አዲስ አበባ ዩኒቨርሲቲ

የሂዩማኒቲስ፣ የጋዜጠኝነት እና ቋንቋዎች ጥናት ኮሌጅ
የአማርኛ ቋንቋ ስነጽሑፍ እና ፎክሎር ትምህርት ክፍል
የድኅረ ምረቃ መርሐ ግብር

አእምሮኣዊ እና ልእለአእምሮኣዊ የማንበብ ብልሀቶች አማርኛ ሁለተኛ ቋንቋቸው ለሆኑ ተማሪዎች በአማርኛ አንብቦ የመረዳት ችሎታን ለማዳበር ያላቸው አስተዋጽኦ (በሰንዳፋ 2ተኛ ደረጃ ትምህርት ቤት ተተኳሪነት)

በተግባራዊ ስነልሳን የኢትዮጵያ ቋንቋዎችን ማስተማር
የዶክትሬት ዲግሪ ማሟያ ጥናት

በሠርካለም ይገረሙ

አዲስ አበባ ዩኒቨርሲቲ
መጋቢት 2010 ዓ.ም.

አእምሮኣዊ እና ልእለአእምሮኣዊ የማንበብ ብልሀቶች አማርኛ ሁለተኛ ቋንቋቸው ለሆኑ ተማሪዎች በአማርኛ አንብቦ የመረዳት ችሎታን ለማዳበር ያላቸው አስተዋጽኦ (በሰንዳፋ 2ተኛ ደረጃ ትምህርት ቤት ተተኳሪነት)

አዲስ አበባ ዩኒቨርሲቲ

የሂዩማኒቲስ፣ የጋዜጠኝነት እና ቋንቋዎች ጥናት ኮሌጅ

የአማርኛ ቋንቋ ስነጽሑፍ እና ፎክሎር ትምህርት ክፍል

የድኅረ ምረቃ መርሐ ግብር

በተግባራዊ ስነልሳን የኢትዮጵያ ቋንቋዎችን ማስተማር

የዶክትሬት ዲግሪ ማሟያ ጥናት

በ

ሠርካለም ይገረሙ

አማካሪ፤ ገረመው ለሙ (ዶ/ር)

አዲስ አበባ ዩኒቨርሲቲ

መጋቢት 2010 ዓ.ም.

አዲስ አበባ ዩኒቨርሲቲ

የሂውማኒቲስ፣ የቋንቋዎች ጥናት፣ የጆርናሊዝምና የኮሚዩኒኬሽን ኮሌጅ

የአማርኛ ቋንቋ፣ ስነጽሁፍና ፎክሎር ትምህርት ክፍል

የድኅረ ምረቃ መርሐ ግብር

‹‹አእምሮኣዊ እና ልእለአእምሮኣዊ የማንበብ ብልሀቶች አማርኛ ሁለተኛ ቋንቋቸው ለሆኑ ተማሪዎች በአማርኛ አንብቦ የመረዳት ችሎታቸውን ለማዳበር ያላቸው አስተዋጽኦ፤ በሰንዳፋ ሁለተኛ ደረጃ ትምህርት ቤት ተተኳሪነት›› በሚል ለተግባራዊ ስነልሳንና የኢትዮጵያ ቋንቋዎችን ማስተማር ለዶክትሬት ዲግሪ ማሟያ በሠርካለም ይገረሙ የቀረበው ይህ ጥናት የዩኒቨርሲቲውን ጥራትና የወጥነት መስፈርት ስለማሟላቱ በፈታኞች ተረጋግጦ ተፈርሟል፡፡

የፈታኝ ቦርድ አባላት ማረጋገጫ

አማካሪ ....ፊርማ .... ቀን......................

ፈታኝ ....ፊርማ.......................... ቀን.....................

ፈታኝ ....ፊርማ.......................... ቀን......................

ማረጋገጫ

‹‹አእምሮኣዊ እና ልእለአእምሮኣዊ የማንበብ ብልሀቶች አማርኛ ሁለተኛ ቋንቋቸው ለሆኑ ተማሪዎች በአማርኛ አንብቦ የመረዳት ችሎታን ለማዳበር ያላቸው አስተዋጽኦ፤ በሰንዳፋ ሁለተኛ ደረጃ ትምህርት ቤት ተተኳሪነት ›› በሚል ርዕስ በአዲስ አበባ ዩኒቨርሲቲ፣ የሂዩማኒቲስ፣ የቋንቋዎች ጥናት፣ የጆርናሊዝምና ኮሚዩኒኬሽን ኮሌጅ የአማርኛ ቋንቋ፣ ሥነጽሁፍና ፎክሎር ትምህርት ክፍል በተግባራዊ ስነልሳንና የኢትዮጵያ ቋንቋዎችን ማስተማር የዶክትሬት ዲግሪ ማሟያ ያቀረብኩት ይህ ጥናት ከዚህ በፊት በማንኛውም አካል ያልተሰራ ወጥ የራሴ ስራ መሆኑንና የተጠቀምኩባቸው ድርሳናት በትክክል ዋቢ የሆኑና አዲስ አበባ ዩኒቨርሲቲም የጥናቱ ህጋዊ የባለቤትነት መብት ያለው መሆኑን በፊርማዬ አረጋግጣለሁ፡፡

ስም፣ ሠርካለም ይገረሙ

ፊርማ፣ ………………………..

ቀን፣ ……………………………

ምስጋና

በመጀመሪያ ያለባቸውን የስራ ጫና ተቋቁመው ከመነሻ እስከ መድረሻ የጥናቱን ትክክለኛ አቅጣጫ በማመላከት፣ ረቂቁን ያለመሰልቸት በማንበብ፣ በማረም አስፈላጊውን እርማትና ማስተካከያ ላደረጉልኝ አማካሪዬ ለዶክተር ገረመው ለሙ ልባዊ ምስጋናዬን አቀርባለሁ፡፡ ለማማከር ብልሀታቸውና ለመልካም ትህትናቸውም የተለየ አክብሮትና አድናቆት አለኝ፡፡

ለጥናቱ የሚስፈልገኝን ወጪ በመሸፈን ትብብር ላደረጉልኝ ለአዲስ አበባ ዩኒቨርሲቲ ድህረ ምረቃ ትምህርት ቤት እና ለደብረ ብርሀን ዩኒቨርሲቲ ምርምርና ማህበረሰብ አገልግሎት ምስጋናዬን አቀርባለሁ፡፡

ዶ/ር ዘላለም ጌታቸው ከመጀመሪያ አስከመጨረሻ የጥናቱን ንድፍና ጽሑፍ ያለመሰልቸት በማንበብ ጠቃሚ አስተያየትና ምክር በመስጠት ያደረገው ድጋፍ ከፍተኛ ነበር፡፡ ዶ/ር ጌታሁን አማረ ገንቢ አስተያየትና ምክር በመስጠት ያደረጉልኝ ድጋፍ ብርታት ሆኖኛል፡፡ እንዲሁም ዶ/ር ጌታቸው እንዳለማው አስተያየት፣ ለጥናቱ አስፈላጊና ጠቃሚ የሆነ መጻሕፍት በመስጠት ድጋፍ አድርገውልኛል፤ ሁላችሁንም ከልብ አመሰግናለሁ፡፡

በቀጥታም ይሁን በተዘዋዋሪ ለዚህ ጥናት መሳካት ከፍተኛ አስተዋፅዖ ላደረጉልኝ ለኢትዮጵያ ቋንቋዎችና ስነፅሁፍ ትምህርት ክፍል አባላት ለዶ/ር ሙሉሰው አስራቴ፣ ዶ/ር አለሙ ካሳዬ እና ለዶ/ር ግርማ ገብሬ ምስጋናዬ ይድረሳችሁ፡፡ የጥናቴን መነሻ ሀሳብ በማንበብ አቅጣጫ ለጠቆሙኝ እና አስተያየት ለሰጡኝ ፕሮፌሰር ሀብታሙ ወንድሙ እንዲሁም ለጥናቱ አስፈላጊና ጠቃሚ የሆኑ መጽሐፍትን በመስጠት ድጋፍ ላደረጉልኝ ዶ/ር ግርማ ወሰኔ ምስጋናዬን አቀርባለሁ፡፡

ለጥናቱ መሳካት መረጃ በመስጠት ከፍተኛ ትብብርና ድጋፍ ላደረጉልኝ ለሰንዳፋ ትምህርት ቢሮ፣ ለሰንዳፋ ሁለተኛ ደረጃ ትምህርት ቤት ርዕሰ መምህር እና በትምህርት ቤቱ ለሚገኙ መምህራን በሙሉ ከልብ የመነጨ ምስጋናዬ ይድረሳችሁ፡፡ የጥናቱን ጽሁፍ በማንበብ ጠቃሚ አስተያየትና እርማት ለሰጣችሁኝ አቶ ዪሴፍ ጌትነት፣ አቶ ኤፍሬም ጥሩነህ፣ አቶ ቶማስ ዳኛቸው፣ አቶ ዝናወርቅ አሰፋ፣ አቶ ታደለ ፋንታው፣ ዶ/ር አብዲ ተማም እና ወ/ሮ እመቤት አራዶም ከልብ አመሰግናለሁ፡፡ እንዲሁም የስራ ባልደረቦቼ ወ/ሮ ዘቢባ መንግስቴ እና ወ/ሪት ብርቱካን ደባይ ላደረጋችሁልኝ ትብብር አመሰግናለሁ፡፡

በመጨረሻም የእናቴ ምትክ ወ/ሮ ምስራቅ ደምሴ፣ እህቶቼ ወ/ሮ ሔዋን ደምሴ፣ ወ/ሮ የሽመቤት ይገረሙ፣ ወ/ሮ ኬብሮን ሲሳይ፣ ወ/ሮ አዜብ ዘለቀ እና ወ/ሮ ሳራ እሸቱ ወንድሞቼ አቶ ቃልአብ ፈለቀ፣ አቶ ሚኪያስ ደምሴ፣ አቶ ሙሉጌታ ሴፉ፣ አቶ አወቀ ይገረሙ እና አቶ የሽጥላ ይገረሙ እንዲሁም ውድ ባለቤቴ አቶ እንዳለ ደበሎ ጊዜያችሁን ለእኔ በመስጠት ያደረጋችሁልኝ ትብብር ከፍተኛ ነው፤ ሁላችሁንም ከልብ አመሰግናለሁ፡፡

ማውጫ

ርዕስ **ገጽ**

ምስጋና ____ IV

ማውጫ ____ V

የሰንጠረዥ ማውጫ---- X

የስዕል ማውጫ ---- XI

የቃላት እና የሀረጋት ፍቺ ____ XII

አጠቃሎ ____ XIV

ምእራፍ አንድ፤ መግቢያ ____ 1

1.1. የጥናቱ ዳራ ____ 1

1.2. የጥናቱ መነሻ ችግር ____ 6

1.3. የጥናቱ ዓላማ ____ 12

1.4. የጥናቱ መላምት ____ 12

1.5. የጥናቱ ጠቀሜታ ____ 13

1.6. የጥናቱ ወሰን ____ 14

1.7. የጥናቱ ውስንነት ____ 15

1.8. የቁልፍ ጽንሰሀሳቦች አጠቃቀም ብያኔ ____ 16

ምዕራፍ ሁለት፤ ክለሳ ድርሳን ____ 18

2.1. የማንበብን ብልሀቶች ለሁለተኛ ቋንቋ ተማሪዎች ያላቸው አስተዋጽኦ ____ 18

2.2. የአንብቦ መረዳት ምንነት ____ 19

2.3. የአንብቦ መረዳት ትምህርት ዓላማ ______ 21
2.4. ማንበብን የመማር ብልሀቶችና አከፋፈል ______ 22
2.4.1.አእምሮአዊ የማንበብ ብልሀት ______ 26
2.4.1.1. አእምሮአዊ ንኡሳን ብልሀቶች ______ 30
2.4.1.2. አእምሮአዊ የማንበብ አስተሳሰቦች ______ 35
2.4.2. ልእለአእምሮአዊ የማንበብ ብልሀት ______ 44
2.4.2.1. የልእለአእምሮአዊ ንኡሳን ብልሀቶች ______ 47
2.4.2.2. ልዕለአእምሮአዊ እምነት እና እድገት ______ 58
2.4.2.3. የልእለአእምሮአዊ እውቀት ዓይነቶች ______ 60
2.4.2.4. ልእለአእምሮአዊ ግንዛቤ እንደማስተማሪያ ብልሀት ______ 61
2.4.3. የአእምሮአዊ እና ልእለአእምሮአዊ ትምህርት አቀራረብ ______ 63
2.5. ማንበብን የመማር ብልሀቶችን ማስተማሪያ ዘዴ ______ 67
2.5.1.ማንበብን የመማር ብልሀት ማሰልጠኛ ሞዴል ______ 68
2.5.2. ጾታና ማንበብን የመማር ብልሀቶች ______ 74
2.5.3.ማንበብን የመማር ብልሀቶች አጠቃቀም ደረጃ ______ 76
2.6. የምንባቦች አመራረጥ እና የአንብቦ መረዳት ፈተና ዓይነቶች ______ 77
2.6.1. ንባብን የማስተማሪያ ምንባቦች አመራረጥ ______ 77
2.6.2. አንብቦ የመረዳት ፈተና ዓይነቶች ______ 78
2.7. የቀደምት ጥናቶች ______ 78
2.8. የጥናቱ ንድፈሀሳባዊ ትውረት ______ 84
2.9. የጥናቱ ጽንሰሀሳባዊ ማሕቀፍ ______ 89
ምዕራፍ ሦስት፤ የጥናቱ ንድፍና ዘዴ ______ 91
3.1. የጥናቱ ንድፍ ______ 91
3.2. ጥናቱ የተካሄደበት ትምህርት ቤት እና ተጠኝዎች አመራረጥ ______ 92

3.3. የምንባቦች እና የመልመጃዎች አመራረጥ ____ 94

3.4. የመረጃ መሰብሰቢያ መሣሪያዎች ____ 95
3.4.1.ፈተናና የፈተና አዘገጃጀት ____ 96

3.4.2.የጽሑፍ መጠይቅ ____ 100

3.4.3. ቡድን ተኮር ውይይት ____ 101

3.5. የጥናቱ ቅድመ ተከተላዊ ሂደት ____ 102

3.6. የመረጃ አተናተን ዘዴ ____ 108

3.7. የቅድመ እና ድህረ ፈተና አስተማማኝነት እና ትክክለኛነት ____ 109

3.8. የጽሑፍ መጠይቅ አስተማማኝነት እና ትክክለኛነት ____ 111

3.9. የጥናቱ ስነምግባራዊ ትኩረቶች ____ 112

3.10. የናሙና ጥናት የውጤት ትንተና የተገኙ ተሞክሮዎች ____ 114

3.10.1. የናሙና ጥናት የውጤት ትንተና ____ 114

3.10.2. ከናሙና ጥናት የተገኙ ተሞክሮዎች ____ 119

ምእራፍ አራት፤ የጥናቱ ውጤት ትንተና እና የውጤት ማብራሪያ ____ 122

4.1. የዋናው ጥናት የውጤት ትንተና ____ 122
4.1.1. ብልሀቶቹ የአፋን ኦሮሞ ተናጋሪ ተማሪዎችን አንብቦ የመረዳትችሎታ _ 123

ለማሻሻል ያላቸው አስተዋጽኦ ____ 123

4.1.2. አእምሮአዊ እና ልእለአእምሮአዊ የማንበብ ብልሀቶች አንብቦ የመረዳት

ችሎታን ለመተንበይ ያላቸው ጉለህ ድርሻ ____ 127

4.1.3. በወንድ እና ሴት ተማሪዎች መካከል ያለ የአእምሮአዊ እና

ልእለአእምሮአዊ ብልሀት አጠቃቀም ____ 131

4.1.4. የጥናቱ ተሳታፊዎች ከአእምሮአዊ እና ልእለአእምሮአዊ ብልሀቶች

የትኛውን በተሻለ ሁኔታ እንደሚጠቀሙ ____ 135

4.1.5. በአእምሮአዊ እና ልእለአእምሮአዊ የማንበብ ብልሀቶች ከተማሩ በኋላ__ 140

የብልሀት አጠቃቀም ደረጃቸው ምን ይመስላል? ________________ 140
4.1.6. በብልሀቶቹ ከተማሩ በኂላ በሴት እና በወንድ ተማሪዎች መካከል ያለ
የአንብቦ መረዳት ውጤት ልዩነት ____________________________ 144
4.1.7. ከቡድን ተኮር ውይይት የተገኘ ውጤት ትንተና ________________ 147

4.2. የዋናው ጥናት ውጤት ማብራሪያ ________________________________ 152

ምእራፍ አምስት፤ ማጠቃለያ፣ መደምደሚያ፣ አስተያየትና ወደፊት ሊጠኑ
የሚገባቸው ጉዳዮች ____ 158

5.1. ማጠቃለያ ____ 158

5.2. መደምደሚያ ____ 162

5.3. አስተያየት ____ 163

5.4. ወደ ፊት ጥናት ሊካሄድባቸው የሚገቡ ጉዳዮች______________________ 166

ዋቢ ጽሁፎች ____ 168

አባሪዎች ____ 184

አባሪ 1፤ ቅድመ ፈተና _______________________________________ 184

አበሪ 2፤ ድህረ ፈተና ____ 192

አባሪ 3፤ የጽሁፍ መጠይቅ ____________________________________ 201

አባሪ 4፤ ቡድን ተኮር ውይይት __________________________________ 204

አባሪ 5 ፤ ማሰልጠኛ መሳሪያዎች_________________________________ 205

አባሪ 6፤ የተማሪዎች አጠቃላይ መረጃ_____________________________ 217

አባሪ 7፤ የቅድመ ፈተና አስተማማኝነት ________________________________ 218

አባሪ 8፤ የድህረ ፈተና አስተማማኝነት _________________________________ 221

አባሪ 9፤ የመጠይቅ አስተማማኝነት ____________________________________ 223

አባሪ 10፤ የሙከራ ቡድን ቅድመ ልምምድ የአንብቦ መረዳት ውጤት ________ 224

አባሪ 12፤ የቁጥጥር ቡድን ቅድመ ፈተና የአንብቦ መረዳት ውጤት__________ 228

አባሪ 13፤ የቁጥጥር ቡድን ድህረ ፈተና የአንብቦ መረዳት ውጤት___________ 230

አባሪ 14፤ ቅድመ መጠይቅ 9 ‹‹B›› ሙከራ ቡድን _______________________ 232

አባሪ 15፤ ድህረ መጠይቅ 9 ‹‹B›› ሙከራ ቡድን ________________________ 234

አባሪ 16፤ ቅድመ መጠይቅ 9J ቁጥጥር ቡድን __________________________ 236

አባሪ 17፤ ድህረ መጠይቅ 9J ቁጥጥር ቡድን ___________________________ 238

አባሪ 18፤ ከመማሪያ መጽሐፍት የተወሰዱ ምንባባትና መልመጃዎች ------------240

የሰንጠረዥ ማውጫ

ሰንጠረዥ 1፤ የተጠኚ ተማሪዎች አጠቃላይ ዳራ---------------------------------------97
ሰንጠረዥ 2፤ በሙከራ እና ቁጥጥር ቡድን መካከል የተደረገ ቅድመ ፈተና ውጤት-------114
ሰንጠረዥ 3፤ በሙከራ እና በቁጥጥር ቡድን መካከል የተደረገ ድህረ ፈተና ውጤት------115
ሰንጠረዥ 4፤ የሙከራ ቡድን ቅድመ እና ድህረ ፈተና ውጤት-------------------116
ሰንጠረዥ 5፤ የቁጥጥር ቡድን ቅድመ እና ድህረ ፈተና ውጤት--------------------------------117
ሰንጠረዥ 6፤ የሙከራ ቡድን ቅድመ እና ድህረ መጠይቅ ውጤት ----------------------------118
ሰንጠረዥ 7፤ ከአእምሮአዊ እና ከልእለ አእምሮአዊ የማንበብ ብልሀቶች የትኛውን የተሻለ --------118
ሰንጠረዥ 8፤ በነጻ ቲ-ቴስት ትንተና የተገኘ የቅድመ ልምምድ የአንብቦ መረዳት ውጤት---123
ሰንጠረዥ 9፤ በነጻ ቲ-ቴስት ትንተና የተገኘ የድህረ ልምምድ የአንብቦ መረዳት ውጤት-----124
ሰንጠረዥ 10፤ በጥንድ ቲ-ቴስት ትንተና የተገኘ የተማሪዎች አንብቦ የመረዳት ውጤት------------125
ሰንጠረዥ 11፤ ፤የብልሀቶቹ ትንበያ እና ከአንብቦ መረዳት ችሎታ ጋር ያላቸው ተዛምዶ----128
ሰንጠረዥ 12፤ በቀላል MANOVA ትንተና የአእምሮአዊና ልእለአእምሮአዊ አጠቃቀም--------131
ሰንጠረዥ 13፤ በጾታ መካከል ያለ የብልሀት አጠቃቀም ቅድመ ልምምድ በቀላል MANOVA---133
ሰንጠረዥ 14፤ በጾታ መካከል ያለ ብልሀቶች አጠቃቀም ድህረ ልምምድ በቀላል MANOVA ---------134
ሰንጠረዥ 15፤ በጥንድ ቲ-ቴስት የቅድመ ልምምድ የብልሀት አጠቃቀም------------135
ሰንጠረዥ 16፤ በጥንድ ቲ-ቴስት የድህረ ልምምድ የብልሀት አጠቃቀም------------------------136
ሰንጠረዥ 17፤ ፤በጥንድ ቲ-ቴስት ብልሀቶቹ ከቅድመ ወደ ድህረ ልምምድ ያሳዩት ለውጥ--138
ሰንጠረዥ 18፤ አእምሮአዊ እና ልእለአእምሮአዊ የማንበብ ብልሀቶች አጠቃቀም-------141
ሰንጠረዥ 19፤ የአእምሮአዊና ልእለአእምሮአዊ አጠቃቀም ድግግሞሽና ፐርሰንት------143
ሰንጠረዥ 20፤ የአንብቦ መረዳት የውጤት ለውጥ ከጾታ አንጻር በልይይት ትንተን----------144
ሰንጠረዥ 21፤ በወንድና ሴት መካከል ያለ የአንብቦ መረዳት ፈተና ውጤት---------146

የስዕል ማውጫ

ስዕል 1፤ ቋንቋን የመማር ብልሃቶች አከፋፈል---26

ስዕል 2፤ማንበብን የመማር ብልሃት ሞዴል--73

ስዕል 3፤ ጽንሰሀሳባዊ ማሕቀፍ---89

የቃላት እና የሀረጋት ፍቺ

እንግሊዘኛ ትርጉም	በዚህ ጥናት የተሰጣቸው ዓውዳዊ ፍቺ
Reading Comprehension	አንብቦ የመረዳት ችሎታ
Cognitive reading Strategies	አእምሮአዊ የማንበብ ብልሀቶች
Metacognitive reading Strategies	ልዕለአእምሮአዊ የማንበብ ብልሀቶች
Self-directed involvement	ራስመር ተሳትፎ
Language learning strartgy	ቋንቋን የመማር ብልሀት
Skillfull reading	የተዋጣለት ንባብ
Reading Theorists	የንባብ ቀመር ቀማሪዎች
Cognitive schemeatic Approach	አእምሮአዊ የካበተ እውቀት አቀራረብ
Schema	የካበተ እውቀት
Struggling readers	የንባብ ክሂሎትን ያላዳበሩ አንባብያን
Strategic Reading	ብልሀታዊ የሆነ ንባብ
Metacognitive Knowledge	ልዕለአዕምሮአዊ ዕውቀት
Metacognitive beliefs	ልዕለአእምሮአዊ እምነቶች
Development of Metacognition	ልእለአእምሮአዊ እድገት
Receving skill	የመቀበል ክሂል
Creating structure for input & output	ለግብዓትና ውጸት የሚሆን ቅርጽ መፍጠር
Cognitive learning model	አእምሮአዊ የመማር ሞዴል
Dialogic model	ውይይት ሞዴል
Activating prior knowledge	የቀደመ እውቀትን ማነሳሳት
Self-questioning	ራስን መጠየቅ
Constructing mental representational image	አእምሮአዊ የሆኑ ወካይ ሥዕሎችን መሳል
Comprehension breakdown	በመረዳት ላይ የሚገጥም ተግዳሮት
Discourse Comprehension model	ንግግረ ግንዛቤ ሞዴል
Decoding skill	በአእምሮ የመመዝገብ ክሂል
Proficient Readers	በቂ ችሎታ ያላቸው አንባቢዎች

Declarative knowledge	አወንታዊ እውቀት
Procedural knowledge	ቅደም ተከተላዊ እውቀት
Conditional knowledge	ሁኔታዊ እውቀት
Self-appraisal	ራስመር ግምገማ
Modified Schemata	የተሻሻለ የካበተ እውቀት
Theory	ንድፈሀሳብ
Strategy	ብልሀት

አጠቃሎ

የዚህ ጥናት ዋና አላማ አእምሮአዊ እና ልእለአእምሮአዊ የማንበብ ብልሀቶች የተማሪዎችን አንብቦ የመረዳት ችሎታ ለማዳበር ያላቸውን አስተዋጽኦ መመርመር ነው፡፡ ጥናቱ የተካሄደው በኦሮሚያ ክልል በሰሜን ሸዋ ዞን በሰንዳፋ ሁለተኛ ደረጃ ትምህርት ቤት አማርኛ ሁለተኛ ቋንቋቸው በሆኑ የዘጠነኛ ክፍል ተማሪዎች ላይ ነው፡፡ የጥናቱ መረጃ በፈተና፤ በጽሑፍ መጠይቅ እና በቡድን ተኮር ውይይት አማካኝነት ተሰብስቧል፡፡ መረጃው ከፊል ፍትነታዊ የምርምር ስልትን በመከተል በአይነታዊና መጠናዊ ዘዴዎች ተተንትኗል፡፡ በዚህም መሰረት ጥናቱ ለአስራ ስድስት ሳምንታት የተካሄደ ሲሆን፣ ለሙከራ ቡድኑ በብልሀቶቹ ስልጠና በመስጠት ትምህርቱን እንዲከታተሉ ሲደረግ የቁጥጥር ቡድኑ ደግሞ በተለመደው የማንበብ ማስተማሪያ ዘዴ እንዲማሩ ተደርጓል፡፡ የሙከራ ጥናቱ እንደተጠናቀቀም ሁለቱም ቡድኖች ፈተና እንዲፈተኑ እና መጠይቁን እንዲሞሉ ተደርጓል፡፡ አእምሮአዊ እና ልእለአእምሮአዊ ብልሀቶች የአፋን ኦሮሞ ተናጋሪ ተማሪዎችን አንብቦ መረዳት ችሎታ ለማሻሻል ያላቸውን አስተዋጽኦ በጥንድ ቲ-ቴስት የተሰላ ሲሆን፣ በቅድመ ልምምድ የሙከራ ቡድን የአንብቦ መረዳት ውጤት አማካይ =16.56፣ መደበኛ ልይይት =1.37 እንዲሁም በድህረ ልምምድ አማካይ= 22.08፣ መደበኛ ልይይት =1.28፣ የቲ-ስሌት ዋጋ (53) = -32.57፣ P<.05፣ ባለ ሁለት ጫፍ በመሆኑ ጉልህ ልዩነት አሳይቷል፡፡ በተጨማሪም ብልሀቶቹ የተማሪዎችን አንብቦ የመረዳት ችሎታ ለመተንበይ ያላቸው ጉልህ ድርሻ በመደበኛ ኅብረ ድኅረት ትንተና የተሰላ ሲሆን፣ 32.9% የጋራ ተጽኖ አላቸው፡፡ ከዚህም ሌላ ከስልጠና በኋላ ወንድና ሴት ተማሪዎች መካከል ያ የአንብቦ መረዳት ችሎታ ውጤት ልዩነት በልይይት ትንተና የተሰላ ሲሆን የ ‹‹P›› ዋጋ .13 በመሆኑ የጎላ ልዩነት አላሳዩም፡፡ የብልሀት አጠቃቀም ደረጃቸውን በተመለከተ ደግሞ ነጻ ቲ-ቴስት ተግባራዊ ሆኗል፤ ውጤቱም ከስልጠና በኋላ ብልሀቶቹን በከፍተኛ ደረጃ መጠቀም ችለዋል፡፡ ሌላው የወንድና ሴት የብልሀት አጠቃቀም ልዩነት ለማወቅ በቀላል MANOVA የተተነተነ ሲሆን፣ ውጤቱም አእምሮአዊና ልእለአእምሮአዊ ብልሀት ጥምረት አጠቃቀም የ ‹‹p›› ዋጋ .30 በመሆኑ ምንም አይነት የአጠቃቀም ልዩነት አላሳዩም፡፡ ሌላው ከሁለቱ ብልሀቶች የትኛውን በተሻለ ሁኔታ እንደተጠቀሙ ለመለየት ነጻ ቲ-ቴስት ትንተና ተካሂዷል፤ ውጤቱም አእምሮአዊ አማካይ 3.892፣ ልእለአእምሮአዊ አማካይ 3.893 ሲሆን፣ ሁለቱንም ብልሀቶች በእኩል ደረጃ መጠቀም እንደቻሉ ያሳያል፡፡ በመጨረሻም የጥናቱን ውጤት መሰረት በማድረግ አስተያየቶች ተጠቁመዋል፡፡

ምእራፍ አንድ፤ መግቢያ

1.1. የጥናቱ ዳራ

ማንበብ ከመቀበል ክሂል አንዱ ሲሆን፣ ከጽሁፍ ውስጥ ፍሬ ሃሳብን ለይቶ ማውጣት፣ የጽሁፍን አጠቃላይ ሀሳብ መረዳት፣ የጽሁፉን የሀሳብ ፍሰት ማወቅ፣ የአንቀፅ አወቃቀርና አደረጃጀት መለየት፣ የቃላትን አውዳዊ ፍችዎች መገንዘብ እና የጸሀፊውን ሀሳብ መረዳት እንደሆነ Harmer (2001) ያስገነዝባሉ፡፡ እንዲሁም Davies (1995) ንባብ በግል የሚከናወን ተግባር ከመሆኑም ባሻገር በጊዜ እና በቦታ ተወስኖ የሚገኝን ጸሀፊ መልዕክት በመረዳት ምላሽ ለመስጠት የምንሞክርበት አእምሮአዊ ተግባር እንደሆነ ይገልጻሉ፡፡

Alfassi፣ (2004) እና Wei፣ (2005) አንድን ጽሁፍ ለማንበብ የማንበብ ችሎታ መዳበር ወሳኝ ሲሆን፣ በመማር ማስተማር ሂደት በየትኛውም የትምህርት ሁኔታ አንድን ነገር ለመረዳትም ሆነ መረጃዎችን ለመሰብሰብ አንብቦ መረዳት መቻል አስፈላጊ እንደሆነ ያስገነዝባሉ፡፡ ምሁራኑ አክለውም በተለይ አሁን ባለንበት ዘመን መረጃዎችን ከድረ ገጽ፣ ከመጽሄት እና ከተለያዩ መጻሕፍት አንብቦ ለመረዳት እንዲሁም ምላሽ ለመስጠት የተማሪዎች የማንበብ ክህሎት እና ብልሀት በተማሪዎች ውጤታማነት ላይ ታላቅ ሚና እንደሚጫወት ያስረዳሉ፡፡

Ediger (2001) አብዛኞቹ የሁለተኛ ወይም የውጪ ቋንቋ ተማሪዎች በደንብ ማንበብ ሲያቅታቸው ቢስተዋልም አንብቦ የመረዳት ችሎታ ተማሪዎች የቀለም ትምህርታቸውን ስኬታማ ለማድረግ መሰረታዊ ክሂል በመሆኑ ሁሉም እውቀት ለማግኘት ማንበብ እንዳለባቸው እና ይህ ካልሆነ ግን የመማር ማስተማር ክንውኑን ተግባራዊ ለማድረግ እንደሚያዳግት ያስገነዝባሉ፡፡ በመሆኑም ተማሪዎች የማንበብን ክሂል መማራቸውና በደንብ ማንበብ መቻላቸው ከቋንቋ ትምህርት ባሻገር ሌሎችን ትምህርቶች ለመረዳት አቅማቸውን ያጎለብታል፡፡

የማንበብ ክሂል ትምህርት አንብቦ መረዳትን ለማዳበር አስፈላጊ ሲሆን፣ ንባብም ሕይወት አለው ብለን የምናስበው ተማሪው ለዚህ ስኬት በሚያደርገው ጉዞ ውስጥ በሚያገኘው ውጤት አማካኝነት ነው፡፡ እንደ Pearson፣ Roehler፣ Dole & Duffy፣ (1992) አገላለጽ ጥሩ አንባብያን የምንላቸው በሚያነቡት ጽሑፍ ውስጥ ክህሎትን ማዳበር የሚችሉ፣ የተለያዩ የንባብ ክህሎትን ለማዳበር የሚረዱ ብልሀቶችን የሚጠቀሙ፣ የሚያነቡበትን ዓላማ የሚገነዘቡ፣ የደራሲውን ዓላማ የሚረዱ እና በንባብ ክህሎት ያገኙትን አዲስ መረጃ ከቀደመ እውቀታቸው ጋር አስማምተው ጉዳዩን የሚገነዘቡ ናቸው፡፡

አንባቢያን የሚያነቡትን ነገር ሲረዱ አዲስ የሆነ እውቀትን ያገኛሉ፤ ከቀደመ እውቀታቸው ጋርም የተዋሃደ ያደርጉታል፡፡ በንባብ ጊዜ አንባቢያን አዲሱን እውቀት አስቀድሞ ከነበረው እውቀት ጋር በማገናኘት አዲስ ትርጉም እንዲኖረው ያደርጋሉ፡፡ ይህ ማለት አስቀድሞ በአንባቢያኑ ዘንድ የነበረው እውቀት ከካበተ እውቀታቸው ጋር ተዋሕዶ ጠቃሚ የንባብ ትርጉም ይሰጣል፡፡ አንባብያን ከቀደመ እውቀት ያገኙት የሕይወት ተሞክሮ በንባብ ከሚያገኙት አዲስ እውቀት ጋር ተዳምሮ መረዳታቸውን ያሰፋሉ፡፡ ስለዚህ በንባብ ገንዘብ ያደረጉትን አዲስ መረጃ ከቀደመው ጋር በማሰናሰል የተሻለ የማገናዘብ ደረጃ ላይ መድረስ ይቻላቸዋል (Andreson & Person 1984)፡፡

ከዚህም በተጨማሪ Ratna (2014) እና Wallace (1998) ንባብ መጠነ ሰፊ ሚና ያለው፣ እውቀታችን ውስን እንዳይሆን እና በአለም ላይ ያሉ የተለያዩ ነገሮችን እንድናውቅ የሚጠቅመን ክሂል እንደሆነ ያስረዳሉ፡፡ እንዲሁም Hood et al. (2005)፣ McDonough (1999) እና Wallace (1998) ደግሞ የማንበብ ችሎታ ሌሎች ትምህርቶችን በመማር ችሎታ ላይ አወንታዊ ተጽእኖ እንደሚያሳድር እና ይህም ተግባራዊ የሚሆነው በንባብ ጊዜ ተግባራዊ የሚሆኑ ማንበብን የመማር ብልሀትን ስንጠቀም እንደሆነ የሚያስረዱ ሲሆን፣ ክሂልን የመማር ብልሀት የቋንቋ መማር ብልሀት አንዱ አካል እንደሆነ እና የማንበብ ብልሀትም ከክሂል መማር ብልሀቶች መካከል እንደሚካተት ያስገነዝባሉ፡፡

ከዚህም ሌላ የቅርብ ጊዜ ጥናቶች እንደሚያመለክቱት አእምሮአዊ እና ልእለአእምሮአዊ ማንበብን የመማር ብልሀቶችን ለተማሪዎች ማስተማር ተማሪዎቹ ውጤታማ በሆነ መንገድ እንዲያነቡና የአነበቡትንም ነገር መረዳት እንዲችሉ እንደሚያስችላቸው Ratna (2014) እና Israel (2007) ያስረዳሉ፡፡ የዚህ ጥናት ትኩረትም በአእምሮአዊ እና ልእለአእምሮአዊ ማንበብን የመማር ብልሀቶች ላይ ሲሆን እነዚህ ብልሀቶች ሊመረጡ የቻሉበት ምክንያትም እነ Wenden & Rubin (1987)፣ Richards (1990)፣O'Malley and Chamot (1995) እና Ratna (2014) እንደሚሉት ማንበብን ለማስተማር ታዋቂ ብልሀቶች (popular strategies) በመሆናቸው ነው::

አእምሮአዊ ማንበብን የመማር ብልሀት የሚያየው አእምሮአዊ የሆኑ ሂደቶችን ሲሆን በቀጥታ የሚመለከተው መረጃዎችን ከትምህርት ስርዓት አንጻር ሲሆን ይኸውም፤ መረጃዎችን ለማግኘት፣ ለማስቀመጥ፣ ለመመለስ እና ለመጠቀም ነው፡፡ ከዚህም ሌላ ይህ ብልሀት ተማሪዎቹ ወደፊት በቋንቋ ትምህርታቸው ሊያገኙ በሚችሉት አዲስ ጽንሰ ሀሳብ ላይ የተለያዩ ተግባራትን በመፈጸም በትምህርት ሂደቱ ላይ መነሳሳት እንዲያሳዩ እና በግለሰብ ደረጃ አንድን ጽሁፍ አንብበው እንዲረዱ የሚያደርጋቸው ብልሀት ሲሆን እንዲሁም ልእለ አእምሮአዊ ብልሀት ደግሞ ለተማሪዎቹ አቅጣጫ በማሳየት፣ የአንባቢዎችን የትርጉም መዋቅር በመገንባት፣ አንባቢዎች ነገሮችን በቅድመ ተከተል እንዴት እንደሚሰሩ እና የንባብ ሂደቱን እንዴት መቆጣጠር እንዳለባቸው የሚያስገነዝብ እንደሆነ O'Malley and Chamot (1995)፣ Ratna (2014)፣ Oxford (1990)፣ Israel (2007)፣ William and Burden (1997) የገለጹትን በመገንዘብ ነው፡፡

በተጨማሪም እንደ Hedge (2000) አገላለጽ አእምሮአዊ ብልሀቶች ቀጥተኛ የቋንቋ መማር ብልሀቶች ሲሆኑ ተማሪዎች በንቃት ከታላሚው ቋንቋ መልእክቶችን እንዲቀበሉ እና እንዲያፈልቁ ያስችላሉ፡፡ ስለሆነም በአእምሮአዊ ብልሀት እርዳታ አማካኝነት ተማሪዎች በተለያዩ መንገዶች ከአዲሱ መረጃ ጋር መገናኘት እንደሚችሉ

እና አእምሮአዊ ብልሀቶችን በመጠቀም የተማሪዎችን የንባብ ግንዛቤ ማዳበር እንደሚቻል Baker & Brown (1984) እና Palinscar & Brown (1984) ያስረዳሉ፡፡

እንዲሁም ልእለአእምሮአዊ ማንበብን የመማር ብልሀትን ስንመለከት ደግሞ አንድን ስራ ለመፈፀም የሚያስፈልጉ ክሂሎችን፣ ግብዓቶችን ለመፈፀም እና ስራውን በተሳካ ሁኔታ ለማከናወን የራስመቆጣጠሪያ ዘዴዎችን የመጠቀም ችሎታ እንደሆነ Baker and Brown (1984) ያስረዳሉ፡፡ ይህም ልእለአእምሮአዊን ከሁለት ነገሮች አንጻር መመልከት እንደሚቻል ሲያመለክት የመጀመሪያው ከግለሰቡ ግለሰባዊ ችሎታ፣ ከስራው ጋር የተገናኘ የራስን ጥንካሬ እና ድክመት ለመረዳት የሚያስችል ሲሆን ሁለተኛው ደግሞ የአንድን ተግባር አሰራር መቆጣጠርና በመረጃ አሰባሰብ ሂደት ውስጥ ብዙውን ጊዜ የተለየ ተግባር ተብሎ የሚጠራውን የማቀድ፣ የመቆጣጠር እና የመገምገም ብልሀቶችን መተግበርን እንደሚያካትት Baker & Brown (1984) እና Reeve and Brown (1985) ያስገነዝባሉ::

ስለሆነም ይህ ጥናት ማንበብን ከመማር ብልሀቶች መካከል አእምሮአዊና ልእለአእምሮአዊ ብልሀቶች አንብቦ የመረዳት ችሎታን ለማዳበር ያላቸውን ሚና በተመለከተ አስፈላጊውን ስልጠና ለመምህራን በመስጠት በመማሪያ ክፍል ውስጥ በሙከራዊ ጥናት ይፈተሻል፡፡ ብልሀቶቹ ውጤታማ ከሆኑም በሌሎች ጥናቶች በድጋሜ እንዲሞከሩ እና በማንበብ ትምህርት ክፍል ውስጥ ተግባራዊ እንዲሆኑ አስተያየቶችን ለመጠቆም ይሞክራል፡፡

ይህ ሙከራዊ ጥናትም የሚካሄደው በኦሮሚያ ክልላዊ መንግስት ሰንዳፋ ከተማ በሁለተኛ ደረጃ ትምህርት ቤት ነው፡፡ ከተማው ከአዲስ አበባ 39 ኪሎሜትር ርቀት ላይ የሚገኝ ሲሆን፣ የከተማው የቆዳ ስፋት ደግሞ 4606.34 sq ካሬ ነው፡፡ የሕዝብ ቁጥር ብዛቱም 56,652 ነው፡፡ ከነዚህ ውስጥ 27,478 ሴቶች እና 29,174 ደግሞ ወንዶች ይገኙበታል፡፡ የቋንቋ አጠቃቀማቸውን በተመለከተ 54.8% የኦሮምኛ፣ 30.2% የአማርኛ፣ 7.3% የትግሬ ወርጂ፣ 6.2% የጉራጌ እና 1.5% ሌሎች ተናጋሪዎች ይገኙበታል፡፡ በከተማው አንድ የመንግስትና አስራ ሁለት የግል መዋዕለ

ህጻናት፣ አራት አንደኛ ደረጃ (1-4)፣ ሶስት መለስተኛ ሁለተኛ ደረጃ (5-8) ፣ ሶስት ሁለተኛ ደረጃ (9-10)፣ አንድ መሰናዶ ትምህርት ቤት፣ አንድ የኢትዮጵያ ፖሊስ ዩኒቨርሲቲ ኮሌጅና ሁለት የግል ኮሌጆች ይገኙበታል (Karoora Bara 2008 fi 2009)፡፡

ቋንቋን የመማር ብልሀቶች ምንም እንኳን ለመጀመሪያ ቋንቋ መማሪያነት የሚያገለግሉ ቢሆንም በተለይ ሁለተኛ ቋንቋ በመማር ወይም በመልመድ ሂደት ላይ ለሚገኙ ተማሪዎች መማርን ወይም መልመድን የሚያፋጥኑ፣ ቋንቋውን በብቃት ለመገልገል የሚያግዙ እና የቋንቋ ክሂሎችን ማለትም የማንበብ፣ የመጻፍ፣ የመናገር፣ የማዳመጥን እና ሌሎች የእውቀት ክሂሎችን ለመማር የሚያስችሉ እንደሆኑ Cohen (1999)፣ McDonough (1999) እና Wenden and Rubin (1987) ያስገነዝባሉ፡፡

ከዚህም ሌላ ቋንቋን የመማር ብልሀቶች ለሁለተኛ ቋንቋ ተማሪዎች የተማሩትን የትምህርት ይዘት በአእምሮአቸው መዝግበው የረጅም ጊዜ ትውስታ ለመፍጠር እና ባስፈላጊው ጊዜ አስታውሰው እንዲጠቀሙ ያስችሏቸዋል፡፡ በተጨማሪም እነዚህ ብልሀቶች ተማሪዎች በራስ የመተማመን ስሜት አዳብረው በትምህርቱ ሂደት በንቃት እንዲሳተፉ በማነሳሳት፣ ስራቸውን በራሳቸው እየተቆጣጠሩ፣ እየገመገሙ እና ችግሮቻቸውን እየለዩ እንዲያቃልሉ በማገዝ የመማር ብልሀት ከትምህርቱ ዓላማ ጋር አጣጥመው ታላሚውን ቋንቋ በመማሪያ ክፍል ውስጥም ሆነ ውጪ በራሳቸው ጥረት እንዲማሩ የሚረዷቸው ናቸው (Hsiao and Oxford 2002፤ Oxford 1990)፡፡

በመሆኑም ይህ ጥናት ከአራቱ የቋንቋ ክሂሎች መካከል በማንበብ ክሂል ላይ ትኩረት የሚያደርግ ሲሆን፣ ይህንንም ክሂል አማርኛ ሁለተኛ ቋንቋቸው በሆኑ ኦሮምኛ ተናጋሪዎች ላይ በመተግበር የሙከራ ጥናት ያካሂዳል፡፡ ጥናቱም አእምሮአዊ እና ልእለአእምሮአዊ ማንበብን የመማር ብልሀቶች የተማሪዎችን አንብቦ የመረዳት ችሎታ እንዴት ማዳበር እንደሚችሉ ለማረጋገጥ ይሞክራል፡፡

ከዚህ ጋር ተያይዞ ለጥናቱ ለተመረጠው ሁለተኛ ደረጃ የተዘጋጀው መርሀ ትምህርት በሚቃኝበት ጊዜ በተማሪዎቹ መማሪያ መጻሕፍት ውስጥ አእምሮአዊ ብልሀትን በመጠቀም (ለምሳሌ፤ ዝርዝር መረጃ ማውጣት፣ አውዳዊ ፍች መስጠት እና ቁልፍ

ቃላትን መጠቀም)፣ ሊሰሩ የሚችሉ መልመጃዎች በተለያየ መልክ ለማካተት ቢሞከርም አተገባበሩ ግን በግልጽ አልተቀመጠም፤ በመሆኑም መምህራኑም ሆኑ ተማሪዎቹ እንዴት እንደሚተገበር ግንዛቤው እንደሌላቸው በናሙና ጥናቱ ተፈትሿል፡፡ ስለሆነም አእምሮአዊ እና ልእለአእምሮአዊ ማንበብን የመማር ብልሀቶች የሁለተኛ ቋንቋ ተማሪዎችን አንብቦ መረዳት ችሎታ ለማዳበር የሚኖራቸውን ውጤት ሞክሮ ማረጋገጡ የተሻለ መሆኑ ይታመናል፡፡

1.2. የጥናቱ መነሻ ችግር

በአለም አቀፍ ደረጃ በአእምሮአዊና በልእለአእምሮአዊ ብልሀቶች እና በአንብቦ መረዳት ችሎታ መካከል ያለውን ግንኙነት በጥናት ለማሳየት በተለያዩ ጊዜያት ሙከራዎች ተካሂደዋል፡፡ ለምሳሌ፤ Marley et al. (2010)፣ Ozek and Civelek (2006)፣ Aghaei (2011)፣ Sahan (2012) እና Ratna (2014) አእምሮአዊና ልእለአእምሮአዊ የማንበብ ብልሀቶች አንብቦ የመረዳት ችሎታን ለማዳበር እንደሚያስችሉ ሲያስረዱ፤ በተመሳሳይ Yohannes (2013) በእንግሊዘኛ ትምህርት ላይ ባደረጉት ሀገረኛ ጥናትም ከአጠቃላይ የማንበብ ብልሀት ሁለቱን ማለትም አእምሮአዊ እና ልእለአእምሮአዊ ብልሀቶችን በመውሰድ የአሰሳ ጥናት ያደረጉ ሲሆን፣ መምህራኑ ስለብልሀቶቹ የተወሰነ ግንዛቤ ቢኖራቸውም በመማሪያ ክፍል ውስጥ እንደማይተገብሩት፣ ተማሪዎቹ ግን በብልሀቶቹ ለመማር ከፍተኛ መነሳሳት እና የመማር ፍላጎት እንደታየባቸው በጥናታቸው ገልጸዋል፡፡

ሌላው ብልሀቶችን ስለመማር አስፈላጊነት የተለያዩ አከራካሪ ሀሳቦች ቢኖሩም በጉዳዩ ዙርያ የተደረጉ ጥናቶችም የተለያዩ ውጤቶችን ያመላክታሉ፡፡ ይኸውም፤ የተማሪዎች አንብቦ የመረዳት ችሎታ በብልሀቶች ትምህርት በመታገዝ ማዳበር አስፈላጊ እንደሆነ Rasekh and Ranjbary (2003)፣ Kinoshita (2003)፣ (Oxford 1990) እና Anderson (1991) ያስረዳሉ፡፡

በተለያዩ ይዘቶችና ቦታዎች ብልሃቶች መማር ዙሪያ የተሰሩ ጥናቶች እንደሚያመለክቱት ለምሳሌ፤ AbManan et al. (2011) ቋንቋን የመማር ብልሀት

እንግሊዘኛ ሁለተኛ ቋንቋቸው በሆኑ የኮሌጅ ተማሪዎች ላይ ባደረጉት ጥናት አእምሮአዊ፣ ትውስታ፣ ማካካስ፣ ልእለአእምሮአዊ፣ ስነ-ልቦናዊ እና ማህበራዊ ብልሀቶችን በመጠቀም ተማሪዎችን በሙከራና በቁጥጥር ቡድን በመክፈል የሙከራ ቡድኑ በብልሀቶቹ ልምምድ ያደረጉ ሲሆን፣ በብልሀቶቹ የተማሩ ተማሪዎች ካልተማሩት የተሻለ ውጤት እንዳስመዘገቡ ያስረዳሉ፡፡

ALshammari (2015) ከእስልምና ሀይማኖት ትምህርት ጋር በተያያዘ ልእለአእምሮአዊ ብልሀቶችን ተጠቅመው የሀይማኖት ትምህርት የሰጡ ሲሆን፣ በብልሀቶቹ የተማሩ ተማሪዎች ካልተማሩት የተሻለ ውጤት እንዳመጡ ሲያሳዩ፡፡ Chen and Chen (2015) ደግሞ እንግሊዘኛን እንደውጪ ቋንቋ በሚማሩ የታይዋን ተማሪዎች ላይ ባደረጉት ጥናት የማንበብ ብልሃቶችን የተማሩ ተማሪዎች ካልተማሩት በአንብቦ መረዳት ፈተና የተሻለ ውጤት እንዳመጡ እና ሴት ተማሪዎች ከወንዶች በተሻለ የማንበብ ብልሀቶችን በተደጋጋሚ ተግባራዊ ሲያደርጉ እንደነበር በጥናታቸው ገልጸዋል፡፡

ከዚህም ሌላ Bentahara (2012) "እንግሊዘኛ ሁለተኛ ቋንቋቸው ለሆኑ ተማሪዎች ልእለአእምሮአዊ ብልሀትን ተጠቅሞ ማንበብን ማስተማር ይቻላል?" በሚል ርዕስ ባደረጉት ጥናት ማንበብን በሶስቱ ልእለአእምሮአዊ ብልሀቶች ማለትም በማቀድ፣ በቁጥጥርና በምዘና መማራቸው እንግሊዘኛ ሁለተኛ ቋንቋቸው የሆኑ ተማሪዎች በአንብቦ መረዳት ውጤታቸው ላይ ለውጥ ያመጡ ሲሆን፣ በእውነት/ሀሰት እና ቃላትን ከምንባቡ በማጣቀስ የማውጣት ፈተና (word reference tests) ግን ጉልህ የሆነ ልዩነት እንዳላመጡ የጥናታቸው ውጤት ያሳያል፡፡

ምንም እንኳን አንብቦ የመረዳት ብልሀቶችን መማር አስፈላጊ እንደሆነ ከላይ የተገለጹት ጥናቶች ቢጠቁሙም ከዚህ በተቃራኒው ሁሉም ሁለተኛ ቋንቋን የመማር ብልሀቶች ውጤታማ እንዳልሆኑ እና አንዳንድ የመማር ብልሀት ስልጠናዎች ውጤታማ ሲሆኑ፣ ሌሎች ደግሞ በተቃራኒው ውጤታማ የማይሆኑበት ሁኔታ እንዳለ Oxford (1989) ያስረዳሉ፡፡ በተጨማሪም የአንብቦ መረዳት ብልሀቶችን

አለመማር በአንብቦ መረዳት ውጤት ላይ ተጽእኖ እንደማያመጣ የሚከተሉት ጥናቶች ይጠቁማሉ፡፡

Cosentino (2017) ራስን የመቆጣጠር ብልሀት መማርን ለማበረታታት፣ ለደካማ አንባቢዎች ውጤታማነት እና ለአንብቦ መረዳት ችሎታ ያለው አስተዋጽኦ በሚል ባደረጉት ጥናት በብልሀቱ በተማሩ እና ባልተማሩ ተማሪዎች መካከል በአንብቦ መረዳት ችሎታቸው ላይ ምንም አይነት ልዩነት እንደሌለ በጥናታቸው አመልክተዋል፡፡ በተጨማሪም Mehrpour et al. (2012) እንግሊዘኛ እንደውጪ ቋንቋ ለሚማሩ የኢራን ተማሪዎች የማንበብ ብልሀትን በማስተማር የተማሪዎችን አንብቦ የመረዳት ችሎታ መፈተሽ ያለውን ጠቀሜታ በሚል ባደረጉት ጥናትም በብልሀት ስልጠናው ጥቂት ተማሪዎች እንደተጠቀሙ እና የብልሀት ስልጠናው የተማሪዎችን የማንበብ ብቃት እንዳላዳበረ ገልጸዋል፡፡

Barnett (1988) የማንበብ ብልሀት የተማሪዎችን አንብቦ የመረዳት ችሎታ ለማዳበር ያለውን አስተዋጽኦ በተመለከተ ባደረጉት ጥናት የብልሀት ስልጠና ከተሰጣቸው ይልቅ ስለአንብቦ መረዳት ብልሀቶች ምንነትና ጠቀሜታ ምንም ሳይነገራቸው እና ስልጠና ሳይሰጣቸው የአንብቦ መረዳት መልመጃዎችን በተከታታይ እንዲሰሩ የተደረጉ የቁጥጥር ቡድን ተማሪዎች ስለብልሀቶቹ ጠቀሜታ ከተማሩት የተሻለ ውጤት ያስመዘገቡ ሲሆን፣ ልዩነቱ ግን ጉልህ እንዳልሆነ በጥናታቸው አስረድተዋል፡፡

ከላይ ለመግለጽ እንደተሞከረው የአንብቦ መረዳት ብልሀቶችን በመማርና ባለመማር ዙርያ ጥናቶች ቢጠቆሙም እነዚህ ብልሀቶች ያላቸውን ሚና ለማየት እንዲሁም ተማሪዎች የሚጠቀሙባቸው ማንበብን የመማር ብልሀቶች ከተማሪ ተማሪ ስለሚለያዩ ተጨማሪ ጥናት በማድረግ ብልሀቶቹ ለማንበብ ክሂል ያላቸው አስተዋጽኦ ምን እንደሚመስል መፈተሽ ያስፈልጋል፡፡ በመሆኑም አእምሮአዊ እና ልእለአእምሮአዊ ብልሀቶች በተማሪዎች የማንበብ ችሎታ ላይ የሚያመጡት ለውጥ

አለ ወይስ የለም የሚለውን በመመርመር ለውጥ የሚያመጡ ከሆነ ለተግባር ባለድርሻ አካላት ይህን ተጠቅመው ለውጥ ሊያመጡ እንደሚገባ ለመጠቆም ነው፡፡

ከዚህም በተጨማሪ ተማሪዎች የማንበብ ትምህርትን በሚማሩበት ጊዜ ከነሱ የሚጠበቅ አጥጋቢ የችሎታ ብቃት ደረጃ በመርሀ ትምህርቱ ላይ ተገልጿል፡፡ ይኸውም፤ በአንድ ጽሑፍ ውስጥ በግልጽ በውስጠ ታዋቂነት የሚገኙ መረጃዎችን መሰረት በማድረግ ስለተለያዩ ጉዳዮች የደረሱበትን ድምዳሜና የፈጠሩትን አንድምታ መግለጽ፣ ስለተለያዩ ውስብስብ ነገሮች አሰራርና አጠቃቀም የሚገልጹ ጽሁፎችን አንብበው የተረዱትን በትክክል መግለጽ፣ ቀጣይ ሀሳቦችን መተንበይና ለትንበያቸውም ትክክለኛነት የጽሁፍ መረጃዎችን ማቅረብ፣ አንድን ጽሁፍ አንብበው በውስጡ ያለን በምክንያትና ውጤት ተዛምዶ የተደራጁ ሀሳቦችን በማስረጃ አስደግፈው መለየት፣ በተለያዩ ጽሁፎች ውስጥ የሚያጋጥማቸውን አዳዲስ ቃላት በአገባባቸው መነሻነት እማሬያዊና ፍካሬያዊ ፍችያቸውን መስጠት፣ የአነባበብ ስልትና ፍጥነት እንደሚነበበው ጽሁፍ አይነት፣ ይዘት፣ እንዳንባቢው አላማና አቀራረብ የሚወሰን መሆኑን በተግባር ማሳየት ናቸው (የዘጠነኛ ክፍል የአማርኛ ቋንቋ መርሀ ትምህርት እና የሚጠበቅ አጥጋቢ የችሎታ ብቃት ደረጃ 2004፣131)፡፡

በመርሀ ትምህርቱ ለመግለጽ እንደተሞከረው ምንም እንኳን ከተማሪዎች የሚጠበቅ አጥጋቢ የችሎታ ብቃት ቢኖርም ተማሪዎች ግን አንብበው ለመረዳት እንደሚቸገሩ ከላይ በተገለጹት ጥናት፣ አጥኝዋ ከዚህ በፊት ባደረገችው አሰሳዊ ጥናት እና በስራ ሂደት ማየት ተችሏል፡፡ በመሆኑም የተማሪዎችን አንብቦ የመረዳት ችሎታ ለማጎልበት እና የማንበብ ትምህርትን ውጤታማ ለማድረግ የማስተማሪያ ዘዴዎች ከፍተኛ ሚና አላቸው፡፡ ከዚሁ ሀሳብ ጋር በተያያዘ ምንም እንኳን በዚህ ርዕሰ ጉዳይ ዘዴውን ተጠቅመው ጥናት ባያደርጉም ተስፋዬ (2001) የተማሪዎችን አንብቦ የመረዳት ችሎታ ለማዳበር የሚረዱ ወቅታዊ የማስተማሪያ ዘዴዎችን ተጠቅሞ የማንበብ ክሂል ትምህርትን ማስተማር ችግሩን እንደሚያቃልለው ሲጠቁሙ፣ እንድሪስ እና አሸናፊ (2007) ደግሞ የአንብቦ መረዳት ብልሀቶችን በግልጽ መማር

ተማሪዎቹ ለማንበብ ክሂል ትምህርት አወንታዊ ፍላጎት እንዲኖራቸው አስተዋጽኦ ያላቸው መሆኑን ያስረዳሉ፡፡

ከዚህም በተጨማሪ ከዚህ በፊት በተሰሩ ጥናቶችም መኮንን (2000)፣ ተስፋዬ (2001)፣ ተሾመ (1997)፤ የኔሰው (2008) እና ሰርካለም (2002) በጥናታቸው እንደጠቆሙት፣ አሁን እየተማሩ ባሉበት ዘዴ የሁለተኛ ቋንቋ ተማሪዎችን አንብቦ የመረዳት ችሎታ ማሳደግ እንዳልተቻለ ነው፡፡

አጥኝዋም ከላይ የተገለጹትን ነገሮች ከግንዛቤ በማስገባት በሰሜን ሸዋ ዞን በሚገኙ ሁለተኛ ደረጃ ትምህርት ቤቶች በኦሮምኛ ቋንቋ አፈፊት የሆኑ ተማሪዎች አማርኛ ቋንቋን እንደ ሁለተኛ ቋንቋ ሲማሩ ለአንብቦ መረዳት የችግሩ ምንጮች ምን እንደሆኑ መነሻ ሀሳብ ለማግኘት ከሙከራ ጥናቱ በፊት ሸኖ እና በኬ ሁለተኛ ደረጃ ትምህርት ቤቶች የአሰሳ ጥናት አካሂዳለች፡፡ የጥናቱ ዓላማ የነበረው በሸኖ እና በኬ ሁለተኛ ደረጃ ትምህርት ቤቶች አማርኛ ቋንቋን ለማስተማር መምህራን እየተጠቀሙባቸው ያለው የማንበብ ብልሀት አተገባበር ምን ይመስላል? አማርኛ ሁለተኛ ቋንቋቸው የሆኑ የአፋን ኦሮሞ ተናጋሪ ተማሪዎች በአማርኛ ቋንቋ የተጻፉ ጽሁፎችን አንብቦ የመረዳት ችሎታቸውስ እንዴት ነው? መምህራኑስ ተማሪዎቹ ብልሀቶችን እንዲጠቀሙ ያደርጓቸዋል? ለሚሉት ጥያቄዎች መነሻ የሚሆን መረጃ በመሰብሰብ ምላሽ መስጠት ነበር፡፡

ከሙከራ ጥናቱ በፊት በአሰሳ ጥናቱ አጥኝዋ በጽሁፍ መጠይቅ፣ በምልከታ እና በቃለ መጠይቅ መረጃ ሰብስባ ለተነሱት ጥያቄዎች አጠቃላይ ምላሽ ለማግኘት ሞክራለች፡፡ ይኸውም በሸኖ እና በኬ ሁለተኛ ደረጃ ትምህርት ቤቶች አማርኛን እንደ ሁለተኛ ቋንቋ የሚያስተምሩ መምህራን አንብቦ መረዳትን ለማስተማር የሚከተሉት የማስተማሪያ ዘዴ ተለምዷዊ እንደሆነ፣ ብልሀቶችን በመጠቀም ክፍል ውስጥ የማንበብ ክሂልን እንደማይተገብሩ እንዲሁም አንዳንድ ተማሪዎች በአማርኛ ቋንቋ የተጻፉ ጽሁፎችን አንብቦ መረዳት፣ ፊደላትን መለየት እና የቃላት እውቀት ችግር እንዳለባቸው ከአሰሳ ጥናት ከተገኘው ውጤት መረዳት ተችሏል፡፡

በተጨማሪም አጥኝዋ በሙሉ ትኩረት ወደዚህ ጥናት እንድትሳብ ያደረጋት ሌላኛው ምክንያት ደግሞ በአማርኛ ቋንቋ መማሪያ መጽሐፍ ላይ አጥኝዋ ባደረገችው አሰሳ የማንበብ ብልሀቶችን በሚመለከት ትምህርቱን በጥሩ ሁኔታ ለማቅረብ የሚያስችል አካሄድ ባለመኖሩ፣ በአንብቦ መረዳት፣ በአጠቃላይ የማንበብ ብልሀቶች ዙሪያ በአዲስ አበባ ዩኒቨርሲቲ ለሁለተኛ እና ለሶስተኛ ዲግሪ ማሟያ የተሰሩ የታምራት (2003)፣ የአጸደ (2002)፣ የተክላይ (2000)፣ የመኮንን (2000) እና የዘውዱ (2008) ጥናቶች ቢኖሩም በቀጥታ ከዚህ ርዕስ ጋር ቀጥተኛ የሆነ ግንኙነት ያላቸው ጥናቶች ባለመካሄዳቸው እና ዘዴውን ከሀገራችን አውድ አንጻር በአማርኛ ቋንቋ በማንበብ ትምህርት ላይ ተግባራዊ በማድረግ የሚያመጣውን ለውጥ ለማየት ነው፡፡

ከላይ ለመግለጽ እንደተሞከረው አጥኝዋ በአንብቦ መረዳት ዙርያ የተጠኑ ጥናቶችን ከፈተሸች በኂላ ክፍተቶችን ለመሙላት በኦሮሚያ ብሔራዊ ክልላዊ መንግስት፣ በሰሜን ሸዋ ዞን፤ በሰንዳፋ ሁለተኛ ደረጃ ትምህርት ቤት፣ በዘጠነኛ ክፍል ኦሮምኛ አፈፊት ተማሪዎች ላይ ሙከራዊ ጥናት አካሂዳለች፡፡ አጥኝዋ በሰሜን ሸዋ ዞን ከሚገኙ ከተሞች መካከል በሰንዳፋ ከተማ ጥናቷን ለማካሄድ የተነሳሳችበት ምክንያት ከሌሎች ዞኖች በተሻለ የተለያዩ የኮርስ ማሟያ ጥናቶችን እና የሁለተኛ ዲግሪዋን በሰራችበት ወቅት ከማህበረሰቡ ጋር የመገናኘት እድል ስላጋጠማት በሙከራ ጥናቷ ወቅት በፍቃደኝነት የሚሳተፉ ተጠኝዎችን በቀላሉ ማግኘት ስለሚያስችላት ነው፡፡

ስለሆነም አእምሮአዊ እና ልእለአእምሮአዊ የማንበብ ብልሀቶች የተማሪዎችን አንብቦ የመረዳት ችሎታ ለማዳበር ያላቸው አስተዋጽኦ ምን እንደሚመስል የሙከራ ጥናት በማካሄድ ፍተሻ ያካሄደች ሲሆን ጥናቱም ለሚከተሉት መሠረታዊ ጥያቄዎች ምላሽ ሰጥቷል፡፡

1. አእምሮአዊ እና ልእለአእምሮአዊ ብልሀቶች አማርኛ ሁለተኛ ቋንቋቸው የሆኑ የአፋን ኦሮሞ ተናጋሪ ተማሪዎችን አንብቦ የመረዳት ችሎታ ለማሻሻል ያላቸው አስተዋጽኦ ምን ይመስላል?

2. አእምሮአዊ እና ልእለአእምሮአዊ የማንበብ ብልሀቶች አማርኛ ሁለተኛ ቋንቋቸው የሆኑ የአፋን ኦሮሞ ተናጋሪ ተማሪዎችን አንብቦ የመረዳት ችሎታን ለመተንበይ ጉልህ የሆነ ድርሻ አላቸውን?
3. አማርኛሁለተኛ ቋንቋቸው የሆኑ የአፋን ኦሮሞ ተናጋሪ ወንድ እና ሴት ተማሪዎች መካከል ያለ የአእምሮአዊ እና ልእለአእምሮአዊ የማንበብ ብልሀት አጠቃቀም ልዩነት ምን ይመስላል?
4. አማርኛ ሁለተኛ ቋንቋቸው የሆኑ የአፋን ኦሮሞ ተናጋሪ ተማሪዎች ከአእምሮአዊ እና ልእለአእምሮአዊ ብልሀቶች መካከል የትኛውን በተሻለ ሁኔታ ይጠቀማሉ?
5. አማርኛ ሁለተኛ ቋንቋቸው የሆኑ የአፋን ኦሮሞ ተናጋሪ በአእምሮአዊ እና ልእለአእምሮአዊ የማንበብ ብልሀቶች ከተማሩ በኋላ የብልሀት አጠቃቀም ደረጃቸው ምን ይመስላል?
6. አማርኛሁለተኛ ቋንቋቸው የሆኑ የአፋን ኦሮሞ ተናጋሪ ወንድ እና ሴት ተማሪዎች መካከል ያለ የአእምሮአዊ እና ልእለአእምሮአዊ የማንበብ ብልሀት አጠቃቀም ልዩነት ምን ይመስላል?

1.3. የጥናቱ ዓላማ

የዚህ ጥናት ዋና ዓላማ አእምሮአዊ እና ልእለአእምሮአዊ የማንበብ ብልሀቶች የተማሪዎችን አንብቦ የመረዳት ችሎታ ለማዳበር ያላቸው አስተዋጽኦ መፈተሽ ነው፡፡

1.4. የጥናቱ መላምት

የዚህ ጥናት ዋና ዓላማ አእምሮአዊ እና ልእለአእምሮአዊ የማንበብ ብልሀቶች የተማሪዎችን አንብቦ የመረዳት ችሎታ ለማዳበር ያላቸውን አስተዋጽኦ መፈተሽ በመሆኑ ይህን ዓላማ ለማሳካት ጥናቱ የሚከተሉትን መላምቶችን ይዞ ተነስቷል፡፡

- H1 = አማርኛ ሁለተኛ ቋንቋቸው የሆኑ የአፋን ኦሮሞ ተናጋሪ ተማሪዎች የማንበብ ክሂልን በአእምሮአዊ እና በልእለአእምሮአዊ የማንበብ ብልሀት መማራቸው በተማሪዎች አንብቦ የመረዳት ችሎታ ላይ ለውጥ ያመጣል፡፡

  HO = አማርኛ ሁለተኛ ቋንቋቸው የሆኑ የአፋን ኦሮሞ ተናጋሪ ተማሪዎች የማንበብ ክሂልን በአእምሮአዊ እና በልእለአእምሮአዊ የማንበብ ብልሀት መማራቸው በተማሪዎች አንብቦ የመረዳት ችሎታ ላይ ለውጥ አያመጣም፡፡

- H1 = በአእምሮአዊ እና ልእለአእምሮአዊ ብልሀት ከተማሩ በኋላ በሴት እና በወንድ ተማሪዎች መካከል የአንብቦ መረዳት ውጤት ልዩነት ይኖራል::

  H0 = በአእምሮአዊ እና ልእለአእምሮአዊ ብልሀት ከተማሩ በኋላ በሴት እና በወንድ ተማሪዎች መካከል የአንብቦ መረዳት ውጤት ልዩነት አይኖርም፡፡

- H1 = የብልሀት ስልጠናው በወንድና ሴት ተማሪዎች መካከል የአእምሮአዊ እና ልእለአእምሮአዊ ብልሀት አጠቃቀም ልዩነት ያመጣል፡፡

  H0 = የብልሀት ስልጠናው በወንድና ሴት ተማሪዎች መካከል የአእምሮአዊ እና ልእለአእምሮአዊ ብልሀት አጠቃቀም ልዩነት አያመጣም፡፡

1.5. የጥናቱ ጠቀሜታ

የዚህ ጥናት ዋና ዓላማ አእምሮአዊ እና ልእለአእምሮአዊ የማንበብ ብልሀቶች የተማሪዎችን አንብቦ የመረዳት ችሎታ ለማዳበር ያላቸውን አስተዋጽኦ ምን እንደሚመስል መመርመር ነው፡፡ በመሆኑም በዚህ መልኩ ሙከራዊ ምርምር ተደረጓል፡፡ ውጤቱም የሚከተሉትን ጠቀሜታዎች ያስገኛል ተብሎ ይታመናል፡፡

1. ለቋንቋ መምህራን በአእምሮአዊ እና በልእለአእምሮአዊ ማንበብን የመማር ብልሀት የማንበብ ክሂል ትምህርትን እንዴት ማስተማር እንደሚቻል ሊጠቁም ይችላል፡፡

2. ለሁለተኛ ቋንቋ ተማሪዎች ማንበብን በመማር ሂደት አጋዥ የሆኑ አእምሮአዊ እና ልእለአእምሮአዊ ማንበብን የመማር ብልሀቶችን እንዲያዘትሩ ሀሳብ ሊሰጥ ይችላል፡፡
3. የተማሪዎችን አንብቦ የመረዳት ችሎታ ለማሻሻል የተሻሉ የማስተማሪያ ብልሀቶችን ሊጠቁም ይችላል፡፡ እንዲሁም ለቋንቋ ፖሊሲ አውጭዎች የማንበብ ክሂል ትምህርትን እንዴት አድርጎ በብልሀት ማስተማር እንደሚቻል አቅጣጫ ሊያሳይ ይችላል፡፡
4. ከቋንቋ መማር ማስተማር ጋር ግንኙነት ያላቸው እንደ መርሀ ትምህርት እና መጻሕፍት አዘጋጆች የማስተማሪያ መሳሪያቸውን እና ዘዴያቸውን እንዲፈትሹ ይረዳቸዋል፡፡
5. አእምሮአዊ እና ልእለአእምሮአዊ ማንበብን የመማር ብልሀቶች ላይ ትኩረት በማድረግ ለመማሪያ መጽሐፍ አዘጋጆች እነዚህን ብልሀቶች እንዴት፣ መቼ፣ የት እና በምን አይነት ሁኔታ መጠቀም እንዳለባቸው ሊያሳይ ይችላል፡፡
6. የሁለተኛ ቋንቋ ተማሪዎች አእምሮአዊ እና ልእለአእምሮአዊ ማንበብን የመማር ብልሀት ተከትለው በራሳቸው አንብቦ የመረዳት ችሎታቸውን እንዲያዳብሩ አስተዋጾ ያበረክታል፡፡
7. ለወደፊት በዚህ ርእሰ ጉዳይም ሆነ ከዚህ ጋር ግንኙነት ያላቸው ጥናቶችን ማድረግ ለሚፈልጉ ተመራማሪዎች መረጃ በመስጠት ያገለግላል፡፡

1.6. የጥናቱ ወሰን

ጥናቱ በከፍተኛ ሁለተኛ ደረጃ ተማሪዎች ያለውን የአንብቦ መረዳት ችሎታ የሚመረምር እንደመሆኑ በተለያዩ ምሁራን ከተነደፉት ቀጥተኛ እና ኢቀጥተኛ ብልሀቶች መካከል አእምሮአዊና ልእለአእምሮአዊ የማንበብ ብልሀቶች ምንነት፣ አጠቃቀምና የማንበብ ክሂልን በማደበር ዙርያ ያላቸውን ጠቀሜታ የሚዳስስ ነው፡፡

ጥናቱ የሚካሄደው በኦሮሚያ ክልል በሰሜን ሸዋ ዞን ከሚገኙ ሁለተኛ ደረጃ ትምህርት ቤቶች ውስጥ በአንድ ትምህርት ቤት ላይ ብቻ ነው፡፡ ይህ የሆነበት ምክንያትም አንደኛ ጥናቱ ሙከራዊ ጥናት በመሆኑ በአንዴ በሁሉም ትምህርት ቤት ለማከናወን ስለማይቻል ሲሆን፣ ሁለተኛ ደግሞ በዞኑ ከሚገኙና በተራ እጣ ናሙና ከተመረጡ ስድስት ማለትም፤ ፍቼ ሰላሌ፣ ሸኖ፣ አሌልቱ፣ በኬ፣ ሰንዳፋ እና ሙካጡሪ ትምህርት ቤቶች ውስጥ ሰንዳፋ ትምህርት ቤት ሴምስተሩን ሙሉ ለመተባበር ፍቃደኛ በመሆኑ ነው፡፡ የመማርያ ክፍልን በተመለከተ ዘጠነኛ ክፍል ተመርጧል፤ አስረኛ ክፍሎች ያልተካተቱበት ምክንያት የማትሪክ ተፈታኝ በመሆናቸው ሙሉ አመቱን ክትትል እና ግምገማ ለማድረግ ስለሚያዳግት ነው፡፡

ከዚህም ሌላ ጥናቱ ከአራቱ የቋንቋ ክሂሎች የማንበብ ክሂል ላይ ብቻ ትኩረት ያደርጋል፡፡ ስለሆነም አንድን ጽሑፍ አንብቦ ለመረዳት አእምሮአዊ እና ልእለአእምሮአዊ ማንበብን የመማር ብልሀቶች ምን አይነት አስተዋጽኦ እንዳላቸው በመመርመር ብልሀቶቹ ውጤታማ ከሆኑ በተለያዩ ጥናቶች እንዲፈተሹ እና ተግባራዊ እንዲሆኑ ለመጠቆም በነዚህ ብልሀቶች ላይ ብቻ ትኩረት ተደርጓል፡፡

1.7. የጥናቱ ውስንነት

ጥናቱ የሚከተሉት ውስንነቶች ይታይበታል፡፡ ይኸውም፤በጥናቱ ውስጥ የተካተቱ የአእምሮአዊና ልእለአእምሮአዊ ንኡሳን የማንበብ ብልሀቶች ብዛት እና ጥናቱን ለማከናወን የነበረውን የተጣበበ ጊዜ በማጣጣም ተማሪዎቹን በጥልቀት እና በዝርዝር ለማሰልጠን ተሞክሯል፡፡ ነገር ግን በአጥኚዋ እምነት በተሻለ ሁኔታ ሰፋ ያለ ጊዜ ተመድቦና ሰፊ ናሙና ተወስዶ ስልጠናው ቢሰጥ ጥናቱ ይበልጥ የተሳካ ይሆን ነበር፡፡

በአጠቃላይ ጥናቱ እነዚህ ውስንነቶች የሚታዩበት በመሆኑ ፍጹም እንከን አልባ ነው ማለት አይቻልም፡፡ ስለሆነም ከዚህ በኋላ ይህንን ጉዳይ አስመልክቶ በሃገር ወይም

በክልል ደረጃ የሚሰሩ ጥናቶች ሰፊና ጥልቅ ይሆኑ ዘንድ እነዚህን ውስንነቶች ከግንዛቤ ቢያስገቡ የተሻለ ውጤት ሊያስገኙ እንደሚችሉ አጥኚዋ ትጠቁማለች::

1.8. የቁልፍ ጽንሰሀሳቦች አጠቃቀም ብያኔ

የዚህ ጥናት ቁልፍ ጽንሰሀሳቦች አንብቦ መረዳት፣ የመማር ብልሀት፣ አእምሮአዊ እና ልእለአእምሮአዊ ብልሀት ናቸው፡፡ የአጠቃቀም ብያኔዎችንም ከ Oxford (1990)፣ O'Malley and Chamot (1995)፣ Snow & Sweet (2003)፣ Sheng (2000)፣ Grellet (1990) እና Nuttall (1996) መነሻነት ተግባር ላይ ውሏል፡፡

አንብቦ መረዳት፤ አንብቦ መረዳትን አስመልክቶ የተለያዩ ምሁራን የተለያየ ብያኔ ሲሰጡት ይስተዋላል ለምሳሌ፡- Snow & Sweet (2003) እና Chair (2002) አንብቦ መረዳት ከአንድ ጽሁፍ ውስጥ የምንፈልገውን ነገር መርጠን በማውጣት ትርጉም መስጠት ወይም መረዳት እንደሆነ ሲያስረዱ Sheng (2000)፣ Afflerbach et al. (2008) እና Grellet (1990) ደግሞ አንብቦ መረዳት በአንባቢው እና በጸሀፊው መካከል የሚደረግ መስተጋብር ስለሆነ በሁለት መንገድ ከፍሎ ማየት እንደሚቻል እና ይኸውም፤ አንደኛው በምንባቡ ውስጥ በግልጽ የሰፈሩ ጉዳዮችንና በጽሁፍ ውስጥ በግልጽ የቀረቡ ዋና ዋና ሀሳቦችን መረዳት ሲሆን፣ ሁለተኛው ደግሞ ተጠየቃዊ እውቀትን እና ግምትን በመጠቀም በጽሁፍ ውስጥ በግልጽ ያልሰፈሩ ሀሳቦችን አንብቦ መረዳት እንደሆነ ያስረዳሉ፡፡ ይህ ጥናትም አንብቦ መረዳትን በግልጽ ያሉ ነገሮችን መረዳትና በምንባብ ውስጥ በግልጽ ያልሰፈሩ ነገሮችን የተለያዩ የማንበብ ብልሀቶችን በመጠቀም ከመረዳት አንጻር ስለሚመለከት የእነ Sheng (2000)፣ Afflerbach et al. (2008) እና Grellet (1990) ብያኔ በጥናት ውስጥ ተጠቅሟል፡፡

የመማር ብልሀት፤ የቋንቋ (የንባብ) ተግባራትን ለማሳካት የሚደረግ አካሄድ ሲሆን፣ ተማሪው የራሱን እውቀት፣ የንባብ ክሂል ከፍ ለማድረግ የሚጠቀምባቸው ብልሀቶች ከመሆናቸው ባሻገር ተማሪዎች በራስ የመተማመን ስሜት እንዲያዳብሩ፣ በትምህርቱ ሂደት በንቃት እንዲሳተፉ፣ ስራቸውን በራሳቸው እንዲቆጣጠሩ፣ እንዲገመግሙ እና

ችግሮቻቸውን እየለዩ እንዲያቃልሉ የሚያግዟቸው ብልሀቶች ናቸው (Oxford 1990 እና Hsiao and Oxford 2002)፡፡

ልእለአእምሮአዊ ብልሀት፤ ስለመረዳት ሲባል የሚደረግ ፍኖተ አእምሮ ማለት ሲሆን፣ ስለማሰብ ሲባል የሚደረግ ፍኖተ አሳብ ወይም አንድ ሰው በአእምሮአዊ ሂደት ውስጥ ሊኖረው የሚችለው ብልሀት ነው፡፡ በተጨማሪም ተማሪዎች በራሳቸው የሚማሩበትን መንገድ የሚያስተካክል፣ እውቀትን እና የግንዛቢያችንን ሂደት የሚቆጣጠር ነው (Oxford 1990፣ Flavell፣ 1978)፡፡

አእምሮአዊ ብልሀት፤ የሰው ልጅ አንድን ነገር እንዴት እንደሚረዳ፣ እንደሚያስታውስ፣ እንደሚያውቅ እና አእምሮአዊ ምስል እንደሚከስት የሚያመለክት፣ አአምሮአዊ የሆነ ግብን ለማሳካት የሚደረግ የአእምሮ መመላለስ ሲሆን፣ የተለያዩ የትምህርት ግቦችን ለማግኘት ወይም የትምህርት ተግባራትን በራስ ለመስራት የሚያስችል ብልሀት ነው (Salovaara 2005፣ Marley et al. 2010 እና Oxford 1990)፡፡

ምዕራፍ ሁለት፤ ክለሳ ድርሳን

2.1. የማንበብን ብልሀቶች ለሁለተኛ ቋንቋ ተማሪዎች ያላቸው አስተዋጽኦ

ቋንቋን የመማር ብልሀቶች ተማሪዎች የሚማሩትን ትምህርት በተለያየ አቅጣጫ በማየት በራሳቸው ምርጫና በሚቀላቸው መንገድ እንዲማሩ የሚያግዟቸው ሲሆኑ፣ በተለይም መምህራንን ሁልጊዜ ማግኘት ስለማይችሉ ማንኛውንም ትምህርታዊ ክንውን በራሳቸው እየሰሩ እንዲማሩ የሚረዷቸው መንገዶች ናቸው፡፡ ለምሳሌ ተማሪዎች በመማሪያ ክፍል ውስጥም ሆነ ውጪ አንድን ምንባብ አንብበው ፍሬ ሀሳቡን እንዲናገሩ፣ የቃላትን አውዳዊ ፍች እንዲሰጡ፣ በአንድ ርእሰ ጉዳይ ላይ እንዲጽፉ ቢደረግ የተለያየ አሰራርና አካሄድ ሊከተሉ ይችላሉ፡፡ ይህን አካሄድ እና አሰራር ደግሞ ማንበብን የመማር ብልሀት ብለን መለየት እንችላለን (Richards & Lockhart 1996)፡፡

Rubin (1987) እንደሚገልጹት፣ ቋንቋን የመማር ብልሀቶች ለሁለተኛ ቋንቋ ተማሪዎች መረጃዎችን ለማግኘት፣ ለማከማቸት፣ አስታውሶ ለመጠቀምና ለትምህርት ሂደት ምቹ ሁኔታዎችን ለመፍጠር በተማሪዎች የሚተገበሩ ማንኛቸውም ክንውኖች፣ እርምጃዎች እና እቅዶች በመሆናቸው ለሁለተኛ ቋንቋ ተማሪዎች ከመማሪያ ክፍል ውጪ ያለ መምህሩ እገዛ በራሳቸው ጥረት ቋንቋን መማር እንዲችሉ እና የተለያዩ የቋንቋ ተግባራትን እንዲለማመዱ ያግዟቸዋል፡፡

በተጨማሪም Cohen (1999) ሁለተኛ ቋንቋ በመማር ወይም በመልመድ ዙርያ የመማር ብልሀቶች ቋንቋውን መማር (መልመድ) የሚያፋጥኑ እና ቋንቋውን በብቃት ለመገልገል የሚያግዙ መሳሪያዎች እንደሆኑ ያስገነዝባሉ፡፡

እንዲሁም Santos & Horbach (1999) ደግሞ አብዛኞቹ የሁለተኛ ቋንቋ ተማሪዎች ተስማሚና ውጤታማ ሊያደርጉ የሚያስችሉ የመማር ብልሀቶችን መቼና እንዴት መገልገል እንዳለባቸው አያውቁም፡፡ በዚህም ምክንያት በሁለተኛ ቋንቋ ትምህርታቸው ወቅት የሚያጋጥማቸውን ችግሮች ለመቋቋም ሲያዳግታቸው ይስተዋላል፡፡ ለዚህ ችግር መከሰት ደግሞ በርካታ ምክንያት መጥቀስ ይቻላል፡፡ ሆኖም ግን ዋናውና ቁልፍ

ምክንያት የቋንቋ መምህራን ቋንቋን የመማር ብልሀቶችን መሰረት አድርጎ ማስተማር ያለውን አስተዋጾ አለመገንዘባቸው ነው፡፡

Huttunen (1996) በቋንቋ ትምህርት ውጤታማ ለመሆን የመማር ብልሀቶች ወሳኝነት አላቸው፡፡ ቋንቋን የመማር ብልሀቶች ሁለተኛ ቋንቋ በመማር ሂደት ውስጥ የሚከተሉትን ጠቀሜታዎች ያበረክታሉ፡፡ (1) ቋንቋን የመማር መንገድን ያሳያሉ፣ (2) የቋንቋ ችሎታንና የአጠቃቀም ብቃት እንዲዳብር ያደርጋሉ፣ (3) በተግባቦት ሂደት የችሎታ ማነስ ቢኖር ተግባቦቱ እንዳይቋረጥ የማካካሻ ዘዴ ይጠቀማሉ እና (4) ቋንቋን በመገልገል ሂደት አብይ ክሂሎችን (የማንበብ ፣ የመጻፍ ፣የመናገር እና የማዳመጥን ክሂል) ለማዳበር ያስችሉናል፡፡

በአጠቃላይ ከላይ ከተገለጸው ሀሳብ መረዳት የሚቻለው ቋንቋን የመማር ብልሀቶች ተማሪዎች በራሳቸው ጥረት ቋንቋውን እንዲማሩ እና ራስ መር ተማሪ ይሆኑ ዘንድ የሚያበረታቱ በመሆናቸው በተለይም ከመማሪያ ክፍል ውጪ በቋንቋው ሲጠቀሙ የመምህሩን እርዳታ ስለሚያገኙ በራሳቸው ጥረት ቋንቋውን የመማር ብቃታቸውን ለማዳበር ከፍተኛ ጠቀሜታ አላቸው፡፡ በተጨማሪም ቋንቋን የመማር ብልሀቶች ለሁለተኛ ቋንቋ ተማሪዎች አቅጣጫ በማሳየት ትምህርቱን በቀላሉ እንዲረዱ መንገድ ጠራጊ መሆናቸውን ነው፡፡ ከዚህም ሌላ ቋንቋን የመማር ብልሀቶችን አስመልክቶ የመምህራን ግንዛቤ አነስተኛ በመሆኑ የተለያዩ ቋንቋ የመማር ብልሀቶችን በመጠቀም ማስተማር እንዳልቻሉ መረዳት ተችሏል፡፡ ይህ መሆኑ ደግሞ ተማሪዎቹም ሆኑ መምህራን ቋንቋን የመማር ብልሀትን በምን አይነት ሁኔታ መች እና የት መጠቀም እንዳለባቸው እንዳይገነዘቡ አድርጓቸዋል፡፡

2.2. የአንብቦ መረዳት ምንነት

አንብቦ መረዳት ማለት በአንድ ጽሁፍ ውስጥ የሚተላለፈውን መልዕክት መገንዘብ እና ከአንድ ጽሁፍ ውስጥ የሚፈለገውን መረጃ ለይቶ ማውጣት መቻል ሲሆን፣ ጥልቅ ግንዛቤን የሚጠይቅ ነው (Chair 2002 እና Williams 1990):: ከዚህም በተጨማሪ Snow & Sweet (2003) እና Chair (2002) አንብቦ መረዳት ከአንድ ጽሁፍ ውስጥ የምንፈልገውን ነገር መርጠን በማውጣት ትርጉም መስጠት ወይም መረዳት እንደሆነ

ይገልጻሉ፡፡ ምሁራኑ አክለውም አንብቦ ለመረዳት ሶስት መሰረታዊ ነገሮች ማለትም አንባቢው፣ ጽሑፉ እና የተለያዩ ተግባራት እንደሚያስፈልጉ ያስረዳሉ፡፡ ከዚህም በተጨማሪ አንብቦ መረዳት ከሚነበብበት ዓላማ፣ ከአነባበብ ዘዴው መለያየት የተነሳ ሊለያይ ቢችልም አንድ ጽሁፍ የያዘውን መልዕክት መገንዘብ መቻል እና በምናቀው ነገር ላይ አዲስ መረጃ መጨምር እንደሆነ Grellet (1990) ያስረዳሉ፡፡

አንብቦ መረዳት በአንባቢው እና በጸሐፊው መካከል የሚደረግ መስተጋብር ሲሆን፣ በሁለት መንገድ ከፍሎ ማየት ይቻላል፡፡ ይኸውም ፡- አንደኛው በምንባቡ ውስጥ በግልጽ የሰፈሩ ጉዳዮችን መገንዘብ ፣ በጽሑፉ ውስጥ በግልጽ የቀረቡትን ዋና ዋና ሀሳቦች መረዳት፣ በግልጽ የሚታዩ ሁኔታዎችን ፣ ክስተቶችን ፣ ድርጊቶችን ወዘተ. ቅደም ተከተል ማስታወስ ፣ ግልጽ የሆኑ አንድነቶችን እና ልዩነቶችን መለየት ወዘተ. ሲያካትት፣ ሁለተኛው ደግሞ ተማሪዎቹ ተጠይቃዊ እውቀትን እና ግምትን በመጠቀም በጽሑፉ ውስጥ በግልጽ ያልሰፈሩ ሀሳቦችን አንብበው የሚረዱበትን ሁኔታ የሚያመለክት እንደሆነ Sheng (2000) እና Grellet (1990) ይገልጻሉ፡፡

