አዲስ አበባ ዩኒቨርሲቲ

የሂዩማኒቲስ፣ የቋንቋዎች ጥናት፣ የጆርናሊዝምና ኮሚኒኬሽን ኮሌጅ

የኢትዮጵያ ቋንቋዎች እና ስነጽሁፍ ትምህርት ክፍል

የድኅረምረቃ መርሃግብር

በአማርኛ ቋንቋ ትምህርት የተማሪዎች የራስመር መማር ብልሃቶች አጠቃቀም፣ የማንበብ ግለብቃት እምነት እና አንብቦ የመረዳት ችሎታ ጾታ ተኮር ተዛምዶ፤ በተመረጡ የአስራአንደኛ ክፍል ተማሪዎች ተተኳሪነት

በይድነቃቸው ገረመው ዓለሙ

አዲስ አበባ

ሰኔ 2016 ዓ.ም.

በአማርኛ ቋንቋ ትምህርት የተማሪዎች የራስመር መማር ብልሃቶች አጠቃቀም፣ የማንበብ ግለብቃት እምነት እና አንብቦ የመረዳት ችሎታ ጾታ ተኮር ተዛምዶ፤ በተመረጡ የአስራአንደኛ ክፍል አፍፊት ተማሪዎች ተተኳሪነት

ተግባራዊ ሥነልሳን የኢትዮጵያ ቋንቋዎችን በማስተማር የፍልስፍና ዶክትሬት ዲግሪ ማሟያ ጥናት

በይድነቃቸው ገረመው ዓለሙ

የጥናቱ አማካሪዎች፡ ገረመው ለሙ (ዶ/ር)

ሰይድ ይመር (ዶ/ር)

አዲስ አበባ

ሰኔ 2016 ዓ.ም.

አዲስ አበባ ዩኒቨርሲቲ

የሂዩማኒቲስ፣ የቋንቋዎች ጥናት፣ የጆርናሊዝምና ኮሚኒኬሽን ኮሌጅ

የኢትዮጵያ ቋንቋዎች እና ስነጽሁፍ ትምህርት ክፍል

የድኅረምረቃ መርሃግብር

‹‹በአማርኛ ቋንቋ ትምህርት የተማሪዎች የራስመር መማር ብልሃቶች አጠቃቀም፣ የማንበብ ግለብቃት እምነት እና አንብቦ የመረዳት ችሎታ ጾታ ተኮርተዛምዶ፤ በተመረጡ የአስራአንደኛ ክፍል አፍፊት ተማሪዎች ተተኳሪነት›› በሚል ርዕስ በተግባራዊ ስነልሳንና የኢትዮጵያ ቋንቋዎችን ማስተማር ለዶክትሬት ዲግሪ ማሟያ በይድነቃቸው ገረመው የቀረበው ይህ ጥናት የዩኒቨርሲቲውን ጥራትና የወጥነት መስፈርት ስለማሟላቱ በፈታኞች ተረጋግጦ ተፈርሟል፡፡

የፈተና ቦርድ አባላት

የአማካሪ ስም	ፊርማ	ቀን
____________	____________	________
____________	____________	________

የፈታኝ ስም

____________	____________	________
____________	____________	________

ማረጋገጫ

‹‹በአማርኛ ቋንቋ ትምህርት የተማሪዎች የራስመር መማር ብልሃቶች አጠቃቀም፣ የማንበብ ግለብቃት እምነት እና አንብቦ የመረዳት ችሎታ ጾታ ተኮር ተዛምዶ፤ በተመረጡ የአስራአንደኛ ክፍል አፍሬት ተማሪዎች ተተኳሪነት›› በሚል ርዕስ በአዲስ አበባ ዩኒቨርሲቲ የሂዩማኒቲስ፣ የቋንቋዎች ጥናት፣ የጆርናሊዝምና ኮሚኒኬሽን ኮሌጅ የኢትዮጵያ ቋንቋዎች እና ስነጽሁፍ ትምህርት ክፍል በተግባራዊ ስነልሳንና የኢትዮጵያ ቋንቋዎችን ማስተማር ለዶክትሬት ዲግሪ ማሟያ ያቀረብኩት ይህ ጥናት ከዚህ በፊት በማንኛውም አካል ያልተሰራ ወጥ የራሴ ስራ መሆኑንና የተጠቀምኩባቸው ድርሳናት በትክክል ዋቢ መደረጋቸውን በፊርማዬ አረጋግጣለሁ፡፡

ስም፡ ይድነቃቸው ገረመው

ፊርማ፡ ______________________

ቀን፡ ________________________

ምስጋና

ከርዕስ ማስተካከል ጀምሮ ባሉ የተለያዩ ደረጃዎች ያልተቋረጠ ሙያዊ ምክርና አስተያየት በመስጠት ጥናቱ እዚህ ደረጃ እንዲደርስ ያልተቆጠበ አስተዋጽኦ ላበረከቱት አማካሪዎቼ ዶክተር ገረመው ለሙ እና ዶክተር ሰይድ ይመር የከበረ ምስጋናዬን አቀርባለሁ፡፡ ዶክተር ጌታቸው እንዳላማው ለነበራቸው ላቅ ያለ እገዛ ከልብ የመነጨ ምስጋናዬ ጥልቅ ነው፡፡ መምህርት ማህደር መታሰቢያ እና መምህር ትንቢት የመረጃ መሰብሰቢያ መሳሪያዎቹ ላይ አስተያየት በመስጠት፣ የመረጃ አሰባሰብ ሂደቱን በማመቻቸት እና መረጃ በመሰብሰብ ሂደት በመሳተፍ ለጥናቱ እዚህ ደረጃ መድረስ ከፍተኛ ሚና በመጫወታቸው ታላቅ ምስጋናዬን አቀርባለሁ፡፡ የደጃዝማች ወንድይራድ ትምህርት ቤት እና የየካ አባዶ ትምህርት ቤት የአስራአንደኛ ክፍል ተማሪዎችም በጥናቱ ለመሳተፍ ፈቃደኛ ከመሆን አንስቶ በመረጃ ስብሰባው ሂደት ትብብር በማድረግ እስከመሳተፍ ድረስ ላበረከቱት አስተዋጽኦ ከልብ አመሰግናለሁ፡፡

አጠቃሎ

በአማርኛ ቋንቋ አንብቦ የመረዳት ችሎታ፣ የማንበብ ግለብቃት እምነትና የራስመር መማር ብልሃቶች አጠቃቀም መካከል ያለውን ተዛምዶ መፈተሽ የዚህ ጥናት ዋና ዓላማ ነው፡፡ የተዛምዶ ፍተሻውን ለማድረግ ጥናቱ ተዛምዷዊ የምርምር ንድፍን የተከተለ ሲሆን በአዲስ አበባ አስተዳደር በሁለት የሁለተኛ ደረጃ ትምህርት ቤቶች የሚማሩ የአማርኛ ቋንቋ አፍፊት የሆኑ የአስራአንደኛ ክፍል ተማሪዎች እኩል እድል ሰጭ ንሞና ዘዴ በመጠቀም የጥናቱ ተሳታፊ እንዲሆኑ ተመርጠዋል፡፡ የአንብቦ መረዳት ችሎታ መለኪያ ፈተና፣ የማንበብ ግለብቃት እምነት መጠይቅ እና የራስመር መማር ብልሃቶች አጠቃቀም መጠይቅ በመጠቀም ለጥናቱ የሚያስፈልጉ መረጃዎችን መሰብሰብ ተችሏል፡፡ የተሰበሰበው መረጃ ከተጠናቀረ በኋላ ገላጭና ተንባይ ስታትስቲክሳዊ ዘዴዎችን በመጠቀም ለጥናቱ ጥያቄዎች መልስ ለማግኘት የሚያስችል የመረጃ ትንተና ተካሂዷል፡፡ ከመረጃ ትንተናው በተገኘው ውጤት መሰረት የ11ኛ ክፍል አማርኛ ቋንቋ አፍፊት ተማሪዎች አንብቦ የመረዳት ችሎታ በምን ደረጃ ላይ እንደሆነ ለሚጠይቀው የጥናቱ ጥያቄ የፈተናው አማካይ ውጤት(56.65%) እና የውጤት ስርጭቱ አብዛኞቹ ተማሪዎች አንብቦ የመረዳት ችሎታቸው መካከለኛ እንደሆነ አሳይቷል፡፡ ጾታ በተላውጦዎቹ ላይ ያሳየውን ልዩነት ለማወቅ በተደረገ የቲ ቴስት ፍተሻ ውጤት መሰረት ጾታ በራስመር መማር ብልሃቶች አጠቃቀም ላይ ብቻ ጉልህ ልዩነት ሲፈጥር በአንብቦ መረዳት ችሎታና በማንበብ ግለብቃት እምነት ላይ ጉልህ ልዩነት አልፈጠረም፡፡ በተላውጦዎቹ መካከል ተዛምዶ መኖሩን ለመፈተሽ በተካሄደ የፒርሰን ተዛምዶ ትንተና መሰረት በአስራ አንደኛ ክፍል አማርኛ ቋንቋ አፍፊት ተማሪዎች አንብቦ የመረዳት ችሎታ እና በራስመር መማር ብልሃቶች አጠቃቀም መካከል ተዛምዶ አለመኖሩ(r=.135) ተረጋግጧል፡፡ በአንብቦ የመረዳት ችሎታ እና በማንበብ ግለብቃት እምነት(r=.263) እንዲሁም በራስመር መማር ብልሃቶች እና በተማሪዎች የማንበብ ግለብቃት እምነት መካከል(r=.575) አዎንታዊ ተዛምዶ ተገኝቷል፡፡ በመጨረሻም የጥናቱን ውጤት መሰረት በማድረግ አስተያየቶች ተጠቁመዋል፡፡

ማውጫ

ርዕስ ገጽ

አጠቃሎ--- i

ምስጋና--- ii

ማውጫ-- iii

የሰንጠረዥ ማውጫ--- vii

ምዕራፍ አንድ

መግቢያ ---1

1.1 የጥናቱ ዳራ -- 1

1.2 የጥናቱ አነሳሽ ምክንያት -- 6

1.3 የጥናቱ ጥያቄዎች -- 13

1.4 የጥናቱ መላምቶች -- 14

1.5 የጥናቱ ጠቀሜታ-- 15

1.6 የጥናቱ ወሰን--- 16

1.7 የጥናቱ ውስንነት-- 18

1.8 ተግባራዊብያኔ--- 20

ምዕራፍ ሁለት

ክለሳ ድርሳናት-- 21

2.1. ንድፈሃሳባዊ ቅኝት -- 21

2.1.1 ራስመር የመማር ብልሃቶች --- 21

2.1.2 ራስመር የመማር ብልሃቶች የትግበራ ደረጃዎች ------------------------------- 28

2.1.2.1 ቅድመትግበራ ደረጃ -- 29

2.1.2.2 የትግበራ ደረጃ -- 31

2.1.2.3 የጽብረቃ ደረጃ --- 33

2.1.3 ማህበረ ግንዛቤያዊ ንድፈሃሳብና ዑደታዊ የራስመር መማር ሞዴል--------- 34

2.1.4 የግለብቃት እምነት --- 42

2.1.5 የግለብቃት እምነት ምንጮች -- 46

2.1.5.1 የራስ ለውጥ --- 46

2.1.5.2 ምልከታዊ ንጽጽር -- 48

2.1.5.3 ቃላዊ ምጋቤምላሽ -- 51

2.1.5.4 ስሜታዊ ሁኔታ -- 52

2.1.6 አንብቦ መረዳት --- 55

2.1.7አንብቦ መረዳት፣ የማንበብ ግለብቃት እምነት እና ራስመር የመማር ብልሃቶች ----- 62

2.1.8 ንድፈሃሳባዊ ማሕቀፍ -- 71

2.2 የተዛማጅ ጥናቶች ቅኝት --- 74

ምዕራፍ ሶስት

የጥናቱ ዘዴ--- 85

3.1 የምርምሩ ንድፍ እና አይነት ---85

3.2 የጥናቱ ተሳታፊዎች ናሙና አመራረጥ -- 86

3.3 የመረጃ መሰብሰቢያ መሳሪያዎች -- 88

3.3.1 የራስመር መማር ብልሃቶች አጠቃቀም መጠይቅ ------------------------- 88

3.3.2 የማንበብ ግለብቃት እምነት መጠይቅ-- 91

3.3.3 አንብቦ የመረዳት ችሎታ መለኪያ ፈተና-------------------------------------- 94

3.4 የመረጃ አሰባሰብ ሂደት -- 96

3.5 የመረጃ አተናተን ዘዴ --- 98

3.6 የናሙና ጥናቱ ሂደትና ከናሙና ጥናቱ የተገኙ ትምህርቶች --------------------- 100

3.6.1 የናሙና ጥናቱ ሂደት -- 100

3.6.2 ከናሙና ጥናቱ የተገኙ ትምህርቶች --- 104

ምዕራፍ አራት

የመረጃ ትንተናና ማብራሪያ -- 107

4.1 የመላሾችና የመልሶች የድግግሞሽ መጠን ---107

4.2 የተማሪዎች አንብቦ የመረዳት ችሎታ ደረጃ -- 142

4.3 የተማሪዎች አንብቦ የመረዳት ችሎታ፣ የራስመር ብልሃቶች አጠቃቀም፣ የማንበብ ግለብቃት እምነት ልዩነት በጾታ -- 145

4.3.1 የተማሪዎች አንብቦ የመረዳት ችሎታ ልዩነት በጾታ-------------------------- 145

4.3.2 የተማሪዎች የማንበብ ግለብቃት እምነት ልዩነት በጾታ---------------------- 149

4.3.3 የተማሪዎች የራስመር ብልሃቶች አጠቃቀም ልዩነት በጾታ------------------ 153

4.4 የተማሪዎች አንብቦ የመረዳት ችሎታ፣ የራስመር ብልሃቶች አጠቃቀምና የማንበብ ግለብቃት እምነት ተዛምዶ -- 158

4.4.1የተማሪዎች አንብቦ የመረዳት ችሎታና የራስመር ብልሃቶች አጠቃቀም ተዛምዶ

--- 159

4.4.2 የተማሪዎች አንብቦ የመረዳት ችሎታና የማንበብ ግለብቃት እምነት

ተዛምዶ-- 170

4.4.3 የተማሪዎች የማንበብ ግለብቃት እምነትና የራስመር ብልሃቶች አጠቃቀም ተዛምዶ

--- 178

ምዕራፍ አምስት

ማጠቃለያ፣ መደምደሚያና አስተያየት --- 194

5.1 ማጠቃለያ --- 194

5.2 መደምደሚያ --- 202

5.3 አስተያየት ---

204ዋቢ ጽሁፎች ---

208

አባሪዎች -- 226

የሰንጠረዥማውጫ

የሰንጠረዥ ይዘትገጽ

ሰንጠረዥ 3.1 የራስመር መማር ብልሃቶች አጠቃቀም መጠይቅ የጥያቄዎች

ስብጥር -- 90

ሰንጠረዥ 4.1 በቅድመትግበራ ደረጃ የማቀድና ማለም ብልሃቶች አጠቃቀም የተማሪዎች

ምላሽ --- 108

ሰንጠረዥ 4.2 በቅድመትግበራ ደረጃ አካባቢን የማዘጋጃ ብልሃቶች አጠቃቀም የተማሪዎች

ምላሽ --- 110

ሰንጠረዥ 4.3 በትግበራ ደረጃ የማደራጀትና ማዋቀር ብልሃቶች አጠቃቀም የተማሪዎች

ምላሽ --- 112

ሰንጠረዥ 4.4 በትግበራ ደረጃ የማስታወስና ሽምደዳ ብልሃቶች አጠቃቀም የተማሪዎች

ምላሽ --114

ሰንጠረዥ 4.5 በትግበራ ደረጃ የቁጥጥር ብልሃቶች አጠቃቀም የተማሪዎች ምላሽ

-- 116

ሰንጠረዥ 4.6 በትግበራ ደረጃ እገዛ የመጠየቅ ብልሃቶች አጠቃቀም የተማሪዎች

ምላሽ --118

ሰንጠረዥ 4.7 በግለጽብረቃ ደረጃ የግለማበረታቻ ብልሃቶች አጠቃቀም የተማሪዎች

ምላሽ በቁጥርና በመቶኛ --- 122

ሰንጠረዥ 4.8 የራስ ለውጥ ግለብቃታዊ ምንጮችን በተመለከተ ለቀረቡ ጥያቄዎች

የተማሪዎች ምላሽ --- 125

ሰንጠረዥ 4.9 ምልከታዊ ንጽጽር ግለብቃታዊ ምንጮችን በተመለከተ ለቀረቡ ጥያቄዎች

የተማሪዎች ምላሽ -- 128

ሰንጠረዥ 4.10 ምጋቤምላሽ ግለብቃታዊ ምንጮችን በተመለከተ ለቀረቡ ጥያቄዎች

የተማሪዎች ምላሽ -- 130

ሰንጠረዥ 4.11 ስሜታዊ ሁኔታ ግለብቃታዊ ምንጮችን በተመለከተ ለቀረቡ ጥያቄዎች

የተማሪዎች ምላሽ በቁጥርና በመቶኛ ------------------------------ 133

ሰንጠረዥ 4.12 አጠቃላይ የግለብቃትእምነትን ለመፈተሽ ለቀረበ ጥያቄ የተማሪዎች

ምላሽ -- 135

ሰንጠረዥ 4.13 የተማሪዎች የራስመር ብልሃቶች አጠቃቀም ምላሽ አማካይና መደበኛ

ልይይት -- 136

ሰንጠረዥ 4.14 የተማሪዎች የግለብቃት እምነት ምላሽ አማካይና መደበኛ ልይይት-- 138

ሰንጠረዥ 4.15 የተማሪዎች አንብቦ የመረዳት ችሎታአማካይና መደበኛ ልይይት --- 140

ሰንጠረዥ 4.16 የተማሪዎች አንብቦ የመረዳት ችሎታ ደረጃ ------------------------ 142

ሰንጠረዥ 4.17 የሴቶችና የወንዶች ተማሪዎች አንብቦ የመረዳት ችሎታ ልዩነት በአማካይ

ንጽጽርና በቲ ቴስት ፍተሻ -- 146

ሰንጠረዥ 4.18 የሴቶችና የወንዶች ተማሪዎች የግለብቃት እምነት ልዩነት በአማካይ

ንጽጽርና በቲ ቴስት ፍተሻ -- 150

ሰንጠረዥ 4.19 የሴቶችና የወንዶች ተማሪዎች የራስመር ብልሃቶች አጠቃቀም ውጤት

ልዩነት በአማካይ ንጽጽርና በቲ ቴስት ፍተሻ ------------------------- 154

ሰንጠረዥ 4.20 የቅድመትግበራ ደረጃ ብልሃቶች አጠቃቀምና አንብቦ የመረዳት ችሎታ

ተዛምዶ በፒርሰን የተዛምዶ መወሰኛ ቀመር-------------------------- 160

ሰንጠረዥ 4.21 የትግበራ ደረጃ ብልሃቶች አጠቃቀምና አንብቦ የመረዳት ችሎታ ተዛምዶ

በፒርሰን የተዛምዶ መወሰኛ ቀመር ------------------------------------ 163

ሰንጠረዥ 4.22 የጽብረቃ ደረጃ ብልሃቶች አጠቃቀምና አንብቦ የመረዳት ችሎታ

ተዛምዶ በፒርሰን የተዛምዶ መወሰኛ ቀመር ----------------------- 168

ሰንጠረዥ 4.23 የማንበብ ግለብቃት እምነትና አንብቦ የመረዳት ችሎታ ተዛምዶ በፒርሰን

የተዛምዶ መወሰኛ ቀመር -- 172

ሰንጠረዥ 4.24 የቅድመትግበራ ደረጃ ብልሃቶች አጠቃቀምና የግለብቃት እምነት

ምንጮች ተዛምዶ በፒርሰን የተዛምዶ መወሰኛ ቀመር ----------- 179

ሰንጠረዥ 4.25 የትግበራ ደረጃ ብልሃቶች አጠቃቀምና የግለብቃት እምነት

ምንጮች ተዛምዶ በፒርሰን የተዛምዶ መወሰኛ ቀመር ----------------------183

ሰንጠረዥ 4.26 የጽብረቃ ደረጃ ብልሃቶች አጠቃቀምና የግለብቃት እምነት

ምንጮች ተዛምዶ በፒርሰን የተዛምዶ መወሰኛ ቀመር ---------------------- 188

ሰንጠረዥ 4.27 የራስመር ብልሃቶች አጠቃቀም፣ የግለብቃት እምነት እና የአንብቦ

መረዳት ችሎታ አጠቃላይ ተዛምዶ ---------------------------------- 191

ምዕራፍ አንድ

መግቢያ

1.1 የጥናቱ ዳራ

አንብቦ የመረዳት ችሎታ መዳበር በቋንቋ ትምህርት ብቻ ሳይሆን በሌሎች ትምህርቶችም ውጤታማ ለመሆን ብሎም የህይወት ዘመን መማርን ለማስቀጠልና ህይወትን የተሻለ ለማድረግ ከፍተኛ ሚና አለው፡፡ በተማሪዎች ውጤታማነት ላይ የተሰሩ ጥናቶች ለተማሪዎች ውጤታማነት መቀነስ በምክንያትነት የሚያነሱዋቸው የተለያዩ ማህበራዊ፣ ኢኮኖሚያዊ እና ስነትምህርታዊችግሮች እንዳሉ ሆነው የተማሪዎች የአንብቦ መረዳት ችሎታ ደካማ መሆን የተማሪዎችን አጠቃላይ የመማር ውጤታማነት ከመቀነስ አንጻር ወሳኝ ተላውጦ እንደሆነ ያስረዳሉ (ፓርከር፣ 2016)፡፡

የተማሪዎችን አንብቦ የመረዳት ችሎታ ደካማ የሚያደርጉ ምክንያቶችን መረዳት ደግሞ ችግሩን ለመቅረፍ አስፈላጊ ነው፡፡ ኒልሰን (2013) ከንባባቸው እንዴት መማር እንደሚችሉ አለማወቅ የብዙ ተማሪዎች ችግር እንደሆነ ገልጸው፤ ተማሪዎች ስለሚያነቡት ጽሁፍ የመጠየቅ፣ የመገምገም፣ ቀጣይ ሃሳብን የመገመት፣ ሃሳቡን ከራሳቸው ህይወትና ከሚያውቁት ጋር የማዛመድ፣ ለተለያዩ የጽሁፍ አይነቶች የተለያዩ ብልሃቶችን የመጠቀም እውቀትና ልምዳቸው ዝቅተኛ እንደሆነ ያብራራሉ፡፡ ይህም ተማሪዎች አንብቦ ከመረዳት አንጻር የብልሃቶች አጠቃቀም ችግር

እንዳለባቸው የሚያመላክት ነው፡፡ አንብቦ የመረዳት ችሎታ በመደበኛው ትምህርት ብቻ ሳይገደብ በተማሪዎች የህይወት ዘመን የሚኖረው ሚና ከፍተኛ በመሆኑ የማንበብ ክሂል ትምህርት የተማሪዎችን አንብቦ የመረዳት ችሎታ የሚያዳብር መሆን ይኖርበታል፡፡

የቋንቋ ትምህርት ብሎም የአንብቦ መረዳት ትምህርት ውጤታማ እንዲሆን የመማር ማስተማር ሂደቱ ተማሪዎች ሃላፊነት ወስደው የራሳቸውን የመማር ሂደት እንዲመሩ የሚያበቃቸው መሆን አለበት፡፡ ተማሪዎች የመማር ተግባራቸውን በሃላፊነት ከሚያከናውኑባቸው መንገዶች አንዱ ራስመር የመማር ብልሃቶችን መጠቀም ነው (ኔልሰን እና ማንሴት-ዊልያምሰን፣ 2006)፡፡

ራስመር የመማር ብልሃቶች ተማሪዎች ራሳቸውን ከሁኔታዎች ጋር አስማምተው ያቀዱትን እንዲያሳኩ የሚያስችሏቸው ተግባራት ሲሆኑ፤ ጽንሰሃሳባዊ መነሻቸውም የአንድ ሰው ውጤታማነት በግለሰቡ ባህሪያት፣ ማንነትና አካባቢያዊ ሁኔታዎች መስተጋብር የሚወሰን እንደሆነ የሚያስረዳው የማህበረ ግንዛቤያዊ ንድፈሃሳብ (social cognitive theory) ነው (ሽንክ፣ 2003፤ ፍሎሬዝ፣ 2011)፡፡ በዚህ ንድፈሃሳብ መሰረት ራስመር መማር ተማሪዎች በራሳቸው የመማር ሂደት በአስተሳሰብ፣ በተነሳሽነትና በባህሪ በንቃት የሚሳተፉበት ሂደት ነው፡፡

ተማሪዎች ራስመር የመማር ብልሃቶችን ማዳበር የሚኖርባቸው በትምህርት ላይ እያሉ ስኬታማ እንዲሆኑ ብቻ ሳይሆን የትምህርት አንዱ ዓላማ ተማሪዎች የሁለተኛ

ደረጃ ወይም የዩኒቨርሲቲ ትምህርት ካጠናቀቁ በኋላ መማርን እድሜያቸውን በሙሉ በግላቸው እንዲቀጥሉ ማስቻል በመሆኑም ጭምር ነው፡፡

ተማሪዎች የራስመር መማር ሂደቶችን ተከትለዋል ሊባሉ የሚችሉት በዋነኛነት የመማሪያ ብልሃቶችን በግለብቃት እምነት (Self-efficacy belief) መነሻነት ሲጠቀሙ እንደሆነ ዚመርማን (1989b) ያስረዳሉ፡፡ አያይዘውም እነዚህ የራስመር መማር ሂደቶች ሊያሟሏቸው የሚገቡ ሁለት ጉዳዮችን ምንነት ሲገልጹ፥ ራስመር የመማር ብልሃቶች ማለት ‹‹ተማሪዎች የትምህርት ዓላማቸውን ለማሳካት የሚጠቀሙባቸው መረጃ ወይም ክሂል ለማግኘት የሚያስችሉ ተግባራትና ሂደቶች ናቸው›› ይላሉ (ዚመርማን፣ 1989b፣ 329)፡፡ የግለብቃት እምነት ምንነት ደግሞ ባንዱራ (1986)ን በመጥቀስ ‹‹አንድ ሰው [ተማሪ] የተወሰኑ ድርጊቶችን ለማከናወን የሚያስፈልጉ ክሂሎችን በመጠቀም ተግባራትን አቀናጅቶ የመተግበር ችሎታውን በተመለከተ የሚኖረው የራስ ግምት ነው›› ሲሉ ዚመርማን (1989b፣ 329) ይገልጻሉ፡፡

የግለብቃት እምነት በአጭሩ አንድ ሰው አንድን ድርጊት ለመፈጸም ስላለው ችሎታ የሚኖረው ግምት ነው፡፡ ተማሪዎችም የመማር ተግባራቸውን በራስመር የመማር ሂደት ተግብረው ውጤታማ ለመሆን በግለብቃት ግምታቸው ላይ የተመሰረቱ የራስመር የመማር ብልሃቶችን መጠቀም ያስፈልጋቸዋል ማለት ነው፡፡

አንብቦ የመረዳት ችሎታ በማህበረሰብ ውስጥ በንቃት ለመሳተፍ አስፈላጊ በመሆኑ ተማሪዎች ይህን ክሂል የሚማሩበት መንገድ ራስመር አንባቢ እንዲሆኑ

የሚያስችላቸው እንዲሆን ይጠበቃል (ቫን ደን ብሮክ፣ ራፐ እና ኬንዱ 2005)፡፡ ‹‹አንብቦ የመረዳት ችሎታ በጣም አስፈላጊ ነው፤ ምክንያቱም፥ ተማሪዎች በሁሉም ትምህርቶች በማንበብ እንዲማሩ ብቁ ያደርጋል፡፡ ተማሪዎች ራሳቸውን ችለው የሚያነቡ… እንዲሆኑ ያስችላል፤ ከዚህም በላይ በህይወት ዘመናቸው ለመማርና ከተለያዩ ምንጮች መረጃ ለማግኘት ክሂሉን ይጠቀሙበታል፡፡›› (የኢትዮጵያ ፌደራላዊ ዲሞክራሲያዊ ሪፐብሊክ የትምህርት ሚኒስቴር፣ 2007 ዓ.ም. ገጽ 6)፡፡

በአንጻሩ ግን በሰፊው የሚስተዋለው የማንበብ ክሂል ትምህርት ተማሪዎች ከትምህርት ቤት ከወጡ በኋላ የራሳቸውን መማር ለመምራት የሚያስችላቸው እውቀትና ክሂል እያስጨበጣቸው እንዳልሆነ ሽንክ (2003) ያስረዳሉ፡፡ በተጨማሪም የተማሪዎች በመምህራን እገዛ ላይ ጥገኛ መሆን ሊጠቅም የሚችለው መምህራን መገኘት ችለው የመማሩን ሂደት እስከ ተቆጣጠሩት ወይም የተማሪዎችን ደካማ ራስመር የመማር ሂደት እስካነቃቁ ድረስ ብቻ ይሆናል፡፡ ይህ የመምህራን እገዛ በሚቀንስበትና የመማር ሂደታቸውን ራሳቸው መምራትና መቆጣጠር በሚጠበቅባቸው የትምህርት ደረጃ ላይ ሲደርሱ ግን የተማሪዎች ውጤታማነት ሲቀንስ እንደሚስተዋል ቦካርት (1999) ይገልጻሉ፡፡

ስለሆነም ተማሪዎች በተለይም ከቀደሙት የክፍል ደረጃዎች የበዙና የከበዱ ትምህርታዊ ተግባራትን ማከናወን የሚጠበቅባቸው የሁለተኛ ደረጃ ተማሪዎች የመማር ሂደታቸውን የሚቆጣጠሩና የሚመሩ መሆን ይኖርባቸዋል፡፡ ይህ ደግሞ

ተግባራዊ ሊሆን የሚችለው ተማሪዎች የራስመር የመማር ብልሃቶችን ሲጠቀሙና አዎንታዊ የግለብቃት እምነት ሲኖራቸው ነው (ሸንክ፣ 2003)፡፡ ተማሪዎች ቋንቋ ሲማሩ ደግሞ የበለጠ በአዎንታዊ የግለብቃት እምነት ላይ የተመሰረተ፣ የራስመር የመማር ብልሃቶች ተጠቅመው የማንበብ ሂደታቸውን የሚያቅዱ፣ የሚቆጣጠሩና የሚገመግሙ መሆን ይጠበቅባቸዋል፡፡

በኢትዮጵያ ያለው የተማሪዎች ራስመር የመማር ብልሃቶች አጠቃቀም ደግሞ በዝቅተኛ ሁኔታ ላይ እንደሚገኝ ደስታ (2004)ን በመጥቀስ በቀለ (2013) ያስረዳሉ፡፡ እንደ ፓይፐ (2010) ድምዳሜ በኢትዮጵያ በታችኞቹ የክፍል ደረጃዎች የሚማሩ ተማሪዎች የማንበብ ክሂል በተለይ ደግሞ አንብቦ የመረዳት ችሎታ በጣም ዝቅተኛ ደረጃ ላይ የሚገኝ ነው፡፡ በተመሳሳይ ማስተዋል (1989 ዓ.ም.)፣ ተስፋዬ (2001 ዓ.ም.) እና ስለሺ (2007) የሁለተኛ ደረጃ ተማሪዎች አንብቦ የመረዳት ችሎታ በዝቅተኛ ደረጃ ላይ እንደሚገኝ በጥናቶቻቸው አረጋግጠዋል፡፡ ለተሻለ የአንብቦ መረዳት ትምህርት ውጤታማነት የራስመር መማር ብልሃቶችን ተማሪዎች መተግበር እንዳለባቸው በቀለ (2013) ሃሳብ ይሰነዝራሉ፡፡ የዚህ ጥናት ዓላማም በሁለተኛ ደረጃ ትምህርት ቤት የሚገኙ ተማሪዎች በአማርኛ ቋንቋ አንብቦ የመረዳት ችሎታ፣ የራስመር መማር ብልሃቶች አጠቃቀምና የግለብቃት እምነት ምን አይነት ተዛምዶ እንዳላቸው መፈተሽ ነው፡፡

1.2 የጥናቱ አነሳሽ ምክንያት

በማህበረግንዛቤ ንድፈሃሳብ አራማጆች ዘንድ የግለብቃት እምነት በራስመር መማር ሂደት ላይ ቁልፍ ሚና የሚጫወት ተላውጦ እንደሆነ ይታመናል፡፡ የተለያዩ የጥናት ውጤቶችን በመጥቀስ ዚመርማን (1989b) እንዳብራሩት የተማሪዎች የግለብቃት እምነት ከተማሪዎች የራስመር የመማር ብልሃቶች አጠቃቀምና ራስን መቆጣጠር ጋር ግንኙነት ያለው በመሆኑ አነስተኛ የግለብቃት እምነት ካላቸው ተማሪዎች ይልቅ ከፍተኛ የግለብቃት እምነት ያላቸው ተማሪዎች የተሻሉ የመማሪያ ብልሃቶችን መጠቀም እና የመማር ሂደታቸውን መቆጣጠር ችለዋል፤ ክሂሎታቸውን በማዳበር እና በትምህርት ውጤታማነታቸውም ተሽለው ተገኝተዋል፡፡

የተለያዩ ጥናቶችም ለምሳሌ ዚመርማንና ማርቲኔዝ-ፖንስ (1990)፣ ዚመርማን (2003)፣ ሸንክ (2003)፣ በቀለ (2011)፣ ሳርዳሬህ፣ ሳዓድና ቦሩማንድ (2012) የራስመር የመማር ብልሃቶችና የግለብቃት እምነት ከትምህርት ስኬት ጋር ያላቸውን አዎንታዊ ተዛምዶ አረጋግጠዋል፡፡ በተመሳሳይ ፒንትሪች (2004፣ 397) የግለብቃት እምነት ከራስመር መማርና የመማር ስኬት ጋር ያለውን ጥብቅ ትስስር ‹‹የግለብቃት እምነት ከትምህርታዊ ተግባራት አፈጻጸም፣ ስኬትና ራስመር ባህሪያት ጋር የጠበቀ ትስስር አለው›› በማለት ገልጸውታል፡፡ ዚመርማን፣ ባንዱራ እና ማርቲኔዝ ፖንስ (1992) ደግሞ የተማሪዎች ግለብቃት እምነት የራስመር መማር ግለብቃት ላይ ተጽዕኖ

እንደሚያሳድርና ይህም በተራው የተማሪዎች የመማር ግብና የትምህርት ስኬት ላይ ተጽዕኖ እንደሚኖረው በጥናታቸው አመላክተዋል፡፡

ምንም እንኳን ከላይ የተጠቀሱት የጥናት ውጤቶች የተማሪዎች የራስመር የመማር ብልሃቶችን መጠቀምና የግለብቃት እምነት መዳበር በትምህርት ውጤታማ እንደሚያደርጋቸው የሚሳዩ ቢሆኑም ብዙ ተማሪዎች ግን በራስመር መማርም ሆነ በግለብቃት እምነት ረገድ ብዙ የሚቀራቸው እንደሆኑ ኒልሰን (2013) ይገልጻሉ፡፡ አቅዶ የመተግበር፣ ስራን የመገምገም፣ ስሜትና ተነሳሽነታቸውን የማስተካከል፣ የጥናት ባህሪያቸውን የመቆጣጠርና የጥናት አካባቢያቸውን የማመቻቸት ችግሮች በሰፊው ይታይባቸዋል፤ የጊዜ አጠቃቀማቸውና የስራ ስነምግባራቸው ዝቅተኛ እንዲሁም የመማር ሂደታቸው በሌሎች ቁጥጥር ስር እንደሆነ የሚያምኑ በመሆኑ ለትምርታዊ ውጤታቸው ውጫዊ አካልን ተጠያቂ ያደርጋሉ (ኒልሰን፣ 2013)፡፡

ይህ ኒልሰን (2013) ያቀረቡት ሃሳብ ስለ ኢትዮጵያ ተማሪዎች የተጻፈ ባይሆንም በኢትዮጵያ ያለውም እውነታ ከዚህ የራቀ አይደለም (በቀለ 2013)፡፡ በተጨማሪም በኢትዮጵያ ከመጀመሪያ ደረጃ ትምህርት ጀምሮ የአፍመፍቻ ቋንቋ፣ አማርኛና እንግሊዝኛ እንደ አንድ ትምህርት ይሰጣሉ፤ እንደየአካባቢው ሁኔታ ከአንደኛ ክፍል ወይም ከሶስተኛ ክፍል ወይም ከአምስተኛ ክፍል ጀምሮ አማርኛ እንደ አንድ የትምህርት አይነት ይሰጣል፡፡ ይሁን እንጂ በተለያዩ የክፍል ደረጃዎች የሚገኙ ተማሪዎች በእንግሊዘኛም ሆነ በአማርኛ አንብቦ ለመረዳትና ለመግባባት ይቸገራሉ (ብርሃኑ፣ሂዩ፣ቤንሰንእናመኮንን፣ 2009፤ አሊዶ፣ 2007፤ ፓይፐ፣ 2010)፡፡ የዚህ ጥናት

አጥኚ ባለው የማስተማር ልምድ የተማሪዎች ትምህርታዊና ተግባቦታዊ ችሎታ ሲቀንስ አስተውሏል፡፡ አንብቦ መረዳት ደግሞ ለትምህርታዊና ተግባቦታዊ ችሎታ ማደግ ወሳኝ ሚና እንደሚጫወት ስለሚታመን (ክራሽን፣ 2004፤ ሰኪሶ፣ 2012፤ መናካና ጀብራጅ፣ 2017) የተማሪዎች አንብቦ የመረዳት ችሎታ ከራስመር መማር ብልሃቶች አጠቃቀምና የግለብቃት እምነት ጋር ያለውን ተዛምዶ በተለየ ማጥናት አስፈላጊ ሆኖ ተገኝቷል፡፡

በራስመር መማር ብልሃቶች እና በግለብቃት እምነት ጽንሰሃሳቦች ላይ የተሰሩ አብዛኞቹ ጥናቶች የተማሪዎችን አጠቃላይ የትምህርት ውጤታማነት ከስነልቦና አንጻር የሚቃኙ ናቸው፡፡ ለምሳሌ ዚመርማን (1990) ዚመርማንና ማርቲኔዝ-ፖንስ (1986፣ 1988) የተማሪዎችን የትምህርት ውጤት በመወሰን ረገድ የራስመር መማር ብልሃቶችን መጠቀም ከፍተኛ ሚና እንደሚጫወት በጥናታቸው አሳይተዋል፡፡ ኮሊንስ (1982)ና ዚመርማንና ሪንግል (1981) በጥናታቸው በግለብቃት እምነት እና በተማሪዎች ውጤታማነት መካከል ተዛምዶ እንዳለ የሚያሳይ ውጤት ማግኘታቸውን ዚመርማን (1990) ጠቅሰው፤ በራሳቸው ጥናት ደግሞ ተማሪዎች ራስመር ብልሃቶችን ሲጠቀሙ የግለብቃት እምነታቸው እና በትምህርት የሚኖራቸው ውጤታማነት እንደሚጨምር ገልጸዋል፡፡

ከላይ የተጠቀሱትን ያህል ባይሆንም ከቋንቋ ትምህርት ጋር በተያያዘ የተጠኑ የውጭ ጥናቶችም አሉ፡፡ ሸንክ (2003)፣ ሳርዳሬህ፣ ሳዓድና ቦሩማንድ (2012)፣ ፐርሲ (2013)፣ ቶቢንግ (2013)ና ሊንች (2002) የግለብቃት እምነት እና ራስመር የመማር ብልሃቶች

ከተማሪዎች የማንበብ ችሎታ ጋር አዎንታዊ ተዛምዶ እንዳላቸው በጥናቶቻቸው አሳይተዋል፡፡

በተቃራኒው የግለብቃት እምነትና ራስመር የመማር ብልሃቶች ከተማሪዎች ውጤታማነት ጋር ግንኙነት እንደሌላቸው ያሳዩ ጥናቶችም አሉ፡፡ በተማሪዎች የግለብቃት እምነትና የትምህርት ውጤት መካከል ተዛምዶ እንዳላገኙ የገለጹ ጥናቶችም (ለምሳሌ፡- ቾይ፣ 2005፤ ክሃን፣ ካንሴቨር፣ አቨሳርና አሴሞግሉ፣ 2013፤ ኒዩቪል፣ ፍሪኔይና ቡርኘርዋ፣ 2007፤ ዋልተርስና ሮዜንታል፣ 2000፤ ዋንግ፣ ሸዋብ፣ ፌንና ቻንግ፣ 2013፤ እና ፋን፣ 2010) አሉ፡፡ በተመሳሳይ በተማሪዎች ራስመር የመማር ብልሃቶች አጠቃቀምና የትምህርት ውጤት መካከል ተዛምዶ አለመኖሩን የገለጹ ጥናቶችም (ሻንግ፣ 2010፤ቱራንናኮናን፣ 2012) አጋጥመዋል፡ እንዲሁም ዊልሰንና ናራያን (2014) በዩኒቨርሲቲ ተማሪዎች ላይ ባካሄዱት ጥናት፣ በተማሪዎች ራስመር የመማር ብልሃቶች አጠቃቀምና የግለብቃት እምነት መካከል ጠንካራ ተዛምዶ እንዳላገኙ ገልጸዋል፡፡

አንብቦ የመረዳት ችሎታ ከግለብቃት እምነት እና ከራስመር የመማር ብልሃቶች ጋር ግንኙነት እንደሌለው ያመላከቱ ጥናቶችም አሉ፡፡ የነጃዲሃሰንና አራብሞፍራድ (2015) ጥናት በራስመር የመማር ብልሃቶችና አንብቦ የመረዳት ችሎታ መካከል ተዛምዶ እንደሌለ አመላክቷል፡፡ በተጨማሪም ኮሰንቲኖ (2017) በጥናታቸው በራስመር የመማር ብልሃቶችና አንብቦ የመረዳት ውጤት መካከል ተዛምዶ እንደሌለ ገልጸዋል፡፡ በሌላ የቅርብ ጊዜ ጥናትም (ካሮልና ፎክስ፣ 2017) እንዲሁ የአንደኛ

ደረጃ ትምህርት ቤት ሴትና ወንድ ተማሪዎች የግለብቃት እምነት እና አንብቦ የመረዳት ችሎታ ያላቸው ተዛምዶ ተመርምሮ በተላውጠዎቹ መካከል ተዛምዶ አለመኖሩ ተገልጿል፡፡

የኦዴን፣ ኢቡታና ንታ (2012) ጥናትም በተመሳሳይ በተማሪዎች የግለብቃት እምነትና አንብቦ የመረዳት ችሎታ መካከል ተዛምዶ እንደሌለ አሳይቷል፡፡

በጥናቶቹ ከታየው የውጤት ተቃርኖ በተጨማሪም በአጠናን ዘዴዎቻቸው ላይ ክፍተቶች መኖራቸው ጉዳዩ ተጨማሪ ጥናት እንዲደረግበት የሚያነሳሳ ችግር ነው፡፡ ከጥናቶቹ ክፍተቶች መካከልም የግለብቃት እምነት በተግባርና ዘርፍ የሚወሰን በመሆኑ መጠይቁ ከሚለካው ተግባር ጋር መስማማት እንዳለበት (ዚመርማን፣ 2000) በመዘንጋት የተማሪዎችን የማንበብ ግለብቃት እምነት አጠቃላይ የግለብቃት እምነትን (General self-efficacy)ና የትምህርት ግለብቃት እምነትን (academic self-efficacy) በሚለኩ መሳሪያዎች በመገምገም ድምዳሜ ላይ መድረስ አንዱ ተጠቃሽ ነው (ለምሳሌ፡ ፒራን (2014)፣ ናስሪ እና ዛፊርኔህ (2012))፡፡

በተጨማሪም አብዛኞቹ ጥናቶች (በቀለ፣ 2013፤ ነጃዲሃሰንና አራብሞፍራድ፣ 2015፤ ሻንግ፣ 2010፤ ዛሪይ፣ 2018፤ ሊንች፣ 2002) እንግሊዝኛን በሁለተኛ ቋንቋነትና በውጭ ቋንቋነት በሚማሩ ተማሪዎች ላይ የተሰሩ በመሆናቸው በአፍመፍቻ ቋንቋ የመማር-ማስተማር አውድ ውስጥ የተማሪዎች ራስመር ብልሃት፣ ግለብቃት እምነትና አንብቦየመረዳት ችሎታ ያላቸውን ግንኙነት አስመልክቶ የተሟላ መረጃ ሊሰጡ

አይችሉም፡፡ ከነዚህም ውስጥ አንዳንዶቹ ጥናቶች (በርክሌይ፣ ማርሻክ፣ ማስትሮፒዬሪና ስክረግስ፣ 2011፤ አንቶንዩና ሱቭንየ፣ 2007፤ ፒንትሪች፣ አንደርማንና ክሎቡካር፣ 1994፤ ኔልሰንና ማንሴት-ዊልያምሰን፣ 2006) ደግሞ የመማር ችግር ወይም የማንበብ ክሂል ውስንነት ባለባቸው ተማሪዎች ላይ የተካሄዱ በመሆናቸው እክል ለሌለባቸው ተማሪዎች የሚሰሩ አይሆኑም፡፡

በአጠቃላይ በአንብቦ መረዳት ችሎታ፣ የራስመር መማር ብልሃቶችና የማንበብ ግለብቃት እምነት መካከል ተዛምዶ መኖር አለመኖሩን ለመፈተሽ የተካሄዱት ጥናቶች ውጤት ላይ የታዩት መለያየቶች ወይም ክፍተቶች ጉዳዩ ላይ ተጨማሪ ጥናት ማድረግ እንደሚያስፈልግ ያመላክታሉ፡፡ ከዚህ በተጨማሪ የራስመር መማር ሂደት ውጤታማነት ከአውድ አውድ የሚለያይ በመሆኑ (ዚመርማንና ማርቲኔዝ-ፖንስ፣ 1990) በሀገራችንም የተላውጠዎቹን ተዛምዶ መፈተሽ ያስፈልጋል፡፡

በኢትዮጵያ ራስመር የመማር ብልሀቶችና የግለብቃት እምነት በትምህርታዊ ምርምር የተሰጣቸው ትኩረት አነስተኛ ነው (በቀለ፣ 2011)፡፡ በመሆኑም ለዚህ ጥናት በተደረገ ቅኝት ከዚህ ጥናት ጋር በሩቅም ቢሆን ተዛማጅነት ያላቸውን ጥናቶች ማግኘት የተቻለው በጣም ጥቂት ነው፡፡ ከእነዚህ ጥናቶች ውስጥም ሁለቱ (ቶላ፣ 1996፤ ደረጀ፣ 1997) በተነሳሽነትና አጠቃላይ የመማር ብልሃቶች ላይ በማተኮራቸው የራስመር መማርንና የራስ ችሎታ እምነትን እንደዋነኛ ተላውጦ ያልመረመሩ፤ የተማሪዎችን ውጤታማነት በአጠቃላይ የፈተና ውጤት የመዘኑና በአንደኛና በሁለተኛ ደረጃ ተማሪዎች ላይ ያተኮሩ ሲሆኑ፤ ሶስቱ ጥናቶች (በቀለ፣ 2011፤ በቀለ፣ 2013፤ አቢይ

እና አደላሁ፣ 2013) ደግሞ ራስመር መማር ከተማሪዎች የእንግሊዝኛ ቋንቋ ችሎታ ጋር ያለውን ተዛምዶ የፈተሹ ናቸው፡፡

ራስመር የመማር ብልሃቶች አጠቃቀምና የግለብቃት እምነት በጥምረት ከአንብቦ መረዳት ችሎታ በተለይም በአማርኛ ቋንቋ አንብቦ ከመረዳት ችሎታ ጋር ያላቸውን ተዛምዶ በተመለከተ ደግሞ ለዚህ ጥናት በተደረገ ፍተሻ ምንም ጥናት ማግኘት አልተቻለም፡፡ በጥቅሉ ይህን ጥናት ለማድረግ ሌላኛው ምክንያት የሆነው በአጠቃላይ የማንበብ ብልሀቶች ላይ በሀገር ውስጥ የተሰሩ ጥናቶች (ሠርካለም፣ 2010ዓ.ም.፤ እሱባለው፣ 2010ዓ.ም.፤ እንድሪስ፣ 2009ዓ.ም.፤ እንድሪስ እና አሸናፊ፣ 2007) ቢኖሩም ከዚህ ርዕስ ጋር ቀጥተኛ የሆነ ግንኙነት ያላቸው ጥናቶች ባለመካሄዳቸው በሀገራችን አውድ በአማርኛ ቋንቋ አንብቦ የመረዳት ችሎታ ከማንበብ ግለብቃት እምነትና ራስመር የመማር ብልሃቶች አጠቃቀም ጋር ያለውን ግንኙነት ለመመርመር ነው፡፡

የተማሪዎች አንብቦ የመረዳት ችሎታ፣ ራስመር የመማር ብልሃቶች አጠቃቀምና የግለብቃት እምነት ደረጃ በጾታ፣ ዕድሜ፣ ሀይማኖት፣ ማህበረባህላዊ ዳራ፣ ችሎታ ደረጃና ሌሎች ልዩነቶች ምክንያት ከተማሪ ተማሪ ሊለያይ ይችላል (ዚመርማንና ማርቲኔዝ-ፖንስ(1990)፡፡ ከዚህ ሃሳብ መረዳት እንደሚቻለው ጾታ በተማሪዎች አንብቦ የመረዳት ችሎታ፣ ራስመር የመማር ብልሃቶች አጠቃቀምና የግለብቃት እምነት ደረጃ ላይ ተጽዕኖ እንደሚኖረው ነው፡፡ ጾታ ከዚህ ጥናት ተላውጦዎች ጋር ያለውን ግንኙነት በተለያየ ደረጃ ያጠኑ ጥናቶች (ጎርጂያን እና ጃቫዲፋር፣ 2013፤ አስጋራባዲ፣ ሩሂ እና ጃፋሪጎሃር፣ 2015፤ ቭላኮስ እና ፓፓዲሚትሪየስ፣ 2015፤ ሴኪሶ፣

2016፤ ኦዳ እና አብዱልከሪም፣ 2017፤ ፕራይስ-ሞሀር እና ፕራይስ፣ 2017፤ ስፐሪንገር፣ 2017) ቢኖሩም በሀገር ውስጥ በዚህ የጥናት አውድ የተላውጦዎቹ ግንኙነት ምን እንደሚመስል መፈተሽ አስፈላጊ ሆኖ ተገኝቷል፡፡ በመሆኑም በዚህ ጥናት ጾታ በሌሎቹ ተላውጦዎች ላይ ያለውን ተጽዕኖ ለመመርመር ፍተሻ ተደርጓል፡፡

በአጠቃላይ የዚህን ጥናት ተላውጦዎች ተዛምዶ ለመፈተሽ የተካሄዱ ጥናቶች አዎንታዊና አሉታዊ የተዛምዶ ውጤት ማግኘታቸው፤ ራስመር የመማር ብልሃቶች አጠቃቀምና የግለብቃት እምነት ውጤታማነት እንደየአውዱ መለያየቱና በኢትዮጵያ በተለይም በአማርኛ ቋንቋ አንብቦ የመረዳት ችሎታ፣ ራስመር የመማር ብልሃቶች አጠቃቀምና የግለብቃት እምነት ተዛምዶ አለመጠናቱ ይህን ጥናት ለማድረግ አነሳሽ ምክንያቶች ሆነዋል፡፡

1.3 የጥናቱ ጥያቄዎች

በተማሪዎች ራስመር የመማር ብልሃቶች አጠቃቀም፣ የማንበብ ግለብቃት እምነትና በአማርኛ ቋንቋ አንብቦ የመረዳት ችሎታ መካከል ያለውን ተዛምዶ መመርመር ዓላማው ያደረገው የዚህ ጥናት ዝርዝር ጥያቄዎች የሚከተሉት ናቸው፡፡

1. የ11ኛ ክፍል አማርኛ ቋንቋ አፍፈት ተማሪዎች አንብቦ የመረዳት ችሎታ፣ ራስመር የመማር ብልሃቶች አጠቃቀምና የማንበብ ግለብቃት እምነት ምን ደረጃ ላይ ነው?

2. በ11ኛ ክፍል አማርኛ ቋንቋ አፍፌት ተማሪዎች ራስመር የመማር ብልሃቶች አጠቃቀም፣ የማንበብ ግለብቃት እምነትና አንብቦ የመረዳት ችሎታ መካከል ተዛምዶ አለ?

3. የ11ኛ ክፍል አማርኛ ቋንቋ አፍፌት ተማሪዎች ጾታ በአንብቦ የመረዳት ችሎታቸው፣ በራስመር የመማር ብልሃቶች አጠቃቀማቸውና በማንበብ ግለብቃት እምነታቸው ላይ ልዩነት ፈጥሯል?

1.4 የጥናቱ መላምቶች

ከላይ በቀረቡት ጥያቄዎች ላይ በመመስረት በዚህ ጥናት የተሰነዘሩት መላምቶች የሚከተሉት ናቸው፡፡

1. የ11ኛ ክፍል አማርኛ ቋንቋ አፍፌት ተማሪዎች አንብቦ የመረዳት ችሎታ፣ ራስመር የመማር ብልሃቶች አጠቃቀምና የማንበብ ግለብቃት እምነት ዝቅተኛ ደረጃ ላይ ነው፡፡

2. በ11ኛ ክፍል አማርኛ ቋንቋ አፍፌት ተማሪዎች ራስመር የመማር ብልሃቶች አጠቃቀም፣ የማንበብ ግለብቃት እምነትና አንብቦ የመረዳት ችሎታ መካከል ተዛምዶ የለም፡፡

3. የ11ኛ ክፍል አማርኛ ቋንቋ አፍፌት ተማሪዎች ጾታ በአንብቦ የመረዳት ችሎታቸው፣ በራስመር የመማር ብልሃቶች አጠቃቀማቸውና በማንበብ ግለብቃት እምነታቸው ላይ ልዩነት አይፈጥርም፡፡

1.5 የጥናቱ ጠቀሜታ

እንደ ፒንትሪች (2004) ገለጻ ከአንድ ትምህርታዊ ጥናት ሁለት ዓበይት ነገሮች ይጠበቃሉ፡፡ አንደኛው ስለጥናቱ ርዕሰጉዳይ በቂ ግንዛቤ መፍጠር ሲሆን ሌላኛው ደግሞ ተግባራዊ ችግሮችን ለመፍታት የሚጠቅም መረጃ ማመንጨት ነው፡፡ በዚህም መሰረት ይህ ጥናት ከአውዱ አንጻር በራስመር የመማር ብልሃቶች አጠቃቀም፣ በንባብ ግለብቃት እምነትና በአማርኛ ቋንቋ አንብቦ የመረዳት ችሎታ መካከል ስላለው ተዛምዶ ግንዛቤን ያስገኛል፡፡ በጥናቱ ተላውጦዎች መካከል ስላለው ተዛምዶ ግንዛቤ ሊያገኙ ይችላሉ ተብለው የሚታሰቡት የቋንቋ መምህራን፣ ተመራማሪዎች፣ ተማሪዎች፣ ማስተማሪያ መሳሪያ አዘጋጆችና ሌሎች አካላት የአንብቦ መረዳት ትምህርትን ስኬታማ ለማድረግ በየበኩላቸው ለሚያከናውኗቸው ተግባራት ከጥናቱ የሚያገኙት ግንዛቤ በግብኣትነት ሊያገለግላቸው ይችላል፡፡

በተጨማሪም ከዚህ ጥናት የሚገኘው መረጃ ከጥናቱ ርዕሰ ጉዳይ አንጻር የሚገጥሙ የአንብቦ መረዳት ትምህርት ችግሮችን ለመፍታት ይጠቅማል፡፡ ይኸውም የቋንቋ በተለይም የማንበብ ክሂል መምህራን የጥናቱን ግኝትና አስተያየቶች የመማር ማስተማሩን ሂደት ውጤታማ ለማድረግ ሊጠቀሙባቸው ይችላሉ፡፡ አዎንታዊ ተዛምዶ በተገኘባቸው ተላውጦዎች ላይ በማተኮር መምህራን የተማሪዎችን አንብቦ የመረዳት ችሎታ ከማዳበር አንጻር ራስመር መማርና የግለብቃት እምነት የሚኖራቸውን ሚና በተመለከተ ግንዛቤ በመጨበጥ ጠቃሚ ትምህርታዊ ተግባራትንና

የማስተማሪያ ዘዴዎችን መርጠው ለመተግበር ሊጠቀሙበት ይችላሉ፡፡ የትምህርት መሳሪያ አዘጋጆች ከጥናቱ ውጤት የሚገኘውን መረጃ በመጠቀም ማስተማሪያ መሳሪያዎች የተማሪዎችን አንብቦ የመረዳት ችሎታ ለማዳበር የሚጠቅሙ እንዲሆኑ አድርገው ሊያዘጋጁ ይችላሉ፡፡ ፖሊሲ ቀራጮችም እንዲሁ የተማሪዎችን አንብቦ የመረዳት ችሎታ በማሳደግ አጠቃላይ የትምህርት ስኬት ሊያስገኝ የሚችል የትምህርት ፖሊሲ/አቀራረብ ለመንደፍ የሚጠቅም መረጃ ከዚህ ጥናት ሊያገኙ ይችላሉ፡፡ በተመሳሳይ ርዕሰ ጉዳይ ላይ ለሚደረጉ ቀጣይ ጥናቶችም መነሻ በመሆን ያገለግላል፡፡

1.6 የጥናቱ ወሰን

ይህ ጥናት በአስራ አንደኛ ክፍል ተማሪዎች ተተኳሪነት የሚጠና ሆኖ ተሳታፊዎቹ ደግሞ በአዲስ አበባ ከተማ አስተዳደር የወንድይራድ ሁለተኛ ደረጃ ትምህርት ቤትና የየካአባዶ ሁለተኛ ደረጃ ትምህርት ቤት ተማሪዎች ናቸው፡፡ ከነዚህም ውስጥ ጥናቱ የሚያተኩረው በአማርኛ ቋንቋ አፍፊት ተማሪዎች ላይ በመሆኑ በቁጥር ጥቂት የሆኑት በሌላ ቋንቋ አፋቸውን የፈቱ ተማሪዎችን በማስቀረት በአማርኛ ቋንቋ አፋቸውን የፈቱ ተማሪዎች ብቻ በጥናቱ እንዲሳተፉ ተደርጓል፡፡ ራስመር የመማር ብልሃቶች አጠቃቀምና የግለብቃት እምነት ከተማሪዎች የቋንቋ ችሎታ ጋር ያላቸው ተዛምዶ ሲጠና በዚህ ጥናት የሚተኮረው በተማሪዎች አንብቦ የመረዳት ችሎታ ላይ በመሆኑ

ሌሎች ክሂሎችና ተማሪዎች በሌሎች ቋንቋዎች የሚኖራቸው አንብቦ የመረዳት ችሎታ ጥናቱ አይመለከታቸውም፡፡

የተማሪዎች ራስመር የመማር ሂደት አይነተኛ መገለጫዎች ናቸው ተብለው የተለዩት ራስመር የመማር ብልሃቶች አጠቃቀምና የግለብቃት እምነት በዚህ ጥናት ትኩረት የሚደረግባቸው ተላውጦዎች ናቸው፡፡ በዚመርማንና ማርቲኔዝ-ፖንስ (1986) ከተለዩት አስራ አራት ራስመር የመማር ብልሃት ምድቦች (እነዚህም፡- ራስን-መገምገም፣ ዓላማና ዕቅድ መንደፍ፣ ማደራጀት፣ መረጃ መሰብሰብ፣ መረጃን ማጠናቀርና ትግበራን መከታተል፣ አካባቢን ማመቻቸት፣ ራስን ማበረታታት ወይም መቅጣት፣ የማስታወስ ልምምድ፣ ከብጤ እገዛ መጠየቅ፣ ከመምህራን እገዛ መጠየቅ፣ ከአዋቂዎች እገዛ መጠየቅ፣ ፈተናዎችን መከለስ፣ ማታወሻዎችን መከለስ፣ መማሪያ መጻህፍትን መከለስ) ውስጥ ዘጠኙ ብቻ በዚህ ጥናት የሚተኮርባቸው ናቸው፡፡ በመሆኑም ፈተናዎችን መከለስ፣ ማታወሻዎችን መከለስ፣ መማሪያ መጻህፍትን መከለስና መረጃ መሰብሰብ የሚሉት ብልሃቶች ከአንብቦ መረዳት ይልቅ ጥቅል የመማር ብልሃቶች በመሆናቸው ለዚህ ጥናት ተገቢ ስለማይሆኑ በዚህ ጥናት አልተተኮረባቸውም፡፡

የተማሪዎች የማንበብ ግለብቃት እምነት የሚጠናው ከግለብቃት ምንጮች አንጻር ነው፡፡ የግለብቃት እምነት ምንጮች የትግበራ ልምድ (የራስ ለውጥ) (Mastery experience/Progress)፣ ምልከታዊ ንጽጽር (observational comparison)፣ ምጋቤምላሽ (Social feedback) እና ስሜታዊሁኔታ (Physiological states)

ናቸው (ባንዱራ፣ 1991)፡፡ በመሆኑም የማንበብ ግለብቃትን በተመለከተ የተሟላ መረጃ ለማግኘት በዚህ ጥናት በአራቱም የግለብቃት እምነት ምንጮች ላይ ትኩረት ተደርጓል፡፡

በጊዜ ውስንነት እና ሌሎች ምክንያቶች ይህ ጥናት ከሁለተኛ ደረጃ ተማሪዎች በአስራአንደኛ ክፍል ተማሪዎች፣ ከማንበብ ክሂል ደግሞ በተማሪዎች አንብቦ የመረዳት ችሎታ ብቻ የተገደበ ነው፡፡ የተማሪዎች አንብቦ የመረዳት ችሎታ የሚለካውም ከተማሪዎች በግልጽ የቀረበን ሀሳብ አንብቦ የመረዳት ችሎታ፣ አንብቦ አንድምታዊ ፍችን የመረዳት ችሎታና አንብቦ አውዳዊ ፍችን የመረዳት ችሎታ አንጻር ነው፡፡

1.7 የጥናቱ ውስንነት

የዚህን ጥናት አስተማማኝነት ለማረጋገጥ ተገቢ የምርምር ሂደቶች ተግባራዊ ተደረገዋል፡፡ ይኸውም ለጥናቱ ተገቢ ንድፍ መምረጥ፣ ለጥናቱ መሰረታዊ ጥያቄዎች ምላሽ ሊያስገኙ የሚችሉ ትንተናዎችን ለማድረግ የሚያስፈልጉ መረጃዎችን ለመሰብሰበ የጥናቱን ተሳታፊዎች መምረጥ፣ ከተሳታፊዎቹ መረጃ ለመሰብሰብ የሚያስችሉ ተገቢ የመረጃ መሰብሰቢያ መሳሪያዎችን መርጦ በማዘጋጀት በባለሙያዎች ማስገምገም፣ ከዛም አስተማማኝ መሆናቸውን ለማረጋገጥ በሙከራ ጥናት መፈተሽ እና ማስተካከያ ማድረግ፣ ተገቢ የመረጃ መተንተኛ ዘዴዎችን መምረጥ፣ በምርምር ጥያቄዎቹ መሰረት ተገቢ ትንተናና ማብራሪያ ማቅረብ፣

እንዲሁም ማጠቃለያ፣ መደምደሚያና አስተያየት መስጠት በዚህ ጥናት የተተገበሩ ዋና ዋና ተግባራት ናቸው፡፡

ጥናቱ ከላይ የተጠቀሱትን ሂደቶች ተግባራዊ በማድረግ የተከናወነ ቢሆንም ከአንዳንድ ውስንነቶች የፀዳ አይደለም፡፡ በአጥኚው የተለዩት የዚህ ጥናት ዋና ዋና ውስንነቶች ከጥናቱ ንድፍ እና ናሙና አመራረጥ የሚመነጩ ናቸው፡፡ የጥናቱ ንድፍ ተዛምዷዊ እንደመሆኑ መጠን በዚህ ጥናት በተላውጦዎች መካከል በተደረገ የተዛምዶ ፍተሻ የተገኘው ውጤት ምክንያታዊ ግንኙነትን (causal relationship) የሚያሳይ አይደለም፡፡ የተላውጦዎቹን ምክንያታዊ ግንኙነት ለመረዳት ሙከራዊ ጥናት አስፈላጊ በመሆኑ አንባቢዎች የዚህን ጥናት ውጤት እንደተዛምዶ እንጂ እንደምክንያታዊ ግንኙነት ሊወስዱት አይገባም፡፡

ሌላኛው የዚህ ጥናት ውሱንነት ከናሙናው ወካይንት አንጻር የመነጨ ነው፡፡ ከጥናቱ ንድፍ አንጻር የዚህ ጥናት ተሳታፊዎች ብዛት በቂ ቢሆንም ከተመረጡት ትምርት ቤቶች ከያንዳንዳቸው የሁለት ክፍል ተማሪዎች ብቻ እንዲካተቱ መደረጉ የወካይነት አቅሙ እንዲቀንስ አድርጓል፡፡ ከመረጃ አሰባሰብና ከአስተዳደራዊ ምቹነት አንጻር ከአስራአንደኛ ክፍል ተማሪዎች ውስጥ ከየትምህርት ቤቱ የሁለት ክፍል ተማሪዎች ብቻ በሙሉ ቢወሰዱም ከዚህ ይልቅ ከየክፈሉ የተወሰኑ ተማሪዎች ቢመረጡ የተሻለ ወካይነት ሊኖራቸው ይችል ነበር፡፡

በአጠቃላይ ጥናቱ እነዚህ ውስንነቶች የሚታዩበት በመሆኑ ከዚህ በኋላ በዚህ ርዕሰ-ጉዳይ ላይ የሚሰሩ ጥናቶች የበለጠ የተሟሉ ይሆኑ ዘንድ እነዚህን ውስንነቶች ከግንዛቤ ቢያስገቡ የተሻለ ውጤት ሊያስገኙ እንደሚችሉ አጥኚው ይጠቁማል

1.8 ተግባራዊ ብያኔ

የዚህን ጥናት ዘገባ በቀላሉ ለመረዳት እንዲቻል በዚህ ጥናት ውስጥ ያሉ ቁልፍ ቃላት (ጽንሰሃሳቦች) ያላቸው ፍች እንደሚከተለው ነው፡፡

ራስመር የመማር ብልሃቶች **(self-regulated learning strategies)፡-** *ተማሪዎች አንብቦ መረዳትን ለማሳካት የሚጠቀሙባቸው መረጃ ለማግኘት የሚያስችሉ ተግባራት ናቸው፡፡*

ራስመር መማር **(self-regulated learning)፡-***ተማሪዎች በራሳቸው የመማር ሂደት በአስተሳሰብ፣ በተነሳሽነትና በባህሪ በንቃት የሚሳተፉበት ሂደት ነው፡፡*

የማንበብ ግለብቃት እምነት (reading self-efficacy belief)፡*አንድ ተማሪ በአማርኛ ቋንቋ አንብቦ የመረዳት ችሎታውን በተመለከተ ከአራቱ የግለብቃት ምንጮች አንጻር ያለው እምነት ነው፡፡*

አንብቦ የመረዳት ችሎታ፡ *ለዚሁ ጥናት ተብሎ በሚዘጋጅ የአንብቦ መረዳት ችሎታ መለኪያ ፈተና ተማሪዎች የሚያስመዘግቡት ውጤት ነው፡፡*

ምዕራፍ ሁለት

ክለሳ ድርሳናት

2.1. ንድፈሃሳባዊ ቅኝት

በዚህ ቀዳሚ የምዕራፍ ሁለት ክፍል ለትንተናው መሰረት የሚሆኑ ንድፈሃሳቦች ቀርበዋል፡፡ የንድፈሃሳቦቹ ቅኝት ዋነኛ ትኩረቶች የጥናቱ ተላውጠዎች የሆኑት አንብቦ መረዳት፣ የግለብቃት እምነትና ራስመር የመማር ብልሃቶች ናቸው፡፡ ስለእነዚህ ተላውጠዎች የተሰነዘሩ ንድፈሃሳቦች እንዲሁም በመካከላቸው ስላለው ግንኙነት በዚህ ክፍል ተብራርቶ ቀርቧል፡፡

2.1.1. የራስመር መማር ምንነትና ብልሃቶች

ራስመር መማር አስተሳሰብን፣ ስሜትንና ድርጊትን የሚቆጣጠሩ ራስመራዊ ሂደቶችን የሚያካትት ጽንሰሃሳብ ነው፡፡ ራስመር የመማርን(self-regulated learning) ፓርከር (2016) የራስን ድርጊት ለመቆጣጠርና ለመምራት የሚያገለግል አእምሯዊ ሂደት ነው በማለት ይገልጹታል፡፡ አንድ ተማሪ አስቀድሞ ያነበበውን አንቀጽ መልዕክት አለመረዳቱን እንዲገነዘብና ችግሩን ለመፍታት የሚያግዙ ብልሃቶችን (በተሻለ ትኩረት ደጋግሞ ማንበብ፣ ራስን መጠየቅ፣ የቀደመ ዕውቀትን መፈተሽ . . .) እንዲጠቀም የሚያስችለው ራስመር የመማር ሂደት ነው (ፓርከር፣ 2016)፡፡

ራስመር መማር የተቀናጀ አእምሯዊ ሂደት ሆኖ ልምድ ባላቸው ተማሪዎች የሚዘወተር ቅደምተከተላዊ ተግባር ነው (ኒልሰን፣ 2013)፡፡ ራስመር የመማር ሂደት በስሩ ሙሉ ትኩረት መስጠትን፣ ራስን ማወቅና መመርመርን፣ ራስን በታማኝነት መገምገምን፣ ለለውጥ ዝግጁ መሆንን፣ ራስን ማረቅን፣ ለመማር ሂደት ሃላፊነት መውሰድንና መሰል ተግባራትን የሚያካትት ነው፡፡ ራስመር የመማር ሂደት የራስን አእምሯዊ ሂደት ከመቆጣጠርና ከመምራት በተጨማሪ ስሜትን፣ ባህሪን፣ ተነሳሽነትንና የመማሪያ አካባቢን መገንዘብና መቆጣጠርን የሚያጠቃልል ነው፡፡

ራስመር የመማር ሂደት ከራስ ምልከታና ስለታቀደው ተግባር ከማሰብ ይጀምራል፡፡ ተማሪው የተለያዩ አካባቢዎችን፣ ስሜቶችን፣ ተነሳሽነቶችንና አእምሯዊ ሂደቶችን በመመርመርና በመሞከር የትኞቹ የመማሩን ሂደት ውጤታማ ማድረግ እንደቻሉ መፈተሽ ይኖርበታል፡፡ ከዛም ራስን በመቆጣጠር የተሻለውን አውድ ለመጠቀም መወሰን ያስፈልጋል፡፡ በአጭሩ ከላይ እንደቀረበው ገለጻ ራስመር መማር ራስን ከመመልከት ጀምሮ ውጤታማውን መንገድ በሙከራ ማረጋገጥና ወደታቀደው ግብ ለመድረስ የሚደረገውን እንቅስቃሴ ራስን በመቆጣጠር መተግበርን የሚፈልግ ሂደት ነው፡፡

ግላዊ፣ ባህሪያዊና አካባቢያዊ የሆኑትን የራስመር መማር ክፍሎች ለመቆጣጠር ተማሪዎች የተለያዩ ብልሃቶችን እንደሚጠቀሙ ዚመርማንና ማርቲኔዝ-ፖንስ (1990) ያስረዳሉ፡፡ ለምሳሌ ራስን ማደራጀት፣ ማስታወስ፣ መለማመድ፣ ማቀድና ዓላማ መንደፍ ግላዊ ራስመር ብልሃቶች ሲሆኑ፤ ራስን መገምገም፣ ራስን ማበረታታትና

ራስን መውቀስ ደግሞ ባህሪን መቆጣጠሪያ የራስመር ብልሃቶች ናቸው፡፡ አካባቢን ከመቆጣጠሪያ የራስመር ብልሃቶች ውስጥ መረጃ መፈለግ፣ የራስን ተግባር እየተከታተሉ ማስታወሻ መያዝ፣ አካባቢን ምቹ ማድረግ፣ ከሌሎች እገዛን መጠየቅና የመማሪያና የማመሳከሪያ ምንጮችን መቃኘት ተጠቃሽ ናቸው፡፡

በአጠቃላይ የራስመር መማር ብያኔ ሶስት ገጽታዎችን እንደሚያካትትና እነዚህም ራስመር የመማር ብልሃቶችን መጠቀም፣ ተማሪዎች ስለራሳቸው የመማር ሂደት ውጤታማነት ለሚያቀርቡት ግምገማ ያላቸው ምላሽና ተማሪዎች ለመማር ያላቸው ተነሳሽነት መሆናቸውን ዚመርማን (1990) ይገልጻሉ፡፡ በመሆኑም ራስመር የመማር ሂደትን የሚከተሉ ተማሪዎች ስለራሳቸው መማር ውጤታማነትና ችሎታ ባላቸው ግምት መነሻነት የመማር ሂደታቸውን ውጤታማ የሚያደርጉ የራስመር የመማር ብልሃቶችን መርጠው የሚጠቀሙ ናቸው፡፡

ፒንትሪች (1995) ራስመር ተማሪዎች ትምህርታቸውን ሲከታተሉ ራስመር የመማሪያ ብልሃቶችን በመጠቀም እንዴት ትምህርታዊ ስኬትን እንደሚያስመዘግቡ በዝርዝር ያስረዳሉ፡፡ ራስመር ተማሪዎች በመጀመሪያ ባህሪያቸውን፣ ግንዛቤያቸውንና ስሜታቸውን በመቆጣጠር ለመማር ይሞክራሉ፡፡ ሙቀት መቆጣጠሪያ የአንድን ቤት ወይም ማሽን ሙቀት እየተከታተለ የቤቱን ወይም የማሽኑን ሙቀት በሚፈለገው የሙቀት መጠን ልክ እንደሚያስተካክለው ሁሉ ራስመር ተማሪዎችም ባህሪያቸውን፣ ግንዛቤያቸውንና ስሜታቸውን በመቆጣጠርና የመማሪያ አውዱ የሚፈልገውን ማስተካከያ በማድረግ ራሳቸውን ለውጤታማ የመማር ሁኔታ ያዘጋጃሉ፡፡

ሁለተኛው የራስመር ተማሪዎች መለያ በመማር ሂደት ሊያሳኩት የሚፈልጉት የትምህርት ዓላማ ያላቸው መሆኑ ነው፡፡ ይህ ዓላማ ተማሪዎች የመማር ሂደታቸውን እንዲቆጣጠሩና እንዲመዝኑ ብሎም አስፈላጊ ሲሆን ማስተካከያዎች እንዲያደርጉ በመስፈርትነት ያገለግላቸዋል፡፡ ሶስተኛው የራስመር ተማሪዎች መገለጫ የመማር ሂደቱ ተቆጣጣሪዎች መምህራን፣ ወላጆች ወይም ሌሎች ሰዎች ሳይሆኑ ራሳቸው ተማሪዎች መሆናቸው ነው፡፡ ተማሪዎች ትምህርታዊ ተግባራቸውን ራሳቸው ሃላፊነት ወስደው እየተከታተሉ የሚተገብሩት በመሆኑም ነው የመማር ሂደቱን ‹ራስ-መር› ያሰኘው፡፡ ተማሪዎች በመምህራን ወይም በትምህርት ቤት አስገዳጅነት የባህሪ ለውጥ ቢያደርጉ ሂደቱ ራስመር ሊባል የሚችል አይሆንም፡፡ ምናልባት በመምህራን ወይም በትምህርት ቤት የተቀመጠው አስገዳጅ ሁኔታ ቢቀር የባህሪ ለውጡም ሊቋረጥ ውይም ዘላቂነት ሊያጣ ይችላል፡፡ ስለዚህ የመማር ሂደት ራስመር ሊባል የሚችለው ተማሪዎች በራስ ተነሳሽነት ዓላማመር የሆነ የባህሪና የስሜት ቁጥጥር በማድረግ ትምህርታዊ ተግባራትን ሲፈጽሙ ነው (ዚመርማን፣ 1989b)፡፡

