አዲስ አበባ ዩኒቨርሲቲ

የስነሰብዕ፣ የቋንቋዎች ጥናት፣ የጋዜጠኝነትና ተግባቦት ኮሌጅ

የአማርኛ ቋንቋ፣ ሥነጽሑፍና ፎክሎር ትምህርት ክፍል

የድኅረምረቃ መርሀ ግብር

የድጋፍ ብልሃቶች በአንብቦ የመረዳት ችሎታ እና ግለመር ማንበብ ላይ ያላቸው ተፅዕኖ፤ በ7ኛ ክፍል ተማሪዎች ተተኳሪነት

በራሔል ሲሳይ ተገኝ

አዲስ አበባ

ሰኔ 2016 ዓ.ም.

የድጋፍ ብልሃቶች በአንብቦ የመረዳት ችሎታ እና ግለመር ማንበብ ላይ ያላቸው ተፅዕኖ፤ በ7ኛ ክፍል ተማሪዎች ተተኳሪነት

አዲስ አበባ ዩኒቨርሲቲ
የስነሰብዕ፣ የቋንቋዎች ጥናት፣ የጋዜጠኝነትና ተግባቦት ኮሌጅ
የአማርኛ ቋንቋ፣ ሥነጽሑፍና ፎክሎር ትምህርት ክፍል

የድኅረምረቃ መርሀ ግብር

በተግባራዊ ስነልሳን የአማርኛ ቋንቋ ማስተማር የፍልስፍና ዶክትሬት ዲግሪ ማሟያ ጥናት

በራሔል ሲሳይ ተገኘ

የጥናቱ አማካሪ

ተባባሪ ፕሮፌሰር ተስፋየ ሸዋየ

አዲስ አበባ

ሰኔ 2016 ዓ.ም.

አዲስ አበባ ዩኒቨርሲቲ

የስነሰብዕ፣ የቋንቋዎች ጥናት፣ የጋዜጠኝነትና ተግባቦት ኮሌጅ

የአማርኛ ቋንቋ፣ ሥነጽሑፍና ፎክሎር ትምህርት ክፍል

የድኅረምረቃ መርሀ ግብር

"የድጋፍ ብልሃቶች በአንብቦ የመረዳት ችሎታ እና ግለመር ማንበብ ላይ ያላቸው ተፅዕኖ፤ በ7ኛ ክፍል ተማሪዎች ተተኳሪነት" በሚል ርዕስ የፍልስፍና ዶክትሬት ዲግሪ አማርኛን በማስተማር (TeAm) ማሟያ በራሔል ሲሳይ ተገኘ የቀረበው ይህ ጥናት የዩኒቨርስቲውን የጥራትና የወጥነት መስፈርት ስለማሟላቱ በፈታኞች ተረጋግጦ ተፈርሟል፡፡

የፈተና ቦርድ አባላት፤

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

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

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

ማረጋገጫ

“የድጋፍ ብልሃቶች በአንብቦ የመረዳት ችሎታ እና ግለመር ማንበብ ላይ ያላቸው ተፅዕኖ፤ በ7ኛ ክፍል ተማሪዎች ተተኳሪነት”፤ በሚል ርዕስ በአዲስ አበባ ዩኒቨርሲቲ የስነሰብዕ፣ የቋንቋዎች ጥናት፣ የጋዜጠኝነትና ተግባቦት ኮሌጅ የአማርኛ ቋንቋ፣ ሥነጽሑፍና ፎክሎር ትምህርት ክፍል አማርኛን በማስተማር መርሃግብር የፍልስፍና ዶክትሬት ዲግሪ ማሟያ ያቀረብኩት ይህ ጥናት ከዚህ በፊት በማንኛውም አካል ያልተሰራ የራሴ ወጥ ስራ መሆኑንና የተጠቀምኩባቸው ድርሳናትም በትክክል ዋቢዎች የተደረጉና አዲስ አበባ ዩኒቨርሲቲም የጥናቱ ህጋዊ የባለቤትነት መብት ያለው መሆኑን በፊርማዬ አረጋግጣለሁ፡፡

ስም፤ <u>ራሔል ሲሳይ ተገኝ</u>

ፊርማ፤-------------------------------

ቀን፤ ---------------------------------

ምስጋና

በመጀመሪያ ለዚህ ደረጃ እንድበቃና መልካሙን ነገር ሁሉ ላደረገኝ እግዚአብሔር ሁልጊዜ አመሰግነዋለሁ፡፡

በመቀጠል ይህ ጥናት ተጀምሮ እስኪጠናቀቅ ድረስ ረቂቁን በማረም፣ በማስተካከል ጠቃሚ ምክሮችንና ገንቢ አስተያየቶችን በመስጠት ድጋፋቸው ላልተለየኝ አማካሪዬ ተባባሪ ፕሮፌሰር ተስፋየ ሸዋየ ከልብ አመሰግናለሁ፡፡

በርዕስ አመራረጥ፣ በሴሚናር፣ በትልመ ጥናቱና በደረጃ ማበልጸጊያ ጊዜ ጠቃሚ ምክር በመስጠት ጊዜያቸውን ሰውተው ለደገፉኝ መምህሮቼ አመሰግናለሁ፡፡ ለዚህ ጥናት አዎንታዊ ሀሳባችሁን ላካፈላችሁኝ ለትምህርት ጓደኞቼ አቶ ግሩም ጥበቡና አቶ አያልሰው ይታየው ላመሰግናችሁ እወዳለሁ፡፡

በእውቀት፣ በገንዘብና በሞራል ሁሌም ከጎኔ የማትለየው ውድ ባለቤቴ ተሳካ መብራቱ (እጩ ዶክተር) ላንተ የሚበቃ የምስጋና ቃላት የለኝም፤ ፈጣሪ ይጠብቅህ፡፡ ብርታት ለሆኑኝ ልጆቼ ፅዮን፣ እዮብ፣ ሕይወትና ልዑል ተሳካ ፍቅራቸው እንደአበባ የሚፈነድቀውና ሁልጊዜም በፈገግታቸው ለሚያጅቡኝ እደጉልኝ እያልሁ ለእናንተም ምስጋና አቀርባለሁ፡፡ እንዲሁም ሁልጊዜም ድጋፋቸው ለማይለየኝ ለእናቴ ወ/ሮ እርጎ በየነና ለእህቴ መ/ርት የኔነሽ ተስፋው አመሰግናለሁ፡፡

ለጥናቱ መሳካት መረጃ በመስጠት ከፍተኛ ትብብርና ድጋፍ ላደረጉልኝ የአዲስተስፋ 1ኛ ደረጃ ርዕሰ መምህር፣ ለ7ኛ ክፍል አማርኛ ቋንቋ መምህርትና ተማሪዎች እጅግ አድርጌ አመሰግናለሁ፡፡ እንዲሁም ለጥናቱ የሚስፈልገኝን ወጭ በመሸፈን ትብብር ላደረጉልኝ ለአዲስ አበባ ዩኒቨርሲቲ እና ለወልዲያ ዩኒቨርሲቲ ምስጋና ማቅረብ እፈልጋለሁ፡፡

አህጽሮተጥናት

የዚህ ጥናት ዓላማ የድጋፍ ብልሃቶች የተማሪዎችን በአማርኛ ቋንቋ አንብቦ የመረዳት ችሎታ እና ግለመር ማንበብ ላይ ያላቸውን ተፅዕኖ መፈተሽ ነበር፡፡ ጥናቱ በዓይነቱ ቅደምተከተላዊ ቅይጥ (በአመዛኙ መጠናዊ) ሲሆን ቅድመና ድህረ ትምህርት ባለቁጥጥር ቡድን ፍትነት መሰል ንድፍን የተከተለ ነው፡፡ በ2015 ዓ.ም በአዲስአበባ ከተማ አስተዳደር፣ በጉለሌ ክፍለ ከተማ በአዲስተስፋ አንደኛ ደረጃ ትምህርትቤት የ7ኛ ክፍል ተማሪዎች ተሳትፈዋል፡፡ መረጃዎችን ለመሰብሰብም አንብቦ የመረዳት ችሎታ ፈተናና የግለመር ማንበብ መጠይቅ ጥቅም ላይ ውለዋል፡ ፡ ሌላው በአጋዥነት ድህረቡድን ተኮር ውይይት ተግባራዊ ሆኗል፡፡ እንዲሁም ሁለቱ ቡድኖች በተቀመጠላቸው የማስተማሪያ መንገድ መማራቸውን ለማረጋገጥ ሲባል ምልከታ ተካሂዷል፡፡ በቅድመ ፈተናና በቅድመ የጽሑፍ መጠይቅ የተገኙ ውጤቶች በጥንድና ነፃ ቲ-ትስቶች የትንተና ስልት እንዲሁም በድኅረ ፈተናና በድኅረ የጽሑፍ መጠይቅ የተገኙ ውጤቶች በጥንድ፣ ነፃ ቲ-ትስቶችና በአበር ልይይት ትንተና ስልቶች ተተንትነዋል፡፡ በተጨማሪም ከድህረቡድን ተኮር ውይይት የተገኙ አይነታዊ መረጃዎች በጭብጥ ትንተና ዘዴ ተተንትነዋል፡፡ ከትንተናው የተገኙት ውጤቶችም እንደሚያመለክቱት በቅድመፈተናና በቅድመየጽሑፍ መጠይቅ ቡድኖች ተመጣጣኝ አማካይ ውጤቶች ያስመዘገቡ ሲሆን፤ በድኅረ ፈተና አንብቦ የመረዳት ችሎታና አንብቦ የመረዳት ንዑስ ክሂሎች፣ በድኅረ የጽሑፍ መጠይቅ ግለመር ማንበብ የሙከራ ቡድኑ ተማሪዎች ከቁጥጥር ቡድኑ ተማሪዎች ጉልህ የሆነ ልዩነት አሳይተዋል ($P= <0.05$)፡፡ ይህም ውጤት በድጋፍ ብልሀቶች መማር የተማሪዎችን አንብቦ የመረዳት ችሎታና ግለመር ማንበብን ከማሻሻል አኳያ ጉልህ አስተዋጽኦ እንዳለው ጠቁሟል፡፡ በተገኙት ውጤቶች በመመስረት የመፍትሄ ሀሳቦችና የጥናት ጥቆማዎች ተሰጥተዋል፡፡

የይዘት ማውጫ

ርዕስ **ገፅ**

ምስጋና -- iii

አፅህሮተ ጥናት -- iv

የይዘት ማውጫ -- v

የሰንጠረዥ ማውጫ -- viii

ምዕራፍ አንድ፡- መግቢያ

1.1. የጥናቱ ዳራ -- 1

1.2. የጥናቱ መነሻ ምክንያት -- -6

1.3. የጥናቱ ዓላማ -- 12

1.4. የጥናቱ ጠቀሜታ --- 13

1.5. የጥናቱ ወሰን -- 14

1.6. የጥናቱ ውስንነት -- 14

1.7. የቁልፍ ቃላት ብያኔ --- 15

ምዕራፍ ሁለት፡- የተዛማጅ ድርሳናት ክለሳ

2.1. የጥናቱ ንድፈሃሳባዊ መነሻ -- 16

2.2. የድጋፍ ብልሀቶችና አንብቦ የመረዳት ችሎታ-- 20

2.3. የድጋፍ ብልሀቶችና አንብቦ የመረዳት ክሂሎች -- 34

2.4. የድጋፍ ብልሀቶችና ግለመር ማንበብ -- 37

2.5. የጥናቱ ጽንሰሃሳባዊ ማሕቀፍ -- 41

ምዕራፍ ሶስት፡- የአጠናን ዘዴ

3.1. የጥናቱ ንድፍ -- 45

3.2. የተሳታፊዎች አመራረጥ-- 45

3.3. የመረጃ መሰብሰቢያ ዘዴዎች -- 46

3.3.1. ቅድመትምህርትና ድህረትምህርት ፈተናዎች -- 46

3.3.2. የፅሁፍ መጠይቅ -- 51

3.3.3. የቡድን ተኮር ውይይት -- 53

3.4. የምንባቦችና መልመጃዎች አዘገጃጀት -- 53

3.5. የአጠናን ሂደቶች -- 54

3.6. የመረጃ አተናተን ስልት --- 60

3.7. የጥናቱ ስነምግባራዊ ሁኔታ -- 63

3.8. ከናሙና ጥናቱ የተገኙ ተሞክሮዎች --- 64

ምዕራፍ አራት፡- የጥናቱ ውጤት ትንተናና ማብራሪያ

4.1. የጥናቱ ውጤት ትንተና -- 66

4.1.1. አንብቦ የመረዳት ችሎታን በተመለከተ -- 66

4.1.2. አንብቦ የመረዳት ንዑስ ክሂሎችን በተመለከተ -- 71

4.1.3. ግለመር ማንበብን በተመለከተ -- 78

4.2. የውጤት ማብራሪያ -- 82

4.2.1. የድጋፍ ብልሃቶች የተማሪዎችን አንብቦ የመረዳት ችሎታ ከማዳበር አንፃር ------- 82

4.2.2. አንብቦ የመረዳት ንዑስ ክሂሎችን ከማዳበር አንፃር ----------------------------------- 85

4.2.3. የድጋፍ ብልሃቶች የተማሪዎችን ግለመር ማንበብ ከማዳበር አንፃር ---------------- 86

ምዕራፍ አምስት፡- ማጠቃለያ፣ መደምደምያና የመፍትሄ ሀሳብ

5.1. ማጠቃለያ --- 89

5.2. መደምደሚያ -- 91

5.3. የመፍትሄ ሀሳቦች --- 92

ዋቢዕ ሁፎች --
94

አባሪዎች

አባሪ ሀ፡- ቅድመና ድህረ ትምህርት አንብቦ የመረዳት ችሎታ መለኪያ ፈተና ---------------
106

አባሪ ሀ1፡- ቅድመ ትምህርት አንብቦ የመረዳት ችሎታ መለኪያ ፈተና -----------------------
106

አባሪ ሀ2፡- ድህረትምህርት አንብቦ የመረዳት ችሎታ መለኪያ ፈተና ------------------------- 110

አባሪ ለ፡- የተማሪዎችን ግለመር ማንበብ መለኪያ መጠይቅና የመጠይቁ አዘገጃጀት ---------
114

አባሪ ለ1፡- የተማሪዎችን ግለመር ማንበብ መለኪያ መጠይቅ በአማርኛ ---------------------- 114

አባሪ ለ2፡- የተማሪዎችን ግለመር ማንበብ መለኪያ መጠይቅ ሲዘጋጅ የባለሙያዎች ግብረመልስ ማጠቃለያ --
116

አባሪ ለ3፡- የተማሪዎች ግለመር ማንበብ መለኪያ ተገቢነት -------------------------------------
120

አባሪ ሐ፡- አንብቦ የመረዳት ፈተናዎቹን የይዘት ተገቢነት ለመገምገም ለባለሙያዎች የቀረበ ቅጽ እና የሰጡት ምላሽ --
122

አባሪ ሐ1፡- አንብቦ የመረዳት ፈተናዎቹን የይዘት ተገቢነት ለመገምገም ለባለሙያዎች የቀረበ ማመሳከሪያ ቅጽ --
122

አባሪ ሐ2፡- ስለአንብቦ መረዳት ፈተናዎቹ የይዘት ተገቢነት የባለሙያዎች ምላሽ ------------ 123

አባሪ መ፡- በድጋፍ ብልሀቶች ለምታስተምረው መምህርትና ለሙከራ ቡድኑ የተዘጋጀ ማሰልጠኛ ፅሁፍ --
124

አባሪ መ1፡- በድጋፍ ብልሀቶች ለምታስተምረው መምህርት የተዘጋጀ ማሰልጠኛ ፅሁፍ ---- 124

አባሪ መ2፡- ለሙከራ ቡድኑ የድጋፍ ብልሃቶችን ተጠቅመው የአንብቦ መረዳት ተግባራትን መስራት እንዲችሉ ለማድረግ የቀረበ ፅሁፍ --- 135

አባሪ ሠ፡- የሙከራና የቁጥጥር ቡድኖች የክፍል ውስጥ ምልከታ መከታተያ ቅፅ ------------ 139
አባሪ ሠ1፡- የሙከራ ቡድን የክፍል ውስጥ ምልከታ መከታተያ ቅፅ -------------------------- 139
አባሪ ሠ2፡- የቁጥጥር ቡድን የክፍል ውስጥ ምልከታ መከታተያ ቅፅ ------------------------ 140
አባሪ ረ፡- ከተማሪዎች ጋር የተካሄደ የቡድን ተኮር ውይይት ----------------------------------- 141
አባሪ ሰ፡- የምርምር ተሳትፎ ፈቃደኝነት መግለጫ ቅፅ --- 145
አባሪ ሸ፡- አንብቦ የመረዳት ችሎታ ፈተናዎች (የውጤት ስርጭት ወጥነትና ሌቨን ቴስት)-- 146
አባሪ ቀ፡- ግለመር የማንበብ መጠይቅ (የውጤት ስርጭት ወጥነትና ሌቨን ቴስት------------ 149

የሰንጠረዥ ማውጫ

ርዕስ **ገፅ**

ሰንጠረዥ 1፡- በቡድኖች መካከል የቅድመና ድህረትምህርት አንብቦ የመረዳት ችሎታ ውጤትንፅፅር (በነፃ ቲቴስት) -- 67
ሰንጠረዥ 2፡- እያንዳንዱ ቡድን ቅድመና ድህረትምህርት አንብቦ የመረዳት ችሎታ ውጤት ንፅፅር (በጥንድ ቲ-ቴስት) -- 68
ሰንጠረዥ 3፡- ድህረትምህርት አንብቦ የመረዳት ችሎታ ውጤት ንፅፅር (አበር ልይይት ትንተና) --- 69
ሰንጠረዥ 4፡- በቡድኖች መካከል የቅድመትምህርት አንብቦ የመረዳት ንዑስ ክሂሎች

ውጤት ንፅፅር (በነፃ ቲቴስት) -- 71
ሰንጠረዥ 5፡- በቡድኖች መካከል የድህረትምህርት አንብቦ የመረዳት ንዑስ ክሂሎች ውጤት ንፅፅር (በነፃ ቲቴስት) -- 72
ሰንጠረዥ 6፡- የቁጥጥር ቡድን ቅድመና ድህረትምህርት አንብቦ የመረዳት ንዑስ ክሂሎች ውጤት ንፅፅር (በጥንድ ቲ-ቴስት) -------------------------------- 74
ሰንጠረዥ 7፡- የሙከራ ቡድን ቅድመና ድህረትምህርት አንብቦ የመረዳት ንዑስ ክሂሎች ውጤት ንፅፅር (በጥንድ ቲ-ቴስት) ---------------------------------- 74
ሰንጠረዥ8፡- ድህረትምህርት አንብቦ የመረዳት ንዑስ ክሂሎች ውጤት ንፅፅር (አበር ልይይት ትንተና) -- 75
ሰንጠረዥ 9፡- በቡድኖች መካከል የቅድመና ድህረትምህርት ግለመር ማንበብ ውጤት ንፅፅር (በነፃ ቲቴስት) --- 78
ሰንጠረዥ 10፡- እያንዳንዱ ቡድን ቅድመና ድህረትምህርት ግለመር ማንበብ ውጤት ንፅፅር (በጥንድ ቲ-ቴስት) --- 79
ሰንጠረዥ 11፡- ድህረትምህርት ግለመር ማንበብ ውጤት ንፅፅር (አበር ልይይት ትንተና) --- 80

ምዕራፍ አንድ

መግቢያ

1.1. የጥናቱ ዳራ

በቋንቋ ትምህርት ትኩረት ከሚሰጣቸው ክሂሎች መካከል አንዱ የማንበብ ክሂል ነው፡፡ አንብቦ መረዳት ደግሞ በማንበብ ትምህርት ውስጥ ወሳኝ ክሂል ከመሆኑም በላይ የማንበብ ትምህርት የመጨረሻው ግብ ነው (አርምብሩስተር እና ሌሎች፣ 2001፤ ሀርመር፣ 2001፤ ስነው፣ 2002፤ ስነው እና ስዊት፣ 2003)፡፡ ክሂሉም ተማሪዎች ስላነበቡት ፅሑፍ ግንዛቤ የሚጨብጡበት፣ የሚፈለገውን መረጃ ለይተውና ፈልፍለው ማውጣት የሚችሉበት ነው (ቸር፣ 2002፤ ስነው እና ስዊት፣ 2003) ፡፡ ስለሆነም አንብቦ መረዳት ከፅሁፍ ጋር በሚደረግ መስተጋብር ለቀረበው ሀሳብ ትርጉም በመስጠትና በማዋቀር የመረዳት ሂደትን የሚመለከት ጥልቅና ውስብስብ ክሂል በመሆኑ አዕምሯዊና ማህበራዊ ተግባሮችን አቀናጅቶ የሚይዝ ነው፡፡

የቋንቋ ትምህርትን ለማስተማር በየዘመኑ ጥቅም ላይ የዋሉና በአንብቦ መረዳት ትምህርት አቀራረብና ውጤታማነትን አስመልክቶ የተለያዩ ምርምሮች የተካሄዱባቸው ንድፈ ሀሳቦች ያሉ ሲሆን፣ ከእነዚህም መካከል ባህሪያውያን፣ አዕምሯውያንና ማህበረግንባታውያን በዋናነት ይጠቀሳሉ፡፡

የመጀመሪያው የባህሪያውያን የመማር ንድፈ ሀሳብ ሲሆን አንደምታውም ሰዎችንና እንስሳትን ማጥናት የሚቻለው በሚታይ ባህሪ እንጂ በአእምሮ ውስጥ ያለን አእምሯዊ ክንውን መሰረት በማድረግ አይደለም የሚል ነው፡፡ በዚህም መማር የባህሪ ምስረታ ሲሆን ድግግሞሽ፣ ማነቃቃትና ምላሽ መስጠት ለቋንቋ መማር ወሳኝ ተግባራት ናቸው ተብሎ ይታመናል (ብራውን፣ 2000)፡፡ በዚህ አተያይ ቋንቋን መማር ትኩረት የሚያደርገው ችግርን ለመፍታት አይደለም ይልቁንም ባህሪያዊ መረጃንና ብቃትን ለማጉልበት ነው፡፡ በመሆኑም በቋንቋ መማሪያ ክፍሎች ውስጥ የማንበብ ትምህርት አቀራረብ ስልቶች ሚና ላይ በርካታ ክርክሮች ተደርገዋል፡፡ የማንበብ ክሂል ትምህርትም ከዝርዝር ወደ አጠቃላይ የሚያድግ ሆኖ ሂደቱ ከድምፅ ጀምሮ ከፍ እያለ የሚሄድና የትምህርት ሂደቱም በተማሪዎቹ ሳይሆን በክፍል መምህሩ የበለጠ የሚመራ ነው፡፡ በዚህም በመማር ማስተማሩ ሂደት መምህሩ መረጃ አቀባይ ተማሪዎቹ ደግሞ ፍዝ የመረጃ ተቀባይ ናቸው (አሌክሳንደር እና ፎክስ፣ 2004)፡፡ በባህሪያውያን አተያይ የማንበብ ሂደት ከእይታ መረጃ በመነሳት አንባቢን በማነቃቃት ፍቺን መልሶ ማዋቀርና መገንዘብ ያስችላል የሚል ነው፡፡ አንብቦ የመረዳት

ትምህርትም የሚካሄደው፣ በጽሑፉ ውስጥ የሚገኙ የቋንቋ አሀዶችን ለምሳሌ:- ድምጾችን፣ ምዕላዶችን፣ ቃላትን፣ ወዘተ. በመለየት በትክክል አንብቦ ፍቻቸውን በመረዳት ላይ ያተኩራል። የተማሪው ግንዛቤም የሚወሰነው በሚታዩ ችሎታዎች ነው፣ ለምሳሌ የቃል ንባብ እንዲያነብ በማድረግ የሚለካ ነው። ከማንበብ ትምህርት ጋር በተያያዘ በርካታ ትችቶችና ወቀሳዎች ተነስተውበታል። ይኸውም የባህሪያውያን አቋም በንባብ ላይ ያተኮረ ሜካኒካዊ ነው ተብሎ ተወቅሷል። ለምሳሌ፣ የባህሪያውያንን እይታ ገለልተኛ፣ ልዩ፣ በጣም ጠባብና በአቋም ደረጃ ግለሰባዊ እንደሆነ በቪጎትስኪ (1962) ተተችቷል። በጥቅሉ ቋንቋን ያህል ውስብስብ ነገር በመደበኛ ማነቃቂያና ምላሽ ብቻ ይለመዳል ብሎ ማሰቡ ንድፈሀሳቡን አስወቅሶታል።

ከባህሪያውያን ቀጥሎ ብቅ ያለው የአዕምሯውያን ንደፈሀሳብ ነው፤ የሚያተኩረውም አንድ ተማሪ መረጃ እንዴት እንደሚቀበል፣ በአዕምሮ ውስጥ እንዴት እንደሚሰራና ከቀደመው ዕውቀት ጋር እንዴት እንደሚዛመድ በአጠቃላይ የዕውቀት ግኝት እንዴት እንደሚከናወንና በአእምሮ እየተቀዳ ጥቅም ላይ እንዴት እንደሚውል የራሱን ምላሽ ይሰጣል (ብራውን፣ 2000)። ተነሳሽነት፣ ሐሳብ፣ ፅብረቃ፣ አዕምሮ፣ ትውስታ፣ አመለካከት ወዘተ. በሚሉ የማይታዩ የአዕምሮ ተግባራት የሚያተኩር ሆኖ የቋንቋ ለመዳ ከአዕምሮ ተግባር ጋር በእጅጉ የተቆራኘ ነው ብሎ ያምናል። በዚህም ለንባብ የቀረበው ጽሁፍ ትርጉም የሚኖረው አንባቢው የቀደመ እውቀቱን ተጠቅሞ የቀረበውን ጽሁፍ መረዳት ሲችል ነው። ነገር ግን የትርጉሙን ትክክለኛነት ለማረጋገጥ የሚያስችል መለኪያ የለውም፤ በአዕምሮ ውስጥ መረጃ እንዴት መከማቸት እንዳለበትና እንደገና እንደሚመነጭ ያስቀመጠው ምላሽ ባለመኖሩ ይተቻል። እንዲሁም አዕምሯዊ ንድፈሀሳብ አንብቦ የመረዳት ሂደቶችን ከመጠን በላይ በግለሰብ ላይ ብቻ ጥገኛ ከማድረጉም በላይ በአንብቦ መረዳት ላይ ተጽእኖ የሚያሳድሩ ማህበራዊና አውዳዊ ሁኔታዎችን ችላ ማለቱ ተወቃሽ ያደርገዋል (ጌይ፣ 2001)። ንድፈሀሳቡ የአንባቢን ዘላቂ ተሳትፎና መረዳት ላይ ከፍተኛ ተጽዕኖ ሊያሳድሩ የሚችሉ አነቃቂ፣ አነሳሽና ስሜታዊ ሁኔታዎችን በበቂ ሁኔታ ሳይመዘን እንደ ትኩረት፣ ትውስታ እና ግንዛቤን በመሳሰሉ የአእምሮ ሂደቶች ላይ ያተኩራል (አፍለርባች እና ሌሎች፣2008)።

በጥቅሉ ሁለቱም ንድፈሀሳቦች የተማሪዎችን ንቁ ሚና ወይም የማህበራዊ መስተጋብር አውዶች በእለት ተእለት ትምህርታዊ ሁኔታዎች ውስጥ ያለውን ተጽእኖ ማንጸባረቅ አልቻሉም።

ሌላው የማንበብ ትምህርት ማህበራዊና መስተጋብራዊ እንዲሆን የሚጥረው በ ቪጎትስኪ የተመሰረተው የማህበረግንባታውያን የመማር ንድፈሃሳብ በመሆኑ በዚህ ጥናት ተተኳሪ ሆኗል። ይህ ንድፈሀሳብ ሁለት ዋና ዋና ፅንስሀሳቦችን ማለትም የቅርርብ እድገት ክልልን (Zone of Proximal Development-ZPD) እና ድጋፍን (scaffolding) ይይዛል (ዶሊትል እና ሌሎች፣ 2006)። የቅርርብ እድገት ወሰን በግንባታውያን ንድፈሃሳብ ውስጥ ቁልፍ ጽንስ ሃሳብ በመሆኑ የተማሪዎችን የመማር ሂደት በማመቻቸት በኩል መምህሩ የሚኖረውን ወሳኝ ሚና የሚያመላክት ነው። ይህ ማሕቀፍ ለድጋፍ ጽንስ ሃሳብ ምሰሶ ነው (ሁንግ፣ 2003፤ ላንቶልፍ እና ቶርን፣ 2006፤ ላንቶልፍ እና ፖኔር፣ 2008፤ ጋፋር እና ደህቃን፣ 2013)። የቅርርብ እድገት ማሕቀፍ አንድ ተማሪ ከሌሎች እውቀቱ ካላቸው ጋር በመተጋገዝ ሊሰራው የሚችለውን ተግባር ያለ ሌሎች እገዛ ራሱ ብቻ ሊሰራው ከሚችለው አንጻር የሚኖረውን ልዩነት ለማየት የሚረዳ ነው። የቅርርብ እድገት ማሕቀፍ ተማሪዎች በመምህራንና በሌሎች እውቀቱ ባላቸው ሰዎች በማይታገዙበት ወቅት ያላቸውን የመስራት አቅም ይመረምራል። በዚህ ማሕቀፍ አመክንዮት መሰረትም ተማሪዎች በተወሰነ ደረጃ በመምህራን በሚደገፉበት ወቅት ከመምህራን ድጋፍ ካላገኙ ሌሎች ተማሪዎች የተሻለ እንደሚሰሩና ውጤታማ እንደሚሆኑ ያሳያል (ዙዌንገር እና ሚለር፣ 2006)።

በማህበረግንባታውያን እይታ፤ ተማሪዎች ችሎታ ካላቸው ጎልማሶች፣ ወላጆች፣ አስተማሪዎች ወይም እኩዮች ጋር ሲገናኙ አንብቦ መረዳታቸው ይሻሻላል ተብሎ ይታመናል። በዚህ ፅንሰሀሳብ፣ ድጋፍ የንባብ እድገት በተገቢው ሁኔታ እንዲከናወን ቅድመ ሁኔታ ነው (ላንቶልፍ፣ 2006)። ድጋፍ ማለት ተማሪዎች በጥረታቸው ሊተገብሩት ከሚችሉት በተሻለ የመማር ግቦችን ለማሳካት የሚያስችላቸውን ምቹ ሁኔታ ለመፍጠር በጥንቃቄ የሚዘጋጅ የመምህር ድጋፍ ነው (ውድ እና ሌሎች፣ 1976፤ ስቲንቢክ እና ሌሎች፣ 2012፤ ቫን ደ ፖል እና ሌሎች፣ 2014፤ ሙሆነን እና ሌሎች፣ 2016)። ይህ ትርጓሜ አፅንዖት የሚሰጠው በመምህራን ድጋፍ አሰጣጥና በተማሪዎች መማር መካከል ባለው መስተጋብር ላይ ሲሆን ተማሪዎች ከፍተኛ የአስተሳሰብ ደረጃ ያላቸውን ክሂሎች እንዲማሩ ለመርዳትና በዚህ አስተሳሰብ መስመር ለመምራት የሚያገለግሉ ብልሃቶችን መምህራን በጥንቃቄ መንደፍ እንዳለባቸው ጭምር ነው። የድጋፍ ብልሀቶች (እንደ ሞዴል ማሳየት፣ ዳራዊ እውቀት መቀስቀስ፣ ጥያቄ መጠየቅ፣ ምናባዊ ምስል መጠቀምና ስዕላዊ የሃሳብ ማደራጃዎች መጠቀም ወዘተ.) መምህራን ለተማሪዎች አዳዲስ ክሂሎችን፣ ጽንሰ ሀሳቦችንና ግንዛቤዎችን ለማስጨበጥ የሚያደርጉትን የእገዛና የድጋፍ አሰራር ሂደትን ያመለክታሉ። የድጋፍ ብልሃቶች ከደረጃ ወደ ደረጃ (ከከፍታ ወደ ከፍታ) ሽግግርን ያሳያሉ። እንደነዚህ አይነት የድጋፍ

ብልሀቶች ተማሪዎች በራሳቸው ትምህርቱን መማርና መምራት ሲችሉ ቀስበቀስ እንዲቋረጡ ይደረጋል (ዩቢታ፣ 2018)። ነገር ግን መምህራን አስፈላጊ ሲሆን ቀጣይነት ያለው ድጋፍ አያደርጉም ማለት አይደለም (ጊቦንስ፣ 2002)።