አንብቦ መረዳት በትምህርት ቤት ውስጥ ለሚካሄድ የንባብ ክሂል አስፈላጊ ነው፡፡ ንባብም ሕይወት አለው ብለን የምናስበው ተማሪው ለዚህ ስኬት በሚያደርገው ጉዞ ውስጥ የሚገያኘውን ውጤት ነው (Pearson፣ Roehler፣ Dole & Duffy፣ 1992)፡፡ ጥሩ አንባብያን የምንላቸው በሚያነቡት ጽሑፍ ውስጥ ክህሎትን ማዳበር የሚችሉ፣ የተለያዩ የንባብ ክህሎትን ለማዳበር የሚረዱ ብልሀቶችን የሚጠቀሙ፣ የሚያነቡበትን ዓላማ የሚገነዘቡ፣ የደራሲውን ዓላማ የሚረዱ እና በንባብ ክሂሎት ያገኙትን አዲስ መረጃ ከቀደመ እውቀታቸው ጋር አስማምተው ጉዳዩን የሚገነዘቡ ናቸው (Block et al. 2002)፡፡

አንብቦ መረዳት አንባቢው በሚጠቀምባቸው የተለያዩ ብልሀቶች ይወሰናል፡፡ ለምሳሌ የቀደመ እውቀትን አዲስ ለሚገኝ ዕውቀት ማዘጋጀት፣ መጠየቅ፣ ማጠቃለል፣ መረጃዎችን በአግባቡ መሰደር፣ ዋና ሀሳቦችን መለየት፣ መተንበይ፣ ራስን መገምገም እና ትርጉም መስጠትን ያጠቃልላል (Duffy 2003 እና National Institute of Child Heath & Human Development 2000)፡፡

Nuttall (1996) አንብቦ መረዳት የጽሑፍን ቅድመ ተከተላዊ አገላለጽ፣ የዓረፍተ ነገሮችን የሀሳብ ግንኙነት እና ግጥምጥምነት የሚፈጥሩ አያያዦች እና የጸሀፊው ሀሳብ የሚንጸባረቅባቸው በመሆናቸው ትኩረት ሊሰጣቸው እንደሚገባ ይገልጻሉ፡፡ እኚሁ ምሁሩ አክለው እንደሚያስገነዝቡት አንድን ጽሑፍ በመረዳት ሂደት በጽሁፉ ውስጥ የሚገኙ አረፈተ ነገሮችን አገልግሎታዊ ዋጋ መረዳት ተገቢ ነው፡፡ በተጨማሪ Grellet (1990) ተማሪዎች አንድን ጽሁፍ አንብበው ለመረዳት ከተለያዩ የአደረጃጀት ዘዴዎች ጋር መተዋወቅ አለባቸው፡፡ ይህ መሆኑ ደግሞ ጽሑፉን ለማንበብ በሚዘጋጁበት ጊዜ የጽሁፉን አደረጃጀት በመለየት ምን አይነት የንባብ ብልሀት መጠቀም እንደሚኖርባቸው እንዲሁም በንባብ ሂደታቸው ምን አይነት ታሪክ ወይም ሀሳብ ሊመጣ እንደሚችል መገመት እንዲችሉ እንደሚያደርጋቸው ያስረዳሉ፡፡

በአጠቃላይ አንብቦ መረዳት ከጽሁፍ ውስጥ ጠቃሚ እና አዳዲስ መረጃዎችን ለይቶ ማውጣት እና የጽሑፉን መልዕክት መረዳት ብቻ ሳይሆን በምንባቡ ውስጥ ከሰፈሩት የተለያዩ መረጃዎች በመነሳት የራስን ግንዛቤ ማስፋት፣ የጽሑፉን አደረጃጀት መለየት፣ አረፈተ ነገሮች ያላቸውን አገልግሎት መረዳት እና ተገቢ የሆኑ የማንበብ ብልሀቶች መጠቀምን ያካትታል፡፡

2.3. የአንብቦ መረዳት ትምህርት ዓላማ

ተማሪዎች አንድን ጽሁፍ ለምን ዓላማ ሲሉ ማንበብ እንዳለባቸው ለማሳወቅ የተለያዩ ምንባቦችን በማስነበብ ልምዱን ማስጨበጥ አስፈላጊ ነው፡፡ Mei-Yun (1993) የንባብ ትምህርት ዋነኛ ዓላማ ጥሩ የንባብ ችሎታ ያላቸውን አንባቢዎች ማፍራት ነው በማለት ሲገልጹ፣ Grant (1987፣60) ደግሞ የንባብ ትምህርት ዓላማ ‹‹ መሰረታዊ የመረዳት ችሎታን በማሳደግ የምንባቡን አጠቃላይ ሀሳብ አንብቦ ለመረዳት፣ በማንበብ አጠቃላይ እውቀትን ለማሳደግ፣ የሚነበብበትን አላማ ለመወሰን፣ የንባብ ዘዴንም እንደሁኔታው ለመለወጥ እና ሂሳዊ የማንበብ ችሎታን ለማዳበር ያስችላል›› በማለት ያስረዳሉ፡፡

የንባብ ትምህርት ከቋንቋ ትምህርት አላማዎች አንዱ ነው፡፡ በመሆኑም የንባብ ትምህርት ተማሪዎች ቋንቋውን የመለማመድ እድል እንዲያገኙ፣ ከሚያነቡት ነገር

የሚፈልጉትን መረጃዎች ለይተው ማውጣት እንዲችሉ እና በሚያነቡት ነገር ደስተኛ እንዲሆኑ የማድረግ ዓላማ እንዳለው Willams (1990) እና Duke & Pearson (2002) ያስረዳሉ፡፡ እንዲሁም Wallace (1998) እና Harmer (2001) ንባብን የማስተማር ዓላማ ሲገልጹ ንባብ ለመጠንቀቅ፣ ለመደሰት፣ ለመዝናናት እና አዲስ ነገር ለማወቅ በማለት በሶስት ከፍለዋቸዋል፡፡ ምሁራኑ አክለውም በንባብ አመካኝነት የሚተላለፉ መልክቶችን በመገንዘብ ራሳችንን ከአደጋ መታደግ እንደምንችል (ለምሳሌ፣ በዚህ ማለፍ ክልክል ነው ፣ አደገኛ አጥር፣ ለሴቶች ብቻ ወዘተ.) እና አዳዲስ ወይም ከዚህን በፊት የማናውቃቸውን የትምህርት ይዘቶች ለመረዳት ንባብን ማስተማር ተገቢ እንደሆነ ይገልጻሉ፡፡

በተጨማሪም Nuttall (1996፣ 21) ለተማሪዎች ንባብን የማስተማርን ዓላማ ሲገልጹ "ንባብን ማስተማር ተማሪዎች የንባብ ልምድ እንዲኖራቸው ከማስቻሉም በላይ እንግዳ የሆነ ምንባብ ቢኖር እንኳ ያለ አጋዥ በተገቢው ፍጥነት ፣ በጥሞና እና በበቂ ግንዛቤ እንዲያነቡ ያስችላቸዋል" በማለት ገልጸዋል::

በአጠቃላይ የንባብ ክሂል ትምህርት ዓላማ ተማሪዎች እንደየ ዓላማቸው እና እንደ ጽሑፉ አይነት የተለያዩ ብልሀቶችን ተጠቅመው ማንበብ እንዲችሉ፣ አስተማማኝ የቋንቋ ብቃት እንዲኖራቸው ፣ የተጻፉ ጉዳዮችን በተገቢው መንገድ እንዲረዱ እና አንድ ጽሑፍ ወይም አረፍተ ነገር በተለያየ አውድ ውስጥ የተለያየ መልዕክት ሊኖረው እንደሚችል እንዲገነዘቡ ማስቻል ነው::

2.4. ማንበብን የመማር ብልሀቶችና አከፋፈል

ቋንቋን የመማር ብልሀት በ1966 Aaron Carton በሚባሉ ምሁር ‹‹The Method of Inference in Foreign Language Study›› በሚል ርእስ እንደተጀመረ Wenden & Rubin (1987) የሚገልጹ ቢሆንም በጥናት እና ምርምር ለመጀመርያ ጊዜ ቋንቋን የመማር ብልሀትን እና መነሳሳትን የፈጠሩት ግን Rubin (1975) እና Stern (1975) እንደሆኑ McDanough (1999) እና Griffiths (2004) ያስረዳሉ፡፡

ቋንቋን የመማር ብልሀቶች ተማሪዎች በመማር ሁኔታ ውስጥ ተግባራዊ የሚያደርጉትን ሂደት የሚያመለክቱ ሲሆን፣ መረጃን የበለጠ ውጤታማ በሆነ መንገድ ለመያዝ፣ ለማከማቸት ወይም ለመግለፅ ይረዳሉ፡፡ በመሆኑም ከቋንቋ ብልሀቶች ውስጥ የማንበብ ችሎታን ለማሳደግ የሚያስችሉ ብልሀቶችን በመጠቀም የተማሪዎችን አንብቦ የመረዳት ችሎታ ማዳበር ይቻላል፡፡ ለምሳሌ ማብራሪያ መስጠት፣ ማስታወሻ መያዝና እና ማጠቃለያ መስጠት የመሳሰሉት የማንበብ ብልሀቶች ተማሪዎች አስፈላጊ መረጃን ከጽሁፍ እንዲያገኙ ያግዛሉ (Deshler and Schumaker፣ 1986)፡፡

የማንበብ ብልሀቶች አንባቢዎች አንድን ሥራ እንዴት እንደሚረዱ፣ ምን ዓይነት ጽሑፎችን እንደሚያነቡና እንዴት እንደሚያነቡ ይጠቁማሉ፡፡ ለምሳሌ አስቸጋሪ የሆነውን ክፍል እንደገና ማንበብ፣ የማይታወቁ ቃላትን ከጽሁፉ አውድ መረዳት፣ የአነበቡትን ጽሑፍ ማጠቃለል እና የአንባቢውን የቀደመ እውቀት ማወቅ ወዘተ. እንደሚያስፈልግ Carrell et al. (1989) ያስረዱናል፡፡

ማንበብን የመማር ብልሀቶች ተማሪው የራሱን እውቀት እና የንባብ ክሂል ከፍ ለማድረግ የሚጠቀምባቸው ብልሀቶች ናቸው፡፡ ለንባብ ትምህርት እጅግ አስፈላጊ ከሆኑ ነገሮች መካከል አንዱ ብልሀት ነው፡፡ ምክንያቱም በንቃት ላይ የተመሠረተ ራስመር ተሳትፎ /self directed involvement/ ለማድረግ የመማር ብልሀት አስፈላጊ መሣሪያ በመሆኑ የግንኙነት ብቃትን ለማዳበር መንገድ ነው፡፡ ስለዚህ ተገቢ የሆነ ማንበብን የመማር ብልሀት መማር ከፍ ያለ በራስ መተማመንን ለመፍጠር ያስችላል (Oxford 1990)፡፡

ከዚህም ሌላ Oxford (2003) ማንበብን የመማር ብልሀቶች የቋንቋ ተማሪዎች በማንበብ ትምህርት ሂደት የንባብ ተግባራትን ለማካሄድ የሚገለገሉባቸው ክንዋኔዎች፣ ልምዶች ወይም ስልቶች ሲሆኑ፣ እነዚህም ቋንቋን የመማር ብልሀቶች በእያንዳንዱ ግለሰብ አእምሮ ውስጥ የሚገኙ የተለያዩ የአሰራር ጸባዮች እንደሆኑ ያስረዳሉ፡፡

Richards & Lockhart (1996) እና Chamot (2004) እንደሚሉት ደግሞ ቋንቋን የመማር ብልሀቶች ተማሪዎች የሚማሩትን ትምህርት በተለያየ አቅጣጫ በማየት በራሳቸው ምርጫ እና በሚቀላቸው መንገድ እንዲማሩ እገዛ የሚያደርጉ መንገዶች ናቸው፡፡ በተመሳሳይ Wenden & Rubin (1987) እና Mahdaui & Mehrabi (2013) ማንበብን የመማር ብልሀት ተማሪዎች የራሳቸውን ሀይል ተጠቅመው ቋንቋውን በሚማሩበት ጊዜ ውጤታማ ለመሆን የሚረዱ ልዩ ልዩ መንገዶችን ለመከተል ያለውን ብቃት የሚመለከቱ እንደሆኑ ይገልጻሉ፡፡

ከዚህም በተጨማሪ የጉዳዩን ስያሜ በተመለከተ የተለያዩ አጠቃቀሞች እንዳሉ Griffiths (2004) ያስረዳሉ፡፡ ለምሳሌ፤ Oxford (1990) ቋንቋን የመማር ብልሀቶች፣ O'Malley and Chamot (1995) የመማር ብልሀት እንዲሁም Wenden & Rubin (1987) ደግሞ የተማሪው ብልሀቶች በማለት ሰይመዋቸዋል፡፡

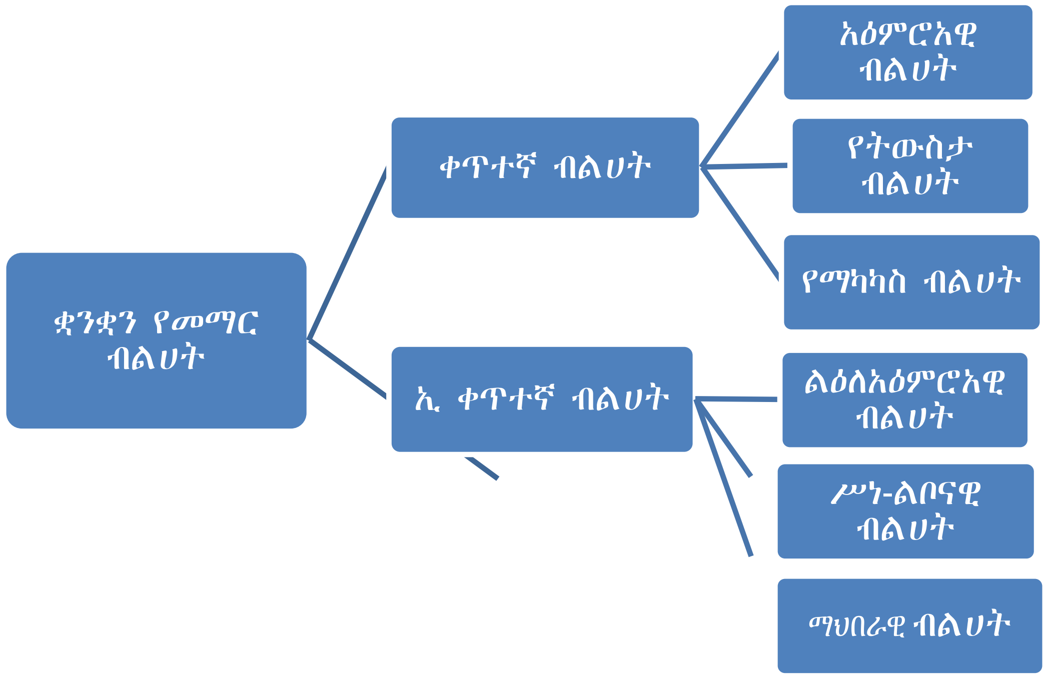
ሌላው ቋንቋን የመማር ብልሃትን አስመልክቶ ሊነሳ የሚገባው ጉዳይ የአከፋፈሉ ሁኔታ ነው፡፡ ለምሳሌ፤ O'Malley et al .(1985) በሶስት ዋና ዋና ክፍል ሲከፍሏቸው እነርሱም፤ አእምሮአዊ ብልሀቶች፣ ማህበረ ስነልቦናዊ ብልሀቶች እና ልእለአእምሮአዊ ብልሀቶች ናቸው፡፡ Rubin (1987) ደግሞ ቀጥተኛ እና ኢቀጥተኛ በማለት በሁለት ዋና ዋና ክፍል የከፈሏቸው ሲሆን፣ በቀጥተኛ ስር አእምሮአዊ እና ልእለአእምሮአዊ ብልሀቶችን እንዲሁም በኢቀጥተኛ ስር ደግሞ ተግባቦታዊ እና ማህበራዊ ብልሀቶችን አካተዋል፡፡ ይሁን እንጂ እንደ Rubin አገላለጽ በቀጥተኛ ወይም በኢቀጥተኛ መንገድ ተማሪዎች ቢጠቀሟቸው ለቋንቋ ትምህርት አስተዋጾ የሚያደርጉ ሶስት የቋንቋ መማር ብልሀቶች እንዳሉ ያስረዳሉ፡፡ እነዚህም፤ የመማር ብልሀቶች፣ የተግባቦት ብልሀቶች እና ማህበራዊ ብልሀቶች ናቸው፡፡ እንዲሁም Stern (1992) ስንመለከት ደግሞ ቋንቋን የመማር ብልሀቶችን በአምስት ቡድን የመደቧቸው ሲሆን እነርሱም፤ (1) የማስተዳደርና የማቀድ

ብልሀቶች፣ (2) አእምሮአዊ ብልሀቶች (3) ተግባቦተ ልምዳዊ ብልሀቶች፣ (4) መስተጋብራዊ ብልሀቶች እና (5) ስነ ልቦናዊ ብልሀቶች ናቸው፡፡

ከላይ የተገለጹት ምሁራን ቋንቋን የመማር ብልሀቶችን በተለያየ መንገድ ከፍለው ያዩ ሲሆን፣ Oxford (1990)፣ Oxford (2003)፣ Mahdaui & Mehrabi (2013)፣ McDonough (1999)፣ Tudor (1996)፣ Richards & Lockhart (1996)፣ Griffiths (2004) እና Brown (1994) ደግሞ ቋንቋን የመማር ብልሀቶችን ቀጥተኛ እና ኢቀጥተኛ ብልሀቶች በማለት በሁለት ዋና ዋና ክፍል ከፍለዋቸዋል፡፡ በቀጥተኛ ብልሀቶች ውስጥ የሚካተቱት የትውስታ ብልሀቶች (Memory Strategies)፣ አእምሮአዊ ብልሀቶች (Cognitive Strategies) እና አካካሽ ብልሀቶች (Compensation Strategies) ሲሆኑ፣ ከታላሚው ቋንቋ ጋር ቀጥተኛ የሆነ ግንኙነት ያላቸው ናቸው፡፡ በኢቀጥተኛ ብልሀቶች ስር የሚካተቱት ደግሞ ቋንቋን በማቀድ፣ በመገምገም እና ጭንቀትን በመቆጣጠር መማርን የሚያግዙ ናቸው፡፡ እነዚህም፤ ልዕለአእምሮአዊ ብልሀቶች (Meta Cognitive Strategies)፣ ስነልቦናዊ ብልሀቶች (Affective Strategies) እና ማህበራዊ ብልሀቶች (Social Strategies) በመባል በሶስት ይከፈላሉ፡፡

ከዚህም ሌላ ቋንቋን የመማር ብልሀቶችን አከፋፈል በተመለከተ የተለያዩ ምሁራን በተለያየ መንገድ የከፈሏቸው ቢሆንም ለዚህ ጥናት ከላይ አብዛኞቹ ምሁራን የተስማሙበትን አከፋፈል ተግባራዊ ለማድረግ ተሞክሯል፡፡ ምንም እንኳን ከላይ የተገለጹት ምሁራን ቋንቋን የመማር ብልሀቶችን አከፋፈል በተመለከተ ተመሳሳይ አሳብ ቢኖራቸውም ለብዙ ክሂሎች አከፋፈል እንደመሰረት ተደርገው የሚወሰዱት ግን የ O'Malley and Chamot (1995) እና የ Oxford (1990) አከፋፈሎች ሲሆኑ፣ ከሁለቱ አከፋፈሎች ደግሞ የ Oxford (1990) አከፋፈል ሚዛን እንደሚደፋ Brown (1994)፣ Ellis (1994) እና McDonough (1999) ያስረዳሉ፡፡ የ Oxford (1990) ብልሀት የተመረጠበት ምክንያትም ዝርዝር ብልሀቶችን በተዋረድ በማስቀመጥ፣ በሁለት አበይት ክፍሎች ብቻ በመክፈሉ እና ለመረዳት ቀላል በመሆኑ ተመራጭ ያደርገዋል፡፡ በተጨማሪም Wenden (1987) የማንበብ ብልሀት አከፋፈል ተቀባይነት እንዲያገኝ በOxford (1990) የተጠቀሱትን

ሁለት ክፍሎች ማለትም ቀጥተኛ እና ኢቀጥተኛ የማንበብ ብልሀት አከፋፈልን ማካተት እንደሚገባ ያስረዳሉ፡፡



ከ Oxford (1990፣18-21) የተወሰደ

ስዕል 4፤ ቋንቋን የመማር ብልሃቶች አከፋፈል

አጥኚዋም ይህን አከፋፈል መሰረት በማድረግ ቀጥተኛ እና ኢቀጥተኛ ከሆኑት ቋንቋን የመማር ብልሀት ውስጥ የማንበብ ትምህርትን ለማስተማር አስፈላጊ እና ታዋቂ (popular) የሆኑትን አእምሮአዊ እና ልእለአእምሮአዊ የማንበብ ብልሀቶችን በመጠቀም የተማሪዎችን አንብቦ የመረዳት ችሎታ ለመፈተሽ ተነሳስታለች፡፡

2.4.1. አእምሮአዊ የማንበብ ብልሀት

አእምሮአዊ ብልሀት ማለት የሰው ልጅ እንዴት ነው የሚያስበው? የሚረዳው? የሚያስታውሰው? የሚያውቀው? እና አእምሮአዊ ምስል የሚከስተው? የሚለውን የሚያመለክት ሲሆን፣ ከዚህም ሌላ ትምህርት ላይ ትኩረት በማድረግ ሰዎች እንዴት እንደሚረዱ እና የውጭውን አለም ከራሳቸው ህይወት ጋር እንዴት እንደሚያመለክቱ Collier & Hoover (1987)፣ Marley et al. (2010) እና Lutz & Huitt (2004) ያስረዳሉ፡፡

አእምሮአዊ ብልሀት ተማሪዎች ውስብስብ የሆኑ ተግባራትን ለማከናወን የሚያስችላቸውን ውስጣዊ ሂደቶች ያዳብራል (Rosenshine 1997)። የማንበብ ግንዛቤ ለአእምሮአዊ የማንበብ ብልሀት አስፈላጊ ናቸው፡፡ ለምሳሌ ራስን የመጠየቅ ብልሀቶችን ስንመለከት ተማሪዎቹ ምን እንዳነበቡ እንዲረዱ ያደርጋቸዋል፡፡ Rosenshine (1997) እንደሚያስረዱትም፣ ጥያቄዎችን መፍጠር ወይም ማዘጋጀት በቀጥታ ወደ መረዳት አይመራም፡፡ ይሁንእንጂ ጥያቄዎች ሲነሱ ተማሪዎች ጽሁፉን ይመረምሩ እና መረጃ ይሰበስባሉ፤ ከዚያም ምን እንዳነበቡ ይረዳሉ፡፡

አእምሮአዊ የመማር ብልሀት ግብ የተማሪዎችን የትግበራ ዘዴዎች የመቆጣጠር፣ የመጠቀም እና የመማር አቅም ማሳደግ ነው፡፡ ይህንን የትግበራ ዘዴ በመማሪያ ክፍል ውስጥ በምናስተምርበትም ወቅት ማስታወስ ያለብን ነገር ስለ ትግበራ ዘዴው ለመዳ እና ቁጥጥር መማር ወይም መታወቅ እንዳለበት ነው (Collier & Hoover 1987)፡፡ ከዚህም በተጨማሪ አእምሮአዊ ብልሀት በግንዛቤያዊ ደረጃ ያለ እና ላጭር ጊዜ በሚቆየው አስታዋሽ የአእምሮ ክፍል (Short term Memory) አማካኝነት አእምሮአዊ ክንውን የሚካሄድበት ሲሆን፣ ቅጽበታዊ በሆነ መንገድ የማይገለገሉበት፣ ተማሪዎቹ ወደፊት በቋንቋ ትምህርት ሂደት ሊያገኙ በሚችሉት አዲስ ጽንሰ ሀሳብ ላይ የተለያዩ ተግባራትን በመፈጸም በትምህርት ሂደቱ ላይ መነሳሳት እንዲያሳዩ የሚያደርግ እንደሆነ O’Malley and Chamot (1995) ያስረዳሉ፡፡

አእምሮአዊ ብልሀት በመጠቀም ተማሪዎችን ወደ ትምህርት ተግባራት እንዲቀርቡ ማድረግና ውጤታማነታቸውን (efficiency) መጨመር ይቻላል፡፡ ይህም የትምህርትን ተግባራት ማስታወስ፣ ከትምህርት ይዘቱ መረጃዎችን ተግባራዊ ማድራግ፣ ዓረፍተ ነገሮችንና አንቀጾችን ማዋቀር፣ የተጻፉ ስራዎችን አርትኦት ማድረግ፣ አንድን ሀሳብ በራስ አሳጥሮ መውሰድ እና ሊያስተምር በሚችል መንገድ መረጃዎችን መከፋፈልን ሊያካትት ይችላል ሆኖም ግን በዚህ ብቻ አይወሰኑም፡፡ እንደ Rosenshine (1997) አገላለጽ፣ በመማሪያ ክፍል ውስጥ አእምሮአዊ ብልሀት ስንጠቀም መምህሩ በተማሪዎች እና በሚማሩት ይዘት ወይም ክሂል መካከል ያለውን ክፍተት ለመሙላት ድልድይ በመሆን ወሳኝ ሚና ይፈጽማል፡፡ ይህ ሚናም ተግባራቱ ማለቃቸውን መረዳትንና እንዲሁም የተግባራቱን አቀራረብ የሚመለከት ሲሆን፣ የተግባራቶቹ አቀራረብም እውቀትን የሚጠይቅ በመሆኑ ከተማሪዎች ጋር መነጋገርን እንደሚጠይቅ ያስረዳሉ፡፡

ከዚህም ሌላ ይህ ብልሀት ተማሪዎቹ አእምሮቻቸውን በመጠቀም ቋንቋን ለመማር የሚያግዙ ቁሳቁሶች፣ አጠቃላይ ሁኔታዎች፣ ሀሳባዊ ወይም ነባራዊ እና ተጨባጭ በሆነ መልኩ የሚገለገሉባቸው ብልሀቶች እንደሆኑ Oxford (1990) እና O'Malley and Chamot (1995) ሲገልጹ በተመሳሳይ Salovaara (2005) ደግሞ አእምሮአዊ ብልሀት አእምሮአዊ ድርጊትን የሚያመለክት ሲሆን፣ እነዚህም የተለያዩ የትምህርት ግብን ለማግኘት ወይም የትምህርት ተግባራትን በራስ ለመስራት የሚያስችሉን እንደሆኑ ያስረዳሉ፡፡

በተጨማሪም Collier & Hoover (1987) እና Ratna (2014) አእምሮአዊ የመማር ብልሀት በመማሪያ ክፍል ውስጥ ተግባራዊ ማድረግ ተማሪዎቹ በሚማሩት ትምህርት የበለጠ ውጤታማ እንዲሆኑ እንደሚያደርጋቸው ይገልጻሉ፡፡ እንዲሁም Collier & Hoover (1987)፣ Gearheart et al. (1986) እና Sheinker & Sheinker (1983) አእምሮአዊ የመማር ብልሀትን ለማስተማር የተለያዩ ሂደቶችን ለይተዋል፡፡ ይህም በሚማሩት ተማሪዎች እና በተፈለገው ዘዴ መሰረት የሚለይ ቢሆንም በሚከተሉት መመሪያዊ ደረጃዎች አእምሮአዊ የማንበብ ብልሀትን ለማስተማር ጠቅላላ መዋቅር ይሰጣሉ፡፡

- ደረጃ 1፤ ለተማሪዎቹ ዘዴው ምን እንደሆነ መረጃ መስጠት፣ እንዴት እንደሚሰራ፣ መቼ እንደሚጠቀሙ እና ለምን አስፈላጊ እንደሆነ፣
- ደረጃ 2፤ አባባሎችን፣ ንጽጽርን ወይም ሌላ ገላጭ የሆኑ ዘዴዎችን ሊታይ ከሚችል ፍንጭ ጋር መጠቀም፡፡
- ደረጃ 3፤ የዘዴውን ጠቀሜታ አስመልክቶ የቡድን ውይይቶችን ማዘጋጀት፣
- ደረጃ 4፤ ዘዴውን ለተወሰኑ ተግባሮች በምናውልበት ጊዜ የሚከተሉት መመሪያ መስጠት፡፡
- ደረጃ 5፤ የክትትልን ጥቅም እና የዘዴውን ውጤት አስመልክቶ ግብረ መልስ መስጠት፡፡
- ደረጃ 6፤ የማጠቃለያ ተግባራትን መስጠት፡፡

ከዚህም ሌላ አእምሮአዊ ብልሀቶች ተማሪው ተተኳሪውን ቋንቋ በቀጥታ በመገልገል ተረድቶ እና አፍልቆ ለመጠቀም የሚያስችሉ ብልሀቶች ሲሆኑ፣ ይህ ሁኔታ

የሚከሰተውም ተማሪው የሚከተሉትን ተግባራት በማከናወን ቋንቋ (ንባብን) ሲማር እንደሆነ O'Malley and Chamot (1995) እና Oxford (1990) ያስገነዝባሉ።

1. ቋንቋውን በመጠቀም በምንባቡ ውስጥ የሚተላለፉ መልዕክቶችን በተገቢው መንገድ ለመቀበል እና ለማስተላለፍ እንዲሁም ለመረዳት በዋናው መልዕክት ላይ የተለየ ትኩረት ማድረግ፤
2. ራስን ከሌሎች ሰዎች ጋር በማወዳደር የቋንቋ አጠቃቀምን መገምገም፤
3. አገላለጾችን በደንብ መርምሮ በመገንዘብ ወደ አፍ መፍቻ ቋንቋ ተርጉሞ መረዳት፤
4. በመደጋገም ፣ ህጎችን እና ቀመሮችን በማውጣት መለማመድ፤
5. የተለያዩ የመረጃ ምንጮችን በማሰባሰብ እያነበቡ እውቀትን ማዳበር፤
6. ለግባዓቶች እና ውጻኢቶች (in put & Out put) መዋቅር ለመፍጠር ልዩ ልዩ ማስታወሻዎችን መያዝ እና የገረፍ ገረፍ ንባብ ማድረግ ወዘተ.

ከዚህም ሌላ አእምሮአዊ ብልሀቶች እንደ O'malley & Chamot (1995) ገለጻ በቀጥታ የሚገናኙት ከግላዊ መማር ተግባራት ጋር ነው። በተጨማሪም Oxford (1990) እነዚህ ብልሀቶች ልዩነታቸው የትየለሌ እንደሆነ እና ከነልዩነታቸው አንድን ገለጻ የራስ ገንዘብ ለማድረግ ከመደጋገም እስከ ማጠቃለል ያለውን ደረጃ እንደሚመለከት ያስረዳሉ። ስለሆነም Oxford (1990) አእምሮአዊ የማንበብ ብልሀትን ከነብዙኃነታቸው በአራት ይከፍሏቸዋል። እነርሱም፤ (1) መለማመድ፣ (2) መልእክትን መቀበልና ማስተላለፍ፣ (3) ማጤንና መተንተን እና (4) ለግብዓትና ውጻት የሚሆንን ቅርጽን መፍጠር የሚሉት ናቸው።

Pressley & Wolshyn (1995) ለተለያየ የእውቀት ዘርፍ ሊያገለግሉ የሚችሉ ለተለያዩ ተግባራት ጥቅም ላይ የሚውሉ የተለያዩ አእምሮአዊ የንባብ ብልሀቶችን ለይተዋል። ለምሳሌ፤ ለማጤንና ችግርን ለመፍታት የሚያገለግሉ አጠቃላይ ብልሀቶችን ለይተዋል፤ በጊዜ ቅደም ተከተል የሚገለጡ ድርጊቶችን ማጥናት፣ ለፈተና መዘጋጀት፣ ማቀድ፣ ማርቀቅ፣ መላልሶ ማየትና መከለስ በተለይ አንድን ጽሑፍ ለመጻፍ ከሚጠቀሙበት ብልሀት ውስጥ የሚመደብ ነው። እንዲሁም ራስን መጠየቅ፣ አእምሮአዊ የሆነ ወካይ

ሥዕሎችን መሳል፣ የቀደመ እውቀትን ሥራ ላይ ማዋል፣ ከመጻሕፍቱ ውስጥ ለመረዳት አስቸጋሪ የሆኑ ክፍሎችን ደጋግሞ ማንበብ፣ መገመት ወይም አንድን ምንባብ ማጠቃለል ደግሞ የንባብ ብልሀቶች ናቸው፡፡

በአጠቃላይ በተለያየ ጊዜ የተደረገ የምርምር ውጤት እንደሚያስረዳው አእምሮአዊ የመማር ብልሀት በክፍል ውስጥ ለውጤታማ መማር ማስተማር ሂደት አስፈላጊ ሲሆን፣ ይህ አእምሮአዊ የንባብ ብልሀትም በ Oxford (1990) የተለየ ሲሆን፣ በ O'malley & Chamot (1995) የተደረጉ ጥናቶችን ያካትታል፡፡

2.4.1.1. አእምሮአዊ ንኡሳን ብልሀቶች

አእምሮአዊ የማንበብ ብልሀት አንዱ የቋንቋ መማር ብልሀት እንደሆነ፤ ተማሪዎቹም ይህን ብልሀት ተግባራዊ ቢያደርጉ በትምህርታቸው የበለጠ ውጤታማ እንደሚሆኑ እና እንዲሁም በዚህ ብልሀት ስር የተለያዩ ንኡሳን ብልሀቶች እንደሚካተቱ Oxford (1990)፣ O'Malley & Chamot (1995)፣ Salovaara (2005)፣ Ratna (2014) እና Ozek & Civelek (2006) ያስረዳሉ፡፡ በመሆኑም ይህ ጥናት የተለያዩ የአእምሮአዊ ብልሀት አይነቶችን በንባብ ትምህርት ክፍል ውስጥ ተግባራዊ በማድረግ አንብቦ የመረዳት ችሎታን እንዴት ማዳበር እንደሚቻል ሙከራዊ ጥናት በማድረግ ተግባራዊነቱን ያረጋግጣል፡፡

በአጠቃላይ ቋንቋን በመማር ብልሀት አከፋፈል ውስጥ ለመግለጽ እንደተሞከረው እነዚህ ብልሀቶች የቋንቋ መማር ብልሀቶች በመሆናቸው አራቱንም የቋንቋ ክሂሎች ለማስተማር ያገለግላሉ፡፡ ስለሆነም ይህ ጥናት በንባብ ጊዜ ተግባራዊ የሚሆኑት ላይ በማተኮሩ ከአሉት አእምሮአዊ የመማር ብልሀት መካከል አንብቦ መረዳትን ለመስተማር የሚሆኑትን ብቻ በመምረጥ በዚህ ጥናት ለማካተት ተሞክሯል፡፡ እነዚህም ፡- የመደጋገም፣ ቁልፍ ቃላትን የመጠቀም፣ ምስል የመከሰት፣ ሀሳብን በፍጥነት የማግኘት፣ አውድ የመጠቀም፣ ማስታወሻ የመያዝ፣ ምንጭ የመጠቀም፣ የመተርጎም እና የማጠቃለል ብልሀት ናቸው፡፡

❖ ደጋግሞ የማንበብ ብልሀት

ደግሞ የማንበብ ብልሀት አንድን ምንባብ ወይም ጽሑፍ ሙሉ በሙሉ ለመረዳት ከአንድ ጊዜ በላይ ደግሞ ማንበብ ማለት ሲሆን፣ ጽሁፎችን ለማንበብ ብዙ ጊዜ ውጤታማ የሆነ ብልሀት ነው፡፡ ስለሆነም ለተለያዩ ዓላማዎች ለምሳሌ፤ የጽሑፍን ዋና ሀሳብ/ አቅጣጫ ለማግኘት፣ ለመተንበይ፣ በጥልቀት ለማንበብ፣ ጥያቄዎችን ለማውጣትና ለመሳሰሉት እንደሚያገለግል Oxford (1990) ያስረዳሉ፡፡ ምሁሩ አክለው ይህን ብልሀት በንባብ ጊዜ ተግባራዊ ማድረግ ተማሪዎቹ ከምንባቡ ማስታወሻ እንዲወስዱ እና በጽሑፉ ላይ ሂስ እንዲሰጡ እንደሚያስችላቸው ያስረዳሉ፡፡

በአንድ የቋንቋ ተግባራት ውስጥ ትምህርቱን በተገቢ ሁኔታ ለማከናወን አስፈላጊ የሆኑ ቃላት ወይም ሀረጋት የሚደጋገሙበት ሁኔታ ወይም አጠቃላይ የመማር ክንውኑን ደግሞ በመስራት የመለማመድ ብልሀት ነው (O'Malley & Chamot1995)፡፡ በተመሳሳይ Ratna (2014) ደግሞ የማንበብ ብልሀት በንባብ ጊዜ ተግባራዊ የሚሆነው አንድን ንባብ ለበለጠ ተረድኦት ከአንድ ጊዜ በላይ ሲነበብ እንደሆነ ይገልጻሉ፡፡

ከዚህም በተጨማሪ Pressley (2000) ደግሞ የማንበብ ብልሀት ተግባራዊ የሚሆነው ተማሪዎቹ በጣም አስፈላጊ እና ጠቃሚ የሆኑ ነጥቦችን ከምንባቡ በሚፈልጉበት ወቅት ነው፡፡ በመሆኑም ይህ ብልሀት በዚህ ጥናት ውስጥ ተግባራዊ የሚሆነው ተማሪዎቹ ምንባቡን አንብበው ወደ ተግባራቶቹ በሚገቡበት ወቅት ያልተረዱት ቃል፣ አረፍተ ነገር ወይም አንቀጽ ካለ፣ ከምንባቡ ጥያቄዎች ማውጣት እንዲሁም የጽሑፍን ዋና ሀሳብ ማግኘት ከፈለጉ ምንባቡ ደግመው በማንበብ ተግባራቶችን ማከናወን ይችላሉ፡፡

❖ ምስል የመከሰት ብልሀት

አንድን ነገር ለመረዳት ወይም አዲስ መረጃ ለማስታወስ አእምሮአዊ ምስል የሚፈጥር ብልሀት ነው፡፡ በመሆኑም በቋንቋ ትምህርት ሂደት የተገኘው አዲስ ጽንሰ ሀሳብ በትውስታ ውስጥ አስገብቶ ለረጅም ጊዜ ላለመርሳት ጽንሰ ሀሳቡን ከረቂቅ አለዚያም

ግዝፈት ካላቸው ቁሶች ጋር በማመሳሰል አእምሮአዊ ምስል ወይም ተጨባጭ ምስል የሚፈጥር ብልሀት ነው (O'Malley & Chamot 1995፣ Ratna 2014) ፡፡

ከዚህም ሌላ Oxford (1990) ጥሩ ብልሀት በአዲሱ ቋንቋ ያነበብኩት ምንድን ነው ብሎ እንዲያስታውስ አእምሮአዊ ምስል ይፈጥርበታል በማለት ሲያስረዱ፣ Frase (2008) ደግሞ ይህ ብልሀት በአእምሮአችን የሚከሰተውን ነገር እንድንመለከት ከማድረጉ በላይ ጥሩ አንባቢዎች ጠንካራ አእምሮአዊ ምስል ከሚከስትላቸው ነገር ልምድ እንዲወስዱ እንደሚያስችላቸው ያስረዱናል፡፡ በአጠቃላይ ይህ ብልሀት ተማሪዎቹ የአነበቡትን ምንባብ በማሰብ ስለ ሁኔታዎቹ በአእምሮአቸው ምስል በመከሰት ለረጅም ጊዜ የሚያስታውሱበት እና በአይነ ህሊናቸው ስዕሎችን የሚያዩበት ሁኔታ ነው፡፡

❖ ሀሳብን በፍጥነት የማግኘት ብልሀት

ይህ ብልሀት ሀሳቦችን ከምንባብ ውስጥ በፍጥነት የማግኘት ብልሀት ሲሆን፣ የአሰሳ (Scanning) እና የገረፍታ (Skimming) ምንባቦችን በውስጡ ያካትታል (Oxford 1990፣ Ratna 2014 እና Richards 1997)፡፡ የአሰሳ ንባብ (Scanning) ከምንባቡ ውስጥ የተወሰነ ሀሳብ ለመፈለግ አይንን በፍጥነት ከወዲያ ወዲህ በማንቀሳቀስ የምንፈልገውን ስም፣ ቀን፣ ዓመተ ምህረት፣ ቁጥር፣ አንድ ቃል ስንት ጊዜ እንደተደጋገመ፣ ከማውጫ ገጽ የተወሰነ መረጃ ለማውጣት የሚካሄድ የንባብ ስልት ነው፡፡ እንዲሁም በአሰሳ ንባብ የሚፈለገው አጠቃላይ ወይም ዝርዝር ሀሳብ ሳይሆን ከሚነበበው ነገር ውስጥ አንድ ጠቃሚ የሆነ መረጃን በፍጥነት ማግኘት ነው (Bakke 2010፣ Simensen 2007፣ Grellet 1990፣ Nuttall 1996፣ Williams 1990)፡፡

የአሰሳ ንባብ አስፈላጊ የሆኑ ቃላት፣ ዓመተ ምህረት፣ ቁጥር ወዘተ. በምንባቡ ውስጥ የሚገኙበትን ቦታ ከመጠቆሙ በተጨማሪ ተማሪዎች በምንባቡ ውስጥ የቀረቡትን ሀረጋት፣ አያያዥ ቃላት፣ አባባሎች እና የመሳሰሉትን ነገሮች ለይተው እንዲያወጡ እና ከምንባቡ ከሚያገኙት ሀሳብ ጋር እንዲያዛምዱ የሚያደርግ እንደሆነ Hyland (1995) ያስረዳሉ፡፡ የገረፍታ ንባብም (Skimming) እንደ አሰሳ ንባብ በፍጥነት የሚነበብ ሲሆን፣ ንባቡ የሚካሄድበት ዓላማ ከጽሑፉ ውስጥ የተወሰነ መረጃ ማውጣት ሳይሆን

የምንባቡን አጠቃላይ ሀሳብ፣ የምንባቡን አደረጃጀት እና ጸሐፊው ሊያስተላልፍ የፈለገውን መልዕክት ለመረዳት የሚያገለግል ነው፡፡

በመሆኑም ስለ ምንባቡ አጠቃላይ ሀሳብም ሆነ ምንባቡን አንብበው በፍጥነት ስለሚመልሷቸው ጥያቄዎች ሲጠየቁ የገረፍታ ንባብ ስልትን መጠቀም እንዳለባቸው Simensen (2007)፣ Nuttall (1996)፣ Williams (1990) እና Grellet (1990) ያስረዳሉ፡፡ ምሁራኑ አክለውም እንደዚህ ዓይነት ንባብ አብዛኛውን ጊዜ ተግባራዊ የሚሆነው ማስታወቂያዎች፣ ጋዜጦች፣ በራሪ ጽሑፎች ወዘተ. ለአፍታ ቆም ብለን ስናነብ እንደሆነ ያስረዳሉ፡፡

- ❖ **አውድን የመጠቀም ብልሀት**

በቋንቋ ትምህርት ሂደት የሚያጋጥሙ አዳዲስ ጽንሰሀሳቦች እና ቃላትን ለመገመት፣ በቋንቋው የሚቀርቡ ምሳሌዎችን፣ ፈሊጦችን ወዘተ. ለመገመት፣ በአንድ ጽሑፍ ውስጥ የቀረበን ሀሳብ አንብቦ ለመረዳት እና ያልተካተቱ፣ ያልተቋጩ ሀሳቦችን የተሟሉ ለማድረግ እንዲሁም የገቡበትን አውድ ለመመርምር የሚያስችል ስልት እንደሆነ O'Malley & Chamot (1995) እና Ratna (2014) ያስረዳሉ፡፡

በአጠቃላይ ይህ ብልሀት በዚህ ጥናት የሚሰጠው አገልግሎት ተማሪዎቹ አውዱን በመጠቀም የምንባቡን ይዘት መተንበይ፣ ለቃላት፣ ለሀረጋት ትኩረት መስጠት እና ከአውዱ በመነሳት ያልተቋጩ ወይም ያልተሟሉ ሀሳቦችን በራሳቸው እያሟሉ እንዲለማመዱ ማድረግ ነው፡፡

- ❖ **ቁልፍ ቃላትን የመጠቀም ብልሀት**

ተማሪዎች ምንባቡን በሚያነቡበት ወቅት የሚያጋጥሟቸውን አዳዲስ ቃላት በዚያው በሚማሩበት በሁለተኛ ቋንቋ እንዲያስታውሱ የሚያበረታታ ሲሆን፣ በጽሑፍ ውስጥ ለሚገኙ አዳዲስ ቃላት ትርጉም መስጠትን እንደሚያካትት O'Malley & Chamot (1995) ያስረዳሉ፡፡ በተጨማሪ በመጀመሪያ ቋንቋችን በቀላሉ ልናስታውሰው የምንችለው አንድ የሆነ ምስል በመከሰት በሁለተኛ ቋንቋ ውስጥ የሚገኘውን አዲስ ቃል ትርጉም ወይም ተመሳሳይ ማግኘት እንደሚቻል ምሁራኑ አክለው ይገልጻሉ፡፡

❖ ማስታወሻ የመያዝ ብልሀት

በቋንቋ ትምህርት ሂደት የቁልፍ ቃላትን፣ ዋና ዋና ሀሳቦችን ወይም ዝርዝር ጉዳዮችን አስፋፍቶ ወይም አሳጥሮ እና ጨምቆ በቃል ወይም በአእምሮ፣ በጽሁፍ ወይም በአህዝ መልክ በማስታወሻ ደብተር በመያዝ የቋንቋ ትምህርቱን ተግባራዊነት እና ውጤታማነት ለማገዝ የሚያስችል ብልሀት ነው (O'Malley and Chamot 1995)፡፡ በተመሳሳይ Cambrooke (2010)፣ Ratna (2014) ማስታወሻ የመያዝ ብልሀት በጣም ጥሩ የንባብ ብልሀት ሲሆን፣ ከመማሪያ መጽሐፍት ውስጥ አስፈላጊ የሆኑ ነጥቦችን፣ ቁልፍ ቃላትን፣ የተለያዩ ጽሑፍችን፣ ካርታዎችን ወዘተ. አጠር ባለ መልኩ የመያዝ ብልሀት እንደሆነ ያስረዳሉ፡፡

በአጠቃላይ ማስታወሻ የመያዝ ብልሀት በጣም አስፈላጊ የሆኑ ሀሳቦችን ወይም ቃላትን በማዳመጥ ወይም በማንበብ ማስታወሻ የመንይዝበት መንገድ ሲሆን፣ ተማሪዎቹ በትምህርታቸው ንቁ ተሳታፊ እንዲሆኑ፣ አስፈላጊ የሆኑ መረጃዎችን እንዲያዘጋጁ፣ መረጃዎችን እንዲያስታውሱ እንደ አንድ የጥናት መሳሪያ በመሆን ይረዳቸዋል (Ratna 2014)፡፡

❖ የማጠቃለል ብልሀት

በቋንቋ ትምህርት ሂደት በማንኛውም መልክ፣ በማዳመጥ/በማንበብ የተገኘውን እውቀት ወይም ቋንቋ ነክ ጽንሰ ሀሳብ በቃል፣ በአእምሮ ወይም በጽሑፍ እና በአህዝ መልክ በማሳጠር ጭምቅ ሀሳብ የማዘጋጀት ብልሀት ነው (Ratna 2014፣ O'Malley & Chamot 1995)፡፡

እንዲሁም ይህ ብልሀት ዋናውን ጽሑፍ በተሻለ መልኩ መያዝ እንድንችል ከማስቻሉ በተጨማሪ አንባቢው ጽሑፉን በጥሩ ሁኔታ እንደተረዳው እና እንዳልተረዳው የሚጠቁመን ዘዴ እንደሆነ Gulcat (2007) ያስረዱናል፡፡ ከዚህም በተጨማሪ አንድን ጽሑፉ ለመተንተን እና ለመተቸት የሚያስችል እውቀት ያስገኛል፡፡

❖ **ምንጭ የመጠቀም ብልሀት**

ይህ ብልሀት የቋንቋ ትምህርት ሂደቱን ሊያጠናክሩ የሚችሉ የማጣቀሻ ምንጮች (እነዚህም፤ መዝገበ ቃላት፣ ኢንሳይክሎፒድያ፣ ጋዜጦች፣ መጽሄቶች፣ ጥናታዊ ጽሁፎችን እና ልዩ ልዩ መጽሐፎችን እንዲሁም የመገናኛ ብዙሀን ለምሳሌ ሬድዮ ፣ ቴሌቭዥን እና ሌሎች) በአጋዥነት መጠቀመን የሚያመለክት ነው (O'Malley & Chamot 1995)።

በተመሳሳይ Oxford (1990) የሰማንውን እና የአነበብንውን ነገር የበለጠ ለመረዳት የታተሙ ምንጮችን ለምሳሌ እንደ መዝገበ ቃላት፣ የሰዋስው እና የተለያዩ መጽሐፍት፣ ጋዜጣ፣ መጽሄት፣ የቃላት ዝርዝር፣ ባህላዊ እና ታሪካዊ መጻሕፍት ወዘተ. መጠቀም ተገቢ እንደሆነ ያስረዳሉ። በዚህ ጥናትም ተማሪዎቹ ምንባቡን በሚያነቡበት ጊዜ ግልጽ ያልሆኑላቸውን ነገሮች ሌሎች ማጣቀሻ መጻሕፍትን (ለምሳሌ፤ እንደ መዝገበ ቃላት፣ መጽሔቶች እና ለደረጃቸው የሚመጥን የሰዋስው መጽሐፍ) እንዲጠቀሙ በማድረግ ይህን ብልሀት በመማሪያ ክፍል ውስጥ ተግባራዊ እንዲያደርጉ ይደረጋል።

❖ **የመተርጎም ብልሀት**

በቋንቋ ትምህርት ሂደት የቀረበውን አዲስ ጽንሰሀሳብ መረዳት ወይም ደግሞ ጽንሰ ሀሳቡን መገንዘብ ሲያዳግታቸው ወደ ታላሚው ቋንቋ በመተርጎም የማገናዘብ ብልሀት ነው (O'Malley & Chamot 1995)።

በአጠቃላይ እነዚህ ከላይ የተገለጹት አእምሮአዊ ብልሀት መተግበሪያ ዘዴዎች ተማሪዎቹ የአንብቦ መረዳት ችሎታቸውን በተሻለ መልኩ እንዲያሻሽሉ የሚያስችሉ ከመሆናቸው በተጨማሪ ተማሪዎቹ ወደፊት በቋንቋ ትምህርታቸው በሚያገኙት አዲስ ጽንሰሀሳብ አማካኝነት በትምህርታቸው ላይ መነሳሳት እንዲፈጥሩ ያደርጓቸዋል።

2.4.1.2. አእምሮአዊ የማንበብ አስተሳሰቦች

የተለያዩ የንባብ ንድፈሀሳቦች አንብቦ በመረዳት ውስጥ ያለውን ሂደት በተለያየ መንገድ ለመግለጥ ሞክረዋል። ስኬታማ የንባብ ልምድ እንዴት ሊመጣ እንደሚችል ወይም

አንብቦ በመረዳት ሂደት ውስጥ ሊያጋጥም የሚችልን ችግር ለመመልከት ሞክረዋል፡፡ አእምሮአዊ የማንበብ ንድፈ ሀሳቦች ንባብን የሚመለከቱት ፍጹም አእምሮአዊ ሂደት አድርገው ነው፡፡ አስቀድሞ በ1980ዎቹ ንባብ ሌሎች ውጫዊ እንቅስቃሴዎችን ከግምት ውስጥ የሚያስገባ ማህበራዊ እንቅስቃሴ ተኮር ተደርጎ ይታይ ነበር፡፡ የስነሰብ ሊቃውንት (humanist) ዘመን እየተባለ በሚጠራው ዘመን ማለትም በ1990ዎቹ ደግሞ ንባብ ስሜታዊ ትውረት (affective theories) ውስጥ የሚታይ ነበር፡፡ ነገር ግን በቅርቡ በልእለ አእምሮአዊነት እና አዲስ የትምህርት ጥናቶች ውስጥ እንደተመለከተው ብልሀቶችንና ማኅበረ-ባህላዊ (sociocultural) ልምዶችን እንደሚወስድ ከግንዛቤ ላይ ተደርሷል (Boakye 2012)፡፡

ንባብ በ20ኛው መቶ ክፍለ ዘመን በአብዛኛው አእምሮአዊ እንቅስቃሴ ተደርጎ ይቆጠራል፡፡ በዚህ ዘመን የአእምሮአዊያን እና የባህራዊያን ትውረት በንባብ ንድፈሀሳቦች ላይ እና ንባብን በማስተማር ላይ ተጽእኖ መፍጠር ችለዋል፡፡ በመሆኑም በዚህ ዘመን ንባብን በማስተማር ዙርያ ተጽእኖ መፍጠር የቻሉ ንድፈሀሳቦች ታች ላይ (bottom- up) እና ላይ ታች (top-down) ንባብን የማስተማሪያ ሞዴልን ይጠቀሙ ነበር (Alexander & Fox 2008፤ Aldreson 2000፤ Grabe & Stoller 2002 እና McLaughlin 2008)፡፡

እንዲሁም Davies (1995)፥ Nuttall (1996)፥ Aebersold & Field (1997) እና Carrell (1998) ንባብን ለማስተማሪያነት የሚያገለግሉ ሞዴሎች የተለያዩ ቢሆኑም ከሚከተሉት የትኩረት አቅጣጫ አንጻር በሶስት ዋና ዋና ክፍሎች ከፍለዋቸዋል፡፡ እነዚህም፣ ታችላይ (Bottom-up)፣ ላይ-ታች (Top-down) እና መስተጋብራዊ (Interactive)ሲሆኑ፣ ይህ ጥናትም እነዚህን ሶስት ሞዴሎች በዝርዝር ለማየት ሞክሯል፡፡

- ከታች ወደ ላይ ንባብን የማስተማሪያ ሞዴል

ታች ላይ ንባብን የማስተማሪያ ሞዴሎች ከ1950 እስከ 1965 በነበረው ጊዜ ውስጥ ተጽእኖ ፈጣሪዎች ነበሩ (Alexander & Fox 2008)፡፡ Aldreson (2000) በክሂል ላይ አትኩረው ንባብን የሚገልጡት ነጠላ ድምጾች የአንድን ቃል ትርጉም እንዴት መስጠት እንደሚቻላቸው በማጤን ነው፤ ይህ ንባብን የማስተማሪያ ሞዴል በተለየ የሚገናኘው

ንባብን ለማስተማር ከሚያግዙ ከባህራዊያን (behaviorism) እና ከድምጽ (Phonic) አቀራረብ ጋር ነው በማለት ያስረዳሉ፡፡ ይህ ሞዴል የሚገልጠው አንባቢው ከሚያነበው ምንባብ ትርጉምን ለማግኘት ቃል በቃል፣ ዓረፍተ ነገር በዓረፍተ ነገር መመሳለስን ነው፡፡ የታች ላይ ንድፈ ሀሳብ ትኩረት ንባብ የተጻፉ ተከታታይነት ያላቸውን ምልዕክቶች በአእምሮ የመመዝገብ አቻ የሆነ ትርጉምን ፈልጎ የመተካት አንዱን ምሳሌያዊ ትርጉም በ ሌላው ምሳሌያዊ ትርጉም መተካት፤ ድምጻቸውን መለየት እና ከንባብ ውስጥ ትርጉምን መፍጠር እንደሚያስችል Nunan (1991) ያስገነዝባሉ፡፡

በተጨማሪም ይህ ሞዴል የሚያመለክተው የጽሁፉን ፊደልና ቃል በመለየት መልዕክቱን ከዚያ ማግኘት ነው፡፡ ስለሆነም ለፊደል እና ለድምጽ ዝምድና ከፍተኛ ትኩረት በመስጠት ለሌሎች የመረጃ ምንጮች አነስተኛ ትኩረት ይሰጣል ፤ በመሆኑም በንባብ ትምህርት ወቅት ድምጽ አሰምቶ ማቅረብን (ማንበብን) ሲከተል የቆየ Wyse & Jones (2008)፣ Davies (1995)፣ እና May (1990) ያስረዳሉ፡፡ እንዲሁም አንባቢው በህትመት ላይ ካለ ቃል በመጀመር የፊደላትን ቅርጽ እንደሚያይ፣ ወደ ድምጽ በመቀየር ቃላትን እንደሚገነዘብ እና ትርጉም እንደሚሰጥ Aldreson (2000) ይገልጻሉ፡፡

ከዚህም በተጨማሪ አንድ ውህድ አሀድ ከጥቃቅን ስነ ልሳናዊ አሀዶች ለምሳሌ ከስነ ድምጽ እና ስነ ምዕላድ ካሉት ተነስቶ ወደ ቃላት እንዲሁም አረፍተ ነገር ከፍ እያለ በመሄድ የተዋቀረ ሲሆን፣ በዚህ የንባብ ሂደት መሰረትም መጀመሪያ ንበትን መለየት (ድምጾችን በትክክል መጥራት መቻል) አስፈላጊ ነው፡፡ በመሆኑም አንባቢዎች ከቃላት ልየታ በመጀመር አንድ ሀረግ የያዘውን ፍች ለመረዳት ይሞክራሉ፤ ከዚያም አረፍተ ነገሮችን በማለት አጠቃላይ ጽሁፉን እስከመረዳት ይደርሳሉ (Dubin & Bycin 1991)፡፡

በአንብቦ መረዳት ጊዜ እጅግ አስፈላጊ የሆነው ነገር ምንባብ ነው፡፡ አንባቢዎች በምንባብ ውስጥ የተጻፉ መረጃዎችን ለመረዳት ዳተኛ ናቸው፡፡ በዚህ ታች ላይ ሞዴል ጎልቶ የሚታየው የ LaBerge and Samuels (1974) ንድፈ ሀሳብ ነው፡፡ ምሁራኑ እንደሚገልጹት፣ መረጃ ወደ አእምሮ ተልኮ ትርጉም ሊሰጥ በሚችል መልኩ እንደሚዘጋጅ ሁሉ ጠንቅቆ ማንበብ (reading fluency) የሚገኘው በፈጣን መልእክት ተርጓሚ (decoding) ጊዜ አንባቢው በሚጠቀመው ብልሀት ነው፡፡ ይህ ሁኔታ በትውስታ

እና ትኩረትን በመስጠት ችሎታ ጊዜ የራሱ የሆነ አንደምታ አለው፡፡ በመልእክት ትርጓሜ ጊዜ ብዙ የሆነ አእምሮአዊ ኃይልን እና የማጤን ጊዜን የሚወስድ ከሆነ ለመረዳትም ትንሽ የማስታወስና የአተኩሮት ችሎታ ይኖራል፡፡ ራስሠርነትም (automaticity) አእምሮን ነጻ ያወጣዋል፡፡ ስለዚህ ለመረዳት ትኩረትን መስጠት ይቻላል፡፡ ራስሠርነት የሚዳብረው በልምምድ ሰዓትና በንባብ ሰዓት ነው፡፡ ንባብ ግላዊ፣ ክሂል ተኮር፣ አእምሮአዊ እንቅስቃሴ ነው፡፡ በዚህ ሂደት ውስጥ የተወሰኑ አእምሮአዊ የማስታወስ ሂደቶች ይኖራሉ፡፡ በሌላ አነጋገር ንባብ በአእምሮ ውስጥ የሚካሄድ በተለያዩ ወገኖች መካከል የሚደረግ (intrapersonal) ችግር ፈች ተግባር ነው (Urquhart & Weir 1998)::

በዚህ ሞዴል አገላለጽ አንባቢው እያንዳንዷን ፊደል በአእምሮው ያመላልሳል፤ ቃሉንም ከድምጽ ጋር ያዛምዳል ማለትም በቋንቋው ውስጥ ካለ ድምጽ አንድነት ጋር፣ ትርጉምን ለማግኘት ሆሄያትና ፊደላት በአንድነት መሆን ይኖርባቸዋል፡፡ ትርጉም የሚገኘው አንዱን ወካይ ምልክት ከሌላው ወካይ ምልክት ጋር አነጻጽሮ በመተርጎም ነው፤ ከፊደል ወደ ድምጽ እና ወደ ትርጉም ይሄዳል (Nunan 1991 እና Urquhart & Weir 1998)::

በአጠቃላይ ከምሁራኑ ሀሳብ መረዳት የሚቻለው በሞዴሉ ንባብን ማስተማር የሚቻለው ከስነ ድምጽ እና ስነ ምዕላድ ካሉት ተነስቶ ወደ ቃላት እንዲሁም አረፍተ ነገር ከፍ እያሉ በመሄድ ነው፡፡ በመሆኑም አንባቢዎች ከቃላት ልየታ በመጀመር አንድ ሀረግ የያዘውን ፍች በመረዳት በሂደት እስከ አረፍተ ነገሮች እና ብሎም አጠቃላይ ጽሑፉን እስከመረዳት የሚደርሱበት መንገድ ነው፡፡ ይሁን እንጂ ይህ የንባብ ሞዴል ንባብን ለማስተማር በቂ ባለመሆኑና የራሱ የሆኑ ደካማ ጎኖች ስላሉበት ላይ ታች ሞዴል ተፈጥሯል፡፡

❖ ከላይ ወደ ታች ንባብን የማስተማሪያ ሞዴል

የላይታች ሞዴል ከ1966 እስከ 1975 በነበረው ጊዜ ገኖ የወጣ ነው (Alexander & Fox 2008)፡፡ በዚህ ሞዴል ዙሪያ ጥናት ያደረጉ በርካታ ተመራማሪዎች አሉ፡፡ ከእነዚህም

ዋና ዋናዎቹ የሚከተሉት (Aldreson 2000፣ Alexander & Fox 2008፣ Andreson 1991፣ Grabe& Stoller 2002 እና McLaughlin 2008) ናቸው፡፡

ላይታች የንባብ ሞዴል አማራጭ የማስተማሪያ ሞዴል ሆኖ ቀርቧል፡፡ ላይታች ሞዴል የሚለው ንባብ የቋንቋን ትልቅ አሀድ (large unit) በማወቅ ወደ ተፈለገው ግብ ማምጣት ይቻላል የሚል ነው፡፡ በሌላ አገላለጽ ትኩረቱ አንባቢው ሊይዘው በሚገባው እውቀት ላይ ነው የሚል ነው፡፡ ይህ ሞዴል እንደሚገልጸው አንባብያን በንባብ ጊዜ ሌላ እውቀትን ወደሚያነቡት ምንባብ ያመጣሉ፡፡ ስለዚህ ከምንባቡ መረዳት ሳይኖራቸው የሚያነቡትን ነገር በአእምሮአቸው አይመዘግቡም፡፡ በታችላይ ሞዴል እንደተገለጸው ሳይሆን አንባብያን ትርጉምን በራሳቸው እየፈጠሩ የሚረዱት ዓይነት ዘዴ ነው፡፡ በአንባቢውና በምንባቡ መካከል የሚደረገው ግንኙነት በንባብ ጊዜ አስፈላጊ ነገር ነው፡፡ አንባቢው ከሚያነበው ነገር ጋር መላምታዊ ግምቶችን በመሥራት ይገናኛል፤ አስቀድሞም የቃላቱ ትርጉም ምን ሊሆን እንደሚችል ይገምታል፡፡ ቃላትን በመተርጎም ፈንታ አንባቢው ከሚያነበው ምንባብ ግብንና የሚጠበቀውን ነገር ከግንዛቤ ውስጥ በማስገባት ትርጉም ያገኛል፡፡ ይህም ሁኔታ አስቀድሞ ከነበረ እውቀት (background knowledge) በመነሳት የሚፈጸም ነው (Alexander & Fox 2008 ፣ Andreson 1991፣ Grabe & Stoller 2002 እና McLaughlin 2008)፡፡

Aldreson (2000) የ Goodman 1971ን ሀሳብ መነሻ በማድረግ እንደተገለጸው ምንባብ ስነልቦናዊ ስነልሳን (Psycolingustic) የሆነ ግምታዊ ጨዋታ ነው፡፡ በዚህ ብልሀት አንባቢው የምንባቡን ትርጉም ይገምታል ወይም ይተነብያል፤ ይህም ሁለት ነገሮችን ታሳቢ ያደረገ ሲሆን፣ እነርሱም በምንባቡ ውስጥ የተሰጠው መረጃ (texual information) እና አስቀድሞ የነበረ እውቀት (background knowledge) ናቸው፡፡ ስለሆነም ምንባቡ የቀደመ እውቀትን መነሻ በማድረግ ተገማች እየሆነ በመጣ ቁጥር ምንባቡን በቀላሉ አንብቦ መረዳት ይቻላል (Aldreson 2000)፡፡

የላይታች ሞዴል አትኩሮት ትርጉምን መሠረት ያደረገ ነው፡፡ አንባቢው አንብቦ መረዳትን ግብ አድርጎ እንዲጓዝ ምንባቡን በአእምሮው ሊመዘግበው ሊረዳው ያስፈልገዋል፡፡ አስቀድሞ በአእምሮው ውስጥ ከመዘገበው የቀደመ እውቀት ጋር

ሊያያይዘው ይገባዋል፤ እንዲሁም አዲስ የተሳሰረ እውቀትን ገንዘብ ማድረግ እና አስቀድሞ የነበረ እውቀቱን በንባብ ጊዜ ማምጣት ይጠበቅበታል (Grabe & Stoller 2002 እና Nunan 1991)።

በላይታች የንባብ ሞዴል ዘመን የካበተ እውቀት ንድፈ ሀሳብ አገልግሎት ላይ ውሎ የነበረው አስቀድሞ ከነበረ እውቀት መረዳትን እንዴት እንደሚያሳልጥ ነው። እንደ Nunan (1991) የካበተ እውቀት ንድፈ ሀሳብ የሚያመለክተው በአእምሮአችን ውስጥ ያለ እውቀት እንደሰንሰለት በተያያዙ ሥርዓተ ንድፎች (interrelated patterns) አማካኝነት አስቀድሞ ከነበረን ልምድና ከልማደ ዓለም (experiential world) በወረስነው እውቀት አማካኝነት የንባብን ትርጉም መረዳት ነው። ይህ እውቀት የሚመራን ወደ አዳዲስ ልምዶችና ግምቶች ሲሆን፣ በአንድ አውድ ውስጥ ሆነን በተሰጠው ጽሑፍ ውስጥ ያለን ንባብ የምንረዳበት መንገድ ነው። ያለ ተገቢ የካበተ እውቀት መረዳት አስቸጋሪ ይሆናል። ምናልባት ወደ ተሳሳተ ትርጉም እና ደካማ ድምዳሜ (poor inferencing) ያደርሰናል። Wilson and Andreson (1986) የአንባቢው ነባር እውቀት መረዳትን እንዴት እንደሚወስን አብራርተዋል። አንባቢው የካበተ እውቀቱን መቀስቀስ ወይም መመስረት እና ስለተገለጠው ድርጊትና ነገር የተሻለ መረጃ መስጠት ሲችል መልእክቱን ይረዳል።

እንደ Gough & Wren (1999) እና Stanovich & Stanovich (1999) አንባብያን በቃላት ድር የታጨቁ ምንባቦችን የሚረዷቸው ከዋናው ቁም ነገር ወይም ይዘት ጋር ትውውቅ ሲኖራቸው ነው። በተለይም ተገቢ የሆነ የቀደመ እውቀታቸውን በአግባቡ በሥራ ላይ ማዋል ሲቻላቸው ነው። በዚህ እሳቤ መሠረት የንባብ ክሂል ንባቡ የተሠራበትን የቋንቋ ውህድ በማወቅ ብቻ የሚፈጸም አይደለም። ከዚህም በላይ ንባብ ተለዋዋጭና የንባብ ውህዶች ከንባቡ ውጪ ካሉ ሁኔታዎች ጋር ተገናዝበው ትርጉምን የመፈለግ ሂደት ነው። እነዚህ ውጫዊ ሁኔታዎች ለመረዳት ወሳኝ፣ አስፈላጊና ተጽእኖ ፈጣሪዎችም ናቸው። በመረዳት ላይ የሚገጥም ተግዳሮት (comprehension breakdown) ምንጩ በቂ ያልሆነ የቀደመ እውቀት ነው። ነገር ግን ላይታች ሞዴል ከካበተ እውቀት ልምድ ጋር ይያያዛል። ጠንካራ የሆነ ትኩረቱም የቀደመ እውቀት ላይ ሲሆን፣ ይህም መዝገበ

አእምሮአዊ የሆነውን ክህሎት በማስወገድ ነው፡፡ አስቀድምን የገለጥነው የ Goodman ስነልቦናዊ ስነልሳን ጨዋታ ለላይ ታች ሞዴል አይነተኛ ምሳሌ ነው፡፡

ከ Goodman ሞዴል በተቃራኒ Aldreson (2000) እንደሚያስረዱት፣ ጥሩ አንባብያን ዝም ብለው የሚገምቱ አይደሉም፡፡ አቀላጥፈው በሚያነቡበት ጊዜ አውድን በትንሹ የሚጠቀሙ ናቸው፡፡ በተጨማሪም ይህ ሞዴል ሌላ እሳቤ አለው፡፡ ይኸውም አንባቢዎች በምንባቡ ውስጥ ወካይ የሆኑ ምንባቦችን እንጂ ሁሉንም ነገር ማንበብ አይጠበቅባቸውም፤ ክህሎትን የተላበሰ ንባብ ከፍተኛ ደረጃ ላይ የደረሰ ትክክለኛነትና ግልጽነትን የተላበሰ ነው፡፡ እንዲሁም Stanovich (1980) እንደገለጸው፣ በላይታች አቀራረብ የተገለጸው መላምት የማግኛ ዘዴ በታችላይ አቀራረብ ከተገለጸው መዝገበ አእምሮ ይልቅ ጊዜን የሚጨርስ ነው፡፡ ምንም እንኳን ይህ ሞዴል ለንባብ ማስተማሪያነት የተጠቆመ ቢሆንም፡፡ ይህ ማስተማሪያ በተለይ ለተማሪዎች የንባብ እድገት ጠቀሜታን የሚሰጥ አይደለም (Grabe & Stoller 2002)፡፡

ከላይ ከተገለጹት ሀሳቦች መረዳት የሚቻለው በላይታች ሞዴል አንባቢው አስቀድሞ የነበረውን እውቀት በንባብ ጊዜ በማምጣት አተኩሮቱን ትርጉም ላይ መሠረት የሚያደረግ ሲሆን፣ የተለያዩ ፍንጭ የሚሰጡ ሀሳቦችንም ሆነ ተከታይ ሀሳቦችን የመገመት ችሎታ የሚያገኘው አንባቢው ነባር እውቀቱን በንባብ ሂደት ጊዜ መጠቀም ሲችል ነው፡፡ በአንጻሩ ታች ላይ የማንበብ ክሂሎትን መሠረት ያደረገ የንባብ ሞዴል የንባብ ዘዴን በበቂ መጠን የሚገልጥ አይደለም፡፡ ወይም በትክክል የንባብ ማስተማር ዘዴን በትክክል የሚመራ አይደለም፡፡ በተመሳሳይ ሁኔታ አስቀድሞ የነበረን እውቀት መሠረት ያደረገ አቀራረብ ማለት መዝገበ አእምሮአዊ ክሂልን ያስወገደ አቀራረብ ለንባብ ብልሀት ብቻውን በቂ አይደለም፡፡

በተጨማሪም ላይታች እና ታችላይ የንባብ ሞዴሎች ንባብን በመጀመሪያ ደረጃ ላይ አለዩትም፡፡ ይህም ለማንበብ መማር (learning to read) ነው፡፡ እንደገናም ንባብ ከፍ ባለ ደረጃ ለመማር ማንበብ (reading to learn) የሚለውን ሁኔታ ያሟላል፡፡ ፈጣን አንባብያን ቃላትን በማየት ብቻ ይረዷቸዋል የሚለው ግንዛቤ ጀማሪ አንባብያን ንባብን በተመሳሳይ ዘዴ መማር አለባቸው ወደሚል ድምዳሜ አያመጣም፡፡ ምክንያቱም በጀማሪ እና ልምድ ባላቸው አንባብያን መካከል ያለውን ልዩነት ተከትሎ ልዩነቱን ለማጥበብ የምንከተለው

ብልሀት በተጨማሪ የንባብ ንድፈ ሀሳብ መደገፍ ይኖርበታል። በዚህ ምክንያት አንዳንድ ጊዜ ላይታች የማንበብ ሞዴል በጀማሪ አንባብያንና ንባብን አቀላጥፈው በሚያነቡ ተማሪዎች መካከል ግልጽ የሆነ መስመር ማስመር ሲያቅተው ይስተዋላል (Aldreson 2000 እና Grabe & Stoller 2002)። በመሆኑም የእነዚህን የሁለቱን የላይታች እና የታችላይ ሞዴልን ድክመት በማየት ሁለቱንም አጣምሮ የያዘና የበለጠ ግልጽ የሆነ መስተጋብራዊ ሞዴል መጣ።

❖ **መስተጋብራዊ ሞዴል**

መስተጋብራዊ የንባብ ክሂል ማስተማሪያ ሞዴል የሚያስረዳን ንባብ በአንባቢው እና በጻፊው መካከል የሚካሄድ ተራክቧዊ ግንኙነት መሆኑን ነው። ከዚህም በተጨማሪ ይህ ሞዴል ንባብን በምናስተምርበት ወቅት በተለያዩ የአነባበብ ብልሀት አማካኝነት ንዑሳን ክሂሎች ለቀረበው ጽሑፍ ትርጉም ለመስጠት በጋራ የሚያከናውኑት ተግባር እንደሆነ ያሳየናል (Dubin & Bycin 1991)።

መስተጋብራዊ ሞዴል የሁለት ሞዴል ማለትም የላይታች እና የታችላይ ሞዴል ጥምረት ሲሆን፣ በዚህ ሞዴልነት የሚፈረጁ ሞዴሎች በርካታ እንደሆኑ Dubin & Bycin (1991) እና Davies (1995) ያስረዳሉ። ከዚህም ሌላ Grabe (1991) መስተጋብራዊ ሞዴል ሁለት የተለያዩ ሀሳቦችን ያመለክታል። ይኸውም የመጀመሪያው በአንባቢው እና በጽሑፉ መካከል የሚከሰት መስተጋብር በመሆኑ የአንባቢው ዳራ እና በጽሑፉ ላይ ያለው እውቀት ሲሆን ሁለተኛው ደግሞ ከአንብቦ መረዳት በሚገኙ ክሂሎች መካከል በሚፈጠር መስተጋብር አማካኝነት የሚከሰት ነው።

Stanovich (1980) መስተጋብራዊ የማካካሻ ሞዴል /Interactive Compensatory Model/ እርሱም የመስተጋብራዊ ጥንተ መነሻ የሆነ ሞዴል በአንድ ደረጃ ላይ ያለ ውስንነትን ከሌላ ደረጃ እውቀትን በመውሰድ ውስንነትን ማስወገድ እንደሚቻል ያምናል። በሌላ አገላለጽ ላይታች እና ታችላይ ሂደቶች በእያንዳንዱ ደረጃ ላይ ያለ ውስንነትን ለመቅረፍ እርስ በእርሳቸው ይገናኛሉ። ለምሳሌ፤ አንባቢው በዝቅተኛ ደረጃ ላይ ሀይል ሲያጥረው ዳራ እውቀት በከፍተኛ ደረጃ ላይ ያለ እውቀትን በመውሰድ ችግርን መቅረፍ ይቻላል።

በተመሳሳይ ሁኔታ ዝቅተኛ ደረጃ ሂደት በከፍተኛ ደረጃ ላይ ያለ ውስንነትን ለመቅረብ ጥቅም ላይ የሚውሉበት ጊዜ አለ፡፡ ሁለተኛ ቋንቋ አንባብያን በተከታታይ በቋንቋ ላይ ያለባቸውን ውስንንት ለመቅረፍ ከፍተኛ ደረጃ የቋንቋ ብልሀትን ተጠቅመው ውስንነታቸውን ሊቀርፉ ይችላሉ (Aldreson 2000)፡፡

ከላይ ለአብነት የተገለጹት የመስተጋብራዊና የማካካሻ መርሆች አስቀድመው በነበሩ ሞዴሎች ውስጥ አልነበሩም፡፡ ይሁን እንጂ የታች ላይ ሞዴል ታሳቢ የሚያደርገው በከፍተኛ ደረጃ ላይ ያለ ሂደት ለምሳሌ ዳራ እውቀትን መጠቀም በዝቅተኛ ደረጃ ላይ ያለን የመዝገበ አእምሮ ሂደት (decoding process) ሊጠብቅ ይገባዋል፡፡

በሌላ መልኩ ላይ ታች ሞዴል ዝቅተኛ ደረጃ ላይ ያለን ሂደት አይቀበልም፡፡ መስተጋብራዊ ሞዴል የሁለቱንም ንድፈ ሀሳብ መሰረታዊ እሳቤ ከተቀበለ በኋላ በቋንቋ ሊቃውንት ይደገፋል፡፡ በተለይም በ Alderson (2000)፣ Grabe & Stoller (2002)፣ Maria (1990) እና Stanovich (1980) የመስተጋብሯዊ ሞዴል መሰረታዊ ሀሳቡ ላይታች እና ታችላይ ሞዴሎችን በአንድነት አጣምሮ ጥቅም ላይ ማዋል ሲሆን፣ በአንባቢውና በምንባቡ መካከል ያለውን ግንኙነት ይመለከታል (Grabe & Stoller 2002)፡፡

በዝቅተኛ ደረጃ ላይ ያለን ታችላይ የንባብ ሞዴል ውስንነት ከግንዛቤ ውስጥ በመጨመር ደካማ አንባብያን በከፍተኛ ደረጃ ላይ ባለ የንባብ ሞዴል እርሱም ላይታች ሞዴል ላይ የሚደገፉበት አጋጣሚ ይኖራል፡፡ ይሁን እንጂ Grabe & Stoller (2002) ደካማ አንባቢዎች በእጅጉ በዳራ (በቀደመ) እውቀት ላይ እየተደገፉ በመጡ መጠን ዳራ እውቀታቸውን በተሳሳተ መንገድ የመጠቀምና ትክክለኛ ያልሆነ የትርጉም አጠቃቀም ሊከሰት እንደሚችል ያስረዳሉ፡፡ ይህም ወደተሳሳተ ድምዳሜና ንባቡ ከሚለው በተቃራኒ የመተርጎም ችግርን ያስከትላል፡፡ Nunan (1991) የAlsaninan 1985 ሀሳብ መነሻ በማድረግ እንዲህ ይላል፡- የካበተ ልምድ የእውቀት መዋቅር (schematic knowledge structure) እንደአጠቃቀሙ መጠን መረዳትን ሊያግዝ ወይም ሊያደበዝዝ ይችላል፡፡

‹‹አንባቢው በራሱ እውቀት አብዝቶ የሚደገፍ ከሆነ ምንባቡ የሚለውን ጽንሰሀሳብ ከግንዛቤ ውስጥ ካላስገባ ወይም የቀድሞ እውቀቱን ሳይጠቀም ምንባቡ የሚለው ነጥብ ላይ ብቻ ካተኮረ የጸሐፊውን ተደራሽ መልዕክት ትርጉም መገንዘብ ሳይቻለው ይቀራል›› (Nunan 1991፣69)፡፡

ምንም እንኳን ላይ ታችና ታች ላይ የማንበብ ሞዴሎች ውስንነት አለባቸው ቢባልም ጨርሶ ድጋፉን ያጡ ናቸው ማለት ግን አይደለም፡፡ ልማዳዊ በሆነው የንባብ አቀራረብ ላይ መነሳሳት እንዳለ መመልከት ይቻላል (Aldreson 2000)፡፡

በአጠቃላይ የተወሰነ መሻሻል የተደረገበት ታች ላይ ንባብን የማስተማሪያ ሞዴል ላይ የበለጠ ማተኮር ተገቢ አይደለም፡፡ ምንም እንኳን ቃላትን ለመረዳት የሚያስችል ቢሆንም ሌሎችን የንባብ ውህዶችን አይሰጠንም (Urquhart and Weir 1998)፡፡ የንባብ ሂደትን ባህሪ (Characterisation) በተመለከተ Aldreson (2000፣18) እንዲህ ይላሉ፡- ‹‹ላይ ታችም ሆነ ታች ላይ የንባብ ማስተማሪያ ሞዴሎች በራሳቸው በቂ አይደሉም፡፡ ነገር ግን መስተጋብራዊ ሞዴል የበለጠ የተሻለ ነው፡፡ ይህም ምርጫ ውስብስብ የሆነ ታችላይና ላይታች መረጃን ማግኘት ነው፡፡ ይህ ማለት ከፍ ያለም ይሁን ዝቅ ያለ እያንዳንዱ ክፍል ከሌላው ክፍል ጋር በንባብ ጊዜ ይገናኛል››፡፡ በመሆኑም ሁለቱንም አይነት ሞዴል የያዘ ንባብን የማስተማር ብልሀት የበለጠ ግልጽ የሆነ አቀራረብ ነው፡፡ ታችላይ ሂደትና ላይታች ሂደት ሁለቱም የንባብ ክሂልን ለማዳበር ዓይነተኛ ናቸው፡፡ ስለዚህ ሁሉንም ንድፈሀሳቦች ያጠቃለለ መስተጋብራዊ አቀራረብ አንባብያን ንባብን በተለያየ ደረጃ እንዲቀርቧቸው ያስችላል፡፡

2.4.2. ልእለአእምሮአዊ የማንበብ ብልሀት

ልእለአእምሮአዊነት ቃሉን ለመጀመሪያ ጊዜ የተጠቀመበት አሜሪካዊው Developmental Psychologist Jhon H. Flavell ሲሆን፣ ጊዜው 1976 ነበር፡፡ ይህ ተመራማሪ " Metacognitive aspects of Problem Solving" በተባለ ጽሑፉ ቃሉን ለመጀመሪያ ጊዜ ተጠቅሟል፡፡ እውቀትን 'meta' ከሚለው የግሪክ ስርዎ ቃል ጋር አንድ ላይ በማድረግ ልእለአእምሮአዊ የሚለውን ትርጉም እንዲይዝ አድርጓል፡፡ የቃሉ ትርጉም ስለመረዳት

ሲባል የሚደረግ ፍኖተ አእምሮ ማለት ሲሆን ስለ ማሰብ ሲባል የሚደረግ ፍኖተ አሳብ ማለት ነው (Flavell፣ 1978)። እንደ Flavell ትርጉም ልእለአእምሮአዊነት የሚመለከተው አንድ ሰው በአእምሮአዊ ሂደት ውስጥ ሊኖረው የሚችለውን እውቀት ነው። ወይም ከዚህ ጋር ሊያያዙ የሚችሉ ውጤቶችን ይመለከታል፡፡ ከዚህም በተጨማሪ አንድ አንባቢ የራሱን አእምሮአዊ ሁኔታ ለመቆጣጠር የሚጓዝባቸው ሂደቶች ከልዕለአእምሮአዊነት ጋር ተዋሕደው መረዳትን ወደተሻለ ደረጃ ማድረስ የሚችሉ ናቸው። ስለዚህ ልእለአእምሮአዊነት እውቀታዊና እሳቤአዊ የሆኑ ስልቶችን ሁሉ ያቀፈ ነው።

ልእለአእምሮአዊ የማንበብ ብልሀት የምርምር ሥራዎች እንዲበረታቱ ያደረገ አዳዲስ ተመራማሪዎችን ወደ ዘርፉ የጠራ የምርምር ዘርፍ ነው። በዚህ ዙሪያ ውይይትና ክርክር ተደርጎ ሁለት ዓይነት ስልቶች ተለይተዋል፡፡ የመጀመሪያው በአንባብያን ጥቅም ላይ የሚውል ሲሆን፣ የታሰበበት ብልሀት (Deliberate startegeies) እና አንባብያን የሚጠቀሙበት አእምሮአዊ የሆኑ ክህሎትን የሚያበረታቱ ብልሀቶች ናቸው። በርግጥ በሁለቱ መካከል ያለውን የተለያየ ደረጃ ያላቸውን አንባብያን ለማወዳደርና ልዩነቱን ለማስቀመጥ አስቸጋሪ ነው። ምክንያቱም ያደጉና የዳበረ ልምድ ያላቸው አንባብያን በከፊል ንቃተ ህሊና (sub conscious) ደረጃ አስቀድሞ የነበረን ብልሀት ሊጠቀሙ ስለሚችሉ ልዩነቱን ማስመር ያስቸግራል (Carrell et al. 1998)፡፡

በልእለአእምሮአዊ የማንበብ ብልሀት ዙሪያ የተደረጉ ጥናቶች በሦስት ዋና ዋና ክፍሎች ላይ ያተኩራሉ፡፡ ይህ ክፍፍልም ቅደም ተከተልን መሠረት ያደረገ ነው። እነዚህ ብልሀቶች ቅድመ ንባብ፣ የንባብ ጊዜ፣ ከንባብ በኋላ ያለውን ሁኔታ ይመለከታሉ። ከንባብ አስቀድሞ አንባቢው ልእለአእምሮአዊ ብልሀት ሊጠቀም ይችላል። ይኸውም፣ የቀድሞ እውቀቱን በማነቃቃት በጉዳዩ ዙሪያ ያለውን መረዳት ከፍ በማድረግ ይህን ብልሀት ሊጠቀም ይችላል፡፡ በንባብ ጊዜ አንባቢው የንባብ ፍጥነቱን በሚያውቀው ነጥብ ዙሪያ ላይ በማፍጠን አዳዲስ በሆኑ ነገሮች ዙሪያ ዝግ እና ምንባቡን የራሱ አካል በማድረግ የሚረዳበትን የብልሀት ዘዴ ይዘይዳል፡፡ ከንባብ በኋላ አንባቢው ያነበበውን ምንባብ ከቀደመ እውቀቱ ጋር ያዛምዳል፡፡ ካነበበው ምንባብ ውስጥ የትኛው ተጨማሪ እውቀት እንደሆነ ይመረምራል፡፡ በጥልቀት ያነበበውን ነገር ያስሳል ጥያቄዎችን ለራሱ

ይጠይቃል አስፈላጊ ሲሆን ይመልሳል፡፡ አንባቢው ከንባብ አስቀድሞ፣ በንባብ ጊዜ እና ከንባብ በኋላ ያለው ሁኔታ የንባብ ግብ መረዳትን ይጠይቃል፡፡ ወይም ምንባቡን ለምን አነባለሁ የሚለውን ጥያቄ እንዲመልስ ያደርገዋል (IWai 2011 እና carell et al. 1998)፡፡

ልእለአእምሮአዊ ብልሀት የአንባቢዎችን የትርጉም መዋቅር የመገንባት፣ ምንባቡን (ጽሑፉን) የመቆጣጠር እና አንብቦ የመረዳት ችሎታን እና የአነበበውን ጽሑፍ የመመዘን ችሎታ ይጨምራል፡፡ ስለሆነም የልእለአእምሮአዊ ልምድ (Skill) ያላቸው አንባቢዎች ነገሮች በቅድመ ተከተል እንዴት እንደሚሰሩ እና የንባብ ሂደቱን እንዴት መቆጣጠር እንደሚቻል፣ እንዲሁም ይህን ችሎታም የሚጠቀሙት ከንባብ ሂደቱ በፊት ንባብን ለማዳበር እና አንብቦ የመረዳት ችሎታን ለማሳደግ እንደሆነ Israel (2007) ያስገነዝባሉ፡፡

ልእለአእምሮአዊ ብልሀት ተማሪዎች በራሳቸው የሚማሩበትን መንገድ የሚያስተካክል ሲሆን፣ እውቀትን እና የግንዛቢያችንን ሂደት የሚቆጣጠር ነው (Oxford 1990)፡፡ ከዚህም ሌላ Papaleontiou-Louca (2003) ልእለአእምሮአዊ ብልሀት ሁሉንም የግንዛቤ ደረጃ እነዚህም በራስ አስተሳሰብ ስለአንድ ነገር የሚሰማን፣ ስለአንድ ሀሳብ ማሰብ እና የራስን ሀሳብ በመከታተል እና በመቆጣጠር ምላሽ መስጠትን እንደሚያካትት ያስረዳሉ፡፡ በተጨማሪም Oxford (1990) ልእለአእምሮአዊ የንባብ ብልሀት ከስድስቱ የማንበብ ብልሀቶች ውስጥ አንዱ ሲሆን ተማሪዎች እቅድ ለማውጣት፣ ለማዘጋጀት እና ትምህርታቸውን ለመገምገም ልእለአእምሮአዊ ብልሀቶችን ተስማሚ እነደሆኑ ባህርያት እንደሚወስዷቸው ያስረዳሉ፡፡ ስለሆነም እነዚህ ብልሀቶች ቀጥተኛ ትኩረት እና እራስን በራስ መገምገም፣ ማደራጀት፣ ግቦችን እና አላማዎችን ማዘጋጀት እና ለልምምድ እድሎችን መፈለግን የሚያካትቱ ሲሆን፣ በንባብ አውድ ውስጥ ራስን በራስ መቆጣጠር እና ማረም የዚህ ብልሀት ተጨማሪ ምሳሌዎች እንደሆኑ ምሁሩ አክለው ገልጸዋል፡፡

በተጨማሪም Brown (1980) በአንብቦ መረዳት (Reading comprehension) ውስጥ አስፈላጊ የሆኑ የልእለአእምሮአዊ ብልሀት ምሳሌዎች የሚከተሉትን እንደሚያካትቱ ጠቅሰዋል፡፡ እነዚህም፤ (ሀ) የምናነብበትን አላማ ግልጽ ማድረግ፣ (ለ) ጠቃሚ የሆኑ መልእክቶችን መለየት፣ (ሐ) የመረዳት ችሎታ መኖር አለመኖሩን ለመወሰን በሂደት

ላይ ያሉ ተግባራትን መቆጣጠር፣ (መ) ግብ መምታት አለመምታቱን ለመወሰን ራስን በራስ ጥያቄ መጠየቅ እና (ሠ) የመረዳት ድክመት መኖሩ ከተለየ የማስተካከያ እርምጃ መውሰድ ናቸው፡፡

ልእለአእምሮአዊ ብልሀት የተማሪዎቹን ችሎታ ከማሳደጊያ መንገድ አንዱ ነው፡፡ ስለሆነም ይህ ብልሀት ተማሪዎች አቅጣጫ እንዲኖራቸው፣ እድገታቸውን እንዲቆጣጠሩ፣ ስራቸውን በተገቢው መንገድ እንዲሰሩ፣ በነጻነት በራሳቸው የሚተማመኑ የቋንቋ ተማሪዎች እንዲሆኑ ሲያደርጓቸው፡፡ በአንጻሩ ልእለአእምሮአዊ ብልሀት ያላዳበሩ ተማሪዎች ደግሞ ደካማ ወይም ዝቅተኛ ውጤት ይኖራቸዋል፡፡ በተጨማሪም ይህ ብልሀት በንባብ ትምህርት ጊዜ የቅድመ ንባብ፣ የንባብ ጊዜ፣ ከንባብ በኋላ ያለውን ሁኔታ በመመልከት አንባብያን ምንባቡን ለምን አነባለሁ የሚለውን ጥያቄ እንዲመልሱ ያደርጋቸዋል (Hauck 2005 እና IWai 2011)፡፡

በአጠቃላይ ልእለአእምሮአዊ ብልሀት ተማሪዎች የተሰጧቸውን የተለያዩ የንባብ ተግባራትን በራሳቸው እንዲያከናውኑ፣ የማንበብ ተግባራትን በሚያከናውኑ ወቅት ምን ምን አይነት አንብቦ የመረዳት ብልሀቶችን መጠቀም እንዳለባቸው እንዲሁም የተጠቀሙባቸው የተለያዩ የማንበብ ብልሀቶች የሚፈልጉት ግብ ላይ ማድረስ መቻላቸውን ወይም አለመቻላቸውን ተግባራቶቹን የሚመረምሩበት፣ ተማሪዎቹ ራሳቸውን በመቆጣጠር ምንባቡን እንዲያነቡ እና ለምን እንደሚያነቡ ራሳቸውን በመጠየቅ ተግባራቶችን እንዲያከናውኑ የሚያደርጋቸው ነው፡፡

2.4.2.1. የልእለአእምሮአዊ ንኡሳን ብልሀቶች

ልእለአእምሮአዊ ብልሀቶች በርካታ ቢሆኑም ለዚህ ጥናት ተግባር ላይ የዋሉት ግን ለማንበብ ክሂል ማስተማሪያ የሚሆኑት ብቻ ሲሆኑ፣ በዋናነት የOxford (1990) እና የ O'Malley & Chamot (1995) ደግሞ በተጨማሪ ለመጠቀም ተሞክሯል፡፡

- ❖ **የማቀድ ብልሀት**

የማቀድ ብልሀት ተማሪዎቹ ወደ ፊት የሚሰሯቸውን ወይም የሚማሯቸውን ዋና ዋና የትምህርት ይዘቶች ለምሳሌ በቋንቋ ትምህርት (በንባብ፣ በንግግር፣ በማዳመጥ እና

በጽሁፈት) የሚሰጡ ተግባራት በማደራጀት የተለያዩ መረጃዎችን በማሰባሰብ ቅድመ ዝግጅት የሚያደርጉበት መንገድ ነው (O'Malley & Chamot 1995 and Oxford 1990)።

የትምህርት ተግባራትን በምንጀምርበት ወቅት መምህሩ ለተማሪዎቹ ስለብልሀቶቹ ህግ እና ችግሮችን የሚፈቱበት ደረጃ የማስገንዘብ ስራ መስራት አለበት። ስለሆነም የሰዓት ገደብን፣ ግቦችን እና ከትምህርት ተግባራት ጋር የሚገናኙ መሰረታዊ መመሪያዎችን በግልጽ መንገድ የራሳቸው ስብእና እንዲያደርጉ ማድረግ አለበት። ከዚህም ሌላ ተማሪዎቹ ከትምህርት ተግባራቱ በፊት የሚሰሯቸውን ተግባራት በአእምሮአቸው በመያዝ ብቃታቸውን ከራሳቸው አንጻር መገመት አለባቸው (Costa 1984)።

ሌላው ትምህርት በሌላ ሰው ሲታቀድ ተማሪዎቹ ራሳቸውን ለመምራት በሚመጡበት ጊዜ አስቸጋሪ ስለሚሆን ተማሪዎቹ የሚማሩትን ትምህርት ራሳቸው እንዲያቅዱ መምህሩ ማበረታታት እንዳለበት Blakey & Spence (1990) ያስረዳሉ። እንዲሁም Schraw (1998) ተማሪዎች የትምህርት ተግባራቱን ለማከናወን በሚያስቡበት ወቅት የተግባራቶቹ አይነት ምንድን ናቸው? የኔ ዓላማ ምንድ ነው? ምን አይነት መረጃዎችን እና ብልሀቶችን ነው እኔ የምፈልገው? ምን ያህል ጊዜ እና የትምህርት መርጃ ማሳሪያ ነው የምፈልገው? በማለት ቅድመ ዝግጅት ማድረግ እንዳለባቸው ያስረዳሉ።

የማቀድ ብልሀትን ለመማር ልክ እንደመጻፍ ክሂል ሁሉ የንባብ ክሂልም ሶስት ሂደቶች አሉት። ይኸውም ቅድመ ንባብ፣ የንባብ ጊዜ እና ድህረ ንባብ ናቸው። እንደ ልእለአእምሮአዊ ብልሀት እቅድ ማውጣት የሚይዘው የቅድመ ንባብን ቦታ ነው። በማቀድ ትምህርት ጊዜ ተማሪዎቹ ከግምት ውስጥ የሚያስገቡት ስለምንባቡ ወይም ጽሑፉ ርእስ ማሰብ እና ወደፊት ስለሚመጣው ሌላ ጽሑፍ ይዘት ቀዳሚውን ሀሳብ ማዘጋጀት ነው። በመሆኑም ተማሪዎቹ ይህን ብልሀት በተገቢው መንገድ ተግባራዊ እንዲያደርጉ በጣም ጥሩ የሆኑ የጋዜጣ እና የተለያዩ ጽሑፎች፣ ጸሐፊውን፣ ርእሱን፣ ማውጫውን፣ የፊት እና የኋላ ጀርባ ሽፋኑን ማካተት እንደሚገባ Bentahar (2012) ያስረዳሉ።

በተጨማሪም ስእሎች፣ ግራፎች፣ ርእስ እና ንኡሳን ርእስ በመጻሐፉ ላይ መኖራቸው አንባቢያን ስለጽሑፉ ይዘት እንዲገምቱ ክፍተኛ አስተዋጾ በማድረግ የሚረዳቸው

ሲሆን፣ የማቀድ ብልሀት አካል ናቸው (Benchmark Education 2011)፡፡ ከዚህ መረዳት የሚቻለው ተማሪዎች ጽሑፍን ወደ ማንበብ ሂደት ከመግባታቸው በፊት ስእሎች፣ ግራፎች፣ ርእስ ወዘተ. መኖራቸው ተማሪዎቹ እነዚህን ነገሮች በማሰብ እንደገምቱ እና እቅዳቸውን ማውጣት እንዲችሉ ያደርጋቸዋል፡፡

Zimmerman (2008) ዓላማን የማስቀመጥ ሚና አጉልቶ የሚያሳየው በማቀድ ጊዜ የምንጠቀመውን ብልሀት እንደሆነ ያስረዳሉ፡፡ ጸሐፊው አጠራጣሪ አላማ በሚያስቀምጥ ጊዜ ከፍተኛ ደረጃ ያለው ብቃት ያስገኛል፤ ይሁን እንጂ ከባድ የሆነ ዓላማ (Difficult goals) ሁልጊዜ ማስቀመጥ ራሳቸውን እንዲቆጣጠሩ እድሉን አይሰጥም፡፡ አብሶ አላማው ተግባራዊ የማይሆን ከሆነ ደግሞ አስቸጋሪ እንደሚሆን ያስገነዝባሉ፡፡

ከዚህም ሌላ Bentahar (2012) ከቅድመ ንባብ ጋር የተያያዙ ብልሀቶች ማለትም፣ መተንበይ፣ ቅኝት ማድረግ እና መገመት ለማቀድ ብልሀት ዋና እንደሆኑ ያስረዳሉ፡፡ ምሁሩ አክለው አንድን ጽሑፍ ለመረዳት በምንሞክርበት ጊዜ የሰዓት ገደቡን ሳይቀር በማቀድ ውጤት ለማምጣት እርግጠኛ መሆን እንዳለብን ያስረዳሉ፡፡ በተጨማሪም የማቀድ ብልሀት ተማሪዎቹ ራሳቸውን እንዲፈትኑ፣ ለየትኛው ተግባር ቅድሚያ መስጠት እንዳለባቸው እንዲረዱ ያደርጋቸዋል፡፡

አንድ ጽሑፍ አንብቦ ለመረዳት የማቀድ ብልሀትን እንዴት መጠቀም እንዳለባቸው Schiff & Calif (2004) እንደሚከተለው ያስረዳሉ፡፡ ለምሳሌ፡- ተማሪዎቹ በንባብ ጊዜ እንዴት አድርገው ራሳቸው እቀድ በማውጣት እንደሚጠቀሙ በሚከተለው መንገድ ሞክረው ማረጋገጥ ይፈልጋሉ፡፡ ይኸውም፤

1ኛ. ‹‹ አንድ የፈጠራ ልቦለድ ያልሆነ መጽሐፍ ማንበብ እፈልጋለሁ፤ ይሁን እንጅ ስለ ጽሑፉ ምንም አላውቅም፡፡ ስለዚህ እኔ የማስበው ይህን ጽሁፍ በዝግታ ማንበብ ነው፡፡ እንደዛም ሆኖ አሁንም ጽሁፉን መረዳት ካልቻልኩ፣ ደግሜ በማንበብ ወይም የገረፍታ ንባብን በመጠቀም ጽሁፉን አነባለሁ፡፡››

2ተኛ. በጣም ተደንቃለሁ ለምን?