በአጠቃላይ ራስመር መማር ሶስት የመማር ሂደት ገጽታዎችን መቆጣጠርን ያካትታል፡፡ የመጀመሪያው የባህሪ ቁጥጥር ሲሆን በስሩም የመማር ተግባርን ሊያግዙ የሚችሉ እንደ ጊዜና የመማሪያ አውድ ያሉ ሁኔታዎችን በንቃት በመቆጣጠር ለመማር ሂደት ምቹ ማድረግን እንዲሁም የጓደኞቻቸውን፣ የመምህራንንና የሌሎች ሰዎችን እገዛ በመጠቀም የመማር ሂደታቸውን ውጤታማ ማድረግን ያካትታል (ፒንትሪች፣ 1995)፡፡ ሁለተኛው የራስመር መማር ገጽታ ስሜትን መቆጣጠር ሲሆን

ይህም ተነሳሽነትን፣ የግለብቃት እምትን፣ የዓላማ ጽናትን እና መሰል ስሜታዊ ሁኔታዎችን በመቆጣጠርና በማጎልበት ለትምህርታዊ ዓላማ ስኬት መጠቀምን የሚያካትት ነው፡፡ የራስመር መማር ሶስተኛው ገጽታ ግንዛቤን መቆጣጠር ሲሆን በስሩም የመማር ሂደትን የሚያሻሽሉና ውጤታማነትን የሚጨምሩ የተለያዩ የመማሪያ ብልሃቶችን መቆጣጠርና መጠቀምን ያካትታል፡፡ እነዚህን ሶስት የራስመር መማር ገጽታዎች ተቆጣጥረው ትምህርታዊ ተግባራቸውን የሚፈጽሙ ተማሪዎች ውጤታማነታቸው ሊጨምር እንደሚችል ምሁራን (ዚመርማን፣ 1990፤ ፓናዴሮናአሎንሶ-ታፒያ፣2014) ይገልጻሉ፡፡

በተለያዩ የትምህርትና ማህበራዊ አውዶች ተማሪዎች ዓላማ በመንደፍ፣ ራሳቸውን በመቆጣጠር፣ ራሳቸውን በመገምገምና ግለጽብረቃ በማድረግ ራስመር ሂደትን ተግባራዊ ሲያደርጉ ውጤታማ እንደሚሆኑ በተለያዩ የትምህርት ደረጃዎች የተደረጉ ጥናቶች እንዳመላከቱ ቤንቤኑቲ፣ ኋይትና ቬሌዝ (2015) ይገልጻሉ፡፡ ተማሪዎች የመማር ሂደታቸውን ራስመር ለማድረግ የብልሃቶችን ጠቀሜታ ማወቃቸው ለመማር የሚኖራቸውን ተነሳሽነት ከፍ ያደርገዋል፤ ብልሃቶቹን በቀጣይነት እንዲጠቀሙ ያደርጋቸዋል፤ በተጨማሪም በትምህርትቤት የሚኖራቸውን ውጤታማነት ያሻሽለዋል (ዚመርማን 1990)፡፡

ከላይ በዚህ ንዑስ ርዕስ ስር ራስመር መማር ምን እንደሚመስል ለማሳየት ተሞክሯል፡፡ ራስመር መማር በተፈጥሮ ሳይሆን በመማር ሊገኝ የሚችል መሆኑ፣ ሊቆጣጠሩት የሚችሉት መሆኑ፣ ከዝቅተኛ የክፍል ደረጃ ይልቅ በከፍተኛ የክፍል ደረጃዎች

ለሚማሩ ተማሪዎች የበለጠ የሚሰራ መሆኑና መምህራን ለተማሪዎቻቸው ሊያስተምሩት የሚችሉት መሆኑ በፒንትሪች (1995) የራስመር መማር መገለጫዎች ተደርገው ተነስተዋል፡፡

ራስመርነት በመማር ሊገኝ እንደሚችል የሚገልጸው ሃሳብ ተማሪዎች ትምህርታቸውን ራስመር በሆነ መንገድ መማርን በተፈጥሮ ይዘውት የሚወለዱት ሳይሆን በረዥም ጊዜ ልምድ የሚያዳብሩት መሆኑን ያስረዳል፡፡ ራስመር የመማር ብልሃቶችን የመጠቀሙ ደረጃ ከተማሪ ተማሪ ሊለያይ ቢችልም ሁሉም ተማሪዎች ግን የዕድሜ፣ የጾታ፣ የሀይማኖት፣ የማህበረባህላዊ ዳራ፣ የችሎታ ደረጃና ሌሎች ልዩነቶች ሳይገድቧቸው ራስመር ተማሪዎች መሆን ይችላሉ (ዚመርማንና ማርቲኔዝ-ፖንስ፣ 1990)፡፡ መምህራን ለተማሪዎቻቸው ሊያስተምሩት የሚችሉት መሆኑ ከዚሁ ሃሳብ ጋር የሚያያዝ የራስመር መማር ገጽታ ነው፡፡ ተማሪዎች ራስመር መማርን ሊማሩት እንደሚችሉ ሁሉ መምህራንም ተማሪዎች ራስመር እንዲሆኑ ሊያስተምሩ ይችላሉ፡፡ የተለያዩ ዘዴዎችን በመጠቀም ረስመር የመማር ብልሃቶችን እንደየትምህርት አይነቱ ሁኔታ ማስተማር ይቻላል (ፒንትሪች፣ 1995)፡፡

ራስመር መማር ሊቆጣጠሩት የሚችሉት መሆኑን የሚገልጸው ሃሳብ በመማር እንደሚገኝ ከሚገልጸው ቀዳሚው ሃሳብ ጋር የተያያዘ ሆኖ ተማሪዎች የመማር ሂደታቸውን እየተቆጣጠሩ መፈጸም እንደሚችሉ የሚያስረዳ ነው፡፡ ራስመር መማር ከተማሪዎች ቁጥጥር ውጭ የሆነ ነገር ሳይሆን ባህሪያቸውን፣ ስሜታቸውንና ግንዛቤያቸውን በመቆጣጠር ለሚፈለገው ትምህርታዊ ተግባር እያዋሉ የመማር

ዓላማቸውን የሚያሳኩበት ነው፡፡ ይህን ለማሳካት ተማሪዎች ለመማር ሂደታቸው ሃላፊነት የሚወስዱና ትምህርታዊ ተግባራቸውን ራሳቸው መቆጣጠርና መምራት እንደሚችሉ ማመን ይጠበቅባቸዋል፡፡ መምህራንም በመማርማስተማር ሂደት ተማሪዎች በሃላፊነት እንዲሳተፉ እድሉን በመፍጠርና አርአያ በመሆን ተማሪዎች የመማር ሂደታቸውን መቆጣጠርን እንዲለማመዱ እገዛ ማድረግ ይችላሉ፡፡

ፒንትሪች (1995) ራስመር መማር ከዝቅተኛ የክፍል ደረጃ ይልቅ በከፍተኛ የክፍል ደረጃዎች ለሚማሩ ተማሪዎች የበለጠ እንደሚሰራ ይገልጻሉ፡፡ ለዚህም ምክንያቱ በከፍተኛ የክፍል ደረጃ ወይም የትምህርት ተቋማት የሚማሩ ተማሪዎች በአንጻሩ ካላቸው የላቀ እድሜና ልምድ በተጨማሪ በዚህ ደረጃ ያለው የመማርማስተማር ሂደቱ ተማሪዎች ብዙ ተግባራትን በራሳቸው ሃላፊነት እንዲያከናውኑ እድል የሚፈጥር መሆኑ እንደሆነ ያስረዳሉ፡፡

ተማሪዎች የሚማሩበት ዓላማ እንዲኖራቸውና የመማር ሂደታቸውን ከዓላማቸው አንጻር እንዲከታተሉና እንዲገመግሙ በማድረግ የራስመር ብልሃቶችን ተጠቅሞ የመማር ሂደትን እንዲለማመዱ እድሉ ቢሰጣቸው በተሻለ ሁኔታ በራሳቸው የመማርን ብቃት ሊያዳብሩ እንደሚችሉ ይታመናል (ፓፔ፣ ዚመርማንና ፓጃሬስ 2002)፡፡ በመሆኑም ተማሪዎች ባህሪያቸውን፣ ስሜታቸውን፣ አስተሳሰባቸውንና አካባቢያቸውን የመቆጣጠር ችሎታ እንዲያጎለብቱ መምህራን ከፍተኛ ሚና መጫወት ይኖርባቸዋል፡፡ ተማሪዎች እነዚህን በጣም ጠቃሚ የራስመር መማር ብልሃቶች እንዲያዳብሩ ማድረጉ የትምህርት ዋና ዓላማ የሆነውን ማለትም ተማሪዎች የህይወት

ዘመን ተማሪዎች (life-long learners) እንዲሆኑ ማድረግን ለማሳካት ከፍተኛ እገዛ ይኖረዋል (ስፐሪንገር፣ 2017፤ የኢትዮጵያ ፌደራላዊ ዲሞክራሲያዊ ሪፐብሊክ ትምህርት ሚኒስቴርና የአማራ ክልል ትምህርት ቢሮ፣ 2007 ዓ.ም.)፡፡

2.1.2 ራስመር የመማር ብልሃቶች የትግበራ ደረጃዎች

ራስመር የመማር ብልሃቶች ተማሪዎች የትምህርት ዓላማቸውን ለማሳካት የሚጠቀሙባቸው መረጃ ወይም ክሂል ለማግኘት የሚያስችሉ ተግባራት ናቸው፡፡ በመሆኑም ራስመር የንባብ ብልሃቶች ተማሪዎች አንብቦ የመረዳት ክንውናቸውን በራስ ተነሳሽነት ለመምራትና ለመቆጣጠር ከንባብ በፊት፣ በንባብ ጊዜና ከንባብ በኋላ የሚተገብሯቸው ተግባራት ናቸው፡፡ የተለያዩ ምንጮች (ቦካርትስ፣ 1999፤ ዚመርማን፣ 1990፤ ፒንትሪች፣ 2004) የራስመር መማር ብልሃቶች ናቸው ብለው የሚዘረዝሯቸው ብዙ ተግባራት ቢኖሩም አብዛኞቹ ከተነሳሽነትና ዓላማ መንደፍ ጀምሮ እስከ ግምገማ ያሉ ተግባራትን የሚያካትቱ ናቸው፡፡

በማህበረግንዛቤያዊ ንድፈሃሳብ ላይ ተመስርቶ በዚመርማን (1990) በቀረበው የራስመር መማር ኡደታዊ ሞዴል መሰረት፣ ራስመር የመማር ብልሃቶች በሶስት ደረጃ ማለትም የቅድመትግበራ፣ የትግበራ ጊዜና የጽብረቃ ደረጃ ተብለው ተለይተዋል፡፡ በእነዚህ ሶስት የራስመር መማር ደረጃዎች የሚተገበሩ የመማር ብልሃቶች በኡደታዊ ሞዴል እይታ መሰረት በዝርዝር ቀርበዋል፡፡

2.1.2.1 ቅድመትግበራ ደረጃ

የቅድመትግበራ ደረጃ ተማሪዎች ለመማር ትግበራ የሚዘጋጁበት ነው፡፡ ዝግጅታቸውም ተግባሩን መመርመር፣ ተግባሩን በስኬት ለማጠናቀቅ አቅማቸውን መፈተሽ፣ ዓላማ መንደፍና እቅድ ማዘጋጀትን ያካትታል፡፡ በዚህ ደረጃ ዓላማ ተኮር መሆንና ለተግባሩ ፍላጎት ማሳየት ተግባሩን በአግባቡ ለማቀድና ለመፈጸም ወሳኝ ሚና ይጫወታሉ፡፡ ተማሪዎች በቅድመ ትግበራ ደረጃ ሁለት ዋና ዋና ተግባራትን ያከናውናሉ፡፡ በመጀመሪያ ተግባሩ እንዴት መተግበር እንዳለበት በማሰብ የተግባሩን ባህሪ ተንትነው ለማወቅ ይሞክራሉ፡፡ ይህም የተግባር ትንተና (task analysis) ይባላል፡፡ በመቀጠል የተነሳሽነት እምነት (motivational belief) በሚባለው ደረጃ ተግባሩን ለመፈጸም ያላቸውን ችሎታ፣ ለተግባሩ ያላቸውን ፍላጎት፣ ከትግበራቸው የሚጠብቁትን ውጤትና ተግባሩ ለእነሱ ያለውን ጠቀሜታ ያስባሉ፡፡ ይህም ተነሳሽነታቸውንና ጥረታቸውን በማስተካከል በትግበራ ደረጃ የሚኖራቸውን ትኩረትና የራስመር ብልሃቶች አጠቃቀም ይወስነዋል፡፡

የራስመር መማር ዑደት የሚጀምረው በስሩ የተለያዩ አነስተኛ ክፍሎችን ካካተተው የተግባር ትንተና ነው፡፡ የቀደመ ዕውቀትና ልምድ ላይ በመመስረት ለራስመር መማር ሂደት መተግበር አስፈላጊ የሆኑት ዓላማና ዕቅድ ተነድፈው ተገቢ ብልሃቶች የሚመረጡበት ደረጃ ነው፡፡ ዓላማን በመንደፍ ሂደት ተማሪዎች የምዘና መስፈርትንና ሊደርሱበት የሚፈልጉትን የብቃት ደረጃ መነሻ እንደሚያደርጉ በዚህ ሞዴል

ይታሰባል፡፡ የብልሃቶች ዕቅድና መረጣ ለትግበራው ስኬታማነት ወሳኝ ሚና የሚጫወት በመሆኑ እንደ ቁልፍና ውጤት አመላካች የራስመር መማር ሂደት አካል ተደርጎ ይቆጠራል፡፡

የቅድመ ትግበራ ደረጃ ሁለተኛ ክፍል ተደርጎ የሚታሰበው የተነሳሽነት እምነት በስሩ የራስ-ችሎታ እምነት፣ ፍላጎት፣ የስኬት ግምትና ዓላማ ተኮርነትን ሚያካትት ሲሆን የእነዚህ ተላውጦዎች ድምር ውጤት ለትግበራ የሚያስፈልግ ተነሳሽነትን ያስገኛል፡፡ የግለብቃት እምነት የሚባለው ተማሪዎች አንድን ተግባር ለመፈጸም ስላላቸው ችሎታ የሚኖራቸው እምነት ነው፡፡ በዑደታዊ ሞዴል መሰረት የግለብቃት እምነት ለተማሪዎች ተነሳሽነት ወሳኝ ሚናን የሚጫወት ተላውጦ ነው (ብራውን፣ 2007)፡፡ በመሆኑም ተማሪዎች አንድን ተግባር ለመፈጸም በቂ ችሎታ እንደሌላቸው ካመኑ ተነሳሽነታቸው ይቀንሳል፤ ተግባራቸው ከስኬት ይልቅ ውድቀትን እንደሚያስከትል በማመንም ምንም አይነት ጥረት ለማድረግ ፍላጎት አይኖራቸውም፡፡ በአንጻሩ ደግሞ ተማሪዎች ከፍተኛ የግለብቃት እምነት ካላቸው ተነሳሽነታቸው ከፍ ይላል፤ በትግበራ ወቅት የሚያጋጥሙ ችግሮችን ለመቅረፍ የሚጠቅሙ ብልሃቶችንም ይጠቀማሉ፡፡ በተመሳሳይ ሁኔታ ተማሪዎች ስለአንድ ተግባር የሚኖራቸው ፍላጎት፣ የውጤት ግምትና የጠቃሚነት እምነት ከፍተኛ ከሆነ ተግባሩን ለመፈጸምና ከተግባሩ ለመማር የሚኖራቸው ተነሳሽነት ይጨምራል፤ የመማሪያ ብልሃቶች አጠቃቀማቸውም ያድጋል፡፡

በአጠቃላይ ከላይ የቀረቡት ሂደቶች ተያያዥነት ያላቸውና በተለይ በቅድመትግበራ የራስመር መማር ደረጃ ላይ የሚስተዋሉ ናቸው፡፡ በፍጥነት ሊከወኑ የሚችሉ በመሆናቸው ተማሪዎች ባያስተውሏቸውም እንኳን ተግባራቱን ከማቀድ ወደ መተግበር የሚሸጋገሩበትን ጊዜ የሚወስኑ በመሆናቸው በጣም ጠቃሚ ናቸው፡፡ በተጨማሪም በዚህ ደረጃ በሚመነጭ የተነሳሽነት አይነትና መጠን የተማሪዎች ራስመር የመማር ሂደት የተለያየ ይሆናል (ዚመርማንና ሞይላን፣ 2009)፡፡

2.1.2.2 የትግበራ ደረጃ

በዑደታዊ ሞዴል መሰረት የታቀዱ ብልሃቶች የሚተገበሩበት ጊዜ የትግበራ ደረጃ ይባላል፡፡ በዚህ ደረጃ ተማሪዎች ተነሳሽነታቸው ሳይቀንስ ለማስቀጠልና ዓላማቸውን ለማሳካት የሚያደርጉትን እንቅስቃሴ ለመቆጣጠር ሙሉ ትኩረታቸውን ትግበራቸው ላይ በማድረግ ተገቢ የመማሪያ ብልሃቶችን መጠቀም ይኖርባቸዋል፡፡ የተለያዩ ብልሃቶችን በመጠቀም የሚተገበሩት የዚህ ደረጃ ዋነኛ ተግባራት የራስ ምልከታ (self-observation)ና የራስ ቁጥጥር (self-control) ናቸው፡፡

የራስ ምልከታ ትግበራውን ለመቆጣጠር አስቀድሞ መከናወን ያለበት፤ ተማሪዎች ትግበራው በቂና ተገቢ መሆኑን ተረድተው ትክክል ከሆነ የሚቀጥሉበት ትክክል ካልሆነም የሚያስተካክሉበት ተግባር ነው፡፡ የራስ ምልከታን ውጤታማ ለማድረግ ተማሪዎች አእምሯዊ የሆነውን ክትትል(self-monitoring)ና ውጫዊ ተግባር የሆነውን ምዝገባ (self-recording) ሊተገብሩ ይችላሉ፡፡ ክትትል ማድረግ ማለት ተማሪዎች

እየተገበሩ ያሉትን ተግባር ከዓላማቸውና ከትግበራው መመዘኛ መስፈርቶች አንጻር መመልከት ነው፡፡ ይህ ተግባር ከምዘና (assessment) ጋር ተመሳሳይ ቢመስልም በዑደታዊ ሞዴል መሰረት ግን ክትትል ትግበራው እየተከናወነ ሳለ የሚተገበር ሲሆን፤ ምዘና ደግሞ ትግበራው ከተጠናቀቀ በኋላ የሚተገበር በመሆኑ ይለያያሉ፡፡ የራስ ምልከታን ውጤታማ የሚያደርገው ሌላው ተግባር ደግሞ ምዝገባ ነው፡፡ ምዝገባ በትግበራ ደረጃ የሚከናወኑ ተግባራትን የመመዝገብ ተግባር ነው፡፡ ለምሳሌ አንድ ተማሪ አንድን ጽሁፍ አንብቦ ለመረዳት የተጠቀመውን የጊዜ መጠን ሊመዘግብ ይችላል፡፡ ይህ ውጫዊ ተግባር ለክትትሉና ትግበራው ከተጠናቀቀ በኋላ ለሚደረግ ጽብረቃ (reflection) የሚረዳ ይሆናል፡፡

በትግበራ ደረጃ ተማሪዎች ትኩረታቸውና ፍላጎታቸው ሳይቀንስ እንዲቀጥል ለማድረግ የሚጠቀሙበት ተግባር ቁጥጥር ይባላል፡፡ በዑደታዊ ሞዴል ስድስት የልዕለ ግንዛቤ፥ ሁለት የተነሳሽነት በድምሩ ስምንት የራስመር ብልሃቶች ለቁጥጥር ተግባር ጥቅም ላይ እንደሚውሉ ተገልጹዋል፡፡ ከእነዚህ ውስጥ ስድስቱ የልዕለ አእምሮ ብልሃቶች ማለትም፤ ጊዜን በአግባቡ መጠቀም፣ ምናብን መጠቀም፣ ራስን ማስተማር፣ ተገቢ ብልሃቶችን መርጦ መጠቀም፣ አካባቢን በማደራጀት ምቹ ማድረግና እንደ አስፈላጊነቱ እገዛ መጠየቅ ትኩረትን ትግበራ ላይ ለማድረግ የሚረዱ ሲሆኑ፤ ሁለቱ የተነሳሽነት ብልሃቶች ማለትም፤ ዓላማን በማሰብ መነቃቃትና ለጥሩ ትግበራ ለራስ ማበረታቻ ማድረግ ደግሞ ፍላጎትንና ተነሳሽነትን ከፍ ለማድረግ የሚረዱ ናቸው (ዚመርማንና ሞይላን፣ 2009)፡፡

2.1.2.3 የጽብረቃ ደረጃ

የተተገበሩ ብልሃቶች ውጤታማነት የሚፈተሽበት ሶስተኛው ደረጃ በዑደታዊ ሞዴል መሰረት የጽብረቃ ደረጃ ይባላል፡፡ የጽብረቃ ደረጃ ተማሪዎች ትግበራቸውን የሚገመግሙበትና ለተገኘው ውጤትም ምክንያቱን የሚለዩበት የአንድ ዑደት የመጨረሻ ደረጃ ነው፡፡ ተማሪዎች ለስኬታቸው ወይም ውድቀታቸው ምክንያቱን የሚለዩበት ሂደት አዎንታዊ ወይም አሉታዊ ስሜት ሊፈጥርባቸው ይችላል፡፡ በዚህ ደረጃ የሚፈጠረው ስሜት ደግሞ በቀጣዩ የራስመር መማር ሂደት ላይ ተጽዕኖ ይኖረዋል፡፡ የጽብረቃ ደረጃ ሁለት ዋና ዋና ተግባራት ፍረጃ (self-judgment) እና ምላሽ (self-reaction) ናቸው፡፡ በዑደታዊ ሞዴል ፍረጃ የሚገለጸው ተማሪዎች ትግበራቸውን የሚፈትሹበት ሂደት እንደሆነ ነው፡፡ ይህ ትግበራን የመፈተሽ ሂደትም በመጀመሪያ በመስፈርቶችና አስቀድመው በተቀመጡ ዓላማዎች ማነጻጸሪያነት ተማሪዎች የትግበራቸውን ውጤታማነት የሚገመግሙበት (self-evaluation)፥ በማስከተልም ከትግበራው የተገኘውን አዎንታዊም ይሁን አሉታዊ ውጤት ምክንያቱን የሚለዩበት ወይም ሃላፊነቱን የሚወስዱበት (causal attribution) ነው፡፡

በጽብረቃ ደረጃ የሚከናወነው ሌላው ተግባር በቀዳሚው የዚህ ደረጃ ተግባር መነሻነት ተማሪዎች የተገኘውን ውጤት ገምግመው ለተገኘው ውጤት ምክንያቱን ለመለየት በሚያደርጉት ትንታኔ የሚፈጠር ስሜታዊና ተግባራዊ ምላሽ ነው፡፡ ስሜታዊ ምላሹ ታማሪዎች ስለውጤታማነታቸው ሲያስቡ የሚፈጠር ሲሆን አዎንታዊ ምላሽ

የተማሪዎችን ተነሳሽነት የሚጨምር፤ አሉታዊ ምላሽ ደግሞ ተማሪዎች ወደ ፊት ብልሃቶቹን እንዳይጠቀሙ ተነሳሽነታቸውን የሚቀንስ ነው፡፡ ከዚሁ ስሜታዊ ምላሽ ጋር የሚያያዘው ተግባራዊ ምላሽም በተመሳሳይ ሁኔታ አዎንታዊ የስሜት ምላሽ ከተፈጠረ ብልሃቶቹን በድጋሚ (ካስፈለገም በማሻሻል) የመጠቀም ውሳኔን ሲያስከትል ፥ አሉታዊ ምላሽ ግን ብልሃቶቹ ሌላ ውድቀትን እንዳያስከትሉ በመፍራት በድጋሚ ያለመጠቀም ውሳኔን ያስከትላል(ዚመርማንና ሞይላን፣ 2009)፡፡

2.1.3 ማህበረ ግንዛቤያዊ ንድፈሃሳብና ዑደታዊ የራስመር መማር ሞዴል

ራስመር መማር ላይ ከቀረቡ የተለያዩ ንድፈ ሃሳቦች ውስጥ በዋነኛነት የሚጠቀሱት ማህበረ ግንዛቤያዊ (Social Cognitive)፣ ኦፐራንት (Operant)፣ ኩነታዊ (Phenomenological)፣ ቮሊሽን (Volition)፣ ቪጎትስኪያዊ (Vygotskian) እና ውቅራዊ (Constructivist) ናቸው፡፡ የራስመር መማር ንድፈ ሃሳቦች ተማሪዎች የመማር ተግባራትን በግላዊ እና ማህበራዊ እንዲሁም በመደበኛ እና ኢመደበኛ አውዶች ውስጥ የሚጀምሩበት፣ የሚያስቀጥሉበት እና የሚቀይሩበት መንገድ ላይ ያተኮሩ ናቸው፡፡ እነዚህ የራስመር መማር ንድፈ ሃሳቦች ተማሪዎችን በተመለከተ ታሳቢ የሚያደርጓቸው የጋራ ነጥቦች አሉ፡፡ እነሱም (1) ተማሪዎች ልዕለ ግንዛቤያዊ (metacognitive) እና የተነሳሽነት ብልሃቶችን በመጠቀም የመማር ችሎታቸውን ማሻሻል ይችላሉ፤ (2) ተማሪዎች የመማሪያ አካባቢያቸውን በራሳቸው የመምረጥ፣ የማደራጀት እና የመፍጠር ችሎታ አላቸው፤ እና (3) ተማሪዎች የሚያስፈልጋቸውን የትምህርት መጠን እና አይነት በመምረጡ ሂደት ከፍተኛ ሚና መጫወት ይችላሉ፤

የሚሉት ናቸው (ዚመርማን 1989)፡፡ ማህበረ ግንዛቤያዊ ንድፈሃሳብ፥(1) በግለሰቡ፣ በግለሰቡ ባህሪ እና አካባቢ መካከል ላለው ግንኙነት፣ (2) ለምልከታ (self-observation)፣ ፍረጃ (self-judgment) እና ምላሽ (self-reaction) ሂደቶች እና (3) የግለብቃት እምነት በራስመር መማር ሂደት ውስጥ ላለው ሚና በሚሰጠው ትኩረት ከሌሎቹ ንድፈ ሃሳቦች እንደሚለይ ዚመርማን (1990) ያስረዳሉ፡፡

ይህ ጥናት ራስመር መማርን ከሶስትዮሻዊ ተጽዕኖ (triadic determinants) አንጻር በሚገልጸው ማህበረ ግንዛቤያዊ ንድፈሃሳብ ላይ የተመሰረተ ነው፡፡ የግለብቃት እምነትን ማዕከላዊ ነጥቡ ባደረገው ማህበረ ግንዛቤያዊ ንድፈሃሳብ መሰረት የራስመር መማር ሂደት በግላዊ፣ ባህሪያዊና አካባቢያዊ ሶስትዮሻዊ ተጽዕኖ የሚወሰን ነው (ዚመርማን 1990)፡፡ በንድፈ ሃሳቡ መሰረት የግለብቃት እምነት በሰዎች ተነሳሽነት እና ተግባራት ላይ ተጽዕኖ በማሳደር ረገድ ቁልፍ ሚና የሚጫወት አእምሯዊ ሂደት ነው፡፡ ሰዎች አንድን ውጤት ለማግኘት የሚያስችሏቸውን አስፈላጊ ተግባራት ማከናወን እንደሚችሉ የሚኖራቸው ጠንካራ እምነት የግለብቃት እምነት ይባላል (ባንዱራ 1991፣1999፣ ዚመርማን 1990)፡፡ በዚህ ንድፈሃሳብ የተማሪዎች ራስመር የመማር ደረጃ የሚለካው ትምህርታዊ ዓላማን ለማሳካት ተማሪዎች ሶስትዮሻዊ የተጽዕኖ አላባዎችን አሟልተው በሚጠቀሟቸው ብልሃቶች ነው፡፡ በመሆኑም በማህበረ ግንዛቤያዊ ንድፈሃሳብ መሰረት የግለብቃት እምነት እና የብልሃቶች አጠቃቀም የተማሪዎች የራስመር መማር ሂደት አይነተኛ መገለጫዎች እንደሆኑ

ይገለጻሉ፡፡ በዚህም ጥናት ትኩረት የሚደረግባቸው የራስመር መማር ገጽታዎች የግለብቃት እምነት እና የብልሃቶች አጠቃቀም ናቸው፡፡

የሰው ባህሪ ለአካባቢ የሚደረግ ምላሽ (reaction) ውጤት እንደሆነ ለሚገልጹ ቀደምት ጥናቶች ምላሽ ለመስጠት ባንዱራ በ1977 የማህበረ ግንዛቤያዊ ንድፈሃሳብን አቅርበዋል፡፡ ባንዱራ በማህበረ ግንዛቤያዊ ንድፈሃሳብ የሰው ልጅ አካባቢውን የመቆጣጠር ፍላጎቱ የባህሪው መሰረት እንደሆነ ይገልጻሉ (ፐርሲ 2013)፡፡ በንድፈ ሃሳቡ ዕይታ ሰዎች የአካባቢያቸው ውጤት ብቻ ሳይሆኑ የአካባቢያቸው ፈጣሪም ናቸው፡፡

ሰዎች ከአካባቢ ተጽዕኖ ሙሉ ለሙሉ ነጻ ሆነው ተግባራቸውን መከወን እንደማይችሉ ሁሉ በአካባቢ ተጽዕኖ ብቻ የሚንቀሳቀሱም አይደሉም፡፡ ከአካባቢያቸው ለሚመነጩ ተጽዕኖዎች ምላሽ ከመስጠት በላይ በሚተገብሯቸው ተግባራት አካባቢያቸው ላይ ተጽዕኖ መፍጠር ይችላሉ፡፡ በመሆኑም ሰዎች ለውጫዊ (አካባቢያዊ) ተግባራት ምላሽ ሰጪ (reactive) ሳይሆኑ ተግባራትን አመንጪ (proactive) እንደሆኑ በማህበረ ግንዛቤያዊ ንድፈሃሳብ ይታመናል (ባንዱራ 1999፤ ዚመርማን 1990)፡፡ ለዚህም ሰዎች በአካባቢያቸው በንቃት ለመሳተፍ የሚያስችሏቸው እቅድ እና ዓላማ የመንደፍ፣ ከሰዎች ተግባራት የመማር እና ራሳቸውን የመምራትና የመገምገም ችሎታዎች እንዳሏቸው በንድፈ ሃሳቡ ቀርቧል፡፡ ሰዎች በእነዚህ ተግባራት ባህሪያቸውን ተከታትለው እና ፈትሸው የወደፊት ባህሪያቸውን ያስተካክላሉ፡፡ በመሆኑም የሰዎች ባህሪ ለአካባቢያቸው ምላሽ ከመስጠት ብቻ የሚመነጭ ሳይሆን ግላዊ፣ ባህሪያዊና

አካባቢያዊ ተላውጦዎች የሚፈጥሩት መስተጋብር እና የእርስ በእርስ ተጽዕኖ ውጤት ነው፡፡ ይህ በግላዊ፣ ባህሪያዊና አካባቢያዊ ተላውጦዎች መካከል ያለው መስተጋብራዊ ግንኙነት ሶስትዮሻዊ የተጽዕኖ ግንኙነት (triadic reciprocal determinism) ይባላል (ባንዱራ 1991፣ ዚመርማን 1990)፡፡

እንደ ማህበረ ግንዛቤያዊ ንድፈሃሳብ የራስመር መማር ውጤታማነት የሚወሰነው በዚሁ ሶስትዮሻዊ የተጽዕኖ ግንኙነት ነው፡፡ ለምሳሌ አንድ ተማሪ ጥሩ አንባቢ እንዳልሆነ ሊያስብ ይችላል፡፡ ይህ እምነት ከቀድሞ የማንበብ ተግባር የመነጨ ግላዊ ተላውጦ ሊሆን ይችላል፤ የተማሪውን የወደፊት የትምህርት ባህሪም ሊለውጥ ይችላል፡፡ በለውጡ ምክንያት በሚመጣው ዝቅተኛ በራስ መተማመን ምክንያት ተማሪው ውድቀትን በመፍራት ከማንበብ ተግባራት ሊቆጠብ ይችላል፡፡ እንዲህ አይነቱ ባህሪ ደግሞ ተማሪው የማንበብ ክሂሉን ለማዳበር የሚኖረውን እድል አጥብቦ በችሎታው የሚኖረውንም እምነት አሉታዊ ያደርገዋል፡፡ በተጨማሪም በአርዓያነት የሚያያቸው አንባቢዎች በአካባቢው አለመኖር የግለብቃት እምነቱ እና ባህሪው ላይ ተጽዕኖ ይኖራቸዋል፡፡ በአጠቃላይ ግላዊ፣ ባህሪያዊና አካባቢያዊ ተላውጦዎች የሚኖራቸው ውስብስብ መስተጋብር በተማሪው የማንበብ ክሂል መዳበር ላይ ተጽዕኖ ያሳድራሉ (ፐርሲ 2013)፡፡

በማህበረ ግንዛቤያዊ አተያይ መሰረት ራስመር መማር ብልሃቶችን ማወቅ እና ብልሃቶቹን በተለያዩ የመማሪያ አውዶች መጠቀም ተያያዥነት ቢኖራቸውም የተለያዩ እንደሆኑ ነው የሚታሰበው፡፡ አካባቢያዊ እና ባህሪያዊ ተላውጦዎች የራስመር

መማር ብልሃቶቹን የመጠቀም ውሳኔ ላይ ተጽዕኖ ያሳድራሉ፡፡ ይህ መስተጋብራዊ ሂደት ተማሪዎች በተለያዩ አውዶች ራስመር ትምህርታዊ ተግባራትን እንዴት መርጠው እንደሚተገብሩ እና እንደሚያስቀጥሉ የሚያሳይ ነው (ዚመርማንና ማርቲኔዝ-ፖንስ 1988)፡፡ በተማሪዎች መካከል ያለው ልዩነት የሚመነጨው ትምህርት በመማር ሂደት ራስመር የመማር ሂደቶችን ከመተግበር ብቻ ሳይሆን የተሻለ ውጤት ለማምጣት የሚጠቅሙ ተገቢ ብልሃቶችን ከመገንዘብ እና ብልሃቶችን ለመጠቀም ከሚኖር ፍላጎት ጭምር እንደሆነ በንድፈ ሃሳቡ ይታሰባል፡፡ ራስመር ብልሃቶችን መጠቀም ደግሞ የግለብቃት እምነትን እንደሚያሳድግ፤ የግለብቃት ማደግም በተራው ለቀጣይ ራስመር የመማር ሂደት ተነሳሽነትን እንደሚጨምር በማህበረ ግንዛቤያዊ ንድፈሃሳብ ተመራማሪዎች ይታመናል (ዚመርማን 1990)፡፡ ይህንም መነሻ በማድረግ ይህ ጥናት ራስመር የመማር ብልሃቶችን መጠቀም፣ የማንበብ ግለብቃት እምነት እና አንብቦ የመረዳት ችሎታ የሚኖራቸውን ተዛምዶ ይፈትሻል፡፡

አብዛኞቹ የራስመር መማር ሞዴሎች ራስመር መማርን በተመለከተ የሚጋሯቸው አራት ነጥቦች አሉ፡፡ የመጀመሪያው ነጥብ ተማሪዎች በመማር ሂደት ውስጥ ንቁ ተሳታፊ ናቸው የሚለው ነው፡፡ ሁለተኛው ነጥብ ተማሪዎች የተወሰኑ የተነሳሽነት፣ የማሰብ፣ የባህሪ እና የአካባቢ ገጽታዎችን መቆጣጠር እና መምራት እንደሚችሉ ይገልጻል፡፡ ሶስተኛው ሞዴሎቹ የሚጋሩት ሃሳብ የመማሩ ሂደት እንዳለ ይቀጥል ወይስ ለውጥ ይደረግበት የሚለውን ውሳኔ ለመወሰን የሚያስችል ግምገማ ለማድረግ

የትምህርት ግቦች እና መስፈርቶች ይኖራሉ የሚለው ነው፡፡ ራስመር ተግባራት የተማሪዎችን ባህሪ እና የመማሪያን አውድ ከትምህርት ውጤታማነት ጋር እንደ ድልድይ የሚያገናኙ እንደሆኑ የሚገልጸው ሃሳብ ደግሞ አራተኛው ሞዴሎቹ የሚጋሩት ሃሳብ ነው (ቦካርትስ 1999)፡፡

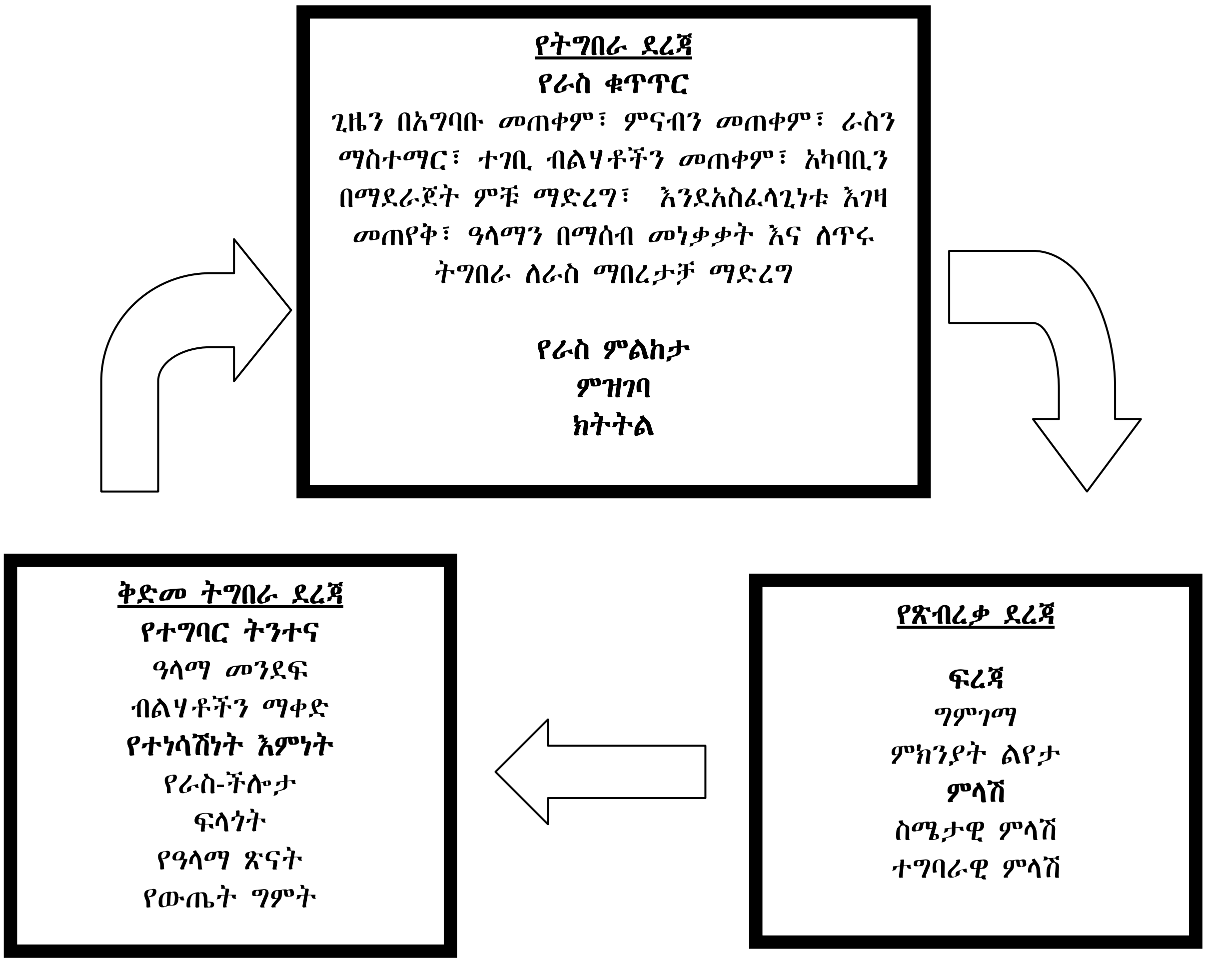
ራስመር መማርን የሚተነትኑ የተለያዩ ንድፈ ሃሳቦች ራስመር መማር ሂደታዊ እና ዑደታዊ እንደሆነ ይስማማሉ፡፡ ሂደታዊ የሚያስብለው እንደ ዓላማ መንደፍ፣ ማቀድ፣ መተግበር፣ መገምገም እና መሰል ቅደምተከተላዊ ተግባራትን የሚያካትት መሆኑ ሲሆን፤ ዑደታዊ የሚያስብለው ደግሞ ከእያንዳንዱ ተግባር አፈጻጸም የሚገኝ መረጃ በቀጣይ የመማር ተግባር ለሚኖር የብልሃቶች አጠቃቀም መነሻ በመሆን ስለሚያገለግል ነው፡፡ ከላይ በተጠቀሱት ንድፈ ሃሳቦች ስር ከቀረቡ የተለያዩ የራስመር መማር ሞዴሎች ውስጥ የቦካርት ሞዴል፣ የፒንትሪች ሞዴል፣ የኤፍክሊደስ ሞዴል፣ የዋይን እና ሃድዊን ሞዴል እና የዚመርማን ሞዴል ተጠቃሽ ናቸው (ዚመርማን 1989፤ ፓናዴሮ 2017)፡፡ ከእነዚህ ሞዴሎች ውስጥ ለዚህ ጥናት የተመረጠው በማህበረ ግንዛቤያዊ ንድፈሃሳብ ላይ የተመሰረተው የዚመርማን ሞዴል ነው፡፡

ዚመርማን ዑደታዊ፣ ሶስትዮሻዊ እና ደረጃዊ የተሰኙ ሶስት ሞዴሎችን ቢያቀርቡም በምርምር ስራዎች እንደዋነኛ ሞዴል ተደርጎ በሰፊው አገልግሎት ላይ የዋለው ግን ዑደታዊ ሞዴል (Cyclical Model) ነው፡፡ ፓናዴሮ (2017) ሞዴሉ በተለያዩ ጥናቶች (ክሊሪ እና ዚመርማን 2001፣ ኪሳንታስ እና ዚመርማን 2002፣ ክሊሪ እና ሌሎች 2006፣ ዲቤኒዲቶ እና ዚመርማን 2010) መፈተሹን ይገልጻሉ፡፡ በተጨማሪም የራስመር

መማርን እድገት ከሚያብራራው ደረጃዊ ሞዴል በተለየ መልኩ ዑደታዊ ሞዴል ሂደቱን የሚያሳይ በመሆኑ ለዚህ ጥናት የተመረጠው ይኸው የዚመርማን ሞዴል ነው፡፡ ይህ ሞዴል ለመረዳት ቀላል እና ግልጽ መሆኑ ሌላው ሞዴሉን ተመራጭ ያደረገው ምክንያት ነው፡፡

በዑደታዊ ሞዴል የራስመር መማር ሂደት ደረጃዎች በሰንጠረዥ መልክ የቀረቡት በ2000 እ.አ.አ.ሲሆን በ2003 እ.አ.አ. ደግሞ ሂደቱ በስዕል መልክ ቀርቧል፡፡ በማስከተልም ይኸው ስዕላዊ መግለጫ በዚመርማን እና ሞይላን (2009) ማሻሻያ ተደርጎበታል፡፡ በማሻሻያው መሰረትም የሂደቱ ደረጃዎች ምንነት እና በደረጃዎቹ መካከል ያለው ትስስር በዝርዝር ተገልጿል፡፡ በሂደቱ የትግበራ ደረጃ ውስጥም ተጨማሪ ተግባራት ተካተዋል (ፓናዴሮና አሎንሶ-ታፒያ 2014)፡፡

በዚህ ጥናት *‹‹ዑደታዊ ሞዴል››* የሚለው ስያሜ ጥቅም ላይ ቢውልም ሞዴሉ *‹‹የዚመርማን ሞዴል››* እና *‹‹ዑደታዊ ራስመር ሞዴል››* በሚሉ ሌሎች መጠሪያዎችም ይታወቃል፡፡ ዑደታዊ ሞዴል በማህበረ ግንዛቤያዊ ንድፈሃሳብ ላይ የተመሰረተ እና ራስመር መማርን በሰፊው ተንትኖ የሚያቀርብ ነው (ፓናዴሮና አሎንሶ-ታፒያ፣ 2014)፡፡ በዑደታዊ ሞዴል መሰረት ራስመር የመማር ሂደት አካባቢዊ፣ ግላዊ እና ባህሪያዊ ተላውጠዎችን በመቆጣጠር ላይ የተመሰረቱ የመማሪያ ብልሃቶች መጠቀምን ያካትታል፡፡ ይህ ሞዴል ቅድመ ትግበራ (Forethought)፣ ትግበራ (Performance) እና ጽብረቃ (Self-reflection) የተሰኙ ሶስት ደረጃዎች አሉት፡፡ እነዚህ ሶስት ደረጃዎች ከሞዴሉ ስዕላዊ ማሳያ ተከትለው ተብራርተው ቀርበዋል፡፡



ስዕል 1፡ የራስመር መማር ሂደት ዑደታዊ ሞዴል (ዚመርማን እና ሞይላን፣ 2009፣ ገጽ 300)

በዑደታዊ ሞዴል መሰረት ከላይ የቀረቡት ሶስት የራስመር መማር ደረጃዎች ራስመር የመማር ሂደት ዑደታዊ መሆኑን የሚያሳዩ ናቸው፡፡ ተማሪዎች ቀጣይ ተግባራቸውን ሲተገብሩ የቀድሞ ተግባራቸውን ከግንዛቤ ያስገባሉ፡፡ በቀድሞ ትግበራቸው ውጤትም ተጽዕኖ ይደርስባቸዋል፡፡ በመሆኑም በጽብረቃ ደረጃ ስለውጤታማነታቸው

የተሰማቸው ስሜት፣ ለውጤታቸው ምክንያቱን የገለጹበት ሁኔታ እና ወደፊት ስለሚኖራቸው ውጤታማነት የተፈጠረባቸው ስሜትና ግንዛቤ በቅድመ ትግበራ ላይ የተገለጹት የግለብቃት እምነት፣ ፍላጎት፣ የውጤት ግምት፣ እና የዓላማ ጽናት የተባሉት የተነሳሽነት ተላውጦዎች ላይ ቀጥተኛ ተጽዕኖ ይኖራቸዋል፡፡ ይህም ራስመር የመማር ሂደትን ዑደታዊ ያደርገዋል፡፡

በአጠቃላይ ዑደታዊ የራስመር መማር ሞዴል ለመስኩ ያበረከተው አስተዋጽኦ ከፍተኛ እንደሆነ የሚገልጹት ፓናዴሮ እና አሌንሶ-ታይፔ (2014) ሞዴሉ የአእምሮ፣ የባህሪ እና የተነሳሽነት ገጽታዎችን የሚያካትት እንዲሁም በተነሳሽነትና ራስመር ሂደት መካከል ያለውን ግንኙነት በጥልቀት የሚያብራራ መሆኑን ያስረዳሉ፡፡

2.1.4 የግለብቃት እምነት

አንድ ሰው ለመማር ወይም አንድን ተግባር በሚፈለገው መጠን ለመፈጸም ስላለው ችሎታ ለራሱ ያለው ግንዛቤ የግለብቃት እምነት ይባላል (ሽንክና ዚመርማን፣ 1995)፡፡ የግለብቃት እምነት ከግለግምት(self-esteem)ና በራስ መተማመን (self-Confidence) ይለያል፡፡ ባንዱራ (1997፣ 382) በግለብቃት እምነትና በራስ መተማመን (self-Confidence) መካከል ስላለው ልዩነት ሲገልጹ በራስ መተማመን ዝርዝር ገላጭነት የሌለው ጥቅል የሰዎች እምነትን የሚገልጽ፤ ከችሎታ ይልቅ ከስብዕና ጋር የሚያያዝ ሲሆን ግለብቃት ደግሞ ውስን ተግባርን የመፈጸም አቅምን በተመለከተ ሰዎች ያላቸው እምነት ነው በማለት ያስረዳሉ፡፡ የግለብቃት እምነት

ከግለግምት ጋር ያለውን ልዩነት በተመለከተ ደግሞ ፒንትሪች (1995) የሚከተለውን ሃሳብ ሰንዝረዋል፡፡ ግለግምት ሰዎች ስለራሳቸው ያላቸው አጠቃላይ ግምገማዊ እይታ ሆኖ በአንድ ውስን ተግባር ላይ የሚለካ ሳይሆን ሰዎች ባላቸው ባህሪና ለነገሮች በሚሰጡት ምላሽ (reaction to their environment) የሚገለጽ ነው፡፡ የግለብቃት እምነት በአንጻሩ በዘርፍና ተግባር ተወስኖ ሊለካ የሚችል ሰዎች አንድን ተግባር ለመፈጸም ስላላቸው ብቃት ያላቸው እምነት ነው፡፡

የግለብቃት እምነት ጽንሰሃሳብ ቀድሞ ማህበራዊ የመማር ንድፈሃሳብ (social learning theory) በኋላ ደግሞ፤ ማህበረ ግንዛቤያዊ (social cognitive theory) በሚባለው ንድፈሃሳብ ስር የቀረበ ነው፡፡ በማህበረ ግንዛቤያዊ ንድፈሃሳብ መሰረት የሰዎች ስኬት በባህሪያቸው፣ በግላዊ ተላውጦዎች (personal factors)ና በአካባቢያዊ ሁኔታዎች ተራክቦ ላይ የተመሰረተ እንደሆነ ተገልጿል (ሽንክ፣ 1989፤ ሽንክና ዚመርማን፣ 1995፤ ባንዱራ፣ ባርባራኔሊ፣ ካፐራራና ፓስቶሬሊ፣ 1996)፡፡

ሰዎች አንድን ተግባር በተመለከተ የሚኖራቸው የግለብቃት እምነት ከፍተኛ ከሆነ ተግባሩን ለመፈጸም አስቸጋሪ ሁኔታዎች ቢኖሩ እንኳን በጽናት ተቋቁመው ተግባሩን ከፍጻሜ ለማድረስ የሚኖራቸውን አጋጣሚ ከፍ ያደርገዋል (ሽንክ፣ 2003)፡፡ የግለብቃት እምነት ንድፈሃሳብ መርህ የተመሰረተው ሰዎች ተግባራትን በንቃት በመሳተፍ የሚያከናውኑት ለተግባራቱ የሚኖራቸው የግለብቃት እምነት ከፍ ያለ እንደሆነ ሲሆን፤ ተግባራቱን በተመለከተ ያላቸው የግለብቃት እምነት ዝቅ በሚልባቸው ተግባራት ላይ ደግሞ ተሳትፎዋቸው አነስተኛ ይሆናል በሚለው እሳቤ

ላይ ነው፡፡ በተመሳሳይ ተማሪዎች መማር ሲጀምሩ ለትምህርታዊ ክንውኑ የግለብቃት እምነት ይኖራቸዋል፡፡ ይህ የግለብቃት እምነት ለመማር በሚኖራቸው ተነሳሽነትና በመማር ሂደቱ ላይ ተጽዕኖ ይኖረዋል፡፡ አዎንታዊ የግለብቃት እምነት ተማሪዎች ለመማር የሚኖራቸውን ተነሳሽነት ከፍ በማድረግ ትምህርታዊ ስኬትን ያስገኛል፡፡ ከትግበራ በኋላ ራስን በመገምገም ሂደት የሚገኘው የተሻለ አፈጻጸም ደግሞ የግለብቃት ግምትን ከፍ በማድረግ የመማር ተነሳሽነትን ያጎለብታል፡፡

የግለብቃት እምነት ዝቅ ማለት የተማሪዎችን የመማር ሂደት የሚያደናቅፍ ቢሆንም ለመማር ሂደት ውጤታማነት ግን የግለብቃት እምነት የግድ ከፍተኛ መሆን አለበት ማለት አይደለም፡፡ በጣም ከፍ ያለ (የተጋነነ) የግለብቃት እምነት ስኬትን ከማስገኘት ይልቅ መዘናጋትን ሊያመጣ ይችላል፡፡ በጣም የበዛ የግለብቃት እምነት ያላቸው ተማሪዎች በራስ መተማመናቸው ከልክ ያለፈ ይሆንና ጥረት ከማድረግና የሚጠበቅባቸውን በጊዜ ከመስራት የሚዘናጉ ሆነው ትምህርታቸው ይስተጓጎላል፡፡ እንደ መስኩ ምሁራን እምነት፥ ከበዛ በራስ መተማመን ይልቅ ጥሩ የግለብቃት እምነት ኖሮ (ማለትም አንድን ተግባር መፈጸም እንደሚችሉ አውቀው) ነገርግን በውጤታማነቱ ላይ ትንሽም ቢሆን መጠራጠር ካለ ለበለጠ ጥረትና ብልሃቶችን ለመጠቀም ያነሳሳል (ሸንክ፣ 2003፤ ሸንክና ዚመርማን፣ 1995፤ ባንዱራ፣ ባርባራኔሊ፣ ካፐራራና ፓስቶሬሊ፣ 1996)፡፡

የግለብቃት እምነት የተማሪዎች የተግባር ምርጫ፣ ጥረት፣ ጽናትና ውጤታማነት ላይ ተጽዕኖ እንደሚያሳድር የሚያስረዱ ጥናቶች እንዳሉ ሸንክ (2003) ይገልጻሉ፡፡

በመሆኑም ዝቅተኛ የግለብቃት እምነት ካላቸው ተማሪዎች ይልቅ ከፍ ያለ የግለብቃት እምነት ያላቸው ተማሪዎች በትምህርታቸው ዝግጁና ተሳታፊ፣ ታታሪ፣ ችግር ሲገጥም በአቋማቸው ጽኑና ከፍተኛ ውጤት አስመዝጋቢ ናቸው፡፡

የግለብቃት እምነት የሰዎች ውሳኔ አሰጣጥ፣ አስተሳሰብ፣ ሃላፊነት መውሰድና የብልሃት አጠቃቀም ላይ ተጽዕኖ ይኖረዋል፡፡ ሰዎች (ተማሪዎች) የሚፈልጉትን ውጤት ለማምጣት ተግባራትን ለማከናወን መወሰንና በአስቸጋሪ ሁኔታም ጭምር ተግባራቱን ለማከናወን መጽናት በበቂ የግለብቃት እምነት ላይ የተመሰረተ ቁርጠኝነትን ይፈልጋል፡፡ የግለብቃት እምነታቸው ከፍተኛ የሆነ ተማሪዎች ለውድቀታቸው ሃላፊነቱን ራሳቸው ወስደው ምክንያቶቹንም ሊስተካከሉ የሚችሉ ለምሳሌ፥ በቂ ጥረት አለማድረግ፣ ተገቢ ብልሃቶችን አለመጠቀም ወይም ምቹ ሁኔታዎችን አለመፍጠር ሊሆኑ እንደሚችሉ ያምናሉ፡፡ እነዚህም ችግሮች ወደፊት እንደሚቀረፉና ዓላማቸውን ከግብ ማድረስ እንደሚችሉ ያምናሉ፡፡

በአንጻሩ ዝቅተኛ የግለብቃት እምነት ያላቸው ተማሪዎች ለውድቀታቸው ምክንያቱ ውጫዊ አካል ወይም የችሎታ አለመኖር መሆኑን በማመን ወደፊትም በነሱ አቅም ሊቀረፍ እንደማይችል ያስባሉ፡፡ ይህም ለመማር የሚኖራቸውን ተነሳሽነትና ጥረት በጣም ይቀንሰዋል፡፡ ከብልሃቶች አጠቃቀም ጋር በተያዘም ተማሪዎች የመማሪያ አካባቢያቸውን የተሻለ ጠቃሚ ለማድረግ የሚያደርጉት ትጋት በሚኖራቸው የግለብቃት እምነት የሚወሰን ይሆናል፡፡ አዎንታዊና የዳበረ የግለብቃት እምነት

አካባቢን ተቆጣጥሮ በማመቻቸት ተግባራትን በማከናወን የተፈለገውን ውጤት ለማምጣት ምቹ ሁኔታን ይፈጥራል (ባንዱራ፣ 1999)፡፡

2.1.5 የግለብቃት እምነት ምንጮች

በግለብቃት እምነት ጥናት ላይ መጠነሰፊ አስተዋጽኦ ያበረከቱት አልበርት ባንዱራ ስለ ዋነኞቹ የግለብቃት እምነት ምንጮች በገለጹት መሰረት ተማሪዎች የራሳቸውን ችሎታ ለመለካት የሚያስችላቸውን መረጃ ከራሳቸው ተግባር፣ ከምልከታዊ ንጽጽር፣ ሌሎች ሰዎች ከሚሰጧቸው አስተያየትና የራሳቸውን አካላዊ ምላሽ ከማዳመጥ ሊያገኙ ይችላሉ (ባንዱራ፣ 1997)፡፡ እነዚህ አራት ምንጮች ለግለብቃት እምነት መዳበር የሚኖራቸውን አስተዋጽኦ በተናጠል እንመልከት፡፡

2.1.5.1 የራስ ለውጥ

በዚህ ጥናት የራስ ለውጥ ተብሎ የተገለጸው የግለብቃት እምነት ምንጭ በእንግሊዝኛ ቋንቋ በተለያዩ ስያሜዎች (Performance Outcome, Progress, Performance Accomplishment, Enactive Mastery, Mastery Experience) ይታወቃል፡፡ የራስ ለውጥ ሰዎች አንድን ተግባር በማከናወን ሂደት የሚፈጠርባቸው ተግባሩን በአግባቡ ለማከናወን የመቻል ወይም ያለመቻል ስሜት ነው፡፡ የራስ ለውጥ የግል ስኬትን በተመለከተ ተጨባጭ ማስረጃ የሚገኝበት በመሆኑ ከግለብቃት አምነት ምንጮች ሁሉ በከፍተኛ ደረጃ አስተማማኝ መረጃ የሚገኝበት የህይወት ልምድ ነው፡፡ እንደ ባንዱራ

(1997) ገለጻ እያንዳንዱ ስኬት በራስ መተማመንን ይገነባል፤ እያንዳንዱ ውድቀት ደግሞ በራስ መተማመንን ይቀንሳል፡፡ በቀድሞ ስኬት ላይ የተመሰረተ ከፍተኛ የግለብቃት እምነት የትግበራ እክል ቢገጥም እንኳ በጽናት ለማለፍ በጣም ጠቃሚ ይሆናል፡፡ ተደጋጋሚነት ያለው ስኬት ጠንካራ የግለብቃት እምነትን በማዳበር አልፎ አልፎ በሚከሰቱ ውድቀቶች በግለብቃት እምነት ላይ ሊፈጠር የሚችልን አሉታዊ ተጽዕኖ ይቀንሳል፡፡

ከራስ ለውጥ የሚገኝ የግለብቃት እምነት መጠን በተግባሩ የክብደት ደረጃ እና ተግባሩን ለመፈጸም በሚያስፈልገው ጥረት ይወሰናል፡፡ ቀለል ያሉ ተግባራትን በስኬት መከወን ከበድ ያሉ ተግባራትን ማሳካት የሚፈጥረውን ያህል የግለብቃት እምነት አያሳድግም፡፡ ይኸውም ትንንሽ የሚባሉ ተግባራትን ማሳካት መለስተኛ የግለብቃት አምነትን መፍጠር የሚችል ሲሆን ትልልቅ ምናልባትም ከባድ የሚባሉ ተግባራትን በስኬት ማጠናቀቅ ‹ከትንሽ እስከ ትልቅ ተግባራትን በስኬት ማከናወን እችላለሁ› የሚል የግለብቃት እምነት የመፍጠር አቅም ይኖረዋል ማለት ነው፡፡

የራስ ለውጥ ለተማሪዎች የማንበብ ግለብቃት እምነት መረጃ ለማግኘት ዋነኛ ምንጭ ይሆናል፡፡ ይኸውም ተማሪዎች የማንበብ ተግባራቸው የማንበብ ስኬትን ካስገኘላቸው የማንበብ ግለብቃት እምነታቸው ይጨምራል፤ በአንጻሩ የማንበብ ተግባራቸው የንባብ ተግባሩን ዓላማ ማሳካት ካልቻለ ደግሞ የማንበብ ግለብቃት እምነታቸው ይቀንሳል፡፡ በዚህ መልኩ ተማሪዎች ከማንበብ ተግባር አንጻር ያላቸው የራስ ለውጥ ለሚኖራቸው የማንበብ ግለብቃት ምንጭ ይሆናል፡፡

በተጨማሪም ተማሪዎች ተግባራዊ ልምዶቻቸውን በተመለከተ የሚኖራቸው የዕይታ አቅጣጫ የግለብቃት እምነታቸው ላይ ተጽዕኖ ይኖረዋል (ሄንድሪክስ፣ 2015)፡፡ ለምሳሌ አንድ ተማሪ ከንባብ ልምዶቹ ውስጥ ማንበብን በስኬት ከፈጸመባቸው ይልቅ በስኬት ባልፈጸመባቸው ልምዶች ላይ ቢያተኩርና እነዚህን ያልተሳኩ የንባብ ልምዶችን መላልሶ የሚያስብ ከሆነ የማንበብ ግለብቃት እምነቱ ከፍ ከማለት ይልቅ እየቀነሰ ይሄዳል፡፡ ጽሁፎችን ለማንበብ የሚኖረው የግለብቃት እምነት በማነሱም ከማንበብ ተግባር ይሸሻል፡፡

የግለብቃት እምነት እንደልማድ በድግግሞሻዊ ትግበራ የሚዳብር በመሆኑ ተማሪዎች ደጋግመው የማንበብ ተግባራትን ማከናወናቸው ለግለብቃት እምነታቸው መዳበር ይጠቅማል፡፡ መምህራን ተማሪዎች በራሳቸው ተነሳሽነት ሊደረስበት የሚችል ዓላማ በማስቀመጥ ማንበብን እንዲያዘወትሩ ቢያደርጓቸው ተማሪዎች ከትግበራው በሚያገኙት ልምድ የማንበብ ግለብቃት እምነትን ሊያዳብሩ እንደሚችሉ ምሁራን ይገልጻሉ (ሄንድሪክስ፣ 2015፤ ዚመርማን፣ ባነር እና ኮቫክ፣ 1996)፡፡ አራቱ የግለብቃት እምነት ምንጮች በተማሪዎች ላይ ያላቸውን ተጽዕኖ ለመፈተሸ ማካፊ እና ኮሙ (2020) ባደረጉት ጥናት የራስ ለውጥ ለተማሪዎች የግለብቃት እምነት ዋነኛ ምንጭ ሆኖ ተገኝቷል፡፡

2.1.5.2 ምልከታዊ ንጽጽር

ምልከታዊ ንጽጽር ብለን በዚህ ጥናት ውስጥ የምንገልጸው ሁለተኛው የግለብቃት እምነት ሲሆን በእንግሊዝኛ የተለያዩ አጠራሮች (Observational Comparison, Vicarious Experience, Social Role Model) ያሉት ነው፡፡ ምልከታዊ ንጽጽር ከስያሜው መረዳት እንደሚቻለው ተማሪዎች የሌሎች ሰዎችን ትግበራ በመመልከት ራሳቸውን ከሌሎች ጋር በማነጻጸር ስለ ግለብቃት እምነት መረጃ የሚያገኙበት የግለብቃት እምነት ምንጭ ነው፡፡ የራስን ችሎታ ከሌሎች ሰዎች ችሎታ ጋር ማነጻጸር ሰዎች ችሎታቸውን ከሌሎች ስኬትና ውድቀት አንጻር እንዲያዩ ይረዳቸዋል (ባንዱራ፣ 1997)፡፡ ሌሎች ሰዎች አንድን ተግባር በተሳካ ሁኔታ ሲያከናውኑ መመልከት ተመሳሳይ ተግባራትን መከወን እችላለሁ የሚል ስሜት በተመልካቾች ዘንድ ሊፈጥር ይችላል፡፡ እንዲህ አይነቱ ከምልከታ የሚመነጭ የግለብቃት እምነት ውጤታማ የሚሆነው ግን የምልከታ ንጽጽር የሚያደርጉ ሰዎች በእነሱ እና ተግባራቱን ሲፈጽም በሚመለከቱት ሰው መካከል ያለውን የችሎታ ተዛምዶ/ግንኙነት በትክክል ከግንዛቤ ያስገቡ እንደሆነ ነው (ሄንድሪክስ፣ 2016)፡፡

በመሆኑም ተማሪዎች ከምልከታዊ ንጽጽር አዎንታዊ የግለብቃት እምነት እንዲያዳብሩ በተመሳሳይ ደረጃ ላይ የሚገኙ ሌሎች ተማሪዎች ለእንዲህ አይነቱ ንጽጽር አይነተኛ መነሻ ናቸው፡፡ ተማሪዎች ከእነሱ ጋር በተመሳሳይ ደረጃ ላይ የሚገኙ ብጤዎቻቸው አንድን ተግባር ሲያከናውኑ ሲመለከቱ እነሱም ያንኑ ተግባር ማከናወን እንደሚችሉ ይሰማቸዋል፣ የግለብቃት እምነታቸውም በዛው ደረጃ ከፍ ይላል፡፡ ለምሳሌ ተማሪዎች በእነሱ ደረጃ (ዕድሜ፣ የክፍል ደረጃ፣ ችሎታ፣...) ያሉ

ሌሎች ተማሪዎችቸንድን የማንበብ ተግባር በስኬት ሲያጠናቅቁ ሲመለከቱ የሚፈጠርባቸው የማንበብ ግለብቃት እምነት እና ከእነሱ ደረጃ ከፍ ናቸው ብለው የሚያምኗቸው ተማሪዎች (ሰዎች) የማንበብ ተግባራትን በስኬት ሲያጠናቅቁ የሚፈጠርባቸው የማንበብ ግለብቃት እምነት እኩል ወይም አንድ አይነት አይሆንም፡፡ ከበላዮቻቸው ስኬት ይልቅ የአቻዎቻቸው የንባብ ስኬት የእነሱን የማንበብ ግለብቃት እምነት በተሻለ መጠን የማሳደግ አቅም አለው፡፡

ምልከታዊ ንጽጽር በግለብቃት እምነት ላይ የሚኖረው ተጽዕኖ እንደሁኔታው ይለያያል፡፡ በአንዳንድ ሁኔታዎች የምልከታዊ ንጽጽር ተጽዕኖ ጠንካራ ይሆናል፡፡ በአንዳንድ ሁኔታዎች ደግሞ የተጽዕኖ መጠኑ አነስተኛ ይሆናል፡፡ በሰዎች መካከል የሚደረግ ንጽጽራዊ ግምገማ አውዶች በሰዎች የግለብቃት እምነት ላይ ከፍተኛ ተጽዕኖ የማሳደር አቅም አላቸው፡፡ ሄንድሪክስ (2015) ባንዱራና ጆርዳን(1991)ን በመጥቀስ እንደገለጹት አዎንታዊ ለውጥ እያመጡ እንደሆነ የተነገራቸው ተማሪዎች ለውጣቸው ከጓደኞቻቸው አንጻር እያሽቆለቆለ እንደሆነ ከተነገራቸው ተማሪዎች የተሻለ የግለብቃት እምነት አሳይተዋል፡፡

ምልከታዊ ንጽጽር በአንድ ተግባር ላይ ተደጋጋሚ ውድቀት በገጠማቸውና በመስኩ አናሳ ልምድ ባላቸው ሰዎች ላይ አሉታዊ ተጽዕኖው የጎላ ነው (ሄንድሪክስ፣ 2015)፡፡ ይህም የሚያሳየው አንደኛው የግለብቃት እምነት ምንጭ በሌላኛው የግለብቃት እምነት ምንጭ ላይ ተጽዕኖ እደሚኖረው ነው፡፡ ለምሳሌ ተማሪዎች የማንበብ ልምዳቸው አናሳ ሲሆን እና አንብቦ የመረዳት ችግር በተደጋጋሚ የሚገጥማቸው ሲሆን

የራሳቸውን የማንበብ ችግር ከሌሎች ተማሪዎች ውጤታማ የማንበብ ተግባር ጋር ንጽጽር ሲያደርጉ ምልከታዊ ንጽጽር በተማሪዎች የማንበብ ግለብቃት እምነት ላይ የሚኖረው ተጽዕኖ አሉታዊነቱ ያመዝናል፡፡

2.1.5.3 ቃላዊ ምጋቤምላሽ

ቃላዊ ምጋቤምላሽ ከግለብቃት እምነት ምንጮች አንዱ ሲሆን በእንግሊዝኛው በተለያዩ ስያሜዎች (ለምሳሌ፣ Verbal Persuation, Social Feedback, Social Persuation) ይጠራል፡፡ ሰዎች በአንድ ተግባር ላይ የምናሳየውን ብቃት በመመልከት የሚሰጡን ቃላዊ ምጋቤምላሽ በተግባሩ ላይ ለሚኖረን የግለብቃት እምነት የራሱ አስተዋጽኦ አለው፡፡ በትክክለኛ መረጃ ላይ የተመሰረተ ወይም እውነተኛ የሆነ ቃላዊ ምጋቤምላሽ የግለብቃት እምነትን የማሳደግ አቅም ያለው ነው፡፡ ይሁን እንጂ በአጽንኦት ያልተሰጠ ምጋቤምላሽ ወይም በትኩረት ያልተወሰደ ምጋምላሽ በግለብቃት እምነት ላይ የሚኖረው ተጽዕኖ የሚጠበቀውን ያህል ላይሆን ይችላል፡፡ ቃላዊ ምጋቤምላሽ በተጽዕኖ ጥንካሬውም ከራስ ለውጥ አንጻር ሲታይ አነስተኛ ነው የሚሆነው (ባንዱራ 19997)፡፡ እንደ ሄንድሪክስ (2015) ገለጻ በተለያዩ የጥናት መስኮች የተካሄዱ የግለብቃት እምነት ጥናቶች የሚያመለክቱት ቃላዊ ምጋቤምላሽ ተገቢ ባህሪ ላይ ካላተኮረ እና እውነታ ላይ የተመሰረተ ካልሆነ የግለብቃት እምነትን የማጎልበት ሚናው የተወሰነ እንዲሁም የተሳሳተ የግለብቃት እምነትን የሚፈጥር ሊሆን ይችላል፡፡

ተማሪዎች ከወላጆች፣ ከመምህራን፣ ከብጤዎቻቸው እና ከሌሎች ሰዎች አንዳንድ ተግባራትን ማከናወን እንደሚችሉ አስተያየት ሊሰጣቸው ይችላል፡፡ ‹‹ይህን ማድረግ አያቅትሽ/ህም››፣ ‹‹አንቺ/አንተ ይህን ስታደርጊ/ግ ጎበዝ ነሽ/ህ›› . . . መሰል አዎንታዊ የማበረታቻ አስተያየቶች የተማሪዎችን የግለብቃት እምነት ሊያሳድጉ ይችላሉ፡፡ ለተማሪዎች የሚሰጥ ምጋቤ ምላሽ ከጥቅል ይልቅ ዝርዝር ሲሆን የተጽዕኖ ደረጃው ከፍ ይላል፡፡ አንድ ተማሪ በጥቅሉ ጎበዝ አንባቢ እንደሆነ የሚገልጽ ቃላዊ ምጋቤምላሽ ቢሰጠው ከሚያዳብረው የማንበብ ግለብቃት እምነት ይልቅ ዝርዝር ተግባሩ ተገልጾ የማንበብ ጉብዝናው በተለየ በምን ላይ እንደሆነ የሚገልጽ ምጋቤምላሽ ቢሰጠው የሚያዳብረው የማንበብ ግለብቃት እምነት የበለጠ ጠንከር ያለ ይሆናል፡፡

በተጨማሪም አሉታዊ ቃላዊ ምጋቤምላሽ በተማሪዎች የግለብቃት እምነት ላይ አፍራሽ ተጽዕኖ ይኖረዋል፡፡ ተማሪዎች በተደጋጋሚ ጥሩ አንባቢ እንዳልሆኑ ሲነገራቸው አቅማቸውን ሊያዳብሩ ከሚችሉ የማንበብ ተግባራት መሸሽ ይጀምራሉ፣ የማንበብ እክል ሲገጥማቸውም ቶሎ ተስፋ ይቆርጣሉ (ባንዱራ፣ ባርባራኔሊ፣ ካፐራራ እና ፓስቶሬሊ፣ 1996)፡፡ ቃላዊ ምጋቤምላሽ አሉታዊ ሲሆን ብቻ ሳይሆን አዎንታዊም ሆኖ ያልተገባ ከሆነ በግለብቃት እምነት መዳበር ላይ የሚኖረው ተጽዕኖ ገንቢ አይሆንም፡፡ የተጋነነና አፍኣዊ የሆነ ምጋቤምላሽ ወይም ሙገሳ ለተማሪዎች የግለብቃት እምነት መዳበር ካለመጥቀሙም በላይ ተነሳሽነትንና አፈጻጸምን ይጎዳል፡፡ የማበረታቻ ወይም የሙገሳ ምጋቤምላሽ ጠቃሚ የሚሆነው እውነተኛ፣ ዝርዝር፣ ያልተጋነነ እና ተግባርን ተከትሎ የተሰጠ ሲሆን ነው (ባንዱራ፣ 1997)፡፡

2.1.5.4 ስሜታዊ ሁኔታ

አራተኛው የግለብቃት እምነት ምንጭ በዚህ ጥናት ውስጥ ስሜታዊ ሁኔታ ተብሎ የተገለጸውና በእንግሊዝኛ ቋንቋ የተለያዩ መጠሪያዎች (ለምሳሌ፣ Physiological State, Affective State, Emotional State) ያሉት ነው፡፡ አንድን ተግባር ለመፈጸም የሚኖረን የግለብቃት እምነት አካላችንና ስሜታችን ለሁኔታዎች በሚሰጡት ምላሽ ተጽዕኖ ይፈጠርበታል፡፡ አካላዊ ሁኔታ የግለብቃት እምነት ምንጭ የአካል ብርታትን በሚፈልጉ ተግባራት ላይ ተጽዕኖው የጎላ ነው፡፡

የራስ አካላዊ ወይም ስሜታዊ ምላሽ ግለብቃትን ለመገመት መረጃ ማግኛ ምንጭ የሚሆነው የሰውነት ማላብ፣ የተዛባ አተነፋፈስ፣ መንቀጥቀጥ፣ የሆድ መረበሽ፣ እንቅልፍ ማጣት፣ እንግዳ የልብ ምት እና የመሳሰሉ አካላዊና ስሜታዊ ክስተቶች በግለብቃት እምነት ላይ ተጽዕኖ ሲኖራቸው ነው፡፡ አንድን ተግባር ለመፈጸም ፍርሃት እና መጨነቅ ከበዛ የግለብቃት ግምትም የሚቀንስ ሲሆን፤ የጭንቀት መቀነስ ደግሞ የግለብቃት ግምትን ከፍ ያደርጋል (ሽንክ፣ 2003)፡፡ አንድን ተግባር በስኬት ለማጠናቀቅ ያለንን ብቃት ለመገመት በወቅቱ የሚሰማን አካላዊ ወይም ስሜታዊ ሁኔታ ብርታት ወይም ዝለት፣ ድፍረት ወይም ፍርሃት፣ ነጻነት ወይም ጭንቀት፣ ጥንካሬ ወይም ድክመት መሆኑ ለራሳችን ብቃት ያለን ግምት በቅደምተከተል ከፍ ወይም ዝቅ እንዲል ያደርጋል፡፡ ለምሳሌ አንድ ተማሪ አንድን ጽሁፍ ለማንበብ ሲዘጋጅ ወይም ሲያነብ የመፍራት፣ የመጨነቅ፣ የመርበትበት ወይም ሌላ መሰል

ስሜት የሚሰማው ከሆነ የማንበብ ግለብቃት እምነቱ ይቀንሳል፣ ይህም የማንበብ ተግባሩ ውጤታማ እንዳይሆን ያደርጋል፡፡

ለአካላዊ ወይም ስሜታዊ ሁኔታዎች ሰዎች የሚሰጡት ምላሽ የተለያየ ነው፡፡ አንዳንድ ሰዎች አካላዊ ወይም ስሜታዊ ሁኔታዎቻቸውን ራሳቸውን በማረጋጋትና ውደውስጥ በመመልከት ለመረጋጋትና ተግባራቸው ላይ አሉታዊ ተጽዕኖ እንዳያሳድርባቸው ለማድረግ ፈጥነው ይወሰወናሉ፣ ተግባራዊም ያደርጋሉ፡፡ ሌሎች ሰዎች ደግሞ እነዚህ አካላዊ ወይም ስሜታዊ ሁኔታዎች ውጫዊ እና ከነሱ ቁጥጥር ውጭ እንደሆኑ ስለሚያምኑ ሁኔታዎቹን ለመቆጣጠር ጥረት አያደርጉም፡፡ በመሆኑም አካላዊ ወይም ስሜታዊ ሁኔታቸው በተግባራቸው ላይ አሉታዊ ተጽዕኖ ይኖረዋል፡፡ ከአካላዊ ወይም ስሜታዊ ሁኔታ ጋር በተያያዘ የግለብቃት እምነትን ከፍ ለማድረግ የአካል ጥንካሬን ማሳደግ፣ ጭንቀትን መቀነስ፣ አዎንታዊ አስተሳሰብን ማጎልበት እና አካላዊ ሁኔታን በትክክል መረዳት መቻል ጠቃሚ ነው (ባንዱራ፣ 1997)፡፡