ስለሆነም ድጋፍ በራሱ ግብ ሳይሆን ወደ ሆነ ግብ ለመድረስ የሚያገለግል መሣሪያ ነው። ድጋፉ ተማሪዎች የተወሰኑ ጉዳዮችን በግርድፉ ከማከናወን ይልቅ ልዩ ልዩ ችግሮችን ለመፍታት (ለምሳሌ በማንበብ ሂደት የሚያጋጥማቸውን ችግር)፣ ተግባራትን ለማከናወንና መረጃን ለመተንተን የመማር እድልንም ለማግኘት ያስችላቸዋል። ድጋፍ ተማሪዎች ወደ አዳዲስ ክሂሎች፣ ጽንሰ-ሀሳቦች ወይም የመረዳት ደረጃዎች እንዲሄዱ የሚረዳ ልዩ የትምህርት መሳሪያ መሆኑን (ጊቦንስ፣ 2012) በአፅንዖት ይገልፃሉ። ድጋፍ በወላጆችና የተሻለ ክህሎት ባላቸው በተመሳሳይ ክፍል ውስጥ ባሉ እኩዮች የሚሰጥ ቢሆንም በአግባቡ የታቀደ ድጋፍ በአብዛኛው የሚሰጠው በመምህራን ነው (ቤንሰን፣ 1997፤ ዊኒፐስ፣ 2000)። በተገቢ ሁኔታም የተደራጀ ድጋፍ የተማሪዎችን መማር ያሻሽላል፤ የተነቃቃ የመማር አውድን ይፈጥራል፤ የመስራት ተነሳሽነትና እምነትን ያጎለብታል፤ አዳዲስ ክሂሎችንም እንዲያዳብሩ ያስችላል፤ ስኬታማና ግለመር ተማሪ እንዲሆኑ ያስችላል (ቫካ፣ 2008፤ ዩቢታ፣ 2018፤ ሜዜክ እና ሌሎች፣ 2022፤ ሳፋዲ እና ራባህ፣ 2012፤ ሪቤ እና ቤዛኒላ፣ 2013፤ ካኛቢ እና አባሲያ፣ 2013፤ ሺርዛድ እና ኢባዲ፣ 2019፤ ቼን፣ 2021)።

ከማህበረግንባታውያን እይታ አንፃር ሌላው ትኩረት የሚደረግበት ግለመር ሲሆን በቪጎትስኪ ግለመር እንደአንድ ነጠላ ባህሪ (trait) የሚታይ ሳይሆን፤ ይልቁንም "ከፍተኛ የአእምሮ ተግባራት" (higher mental functions) ተብሎ የሚጠራ ልዩ የሰው ልጅ የብቃት ስብስብ መፈጠሩን የሚያመለክት ወሳኝ እድገት ነው። ንድፈሃሳቡ ቋንቋን በመማር ሂደት የማህበራዊና ባህላዊ መስተጋብር አውድን ሚና አጽንዖት በመስጠት የስነልቦናዊ-ስነልሳን (psycholinguistic) ገለጻ ከመስጠቱም በላይ፤ የልጆችን ግለመር (self_regulation) እድገት በማህበራዊ አውድ ውስጥ እንደሚገነባ ይጠቁማል (ቪጎትስኪ፣ 1978)። ይህ ማለት የግለመር እድገት ልጆች ሲያድጉ በድንገት የሚመጣ ታምራዊ ነገር ሳይሆን በመደበኛነት ወይም መደበኛ ባልሆነ መልኩ፤ በክፍል ውስጥ፣ በቤተሰብ እና በአቻ ቡድኖች ባሉ ማህበራዊ አውዶች ውስጥ የሚገነቡት መሆኑን ቦድሮቫ እና ሊኦንግ (2006) ያስረዳሉ። የድጋፉም የመጨረሻ ግብ ተማሪዎቹን ግለመር ማድረግ መሆኑን በርካታ የጥናቶች ግኝቶች አስረጂዎች ናቸው (ሃሞንድ፣ 2001፤ ሜዜክ እና ሌሎች፣ 2022፤ ሸርሞሃማዲ እና ሳሊሂ፣ 2017፤ ሺርዛድ እና ኢባዲ፣ 2019፤ ቫካ፣ 2008፤ ዩቢታ፣ 2018)። በንባብ ትምህርት አውድም ተማሪዎችን በመደገፍ ከሚመጡ ጠቃሚ ግቦች ውስጥ አንዱ ግለመር

ማንበብን ማዳበር መሆኑን (ቺዩ፣2012፤ ሜዜክ እና ሌሎች፣ 2022፤ ሽርሞሃማዲ እና ሳሊሂ፣ 2017፤ ሺርዛድ እና ኢባዲ፣ 2019) የሚደግፍ ሐሳብ አቅርበዋል።

የምርምር ውጤቶች የድጋፍ ብልሃቶች ከአንብቦ መረዳት ጋር ሲገናኙ የአመቻችነት ሚና እንዳላቸው ያሳያሉ። ስለሆነም በቋንቋ ክፍሎች ውስጥ በመምህር ድጋፍና በተማሪ አንብቦ መረዳት ትምህርት መካከል ያለው ግንኙነት ከቅርብ ዓመታት ወዲህ የባለሙያዎችን ትኩረት እየሳበ መጥቷል (ዋልኪ እና ቫን ሊየር፣ 2010፤ ኤልዳ እና ሌሎች፣ 2022)። ሆኖም፣ በአንደኛ ደረጃ ትምህርትቤት በቋንቋ የክፍል ውስጥ መቼት አንብቦ የመረዳት ችሎታ ዝቅተኛ በመሆኑ ተማሪዎች በተሳካ ሁኔታ አንብበው እንዲረዱ ማድረግ በጣም አስፈላጊ ነው።

ማንበብ በክፍልና ከክፍል ውጪ የቋንቋ ትምህርትንም ሆነ ሌሎች ትምህርቶችን በብቃት ለመከታተልና የህይወት አቅጣጫን ውጤታማ ለማድረግ ወሳኝ ክሂል ነው (ሀርመር፣ 2001፤ ቸር፣ 2002፤ ስነው እና ስዊት፣ 2003)። የማንበብ ክሂል ሰዎች ቋንቋን ለመማር ከሚገደዱባቸው ምክንያቶች አንዱ ነው። በመጀመሪያ የትምህርት ርከን ላይ ማንበብ የቻሉ ተማሪዎች ለወደፊቱ የትምህርትና የህይወት ስኬታቸው አይነተኛ ሚና እንደሚጫወት የተለያዩ ጥናቶች ያስረዳሉ (ሌቪን እና ሌሎች፣ 2000፤ ብሔራዊ የንባብ ፓነል፣ 2000፤ ስነው፣ 2002)። ከዚህ አንፃር በመጀመሪያ ደረጃ ትምህርትቤት ውስጥ የማንበብ ክሂልን በተሻለ መንገድ ማስተማር እጅግ አስፈላጊና ትኩረት ሊደረግበት የሚገባ ተግባር እንደሆነ (ዘላለም፣ 2009) ይገልፃሉ።

ከማንበብ ክሂል ዓላባዎች መካከል አንዱ አንብቦ የመረዳት ክሂል ሲሆን በንባብ ትምህርት ውስጥ ወሳኝ ክሂል ከመሆኑም በላይ የማንበብ ትምህርት የመጨረሻ ግብም ነው (አርምብሩስተር እና ሌሎች፣ 2001፤ ሀርመር፣ 2001፤ ስነው፣ 2002፤ ስነው እና ስዊት፣ 2003)። ይህ ክሂል ተማሪዎች ስላነበቡት ፅሑፍ ግንዛቤ የሚጨብጡበት፣ የሚፈለገውን መረጃ ለይተውና ፈልፍለው ማውጣት የሚችሉበት ነው (ቸር፣ 2002፤ ስነው እና ስዊት፣ 2003)። አንብቦ መረዳት ከፅሁፍ ጋር በሚደረግ መስተጋብር ለቀረበው ሀሳብ ትርጉም በመስጠትና በማዋቀር የመረዳት ሂደትን የሚመለከት ጥልቅና ውስብስብ ክሂል ነው። ስለሆነም ይህንን ውስብስብ ክሂል ለማዳበር የሚያስችል ብልሃት መፈለግ ይገባል።

በመሆኑም በዚህ ጥናት፣ የማንበብ ብልሃቱን በቀጥታ ለማስተማር በድጋፍ የተደረገ የማንበብ ተሞክሮ (Scaffolded Reading Experience - SRE) ማሕቀፍ ተግባራዊ ተደርጓል፤ የክፍል ውስጥ የብልሃት ልምምድ አካሄዱም ልሥራ፣ እንሥራ፣ ሥሩ የሚለውን የማኅበረግንባታውያን

ንድፈሃሳብ ሞዴል ተግባራዊ ሆኗል (ቪጎትስኪ፣ 1978)። በአጠቃላይ የብልሃት ትምህርት ትግበራው የሚከተሉት አምስት ደረጃዎች ያሉት (ውድ እና ሌሎች 1976 ተሻሽሎ የተወሰደ) ሲሆን፤ እነዚህም ብልሃቱን በግልጽ ማስተማር፣ ሞዳል ሆኖ ማሳየት፣ በጋራ መለማመድ፣ እየተመሩ መለማመድና በግል መለማመድ ተተግብረዋል። ይህም ተማሪዎች ቀስበቀስ ራሳቸውን ችለው እንዲጠቀሙበት ያደርጋል።

ከዚህ አንፃር ጥናቱ፣ የድጋፍ ብልሃቶቹን ተጠቅሞ የማንበብ ክሂልን በማስተማር በአንብቦ የመረዳት ችሎታንና በግለመር ማንበብ ላይ የብልሃቶቹን ውጤታማነት ፈትሿል።

1.2. የጥናቱ መነሻ ምክንያት

ተማሪዎች አንብቦ የመረዳት ክሂልን መማርና ማዳበር መቻላቸው በ1ኛ ደረጃ ትምህርትቤት ቆይታቸው ወቅት ከሚጠበቅባቸው ትምህርታዊ ስኬቶች መካከል ዋነኛው ነው (ሀል፣ 2014)። ሆኖም ክሂሉ በአንባቢው ዳራ፣ በሚነበበው ፅሑፍና በማስተማሪያ ብልሃቱ ተፅዕኖ የሚያርፍበት መሆኑን (ጃናን፣ 2011) ይገልፃሉ። ይህንንም በመረዳት የተማሪዎችን አንብቦ የመረዳት ክሂል ለማዳበር፣ በየዘመኑ በማንበብ ትምህርት ዙሪያ ለሚፈጠሩ ችግሮች መፍትሄ ለመስጠትና ለማሻሻል የመስኩ ምሁራን የተለያዩ ጥናቶችን አካሂደዋል (ቡሻርድ እና ትራባሶ፣ 2003፤ ፓርዶ፣ 2004፤ ማክስሚሊያን፣ 2015)። በተመሳሳይ በኢትየጵያም በተለያዩ የትምህርት ርከኖች የተማሪዎችን አንብቦ የመረዳት ችሎታ ለማሻሻል የተለያዩ የማስተማሪያ መንገዶችን በመፈተሽ ጥረት ተደርጓል (በሚናለዋጭ ዘዴ ዘውዱ፣ 2008፣ በትወናዊ ዘዴ ማስተማር ዘላለም፣ 2009፣ በቴክስት ውቅር ብልሀቶች እንድሪስ፣ 2009፣ በትብብራዊ የመማር ዘዴ ተስፋ፣ 2010፣ በማንበብ ብልሀቶች እሱባለው፣ 2010 ወዘተ.)። ነገር ግን እስካሁን ድረስ በተለያዩ የክፍል ደረጃዎች ውስጥ ያሉ በርካታ ተማሪዎች አንብቦ የመረዳት ችግር እንዳለባቸው በርካታ ጥናቶች ያመለክታሉ (ካጃቪ እና አባሲያን፣ 2013፤ ሄራዋቲ እና ሌሎች፣ 2020፤ ኒሳ እና ሌሎች 2020፤ ዛሪይ እና አሊፑር፣ 2020)። በኢትዮጵያም በተለይ በአማርኛ ቋንቋ አውድ የተካሄዱ ጥናቶች (ሰዒድ፣ 2007፤ አስቴር፣ 2010፤ ሰርካለም፣ 2010፤ አራጋው፣ 2015) የሚያሳዩት የተማሪዎች አንብቦ የመረዳት ክፍተት አሳሳቢ እንደሆነ ነው። በሰዒድ (2007) እንደተረጋገጠው በአማርኛ ቋንቋ አፈፊት የሆኑ የአራተኛ ክፍል ተማሪዎች ላይ ባካሄዱት ጥናት 69.2% የሚሆኑት ተማሪዎች በአንብቦ የመረዳት ችሎታቸው ከሚጠበቀው በታች ናቸው። እንዲሁም ኤፍሬም (2015) በ7ኛ ክፍል የአማርኛ አፍፊት ተማሪዎች ላይ በተዛምዷዊ የጥናት ስልት ለማረጋገጥ እንደተሞከረው አንብቦ የመረዳት

ችሎታቸው ዝቅተኛ ነው። በተጨማሪ በኢትዮጵያ በትምህርት ሚኒስቴር አማካይነት በመጀመሪያ ደረጃ ትምህርትቤቶች በተካሄደ ተከታታይ ጥናት በአፍመፍቻ ቋንቋቸው አንብቦ የመረዳት ችሎታቸው ዝቅተኛ መሆኑ (ፓይፐር፣ 2010፤ ግርሀም እና ኪሊ፣ 2018) ተመላክቷል። በጥቅሉ ጥናቶቹ የሚያመላክቱት በተለይ የመጀመሪያ ደረጃ ትምህርትቤት ተማሪዎች በአፍ መፍቻ ቋንቋቸው ለማንበብም ሆነ አንብበው ለመረዳት እንደሚቸገሩ ነው።

ይህ የሚያሳየው በክፍል ውስጥ አንብቦ የመረዳት ክሂልን ለማስተማር ውጤታማ የማስተማሪያ ብልሀት ተጠቅሞ ማስተማር እንዳልተቻለ (ጁሃናይኒ እና ሌሎች፣ 2018፤ ሊ፣ 2023) ነው። በተጨማሪ፣ መምህራን ባላቸው የተሳሳተ ግንዛቤ የተነሳ፤ ተማሪዎች ጽሑፍን ያለ ምንም ስህተት ማንበብ መቻል ከአንብቦ መረዳት ጋር ማያያዛቸው (ኤድመንድስ እና ሌሎች፣ 2009)፤ የተማሪዎችን ችግር ተረድተው ውጤታማ የማንበብ ብልሀቶችን ከማስተማር ይልቅ በጽሑፉ ይዘት መመሪያ ላይ ብቻ ማተኮራቸው (አልበር-ሞርጋን እና ሌሎች፣ 2007)፤ እና ችግሩን ለይቶ ለመፍታት ከሚጠቅሙ የማስተማሪያ ብልሀቶች ጋር የተያያዙ የቅርብ ጊዜ ጥናት ውጤቶችን ተጠቅሞ ለማስተማር ውስንነት ማሳየታቸው (ካኪኪ፣ 2016፤ ቶርጌሴን እና ሌሎች፣ 2007) ችግሩን ቀጣይ እንዲሆን አድርጎታል። እንዲሁም በክፍል ውስጥ አንብቦ የመረዳት ትምህርት አተገባበር ችግር እንዳለበት የባይሌ (2013)፤ ዝናሽ (2015)እና አሸናፊ (2015) ጥናቶች አስረጂዎች ናቸው። ይህ መፍትሔ ያልተበጀለት ክፍተት መኖሩ በክሂሉ ላይ ተጨማሪ ጥናት ማድረግ እንደሚያስፈልግ ያመለክታል።

ከ1980ዎቹ ጀምሮ እስከአሁን ባሉ ጥናቶች ተማሪዎች ዝቅተኛ የማንበብ ብልሃት ተጠቃሚዎች ናቸው (ታደሰ፣ 2012)። ይህም በተማሪዎች አንብቦ የመረዳት ችሎታ፣ በማንበብ ግለመርነትና በብልሃት አጠቃቀም ላይ አሉታዊ ተፅዕኖ የሚፈጥር መሆኑን ያስገነዝባል።

የተማሪዎችን መማር ከሚወስኑ አነሳሽ ተለዋዋጮች መካከል ግለመር መማር ላይ አፅንዖት መስጠት (ቼን፣ 2021፤ ሆነር እና ሽዌሪ፣ 2002፤ ካጃቢ እና አባሲያ፣ 2013፤ ማክማኦን፣ 2002፤ ሜዜክ እና ሌሎች፣ 2022) እንደሚያስፈልግም ጥናቶች ይጠቁማሉ። ግለመር መማር (Self-regulated learning) የራስን የመማር ፍላጎት የመመርመር፣ የትምህርት ግብ የመቅረፅ፣ የመማር ብልሀትን የመምረጥና የትምህርት ውጤትን የመገምገም ሂደት ነው (ቶሬ እና ዴሊ፣ 2023)። በቋንቋ ትምህርት በተለይም ማንበብን በመማር ሂደት ግለመር ተማሪዎች የተሻለ ተሳትፎ፣ ፈጠራና የተግባር አፈፃፀም የማሳየት እድላቸው ሰፊ ነው (ዋንግ እና ዣን፣ 2020፤ ዣንግ፣ 2024)፤ ቀጣይነት ያለው የማንበብ ተሳትፎ (reading engagement) የሚያደርጉ ናቸው።

ከዚህ አንፃር ግለመር ማንበብ በተለይም ለመለስተኛና ሁለተኛ ደረጃ ተማሪዎች አስፈላጊ መሆኑን ጥናቶች ይጠቁማሉ (ዱፊ እና ሌሎች፣ 2009፤ ቶንክስ እና ታቦአዳ፣ 2011)። ምክንያቱም ተማሪዎች እያደጉ ሲሄዱና የክፍል ደረጃቸው ሲጨምር፣ ለበለጠ ውስብስብ ፅሁፎች (more complex texts) ለማንበብ ይጋለጣሉ። በይበልጥ፣ ከዝቅተኛ አንደኛ ደረጃ ትምህርትቤት (elementary school) በበለጠ ገላጭ ጽሁፍ (expository text) እንዲያነቡና የበለጠ ገለልተኛ ንባብ እንዲያደርጉ ይጠበቃሉ። በመሆኑም፣ ተማሪዎች ራሳቸውን ችለው ለማንበብና ራሳቸውን ለመምራት ዝግጁ መሆን አለባቸው (ቹላሩት እና ዴባክከር፣ 2004፤ ሆነር እና ሽዌሪ፣ 2002፤ ካቫኒ እና አምጃዲፓርቫር፣ 2018፤ ማሴ፣ 2009፤ ሜዜክ እና ሌሎች፣ 2021፣ ቶንክስ እና ታቦአዳ፣ 2011)። ይህ ሲሆን አንብቦ የመረዳት ችሎታቸው በዘላቂነት ይዳብራል (ሆነር እና ሽዌሪ፣ 2002፤ ማሴ፣2009፤ ቶንክስ እና ታቦአዳ፣ 2011)። ምክንያቱም ዘላቂ የመማር ችሎታን ለማዳበር ራስን መምራት ያስፈልጋል (ዚመርማን፣ 2002)። በአንብቦ መረዳት ችሎታ እና በግለመር መካከል ጉልህ የሆነ ግንኙነት በመኖሩ፤ አንብቦ የመረዳት ክሂልን ለማሻሻልም እንደአመቻች ምክንያት ሊወሰድ እንደሚችል ዛሪይ እና ሀታሚ (2012)፤ ነጃዲሃሳን እና አረብሞፍራድ (2016) ጠቁመዋል።

ነገር ግን፣ ብዙ የመለስተኛና ሁለተኛ ደረጃ ተማሪዎች በሚያነቡበት ወቅት ራሳቸውን ችለው ብልሃቶችን እንደማይጠቀሙና ስለንባብ ሂደቱ ግንዛቤ እንደሌላቸው ጥናቶች ይጠቁማሉ (ዱፊ እና ሌሎች፣ 2009፤ ማቴዎስ እና ሌሎች፣ 2008)። ይህም ለተማሪዎች ውጤታማ የማንበብ ብልሃቶች ላይ ጣልቃገብነት (Interventions) መኖር እንዳለበት ያመላክታል። ምክንያቱም ለተማሪዎች የማንበብ ብልሃቶችን በግልጽ እንዲማሩና እንዲጠቀሙ ማድረግ አንብቦ በመረዳት ሂደት የግለመር ችሎታቸውን በእጅጉ የሚያሳድግ መሆኑን በአፅንዖት ዱፊ እና ሌሎች (2009)፤ ጉትሪ እና ዊግፊልድ (2000)፤ ሆነር እና ሽዌሪ (2002)፤ ፔሪ እና ሌሎች (2003)፤ ፕሬስሊ (2002)፤ ቶንክስ እና ታቦአዳ (2011) ይገልጻሉ። ምንም እንኳ ተማሪዎች በተለያዩ የማስተማሪያ መንገዶች ተምረው አንብቦ የመረዳት ውጤታቸው የተሻሻለ እንደሆነ በጥናቶች (ሙዛምል፣ 2021፤ ኒሳ እና ሌሎች፣ 2020፤ ዛሪይ እና አሊፑር፣ 2020) ቢገለፅም፤ የራሳቸውን መማር መምራት እስካልቻሉ ድረስ የአንብቦ መረዳት ክፍተታቸው በዘላቂነት ሊፈታ እንደማይችል ክሌመንስ እና ሌሎች (2023)፤ ጀምስ እና ቺ (2022) ይሞግታሉ። ዚመርማን (2002) እንደሚሉትም በመማር ላይ እያንዳንዱ ልዩነት የሚመጣው በተማሪዎች ግለመር መማር ክፍተት ምክንያት ነው። ይህንን ክፍተት ለመሙላት ደግሞ አማራጭ መንገዶችን ማግኘት አስገዳጅ ሁኔታ ነው።

ስለዚህ የተማሪዎችን አንብቦ የመረዳት ችሎታ በዘላቂነት ለማሻሻል መስተጋብራዊ ብልሃቶችን በመጠቀም በጥንቃቄና በትኩረት ማስተማር ያስፈልጋል፡፡ ምክንያቱም አንብቦ የመረዳት ክሂል የተማሪውን ንቁ ተሳትፎና መስተጋብራዊ ሂደት የሚጠይቅ በመሆኑ ተማሪው እውቀትን የሚያገኘው በቀጥታ ከመምህሩ የሚተላለፈውን ብቻ ሳይሆን ከማህበረሰቡና ከባህሉ ጋር በሚያደርገው መስተጋብር ከራሱ ህይወት ጋር አቀናጅቶ ትርጉም በመፍጠር በሚገነባበት ሂደት ነው (ቪጎትስኪ፣ 1978፤ ሳሩዲ እና ራባህ፣ 2012)፡፡ በክፍል ውስጥ በመማር ማስተማር ሂደት መምህሩ ተማሪዎች ትምህርቱን ከአካባቢውና ከማህበረሰቡ ባህላዊ እሴቶች ጋር በማዋሀድና ትርጉም በመስጠት የራሳቸውን እውቀት መገንባትና መረዳት እንዲችሉ መደገፍ አለበት፡፡ የማስተማሪያ ዘዴውም ተማሪው ከእኩያዎቹ፣ ከመምህሮቹ፣ በአካባቢው ከሚኖሩ ግለሰቦችና ማህበረሰቦች ጋር መስተጋብር በመፍጠር መማር የሚችልበትን ምቹ ሁኔታዎች የሚፈጥር መሆን አለበት (ቪጎትስኪ፣ 1978)፡፡

በመሆኑም፣ ከቅርብ ጊዜ ወዲህ የተመራማሪዎችን ትኩረት ከሳቡት የማስተማሪያ መንገዶች ውስጥ አንዱ የድጋፍ ብልሀት (scaffolding strategy) (ጉትሪ እና ዊግፊልድ፣ 2000፤ ፕሬስሊ፣ 2002፤ ካኛቪ እና አባሲያ፣ 2013) ነው፡፡ የድጋፍ ብልሀት ለቋንቋ ትምህርት በተለይም አንብቦ የመረዳት ችሎታን ለማዳበር እጅግ አስፈላጊ (ውድ እና ሌሎች፣ 1976፤ ሜኒ፣ 2002፤ ዳፌ፣ 2002፤ ስቴንቤክ እና ሌሎች፣ 2012፤ ቫን ዴ ፖል እና ሌሎች፣ 2014፤ ሙሆኔን እና ሌሎች፣ 2016፤ ክላርክ እና ግሬቭስ፣ 2005፤ ሁጊንስ እና ኤድዋርድስ፣ 2011፤ ሙዛምል፣ 2021) ነው፡፡ እንዲሁም በንባብ ትምህርት አውድ ተማሪዎችን በመደገፍ ከሚመጡ ጠቃሚ ግቦች ውስጥ አንዱ ግለመር የማንበብ ችሎታቸውን ማዳበር መሆኑን ቹ (2012)፤ ሜዜክ እና ሌሎች (2022)፤ ሺርሞሃማዲ እና ሳሊሂ (2017)፤ ሺርዛድ እና ኢባዲ (2019) በጥናታቸው አረጋግጠዋል፡፡

የድጋፍ ብልሀቶችን በመጠቀም ማስተማር ላይ ትኩረት ያደረጉ ጥናቶች የሚያሳዩት ብልሀቶቹ የቋንቋ ክሂሎችን ለማስተማር ውጤታማ እንደሆኑ (ኩሊካን እና ሌሎች፣ 2006፤ ኩሚንግ-ፖትቪን፣ 2007፤ ኤርሚስ፣ 2008) ነው፡፡ የድጋፍ ብልሀቶቹ በተለይም በአንብቦ መረዳት ክሂል መዳበር ላይ አጥጋቢ መሻሻል (ፕሬስሊ፣ 2005፤ ኩሊካን እና ሌሎች፣ 2006፣ ብሩሽ፣ 2007፤ ጉትሪ እና ክላውዳ፣ 2014፤ ኒሳ እና ሌሎች፣ 2020፤ ሄራዋቲ እና ሌሎች፣ 2020፤ ሙዛምል፣ 2021፤ ጄሳ፣ 2023፤ ፕሬዚዮሶ፣ 2023) መኖሩን በጥናታቸው ሲያረጋግጡ፣ ግሪፊን እና ሌሎች (1991)፤ ዴቪስ (1994)፤ አንቶኒ (2007)፤ ዳልተን እና ሌሎች (2011)፤ ኡካክ እና ካርታል (2022) ደግሞ አንብቦ የመረዳት ችሎታን እንደሚያሻሽል በጥናታቸው አሳይተዋል፡፡

እንዲሁም በግለመር ማንበብ ላይ የተካሄዱ ጥናቶች ውስን ቢሆኑም ማክማኦን (2002)፤ ቹላሩት እና ደባከር (2004)፤ ካጃቢ እና አባሲያ (2013)፤ ሳፋዲ እና ራባህ (2012)፤ ካቫኒና አምጃዲፓርቫር (2018)፤ ሸርዛድ እና ኢባዲ (2019)፤ ቼን (2021)፤ ሜዜክ እና ሌሎች (2022) ድጋፍ አዎንታዊ ተፅዕኖ እንዳለው የሚገልፁ ቢሆንም በድጋፍ የሚቀርብ ትምህርትን ተዓማኒነትና ውጤታማነት (ስቶን፣ 1998፤ ቬረንኪና፣ 2004፤ 2008) በመጠራጠር፤ እንዲያውም ቬረንኪና (2004) ድጋፉ እንደቀጥታ ገለፃ ተደርጎ ከተወሰደ ተማሪዎች በእድገታቸው ንቁና ራሳቸውን የሚመሩ እንዳይሆኑ እንቅፋት ሊሆን ይችላል በማለት ይሞግታሉ፡፡

በተጨማሪም በማህበራዊ የትምህርት ዘርፍ የቅኝት ጥናት ያካሄዱ ተመራማሪዎች (መርሴር እና ዶውስ፣ 2014፤ ቫን ደ ፖል እና ሌሎች፣ 2014፤ ካልደር፣ 2015) በድጋፍ ብልሀት ደካማ ጎኖች (ለምሳሌ፣ ጊዜ ፈጅ ነው፤ የተማሪና መምህርን ተነሳሽነት የሚጠይቅ ነው፤ ብቃት ያለው ባለሙያ ይፈልጋል፤ ብዙ ተማሪዎች ባሉበት ክፍል ውስጥ መተግበር አስቸጋሪ ነው፤ በመምህርና በተማሪ መስተጋብር መካከል ያልተለመደ ነው፤ ወዘተ.) ምክንያት ውጤታማነቱ ላይ ጥያቄ እንዳላቸው ይገልፃሉ፡፡

ከፍ ሲል ከተገለፁት የጥናት ውጤቶች መረዳት እንደሚቻለው ስለድጋፍ ብልሀቶች ውጤታማነት አንድ መደምደሚያ ላይ ለመድረስ እንደሚያስቸግር ነው፡፡ ምክንያቱም የድጋፍ ብልሃቶች አንብቦ የመረዳት ክህሎትን በማሳደግ ረገድ ውጤታማ እንደሆኑ የገለፁትም የአጠናን ዘዴያቸው ሲፈተሽ በተወሰኑ ብልሃቶች ላይ ያተኮሩ ከመሆናቸውም በላይ የሙከራ ጊዜያቸው አጭር የሆነ፣ የተወሰኑት ንጥል ጥናትን የተከተሉ (ለምሳሌ፤ ብሩሽ፣ 2007)፣ ቀሪዎቹ ደግሞ ከፊል ፍትነታዊ (ለምሳሌ፤ ኩቡኩ፣ 2008፤ ሄራዊቲ እና ሌሎች፣ 2020) እና የቅኝት ጥናት ያካሄዱ (ለምሳሌ፤ ኩሚንግ-ፖትቪን፣ 2007) ናቸው፡፡ በተመሳሳይ የድጋፍ ብልሃቶች ግለመር ማንበብ ላይ ያላቸውን ተፅዕኖ የፈተሹትም ወጥ የአጠናን መንገድ ያልተከተሉና የብልሀት አጠቃቀማቸው የተለያየ ነው፡ ፡ በጥቅሉ እነዚህ ጥናቶች የድጋፍ ብልሀቶችን በከፊል የተጠቀሙ ከመሆናቸውም በላይ የአጠናን ጊዜያቸው ውስን ነው፤ እንዲሁም በአፍፊት ተማሪዎች ላይ የተካሄዱ አይደሉም፡፡

ሌላው የድጋፍ ብልሀቶችን መሰረት አድርገው የተካሄዱ ጥናቶች ተቃራኒ ሀሳብ ቢስተዋልባቸውም የድጋፍ ፅንሰሀሳብ ስነትምህርታዊ ዘይቤው መተው እንደሌለበት ግን (ስቶን፣ 1998፤ ቬረኪና፣ 2004፤ 2008) በአፅንዖት መግለፃቸው ተጨማሪ ጥናት እንደሚያስፈልግ ማሳያ ነው፡፡

በመሆኑም በዚህ ርዕሰ ጉዳይ ላይ ጥናት እንዲካሄድ መነሻ የሆኑት መሠረታዊ ምክንያቶች የሚከተሉት ናቸው።

1. በማንበብ ክሂል ላይ ትኩረት ያደረጉ የአገር ውስጥም ሆነ የውጭ ጥናቶች በየትኛውም የክፍል ደረጃ የሚገኙ በርካታ ተማሪዎች ከፍተኛ የሆነ አንብቦ የመረዳት ችግር እንዳለባቸው መግለፃቸው፤ ችግሩ በዘላቂነት የቀጠለ መሆኑ የቅርብ ጥናቶች ማሳየታቸው፤ በአገር ውስጥ በተለያዩ ትምህርት ቤቶች የሚያስተምሩ መምህራን በተማሪዎቹ የማንበብ ችሎታ ላይ ያለው ስር የሰደደ ችግር አሳሳቢ መሆኑን በተለያየ መንገድ ሲገለፁ መስማታቸውና አጥኚዋም ከስራ ባልደረቦቿ ጋር በነበራት ኢመደበኛ ውይይት ማረጋገጥ መቻሉ፤
2. ምንም እንኳ የተለያዩ ማስተማሪያ መንገዶችን በመጠቀም የተማሪዎች አንብቦ የመረዳት ውጤታቸው ላይ ለውጥ እንዳለው በጥናቶች ቢገለፅም የራሳቸውን መማር መምራት እስካልቻሉ ድረስ የአንብቦ መረዳት ክፍተታቸው በዘላቂነት ሊፈታ እንደማይችል በጥናቶች መረጋገጡ፤
3. የድጋፍ ፅንሰሀሳብ ተፈጥሯዊ ባህሪ ሀላፊነትን በመስጠትና እየደበዘዘ በመምጣት ተማሪውን ግለመር የሚያደርግ ነው መባሉ በአንብቦ መረዳት ክሂል ላይ በአፍመፍቻ ቋንቋ አውድ በመፈተሽ አጥኚዋ ማረጋገጥ መፈለጓ፤
4. አጥኚዋ ባደረገችው ዳሰሳ ተደራሽ ከሆኑ ምንጮች አንጻር የድጋፍ ብልሀቶች አንብቦ የመረዳት ችሎታንና ግለመር ማንበብን ለማዳበር የሚኖራቸውን ተፅዕኖ በመፈተሽ ረገድ በአፍ መፍቻ ቋንቋ አውድ የተካሄደ ጥናት አለመስተዋሉ፤ በዚህም ጥናቱ በአማርኛ ቋንቋ አንብቦ የመረዳት ችሎታ ዙሪያ ከተሰሩ ጥናቶች መለየቱ ወጥ ጥናት (orginal) ያደርገዋል፤ በውጭ አገር የተካሔዱ ጥናቶችም ያጠናን መንገዳቸውና ትኩረታቸው የተለያየ በመሆኑ ወጥ ድምዳሜ ላይ መድረስ ባለመቻሉና በአፍፈት ተማሪዎች ላይ የተካሄዱ ባለመሆናቸው በአፍመፍቻ ቋንቋ አውድ ውስጥ ስለሚማሩ ተማሪዎች የተሟላ መረጃ የማይሰጡ መሆናቸው፤
5. በድጋፍ ብልሀት ውጤታማነት ላይ የተቃረኑ ሀሳቦች መኖራቸውና የድጋፍ ብልሀት ደካማ ጎኖች ውስብስብ መሆናቸው፤
6. ጥናቱ በተማሪዎች በአንብቦ መረዳት ክሂል ላይ የተጋረጠውን ችግር ሊቀርፍ የሚችልበት አማራጭ ይዞ ብቅ ይላል የሚል ጉጉት መኖሩ፤ የሚሉት ናቸው።

በመሆኑም አጥኚዋ ከላይ የተጠቀሱትን ምርምራዊና ተሞክሯዊ ዳሰሳዎችን መሰረት በማድረግ፣ ጥናቱ በአንብቦ መረዳት ትምህርት የማስተማሪያ መንገዶች ላይ ያሉትን የግንዛቤና የአተገባበር ክፍተቶች ይሞላ ዘንድ የድጋፍ ብልሃቶችን በአማርኛ ቋንቋ በአንብቦ መረዳት ክሂል ትምህርት አውድ በመተግበር ውጤታማነታቸውን ለመፈተሽ ተነሳስታለች፡፡

በዚህ መሰረት፣ ጥናቱ ለሚከተሉት መሰረታዊ ጥያቄዎች መልስ ሰጥቷል፡፡ የድጋፍ ብልሃቶች በአማርኛ ቋንቋ ትምህርት በተማሪዎች፤

1. አንብቦ የመረዳት ችሎታ ላይ ያላቸው ተፅዕኖ ምንድን ነው?
2. አንብቦ የመረዳት ንዑስ ክሂሎች (ዳራዊ እውቀት፣ ዋና ሀሳብንና ዝርዝር ሀሳብን መለየት፣ የቃላት ፍችን መረዳትና የፅሁፉን ሀሳብ ማጠቃለል መቻል) ላይ ያላቸው ተፅዕኖ ምንድን ነው?
3. ግለመር ማንበብ ላይ ያላቸው ተፅዕኖ ምንድን ነው?