3ተኛ. አስቀድሜ ስለዚህ ርእስ የተወሰነ ነገር አውቃለሁ፡፡ ይኸውም…..

4ተኛ. ---------- የሚባለውን ቃል አውቀዋለሁ ግን ምን እንደሚባል አላስታውስም፡፡

5ተኛ. ይህን ከማንበቤ በፊት ቀድሜ አወቀዋለሁ፣

6ተኛ. ብዙ ‹‹ቻርቶችን›› እና ‹‹ ግራፎችን ›› አይቻለሁ ስለዚህ የአነበብኩትን ነገር ለመረዳት ልጠቀምባቸው እፈልጋለሁ፡፡

7ተኛ. የአነበብኩትን ጽሑፍ መዋቅር ለመጥቀስ የተወሰነ ፍንጭ የሚሰጡ ቃላት ወይም ሀረጋት አሉ፡፡

በአጠቃላይ እነዚህ ከላይ የተገለጹት ተግባራት የሚያስረዱት አንድ ሰው ወደንባብ ከመግባቱ በፊት ያቀዳቸውን ነገሮች እና ወደንባቡ ከገባ በኋላ አቅዶ ከነበረው እቅድ ጋር በማስተያየት ያቀዳቸውን ተግባራት አሁን ካነበበው ጽሑፍ ጋር እንዴት እንደሚያያዝ እና ያገኛቸው አዳዲስ ነገሮችም ግንዛቤውን ሊያዳብሩለት እንደሚችሉ ነው፡፡ ከዚህም ሌላ የማቀድ ብልሀት ላይ ሌላ ልብ ሊባል የሚገባው ጉዳይ ለምሳሌ፡- በንባብ ጊዜ ተማሪው ንባቡን ከመቀጠሉ በፊት ቆም ብሎ በማሰብ ምንድን ነው የአነበብኩት በማለት የአነበበውን ነገር መረዳቱን እርግጠኛ መሆን አለበት፤ በዚህን ጊዜ የአነበበውን ነገር ምንም ያላወቀና ያልተረዳ ከሆነ ንባቡን በማቆም እቅዱን በድጋሚ ማየትና ማስተካከል አለበት (Benchmark Education 2011)፡፡ በተጨማሪም የማቀድ ብልሀት ለውጤታማ ተግባራት መመሪያ ሲሆን፣ አንባቢዎች የነበራቸውን እውቀት የበለጠ በማጠናከር ምንባቡን ማንበብ ለመጀመር ዝግጁ እንዲሆኑ ያደርጋቸዋል፡፡

❖ ዓላማ ወይም ግብን የማስቀመጥ ብልሀት

ዓላማ ወይም ግብ የሚገልጸው ተማሪዎቹ ለቋንቋ ትምህርት ያላቸውን ዓላማ ነው፡፡ ተማሪዎች ለሚያነቡት ነገር ዓላማ ወይም ግብ ከሌላቸው ጀልባ ካለአቅጣጫ መቆጣጠሪያው ወዴት እንደሚጓዝ እንደማያውቅ ሁሉ ምን ማድረግ እና መስራት እንዳለባቸው አያውቁም (Oxford 1990)፡፡

ዓላማና ግብ በቋንቋ ትምህርት ማስታወሻ ደብተር መታወቅ ወይም መመዝገብ አለበት፡፡ ስለዚህ ተማሪዎች አንድን ጽሑፍ እንዲያነቡ በምናደርጋቸው ወቅት ጽሁፉን ከማንበባቸው በፊት ጽሁፉን ለምን ዓላማ እንደሚያነቡና ካነበቡ በኋላ ሊያገኙ

ስለሚችሉት ጥቅም በግልጽ በማስቀመጥ፣ ከምንባቡ የወጡ ጥያቄዎችን (ተግባራትን) በሚሰሩበት ወቅት ተግባራቶቹን የሚያከናውኑበት ሰዓት በመያዝ እና በመጨረሻም በተሰጣቸው የሰዓት ገደብ ስራቸውን እንዲጨርሱ በማድረግ በክፍል ውስጥ መተግበር ይቻላል (O'Malley & Chamot 1995 and Oxford 1990)፡፡

ሌላው ግብ (Goal) በአጠቃላይ ከግምት የሚያስገባው የረጅም ጊዜ እቅድን ሲሆን፣ የሚያሳየንም የብዙ ወራትን ወይም አመትን ውጤት ነው፡፡ በአንጻሩ ዓላማ (Objective) ደግሞ የአጭር ጊዜ ድርጊትን ሲሆን ለሰዓታት፣ ለቀናት ወይም ለሳምንት የምናዘጋጀው ነገር ነው (Oxford 1990)፡፡

በአጠቃላይ ተማሪዎች በሚማሩት ክሂል ዙርያ ዓላማ ወይም ግብ እንዲኖራቸው በመምህራን መታገዝ አለባቸው፡፡ እንዲሁም የተለያዩ ተማሪዎች የተለያየ ዓላማ እንዳላቸው ማሳወቅ፡፡ ለምሳሌ፤ የተወሰኑ ተማሪዎች የዳበረ የንባብ ብልሀት ሲያሳዩ ሌሎቹ ደግሞ ዝቅተኛ የሆነ እድገት ያሳያሉ፡፡ የንባብ ዓላማ በጠነከረ ሁኔታ ወደሚፈለገው ብቃት የሚመጣው በመደበኛነት የሚሰሩ ልዩ ልዩ ሙያዊ መረጃዎችን በማንበብ ነው፡፡ ለምሳሌ፤ መጽሄት፣ ወይም ጋዜጣ ለመደሰት በፍላጎት በማንበብ፣ አጭር ልቦለድ፣ ማስታወቂያዎችን ወዘተ. በማንበብ ምርጥ ወይም የላቁ አንባቢያን የደረሱበት የችሎታ ደረጃ ላይ መድረስ እና የአንብቦ መረዳት ፈተናዎችንም ማለፍ ይቻላል (Oxford 1990)፡፡

❖ የማደራጀት ብልሀት

ይህ ብልሀት ተማሪዎቹ ወደፊት የሚማሯቸውን ዋና ዋና ሀሳቦች እና የትምህርት ይዘት የተለያዩ የመረጃ ምንጮችን በማሰባሰብ ቅድመ ዝግጅት የማድረግ ስራ የሚያከናውኑበት መንገድ ነው (O'Malley & Chamot 1995)፡፡ ከዚህም በተጨማሪ ይህ ብልሀት የተለያዩ መሳሪያዎችን (material) የሚያካትት ሲሆን፣ እነዚህም በጣም ምቹ እና ተፈጥሯዊ የሆኑ አካባቢዎችን መፍጠር፣ መርሀ ግብር እና የቋንቋ መማሪያ ማስታወሻ ደብተር መያዝን ይጠይቃል (Oxford 1990)፡፡ የንባብና የማዳመጥ ትምህርት ልዩ፣ ምቹ፣ ሰላማዊ እና ብዙ ጫጫታ የሌለባቸው ቦታዎችን (ሁኔታዎችን)

ይፈልጋሉ፡፡ በመሆኑም ተማሪዎች ቤታቸው በሚሆኑበት ወቅት ጥሩ የማንበቢያ ቦታ በማመቻቸት እንዲያነቡ ማበረታታት እንደሚገባ ምሁሩ ይገልጻሉ፡፡

ከዚህም በተጨማሪ ተማሪዎቻችን የቋንቋ ክሂሎችን በመማር የተሻለ እድገት እንዲያሳዩ ሳምንታዊ ፕሮግራም በማውጣት በተግባር እንዲለማመዱ ማበረታታት፡፡ ተማሪዎቹ የሚማሩትን የቋንቋ ክሂል በበቂ ሁኔታ እንዲያዳብሩ ብዙ ሰዓት በመውሰድ ከመማሪያ ክፍል ውጭ ቤታቸውና መዝናኛ ቦታ በሚሆኑበት ወቅት በፈለጉት ርዕስ ዙርያ ልምምድ እንዲያደርጉ ማበረታታት፤ የተወሰነ ነጥብ እንዳለው በመንገር፣ ለምሳሌ፤ ከአጫጭር ልቦለድ ውስጥ አንዱን ልቦለድ አንብበው በመምጣት ያነበቡትን ነገር አደራጅተው ለጓደኞቻቸው እንዲያነቡ፣ ጋዜጣ፣ መጽሄት የመሳሰሉትን እንዲያነቡ በማድረግ የንባብ ክሂላቸውን ማዳበር ይቻላል (Oxford 1990)፡፡

❖ ትኩረት የመስጠት ብልሀት

ይህ ብልሀት የተወሰኑ መረጃዎች ላይ ለምሳሌ፤ መዋቅሮች፣ ቁልፍ ቃላት፣ ሀረጎች ወይም ሀሳቦች ላይ ትኩረት የሚያደርግ ሲሆን ለአራቱም የቋንቋ ክሂል አስፈላጊ ነው፡፡ እንዲሁም ብልሀቱ ሁለት አነስተኛ ብልሀቶችን በውስጡ ያካትታል፡፡ ይኸውም፣ ቀጥተኛ ትኩረት መስጠት እና መርጦ ማተኮር ናቸው፡፡ ቀጥተኛ ትኩረት መስጠት ከማስተዋል ጋር ስለሚመሳሰል የሚወሰነው በሰፊው ወይም በአለም አቀፍ ላሉ ተግባራት ትኩረት በመስጠትና አላስፈላጊና ከጉዳዩ ጋር ያልተገናኙ ወይም የተዛቡ ሀሳቦችን ማስወገድ ነው (Oxford 1990)፡፡

በተመሳሳይ O'Malley & Chamot (1995) ትኩረትን ከሚወስዱ አላስፈላጊ ነገሮች አእምሮን ነጻ በማድረግ የምናነበውን ጽሑፍም ሆነ የታላሚውን ቋንቋ ትምህርት በቀጥታ የምንከታተልበት ብልሀት እንደሆነ ያስረዳሉ፡፡ በአንጻሩ መርጦ ማተኮር በየትኛውም የቋንቋ ትምህርት የሚባለውን ነገር ሁሉ ከመቀበል በራስ ግምጋሜ ለቋንቋ ትምህርት ጠቃሚ የሆኑ ጉዳዮች ላይ ብቻ ትኩረት የመስጠት ብልሀት ነው (O'Malley & Chamot 1995)፡፡ ከዚህም በተጨማሪ ይህ ብልሀት መሻሻል የሚገባቸው

ማስታወቂያዎች፣ መጽሄቶች፣ የፊልም ማጠቃለያዎችን በጣም በጥንቃቄ ማብራሪያ በመስጠት እንደሚወስን እና በንባብ ጊዜም የሚመረጠው መራጭ አንባቢ (selective reader) ለመሆን እንደሆነ ምሁራኑ ያስረዳሉ፡፡

በተጨማሪም ቀጥተኛ ትኩረትን ለማበረታታት ወይም ተግባራዊ ለማድረግ በጣም ሳቢ የሆኑ ተግባራት እና መርጃ መሳሪያዎች ማዘጋጀት፣ በክፍል ውስጥ ሀሳባቸውን የሚከፋፍሉ ነገሮችን መቀነስ፣ ተማሪዎቹ ትኩረት ሰጥተው እንዲያስታውሱና እንዲያነቡ የተለያዩ ተግባራትን በሚሰሩበት ወቅት ሽልማት መስጠት ይጠይቃል (Oxford 1990)፡፡

መርጦ ማተኮርን ተግባራዊ ለማድረግ ለተማሪዎቹ ያላለቁ ካርታ (chart) እንዲጨርሱ፣ ሰንጠረዥ፣ መከታተያ ቅጽ (cheklist) በመስጠት በዝርዝር እንዲሰሩ ማድረግ ወይም ሌሎች የተለያዩ ተግባራትን በመስጠት መተግበር ይቻላል፡፡ ለምሳሌ በንባብ ጊዜ ተማሪዎቹ የልቦለዱን ቅንጫቤ ትኩረት ሰጥተው በማንበብ በጽሑፉ ውስጥ ስለተገለጹት ገጸባህርያት ምንነት እንዲገልጹ፣ ገጸባህርያቱ የሚያወሩትን ሀረግ ወይም አረፍተ ነገር ከአነበቡት ምንባብ ውስጥ በማውጣት እንዲናገሩ ወዘተ. በማድረግ ለሚያነቡት ነገር ምን ያህል ትኩረት መስጠት እንዳለባቸው ማስተማር ይቻላል (Oxford 1990)፡፡

❖ **የምንባቡን ሀሳብ በራስ አገላለጽ የማስረዳት ብልሀት**

የቀረበልንን ምንባብ ካነበብን በኋላ ተረድኦታችን ለመፈተሽ አንዴ ቆም ብለን በራሳችን አባባል እና አገላለጽ መረጃዎችንና በጽሑፍ ውስጥ ያሉ ሀሳቦችን መልሰን ማውጣት ወይም አንድ ጽሁፍ ካነበቡ በኋላ ተመሳሳይ ወይም ገላጭ ሀረግ በመጠቀም በማይታወቁ (በተደጋጋሚ ጊዜ በማይገለጹ) ቃላት ወይም በሌላ መግለጫዎች መግለጽ እንደሆነ Brown and Campione (1990) ያስረዳሉ፡፡

ይህ ብልሀት በንባብ ጊዜ ተግባራዊ የሚሆነው ተማሪዎቹ ጽሑፉን ካነበቡ በኋላ ምንባቡን ምን ያህል እንደተረዱት ለማረጋገጥ የአነበቡትን ነገር በራሳቸው አገላለጽ የሚያስቀምጡበት መንገድ ነው፡፡ ከዚህም ሌላ ይህ ብልሀት ተማሪዎቹ በፊት ባለቸው

እውቀት ላይ ምን የተለየ ነገር እንደጨመሩ እና እንደተረዱ በአጭሩ ለጓደኞቻቸው በጽሁፍ ወይም በቃል እንዲናገሩ በማድረግ መተግበር ይቻላል፡፡

❖ ጥያቄዎችን የማፍለቅ ብልሀት

Blakey and Spence (1990) እንደሚያስረዱት፣ ተማሪዎቹ ምንድ ነው የማውቀው? ምንስ ነው የማላውቀው? በማለት ከጥናቱ (ጽሁፉ) ተግባራት በፊት ራሳቸውን ይጠይቃሉ፡፡ ለጥናታዊ ተግባራቱ መሻሻል የመጀመሪያው ሀሳብም ስለጥናታዊ ተግባራቱ ትክክለኛነት፣ ግልጸኝነት እና ስፋት ማወቅ ነው፡፡

እንደ Ratner (1991) አገላለጽ፣ መረጃዎችን እና ግምትን የሚሰጡ ጥያቄዎች የብልሆች ወይም የአዋቂዎች አስፈላጊ አሰራር ነው፡፡ በመሆኑም ተማሪዎቹ የግድ ከአነበቡት የትምህርት ማስረጃዎች በፊት እና በኋላ በራሳቸው ጥያቄዎችን በማፍለቅ እና ሳያቋርጡ ሰፊ ሀተታ በመስጠት ሀሳቡን መረዳታቸውን ያረጋግጣሉ፡፡ በተጨማሪ ከቀድሞ እውቀት ጋር ግንኙነት ካለው፣ ሌላ ምሳሌ ከተሰጠ እና ምናልባትም ዋናው ሀሳብ (መልክት) ከሌላው መልክት ጋር ከተገናኘ መመልከትም ተገቢ እንደሆነ ያስረዳሉ፡፡

❖ ለመለማመድ ምቹ ጊዜ የመፈለግ ብልሀት

ለቋንቋ ተማሪዎች አራቱን የቋንቋ ክሂል ለማለማመድ የግድ ምቹ ሁኔታዎችን መፍጠር ያስፈልጋል፡፡ ተማሪዎቹ ከመካከለኛ ወደ ብቁ አንባቢ ለማድረስ ከተፈለገ የመማሪያ ሰዓቱ ሁል ጊዜ ምቹ ሆኖ ስለማይዘጋጅ ተመጣጣኝ ወይም በቂ የልምምድ ጊዜ ማመቻቸት ያስፈልጋል፡፡ ስለሆነም ተማሪዎቹ በታላሚው ቋንቋ ልምምድ የሚያደርጉበት ተጨማሪ እድል ይፈልጋል፤ እናም ይህንን አመቺ ጊዜ ለመፍጠር ተማሪዎች ብዙ ውጣ ውረዶች እንደሚያሳልፉ Oxford (1990) ይገልጻሉ፡፡ ምሁሩ አክለው ይህ ብልሀት ተማሪዎቹ በራሳቸው ሀላፊነት እንዲሰማቸው፣ እንዲሁም በራሳቸው የሚለማመዱበትን ምቹ ጊዜ እንዲያመቻቹ ያደርጋል፤ በመሆኑም የሚቻል

ከሆነ ወይም እድሉ ከተገኘ ተማሪዎቻችንን በእንደዚህ ዓይነት ሁኔታ ተግዳሮት ማድረጉ ጥሩ እንደሆነ ይገልጻሉ፡፡

❖ የመቆጣጠር ብልሀት

ተማሪው በትምህርት ሂደት የሚማራቸውን ነገሮች በትክክል መረዳቱን፣ ያቀዳቸውን ተግባራት በትክክል እየተገበራቸው መሆኑን፣ በአጠቃላይ ትምህርቱን በትክክል እየተከታተለ መሆኑን ስራውን በራሱ የሚቆጣጠርበት መንገድ ነው (O'Malley & Chamot 1995)፡፡ ከዚህም በተጨማሪ ተማሪዎች በቁጥጥር ብልሀት ጊዜ በሚከተሉት መንገድ ትምህርቱንም ሆነ የትምህርት ተግባራቱን ማከናወን እንደሚችሉ (Schraw 1998) ይገልጻሉ፡፡ ይኸውም፣ የምሰራውን ነገር በግልጽ ተረድቼዋለሁ፣ ተግባራቶቹ ለኔ ትርጉም ይሰጡኛል?፣ ዓላማዬን ከግብ አድርሻለሁ?፣ ለውጥስ ለማምጣት እፈልጋለሁ? የሚሉትን ያካትታል፡፡

በመቆጣጠር ብልሀት ጊዜ አንድን ተግባር እየሰራን ሳለ ተግባራቶችን በመስራት ዙርያ ያለን ብቃት እና ቋንቋውን በምንጠቀም ጊዜ ያለን የአንብቦ መረዳት ችሎታ ማረጋገጥ (ማጣራት) ይገባናል፡፡ እንዲሁም የአነበብነውን ጽሁፍ እንረዳዋለን? ካልተረዳነው ችግሩ ምንድን ነው? ቋንቋውን በምንጠቀም ጊዜስ በተተኳሪው ቋንቋ የተለያዩ ነገሮችን በማፍለቅ እንጠቀማለን? ትርጉምስ ይሰጣል? በተተኳሪው ቋንቋ አፍልቀን የምንጠቀመው ነገር ትርጉም የማይሰጥ ከሆነ ችግሩ ምንድን ነው? የሚሉትን ነገሮች በመመርመር የንባብ ክሂልንም ሆነ ሌሎች ክሂሎችን መማር እንዳለብን መረዳት ይቻላል (Oxford (1990))፡፡

አንብቦ የመረዳት ችሎታ የሚወሰነው አንባቢው በንባብ ጊዜ በትክክል መረዳቱን መቆጣጠር በሚቻልበት ብልሀት ላይ መገኘቱ ሲሆን፣ ተመራማሪዎቹ እንደሚያስረዱትም ራስን የመቆጣጠር ባህሪ የሚከሰተው መረዳትን መቆጣጠር በሚቻልበት መጠን ነው፡፡ ራሳቸውን በመከታተል የሚማሩ አንባቢዎች መጀመሪያ ጥናት የሚጀምሩት የተፈለገውን የማስተማሪያ መሳሪያ (Material) ከመማር ነው፡፡ በሂደትም የማስተማሪያ መሳሪያውን ምን ያህል እንደተማሩት ይከታተላሉ፤ እንዲሁም

በየትኛው ሂደት ወደ አሁኑ ደረጃ ወይም የትምህርት ሁኔታ እንደመጡ ያሳየናል፡፡ በሌላ መልኩ አሁን የተዘጋጀው የትምህርት ሁኔታ የተፈለገውን የትምህርት ግብ የሚፈጽም ከሆነ ተማሪዎቹ ጥናታቸውን ይቀጥላሉ፡፡ ይኸውም ለጥናቱ የሚሆን አዲስ የትምህርት መሳሪያ (Material) ወይም ሌላ ለጥናቱ የሚሆን ተጨማሪ ሰዓት ከማሰልጠኛ መሳሪያዎች ጋር በመመደብ እንዲያጠኑ ይደረጋል (Thiede et al. 2003)::

ከዚህ መረዳት የሚቻለው አንድን የመረዳት ችሎታ እውቀት በትክክል መቆጣጠር ጠቃሚ እንደሆነ ነው፡፡ ምክንያቱም ራስን የመቆጣጠር ጥናት ተማሪዎቹን ሊመራ የሚችል መረጃ በማዘጋጀት እንዴት እንደሚጠቀሙበት ያሳያል፡፡ እንዲሁም ለንባብ ዋጋ በመስጠት ብቁ አንባቢዎች የራሳቸውን የመረዳት ችሎታ መቆጣጠር እንዳለባቸው ያሳያል፡፡

በአጠቃላይ የመቆጣጠር ብልሀትን በመጠቀም የተለያዩ አንብቦ የመረዳት ትግበራዎችን ተማሪዎች በራሳቸው በሚያከናውኑ ጊዜ በዘፈቀደ ሳይሆን ለምን? ለምን? ተግባራት እንደሚያከናውኑ፣ ትግበራዎችን ሲያከናውኑ ምን? ምን? ዓይነት አንብቦ የመረዳት ብልሀቶችን መጠቀም እንዳለባቸውና እነዚህ የተጠቀሙባቸው የተለያዩ የአንብቦ መረዳት ብልሀቶች የሚፈልጉት ግብ ላይ ማድረስ መቻል አለመቻላቸውን ተግባራዊ ክንውኖቹ እስከሚያልቁ ድረስ በመቆጣጠር ማከናወን አለባቸው፡፡ በተጨማሪም እስከመጨረሻው ድረስ ራሳቸውን እየተቆጣጠሩ የሚያነቡ ተማሪዎች ምን ማንበብ እንዳለባቸው፣ ለምን ማንበብ እንዳለባቸው፣ እንዴት ማንበብ እንዳለባቸው እና ሲያነቡ ያልተረዱት ነገር ምን እንደሆነ ለይተው ያውቃሉ፡፡

❖ የግምገማ ብልሀት

የግምገማ ብልሀት ተማሪው በቋንቋ ትምህርት ካለፈው የበለጠ ለውጥ ማሳየቱን ፣ ስራውን በራሱ በመገምገም የሚያረጋግጥበት ብልሀት መሆኑን O'Malley & Chamot (1995) ያስረዳሉ፡፡ በተጨማሪም ተማሪዎች ስለትምህርት ተግባራቱ ሀሳባቸውን ለጓደኞቻቸው በሚያካፍሉበት ወቅት ሀሳባቸውን በአእምሮአቸው በመያዝ እና ለነዚያ ሀሳቦች ያነሳሷቸውን ምክንያቶች ማበረታታት እንደሆነ Costa (1984) ያስረዳሉ፡፡

እንዲሁም Blakey & Spence (1990) እና Oxford (1990) ራስን የመገምገሚያ መመሪያ የሚገለጸው በመከታተያ ቅጽ (checklists)፣ የውሎ ማስታወሻ (Diaries)፣ መጽሄት (Journal) ሲሆን፣ ተማሪዎቹ ለውጣቸውን ወይም መሻሻላቸውን እንዲመዝኑ ያግዛቸዋል፡፡ ከዚህም ሌላ ራስን መመዘን ወይም መገምገም ነጻነትን ወይም በራስ መስራትን የበለጠ ተግባራዊ ያደርጋል፡፡ በዚህን ጊዜ ተማሪዎቹ የሚከተሉትን ጥያቄዎች ራሳቸውን በመጠየቅ የትምህርት ተግባራቱን ማከናወን ይችላሉ:: ዓላማዬን ከግብ አድርሻለሁ? ምን ሰራሁኝ? ምንስ አልሰራሁም? በቀጣይ ጊዜስ ስራዬን በተለየ መንገድ እሰራለሁ? በማለት ራሳቸውን ይመዝናሉ (Schraw 1998)፡፡

ግምገማ በንባብ ውስጥ የተለያዩ ተግባራት አሉት፡፡ ይኸውም፣ (ሀ) ጠቃሚ መረጃዎችን ከተጻፉ ጽሑፎች ለማግኘት፣ (ለ) በንባብ ውስጥ ያለው ትክክለኛነት እና ታማኝነት ለማረጋገጥ፣ (ሐ) የሀሳቡን ተገቢነት ለመመርመር፣ (መ) ለተለያዩ ጠቀሜታዎች እና ለመዝናናት ጽሑፎችን ማንበብ እና (ሠ) እንደ አንድ አንባቢ ራስን ለማሻሻል ንባብን ተግባራዊ ከማድረግ አንጻር አንባቢዎች እንዲያውቁ ይረዳል (Fries-Gaither 2012)፡፡

በሂደት የሚካሄዱ የማንበብ ጊዜ ብልሀቶች ተግባራት ከፍተኛ ቅደም ተከተል የሚፈልጉ ሲሆን እነዚህም ዋና ሀሳቡን የማጠቃለል ችሎታ እና በጽሑፍ ውስጥ የተጠቀሱትን ማመልከቻ እና አንድምታ መረዳት ነው፡፡ እንዲሁም ተጨማሪ መረጃዎችን መፈለግ ጠቀሜታው ሌላ ውጫዊ ፍላጎት ሲሆን፣ ይህ ብልሀት የሚደነቅ የልእለ አእምሮአዊ ግምገማ ብልሀት አካል ነው (Benchmark Education 2011)፡፡ ራስን መገምገም በንባብ ጊዜ ከሚሰጠን ፋይዳ አንዱ ከንባብ በኋላ በትንበያና በማቀድ ጊዜ በግምት የተሰራውን ተግባር በማገናኘት ማጠቃለል ነው፡፡ ስለሆነም በንባብ ተግባራት የተካተቱት አስተያየቶችን በሙሉ ያቀርብልናል፡፡

Zimmerman and Pons (1986) የግምገማ ብልሀት ተማሪዎች ከመጀመርያ ጀምሮ የስራውን አይነት እና እድገት ወይም መሻሻል እንዲመዝን የሚያደርጉበት ዘዴ እንደሆነ ያስረዳሉ፡፡ ለምሳሌ፤ ተማሪዎች የሰሩት ስራ ትክክል መሆኑን ለማወቅ ያረጋግጣሉ፡፡ እንዲሁም የግምገማ ቁርጥ ከሚለይበት አንዱ የመረዳት ችሎታ በመሆኑ አንብበው

የተረዱትን ነገር የተለያዩ የአንብቦ መረዳት ጥያቄዎችን በተለያየ መንገድ በመመለስ የአንብቦ መረዳት ችሎታቸውን ለማዳበር ይሞክራሉ (Paris፣ Wasik & Turner 1996)::

በአጠቃላይ ግምገማ የመማር ተግባራቱ ከተጠናቀቀ በኋላ እነዚህን የመማር ተግባራት እንዴት አድርጎ እንዳጠናቀቃቸው እንዲሁም እንዴት አድረጎ የመማር ብልሀቶችን እንደተጠቀመ የሚፈትሽ ሲሆን ብልሀቶቹ ምን ያህል ውጤታማ እንደነበሩ ይገልጻል ፤ በሚቀጥለው ጊዜም ተመሳሳይ ይዘት ያላቸው ተግባራት በመስጠትና በማሰራት የመጣውን ለውጥ ያያል።

2.4.2.2. ልዕለአእምሮአዊ እምነት እና እድገት

ልዕለአእምሮአዊ እምነቶች (metacognitive beliefs) ማሰብንና መማርን በተመለከተ ተማሪዎቹ እናገኘዋለን ብለው የሚጠብቁትን እምነት የሚመለከት ነው (Paris & Winograd 1990)። ልእለአእምሮአዊ እምነት ተማሪዎቹ ራሳቸውን በተመለከተ የሚኖራቸውን ዕይታ የሚመለከት ነው፤ በመማር ሂደት ውስጥ ስኬታቸውንና ውድቀታቸውን የሚተረጉሙበት መንገድ ነው (Paris & Winograd 1990)።

ልዕለ አእምሮአዊ ብልሀቶች ከተማሪዎቹ ጋር ያላቸው ተዛምዶ ጥብቅ በመሆኑ ለመማር ካላቸው ተነሳሽነትም ጋር ይያያዛል። በልእለአእምሮአዊ ራስመር ግምገማ (self appraisal) አማካኝነት ተማሪዎቹ እንደተማሪ የሚያጋጥማቸውን ስኬትና ውድቀት ያንጸባርቃሉ። ይህ ሁኔታ በራስ የመተማመንና ይቻላል መንፈስ ማዳበር አንዱ ገጽታው ነው። ሌላኛው ገጽታ በራስ አለመተማንና ተስፋ መቁረጥንም ያመለክታል። ምክንያቱም የተማሪዎቹን ማንነት ያሉበትንም ደረጃ በግልጥ የሚያመለክት በመሆኑ ነው። ስለዚህ ልእለአእምሮአዊ ግንዛቤ የዳበረ የንባብ ልምድ የሌላቸው ተማሪዎች ላይ የሚያመጣው ተጽእኖ በተለይም ክህሎትንና ተነሳሽነትን ከመፍጠር አንጻር ያለው ድርሻ አዎንታዊ ነው (Paris et al. 1983 እና Paris & Winograd 1990)።

ከዚህም በተጨማሪ ‹‹በአእምሮአዊ ሳይንስ ዙሪያ የተደረገው የዘመነ እድገት እንደሚያመለክተው ልእለአእምሮአዊነት ሕጻናት ከሌሎች ጋር በሚያደርጉት ሁለትዮሽ

ግንኙነት ጊዜ ያድጋል። ይህ የሚሆነው ሕጻኑ የሌሎችን አእምሮአዊ ሁኔታ መቆጣጠር ሲችል›› ነው (Brincka and Liljenfors 2013፣86):: በተለየ የመጀመሪያው ከሕጻኑን ጋር ግንኙት ያለው ወገን አእምሮአዊ የሆነውን ነገር ለማሳደግ ያለው አስተዋጽዖ የጎላ ነው። ስለ ልእለአእምሮአዊነት የሚያጠናው ዘመናዊው ሳይንስ ከ Flavell የቀደመ ቀመር ይልቅ የተሻለ ነው። ምክንያቱም ዘመናዊው የአእምሮአዊነት ትርጉም የትኩረት አቅጣጫው ከውጫዊው ነገር ይልቅ አእምሮአዊነትን መቆጣጠር ላይ ነው።

Cromley (2005) እንደሚያስረዱት፣ ልእለአእምሮአዊ እድገት በተለያየ ስፍራ ባልተመጣጠነ መልኩ አድጓል። ሆኖም ሕጻናት ተማሪዎች ተከታታይነት ባለው መልኩ ሥራቸውን አይከታተሉም ወይም አይጠይቁም። ይሁን እንጂ ምንም እንኳን በሕጻንነት እድሜ ሊፈጠር በሚችል ልእለአእምሮአዊነት ዙሪያ ጥያቄ ያለ ቢሆንም አብዛኛዎቹ ወጣቶች ልእለአእምሮአዊ የሆነውን ብልሀት ገንዘብ ማድረግ እንደተቻላቸው Brincka & Liljenfors (2013) ያስረዳሉ።

በአጠቃላይ ጥሩ አንባብያን ልእለአእምሮአዊ ብልሀትን፣ የማንበብ ብልሀታቸውን ቅድመ ንባብ፣ ጊዜ ንባብ፣ ድህረ ንባብ ለማሰብና ለመቆጣጠር ይጠቀሙበታል። ከንባብ በፊት አንባብያን የንባብ መጻሕፍትን ይመረምራሉ። የመጻሕፉን አወቃቀር፣ የመጻሕፉን ቅርጽ፣ የአጻጻፍ ዘይቤውን ከመጻሕፉ ጋር ተያያዥነት ያላቸው ሌላ መርጃዎችን፣ እንዲሁም በሚያነቡት በእያንዳንዱ ርእስ ዙሪያ ከቀደመ እውቀታቸው ጋር ለማዛመድ የሚጥሩትን ሁኔታዎች ያጠቃልላል። በንባብ ጊዜ ተማሪዎች መረዳታቸውን እና አለመረዳታቸውን ይመረምራሉ በዚህ ጊዜ ለመረዳት የሚያግዙ ብልሀቶችን ይጠቀማሉ። ተማሪዎች ምናልባት ጥያቄዎችን ለመመለስ፣ ወይም በንባቡ ላይ ያላቸውን ቅድመ ግምት ለመተንበይ ሊያነቡ ይችላሉ። ነገር ግን ውጤታማ የሆኑ አንባብያን መረዳታቸውን የሚፈታተን ጉዳይ በንባብ ውስጥ ሲያጋጥማቸው እንዲሁም ከንባብ በኋላ ልእለ አእምሮአዊ ብልሀትን ይጠቀማሉ። ይህም ያነበቡትንና የተረዱትን ለመገንዘብ በንባብ ጊዜያስቀመጡትን ግብ መሳካት ወይም አለመሳካቱን ለመረዳት የሚጠቀሙበት ብልሀት ነው (O’Hara 2007)።

2.4.2.3. የልእለአእምሮአዊ እውቀት ዓይነቶች

Paris et al. (1983) ልዕለአዕምሮአዊ እውቀትን በሦስት ዋና አእምሮአዊ እውቀት ይከፍሉታል፡፡ እነርሱም አውንታዊ፣ ቅደም ተከተላዊ እና ሁኔታዊ እውቀት ናቸው፡፡ አዎንታዊ እውቀት የሚያተኩረው ከአንባቢው እውቀት በተጨማሪ በንባብ ላይ የተሰጠውን ተግባር ማወቅን ነው፡፡ ስለዚህ ይህ የእውቀት አካባቢ የሚሸፍነው በንባቡ የተሠጠውን ተግባር እና የአንድን ወገን እውቀትና እምነትን ማወቅን ነው፡፡ ቅደም ተከተላዊ እውቀት የተለያዩ ድርጊቶችን ወይም ተግባራትን እንዴት ማወቅ እንዳለብን ነው፡፡ ሁኔታዊ እውቀት የሚያመለክተው አንድን ብልሀት መቼና እንዴት መጠቀም እንደሚኖርብን ነው፡፡ አንባብያን በሁኔታዊ እውቀታቸው አማካኝነት የተወሰኑ ብልሀቶችን ጠቃሚነት ይረዳሉ፡፡ እንዴት መጠቀም እንደሚኖርባቸው፤ በንባብ ጊዜ መቼና እንዴት እንደሚጠቀሙ አካባቢያዊ ሁኔታዎችን ይገነዘባሉ፡፡ አንባቢያን ግንዛቤው ባላቸው መጠን የበለጠ ብልሀታዊ (ስልታዊ) ይሆናሉ፡፡ ሦስቱንም ዓይነት አእምሮአዊ እውቀቶች የንባብ ግባቸውን ለመፈጸም ይጠቀማሉ (Paris & et al. 1983)፡፡

ከዚህም ሌላ ልእለአእምሮአዊ ሁለት ገጽታዎች አሉት፡፡ እነዚህም፣ ራስን መምራት እና ራስ መር ግምገማ እሳቤ በመባል ይታወቃሉ፡፡ እነዚህ ገጽታዎች ክህሎትና ለመማር ያለን ፍላጎት ልዕለአእምሮአዊ ስነልቡናዊ እሳቤ እንዲኖረው ያስችላል (Paris & Winograd 1990)፡፡ ራስን መምራት ተማሪው የራሱን ትምህርትና አስተሳብ ለመምራት የሚጠቀምበትን ብልሀት የሚመለከት ነው፡፡ እውቃታዊ ራስን የማስተዳደር ዘዴ ከተማሪው ክህሎትና ብልሀታዊ አስተሳሰብ ጋር ቀጥተኛ ግንኙነት ያለው እንደመሆኑ በተማሪው አፈጻጸም ላይ ቀጥተኛ የሆነ ግንኙት አለው፡፡ ራስ መር ግምገማ (self appraisal) ተማሪዎች ስለ እውቀታቸው የሚያስቡትን፣ አእምሮአዊ ብልሀታቸውን፣ አፈጻጸማቸውን እና አእምሮአዊ ግብን ለመፈጸም ስለሚኖራቸው የግል ብቃት ይመለከታል፡፡ በራስ መር ግምገማ ‹‹self appraisal›› አማካኝነት ተማሪዎች የራሳቸውን እውቀት ይለካሉ፤ በተለይም አንድ የተወሰነ ሥራን ለመሥራት በሞክሩበት ጊዜ የሚገጥማቸውን ተግዳሮት ለመወጣት የሚጠይቀውን የተለየ ተነሳሽነት ከማምጣት አንጻር ያለው ፋይዳ የጎላ ነው (Paris & Winograd፣ 1990)፡፡

2.4.2.4. ልእለአእምሮአዊ ግንዛቤ እንደማስተማሪያ ብልሀት

ልእለአእምሮአዊ የንባብ ልምድ ውስጣዊ ልምድን፣ እውቀትን፣ ማስተዳደርንና አንባቢው በንባብ ጊዜ ራሱን የሚቆጣጠርበት ብልሀት ነው፡፡ ልዕለአእምሮአዊ የንባብ ብልሀት ከአንባቢው ግንዛቤ የሚመነጭ የንባብ መጽሐፉ ወይም ለንባብ የሚያስፈልጋው መሣሪያ አዕምሮአዊ የሆነ ጥያቄ መኖሩን የሚገነዘብበት ብልሀት ነው፡፡ አንባቢው ለንባብ ያለውን ዓላማ ለማሳካት፣ አእምሮአዊ ብልሀቶችን ለመከተል በመጨረሻም ንባብ የታለመለትን ግብ እንዲፈጽም የሚረዳ የማንበብ ብልሀት ነው (Cross & paris 1988)፡፡ Baker & Brown (1984) እንደጠቆሙት በተማሪው ልእለአዕምሮአዊ መረዳት እና በአንብቦ መረዳት መካከል ጠንካራ የሆነ ግንኙነት አለ፡፡ በልእለአእምሮአዊ ብልሀት ዙርያ የተደረገው የቀመር እድገት በዚህም ዙርያ የተደረገው ምርምር እንደሚያመለክተው ለማስተማር የሚረዳ መርሐግብርን በማምጣቱ ረገድ ታላቅ ስኬትን ማጎናጸፍ ችሏል፤ ይህም የአንብቦ መረዳት ክህሎትን መሠረተ ያደረገ ነው፡፡

በተጨማሪም Baker & Brown (1984) የተማሪዎችን የንባብ ክህሎት ለማዳበር በተደረገው ጣልቃ ገብነት በተለይም ልዕለአእምሮአዊ ስልጠና ተማሪዎች የተለያዩ የማንበብ ብልሀቶችን እንዲገነዘቡ፤ እንዚህንም ብልሀቶች ሲጠቀሙ ራሳቸው ሊቆጣጠሯአቸው በሚችሉት መጠን መዘጋጀታቸው በንባብ ክህሎት ምርምር ዙሪያ የተደረገ ስኬት አድርገው ይወስዱታል፡፡

እንዲሁም Brown & Campione (1990) በንባብ ዙሪያ የተደረጉ ምርምሮች እንደሚያስረዱት የዳበረ የንባብ ልምድ የሌላቸው አንባብያን ግልጽና ዝርዝር የሆነ ትምህርት ካልተሰጣቸው በስተቀር አእምሮአዊ እና ልእለአእምሮአዊ የሆኑ የማንበብ ብልሀቶችን በስፋት መጠቀም አይችሉም፡፡ በቂ ልምድ የሌላቸው አንባብያን እያንዳንዱን ደረጃ ለመረዳት ግልጽ የሆነ ትምህርት ሊሰጣቸው ይገባል፡፡ በቂ የንባብ ልምድ ለሌላቸው አንባብያን ውጫዊ የሆነ ትምህርትና ቅርጻዊ የሆነ ገለጻ አስፈላጊዎች ናቸው፡፡

ንባብ በመርህ ላይ የተመሠረተ ከአእምሮአዊ ክህሎት በላይ የሚሄድ አንድን ጽሑፍ ለመረዳት ብዙ ውስብስብ የሆኑ ብልሀቶችን መጠቀም የሚሻ የቋንቋ ክሂል ነው፡፡ ልእለአእምሮአዊ ብልሀት የአአምሮን እንቅስቃሴ ማለትም አንባቢው በንባብ መረዳት ጊዜ የሚጠቀምበትን የራሱን ትምህርት ይመለከታል፡፡ በትምህርት ጊዜ ያሉ የመማር እንቅስቃሴዎችን የንባብ መጽሐፉን ደጋግሞ ማንበብን ሁሉ ይመለከታል፡፡ ተማሪዎች ልእለአዕምሮአዊ ሲሆኑ ስለመማሪያ ብልሀቶቻቸው ግነዛቤው ያላቸው ይሆናሉ፡፡ የንባብ ልምድ የሚጠይቀውን ነገር ለማሟላት ብልሀትን ለመቀያየር ችግር አይኖርባቸውም፡፡ ተመራማሪዎች እንደለዩት የመማር ችግር ያለባቸው ተማሪዎች ብዙ ጊዜ ቅርጻዊ እና ቀጥተኛ የሆነ ትምህርት ያስፈልጋቸዋል፡፡ ይህ ሁኔታ ሌሎች ተማሪዎች የተማሩትን ክህሎትና ወደዚህ ደረጃ ያደረሳቸውን ሂደት ለማወቅና በዚህም መንገድ ለማለፍ ይረዳቸዋል (Palincsar & Brown 1984)፡፡

በአጠቃላይ ብልሀታዊ የሆነ ንባብ አንባቢው የሚያነበውን ጽሑፍ እንዲያቅድ፣ እንዲቆጣጠር፣ እንዲገመግም ይጠይቀዋል፡፡ ይህንን ባደረገ መጠን የሚያነበውን ነገር እንዲረዳ እድሉን ይፈቅድለታል፤ እንዲሁም ልእለአእምሮአዊ ብልሀትን ተግባራዊ ማድረግ እንዲችል ያስችለዋል፡፡ ለምሳሌ ማቀድ የሚከናወነው አንባቢው በጽሞና የተወሰነ የንባብ ብልሀትን ሲመርጥና ጥቅም ላይ ሲያውል ነው፡፡ ይህም የንባብ ዓላማውን ለማሳካት ይረዳዋል፡፡ መቆጣጠር እውን የሚሆነው አንባቢው አተኩሮቱን በንባብ ውስጥ ትርጉም ለመፈለግ ዓላማ ሲያውለው ነው፡፡ መገምገም እውን የሚሆነው ተማሪው ከንባብ አፈጻጸም ጋር ተያይዞ የሚመጣውን ጥያቄ (ሥራ) መገንዘብ ሲችል ነው፡፡ ይህ ደግሞ የልእለአዕምሮአዊ ብልሀት ግንዛቤ ያላቸው ተማሪዎች የተሻለ የንባብ ልምድ እንዲኖራቸው እና አንብቦ የመረዳት ችሎታቸውን የተሻለ እንዲሆን ያደርገዋል (Paris et al. 1983)፡፡

2.4.3. የአእምሮአዊ እና ልእለአእምሮአዊ ትምህርት አቀራረብ

የንባብ ትምህርት በመማሪያ ክፍል ውስጥ በሚቀርብበት ወቅት በሶስት ደረጃዎች ማለትም፣ ቅድመ ንባብ ፣ የንባብ ጊዜ እና ድህረ ንባብ ተብሎ ተከፋፍሎ መቅረቡ የንባብ ትምህርት አላማ ግቡን እንዲመታ ከማገዙም ባሻገር ትምህርቱ ማራኪ እና አሰልቺ እንዳይሆን ያደርገዋል (Richards & Lockhart 1996፣ Williams 1990፣ Grellet 1990፣ Wallace 1998 እና Ozek & Civelek 2006)፡፡ ስለሆነም በዚህ ጥናት ውስጥ አእምሮአዊ እና ልእለአእምሮአዊ የማንበብ ብልሀቶች በመማሪያ ክፍል ውስጥ የሚቀርቡት በሶስቱ የንባብ ደረጃዎች በመሆኑ እንደሚከተው ተገልጿል፡፡

- **ቅድመ ንባብ**

ይህ የንባብ ደረጃ ለተማሪዎቹ ርዕሱ የሚተዋወቅበትና በርዕሱ ላይ የማንበብ ፍላጎት እንዲያድርባቸው በዕለቱ ሊነበብ ከተዘጋጀው ጽሑፍ ፍሬ ሀሳብ ጋር ተያያዥነት ያላቸው ሀሳቦች በማንሳት ለማንበብ ቅድመ ዝግጅት እንዲያደርጉ የሚደረግበት ሂደት ነው፡፡ በዚህ የንባብ ደረጃ ተማሪዎች የቀድሞ እውቀታቸውን በመጠቀም እና ከዳራዊ እውቀታቸው ጋር በማያያዝ በምንባቡ ርእስ ላይ ያላቸውን አስተያየት የሚሰጡበት ደረጃ እንደሆነ Willams (1990) ያስረዳሉ፡፡

ከዚህም ሌላ ይዘቱን መከፋፈል እና መሪ ጥያቄዎችን ማዘጋጀት፣ ተማሪዎቹ ይዘቱን እንዲወዱት ማነሳሳት፣ ለተማሪዎቹ የሚያነቡበትን ምክንያት ማሳወቅ እና እንዲገምቱ ማድረግ ተገቢ እንደሆነ Dutta (1994)፣ Willams (1990) እና Richard & Lockart (1996) ያስረዳሉ፡፡ በተጨማሪም Schraw (1998)፣ Zimmerman (2008) እና Oxford (1990) በመማሪያ መጻፉ ውስጥ የተዘጋጀውን ምንባብ በመጠቀም የትምህርቱ (የምንባቡ) ዓላማ ምን እንደሆነ?፣ አንድን ምንባብ አንብበው ለመጨረስ ምን ያህል ጊዜ እንደሚወስድባቸው፣ ምን ዓይነት መረጃዎች? እና ብልሀቶችን ነው እኔ የምፈልገው? በማለት ቅድመ ዝግጅት እንዲያደርጉ የሚደረግበት ሂደት እንደሆነ ያስገነዝባሉ፡፡

በአጠቃላይ በቅድመ ንባብ ጊዜ ተማሪዎች ስለሚያነቡት ነገር በቂ ግንዛቤ እንዲኖራቸው፣ የሚያውቁትን እንዲናገሩ፣ ምንባቡን ካነበቡ በኋላ ስለሚያከናውኗቸው ተግባራት አስቀድመው እንዲያቅዱ፣ በምንባቡ ርእስ ላይ እንዲወያዩ እና እራሳቸውን በማዘጋጀት ማነቃቂያዎች እና ልምምዶች እንዲያቀርቡ የሚደረግበት ወቅት ነው፤ በመሆኑም ምሁራኑ በገለጹት ትውረት መሰረት በቅድመ ንባብ ጊዜ አእምሮአዊ እና ልእለአእምሮአዊ ብልሀቶችን ከላይ በቀረበው መንገድ ተግባራዊ በማድረግ የተማሪዎችን አንብቦ የመረዳት ችሎታ ማዳበር ይቻላል።

❖ **የንባብ ጊዜ**

ይህ የንባብ ደረጃ ተማሪዎች ከጽሑፉ ጋር የሚገናኙበት፣ መምህሩ ለንባብ የተዘጋጀውን ጽሑፍ ለተማሪዎቹ የሚያቀርብበት እና ተማሪዎቹም ምንባቡን በጸጥታ እያነበቡ በቅድመ ንባብ ጊዜ የተሰጣቸውን ጥያቄ የሚሰሩበት ወቅት ነው። በዚህ የንባብ ደረጃ ተማሪዎቹ የጸሐፊውን ዓላማ፣ የጽሁፉን መዋቅር መረዳት እንዲችሉ ይዘቱን ግልጽ ማድረግ ተገቢ ነው (Williams 1990)።

በተጨማሪም ለንባብ የቀረበው ውህድ አሀድ በተማሪዎች የሚነበብበት ጊዜ ሲሆን ምንባቡን አንብበው አዳዲስ መረጃዎችን የሚያወጡበት፣ ተማሪዎቹ ካነበቡት ምንባብ የተረዱትን ነገር በራሳቸው አገላለጽ ለጓደኞቻቸው የሚያስደምጡበት እና የሰዋስው አጠቃቀሞችን የሚገነዘቡበት ጊዜ እንደሆነ Wallace (1998) ያስረዳሉ።

ከዚህም ሌላ በዚህ የንባብ ደረጃ የጽሑፍን ዋና ሀሳብ ለማግኘት ምንባቡን በፍጥነት ገረፍ ገረፍ በማድረግ የሚያነቡበት፣ ምንባቡን በሚያነቡበት ወቅት አዳዲስ ቃላት ሲያጋጥማቸው በታላሚው ቋንቋ ትርጉም የሚሰጡበት፣ አዳዲስ ጽንሰሀሳቦች፣ ምሳሌዎች፣ ፈሊጦች አውዱን በመጠቀም እንዲመልሱ የሚበረታቱበት፣ ጽሑፍን እያነበቡ በአንቀጽ ውስጥ ላሉ አረፍተ ነገሮች ትኩረት የሚሰጡበት፣ በሚያነቡት ነገር ላይ ትኩረት በሚያጡበት ወቅት ወይም የማይረዷቸው አረፍተ ነገር ወይም አንቀጽ ሲያጋጥሟቸው ምንባቡን ወደ ኋላ ተመልሰው የሚያነቡበት፣ ጽሑፍ ውስጥ ያሉ ክስተቶችን ወይም ጽንሰ ሀሳቦችን በቀላሉ ለመያዝና የረጅም ጊዜ ትውስታ ለመፍጠር

በአእምሮአቸው ውስጥ ምስል የሚከስቱበት እና ከምንባቡ ውስጥ አስፈላጊ የሆኑ ማስታወሻ እንዲይዙ በማድረግ የንባብ ትምህርቱን ማከናወን የሚቻልበት ደረጃ እንደሆነ Hokkanen (2015) እና Aghael (2011) ያስረዳሉ።

ከዚህም በተጨማሪ፣ ያነበቡትን ነገር በትክክል እንዲረዱ፣ ያቀዷቸውን ተግባራት በትክክል እንዲተገብሩ፣ ዓላማቸውን ከግብ እንዲያደርሱ፣ የሚሰሩትን ነገር በግልጽ መረዳታቸውን በራሳቸው መንገድ እንዲቆጣጠሩ በማድረግ እንዲሁም በጽሑፍ ውስጥ ከተሰጠው መረጃ በመነሳት ቀጣይ ምን ሊመጣ እንደሚችል እንዲገምቱ፣ የሚያነቡበትን ዓላማ በአእምሮአቸው ይዘው እንዲያነቡ፤ ከምንባቡ የወጡ ተግባራትን ከመስራታቸው በፊት ከምንባቡ ምን ተረዳው? ምንስ አዲስ ነገር አወኩ? ብለው ራሳቸውን እንዲጠይቁ እና እንዲመረምሩ በማድረግ የንባብ ትምህርት ተግባራዊ የሚደረግበት ሂደት ነው (Hokkanen 2015፣ Aghael 2011፣ Oxford 1990 እና Special Education Support Service 2009)።

በአጠቃላይ በዚህ ደረጃ ተማሪዎች ከላይ የተገለጹትን አእምሮአዊ እና ልእለአእምሮአዊ የማንበብ ብልሀቶችን በመተግበር የተሰጧቸውን ጥያቄዎች ምንባቡን እያነበቡ የሚሰሩበት፣ በተሰጧቸው ጥያቄዎች ላይ ውይይት የሚያደርጉበት፣ መልሶቻቸውን በቡድን እና በጥንድ በመሆን የሚያስተያዩበት፣ ከይዘቱ ጋር በአግባቡ በመተዋወቅ ወደ ተለያዩ ዝርዝር ጉዳዮች ለምሳሌ አንቀጽ፣ ዓረፍተነገር፣ ቃላት የሚያመሩበት እና ንቁ ተሳትፎ የሚያደርጉበት ጊዜ ነው። በመሆኑም እነዚህን ከላይ የተገለጹትን ብልሀቶች በንባብ ጊዜ ተግባራዊ በማድረግ ተማሪዎችን የማንበብ ክሂል የምናስተምር ከሆነ የተማሪዎችን አንብቦ የመረዳት ችሎታ ማዳበር ይቻላል (Willams 1990 እና Ancker 2001)።

- **ድህረ ንባብ**

የምንባቡ አጠቃላይ ይዘት የሚገመግሙበት፣ ተማሪዎች በሚያቀርቡት የተለያዩ ጥያቄዎች የተነሳ ከምንባቡ ያገኙትን እውቀት ከራሳቸው ልምድ ጋር የሚያገናዝቡበት፣ ከተማሩት ጉዳይ በመነሳት አዳዲስ ነገሮችን በመጨመር በቤትና በክፍል ውስጥ ልምምድ የሚያደርጉበት፣ ከዚህ በፊት የሚያውቋቸውን ቃላት፣ ሰዋስዋዊ አጠቃቀሞች

ወዘተ. በጥልቀት የሚመረምሩበት እና የሚፈትሹበት፣ ይዘቱን እንደወደዱት እና እንዳልወደዱት የሚገልጹበት ጊዜ እንደሆነ Wallace (1998) እና Nuttall (1996) ያስረዳሉ፡፡

ሌላው በዚህን ጊዜ ተማሪዎቹ የምንባቡን አጠቃላይ መልዕክት ሙሉ በሙሉ መረዳታቸውን ለማወቅ የተለያዩ ጥያቄዎች በመስጠት፣ ከጽሑፉ ምን እንደተረዱ በመጠየቅ፣ ራሳቸውን በምንባቡ ሁነት ውስጥ አስገብተው እንዲመለከቱ በማድረግ (እኔ ብሆን ኖሮ ምን አደርጋለው) እና ካነበቡት ምንባብ ተነስተው የሚሰጣቸውን መልመጃ ከሌሎች ክሂሎች (ለምሳሌ፤ ከማዳመጥ፣ ከንግግር እና ከጽህፈት) ጋር በማጣመር የንባብ ትምህርቱን ማከናወን ይቻላል (Harmer 2001፣ Williams 1990 እና Nuttall 1996)፡፡

ከዚህም ሌላ የአነበቡትን ጽሑፍ ለመረዳት የሚያግዟቸውን መርጃ መሳሪያዎች እንዲጠቀሙ በማድረግ፤ ዋና ዋና ሀሳብ ናቸው ብለው የሚያስቡትን ከጽሑፉ ውስጥ በማጠቃለያ መልኩ ማስታወሻ እንዲይዙ በማድረግ፤ የአነበቡትን ነገር በደንብ መረዳታቸውን ለማወቅ ከሌሎች የክፍል ጓደኞቻቸው ጋር ውይይት እንዲያደርጉ፣ በምንባቡ ውስጥ ያሉ መረጃዎችን በመተንተን እና ዓላማዬን ከግብ አድርሻለሁ? ከምንባቡ ምን አዲስ ነገር አገኘሁ? ወዘተ. በማለት፣ ራሳቸውን እንዲመዝኑ እድሉን በመስጠት የንባብ ክሂልን ማስተማር ይቻላል (Hokkanen 2015፣ Aghael 2011፣ Oxford 1990 እና Special Education Support Service 2009)፡፡

በአጠቃላይ ይህ የንባብ ደረጃ የምንባቡን ደካማና ጠንካራ ጎን የሚፈትሹበት፣ ለንባብ የቀረበው ጽሑፍ ዋና ዋና ሀሳብ የሚከልሱበት፣ ከተማሩት ምንባብ ተነስተው አዳዲስ እና ተያያዥነት ያላቸውን ጉዳዮች በማከል በክፍል ውስጥ እና በቤታቸው ልምምድ የሚያደርጉበት እና የፀሐፊውን ሀሳብ በመደገፍ ወይም በመንቀፍ ሀሳብ የሚሰጡበት ጊዜ ነው፡፡

2.5. ማንበብን የመማር ብልሀቶችን ማስተማሪያ ዘዴ

Oxford (1989) እና Kouarogo (1993) እንደሚገልጹት፣ በቋንቋ ትምህርታቸው ውጤታማ ለሆኑትም ሆነ ውጤታማ ላልሆኑት ተማሪዎች ቋንቋን የመማር ብልሀቶችን ማሰልጠን ማለት ተማሪዎቹ በቋንቋ ትምህርታቸው ሂደት ምን? እንዴት? መቼ? እና የት? መማር እንዳለባቸው የሚያግዙ አማራጭ መንገዶችን ማመላከት ማለት ነው፡፡ የብልሀት ትምህርት አሰጣጥ በሁለት መልክ እንደሚሰጥ ምሁራን ይገልጻሉ፡፡ O'Malley & Chamot (1995) ስለእነዚህ የትምህርት አሰጣጥ ልዩነት ሲገልጹ፣ አንደኛ የብልሀቶቹ የትምህርት አሰጣጥ ብልሀቶችን ከሌላ ትምህርት በመነጠል ለብቻ የማስተማር አቀራረብ ሲሆን፣ ሁለተኛ ብልሀቶችን ከክፍል ትምህርት ጋር አቀናጅቶ የማስተማር አቀራረብ ነው፡፡

ስለሆነም ሁለቱ የብልሀት ትምህርት አቀራረቦች የየራሳቸው ጠንካራ እና ደካማ ጎን ቢኖራቸውም ከክፍል ትምህርት ጋር ተቀናጅቶ የሚቀርበው ለመምህራን አነስተኛ ስልጠና በመስጠት ተግባራዊ ሊደረግ የሚችል በመሆኑ ጠቀሜታ አለው (O'Malley and Chamot 1995)፡፡ ተማሪዎች በጥናት ከተደራጁ የማስተማሪያ መሳሪያዎች እና ትምህርታዊ ክንውኖች (Activites) ተነስተው የብልሀቶችን ጠቀሜታ መረዳት እንደሚችሉ O'Malley and Chamot (1995) ያስረዳሉ፡፡

ከዚህም ሌላ McCormick et al. (1989) ብልሀቶችን ለብቻ ነጥሎ ከማስተማር ይልቅ ከተለያዩ የትምህርት አይነቶች ለምሳሌ ከንባብ፣ ከመጻፍ ክሂል ወዘተ. ጋር አቀናጅተን በማስተማር ማለማመድ ተማሪዎቹ በብልሀቶቹ ተጠቃሚ እንዲሆኑ እንደሚያበረታታ ያስረዳሉ፡፡ በመሆኑም ይህ ጥናት የሚመርጠው ብልሀቶችን ከክፍል ትምህርት ጋር አቀናጅቶ ማስተማርን ስለሆነ ከንባብ ክሂል ትምህርት ጋር አቀናጅቶ በማስተማር ጥናቱን ለማካሄድ ተሞክሯል፡፡

ከዚህ አኳያ መምህራን ተማሪዎቻቸውን ከተለያዩ የማንበብ ብልሀት ዓይነቶች ጋር ሊያስተዋውቁ የሚችሉ የተለያዩ ምንባባትን እና የተለያዩ የአንብቦ መረዳት ጥያቄዎችን ማቅረብ ይጠበቅባቸዋል፡፡ Ur (1996) ከዚህ ሀሳብ ጋር በተያያዘ ተማሪዎችን ወደተለያየ

የንባብ ብልሀት አጠቃቀም ለማምጣት የመምህራኑ አስተዋጾ ከፍተኛ መሆኑንና የተለያዩ ተግባራትን በማዘጋጀት በኩልም ትልቅ ድርሻ እንዳላቸው ያስረዳሉ፡፡ በተጨማሪም Wenden (1991) የትምህርታዊ ተግባራት ወይም የአንብቦ መረዳት ጥያቄዎች እውቀት ከቋንቋ መምህራን በዘለለ ለተማሪዎችም አስፈላጊ መሆኑን ይገልጻሉ፡፡

በአጠቃላይ የትምህርታዊ ተግባራት እውቀት ማለት ትምህርታዊ ተግባራትን ግብ መቺ በሆነ መንገድ ለማከናወን የሚያስፈልጉ ቅድመ ተከተሎችን ማወቅ ሲሆን ተማሪዎችን ከተለያዩ የንባብ ብልሀት አይነቶች ጋር ለማስተዋወቅ መምህራን የመማሪያ መጻሐፍቱን በማየት የተለያዩ ትምህርታዊ ተግባራት ማዘጋጀት እና ተማሪዎችን ማለማመድ ይጠበቅባቸዋል፡፡

2.5.1.ማንበብን የመማር ብልሀት ማሰልጠኛ ሞዴል

ተማሪዎች የተለያዩ የቋንቋ ተግባራትን በሚሰሩ ጊዜ የመማር ብልሀቶችን እንዴት አድርገው መጠቀም እንዳለባቸው እንዲሁም ሌሎች አዳዲስ ተግባራትንና ይዘቶችን በመማርያ ክፍል ውስጥም ሆነ ከማማርያ ክፍል ውጭ ተግባራዊ በሚያደርጉበት ወቅት ብልሀቶችን እንዴት መጠቀምና ማስፋፋት እንዳለባቸው በማስተማር መምህራን ታላቅ ሚና መጫወት እንዳለባቸው Chamot and O'Malley (1994) ያስረዳሉ፡፡

ስለሆነም የብልሀት ስልጠናን ለማሳደግ ተመራማሪዎች በተለያዩ ሞዴሎች ላይ ምርምር እና ሙከራ አድርገዋል፡፡ በመሆኑም አጥኝዋ ባደረገችው አሰሳ የ Pearson and Dole (1987)፣ የOxford (1990) እና የChamot (2005) ሞዴል የተመለከተች ሲሆን፣ የሶስቱንም ምሁራን ሀሳብ ከዚህ በታች ለማየት ተሞክሯል፡፡

የ Pearson and Dole (1987) ሞዴል ስንመለከት ለመጀመርያ ቋንቋ ተማሪዎች ስልጠና መስጫ የተነደፈ ሲሆን ይህ ሞዴል አጥብቆ የሚመክረው መምህራን መጀመርያ ለተማሪዎቹ የተወሰኑ ብልሀቶችን እና ሞዴሎችን ተግባራዊ ማድረጋቸው ጠቀሜታ እንዳለው ለተማሪዎቹ ማብራራት፤ እንዲሁም ተማሪዎቹ ሲከታተሏቸው የነበሩ

ብልሀቶችን ወደ አዲስ አካባቢ ማስተላለፍ እንዳለባቸው ነው፡፡ ከዚህም በተጨማሪ ብልሀቶቹ መጀመርያ በመምህሩ ሞዴል ከሆኑና ተማሪዎቹ በግል ከተለማመዷቸው የተለያዩ ብልሀቶችን ተግባራዊ ለማድረግ የተሻለ ተረድኦት ሊኖራቸው እንደሚችል ያስረዳሉ፡፡

ምንም እንኳን ይህ ሞዴል ለመማር ብልሀት የተወሰነ ብርሀን ያሳየ ቢሆንም ወደ መማርያ ክፍል አምጥቶ አንድ ትምህርት ወይም ክሂል ላይ ተግባራዊ ለማድረግ በጣም ጠባብ ነው፡፡ ምክንያቱም እውነተኛ የትምህርት ተግባራትን ችግር ለመፍታት እና ተግባራቶችን እንዴት አድረገው በቅደም ተከተል ተግባራዊ ማድረግ እንዳለባቸው አያሳይም፡፡

ሌላው የOxford (1990) ሞዴል ሲሆን፣ ጠቃሚ ብልሀቶችን ማሳየትና ሀሳብ መስጠት፣ በአዲሱ ብልሀት የቋንቋ ተግባራትን እና ብልሀቶች እንዴት ወደ ሌሎች ተግባራት ማስተላለፍ እንደሚቻል፣ተማሪዎች የሚጠቀሙበትን ብልሀት ውጤታማነት እንዴት እንደሚገመግሙ እና ያላቸውን እድገት ለመለካት የበለጠ ሀላፊነት የሚሰማቸው እና ራስ መር እዲሆኑ የሚረዳቸው ቢሆንም ካለ ምንም የትምህርት ስልጠና ወይም ፍንጭ እውነተኛ የቋንቋ ተግባራት ውስጥ እንዲገቡ በማድረጉ እና የአሰራር ሂደቱ ተለዋዋጭ ወይም በተለያዩ ትእዛዞች ውስጥ የተለያዩ ፍላጎቶች እና ሀሳቦች የሚያስተካክል በመሆኑ እንዲሁም የረጅም ጊዜ ስልጠና የሚፈልግ በመሆኑ በመደበኛ ትምህርት ተግባራዊ ለማድረግ አስቸጋሪ ነው፡፡

በመጨረሻም የ Chamot (2005) ሞዴል ስንመለከት ይህ ሞዴል ‹‹Cognitive Academic Language Learning Approach (CALLA)›› የሚለውን የንባብ ዘዴ መሰረት ያደረገ ሲሆን፣ በ O'Malley እና Chamot የተጠና ነው፡፡ ይህ ዘዴ ተማሪዎች ገላጭ የሆነ እውቀትን እንዲይዙ እንዲሁም ራሳቸውን ወደ ፈጣን አንባቢነት እንዲቀይሩ የሚያስችል ዘዴ ነው፡፡ ይህ ጥናትም ከአእምሮአዊና ልእለአእምሮአዊ ጋር የተያያዙ የንባብ ብልሃቶችን የሚያይ ሲሆን መሠረቱን ያደረገው አእምሮአዊ የመማር ንድፈሀሳብ (cognitive learning theory) ላይ ነው፡፡ እርሱም ገላጭ የሆነ እውቀት ወደ ቅደም

ተከተላዊ ወደሆነው እውቀት የመንዝ ሂደት ሲሆን በመማር ብልሃት /starategy instruction/ አማካኝነት የሚፈጸም ነው፡፡

የChamot ሞዴል ለዚህ ጥናት የተመረጠበት ምክንያት የቋንቋ ትምህርት እድገት፣ የይዘት ትምህርት ስፋት ፣ በግልጽ መመሪያ ብልሀቶችን የመማር ይዘት እና የቋንቋ ለመዳን አዋህዶ የያዘ ሲሆን፣ ደረጃ በደረጃ ብልሀቶችን ለተማሪዎች እንዴት ማሰልጠን እንደሚቻል በማሳየቱ ነው፡፡ በመሆኑም ቋንቋን የመማር ብልሀቶችን በስድስት ደረጃዎች ከፍሎ ማሰልጠን እንደሚቻል እንደሚከተለው ያስረዱናል (Chamot 2005፣ Chamot et al. 1999)፡፡

1ኛ. በብልሀቶቹ ዙርያ ዝግጅት ማድረግ (Preparation)፤ ይህ ደረጃ መምህሩ ተማሪዎች እየተገለገሉባቸው ያለውን የመማር ብልሀት በመፈተሽ የቀድሞ እውቀታቸውን የሚያስታውስበት፣ ቁልፍ ቃላትን አስቀድሞ የሚያይበት፣ ትምህርቱ ላይ የሚቀርቡ ጽንሰ ሀሳቦችን የሚያስተዋውቅበት ጊዜ ነው፡፡

2ኛ. **በቀጥታ ስለ መማር ብልሀቶቹ ገለጻ ማድረግ (presentation)፤** አስተማሪው ሞዴል በመሆን ስሞችን፣ አዲስ ብልሀቶችን ይገልጻል፡፡ እንዲሁም ተማሪዎቹ የመማር ብልሀቶችን ቢጠቀሙ በቋንቋ ትምህርታቸው ውጤታማ እንደሚሆኑ በማስረዳት ስለመማር ብልሀቶቹ ምንነት እና ጠቀሜታ በመንገርና በማሳመን በብልሀቶቹ ላይ እምነት እንዲኖራቸው ያደርጋል፡፡

እንዲሁም ተማሪዎቹ አዳዲስ የመማር በልሀቶችን መጠቀም እንደጀመሩ በቀጣይነት ሳያስቡት ይገለገሉባቸው ዘንድ እስኪዋሀዷቸው ድረስ ከቀላል ወደ ከባድ የተደራጀ ወይም መሰረት የማስያዝ ስልጠና መስጠት፡፡ ለምሳሌ ትኩረት መስጠት፣ ራስን መከታተል፣ አውድን መጠቀም፣ ምስል መከሰት እና ማስታወሻ የመያዝ ብልሀቶች የሚጠቀሙ ከሆነ እንዴት አድርገው ሊጠቀሙ እንደሚችሉ በመግለጽ ማስረዳት፡፡

3ኛ. ብልሀቶችን ማለማመድ (practis)፤ አዳዲስ የመማር ብልሀቶችን ለተማሪዎቹ ለማስተዋወቅ የመማር ክንውኖችን ከመማር ብልሀቶች ጋር በማቀናጀት ማስተማር፣

ጓደኞቻቸው የተለያዩ ተግባራትን ሲያከናውኑ የሚጠቀሙባቸውን የመማር ብልሀቶች እንዲገልጹላቸው የውይይት መድረክ ማዘጋጀት፡፡

በተጨማሪም ይህ ደረጃ ተማሪዎቹ አዲስ ብልሀቶችን የሚለማመዱበት ጊዜ በመሆኑ መምህሩ ተማሪዎች ብልሀቶቹን በነጻነት እንዲጠቀሙ የሚያበረታታበት፣ የቋንቋ አፍልቆታቸውን የሚያረጋግጥበት፣ ሁኔታዎችን በመጠየቅ የቃል እና የጽሁፍ መረጃዎችን ወይም የተከፋፈሉ ጽንሰሀሳቦችን እንዴት መገንባት እንደሚችሉ የሚያሳይበት ደረጃ ነው፡፡

በአጠቃላይ በዚህ ደረጃ ተማሪዎች ብልሀቶችን በግላቸው ወይም በቡድን በትብብር እንዲለማመዱ በማድረግ፤ ተማሪዎችን በችሎታ፣ በእድሜ፣ በጾታና በባህል ወዘተ. እያሰባጠሩ የተለያዩ የቋንቋ ተግባራትን በመጠቀም ብልሀቶችን ማለማመድ እንደሚቻል መረዳት ተችሏል፡፡

4ኛ. **የተማሩትን ብልሀት መገምገም** (**evaluation**)፤ በዚህ ደረጃ ተማሪዎች ልምምድ ካደረጉ በኋላ ራሳቸው የሚጠቀሙባቸውን ብልሀት በፍጥነት ይገመግማሉ፤ በማጠቃለል ወይም ራሳቸው እንዲናገሩ አሊያም በቡድን ወይም በግል እንዲሰሩ በማድረግ በራስ የመማር ውጤታማነትን ይወስናሉ፡፡

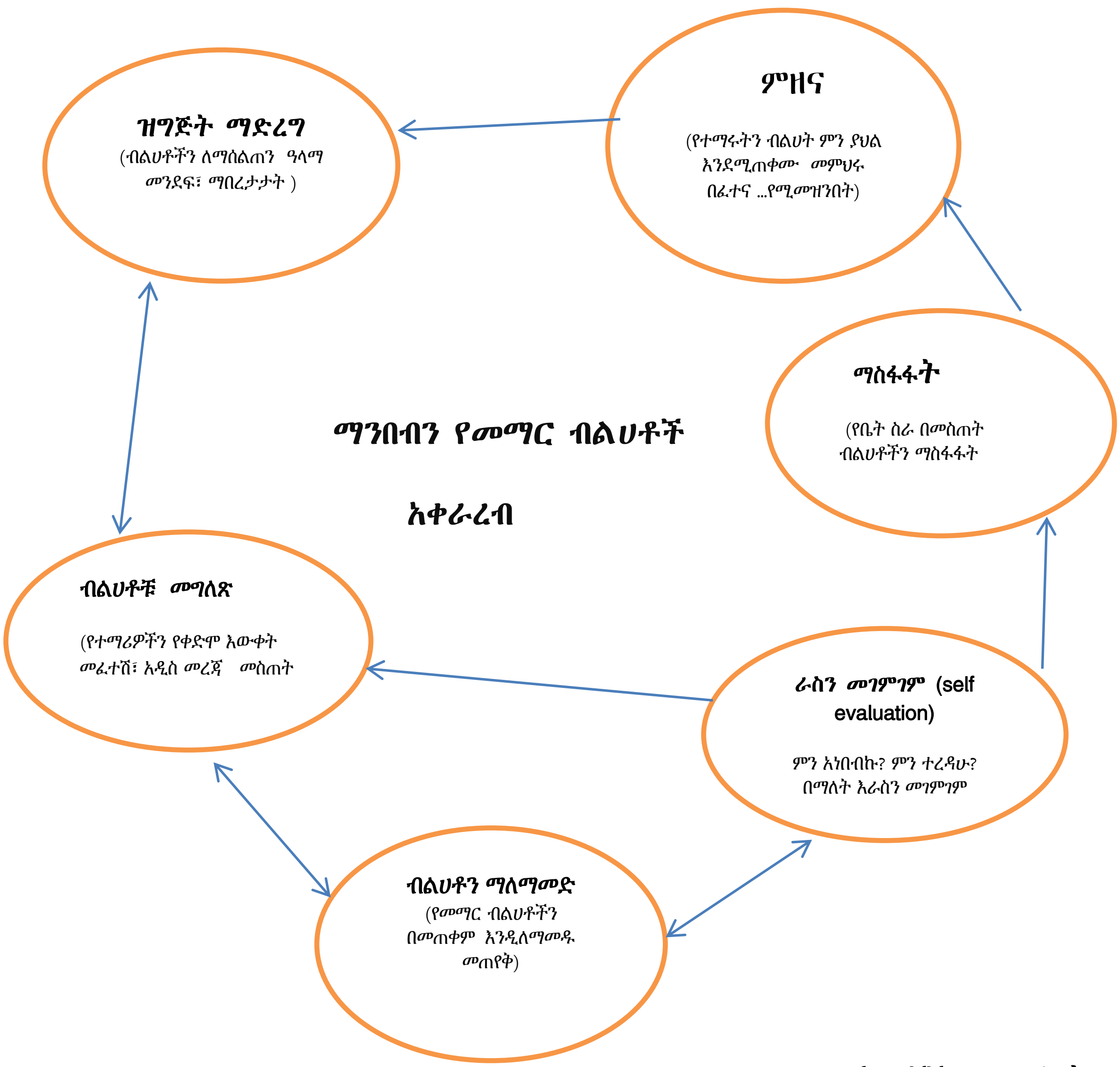
ስለሆነም በመማሪያ ክፍል ውስጥ ስለ ብልሀቶቹ በግልጽ መወያየት፣ የተማሩትን ብልሀት ምን ያህል ተግባራዊ ማድረግ እንደቻሉ ራሳቸውን በራሳቸው እንዲመዝኑ ማድረግ ተገቢ ነው፡፡ በተጨማሪም በግምገማ ጊዜ ተማሪዎች ያሉበትን ደረጃ ብቃት የሚያረጋግጡበት በመሆኑ የተማሩት ነገር መረዳታቸውን ለማረጋገጥ የትምህርቱን ምእራፍ በመከለስ ይገመግማሉ፡፡

5ኛ. ማስፋፋት (**Expansion**)፤ ይህ ደረጃ ተማሪዎቹ ብልሀቶቹን ወደ አዲስ ተግባራት የሚያስተላልፉበት፣ ብልሀቶችን በማቀናጀት አንድ ላይ የሚሰበስቡበት፣ የሚያውቋቸውን ብልሀቶች በመምረጥ የሚያስፋፉበት (የሚያዳብሩበት) ጊዜ ነው፡፡ በመሆኑም በዚህ ደረጃ መምህሩ የሚከተሉትን ጥያቄዎች ራሱን ይጠይቃል፤

- እንዴት አድርጌ ነው የዚህን ትምህርት ርእስ ከተማሪዎች የግል ሕይወት፣ ባህል እና ቋንቋ ጋር የማገናኘው?
- እንዴት ነው ይህን ርእስ ከሌላ ይዘት ጋር ማገናኘት የሚቻለው?
- ወላጆችስ እንዴት ነው ተሳታፊ የሚሆኑት?
- ተማሪዎቹ የተማሩትን አዳዲስ ሁኔታዎች ማስተላለፍ እንዲችሉ እንዴት አድርጌ ነው የምረዳቸው? ወዘተ.