በአጠቃላይ የግለብቃት እምነት የራስ ለውጥ፣ ምልከታዊ ንጽጽር፣ ቃላዊ ምጋቤምላሽ እና አካላዊ/ስሜታ ሁኔታ ከሚባሉ አራት ዋነኛ ምንጮች የሚገኝና የሚዳብር ነው፡፡ በግለብቃት እምነት ላይ ዋነኛ ተጽዕኖ አድራሽ ተደርጎ የሚወሰደው የራስ ለውጥ ነው፡፡ ከዚህ የግለብቃት እምነት ምንጭ መረጃ የሚገኘው አንድን ተግባር በመፈጸም ሂደት ያጋጠመ ስኬትና ውድቀት በመገምገም ነው፡፡ የሌሎች ሰዎችን የድርጊት አፈጻጸም በመመልከት ከራስ ችሎታ ጋር በማነጻጸር የግለብቃት እምነት የሚፈጠርበት ሁለተኛው የግለብቃት እምነት ምንጭ ደግሞ ምልከታዊ ንጽጽር ነው፡፡

ቃላዊ ምጋቤምላሽ በሰዎች የሚሰጡ አዎንታዊ ወይም አሉታዊ አስተያየቶች የግለብቃት እምነት ላይ ተጽዕኖ እንደሚኖራቸው የሚያሳይ የግለብቃት እምነት ምንጭ ነው፡፡ በስተመጨረሻ አካላዊ ሁኔታ የግለብቃት እምነት ምንጭ ተደርጎ የሚወሰደው ሰዎች አንድን ተግባር ለመተግበር ያላቸውን ችሎታ በተመለከተ የሚሰማቸው አካላዊ ወይም ስሜታዊ ሁኔታ በግለብቃት እምነታቸው ላይ ተጽዕኖ ስለሚኖረው ነው፡፡

2.1.6 አንብቦ መረዳት

የአንብቦ መረዳትን ምንነት ከማየታችን በፊት ስለ መረዳት ባህሪ በጥቅሉ እናንሳ፡፡ መረዳት ሶስት የማይነጣጠሉ መሰረታዊ ተግባራትን የሚያካትት አእምሯዊ ሂደት ነው፡፡ ሰዎች አዳምጠው ወይም አንብበው ሲረዱ የሚያከናውኗቸው ተግባራት ዉሂድአሃዱ (text) የያዘውን መረጃ መተንተን እና መተርጎም (interpret)፣ የቀደመ እውቀትን በመጠቀም መረጃውን መተንተን እና መተርጎም፣ እና በመጨረሻም የዉሂድአሃዱን መልዕክት አዋቅሮ በአእምሮ መሳል ናቸው፡፡ ከውህድአሃዱ የተረዳነውን ሃሳብ በአእምሮ ውስጥ እንዲወከል አድርጎ የመሳሉ ሂደት ወሳኝ ነው ምክንያቱም ከውህድአሃዱ የተረዳነውን መልሰን የምንተርከው ወይም የምንገልጸው፣ በተግባር የምንተረጉመው፣ ጭብጡን የምናወጣው ወይም ሌሎችን ተግባራት የምናከናውነው በዚህ መነሻነት ነውና (ኬንዱ፣ ብሮክ፣ ኋይት እና ሊንች፣ 2007)፡፡ ዲዩክ እና ካርላይል(2011) መረዳት የሚፈጠረው አድማጩ ወይም አንባቢው

በተለያዩ ተላውጦዎች መስተጋብር አማካይነት የዉህድአሃዱን መልዕክት አእምሮ ላይ ስሎ ሲያስቀር እንደሆነ ይገልጻሉ፡፡ ይህን ለማድረግ መስተጋብራቸው አስፈላጊ የሚሆኑት ተላውጦዎች ደግሞ ውህድአሃዱ (ቋንቋው፣ ይዘቱ፣ አደረጃጀቱ፣ ዓላማው እና አቀራረቡ)፣ አድማጩ ወይም አንባቢው (የቀደመ እውቀት፣ አመለካከት፣ ዓላማ፣ ብልሃት እና ችሎታ) እና የተግባቦቱ አውድ ናቸው፡፡

ከላይ ስለ መረዳት ምንነት የቀረቡትን ሃሳቦች ይዘን አንብቦ መረዳትን በተለይ እንመልከት፡፡ ዉሊ (2011) አንብቦ መረዳትን ከጽሁፍ ውስጥ መልዕክት የማግኘት ሂደት ነው ይሉታል፡፡ በመሆኑም የአንብቦ መረዳት ዓላማ የቃላት እና የዓረፍተነገሮችን ተናጠላዊ ፍች ከመረዳትም በላይ በጽሁፉ በአጠቃላይ የተገለጸውን መልዕክት ማግኘት ነው፡፡ በፓርከር (2016) እይታ አንብቦ መረዳት የቋንቋ ቅንጣቶችን ከቆሙላቸው ውክልናዎች ጋር በማያያዝ እና የቅንጣቶቹን ውክልና አዋህዶ መልእክት በመፍጠር ላይ የተመሰረተ አእምሯዊ ተግባር ነው፡፡ ይኸውም መጀመሪያ በጽሁፍ የሰፈሩትን ምልክቶች ካላቸው የፍች እና የተግባር ውክልና ጋር የማስተሳሰሩ ስራ ይከናወናል፡፡ በማስከተልም ምልክቶቹ ተዋህደው የተገኙት ቃላት፣ ዐረፍተነገር፣ አንቀጽ እና ሌሎች ውህዶች የተሸከሙትን ሃሳብ ማውጣት አንብቦ መረዳትን ያስገኛል፡፡

በሌላ እይታ ደግሞ አንብቦ መረዳት በተለያዩ አውቶማቲክ እና ብልሃታዊ የአእምሮ ሂደቶች ላይ ጥገኛ የሆነ ውስብስብ ተግባር እንደሆነ ተገልጿል (ኮሊች-ቬሆቬች እና ባጅሳንስኪ፣ 2006)፡፡ በዚህ ብያኔ መሰረት አንብቦ መረዳት ቃላትን እና ምልክቶችን

እንደመለየት ካሉ አውቶማቲክ የአእምሮ ክንውኖች በተጨማሪ የማንበብ ብልሃቶችን በመጠቀም የመረዳቱ ሂደት ከማንበቢያ ዓላማው አንጻር እንዲፈጸም መቆጣጠርን እና መምራትን የሚፈልግ ተግባር ነው፡፡ በዚህ ብያኔ ትኩረት የተሰጣቸው የማንበቢያ ብልሃቶች በአንባቢዎች እንደሁኔታው ተመርጠው ጥቅም ላይ የሚውሉ እና ጽሁፍን አንብቦ ለመረዳት የሚያግዙ አእምሯዊ መሳሪያዎች ናቸው፡፡

ከጽሁፍ ጋር በሚደረግ መስተጋብር መልዕክት የማግኘት እና መልዕክት የመፍጠር ሂደት አንብቦ መረዳት እንደሚባል ስኖው (2002) ይገልጻሉ፡፡ አያይዘውም አንብቦ መረዳት መልዕክት የማግኘትም የመፍጠርም ሂደት ነው መባሉ ለመረዳቱ ሂደት ጽሁፉ አስፈላጊ የመሆኑን ያህል ብቻውን በቂ እንዳልሆነ የሚያሳይ መሆኑን ያብራራሉ፡፡ የጽሁፉ መኖር አንብቦ መልዕክት ለማግኘት አስፈላጊ ሲሆን ጽሁፉ ብቻውን በቂ የማይሆነው ደግሞ አንብቦ መረዳት የተሟላ የሚሆነው አውዱን እና የቀደመ እውቀትን በመጠቀም ከተገኘው መልዕክት ጋር በማቀናጀት በመሆኑ ነው፡፡ ከስኖው (2002) ጋር ተመሳሳይ ብያኔ የሚሰጡት ኮልድዌል (2008) አንብቦ መረዳት ሶስት ክፍሎች እንዳሉት ይገልጻሉ፤ አንባቢው፣ ጽሁፉ እና አንብቦ የመረዳቱ ተግባር፡፡ *አንባቢው* ሲባል የአንባቢውን ልምድ፣ ተነሳሽነት ፣ ችሎታ እና እውቀት የሚያካትት ሲሆን *ጽሁፉ* የሚለው ደግሞ የሚነበበውን ጽሁፍ ባህሪ፣ አይነት እና ክብደት የሚያካትት ነው፡፡ *የማንበብ ተግባሩ* ከማንበብ ሂደቱ ጋር የተያያዙ ዓላማዎች፣ ሂደቶች እና ውጤቶችን ያካትታል፡፡ እነዚህ የአንብቦ መረዳት

ተላውጦዎች ከሚከሰቱበት ማህበረባህላዊ አውድ ጋር በሚኖራቸው ተራክቦ የአንብቦ መረዳቱ ሂደት ውጤታማነት ይወሰናል፡፡

ከላይ ከቀረቡት የአንብቦ መረዳት ብያኔዎች በተጨማሪ ብላኮዊትስ እና ኦገል (2008) የሚከተሉት ባህሪያት አንብቦ መረዳትን የሚገልጹ ናቸው በማለት ዘርዝረዋቸዋል፡፡

- *አንብቦ መረዳት ተነሳሽነት እና ዓላማ የሚፈልግ ተግባር ነው፡፡* የማንበብ ዓላማ እንደየሁኔታው ሊቀያየር የሚችል ሆኖ በፍላጎት ላይ የተመሰረተ የማንበብ ሂደት መረዳትን ውጤታማ ያደርጋል፡፡
- *አንብቦ መረዳት በሂደት የሚገነባ ነው፡፡* መረዳት በአንዴ የሚከሰት እና የሚጠናቀቅ ሳይሆን በማንበብ የተገኘውን ከቀደመ እውቀት እና ልምድ ጋር በማቀናጀት እንደ አውዱ ሁኔታ መልዕክት የመፍጠር ሂደት ነው፡፡
- *አንብቦ መረዳት በሌሎች እገዛ በመጀመር ራስን የመቻል ሂደታዊ ተግባር ነው፡፡* ተማሪዎች በራሳቸው ለመተግበር የሚቸግራቸውን የአንብቦ መረዳት ተግባር በመምህራን ወይም የተሻለ የማንበብ ችሎታ ባላቸው ሌሎች ሰዎች በመታገዝ ይፈጽሙታል፤ በሂደትም እገዛ ሳያስፈልጋቸው አንብበው መረዳት ይችላሉ፡፡
- *አንብቦ መረዳት ችሎታ እና ብልሃቶችን መጠቀምን ይጠይቃል፡፡* አንብቦ የመረዳት ሂደት ውጤታማ እንዲሆን እያነበቡ መልዕክት የመገንባት ችሎታ እንዲሁም የመረዳቱን ሂደት የመምሪያና መቆጣጠሪያ ብልሃቶችን መጠቀም ያስፈልጋል፡፡ በመሆኑም በችሎታ እና በብልሃት የሚያነቡ አንባቢዎች፥ አንደኛ የድምጾችን፣ የፊደላትን እና የሌሎችንም የቋንቋ ቅንጣቶች ባህሪ የሚያውቁበት ንድፈሃሳባዊ

እውቀት (declarative knowledge) ስላላቸው ጽሁፉን እንዴት ማንበብ እንዳለባቸው ያውቃሉ፤ ሁለተኛ የሚያነቡትን ጽሁፍ ለመረዳት ምን አይነት ብልሃቶች መጠቀም እንዳለባቸው የሚያውቁበት ሂደታዊ እውቀት (procedural knowledge) አላቸው፤ ሶስተኛ የትኞቹን ብልሃቶች መች መጠቀም እንዳለባቸው የሚያውቁበት ሁኔታዊ እውቀት (conditional knowledge) አላቸው፡፡

- *አንብቦ መረዳት በራስ ምሪት እና ቁጥጥር የሚካሄድ ተግባር ነው፡፡ አንብቦ መረዳት ሂደቱን ለመቆጣጠር፣ ለመገምገም እና የመረዳት ችግር ሲገጥም ለመቅረፍ ራስመር ብልሃቶችን (ለምሳሌ የሚነበበው ጽሁፍ ግልጽ ካልሆነ ደጋግሞ ማንበብ፣ የበለጠ ለመረዳት ከጽሁፉ ተጨማሪ መረጃ መፈለግ፣ ከሌሎች ምንጮች በሚገኝ መረጃ የጽሁፉን ሃሳብ ለመረዳት መሞከር፣ ከመምህራን ወይም ከሌሎች ተማሪዎች እገዛ መጠየቅ፣ አካባቢን ምቹ ማድረግ፣ በትኩረት ለማንበብ መሞከር፣ የመረዳቱን ሂደት እየገመገሙ ማንበብ እና ሌሎች ብልሃቶችን) በመጠቀም የሚከናወን የአእምሮ ተግባር ነው፡፡*

በአጠቃላይ በብላኮዊትስ እና ኦገል (2008) ገለጻ መሰረት አንብቦ መረዳት ዓላማ እና ተነሳሽነትን የሚፈልግ፤ ችሎታ እና ብልሃትን የሚጠይቅ፤ እና በራስ ምሪት እና ቁጥጥር የሚከናወን ተግባር ሆኖ በግላዊ እና ማህበራዊ ተላውጦዎች ምክንያት ውጤታማነቱ የሚወሰን ይሆናል፡፡ ግላዊ ተላውጠ የሚባሉት ፍላጎት፣ ጽናት፣ እውቀት፣ ልምድ፣ ከጽሁፍ ጋር የሚኖር ተራክቦ እና የግለብቃት እምነት ሲሆኑ፥ ማህበራዊ

ተላውጦ የሚባሉት ደግሞ ከቤት፣ ከትምህርት ቤት፣ ከብጤዎች እና ከማህበረሰብ የሚመነጩ ተላውጦዎች ናቸው፡፡

ከላይ በብላኮዊትስ እና ኦገል (2008) የቀረበውን ሃሳብ ፓርከር (2016) እንደሚከተለው ያጠናክሩታል፡፡ አንብቦ መረዳት በአንድ ጊዜ መልዕክት ለማግኘት እና ለመፍጠር ዓላማ ይዞ ማሰላሰልን (thinking) የሚፈልግ ውስብስብ የአእምሮ ተግባር በመሆኑ ውጤታማ እንዲሆን በአንባቢው ቁጥጥር የሚተገበሩ ራስመር ብልሃቶችን መጠቀም ያስፈልጋል፡፡ እነዚህም ብልሃቶች ዓላማ ይዞ በእቅድ ማንበብ፣ የጽሁፍን አደረጃጀት በመረዳት መልዕክትን ለማግኘት ማንበብ፣ አላስፈላጊ መረጃ ላይ የማተኮር እና የተወሰኑ የጽሁፍ ክፍሎችን የመዝለል (ሳያነቡ የማለፍ) ባህሪን መቆጣጠር፣ ሙሉ ትኩረትን በሚነበበው ጽሁፍ ላይ በማድረግ ማንበብ፣ የመረዳቱን ሂደት እያረጋገጡ ማንበብ፣ የመረዳት እክል ሲገጥም ችግሩን የመፍቻ ብልሃቶችን መጠቀም፣ ከማንበቡ ሂደት የተገኘውን አጠቃላይ መረዳት (ግንዛቤ) መገምገም እና ሌሎችም ናቸው፡፡

ማንበብ ሂደትና ውጤት እነደሆነ የሚገልጹት ኦውልደርሰን (2000) ማንበብ እንደሂደት በአንባቢና ጽሁፍ መካከል የሚደረግ መስተጋብር ሲሆን እንደ ውጤት ደግሞ ማንበብ ከመስተጋብሩ የሚገኘው መረዳት ወይም ግንዛቤ መሆኑን ያስረዳሉ፡፡ ውጤት እንደሆነ የተገለጸው አንብቦ መረዳት ከአንባቢ አንባቢ የተለያየ ሊሆን ይችላል፡፡ ለዚህም ምክንያቱ መልዕክት ጽሁፍ ውስጥ የተቀመጠ ሳይሆን አንባቢ ጽሁፉን ሲያነብ በጽሁፉና አንባቢ መካከል በሚኖር መስተጋብር የሚፈጠር በመሆኑ

ነው፡፡ ይህ መስተጋብር ደግሞ በአንባቢዎች እውቀት፣ ልምድ፣ ዓላማ እና በሌሎች ተላውጦዎች ተጽዕኖ ምክንያት የተለያየ ስለሚሆን ከማንበብ ሂደቱ የሚገኘው ውጤት (መረዳት) የተለያየ እንዲሆን ያደርጋል፡፡ ሁለት ወይም ከዛ በላይ ሰዎች አንድን ጽሁፍ አንብበው የተለያየ መረዳት የሚፈጠረውም በዚህ ምክንያት ነው (ኦውልደርሰን፣ 2000)፡፡

ከላይ የቀረበውን የማንበብ ብያኔ ያቀረቡት ኦውልደርሰን (2000፣ 10) ማንበብ የሚከተሉትን ንኡስ ክሂሎች እንደሚያካትት ይገልጻሉ፡፡

- ፊደላትን መለየት
- በግልጽ የቀረበን ሃሳብ መረዳት
- በግልጽ ያልቀረበን ሃሳብ መረዳት
- የእንግዳ ቃላትን ፍችና አጠቃቀም መረዳት
- ጽንሰሃሳባዊ ፍችን መረዳት
- የዓረፍተነገሮችን ተግባቦታዊ ፋይዳ መረዳት
- የዓረፍተነገሮችን ትስስር መረዳት
- የጽሁፍን ክፍሎች የሀሳብ ትስስር መረዳት
- የጽሁፍን ዋና ሃሳብ መለየት
- የጽሁፍን ዋና ሃሳብ ከዝርዝር መረጃዎች መለየት
- ውስን መረጃን በአሰሳ ማውጣት እና ሌሎች

ኮልድዌል (2008) አንብቦ መረዳት የንዑስ ክሂሎች ቅንጅት እንደሆነ በመግለጽ ንዑስ ክሂሎቹም የቃላትን ፍቺ ማስታወስ፣ የቃላትን አውዳዊ ፍቺ መገንዘብ፣ በጽሁፍ ውስጥ በግልጽ የቀረበን ሀሳብ መረዳት፣ በመረጃዎች መካከል ያለን ግንኙነት መረዳት፣ በጽሁፉ ሃብ መነሻነት በግልጽ ያልቀረበን መልእክት መረዳት፣ የጽሁፍን አደረጃጀት መለየት፣ የጽሁፉን ዓላማና ድምጸት መረዳት መሆናቸውን ይዘረዝራሉ፡፡

እነዚህ ንኡስ ክሂሎች የማንበብ ክሂል ትምህርትን ለማቀድ፣ የክሂሉን ትምህርት ለመተግበር እና የተማሪዎችን የማንበብ ክሂል ለመመዘን ካላቸው ጥቅም በተጨማሪ ተማሪዎች ለሚያጋጥማቸው የማንበብ ችግር መፍትሄ ለመፈለግም ጥቅም አላቸው፡፡ ይህ ጥናት ከእነዚህ የማንበብ ንኡስ ክሂሎች ውስጥ በአስራአንደኛ ክፍል የአማርኛ ቋንቋ መማሪያ መጽሀፍ ውስጥ ትኩረት የተሰጣቸው የማንበብ ክሂል ትምህርት ይዘቶች የሆኑት በግልጽ የቀረበን ሀሳብ መረዳት፣ አንድምታዊ ፍችን መረዳት እና የቃላትና ሐረጋት አውዳዊ ፍችን መረዳት ናቸው፡፡

2.1.7 አንብቦ መረዳት፣ የማንበብ ግለብቃት እምነት እና ራስመር የመማር ብልሃቶች

የማንበብ ተግባር ውጤታማ እንዲሆን እያነበቡ መልዕክት የመፍጠር ችሎታና ሂደቱን መቆጣጠሪያ ብልሃቶችን መጠቀም ስለሚጠይቅ በችሎታ እና በብልሃት የሚያነቡ አንባቢዎች ንድፈሃሳባዊ፣ ሂደታዊ እና ሁኔታዊ እውቀት አላቸው፡፡ በመሆኑም ተማሪዎች የድምጾችን፣ የፊደላትን እና የሌሎችንም የቋንቋ ቅንጣቶች ባህሪ በቀላሉ

ያውቃሉ፤ ጽሁፉን እንዴት ማንበብ እንዳለባቸው ያውቃሉ፤ የሚያነቡትን ጽሁፍ ለመረዳት ምን አይነት ብልሃቶች መጠቀም እንዳለባቸው ያውቃሉ፤ የትኞቹን ብልሃቶች መች መጠቀም እንዳለባቸው ያውቃሉ (ብላኮዊትስ እና ኦገል፣ 2008)፡፡ ማንበብ በራስመር ብልሃቶች አጋዥነት የማንበብ ሂደቱን በመቆጣጠር፣ በመገምገም እና የመረዳት ችግሮችን በመቅረፍ የሚከናወን የአእምሮ ተግባር ነው፡፡ ብልሃቶችን የመጠቀሙ ሁኔታ ከአንባቢ አንባቢ የተለያየ ሊሆን ቢችልም ማንበብ÷ የጽሁፉ ሀሳብ ግልጽ ሳይሆን ሲቀር ደጋግሞ በማንበብ፣ የጽሁፉን ሃሳብ በደንብ መረዳት ከጽሁፉ ውስጥ መረጃ በመፈለግ፣ የጽሁፉን ሃሳብ በጥልቀት ለመረዳት ከሌሎች ምንጮች የሚገኝ መረጃን በመጠቀም፣ እገዛ ሊያደርጉ ከሚችሉ ሰዎች እገዛ በመጠየቅ፣ የማንበቡ ተግባር የሚከናወንበትን አውድ ምቹ በማድረግ፣ ትኩረትን ሊስቡ የሚችሉ ነገሮችን በመቆጣጠር፣ በንባብ ሂደት የተረዱትንና ያልተረዱትን በመገምገም እና ሌሎች መሰል አንብቦ መረዳትን ለማሳካት የሚጠቅሙ የራስመር መማር ብልሃቶችን በመጠቀም የሚተገበር ነው (ብላኮዊትስ እና ኦገል፣ 2008)፡፡

የግለብቃት እምነትና ራስመር መማር ግንኙነት ያላቸው እና የተማሪዎች አፈጻጸምም በሚኖራቸው የግለብቃት እምነት ላይ የተመሰረተ መሆኑን ዚመርማን (2002) ይገልጻሉ፡፡ ትምህርትን በራስመር መማር እንደየትምህርቱ ወይም ተግባሩ አይነት የሚወሰኑ ትምህርታዊ ሂደቶችን ለምሳሌ የትምህርት ዓላማ መንደፍ፣ የመማር ሂደት አፈጻጸምን መከታተል፣ እንደየትምህርቱ ዓላማ አካባቢን ማስተካልና ምቹ ሁኔታን መፍጠር፣ ጊዜን በአግባቡ መጠቀም፣ ግለግምገማ ማድረግ፣ ለተገኙ ውጤቶች

ምንያቶችን መለየት እና ሌሎችን ያካትታ፡፡ ተማሪዎች ለሚማሩት ትምህርት አዎንታዊና ተገቢ የግለብቃት እምነት እንዲሁም ውስጣዊ የመማር ፍላጎት ሲኖራቸው በሚማሩት ትምህርት ውጤታማነታቸው ይጨምራል፡፡ ለምሳሌ አንድ ተማሪ ማንበብ የሚያዝናናው ከሆነና ለማንበብ ፍላጎት ያለው ከሆነ ትምህርቱን ራስመር በሆነ መንገድ ለመማር የበለጠ ተነሳሽ ይሆናል፡፡ በእንዲህ አይነት ተነሳሽነት የራስመር መማር ብልሃቶችን በመጠቀም የሚተገበር የመማር ሂደት ደግሞ የተማሪዎችን የመማር ሂደት ውጤታማ ያደርጋል (ዚመርማን፣ ባንዱራ እና ማርቲኔዝ-ፖንስ፣ 1992)፡፡

ማንበብ፣ የቤት ስራ መስራት፣ መጻፍ እና የመሳሰሉት ትምህርታዊ ክንውኖች የሚተገበሩት በግል በመሆኑ የራስመር መማር በልሃቶችን መጠቀም በጣም አስፈላጊ እንደሆነ በቀለ (2013) ያስረዳሉ፡፡ ብራውን እና ብሪግዝ (1989) በበኩላቸው የማንበብ ብልሃቶችን የሚጠቀሙ ተማሪዎች፥ በዓላማ የሚያነቡ፤ ለሚያነቡት ጽሁፍ ተገቢ የሆነ የማንበቢያ ብልሃት መርጠው የሚጠቀሙ፤ የሚያነቡትን ጽሁፍ እየተረዱት እንደሆነ የሚያረጋግጡ እና ለንባብ ጥሩ አመለካከት ያላቸው እንደሆኑ ይገልጻሉ፡፡

ከፍተኛ የግለብቃት እምነት ያላቸው ተማሪዎች ትምህርታቸውን በብቃት ለመወጣት የሚያሥችላቸው ችሎታ እንዳላቸው የሚያምኑና በብዛትም ተገቢ የራስመር መማር ብልሃቶችን የመጠቀም ልምድ ያላቸው ናቸው (ፒንትሪች፣ 1995)፡፡ ተማሪዎች ለመማር ያላቸው አዎንታዊ የግለብቃት እምነት የራስመር መማርን ከሚያጎለብቱ ጉዳዮች አንዱ እንደሆነ የሚገልጹት ፒንትሪች (1995) ቀደም ሲል የተሰሩ ጥናቶች

የሚያሳዩት ተገቢ የግለብቃት እምነት የሌላቸው ተማሪዎች የሚማሩትን ትምህርት በፍላጎት ለመማርና ለመረዳት የሚቸገሩ መሆኑን ያስረዳሉ፡፡ አያይዘውም የግለብቃት እምነት መኖሩ ብቻ ሳይሆን ዋናው ነጥብ የግለብቃት እምነቱ ተገቢ የመሆኑ ጉዳይ መሆኑን እንደሚከተለው ያስረዳሉ፡፡

የግለብቃት እምነት አዎንታዊም ሆነ አሉታዊ ጽንፍ የረገጠ ከሆነ የራሱ ችግር ይኖረዋል፡፡ ተማሪዎች በጣም ዝቅተኛ ወይም አሉታዊ የሚባል የግለብቃት እምነት ካላቸው የቀረበላቸውን ትምህርት ለመረዳትም ሆነ የሚጠበቀውን የባህሪ ለውጥ ለማምጣት ሊቸገሩ ይችላሉ፡፡ የትምህርቱን ይዘት ወይም ተግባር ለመረዳትም ሆነ ለመተግበር ‹ያቅተኛል› ወይም ‹አልችልም› ብለው የሚያምኑ ከሆነ ተምህርቱን መረዳትም ከባድ ይሆንባቸዋል፡፡ በአንጻሩ በጣም ከፍተኛ የሆነ አዎንታዊነቱ ጽንፍ የያዘ የግለብቃት እምነት ተማሪዎች ለትምህርቱ ተገቢ ትኩረት እንዳይሰጡ ሊያደርጋቸው ይችላል፡፡ በተገቢ ትኩረት ያልተማሩትን ትምህርት ደግሞ ውጤታማ እንዲሆኑበት አይጠበቅም፡፡ ስለዚህ የግለብቃት እምነት ለተማሪዎች የመማር ስኬት አዎንታዊ አስተዋጽኦ ሊኖረው የሚችለው የግለብቃት እምነቱ በቀረበው የትምህርት አይነት፣ ይዘት ወይም ተግባር ላይ ተማሪዎች በሚኖራቸው ትክክለኛ ግለግምገማ ላይ የተመሰረተ አዎንታዊ እምነት ሲሆን ነው (ፒንትሪች፣ 1995)፡፡

ተማሪዎች የሚማሩበት የክፍል ደረጃ እየጨመረ ሲሄድ መረጃ ለማግኘት ማንበብን በሰፊው መጠቀም ስለሚጠበቅባቸው አንብቦ የመረዳት ችሎታ አስፈላጊነቱ ይጨምራል፡፡ ይህ የሚጠበቅባቸው ተማሪዎች ማንበብን ከባድ ተግባር አድርገው

ሊያስቡት ስለሚችሉ የማንበብ ግለብቃት እምነታቸው ይቀንሳል፤ የማንበብ ግለብቃት እምነታቸው ዝቅ ማለት ደግሞ በትምህርት ውጤታቸው ላይ ተጽዕኖ ይኖረዋል፡፡ በመሆኑም ተማሪዎች ከማንበብ ችሎታ በተጨማሪ አዎንታዊ የግለብቃት እምነት ያላቸው ከሆነ በትምህርታቸው ውጤታማ ሊሆኑ ይችላሉ (ሸንክ፣ 2003፤ ፓጃሬስ፣ 1996)፡፡

የግለብቃት እምነት የሰዎች ስሜት፣ ተነሳሽነት፣ እሳቤ እና ባህሪ ላይ ተጽዕኖ የሚያሳድር በመሆኑ በሰዎች ችሎታ እና ውሳኔ አሰጣጥ ላይ ሚና ይኖረዋል (ባንዱራ፣ 1995)፡፡ ይህ ሃሳብ ከተማሪዎች አንጻር የታየ እንደሆን የግለብቃት እምነት በተማሪዎች የመማሪያ ብልሃቶች ምርጫ እና ውሳኔ፣ በትምህርታዊ ተግባራት አፈጻጸም እና በዓላማ ጸንቶ ጥረት ማድረግ ላይ ተጽዕኖ እንደሚኖረው ያሳያል፡፡ ከፍተኛ የግለብቃት እምነት ያላቸው ተማሪዎች ዝቅተኛ የግለብቃት እምነት ካላቸው ተማሪዎች በተሻለ ሁኔታ የራስመር መማር ብልሃቶችን በመጠቀም የመማር ዓላማቸውን ለማሳካት ጥረት እንደሚያደርጉ የሚያሳዩ ጥናቶች መኖራቸውን ባንዱራ እና ሌሎች (1996) ያስረዳሉ፡፡

ራስመር ተማሪዎች በትምርታቸው ስኬታማ ለመሆን የራስመር መማር ብልሃቶችን በዝርዝር የሚጠቀሙ ናቸው (ዚመርማን፣ 1989b)፡፡ ስለሆነም የራስመር መማር ብልሃቶችን ተጠቅመው የሚያነቡ ተማሪዎች ተደራሽ ዝርዝር ዓላማዎችን ያዘጋጃሉ፤ ዓላማቸውን ከግብ ለማድረስ ተገቢ ብልሃቶችን መርጠው ይጠቀማሉ፤ የብልሃቶቹን ውጤታማነት ይከታተላሉ፤ አፈጻጸማቸውን ከግባቸውን አንጻር ይገመግማሉ፡፡

የታቀደው ዓላማ ከተሳካ ሌሎች ዓላማዎችን በመንደፍ ሂደቱ ይቀጥላል፤ ዓላማው ካልተሳካ ደግሞ ላለመሳካቱ ምክንያቶችን በመመርመር ዓላማንና ብልሃቶችን በመከለስ ሂደቱ እንደገና ይተገበራል፡፡

በዚህ ሂደት ተማሪዎች ውጤታማ እንዲሆኑ የራስመር የመማር ብልሃቶችን በመጠቀም ግላዊ፣ ባህሪያዊና አካባቢያዊ ተጽዕኖዎችን መቆጣጠር አለባቸው፡፡

ግላዊ ተጽዕኖ የሚባሉት የተማሪዎች እውቀት፣ አእምሯዊ ትንተና፣ ግብ እና ስሜት ሲሆኑ፤ ባህሪያዊ ተጽዕኖዎች የሚባሉት ደግሞ እንደ ግለ-ምልከታ እና ግለ-ምዘና ያሉ ናቸው፡፡ አካባቢያዊ ተጽዕኖ የሚባሉት አካባቢን በማደራጀት ምቹ ማድረግ፣ እንደአስፈላጊነቱ እገዛ መጠየቅ፣ ተገቢ ጊዜን መምረጥ እና ሌሎችንም ያካትታል፡፡ ባህሪያዊ ተጽዕኖዎች በግላዊ እና በአካባቢያዊ ሁኔታዎች ተጽእኖ ሊደርስባቸው ይችላል፤ ግላዊ ተጽዕኖዎችም እንዲሁ በባህሪያዊ እና አካባቢያዊ ሁኔታዎች ተጽእኖ ሊደርስባቸው ይችላል (ዚመርማን፣ 1989a፤ ባንዱራ፣ 1997)፡፡ ከዚህ መረዳት የሚቻለው የራስመር የመማር ብልሃቶች አገልግሎት ተማሪዎች ግላዊ ድርጊታቸውን፣ የመማር ባህሪያቸውን እና የመማሪያ አካባቢያቸውን እንዲቆጣጠሩ እና እንዲመሩ ማስቻል በመሆኑ ብልሃቶችን በመጠቀም ተማሪዎች በትምህርታቸው ውጤታማ መሆን እንደሚችሉ ነው፡፡ ተማሪዎች ውጤታማ ለመሆን ከፈለጉ ባህሪያቸውን፣ አስተሳሰባቸውን እና ስሜታቸውን በመቆጣጠር እና የመማሪያ አካባቢያቸውን በእቅድ በመምራት የመማር ሂደታቸውን ራስመር ለማድረግ መለማመድ ይኖርባቸዋል (ክላሰን፣ 2010)፡፡

ራስመር የመማር ብልሃቶችን በደንብ የሚጠቀሙ ተማሪዎች በመማር ሂደት ንቁ ተሳታፊ እንደሚሆኑ እና ባህሪያቸውን እና አካባቢያቸውን ለማስማማት የሚያስችሏቸውን ብልሃቶች በመጠቀም የትምህርት ግባቸውን እንደሚያሳኩ ይታመናል(ዚመርማን፣ 1989a፤ ባንዱራ፣ 1997፤ ሽንክ፣ 2003፤ ፒንትሪች፣ 2004)፡፡ በተጨማሪም የራስመር የመማር ብልሃቶችን በመጠቀም ሂደት የተማሪዎች ውጤታማነት በትምህርቱ አውድ፣ ግላዊ ጥረት እና ብቃት እንደሚወሰን ምሁራኑ ይስማማሉ፡፡ መማርን ውጤታማ ሊያደርጉ ከሚችሉ የራስመር የመማር ብልሃቶች መካከል ዓላማ መንደፍ፣ ማቀድ፣ ማደራጀት፣ ግለ-ግምገማ፣ መረጃ እና እገዛ መጠየቅ፣ መረጃን አጠናቅሮ ማቆየት፣ ግለ-ጽብረቃ፣ ስራን መቆጣጠር እና መከለስ የተወሰኑት እንደሆኑ ሂዩሰንድ እና ሬይስ (2008) ይገልጻሉ፡፡

ራስመር የመማር ብልሃቶችን መጠቀም በተለያዩ ትምህርቶች የተማሪዎችን ውጤታማነት የሚጨምር፣ የተማሪዎችን የማሰብ እና የመመራመር ችሎታ የሚያሳድግ፣ ተማሪዎች ለትምህርታቸው የሚኖራቸውን ትኩረት የሚያሳድግ እና ተማሪዎች ስራቸውን በሃላፊነት ስሜት እንዲወጡ የሚያደርግ እንደሆነ ኒልሰን (2013) ያስረዳሉ፡፡ በመጀመሪያ የተጠቀሰው ለማንኛውም አይነት ይዘተ ትምህርት የሚሆን ጠቀሜታው እንዳለ ሆኖ ከሁለተኛ እስከ አራተኛ የተጠቀሱት ጠቀሜታዎች በቀጥታ አንብቦ ከመረዳት ጋር ሊያያዙ የሚችሉ ናቸው፡፡ የተማሪዎች አንብቦ የመረዳት ተግባር ውጤታማ እንዲሆን ተማሪዎች የሚነበበውን ጽሁፍ ሃሳብ እየተመራመሩ እና ጥያቄ እየጠየቁ ማንበብ አለባቸው፡፡ አንብቦ መረዳት አእምሯዊ

ተግባር በመሆኑ ተማሪዎች በሙሉ ትኩረት ካከናወኑት የሚያነቡትን ጽሁፍ በቀላሉ የመረዳታቸው ሁኔታ ከፍ ይላል፡፡ በተጨማሪም አንብቦ መረዳት ከራስ በሚመነጭ ፍላጎት በግል የሚከናወን ተግባር በመሆኑ ስራን በሃላፊነት የመተግበር ስሜት ያዳበሩ ተማሪዎች አንብቦ በመረዳት ሂደት ውጤታማ መሆን አያዳግታቸውም፡፡

የተማሪዎች የግለብቃት እምነትና የራስመር የመማር ብልሃቶች አጠቃቀም በዕድገትና የትምህርት (ዕውቀት) ደረጃ እንደሚለያይ ይታመናል (ዚመርማን፣ 1989b)፤ ማለትም የእድገት እና የትምህርት (የእውቀት) ደረጃቸው ከፍ ያለ ተማሪዎች የግለብቃት እምነታቸው እና የራስመር የመማር ብልሃቶች አጠቃቀማቸው በአነስተኛ ደረጃ ላይ ከሚገኙ ተማሪዎች የተሻለ የዳበረ እንደሚሆን ይታመናል፡፡ እውነተኛ ራስመር መማር የአመታት የመማር ልምድ መዳበር ውጤት እንደሆነና ትክክለኛ የግለብቃት እምነትም በዚህ መልኩ የሚዳብር እንደሆነ ይታመናል (ቫንከር እና ቨርሃግ 2005)፡፡

በተመሳሳይ ሁኔታ በትክክለኛ እና ሚዛናዊ ግምገማ ላይ የተመሰረተ የግለብቃት እምነት ትክክለኛነቱ ከፍ ስለሚል አነስተኛ ዕድሜ ወይም የመማር ልምድ ያላቸው ተማሪዎች የግለብቃት እምነታቸው ትክክለኛነት ዝቅተኛ እንደሚሆን ዚመርማን (1990) ባንዱራ (1986)ን በመጥቀስ ያስረዳሉ፡፡ ለዚህም ምክንያቱ እነዚህ ተማሪዎች የተግባሩን የክብደት ደረጃ፣ የአካባቢያቸውን ሁኔታ፣ የራሳቸውን የአተገባበር ባህሪ እና ሌሎች መሰል የግለብቃት እምነት ምንጮችን አመዛዝኖ የመወሰን ችሎታቸው አነስተኛ መሆኑ ነው፡፡

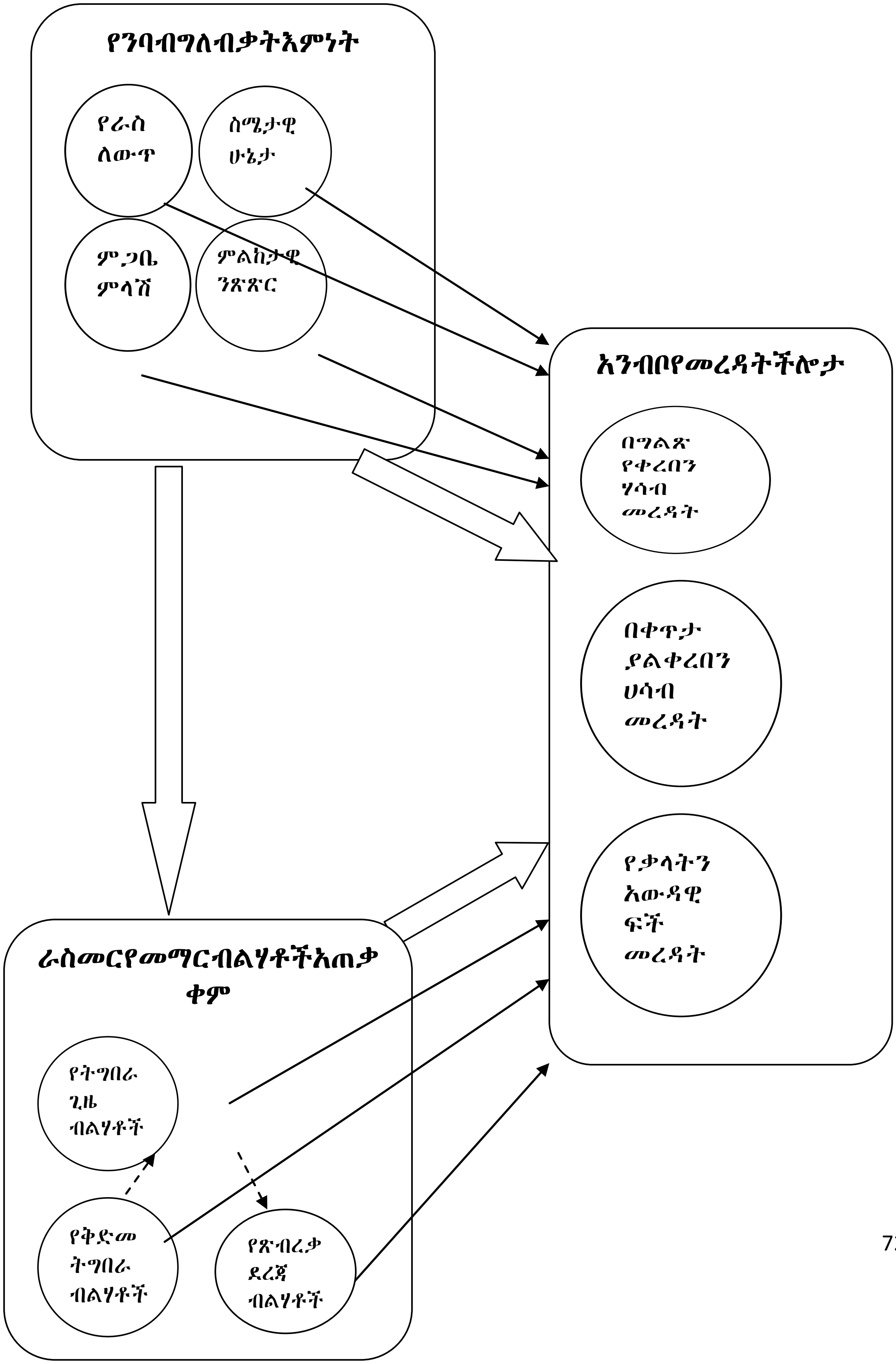
ባንዱራ (1997) በጥናታቸው ልጆች ስለራሳቸው ችሎታ ያላቸው እምነት ምን ያህል ባህሪያቸውን እና አስተሳሰባቸውን በራስመር ሂደት የመቆጣጠር እና የመምራት ችሎታቸው ላይ ተጽዕኖ እንዳለው ማረጋገጣቸውን ኒልሰን (2013) ጽፈዋል፡፡ በዚህም መነሻ ራስመር መማር እና የግለብቃት እምነት እርስ በእርስ ተደጋጋፊ እንደሆኑ እና ውጤታማ ተማሪም ስኬቱን እና ውድቀቱን ከራሱ የመማር ጥረት እና ልማድ ጋር የማስተሳሰር ብቃት እንደሚኖረው ባንዱራ (1997) ሃሳብ ሰንዝረዋል፡፡

አዎንታዊ የማንበብ ግለብቃት እምነት ያላቸው ተማሪዎች በራስ ተነሳሽነት የራስመር መማር ብልሃቶችን በመጠቀም የመማር ግባቸውን ያሳካሉ፡፡ ለምሳሌ ጥሩ የማንበብ ፍላጎት ያላቸው ተማሪዎች በራስመር መንገድ ለማንበብና የማንበብ ችሎታቸውን ለማዳበር የሚኖራቸው ተነሳሽነት ከፍ ያለ ነው፡፡ የራስመር መማር ብልሃቶች እውቀት የተለያዩ የጽሁፍ አይነቶችን በተለያየ የንባብ አውድ ለማንበብ አስፈላጊ ክሂሎችን ለመጠቀም ይረዳል (ሊ፣ አለን፣ ቼንግ፣ ዋትሰን እና ዋትሰን፣ 2021)፡፡

የግለብቃት እምነት እና የራስመር መማር ብልሃቶች በተማሪዎች ውጤታማነት ላይ ተጽዕኖ እንዳላቸው የሚያሳዩ ጥናቶች መኖራቸውን ሊ፣ አለን፣ ቼንግ፣ ዋትሰን እና ዋትሰን (2021) ይገልጻሉ፡፡ እነዚህን ጥናቶች በመጥቀስ ሊ እና ሌሎች (2021) እንደሚያስረዱት ዝቅተኛ የግለብቃት እምነት ያላቸው ተማሪዎች ጠንከር ያለ የማንበብ ተግባር ሲገጥማቸው በቀላሉ ተስፋ የሚቆርጡ ሲሆን ከፍተኛ የግለብቃት እምነት ያላቸው ተማሪዎች ደግሞ በአንጻሩ በተነሳሽነት በትምርታዊ ተግባራት ላይ የሚሳተፉና በንቃት ይማራሉ፡፡ በተጨማሪም የራስመር መማር ብልሃቶች

አጠቃቀማቸው ላቅ ያለ ተማሪዎች ዝቅተኛ የራስመር መማር ብልሃቶች አጠቃቀም ካላቸው ተማሪዎች በላይ ልዕለግንዛቤያዊ፣ ስሜታዊ እና ባህሪያዊ ብልሃቶችን በመጠቀም በትምህርታቸው የተሻለ ውጤታማነት ያሳያሉ፡፡

2.1.8 ንድፈሃሳባዊ ማሕቀፍ



የንባብግለብቃትእምነት
የራስ
ለውጥ
ስሜታዊ
ሁኔታ
ምጋቤ
ምላሽ
ምልከታዊ
ንጽጽር
አንብቦየመረዳትችሎታ
በግልጽ
የቀረበን
ሃሳብ
መረዳት
በቀጥታ
ያልቀረበን
ሀሳብ
መረዳት
የቃላትን
አውዳዊ
ፍች
መረዳት
ራስመርየመማርብልሃቶችአጠቃ
ቀም
የትግበራ
ጊዜ
ብልሃቶች
የቅድመ
ትግበራ
ብልሃቶች
የጽብረቃ
ደረጃ
ብልሃቶች

◄- - -

ስዕሉ የሚያሳየው በጥናቱ ተላውጦዎች መካከል ይኖራል ተብሎ የሚታሰበውን ተዛምዶ ነው፡፡ በአራት ማዕዘኑ ሳጥን ውስጥ ያሉት ዋነኞቹ ተላውጦዎች - ራስመር የመማር ብልሃቶች አጠቃቀም፣ የማንበብ ግለብቃት እምነት እና አንብቦ የመረዳት ችሎታ- ናቸው፡፡ በክብ ቅርጽ ውስጥ ያሉት ደግሞ በዚህ ጥናት የሚተኮርባቸው የዋነኞቹ ተላውጦዎች ንኡስ ክፍሎች ናቸው፡፡ እነዚህም የራስመር መማር ብልሃቶች አጠቃቀም ዑደታዊ ደረጃዎች፣ የግለብቃት እምነት ምንጮች እና የአንብቦ መረዳት ንኡስ ክሂሎች ናቸው፡፡

አራት ማዕዘን ሳጥኖቹን የሚያገናኙት ባለድርብ መስመር ቀስቶች የሚያመለክቱት በዋነኞቹ ተላውጦዎች መካከል እንደሚኖር የሚታሰበውን ግንኙነትነው፡፡ በመሆኑም ባለድርብ መስመር ቀስቶች የሚያመለክቱት የግለብቃት እምነት ከአንብቦ መረዳት ችሎታ ጋር ቀጥተኛ ግንኙነት እንደሚኖረው፤ እንዲሁም ራስመር የመማር ብልሃቶች አጠቃቀም ከአንብቦ መረዳት ችሎታ ጋር ቀጥተኛ ግንኙነት እንደሚኖረው ነው፡፡

ባለክብ ሳጥኖቹ በአራት ማዕዘን ሳጥኖቹ ውስጥ መግባታቸው በጥናቱ ተላጦዎችና በንኡስ ክፍሎቻቸው መካከል ያለውን ግንኙነት የሚያሳዩ ናቸው፡፡ ከክብ ሳጥኖቹ ወደ ጥገኛ ተላውጠው የሚያመላክቱት ባለቀስት መስመሮች በንዑስ ነጻ ተላውጦዎቹና በጥገኛው ተላውጦ መካከል ያለውን ግንኙነት የሚያመላክቱ ናቸው፡፡ እንዲሁም ባለነጠብጣብ መስመር ቀስቶቹ የሚያሳዩት የራስመር የመማር ብልሃቶች አጠቃቀም

ደረጃዎችን ነው፡፡ በዚህም መሰረት የብልሃቶች አጠቃቀሙ ከቅድመትግበራ ወደ ትግበራ ጊዜ፣ ከትግበራ ጊዜ ወደ ጽብረቃ እንዲሁም ከጽብረቃ ወደ ቅድመትግበራ የሚሸጋገር ዑደታዊ እንደሆነ ያመላክታል፡፡

2.2 የተዛማጅ ጥናቶች ቅኝት

በኢትዮጵያ በራስመር የመማር ብልሃቶች እና የግለብቃት እምነት ላይ የተሰሩ ጥናቶች በጣም ጥቂት ናቸው፡፡ ለዚህ ጥናት በተደረገ ቅኝት የተገኙት ተዛማጅ ጥናቶች የሚከተሉት ናቸው፡፡

በቶላ (1996) ለትምህርታዊ ስነልቦና ማስተርስ ዲግሪ ማሟያ የተሰራው ምርምር አንዱ በተዛማጅነት የተወሰደ ጥናት ነው፡፡ ይህ ተዛምዷዊ ምርምር ዓላማው የመማሪያ ብልሃቶች፣ ተነሳሽነት እና ትምህርታዊ ውጤታማነት ያላቸውን ተዛምዶ መፈተሽ ነበር፡፡ በውጤቱም ከተነሳሽነት ምድብ የተማሪዎች የግለብቃት እምነት ብቻ በክፍል ደረጃ ከ8ኛ እስከ 11ኛ ክፍል ልዩነት አሳይቷል፡፡ በተጠኑት ተላውጠዎች ወንድ ተማሪዎች ተሽለው ተገኝተዋል፤ በተላውጠዎቹ መካከልም ተዛምዶ እንዳለ ጥናቱ አመላክቷል፡፡

ሌላው ተዛማጅ ጥናት ደረጀ (1997) የተማሪዎች የተነሳሽነት እምነት፣ የራስመር የመማር ብልሃቶች እና ትምህርታዊ ውጤታማነት ያላቸውን ተዛምዶ ለመፈተሽ በመጀመሪያ ደረጃ ሁለተኛ ሳይክል ተማሪዎች ላይ ያደረጉት ምርምር ነው፡፡ ለዚህ ዓላማም ተዛምዷዊ የምርምር ዘዴን በመከተል የጽሁፍ መጠይቅ እና መዛግብትን

በመጠቀም መረጃ ተሰብስቧል፡፡ በጥናቱ ውጤት መሰረትም ወንድ ተማሪዎች በራስመር መማር ብልሃቶች እና ትምህርታዊ ተነሳሽነት ከሴት ተማሪዎች እንደሚሻሉ፣ በራስመር መማር፣ የተነሳሽነት እምነት እና ትምህርታዊ ውጤት መካከል ተዛምዶ መኖሩ እንዲሁም በራስመር መማር እና የተነሳሽነት እምነት በክፍል ደረጃ ልዩነት መስተዋሉ ተገልጿል፡፡

እነዚህ ጥናቶች እንደ ተዛማጅ ጥናት መነሳታቸው በአሁኑ ጥናት ተላውጦ የሆኑትን ራስመር መማርን እና የግለብቃት እምነት የዋነኛ ተላውጦዎች ክፍል አድርገው ማካተታቸው ነው፡፡ ይሁን እንጂ እነዚህ ለትምህርታዊ ስነልቦና ማስተርስ ዲግሪ ማሟያነት የተሰሩ ጥናቶች ለራስመር መማር እና የግለብቃት እምነት የሰጡት የትኩረት መጠን አነስተኛ መሆን፣ የተማሪዎች ውጤታማነት በአጠቃላይ የትምህርት ነጥብ መለካታቸው እንዲሁም የተተኳሪዎች የክፍል ደረጃ ከአሁኑ ጥናት ይለያቸዋል፡፡

በቀለ (2011) እንግሊዝኛን እንደ ውጭ ቋንቋ በማስተማር ለዶክትሬት ዲግሪ ማሟያነት ያቀረቡት ምርምር ዓላማው የራስመር የመማር ብልሃቶችን በመጻፍ ክሂል ትምህርት ጊዜ ማስተማር በተማሪዎች ትምህርታዊ ውጤታማነት እና የራስ እምነት (self belief) ላይ የሚኖረውን ተጽዕኖ መፈተሽ ነበር፡፡ ከፊል ሙከራዊ የምርምር ዘዴን የተከተለው ይህ ጥናት በፈተና፣ ልኬት (scale)፣ ቃለመጠይቅ እና ምልከታ የተሰበሰቡ መረጃዎችን ለትንተና ተጠቅሟል፡፡ ከትንተና በተገኘው ውጤት መነሻነት አጥኚው የራስመር መማርን በመጻፍ ክሂል ትምህርት ጊዜ ማስተማር ለተማሪዎች

ትምህርታዊ ውጤታማነት እና የራስ እምነት ማደግ ከፍተኛ አስተዋጽኦ አለው የሚል ድምዳሜ ላይ ደርሰዋል፡፡ ይህ ጥናት በቋንቋ ትምህርት ላይ ማተኮሩ ከአሁኑ ጥናት ጋር ያዛምደዋል፡፡ የራስመር መማርን በማስተማር መተግበር፣ በእንግሊዝኛ ቋንቋ የመጻፍ ክሂል ላይ መሰራቱ እና የግለብቃት ግምትን እንደዋነኛ ተላውጦ አለማጥናቱ ከአሁኑ ጥናት የተለየ እንዲሆን አድርጎታል፡፡

በቀለ (2013) የራስመር መማር ብልሃቶችን መጠቀም በተማሪዎች ሂሳዊ ንባብ ችሎታ ላይ ያለውን ተጽዕኖ አጥንተው ነበር፡፡ ለዚህ ጥናት የሚያስፈልገው መረጃ በፈተና እና ልኬት ተሰብስቦ በገለጻዊ እና ድምዳሜያዊ ስታትስቲክስ (Inferential statistics) ተተንትኗል፡፡ የጥናቱ ውጤትም የራስመር መማር ብልሃቶችን በመጠቀም እና በተማሪዎች ሂሳዊ ንባብ ችሎታ መካከል አዎንታዊ ተዛምዶ መኖሩን አሳይቷል፡፡ ይህ ጥናት በራስመር የመማር ብልሃቶች እና የማንበብ ክሂል ተዛምዶ ላይ ማተኮሩ ከአሁኑ ጥናት ጋር ያመሳስለዋል፡፡ ይሁን እንጂ የአሁኑ ጥናት ከሚያተኩርባቸው ጉዳዮች ውስጥ የግለብቃት እምነት እና በአማርኛ ቋንቋ አንብቦ የመረዳት ችሎታ በዚህ የበቀለ (2013) ጥናት ያልተዳሰሱ ናቸው፡፡

ሌላው ተዛማጅ ጥናት አቢይ እና አደላሁ (2013) የተማሪዎች ራስመር የመማር ብልሃቶች እና ተነሳሽነት በንባብ ውጤታቸው ላይ ያለውን ተጽዕኖ ለመፈተሽ ያካሄዱት ምርምር ነው፡፡ የሁለተኛ ደረጃ የአስራአንደኛ ተማሪዎችን ተተኳሪዎቹ ያደረገው ይህ ተዛምዷዊ ጥናት በጽሁፍ መጠይቅ፣ ቃለ መጠይቅ እና ፈተና የተሰበሰቡ መረጃዎችን በአይነታዊ እና መጠናዊ ዘዴ ተንትኖ አቅርቧል፡፡ በውጤቱም

ከጥናቱ ነጻ ተላውጦዎች ውስጥ አእምሯዊ ብልሃቶች (cognitive strategies) ብቻ ከተማሪዎች የንባብ ውጤት ጋር ከፍተኛ ግንኙነት እንዳላቸው ተገልጿል፡፡ የአቢይ እና አደላሁ ጥናት ራስመር መማር ከቋንቋ ትምህርት ጋር ያለውን ተዛምዶ መመርመሩ ከአሁኑ ጥናት ጋር ቢያመሳስለውም የተማሪዎች የግለብቃት እምነት እና በአማርኛ ቋንቋ አንብቦ የመረዳት ችሎታ ያልዳሰሳቸው ነጥቦች በመሆናቸው ከዚህ ጥናት የተለየ አድርጎታል፡፡

የዚህ ጥናት ተላውጦዎች የሆኑትን አንብቦ የመረዳት ችሎታ፣ የራስመር መማር ብልሃቶች እና የማንበብ ግለብቃት እምነትን በተለያየ ደረጃ ያጠኑ ዓለምአቀፍ ጥናቶች የሚከተሉት ናቸው፡፡

ዊልሰንእናናራያን (2014) የግለብቃት እምነት እና የራስመር መማር ብልሃቶች ከተማሪዎች ውጤታማነት ጋር ያላቸውን ተዛምዶ በዩንቨርሲቲ ተማሪዎች ተተኳሪነት አጥንተዋል፡፡ የግለብቃት እምነትን በግለገለጻ መጠይቅ፣ የራስመር መማር ብልሃቶች አጠቃቀምን በምልከታ እና የተማሪዎች ውጤታማነትን የኮርስ ግሬድ በመጠቀም መረጃዎች ሰብስበዋል፡፡ የጥናቱ ውጤት የግለብቃት እምነት እና የራስመር መማር ብልሃቶች ከፍ ሲል የተማሪዎች ውጤታማነትም ከፍ እንደሚል አሳይቷል፡፡ የግለብቃት እምነት እና የራስመር መማር ብልሃቶች ግን ጉልህ ተዛምዶ እንዳላሳዩ በጥናቱ ተገልጿል። ይህ የዊልሰን እና ናራያን (2014) ጥናት አንብቦ መረዳትን አለማጥናቱና የአጠናን ዘዴው ከዚህ ጥናት የተለየ ያደርገዋል።

ሻንግ (2010) የማንበብ ብልሃቶች እና የግለብቃት እምነት ከማንበብ ችሎታ ጋር ያላቸውን ተዛምዶ ሃምሳሶስት ጀማሪ የዩኒቨርሲቲ ተማሪዎችን በመውሰድ አጥንተዋል፡፡ ቃለመጠይቅ፣ ጥንድናሙና ቲቴስት እና ፒርሰን ፕሮዳክት ሞመንት ኮሪሌሽን በመቀላቀል አይነታዊና መጠናዊ የምርምር ዘዴ በመጠቀም ጥናቱን አካሂደዋል፡፡ በውጤቱም በማንበብ ብልሃቶች አጠቃቀም እና በግለብቃት መካከል አዎንታዊ ተዛምዶ አግኝተዋል፡፡ በማንበብ ብልሃቶች እና በማንበብ ችሎታ መካከል ግን ተዛምዶ እንዳላገኙ ገልጸዋል፡፡ ይህ የሻንግ ጥናት የግለብቃት እምነትና አንብቦ የመረዳ ችሎታን ማጥናቱ ከዚህ ጥናት ጋር ቢያመሳስለውም ራስመር የመማር ብልሃቶች ላይ አለማተኮሩ፣ በጥናት ዘዴው እና በዩንቨርሲቲ ተማሪዎች ላይ ማተኮሩ ከዚህ ጥናት የተለየ ያደርገዋል፡፡

የማንበብ ብልሃቶች እና የግለብቃት እምነት ከማንበብ ችሎታ ጋር ያላቸውን ተዛምዶ መፈተሽ ዓላማው ያደረገው የቶቢንግ (2013) ጥናት ሌላኛው ተዛማጅ ጥናት ነው፡፡ ይህ ጥናት በኢንዶኔዥያ የሁለተኛ ደረጃ ትምህርት ቤት ተማሪዎች ላይ ትኩረቱን ያደረገ ሲሆን በጽሁፍ መጠይቆችና የአንብቦ መረዳት ችሎታ ፈተና የተሰበሰበ መረጃን በመጠናዊ የምርምር ዘዴ የተነተነ ጥናት ነው፡፡ በዚህ ጥናት ግኝት መሰረት የንባብ ብልሃቶች በጥቅሉ ከአንብቦ መረዳት ችሎታ ጋር ተዛምዶ ቢያሳዩም የንባብ ብልሃቶች ንዑስ ክፍሎች በተናጠል ግን ከአንብቦ መረዳት ችሎታ ጋር ተዛምዶ አላሳዩም፡፡ የግለብቃት እምነት ደግሞ ከአንብቦ መረዳት ችሎታጋር ጉልህ ተዛምዶ እንዳሳየና በተላውጦዎቹ መካከል ሃያ በመቶ የባህሪ ተጋርቶ መታየቱ በጥናቱ

ተገልጿል፡፡ ይህ የቶቢንግ ጥናት በጥናቱ ተሳታፊዎች፣ በመረጃ መሰብሰቢያ መሳሪያዎች እና በብልሃቶች አይነት ከዚህ ጥናት ይለያል፡፡

ዋንግ፣ ሽዋብ፣ ፌን እና ቻንግ (2013) በቻይና እና ጀርመን ውስጥ እንግሊዝኛ ቋንቋን የሚማሩ የኮሌጅ ተማሪዎች የግለብቃት እምነት፣ የራስመር መማር ብልሃቶች አጠቃቀም እና የእንግሊዝኛ ቋንቋ ፈተና ውጤት መካከል ያለውን ግንኙነት መፈተሽ ዓላማ ያደረገ ጥናት አካሂደዋል፡፡ የእንግሊዝኛ ቋንቋ ፈተና ውጤት እና የራስመር መማር ብልሃቶች አጠቃቀም ልዩነት ባይታይም በቻይና የሚማሩት ተማሪዎች የግለብቃት እምነት አነስተኛ ሆኖ መገኘቱን የጥናቱ ውጤት አሳይቷል፡፡ በተማሪዎች የግለብቃት እምነት፣ የራስመር መማር ብልሃቶች አጠቃቀም እና የእንግሊዝኛ ቋንቋ ፈተና ውጤት መካከልም ጉልህ ተዛምዶ እንደተገኘ በጥናቱ ተገልጿል፡፡ በተጨማሪም በሁለቱም ሀገራት የሚማሩ ሴት ተማሪዎች ከፍተኛ የግለብቃት እምነት ቢያሳዩም የእንግሊዝኛ ቋንቋ ፈተና ውጤታቸው ዝቅተኛ እንደሆነ በጥናቱ ውጤት ተገልጿል፡፡ ይህ የእነ ዋንግ፣ ሽዋብ፣ ፌን እና ቻንግ (2013) የግለብቃት እምነትንና የተማሪዎችን ብቃት ከአንብቦ መረዳት ችሎታ አንጻር ሳይሆን ከእንግሊዝኛ ቋንቋ ችሎታ አንጻር ማጥናቱ ከዚህ ጥናት የተለየ ያደርገዋል፡፡

ናስሪ እና ዛፈርኔህ (2012) በተማሪዎች አንብቦ የመረዳት ደረጃ፣ የማንበብ ግለብቃት እምነት እና የማንበብ ብልሃቶች አጠቃቀም መካከል ግንኙነት መኖሩን ለመፈተሽ ያካሄዱት ጥናት ከዚህ ጥናት ጋር ተዛማጅነት ካላቸው ጥናቶች አንዱ ነው፡፡ የጽሁፍ መጠይቆችና የአንብቦ መረዳት ችሎታ መለኪያ ፈተና በመጠቀም የተሰበሰበ መረጃ

በስፒርማን ኮሪሌሽን ኮኦፊሺየንት ተተንትኖ የቀረበበት መጠናዊ ምርምር ነው፡፡ በጥናቱ ውጤት መሰረት በማንበብ ግለብቃት እምነት እና በማንበብ ብልሃቶች አጠቃቀም እንዲሁም በማንበብ ግለብቃት እምነት እና በአንብቦ መረዳት ችሎታ መካከል ጠንካራ አዎንታዊ ተዛምዶ ተገኝቷል፡፡ በተጨማሪም ጾታ በተማሪዎች የማንበብ ግለብቃት እምነት እና የማንበብ ብልሃቶች አጠቃቀም ላይ ልዩነት እንዳላመጣ በጥናቱ ተገልጿል፡፡ ይህ የናስሪ እና ዛፊርኔህ (2012) ጥናት ከላይ እንደቀረበው የቶቢንግ (2013) ጥናት ከራስመር መማር ብልሃቶች ይልቅ በማንበብ ብልሃቶች ከማተኮሩ በተጨማሪ በጥናቱ ተሳታፊዎች እና በመረጃ መሰብሰቢያ መሳሪያዎች ከዚህ ጥናት ይለያል፡፡

ነጃዲሃሰንእናአራብሞፍራድ (2015)ግለብቃት፣ ራስመር መማር እና አንብቦ መረዳት ያላቸውን ተዛምዶ ለማጥናት እንግሊዝኛን እንደውጭ ቋንቋ የሚማሩ አንድመቶ የዩንቨርሲቲ ተማሪዎችን በጥናቱ እንዲሳተፉ መርጠው የጽሁፍ መጠይቆችንና ፈተናን በመጠቀም መረጃ ሰብስበው ተንትነዋል፡፡ በውጤቱም በአንብቦ መረዳትና ግለብቃት መካከል ጉልህ ተዛምዶ አግኝተዋል፡፡ በአንብቦ መረዳት እና ራስመር መማር እንዲሁም በግለብቃት እና በራስመር መማር ግን ተዛምዶ እንዳላገኙ ገልጸዋል፡፡

ከላይ የቀረቡት ተዛማጅ ጥናቶች ከዚህ ጥናት ተላውጦዎች ውስጥ ቢያንስ ሁለቱን በተለያየ ደረጃ ያጠኑ ጥናቶች ናቸው፡፡ በመቀጠል የግለብቃት እምነት ከተማሪዎች ውጤታማነት ወይም የማንበብ ችሎታ ጋር ያለውን ግንኙነት እንዲሁም የራስመር

መማር ብልሃቶች አጠቃቀም ከተማሪዎች ውጤታማነት ወይም የማንበብ ችሎታ ጋር ያለውን ግንኙነት ያጠኑ ጥናቶች በቅደምተከተል ጠቅለል ተደርገው ቀርበዋል፡፡

የግለብቃት እምነት እና የአንብቦ መረዳት ችሎታን ተዛምዶ ያጠኑ ጥናቶች የሚከተሉት ናቸው፡፡ ካሮል እና ፎክስ (2017) የማንበብ ግለብቃት እምነት ከቃላት ንባብ እንጂ ከአንብቦ መረዳት ጋር ግንኙነት እንደሌለው አረጋግጠዋል፡፡ የተማሪዎች የማንበብ ግለብቃት እምነት እና አንብቦ የመረዳት ችሎታ በጾታ ልዩነት እንዳላሳየ ጥናታቸው አሳይቷል፡፡ የሊንች (2002) ጥናት የማንበብ ግለብቃት እምነት ከአንብቦ መረዳት ጋር ግንኙነት እንዳለው አሳይቷል፡፡ ሴት ተማሪዎች በማንበብ ግለብቃት እምነት እና በአንብቦ የመረዳት ችሎታ ከወንድ ተማሪዎች በልጠው ተገኝተዋል፡፡ ኦዴን፣ ኢቡታ እና ንታ (2012) የተማሪዎች የግለብቃት እምነት በአንብቦ መረዳት ችሎታቸው ላይ ያለውን ተጽእኖ ለማጥናት ከአንድ ሺህ ሁለት መቶ ሰባአራት የሁለተኛ ደረጃ ትምህርት ቤት ተማሪዎች መረጃ ሰብስበው በሰሩት ትንተና የተገኘው ውጤት የተማሪዎች የግለብቃት እምነት ለአንብቦ መረዳት ችሎታቸው ያለው አስተዋጽኦ ጉልህ አለመሆኑን የሚያሳይ እንደሆነ ገልጸዋል፡፡ፐርሲ (2013) ለሶስተኛ ዲግሪ ማሟያ በሰሩት ጥናት የማንበብ ግለብቃት እምነት በአንብቦ መረዳት ችሎታ ላይ ተጽዕኖ እንዳለው እና ጾታ በተማሪዎች የማንበብ ግለብቃት እምነት ላይ የአማካይ ልዩነት እንዳለፈጠረ አስረድተዋል፡፡ ፒራን (2014) በግለብቃት እምነት እና አንብቦ መረዳት መካከል ያለውን ግንኙነት ለማጥናት እንግሊዝኛን እንደ ውጭ ቋንቋ ከሚማሩ ኢራናውያን በጽሁፍ መጠይቅና የአንብቦ መረዳት ችሎታ መለኪያ ፈተና

የሰበሰቡትን መረጃ ተንትነው በግለብቃት እምነትና አንብቦ የመረዳት ችሎታ መካከል ጉልህ ተዛምዶ እንዳላገኙ ገልጸዋል፡፡

ራስመር የመማር ብልሃቶች ከአንብቦ መረዳት ችሎታ ጋር ያላቸውን ተዛምዶ ያጠኑ ጥናቶች የሚከተሉት ናቸው፡፡ ፓርከር (2016) ራስመር መማር ለአንብቦ መረዳት ያለውን አስተዋጽኦ ቋንቋን የመማር ችግር ባለባቸው እና ችግሩ በሌለባቸው ተማሪዎች ምን እንደሚመስል ለመፈተሽ ባደረጉት ጥናት ራስመር መማር ለአንብቦ መረዳት ጉልህ አስተዋጽኦ እንዳለውና የራስመር መማር አስተዋጽኦም ቋንቋን የመማር ችግር ካለባቸው ይልቅ ችግሩ በሌለባቸው ተማሪዎች እንደሚበልጥ ገልጸዋል፡፡ የራስመር የመማር ብልሃቶችን በግልጽ ያስተማሩ መምህራን ራስመር የመማር ብልሃቶችን ለረዥም ጊዜ መጠቀም የሚችሉ ብዙ ተማሪዎች እንዳፈሩ ሂዩሰንድ እና ሬይስ (2008) በጥናታቸው አረጋግጠዋል፡፡ ኮሰንቲኖ (2017) ራስመር የመማር ብልሃቶችን ማስተማር የማንበብ ችግር ባለባቸው ተማሪዎች አንብቦ የመረዳት ውጤት ላይ የሚኖረውን ተጽዕኖ ለመፈተሽ ባደረጉት ጥናት ብልሃቶቹን ማስተማር ጉልህ ተጽዕኖ እንዳላመጣ እና በሁለቱ ተላውጦዎች መካከል ተዛምዶ እንደሌለ ገልጸዋል፡፡ ሳርዳሬህ፣ ሳዓድ እና ቦሩማንድ (2012) ራስመር የመማር ብልሃቶች አጠቃቀም ከተማሪዎች የመማር ስኬት ጋር ያለውን ተዛምዶ ለማጥናት ከ82 የሁለተኛ ደረጃ ትምህርት ቤት ተማሪዎች በጽሁፍ መጠይቅና አጠቃላይ የችሎታ መለኪያ ፈተና የተሰበሰበን መረጃ ተንትነው ያገኙት ውጤት በራስመር የመማር ብልሃቶች አጠቃቀም እና በተማሪዎች የመማር ስኬት መካከል ጠንካራ

ተዛምዶ (r = .80) እንዳለ እና ሴት ተማሪዎች በራስመር የመማር ብልሃቶች አጠቃቀም እና በመማር ስኬት ከወንድ ተማሪዎች እንደሚበልጡ አሳይቷል፡፡

ራስመር የመማር ብልሃቶችንና የግለብቃት እምነትን ያጠኑ ጥናቶች እንደሚከተለው ተቃኝተዋል፡፡ ኔልሰን እና ማንሴት-ዊልያምሰን (2006) ባካሄዱት ጥናት ራስመር የአንብቦ መረዳት ብልሃቶችን በግልጽ የተማሩ ተማሪዎች ከቁጥጥር ቡድኑ ያነሰ ግለ-ብቃት አሳይተዋል፤ ይህም የብልሃት ስልጠናው በግለብቃት ላይ አዎንታዊ ውጤት እንዳላስገኘ ያሳያል፡፡ በማህበረግንዛቤያዊ ንድፈሃሳብ የግለብቃት እምነት ለራስመር መማር አስተዋጽኦ እንዳለው ቢታመንም በኔልሰን እና ማንሴት-ዊልያምሰን (2006) ጥናት የተገኘው ውጤት የሚያሳየው ግን ይህን የሚደግፍ አይደለም፡፡ ሊ፣ አለን፣ ቹንግ፣ ዋትሰን እና ዋትሰን (2021) በእንግሊዝኛ ቋንቋ ተማሪዎች የግለብቃት እምነትና ራስመር መማር ብልሃቶች አጠቃቀም መካከል ያለውን ግንኙነት ለመፈተሽ ተዛምዷዊ ምርምር አካሂደዋል፡፡ እንግሊዝኛ ቋንቋ የሚማሩ 117 የኮሌጅ ተማሪዎችን በጥናቱ ተሳታፊነት በመምረጥ በተካሄደው በዚህ ጥናት ውጤት መሰረት የግለብቃት እምነትና ራስመር መማር ብልሃቶች አጠቃቀም ተዛምዶ አሳይተዋል፡፡ ከፍተኛ እና ዝቅተኛ የግለብቃት እምነት ባላቸው ተማሪዎች መካከልም የጎላ የራስመር መማር ብልሃቶች አጠቃቀም ልዩነት ታይቷል፡፡ ዋልተርስ እና ሮዜንታል (2000) የግለብቃት እምነትና ሌሎች የተነሳሽነት ተላውጦዎች ከአምስት የራስመር መማር ብልሃቶች ጋር ያላቸውን ግንኙነት ለማጥናት 114 የስምንተኛ ክፍል ተማሪዎችን መጠይቅ በማስሞላት መረጃ ሰብስበው ተንትነዋል፡፡ በጥናቱ ውጤት መሰረት የግለብቃት

እምነት ከአምስቱም የራስመር መማር ብልሃቶች ጋር ጉልህ ተዛምዶ እንዳላሳየ ገልጸዋል፡፡ ዚመርማንና ማርቲኔዝ-ፖንስ (1990) በመደበኛ እና በልዩ ተሰጥኦ ትምህርት ቤት በሚማሩ የ5ኛ፣ 8ኛ እና 11ኛ ክፍል ተማሪዎች የቋንቋ እና የሒሳብ ግለብቃት እምነት ከራስመር መማር ብልሃቶች አጠቃቀም ጋር ያለውን ተዛምዶ አጥንተዋል፤ በውጠየቱም በግለብቃት እምነትና የራስመር መማር ብልሃቶች አጠቃቀም መካከል ተዛምዶ አግኝተዋል፡፡

ምዕራፍ ሶስት

የጥናቱ ዘዴ

3.1 የምርምሩ ንድፍ እና አይነት

የዚህ ምርምር ዓላማ በተማሪዎች በአማርኛ ቋንቋ አንብቦ የመረዳት ችሎታ፣ የራስመር መማር ብልሃቶች አጠቃቀም እና የማንበብ ግለብቃት እምነት መካከል ያለውን ተዛምዶ መመርመር በመሆኑ ጥናቱ ተዛምዷዊ የምርምር ንድፍን የተከተለ አቀራረብ አለው፡፡ ተዛምዷዊ ምርምር በተላውጦዎች መካከል ያለውን ተዛምዶ የሚመረምር፣ መላምቶችን የሚፈትሽ እና ድምዳሜዎች ላይ ለመድረስ የሚያስችል የምርምር ንድፍ ነው (ቤስት እና ካህን፣ 2006)፡፡ በዚህ ጥናትም በሶስቱ ተላውጦዎች (ማለትም በአማርኛ ቋንቋ አንብቦ የመረዳት ችሎታ፣በራስመር የመማር ብልሃቶች አጠቃቀም እና በማንበብ ግለብቃት እምነት)መካከል ያለው ተዛምዶ ተፈትሿል፡፡ በመሆኑም የራስመር መማር ብልሃቶች እና የማንበብ ግለብቃት እምነት ከአንብቦ የመረዳት ችሎታ ጋር ያላቸውን ተዛምዶ በተመለከተ በተወሰኑ ቀደምት ምርምሮች ተዛምዶ እንዳላቸው፣ በሌሎች ምርምሮች ደግሞ ተዛምዶ እንደሌላቸው የተሰጡት ድምዳሜዎች በዚህ ምርምር ከተገኘው ውጤት ጋር ያላቸው ተደጋጋፊነት ወይም ልዩነት ተፈትሿል፡፡ ለዚሁ ዓላማ በምርምሩ የተሰበሰበው መረጃ በአሃዛዊ መንገድ የቀረበ በመሆኑ ይህ ምርምር በአይነቱ መጠናዊ ምርምር ነው፡፡