1.3. የጥናቱ ዓላማ

የዚህ ጥናት ዋና ዓላማ የድጋፍ ብልሃቶች በተማሪዎች አንብቦ የመረዳት ችሎታና ግለመር ማንበብ ላይ ያላቸውን ተጽዕኖ መፈተሽ ነው፡፡ የጥናቱ ንዑስ ዓላማዎችም የሚከተሉት ናቸው፡፡

1. በድጋፍ ብልሃቶች ማንበብን በማስተማር በተማሪዎች አንብቦ የመረዳት ችሎታ ላይ ያላቸውን ተፅዕኖ መመርመር፤
2. በድጋፍ ብልሃቶች ማንበብን በማስተማር በተማሪዎች አንብቦ የመረዳት ንዑስ ክሂሎች (ዳራዊ እውቀት፣ ዋና ሀሳብንና ዝርዝር ሀሳብ መለየት፣ የቃላት ፍችን መረዳትና የፅሁፉን ሀሳብ ማጠቃለል መቻል) ላይ ያላቸውን ተፅዕኖ መመርመር፤
3. በድጋፍ ብልሃቶች ማንበብን በማስተማር በተማሪዎች ግለመር ማንበብ ላይ ያላቸውን ተፅዕኖ መፈተሽ፤ የሚሉት ናቸው፡፡

1.4. የጥናቱ ጠቀሜታ

ከላይ እንደተጠቀሰው የጥናቱ ዋና ዓላማ የድጋፍ ብልሃቶች በተማሪዎች አንብቦ የመረዳት ችሎታና ግለመር ማንበብ ላይ ያላቸውን ተጽዕኖ መፈተሽ ነው፡፡ በመሆኑም ጥናቱ ስነ-ትምህርታዊ፣ ምርምራዊና ንድፈ ሀሳባዊ ጠቀሜታዎችን ያስገኛል ተብሎ ይታመናል፡፡

1. ስነትምህርታዊ ፋይዳው ለተማሪዎች አንድን ፅሁፍ አንብበው መረዳት እንዲችሉ መንገድ ሊያሳያቸው ይችላል፤ እንዲሁም በማንበብ ውቅት ራሳቸውን መምራት እንዲችሉ ሊያግዛቸው ይችላል። በድጋፍ ብልሀቶች ማስተማር አንብቦ የመረዳት ችሎታን በማሻሻል ረገድ ጥናቱ ባሳየው አዎንታዊ ተፅዕኖ በየትኛውም ደረጃ በኢትዮጵያ ውስጥ ያሉ የአማርኛ ቋንቋ መምህራን የተማሪዎችን አንብቦ የመረዳት ክሂል ለማሻሻል ሊጠቀሙበት ይችላሉ። ለአማርኛ ቋንቋ ሥርዓተ ትምህርት ባለሙያዎችና የመማሪያ ማስተማሪያ መጻሕፍትና መርሃ-ትምህርት አዘጋጆችም ምንባቦችን ሲመርጡና አንብቦ የመረዳት መልመጃዎችን ሲያዘጋጁ የድጋፍ ብልሀቶችን እንደማስተማሪያ ዘዴ ሊተገበሩ ስለሚችሉበት ሁኔታ ፍንጭ ሊሰጥ ይችላል። ከዚህም ሌላ ከአምስተኛ ክፍል ጀምሮ ተማሪዎች በሌሎች የትምህርት ዓይነቶች የሚያጋጥሟቸው ጽሁፎች በአብዛኛው አስረጂ ፅሁፎች ስለሆኑ በአማርኛ ቋንቋ ሌሎች የትምህርት አይነቶችን ለማስተማር ስለሚኖረው ሚና ፍጭ ይሰጣል።
2. ተጨማሪ ምርምር ማድረግ ለሚፈልጉ ደግሞ የድጋፍ ብልሀቶችን ከሌሎች ክሂሎች ጋር በተያያዘ እንዲሁም በሌሎች ሀገርኛ ቋንቋዎች የማንበብ ትምህርት ላይ ለሚያደርጓቸው ጥናቶች መነሻ ሊሆን ይችላል።
3. በንድፈሃሳብም ረገድ አንብቦ መረዳትን ከማስተማር አንፃር ከማህበራዊ ግንባታውያን የመማር ንድፈሀሳብ ጋር በተያያዘ በድጋፍ ብልሀቶች፣ አንብቦ መረዳትና ግለመር ማንበብ መስተጋብር ውጤት መሆኑ የተገለፁበት ጽንሰሃሳቦች በአማርኛ ቋንቋ የማንበብ ክሂል ትምህርት አውድ ውስጥ ስላለው ተተግባሪነት ፍንጭ ይሰጣል። ተማሪዎች ማንበብን በራሳቸው ለመረዳትና ለመምራት የሚኖራቸውን መሰረታዊ ግንዛቤ ያሰፋል።

1.5. የጥናቱ ወሰን

በዚህ ጥናት የድጋፍ ብልሃቶች የተማሪዎችን አንብቦ የመረዳት ችሎታና ግለመር ማንበብን ለማዳበር ያላቸው አስተዋፅኦ ተፈትሿል። ጥናቱ በአዲስ አበባ ከተማ አስተዳድር በጉለሌ ክፍለ ከተማ በአዲስተስፋ 1ኛ ደረጃ ትምህርትቤት በ2015፣ 7ኛ ክፍል በተማሩ ተማሪዎች ላይ ያተኮረ ነበር። ጥናቱ የማህበረግንባታውያን የመማር ንድፈሀሳብን በመከተል ድጋፍን ከቅርርብ ዕድገት ማሕቀፍ ጋር በማስተሳሰር ትኩረት አድርጓል። በርካታ የድጋፍ ብልሀቶች ቢኖሩም በዚህ ጥናት ሞዴል ማሳየትና እየተገበሩ ማሰብ፣ ዳራዊ እውቀት መጠቀም፣ ጥያቄ መጠየቅ፣ ማዛመድ፣ ምናባዊ ምስል መጠቀምና ስዕላዊ የሃሳብ ማደራጃዎች መጠቀም በሚሉት ላይ ብቻ በማተኮር

ተግባራዊ ሆነዋል፡፡ እነዚህ ብልሃቶች በአንብቦ መረዳት በቅድመንባብ፣ በንባብጊዜና በድህረንባብ ተግባራትና በግለመር መማር (ቅድመ ማሰብ፣ ትግበራና ግለፅብረቃ) ሂደቶች በተከፋፈለ የትምህርታዊ ማሕቀፍ ውስጥ ተከናውነዋል፡፡ በመሆኑም ጥናቱ ከማንበብ ክሂል ውስጥ አንብቦ መረዳትን እንጂ አቀላጥፍ ማንበብን (Reading Fluency)፣ በትክክል ማንበብን (accuracy)፣ የማንበብ ፍጥነትን (speed)፣ እና ንግግርአከል ማንበብን (appropriate Expression) አልፈተሸም፡፡ ከአንብቦ መረዳት ንዕስ ክሂሎች አንፃርም ዳራዊ እውቀት መጠቀም መቻል፣ ዋናና ዝርዝር ሀሳብን መለየት መቻል፣ የቃላት ፍችን መረዳት መቻልና የፅሁፉን ሀሳብ ማጠቃለል መቻል የሚሉት ብቻ በጥናቱ ተፈትሸዋል፡፡ እንዲሁም ጥናቱ ከአነሳሽ አላባዎች ውስጥ ግለመርነት ላይ ብቻ አተኩሯል፡፡

1.6. የጥናቱ ውስንነት

ጥናቱ ቅድመትምህርትና ድኅረትምህርት ባለቁጥጥር ቡድን ፍትነትመሰል ንድፍን የተከተለ ነው፡፡ ጥናቱ በአንድ ትምህርትቤት፣ ውሱን በሆነ ናሙና፣ በተወሰነ ጊዜ የተከናወነ በመሆኑ በጥናቱ ውጤት መደምደሚያ ላይ ምናልባትም አሉታዊ ተፅዕኖ ሊኖረው ይችላል፡፡ እንዲሁም ጥናቱ ሁለት የሰባተኛ መማሪያ ክፍሎች ላይ ብቻ መከናወኑ በዚህም ውሱንነት ሊኖረው ይችላል፡፡ ለዚህ ጥናት የዋሉት የድጋፍ ብልሀቶች ተግባራዊ ሲደረጉ የተማሪውን መማሪያ መፅሀፍ መሰረት በማድረግ ምንባቦቹና መልመጃዎቹ ጥቅም ላይ የዋሉ ቢሆንም፣ ሁለቱ ቡድኖች (የሙከራና የቁጥጥር) በአንድ ትምህርትቤት መገኘታቸው ከክፍል ውጭ የሚያደርጉትን ውይይት መቆጣጠር ስለማይቻል በጥናቱ ውጤት ላይ ተጽእኖ ሊያሳርፍ ይችላል፡፡ በተጨማሪ የመረጃ መሰብሰቢያ መሣሪያዎች ከግለመር ማንበብ መጠይቁ ውጭ ያሉት አንብቦ የመረዳት ችሎታ መለኪያ ፈተናዎችና የቡድን ተኮር ውይይት ጥያቄዎች በአጥኚዋ የተዘጋጁ መሆኑም ታሳቢ ሊሆን ይገባል፡፡

1.7. የቁልፍ ቃላት ብያኔ

የድጋፍ ብልሀቶች፣ አንብቦ የመረዳት ችሎታ፣ ግለመር ማንበብ የዚህ ጥናት ቁልፍ ፅንሰሀሳቦች ናቸው፡፡ በዚህ ጥናት ውስጥ አገልግሎት ላይ የሚውሉበትን ፅንሰሀሳባዊ ብያኔዎች በግልፅ ማስቀመጡ አስፈላጊ በመሆኑ በሚከተለው መልኩ ሰፍረዋል፡፡

1. የድጋፍ ብልሀቶች፡- አንድ ተማሪ ችግርን ለመፍታት፣ ግቡን ለማሳካት በሚያደርገው ጥረት ከራሱ እውቀት በላይ የሆነውን ተግባር ለመፈፀም የሚያስችሉ ናቸው፡፡ ድጋፍ የሚደረገውም በመምህራን አማካይነት ሲሆን መምህራንም ተማሪዎቻቸውን ከነባራዊ ችሎታ በላይ እንዲያከናውኑ የሚረዳቸውን ውጤታማ የድጋፍ ብልሀት ይጠቀማሉ፡፡ ድጋፉ በወቅቱ

ተማሪዎች ከማያውቁት ነገር ላይ ለመድረስ ቀድሞ ባወቁት መነሻ እውቀታቸውን ለመገንባት የሚያገለግል ድልድይ ነው። ድጋፉ ለተማሪዎች የማንበብ ትምህርት ሰፊ ዕድል እንዲሰጥ የሚያደርግና የትምህርቱን ይዘቶች በቅደም ተከተል በማቅረብ ተማሪዎች ዳራዊ እውቀታቸው ላይ ተመርኩዘው የአዳዲስ ፅንሰሀሳቦችን ግንዛቤ ቀስ በቀስ እንዲያዳብሩ የመምራትና አቅጣጫ የማሳየት ሂደት ነው። በዚህ ጥናት ውስጥ ጥቅም ላይ የሚውሉት ብልሀቶችም ሞዴል ማሳየት፣ ዳራዊ እውቀት መጠቀም፣ ጥያቄ መጠየቅ፣ ማዛመድ፣ ምናባዊ ምስል መጠቀምና ስዕላዊ የሃሳብ ማደራጃዎች መጠቀም ናቸው። የአተገባበሩ ሂደትም በተከታታይ ምልከታ ተደግፏል። ተማሪዎች በአንጻራዊነት ውጤታማ እስከሚሆኑ ድረስም ልምምዱ ተግባራዊ ተደርጓል፤ ወደመጨረሻ አካባቢም ድጋፉ እየደበዘዘ መጥቷል።

2. አንብቦ መረዳት (Reading Comprhension)፡- የፅሁፉን ሀሳብ በመረዳት ዋናና ዝርዝር ሀሳብን መለየት፣ የቃላት ፍችን መረዳት፣ የፅሁፉን ሀሳብ ከዳራዊ እውቀት ጋር ማያያዝና ማጠቃለል መቻልን ይመለከታል። በዚህ ጥናት አንብቦ የመረዳት ችሎታ በቅድመና በድህረፈተና ተለክቷል።
3. ግለመር ማንበብ (Self-Regulated Reading)፡- ግለመር ማንበብ ተማሪዎች ምክንያታዊ ግቦች የሚፈጥሩበት፤ ብልሀታዊ የንባብ ውሳኔዎች የሚያደርጉበት፤ የጽሑፉን ሀሳብ መረዳትን የሚከታተሉበት፤ እና አላማን ለማሳካት ራሳቸውን የሚገመግሙበት ነው። ተማሪዎች ድጋፍ እየተደረገላቸው ከተማሩ በኋላ ድጋፉ ቀስ በቀስ በሂደት ሲደበዝዝ ራሳቸውን ችለው ማንበብ የሚችሉበትን ሁኔታ ያመለክታል። የተማሪዎችም ግለመር ንባብ (የግንዛቤ፣ የስሜት፣ የግብ፣ የመሰላቸት ቁጥጥር) በፅሁፍ መጠይቅ ተለክቷል።

ምዕራፍ ሁለት

የተዛማጅ ድርሳናት ክለሳ

2.1. የጥናቱ ንድፈሃሳባዊ መነሻ

የቋንቋ ትምህርትን ለማስተማር በየዘመኑ ጥቅም ላይ የዋሉና በማንበብ ክሂል ትምህርት አቀራረብና ውጤታማነትን አስመልክቶ የተለያዩ ምርምሮች የተካሄዱባቸው እንደባህሪያውያን፣ አዕምሯውያንና የማህበረግንባታውያን ንድፈሀሳቦች ተጠቃሽ ሲሆኑ ከእነዚህም ውስጥ በዚህ ጥናት ተግባር ላይ የዋለው የማህበረግንባታውያን ንድፈሀሳብ ነው። ለዚህ ምክንያቱ በባህሪያውያንና በአዕምሯውያን ላይ የተለያዩ ድክመቶችና ትችቶች መታየታቸውና ከዘመን አንፃርም የቆዩ መሆናቸው ነው። የማህበረግንባታውያን ንድፈሀሳብ ግን በቪጎትስኪ (1978) አማካይነት በ20ኛው ክፍለ ዘመን

መጨረሻ ላይ አዲስ አስተሳሰብን ይዞ ብቅ ያለና የተማሪዎችን አዕምሯዊና ማህበራዊ ሁኔታዎችን ያገናዘበ ነው።

በመሆኑም ንድፈሀሳቡ ትኩረት የሚያደርገው ማህበራዊነት ላይ ነው። ግለሰቦች ለብቻ ተነጥለው የሚኖሩ ሳይሆን በተለያዩ ማህበራዊ ተግባራት የሚሳተፉ፣ በትብብራዊ ቡድኖችና በማህበረሰብ ውስጥ የሚኖሩ ናቸው ብሎ ያምናል። የቋንቋ ትምህርት ሂደትም ከዚህ ተነጥሎ የሚታይ አይደለም በሚል ሐሳብ ላይ ያጠነጥናል (ብራውን፣ 2000)።

የማህበረግንባታውያን ንድፈሀሳብ በመጀመሪያ ቋንቋ ለመዳ የተደረገ ምርምር ሲሆን በመቀጠል በምልልሳዊ ዲስኩር፣ በመማር ላይ ተፅዕኖ የሚያሳድሩ ማህበረባህላዊ ጉዳዮች እንዲሁም ተራክቧዊ ትውረት በሚሉት ጥናቶች አማካኝነት በሁለተኛ ቋንቋ መማር ላይም ተግባራዊ ተደርጓል (ብራውን፣ 2000)። ቪጎትስኪ (1978) እንደገለፁት መማር በማህበራዊ ህይወት ውስጥ በሚኖር መስተጋብር የሚገነባ ሂደት ነው፤ ተማሪዎች የሚማሩት/እውቀት የሚገነቡት ጓደኞቻቸው ጋር በመሆን ሲያነቡ፣ ሲፅፉ፣ ሲወያዩ፣ ማንኛውንም የመማር ተግባራት በጋራ ሆነው ሲያከናውኑ ነው። የልጆች አእምሯዊ እድገት በአመዛኙ የተገነባው ከሌሎች ጋር በሚያደርጉት መስተጋብር በመሆኑ ከአቻዎቻቸውና ከፍ ያለ ክህሎትና እውቀት ካላቸው ጓደኞቻቸው ጋር ሲተባበሩ የበለጠ ይማራሉ። የተማሪዎች እውቀት፣ ሀሳብ፣ አመለካከትና እሴት ከሌሎች ጋር በሚያደርጉት መስተጋብር ይጎለብታል። ይህም በትምህርት አውድ ከመምህራንና ከተማሪዎች ድጋፍና እገዛ ውጭ ትምህርቱ በብቃት ሊካሄድ አይችልም (ቪጎትስኪ፣ 1978) ማለት ነው።

ይህ ሀሳብ በማህበረግንባታዊውያን ንድፈሀሳብ ትልቅ ቦታ በሚሰጠው በ Zone of Proximal Development (ZPD-የቅርርብ እድገት ማሕቀፍ) በሚባለው ንድፈሀሳብ በይበልጥ ይገለፃል። የቅርርብ እድገት ማሕቀፍ (ZPD) ማለት ተማሪው አሁን ያለው የእድገት ደረጃ እና መድረስ ባለበት ደረጃ መካከል ያለ ልዩነት ነው (ዩቪታ፣ 2018)። ቪጎትስኪ(1978) የቅርርብ እድገት ማሕቀፍ ተማሪዎች ድጋፍ ሲደረግላቸውና ሳይደረግላቸው ያላቸውን የእውቀት/ የክህሎት ልዩነት እንደሚመለከት ያስረዳሉ። ይህ ማለት አንድ ተማሪ ከሌሎች ጋር በመተጋገዝ ሊሰራው የሚችለውን ተግባር፤ ያለ ሌሎች እገዛ እርሱ ብቻ ሊሰራው ከሚችለው ስራ አንጻር የሚኖረውን ልዩነት ለማየት የሚረዳ አተያይ ነው። ተማሪዎችም እውቀቱ ባላቸው እገዛ ሲደረግላቸው የተሻለ በመስራት ውጤታማ ይሆናሉ።

በዚህ ማሕቀፍ ትኩረት የሚደረገው በመማር ሂደት የተግባራት ክብደት ደረጃን ለማጣጣም ተገቢ የሆነ ትምህርታዊ ድጋፍን በማካሄድ ላይ ነው። ይህ በመሆኑም የቅርርብ እድገት ማሕቀፍ ለድጋፍ

ጽንስ ሃሳብ ምሰሶ እንደሆነ (ሁንግ፣ 2003፤ ክላርክ እና ግሬቭስ፣ 2005፤ ላንቶልፍ እና ቶርን፣ 2006፤ ላንቶልፍ እና ፖኔር፣ 2008፤ ጋፋር እና ደህቃን፣ 2013) ይገልፃሉ። የቅርርብ እድገት ማሕቀፍ የመማርን ማህበራዊነት የሚደግፍ ስለሆነ በብዙዎቹ የማህበረግንባታውያን ተመራማሪዎች ዘንድ ቅቡል ነው (ብራውን፣ 2000)። በተመሳሳይ በማህበረግንባታዊውያን ንድፈሀሳብ አፅንዖት ከሚሰጡት ነጥቦች መካከል አንዱና ዋነኛው ድጋፍ ነው።

ይህ ፅንሰሀሳብ ፍንጭ የመስጠት፣ የማስታወስ፣ የማበረታታት፣ ችግሮችን በቅደም ተከተል የመከፋፈልና መፍትሄ የማፈላለግ፣ ምሳሌዎችን የማቅረብና ሌሎች ትምህርቱን ምቹ የሚያደርጉ ተግባራትን በጋራ በማከናወን ተማሪዎች ግለመር ደረጃ እንዲደርሱ የሚያደርግ ነው (ዩቪታ 2018)። ማለትም ተማሪዎች በጥረታቸው ሊተገብሩት ከሚችሉት በተሻለ የመማር ግቦችን ለማሳካት የሚያስችላቸውን ምቹ ሁኔታ ለመፍጠር ያግዛል። በመሆኑም የተማሪዎችን አንብቦ የመረዳት ችሎታ ለማዳበር ተስማሚ የማስተማሪያ ብልሀት ያስፈልጋል። ምክንያቱም አንብቦ የመረዳት ክሂል የተማሪውን ንቁ ተሳትፎና መስተጋብራዊ ሂደት የሚጠይቅ ነው። ቪጎትስኪ (1978)፤ ሳፋዲ እና ራባህ (2012) እንደሚሉት ተማሪው እውቀትን የሚያገኘው በቀጥታ ከመምህሩ የሚተላለፈውን ብቻ ሳይሆን ከማህበረሰቡና ከባህሉ ጋር በሚያደርገው መስተጋብር ከራሱ ህይወት ጋር አቀናጅቶ ትርጉም በመፍጠር በሚገነባበት ሂደት ነው። ይህ ሲሆን ከመምህራን፣ ከእኩዮቹና ከማኀበረሰባዊ አጋሮቹ ጋር በሚያደርገው መስተጋብር የመማር ዕድሉ ሰፊ ይሆናል (ቪጎትስኪ፣ 1978)።

እንደሚታወቀው የቋንቋ ተማሪዎች ከመምህራቸው ያነሰ እውቀት አላቸው፤ ስለዚህ፣ በሌላ እውቀቱ ባላቸው (more knowledgeable others) ሰዎች በኩል ቀጣይነት ያለው እገዛና ድጋፍ ይፈልጋሉ (ማይልስ እና ሚቸል፣ 2004)። በዚህም በZPD እና በድጋፍ መካከል ያለው ግንኙነት የሚታየው አንድን ስራ በራሱ ማከናወን የማይችል ተማሪ የሚጠበቅበትን ተግባር ለማሳካት የባለሙያዎች ድጋፍ ሲያስፈልገው ነው (ሳቤት እና ሌሎች፣ 2013)። የባለሙያው ሚና ለተወሰኑ የድጋፍ ብልሃቶች ብቻ የተገደበ ሳይሆን በተማሪው ፍላጎትና ችሎታ መሰረት ይለያያል። በZPD እና ድጋፍ መካከል ያለው ዝምድና በቋንቋ ትምህርት ውስጥ አስፈላጊ ነው፤ ምክንያቱም ተማሪዎች የቋንቋ ችሎታቸውን በመምህር ድጋፍ እንዲያዳብሩ ያስችላቸዋል። የZPD እና የድጋፍ ትስስርን የበለጠ ለመረዳት የሚከተለውን ምስል መመልከት ይቻላል።

ምንጭ፡- ቪጎትስኪ (1978)

ከምስሉ መረዳት እንደሚቻለው ሶስት ነጥቦች ይነሳሉ፤ (1) በራሴ ምን መማር እችላለሁ፣ (2) በሌሎች እገዛ ምን መማር እችላለሁ (3) ከአቅሜ በላይ የሆውስ የሚሉት ናቸው። ይህም ተማሪው መስራት የሚችለውን በራሱ በመስራት የማይችለውን ደግሞ በZPD በመለየት እውቀቱ ባላቸውና በቴክኖሎጂ በመታገዝ መድረስ ከሚገባው ግብ እንደሚደርስ ነው።

ሌላው፤ ልክ እንደ ሁሉም ከፍተኛ የአእምሮ ተግባራት፣ በቪጎትስኪ እምነት የልጆች ግለመር እድገት የሚጀምረው በማህበራዊ አውድ ውስጥ ነው (ቪጎትስኪ፣ 1978)። ይህ ማለት የግለመር እድገት ልጆች ሲያደጉ በድንገት የሚመጣ ታመራዊ ነገር ሳይሆን በመደበኛነት ወይም መደበኛ ባልሆነ መልኩ፤ በክፍል ውስጥ፣ በቤተሰብና በአቻ ቡድኖች ባሉ ማህበራዊ አውዶች ውስጥ የሚገነቡት ነው (ቦድሮቫ እና ሊኦንግ፣ 2006)። ማህበራዊ አውዶች ግለመርን ማዳበርን በማይደግፉበት ጊዜ፣ ልጆች በየጊዜው በሚለዋወጠው ውጫዊ አነቃቂዎችና ሆን ተብሎ በሚደረጉ ድርጊቶች በመመራት "የአካባቢ ጥገኛዎች" ሆነው መስራታቸውን ይቀጥላሉ። ስለዚህ በማህበራዊ መስተጋብር (በተለይም ቋንቋን ለመማር) ግለመር መሰረት ነው። በቪጎትስኪ (1978) እንደተገለፀው በማህበራዊ መስተጋብር ውስጥ የግለመር እድገትን የሚደግፉ እድሎች ከሌሉ፤ ልጆች ይህን ችሎታ ለማዳበር ይቸገራሉ።

ስለሆነም ድጋፍ ሳይኖር ግለመርነትን ማዳበር በጣም አስቸጋሪ ከመሆኑም በላይ ራስን በራስ ለመምራት መጠነ ሰፊ ልምድ ያስፈልጋል። ግለመርነት ደረጃ በደረጃ የሚከናወን ሂደት ነው። ምንም እንኳ ግለመርነትን በግል ማዳበር ቢቻልም ይህ መንገድ ብዙውን ጊዜ አድካሚ፣ ተስፋ አስቆራጭና ውጤታማነቱ ውስን ነው (ዚመርማን፣ 2002)። እንደ ውድ እና ሌሎች (1976) አገላለፅ በዕርስ በርስ መስተጋብር ተማሪዎች በቅርርብ እድገት ማሕቀፍ ውስጥ ድጋፍ እየተደረገላቸው የመማር ተግባራትን እንዲያከናውኑ ማድረግ ያስፈልጋል። መምህራንም በዚህ የማስተማሪያ ብልሀት ከፍተኛ ሚና መወጣት ይኖርባቸዋል። ይኸውም የመማሪያ ክፍሉን ምቹ በማድረግ ተማሪዎችን በጥንድና በቡድን እርስ በርስ የሚወያዩበትን ሁኔታ በማመቻቸት ጤናማ የሆነ የድጋፍ ስሜትን መፍጠር ይኖርባቸዋል (ትሬሲ እና ሞሮው፣ 2006)።

በአጠቃላይ በማንበብ ትምህርት ሂደት ከ ቪጎትስኪ ንድፈሀሳብ አንፃር ZPD፣ ድጋፍና ግለመር ችሎታ በጣም ተያያዥነት ያላቸው ፅንሰሀሳቦች (ቪጎትስኪ፣ 1978፤ ቦድሮቫ እና ሊኦንግ፣ 2006) ናቸው። ይኸውም ZPD እንደመነሻ ሆኖ መምህሩ ለተማሪዎች ድጋፍ በመስጠት የመማር ሂደቱን መምራት ይጀምራል፤ ተማሪዎች አሁን ያሉበትንና መድረስ ያለባቸውን የንባብ ደረጃ ይለያል። ከዚያም በተማሪዎች በግል እና በድጋፍ አፈጻጸም መካከል ያለውን ክፍተት ለማስተካከል መምህሩ በZPD ውስጥ የድጋፍ ብልሃቶችን ይተገብራል። በመጨረሻም በZPD ውስጥ በተተገበሩት መስተጋብራዊ የድጋፍ ብልሃቶች፤ ተማሪዎች አብረው በመስራትና ድጋፍ በመቀበል፣ ጠቃሚ የንባብ ክሂሎችንና አቀራረቦችን ይማራሉ። ስለራሳቸው የንባብ ጥንካሬና ድክመት የበለጠ ይገነዘባሉ፤ በንባብ ሂደት ግለክትትልና ግለፅብረቃ በማድረግ ልዕለአዕምሯቸውን (metacognition) ያዳብራሉ። ተማሪዎች በንቃት አብረው ሲሰሩና ድጋፍ ሲቀበሉ፣ ቀስ በቀስ/በጊዜ ሂደት፣ ንባብ የመማር ሂደታቸውን በባለቤትነት በመውሰድ በራሳቸው የማንበብ ብልሀቶችን መተግበር ይጀምራሉ (ዶንግዩ እና ሌሎች፣ 2013)።

2.2. የድጋፍ ብልሀቶችና አንብቦ መረዳት

ከመማር ማስተማሩ ጋር በተያያዘ ውድ እና ሌሎች (1976) ስለትምህርታዊ ድጋፍ ብያኔ የሰጡ ሲሆኑ፤ ይኸውም ድጋፍ ማለት አንድ ተማሪ ችግርን ለመፍታት፣ አንድን ግብ ለማሳካት በሚያደርገው ጥረት ከራሱ እውቀት/ ክሂል በተሻለ ለመፈፀም የሚያስችለው መሳሪያ ነው። ይህ ማለት መምህር፣ የበለጠ እውቀቱ ያለው ሰው፣ እኩያ ወይም ብቃት ያለው ሌላ ሰው አንድን ተማሪ ከነባራዊ ችሎታ በተሻለ እንዲያከናውን የሚረዳውን ውጤታማ ድጋፍ የሚገልጽ ነው።