እነዚህን ጥያቄዎች ከግንዛቤ በማስገባት በመማሪያ ክፍል ውስጥ የተጠቀሚቸውን የመማር ብልሀቶች ከመማሪያ ክፍል ውጭ እንዲገለገሉባቸው ሌሎች ተመሳሳይ የትምህርት ተግባራት ለምሳሌ ያህል፣ ከትምህርት ተግባራቱ ጋር የሚያያዙ ብልሀቶችን ለማስተማር የሚያስችሉ የቤት ስራዎች በመስጠት (አጭር ልቦለድ፣ መጽሄት ወይም ጋዜጣ አንብበው በመምጣት ሀሳቡን ለክፍል ጓደኞቻቸው እንዲናገሩ ወይም ባጭሩ ጽፈው እንዲያነቡ ማድረግ) ተማሪዎቹ አንድ እና ከዛ በላይ ብልሀቶችን ተግባራዊ እንዲያደርጉ በማድረግ ማስፋፋት ይቻላል፡፡

6ኛ **ምዘና (Assessment)፤** በዚህ ደረጃ ተማሪዎች ብልሀቶቹን እንደተጠቀሙና እንዳልተጠቀሙ እንዲሁም ውጤታቸው ላይ የሚያመጣውን አስተዋጽኦ ለማወቅ መምህራን የተለያዩ መልመጃዎችና ፈተናዎች በመስጠት የሚመዘኑበት ነው (Chamot 2005)፡፡



ከ Chamot (2005) መጠነኛ መሻሻያ ተደርጎበት የተወሰደ

ስዕል 5፤ማንበብን የመማር ብልሃት ሞዴል

ከላይ ከተገለጸው ሞዴል መረዳት እንደሚቻለው ዝግጅት ተደርጎ ብልሀቶቹን መግለጽ ከተጀምረ በኋላ ተማሪዎቹ ካልተረዱት በድጋሜ ወደዝግጅት በመመለስ በድጋሜ ማየትን ይጠይቃል፡፡ በተመሳሳይ እስከ መገምገም ድረስ ያሉት ባለ ሁለት አቅጣጫ

ቀስቶች የሚያሳዩት ዝግጅት ተደርጎ፣ ብልሀቶቹ ተገልጸውላቸው፣ ልምምድ አድርገው፣ ራሳቸውን በሚገመግሙበት ወቅት ያልተረዱት ከሆነ ወደ ኋላ ተመልሰው ብልሀቶቹን መለማመድ ወይም እንዲብራራላቸው መጠየቅ ወይም ደግሞ ዝግጅቱን በድጋሜ ማየት እንደሚቻል ነው፤ ከዚያም በግል ልምምዳቸው ወቅት ብልሀቶቹን በመጠቀም ማስፋፋት ይችላሉ፡፡ በመጨረሻም እነዚህ ነገሮች በትክክል ተማሪዎቹ እንደተረዷቸው ለማወቅ መምህሩ የተለያዩ የክፍል ውስጥ ሙከራዎች እና ፈተና በመስጠት ተማሪዎችን ይመዘናል፤ በምዘናው መሰረት የሚስተካከሉ ነገሮች ካሉ ታይቶ በድጋሜ ወደ ዝግጅት ይኬዳል፡፡ ይህ ሂደትም ዑደትን (recursive) ያሳያል፡፡

በአጠቃላይ በብልሀት ስልጠና ጊዜ መጀመርያ በቂ ዝግጅት በማድረግ ለተማሪዎቹ ማንበብን የመማር ብልሀትን ጥቅም /ዋጋ በማወያየት ማሳየት፣ እንዲሁም የብልሀቶችን ስም በማስተዋወቅ ብልሀቶችን እንዴት? መች? እና የት? መጠቀም እንደሚቻል ሞዴል በመሆን መግለጽ፣ ብልሀቶችን ተግባራዊ በማድረግ እንዲለማመዱ እድል መስጠት፣ የሰሯቸውን የክፍል ስራዎች ከጓደኖቻቸው ጋር እንዲወያዩ፣ የብልሀቶቹን ውጤታማነት እንዲያጸባርቁ እና አዳዲስ ተግባራትን በሚሰሩ ጊዜ እንዲጠቀሙ በማድረግ የብልሀት ትምህረት ስልጠናን ማስፋፋት እና በመጨረሻም ተማሪዎቹ ብልሀቶቹን በመጠቀማቸው በውጤታቸው ላይ ያመጣውን አውንታዊ ወይም አሉታዊ ተጽዕኖ መምህሩ በምዘና በመፈተሽ ተማሪዎችን ማንበብን የመማር ብልሀቶችን ማሰልጠን ይቻላል፡፡

2.5.2. ጾታና ማንበብን የመማር ብልሀቶች

ምንም እንኳን አንዳንድ ጥናቶች ወንዶችና ሴቶችን ማንበብን በማስተማር ረገድ የተለያዩ ማንበብን የመማር ብልሀቶች እንዳሉ ቢናገሩም ሌሎች ግን በሁለቱ መካከል ልዩነት እንደሌለ አመልክተዋል (Green and Oxford 1995፣ Wharton 2000)፡፡ አንዳንድ ጥናቶች ወንዶችና ሴቶችን በተመለከተ ልንከተለው የሚገባውን ብልሀት እንደሚከተለው አመልክተዋል፡፡

Wharton (2000) ሲንጋፖር ውስጥ በሚገኝ አንድ ዩኒቨርስቲ ውስጥ በ677 ተማሪዎች ላይ ባካሄዱት ጥናት ወንዶች ከሴቶች ይልቅ የተሻለ ብልሀቶችን በተደጋጋሚ

እንደሚመለከቱ በጥናታቸው አረጋግጠዋል፡፡ በሌላ ጥናት Oxford et al. (1993) በሌላ መልኩ ሴቶች ከወንዶች ይልቅ የተሻለ ብልሀቶችን እንደሚጠቀሙ ጽፈዋል፡፡ Dreyer and Oxford (1996) በ179 ሴቶችና 127 ወንዶች መካከል ደቡብ አፍሪካ ውስጥ ባደረጉት ጥናት እንደተመለከቱት ሴቶች ማኅበራዊና ልእለአእምሮአዊ ብልሀቶችን ከወንዶች በተሻለ ተጠቅመው አግኝተዋቸዋል፡፡

እንዲሁም በፊንላንድ ሁለተኛ ደረጃ ትምህርት ቤቶች ልእለአእምሮአዊ ብልሀትን በመጠቀም ማስተማር ላይ የተደረገው ጥናት እንደሚጠቁመው ልእለአእምሮአዊ የማንበብ ብልሀት ትኩረትን የሳበ ጉዳይ ሆኖ ቀርቧል (Iwai 2011)፡፡ ይህ ጥናት እንደሚያመለክተው ‹‹ አንብቦ በመረዳት ዙሪያ ሰፊ የጾታ ልዩነት አለ፡፡ ይኸውም፤ የ15 ዓመት ዕድሜ ባላቸው ተማሪዎች ላይ የተደረገው የናሙና ጥናት እንደሚያስረዳው 60% የሚሆኑት ሴቶች ከወንዶቹ ይልቅ የተሰጣቸውን ምንባብ አንብቦ በመረዳት ዙሪያ የተሻለ ተሞክሮ እንዳላቸው ተረጋግጧል፡፡ ለልዩነቱ ምክንያት ተደርጎ የተወሰደውም ሴቶች ንባብን የሚያፈቅሩ ሆነው መገኛታቸውንና ለንባብ በቂ የሆነ ጊዜን መስጠት በመቻላቸው ነው›› (Cromley 2005፣195-199)፡፡

Peacock and Ho (2003) ቻይና ውስጥ ባደረጉት ጥናት ሁለተኛ ቋንቋን ከሚያጠኑ 1005 ተማሪዎች በወሰዱት ናሙና እንደገለጹት ሴቶች ስድስቱንም ዓይነት የማንበብ ብልሀቶች (በአጥኚዎቹ የተዘጋጁትን) ተጠቅመው ተገኝተዋል፡፡ ከዚህም በተጨማሪ Nisbet፣ Tindall and Arryo (2005) እንደሚሉት በሴቶችና በወንዶች መካከል በብልሀት አጠቃቀም ላይ የሚታየው ልዩነት ከባህላዊ መቼታቸው ጋር ተያይዞ የሚመጣ ነው፡፡ አስቀድመው ከነበሩት ጥናቶች በተቃራኒው አንዳንድ ጥናቶች በብልሀት አጠቃቀም ላይ በሴቶችና በወንዶች መካከል አንዳች ልዩነት የለም በማለት ያስረዳሉ፡፡ Abu Shmais (2003) ባደረጉት ጥናት በወንዶች እና በሴቶች መካከል አንዳች ዓይነት ልዩነት እንደሌለ ያስረዳሉ፡፡

በአጠቃላይ ከላይ ከተገለጹት ጥናታዊ ጽሁፎች መረዳት የሚቻለው ማንበብን የመማር ብልሀቶችን አጠቃቀም በተመለከት በተለያዩ የውጪ ሀገር ጥናቶች ልዩነት እንዳለ እና እንደሌለ የተገለጸ ሲሆን፣ እነዚህን ጉዳዮች በተመለከተ በኢትዮጵያ የንባብ ተጨባጭ

ሁኔታ ላይ ያተኮረ ጥናት አስፈልጓል፡፡ እርሱም በኢትዮጵያ አውድ በሴቶችና በወንዶች መካከል ያለው የማንበብ ብልሀት አጠቃቀም አውንታዊና አሉታዊ ሚና ምን እንደሚመስል ለጥናቱ በተመረጡ ማለትም አእምሮአዊና ልዕለአዕምሮአዊ የማንበብ ብልሀቶች አማርኛ ሁለተኛ ቋንቋቸው በሆኑ አፋን ኦሮሞ ተናጋሪዎች ላይ ለመፈተሽ ተሞክሯል፡፡

2.5.3. ማንበብን የመማር ብልሀቶች አጠቃቀም ደረጃ

በተደጋጋሚ እንደተገለጠው በከፍተኛ ብቃት ደረጃ ላይ የሚገኙ ተማሪዎች ብዙ ብልሀቶችን የሚጠቀሙ ከመሆናቸውም በላይ በአግባቡ ይጠቀሙባቸዋል፡፡ ይህ ሁኔታ ንባቡን ለመረዳትና ለመገንዘብ አስፈላጊ እንደሆነ Alderson (2000) ያስረዳሉ፡፡ በተቃራኒው ዝቅተኛ የሆነ ውጤትን ያመጡ አንባቢዎች ብልሀቶችን እንዴት መጠቀም እንደሚገባቸው ያላወቁ ናቸው፡፡ Zhang (2001) ያጠናው አንድ ጥናት እንደሚያመለክተው በንባብ ከፍተኛ ውጤት ያመጡ ተማሪዎች ዝቅተኛ ውጤት ካላቸው ይልቅ የበለጠ ስለብልሀቶች አጠቃቀም የተገነዘቡ ሆነው ተገኝተዋል፡፡

በሌላ ጥናት Yin and Agnes (2001) እንደጠቆሙት፣ ጥሩ አንባብያን የበለጠ ልእለአእምሮአዊ ብልሃቶችን የሚጠቀሙ ናቸው፡፡ ምክንያቱም ስለነዚህ ብልሀቶች የበለጠ ግንዛቤ ያላቸው ናቸውና፡፡ Phakiti (2003) እንደሚለው፣ ውጤታማ የሆኑ ቴስት ወሳጆች ከአእምሮአዊ ብልሀት ይልቅ ልእለአእምሮአዊ የሆነውን ብልሀት አዘወትረው የሚጠቀሙት እንደሆኑ ሲያስረዱ፤ በተመሳሳይ ሁኔታ Vandergrift (1999) ባደረጉት ጥናት እንደጠቆሙት ደግሞ ውጤታማ የሆኑ ተማሪዎች ልእልአእምሮአዊ የሆነውን ብልሀት በመጠቀም ረገድ የተዋጣላቸው ናቸው፡፡

አስቀድመው ከተደረጉ ጥናቶች ድምዳሜ ላይ መድረስ የሚቻለው የተዋጣላቸው ተማሪዎች ከአእምሮአዊ ይልቅ ልእለአእምሮአዊ የሆነውን የማንበብ ብልሀት እንደሚጠቀሙ ነው፡፡

2.6. የምንባቦች አመራረጥ እና የአንብቦ መረዳት ፈተና ዓይነቶች

2.6.1. ንባብን የማስተማሪያ ምንባቦች አመራረጥ

ለማንበብ ማስተማሪያ የሚሆኑ ምንባባት ከተለያዩ የመረጃ ምንጮች የሚገኙ ሲሆን፣ ታሪካቸው ወይም ሀሳባቸው የተቋጨ፣ ሳቢነት ያላቸው፣ ፖለቲካዊ እና ባህላዊ ተገቢነት ያላቸው መሆን እንዳለባቸው የዘርፉ ምሁራን ያስረዳሉ፡፡

ለአንብቦ መረዳት ማስተማሪያ የሚሆኑ ምንባቦች በሚመረጡበት ወቅት የቋንቋ ክብደት፣ የይዘት ተስማሚነት፣ ለአንብቦ መረዳት መለማመጃ የሚሆኑ አዳዲስ ነገሮችን የመያዝ አቅም ያላቸው፣ አብዛኞቹ ተማሪዎች የሚደሰቱበት፣ የቋንቋ ክሂሎችን እና ብልሀቶችን የሚያስተምሩ እና የተሻሻሉ ወይም ነባራዊነት ያላቸው መሆን አለባቸው (Nuttall 1996፣ Wallace 1998)፡፡

በተጨማሪም ንባብ በመማሪያ ክፍል ውስጥ ለተማሪዎች በሚቀርብበት ጊዜ ከተነባቢነቱ በተጨማሪ ስነ ልሳናዊ የክብደት ደረጃው፣ ባህላዊ አውድ፣ አሳታፊነቱ እና ተማሪዎቹ ለንባቡ ያላቸው ፍላጎት ከግንዛቤ መግባት እንዳለበት Day (1994)፣ Wallace (1998) ያስረዳሉ፡፡

በአጠቃላይ ለንባብ ማስተማሪያነት የሚሆኑ ምንባባት በሚመረጡበት ወቅት ይዘቱ ተስማሚ እንዲሆን ከላይ ከተገለጹት ሀሳቦች በተጨማሪ አዳዲስ እና ጠቃሚ ሀሳብ የያዙ፣ ተማሪዎቹ በደረጃቸው ሊማሯቸው የሚገባ የተወሰነ የቋንቋ መዋቅር፣ አዳዲስ ቃላትን ለማስተማር የሚያገለግሉ፣ ተማሪዎች ችሎታቸውን እንዲፈትሹ የሚያደርጉ፣ የንባብ ብልሀቶችን መጠቀም የሚያስችሉ፣ ምርምራዊ ለሆኑ ቀጣይ ንባብ የሚያነሳሱ፣ ፈሊጦች፣ ዘይቤዎች፣ ምሳሌያዊ አነጋገሮች ወዘተ. አገባባዊ ሚና የሚያስተምሩ፣ የሌሎች ሰዎችን አመለካከት ከራሳቸው ጋር እንዲያነጻጽሩ የሚጋብዙ እና ከተማሪዎቹ ማህበረ-ባህላዊ አውድ ጋር የሚጣጣም ይዘት ያላቸው ምንባባት መቅረብ አለባቸው (Wallace 1998፣ Nuttall 1996)

2.6.2. አንብቦ የመረዳት ፈተና ዓይነቶች

አንብቦ የመረዳት ፈተና ዋና አላማ አንብቦ የመረዳት ችሎታን መመዘን ነው፡፡ በመሆኑም ፈተናዎቹ በሚዘጋጁበት ወቅት የፈተናዎቹ አስተማማኝነት (reliability) እና ትክክለኛነት (Validty) ከግምት ውስጥ መግባት አለበት (Hughe 2003፣ Bachman & Palmer 2010 እና Ansari 2012)፡፡

ከዚህም በተጨማሪ አንብቦ የመረዳት ችሎታን ለመመዘን የሚዘጋጁ ፈተናዎች በግምት ወይም ጥያቄዎቹን ቃል በቃል በማመሳሰል የማይመለሱ፣ የተፈታኞችን የተለየ እውቀት/ ክህሎት የማይጠይቁ፣ ከቀላል ወደ ከባድ ደረጃ በደረጃ የሚሸጋገሩ፣ አጭር እና ግልጽ እንዲሁም ድርብ አሉታዊ አረፍተ ነገሮች የሌለባቸው መሆን እንዳለባቸው Hughe (2003)፣ Heaton (1991) ያስረዳሉ፡፡

እንዲሁም Heaton (1991) እና Weir (1993) ለአንብቦ መረዳት ችሎታ መለኪያነት የሚዘጋጁ ፈተናዎች በባለሞያዎች መታየት እንዳለበት እና አስተያየት ሊሰጥበት እንደሚገባ ያስረዳሉ፡፡ ሌላው አንብቦ የመረዳት ችሎታን በተለያዩ የጥያቄ አይነቶች አዘጋጅቶ ለተፈታኞቹ ማቅረብ ቢቻልም ለዚህ ጥናት በጥቅም ላይ የዋሉት፤ የምርጫ ሰጭ ጥያቄዎች፣ እውነት/ ሀሰት፣ አጭር መልስ መስጠት፣ ክፈት ቦታዎችን መሙላት እና የተዘበራረቁ አረፍተ ነገሮችን ማስተካከል የሚሹ ጥያቄዎች ናቸው (Hughes 2003 ፣ Alderson 2000 ፣ Weir 1993 እና Heaton 1991)፡፡ በአጠቃላይ ለዚህ ጥናት የሚሆኑ ፈተናዎች ከላይ በተገለጹት መንገድ እና መማሪያ መጻሀፍ ላይ በቀረቡት መልመጃዎች መሰረት ተዘጋጅተው ለጥናቱ ውለዋል፡፡

2.7. የቀደምት ጥናቶች ቅኝት

በዚህ ርእስ የመንመለከተው በቀጥታም ሆነ በተዘዋዋሪ መንገድ አእምሮአዊ እና ልእለአእምሮአዊ የማንበብ ብልሀቶች አንብቦ የመረዳት ችሎታን ለማዳበር ያላቸው ሚና በተመለከተ ከዚህን በፊት የተሰሩ ስራዎችን ነው፡፡ በመሆኑም ከዚህ ጥናት ጋር በቀጥታም ይሁን በተዘዋዋሪ ግንኙነት ያላቸው ጥናቶች ሀገር ውስጥ ከሚገኙት በመጀመር እንደ አመተ ምህረት ቅደም ተከተላቸው ለማየት ይሞከራል፡፡

እንድሪስ እና አሸናፊ (2007) ‹‹የአንብቦ መረዳት ብልሀቶችን መማር ከአንብቦ መረዳት ችሎታ ጋር ያለው ተዛምዶ›› በሚል ርዕስ ጥናት ያደረጉ ሲሆን፣ የጥናቱ ዓላማ የአንብቦ መረዳት ብልሃቶችን መማር በአማርኛ ቋንቋ የንባብ ትምህርት ውስጥ ከአንብቦ መረዳት ጋር ያለውን ዝምድና መፈተሽ ነው፡፡ መረጃዎችም በፈተና፣ በመጠይቅ፣ በጽብረቃ እና የእለት ማስታወሻዎች ተሰብስበዋል፡፡ የተሰበሰቡትም መረጃዎች መጠናዊ ዘዴ በሆነው በቲ- ቴስት እና በአይነታዊ ዘዴ በገለጻ ተተንትነዋል፡፡

ውጤቱም ብልሃቶችን የተማሩ ተማሪዎች ብልሀቶችን ካልተማሩ የላቀ የአንብቦ መረዳት ውጤት አስመዝግበዋል፡፡ እንዲሁም በአንብቦ መረዳት ውጤትና በጾታ መካከልም የጎላ ተዛምዶ እንደሌለ ውጤቱ አመልክቷል፡፡

ሌላው ሀገረኛ ጥናት Yohannes (2013) ‹‹ A Survey of Secondary School Students' Reading Strategy Use, Teachers' Perceptions and Practices: the Case of Grade Nine ›› ይህ ጥናት ትኩረት ያደረገው በማንበብ ብልሀቶች ዙርያ ሲሆን፣ ካሉት ስድስት የማንበብ ብልሀት መካከል በአእምሮአዊ እና ልእለአእምሮአዊ ላይ ነው፡፡ የዚህ ጥናት ዋና ዓላማ የማንበብ ብልሀት ትምህርትን በ9ኛ ክፍል በእንግሊዘኛ ቋንቋ ትምህርት ጊዜ በመተግበር ውጤታማነቱን መሞከር ሲሆን፣ ምን ያህል ተማሪዎች ይህን ብልሀት ትምህርታዊ ጽሑፎችን በሚያነቡበት ወቅት ይጠቀሙበታል የሚለውን መመርመር ነው፡፡ እንዲሁም ጥናቱ ቅኝታዊ ጥናት ሲሆን፣ የአጠናን ዘዴውም አስተያየቶችን በመሰብሰብ እና ስልጠና በመስጠት ነው፡፡ ከዚህም ሌላ ለመምህራን እና ለተማሪዎች የጽሑፍ መጠይቅ በማቅረብ መረጃዎችን አሰባስቧል፡፡

በመጨረሻም የጥናቱ ውጤት ያመለከተው አእምሮአዊ እና ልእለአእምሮአዊ የማንበብ ብልሀቶች በንባብ ትምህርት ጊዜ ተግባራዊ ቢደረጉ ተማሪዎቹ በብልሀቶቹ የማንበብ ክሂል ትምህርትን መለማመድ እንደሚፈልጉ፣ እነዚህን ብልሀቶች በአግባቡ የተጠቀሙ ተማሪዎች በጣም ጥቂት በመሆናቸው ውጤቱ ከተጠበቀው በታች እንደሆነ፣ በንባብ

ትምህርት ጊዜ በመካከለኛ ደረጃ እንደሚተገበር፣ መምህራን ስለ ብልሀቶቹ ግንዛቤ ያላቸው ቢሆንም አተገባበሩ ላይ ግን ብዙም እንዳልተሰራበት በጥናታቸው ጠቁመዋል፡፡

በውጪ አገር የተደረጉ ጥናቶችን ስንመለከት ደግሞ Ozek & Civelek (2006) ‹‹ A Study on the Use of Cognitive Reading Strategies by ELT Students ›› በሚል ርዕስ ጥናት ያደረጉ ሲሆን፣ የዚህ ጥናት ዓላማ የ ELT ተማሪዎች ለንባብ የተዘጋጀውን ጽሑፍ በሚያነበቡበት ጊዜ የትኛውን የማንበብ ብልሀት ተግባራዊ እንደሚያደርጉና እንዲሁም የትኛው የማንበብ ብልሀት አንድን ጽሑፍ የበለጠ ለመረዳት እንደሚያስፈልግ መመርመር ነው፡፡

በጥናቱ ውስጥ የተሳተፉት የ1ኛ እና የ4ኛ አመት የ 'Dicle University' የእንግሊዘኛ ቋንቋ ተማሪዎች ሲሆን ጥናቱም መረጃዎችን ለማጠናከር ሁለት ዘዴዎች ማለትም የጽሑፍ መጠይቅ እና ቃላዊ ንባብ ተጠቅሟል፡፡ የጥናቱ ውጤትም በቅድመ ንባብ እና በንባብ ጊዜ ከጽሑፉ ይዘት ጋር ግንኙነት ያላቸው ርእሰ ጉዳዮች የሚያሳዩ፣ መዝገበ ቃላት መጠቀም፣ ከአውዱ በመነሳት የቃላትን ትርጉም መገመት፣ ምንባቡ ከማንበባቸው በፊት ስለምንባቡ መገመት፣ ጽሑፉን ከቀድሞ እውቀት ጋር የማገናኘት ብልሀቶች ተግባራዊ የተደረጉ ሲሆን፣ በአንጻሩ ምንም አይነት የድህረ ንባብ ተግባራት የሚገልጹ አእምሮአዊ የማንበብ ብልሀት እንዳልተከናወኑ ይጠቁማል፡፡

ከዚህም በተጨማሪ ከጽሑፍ መጠይቁ የተገኘው መረጃ ስታትስቲካዊ በሆነ መንገድ ተተንትነው የቀረቡ ሲሆን፣ በውጤቱ ላይም ጉልህ (Signifcant) የሆነ ልዩነት እንዳለ (ለምሳሌ፤ አእምሮአዊ ብልሀትን ውጤታማ በሆነ መንገድ በመጠቀም ዙርያ ከተማሪዎቹ እድሜ፣ ከንባብ ችሎታ፣ ከትምህርት ቤት እና እንግሊዘኛን ከመማር ቆይታቸው አንጻር) ይገልጻል፡፡

Aghael (2011). ‹‹ Cognitive and MetaCognitive Reading Strategies of Iranian EFL Learners. ›› ይህ ጥናት አላማ አድርጎ የተነሳው አእምሮአዊ እና ልእለአእምሮአዊ የማንበብ ብልሀት እንግሊዘኛ ሁለተኛ ቋንቋቸው ለሆኑ ለኢራን ተማሪዎች መግለጽ፣ እንዲሁም የአእምሮአዊ እና ልእለአእምሮአዊ ብልሀት ጠቀሜታ እና እነዚህን ብልሀቶች

በግልጽ ማስተማር ለንባብ ብቃት፣ ለግል ውጤታማነት፣ ለብልሀቶች ሽግግር እና ለብልሀቶች ስልጠና ያለውን አስተዋጽኦ መመርመር ነው፡፡

ጥናቱ መረጃዎችን ለማግኘት ሁለት መንገዶችን ቃላዊ ንባብ እና የጽሑፍ መጠይቅ የተጠቀመ ሲሆን ቅይጥ ዘዴን ማለትም፣ ዓይነታዊ እና መጠናዊ የምርምር ዘዴን ተጠቅሟል፡፡ ከዚህም በተጨማሪም ጥናቱን ለመተንተን ነጻ ቲ-ቴስት ናሙና (Independent t- test Samples) የተጠቀመ ሲሆን፣ በዚህም አእምሮአዊ የማንበብ ብልሀት ከልእለአእምሮአዊ የማንበብ ብልሀት በተሻለ መልኩ እንደሚጠቀሙ ጥናቱ ያስረዳል፡፡ እንዲሁም ከፍተኛ ችሎታ ያላቸው ተማሪዎች ዝቅተኛ ችሎታ ካላቸው ተማሪዎች በተሻለ መልኩ ልእለአእምሮአዊ ብልሀትን እንደሚጠቀሙ እና ጾታን በተመለከተ ብልሀቶችን በመጠቀም ዙርያ ምንም ዓይነት ልዩነት እንደሌለ ያመለከተ ሲሆን፣ በመጨረሻም የሙከራ ቡድኑ ከቁጥጥር ቡድኑ የተሻለ ውጤት እንዳመጡና ተማሪዎቹም ከብልሀት ስልጠናው በኋላ ጥሩ የሆነ ልምድ እንዳዳበሩ የጥናቱ ውጤት ያመለክታል፡፡

በተጨማሪም Bentahar (2012).‹‹ Can ESL Teachers Teach Reading Metacognitive Strategies?›› በሚል ርእስ የሁለተኛ ዲግሪያቸውን ያጠኑ ሲሆን፣ አላማ አድርገው የተነሱትም ልእለአእምሮአዊ እውቀት ከልእለአእምሮአዊ ብልሀት ጋር እንደሚያያዝና ለማንበብ ክሂል ያለው ውጤታማነት ማመልከት ነው፡፡ ከዚህም ሌላ ጥናቱ በዋናነት ለማየት የሞከረው ሶስቱ ልእለአእምሮአዊ የማንበብ ብልሀቶችን (ማቀድ፣ መቆጣጠር እና ምዘና) ነው፡፡ ጥናቱም መረጃ ለመሰብሰብ የተጠቀመው የጽሑፍ መጠይቅ እና የአንብቦ መረዳት ፈተና ሲሆን፣ የጥናቱን ውጤት ለመተንተንም ነጻ ቲ-ቴስት ናሙና (Independent t- test Samples) ዘዴ ተግባራዊ ሆኗል፡፡ በመጨረሻም በሶስቱ ብልሀቶች ተማሪዎች ከቅድመ ፈተናው ይልቅ በድህረ ፈተናው ጥሩ ውጤት እንዳመጡ (ድህረ ፈተናው ከቅድመ ፈተናው ይልቅ ጉልህ የሆነ ልዩነት እንዳመጣ) የጥናቱ ግኝት ያስረዳናል፡፡

ሌላው Sahan (2012) ‹‹Cognitive Reading Comprhension Strategies Empolyed by ELT Students ›› በሚል ርእስ ጥናት ያደረጉ ሲሆን፣ የሚከተለውን አላማ ይዞ ተነስቷል፡፡

የጥናቱ ዓላማም የአንብቦ መረዳት ብልሀት ለአንደኛ አመት ተማሪዎች ያለው ጠቀሜታ እና የአንብቦ መረዳት ብልሀትን በማንበብ ትምህርት ጊዜ እንዴት አዘወትረው እንደሚጠቀሙ መጠቆም ነው፡፡ በተጨማሪም ለዚህ ጥናት የሚሆን ናሙና የተወሰደው ከ 28 የአንደኛ አመት የ ‘Erciyes University’ ስነትምህርት ኮሌጅ ‘ELT’ ትምህርት ክፍል ሲሆን፣ የተማሪዎቹን አንብቦ የመረዳት ችሎታ ለማወቅም 16 የአንብቦ መረዳት መመዘኛ ጥያቄዎች ቀርበዋል፡፡

የጥናቱ ውጤት አብዛኛውን ጊዜ አጠቃላይ የመረዳት ብልሀቶችን (general comprehension strategies) መጠቀም ተመራጭ ሲሆን፣ አንዳንዴ ደግሞ ስለ ጽሑፍ ይዘት ጥያቄ የሚጠይቁ ብልሀቶችን መጠቀም፣ ከባድ የሆኑ ቃላትን በመጻፍ እና አስፈላጊ የሆኑ መረጃዎችን በመፈለግ መጠቀም ተገቢ እንደሆነ ያስረዳል፡፡

Mahdavi (2014) ‹‹ On the Role of Metacognitive Strategy Training for EFL Reading Comprehension in an Input-poor Environment.›› ይህ ጥናት አላማ አድርጎ የተነሳው በቂ ግባት በሌለበት አካባቢ ለሚማሩ ሁለተኛ ቋንቋ ተማሪዎች የልእለአእምሮአዊ ብልሀት ስልጠናን መስጠት የተማሪዎችን አንብቦ የመረዳት ችሎታ ከማዳበር አንጻር ያለው ሚና ምን እንደሚመስል መመርመር ነው፡፡

ጥናቱ ሙከራዊ ጥናት ሲሆን፣ የልእለአእምሮአዊ ብልሀት ስልጠና ውጤታማ የሚሆንበት መንገድ መመስረት ነው፡፡ ስለሆነም ጥናቱ 60 እንግሊዘኛ ሁለተኛ ቋንቋቸው የሆኑ የዩንቨርሲቲ ተማሪዎች ተጨማሪ ነገር (ግባት) ከሌላቸው አካባቢዎች በመምረጥ የወሰደ ሲሆን፣ አመራረጡም በተራ እጣ ናሙና ነው፡፡ እንዲሁም መረጃዎችን ለመተንተን ልይይት (ANOVA) ተጠቅሟል፡፡ ከተግባራዊ ልምምዱ በኋላ የሙከራ ቡድኑ ከቁጥጥር ቡድኑ ጉልህ በሆነ መንገድ (Signifcant) ለውጥ ማምጣቱን የጥናቱ ውጤት ያመለክታል፡፡

Ratna (2014) ‹‹ The Use of Cognitive Reading Strategies to Enhance EFL Students' Reading Comprehension›› በሚለው ርዕስ ላይ ባደረገችው ጥናት ዓላማ አድርጋ የተነሳችው አእምሮአዊ የማንበብ ብልሀት እንግሊዘኛ እንደ ውጪ ቋንቋ ለሚጠቀሙ የዩንቨርሲቲ ተማሪዎች የአንብቦ የመረዳት ችሎታቸውን እንዴት እንደሚያዳብሩ

መመርመር ሲሆን፣ በተጨማሪም ጥናቱ የትኛው የማንበብ ብልሀት እንግሊዘኛን እንደ ውጪ ቋንቋ ለሚጠቀሙ ዩንቨርሲቲ ተማሪዎች የበለጠ ችሎታቸውን ሊያዳብር እንደሚችል (የአንብቦ መረዳት ፈተና ጥያቄዎችን ከመመለስ አንጻር) መመርመር ነው፡፡

ጥናቱም ቅኝታዊ ጥናት ሲሆን፣ ዓላማውን ከግብ ለማድረስም ገላጭ የአጠናን ዘዴ ተከትሏል፡፡ ከዚህም በተጨማሪ አብሶ እንግሊዘኛን እንደ ሁለተኛ ቋንቋ ለሚማሩ ተማሪዎች አእምሮአዊ የማንበብ ብልሀትን መጠቀማቸው አንብቦ የመረዳት ችሎታቸውን የሚያዳብር ቢሆንም እለት ተእለት የመጠቀም ሁኔታቸው ግን በጣም አነስተኛ እንደሆነ እና ለደካማ ተማሪዎች ይህ ብልሀት ተግባራዊ ቢደረግ አንብቦ የመረዳት ችሎታቸውን እንደሚዳብር ይጠቁማል፡፡

በአጠቃላይ ይህ ጥናት ከ እንድሪስ እና አሸናፊ፣ Ozek & Civelek (2006)፤ Aghael (2011)፤ Bentahar (2012)፤ Sahan (2012)፤ Yohannes (2013)፤ Mahdavi (2014) እና Ratna (2014) ጥናቶች፣ በመረጃ መሰብሰቢያ ዘዴው፣ በተጠኝዎች፣ በቋንቋ፣ በቦታ፣ በሚያነሳቸው ርዕሰ ጉዳይ እና በጊዜ የሚለይ ሲሆን፣ ከላይ የተጠቀሱት አብዛኞቹ ጥናቶች በአጭር ጊዜ የተከናወኑ እና አሰሳዊ ጥናቶች ናቸው፡፡ የAghael (2011) እና Bentahar (2012) ግን ለዶክትሬት እና ለማስተርስ ዲግሪ ማሟያ የተሰሩ ሲሆኑ፣ የ Bentahar ልእለአእምሮአዊ ብልሀቶችን ከሶስት ንኡሳን ብልሀቶች አንጻር ብቻ በማየቱ እና ሁለቱንም ማለትም አእምሮአዊ እና ልእለአእምሮአዊ ብልሀቶችን ባለማካተቱ ከዚህ ጥናት ይለያል፡፡

የAghael (2011) ደግሞ ለዶክትሬት ማሟያ የተሰራ ሲሆን፣ በንባብ ጊዜ ተግባራዊ የሚሆኑትን ሁሉንም አእምሮአዊ እና ልእለአእምሮአዊ ብልሀቶች ባለማካተቱ፣ እንዲሁም የAghael ጥናት የብልሀቶችን ሽግግር የሚያይ ሲሆን ይህ ጥናት ግን ለንባብ ማስተማሪያ የሚሆኑትን ሁሉንም አእምሮአዊ እና ልዕለአእምሮአዊ የማንበብ ብልሀቶችን፣ ብልሀቶቹ ከጾታ አንጻር አንብቦ መረዳት ችሎታ ላይ ልዩነት ማምጣት አለማምጣታቸውን፣ በወንድና ሴት መካከል ያለ የብልሀት አጠቃቀም ልዩነት እና ተማሪዎች ከአእምሮአዊና ልእለአእምሮአዊ ብልሀቶች የትኞቹን በከፍተኛ፣ በመካከለኛ እና በዝቅተኛ ደረጃ እንደሚጠቀሙ እና የብልሀት ውጤታቸው ከአንብቦ መረዳት ጋር ያለውን ግንኙነት የሚመረምር በመሆኑ ይለያል፡፡

በተጨማሪም የ Aghael ጥናት እንግሊዘኛ እንደውጪ ቋንቋ በሚማሩ ተማሪዎች ላይ ሲሆን፣ ይህ ጥናት ደግሞ በሀገራችን ውስጥ ካሉት ቋንቋዎች የአማርኛ ቋንቋ አንብቦ የመረዳት ችሎታ በኦሮሚያ ክልል በሰንዳፋ ከተማ በሚገኝ ትምህርት ቤት የሚያጠና በመሆኑ ከቦታ፣ ከቋንቋ ፣ ከጊዜ እና ይዞ ከተነሳው መሰረታዊ ጥያቄ አንጻር ልዩነት አለው፡፡

2.8. የጥናቱ ንድፈሀሳባዊ ትውረት

ጥናቱ በሁለት ንድፈ ሀሳቦች ላይ ትኩረት ያደርጋል፡፡ እነዚህም፤ የ Piaget (1970) አእምሮአዊ ንድፈሀሳብ (cognitive theory) እና የ Bandura (1986) ማህበረ አእምሮአዊ ንድፈሀሳብ (social cognitive theory) ናቸው፡፡

አንብቦ መረዳት በአንባቢውና በሚነበበው ጽሑፍ መካከል የሚደረግ ሁለትዮሽ ግንኙነትን የያዘ ውስብስብ ሂደት ነው፡፡ በንባብ ሂደት እጅግ አስፈላጊ የሆነው ግብ መረዳት ነው፡፡ አንብቦ መረዳት ተከናውኗል ብለን የምናስበው አንባቢው ከሚያነበው የንባብ መሳሪያ (ጽሑፍ) ትርጉም ሲያወጣና መመስረት ሲችል ነው (Lipson and Wixson1986)፡፡

አእምሮአዊ ሂደትም መጀመሪያ የሚከሰተው በማህበራዊ ንድፍ (Social plane) ተማሪዎች በአካባቢያቸው ከሌሎች ሰዎች ጋር በሚያደርጉት ግንኙነት ሲሆን፣ በኋላ ላይም ተማሪዎቹ ሁኔታዎችን የራሳቸው ስብእና በማድረግና ከሌሎች የወሰዱትን ወይም የተጋሩትን ዘዴ ወደ ግለሰብ ንድፍ በመለወጥ ይረዱታል (Vygotsky 1962)፡፡

አእምሮአዊ ንድፈሀሳብ ትኩረት የሚሰጠው በሂደት በሰው ልጅ አእምሮ ውስጥ ስለሚመጣው ነገር፣ የቋንቋ ለመዳ እና ውስጣዊ የአእምሮ መዋቅር ነው፤ በዚህ ምክንያትም የመምህሩ ሚና መሆን ያለበት ተማሪው ካለው የተለያየ ልምድ የትምህርት ውጤቱ ላይ ተጽዕኖ ካመጡ ነገሮች በመነሳት ተማሪዎቹ ያሉበትን ደረጃ መረዳት፣ አብዛኛውን ጊዜ የሚያሳዩት ባህሪ ላይ መወሰን እና አዳዲስ መረጃዎችን በማደራጀት የትኞቹ ውጤታማ እንደሆኑ መመርመር እንዲሁም ምጋቤ ምላሾችን በመስጠት በቅደም ተከተል አዳዲስ መረጃዎችን ማዘጋጀት እና የበለጠ ውጤታማና ቀልጣፋ

እንዲሆኑ ማድረግ እንደሆነ Wijayanti (2013)፣ Schunk (2012) እና Piaget (1970) ያስገነዝባሉ፡፡

እንደ Chamot and O'Malley (1994) አገላለጽ ደግሞ ቋንቋን የመማር ብልሀቶች በአእምሮአዊ የመማር ንድፍሀሳብ ሊገለጹ ይችላሉ፡፡ አእምሮአዊ የመማር ንድፍም ትምህርት ንቁ ተለዋዋጭ ሂደት መሆኑን ያመለክታል፡፡ እንዲሁም ተማሪዎች መረጃዎችን ከአካባቢያቸው ይመርጣሉ፤ ያደራጃሉ፤ ከሚያውቁት ነገር ጋር ያዛምዳሉ፤ ይጠቅማል ብለው ያሰቡትን ነገር ከግንዛቤ ያስገባሉ፤ በተገቢ አገባቦች ውስጥ ያለውን መረጃ መጠቀም እና የመማር ጥረት ስኬት ላይ ማንጸባረቅ ያስችላሉ፡፡

ከዚህም ሌላ Piaget (1970) እና Chinn (2011) ስለ አእምሮአዊ ንድፈሀሳብ ሲገልጹ፣ ሰዎች ሲያነቡ ከጽሑፍ ውስጥ ያገኙትን አዲስ እውቀት አጭሩ ትውስታቸው ውስጥ ከተመሳሳይ ዳራዊ እውቀታቸው ጋር እንዴት እንደሚያገናኙ፣ አጭሩ ትውስታቸው ውስጥ የገባውን አዲስ እውቀት ከዳራዊ እውቀታቸው በመነሳት እንዴት እንደሚረዱት እና የተረዱትን አዲስ እውቀት ቋሚ እንዲሆን ረጅሙ ትውስታቸው ውስጥ ቀደም ሲል ከነበረው ተመሳሳይ ዳራዊ እውቀት ጋር እንዴት እንደሚያሰናስሉት የሚያሳይ እንደሆነ ያስረዳሉ፡፡ በተጨማሪ አእምሮአዊ ንድፈሀሳብ አንባቢው ሲያነብ አእምሮ ውስጥ ለሚያከናውናቸው ተግባራት ትኩረት የሚሰጥበት እንደሆነ ምሁራኑ አክለው ይገልጻሉ፡፡

አእምሮአዊ ንድፈሀሳብ በተማሪዎቹ አእምሮ ውስጥ የሚከሰተው አውቀውት ነው፡፡ ከዚህም በላይ ንድፈሀሳቡ ትኩረት የሚያደርገው ሰዎች እንዴት ያስባሉ? እንዴት ይረዳሉ? እና ሰዎች እንዴት ያውቃሉ? የሚለውን ነው፡፡ ሰዎች እንዴት ያስባሉ የሚለው እኛ የምናስብበት መንገድ እንዴት ባህሪያችን ላይ ተጽኖ እንደሚያሳድር ሲያመለክት፣ ሰዎች እንዴት ይረዳሉ? የሚለው ደግሞ የማህበረሰቡ ተረድኦት ከውጪው አለም ጋር ያለውን ግንኙነት ያሳያል፡፡ በመጨረሻም ሰዎች እንዴት ያውቃሉ? የሚለውን ስንመለከት በውጭው አለም ላይ ያሉ ክስተቶችን እንዴት ያውቃሉ? የሚለውን ያሳያል፡፡ እነዚህ ነገሮች የመጡት በሂደት ቢሆንም የተከሰተው ግን በሰው ልጅ አእምሮ ውስጥ ነው (Asiae university፣ 2012:107)፡፡

በተጨማሪም አእምሮአዊ ንድፈ ሀሳብ የአእምሮ ሂደትን የሚያጠና ሲሆን፣ ስሜት፣ የጠለቀ አስተሳሰብ፣ ትኩረት፣ ማዳራጀት (encoding) እና ትውስታ ላይ ጥናት ማድረግን ይጠይቃል፡፡ ስሜት (sensation) የሚያመለክተው መነቃቃት እንዴት ከውጫዊ ቀስቃሽ እንደሚመጣና ወደሚከተለው ሂደት ከመላኩ በፊት እንዴት በ sensory (ስሜት) ውስጥ እንደተመዘገበ ሲያሳይ፣ የጠለቀ አስተሳሰብ (perception) ደግሞ እንድን ነገር በሂደት በማሳየት መተርጎም እና የመስማት ወይም የመረዳት ችሎታ ነው፡፡ የዚህ ሁኔታ መታወቅም፣ አላማን ማወቅ፣ ታች ላይ እና ላይ ታች ሂደትን እና አንድን ነገር መረዳትን ያካትታል፡፡ ሶስተኛው ትኩረት ሲሆን፣ አንድን ነገር ለመስራት ትኩረት መስጠትን የሚመለከት ነው፡፡ ከሌሎቹ ይልቅ በጣም ጠቃሚ ነው እንዲሁም ስለምናውቀው ነገር ያለንን ግንዛቤ እንድናውቅ ይጠቅመናል፡፡ አራተኛው ማደራጀት (encoding) ሲሆን፣ ትኩረት የሚያደርገው አስፈላጊ የሆኑ መረጃዎችን ማደራጀት ላይ ነው፡፡ የመጨረሻው ትውስታ (Memory) ሲሆን፣ ትውስታ በአእምሮአችን ውስጥ ያለውን መረጃ የማስታወስ እና የማቆየት ችሎታ ነው፡፡ ይህ በውስጡ የአጭር ጊዜ ትውስታ፣ የረጅም ጊዜ ትውስታ እና ስሜትን ያቀፈ ችሎታ ናቸው (Jordan, Carlite & Stack, 2008፣36)፡፡

ከዚህም ሌላ Gunning (1996) እንደሚያስረዱት፣ አእምሮአዊ ንድፈ ሀሳብ በንባብ ጊዜ በአእምሮአችን ውስጥ የሚፈጠር ትውስታን መሰረት ያደረገ ነው፡፡ ይኸውም፤ በተለይ የልቦለድ ታሪኮችን በምናነብበት ጊዜ በአእምሮአችን የሚፈጠሩ ገጸባህርያት በታሪኩ ውስጥ ያላቸው ጉልህ ተሳትፎ ወይም ታሪኩን ለማራመድ አልያም ፍላጎታቸውን ለማሳካት በሚያደርጉት ውጣ ውረድ ተመስጠን የገጸባህርያቱን ማንነት፣ ስብእና፣ አስተሳሰብ ወዘተ. በአእምሮአችን እንስላለን፤ ይህን የምናደርገው ደግሞ በዚህ ንድፈ ሀሳብ አማካኝነት እንደሆነ ያስገነዝባሉ፡፡

በተጨማሪም Oxford (1990) ብልሀቶች በአእምሮአዊ የመማር ንድፍ ውስጥ ትልቅ ሚና እንዳላቸውና አእምሮአዊ ንድፈ ሀሳብም በሰው ልጅ አእምሮ ውስጥ የሚከሰተው ወይም የሚገኘውን ብልሀት ለመግለጽ እንደሚጠቅም እንዲሁም አእምሮአዊ፣ ልእለአእምሮአዊ እና የትውስታ ብልሀት በአእምሮአዊ ንድፈ ሀሳብ ውስጥ እንደሚካተቱ ያስረዳሉ፡፡

በአጠቃላይ አእምሮአዊ ንድፈ ሀሳብ የአእምሮ ሂደት ጥናት ሲሆን የግለሰብ ስሜት እና ባህሪያዊ ምላሾች ላይ ተጽእኖ ያመጣል የሚል አስተሳሰብን ይከተላል፡፡ በመሆኑም ሰዎች እንዴት እንደሚያስቡ፣ እንደሚረዱ እና እንደሚያውቁ የሚታወቅበት ሂደት ነው፡፡ እንዲሁም ከላይ በንድፈ ሀሳቡ የተገለጹ ለምሳሌ ትኩረት፣ ማዳራጀት፣ አላማን ማወቅ፣ ታች ላይ እና ላይ ታች ሂደት፣ የጠለቀ አስተሳሰብ (perception)፣ መተርጎም እና ስለምናውቀው ነገር ያለንን ግንዛቤ ማስፋት ወዘተ. በአእምሮአዊ እና በልእለአእምሮአዊ ብልሀቶች ውስጥ የሚካተቱ በመሆናቸው ይህ ጥናት አእምሮአዊ ንድፈ ሀሳብ መሰረት ያደረገ ነው፡፡

በሁለተኛ ደረጃ ይህ ጥናት ትኩረት የሚያደርገው በ Bandura፣ (1986) ማህበረ አእምሮአዊ ንድፈ ሀሳብ ላይ ሲሆን፣ የዚህ ትውረት መሰረታዊ ሀሳብ አብዛኞችን ነገሮች የምንማረው ከሌሎች ጋር በምናደርገው ቀጥተኛ እና ኢቀጥተኛ ማህበራዊ መስተጋብር አማካኝነት ነው፡፡ በተጨማሪም ሰዎች እውቀትን፣ ደንቦችን፣ ክሂሎችን፣ ብልሀቶችን፣ እምነቶችን እና ባህርያትን በሂደት ከሚያዩት ነገር ተሞክሮ በማግኘት የሚያገኙ ሲሆን፣ ለሌሎች የባህሪ ሞዴል በመሆን ያገለግላሉ (Bandura፣ 1986 እና Schunk 2012)፡፡

Bandura፣ (1986) እንደሚያስረዱት፣ ተማሪዎቹ የሚማሩት እነሱን በሚወክል እውቀት ወይም የስራ ልምድ አማካኝነት ነው፡፡ ስለሆነም ሰዎች ተግባራትንና የተለያዩ ባህርያትን ተገቢነት የሚማሩት ለሌሎች ሞዴል የሆኑትን በመመልከት ነው፡፡

ከዚህም ሌላ በማህበረ አእምሮአዊ ንድፈ ሀሳብ የሰዎች ባህርያት በአካባቢያቸው እንደሚወሰን፣ ሰዎች አካባቢያቸውን በተወሰነ መልኩ ለመቆጣጠር ከሞከሩ የሰዎች ባህሪ ላይ ተጽእኖ የሚያደርጉ ነገሮችን በመቆጣጠር ለማህበረሰቡ ሞዴል የመሆን ስልጣን እንዳላቸው፣ እንዲሁም ከተማሪው በስተጀርባ በመሆን የሆነ ግብ ላይ እንዲደርስ ሀይል በመስጠት ማበረታት እና ተማሪው የራሱን ተግባር በራሱ በነጻነት መስራት እንዲችል ማድረግ እንደሚቻል McCormick & Pressley (1996) ያስረዳሉ፡፡ በተጨማሪም ማህበረ አእምሮአዊ ንድፈ ሀሳብ የመማር ብልሀቶችን የሚመለከታቸው ከግለሰብ አንጻር /individual aspect/ ነው፤ መርሁም በራስ ውጤታማነት ላይ የሚኖር ግለ ግምት (self efficacy) ሲሆን፣ ተማሪው ራሱን ችሎ ተግባራትን ለመስራት

ችሎታውን በተመለከተ ያለው አተያይ ነው (Bandura፣ 1986):: ተማሪዎች ከፍተኛ የሆነ በራስ ውጤታማነት ላይ የሚኖር ግለ ግምት (self efficacy) ደረጃ ላይ ሲደርሱ ብልሀቶችን የመጠቀም አቅማቸው የበለጠ እየጎለበተ ይመጣል።

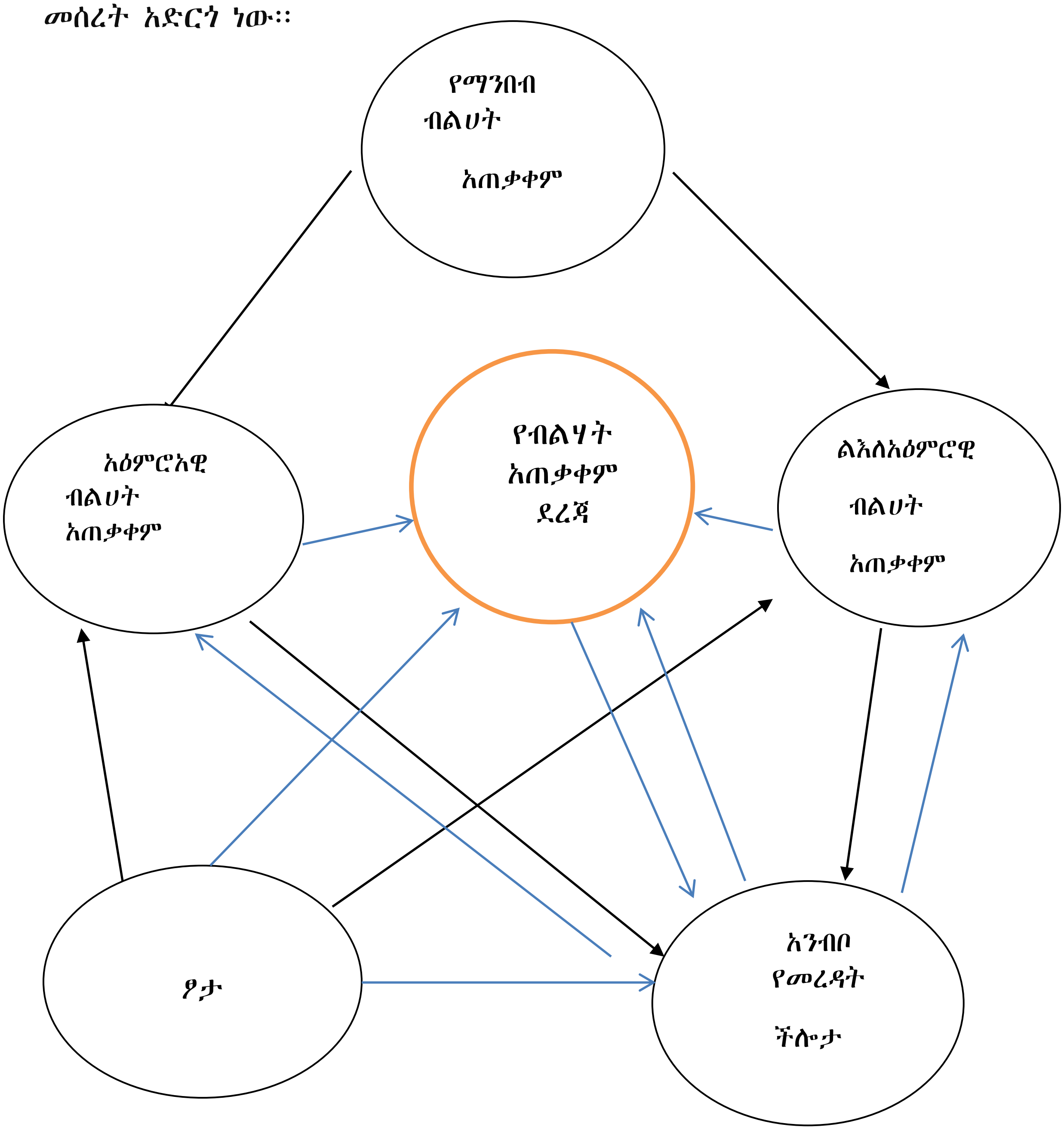
አእምሮአዊ እና ልእለአእምሮአዊ ብልሀቶች የዚህ ንድፈሀሳብ ተጋሪ ናቸው። ምክንያቱም ብልሀቶቹ እንደ O'malley & Chamot (1995) ገለጻ፣ በቀጥታ የሚገናኙት ከግላዊ መማር ተግባራት ጋር ነው፤ ይኸውም የራሳቸውን ስራ በራሳቸው እንዴት አድርገው መስራት እንዳለባቸው ሲሆን፣ ተማሪዎች ከሌሎች በወሰዱት ልምድ መሰረት የማንበብ ብልሀቶችን በመጠቀም የማንበብ ተግባራትን እንዴት አድረገው በራሳቸው መስራት ወይም መለማመድ እንዳለባቸው፤ የራሳቸውን የግንዛቤ ሂደት እና አስተሳሰባቸውን በመገንዘብ በማንበብ ትምህርት ሂደት ላይ የሚያጋጥሙ የንባብ ጊዜ ችግሮችን በማቀድ፣ በመቆጣጠር፣ በመገምገም ወዘተ. እንዴት መፍታት እንዳለባቸው ያመለክታሉ (Newll & Simon 1972፣ Oxford 1990 እና Baker & Brown 1984)።

አእምሮአዊ እና ልእለአእምሮአዊ የማንበብ ብልሀቶችን በመጠቀም የማንበብ ትምህርትን በመማርያ ክፍል ውስጥ ተግባራዊ በማድረግ የተማሪዎችን አንብቦ የመረዳት ችሎታ ማዳበር ይቻላል። ይህን ለማድረግ ደግሞ መጀመርያ እውቀት ባላቸው ሰዎች (በመምህራን) በመታገዝ ለተማሪዎቹ ስልጠና መስጠት እና የንባብ ተግባራትን በራሳቸው በነጻነት መስራት እንዲችሉ ማስቻል ይጠይቃል። ይህ ሀሳብ ደግሞ በማህበረ አእምሮአዊ ንድፈሀሳብ እንደሚደገፍ Rogoff (1990) እና McCormick & Pressley (1996) ያስረዳሉ።

በአጠቃላይ ከላይ ለመግለጽ እንደተሞከረው አእምሮአዊ እና ማህበረ አእምሮአዊ ንድፈሀሳቦችን መሰረት በማድረግ ተማሪዎች ራሳቸውን በመከታተል፣ የትምህርት ተግባራትን በመቆጣጠር፣ በማቀድ፣ በመገምገም፣ ዓላማ ወይም ግብን በማስቀመጥ፣ በማደራጀት፣ ትኩረት በመስጠት፣ የምንባቡን ሀሳብ በራስ አገላለጽ በማስረዳት፣ ለመለማመድ ምቹ ጊዜ በመፈለግ፣ በመደጋገም፣ ምስል በመከሰት፣ አውድን በመጠቀም፣ አንድን አሳብ ፈጥኖ በማግኘት፣ ማስታወሻ በመያዝ በመተርጎም እና በማጠቃለል የማንበብ ትምህርትን እንደሚማሩ ማድረግ ይቻላል።

2.9. የጥናቱ ጽንሰሀሳባዊ ማሕቀፍ

ይህ ጥናት ከአእምሮአዊና ልእለአእምሮአዊ የማንበብ ብልሃቶች ጋር የሚገናኙ ጉዳዮችን የሚዳስስ ሲሆን፣ የተከናወነውም ቀጥሎ በስዕሉ የተመለከተውን ጽንሰሀሳባዊ ማሕቀፍ መሰረት አድርጎ ነው፡፡



ስዕል 6፤ ጽንሰሀሳባዊ ማሕቀፍ

የጥናቱ ጽንሰሀሳባዊ ማሕቀፍ የሚያሳየው ጥናቱ ከየት ተነስቶ ወደየት እንደሚሄድ ነው፡፡ ከላይ በማሕቀፉ ለመግለጽ እንደተሞከረው፣ ከአእምሮአዊና ልእለአእምሮአዊ ብልሀት አጠቃቀም ወደ አንብቦ መረዳት የሚያመለክቱት ባለ አንድ አቅጣጫ ቀስቶች አእምሮአዊ እና ልእለአእምሮአዊ ብልሀቶች በተማሪዎች የአንብቦ መረዳት ችሎታ ላይ አስተዋጽኦ ያላቸው መሆኑን ሲያሳይ ከብልሀት አጠቃቀም ወደ አንብቦ መረዳት የሚያሳየው ቀስት ደግሞ ብልሀቶቹ ምን ያህል መተንበይ እንደቻሉ ያስረዳል፡፡

ከዚህም ሌላ ከጾታ ወደ አንብቦ መረዳት የሚያመለክተው ባለአንድ አቅጣጫ ቀስት ተማሪዎች በብልሀቶቹ ከተማሩ በኋላ በሴቶች እና በወንዶች መካከል በአንብቦ መረዳት ውጤታቸው ላይ ያለውን ተጽኖ ሲያመለክት እንዲሁም ከጾታ ወደ አእምሮአዊ እና ልእለአእምሮአዊ ብልሀት የሚያመለክተው ባለአንድ አቅጣጫ ቀስት ደግሞ የጾታቸው መለያየት የብልሀት አጠቃቀማቸው ላይ ልዩነት ማምጣት አለማምጣቱን ያሳያል፡፡

በመጨረሻም ከአእምሮአዊና ልእለአእምሮአዊ ብልሀት ወደ ብልሀት አጠቃቀም ደረጃ የሚያመለክቱት ባለ አንድ አቅጣጫ ቀስቶች በብልሀቶቹ ከተማሩ በኋላ የብልሀት አጠቃቀም ደረጃቸው ምን እንደሚመስል እና ከሁለቱ ብልሀቶች የትኛውን በተሻለ ሁኔታ እንደሚጠቀሙ ያሳያል፡፡

ምዕራፍ ሦስት፤ የጥናቱ ንድፍና ዘዴ

3.1. የጥናቱ ንድፍ

የዚህ ጥናት ዋና አላማ ‹‹አእምሮአዊ እና ልእለአእምሮአዊ የማንበብ ብልሀቶች የተማሪዎችን አንብቦ የመረዳት ችሎታ ለማዳበር ያላቸውን አስተዋጽኦ መፈተሽ ነው፡፡ ይህ ጥናት መጠናዊ እና ዓይነታዊ የምርምር አይነቶችን የተከተለ ሲሆን፣ በዋናነት መጠናዊ ተግባራዊ አድርጓል፡፡ በመሆኑም የምርምሩን ዓላማ ለማሳካት መላምቶችን በመንደፍ ትክክለኛነታቸውን ለማረጋገጥ ከመጠናዊ የምርምር ዘዴዎች ውስጥ አንዱ የሆነውን ከፊል ፍትነታዊ የምርምር ዘዴን (quasi Expermental Research) ተከትሏል፡፡

ከፊል ፍትነታዊ ምርምር የተመረጠበት ምክንያትም በተለይ በማህበራዊ ሳይንስ ሁሉንም ተላውጣዎች ለመቆጣጠር አስቸጋሪ እንደሆነ እነ Cohen፣ Manion & Morrison (2007) እና Dyer (1995) የገለጹትን በመገንዘብ ነው፡፡ በተጨማሪም አጥኚዋ ይህንን ዘዴ የመረጠችበት ምክንያት ጥናቱ በሰዎች ላይ እንደመከናወኑ በጥናቱ ለመሳተፍ ፍቃደኛ የሆኑ ተጠኚዎችን ለማግኘት አመቺ ሆኖ ስላገኘችው ነው፡፡

ከዚህም በተጨማሪ ምርምሩ ይዞ የተነሳውን ጥያቄ ለመመለስ ወይም መላ ስለመታው ጉዳይ ማረጋገጫ ለመሻት የሚያስችልን መረጃ ለመሰብሰብ፣ ምን ያህል ቡድኖች በምን አይነት መንገድ በጥናቱ ውስጥ መሳተፍ እንዳለባቸው፣ መረጃው እንዴት መሰብሰብና መተንተን እንዳለበት ለመወሰን የሚያስችሉ፣ የምርምሩን አካሄድ ስርዓትና እቅድ የሚጠቁሙ በርካታ የምርምር ንድፎች እንዳሉ ያለው (2009፣ 39) ይጠቁማሉ፡፡ በመሆኑም ለዚህ ጥናት ካሉት የምርምር ንድፎች ውስጥ አወዳዳሪ ንድፍ ተግባር ላይ ውሏል፡፡

ይህ ንድፍ የአንድ ሰው ወይም ቡድን ባህሪ የተለያዩ ተለዋዋጮችን በመመርኮዝ ያለውን ወጥነት ለመወሰን ወይም በሁለትና ከዚያ በላይ ሰዎች ወይም ቡድኖች መካከል በአንድ በተወሰነ ተለዋዋጭ ላይ ያላቸውን የባህሪ መመሳሰልና መለያየት ለማጥናት በማስቻሉ ተግባር ላይ ውሏል፡፡

3.2. ጥናቱ የተካሄደበት ትምህርት ቤት እና ተጠኝዎች አመራረጥ

በጥናቱ ዳራ ላይ ለመግለጽ እንደተሞከረው ቋንቋን የመማር ብልሀቶች ከመጀመሪያ ቋንቋ ይልቅ የሁለተኛ ቋንቋ ተማሪዎችን ብናስተምርበት የተሻለ እንደሚሆን Cohen (1999)፣ McDonough (1999) እና Wenden & Rubin (1987) የገለጹትን በመገንዘብ ጥናቱ በሁለተኛ ቋንቋ ተማሪዎች ላይ ትኩረት አድርጓል፡፡

የናሙና (pilot study) ጥናቱ የተካሄደው በበኬ ሁለተኛ ደረጃ ትምህርት ቤት ሲሆን ከተማዋ በሰሜን ሸዋ ዞን ውስጥ የምትገኝ የወረዳ ከተማ ስትሆን ከአዲስ አበባ 43 ኪሎሜትር ርቀት ላይ ትገኛለች፡፡ ጥናቱ በትምህርት ቤት ውስጥ ከሚገኙ 975 ማለትም አስራ ስድስት (16) ክፍሎች ውስጥ ሁለት ክፍሎች (A እና E) 120 ተማሪዎች ላይ ትኩርት አድርጓል፡፡ እነዚህ ሁለት ክፍሎች የተመረጡትም በተራ እጣ ናሙና ሲሆን በቁጥጥርና በሙከራ ቡድን ተመድበዋል፡፡ የናሙና ጥናቱ በዚህ ከተማ የተካሄደበት ምክንያትም ዋናው ጥናት ከተካሄደበት ሰንዳፋ ከተማ ተጎራባች በመሆኑና የ4 ኪሎሜትር ርቀት ላይ በመገኘቱ ነው፡፡ ሌላው በኦሮሚያ ብሔራዊ ክልላዊ መንግስት ከሚገኙ ዞኖች ውስጥ ሰሜን ሸዋ የተመረጠበት ምክንያት አጥኝዋ የኮርስ ማሚያ ጥናቶችና እና የሁለተኛ ዲግሪ ማሚያ ጥናቷን በዚሁ ዞን በመስራቷ ከመምህራኑና ከማህበረሰቡ ጋር የመገናኘት እድል አጋጥሟታል፤ በመሆኑም ለጥናቱ የሚሆኑ መረጃዎችን በቀላሉ ለማግኘት ስለሚያስችላት ከሌሎች ዞኖች ይልቅ ይህን ዞን በአመቺ ናሙና መርጣዋለች፡፡

የትምህርት ቤት አመራረጥ በተመለከተ የናሙናም ሆነ ዋናው ጥናት ከመካሄዱ በፊት በኦሮሚያ ክልል በሰሜን ሸዋ ዞን ከሚገኙ ሀያ ትምህርት ቤቶች ውስጥ ፍቼሰላሌ፣ አሌሊቱ፣ ሸኖ፣ በኬ፣ ሙካጡሪ እና ሰንዳፋ ትምህርት ቤት በተራ እጣ ናሙና ተመርጠዋል፡፡ ይሁን እንጂ አሌልቱ፣ ፍቼሰላሌ፣ ሙካጡሪ እና ሸኖ ግማሽ መንፈቅ አመት (ሴምስተሩን) ሙሉ ክፍለ ጊዜውን ለመስጠትና ለመተባበር ፍቃደኛ ባለመሆናቸው፤ እንዲሁም ጥናቱ ሙከራዊ በመሆኑ የትምህርት ቤት፣ የተማሪዎች እና የመምህራንን ፍቃደኝነት ስለሚጠይቅ በኬ እና ሰንዳፋ ትምህርት ፍቃደኛ በመሆናቸው ተመርጠዋል፡፡

በተጨማሪም በሁለቱ ትምህርት ቤቶች የሚገኙ ተማሪዎች በአካባቢ፣ በእድሜ፣ በቋንቋ ችሎታ፣ በኢኮኖሚ እና በትምህርት ደረጃ ተቀራራቢ ደረጃ ላይ ስለሚገኙ ሁለቱን ትምህርት ቤቶች ተራ እጣ ውስጥ በማስገባት በኬ ሁለተኛ ደረጃ ትምህርት ቤት ለሙከራ ጥናት፣ ሰንዳፋ ሁለተኛ ደረጃ ትምህርት ቤት ደግሞ ለዋና ጥናት ተለይተው ተግባራዊ ምርምሩ ተካሂዷል፡፡

ሌላው አጥኝዋ ከአንደኛ ደረጃ ሁለተኛ ሳይክል ተማሪዎች ይልቅ ሁለተኛ ደረጃ ትምህርት ቤት ላይ ጥናቱን ያከናወነችበት ምክንያት ተማሪዎች የአማርኛ ቋንቋ ትምህርትን እንደ ሁለተኛ ቋንቋ መማር የሚጀምሩት ከአንደኛ ደረጃ ከሁለተኛ ሳይክል ከአምስተኛ ክፍል ጀምሮ ስለሆነ በዚህ ደረጃ የንባብ ክሂል ትምህርቱ ትኩረት ከአንብቦ መረዳት ይልቅ ፊደል መለየት፣ የአነባበብ ሂደት፣ አንቀጽ እና ዓረፍተ ነገሮችን አያይዞ ማንበብ ባጠቃላይ በንባብ ክሂል ትምህርት ላይ እንጂ በአንብቦ መረዳት ችሎታቸው ላይ ባለማተኮሩ ነው፡፡ ስለሆነም ጥናቱ በሰንዳፋ ሁለተኛ ደረጃ በዘጠነኛ ክፍል ተማሪዎች ላይ ተከናውኗል፡፡

ዋናው ጥናት በተካሄደበት ሰንዳፋ ሁለተኛ ደረጃ ትምህርት ቤት የሚገኙ 9ኛ እና 10ኛ ክፍል ተማሪዎች ብዛት 1452 ሲሆን፣ ዘጠነኛ 12 ክፍሎች 720 ተማሪዎች ይገኛሉ፡፡ አጥኝዋ በተራ እጣ የናሙና አመራረጥ ዘዴን በመጠቀም ከአስራ ሁለት ክፍሎች ውስጥ ሁለት ክፍሎችን (B እና J) መርጣለች፡፡ ሁለቱ ክፍሎች በተራ እጣ ናሙና አመራረጥ የተመረጡበት ምክንያት ለሁሉም ተማሪ እኩል እድል ለመስጠት በማሰብ ነው፡፡ እንዲሁም የአማርኛ ቋንቋ መምህራንን አመራረጥ ስንመለከት በትምህርት ቤቱ ዘጠኝና አስረኛ ክፍልን የሚያስተምሩ መምህራን አጠቃላይ ብዛት አምስት ናቸው፡፡ ከአምስቱ አንዱ መምህር 10ኛ ክፍሎችን ብቻ የሚያስተምር ሲሆን፣ አራቱ መምህራን ግን ከሁለቱም ክፍል ተቀላቅሎ ነው የተሰጣቸው፤ አስረኛ ክፍሎችን የሚያስተምረውን መምህር በመተው ከአራቱ መምህራን ተመሳሳይ የስራ ልምድ ያላቸውን ሁለቱን መምህራን በተራ እጣ በመምረጥ የሙከራ ቡድኑን ለሚያስተምረው መምህር በቀን ለሁለት ሰዓት ለሰባት ቀናት የማስልጠኛ መሳሪያ በማዘጋጀት ስልጠና ተሰጥቷል፡፡

ስልጠና የተሰጠውም መምህር ወደ ልምምዱ ከመግባቱ በፊት ለተማሪዎቹ በቀን ለሁለት ሰዓት ለአምስት ቀናት ስልጠና በመስጠት ብልሀቶቹን እየተጠቀሙ ተግባራዊ ልምምዱን እንዲያከናውኑ አድርጓቸዋል፡፡ የቁጥጥር ቡድኑን ለሚያስተምረው መምህር ግን ምንም አይነት ስልጠና አልተሰጠውም፤ ስለሆነም በተለመደው የማንበብ ማስተማሪያ ዘዴ ተምረዋል፡፡

አጥኝዋ ጥናቱን ለማከናወን የመረጠችው ጊዜ መደበኛ የትምህርት ፕሮግራም ነው፡፡ ይህ የሆነበት ምክንያትም ተጠኝ (ቁጥጥር) እና ሙከራ ቡድኑን በመደበኛዎቹ የአማርኛ ቋንቋ መምህራን ለማስተማር፣ ለሁለቱም እኩል የማስተማሪያ ሰዓት ለመመደበ እና ለጥናቱ ሲባል ተጨማሪ ጊዜ ቢመደብ ለለውጡ ምክንያት የጊዜ መጨመሩ እንዳይሆን በማሰብ ነው፡፡ ከዚህም ሌላ ተማሪዎቹ በሁለት ፈረቃ የተከፈሉ በመሆናቸው የሙከራና የቁጥጥር ቡድኖችን ከሁለቱ ፈረቃ መውሰድ ተችሏል፡፡ ስለሆነም ለሙከራው ከሰዓት ለቁጥጥሩ ደግሞ ከጠዋቱ ፈረቃ በመምረጥ ጥናቱ ተከናውኗል፡፡ የፈረቃ ለውጡን በተመለከተ ትምህርት ቤቱ በየ 15 ቀኑ ስለሚቀያይር ችግር አልፈጠረም፡፡ ተጠኝዎችን ከተለያየ ፈረቃ መውሰድ ያስፈለገበት ምክንያት ተጠኝዎቹ የተማሩትን ዘዴ በመነጋገር የጥናቱ ውጤት እንዳይዛባ ነው፡፡

ሌላው በጥናቱ ዓላማ ላይ ለመግለጽ እንደተሞከረው የዚህ ሙከራዊ ጥናት ትኩረት በአሁኑ ወቅት በአማርኛ ቋንቋ ትምህርት የተማሪዎችን አንብቦ የመረዳት ችሎታ ለማዳበር በተግባር ላይ እየዋለ ያለውን የማንበብ ክሂል ትምህርት አቀራረብ እና ክንውን በመቃኘት ዳራዊ መረጃ በማግኘት አእምሮአዊ እና ልእለአእምሮአዊ የማንበብ ብልሀቶች የተማሪዎችን አንብቦ የመረዳት ችሎታ ለማዳበር ያላቸውን አስተዋጽኦ መመርመር ነው፡፡

3.3. የምንባቦች እና የመልመጃዎች አመራረጥ

ለዚህ ጥናት የሚሆኑ ምንባባት እና መልመጃዎች የተመረጡት በዘርፉ ያሉ ምሁራን በምዕራፍ ሁለት ከጠቀሷቸው የመምረጫ መስፈርቶች አንጻር ሲሆን፣ ይኸውም፤ የተማሪዎችን እድሜ፣ የክፍል ደረጃ፣ ዳራዊ እውቀት፣ ባህላዊ አውድ እና ወቅታዊነት

ከግንዛቤ በማስገባት ነው። በመሆኑም ለጥናቱ ማከናወኛ የሆኑ ምንባባት እና መልመጃዎች የተወሰዱት ተማሪዎቹ ከሚማሩበት መማሪያ መጻፋቸው ውስጥ ነው።

በተጨማሪም ምንም እንኳን በኢትዮጵያ ምንባቦችን ለማዘጋጀት መደበኛ የሆነ መመሪያ ባይኖርም ለዚህ ጥናት ለፈተና የተመረጠው ምንባብ በተማሪዎቹ መማሪያ መጻሕፍት ውስጥ ከተካተቱ ምንባባት ጋር ተመሳሳይ ይዘት ያላቸው ጥያቄዎች ናቸው። ለምሳሌ፤ ከመማሪያ መጽሐፉ ‹‹ደሞስቴ ምርጥ የንግግር አባት›› የሚለውን ብናይ ታሪካዊ ይዘት የሚታይበት እና ስለአንድ ታታሪ ሰው የሚያስረዳ ነው። ለፈተና የቀረበውም ምንባብ በተመሳሳይ ከከበደ ሚካኤል (1994) መጽሐፍ የተወሰደ ሲሆን፣ የይዘት ክብደት ቅለቱ፣ የአረፍተ ነገር አወቃቀሩ፣ የምንባቦቹ አጀማመር እና የሚያስተላልፈው መልእክት መማሪያ መጻሐፋቸው ላይ ከቀረቡት ምንባባት ጋር ተመሳሳይ ነው። ምንባቡ ለፈተና ከመቅረቡ በፊት መጠነኛ ማሻሻያ የተደረገበት ሲሆን፣ የፈተና አወጣጡም መማሪያ መጻፋቸው ላይ የቀረቡ ጥያቄዎችን መሰረት ያደረገ ነው።

በአጠቃላይ ከላይ የተገለጹትን ነገሮችን ከግንዛቤ በማስገባት እንዲሁም መርሀ ትምህርቱን እና መማሪያ መጽሐፉን በማየት መማሪያ መጻህፉቱ ላይ ካሉት ጥያቄዎች ጋር ተቀራራቢነት ያላቸው የአንብቦ መረዳት ችሎታን ሊመዝኑ የሚችሉ ፈተናዎች ተዘጋጅተዋል። ፈተናዎቹ በዚህ መልኩ ከተዘጋጁ በኂላ በአማካሪ እና በዚህ የክፍል ደረጃ በማስተማር ልምድ ባላቸው ሁለት የቋንቋ ባለሞያ አስተያየት እና ማሻሻያ ተደርጎባቸው ለጥናቱ ቀርበዋል (አባሪ አንድና ሁለት ይመለከቷል)።

3.4. የመረጃ መሰብሰቢያ መሣሪያዎች

የዚህ ጥናት የመረጃ መሰብሰቢያ ዘዴዎች ፈተና፣ የጽሑፍ መጠይቅ እና ቡድን ተኮር ውይይት ናቸው። ፈተና ዋና የመረጃ መሰብሰቢያ ዘዴ ሲሆን፣ የጽሁፍ መጠይቅ እና ቡድን ተኮር ውይይቱ ደግሞ በአጋዥ የመረጃ መሰብሰቢያነት ተግባር ላይ ውለዋል።

በተጨማሪም የተማሪዎች የብልሀት አጠቃቀም በተመለከተ በማንበብ ብልሀት ከመማራቸው በፊት የነበራቸውን የብልሀት አጠቃቀም ከተማሩ በኂላ ያላቸውን የብልሀት አጠቃቀም ለማወቅ ከጽሑፍ መጠይቅ እና ከቡድን ተኮር ውይይት መረጃ

የተሰበሰበ ሲሆን፣ እንዲሁም የተማሪዎችን አንብቦ የመረዳት ችሎታ ለመለካት ደግሞ ፈተና ተግባራዊ ተደርጓል፡፡ የመረጃ መሰብሰቢያ መሣሪያዎች አዘገጃጀት እና አጠቃቀምም እንደሚከተለው ተዘርዝሯል፡፡

3.4.1. ፈተናና የፈተና አዘገጃጀት

በአንድ የክፍል ደረጃ የተማሪዎችን አንብቦ የመረዳት ችሎታ ለመለካት ከሚያገለግሉ የመረጃ መሳሪያዎች አንዱ የአንብቦ መረዳት ፈተና ነው፡፡ በመሆኑም የተማሪዎችን አንብቦ የመረዳት ችሎታ የሚመመዝኑ ጥያቄዎችን በአንብቦ መረዳት ፈተና አወጣጥ መስፈርት መሰረት ተዘጋጅቷል፡፡

ይኸውም በተጨማሪምምንባቡ በመማሪያ ክፍል ውስጥ ለተማሪዎች በሚቀርብበት ጊዜ ከተነባቢነቱን በተጨማሪ ስነ ልሳናዊ የክብደት ደረጃው ፣ ባህላዊ አውድ ፣ አሳታፊነቱ እና ተማሪዎቹ ለንባቡ ያላቸው ፍላጎት ከግንዛቤ መግባት እንዳለበት Wallace (1998) የገለጹት መስፈርት ከግንዛቤ በማስገባት በዚህ መስፈርት መስፈርት ፈተናዎቹ ተዘጋጅተዋል፡፡

በተጨማሪም የፈተናዎችን አዘገጃጀት በተመለከተ አንድ ሰፊ ሀሳብ ያለው ምንባብ በመውሰድና ለሁለት በመክፈል የተማሪዎችን አንብቦ የመረዳት ችሎታ የሚለኩ ጥያቄዎችን እንዲያካትቱ ተደርገዋል፡፡ የጥያቄዎቹ ብዛት በአጠቃላይ 28 ሲሆን፣ 6 እውነት/ሀሰት፣ 10 ምርጫ ሰጪ፣ 5 ክፍት ቦታ መሙላት እና 2 ተዘበራርቀው የተቀመጡ አረፍተ ነገሮችን በምንባቡ መሰረት በቅደም ተከተል አስቀምጡ የሚሉ ናቸው፡፡ ከላይ ለመግለጽ እንደተሞከረው እነዚህ ጥያቄዎች የተዘጋጁት መማሪያ መጽሐፍቱ ላይ ያሉ ጥያቄዎችን መሰረት በማድረግ ነው፡፡

❖ የቅድመ ልምምድ ፈተና

ቅድመ ልምምድ ፈተና በጥናቱ ሂደት በቁጥጥር እና በሙከራ ቡድን በሚሳተፉ ተማሪዎች መካከል የችሎታ መበላለጥ መኖር አለመኖሩን ለማረጋገጥ የሚረዳ በመሆኑ በአጥኝዋ ተዘጋጅቷል፡፡ ፈተናውም የተማሪዎችን የቋንቋ እና የትምህርት ደረጃ ከግንዛቤ

በማስገባት የተዘጋጀ ሲሆን፣ ከአንብቦ መረዳት ፈተና አዘገጃጀት መስፈርት አንጻር መማሪያ መጻሕፍታቸውን መሰረት በማድረግ ተዘጋጅቷል፡፡ በተጨማሪም የፈተናዎቹ አይነት ዝግ እና ክፍት ሲሆን፣ የተማሪዎችን አንብቦ የመረዳት ችሎታ የሚያመለክቱ ጥያቄዎች ናቸው፡፡

ስለሆነም የዚህን ጥናት ትክክለኛነት ከፍ ለማድረግ ከአእምሮአዊ እና ልእለአእምሮአዊ ማንበብን ማስተማሪያ ብልሀቶች ነጻ ተለዋዋጮች (Independent Variables) እና ከአንብቦ መረዳት ችሎታ ጥገኛ ተለዋዋጭ (dependent Variable) ውጪ ያሉትን ተላውጦች በተቻለ መጠን በቁጥጥር ስር ለማድረግ ተሞክሯል፡፡ ይኸውም፤ የምርምር ተግባራትን ስናከናውን ለምሳሌ የተማሪዎቹ የትምህርት ደረጃ፣ ችሎታ፣ እድሜ እና ጾታ ወዘተ. መቆጣጠር መቻል አስፈላጊ ነው፡፡ ስለሆነም በቅድመ ፈተና እነዚህን ተላውጦዎች ለመቆጣጠር ተሞክሯል፡፡ እነዚህን ተላውጦዎች ለመቆጣጠር በእጣ የተመረጡት ሁለት ቡድኖች ማለትም ‹‹B›› እና ‹‹J›› ፈተናውን ከመፈተናቸው በፊት አጠቃላይ መረጃዎችን የሚጠይቁ ጾታ፣ የክፍል ደረጃ፣ እድሜ እና አፍ መፍቻ ቋንቋ እንዲሞሉ ተደርጓል፡፡ (አባሪ ስድስት ይመለከቷል) ይኸውም እንደሚከተለው ተብራርቶ ቀርቧል፡፡

ሰሠንጠረዥ 1፤ የተጠኚ ተማሪዎች አጠቃላይ ዳራ

ተቁ	ምድብ	ጾታ		ብዛት	የአፍ መፈቻ ቋንቋ				ብዛት	ያቋረጡ	በአጠቃይ በተለያየ ምክንያት የተወገዱ	
		ወንድ	ሴት		አማርኛ	አፋን ኦሮሞ	ትግረኛ	ጉራጌኛ			ወ	ሴ
1	9B	37	25	62	3	56	1	2	62	2	3	3
2	9J	28	30	58	4	51	1	2	58	0	2	5
ድምር		64	56	120	7	107	2	4	120		ድምር 15	

በሰንጠረዡ ላይ በዝርዝር እንደቀረበው በ ‹‹B›› ቡድን አባላት መካከል 37 ማለትም፣ 59.7% በ ‹‹J›› ቡድን አባላት ደግሞ 28 ማለትም 48.3% የሚሆኑ ወንዶች ናቸው፡፡ በዚሁ ሰንጠረዥ ላይ እንደተመለከተው ከ ‹‹B›› ቡድን አባላት 25 ማለትም 40.3% የሚሆኑት እና ከ ‹‹J›› ቡድን ደግሞ 30 ማለትም 51.7 % ሴቶች ናቸው፡፡ በተመሳሳይ መንገድ ከ ‹‹B›› ቡድን 56 ወይም 90.3% የሚሆኑት በኦሮምኛ 3 ተማሪዎች በአማርኛ 1 ተማሪ በትግረኛ፣ 2 ተማሪዎች በጉራጌኛ አፋቸውን የፈቱ ናቸው፡፡ ከ ‹‹J›› ቡድኑ አባላት መካከልም 51 ወይም 87.9% የሚሆኑት በኦሮምኛ፣ 4 በአማርኛ፣ በትግረኛ 1፣ በጉራጌኛ 2 አፋቸውን የፈቱ ናቸው፡፡

ከነዚህ ተማሪዎች መካከል ለጥናቱ እንዲያመች ወይም ተላውጣዎችን ለመቀነስ ከርዕሰ መምህሩ እና ከስም ጠሪ መምህራን ጋር በመነጋገር የሁለተኛ መንፈቅ ትምህርት ከመጀመሩ በፊት ከሁለቱም ክፍል አፋቸውን በአማርኛና በሌላ ቋንቋ የፈቱ ተማሪዎቹ ምክንያቱን ሳያውቁ ወደ ሌላ ክፍል ተቀይረዋል፡፡ ከ ‹‹B›› ክፍል 8 ተማሪዎች ማለትም፤ 5 ወንድ እና 3 ሴት በጥናቱ ያልተካተቱ ናቸው፡፡ ከስምንቱ 6 በተለያየ ቋንቋ አፋቸውን የፈቱ በመሆናቸው ጥናቱ ላይ የውጤት ልዩነት እንዳያመጡ፤ ጥናቱ ሳይጀመር በፊት ወደ ሌላ ክፍል የተዘዋወሩ ሲሆን፣ 2 ደግሞ ቅድመ ፈተናውን ተፈትነው በተለያየ ችግር ምክንያት ድህረ ፈተናውን መፈተን ባለመቻላቸው የቅድመ ፈተና ውጤታቸው ተሰርዞ በጥናቱ እንዳይካተቱ ተደርጓል፡፡

በተመሳሳይ የ ‹‹ J ›› ክፍልን ስንመለከት 7 አፋቸውን በአማርኛ፣ በትግረኛ እና በጉራጌኛ የፈቱ ተማሪዎች ወደ ሌላ ክፍል እንዲቀየሩ ተደርጓል፡፡ ከላይ ለመግለጽ እንደተሞከረው በተለያዩ ምክንያቶች ከጥናቱ ከተወገዱት ውጪ ለዚህ ጥናት የተመረጡት ከ ‹‹ B ›› ክፍል 54 ተማሪዎች ሲሆኑ፣ 22 ሴት እና 32 ወንድ እንዲሁም ከ ‹J› ክፍል ደግሞ 51 ተማሪዎች ማለትም፣ 25 ሴት እና 26 ወንድ በጥቅሉ 105 ተማሪዎች በጥናቱ ተሳታፊ ሆነዋል፡፡

በአጠቃላይ ከተገለጸው መረጃ መረዳት እንደሚቻለው ተማሪዎቹ ከክፍል ደረጃ፣ ከእድሜ፣ ከአፍ መፍቻ ቋንቋ እና ከጾታ አንጻር ተቀራራቢ ናቸው። ስለሆነም በነዚህ ተላውጣዎች አማካኝነት የሚመጣውን ተጽኖ በተወሰነ መልኩ ለመቆጣጠር ተሞክሯል።

በመጨረሻም ለጥናቱ የተመረጡት ሁለት የ ‹‹B›› እና ‹‹J›› ቡድን ተማሪዎች በተመሳሳይ ቀን እና ሰዓት ከትምህርት ክፍለ ጊዜ ውጭ ፈተናውን እንዲፈተኑት ተደርጓል። (አበሪ አንድ ይመለከቷል) እንዲሁም ከምንባቡ የወጡ ጥያቄዎችን ከመስራታቸው በፊት ምንባቡን በጥንቃቄ እንዲያነቡ ተደርጓል። ከዚያም የፈተና ወረቀቶቹ ተሰብስበው በሶስት አራሚዎች እንዲታረም ከተደረገ በኋላ የውጤት አማካይ ተወስዶ ጥናቱ ተከናውኗል።

በመሆኑም የተገኘው ውጤት በspss በነጻ ቲ-ቴስት ንሞና (Independent Sample T-test) ከተሰላ በኋላ የተመረጡት ‹‹B›› ቡድን አማካይ ልዩነት 16.56 ‹‹J›› ደግሞ 16.07 ሆኗል፤ የ ‹‹ P›› ዋጋ 0.9 ሲሆን፣ ውጤታቸውም በ ቲ-ቴስት የጉልህነት ደረጃ ሲታይ የ ‹‹P›› ዋጋ ከ 0.05 በላይ በመሆኑ በሁለቱ ቡድን መካከል ጉልህ የሆነ ልዩነት የለም። በመሆኑም እነዚህ ሁለት ቡድኖች በተራ እጣ በመለየት በሙከራ እና በቁጥጥር ቡድን ተመድበው ጥናቱ እንዲቀጥል ተደርጓል።

- **የድህረ ልምምድ ፈተና**

ለጥናቱ የተመረጡ የሁለቱ ቡድን ተማሪዎች ቅድመ ልምምድ ፈተና ከመፈተናቸው በፊት የሙከራ ቡድኑ በአእምሮአዊ እና ልእለአእምሮአዊ ብልሀቶች እንዲሁም የቁጥጥር ቡድኑ ደግሞ በተለመደው የማንበብ ማስተማሪያ ዘዴ ከ16/06/2009 እስከ 29/09/2009 ለተከታታይ አስራ ስድስት ሳምንታት (ግማሽ መንፈቀ ዓመት) ትምህርታዊ ልምምዱን እንዲከታተሉ ተደርጓል።

ልምምዱ ከተጠናቀቀ በኋላ ተማሪዎቹ ያመጡትን ለውጥ ለማወቅ አስፈላጊውን ጥንቃቄ በማድረግ ከተመደበው ክፍለ ጊዜ ውጪ በ 06/10/2009 ፈተናውን እንዲፈተኑት ተደርጓል። (አባሪ ሁለት ይመለከቷል) በመጨረሻም የፈተናው ውጤት ልክ እንደ

ቅድመ ልምምድ ፈተናው በሶስት አራሚዎች ታርሞ የውጤቱ አማካይ ተወስዶ እንዲመዘገብ ተደርጓል፡፡

3.4.2. የጽሑፍ መጠይቅ

የጽሑፍ መጠይቅ ለዚህ ጥናታዊ ጽሑፍ ከቅድመ ልምምድ እና ከድህረ ልምምድ ፈተና በተጨማሪ ለሙከራ ምርምሩ የሚሆኑ መረጃዎችን ለማሰባሰብ የተዘጋጀ ሲሆን፣ ይህ መጠይቅም ዓላማ አድርጎ የተነሳው በ ‹‹አእምሮአዊ እና ልእለአእምሮአዊ የማንበብ ብልሀት›› የማንበብ ትምህርትን ከመማራቸው በፊት እየተገለገሉበት ያለውን የመማር ብልሀት በመፈተሽ ብልሀቶቹን ከተማሩ በኋላ በአንብቦ መረዳት ችሎታቸው ላይ ያሳዩትን ለውጥ ለማወቅ ነው፡፡

የጽሑፍ መጠይቆቹ ሁለቱን ብልሀቶች ያካተቱ ሲሆን፣ አእምሮአዊ ብልሀቶችን 14 እንዲሁም ልእለአእምሮአዊ ብልሀቶችን 15 በአጠቃላይ 29 መጠይቆች ናቸው፡፡ አዘገጃጀቱን በተመለከተ Oxford (1990)፣ Special Education Support Service (2009) እና Wantroba-ferrer (2011) የተጠቀሟቸውን ወደ አማርኛ በማምጣት መጠነኛ ማሻሻያ ተደርጎባቸዋል፡፡ ማሻሻያ የተደረገባቸው መጠይቆችም ‹‹ምንባቡን ከማንበቤ በፊት የማከናውናቸውን ተግባራት በማቀድ ጽሑፉን በማነብበት ጊዜ እርግጠኛ ለመሆን በጥልቀትና በጥንቃቄ አነባለሁ፤ ስለምን እንዳነበብኩ ለመረዳት እሞክራለሁ፡፡›› የሚሉ ሲሆኑ አንድ ላይ የታጨቁ ሀሳቦች እንዲ በዚህ መልኩ ማስተካከያ ተደርጎባቸዋል፡፡ (1) ምንባቡን ከማንበቤ በፊት የማከናውናቸውን ተግባራት አስቀድሜ አቅዳለሁ፡፡ (2) ምንባቡን በማነብበት ጊዜ እርግጠኛ ለመሆን በጥልቀትና በጥንቃቄ አነባለሁ እና (3) ስለምን እንዳነበብኩ ለመረዳት እሞክራለሁ፡፡