3.2 የጥናቱ ተሳታፊዎች አመራረጥ

የዚህ ተዛምዷዊ ጥናት ተሳታፊዎች የአስራአንደኛ ክፍል (የዚህ ጥናት መረጃ የተሰበሰበው የአማርኛ ቋንቋ ትምህርት በዚህ የክፍል ደረጃ ይሰጥ በነበረበት የትምህርት ዘመን መሆኑን ልብ ይሏል) ተማሪዎች ሲሆኑ ተማሪዎቹ ለዚህ ጥናት የተመረጡበት ምክንያት በዚህ ደረጃ የሚገኙ ተማሪዎች ያላቸው የእድሜ እና የትምህርት ዝግጅት ራስመር የመማር ብልሃቶችን ለመጠቀም ቅርብ ስለሚያደርጋቸው (ዚመርማን፣ 1990) እና ስርዓተ-ትምህርቱም ይህን ስለሚጠብቅባቸው ነው፡፡ ከእድሜ እና የትምህርት ዝግጅት አንጻር የአስራሁለተኛ ክፍል ተማሪዎች ከአስራአንደኛ ክፍል ተማሪዎች እንደሚሻሉ ቢታመንም የአስራሁለተኛ ክፍል ተማሪዎች ለሀገር አቀፍ ፈተና በሚያደርጉት ዝግጅት ምክንያት በቂ ጊዜ ስለማይኖራቸውና ይህ ሁኔታ ደግሞ ለጥናቱ የሚያስፈልጉ መረጃዎችን ለመሰብሰብ እንቅፋት እንዳይሆን በማሰብ የአስራአንደኛ ክፍል ተማሪዎች የጥናቱ ተሳታፊዎች እንዲሆኑ ተመርጠዋል፡፡

ጥናቱ በአማርኛ ቋንቋ አፍፊት ተማሪዎች ላይ ያተኮረ ሲሆን ለዚህም በአዲስ አበባ ከተማ አስተዳደር በሚገኙ የመንግስት ሁለተኛ ደረጃ ትምህርት ቤቶች የሚማሩ ተማሪዎች በጥናቱ እንዲሳተፉ ተመርጠዋል፡፡ በከተማው ከሚገኙ ክፍለከተሞች ውስጥ እኩል እድል ሰጭ በሆነው በተራ የእጣ ንሞና ዘዴ የካ ክፍለከተማ ተወስዷል፡፡ በማስከተል በየካ ክፍለከተማ ውስጥ ከሚገኙ ዘጠኝ (9) ሁለተኛ ደረጃ ትምህርት ቤቶች

ውስጥ ተራ የእጣ ንሞና ዘዴ በመጠቀም ሁለት ትምህርት ቤቶች ተመርጠዋል፡፡ በዚህ ዘዴ በየካ ክፍለከተማ ከሚገኙ ሁለተኛ ደረጃ ትምህርት ቤቶች ውስጥ የተመረጡት ትምህርት ቤቶች ደጃዝማች ወንድይራድ ሁለተኛ ደረጃ ትምህርት ቤት እና የካ አባዶ ሁለተኛ ደረጃ ትምህርት ቤት ናቸው፡፡ ደጃዝማች ወንድይራድ ሁለተኛ ደረጃ ትምህርት ቤት ውስጥ ካሉ ሰባት የአስራአንደኛ ክፍል ምድቦች ውስጥ ተራ የእጣ ንሞና ዘዴ በመጠቀም ሁለት (2) ምድቦች በናሙናነት ተመርጠዋል፡፡ ከየካ አባዶ ሁለተኛ ደረጃ ትምህርት ቤትም እንዲሁ ከዘጠኝ የአስራአንደኛ ክፍል ምድቦች ውስጥ ሁለት(2) ምድቦች በተራ የእጣ ንሞና ዘዴ ተመርጠዋል፡፡

በትምህርት ቤቶቹ በአንድ ምድብ የሚማሩ ተማሪዎች ብዛት በአማካይ ከ60 እስከ 64 ሲሆን በናሙናነት በተመረጡት አራት ምድቦች ውስጥ የሚማሩ ተማሪዎች በሙሉ የጥናቱ ተሳታፊ ሆነዋል፡፡ ከእነዚህ አራት ምድቦች የተገኙ ተማሪዎች ብዛትም በድምሩ 242 ተማሪዎች ሆኗል፡፡ እነዚህ ተማሪዎች የጽሁፍ መጠይቆችን በመሙላት እና አንብቦ የመረዳት ችሎታ መለኪያ ፈተና በመፈተን የጥናቱ ተሳታፊ ሆነዋል፡፡ መጠይቆቹን ከሞሉና ፈተናውን ከተፈተኑ በኋላ 24 ተማሪዎች የአፍመፍቻ ቋንቋቸው አማርኛ ባለመሆኑ እና 15 ተማሪዎች መጠይቆቻቸው የተሟሉ ባለመሆናቸው ከጥናቱ ተቀንሰው በስተመጨረሻ 203 ተማሪዎች የጥናቱ ተሳታፊዎች ሆነዋል፡፡

በተጨማሪም ጾታን እንደ አንድ የልምድ (experience) ልዩነት አውድ በመውሰድ በሴት እና ወንድ ተማሪዎች መካከል የሚኖረውን አንብቦ የመረዳት ችሎታ፣ የማበብ ግለብቃት እምነት እና የራስመር መማር ብልሃቶች አጠቃቀም ልዩነት መፈተሽ

አንዱ የጥናቱ ትኩረት በመሆኑ ከእነዚህ ተማሪዎች መካከል ሴት እና ወንድ ተማሪዎች በሙሉ በጠቅላይ ንሞና በጥናቱ ተሳታፊ እንዲሆኑ ተደርጓል፡፡ በዚህም መሰረት ከሁለትመቶ ሶስቱ የጥናቱ ተሳታፊዎች ውስጥ ሴቶች አንድመቶ ሰላሳሰባት ሲሆኑ ወንዶች ስልሳ ስድስት ሆነዋል፡፡

3.3 የመረጃ መሰብሰቢያ መሳሪያዎች

ለጥናቱ አስፈላጊ የሆኑ መረጃዎችን ለመሰብሰብ በአይነት ሁለት በብዛት ሶስት የመረጃ መሰብሰቢያ መሳሪያዎች ጥቅም ላይ ውለዋል፡፡ እነዚህ የጥናቱን ተላውጠዎች ለመለካት ተግባር ላይ የዋሉት መሳሪያዎች የጽሁፍ መጠይቅና ፈተና ናቸው፡፡

በዚህ ጥናት የጽሁፍ መጠይቅ ተግባር ላይ የዋለው የጥናቱን ሁለት ተላውጠዎች በተመለከተ መረጃ ለመሰብሰብ ነው፡፡ ለዚህም ዓላማ ይህ ጥናት ሁለት የጽሁፍ መጠይቆችን ተጠቅሟል፡፡ እነዚህም የራስመር መማር ብልሃቶች አጠቃቀም መጠይቅ እና የማንበብ ግለብቃት እምነት መጠይቅ ናቸው፡፡

3.3.1 የራስመር መማር ብልሃቶች አጠቃቀም መጠይቅ

ይህ በተማሪዎች የሚሞላ ግለ-ገለጻዊ መጠይቅ የተማሪዎችን የራስመር መማር ብልሃቶች አጠቃቀም ለመለካት ያገለገለ ሊከርትስኬልን የሚጠቀም ነው፡፡ በዚመርማንና ማርቲኔዝ-ፖንስ (1986) የተለዩትን የራስመር መማር ብልሃት ምድቦች ያካተተ ከተለያዩ መጠይቆች ተውጣጥቶ የተዘጋጀው መጠይቅ ከተማሪዎች መረጃ

ለመሰብሰብ ውሏል፡፡ ይህ የጽሁፍ መጠይቅ ማህበረ ግንዛቤያዊ ንድፈሃሳብ ላይ ተመስርቶ በቀረበው የዚመርማን ሞዴል መሰረት የቅድመትግበራ ጊዜ፣ የትግበራ ጊዜ እና የጽብረቃ ጊዜ ብልሃቶችን አካቶ የቀረበ ነው፡፡ የመጠይቁ ጥያቄዎች የተውጣጡት ከሰባት የተለያዩ መጠይቆች ነው፡፡ እነዚህ መጠይቆች Self-Regulated Learning Scale (ቻን እና ዮልደን፣ 1992)፣ Strategies for the Regulation of Academic Cognition, Motivation & Behavior (ዎልተርስ፣ ፒንትሪች እና ካራቤኒክ፣ 2003)፣ The Self-Regulation Scale (SRS) (ቶሪንግ፣ 2011)፣ Metacognitive Awareness Inventory (MAI) (ሽራው እና ዴኒሰን፣ 1994)፣ Metacognitive Awareness of Reading Strategies Inventory (MARSI) (ሞክታሪ እና ሬይቻርድ፣ 2002)፣ Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ) (ፒንትሪች እና ዴግሩት፣ 1990) እና The Self-Regulation Questionnaire (SRQ) (ብራውን፣ ሚለር እና ሎወንዶውስኪ፣ 1999) ናቸው፡፡

መጠይቁ ለናሙና ጥናቱ ሲውል በአጠቃላይ አርባአምስት (45) ጥያቄዎች የነበሩት ሲሆን ከናሙና ጥናቱ በተገኘ ትምህርት ሁለት ንዑስ ስኬሎች (የጥረት እና የግለግምገማ) የአስተማማኝነት ኮኦፊሺየንታቸው አነስተኛ በመሆኑ ሙሉለሙሉ ከመጠይቁ እንዲወጡ ተደርጓል፡፡ በተጨማሪም ከማደራጀትና ማዋቀር ብልሃቶች እና እገዛ የመጠየቅ ብልሃቶች አንድ አንድ ጥያቄዎች የሃሳብ ድግግሞሽን ለማስቀረት ከመጠይቁ ተቀንሰዋል፡፡ በአጠቃላይ ከመጠይቁ ሁለት ንዑስ ስኬሎች አምስት

አምስት÷ ከሌሎች ሁለት ንዑስ ስኬሎች ደግሞ አንድ አንድ በድምሩ አስራ ሁለት (12) ጥያቄዎች ከመጠይቁ ተቀንሰዋል፡፡

በዚህም መሰረት የዋናው ጥናት መጠይቅ በአጠቃላይ ሰላሳ ሶስት (33) ጥያቄዎች ያሉት ሲሆን ከነዚህም ውስጥ ዘጠኙ የቅድመትግበራ ደረጃ፣ አስራዘጠኝ የትግበራ ደረጃ እና አምስቱ የጽብረቃ ደረጃ ራስመር መማር ብልሃቶች አጠቃቀምን በተመለከተ መረጃ ለመሰብሰብ ያገለገሉ ናቸው፡፡ በቅድመትግበራ ደረጃ ሁለት ንዑስ ስኬሎች፣ በትግበራ ደረጃ አራት ንዑስ ስኬሎች እና በጽብረቃ ደረጃ አንድ ንዑስ ስኬል በአጠቃላይ ሰባት ንዑስ ስኬሎች መጠይቁን ገንብተውታል፡፡ የመጠይቁ ጥያቄዎች፤ ሁልጊዜ አደርገዋለሁ (5)፣ ብዙ ጊዜ አደርገዋለሁ (4)፣ ከሞላ ጎደል አደርገዋለሁ (3)፣ አልፎአልፎ አደርገዋለሁ (2) እና በጭራሽ ወይም በጭራሽ ሊባል በሚችል ደረጃ አላደርገውም (1) በሚሉ የድርጊት ድግግሞሽን በሚገልጹ በሰንጠረዥ የቀረቡ ባለ አምስት ሊከርት ስኬል አማራጭ መልሶችን የያዙ ናቸው፡፡

ሰንጠረዥ 3.1

የራስመር መማር ብልሃቶች አጠቃቀም መጠይቅ የጥያቄዎች ስብጥር

የትግበራ ደረጃዎች	ንኡስ ስኬሎች	የጥያቄ ብዛት
የቅድመትግበራ ደረጃ	የማቀድና ማለም ብልሃቶች	5
	አካባቢን የማዘጋጃ ብልሃቶች	4
የትግበራ ደረጃ	የማደራጀትና ማዋቀር ብልሃቶች	5
	የማስታወስና ሽምደዳ ብልሃቶች	5
	የቁጥጥር ብልሃቶች	5
	እገዛ የመጠየቅ ብልሃቶች	4
የጽብረቃ ደረጃ	የግለማበረታቻ ብልሃቶች	5
ድምር		33

ይህን መጠይቅ በመተርጎም እና አውዳዊ በማድረግ ከጥናቱ ተሳታፊዎች መረጃ ለመሰብሰብ ዝግጁ ተደርጓል፡፡ መረጃ ለመሰብሰብ ጥቅም ላይ ከመዋሉ በፊት በጥናቱ አማካሪዎች ተገምግሞ አስተያየት ተሰጥቶበታል፡፡ የስነልቦናና ልኬታ ባለሙያዎችም አስተያየት እንዲሰጡበት ተደርጓል፡፡ የተሰጡት አስተያየቶችም በጥያቄዎች መብዛት፣ በጽንሰሃሳብ ድግግሞሽና ግልጽነት ላይ ያተኮሩ ሲሆኑ በተሰጡት አስተያየቶች መሰረትም ተገቢ የሆኑ የማስተካከያ ስራዎች ተሰርተው በመጠይቁ መረጃ ተሰብስቧል፡፡ በዚህ መጠይቅ ውስጥ ያሉ በተገላቢጦሽ የቀረቡ ስድስት (6) ጥያቄዎች ምላሾቻቸው በተገላቢጦሽ ተመዝግቦ ቀርበዋል፡፡ የመጠይቁ አስተማማኝነት በክሮንባኽ አልፋ የተለካ ሲሆን በናሙና ጥናቱ ወቅት .860፣ በዋናው ጥናት ደግሞ 0.875 ሆኖ ተገኝቷል፡፡ ይህም ከ0.7 በላይ በመሆኑ የመጠይቁ የአስተማማኝነት ደረጃ ጥሩ መሆኑን ያመለክታል፡፡

3.3.2 የማንበብ ግለብቃት እምነት መጠይቅ

ይህ መረጃ መሰብሰቢያ መሳሪያ ተማሪዎች ስለራሳቸው አንብቦ የመረዳት ችሎታ ያላቸውን ግምት ለመለካት ያገለገለ የጽሁፍ መጠይቅ ነው፡፡ የግለብቃት እምነትን የሚለኩ የተለያዩ መጠይቆች ቢኖሩም የሰዎች የግለብቃት እምነት እንደየተግባሩ እና ዘርፉ ሊለያይ ስለሚችል ይህን ተላውጦ ለመለካት የሚውለው መጠይቅ ከሚጠናው ባህሪ ጋር ቀጥተኛ ግንኙነት ሊኖረው ይገባል (ባንዱራ 2006)፡፡ በመሆኑም የዚህ ጥናት ትኩረት የተማሪዎች አንብቦ የመረዳት ችሎታ በመሆኑ የግለብቃት እምነት መጠይቁ

የማንበብ ግለብቃት እምነት መጠይቅ መሆን ይኖርበታል፡፡ ለዚህ ዓላማ ደግሞ በሄንክ፣ ማሪናክ እና ሜልኒክ (2012) የተዘጋጀው የማንበብ ግለብቃት እምነት መጠይቅ (the Reader Self-Perception Scale 2 (RSPS 2)) ተመራጭ ሆኗል፡፡ መረጃ መሰብሰቢያ መሳሪያው የሊከርት ስኬልን በመጠቀም የተዘጋጀ ሲሆን የመጠይቁ ጥያቄዎችም፤ በጣም እስማማለሁ (5)፣ እስማማለሁ (4)፣ መወሰን ያቅተኛል (3)፣ አልስማማም (2) እና በፍጹም አልስማማም (1) በሚሉ የስምምነትን ደረጃ የሚገልጹ ባለ አምስት ስኬል አማራጭ መልሶች የያዙ ናቸው፡፡

ይህ መጠይቅ የተማሪዎችን የማንበብ ግለብቃት እምነት በቀጥታ የሚለካ መሆኑ፤ ለሁለተኛ ደረጃ ትምህርት ቤት ተማሪዎች ታስቦ የተዘጋጀ መሆኑ እና የግለብቃት እምነትን ከምንጮቹ አንጻር ለመለካት የሚያስችል መሆኑ ለዚህ ጥናት ተመራጭ እንዲሆን አድርጎታል፡፡ አንድ መጠይቅ ያካተታቸው ጥያቄዎች ብዙ ከሆኑ እንደአስፈላጊነቱ መስፈርቶችን በመጠቀም የጥያቄዎችን ብዛት መቀነስና ለመረጃ አሰባሰብ አመቺ ማድረግ እንደሚገባ ይታመናል (ደ ቬሊስ፣ 2017፤ ፓላንት፣ 2011)፡፡ መጠይቁ 47 ጥያቄዎች የነበሩት ሲሆን ከአማካሪ ጋር በመነጋገር ከተግባራዊ ሁኔታዎች አንጻር (ለምሳሌ ከባህል አንጻር ተገቢነትን ለመፍጠር፣ አላስፈላጊ ተመሳሳይነት ያላቸውን ጥያቄዎች ለማስቀረት፣ የተማሪዎችን መሰላቸት ለመቀነስ) ከየንዑስ ክፍሎቹ ተደጋጋሚነት ያላቸውን ጥያቄዎች በጥንቃቄ በመቀነስ የጥያቄዎቹን ብዛት ሰላሳሶስት (33) በማድረግ ለጥናቱ እንዲስማማ ተደርጎ ተዘጋጅቷል፡፡

ይህ መጠይቅ መረጃ ለመሰብሰብ ጥቅም ላይ ከመዋሉ በፊት በጥናቱ አማካሪዎች፣ በጥናቱ ርዕሰ ጉዳይ ላይ የማስተማር እና ምርምር ልምድ ባላቸው የአማርኛ ቋንቋ ማስተማር ስነዘዴ ምሁራን እና በትምህርታዊ ስነልቦና ምሁራን ተገምግሞ አስተያየት ተሰጥቶበታል፡፡ በገምጋሚዎች የተሰጡት አስተያየቶችም በጥያቄዎች አውዳዊ ተገቢነት፣ ድግግሞሽና በጽንሰሃሳብ ግልጽነት ላይ ያተኮሩ ሲሆኑ በተሰጡት አስተያየቶች መሰረትም የጥያቄዎችን ድግግሞሽ ለማስቀረትና አውዳዊ ተገቢነትን ለመፍጠር ስድስት ጥያቄዎች ተቀንሰው የመጠይቁ ጥያቄዎች 27 እንዲሆኑ ተደርጓል፡፡ በተጨማሪም ሌሎች ተገቢ የሆኑ የማስተካከያ ስራዎች ተሰርተው መጠይቁ የተማሪዎችን የማንበብ ግለብቃት እምነት የተመለከቱ መረጃዎች ለናሙና ጥናቱ ለመሰብሰብ ጥቅም ላይ ውሏል፡፡

መጠይቁ ለናሙና ጥናቱ መረጃ ለመሰብሰብ ሲውል በአጠቃላይ ሃያሰባት (27) ጥያቄዎች የነበሩት ሲሆን ከናሙና ጥናቱ በተገኘ ትምህርት ከአራቱም ንዑስ ስኬሎች የሃሳብ ድግግሞሽን ለማስቀረት አንድ አንድ ጥያቄዎች በድምሩ አራት (4) ጥያቄዎች ከመጠይቁ ተቀንሰዋል፡፡ በስተመጨረሻ መጠይቁ በሃያሶስት (23) ጥያቄዎች ለዋናው ጥናት መረጃ ለመሰብሰብ ጥቅም ላይ ውሏል፡፡ በዚህ መጠይቅ ውስጥ ያሉ አራት በተገላቢጦሽ የቀረቡ ጥያቄዎች ምላሾቻቸው በተገላቢጦሽ ተመዝግቧል፡፡

የመጠይቁ አራት ንዑስ ክፍሎች አስተማማኝነት በክሮንባኽ አልፋ ተለክቶ የራስ ለውጥ (Progress) .95፣ ምልከታዊ ንጽጽር (Observational comparison) .92፣ ምጋቤምላሽ (Social feedback) .87 እና ስሜታዊ ሁኔታ (Physiological states) .94

መሆኑ በመጠይቁ አዘጋጆች ተገልጿል፡፡ በዚህ ጥናትም በክሮንባኽ አልፋ ተለክቶ የተገኘው የመጠይቁ አስተማማኝነት በናሙና ጥናቱ .828÷ በዋናው ጥናት ደግሞ .848 ሲሆን ይህም ከ0.7 በላይ በመሆኑ የመጠይቁ የአስተማማኝነት ደረጃ ጥሩ መሆኑን ያመለክታል፡፡

3.3.3 አንብቦ የመረዳት ችሎታ መለኪያ ፈተና

በዚህ ጥናት የተማሪዎች አንብቦ የመረዳት ችሎታ የተለካው ለዚሁ ጥናት ተብሎ በተዘጋጀ የአንብቦ መረዳት ችሎታ መለኪያ ፈተና ነው፡፡ መደበኛ ፈተና (standardized test) በማይገኝበት ሁኔታ በጥንቃቄ የተዘጋጀ ስርዓተ-ትምህርት ተኮር (curriculum based) የክፍል ፈተና እንደችሎታ መለኪያ ሊያገለግል ይችላል (ካድዌል፣ 2008)፡፡ ስርዓተትምህርት ተኮር የአንብቦ መረዳት ችሎታ ፈተና በተግባራዊ እና ትወራዊ ምርምር ድጋፍ ያገኘ ከመሆኑም በላይ በቀጥታ ከስርዓተትምህርቱ ስለሚዘጋጅ የተገቢነት ጥያቄዎችን የማያስነሳ ነው (ሰይድ 2007 ዓ.ም.)፡፡

አንብቦ የመረዳት ችሎታን ፈተናን በመጠቀም በተለያዩ መንገዶች መለካት ይቻላል፡፡ አንደኛው መንገድ ተማሪዎች በደረጃቸው ልክ የሆነ ምንባብ አንብበው የምንባቡን ሃሳብ በተመለከተ የሚቀርቡላቸውን ቀጥተኛ ጥያቄዎች እንዲመልሱ ማድረግ ነው፡፡ ሁለተኛው መንገድ ተማሪዎች በምንባቡ መረጃ መነሻነት በግልጽ ያለቀረበን ሃሳብ እንዲገልጹ የሚያደርጉ አንድምታዊ ጥያቄዎችን እንዲመልሱ

ማድረግ ነው፡፡ ሌላኛው አንብቦ የመረዳት ችሎታን መለኪያ መንገድ ተማሪዎች ከምንባቡ የወጡ ቃላትና ሀረጋት በምንባቡ ውስጥ ያላቸውን ፍቺ እንዲገልጹ ማድረግ ነው፡፡ በተጨማሪም ተማሪዎች የምንባቡን ሃሳብ በራሳቸው አባባል እንዲገልጹ በማድረግ የተማሪዎችን አንብቦ የመረዳት ችሎታ መለካት ይቻላል (ሬን፣ ጊ.ያ.)፡፡ በዚህም መሰረት ይህ ፈተና አንብቦ በግልጽ የቀረበ ሀሳብን የመረዳት ችሎታ፣ አንብቦ አንድምታዊ ፍችን የመረዳት ችሎታ እና አንብቦ አውዳዊ ፍችን የመረዳት ችሎታን ለመፈተሽ በሚያስችል መልኩ መሰረታዊ የፈተና ባህሪያትን ተከትሎ ተዘጋጅቷል፡፡

ከጀማሪ ከፍ ያለ የማንበብ ችሎታ ያላቸውን ተማሪዎች አንብቦ የመረዳት ችሎታ ለመመዘን ምንባብና ተከትለው የሚቀርቡ በምንባቡ ሀሳብ መመሰረት የሚመለሱ የምርጫ ጥያቄዎችን መጠቀም ተመራጭ እንደሆነ ማድሰን (1983) ይገልጻሉ፡፡ ለዚህ ጥናት የተዘጋጀው ፈተና አንድ ምንባብ እና ሃያ ጥያቄዎችን የያዘ ነው፡፡ ምንባቡ የአስራአንደኛ ክፍል የአማርኛ ቋንቋ መማሪያ መጽሐፍ እና መርሃትምህርትን መሰረት በማድረግ በይዘት፣ በቋንቋ እና በርዝመት ለክፍል ደረጃው ተገቢ ይሆናል ተብሎ በአጥኚው የተመረጠ ነው፡፡ በማስከተል አንብቦ በግልጽ የቀረበ ሀሳብ የመረዳት ችሎታን ለመፈተሽ የሚሆኑ 10 ጥያቄዎች፣ አንብቦ አንድምታዊ ፍች የመረዳት ችሎታን ለመፈተሽ የሚሆኑ 5 ጥያቄዎች እና አንብቦ አውዳዊ ፍች የመረዳት ችሎታን ለመፈተሽ የሚሆኑ 5 ጥያቄዎች በአጠቃላይ 20 ጥያቄዎች የተማሪዎችን አንብቦ የመረዳት ችሎታ ለመለካት ተዘጋጅተዋል፡፡ ፈተናው በአማካሪ እና ተፈታኞቹን ተማሪዎች በሚያስተምሩ የአስራአንደኛ ክፍል የአማርኛ ቋንቋ መምህራን ተገምግሞ

አስተያየት እንዲሰጥበት ተደርጓል፡፡ ፈተናው ከገምጋሚዎቹ በተሰጡት የአርትኦት አስተያየቶች መሰረት ተስተካክሎ ተግባራዊ ተደርጓል፡፡

አንብቦ የመረዳት ችሎታ እንደ አንባቢዎች ማንነትና የማንበቢያ አውዱ ሊለያይ ቢችልም የተለያዩ ምሁራን (ማድሰን፣ 1983፤ ኮልድዌል፣ 2008) ተማሪዎችን ደረጃ ለመስጠትየተማሪዎችን አንብቦ የመረዳት ችሎታ መለኪያ ፈተና ውጤቶችን በመጠቀም ከ40% በታች ያመጡ ከሆነ በጣም ዝቅተኛ፣ ከ50%_41% ካመጡ ዝቅተኛ፣ ከ69%_51% መካከለኛ፣ ከ70%_80% በቂ፣ 81% እና ከዚያ በላይ ከሆነ ደግሞ ከፍተኛ አንብቦ የመረዳት ችሎታ አላቸው በማለት መመደብ እንደሚቻል ይገልጻሉ። ሌሎች ደግሞ (ለምሳሌ ፋልዝ፣ ሴሌኒዩስ እና ኤገርሃግ፣ 2022) ተማሪዎችን በውጤታቸው መሰረት ‹አማካይ›፣ ‹ከአማካይ በላይ› እና ‹ከአማካይ በታች› አንብቦ የመረዳት ችሎታ ያላቸው ብለው ከፋፍለዋል።በዚህ ጥናት የምሁራኑን ሃሳብ መነሻ በማድረግና ተማሪዎቹን ከሚያስተምሩ መምህራን የተገኘውን የምዘና መስፈርት በመጠቀም የጥናቱ ተሳታፊ ተማሪዎች በበአንብቦ መረዳት ችሎታ መለኪያ ፈተናው ያገኙት ውጤት ወደ መቶኛ ተቀይሮ ከ50% በታች ያገኙ ዝቅተኛ፣ ከ50%-75% ያገኙ መካከለኛ እና ከ75% በላይ ያገኙ ከፍተኛ አንብቦ የመረዳት ችሎታ ያላቸው ተደርገው ተወስደዋል።

3.4 የመረጃ አሰባሰብ ሂደት

በአዲስ አበባ አስተዳደር የሚገኙ የመንግስት ሁለተኛ ደረጃ ትምህርት ቤቶች ብዛትና ስርጭትን በተመለከተ ከከተማው ትምህርት ቢሮ መረጃ ተሰብስቧል፡፡ ይህን መረጃ

በመጠቀም ናሙና ትምህርት ቤቶች ተመርጠዋል፡፡ በመቀጠል በናሙናነት በተመረጡት ትምህርት ቤቶች ምርምሩን ለማድረግ የሚያስችል ፈቃድ ለማግኘት ከአዲስ አበባ ዩኒቨርሲቲ የተጻፈውን የትብብር ደብዳቤ በማቅረብ የትምህርት ቤቱ አስተዳደር ፈቃድ ተጠይቋል፡፡

በጽሁፍ መጠይቆቹና በፈተናው ለጥናቱ የሚያስፈልጉ መረጃዎችን መሰብሰብ ከመጀመሩ በፊት ለጥናቱ በተመረጡት ትምህርት ቤቶች በናሙናነት በተመረጡት የአስራአንደኛ ክፍል ምድቦች ውስጥ የአማርኛ ቋንቋ ትምህርት የሚያስተምሩ ሁለት መምህራን መረጃ በመሰብሰብ ሂደት እንዲሳተፉ ተመርጠዋል፡፡ ለመምህራኑ ስለጥናቱ ዓላማ፣ ስለፈተናው ባህሪ እና ስለመጠይቆቹ አሞላል ማብራሪያ ተሰጥቷቸዋል ውይይትም ተደርጓል፡፡ ከውይይቱም መምህራኑ ስለፈተና አፈታተኑና ስለመጠይቆቹ አሞላል በቂ ግንዛቤ እንዳገኙ መረዳት ተችሏል፡፡

በመጠይቆቹ ከተማሪዎች የተሰበሰቡትን መረጃዎች ከተማሪዎቹ አንብቦ የመረዳት ችሎታ ፈተና ውጤት ጋር ማዛመድ እንዲቻል ለናሙና ተማሪዎች መለያ ቁጥር ተሰጥቶ በተማሪዎቹ ፈተና እና መጠይቆች ላይ ይኸው መለያ ቁጥር እንዲጻፍ ተደርጓል፡፡ የጥናቱ ተሳታፊ ተማሪዎች አስተማሪዎቻቸው በተገኙበት ስለጥናቱ ዓላማ ማብራሪያ ከተሰጣቸው በኋላ የተሳትፎ ፈቃዳቸውን ተጠይቀዋል፡፡ ስምምነታቸው ከተገኘ በኋላ መጠይቆቹን በመሙላት እና የአንብቦ መረዳት ችሎታ መለኪያ ፈተናውን በመስራት በጥናቱ ተሳትፈዋል፡፡ የግለብቃት እምነት መለኪያዎች መሞላት ያለባቸው ተጠኚዎቹ የሚለካውን ተግባር ከማከናወናቸው በፊት መሆን

እንዳለበት ዚመርማን (2000) ይገልጻሉ፡፡ በዚህም መሰረት ተማሪዎቹ አንብቦ የመረዳት ጥያቄዎቹን ከመስራታቸው በፊት የማንበብ ግለብቃት እምነት እና የራስመር የመማር ብልሃቶች አጠቃቀም መጠይቆችን እንዲሞሉ ተደርጓል፡፡ በመቀጠል የአንብቦ መረዳት ችሎታ መለኪያ ፈተናውን በአጥኚው አስተባባሪነትና ክትትል አድራጊነት በመምህራቸው እንዲፈተኑ ተደርጓል፡፡ ተማሪዎቹ ለፈተናው ጥያቄዎች የሰጧቸው ምላሾች በአጥኚው ታርመው ውጤታቸው ተመዝግቧል፡፡

3.5 የመረጃ አተናተን ዘዴ

በመረጃ መሰብሰቢያ መሳሪያዎች የተሰበሰቡትን መረጃዎች ከመተንተንና ውጤቱን ከማብራራት በፊት አስፈላጊ የሆኑ የቅድመትንተና ተግባራት ተከናውነዋል፡፡ የጥናቱ መረጃዎች ተሰብስበው እንደተጠናቀቁ አንብቦ የመረዳት ችሎታ ፈተና መልሶች ታርመዋል፤ የመጠይቆች ምላሾች መሟላታቸው ተጣርቶ በመረጃ ሰንጠረዥ ተመዝግበዋል እንዲሁም የሁሉም ናሙና መረጃ የተሟላ መሆኑ ተጣርቷል፡፡ በማስከተልም ተጣርተው የተዘጋጁት መረጃዎች የጥናቱን መሰረታዊ ጥያቄዎች መመለስ በሚያስችል መልኩ የተለያዩ የስታትስቲክስ ዘዴዎችን በመጠቀም ተተንትነዋል፡፡

የጥናቱ ዋና ዓላማ በተማሪዎች የራስመር መማር ብልሃቶች አጠቃቀም፣ የማንበብ ግለብቃት እምነትና አንብቦ የመረዳት ችሎታ መካከል ያለውን ተዛምዶ መፈተሸ በመሆኑ በፈተና እና የጽሁፍ መጠይቆች የተሰበሰቡት መረጃዎች በልዩልዩ

የስታትስቲክስ ዘዴዎች ተተንትነዋል፡፡ በፊተና የተሰበሰቡ መረጃዎችን ገላጭ ስታትስቲክስ በመጠቀም የናሙናዎቹን አንብቦ የመረዳት ችሎታ በሚገልጹ አማካዮች እና መደበኛ ልይይቶች ተተንትነው ቀርበዋል፡፡ የመጠይቅ መላሾች ዳራዊ መረጃዎች፣ የመልሶች አማካዮች፣ መደበኛ ልይይቶች እና የተዛምዶ መጠኖች ተተንትነዋል፡፡ የወንድና ሴት ናሙናዎች አንብቦ የመረዳት ችሎታ፣ የራስመር መማር ብልሃቶች አጠቃቀም እና የማንበብ ግለብቃት እምነት ልዩነት ለመወሰን የአማካይ፣ የመደበኛ ልይይትና የቲ-ቴስት ንጽጽር ፍተሻ ተደርጓል፡፡ በመረጃ ትንተናው ሂደት የባዶ መላምቶቹን ተቀባይነት ለመወሰን የጉልህነት ደረጃቸው $P<0.05$ ወይም $P<0.01$ በሆነ የስህተት ይሁንታ ባለሁለት ጫፍ ፍተሻ እንዲሁም በቡድኖች መካከል የሚታይ ልዩነትን ለመፈተሽ የነጻ ናሙና ቲ-ቴስት (Independent samples T-test) ፍተሻ ተግባራዊ ተደርገዋል፡፡

በጥናቱ ተላውጦዎች መካከል ስላለው ተዛምዶ ለተሰነዘሩት የጥናቱ ጥያቄዎች መልስ ለማግኘት የፒርሰን ፕሮዳክት ሞመንት ኮሪሌሽን (Pearson's Product-Moment Correlation) ጥቅም ላይ ውሏል፡፡ ይህ ተዛምዷዊ ትንተና በሶስቱ የጥናቱ ተላውጦዎች መካከል ስላለው ግንኙነት ለቀረቡት ዝርዝር ጥያቄዎች መልስ አስገኝቷል፡፡ የመረጃ ትንተናው ውጤትም የተላውጦዎችን ተዛምዶ በሚያሳይ የመረጃ ሰንጠረዥ በአሃዝ ቀርቦ የተላውጦዎቹን ተዛምዶ ለመግለጽ የባህሪ ተጋርቷቸው በመቶኛ ተሰልቶ ማብራሪያ ተሰጥቶበታል፡፡

ጸታ በተማሪዎች አንብቦ የመረዳት ችሎታ፣ የራስመር መማር ብልሃቶች አጠቃቀም እና የማንበብ ግለብቃት እምነት ላይ ስላለው ተጽዕኖ ለተሰነዘረው የጥናቱ ጥያቄ መልስ ለማግኘትም እንዲሁ የናሙናዎች አንብቦ የመረዳት ችሎታ ፈተና፣ የራስመር መማር ብልሃቶች አጠቃቀም እና የማንበብ ግለብቃት እምነት ውጤት የአማካይ ንጽጽርና የነጻ ናሙና ቲ ቴስት ፍተሻ ተግባራዊ ተደርጓል፡፡ በትንተናውም *የ11ኛ ክፍል አማርኛ ቋንቋ አፍፈት ተማሪዎች ጸታ በአንብቦ የመረዳት* ችሎታቸው፣ በራስመር የመማር ብልሃቶች አጠቃቀማቸው እና በማንበብ ግለብቃት እምነታቸው ላይ *ልዩነት ፈጥሯል?* የሚለውን ጥያቄ መመለስ ተችሏል፡፡

በአጠቃላይ ለጥናቱ መሰረታዊ ጥያቄዎች መልስ ለማግኘት በመረጃ መሰብሰቢያ መሳሪያዎቹ ከናሙና ተማሪዎች የተሰበሰቡትና የተጠናቀሩት መረጃዎች SPSS በመጠቀም ተተንትነዋል፤ ውጤቶቹም ተተርጉመው ማብራሪያ ተሰጥቶባቸዋል፡፡

3.6 የናሙና ጥናቱ ሂደትና ከናሙና ጥናቱ የተገኙ ትምህርቶች

በዚህ ክፍል የናሙና ጥናቱ ሂደት፣ ከናሙና ጥናቱ የተገኘው ውጤት እና ከናሙና ጥናቱ የተገኙት ትምህርቶች ተጠቃለው ቀርበዋል፡፡ ለናሙና ጥናቱ መተግበር ምክንያቶቹ የተመረጠው የምርምር ንድፍ፣ የመረጃ መሰብሰቢያ መሳሪያዎች እና የመረጃ መተንተኛ መንገዶችን መርምሮ ለዋናው ጥናት ተገቢ እና አስተማማኝ መሆናቸውን መለየት ነበር፡፡

3.6.1 የናሙና ጥናቱ ሂደት

የዋናው ጥናት መተግበሪያ ቦታ አዲስ አበባ በመሆኑ የናሙና ጥናቱ የተካሄደው በአዲስ አበባ ከተማ አስተዳደር በሚገኙ የመንግስት ሁለተኛ ደረጃ ትምህርት ቤቶች የሚማሩ ተማሪዎች በነሲብ ንሞና በጥናቱ እንዲሳተፉ ተመርጠው ነው፡፡ በመጀመሪያ በከተማው ከሚገኙ ክፍለከተሞች ውስጥ አንድ ክፍለከተማ ተወስዷል፡፡ በማስከተል ከክፍለከተማ ውስጥ ከሚገኙ ሁለተኛ ደረጃ ትምህርት ቤቶች ውስጥ ተራ የእጣ ንሞና ዘዴ በመጠቀም አንድ ትምህርት ቤት ተመርጧል፡፡ በዚህ ዘዴ የተመረጠው ትምህርት ቤት ደጃዝማች ወንድይራድ ሁለተኛ ደረጃ ትምህርት ቤት ነው፡፡ ደጃዝማች ወንድይራድ ሁለተኛ ደረጃ ትምህርት ቤት ውስጥ አስራሶስት (13) የአስራአንደኛ ክፍል ምድቦች ሲኖሩ ከነዚህ ውስጥ ተራ የእጣ ንሞና ዘዴ በመጠቀም አምስቱ (5) ምድቦች (38%) በናሙናነት ተመርጠዋል፡፡ በትምህርት ቤቱ በወቅቱ በአንድ ምድብ የሚማሩ ተማሪዎች ብዛት በአማካይ ከ25 እስከ 30 በመሆኑ በናሙናነት በተመረጡት አምስት ምድቦች ውስጥ የሚማሩ ተማሪዎች በሙሉ የጥናቱ ተሳታፊ ሆነዋል፡፡ ከእነዚህ አምስት ምድቦች የተገኙ ተማሪዎች ብዛትም ከአንድ ምድብ 25 ተማሪዎች፤ ከሁለት ምድቦች ከእያንዳንዳቸው 26 ተማሪዎች እና ከሌላ ሁለት ምድቦች ከእያንዳንዳቸው 27 ተማሪዎች በድምሩ 131 ተማሪዎች ሆኗል፡፡ እነዚህ ተማሪዎች የጽሁፍ መጠይቆችን በመሙላት እና አንብቦ የመረዳት ችሎታ መለኪያ ፈተና በመፈተን የጥናቱ ተሳታፊ ሆነዋል፡፡ መጠይቆቹን ከሞሉና ፈተናውን ከተፈተኑ በኋላ 5 ተማሪዎች የአፍመፍቻ ቋንቋቸው አማርኛ ባለመሆኑ፤ 4 ተማሪዎች መጠይቆቻቸው የተሟሉ ባለመሆናቸው እና 3 ተማሪዎች

በኖርማሊቲ ቴስት መሰረት አፈንጋጭ በመሆናቸው ከጥናቱ ተቀንሰው በስተመጨረሻ 119 ተማሪዎች የናሙና ጥናቱ ተሳታፊዎች ሆነዋል፡፡

በናሙና ጥናቱ ተላውጦዎችን ለመለካት ተግባር ላይ የዋሉት መሳሪያዎች የጽሁፍ መጠይቅና ፈተና ናቸው፡፡ የጽሁፍ መጠይቆቹ የራስመር የመማር ብልሃቶች አጠቃቀም መጠይቅ እና የማንበብ ግለብቃት እምነት መጠይቅ ሲሆኑ ፈተናው ደግሞ የአንብቦ መረዳት ችሎታ መለኪያ ፈተና ነው፡፡

የራስመር የመማር ብልሃቶች አጠቃቀም መጠይቅ በተማሪዎች የሚሞላ የተማሪዎችን የራስመር የመማር ብልሃቶች አጠቃቀም ለመለካት ያገለገለ ሊከርት ስኬልን የሚጠቀም ሲሆን በዚመርማንና ማርቲኔዝ-ፖንስ (1986) የተለዩትን የራስመር የመማር ብልሃት ምድቦች ያካተተ ከተለያዩ መጠይቆች ተውጣጥቶ የተዘጋጀው መጠይቅ ከተማሪዎች መረጃ ለመሰብሰብ ውሏል፡፡

ይህ መጠይቅ አርባአምስት (45) ጥያቄዎች ያሉት ሲሆን በቅድመትግበራ ደረጃ ሁለት ንዑስ ስኬሎች፣ በትግበራ ደረጃ አምስት ንዑስ ስኬሎች እና በድብረቃ ደረጃ ሁለት ንዑስ ስኬሎች በአጠቃላይ ዘጠኝ ንዑስ ስኬሎች መጠይቁን ገንብተውታል፡፡

መጠይቁ መረጃ ለመሰብሰብ ጥቅም ላይ ከመዋሉ በፊት የጥናቱ አማካሪዎች እንዲገመግሙትና አስተያየት እንዲሰጡበት፣ የስነልቦናና ልኬታ ባለሙያዎችም አስተያየት እንዲሰጡበት ተደርጓል፡፡ የተሰጡት አስተያየቶችም በጥያቄዎች መብዛት፣ በጽንሰሃሳብ ድግግሞሽና ግልጽነት ላይ ያተኮሩ ሲሆኑ በተሰጡት አስተያየቶች

መሰረትም ተገቢ የሆኑ የማስተካከያ ስራዎች ተሰርተው በመጠይቁ መረጃ ተሰብስቧል፡፡ የመጠይቁ አስተማማኝነት በክሮንባኽ አልፋ ተለክቶ .860 ሆኖ ተገኝቷል፡፡ ይህም ከ0.7 በላይ በመሆኑ የመጠይቁ የአስተማማኝነት ደረጃ ጥሩ መሆኑን የሚያመለክትና ለዋናው ጥናት መሳሪያውን ለመጠቀም የሚያስችል መረጃ አስገኝቷል፡፡

የማንበብ ግለብቃት እምነት መጠይቅ ተማሪዎች ስለራሳቸው አንብቦ የመረዳት ችሎታ ያላቸውን ግምት ለመለካት ያገለገለ የጽሁፍ መጠይቅ ነው፡፡ በዚህ ጥናት የሚተኮርበት ባህሪ የተማሪዎች አንብቦ የመረዳት ችሎታ በመሆኑ የግለብቃት እምነት መጠይቁ የማንበብ ግለብቃት እምነት መጠይቅ መሆን ስለሚኖርበት በሄንክ፣ ማሪናክ እና ሜልኒክ (2012) የተዘጋጀው የንባብ ግለብቃት እምነት መጠይቅ (the Reader Self-Perception Scale 2 (RSPS 2)) ተመራጭ ሆኗል፡፡

መጠይቁ 47 ጥያቄዎች የነበሩት ሲሆን የጥያቄዎችን ድግግሞሽ ለማስቀረትና አውዳዊ ተገቢነትን ለመፍጠር ጥያቄዎች ተቀንሰው የመጠይቁ ጥያቄዎች 27 እንዲሆኑ ተደርጓል፡፡ የመጠይቁ አራት ንዑስ ክፍሎች አስተማማኝነት በክሮንባኽ አልፋ ተለክቶ የራስ ለውጥ (Progress) .95፣ ምልከታዊ ንጽጽር (Observational comparison) .92፣ ምጋቤምላሽ (Social feedback) .87 እና ስሜታዊ ሁኔታ (Physiological states) .94 መሆኑ በመጠይቁ አዘጋጆች ተገልጿል፡፡ በዚህ ጥናተም በክሮንባኽ አልፋ ተለክቶ የተገኘው የመጠይቁ አስተማማኝነት .828 ሲሆን ይህም ከ0.7 በላይ በመሆኑ የመጠይቁ የአስተማማኝነት ደረጃ ጥሩ መሆኑንና ለዋናው ጥናት መሳሪያውን መጠቀም እንደሚቻል መረጃ አስገኝቷል፡፡

በናሙና ጥናቱ የተፈተሸው ሌላኛው የመረጃ መሰብሰቢያ መሳሪያ የተማሪዎችን አንብቦ የመረዳት ችሎታ ለመለካት ጥቅም ላይ የዋለው የአንብቦ መረዳት ችሎታ መለኪያ ፈተና ነው፡፡ የተዘጋጀው ፈተና አንድ ምንባብ እና ሃያ ጥያቄዎችን የያዘ ነው፡፡ ምንባቡ የአስራአንደኛ ክፍል የአማርኛ ቋንቋ መማሪያ መጽሐፍ እና መርሃትምህርትን መሰረት በማድረግ በይዘት፣ በቋንቋ እና በርዝመት ለክፍል ደረጃው ተገቢ ይሆናል ተብሎ በአጥኚው የተመረጠ ሲሆን በስሩ የተማሪዎችን አንብቦ የመረዳት ችሎታ ለመለካት 20 ጥያቄዎች ተካተውበታል፡፡ ፈተናው በአማካሪ እና ተፈታኞቹን ተማሪዎች በሚያስተምሩ የአስራአንደኛ ክፍል የአማርኛ ቋንቋ መምህራን ተገምግሞ አስተያየት እንዲሰጥበት ተደርጓል፡፡ ፈተናው ከገምጋሚዎቹ በተሰጡት የአርትኦት አስተያየቶች መሰረት ተስተካክሎ በናሙና ጥናቱ ተግባራዊ ተደርጓል፡፡

ከላይ የተገለጹት የመረጃ መሰብሰቢያ መሳሪያዎች ለዋናው ጥናት መረጃ ለመሰብሰብ አስተማማኝና ውጤታማ መሆናቸውን ለመፈተሽ ከጥናቱ አካባቢና ከተጠኚዎች ጋር ተመሳሳይነት ባለው አወድ የናሙና ጥናቱ ተደርጓል፡፡ በናሙና ጥናቱም የመረጃ መሰብሰቢያ መሳሪያዎቹን አስተማማኝነት ማረጋገጥ ተችሏል፡፡

3.6.2 ከናሙና ጥናቱ የተገኙ ትምህርቶች

ይህ የናሙና ጥናት የተካሄደበት ዋነኛ አላማ የጥናቱን አካሄድ ውጤታማነት ለመመርመር፣ ለምርምር ስራው አስፈላጊ የሆኑ መረጃዎችን ለመሰብሰብ የተቀረፁት የመረጃ መሰብሰቢያ መሳሪያዎች ተገቢ እና አስተማማኝ መሆናቸውን ለማረጋገጥ፣

የመረጃ አተናተን ዘዴውን ተገቢነት ለመፈተሽ ነው፡፡ በዚህ መሰረት የናሙና ጥናቱ ከላይ በቀረበው መንገድ መከናወኑ ለዋናው ጥናት ጠቃሚ የሆኑ ተሞክሮዎችን አስገኝቷል፡፡ ከናሙና ጥናቱ የተገኙ ተሞክሮዎች በቀጣይ ተዘርዝረው ቀርበዋል፡፡

- የጥናቱ ተላውጦዎች የተማሪዎች በአማርኛ ቋንቋ አንብቦ የመረዳት ችሎታ፣ የራስመር መማር ብልሃቶች አጠቃቀም እና የማንበብ ግለብቃት እምነት ሆነው ሳለ መላምት ተሰንዝሮ የተዛምዶ ፍተሻ የተካሄደው ግን አንብቦ የመረዳት ችሎታ ከራስመር መማር ብልሃቶች አጠቃቀም እና የማንበብ ግለብቃት እምነት ጋር ያለው ተዛምዶ ብቻ ነው፡፡ ይህም በራስመር መማር ብልሃቶች አጠቃቀም እና የማንበብ ግለብቃት እምነት መካከል ያለውን ተዛምዶ አለመፈተሹ አጠቃላይ የተላውጦዎቹን ግንኙነት ከማሳየት አንጻር ክፍተት እንደሚፈጥር ትምህርት ተወስዷል፡፡ በመሆኑም ዋናው ጥናት ሲካሄድ የተዛምዶ ፍተሻው በሁሉም ተላውጦዎች መካከል እንዲሆን ተደርጓል፡፡
- የዚህ ጥናት ተሳታፊዎች ከአንድ ትምህርት ቤት የተወሰዱ መሆናቸው የናሙናዎቹን ወካይነት ሊቀንሰው እንደሚችል ከአማካሪ በተገኘ አስተያየት መረዳት ተችሏል፡፡ ስለዚህ በዋናው ጥናት የናሙናዎቹን የመወከል አቅም ከፍ ለማድረግ ናሙና አወሳሰድ ላይ ከአንድ ትምህርት ቤት የተወሰዱ ተማሪዎችን ብቻ ከማካተት ይልቅ በእኩል እድል ሰጭ የንሞና ዘዴ የተመረጡ ከአንድ በላይ ትምህርት ቤቶች ተካተው በጥናቱ የሚሳተፉ ተማሪዎች ከእነዚህ ትምህርት ቤቶች እንዲመረጡ ተደርጓል፡፡
- የተማሪዎች ጾታ በራስመር መማር ብልሃቶች አጠቃቀም እና የማንበብ ግለብቃት እምነት ላይ ያሳደረውን ተጽዕኖ በመፈተሸ በሴት እና በወንድ ተማሪዎች መካከል

ያለው ልዩነት ትንተና በአንብቦ የመረዳት ችሎታ ብቻ ሳይገደብ በነጻ ተላውጠዎቹም ላይ ቢደረግ ጥናቱን የተሻለ ሊያደርገው እንደሚችል ልምድ ተገኝቷል፡፡ ስለሆነም ዋናው ጥናት ሲካሄድ የተማሪዎች ጾታ በራስመር መማር ብልሃቶች አጠቃቀም እና የማንበብ ግለብቃት እምነት ላይ ያሳደረው ተጽዕኖ ተጠንቷል፡፡

- በናሙና ጥናቱ መረጃ ለመሰብሰብ ጥቅም ላይ ከዋሉት የጽሁፍ መጠይቆች ውስጥ አንዱ የሆነው የራስመር ብልሃቶች አጠቃቀም መጠይቅ ጥያቄዎቹ በመብዛታቸው ተማሪዎች መጠይቁን ለመሙላት ጊዜ ሲወስድባቸውና ሲሰላቹ ተስተውሏል፡፡ በመሆኑም በዋናው ጥናት ከአማካሪዎች ጋር በመመካከር የመጠይቁ አስተማማኝነት ሳይቀንስ ጥያቄዎቹ እንዲመጠኑ ተደርጓል፡፡
- የተማሪዎችን አንብቦ የመረዳት ችሎታ በተመለከተ መረጃ ለመሰብሰብ ጥቅም ላይ የዋለው የአንብቦ መረዳት ችሎታ መለኪያ ፈተና ምንም እንኳን የክፍል ደረጃውን ማስተማሪያ መሳሪያዎች መሰረት ያደረገ እንዲሁም በአማካሪዎችና ተማሪዎቹን በሚያስተምሩ የሁለተኛ ደረጃ መምህራን ተገምግሞ የቀረበ ቢሆንም ያስገኘው ውጤት በኖርማሊቲ ፍተሻ የተዛባ በመሆኑ ዋናው ጥናት ሲካሄድ የፈተና አዘገጃጀት ላይ ተገቢ ትኩረትና ጥንቃቄ ማድረግ እንደሚያስፈልግ ትምህርት ተገኝቷል፡፡

እነዚህ ከናሙና ጥናቱ የተገኙት ልምዶች ለዋናው ጥናት ትግበራ ጠቃሚ ግብዓት ነበሩ፡፡ ስለሆነም እነዚህን ልምዶች በዋናው ጥናት ላይ ለመተግበር መከናወን ያለባቸው አስፈላጊ ዝግጅቶች በማድረግ ዋናው ጥናት ተከናውኗል፡፡

ምዕራፍ አራት

የመረጃ ትንተናና ማብራሪያ

የዚህ ምዕራፍ ዓላማ ከጥናቱ ተሳታፊዎች መረጃ ለማግኘት ጥቅም ላይ በዋሉት የመረጃ መሰብሰቢያ መሳሪያዎች አማካይነት የተገኘውን መረጃ ትንታኔ ማቅረብ ነው፡፡ በመሆኑም ምዕራፉ የተማሪዎች አንብቦ የመረዳት ችሎታ ደረጃ፣ በጾታ ልዩነት የተፈጠረ የተማሪዎች አንብቦ የመረዳት ችሎታ፣ የራስመር ብልሃቶች አጠቃቀምና የማንበብ ግለብቃት እምነት ልዩነት እንዲሁም በተማሪዎች አንብቦ የመረዳት ችሎታ፣ የራስመር ብልሃቶች አጠቃቀምና የማንበብ ግለብቃት እምነት መካከል ያለውን ተዛምዶ ተንትኖ ማብራራት ላይ ያተኩራል፡፡

4.1 የመላሾችና የመልሶች የድግግሞሽ መጠን

በዚህ ክፍል በራስመር ብልሃቶች አጠቃቀም መጠይቅ፣ በማንበብ ግለብቃት እምነት መጠይቅና በአንብቦ የመረዳት ችሎታ መለኪያ ፈተና የተሰበሰቡት መረጃዎች የመላሾችና የመልሶች ድግግሞሽን በሚያሳይ መልኩ በሰንጠረዥና በገለጻ ቀርበዋል፡፡ የጥናቱ አካላይ በአዲስ አበባ ከተማ አስተዳደር የአስራ አንደኛ ክፍል አማርኛ ቋንቋ አፍፊት ተማሪዎች ናቸው፡፡ ከአካላዩ የተወሰዱት ተሳታፊዎች 203 ሲሆኑ ከጾታ አንጻር 137ቱ ሴቶች 66ቱ ደግሞ ወንዶች ናቸው፡፡ ይኸውም በመቶኛ ሲገለጽ ሴቶች 67.5 በመቶ፤ ወንዶች 32.5 በመቶ ናቸው፡፡

የራስመር መማር ብልሃቶች አጠቃቀምን በተመለከተ የጥናቱ ተሳታፊዎች ለተጠየቋቸው ጥያቄዎች በሙሉ ምላሽ የሰጡት ‹‹ሁልጊዜ አደርገዋለሁ››፣ ‹‹ብዙጊዜ አደርገዋለሁ››፣ ‹‹ከሞላጎደል አደርገዋለሁ››፣ ‹‹አልፎአልፎ አደርገዋለሁ›› እና ‹‹በጭራሽ አላደርገውም›› በማለት ነው፡፡ በዚህም መሰረት ስለ ቅድመትግበራ፣ የትግበራ ጊዜ እና የጽብረቃ ደረጃ የራስመር ብልሃቶች አጠቃቀማቸው የጥናቱ ተሳታፊዎች ምላሻቸውን ሰጥተዋል፡፡ በቅድመትግበራ ደረጃ የማቀድና ማለም ብልሃቶች አጠቃቀማቸውን በተመለከተ ተማሪዎች የሰጡት ምላሽ በሰንጠረዥ 4.1 ቀርቧል፡፡

ሰንጠረዥ 4.1

በቅድመትግበራ ደረጃ የማቀድና ማለም (Planning and Goal setting) ብልሃቶች አጠቃቀም የተማሪዎች ምላሽ በቁጥርና በመቶኛ

ጥያቄ	ሁልጊዜ አደርገዋለሁ	ብዙጊዜ አደርገዋለሁ	ከሞላጎደል አደርገዋለሁ	አልፎአልፎ አደርገዋለሁ	በጭራሽ አላደርገውም	አማካይ
ጽሁፎችን የማነበው በዓላማ ነው፡፡	67 (33.0%)	56 (27.6%)	40 (19.7%)	21 (10.3%)	19 (9.4%)	3.65
ጽሁፎችን የማነበው በዕቅድ ነው፡፡	46 (22.7%)	41 (20.2%)	50 (24.6%)	36 (17.7%)	30 (14.8%)	3.18
ብዙ ጊዜ የማነበው የማነብበት ዓላማ ሳይኖረኝ ነው ፡፡	8 (3.9%)	14 (6.9%)	28 (13.8%)	34 (16.7%)	119 (58.6%)	4.19
ከማንበቤ በፊት የጽሁፉን ሃሳብ ለማወቅ እቃኘዋለሁ፡፡	64 (31.5%)	49 (24.1%)	45 (22.2%)	25 (12.3%)	20 (9.9%)	3.55
አንድን ጽሁፍ ማንበብ ከመጀመሬ በፊት ከጽሁፉ ምን ትምህርት ማግኘት እንዳለብኝ አስባለሁ፡፡	43 (21.2%)	61 (30.0%)	48 (23.6%)	30 (14.8%)	21 (10.3%)	3.37

የጥናቱን ተሳታፊዎች የማቀድና ማለም ብልሃቶች አጠቃቀም በተመለከተ መረጃ ለመሰብሰብ አምስት ጥያቄዎች ቀርበዋል፡፡ ከላይ በሰንጠረዥ 4.1 የቀረበው መረጃ ተማሪዎቹ በብዛት በዓላማና እቅድ እንደሚያነቡ ያመላክታል፡፡ ከአምስቱ ጥያቄዎች አራቱ በቀጥታ አንዱ ደግሞ በተገላቢጦሽ የቀረቡ ሲሆን፤ በቀጥታ ለቀረቡት ጥያቄዎች ማለትም ‹‹ጽሁፎችን የማነበው በዓላማ ነው፡፡››፣ ‹‹ጽሁፎችን የማነበው በዕቅድ ነው፡፡›› ‹‹ከማንበቤ በፊት የጽሁፉን ሃሳብ ለማወቅ እቃኘዋለሁ፡፡›› እና ‹‹አንድን ጽሁፍ ማንበብ ከመጀመሬ በፊት ከጽሁፉ ምን ትምህርት ማግኘት እንዳለብኝ አስባለሁ፡፡›› ለሚሉት ጥያቄዎች 60.6%፣ 42.9%፣ 55.6% እና 51.2% በቅደም ተከተል ብዙ ጊዜ እና ሁልጊዜ እንደሚተገብሯቸው ገልጸዋል፡፡ በተገላቢጦሽ ለቀረበው ጥያቄ የሰጡት ምላሽም እንዲሁ በዓላማ እንደሚያነቡ የሚያስረዳ ነው፡፡ ‹‹ብዙ ጊዜ የማነበው የማነብበት ዓላማ ሳይኖረኝ ነው፡፡›› ለሚለው ጥያቄ የጥናቱ ተሳታፊዎች የሰጡት ምላሽ የሚያሳየው አብዛኞቹ ተማሪዎች በዓላማ እንደሚነቡ ነው፤ ይህም ለዚህ ጥያቄ አዎንታዊ አቻ ለሆነው ‹‹ጽሁፎችን የማነበው በዓላማ ነው፡፡›› ለሚለው ጥያቄ ተማሪዎቹ ከሰጡት ምላሽ ጋር ተመሳሳይ ሆኖ ተገኝቷል፡፡ በአሉታዊ ቅርጽ ለቀረበው ጥያቄ 58.6% ‹‹በጭራሽ›› የሚለውን ምላሽ በመስጠት ያለዓላማ እንደማያነቡ ገልጸዋል፡፡ ብዙጊዜና ሁልጊዜ ያለዓላማ እንደሚያነቡ የገለጹት ተማሪዎች 6.9% እና 3.9% በቅደምተከተል ናቸው፡፡ ራስመር መማር ዓላማና እቅድ ከመጠቀም የሚጀምር እንደመሆኑ መጠን ከላይ ከቀረበው መረጃ መረዳት እንደሚቻለው አብዛኞቹ ተማሪዎች በዓላማ እንደሚያነቡ መግለጻቸው የራስመር

ብልሃቶች ለመጠቀማቸው አንድ ማሳያ ሊሆን ይችላል፡፡ ይህም ለአንብቦ መረዳት ችሎታቸው አስተዋጽኦ ሊኖረው እንደሚችል የሚያመላክት ነው፡፡

በቀጣይ የቀረበው መረጃ ተማሪዎች ከማንበባቸው በፊት አካባቢያቸውን ለመቆጣጠር የሚጠቀሟቸውን የራስመር ብልሃቶች ድግግሞሽ መጠን የሚያሳይ ነው፡፡

ሰንጠረዥ 4.2

በቅድመትግበራ ደረጃ አካባቢን የማዘጋጃ (Environmental structuring) ብልሃቶች አጠቃቀም የተማሪዎች ምላሽ በቁጥርና በመቶኛ

ጥያቄ	ሁልጊዜ አደርገዋለሁ	ብዙጊዜ አደርገዋለሁ	ከሞላጎደል አደርገዋለሁ	አልፎአልፎ አደርገዋለሁ	በጭራሽ አላደርገውም	አማካይ
በትኩረት ማንበብ ስፈልግ የሚረብሹ ድምጾችን ለመቆጣጠር ጥረት አደርጋለሁ፡፡	97 (47.8%)	62 (30.5%)	26 (12.8%)	10 (4.9%)	8 (3.9%)	4.13
ሳነብ በትኩረት ማንበብ የምችልበትን ጊዜ እመርጣለሁ፡፡	72 (35.5%)	55 (27.1%)	46 (22.7%)	22 (10.8%)	8 (3.9%)	3.79
ብዙ ጊዜ የማነበው ትኩረቴን ለመሰብሰብ በሚያመቸኝ ቦታ ላይ ነው፡፡	75 (36.9%)	58 (28.6%)	32 (15.8%)	24 (11.8%)	14 (6.9%)	3.77
ሳነብ ሊረብሹኝ የሚችሉ ነገሮች የሌሉበትን ቦታ እመርጣለሁ	80 (39.4%)	52 (25.6%)	35 (17.2%)	22 (10.8%)	14 (6.9%)	3.80

በቅድመትግበራ ደረጃ ራስመር ብልሃቶች አጠቃቀምና በአንብቦ የመረዳት ችሎታ መካከል ያለውን ተዛምዶ ለመፈተሽ የሚያስችል መረጃ ለመሰብሰብ ለጥናቱ ተሳታፊዎች ከቀረቡ የመጠይቅ ስኬሎች አንዱ ተማሪዎች አካባቢያቸውን ለንባብ ምቹ ለማድረግና ለመቆጣጠር የሚጠቀሟቸውን ብልሃቶች የተመለከተ ነው፡፡ በዚህ ስኬል የተገኘው መረጃ የሚያሳየው አብዛኞቹ ተማሪዎች ከማንበባቸው በፊት አካባቢያቸውን ምቹ ለማድረግ እንደሚጥሩ ነው፡፡ ‹‹በትኩረት ማንበብ ስፈልግ የሚረብሹ ድምጾችን ለመቆጣጠር ጥረት አደርጋለሁ፡፡››፣ ‹‹ሳነብ በትኩረት ማንበብ የምችልበትን ጊዜ እመርጣለሁ፡፡››፣ ‹‹ብዙ ጊዜ የማነበው ትኩረቴን ለመሰብሰብ በሚያመቸኝ ቦታ ላይ ነው፡፡››፣ እና ‹‹ሳነብ ሊረብሹኝ የሚችሉ ነገሮች የሌሉበትን ቦታ እመርጣለሁ፡፡›› ለሚሉ ጥያቄዎች 78.3%፣ 62.6%፣ 65.5% እና 65% ተማሪዎች በቅደምተከተል ምላሻቸው ብዙጊዜ እና ሁልጊዜ እንደሚያከናውኗቸው የሚገልጽ ነው፡፡ አራቱንም ተግባራት ከ60% በላይ ተማሪዎች ሁልጊዜ እና ብዙ ጊዜ የሚያከናውኗቸው መሆናቸው ተማሪዎቹ አካባቢያቸውን ለንባብ አመቺ ለማድረግ ጥረት የሚያደርጉ መሆናቸውን የሚያመላክት ሲሆን ይህም አንብቦ የመረዳት ሂደትን ውጤታማ ሊያደርግ ይችላል፡፡

ከላይ በሰንጠረዥ 4.1 እና 4.2 የቀረቡት መረጃዎች የጥናቱ ተሳታፊዎች በቅድመትግበራ ደረጃ የራስመር መማር ብልሃቶች አጠቃቀምን በተመለከት ለቀረቡላቸው ጥያቄዎች የሰጧቸው ምላሾች ናቸው፡፡ ከሁለቱም ሰንጠረገዦች መረዳት

እንደሚቻለው አብዛኞቹ የጥናቱ ተሳታፊዎች በዓላማና እቅድ የሚያነቡ፣ እንዲሁም ከማንበባቸው በፊት አካባቢያቸውን ለንባብ ምቹ የሚያደርጉ መሆኑን ነው፡፡

በቀጣይ በትግበራ ደረጃ የራስመር መማር ብልሃቶች አጠቃቀም የተማሪዎች ምላሽን የድግግሞሽ መጠን የሚያሳይ መረጃ ከ4.3 እስከ 4.7 ድረስ ባሉ ሰንጠረዦች ቀርቧል፡፡

ሰንጠረዥ 4.3

በትግበራ ደረጃ የማደራጀትና ማዋቀር (Organizing and Transforming) ብልሃቶች አጠቃቀም የተማሪዎች ምላሽ በቁጥርና በመቶኛ

ጥያቄ	ሁልጊዜ አደርገዋለሁ	ብዙጊዜ አደርገዋለሁ	ከሞላጎደል አደርገዋለሁ	አልፎአልፎ አደርገዋለሁ	በጭራሽ አላደርገውም	አማካይ
የማነበውን ለመረዳት የጽሁፉን ዋና ሃሳብ በራሴ አባባል እገልጸዋለሁ፡፡	44 (21.7%)	55 (27.1%)	67 (33.0%)	31 (15.3%)	6 (3.0%)	3.49
ሳነብ የማነበውን ጽሁፍ ሃሳብ ከቀደመ እውቀቴ ጋር ለማገናኘት እሞክራለሁ፡፡	58 (28.6%)	76 (37.4%)	36 (17.7%)	19 (9.4%)	14 (6.9%)	3.71
የማነበውን ለመረዳት ስል ማስታወሻ እየያዝኩ አነባለሁ፡፡	58 (28.6%)	49 (24.1%)	39 (19.2%)	29 (14.3%)	28 (13.8%)	3.39
የማነበውን ጽሁፍ ለመረዳት አውዳዊ ፍንጮችን እጠቀማለሁ፡፡	28 (13.8%)	57 (28.1%)	54 (26.6%)	38 (18.7%)	26 (12.8%)	3.11
የጽሁፉን አደረጃጀት በመጠቀም የማነበውን ጽሁፍ ለመረዳት እሞክራለሁ፡፡	45 (22.2%)	82 (40.4%)	46 (22.7%)	21 (10.3%)	9 (4.4%)	3.66

በትግበራ ደረጃ የራስመር መማር ብልሃቶች አጠቃቀምና በአንብቦ የመረዳት ችሎታ መካከል ተዛምዶ መኖር አለመኖሩን ለመፈተሽ የሚሆን መረጃ ለመሰብሰብ ለጥናቱ ተሳታፊዎች ከቀረቡት የመጠይቅ ስኬሎች አንዱ የተማሪዎችን የማደራጀትና ማዋቀር ብልሃቶች አጠቃቀምን የሚመለከት ነው፡፡ ይህ ስኬል ተማሪዎች ጽሁፎችን ሲያነቡ የማደራጀትና የማዋቀር ብልሃቶችን በምን ያህል የጊዜ ድግግሞሽ እንደሚጠቀሙ እንዲገልጹ የሚጠይቁ አምስት ጥያቄዎችን የያዘ ነው፡፡ በሰንጠረዥ 4.3 በቀረበው መረጃ እንደሚታየው ‹‹የጽሁፉን አደረጃጀት በመጠቀም የማነበውን ጽሁፍ ለመረዳት እሞክራለሁ፡፡›› የሚለው በ62.2%፣ እንዲሁም ‹‹ሳነብ የማነበውን ጽሁፍ ሃሳብ ከቀደመ እውቀቴ ጋር ለማገናኘት እሞክራለሁ፡፡›› የሚለው በ66% መልስ ሰጪዎች በከፍተኛ የጊዜ ድግግሞሽ እንደሚከናወኑ የተገለጹ ናቸው፡፡ ከነዚህ በማስከተል መካከለኛ መጠን ባለው የመልስ ሰጪዎች በከፍተኛ የጊዜ ድግግሞሽ እንደሚከናወኑ የተገለጹት ‹‹የማነበውን ለመረዳት ስል ማስታወሻ እየያዝኩ አነባለሁ፡፡›› (52.7%)፣ ‹‹የማነበውን ለመረዳት የጽሁፉን ዋና ሃሳብ በራሴ አባባል እገልጸዋለሁ፡፡›› (48.8%) እና ‹‹የማነበውን ጽሁፍ ለመረዳት አውዳዊ ፍንጮችን እጠቀማለሁ፡፡›› (41.9%) የሚሉት ናቸው፡፡ ከስኬሉ የተገኘው መረጃ በጥቅሉ ሲታይ በአብዛኞቹ ተማሪዎች የማደራጀትና የማዋቀር ብልሃቶች በከፍተኛ የጊዜ ድግግሞሽ እንደሚተገበሩ የሚያስረዳ ነው፡፡ ይህም በተማሪዎች አንብቦ የመረዳት ችሎታ ላይ አዎንታዊ ተጽዕኖ ሊኖረው እንደሚችል ይገመታል፡፡

ሌላው የትግበራ ደረጃ ስኬል ስለተማሪዎች የማስታወስና ሽምደዳ ብልሃቶች አጠቃቀም መረጃ የተሰበሰበበት እና በሰንጠረዥ 4.4 ተጠቃሎ የቀረበው ነው፡፡

ሰንጠረዥ 4.4

በትግበራ ደረጃ የማስታወስና ሽምደዳ (Rehearsing and memorizing) ብልሃቶች አጠቃቀም የተማሪዎች ምላሽ በቁጥርና በመቶኛ

ጥያቄ	ሁልጊዜ አደርገዋለሁ	ብዙጊዜ አደርገዋለሁ	ከሞላጎደል አደርገዋለሁ	አልፎአልፎ አደርገዋለሁ	በጭራሽ አላደርገውም	አማካይ
ለፈተና ሳነብ ጠቃሚ መረጃዎችን በቃሌ እደጋግማቸዋለሁ፡፡	79 (38.9%)	65 (32.0%)	39 (19.2%)	12 (5.9%)	8 (3.9%)	3.96
የማነበውን ጽሁፍ ሀሳብ ለማስታወስ ሃሳቡን ለራሴ እየደጋገምኩት እለማመደዋለሁ፡፡	72 (35.5%)	67 (33.0%)	33 (16.3%)	19 (9.4%)	12 (5.9%)	3.83
ለፈተና ስዘጋጅ ክፍል ውስጥ የያዝኳቸውን ማስታወሻዎችና መጽሃፌን ደጋግሜ አነባለሁ፡፡	86 (42.4%)	60 (29.6%)	33 (16.3%)	20 (9.9%)	4 (2.0%)	4.01
ቁልፍ ቃላትን በማስታወስ ያነበብኩትን ጽሁፍ ሃሳብ ለማስታወስ እሞክራለሁ፡፡	75 (36.9%)	63 (31.0%)	36 (17.7%)	19 (9.4%)	10 (4.9%)	3.86
ሳነብ ጠቃሚ ሃሳቦችን ዝርዝር በማዘጋጀት ዝርዝሩን ለመሸምደድ እሞክራለሁ፡፡	63 (31.0%)	49 (24.1%)	52 (25.6%)	23 (11.3%)	16 (7.9%)	3.59

በዚህ ስኬል የተገኘው መረጃ የሚያሳየው የጥናቱ ተሳታፊዎች በትግበራ ደረጃ የሚያነቡትን ጽሁፍ ለመረዳት የማስታወስና ሽምደዳ ብልሃቶችን በምን ያህል የጊዜ ድግግሞች መጠን እንደሚተገብሩ ለተጠየቁት ጥያቄ የሰጡትን ምላሽ ነው፡፡ በሰንጠረዥ 4.4 ከቀረበው መረጃ መረዳት እንደሚቻለው ለተጠኚዎቹ የቀረቡት አምስቱም የማስታወስና ሽምደዳ ብልሃቶች በብዙ ተማሪዎች በከፍተኛ የጊዜ ድግግሞሽ የሚተገበሩ መሆናቸውን ነው፡፡ ‹‹ለፈተና ሳነብ ጠቃሚ መረጃዎችን በቃሌ እደጋግማቸዋለሁ፡፡›› የሚለው በ70.9%፣ ‹‹የማነበውን ጽሁፍ ሀሳብ ለማስታወስ ሃሳቡን ለራሴ እየደጋገምኩት እለማመደዋለሁ፡፡›› የሚለው በ68.5%፣ ‹‹ለፈተና ስዘጋጅ ክፍል ውስጥ የያዝኳቸውን ማስታወሻዎችና መጽሃፌን ደጋግሜ አነባለሁ፡፡››የሚለው በ72%፣ ‹‹ቁልፍ ቃላትን በማስታወስ ያነበብኩትን ጽሁፍ ሃሳብ ለማስታወስ እሞክራለሁ፡፡›› የሚለው በ67.9% እና ‹‹ሳነብ ጠቃሚ ሃሳቦችን ዝርዝር በማዘጋጀት ዝርዝሩን ለመሸምደድ እሞክራለሁ፡፡›› የሚለው በ55.1% መልስ ሰጪዎች በከፍተኛ የጊዜ ድግግሞሽ እንደሚተገበሩ ተገልጸዋል፡፡

ከላይ ከቀረበው መረጃ መገንዘብ እንደሚቻለው የማስታወስና ሽምደዳ ብልሃቶችን በምንያህል የጊዜ ድግግሞሽ እንደሚተገብሩ ተጠይቀው አብዛኞቹ ተማሪዎች የሰጡት ምላሽ በከፍተኛ የጊዜ ድግግሞሽ ብልሃቶቹን የሚጠቀሙ መሆኑን ነው፡፡ ይህ ከፍተኛ የማስታወስና ሽምደዳ ብልሃቶች አጠቃቀም ሁኔታ ለተማሪዎች አንብቦ የመረዳት ችሎታ አስተዋጽኦ ሊኖረው ይችላል፡፡