ድጋፉም በትክክል ከተሰጠ እንደአሳሪ ሳይሆን እንደአስቻይ ሁኔታ ተደርጎ ይወሰዳል (ቤንሰን፣ 1997)።

የድጋፍ ንድፈሀሳብ የመጨረሻ ግብ ግለመር ተማሪን ማፍራት ነው። ይህ የሚከናወነው ተማሪው የበለጠ ነፃነትና እውቀት ማግኘት ሲጀምር ድጋፉን በማደብዘዝ ወይም በመምህሩ የሚሰጠውን ቁጥጥርና ድጋፍ በመተው ነው። ይህንን ለማሳካት መምህሩ ለተማሪው ጥያቄዎችንና ችግሮችን እንዲፈታና የጋራ እንቅስቃሴውን እንዲያስተካክል መፍቀድ አለበት፤ ተማሪው ውጤታማ የችግር አፈታት ማስተዳደር በማይችልበት ጊዜ ብቻ ጣልቃ ይገባል (ሺርሞሃማዲ እና ሳሊሂ፣ 2017)።

ሃሞንድ እና ጊቦንስ፣ (2005) በበኩላቸው ድጋፍ የሚለውን ቃል "የእቅድና ሁኔታዊ ድጋፍ" ጥንቅር እንደሆነ በመግለፅ መምህራን ለተማሪዎቻቸው አዳዲስ የመማር ተግዳሮቶችን ለማደራጀት የሚያስችል ሆኖ በተመሳሳይ ሁኔታ ተማሪዎች እነዚህን ተግዳሮቶች ለመፍታት ሲቸገሩ አስፈላጊውን ድጋፍ የሚያደርጉበት ነው። ስለሆነም ስኬታማ ድጋፍ በየእለቱ ጥቅል የሆኑ ብልሃቶችን በመተግበር ላይ ብቻ የተንጠለጠለ ሳይሆን መምህራን ተማሪዎቻቸውን እንዴት አቅደው መደገፍ እንዳለባቸውና ዝርዝር ሁኔታዎችን እንዴት እንደሚያስኬዱ የሚያስፈልግ ድጋፍ ነው።

ድጋፍ ከቪጎትስኪ (1978) ማህበረግንባታውያንና የቅርርብ እድገት ማሕቀፍ (ZPD) ንድፈሀሳብ ጋር የተያያዘ እንደሆነ ቀደም ሲል ተመላክቷል። የቅርርብ እድገት ማሕቀፍ የሚገልፀው ተማሪው ነባራዊ ብቃት/የእድገት ደረጃ ብቃት ካለው ሰው ድጋፍ በማግኘት ወይም በትብብር ሊከናወን ከሚችለው የዕድገት አቅም ደረጃ ጋር ሲነፃፀር ነው። ይህ ማሕቀፍ በመማር ሂደት ውስጥ ለሚደረግ ድጋፍ አስፈላጊነት ትኩረት ይሰጣል፤ ይህም በውጤታማ ማስተማር በተለያዩ ተማሪዎች ለሚመዘገበው የእውቀትና ክሂል ደረጃ እንደአስፈላጊነቱ ምላሽ እንደሚሰጥ አፅንኦት ይሰጣል። መምህራን፣ የተማሪ እኩዮች ወይም ሌሎች ድጋፍ ለተማሪዎች በማድረግ አዳዲስ ክሂሎችን፣ ፅንሰሀሳቦችንና እውቀቶችን እንዲያገኙ ያስችላል (ላርከን፣ 2002)።

በመሆኑም በቅርርብ የዕድገት ማሕቀፍና በድጋፍ መካከል ያለው ግንኙነት ተማሪው የተሰጡትን አንዳንድ ተግባራት በራሱ ለመስራት በማይችልበት ጊዜ የሚፈለገውን ውጤት ለማምጣት የባለሙያ ድጋፍ ያስፈልገዋል። የባለሙያ ድጋፍ እንደሚያስፈልገው የሚያሳየው ማሕቀፉ ሲሆን ክፍተቱን የሚሞላው ደግሞ ድጋፉ ነው። የባለሙያ ሚና የተወሰኑ የድጋፍ ብልሃቶች ላይ ብቻ የተወሰነ ሳይሆን እንደሁኔታው የተለያዩ ብልሀቶችን (እንደዳራዊ ዕውቀት መቀስቀስ፣ ስዕላዊ የሀሳብ

ማደራጃዎችን መጠቀም፣ ሰርቶ ማሳየት፣ ጥያቄዎችን መጠየቅ፣ ቀደምት እውቀትን ማገናኘት፣ ፍንጮችን መስጠትና መር ጥያቄዎችን ማቅረብ ወዘተ.) በመጠቀም መደገፍ ያስፈልጋል።

የድጋፍ ዋና ተግባር የተማሪዎችን የመማር ሂደት ማሻሻል ነው። የሚያስፈልገውም ለተማሪዎች የክህሎት ሽግግር ለማድረግና ተማሪዎች በራስ መተማመናቸውን ከፍ በማድረግ ራሳቸውን ችለው መስራት (autonomous) እንዲችሉ ነው (ሃሞንድ፣ 2001)። በዚህ አውድ መሰረት ውድ እና ሌሎች (1976፡ 9) ለውጤታማ የመማር ማስተማር ሂደት የሚያገለግሉ ስድስት የድጋፍ ተግባራትን አመላክተዋል።

(1) ምልመላ- ተማሪዎች በንባብ ተግባራት ላይ ፍላጎት እንዲያድርባቸውና ትኩረት እንዲሰጡ ማስቻል ነው። (2) የነፃነት ደረጃውን መመጠን- በንባብ ክሂል ትምህርት ወቅት ተማሪዎች ሊፈፅሟቸው የማይችሉትን ተግባራት መለየትና የተማሪዎችን የመስራት ደረጃ በሚመጥን መልክ ማደራጀት ነው። (3) አቅጣጫ መስጠት- ተማሪዎች በተሰጣቸው ስራ ላይ ትኩረት በማድረግና በማነቃቃት ለበለጠ ተግዳሮት/ ላሉበት ስራ ሀላፊነትን ለመውሰድ ዝግጁ ማድረግ ነው። (4) ወሳኝ ባህሪያትን ማመልከት- በተግባሩ አግባብነት ባላቸው የተወሰኑ ባህሪያት ላይ አፅንኦት ይሰጣል። ይህ አፅንኦት በተማሪው ውጤትና በትክክለኛ ውጤት መካከል ባለው አለመጣጣም ዙሪያ ትኩረት ያደርጋል። በዚህ ጊዜ የመምህሩ ተግባር አለመጣጣሞችን ትርጎም መስጠት ነው። (5) ፍርሃትን መቆጣጠር- ተማሪዎችን በመደገፍ ችግራቸውን ስጋት በሌለበት ሁኔታ እንዲፈቱ ማስቻል ነው። ተማሪዎች ከመምህራን በሚያገኙት ድጋፍ ክህሎታቸውን እንዲያጎለብቱ የሚረዳ ቢሆንም ተማሪዎቹ ለአንብቦ የመረዳት ጥያቄዎች መልስ ለማግኘት በመምህራን ላይ መመስረት የለባቸውም። (6) ማሳየት- ለአንድ ስራ ሞዴል/ መፍትሄ ሀሳብ በማስቀመጥ ተማሪዎች ይህን ከተመለከቱ በኋላ እጅግ ተገቢ በሆነ ሁኔታ ላይ በተመሳሳይ መንገድ እንዴት ችግሮቹን መፍታት ይችላሉ የሚለውን ያሳያል።

ተማሪዎችን የመማር ትኩረትና ተነሳሽነት ለማስቀጠል የሚዘጋጁ የንባብ ተግባራት አስደሳችና ፈታኝ መሆን አለባቸው የሚለውን ስነትምህርታዊ እውነታ ምክንያት በማድረግ፤ ቫን ሊየር (2004) ስድስት ጠቃሚ ስነ-ትምህርታዊ የድጋፍ አሰጣጥ ባህሪያትን መዝግቧል። እነዚህም (1)ቀጣይነት- ከማሻሻያ ጋር የተዛመዱ ተግባራትን መደጋገምንና እርስ በእርሱ የተገናኙ መሆናቸውን ያረጋግጣል። (2) አውዳዊ ድጋፍ- በመደገፍና ከስጋት ነፃ አካባቢን በማመቻቸት ተማሪዎች እንዲመራመሩ የሚያበረታታ መሆኑን ያመለክታል። (3) እርስ በእርስ ተያያዥነት ያለው ግንኙነት- የድጋፍ አሰጣጥ ሁኔታውን የሚያሳልጥ የጋራ መስተጋብርና መልካም ግንኙነት መፍጠር ነው።

(4)ሁኔታዊ ድጋፍ- የድጋፍ አሰጣጥ ሁኔታው በተማሪዎች ድርጊት ላይ ተመስርቶ ማስተካከያ ማድረግን ያሳያል፤ የሚደረጉ አስተዋፆዎችና ውይይቶችም እርስ በርሳቸው የሚመጋገቡና የሚገነባቡ መሆን አለባቸው፡፡ (5) ማስተላለፍ/መውሰድ- የተማሪዎች ክህሎትና በራስ መተማመን ሲጨምር የመማር ተግባራትን የመስራት ሚናቸው ይጨምራል፡፡ (6) ፍሰት- ክህሎትና ተግዳሮቶች የተመጣጠኑ ሲሆን ነው፤ በዚህም ተማሪዎች በመማር ላይ ትኩረት በማድረግ አንዱ ከሌላው ጋር ተግባብቶ መስራት አለበት፡፡

ከላይ የተዘረዘሩት የድጋፍ ባህሪያት እርስ በርስ የሚጣጣሙ፣ የሚተጋገዙና መስተጋብራዊ ናቸው፡፡ እነዚህ ባህሪያት ተማሪዎች በራሳቸው ለወደፊት የሚሰጣቸውን ስራ የበለጠ ለመስራት የሚያስችሏቸው ስለሆኑ መምህራን ይህን በመረዳት መደገፍ እንዳለባቸው ይመከራል፡፡

እንደ ጊቦንስ (2002) አገላለፅ ተማሪዎቹን ለመደገፍ የሚዘጋጁ ተግባራት በማንበብ ጊዜ የሚነበቡበትን አላማ ግምት ውስጥ ማስገባት ጠቃሚ ነው፡፡ ማለትም ተግባራት በሁለት ዋና ዋና ጉዳዮች ላይ ማተኮር አለባቸው፤ ይኸውም ተማሪዎች የሚያነቡትን ጽሁፍ እንዲረዱት ማገዝና ሌሎች ጽሑፎችን ለማንበብ የሚረዷቸው ጥሩ የማንበብ ብልሃቶችን እንዲያዳብሩ መርዳት ናቸው፡፡ ይህም ለተማሪዎች አንብቦ የመረዳት ችሎታዎችን ለማዳበርና ለወደፊቱ ጥሩ ችሎታ ያላቸው አንባቢዎች እንዲሆኑ ይረዳቸዋል፡፡ በመማር ሂደትም ትርጉም ያለው መማር እንዲኖር ያስችላል፡፡

ስለሆነም ማኅበረግንባታውያን ንድፈሐሳብ መማር ትርጉም ያለው እንዲሆን በቋንቋ፣ በሌሎች ምልክቶችና ምስሎች፣ በፅሑፍ፣ በውክልናዎችና ማሽኖች፣ በተማሪዎች የርስበርስ ግንኙነት እና ከመምህራን ጋር በሚደረግ የማያቋርጥ ውስብስብ መስተጋብር መደገፍ እንዳለበት አጽንኦት ይሰጣል (ዊሊይ፣ 2018፤ ጆናሰን፣ 2000)፡፡ በመማሪያ አካባቢ እንዲኖር የሚፈለገው ይህ ውስብስብ መስተጋብር ደግሞ ከተለያዩ የትምህርት ዓይነቶች ጋር በቀላሉ ተዛምደው መስተጋብራዊ ትርጉምአዘል መማርን የሚያፋጥኑና ተማሪዎችን የሚደግፉ የተለያዩ የመማሪያ ማስተማሪያ ብልሃቶች ለይቶ የመጠቀም ጠቀሜታን ያበረታታል (ጆናሰን፣ 2000)፡፡

ተማሪዎች እውቀት እንዲገነቡ የሚያግዙ፣ ለገጽ ለገጽም ሆነ ለበይነመረብ መማር ማስተማር ሂደት ምቹ የሆኑ ዘጠኝ የድጋፍ ብልሃት ዓይነቶችን ካር (2008) በጥናታቸው አመላክተዋል፡፡ በአል ኢሳ እና አል-ባርጊ (2017) ጥናት ደግሞ ስድስት የድጋፍ ብልሀቶች ተገልጸው፣ ተግባራዊነታቸው ተፈትሿል፡፡ በሌሎች ጥናቶችም የድጋፍ ብልሀቶች የተለያዩና ቁርጥ ባለሁኔታ አይነታቸው የሚታወቅ ባለመሆኑ በዚህ ጥናት ጥቅም ላይ የዋሉት በአል ኢሳ እና አል-ባርጊ

ጥናት ላይ ትኩረት የተሰጣቸውን ሲሆን እነዚህም ሞዴልና እየተገበሩ ማሰብ፣ ዳራዊ እውቀት መቀስቀስ፣ ጥያቄ መጠየቅ፣ ማዛመድ፣ ምናባዊ ምስል መጠቀምና ስዕላዊ የሐሳብ ማደራጃ የሚሉት ብልሃቶች ናቸው።

እነዚህም በተለያዩ ጥናቶች በአብዛኛው ጥቅም ላይ የዋሉና በቋንቋ ትምህርት የተዘወተሩ ሲሆኑ በዚህ ጥናት በቅድመንባብ፣ በንባብጊዜና በድህረንባብ ተግባራት ውስጥ የተተገበሩ ናቸው። ብልሀቶቹም በሚከተለው ሁኔታ ተብራርተው ቀርበዋል፤

1) ሰርቶ ማሳያንና እየተገበሩ ማሰብ (Modeling & Think-aloud) ብልሀትን መጠቀም፡- እየተገበሩ ማሰብ ብልሀት የትምህርታዊ አቀራረብ ሲሆን መምህሩ አንብቦ የመረዳት ብልሃቶችን ለተማሪዎች በሰርቶ ማሳያ በማብራራት ዝርዝር ትስስሮችን፣ ትንበያዎችን፣ ድምዳሜዎችን ወዘተ በመስራት ያሳያል። ስለዚህ በማስተማር ሂደት ውጤታማ የሆኑት የድጋፍ ብልሀቶች ማለትም የመምህሩ ንግግርና ድርጊት ለተማሪዎች አንብቦ የመረዳት ክሂል ለማዳበር ያስችላሉ። ሰርቶ ማሳያና እየተገበሩ ማሰብ ብልሀት ተማሪዎችን የሚስቡና በክፍል ውስጥ ያለውን መስተጋብር የሚያበረታቱ ናቸው (ሳፋዲና ራባህ፣ 2012)። እየተገበሩ የማሰብ ብልሃቶችን መጠቀም ተማሪዎች ከንባብ ተግባሩ በፊት፣ ወቅትና በኋላ መረዳታቸውን የሚያሻሽሉ የተለያዩ ዘዴዎችን እንዲያገኙ ይረዳቸዋል፤ እንዲሁም ችግሮችን ለመፍታት ያግዛቸዋል።

2) ዳራዊ እውቀትን መቀስቀስ (Activating prior knowledge)፡- ተማሪዎች የተለያዩ ጽሑፎችን በሚያነቡበት ጊዜ፣ ስለአበቡት ነገር እውቅና ለመስጠትና ከዳራዊ እውቀታቸው ጋር ለማስማማት የዳራዊ ዕውቀታቸውን መጠቀም ይኖርባቸዋል (ሀርመር፣ 2001)። ዳራዊ ዕውቀት የመማር መሠረት ነው፤ ምክንያቱም የተማሪዎችን መማር የሚያመቻችና የዕሁፉን አዕምሮታዊ ጫና በመቀነስ ታላሚውን ቋንቋ መማር እንዲችሉ ይረዳል። ዳራዊ እውቀትን መጠቀም በተለያዩ መንገዶች ሊከናወን ይችላል፤ ማለትም እይታን መጠቀም፣ ባህላዊና ግለሰባዊ ግንኙነት መፍጠር፣ ተማሪዎች እንዲገምቱ መጠየቅ ወዘተ… ሆኖም ግን የተማሪዎቹን ዳራዊ እውቀት መጠቀም ውጤታማ የድጋፍ ብልሃት ቢሆንም መምህራን በቋንቋ ትምህርት ክፍለ ጊዜ እምብዛም አይጠቀሙትም። ስለሆነም መምህራን እንደዚህ አይነት ብልሃትን በመጠቀም የንባብ ትምህርትን ለማመቻቸትና ተግባራዊ ለማድረግ አስፈላጊ መሆኑን መገንዘብ ያስፈልጋል።

3) ጥያቄ መጠየቅ (Questioning)፡- ይህ ሲባል በራስ የመነጩ ጥያቄዎች ወይም ከጽሑፍ፣ ከርዕሰ-ጉዳዩ ጋር በተያያዘ በተማሪው የሚነሳና የሚቀርብ ጥያቄ ነው። ተማሪዎች በንባብ ጊዜ የሚፈጥሯቸው ጥያቄዎች አንብቦ የመረዳት ክሂልን ለማሻሻል ውጤታማ እንደሆኑ ተረጋግጧል

(ሽርመር እና ሜጋፍ፣ 2005)፡፡ ሆኖም ተማሪዎች በንባብ ጊዜ የራሳቸውን ጥያቄዎች እንዲያመነጩ መንገር ብቻ በቂ ስላልሆነ፤ በጽሑፉ ላይ የራሳቸውን ጥያቄዎች በማመንጨት ጽሑፎችን መረዳትና ማስታወስ ላይ በጎ ተጽዕኖ የሚያሳድሩ የራሳቸውን ጥያቄዎች እንዴት ማመንጨት እንደሚችሉ ማሠልጠን አስፈላጊ ነው፡፡

4) ማዛመድ (Bridging)፡- ትስስር መፍጠር ተማሪዎች የሚያነቡትን ፅሁፍ ከህይወታቸው ጋር ለማዛመድ ይረዳል፤ ይህ የዕለቱን ትምህርት ከቀድሞው ጋር የማስተሳሰር ሂደት የተማሪዎችን አንብቦ የመረዳት ክሂል ለማዳበር ጉልህ ሚና ይጫወታል፡፡ ይህ የግንኙነት ግንባታ በብዙ መንገዶች ይከናወናል፤ ይኸውም በተወሰኑ ሁኔታዎች ውስጥ የራሳቸውን ተሞክሮ እንዲያገናኙ ተማሪዎችን በማበረታታት ወይም ከሌላ የተለየ ርዕሰ ጉዳይ ከተማሩት ትምህርት ጋር እንዲያያይዙ በማድረግ ማሳካት ይቻላል፡፡ ስለሆነም ተማሪዎች መገንዘብ ያለባቸው ያነበቡትን ቃላት ብቻ ሳይሆን በሌሎች ሰዎች የተፃፉ ስሜቶች ነፀብራቅ መሆናቸውን እንዲገነዘቡ በማድረግ ከሚያነቡት ተጠቃሚ እንደሚሆኑና መማር እንደሚችሉ በማሰብ ነው፡፡

5) ምናባዊ ምስልን መጠቀም (Mental Imagery)፡- ምናባዊ ምስል መፍጠር እንደ ብልሃት የሚገለፅ ሆኖ ተማሪዎች በሚያነቡበት ጊዜ የምናብ ምስሎችን በመፍጠር ላይ የተመሰረተ ብልሃት ነው (ሽርመር እና ሜጋፍ፣ 2005)፡፡ ይህም አንባቢዎች በሚያነቡት ንባብ ላይ ምስልን እንዲገነቡ የሚጠይቅ ወይም አካባቢን የመረዳት ውክልና እንዲፈጥሩ መጠየቅን ያካትታል፡፡ ምናባዊ ምስልን በቅድመንባብ፣ በንባብጊዜ፣ በድህረንባብ መጠቀም የተማሪዎችን አንብቦ የመረዳት ችሎታ ያሻሻል፡፡

ምናባዊ ምሰል ለመፍጠር ሦስት ተግባሮች አሉት፤ እነሱም፡- ግንዛቤን ማፋጠን፣ መረጃን መያዝና በንባብ ጊዜ መረጃን መቆጣጠር ናቸው፡፡ ምሰላው አንጻራዊ በሆነ መንገድ ሲታይ አንብቦ መረዳትን በቀላሉ ለማስተማር ያስችላል፡፡ ይህ ስልት ጥቅም ላይ ሲውል በነጠላ ዓረፍተነገሮች በመጀመር ወደረጃጅም ዓረፍተነገሮችና ወደአጭር አንቀፅ መሄድ ይገባል፡፡ መጀመሪያ ተማሪዎች ዓረፍተነገሮችን ወይም አንቀፆችን እንዲያነቡ በማድረግ በመቀጠል ያነበቡትን በአዕምሯቸው ስዕል እንዲቀርፁ በመጠየቅ መተግበር ያስፈልጋል፡፡ በአዕምሯቸው ስዕል መቅረጽ ካልቻሉ ወይም የቀረፀው ስዕል ያልተሟላና ትክክል ካልሆነ ጽሑፉን እንደገና እንዲያነቡት መደገፍ ይገባል፡፡

5) ስዕላዊ የሀሳብ ማደራጃዎችን መጠቀም (Graphic organizers)፡- ስዕላዊ የሀሳብ ማደራጃዎች ተማሪዎች ተፈላጊ እውቀትንና ክሂልን ለመጨበጥ የሚጠቀሙባቸው የመማሪያ መሳሪያዎች ናቸው (ጊል-ጋርሲያ እና ቪሌጋስ፣ 2003)፡፡ እነዚህ ስዕላዊ ማደራጃዎች ተማሪዎች ለመተንበይ፣ ሃሳባቸውንና መረጃዎቻቸውን ለማደራጀት፣ መረጃን ለማስታወስ፣ እውቀታቸውን ለማስፋት

እንዲችሉና የዳራዊ እውቀታቸውን ከትምህርት ይዘቱ ውስጥ ካለው መረጃ ጋር በማነፃፀር የሚያነቡትን ጽሑፍ በአግባቡ እንዲረዱ ይጠቅሟቸዋል። በዚህ ረገድ በርካታ ስዕላዊ የሀሳብ ማደራጃዎች ለምሳሌ ተዋረዳዊ፣ ጽንሰ-ሀሳባዊ፣ ቅደም-ተከተላዊ፣ ግምገማዊ፣ ተዛምዷዊና ኡደታዊ ወዘተ. አሉ (ጊል-ጋርሲያ እና ቪሌጋስ፣ 2003)። ሌላው በዚህ ስር የ K-W-L ስልትን መጥቀስ ይቻላል። የ K-W-L (ኡ-እ-ተ) ስልት ምን አውቃለሁ (what I know)፣ ምን መማር እፈልጋለሁ (what I want to learn)፣ ምን ተምሬያለሁ (what I did learn) ለሚሉት ጥያቄዎች መልስ ለማግኘት የሚረዳ ስልት ነው። ይህ የልዕለ አእምሯዊ ስልት የሚጀምረው ተማሪዎች ምን አውቃለሁ በሚለው ውይይት በማካሄድና መረጃዎችን በመዘርዘር ነው። በመሆኑም ተማሪዎች ምን ማድረግ እንደሚፈልጉ ለመወሰንና ለመተንበይ ይበረታታሉ።

ስዕላዊ የሀሳብ ማደራጃዎች፣በተለይ በመማሪያ ክፍሎች ውስጥ ብልሃቶቹን የሚገለገሉ ተማሪዎች በግልና በቡድን ጥናታቸውም ሆነ በሕይወት ዘመናቸው የሐሳቦችን ንጽጽሮች፣ ቀጥተኛና ተዋረዳዊ ዝምድናዎች፣ ምክንያትና ውጤቶች፣ ጽብረቃዎች፣ ግምገማዎችና ማጠቃለያዎች ለማቅረብ፣ በጥልቀት ለመመርመር ማስታወሻ ለማዘጋጀት ሊጠቀሙባቸው ይችላሉ (ዊሊይ፣2018)።

ስዕላዊ የሀሳብ ማደራጃዎች በየትኛውም የንባብ ደረጃዎች ማለትም በቅድመንባብ፣ በንባብጊዜና በድህረንባብ ጥቅም ላይ ሊውሉ ይችላሉ። ጊል-ጋርሲያ እና ቪሌጋስ (2003) በጥናት ግኝታቸው ተማሪዎች ንባብ በሚማሩበት ጊዜ ስዕላዊ ንድፎችን መጠቀም ርዕሱን ለማስታወስና በተሻለ ለመረዳት እንደአስደሳችና ጠቃሚ አድርገው እንዳገኙት ጠቁመዋል። በተጨማሪም እነዚህን ስዕላዊ ንድፎች ተማሪዎች ሲጠቀሙባቸው የበለጠ የማንበብና የመማር ተነሳሽነታቸው ይጨምራል። እንደግራፍ፣ ሰንጠረዥና መሰል ነገሮችን ተጠቅሞ በተማሪዎች ትውስታ ውስጥ የመረጃና እውቀት ትስስር እንዲፈጠር በማድረግ እውቀቶችን፣ ክሂሎችንና ፅንሰ ሀሳቦችን ማዳበር ይችላል።

ነገር ግን እነዚህ የድጋፍ ብልሃቶች ተማሪዎች በቀጣይ ህይወታቸው ውስጥ ዘላቂ ትምህርት መቅሰምንና የተማሩትን ትምህርት በተግባር መተርጎምን በተመለከተ በብቃት ትርጉም ያለው ውጤት እንዲያመጡ ተደርገው ያልተተገበሩ መሆናቸው በተለያዩ ምሁራን ተገልጿል (ፐሬስሊ፣ 2005፤ ጉትሪ እና ክላውዳ፣ 2014)። ስለሆነም ዝቅተኛ ውጤት ላላቸው ተማሪዎች ተገቢ ድጋፍ ለመስጠት እንዲቻል እነዚህን የድጋፍ ብልሃቶች ከጽንሰሃሳብና ከጥናታዊ ምርምር ውጤቶች ጋር በማዋሀድ፣ ከተለዋዋጭና ከዘርፈ ብዙ እይታዎች አንፃር በአግባቡ መታየትና መፈተሽ ያስፈልጋል።

ከፍ ብለው ከተገለፁት ሀሳቦች መረዳት የሚቻለው የድጋፍ ብልሀቶችን በአግባቡና በጥንቃቄ መጠቀም ከተቻለ የተማሪዎችን አንብቦ የመረዳት ክሂላቸውን ማሻሻል እንደሚቻል ነው። ሆኖም ዝቅተኛ አንብቦ የመረዳት ክሂል ባላቸው ተማሪዎች ላይ ትኩረት የሚደረግበትም ምክንያት ከዚሁ ጋር የተያያዘ ነው። ይኸውም ለችግር ተጋላጭ የሆኑ ተማሪዎችን ተገቢ የሆነ የድጋፍ ብልሃቶችን መተግበር በጣም አስፈላጊ በመሆኑ ነው (ግሬሳልፊ፣ 2009፤ ቮራስ እና ሌሎች፣ 2009፤ ቫን ደ ፖል እና ኤልበርስ፣ 2013)። ተገቢ ደጋፍ ካልተደረገ በስተቀር ዝቅተኛ አፈፃፀም ያላቸው ተማሪዎች ለችግር ተጋላጭ በመሆናቸው በትምህርት፣ በስራ ዓለምና በአጠቃላይ በህይወት ዘመናቸው ርካታ አይኖራቸውም (ማዞቲ እና መስትየን፣ 2013)። ቀደም ሲል የተደረጉ ጥናቶች እንዳመለከቱት መምህራን በተለይ ዝቅተኛ የመማር ውጤት ላላቸው ተማሪዎች ተገቢ ድጋፍ በማድረግ ረገድ ፈታኝ ሁኔታዎች ያጋጥሟቸዋል (ቫን ደ ፖል እና ሌሎች፣ 2014)። ዝቅተኛ ውጤት ካላቸው ተማሪዎች ይልቅ መምህራን በተለምዶ ከፍተኛና መካከለኛ ውጤት ያላቸውን በትክክል ይከታተላሉ፤ እንዲሁም ተገቢ የድጋፍ ተግባር ያካሂዳሉ (ስቲንቢክ እና ሌሎች፣ 2012፤ ሮጀርስ እና ሌሎች፣ 2016)። በተጨማሪም መምህራን ከፍተኛ ውጤት ካላቸው ይልቅ ዝቅተኛ ውጤት ላላቸው ተማሪዎች ድጋፍ በሚያደርጉበት ጊዜ የበለጠ አሉታዊ ተፅእኖዎችና ከመማር ማስተማር ጋር የተዛመዱ ችግሮች ያጋጥሟቸዋል። እነዚህ አለመመጣጠኖች ማለትም ዝቅተኛ ውጤት ካላቸው ተማሪዎች ይልቅ ከፍተኛና መካከለኛ ውጤት ያላቸው የበለጠ ተገቢ የሆነ ድጋፍ እያገኙ መሆኑ፣ ዝቅተኛ ውጤት ባላቸው ተማሪዎች ላይ ትኩረት የማድረግ አስፈላጊነትን ያሳያል።

ዝቅተኛ ውጤት ያላቸው ተማሪዎች ላይ የሚደረጉት ድጋፎች በተለምዶ ቀላል በሆኑ የንባብ ክሂሎች ላይ ያተኮሩ ናቸው። እነዚህ ክሂሎች አስፈላጊ ናቸው፤ ነገር ግን ለነዚህ ተማሪዎች በንባብ ውስጥ ባሉ ቀላል ክሂሎች ላይ ብቻ ማተኮር በቂ አይደለም። ዝቅተኛ አፈፃፀም ያላቸው ተማሪዎችን ውስብስብ የሆኑ አንብቦ የመረዳት ክሂሎችን በተገቢ የድጋፍ ብልሀት ማስተማር በትምህርትቤትም ሆነ በቀጣይ ህይወታቸው የመማር ፍላጎትን ይጨምራል (ማዞቲ እና መስትየን፣ 2013)። በተለይም ዝቅተኛ ውጤት ያላቸው ተማሪዎች ቀላል ክሂሎችን ሲያገኙ፣ ድጋፉ ይበልጥ ትኩረት የሚያደርገው ውስብስብ የሆኑ ክሂሎችን ማዳበር ላይ ነው። ዝቅተኛ ውጤት ያላቸው ተማሪዎች ቀላል ክሂሎችን ለመለማመድ ከተገደቡ፤ እነዚህን ክሂሎች ብቻ ለማዳበር እድል ይኖራቸዋል። ሆኖም ግን በተለያዩ የድጋፍ ብልሃቶች ዝቅተኛ ውጤት ያላቸውን ተማሪዎች ማገዝ ውስብስብ አንብቦ የመረዳትና ችግር ፈች ክሂሎችን በህይወት አውዶች ውስጥ በተግባር እንዲጠቀሙ ያግዛቸዋል (ግሬሳልፊ እና ሌሎች፣ 2012፤ ማዞቲ እና መስትየን፣ 2013)። ለእነዚህ ውስብስብ ክሂሎች ተገቢ ድጋፍ ካልተደረገ፤ ዝቅተኛ ውጤት ያላቸው ተማሪዎች በአንብቦ መረዳት ላይ ዘላቂ

የሆነ የመማር ችግር ያጋጥማቸዋል (ግሬሳልፊ እና ሌሎች፣ 2012፤ መርሴር እና ዶውስ፣ 2014፤ ቫን ደ ፖል እና ሌሎች፣2014)::

የድጋፍ ብልሀቶችን በመጠቀም የቋንቋ ክሂሎችን ለማሻሻል የተለያዩ ጥናቶች ተካሂደዋል:: እነዚህ ጥናቶች ከፊሎቹ የድጋፍ ብልሀቶችን ውጤታማነት የሚገልፁ፤ ሌሎቹ ደግሞ ውጤታማ እንዳልሆኑ የሚያንፀባርቁ ናቸው::