ከዚህም ሌላ የጽሑፍ መጠይቆቹ የተዘጋጁት በ ሊከርት የደረጃ እስኬል (Likert Rating Scale) መሰረት ሲሆን አምስት ደረጃዎች 1. በፍጹም አልጠቀምም፣ 2. አልፎ አልፎ (Rarely)፣ 3. አንዳንድ ጊዜ፣ 4. አብዛኛውን ጊዜ፣ 5. ሁልጊዜ የሚሉ ናቸው። (አባሪ ሶሰት ይመለከቷል)

3.4.3. ቡድን ተኮር ውይይት

ቡድን ተኮር ውይይት በዚህ ጥናት ውስጥ ከፈተና እና ከጽሑፍ መጠይቅ በተጨማሪ መረጃ ለመሰብሰብ አገልግሏል። ስለሆነም ተማሪዎቹ በብልሀቶቹ ከተማሩ በኂላ የአንብቦ መረዳት ችሎታቸው ምን ያህል እንደተሻሻለ እንዲሁም ብልሀቶቹን በማንበብ ትምህርት ለወደፊት ለመጠቀም ያላቸውን ፍላጎት ለማወቅ በፈተና እና በጽሑፍ መጠይቁ ላይ ከቀረቡት ጥያቄዎች በተጨማሪ ተመሳሳይ ይዘት ያላቸው መወያያ ጥያቄዎች በማካተት የቡድን ውይይቱ ተካሂዷል።

ለቡድን ተኮር ውይይት የቀረቡት ጥያቄዎች ብዛት 4 ሲሆን፣ በፈተና እና በጽሑፍ መጠይቅ ከቀረቡት በተጨማሪ በአእምሮአዊና ልእለአእምሮዊ የማንበብን ብልሀት ከተለማመዱ በኂላ ብልሀቶቹ በአንብቦ መረዳት ችሎታቸው ላይ ምን አይነት ለውጥ እንዳመጡ ለማወቅ እና የተማሩትን ትምህርት በተመለከተ ሊኖራቸው የሚችለውን የግል አስተያየት ለማወቅ ነው።

ስለሆነም klaus (2002፣37) ‹‹የቡድን ስራ በቁጥር የተወሰኑ ወይም ከአራት እስከ ስምንት ሰዎች ተደራጅተው በተሰጣቸው ወይም ከራሳቸው በመነጨ ርእሰ ጉዳይ በጥልቀት እና በስፋት በመወያየት ሀሳብ እርስ በእርሳቸው የሚለዋወጡበት እና በውይይት ወቅት ለሚያጋጥማቸው ችግርም መፍትሄ የሚያገኙበት መንገድ እንደሆነ›› በጠቀሱት መሰረት በቡድን ተኮር ውይይት የተሳተፉት በአጠቃላይ በሙከራ ቡድኑ የተካተቱ ተማሪዎች ቁጥር ብዛት 54 ሲሆኑ በስምንት ቡድን ተከፍለዋል፤ በስድስቱ ቡድን ውስጥ ሰባት ሰባት ተማሪዎች የተካተቱ ሲሆን ሁለቱ ቡድን ደግሞ ስድስት

ስድስት ተማሪዎችን በማቧደን በተሰጧቸው ጥያቄዎች ዙርያ እንዲወያዩ ተደርጓል፡፡ ውይይቱ የተካሄደው በመማሪያ ክፍል ውስጥ ሲሆን ተግባራዊ ልምምዱ ከተከናወነ በኋላ መጨረሻ ላይ ነው፡፡

በአጠቃላይ በዚህ ጥናት ተማሪዎች የቀረቡላቸውን ጥያቄዎች መሰረት በማድረግ አእምሮአዊና ልእለአእምሮአዊ የማንበብ ብልሀቶችን ተጠቅመው አንብቦ የመረዳት ችሎታቸውን እንዴት ማዳበር እንደቻሉ ከተግባራዊ ልምምዱ በኋላ በቡድን በመወያየት ሀሳባቸውን እንዲገልጹ ተደርጓል፡፡ (አባሪ አራት ይመለከቷል)፡፡

3.5. የጥናቱ ቅድመ ተከተላዊ ሂደት

የዚህ ጥናት ዋና ዓላማ አእምሮአዊ እና ልእለአእምሮአዊ የማንበብ ብልሀቶች አንብቦ የመረዳት ችሎታን ለማዳበር ያላቸውን አስተዋጽኦ መፈተሽ ሲሆን፣ አቀራረቡም በክፍል ውስጥ በመገኘት ብልሀቶቹን ተግባራዊ በማድረግ ነው፡፡ በመሆኑም ጥናቱ ተጀምሮ እስኪያልቅ ድረስ የሚከተሉት ተግባራት በቅድመ ተከተል ተከናውነዋል፡፡

በመጀመሪያ በሰንዳፋ ሁለተኛ ደረጃ ትምህርት ቤት ከሚገኙ የዘጠነኛ ክፍል የአማርኛ ቋንቋ መምህራን ጋር ትውውቅ ተደርጓል፡፡ ከመምህሩ ጋር ወደ መማሪያ ክፍል በመሄድ ከተማሪዎቹ ጋር ትውውቅ ከተደረገ በኋላ አጥኝዋ የመጣችበትን ዓላማ ነግራቸው በሚቀጥለው ጊዜ በተጠኝነት ቢመረጡ ሁሉም ተማሪዎች በፍቃደኝነት የጥናቱ ተሳታፊዎች እንደሚሆኑ ስምምነታቸውን ገልጸዋል፡፡ በሚቀጥለው ቀን ፈተና እንደሚሰጣቸው ተነግሯቸው የዕለቱ ውይይት አብቅቷል፡፡ በቀጣይ ቀን በትምህርት ቤት ውስጥ ከሚገኙ አስራ ሁለት ክፍሎች ውስጥ ሁለት ክፍሎችን (B እና J) በተራ እጣ ከተመረጡ በኋላ ቅድመ ፈተናውን ተፈትነዋል፡፡ ፈተናውን የተፈተኑት ሁለት ክፍሎች ውጤታቸው በስታትስቲክ ተሰልቶ ተቀራራቢ የእውቀት ደረጃ ላይ መሆናቸው ከታወቀ በኋላ በተራ ዕጣ ናሙና ‹‹ B ›› ሙከራዊ ‹‹ J ›› ደግሞ ቁጥጥር ቡድን ሆነው ተመድበዋል፡፡ የእነዚህ ሁለት ቡድኖች ውጤት ተቀራራቢ ባይሆን ልክ እነዚህ ቡድኖች እንደተፈተሹት ሌሎች ቡድኖች ፈተናውን እንዲፈተኑት በማድረግ ተቀራራቢ ውጤት እስኪመጣ ድረስ ፍተሻ ይደረጋል፡፡

እንዲሁም ሙከራ ቡድኑን ላስተማረ መምህር በዘጠነኛ ክፍል መማርያ መጻሕፍት ላይ ያለውን ‹‹ተውኔት›› በሚል ርዕስ ስር የቀረበውን ምንባብ እንደ ምሳሌ በመውሰድ ለሰባት ቀን፣ በቀን ለሁለት ሰዓት የአእምሮአዊና ልእለ አእምሮአዊ ብልሀት ምንነነትን፣ እንዲሁም በነዚህ ብልሀቶች ውስጥ የሚካተቱ፣ ደግሞ የማንበብ፣ ምስል የመከሰት፣ ሀሳብን በፍጥነት የማግኘት፣ አውድን የመጠቀም፣ቁልፍ ቃላትን የመጠቀም፣ ማስታወሻ የመያዝ፣ የማጠቃለል፣ ምንጭ የመጠቀም፣ የመተርጎም፣ የማቀድ፣ ዓላማ ወይም ግብን የማስቀመጥ፣ የማደራጀት፣ ትኩረት የመስጠት፣ የምንባቡን ሀሳብ በራስ አገላለጽ የማስረዳት፣ ጥያቄዎችን የማፍለቅ፣ ለመለማመድ ምቹ ጊዜ የማመቻቸት እና የመቆጣጠር ብልሀቶችን እንዴት አድርጎ የማንበብ ክሂልን በሚያስተምር ጊዘ ተግባራዊ እንደሚያደርግ ስልጠና ተሰጥቷል፡፡ (አባሪ አምስት ይመለከቷል)፡፡

ከዚህም ሌላ የሙከራ ቡድኑ ተማሪዎች ስለብልሀቶቹ ያላቸውን ግንዛቤ ለማወቅ ብልሀቶቹን አስመልክቶ በአምስቱ የሊኬርት ልኬት ስኬል የተዘጋጁ ጥያቄዎች እንዲሞሉ ተደርጓል፡፡ ከተማሪዎች የጽሁፍ መጠይቅ ምላሽ ስለ ብልሀት አጠቃቀም ግንዛቤ እንደሌላቸው ከታየ በኋላ የሙከራ ቡድኑ መምህር በተሰጠው ስልጠና መሰረት ለተማሪዎች ለአምስት ተከታታይ ቀናት በቀን ለሁለት ሰዓታት ስልጠና ሰጥቷል፡፡

በሙከራ ቡድን ተሳተፉ ተማሪዎች ስልጠናው በተገቢ መንገድ ከተሰጣቸው በኋላ የአንብቦ መረዳትን በክፍል ውስጥ ተግባራዊ ሲያደርጉ የነበረው በአእምሮአዊ እና ልእለአእምሮአዊ ማንበብን የመማር ብልሀት አማካኝነት ነበር፡፡ ይህንንም የመማር ማስተማር ክንውን ተግባራዊ ለማድረግ መምህሩ የተጠቀመው የ Chamot (2005) ሞዴል ነው፡፡ ይህ ሞዴል ደረጃ በደረጃ ብልሀቶችን ለተማሪዎች እንዴት ማስልጠን እንደሚቻል የሚያሳይ እንደሆነ ቀደም ሲል በተዛማች ጽሁፍ ተመልክተናል፡፡ በዚህ ሞዴል መምህሩ አርኢያ በመሆን እንዴት እንደሚተገብሩ ካሳያቸው በኋላ ተግባራዊ ልምምዱን እንዲያከናውኑ ሀላፊነቱን ቀስ በቀስ ለተማሪዎች ይለቅላቸዋል፡፡

ስለሆነም በክፍል ውስጥ ተጠኝ ቡድኑን በአእምሮአዊ እና ልእለአእምሮአዊ ብልሀት ያስተማሩ መምህር በመማሪያ መጻሕፍቱ ውስጥ የተካተቱ ምንባባትን እና

መልመጃዎችን በመጠቀም በእያንዳንዱ ክፍለጊዜ የተለያዩ አንብቦ መረዳት ትግበራዎችን ለማከናወን ስድስት ደረጃዎችን ተከትለዋል፡፡

የመጀመሪያው ደረጃ የዝግጅት ደረጃ ሲሆን፣ በዚህ ደረጃ መምህሩ በተሰጠው የማንበብ ብልሀት ስልጠና መሰረት ተማሪዎች እየተገለገሉባቸው ያለውን የማንበብ ብልሀት በመፈተሽ የቀድሞ እውቀታቸውን የሚያስታውስበት እና በብልሀቶቹ ዙርያ ዝግጅት የሚያደርግበት ነው፡፡ ሁለተኛው ደረጃ በቀጥታ ስለ ማንበብ ብልሀቶቹ ገለጻ የሚያደርግበት፣ መምህሩ ብልሀቶቹን ክፍል ውስጥ በመጠቀም ወይም ራሱ ሞዴል በመሆን ስለመማር ብልሀቶቹ ምንነት፣ ጠቀሜታ ገለጻ መስጠት ነው፡፡ ሶስተኛ ደረጃ ተማሪዎቹ ከዚህን በፊት ሲጠቀሙባቸው ያልነበሩትን ብልሀቶች የሚለማመዱበት ጊዜ በመሆኑ መምህሩ ተማሪዎች ብልሀቶቹን በነጻነት እንዲጠቀሙ የሚያበረታታበት፣ የቋንቋ አፍልቆታቸውን የሚያረጋግጥበት ነው፡፡

አራተኛው ደረጃ ተማሪዎች ልምምድ ካደረጉ በኋላ የተጠቀሙባቸውን ብልሀቶች በፍጥነት የሚገመግሙበት፣ የሚያጠቃልሉበት ወይም ራሳቸው እንዲናገሩ አሊያም በቡድን ወይም በግል እንዲሰሩ የሚደረግበት ደረጃ ነው፡፡ አምስተኛ በመማሪያ ክፍል ውስጥ የተማሯቸውን ብልሀቶች መሰረት በማድረግ የተለያዩ ጽሑፎችን ከመማሪያ ክፍል ውጭ በማንበብ እና የአነበቡትን ለጓደኞቻቸው እንዲያነቡ በማድረግ ብልሀቶችን የሚያስፋፉበት ደረጃ ነው፡፡ ስድስተኛውና የመጨረሻው የተለማመዷቸው ብልሀቶች በተማሪዎች አንብቦ መረዳት ችሎታ ላይ ምን ያህል ለውጥ እንዳመጡ መምህሩ ለተማሪዎቹ መልመጃዎች በመስጠት ምዘና የሚያካሂድበት ደረጃ ነው፡፡ እስከአሁን ያየናቸው የሙከራ ቡድኑ ልምምዱን እንዲያደርጉ መምህሩ በስልጠና ወቅት ያከናወናቸው ደረጃዎች ናቸው፡፡

በነዚህ ደረጃዎች መሰረት ከ16/06/2009 እስከ 29/09/2009 ለአስራ ስድስት ሳምንታት በሳምንት ለአንድ ቀን የሙከራ ቡድኑን በአእምሮአዊ እና ልእለአእምሮአዊ የማንበብ ብልሀት አማካኝነት ‹‹የቆሸሻ አወጋገድ››፣ ‹‹ለወሬ ሞትኩ ይበሉ››፣ ‹‹ዴሞስቴን የምርጥ ንግግር አባት›› እና ‹‹ክርክር›› በሚሉ ርዕሶች ልምምዱን አከናውነዋል፡፡ የመማር ማስተማር ክንውኑም በሚከተሉት መንገድ ተግባራዊ ሆኗል፡፡

1. የማንበብ ትምህርት ‹‹በአእምሮአዊ እና ልእለአእምሮአዊ የማንበብ ብልሀት›› ለተማሪዎቹ ከመቅረቡ በፊት የማነቃቅያ ጥያቄዎች (ለምሳሌ ርዕሱን በተመለከተ እንዲገምቱ) ተሰጥቷቸዋል፡፡

2. የምንባቡ ዓላማ ምን እንደሆነ፣ አንድን ምንባብ አንብበው ለመጨረስ ምን ያህል ደቂቃ እንደሚወስድባቸው የየራሳቸውን እንዲያስቀምጡ ተደርጓል፣ ቅድመ ዝግጅት እንዲያደርጉ እና ምንባቡን ካነበቡ በኋላ ስለሚያከናውኗቸው ተግባራት አስቀድመው እንዲያቅዱ ተደርጓል፡፡

3. ምንባቡን ከማንበባቸው በፊት በመማርያ መጽሐፋቸው ላይ በቀረቡ መወያያ ጥያቄዎች ስለ ምንባቡ በግልና በቡድን እንዲወያዩ እንዲሁም እንዲገምቱ ተደርጓል፡፡

4. ተማሪዎቹ ምንባቡን አንብበው ወደ ተግባራቶቹ በሚገቡበት ወቅት ያልተረዱት ቃላት፣ አረፍተ ነገር ወይም አንቀጽ ካለ በመጠየቅ፣ ከምንባቡ ጥያቄዎች እንዲያወጡ እንዲሁም የጽሑፍን ዋና ሀሳብ ማግኘት በሚፈልጉበት ወቅት ምንባቡን ደግመው በማንበብ ተግባራቶችን ማከናወን እንዲችሉ ተደርጓል፡፡

5. ምንባቡን በሚያነቡበት ወቅት አዳዲስ ቃላት ሲያጋጥማቸው በታላሚው ቋንቋ ትርጉም እንዲሰጡ፣ አዳዲስ ጽንሰሀሳቦች፣ ቃላት፣ ምሳሌዎች፣ ፈሊጦች አውዱን በመጠቀምና አጠቃላይ መልዕክቱ ላይ በማተኮር እንዲመልሱ ተደርጓል፡፡

6. በእያንዳንዱ ምንባብ ስር የተዘጋጁትን መልመጃዎች በግላቸው እንዲሞክሯቸው ተደርጓል፤ በግላቸው የሞከሯቸውን ጥያቄዎችም በጥንድ ወይም በቡድን በመሆን ከምንባቡ ጋር በማመሳከር እና ከራሳቸው እውቀት ጋር በማገናኘት እንዲለማመዱ ተደርጓል፡፡

7. የመማር ማስተማር ክንውኑ በሶስቱ የማንበብ ትምህርት አቀራረብ (ማለትም፤ በቅድመ ንባብ፣ በንባብ ጊዜ እና በድህረ ንባብ) ሲሆን፣ ትኩረት ያደረገውም ተማሪዎቹ ትምህርታዊ ልምምዱን በአእምሮአዊ እና በልእለአእምሮአዊ (ለምሳሌ፤ ደግሞ ማንበብ፣ ምስል መከሰት፣ ሀሳብን በፍጥነት ማግኘት፣ አውድን የመጠቀም፣ ማስታወሻ መያዝ፣ ዓላማ ወይም ግብን ማስቀመጥ፣ ትኩረት

የመስጠት፣ የምንባቡን ሀሳብ በራስ አገላለጽ የማስረዳት፣ የመቆጣጠር ብልሀቶችን) የማንበብ ብልሀቶች አማካኝነት እንዲለማመዱ መንገድ በማሳየት ነው፡፡

8. ጽሑፍ ውስጥ ያሉ ክስተቶችን በቀላሉ መያዝ እንዲችሉ፣ የረጅም ጊዜ ትውስታ በመፍጠር በአእምሮቻቸው ውስጥ ምስል እንዲከስቱ (ከአነበቡት ምንባብ ውስጥ የገጸባህርያቱን ሁኔታ በመጠየቅ ለምሳሌ፤ ‹‹ተውኔት›› የሚለውን ምንባብ እንደ ምሳሌ በመውሰድ፣ እሜቴ ውድነሽ ምን አይነት ባህሪ ያላቸው ሴት ናቸው? ወዘተ.) ተደርጓል፡፡

9. ከዚህም ሌላ ተማሪዎቹ የግል አስተያየታቸውን እንዲሰጡ፣ አስፈላጊ የሆኑ ነገሮችን በማስታወሻ መልክ እንዲይዙ፣ ምንባቡን ከራሳቸው የህይወት ልምድ ጋራ በማያያዝ የተለያዩ አስተያየቶች እንዲሰጡ፣ ራሳቸውን እንዲመዝኑ በማድረግ የንባብ ትምህርቱ ተከናውኗል፡፡

10. በተጨማሪም ተማሪዎቹ የሚማሩትን የማንበብ ክሂል በበቂ ሁኔታ እንዲያዳብሩ ከመማሪያ ክፍል ውጪ ቤታቸውና መዝናኛ ቦታ በሚሆኑበት ወቅት በፈለጉት ርዕስ ዙርያ የተማሩትን አእምሮአዊ እና ልእለአእምሮአዊ የማንበብ ብልሀቶች በመጠቀም ልምምድ እንዲያደርጉ የተለያዩ ሽልማቶች (ለምሳሌ እስኪሪብቶ፣ ወረቀት) በመስጠት ተበረታተዋል፡፡ ለምሳሌ፤ ከአጫጭር ልቦለድ ወይም መጽሄት ውስጥ የፈለጉትን አንብበው በመምጣት፣ የአነበቡትን ነገር ጽፈው በማምጣት ከክፍል ጓደኞቻቸው ጋር ተለዋውጠው እንዲያነቡ ተደርጓል፡፡

11. በመጨረሻም የንባብ ባህሪያቸውን በራሳቸው እንዲከታተሉ በማድረግ በምን አይነት ሁኔታ? እንዴት? ለምን? እና መቼ? ብልሀቶችን በንባብ ጊዜ መጠቀም እንዳለባቸው እንዲገነዘቡ ተደርጓል፡፡ እንዲሁም በተሰጧቸው መወያያ ጥያቄዎች ላይ በቡድን በመሆን መወያየታቸው፤ በመማሪያ መጻፍታቸው ላይ የነበሩ አንዳንድ ብልሀቶችን (ለምሳሌ ሀሳብን በፍጥነት ማግኘት፣ አውድን የመጠቀም፣ ማስታወሻ መያዝ እና የተዘበራረቁ ሀሳቦችን አደራጅቶ ማንበብ) እንዴት መጠቀም እንዳለባቸው ማወቃቸው እና የማያውቋቸውን አዳዲስ ብልሀቶች በዚህ አጋጣሚ ማወቃቸው ለወደፊት የተለያዩ ጽሑፎችን በሚያነቡበት ወቅት ከፍተኛ ጠቀሜታ እንደሚሰጣቸው በመንገር ተግባራዊ እንዲያደርጉ ተደርጓል፡፡

በአጠቃላይ ትምህርታዊ ልምምዱ ከላይ በተገለጹት መንገድ መከናወኑ ተማሪዎች የማንበብ ትምህርት ተግባራትን በራሳቸው መስራት እንዲችሉ ከማድረጉም በላይ በመማርያ ክፍል ውስጥ ለሚደረግ ውጤታማ የመማር ማስተማር ክንውን አስፈላጊ እንደሆነ Salovaara (2005) እና Pressely (2000) ያስረዳሉ፡፡

እስከአሁን ለማየት የተሞከረው የሙከራ ቡድኑን የትምህርት አሰጣጥ ነው፡፡ ከዚህ በመቀጠል ደግሞ የቁጥጥር ቡድኑ ትምህርት አሰጣጥ በዝርዝር ቀርቧል፡፡

የቁጥጥር ቡድኑ አንብቦ መረዳትን በክፍል ውስጥ ሲያከናውኑ የነበረው በተለመደው የማንበብ ማስተማሪያ ዘዴ ነው፡፡ ይኸውም፤ ልክ እንደ ሙከራ ቡድኑ ሁሉ የቁጥጥር ቡድኑም ትምህርት የተከናወነው በመማርያ መጽሐፍቱ ላይ የሚገኙ ምንባባትን እና መልመጃዎችን መሰረት በማድረግ ነው፡፡ ክንውኑም መምህሩ የቅድመ ንባብ ጥያቄዎችን በቃላቸው እንዲመልሱ እጃቸውን ያወጡትን ተማሪዎች ይጠይቃሉ፤ ፍቃደኛ የሆኑ ተማሪዎችም መልሱን ይመልሳሉ፡፡ ተማሪዎች የመለሱት መልስ ትክክል ካልሆነ መምህሩ እርማት ይሰጣሉ፡፡

አንዳንድ ቀን መምህሩ ምንባቡን የሚያነቡ ሲሆን አብዛኛውን ጊዜ የተማሪዎችን ፍቃደኝነት በመጠየቅ እጃቸውን ያወጡት ተማሪዎች ብቻ ድምጻቸውን ከፍ አድርገው ተራ በተራ አንቀጽ በአንቀጽ እንዲያነቡ ያደርጋሉ፡፡ ሌሎቹ ተማሪዎች ደግሞ የሚነበብላቸውን ምንባብ በማዳመጥ ከምንባቡ የወጡ የአንብቦ የመረዳት ጥያቄዎችን ደብተራቸው ላይ እንዲሰሩና የሰሩትን መልስ እጃቸውን እያወጡ በቃል እንዲመልሱ ያደርጋሉ፡፡ ተማሪዎቹ የመለሱት መልስ ትክክል ከሆነ ያልፉታል፤ ትክክል ካልሆነ እርማት ይሰጧቸዋል፡፡ በአጠቃላይ የቁጥጥር ቡድኑ በዚህ መንገድ የአንብቦ መረዳት ትምህርትን በክፍል ውስጥ ያከናወኑ ሲሆን፣ መምህሩ ተማሪዎቹ በራሳቸው እንዲያነቡ፣ ከምንባቡ የወጡ ጥያቄዎች ላይ የሚወያዩበት ጊዜ እና የተለያዩ ብልሀቶችን የሚጠቀሙበት ሁኔታ አልነበረም፡፡

በመጨረሻም ልክ እንደ ቅድመ ንባቡ ተመሳሳይ ይዘት ያላቸው ፈተናዎች ተዘጋጅተው በ 06/10/2009 በተመሳሳይ ሰዓት ሁለቱም ቡድኖች (ሙከራና ቁጥጥር) መደበኛ ትምህርት ከሚሰጥበት ሰዓት ውጪ ፈተናውን ተፈትነዋል፡፡ የጽሑፍ መጠይቁንም እንዲሞሉ ተደርጓል፡፡ በተጨማሪም የሙከራ ቡድኑ ለቡድን ተኮር ውይይት የተዘጋጁት

ጥያቄዎች ላይ እንዲወያዩ ተደርጓል፡፡ ከፈተና፣ ከጽሑፍ መጠይቅ እና ከቡድን ተኮር ውይይት የተገኘው ውጤትም በተማሪዎች አንብቦ መረዳት ችሎታ ላይ ለውጥ ማምጣት እና አለማምጣቱ ተተንትኖ ቀርቧል፡፡

3.6. የመረጃ አተናተን ዘዴ

ጥናቱ ቅይጥ ዘዴን ተግባራዊ አድርጓል፡፡ ከፈተና፣ ከጽሁፍ መጠይቅ የተገኙ መረጃዎች በመጠናዊ ከቡድን ተኮር ውይይት የተገኙ መረጃዎች ደግሞ በአይነታዊ ዘዴ ተተንትነው ቀርበዋል፡፡ በተጨማሪም ጥናቱ መጠናዊ የምርምር ዘዴ ከሚገለጽበት ስታትስቲክስ የመረጃ መተንተኛ ዘዴዎች ውስጥ ገላጭ ስታትስቲክስን ተጠቅሟል፡፡

መጠናዊ ምርምርን በመጠቀም ከጥናቱ የተገኙ መረጃዎችን ለመተንተን ኅብረ ድህረት (Multiple Regression)፣ ነጻና ጥንድ ቲ- ቴስት (Independent & paired Sample T-test)፣ ቀላል MANOVA እና ነጠላ ልይይት (One-Way ANOVA) የትንተና ስልት አገልግሎት ላይ ውለዋል፡፡ ኅብረ ድህረት በጥናት ውስጥ ተግባራዊ የሆነው በአንድ ጥገኛ ተለዋዋጭና ሁለትና ከዚያ በላይ በሆኑ ነጻ ተለዋዋጮች መካከል ያለን ግንኙነትን ለማመልከት ሲሆን፣ ነጻ ቲ-ቴስት ደግሞ በሁለት የተለያዩ ቡድኖች መካከል ያለ ልዩነትን ለማነጻጸር ተግባራዊ ሆኗል፡፡

እንዲሁም ጥንድ ቲ-ቴስት ስንመለከት በአንድ ቡድን ውስጥ በቅድመ እና ድህረፈተና መካከል ያለ ልዩነትን ለማየት አገልግሎት ላይ ውሏል፤ በመጨረሻም ሁለትና ከዛ በላይ የሆኑ ቡድኖችን በአንድ ተለዋዋጭ ልዩነት መኖሩና አለመኖሩን ለማወዳደር ነጠላ ልይይት (One-Way ANOVA) ተግባር ላይ ውሏል፡፡

በተጨማሪም ከቡድን ተኮር ውይይት የተገኙ መረጃዎች እና የጥናቱ ሁለት መሰረታዊ ጥያቄዎች ማለትም፤ አማርኛ ሁለተኛ ቋንቋቸው የሆኑ የአፋን ኦሮሞ ተናጋሪ ተማሪዎች በአእምሮአዊ እና ልእለአእምሮአዊ የማንበብ ብልሀቶች ከተማሩ በኋላ የብልሀት አጠቃቀም ደረጃቸው ምን ይመስላል? እና ከስልጠና በኋላ ከአእምሮአዊ እና ልእለአእምሮአዊ ብልሀቶች መካከል የትኛውን በተሻለ ሁኔታ ይጠቀማሉ? የሚሉት ደግሞ በአይነታዊ ዘዴ ተንትነው ቀርበዋል፡፡ ምክንያቱም አይነታዊ መረጃ አተናተን እንደ መጠናዊ በተለዋዋጮች ምክንያታዊ ተዛምዶ ላይ ትኩረት ስለማይሰጥ የተገኘውን መረጃ እንዳለ መግለጽ ነው፡፡

3.7. የቅድመ እና ድህረ ፈተና አስተማማኝነት እና ትክክለኛነት

አስተማማኝነት ማለት አንድ ባህሪ ወይም ነገር በአንድ መለኪያ በመጠቀም በተደጋጋሚ በመለካት የሚገኝ የውጤት ወይም የልኬት ተመሳሳይነት፣ ቋሚነት፣ ወጥነትን ወይም አይለወጤነትን የሚያመለክት ሲሆን፣ ትክክለኛነት ደግሞ አንድ የመረጃ መሰብሰቢያ ዘዴ ለመሰብሰብ የታቀደውን መረጃ በታሰበው መንገድ በተቃና፣ በተሟላና በተገቢ ሁኔታ ለመሰብሰብ እንዳስቻለ የሚያመለክት ነው (ያለው 2009፣202 /231)፡፡

አጥኝዋ ቅድመ እና ድህረ ፈተና ውስጥ የተካተቱ ጥያቄዎችን ከተጠኝዎች በተመሳሳይ ሁኔታ መረጃ ማስግኘት መቻላቸውን ወይም አለመቻላቸውን ፈትሻለች፡፡ በመሆኑም ይህን ጥናት በዳግም ፈተና (Test-retest) በፒርሰን የተዛምዶ መወሰኛ ዘዴ የአስተማማኝነት መለኪያ ቀመር በመጠቀም አስተማማኝነቱ ተለክቷል፡፡

ያለው (2009) ዳግም ፈተና አስተማማኝነት መለኪያ አንድ መጠይቅ ወይም ፈተና ካዘጋጀን በኋላ በተለያዩ ሁለት ጊዜያት የጥናቱ ተሳታፊዎች እንዲሞሉት ማድረግና በተገኙት ሁለት መረጃዎች መካከል ያለውን ግንኙነት በፒርሰን የተዛምዶ መወሰኛ ዘዴ (Pearson Correlation Cofeffcient) አማካይነት የሚገመትበት እንደሆነ ያስረዳሉ፡፡

ስለሆነም በዚህ ጽሁፍ እንደቀደም ተከተላቸው የቅድመ እና ድህረ ፈተና አስተማማኝነት እና ትክክለኛነት በቅደም ተከተል ለማሳየት ተሞክሯል፡፡

የቅድመ ፈተና አስተማማኝት ለማረጋገጥ ተጠኝ ተማሪዎች ከመፈተናቸው በፊት በተመሳሳይ የክፍል ደረጃ በሚማሩ የ9ኛ ክፍል ተማሪዎች ፈተናው ተሰጥቶ በፒርሰን የተዛምዶ መወሰኛ ዘዴ (Pearson Correlation Cofeffcient) በዳግም ፈተና የአስተማማኝነት ብየና (Test-retest reliability) ተሰልቶ ከ 0.8 በላይ በመምጣቱ ፈተናው አስተማማኝ መሆኑ ተረጋግጧል፡፡

Pretest

Correlations

		Time One Pre-test	Time Two Pre-test
Time One Pre-test	Pearson Correlation	1	.801**
	Sig. (2-tailed)		.000
	N	40	40
TimeTwo Pre-test	Pearson Correlation	.898**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	40	40

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

ከዚህም ሌላ ድህረ ፈተናውም ልክ እንደ ቅድመ ፈተናው ሙከራው ከሚካሄድበት ትምህርት ቤት 4 ኪሎ ሜትር ርቀት ላይ በሚገኝ ሰንዳፋ ሁለተኛ ደረጃ ትምህርት ቤት የ9ነኛ ክፍል ተማሪዎች እንዲፈተኑት ተደርጎ በፒርሰን የተዛምዶ መወሰኛ ዘዴ (Pearson Correlation Cofeffcient) በዳግም ፈተና የአስተማማኝነት ብየና (Test-retest reliability) ተሰልቶ ከ 0.8 በላይ በመምጣቱ ፈተናው አስተማማኝ መሆኑ ተረጋግጧል፡፡

Post test

Correlations

		Post Test Time One	Post Test Time Two
PostTestTimeOne	Pearson Correlation	1	.931**
	Sig. (2-tailed)		.000
	N	35	35
PostTestTimeTwo	Pearson Correlation	.830**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	35	35

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

የቅድመም ሆነ ድህረ ፈተና ትክክለኛነትን ለማረጋገጥ መርሀ ትምህርቱን፣ መማሪያ መጽሐፍቱን እና በምእራፍ ሁለት ላይ ያሉ ትውረቶችን መሰረት በማድረግ ፈተናው ከተዘጋጀ በኋላ ለአማካሪ መምህሬ እና በክፍል ደረጃው ላይ ረጅም አመት የማስተማር ልምድ ባላቸው 2 የቋንቋ ባለሞያዎች አስተያየት እንዲሰጥበት ተደርጓል፡፡

3.8. የጽሑፍ መጠይቅ አስተማማኝነት እና ትክክለኛነት

በጽሑፍ መጠይቅ ውስጥ የተካተቱ መጠይቆች የሚፈለገውን መረጃ ማስገኘታቸውን ለመመርመር የክሮንባኽ አልፋ ዘዴ የአስተማማኝነት መለኪያ ፎርሙላ በመጠቀም አስተማማኝነቱ ተለክቷል፡፡

የጽሑፍ መጠይቆቹ በ Special Education Support Service (2009)፣ Oxford (1990) እና Wantroba-ferrer (2011) አስቀድመው ተግባር ላይ የዋሉ በመሆናቸው አስተማማኝነታቸው ተለክቷል፡፡ ይሁን እንጂ ይህ ጥናት ሀገረኛ ጥናት በመሆኑ የተወሰኑ ናሙናዎችን በመውሰድ አስተማማኝነቱን ለመለካት ተሞክሯል፡፡ ይኸውም፤ የክሮንባኽ አልፋ ዘዴ የአስተማማኝነት መለኪያ ቀመር በመጠቀም በ SPSS ተሰልቶ

.874 ማለትም ከ 0.8 በላይ በመምጣቱ መጠይቁ አስተማማኝ እንደሆነ ተረጋግጧል፡፡ ለቅድመና ድህረ መጠይቅ የቀረበው የጽሑፍ መጠይቅ ተመሳሳይ በመሆኑ የአስተማማኝነቱ መለኪያ የተሰራው በቅድመ መጠይቁ ብቻ ነው፡፡

Pre-test questionnaire

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.874	28

የጽሑፍ መጠይቅ አስተማማኝነት

የመጠይቁን ትክክለኛነት በተመለከተ ቀድሞ በ Oxford (1990) እና Wantroba (2011) የተሰራባቸው በመሆናቸው የትርጉም ስህተት እንዳይኖር ለማረጋገጥ ለአማካሪዬ እና በማስተማር ረጅም አመት ልምድ ላላቸው ለ2 አማርኛ ቋንቋ መምህራን በማሳየት እርማት ተደርጎበት ከተስተካከለ በኋላ ለጥናቱ እንዲቀርብ ተደርጓል፡፡

3.9. የጥናቱ ስነምግባራዊ ትኩረቶች

ይህ ጥናታዊ ስራ ለማከናወን የተለያዩ ተግባራቶች ተከናውነዋል፡፡ ለጥናቱ የሚሆኑ መረጃዎች ለመሰብሰብ ያመች ዘንድ ከአዲስ አበባ ዩንቨርሲቲ ከአማርኛ ቋንቋ ትምህርት ክፍል ጥናቱን ሳካሂድ አስፈላጊውን ትብብር እንዲያደርጉልኝ የሚገልጽ ደብዳቤ ተጽፏል፡፡ ከዚያም የትብብር ደብዳቤውን በመያዝ፣ የሰንዳፋ ሁለተኛ ደረጃ ትምህርት ቤት ርዕሰ መምህር ፍቃድ ተጠይቋል፡፡

ርዕሰ መምህሩ ፋቃደኛ መሆናቸው ከታወቀ በኋላ፣ የዘጠነኛ ክፍል የአማርኛ ቋንቋ መምህራን በርዕሰ መምህሩ አማካኝነት ተጠርተው ፍቃደኝነታቸውን ለማግኘት ውይይት ተካሂዷል፡፡ የመምህራኑን ፍቃደኝነት ከተገኘ በኋላ ከመምህራኑ ጋር በመሆን ለጥናቱ ከተመረጡት ከ9ኛ ክፍል ተማሪዎች ጋር በመገናኘት የጥናቱን አላማ በማስረዳት ፍቃደኛነታቸውን ለማረጋገጥ ጥረት ተደርጓል፡፡ በዚህ መልኩ ትምህርት ቤቱ፣

መምህራን እና ተማሪዎች ፍቃደኛ መሆናቸው ከተረጋገጠ በኋላ ለጥናቱ የተመረጡት ተማሪዎች የጥናቱ ዓላማ በግልጽ ተነግሯቸዋል፡፡ ከዚህም በተጨማሪ የፈተና ውጤታቸውም ሆነ የሚሰጡት መረጃ በምስጢር እንደሚያዝና ለጥናቱ ዓላማ ብቻ እንደሚውል ተገልጾላቸዋል፡፡

በጥናቱ ሂደትም ከሙከራ ቡድኑ ሁለት ተማሪዎች ቅድመ ፈተና ተፈትነው በተለያዩ ችግሮች አማካኝነት ድህረ ፈተናውን መፈተን ባለመቻላቸው በትንተናው አልተካተቱም፡፡ በመሆኑም በሁለቱም ቡድኖች እንደ ጥናቱ ተሳታፊ የተቆጠሩት ከጥናቱ መጀመሪያ አስከ መጨረሻ በፍቃደኝነት የተሳተፉ ተማሪዎች ብቻ ናቸው፡፡

በአጠቃላይ ይህን ጥናት ለማከናወን መረጃዎች በሚሰበሰብበት ወቅት ተማሪዎች መረጃዎችን በፍቃዳቸው እንዲሰጡ የተደረገ ሲሆን፣ የሰጡትም መረጃ ለምርምር ተግባር ብቻ እንደሚውልና በእነሱ ውጤት ላይ ምንም ዓይነት አሉታዊ ተጽዕኖ እንደማያመጣባቸው በማሳወቅ መረጃዎችን ለመሰብሰብ ተሞክሯል፡፡

3.10. የናሙና ጥናት የውጤት ትንተና የተገኙ ተሞክሮዎች

3.10.1. የናሙና ጥናት የውጤት ትንተና

ይህ ክፍል ጥናቱ ያነሳቸውን የምርምር ጥያቄዎች ለመመለስ ከዋናው ጥናት በፊት በናሙና ጥናት የተሰበሰበው መረጃ ተተንትኖ የተገኘው ውጤት በአጭሩ የተጠቃለለበት ነው፡፡

በአእምሮአዊ እና ልእለአእምሮአዊ የማንበብ ብልሀቶች በመለማመድ ተማሪዎች ያሳዩትን የችሎታ መሻሻል ለመመዘን ያገለገለው ዋነኛው መረጃ መሰብሰቢያ መንገድ ፈተና ነው፡፡ ስለሆነም በቅድመ ፈተና የተሰጡት አንብቦ የመረዳት ፈተናዎችን በማረም በ ‹‹A›› እና በ ‹‹E›› ቡድን መካከል የተገኘው የውጤት ልዩነት በስሌት ማመልከት አስፈላጊ ነው፡፡ ይህ ትንተና በ ቲ-ቴስት የተሰላ ሲሆን በነጻ ንሞና (Independent Sample) ተሰልቷል፡፡

ሰንጠረዥ 2፡- በሙከራ እና ቁጥጥር ቡድን መካከል የተደረገ ቅድመ ፈተና ውጤት

ቡድን	ብዛት	አማካይ	መደበኛ ልይይት	የተሰላ ‹‹ቲ›› ዋጋ	የነጻነት ደረጃ (df)	ጉልህ ልዩነት (p)
በሙከራ ቡድን (A)	60	65.0000	17.93216	-.562	118	.575
በቁጥጥር ቡድን (E)	60	66.9182	19.42611			

በሰንጠረዥ 2 በቅድመ ፈተና በ ነጻ ቲ- ቴስት ናሙና (Independent sample t-test) አማካኝነት በ በሙከራ (A) እና በቁጥጥር (E) ቡድን መካከል ያለ የአንብቦ መረዳት ፈተና አማካይ ልዩነት ተነጻጽሯል፡፡ በዚህም መሰረት በሙከራ ቡድን አማካይ ውጤት (mean) 65.00 ነው፡፡ እንዲሁም የቡድኑ መደበኛ ልይይት (Standard deviation) ደግሞ 17.93 ነው፡፡ የቁጥጥር ቡድን አማካይ ውጤት 66.91 ሲሆን፣ መደበኛ ልይይቱ (Standard deviation)19.92 ሆኗል፡፡ ይህ መረጃ እንደሚያሳየን የ ‹‹E›› ቡድን በመጠኑም ቢሆን የተሻለ ውጤት ማስመዝገባቸውን ነው፡፡ ሆኖም የውጤት ልዩነቱ ምን ያህል ስታትስቲካዊ ጉልህነት አለው የሚለውን ለመመለስ የ ቲ- ስሌት ዋጋ ማየት

አስፈላጊ ነው፡፡ የቲ- ስሌት ዋጋው -0.562 ፣ የነጻነት ደረጃው (df) = 118 ፣ $p > 0.05$ ነው:: ይህ ስሌት የሚያመለክተው የተገኘው የ p ዋጋ .575 ሲሆን፣ ይህም ከ 0.05 የበለጠ ሆኖ ተገኝቷል፡፡ ስለሆነም በሙከራ እና ቁጥጥር ቡድን መካከል ምንም ዓይነት አንብቦ የመረዳት ችሎታ ልዩነት አለመኖሩን ስታትስቲክሱ ያመለክታል፡፡ ይህንንም ሀሳብ Muijs (2004) የ ቲ- ስሌት ዋጋ $p > 0.05$ ከበለጠ በሁለቱ ተጠኚዎች መካከል ስታትስቲካዊ ልዩነት አለመኖሩን ያሳያል በማለት ያስረዳሉ፡፡

ሰንጠረዥ 3፤ በሙከራ እና በቁጥጥር ቡድን መካከል የተደረገ ድህረ ፈተና ውጤት

ምድብ	ብዛት	አማካይ	መደበኛ ልይይት (SD)	የተሰላ ‹‹ቲ›› ዋጋ	የነጻነት ደረጃ (df)	ጉልህ ልዩነት (p)
ሙከራዊ ቡድን	60	75.3455	16.07521	2.121	118	.036
ቁጥጥር ቡድን	60	68.2163	20.48545			

ሰንጠረዥ 3 እንደሚያስረዳው የአንብቦ መረዳት ፈተና የሙከራ ቡድኑ ያመጣው (አማካይ = 75.35፣ መደበኛ ልይይት = 16.08) ሲሆን፣ የቁጥጥር ቡድኑ አማካይ ውጤት (አማካይ = 68.22፣ መደበኛ ልይይት = 20.49) ካመጣው የበለጠ ነው፡፡ ይኸውም የ ቲ- ስሌት ዋጋ 2.121፣ የነጻነት ደረጃ (df) ደግሞ 118፣ $p < 0.05$ ነው፡፡ ይህ የሚያመለክተው የተገኘው የ p ዋጋ .036 ሲሆን ከ 0.05 ያነሰ በመሆኑ የቁጥጥር ቡድኑ ከሙከራ ቡድኑ ያነሰ ውጤት ማስመዝገቡን ነው፡፡ የ p ዋጋ ከ 0.05 ካነሰ በሁለቱ ቡድን መካካል ያለው የአማካኝ ውጤት ትንተና ጉልህ የሆነ ልዩነት ያሳያል፡፡ ይሁንእንጂ Cohen's d ስታትስቲክስ 0.39 መጠነኛ ውጤት (modest effect) አመልክቷል፡፡ በሌላ አገላለጽ የመጣው ለውጥ መጠን (Effect size) ጠንካራ ነው ወይስ ደካማ የሚለውን ስንመለከት ደግሞ መጠነኛ ውጤት (modest effect) ነው፡፡

ከዚህም ሌላ የ ቲ- ቴስት ስሌት ለውጥ መጠንን (Effect size) በሚከተለው መንገድ ማግኘት እንደሚቻል Muijs (2004) ያስረዱናል፡፡

D = (Mean for group A — Mean for group B) / Pooled standard deviation
Where the Pooled standard deviation = (Standard deviation of group 1 +

Standard deviation of group 2) / 2

$$D = \frac{75.35 - 68.22}{16.08 + 20.49 /2} = \frac{7.13}{18.29} = 0.39$$

ከዚህም በተጨማሪ Muijs (2004) የ ቲ- ቴስት ለውጥ መጠን (effect size) ጥንካሬ እና ድክመት በሚከተሉት መስፈርት መሰረት ማስቀመጥ እንደሚቻል ያስረዳሉ፡፡ ይኸውም፡-

ከ 0 እስከ 0.20 = ደካማ ውጤት (weak effect)

0.21 እስከ 0.50 = መጠነኛ ውጤት (modest effect)

0.51 እስከ 1.00 = መካከለኛ ውጤት (moderate effect)

>1.00 በላይ = ጠንካራ ውጤት (strong effect)

ስለሆነም በዚህ መስፈርት መሰረት የዚህ ናሙና ጥናት የመጣው ለውጥ መጠን (effect size) ስንመለከት መጠነኛ መሆኑን ያመለክተናል፡፡

በአጠቃላይ በሙከራ እና በቁጥጥር ቡድን መካከል የተደረገውን የድህረ ፈተና ውጤት ስንመለከት በዚህ ክፍል በነጻ ቲ-ቴስት ናሙና አማካኝነት በሙከራና በቁጥጥር ቡድኑ መካከል ከልምምዱ በኋላ በተማሪዎች አንብቦ የመረዳት ፈተና ውጤት ላይ አማካይ ልይይት እንዳለ ነው፡፡ ይኸውም በሁለቱ ቡድኖች መካከል በድህረ ልምምድ ፈተና ውጤት የጎላ ልዩነት መኖሩን ያሳያል፡፡

ሰንጠረዥ 4፤ የሙከራ ቡድን ቅድመ እና ድህረ ፈተና ውጤት

ምድብ	ብዛት	አማካይ	መደበኛ ልይይት	የተሰላ ‹‹ቲ›› ዋጋ	የነጻነት ደረጃ (df)	ጉልህ ልዩነት (p)
ቅድመ ልምምድ ሙከራዊ ቡድን	60	65.0000	17.93216	4.716	59	.000
ድህረ ልምምድ ሙከራዊ ቡድን	60	75.3455	16.07521			

ከሰንጠረዥ 4 የምንረዳው በሙከራ ቡድኖች ቅድመና ድህረ አንብቦ የመረዳት ፈተና መካከል አማካይ የሆነ ልዩነት መኖር አለመኖሩን በጥንድ ቲ-ቴስት ናሙና (Paired Sample t-test) ማረጋገጥ ነው፡፡ በመሆኑም ከሰንጠረዡ መረዳት እንደተቻለው የቅድመ ልምምድ ሙከራ

ቡድኑ ከድህረ ልምምድ ሙከራ ቡድኑ በአንብቦ መረዳት ትምህርት ፈተና ጉልህ የሆነ ልዩነት እንዳመጣ ነው፡፡ ይህንንም በስታስቲካዊ ስሌት ስንመለከት ፡- የ t- ስሌት ዋጋ 4.716 ሲሆን 59 የነጻነት ደረጃ (Degree of freedom) ፣ $P < 0.05$ (ባለ ሁለት ጫፍ) ነው፡፡ የተገኘው የ P ዋጋ .000 ሲሆን ከ 0.05 ያነሰ በመሆኑ እንዲሁም ቅድመ ልምምዱ (አማካይ = 65.00 ፣ መደበኛ ልይይት =17.93) ከድህረ ልምምዱ (አማካይ =75.35, መደበኛ ልይይት =16.08) ጋር ሲነጻጸር ጉልህ የሆነ ልዩነት አለ፡፡ በአንብቦ መረዳት ውጤት ያለው አማካኝ መጨመር ስንመለከት ደግሞ 10.34 ሲሆን በ 95% የስህተት ይሁንታ መጠን (confidence interval ranging) ከ 2.19 እስከ 5.96 ነው፡፡

ሰንጠረዥ 5፤ የቁጥጥር ቡድን ቅድመ እና ድህረ ፈተና ውጤት

ቡድን	ብዛት	አማካይ	መደበኛ ልይይት	የተሰላ ‹‹ቲ›› ዋጋ	የነጻነት ደረጃ (df)	ጉልህ ልዩነት (p)
ቅድመ ፈተና ቡድን E	60	66.9182	19.42611	.424	59	673
ድህረ ፈተና ቡድን E	60	68.2163	20.48545			

ሠንጠረዥ 5 የሚያሳየን በ ጥንድ ናሙና ስልት (Paired Sample) በቁጥጥር ቡድኑ ቅድመ ልምምድ እና ድህረ ልምምድ መካከል የአንብቦ መረዳት ፈተና አማካይ የውጤት ለውጥ መኖሩ አለመኖሩን ነው፡፡ ስለሆነም ቅድመ ፈተና (አማካይ = 66.92 ፣ መደበኛ ልይይት= 19.43) ድህረ ፈተና ደግሞ (አማካይ =68.22, መደበኛ ልይይት = 20.49) ነው፡፡ ይህ የሚያሳየን የቁጥጥር ቡድኑ ድህረ ፈተና ከቁጥጥር ቡድኑ ቅድመ ፈተና የተሻለ ውጤት ማስመዝገቡን ነው፡፡ ሆኖም የውጤት ልዩነቱ ምን ያህል እስታስቲካዊ የጉልህነት ደረጃ አለው የሚለውን ለመመለስ የ t- ስሌት ዋጋ ማየት አስፈላጊ ነው፡፡ በመሆኑም በቅድመና ድህረ ፈተና ያመጡትን አማካኝ ልዩነት ስንመለከት የ ቲ- ስሌት ዋጋ 0.424 ሲሆን የነጻነት ደረጃ (Degree of freedom) ደግሞ 59 ፣ $P > 0.05$ (ባለ ሁለት ጫፍ) ነው፡፡ ይህ ማለት ደግሞ የ P ዋጋ .673 ስለሆነ ከ 0.05 የበለጠ በመሆኑ ቅድመና ድህረ ልምምዱ መካከል ጉልህ የሆነ ልዩነት የለም፡፡

ሰንጠረዥ 6፤ የሙከራ ቡድን ቅድመ እና ድህረ መጠይቅ ውጤት

ምድብ	ብዛት	አማካይ	መደበኛ ልይይት	የተሰላ ‹ቲ› ዋጋ	የነጻነት ደረጃ (df)	ጉልህ ልዩነት (p)
ድህረ መጠይቅ	60	88.9000	7.79548	16.928	59	.000
ቅድመ መጠይቅ	60	54.7833	11.14175			

ሠንጠረዥ 6 የሚያሳየን በቁጥጥር ቡድኑ ቅድመ ልምምድ እና ድህረ ልምምድ መካከል የአንብቦ መረዳት ፈተና አማካይ የውጤት ለውጥ መኖሩ አለመኖሩን ነው፡፡ ስሌቱ እንደሚያስረዳን የመጠይቁ ሙከራ እና ቁጥጥር ቡድን የ ቲ-ስሌት ዋጋ 16.93 ሲሆን፣ 59 የነጻነት ደረጃ (df)፣ $P < 0.05$ (ባለ ሁለት ጫፍ) መሆኑን ነው፡፡ ስለሆነም የ P ዋጋ .000 በመሆኑ ከ 0.05 ያነሰ ሆኖ ተገኝቷል፡፡ ይኸውም ቅድመ ልምምድ ፈተና (አማካይ = 54.78 ፣ መደበኛ ልይይት = 11.14) ሲሆን፣ ድህረ ልምምድ ፈተናው ደግሞ (አማካይ = 88.90፣ መደበኛ ልይይት = 7.79) በመጨመር ጉልህ ልዩነት አሳይቷል፡፡ እንዲሁም በጽሑፍ መጠይቁ ውስጥ ያለው አማካኝ መጨመር ስንመለከት ደግሞ 34.12 ሲሆን፣ የስህተት ይሁንታ መጠን ደግሞ (confidence interval ranging) ከ 30.08 እስከ 38.15 ነው፡፡ በተጨማሪም የጽሑፍ መጠይቁ ያመጣው ለውጥ መጠን ስንመለከት 3.60 ሲሆን፣ ጠንካራ ውጤት እንደሆነ ነው፡፡

ሰንጠረዥ 7፤ ከአእምሮአዊ እና ከልእለ አእምሮአዊ የማንበብ ብልሀቶች በይበልጥ የትኛውን እንደሚጠቀሙ

ሙከራ ቡድን	ብዛት	አማካይ	መደበኛ ልይይት	የተሰላ የ‹‹ቲ››ዋጋ	ነት ደረጃ df)	ጉልህልዩነት (p)
እለአእምሯአዊ ብልሀት	60	43.7333	5.09192	1.784	118	.077
አእምሯአዊ ብልሀት	60	45.16667	3.57566			

በሰንጠረዥ 7 በአእምሮአዊ እና በልእለአእምሮአዊ ብልሀት መካከል ያለውን አማካይ ልዩነት በማወዳደር ለማየት ተሞክሯል፡፡ በተደረገውም ንጽጽር በልእለእምሮአዊ ብልሀት ልምምድ ያደረጉ (አማካይ ውጤት 43.73) ሲሆን፣ (መደበኛ ልይይቱ ደግሞ 5.09) ነው፡፡ እንዲሁም በአእምሮአዊ ብልሀት ልምምድ ያደረጉ (አማካይ ውጤት 45.17) ሲሆን፣ (መደበኛ ልይይቱ ደግሞ 3.58) ሆኗል፡፡ ከዚህ መረጃ መረዳት የሚቻለው አእምሮአዊ ብልሀትን በይበልጥ መጠቀማቸውን ነው፡፡ ሆኖም የውጤት ልዩነቱ ምን ያህል ስታትስቲካዊ ጉልህነት አለው የሚለውን ለመመለስ የ ቲ- ስሌት ዋጋ ማየት አስፈላጊ ነው፡፡ የ ቲ- ስሌት ዋጋ -1.784 ሲሆን፣ 118 የነጻነት ደረጃ ፣ $p > 0.05$ መሆኑን ነው፡፡

ይህ ስሌት የሚያመለክተው የተገኘው የ p ዋጋ .077 ሲሆን፣ ይህም ከ 0.05 የበለጠ ሆኖ ተገኝቷል፡፡ ስለሆነም አማርኛ ሁለተኛ ቋንቋቸው የሆኑ የአፋን ኦሮሞ ተናጋሪ ተማሪዎች አእምሮአዊ እና ልእለአእምሮአዊ የማንበብ ብልሀቶችን በመጠቀም በኩል ምንም አይነት ስታትስቲካዊ የሆነ ጉልህ ልዩነት የለም፡፡ ይህ ደግሞ ተማሪዎቹ አእምሮአዊ እና ልእለአእምሮአዊ የማንበብ ብልሀቶችን በእኩል ደረጃ መጠቀማቸውን ያመለክታል፡፡ በመሆኑም ይህ ውጤት በጥናቱ ላይ ለተነሳው መሰረታዊ ጥያቄ ምላሽ አስገኝቷል፡፡

በተጨማሪም ከቡድን ተኮር ውይይት የተገኘው ውጤት ልክ እንደ ፈተናው እና የጽሑፍ መጠይቁ ተመሳሳይ ውጤት አስገኝቷል፡፡ ይኸውም፤ በአእምሮአዊ እና ልእለአእምሮአዊ ብልሀት መማራቸው በተማሪዎች አንብቦ የመረዳት ችሎታ ላይ ለውጥ እንዳመጣ ተማሪዎች በውይይታቸው ከሰጡት ምላሽ መረዳት ተችሏል፡፡ በአጠቃላይ ይህ የቅድመ ሙከራ ጥናት የመረጃዎችን ትክክለኛነትና አስተማማኝነት በመፈተሽ ለዋናው ጥናት ፍንጭ ሰጥቷል፡፡

3.10.2. ከናሙና ጥናት የተገኙ ተሞክሮዎች

ከናሙናው ጥናት የተለያዩ ተሞክሮዎች ተገኝተዋል፡፡ በሙከራው ጥናት በተሰጡ አስተያየቶች መሰረት በጥያቄዎች ላይ የተወሰኑ አስተያየቶች ተደርጓል፡፡ ይኸውም፤

ለምሳሌ፣ በመጠይቁ ላይ ሁለት የተለያዩ ጥያቄዎችን በማጣመር ምላሽ ለማግኘት ተሞክሮ ነበር ይኸውም ‹‹ምንባቡን ከማንበቤ በፊት የማከናውናቸውን ተግባራት በማቀድ ጽሑፉን በማነብበት ጊዜ እርግጠኛ ለመሆን በጥልቀትና በጥንቃቄ አነባለሁ፤ ስለምን እንዳነበብኩ ለመረዳት እሞክራለሁ፡፡›› የሚለው ይዘቱን እና ሀሳቡን ሳይቀይር ሁለት የተለያዩ ሀሳቦች አንድ ላይ በመታጨቃቸውና ግልጽነት የጎደላቸው በመሆናቸው ከአማካሪዬ እና ከሙከራው በተገኘው አስተያየት መሰረት በዚህ መልኩ ተስተካክለዋል (1) ምንባቡን ከማንበቤ በፊት የማከናውናቸውን ተግባራት አስቀድሜ አቅዳለሁ፡፡ (2) ምንባቡን በማነብበት ጊዜ እርግጠኛ ለመሆን በጥልቀትና በጥንቃቄ አነባለሁ፤ ስለምን እንዳነበብኩ ለመረዳት እሞክራለሁ፡፡

እንዲሁም ለቡድን ተኮር ውይይት የተዘጋጁት ጥያቄዎች ስንመለከት፣ የተዘጋጁት ጥያቄዎች ብዛት 5 ሲሆን፣ ሁለቱ ጥያቄዎች ማለትም፤ (1) የአእምሮአዊ እና ልእለአእምሮአዊ የማንበብ ብልሀቶች ስልጠና ከወሰዳችሁ በኋላ በመማሪያ መጽሐፋችሁ ውስጥ ያሉ ጽሁፎችን አንብባችሁ መረዳት እንድትችሉ አግዟችኋል? እና (2) በአእምሮአዊ እና ልእለአእምሮአዊ የማንበብ ብልሀቶች የማንበብ ትምህርትን መማራችሁ የአንብቦ መረዳት ችሎታችሁ ተሸሽሏል? ሁለቱም ጥያቄዎች ተመሳሳይ ሀሳብ ስላላቸው አንዱ እንዲወገድ ተደርጓል፡፡ ስለሆነም የመጀመሪያው ሀሳብ በጥናቱ ተካቷል በዚህም ምክንያት በሙከራ ጥናት አምስት የነበረው በዋናው ማስተካከያ ተደርጎበት፤ በአራቱ ጥያቄዎች ላይ ተማሪዎች እንዲወያዩና አስተያየት እንዲሰጡበት ተደርጓል፡፡

ሌላው በሙከራው ጥናት የታየው ብልሀቶቹ በተማሪዎች አንብቦ መረዳት ውጤት ላይ ያመጡት ተጽዕኖ እና ከአእምሮአዊ እና ልእለአእምሮአዊ ብልሀት የትኛውን በተሻለ ሁኔታ እንደሚጠቀሙ ሲሆን፣ በዋናው ጥናት ግን በተገኘው ተሞክሮ አማካኝነት ከነዚህ በተጨማሪ በስልጠናው አማካኝነት በወንድና ሴት መካከል ያለ የአንብቦ መረዳት ውጤት ልዩነት፣ በሴቶችና በወንዶች መካከል ያለ የብልሀት አጠቃቀም ልዩነት እና ከስልጠናው በፊትና በኋላ ያለ የብልሀት አጠቃቀም ደረጃ ምን እንደሚመስል ለማየት ተሞክሯል፡፡

ከላይ ከተገለጸው በተጨማሪ መረጃ መሰብሰቢያ ዘዴዎችን በተመለከተ ከሙከራ ጥናት የተገኘው ተሞክሮ የፈተናዎቹን ጥያቄ በተመለከተ ተመሳሳይ ጥያቄዎች በተለያየ ቦታ ተካተው ተገኝተዋል፡፡ ለምሳሌ፣ ምርጫ ጥያቄ ቁጥር 14 በአጭር መልስ ላይ ለተካተተው ጥያቄ ቁጥር 25 ፍንጭ ስለሚሰጥ ጥያቄ 25 የመስኮብ አገር ሕዝቦች ጴጥሮስ አገራቸውን ሊያጠፋ የተነሳ ሀሳዊ መስሒ አድርገው የቆጠሩት ለምንድን ነው? የሚለው ‹‹ጴጥሮስ ማእድን በሚገኝባቸው ቦታዎች ሁሉ ብረታ ብረት ከመሬት እያወጡ የሚያነጥሩ ሰዎችን የላከው ለምንድን ነው?›› በሚለው ተተክቷል፡፡ እንዲሁም ቡድን ተኮር ውይይቱን በተመለከተ አተገባበሩ ላይ ጥያቄዎቹን በወረቀት በማዘጋጀት ለእያንዳንዱ ቡድን በመስጠት እንዲወያዩበት ተደርጓል፡፡

ምእራፍ አራት፤ የጥናቱ ውጤት ትንተና እና የውጤት ማብራሪያ

4.1. የዋናው ጥናት የውጤት ትንተና

በጥናቱ ዓላማ ላይ ለመግለጽ እንደተሞከረው ይህ ጥናት የተካሄደበት ዋና ዓላማ አእምሮአዊ እና ልእለአእምሮአዊ የማንበብ ብልሀቶች የተማሪዎችን አንብቦ የመረዳት ችሎታ ለማዳበር ያላቸው አስተዋጽኦ ምን እንደሆነ መመርመር ነበር፡፡ ስለሆነም የጥናቱ የትኩረት አቅጣጫ የብልሀቶቹን ተግባራዊነት መፈተሽና ውጤታማነታቸውን በማረጋገጥ የተማሪዎችን አንብቦ የመረዳት ችሎታ ከፍ ማድረግ ነው፡፡

መረጃውን ለማቅረብ እና ለመተንተን ያመች ዘንድ የጥናቱን ጥያቄ ለመመለስ የሚያስችሉ ከፈተና እና ከጽሁፍ መጠይቅ የተገኙ መረጃዎች ተጠቃለው አማካይና መደበኛ ልይይት ከወጣላቸው በኋላ በሙከራ እና በቁጥጥር ቡድን መካከል ያለው የውጤት ልዩነት በመደበኛ ኅብረ ድኅረት፣ በነጻ ቲ-ቴስት፣ በጥንድ ቲ-ቴስት፣ በቀላል ልይይት ትንተና (one-way ANOVA) እና በቀላል MANOVA ትንተና ተሰልተው ቀርበዋል፡፡ እንዲሁም የጥናቱ መላምቶች ማለትም፤ አማርኛ ሁለተኛ ቋንቋቸው የሆኑ የአፋን ኦሮሞ ተናጋሪ ተማሪዎች በአእምሮአዊ እና ልእለአእምሮአዊ የማንበብ ብልሀቶች በመማራችው አንብቦ የመረዳት ችሎታቸው ላይ ለውጥ ይመጣል ወይም አይመጣም፣ በአእምሮአዊ እና ልእለአእምሮአዊ ብልሀት ከተማሩ በኋላ በሴት እና በወንድ ተማሪዎች መካከል የአንብቦ መረዳት ውጤት ልዩነት ይኖራል ወይም አይኖርም እና ስልጠናው በወንድና ሴት ተማሪዎች መካከል የአእምሮአዊ እና ልእለአእምሮአዊ ብልሀት አጠቃቀም ልዩነት ያመጣል ወይም አያመጣም የሚሉት ተፈትሸው መረጃዎች ተብራርተው ቀርበዋል፡፡

ከዚህም ሌላ በመላምት ያልቀረቡ የጥናቱ መሰረታዊ ጥያቄዎች አእምሮአዊ እና ልእለአእምሮአዊ የማንበብ ብልሀቶች አማርኛ ሁለተኛ ቋንቋቸው የሆኑ የአፋን ኦሮሞ ተናጋሪ ተማሪዎችን አንብቦ የመረዳት ችሎታ ምን ያህል ይተነብያሉ? በብልሀቶቹ ከተማሩ በኋላ የብልሀት አጠቃቀም ደረጃቸው ምን ይመስላል? እና ከአእምሮአዊ እና ልእለአእምሮአዊ ብልሀቶች መካከል የትኛውን በተሻለ ሁኔታ ይጠቀማሉ? የሚሉት

መሰረታዊ ጥያቄዎችና ከቡድን ተኮር የተገኙት መረጃዎች በገለጻ መልክ የሚተነተኑ በመሆናቸው መላምት ሳይነደፍላቸው ጥያቄዎቹ ምላሽ አግኝተዋል፡፡

4.1.1. ብልሀቶቹ የአፋን ኦሮሞ ተናጋሪ ተማሪዎችን አንብቦ የመረዳትችሎታ ለማሻሻል ያላቸው አስተዋጽኦ

ሰንጠረዥ 8፤ በነጻ ቲ-ቴስት ትንተና የተገኘ የቅድመ ልምምድ የአንብቦ መረዳት ውጤት

የፈተና አይነት	ተጠኝ ቡድን	ብዛት (N)	አማካይ (Mean)	መደበኛ ልይይት (SD)	**95% የስህተት ይሁንታ ልዩነት (CI of the Difference)**		የተሰላ የ‹‹t››ዋጋ **(T)**	የነጻነት ደረጃ (df)	ጉልህ ልዩነት **(P)**	**η2**
					ዝቅተኛ	ከፍተኛ				
ቅድመ ልምምድ	ሙከራ	54	16.56	1.37	-.08	1.07	1.71	103	.09	.03
	ቁጥጥር	51	16.07	1.60						

**P< 0.05 ፣ባለ ሁለት ጫፍ*

ከላይ በሠንጠረዥ 8 እንደተገለጸው በቅድመ ልምምድ የአንብቦ መረዳት ችሎታ የሙከራ ቡድን (አማካይ ውጤት=16.56፣ መደበኛ ልይይት = 1.37) እና የቁጥጥር ቡድን (አማካይ ውጤት= 16.07፣ መደበኛ ልይይት =1.60፤ የቲ ስሌት ዋጋ (103) = 1.71፤ ጉልህ ልዩነት/P=.09፣ ባለ ሁለት ጫፍ) ነው፡፡ ይህ የሚያሳየን በቅድመ ልምምድ ፈተና በሙከራ እና በቁጥጥር ቡድኑ መካከል ምንም ዓይነት ጉልህ የሆነ ልዩነት የለም፡፡ ወይም በሌላ አገላለጽ ወደ ጥናቱ ከመገባቱ በፊት በተደረገው ፍተሻ ሁለቱም ቡድኖች ተቀራራቢ የእውቀት ደረጃ ላይ መሆናቸውን ያስረዳል፡፡ በእነዚህ ቡድኖች መካከል ያለው አማካይ የልዩነት መጠን (አማካይ ልዩነት =.49፣ 95% የስህተት ይሁንታ(CI)፣ -.08 እስከ 1.07) በጣም ትንሽ (η2 = .03) ነበር፡፡ ይህ ማለት ከልምምዱ በፊት በሙከራ እና በቁጥጥር ቡድን መካከል በአማርኛ ቋንቋ አንብቦ የመረዳት ችሎታ ውጤት ላይ ምንም አይነት ልዩነት እንደሌለ ያመለክታል፡፡

ከላይ የተገለጸው ስሌት እንደሚያመለክተው በቅድመ ልምምድ የተገኘው የ ‹‹P›› ዋጋ .09 ሲሆን፣ ከ 0.05 የበለጠ ሆኗል፤ ስለሆነም ከልምምዱ በፊት በተደረገው ፍተሻ

በሙከራ እና በቁጥጥር ቡድን መካከል ምንም ዓይነት አንብቦ የመረዳት ችሎታ ልዩነት አልነበረም ወይም ሙከራና ቁጥጥር ተብለው በዕጣ በተመደቡት ቡድን መካከል የችሎታ ልዩነት የለም፡፡

ሠንጠረዥ 9፤ በነጻ ቲ-ቴስት ትንተና የተገኘ የድህረ ልምምድ የአንብቦ መረዳት ውጤት

የፈተና አይነት	ተጠኚ ቡድን	ብዛት (N)	አማካይ (Mean)	መደበኛ ልይይት (SD)	**95% የስህተት ይሁንታ ልዩነት (CI of the Difference)**		የተሰላ የ‹‹t››ዋጋ **(T)**	የነጻነት ደረጃ (df)	ጉልህ ልዩነት **(P)**	**η2**
					ዝቅተኛ	ከፍተኛ				
ድህረ ልምምድ	ሙከራ	54	22.08	1.28	5.38	6.50	21.12*	103	.00	.29
	ቁጥጥር	51	16.14	1.59						

ማስታወሻ፣ በአማርኛ አንብቦ የመረዳት ችሎታ ፈተና ተማሪዎች ሊያስመዘግቡት የሚችሉት ዝቅተኛ እና ከፍተኛ አማካይ ውጤት 1 እና 5 ይጠበቃል፡፡

በድህረ ልምምድ ጊዜ (በብልሀቶቹ ከተለማመዱ በኋላ) ያለውን ስንመለከት ደግሞ የአንብቦ መረዳት ችሎታ ውጤት የሙከራ ቡድን (አማካይ = 22.08፣ መደበኛ ልይይት= 1.28) እንዲሁም የቁጥጥር ቡድን (አማካይ = 16.14፣ መደበኛ ልይይት = 1.59፣ የቲ ስሌት ዋጋ 103 = 21.12፤ ጉልህ ልዩነት/P < .05፣ ባለ ሁለት ጫፍ) ሲሆን፣ በሁለቱ ቡድን መካከል ያለው አማካኝ የውጤት ለውጥ ጉልህ የሆነ ልዩነት ያሳያል፡፡ በመካከላቸው ያለው የልዩነት መጠን (አማካይ የልዩነት መጠን =5.94፣ 95% የስህተት ይሁንታ (CI)፣ ከ 5.38 እስከ 6.50) ሲሆን ትልቅ ወይም ጠንካራ (η2 = .29) ነው፡፡ ይህ ማለት 29% የሚሆነው የአንብቦ መረዳት ውጤት ልዩነት የመጣው በስልጠናው ምክንያት እንደሆነ ነው፡፡ የትንተናው ውጤት እንደሚያስረዳው በሙከራ ቡድን ያሉ ተሳታፊዎች በቁጥጥር ቡድኑ ካሉት በተሻለ የአንብቦ መረዳት ፈተና ውጤት አስመዝግበዋል፡፡

እንዲሁም የመጀመሪያ ደረጃ የሊቨን ፍተሻ ትንተና እንደሚያመለክተው፣ ግምቱ እኩል በሆነ ልዩነት አይጣስም። በ 0.05 የጉልህነት ደረጃ ከልምምዱ በፊት የሙከራ እና የቁጥጥር ቡድን ጉልህ ልዩነት (P=.64) ከልምምዱ በኂላ ጉልህ ልዩነት (P=.14) ነው።

በተጨማሪም በሁለቱ ቡድን ቅድመ እና ድህረ ልምምድ መካከል ያለን የአንብቦ መረዳት ችሎታ ውጤት ልዩነት በጥንድ ቲ-ቴስት ምን እንደሚመስል በሠንጠረዥ 18 መመልከት ይቻላል።

ሰንጠረዥ 10፤ በጥንድ ቲ-ቴስት ትንተና የተገኘ የተማሪዎች አንብቦ የመረዳት ውጤት

ተጠኝ ቡድን	የፈተና አይነት	ብዛት (N)	አማካይ (Mean)	መደበኛ ልይይት (SD)	95% የስህተት ይሁንታ ልዩነት (CI of the Difference		የተሰላ «ቲ» ዋጋ (t)	የነጻነት ደረጃ (Df)	ጉልህ ልዩነት (P)	η2
					ዝቅተኛ	ከፍተኛ				
ሙከራ	ቅድመ ልምምድ	54	16.56	1.37	-5.85	-5.17	-32.57*	53	.00	.95
	ድህረ ልምምድ	54	22.08	1.28						
ቁጥጥር	ቅድመ ልምምድ	51	16.07	1.60	-.16	.03	-1.43	50	.16	.04
	ድህረ ልምምድ	51	16.14	1.61						

**P< .05፣ባለ ሁለት ጫፍ*

ከላይ በሠንጠረዥ 10 እንደተመለከተው የጥንድ ቲ-ቴስት ናሙና ውጤት የሚያሳው ጉልህ በሆነ ልዩነት የሙከራ ቡድን ቅድመ ልምምድ የአማርኛ ቋንቋ አንብቦ የመረዳት ውጤት (አማካይ =16.56፣ መደበኛ ልይይት =1.37) ሲሆን፣ የድህረ ልምምድ ደግሞ (አማካይ= 22.08፣ መደበኛ ልይይት = 1.28፣ የቲ ስሌት ዋጋ 53 = -32.57፣ ጉልህ ልዩነት/P <.05፣ ባለ ሁለት ጫፍ) መሆኑን ነው። በአማርኛ ቋንቋ አንብቦ የመረዳት ውጤት አማካይ መጨመር ስንመለከት ደግሞ 5.52 ሲሆን፣ በ 95% የስህተት ይሁንታ

መጠን ከ -5.85 እስከ -5.17 ነው፡፡ በተጨማሪም eta squared ስታቲስቲክ ያመጣው ለውጥ መጠን (Effect size) ስንመለከት (.95) ሲሆን፣ ጠንካራ ወይም ሰፊ ውጤት (large effect) እንደሆነ ነው፡፡ በአጠቃላይ በቅድመ ልምምዱ ካስመዘገቡት ውጤት ይልቅ በአእምሮአዊ እና ልእለአእምሮአዊ የማንበብ ብልሀቶች ልምምድ ካደረጉ በኋላ ትልቅ ለውጥ እንዳመጡ የጥናቱ ውጤት ያስረዳል፡፡

ይሁንእንጂ በቁጥጥር ቡድን ቅድመ እና ድህረልምምድ መካከል የአንብቦ መረዳት ፈተና አማካይ የውጤት ለውጥ መኖር አለመኖሩን ስንመለከት ቅድመፈተና (አማካይ =16.07፣ መደበኛ ልይይት =1.60) ድህረፈተና ደግሞ (አማካይ = 16.14፣ መደበኛ ልይይት = 1.61፣ የ ቲ-ስሌት ዋጋ (50) = -1.43፣ ጉልህ ልዩነት (P) =.16፣ ባለ ሁለት ጫፍ) ነው፡፡ ይህ የሚያሳየን የቁጥጥር ቡድን ድህረ ፈተና ከቁጥጥር ቡድን ቅድመ ፈተና የተወሰነ ለውጥ ማስመዝገቡን ነው፡፡ ሆኖም የውጤት ልዩነቱ ምን ያህል ስታትስቲካዊ የጉልህነት ደረጃ አለው የሚለውን ለመመለስ አማካይ የአማርኛ ቋንቋ አንብቦ የመረዳት ፈተና ውጤት መጨመር ስንመለከት .06 ሲሆን፣ በ 95% የስህተት ይሁንታ መጠን ከ .16 እስከ .03. ነው፡፡

የeta squared ስታቲስቲክ ያመጣው ለውጥ መጠን (Effect size) ስንመለከት (.04) አነስተኛ ውጤት ሲሆን፣ በቁጥጥር ቡድን መሀል ከልምምዱ በፊት እና በኋላ ያለው ልዩነት ትንሽ (small difference) ነው፡፡ በአጠቃላይ ከዚህ መረዳት የሚቻለው የተሰጠው አእምሮአዊ እና ልእለአእምሮአዊ የማንበብ ብልሀት ስልጠና ውጤታማ በመሆኑ የተማሪዎችን አንብቦ የመረዳት ችሎታ መጨመሩን ነው፡፡

ስለሆነም አእምሮአዊ እና ልእለአእምሮአዊ የማንበብ ብልሀቶች በተማሪዎች አንብቦ የመረዳት ችሎታ ላይ ለውጥ አያመጡም የሚለው አልቦ መላምት ውድቅ ሆኖ በአእምሮአዊ እና ልእለአእምሮአዊ የማንበብ ብልሀቶች ከተማሩ በኋላ በተማሪዎች አንብቦ መረዳት ችሎታ ላይ የተሻለ ለውጥ ያመጣሉ የሚለው አማራጭ መላምት (H1) ተቀባይነት አግኝቷል፡፡

4.1.2. አእምሮአዊ እና ልእለአእምሮአዊ የማንበብ ብልሀቶች አንብቦ የመረዳት ችሎታን ለመተንበይ ያላቸው ጉለህ ድርሻ

ሠንጠረዥ 11 ኀብረ ድኀረት ትንተናው አእምሮአዊ እና ልእለአእምሮአዊ የማንበብ ብልሀቶች ከአንብቦ መረዳት ችሎታ ውጤት ጋር ያላቸውን ተዛምዶ ከማሳየቱ በተጨማሪ አእምሮአዊ ሆነ ልእለአእምሮአዊ ብልሀቶች የተማሪዎችን አንብቦ የመረዳት ችሎታ ምን ያህል መተንበይ እንደቻሉ ያሳያል፤ ዝርዝሩን ከዚህ በታች በተገለጸው ሰንጠረዥ እንመልከት፡፡

ሰንጠረዥ 11፤የብልሀቶቹ ትንበያ እና ከአንብቦ መረዳት ችሎታ ጋር ያላቸው ተዛምዶ

ተላውጣዎች	የአንብቦ መረዳት ውጤት	አእምሮአዊ ብልሀት መጠቀም	ልእለ-አእምሮአዊ ብልሀት መጠቀም	ድህረታዊ መጣኝ *(B)*	የ ሁዎች መደበኛ ስህተት መጠን *(SE B)*	መደበኛ ድህረታዊ መጣኝ *(β)*	የተገኘው የቲ ዋጋ *(T)*	ጉልህ ልዩነት *(P)*	Sr^2 *(unique)*
አእምሮአዊ ብልሀት አጠቃቀም	.544*			6.923	1.693	.412	4.089**	.000	.110
ልእለ-አእምሮአዊ ብልሀት አጠቃቀም	.467*			3.734	1.678	.224	2.225**	.028	.033
Intercept=-.827									
አማካይ (Mean)	16.324	1.608	1.612						
መደበኛ ልይይት (SD)	1.502	.089	.090						
									R^2=.329[a] Adjusted R^2=.315 R=.573** *F (2, 102) =24.961***

*P<.01(1-tailed), **P<.05(2-tailed)

በሠንጠረዥ 11 እንደተገለጸው፣ በፒርሰን የተዛምዶ መወሰኛ ዘዴ በአእምሮአዊ ብልሀት አጠቃቀም እና በአንብቦ መረዳት ውጤት (r = .544፣ P < .01፣ N = 105) እንዲሁም በልእለአእምሮአዊ ብልሀት አጠቃቀም እና በአንብቦ መረዳት ውጤት ደግሞ (r = .467፣ P< .01፣ N = 105) ነው፡፡ ይህ የሚያመለክተው የአእምሮአዊ እና ልእለአእምሮአዊ ብልሀት አጠቃቀማቸውም ከፍተኛ የሆነ ተማሪዎች በአንብቦ መረዳት ፈተና ውጤታቸው ከፍተኛ እንደሆነ ነው፡፡ እነዚህ ጉልህ የሆኑ ተዛምዶዎች የሚጠቁሙት በአእምሮአዊ እና በልእለአእምሮአዊ የማንበብ ብልሀቶች መካከል እና በአንብቦ መረዳት ውጤት መካከል አወንታዊ ግንኙነት እንዳለ ነው፡፡

ስለዚህ አእምሮአዊ እና ልእለአእምሮአዊ ብልሀት አጠቃቀም በአንብቦ መረዳት ውጤት ላይ ያላቸውን ተጽእኖ ለመተንበይ አእምሮአዊ እና ልእለአእምሮአዊ ብልሀቶችን እንደተንባይ እና የአንብቦ መረዳት ውጤትን እንደ ውጤት በመጠቀም የህብረ ድህረት ትንተና ተካሂዷል፡፡

በኅብረ ድኅረት ትንተና የተገኘው ግኝት ከመረጃው ጋር መጣጣሙን ለማረጋገጥ ትንተና ተካሂዷል፡፡ ስለዚህ መደበኛ የስህተት ካሬዎች በመጠቀም ዝቅተኛ መደበኛ የስህተት ካሬዎች (Std. Residual Min) = -2.565፣ ከፍተኛ መደበኛ የስህተት ካሬዎች (Std. Residual Max) = 2.389 በሆነ ውጤት መረጃዎቹ ላይ ምንም አይነት ማፈንገጥ (outliers) እንደሌለ ማረጋገጥ ተችሏል፡፡ በተጨማሪም የጥናቱ መስመራዊ ግምት ተፈትሿል፡፡ በመረጃው ውስጥ ባለ ብዙ መስመራዊነት በግልጽ እንደሌለ ውጤቱ ያመለክታል፡፡ (የአእምሮአዊ ብልሀት አጠቃቀም፣ Tolerance = .650፤ ልእለአእምሮአዊ ብልሀት አጠቃቀም፣ Tolerance =.650) ነው፡፡ የስህተት ካሬዎቹ ተዛምዶ የላቸውም፡፡ ይህም መረጃው ከነጻ ትንበያ ስህተት ጋር ያለውን ተጣጥሞሽ ያሳያል (Durbin-Watson value = 1.489)፡፡ መደበኛ በሆነው ጥርብ ግራፍ የስህተት ካሬዎች ላይ የተከናወነው እይታዊ ፍተሻ በመረጃው ውስጥ ያሉት ስህተቶች ስርጭት ወደ ትክክለኛነት የተጠጋጋ ነው ማለት ይቻላል፡፡ የመደበኛ ስህተት ካሬዎች የተለመደው P-P ንጠባ (plot) ነጥቦቹ ለድህረት መስመሩ በጣም የቀረቡ መሆናቸውን አመላክቷል፡፡ የብትን ንጠባ (scatter

plot) መደበኛ ስህተት ካሬ እንደሚያመለክተው የልይይት ተመሳስሎ እና የመስመራዊነት ግምት ከመረጃው ጋር ተጣጥሞሽ አለው፡፡

ሁሉንም ተንባዮች በተመሳሳይ ጊዜ (አስገዳጅ ምገባ) ወደ ኅብረ ድኅረት ትንተና እንዲገቡ ተደርጓል፡፡ አእምሮአዊ እና ልእለአእምሮአዊ ብልሀት አጠቃቀም በተሳታፊዎቹ አንብቦ የመረዳት ውጤት ላይ ጉልህ የሆነ ልዩነት መጠን (F (2, 102) = 24.961፣ P <.000፣ R^2 = .329፣ ምጥን የተጋርቶ መጠን (Adjusted R^2)= .315) እንዳለ አመላክተዋል፡፡ እንዲሁም 32.9% አእምሮአዊ እና ልእለአእምሮአዊ ብልሀት በጋራ በአንብቦ መረዳት ላይ ያመጡት የልይይት መጠን ነው፡፡ ስለሆነም አእምሮአዊ እና ልእለአእምሮአዊ ብልሀት አጠቃቀም የእያንዳንዳቸው ልዩነት እንደ ቅደም ተከተላቸው 11% እና 3.3% ነው፡፡ ይህ ማለት አእምሮአዊ እና ልእለአእምሮአዊ ብልሀት በተማሪዎቹ አንብቦ መረዳት ውጤት ላይ 32.9% ያህል የጋራ ተጽእኖ አላቸው (ለመተንበይ አስችለዋል) ማለት ነው፡፡ ሌላው ሁለቱ ነጻ ተለዋዋጮች በአንድ ላይ 32.9% የተማሪዎች አንብቦ የመረዳት ውጤት መሻሻልን ይወስናሉ ከተባለ የእያንዳንዳቸው ተጽእኖ ምን ያህል ነው? የሚለውን ስንመለከት አእምሮአዊ ብልሀት የተማሪዎችን አንብቦ የመረዳት ችሎታ ለማሳደግ 11% ያህል አስተዋጽኦ ሲያደርግ፣ ልእለአእምሮአዊ ብልሀት ደግሞ 3.3% አሉታዊ አስተዋጽኦ አድርጓል ማለት ነው፡፡

ከዚህም ሌላ የአእምሮአዊ ብልሀት አጠቃቀም ጉልህነት የአንብቦ መረዳት ውጤትን (β = .412፣ t , 104 = 4.089፣ P < .05) ለመተንበይ ሲያስችል፣ እንዲሁም ልእለአእምሮአዊ ብልሀት አጠቃቀም ያለው አስተዋጽኦ በጣም ትንሽ ቢሆንም የአንብቦ መረዳት ውጤቶችን ጉልህ በሆነ መንገድ (β = .224፣ t, 104 = 2.225፣ P < .05) መተንበይ አስችሏል፡፡

መደበኛ ድህረታዊ መጣኝ የአእምሮአዊ እና ልእለአእምሮአዊ ብልሀት አጠቃቀም እንደሚገልጸው የአእምሮአዊ ብልሀት አጠቃቀም አንድ አሀድ መለወጥ የተማሪዎችን አንብቦ መረዳት ውጤት በ .412 አሀድ ይጨምራል፣ እንዲሁም የልእለአእምሮአዊ ብልሀት አንድ አሀድ መለወጥ የተማሪዎችን አንብቦ መረዳት ውጤት በ .224 አሀድ ይጨማራል፡፡ ስለሆነም አእምሮአዊ እና ልእለአእምሮአዊ ብልሀት አጠቃቀም ጉልህ

በሆነ ሁኔታ ለመተንበይ ወይም የተሳታፊዎችን አንብቦ የመረዳት ውጤት ለማዳበር አስተዋጽኦ አላቸው፡፡ በተጨማሪም የተማሪዎችን አንብቦ የመረዳት ውጤት ከመተንበይ አንጻር ስናነጻጽር ከልእለአእምሮአዊ ብልሀት አጠቃቀም ይልቅ አእምሮአዊ ብልሀት አጠቃቀም የተሻለ መተንበይ እንደቻለ የጥናቱ ውጤት ያሳያል፡፡

በአጠቃላይ ሠንጠረዥ 11 መሰረት ተደርጎ የተሰጠው ትንተና በጥናቱ ላይ ለተነሳው መሰረታዊ ጥያቄ ምላሽ አስገኝቷል፡፡ ይኸውም፤ አእምሮአዊ እና ልእለአእምሮአዊ የማንበብ ብልሀቶች የተማሪዎችን አንብቦ መረዳት ችሎታ ለመተንበይ ጉልህ የሆነ ድርሻ እንዳላቸው እና ከልእለአእምሮአዊ ብልሀት ይልቅ አእምሮአዊ ብልሀት የተሻለ መተንበይ እንደቻለ የጥናቱ ውጤት ያስረዳል፡፡

4.1.3. በወንድ እና ሴት ተማሪዎች መካከል ያለ የአእምሮአዊ እና ልእለአእምሮአዊ የማንበብ ብልሀት አጠቃቀም ልዩነት

የአእምሮአዊ እና ልእለአእምሮአዊ ብልሀት አጠቃቀም ከወንድና ሴት ተሳታፊዎች አንጻር ከማየታችን በፊት በነጻ ወይም በቀላል MANOVA ትንተና የሁለቱን ብልሀቶች አጠቃቀም ከቁጥጥርና ሙከራ ቡድን ቅድመ እና ድህረ ልምምድ አንጻር በማወዳደር ሠንጠረዥ 8 እንደሚከተለው ያሳየናል፡፡

ሰንጠረዥ 12፤ በቀላል MANOVA ትንተና የአእምሮአዊና ልእለአእምሮአዊ አጠቃቀም

የልምምድ ደረጃ (Phases)	የልይይት ምንጭ (Sources of Variance)	የ Wilks' Lambda	የነጻነት ደረጃ (df1)	የነጻነት ደረጃ (df2)	የ F ዋጋ	ጉልህ ልዩነት (P)	ንጥር ኤታ (Partial η2)
ቅድመ ልምምድ	ቡድን	.97	2	102	1.79	.17	.03
ድህረ ልምምድ	ቡድን	.003	2	102	18670.36*	.00	.89

*$P < .05$

በዚህ ፍተሻ የጾታ ልዩነት በተማሪዎቹ ብልሀት አጠቃቀም ላይ ልዩነት ያመጣል ወይስ አያመጣም የሚለው ስለሚታይ በድህረት ትንተና ነጻ ተለዋዋጭ የነበሩት አእምሮአዊና ልእለአእምሮአዊ ብልሀቶች ጥገኛ ተለዋዋጭ ሲሆኑ ጾታ ደግሞ ነጻ ተለዋዋጭ ነው፡፡

በመሆኑም በሙከራ እና በቁጥጥር ቡድን መካከል ያለውን የማንበብ ብልሀት ልዩነት ለመመርመር ቀላል MANOVA ልይይት ትንተና (one-way MANOVA) ተግባር ላይ ውሏል፡፡ በትንተና ሂደቱም ሁለት ጥገኛ ተለዋዋጮች ማለትም አእምሮአዊ እና ልእለአእምሮአዊ የብልሀት አጠቃቀም ተግባር ላይ የዋሉ ሲሆን ስልጠናውም በነዚህ ተለዋዋጮች አማካኝነት ተሰልቷል፡፡ የመጀመሪያው ግምታዊ ፍተሻ የተሰበሰበው ኖርማሊቲን (normality)፣ ቀጥተኛነት (linearity)፣ አንድና ብዙ ተለዋዋጭ ፍንግጥ ነጥቦችን (univariate and multivariate outliers)፣ የvariance-covariance matrices ተመሳሳይነትን እና የባለ ብዙ መስመራዊነት ለማረጋገጥ ሲሆን ካለምንም ከባድ ጥሰት ሁለቱም ቅድመ እና ድህረ ልምምድ ፈተናዎች ተከናውነዋል፡፡

በሠንጠረዥ 12፤ የቀላል ልይይት MANOVA ትንተና (one-way MANOVA) ውጤት እንደሚያሳየው በቅድመ ልምምድ ጊዜ በሙከራ እና ቁጥጥር ቡድኑ መካከል ያለ የአእምሮአዊ እና ልእለአእምሮአዊ ብልሀት ጥምረት አጠቃቀም ስንመለከት ምንም አይነት ስታቲስቲካዊ ጉልህ ልዩነት የለም፡፡ ይህም ሲባል የ ($F (2, 102) = 1.79$፣ $p = .17$፣ Wilks' Lambda = .97፣ ንጥር ኤታ (partial $\eta2$) = .03) ሲሆን አነስተኛ ውጤት ነው፡፡

ከልምምድ በኋላ በቁጥጥር እና በሙከራ ቡድን መካከል ያለውን የአእምሮአዊ እና ልእለአእምሮአዊ ብልሀት ጥምረት አጠቃቀም ስንመለከት ስታትስቲካዊ የሆነ ጉልህ ልዩነት አለ፤ ይኸውም፤ ($F (2, 102) = 18670.36$፣ $P = .00$፣ Wilks' Lambda = .003፣ ንጥር ኤታ (partial $\eta2$) = .89) በጣም ከፍተኛ ውጤት (very large effect) ነው፡፡ የነጻ ተለዋዋጮቹን ውጤት ከግምት በማስገባት በተናጥል የ Bonferroni የተስተካከለ የአልፋ ደረጃ በ .025 ሲጠቀሙ፣ የሙከራ እና ቁጥጥር ቡድን አእምሮአዊ ብልሀት አጠቃቀም ጉልህ የሆነ ልዩነት የሚያሳይ ሲሆን፣ ይኸውም ($F (1,103) = 31542.41$፣ $P = .00$፣ ንጥር ኤታ (partial $\eta2$) = .897) በጣም ትልቅ ውጤት (very large effect)) ነው፡፡ እንዲሁም

የልእለአእምሮአዊ ብልሀት አጠቃቀምን ስንመለከት (F (1, 103) = 28701.42፣ P = .00፣ ንጥር ኤታ (partial η2) = .896) በጣም ትልቅ ውጤት (very large effect)) ነው።

ከስልጠናው በኋላ የሙከራ ቡድን አማካይ ውጤት አእምሮአዊ ብልሀት አጠቃቀም (አማካይ = 3.89፣ መደበኛ ልይይት = .04) እና ልእለአእምሮአዊ ብልሀት አጠቃቀም (አማካይ = 3.89፣ መደበኛ ልይይት = .04) ሲሆን፣ ጉልህ በሆነ ልዩነት ከቁጥጥር ቡድን አእምሮአዊ ብልሀት አጠቃቀም (አማካይ = 1.59 ፣ መደበኛ ልይይት = .09) እና ልእለአእምሮአዊ ብልሀት አጠቃቀም (አማካይ = 1.60፣ መደበኛ ልይይት = .09) ይለያል።

በአጠቃላይ ከትንተናው መረዳት እንደሚቻለው የሙከራ ቡድን ከቁጥጥር ቡድን በተሻለ በሁለቱም ማለትም በአእምሮአዊ እና በልእለአእምሮአዊ ብልሀት አጠቃቀም የተሻለ ውጤት አምጥቷል። ይህ ሊሆን የቻለው ስልጠናው ወይም ልምምዱ ውጤታማ በመሆኑ ነው።

ሰንጠረዥ 13፤ በጾታ መካከል ያለ የብልሀት አጠቃቀም ቅድመ ልምምድ በቀላል MANOVA

ተጠኚ ቡድን	የልይይት ምንጭ (Sources of Variance)	የ Wilks' Lambda	የነጻነት ደረጃ (dfi)	የነጻነት ደረጃ (df2)	የብዙ ተለዋዋጮች የ F ዋጋ Multivariate F	ጉልህ ልዩነት (P)	ንጥር ኤታ (Partial η2)
ሙከራ	ጾታ	.97	2	51	.82	.45	.03
ቁጥጥር	ጾታ	.98	2	48	.39	.68	.02

ቀላል MANOVA ትንተና (one-way MANOVA) በጾታ መካከል ያለውን የብልሀት አጠቃቀም ልዩነት ለማጥናት ተግባር ላይ ውሏል። በመሆኑም ሁለት ጥገኛ ተለዋዋጮች አእምሮአዊ እና ልእለአእምሮአዊ ብልሀት አጠቃቀም አገልግሎት ላይ የዋሉ ሲሆን ጾታ ደግሞ ነጻ ነው።

የመጀመሪያው ግምታዊ ፍተሻ የተሰበሰበው ኖርማሊቲን (normality)፣ ቀጥተኝነት (linearity)፣ አንድና ብዙ ተለዋዋጭ ፍንግጥ ነጥቦችን፣ የ ቫርያስ ኮቫርያስ ማትሪክስ ተመሳሳይነትን እና የባለ ብዙ መስመራዊነት ለማረጋገጥ ሲሆን ካለምንም ከባድ ጥሰት ሁለቱም ቅድመ እና ድህረ ልምምድ ፈተናዎች ተከናውነዋል፡፡

ከዚህ በላይ በሠንጠረዥ 13፤ ለመግለጽ እንደተሞከረው በቅድመ ልምምድ ሙከራ ቡድን ወንድና ሴት አእምሮአዊ እና ልእለአእምሮአዊ ብልሀት ጥምረት አጠቃቀም ላይ ምንም አይነት ስታቲክሳዊ ጉልህ የሆነ ልዩነት የለም፣ ይኸውም (F (2, 51) = .82፣ p = .45፣ Wilks' Lambda = .97፣ partial η2= .03 አነስተኛ ውጤት) ነው፡፡ በተመሳሳይ በቁጥጥር ቡድን ቅድመ ልምምድ ሴትና ወንድ አእምሮአዊ እና ልእለአእምሮአዊ ብልሀት ጥምረት አጠቃቀም (F (2, 48) = .39፣ P = .68፣ የ Wilks' Lambda = .98፣ ንጥር ኤታ (partial η2) = .02 አነስተኛ ውጤት) ነው፡፡

ሰንጠረዥ 14፤ በጾታ መካከል ያለ ብልሀቶች አጠቃቀም ድህረ ልምምድ በቀላል MANOVA

ተጠኚ ቡድን	የልይይት ምንጭ (Sources of Variance)	የ Wilks' Lambda	የነጻነት ደረጃ (dfi)	የነጻነት ደረጃ (df2)	የብዙ ተለዋዋጮች የ F ዋጋ Multivariate F	ጉልህ ልዩነት (P)	ንጥር ኤታ (Partial η2)
ሙከራ	ጾታ	.95	2	51	1.23	.30	.05
ቁጥጥር	ጾታ	.99	2	48	.26	.77	.01

- P is significant a t .05, two-tailed.