በትግበራ ደረጃ ከተካተቱ ብልሃቶች ውስጥ አንዱ የሆነው የቁጥጥር ብልሃቶች ስኬል በቀጣይ በሰንጠረዥ 4.5 ተጠቃሎ ቀርቧል፡፡

ሰንጠረዥ 4.5

በትግበራ ደረጃ የቁጥጥር (Monitoring) ብልሃቶች አጠቃቀም የተማሪዎች ምላሽ በቁጥርና በመቶኛ

ጥያቄ	ሁልጊዜ አደርገዋለሁ	ብዙጊዜ አደርገዋለሁ	ከሞላጎደል አደርገዋለሁ	አልፎአልፎ አደርገዋለሁ	በጭራሽ አላደርገውም	አማካይ
ብዙ ጊዜ በትኩረት አላነብም፡፡	10 4.9%	20 9.9%	48 23.6%	60 29.7%	65 32.0%	3.78
ብዙ ነገሮች የንባብ ትኩረቴን ይወስዱታል፡፡	29 (14.3%)	38 (18.7%)	60 (29.6%)	54 (26.6%)	22 (10.8%)	3.01
እንደማነበው ጽሁፍ አይነት የንባብ ፍጥነቴን እያስተካከልኩ ነው የማነበው፡፡	73 (36.0%)	68 (33.5%)	39 (19.2%)	16 (7.9%)	7 (3.4%)	3.95
የማነበውን ጽሁፍ ሃሳብ እየተረዳሁት ካልሆነ የበለጠ ትኩረት በመስጠት አነበዋለሁ፡፡	93 (45.8%)	54 (26.6%)	25 (12.3%)	16 (7.9%)	15 (7.4%)	3.96
ሳነብ በየመሀሉ እያቋረጥሁ የማነበውን ጽሁፍ እየተረዳሁት መሆኑን አረጋግጣለሁ፡፡	47 (23.2%)	53 (26.1%)	56 (27.6%)	25 (12.3%)	22 (10.8%)	3.38

በአንብቦ የመረዳት ችሎታናበትግበራ ደረጃ የቁጥጥር ብልሃቶች አጠቃቀም መካከል ተዛምዶ መኖር አለመኖሩን በሚመለከት የቀረበውን መላምት ለመፈተሽ ከተጠኚዎች

መረጃ የተሰበሰበባቸው አምስት ጥያቄዎች የድርጊት ድግግሞሽን የሚገልጹ አማራጭ መልሶች የተሰጡባቸው ናቸው፡፡ ከነዚህም ውስጥ ለሶስቱ ጥያቄዎች የተሰጡ የተማሪዎች ምላሾች ከፍተኛ የቁጥጥር ብልሃቶች አጠቃቀምን የሚያሳዩ ናቸው፡፡ በስኬሉ ከተካተቱት ተግባራት በከፍተኛ የጊዜ ድግግሞሽ እንደሚከናወኑ በብዙ መላሾች የተገለጹት ‹‹የማነበውን ጽሁፍ ሃሳብ እየተረዳሁት ካልሆነ የበለጠ ትኩረት በመስጠት አነበዋለሁ፡፡›› የሚለው በ72.4% እና ‹‹እንደማነበው ጽሁፍ አይነት የንባብ ፍጥነቴን እያስተካከልኩ ነው የማነበው፡፡›› የሚለው በ69.5% ናቸው፡፡ በተገላቢጦሽ የቀረበው ‹‹ብዙ ጊዜ በትኩረት አላነብም፡፡›› የሚለውም በ61.7% መልስ ሰጪዎች በጭራሽ ወይም አልፎአልፎ ብቻ እንደሚከናወን የተገለጸ ነው፡፡ ይህም ብዙዎቹ ተማሪዎች ብዙጊዜ በትኩረት እንደሚያነቡ የሚያመላክት ነው፡፡

‹‹ሳነብ በየመሀሉ እያቋረጥሁ የማነበውን ጽሁፍ እየተረዳሁት መሆኑን አረጋግጣለሁ፡፡›› የሚለው ደግሞ በ49.3% መልስ ሰጪዎች ብቻ በተደጋጋሚ ተግባራዊ እንደሚሆን ተገልጿል፡፡ ይህ መጠን ከላይ ከቀረቡት የስኬሉ ጥያቄዎች አንጻር አነስተኛ ቢሆንም አማካይ የሚባል መጠን እንደሆነ መረዳት ይቻላል፡፡ ‹‹ብዙ ነገሮች የንባብ ትኩረቴን ይወስዱታል፡፡›› የሚለው ሌላኛው በተገላቢጦሽ የቀረበው ድርጊት በ37.4% መልስ ሰጪዎች ሁልጊዜ ወይም ብዙጊዜ እንደሚገጥም የተገለጸ ነው፡፡ ይህ ምላሽ ‹‹ብዙ ጊዜ በትኩረት አላነብም፡፡›› ለሚለው ጥያቄ በተሳታፊዎቹ ከተሰጠው ምላሽ ጋር ልዩነት ያሳያል፡፡ በጥቅሉ በዚህ ስኬል ከቀረቡት አምስት ጥያቄዎች ውስጥ ለሶስቱ የተሰጡት ምላሾች ከፍተኛ የድርጊት ድግግሞሽን የሚገልጹ

መሆናቸው የጥናቱ ተሳታፊዎች የቁጥጥር ብልሃቶች አጠቃቀም ጥሩ መሆኑን አመላካች ናቸው፡፡ የቁጥጥር ብልሃቶችን መጠቀም ደግሞ አንብቦ የመረዳት ችሎታ ላይ አዎንታዊ ተጽዕኖ ሊኖረው እንደሚችል ይታሰባል፡፡

በትግበራ ደረጃ የተማሪዎችን የራስመር ብልሃቶች አጠቃቀም በተመለከተ ከጥናቱ ተሳታፊዎች መረጃ ለመሰብሰብ ጥቅም ላይ የዋለው ሌላኛው ስኬል እገዛ የመጠየቅ ብልሃቶች አጠቃቀም ስኬል ነው፡፡ የጥናቱ ተሳታፊዎች በዚህ ስኬል ለቀረቡላቸው ጥያቄዎች የሰጧቸው ምላሾች በሰንጠረዥ 4.6 ተጠቃሎ ቀርቧል፡፡

ሰንጠረዥ 4.6

በትግበራ ደረጃ እገዛ የመጠየቅ (Seeking Assistance) ብልሃቶች አጠቃቀም የተማሪዎች ምላሽ በቁጥርና በመቶኛ

ጥያቄ	ሁልጊዜ አደርገዋለሁ	ብዙጊዜ አደርገዋለሁ	ከሞላጎደል አደርገዋለሁ	አልፎአልፎ አደርገዋለሁ	በጭራሽ አላደርገውም	ድምር
የማነበውን ጽሁፍ ለመረዳት ከተቸገርኩ ጓደኞቼ እንዲያግዙኝ እጠይቃቸዋለሁ፡፡	67 (33.0%)	53 (26.1%)	36 (17.7%)	33 (16.3%)	14 (6.9%)	3.62
የማነበውን ጽሁፍ መረዳት ካልቻልኩ መምህራን እንዲያስረዱኝ እጠይቃለሁ፡፡	38 (18.7%)	40 (19.7%)	51 (25.1%)	47 (23.2%)	27 (13.3%)	3.07
ቤት ሆኜ ሳነብ ካልገባኝ ሌሎች ሰዎች እንዲያስረዱኝ እጠይቃለሁ፡፡	51 (25.1%)	48 (23.6%)	47 (23.2%)	32 (15.8%)	32 (12.3%)	3.34
የማነበው ጽሁፍ ቢከብደኝ እንኳን በግሌ እጥራለሁ እንጂ ሌሎች እንዲያስረዱኝ አልጠይቅም፡፡	24 (6.4%)	24 (11.8%)	41 (20.2%)	29 (14.3%)	96 (47.3%)	3.84

በሰንጠረዥ 4.6 የቀረበው መረጃ በትግበራ ደረጃ እገዛ የመጠየቅ ብልሃቶች አጠቃቀምና አንብቦ የመረዳት ችሎታ ያላቸውን ተዛምዶ ለመፈተሽ የተሰበሰበ ነው፡፡ የተላውጦዎቹን ተዛምዶ ለመፈተሽ የቀረበውን መላምት መመርመር የሚያስችል መረጃ ለማግኘት ለጥናቱ ተሳታፊዎች የቀረቡት አምስት ጥያቄዎች በጊዜ የሚለካ የድርጊት ድግግሞሽን የሚገልጹ አማራጭ መልሶችን የያዙ ናቸው፡፡

በሰንጠረዥ 4.6 ተጠቃሎ ከቀረበው መረጃ መረዳት እንደሚቻለው በአንብቦ መረዳት ሂደት እገዛ የመጠየቅ ተግባራት ከሆኑት ውስጥ ‹‹የማነበው ጽሁፍ ቢከብደኝ እንኳን በግሌ እጥራለሁ እንጂ ሌሎች እንዲያስረዱኝ አልጠይቅም፡፡›› የሚለው በብዙ መላሾች በመመረጥ ቀዳሚ ነው፡፡ ይህ ጥያቄ በተገላቢጦሽ የቀረበ በመሆኑ 47.3% የሚሆኑት መላሾች ይህን ድርጊት በጭራሽ እንደማያደርጉትና፣ 14.3% የሚሆኑት መላሾች ደግሞ አልፎአልፎ ብቻ እንደሚተገብሩት መግለጻቸው አብዛኞቹ (61.6%) ተማሪዎች የሚያነቡትን ጽሁፍ ለመረዳት ቢከብዳቸው ሰዎችን እገዛ እንደሚጠይቁ የሚያሳይ ነው፡፡

የንባብ እክል ሲገጥማቸው እገዛ የሚጠይቁት ከማን እንደሆነ ለሚጠይቁ ሶስት የስኬሉ ጥያቄዎች ተማሪዎቹ ምላሽ ሰጥተዋል፡፡ በተማሪዎቹ ምላሽ መሰረትም ‹‹የማነበውን ጽሁፍ ለመረዳት ከተቸገርኩ ጓደኞቼ እንዲያግዙኝ እጠይቃቸዋለሁ፡፡›› የሚለው በ59.1%፣ ‹‹ቤት ሆኜ ሳነብ ካልገባኝ ሌሎች ሰዎች እንዲያስረዱኝ እጠይቃለሁ፡፡›› የሚለው በ48.7% እና ‹‹የማነበውን ጽሁፍ መረዳት ካልቻልኩ መምህራን

እንዲያስረዱኝ እጠይቃለሁ፡፡›› የሚለው በ38.4% የመላሾች ብዛት በከፍተኛ ድግግሞሽ እንደሚተገበሩ በጥናቱ ተሳታፊዎች የተገለጹ ናቸው፡፡

ከተማሪዎቹ ምላሽ መረዳት እንደሚቻለው አብዛኞቹ ተማሪዎች አንብቦ የመረዳት ችግር ሲገጥማቸው እገዛ የሚጠይቁት በቅድሚያ ከጓደኞቻቸው ፤ ከዛ በመቀጠል ከቤተሰቦቻቸው በመጨረሻም ከመምህራን ነው፡፡

‹‹የማነበውን ጽሁፍ መረዳት ካልቻልኩ መምህራን እንዲያስረዱኝ እጠይቃለሁ፡፡›› የሚለው ጥያቄ በከፍተኛ የጊዜ ድግግሞሽ እንደሚተገበር ከመገለጽ አንጻር የመጨረሻውን ደረጃ ከመያዙም ባሻገር በ23.2% መላሾች አልፎ አልፎ ብቻ፣ በ13.3% መላሾች ደግሞ በጭራሽ እንደማይተገበር ተገልጿል፡፡ ይህ የመላሾች መጠን ‹‹የማነበውን ጽሁፍ ለመረዳት ከተቸገርኩ ጓደኞቼ እንዲያግዙኝ እጠይቃቸዋለሁ፡፡›› እና ‹‹ቤት ሆኜ ሳነብ ካልገባኝ ሌሎች ሰዎች እንዲያስረዱኝ እጠይቃለሁ፡፡›› ለሚሉት ጥያቄዎች ከተሰጡት ምላሾች አንጻር ሲታይ አነስተኛ ሆኖ ተገኝቷል፡፡ ይህም ተማሪዎቹ የአንብቦ መረዳት ችግር ሲገጥማቸው የጓደኞቻቸውን እና የቤተሰቦቻቸውን እገዛ የሚጠይቁትን ያህል የመምህሮቻቸውን እገዛ እንደማይጠይቁ ያሳያል፡፡ በትምህርት ዝግጅት፣ በስራ ድርሻ ሃላፊነት እና በሌሎችም ምክንያቶች ትምህርታዊ እገዛን ለመጠየቅ መምህራን የተማሪዎች ቀዳሚ ምርጫ መሆን ሲገባቸው አለመሆናቸው በተማሪዎች አንብቦ የመረዳት ችሎታ ላይ ብሎም በትምህርት ውጤታማነት ላይ የራሱ የሆነ አሉታዊ ተጽዕኖ ሊኖረው እንደሚችል መገመት ይቻላል፡፡

በቀጣይ በጽብረቃ ደረጃ የራስመር መማር ብልሃቶች አጠቃቀም የተማሪዎች ምላሽን የድግግሞሽ መጠን የሚያሳይ መረጃ ቀርቧል፡፡ በዚህ የራመር መማር ብልሃቶች አጠቃቀም ደረጃ ግለግምገማና ግለማበረታቻ የተባሉ ሁለት ስኬሎች የነበሩ ሲሆን በሙከራ ናቱ ጊዜ በተገኘው መረጃ የግለግምገማ ብልሃቶች አጠቃቀም መለኪያ ስኬል አስተማማኝነት በጣም ዝቅተኛ ሆኖ በመገኘቱ በዋናው ጥናት የመረጃ አሰባበሰብ ጊዜ እንዲቀር ተደርጓል፡፡ በመሆኑም በጽብረቃ ደረጃ የተማሪዎችን የራስመር መማር ብልሃቶች አጠቃቀም ለመፈተሽ ጥቅም ላይ የዋለው ስኬል የግለማበረታቻ ብልሃቶች አጠቃቀም ስኬል ነው፡፡ በዚህ ስኬል የተሰበሰበው መረጃ በሰንጠረዥ 4.7 ተጠቃሎ ቀርቧል፡፡

ሰንጠረዥ 4.7

በግለጽብረቃ ደረጃ የግለማበረታቻ (Self-Rewarding) ብልሃቶች አጠቃቀም የተማሪዎች ምላሽ በቁጥርና በመቶኛ

ጥያቄ	ሁልጊዜ አደርገዋለሁ	ብዙጊዜ አደርገዋለሁ	ከሞላጎደል አደርገዋለሁ	አልፎአልፎ አደርገዋለሁ	በጭራሽ አላደርገውም	አማካይ
የንባብ ተግባሬን ባቀድኩት መሰረት ሳጠናቅቅ ብቻ የሚያስደስተኝን ነገር በመፈጸም ራሴን አዝናናለሁ፡፡	52 (25.6%)	54 (26.6%)	49 (24.1%)	26 (12.8%)	22 (10.8%)	3.43
የማነብበት ዓላማ ቢሳካም ባይሳካም የሚሰማኝ ስሜት አንድ ነው፡፡	25 (12.3%)	25 (12.3%)	29 (14.3%)	25 (12.3%)	99 (48.8%)	3.73
ምን ያህል ማንበብ እንዳለብኝ ግብ በማስቀመጥ ግቤን ካሳካሁ ራሴን በመሸለም የማንበብ ልምድ አለኝ፡፡	23 (11.3%)	42 (20.7%)	54 (26.6%)	32 (15.8%)	52 (25.6%)	2.76
የንባብ ዓላማዬን ሳሳካ ለራሴ ማበረታቻ አደርጋለሁ፡፡	27 (13.3%)	39 (19.2%)	55 (27.1%)	38 (18.7%)	44 (21.7%)	2.84
አንድ የንባብ ተግባር ሳጠናቅቅ ራሴን የማበረታታት (የመሸለም) ልምድ የለኝም	42 (20.7%)	30 (14.8%)	36 (17.7%)	38 (18.7%)	57 (28.1%)	3.19

በሰንጠረዥ 4.7 የቀረበው መረጃ የሚያሳየው የጥናቱ ተሳታፊዎች በጽብረቃ ደረጃ የግለማበረታቻ ብልሃቶችን በምን ያህል የጊዜ ድግግሞች መጠን እንደሚተገብሩ ለተጠየቁት ጥያቄ የሰጡትን ምላሽ ነው፡፡ ከአምስቱ ጥያቄዎች ሶስቱ በአዎንታዊ

ቅርጽ የቀረቡ ሲሆን ሁለቱ ደግሞ በአሉታዊ ቅርጽ የቀረቡ ናቸው፡፡ በሰንጠረዡ ከቀረበው መረጃ መረዳት የሚቻለው ለተጠኚዎቹ ከቀረቡት የግለማበረታቻ ብልሃቶች አብዛኞቹ በብዙ ተማሪዎች በአነስተኛ የጊዜ ድግግሞሽ የሚተገበሩ መሆናቸውን ነው፡፡ በአዎንታዊ ቅርጽ ከቀረቡት ውስጥ ‹‹የንባብ ተግባሬን ባቀድኩት መሰረት ሳጠናቅቅ ብቻ የሚያስደስተኝን ነገር በመፈጸም ራሴን አዝናናለሁ፡፡›› የሚለው 52.2% በሚሆኑ መላሾች በከፍተኛ የጊዜ ድግግሞሽ እንደሚተገበር የተገለጸ ነው፡፡ ሌሎቹ ሁለት ጥያቄዎች እነሱም ‹‹ምን ያህል ማንበብ እንዳለብኝ ግብ በማስቀመጥ ግቤን ካሳካሁ ራሴን በመሸለም የማንበብ ልምድ አለኝ፡፡›› እና ‹‹የንባብ ዓላማዬን ሳሳካ ለራሴ ማበረታቻ አደርጋለሁ፡፡›› የሚሉት ጥያቄዎች ግን አነስተኛ ቁጥር ባላቸው መላሾች (32.0% እና 32.5% በቅደምተከተል) ብቻ በከፍተኛ የጊዜ ድግግሞሽ እንደሚተገበሩ የተገለጹ ናቸው፡፡ እነዚሁ ሁለት ተግባራት ከ40% በላይ በሚሆኑ ተማሪዎች በጭራሽ እንደማይተገበሩ ወይም አልፎአልፎ ብቻ እንደሚተገበሩ ተገልጸዋል፡፡

በአሉታዊ ቅርጽ ከቀረቡት የስኬሉ ጥያቄዎች ውስጥ ‹‹አንድ የንባብ ተግባር ሳጠናቅቅ ራሴን የማበረታታት (የመሸለም) ልምድ የለኝም›› የሚለው በ35.5% መልስ ሰጪዎች በከፍተኛ የጊዜ ድግግሞሽ እንደሚተገበር ተገልጿል፡፡ ‹‹የማነብበት ዓላማ ቢሳካም ባይሳካም የሚሰማኝ ስሜት አንድ ነው፡፡›› የሚለው የስኬሉ ሃሳብ በ61.1% ተማሪዎች እንደማይተገበር ወይም አልፎአልፎ ብቻ እንደሚተገበር ተገልጿል፡፡ በአጠቃላይየጥናቱ ተሳታፊዎች ለአብዛኞቹ ጥያቄዎች የሰጡት ምላሽ የሚያሳየው

ተማሪዎቹ አንብበው ሲጨርሱ ለስኬታቸው ማበረታቻ የሚሆኑ ራስን የማነቃቂያ ተግባራት የመፈጸም ልምዳቸው አነስተኛ መሆኑን ነው፡፡

ከሰንጠረዥ 4.1 እስከ ሰንጠረዥ 4.7 የቀረቡት መረጃዎች በቅድመትግበራ፣ በትግበራ እና በድኅረቃ ደረጃ የራስመር መማር ብልሃቶች አጠቃቀምን በተመለከተ ተማሪዎች ለቀረቡላቸው ጥያቄዎች የሰጧቸው ምላሾች ናቸው፡፡ በማስከተል የጥናቱ ተሳታፊዎች ስለንባብ ግለብቃት እምነታቸው ተጠይቀው የሰጡት ምላሽ ከ4.8 እስከ 4.12 ባሉ ሰንጠረዦች ተጠቃሎ ቀርቧል፡፡

ሰንጠረዥ 4.8

የራስ ለውጥ (Progress) ግለብቃታዊ ምንጮችን በተመለከተ ለቀረቡ ጥያቄዎች የተማሪዎች ምላሽ በቁጥርና በመቶኛ

ጥያቄ	በጣም እስማማለሁ	እስማማለሁ	መወሰን ያቅተኛል	አልስማማም	በፍጹም አልስማማም	አማካይ
የማነበውን የመረዳት ችሎታዬ ከበፊት ተሻሽሏል	86 (42.4%)	83 (40.9%)	23 (11.3%)	8 (3.9%)	3 (1.5%)	4.19
ሳነብ የሚገጥሙኝን ቃላት የመረዳት ችሎታዬ ተሻሽሏል	83 (40.9%)	88 (43.3%)	25 (12.3%)	7 (3.4%)	-	4.22
የንባብ መልመጃዎችን እና ፈተናዎችን ከበፊት ይልቅ አሁን በደንብ እሰራለሁ	82 (40.4%)	85 (41.9%)	28 (13.8%)	7 (3.4%)	1 (.5%)	4.18
በትኩረት የማንበብ ችሎታዬ ተሻሽሏል	77 (37.9%)	78 (38.4%)	34 (16.7%)	8 (3.9%)	6 (3.0%)	4.04
ከበፊት ይልቅ አሁን በተሻለ ፍጥነት አነባለሁ	90 (44.3%)	79 (38.9%)	26 (12.8%)	6 (3.0%)	2 (1.0%)	4.23
ማንበብ ከበፊት ይልቅ አሁን ይቀለኛል	105 (51.7%)	68 (33.5%)	18 (8.9%)	8 (3.9%)	4 (2.0%)	4.29
ከባድ ጽሁፎችን የመረዳት ችሎታዬ ቀንሷል	8 (3.9%)	27 (13.3%)	26 (12.8%)	63 (31.0%)	79 (38.9%)	3.88

የተጠኚዎችን የማንበብ ግለብቃት እምነት ለመፈተሽ ጥቅም ላይ ከዋሉት አራት ስኬሎች አንዱ የራስለውጥ ግለብቃታዊ ምንጮች ስኬል ነው፡፡ ይህ ስኬል በተማሪዎች

አንብቦ የመረዳት ችሎታና የራስለውጥ ግለብቃታዊ ምንጮች መካከል ያለውን ተዛምዶ በተመለከተ የተሰነዘረውን መላምት ለመመርመር የሚያስችሉ መረጃዎች ለማግኘት ለጥናቱ ተሳታፊዎች የቀረቡ የስምምነት መጠንን በመምረጥ የሚገለጹ አማራጭ መልሶች ያሏቸው ሰባት ጥያቄዎችን ያካተተ ነው፡፡ ለእነዚህ ጥያቄዎች የተሰጡት ምላሾች በሰንጠረዥ 4.8 ተጠቃለው ቀርበዋል፡፡

የሰንጠረዡ መረጃ እንደሚያሳየው ሁሉም የስኬሉ ጥያቄዎች የአብዛኞቹን መልስ ሰጪዎች ስምምነት ያገኙ ናቸው፡፡ ‹‹ማንበብ ከበፊት ይልቅ አሁን ይቀለኛል›› የሚለው 85.2% የጥናቱ ተሳታፊዎችን ስምምነት በማግኘት ቀዳሚውን ደረጃ ሲይዝ ‹‹ሳነብ የሚገጥሙኝን ቃላት የመረዳት ችሎታዬ ተሻሽሏል፡፡›› የሚለው ደግሞ በ84.2% መላሾች ስምምነት ሁለተኛውን ደረጃ ይዟል፡፡ ‹‹የማነበውን የመረዳት ችሎታዬ ከበፊት ተሻሽሏል›› እና ‹‹ከበፊት ይልቅ አሁን በተሻለ ፍጥነት አነባለሁ›› የሚሉት ተቀራራቢነት ባላቸው ከፍተኛ የመላሾች ቁጥር (83.3% እና 83.2% በቅደምተከተል) ስምምነት ያገኙ ናቸው፡፡

‹‹የንባብ መልመጃዎችን እና ፈተናዎችን ከበፊት ይልቅ አሁን በደንብ እሰራለሁ›› የሚለው በ82.3% መላሾች እንዲሁም ‹‹በትኩረት የማንበብ ችሎታዬ ተሻሽሏል›› የሚለው በ76.3% መላሾች ስምምነትን አግኝተዋል፡፡

በተገላቢጦሽ የቀረበው ‹‹ከባድ ጽሁፎችን የመረዳት ችሎታዬ ቀንሷል፡፡›› ለሚለው 69.9% መላሾች አለመስማማታቸውን ሲገልጹ 17.2% መላሾች ደግሞ መስማማታቸውን ገልጸዋል፡፡ ይህም የጥናቱ ተሳታፊዎች በሌሎች የንባብ

ችሎታዎቻቸው ላይ የራስለውጣቸው እንደተሻሻለ በከፍተኛ ደረጃ እንደሚስማሙት ሁሉ ከባድ ጽሁፎችን የመረዳት ችሎታቸውን በተመለከተም ያላቸው የራስለውጥ ላይ በከፍተኛ ደረጃ እንደሚስማሙ ያሳያል፡፡

የግለብቃት እምነት ዋነኛ ምንጭ እንደሆነ የሚጠቀሰው የራስለውጥን በተመለከተ የአብዛኞቹ ተማሪዎች ምላሽ አዎንታዊ መሆኑ ከራስለውጥ እምነት የመነጨ የንባብ ግለብቃት አምነት በተማሪዎቹ ዘንድ መኖሩን አመላካች ነው፡፡ ተማሪዎች ከራሳቸው ለውጥ መነሻነት የሚኖራቸው የማንበብ ግለብቃት እምነት በተሻለ ተነሳሽነትና በራስ መተማመን እንዲያነቡና አንብቦ የመረዳት ችሎታቸውን እንዲያሳድጉ ሊያግዛቸው እንደሚችል ይታመናል፡፡

በቀጣይ ስለምልከታዊ ንጽጽር ግለብቃታዊ ምንጮች የተማሪዎች ምላሽን የድግግሞሽ መጠን የሚያሳይ መረጃ በሰንጠረዥ 4.9 ቀርቧል፡፡

ሰንጠረዥ 4.9

ምልከታዊ ንጽጽር (Observational Comparison) ግለብቃታዊ ምንጮችን በተመለከተ ለቀረቡ ጥያቄዎች የተማሪዎች ምላሽ በቁጥርና በመቶኛ

ጥያቄ	በጣም እስማማለሁ	እስማማለሁ	መወሰን ያቅተኛል	አልስማማም	በፍጹም አልስማማም	አማካይ
ሳነብ የሚገጥሙኝን እንግዳ ቃላት ከሌሎች ተማሪዎች በተሻለ እረዳለሁ	35 (17.2%)	68 (33.5%)	61 (30.0%)	36 (17.7%)	3 (1.5%)	3.47
የጽሁፎችን መልዕክት የመረዳት ችሎታዬ ከሌሎች ተማሪዎች ይበልጣል/ ይሻላል	19 (9.4%)	79 (38.9%)	79 (38.9%)	23 (11.3%)	3 (1.5%)	3.43
ከሌሎች ተማሪዎች በተሻለ ፍጥነት አነባለሁ	29 (14.3%)	62 (30.5%)	78 (38.4%)	25 (12.3%)	9 (4.4%)	3.38
ከባድ ጽሁፎችን አንብቦ የመረዳት ችሎታዬ ከክፍል ጓደኞቼ ያንሳል	5 (2.5%)	26 (12.8%)	50 (24.6%)	66 (32.5%)	56 (27.6%)	3.70
ስለማንበብ ያለኝ በራስ መተማመን ከሌሎች ተማሪዎች የተሻለ ነው	34 (16.7%)	76 (37.4%)	72 (35.5%)	16 (7.9%)	5 (2.5%)	3.58

የምልከታዊ ንጽጽር ግለብቃታዊ ምንጮች ስኬል በተማሪዎች አንብቦ የመረዳት ችሎታና የምልከታዊ ንጽጽር ግለብቃታዊ ምንጮች መካከል ያለውን ተዛምዶ በተመለከተ የተሰነዘረውን መላምት ለመመርመር የሚያስፈልጉ መረጃዎች ለማግኘት

ለጥናቱ ተሳታፊዎች የቀረቡና የስምምነት መጠንን በመግለጽ የሚመለሱ አምስት ጥያቄዎች ያሉት ነው፡፡ በዚህ ስኬል ስር ለቀረቡ ጥያቄዎች መላሾች የሰጡት ምላሽ በሰንጠረዥ 4.9 ተጠቃሎ ቀርቧል፡፡

የጥናቱ ተሳታፊዎች ለቀዳሚው (የራስለውጥ) ስኬል ጥያቄዎች ከሰጡት ስምምነት አንጻር ለዚህ ስኬል ጥያቄዎች የሰጡት ስምምነት ዝቅተኛ ነው፡፡ ከስኬሉ በከፍተኛ የመላሾች ቁጥር ስምምነትን ያገኘው ‹‹ስለማንበብ ያለኝ በራስ መተማመን ከሌሎች ተማሪዎች የተሻለ ነው›› የሚለው ሲሆን ይኸውም የመላሾቹ መጠን 54.1% ነው፡፡ ሌሎቹ ጥያቄዎች ስምምነት ያገኙት ከዚህ በታች በሆኑ የመላሾች መጠን ነው፡፡ ‹‹ሳነብ የሚገጥሙኝን እንግዳ ቃላት ከሌሎች ተማሪዎች በተሻለ እረዳለሁ›› የሚለው በ50.7% መላሾች፣ ‹‹የጽሁፎችን መልዕክት የመረዳት ችሎታዬ ከሌሎች ተማሪዎች ይበልጣል/ ይሻላል›› የሚለው በ48.3% መላሾች እና ‹‹ከሌሎች ተማሪዎች በተሻለ ፍጥነት አነባለሁ›› የሚለው በ44.8% መላሾች ብቻ ስምምነትን ያገኙ ናቸው፡፡

በሌላ በኩል በርከት ያሉ ተማሪዎች በእነዚህ ጥያቄዎች ላይ ለመወሰን እንደተቸገሩ ገልጸዋል፡፡ ‹‹የጽሁፎችን መልዕክት የመረዳት ችሎታዬ ከሌሎች ተማሪዎች ይበልጣል/ ይሻላል›› በሚለው ላይ 38.9% መላሾች፣ ‹‹ከሌሎች ተማሪዎች በተሻለ ፍጥነት አነባለሁ›› በሚለው ላይ 38.4% መላሾች፣ ‹‹ስለማንበብ ያለኝ በራስ መተማመን ከሌሎች ተማሪዎች የተሻለ ነው›› በሚለው ላይ 35.5% መላሾች እና ‹‹ሳነብ የሚገጥሙኝን እንግዳ ቃላት ከሌሎች ተማሪዎች በተሻለ እረዳለሁ›› በሚለው ላይ 30% መላሾች ለመወሰን እንደተቸገሩ ገልጸዋል፡፡

በአሉታዊ ቅርጽ በቀረበው ‹‹ከባድ ጽሁፎችን አንብቦ የመረዳት ችሎታዬ ከክፍል ጓደኞቼ ያንሳል›› በሚለው ሀሳብ ብዙ መላሾች (60.1%) እንደማይስማሙ ሲገልጹ በጣም ጥቂት መላሾች (15.3%) ብቻ እንደሚስማሙ ገልጸዋል፡፡ ይህ ምላሽ በሰንጠረዥ 4.8 የራስለውጣቸውን ከባድ ጽሁፎችን ከመረዳት አንጻር ያላቸውን የግለብቃት እምነት የስምምነት ደረጃ ከገለጹበት ምላሽ ጋር ተቀራራቢነት አለው፡፡

ሰንጠረዥ 4.10

ምጋቤምላሽ (Social Feedback) ግለብቃታዊ ምንጮችን በተመለከተ ለቀረቡ ጥያቄዎች የተማሪዎች ምላሽ በቁጥርና በመቶኛ

ጥያቄ	በጣም እስማማለሁ	እስማማለሁ	መወሰን ያቅተኛል	አልስማማም	በፍጹም አልስማማም	አማካይ
ሌሎች ተማሪዎች እኔ ጥሩ አንባቢ እንደሆንኩ ያምናሉ	18 (8.9%)	59 (29.1%)	99 (48.8%)	19 (9.4%)	8 (3.9%)	3.30
የክፍል ጓደኞቼ እኔ ሳነብ ማዳመጥ ይወዳሉ	13 (6.4%)	49 (24.1%)	100 (49.3%)	28 (13.8%)	13 (6.4%)	3.10
ቤተሰቦቼ እኔ ሳነብ ማዳመጥ ይወዳሉ	44 (21.7%)	61 (30.0%)	57 (28.1%)	30 (14.8%)	11 (5.4%)	3.48
አስተማሪዎቼ እኔ ሳነብ ማዳመጥ እንደሚወዱ አውቃለሁ	22 (10.8%)	37 (18.2%)	109 (53.7%)	26 (12.8%)	9 (4.4%)	3.18
አስተማሪዎቼ የማነበውን የመረዳት ችሎታዬ ጥሩ እንደሆነ ያምናሉ	24 (11.8%)	50 (24.6%)	108 (53.2%)	16 (7.9%)	5 (2.5%)	3.36

የምጋቤምላሽ ግለብቃታዊ ምንጮች ስኬል በተማሪዎች አንብቦ የመረዳት ችሎታና በምጋቤምላሽ ግለብቃታዊ ምንጮች መካከል ያለውን ተዛምዶ በተመለከተ የተሰነዘረውን መላምት ለመመርመር የሚያስፈልጉ መረጃዎች ለማግኘት ለጥናቱ ተሳታፊዎች የቀረበ ነው፡፡ ስኬሉ የስምምነት መጠኑን በመግለጽ የሚመለሱ አምስት ጥያቄዎች ያሉት ሲሆን በሰንጠረዥ 4.10 ተጠቃሎ የቀረበው በስኬሉ ስር ለቀረቡ ጥያቄዎች መላሾች የሰጡት ምላሽ ነው፡፡

ከአጠቃላይ የማንበብ ግለብቃት እምነት መጠይቅ አራት ስኬሎች ውስጥ አነስተኛ መጠን ያለው የጥናቱ ተሳታፊዎችን ስምምነት ያገኘው ይህ የምጋቤምላሽ ግለብቃታዊ ምንጮች ስኬል ነው፡፡ ከአንዱ በስተቀር ለአራቱ ጥያቄዎች ስምምነታቸውን ከገለጹት ይልቅ ለመወሰን የተቸገሩት የመላሾች መጠን በልጦ ተገኝቷል፡፡ ‹‹ሌሎች ተማሪዎች እኔ ጥሩ አንባቢ እንደሆንኩ ያምናሉ›› ለሚለው 38% መላሾች ስምምነታቸውን ሲገልጹ 48.8% መላሾች ለመወሰን መቸገራቸውን ገልጸዋል፡፡ ‹‹አስተማሪዎቼ የማነበውን የመረዳት ችሎታዬ ጥሩ እንደሆነ ያምናሉ›› ለሚለው 36.4% መላሾች ስምምነታቸውን ሲገልጹ 53.2% መላሾች ለመወሰን መቸገራቸውን ገልጸዋል፡፡ ‹‹የክፍል ጓደኞቼ እኔ ሳነብ ማዳመጥ ይወዳሉ›› ለሚለው 30.5% መላሾች ስምምነታቸውን ሲገልጹ 49.3% መላሾች ለመወሰን መቸገራቸውን ገልጸዋል፡፡ ‹‹አስተማሪዎቼ እኔ ሳነብ ማዳመጥ እንደሚወዱ አውቃለሁ›› ለሚለው 29% መላሾች ስምምነታቸውን ሲገልጹ 53.7% መላሾች ለመወሰን መቸገራቸውን ገልጸዋል፡፡

ከስኬሉ በአንጻራዊነት ብዙ ቁጥር ባላቸው የጥናቱ ተሳታፊዎች ስምምነትን ያገኘው ብቸኛ ጥያቄ ‹‹ቤተሰቦቼ እኔ ሳነብ ማዳመጥ ይወዳሉ›› የሚለው ሲሆን ለዚሁ ሃሳብ 51.7% መላሾች ስምምነታቸውን ሲገልጹ 28.1% መላሾች ለመወሰን መቸገራቸውን ገልጸዋል፡፡

ተማሪዎች ስለንባብ ችሎታቸው ከሌሎች ተማሪዎች፣ ከመምህራን፣ ከቤተሰቦቻቸው እና ከሌሎች የማህበረሰብ ክፍሎች የሚያገኙት ምጋቤምላሽ የንባብ ግለብቃት እምነታቸው ላይ ተጽዕኖ ይኖረዋል፡፡ በዚህ መንገድ የሚፈጠረው የማንበብ ግለብቃት እምነት ደግሞ የተማሪዎች አንብቦ የመረዳት ችሎታ ላይ ተጽዕኖ እንደሚኖረው ቢታመንም በዚህ ስኬል የተገኘው መረጃ የሚያሳየው ከአብዛኞቹ መላሾች አዎንታዊ ምላሽ አለመገኘቱን ነው፡፡

በተከታይ የጥናቱ ተሳታፊዎች ስሜታዊ ሁኔታ ግለብቃታዊ ምንጮችን በተመለከተ ለቀረቡላቸው ጥያቄዎች የሰጡትን ምላሽ የድግግሞሽ መጠን የሚያሳይ መረጃ በሰንጠረዥ 4.11 ቀርቧል፡፡

ሰንጠረዥ 4.11

ስሜታዊ ሁኔታ (Physiological States) ግለብቃታዊ ምንጮችን በተመለከተ ለቀረቡ ጥያቄዎች የተማሪዎች ምላሽ በቁጥርና በመቶኛ

ጥያቄ	በጣም እስማማለሁ	እስማማለሁ	መወሰን ያቅተኛል	አልስማማም	በፍጹም አልስማማም	አማካይ
ሳነብ እረጋጋለሁ	60 (29.6%)	78 (38.4%)	41 (20.2%)	17 (8.4%)	7 (3.4%)	3.82
ንባብ የተረበሸ ስሜት እንዲኖረኝ ያደርጋል	4 (2.0%)	12 (5.9%)	29 (14.3%)	49 (24.1%)	109 (53.7%)	4.22
ሳነብ ጥሩ ስሜት አይሰማኝም	13 (6.4%)	32 (15.8%)	15 (7.4%)	51 (25.1%)	92 (45.3%)	3.87
ማንበብ ያስደስተኛል	105 (51.7%)	56 (27.6%)	30 (14.8%)	8 (3.9%)	4 (2.0%)	4.23
ማንበብ እወዳለሁ	115 (56.7%)	57 (28.1%)	17 (8.4%)	6 (3.0%)	8 (3.9%)	4.31

በተማሪዎች አንብቦ የመረዳት ችሎታና ስሜታዊ ሁኔታ ግለብቃታዊ ምንጮች መካከል ያለውን ተዛምዶ በተመለከተ የተሰነዘረውን መላምት ለመመርመር መረጃዎች ለመሰብሰብ ለጥናቱ ተሳታፊዎች የቀረበው ስሜታዊ ሁኔታ ግለብቃታዊ ምንጮች ስኬል ነው፡፡ የስኬሉ አምስት ጥያቄዎች የስምምነት መጠንን በመግለጽ

የሚመለሱ ሲሆን የጥናቱ ተሳታፊዎች ለጥያቄዎቹ የሰጡት ምላሽ በሰንጠረዥ 4.11 ተጠቃሎ ቀርቧል፡፡

ሁሉም የስኬሉ ጥያቄዎች በብዙዎቹ መልስ ሰጪዎች ስምምነትን እንዳገኙ በሰንጠረዡ የቀረበው መረጃ ያሳያል፡፡ ‹‹ማንበብ እወዳለሁ›› የሚለው 84.8% የጥናቱ ተሳታፊዎችን ስምምነት በማግኘት የመጀመሪውን ደረጃ ሲይዝ፤ ‹‹ማንበብ ያስደስተኛል›› የሚለው ደግሞ በ79.3% መላሾች ስምምነት ሁለተኛውን ደረጃ ይዟል፡፡ ‹‹ሳነብ እረጋጋለሁ›› የሚለውም በሶስተኛ ደረጃ ከፍተኛ (68%) የመላሾችን ስምምነት ያገኘ ነው፡፡

በተገላቢጦሽ የቀረቡት ጥያቄዎችም እንዲሁ በአዎንታ ሊተረጎም የሚችል ምላሽ ያስገኙ ናቸው፡፡ ‹‹ንባብ የተረበሸ ስሜት እንዲኖረኝ ያደርጋል›› የሚለው በ77.8% መላሾች ስምምነት ሲያጣ በ 7.9% መላሾች ብቻ ተቀባይነት አግኝቷል፡፡ ‹‹ሳነብ ጥሩ ስሜት አይሰማኝም›› የሚለውም እንዲሁ በብዙ መላሾች (70.4%) ስምምነት አላገኘም፡፡ በአሉታዊ ቅርጽ የቀረቡትን ሃሳቦች የማይስማሙ መላሾች መብዛታቸው ንባብ በአብዛኞቹ ተማሪዎች ላይ አዎንታዊ ስሜትን እንደሚፈጥር የሚያሳይ ነው፡፡ የስሜታዊ ሁኔታ ግለብቃታዊ ምንጮች ስኬል ጥያቄዎች ከፍተኛ ቁጥር ባላቸው መልስ ሰጪዎች አዎንታዊ ምላሽን ያስገኙ መሆናቸው የተማሪዎቹ የንባብ ስሜት ጥሩ የሚባል ደረጃ ላይ እንደሚገኝ የሚያመላክት ነው፡፡ ይህ አይነቱ የንባብ ስሜታዊ ሁኔታ ደግሞ አንብቦ የመረዳት ችሎታ ላይ አዎንታዊ ተጽዕኖ ሊኖረው እንደሚችል ይገመታል፡፡

ሰንጠረዥ 4.12

አጠቃላይ የግለብቃትእምነትን ለመፈተሽ ለቀረበ ጥያቄ የተማሪዎች ምላሽ በቁጥርና በመቶኛ

ጥያቄ	በጣም እስማማለሁ	እስማማለሁ	መወሰን ያቅተኛል	አልስማማም	በፍጹም አልስማማም	አማካይ
ጥሩ አንባቢ ነኝ ብዬ አምናለሁ	51 (25.1%)	98 (48.3%)	43 (21.2%)	11 (5.4%)	0 (0%)	3.93

በዚህ ጥናት የተማሪዎችን የማንበብ ግለብቃት እምነት በተመለከተ መረጃ ለመሰብሰብ ጥቅም ላይ የዋለው የጽሁፍ መጠይቅ ምንጭ የሆነው በሂንክ፣ ማሪናክ እና ሚልኒክ (2012) የተዘጋጀው የማንበብ ግለብቃት እምነት መጠይቅ በውስጡ ካካተታቸው አራት ስኬሎች በተጨማሪ የተማሪዎችን አጠቃላይ የማንበብ ግለብቃት እምነት የሚፈትሽ አንድ ጥያቄ አካቷል፡፡ ይህ ጥያቄ ‹‹ጥሩ አንባቢ ነኝ ብዬ አምናለሁ›› የሚል ሲሆን በዚህ ጥናት መጠይቅ ውስጥም ተካቶ የጥናቱ ተሳታፊዎች ምላሽ እንዲሰጡበት ተደርጓል፡፡ በዚህ ሂደት የተገኘው መረጃ በሰንጠረዥ 4.12 ተጠቃሎ ቀርቧል፡፡ በሰንጠረዡ በቀረበው መረጃ መሰረት 73.4% መላሾች እንደሚስማሙ፣ 5.4% መላሾች እንደማይስማሙ እና 21.2% መላሾች ለመወሰን እንደተቸገሩ ገልጸዋል፡፡ ይህም የሚያሳየው ብዙዎቹ ተማሪዎች ጥሩ አንባቢ እንደሆኑ እንደሚያምኑ ሲሆን የተማሪዎች የማንበብ ግለብቃት እምነት ከፍ ማለት ደግሞ ለአንብቦ የመረዳት ችሎታ አስተዋጽኦ ሊኖረው እንደሚችል ይገመታል፡፡

ሰንጠረዥ 4.13

የተማሪዎች የራስመር ብልሃቶች አጠቃቀም ምላሽ አማካይና መደበኛ ልይይት

የመጠይቅ ስኬሎች	የአማካዮች አማካይ*	የድምር አማካይ**	የድምር አማካይ መደበኛ ልይይት
1. የቅድመትግበራ ደረጃ			
1.1. የማቀድና ማለም ብልሃቶች	3.59	17.94	3.99
1.2 አካባቢን የማዘጋጃ ብልሃቶች	3.87	15.49	3.57
2. የትግበራ ደረጃ			
2.1 የማደራጀትና ማዋቀር ብልሃቶች	3.47	17.37	3.78
2.2 የማስታወስና ሽምደዳ ብልሃቶች	3.8	19.24	3.99
2.3 የቁጥጥር ብልሃቶች	3.6	18.00	3.52
2.4 እገዛ የመጠየቅ ብልሃቶች	3.47	13.87	3.37
3. የግለጽብረቃ ደረጃ			
3.1 የግለማበረታቻ ብልሃቶች	3.19	15.95	3.36

* በንኡስ ስኬሉ ውስጥ ያለ የእያንዳንዱ ጥያቄ አማካይ ተደምሮ ለንኡስ ስኬሉ ጥያቄዎች ብዛት ተካፍሎ የተገኘ ውጤት (የንኡስ ስኬሉን ውጤት ከ1-5 ባለ መለኪያ የሚለካ የአማካዮች አማካይ ማለት ነው)፡፡

** ተማሪዎች በንኡስ ስኬሉ ያስመዘገቡት የሁሉም ጥያቄዎች ድምር አማካይ

በሙከራ ጥናቱ ጊዜ ከጥናቱ ተላውጦዎች ውስጥ አንዱ የሆነውን የተማሪዎች የራስመር ብልሃቶች አጠቃቀም በተመለከተ መረጃ ለማግኘት ጥቅም ላይ የዋለው መጠይቅ በቅድመ ትግበራ፣ በትግበራና በግለጽብረቃ ደረጃ የተከፋፈሉ ዘጠኝ ስኬሎች ነበሩ፡፡ የአስተማማኝነት ትንተና ተሰርቶ ዝቅተኛ ነጥብ ያስመዘገቡ ሁለት ስኬሎች ተቀንሰው የመጠይቁ ስኬሎች ሰባት እንዲሆኑ ተደርጓል፡፡ በእነዚህ ስኬሎች የተሰበሰበው መረጃ አማካይ እና መደበኛ ልይይት በሰንጠረዥ 4.13 ቀርቧል፡፡

በሰንጠረዡ በቀረበው መረጃ መሰረት አካባቢን የማዘጋጃ ብልሃቶች ስኬል ከፍተኛውን (3.87) አማካይ ያስገኘ ነው፡፡ በተከታይነት ከፍተኛ አማካይ ያስመዘገበው ስኬል የማስታወስና ሽምደዳ ብልሃቶች ስኬል ሲሆን ነጥቡም 3.8 ነው፡፡ የቁጥጥር ብልሃቶች ስኬል እና የማቀድና ማለም ብልሃቶች ስኬል ተቀራራቢነት ያላቸውን አማካይ ነጥቦች (ማለትም 3.6 እና 3.59 በቅደምተከተል) ያስመዘገቡ ስኬሎች ናቸው፡፡ የማደራጀትና ማዋቀር ብልሃቶች ስኬልና እገዛ የመጠየቅ ብልሃቶች ስኬል ተመሳሳይ አማካይ (3.47) ያስመዘገቡ ናቸው፡፡ ዝቅተኛውን አማካይ ውጤት (3.19) የያዘው ደግሞ የግለማበረታቻ ብልሃቶች ስኬል ነው፡፡

ስለሌላኛው የጥናቱ ተላውጦ የማንበብ ግለብቃት እምነት ከጥናቱ ተሳታፊዎች የተሰበሰበው መረጃ አማካይና መደበኛ ልይይት በቀጣዩ ሰንጠረዥ ቀርቧል፡፡

ሰንጠረዥ 4.14

የተማሪዎች የግለብቃት እምነት ምላሽ አማካይና መደበኛ ልይይት

የመጠይቅ ስኬሎች	የአማካዮች አማካይ*	የድምር አማካይ**	የድምር አማካይ መደበኛ ልይይት
የራስ ለውጥ(Progress) ግለብቃታዊ ምንጮችን በተመለከተ ለቀረቡ ጥያቄዎች የተማሪዎች ምላሽ	4.47	29.03	4.10
ምልከታዊ ንጽጽር(Observational Comparison) ግለብቃታዊ ምንጮችን በተመለከተ ለቀረቡ ጥያቄዎች የተማሪዎች ምላሽ	3.51	17.57	3.13
ምጋቤምላሽ(Social Feedback) ግለብቃታዊ ምንጮችን በተመለከተ ለቀረቡ ጥያቄዎች የተማሪዎች ምላሽ	3.28	16.41	3.15
ስሜታዊ ሁኔታ(Physiological States) ግለብቃታዊ ምንጮችን በተመለከተ ለቀረቡ ጥያቄዎች የተማሪዎች ምላሽ	4.09	20.45	3.71
የግለብቃትእምነትን ለመፈተሽ ለቀረበ ጥቅል ጥያቄ የተማሪዎች ምላሽ	3.93	-	0.82

የሙከራ ጥናቱ ሲደረግ የጥናቱን ተሳታፊዎች የማንበብ ግለብቃት እምነት በተመለከተ መረጃ ለመሰብሰብ ጥቅም ላይ የዋለው የጽሁፍ መጠይቅ በአራት ስኬሎች የተከፋፈሉ ሃያሰባት ጥያቄዎች ያሉት ነበር፡፡ ከሙከራ ጥናቱ በተገኙ ልምዶች መነሻነት አራት ጥያቄዎች ተቀንሰው መጠይቁ በአራት ስኬሎች የቀረቡ ሃያሶስት ጥያቄዎች እንዲኖሩት ተደርጓል፡፡ ተሳታፊዎቹ ለእነዚህ ስኬሎች የሰጡት ምላሽ አማካይና መደበኛ ልይይት በሰንጠረዥ 4.14 የቀረበው ነው፡፡

በሰንጠረዡ መረጃ መሰረት የራስለውጥ ግለብቃታዊ ምንጭ ስኬል ከፍተኛ (4.47) አማካይ በማስመዝገብ ቀዳሚ ሆኗል፡፡ በ4.09 አማካይ ነጥብ የሁለትኘነቱን ደረጃ የያዘው የስሜታዊ ሁኔታ ግለብቃታዊ ምንጭ ስኬል ሲሆን የምልከታዊ ንጽጽር ግለብቃታዊ ምንጭ ስኬል እና የምጋቤምላሽ ግለብቃታዊ ምንጭ ስኬል ደግሞ በቅደምተከተል 3.51 እና 3.28 አማካይ ውጤት የተመዘገበባቸው ስኬሎች ናቸው፡፡

ከአራቱ የማንበብ ግለብቃት እምነት ስኬሎች ውስጥ የራስለውጥ ግለብቃታዊ ምንጭ ስኬል ብቻ ሰባት ጥያቄዎች ያሉት ሲሆን የተቀሩት ስኬሎች እያንዳንዳቸው አምስት አምስት ጥያቄዎች ያሏቸው ናቸው፡፡ በመሆኑም የስኬሎቹ የድምር አማካይ ሲነጻጸር ከጥያቄዎቻቸው ብዛት አንጻር መሆን ስላለበት የራስለውጥ ግለብቃታዊ ምንጭ ስኬል አማካይ ከሌሎቹ ጋር ያለው ልዩነት የሰፋው ስኬሉ በጥያቄ ብዛት ከሌሎቹ በሁለት የሚበልጥ በመሆኑ እንደሆነ መገንዘብ ያስፈልጋል፡፡ ይሁን እንጂ ከላይ በቀረበው የአማካዮች አማካይ ተሰልቶ የተገኘው ነጥብም (4.47) የሚያሳያው ስኬሉ ከሌሎቹ ስኬሎች የበለጠ አማካይ የተመዘገበበት መሆኑን ነው፡፡

የጥናቱን ተሳታፊዎች አንብቦ የመረዳት ችሎታ ለመለካት በቀረበው ፈተና የተገኘው መረጃ አማካይ ውጤትና መደበኛ ልይይት በሰንጠረዥ 4.15 ተጠቃሎ ቀርቧል፡፡

ሰንጠረዥ 4.15

የተማሪዎች አንብቦ የመረዳት ችሎታአማካይና መደበኛ ልይይት

ጥገኛ ተላውጦ	ዝቅተኛ	ከፍተኛ	አማካይ*	መደበኛ ልይይት
1. አንብቦ በግልጽ የቀረበን ሀሳብ የመረዳት ችሎታ	0	100	49.81	22.91
2. አንብቦ አንድምታዊ ፍችን የመረዳት ችሎታ	0	100	59.41	27.93
3. አንብቦ አውዳዊ ፍችን የመረዳት ችሎታ	0	100	64.46	30.80
4. አጠቃላይ አንብቦ የመረዳት ችሎታ	5	95	56.65	22.46

*ናሙና=203

የጥናቱ ጥገኛ ተላውጦ የሆነውን የተማሪዎች አንብቦ የመረዳት ችሎታ ለመፈተሽ ያገለገለው ፈተና አንብቦ በግልጽ የቀረበን ሀሳብ የመረዳት ችሎታ፣ አንብቦ አንድምታዊ ፍችን የመረዳት ችሎታ እና አንብቦ አውዳዊ ፍችን የመረዳት ችሎታ የሚሉ አንብቦ የመረዳት ክፍሎችን እንዲመዝን ታስቦ የተዘጋጀ ነው፡፡ ሰንጠረዥ 4.15 የያዘው መረጃ ተማሪዎች በሶስቱ አንብቦ የመረዳት ችሎታ ክፍሎች ያስመዘገቡትን አማካይ ውጤት ነው፡፡ በሰንጠራዡ መረጃ መሰረት የተማሪዎቹ አንብቦ አውዳዊ ፍችን የመረዳት ችሎታ አማካይ ከሌሎቹ አንጻር ከፍተኛ (64.46%) መሆኑን ያሳያል፡፡ አንብቦ አንድምታዊ ፍችን የመረዳት ችሎታ እና አንብቦ በግልጽ የቀረበን ሀሳብ የመረዳት ችሎታ አማካይ ውጤትም በቅደምተከተል 59.41% እና

49.81% መሆኑን መረጃው ያሳያል፡፡ በሰንጠረዡ የመጨረሻ መስመር የቀረበው መረጃ የሚያሳየው አጠቃላይ የተማሪዎቹ አንብቦ የመረዳት ችሎታ አማካይ እና መደበኛ ልይይት ሲሆን በመረጃው መሰረትም የተማሪዎቹ አጠቃላይ አንብቦ የመረዳት ችሎታ አማካይ 56.65% መሆኑን ያሳያል፡፡

ይህ ውጤት ከ100% የተሰላ በመሆኑ 50%ን እንደ እኩሌታ ነጥብ መውሰድ ይቻላል፡፡ በዚህ መሰረት የተማሪዎቹ አጠቃላይ አንብቦ የመረዳት ችሎታ አማካይ ነጥብ (56.65%) ከዚህ እኩሌታ ነጥብ ብዙም ያልራቀ መሆኑ ተማሪዎቹ በአንብቦ መረዳት ችሎታ መለኪያ ፈተናው ያስመዘገቡት ውጤት ጥሩ ሊባል የሚችል እንዳልሆነ መረዳት ይቻላል፡፡ በተጨማሪም አንብቦ በግልጽ የቀረበን ሀሳብ የመረዳት ችሎታ አማካይ ውጤት ደግሞ ከእኩሌታ ነጥቡም በታች ሆኖ ተመዝግቧል፡፡

በዚህ መረጃ መነሻነት በቀጣይ የምዕራፉ ክፍሎች በጥናቱ መላምት መሰረት የተማሪዎቹ አንብቦ የመረዳት ችሎታ ያለበትን ደረጃ፣ በጾታ ምክንያት በተማሪዎች አንብቦ የመረዳት ችሎታ ላይ ልዩነት መኖር አለመኖሩን እና በራስመር ብልሃቶች አጠቃቀም፣ በግለብቃት እምነት እና በአንብ የመረዳት ችሎታ መካከል ተዛምዶ መኖር አለመኖሩን ለመፈተሽ ልዩ ለዩ ስታትስቲካዊ ዘዴዎች በመጠቀም የተሰራው የውጤት ትንተናና ማብራሪያ ቀርቧል፡፡

4.2 የተማሪዎች አንብቦ የመረዳት ችሎታ ደረጃ

የተማሪዎቹ አንብቦ የመረዳት ችሎታ ያለበትን ደረጃ ለመወሰን የፈተና ውጤት አማካይና መደበኛ ልይይት ተፈትሿል፡፡ ከአንብቦ መረዳት ችሎታ መለኪያ ፈተናው የተገኘው ውጤት ትንተና በሰንጠረዥና በገለጻ ቀርቧል፡፡

ሰንጠረዥ 4.16

የተማሪዎች አንብቦ የመረዳት ችሎታ ደረጃ

ጥገኛ ተላውጦ	አማካይ*	መደበኛ ልይይት	አንብቦ የመረዳት ችሎታ መለኪያ			
			0-25	26-49	50-75	76-100
1. አንብቦ በግልጽ የቀረበን ሀሳብ የመረዳት ችሎታ	49.81	22.91	45 (22.2%)	49 (24.1%)	71 (35%)	38 (18.7%)
2. አንብቦ አንድምታዊ ፍችን የመረዳት ችሎታ	59.41	27.93	35 (17.2%)	38 (18.7%)	45 (22.2%)	85 (41.9%)
3. አንብቦ አውዳዊ ፍችን የመረዳት ችሎታ	64.46	30.80	30 (14.8%)	16 (7.9%)	59 (29%)	98 (48.3%)
4. አንብቦ የመረዳት ክሂል	56.65	22.46	32 (15.7%)	36 (17.7%)	98 (48.3%)	37 (18.3%)

*ናሙና=203

በሰንጠረዥ 4.16 የቀረበው መረጃ አንብቦ በግልጽ የቀረበን ሀሳብ የመረዳት ችሎታ፣ አንብቦ አንድምታዊ ፍችን የመረዳት ችሎታ እና አንብቦ አውዳዊ ፍችን የመረዳት ችሎታ የሚሉ አንብቦ የመረዳት ክፍሎች ላይ የተማሪዎቹ የችሎታ አማካይ እና

የተማሪዎች ስርጭት በችሎታ አማካይ መለኪያ ምን እንደሚመስል የሚያስረዳ ነው፡፡ በሰንጠረዡ መረጃ መሰረት የተማሪዎቹ የችሎታ አማካይ በአንብቦ መረዳት ክፍሎች ሲገለጽ በግልጽ የቀረበን ሀሳብ የመረዳት ችሎታ አማካይ 49.81%፣ አንብቦ አንድምታዊ ፍችን የመረዳት ችሎታ አማካይ 59.41% እና አንብቦ አውዳዊ ፍችን የመረዳት ችሎታ አማካይ 64.46% መሆኑን መረዳት ይቻላል፡፡ አንብቦ የመረዳት ክፍሎች ድምር ውጤት የሆነው የተማሪዎች አንብቦ የመረዳት ችሎታ አማካይ 56.65% መሆኑን የሰንጠረዡ መረጃ ያመላክታል፡፡

ሰንጠረዥ 4.16 ከችሎታ አማካይ በተጨማሪ የተማሪዎች ስርጭት በችሎታ አማካይ መለኪያ በመቶኛ ምን ያህል እንደሆነ የሚያሳይ መረጃ ይዟል፡፡ በመረጃው መሰረት የአንብቦ መረዳት ፈተናውን ከተፈተኑ ተማሪዎች መካከል በአንብቦ በግልጽ የቀረበን ሀሳብ የመረዳት ችሎታ ክፍል ከ76%-100% ውጤት ያገኙ ተፈታኞች 38(18.7%)፣ ከ50%-75% ውጤት ያገኙ ተፈታኞች 71(35%) እና ከ50% በታች ውጤት ያገኙ ተፈታኞች 94(46.3%) ናቸው፡፡ አንብቦ አንድምታዊ ፍችን የመረዳት ችሎታ ክፍልን በተመለከተ ከ76%-100% ውጤት ያገኙ ተፈታኞች 85(41.9%)፣ ከ50%-75% ውጤት ያገኙ ተፈታኞች 45(22.2%) እና ከ50% በታች ውጤት ያገኙ ተፈታኞች 73(35.9%) ሲሆኑ አንብቦ አውዳዊ ፍችን የመረዳት ችሎታ ክፍልን በተመለከተ ደግሞ ከ76%-100% ውጤት ያገኙ ተፈታኞች 98(48.3%)፣ ከ50%-75% ውጤት ያገኙ ተፈታኞች 59(29%) እና ከ50% በታች ውጤት ያገኙ ተፈታኞች 46(22.7%) መሆናቸውን ከሰንጠረዡ መረጃ መረዳት ይቻላል፡፡ የአንብቦ መረዳት ችሎታ

ፈተናው አጠቃላይ ውጤት እንደሚያሳየውም ከ50% በታች ውጤት ያገኙ ተፈታኞች 68(33.4%) ብቻ ሲሆኑ፤ ከ50%-75% ውጤት ያገኙ ተፈታኞች 98(48.3%)፣ ከ76%-100% ውጤት ያገኙ ተፈታኞች ደግሞ 37(18.3%) ናቸው፡፡ ከዚህም አንብቦ የመረዳት ችሎታ ፈተናውን የተፈተኑ የተማሪዎች ውጤት መካከለኛ የሚባል እንደሆነ መረዳት ይቻላል፡፡ ይህም የተማሪዎች በአማርኛ ቋንቋ አንብቦ የመረዳት ችሎታን በተመለከተ በክለሳ ድርሳናት ውስጥ ከተጠቀሱት ጥናቶች (ማስተዋል፣ 1989 ዓ.ም.፤ ተስፋዬ፣ 2001 ዓ.ም.፤ ፓይፐ፣ 2010) ውጤት ጋር ስምምነት የሌለው አድርጎታል፡፡ በዚህ ጥናት የተገኘው ውጤት የሚያሣየው በጥናቱ የተሳተፉ የዘጠነኛ ክፍል ተማሪዎች አንብቦ የመረዳት ችሎታ በቀደምት ጥናቶች እንደተገኘው ዝቅተኛ ሳይሆን መካከለኛ መሆኑን ነው፡፡ በቀደምት ጥናቶቹና በዚህ ጥናት መካከል ያለው የጊዜ ልዩነት ሰፊ መሆኑ በተማሪዎቹ ችሎታ ላይ ልዩነት ሊፈጥሩ የሚችሉ ብዙ ተላውጠዋች እንዲከሰቱ ምክንያት ሊሆን ይችላል፡፡ ከቀደምት ጥናቶቹ ውስጥ የፓይፐ (2010) ጥናት አጠቃላይ የተማሪዎችን በአማርኛ ቋንቋ አንብቦ የመረዳት ችሎታ በተመለከተ ፍንጭ ይሰጣል በሚል በዚህ ጥናት ቢቃኝም በአንደኛ ደረጃ ትምህርት ቤት ተማሪዎች ላይ የተሰራ በመሆኑ በሁለተኛ ደረጃ ትምህርት ቤት ተማሪዎች ላይ ከተሰራው ከዚህ ጥናት ውጤት ጋር በቀጥታ ሊነጻጸር ስለማይችል ለውጤቱ መለየት ምክንያት ሊሆን ይችላል፡፡ በተጨማሪም በዚህ ጥናት የተማሪዎችን በአማርኛ ቋንቋ አንብቦ የመረዳት ችሎታ ለመለካት ተግባር ላይ የዋለው የአንብቦ የመረዳት ችሎታ መለኪያ ፈተና በሙከራ ጥናት ተተግብሮ የተገቢነትና የአስተማማኝነት ፍተሻ የተደረገለት ቢሆንም

እንደቀደምት ጥናቶቹ ሁሉ መደበኛ ፈተና (standard test) ጥቅም ላይ አለመዋሉ ለጥናቱ ግኝት መለያየት ምክንያት ሊሆን ይችላል፡፡

4.3 የተማሪዎች አንብቦ የመረዳት ችሎታ፣ የራስመር ብልሃቶች አጠቃቀም፣ የማንበብ ግለብቃት እምነት ልዩነት በጾታ

4.3.1 የተማሪዎች አንብቦ የመረዳት ችሎታ ልዩነት በጾታ

የተማሪዎች ጾታ እንደነጻ ተላውጠ በአንብቦ የመረዳት ችሎታ ላይ ያለውን ተጽዕኖ ለማወቅ የአማካዮች ንጽጽርና የቲቴስት ፍተሻ ተደርጓል፡፡ የተማሪዎች አንብቦ የመረዳት ችሎታ በጾታ ልዩነት አያሳይም የሚለውን የጥናቱን መላምት ለመፈተሽ በአንብቦ መረዳት ችሎታ አማካይ ንጽጽርና በቲ ቴስት የተደረገው የውጤት ትንተናና ማብራሪያ በሰንጠረዥ 4.17 ቀርቧል፡፡

ሰንጠረዥ 4.17

የሴቶችና የወንዶች ተማሪዎች አንብቦ የመረዳት ችሎታ ልዩነት በአማካይ ንጽጽርና

በቲ ቴስት ፍተሻ

ጥገኛ ተላውጦ	የቡድኖች ስታትስቲክስ				የአማካዮች እኩልዮሽ ቲ ቴስት		
	ጾታ	የናሙና ብዛት	አማካይ	መደበኛ ልይይት	የቲ ዋጋ	የነጻነት ደረጃ	የፒ ዋጋ
1. አንብቦ በግልጽ የቀረበን ሀሳብ የመረዳት ችሎታ	ሴት	137	51.83	23.04	1.818	201	.071
	ወንድ	66	45.627	22.24			
	ድምር	203	49.81	22.91			
2. አንብቦ አንድምታዊ ፍችን የመረዳት ችሎታ	ሴት	137	60.44	27.70	.756	201	.451
	ወንድ	66	57.27	28.48			
	ድምር	203	59.41	27.93			
3. አንብቦ አውዳዊ ፍችን የመረዳት ችሎታ	ሴት	137	64.61	31.08	.099	201	.921
	ወንድ	66	64.15	30.42			
	ድምር	203	64.46	30.80			
4. አጠቃላይ አንብቦ የመረዳት ችሎታ	ሴት	137	57.88	22.51	1.128	201	.261
	ወንድ	66	54.09	22.31			
	ድምር	203	56.65	22.46			

በሰንጠረዥ 4.17 የቀረበው መረጃ በ P<0.05 የስህተት ይሁንታ በባለሁለት ጫፍ ፍተሻ በነጻ ናሙና ቲ ቴስት ተሰልቶ የተገኘና በሴትና በወንድ ተማሪዎች መካከል የታየውን አንብቦ የመረዳት ችሎታ ልዩነት የሚያሳይ ነው፡፡ በሰንጠረዡ በቀረበው መረጃ መሰረት የሴት ተማሪዎች አማካይ አንብቦ በግልጽ የቀረበ ሀሳብን በመረዳት ችሎታ 51.83፣ አንብቦ አንድምታዊ ፍችን በመረዳት ችሎታ 60.44 እና አንብቦ አውዳዊ ፍችን በመረዳት ችሎታ 64.61 ሲሆን መደበኛ ልይይቱም በቅደምተከተል 23.03፣ 27.7 እና 31.08 ሆኗል፡፡ የወንድ ተማሪዎች አንብቦ በግልጽ የቀረበን ሀሳብ የመረዳት ችሎታ፣ አንብቦ አንድምታዊ ፍችን የመረዳት ችሎታ እና አንብቦ አውዳዊ ፍችን የመረዳት ችሎታ አማካይ ውጤት በቅደም ተከተል 45.627፣ 57.27 እና 64.15 ሲሆን መደበኛ ልይይቱም 22.24፣ 28.48 እና 30.42 ነው፡፡

የሶስቱ ንኡስ ክሂሎች ድምር ውጤት የሆነው አጠቃላይ አንብቦ የመረዳት ችሎታ አማካይ ውጤት የሴት ተማሪዎች 57.88 ሲሆን የወንድ ተማሪዎች 54.9 ነው፤ መደበኛ ልይይቱም የሴት ተማሪዎች 22.51 ሲሆን የወንድ ተማሪዎች 22.31 ነው፡፡ የአማካይ ውጤቱ የሚያሳየው አንብቦ በግልጽ የቀረበን ሀሳብ የመረዳት ችሎታ፣ አንብቦ አንድምታዊ ፍችን የመረዳት ችሎታ እና አንብቦ አውዳዊ ፍችን የመረዳት ችሎታ በሚሉት ሶስቱም የአንብቦ መረዳት ችሎታ ክፍሎች የሴት ተማሪዎች አማካይ ከወንድ ተማሪዎች በተወሰነ መጠን እንደሚበልጥ ነው፡፡ የአማካይ ልዩነቱም አንብቦ በግልጽ የቀረበን ሀሳብ የመረዳት ችሎታ 6.203፣ አንብቦ አንድምታዊ ፍችን የመረዳት ችሎታ 3.17 እና አንብቦ አውዳዊ ፍችን የመረዳት ችሎታ 0.46 ሲሆን በአጠቃላይ

አንብቦ የመረዳት ችሎታ የአማካይ ልዩነቱ 3.79 ሆኗል፡፡ ነገርግን ይህ የአማካይ ውጤት ልዩነት ከማሳየት በዘለለ የልዩነቱን የጉልህነት ደረጃ የሚያሳይ ባለመሆኑ ይህን ለማረጋገጥ የሚያስችለንን የቲ ቴስት ውጤት ማየት ያስፈልጋል፡፡

በP<0.05 የስህተት ይሁንታ፣ በ201 የነጻነት ደረጃ፣ በባለሁለት ጫፍ ነጻ ናሙና ቲ ቴስት በመጠቀም ጾታ በተማሪዎቹ አንብቦ በግልጽ የቀረበን ሀሳብ የመረዳት ችሎታ፣ አንብቦ አንድምታዊ ፍችን የመረዳት ችሎታ እና አንብቦ አውዳዊ ፍችን የመረዳት ችሎታ አማካይ ውጤት ላይ ያስከተለውን ልዩነት ትክክለኛነትና የጉልህነት ደረጃ በስታትስቲክስ ለማረጋገጥ የአማካዮች እኩልዮሽ ፍተሻ ተደርጓል፡፡ በውጤቱ መሰረትም የእያንዳንዱ አንብቦ የመረዳት ችሎታ ክፍል የስህተት ይሁንታ ከ0.05 በላይ (P>0.05) መሆኑ ስለተገለጸ በሴትና ወንድ ተማሪዎች መካከል የታየው አንብቦ የመረዳት ችሎታ አማካይ ልዩነት በስታትስቲክስ ጉልህ አለመሆኑን ያሳያል፡፡ ስለሆነም የ11ኛ ክፍል አማርኛ ቋንቋ አፍፊት ተማሪዎች ጾታ በአንብቦ የመረዳት ችሎታቸው ላይ ልዩነት እንደማይፈጥር የሚገልጸው መላምት ተቀባይነት ያገኛል፡፡ በዚህ ጥናት ጾታ በተማሪዎች አንብቦ የመረዳት ችሎታ ላይ ጉልህ ተጽዕኖ እንደሌለው የተገለጸው ውጤት ጥናቱን ከሌሎች መሰል ጥናቶች (አስጋራባዲ፣ ሮሂ እና ጃፋሪጎሃር፣ 2015፤ ኦዳ እና አብዱልቃዲም፣ 2017፤ ሰኪሶ፣ 2016፤ ብላኮስ እና ፓፓዲሚትሪዮስ፣ 2015) ጋር ተመሳሳይ አድርጎታል፡፡ በአንጻሩ የዚህ ጥናት ውጤት ጾታ በአንብቦ የመረዳት ችሎታ ላይ ልዩነት እንደሚፈጥር ካረጋገጡ ጥናቶች (አል-ካሚሲ፣ አል-ባርዋኒ፣ አል-መክላፊ እና ኦስማን፣ 2016፤ ጎርጂያን እና ጃቫዲፋር፣

2013፤ ፕራይስ-ሞሀር እና ፕራይስ፣ 2017፤ ሰኪሶ፣ 2016) ጋር የተለየ አድርጎታል፡፡ በጾታ እና በተማሪዎች አንብቦ የመረዳት ችሎታ መካከል ያለው ግንኙነት ምን እንደሚመስል ለመመርመር በተለያዩ አውዶች የተጠኑ ጥናቶች ያገኙት ውጤት የተለያየ እንደሆነው ሁሉ በዚህ ጥናት የተገኘው ውጤት ከተወሰኑት ጥናቶች የተለየ ለመሆኑ የጥናቱ አውድ መለየት ምክንያት ሊሆን ይችላል፡፡ በእነዚህ ጥናቶች አንብቦ የመረዳት ችሎታን ለመለካት አጥኚዎች የተጠቀሙባቸው የአንብቦ መረዳት ችሎታ መለኪያ ፈተናዎች በተለያዩ ተቋማት የተዘጋጁ መደበኛ ፈተናዎች፣ ብሔራዊ ፈተናዎች፣ የክፍል ፈተናዎች ወይም በአጥኚዎች የተዘጋጁ ፈተናዎች መሆናቸው በተላውጠው ምዘና ላይ ልዩነት ይፈጥራል፡፡ ይህም ልዩነት ተላውጠውን በተመለከተ የተጠኑ ጥናቶች ላይ ተጽዕኖ አሳድሮ ይሆናል፡፡

4.3.2 የተማሪዎች የማንበብ ግለብቃት እምነት ልዩነት በጾታ

የተማሪዎች ጾታ እንደነጻ ተላውጦ በንባብ ግለብቃት እምነት ላይ ያለውን ተጽዕኖ ለማወቅ የአማካዮች ንጽጽርና የቲቴስት ፍተሻ ተደርጓል፡፡ የተማሪዎች የማንበብ ግለብቃት እምነት በጾታ ልዩነት አያሳይም የሚለውን የጥናቱን መላምት ለመፈተሽ በአንብቦ መረዳት ችሎታ አማካይ ንጽጽርና በቲ ቴስት የተደረገው የውጤት ትንተናና ማብራሪያ በሰንጠረዥ 4.18 ቀርቧል፡፡

ሰንጠረዥ 4.18

የሴቶችና የወንዶች የግለብቃት እምነት ልዩነት በአማካይ ንጽጽርና በቲ ቴስት ፍተሻ

ተላውጦ	የቡድኖች ስታትስቲክስ				የአማካዮች እኩልዮሽ ቲ ቴስት		
	ጾታ	የናሙና ብዛት	አማካይ	መደበኛ ልይይት	የቲ ዋጋ	ነጻነት ደረጃ	የፒ ዋጋ
1. የራስ ለውጥ የግለብቃት እምነት ምንጮች	ሴት ወንድ	137 66	29.387 28.273	3.8601 4.4912	1.825	201	.070
2. ምልከታዊ ንጽጽር የግለብቃት እምነት ምንጮች	ሴት ወንድ	137 66	17.584 17.530	2.8969 3.5872	.106	107	.916
3. ምጋቤምላሽ የግለብቃት እምነት ምንጮች	ሴት ወንድ	137 66	16.387 16.470	3.1535 3.1633	.175	128	.861
4. ስሜታዊ ሁኔታ የግለብቃት እምነት ምንጮች	ሴት ወንድ	137 66	20.832 19.652	3.5305 3.9633	2.143	201	.033
5. አጠቃላይ የማንበብ ግለብቃት እምነት ምንጮች	ሴት ወንድ	137 66	88.153 85.788	9.6077 12.9917	1.316	100	.196

በሰንጠረዥ 4.18 የቀረበው መረጃ በ P<0.05 የስህተት ይሁንታ በባለሁለት ጫፍ ፍተሻ በነጻ ናሙና ቲ ቴስት ተሰልቶ የተገኘና በሴትና በወንድ ተማሪዎች መካከል የታየውን የማንበብ ግለብቃት እምነት ልዩነት የሚያሳይ ነው፡፡ በሰንጠረዡ መረጃ መሰረት የሴት ተማሪዎች አማካይ የራስ ለውጥ የግለብቃት እምነት 29.387፣ ምልከታዊ ንጽጽር የግለብቃት እምነት 17.584፣ ምጋቤምላሽ የግለብቃት እምነት 16.387 እና ስሜታዊ ሁኔታ የግለብቃት እምነት 20.832 ሲሆን መደበኛ ልይይቱም

በቅደምተከተል 3.8601፣ 2.8969፣ 3.1535፣ እና 3.5305 ሆኗል፡፡ የወንድ ተማሪዎች የራስ ለውጥ የግለብቃት እምነት፣ ምልከታዊ ንጽጽር የግለብቃት እምነት፣ ምጋቤምላሽ የግለብቃት እምነት እና ስሜታዊ ሁኔታ የግለብቃት እምነት አማካይ ውጤት በቅደም ተከተል 28.273፣ 17.530፣ 16.470 እና 19.652 ሲሆን መደበኛ ልይይቱም 4.4912፣ 3.5872፣ 3.1633 እና 3.9633 ነው፡፡