የድጋፍ ብልሀትን ውጤታማነት የሚያንፀባርቁ እንደ ብሩሽ፣ 2007፤ ኩሊካን እና ሌሎች፣ 2006፣ ኩሚንግ-ፖትቪን፣ 2007፤ ኤርሚስ፣ 2008) አገላለፅ ሁሉንም የቋንቋ ክሂሎች ለማስተማር ያስችላል የሚሉም ናቸው:: አንብቦ የመረዳት ክሂልን ከማዳበር አንፃር ብቻ የተካሄዱ ጥናቶችም የድጋፍ ብልሀቶች ውጤታማ እንደሆኑ ይገልፃሉ (ፐሬስሊ፣ 2005፤ (ጉትሪ እና ክላውዳ፣ 2014፤ ኒሳ እና ሌሎች፣ 2020፤ ሙዛምል፣ 2021፤ ሄራዋቲ እና ሌሎች፣ 2020፤ ጄሳ፣ 2023፤ ፐሬዚዮሶ፣ 2023)::

ድጋፍ በማንበብና በመፃፍ ችሎታዎች ላይ ያለውን ውጤታማነት ከፈተሹ ጥናቶች መካከል ለምሳሌ፤ የሊትረሲና ቁጥር የፈጠራ ፕሮጀክቶች ተነሳሽነት አካል የሆነው ኩሊካን እና ሌሎች (2006) የድጋፍ ሊትረሲ መርሀ ግብርን በአውስትራሊያ- ሜልበርን ዝቅተኛ አፈፃፀም በመማሪያ ክፍሎች ውስጥ ላሉ ተማሪዎች የሊትረሲ ድጋፍ አቀራረብን ተጠቅመዋል:: የፕሮጀክቱ ዓላማ ወሳኝ የትምህርት ችግሮች እያጋጠሟቸው ላሉት ተማሪዎች የመፃፍና የማንበብ ውጤቶችን ለማሻሻል ያተኮረ ነበር:: በድምሩ 95 የትምህርት ዕድል ያላገኙ ተማሪዎች ተሳትፈዋል:: ፕሮጀክቱ የተመሰረተው ለመምህራን ልማት ምዘና መሳሪያ ሲሆን በዓላማ ተኮር ለተመረጡ የቅድመና ድህረ ምዘናና የክፍል ውስጥ ምልከታ ላይ በመመርኮዝ በናሙናነት በተወሰዱ ተማሪዎች ላይ ድጋፍ በሊትረሲ ላይ ያለውን ተፅእኖ ለማየት መረጃ ተሰብስቧል:: በትምህርትቤቱ ላይ መሠረት ያደረገ ከተማሪዎችና ከመምህራን ጋር ቃለመጠይቆች ተካሂደዋል::

በቃለመጠይቆች ውስጥ መምህራን በተማሪዎች እውቀትና ሊትረሲ ክሂሎች ላይ በጎ ተጽዕኖ ማሳደር መቻላቸውን ተናግረዋል:: የመጀመሪያና የሁለተኛ ደረጃ መምህራን በተማሪዎች አንብቦ የመረዳት ችሎታዎች ውስጥ የጽሑፍና የአጻጻፍ መዋቅር መሻሻል እንዳለ ሪፖርት አድርገዋል:: በተጨማሪም የተማሪዎቹ በራስ የመተማመን፣ ከፍተኛ የክህሎት ደረጃዎች፣ ትንተናና ጥልቅ አስተሳሰብ መዳበር እንዳለ መምህሮቹ ገልጸዋል:: ተማሪዎቹ በድጋፍ የሊትረሲ መማር አቀራረብ ከአለፉ በኋላ በድጋፍ ሂደቱ የሊትረሲ ክህሎታቸውን ማጎልበት ስለቻሉ ርካታቸውን ገልጸዋል::

ይህ ዓይነቱ ግንዛቤ እንዴት እንደሚማሩና ትምህርታቸውን ለማሻሻል የሚያስፈልጉትን ክሂሎች እንዲገነዘቡ አነሳስቷቸዋል። ስለዚህ በድጋፍ ሊትረሲ መማር አቀራረብ በተማሪዎቹ እድገትና መምህራን የተማሪዎችን አቅም የማሳደግ ልምምዶች ላይ ትልቅ ተፅእኖ ስላለው እንዲተገበር ይመከራል።

ብሩሽ (2007)ም ንጥል ጥናት በመጠቀም የ10 ተማሪዎችን የማንበብና የመፃፍ ክህሎት ድጋፍን በመጠቀም ለማሻሻል ጥናት አካሂደዋል። በጥናቱም የእድገት ንባብ ግምገማ፣ ዝርዝር መጠይቆች፣ የምልከታ መረጃዎች፣ የፅሁፍ ናሙናዎች፣ መዝገቦችና ሌሎች የመረጃ አሰባሰብ ስልቶች ጥቅም ላይ ውለዋል። መምህራን የተጠቀሚቸው የድጋፍ ብልሃቶች የተወሰኑ ፍንጭ ሰጭ ጥያቄዎችን፣ መር የንባብና የፅሁፍ ቡድኖችን፣ የቀጥታና ግለገለፃ ማስተማርን፣ ትንንሽ ትምህርቶችን፣ ትንንሽ የቡድን መማር ማስተማሮችንና በአፈፃፀም ላይ የተመሠረተ ምዘናን አካተዋል። ጥናቱ ድጋፍን መጠቀም እጅግ ጠቃሚና በጣም ውጤታማ እንደሆነ አመልክቷል። የድጋፍ አስፈላጊነት የሚመነጨው በትምህርታቸው ለችግር ተጋላጭ የሆኑ ተማሪዎችን በራስ መተማመን፣ ራስን ችሎ መስራት እና ራሳቸውን ከመማር አውድ ጋር ማስማማት ችለው እንዲሄዱ የሚያደርግ ውጤታማ ዘዴ መሆኑንም ተገልጿል። ተማሪዎቹ በማንበብና መጻፍ ትምህርታቸው ሲደግፉና ሲታገዙ ጥናቱ በተከታታይ መሻሻል እንዳለ አሳይቷል። የተማሪዎቹ የማንበብና የመፃፍ አፈፃፀማቸው ከሚጠበቀው ደረጃ በላይ መሻሻሉን ሪፖርቱ ያሳያል።

በተመሳሳይ ኩሚንግ-ፖትቪን (2007) የዓይነታዊ ምርምር ንድፍን በመጠቀም ዘርፈ ብዙ ሊትረሲ፣ የድጋፍና በክቦች ማንበብ በማጣመር ደጋፊ በሆነ አካባቢ ሊትረሲን እንዴት እንደሚያሻሽሉ ጥናት አካሂደዋል። ክፍሉ12 ወንዶችና 9 ሴቶችን በድምሩ 21 ተማሪዎችን ያቀፈ ነበር። በቃለ መጠይቆችና ቀጥታ ምልከታዎች አማካይነት የተሳታፊዎችን የሊትረሲ ልምምድ በጥልቀት አብራርቷል። የጥናቱ ውጤት እንደሚያመለክተው ባለብዙ ንባብና ፅሁፍ፣ ድጋፍንና የተለያዩ ጽሑፎችን ትርጉም ካላቸው ተግባራት ጋር በማጣመር የተማሪዎችን መማር በተለያዩ አውዶች ውስጥ ማበረታታት ይችላል።

ሌላው የልዕለግንዛቤ የድጋፍ ብልሃቶች በአንብቦ መረዳት ችሎታ ላይ የሚኖርን ተፅእኖ ለመመርመር፤ ኩበኩ (2008) የልዕለ አዕምሮ ብልሃቶችን በመጠቀም ማስተማር ሀተታዊ ፅሁፎችን ለአንብቦ መረዳት ችሎታ መሻሻልና በቃላት አጠቃቀሙ ላይ የሚኖረውን ተፅእኖ ለመገምገም ጥናት አካሂደዋል። የቅድመና ድህረ-ፈተና አካሄድን በመጠቀም ጥናቱ ልዕለ አዕምሮ ብልሃቶችን

ስልታዊ በሆነ የመማር ማስተማር ሂደት መጠቀም አንብቦ የመረዳት ችሎታ መሻሻል ማሳየቱን አረጋግጧል፡፡

ስዕላዊ የሃሳብ ማደራጃዎችን ብቻ በመጠቀም የሁለተኛ፣ አራተኛና አምስተኛ ክፍል ተማሪዎች አንብቦ የመረዳት ችሎታ በማሻሻል ላይ ያለውን ተፅዕኖ ለማጥናት፤ ኤርሚስ (2008) የቅድመና ድህረ-ፈተና አካሄድን ተጠቅመዋል፡፡ በሁለቱም በቁጥጥርና በሙከራ ቡድኖቹ ውስጥ የተማሪዎቹ የቅድመ ፈተና ውጤት ልዩነት አላሳየም፡፡ ሆኖም ግን በተለምዷዊ ንባብ በውይይት አንብቦ መረዳትን ከተማሩ ተማሪዎች ይልቅ የስዕላዊ ማደራጃዎችን በመጠቀም አንብቦ መረዳትን የተማሩ ተማሪዎች የድህረ-ፈተና ውጤት እጅግ በጣም ከፍተኛ ነበር፡፡ ግኝቶቹ እንደሚያመለክቱት በባህላዊ ንባብ በውይይት ከማስተማር ይልቅ ስዕላዊ ማደራጃዎች የተማሪዎችን አንብቦ የመረዳት ችሎታ በማሻሻል ረገድ የተለያዩ የርካታ ምንጭ ሆነው ተገኝተዋል፡፡

እንዲሁም የእንግሊዝኛ ቋንቋቸውን ለማሻሻል በቋንቋ ትምህርት ቤት የተማሩ 17 ሁለተኛ ደረጃ ትምህርት ቤቶችን ያካተተ ጥናት ሜድየን (2009) ለ8 ሳምንት እንዲማሩ (35 ሰዓታት) አደረጉ፡፡ ጥናቱ ሰርቶ ማሳያንና በጥንቃቄ የተቀረጹ የድጋፍ ብልሃቶችን ተጠቅሟል፡፡ በጥናቱ የተካተተው መምህር ለጥንድና ቡድን ሥራ ከተጠቀመው የምሪት ልምምድ በተጨማሪ የራሱን የድጋፍ ብልሃቶች ተጠቅሟል፡፡ ተማሪዎቹ በመተባበር፣ አብሮ በማሰብና የአስተሳሰብ ሂደታቸውን ለራሳቸውና ለሌሎች ተማሪዎች በአግባቡ እንዲያጋሩ በማድረግ የሁለተኛ ደረጃ ልምምድን ተጠቅመዋል፡፡ እየተገበሩ በማሰብ ሂደት፣ ጥቆማ፣ ማነሳሳትና የቡድን ውይይቶችም ተተግብረዋል፡ ፡ በሂደት ተማሪዎቹ ተጨማሪ የማንበብ ተግባራት በመስጠት፤ ከዚያም ራሳቸውን ችለው ለማከናወን የተቻላቸውን ሁሉ እንዲሞክሩ ተደርጓል፡፡ መረጃዎች የተሰበሰቡት የመስክ ምልከታ ማስታወሻዎችን፣ የተማሪዎች አስተያየቶችን፣ የመጨረሻውን ቃለ-ምልልስና በክፍለ-ጊዜዎች ከእኩዮች ምልከታ የተገኘውን አጠቃላይ ግብረ መልስ በመጠቀም ነው፡፡ በሁሉም ተማሪዎች የቅድመና ድህረ- ፈተና ውጤቶች መካከል ያለው ንፅፅር በድህረ-ፈተናው የተሻለ አፈፃፀም መኖሩን ታይቷል፡፡ በተጨማሪም ድጋፉ የተማሪዎችን በራስ የመተማመን ስሜትን መገንባት፣ የተሻሉ አስተያየት መስጠትና የተፃፈን ጽሑፍ አንብቦ የመረዳት ችሎታን ለማሻሻል ውጤታማ ሆኖ ተገኝቷል፡፡

ሄራዋቲ እና ሌሎች (2020) ደግሞ በድጋፍ የተደረገ የማንበብ ተሞክሮ ብልሀትን በመጠቀም የተማሪዎችን የመረዳት ችሎታ ማሻሻል በሚል ጥናት አካሂደዋል፡፡ ጥናቱ በአይነቱ ቅይጥ በንድፉ

ደግሞ ከፊል ፍትነታዊ ነው። በሰሜን አቼ ግዛት በሚገኝ አንድ የመንግስት ትምህርትቤት ውስጥ 28 የሙከራና 28 የቁጥጥር ቡድን በመመደብ ጥናቱ ተከናውኗል። የሙከራ ቡድኑን በአጥኚው በታቀደለት የማስተማሪያ ብልሀት ሲማሩ፤ የቁጥጥር ቡድኑ ደግሞ በትምህርት ቤቱ የእንግሊዝኛ መምህር ተምረዋል፤ ለሁለቱም ቡድኖች የማስተማሪያ ግብዓት በስርዓተትምህርቱ በተቀረፀው ትምህርት ሲሆን ልዩነታቸው የማስተማሪያ ብልሀት ብቻ ነበር። የመረጃ መሰብሰቢያ ዘዴዎቹ ፈተናና የፅሁፍ መጠይቅ ናቸው። የድህረ ፈተናውን በጥንድ ናሙና ቲ ቴስት በመተንተን የተገኘው ውጤት በድጋፍ የተደረገ የማንበብ ተሞክሮ የተማሪዎቹን የአንብቦ መረዳት ችሎታ እንዳሻሻለ ያሳያል፤ በመጠይቁ ደግሞ በአይነታዊ ዘዴ በመተንተን ተማሪዎቹ በድጋፍ የተደረገ የማንበብ ተሞክሮ ብልሀት ላይ ያላቸው አመለካከት አዎንታዊ ነው።

በአብዛኛው እነዚህ ጥናቶች በግልፅ ማስተማርን፣ ሞዴሊንግን፣ ምሪት ልምምድን፣ ጥያቄን፣ እኩያ ሥራን፣ እየተገበሩ የማሰብ ሂደትን፣ ጥቆማ፣ ማነሳሳትና የቡድን ውይይቶችን (በተናጠልና በከፊል) የልዕለግንዛቤ ብልሃቶችንና የድጋፍ ብልሀቶችን ተግባራዊ አድርገዋል። ጥናቶቹም በድጋፍ ብልሀቶች ማስተማር አዎንታዊ መሆኑን ያንፀባረቁ ይሁን እንጂ ወጥ የአጠናን መንገዶችን የተጠቀሙ አይደሉም፤ በተወሰኑ ብልሃቶች ላይ ያተኮሩ ከመሆናቸውም በላይ የተወሰኑት የሙከራ ጊዜያቸው አጭር የሆነ፣ የተወሰኑት ንጥል ጥናትን የተከተሉ (ለምሳሌ ብሩሽ፣ 2007)፣ ቀሪዎቹ ደግሞ ከፊል ፍትነታዊ (ለምሳሌ ኩበኩ፣ 2008፤ ሄራዋቲ እና ሌሎች፣ 2020) እና የቅኝት ጥናት ያካሄዱ ናቸው (ለምሳሌ ከሚንግ-ፖትቪን፣ 2007)። እንዲሁም ከፊል ፍትነታዊ ላይ ያተኮሩ ጥናቶችም የሙከራና የቁጥጥር ቡድኑን በተለያየ መምህር ማስተማራቸው ውጤቱ በብልሀቱ ይሁን በመምህሩ እንደመጣ በትክክል ለመረዳት ያስቸግራል። ይህ ደግሞ የድጋፍን ውጤታማነት ሙሉ ለሙሉ ለመደምደም ፈታኝ ሊያደርገው ይችላል።

በተቃራኒው አንብቦ የመረዳት ችሎታን ከማዳበር አንፃር የድጋፍ ብልሀቶችን ውጤታማ እንዳልሆኑ የሚገልፁ ጥናቶች አሉ (አንቶኒ፣ 2007፤ ዳልተን እና ሌሎች፣ 2011፤ ኡካክ እና ካርታል፣ 2022)። ከሊትሬሲ ጥናቶች ውስጥ የአንቶኒ (2007) ጥናት ከአንብቦ የመረዳት ችሎታ አንፃር እድገቱ አጠያያቂ መሆኑን አመልክቷል። ጥናቱ በድጋፍ ውስጥ የብሉም ታክሶኖሚ ከፍተኛ ደረጃ አስተሳሰብን የሚጠይቅ ቃልመጠይቅ በመጠቀም ፅሑፍን ከአንብቦ መረዳት ችሎታ ጋር በማያያዝ ለማሻሻል ያለውን ተፅዕኖ ለመመርመር፤ በዘፈቀዳዊ ምድብ 22 የአምስተኛ ክፍል ተማሪዎችን በቁጥጥርና በሙከራ ቡድኖች በመጠቀም የቅድመና የድህረ-ፈተና የቁጥጥር ቡድን ንድፍን ተግባራዊ አድርጓል። በጥናቱ የተማሪዎቹን ውጤት ለመለካት የከፍተኛ ደረጃ አስተሳሰብን የሚለኩ

አንብቦ የመረዳት ችሎታ ፈተናዎችና የፅሁፍ ነጥብ አሰጣጥን ለመለካት የሚያስችሉ ዝርዝር ነጥቦች ጥቅም ላይ ውለዋል። ውጤቱም ከማንበብ ጋር በተያያዘ የተማሪዎች ጽሑፍ በጉልህ ደረጃ የተሻሻለ ሆኖ ጽሑፎችን ለመረዳት ከፍተኛ መሻሻል ቢኖርም አንብቦ የመረዳት ችሎታ መሻሻል ግን አጠያያቂ ሆኗል።

እንዲሁም ዳልተን እና ሌሎች፣ (2011) አሳታፊ የመዝገበቃላት ትምህርትና የንባብ ብልሀቶች ዲጅታል መር በሆነ የማንበብ ትምህርት የ5ኛ ክፍል ተማሪዎች አንብቦ የመረዳት ችሎታን የማሻሻል ሚናን መርምረዋል። በዚህም 75 እንግሊዝኛ ቋንቋ ተናጋሪና 31 እንግሊዝኛን እንደሁለተኛ ቋንቋ የሚናገሩ ከ5ኛ ክፍል 6 ምድቦች ውስጥ ተወስደዋል። 8 ተረቶችና መረጃ ሰጭ ፅሁፎችን እንዲያነቡ ተደርጓል፤ ቅድመና ድህረ ፈተና በመስጠት በአበር ልይይት ተተንትኗል። ውጤቱም የድጋፍ ብልሀቱ በአንብቦ መረዳት ላይ ምንም ተፅእኖ እንደሌሌው አሳይቷል።

በተጨማሪም ኡካክ እና ካርታል፣ (2022) የድጋፍ ንድፍ በተማሪዎች እንግሊዝኛ ቋንቋ አንብቦ የመረዳት ችሎታ ላይ ያለው ተፅዕኖ በበይነመረብ ተኮር ትምህርት፤ ጥናት አካሂደዋል፤ 87 የቱርክ ኮሌጅ ተማሪዎች ተሳታፊ ሆነዋል። የድጋፍ መመሪያዎች፣ የጋራ የማስተማር ሞዴልና ብዝሀ መርህ ንድፍ ተግባራዊ ተደርገዋል። ውጤቱም የሙከራ ቡድኑ በአንብቦ መረዳት ረገድ አጥጋቢ ለውጥ አላሳየም።

እንዲሁም ከድጋፍ ብልሀቶች ውስጥ በአንደኛው ብልሀት ብቻ ትኩረት በማድረግ አንብቦ መረዳትን ለማዳበር ጉልህ ልዩነት እንዳላመጣ ያሳዩ ጥናቶችም አሉ፤ ለምሳሌ ስዕላዊ የሀሳብ ማደራጃ ብልሃት አንብቦ የመረዳት ክሂልን ከማጎልበት አንፃር አዎንታዊ ለውጥ አላሳየም (ግሪፍና ሌሎች፣ 1991 እና ዳቪስ፣1994)። የግሪፍና ሌሎች (1991) ጥናት የስዕላዊ የሀሳብ ማደራጃ ብልሀቶች በአካል ጉዳተኛ ተማሪዎች የሳይንስ ይዘትን በመረዳትና በማስታወስ ላይ ያላቸውን ተጽእኖ መርምሯል። ከሶስት የልዩ ትምህርት መርጃ ክፍሎች የታወቁ የመማር ችግር ያለባቸው 28 አምስተኛ እና ስድስተኛ ክፍል ተማሪዎችን በዘፈቀደ በመውሰድ በሙከራና ቁጥጥር ቡድን ተደራጅተዋል። ሁለቱም ቡድኖች በተለያየ የማስተማሪያ ብልሀት ለአራት ቀን ተምረዋል። ውጤቱም ጉልህ እንዳልሆነ ተገልጿል። በተመሳሳይ ዴቪስ (1994) በአንደኛ ደረጃ አንባቢዎች ታሪካዊ ይዘቶችን በመጠቀም የካርታ ብልሀቶች ማንበብ ላይ የሚኖራቸውን ለውጥ ለመፈተሽ፤ 60 የሶስተኛ ክፍል ተማሪዎችና 60 የአምስተኛ ክፍል ተማሪዎች በዘፈቀደ በመውሰድ ከፊል ፍትነታዊ ጥናት አካሂደዋል። በዚህም ታሪካዊ ይዘቶችን በካርታ ብልሀቶች የተማሩ የ3ኛ ክፍል ተማሪዎች

በአንፃራዊነት የተሻለ ውጤት ሲኖራቸው አምስተኛ ክፍል ተማሪዎች ላይ ግን ለውጥ እንደሌለ ገልፀዋል።

በሌላ በኩል ደግሞ አንዳንድ ተመራማሪዎች ይህን ትምህርታዊ ድጋፍ በታማኝነቱና በውጤታማነቱ ላይ ጥያቄ ያነሱበታል (ስቶን፣ 1998፤ ቬረንኪና፣ 2004 እና 2008)። ይኸውም በድጋፍ ብልሀት ላይ ብዙ ያልተመለሱ ጥያቄዎች እንዳሉ ይጠቁማሉ፤ ለምሳሌ በትግበራው ተካተው ድጋፍ የሚደረግላቸው ተማሪዎች ባህሪያት ምንድን ናቸው? ማነው የሚረዳው? ማነውስ የማይረዳው? በቋንቋ የመረዳት ችሎታ፣ ትውስታ፣ ትኩረት፣ እና / ራስን ማንፀባረቅና ራስን በመግዛት በኩል የሚታዩ ውስንነቶች የትምህርታዊ ድጋፉን ውጤታማነት እንዴት ይገድባሉ? ወዘተ. የሚሉትን ያነሳሉ። ይህን ሃሳብ በመደገፍ ቬረንኪና (2004 እና 2008) የድጋፍ ፅንስሃሳቡ በምሁራን ዘንድ በጣም ተወዳጅ እየሆነ ቢገኝም እንኳ ትምህርታዊ ድጋፉ በፅንስሃሳቡ አውድ መሰረት ተግባራዊ ካልሆነ ለተማሪዎች እድገት እንቅፋት ሊሆን ይችላል። በተለይም ድጋፉ እንደ ቀጥታ ገለፃ ተደርጎ ከተወሰደ፤ ተማሪዎች በእድገታቸው ንቁና ራሳቸውን የሚመሩ እንዳይሆኑ ሊያደርግ ይችላል (ቬረንኪና፣ 2004)። ይሁን እንጂ ድጋፋዊ ዘይቤው መተው እንደሌለበት በጥብቅ ያሳስባሉ።

እንዲሁም በማህበራዊ የትምህርት ዘርፍ የቅኝት ጥናት ያካሄዱ (መርሴር እና ዶውስ፣ 2014፤ ቫን ደ ፖል እና ሌሎች፣ 2014፤ ካልደር፣ 2015) ጥናቶችም በውጤታማነቱ ላይ ጥያቄ ያነሳሉ፤ ምክንያታቸውም፤ አንደኛ በተለዋዋጭ መስተጋብሮች ወቅት መምህራን የተማሪዎችን ፍላጎት በአንድ ጊዜ ለማሟላት በተለይ ብዙ ተማሪዎች ባሉባቸው ክፍሎች ውስጥ ተገቢ የሆኑ ድጋፎችን መተግበር አስቸጋሪ ነው፤ ሁለተኛ መምህራን ንቁ አመቻቾች በመሆን ሚናቸውን ለመወጣት ሲጥሩ፤ ተማሪዎች ደግሞ እውቀትን በመገንባት ረገድ የንቁ ተሳታፊነት ሚናን አለመወጣታቸው ነው ሦስተኛው ደግሞ የድጋፍ ሂደቱ በመምህርና በተማሪዎች መካከል በሚኖር መስተጋብር ያልተለመደ፣ ጊዜና የሰለጠነ የሰው ሀይል የሚፈልግ እንደሆነ ይገልፃሉ።

ምንም እንኳ በድጋፍ ብልሀቶቹ ላይ ተቃራኒ ሀሳብ ያለ ቢሆንም ውጤታማነቱንም የሚደግፉት ጥናቶችም ወጥ የሆነ የአጠናን መንገድ ያልተከተሉ በመሆናቸው ለማጠቃለል አሰቸጋሪ ነው። በአጠናን ሂደታቸውም ላይ የተለያዩ ክፍተቶች ይስተዋላሉ። ለምሳሌ፤ በተናጠል የቀረቡት የድጋፍ ብልሀቶች በተለያዩ መምህራን እንዲማሩ በመሆኑ በውጤቱ ላይ ተፅዕኖ ይፈጥራል፤ አንዳንድ ጥናቶች ደግሞ ሀተታ ፅሁፍን ለመረዳት ብቻ የተካሄዱ በመሆናቸው ሌሎችን ፅሁፎች ለመረዳት ያስችላሉ/ አያስችሉም የሚለውን በትክክል ለመመለስ ያስቸግራል፤ ሌላው ሁሉም ጥናቶች በሚባል

ሁኔታ በአንብቦ መረዳት የትምህርት አቀራረብ ላይ የተመረኮዙ አይደሉም፤ ሁሉንም የድጋፍ ብልሀቶችንና የአንብቦ መረዳት ንዑስ ክሂሎችንም ያካተቱ አይደሉም፤ ከፊሎቹ ደግሞ ዝቅተኛ አንብቦ የመረዳት ችግር ባላቸው ተማሪዎች ላይ ብቻ ያተኮሩ ሲሆኑ ሁሉንም በሚያጠቃልል ክፍል ውስጥ የሚኖረውን የድጋፍ ውጤታማነት አያሳዩም፡፡ አንዳንዶችም በቀጥተኛ የማስተማር መንገድ ላይ ብቻ የተመረኮዙ በመሆናቸው አሰልቺ የማስተማር መንገድ ከመሆኑም በላይ የድጋፍ ብልሀቶችን በቀጥተኛ መንገድ ብቻ ማስተማር ውጤታማ እንደማያደርግ የሚገልፁ ጥናቶች አሉ (ለምሳሌ፤ ቬረንኪና፣ 2004)፡፡ በተጨማሪም የሚቀርቡ ምንባቦች፣ ለትምህርት የተመደበ ጊዜ፣ የተሳታፊዎች ብዛትና አመራረጥ፣ ወዘተ. በጥናቱ ውጤት ላይ ተፅዕኖ እንደሚኖራቸው ግምት ውስጥ አላስገቡም፡፡

2.3. የድጋፍ ብልሀቶችና አንብቦ የመረዳት ንዑስ ክሂሎች

አንብቦ መረዳት አንድ ሰው ስላነበበው ጽሁፍ በቂ ግንዛቤ የሚይዝበት ክሂል ነው፡፡ አንድ አንባቢ ያነበበውን ጽሁፍ በተሟላ ሁኔታ መረዳት የሚችለው፣ የጽሁፉን ርእስ በተመለከተ የቀደመ እውቀቱን መጠቀም ሲችል፣ ያነበበው ጽሁፍ ትርጉም እንዲሰጠው ወይም ስሜት እንዲፈጥርበት ሲያደርግ፣ የጽሁፉን ዋናና ዝርዝር ሀሳቦች መለየት ሲችልና ተገቢና ትክክለኛ ማጠቃለያ ወይም መደምደሚያ ላይ መድረስ ሲችል ነው (አርምብሩስተር እና ሌሎች፣ 2001)፡፡ አንብቦ መረዳት ዳራዊ እውቀትን፣ የቋንቋ ብቃትን እና የልዕለአዕምሮ ብልሀቶችን ውስብስብ ውህደት ይጠይቃል፡፡ የድጋፍ ብልሀት ተማሪዎች ፈታኝ ተግባራትን ሲፈጽሙ ጊዜያዊ ድጋፍ የሚሰጥ የማስተማሪያ ዘዴ መሆኑን ቀደም ሲል ተገልጿል፡፡ ተማሪዎች የበለጠ ጎበዝ እየሆኑ ሲሄዱ እገዛን ቀስ በቀስ በመቀነስ ግንዛቤያቸውን እና ክህሎታቸውን እንዲያዳብሩ ይረዳቸዋል፡፡ በማንበብ የመረዳት አውድ ውስጥ፣ ድጋፍ የተማሪዎችን አንብቦ የመረዳት ክሂሎቻቸውን በእጅጉ ያሳድጋል (ጂሳ፣ 2023)፡፡

አንብቦ የመረዳት ንዑስ ክሂሎችን በተመለከተ ወጥ የሆነ አከፋፈል የለም፤ ለምሳሌ በ ፔነል እና ኩሳክ (1929) በአምስት ሲከፈሉ እነዚህም (1) ትኩረትን ማሰባሰብ፣ (2) የሃሳቦች ቅደም ተከተል፣ (3) ትርጉሞችን ከምልክቶች ጋር ማዛመድ፣ (4) አዳዲስ ሀሳቦችን ለመረዳት ዳራዊ እውቀት መጠቀም እና (5) ማደራጀት፣ መገምገም እና ትርጉሞችን ማቆየት በሚል ሲገለፁ በ ዴቪስ (1944) ደግሞ (1) የቃላት ፍቺዎች (2) የቃላት አውዳዊ ፍቺዎች (3) የምንባብ ቅደምተከተላዊ አደረጃጀት (4) ዋና ሐሳብ (5) ውስን ሀሳብን መሠረት ያደረጉ ጥያቄዎችን መመለስ (6) ጽሑፍ ላይ የተመሠረቱ ጥያቄዎችን ከአንቀጽ ሀሳብ ጋር ማዛመድ (7) ስለይዘቱ ምስል መፍጠር (8) የፅሁፉን የስነ-ጽሑፍ ፍንጮች መሳል፣ (9) የደራሲውን ዓላማ ማወቅ በሚል ተከፍለዋል፡፡ የአርምብሩስተር

እና ሌሎች (2001) አከፋፈል ደግሞ በጥቅሉ አንድ አንባቢ ያነበበውን ጽሁፍ በተሟላ ሁኔታ መረዳት የሚችለው፣ (1) የጽሁፉን ርእስ በተመለከተ የቀደመ እውቀቱን መጠቀም ሲችል፣ (2)ያነበበው ጽሁፍ ትርጉም እንዲሰጠው ወይም ስሜት እንዲፈጥርበት ሲያደርግ፣ (3) የጽሁፉን ዋናና ዝርዝር ሀሳቦች መለየት ሲችልና (4) ተገቢና ትክክለኛ ማጠቃለያ ወይም መደምደሚያ ላይ መድረስ ሲችል ነው፤ የሚል ነው።

ከዚህ አንፃር በዚህ ጥናት ትኩረት የተደረገባቸው በአርምብሩስተር እና ሌሎች (2001) የተለዩት አንብቦ የመረዳት ንዑስ ክሂሎች ናቸው።

1) ዳራ እውቀት መጠቀም መቻል፡- ዳራዊ እውቀት ማለት አንድ አንባቢ ጽሑፍን ማንበብ ከመጀመሩ በፊት ያለውን የቀድሞ እውቀት፣ ልምድ እና መረጃ ነው። ይህ እውቀት አንባቢው አዲስ መረጃን በጽሁፉ ውስጥ ከሚያውቁት ጋር እንዲያገናኝ ይረዳዋል፤ ይህም መረዳትና መማርን ያመቻቻል (ካርጋር፣ 2015፤ ኦርዶኔዝ እና ማትስ፣ 2022)።