ሠንጠረዥ 14 እንደሚያሳየው ከልምምድ ወይም ስልጠና በኋላ አእምሮአዊ እና ልእለአእምሮአዊ ብልሀቶችን በጥምረት በመጠቀም ዙርያ በሙከራ ቡድን ምንም አይነት ስታቲክሳዊ የሆነ ጉልህ ልዩነት የለም፤ ይኸውም፤ (F (2, 51) = 1.23፣ p = .30፣ Wilks' Lambda = .95፣ ንጥር ኤታ (partial η2) = .05) አነስተኛ ውጤት ነው፡፡ በተመሳሳይ ከልምምድ በኋላ በቁጥጥር ቡድን ወንድና ሴት ተሳታፊዎች አእምሮአዊ እና

ልእለአእምሮአዊ ብልሀት ጥምረት አጠቃቀም (F (2, 48) = .26, P = .77፣ የWilks' Lambda = .99፣ ንጥር ኤታ (partial η2) = .01 አነስተኛ ውጤት) ነው፡፡

4.1.4. የጥናቱ ተሳታፊዎች ከአእምሮአዊ እና ልእለአእምሮአዊ ብልሀቶች የትኛውን በተሻለ ሁኔታ እንደሚጠቀሙ

ሰንጠረዥ 15፤ በጥንድ ቲ-ቴስት የቅድመ ልምምድ አእምሮአዊና ልእለአእምሮአዊ ብልሀት አጠቃቀም

የልምምድ ደረጃ (Phases)	ተጠኝ ቡድኖች	የብልሀት አጠቃቀም	ብዛት (N)	አማካይ (Mean)	መደበኛ ልይይት (SD)	95% የስህተት ይሁንታ ልዩነት (CI of the Difference)		የተሰላ የ‹‹t››ዋጋ (t)	የነጻነት ደረጃ (df)	ጉልህ ልዩነት (p)	η2
						ዝቅተኛ	ከፍተኛ				
ቅድመ ልምምድ	ሙከራ	አእምሮአዊ	54	1.623	.090	-.023	.020	-.148	53	.88	.0004
		ልእለአእምሮአዊ	54	1.625	.085						
	ቁጥጥር	አእምሮአዊ	51	1.592	.087	-.029	.018	-.470	50	.64	.004
		ልእለአእምሮአዊ	51	1.598	.094						

ማስታወሻ፡- በአእምሮአዊ እና ልእለአእምሮአዊ ብልሀት አጠቃቀም ተሳታፊዎቹ ሊያገኙ ይችላሉ ተብሎ የሚጠበቀው ከፍተኛና ዝቅተኛ አማካይ ውጤት 1 እና 5 ናቸው፡፡

የጥንድ ቲ-ቴስት ትንተና ውጤትን በሠንጠረዥ 15 ስንመለከት የሙከራ ቡድን ቅድመ ልምምድ አእምሮአዊ ብልሀት አጠቃቀም (አማካይ ውጤት = 1.623፣ መደበኛ ልይይት = .090) እንዲሁም የልእለአእምሮአዊ ብልሀት አጠቃቀም (አማካይ ውጤት = 1.625፣ መደበኛ ልይይት = .085) ነው፡፡ ይህም በስታስቲካዊ ስሌት የ t- ስሌት ዋጋ -.148፣ የነጻነት ደረጃ (df) 53፣ ጉልህ ልዩነት (P) = .88 (ባለ ሁለት ጫፍ) ነው፡፡ በሁለቱ መካከል ያለ አማካይ ውጤት ልዩነት .002 በ 95% የስህተት ይሁንታ መጠን

(confidence interval ranging) ከ -.023 እስከ .020 ሲሆን በጣም አነስተኛ ($\eta2$ = .0004) ነው፡፡ ስሌቱ እንደሚያመለክተው የተገኘው የ ‹‹P›› ዋጋ .88 ሲሆን፣ ይህም ከ 0.05 የበለጠ ሆኖ መገኘቱን ነው፡፡ ስለሆነም በአእምሮአዊ እና ልእለአእምሮአዊ የማንበብ ብልሀት አጠቃቀም መካከል ምንም አይነት ስታትስቲካዊ የሆነ ጉልህ ልዩነት የለም፡፡

በተመሳሳይ በቁጥጥር ቡድን ያሉ ተሳታፊዎችን ቅድመ ልምምድ ስንመለከት አእምሮአዊ ብልሀት አጠቃቀም (አማካይ = 1.592፣ መደበኛ ልይይት = .087) እና ልእለአእምሮአዊ ብልሀት አጠቃቀም (አማካይ = 1.598፣ መደበኛ ልይይት = .094) ነው፡፡ እንዲሁም የ ቲ- ስሌት ዋጋ -.470፣ የነጻነት ደረጃ (df) 50፣ ጉልህ ልዩነት (P) = .64 (ባለ ሁለት ጫፍ) ነው፡፡ በሁለቱ መካከል ያለ አማካይ ውጤት ልዩነት .006፣ በ 95% የስህተት ይሁንታ መጠን (confidence interval ranging) ከ -.029 እስከ .018 ሲሆን፣ በጣም አነስተኛ ($\eta2$ = .004) ነው፡፡ በአጠቃላይ በቁጥጥር እና ሙከራ ቡድን ያሉ ተሳታፊዎች የአእምሮአዊ እና ልእለአእምሮአዊ ብልሀት ቅድመልምምድ አጠቃቀም አማካይ ውጤት ስንመለከት ተመሳሳይ ነው፡፡

ሰንጠረዥ 16፤ በጥንድ ቲ-ቴስት የድህረ ልምምድ አእምሮአዊና ልእለአእምሮአዊ ብልሀት አጠቃቀም

የልምምድ ደረጃ (Phases)	ተጠኝ ቡድኖች	የብልሀት አጠቃቀም	ብዛት (N)	አማካይ (Mean)	መደበኛ ልይይት (SD)	95% የስህተት ይሁንታ ልዩነት (CI of the Difference)		የተሰላ የ‹‹ቲ››ዋጋ (t)	የነጻነት ደረጃ (df)	ጉልህ ልዩነት (p)	η2
						ዝቅተኛ	ከፍተኛ				
		ልእለአእምሮአዊ ብልሀት	51	1.598	.094						
ድህረ ልምምድ	ሙከራ	አእምሮአዊ	54	3.892	.040	-.008	.007	-.143	53	.89	.0004
		ልእለአእምሮአዊ	54	3.893	.035						
	ቁጥጥር	አእምሮአዊ	51	1.595	.086	-.027	.020	-.307	50	.76	.002
		ልእለአእምሮአዊ	51	1.598	.093						

ማስታወሻ፡- በአእምሮአዊ እና ልእለአእምሮአዊ ብልሀት አጠቃቀም ተሳታፊዎቹ ሊያገኙ ይችላሉ ተብሎ የሚጠበቀው ከፍተኛና ዝቅተኛ አማካይ ውጤት 1 እና 5 ናቸው፡፡

በጥንድ ቲ-ቴስት ትንተና የተሰሉ የሙከራ ቡድን ድህረልምምድ ውጤት ስንመለከት አእምሮአዊ ብልሀት አጠቃቀም (አማካይ = 3.892፣ መደበኛ ልይይት = .040) እና ልእለአእምሮአዊ ብልሀት አጠቃቀም (አማካይ = 3.893፣ መደበኛ ልይይት = .035) ሲሆን፣ የ t- ስሌት ዋጋ (53) = -.143, P=.89 (ባለ ሁለት ጫፍ) ነው፡፡ በሁለቱ መካከል ያለ አማካይ ውጤት ልዩነት .001፣ በ 95% የስህተት ይሁንታ መጠን (confidence interval ranging) ከ -.008 እስከ .007 ሲሆን በጣም አነስተኛ (η2 = .004) ነው፡፡ ይህ የሚያሳየው በአእምሮአዊ እና ልእለአእምሮአዊ የማንበብ ብልሀት አጠቃቀም መካከል ምንም አይነት ጉልህ የሆነ ልዩነት እንደሌለ ነው፡፡

በተመሳሳይ በቁጥጥር ቡድን ያሉ ተሳታፊዎችን ስንመለከት አእምሮአዊ ብልሀት አጠቃቀም (አማካይ = 1.595፣ መደበኛ ልይይት = .086) እና ልእለአእምሮአዊ ብልሀት አጠቃቀም (አማካይ = 1.598፣ መደበኛ ልይይት = .093) ሲሆን፣ የ ቲ- ስሌት ዋጋ -.307፣ የነጻነት ደረጃ (df) 50፣ ጉልህ ልዩነት (P) = .76 (ባለ ሁለት ጫፍ) ነው፡፡ በሁለቱ መካከል ያለ አማካይ ውጤት ልዩነት.003፣ በ 95% የስህተት ይሁንታ መጠን ከ -.027 እስከ 0.20 ሲሆን፣ በጣም አነስተኛ (η2 = .004) ነው፡፡

ከውጤቱ መረዳት እንደተቻለው በድህረ ልምምድ የሙከራም ሆነ ቁጥጥር ቡድኑ አእምሮአዊና ልእለአእምሮአዊ ብልሀት አጠቃቀም ደረጃ አማካይ ውጤት ተመሳሳይ ነው፡፡ ለምሳሌ፤ የሙከራ ቡድኑ አእምሮአዊ ብልሀት አጠቃቀም (3.892) ሲሆን፣ ልእለአእምሮአዊ ብልሀት አጠቃቀም (3.893) ነው፡፡ የቁጥጥር ቡድኑን ስንመለከትም አእምሮአዊ ብልሀት አጠቃቀም (1.595) እና ልእለአእምሮአዊ ብልሀት አጠቃቀም (1.598) ነው፡፡ ስለሆነም በሙከራና ቁጥጥር ቡድን ተሳታፊዎች አእምሮአዊ እና ልእለአእምሮአዊ የብልሀት አጠቃቀም ደረጃ መካከል የተደረገውን ንጽጽር ስንመለከት የትኛውም ቡድን በአጠቃቀም የተሻለና ጉልህ የሆነ ውጤት አላሳየም፡፡ በሌላ አገላለጽ

የሙከራም ሆነ የቁጥጥር ቡድን ተሳታፊዎች የአእምሮአዊ እና ልእለአእምሮአዊ ብልሀት አጠቃቀም ደረጃቸው ተመሳሳይ ነበር፡፡

ከዚህም በተጨማሪ በሌላ ጥንድ ቲ-ቴስት ናሙና ከቅድመ ልምምድ ይልቅ በድህረ ልምምድ በአእምሮአዊ እና ልእለአእምሮአዊ ብልሀት አጠቃቀም መካከል ጉልህ የሆነ ልዩነት እንዳለ ለማሳየት ተሞክሯል፡፡

ሰንጠረዥ 17፤በጥንድ ቲ-ቴስት ብልሀቶቹ ከቅድመ ወደ ድህረ ልምምድ ያሳዩት ለውጥ

ተጠኝ ቡድኖች	የብልሀት አጠቃቀም	ብዛት (N)	አማካይ (Mean)	መደበኛ ልይይት (SD)	95% የስህተት ይሁንታ ልዩነት		የተሰላ የ‹‹t››ዋጋ (t)	የነጻነት ደረጃ (df)	ጉልህ ልዩነት (p)	η2
					ዝቅተኛ	ከፍተኛ				
ሙከራ	አእምሮአዊ የብልሀት አጠቃቀም በቅድመ ልምምድ ጊዜ	54	1.623	.090	-2.295	-2.243	-175.959*	53	.00	.998
	አእምሮአዊ የብልሀት አጠቃቀም በድህረ ልምምድ ጊዜ	54	3.892	.040						
	ልእለአእምሮአዊ የብልሀት አጠቃቀም በቅድመ ልምምድ ጊዜ	54	1.625	.085	-2.291	-2.245	-198.497*	53	.00	.999
	ልእለ አእምሮአዊ የብልሀት አጠቃቀም በድህረ ልምምድ ጊዜ	54	3.893	.035						
ቁጥጥር	አእምሮአዊ የብልሀት አጠቃቀም በቅድመ ልምምድ ጊዜ	51	1.592	.087	-.007	.003	-.925	50	.36	.017
	አእምሮአዊ የብልሀት አጠቃቀም በድህረ ልምምድ ጊዜ	51	1.595	.086						
	ልእለአእምሮአዊ የብልሀት አጠቃቀም በቅድመ ልምምድ ጊዜ	51	1.598	.094	-.002	.001	-.496	50	.62	.005
	ልእለአእምሮአዊ የብልሀት አጠቃቀም በድህረ ልምምድ ጊዜ	51	1.598	.093						

**P<0.05, two-tailed.*

ከላይ የተገለጸው ሰንጠረዥ 17 በጥንድ ናሙና ቲ-ቴስት ትንተና የተሰላ ሲሆን ከልምምዱ ወይም ስልጠናው በኋላ በሙከራ ቡድኑ ጉልህ የሆነ ለውጥ እንዳለ ያሳየናል፡፡ ይኸውም የአእምሮአዊ ብልሀት አጠቃቀም በቅድመ ልምምድ (አማካይ = 1.623፣ መደበኛ ልይይት = .090) ሲሆን በድህረ ልምምድ ደግሞ (አማካይ = 3.892፣ መደበኛ ልይይት = .040) እንዲሁም፣ የ ቲ- ስሌት ዋጋ -175.959፣ የነጻነት ደረጃ (df) 53፣ ጉልህ ልዩነት (P) = .00 (ባለ ሁለት ጫፍ) ነው፡፡ በሁለቱ መካከል ያለ አማካይ ውጤት ልዩነት 2.269፣ በ95% የስህተት ይሁንታ መጠን ከ -2.295 እስከ -2.243 ሲሆን፣ በጣም ከፍተኛ ($\eta 2$ = .998) ነው፡፡

በተመሳሳይ የሙከራ ቡድን ልእለአእምሮአዊ ብልሀት አጠቃቀም ስንመለከት የተሻለና የጎላ የውጤት ልዩነት አሳይተዋል፡፡ ይኸውም፤ የልእለአእምሮአዊ ብልሀት ቅድመ ልምምድ አጠቃቀም (አማካይ = 1.592፣ መደበኛ ልይይት = .087) ሲሆን የልእለአእምሮአዊ ብልሀት ድህረ ልምምድ አጠቃቀም ደግሞ (አማካይ = 3.893፣ መደበኛ ልይይት = .035፣ የተሰላ የ‹‹ቲ›› ዋጋ/ t (53) = -198.497፣ ጉልህ ልዩነት (P) =.00፣ (ባለ ሁለት ጫፍ) ነው፡፡ በሁለቱ መካከል ያለ አማካይ ውጤት ልዩነት 2.268፣ በ 95% የስህተት ይሁንታ መጠን (confidence interval ranging) ከ -2.291 እስከ -2.245 ሲሆን፣ በጣም ከፍተኛ ($\eta 2$ = .999) ነው፡፡

ይሁን እንጂ የቁጥጥር ቡድን ቅድመና ድህረ ልምምድ አእምሮአዊ ብልሀት አጠቃቀም ስንመለከት ምንም አይነት የጎላ የውጤት ልዩነት የለም፡፡ ይኸውም ቅድመ ልምምድ አእምሮአዊ ብልሀት አጠቃቀም (አማካይ = 1.592፣ መደበኛ ልይይት = .087) ሲሆን፣ ድህረ ልምምድ አእምሮአዊ ብልሀት አጠቃቀም (አማካይ = 1.595፣ መደበኛ ልይይት = .086፣ የተሰላ የ ‹‹ቲ›› ዋጋ (50) = -.925፣ ጉልህ ልዩነት (P) =.36፣ ባለ ሁለት ጫፍ) ነው፡፡ በቅድመና ድህረ ልምምዱ መካከል ያለው የውጤት ልዩነት .003፣ በ 95% የስህተት ይሁንታ መጠን ከ -.007 እስከ -.003 ሲሆን፣ በጣም አነስተኛ ($\eta 2$ = .017) ነው፡፡ በተመሳሳይ ልእለአእምሮአዊ ብልሀት አጠቃቀም ስንመለከት በቅድመ ልምምድ (አማካይ = 1.598፣ መደበኛ ልይይት = .094) እንዲሁም ድህረ ልምምድ (አማካይ = 1.598፣ መደበኛ ልይይት = .093፤ የተሰላ የ ‹‹ቲ›› ዋጋ (50) = -.496፣ ጉልህ ልዩነት (P)=.65፣ ባለ ሁለት ጫፍ) ነው፡፡ በሁለቱ መካከል ያለ አማካይ የውጤት ልዩነት

ደግሞ .003፣ በ 95% የስህተት ይሁንታ መጠን ከ -.002 እስከ .001 ሲሆን፣ በጣም አነስተኛ ($\eta2$ = .005) ነው፡፡ ከትንተናው መረዳት እንደሚቻለው የቁጥጥር ቡድን ቅድመና ድህረ ልምምድ አእምሮአዊ እና ለእለአእምሮአዊ ብልሀት አጠቃቀም የ ‹‹p›› ዋጋ ስንመለከት ከ 0.05 የበለጠ ሆኖ በመገኘቱ የተሻለና የጎላ የውጤት ልዩነት የለም ወይም የትኛውንም ብልሀት በተሻለ ሁኔታ አልተጠቀሙም፡፡

በአጠቃላይ ከቁጥጥር ቡድን ይልቅ በሙከራ ቡድን የተሳተፉ ተማሪዎች በአእምሮአዊ እና ልእለአእምሮአዊ ብልሀት አጠቃቀም ከቅድመ ልምምድ ይልቅ በድህረ ልምምድ የተሻለ ውጤት አስመዝግበዋል፡፡ ይህ የሚያሳየው ስልጠናው ወይም ልምምዱ ውጤታማ እንደነበረ ሲሆን የሙከራ ቡድን አእምሮአዊና ልእለአእምሮአዊ ብልሀት የአጠቃቀም ደረጃ ስንመለከት ግን ተመሳሳይ ነው ማለት ይቻላል፤ በሌላ አነጋገር የትኛውንም ብልሀት በተሻለ ሁኔታ ሲጠቀሙ አልተስተዋለም ከዛ ይልቅ ሁለቱንም በተመሳሳይ ደረጃ እንደተጠቀሙ ከትንተናው የተገኘው ውጤት ያስረዳል፡፡

4.1.5. በአእምሮአዊ እና ልእለአእምሮአዊ የማንበብ ብልሀቶች ከተማሩ በኋላ የብልሀት አጠቃቀም ደረጃቸው ምን ይመስላል?

በተማሪዎች የሚሰሩ አእምሮአዊ እና ልእለአእምሮአዊ የማንበብ ብልሀቶችን የአጠቃቀም ደረጃ ለመመርመር ገላጭ ትንተና ጥቅም ላይ ውሏል፡፡ በመሆኑም Oxford (1990) የገለጹትን ሶስት የብልሀት አጠቃቀም ደረጃዎች እነዚህም፣ ከፍተኛ ደረጃ (አማካይ ነጥብ ≥3.5)፣ መካከለኛ ደረጃ (አማካይ ነጥብ ≥2.5 ወይም ≤3.4) እና ዝቅተኛ ደረጃ (አማካይ ነጥብ ≤2.4) መሰረት በማድረግ ተተንትኗል፡፡

ሰንጠረዥ 18፣ አእምሮአዊ እና ልእለአእምሮአዊ የማንበብ ብልሀቶች አጠቃቀም

ተጠኝ ቡድኖች	የብልሀት አጠቃቀም	ቅድመ ልምምድ			ድህረ ልምምድ		
		ብዛት (N)	አማካይ (Mean)	መደበኛ ልይይት (SD)	ብዛት	አማካይ	መደበኛ ልይይት
ሙከራ	አእምሮአዊ	54	1.623	.090	54	3.892	.040
	ልእለአእምሮአዊ	54	1.625	.085	54	3.893	.035
ቁጥጥር	አእምሮአዊ	51	1.592	.087	51	1.595	.086
	ልእለአእምሮአዊ	51	1.598	.094	51	1.598	.093

ከላይ በሠንጠረዥ 18 እንደተገለጸው የቅድመ ልምምድ ሙከራ ቡድን ዝቅተኛ የአእምሮአዊ ብልሀት አጠቃቀም ደረጃ አማካይ ውጤት ግኝት ዝቅተኛ ደረጃ (አማካይ =1.623፣ መደበኛ ልይይት =.090) እና ልእለአእምሮአዊ ብልሀት አጠቃቀም (አማካይ =1.625፣ መደበኛ ልይይት=.085) ነው፡፡ በተመሳሳይ የቁጥጥር ቡድን ተሳታፊዎች ግኝትም አእምሮአዊ ብልሀት (አማካይ=1.592፣ መደበኛ ልይይት =.087) እና ልእለአእምሮአዊ ብልሀት ደግሞ (አማካይ =1.598፣ መደበኛ ልይይት =.094) ሲሆን፣ ዝቅተኛ የአጠቃቀም ደረጃ ላይ ይገኛሉ፡፡

ከልምምዱ በኋላ የተገለጸው አማካይ ውጤት እንደሚያሳየው የሙከራ ቡድን አእምሮአዊ ብልሀት አጠቃቀም (አማካይ = 3.892፣ መደበኛ ልይይት =.040) እና የልእለአእምሮአዊ ብልሀት አጠቃቀም ደግሞ (አማካይ = 3.893፣ መደበኛ ልይይት = .035) ሲሆን፣ ሁለቱንም ብልሀቶች በከፍተኛ ሁኔታ ይጠቀማሉ፡፡ በተቃራኒው በቁጥጥር ቡድን ያሉ ተሳታፊዎችን ስንመለከት የአእምሮአዊ ብልሀት አጠቃቀም (አማካይ =1.595፣ መደበኛ ልይይት =.086) እና የልእለአእምሮአዊ ብልሀት አጠቃቀም

(አማካይ =1.598፣ መደበኛ ልይይት =.093) ሲሆን፣ ሁለቱንም ብልሀቶች የሚጠቀሙት በዝቅተኛ ደረጃ ነው፡፡

በአጠቃላይ በሙከራ ቡድን የሚገኙ ተሳታፊዎች በቅድመ ልምምድ አእምሮአዊ እና ልእለአእምሮአዊ ብልሀት አጠቃቀም ዝቅተኛ ደረጃ ላይ ሲገኙ በቁጥጥር ቡድን ያሉ ተሳታፊዎችም በተመሳሳይ በቅድመ ልምምድ አእምሮአዊ እና ልእለአእምሮአዊ ብልሀት አጠቃቀም ደረጃ ዝቅተኛ ነው፡፡ ይሁን እንጂ የሙከራ ቡድን ተሳታፊዎች ከልምምዱ በኋላ ያለውን ውጤት ስንመለከት የአእምሮአዊ እና ልእለአእምሮአዊ ብልሀት አጠቃቀም በከፍተኛ ደረጃ ላይ ይገኛል፤ ይህ የሚያሳየው ስልጠናው የተማሪዎችን የማንበብ ብልሀት አጠቃቀም ደረጃ በማሳደግ በኩል ታላቅ ሚና እንደተጫወተ ነው፡፡

ከዚህም በተጨማሪ Mokhtari and Sheorey (2002) የገለጹትን መሰረት በማድረግ በንባብ ጊዜ ብልሀቶችን በምን ያህል ድግግሞሽ እንደሚጠቀሙ የተለያዩ አማካይ ውጤቶች በመጠቀም ለማሳየት ተሞክሯል፡፡ ስለሆነም አማካይ ውጤት 1-1.79 መካከል ከሆነ ብልሀቶችን በፍጹም እንደማይጠቀሙ፣ አመካይ ውጤት 1.80-2.59 አልፎ አልፎ (rarely) እንደሚጠቀሙ እንዲሁም አማካይ 2.60-3.39 ሲሆን፣ አንዳንድ ጊዜ (some times)፣ አማካይ ውጤት 3.40-4.19 አብዛኛውን ጊዜ እና አማካይ ውጤት 4.20 በላይ ሲሆን፣ ደግሞ ሁልጊዜ ብልሀቶቹን እንደሚጠቀሙ ያስረዳሉ፡፡ የሚከተለው ሰንጠረዥ የማንበብ ብልሀቶችን በምን ያህል ድግግሞሽ እንደሚጠቀሙ በፐርሰንት (%) ያሳያል፡፡

ሰንጠረዥ 19፤ የአእምሮአዊና ልእለአእምሮአዊ አጠቃቀም ድግግሞሽና ፐርሰንት

ተጠኝ ቡድን	የብልሀት አጠቃቀም	ቅድመ ልምምድ					ድህረ ልምምድ				
		በፍጹም አልጠቀምም	አልፎ አልፎ	አንዳንድ ጊዜ	አብዛኛውን ጊዜ	ሁሌጊዜ	በፍጹም አልጠቀምም	አልፎ አልፎ	አንዳንድ ጊዜ	አብዛኛውን ጊዜ	ሁሌጊዜ
ሙከራ	አእምሮአዊ	53(98.1%)	1(1.9%)	-	-	-	-	-	-	54 (100%)	-
	ልእለ አእምሮአዊ	53(98.1%)	1 (1.9%)	-	-	-	-	-	-	54 (100%)	-
ቁጥጥር	አእምሮአዊ	50(98.0%)	1(2.0%)	-	-	-	50 (98.0%)	1 (2.0%)	-	-	-
	ልእለ አእምሮአዊ	50(98.0%)	1(2.0%)	-	-	-	50 (98.0%)	1 (2.0%)	-	-	-

በሠንጠረዥ 19፤ እንደተገለጸው በሙከራ ቡድን ከሚገኙ 54 ተሳታፊዎች 53 (98.1%) እንደገለጹት አእምሮአዊ እና ልእለአእምሮአዊ ብልሀቶችን በፍጹም በተደጋጋሚ ጊዜ እንደማይጠቀሙ ነው፡፡ በተመሳሳይ በቁጥጥር ቡድኑ ከተሳተፉ 51 ተማሪዎች 50ዎቹ (98.0%) አእምሮአዊ እና ልእለአእምሮአዊ የማንበብ ብልሀቶችን በቅድመ ሆነ በድህረ ልምምድ ጊዜ በተደጋጋሚ እንደማይጠቀሙ ጥናቱ ያስረዳል፡፡ ይሁን እንጂ የሙከራ ቡድን ተማሪዎች ከስልጠናው በኋላ በልምምዱ ወቅት ሁሉም ተሳታፊዎች (54(100%) በአእምሮአዊ እና ልእለአእምሮአዊ ብልሀቶች አብዛኛውን ጊዜ ልምምድ ሲያደርጉ እንደነበር በመጠይቅ ከተሰበሰበው የጥናት ውጤት መረዳት ተችሏል፡፡

በአጠቃላይ አእምሮአዊ እና ልእለአእምሮአዊ የማንበብ ብልሀት ስልጠና የወሰዱ ተማሪዎች በተደጋጋሚ ጊዜ በብልሀቶቹ መጠቀም ችለዋል፡፡ በሌላ አነጋገር ስልጠናው ወይም ልምምዱ ተማሪዎቹ አእምሮአዊ እና ልእለአእምሮአዊ ብልሀቶች በተደጋጋሚ ጊዜ መጠቀም እንዲችሉ የተሻለ እና የጎላ ሚና ተጫውቷል፡፡

4.1.6. በብልሀቶቹ ከተማሩ በኋላ በሴት እና በወንድ ተማሪዎች መካከል ያለ የአንብቦ መረዳት ውጤት ልዩነት

በቅደም ተከተል በአማርኛ ቋንቋ አንብቦ መረዳት ውጤት በሴቶች እና ወንዶች ቅድመና ድህረ ልምምድ መካከል ያለውን ለውጥ ለማሳየት እና በአማርኛ ቋንቋ አንብቦ የመረዳት ፈተና ውጤት በቅድመ እና ድህረ ልምምድ በወንዶች እና በሴቶች መካከል የጎላ ልዩነት መኖሩን ለማረጋገጥ ከትምህርት ጋር በተቀናጀ ልይይት (mixed between-within subjects ANOVA) እንደሚከተለው በሰንጠረዥ 4 ለማሳየት ተሞክሯል፡፡

ሰንጠረዥ 20፤ የአንብቦ መረዳት የውጤት ለውጥ ከጾታ አንጻር በልይይት ትንተን

ተጠኝ ቡድኖች	የልይይት ምንጭ Sources of Variance	Wilks' Lambda	የ F ዋጋ	የነጻነት ደረጃ (df1)	የነጻነት ደረጃ (df2)	ጉልህ ልዩነት (P)	ንጥር ኤታ (Partial η2)
ሙከራ	ጊዜ	.048	1020.35*	1	52	.00	.95
	ጾታ	-	2.44	1	52	.13	.05
	ጊዜ*ጾታ	.992	.41	1	52	.56	.01
ቁጥጥር	ጊዜ	.961	1.99	1	49	.16	.04
	ጾታ	-	2.30	1	49	.14	.05
	ጊዜ*ጾታ	.975	1.25	1	49	.27	.03

*$P<0.05$

የሊቨን የስህተት ልይይት እኩልነት ፍተሻ እንደሚያሳየው ግምቱ ተመሳሳይ በሆነ ልዩነት አይጣስም፤ በ 0.05 (P=0.05) የጉልህነት ደረጃ በቅድመ ልምምድ የሙከራ ቡድን የ ‹‹ P›› ዋጋ (P=.61) ሲሆን፣ ድህረ ልምምድ የ ‹‹ P›› ዋጋ (P=.81) ሆኗል፡፡

እንዲሁም የቁጥጥር ቡድን ቅድመ ልምምድ ጉልህ ልዩነት (P=.91) እና ድህረ ልምምድ ጉልህ ልዩነት (P=.93) ነው። የአበር ልይይት ማትሪክስ (Covariance Matrices) እኩልነት ሳጥን ፍተሻ እንደሚገልጸው የአማርኛ ቋንቋ አንብቦ የመረዳት ውጤት የአበር ልይይት ማትሪክስ ፍተሻ P=.001 ሲሆን፣ ሙከራ ቡድን (P=.65) እና ቁጥጥር ቡድን (P=.86) ነው። ስለሆነም የድብልቅ ትምህርት ልይይት ፍተሻ ተግባር ስልጠናው በወንድና ሴት ተማሪዎች መካከል ቅድመና ድህረ ልምምድ አንብቦ መረዳት ውጤት አስተዋጽኦ ማሳወቅ ነው።

በሠንጠረዥ 20 በድብልቅ ንኡስ ርዕስ ልይይት ትንተና (a mixed between-within subjects ANOVA analysis) እንደተጠቀሰው በሙከራ ቡድን በስነ ጾታ እና በጊዜ መካከል ምንም አይነት ጉልህ የሆነ የውጤት ግንኙነት የለም፤ የ Wilks' Lambda = .99፣ F (1, 52) = .41፣ p = .53፣ ንጥር ኤታ (partial η2) = .01 አነስተኛ ውጤት (small effect) እንደሆነ ያስረዳናል። ጊዜ የጎላ አማካይ የውጤት ልዩነት አሳይቷል፤ የ Wilks' Lambda = 0.05፣ F (1, 52) = 1020.35፣ $p < 0.05$፣ ንጥር ኤታ (partial η2) = .95 በጣም ትልቅ ውጤት (very large effect) ነው። እንዲሁም በሙከራ ቡድን ሁለቱም ማለትም ወንድ እና ሴት በአማርኛ ቋንቋ አንብቦ የመረዳት ፈተና ውጤት በቅድመ ልምምድ እና ድህረ ልምምድ መጨመር አሳይቷል (ከዚህ በታች ያለውን ሠንጠረዥ 5 መመልከት ይቻላል)።

የሴቶች እና ወንዶች አማካይ ውጤት ስናይ F (1, 52) = 2.44፣ P=.13፣ ንጥር ኤታ partial η2= 0.05 ሲሆን፣ አነስተኛ ውጤት (small effect) በመሆኑ የተሻለ እና የጎላ ልዩነት አላሳየም። ይህ የሚያመለክተው በሙከራ ቡድን ውስጥ ተሳታፊ በሆኑ ወንድ እና ሴት ተጠኝዎች መካከል በአማርኛ ቋንቋ አንብቦ የመረዳት ፈተና ውጤት ላይ ምንም አይነት ጉልህ የሆነ ልዩነት እንደሌለ ነው።

ሌላው በቁጥጥር ቡድን በጾታና ጊዜ መካከል ምንም አይነት የውጤት ግንኙነት እንደሌለ የድብልቅ ንኡስ ርዕስ ልይይት ትንተናው ያሳያል። ስለሆነም ምንም አይነት የጎላ የውጤት ልዩነት የለም፤ ይኸውም የ Wilks'Lambda = .96፣ F (1, 49) = 1.25፣ P = .27፣ ንጥር ኤታ (partial η2) = .03 አነስተኛ ውጤት ነው። ስለሆነም የጊዜ አማካይ ውጤት በ Wilks' Lambda = .96፣ F (1, 49) = 1.99፣ P=.16፣ ንጥር

ኤታ (partial η2) =.04 አነስተኛ ውጤት ሲሆን፣ ጉልህ የሆነ ልዩነት የለም። ሁለቱም ማለትም በቁጥጥር ቡድን ውስጥ ያሉ ወንድና ሴት ተማሪዎች ከጊዜ አንጻር በአንብቦ መረዳት ፈተና ውጤት ላይ ምንም አይነት መጨመር አይታይባቸውም (ሠንጠረዥ 5 ይመልከቱ)። በወንድና ሴት መካከል ያለ አማካይ ውጤት ስናወዳድር ደግሞ F (1, 49) = 2.30፣ P=.14፣ ንጥር ኤታ (partial η2) = .05 አነስተኛ ውጤት ስለሆነ ጉልህ የሆነ ልዩነት የለም። ይህ ውጤት የሚያስረዳን በቁጥጥር ቡድን ውስጥ ባሉ ሴት እና ወንድ ተማሪዎች መካከል በአማርኛ ቋንቋ አንብቦ የመረዳት ፈተና ውጤት ላይ ጉልህ የሆነ ልዩነት አለመኖሩን ነው።

ሰንጠረዥ 21፤ በወንድና ሴት መካከል ያለ የአንብቦ መረዳት ፈተና ውጤት

ተጠኝ ቡድን	ቅድመ ልምምድ				ድህረ ልምምድ		
	ጾታ	ብዛት	አማካይ	መደበኛ ልይይት	ብዛት	አማካይ	መደበኛ ልይይት
ሙከራ ቡድን	ሴት	22	16.80	1.30	22	22.44	1.29
	ወንድ	32	16.45	1.42	32	21.83	1.23
ቁጥጥር ቡድን	ሴት	25	15.75	1.59	25	15.77	1.55
	ወንድ	26	16.37	1.58	26	16.49	1.61

ከሰንጠረዥ 21 መረዳት እንደሚቻለው የሙከራ ቡድን ቅድመ ልምምድ ወንድ አማካይ 16.45፣ መደበኛ ልይይት 1.42 ሲሆን፣ ሴት አማካይ 16.80፣ መደበኛ ልይይት 1.30 ነው። በተመሳሳይ ድህረልምምድ የሙከራ ቡድን ወንድ አማካይ 21.83፣ መደበኛ ልይይት 1.23 እንዲሁም፣ ሴት አማካይ 22.44፣ መደበኛ ልይይት 1.29 ነው። ከዚህም ሌላ የቁጥጥር ቡድን ቅድመ ልምምድ ወንድ አማካይ 16.37፣ መደበኛ ልይይት 1.58፤ ሴት አማካይ 15.75፣ መደበኛ ልይይት 1.59 ሲሆን፣ በድህረ ልምምድ ደግሞ ወንድ አማካይ 16.49፣ መደበኛ ልይይት፣ 1.61፤ ሴት አማካይ 15.77፣ መደበኛ ልይይት 1.55 ሆኗል።

የሙከራ ቡድን ወንድ እና ሴት ተሳታፊዎች በአማርኛ ቋንቋ አንብቦ የመረዳት ፈተና ውጤት ስናይ ከቅድመ ልምምዱ ይልቅ በድህረ ልምምዱ መጨመር ይታይባቸዋል፡፡ ሆኖም ይህ የውጤት መጨመር በሴቶችና ወንዶች መካከል ትልቅ ልዩነት አላሳየም፡፡ ይሁንእንጂ በቁጥጥር ቡድን ከቅድመ ልምምድ ወደ ድህረ ልምምድ በሴቶች እና ወንዶች መካከል ያለውን የአንብቦ መረዳት ፈተና ውጤት መጨመር ስንመለከት ምንም ለውጥ አይታይበትም፡፡ ይህ የሚያሳየን በወንዶች እና በሴቶች መካከል የተሻለ እና የጎላ ልዩነት አለመኖሩን ነው፡፡ በአጠቃላይ ስልጠናው በተማሪዎች አንብቦ መረዳት ውጤት ላይ ለውጥ ያመጣ ቢሆንም በወንዶች እና በሴቶች መካከል ግን የጎላ ልዩነት አላመጣም፡፡

4.1.7. ከቡድን ተኮር ውይይት የተገኘ ውጤት ትንተና

አጥኝዋ ቡድን ተኮር ውይይትን በዚህ ጥናት ውስጥ የተጠቀመችበት በአጋዥ መረጃ መሰብሰቢያነት ሲሆን በፈተና እና በጽሑፍ መጠይቅ የተገኙትን መረጃዎችን ለማጠናከር ነው፡፡ ስለሆነም ቡድን ተኮር ውይይቱ አራት ጥያቄዎችን ያካተተ ሲሆን አእምሮአዊ እና ልእለአእምሮአዊ የማንበብ ብልሀት ለአንድ ወሰነ ትምህርት (ለተከታታይ አስራ ስድስት ሳምንት) ከተሰጠ በኂላ በተማሪዎች አንብቦ የመረዳት ችሎታ ላይ ያመጡትን ለውጥ ለማየት እና ወደፊት በዚህ ዘዴ የንባብ ትምህርት ቢሰጥ ምን ፋይዳ እንደሚያስገኝ ተማሪዎችን በማወያየት የተገኘ ውጤት ነው፡፡ በመሆኑም ይህ መረጃ ከፈተናውና ከጽሁፍ መጠይቁ በተጨማሪ ለሁለት መሰረታዊ ጥያቄ መልስ ሰጥቷል፡፡ይኸውም፡-

1. የአእምሮአዊ እና ልእለአእምሮአዊ የማንበብ ብልሀቶች ስልጠና ከወሰዳችሁ በኂላ በመማሪያ መጽሐፋችሁ ውስጥ ያሉ ጽሁፎችን አንብባችሁ መረዳት እንድትችሉ አግዟችኋል? ተብለው ለተጠየቁት ጥያቄ የሰጡት ምላሽ አዲሱ የማስተማሪያ ዘዴ ግልጽና በቀላሉ የማንበብ ትምህርት ልምምዱን እንዲከታተሉ የሚያደርግ እና የማንበብ ክሂል ትምህርት በሚማሩበት ወቅት በሌላ ሰው እየተነበበላቸው ሳይሆን እራሳቸው እያነበቡ እንዲማሩ በማድረጉ እንደወደዱት ገልጸዋል፡፡

እንዲሁም ከመማሪያ ክፍል ውጪ ሌሎች ምንባቦችን በሚያነቡ ጊዜ እንደሚጠቀሟቸው ጠቅሰዋል፡፡ ይህም በምዕራፍ አንድ ስር ለተነሳው መሰረታዊ ጥያቄ 1 ምላሽ የሚሰጥ ሲሆን በብልሀቶቹ መማር የአንብቦ መረዳት ውጤትን ያሻሽላል የሚለውን የ Ratna (2014) እና Israel (2007) የጥናት ውጤት ይጋራል፡፡ እንዲሁም በፊት ሲማሩት የነበረውን የንባብ ትምህርት ለምን እንዳልወደዱት እና አዲሱን ዘዴ ለምን እንደወደዱት የሚከተሉትን ምክንያቶች በመጥቀስ ምላሽ ሰጥተዋል፡፡

ሀ. አዲሱ ዘዴ ንባብ ላይ በማተኮሩ፣ ይህን ሀሳብ ተማሪዎች እንደሚከተለው ተወያይተውበታል፡፡

በዚህ ዘዴ ልምምድ ከማድረጋችን በፊት የንባብ ትምህርቱ ሲካሄድ የነበረው የተወሰኑ ተማሪዎችን በማስነሳት እንዲያነቡ ከተደረገ በኋላ ከምንባቡ የወጡ መልመጃዎችን በመስራት ነበር፡፡ አዲሱ ዘዴ ግን የጽሁፉን መልዕክት እንድንመረምር፣ የጽሑፉን አቅጣጫ እንድናውቅ፣ እንድንተነብይ፣ ጥያቄዎችን ከምንባቡ ውስጥ እንድናወጣ በማነሳሳቱ ከቀደሞ የተለየ ነው፡፡ ስለሆነም እነዚህን ብልሀቶች ወደፊት በራሳቸው ተነሳሽነት የተለያዩ ጽሑፎችን በሚያነቡ ወቅት ለመተግበር ፍላጎት እንዳደረባቸው በውይይታቸው ገልጸዋል፡፡

ስለሆነም Blakey & Spence (1990) እና Oxford (1990) ይህን ሀሳብ ተማሪዎችን የማንበብ ክሂል ትምህርት በምናስተምርበት ወቅት ምንባቡን አንብበው ከምንባቡ የወጡ ጥያቄዎችን በግል፤ በጥንድና በቡድን እንዲሰሩ፣ ከአነበቡት ጽሑፍ በመነሳት በራሳቸው መንገድ ጥያቄዎች እንዲያወጡ፣ ጽሑፉን እያነበቡ ቀጥሎ ሊመጣ የሚችለውን ነገር እንዲተነብዩና የጽሑፍን አቅጣጫ እንዲያውቁ በማድረግ ብናስተምራቸው አንብቦ የመረዳት ችሎታቸው ሊዳብር ይችላል በማለት የተሰጠውን ምላሽ ያጠናክራሉ፡፡ ከዚህም ሌላ ለመምህራን ተገቢው ስልጠና የሚሰጥበት ሁኔታ ተመቻችቶ፣ ብልሀቶቹን በመማሪያ ክፍል ውስጥ የሚተገብሩበት ሁኔታ ቢፈጠር ተማሪዎቹ ከዚህ የተሻለ ብልሀቶቹን በመማሪያ ክፍል ውስጥ መተግበር እንዲችሉ ያስችላቸዋል፡፡

ለ. የማንበብ ትምህርትን እና የማንበብ ተግባራትን በምን አይነት መንገድ መተግበር እንዳለባቸው በማሳየቱ

በአእምሮአዊ እና ልእለአእምሮአዊ የሚቀርቡ የማንበብ ትምህርቶች ምንባቡን ከማንበባችን በፊት እንድናቅድ፣ ዓላማ እንድንነድፍ እንዲሁም ምንባቡ ግልጽ ካልሆነ ጽሑፍን ሙሉ በሙሉ ለመረዳት ደግመን እንድናነብ፣ የምንባቦቹን መልዕክት በሚመለከት የግል አስተያየታችንን እንድንሰጥ እና በጽሑፍ ውስጥ ያገኘነውን ሀሳብ ከግል ሕይወታችን ጋር በማገናኘት እንድንወያይ በማድረጉ አዲሱን ዘዴ ወደንዋል በማለት ምላሻቸውን ሰጥተዋል፡፡ እነዚህ በተማሪዎች ውይይት የተጠቀሱ የማንበብ ብልሀት ተግባራት የማንበብ ትምህርትን በጥሩ ሁኔታ ለማከናወን እንደሚረዱና የተማሪዎችን አንብቦ የመረዳት ችሎታ እንደሚያዳብሩ Richards & Lockhart (1996) ከገለጹት ሀሳብ ጋር ተደጋጋፊነት አሳይቷል፡፡

ሐ. ስለአንብቦ መረዳት እና ስለማንብበ ብልሀቶች ጠቀሜታ እንዲያውቁ በማድረጉ፣

አዲሱ ዘዴ ስለአንብቦ መረዳት፣ ስለንባብ ብልሀቶች ጠቀሜታ የተወሰነ ግንዛቤ ስላስጨበጣቸው የተለያዩ ጽሑፎችን ፈልጎ ለማንበብ መንገድ ከፍቶላቸዋል፡፡ እንዲሁም የማንበብ ትምህርትን እንዲወዱት፣ የተለያየ ጽሑፎችን በሚያነቡ ጊዜ እንደ ጽሑፉ ይዘት የጽሑፉን ዋና ሀሳብ ለማግኘት በፍጥነት ገረፍ ገረፍ በማድረግ ወይም በአሰሳ ማንበብ እንዳለባቸው አስተምሯቸዋል፡፡ በተጨማሪም ከአነበብነው ምንባብ ምን? ተረዳን፣ ምንስ? አልተረዳንም በማለት ራሳቸውን እንዲጠይቁ እንዳደረጋቸው በውይይታቸው ገልጸዋል፡፡ ከዚህም ሌላ አንድን ጽሑፍ ድምጻቸውን አሰምተው እንዲያነቡ ከማድረግ እና በሌሎች ሲነበብላቸው ከመስማት ይልቅ በዝግታ ለራሳቸው ብቻ አንብበው የምንባቡ መልእክት ላይ እንዲያተኩሩ በማድረጉ አዲሱን ዘዴ ወደውታል፡፡

በአጠቃላይ ከላይ ለመግለጽ እንደተሞከረው አእምሮአዊ እና ልእለአእምሮአዊ የማንበብ ብልሀቶችን በመጠቀም ለተማሪዎች የተሰጡት ትምህርታዊ ልምምዶች ተማሪዎችን የሚያሳትፉ፣ በራስ የመተማመን ስሜት የሚያዳብሩ፣ ስራቸውን በራሳቸው እየተቆጣጠሩና እየገመገሙ እንዲማሩ የሚያደርጉ፣ የማንበብ ትምህርት እንዴት?

መቼ? በምን? ዓይነት መንገድና የት? መማር እንዳለባቸው አቅጣጫ የሚያሳዩ እና የተማሪዎችን አንብቦ የመረዳት ችሎታ የሚያዳብሩ በመሆናቸው ተማሪዎቹ በብልሀቶቹ ከተለማመዱ በኋላ በመማሪያ መጽሐፋቸው ውስጥ የሚገኙ ምንባቦችን አንብበው መረዳት እንደቻሉ ከተማሪዎች ውይይት የተገኘው ውጤት ያሳያል፡፡

2. በአእምሮአዊና ልእለአእምሮአዊ የማንበብ ብልሀቶች የማንበብ ትምህርትን መማራችሁ ከምንባቡ የወጡ ተግባራትን እንድትሰሩ ረድቷችኋል?

ከተማሪዎቹ ውይይት መረዳት እንደተቻለው እነዚህ ዘዴዎች ተማሪዎች በትምህርቱ ሂደት ጥሩ አንባቢዎች እንዲሆኑ ምን ማድረግ እንዳለባቸው፣ ያለ መምህራን እገዛ በራሳቸው ማንበብ እንዲችሉ እና መሰረታዊ የንባብ ክሂሎችን በመጠቀም በመማሪያ መጽሐፋቸው ውስጥ የተካተቱ መልመጃዎችን መስራት እንዲችሉ አድርጓቸዋል፡፡

ከዚህም ሌላ የአነበቡትን ምንባብ መልዕክት መረዳታቸውን እንዲገልጹ፣ ከምንባብ የወጡ ተግባራትን እንዴት አድረገው በራሳቸው መስራት ወይም መለማመድ እንዳለባቸው፣ ጽሑፉን በሚያነቡበት ጊዜ በአእምሮአቸው ምስል መከሰት፣ አውድን መጠቀም፣ ቁልፍ ቃላትን መጠቀም፣ አንድን አሳብ ፈጥኖ ማግኘት፣ ማስታወሻ መውሰድ፣ መተርጎም፣ ማብራሪያ መስጠት እና ማጠቃለል እንዳለባቸው ከልምምዱ ተረድተዋል፡፡ ይህ ሀሳብ ከፈተናና የጽሑፍ መጠይቁ በተጨማሪ ለመሰረታዊ ጥያቄ 1 ምላሽ ሰጥቷል፡፡ የ Newll & Simon (1972) እና Oxford (1990) ጥናቶች እንደሚጠቁሙት ተማሪዎቹ በማንበብ ትምህርት አውድ ከላይ የተጠቀሱትን ተግባራት ተጠቅመው የማንበብ ትምህርትን መማራቸው አንብቦ የመረዳት ችሎታቸውን ለማዳበር ያስችላቸዋል፡፡

በተጨማሪም ተማሪዎች በውይይታቸው ለመግለጽ እንደሞከሩት በነዚህ ብልሀቶች የማንበብ ትምህርትን መማራቸው በነጻነት በራሳቸው እንዲያነቡ፣ ከምንባቡ የሚወጡ ጥያቄዎችን በግላቸው እና በቡድን በመወያየት እንዲሰሩ፣ በራሳቸው እቅድ በማውጣት እንዲማሩ፣ ምንባቡን በማንበብ በመማሪያ መጽሐፍቱ ከተካተቱ ጥያቄዎች በተጨማሪ በራሳቸው የተለያዩ ጥያቄዎችን በማውጣት እንዲለማመዱ እና ራሳቸውን እንዲቆጣጠሩ እንደረዳቸው ገልጸዋል፡፡ ስለሆነም ለወደፊት የማንበብ ትምህርትን በሚማሩበት ወቅት እነዚህን ብልሀቶች በመጠቀም ቢያስተምሯቸው እንዲሁም ጥያቄዎችንም በተማሯቸው

ብልሀቶች አማካኝነት እንዲለማመዱ ቢደረጉ ጥሩ እንደሚሆንላቸው በውይይታቸው ገልጸዋል፡፡

3. የአእምሮአዊና ልእለአእምሮአዊ ብልሀት ስልጠና ሳትወስዱ በፊት ብልሀቶችን እንደ አሁኑ በመጠቀም ታነቡ ነበር? ተብለው ለተጠየቁት ጥያቄ የሰጡት ምላሽ፡-

አብዛኞቹን ብልሀቶች እንደማያውቋቸው ይሁንእንጂ አንዳንዶቹን ለምሳሌ የቁልፍ ቃላትን ፍቺ እና አውዳዊ ፍች መስጠት አልፎ አልፎ ተግባራዊ ቢያደርጉም በዚህ መልኩ በነዚህ ዘዴዎች ንባብን እንዳልተማሩ ገልጸዋል፡፡ ከስልጠናው በኋላ ግን በብልሀቶቹን በመለማመዳቸው ብልሀቶችን በከፍተኛ ሁኔታ መጠቀም እንደቻሉ አስረድተዋል፤ ይህ መሆኑም በጥናቱ ላይ ለተነሳው መሰረታዊ ጥያቄ 4 ምላሽ አስገኝቷል፡፡

4. እስከአሁን በአእምሮአዊና ልእለአእምሮአዊ ብልሀቶች የተማራችሁትን ወዳችሁታል? ተብለው ለተጠየቁት ጥያቄ የሰጡት ምላሽ፣

በብልሀቶቹ መማራቸው አንድን ጽሑፍ አንብበው እንዴት ማጠቃለል፣ ተዘበራርቀው የተጻፉ ጽሑፎችን እንዴት ማደራጀት፣ አጫጭር ጽሑፎችን፣ መጽሄቶችን፣ መማሪያ መጻሐፍት ላይ የሚገኙ ጽሑፎችን ትኩረት ሰጥተው በማንበብ እንዴት ለሌሎች መናገር ወይም ማስረዳት እንዳለባቸው እንዲገነዘቡ አድርጓቸዋል፡፡

በአጠቃላይ ለተማሪዎቹ የተሰጠውን ትምህርታዊ ልምምድ አስመልክቶ ከላይ ከተገለጸው ውይይት መረዳት እንደተቻለው በቀጥታም ሆነ በተዘዋዋሪ ጥያቄ ቁጥር 1፣2 እና 4 ለመሰረታዊ ጥየቄ አንድ ምላሽ የሰጡ ሲሆን፣ ጥያቄ ቁጥር 4 ደግሞ ለመሰረታዊ ጥያቄ 3 ምላሽ ሰጥቷል፡፡ በተጨማሪም ተማሪዎቹ በአዲሱ ዘዴ የቀረበላቸውን ትምህርት እንደወደዱት፣ እንዲሁም ቀደም ሲል መምህራን የተለያዩ ዘዴዎችን ለምሳሌ፤ ስለ ትምህርቱ አላማ፣ አተገባበር፣ እቅድና እንዴት አድርገው ራሳቸውን መቆጣጠር እና መመዘን እንዳለባቸው በማስረዳት እንዳላስተማሯቸው በመጥቀስ፤ ይህ ልምምድ ከተለመደው የማንበብ ማስተማሪያ ዘዴ የተሻለ በመሆኑ ብልሀቶቹ በስፋት ቢለመዱ ጥሩ እንደሆነ ባደረጉት ውይይት ገልጸዋል፡፡

4.2. የዋናው ጥናት ውጤት ማብራሪያ

በዚህ ጥናት አእምሮአዊ እና ልእለአእምሮአዊ የማንበብ ብልሀቶች ተግባራዊ በማድረግ ውጤታማነቱን ስታትስቲካዊ በሆነ መንገድ ለመመርመር ተሞክሯል፡፡ የብልሀቶቹን ውጤታማነት ለመመርመርም የአንብቦ መረዳት ፈተና፣ የብልሀቶቹን ተግባራዊነት የሚያመለክት የጽሑፍ መጠይቅ እና ቡድን ተኮር ውይይት ተካሂዶ በተሰበሰበው መረጃ መሰረት ውጤቶቹን ከላይ ለመተንተን ተሞክሯል፡፡ ስለሆነም በጥናቱ ውጤት ትንተና የተገለጸውን እንደሚከተለው ለማብራራት ተሞክሯል፡፡

- **ብልሀቶቹ የተማሪዎችን አንብቦ የመረዳት ችሎታ ለማሻሻል ያላቸውን አስተዋጽኦ እና አንብቦ የመረዳት ችሎታን ለመተንበይ ያላቸው የጉልህነት ድርሻ**

ከፈተና እና ከቡድን ተኮር ውይይት የተገኙ ውጤት መረጃዎች ትንተና አእምሮአዊና ልእለአእምሮአዊ ብልሀቶች የተማሪዎችን አንብቦ የመረዳት ችሎታ ለማሻሻል ያላቸውን አስተዋጽኦ ይመለከታል፡፡ በዚህ ፍተሻም በብልሀቶቹ ከተለማመዱ በኋላ በሙከራ እና በቁጥጥር ቡድን መካከል ንጽጽር ተደርጓል፡፡ ከንጽጽሩ የተገኘው ውጤት በሁለቱ ቡድኖች መካከል የአንብቦ መረዳት ችሎታ ውጤት የጎላ ($P< 0.05$) ልዩነት መኖሩን አሳይቷል፡፡

በተማሪዎች የአንብቦ መረዳት ውጤት መካከል ለታየው ከፍተኛ ልዩነት ምክንያት የሆኑት አእምሮአዊና ልእለአእምሮአዊ ብልሀቶች በመሆናቸው ተማሪዎች በነዚህ ዘዴዎች መማር እንደሚፈልጉ ማረጋገጫ ሆኗል፡፡

ከትንተናው ከተገኘው ውጤትም ብልሀቶቹ የተማሪዎችን አንብቦ የመረዳት ችሎታ ለማዳበር ከፍተኛ አስተዋጽኦ እንዳላቸው መረዳት ተችሏል፡፡ ይህም Ozek and Civelek (2006)፣ Aghaei (2011)፣ Ratna (2014) እና Yohannes (2013 የማንበብ ክሂል ትምህርትን ብልሀቶችን በመጠቀም መማር የተማሪዎችን አንብቦ የመረዳት ችሎታ ያዳብራል ከሚለው ግኝት ጋር ተደጋጋፊነት ሲያሳይ Cosentino (2017)፣ Mehrpour et al. (2012) እና Barnett (1988) የብልሀት ትምህርት በተማሪዎች አንብቦ መረዳት ችሎታ ውጤት ላይ የጎላ ልዩነት አያመጡም ከሚለው የጥናት ውጤቶች ጋር ግን ይቃረናል፡፡

የዚህ ጥናት ውጤት ለመላምቱ ምላሽ ያስገኘ ሲሆን፣ በቡድን ተኮር ውይይት ተማሪዎቹ ከሰጡት ምላሽ ጋር ተደጋጋፊነት ያሳያል፡፡ ስለሆነም አማርኛ ሁለተኛ ቋንቋቸው የሆኑ የአፋን ኦሮሞ ተናጋሪ ተማሪዎች የማንበብ ክሂልን በአእምሮአዊ እና በልእለአእምሮአዊ የማንበብ ብልሀት መማራቸው በተማሪዎች አንብቦ የመረዳት ችሎታ ላይ ለውጥ ያመጣል የሚለው አማራጭ መላምት (H1) ተቀባይነት ያገኘ ሲሆን አማርኛ ሁለተኛ ቋንቋቸው የሆኑ የአፋን ኦሮሞ ተናጋሪ ተማሪዎች የማንበብ ክሂልን በአእምሮአዊ እና በልእለአእምሮአዊ የማንበብ ብልሀት መማራቸው በተማሪዎች አንብቦ የመረዳት ችሎታ ላይ ለውጥ አያመጣም የሚለው አልቦ መላምት (H0) ውድቅ ሆኗል፡፡

ፈተና እና የጽሁፍ የጽሑፍ መጠይቅን መሰርት በማድረግ የተገኘው ሌላው የጥናት ውጤት ደግሞ አእምሮአዊ እና ልእለአእምሮአዊ የማንበብ ብልሀቶች አንብቦ የመረዳት ችሎታን ለመተንበይ ያላቸው የጉልህነት ድርሻ ነው፡፡ በዚህ ንጽጽርም አእምሮአዊ ብልሀት $\beta = .412$ እና ልእለአእምሮአዊ ብልሀት $\beta = .224$ መተንበይ ያስቻሉ ሲሆን፣ ይህም ብልሀቶቹ የተማሪዎቹን አንብቦ የመረዳት ችሎታ ከመተንበይ አንጻር ጉልህ ($P< 0.05$) አስዋጽኦ አላቸው፡፡ ይህ ውጤት ከእንድሪስ እና አሸናፊ (2007) ውጤት ማለትም ብልሃቶችን የተማሩ ተማሪዎች ብልሀቶችን ካልተማሩ የላቀ የአንብቦ መረዳት ውጤት እንዳስመዘገቡ ከሚያስረዳው ውጤት ጋር ተደጋጋፊነት ያሳያል፡፡

ሌላው የጥናት ውጤት የአእምሮአዊና ልእለአእምሮአዊ ብልሀትና የአንብቦ መረዳት ችሎታ ተዛምዶ ይመለከታል፡፡ በዚህ የተዛምዶ ንጽጽርም በአንብቦ መረዳት ከፍተኛ ውጤት ያመጡ ተማሪዎች የብልሀት አጠቃቀማቸው ከፍተኛ ነው፡፡ ተዛምዶውም በስታትስቲክስ ($P< 0.01$) ሲሆን፣ የጎላ ሆኖ ተገኝቷል፡፡ በብልሀቶቹ እና በአንብቦ መረዳት ውጤት መካከል በተደረገው ተዛምዶ የተገኘው ጉልህ ውጤትም በእንድሪስ እና አሸናፊ (2007) ከተመዘገቡት የጥናት ግኝቶች ጋር ተደጋጋፊነት ያሳያሉ፡፡ አጥኝዎቹ የደረሱባቸው ውጤትም የማንበብ ብልሀቶች ከተማሪዎች አንብቦ መረዳት ውጤት ጋር ተዛምዶ እንዳላቸው ሲያሳዩ ከዚህ በተቃራኒው የ Mehrpour et al. (2012) የጥናት ውጤት ጋር ግን ተደጋጋፊነት አያሳይም፡፡

❖ በአእምሮአዊ እና ልእለአእምሮአዊ ብልሀቶች ከተማሩ በኋላ በጾታ መካከል ያለ የአንብቦ መረዳት ውጤት ልዩነት እና የብልሀት አጠቃቀም ደረጃ

የወንድና ሴት ተማሪዎች ብልሀት አጠቃቀምና በአንብቦ መረዳት ውጤት መካከል ንጽጽር ተደርጓል፡፡ ከንጽጽሩ የተገኘው ውጤትም በብልሀቶቹ መማራቸው በወንድና ሴት መካከል የአንብቦ መረዳት ውጤት የጎላ ልዩነት እንደሌለ የስታትስቲክስ መለኪያው ($P > 0.05$) አመላክቷል፡፡

በጾታ (ወንድና ሴት) እና በተማሪዎች አንብቦ መረዳት ችሎታ ውጤት መካከል በተደረገው ንጽጽር የተገኘው (ጉልህ ያልሆነ) ውጤት Wharton (2000) ወንዶች ከሴቶች በተሻለ ብልሃቶችን እንደሚጠቀሙ ከጠቀሱት እንዲሁም Oxford et al. (1993) ሴቶች ከወንዶች ይልቅ የተሻለ ብልሃቶችን ተግባራዊ እንደሚያደርጉ ከገለጹት የጥናት ግኝቶች ጋር ይቃረናል፡፡ ይሁንእንጅ በተቃራኒው ይህ ግኝት ከ Abu Shmais (2003) በወንድና ሴት መካከል የማንበብ ብልሃት አጠቃቀም ልዩነት የለም ከሚለው የጥናት ውጤት ጋር ተደጋጋፊነት ያሳያል፡፡

ከጥናቱ የተገኘው ውጤት ለመሰረታዊ ጥያቄ 3 ምላሽ ያስገኘ ሲሆን፣ በአእምሮአዊ እና ልእለአእምሮአዊ ብልሀት ከተማሩ በኋላ በሴት እና በወንድ ተማሪዎች መካከል የአንብቦ መረዳት ውጤት ልዩነት ይኖራል (H1) የሚለው አማራጭ መላምት ውድቅ ሆኖ አልቦ መላምቱ ማለትም በአእምሮአዊ እና ልእለአእምሮአዊ ብልሀት ከተማሩ በኋላ በሴት እና በወንድ ተማሪዎች መካከል የአንብቦ መረዳት ውጤት ልዩነት አይኖርም የሚለው ተቀባይነት አግኝቷል፡፡

ከዚህም በተጨማሪ በብልሀት አጠቃቀም ደረጃቸው ዙርያ በተደረገው ንጽጽር ከስልጠናው በኋላ የሙከራ ቡድን ተማሪዎች የብልሀት አጠቃቀም ደረጃቸው ከፍተኛ ሆኗል፡፡ የተገኘው ውጤትም Barnett (1988) ግኝት ጋር የሚቃረን ሲሆን፣ ከ Aghael (2011)፣ Rasekh and Ranjbary (2003)፣ Kinoshita (2003) እና Oxford(1990) የማንበብ ብልሀትን በመጠቀም የንባብ ትምህርትን ለተማሪዎች ማስተማር የተሻለ ውጤት

ሊያመጡ እንደሚችሉ እና የማንበብ ብልሀት አጠቃቀማቸው የተሻለ እንደሚሆን በጥናታቸው ከጠቆሙት የጥናት ውጤቶች ጋር ግን ተደጋጋፊነት አሳይቷል፡፡

- **በጾታ መካከል ያለ የአእምሮአዊና ልእለአእምሮአዊ የማንበብ ብልሀት አጠቃቀም ልዩነት እና ከሁለቱ ብልሀቶች የትኛውን በተሻለ ሁኔታ እንደተጠቀሙ**

ሌላው መጠይቁን መሰረት በማድረግ የተገኘው ውጤት ደግሞ በወንድና ሴት ተማሪዎች መካከል ያለ የብልሀት አጠቃቀም ልዩነት ነው፡፡ በዚህ ንጽጽር ምንም እንኳን ስልጠናው በተማሪዎች ብልሀት አጠቃቀም ላይ ለውጥ ቢያመጣም በወንድና ሴት መካከል ግን የጎላ ልዩነት አላሳየም፡፡ በርግጥ የዚህ ጥናት ውጤት Abu Shmais (2003) ተደጋጋፊነት አሳይቷል፡፡

የጥናቱ ውጤት እንደሚያስረዳው በወንድና ሴት ተማሪዎች አእምሮአዊ እና ልእለአእምሮአዊ ብልሀት አጠቃቀም ልዩነት የለም፡፡ ይህም ለመላምቱ ምላሽ አስገኝቷል፤ ስለሆነም ከስልጠናው በኋላ በወንድና ሴት ተማሪዎች ብልሀት አጠቃቀም ልዩነት ይኖራል የሚለው አማራጭ መላምት (H1) ውድቅ ሆኖ ከስልጠናው በኋላ በሴትና ወንድ ብልሀት አጠቃቀም ላይ ልዩነት የለም የሚለው አልቦ መላምቱ (H0) ተቀባይነት አግኝቷል፡፡

ከዚህም በተጨማሪ ከአእምሮአዊ እና ልእለአእምሮአዊ ብልሀት የትኛው በተሻለ ሁኔታ እንደተጠቀሙ ለመመርመር ንጽጽር ተደርጓል፡፡ ከንጽጽሩ የተገኘው ውጤት አእምሮአዊ ብልሀት 3.892 እንዲሁም፣ ልእለአእምሮአዊ ብልሀት አጠቃቀም 3.893 ሲሆን፣ በሁለቱ የመማር ብልሀቶች መካከል የጎላ ($P > 0.05$) ልዩነት አልታየም፡፡

በበእምሮአዊ እና ልእለአእምሮአዊ የማንበብ ብልሀት በተደረገው ንጽጽር የተገኘው ውጤት ከ Yin and Agnes (2001)፣ Phakiti (2003) እና Vandergrift (1999) ግኝቶች ጋር ይቃረናል፡፡ አጥኝዎቹ የደረሱባቸው ውጤትም ጥሩ አንባቢያን ከአእምሮአዊ ብልሀት ይልቅ ልእለአእምሮአዊ የሆነውን ብልሀት አዘውትረው እንደሚጠቀሙ እና ብልሀቱንም

በመጠቀም ረገድ የተቀዋጣላቸው እንደሆኑ ቢያሳዩም ከዚህ ጥናት ውጤት ጋር ግን ተደጋጋፊነት አላሳየም፡፡

ሌላው ከጽሑፍ መጠይቅ በተገኘው መረጃ ከቅድመ ልምምድ ይልቅ በድህረ ልምምድ ማለትም ከስልጠናው በኋላ ተግባራዊ ልምምዱ በተከናወነበት ጊዜ አእምሮአዊ እና ልእለአእምሮአዊ ብልሀቶችን በተደጋገሚ ጊዜ መጠቀም ችለዋል፡፡ ይህም ስልጠናው ያመጣው ለውጥ መሆኑን መረዳት ተችሏል፡፡

በአጠቃላይ የጥናቱ ውጤት የመጣው በአጋጣሚ ሳይሆን ከማስተማሪያ ዘዴው ወይም ከብልሀቶቹ ውጤታማነት እንደሆነ በሚከተሉት መንገድ በምክንያት መጥቀስ ይቻላል፡፡ ይኸውም፤

ሀ. ተጠኚ ተማሪዎች ልምምዱን ሲያካሂዱ የነበረው፣ የንባብ ትምህርቱን ከመጀመራቸው በፊት የኔ ዓላማ ምንድ ነው? ምን አይነት መረጃዎችን እና ብልሀቶችን ነው እኔ የምፈልገው? በማለት ዓላማቸውን እንዲወስኑ፣ ስለሚያነቡት ነገር እንዲያቅዱ ወይም ከትምህርት ተግባራቱ በፊት የሚሰሯቸውን ተግባራት በአእምሮአቸው በመያዝ እንዲገምቱ በመደረጉ፣

ለ. ትኩረት ከሚስቡ አላስፈላጊ ነገሮች አእምሮቸውን ነጻ በማድረግ የሚያነቡት ጽሑፍ (ምንባብ) ላይ ብቻ ትኩረት እንዲያደርጉ እና ያልገባቸውን ነገር ከመምህራቸው በመጠየቅ በንቃት በመሳተፍ በመማራቸው፣

ሐ. የምንባቡን ሀሳብ በራሳቸው አገላለጽ ማስረዳት፣ ምንባቡን ከማንበባቸው በፊትም ሆነ በኋላ ምንድ ነው የማውቀው? ምንድ ነው የማላውቀው? በማለት ጥያቄዎችን እያፈለቁ እንዲለማመዱ በመደረጉ፣

መ. ወደ ቤታቸው በሚገቡ ጊዜ የልምምድ ጊዜ በማመቻቸት ካገኙት ጋዜጣ ወይም መጽሄት አጭር ጽሑፍ አንብበው መጥተው ለመምህራቸው ሪፖርት በማድረግ፣ ምንባቡን ለተለያየ አላማ ለምሳሌ፤ የአንድን ጽሑፍ ፍሬ ሀሳብ ለማግኘት የአሰሳ ንባብ፣ ረጃጅም ጽሑፎችን፣ ልቦለዶችን ወይም መጻሐፍት ለመዝናናት ማንበብ፣ በአጭር ጊዜ ውስጥ ከጽሑፍ የተለያዩ መረጃዎች ሲፈልጉ የገረፍታ ንባብ፣ አጫጭር ጽሑፎችን በጥንቃቄ እና በጥልቀት አንብበው ለመረዳት ደግሞ ጥልቅ ንባብ መጠቀም እንዳለባቸው በማወቃቸውና በዚህ መንገድ በስፋት እንዲለማመዱ በመደረጉ፣

ሠ. ምንባቡን ሲያነቡ በትክክል መረዳታቸውን እንዲቆጣጠሩ፣ ስራቸውን በራሳቸው በመገምገም እንዲያረጋግጡ መደረጉ እና ከምንባቡ ውስጥ ለመረዳት አስቸጋሪ የሆኑ ክፍሎችን በድጋሜ በማንበብ እንዲሰሩ በመደረጉ የተሰጠው ትምህርት ውጤታማ ሆኗል፡፡

ከላይ ከተገለጹት ሀሳቦች መረዳት እንደተቻለው በብልሀቶቹ ስልጠና የወሰዱ የሙከራ ቡድን ተማሪዎች ከቁጥጥር ቡድኑ የተሻለ ውጤት ማስመዝገባቸውን ነው፡፡ ይህ ሊሆን የቻለው ደግሞ ከላይ በተገለጹት የማንበብ ብልሀቶች አማካኝነት ስልጠና በመሰጠቱና ተግባራዊ በመደረጉ ነው፡፡ ስለሆነም ይህ ጥናት Willams (1990)፣ Huttunen (1996)፣ Salovaara (2005) እና Oxford (1990) በማንበብ ትምህርት ውጤታማ ለመሆን አእምሮአዊና ልእለአእምሮአዊ የማንበብ ብልሀቶች አስፈላጊ እንደሆኑና የተማሪዎችን አንብቦ የመረዳት ችሎታ እንደሚያዳብሩ ከገለጹት የጥናት ውጤት ጋር ተደጋጋፊነት አለው፡፡

ምእራፍ አምስት፤ ማጠቃለያ፣ መደምደሚያ፣ አስተያየትና ወደፊት ሊጠኑ የሚገባቸው ጉዳዮች

5.1. ማጠቃለያ

የዚህ ጥናት ዋና አላማ አእምሮአዊ እና ልእለአእምሮአዊ የማንበብ ብልሀቶች የተማሪዎችን አንብቦ የመረዳት ችሎታ ለማዳበር ያላቸው አስተዋጽኦ ምን እንደሚመስል መመርመር እንደሆነ በምእራፍ አንድ ተጠቅሷል፡፡ ብልሀቶችን ተግባራዊ ለማድረግም ስልጠናና ሞዴሎች በማዘጋጀት፣ በመማሪያ መጻሕፍት ውስጥ የሚገኙ ምንባባትና መልመጃዎች በመጠቀም ብልሀቶቹ ያላቸውን ተተግባራዊነትና ውጤታማነት እንዲፈተሹ ተደርጓል፡፡

ስለሆነም አብይ ዓላማውን መሰረት በማድረግ ምርምሩ አምስት ጥያቄዎችን የያዘ ሲሆን፤ እነዚህም፤ አእምሮአዊ እና ልእለአእምሮአዊ ብልሀቶች አማርኛ ሁለተኛ ቋንቋቸው የሆኑ የአፋን ኦሮሞ ተናጋሪ ተማሪዎችን አንብቦ የመረዳት ችሎታ ለማሻሻል ያላቸው አስተዋጽኦ ምን ይመስላል?፣ ወንድና ሴት ተማሪዎች በብልሀቶቹ ከተማሩ በኋላ በአንብቦ መረዳት ውጤታቸው ልዩነት ይታይባቸው ይሆን?፣ ተማሪዎች በብልሀቶቹ ከተማሩ በኋላ የብልሀት አጠቃቀም ደረጃቸው ምን ይመስላል?፣ ወንድ እና ሴት ተማሪዎች መካከል ያለ የብልሀት አጠቃቀም ልዩነት ምን ይመስላል? እና ከአእምሮአዊ እና ልእለአእምሮአዊ ብልሀቶች መካከል የትኛውን በተሻለ ሁኔታ ይጠቀማሉ? የሚሉ ናቸው፡፡

የአእምሮአዊ እና ልእለአእምሮአዊ ብልሀቶችን ተተግባራዊነትና ውጤታማነትን ለመፈተሽ ከፊል ፍትነታዊ የምርምር ዓይነት ተግባራዊ የሆነ ሲሆን፣ ይህን የምርምር አይነት ተግባራዊ ለማድረግም በአመቺ ናሙና በተመረጠው ሰንዳፋ ሁለተኛ ደረጃ ትምህርት ቤት በዕጣ ናሙና የተወሰዱት ሁለት የዘጠነኛ ክፍሎች የሙከራና የቁጥጥር ቡድን ተብለው ተመድበዋል፡፡ ጥናቱ ከመከናወኑ በፊት በሁለቱ ቡድኖች መካከል የብልሀት አጠቃቀም እና የአንብቦ መረዳት ችሎታ ላይ የጎላ ልዩነት እንደሌለ ስታትስቲካዊ ስሌቱ አመለክቷል፡፡

በቡድኖቹ መካከል ተመጣጣኝ ችሎታ መኖሩ ከተረጋገጠ በኋላ ሁለቱም ቡድኖች በመማሪያ መጽሐፋቸው ላይ የሚገኘውን ተመሳሳይ ይዘት ያለው የማንበብ ትምህርት ልምምድ ሲከታተሉ ከቆዩ በኋላ ሁለቱም ቡድኖች ድህረ ልምምድ ፈተና እንዲፈተኑ እና የጽሁፍ መጠይቁን እንዲሞሉ ሲደረግ የሙከራ ቡድኑ ለመወያያ በተዘጋጁት አራት ጥያቄዎች ላይ በቡድን እንዲወያዩ ተደርጓል፡፡

ስለሆነም በፈተና የሙከራ ቡድን ድህረ ልምምድ አንብቦ የመረዳት ችሎታ ከቁጥጥር ቡድኑ ድህረ ልምምድ ሲነጻጸር የሙከራ ቡድኑ በድህረ ልምምድ ፈተና የተሻለ ውጤት አስመዝግበዋል፡፡ እንዲሁም የብልሀት አጠቃቀም ልዩነት ስንመለከት የሙከራ ቡድን ድህረ ልምምድ ከቁጥጥር ቡድኑ ድህረ ልምምድ የተሻለ ውጤት እንዳስመዘገቡ የውጤት ትንተናው አሳይቷል፡፡

በተጨማሪም ከልምምዱ በፊት በሙከራ እና ቁጥጥር ቡድን መካከል በአማርኛ ቋንቋ አንብቦ የመረዳት ችሎታ ውጤት ላይ ምንም አይነት የጎላ ልዩነት የሌለ ቢሆንም በብልሀቶቹ ከተለማመዱ በኋላ ግን በሁለቱ ቡድን መካከል የውጤት ልዩነት እንደመጣ የጥናቱ ውጤት ያመለክታል፡፡ ስለሆነም አእምሮአዊ እና ልእለአእምሮአዊ ብልሀቶች በተማሪዎች አንብቦ መረዳት ችሎታ ላይ ጉልህ የሆነ ልዩነት አምጥተዋል፡፡

በዚህ ውጤት መሰረት ምርምሩን ለመፈተሽ ከቀረቡት መላምት መካከል አማርኛ ሁለተኛ ቋንቋቸው የሆኑ የአፋን ኦሮሞ ተናጋሪ ተማሪዎች የማንበብ ክሂልን በአእምሮአዊና በልእለእምሮአዊ የማንበብ ብልሀት መማራችው በአንብቦ መረዳት ችሎታቸው ላይ ለውጥ አያመጣም የሚለው ባዶ መላምት (H0) ውድቅ ሆኖ የማንበብ ክሂልን በአእምሮአዊ እና በልእለአእምሮአዊ የማንበብ ብልሀት መማራችው በአንብቦ መረዳት ችሎታቸው ላይ ለውጥ ያመጣል የሚለው አማራጭ መላምት (H1) ተቀባይነት አግኝቷል፡፡

በተጨማሪም አእምሮአዊ እና ልእለአእምሮአዊ ብልሀቶች አማርኛ ሁለተኛ ቋንቋቸው የሆኑ የአፋን ኦሮሞ ተናጋሪ ተማሪዎችን አንብቦ የመረዳት ችሎታ ለመተንበይ ያላቸውን ጉልህ ድርሻ ስንመለከት ሁለቱም ብልሀቶች በተማሪዎቹ አንብቦ መረዳት ውጤት ላይ ለመተንበይ እንዳስቻሉ የውጤት ትንተናው ያስረዳል፡፡

ከዚህም ሌላ በአእምሮአዊ እና ልእለአእምሮአዊ ብልሀት ከተማሩ በኂላ በሴቶች እና በወንዶች መካከል ያለውን የአንብቦ መረዳት ውጤት ልዩነት ስንፈትሽ ምንም አይነት ጉልህ የሆነ ልዩነት አልመጣም። በተገኘው መረጃ መሰረት የብልሀት ልምምዱ በወንድና ሴት ተማሪዎች መካከል የአንብቦ መረዳት ችሎታ ለውጥ ያመጣል የሚለው አማራጭ መላምት ተቀባይነት አላገኘም፤ ምክንያቱም ስልጠናው በአጠቃላይ ተማሪዎች ላይ ለውጥ ያመጣ ቢሆንም በወንድና ሴት ተማሪዎች መካከል ግን የውጤት ልዩነት አላሳየም። ስለሆነም በአእምሮአዊ እና ልእለአእምሮአዊ ብልሀት ከተማሩ በኂላ በወንድ እና ሴት ተማሪዎች መካከል የአንብቦ መረዳት ውጤት ልዩነት አይመጣም የሚለው አልቦ መላምቱ ተቀባይነት አግኝቷል።

ሌላው የብልሀት አጠቃቀም ልዩነት ሲሆን፣ ልክ እንደ አንብቦ መረዳት ውጤት ሁሉ በብልሀት አጠቃቀም ላይም ስልጠናው በወንድና ሴት ተማሪዎች መካከል ምንም አይነት የብልሀት አጠቃቀም ልዩነት አላመጣም፤ ይህ ማለት አእምሮአዊ እና ልእለአእምሮአዊ የማንበብ ብልሀቶች በወንድና ሴት ተማሪዎች መካከል የብልሀት አጠቃቀም ልዩነት እንዳላመጡ ያሳየናል። ስለሆነም የአእምሮአዊ እና ልእለአእምሮአዊ ብልሀት ስልጠና በወንድና ሴት ተማሪዎች መካከል የብልሀት አጠቃቀም ልዩነት ያመጣሉ የሚለው አማራጭ መላምት (H1) ውድቅ ሆኖ አእምሮአዊ እና ልእለአእምሮአዊ ብልሀቶች በወንድና ሴት ተማሪዎች መካከል የብልሀት አጠቃቀም ልዩነት አያመጡም የሚለው አልቦ መላምት (H0) ተቀባይነት አግኝቷል።

በአእምሮአዊ እና ልእለአእምሮአዊ የማንበብ ብልሀቶች ከተማሩ በኂላ የብልሀት አጠቃቀም ደረጃቸው ምን ይመስላል? ከፍተኛ፣ መካከለኛ ወይስ ዝቅተኛ የሚለውን ስንመለከት ደግሞ የሙከራ ቡድኑ ተማሪዎች የብልሀት አጠቃቀም ደረጃ ከቅድመ ልምምድ ይልቅ በድህረ ልምምድ ከፍተኛ ሆኗል። ይህ የሚያሳየው ስልጠናው ወይም የብልሀት ልምምዱ አውንታዊ አስተዋጽኦ እንዳለው ነው። በተጨማሪም የብልሀት አጠቃቀም ድግግሞሽን ስንመለከት ከስልጠናው በኂላ አእምሮአዊ እና ልእለአእምሮአዊ ብልሀቶችን በመማሪያ ክፍል ውስጥ ተግባራዊ ልምምዱን በሚያከናውኑበት ጊዜ በተደጋጋሚ ጊዜ መጠቀም ችለዋል።

ሌላው ከአእምሮአዊ እና ልእለአእምሮአዊ ብልሀቶች መካከል የትኛውን በተሻለ ሁኔታ እንደተጠቀሙ መግለጽ ሲሆን፣ በሁለቱ ብልሀቶች መካከል የብልሀት አጠቃቀም ልዩነት የለም፡፡ ምክንያቱም ከስልጠና በኋላ አእምሮአዊ ብልሀት አጠቃቀም አማካይ ውጤት 3.892 ሲሆን፣ ልእለ-አእምሮአዊ ብልሀት አጠቃቀም አማካይ ውጤት ደግሞ 3.893 ሆኖ ተገኝቷል፡፡