የአራቱ የንባብ ግለብቃት እምነቶች ድምር ውጤት የሆነው አጠቃላይ የማንበብ ግለብቃት እምነት አማካይ ውጤት የሴት ተማሪዎች 88.153 ሲሆን የወንድ ተማሪዎች 85.788 ነው፤ መደበኛ ልይይቱም የሴት ተማሪዎች 9.6077 ሲሆን የወንድ ተማሪዎች 12.9917 ነው፡፡

የአማካይ ውጤቱ ምጋቤምላሽ የግለብቃት እምነት በሚለው የማንበብ ግለብቃት እምነት ክፍል የወንድ ተማሪዎች አማካይ ከሴት ተማሪዎች አማካይ በተወሰነ መጠን እንደሚበልጥ ያሳያል፡፡ የራስ ለውጥ የግለብቃት እምነት፣ ምልከታዊ ንጽጽር የግለብቃት እምነት፣ እና ስሜታዊ ሁኔታ የግለብቃት እምነት በሚሉት ሶስቱ የማንበብ ግለብቃት እምነት ክፍሎች ግን የሴት ተማሪዎች አማካይ ከወንድ ተማሪዎች በተወሰነ መጠን እንደሚበልጥ ያመላክታል፡፡ የአማካይ ልዩነቱም የራስ ለውጥ የግለብቃት እምነት 1.114 ፣ ምልከታዊ ንጽጽር የግለብቃት እምነት 0.054፣ ምጋቤምላሽ የግለብቃት እምነት 0.083 እና ስሜታዊ ሁኔታ የግለብቃት እምነት 1.18 ሲሆን አጠቃላይ የማንበብ ግለብቃት እምነት የአማካይ ልዩነቱ 2.365 ሆኗል፡፡ ይህ የአማካይ ውጤት ልዩነት ከስኬል ስኬል የተለያየና አነስተኛ ቢሆንም የአማካይ ውጤቱ

ልዩነት ከማሳየት በዘለለ የልዩነቱን የጉልህነት ደረጃ የሚያሳይ ባለመሆኑ ይህን ለማረጋገጥ የሚያስችለንን የቲ ቴስት ውጤት ማየት ያስፈልጋል፡፡

ጾታ በተማሪዎቹ የራስ ለውጥ የግለብቃት እምነት፣ ምልከታዊ ንጽጽር የግለብቃት እምነት፣ ምጋቤምላሽ የግለብቃት እምነት እና ስሜታዊ ሁኔታ የግለብቃት እምነት አማካይ ውጤት ላይ ያስከተለውን ልዩነት ትክክለኛነትና የጉልህነት ደረጃ በስታትስቲክስ ለማረጋገጥ በ$P<0.05$ የስህተት ይሁንታ፣ በ201 የነጻነት ደረጃ፣ በባለሁለት ጫፍ ነጻ ናሙና ቲ ቴስት በመጠቀም የአማካዮች እኩልዮሽ ፍተሻ ተደርጓል፡፡ በውጤቱ መሰረትም ከስሜታዊ ሁኔታ የግለብቃት እምነት በስተቀር የሁሉም የማንበብ ግለብቃት እምነት ክፍል የስህተት ይሁንታው ከ0.05 በላይ ($P>0.05$) መሆኑ ስለተገለጸ በሴትና ወንድ ተማሪዎች መካከል የታየው የማንበብ ግለብቃት እምነት አማካይ ልዩነት በስታትስቲክስ ጉልህ አለመሆኑን ያሳያል፡፡ ስለሆነም የ11ኛ ክፍል አማርኛ ቋንቋ አፍፊት ተማሪዎች ጾታ በንባብ ግለብቃት እምነታቸው ላይ ልዩነት እንደማይፈጥር የሚገልጸው መላምት ተቀባይነት ያገኛል፡፡ የዚህ ጥናት ውጤት በተማሪዎች ጾታ እና በንባብ ግለብቃት እምነታቸው መካከል ተዛምዶ ካላገኙ የተወሰኑ ጥናቶች (ለምሳሌ ኦሊቫሬዝ፣ ፊዳልጎ እና ቶሬንስ፣ 2016፤ ፐርሲ፣ 2013) ጋር ተደጋጋፊ ሆኖ ተገኝቷል፡፡ ነገር ግን ይህ ውጤት ጾታ በማንበብ ግለብቃት እምነት ላይ ልዩነት እንደሚፈጥር ካረጋገጡ ጥናቶች (አል-ካሚሲ፣ አል-ባርዋኒ፣ አል-መክላፊ እና ኦስማን፣ 2016፤ ሁዋንግ፣ 2013፤ ህሱ፣ 1999፤ ኪሳዉ፣ 2005፤ ዚመርማን እና ማርቲኔዝ-ፖንስ፣ 1990) ጋር የተለየ አድርጎታል፡፡

4.3.3 የተማሪዎች የራስመር ብልሃቶች አጠቃቀም ልዩነት በጾታ

የተማሪዎች ጾታ እንደነጻ ተላውጦ በራስመር ብልሃቶች አጠቃቀም ላይ ያለውን ተጽዕኖ ለማወቅ የአማካዮች ንጽጽርና የቲቴስት ፍተሻ ተደርጓል፡፡ የተማሪዎች የራስመር ብልሃቶች አጠቃቀም በጾታ ልዩነት አያሳይም የሚለውን የጥናቱን መላምት ለመፈተሽ በአንብቦ መረዳት ችሎታ አማካይ ንጽጽርና በቲ ቴስት የተደረገው የውጤት ትንተናና ማብራሪያ በሰንጠረዥ 4.1 ቀርቧል፡፡

ሰንጠረዥ 4.19

የሴቶችና የወንዶች የራስመር ብልሃቶች አጠቃቀም ውጤት ልዩነት በአማካይ ንጽጽርና በቲ ቴስት ፍተሻ

ተላውጦ	የቡድኖች ስታትስቲክስ				የአማካዮች እኩልዮሽ ቲ ቴስት		
	ጾታ	የናሙና ብዛት	አማካይ	መደበኛ ልይይት	የቲ ዋጋ	ነጻነት ደረጃ	የፒ ዋጋ
1. የማቀድና ማለም ብልሃቶች አጠቃቀም	ሴት ወንድ	137 66	18.321 17.152	3.9833 3.9272	1.969	201	0.050
2. አካባቢን የማዘጋጃ ብልሃቶች አጠቃቀም	ሴት ወንድ	137 66	16.000 14.439	3.2130 4.0464	2.744	201	.007
3. የማደራጀትና ማዋቀር ብልሃቶች አጠቃቀም	ሴት ወንድ	137 66	17.730 16.621	3.6005 4.0564	1.971	201	.050
4. የማስታወስና ሽምደዳ ብልሃቶች አጠቃቀም	ሴት ወንድ	137 66	19.971 17.727	3.5561 4.4221	3.599	201	.000
5. የቁጥጥር ብልሃቶች አጠቃቀም	ሴት ወንድ	137 66	18.365 17.227	3.4340 3.6111	2.174	201	.031
6. እገዛ የመጠየቅ ብልሃቶች አጠቃቀም	ሴት ወንድ	137 66	14.445 12.682	3.0193 3.7587	3.329	201	.001
7. የግለማበረታቻ ብልሃቶች አጠቃቀም	ሴት ወንድ	137 66	16.292 15.242	3.2271 3.5304	2.105	201	.037
8. አጠቃላይ የራስመር ብልሃቶች አጠቃቀም	ሴት ወንድ	137 66	121.124 111.091	16.7738 19.8120	3.759	201	.000

ከላይ የቀረበው የሰንጠረዥ 4.19 መረጃ በ P<0.05 የስህተት ይሁንታ በባለሁለት ጫፍ ፍተሻ በነጻ ናሙና ቲ ቴስት ተሰልቶ የተገኘና በሴትና በወንድ ተማሪዎች መካከል የታየውን የራስመር ብልሃቶች አጠቃቀም ልዩነት የሚያሳይ ነው፡፡ በሰንጠረዡ መረጃ መሰረት የሴት ተማሪዎች አማካይ በሁሉም የራስመር ብልሃቶች አጠቃቀም ስኬሎች ከወንድ ተማሪዎች አማካይ ብልጫ ያለው ሆኖ ተገኝቷል፡፡

የቅድመትግበራ ደረጃ ብልሃቶች በሆኑት የማቀድና ማለም ብልሃቶች አጠቃቀም እና አካባቢን የማዘጋጃ ብልሃቶች አጠቃቀም የሴት ተማሪዎች አማካይ ውጤት በቅደምተከተል 18.321 እና 16.000 ሲሆን መደበኛ ልይይቱም 3.9833 እና 3.2130 ሆኗል፡፡ በአንጻሩ በእነዚህ የቅድመትግበራ ደረጃ ብልሃቶች የተመዘገበው የወንድ ተማሪዎች አማካይ በቅደምተከተል 17.152 እና 14.439 ሲሆን መደበኛ ልይይቱ ደግሞ 3.9272 እና 4.0464 ነው፡፡

በትግበራ ደረጃ የራስመር ብልሃቶች አጠቃቀም ስኬሎች በተመዘገበው አማካይ ነጥብ እንደ ቅድመትግበራ ደረጃ ሰኬሎች የሴት ተማሪዎች ከወንድ ተማሪዎች የሚበልጥ ነው፡፡ በማደራጀትና ማዋቀር ብልሃቶች አጠቃቀም ስኬል የሴት ተማሪዎች አማካይ 17.730 ሲሆን የወንድ ተማሪዎች አማካይ 16.621 ነው፡፡ በማስታወስና ሽምደዳ ብልሃቶች አጠቃቀም ስኬል የሴት ተማሪዎች አማካይ 19.971 ሲሆን የወንድ ተማሪዎች አማካይ 17.727 ነው፡፡ በቁጥጥር ብልሃቶች አጠቃቀም ስኬል የሴት ተማሪዎች አማካይ 18.365 ሲሆን የወንድ ተማሪዎች አማካይ 17.227 ነው፡፡ በእገዛ የመጠየቅ ብልሃቶች አጠቃቀም ስኬል የሴት ተማሪዎች አማካይ 14.445 ሲሆን

የወንድ ተማሪዎች አማካይ 012.682 ነው፡፡ የአራቱም ስኬሎች መደበኛ ልይይትም በቅደምተከተል የሴት ተማሪዎች 3.6005፣ 3.5561፣ 3.4340 እና 3.0193 ሲሆን የወንድ ተማሪዎች ደግሞ 4.0564፣ 4.4221፣ 3.6111 እና 3.7587 ነው፡፡

ሶስተኛው የራስመር መማር ብልሃቶች አጠቃቀም ደረጃ የጽብረቃ ደረጃ ሲሆን በስሩ ያለው ስኬል አንድ ነው፡፡ የዚህ ደረጃ ብቸኛ ስኬል በሆነው የግለማበረታቻ ስኬል የተማሪዎች አማካይ የሚያሳየው እንደ ቀዳሚዎቹ ስኬሎች የሴት ተማሪዎች አማካይ ከወንድ ተማሪዎች አማካይ የሚበልጥ መሆኑን ነው፡፡ በግለማበረታቻ የራስመር መማር ብልሃቶች አጠቃቀም ስኬል የሴት ተማሪዎች አማካይ 16.292 ሲሆን የወንድ ተማሪዎች አማካይ ደግሞ 15.242 ነው፡፡

በሶስቱም የራስመር መማር ብልሃቶች አጠቃቀም ደረጃዎች ያሉ ሰባት ስኬሎች ድምር ውጤት የሆነው አጠቃላይ የራስመር ብልሃቶች አጠቃቀም አማካይ የሴት ተማሪዎች 121.124 ሲሆን የወንድ ተማሪዎች 111.091 ነው፤ መደበኛ ልይይቱም የሴት ተማሪዎች 16.7738 ሲሆን የወንድ ተማሪዎች ደግሞ 19.8120 ነው፡፡

የአማካይ ውጤቱ በሶስቱም ደረጃዎች በሚገኙ ሰባት ስኬሎች የሴት ተማሪዎች አማካይ ከወንድ ተማሪዎች በተወሰነ መጠን እንደሚበልጥ ያመላክታል፡፡ የአማካይ ልዩነቱም የማቀድና ማለም ብልሃቶች አጠቃቀም 1.169፣ አካባቢን የማዘጋጃ ብልሃቶች አጠቃቀም 1.561፣ የማደራጀትና ማዋቀር ብልሃቶች አጠቃቀም 1.109፣ የማስታወስና ሽምደዳ ብልሃቶች አጠቃቀም 2.244፣□ቁጥጥር ብልሃቶች አጠቃቀም

1.138፣ እገዛ የመጠየቅ ብልሃቶች አጠቃቀም 1.763 እና በግለማበረታቻ ብልሃቶች አጠቃቀም 1.05 ሲሆን አጠቃላይ የራስመር ብልሃቶች አጠቃቀም የአማካይ ልዩነቱ ደግሞ 10.033 ሆኗል፡፡

ይህ የአማካይ ውጤት ልዩነት ከማሳየት በዘለለ የልዩነቱን የጉልህነት ደረጃ የሚያሳይ ባለመሆኑ ይህን ለማረጋገጥ የሚያስችለንን የቲ ቴስት ውጤት ማየት ያስፈልጋል፡፡ ጾታ በተማሪዎቹ የማቀድና ማለም ብልሃቶች አጠቃቀም፣ አካባቢን የማዘጋጀ ብልሃቶች አጠቃቀም፣ ማደራጀትና ማዋቀር ብልሃቶች አጠቃቀም፣ ማስታወስና ሽምደዳ ብልሃቶች አጠቃቀም፣ቁጥጥር ብልሃቶች አጠቃቀም፣ እገዛ የመጠየቅ ብልሃቶች አጠቃቀምና በግለማበረታቻ ብልሃቶች አጠቃቀም አማካይ ውጤት ላይ ያስከተለውን ልዩነት የጉልህነት ደረጃ በስታትስቲክስ ለማረጋገጥ በP<0.05 የስህተት ይሁንታ፣ በ201 የነጻነት ደረጃ፣ በባለሁለት ጫፍ ነጻ ናሙና ቲ ቴስት በመጠቀም የአማካዮች እኩልዮሽ ፍተሻ ተደርጓል፡፡

በውጤቱ መሰረትም በማቀድና ማለም ብልሃቶች አጠቃቀም እና ማደራጀትና ማዋቀር ብልሃቶች አጠቃቀም 0.05፣ በቀሪዎቹ ሁሉም የራስመር መማር ብልሃቶች አጠቃቀም የስህተት ይሁንታው ከ0.05 በታች (P<0.05) በመሆኑ በሴትና ወንድ ተማሪዎች መካከል የታየው የራስመር ብልሃቶች አጠቃቀም አማካይ ልዩነት በስታትስቲክስ ጉልህ መሆኑን ያሳያል፡፡ ስለሆነም የ11ኛ ክፍል አማርኛ ቋንቋ አፍፊት ተማሪዎች ጾታ በራስመር መማር ብልሃቶች አጠቃቀም ላይ ልዩነት እንደማይፈጥር የሚገልጸው መላምት ውድቅ ይሆንና አማራጭ መላምቱ ተቀባይነት ያገኛል፡፡ የዚህ

ጥናት ውጤት በተማሪዎች ጾታ እና በራስመር መማር ብልሃቶች አጠቃቀም መካከል ተዛምዶ ካገኙ ጥናቶች (ለምሳሌ፡- ሊዩ፣ ኸ፣ ዣኦ እና ሆንግ፣ 2021፤ ማቲውስ፣ ፖኒትዝ እና ሞሪሰን፣ 2009፤ ሪያኒ፣ 2023፤ ቢጀራኖ፣ 2005፤ ዌየስ፣ ሂካምፕ እና ትሮምስዶርፍ፣ 2013) ጋር ተደጋጋፊ ሆኖ ተገኝቷል፡፡ በአንጻሩ ይህ ውጤት በጾታ እና በራስመር መማር ብልሃቶች አጠቃቀም መካከል ተዛመዶ ካላገኙ የተወሰኑ ጥናቶች (ለምሳሌ፡-አናዚፋ፣ ሊሚያንሲ እና ፕራታማ፣ 2023፤ስፕሪንገር፣ 2017) ጋር የተለየ አድርጎታል፡፡

በዚህ ጥናት ውጤት መሰረት ጾታ በተማሪዎች አንብቦ የመረዳት ችሎታ እና የንባብ ግለብቃት እምነት ላይ ተጽዕኖ እንዳልፈጠረ መረዳት ቢቻልም በተማሪዎች የራስመር መማር ብልሃቶች አጠቃቀም ላይ ግን ተጽዕኖ እንደፈጠረ መረዳት ይቻላል፡፡ የቀደምት ጥናቶች ውጤትም የተለያየ መሆኑ ከተጠኚዎቹ ማንነትና የጥናቶቹ አውድ መለያየት የመነጨ ሊሆን ይችላል፡፡

4.4 የተማሪዎች አንብቦ የመረዳት ችሎታ፣ የራስመር ብልሃቶች አጠቃቀምና የማንበብ ግለብቃት እምነት ተዛምዶ

በዚህ ጥናት በተላውጦዎች መካከል ያለውን ተዛምዶ ለመፈተሽ ጥቅም ላይ የዋለው የተዛምዶ ትንተና ዘዴ የፒርሰን የተዛምዶ መወሰኛ ቀመር ነው፡፡ የፒርሰን የተዛምዶ ትንተና ዘዴ በመጠቀም በራስመር መማር ብልሃቶች አጠቃቀም እና በአስራ አንደኛ ክፍል አማርኛ አፍፈት ተማሪዎች አንብቦ የመረዳት ችሎታ መካከል፣ በንባብ

ግለብቃት እምነት እና በአንብቦ የመረዳት ችሎታ መካከል እንዲሁም በራስመር መማር ብልሃቶች አጠቃቀም እና በንባብ ግለብቃት እምነት መካከል ያለውን ተዛምዶ አቅጣጫና የጉልህነት ደረጃ የሚገልጹ መረጃዎች ትንተና የጥናቱን መላምቶች ተቀባይነት ከሚገልጹ ማብራሪያዎች ጋር በሰንጠረዥ ቀርበዋል፡፡

4.4.1 የተማሪዎች አንብቦ የመረዳት ችሎታና የራስመር ብልሃቶች አጠቃቀም ተዛምዶ

በጥናቱ ከተሰነዘቱት መላምቶች ውስጥ በአስራ አንደኛ ክፍል አማርኛ ቋንቋ አፍፊት ተማሪዎች አንብቦ የመረዳት ችሎታና በራስመር መማር ብልሃቶች አጠቃቀም መካከል ተዛምዶ እንደሌለ የሚገልጸው አንዱ ነው፡፡ የተማሪዎች የራስመር መማር ብልሃቶች አጠቃቀም በሶስት ደረጃዎች የቀረበ ስለሆነ ይህ መላምት በሶስት ንዑሳን መላምቶች ተከፋፍሎ ቀርቧል፡፡ የመጀመሪያው ንዑስ መላምት በቅድመትግበራ ደረጃ የራስመር መማር ብልሃቶች አጠቃቀምና በአስራ አንደኛ ክፍል አማርኛ ቋንቋ አፍፊት ተማሪዎች አንብቦ የመረዳት ችሎታ መካከል ተዛምዶ እንደሌለ የሚገልጸው ነው፡፡ ከቅድመትግበራ ደረጃ ተላውጦዎች የማቀድና ማለም ብልሃቶች እና አካባቢን የማዘጋጃ ብልሃቶች አጠቃቀም ከተማሪዎች አንብቦ የመረዳት ችሎታ ጋር ያላቸውን ተዛምዶ ለመወሰን በ $P<0.05$ የስህተት ይሁንታ በባለሁለት ጫፍ ፍተሻ በፒርሰን የተዛምዶ መወሰኛ ቀመር ተሰልቶ የተገኘውን ውጤት የሚያሳይ መረጃ በሰንጠረዥ 4.20 ቀርቧል፡፡

ሰንጠረዥ 4.20

የቅድመትግበራ ደረጃ ብልሃቶች አጠቃቀምና አንብቦ የመረዳት ችሎታ ተዛምዶ በፒርሰን የተዛምዶ መወሰኛ ቀመር

ተላውጦዎች	የተዛምዶ መወሰኛ ኮኦፊሸንት					
	1	2	3	4	5	6
1. የማቀድና ማለም ብልሃቶች አጠቃቀም	-					
2. አካባቢን የማዘጋጃ ብልሃቶች አጠቃቀም	.427**	-				
3. አንብቦ በግልጽ የቀረበን ሀሳብ የመረዳት ችሎታ	.127	.160*	-			
4. አንብቦ አንድምታዊ ፍችን የመረዳት ችሎታ	.082	.124	.571**	-		
5. አንብቦ አውዳዊ ፍችን የመረዳት ችሎታ	.048	.115	.621**	.467**	-	
6. አንብቦ የመረዳት ክሂል	.098	.165*	.880**	.765**	.833**	-

**p<0.01፣ *p<0.05 ናሙና=203

ከላይ በሰንጠረዥ 4.20 የቀረበው መረጃ የሚያሳየው የማቀድና ማለም ብልሃቶች እና አካባቢን የማዘጋጃ ብልሃቶች አጠቃቀም ከተማሪዎች አንብቦ የመረዳት ችሎታ ጋር ያላቸውን ተዛምዶ ነው፡፡ በሰንጠረዡ የቀረበው መረጃ በአንብቦ መረዳት ችሎታ ክፍሎች መካከል ከመካከለኛ(r=.467) እስከ ከፍተኛ (r=.88) የሚደርስ ተዛምዶ መኖሩን የሚያሳይ ቢሆንም በነጻና ጥገኛ ተላውጦዎቹ መካከል ያለው ግንኙነት ግን ዝቅተኛ መሆኑን የሚያመላክት ነው፡፡ በማቀድና ማለም ብልሃቶች አጠቃቀም እና

በተማሪዎች አንብቦ በግልጽ የቀረበን ሀሳብ የመረዳት ችሎታ፣ አንብቦ አንድምታዊ ፍችን የመረዳት ችሎታ እና አንብቦ አውዳዊ ፍችን የመረዳት ችሎታ መካከል የታየው የተዛምዶ መጠን በቅደምተከተል .127፣ .082፣ .048 ሲሆን በተላውጦዎቹ መካከል የታየው የባህሪ ተጋርቶም .16%፣ .67%፣ .23% ነው፡፡ የሰንጠረዡ መረጃ የተማሪዎች አካባቢን የማዘጋጀ ብልሃቶች አጠቃቀም ከተማሪዎች አንብቦ በግልጽ የቀረበን ሀሳብ የመረዳት ችሎታ፣ አንብቦ አንድምታዊ ፍችን የመረዳት ችሎታ እና አንብቦ አውዳዊ ፍችን የመረዳት ችሎታ ጋር ያለው ተዛምዶ በቅደምተከተል .160፣ .124፣ .115፣ መሆኑን ሲያሳይ የባህሪ ተጋርቶውም 2.56%፣ 1.54%፣ 1.32% መሆኑን አሳይቷል፡፡ እንዲሁም የቅድመትግበራ ራስመር መማር ብልሃቶች በሆኑት የማቀድና ማለም ብልሃቶች አጠቃቀምና አካባቢን የማዘጋጀ ብልሃቶች አጠቃቀም እና አንብቦ የመረዳት ክሂል መካከል የታየው የተዛምዶ መጠን በቅደምተከተል .098 እና .165 ሲሆን በተላውጦዎቹ መካከል የታየው የባህሪ ተጋርቶም .96%፣ እና 2.72% ነው፡፡

በሁሉም የቅድመትግበራ ራስመር ብልሃቶች አጠቃቀምና አንብቦ የመረዳት ችሎታ ክፍሎች መካከል የታየው ተዛምዶ አነስተኛ የሚባል (ፓላንት፣ 2011) ነው፡፡ መረጃው በዚህ ጥናት የተሳተፉ ተማሪዎች የማቀድና ማለም ብልሃቶች አጠቃቀም ከተማሪዎቹ አንብቦ የመረዳት ችሎታ ጋር ተዛምዶ እንደሌለው ያሳያል፡፡ የጥናቱ ተሳታፊዎች አካባቢን የማዘጋጀ ብልሃቶች አጠቃቀምም ቢሆን ከአንብቦ መረዳት ችሎታቸው ጋር ያሳየው ተዛምዶ ጉልህነት የሌለው ነው፡፡ ይህ ግኝት የማቀድና ማለም ብልሃቶች አጠቃቀም ከ11ኛ ክፍል ተማሪዎች አንብቦ የመረዳት ችሎታ ጋር ተዛምዶ

እንደሌለው የሚገልጸው የጥናቱ መላምት ተቀባይነት እንዲኖረው ያደርጋል፡፡ አካባቢን የማዘጋጃ ብልሃቶች አጠቃቀም ከ11ኛ ክፍል ተማሪዎች አንብቦ የመረዳት ችሎታ ጋር ተዛምዶ እንደሌለው የሚገልጸው መላምትም እንዲሁ ተቀባይነት እንዲኖረው ያደርጋል፡፡ በድምሩ የቅድመትግበራ የራስመር መማር ብልሃቶች አጠቃቀም ከተማሪዎች አንብቦ የመረዳት ችሎታ ጋር ተዛምዶ እንደሌለው ከተገኘው የመረጃ ትንተና መረዳት ይቻላል፡፡ ይህም የሚያሳየው የተማሪዎች የማቀድና ማለም ብልሃቶች አጠቃቀም እና አካባቢን የማዘጋጃ ብልሃቶች አጠቃቀም ለተማሪዎች አንብቦ በግልጽ የቀረበን ሀሳብ የመረዳት ችሎታ፣ አንብቦ አንድምታዊ ፍችን የመረዳት ችሎታ እና አንብቦ አውዳዊ ፍችን የመረዳት ችሎታ ያላቸው አስተዋጽኦ ጉልህ አለመሆኑን ነው፡፡

በራስመር መማር ብልሃቶች አጠቃቀምና በአስራ አንደኛ ክፍል አማርኛ ቋንቋ አፍፊት ተማሪዎች አንብቦ የመረዳት ችሎታ መካከል ተዛምዶ እንደሌለ በሚገልጸው ዋነኛ መላምት ስር የሚካተተው ሁለተኛው ንዑስ መላምት በትግበራ ደረጃ የራስመር መማር ብልሃቶች አጠቃቀምና በአስራ አንደኛ ክፍል አማርኛ ቋንቋ አፍፊት ተማሪዎች አንብቦ የመረዳት ችሎታ መካከል ተዛምዶ እንደሌለ የሚገልጸው ነው፡፡ ከትግበራ ደረጃ ተላውጦዎች የማደራጀትና ማዋቀር ብልሃቶች አጠቃቀም፣ የማስታወስና ሽምደዳ ብልሃቶች አጠቃቀም፣ የቁጥጥር ብልሃቶች አጠቃቀም እና እገዛ የመጠየቅ ብልሃቶች አጠቃቀም ከተማሪዎች አንብቦ የመረዳት ችሎታ ጋር ያላቸውን ተዛምዶ ለመወሰን በ$P<0.05$ የስህተት ይሁንታ በባለሁለት ጫፍ ፍተሻ በፒርሰን

የተዛምዶ መወሰኛ ቀመር ተሰልቶ የተገኘውን ውጤት የሚያሳይ መረጃ በሰንጠረዥ 4.21 ቀርቧል፡፡

ሰንጠረዥ 4.21

የትግበራ ደረጃ ብልሃቶች አጠቃቀምና አንብቦ የመረዳት ችሎታ ተዛምዶ በፒርሰን የተዛምዶ መወሰኛ ቀመር

ተላውጦዎች	የተዛምዶ መወሰኛ ኮኦፊሸንት							
	1	2	3	4	5	6	7	8
1. የማደራጀትና ማዋቀር ብልሃቶች አጠቃቀም	-							
2. የማስታወስና ሽምደዳ ብልሃቶች አጠቃቀም	.545**	-						
3. የቁጥጥር ብልሃቶች አጠቃቀም	.476**	.493**	-					
4. እገዛ የመጠየቅ ብልሃቶች አጠቃቀም	.370**	.472**	.377**	-				
5. አንብቦ በግልጽ የቀረበን ሀሳብ የመረዳት ችሎታ	.030	.141*	.320**	.197**	-			
6. አንብቦ አንድምታዊ ፍችን የመረዳት ችሎታ	.026	.186**	.184**	.120	.571**	-		
7. አንብቦ አውዳዊ ፍችን የመረዳት ችሎታ	-.116	.126	.166*	.099	.621**	.467**	-	
8. አንብቦ የመረዳት ክሂል	-.011	.172*	.251**	.142*	.880**	.765**	.833**	-

*p<0.05፣**p<0.01፣ ናሙና=203

በሰንጠረዥ 4.21 የቀረበው መረጃ የትግበራ ደረጃ የራስመር መማር ብልሃቶች አጠቃቀም ተላውጦዎች ከተማሪዎች አንብቦ በግልጽ የቀረበን ሀሳብ የመረዳት ችሎታ፣ አንብቦ አንድምታዊ ፍችን የመረዳት ችሎታ እና አንብቦ አውዳዊ ፍችን የመረዳት ችሎታ ጋር ያላቸው ተዛምዶ የተለያየ መሆኑን ያሳያል፡፡ የማደራጀትና ማዋቀር ብልሃቶች አጠቃቀም ከተማሪዎች አንብቦ በግልጽ የቀረበን ሀሳብ የመረዳት ችሎታ፣ አንብቦ አንድምታዊ ፍችን የመረዳት ችሎታ እና አንብቦ አውዳዊ ፍችን የመረዳት ችሎታ ጋር ያለው ተዛምዶ በቅደምተከተል .030፣ .026፣ .116 ሲሆን የባህሪ ተጋርቶ መጠኑም 0.09%፣ 0.07%፣ 1.86% ነው፡፡ ይህም የሚያሳየው በማደራጀትና ማዋቀር ብልሃቶች አጠቃቀም እና በጥገኛ ተላውጦዎቹ መካከል ግንኙነት አለመኖሩን ነው፡፡ የተማሪዎች በማደራጀትና ማዋቀር ብልሃቶች በመጠቀም ንባብን ማካሄድ በአንብቦ መረዳት ችሎታቸው ላይ የሚያሳድረው ተጽዕኖ አለመኖሩን መረጃው ያመላክታል፡፡ የማደራጀትና የማዋቀር ብልሃቶች አጠቃቀም ከ11ኛ ክፍል ተማሪዎች አንብቦ የመረዳት ችሎታ ጋር ተዛምዶ እንደሌለው የሚገልጸው የጥናቱ መላምትም ተቀባይነት እንዲኖረው ያደርጋል፡፡

የማስታወስና ሽምደዳ ብልሃቶች አጠቃቀም ከተማሪዎች አንብቦ በግልጽ የቀረበን ሀሳብ የመረዳት ችሎታ፣ አንብቦ አንድምታዊ ፍችን የመረዳት ችሎታ እና አንብቦ አውዳዊ ፍችን የመረዳት ችሎታ ጋር ያሳየው የተዛምዶ መጠን በቅደምተከተል .141፣ .186፣ .126 ሲሆን የባህሪ ተጋርቶ መጠኑም 1.97%፣ 3.46%፣ 1.59% ነው፡፡ በዚህ መረጃ መሰረት የማስታወስና ሽምደዳ ብልሃቶች አጠቃቀም ከተማሪዎች አንብቦ

በግልጽ የቀረበን ሀሳብ የመረዳት ችሎታና ከተማሪዎች አንብቦ አውዳዊ ፍችን የመረዳት ችሎታ ጋር ያሳየው ተዛምዶ በቅደምተከተል በP<0.05 እና P<0.01 የስህተት ይሁንታ ጉልህ እንደሆነ የተገለጸ ሲሆን ከሌላኛው ጥገኛ ተላውጦ ጋር ግን ግንኙነት እንደሌለው ተመላክቷል፡፡ የማስታወስና ሽምደዳ ብልሃቶች አጠቃቀም ከጥቅሉ የተማሪዎች አንብቦ የመረዳት ክሂል ጋር ያሳየው የተዛምዶ መጠን .172 ሲሆን የባህሪ ተጋርቶ መጠኑም 2.96% ነው፡፡ ይህ ተዛምዶ በP<0.05 የስህተት ይሁንታ ጉልህ እንደሆነ የተገለጸ ነው፡፡

ይህም የማስታወስና ሽምደዳ ብልሃቶች አጠቃቀም ከ11ኛ ክፍል ተማሪዎች አንብቦ የመረዳት ችሎታ ጋር ተዛምዶ እንደሌለው የሚገልጸው መላምት ውድቅ እንዲሆንና አማራጭ መላምቱ ተቀባይነት እንዲኖረው የሚያደርግ ይሆናል፡፡

የቁጥጥር ብልሃቶች አጠቃቀም ከተማሪዎች አንብቦ በግልጽ የቀረበን ሀሳብ የመረዳት ችሎታ፣ አንብቦ አንድምታዊ ፍችን የመረዳት ችሎታ እና አንብቦ አውዳዊ ፍችን የመረዳት ችሎታ ጋር በቅደምተከተል .320፣ .184፣ .166 የተዛምዶ መጠንና 10.24%፣ 3.39%፣ 2.76% የባህሪ ተጋርቶ መጠን አሳይቷል፡፡ የቁጥጥር ብልሃቶች አጠቃቀም ከአንብቦ የመረዳት ክሂል ጋር .251 የተዛምዶ መጠንና 6.3% የባህሪ ተጋርቶ መጠን አሳይቷል፡፡ በመረጃው መሰረት የቁጥጥር ብልሃቶች አጠቃቀም ከተማሪዎች አንብቦ በግልጽ የቀረበን ሀሳብ የመረዳት ችሎታና አንብቦ አንድምታዊ ፍችን የመረዳት ችሎታ ጋር ያሳየው ተዛምዶ በP<0.01 የስህተት ይሁንታ፤ እንዲሁም ከተማሪዎች አንብቦ አውዳዊ ፍችን የመረዳት ችሎታ ጋር ያሳየው ተዛምዶ በP<0.05 የስህተት

ይሁንታ በስታትስቲክስ ጉልህ እንደሆነ ተመላክቷል፡፡ ይህም በትግበራ ደረጃ ስር ከሚካተቱት ንዑስ መላምቶች መካከል የቁጥጥር ብልሃቶች አጠቃቀም ከ11ኛ ክፍል ተማሪዎች አንብቦ የመረዳት ችሎታ ጋር ተዛምዶ እንደሌለው የሚገልጸው መላምት ውድቅ እንዲሆንና አማራጭ መላምቱ ተቀባይነት እንዲኖረው ያደርጋል፡፡

በትግበራ ደረጃ የቀረበው የመጨረሻው ተላውጠ እገዛ የመጠየቅ ብልሃቶች አጠቃቀም ነው፡፡ በሰንጠረዥ 4.21 የቀረበው መረጃ እገዛ የመጠየቅ ብልሃቶች አጠቃቀም ከተማሪዎች አንብቦ የመረዳት ችሎታ ጋር ያለው ተዛምዶ ጉልህነት እንደሌለው ያሳያል፡፡ በሰንጠረገዙ መረጃ መሰረት እገዛ የመጠየቅ ብልሃቶች አጠቃቀም ከተማሪዎች አንብቦ በግልጽ የቀረበን ሀሳብ የመረዳት ችሎታ፣ አንብቦ አንድምታዊ ፍችን የመረዳት ችሎታ እና አንብቦ አውዳዊ ፍችን የመረዳት ችሎታ ጋር በቅደምተከተል .197፣ .120፣ .099 የተዛምዶ መጠንና 3.88%፣ 1.44%፣ 0.98% የባህሪ ተጋርቶ መጠን አሳይቷል፡፡ ይኸው ተላውጠ ከአንብቦ የመረዳት ክሂል ጋር .142 የተዛምዶ መጠንና 2.02% የባህሪ ተጋርቶ መጠን አሳይቷል፡፡ በመረጃው መሰረት እገዛ የመጠየቅ ብልሃቶች አጠቃቀም ከተማሪዎች አንብቦ በግልጽ የቀረበን ሀሳብ የመረዳት ችሎታ ጋር ብቻ ያሳየው ተዛምዶ በP<0.01 የስህተት ይሁንታ ጉልህ እንደሆነ ቢቀርብም ከሌሎቹ ጥገኛ ተላውጠዎች ጋር ግንኙነት እንደሌለው ተመላክቷል፡፡

ይህ የተዛምዶ መጠን የሚያሳየው በነጻና ጥገኛ ተላውጠዎቹ መካከል ጉልህ ግንኙነት አለመኖሩን ነው፡፡ ይህም እገዛ የመጠየቅ ብልሃቶች አጠቃቀም ከ11ኛ ክፍል

ተማሪዎች አንብቦ የመረዳት ችሎታ ጋር ተዛምዶ እንደሌለው የሚገልጸው መላምት ተቀባይነት እንዲያገኝ ያደርጋል፡፡

ከላይ ከቀረበው መረጃ መረዳት የሚቻለው ከትግበራ ደረጃ ብልሃቶች ውስጥ የማስታወስና ሽምደዳ ብልሃቶች አጠቃቀምና የቁጥጥር ብልሃቶች አጠቃቀም ከተማሪዎች አንብቦ በግልጽ የቀረበን ሀሳብ የመረዳት ችሎታ፣ አንብቦ አንድምታዊ ፍችን የመረዳት ችሎታ እና አንብቦ አውዳዊ ፍችን የመረዳት ችሎታ ጋር ያላቸው ግንኙነት አነስተኛ መሆኑን፤ እንዲሁም የማደራጀትና ማዋቀር ብልሃቶች አጠቃቀምና እገዛ የመጠየቅ ብልሃቶች አጠቃቀም ከተማሪዎች አንብቦ በግልጽ የቀረበን ሀሳብ የመረዳት ችሎታ፣ አንብቦ አንድምታዊ ፍችን የመረዳት ችሎታ እና አንብቦ አውዳዊ ፍችን የመረዳት ችሎታ ጋር ግንኙነት የሌላቸው መሆኑን ነው፡፡

በዚህ ጥናት በአስራ አንደኛ ክፍል አማርኛ ቋንቋ አፍፌት ተማሪዎች አንብቦ የመረዳት ችሎታና በራስመር መማር ብልሃቶች አጠቃቀም መካከል ተዛምዶ እንደሌለ በሚገልጸው ዋነኛ የጥናቱ መላምት ስር የቀረበው ሶስተኛው ንዑስ መላምት በጽብረቃ ደረጃ የራስመር መማር ብልሃቶች አጠቃቀምና በአስራ አንደኛ ክፍል አማርኛ ቋንቋ አፍፌት ተማሪዎች አንብቦ የመረዳት ችሎታ መካከል ተዛምዶ እንደሌለ የሚገልጸው ነው፡፡ ከጽብረቃ ደረጃ ተላውጦዎች የግለማበረታቻ ብልሃቶች አጠቃቀም ከተማሪዎች አንብቦ የመረዳት ችሎታ ጋር ያለውን ተዛምዶ ለመወሰን በ $P<0.05$ የስህተት ይሁንታ በባለሁለት ጫፍ ፍተሻ በፒርሰን የተዛምዶ መወሰኛ ቀመር ተሰልቶ የተገኘው ውጤት መረጃ በሰንጠረዥ 4.22 ቀርቧል፡፡

ሰንጠረዥ 4.22

የጽብረቃ ደረጃ ብልሃቶች አጠቃቀምና አንብቦ የመረዳት ችሎታ ተዛምዶ በፒርሰን የተዛምዶ መወሰኛ ቀመር

ተላውጠዎች	የተዛምዶ መወሰኛ ኮኦፊሸንት				
	1	2	3	4	5
1. የግለማበረታቻ ብልሃቶች አጠቃቀም	-				
2. አንብቦ በግልጽ የቀረበን ሀሳብ የመረዳት ችሎታ	-.098	-			
3. አንብቦ አንድምታዊ ፍችን የመረዳት ችሎታ	-.092	.571**	-		
4. አንብቦ አውዳዊ ፍችን የመረዳት ችሎታ	-.166*	.621**	.467**	-	
5. አንብቦ የመረዳት ክሂል	-.149*	.880**	.765**	.833**	-

*p<0.05፣ **p<0.01፣ ናሙና=203

በሰንጠረዥ 2.22 የቀረበው መረጃ የጽብረቃ ደረጃ የራስመር መማር ብልሃቶች አጠቃቀም ተላውጠዎች ከተማሪዎች አንብቦ በግልጽ የቀረበን ሀሳብ የመረዳት ችሎታ፣ አንብቦ አንድምታዊ ፍችን የመረዳት ችሎታ እና አንብቦ አውዳዊ ፍችን

የመረዳት ችሎታ ጋር ያላቸውን ተዛምዶ የሚያሳይ ሲሆን በመረጃው መሰረትም የግለማበረታቻ ብልሃቶች አጠቃቀም ከጥገኛ ተላውጦዎቹ ጋር ያለው ተዛምዶ ጉልህነት የሌለው መሆኑን መረዳት ይቻላል፡፡

የግለማበረታቻ ብልሃቶች አጠቃቀም ከተማሪዎች አንብቦ በግልጽ የቀረበን ሀሳብ የመረዳት ችሎታ፣ አንብቦ አንድምታዊ ፍችን የመረዳት ችሎታ እና አንብቦ አውዳዊ ፍችን የመረዳት ችሎታ ጋር በቅደምተከተል -.098፣ -.092፣ -.166 የተዛምዶ መጠንና 0.96%፣ 0.84%፣ 2.76% የባህሪ ተጋርቶ መጠን አሳይቷል፡፡

የግለማበረታቻ ብልሃቶች አጠቃቀም ከተማሪዎች አንብቦ አውዳዊ ፍችን የመረዳት ችሎታ ጋር ብቻ ያሳየው ተዛምዶ በ$P<0.05$ የስህተት ይሁንታ ጉልህ እንደሆነ ቢቀርብም ከተማሪዎች አንብቦ በግልጽ የቀረበን ሀሳብ የመረዳት ችሎታና አንብቦ አንድምታዊ ፍችን የመረዳት ችሎታ ጋር ግንኙነት እንደሌለው ተመላክቷል፡፡ በግለማበረታቻ ብልሃቶች አጠቃቀምና በተማሪዎች አንብቦ አውዳዊ ፍችን የመረዳት ችሎታ መካከል የተገኘው አነስተኛ ተዛምዶም የግንኙነቱ አቅጣጫ አሉታዊ ነው፡፡ይህ የተዛምዶ ውጤት የግለማበረታቻ ብልሃቶች አጠቃቀም ከ11ኛ ክፍል ተማሪዎች አንብቦ የመረዳት ችሎታ ጋር ተዛምዶ እንደሌለው የሚገልጸው ባዶ መላምት ተቀባይነት እንዲኖረው አድርጓል፡፡

በአጠቃላይ ከላይ ከሰንጠረዥ 4.20--4.22 የቀረበው መረጃ የራስመር መማር ብልሃቶች አጠቃቀም ከተማሪዎች አንብቦ የመረዳት ችሎታ ጋር ያለውን ተዛምዶ

ያሳያል፡፡ በመረጃው መሰረትም በቅድመትግበራ ደረጃ፣ በትግበራ ደረጃ እና በጽብረቃ ደረጃ ተከፋፍሎ የቀረበው የራስመር መማር ብልሃቶች አጠቃቀም ከተማሪዎች አንብቦ የመረዳት ችሎታ ጋር የጎላ ተዛምዶ እንደሌለው መረዳት ይቻላል፡፡ ከማስታወስና ሽምደዳ ብልሃቶች አጠቃቀምና የቁጥጥር ብልሃቶች አጠቃቀም በስተቀር ሌሎቹ በሶስቱ ደረጃዎች የቀረቡት ተላውጦዎች በሙሉ ከተማሪዎች አንብቦ በግልጽ የቀረበን ሀሳብ የመረዳት ችሎታ፣ አንብቦ አንድምታዊ ፍችን የመረዳት ችሎታ እና አንብቦ አውዳዊ ፍችን የመረዳት ችሎታ ጋር ተዛምዶ እንደሌላቸው መረጃው አሳይቷል፡፡ ይህ ግኝት በራስመር መማር ብልሃቶች እና በተማሪዎች አንብቦ የመረዳት ችሎታ መካከል ተዛምዶ እንዳለ ከገለጹት ቀደምት ጥናቶች (ሳርዳሬህ፣ ሳዓድ እና ቦሩማንድ፣ 2012፤ ሸንክ፣ 2003፤ በቀለ፣ 2013፤ ቶቢንግ፣ 2013፤ ፐርሲ፣ 2013) ጋር ይህን ጥናት ልዩ ሲያደርገው፤ በተላውጦዎቹ መካከል ተዛምዶ እንደሌለ ከገለጹት ቀደምት ጥናቶች (ሻንግ፣ 2010፤ ቱራን እና ኮናን፣ 2012፤ ኮሰንቲኖ 2017) ጋር ደግሞ ተመሳሳይ አድርጎታል፡፡

4.4.2 የተማሪዎች አንብቦ የመረዳት ችሎታና የማንበብ ግለብቃት እምነት ተዛምዶ

በዚህ ጥናት በተላውጦዎች መካከል ያለውን ተዛምዶ ለመፈተሽ ጥቅም ላይ በዋለው የፒርሰን የተዛምዶ ትንተና ዘዴ በመጠቀም በንባብ ግለብቃት እምነት እና በአንብቦ የመረዳት ችሎታ መካከል ያለውን ተዛምዶ አቅጣጫና የጉልህነት ደረጃ የሚገልጹ

መረጃዎች ትንተና የጥናቱን መላምቶች ተቀባይነት ከሚገልጹ ማብራሪያዎች ጋር በሰንጠረዥ ቀርበዋል፡፡

በጥናቱ እነዚህን ተላውጦዎች በተመለከተ የተሰነዘረው መላምት በአስራ አንደኛ ክፍል አማርኛ ቋንቋ አፍፊት ተማሪዎች አንብቦ የመረዳት ችሎታና በንባብ ግለብቃት እምነት መካከል ተዛምዶ እንደሌለ የሚገልጸው ነው፡፡ የተማሪዎች የማንበብ ግለብቃት እምነት ከአራት የግለብቃት እምነት ምንጮች አንጻር የቀረበ ስለሆነ ይህ መላምት በአራት ንዑሳን መላምቶች ተከፋፍሎ ቀርቧል፡፡ እነዚህ የማንበብ ግለብቃት እምነት ምንጮች ከተማሪዎች አንብቦ የመረዳት ችሎታ ጋር ያላቸውን ተዛምዶ ለመወሰን በ $P<0.05$ የስህተት ይሁንታ በባለሁለት ጫፍ ፍተሻ በፒርሰን የተዛምዶ መወሰኛ ቀመር ተሰልቶ የተገኘውን ውጤት የሚያሳይ መረጃ በሰንጠረዥ 4.23 ቀርቧል፡፡

ሰንጠረዥ 4.23

የማንበብ ግለብቃት እምነትና አንብቦ የመረዳት ችሎታ ተዛምዶ በፒርሰን የተዛምዶ መወሰኛ ቀመር

ተላውጦዎች	የተዛምዶ መወሰኛ ኮኦፊሸንት							
	1	2	3	4	5	6	7	8
1. የራስ ለውጥ የግለብቃት እምነት ምንጮች	-							
2. ምልከታዊ ንጽጽር የግለብቃት እምነት ምንጮች	.388**	-						
3. ምጋቤምላሽ የግለብቃት እምነት ምንጮች	.253**	.542**	-					
4. ስሜታዊ ሁኔታ የግለብቃት እምነት ምንጮች	.530**	.322**	.259**	-				
5. አንብቦ በግልጽ የቀረበን ሀሳብ የመረዳት ችሎታ	.279**	.102	.048	.221**	-			
6. አንብቦ አንድምታዊ ፍችን የመረዳት ችሎታ	.336**	.157*	.003	.215**	.571**	-		
7. አንብቦ አውዳዊ ፍችን የመረዳት ችሎታ	.235**	.054	.010	.161*	.621**	.467**	-	
8. አንብቦ የመረዳት ክሂል	.339**	.127	.034	.236**	.880**	.765**	.833**	-

*p<0.05፣ **p<0.01፣ ናሙና=203

ከላይ በሰንጠረዥ 4.23 የቀረበው መረጃ የሚያሳየው የማንበብ ግለብቃት እምነት ከአስራ አንደኛ ክፍል አማርኛ ቋንቋ አፍፊት ተማሪዎች አንብቦ የመረዳት ችሎታ ጋር ያለውን ተዛምዶ ነው፡፡ በሰንጠረዡ የቀረበው መረጃ በአንብቦ መረዳት ችሎታ ክፍሎች መካከል ከመካከለኛ(r=.467) እስከ ከፍተኛ (r=.880) የሚደርስ ጉልህ ተዛምዶ መኖሩን የሚያሳይ ነው፡፡ በተመሳሳይ በነጻ ተላውጦዎቹ መካከል የታየው ከ r=.253** እስከ r=.542** የሚደርስ ተዛምዶ በስታትስቲክስ ጉልህ እንደሆነ መረጃው ያሳያል፡፡

በሌላ በኩል በሰንጠረዡ የቀረበው መረጃ በነጻና ጥገኛ ተላውጦዎቹ መካከል ያለውን ግንኙነት የሚያሳይ ነው፡፡ ይኸውም በራስ ለውጥ የግለብቃት እምነት ምንጮችእና በተማሪዎች አንብቦ በግልጽ የቀረበን ሀሳብ የመረዳት ችሎታ፣ አንብቦ አንድምታዊ ፍችን የመረዳት ችሎታ እና አንብቦ አውዳዊ ፍችን የመረዳት ችሎታ መካከል የታየው የተዛምዶ መጠን በቅደምተከተል .279፣ .336፣ .235 ሲሆን በተላውጦዎቹ መካከል የታየው የባህሪ ተጋርቶም 7.78%፣ 11.29%፣ 5.52% ነው፡፡ ይኸው ተላውጦ ከአንብቦ የመረዳት ክሂል ጋር .339 የተዛምዶ መጠንና 11.49% የባህሪ ተጋርቶ መጠን አሳይቷል፡፡ ከራስ ለውጥ የሚመነጭ የግለብቃት እምነትና የተማሪዎች አንብቦ የመረዳት ችሎታ በአጠቃላይ ያሳዩት ተዛምዶ በP<0.01 የስህተት ይሁንታ ጉልህ እንደሆነ ተመላክቷል፡፡

ይህ የሚያመላክተው ከራስ ለውጥ በሚመነጭ የግለብቃት እምነትና በተማሪዎች አንብቦ በግልጽ የቀረበን ሀሳብ የመረዳት ችሎታ፣ አንብቦ አንድምታዊ ፍችን የመረዳት ችሎታ እና አንብቦ አውዳዊ ፍችን የመረዳት ችሎታ መካከል ግንኙነት

መኖሩን ነው፡፡ ይህ ግኝት ከራስ ለውጥ የሚመነጭ የማንበብ ግለብቃት እምነት ከ11ኛ ክፍል ተማሪዎች አንብቦ የመረዳት ችሎታ ጋር ተዛምዶ እንደሌለው የሚገልጸው የጥናቱ መላምት ውድቅ እንዲሆንና አማራጭ መላምቱ ተቀባይነት እንዲኖረው ያደርጋል፡፡

በአንጻሩ በምልከታዊ ንጽጽር የግለብቃት እምነት ምንጮች እና በተማሪዎች አንብቦ በግልጽ የቀረበን ሀሳብ የመረዳት ችሎታ፣ አንብቦ አንድምታዊ ፍችን የመረዳት ችሎታ እና አንብቦ አውዳዊ ፍችን የመረዳት ችሎታ መካከል የታየው የተዛምዶ መጠን በቅደምተከተል .102፣ .157፣ .054 ሲሆን በተላውጠዎቹ መካከል የታየው የባህሪ ተጋርቶም 1.04%፣ 2.46%፣ 0.29% ነው፡፡ ይህ የሚያመላክተው ከምልከታዊ ንጽጽር በሚመነጭ የግለብቃት እምነትና በተማሪዎች አንብቦ በግልጽ የቀረበን ሀሳብ የመረዳት ችሎታ፣ አንብቦ አንድምታዊ ፍችን የመረዳት ችሎታ እና አንብቦ አውዳዊ ፍችን የመረዳት ችሎታ መካከል ግንኙነት አለመኖሩን ነው፡፡ በመሆኑም ከምልከታዊ ንጽጽር የሚመነጭ የማንበብ ግለብቃት እምነት ከ11ኛ ክፍል ተማሪዎች አንብቦ የመረዳት ችሎታ ጋር ተዛምዶ እንደሌለው የሚገልጸው የጥናቱ መላምት ተቀባይነት እንዲኖረው አድርጓል፡፡

በዚህ ጥናት በንባብ ግለብቃት እምነትና በአስራ አንደኛ ክፍል አማርኛ ቋንቋ አፍፈት ተማሪዎች አንብቦ የመረዳት ችሎታ መካከል ተዛምዶ እንደሌለ በሚገልጸው ዋነኛ የጥናቱ መላምት ስር የቀረበው ሶስተኛው ንዑስ መላምት በምጋቤምላሽ የግለብቃት እምነት ምንጮችና በአስራ አንደኛ ክፍል አማርኛ ቋንቋ አፍፈት ተማሪዎች አንብቦ

የመረዳት ችሎታ መካከል ተዛምዶ እንደሌለ የሚገልጸው ነው፡፡ ይህን መላምት ለመፈተሽ በተደረገ ስታትስቲክሳዊ ስሌት የተገኘው ውጤት እንደሚያሳየው ከምጋቤምላሽ የሚመነጭ የማንበብ ግለብቃት እምነት ከተማሪዎች አንብቦ በግልጽ የቀረበን ሀሳብ የመረዳት ችሎታ፣ አንብቦ አንድምታዊ ፍችን የመረዳት ችሎታ እና አንብቦ አውዳዊ ፍችን የመረዳት ችሎታ ጋር በቅደም ተከተል .048፣ .003፣ .010 የተዛምዶ መጠን ያለው ሲሆን፤ ከእያንዳንዱ ጥገኛ ተላውጦ ጋር የተጋራው የባህሪ መጠንም 0.23%፣ 0.0009%፣ 0.01% ነው፡፡ ከዚህ መረዳት የሚቻለው ከምጋቤምላሽ በሚመነጭ የግለብቃት እምነትና በተማሪዎች አንብቦ በግልጽ የቀረበን ሀሳብ የመረዳት ችሎታ፣ አንብቦ አንድምታዊ ፍችን የመረዳት ችሎታ እና አንብቦ አውዳዊ ፍችን የመረዳት ችሎታ መካከል ተዛምዶ አለመኖሩንና ከምጋቤምላሽ የሚመነጭ የማንበብ ግለብቃት እምነት ከ11ኛ ክፍል ተማሪዎች አንብቦ የመረዳት ችሎታ ጋር ተዛምዶ እንደሌለው የሚገልጸው የጥናቱ መላምት ተቀባይነት የሚያገኝ መሆኑን ነው፡፡

በንባብ ግለብቃት እምነትና በአስራ አንደኛ ክፍል አማርኛ ቋንቋ አፍፊት ተማሪዎች አንብቦ የመረዳት ችሎታ መካከል ተዛምዶ እንደሌለ በሚገልጸው ዋነኛ የጥናቱ መላምት ስር የቀረበው የመጨረሻው ንዑስ መላምት በስሜታዊ ሁኔታየግለብቃት እምነት ምንጮችና በአስራ አንደኛ ክፍል አማርኛ ቋንቋ አፍፊት ተማሪዎች አንብቦ የመረዳት ችሎታ መካከል ተዛምዶ እንደሌለ የሚገልጸው ነው፡፡ በሰንጠረዥ 4.23 የቀረበው መረጃ እንደሚያሳየው ከስሜታዊ ሁኔታ የሚመነጭ የማንበብ ግለብቃት

እምነት ከተማሪዎች አንብቦ በግልጽ የቀረበን ሀሳብ የመረዳት ችሎታ፣ አንብቦ አንድምታዊ ፍችን የመረዳት ችሎታ እና አንብቦ አውዳዊ ፍችን የመረዳት ችሎታ ጋር በቅደም ተከተል .221፣ .215፣ .161 የተዛምዶ መጠን ነው ያለው፡፡ ከስሜታዊ ሁኔታ የሚመነጭ የማንበብ ግለብቃት እምነት ከእያንዳንዱ ጥገኛ ተላውጦ ጋር የተጋራው የባህሪ መጠንም 4.88%፣ 4.62%፣ 2.59% ነው፡፡ ይኸው ተላውጦ ከአንብቦ የመረዳት ክሂል ጋር .236 የተዛምዶ መጠንና 5.57% የባህሪ ተጋርቶ መጠን አሳይቷል፡፡ በመረጃው መሰረት ከስሜታዊ ሁኔታ የሚመነጭ የማንበብ ግለብቃት እምነት ከተማሪዎች አንብቦ በግልጽ የቀረበን ሀሳብ የመረዳት ችሎታና አንብቦ አንድምታዊ ፍችን የመረዳት ችሎታ ጋር ያሳየው ተዛምዶ በ$P<0.01$ የስህተት ይሁንታ፤ እንዲሁም ከተማሪዎች አንብቦ አውዳዊ ፍችን የመረዳት ችሎታ ጋር ያሳየው ተዛምዶ በ$P<0.05$ የስህተት ይሁንታ በስታትስቲክስ ጉልህ እንደሆነ ተመላክቷል፡፡ ይህም በንባብ ግለብቃት እምነት ስር ከሚካተቱት ንዑስ መላምቶች መካከል ከስሜታዊ ሁኔታ የሚመነጭ የማንበብ ግለብቃት እምነት ከ11ኛ ክፍል ተማሪዎች አንብቦ የመረዳት ችሎታ ጋር ተዛምዶ እንደሌለው የሚገልጸው መላምት ውድቅ እንዲሆንና አማራጭ መላምቱ ተቀባይነት እንዲኖረው ያደርጋል፡፡

በአጠቃላይ በንባብ ግለብቃት እምነት ስር ከቀረቡት አራት ተላውጦዎች ሁለቱ ከአስራ አንደኛ ክፍል አማርኛ ቋንቋ አፍፊት ተማሪዎች አንብቦ የመረዳት ችሎታ ጋር ተዛምዶ የሌላቸው፤ ሁለቱ ደግሞ ከአስራ አንደኛ ክፍል አማርኛ ቋንቋ አፍፊት ተማሪዎች አንብቦ የመረዳት ችሎታ ጋር ተዛምዶ ያላቸው መሆኑን በሰንጠረዥ 4.23

ተጠቃሎ የቀረበው መረጃ ያሳያል፡፡ የራስ ለውጥ የግለብቃት እምነት ምንጮችና ስሜታዊ ሁኔታ የግለብቃት እምነት ምንጮች ከአስራ አንደኛ ክፍል አማርኛ ቋንቋ አፍፊት ተማሪዎች አንብቦ የመረዳት ችሎታ ጋር ተዛምዶ ያላቸው መሆኑን የሰንጠረዡ መረጃ ያሳያል፡፡ ምልከታዊ ንጽጽር የግለብቃት እምነት ምንጮችና ምጋቤምላሽ የግለብቃት እምነት ምንጮች ደግሞ ከአስራ አንደኛ ክፍል አማርኛ ቋንቋ አፍፊት ተማሪዎች አንብቦ የመረዳት ችሎታ ጋር ተዛምዶ እንደሌላቸው ተመላክቷል፡፡ይህም የተማሪዎች የማንበብ ግለብቃት እምነት ለተማሪዎች አንብቦ በግልጽ የቀረበን ሀሳብ የመረዳት ችሎታ፣ አንብቦ አንድምታዊ ፍችን የመረዳት ችሎታ እና አንብቦ አውዳዊ ፍችን የመረዳት ችሎታ ያለው አስተዋጽኦ በተወሰኑ ተላውጦዎች ጉልህ ሲሆን በተወሰኑ ተላውጦዎች ደግሞ ጉልህ አለመሆኑን የሚያሳይ ነው፡፡

ይህ ግኝት ከዚህ ቀደም የማንበብ ግለብቃት እምነትና አንብቦ የመረዳት ችሎታን ትኩረታቸው አድርገው በተካሄዱና በሁለቱ ተላውጦዎች መካከል አዎንታዊ ተዛምዶ ካገኙ ቀደምት ጥናቶች (ሊንች፣ 2002፤ ሰይድ፣ 2007ዓ.ም.፤ ሸንክ፣ 2003፤ ቶቢንግ፣ 2013፤ አል-ካሚሲ፣ አል-ባርዋኒ፣ አል-መክላፊ እና ኦስማን፣ 2016 እና ፐርሲ፣ 2013) ጋር ይህ ጥናት ልዩነት እንዲኖረው አድርጓል፡፡ በአንጻሩ የዚህ ጥናት ውጤት በንባብ ግለብቃት እምነትና አንብቦ የመረዳት ችሎታ መካከል ተዛምዶ ካላገኙት ቀደምት ጥናቶች ውጤት (ኦዴን፣ ኢቡታ እና ንታ፣ 2012፤ ካሮል እና ፎክስ፣ 2017) ጋር ተደጋጋፊነትን አሳይቷል፡፡

የዚህን ጥናት ተላውጦዎች ካጠኑት ቀደምት ጥናቶች በተጨማሪ በትምህርት መስክ የቀረቡ ንድፈሃሳቦች (ባንዱራ፣ 1999፤ ሸንክ፣ 2003፤ ሸንክ እና ዚመርማን፣ 1995፤ ዚመርማን፣ 1990፤ ዚመርማን እና ሞይላን፣ 2009)የተማሪዎች የራስመር የመማር ብልሃቶችን መጠቀም እና የግለብቃት እምነት መዳበር ከተማሪዎች የትምህርት ውጤታማነት ጋር እንደሚገናኝ የሚያሳዩ ቢሆኑም በዚህ ጥናት የተገኘው የተዛምዶ ትንተና ውጤት እንደሚያሳየው ግን የተማሪዎች የማንበብ ግለብቃት እምነትና የራስመር መማር ብልሃቶች አጠቃቀም ከተማሪዎቹ አንብቦ የመረዳት ችሎታ ጋር ያሳዩት ተዛምዶ ጉልህ አለመሆኑን እንዳሳዩ መረዳት ይቻላል፡፡

4.4.3 የተማሪዎች የማንበብ ግለብቃት እምነትና የራስመር ብልሃቶች አጠቃቀም ተዛምዶ

በዚህ ክፍል በተላውጦዎች መካከል ያለውን ተዛምዶ ለመፈተሸ ጥቅም ላይ በዋለው የፒርሰን የተዛምዶ ትንተና ዘዴ በመጠቀም በንባብ ግለብቃት እምነት እና በራስመር መማር ብልሃቶች አጠቃቀም መካከል ያለውን ተዛምዶ አቅጣጫና የጉልህነት ደረጃ የሚገልጹ መረጃዎች ትንተና የጥናቱን መላምቶች ተቀባይነት ከሚገልጹ ማብራሪያዎች ጋር በሰንጠረዥ ቀርበዋል፡፡

በሁለቱ ተላውጦዎችመካከል ስላለው ግንኙነት የተሰነዘረው መላምት በአስራ አንደኛ ክፍል አማርኛ ቋንቋ አፍፊት ተማሪዎች የማንበብ ግለብቃት እምነትና በራስመር መማር ብልሃቶች አጠቃቀም መካከል ተዛምዶ እንደሌለ የሚገልጸው ነው፡፡

የተማሪዎች ራስመር የመማር ብልሃቶች አጠቃቀም ከሶስት ደረጃዎች አንጻር የቀረበ ስለሆነ ይህ መላምት በሶስት ንዑሳን መላምቶች ተከፋፍሎ ቀርቧል፡፡ እነዚህ የተማሪዎች ራስመር የመማር ብልሃቶች አጠቃቀሞች ከተማሪዎች የማንበብ ግለብቃት እምነት ምንጮች ጋር ያላቸውን ተዛምዶ ለመወሰን በ P<0.05 የስህተት ይሁንታ በባለሁለት ጫፍ ፍተሻ በፒርሰን የተዛምዶ መወሰኛ ቀመር ተሰልቶ የተገኘውን ውጤት የሚያሳይ መረጃ በሰንጠረዥ 4.24 ቀርቧል፡፡

ሰንጠረዥ 4.24

የቅድመትግበራ ደረጃ ብልሃቶች አጠቃቀምና የግለብቃት እምነት ምንጮች ተዛምዶ በፒርሰን የተዛምዶ መወሰኛ ቀመር

ተላውጦዎች	የተዛምዶ መወሰኛ ኮኦፊሸንት					
	1	2	3	4	5	6
1. የማቀድና ማለም ብልሃቶች አጠቃቀም	-					
2. አካባቢን የማዘጋጃ ብልሃቶች አጠቃቀም	.427**	-				
3. የራስ ለውጥ የግለብቃት እምነት ምንጮች	.389**	.383**	-			
4. ምልከታዊ ንጽጽር የግለብቃት እምነት ምንጮች	.331**	.185**	.388**	-		
5. ምጋቤምላሽ የግለብቃት እምነት ምንጮች	.363**	.243**	.253**	.542**	-	
6. ስሜታዊ ሁኔታ የግለብቃት እምነት ምንጮች	.323**	.364**	.530**	.322**	.259**	-

**p<0.01፣ *p<0.05 ናሙና=203

ከላይ በሰንጠረዥ 4.24 የቀረበው መረጃ የሚያሳየው የማቀድና ማለም ብልሃቶች እና አካባቢን የማዘጋጃ ብልሃቶች አጠቃቀም ከተማሪዎች የማንበብ ግለብቃት እምነት ጋር ያላቸውን ተዛምዶ ነው፡፡ በሰንጠረዡ የቀረበው መረጃ ክፍሎች መካከል ከ.322 እስከ .542 የሚደርስ መካከለኛ ተዛምዶ መኖሩን የሚያሳይ ሲሆን በቅድመትግበራ ራስመር የመማር ብልሃቶችና በንባብ ግለብቃት እምነት ምንጮች መካከል ያለው ግንኙነት ግን ዝቅተኛ የሚባል መሆኑን የሚያመላክት ነው፡፡ በማቀድና ማለም ብልሃቶች አጠቃቀም እና በተማሪዎች የራስ ለውጥ የግለብቃት እምነት ምንጮች፣ ምልከታዊ ንጽጽር የግለብቃት እምነት ምንጮች፣ ምጋቤምላሽ የግለብቃት እምነት ምንጮች እና ስሜታዊ ሁኔታ የግለብቃት እምነት ምንጮች መካከል የታየው የተዛምዶ መጠን በቅደምተከተል .389፣ .331፣ .363 እና .323 ሲሆን በተላውጦዎቹ መካከል የታየው የባህሪ ተጋርቶም 15.13%፣ 10.96%፣ 13.18% እና 10.43% ነው፡፡ የሰንጠረዡ መረጃ የተማሪዎች አካባቢን የማዘጋጃ ብልሃቶች አጠቃቀም የራስ ለውጥ የግለብቃት እምነት ምንጮች፣ ምልከታዊ ንጽጽር የግለብቃት እምነት ምንጮች፣ ምጋቤምላሽ የግለብቃት እምነት ምንጮች እና ስሜታዊ ሁኔታ የግለብቃት እምነት ምንጮች ጋር ያለው ተዛምዶ በቅደምተከተል .383፣ .185፣ .243 እና .364 መሆኑን ሲያሳይ የባህሪ ተጋርቶውም 14.67%፣ 3.42%፣ 5.91% እና 13.25% መሆኑን አሳይቷል፡፡ እንዲሁም የቅድመትግበራ ራስመር መማር ብልሃቶች በሆኑት የማቀድና ማለም ብልሃቶች አጠቃቀምና አካባቢን የማዘጋጃ ብልሃቶች አጠቃቀም መካከል የታየው የተዛምዶ መጠን .427 ሲሆን በተላውጦዎቹ መካከል የታየው የባህሪ ተጋርቶም 18.23% ነው፡፡

በሁሉም የቅድመትግበራ ራስመር ብልሃቶች አጠቃቀምና በንባብ ግለብቃት እምነት ምንጮች መካከል የታየው ተዛምዶ አነስተኛ የሚባል (ፓላንት፣ 2011) ነው፡፡ መረጃው በዚህ ጥናት የተሳተፉ ተማሪዎች የማቀድና ማለም ብልሃቶች አጠቃቀም ከተማሪዎቹ የማንበብ ግለብቃት እምነት ጋር ያለው ተዛምዶ አነስተኛ እንደሆነ ያሳያል፡፡ የጥናቱ ተሳታፊዎች አካባቢን የማዘጋጀ ብልሃቶች አጠቃቀምም ቢሆን ከንባብ ግለብቃት እምነታቸው ጋር ያሳያው ተዛምዶ አነስተኛ ነው፡፡ ይህ ግኝት ምንም እንኳን ጠንካራ ተዛምዶን ባያሳይም የማቀድና ማለም ብልሃቶች አጠቃቀም ከ11ኛ ክፍል ተማሪዎች የማንበብ ግለብቃት እምነት ጋር ተዛምዶ እንደሌለው የሚገልጸው የጥናቱ መላምት ውድቅ እንዲሆን እና አማራጭ መላምቱ ተቀባይነት እንዲኖረው ያደርጋል፡፡ አካባቢን የማዘጋጀ ብልሃቶች አጠቃቀም ከ11ኛ ክፍል ተማሪዎች አንብቦ የመረዳት ችሎታ ጋር ተዛምዶ እንደሌለው የሚገልጸው መላምትም እንዲሁ ውድቅ እንዲሆን እና አማራጭ መላምቱ ተቀባይነት እንዲኖረው ያደርጋል፡፡ በድምሩ የቅድመትግበራ የራስመር መማር ብልሃቶች አጠቃቀም ከተማሪዎች የማንበብ ግለብቃት እምነት ጋር ያለው ተዛምዶ አነስተኛ እንደሆነ ከተገኘው የመረጃ ትንተና መረዳት ይቻላል፡፡ ይህም የሚያሳየው የተማሪዎች የማንበብ ግለብቃት እምነት ለተማሪዎች የማቀድና ማለም ብልሃቶች አጠቃቀም እና አካባቢን የማዘጋጀ ብልሃቶች አጠቃቀም አስተዋጽኦ ቢኖረውም አስተዋጽኦው ግን ጠንካራ አለመሆኑን ነው፡፡

በአስራ አንደኛ ክፍል አማርኛ ቋንቋ አፍፊት ተማሪዎች የማንበብ ግለብቃት እምነትና በራስመር መማር ብልሃቶች አጠቃቀም መካከል ተዛምዶ እንደሌለ በሚገልጸው ዋነኛ

መላምት ስር የሚካተተው ሁለተኛው ንዑስ መላምት በትግበራ ደረጃ የራስመር መማር ብልሃቶች አጠቃቀምና በአስራ አንደኛ ክፍል አማርኛ ቋንቋ አፍፊት ተማሪዎች የማንበብ ግለብቃት እምነትና መካከል ተዛምዶ እንደሌለ የሚገልጸው ነው፡፡ ከትግበራ ደረጃ ተላውጦዎች የማደራጀትና ማዋቀር ብልሃቶች አጠቃቀም፣ የማስታወስና ሽምደዳ ብልሃቶች አጠቃቀም፣ የቁጥጥር ብልሃቶች አጠቃቀም እና እገዛ የመጠየቅ ብልሃቶች አጠቃቀም ከተማሪዎች የማንበብ ግለብቃት እምነት ጋር ያላቸውን ተዛምዶ ለመወሰን በ$P<0.05$ የስህተት ይሁንታ በባለሁለት ጫፍ ፍተሻ በፒርሰን የተዛምዶ መወሰኛ ቀመር ተሰልቶ የተገኘውን ውጤት የሚያሳይ መረጃ በሰንጠረዥ 4.25 ቀርቧል፡፡

ሰንጠረዥ 4.25

የትግበራ ደረጃ ብልሃቶች አጠቃቀምና የግለብቃት እምነት ምንጮች ተዛምዶ በፒርሰን የተዛምዶ መወሰኛ ቀመር

ተላውጦዎች	የተዛምዶ መወሰኛ ኮኦፊሸንት							
	1	2	3	4	5	6	7	8
1. የማደራጀትና ማዋቀር ብልሃቶች አጠቃቀም	-							
2. የማስታወስና ሽምደዳ ብልሃቶች አጠቃቀም	.545**	-						
3. የቁጥጥር ብልሃቶች አጠቃቀም	.476**	.493**	-					
4. እገዛ የመጠየቅ ብልሃቶች አጠቃቀም	.370**	.472**	.377**	-				
5. የራስ ለውጥ የግለብቃት እምነት ምንጮች	.291**	.373**	.410**	.216**	-			
6. ምልከታዊ ንጽጽር የግለብቃት እምነት ምንጮች	.371**	.320**	.297**	.161*	.388**	-		
7. ምጋቤምላሽ የግለብቃት እምነት ምንጮች	.450**	.375**	.270**	.302**	.253**	.542**	-	
8. ስሜታዊ ሁኔታ የግለብቃት እምነት ምንጮች	.280**	.319**	.376**	.184**	.530**	.322**	.259**	-

*p<0.05፣**p<0.01፣ ናሙና=203

በሰንጠረዥ 4.25 የቀረበው መረጃ የሚያሳየው የትግበራ ደረጃ የራስመር መማር ብልሃቶች አጠቃቀም ተላውጦዎች ከተማሪዎች የማንበብ ግለብቃት እምነት ጋር ያላቸውን ተዛምዶ ነው፡፡ የማደራጀትና ማዋቀር ብልሃቶች አጠቃቀም ከተማሪዎች የራስ ለውጥ የግለብቃት እምነት ምንጮች፣ ምልከታዊ ንጽጽር የግለብቃት እምነት ምንጮች፣ ምጋቤምላሽ የግለብቃት እምነት ምንጮች እና ስሜታዊ ሁኔታ የግለብቃት እምነት ምንጮች ጋር ያለው ተዛምዶ በቅደምተከተል .291፣ .371፣ .450 እና .280 ሲሆን የባህሪ ተጋርቶ መጠኑም 8.47%፣ 13.76%፣ 20.25% እና 7.84% ነው፡፡ ይህም የሚያሳየው በማደራጀትና ማዋቀር ብልሃቶች አጠቃቀም እና በንባብ ግለብቃት እምነት ምንጮች መካከል ያለው ግንኙነት መካከለኛ የሚባል መሆኑን ነው፡፡ በዚህ መረጃ መሰረት የማደራጀትና ማዋቀር ብልሃቶች አጠቃቀም ከተማሪዎች የማንበብ ግለብቃት እምነት ምንጮች ጋር ያሳየው ተዛምዶ በ$P<0.01$ የስህተት ይሁንታ ጉልህ እንደሆነ ተመላክቷል፡፡ የተማሪዎች በማደራጀትና ማዋቀር ብልሃቶች በመጠቀም ንባብን ማካሄድ የራስ ለውጥ የግለብቃት እምነት ምንጮች፣ ምልከታዊ ንጽጽር የግለብቃት እምነት ምንጮች፣ ምጋቤምላሽ የግለብቃት እምነት ምንጮች እና ስሜታዊ ሁኔታ የግለብቃት እምነት ምንጮች ላይ የሚያሳድረው ተጽዕኖ እንዳለ መረጃው ያመላክታል፡፡ የ11ኛ ክፍል ተማሪዎች የማደራጀትና የማዋቀር ብልሃቶች አጠቃቀም ከንባብ ግለብቃት እምነት ምንጮች ጋር ተዛምዶ እንደሌለው የሚገልጸው የጥናቱ መላምትም ተቀባይነት እንዳይኖረውና በምትኩ ተለዋጭ መላምቱ ተቀባይነት እንዲኖረው ያደርጋል፡፡

የማስታወስና ሽምደዳ ብልሃቶች አጠቃቀም ከተማሪዎች የራስ ለውጥ የግለብቃት እምነት ምንጮች፣ ምልከታዊ ንጽጽር የግለብቃት እምነት ምንጮች፣ ምጋቤምላሽ የግለብቃት እምነት ምንጮች እና ስሜታዊ ሁኔታ የግለብቃት እምነት ምንጮች ጋር ያሳየው የተዛምዶ መጠን በቅደምተከተል .373፣ .320፣ .375 እና .319 ሲሆን የባህሪ ተጋርቶ መጠኑም 13.91%፣ 10.24%፣ 14.06% እና 10.18% ነው፡፡ እነዚህ የተዛምዶ ኮኦፊሸንት ውጤቶች የሚያሳዩት በማስታወስና ሽምደዳ ብልሃቶች አጠቃቀም እና በንባብ ግለብቃት እምነት ምንጮች መካከል ያለው ግንኙነት መካከለኛ የሚባል መሆኑን ነው፡፡ የጉልህነት ደረጃውም ሲታይ የማስታወስና ሽምደዳ ብልሃቶች አጠቃቀም ከሁሉም የተማሪዎች የማንበብ ግለብቃት እምነት ምንጮች ጋር ያሳየው ተዛምዶ በ$P<0.01$ የስህተት ይሁንታ ጉልህ እንደሆነ ተመላክቷል፡፡ ይህም የማስታወስና ሽምደዳ ብልሃቶች አጠቃቀም ከ11ኛ ክፍል ተማሪዎች የማንበብ ግለብቃት እምነት ምንጮች ጋር ተዛምዶ እንደሌለው የሚገልጸው መላምት ውድቅ እንዲሆንና አማራጭ መላምቱ ተቀባይነት እንዲኖረው የሚያደርግ ይሆናል፡፡