ተማሪዎች የተለያዩ ጽሑፎችን በሚያነቡበት ጊዜ፣ ስለአበቡት ነገር እውቅና ለመስጠትና ከዳራዊ እውቀታቸው (prior knowledge) ጋር ለማስማማት የዳራዊ ዕውቀታቸውን መጠቀም ይኖርባቸዋል። ዳራዊ ዕውቀት የመማር መሠረት ነው (ሀርመር፣ 2001)፤ ምክንያቱም የተማሪዎችን መማር የሚያመቻችና የዕሁፉን አዕምሮታዊ ጫና (cognitive load) በመቀነስ ታላሚውን ቋንቋ መማር እንዲችሉ ይረዳል። ድጋፍ የተማሪዎችን ዳራዊ እውቀት ለማንቃት ይረዳል። መምህራን አውድ፣ ግንኙነቶችና ተዛማጅ መረጃዎችን ሲያቀርቡ፣ ተማሪዎች ጽሑፉን በተሻለ ሁኔታ ሊረዱት ይችላሉ። ለምሳሌ ከርዕሱ ጋር በተያያዙ የቀድሞ ልምዶች ላይ መወያየት ግንዛቤን ሊያሳድግ ይችላል።

2) ዋናና ዝርዝር ሀሳብ መለየት፡- ዋና ሃሳብ ሲባል የፅሁፍ ማእከላዊ፣ በጣም አስፈላጊ ነጥብ ወይም ትኩረት ነው። ዝርዝር ሀሳብ የሚባለው ደግሞ ዋናውን ሀሳብ ለመግለፅ በዝርዝር አገላለፅ የሚደራጅ ማለት ነው። ለምሳሌ እንደዓመተምህርት፣ የሰው/ የቦታ ስም ወዘተ. ሊሆን ይችላል። ዋና ሃሳቡን መለየት መቻል አንባቢው የተወሰኑ ዝርዝሮችን ከማስታወስ ይልቅ አጠቃላይ ዓላማውንና የፅሁፉን ቁልፍ መልእክት እንደተረዳ ያሳያል። የድጋፍ ብልሃቶች ተማሪዎች የፅሁፉን ዋና ሃሳብ እንዲለዩ ይመራሉ (ፐራቨን እና ራጃን፣ 2013)። መምህራን አስፈላጊ መረጃን እንዴት ማውጣት፣ ማጠቃለልና ከአጠቃላይ ጭብጥ ጋር ማያያዝ እንደሚችሉ ሞዴል ማድረግ ይችላሉ።

ከድጋፍ ብልሀቶችም ውስጥ ስዕላዊ የሃሳብ ማደራጃዎች፣ ጥያቄዎችና የተመራ መጠይቆች ውጤታማ የማስተማሪያ ብልሀቶች ናቸው፡፡

3) የቃላት ፍቺን መረዳት፡ ይህ በጽሁፉ ውስጥ ያሉትን ቃላት ፍቺዎች፣ ትርጉሞችና የአውድ አጠቃቀሞችን መረዳት መቻልን ያካትታል፡፡ ጠንካራ የቃላት እውቀት አንባቢው ደራሲው የሚያስተላልፈውን ትክክለኛ ትርጉም እንዲረዳ ያስችለዋል፡፡ ድጋፍ ትርጉሞችን፣ ተመሳሳይ ቃላትንና የአውድ ፍንጮችን በማቅረብ ተማሪዎች ያልተለመዱ ቃላትን እንዲረዱ ያግዛቸዋል (ናሪና፣ 2022፤ፕራቨን እና ራጃን፣ 2013)፡፡ መምህራን የቃላት ፍቺዎችን ለመመርመር መዝገበ ቃላትን ወይም ስዕላዊ የሃሳብ ማደራጃዎችን (ሰንጠረዥ በመጠቀም ተመሳሳይና ተቃራኒ ቃላት ማስተማር)፣ ጥያቄዎችን እንዲጠቀሙ ማበረታታት ይችላሉ፡፡

4) ጽሑፉን ማጠቃለል መቻል፡- ማጠቃለል ማለት የአንድን ፅሁፍ ቁልፍ ነጥቦች፣ ጭብጦችና ማዕከላዊ ሃሳቦች በአጭሩ፣ ወጥ በሆነ መልኩ እንደገና ጨምቆ መፃፍ ማለት ነው፡፡ ይህም አንባቢዎች፤ አስፈላጊውን የጽሑፍ መረጃ እንደያዘ በራሳቸው ቃላት መግለጽ እንደሚችሉ ያሳያል፡፡ ማጠቃለል ለግንዛቤ ጠቃሚ ክህሎት ነው፡፡ የድጋፍ ብልሃቶች ተማሪዎችን ቁልፍ ነጥቦችን እንዴት እንደሚለዩ፣ ተዛማጅነት የሌላቸው ዝርዝሮችን ማስወገድና አጭር ማጠቃለያዎችን መፍጠር እንዲችሉ ያግዛሉ (ቻንግ እና ሌሎች፣ 2002)፡፡ ስዕላዊ የሃሳብ ማደራጃዎች፣ ምናባዊ ምስሎች፣ ጥያቄዎችና የአቻ ውይይቶች ይህን ሂደት ሊያመቻቹ ይችላሉ፡፡

በአጠቃላይ የመምህራን ድጋፍ በአንብቦ መረዳት የመማር ሂደት ወቅታዊና የተደራጀ ድጋፍ በማድረግ የተማሪዎችን አንብቦ የመረዳት ንዕስ ክሂሎችን ማዳበር ይቻላል፡፡ መምህራን የመመሪያ ጥያቄዎችን በመጠየቅ፣ የአስተሳሰብ ሂደቶችን ሞዴል በማድረግና ልዕለአዕምሯዊ ግንዛቤን በማበረታታት መደገፍ ይችላሉ፡፡ የድጋፍ ብልሀቶች፤ በማጠቃለል፣ ንቁ ተሳትፎን በማሳደግ፣ ጽንሰ-ሀሳቦችን በማብራራትና ጥልቅ ግንዛቤን በማጎልበት አንብቦ የመረዳት ንዕስ ክሂሎች ላይ በጎ ተጽዕኖ ያሳድራሉ፡፡ ተማሪዎች በራስ የመተማመን ስሜት ሲያገኙ፣ ድጋፉ ቀስ በቀስ እየቀነሰ ይሄዳል፡፡ የቋንቋ መምህራን እነዚህን ብልሀቶች አውቀው የተማሪዎችን የመረዳት ችሎታ ለማሳደግ ሆን ብለው ሊጠቀሙባቸው ይገባል፡፡

በመሆኑም የድጋፍ ብልሀቶች የተማሪዎችን አንብቦ የመረዳት ንዑስ ክሂሎችን ለማዳበር በእንግሊዝኛ ቋንቋ ትምህርት አውድ (ቻንግ እና ሌሎች 2002፤ ፕራቨን እና ራጃን፣ 2013፤ ካርጋር፣ 2015፤ ከሙስጠፋ እና ሌሎች፣ 2019፤ ኦርዶኔዝ እና ማትስ፣ 2022፤ ቦሽቲን-ብራቱ

እና ሌሎች፣ 2022፤ ናሪና፣ 2022፤ ጄሳ፣ 2023) በጥናታቸው ውጤታማ እንደሆኑ አረጋግጠዋል፡
፡

2.4. የድጋፍ ብልሀቶች እና ግለመር ማንበብ

የድጋፍ ብልሀቶች ከአንብቦ መረዳት ጋር በተያያዘ ያላቸውን ውጤታማነት የሚቃኙ በርካታ ጥናቶች ተካሂደዋል፡፡ ነገር ግን ብልሀቶቹ ከግለመርነትና ከአንብቦ መረዳት ክሂል አንፃር የሚኖራቸውን ተፅዕኖ በመመርመር በኩል ውስንነት ይታያል (ካምብሪያ እና ጉትሪ፣ 2010)፡፡ ግለመር መማር የተማሪዎችን ውጤታማነት ከሚወስኑት ቁልፍ ነገሮች ውስጥ አንዱ ነው (ዚመርማን፣ 2002፤ ሆነር እና ሽዌሪ፣ 2002፤ ማክማኡን፣ 2002፤ ካጃቪ እና አባሲያን፣ 2013፤ ቼን፣ 2021፤ ሜዜክ እና ሌሎች፣ 2022)፡፡ በቋንቋ ትምህርት በተለይም ማንበብን በመማር ሂደት ግለመር ችሎታ ያላቸው ተማሪዎች የተሻለ ተሳትፎ፣ ፈጠራና የተግባር አፈፃፀም የማሳየት እድላቸው ሰፊ (ዋንግ እና ዣን፣ 2020፤ ዣንግ፣ 2024) ከመሆኑም በላይ የወደፊት ህይወታቸውን አዎንታዊ በሆነ መንገድ ይመለከታሉ (ዚመርማን፣ 2002)፡፡

ግለመር (Self-regulated) ማለት ተማሪዎች በተለያዩ ዕለታዊ ክንውኖች የሚያገኟቸውን ብቃቶች፣ አመለካከቶች፣ ወደስነትምህርታዊ ችሎታ ለመለወጥ ጥረት የሚያደርጉበት ሂደት ነው (ዚመርማን፣ 2002)፡፡ ከአንብቦ መረዳት ክሂል ረገድም ግለመር አንባቢዎች ዓላማ ይቀርፃሉ፣ ግብ ያስቀምጣሉ፣ ዕቅድ ያወጣሉ፣ መረጃ ይሰበስባሉ፣ ያደራጃሉ፣ የመማር ሂደታቸውን ይቆጣጠራሉ፣ ይገመግማሉ፡፡ ይህ ሁኔታ ደግሞ አንብቦ የመረዳት ችሎታን ሊተነብይ ይችላል፤ የትምህርት ሂደቱ ላይም በአዎንታዊ ወይም በአሉታዊ መንገድ ተፅዕኖ ያደርሳል፡፡

ግለመር ንባብ (Self-regulated reading) ሲባልም ተማሪዎች ውስብስብ ጽሑፎችን ለማንበብና ለመረዳት፤ ሃሳባቸውን፣ እውቀታቸውንና ተግባራቸውን በመገንዘብና በመቆጣጠር የንባብ ትምህርታቸውን የሚመሩበት ሂደት ነው (ዱፊ እና ሌሎች፣ 2009፤ ሆነር እና ሽዌሪ፣ 2002፤ ቶንክስ እና ታቦአዳ፣ 2011)፡፡ በተጨማሪ ከማንበብ ጋር የተያያዙ ተግባራትንና ሃሳቦችን ማቀድ፣ መፈጸምና መቆጣጠርን ያጠቃልላል፡፡ ይህ ሂደት ከንባብ በፊት እቅድ ማውጣትን፣ በንባብ ጊዜ በንቃት መሳተፍና ከንባብ በኋላ ማንፀባረቅን ያካትታል (ዱፊ እና ሌሎች፣ 2009)፡፡

ግለመርነትን ለማዳበር ደረጃ በደረጃ የሚከናወን ሂደት ያስፈልጋል፡፡ በእያንዳንዱ የመማር ሂደት ተማሪዎች ንቁ ተሳትፎ ያደርጋሉ፡፡ ይህ ሂደታዊ ድግግሞሽ በአውድ ላይ ተመስርቶ የተማሪውን

ንቁ ተሳትፎ ይጠይቃል (ዚመርማን፣ 2002)። ግለመር መማር አውዳዊ ባህሪ ስላለው በእርስ በርስ መስተጋብር በተሻለ የሚዳብር ነው፤ ምንም እንኳ ግለመር የመማር ብቃትን በግል ማዳበር ቢቻልም ይህ መንገድ ብዙውን ጊዜ አድካሚ፣ ተስፋ አስቆራጭና ውጤታማነቱ ውስን ነው (ዚመርማን፣ 2002)። ስለዚህ እንደ ውድ እና ሌሎች (1976) አገላለፅ የርስ በርስ መስተጋብር ተማሪዎች በቅርርብ እድገት ማሕቀፍ ውስጥ ድጋፍ እየተደረገላቸው የመማር ተግባራትን እንዲያከናውኑ ያስችላል። ድጋፍ ሳይኖር ውጤታማ የሆነ ግለመርነትን ማዳበር በጣም አስቸጋሪ ነው።

ዚመርማንና ሻንክ (2001) ተማሪዎች ተፈጥሯዊና እድገታዊ በሆነ ሂደት የመማር ሁኔታቸውን መቆጣጠር እንዳለባቸው ይገልፃሉ። ግለመር የመማር ሂደት የተማሪዎችን ውጤታማነት ማሳደግ እንደሚችል ቢታመንም፤ ጥቂት መምህራን ብቻ ይህን ተገንዝበው ተማሪዎቻቸውን ሲደግፉ ይስተዋላሉ። በአንፃሩ አንዳንድ ተማሪዎች ራሳቸውን የሚመሩና ውስጣዊ ተነሳሽነት ያላቸው ሲሆኑ፤ ሌሎቹ ደግሞ መረጃዎችን ለመረዳትና ለመያዝ ጥረት አያደርጉም። በዚመርማን (2002) እንደተገለፀው በመማር ላይ እያንዳንዱ ልዩነት የሚመጣው በተማሪዎች ግለመር መማር ላይ ክፍተት ስለሚኖር ነው። ስለዚህ መምህራን ይህን ተረድተው የተማሪዎችን ጠንካራና ደካማ ጎን በመለየት መደገፍ ይኖርባቸዋል። ምክንያቱም የመምህሩ ድጋፍ ተማሪው ራሱን መምራት እንዲችል ማድረግ ነው። የትምህርት ዋነኛ ተግባርም የእድሜ ልክ የመማር ችሎታን ማዳበር ነው።

የማህበራዊ ስነልቦና ባለሙያዎች ግለመር የመማር ሂደቶችን በሶስት ደረጃዎች የሚገለፁ (ዚመርማን፣ 2002፡ 19) ሲሆን እነዚህም ቀድሞ ማሰብ ደረጃ (Forethought phase) ለመማር ጥረቶች ከመደረጉ በፊት የሚኖሩ ሂደቶችንና እምነቶችን፣ የአፈፃፀም ደረጃ (Performance phase) በመማር ወቅት የሚከናወኑ የትግበራ ሂደቶችን፣ ግለፅብረቃ (Self-reflection phase) ደግሞ ከእያንዳንዱ የመማር ጥረት በኋላ የሚከወኑ ሂደቶችን ያመለክታል። እነዚህም በአንብቦ መረዳት ትምህርት አውድ በቅድመንባብ፣ በንባብ ጊዜና በድህረንባብ ሂደት ይከናወናሉ።

ሌላው በግለመር መማር ውስጥ ግብ፣ ግንዛቤ፣ ስሜትና መሰላቸትን መቆጣጠር የሚባሉ አራት ዋና ዋና ገፅታዎች አሉ። (1) የግብ ቁጥጥር ተማሪዎች ለንባብ ተግባራቸው ግልጽ የሆኑ አላማዎችን እንዲያዘጋጁ መርዳትን ይመለከታል። ይህም በአንብቦ መረዳት፣ ተነሳሽነትና በተማሪዎች ተሳትፎ ላይ አዎንታዊ አስተዋፅዖ ያድርጋል (ጉትሪ እና ዊግፊልድ፣ 2000)። (2) የግንዛቤ ቁጥጥር ራስን መጠየቅ፣ ራስን መከታተል ወዘተ. ያጠቃልላል፤ መምህራን በድጋፍ

ተማሪዎች የንባብ ሂደታቸውን እንዲያውቁ፣ ግንዛቤያቸውን እንዲከታተሉ እና ሲያስፈልግ ማስተካከያ እንዲያደርጉ መርዳት ይችላሉ (ፕሬስሊ፣ 2005)። (3) ስሜታዊ ቁጥጥር ደግሞ በማንበብ ጊዜ ስሜታዊ ምላሾችን ለመቆጣጠር ያስችላል፤ በድጋፍ ጭንቀትን በመቀነስ እና በንባብ ተግባራት ላይ ረዘም ላለጊዜ ወስደው እንዲሰሩ በማድረግ የስሜት ቁጥጥራቸውን ማሳደግ ይቻላል። (4) የመሰላቸት ቁጥጥር የተሳትፎ እና የፍላጎት ደረጃዎችን ይመለከታል። ድጋፍ የተለያዩ እንቅስቃሴዎችን በማስተዋወቅ እና ውስጣዊ ተነሳሽነትን በማሳደግ መሰልቸትን ይከላከላል። ለምሳሌ፤ የትምህርት ተግባራት አሰልቺ ሲሆኑ መታገስ፣ ፈታኝ የሆኑ ተግባራት ሲያጋጥሙ አዎንታዊ መሆን፣ ቀጣይነት ያለው ለውጥ ለማድረግ ዝግጁ መሆን፣ በመማር ሂደት ውስጥ ተነሳሽነትን ማስቀጠልና ትኩረት መስጠት ወዘተ. የመሰላቸት ቁጥጥር ማሳያዎች ናቸው። በአጠቃላይ በማንበብ ትምህርት ጊዜ ተማሪዎች ሲደገፉ ስሜታቸውን፣ ግባቸውን፣ ግንዛቤያቸውንና መሰላቸታቸውን ለመቆጣጠር የሚያስችሉ ብልሃቶችን መጠቀም ይችላሉ።

የተማሪዎችን ግለመር የመማር ዕድገትን በድጋፍ ለማዳበር ሶስት ነገሮች ላይ ማተኮር ያስፈልጋል፤ (1) የመማር ግቦችን፣ የይዘት ምርጫዎችና ብልሀቶችን ትርጉም ባለው መንገድ ተማሪዎችን ለማሳተፍ መማቻቸት፤ (2) በድጋፍ የተማሪዎችን ራስን የመቆጣጠር፣ ራስን የመከታተል ራስን የማንፀባረቅ አቅም ማሳደግ፤ (3) ተማሪዎችን ወደእውነተኛ የመማር አካባቢና የርስ በርስ መስተጋብር እንዲመጡ መደገፍ ያስፈልጋል (ራብ እና ቤዛኒላ፣ 2013)።

ድጋፍ የተማሪዎችን ግለመር ማንበብ ያጎለብታል፤ ቀጣይነት ያለው ድጋፍ የተማሪዎችን ትኩረት ወደ አዳዲስ የማንበብ መንገዶች ያመራል፤ ተማሪዎች እምብዛም ጠቃሚ ባልሆኑ ጉዳዮች ላይ እንዳያተኩሩ ይረዳቸዋል፤ እንዲሁም ተማሪዎች ቀደም ሲል የነበሯቸውንና በተሳካ ሁኔታ ይሳተፉባቸው የነበሩትን ባህሪያት እንዲያስታውሱ ያደርጋቸዋል (ሜዜክ እና ሌሎች 2021)። በሚገባ ተነድፎ የተማሪዎች የማንበብ ትምህርት በክፍል ውስጥ ሲደገፍ ተማሪዎች ከክፍል ውጭ በሚያከናውኗቸው የማንበብ ተግባራት ከአውዱ አንፃር ሐሳቡን በትክክል መረዳት እንዲችሉ በጎ ተጽዕኖ ያሳድራል። በማንበብ ትምህርት ሂደት በመምህራን የሚደረግ ድጋፍ የመጨረሻ ግብም በተማሪዎች ዘንድ የማንበብ ግለመርነትን መፍጠር ነው (ቪርሞሃማዲ እና ሳሊሂ፣ 2017፤ ዩቪታ፣ 2018)።

በመሆኑም በግለመር ማንበብ ላይ ድጋፍ አዎንታዊ ተፅዕኖ እንዳለው ማክማኦን፣ (2002)፤ ቹላሩትና ደባከር (2004)፤ ሳፋዲና ራባህ (2012)፤ ካጃቪ እና አባሲያ (2013)፤ ካቫኒና አምጃዲፓርቫር፣ (2018)፣ ሽርዛድ እና ኢባዲ (2019) እና ቼን (2021)፤ ሜዜክ እና ሌሎች፣ (2022) በጥናታቸው አረጋግጠዋል፡፡ እነዚህ ጥናቶች በማንበብ ክሂል መነሻነት በ1ኛ ደረጃ፣ በኮሌጅና በዩኒቨርሲቲ እንግሊዝኛን እንደውጭና እንደሁለተኛ ቋንቋ በሚማሩ ተማሪዎች ላይ የተካሄዱ ናቸው፡፡ የአጠናን ሂደታቸውም ከፊሎቹ በሙከራ፣ ከፊሎቹ ደግሞ በዳሰሳ ላይ አትኩረዋል፡፡ እንዲሁም ከድጋፍ ብልሀቶች መካከልም አንድ ወይም በከፊል የተጠቀሙ ናቸው፡፡

ቹላሩትና ደባከር (2004) የሃሳብ ማዋቀሪያ ካርታዎችን በመጠቀም የተማሪዎችን የእንግሊዝኛ ቋንቋ ውጤትን፣ ግለመርነትንና ግለብቃት እምነትን ፈትሸዋል፡፡ 79 እንግሊዝኛን እንደሁለተኛ ቋንቋ የሚማሩ ተማሪዎችን በማሳተፍ በቁጥጥርና በሙከራ ቡድን በመክፈል በከፊል ፍትነታዊ ንድፍ ጥናት አካሂደዋል፡፡ በዚህም የሀሳብ ማዋቀሪያ ካርታን በመጠቀም የተማሩ ውጤታማ እንደሆኑ ጥናቱ አመላክቷል፡፡

ካጃቪ እና አባሲያ (2013) አዕምሯዊ ብልሀትን (የሀሳብ ማዋቀሪያ ካርታ) በመጠቀም የተማሪዎችን ግለመር ማንበብ ፈትሸዋል፤ የጥናቱን አላማ ለማሳካት ከኢራን ከሚገኙት ዩኒቨርሲቲዎች 60 የዩኒቨርሲቲ ተማሪዎች በዘፈቀደ በመውሰድ ተሳታፊዎቹን በሁለት ቡድን መድበዋል፡፡ አንደኛው የሙከራ (የሀሳብ ማዋቀሪያ ካርታ) እና ሁለተኛው ቁጥጥር (የተለመደ ዘዴ) በማድረግ ጥናት አካሂደዋል፡፡ ውጤቱም የሙከራ ቡድኑ የተሻለ ግለመር የማንበብ ችሎታ እንዳለው ያሳያል፡፡

ካቫኒና አምጃዲፓርቫር (2018) ብልሀት መር የማስተማር መንገድን በመጠቀም የኢራን እንግሊዝኛን እንደ የውጭ ቋንቋ (EFL) ለሚማሩ ተማሪዎች በተነሳሽነት፣ በግለመር ማንበብና በአንብቦ የመረዳት ችሎታ ላይ ያለውን ተጽእኖ መርምረዋል፡፡ የጥናቱን ዓላማ ለማሳካትም 55 መካከለኛ የ EFL ተማሪዎችን በመምረጥ በዘፈቀደ በቁጥጥርና በሙከራ ቡድን መድበዋል፡፡ ለሁለቱም ቡድኖች አንብቦ የመረዳት ቅድመፈተና ተፈትነዋል፤ የተነሳሽነትና ግለመር የማንበብ ቅድመመጠይቅ ሞልተዋል፡፡ ሁለቱም ቡድኖች በተቀመጠላቸው የማስተማሪያ መንገድ ለ12 ክፍለ ጊዜ ሲማሩ ቆይተው ድህረፈተናና መጠይቅ ተሰጥቷቸዋል፡፡ በመጨረሻም ሁለቱ መጠይቆች እና አንብቦ የመረዳት ፈተና ውጤቶቹ በ MANCOVA ተተንትነዋል፡፡ የጥናቱ ውጤትም ብልሀት መር የማስተማሪያ መንገድ የተማሪዎችን አንብቦ የመረዳት ችሎታ፣ ተነሳሽነትና ግለመር ማንበብን በከፍተኛ እንደሚያሻሽል ያሳያል፡፡

ሳፋዲና ራባህ (2012) የተለያዩ ጥናቶችን ወስደው የድጋፍ ብልሀቶች የተማሪዎችን የማንበብና የመፃፍ፣ በራስ የመተማመን፣ ራስን የመምራት፣ ሂሳዊ አስተሳሰብንና ከፍተኛ የአስተሳሰብ ክሂልን እንደሚያሻሽልና በተማሪው እድገት ላይ ተጽዕኖ እንደሚያሳድር አመላክተዋል።

የ ሺርዛድ እና ኢባዲ (2019) ጥናት ደግሞ እንግሊዝኛን አንደውጭ ቋንቋ (EFL) ለሚማሩ ተማሪዎች ግለመር ማንበብ በኮምፒዩተር የታገዘና በተለመደ የቋንቋ ትምህርት አውድ ውስጥ በድጋፍና በጂግሳው አቀራረብ ምን ተፅዕኖ እንዳለው ዳሷል። በዚህም የማንበብ ብቃት ፈተና ከተፈተኑ በኋላ ከ21 እስከ 45 የእድሜ ክልል ያላቸው 80 ሴት ተማሪዎችን በመውሰድ በዘፈቀደ በ4 ቡድኖች መድቧል። ከዚያም የሙከራ ቡድን ኤ (በተለመደ የድጋፍ አቀራረብ)፣ የሙከራ ቡድን ቢ (ኮምፒውተር መር ድጋፍ)፣ የሙከራ ቡድን ሲ (በተለመደ የጅግሳው አቀራረብ) እና የሙከራ ቡድን ዲ (ኮምፒውተር መር የጅግሳው አቀራረብ) በሚል ከተደራጁ በኋላ አራቱም ቡድኖች ቅድመፈተናና መጠይቅ እንዲሞሉ ተደረገ። በመቀጠልም እያንዳንዱ ቡድን ለ16 ክፍለ ጊዜ/ ለ3ወር ያህል በተቀመጠላቸው የማስተማሪያ መንገድ ተምረዋል። ከትምህርት በኋላ ድህረፈተናና መጠይቅ እንዲሞሉ ተደረገ፤ መረጃዎቹም በአበርልይይት ትንተና (ANCOVA) ስሌት ተተንትነዋል። ውጤቶቹ እንደሚያሳዩት ሁለቱም የጂግሳውና የድጋፍ አቀራረቦች በሁለቱም ማለትም በተለመደው እና በኮምፒዩተር መር በተደገፉ አውዶች ከቅድመ ሙከራ እስከ ድህረ ሙከራ ድረስ የተሳካላቸው ቢሆንም፣ የድጋፍ አቀራረብ የበለጠ ውጤታማ መሆኑን አሳይቷል። ከዚህም በላይ ሁለቱም ኮምፒዩተር መር የድጋፍ እና የጂግሶው አቀራረቦች ከተለመዱት አቀራረቦች ጋር ሲነፃፀሩ የበለጠ ውጤታማ ነበሩ፣ ኮምፒዩተር መር የድጋፍ አቀራረብ ግን ከጅግሳው ኮምፒዩተር መር አቀራረብ የላቀ ሆኗል።

እንዲሁም በበይነ መረብ የትምህርት አቀራረብ በቋንቋና በማንበብ ክሂል ላይ የተካሄዱ ጥናቶችም የድጋፍ ብልሀቶች የተማሪዎችን ግለመር ማንበብ እንደሚያዳብሩ (ማክማኦን፣ 2002፤ ቼን 2021) አሳይተዋል።

በመሆኑም በዚህ ጥናት የድጋፍ ብልሃቶቹን በመጠቀም አንብቦ የመረዳት ክሂልን በማስተማር የተማሪዎችን ግለመር ማንበብ ለማሳደግ ያላቸው ፋይዳ ከግለመር ገፅታዎች (ግብን፣ ስሜትን፣ ግንዛቤንና መሰላቸትን መቆጣጠር) አንፃር ተፈትሿል።

2.5. የጥናቱ ጽንሰሃሳባዊ ማሕቀፍ

ድጋፍ መነሻውን ከቪጎትስኪ ማህበረግንባታውያን ንድፈ ሀሳብና ከቅርርብ ዕድገት ማሕቀፍ ጋር ያደረገ ነው። በማህበረግንባታውያን ንድፈ ሀሳብ መሰረት መማር የአእምሮዊና ማህበራዊ መስተጋብር ውጤት ነው። ንድፈሐሳቡ ተማሪዎች በጥልቀ መረዳትንና ትርጉም ያለው መማርን ለሚያዳብሩባቸው ማህበራዊ መስተጋብርና ግንኙነቶች አፅንዖት ይሰጣል። በተጨማሪም የቋንቋ ተማሪዎች በትምህርታቸው ስኬታማ የመሆን ዕድላቸው ከፍተኛ የሚሆነው ከመምህራን፣ ከአቻዎቻቸውና ከማህበረሰቡ ጋር በሚኖራቸው መስተጋብር ነው። የሰው ልጅ እድገት እንደ "ግለሰባዊ ሳይሆን ማህበራዊ ነው" (ጊቦንስ፣ 2002)። ስለሆነም የቋንቋ ተማሪዎች በመምህራን/ ክህሎት ባላቸውና ራሳቸውን ችለው መስራት በሚችሉ ሰዎች ድጋፍ ማግኘት አለባቸው። ንድፈ ሀሳቡ መማር ከተማሪዎች የርስበርስ ግንኙነትና ከመምህራን ጋር በሚደረግ መስተጋብራዊ ግንኙነት መደገፍ እንዳለበት አጽንኦት ይሰጣል (ዊሊይ፣ 2018)

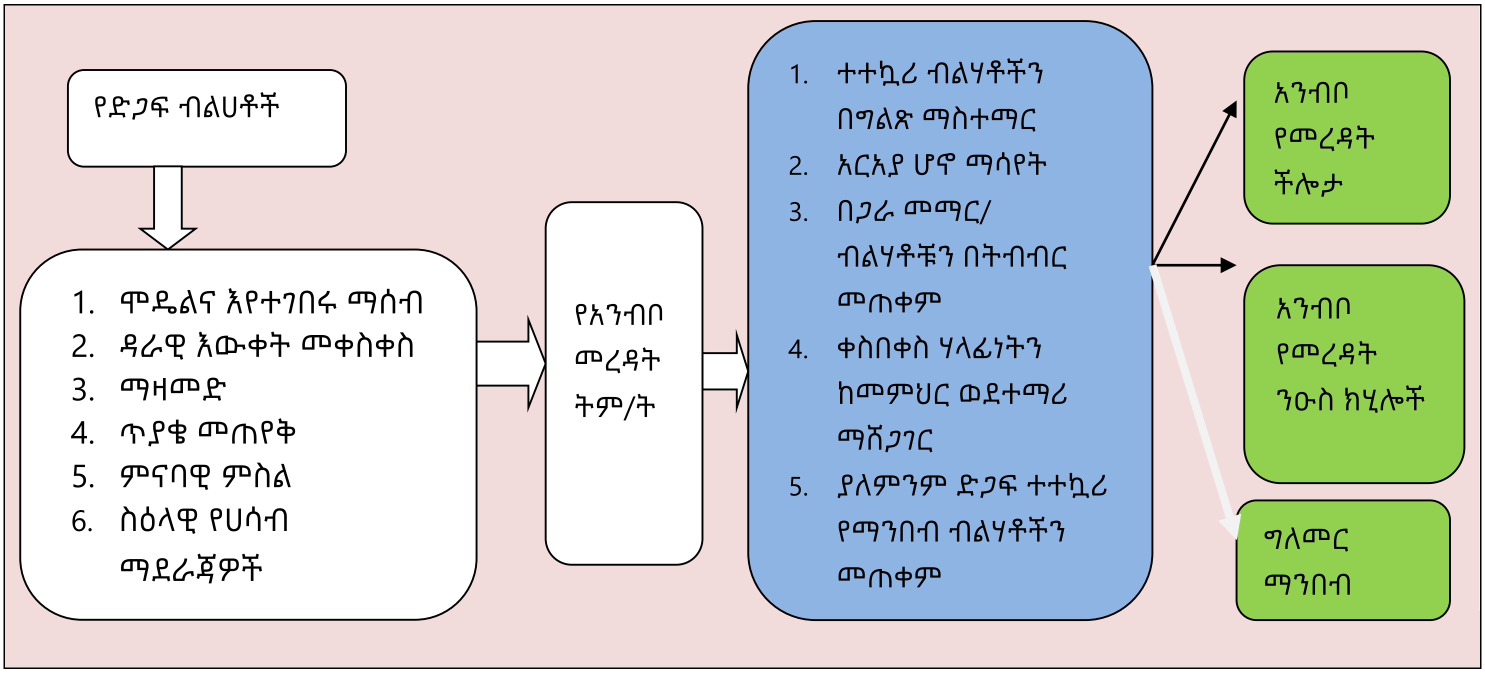
ስለሆነም በአጥኚዋ በድጋፍ የተደረገ የማንበብ ተሞክሮ (Scaffolded Reading Experience - SRE) ማሕቀፍን በተማሪዎች የንባብ ክፍለ-ጊዜዎች ውስጥ በማካተት አንብቦ የመረዳት ችሎታቸውን ለማሳደግ የሚረዳ መንገድ ለመከተል ጥረት ተደርጓል። በዚህ ጥናት ውስጥ ስድስቱ ዋና ዋና የድጋፍ ብልሃቶች (ሞዴል ማሳየት፣ ዳራዊ እውቀትን መቀስቀስ፣ ጥያቄ መጠየቅ፣ ማዛመድ፣ ምናባዊ ምስል መጠቀምና ስዕላዊ የሃሳብ ማደራጃዎች መጠቀም) ከንባብ መልመጃዎችና የትምህርት አቀራረብ ደረጃዎች (ቅድመንባብ፣ የንባብ ጊዜና ድህረንባብ) ከግለመር መማር ሂደቶች (ቅድመማሰብ፣ ትግበራና ግለፅብረቃ) ጋር በተመረጠው የማንበብ ተሞክሮ ማሕቀፍ ውስጥ በማጣጣም ቀርበዋል።