ከዚህም በተጨማሪ ተማሪዎች የተማሩትን ትምህርት ተቀብለው ተግባራዊ ከማድረጋቸው አንጻር ስልጠናው የሠጠውን ፋይዳ እና በስልጠናው መሰረት በምንባቦቹና በመልመጃዎቹ ልምምድ ከማድረጋቸው በፊትና በኋላ ስለነበራቸው ችሎታ ለማወቅ የቡድን ተኮር ውይይት የተካሄደ ሲሆን፣ ከትንተናው የተገኘው ውጤትም አእምሮአዊ እና ልእለአእምሮአዊ የማንበብ ብልሀቶች የተማሪዎችን አንብቦ የመረዳት ችሎታ እንዳሻሻሉና አውንታዊ መልስ ማስገኘታቸውን ጥናቱ አመልክቷል፡፡

በአጠቃላይ በልምምዱ ወቅት በተግባር እንደታየውና ከመረጃዎቹ ከተገኘው ውጤት በመነሳት ዘዴው በተማሪዎቹ አንብቦ የመረዳት ችሎታ እና የብልሀት አጠቃቀማቸው ላይ የተሻለ ለውጥ ማምጣት እንደቻለ መረዳት ተችሏል፡፡ እንዲሁም አእምሮአዊ እና ልእለአእምሮአዊ ብልሀቶች የተማሪዎችን አንብቦ መረዳት ውጤት መተንበይ ችለዋል፡፡ ይሁን እንጂ በወንድና በሴት መካከል የአንብቦ መረዳት ችሎታና የብልሀት አጠቃቀም ልዩነት ለውጥ ይኖራል ተብሎ ለተነሳው መላምት ግን በሁለቱ ጾታ መካከል በስልጠናው አማካኝነት የብልሀት አጠቃቀም ልዩነትም ሆነ የአንብቦ መረዳት ውጤት ልዩነት አልታየም፡፡ በተጨማሪም በብልሀቶቹ ስልጠና ከወሰዱ በኋላ ብልሀቶቹን በከፍተኛ ሁኔታ መጠቀም የቻሉ ሲሆን፣ ከአእምሮአዊ እና ከልእለአእምሮአዊ ብልሀት የትኛውን በተሻለ ሁኔታ እንደሚጠቀሙ ለማወቅ በተደረገው ፍተሻ ግን ሁለቱንም ብልሀቶች በተመሳሳይ ሁኔታ ወይም በእኩል ደረጃ መጠቀም እንደቻሉ በጥናቱ ውጤት ተመልክቷል፡

5.2. መደምደሚያ

የዚህ ጥናት ዋና ዓላማ አእምሮአዊ እና ልእለአእምሮአዊ ማንበብን የመማር ብልሀቶች የተማሪዎችን አንብቦ መረዳት ችሎታ ለማዳበር ያላቸውን አስተዋጽኦ መፈተሽ ነው፡፡ ከዚህ ዓላማ በመነሳትና የጥናቱን ትንተና ውጤት መሰረት በማድረግ በዚህ ጥናት የሚከተሉት መደምደሚያዎች ላይ ተደርሷል፡፡

ተማሪዎች በአእምሮአዊ እና ልእለአእምሮአዊ ብልሀት ከተማሩ በኋላ (የሙከራ ቡድኑ ተማሪዎች) የአማርኛ ቋንቋ ጽሑፎችን አንብቦ የመረዳት ችሎታቸው አማካይ ውጤት በተለመደው የማንበብ ማስተማሪያ ዘዴ ከተማሩት (ከቁጥጥር ቡድን) ተማሪዎች የአማርኛ ቋንቋ ጽሑፎችን አንብቦ የመረዳት ችሎታ አማካይ ውጤት በከፍተኛ ሁኔታ ጨምሮ ታይቷል፡፡ ለዚህም ምክንያቱ አእምሮአዊ እና ልእለአእምሮአዊ ብልሀቶች የተማሪዎችን አንብቦ የመረዳት ችሎታ ለማጎልበት ከፍተኛ ድርሻ ያላቸው መሆኑ ነው፡፡ ይህም አእምሮአዊ እና ልእለአእምሮአዊ ብልሀቶች ከአንብቦ መረዳት ችሎታ ጋር ጥብቅ ትስስር ያላቸው መሆኑን አሳይቷል፡፡ ስለዚህ እነዚህ ብልሀቶች የማንበብ ክሂል ትምህርትን ለማስተማር ተግባር ላይ ቢውሉና በስፋት ቢሰራባቸው ጥሩ እንደሆነ ጥናቱ አመላክቷል፡፡

የሙከራ ቡድኑ በአእምሮአዊ እና ልእለአእምሮአዊ ብልሀት ከተማሩ በኋላ ብልሀቶቹ አንብቦ የመረዳት ችሎታ ለመተንበይ ያላቸውን ጉልህ ድርሻ በተመለከተ፣ ሁለቱም ብልሀቶች በተማሪዎቹ አንብቦ መረዳት ውጤት ላይ መተንበይ ችለዋል፡፡ ይህም ብልሀቶቹ አንብቦ የመረዳት ችሎታን ለመተንበይ የላቀ ድርሻ ያላቸው መሆኑን ያሳያል፡፡ ስለሆነም አእምሮአዊ እና ልእለአእምሮአዊ የማንበብ ብልሀቶች ማንበብን በማስተማር ሂደት ያላቸውን ጠቀሜታ ከግምት በማስገባት ተግባር ላይ ቢውሉ መልካም እንደሆነ ጥናቱ አመላክቷል፡፡

የሙከራ ቡድን ተማሪዎች የብልሀት አጠቃቀም ደረጃ አማካይ ውጤት፣ በአእምሮአዊ እና ልእለአእምሮአዊ የማንበብ ብልሀት ከተማሩ በኋላ በተለመደው የማንበብ ማስተማሪያ ዘዴ ከተማሩት ከቁጥጥር ቡድን ተማሪዎች የብልሀት አጠቃቀም አማካይ ውጤት በከፍተኛ ሁኔታ ጨምሮ ታይቷል፡፡ ለዚህም ምክንያት አእምሮአዊ እና

ልእለአእምሮአዊ የማንበብ ብልሀቶች የተማሪዎችን የብልሀት አጠቃቀም ደረጃ ለማሳደግ ትልቅ ሚና ያላቸው መሆኑን ነው፡፡ ስለሆነም እነዚህን ብልሀቶች ለተማሪዎች ስልጠና ሰጥቶ በተግባር ማዋሉ ከፍተኛ ውጤት ያለው መሆኑ ተረጋግጧል፡፡

የሙከራ ቡድን ተማሪዎች በአእምሮአዊ እና ልእለአእምሮአዊ የማንበብ ብልሀት ከተማሩ በኋላ በሞሉት የጽሑፍ መጠይቅና የፈተና ውጤት እንዲሁም ቡድን ተኮር ውይይት እንደተመለከተው፣ በተማሪዎች አንብቦ መረዳት ችሎታ ላይ ለውጥ መጥቷል፡፡ ይሁን እንጂ በሴቶችና በወንዶች መካከል ያለውን የአንብቦ መረዳት ውጤት ልዩነት ሲፈተሽ፣ ምንም አይነት የጎላ የውጤት ልዩነት አልታየም፡፡ በተመሳሳይ በብልሀት አጠቃቀም ደረጃቸውም፣ በወንድና ሴት ተማሪዎች መካከል ልዩነት አልታየም፡፡

የሙከራ ቡድኑ አማካይ ውጤት በአእምሮአዊ እና ልእለአእምሮአዊ የማንበብ ብልሀት ከተማሩ በኋላ በተለመደው የማንበብ ማስተማሪያ ዘዴ ከተማሩት ከቁጥጥር ቡድን ተማሪዎች የብልሀት አጠቃቀም በተሻለ ሁኔታ ጨምሮ ታይቷል፡፡ ይሁንእንጅ ከአእምሮአዊ እና ልእለአእምሮአዊ ብልሀቶች መካከል የትኛውን በተሻለ ሁኔታ እንደተጠቀሙ በደረጃ ሲቀመጥ ግን በሁለቱ ብልሀቶች መካከል የብልሀት አጠቃቀም ልዩነት የለም፡፡ በአጠቃላይ እነዚህ ብልሀቶች አንብቦ የመረዳት ችሎታን ለማሳደግ ከፍ ያለ ሚና እንዳላቸው በዚህ ጥናት ድምዳሜ ላይ ተደርሷል፡፡

5.3. አስተያየት

አእምሮአዊ እና ልእለአእምሮአዊ ብልሀቶችን ተግባራዊ በማድረግ ብልሀቶቹ የተማሪዎችን አንብቦ የመረዳት ችሎታ ለማሻሻል የሚኖራቸውን ውጤታማነት ለመፈተሽ ተሞክሯል፡፡ ከልምምዱ በመነሳትም ቅድመና ድህረ ልምምድ ፈተና፣ የጽሁፍ መጠይቅ እና ትምህርታዊ ክንውኑን የሚገልጹ ቡድን ተኮር ውይይት ተደርገዋል፡፡ በተገኙት መረጃዎችም አእምሮአዊ እና ልእለአእምሮአዊ የማንበብ ብልሀቶች በፊት የማንበብን ክሂል ሲማሩበት ከነበረው ዘዴ የተሻለ መሆናቸውን መገንዘብ ተችሏል፡፡ ስለሆነም ብልሀቶቹ በጥልቀትና በስፋት ቢሰራባቸው የተማሪዎችን አንብቦ የመረዳት ችሎታ ማዳበርና ጥሩ አንባቢ ማድረግ እንደሚቻል የጥናቱ ውጤት

ይጠቁማል፡፡ የጥናቱን ውጤት መሰረት በማድረግም እነዚህ ብልሀቶች ተጠናክረው እንዲቀጥሉ ለባለ ድርሻ አካላት ለመጠቆም ተሞክሯል፡፡

የጥናቱ ውጤት እንደሚያሳየው አእምሮአዊ እና ልእለአእምሮአዊ ብልሀቶች በተማሪዎች አንብቦ መረዳት ችሎታ ላይ ጉልህ የሆነ ልዩነት አምጥተዋል፡፡ ይሁን እንጂ ይህ ጥናት በአንድ ትምህርት ቤት ብቻ የተከናወነ በመሆኑ ሁሉንም የሁለተኛ ደረጃ ትምህርት ቤቶች ስለማይወክል በዚህ ርዕሰ ጉዳይ ዙርያ ተጨማሪና ተመሳሳይ ጥናቶችን ቢደረጉ፡፡

ተጠኚ ተማሪዎች ልምምዱን ሲያካሂዱ የነበረው የማንበብ ትምህርትን ከመጀመራቸው በፊት የኔ ዓላማ ምንድ ነው? ምን አይነት መረጃዎችን እና ብልሀቶችን ነው እኔ የምፈልገው? በማለት ዓላማቸውን እንዲወስኑ፣ ስለሚያነቡት ነገር እንዲያቅዱ ወይም ከትምህርት ተግባራቱ በፊት የሚሰሯቸውን ተግባራት በአእምሮአቸው በመያዝ ከራሳቸው አንጻር እንዲገምቱ በማድረግ ስለነበር የብልሀት ስልጠናው በተማሪዎች አንብቦ መረዳት ውጤት ላይ ለውጥ እንዳመጣ የጥናቱ ውጤት ያሳያል፡፡ የማንበብ ብልሀት ስልጠናም በአንድ ጀንበር የሚጠናቀቅ ወይም የሚያልቅ ጉዳይ ባለመሆኑ መምህራንም ሆኑ ተማሪዎች ስለብልሀቶቹ የተሻለ ግንዛቤ እንዲኖራቸውና በመማሪያ ክፍል ውስጥ መጠቀም እንዲችሉ ጉዳዩ የሚመለከታቸው የቋንቋ ባለሞያዎች መማሪያ መጻሕፍቱን ሲያሻሽሉ ብልሀቶቹን ለማካተት ቢሞክሩ፡፡

በተጨማሪም ትኩረትን ከሚስቡ አላስፈላጊ ነገሮች አእምሮአቸውን ነጻ በማድረግ የሚያነቡት ጽሑፍ ላይ ብቻ ትኩረት እንዲያደርጉ፣ ያልገባቸውን ነገር መምህራቸውን በመጠየቅ እንዲማሩ ተደርጓል፡፡ በዚህ መልኩ ትምህርታዊ ተግባራቱ መከናወኑ የተማሪዎችን አንብቦ የመረዳት ችሎታ እንዳዳበረ የጥናቱ ውጤት አመልክቷል፡፡ ስለሆነም የመርሀ ትምህርትና መጻሕፍት አዘጋጆች ለዚህ ዘዴ ትልቅ ትኩረት በመስጠት በመማርያ መጽሐፍት ውስጥ በሰፊው ማካተት፣ ዘዴዎቹን በተመለከተ ስልጠና መስጠትና የማንበብ ተግባራትንም ለነዚህ ዘዴ በሚያመች መንገድ ማዘጋጀት ያስፈልጋል፡፡

ከፈተና፣ ከጽሁፍ መጠይቅ እና ከቡድን ተኮር ውይይት ውጤቶች መረዳት እንደተቻለው ተማሪዎች የምንባቡን ሀሳብ በራሳቸው አገላለጽ እንዲያስረዱ፣ ምንባቡን ከማንበባቸው በፊትም ሆነ ከአነበቡ በኋላ ምንድ ነው የማውቀው? ምንድ ነው የማላውቀው? በማለት ጥያቄዎችን እያፈለቁ እንዲለማመዱ በማድረግ ማስተማር ውጤታማነቱ የጎላ በመሆኑ እነዚህን ብልሀቶች ተግባራዊ ማድረግ የሚቻልበት ሁኔታ ቢመቻች፣

በምእራፍ ሁለት ምሁራን እንደገለጹት የማንበብ ትምህርት ዋነኛ ዓላማ ጥሩ የንባብ ችሎታ ያላቸውን አንባቢዎች ማፍራት ነው፡፡ ስለሆነም ይህን ዓላማ ለማሳካት በማንበብ ብልሀት ትምህርቶች መታገዝ እንደሚያስፈልግ የጥናቱ ውጤት ያመለክታል፤ ስለሆነም ሁሉም ተማሪዎች በዚህ ዘዴ ተጠቃሚ የሚሆኑበት መንገድ ለምሳሌ፤ በድህረ ገጽ ብልሀቶቹን በማካተት በአማርኛ ቋንቋ የተለያዩ ጽሑፎችንና የአንብቦ መረዳት ጥያቄዎችን በማዘጋጀት የሚጠቀሙበት መንገድ ቢመቻች የተሻለ ውጤት ሊያስገኝ ይችላል ተብሎ ይታመናል፡፡

የጥናቱ ውጤት እንደሚያሳየው በብልሀቶቹ ስልጠና የወሰዱ ተማሪዎች ስልጠና ካልወሰዱት በተሻለ በአንብቦ መረዳት ችሎታ እና በብልሀት አጠቃቀም የተሻለ ውጤት አምጥተዋል፤ ስለሆነም ለወደፊት እነዚህን ብልሀቶችን በመማሪያ ክፍል ውስጥ በሰፊው ተግባራዊ ለማድረግ መምህራን ታላቅ ሚና ስላላቸው ለአማርኛ ቋንቋ መምህራን በቂ ስልጠና በመስጠት በማንበብ ብልሀቶች ተማሪዎችን ለማስተማር ቢሞከር፣

የማንበብ ትምህርት ተተግባራዊነትን በተመለከተ ተማሪዎች በየተራ እየተነሱ እንዲያነቡ እና በመምህራን እየተነበበላቸው መልመጃዎችን እንዲሰሩ ከማድረግ ይልቅ ተማሪዎች የተለያዩ ብልሀቶችን በመጠቀም ራሳቸው በጸጥታ እንዲያነቡ ማበረታታት፣ ምቹ የትምህርት አውድን መፍጠር፣ የተወሰነ ሰዓት በመስጠት ራሳቸው እንዲያነቡ እና መልመጃዎችን በራሳቸው እንዲለማመዱ ማድረግ ቢቻል የተሻለ ይሆናል፣

ከተጠኚ ተማሪዎች ቡድን ተኮር ውይይት መረዳት እንደተቻለው ይህ ልምምድ በዚህ ብቻ የሚያበቃ ባይሆንና ቀጣይነት ቢኖረው ጥሩ እንደሆነ ታምኗል፡፡ ስለሆነም እነዚህን ብልሀቶች ለወደፊት በተደጋጋሚ ጊዜ ቢጠቀሟቸው የተማሪዎችን አንብቦ የመረዳት

ችሎታ ከማዳበር አንጻር የተሻሉ ሊሆኑ ስለሚችሉ የተለያዩ ስልጠናዎችን በማዘጋጀት ተግባራዊ ማድረግ ያስፈልጋል፡፡

የማንበብ ትምህርትም ሆነ የቋንቋ ትምህርት ውጤታማ የሚሆነው ትምህርቱ ከተማሪው መማሪያ መሳሪያ ጋር በተጣጣመ መንገድ ሲዘጋጅ ነው፡፡ ስለሆነም መማሪያ መጽሐፍቱን የሚያዘጋጁ ባለሞያዎች የቋንቋ ትምህርት መልመጃ ላይ ትኩረት በመስጠት መማሪያ መጻሕፍቱ ብልሀቶቹን መለማመድ በሚያስችል መንገድ ቢያዘጋጁ፣

5.4. ወደ ፊት ጥናት ሊካሄድባቸው የሚገቡ ጉዳዮች

ይህ ጥናት ቅይጥ ዘዴን በመከተል አእምሮአዊ እና ልእለአእምሮአዊ የማንበብ ብልሀቶች የተማሪዎችን አንብቦ የመረዳት ችሎታ ለማዳበር ያላቸው አስተዋጽኦ ላይ ተመስርቶ የተከናወነ ከፊል ፍትነታዊ ምርምር ነው፡፡ ስለሆነም በሚከተሉት ርዕሰ ጉዳዮች ዙሪያ ተጨማሪ ጥናቶች ቢካሄዱ በመስኩ የተሻለ ግንዛቤ ለማግኘት እንደሚረዳ ይታመናል፡፡

ሀ. የመምህራን ብልሀት አጠቃቀም እና አተገባበር መሰረት ያደረገ አጠቃላይ ሀገራዊ የአሰሳ ጥናት በአማርኛ ቋንቋ ቢካሄድ፤

ለ. የአእምሮአዊ እና ልእለአእምሮአዊ ብልሀት ፋይዳ ይበልጥ ጎልቶ መታወቅ ይችል ዘንድ በተመሳሳይ የክፍል ደረጃ በሌላ ትምህርት ቤት ጥናቱ በድጋሜ ቢሞከር፤

ሐ. ይህ ጥናት አማርኛ ሁለተኛ ቋንቋቸው በሆኑ በአፋን ኦሮሞ ተናጋሪ ተማሪዎች ላይ ብቻ በማተኮር የተካሄደ ነው፡፡ ስለሆነም ብልሀቶቹ ለአፈፌት ተማሪዎችም ስለሚያገለግሉ ጥናት በማድረግ ተተግባራዊነታቸው ምን እንደሚመስል እና ያላቸው አስተዋጽኦ ለማየት ቢሞከር፤

መ. በዚህ ጥናት በአእምሮአዊ እና ልእለአእምሮአዊ ብልሀቶች ውስጥ የተካተቱ እያንዳንዳቸው ብልሀቶች በተናጠል አንብቦ በመረዳት ችሎታ ላይ ያላቸው አስተዋጽኦ አልተፈተሸም፡፡ በመሆኑም በሌሎች ጥናቶች በአእምሮአዊ እና ልእለአእምሮአዊ ብልሀቶች ውስጥ የተካተቱ የማንበብ ብልሀቶች በተናጠል አንብቦ

በመረዳት ችሎታ ላይ ያላቸውን አስተዋጽኦ በተመለከተ ጠለቅና ሰፋ ያለ ጥናት አካሂዶ ለመፈተሽ ቢሞከር፤

ሠ. አእምሮአዊ እና ልእለአእምሮአዊ ብልሀቶችን በብዙ ናሙናዎች ላይ በመተግበር ዘዴው አንብቦ የመረዳት ችሎታን ለማጎልበት ያለውን ሚና በተመለከተ ቀጣይ ጥናት ቢከናወን፤

ዋቢ ጽሁፎች

መኮንን ናና፡፡ (2000)፡፡ ‹‹በአዊኛ አፋቸውን የፈቱ የስምንተኛ ክፍል ተማሪዎች በአማርኛ አንብቦ የመረዳት ችሎታ ግምገማ›› የኤም.ኤ.ድግሪ ማሟያ ጽሑፍ፣አዲስ አበባ ዩኒቨርሲቲ (ያልታተመ)፡፡

ሰርካለም ይገረሙ፡፡ (2002)፡፡ ‹‹የዘጠነኛ ክፍል የአማርኛ መምህራን የንባብ ትምህርት የክፍል ውስጥ አቀራረብ (በ 9ንኛ ክፍል ተተኳሪነት)›› የኤም.ኤ.ድግሪ ማሟያ ጽሁፍ፣ አዲስ አበባ ዩኒቨርሲቲ (ያልታተመ)፡፡

ተስፋዬ ወ/ሚካኤል፡፡ (2001)፡፡ ‹‹የሁለተኛ ደረጃ ተማሪዎች በአማርኛ አንብቦ የመረዳት ችሎታ በተመረጡ የአዲስ አበባ ሁለተኛ ደረጃ ትምህርት ቤቶች፡፡›› የኤም.ኤ. ዲግሪ ማሟያ ጽሑፍ፣አዲስ አበባ ዩኒቨርሲቲ (ያልታተመ)፡፡

ተሾመ ፎርሲዶ፡፡(1997)፡፡ ‹‹በከንባታ ጠምባሮ ዞን የሚገኙ የሁለተኛ ደረጃ የአስረኛ (10ኛ) ክፍል ተማሪዎች በአማርኛ አንብቦ የመረዳት ችሎታ፡፡›› የኤም.ኤ.ዲግሪ ማሟያ ጽሁፍ፣ አዲስ አበባ ዩኒቨርሲቲ (ያልታተመ)፡፡

ተክላይ ትእዛዙ፡፡ (2000)፡፡ ‹‹ በትግርኛ ቋንቋ አፋቸውን የፈቱ የስምንተኛ እና የአስረኛ ክፍል ተማሪዎች በአማርኛ ንባብ ግዜ የንባብ ብልሀት አጠቃቀም እና የመምህራን ግንዛቤ ተጣጥሞሽ ፍተሻ፣ በአክሱም ከተማ አንደኛ እና ሁለተኛ ደረጃ ትምህርት በቶች መነሻነት›› የኤም.ኤ.ዲግሪ ማሟያ ጽሁፍ፣ አዲስ አበባ ዩኒቨርሲቲ (ያልታተመ)፡፡

ታምራት መኮንን ፡፡(2003)፡፡ ‹‹በአማርኛ ቋንቋ የማንበብ ችሎታ ከአካዳሚያዊ ውጤት ጋር ያለው ተዛምዶ በጎንደር ከተማ በሚገኙ ሶስት አንደኛ ደረጃ ትምህርት ቤቶች፣ ስድስተኛ ክፍል ተማሪዎች ላይ የተሰራ ጥናት››የኤም.ኤ.ዲግሪ ማሟያ ጽሁፍ፣ አዲስ አበባ ዩኒቨርሲቲ (ያልታተመ)፡፡

የኢትዮጵያ ፌድራላዊ ዲሞክራሲያዊ የትምህርት ሚኒስቴር፡፡ (2004)፡፡ አማርኛ የተማሪው መጽሐፍ፤ዘጠነኛ ክፍል፡፡ አዲስ አበባ፣ ኩራዝ አሳታሚ ድርጅት፡፡

የኢትዮጵያ ፌድራላዊ ዲሞክራሲያዊ የትምህርት ሚኒስቴር፡፡ (2004)፡፡ የዘጠነኛ ክፍል የአማርኛ ቋንቋ መርሀ ትምህርት እና የሚጠበቅ አጥጋቢ የችሎታ ብቃት ደረጃ፡፡ አዲስ አበባ፣ ኩራዝ አሳታሚ ድርጅት፡፡

ያለው እንዳወቀ፡፡(2009)፡፡ *የምርምር መሰረታዊ መርሆችና አተገባበር*፡፡ ባህርዳር፣

አብከመ ትምህርት ቢሮ፡፡

አጸዱ ማሩ (2002) ‹‹ በደብረ ማርቆስ ከተማ የሚገኙ የ7ኛ ክፍል ሴትና ወንድ ተማሪዎች አንብቦ መረዳት ችሎታ ንጽጽር ›› የኤም.ኤ.ዲግሪ ማሟያ ጽሁፍ፣ አዲስ አበባ ዩኒቨርሲቲ (ያልታተመ)፡፡

እንድሪስ አባይ እና አሸናፊ ተስፋዬ ፡፡(2007)፡፡ ‹‹የአንብቦ መረዳት ብልሀቶችን መማር ከአንብቦ መረዳት ችሎታ ጋር ያለው ተዛምዶ፡፡›› *The Ethiopian Journal of Higher Education*, Vo, 4; No 2; PP 37-70.

ከበደ ሚካኤል ፡፡(1994)፡፡ ታላላቅ ሰዎች ፣ አዲስ አበባ ኢትዮጵያ፣ ሜጋ አሳታሚ ድርጅት፡፡

ዘውዱ መብሬ፡፡ (2008)፡፡ ‹‹ ሚና ለዋጭ ዘዴ የአማርኛ አፈፊት ተማሪዎችን አንብቦ የመረዳት ችሎታና የማንበብ ተነሳሽነት ለማሳደግ የሚኖረው አስተዋጽኦ፣ በሰባተኛ ክፍል ተማሪዎች ተተኳሪነት ›› የዶክትሬት ዲግሪ ማሟያ ጽሁፍ፣ አዲስ አበባ ዩኒቨርሲቲ (ያልታተመ)፡፡

Ab Manan,N.A.; Alias A.A. ; Yusof, J. and Pandian, A. (*2011*) The Effects of Language Learning Strategy (LLS) Training on ESL College Students' Strategies Used, *Gading Business and Management Journal, Vol .15 , pp25-39.*

Abu Shmais, W. (2003). Language learning strategy in Palestine. *TESL-EJ*, 7(2), 20-33.

Aebersold, Jo Ann and Field, Mary Lee (1997). *From Reader to Reading Teacher: Issues and Strategies for Second Language Classrooms*. Cambridge : University Press, New York.

Afflerbach, P., Pearson, P. D. & Paris, S. G. (2008). Clarifying differences between Reading skills and reading strategies. *Reading Teacher, 61,* 362-373.

Aghael , R. (2011). ‹‹ Cognitive and MetaCognitive Reading Strategies of Iranian EFL Learners.›› Faculty of Languge & Linguistics University Malaya Kuala Lumpura, PhD ; Dessertation. (Un Published)

Alderson, J. C. (2000). *Assessing Reading.* Cambridge: Cambridge University Press.

Alexander, A. and Fox, E. (2008). Reading in Perspective. in Fresch, M. (Ed). *An Essential History of Current Reading Practices.* Newark: International Reading Association Inc., pp. 12-32.

Alfassi, M. (2004). Reading to Learn: Effects of combined Strategy Instruction on High

School Students. *The Journal of Educational Research*, *97*(4), 171-185.

ALshammari, M. , K. (2015) The Effect of using Metacognitive Strategies for Achievement and the Trend Toward Social Studies For Intermediate Schools Students Saudiarabia, *International Journal of Education, Learning and Development* , Vol.3, No.7, pp.47-54,

Ancker , W.P. (2001).Reading Activities for Effective Top-down Processing. *English Teaching Forum*, 32,1,39-41.

Anderson, N. J. (1991). Individual Differences in Strategy Use in Second Language Reading and Testing. *The Modern Language Journal,* 75 (4): 460-472.

Anderson, R. C., and Pearson, P. D. (1984). A Schema-Theoretic View of Basic Processes in Reading Comprehension. in P. D. Pearson, R. Barr, M. Kamil, & P. Mosenthal (Eds.), *Handbook of Reading Research* (Vol. 1, pp. 255-291). New York: Longman.

Ansari, S. M. (2012) .The What, the Why and the How of Testing in the Teaching and Learning of English. *International Journal of English and Education*, Vol. 1 Issue.2 ,P :192- 201.

Asiae University (2012) Learning Theories-behaviorism. Chapter Five. http://peoplelearn. Homestead. com/BEduc/Chapter_5.pdf. Accessed on 20 October 2012.

Bachman, L. F., and Palmer, A. S. (2010). *Language Assessment in practice: Developing Language Tests and Justifying their Use the Real World.* Oxford: Oxford University Press.

Bakke, H. M. (2010). *Teaching Reading in EFL-Instruction : What are Teachers' Attitudes towards Reading in EFL-Instruction and How is it Taught in Class?* Trykk: Reprosentralen,University I Oslo , http://www.duo.uio.no/.

Baker, L., and Brown, A. L. (1984). Metacognitive Skills and Reading. In P. D. Pearson, R.Kamil, & P. Mosenthal (Eds.), *Handbook of Reading Research* (Vol. 1, pp. 353-394). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Assoc.

Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Barnett, M. A. (1988). Reading through context: How real and perceived strategy affects

L2 comprehension. *The Modern Language Journal, 72*(2),150-162.

Benchmark Education. (2011). *Teaching Resources-best Practices: Metacognitive Strategies,K8.*Retrieved on 20/6/2015 From http:www.benchmarkeducation. com/educational leader/reading/Metacognitive-Strategies.html.

Bentahar .A. (2012). ‹‹ *Can ESL Teachers Teach Reading Metacognitive Strategies?*›› Boise State University Graduate College, Master of Arts in Education Curriculum & Instruction.

Blakey, E., and Spence, S. (1990). *Developing Metacognition*. ERIC Document 329218, 1-4.

Block, C. C., Schaller, J. L., Joy, J. A., and Gaine, P. (2002). Process-based Comprehension Instruction: Perspectives of four Reading Educators in C. C. Block and M. Pressley (Eds.), *Comprehension Instruction: Research-based Best practices* (pp. 42-61). New York: Guilford Press.

Boakye Yeboah Nana, A.N. (2012). A Socio-Affective Approach to Improving Students' Reading Comprehension Abilities, University of Pretoria; Faculty of Humanities; PhD; Dessertation.(Unpublished)

Brincka, I. and Liljenfors, R. (2013). The Developmental Origin of Metacognition. *Infant and Child Development.* 22, 85-101.

Brown, A. L. (1980). Metacognitive Development and Reading. In R. J. Spiro, B. C. Bruce, And W. F. Brewer (Eds.), *Theoretical Issues in Reading Comprehension* (pp. 453-481).Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Brown, A. L. and Campione, J. C. (1990). Interactive Learning Environments and the Teaching of Science and Mathematics. In M. Gardner, J. Greens, F. Reif, A.Schoenfeld, A. Disessa, and E. Stage (Eds.) *Toward a scientific practice of Science education* (pp. 111- 139). Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.

Brown, D. (1994). *Principles of Language Learing and Teaching* .Cambridge: Cambridge Univeristy Prentice Hall Regents.

Cambrooke, K. C. (2010). Tips on Note Taking from Textbooks, Retrieved on 15/8/2015 *http://www.ehow.com/list_6548642_tips-taking-textbooks.html.41*.

Carrell, P. L., Pharis, B. G., & Liberto, J. G. (1989). Metacognitive Strategy Training for ESL Reading. *TESOL Quarterly, 20*, 463-494.

Carrell, P.L., Gajdusek, L. and Wise, T. (1998). Metacognition and EFL / ESL Reading. *Instructional Science*, 26, 97-112.

Carrell, P. L. (1998). Introduction. in Carrell, P.L., Devine , J. and Heskey, D.E. (Eds.), *Interactive Approaches to Second Language Reading* (pp. 1-5). Cambridge: Cambridge University Press.

Chair, S, C. (2002). *Reading for Understanding toward Research & Program in Reading Comprehension.* RAND Reading Study Group: U.S. Department of Education.

Chamot, A. U., and O,Malley, J. M. (1994). *The CALLA Handbook: Implementing the Cognitive Academic Language Learning Approach*. New York, Longman.

Chamot, A. U., Barnhardt, S., El-Dinary, P.B., and Robbins, J. (1999). *The Learning Strategies Handbook.* New York: Longman.

Chamot, A. U. (2004). Issues in language Learning Strategy Research and Teaching. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 12-25.

Chamot, A.U. (2005). The Cognitive Academic Language Learning Approach (CALLA): An update. In P.A.

Chen, Kate, Tzu-Ching and Chen, Sabina, Chia-Li (*2015*). The Use of EFL Reading Strategies among High School Students in Taiwan, *An International Online Journal. V, 15, No ,2.*

Chinn, C. (2011). *Educational Psychology Understanding Students Thinking*. Rutgres University.

Cohen, A.,D. (1999). Language Learning Strategies Instruction & Research . in Cotterall Sara and Crabbe , David(eds.) *Learner Autonomy in Language Learning :Defining the Field and Effecting Change*. PP 61-77. Frankfurt: Peter Lang GmbH.

Cohen, L ., Manion, L., and Morrison, K. (2007).*Research methods in education* (Sixth ed.). US; New York: Routledge.

Collier , C. and Hoover , J. J. (1987). *Cognitive Learning Strategies for Minority Handicapped Students.* Hamilton Publications: Lindale, Texas.

Cosentino, C. L. (2017). The Effects Of Self- Regulation on Reading Comprehension,

Motivation for Learning , and Selef- Efficacy with Struggling Readers, Western Connecticut State University; Department of Education and Educational; PhD; (Unpublished)

Costa, A. L. (1984). Mediating the Metacognitive. *Educational Leadership, 11*, 57-62.

Cromley, J. (2005). Metacognition, Cognitive Strategy Instruction,and Reading in Adult Literacy. *Review of Adult Learning and Literacy* 5, 187-204.

Cross, D. R., and Paris, S. G. (1988). Development and Instruction Analysis of Children's Metacognition and Reading Comprehension. *Journal of Educational Psychology, 30,* 131-142.

Davies, F. (1995). *Introducing Reading*. Cambridge: Cambridg University press.

Day , R. R. (1994). Selecting Passage for the EFL Reading Class. *English Teaching Forum*, 32, No. 1, 22-23.

Deshler, D., & Schumaker, J. (1986). Learning Strategies: an Instructional Alternative for Low- achieving Adolescents. Exceptional Children, 52, 583-590.

Dreyer, C., & Oxford, R.L. (1996). Learning Strategies and other Predictors of ESL Proficiency Among Afrikaans Speakers in South Africa. In R. L. Oxford, (Ed.), *Language Learning Strategies Around the World: Cross-cultural perspectives* (pp. 18-29), Manoa: University of Hawaii Press.

Dubin , F. and Bycin , D. (1991). Academic Reading and the ESL/EFL Teaching . In Celece Murcia M. (eds) *Teaching English as a Second or Foreignn Languge.* Boston: Heinle and Heinle.

Duffy, G. G. (2003). *Explaining reading: a Resource for Teaching Concepts, Skills, and Strategies.* New York: Guilford Press.

Duke, N. K.,and Pearson, P. (2002). Effective Practices for Developing Reading Comprehension. In Alan E. Farstrup and S. Jay Samuels (Eds.), *What Research Has to Say About Reading Instruction* (3rd ed., pp. 205-242).Newark, DE: International Reading Association, Inc.

Dutta, S. K. (1994). Predicting as a Pre-Reading Activity. *English Teaching Forum.* 32,1,39-41.

Dyer, C. (1995). *Beginning Research in Psychology a Practical Guide to Research Methods and Statistics*. Oxford: Blackwell Publishers.

Ediger, A. (2001). Teaching children literacy skills in a second language (3rd ed.). In M. Celce- Murcia (Ed.), *Teaching English as a second or foreign language* (pp.153-169). Boston, MA: Heinle & Heinle.

Ellis , R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

Flavell, J. H. (1978). Metacognitive Development. in J. M. Scandura & C.J. Brainerd (Eds.) *Structural/processTheories of complex human behavior.* Alphen a.d. Rijn, the Netherlands: Sijhoff and Noordhoff.

Frase, L. (2008). Reading Strategies Good Readers Use, an Article published. Retrieved On 13/6/2014from*http://ezinearticles.com/?Reading-Strategies-Good Readers Use&id = 1824654.*

Fries-Gaither, J. (2012). *Evaluating in Reading and Science*. Beyond Weather and the Water Cycle. Retrived November, 18/ 2015, from http: // Beyond weather. Ehe.osu.edu/issue/we-Study-eaeths–Climate /Evaluating-in-Reading-and-Science.

Gearheart, B.,R.; DeRuiter, J. A., and Sileo, T.,W. (1986). *Teaching Mildly and Moderately Handicapped Students.* Englewood Cliffs: Prentice-Hall, Inc.

Gough, P., and Wren, S. (1999). Constructing Meaning: the Role of Decoding. in Oakhill J. & S. Beard (Eds). *Reading Development and the Teaching of Reading.* MA: Blackwell, pp.59-78.

Grabe, W. (1991). Current Developments in Second Language Reading Research. *TESOL Quarterly*, *25*,375-406.

Grabe, W., and Stoller, F. (2002). *Teaching and Researching Reading.* London: Pearson Education.

Grant ,N. (1987) . *Making The Most of Your Text Book* . London : Longman.

Grellet, N. (1990). *Developing Reading Skills: a Practical Guide to Reading Comprehension Exercises.* Cambridge : Cambridge University Press.

Green, J., & Oxford, R. L. (1995). A closer look at learning strategies, L2 proficiency, and gender. *TESOL Quarterly*, 29, 261-297.

Griffiths , C . (2004a). Language Learning Strategies: Theory and Research. *Occasional Paper*, No. 1, 1-25.

Gulcat, Z. (2007). Summarizing, *Available at http://www.buowl.boun .edu.tr*

/students/ summarizing/summarizing.htm.

Gunning, T ,G .(1996). *Creating Reading Instruction for All Children*. Second Edition, Ally and Bacon Publishing Co. Inc, New York.

Harmer , J. (2001). *The Practice of English Languge Teaching*. ESSEX : Pearson Education Limited.

Hauck, M. (2005). Metacognitive Knowledge, Metacognitive Strategies, and CALL. in: Egbert, Joy L., and Petrie, G. (eds.) *CALL Research Perspectives, ESL and Applied Linguistics Professional Series.* New Jersey, USA: Lawrence Erlbaum, pp. 65–86.

Heaton , J. B. (1991). *Writing English Language Tests* . New York : Longman Inc.

Hood and et al . (2005), *Focus on Reading*. NCELTR, Sidney.

Hokkanen ,J. (2015). *Assessing the Metacognitive Reading Awareness of Finnish High School Students*. University of Jyväskylä Faculty of Humanities ; Department of Languages English: Bachelor's Thesis (un published).

Huttunen , I. (1996). ‹‹ Learning to Learn : an Overview.›› *Language Teaching : an International Abstracting Journal for Language Teachers, Educarors, and Researchers.* Cambridge: Cambridge University Press. Vol, 29,No, 2-4 ; PP 86-98.

Hsiao, T. Y., and Oxford, R. L. (2002). Comparing Theories of Language Learning Strategies: AConfirmatory Factor Analysis. *The Modern Language Journal*, l, 368-383.

Hughes , A. (2003). *Testing for Language Teachers*. Cambridge : Cambridge Univeristy Press.

Hyland , K. (1995) . ‹‹ Purpose And Strategy. Teaching Extensive Reading Skill›› in : *Selected Articles from the Creative Classroom Activitie*s. 1989- 1993(ed.) Thomas Kral ; English Language Program Division : (USIA).

Israel , S. E. (2007). Thinking Metacognitively. *In Using Metacognitive Assessments to Create Individualized reading Instruction* . Newark , DE: International Reading Association

Iwai,Y. (2011). The Effects of Metacognitive Reading Strategies: Pedagogical

Implications for EFL/ESL Teachers. *The Reading Matrix* 11 (2), April 2011. 150-158.

Jordan, A., Carlite, O. & Stack, A. (2008). Approaches to Learning: A Guide for Teachers. New York: The McGrow Hill Companies.

Karoora Bara (2009). QAJ. TAJ. OLAANAA MANA QOPHEESSAA*, Foyya;e fi Xiinxala Raawwii* (KGT 1FFAA). Oromiya : Sendafa Bekke.

Kinoshita, Y.C. (2003) Integrating Language Learning Strategy Instruction into ESL/EFL Lesson, *The Internet TESL Journal*, Vol. 9, No. 4, pp 203-215.

Klaus, B. (2002). ‹‹ Integrating Internet Based Reading Materials in to Foreign Language Curriculum. from Teacher to Student Cantered Approaches›› Retrieved on 6/8/2014 *from http://llt.msu.edu/vol6 num3/brand/default .htm*.

Kouarogo , P. (1993). ‹‹ Language Learning Strategies in Input-Poor Environment.›› SYSTEM: *an International Journal of Educational Technology and Applied Linguistics*. London: Bergmann Press Ltd. Vol. 21 ,No 2; PP 165-172.

LaBerge, D. and Samuels, S. J. (1974). Toward a Theory of Automatic Information Processing in Reading. *Cognitive Psychology*, 6 (2):293-323.

Lipson, M. Y., and Wixson, K. K. (1986). Reading Disability Research: an Interactionist Perspective. *Review of Educational Research, 56*(1), 111-136.

Lutz, S.T. and Huitt, W. (2004). Connecting Cognitive Development and Constructivism: Implications from Theory for Instruction and Assessment. *Constructivism in the Human Sciences. Vol. 9*, No. 1, pp. 67-90.

Mahdavi, M. and Mehrabi , M. (2013). An Overview of Languge Learner Strategies. *Journal of Management Sciences & Education ,Vol. 2 , No. 4 p : 136- 144*.

Mahdavi, M. (2014). On the Role of Metacognitive Strategy Training for EFL Reading Comprehension in an Input-poor Environment. *Journal of Applied Environmental & Biological Sciences*, Retrieved on 3/6/2015from *www. textroad.com*.

Maria, K. (1990). *Reading Comprehension Instruction, Issues and Strategies.* Parkton, Maryland: New York Press.

Marley, S. C, Levin , J. R. and Glenberg , A. M. (2010). What Cognitive Benefits Does an Activity Based Reading Strategy Afford Young Native American Readers?

Journal of Experimental Education, 78, 395–417

May, F. (1990). *Reading as Communication an Interactive Approach*. New york: Heineman Educational & Professional Publishing Limited.

McCormick, C. B.; Miller , G., and Pressley, M. (ed) (1989). *Cognitive Strategy Research: From Basic Research to Educational Applications*. Springer-Verlag: New York Inc.

McCormick, C. B., and Pressley, M. (1996). *Educational Psychology: Learning, Instruction, Assessment.* New York: Longman.

McDonough, S.H. (1999). *‹‹ Learning Strategies ›› Language Teaching : an International Abstracting Journal for Language Teachers, Educators and Researchers.* Cambridge: Cambridge University Press.

McLaughlin, M. (2008). Reading Comprehension: an Evolution of Theory, Research, and Practice. In Fresch, M.J. *An Essential History of Current Reading practices.* Newark: International Reading Association, Inc., pp. 82-105.

Mehrpour , S. , Sadighi , F. and Bagheri, Z. (2012). Teaching Reading Comprehension Strategies to Iranian EFL Pre-University Students. The Journal of Teaching Language Skills /4(1), 108 , Ser. 66/4.

Mei-Yun , Y. (1993). Cohesion and the Teaching of EFL Reading . *English Teaching Forum. Vol.31,No, 1,pp.12-15.*

Mokhtari, K., & Sheorey, R. (2002). Measuring ESL Students' Awareness of Reading Strategies. *Journal of Developmental Education, 25*, 2-10.

Muijs, D. (2004). Doing Quantitative Research in Education with SPSS. London: SAGE Publications Ltd. .

National Institute of Child Health and Human Development (2000). *Teaching Children to Read: an Evidence-based Assessment of the Scientific Research Literature on Pane. Reading and its Implications for Reading Instruction Report of the National Reading (NIH Publication .No, 00-4754).* Washington, D. C.: U. S. Government Printing Office.

Newell, A., and Simon, J. A. (1972). *Human problem solving*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Nisbet, D. L., Tindall, E. R., & Arroyo, A. A. (2005). Language learning strategies and

English proficiency of Chinese university students. *Foreign Language Annals*, 38(1), 100-107.

Nunan, D. (1991). *Language Teaching Methodology: a Textbook for Teachers.* London: Prentice Hall.

Nuttall, C. (1996). *Teaching Reading skills in a Foreign Language (2nd Ed.)*. Oxford: Heinemann.

O'Hara, J. D. (2007). ‹‹The Influence of Supplemental Instructional Approaches Upon the Comprehension MetaCognitive Awareness, and Motivation of Struggling Third- and Fourth -Grade Readers,›› University of Maryland: Phd Dissertation (un published).

O'Malley, J. M., Chamot, A. U., Stewner-Manzanares, G., Kupper, L. J., and Russo, R.P. (1985). Learning strategies used by Beginning and Intermediate ESL Students. *Language Learning, Vol.* 35, No ,1, pp 21-46.

O'Malley, J. M. and Chamot, A. U. (1995). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*.Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Oxford, R. L. (1989). Use of Language Learning Strategies: A Synthesis of Studies with Implication for Students Training. *System*, Vol.17, No ,2, pp, 235-247.

Oxford, R. L. (1990). *Language Learning Strategies: what Every Teacher Should Know*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.

Oxford, R. L.; Park-oh, Y. Ito, S, & Sumrall, M. (1993). Japanese by satellite: Effects of motivation, language learning styles and strategies, gender, course level, and previous language learning experiences on Japanese language achievement. *Foreign Language Annals*, 26, 359-371.

Oxford , R. L. (2003). Language Learning Styles and Strategies: Concepts and Relationships, Retrieved on 16/9/2014 From *Book Published by web.ntpu.edu.tw.*

Ozek , Y., and Civelek , M. (2006). A Study on the Use of Cognitive Reading Strategies by ELT Students. *The Asian EFL Journal*.Professional Teachers Articles, Retrived on 1/3/2014 from http://www.asian-efljournal.com.

Palincsar, A. S., and Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-Fostering and Comprehension-monitoring Activities. *Cognition and Instruction,*

2, 117-175.

Paris, S. G., Lipson, M., and Wixson, K. (1983). Becoming a Strategic Reader. *Contemporary Educational Psychology, 8,* 293-316.

Paris, S. G., and Winograd, P. (1990). How Metacognition Can Promote Academic Learning and Instruction. In B. F. Jones and L. Idol (Eds.), *Dimensions of Thinking and Cognitive Instruction* (pp. 15-51). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Paris, S. G., Wasik, B. A., and Turner, J.C. (1996). The development of strategic readers. In R. Barr, M. L. Kamil, P.B. Mosenthal, & P.D. Pearson (Eds.), *Handbook of Reading Research* (vol. 2, pp. 609-640). Mahwah: Lea.

Papaleontiou-Louca, E. (2003). The Concept and Instruction of Metacognition. *Teacher Development*, *7*(1), 9-30.

Peacock, M., & Ho, B. (2003). Students language learning strategies across Eight Disciplines. *International Journal of Applied Linguistics*, 13(2), 179-200.

Person P. D. & Dole. J. A. (1987). Explicit Comprehension Instruction: A Review of Research and a New Conceptualization of Learning. The *Elementary School Journal. Vol. 88, No, 2, PP151-165.*

Pearson, P. D., Roehler, L. R., Dole, J. A., and Duffy, G. G. (1992). Developing Expertise in Reading Comprehension. In S. J. Samuels & A. E. Farstrup (Eds.), *What Research Has to Say about Reading Instruction* (pp. 145-199). Newark, DE: International Reading Assoc.

Phakiti, A. (2003). A closer look at gender and strategy use in L2 reading. *Language Learning*, 53, 649-702.

Piaget, J. (1970). *Science of education and the psychology of the child*. New York: Viking.

Pressley, M. (2000). A Focu s on Reading Comprehension Strategy Instruction, Retrieved on 8/9/2013 from http://w.w.w.readingonline.org/articles/handbook/pressley/ index.html.

Pressley, M., & Wolshyn, V. (1995). *Cognitive strategy instruction: that really improve Children's Academic Performance* 2nd ed.).Cambridge, Massachusetts: Brookline Books.

Rasekh, Z., and Ranjbary, R. (2003). Metacognitive Strategy Training for Vocabulary

Learning, *TESLEJ*, 7(2), 1-18.

Ratna , A. (2014). The Use of Cognitive Reading Strategies to Enhance EFL Students' Reading Comprehension. *International Journal of Education (IJE), Vol. 2, No. 1, p. 1-11.*

Ratner, C. (1991*). Vygotsky's sociohistorical psychology and its contemporary Applications.* New York: Plenum Press.

Richards, J., and Lockhart, C. (1996). *Reflective Teaching in Second Language Classrooms.* Cambridge: Cambridge University Press.

Richards, J. (1997). *From Reader to Reading Teacher: Issue and Strategies for SL Classroom.* Cambridge Language Education : New York.

Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in Thinking: Cognitive Development in Social Context.* New York: Oxford University Press.

Rosenshine, B. (1997). *The Case for Explicit, Teacher-led, Cognitive Strategy Instruction.* http://epaa.asu.edu/barak/barak1.html.

Rubin ,J. (1987). Learner Strategies: Theoretical Assumption, Research History and Typology. In A. Wenden and J. Rubin (eds) *Learner Strategies in Language Learning*. Englewood Cliffs , NJ. Prentice Hall.

Sahan , A. (2012). Cognitive Reading Comprehension Strategies Employed by ELT Students. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Sayı: No. 33 ,Vo. 2, PP 1-22.*

Salovaara , H. (2005) . *Achievement Goals and Cognitive Learning Strategies in Daynamic Contexts of Learing* .Department of Educational Sciences and Teacher Education :University of Oulu, Finland.

Santos, Xavier dos, and Horbach ,Viviane (1999). EFL Teacher And Class Management: Teaching and Learning Strategies . In Cotterall , Sara & Crabbe , David (eds.) *Learner Autonomy in Language Learning : Defining The Field and Effecting Change*. PP. 143- 148. Frankfurt : Peter Lang GmbH.

Schiff, R., and Calif, S. (2004). An Academic Intervention Program for EFL University Students with Reading Disabilities. *Journal of Adolescent and Adult Literacy, 48*(2), 102-113.

Schraw, G. (1998). Promoting General Metacognitive Awareness. *Instructional Science*, 26,113- 125.

Schunk, D. H. (2012). Learning Theories: An Educational Perspective. The University of North Carolina at Greensboro, Boston: Pearson Education.

Sheinker, J., and Sheinker, A. (1983). *Study Strategies: aMetacognitive Approach*. Rock Springs, Wyo: White Mountain Publishing.

Sheng, H. J. (2000). Cognitive Model for Teaching Reading Comprehension. *English Teaching Forum, Vol. 38 , No. 4, P ,12-15.*

Siberstein, S. (1994).*Techniques and Resources in Teaching Reading*. New York: Oxford University Press.

Simensen, A. M. (2007). *Teaching a Foreign Language - Principles and Procedures* (2 ed.) Oslo: Fagbokforlaget.

Snow, C. E., and Sweet, A. P. (2003). Reading for Comprehension. In A. P. Sweet & C. E. Snow (Eds.), *Rethinking Reading Comprehension* (pp. 1-11). NY: Guilford Press.

Stanovich, K.E. (1980). Toward an Interactive Compensatory Model of Individual Differences in the Development of Reading Fluency. *Reading Research Quarterly,* 16:32-71.

Stanovich, K.E. & Stanovich, P. (1999). How Research Might Inform the Debate About Early Reading Acquisition. In Oakhill, J. & Beard, R. (Eds). *Reading Development And the Teaching of Reading.* Oxford: Blackwell, pp. 12-41.

Stern, H. H. (1992). *Issues and Options in Language Teaching*. Oxford: OUP. Street, B. (1995). *Social Literacies.* London: Longman.

Special Education Support Service . (2009). Metacognition for the classroom and beyond: Differentiation and support for learners. Retrieved on 14/9/2015 from *www.sess.ie/sites/default/files/projects/…of…/SESS_Metacognition_Resource v1.pdf.*

Thiede, K.W.; Anderson; M.C. M. & Therriault, D. (2003). Accuracy of Metacognitive Monitoring Affects Learning of Texts. Journal of Educational Psychology. 95, 66-73.

Tudor, I.(1996). *Learner-Centeredness as LanguageEducation.* Cambridge: Cambridge University Press.

Ur , P.(1996). *Acourse in Language Teaching Practices and Theory*. Cambridge Cambridge University Press.

Urquhart, S., and Weir, C. (1998). *Reading in a Second Language: Process, product and practice.* London: Longman.

Vandergrift, L. (1999). Facilitating second language listening comprehension: acquiring successful strategies. *ELT Journal*, 53(4), 73-78.

Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and Language.* Cambridge, MA: MIT Press.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: the Development of Higher Psychological Processes.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Vygotsky, L. (1978). Interaction Between Learning and Development. In Gauvainim, M. & Cole, M.(Eds). 1997. Readings on the development of children. New York: Freeman & Company. Retrieved on 9/7/2015 fromhtt:// www. psy.cmu.edu /~siegler/vygotsky78.pdf.

Wallace, Catherine (1998). *Reading*. Oxford ∶ Oxford University Press.

Wantroba- Ferrer , M. (2011). ‹‹Metacognitive Reading Strategies of Middle School Spanish- as- aForeign Language Learners.›› University of Illinois at Chicago. Phd (Un Published).

Wei, Y. (2005). *The relationship between phonological awareness and reading ability of Thai Students in English and Thai primary schools of Thailand*. Doctoral Dissertation. University of Maryland, College Park. College Park: MD.

Weir, C. J. (1993). *Understanding & Developing Language Tests.* New York: Prentice Hall.

Wenden,A.L. (1987) Conceptual Background and Utility. In A. Wenden and J. Rubin (Eds.), Learner Strategies in Language Learning (pp. 3-13). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Wenden ,A. L. & Rubin ,J. (Eds). (1987). Learner Strategies in Language Learning. Englewood Cliffs ,NJ: Prentice Hall.

Wenden, A. L. (1991). *Learner Strategies for Learner Autonomy*. New York: Prentice Hall.

Wharton, G. (2000). Language learning strategy use of bilingual foreign language learners in Singapore. *Language Learning*, 50(2), 203-244.

Wijayanti, I. (2013). ‹‹The Effectiveness of the use of Techniques Collaborative Strategic Reading (CSR) in the Reading Skill Learning German Language Learners Grade Class X SMA N 2 Banguntapan.›› Ph.D Thesis, http://eprints.Uny.ac.id/21517/.

Williams, E. (1990). *Reading in the Language Classroom*. London: Macmillan Publications.

Wilson, P.T., and Anderson R.C. (1986). What they Don‟t Know Will Hurt them: the Role of Prior Knowledge in Comprehension. In Orasanu, J. (Ed). *Reading comprehension: from Research to Practice.* Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum, pp. 31-48.

Wyse, D. & Jones ,H . H. (2008). Teaching English Languge & Literacy. Retrieved on 8/10/2013 from *Books.google.com /.../ Teaching-English-…*

Yin, W. M., & Agnes, C. S. (2001). *Knowledge and use of metacognitive strategies. National Institute of Education Singapore.* Retrieved December 25, 2015 from http://www.aare.edu.au/01pap/won 01419.htm

Yohannes ,T. (2013). A Survey of Secondary School Students' Reading Strategy Use, Teachers' Perceptions and Practices: the Case of Grade Nine. *Ethiopia Journal of Education. & Sc. Vol. 8 , No. 2 ,57-67.*

Zhang, L. J. (2001). Awareness in reading: EFL students; metacognitive knowledge of Reading Strategies in an Acquisition-poor Environment. *Language Awareness*, 10(4), 268-288.

Zimmerman, B. J. & Pons, M.M. (1986). Development of a Structured Interview for Assessing Student Use of Self-Regulated Learning Strategies. *American Educational Research Journal, 23*, 614-628.

Zimmerman, B. J. (2008). Goal setting: aKey Proactive Source of Academic Self-Regulation. In *Motivation and Self-Regulated Learning: Theory, Research, and Applications*. Schunk, Dale H. (Ed.);Zimmerman, Barry J. (Ed.), US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers. pp. 267-295.

አባሪዎች

አባሪ 1፤ ቅድመ ፈተና

አዲስ አበባ ዩኒቨርሲቲ

የሂውማኒቲስ፣የቋንቋዎች ጥናት፣የጆርናሊዝም እና የኮሚኒኬሽን ኮሌጅ

የአማርኛ ቋንቋ፣ሥነ ጽሑፍ እና ፎክሎር ትምህርት ክፍል

የድኅረ ምረቃ መርሃ ግብር

ለ9ኛ ክፍል ተማሪዎች የሚቀርብ ቅድመ ፈተና

ቁጥር------------------ የትምህርት ቤቱ ስም------------- ጾታ ------------

የተፈቀደው ሰዓት 1:20

በፈተናው ላይ ስም መጻፍ አይቻልም

ትልቁ ጴጥሮስ

ትልቁ ጴጥሮስ የሚባለው የመስኮብ አገር ንጉስ እውነተኛ ስሙ ቀዳማዊ ጴጥሮስ ነው፡፡ ትልቁ ጴጥሮስ የተባለው ለታሪክ የሚሆን ብዙ ታላላቅ ስራ በመስራቱ ነው፡፡ እሱም አሌክሲስ ሚካኤሎቪች ለሚባለው የመስኮብ ንጉስ ሶስተኛ ልጅ ነበር፡፡ የተወለደው በ1672 ዓ.ም ነው፡፡ ፌዶር የሚባለው ታላቅ ወንድሙ በሞተ ጊዜ መሳፍንቶቹ አልጋ ወራሽነቱን ለቀዳማዊ ጴጥሮስ ሰጡት፡፡ እሱም በዚያ ጊዜ እድሜው አስር ዓመት ነበር፤ በኋላ ግን የጦር ሰራዊት ወታደሮች ሁከት ስላነሱ የመንግስቱን ሥልጣን የሚቹ ንጉሥ ልጆች ለሆኑት አከፋፈላቸው፡፡ እነሱም ሶስት ነበሩ፡፡ ስማቸውም ኢቫን ፣ ጴጥሮስና ሶፊያ ይባላሉ፡፡ ይሁን እንጂ ዋና ባለስልጣን ሆና አገሩን የምትገዛ ሶፊያ የምትባለው የአሌክሲስ ሴት ልጅ ነበረች፡፡

በዚህ ጊዜ በመስኮብ አገር ሕዝቡ የሚኖረው ከጥንት ሲወርድ ሲዋረድ የመጣውን ልማድ እየተከተለ ስለ ነበር የአውሮፓን ሕዝቦች ሥልጣኔ የሚመለከተው በንቀትና በጥላቻ ዐይን ነበር። በመስኮብ ከተማ የውጭ አገር ሰዎች የሚኖሩበት ለብቻው የተለየ አንድ መንደር ነበር። ስለዚህ ሶፊያ የተባለችው ልዕልት ባንድ ወገን ለወንድሟ ለጴጥሮስ እንደ ሞግዚቱ ስለ ነበረችና ከጴጥሮስ ጋር በአባት እንጂ በእናት ስለማትወለደው የመንግስቱን ስልጣን እንዳይካፈላት በመፈለጓ ይናቅ በነበረው የውጭ አገር ሰዎች በሚኖሩበት በዚህ በተባለው መንደር እንደ ግዞተኛ ሆኖ እየኖረ እንዲያድግ አደረገች። መጠጥና ሌላም ልዩ ልዩ የብልግና ዐመል እያስለመዱ እንዲያበላሹት ፈልጋ ባሕርያቸው መጥፎ የሆነ ወጣቶች በዙሪያው ሆነው አብረውት እንዲያድጉ ተደረገ። በዚህ አኳኋን ትልቁ ጴጥሮስ ባደገበት መንደር ባለሆቴል፣ ነጋዴዎች፣ መዳኒት የሚሸጡ፣ ልዩ ልዩ የእጅ ጥበብ ስራ የሚሰሩ፣ ዳንስ የሚያስተምሩ፣ መምህራን እና ከልዩ ልዩ ዘር የተጠራቀሙ የአውሮፓ ሰዎች ነበሩ።

ነገር ግን ጴጥሮስ እንዲበላሽ ተብሎ የተሰራበት ይህ ወጥመድ ትልቅ ሰው ለመሆን የሚችልበትን መንገድ አዘጋጀለት። እነዚያ የተናቁት የውጭ አገር ሰዎች በጴጥሮስ ዙሪያ ሲኖሩ የአውሮፓን ጥበብ ዜና እያጫወቱት ትምህርት የሚሆነው ብዙ ነገር ስለ ገለጡለት ጴጥሮስ የአገሩ ሕዝብ የሚኖርበትን የድንቁርና አኗኗር እየጠላና እየነቀፈ የአውሮፓ ስልጣኔ ፍቅር በልቡ እያደረበት ሄደ በዚህ ጊዜ የገፔነብ (የሱዊስ አገር) ተወላጅ ከሆነ ለፎር ከሚባል ሰው ጋር ተዋወቀ። ይህም ሰው በተለይ የጦር ትምህርት የተማረ ትልቅ ሰው ነበር። በጴጥሮስና ለፎር መካከል ጥብቅ የሆነ ወዳጅነት ተመሰረተ። በሚሰጠውም ምክር የጦር ትምህርት ፍቅር በልብ ውስጥ በማደሩ ወጣቶችን በመሰብሰብና ትምህርት በመስጠት ሰራዊት መሰረተ። ይህ የጦር ትምህርትም ስርዓትና ህግ የሌላውን የቀድሞውን የመስኮብ ጦር የሚቃወምና የሚያርም ነበር።

ሶፊያ የወንድሟ የጴጥሮስ አያያዝ ስጋት ስላሳደረባት አስፋላጊውን ጥንቃቄ ለማድረግ አሰበች። ጴጥሮስም በመንግስት ምክር ቤት እየቀረበ ምክር በሚካፈልበት ጊዜ የእህቱን አሳብ በግልጽ ይቃወም ጀመር። ስለዚህ እህቱ መሳፍንቶቹን አሳድማ በጴጥሮስ ላይ ተነሳችበት። ነገር ግን ጴጥሮስ ሳይታወቅበት የጦር ሀይሉን አጠንክሮ ነበርና ምንም እንኳን ቁጥራቸው ትንሽ ቢሆንም ስልት ስለነበራቸው እነሱን መሳሪያ አድርጎ እህቱን ከስልጣኗ

ከሻራት በኋላ እንደ እስረኛ ሆና በገዳም ውስጥ እንድትኖር አደረገ፡፡ ወንድሙ ኢቫን በእህቱ በሶፊያ ላይ የደረሰባትን በመመልከት ፍርሀት ስላደረበት በገዛ ፍቃዱ ስልጣኑን ትቶ በመንግስቱ ጉዳይ በባለስልጣንነት ላይገባ ካስታወቀ በኋላ አልጋውን ጨርሶ ለጴጥሮስ ለቀቀለት፡፡

ጴጥሮስ የመስኮብን አገር ከቀድሞ ልማዱ አውጥቶ ወደ ስልጣኔ መንገድ ለመመለስ ስላሰበ ከባባድ የሆኑ ስራዎች ከፊቱ ተደቀኑ፡፡ እነዚህም በልማድና በድንቁርና ምክንያት ጸባያቸው የማይበገር የነበረውን መኳንቶችና ሕዝቡን ስርዓት እና ሕግ ተከትለው እንዲራመዱ ማድረግ፣ ኪነጥበብና ሳይንስ ወደ አገሩ እንዲገቡ ማድረግ፣ ከአያት ቅድመ አያት ተያይዞ የመጣውን ልማድ አንለቅም ብለው ያስቸገሩ ከነበሩት እንቢተኞች ጋር መታገል፣ ከድንቁርና የሚመጣውን ልዩ ልዩ የጭካኔ ልማድ ማስወገድ ነበሩ፡፡

ከዚህ በኋላ ጴጥሮስ በአውሮፓ ሕዝቦች ዘንድ የነበሩትን የስልጣኔ ሕግጋት፣ የሕዝቡን አኗኗርና ጥበብ በአይኑ አይቶና ተመልክቶ ለመረዳት ስለፈለገ በአውሮፓ ያሉትን ልዩ ልዩ አገሮች እየዞረ መጎብኘት ጀመረ፡፡ ጴጥሮስ በዚህ ጊዜ ሊቮኒን፣ ጀርመንና ሆላንድን ከጎበኘ በኋላ ሳአርዳም በምትባል ከተማ የሚገኘውን ስመ ጥሩ የሆነውን መርከብ የሚሰራበትን ቦታ ለማየት ሄደ፡፡ እዚያም ሰራተኛ ሆኖ ተቀጥሮ በሰራተኞች መዝገብ ከተጻፈ በኋላ የመርከብን አሰራር ለመማር ሲል ተራ ሰራተኛ ሆኖ ብዙ ወራት ሲያገለግል ቆየ፡፡ ነገር ግን የመስኮብ ንጉስ መሆኑን በዚያ ቦታ የሚያውቅ ሰው አልነበረም፡፡

ከዚያም ወደ እንግሊዝ አገር ተሻግሮ አዋቂዎች ከሆኑ ብዙ ሰዎች ጋር ተዋወቀና ልዩ ልዩ ሙያ ያላቸው ሰራተኞችና መርከበኞች እንደዚሁም በመስኮብ አገር ዶንና ቮልጋ በሚባሉት ወንዞች መካከል መርከብ የሚያልፍበት ትልቅ ቦይ (ካናል) ለመስራት አሳብ ስለ ነበረው ለዚሁ ስራ የሚያገለግሉት መሐንዲሶች ወደ መስኮብ አገር ሊወስድ ቀጠራቸው፡፡ይህም የሚያሰራው የቦይ ወንዝ መስኮብ በጥቁር ባሕርና በካስፒየን ባሕር በኩል ላላት ግንኙነት ከፋርስ አገር ጋር ለምታደርገው የንገድ ስራ በጣም የሚጠቅማት ነብር፡፡ አገሩን ለማሰልጠን እና ለማበልጸግ ክብሯንም ከፍ ለማድረግ አንድ ንጉስ በአውሮፓ እየዞረ ይህን ያኽል ሲጣጣርና ሲደክም በመታየቱ የአውሮፓ ሕዝቦች እጅግ አድርገው ተደነቁ፡፡

(ከከበደ ሚካኤል ፡- ታላላቅ ሰዎች 1994 ገጽ 69-72 መጠነኛ መሻሻያ ተደርጎበት የተወሰደ)

መመሪያ አንድ ፤ የሚከተሉትን አረፍተ ነገሮች በምንባቡ መሰረት ‹‹እውነት›› ወይም ‹‹ሀሰት›› በማለት መልሱ፡፡

------------1. ትልቁ ጴጥሮስ የአሌክሲስ ሶስተኛ ልጅ ነው፡፡

------------2. ትልቁ ጴጥሮስ ለአልጋ ወራሽነት ሲታጭ ገና የአስር አመት ልጅ ነበር፡፡

------------3. ጴጥሮስ ገና በልጅነቱ ንግስና የተሰጠው ለአባቱ ብቸኛ ልጅ ስለነበረ ነው፡፡

------------4.ሶፊያ ጴጥሮስ አውሮፓውያን ከሚኖሩበት መንደር እንዲያድግ ያደረገችው በእውቀት እና በጥበብ ተክኖ እንዲያድግ ነው፡፡

------------5. ሶፊያ እና ጴጥሮስ የአንድ እናትና አባት ልጆች ናቸው፡፡

------------6. ትልቁ ጴጥሮስ የአገሩ ሕዝብ የሚኖርበትን ድንቁርና የጠላው እህቱን ለመበቀል ሲል ነው፡፡

መመሪያ ሁለት፤ ከላይ በቀረበው ምንባብ መሰረት ለቀረቡት ጥያቄዎች ትክክለኛውን መልስ መርጠህ/ሽ አመልክት/ቺ፡፡

----------7. የጴጥሮስ አልጋ ወራሽነት ቀርቶ ስልጣኑን ለሶስት እንዲካፈሉት የተደረገው ለምን ይመስልሀል/ሻል?

ሀ. ሶፊያ የመጀመርያ ልጅ ስለሆነች፣ ሐ. ኢቫን እኔም ስልጣን ይገባኛል በማለቱ፣

ለ. የጦር ሰራዊቱ ሁከት ስላነሱ፣ መ. ሶፊያ ተቋውሞ አንስታ ስለነበር፣

---------8. የአንቀጽ ሁለትን ፍሬ ሀሳብ የሚያመለክተው የትኛው ነው?

ሀ. መሳፍንቶቹ ሶፊያን ንግስት አድርገው መሾማቸው፣

ለ. መሳፍንቶቹ አልጋ ወራሽነቱን ለጴጥሮስ መስጠታቸው፣

ሐ. ሶፊያ ለስልጣን ብላ ወንድሟን አውሮፓውያን ከሚኖሩበት መንደር እንዲያድግ ማድረጓ፣

መ. ሶፊያ የወንድሟ ሞግዚት ስለነበረች በጥበብና በእውቀት አንጻ ማሳደጓ፣

----------9. ከሚከተለው አንዱ በምንባቡ ውስጥ አልተገለጸም፡፡

ሀ. ጴጥሮስ በአውሮፓ ያሉ የተለያዩ አገሮችን መጎብኘቱ፡፡

ለ. የተለያየ ሞያ እና እውቀት ካላቸው ሰዎች ጋር ማደጉ፣

ሐ. የመርከብ ስራ ለመማር ተራ ሰራተኛ ሆኖ መቀጠሩ፣

መ. ሕዝቡን ከተለያየ ህመም ለማዳን የህክምና ትምህርት መማሩ፣

------------10. የአንቀጽ አራት ሀሳብ ሲጠቃለል ---------- የሚል መልዕክት ይሰጣል፡፡

ሀ. ጴጥሮስ አውሮፓውያን ከሚኖሩበት ሰፈር እንዲያድግ መደረጉ፣

ለ. ልዕልት ሶፊያ ወንድሟን ወደ መጥፎ ነገር መገፋፋቷ፣

ሐ. ጴጥሮስ እንዲበላሽ ተብሎ የተሰራበትን ተንኮል በድል መወጣቱ፣

መ. ጴጥሮስ በጥበብ ከሶፊያ ስልጣን መንጠቁ፣

---------------11. ጸሐፊው ‹‹ትልቁ ጴጥሮስ ይናቅ በነበረው መንደር እንደ ግዞተኛ አደገ›› ሲል ምን ለማለት ፈልጎ ነው፡፡

ሀ. እንደስደተኛ ሆኖ መኖሩን፣ ሐ. ጥገኛ ሆኖ እንዲቀር መደረጉን፣

ለ. በብዙ መከራ ውስጥ ማለፉን፣ መ. በማያቃቸው ሰዎች ስር ሆኖ ማደጉን፣

---------------12. ሶፊያ ወንድሟ ይናቅ በነበረው መንደር እንዲያድግ ያደረገችው ለምን ነበር፡፡

ሀ. በእውቀት ይበልጣት ስለነበር ፣

ለ. የመንግስቱን ስልጣን እንዳይካፈላት፣

ሐ. የቤቱ ብቸኛ ወንድ ልጅ ስለሆነ፣

መ. በእናት እንጂ በአባት ስለማትወለደው፣

---------------13. የአውሮፓ ሕዝቦች ትልቁን ጴጥሮስ ያደነቁት ለምን ይመስላችኋል?

ሀ. ከአውሮፓ አገሮች ጋር ጥሩ የንግድ ልውውጥ በማድረጉ፣

ለ. የተለያዩ ጦርነቶችን በማድረግ አገሩን ከወራሪ በመጠበቁ፣

ሐ. አገሩን ለማሰልጠንና ለማበልጸግ ሲጣጣር በማየታቸው፣

መ. የመርከብ አሰራርና የህክምና ትምህርቱን በጥሩ ውጤት በማጠናቀቁ፣

-----------------14. ‹‹መሳፍንቶችን አሳድማ በጴጥሮስ ላይ ተነሳችበት፡፡›› በሚለው ዓረፍተ ነገር ውስጥ የተሰመረበት ቃል ትርጉም

ሀ. አሳውቃ ሐ. አግባብታ

ለ. አሳምጻ መ. አስማምታ

-----------------15. በአንቀጽ 6 ሊተላለፍ የተፈለገው መልዕክት ---------- ነው፡፡

ሀ. የመስኮብ ሕዝብ ታሪክና ባህል ለሌላ ትውልድ ማስተላለፍ፣

ለ. በአውሮፓ ሀገር ያሉ ስልጣኔዎችን በማየትና በመረዳት መማር፣

ሐ. የአውሮፓ ስልጣኔ በመከተል የራስን ባህል መተው፣

መ. ከአያት ቅድመ አያት የመጣ ጎጂ ልማድ እንዲቀር ማስተማር፣

-------------16. ጴጥሮስ እንዲበላሽ ተብሎ የተሰራበት ወጥመድ ትልቅ ሰው ለመሆን አበቃው በሚለው ዓረፍተ ነገር ውስጥ የጠሰመረበት ቃል ትርጉም -----

ሀ. ኪሳራ ሐ. ጉዳት

ለ. መከራ መ. መሰናክል

መመሪያ ሦስት፤ ለሚከተሉት ጥያቄዎች ትክክለኛውን መልስ ከምንባቡ በመፈለግ ባዶ ቦታውን ሙሉ፡፡

17. ---------------- የውጭ ሀገር ሰው ሲሆን የጴጥሮስ ወዳጅና የስራ ረዳቱ ነው፡፡

18. ጴጥሮስ ዶንና ቮልጋ በሚባሉት ወንዞች መካከል መርከብ የሚያልፍበት ----------------------- ለመስራት መሐንዲሶችን ቀጠረ፡፡

19----------------- በመንግስት ጉዳይ በባለስልጣንነት ላይገባ ካስታወቀ በኂላ አልጋውን ጨርሶ ስልጣኑን ለጴጥሮስ አስረክቧል፡፡

20. ሶፍያ ከስልጣኗ ከተሻረች በኂላ በ ---------------- ውስጥ እንደ እስረኛ እንድትኖር ተደርጓል፡፡

21. ጴጥሮስ የሚያሰራው የቦይ ወንዝ መስኮብ በ -------------- እና ------------ በኩል ላላት ግንኙነትና ከፋርስ አገር ጋር ለምታገደርገው የንገድ ስራ በጣም ይጠቅማታል፡፡

መመሪያ አራት፤ ለሚከተሉት ጥያቄዎች እንደ አጠያየቃቸው ትክክለኛውን መልስ ከምንባቡ በመፈለግ መልሱ፡፡

22. ጴጥሮስ ባደገበት መንደር ምን ምን አይነት ሞያ ያላቸው ሰዎች ነበሩ? ቢያንስ 3

ጥቀሱ

----

23. ሶፊያ መሳፍንቶቹን በወንድሟ ጴጥሮስ ላይ ያሳደመችበት ለምን ነበር?

----

24. ጴጥሮስ የመስኮብን አገር ከቀድሞ ልማድ አውጥቶ ወደ ስልጣኔ ለማምጣት ካጋጠሙት ከባድ ሁኔታዎች መካከል 2 ዘርዝሩ

----

25. የጴጥሮስ የጦር ሀይል እነ ሶፊያን በምን አይነት መንገድ ሊያሸንፏቸው ቻለ?

----

26. ጸሀፊው በዚህ ጽሁፍ ውስጥ ሊያስተላልፍ የፈለገው መልዕክት ምን ይመስልሀል/ሻል?

መመሪያ አምስት፤ ጥያቄ ቁጥር 27 እና 28 ተዘበራርቀው ተቀምጠዋል፤በምንባቡ መሰረት በቅደም ተከተል አስቀምጧቸው።

27. ሀ. ጴጥሮስ የሀገሩ ሕዝብ የሚኖርበትን የድንቁርና አኗኗር ጠላው።

ለ. የመስኮብ ንጉስ አሌክሰስ ሶስት ልጆች ነበሩት።

ሐ. ጴጥሮስ የውጭ ሀገር ሰዎች ከሚኖሩበት መንደር እንዲያድግ ተደረገ።

መ. ሶፊያ መስኮብን መግዛት ጀመረች።

1. --።

2. --።

3. ---::

4. ---::

28. ሀ. እህቱን ሶፊያን ከስልጣኗ ሻራት ::

ለ. የአውሮፓ ሀገሮችን ስልጣኔ ለመጎብኘት ወደ ተለያዩ አውሮፓ አገሮች ሄደ::

ሐ. ጴጥሮስ ሳአርዳም በምትባል ቦታ በተራ መርከብ ሰራተኛነት ሲያገለግል ቆየ::

መ. አውሮፓውያን አገሩን ለማሰልጠንና ለማበልጸግ ሲጣጣር በማየታቸው አደነቁት::

1. ---::

2. -- --::

3. - ---::

4. ---::

አበሪ 2፤ ድህረ ፈተና

አዲስ አበባ ዩኒቨርሲቲ

የሂውማኒቲስ፣የቋንቋዎች ጥናት፣የጆርናሊዝም እና የኮሚኒኬሽን ኮሌጅ

የአማርኛ ቋንቋ፣ሥነ ጽሑፍ እና ፎክሎር ትምህርት ክፍል

የድኅረ ምረቃ መርሃ ግብር

ለ9ኛ ክፍል ተማሪዎች የሚቀርብ ድህረ ፈተና

ቁጥር------------------ የትምህርት ቤቱ ስም ------------- ጾታ ------------

የተፈቀደው ሰዓት 1፡20

ትልቁ ጴጥሮስ

ትልቁ ጴጥሮስ የሰራተኛ ልብስ ለብሶ ሳይታወቅ በሆላንድ አገር ከመርከብ ሰራተኞች ጋር ተቀጥሮ ሲሰራ አንድሪያኖስ ለተባሉት የመስኮብ ሊቀ ጳጳስ በጻፈላቸው ደብዳቤ ‹‹ በአዳም ቦታ ገብተን እንሰራል›› የሚል ቃል ይገኝበታል፡፡ በሆላንድ አገር የመርከብ ስራ ብቻ ሳይሆን ትልቁ ጴጥሮስ መካኒክ፣ የምሽግ ስራ ፣ የማተሚያ ቤት ስራ እና አስትሮኖሚ ተምሯል፡፡ እዚያም በኖረበት ጊዜ የሚተኛበትን አልጋ ራሱ ሰርቶ ሁል ጊዜ ራሱ እያነጠፈ ወጥ እየሰራ ኖረ፡፡ ገላውን የሚታጠብበትም እቃ ቀጥቅጦ የሰራው እሱ ራሱ በገዛ እጁ ነው፡፡ ከዚህም ሌላ ሥዕል መሣልና በብረታ ብረት እቃ ላይ ጽሕፈት ወይም ስዕል ፈልፍሎና ቀርጾ መንደፍ ተምሮ ነበር፡፡

በእንግሊዝ አገር ሳለ ደግሞ የከዋክብት መመርመሪያ የሆነውን (ኦብሴርቫቷር)፣ ሆስፒታሎች፣ ዩኒቨርሲቲዎችን፣ ታላላቅ ቤተ ክርስትያኖች(ካቴድራሎች) እየዞረ ጎብኝቶ ወዳገሩ ሲመለስ ለመስራት ለሚያስበው ነገር የሚያገለግለውን ማስታወሻ በጥንቃቄ ጽፎ ያዘ፡፡ ቀደም ብሎ ወዲያው እንደ ነገሰ ልዩ ጥበብ በተለይም የመሐንዲስነትን የመርከብ ስራ ተምረው እንዲመለሱ አምሳ ወጣቶች ወደ አውሮፓ በሄደ ጊዜ የትምህርት ደረጃቸውን ራሱ እየተመለከተ መለመለ፡፡ ‹‹በጥቂት ዓመታት ውስጥ አገራችንን በጣም ከፍ ካለው ደረጃ ላይ አድርሰናት፣ ጎረቤቶቻችን ከሆኑት አገሮች ጋር ለመወዳደር

እንችላለን ብለን በልባችን እንመኝ›› እያለ ብዙ ጊዜ ይናገር ነበር ይባላል፡፡ ፔትሮግራድ የተባለችውን (ዛሬ ሌኒንግራድ) የምትባለውን ከተማ በስሞ ሰይሞ መሰረተ፡፡ ከሁለት መቶ በላይ የሚሆኑ ልዩ ልዩ ፋብሪካዎችንም አቋቋመ፡፡

ወደ ጣልያን አገር ለመሄድ ሲያስብ የመስኮብ አገር መኳንቶች በእህቱ በሶፊያ አነሳሽነት ስልጣኑን ሊገለብጡ መዘጋጀታቸውን በነምሳ አገር በቪየን ከተማ በነበረ ጊዜ ሰማ፡፡ ስለዚህ በፍጥነት ገስግሶ ወደ አገሩ ተመለሰና ከመስኮ ከተማ ገባ የስልጣኔ ተቃዋሚ የሆኑትን ሴረኞች ለመቅጣት ጴጥሮስ የሰራው የጭካኔ ስራ በማንኛውም መንግስት ታሪክ ውስጥ ታይቶ እና ተሰምቶ የማይታወቅ ነው፡፡ ሲሉ ታሪክ ጸሐፊዎች ይናገራሉ፡፡ በዚህ ዓድማ ውስጥ ገብተው የነበሩትን ወታደሮችና የወታደር አለቆች በፈጀበት ቦታ ደም እንደ ጎርፍ ወረደ ይላሉ፡፡ ጴጥሮስ ከሕዝቡ ነቅሎ ሊያጠፋውና ሊያስወግደው ያስብ ወደነበረው ጭካኔ እሱ ራሱ ተመልሶ ገባበትና ከአጥፊዎቹ መካከል አብዛኞቹን እሱ ራሱ በገዛ እጁ ገደላቸው፡፡

የመስኮብ አገር ሴቶች በቀድሞ ጊዜ ዝቅተኛነትን ይፈጥርባቸው የነበረውን ልማድ ሁሉ እንዲተዉ አደረጋቸው፡፡ ከዚሁም አንዱ ልማድ ሴቶች ቀድሞ ባል የሚያገቡት ባላቸው የሚሆነውን ሰው ሳያውቁትና ሳይመርጡት ነበር፡፡ ጴጥሮስ ግን ይህ ቀርቶ ባላቸውን አስቀድመው እንዲያውቁት፣ እንዲፈቀድላቸው አደረገ፡፡ በምስራቅ አገሮች እንደሚገኘው ልማድ ሴቶች በቤተሰብ አኗኗር ከሰው እንዲገናኙ ስለማይፈቀድላቸው ከጓዳ እንዳይወጡ ተከልክለው ይኖሩ ነበር፡፡ ወደ ውጪ ሲወጡም ፊታቸውን ሸፍነው እንዲሄዱ ግዴታ ነበረባቸው፡፡ ይህ ልማድም እንዲቀር አደረገ፡፡ ቀድሞ የመስኮብ የዘመን አቆጣጠር የተለየ ነበር፡፡ ጴጥሮስ ግን ከአውሮፓ የቀን አቆጣጠር ጋራ አስማምቶ አንድ አደረገው፡፡ የመንግስት ገንዘብ ካለ አግባብ እንዳይባክን መልካም የሆነ ደንብ አቋቋመ፡፡ ለመርከብ ስራና ለሒሳብ ትምህርት ከፍተኛ ትኩረት በመስጠት ትምህርት ቤቶች አቆመ፡፡ ኢንዱስትሪዎችን ማስገባት የሚችሉ ሰዎች ወደ እሱ እንዲመጡ በማስተዋወቅ በአውሮፓ አገሮች ሁሉ የጥሪ ቃል እንዲደርሳቸው አደረገ፡፡

በመስኮብ አገር ማዕድን በሚገኝባቸው ቦታዎች ሁሉ ማንኛውንም ብረታ ብረት ከመሬት እያወጡ የሚያነጥሩ ሰዎች በያውራጃው ላከ፡፡ መሐንዲሶችና የጆግራፊ ትምህርት አዋቂዎች የሆኑ ሰዎች በየአገሩ እየዞሩ ካርታና ፕላን እንዲያነሱ አዘዘ፡፡ የጦር መሳሪያ ልዩ ልዩ እቃና በያአይነቱ ጨርቅ የሚሰሩ ፋብሪካዎች በየአገሩ ክፍል እንዲቋቋም

አደረገ። በዚያን ጊዜ መስኮብ የባሕር በር ስላልነበራት ከዴንማርክና ፖሎኝ ጋር የወዳጅነት ስምምነት በማድረግ በሱዊድ አገር ላይ ጦርነት አደረገ። ከዚያም ማንኛውም ሕዝብ በመርከብ እየተዘዋወረ በስልጣኔ እና በሀብት ከፍ እንዲል አደረገ።

በክብር አስተያየት የሚመለከቱትን የተቀደሰ ቅርስ መስሎ ይታያቸው የነበረውን ከትውልድ ወደ ትውልድ ሲተላለፍ የመጣውን የአገር ልማድ ሽሮ በሱ ቦታ እነሱ እንደ ነውር አድርገው የቆጠሩትን የአውሮፓ ስልጣኔ ለመመስረት ይህን ያህል ሲጣጣር እና ደም ሲያፈስ የአገሩ ሰዎች በተመለከቱት ጊዜ አገራቸውን ለማጥፋትና ለማፍረስ ፣ለማበላሸትና ለማርከስ የተነሣ ሐሳዌ መሲሕ አድርገው ቆጠሩት። ዳሩ ግን የአገሩ ሰዎች በእንቢተኛነታቸው የጸኑ ሆነው በተገኙበት መጠን የትልቁን ጴጥሮስ ሀሳብ ተቀብለው በግድ እየፈጸሙለት የወጠነውን ሥራ ከፍጻሜ እስኪያደርስ ድረስ ርህራሄ የሌለው ጨካኝ ቀጭ ሆኖባቸው ተገኘ።

ከሞተ በኋላ የሰራው ስራ እንዳይፈርስና እንዳይደመሰስ፣ አገሩ በውጭ ጠላት እንዳትጠቃ ብርቱ የሆነ የመሬት ጦር ሰራዊትና የጦር መርከቦች አዘጋጀ። ለዚህም የሚያገለግል የሀብት ምንጭ የሆነውን ኢንዱስትሪ ፈጠረ። ብዙ ትምህርት ቤቶች እና አባትና እናት የሌላቸው ልጆች የሚያድጉበት ቤት ከፍተ። ለሕዝብ የሚጠቅም ልዩ ልዩ ድርጅቶች እና ብዙ ማተሚያ ቤቶች አቋቋመ።ትልቁ ጴጥሮስ በመስኮብ ታሪክ ውስጥ ሲያልፍ ሕዝብን ደካማ የሚያደርጉትን አሮጌ ልማድና ድንቁርና የሚያፈራቸውን መጥፎ ጠባዮች ጠርጎና በታትኖ አጠፋቸው። በመጨረሻም ተወላጆቹ በመስኮብ አገር እየነገሱ ሕዝቡን ሲያስተዳድሩና መንግስቱን ሲመሩ ሊከተሉት የሚገባቸውን መንገድ የሚያመለክት ‹‹ፖለቲካዊ ኑዛዜ›› ጽፎ ተወላቸው። ይህን ሁሉ ከፈጸመ በኋላ በ1725 ዓ.ም ሞተ።

(ከከበደ ሚካኤል ፡- ታላላቅ ሰዎች 1994 ገጽ 72-78 መጠነኛ መሻሻያ ተደርጎበት የተወሰደ)

መመሪያ አንድ ፤ የሚከተሉትን አረፍተ ነገሮች በምንባቡ መሰረት ‹‹እውነት›› ወይም ‹‹ሀሰት›› በማለት መልሱ።

-----------1. ትልቁ ጴጥሮስ በሆላንድ አገር በመርከብ ፋብሪካ ውስጥ ተቀጥሮ ሰርቷል።

-----------2. ጴጥሮስ ታላቅ የጭካኔ ስራ የሰራው ስልጣኑን ለማቆየትና ግዛቱን ለማስፋፋት ነው።

------------3. ጴጥሮስ ስልጣን ከመያዙ በፊት የመስኮብ ዘመን አቆጣጠር ከአውሮፓውያን ጋር ተመሳሳይ ነበር።

-----------4. ትልቁ ጴጥሮስ በመስኮብ ታሪክ ውስጥ ሲያልፍ ሕዝቡን ደካማ የሚያደርጉትን አሮጌ ልማድና ድንቁርና የሚያፈራቸውን መጥፎ ጠባዮች ጠራርጎ አጥፍቷል።

-----------5. የአገር ልማድ ለመስኮብ ሕዝብ የተቀደሰ ቅርስ መስሎ የሚታያቸውና ከትውልድ ትውልድ ሲተላለፍ የመጣ ነው።

-----------6. ጴጥሮስ የተለያዩ ሀገሮችን በሚጎበኝበት ጊዜ የተለያዩ ማስታወሻዎችና መረጃዎች ይይዝ ነበር።

መመሪያ ሁለት፤ ከላይ በቀረበው ምንባብ መሰረት ለቀረቡት ጥያቄዎች ትክክለኛውን መልስ መርጠህ/ሽ አመልክት/ች።

----------7. ትልቁ ጴጥሮስ አምሳ ወጣቶችን ወደ አውሮፓ የላከው ለምን ይመስላችኋል?

ሀ. የተለያዩ ፋብሪካዎችን ለማቋቋም፣

ለ. መሐንዲስነትና የመርከብ ስራ ተምረው እንዲመለሱ፣

ሐ. ታላላቅ ቤተክርስቲያን እና ሆስፒታሎችን እንዲጎበኙ፣

መ. የህክምና እና የመሐንዲስነት ትምህርት እንዲማሩ፣

----------8. የአንቀጽ 2 ፍሬ ሀሳብ የሚያመለክተው የትኛው ነው?