ከትግበራ ደረጃ የራስመር መማር ብልሃቶች ውስጥ አንዱ የቁጥጥር ብልሃቶች አጠቃቀም ነው፡፡ የቁጥጥር ብልሃቶች አጠቃቀም ከተማሪዎች የማንበብ ግለብቃት እምነት ምንጮች ጋር ያለው ግንኙነት በፒርሰን የተዛምዶ መወሰኛ ቀመር ተሰልቶ የተገኘው ውጤት የሚያሳየው በተላውጦዎቹ መካከል በስታትስቲክስ ጉልህ የሚባል ተዛምደ መኖሩን ነው፡፡ የቁጥጥር ብልሃቶች አጠቃቀም ከተማሪዎች የራስ ለውጥ የግለብቃት እምነት ምንጮች፣ ምልከታዊ ንጽጽር የግለብቃት እምነት ምንጮች፣

ምጋቤምላሽ የግለብቃት እምነት ምንጮች እና ስሜታዊ ሁኔታ የግለብቃት እምነት ምንጮች ጋር በቅደምተከተል .410፣ .297፣ .270 እና .376 የተዛምዶ መጠንና 16.81%፣ 8.82%፣ 7.29% እና 14.14% የባህሪ ተጋርቶ መጠን አሳይቷል፡፡ በተማሪዎች የቁጥጥር ብልሃቶች አጠቃቀም እና የማንበብ ግለብቃት እምነት ምንጮች መካከል ያለው ተዛምዶ መካከለኛ መሆኑን ከተዛምዶ ውጤቱ መረዳት ይቻላል፡፡ የጉልህነት ደረጃውም ሲታይ የቁጥጥር ብልሃቶች አጠቃቀም ከሁሉም የተማሪዎች የማንበብ ግለብቃት እምነት ምንጮች ጋር ያሳየው ተዛምዶ በP<0.01 የስህተት ይሁንታ ጉልህ እንደሆነ ተመላክቷል፡፡ ይህም በትግበራ ደረጃ ስር ከሚካተቱት ንዑስ መላምቶች መካከል የቁጥጥር ብልሃቶች አጠቃቀም ከ11ኛ ክፍል ተማሪዎች የማንበብ ግለብቃት እምነት ምንጮች ጋር ተዛምዶ እንደሌለው የሚገልጸው መላምት ውድቅ እንዲሆንና አማራጭ መላምቱ ተቀባይነት እንዲኖረው ያደርጋል፡፡

እገዛ የመጠየቅ ብልሃቶች አጠቃቀም በትግበራ ደረጃ የቀረበ የመጨረሻው ተላውጦ ነው፡፡ በሰንጠረዥ 4.25 የቀረበው መረጃ እገዛ የመጠየቅ ብልሃቶች አጠቃቀም ከተማሪዎች የማንበብ ግለብቃት እምነት ጋር ያለው ተዛምዶ ስታትስቲክሳዊ ጉልህነት ያለው እንደሆነ ነው፡፡ በሰንጠረዡ መረጃ መሰረት እገዛ የመጠየቅ ብልሃቶች አጠቃቀም ከተማሪዎች የራስ ለውጥ የግለብቃት እምነት ምንጮች፣ ምልከታዊ ንጽጽር የግለብቃት እምነት ምንጮች፣ ምጋቤምላሽ የግለብቃት እምነት ምንጮች እና ስሜታዊ ሁኔታ የግለብቃት እምነት ምንጮች ጋር በቅደምተከተል .216፣ .161፣

.302 እና .184 የተዛምዶ መጠንና 4.67%፣ 2.59%፣ 9.12% እና 3.39% የባህሪ ተጋርቶ መጠን አሳይቷል፡፡ እገዛ የመጠየቅ ብልሃቶች አጠቃቀም ከተማሪዎች የራስ ለውጥ የግለብቃት እምነት ምንጮች፣ ምጋቤምላሽ የግለብቃት እምነት ምንጮች እና ስሜታዊ ሁኔታ የግለብቃት እምነት ምንጮች ጋር ያሳየው ተዛምዶ በP<0.01 የስህተት ይሁንታ፤ እንዲሁም ከተማሪዎች ምልከታዊ ንጽጽር የግለብቃት እምነት ምንጮች ጋር ያሳየው ተዛምዶ በP<0.05 የስህተት ይሁንታ በስታትስቲክስ ጉልህ እንደሆነ ተመላክቷል፡፡ በተማሪዎች እገዛ የመጠየቅ ብልሃቶች አጠቃቀም እና የማንበብ ግለብቃት እምነት ምንጮች መካከል ያለው ተዛምዶ መካከለኛ መሆኑን ከተዛምዶ ውጤቱ መረዳት ይቻላል፡፡ ይህም እገዛ የመጠየቅ ብልሃቶች አጠቃቀም ከ11ኛ ክፍል ተማሪዎች የማንበብ ግለብቃት እምነት ምንጮች ጋር ተዛምዶ እንደሌለው የሚገልጸው መላምት ውድቅ እንዲሆንና አማራጭ መላምቱ ተቀባይነት እንዲኖረው ያደርጋል፡፡

ከላይ ከቀረበው መረጃ መረዳት የሚቻለው የትግበራ ደረጃ ብልሃቶች የሆኑት የማደራጀትና ማዋቀር ብልሃቶች አጠቃቀም፣ የማስታወስና ሽምደዳ ብልሃቶች አጠቃቀም፣ የቁጥጥር ብልሃቶች አጠቃቀምና እገዛ የመጠየቅ ብልሃቶች አጠቃቀም ከተማሪዎች የራስ ለውጥ የግለብቃት እምነት ምንጮች፣ ምልከታዊ ንጽጽር የግለብቃት እምነት ምንጮች፣ ምጋቤምላሽ የግለብቃት እምነት ምንጮች እና ስሜታዊ ሁኔታ የግለብቃት እምነት ምንጮች ጋር ያላቸው ግንኙነት ጉልህ መሆኑን ነው፡፡

በዚህ ጥናት በአስራ አንደኛ ክፍል አማርኛ ቋንቋ አፍፊት ተማሪዎች የማንበብ ግለብቃት እምነትና በራስመር መማር ብልሃቶች አጠቃቀም መካከል ተዛምዶ እንደሌለ በሚገልጸው ዋነኛ የጥናቱ መላምት ስር የሚካተተው ሌላኛው ንዑስ መላምት በአስራ አንደኛ ክፍል አማርኛ ቋንቋ አፍፊት ተማሪዎች የማንበብ ግለብቃት እምነት ምንጮችና በጽብረቃ ደረጃ የራስመር መማር ብልሃቶች አጠቃቀም መካከል ተዛምዶ እንደሌለ የሚገልጸው ነው፡፡ ከጽብረቃ ደረጃ ተላውጦዎች የግለማበረታቻ ብልሃቶች አጠቃቀም ከተማሪዎች የማንበብ ግለብቃት እምነት ምንጮች ጋር ያለውን ተዛምዶ ለመወሰን በ $P<0.05$ የስህተት ይሁንታ በባለሁለት ጫፍ ፍተሻ በፒርሰን የተዛምዶ መወሰኛ ቀመር ተሰልቶ የተገኘው ውጤት መረጃ በሰንጠረዥ 4.26 ቀርቧል፡፡

ሰንጠረዥ 4.26

የጽብረቃ ደረጃ ብልሃቶች አጠቃቀምና የግለብቃት እምነት ምንጮች ተዛምዶ በፒርሰን የተዛምዶ መወሰኛ ቀመር

ተላውጦዎች	የተዛምዶ መወሰኛ ኮኦፊሸንት				
	1	2	3	4	5
1. የግለማበረታቻ ብልሃቶች አጠቃቀም	-				
2. የራስ ለውጥ የግለብቃት እምነት ምንጮች	.139*	-			
3. ምልከታዊ ንጽጽር የግለብቃት እምነት ምንጮች	.164*	.388**	-		
4. ምጋቤምላሽ የግለብቃት እምነት ምንጮች	.283**	.253**	.542**	-	
5. ስሜታዊ ሁኔታ የግለብቃት እምነት ምንጮች	.248**	.530**	.322**	.259**	-

*p<0.05፣ **p<0.01፣ ናሙና=203

በሰንጠረዥ 2.26 የቀረበው መረጃ የጽብረቃ ደረጃ የራስመር መማር ብልሃቶች አጠቃቀም ከተማሪዎች የራስ ለውጥ የግለብቃት እምነት ምንጮች፣ ምልከታዊ ንጽጽር የግለብቃት እምነት ምንጮች፣ ምጋቤምላሽ የግለብቃት እምነት ምንጮች እና ስሜታዊ ሁኔታ የግለብቃት እምነት ምንጮች ጋር ያለውን ተዛምዶ የሚያሳይ ሲሆን በመረጃው መሰረትም በተላውጠዎቹ መካከል ያለው ተዛምዶ ጉልህነት ያለው መሆኑን መረዳት ይቻላል፡፡

የግለማበረታቻ ብልሃቶች አጠቃቀም ከተማሪዎች የራስ ለውጥ የግለብቃት እምነት ምንጮች፣ ምልከታዊ ንጽጽር የግለብቃት እምነት ምንጮች፣ ምጋቤምላሽ የግለብቃት እምነት ምንጮች እና ስሜታዊ ሁኔታ የግለብቃት እምነት ምንጮች ጋር በቅደምተከተል .139፣ .164፣ .283 እና .248 የተዛምዶ መጠንና 1.93%፣ 2.69%፣ 8.01% እና 6.15% የባህሪ ተጋርቶ መጠን አሳይቷል፡፡

የግለማበረታቻ ብልሃቶች አጠቃቀም ከተማሪዎች የራስ ለውጥ የግለብቃት እምነት ምንጮች እና ምልከታዊ ንጽጽር የግለብቃት እምነት ምንጮች ጋር ያሳየው ተዛምዶ በ$P<0.01$ የስህተት ይሁንታ፤ እንዲሁም ከተማሪዎች ምጋቤምላሽ የግለብቃት እምነት ምንጮች እና ስሜታዊ ሁኔታ የግለብቃት እምነት ምንጮች ጋር ያሳየው ተዛምዶ በ$P<0.05$ የስህተት ይሁንታ በስታትስቲክስ ጉልህ እንደሆነ ተመላክቷል፡፡ ይህ በተማሪዎች የግለማበረታቻ ብልሃቶች አጠቃቀም እና የማንበብ ግለብቃት እምነት ምንጮች መካከል የተመዘገበው ተዛምዶ ስታትስቲክሳዊ ጉልህነት ቢኖረውም አነስተኛ የሚባል መሆኑን ከተዛምዶ ውጤቱ መረዳት ይቻላል፡፡ ይህ የተዛምዶ

ውጤት የ11ኛ ክፍል ተማሪዎች የማንበብ ግለብቃት እምነት ከግለማበረታቻ ብልሃቶች አጠቃቀም ጋር ተዛምዶ እንደሌለው የሚገልጸው ባዶ መላምት ውድቅ እንዲሆንና አማራጭ መላምቱ ተቀባይነት እንዲኖረው ያደርጋል፡፡

በአጠቃላይ ከላይ ከሰንጠረዥ 4.24_4.26 የቀረበው መረጃ የራስመር መማር ብልሃቶች አጠቃቀም ከተማሪዎች የማንበብ ግለብቃት እምነት ጋር ያለውን ተዛምዶ ያሳያል፡፡ በመረጃው መሰረትም በቅድመትግበራ ደረጃ፣ በትግበራ ደረጃ እና በድብረቃ ደረጃ ተከፋፍሎ የቀረበው የራስመር መማር ብልሃቶች አጠቃቀም ከተማሪዎች የማንበብ ግለብቃት እምነት ጋር ስታትስቲክሳዊ ጉልህነት ያለው ተዛምዶ እንዳለው መረዳት ይቻላል፡፡ በሶስቱ የራስመር መማር ብልሃቶች አጠቃቀም ደረጃዎች የቀረቡት ተላውጦዎች በሙሉ ከተማሪዎች የራስ ለውጥ የግለብቃት እምነት ምንጮች፣ ምልከታዊ ንጽጽር የግለብቃት እምነት ምንጮች፣ ምጋቤምላሽ የግለብቃት እምነት ምንጮች እና ስሜታዊ ሁኔታ የግለብቃት እምነት ምንጮች ጋር የጉልህነት ደረጃው የተለያየ አዎንታዊ ተዛምዶ እንዳላቸው መረጃው አሳይቷል፡፡ ይህ ግኝት በራስመር መማር ብልሃቶች እና በተማሪዎች የማንበብ ግለብቃት እምነት መካከል ተዛምዶ እንዳለ ከገለጹት ቀደምት ጥናቶች (ሊ እና ሌሎች፣ 2021፤ ሃያት እና ሻተሪ፣ 2019፤ ሃያት፣ ሻተሪ፣ አሚኒ እና ሾክርፑር፣ 2020፤ ሳርዳሬሀ፣ ሳዓድ እና ቦሩማንድ፣ 2012፤ ሸንክ፣ 2003፤ ባንዱራ፣ 1997፤ ቤንቤኑቲ፣ ኋይት እና ቬሌዝ፣ 2015፤ ዚመርማን፣ 1990፤ ዚመርማን፣ 2003፤ ዚመርማን፣ ባንዱራ እና ማርቲኔዝ ፖንስ፣

1992፤ ዚመርማን እና ማርቲኔዝ-ፖንስ፣ 1990፤ ፒንትሪች፣ 2004) ጋር ተመሳሳይ አድርጎታል፡፡

እስከአሁን የቀረቡት የተዛምዶ ትንተናዎች በሶስቱ ዋነኛ ተላውጦዎች ስር ባሉት ንዑስ ስኬሎች መካከል ያሉትን ተዛምዶዎች የሚያሳዩ ናቸው፡፡ እነዚህን ዝርዝር የተዛምዶ መረጃዎች የሚያጠቃልል የዋና ስኬሎች ወይም ተላውጦዎች ተዛምዶ የሚያሳይ መረጃ በቀጣይ ቀርቧል፡፡ በአስራ አንደኛ ክፍል አማርኛ ቋንቋ አፍፊት ተማሪዎች አንብቦ የመረዳት ችሎታ፣ የማንበብ ግለብቃት እምነት ምንጮችና የራስመር መማር ብልሃቶች አጠቃቀም መካከል ያለውን ተዛምዶ ለመወሰን በ $P<0.05$ የስህተት ይሁንታ በባለሁለት ጫፍ ፍተሻ በፒርሰን የተዛምዶ መወሰኛ ቀመር ተሰልቶ የተገኘው ውጤት መረጃ በሰንጠረዥ 4.27 ቀርቧል፡፡

ሰንጠረዥ 4.27

የራስመር ብልሃቶች አጠቃቀም፣ የግለብቃት እምነት ምንጮች እና የአንብቦ መረዳት ችሎታ አጠቃላይ ተዛምዶ

ተላውጦዎች	የተዛምዶ መወሰኛ ኮኦፊሸንት		
	1	2	3
የራስመር ብልሃቶች አጠቃቀም	-		
የማንበብ ግለብቃት እምነት ምንጮች	.575**	-	
አንብቦ የመረዳት ችሎታ አጠቃላይ ውጤት	.135	.263**	-

**p<0.01፣ ናሙና=203

በሰንጠረዥ 2.27 የቀረበው መረጃ በተማሪዎች አንብቦ የመረዳት ችሎታ፣ የማንበብ ግለብቃት እምነት ምንጮች እና የራስመር መማር ብልሃቶች አጠቃቀም መካከል ያለውን ተዛምዶ የሚያሳይ ነው፡፡ በሰንጠረዡ የቀረበው መረጃ እንደሚያሳየው ከሶስቱ የተዛምዶ ውጤቶች ሁለቱ ጉልህነት ያላቸው አዎንታዊ ተዛምዶን የሚያመለክቱ መሆናቸውን መረዳት ይቻላል፡፡

ጉልህነት የሌለው ተዛምዶ የተመዘገበው በአንብቦ የመረዳት ችሎታ እና የራስመር መማር ብልሃቶች አጠቃቀም መካከል ሲሆን የተዛምዶ መጠኑ .135 የባህሪ ተጋርቶ መጠኑ ደግሞ 1.82% መሆኑን መረጃው ያሳያል፡፡ በሌላ በኩል የተማሪዎች የማንበብ ግለብቃት እምነት ከአንብቦ የመረዳት ችሎታ እና የራስመር መማር ብልሃቶች አጠቃቀም ጋር በቅደምተከተል .263 እና .575 የተዛምዶ መጠንና 6.92% እና 33.06% የባህሪ ተጋርቶ መጠን አሳይቷል፡፡

የተማሪዎች የማንበብ ግለብቃት እምነት ከአንብቦ የመረዳት ችሎታ እና የራስመር መማር ብልሃቶች አጠቃቀም ጋር ያሳየው ተዛምዶ በ$P<0.01$ የስህተት ይሁንታ በስታትስቲክስ ጉልህ እንደሆነ ተመላክቷል፡፡ ይህ የተዛምዶ ውጤት የ11ኛ ክፍል ተማሪዎች የማንበብ ግለብቃት እምነት ከአንብቦ የመረዳት ችሎታ ጋር ተዛምዶ እንደሌለው የሚገልጸው ባዶ መላምት ውድቅ እንዲሆንና አማራጭ መላምቱ ተቀባይነት እንዲኖረው ያደርጋል፡፡ በተመሳሳይ ሁኔታ የ11ኛ ክፍል ተማሪዎች የማንበብ ግለብቃት እምነት ከራስመር መማር ብልሃቶች አጠቃቀም ጋር

ተዛምዶእንደሌለው የሚገልጸው ባዶ መላምት ውድቅ እንዲሆንና አማራጭ መላምቱ ተቀባይነት እንዲኖረው ያደርጋል፡፡

ምዕራፍ አምስት

ማጠቃለያ፣ መደምደሚያና አስተያየት

5.1 ማጠቃለያ

በምዕራፍ አንድ እንደተገለጸው የዚህ ጥናት ዋና ዓላማ የአማርኛ ቋንቋ አፍፊት ተማሪዎች በአማርኛ ቋንቋ አንብቦ የመረዳት ችሎታ፣ የማንበብ ግለብቃት እምነት እና ራስመር የመማር ብልሃቶች አጠቃቀም መካከል ያለውን ተዛምዶ መፈተሽ ነው፡፡ ጥናቱ ይዞት የተነሳው መሰረታዊ የምርምር ጥያቄም ‹በአማርኛ ቋንቋ አፍፊት ተማሪዎች የአማርኛ ቋንቋ አንብቦ የመረዳት ችሎታ፣ የማንበብ ግለብቃት እምነት እና ራስመር የመማር ብልሃቶች አጠቃቀም መካከል ተዛምዶ አለን?› የሚል ሲሆን በስሩም የሚከተሉትን የምርምር ጥያቄዎች አካቷል፡፡

1. በ11ኛ ክፍል አማርኛ ቋንቋ አፍፊት ተማሪዎች ራስመር የመማር ብልሃቶች አጠቃቀምና አንብቦ የመረዳት ችሎታ መካከል ተዛምዶ አለ?
2. በ11ኛ ክፍል አማርኛ ቋንቋ አፍፊት ተማሪዎች የማንበብ ግለብቃት እምነትና አንብቦ የመረዳት ችሎታ መካከል ተዛምዶ አለ?
3. በ11ኛ ክፍል አማርኛ ቋንቋ አፍፊት ተማሪዎች ራስመር የመማር ብልሃቶች አጠቃቀምና የማንበብ ግለብቃት እምነት መካከል ተዛምዶ አለ?

4. የ11ኛ ክፍል አማርኛ ቋንቋ አፍፊት ተማሪዎች ጾታ በአንብቦ የመረዳት ችሎታቸው፣ በራስመር የመማር ብልሃቶች አጠቃቀማቸው እና በማንበብ ግለብቃት እምነታቸው ላይ ልዩነት ፈጥሯል?

በተማሪዎች አንብቦ የመረዳት ችሎታ፣ የማንበብ ግለብቃት እምነት እና ራስመር የመማር ብልሃቶች አጠቃቀም መካከል ተዛምዶ መኖሩን ለመፈተሽ በአይነቱ መጠናዊ የሆነ ተዛምዷዊ የምርምር ንድፍ ተግባራዊ ተደርጓል፡፡ የጥናቱ ተተኳሪዎች የአማርኛ ቋንቋ አፍፊት የሆኑ የሁለተኛ ደረጃ ትምህርት ቤት ተማሪዎች ሲሆኑ ለዚሁ ዓላማ በአዲስ አበባ አስተዳደር በሁለት የሁለተኛ ደረጃ ትምህርት ቤቶች የሚማሩ የአስራአንደኛ ክፍል ተማሪዎች የነሲብ ንሞና ዘዴ በመጠቀም የጥናቱ ተሳታፊ እንዲሆኑ ተመርጠዋል፡፡

ለጥናቱ የሚያስፈልጉ መረጃዎችን ለማግኘት የአንብቦ መረዳት ችሎታ መለኪያ ፈተና፣ የማንበብ ግለብቃት እምነት መጠይቅ እና የራስመር መማር ብልሃቶች አጠቃቀም መጠይቅ ጥቅም ላይ ውለዋል፡፡ በእነዚህ የመረጃ መሰብሰቢያ መሳሪያዎች የተሰበሰበው መረጃ ተተንትኖ በጥናቱ የተደረሰባቸው ግኝቶች የሚከተሉት ናቸው፡፡

- የ11ኛ ክፍል አማርኛ ቋንቋ አፍፊት ተማሪዎች አንብቦ የመረዳት ችሎታ ምን ደረጃ ላይ እንደሚገኝ ለመፈተሽ በተደረገ የመረጃ ትንተና መሰረት የተማሪዎቹ አንብቦ አንድምታዊ ፍችን የመረዳት ችሎታ አማካይ ውጤት 59.41% ሲሆን አንብቦ በግልጽ የቀረበን ሀሳብ የመረዳት ችሎታ አማካይ ውጤት 49.81%

ሆኗል፡፡ ከእነዚህ አንብቦ የመረዳት ክፍሎች አንጻር አንብቦ አውዳዊ ፍችን የመረዳት ችሎታ አማካይ ከፍተኛ (64.46%) መሆኑን የጥናቱ ውጤት ያሳያል፡፡ የአንብቦ የመረዳት ክፍሎች ድምር ውጤት የሆነው አጠቃላይ የተማሪዎቹ አንብቦ የመረዳት ችሎታ አማካይ 56.65% መሆኑን የትንተናው ውጤት ያመለክታል፡፡ ይህ ውጤት ተማሪዎቹ በአንብቦ መረዳት ችሎታ መለኪያ ፈተናው ያስመዘገቡት ውጤት አማካይ (መካከለኛ) መሆኑን ያሳያል፡፡

- የተማሪዎቹ አንብቦ የመረዳት ችሎታ ፈተና አጠቃላይ ውጤት እንደሚያሳየውም ወደ ግማሽ የሚጠጉት ተማሪዎች 98(48.3%) መካከለኛ ውጤት (50%-75%) ያስመዘገቡ ናቸው፡፡ ከ50% በታች ውጤት ያገኙ ተፈታኞች 68(33.4%) ብቻ ሲሆኑ፤ ከ76%-100% ውጤት ያገኙ ተፈታኞች ደግሞ 37(18.3%) ናቸው፡፡ ይህ የጥናቱ ውጤት የሚያሳየው አንብቦ የመረዳት ችሎታ ፈተናውን የተፈተኑ የተማሪዎች ውጤት መካከለኛ መሆኑን ነው፡፡ ስለሆነም የ11ኛ ክፍል አማርኛ ቋንቋ አፍፈት ተማሪዎች አንብቦ የመረዳት ችሎታ ዝቅተኛ እንደሆነ የሚገልጸው የጥናቱ መላምት ውድቅ እንደሆነ ያሳያል፡፡
- የተማሪዎች ጾታ በአንብቦ የመረዳት ችሎታቸው ላይ ልዩነት መፍጠር አለመፍጠሩን ለመመርመር በተደረገ የመረጃ ትንተና መሰረት አጠቃላይ አንብቦ የመረዳት ችሎታ አማካይ ውጤት የሴት ተማሪዎች 57.88 ሲሆን የወንድ ተማሪዎች 54.9 ነው፡፡ የአማካይ ውጤቱ የሚያሳየው በአንብቦ የመረዳት ችሎታ

የሴት ተማሪዎች አማካይ ውጤት ከወንድ ተማሪዎች ውጤት በተወሰነ መጠን እንደሚበልጥ ነው፡፡

- በተጨማሪም ቲ ቴስት በመጠቀም ጾታ በተማሪዎቹ አንብቦ የመረዳት ችሎታ አማካይ ውጤት ላይ ያስከተለውን ልዩነት ትክክለኛነትና የጉልህነት ደረጃ በስታትስቲክስ ለማረጋገጥ የአማካዮች እኩልዮሽ ፍተሻ ተደርጎ በውጤቱ መሰረት በሴትና ወንድ ተማሪዎች መካከል የታየው አንብቦ የመረዳት ችሎታ አማካይ ልዩነት በስታትስቲክስ ጉልህ አለመሆኑን ያሳያል፡፡ ስለሆነም የ11ኛ ክፍል አማርኛ ቋንቋ አፍፊት ተማሪዎች ጾታ በአንብቦ የመረዳት ችሎታቸው ላይ ልዩነት እንደማይፈጥር የሚገልጸው መላምት ተቀባይነት አግኝቷል፡፡
- የተማሪዎች ጾታ በማንበብ ግለብቃት እምነታቸው ላይ ልዩነት መፍጠር አለመፍጠሩን ለመመርመር በተደረገ የመረጃ ትንተና መሰረት የሴት ተማሪዎች አጠቃላይ የማንበብ ግለብቃት እምነት አማካይ ውጤት 88.153 ሲሆን የወንድ ተማሪዎች ደግሞ 85.788 ነው፡፡ ከመረጃ ትንተናው ከምጋቤምላሽ የግለብቃት እምነት በስተቀር የራስ ለውጥ የግለብቃት እምነት፣ ምልከታዊ ንጽጽር የግለብቃት እምነት፣ እና ስሜታዊ ሁኔታ የግለብቃት እምነት በሚሉት ሶስቱ የማንበብ ግለብቃት እምነት ክፍሎች የሴት ተማሪዎች አማካይ ከወንድ ተማሪዎች በተወሰነ መጠን እንደሚበልጥ ያመለክታል፡፡
- ጾታ በተማሪዎቹ የራስ ለውጥ የግለብቃት እምነት፣ ምልከታዊ ንጽጽር የግለብቃት እምነት፣ ምጋቤምላሽ የግለብቃት እምነት እና ስሜታዊ ሁኔታ የግለብቃት እምነት

አማካይ ውጤት ላይ ያስከተለውን ልዩነት ትክክለኛነትና የጉልህነት ደረጃ በስታትስቲክስ ለማረጋገጥ በተደረገ የቲ ቴስት ፍተሻ ከስሜታዊ ሁኔታ የግለብቃት እምነት በስተቀር የሁሉም የማንበብ ግለብቃት እምነት ክፍል የስህተት ይሁንታው ከ0.05 በላይ (P>0.05) መሆኑ ስለተገለጸ በሴትና ወንድ ተማሪዎች መካከል የታየው የማንበብ ግለብቃት እምነት አማካይ ልዩነት በስታትስቲክስ ጉልህ አለመሆኑን ያሳያል፡፡ ስለሆነም የ11ኛ ክፍል አማርኛ ቋንቋ አፍፊት ተማሪዎች ጾታ በንባብ ግለብቃት እምነታቸው ላይ ልዩነት እንደማይፈጥር የሚገልጸው መላምት ተቀባይነት ያገኛል፡፡

- በሴትና በወንድ ተማሪዎች መካከል ያለውን የራስመር ብልሃቶች አጠቃቀም ልዩነት ለመፈተሽ በተደረገ የመረጃ ትንተና መሰረት የሴት ተማሪዎች አማካይ በሁሉም የራስመር ብልሃቶች አጠቃቀም ስኬሎች ከወንድ ተማሪዎች አማካይ ብልጫ ያለው ሆኖ ተገኝቷል፡፡ በቅድመትግበራ ደረጃ የራስመር ብልሃቶች አጠቃቀም ስኬሎች የሴት ተማሪዎች አማካይ ውጤት ከወንድ ተማሪዎች አማካይ እንደሚበልጥ የጥናቱ ውጤት አሳይቷል፡፡ በትግበራ ደረጃ የራስመር ብልሃቶች አጠቃቀም ስኬሎች በተመዘገበው አማካይ ነጥብ እንደ ቅድመትግበራ ደረጃ ሰኬሎች የሴት ተማሪዎች ከወንድ ተማሪዎች የሚበልጥ ነው፡፡ በጽብረቃ ደረጃ የራስመር መማር ብልሃቶች አጠቃቀም ስኬል የተማሪዎች አማካይ የሚያሳየው እንደ ቀዳሚዎቹ ስኬሎች የሴት ተማሪዎች አማካይ ከወንድ ተማሪዎች አማካይ የሚበልጥ መሆኑን ነው፡፡ የራስመር መማር ብልሃቶች

አጠቃቀም ደረጃዎች ድምር ውጤት የሆነው አጠቃላይ የራስመር ብልሃቶች አጠቃቀም አማካይ የሴት ተማሪዎች 121.124 ሲሆን የወንድ ተማሪዎች 111.091 ነው፡፡ የአማካይ ውጤቱ በሶስቱም የራስመር መማር ብልሃቶች አጠቃቀም ደረጃዎች የሴት ተማሪዎች አማካይ ከወንድ ተማሪዎች በተወሰነ መጠን እንደሚበልጥ ያመለክታል፡፡

- በባለሁለት ጫፍ ነጻ ናሙና ቲ ቴስት በመጠቀም የአማካዮች እኩልዮሽ ፍተሻ ተደርጎ በተገኘው ውጤት መሰረትም በማቀድና ማለም ብልሃቶች አጠቃቀም እና ማደራጀትና ማዋቀር ብልሃቶች በስተቀር በሁሉም የራስመር መማር ብልሃቶች አጠቃቀም በሴትና ወንድ ተማሪዎች መካከል የታየው የራስመር ብልሃቶች አጠቃቀም አማካይ ልዩነት በስታትስቲክስ ጉልህ መሆኑን ያሳያል፡፡ ስለሆነም የ11ኛ ክፍል አማርኛ ቋንቋ አፍፊት ተማሪዎች ጾታ በራስመር መማር ብልሃቶች አጠቃቀም ላይ ልዩነት እንደማይፈጥር የሚገልጸው መላምት ውድቅ ሆኖ አማራጭ መላምቱ ተቀባይነት አግኝቷል፡፡
- በ11ኛ ክፍል አማርኛ ቋንቋ አፍፊት ተማሪዎች ራስመር የመማር ብልሃቶች አጠቃቀምና አንብቦ የመረዳት ችሎታ መካከል ተዛምዶ መኖሩን ለመፈተሽ በተደረገ የመረጃ ትንተና የተገኘው ውጤት በቅድመትግበራ ደረጃ፣ በትግበራ ደረጃ እና በጽብረቃ ደረጃ ተከፋፍሎ የቀረበው የራስመር መማር ብልሃቶች አጠቃቀም ከተማሪዎች አንብቦ የመረዳት ችሎታ ጋር የጎላ ተዛምዶ እንደሌለው አሳይቷል፡፡ በሶስቱ የራስመር መማር ብልሃቶች አጠቃቀም ደረጃዎች የቀረቡት ተላውጦዎች

ከተማሪዎች አንብቦ በግልጽ የቀረበን ሀሳብ የመረዳት ችሎታ፣ አንብቦ አንድምታዊ ፍችን የመረዳት ችሎታ እና አንብቦ አውዳዊ ፍችን የመረዳት ችሎታ ጋር ተዛምዶ እንደሌላቸው የጥናቱ ውጤት አሳይቷል፡፡ ይህ ግኝት በራስመር መማር ብልሃቶች እና በተማሪዎች አንብቦ የመረዳት ችሎታ መካከል ተዛምዶ እንደሌለ የሚገልጸው መላምት ተቀባይነት እንዲያገኝ አድርጓል፡፡

- በ11ኛ ክፍል አማርኛ ቋንቋ አፍፊት ተማሪዎች የማንበብ ግለብቃት እምነትና አንብቦ የመረዳት ችሎታ መካከል ተዛምዶ መኖሩን ለመፈተሽ በተደረገ የመረጃ ትንተና የተገኘው ውጤት በአጠቃላይ በማንበብ ግለብቃት እምነት ስር ከቀረቡት አራት ተላውጠዎች ሁለቱ ከተማሪዎች አንብቦ የመረዳት ችሎታ ጋር ተዛምዶ የሌላቸው፤ ሁለቱ ደግሞ ከተማሪዎች አንብቦ የመረዳት ችሎታ ጋር ተዛምዶ ያላቸው መሆኑን ያሳያል፡፡ የጥናቱ ውጤት የራስ ለውጥ የግለብቃት እምነት ምንጮችና ስሜታዊ ሁኔታ የግለብቃት እምነት ምንጮች ከአስራ አንደኛ ክፍል አማርኛ ቋንቋ አፍፊት ተማሪዎች አንብቦ የመረዳት ችሎታ ጋር በቅደም ተከተል .339** እና .236** ተዛምዶ እንዳላቸውና ምልከታዊ ንጽጽር የግለብቃት እምነት ምንጮችና ምጋቤምላሽ የግለብቃት እምነት ምንጮች ደግሞ ከአስራ አንደኛ ክፍል አማርኛ ቋንቋ አፍፊት ተማሪዎች አንብቦ የመረዳት ችሎታ ጋር ተዛምዶ እንደሌላቸው አመልክቷል፡፡ይህም የተማሪዎች የማንበብ ግለብቃት እምነት ለተማሪዎች አንብቦ የመረዳት ችሎታ ያለው አስተዋጽኦ በተወሰኑ ተላውጠዎች ጉልህ ሲሆን በተወሰኑ ተላውጠዎች ደግሞ ጉልህ አለመሆኑን ያሳያል፡፡

- በ11ኛ ክፍል አማርኛ ቋንቋ አፍፊት ተማሪዎች ራስመር የመማር ብልሃቶች አጠቃቀምና የማንበብ ግለብቃት እምነት መካከል ተዛምዶ መኖሩን ለመመርመር በተደረገ የተዛምዶ ትንተና የተገኘው ውጤት በቅድመትግበራ ደረጃ፣ በትግበራ ደረጃ እና በጽብረቃ ደረጃ ተከፋፍሎ በቀረበው የራስመር መማር ብልሃቶች አጠቃቀም እና በተማሪዎች የማንበብ ግለብቃት እምነት መካከል ስታትስቲክሳዊ ጉልህነት ያለው ተዛምዶ መኖሩን አሳይቷል፡፡ ሁሉም በራስመር መማር ብልሃቶች አጠቃቀም ደረጃዎች የቀረቡት ተላውጦዎች ከተማሪዎች የራስ ለውጥ የግለብቃት እምነት ምንጮች፣ ምልከታዊ ንጽጽር የግለብቃት እምነት ምንጮች፣ ምጋቤምላሽ የግለብቃት እምነት ምንጮች እና ስሜታዊ ሁኔታ የግለብቃት እምነት ምንጮች ጋር አዎንታዊ ተዛምዶ እንዳላቸው የመረጃ ትንተናው አመልክቷል፡፡ ይህ ግኝት በራስመር መማር ብልሃቶች እና በተማሪዎች የማንበብ ግለብቃት እምነት መካከል ተዛምዶ እንደሌለ የሚገልጸው መላምት ውድቅ እንዲሆንና አማራጭ መላምቱ ተቀባይነት እንዲኖረው አድርጓል፡፡

በአጠቃላይ ለጥናቱ መሰረታዊ ጥያቄዎች መልስ ለማግኘትና የተሰነዘሩትን መላምቶች ለመፈተሽ በተሰበሰቡት መረጃዎች ላይ ገላጭና ተንባይ ስታትስቲክሳዊ ዘዴዎችን በመጠቀም የተደረጉት ትንተናዎች ያስገኙት ውጤት ማጠቃለያ ከላይ የቀረበው ሲሆን በማስከተል በጥናቱ ማጠቃለያ መነሻነት የተሰነዘሩ የመደምደሚያ ሃሳቦች በክፍል 5.2 ቀርበዋል፡፡

5.2 መደምደሚያ

የዚህ ምርምር ዓላማ የአማርኛ ቋንቋ አፍፊት ተማሪዎች በአማርኛ ቋንቋ አንብቦ የመረዳት ችሎታ፣ የማንበብ ግለብቃት እምነት እና ራስመር የመማር ብልሃቶች አጠቃቀም መካከል ያለውን ተዛምዶ መፈተሽ ነው፡፡ በዚህ ዓላማ መነሻነት በተካሄደ የመረጃ ትንተና እና በተገኘው ውጤት መሰረት የሚከተሉት ድምዳሜዎች ላይ ተደርሷል፡፡

- የተማሪዎቹ አንብቦ አንድምታዊ ፍችን የመረዳት ችሎታ እና አንብቦ አውዳዊ ፍችን የመረዳት ችሎታ ከአማካይ በላይ ሲሆን አንብቦ በግልጽ የቀረበን ሀሳብ የመረዳት ችሎታ ደግሞ ከአማካይ በታች ነው፡፡ በአጠቃላይ የተማሪዎቹ አንብቦ የመረዳት ችሎታ አማካይ ውጤት መሰረት የተማሪዎቹ አንብቦ መረዳት ችሎታ አማካይ (መካከለኛ) የሚባል ነው፡፡ ከቀደምት ጥናቶች ግኝት አንጻር ሲታይ በዚህ ጥናት የተማሪዎች አንብቦ የመረዳት ችሎታ ተሻሽሏል፡፡
- አንብቦ የመረዳት ችሎታን (አንብቦ በግልጽ የቀረበን ሀሳብ የመረዳት ችሎታ፣ አንብቦ አንድምታዊ ፍችን የመረዳት ችሎታ እና አንብቦ አውዳዊ ፍችን የመረዳት ችሎታ) በተመለከተ በወንድ ተማሪዎች እና ሴት ተማሪዎች መካከል ጉልህ ልዩነት አልታየም፡፡ ይህም የተማሪዎች ጾታ በተማሪዎች አንብቦ የመረዳት ችሎታ ላይ ተጽዕኖ እንደሌለው ያሳያል፡፡

- የማንበብ ግለብቃት እምነትን (የራስ ለውጥ የግለብቃት እምነት፣ ምልከታዊ ንጽጽር የግለብቃት እምነት፣ ምጋቤምላሽ የግለብቃት እምነት እና ስሜታዊ ሁኔታ የግለብቃት እምነት) በተመለከተ በወንድ ተማሪዎች እና ሴት ተማሪዎች መካከል ጉልህ ልዩነት አልታየም፡፡ ይህም የተማሪዎች ጾታ በተማሪዎች የማንበብ ግለብቃት እምነት ላይ ተጽዕኖ እንደሌለው ያሳያል፡፡
- የራስመር መማር ብልሃቶች አጠቃቀምን (የማቀድና ማለም ብልሃቶች አጠቃቀም፣ አካባቢን የማዘጋጀ ብልሃቶች አጠቃቀም፣ የማደራጀትና ማዋቀር ብልሃቶች አጠቃቀም፣ የማስታወስና ሽምደዳ ብልሃቶች አጠቃቀም፣ የቁጥጥር ብልሃቶች አጠቃቀም፣ እገዛ የመጠየቅ ብልሃቶች አጠቃቀም እናየግለማበረታቻ ብልሃቶች አጠቃቀም) በተመለከተ በወንድ ተማሪዎች እና ሴት ተማሪዎች መካከል ጉልህ ልዩነት ተመዝግቧል፡፡ ይህም የተማሪዎች ጾታ በተማሪዎች የራስመር መማር ብልሃቶች አጠቃቀም ላይ ተጽዕኖ እንዳለው ያሳያል፡፡
- በቅድመትግበራ ደረጃ፣ በትግበራ ደረጃ እና በጽብረቃ ደረጃ ተከፋፍሎ የቀረበው የራስመር መማር ብልሃቶች አጠቃቀም ከተማሪዎች አንብቦ የመረዳት ችሎታ (አንብቦ በግልጽ የቀረበን ሀሳብ የመረዳት ችሎታ፣ አንብቦ አንድምታዊ ፍችን የመረዳት ችሎታ እና አንብቦ አውዳዊ ፍችን የመረዳት ችሎታ) ጋር የጎላ ተዛምዶ እንደሌለው የጥናቱ ውጤት አሳይቷል፡፡ በዚህ ጥናት በራስመር መማር ብልሃቶች አጠቃቀም እና በተማሪዎች አንብቦ የመረዳት ችሎታ መካከል ተዛምዶ አልታየም፡፡

- በዚህ ጥናት የራስ ለውጥ የግለብቃት እምነት ምንጮችና ስሜታዊ ሁኔታ የግለብቃት እምነት ምንጮች ከአስራ አንደኛ ክፍል አማርኛ ቋንቋ አፍፊት ተማሪዎች አንብቦ የመረዳት ችሎታ ጋር አዎንታዊ ተዛምዶ አሳይተዋል፡፡ በአንጻሩ ምልከታዊ ንጽጽር የግለብቃት እምነት ምንጮችና ምጋቤምላሽ የግለብቃት እምነት ምንጮች ደግሞ ከአስራ አንደኛ ክፍል አማርኛ ቋንቋ አፍፊት ተማሪዎች አንብቦ የመረዳት ችሎታ ጋር ተዛምዶ አላሳዩም፡፡ ስለሆነም የተማሪዎች የማንበብ ግለብቃት እምነት ለተማሪዎች አንብቦ የመረዳት ችሎታ ያለው አስተዋጽኦ እንደግለብቃት እምነት ምንጬ ይለያያል፡፡
- በራስመር መማር ብልሃቶች አጠቃቀም እና በተማሪዎች የማንበብ ግለብቃት እምነት መካከል ስታትስቲክሳዊ ጉልህነት ያለው ተዛምዶ ተገኝቷል፡፡ በራስመር መማር ብልሃቶች አጠቃቀም ደረጃዎች የቀረቡት ተላውጦዎች ከተማሪዎች የራስ ለውጥ የግለብቃት እምነት ምንጮች፣ ምልከታዊ ንጽጽር የግለብቃት እምነት ምንጮች፣ ምጋቤምላሽ የግለብቃት እምነት ምንጮች እና ስሜታዊ ሁኔታ የግለብቃት እምነት ምንጮች ጋር አዎንታዊ ተዛምዶ አሳይተዋል፡፡ የማንበብ ግለብቃት እምነት ከፍ ሲል የራስመር መማር ብልሃቶች አጠቃቀምም ከፍ ይላል፡፡

5.3 አስተያየት

በዚህ ጥናት ተዛምዷዊ የምርምር ንድፍ በመጠቀም በተማሪዎች አንብቦ የመረዳት ችሎታ፣ የማንበብ ግለብቃት እምነት እና የራስመር መማር ብልሃቶች አጠቃቀም

መካከል ተዛምዶ መኖሩን ለመፈተሽ ተሞክሯል፡፡ በተደረገው የመረጃ ትንተና በአንብቦ የመረዳት ችሎታና የራስመር መማር ብልሃቶች አጠቃቀም መካከል ተዛምዶ አለመኖሩን፣ በአንብቦ የመረዳት ችሎታና የማንበብ ግለብቃት እምነት እንዲሁም በማንበብ ግለብቃት እምነትና የራስመር መማር ብልሃቶች አጠቃቀም መካከል አዎንታዊ ተዛምዶ መኖሩን መገንዘብ ተችሏል፡፡

በምዕራፍ አንድና ሁለት የቀረበው መረጃ በንድፈሃሳብ ደረጃ የግለብቃት እምነትና የራስመር መማር ብልሃቶች ለተማሪዎች ውጤታማነት አስተዋጽኦ እንዳላቸው የሚገልጽ ቢሆንም በዚህ ጥናት የተገኘው ውጤት ይህን ሃሳብ በከፊል እንጂ ሙሉበሙሉ የሚያጠናክር አይደለም፡፡ እንዲህ አይነቱ ከንድፈሃሳቡ የተለየ የጥናት ውጤት መገኘት ደግሞ ለዚህ ጥናት መተግበር አንድ አነሳሽ ምክንያት እንደሆነው ሁሉ በዚህም ጥናት ከንድፈሃሳቡ በተለየ መልኩ በአንብቦ የመረዳት ችሎታና የራስመር መማር ብልሃቶች አጠቃቀም መካከል ተዛምዶ አልተገኘም፡፡ ስለሆነም እንዲህ አይነት የንድፈሃሳብና የምርምር ግኝት አለመጣጣምን ሊያጠሩ የሚችሉ በርዕሰጉዳዩ ላይ ተጨማሪ ጥናቶችን ማድረግ ያስፈልጋል፡፡

በሌላ በኩል በተማሪዎች አንብቦ የመረዳት ችሎታና የማንበብ ግለብቃት እምነት መካከል አዎንታዊ ተዛምዶ ተገኝቷል፡፡ ስለዚህ የተማሪዎችን የማንበብ ግለብቃት እምነት የሚያዳብሩ ስራዎች በመምህራን፣ በተማሪዎች ወላጆች ወይም አሳዳጊዎች፣ በማስተማሪያ መሳሪያ አዘጋጆች እና በሌሎች አካላት ቢሰሩ የተማሪዎች አንብቦ የመረዳት ችሎታ ሊዳብር ይችላል፡፡

ለተማሪዎች የሚቀርቡ ምንባቦችና መልመጃዎች ከተማሪዎች አንብቦ የመረዳት ችሎታ አንጻር የተዘጋጁና ተማሪዎች የራሳቸውን የችሎታ ለውጥ እንዲፈትሹ የሚያስችሉ ቢሆኑ፤ በአንብቦ መረዳት ትምህርት ጊዜ ያለው የክፍል ውስጥ መስተጋብር የተማሪዎችን ስሜታዊ ሁኔታ በአዎንታ የሚገነባ ቢሆን፤ መምህራንና አሳዳጊዎች የተማሪዎችን አንብቦ የመረዳት ችሎታ ለውጥ በተመለከተ ትክክለኛና ገንቢ ምጋቤምላሽ ለተማሪዎች ቢሰጧቸው የተማሪዎችን የማንበብ ግለብቃት እምነት ከፍ በማድረግ አንብቦ የመረዳት ችሎታቸው እንዲሻሻል ማድረግ ይቻላል፡፡

የተማሪዎች ጾታ ጉልህ ልዩነት ያስከተለው በተማሪዎች ራስመር መማር ብልሃቶች አጠቃቀም ላይ ቢሆንም በሌሎች ተላውጦዎችም ላይ ልዩነት ፈጥሯል፡፡ የልዩነት ስፋቱ ቢለያይም በሁሉም ተላውጦዎች የሴት ተማሪዎች አማካይ ነጥብ ከወንድ ተማሪዎች አማካይ ነጥብ በልጦ ተገኝቷል፡፡ እንዲህ አይነት ግኝት ሴት ተማሪዎችን እስከ ከፍተኛ የትምህርት ተቋም መግቢያ ፈተና ድረስ በሚደግፍ የትምህርት ስርዓት ውስጥ ከሚማሩ ተማሪዎች ማግኘት ያልተለመደ ነውና ልዩነቱን የሚመረምሩ ጥናቶች ማድረግ ተገቢ ይሆናል፡፡

ይህ ጥናት በሁለት ትምህርት ቤቶች በሚማሩ የአስራአንደኛ ክፍል ተማሪዎች ላይ ብቻ የተሰራ በመሆኑ በርዕሰጉዳዩ ላይ የተሟላና ጥልቅ ግንዛቤ ለማግኘት በሁለት ትምህርት ቤቶች የተሰራውን በማስፋት በሌሎች ትምህርት ቤቶችና የክፍል ደረጃዎችም ተመሳሳይ ጥናቶች መስራት ያስፈልጋል፡፡

የዚህ ተዛምዷዊ ጥናት ትኩረት በተማሪዎች አንብቦ የመረዳት ችሎታ፣ የማንበብ ግለብቃት እምነት እና የራስመር መማር ብልሃቶች አጠቃቀም መካከል ተዛምዶ መኖሩን መፈተሽ በመሆኑ የተላውጦዎቹን የምክንያትና ውጤት ግንኙነት ሊያሳይ አይችልም፡፡ ስለሆነም በዚህ ጥናት ግኝት መነሻነት ሙከራዊ ጥናት ማድረግ በተላውጦዎቹ መካከል ያለውን የምክንያትና ውጤት ግንኙነት ለመገንዘብ ያስችላል፡፡

ዋቢ ጽሁፎች

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

ማስተዋል ውበቱ (1989 ዓ.ም)፡፡ *የከፍተኛ ሁለተኛ ደረጃ ተማሪዎች በአማርኛ አንብቦ የመረዳት ችሎታ፤ በአዲስ አበባ በሚገኙ በአራት ሁለተኛ ደረጃ ትምህርት ቤቶች የ11ኛ ክፍል ተማሪዎች ላይ የተካሄደ ጥናት* (የሁለተኛ ዲግሪ ማሟያ ጥናት)፡፡ አዲስ አበባ ዩኒቨርሲቲ፣ አዲስ አበባ፡፡

ሠርካለም ይገረሙ (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)* (የዶክትሬት ዲግሪ ማሟያ ጥናት)፡፡ አዲስ አበባ ዩኒቨርሲቲ፣ አዲስ አበባ፡፡

ሰይድ ይመር (2007 ዓ.ም.)፡፡ *የአማርኛ ቋንቋ አፍፈት ሕጻናት የንባብ አቀላጥፎሽ፣ አንብቦ የመረዳት ችሎታ እና የንባብ ለመዳና መማሪያ ከባቢ ተላውጦዎች ተዛምዶ (በአማራ ክልል ከደቡብ ወሎ ዞን የተመረጡ አራተኛ ክፍል ተማሪዎች)*(የዶክትሬት ዲግሪ ማሟያ ጥናት)፡፡ አዲስ አበባ ዩኒቨርሲቲ፣ አዲስ አበባ፡፡

ተስፋዬ ወ/ሚካኤል (2001 ዓ.ም.)፡፡ *የ2ኛ ደረጃ ተማሪዎች በአማርኛ አንብቦ የመረዳት ችሎታ በተመረጡ የአዲስ አበባ 2ኛ ደረጃ ትምህርት ቤቶች* (የሁለተኛ ዲግሪ ማሟያ ጥናት)፡፡ አዲስ አበባ ዩኒቨርሲቲ፣ አዲስ አበባ፡፡

እሱባለው ወልደገብርኤል (2010 ዓ.ም.)፡፡ *የማንበብ ብልሃትን በግልፅ ማስተማር አንብቦ የመረዳት ውጤትን ለማጎልበት እና ለማንበብ ብልሃት ሽግግርሽ ያለው አስተዋፆ፤ በሶማሌ ክልል ጅግጅጋ ከተማ 9ኛ ክፍል ሶማልኛ ቋንቋ አፍፈት ተማሪዎች ተተኳሪነት* (የዶክትሬት ዲግሪ ማሟያ ጥናት)፡፡ አዲስ አበባ ዩኒቨርሲቲ፣ አዲስ አበባ፡፡

እንድሪስ አባይ (2009 ዓ.ም.)፡፡*በቴክስት ውቅር ብልሃቶች በዐማርኛ ማንበብን መማር በተማሪዎች የአንብቦ መረዳት ችሎታ ላይ ያለው ተጽዕኖ- በስድስተኛ ክፍል ተተኳሪነት*(የዶክትሬት ዲግሪ ማሟያ ጥናት)፡፡ አዲስ አበባ ዩኒቨርሲቲ፣ አዲስ አበባ፡፡

እንድሪስ አባይ እና አሸናፊ ተስፋዬ (2007)::የአንብቦ *መረዳት* ብልሃቶችን *መማር* ከአንብቦ *መረዳት* ችሎታ ጋር ያለው ተዛምዶ::*The Ethiopian Journal of Higher Education, 4*(2), 37-70.

የኢትዮጵያ ፌደራላዊ ዲሞክራሲያዊ ሪፐብሊክ ትምህርት ሚኒስቴር፡፡ (2004 ዓ.ም.)፡፡ አማርኛ የተማሪ መጽሐፍ አስራ አንደኛ ክፍል፡፡ ዱባይ፣ አል-ጎሬር አታሚና አሳታሚ ድርጅት፡፡

_______፡፡ (2004 ዓ.ም.)፡፡ አማርኛ የመምህር መምሪያ አስራ አንደኛ ክፍል፡፡ ዱባይ፣አል-ጎሬር አታሚ ድርጅት፡፡

የኢትዮጵያ ፌደራላዊ ዲሞክራሲያዊ ሪፐብሊክ ትምህርት ሚኒስቴርና የአማራ ክልል ትምህርት ቢሮ፡፡ (2007 ዓ.ም.)፡፡ *አማርኛ እንደ አፍ መፍቻ ቋንቋ የመምህር መምሪያ 8ኛ ክፍል፡፡*

Abiy Yigzaw & Adelahu Fentie (**አቢ.ይእናአደላሁ**) (2013).The impact of students' self-regulated language learning on their reading achievement in Ethiopian high schools: Grade 9 in focus. *Journal of Media and Communication Studies*, *5*(5), 44-51.

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

Alidou H. (**አሊዶ**) (2007). Towards quality education: The language factor. 2nd Africa Region Education Capacity Development Workshop *"Country Leadership and Implementation for Results in the EFA-FTI Partnership". Tunis.* Retrieved from http://www siteresources.worldbank.org/intafrregtopeducation

Al-Khamisi, H., Al-Barwani, T., Al-Mekhlafi, A. & Osman, M. (**አል-ካሚሲ፣ አል-ባርዋኒ፣ አል-መክላፊ እና ኦስማን**) (2016). EFL Reading Achievement: Impact of Gender and Self-efficacy Beliefs. International Journal of Learning, Teaching and Educational Research, 15(3), pp. 54-73

Anazifa, R. D., Limiansi, K. & Pratama, A. T. (**አናዚፋ፣ ሊሚያንሲ እና ፕራታማ**) (2023). Students' Self-Regulated Learning based on Gender and Disciplinary Differences during Online Learning. Journal of Science Education Research 7(1), http://www.journal.uny.ac.id/jser

Antoniou, F., & Souvignier, (አንቶንዩ እና ሱቭኝየ) E. (2007). Strategy Instruction in Reading Comprehension: An Intervention Study for Students with Learning Disabilities. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal,5*(1), 41-57.

Asgarabadi, Y. H., Rouhi, A. & Jafarigohar, M. (አስጋራባዲ፣ ሮሂ እና ጃፋሪጎሃር) (2015).Learners' gender, reading comprehension, and reading strategies in descriptive and narrative macro-genres.*Theory and Practice in Language Studies,5*(12), 2557-2564. doi: http://dx.doi.org/10.17507/tpls.0512.17

Bandura, A. (ባንዱራ) (1991). Social cognitive theory of self-regulation.*Organizational Behavior and Human Decision Processes, 50,* 248-281. doi:10.1016/0749-5978(91)90022-L

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

Bandura, A. (ባንዱራ) (1999). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Asian Journal of Social Psychology,* 2, 21–41. Retrieved from https://www.uky.edu/~eushe2/Bandura /Bandura1999AJSP.pdf

Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G., &Pastorelli,C. (ባንዱራ፣ባርባራኔሊ፣ካፕራራእናፓስቶሬሊ) (1996). Multifaceted impact of self-efficacy beliefs on academic functioning. *Child Development, 67*(3), 1206-1222. Retrieved from http://www.jstor.org/stable/1131888

Bekele Birhanie (**በቀለ**) (2011). *Promoting self–regulated learning in writing classes: Effects on self-beliefs and performances*(Doctoral dissertation).Addis Ababa University, Addis Ababa.

Bekele Birhanie (**በቀለ**) (2013). A study of self-regulated learning strategies as predictors of critical reading.*Educational Research and Reviews,8*(21), 1961-1965.

Bembenutty, H.; White, M. C.; & Velez, M. (**ቤንቤኑቲ፣ ኋይት እና ቬሌዝ**) (2015). Developing Self-regulation of Learning and Teaching Skills Among Teacher Candidates. Springer Briefs in Education.doi: 10.1007/978-94-017-9950-8_2

Berhanu Bogale, Heugh, K., Benson, C., & Mekonnen Alemu (**ብርሃኑ፣ሂዩ፣ቤንሰንእናመኮንን**) (2009). Language determination in Ethiopia: What medium of instruction? In Svein Ege, Harald Aspen, Birhanu Teferra and Shiferaw Bekele (Eds.), *Proceedings of the 16th International Conference of Ethiopian Studies.* Trondheim. Retrieved from http://portal.svt.ntnu.no/sites/ices16/Proceedings/Volume/204/BerhanuBogale-LanguageDeterminationinEthiopia.pdf

Berkeley, S., Marshak, L., Mastropieri, M., & Scruggs, T. (**በርክሊይ፣ ማርሻክ፣ ማስትሮፒዬሪ እና ስክረግስ**)(2011).Improving student comprehension of social studies text: A self-questioning strategy for inclusive middle school classes.*Remedial and Special Education, 32*(2), 105–113. doi: 10.1177/0741932510361261

Best, J., & Kahn, J. (ቤስትእናካህን) (2006).*Research in Education*. Boston: Pearson Education Inc.

Bidjerano, T. (ቢጀራኖ) (2005).Gender Differences in Self-Regulated Learning. Paper presented at the 36th Annual Meeting of the Northeastern Educational Research Association, Kerhonkson, NY

Blachowicz, C., & Ogle, D. (ብላኮዊትስእናኦገል) (2008).*Reading comprehension: Strategies for independent learners* (2nded.). New York, NY፡The Guilford Press.

Boekaerts, M. (ቦካርትስ) (1999). Self-regulated learning: Where we are today. *International Journal of Educational Research,31*, 445-457. Retrieved from http://www.elsevier.com/locate/ijedures

Brown, H. D. (ብራውን) (2007). *Principles of language learning and teaching* (5thed.). New York: Pearson Education, Inc.

Brown, D. L. & Briggs, L.D. (ብራውንእናብሪግዝ) (1989). Success in reading: Four characteristics of strategic readers. *Reading Horizons,30*(1), 30-38.

Caldwell, J. S. (ኮልድዌል) (2008). *Comprehension assessment፡A classroom guide*. New York, NY: The Guilford Press.

Carroll, J.M., & Fox, A.C. (ካሮል እና ፎክስ) (2017). Reading self-efficacy predicts word reading but not comprehension in both girls and boys. *Frontiers in Psychology,7*(2056), 1-9. doi: 10.3389/fpsyg.2016.02056

Cekiso, M., (ሰኪሶ) (2012).Effects of strategy instruction on the reading comprehension and strategy awareness of Grade 11 English Second Language learners in the Eastern Cape. *Reading & Writing, 3*(1), 1-8. doi:10.4102/rw.v3i1.23

Cekiso, M. (ሰኪሶ) (2016).Gender differences in the reading comprehension of grade three rural learners in South Africa.*International Journal of Education Science, 13*(2), 247-254.

Choi, N. (ቾይ) (2005). Self-efficacy and self-concept as predictors of college students' academic performance.*Psychology in the Schools,* 42, 197-205. doi:10.1002/pits.20048

Cosentino, C. L. (ኮሰንቲኖ) (2017). *The effects of self-regulation strategies on reading comprehension, motivation for learning, and self-efficacy with struggling readers*(Doctoral dissertation).Western Connecticut State University.

De Vellis, R. F. (ደ ቬሊስ) (2017). Scale Development፡ Theory and Applications (4th ed.). Los Angeles: SAGE Publications, Inc.

Dereje Habte (ደረጀ) (1997). *Motivational beliefs, self-regulated learning strategy components and classroom academic achievement among elementary school students in Awassa*(Master's thesis). Addis Ababa University, Addis Ababa.

Duke, N., & Carlisle, J. (ዲዩክእናካርላይል) (2011).The development of comprehension. In M. L. Kamil, P. D. Pearson, E. B. Moje and P. P. Afflerbach (Eds.), *Handbook of reading research: Volume IV.* (pp. 199-228). New York, NY: Routledge.

Fälth, Selenius & Egerhag (**ፋልዝ፣ ሴሌኒዩስ እና ኤገርሃግ**) (2022): A cross-sectional study on reading among young L1 and L2 students in Sweden. *European Journal of Special Needs Education*, DOI: 10.1080/08856257.2022.2050973

Florez, I. R. (**ፍሎሬዝ**) (2011).Developing young children's self-regulation through everyday experiences. *YC Young Children, 66*(4), 46-51. Retrieved from www.jstor.org/stable/42731278

Gahungu, O. (**ጋሁንጉ**) (2007). *The relationships among strategy use, self-efficacy, and language ability in foreign language learners* (Doctoral dissertation). Northern Arizona University.

Gorjian, B. & Javadifar, M. (**ጎርጂያን እና ጃቫዲፋር**) (2013). Effects of gender and passage content on multiple-choice reading comprehension test. *Procedia - Social and Behavioral Sciences,84*, 723–727. doi: 10.1016/j.sbspro.2013.06.634

Hayat & Shateri (**ሃያት እና ሻተሪ**) (2019).The role of academic self-efficacy in improving students' metacognitive learning strategies.*Journal of Advances in Medical Education & Professionalism,7*(4), 205-212. doi: 10.30476/jamp.2019.81200.

Hayat, Shateri, Amini & Shokrpour (**ሃያት፣ ሻተሪ፣ አሚኒ እና ሾክርፑር**) (2020).Relationships between academic selfefficacy, learning-related emotions, and metacognitive learning strategies with academic performance in medical students: a structural equation model. *BMC Medical Education*, *20*(76) doi:10.1186/s12909-020-01995-

Hendricks, K. S. (**ሄንድሪክስ**) (2015). The sources of self-efficacy: Educational research and implications for music. *Update: Applications of Research in Music Education* doi:10.1177/8755123315576535

Henk, W. A., Marinak, B. A., & Melnick, S. A. (**ሄንክ፣ ማሪናክ እና ሜልኒክ**) (2012). Measuring the reader self-perceptions of adolescents: Introducing the RSPS2. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, *56*(4), 311–320.

Housand, A., & Reis, S. M. (**ሂዩሰንድእናሬይስ**) (2008). Self-regulated learning in reading: Gifted pedagogy and instructional settings. *Journal of Advanced Academics*, *20*, 108–136.

Hsu, P.-Y. (**ሀሱ**) (1999). The effects of peer modeling on Taiwanese college students'self-efficacy and reading performance in English class. (Unpublished doctoral dissertation), Texas Tech University.

Huang, C. (**ሁዋንግ**) (2013). Gender differences in academic self-efficacy: a meta-analysis European Journal of Psychology of Education, 28(1), 1–35 DOI 10.1007/s10212-011-0097-y

Kendeou, P., Broek, P., White, M., &Lynch, J. (**ኬንዱ፣ብሮክ፣ኋይትእናሊንች**) (2007). Comprehension in preschool and early elementary children: Skill development and strategy interventions. In D. S. McNamara (Ed.), *Reading comprehension strategies: Theories, interventions, and technologies*. (pp. 27-46). New York: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Khan, A. S., Cansever, Z., Avsar, U. Z. and Acemoglu, H. (**ክሃን፣ ካንሴቨር፣ አቭሳር እና አሴሞግሉ**) (2013).Perceived Self-Efficacy and Academic Performance of Medical Students at Ataturk University, Turkey.*Journal of the College of Physicians and Surgeons Pakistan*, *23*(7), 495-498.

Kissau, S. (**ኪሳዉ**) (2005).Gender differences in second language motivation.(Unpublished doctoral dissertation), University of Windsor.

Klassen, R. (**ክላሰን**) (2010). Confidence to manage learning: the self-efficacy for self-regulated learning of early adolescents with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 33(1), 19-30. Retrived from http://www.jstor.org/stable/25701428

Kolic-Vehovec, S. & Bajšanski, I. (**ኮሊክ-ቪሆቬክእናባሻንስኪ**) (2006).Metacognitive strategies and reading comprehension in elementary-school students.*European Journal of Psychology of Education,* 21(4), 439-451. Retrieved from http://www.jstor.org/stable/23421392

Krashen, S. D. (**ክራሽን**) (2004). *The power of reading: Insights from the research* (2nd ed.). Westport, Connecticut: Libraries Unlimited.

Lee, Allen, Cheng, Watson & Watson (**ሊ፣ አለን፣ ቼንግ፣ ዋትሰን እና ዋትሰን**) (2021).Exploring Relationships between Self-Efficacy and Self-Regulated Learning Strategies of English Language Learners in a College Setting.*Journal of International Students* 11(3), 567_585.doi: 10.32674/j

Liu X, He W, Zhao L & Hong J-C (**ሊዩ፣ ኸ፣ ዣኦ እና ሆንግ**) (2021). Gender Differences in Self-Regulated Online Learning During the COVID-19 Lockdown. Front. Psychol. 12:752131. doi: 10.3389/fpsyg.2021.752131

Lynch, J. (**ሊንች**) (2002). Parents' self-efficacy beliefs, parents' gender, children's reader self-perceptions, reading achievement and gender. *Journal of Research in Reading, 25* (1), 54-67. doi:10.1111/1467-9817.00158

Madsen, H. S. (**ማድሰን**) (1983). Techniques in Testing.Oxford; Oxford University Press.

Matthews, J. S., Ponitz, C. C., & Morrison, F. J. (**ማቲውስ፣ ፖኒትዝ እና ሞሪሰን**) (2009). Early gender differences in self-regulation and academic achievement. *Journal of Educational Psychology, 101*(3), 689–704. https://doi.org/10.1037/a0014240

Menaka, B. & Jebaraj J.S. (**መናካእናጀብራጅ**) (2017).Reading comprehension in relation to academic achievement in English among higher secondary students.*International Journal of Research - Granthaalayah, 5*(5), 113- 117.

Naseri, M., & Zaferanieh, E. (**ናስሪ እና ዛፊርኔህ**) (2012).The relationship between reading self-efficacy beliefs, reading strategy use and reading comprehension level of Iranian EFL learners.*World Journal of Education,2*(2), 64-75.

Nejadihassan, S., & Arabmofrad, A. (**ነጃዲሃሰን እና አራብሞፍራድ**) (2015).An Investigation of the Relationship between Self-Efficacy, Self-Regulation and Reading Comprehension of Iranian EFL Learners.*The Asian Journal of English Language & Pedagogy*, 3, 119-144.

Neufeld, P. (ኑፌልድ) (2005). Comprehension instruction in content area classes.*The Reading Teacher,* 59(4), 302–312. doi:10.1598/RT.59.4.1

Neuville, S. Frenay, M. & Bourgeois, E. (ኒዩቪል፣ ፍሪኔይ እና ቡርዥዋ) (2007).Task value, self-efficacy and goal orientations: Impact on self-regulated learning, choice and performance among university students. *Psychologica Belgica, 47*(1/2), 95-117.

Nelson, J. M., & Manset-Williamson, G. (ኔልሰን እና ማንሴት-ዊሊያምሰን)(2006).The impact of explicit self-regulatory reading comprehension strategy instruction on the reading-specific self-efficacy, attributions, and affect of students with reading disabilities.*Learning Disability Quarterly, 29*(3), 213-230. Retrieved fromhttp://www.jstor.org/stable/30035507

Nilson, L.B. (ኒልሰን) (2013). *Creating self-regulated learners: Strategies to strengthen students' self-awareness and learning skills*. Virginia: Stylus Publishing, LLC

Oda, A.H. & Abdul-Kadhim, M. R. (ኦዳ እና አብዱልቃዲም) (2017).The relationship between gender and reading comprehension at college level.*Journal of Basrah Research, the Humanities Sciences*, *42*(6).

Oden, S. N., Ebuta, C. N., &Nta, E. G. (ኦዴን፣ ኢቡታ እና ንታ) (2012).Student's self-efficacy beliefs and their reading comprehension performance: A Nigerian perspective. *British Journal of Arts & Social Sciences,4*(3), 75-83.

Pajares, Frank (ፓጃሬስ) (1996) Self-Efficacy Beliefs in Academic Settings. *Review of Educational Research*, 66(4), 543-578 http://www.jstor.org/stable/1170653

Pallant, J. (ፓላንት) (2011). SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using SPSS(4th ed.). Maidenhead: Open University Press

Panadero, E. (ፓናዴሮ) (2017). A Review of self-regulated learning: Six models and four directions for research. *Frontiers in Psychology,8*(422), 1-28. doi:10.3389/fpsyg.2017.00422

Panadero, E., &Alonso-Tapia, J. (ፓናዴሮናአሎንሶ-ታፒያ) (2014). How do students self-regulate? Review of Zimmerman's cyclical model of self-regulated learning. *Anales de Psicoligia, 30*(2), 450-462. doi:10.6018/analesps.30.2.167221

Parker, R. (ፓርከር) (2016).*The contribution of self-regulation to reading comprehension in adolescent learners* (Doctoral dissertation).Louisiana State University.

Phan,H. P. (ፋን)(2010). Students' academic performance and various cognitive processes of learning: An integrative framework and empirical analysis. *Educational Psychology, 30*(3), 297–322.

Piercey, R. R. (ፐርሲ) (2013).*Reading self-efficacy in early adolescence: Which measure works best?*(Doctoral dissertation).University of Kentucky.Retrived from https://sites.education.uky.edu/motivation/files/2013/09/Piercey_Dissertation_71813.pdf

Pintrich, P. R. (ፒንትሪች) (1995). Understanding Self-Regulated Learning.New Directions for Teaching and Learning. 3 - 12. 10.1002/tl.37219956304.

Pintrich, P. R. (ፒንትሪች) (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students.*Educational Psychology Review, 16*(4), 385-407.

Pintrich, P. R., Anderman, E. M., & Klobucar, C. (ፒንትሪች፣ አንደርማን እና ክሎቡካር) (1994).Intra-individual differences in motivation and cognition in students with and without learning disabilities.*Journal of Learning Disabilities, 27*(6), 360-370.

Piper, B. (ፓይፐ) (2010).*Ethiopia early grade reading assessment: Data analysis report: Language and early learning*. RTI International: USAID/Ethiopia.

Piran, N. (ፒራን) (2014). The relationship between self-concept, self-efficacy, self-esteem and reading comprehension achievement: Evidence from Iranian EFL learners. *International Journal of Social Science & Education*, *5*(1), 58-61.

Price-Mohr, R. & Price, C. (ፕራይስ-ሞህር እና ፕራይስ) (2017).Gender differences in early reading strategies: A comparison of synthetic phonics only with a mixed approach to teaching reading to 4–5 year-old children. *Early Childhood Educ J,45*, 613–620. doi 10.1007/s10643-016-0813y

Riani, R. R. (ሪያኒ) (2023). The effect of gender and self-regulated learning on reading achievement. (thesis) Syarif Hidayatullah State Islamic University, Jakarta

Sardareh, S. A., Saad, M. R., & Boroomand, R. (ሳርዳሬህ፣ ሳዓድ እና ቦሩማንድ) (2012).Self-Regulated Learning Strategies (SRLS) and academic achievement in pre-university EFL learners.*California Linguistic Notes*, 37(1), 1-35.

Schunk, D. H. (ሸንክ) (1989).Self-efficacy and achievement behaviors.*Educational Psychology Review*, 1(3), 173-208. Retrived from http://www.jstor.org/stable/23359217

Schunk, D. H. (ሸንክ) (2003). Self-efficacy for reading and writing: Influence of modeling, goal setting, and self evaluation. *Reading and Writing Quarterly*, 19, 159-172.Retrived from http://www.tandf.co.uk/journals/

Schunk, D. &Zimmerman, B. (ሸንክእናዚመርማን) (1995).*Social origins of self-regulatory competence: The role of observational learning through peer modeling*. Paper presented at the biennial Meeting of the Society for Research in Child Development. Indianapolis. (ERIC Document Reproduction Service No. 381275).

Sileshi Kassahun (ስለሺ) (2007). An investigation of preparatory students' reading comprehension abilities with reference to Yekatit 12 preparatory school.(Master's thesis).Addis Ababa University, Addis Ababa.

Shang, H. (ሻንግ) (2010). Reading strategy use, self-efficacy and EFL reading comprehension.*The Asian EFL Journal Quarterly*, 12(2), 18-42 Retrieved from http://www.asian-efl-journal.com

Snow, C. E. (ስኖው) (2002). *Reading for understanding: Toward an R&D program in reading comprehension.* Report of the RAND Reading Study Group. Santa Monica, CA: RAND/Science and Technology Policy Institute.

Springer, D. (ስ ፕ ሪ ን ገ ር) (2017).Gender, physiological states, self-regulatory skills and writing self-efficacy. A dissertation submitted to the School of Education, Piedmont College.

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

Tola Gemeda (**ቶላ**) (1996).Motivational orientation, learning strategy and academic achievement among high school students in Northern Shoa.(Master's thesis).Addis Ababa University, Addis Ababa.

Turan, S., and Konan, A. (**ቱራንእናኮናን**) (2012).Self-Regulated Learning Strategies used in Surgical Clerkship and the relationship with Clinical achievement. *Journal of Surgical Education*, *69*(2), 218-225. doi:10.1016/j.jsurg.2011.09.003

UNICEF (**ዩኒሴፍ**) (2016). The impact of language policy and practice on children's learning: Evidence from Eastern and Southern Africa.

Van den Broek, P., Rapp, D. N., and Kendeou, P. (**ቫን ደን ብሮክ፣ ራፕ እና ኬንዱ**)(2005). Integrating memory-based and constructionist processes in accounts of reading comprehension. *Discourse Processes*, *39*(2-3), 299-316.

Van Keer, H., & Verhaeghe J. P. (**ቫንከር እና ቨርሃግ**) (2005).Effects of explicit reading strategies instruction and peer tutoring on second and fifth graders' reading

comprehension and self-efficacy perceptions.*The Journal of Experimental Education*, *73*(4), 291-329. doi: 10.3200/JEXE.73.4.291-329

Vlachos, F. & Papadimitriou, A. (**ቭላኮስ እና ፓፓዲሚትሪዮስ**)(2015). Effect of age and gender on children's reading performance: The possible neural underpinnings. *Cogent Psychology*, *2*(1).doi: 10.1080/23311908.2015.1045224

Wang, C., Schwab, G., Fenn, P. and Chang, M. (**ዋንግ፣ ሽዋብ፣ ፌን እና ቻንግ**)(2013). Self-Efficacy and Self-Regulated Learning Strategies for English Language Learners: Comparison between Chinese and German College Students. *Journal of Educational and Developmental Psychology,* *3*(1), 173-191. doi:10.5539/jedp.v3n1p173

Weis, M., Heikamp, T., & Trommsdorff, G. (**ዌየስ፥ ሂካምፕ እና ትሮምስዶርፍ**) (2013). Gender differences in school achievement: The role of Self-Regulation. Frontiers in Psychology, 4(442) doi: 10.3389/fpsyg.2013.00442

Wilson, K.,and Narayan, A. (**ዊልሰንእናናራያን**) (2014).Relationships among individual task self-efficacy, self-regulated learning strategy use and academic performance in a computer-supported collaborative learning environment. Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology, doi: 10.1080/01443410.2014.926312

Wolters, C. & Rosenthal, H. (**ዋልተርስ እና ሮዜንታል**) (2000).The relation between students' motivational beliefs and attitudes and their use of motivational regulation

strategies. *International Journal of Educational Research, 33,* 801–820. doi: 10.1016/S0883-0355(00)00051-3.

Woolley, G. (ዉሊ) (2011). Reading comprehension: Assisting children with learning difficulties. Springer Science +Business Media B.V. doi:10.1007/978-94-007-1174-7_2

Wren, S. (ሬን) (n.d.) Methods of Assessing Cognitive Aspects of Early Reading Development. Austin, Texas; The Southwest Educational Development Laboratory. www.sedl.org

Zarei, A. (ዛሪይ) (2018). On the relationship between metacognitive reading strategies, reading self-efficacy, and L2 reading comprehension.*Journal of English Language Teaching and Learning*, 22, 157-181.