በድጋፍ የተደረገ የማንበብ ተሞክሮ ማሕቀፍ የተዘጋጀው በ((ግሬቭስ እና ግሬቭስ፣1996፤ ግሬቭስ እና ግሬቭስ፣ 2003፤ ግሬቭስ እና ፊትዝጀራልድ፣ 2003) ሲሆን የእንግሊዝኛ ቋንቋ ተማሪዎች አንብቦ የመረዳት ችሎታቸውን ለማሻሻል የሚረዱ ተግባራትንና ክሂሎችን ያካተተ ነው። ይህ የማንበብ ተሞክሮ በሁለት ዋና ዋና ደረጃዎች ይከፈላል፤ አንደኛው ደረጃ ማቀድ ሲሆን ሶስት አስፈላጊ ጉዳዮችን ማለትም ተማሪዎችን፣ የንባብ ምርጫንና የንባብ ዓላማን ከግምት ውስጥ ያስገባል። በሌላ አገላለፅ በእነዚህ በሶስቱ ምክንያቶች ላይ በመመርኮዝ የመምህሩ እቅድ ሁልጊዜ ይለዋወጣል። መምህራን የተማሪዎችን ፍላጎት፣ ስጋት፣ የመስራት አቅም፣ ጥንካሬ፣ ድክመት፣ ዳራዊ እውቀት በአጠቃላይ በአንብቦ መረዳት ችሎታቸው ላይ አዎንታዊም ሆነ አሉታዊ ተፅዕኖ ሊያሳድሩ የሚችሉትን ሁሉ ከግምት ውስጥ ያስገባሉ (ግሬቭስ እና ግሬቭስ፣1996)።

ሁለተኛው ደግሞ የትግበራ ደረጃ ነው፤ ይህም በዕቅዱ ላይ የሚመረኮዝና አንብቦ መረዳትን በሶስት ዋና ዋና ክፍሎች ለያይቶ የሚመለከት ነው፡፡ እያንዳንዱ ክፍል መምህራን በተማሪዎቻቸው ፍላጎት መሠረት ሊመርጧቸው የሚችሏቸውን በርካታ ተግባራትን አካቷል፡፡ እያንዳንዱ ክፍል የራሱን ዓላማ ለማሳካት በውስጡ የተለያዩ ተግባራትን ይይዛል፡፡ የቅድመንባብ ተግባራት ተማሪውን ወደ ዋናው የንባብ ጭብጥ እንዲገባ እንደማቅረቢያ መሳሪያ ሆነው ያገለግላሉ፡፡ በተጨማሪም የተማሪዎችን ዳራዊ ዕውቀት በማነቃቃት ከበድ ያሉ የማንበብ ሂደቶች ውስጥ በቀላሉ እንዲያልፉ ሁኔታዎችን ያመቻቻሉ፡፡ የቅድመንባብ ተግባር ቅድመዝግጅትን፣ የተማሪዎችን ዳራዊ እውቀት ማንቃትን ወይም መገንባትን፣ ጽሑፍ-ተኮር ዕውቀት መገንባትን፣ ጽሁፉን ከተማሪዎች ህይወት ጋር ማዛመድን፣ የቅድመቃላት ትምህርትን፣ ቅድመጽንሰሀሳብ ትምህርትን፣ ቅድመጥያቄን፣ ቅድመግምቶችንና አቅጣጫ መጠቆምን፣ በቅደም ተከተል ማስቀመጥን፣ የአንባቢ ጥያቄዎችንና የንባቡን ይዘት በግምት መናገርን ያካትታሉ፡፡ በንባብ ሂደት ደግሞ እንደ ዝምታ ንባብ፣ ለተማሪዎች ማንበብ፣ ፅሁፉን ሌላ ቅርፅ ማስያዝ፣ ሞዴል ንባብን መጠቀም፣ ደግሞ ደጋግሞ በጥልቀት ማንበብን፣ ግርፍ ንባብ፣ ለፅሁፉ ማጠቃለያ ሀሳብ መስጠትን፣ የጂግሳው ንባብ ስልት መጠቀምንና ብልሀቶችን በንቃት መጠቀምን ያካትታል፡፡ የድህረ ንባብ ተግባራት ተማሪዎች በጥልቀት ለማሰላሰል ወይም ለማሰብ የማስታወስ ዕድሎችን ይሰጣሉ፡፡ ድህረንባብ ተግባራት ውይይትን፣ በጉዳዩች መካከል ያለን ግንኙነት መገንባትን፣ እንደገና ማስተማርን፣ የንባቡን ታሪክ ተላብሶ መተወን፣ የታሪክ ጭብጥ ማውጣትን እንዲሁም በርዕሰ ጉዳዩ ላይ የሞቀ ክርክር ማካሄድንና ርዕሰ ጉዳዩን ከራስ ጋር በማያያዝ ማንፀባረቅን ያካትታሉ (ጊቦንስ፣ 2002)፡፡

እዚህ ላይ መረዳት የሚያስፈልገው ዋና ጉዳይ ከላይ የተጠቀሱት ልዩ ልዩ ተግባራት የግድ ጥቅም ላይ የሚውሉት ለተዘረዘሩባቸው ለቅድመንባብ፣ በማንበብ ሂደትና በድህረ-ንባብ ደረጃዎች ላይ ብቻ የተገደቡ ሳይሆን መምህራን በተማሪዎች ላይ በሚኖራቸው ግምገማ፣ ሁኔታና የንባብ ምርጫ መሠረት በማንኛውም ደረጃ ላይ ሊያገለግሉ ይችላሉ፡፡ በንባብ ትምህርት ተማሪዎችን ስለንባቡ ዓላማ በቅጡ እንዲረዱ በቂ ማብራሪያ መስጠት እጅግ አስፈላጊ ነው፡፡ ተማሪዎችም የተሰጣቸውን ንባብ በተመለከተ ስለምንባቡ ዓላማና ከምንባቡ ምን ዓይነት መረጃ ሊያገኙ እንደሚችሉ እራሳቸውን መጠየቅ ይገባቸዋል፡፡ ድጋፍ በተደረገ የንባብ ተሞክሮን በመጠቀም፣ የንባብ ትምህርት ተግባራት የተማሪዎችን የተለያየ የመማር ደረጃ ከግምት ውስጥ በማስገባት ይዘጋጃሉ፤ ይህም ከተለያዩ ተማሪዎች አንብቦ መረዳት ችሎታዎች ጋር የሚጣጣሙ ተግባራትን ማዘጋጀት አስፈላጊ ነው፡፡

SRE ይበልጥ ከሁኔታዎች አንጻር በመለዋወጥ መጠቀም የሚቻልና ለመምህራንና ለተማሪዎች የሰፋ የተግባር አማራጭን የሚሰጥ ማሕቀፍ ነው፡፡ እንደ ፎርኒየር እና ግራቭስ (2002)፤ ሙስጠፋ እና ሌሎች (2019) ያሉ ጥናቶች በድጋፍ ብልሀቶች በተደረገ፤ ድጋፍ የማንበብ ተሞክሮን (SRE) መጠቀም ውጤታማ መሆኑን ይገልፃሉ፡፡ በመሆኑም አጥኝዋ የተወሰነ ማሻሻያ በማድረግ የድጋፍ ብልሃቶች ከአንብቦ መረዳትና ከግለመር ማንበብ አንፃር በማቀናጀት በሚከተለው መልኩ የጥናቱ ፅንሰሀሳባዊ ማሕቀፍ ተቀናብሯል፡፡ በመሆኑም ቀጥሎ በምስሉ እንደተመለከተው የድጋፍ ብልሀቶቹ በአንብቦ መረዳት ችሎታ፣ በአንብቦ መረዳት ንዕስ ክሂሎችና በግለመር ማንበብ ላይ የሚያመጡት ለውጥ አዎንታዊ ወይም አሉታዊ መሆኑን ለማሳየት በቀጥተኛ ቀስቶች ተጠቁሟል፡፡



ምስል፡- የጥናቱ ጽንሰሐሳባዊ ማህቀፍ (ምንጭ የጥናቱ አቅራቢ)

ይህ የጥናቱ ጽንሰሐሳባዊ ማህቀፍ የሚያሳየው የጥናቱን አካሄድ ነው፡፡ ከምስላዊ መግለጫው እንደሚታየው የድጋፍ ብልሃቶቹ ሞዴልና እየተገበሩ ማሰብ፣ ዳራዊ እውቀት መቀስቀስ፣ ማዛመድ፣ ጥያቄ መጠየቅ፣ ምናባዊ ምስልና ስዕላዊ የሀሳብ ማደራጃዎች ናቸው፡፡ የአንብቦ መረዳት ትምህርቱም በእነዚህ ብልሃቶች አማካይነት ተከናውኗል፡፡ አተገባበሩም 7ኛ ክፍል ለማስተማር በተመረጡት መምህርት አማካኝነት ተተኳሪ ብልሃቶችን በግልጽ በማስተማር፣ አርአያ ሆኖ በማሳየት፣ ብልሃቶቹን በጋራ በመጠቀም፣ ቀስበቀስ ሃላፊነትን ከመምህር ወደተማሪ በማሸጋገር፣ በመጨረሻም ያለምንም ድጋፍ ተተኳሪ የማንበብ ብልሃቶችን ራሳቸውን ችለው የማንበብ ተግባራትን እንዲያከናውኑ ተደርጓል፡፡ ይህ ተግባር የተከናወነው የተማሪዎችን አንብቦ የመረዳት

ችሎታ፣ አንብቦ የመረዳት ንዑስ ክሂሎችና ግለመር ማንበብ በማሳደግ ረገድ የሚኖራቸውን ፋይዳ ለመፈተሽ ነው፡፡

ምዕራፍ ሶስት

የአጠናን ዘዴ

3.1. የጥናቱ ንድፍ

ጥናቱ በዓይነቱ ቅደምተከተላዊ ቅይጥ ምርምር (በአመዛኙ መጠናዊ፣ በጥቂቱ አይነታዊ) ሆኖ የሚከተለው የጥናት ንድፍ ደግሞ ቅድመና ድህረትምህርት ባለቁጥጥር ቡድን ፍትነት መሰል ነው፡ ፡ ምክንያቱም ጥናቱ የድጋፍ ብልሀቶችንና የተለመደው የማስተማሪያ መንገድን በሁለት ለተመደቡ ተማሪዎች እንደየምድባቸው በማስተማር በአንብቦ የመረዳት ችሎታቸውና በግለመር ማንበብ ላይ የሚታውን ለውጥ ለመፈተሽ የሚያስችል ስለሆነ ነው፡፡ ቅድመና ድህረትምህርት ባለቁጥጥር ቡድን ፍትነት መሰል የምርምር ንድፍ ተግባራዊ በሚደረግበት ጊዜ ክትትሉ መቼና እነማን ላይ መካሄድ እንዳለበት ለማወቅ ያስችላል (ሃንድሊ እና ሌሎች፣ 2011)፡፡ ስለሆነም ይህ ጥናት የድጋፍ ብልሃቶች የተማሪዎችን አንብቦ የመረዳት ችሎታና ግለመር ማንበብ ማሻሻል ወይም አለማሻሻላቸውን ለማየት በ7ኛ ክፍል ተማሪዎች ላይ ተግባራዊ ተደርጓል፡፡

3.2. የጥናቱ ተሳታፊዎች

ይህ ጥናት በአዲስአበባ ከተማ አስተዳደር በጉለሌ ክፍለ ከተማ ውስጥ በሚገኝ አንድ የመንግስት 1ኛ ደረጃ ትምህርትቤት የድጋፍ ብልሃቶች በ7ኛ ክፍል ተማሪዎች አንብቦ የመረዳት ችሎታና ግለመር ማንበብ ላይ ያላቸውን ተጽዕኖ መርምሯል፡፡

አዲስ አበባ ከተማ አስተዳደር፣ ጉለሌ ክፍለ ከተማና አዲስተስፋ 1ኛ ደረጃ ትምህርትቤት የተመረጡት በአመቺ የንሙና አወሳሰድ (Convenience Sampling) ስልት ሲሆን፤ ለጥናቱ በቂ መረጃ ለማግኘት የሚያስችል ቦታ መምረጥ አስፈላጊ በመሆኑ በጉለሌ ክፍለ ከተማ ውስጥ የሚገኘው አዲስተስፋ ትምህርትቤት መረጃ ለመስጠት ከርዕሰ መምህሩ እስከ ተማሪዎቹ ድረስ ፈቃደኛ በመሆናቸው ሊመረጥ ችሏል፡፡

ይህ ጥናት በመጀመሪያ ደረጃ ሁለተኛ ዕርከን ተማሪዎች ላይ ያተኩራል፡፡ ለዚህ ምክንያቱ ደግሞ የድጋፍ ብልሃቶች በሁሉም የትምህርት ደረጃዎች መተግበር ቢችሉም፤ ግለመር ማንበብ በተለይም

ለመለስተኛና ሁለተኛ ደረጃ ተማሪዎች አስፈላጊ መሆኑን ዱፊ እና ሌሎች (2009) ይመክራሉ፡፡ በተጨማሪም፣ በሀገራችን የትምህርት እቅድ ለመማር ማንበብ የሚጀምረው ከአምስተኛ ክፍል በመሆኑ ከአንብቦ መረዳት ችሎታ ጋር የተያያዘ ምርምሮችን ለማድረግ በመጀመሪያ ደረጃ ሁለተኛ ዕርከን ከ5ኛ ክፍል ጀምሮ ቢካሄድ የተሻለ እንደሆነ በአስቴር (2010) ተጠቁሟል፡፡ በዚህም መሰረት 7ኛ ክፍል በአላማ ንሞና ስልት ተመርጧል፡፡ ለዚህ ምክንያቱ 5ኛ ክፍል ለመለስተኛ ደረጃ ጀማሪ በመሆናቸው በቂ መረጃ ላይሰጡ ይችላሉ ብሎ ከማሰብ፣ 6ኛ እና 8ኛ ክፍሎች ደግሞ ክልላዊ ፈተና ተፈታኝ በመሆናቸው ነው፡፡ በትምህርትቤቱ የሚገኙት የ7ኛ ክፍል ተማሪዎች ሁለት ምድቦች (sections A & B) ብቻ በመሆናቸው በጠቅላይ የንሞና (Comprehensive sampling) ስልት ሁለቱም ከተካተቱ በኋላ፤ ምድብ “ኤ” (51 ተማሪዎች) በሙከራ እና “ቢ” (50 ተማሪዎች) በቁጥጥር ቡድን በዕጣ ንሞና ስልት ተመድበዋል፡፡ በጥናቱ ውስጥ በመምህር ብቃትና ተነሳሽነት ልዩነት ምክንያት በጥናቱ ውጤት ላይ የሚመጣውን አሉታዊ ተጽዕኖ ለመቆጣጠር ሲባል፣ አንዲት መምህርት ሁለቱንም ክፍሎች እንዲያስተምሩ ተደርጓል፡፡ መምህሯም በጊዜው ሁለቱን ምድቦች እያስተማሩ ያሉ በመሆኑ በአላማ ተኮር የንሞና ስልት (purposive sampling) ተመርጠዋል፡፡

3.3. የመረጃ መሰብሰቢያ ዘዴዎች

የምርምር ውጤቶች በመረጃ ላይ የተመረኮዙ ሲሆኑ፤ መረጃዎቹ ደግሞ በመረጃ መሰብሰቢያ ዘዴዎቹ ላይ ይወሰናሉ (ያለው፣ 1998)፡፡ ስለሆነም የጥናቱን ዓላማ ከግብ ለማድረስ ተገቢ የመረጃ መሰብሰቢያ ዘዴዎች ያስፈልጋሉ፡፡ ከዚህ አንፃር ፈተናና የፅሁፍ መጠይቅ በዋና የመረጃ መሰብሰቢያ ዘዴነት ጥቅም ላይ ሲውሉ በአጋዥነት ደግሞ የቡድን ተኮር ውይይት ተግባራዊ ሆኗል፡፡

3.3.1. ቅድመትምህርትና ድህረትምህርት ፈተናዎች

ኢትዮጵያ ውስጥ በፓይፐር (2010) ከተዘጋጀው ከኢትዮጵያ የአፍ መፍቻ ቋንቋዎች ከ1-4ኛ ክፍል ንባብ ምዘና በስተቀር በተለይም ሁለተኛ ዕርከን (5ኛ-8ኛ ክፍል) ተማሪዎችን አማርኛ አንብቦ የመረዳት ችሎታ ሊለኩ የሚችሉ ደረጃቸውን የጠበቁ ፈተናዎች አጥኚዋ አላገኘችም፡፡ ለዚህ ጥናት የቅድመና የድህረትምህርት አንብቦ የመረዳት ችሎታ ፈተናዎች በመማሪያ መፅሀፉ መሰረት አጥኚዋ በማዘጋጀት የ7ኛ ክፍል የአማርኛ ቋንቋ መምህሯ አስተያየት እንዲሰጡበት ተደርጓል፡፡ በመቀጠልም በሁለት አማርኛ ቋንቋ በማስተማር ልምድ ባላቸው የፒ ኤች ዲ ተማሪዎች፣ በሁለት የስነልቦና የፒ ኤች ዲ ተማሪዎችና በጥናቱ አማካሪ አስተያየት እንዲሰጡ በማድረግ ተገቢነታቸው

ተፈትሿል፤ በመቀጠልም ማስተካከያ ተደርጎ የፈተናዎቹን አስተማማኝነት በናሙና ጥናቱ ታይቶ ለዋና ጥናቱ ተግባር ላይ እንዲውሉ ተደርጓል።

በጥናቱ ተተኳሪ ሆነው የተመረጡ ተማሪዎችን ቅድመና ድህረፈተና በመፈተን መረጃ ተሰብስቧል። የቅድመትምህርት ፈተና ዓላማው ተማሪዎች በድጋፍ ብልሀቶች ከመማራቸው በፊት አንብቦ የመረዳት ችሎታቸው ምን ያህል እንደሆነ ለማወቅ ያስችላል በሚል እሳቤ ሲሆን፤ የድህረትምህርት ፈተናው ደግሞ የሙከራና የቁጥጥር ቡድን ተማሪዎች በተለያዩ የማስተማሪያ መንገዶች ከተማሩ በኋላ አንብቦ የመረዳት ችሎታቸው መሻሻል ወይም አለመሻሻሉን ለማረጋገጥ ነው። ሁለቱ ፈተናዎች ተመሳሳይ የአጠያየቅ ስልት (ባለብዙ አማራጭ ስልት) የተለያዩ ጥያቄዎችን የያዙ ናቸው። ጥናቱ የባለብዙ አማራጭ ስልትን የተከተለበት ምክንያት በዋናነት 7ኛ ክፍልን የሚያስተምሩት የአማርኛ ቋንቋ መምህርት ብዙውን ጊዜ የሚጠቀሙበት በመሆኑ የተለየ የአወጣጥ ስልት ላለመከተል ሲባል ነው። ሌላው በዚህ የፈተና አውጣጥ ስልት የሚገኘው ውጤት አስተማማኝና በቁጥራዊ ስሌት ለመተንተን አመቺ በመሆኑ ነው (ሂዩዝ፣ 1989)።

ፈተናዎቹ የተለያዩ የሆኑበት ዋነኛ ምክንያት ተማሪዎቹ አንድን ፈተና ደግመው ሲፈተኑ ቀደም ሲል ስለመለሱት መልስ እንዳያስታውሱ በማሰብ ነው። ፈተናዎቹ እያንዳንዳቸው ሀያ ሁለት ጥያቄዎች ይዘዋል (አባሪ ሀ1 እና ሀ2 ይመለከቷል)።

ለተማሪዎች ምንባቦችን እንዴት ማንበብ እንደሚችሉ፣ የሚወስደው የጊዜ መጠን፣ ፈተናዎቹ የሚይዙት ነጥብና መመሪያዎች በግልጽ ተቀምጠዋል (አባሪ ሀ1 እና ሀ2 ይመለከቷል)። የፈተናዎቹ ጥያቄዎች የቃላት አስቸጋሪነት ደረጃ በ7ኛ ክፍል አማርኛ እንደአፍ መፍቻ ቋንቋ የተማሪ መማሪያ መፅሀፉና መርሀ ትምህርቱ መሰረት ተገቢ መሆኑን ለማረጋገጥ በሌሎች 10 የ7ኛ ክፍል ተማሪዎች ላይ ቅድመናሙና ተካሂዷል። እንዲሁም የቅድመና የድህረፈተና ጥያቄዎችን ለማዘጋጀት የሚያገለግሉት ምንባቦች ለተማሪዎች ተገቢውን የክፍል ደረጃ ተነባቢነት ለማሟላት ከ7ኛ ክፍል የአማርኛ መማሪያ መጽሃፍ ካሉት ምንባቦች ውስጥ መጨረሻ ላይ በመውሰድ ጥያቄዎች ተዘጋጅተዋል። የፈተናዎቹ ምንባቦች ከ7ኛ ክፍል መማሪያ መፅሀፍ መጨረሻ ላይ ሲወሰዱ፤ የናሙና ጥናቱ ሲካሄድ ተማሪዎቹ ከመማራቸው በፊት ሲሆን ለዋናው ጥናት ግን መፅሀፉ ሙሉ ለሙሉ ስለተቀየረ የሚማሩት የትምህርት ይዘት ለፈተና አልቀረበም። የፈተናዎቹ ምንባቦች በትምህርት ሚኒስቴርና በአማራ ክልል አማካኝነት በ2007 ከታተሙት የመማሪያ መጽሀፍት ተወስደዋል። በካምቤል እና ሌሎች (2001) እንደገለፀው ምንባቦችን ለመምረጥ የስርዓት

ትምህርት ባለሙያዎች የገመገሙት፣ የቋንቋ ክብደት ቅለት ከተማሪዎች ዕድሜ ጋር የሚመጣጠን፣ ከሀይማኖት፣ ከባህል፣ ከስርዓተፆታ አድሎ የፀዳ የሚሉትን መስፈርትቶች መተግበር ያስፈልጋል፡፡ በመሆኑም እነዚህ መስፈርቶች ሳይሸራረፉ አገልግሎት ላይ እንዲውሉ የመማሪያ መፅሀፍትን መጠቀሙ አማራጭ የሌለው ነው፡፡

የናሙና ጥናቱ የተካሄደው፤ ተማሪዎቹ በክፍል ውስጥ በድጋፍ ብልሀትና በተለመደው የማስተማሪያ መንገድ የተማሩት ከሚያዝያ 3/2014 እስከ ግንቦት 15/2014 በመሆኑ በእቅዱ መሰረት መቼ ተጀምሮ መቼ እንደሚጠናቀቅ ስለሚታወቅ በናሙና ጥናቱ ትግበራ ወቅት ለትምህርትነት ያልተካተቱት ከ8-10 ድረስ ያሉት ምዕራፎች ናቸው፡፡ በመሆኑም ምንባቦቹ ሲወሰዱ በቃላት ብዛት፣ በአረፍተነገር ርዝማኔ፣ በአንቀፅ ርዝመትና ብዛት፣ በቋንቋ ክብደትና ቅለት መመጣጠናቸውን በመፈተሸ በምዕራፍ 8 ስር አርበኝነት የሚለው የምዕራፍ ርዕስ ተወስዷል፡፡ ከዚያም የሁለት አርበኞች (ደጃዝማች በላይ ዘለቀና የእቴጌ ጣይቱ ብጡል) የህይወት ታሪክ ለቅድመና ለድህረፈተና እንዲውል ሆኗል፡፡ ምንባቦቹ ለቅድመና ለድህረፈተና እንዲውሉ የተደረገው በእጣ ሲሆን የበላይ ዘለቀ የህይወት ታሪክ ለቅድመፈተና ሲውል የእቴጌ ጣይቱ ብጡል የህይወት ታሪክ ለድህረፈተና ውሏል፡፡ የፈተና ጥያቄዎቹንም በተቻለ መጠን አቻ ለማድረግ በቃላት፣ በይዘትና በመጠን ተቀራራቢ እንዲሆኑ ጥረት ተደርጓል፡፡ ከዚያም ለዋና ጥናቱ ሊተገበር ችሏል፡፡

1. የቅድመና ድህረፈተናዎች ተገቢነት

ተገቢነት ሲባል አንድ የመረጃ መሰብሰቢያ ዘዴ ለመሰብሰብ የታሰበውን መረጃ በታሰበው መንገድ፣ በተሟላና በተገቢው ሁኔታ ለመሰብሰብ እንዳስቻለ የሚያመለክት ነው፡፡ አንድን መሳሪያ በመጠቀም የተገኘን መረጃ ምን ያህል እንደታሰበው በተስተካከለ፣ ባልተዛባ ትርጉም ባለውና ጠቃሚ በሆነ መንገድ መደምደሚያ ላይ ለመድረስ እንደሚችል የሚያሳይ ነው (ያለው፣ 1998)፡፡ የፈተናን ተገቢነት ለማረጋገጥ የምንጠቀምባቸው የተለያዩ የተገቢነት አይነቶች ያሉ ቢሆንም ለዚህ ጥናት ተስማሚ ነው ተብሎ የተወሰደው የይዘት ተገቢነት ነው፡፡ ምክንያቱም የይዘት ተገቢነት ትኩረት የሚያደርገው የመረጃ መሰብሰቢያ መሳሪያዎቹ ውስጥ የተካተቱት ጥያቄዎች ሊለካ የተፈለገውን አጠቃላይ ይዘት መያዝ ወይም አለመያዝ ላይ ነው፡፡

ሆኖም የሁለቱም (ቅድመና ድህረፈተና) አንብቦ የመረዳት ፈተናዎች ናሙና ጥናቱ ከመካሄዱ በፊት የይዘት ተገቢነታቸው በተለያየ መልኩ ተገምግሟል፡፡ ይኸውም የማመሳከሪያ ቅፅ በ ሂዩስ (2003)ና ብራውን (1996) የተዘጋጁትን አንብቦ የመረዳት ፈተና የይዘት ተገቢነት መገምገሚያ

መስፈርቶች በመውሰድ ያዘጋጁትን በማሻሻል ነው (ከአባሪ 3ሀ ይመለከቷል)፡፡ የማመሳከሪያ ቅጹ 13 መስፈርቶች ያሉት ሲሆን ከበጣም ከፍተኛ (4) እስከ ዝቅተኛ (1) በሆነ ባለ አራት የሊከርት ደረጃ መጠይቅ አዘገጃጀትን መሰረት ያደረገ ነው፡፡ ተጨማሪ አስተያየት ካላቸው ሀሳብ እንዲሰጡ ለማድረግ የተለየ ሀሳብ ካለ መግለፅ ይቻላል የሚል ነጥብ በማስቀመጥ አስተያየት እንዲሰጡ ተደርጓል፡፡ አራቱ ገምጋሚዎች የሰጡትንና በአማካሪ በኩል የተገኙትን አስተያየቶች በመውሰድ የጥያቄዎቹ ትዕዛዞች፣ ፈተናዎቹ የተከተሏቸው የጥያቄ አወጣጥ ስልቶች፣ አንብቦ የመረዳት ንዑስ ክሂሎች ተካታችነት፣ የአማራጭ መልሶች ተመጣጣኝነት፣ ፈተናው የሚይዘው ነጥብ፣ የተማሪዎቹን ግላዊ መረጃ አጠያየቅ በማስተካከል በጥናቱ ተግባራዊ ሆነዋል፡፡

ከባለሙያዎቹ ግምገማ በተጨማሪ፣ ፈተናዎቹ አንብቦ መረዳትን የሚለኩ ስለመሆናቸው ከናሙና ጥናቱ በፊት በሌላ ትምህርትቤት (ድል በትግል 1ኛ ደረጃ ትምህርትቤት) የሚማሩ 30 የሰባተኛ ክፍል ተማሪዎችን በመፈተን ለመለካት ጥረት ተደርጓል፡፡ በዚህም ሁለቱ ፈተናዎች ያለምንባብ በማቅረብ ቅድመናሙና ተደርጎ ፈተናዎቹን ያለምንባብ መመለስ እንደማይቻል የተማሪዎቹ ውጤት ያሳያል፤ ይህም ጥያቄዎቹ አንብቦ በመረዳት ብቻ የሚመለሱ መሆናቸውን ስለሚያሳይ ፈተናዎቹ የይዘት ተገቢት እንዳላቸው አመላክቷል፡፡

2. የቅድመና ድህረፈተናዎች አስተማማኝነት

የፈተና አስተማማኝነት ሲባል ተመሳሳይ ወይም ዘላቂ ውጤቶችን በተለያዩ ጊዜያት ተመሳሳይ በሆኑ ሁኔታዎች እንዴት ማስገኘት ይቻላል? ከሚለው ሀሣብ ጋር የተያያዘ ነው፡፡ አስተማማኝነት አንድ ባህሪ ወይም ነገር በአንድ መለኪያ በመጠቀም በተደጋጋሚ በመለካት የሚገኝ የውጤት ወይም የልኬት ተመሳሳይነት፣ ቋሚነት፣ ወጥነትን ወይም አይለወጤነትን የሚያመለክት ነው (ያለው፣1998)፡፡

የፈተናዎችን ውስጣዊ አስተማማኝነት ከሚጠቁሙ የተለያዩ የአስተማማኝነት መገመቻ ዘዴዎች መካከል እኩል ከፋይ ዘዴ (Split-half method) በስራ ላይ ውሏል፡፡ እኩል ከፋይ ዘዴ በአንድ ፈተና ውስጥ የሚገኙ የጥያቄ አይነቶችን እኩል በመክፈል የፈተናውን አስተማማኝነት ይለካል፡፡ አከፋፈሉም የጥያቄዎቹን ሙሉ ቁጥርና ጎደሎ ቁጥር ለየብቻ በማድረግ የየግማሹ ውጤት ለየብቻ ተቆጥሮ የተዛምዶ መጠኑ ይለካል፡፡ ውጤቱም አንዱ ግማሽ ከሌላው ግማሽ አንጻር ምን ያህል አስተማማኝ እንደሆነ ያመላክታል፡፡ የሁለቱን ግማሽ አስተማማኝነት ለማወቅ ደግሞ የሁለቱን

ውጤት በስፒርማን ብራውን ፕሮፍሲ ፎርሙላ ይሰላል:: በመሆኑም በዚህ ሂደት ለ101 ተማሪዎች ቀርበው የተገኘው ውጤት የጥያቄዎቹን ሙሉ ቁጥርና ጎደሎ ቁጥር ለየብቻ በመመደብ ለሁለት ተከፍሎ ውጤቱ ተመዘገበ:: ከዚያም እያንዳንዱ ተማሪ ከሙሉ ቁጥር ያገኘው ውጤት፣ ከጎደሎ ቁጥር ያገኘው ውጤት ለየብቻ ተይዞ በእኩል ከፋይ ዘዴ አስተማማኝነቱ ተለካ:: በቅድመፈተናው(.808)ና ድህረፈተናው(.881) የተገኘው የአስተማማኝነት ውጤት ከፍተኛ ነው::