ሀ. እህቱ ሶፊያ መንግስቱን ለመገልበጥ ጥረት ማድረጓ፣

ለ. እንግሊዝን መጎብኘቱ እና የመሐንዲስነትና የመርከብ ስራ ወደ አገሩ እንዲገባ መጣሩ፣

ሐ. የመስኮብ አገር ሴቶች በቀድሞ ዘመን በመኳንቶቹ መበደላቸው፣

መ. መሐንዲሶችና የጆግራፊ ትምህርት አዋቂዎች የአገሪቱን ካርታና ፕላን ማዘጋጀታቸው፣

-----------9. ከሚከተሉት አንዱ በምንባቡ ውስጥ አልተገለጸም፡፡

ሀ. በአገሪቱ ማዕድን የሚገኝባቸውን ቦታዎች በባለሞያዎች እንዲፈለጉ መደረጉ፣

ለ. ማንኛውም ህዝብ በመርከብ እየተዘዋወረ በስልጣኔና በሀብት ከፍ እንዲል መደረጉ፣

ሐ. ከትውልድ ትውልድ ሲተላለፍ የመጣውን ልማድ ሽሮ የአውሮፓን ስልጣኔ መመስረቱ፣

መ. የአውሮፓን ስልጣኔን አልቀበልም ያሉ ወጣቶችን ካለ ፍቃዳቸው ለጦርነት መመልመሉ፣

--------10. የአንቀጽ አራት ሀሳብ ሲጠቃለል ------------------ የሚል መልዕክት ያስተላልፋል፡፡

ሀ. የሴቶች መብት መከበሩን እና አገሪቷ የምታድግበት የተለያዩ ተግባራቶች መከናወናቸው፣

ለ. በአገሪቱ ውስጥ ያሉ ማዕድናት ከየቦታው መሰባሰባቸው እና የጦር መሳሪያ ፋብሪካዎች መቋቋማቸው፣

ሐ. ጴጥሮስ ከሞተ በኋላ ስራዎቹ እንዳይፈርሱ መጣጣሩና ትምህርት ቤቶች መክፈቱ፣

መ. እንግሊዝን መጎብኘቱና አምሳ ወጣቶችን ለትምህርት ወደ አውሮፓ መላኩ፣

------------11. ትልቁ ጴጥሮስ ለጳጳሱ በላከላቸው ደብዳቤ ‹‹ በአዳም ቦታ ገብተን እንሰራለን›› ሲል ምን ለማለት ፈልጎ ነው፡፡

ሀ. ባለሞያ ከመቅጠር እኛ ብንሰራው እንደሚሻል፡፡

ለ. አገራችንን ለማሳደግ እኛ እራሳችን ሰራተኞች ሆነን መስራት አለብን፡፡

ሐ. እኛ ከምንሰራው ምሁራንን እየቀጠርን እናሰራለን፡፡

መ. የመርከብ ስራ ብቻ ሳይሆን ሁሉንም ስራ መስራት እንችላለ፡፡

-----------12. ጴጥሮስ ሊያጠፋውና ሊያስወግደው ወደነበረው ጭካኔ ተመልሶ የገባው

ለምንድን ነው?

ሀ. የሴቶችን ዝቅተኛነት እና ጭኮና ለመከላከል፣

ለ. የመንግስት ገንዘብ ካለ አግባብ እንዳይባክን፣

ሐ. የስልጣኔ ተቃዋሚ የሆኑ ሴረኞችን ለመቅጣት፣

መ. የመርከብ ስራና የሒሳብ ትምህርትን ለማስፋፋት፣

-----------13. ትልቁ ጴጥሮስ ፖለቲካዊ ኑዛዜ ጽፎ የተወላቸው ለምን ይመስላችኋል?

ሀ. የቀድሞ ባህልን ከአሁኑ ጋር በማጣጣም ሕዝቡን እንዲያስተዳድሩ፣

ለ. ተወላጆቹ ሕዝቡን ሲያስተዳድሩና ሲመሩ መከተል ያለባቸውን መንገድ ለማሳወቅ፣

ሐ. የስልጣኔ ተቃዋሚዎች ከጠላት ጋር ተባብረው አገራቸውን እንዳያጠቋት፣

መ. ሴቶች ላይ ዝቅተኛነት ይፈጥርባቸው ወደ ነበረው ስርዓት እንዳይመለሱ፣

------------14. የመስኮብ ሕዝብ ጴጥሮስን ‹‹ አገራቸውን ለማጥፋትና ለማፍረስ የተነሳ <u>ሐሳዊ መሲሕ</u> አድርገው ቆጠሩት›› በሚለው ዓረፍተ ነገር የተሰመረበት ቃል ትርጉም------

ሀ. የአገሪቱን ንብረት ለግሉ የሚያውል ተንኮለኛ፣

ለ. አውሮፓውያንን አሳድሞ አገሩን የሚያጠፋ፣

ሐ. የነበረን ባህል የሚያጠፋ ክፉ መልዕክተኛ፣

መ. ሕዝቡን በሀይማኖት ከፋፍሎ የሚያጠፋ፣

-----------15. በአንቀጽ 5 ሊተላለፍ የተፈለገው መልዕክት ምንድን ነው?

ሀ. በእንቢተኛነታቸው የጸኑ ሰዎችን መቅጣት እና አላስፈላጊ ያገር ልማድ መሻር፣

ለ. የሰራው ስራ እንዳይፈርስና አገሪቱ በውጭ ጠላት እንዳትጠቃ የመሬት ጦር ማዘጋጀት

ሐ. በአገሪቱ ማዕድን ያለባቸውን ቦታዎች በማፈላለግ ባለሞያዎች ማሰማራት እና ፋብሪካዎችና የባህር በር ማቋቋም፣

መ. ወደ ጣልያን አገር ለመሄድ ማሰቡንና መኳንቶቹ ስልጣኑን ለመገልበጥ ማሰባቸውን፣

------------16. ጴጥሮስ የመስኮ ሕዝብ የተቀደሰ ቅርስ መስሎ የሚታያቸውን የአገር ልማድ ሻረባቸው ሲል የተሰመረበት ቃል ትርጉም -------

ሀ. የተቀደሰ ተግባር ሐ. ሀይማኖት

ለ. የአገር ባህል መ. የአገር ቅርስ

መመሪያ ሦስት፤ ለሚከተሉት ጥያቄዎች ትክክለኛውን መልስ ከምንባቡ በመፈለግ ባዶ ቦታውን ሙሉ፡፡

17. ትልቁ ጴጥሮስ ------------ የምትባል ከተማ በስሙ ሰይሞ መስርቷል፡፡

18. ትልቁ ጴጥሮስ ሆላንድ አገር በነበረበት ጊዜ ------------ ለተባሉት ጳጳስ ደብዳቤ ጽፎላቸዋል፡፡

19. መስኮብ የባህር በር እንዲኖራት ከ ------------------ እና ------------- ጋር የወዳጅነት ስምምነት ተደርጓል፡፡

20. ጴጥሮስን መኳንቶቹ ከስልጣኑ ሊገለብጡት የነበረው በ------------------ አነሳሽነት ነበር፡፡

21. ጴጥሮስ የመስኮብ መኳንቶች ስልጣኑን ሊገለብጡት መዘጋጀታቸውን የሰማው በ----------------- አገር በ ----------- ከተማ ነበር፡፡

መመሪያ አራት፤ የሚከተሉትን ጥያቄዎች እንደ አጠያየቃቸው ትክክለኛውን መልስ ከምንባቡ በመፈለግ መልሱ፡፡

22. ጴጥሮስ ከሞተ በኂላ የሰራው ስራ እንዳይፈርስ ምን ምን ነገሮችን አዘጋጀ?

----

23. ጴጥሮስ ሆላንድ አገር በሄደ ጊዜ ምን ምን ስራዎችን ተምሮ መጣ?

----

24. የመስኮብን አገር ሴቶች ዝቅተኛነትን ይፈጥርባቸው ከነበረው ልማድ ውስጥ 2 ጥቀሱ?

----

25. የመስኮብ አገር ሕዝቦች ጴጥሮስ አገራቸውን ሊያጠፋ የተነሳ ሀሳዊ መስሒ አድርገው የቆጠሩት ለምንድን ነው?

----

26. ትልቁ ጴጥሮስ በመጨረሻ ለሀገሩ የሰራቸው የሚጠቅሙ ስራዎች ምንድናቸው?

መመሪያ አምስት፤ ጥያቄ ቁጥር 27 እና 28 ተዘበራርቀው ተቀምጠዋል፤ በምንባቡ መሰረት በቅደም ተከተል አስቀምጧቸው፡፡

27. ሀ. ከሕዝቡ ነቅሎ ሊያጠፋው ወደነበርው ጭካኔ ራሱ ተመለሰ፤

ለ. በሆላንድ አገር ሰራተኛ መስሎ የመርከብ ስራ ሰራ፤

ሐ. መሐንዲስነትና የመርከብ ስራ ተምረው እንዲመለሱ አምሳ ወጣቶችን መለመለ፡፡

መ. መኳንቶች ስልጣኑን ሊገለብጡ ተነሱበት፣

1.---::

2. --::

3. --::

4.--::

28. ሀ. የመስኮብ ዘመን አቆጣጠር ከአውሮፓ የቀን አቆጣጠር ጋር አንድ አደረገ፡፡

ለ. ማዕድናት በሚገኝባቸው ቦታዎች ሁሉ ሰዎችን አሰማራ፡፡

ሐ. በሴቶች ላይ ዝቅተኛነትን ይፈጥርባቸው የነበረውን ልማድ አስቀረ፡፡

መ. ከሞተ በኋላ የተሰራው ስራ እንዳይፈርስ ህግጋት አወጣ፡፡

1.--::

2.--::

3.--::

4. --::

አባሪ 3፤ የጽሁፍ መጠይቅ

ለእያንዳንዱ ጥያቄ መልስ ሊሆኑ ይችላሉ ተብለው የታሰቡ አምስት አማራጮች አሉ፡፡

እነዚህም፡- 1. በፍጹም አልጠቀምም 3. አንዳንድ ጊዜ 5. ሁልጊዜ

2. አልፎ አልፎ (Rarely) 4. አብዛኛውን ጊዜ

ከነዚህ አማራጮች ውስጥ ጥያቄዎቹን በደንብ በማንበብ የመረጣችሁት ላይ የ ‹‹ √ ›› ምልክት በማድረግ መልሱ፡፡

ተ.ቁ	**የመጠይቆቹ ዝርዝር**	1	2	3	4	5
	አእምሮአዊ ብልሀት					
1.	የጽሁፍን ርእስ በማንበብ ጽሑፉ ስለ ምን እንደሚያወራ እገምታለሁ፡፡					
2.	የጽሁፍን ዋና ሀሳብ ለማግኘት ምንባቡን በፍጥነት ገረፍ ገረፍ በማድረግ አነባለሁ፡፡					
3.	ምንባቡን በማነብበት ጊዜ አዳዲስ ቃላትን እና ሀረጋት ሲያጋጥመኝ ትርጉማቸውን ለማወቅ መዝገበ ቃላት እጠቀማለሁ፡፡ (አእምሮአዊ)					
4.	ምንባቡን ከማንበቤ በፊት የጽሑፍን ርዕስ በማየት ከቀድሞ እውቀቴ ጋር አገናኛለሁ፡፡					
5.	በጽሑፍ ውስጥ ያሉ ክስተቶችን በቀላሉ ለመያዝና የረጅም ጊዜ ትውስታ ለመፍጠር በአእምሮዬ ውስጥ ምስል እከስታለሁ፡፡					
6.	ምንባቡን ከማንበቤ በፊት የምንባቡን ርዕስ በማየት ያሰብኩትን ነገር እናገራለሁ፡፡					
7.	ከምንባቡ ውስጥ አስፈላጊ ወይም ጠቃሚ የሆኑ ነጥቦችን ሳገኝ ማስታወሻ እይዛለሁ፡፡					

8.	በጽሑፍ ውስጥ ከተሰጠው መረጃ በመነሳት ቀጣይ ምን ሊመጣ እንደሚችል እገምታለሁ፡፡					
9.	ዋና ዋና ሀሳብ ናቸው ብዬ የማስባቸውን ከምንባቡ ውስጥ በማጠቃለያ መልኩ እጽፋቸዋለሁ፡፡					
10.	የአነበብኩትን ምንባብ በደንብ መረዳቴን ለማወቅ ከሌሎች የክፍል ጓደኞቼ ጋር በመወያየት እራሴን እፈትሻለሁ፡፡					
11.	ምንባቡ ከባድ እየሆነ ሲመጣ የመረዳት ችሎታዬን ለማሳደግ ወደ ኋላ ተመልሼ አነባለሁ፡፡					
12	ከጽሑፍ አውድ በመነሳት ቃላቶች ሊይዙ የሚችሉትን ትርጉም እገምታለሁ፡፡					
13	ምንባቡን ከአነበብኩኝ በኋላ ከራሴ የሕይወት ልምድ ጋር አገናኘዋለሁ፡፡					
14	ምንባቡን በማነብበት ወቅት አዲስ ወይም እንግዳ ሀሳብ ሲያጋጥመኝ ወደ አፍ መፍቻዬ ቋንቋዬ ተርጉሜ እረዳለሁ፡፡					
	ልእለአእምሮአዊ					
15.	ምንባቡን በማነብበት ጊዜ ትኩረት ሳጣ ወደ ኋላ ተመልሼ አነባለሁ፡፡					
16.	በአንቀጽ ውስጥ ላሉ አረፍተ ነገሮች ትኩረት በመስጠት የአረፍተ ነገሮችን ትርጉም እገምታለሁ፡፡					
17.	ጽሑፉ እንዴት እንደተዋቀረ ለሚያሳዩ ቃላት እና ሀረጋት ትኩረት እሰጣለሁ፡፡					
18.	የማነብበትን ዓላማ በአእምሮዬ ይዤ አነባለሁ፡፡					
19.	የንባብ ትምህርትን በክፍል ውስጥ ከተማርኩኝ በኋላ ከአነበብኩት ምንባብ ጋር ተያያዥነት ያላቸው እና ያአነበብኩትን ነገር ሊያጠናክሩልኝ የሚችሉ					

	ጽሑፎች አነባለሁ፡፡					
20.	የአነበብኩትን ምንባብ የበለጠ ለመረዳት በራሴ አገላለጽ እጽፈዋለሁ ወይም እናገረዋለሁ፡፡					
21.	ምንባቡን ካነበብኩኝ በኋላ በጽሁፍ ውስጥ ያሉ መረጃዎችን በጥልቀት መተንተን እና መገምገም እችላለሁ፡፡					
22.	ምንባቡን ከማንበቤ በፊት ስለ ምንባቡ የገመትኩት ነገር ትክክል መሆን አለመሆኑን ምንባቡን እያነበብኩ አረጋግጣለሁ፡፡					
23.	ምንባቡን አንብቤ ምን ያህል እንደተረዳሁ እና መልመጃዎቹን በመስራት ዙርያ ያሳየሁትን መሻሻል በራሴ እገመግማለሁ፡፡					
24.	ከምንባቡ የወጡ ተግባራትን ከመስራቴ በፊት ራሴን ምንድነው የማውቀው? ምንድ ነው የማላውቀው ? ብዬ እጠይቃለሁ፡፡					
25.	ምንባቡን ከማንበቤ በፊት የማከናውናቸውን ተግባራት አስቀድሜ አቅዳለሁ፡፡					
26.	ምንባቡን በማነብበት ጊዜ እርግጠኛ ለመሆን በጥልቀትና በጥንቃቄ አነባለሁ፤ ስለምን እንዳነበብኩ ለመረዳት እሞክራለሁ፡፡					
27.	ምን በደንብ ማንበብ እንዳለብኝ እና ምን መተው እንዳለብኝ እወስናለሁ፡፡					
28.	ጽሁፉን አንብቤ መረዳቴን የተለያዩ ጥያቄዎች በራሴ በመስራት ተግባራቶችን እቆጣጠራለሁ፤					
29.	ምንባቡን በደንብ ካነበብኩኝ በኋሊ የተለያዩ ጥያቄዎች በማውጣት እለማመዳለሁ፡፡					

አባሪ 4፤ ቡድን ተኮር ውይይት

ጥያቄዎች

1. የአእምሮአዊ እና ልእለአእምሮአዊ የማንበብ ብልሀቶች ስልጠና ከወሰዳችሁ በኋላ በመማሪያ መጽሐፋችሁ ውስጥ ያሉ ጽሁፎችን አንብባችሁ መረዳት እንድትችሉ አግዟችኋል?
2. በአእምሮአዊ እና ልእለአእምሮአዊ የማንበብ ብልሀቶች የማንበብ ትምህርትን መማራችሁ ከምንባቡ የወጡ ተግባራትን እንድትሰሩ ረድቷችኋል?
3. የአእምሮአዊ እና ልእለአእምሮአዊ ብልሀት ስልጠና ሳትወስዱ በፊት ብልሀቶችን እንደ አሁኑ በመጠቀም ታነቡ ነበር?
4. እስከአሁን በአእምሮአዊ እና ልእለአእምሮአዊ ብልሀቶች የተማራችሁትን ወዳችሁታል?

አባሪ 5 ፤ ማስልጠኛ መሳሪያዎች

የመምህራን እና የተማሪዎች ማሰልጠኛመሳሪያዎች

የጥናቱ ዓላማ

የዚህ ጥናት ዋና አላማ አእምሮአዊ እና ልዕለአእምሮአዊ የማንበብ ብልሀቶች የተማሪዎችን አንብቦ የመረዳት ችሎታን ለማዳበር ያላቸው አስተዋጾ መፈተሽ ነው::

የአእምሮአዊ ብልሀት ምንነት

አእምሮአዊ ብልሀት ማለት የሰው ልጅ እንዴት ነው የሚያስበው፣ የሚረዳው የሚያስታውሰው፣ የሚያውቀው እና አእምሮአዊ ምስል የሚከስተው የሚለውን የሚያመለክት ሲሆን ከዚህም ሌላ ትምህርት ላይ ትኩረት በማድረግ ሰዎች እንዴት እንደሚረዱ እና የውጭውን አለም ከራሳቸው ህይወት ጋር እንዴት እንደሚያመለክቱ የሚገልጽ ነው፡፡

ከዚህም ሌላ ይህ ብልሀት ተማሪዎቹ አእምሮአቸውን በመጠቀም ቋንቋን ለመማር የሚያግዙ ቁሳቁሶችን፣ አጠቃላይ ሁኔታዎችን፣ ሀሳባዊ ወይም ነባራዊ እና ተጨባጭ በሆነ መልኩ የሚገለገሉባቸው ብልሀቶች ናቸው፡፡

እንዲሁም አእምሮአዊ ብልሀት አእምሮአዊ ድርጊትን የሚያመለክት ሲሆን እነዚህም የተለያዩ የትምህርት ግብን ለማግኘት ወይም የትምህርት ተግባራትን በራስ ለመስራት የሚያስችሉ እንደሆኑ ያስረዳሉ፡፡

1. ደግሞ የማንበብ ብልሀት

አንድን ምንባብ ወይም ጽሑፍ ሙሉ በሙሉ ለመረዳት ከአንድ ጊዜ በላይ ደግሞ ማንበብ ማለት ሲሆን ጽሁፎችን ለማንበብ ብዙ ጊዜ ውጤታማ የሆነ ብልሀት ነው ፤ ለተለያዩ ዓላማዎች ለምሳሌ፡- የጽሁፍን ዋና ሀሳብ/ አቅጣጫ ለማግኘት ፣ ለመተንበይ፣ በጥልቀት ለማንበብ፣ ሂስ ለመስጠት፣ ጥያቄዎችን ለማውጣትና ለመሳሰሉት ያገለግላሉ፡፡

2.ምስል የመከሰት ብልሀት

አንድን ነገር ለመረዳት ወይም አዲስ መረጃ ለማስታወስ አእምሮአዊ ምስል የሚፈጥር ብልሀት ነው ፡፡

- በመሆኑም በንባብ ትምህርት ሂደት የተገኘው አዲስ ጽንሰሀሳብ ለረጅም ጊዜ ላለመርሳት ጽንሰ ሀሳቡን ከረቂቅ አለዚያም ግዝፈት ካላቸው ቁሶች ጋር በማመሳሰል አእምሮአዊ ምስል ወይም ተጨባጭ ምስል የሚፈጥር ብልሀት ነው፡፡
- በአጠቃላይ ይህ ብልሀት ተማሪዎቹ የአነበቡትን ምንባብ በማሰብ ስለ ሁኔታዎቹ በአእምሮአቸው ምስል በመከሰት ለረጅም ጊዜ የሚያስታውሱበት እና በአይነ ህሊናቸው ስዕሎችን የሚያዩበት ሁኔታ ነው፡፡

3. ሀሳብን በፍጥነት የማግኘት ብልሀት

ይህ ብልሀት ሀሳቦችን ከምንባብ ውስጥ በፍጥነት የማግኘት ብልሀት ሲሆን **የአሰሳ** እና **የገረፍታ** ንባቦችን በውስጡ ያካትታል፡፡

የአሰሳ ንባብ ከምንባቡ ውስጥ የተወሰነ ሀሳብ ለመፈለግ አይንን በፍጥነት ከወዲያ ወዲህ በማንቀሳቀስ የምንፈልገውን ስም፣ ቀን፣ ዓመተ ምህረት፣ ቁጥር፣ አንድ ቃል ስንት ጊዜ እንደተደጋገመ፣ ከማውጫ ገጽ የተወሰነ መረጃ ለማውጣት የሚካሄድ የማንበብ ብልሀት ነው፡፡

- **የገረፍታ ንባብ** (Skimming) እንደ አሰሳ ንባብ **በፍጥነት የሚነበብ** ሲሆን ንባቡ የሚካሄድበት ዓላማ ከፅሁፉ ውስጥ የተወሰነ መረጃን ማውጣት ሳይሆን **የምንባቡን አጠቃላይ ሀሳብ ፣ የምንባቡን አደረጃጀት** እና **ጸሀፊው ሊያስተላልፍ የፈለገውን መልዕክት ለመረዳት** የሚያገለግል ነው፡፡

4. አውድን የመጠቀም ብልሀት

በቋንቋ ትምህርት ሂደት የሚያጋጥሙ **አዳዲስ ጽንሰ ሀሳቦች** እና **ቃላትን ለመገመት**፣ በቋንቋው የሚቀርቡ **ምሳሌዎችን**፣ **ፈሊጦችን** ወዘተ. **ለመገመት**፣ **በአንድ ጽሁፍ ውስጥ የቀረበን ሀሳብ አንብቦ ለመረዳት** እና ያልተካተቱ፣

ያልተቋጩ ሀሳቦችን የተሟሉ ለማድረግ እንዲሁም የገቡበትን አውድ ለመመርምር የሚያስችል ብልሀት ነው፡፡

5. ቁልፍ ቃላትን የመጠቀም ብልሀት

ምንባቡን በምታነቡበት ወቅት የሚያጋጥሟቸውን **አዳዲስ ቃላት** በምትማሩበት በአማርኛ ቋንቋ ማስታወስ ፣ በጽሁፍ ውስጥ ለምታገኟቸው አዳዲስ ቃላት ትርጉም መስጠት፡፡

6. ማስታወሻ የመያዝ ብልሀት

በንባብ ትምህርት ሂደት ወቅት ቁልፍ ቃላትን ፣ ዋና ዋና ሀሳቦችን ወይም ዝርዝር ጉዳዮችን አስፋፍቶ ወይም አሳጥሮ እና ጨምቆ በቃል ወይም በአእምሮ ፣ በጽሁፍ ወይም በአሀዝ መልክ በማስታወሻ ደብትር በመያዝ የንባብ ትምህርቱን ተግባራዊነት እና ውጤታማነት ለማገዝ የሚያስችል ብልሀት ነው፡፡

❖ በተጨማሪም ማስታወሻ የመያዝ ብልሀት በጣም ጥሩ የማንበብ ብልሀት ሲሆን፣ ከመማሪያ መጻሐፍት ውስጥ አስፈላጊ የሆኑ ነጥቦች ፣ ቁልፍ ቃላት ፣ የተለያዩ ጽሁፎች ፣ ካርታዎች ወዘተ. አጠር ባለ መልኩ ለመያዝ የሚያስችለን ብልሀት ነው፡፡

7. የማጠቃለል ብልሀት

በቋንቋ ትምህርቱ ሂደት በማንኛውም መልኩ፣ በማዳመጥ / በማንበብ የተገኘውን እውቀት ወይም ቋንቋ ነክ ጽንሰ ሀሳብ በቃል፣ በአእምሮ ወይም በጽሁፍ እና በአሀዝ መልክ በማሳጠር ጭምቅ ሀሳብ የማዘጋጀት ብልሀት ነው፡፡

❖ ይህ ብልሀት ዋናውን ጽሑፍ በተሻለ መልኩ መያዝ እንድንችል ከማስቻሉ በተጨማሪ አንባቢው ጽሁፉን በጥሩ ሁኔታ እንደተረዳው እና እንዳልተረዳው የሚጠቀመን ዘዴ ነው፡፡

8.ምንጭ የመጠቀም ብልሀት

የአነበብንውን ነገር የበለጠ ለመረዳት የታተሙ ምንጮችን ለምሳሌ እንደ መዝገበ ቃላት፣ የሰዋስው እና የተለያዩ መጽሐፍት፣ ጋዜጣ፣ መጽሄት፣ የቃላት ዝርዝር፣ ባህላዊ እና ታሪካዊ መጻሐፍት ወዘተ. መጠቀም ተገቢ ነው፡፡

❖ በመሆኑ ምንባቡን ከአነበባችሁ በኋላ ከላይ ከተጠቀሱት ምንጮች አንዱን በመጠቀም ለጓደኞቻቹ የአነበባችሁትን ነገር ትናገራላችሁ፡፡

3.9 የመተርጎም ብልሀት

በቋንቋ ትምህርት ሂደት **የቀረበውን አዲስ ጽንሰ ሀሳብ መረዳት ወይም ደግሞ ጽንሰ ሀሳቡን መገንዘብ ሲያዳግታቸው** ወደ አፍ መፍቻ ቋንቋቸው በመተርጎም ታላሚውን ቋንቋ የማገናዘብ ብልሀት ነው

ለምሳሌ፤ ምንባቡን በምታነቡበት ወቅት አንድ አዲስ ሀሳብ **ሲያጋጥማችሁ ወደ አፍ መፍቻ ቋንቋችሁ** (ኦሮምኛ) ተርጉማችሁ በታላሚው ቋንቋ (በአማርኛ) ሊተላለፍ የተፈለገውን መልዕክት ስትረዱ ይህን ብልሀት ትጠቀማላችሁ ማለት ነው፡፡

የልእለአእምሮአዊ ብልሀት ምንነት

የልእለ-አእምሮአዊ ችሎታ ያለው አንባቢ እውቀትን የሚያስገነዝብ፣ ስነስርዓት እና የንባብ ደረጃን የሚቆጣጠር፣ የአነበበውን ጽሑፍ የሚገመግም ሲሆን፣ ይህንንም እውቀት የሚጠቀመው ከንባብ ሂደት በፊት ንባብን እና አንብቦ የመረዳት ችሎታን ለማሳደግ ነው፡፡

በተጨማሪም በአንብቦ መረዳት ችሎታ ውስጥ አስፈላጊ የሆኑ የልእለአእምሮአዊ ብልሀት ምሳሌዎች የሚከተሉትን ያካትታል፡፡

ሀ/ የምናነነብበትን አላማ ግልጽ ማድረግ

ለ/ ጠቃሚ የሆኑ መልእክቶችን መለየት

ሐ/ የመረዳት ችሎታ መኖር አለመኖሩን ለመወሰን በሂደት ላይ ያሉ ተግባራትን መቆጣጠር

መ/ ግብ መምታት አለመምታቱን ለመወሰን ራስን በራስ ጥያቄ መጠየቅ እና

ሠ/ የመረዳት ድክመት መኖሩ ከተለየ የማስተካከያ እርምጃ መውሰድ ናቸው፡፡

የልእለአእምሮአዊ ብልሀት አይነቶች

1. የማቀድ ብልሀት

የማቀድ ብልሀት ተማሪዎቹ ወደ ፊት የሚሰሯቸውን ወይም የሚማሯቸውን ዋና ዋና የትምህርት ይዘቶች ለምሳሌ፤ በማንበብ ትምህርት የሚሰጡ ተግባራት በማደራጀት የተለያዩ መረጃዎችን በማሰባሰብ ቅድመ ዝግጅት የሚያደርጉበት መንገድ ነው፡፡

- ለምንድን ነው ምንባቡን የማነበው? የኔ ዓላማ ምንድ ነው? ከማነበውስ ጽሑፍ የማገኘው መረጃ ለምን ይጠቅመኛል? ምን ያህል ጊዜ እና ጉልበት ይፈጅብኛል? ወዘተ. በማለት ተማሪዎቹ ለሚማሩት ወይም ለሚያነቡት ምንባብ ዕቅድ የሚያወጡበት ብልሀት ነው፡፡

2. ዓላማ ወይም ግብን የማስቀመጥ ብልሀት

- ተማሪዎቹ ምንባቡን ከማንበባቸው በፊት ምንባቡን ለምን ዓላማ እንደሚያነቡ፣ ጥያቄዎችን የሚሰሩበት ሰዓት እና ምንባቡን ከአነበቡ በኋላ ሊያገኙ ስለሚችሉት ጥቅም በግልጽ እንዲያስቀመጡ ማድረግ፡፡

- በመጨረሻም በአስቀመጡት ዓላማ መሰረት ተግባራቶቹን ማከናወናቸውን እና ዓላማቸውን ከግብ ማድረሳቸውን መረጋገጥ፡፡

3. የማደራጀት ብልሀት

ይህ ብልሀት ተማሪዎቹ ወደፊት የሚማሯቸውን ዋና ዋና ሀሳቦች እና የትምህርት ይዘት የተለያዩ የመረጃ ምንጮችን በማሰባሰብ ቅድመ ዝግጅት የማድረግ ስራ የሚያከናውኑበት መንገድ ነው፡፡

- ❖ የማንበብ ክሂል በዚህ ብልሀት መተግበር የሚቻለው ተማሪዎቹ በራሳቸው ሳምንታዊ ፐሮግራም በማውጣት ክፍል ውስጥ በሚማሩት የማንበብ ክሂል መሰረት መጽሄት ፣ወይም ከአጫጭር ልቦለድ ውስጥ አንድ ታሪክ አንብበው በመምጣት ክፍል ውስጥ ለጓደኞቻቸው እንዲናገሩ ወይም እንዲያነቡ በማድረግ ሲሆን፣ ይህን ማድረጋቸው የተወሰነ ነጥብ እንዳለው በማስረዳት ነው፡፡

ስለሆነም በዚህ ጥናት ይህ ብልሀት በዚህ መልኩ ተግባራዊ ሆኗል

4. ትኩረት የመስጠት ብልሀት

ትኩረትን ከሚወስዱ አላስፈላጊ ነገሮች አእምሮን ነጻ በማድረግ የምናነበውን ጽሑፍም ሆነ የታላሚውን ቋንቋ ትምህርት በቀጥታ የምንከታተልበት ብልሀት ነው፡፡ ለምሳሌ፤ በንባብ ጊዜ በሚከተለው መንገድ ተግባራዊ ማድረግ ይቻላል፡፡

- ❖ ተማሪዎቹ የልቦለዱን ቅንጫቤ በማንበብ በጽሑፉ ውስጥ ስለ ተገለጹት ገጸባህርያት ምንነት እንዲገልጹ፣ ገጸባህርያቱ የሚያወሩትን ሀረግ ወይም አረፍተ ነገር ከአነበቡት ምንባብ ውስጥ በማውጣት እንዲናገሩ ወዘተ. በማድረግ ለሚያነቡት ነገር ምን ያህል ትኩረት መስጠት እንዳለባቸው ማስተማር ይቻላል፡፡

5. የምንባቡን ሀሳብ በራስ አገላለጽ የማስረዳት ብልሀት

የቀረበልንን ምንባብ ከአነበብን በኋላ ተረድኦታችን ለመፈተሽ አንጼ ቆም ብለን በራሳችን አባባል እና አገላለጽ መረጃዎችንና በጽሁፍ ውስጥ ያሉ ሀሳቦችን መልሰን የምናውጣበት ብልሀት ነው፡፡

ለምሳሌ፤ በዚህ ጥናት የምንባቡን ሀሳብ በራሳቸው አረዳድ እንዲገልጹ በማድረግ ተተግብሯል

6. ጥያቄዎችን የማፍለቅ ብልሀት

ተማሪዎቹ አንድን ጽሑፍ ከማንበባቸው በፊት ምንድ ነው የማውቀው? ምንስ ነው የማላውቀው? በማለት ራሳቸውን ይጠይቃሉ፡፡ ለጥናታዊ ተግባራቱ መሻሻል

የመጀመሪያው ሀሳብም ስለጥናታዊ ተግባራቱ ትክክለኛነት፣ ግልጸኝነት እና ስፋት ማወቅ ነው፡፡ ስለሆነም፤

- ❖ **ተማሪዎች ምንባቡን ከማንበባቸው በፊትና በኋላ ከጽሁፍ ጥያቄዎች እንዲያወጡና ያወጡትን ጥያቄ ለመምህራቸው እንዲያሳዩ በማድረግ ተተግብሯል፡፡**

7. ለመለማመድ ምቹ ጊዜ ማመቻቸት

ተማሪዎችን ከመካከለኛ ወደ **ብቁ አንባቢ** ለማድረስ ከተፈለገ የመማሪያ ሰዓቱ ሁል ጊዜ ምቹ ሆኖ ስለማይዘጋጅ **ተመጣጣኝ ወይም በቂ የልምምድ ጊዜ** ማመቻቸት ያስፈልጋል፡፡

- ❖ **ለምሳሌ**፤ በእረፍት ሰዓታቸው ቤተ መጽሐፍት ገብተው እንዲያነቡ እና በሳምንት **ለተወሰነ ሰዓት ንባብ የሚለማመዱበት ፕሮግራም በራሳቸው እንዲያዘጋጁ ማበረታታት**፡፡
- ❖ **ይህ ክንውን ተግባራዊ የተደረገው ተማሪዎቹ አንብበው የመጡትን ጽሑፍ እንዲናገሩ በማድረግ ሲሆን፣ ወረቀት እና አስክሪብቶ ማበረታቻ በመሸለም ነው**፡፡

8.የመቆጣጠር ብልሀት

ተማሪዎች በንባብ ሂደት የአነበቡትን ጽሑፍ **በትክክል መረዳታቸውን**፣ መጀመሪያ ወደ ንባቡ ከመግባታቸው በፊት **ያቀዷቸውን ተግባራት በትክክል እየተግበሯቸው** መሆኑን ፣ ስራቸውን በራሳቸው የሚቆጣጠሩበት መንገድ ነው፡፡

ተማሪዎቹም የማነበውን ነገር **በግልጽ ተረድቼዋለሁ፣ ተግባራቶቹ ለኔ ትርጉም ይሰጡኛል**? ለውጥስ ለማምጣት እፈልጋለሁ? የሚሉ ነገሮችን በማሰላሰል ራሳቸውን እየተቆጣጠሩ የሚማሩበት ብልሀት ነው ፡፡

9.የግምገማ ብልሀት

የግምገማ ብልሀት ተማሪዎቹ ለውጣቸውን ወይም መሻሻላቸውን እንዲመዝኑ ከማገዙ በላይ በቋንቋ ትምህርታቸው ካለፈው የበለጠ ለውጥ ማሳየታቸውን፣ ስራውን በራሳቸው በመገምገም የሚያረጋግጡበት ብልሀት ነው፡፡

ራስን መመዘን ወይም መገምገም ነጻነትን ወይም በራስ መስራትን የበለጠ ተግባራዊ ያደርጋል፡፡

- ❖ በዚህን ጊዜ ተማሪዎቹ የሚከተሉትን ጥያቄዎች ራሳቸውን በመጠየቅ የትምህርት ተግባራቱን ማከናወን ይችላሉ:: ይኸውም ፡- ዓላማዬን ከግብ አድርሻለሁ? ፣ ምን ሰራሁኝ?፣ ምንስ አልሰራሁም ?፣ ከአነበብኩት ነገር ምን አዲስ ነገር አገኘው?፣ በቀጣይ ጊዜስ ስራዬን በተለየ መንገድ እሰራለሁ?፣ ከምንባቡ የወጡ የአንብቦ መረዳት መልመጃዎችንስ ምን ያህል መለስኩ? በማለት ራሳቸውን ይመዝናሉ፡፡

ከዘጠነኛ ክፍል፤ የተውኔት አላባዊያን ከሚለው ምንባብ የወጣ

የሚከተሉትን ጥያቄዎች በምንባቡ መሰረት መልሱ

1.የአነበባችሁትን ምንባብ በራሳችሁ አባባል ግለጹ

----

2. እሜቴ ውድነሽ ምን አይነት ሴት ናቸው?

3.‹‹**የተውኔት አላባውያን**›› የሚለውን ምንባብ ከማንበባችሁ በፊት ጽሑፉን ለምን እንደምታነቡ? ከምታነቡት ጽሑፍ የምታገኙትን መረጃ እና ዓላማችሁን ግለጹ፡፡

---

4. ምንባቡን በጽሞና ካነበባችሁ በኋላ ቂስ ታምሩ እና አያ ቦጋለ ካደረጉት ንግግር ውስጥ አንዳአንድ ሀሳብ በመያዝ ከጓደኞቻችሁ ጋር ተወያዩበት

---

5. ጸሀፊው ይህን ጽሑፍ ሲጽፍ ለምን ዓላማ አስቦ ይመስላችኋል ?

------

6. እናንተ በእሜቴ ውድነሽ ቦታ ብትሆኑ ኖሮ ምን ታደርጉ ነበር?

-----

7. ከአነበባችሁት ምንባብ ምን ተረዳችሁ? ምንባቡን ከማንበባችሁ በፊት ያቀዳችሁትን ምን ያህል ተገበራችሁት

*****ስለ ተውኔት አላባውያን ምንነት እና እንዲሁም ተጨማሪ ተውኔቶችን የበለጠ ለመረዳት የዘሪሁን አስፋው መጽሐፍ ከቤተ መጻሐፍት በመዋስ አንብቡ።

ለመምህሩ ብቻ የተሰጠ ስልጠና

የአእምሮዊ እና ልእለአእምሮአዊ የንባብ ብልሀት ትምህርት የክፍል ውስጥ አቀራረብ

የመማር ማስተማር ክንውኑም የሚካሄደው በሶስቱ የንባብ ትምህርት አቀራረብ (ማለትም፤ **በቅድመ ንባብ፣ በንባብ ጊዜ እና በድህረ ንባብ**) ሲሆን፣ ትኩረት የሚያደርገውም ተማሪዎቹ ትምህርታዊ ልምምዱን በአእምሮአዊ እና

በልእለአእምሮአዊ የንባብ ንኡሳን ብልሀቶች አማካኝነት እንዲለማመዱ መንገድ በማሳየት ይሆናል፡፡ በመሆኑም ይህ ስልጠና መጀመሪያ ለመምህሩ ከተሰጠ በኋላ በዚህ መንገድ ተማሪዎችን አስተምሯል፡፡

ቅድመ ንባብ

- በመማሪያ መጻፉ ውስጥ የተዘጋጀውን ምንባብ በመጠቀም በስሩ የተዘጋጁ መወያያ ነጥቦች ላይ ምንባቡን ከማንበባቸው በፊት እንዲወያዩ ማድረግ፣ ስለ ምንባቡ በግል እና በቡድን እንዲወያዩ እና እንዲገምቱ ማድረግ፣
- የትምህርቱ ዓላማ ምን እንደሆነ? ፣ አንድን ምንባብ አንብበው ለመጨረስ ምን ያህል ጊዜ እንደሚወስድባቸው፣ ምን አይነት መረጃዎች እና ብልሀቶችን ነው እኔ የምፈልገው? በማለት ቅድመ ዝግጅት እንዲያደርጉ ማድረግ፣
- የጽሁፍን ርዕስ በማየት ከቀድሞ እውቀታቸው ጋር እንዲያገናኙ፣ ምንባቡን ከማንበባቸው በፊት ስለጽሑፉ ርዕሱን በማየት ያሰቡትን ነገር እንዲናገሩ፣ ምንባቡን ከማንበባቸው በፊት የሚያከናውኗቸውን ተግባራት አስቀድመው እንዲያቅዱ ማድረግ፡፡
- ለንባብ የቀረበውን ይዘት እንዲወዱት ማነሳሳት፣ የሚያነቡበትን ምክንያት ማሳወቅ እና ምንባቡን እያነበቡ የሚሰሯቸውን ጥያቄዎች ማዘጋጀት ፣

በአጠቃላይ የድህረ ንባብ ተግባራት ተማሪዎች ስለሚያነቡት ነገር በቂ ግንዛቤ እንዲኖራቸው፣ የሚያውቁትን እንዲናገሩ፣ ምንባቡን ከአነበቡ በኋላ ስለ ሚሰሩት ተግባር አስቀድመው እንዲያቅዱ፣ በምንባቡ ርእስ ላይ አስተያየት የሚሰጡበት እና ራሳቸውን የሚያዘጋጁበት ወቅት በመሆኑ ከላይ በተገለጸው መንገድ እንዲለማመዱ ተደርጓል፡፡

በንባብ ጊዜ

ይህ የንባብ ደረጃ ተማሪዎች ከጽሑፉ የሚገናኙበት፣ መምህሩ ለንባብ የተዘጋጀውን ጽሑፍ ለተማሪዎቹ የሚያቀርብበት እና ተማሪዎቹ ምንባቡን በጸጥታ እያነበቡ በቅድመ ንባብ ጊዜ የተሰጣቸውን ጥያቄ የሚሰሩበት ወቅት ነው፡፡ በመሆኑም በዚህ ጊዜ መምህሩ የማማር ማስተማር ሂደቱን በሚከተለው መንገድ አከናውኗል፡፡

- የጽሑፍን ዋና ሀሳብ ለማግኘት ምንባቡን በፍጥነት ገረፍ ገረፍ በማድረግ እንዲያነቡ መርዳት፣
- በአንቀጽ ውስጥ ላሉ አረፍተ ነገሮች ትኩረት በመስጠት የአረፍተ ነገሮችን ትርጉም እንዲገምቱ ማድረግ፡፡
- በሚያነቡት ነገር ላይ ትኩረት በሚያጡበት ወቅት፣ የማይረዷቸው አረፍተ ነገሮች ወይም አንቀጽ ሲያጋጥሟቸው ደጋግመው ወይም ወደ ኋላ ተመልሰው በማንበብ እንዲረዱ ማሳየት፡፡
- ምንባቡን በሚያነቡበት ወቅት አዳዲስ ቃላት ሲያጋጥማቸው በታላሚው ቋንቋ ትርጉም እንዲሰጡ፣ አዳዲስ ጽንሰ ሀሳቦችን፣ ቃላት፣ ምሳሌዎች፣ ፈሊጦች በምንባቡ ውስጥ ሲያጋጥሟቸው ለመረዳት አውድን እንዲጠቀሙ ማበረታታት፣
- የአነበቡትን ነገር በትክክል እንዲረዱ፣ ያቀዷቸውን ተግባራት በትክክል እንዲተገብሩ፣ ዓላማቸውን ከግብ እንዲያደርሱ፣ የሚሰሩትን ነገር በግልጽ መረዳታቸውን በራሳቸው መንገድ እንዲቆጣጠሩ ማድረግ፡፡
- በምንባቡ ውስጥ ከተሰጠው መረጃ በመነሳት ቀጣይ ምን ሊመጣ እንደሚችል እንዲገምቱ ፣ የሚያነቡበትን ዓላማ በአእምሮአቸው ይዘው እንዲያነቡ እና ምንባቡን ከማንበባቸው በፊት ስለ ምንባቡ የገመቱት ነገር ትክክል መሆን አለመሆኑን እያነበቡ እንዲያረጋግጡ መጠቆም፡፡
- ከምንባቡ የወጡ ተግባራትን ከመስራታቸው በፊት ምንድነው የማውቀው? ምንድነው የማላውቀው ? በማለት ራሳቸውን እንዲጠይቁ ማበረታታት፣
- ምንባቡን በሚያነቡበት ወቅት አዲስ ወይም እንግዳ ሀሳብ ሲያጋጥማቸው ወደ አፍ መፍቻ ቋንቋቸው ተርጉመው እንዲረዱ ማድረግ፡፡

ድህረ ንባብ

ይህ ደረጃ የምንባቡ አጠቃላይ ይዘት የሚገመግምበት፣ ተማሪዎች በሚያቀርቡት ጥያቄ የተነሳ ከምንባቡ ያገኙትን እውቀት ከራሳቸው ልምድ ጋር የሚያገናዝቡበት፣ ከተማሩት ጉዳይ በመነሳት አዳዲስ ነገሮችን በመጨመር በቤትና በክፍል ውስጥ ልምምድ የሚያደርጉበት ጊዜ ነው ፡፡ ስለሆነም በዚህ ደረጃ የሚከተሉት ተግባራት ተከናውነዋል፡፡

- በምንባቡ ውስጥ ያሉ ክስተቶችን በቀላሉ ለመያዝና የረጅም ጊዜ ትውስታ ለመፍጠር በአእምሮአቸው ውስጥ ምስል እንዲከስቱ ማበረታታት፣
- ከምንባቡ ውስጥ አስፈላጊ ወይም ጠቃሚ የሆኑ ማስታወሻ እንዲይዙ ማድረግ፡፡
- የአነበቡትን ጽሑፍ ለመረዳት የሚያግዟቸውን መርጃ መሳሪያዎች እንዲጠቀሙ ማበረታታት፡፡
- የአነበቡትን ነገር በደንብ መረዳታቸውን ለማወቅ ከሌሎች የክፍል ጓደኞቻቸው ጋር በመወያየት እንዲያዳብሩ ማድረግ፡፡
- የአነበቡትን ምንባብ የበለጠ ለመረዳት በራሳቸው አገላለጽ እንዲጽፉ ወይም እንዲናገሩ እንዲሁም በምንባቡ ውስጥ ያሉ መረጃዎችን በጥልቀት እንዲተነትኑ ማበረታታት፤
- ምንባቡን አንብበው ምን ያህል እንደተረዱ እና መልመጃዎቹን በመስራት ዙርያ ያሳዩትን መሻሻል በራሳቸው እንዲገመግሙ ማድረግ፡፡
- ምንባቡን ከአነበቡ በኋላ ከራሳቸው የሕይወት ልምድ ጋር እንዲያዛምዱ ወይም ራሳቸውን በምንባቡ ሁነት ውስጥ አስገብተው እንዲመለከቱ ማድረግ (እኔ ብሆን ኖሮ ምን አደርጋለው)፤ ዓላማዬን ከግብ አድርሻለሁ? ምን ሰራሁኝ? ምንስ አልሰራሁም? በቀጣይ ጊዜስ ስራዬን እንዴት በተለየ መንገድ እሰራለሁ? በማለት ራሳቸውን እንዲመዝኑ እድሉን በመስጠት ማበረታታት፡፡

አባሪ 6፤ የተማሪዎች አጠቃላይ መረጃ

ቡድኖቹ በሙከራ እና በቁጥጥር ቡድን ከመመደባቸው በፊት ለሁለቱ ቡድን የቀረበ አጠቃላይ መረጃ የሚጠይቅ

1. የክፍል ደረጃ ---------------------------------------
2. የትምህርት ቤቱ ስም --------------------------------
3. አፍ መፍቻ ቋንቋ ------------------------------------
4. ጾታ --

አባሪ 7፤ የቅድመ ፈተና አስተማማኝነት

የቅድመ ፈተና አስተማማኝነት (pre test reliablety)

የጥያቄዎቹ ብዛት 28 ወደ መቶ ተቀይሮ

የተማሪዎቹ ኮድ	ቅድመ ፈተና (ጊዜ 1)	ቅድመ ፈተና (ጊዜ 2)
1	64.28	74.42
2	67.85	60.71
3	71.42	64.28
4	82.14	82.14
5	57.14	53.57
6	60.71	67.85
7	46.42	55
8	71.42	64.28
9	60.71	60.71
10	89.28	85.71
11	64.28	67.85
12	78.57	82.14
13	57.14	57.14
14	60.71	64.28
15	64.28	64.28
16	60.71	57.14
17	67.85	67.85
18	53.57	50
19	75	71.42
20	75	71.42
21	67.85	75

22	57.14	60.71
23	60.71	67.85
24	64.28	60.71
25	50	53.57
26	50	47
27	42.85	46.42
28	46.42	53.57
29	67.85	67.85
30	60.71	64.28
31	67.85	64.28
32	57.14	58
33	71.42	75
34	75	67.85
35	78.57	85.71
36	64.28	60.71
37	60.71	67.85
38	60.71	60.71
39	42.85	46.42
40	64.28	64.28

የቅድመ ፈተና አስተማማኝነት

Pretest

Correlations

		Time One Pre-test	Time Two Pre-test
Time One Pre-test	Pearson Correlation	1	.801**
	Sig. (2-tailed)		.000
	N	40	40
TimeTwo Pre-test	Pearson Correlation	.898**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	40	40

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

አባሪ 8፤ የድህረ ፈተና አስተማማኝነት

የተማሪዎች ኮድ	ድህረ ፈተና (ጊዜ 1)	ድህረ ፈተና (ጊዜ 2)
1	53.57	57.14
2	56	60.71
3	64.28	57.14
4	60.71	64.28
5	57.14	53.57
6	35.71	39.28
7	82.14	78.57
8	64.28	64.28
9	57.14	60.71
10	89.28	85.71
11	64.28	67.85
12	60.71	60.71
13	57.14	57.14
14	75	67.85
15	64.28	64.28
16	71.42	64.28
17	67.85	67.85
18	53.57	50
19	75	71.42
20	57.14	60.71
21	67.85	75
22	57.14	60.71

23	60.71	67.85
24	64.28	60.71
25	49	53.57
26	50	50
27	42.85	46.42
28	46.42	46.42
29	60.71	64.28
30	57.14	60.71
31	67.85	64.28
32	57.14	57.14
33	75	71.42
34	64.28	60.71
35	73	78.57

Post test

Correlations

		Post Test Time One	Post Test Time Two
PostTestTimeOne	Pearson Correlation	1	.931**
	Sig. (2-tailed)		.000
	N	35	35
PostTestTimeTwo	Pearson Correlation	.830**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	35	35

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

አባሪ 9፤ የመጠይቅ አስተማማኝነት

Reliability of questionnaire

Pre-test questionnaire

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.874	28

አባሪ 10፤ የሙከራ ቡድን ቅድመ ልምምድ የአንብቦ መረዳት ውጤት

Reading Comprehension Scores of Experimental Group at Pre-intervention (28%)

Code No.	Rater 1	Rater 2	Rater 3	Average
1	16	16	16	16.00
2	15	14	15	14.67
3	16	16.5	16.5	16.33
4	17	20	21	19.33
5	17	16	17	16.67
6	15	16	16.5	15.83
7	16	18.5	18	17.50
8	15	17	16.5	16.17
9	15	16	14.5	15.17
10	15	15	16	15.33
11	19	19	19	19.00
12	15.5	17	16.5	16.83
13	18.5	19	18.5	18.67
14	18	18.5	18.5	18.33
15	15	16	16	15.67
16	15.5	16	15	15.50
17	15.5	17	17	16.50
18	20	19	19.5	19.50
19	14	15	15	14.67
20	16	16	15	15.67
21	17.5	19	18	18.17
22	15.5	17	16	16.17
23	13.5	17	16	15.50
24	16	17	18	17.00
25	15	16	15.5	15.50

26	15	16	14	15.00
27	16	18	15.5	16.50
28	13.5	14.5	15	14.33
29	17.5	15	16	16.17
30	18	18	18.5	18.17
31	18	18.5	19	18.50
32	18	17	18	17.67
33	17	18	17.5	17.50
34	15	16	15	15.33
35	17	17	18	17.33
36	16	14.5	15	15.17
37	17.5	18	20	18.50
38	15	16	17.5	16.17
39	16	15	14	15.00
40	17	18	17	17.33
41	18	18.5	17	17.83
42	19.5	18	17	18.17
43	16	18.5	19	17.83
44	16	16	17	16.33
45	16	15	16	15.67
46	16.5	17	17	16.83
47	15	15.5	15	15.17
48	14	14.5	15	14.50
49	19.5	18	19	18.83
50	16	15	15	15.33
51	17	16	16	16.33
52	17	16.5	16.5	16.67
53	15	16.5	15	15.50
54	15	16	14.5	15.17

አባሪ 11፤ የሙከራ ቡድን ድህረ ልምምድ የአንብቦ መረዳት ውጤት

Reading Comprehension Scores of Experimental Group at Post-intervention (28%)

Code No.	Rater 1	Rater 2	Rater 3	Average
1	22	23	23.5	22.83
2	21	22	21.5	21.50
3	21.5	21	21	21.17
4	24.5	24.5	24	24.33
5	25	23	24	24.00
6	19	19.5	20	19.50
7	23	24	23	23.33
8	23	23	22	22.67
9	19.5	21	20	20.17
10	20	20.5	20	20.17
11	23.5	24.5	23.5	23.83
12	21	22	21.5	21.50
13	23	24	23.5	23.50
14	22	24	23	23.00
15	19	20	21.5	20.17
16	23	24	24.5	23.83
17	21.5	21	22.5	21.67
18	21.5	22	23	22.17
19	19	19	20	19.33
20	22	22	22.5	22.17
21	23	24	23.5	23.50
22	21	20.5	22	21.17
23	22	23	21.5	22.17
24	22	23	24	23.00
25	22	20.5	20	20.83
26	21.5	20	22	21.17

27	21.5	21	22	21.50
28	22	21.5	23	22.17
29	21	22.5	23.5	22.33
30	23	22.5	24	23.17
31	21.5	20	22.5	21.33
32	23	24	23	23.33
33	21	23	22.5	22.17
34	23	21	22	22.00
35	21.5	21	22	21.50
36	20	22	21	21.00
37	23	24.5	25.5	24.33
38	23.5	24	23.5	23.67
39	22	21.5	22.5	22.00
40	25	24.5	25	24.83
41	22.5	23	21.5	22.33
42	21	22.5	22	21.83
43	22	23	23.5	22.83
44	19.5	20	21	20.17
45	19	20	21	20.00
46	21	21.5	22	21.50
47	20.5	21	22	21.17
48	21	22	22	21.67
49	23	22.5	24	23.17
50	20	21	21.5	20.83
51	22	21	23	22.00
52	23	22	21.5	22.17
53	23	22	22.5	22.50
54	21	22	23	22.00

አባሪ 12፤ የቁጥጥር ቡድን ቅድመ ፈተና የአንብቦ መረዳት ውጤት

Reading Comprehension Scores of Control Group at Pre-intervention (28%)

Code No.	Rater 1	Rater 2	Rater 3	Average
1	17	16	15	16.00
2	16.5	17	18	17.17
3	15	17	17	16.33
4	17.5	16.5	17	17.00
5	16	17	17.5	16.83
6	16	16.5	17	16.50
7	17	19	18	18.00
8	17	18	17	17.33
9	17	16	16.5	16.50
10	15.5	16	16	15.83
11	14	13.5	14	13.83
12	13	12	14	13.00
13	14	13	13	13.33
14	17.5	17	18	17.50
15	17	18	17	17.33
16	17	17	16	16.67
17	19	18.5	19	18.83
18	16.5	17	17	16.50
19	15	14.5	15	14.83
20	15.5	15.5	16	15.67
21	17	18.5	18	17.83
22	12	13	11.5	12.17
23	14.5	13.5	14	14.00
24	15.5	15	16	15.50
25	14	14	13.5	13.83
26	14	13.5	14	13.83

27	18	18	17	17.67
28	14	14	15	14.33
29	14	13	13	13.33
30	16	16.5	17	16.50
31	19	18	19	18.67
32	16	16.5	16	16.17
33	18	18	18	18.00
34	17	17	16	16.67
35	16	16	15.5	15.83
36	16	16	16	16.00
37	14	14	14.5	14.17
38	15	16	14	15.00
39	16	17	17	16.67
40	16	16	16	16.00
41	18	19.5	20	19.17
42	19	19	18.5	18.83
43	16	15	15	15.33
44	15	15	16	15.33
45	16	16.5	16	16.17
46	16	16	16	16.00
47	16	15.5	15.5	15.67
48	17	16	16	16.33
49	17	18.5	16	17.17
50	14.5	15	16	15.17
51	16.5	17	18	17.17

አባሪ 13፤ የቁጥጥር ቡድን ድህረ ፈተና የአንብቦ መረዳት ውጤት

Reading Comprehension Scores of Control Group at Post-intervention (28%)

Code No.	Rater 1	Rater 2	Rater 3	Average
1	16	16	17	16.33
2	18	16.5	17	17.17
3	16.5	17	17	16.83
4	17	18	18	17.67
5	16	17	17	16.67
6	16	16	17	16.33
7	19.5	18	19	18.83
8	17	17.5	18	17.50
9	16	17	17	16.67
10	16	16	16	16.00
11	13.5	13.5	13	13.33
12	13	13	14	13.33
13	13	14	13	13.33
14	17.5	18	18	17.83
15	17	17	18	17.33
16	18	15	18	17.00
17	18.5	19	19	18.83
18	15.5	17	17	16.50
19	14.5	15	15	14.83
20	16	15	17	16.00
21	17	18	18	17.67
22	21	12	13	12.33
23	13.5	14.5	14.5	14.17
24	15.5	15.5	15.5	15.50
25	13.5	14	14	13.83
26	13.5	13.5	14.5	13.83

27	17	18	18	17.67
28	15	14	15	14.67
29	12.5	13.5	13	13.00
30	16	15	17	16.00
31	18	17	19	18.00
32	16	17	17	16.67
33	17	18	19	18.00
34	16	17	17	16.67
35	14.5	16.5	16.5	15.83
36	16	16	16	16.00
37	14	15	15	14.67
38	16	15.5	15	15.50
39	16	16	17.5	16.50
40	17	16	16	16.33
41	19	20	19.5	19.50
42	17.5	17.5	19	18.00
43	15	15	15.5	15.17
44	15	14.5	16	15.17
45	17	16	16	16.33
46	13	13.5	13.5	16.00
47	14.5	15	16	15.17
48	17	17	16	16.67
49	17	18	17	17.33
50	15.5	15	15	15.17
51	18	17.5	16	17.17

አባሪ 14፤ ቅድመ መጠይቅ 9 ‹‹B›› ሙከራ ቡድን

የተ. ኮድ	ጾታ	የጥያቄዎቹ ብዛት እና አይነት 29																											
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29
1	ሴ	2	2	1	2	2	1	1	2	1	2	2	2	1	2	1	2	2	2	1	2	2	1	2	2	1	1	5	2	2
2	ወ	1	2	2	2	1	2	1	2	2	1	2	1	2	1	2	1	2	2	2	1	2	1	5	2	1	2	1	2	2
3	ወ	3	1	2	1	1	2	2	1	1	2	1	2	1	1	2	1	1	2	1	2	1	1	2	3	2	1	2	1	5
4	ሴ	2	2	1	2	2	1	2	3	2	2	2	1	2	2	1	2	2	1	2	4	1	2	1	2	2	2	1	2	2
5	ወ	2	1	2	1	2	2	1	2	2	1	2	1	2	1	2	2	1	2	1	2	1	2	2	2	1	2	1	2	2
6	ወ	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	2	1	2	2	2	2	1	1	2	3	2	1	2	1	1
7	ሴ	2	1	2	2	1	2	1	2	2	1	2	1	2	2	1	2	1	2	2	1	2	2	1	2	1	2	1	2	2
8	ወ	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	1	2	1	2	2	1	2	1	2	1	2
9	ሴ	1	2	1	2	1	2	2	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	2	1	2	1	2	1	1	2	1	2	2
10	ወ	2	3	1	2	1	2	1	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	2	1	2	1	2	1	2	1	2	3	1	1
11	ሴ	2	1	2	2	1	2	2	1	2	2	1	5	2	1	1	2	2	2	2	1	2	1	2	2	1	1	2	2	1
12	ወ	1	2	2	1	2	1	1	1	2	2	1	2	1	5	2	2	1	2	1	2	1	2	1	1	2	2	1	2	2
13	ወ	1	2	1	4	2	2	2	2	1	1	2	1	2	2	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2
14	ሴ	2	1	2	1	1	1	1	2	1	2	1	2	1	2	1	1	2	2	1	1	2	2	1	2	1	2	1	2	1
15	ሴ	2	2	1	2	1	2	2	1	2	2	1	2	1	1	3	2	1	2	2	2	1	2	1	1	2	1	2	1	2
16	ሴ	1	2	2	1	1	2	1	2	2	1	2	1	2	1	2	5	2	1	2	1	2	1	2	2	1	1	2	1	2
17	ሴ	2	1	2	2	2	1	2	2	1	2	2	1	2	2	5	2	1	2	1	2	1	2	2	1	2	2	1	2	2
18	ሴ	2	2	1	2	2	1	5	1	2	2	1	2	1	2	1	1	2	2	1	2	2	1	1	2	1	2	2	3	1
19	ወ	1	2	3	1	1	2	2	1	2	1	2	2	2	1	2	2	1	1	2	2	1	1	2	1	2	2	2	1	1
20	ወ	2	1	2	2	1	2	1	2	1	2	1	1	2	2	1	2	1	2	2	1	1	1	2	1	2	1	1	1	2
21	ወ	2	1	2	1	2	1	1	2	2	1	2	2	1	2	2	1	2	2	1	2	5	2	1	2	1	2	2	2	1
22	ወ	2	1	2	2	1	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	2	1	2	2	1	2
23	ሴ	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	2	1	2	1	2	2	1	2	1
24	ሴ	2	1	2	1	2	1	2	4	1	2	1	2	1	2	1	2	2	1	2	1	1	2	2	1	2	1	2	1	2
25	ወ	1	2	4	2	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1
26	ወ	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	2	1	1	2	1	2	1	2	2	1	2	1	2	1	2	1	2
27	ወ	2	1	2	1	1	1	2	2	2	1	2	1	1	2	2	1	2	2	2	1	2	2	1	2	2	1	2	2	3
28	ወ	2	2	1	2	1	2	1	2	1	2	2	1	2	1	2	2	2	1	1	2	1	2	1	2	1	2	1	1	2
29	ሴ	1	2	2	1	2	2	2	1	2	1	1	2	2	2	1	2	1	2	2	1	2	1	2	1	2	1	2	2	1

30	ஆ	2	1	1	1	2	1	4	1	1	2	1	2	1	1	2	1	2	1	2	1	1	2	2	1	1	2	2	2	1
31	பெ	2	2	1	2	1	3	2	2	2	1	2	1	2	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1
32	ஆ	1	1	2	1	2	2	2	1	2	2	1	2	2	1	2	1	2	2	1	2	2	1	2	1	2	1	2	1	2
33	பெ	2	1	2	5	2	1	1	2	1	1	2	2	1	2	1	2	2	1	2	1	2	2	2	2	1	1	2	2	1
34	பெ	1	2	1	2	1	2	1	1	2	2	2	1	2	1	2	1	1	2	1	2	1	2	1	1	2	2	3	2	2
35	பெ	2	1	2	1	2	1	2	2	1	2	2	2	1	1	1	2	2	3	4	2	1	2	2	1	2	2	2	1	2
36	பெ	2	1	2	3	1	2	2	1	2	1	1	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	1	2	2	1	1	2	1
37	ஆ	1	2	1	1	2	2	1	1	2	1	2	1	2	2	1	2	1	2	2	2	1	2	1	2	1	2	2	1	2
38	பெ	2	1	2	1	2	1	1	2	1	2	1	2	1	1	2	1	2	2	1	1	2	1	2	1	1	2	1	2	1
39	பெ	2	1	2	2	1	2	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	2	1	2	1	2	1
40	ஆ	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	1	2	1	2	2	2
41	பெ	2	1	2	1	2	1	2	1	2	2	1	2	2	2	1	1	5	1	2	2	1	2	2	2	2	1	2	1	2
42	ஆ	3	2	1	2	1	2	1	2	2	1	2	1	1	1	2	2	2	2	1	2	4	1	1	2	1	2	1	2	1
43	பெ	2	1	2	1	2	2	1	2	1	2	1	2	2	1	2	2	1	2	2	1	2	1	2	3	2	2	2	1	1
44	ஆ	1	2	1	1	2	1	2	1	1	2	1	2	1	2	1	1	2	1	1	2	1	2	2	1	2	1	1	2	2
45	ஆ	2	1	2	1	2	2	1	2	2	1	2	1	2	1	2	2	1	2	2	3	2	2	1	1	1	2	2	1	1
46	பெ	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	1	2	1	1	2	1	2	1	1	1	2	1	2	1	1	2	4	1
47	ஆ	2	1	2	1	2	1	2	1	1	1	2	2	1	2	2	1	2	1	2	1	1	1	2	1	2	2	1	2	1
48	பெ	2	1	2	2	2	1	1	2	2	1	1	1	2	2	1	2	1	2	1	2	2	2	1	2	2	1	2	1	2
49	ஆ	1	2	1	2	1	2	2	2	1	2	2	4	2	1	2	1	2	1	2	1	2	2	1	2	1	2	1	2	1
50	பெ	2	1	2	1	1	2	1	1	1	2	1	1	1	2	2	1	2	2	1	2	1	1	2	1	2	1	2	1	2
51	ஆ	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1
52	ஆ	1	2	1	1	2	1	2	2	4	2	1	2	1	1	2	2	2	1	2	1	1	2	2	1	1	2	1	2	2
53	பெ	2	1	2	2	1	2	1	2	1	2	1	1	2	2	1	2	1	2	1	2	1	1	2	1	2	1	2	1	2
54	ஆ	1	2	3	2	2	1	2	1	2	1	2	2	2	1	2	1	2	2	1	2	2	2	1	2	1	2	1	2	1

አባሪ 15፤ ድህረ መጠይቅ 9 ‹‹B›› ሙከራ ቡድን

የተ. ኮድ	ጾታ	የጥያቄዎቹ ብዛት እና አይነት 29																											
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29
1	ሴ	3	3	4	4	4	4	4	3	4	4	4	3	3	4	4	4	4	4	4	4	3	3	4	3	4	3	4	4	3
2	ወ	1	2	4	3	3	2	3	1	3	3	4	5	3	4	3	3	3	4	4	4	4	4	5	4	4	3	3	1	4
3	ወ	3	4	3	4	4	5	3	4	3	5	3	4	1	3	4	3	4	4	1	3	3	1	3	3	4	2	4	3	3
4	ሴ	3	3	4	2	3	3	2	3	4	2	3	3	4	4	3	4	3	1	3	4	3	3	3	2	2	2	1	3	3
5	ወ	4	4	4	3	4	3	3	4	4	4	4	3	4	3	4	3	3	4	3	4	4	4	3	3	3	4	3	3	3
6	ወ	3	4	3	3	3	4	3	3	4	4	4	3	3	2	3	3	4	3	4	2	3	3	4	3	1	4	3	4	3
7	ሴ	3	4	4	3	4	3	4	4	3	4	4	4	3	4	3	3	4	3	4	3	3	3	4	4	3	4	3	4	3
8	ወ	3	3	4	3	4	3	3	3	4	3	4	3	3	3	3	4	3	3	3	3	3	4	4	4	4	4	5	3	3
9	ሴ	3	4	4	4	4	4	3	4	3	3	3	3	4	4	4	3	3	3	4	4	4	3	3	5	4	3	4	5	4
10	ወ	3	3	4	3	3	4	4	4	4	3	3	4	4	5	4	4	3	3	2	3	4	5	4	4	2	3	5	1	4
11	ሴ	3	4	5	3	5	3	4	3	4	5	3	4	3	4	3	3	2	2	5	4	3	4	5	3	4	3	1	3	4
12	ወ	1	4	3	4	4	4	4	2	3	3	3	3	4	5	4	4	4	4	4	5	3	3	4	4	3	3	2	4	4
13	ወ	3	3	4	4	3	3	3	4	3	4	3	4	4	1	2	4	4	2	4	3	2	1	4	4	3	3	4	3	4
14	ሴ	4	3	4	4	3	3	4	4	3	3	3	3	3	3	4	3	4	3	4	4	3	3	3	4	4	3	3	4	4
15	ሴ	3	3	3	4	5	4	3	5	3	4	3	3	4	4	5	3	3	3	3	5	3	4	3	3	3	4	4	3	3
16	ሴ	4	4	3	4	3	5	4	4	3	3	3	3	4	4	4	4	3	3	3	4	3	4	3	4	3	5	4	4	4
17	ሴ	3	3	3	3	4	4	5	4	4	3	3	3	4	4	4	3	3	2	1	4	3	4	4	3	3	4	4	4	4
18	ሴ	5	3	5	3	4	3	5	3	3	3	3	3	3	4	4	4	4	1	3	3	4	3	4	3	3	2	4	3	4
19	ወ	3	4	3	1	3	3	4	4	4	3	3	4	5	3	3	3	4	4	3	2	1	4	3	4	3	3	4	4	3
20	ወ	3	4	3	3	4	3	3	3	3	3	3	4	3	3	3	4	4	3	4	3	3	3	4	4	4	3	4	3	4
21	ወ	4	3	3	4	3	3	4	4	3	4	3	3	4	4	4	3	3	4	4	3	4	3	4	3	3	4	3	3	4
22	ወ	3	3	3	2	3	3	4	3	4	3	3	2	3	3	3	3	3	4	3	3	4	3	3	3	3	4	3	3	3
23	ሴ	3	3	3	3	4	3	3	3	4	4	3	3	4	4	4	4	4	5	3	3	4	4	4	4	3	4	1	4	4
24	ሴ	4	4	3	4	3	4	4	4	4		4	3	3	4	3	4	3	3	4	4	4	3	3	4	4	4	4	3	4
25	ወ	5	3	4	5	3	3	3	5	3	4	3	4	4	3	3	3	3	3	5	3	2	4	4	3	3	3	4	3	3
26	ወ	3	4	3	3	4	3	3	4	3	4	3	3	4	4	3	3	4	3	3	4	4	3	2	3	4	4	3	3	4
27	ወ	3	1	3	4	1	3	2	3	3	3	3	1	3	2	4	4	3	3	3	3	4	4	4	4	5	3	3	4	4
28	ወ	2	5	4	3	1	4	5	3	3	4	4	3	4	5	4	2	3	4	4	3	4	4	4	3	4	3	4	4	4

29	ሴ	5	4	3	4	4	3	3	3	3	4	5	5	4	4	4	3	3	3	3	4	3	4	3	3	3	4	3	4	4
30	ወ	4	3	4	4	3	4	4	3	3	3	4	3	3	4	4	4	4	3	4	3	3	4	3	4	5	4	4	4	3
31	ሴ	4	3	3	3	4	3	4	3	3	3	4	3	3	3	4	3	3	3	4	4	3	3	4	3	4	3	4	3	4
32	ወ	3	4	3	3	3	4	4	3	4	3	4	3	3	4	3	3	4	3	3	4	3	4	3	3	4	4	4	3	3
33	ሴ	3	1	5	2	4	3	4	4	3	3	4	4	5	4	3	3	3	4	4	4	5	3	4	4	4	4	3	4	3
34	ሴ	4	4	4	3	4	3	3	4	4	3	4	4	3	4	4	4	3	4	4	4	3	5	3	4	4	4	4	4	4
35	ሴ	3	3	5	3	3	3	4	3	3	3	4	3	3	3	4	4	3	4	3	3	4	4	3	4	2	3	3	4	3
36	ሴ	4	3	3	4	3	1	3	3	3	2	3	4	3	3	3	4	3	3	4	3	3	3	4	3	3	3	4	3	4
37	ወ	4	3	3	4	3	2	4	4	4	4	3	3	4	4	4	4	4	3	2	4	3	4	4	4	4	4	4	4	3
38	ሴ	4	4	4	3	3	3	3	5	3	3	4	4	4	3	4	4	3	3	3	3	3	3	4	4	4	4	5	4	3
39	ሴ	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	4	3	3	3	3	3	3	4	3	3	3	4	3	3	4	3	4
40	ወ	4	4	3	3	3	3	3	3	4	3	3	3	4	3	3	3	3	4	3	3	4	3	3	3	4	4	3	4	4
41	ሴ	4	3	4	4	3	4	4	3	4	4	3	4	4	3	3	3	4	4	4	3	4	3	4	3	4	3	4	3	4
42	ወ	5	3	4	3	4	3	3	4	4	4	4	3	3	4	4	3	4	2	3	4	4	4	3	4	4	3	3	4	3
43	ሴ	4	4	4	5	3	4	4	5	3	4	4	5	4	4	3	3	3	4	4	4	5	3	4	4	3	3	4	2	4
44	ወ	4	4	4	4	3	4	4	3	4	3	3	4	4	4	4	4	4	3	3	3	4	3	3	4	4	4	3	5	4
45	ወ	4	3	3	3	3	2	3	4	3	4	4	3	3	3	3	3	3	3	3	4	4	5	3	4	4	3	2	3	4
46	ሴ	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	3	2	4	4	4	3	4	4	4	4	4	3	2	4	4	4	4	4	3
47	ወ	4	3	3	4	4	4	4	3	3	3	3	4	3	4	4	4	3	4	4	3	4	3	3	4	4	4	3	3	4
48	ሴ	3	1	3	1	3	3	4	4	4	3	3	4	5	3	3	3	4	4	3	2	1	4	3	4	3	3	4	4	3
49	ወ	4	3	4	4	3	3	4	4	3	4	3	3	3	3	4	3	3	4	4	3	4	3	4	3	3	3	4	4	4
50	ሴ	2	5	3	3	4	2	3	2	3	4	4	4	4	3	4	5	4	4	5	4	4	3	3	3	4	3	4	4	3
51	ወ	3	4	3	3	4	3	3	3	3	3	3	4	3	3	3	4	4	3	4	3	3	3	4	4	4	3	4	3	4
52	ወ	4	4	4	3	4	3	3	4	4	4	4	3	4	3	4	3	3	4	3	4	4	4	3	3	3	4	3	3	3
53	ሴ	3	3	3	5	4	4	4	3	3	3	4	3	3	3	3	3	4	3	4	4	4	4	4	3	3	4	4	3	3
54	ወ	3	4	5	3	3	4	4	3	1	4	3	2	4	3	4	4	4	3	4	3	3	3	4	3	4	4	4	3	3

አባሪ 16፤ ቅድመ መጠይቅ 9J ቁጥጥር ቡድን

የተ. ኮድ	ጾታ	የጥያቄዎቹ ብዛት እና አይነት 29																												
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29
1	ሴ	4	2	3	2	2	1	1	1	2	2	1	2	2	2	1	2	3	2	1	2	2	1	2	2	1	5	1	2	2
2	ወ	2	2	2	1	1	2	1	2	2	1	2	1	2	1	2	1	2	2	2	5	2	1	1	2	1	2	1	2	2
3	ሴ	1	1	2	1	1	2	2	1	1	2	1	2	1	1	2	1	1	2	1	2	1	1	2	3	2	1	2	1	5
4	ወ	2	2	1	2	2	1	2	3	2	2	2	1	2	2	1	2	2	1	2	1	1	2	4	2	2	2	1	2	2
5	ወ	1	1	2	2	2	2	1	2	2	1	2	1	2	1	2	2	1	2	1	2	1	2	2	2	1	2	1	2	2
6	ሴ	2	2	1	1	1	1	2	2	1	2	1	2	1	2	2	1	2	2	2	2	1	1	2	3	2	1	2	1	1
7	ወ	1	2	2	2	1	2	1	2	2	1	2	1	2	2	1	2	1	2	2	1	2	2	1	2	1	2	1	2	2
8	ወ	1	1	2	2	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	1	2	1	2	2	1	2	1	2	1	2
9	ሴ	2	2	1	1	1	2	2	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	2	2	2	1	1	1	1	2	1	2	2
10	ወ	3	2	1	2	1	1	1	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	2	1	1	1	2	2	2	1	2	3	1	1
11	ሴ	1	2	2	2	1	2	2	1	2	2	2	5	1	1	1	2	2	2	2	2	2	1	1	2	1	1	2	2	1
12	ወ	2	1	2	1	2	1	1	1	2	2	1	2	1	5	2	2	1	2	1	1	1	2	2	1	2	2	1	2	2
13	ሴ	2	4	1	1	2	2	2	2	1	1	2	1	2	2	2	1	2	1	2	2	2	1	1	1	2	1	2	1	2
14	ሴ	1	1	2	2	1	1	1	2	1	2	1	2	1	2	1	1	2	2	1	1	2	2	1	2	1	2	1	2	1
15	ወ	2	2	1	2	2	2	2	1	2	2	1	2	1	1	3	2	1	2	2	1	1	2	2	1	2	1	2	1	2
16	ሴ	2	1	2	1	1	2	1	2	2	1	2	1	2	1	2	5	2	1	2	2	2	1	1	2	1	1	2	1	2
17	ወ	1	2	2	2	2	1	2	2	1	2	2	1	2	2	5	2	1	2	1	2	1	2	2	1	2	2	1	2	2
18	ሴ	2	2	1	2	2	1	5	1	2	2	1	2	1	2	1	1	2	2	1	1	2	1	2	2	1	2	2	3	1
19	ወ	2	1	3	1	1	2	2	1	2	1	2	2	2	1	2	2	1	1	2	2	1	1	2	1	2	2	2	1	1
20	ሴ	1	2	2	2	1	2	1	2	1	2	2	1	1	2	1	2	1	2	2	2	1	1	1	1	2	1	1	1	2
21	ወ	1	1	2	2	2	1	1	2	2	1	1	2	2	2	2	1	2	2	1	1	5	2	2	2	1	2	2	2	1
22	ሴ	1	2	2	2	1	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	2	2	1	1	2	1	2	2	1	2

23	ሴ	2	2	1	1	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	2	1	2	1	2	2	1	2	1
24	ወ	1	1	2	2	2	1	2	4	1	2	1	2	1	2	1	2	2	1	2	2	1	2	1	1	2	1	2	1	2
25	ሴ	2	2	4	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	1	2	2	2	1	2	1	2	1
26	ወ	2	2	1	1	1	2	1	2	1	2	2	2	1	1	1	2	1	2	1	2	2	1	2	1	2	1	2	1	2
27	ሴ	1	1	2	2	1	1	2	2	2	1	1	1	2	2	2	1	2	2	2	1	2	2	1	2	2	1	2	2	3
28	ሴ	2	2	1	2	1	2	1	2	1	2	2	1	2	1	2	2	2	1	1	1	1	2	2	2	1	2	1	1	2
29	ወ	2	1	2	1	2	2	2	1	2	1	2	2	1	2	1	2	1	2	2	2	2	1	1	1	2	1	2	2	1
30	ሴ	1	1	1	2	2	1	4	1	1	2	1	2	1	1	2	1	2	1	2	2	1	2	1	1	1	2	2	2	1
31	ወ	2	2	1	2	1	3	2	2	2	1	2	1	2	2	1	2	1	2	1	1	1	2	2	2	1	2	1	2	1
32	ወ	1	1	2	1	2	2	2	1	2	2	2	2	1	1	2	1	2	2	1	2	2	1	2	1	2	1	2	1	2
33	ሴ	1	5	2	2	2	1	1	2	1	1	1	2	2	2	1	2	2	1	2	2	2	2	1	2	1	1	2	2	1
34	ሴ	2	2	1	1	1	2	1	1	2	2	2	1	2	1	2	1	1	2	1	1	1	2	2	1	2	2	2	2	2
35	ወ	1	1	2	2	2	1	2	2	1	2	1	2	2	1	1	2	2	3	4	2	1	2	2	1	2	2	2	1	2
36	ወ	1	3	2	2	1	2	2	1	2	1	2	1	1	1	2	1	2	1	2	1	2	1	1	2	3	1	1	2	1
37	ሴ	2	1	1	1	2	2	1	1	2	1	2	1	2	2	1	2	1	2	2	1	1	2	2	2	2	1	2	1	2
38	ወ	1	1	2	2	2	1	1	2	1	2	1	2	1	1	2	1	2	2	1	2	2	1	1	1	1	2	1	2	1
39	ሴ	1	2	2	2	1	2	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	2	2	1	1	2	1	2	1	2	1
40	ወ	2	2	1	1	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	1	1	2	2	1	2	1	2	2	2
41	ወ	1	1	2	2	2	1	2	1	2	2	2	2	1	2	1	1	5	1	2	2	1	2	4	2	2	1	2	1	2
42	ሴ	2	2	1	3	1	2	1	2	2	1	1	1	2	1	2	2	2	2	1	1	2	1	2	2	1	2	1	2	1
43	ወ	1	1	2	2	2	2	1	2	1	2	2	2	1	1	2	2	1	2	2	2	2	1	1	3	2	2	2	1	1
44	ሴ	2	1	1	1	2	1	2	1	1	2	1	2	1	2	1	1	2	1	1	2	1	2	2	1	2	1	1	2	2
45	ወ	1	1	2	2	2	2	1	2	2	1	2	1	2	1	2	2	1	2	2	1	2	2	3	1	1	2	2	1	1
46	ሴ	2	2	1	1	1	2	1	2	1	2	2	1	1	1	1	2	1	2	1	1	1	2	1	2	1	1	2	4	1
47	ሴ	1	1	2	2	2	1	2	1	1	1	1	2	2	2	2	1	2	1	2	2	1	1	1	1	2	2	1	2	1
48	ወ	1	2	2	2	2	1	1	2	2	1	2	1	1	2	1	2	1	2	1	1	2	2	2	2	2	1	2	1	2
49	ወ	2	2	1	1	1	2	2	2	1	2	2	4	2	1	2	1	2	1	2	1	2	2	1	2	1	2	1	2	1
50	ሴ	1	1	2	1	2	2	1	1	1	2	1	1	1	2	2	1	2	2	1	2	1	1	2	1	2	1	2	1	2
51	ወ	1	1	2	2	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	1	2	1	2	1	2	1	2	2	2	1	2	1	2	1

አባሪ 17፤ ድህረ መጠይቅ 9J ቁጥጥር ቡድን

የተ. ኮድ	ጾታ	የጥያቄዎቹ ብዛት እና አይነት 29																											
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29
1	ሴ	1	2	2	2	1	2	1	2	2	1	2	1	2	1	2	1	2	4	2	4	2	2	5	2	4	2	5	4	4
2	ወ	3	1	2	1	1	2	2	1	4	2	1	2	4	5	2	5	1	2	1	2	1	1	2	3	2	1	2	1	5
3	ሴ	2	2	1	2	2	1	2	3	2	2	2	1	2	2	1	2	2	1	2	4	1	2	1	2	2	2	1	2	2
4	ወ	2	1	2	1	2	2	1	2	2	1	2	4	2	1	2	2	1	2	1	2	1	2	2	2	1	2	1	2	2
5	ወ	1	2	1	2	1	2	4	2	5	2	4	2	1	2	2	1	2	2	4	2	1	5	2	3	2	4	2	1	4
6	ሴ	2	1	2	2	1	2	1	2	2	1	2	1	2	2	1	2	1	2	2	1	2	2	1	2	1	2	1	2	2
7	ወ	2	5	2	1	2	4	2	1	2	1	2	1	2	1	2	4	2	1	1	2	1	2	2	1	2	1	2	1	2
8	ወ	1	2	1	2	1	2	2	2	1	2	4	2	4	2	1	2	1	2	2	1	2	1	2	1	1	2	1	2	2
9	ሴ	2	3	1	2	2	2	4	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	2	1	2	1	2	4	2	1	2	3	4	5
10	ወ	2	1	2	2	1	2	2	1	2	2	1	1	2	3	1	2	2	2	2	1	2	1	2	2	1	1	2	2	1
11	ሴ	1	2	2	1	2	1	1	1	2	2	2	2	1	1	2	2	1	2	1	2	1	2	1	1	2	2	1	2	2
12	ወ	1	2	1	4	2	2	2	2	1	1	2	1	2	2	2	1	2	1	2	4	2	1	2	1	2	1	2	1	2
13	ሴ	2	1	2	2	1	1	5	2	1	2	1	2	1	2	1	1	2	2	1	1	2	2	1	2	1	2	1	2	1
14	ሴ	2	2	1	2	1	2	2	1	2	2	1	2	1	1	3	2	1	2	2	2	4	2	1	4	2	1	2	1	2
15	ወ	1	2	2	1	1	2	1	2	2	1	2	4	2	1	2	5	2	1	2	1	2	1	2	2	1	1	2	1	2
16	ሴ	2	1	2	2	2	1	2	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	2	1	2	2	1	2	2
17	ወ	2	2	1	2	2	1	2	1	2	2	1	2	1	2	1	1	2	2	1	2	2	1	1	2	1	2	2	3	1
18	ሴ	1	2	3	1	1	2	2	1	2	1	2	2	2	1	2	2	1	1	2	2	1	1	2	4	2	2	2	1	1
19	ወ	2	1	2	2	1	2	1	2	1	2	1	1	2	2	1	2	1	2	2	1	1	1	2	1	2	1	1	1	2
20	ሴ	2	1	2	1	2	1	1	2	2	1	2	2	1	2	2	1	2	2	1	2	5	2	1	2	1	2	2	2	1
21	ወ	2	1	2	2	1	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	2	1	2	2	1	2
22	ሴ	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	2	1	2	1	2	2	1	2	1
23	ሴ	2	1	2	1	2	1	2	4	1	2	1	2	1	2	1	2	2	1	2	1	1	2	2	1	2	1	2	1	2
24	ወ	1	2	4	2	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	4	2	4	2	1	2	1	2	1	2	1
25	ሴ	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	2	1	1	2	1	2	1	2	2	1	2	1	2	1	2	1	2
26	ወ	2	1	2	1	1	1	2	2	2	1	2	1	1	2	2	1	2	2	2	1	2	2	1	2	2	1	2	2	3
27	ሴ	2	2	1	2	1	2	1	2	1	2	2	1	2	1	2	2	2	1	1	2	1	2	1	2	1	2	1	1	2
28	ሴ	1	2	2	1	2	2	2	1	2	1	1	2	2	2	1	2	1	2	2	1	2	1	2	1	2	1	2	2	1
29	ወ	2	1	1	1	2	1	4	1	1	2	1	2	1	1	2	1	2	1	2	1	1	2	2	1	1	2	2	2	1

30	ሴ	2	2	1	2	1	3	2	2	2	1	2	1	2	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1
31	ወ	1	1	2	1	2	2	2	1	2	2	1	2	2	1	2	1	2	2	1	2	2	1	2	1	2	1	2	1	2
32	ወ	2	1	2	5	2	1	1	2	1	1	2	2	1	2	1	2	2	1	2	1	2	2	2	2	1	1	2	2	1
33	ሴ	1	2	1	2	1	2	4	1	2	2	2	1	2	1	2	1	1	2	1	2	1	2	1	1	2	2	3	2	2
34	ሴ	2	1	2	1	2	1	2	2	1	2	2	2	1	1	1	2	2	3	4	2	1	2	2	1	2	2	2	1	2
35	ወ	2	1	2	3	1	2	2	1	2	1	1	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	1	2	2	1	1	2	1
36	ወ	1	2	1	1	2	2	1	1	2	1	2	1	2		4	2	3	4	3	4	3	2	4	2	4	2	4	4	4
37	ሴ	2	1	2	1	2	1	1	2	1	2	4	2	4	4	2	3	2	2	5	5	2	4	2	4	4	2	3	4	4
38	ወ	2	1	4	2	1	2	2	1	2	5	2	5	2	4	2	1	2	1	2	1	2	1	2	2	1	2	1	2	1
39	ሴ	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	4	2	4	2	4	2	4	2	1	4	2	4	2	2	2
40	ወ	2	1	2	1	2	1	2	4	2	2	4	5	4	2	4	4	5	4	2	4	4	2	5	2	2	4	2	4	2
41	ወ	3	2	1	2	1	2	4	2	2	1	2	1	1	1	2	2	2	2	1	2	4	1	1	2	1	2	1	2	1
42	ሴ	2	1	2	1	2	2	4	2	1	2	1	2	2	1	2	2	1	2	2	1	2	1	2	3	2	2	2	1	1
43	ወ	1	2	3	1	2	1	2	3	4	2	1	2	1	4	1	4	2	1	1	2	1	5	2	1	2	1	1	2	2
44	ሴ	2	1	2	1	2	2	1	2	2	1	2	4	2	1	2	2	1	2	2	4	2	2	1	1	1	2	2	1	1
45	ወ	1	2	1	2	1	2	4	2	4	2	1	1	2	1	1	2	1	2	1	1	1	2	1	2	1	1	2	4	1
46	ሴ	2	1	2	1	2	4	5	5	4	2	2	4	4	2	2	4	2	5	2	4	4	4	2	5	2	2	1	2	1
47	ሴ	2	1	2	2	2	1	1	2	2	1	1	1	2	2	1	2	1	2	1	2	2	2	1	2	2	1	2	1	2
48	ወ	1	2	4	2	5	2	2	2	1	4	2	4	2	5	2	4	2	4	2	4	2	2	4	2	5	2	1	2	1
49	ወ	2	1	2	2	1	2	1	4	4	2	5	4	5	4	2	5	4	3	4	2	4	3	2	5	2	4	2	4	2
50	ሴ	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1
51	ወ	5	4	4	2	5	4	3	4	5	2	4	2	4	2	5	1	4	3	4	3	4	2	5	4	3	1	4	2	2