Zimmerman, B. (ዚመርማን) (1989a). Models of self-regulated learning and academic achievement. In B. Zimmerman and D. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theory, research, and practice.*(pp. 1-26). New York: Springer-Verlag New York Inc.

Zimmerman, B.(ዚመርማን) (1989b). A social cognitive view of self-regulated academic learning.*Journal of Educational Psychology,* 81(3), 329-339.

Zimmerman, B. (ዚመርማን) (1990). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational Psychologist, 25*(1), 3-17.

Zimmerman, B.(ዚመርማን) (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology,* 25(1), 82-91.

Zimmerman, B. J., Bandura, A., & Martinez-Pons, M. (ዚመርማን፣ ባንዱራ እና ማርቲኔዝ-ፖንስ) (1992). Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. *American Educational Research Journal, 29*(3), 663–676. https://doi.org/10.2307/1163261

Zimmerman, B. J., &Martinez-Pons, M. (ዚመርማንእናማርቲኔዝ-ፖንስ) (1986).Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies.*American Educational Research Journal,* 23(4), 614-628.

Zimmerman, B. J., &Martinez-Pons, M. (ዚመርማንእናማርቲኔዝ-ፖንስ) (1988). Construct validation of a strategy model of student self-regulated learning. *Journal of Educational psychology*, 80(3), 284-290.

Zimmerman, B. J., &Martinez-Pons, M. (ዚመርማንእናማርቲኔዝ-ፖንስ) (1990). Student differences in self-regulated learning: Relating grade, sex, and giftedness to self-efficacy and strategy use. *Journal of Educational Psychology,* 82(1), 51-59.

Zimmerman, B. J., &Moylan, A. R. (ዚመርማንእናሞይላን) (2009). Self-regulation: Where metacognition and motivation intersect. In D. Hacker; J. Dunlosky and A. Graesser (Eds.), *Handbook of Metacognition in Education*. (pp. 299-316). New York. Taylor & Francis.

አባሪ ሀ

የዋናው ጥናት የራስመር ብልሃቶች አጠቃቀም መጠይቅ

አዲስ አበባ ዩኒቨርሲቲ

ድህረምረቃ ትምህርት ቤት

በተማሪዎች የሚሞላ የራስመር ብልሃቶች አጠቃቀም መጠይቅ

መለያ ኮድ--------------------

ውድ ተማሪዎች

የዚህ መጠይቅ ዋና አላማ ‹‹የራስ-መር የመማር ብልሃቶች አጠቃቀም፣ የንባብ ግለብቃት እምነት እና አንብቦ የመረዳት ችሎታ ተዛምዶ›› በሚል ርዕስ ለሚካሄድ ምርምር መረጃዎችን መሰብሰብ ነው፡፡ በመሆኑም በዚህ መጠይቅ አማካይነት የተሰበሰበው መረጃ ለሌላ ዓላማ አይውልም፡፡ የእናንተ እውነተኛ ምላሽ የጥናቱ ውጤት ተቀባይነት እንዲኖረው ከፍተኛ እገዛ ስለሚያደርግ የምትሰጧቸው ምላሾች የራሳችሁን ግንዛቤ እና ተግባር በትክክል የሚያንፀባርቁ እንዲሆኑ ያስፈልጋል፡፡ ጥያቄዎችን በትዕግስት አንብባችሁ በመመለስ ለምታደርጉልኝ ትብብር በቅድሚያ ከልብ አመሰግናለሁ፡፡

ማሳሰቢያ፡- ሀ. በመጠይቁ ላይ ስም መጻፍ አስፈላጊ አይደለም፡፡

ለ. የትኛውንም መልስ ብትሰጡ ትክክል ወይም ስህተት አይሆንም፡፡

ሐ. ከሌላ ጓደኛ ጋር ተመካክሮ ጥያቄዎቹን መመለስ የጥናቱን ውጤት ስለሚያዛባ የግላችሁን ስሩ፡፡

መ. ለምላሻቹ መነሻየምታደርጉት እስከ አሁን ያላችሁን የማንበብ ልምድና ተግባር እንጂ ወደፊት ይኖረኛል ብላችሁ የምትገምቱትን አይደለም፡፡

ፆታ፦ ሴት ☐ ወንድ ☐

የአፍ መፍቻ ቋንቋ፦ አማርኛ ☐ ሌላ ☐

የክፍል ደረጃ፡- ____________________

መመሪያ፡- በሰንጠረዡ ውስጥ ለቀረቡት ጥያቄዎች ለእያንዳንዳቸው አምስት አምስት አማራጭ መልሶች ቀርበዋል፡፡ የራሳችሁን የንባብ ልምድ መነሻ በማድረግ ለእያንዳንዱ ሀሳብ እናንተን ከመግለጽ አንጻር ያላችሁን የስምምነት ደረጃ አንዱን ቁጥር ብቻ በማክበብ አመልክቱ፡፡ አማራጭ መልሶቹ በቁጥር የተሰየሙ ሲሆኑ ቁጥሮቹም የሚከተሉትን ሀሳቦች ይወክላሉ፡፡

5 = ሁልጊዜ አደርገዋለሁ

4 = ብዙ ጊዜ አደርገዋለሁ

3 = ከሞላ ጎደል አደርገዋለሁ (50 በመቶ ያህል)

2 = አልፎአልፎ አደርገዋለሁ

1 = በጭራሽ ወይም በጭራሽ ሊባል በሚችል ደረጃ አላደርገውም

ተ.ቁ.		ሁልጊዜ	ብዙጊዜ	ከሞላ ጎደል	አልፎ አልፎ	በጭራሽ
1	የማነበውን ለመረዳት የጽሁፉን ዋና ሃሳብ በራሴ አባባል እገልጸዋለሁ፡፡	5	4	3	2	1
2	ለፈተና ሳነብ ጠቃሚ መረጃዎችን በቃሌ እደጋግማቸዋለሁ፡፡	5	4	3	2	1
3	ጽሁፎችን የማነበው በዓላማ ነው፡፡	5	4	3	2	1
4	ብዙ ጊዜ በትኩረት አላነብም፡፡	5	4	3	2	1
5	ብዙ ነገሮች የንባብ ትኩረቴን ይወስዱታል፡፡	5	4	3	2	1
6	የንባብ ተግባሬን ባቀድኩት መሰረት ሳጠናቅቅ ብቻ የሚያስደስተኝን ነገር በመፈጸም ራሴን አዝናናለሁ፡፡	5	4	3	2	1
7	የማነብበት ዓላማ ቢሳካም ባይሳካም የሚሰማኝ ስሜት አንድ ነው፡፡	5	4	3	2	1
8	ጽሁፎችን የማነበው በእቅድ ነው፡፡	5	4	3	2	1
9	የማነበውን ጽሁፍ ሀሳብ ለማስታወስ ሃሳቡን ለራሴ እየደጋገምኩት እለማመደዋለሁ፡፡	5	4	3	2	1
10	ለፈተና ስዘጋጅ ክፍል ውስጥ የያዝኳቸውን ማስታወሻዎችና መጽሃፌን ደጋግሜ አነባለሁ፡፡	5	4	3	2	1
11	ሳነብ የማነበውን ጽሁፍ ሃሳብ ከቀደመ እውቀቴ ጋር ለማገናኘት እሞክራለሁ፡፡	5	4	3	2	1
12	ብዙ ጊዜ የማነበው የማነብበት ዓላማ ሳይኖረኝ ነው ፡፡	5	4	3	2	1
13	የማነበውን ለመረዳት ስል ማስታወሻ እየያዝኩ አነባለሁ፡፡	5	4	3	2	1

14	ከማንበቤ በፊት የጽሁፉን ሃሳብ ለማወቅ እቃኘዋለሁ፡፡	5	4	3	2	1
15	እንደማነበው ጽሁፍ አይነት የንባብ ፍጥነቴን እያስተካከልኩ ነው የማነበው፡፡	5	4	3	2	1
16	የማነበውን ጽሁፍ ሃሳብ እየተረዳሁት ካልሆነ የበለጠ ትኩረት በመስጠት አነበዋለሁ፡፡	5	4	3	2	1
17	የማነበውን ጽሁፍ ለመረዳት አውዳዊ ፍንጮችን እጠቀማለሁ፡፡	5	4	3	2	1
18	የማነበውን ጽሁፍ ለመረዳት ከተቸገርኩ ጓደኞቼ እንዲያግዙኝ እጠይቃቸዋለሁ፡፡	5	4	3	2	1
19	ሳነብ በየመሀሉ እያቋረጥሁ የማነበውን ጽሁፍ እየተረዳሁት መሆኑን አረጋግጣለሁ፡፡	5	4	3	2	1
20	የጽሁፉን አደረጃጀት በመጠቀም የማነበውን ጽሁፍ ለመረዳት እሞክራለሁ፡፡	5	4	3	2	1
21	የማነበውን ጽሁፍ መረዳት ካልቻልኩ መምህራን እንዲያስረዱኝ እጠይቃለሁ፡፡	5	4	3	2	1
22	በትኩረት ማንበብ ስፈልግ የሚረብሹ ድምጾችን ለመቆጣጠር ጥረት አደርጋለሁ፡፡	5	4	3	2	1
23	ቁልፍ ቃላትን በማስታወስ ያነበብኩትን ጽሁፍ ሃሳብ ለማስታወስ እሞክራለሁ፡፡	5	4	3	2	1
24	ሳነብ ጠቃሚ ሃሳቦችን በዝርዝር በማዘጋጀት ዝርዝሩን ለመሸምደድ እሞክራለሁ፡፡	5	4	3	2	1
25	አንድን ጽሁፍ ማንበብ ከመጀመሬ በፊት ከጽሁፉ ምን ትምህርት ማግኘት እንዳለብኝ አስባለሁ፡፡	5	4	3	2	1
26	ምን ያህል ማንበብ እንዳለብኝ ግብ በማስቀመጥ ግቤን ካሳካሁ ራሴን በመሸለም የማንበብ ልምድ አለኝ፡፡	5	4	3	2	1
27	ሳነብ በትኩረት ማንበብ የምችልበትን ጊዜ እመርጣለሁ፡፡	5	4	3	2	1
28	ብዙ ጊዜ የማነበው ትኩረቴን ለመሰብሰብ በሚያመቸኝ ቦታ ላይ ነው፡፡	5	4	3	2	1
29	ቤት ሆኜ ሳነብ ካልገባኝ ሌሎች ሰዎች እንዲያስረዱኝ እጠይቃለሁ፡፡	5	4	3	2	1
30	የማነበው ጽሁፍ ቢከብደኝ እንኳን በግሌ እጥራለሁ እንጂ ሌሎች እንዲያስረዱኝ አልጠይቅም፡፡	5	4	3	2	1
31	የንባብ ዓላማዬን ሳሳካ ለራሴ ማበረታቻ አደርጋለሁ፡፡	5	4	3	2	1
32	ሳነብ ሊረብሹኝ የሚችሉ ነገሮች የሌሉበትን ቦታ እመርጣለሁ፡፡	5	4	3	2	1
33	አንድ የንባብ ተግባር ሳጠናቅቅ ራሴን የማበረታታት (የመሸለም) ልምድ የለኝም፡፡	5	4	3	2	1

አባሪ ለ

የናሙና ጥናት የራስመር ብልሃቶች አጠቃቀም መጠይቅ

አዲስ አበባ ዩኒቨርሲቲ

ድህረምረቃ ትምህርት ቤት

በተማሪዎች የሚሞላ የራስመር ብልሃቶች አጠቃቀምመጠይቅ

መለያ ኮድ--------------------

ውድ ተማሪዎች

የዚህ መጠይቅ ዋና አላማ ‹‹የራስ-መር የመማር ብልሃቶች ግንዛቤና አጠቃቀም፣ የንባብ ግለብቃት እምነት እና የአንብቦ መረዳት ችሎታ ተዛምዶ›› በሚል ርዕስ ለሚካሄድ ምርምር መረጃዎችን መሰብሰብ ነው፡፡ በመሆኑም በዚህ መጠይቅ አማካይነት የተሰበሰበው መረጃ ለሌላ ዓላማ አይውልም፡፡ የእናንተ እውነተኛ ምላሽ የጥናቱ ውጤት ተቀባይነት እንዲኖረው ከፍተኛ እገዛ ስለሚያደርግ የምትሰጧቸው ምላሾች የራሳችሁን ግንዛቤ እና ተግባር በትክክል የሚያንፀባርቁ እንዲሆኑ ያስፈልጋል፡፡ ጥያቄዎችን በትዕግስት አንብባችሁ በመመለስ ለምታደርጉልኝ ትብብር በቅድሚያ ከልብ አመሰግናለሁ፡፡

ማሳሰቢያ፡- ሀ. በመጠይቁ ላይ ስም መጻፍ አስፈላጊ አይደለም፡፡

ለ. የትኛውንም መልስ ብትሰጡ ትክክል ወይም ስህተት አይሆንም፡፡

ሐ. ከሌላ ጓደኛ ጋር ተመካክሮ ጥያቄዎቹን መመለስ የጥናቱን ውጤት ስለሚያዛባ የግላችሁን ስሩ፡፡

መ. ለምላሻቹ መነሻየምታደርጉት እስከ አሁን ያላችሁን የማንበብ ልምድና ተግባር እንጂ ወደፊት ይኖረኛል ብላችሁ የምትገምቱትን አይደለም፡፡

ፆታ፦ ሴት ☐ ወንድ ☐

የአፍ መፍቻ ቋንቋ፦ አማርኛ ☐ ሌላ ☐

የክፍል ደረጃ፡- ___________________

መመሪያ፡- በሰንጠረዡ ውስጥ ለቀረቡት ጥያቄዎች ለእያንዳንዳቸው አምስት አምስት አማራጭ መልሶች ቀርበዋል፡፡ የራሳችሁን የንባብ ልምድ መነሻ በማድረግ ለእያንዳንዱ ሀሳብ እናንተን ከመግለጽ አንጻር ያላችሁን የስምምነት ደረጃ አንዱን ቁጥር ብቻ በማክበብ አመልክቱ፡፡ አማራጭ መልሶቹ በቁጥር የተሰየሙ ሲሆኑ ቁጥሮቹም የሚከተሉትን ሀሳቦች ይወክላሉ፡፡

5 = ሁልጊዜ አደርገዋለሁ

4 = ብዙ ጊዜ አደርገዋለሁ

3 = ከሞላ ጎደል አደርገዋለሁ (50 በመቶ ያህል)

2 = አልፎአልፎ አደርገዋለሁ

1 = በጭራሽ ወይም በጭራሽ ሊባል በሚችል ደረጃ አላደርገውም

ተ.ቁ.		ሁልጊዜ	ብዙጊዜ	ከሞላ ጎደል	አልፎ አልፎ	በጭራሽ
1	የማነበውን ለመረዳት የጽሁፉን ዋና ሃሳብ በራሴ አባባል እገልጸዋለሁ፡፡	5	4	3	2	1
2	የማነብበትን ዓላማ ለማሳካት በእቅድ የማንበብ ችግር አለብኝ፡፡	5	4	3	2	1
3	ምንም ውጤታማ ባይሆንም እንኳን የማነብበትን መንገድ አልቀይርም፡፡	5	4	3	2	1
4	ጽሁፎችን የማነበው በዓላማ ነው፡፡	5	4	3	2	1
5	ብዙ ጊዜ በትኩረት አላነብም፡፡	5	4	3	2	1
6	ብዙ ነገሮች የንባብ ትኩረቴን ይወስዱታል፡፡	5	4	3	2	1
7	የንባብ ተግባሬን ባቀድኩት መሰረት ሳጠናቅቅ ብቻ የሚያስደስተኝን ነገር በመፈጸም ራሴን አዝናናለሁ፡፡	5	4	3	2	1
8	አንብቤ ስጨርስ በጽሁፉ ውስጥ ያለውን ጠቃሚ ሃሳብ ለማስታወስ ለጽሁፉ ማጠቃለያ አዘጋጃለሁ፡፡	5	4	3	2	1
9	የማነብበት ዓላማ ቢሳካም ባይሳካም የሚሰማኝ ስሜት አንድ ነው፡፡	5	4	3	2	1
10	ለፈተና ሳነብ ጠቃሚ መረጃዎችን በቃሌ	5	4	3	2	1

	እደጋግማቸዋለሁ፡፡					
11	የማነበው ጽሁፍ የማያስደስት ቢሆንም እንኳን እስከ መጨረሻ ድረስ ለማንበብ እሞክራለሁ፡፡	5	4	3	2	1
12	የማነበውን ጽሁፍ ሀሳብ ለማስታወስ ሃሳቡን ለራሴ እየደጋገምኩት እለማመደዋለሁ፡፡	5	4	3	2	1
13	ለፈተና ስዘጋጅ ክፍል ውስጥ የያዝኳቸውን ማስታወሻዎችና መጽሃፌን ደጋግሜ አነባለሁ፡፡	5	4	3	2	1
14	ሳነብ የማነበውን ጽሁፍ ሃሳብ ከቀደመ እውቀቴ ጋር ለማገናኘት እሞክራለሁ፡፡	5	4	3	2	1
15	ብዙ ጊዜ የማነብበት ዓላማ ሳይኖረኝ ነው የማነበው፡፡	5	4	3	2	1
16	የማነበውን ለመረዳት ስል ማስታወሻ እየያዝኩ አነባለሁ፡፡	5	4	3	2	1
17	ከማንበቤ በፊት የጽሁፉን ሃሳብ ለማወቅ እቃኘዋለሁ፡፡	5	4	3	2	1
18	አንብቤ ስጨርስ ስለጽሁፉ ሃሳብ አስቀድሜ የገመትኩት ትክክል መሆን አለመሆኑን እፈትሻለሁ፡፡	5	4	3	2	1
19	የማነበውን ጽሁፍ ብረዳውም ባልረዳውም ሳላቋርጥ አነባለሁ፡፡	5	4	3	2	1
20	እንደማነበው ጽሁፍ አይነት የንባብ ፍጥነቴን እያስተካከልኩ ነው የማነበው፡፡	5	4	3	2	1
21	የማነበውን ጽሁፍ ሃሳብ እየተረዳሁት ካልሆነ የበለጠ ትኩረት በመስጠት አነበዋለሁ፡፡	5	4	3	2	1
22	የማነበውን ጽሁፍ ለመረዳት አውዳዊ ፍንጮችን እጠቀማለሁ፡፡	5	4	3	2	1
23	የማነበው ጽሁፍ ከከበደኝ በደንብ ለመረዳት ደጋግሜ አነበዋለሁ፡፡	5	4	3	2	1
24	ብዙ ጊዜ አንብቤ ስጨርስ ምን ያህል ውጤታማ ነበርኩ ብዬ ራሴን አልገመግምም፡፡	5	4	3	2	1
25	የማነበውን ጽሁፍ ለመረዳት ከተቸገርኩ ጓደኞቼ እንዲያግዙኝ እጠይቃቸዋለሁ፡፡	5	4	3	2	1
26	ሳነብ በየመሀሉ እያቋረጥሁ የማነበውን ጽሁፍ እየተረዳሁት መሆኑን አረጋግጣለሁ፡፡	5	4	3	2	1
27	የጽሁፉን አደረጃጀት በመጠቀም የማነበውን ጽሁፍ ለመረዳት እሞክራለሁ፡፡	5	4	3	2	1
28	ራሴን ጥያቄ በመጠየቅ ያነበብኩትን ጽሁፍ ሃሳብ መረዳቴን አረጋግጣለሁ፡፡	5	4	3	2	1

29	የምችለውን ሁሉ በማድረግ የማነበውን ጽሁፍ ጠንቅቄ ለመረዳት እሞክራለሁ፡፡	5	4	3	2	1
30	የማነበው ጽሁፍ ቢከብደኝ እንኳን በቀላሉ ተስፋ አልቆርጥም፡፡	5	4	3	2	1
31	የማነበውን ጽሁፍ መረዳት ካልቻልኩ መምህራን እንዲያስረዱኝ እጠይቃለሁ፡፡	5	4	3	2	1
32	በትኩረት ማንበብ ስፈልግ የሚረብሹ ድምጾችን ለመቆጣጠር ጥረት አደርጋለሁ፡፡	5	4	3	2	1
33	ቁልፍ ቃላትን በማስታወስ ያነበብኩትን ጽሁፍ ሃሳብ ለማስታወስ እሞክራለሁ፡፡	5	4	3	2	1
34	ሳነብ ጠቃሚ ሃሳቦችን ዝርዝር በማዘጋጀት ዝርዝሩን ለመሸምደድ እሞክራለሁ፡፡	5	4	3	2	1
35	አንድን ጽሁፍ ማንበብ ከመጀመሬ በፊት ከጽሁፉ ምን ትምህርት ማግኘት እንዳለብኝ አስባለሁ፡፡	5	4	3	2	1
36	ምን ያህል ማንበብ እንዳለብኝ ግብ በማስቀመጥ ግቤን ካሳካሁ ራሴን በመሸለም የማንበብ ልምድ አለኝ፡፡	5	4	3	2	1
37	ሳነብ በትኩረት ማንበብ የምችልበትን ጊዜ እመርጣለሁ፡፡	5	4	3	2	1
38	ብዙ ጊዜ የማነበው ትኩረቴን ለመሰብሰብ በሚያመቸኝ ቦታ ላይ ነው፡፡	5	4	3	2	1
39	ቤት ሆኜ ሳነብ ካልገባኝ ሌሎች ሰዎች እንዲያስረዱኝ እጠይቃለሁ፡፡	5	4	3	2	1
40	የማነበው ጽሁፍ ቢከብደኝ እንኳን በግሌ እጥራለሁ እንጂ ሌሎች እንዲያስረዱኝ አልጠይቅም፡፡	5	4	3	2	1
41	ሳነብ የማገኛቸውን ጠቃሚ ሃሳቦች ምልክት የማድረግ ልምድ የለኝም፡፡	5	4	3	2	1
42	የንባብ ዓላማዬን ሳሳካ ለራሴ ማበረታቻ አደርጋለሁ፡፡	5	4	3	2	1
43	ሳነብ ሊረብሹኝ የሚችሉ ነገሮች የሌሉበትን ቦታ እመርጣለሁ	5	4	3	2	1
44	የማነበው ጽሁፍ ውስጥ ያልገባኝ ሃሳብ ካለ ሰው እንዲያስረዳኝ ከመጠየቅ ይልቅ ከአውዱ ለመረዳት እሞክራለሁ፡፡	5	4	3	2	1
45	አንድ የንባብ ተግባር ሳጠናቅቅ ራሴን የማበረታታት (የመሸለም) ልምድ የለኝም	5	4	3	2	1

አባሪ ሐ

የራስመር ብልሃቶች አጠቃቀም መጠይቅ ምንጮች

ተ.ቁ.	ጥያቄ	ምንጭ
1	I feel indifferent when I don't meet my reading goals. (REVERSED)	The Self-Regulation Questionnaire (SRQ) Brown, J. M., Miller, W. R., & Lawendowski, L. A. (1999)
2	I tend to keep reading in the same way, even when it doesn't work. (REVERSED)	
3	I have trouble making plans to help me reach my reading goals. (REVERSED)	
4	I set goals for my reading.	
5	Little problems or distractions throw me off my reading course. (REVERSED)	
6	I promise myself some kind of a reward (to do something I like later) if I get my readings or studying done.	
7	I summarize what I read to reflect on important information in the text.	Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ) Pintrich, R. R., & DeGroot, E. V. (1990).
8	When I read I put important ideas into my own words	
9	When I study for a test I practice saying the important facts over and over to myself	
10	Even when study materials are dull and uninteresting, I keep working until I finish	
11	When I read materials, I practice saying the material to myself over and over to help me remember	
12	When studying for this class, I read my class notes and the course readings over and over again.	
13	When reading I try to connect the things I am reading about with what I already know.	
14	I usually do not have a purpose in mind when I read. (REVERSED)	Metacognitive Awareness of Reading Strategies Inventory (MARSI) Mokhtari and Reichard
15	I take notes while reading to help me understand what I read.	

16	I preview the text to see what it's about before reading it.	(2002)
17	I check to see if my guesses about the text are right or wrong.	
18	I read with out stoping, whether I understand what I'm reading or not. (REVERSED)	
19	I adjust my reading speed according to what I'm reading.	
20	When text becomes difficult, I pay closer attention to what I'm reading.	
21	I use context clues to help me better understand what I'm reading.	
22	When text becomes difficult, I re-read to increase my understanding.	
23	I usually do not ask myself how well I accomplish my goals once I finished reading. (REVERSED)	
24	If I have difficulty with understanding what I am reading, I ask my friends to help me.	Metacognitive Awareness Inventory (MAI) Schraw, G. & Dennison, R.S. (1994)
25	I pause regularly to check my comprehension.	
26	I use the organizational structure of the text to help me learn.	
27	I ask myself questions to make sure I understand the material I have been studying.	The Self-Regulation Scale (SRS) Toering, T. T. (2011)
28	I put forth my best effort when reading.	
29	I don't give up even if the reading task (material) is hard.	
30	I memorize key words to remind me of important concepts in the text.	Strategies for the Regulation of Academic Cognition, Motivation & Behavior (Wolters, Pintrich & Karabenick, 2003)
31	when I read, I make lists of important terms and memorize the lists.	
32	I try to think through a topic and decide what I am supposed to learn from it rather than just reading it over.	
33	I set a goal for how much I need to read and promise myself a reward if I reach that goal.	

34	I try to study at a time when I can be more focused.	
35	I usually study in a place where I can concentrate on my course work.	
36	I find it hard to stick to a reading schedule (REVERSED)	
37	If I needed help with the readings at home, I would ask for help.	
38	I usually avoid asking help from a classmate to review my lessons. (REVERSED)	
39	If I don't understand something in the text, I would guess rather than ask someone for assistance.(REVERSED)	
40	I find it hard to mark important concepts and information I find in my readings.(REVERSED)	Self-Regulated Learning Scale (Chan and Youlden, 1992)
41	I reward myself for progress toward my reading goals.	
42	I keep my desk tidy so that there is nothing to distract me when I am reading	
43	If I do not understand the text I read, I always ask the teacher to explain it.	
44	I avoid noises when I want to concentrate on my reading.	
45	I do not have the habit of rewarding myself for accomplishing a reading task. (REVERSED)	

አባሪ መ

የዋናው ጥናት የማንበብ ግለ-ብቃት እምነት መጠይቅ

አዲስ አበባ ዩኒቨርሲቲ

ድህረምረቃ ትምህርት ቤት

በተማሪዎች የሚሞላ የማንበብ ግለ-ብቃት እምነትመጠይቅ

መለያ ኮድ--------------------

ውድ ተማሪዎች፤

የዚህ መጠይቅ ዋና አላማ **የራስ-መር የመማር ብልሃቶች አጠቃቀም፣ የማንበብ ግለብቃት እምነት እና አንብቦ የመረዳት ችሎታ ያላቸውን ተዛምዶ** ለመመርመር የሚያስችሉ መረጃዎችን መሰብሰብ ነው፡፡ በመሆኑም በዚህ መጠይቅ አማካይነት የተሰበሰበው መረጃ ለሌላ ዓላማ አይውልም፡፡ የእናንተ እውነተኛ ምላሽ የጥናቱ ውጤት ተቀባይነት እንዲኖረው ከፍተኛ እገዛ ስለሚያደርግ የምትሰጧቸው ምላሾች የራሳችሁን ግንዛቤ እና ተግባር በትክክል የሚያንፀባርቁ እንዲሆኑ ያስፈልጋል፡፡ ጥያቄዎችን በትዕግስት አንብባችሁ በመመለስ ለምታደርጉልኝ ትብብር በቅድሚያ ከልብ አመሰግናለሁ፡፡

ማሳሰቢያ፡- ሀ. በመጠይቁ ላይ ስም መጻፍ አስፈላጊ አይደለም፡፡

ለ. የትኛውንም መልስ ብትሰጡ ትክክል ወይም ስህተት አይሆንም፡፡

ሐ. ከሌላ ጓደኛ ጋር ተመካክሮ ጥያቄዎቹን መመለስ የጥናቱን ውጤት ስለሚያዛባ የግላችሁን ስሩ፡፡

መ. ለምላሻቹ መነሻየምታደርጉት እስከ አሁን ያላችሁን የማንበብ ልምድና ተግባር እንጂ ወደፊት ይኖረኛል ብላችሁ የምትገምቱትን አይደለም፡፡

ክፍል አንድ፦ በዚህ ክፍል ለቀረቡት ጥያቄዎች ትክክለኛ ምላሽ ፃፉ፡፡

1. ፆታ፦ ሴት ☐ ወንድ ☐

2. የአፍ መፍቻ ቋንቋ፡ አማርኛ ☐ ሌላ ☐

3. የክፍል ደረጃ፡- ________________

ክፍል ሁለት፡- በሰንጠረዡ ውስጥ ለቀረቡት ጥያቄዎች ለእያንዳንዳቸው አምስት አምስት አማራጭ መልሶች ቀርበዋል፡፡ የራሳችሁን የንባብ እውቀትና ልምምድ መነሻ በማድረግ ለእያንዳንዱ ሀሳብ እናንተን ከመግለጽ አንጻር ያላችሁን የስምምነት ደረጃ አንዱን ቁጥር ብቻ በማክበብ አመልክቱ፡፡ አማራጭ መልሶቹ በቁጥር የተሰየሙ ሲሆኑ ቁጥሮቹም የሚከተሉትን የመስማማት ደረጃ ይወክላሉ፡፡

5 = በጣም እስማማለሁ 4 = እስማማለሁ 3= መወሰን ያቅተኛል 2 = አልስማማም 1 = በፍጹም አልስማማም

ተ.ቁ.	ጥያቄዎች	በጣም እስማማለሁ	እስማማለሁ	መወሰን ያቅተኛል	አልስማማም	በፍጹም አልስማማም
1	ጥሩ አንባቢ ነኝ ብዬ አምናለሁ	5	4	3	2	1
2	ሌሎች ተማሪዎች እኔ ጥሩ አንባቢ እንደሆንኩ ያምናሉ	5	4	3	2	1
3	የክፍል ጓደኞቼ እኔ ሳነብ ማዳመጥ ይወዳሉ	5	4	3	2	1
4	ሳነብ የሚገጥሙኝን እንግዳ ቃላት ከሌሎች ተማሪዎች በተሻለ እረዳለሁ	5	4	3	2	1
5	የጽሁፎችን መልዕክት የመረዳት ችሎታዬ ከሌሎች ተማሪዎች ይበልጣል/ ይሻላል	5	4	3	2	1
6	ሳነብ እረጋጋለሁ	5	4	3	2	1
7	ከሌሎች ተማሪዎች በተሻለ ፍጥነት አነባለሁ	5	4	3	2	1
8	ንባብ የተረበሸ ስሜት እንዲኖረኝ ያደርጋል	5	4	3	2	1
9	የማነበውን የመረዳት ችሎታዬ ከበፊት ተሻሽሏል	5	4	3	2	1
10	ከባድ ጽሁፎችን አንብቦ የመረዳት ችሎታዬ ከክፍል ጓደኞቼ ያንሳል	5	4	3	2	1
11	ሳነብ የሚገጥሙኝን ቃላት የመረዳት ችሎታዬ ተሻሽሏል	5	4	3	2	1
12	የንባብ መልመጃዎችን እና ፈተናዎችን ከበፊት ይልቅ አሁን በደንብ እሰራለሁ	5	4	3	2	1
13	ሳነብ ጥሩ ስሜት አይሰማኝም	5	4	3	2	1

14	ቤተሰቦቼ እኔ ሳነብ ማዳመጥ ይወዳሉ	5	4	3	2	1
15	በትኩረት የማንበብ ችሎታዬ ተሻሽሏል	5	4	3	2	1
16	ማንበብ ያስደስተኛል	5	4	3	2	1
17	አስተማሪዎቼ እኔ ሳነብ ማዳመጥ እንደሚወዱ አውቃለሁ	5	4	3	2	1
18	ከበፊት ይልቅ አሁን በተሻለ ፍጥነት አነባለሁ	5	4	3	2	1
19	ማንበብ ከበፊት ይልቅ አሁን ይቀለኛል	5	4	3	2	1
20	አስተማሪዎቼ የማነበውን የመረዳት ችሎታዬ ጥሩ እንደሆነ ያምናሉ	5	4	3	2	1
21	ከባድ ጽሁፎችን የመረዳት ችሎታዬ ቀንሷል	5	4	3	2	1
22	ስለማንበብ ያለኝ በራስ መተማመን ከሌሎች ተማሪዎች የተሻለ ነው	5	4	3	2	1
23	ማንበብ እወዳለሁ	5	4	3	2	1

አባሪ ሠ

የናሙና ጥናት የማንበብ ግለ-ብቃት እምነት መጠይቅ

አዲስ አበባ ዩኒቨርሲቲ

ድህረምረቃ ትምህርት ቤት

በተማሪዎች የሚሞላ የማንበብ ግለ-ብቃት እምነት መጠይቅ

መለያ ኮድ--------------------

ውድ ተማሪዎች

የዚህ መጠይቅ ዋና አላማ **የራስ-መር የመማር ብልሃቶች** (self-regulated learning strategies) **አጠቃቀም፣ የንባብ ግለብቃት እምነት** (self-efficacy) **እና የአንብቦ መረዳት ችሎታ ተዛምዶ** ለመመርመር የሚያስችሉ መረጃዎችን መሰብሰብ ነው፡፡ በመሆኑም በዚህ መጠይቅ አማካይነት የተሰበሰበው መረጃ ለሌላ ዓላማ አይውልም፡፡ የእናንተ እውነተኛ ምላሽ የጥናቱ ውጤት ተቀባይነት እንዲኖረው ከፍተኛ እገዛ ስለሚያደርግ የምትሰጧቸው ምላሾች የራሳችሁን ግንዛቤ እና ተግባር በትክክል የሚያንፀባርቁ እንዲሆኑ ያስፈልጋል፡፡ ጥያቄዎችን በትዕግስት አንብባችሁ በመመለስ ለምታደርጉልኝ ትብብር በቅድሚያ ከልብ አመሰግናለሁ፡፡

ማሳሰቢያ፡- ሀ. በመጠይቁ ላይ ስም መጻፍ አስፈላጊ አይደለም፡፡

ለ. የትኛውንም መልስ ብትሰጡ ትክክል ወይም ስህተት አይሆንም፡፡

ሐ. ከሌላ ጓደኛ ጋር ተመካክሮ ጥያቄዎቹን መመለስ የጥናቱን ውጤት ስለሚያዛባ የግላችሁን ስሩ፡፡

መ. ለምላሻቹ መነሻየምታደርጉት እስከ አሁን ያላችሁን የማንበብ ልምድና ተግባር እንጂ ወደፊት ይኖረኛል ብላችሁ የምትገምቱትን አይደለም፡፡

ክፍል አንድ፦ በዚህ ክፍል ለቀረቡት ጥያቄዎች ትክክለኛ ምላሽ ፃፉ፡፡

1. ፆታ፦ ሴት ☐ ወንድ ☐
2. የአፍ መፍቻ ቋንቋ፦ አማርኛ ☐ ሌላ ☐
3. የክፍል ደረጃ፡- ________________

ክፍል ሁለት፡- በሰንጠረዡ ውስጥ ለቀረቡት ጥያቄዎች ለእያንዳንዳቸው አምስት አምስት አማራጭ መልሶች ቀርበዋል፡፡ የራሳችሁን የንባብ እውቀትና ልምምድ መነሻ በማድረግ ለእያንዳንዱ ሀሳብ እናንተን ከመግለጽ አንጻር ያላችሁን የስምምነት ደረጃ አንዱን ቁጥር ብቻ በማክበብ አመልክቱ፡፡ አማራጭ መልሶቹ በቁጥር የተሰየሙ ሲሆኑ ቁጥሮቹም የሚከተሉትን የመስማማት ደረጃ ይወክላሉ፡፡

5 = በጣም እስማማለሁ 4 = እስማማለሁ 3= መወሰን ያቅተኛል 2 = አልስማማም 1 = በፍጹም አልስማማም

ተ.ቁ.	ጥያቄዎች	በጣም እስማማለሁ	እስማማለሁ	መወሰን ያቅተኛል	አልስማማም	በፍጹም አልስማማም
1	ጥሩ አንባቢ ነኝ ብዬ አምናለሁ	5	4	3	2	1
2	ሌሎች ተማሪዎች እኔ ጥሩ አንባቢ እንደሆንኩ ያምናሉ	5	4	3	2	1
3	የክፍል ጓደኞቼ እኔ ሳነብ ማዳመጥ ይወዳሉ	5	4	3	2	1
4	ሳነብ የሚገጥሙኝን እንግዳ ቃላት ከሌሎች ተማሪዎች በተሻለ እረዳለሁ	5	4	3	2	1
5	የጽሁፎችን መልዕክት የመረዳት ችሎታዬ ከሌሎች ተማሪዎች ይበልጣል/ ይሻላል	5	4	3	2	1
6	ሳነብ እረጋጋለሁ	5	4	3	2	1
7	ከሌሎች ተማሪዎች በተሻለ ፍጥነት አነባለሁ	5	4	3	2	1
8	ንባብ የተረበሸ ስሜት እንዲኖረኝ ያደርጋል	5	4	3	2	1
9	የማነበውን የመረዳት ችሎታዬ ከበፊት ተሻሽሏል	5	4	3	2	1
10	ከባድ ጽሁፎችን አንብቦ የመረዳት ችሎታዬ ከክፍል ጓደኞቼ ያንሳል	5	4	3	2	1
11	ሳነብ የሚገጥሙኝን ቃላት የመረዳት ችሎታዬ ተሻሽሏል	5	4	3	2	1
12	ጥሩ እንደማነብ ሳስብ ኩራት ይሰማኛል	5	4	3	2	1
13	የንባብ መልመጃዎችን እና ፈተናዎችን ከበፊት ይልቅ አሁን በደንብ እሰራለሁ	5	4	3	2	1
14	ሳነብ ጥሩ ስሜት አይሰማኝም	5	4	3	2	1
15	ቤተሰቦቼ እኔ ሳነብ ማዳመጥ ይወዳሉ	5	4	3	2	1
16	የክፍል ጓደኞቼ ጥሩ አንባቢ እንዳልሆንኩ ያስባሉ	5	4	3	2	1

17	ከባድ ቃላትን የመረዳት ችሎታዬ አልተሻሻለም	5	4	3	2	1
18	በትኩረት የማንበብ ችሎታዬ ተሻሽሏል	5	4	3	2	1
19	ማንበብ ያስደስተኛል	5	4	3	2	1
20	አስተማሪዎቼ እኔ ሳነብ ማዳመጥ እንደሚወዱ አውቃለሁ	5	4	3	2	1
21	ሳነብ የብዙ ቃላትን ፍች የመረዳት ችሎታዬ ከሌሎች ተማሪዎች ያንሳል	5	4	3	2	1
22	ከበፊት ይልቅ አሁን በተሻለ ፍጥነት አነባለሁ	5	4	3	2	1
23	ማንበብ ከበፊት ይልቅ አሁን ይቀለኛል	5	4	3	2	1
24	አስተማሪዎቼ የማነበውን የመረዳት ችሎታዬ ጥሩ እንደሆነ ያምናሉ	5	4	3	2	1
25	ከባድ ጽሁፎችን የመረዳት ችሎታዬ ቀንሷል	5	4	3	2	1
26	ስለማንበብ ያለኝ በራስ መተማመን ከሌሎች ተማሪዎች የተሻለ ነው	5	4	3	2	1
27	ማንበብ እወዳለሁ	5	4	3	2	1

አባሪ ረ

የማንበብ ግለ-ብቃት እምነት መጠይቅ ምንጭ

Reader Self-Perception Scale

Listedbelowarestatementsaboutread-ing.Pleasereadeachstatementcarefully.Thencircletheletters thatshowhowmuchy-ouagreeordisagreewiththestatement.Usethefollowingscale:

SA=StronglyAgree	A=Agree	U=Undecided	D=Disagree	SD=StronglyDisagree

Example:

I think pizza with pepperoni is the best.	SA	A	U	D	SD

If you are *really positive* that pepperoni is the best, circle SA (Strongly Agree). If you *think* that it is good but maybe not great, circle A (Agree).

If you *can't decide* whether or not it is best, circle U (Undecided).

If you *think* that pepperoni pizza is not all that good, circle D (Disagree).

If you are *really positive* that pepperoni pizza is not very good, circle SD (Strongly Disagree).

1. Reading is a pleasant activity for me. (PS)	SA	A	U	D	SD
2. I read better now than I could before. (PR)	SA	A	U	D	SD
3. I can handle more challenging reading materials than I could before. (PR)	SA	A	U	D	SD
4. Other students think I'm a good reader. (SF)	SA	A	U	D	SD
5. I need less help than other students when I read. (OC)	SA	A	U	D	SD
6. I feel comfortable when I read. (PS)	SA	A	U	D	SD
7. When I read, I don't have to try as hard to understand as I used to. (PR)	SA	A	U	D	SD
8. My classmates like to listen to the way that I read. (SF)	SA	A	U	D	SD

9. I am getting better at reading. (PR)	SA	A	U	D	SD
10. When I read, I can figure out words better than other students. (OC)	SA	A	U	D	SD
11. My teachers think I am a good reader. (SF)	SA	A	U	D	SD
12. I read better than other students in my class. (OC)	SA	A	U	D	SD
13. My reading comprehension level is higher than other students. (OC)	SA	A	U	D	SD
14. I feel calm when I read. (PS)	SA	A	U	D	SD
15. I read faster than other students. (OC)	SA	A	U	D	SD
16. My teachers think that I try my best when I read. (SF)	SA	A	U	D	SD
17. Reading tends to make me feel calm. (PS)	SA	A	U	D	SD
18. I understand what I read better than I could before. (PR)	SA	A	U	D	SD
19. I can understand difficult reading materials better than before. (PR)	SA	A	U	D	SD
20. When I read, I can handle difficult ideas better than my classmates. (OC)	SA	A	U	D	SD
21. When I read, I recognize more words than before. (PR)	SA	A	U	D	SD
22. I enjoy how I feel when I read. (PS)	SA	A	U	D	SD
23. I feel proud inside when I think about how well I read. (PS)	SA	A	U	D	SD
24. I have improved on assignments and tests that involve reading. (PR)	SA	A	U	D	SD
25. I feel good inside when I read. (PS)	SA	A	U	D	SD
26. When I read, my understanding of important vocabulary words is better than other students. (OC)	SA	A	U	D	SD
27. People in my family like to listen to me read. (SF)	SA	A	U	D	SD
28. My classmates think that I read pretty well. (SF)	SA	A	U	D	SD
29. Reading makes me feel good. (PS)	SA	A	U	D	SD
30. I can figure out hard words better than I could before. (PR)	SA	A	U	D	SD

31. I think reading can be relaxing. (PS)	SA	A	U	D	SD
32. I can concentrate more when I read than I could before. (PR)	SA	A	U	D	SD
33. Reading makes me feel happy inside. (PS)	SA	A	U	D	SD
34. When I read, I need less help than I used to. (PR)	SA	A	U	D	SD
35. I can tell that my teachers like to listen to me read. (SF)	SA	A	U	D	SD
36. I know the meaning of more words than other students when I read. (OC)	SA	A	U	D	SD
37. I read faster than I could before. (PR)	SA	A	U	D	SD
38. Reading is easier for me than it used to be. (PR)	SA	A	U	D	SD
39. My teachers think that I do a good job of interpreting what I read. (SF)	SA	A	U	D	SD
40. My understanding of difficult reading materials has improved. (PR)	SA	A	U	D	SD
41. I feel good about my ability to read. (PS)	SA	A	U	D	SD
42. I am more confident in my reading than other students. (OC)	SA	A	U	D	SD
43. Deep down, I like to read. (PS)	SA	A	U	D	SD
44. I can analyze what I read better than before. (PR)	SA	A	U	D	SD
45. My teachers think that my reading is fine. (SF)	SA	A	U	D	SD
46. Vocabulary words are easier for me to understand when I read now. (PR)	SA	A	U	D	SD

Source: Henk, W.A., Marinak, B.A., & Melnick, S.A. (2012). Measuring the reader self-perceptions of adolescents: Introducing the RSPS2. *Journal of Adolescent & Adult Literacy, 56*(4), 311–320, figure on p. 315.

አባሪ ሰ

የዋናው ጥናት አንብቦ የመረዳት ችሎታ መለኪያ ፈተና

አዲስ አበባ ዩኒቨርሲቲ

ድህረምረቃ ትምህርት ቤት

ለአስራአንደኛ ክፍል ተማሪዎች የተዘጋጀ

አንብቦ የመረዳት ችሎታ ፈተና

ውድ ተማሪዎች፣

የዚህ ፈተና ዋና አላማ **የራስ-መር የመማር ብልሃቶች አጠቃቀም፣ የንባብ ግለብቃት እምነት እና አንብቦ የመረዳት ችሎታ ያላቸውን ተዛምዶ** ለመመርመር የሚያስችሉ መረጃዎችን መሰብሰብ ነው፡፡ በመሆኑም በዚህ ፈተና አማካይነት የተሰበሰበው መረጃ ለሌላ ዓላማ አይውልም፡፡ የእናንተ እውነተኛ ምላሽ የጥናቱ ውጤት ተቀባይነት እንዲኖረው ከፍተኛ እገዛ ስለሚያደርግ የምትሰጧቸው ምላሾች የራሳችሁን ግንዛቤ እና ችሎታ በትክክል የሚያንፀባርቁ እንዲሆኑ ያስፈልጋል፡፡ ጥያቄዎችን በትዕግስት አንብባችሁ በመመለስ ለምታደርጉልኝ ትብብር በቅድሚያ ከልብ አመሰግናለሁ፡፡

ማሳሰቢያ፡-

- በፈተናው ላይ ስም መጻፍ አስፈላጊ አይደለም፡፡
- ለሁሉም ጥያቄዎች ትክክለኛውን መልስ ለመስጠት ሞክሩ፡፡
- ከሌላ ጓደኛ ጋር ተመካክሮ ፈተናውን መስራት የጥናቱን ውጤት ስለሚያዛባ የግላችሁን ስሩ፡፡

ምንባብ

ድርጊት ሁሉ የሚከናወነው በጊዜ ተወስኖ ነው፡፡ ከጊዜ ውጭ የተደረገና ሊደረግ የሚችል ነገር የለም፡፡ ስለዚህ የጊዜ አጠቃቀም ተገቢ ትኩረት ይጠይቃል፡፡ ይሁንና ይህ ያልገባቸው ብዙ ሰዎች በጊዜ እየተቀደሙ የቆሙበት ቀርተዋል፡፡ ጊዜ ሮጦ የሚያስሮጥ ቸኩሎ የሚያስቸኩል መሆኑ ያልገባቸው ችግራቸውን ታቅፈው ተኝተዋል፡፡

የጊዜ አጠቃቀማችን ምን ይመስላል? ጠቃሚ ነው ጎጂ? የሚለው ጥያቄ ተገቢ መልስ የሚያሻው ነው፡፡ የቀጠሮ አከባበራችን ብዙ ጊዜ ተመዝኖ ‹‹የሀባሻ ቀጠሮ›› በሚል ተቀጽላ መጠራቱ የአደባባይ ሚስጥር ሆኗል፡፡ ግላዊና ማሕበራዊ ክንውን ለሚሹ ጉዳዮች ማነቆ የሆነው የጊዜ አጠቃቀምና የቀጠሮ አከባበር ጉድፉችን በብዙዎቻችን ዘንድ ጎልቶ ይታያል፡፡

በብዙዎቻችን ዘንድ ለተለያዩ ተግባራት የሚውልን ጊዜ የመመደብ ልማድ አልዳበረም፡፡ ሁሉም ነገር በተለምዶና በዘፈቀደ ይከናወናል፡፡ ለምሳሌ ጓደኛሞች ለጋራ ጉዳያቸው ለሚውል ጊዜ ትኩረት አይሰጡም፡፡ ቢሰጡም አብዛኞቹ ቀጠሮውን አያከብሩም፡፡ ለልዩ ልዩ ማሕበራዊ ተግባራት የተቃጠሩ ሰዎች በሰዓቱ አይገናኙም፡፡ አንዱ ቀድሞ ይገኛል፤ ሌላው ይዘገያል፤ ሌላው በተመቸው ሰዓትተዝናንቶ ብቅ ይላል፤ ወይ ጭራሹን ይቀራል፡፡

በባሕላዊና ማሕበረሰባዊ ክንውኖች ዘንድም የሚታየው፣ ይኸው ቅጥ ያጣ የጊዜ አጠቃቀም ነው፡፡ በአንድ ሰዓት ተብሎ የሚጠራው የዕድር ስብሰባ የሚጀምረው በአራት፤ ከፈጠነም በሦስት ሰዓት ነው፡፡ ምሣ የተጠራ እንግዳ በሰዓቱ እንደተገኘ ተጋባዡ ወደ ዘጠኝ አሥር ሰዓት ገደማ እየተኩራራ ‹ከተፍ› ይላል፡፡ ብዙ ሕዝብ በፀሐይ እየተንቃቃ የሚጠብቃቸው ሙሽራና ሙሽሪት እንኳን በጥሪ ወረቀታቸው ላይ ካሰፈሩት ሰዓት ሳይመራርቁና ታዳሚውን ሳያንቆራጥጡ ላለመምጣት የወሰኑ ይመስል ጥፍት የማለታቸው ነገር እየተለመደ መጥቷል፡፡

በስብሰባዎችና በሥራ ቦታዎች አካባቢ የሚታየውም የጊዜ አከባበር አሳሳቢ እየሆነ ሄዷል። ስንትና ስንት ችግሮች ይቃለሉበታል፣ ብዙ የሀገር ጉዳዮች ይመረመሩበታል በተባለለት ስብሰባ የቀጠሮ ነገር ያው ‹የሀበሻ ቀጠሮ› ነው። ሰብሳቢው ሲገኝ፣ ተሰብሳቢዎች አይሟሉም፤ ተሰብሳቢዎች በጊዜ ሲገኙ፣ ሰብሰቢዎች የውሃ ሽታ ይሆናሉ። ከንጋቱ አሥራ ሁለት ሰዓት እየተባለ የሚለፈለፍላቸው የቀበሌ ስብሰባዎችና የሰልፍ ጥሪዎችም የሚጀመሩት በአራትና በአምስት ሰዓት አካባቢ ነው።

በስራ ቦታዎች የሚታየውም ከዚህ የተለየ አይደለም። በሁለት ሰዓት ተኩል መጀመር ላለበት ሥራ በሁለት ተኩል ከእንቅልፉ የሚነቃውን ቤቱ ይቁጠረው። ወንበሩ ላይ ገና ተመቻችቶ ቁጭ ያላለ የቢሮ ሠራተኛ፣ ጥቂት ዐረፍተ ነገሮችን በመኪናዋ ያልጻፈች ተያቢና ሌሎችም በሻይና በቡና እያመሃኙ የመዝናኛ ክበብ ጠረጴዛዎችን የሙጥኝ ማለታቸው ለማንም የተደበቀ አይደለም። ዘግይቶ የመግባቱን ያህል የጀመርኩትን ሥራ ላጠናቅቅ ብሎ ዘግይቶ የሚወጣው ሠራተኛ በጣት የሚቆጠር ነው። አብዛኞቹ ሠራተኞች መውጫ ሰዓት ሳይደርስ እየተጠራሩና በቀብር እያሳበቡ ተያይዘው ሹልክ ማለቱን ተክነውበታል።

በትምህርት ቤቶችም ይኸው በሽታ ተዛምቶ እየተፈታተነን ለመሆኑ ማለዳና በፈረቃ መለወጫ ሰዓት ላይ የትምህርት ቤቶችን በር ያየ የሚመሠክረው ነው። በሰዓቱ ተገኝቶ ዕውቀት ከሚቀስመው ተማሪ ፤ አውራ መንገድ ላይ ተኮልኩሎ ፀሐይ የሚሞቀውና አላፊ አግዳሚውን የሚዘልፈው ይበረክታል። አብዛኛው ተማሪ ‹ማርፈድ የስንፍና ምልክት ነው› የሚለውን በየመታወቂያው ላይ የሠፈረ ማሳሰቢያ ከቁም ነገር የቆጠረው አይመስልም። ጎህ ሲቀድ ከመኝታው የተነሳ ተማሪ ትምህርት ቤት የሚደርሰው የመጨረሻ ደወል ከተደወለ በኋላ ነው፤ ለዚያውም ቁና ቁና እየተነፈሰ።

ይህ ሁሉ ተደማምሮ ለድህነታችንና ለኋላቀርነታችን አስተዋጽኦ እንዳደረገ አይጠረጠርም ። በሌላ በኩል በሥልጣኔ ተራምደዋል የሚባሉት አገሮች ለዚህ

ደረጃ የበቁት እያንዳንዷን ደቂቃና ሰዓት ባግባቡ በመጠቀማቸውና የሥራ ሰዓትን በማክበራቸው ነው፡፡ ስለሆነም እኛም የብልፅግና ማነቆ የሆነው ጥቂት ሰርቶ ብዙ የማትረፍ እንደዚሁም የጥናትና የሥራ ጊዜን በሰበብ አስባቡ በከንቱ የማባከንን አጉል ልማድ እርግፍ አድርገን በመተው ጊዜያችንን በአግባቡ ለመጠቀምና በቁም ነገር ላይ ለማዋል ታጥቀን እንነሳ፡፡

ክፍል 1፡ በምንባቡ ሃሳብ መሰረት ለሚከተሉት ጥያቄዎች ትክክለኛውን መልስ ምረጡ፡፡

ምርጫችሁን የመልሱን ፊደል በማ□በብ ግለጹ፡፡

1. የጊዜ አጠቃቀም ችግር የሚስተዋለው በማን ነው?

ሀ. በሁላችንም ለ. በአንዳንዶቻችን

ሐ. በብዙዎቻችን መ. በጥቂቶቻችን

2. «አጉል ልማድ» የተባለው ምንድን ነው?

ሀ. ከስራ ዘግይቶ መውጣት ለ. ቀጠሮ አለማክበር

ሐ. «የሀበሻ ቀጠሮ» ማለት መ. ጥቂት ሰርቶ ብዙለማትረፍ መመኘት

3. በምንባቡ ውስጥ ሠርግላይቀጠሮእንደማያከብሩ የተገለጹት የትኞቹ ናቸው?

ሀ. ታዳሚች ለ. ደጋሾች

ሐ. ሙሽሮች መ. አጃቢች

4. በሰዓቱ የሚገኙ ተማሪች ቁጥር ከሚያረፍዱ ተማሪች ብዛት አንጻርምን ያህል ነው?

ሀ. ጥቂት ነው ለ. የማይታወቅ ነው

ሐ. እኩል ነው መ. ብዙ ነው

5. በስራ ቦታ□ች ለጊዜ መባከን ምክንያት ያልሆነውየቱ ነው?

ሀ. በቀብር እያሳበቡ መውጣት ለ. ለሻይ ቡና መዝናኛ ክበብ ብዙ መቀመጥ

ሐ. ዘግይቶ መግባት መ. ዘግይቶ መውጣት

6. በምንባቡ ውስጥየቀጠሮ አከባበር ችግር ተብሎ ያልተጠቀሰው የቱ ነው?

ሀ. ዘግይቶ መገኘት ለ. ቀድሞ መምጣት

ሐ. መቅረት መ. ማርፈድ

7. የቀበሌ ስብሰባች በምን ያህል ሰዓት ዘግይተው ነውየሚጀመሩት?

ሀ. በአንድ ሰዓት ለ. በአስራሁለት ሰዓት

ሐ. በአራት ሰዓት መ. በስድስት ሰዓት

8. በአንቀጽ7 ‹‹ይኸው በሽታ›› ተብሎየተገለጸው ምንድን ነው?

ሀ. የጊዜ አከባበር ችግር ለ. የትምህርት አቀባበል ችግር

ሐ. ከትምህርት የመቅረት ችግር መ. አላፊ አግዳሚውን የመዛለፍችግር

ክፍል 2፡ የሚከተሉት ቃላትና ሐረጋት በምንባቡ ውስጥ ያላቸውን ፍች ጻፉ፡፡

1. ተዝናንቶ (አንቀጽ 3) ______________________________
2. የውሃ ሽታ(አንቀጽ 5) ______________________________
3. ማነቆ (አንቀጽ 8) ______________________________
4. የአደባባይ ሚስጥር(አንቀጽ 2) ________________________
5. ጉድፉችን (አንቀጽ 2) ______________________________
6. ሮጦ (አንቀጽ 1) ______________________________

ክፍል 3፡ በምንባቡ መሰረት ለሚከተሉት ጥያቄዎች መልስ ስጡ፡፡ መልሳችሁን ከየጥያቄዎቹ ቀጥሎ በተሰጡት ባዶ ቦታዎች ላይ ጻፉ፡፡

1. ለድህነታችንና ለኋላቀርነታችን አስተዋጽኦ ያደረገው ምንድን ነው?

____

2. በምንባቡ ውስጥ «...ችግራቸውን ታቅፈው ተኝተዋል፡፡» የተባሉት እነማን ናቸው?

____

3. ታዳሚውን ሳያንቆራጥጡ ላለመምጣት የወሰኑ ይመስላል የተባሉት እነማን ናቸው?

____

4. የጀመርኩትን ሥራ ላጠናቅቅ ብሎ ዘግይቶ የሚወጣው ሠራተኛ ምን ያህል ነው?

____

5. ጎህ ሲቀድ ከመኝታው የተነሳ ተማሪ ትምህርት ቤት የሚደርሰው መች ነው?

____

6. ለምንባቡየበለጠ ተስማሚየሚሆነውን ርዕስ ጻፉ፡፡

____

አባሪ ሸ

የናሙና ጥናት አንብቦ የመረዳት ችሎታ መለኪያ ፈተና

አዲስ አበባ ዩኒቨርሲቲ

ድህረምረቃ ትምህርት ቤት

ለአስራአንደኛ ክፍል ተማሪዎች የተዘጋጀ የአንብቦ መረዳት ችሎታ ፈተና

ድርጊት ሁሉ የሚከናወነው በጊዜ ተወስኖ ነው፡፡ ከጊዜ ውጭ የተደረገና ሊደረግ የሚችል ነገር የለም፡፡ ስለዚህ የጊዜ አጠቃቀም ተገቢ ትኩረት ይጠይቃል፡፡ ይሁንና ይህ ያልገባቸው ብዙ ሰዎች በጊዜ እየተቀደሙ የቆሙበት ቀርተዋል፡፡ ጊዜ ሮጦ የሚያስሮጥ ቸኩሎ የሚያስቸኩል መሆኑ ያልገባቸው ችግራቸውን ታቅፈው ተኝተዋል፡፡

የጊዜ አጠቃቀማችን ምን ይመስላል? ጠቃሚ ነው ጎጂ? የሚለው ጥያቄ ተገቢ መልስ የሚያሻው ነው፡፡ የቀጠሮ አከባበራችን ብዙ ጊዜ ተመዝኖ ‹‹የሀባሻ ቀጠሮ›› በሚል ተቀጽላ መጠራቱ የአደባባይ ሚስጥር ሆኗል፡፡ ግላዊና ማሕበራዊ ክንውን ለሚሹ ጉዳዮች ማነቆ የሆነው የጊዜ አጠቃቀምና የቀጠሮ አከባበር ጉድፋችን በብዙዎቻችን ዘንድ ጎልቶ ይታያል፡፡

በብዙዎቻችን ዘንድ ለተለያዩ ተግባራት የሚውልን ጊዜ የመመደብ ልማድ አልዳበረም፡፡ ሁሉም ነገር በተለምዶና በዘፈቀደ ይከናወናል፡፡ ለምሳሌ ጓደኛሞች ለጋራ ጉዳያቸው ለሚውል ጊዜ ትኩረት አይሰጡም፡፡ ቢሰጡም አብዛኞቹ ቀጠሮውን አያከብሩም፡፡ ለልዩ ልዩ ማሕበራዊ ተግባራት የተቃጠሩ ሰዎች በሰዓቱ አይገናኙም፡፡ አንዱ ቀድሞ ይገኛል፤ ሌላው ይዘገያል፤ ሌላው በተመቸው ሰዓትተዝናንቶ ብቅ ይላል፤ ወይ ጭራሹን ይቀራል፡፡

በባሕላዊና ማሕበረሰባዊ ክንውኖች ዘንድም የሚታየው፣ ይኸው ቅጥ ያጣ የጊዜ አጠቃቀም ነው፡፡ በአንድ ሰዓት ተብሎ የሚጠራው የዕድር ስብሰባ የሚጀምረው በአራት፤ ከፈጠነም በሦስት ሰዓት ነው፡፡ ምሣ የተጠራ እንግዳ በሰዓቱ እንደተገኘ ተጋባዥ ወደ ዘጠኝ

አሥር ሰዓት ገደማ እየተኩራራ ‹ከተፍ› ይላል፡፡ ብዙ ሕዝብ በፀሐይ እየተንቃቃ የሚጠብቃቸው ሙሽራና ሙሽሪት እንኳን በጥሪ ወረቀታቸው ላይ ካሰፈሩት ሰዓት ሳይመራርቁና ታዳሚውን ሳያንቆራጥጡ ላለመምጣት የወሰኑ ይመስል ጥፍት የማለታቸው ነገር እየተለመደ መጥቷል፡፡

በስብሰባዎችና በሥራ ቦታዎች አካባቢ የሚታየውም የጊዜ አከባበር አሳሳቢ እየሆነ ሄዷል፡፡ ስንትና ስንት ችግሮች ይቃለሉበታል፣ ብዙ የሀገር ጉዳዮች ይመረመሩበታል በተባለለት ስብሰባ የቀጠሮ ነገር ያው ‹የሀበሻ ቀጠሮ› ነው፡፡ ሰብሳቢው ሲገኝ፣ ተሰብሳቢዎች አይሟሉም፤ ተሰብሳቢዎች በጊዜ ሲገኙ፣ ሰብሰቢዎች የውሃ ሽታ ይሆናሉ፡፡ ከንጋቱ አሥራ ሁለት ሰዓት እየተባለ የሚለፈለፍላቸው የቀበሌ ስብሰባዎችና የሰልፍ ጥሪዎችም የሚጀመሩት በአራትና በአምስት ሰዓት አካባቢ ነው፡፡

በስራ ቦታዎች የሚታየውም ከዚህ የተለየ አይደለም፡፡ በሁለት ሰዓት ተኩል መጀመር ላለበት ሥራ በሁለት ተኩል ከእንቅልፉ የሚነቃውን ቤቱ ይቁጠረው፡፡ ወንበሩ ላይ ገና ተመቻችቶ ቁጭ ያላለ የቢሮ ሠራተኛ፣ ጥቂት ዐረፍተ ነገሮችን በመኪናዋ ያልጻፈች ተያቢና ሌሎችም በሻይና በቡና እያመሃኙ የመዝናኛ ክበብ ጠረጴዛዎችን የሙጥኝ ማለታቸው ለማንም የተደበቀ አይደለም፡፡ ዘግይቶ የመግባቱን ያህል የጀመርኩትን ሥራ ላጠናቅቅ ብሎ ዘግይቶ የሚወጣው ሠራተኛ በጣት የሚቆጠር ነው፡፡ አብዛኞቹ ሠራተኞች መውጫ ሰዓት ሳይደርስ እየተጠራሩና በቀብር እያሳበቡ ተያይዘው ሹልክ ማለቱን ተክነውበታል፡፡

በትምህርት ቤቶችም ይኸው በሽታ ተዛምቶ እየተፈታተነን ለመሆኑ ማለዳና በፈረቃ መለወጫ ሰዓት ላይ የትምህርት ቤቶችን በር ያየ የሚመሠክረው ነው፡፡ በሰዓቱ ተገኝቶ ዕውቀት ከሚቀስመው ተማሪ ፤ አውራ መንገድ ላይ ተኮልኩሎ ፀሐይ የሚሞቀውና አላፊ አግዳሚውን የሚዘልፈው ይበረክታል፡፡ አብዛኛው ተማሪ ‹ማርፈድ የስንፍና ምልክት ነው› የሚለውን በየመታወቂያው ላይ የሠፈረ ማሳሰቢያ ከቁም ነገር የቆጠረው

አይመስልም፡፡ ጎህ ሲቀድ ከመኝታው የተነሳ ተማሪ ትምህርት ቤት የሚደርሰው የመጨረሻ ደወል ከተደወለ በኋላ ነው፤ ለዚያውም ቁና ቁና እየተነፈሰ፡፡

ይህ ሁሉ ተደማምሮ ለድህነታችንና ለኋላቀርነታችን አስተዋጽኦ እንዳደረገ አይጠረጠርም ፡፡ በሌላ በኩል በሥልጣኔ ተራምደዋል የሚባሉት አገሮች ለዚህ ደረጃ የበቁት እያንዳንዷን ደቂቃና ሰዓት ባግባቡ በመጠቀማቸውና የሥራ ሰዓትን በማክበራቸው ነው፡፡ ስለሆነም እኛም የብልፅግና ማነቆ የሆነው ጥቂት ሰርቶ ብዙ የማትረፍ እንደዚሁም የጥናትና የሥራ ጊዜን በሰበብ አስባቡ በከንቱ የማባከንን አጉል ልማድ እርግፍ አድርገን በመተው ጊዜያችንን በአግባቡ ለመጠቀምና በቁም ነገር ላይ ለማዋል ታጥቀን እንነሳ፡፡

ክፍል 1: በምንባቡ ሃሳብ መሰረት ለሚከተሉት ጥያቄዎች ትክክለኛውን መልስ ምረጡ፡፡

ምርጫችሁን የመልሱን ፊደል በማክበብ ግለጹ፡፡

7. የጊዜ አጠቃቀም ችግር የሚስተዋለው በማን ነው?

ሀ. በሁላችንም ለ. በአንዳንዶቻችን

ሐ. በብዙዎቻችን መ. በጥቂቶቻችን

2. «አጉል ልማድ» የተባለው ምንድን ነው?

ሀ. ከስራ ዘግይቶ መውጣት ለ. ቀጠሮ አለማክበር

ሐ. «የሀበሻ ቀጠሮ» ማለት መ. ጥቂት ሰርቶ ብዙለማትረፍ መመኘት

3. በምንባቡ ውስጥ ሠርግላይቀጠሮእንደማያከብሩ የተገለጹት የትኞቹ ናቸው?

ሀ. ታዳሚች ለ. ደጋሾች

ሐ. ሙሽሮች መ. አጃቢች

4. በሰዓቱ የሚገኙ ተማሪች ቁጥር ከሚያረፍዱ ተማሪች ብዛት አንጻርምን ያህል ነው?

ሀ. ጥቂት ነው ለ. የማይታወቅ ነው

ሐ. እኩል ነው መ. ብዙ ነው

5. በስራ ቦታዎች ለጊዜ መባከን ምክንያት ያልሆነውየቱ ነው?

ሀ. በቀብር እያሳበቡ መውጣት ለ. ለሻይ ቡና መዝናኛ ክበብ ብዙ መቀመጥ

ሐ. ዘግይቶ መግባት መ. ዘግይቶ መውጣት

6. በምንባቡ ውስጥየቀጠሮ አከባበር ችግር ተብሎ ያልተጠቀሰ□የቱ ነው?

ሀ. ዘግይቶ መገኘት ለ. ቀድሞ መምጣት

ሐ. መቅረት መ. ማርፈድ

7. «...ችግራቸውን ታቅፈው ተኝተዋል፡፡» የተባሉት እነማን ናቸው?

ሀ. ቀጠሮ የማያከብሩት ለ. የጊዜ ተራማጅነት ያልገባቸው

ሐ. ዘግይተው ስራ የሚገቡ መ. «የሀበሻ ቀጠሮ» እያሉ የሚተርቱ

8. ለምንባቡየበለጠ ተስማሚየሚሆነውን ርዕስ ምረጡ፡፡

ሀ. የስራ ሰዓት ለ. የቀጠሮ አከባበር

ሐ. የስራ ባህል መ. የጊ□አጠቃቀም

9. የቀበሌ ስብሰባች በምን ያህል ሰዓት ዘግይተው ነውየሚጀመሩት?

ሀ. በአንድ ሰዓት ለ. በአስራሁለት ሰዓት

ሐ. በአራት ሰዓት መ. በስድስት ሰዓት

10. በአንቀጽ7 ‹‹ይኸው በሽታ›› ተብሎየተገለጸው ምንድን ነው?

ሀ. የጊዜ አከባበር ችግር ለ. የትምህርት አቀባበል ችግር

ሐ. ከትምህርት የመቅረት ችግር መ. አሳፊ አግዳሚውን የመዛለፍችግር

ክፍል 2፡ የሚከተሉት ቃላትና ሐረጋት በምንባቡ ውስጥ ያላቸውን ፍች ምረጡ፡፡ ምርጫችሁን የመልሱን ፊደል በማ□በብ ግለጹ፡፡

1. ተዝናንቶ (አንቀጽ 3)

ሀ. ተደስቶ ለ. እረፍት አድርጎ ሐ. ረጋ ብሎ መ. ፈጥኖ

8. የውሃ ሽታ(አንቀጽ 5)

ሀ. ሽታ ማጣት ለ. ጥም መቁረጥ ሐ. መግባት መ. መቅረት

9. ማነቆ (አንቀጽ 8)

ሀ. እንቅፋት ለ. መደላድል ሐ. ማንቁርት መ. መንገድ

10. የአደባባይ ሚስጥር(አንቀጽ 2)

ሀ. በግልጽ የማይወራ ለ. በአደባባይ የማይነገር ሐ. ድብቅ መ. ግልጽ

11. ጉድፋችን (አንቀጽ 2)

ሀ. ቆሻሻችን ለ. ችግራችን ሐ. በሽታችን መ. ባህላችን

ክፍል 3፡ በምንባቡ መሰረት ለሚከተሉት ጥያቄዎች መልስ ስጡ፡፡ መልሳችሁን ከየጥያቄዎቹ ቀጥሎ በተሰጡት ባዶ ቦታዎች ላይ ጻፉ፡፡

1. ለድህነታችንና ለኋላቀርነታችን አስተዋጽኦ ያደረገው ምንድን ነው?

____

2. የቀጠሮ አከባበራችን ተመዝኖ የተሰጠው ስያሜ ምንድን ነው?

____

3. ታዳሚውን ሳያንቀራጥጡ ላለመምጣት የወሰኑ ይመስላል የተባሉት እነማን ናቸው?

____

4. የጀመርኩትን ሥራ ላጠናቅቅ ብሎ ዘግይቶ የሚወጣው ሠራተኛ ምን ያህል ነው?

____

5. ጎህ ሲቀድ ከመኝታው የተነሳ ተማሪ ትምህርት ቤት የሚደርሰው መች ነው?

____

አባሪ ቀ

የራስመር ብልሃቶች አጠቃቀም መጠይቅና የንዑስ ስኬሎች አስተማማኝነት

Scale: Self-regulation

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
.875	.879	33

Sub-Scale: Planning

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
.611	.605	5

Sub-Scale: Environmental structuring

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
.744	.745	4

Sub-Scale: Organizing

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
.624	.628	5

Sub-Scale: Rhearsing

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
.727	.729	5

Sub-Scale: Monitoring

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
.531	.531	5

Sub-Scale: Seeking Assistance

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
.530	.530	4

Sub-Scale: Reward

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
.178	.201	5

አባሪ በ

የማንበብ ግለ-ብቃት እምነት መጠይቅና የንዑስ ሰኬሎች አስተማማኝነት

Scale: Self-efficacy

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
.848	.853	23

Sub-Scale: Progress

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
.745	.759	7

Sub-Scale: Observational comparison

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
.625	.636	5

Sub-Scale: Social feedback

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
.661	.668	5

Sub-Scale: Physiological state

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
.716	.726	5

አባሪ ተ

የቲ ቴስት ውጤት

Reading comprehension T-Test

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Reading Comprehension Literal meaning total score in 100%	Equal variances assumed	.116	.734	1.818	201	.071	6.2048	3.4135	-.5261	12.9356
	Equal variances not assumed			1.841	132.660	.068	6.2048	3.3712	-.4635	12.8730

Reading Comprehension Inferential meaning total score in 100%	Equal variances assumed	.108	.743	.756	201	.451	3.1652	4.1887	-5.0943	11.4247
	Equal variances not assumed			.748	125.332	.456	3.1652	4.2295	-5.2052	11.5356
Reading Comprehension Contextual meaning total score in 100%	Equal variances assumed	.210	.647	.099	201	.921	.4572	4.6257	-8.6640	9.5784
	Equal variances not assumed			.100	130.990	.921	.4572	4.5909	-8.6246	9.5390
Reading Comprehension test total score in hundred	Equal variances assumed	.213	.645	1.128	201	.261	3.7923	3.3634	-2.8398	10.4244
	Equal variances not assumed			1.131	129.537	.260	3.7923	3.3526	-2.8405	10.4252

Self-regulation T-Test

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Self-regulation scale total score	Equal variances assumed	2.813	.095	3.759	201	.000	10.0332	2.6690	4.7703	15.2961
	Equal variances not assumed			3.547	111.300	.001	10.0332	2.8286	4.4283	15.6380
Sum of Self-regulation, Planning and Goal	Equal variances assumed	.015	.902	1.969	201	.050	1.1697	.5941	-.0019	2.3412

setting items	Equal variances not assumed			1.979	130.120	.050	1.1697	.5912	.0001	2.3392
Sum of Self-regulation, Environmental structuring items	Equal variances assumed	8.924	.003	2.972	201	.003	1.5606	.5251	.5253	2.5959
	Equal variances not assumed			2.744	105.819	.007	1.5606	.5687	.4331	2.6882
Sum of Self-regulation, Organizing and Transforming items	Equal variances assumed	2.079	.151	1.971	201	.050	1.1087	.5625	-.0004	2.2178
	Equal variances not assumed			1.891	115.736	.061	1.1087	.5865	-.0529	2.2703
Sum of Self-regulation, Rehearsing and	Equal variances assumed	4.379	.038	3.882	201	.000	2.2435	.5780	1.1038	3.3832

Memorizing items	Equal variances not assumed			3.599	106.853	.000	2.2435	.6234	1.0077	3.4793
Sum of Self-regulation, Monitoring items	Equal variances assumed	.079	.779	2.174	201	.031	1.1377	.5233	.1059	2.1695
	Equal variances not assumed			2.136	122.831	.035	1.1377	.5326	.0835	2.1919
Sum of Self-regulation, Seeking assistance items	Equal variances assumed	4.208	.042	3.592	201	.000	1.7634	.4910	.7953	2.7316
	Equal variances not assumed			3.329	106.763	.001	1.7634	.5297	.7133	2.8136
Sum of Self-regulation, self-reward items	Equal variances assumed	.329	.567	2.105	201	.037	1.0495	.4987	.0662	2.0329

	Equal variances not assumed			2.039	118.672	.044	1.0495	.5146	.0305	2.0686

Self-efficacy T-Test

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Self-efficacy scale total score	Equal variances assumed	10.851	.001	1.459	201	.146	2.3654	1.6210	-.8309	5.5617
	Equal variances not assumed			1.316	100.431	.191	2.3654	1.7975	-1.2007	5.9315

Sum of Self-efficacy, Progress Items	Equal variances assumed	2.336	.128	1.825	201	.070	1.1141	.6106	-.0898	2.3181
	Equal variances not assumed			1.731	112.677	.086	1.1141	.6437	-.1612	2.3895
Sum of Self-efficacy, Observational Comparison items	Equal variances assumed	3.975	.048	.114	201	.909	.0536	.4700	-.8731	.9804
	Equal variances not assumed			.106	107.200	.916	.0536	.5062	-.9498	1.0571
Sum of Self-efficacy, Social Feedback items	Equal variances assumed	.481	.489	-.175	201	.861	-.0828	.4730	-1.0155	.8498
	Equal variances not assumed			-.175	128.105	.861	-.0828	.4735	-1.0197	.8541
Sum of Self-efficacy, Physiological State	Equal variances assumed	3.342	.069	2.143	201	.033	1.1806	.5508	.0945	2.2667

items	Equal variances not assumed			2.058	116.087	.042	1.1806	.5736	.0446	2.3166

አባሪ ቸ

የተዛምዶ ውጤት

Correlations of major variables

Correlations

		Self-regulation scale total score	Self-efficacy scale total score	Reading Comprehension test total score
Self-regulation scale total score	Pearson Correlation	1	.575**	.135
	Sig. (2-tailed)		.000	.054
	N	203	203	203
Self-efficacy scale total score	Pearson Correlation	.575**	1	.263**
	Sig. (2-tailed)	.000		.000
	N	203	203	203
Reading Comprehension test total score	Pearson Correlation	.135	.263**	1
	Sig. (2-tailed)	.054	.000	
	N	203	203	203

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