3. የቅድመና ድህረፈተና ጥያቄዎች የክብደት ቅለት ፍተሻ

በናሙና ጥናቱ በሁለቱም ፈተናዎች የጥያቄ ክብደት ቅለት ደረጃ ተፈትሿል:: የቅድመፈተናው በ101 ተማሪዎች ላይ በተደረገው ፍተሻ ከጥያቄ ቁጥር 5 እስከ 15 ድረስ፣ 18፣ 19፣ 20 ያሉት ጥያቄዎች (ከ0.4- 0.6) መካከለኛ ክብደት ያላቸው ሲሆኑ ከጥያቄ ቁጥር 1-4 ያሉት ጥያቄዎች ደግሞ (0.7 በላይ) ቀለል ያለ ይዘት ያላቸው ናቸው:: እንዲሁም ጥያቄ ቁጥር 21 እና 22 ደግሞ (0.4 በታች) ከበድ ያሉ ጥያቄዎች ናቸው:: ድህረ ፈተናውም ከጥያቄ ቁጥር 1፣2፣3 እና 8 እስከ 20 ያሉት ጥያቄዎች ከ(0.4-0.6) መካከለኛ ክብደት ያላቸው ሲሆኑ 4-7 ያሉት (0.65 በላይ) በተወሰነ ቀለል ያሉ ናቸው:: ጥያቄ ቁጥር 21 እና 22 ደግሞ (0.35 በታች) በመጠኑ ከበድ ያሉ በመሆናቸው ለዋና ጥናቱ ቀለልና ከበድ ያሉት ጥያቄዎች በተወሰነ ማስተካከያ ተደርጎ ተተግብረዋል:: ከባድ፣ መካከለኛና ቀላል ጥያቄዎችን ለመለየት አገልግሎት ላይ የዋለው ቀመርም ከሃሪሰን (1983) የተወሰደ ነው:: ይኸውም:-

$$LD = \frac{N correct}{N\ total}$$

LD= የክብደት ደረጃ
N correct= ትክክለኛ መልስ የሰጡ ተማሪዎች ብዛት
N total =አጠቃላይ ፈተናውን የወሰዱ ብዛት

4. የቅድመና ድህረፈተናዎች የውጤት ወጥነት ስርጭት

በዋናው ጥናት ወቅት ተማሪዎቹ በቅድመትምህርት አንብቦ የመረዳት ፈተና ያስመዘገቡት ውጤት ወጥ ስርጭት ያለው መሆን አለመሆኑን በልዩ ልዩ ስልቶች የስርጭት ወጥነት (Tests of Normality) ፍተሻ ተደርጓል:: ለሁለቱ ቡድኖች በኮልሞጎሮቭ-ስሚርኖቭ ቴስት የተደረገው ስሌት ከፈተናው የተገኘው ውጤት የፒ ዋጋ ከ0.05 በላይ በመሆኑ እሙኑን ያልጣሰና ለሁለቱም ቡድኖች ወጥ ስርጭት እንዳለው ጠቁሟል:: እንዲሁም የቡድኖቹ ለጠቅላላ ውጤቶች በተያያዥ አምድ ግራፍ በተደረገው ፍተሻ የውጤቶቹ ስርጭት ወጥነት እንዳለው ታውቋል (አባሪ 8 ይመለከቷል)::

በተመሳሳይ በድኅረትምህርት አንብቦ የመረዳት ፈተናው የሁለቱም ቡድን ተማሪዎች ያስመዘገቧቸው ውጤቶች ወጥ ስርጭት ያላቸው መሆን አለመሆኑን ለመለየት ለቡድኖቹ

በኮልሞጎሮቭ-ስሚርኖቭ ቴስት የተደረገው ስሌት ከፈተናው የተገኙት ውጤቶች የፒ- ዋጋ ከ0.05 በላይ በመሆኑ እሙኑን ያሟላና በሁለቱም ቡድኖች ወጥ ስርጭት አሳይቷል፤ ለጠቅላላ ውጤቱም በተያያዥ አምድ ግራፍ ፍተሻ ሲደረግ የውጤቱ ስርጭት ወጥነት ያለው ሆኗል (ከአባሪ 8 ይመለከቷል)፡፡

በሁሉም የውጤት ወጥነት ስርጭት መፈተሻ መንገዶች የተማሪዎቹ አንብቦ የመረዳት ፈተናዎች ውጤት ወጥ ስርጭት ማሳየቱ የጥናቱን ጥያቄዎች ለመመለስ ፓራሜትራዊ መፈተሻዎችን (Parametric tests) ለመጠቀም አንዱ እሙን መሟላቱን ያመላክታል፡፡ በተጨማሪም ለፈተናዎቹ የቡድኖች የአማካይ ውጤቶች የልይይቱ መጠን እኩልነት በሌቪንስ የልይይቶች ተመጣጣኝነት መፈተሻ ቴስት (Levene's Test for Equality of Variances) ተፈትሾ ከ0.05 በላይ ሆኖ በመገኘቱ በፓራሜትራዊ ቴስት ለማስላት ሌላው እሙን እንደተሟላ ይጠቁማል (ከአባሪ 8 ይመለከቷል)፡፡

3.3.2. የፅሁፍ መጠይቅ

ሁለተኛው የመረጃ መሰብሰቢያ መሳሪያ የግለመር ማንበብ መለኪያ የጽሑፍ መጠይቅ ሲሆን ለቅድመና ድህረትምህርት መረጃ መሰብሰቢያነት አገልግሏል፡፡ የጽሑፍ መጠይቁ ሁለት ጊዜ ተካሂዷል፤ የመጀመሪያው የሙከራና የቁጥጥር ቡድኑ ተማሪዎች ከመማራቸው በፊት ግለመር ንባባቸው ምን ይመስላል? የሚለውን ለማወቅ፤ ሁለተኛው ደግሞ በተለያዩ የማስተማሪያ መንገዶች የተማሩ የሙከራና የቁጥጥር ቡድን ተማሪዎች ከትምህርቱ በኋላ ግለመር ንባባቸው ተሻሽሏል ወይስ አልተሻሻለም? የሚለውን ለመረዳት ነው፡፡ በመሆኑም በአጥኚዋ ተደራሽ ከሆኑ ምንጮች አንጻር በውጭም ሆነ በሀገር ውስጥ ከዚህ ጥናት አላማ አንፃር ቀጥተኛ ግንኙነት ያላቸው መጠይቆች ባለመገኘታቸው፤ ታይዋን ውስጥ በሚገኙ 2ኛ ደረጃ ትምህርትቤቶች (ከ7ኛ ክፍል ጀምሮ) እንግሊዝኛ ቋንቋን ለሚማሩ ተማሪዎች ግለመር ቋንቋ መማርን ለመለካት በጳንግ እና ሌሎች፣ (2017) የተዘጋጀውን የፅሑፍ መጠይቅ ከጥናቱ አውድ ጋር በማጣጣም (adapted) ጥቅም ላይ ውሏል፡፡ መጠይቁ ባለአራት የሊከርት ደረጃ 27 ጥያቄዎችን የያዘ ሲሆን በውስጡ አራት ንዑስ ጉዳዮች (የስሜት፣ የግብ፣ የግንዛቤና የመሰላቸት ቁጥጥር) ይዟል።

1. የፅሁፍ መጠይቁ ተገቢነት

የፅሑፍ መጠይቁ በጸንግ እና ሌሎች (2017) የተዘጋጀ በመሆኑ ተገቢነቱ ቀድሞ የተረጋገጠ ነው። ነግርግን በዚህ ጥናት ተግባራዊ ሲደረግ የተለያዩ ሂደቶችን (በማንበብ ትምህርት አውድ ግለመርነትን ለመለካት እንዲያስችል ለማድረግ) በማለፉ የመጠይቁ አግባብነት ደረጃ (degree of relevance) እና ግልጽነት ግምገማ (clarity review) በማጣጣም ሂደት በ ዩሶፍ (2019) መገምገሚያ መስፈርት መሰረት በአራት ባለሙያዎች ተገምግሟል። ይህን የግምገማ ውጤት መሰረት በማደረግ የይዘት ተገቢነት ኢንዴክስ (content validity index (CVI)) የተቀባይነት ዋጋ (Acceptable CVI value) 1 ስለሆነ የ ፖሊት እና ቤክ (2006)፤ ፖሊት እና ሌሎች. (2007) ምክረ-ሃሳብን ያሟላ መሆኑ ተረጋግጧል። ከዚያ በኋላ፣ ወደ አማርኛ ቋንቋ ተተርጉሞ በድጋሜ ተገቢነቱ ታይቷል። በተሠጠው አስተያየት መሰረት ማስተካከያ ተወስዷል። ለምሳሌ፡- በጣም አስማማለሁ የሚል ተጨማሪ አማራጭ ቢኖር የሚል ነበር፤ ምክንያታቸውም ተማሪዎቹ ከ5ኛ ክፍል በላይ በመሆናቸው አማራጮች ቢበዙ ጥሩ ነው የሚል ነው። በመሆኑም ባለአምስት ሊከርት ደረጃ ተግባራዊ ተደርጓል (አባሪ 2 ይመለከቷል)። ሌላው በእያንዳንዱ ጥያቄ አማርኛ በማነብበት ጊዜ፣ አማርኛ ሳነብ ወዘተ. የሚል የተገለፀ ሲሆን ጥናቱ ትኩረት የሚያደርገው በአማርኛ ቋንቋ እንደሆነ የሚታወቅ በመሆኑ በእያንዳንዱ ጥያቄ ላይ ማንሳት አስፈላጊ አይደለም የሚል አስተያየት ስለተሰጠ በዚሁ መሰረት ተስተካክሏል። ጥያቄዎቹ በአራት ዋና ዋና ግለመር (መሰላቸት፣ ግብ፣ ስሜታዊና ግንዛቤያዊ) አላባዎች ስር የሚመደቡ አምስት ደረጃዎች ባሉት ሊከርት ሀያ ሰባት ጥያቄዎች ተዘጋጅተው፤ በናሙና ጥናቱ ተፈትሸው ለዋና ጥናቱ በቅድመና ድህረትምህርት ወቅት ተግባር ላይ ውለዋል።

2. የፅሁፍ መጠይቁ አስተማማኝነት

የተማሪዎችን ግለመር ማንበብ ለመለካት የተዘጋጀው የጽሐፍ መጠይቅ የሚፈለገውን መረጃ ማስገኘቱን ለማረጋገጥ የክሮንባኽ አልፋ ዘዴ የአስተማማኝነት መለኪያ ቀመር በመጠቀም አስተማማኝነቱ ተለክቷል። የጽሐፍ መጠይቁ በጸንግ እና ሌሎች (2017) አስቀድሞ ተግባር ላይ የዋለ በመሆኑ፤ አስተማማኝነቱ የስሜታዊ ቁጥጥር (.85)፣ የግብ ቁጥጥር (.80)፣ የግንዛቤ ቁጥጥር (.81) እና የመሰላቸት ቁጥጥር (.79) እንደሆነ ቀደም ሲል ተጠቁሟል። ይሁን እንጂ ይህ ጥናት በአማርኛ ቋንቋ ላይ የሚያተኩር (ሀገርኛ ጥናት) በመሆኑ በድጋሜ አስተማማኝነቱ ተረጋግጧል። ይኸውም፤ የክሮንባኽ አልፋ ዘዴ የአስተማማኝነት መለኪያ ቀመር በመጠቀም አስተማማኝነቱ የስሜታዊ ቁጥጥር (.83)፣ የግብ ቁጥጥር (.87)፣ የግንዛቤ ቁጥጥር (.84) እና የመሰላቸት ቁጥጥር (.77) የሆነ ውጤት በማሳየት ከፍተኛ አስተማማኝነት እንዳላቸው ተረጋግጧል።

3.3.3. የቡድን ተኮር ውይይት

ከፈተናና ከፅሁፍ መጠይቁ በተጨማሪ የቡድን ተኮር ውይይት በአጋዥነት ተወስዷል፡፡ የውይይቱ ዓላማ የድጋፍ ብልሀቶች በአንብቦ የመረዳት ችሎታና በግለመር ማንበብ ላይ ያላቸውን ተፅዕኖ በፈተናዎችና በፅሑፍ መጠይቅ ከተገኙ ቁጥራዊ መረጃዎች በተጨማሪ በአይነታዊ መረጃዎች ለማመሳከር ነው፡፡ ይህ የመረጃ መሰብሰቢያ ዘዴ የሙከራ ቡድኑ በድጋፍ ብልሀቶች አንብቦ የመረዳት ትምህርትን ከተማረ በኋላ እንዲካሄድ ተደርጓል፡፡

ሂደቱም ከሙከራ ቡድኑ ከሚገኙ ተማሪዎች መካከል 6 (3 ሴትና 3 ወንድ) ተማሪዎችን በተራ ዕጣ ንሞና ዘዴ በመምረጥ በ 03/05/2015 ዓ.ም ድኅረትምህርት የቡድንተኮር ውይይቱ በአንድ ቡድን ተካሂዷል፡፡ በአጥኚዋ አማካይነት ውይይቱ ከመካሄዱ በፊት ፈቃደኛ መሆናቸውን በማረጋገጥ ለተመረጡት ተማሪዎች ስለውይይቱ ዓላማ፣ ሂደትና ይዘት ተገልፆላቸዋል፡፡ የውይይቱ ይዘት አራት ነጥቦች ላይ ያተኩራል፤ የመጀመሪያው የድጋፍ ብልሀቶቹ አንብቦ የመረዳት ችሎታን ለማሳደግ ያላቸው ተፅዕኖ ምን ይመስላል? ሁለተኛው ደግሞ ቀደም ሲል ከተማራችሁበት የማስተማሪያ መንገድና በድጋፍ ብልሃቶች ታግዛችሁ ከተማራችሁበት መንገድ የትኛው የተሻለ ነው? ሶስተኛው ብልሀቶቹ አንብቦ የመረዳት ንዑስ ክሂሎችን ከማሻሻል አንፃር ያላቸው ተፅዕኖ ምን ይመስላል? የሚል ነው፡፡ የመጨረሻው ጥያቄ ደግሞ ግለመር ማንበብን ለማሳደግ ያላቸው ጠቀሜታ ምንድነው? የሚል ነው፡፡ ውይይቱን ለማካሄድ 35 ደቂቃ የወሰደ ሲሆን መረጃውም በአጥኚዋ አማካይነት ተሰብስቧል፡፡

3.4. የምንባቦችና መልመጃዎች አዘገጃጀት

ምንባቦችና መልመጃዎች ሲመረጡ፤ የተማሪዎችን እድሜ፣ የክፍል ደረጃ፣ ዳራዊ እውቀት፣ ባህላዊ አውድና ወቅታዊነት ከግንዛቤ ማስገባት ያስፈልጋል፡፡ ምክንያቱም በጥናቱ ውጤት ላይ አሉታዊ ተጽዕኖ ከሚያሳድሩ ተላውጦዎች አንዱ የማስተማሪያ መሳሪያው ተገቢነት፣ ክብደትና ቅለት ነው፤ ለዚህም ሲባል በከፊል ፍትነታዊ ጥናት የሚሰጠው ትምህርት በተማሪዎች ውጤት ያመጣውን ለውጥ ለማረጋገጥ ለዚያው የክፍል ደረጃና በዚያው ስርአተ ትምህርት ውስጥ ያሉ ምንባቦችንና አንብቦ የመረዳት መልመጃዎች መጠቀም ተመራጭ ነው፡፡ ከዚህ አንፃር ለጥናቱ ተተኳሪ ቡድኖች፤ አንብቦ መረዳትን ለማስተማር በክፍል ደረጃው የተዘጋጀው የመማሪያ መጽሐፍ አግልግሎት ላይ ውሏል፡፡

እንዲሁም ለፈተና የሚሆኑ ምንባቦች የተመረጡት ከ7ኛ ክፍል መማሪያ መፅሀፍ መጨረሻ ላይ ከሚገኙ ምንባቦች መካከል አርበኝነት የሚለውን የምዕራፍ ርዕስ በመውሰድ በስሩ ሁለት የአርበኞች የህይወት ታሪክ (የደጃዝማች በላይ ዘለቀና የእቴጌ ጣይቱ ብጡል) በማካተት ለቅድመና ለድህረፈተና እንዲውሉ ተደርጓል። ምንባቦቹ ለናሙና ጥናቱ ሲውሉ በሁለተኛው ወሰነ ትምህርት መጨረሻ ላይ የሚማሯቸው በመሆኑ፤ እነዚህ ምንባቦች ተማሪዎቹ ከመማራቸው በፊት ለፈተና ቀርበዋል። በዚህም ሁኔታ በምንባቦቹ ሊፈጠሩ የሚችሉ የቋንቋ ክብደት ቅለት ችግርና የተማሪዎችን አቅም ያለማገናዘብ ችግር በቀላሉ መፍታት ተችሏል።

3.5. የአጠናን ሂደቶች

የጥናቱን ዓላማ ለማሳካት ሲባል የተለያዩ ተግባራት የተከናወኑ ሲሆን ሂደቱም በሚከተለው ሁኔታ ቀርቧል። በመጀመሪያ የናሙና ጥናት በማሄካድ ለዋናው ጥናት የሚሆኑ ተሞክሮዎች ተወስደዋል፡ ፡ ከተሞክሮው የተገኙትን ዝርዝር ሀሳቦች በማስተዋል ዋና ጥናቱን በሚደግፍ ሁኔታ ፈተናዎቹንም ሆነ የፅሁፍ መጠይቁን ለማዘጋጀት ተችሏል።

ከዚያም አጥኚዋ በ26/01/2015 ዓ.ም ወደአዲስተስፋ ትምህርትቤት በመሄድ ከትምህርትቤቱ ርዕሰ መምህርና የክፍል መምህር ፈቃድ ካገኘች በኋላ፤ በጥናቱ የሚካተቱ የ7ኛ ክፍል ተማሪዎች በጥናቱ ለመሳተፍ ያላቸው ፈቃደኝነት ተጠይቆ ፈቃደኛ መሆናቸውን ገልፀዋል። ፈቃደኝነታቸው ከተረጋገጠ በኋላም በሁለቱ መማሪያ ክፍሎች የሚገኙ ተማሪዎች በ30/01/2015 ዓ.ም ቅድመትምህርት አንብቦ የመረዳት ፈተና እንዲፈተኑ ተደርጓል። በፈተና ሂደቱ ፈተናውን እንዴት እንደሚፈተኑ አጥኚዋ ገለፃ በማድረግ በራሳቸው ብቻ እንዲሰሩ፣ እንዳይኮራረጁና ድምፅ በማሰማት እንዳይረባበሹ ለማድረግ ጥረት ተደርጓል። ቀጥሎም በ01/02/2015 ዓ.ም ግለመር የማንበብ መለኪያ መጠይቅ እንዲሞሉ በማድረግ መረጃ ተሰብስቧል። ከዚያም የሁለቱ መማሪያ ክፍል ተማሪዎች በአንብቦ መረዳት አማካይ ውጤቶቻቸው ትንተና ተቀራራቢ መሆናቸው ከታወቀ በኋላ የትኛው የቁጥጥር ቡድን፣ የትኛው ደግሞ የሙከራ ቡድን እንደሚሆኑ በእጣ የ"ኤ" ምድብ ተማሪዎች የሙከራ ቡድን፣ የ"ቢ" ምድብ ተማሪዎች የቁጥጥር ቡድን መሆናቸው ታውቋል።

ቀጥሎም 10 ሰአታት የሚሸፍን የስልጠና ፅሁፍ በምዕራፍ ሁለት የድጋፍ ብልሀቶችን በተመለከተ የተገለፁትን ፅንስሀሳቦች መሰረት በማድረግ ለስልጠና በሚያመች መልኩ በአጥኚዋ ተዘጋጅቷል። ከዚያም ለ4 ቀናት (ከ02/02/2015 ዓ.ም - 05/02/2015 ዓ.ም) 7ኛ ክፍል ለምታስተምረው መምህርት በአጥኚዋ አማካይነት ስልጠና ተሰጥቷል። የስልጠናው ጊዜ ረቡዕ፣ ሀሙስና አርብ ከ8፡

00 እስከ 10፡30 ሲሆን ቅዳሜ ከ2፡30 እስከ 5፡00 ሰዓት ድረስ በእያንዳንዱ ቀን ለ2፡30 ያህል ተሰጥቷል። በዚህም የመምህሯን የማስተማሪያ ሰዓት በማይሻማ መልኩ ለማድረግ ጥረት ተደርጓል።

ማሰልጠኛ ፅሁፉ በአጥኚዋ አማካይነት ከተዘጋጀና በገምጋሚዎቹ ተገምግሞ ማስተካከያ ከተሰጠ በኋላ አርአያና ማሳያ ናሙናዎችን በማካተት፤ የድጋፍ ብልሃቶች ምንነት፣ ባህሪያት፣ ጠቀሜታ፣ ተግባራት፣ ዓይነት፣ የሚሉትና በድጋፍ ብልሀቶች አንብቦ የመረዳት ክሂልን ለማስተማር ተግባር ላይ የዋለው SRE ሞዴል ምንነት፣ ለምንና እንዴት እንደሚተገበር ወዘተ. በሚሉት ጉዳዮች ዙሪያ መምህሯ ሰልጥነዋል።

በዚህ ጥናት ውስጥ ጥቅም ላይ የዋለው፣ በድጋፍ የማንበብ ልምድ (SRE) ሞዴል አስፈላጊ የሆኑትን (እንደዳራዊ እውቀት መቀስቀስ፣ ሞዴል መጠቀም፣ ጥያቄ መጠየቅ፣ ማዛመድ፣ ምናባዊ ምስል መጠቀምና ስዕላዊ የሀሳብ ማደራጃዎችን መጠቀም ወዘተ.) የድጋፍ ብልሃቶች ሁሉ የሚያጠቃልል በመሆኑ ለ7ኛ ክፍል የአማርኛ ቋንቋ አፍፊት ተማሪዎች ድጋፍ ለማድረግ በሚያስችል መልኩ ተጣጥሞ ስራ ላይ ውሏል። የድጋፍ ብልሃቶቹ ከአንብቦ የመረዳት ክሂል ትምህርት አቀራረብ ደረጃዎች (በቅድመ ንባብ፤ በማንበብ ሂደትና በድህረ ንባብ) እና ከግለመር ማንበብ ሂደቶች (ቅድመ ማሰብ፣ ትግበራና ግለፅብረቃ) ጋር የሚጣጣሙና የሚተገበሩ ብልሀቶች ናቸው።

ሰልጣኝ መምህሯ የድጋፍ ብልሀቶችን ምንነት፣ ባህሪያት፣ ጠቀሜታ፣ ተግባራት በተመለከተና ከድጋፍ የንባብ ልምድ (SRE) ጋር በደንብ እንዲተዋወቁ ለ2፡30 ያህል የመጀመሪያ ቀን ስልጠና ተሰጥቷል። ይኸውም ለመምህሯ የስልጠናውን ምክንያት እንዲሁም የቅድመንባብ፣ የማንበብ ሂደትና የድህረንባብ ብልሃቶች በSRE ውስጥ የሚካተቱ መሆኑን በማስተዋወቅ ስልጠናው ተጀምሯል። ለሥልጠና የተዘጋጀውን ፅሁፍ በ26/01/2015 የጥናቱ ተሳታፊ ለመሆን ፈቃደኚነታቸው በተጠየቀበት ወቅት አስቀድሞ ከ6 ቀን በፊት ተሰጥቷቸው ነበር፤ ይህም ተግባር መከናወኑ ቀድመው አንብበው እንዲመጡ ከማድረጉም በላይ የተወሰነ ግንዛቤ እንዲኖራቸው አድርጓል። ስልጠናውም እያንዳንዱ የSRE ደረጃ በክፊል ገለፃ፣ በማብራሪያ፣ እያሰላሰሉ በመተግበር፣ በማሳየትና በውይይት የተደገፈ ነው። ከዚያም ስለመጀመሪያ ስልጠናው የሰልጣኟን አስተያየት (ለምሳሌ፤ እያንዳንዱ ሀሳብ በምሳሌ ቢብራራ) በግብዓትነት በመውሰድ፤ የሚቀጥሉት ዙር ስልጠናዎች ተተግብረዋል።

በሚቀጥሉት ሶስት ዙር የስልጠና ክፍሎች መምህሯ በመምህር መምሪያና በ7ኛ ክፍል የመማሪያ መጽሀፍ ውስጥ የተመረጡ ምንባቦችን በመጠቀም ሞዴሉን ተለማምደዋል፡፡ በአጥኚዋ አማካይነት መምህሯ SREን እንዲተገብሩ ለማበረታታት ተሞክሯል፤ SRE በንባብ ክፍለ ጊዜ ወቅት እንዴት መተግበር እንዳለበት በምሳሌዎች ተደግፎ ቀርቧል፡፡ በተማሪ መማሪያ መፅሀፉ ካሉ ምንባቦች ውስጥ የተወሰኑትን በምሳሌነት በመውሰድና በስልጠና ፅሁፉ ውስጥ ያሉ እያንዳንዱን የልምምድ መልመጃዎች እንዲለማመዱ ተደርጓል፤ በመጨረሻም መምህሯ ከስልጠና በኋላ SRE ምን እንደሆነ፣ በክፍል ውስጥ እንዴት መተግበር እንደሚቻል ለማሳየት የሚያስችል ፅብረቃ አድርገዋል፡፡

እንዲሁም የትኛው የማስተማሪያ ዘዴ ውጤታማ እንደሆነ የሚታወቀው በጥናቱ መጨረሻ መሆኑን ለመምህሯ በግልጽ በማስረዳት አንዱን ከሌላው አብልጠው ወይም አሳንሰው ሳይመለከቱ ሁለቱንም በታቀደላቸው መንገድ እንዲተገብሩ የማስገንዘብ ስራ ተሰርቷል፡፡

ጥናቱ ከፊል ፍትነታዊ ምርምር በመሆኑ የድጋፍ ብልሃቶችን ውጤታማነት ለመፈተሽ እንዲያስችል ለ12 ሳምንት ያህል በድጋፍ ብልሀቶችና በተለመደው የማስተማሪያ መንገድ ለሙከራና ለቁጥጥር ቡድኖች እንደየቅደምተከተላቸው የመማር ማስተማሩ ሂደት ተከናውኗል፡፡ በሳምንት ለሁለት ክፍለ ጊዜያት ያህል ተምረዋል፤ ከናሙና ጥናቱ በተገኘው ተሞክሮ ዋና ጥናቱ ረዘም ያለጊዜ (24 ክፍለጊዜ) በመውሰድ ከጥቅምት 7/2015ዓ.ም እስከ ታህሳስ 28/2015ዓ.ም እንዲሰጥ ተደርጓል፡፡ ቀደም ሲል እንደተገለፀው ጥናቱ የተካሄደው በአዲስአበባ ከተማ አስተዳደር ነው፤ ለ7ኛ ክፍል በሳምንት "4" ክፍለጊዜ ተመድቦላቸዋል፤ ከእነዚህም ውስጥ "1ኛው" ክፍለጊዜ የሬድዮ ትምህርት መስጫ ቢሆንም ተግባራዊ ስላልሆነ ከርዕሰ መምህሩና ክፍል መምህሯ ጋር በመነጋገር ለጥናቱ በሳምንት ሁለት ክፍለጊዜዎች ተመቻችተዋል፡፡

በመሆኑም ለሙከራ ቡድኑ ተማሪዎች አንብቦ የመረዳት ክሂልን በድጋፍ ብልሀቶች ለማስተማር የተለያዩ የትግበራ ሂደቶች ተከናውነዋል፡፡ በመጀመሪያ በቅድመንባብ ጊዜ መምህሯ ለማንበብ የሚያስችሏቸውን ብልሃቶች ለተማሪዎች በማስተዋወቅ የብልሀቶቹን ስም፣ ፋይዳና አጠቃቀም በግልፅ ያስረዳሉ፣ መምህሯ ለተማሪዎች ለማንበብ የሚቀርቡላቸውን ጽሑፍ ማንበብ ከመጀመራቸው በፊት የሚያከናውኗቸው ተግባራትን ይገልፃሉ፡፡ እነዚህ ተግባራትም የክፍሉን የመማሪያ አውድ ማዘጋጀት፣ ስለሚቀርብላቸው ርእሰ ጉዳይ ቅድመዝግጂት እንዲያደርጉ ማሳሰብ፣ ተማሪዎቹን ለዕለቱ ትምህርት ማነሳሳት፣ የሚያነቡበትን ምክንያት ማሳወቅ፣ ከዳራዊ እውቀት መፈተሻ የቅድመንባብ ጥያቄዎች ጋር የሚስማማውን ብልሀት ማቅረብ፤ ለመምህራቸው፣

ለራሳቸው ወይም ለጓደኞቻቸው የሚያቀርቧቸው ጥያቄዎች እንዲያፈልቁ ማድረግ፣ ምንባቡን እያነበቡ የሚሰሯቸውን ጥያቄዎች መስጠት፣ የሚሉትን ተግባራት ካከናወኑ በኋላ ምንባቡን እንዲያነቡ ያደርጋሉ፡፡

በንባብ ጊዜ የሚቀርቡት ተግባራትም ተማሪዎች በቅድመንባብ ወቅት የተዋወቋቸውን ብልሃቶች በመጠቀም የቀረቡላቸውን ምንባቦች ያነባሉ፤ የሚያነቡትም የምንባቡን ዋና ሀሳብና ዝርዝር መረጃዎችን ለማግኘት ሲሆን ንባባቸው አላማ ያለው እንዲሆንና አንብቦ የመረዳት ችሎታቸውን ለማዳበር በምንባቡ ላይ የተመሰረቱ በቅድመንባብ ወቅት የተሰጡዓቸውን ጥያቄዎች ይመልሳሉ፡፡ በዚህ የንባብ ትምህርት ሂደት ተማሪዎቹ ምንባቡን በአሰሳ፣ በገረፍታና በጥልቅ የአነባብ ስልት በማንበብ ዋናና ዝርዝር ሃሳብን መለየትና ማደራጀት፤ እንድምታ መፍጠር፤ የምንባቡን ክፍሎች ማጠቃለል፤ የቃላትን ፍቺ መረዳት ጥያቄ መጠየቅ፤ በፅሁፉ ውስጥ በግልፅ ያልቀረቡ ሃሳቦችንና መረጃዎችን መረዳት የሚችሉበት ጊዜ ነው፡፡ በዚህም ብልሀቶቹን በሰፊው ይጠቀማሉ፡፡ ጥያቄ ይጠይቃሉ፤ እያነበቡ ምናባዊ ምስል በመፍጠር ስለተረዳቸው ነገር ይገልፃሉ፤ ዋናና ዝርዝር ሀሳቦችን ስዕላዊ የሀሳብ ማደራጃ በመጠቀም ያሰፍራሉ፡፡ ይህንን እንዲተገብሩ መምህሯ ሞዴል ሆነው ያሳያሉ፤ በመቀጠል መምህሯና ተማሪዎቹ በጋራ ብልሃቶቹን በተግባር ያከናውናሉ፤ ከዚያም ተማሪዎቹ ራሳቸውን ችለው በሚያነቧቸው ምንባቦች ውስጥ ብልሃቶቹን ተግባራዊ እያደረጉ ያነባሉ፤ በምንባቡ መሰረት የቀረቡላቸውን ጥያቄዎች በግል፣ በጥንድና በቡድን ይሰራሉ፤ ከመምህራቸው ጋር በጋራ በመወያየት ምጋቤ ምላሽ ይወስዳሉ፡፡

በመጨረሻም በድህረንባብ ወቅት ተማራዎች ራሳቸውን በመገምገም ሀሳባቸውን እንዲያንፀባርቁ መምህሯ መመሪያ ይሰጣሉ፡፡ ብልሀቶቹን በመጠቀም ሂደት ምን እንደተረዱ፣ ምን እንዳልተረዱ፣ በአተገባበር ሂደቱ በብዛት የተጠቀሙበትና የቀለላቸው ብልሀት የትኛው እንደሆነ ብልሀቶቹ አንብቦ ለመረዳት እንደጠቀሟቸው/ እንዳልጠቀሟቸው ይገልፃሉ፡፡ የምንባቡን ሀሳብ በራሳቸው አገላለፅ ያቀርባሉ፤ ምንባቡን ከነባራዊ ሁኔታዎች ጋር በማያያዝ ያብራራሉ፡፡ በሁሉም ደረጃዎች መምህሩ ሁሉም ተማሪዎች እንዲሳተፉ ሁኔታዎችን ያመቻቻሉ፣ ያበረታታሉ፣ ይደግፋሉ፡፡

በአጠቃላይ ከላይ የተዘረዘሩት ተግባራት በመምህሯና በተማሪዎች መስተጋብራዊና አሳታፊ በሆነ መንገድ በታቀደለት ጊዜ ተከናወነዋል፡፡ በየክፍለጊዜው መምህሯ በክፍል ውስጥ የድጋፍ ብልሀቶቹን በማስተዋወቅ የብልሀቶቹን ስም፣ ፋይዳና አጠቃቀም አብራርተዋል፤ ሞዴል ሆነው አሳይተዋል፤ ድጋፋዊ በሆነ ሂደት የንባብ ትምህርቱን በጋራ ተማሪዎችና መምህሯ ከውነዋል፤ በመቀጠል ራሳቸውን ችለው እንዲሰሩ ተደርገዋል፤ በመጨረሻም ተማሪዎች ራሳቸውን እንዲገመግሙና

ግለፅብረቃ እንዲያደርጉ እድል ተሰጥቷቸዋል። በዚህ መልክ የሙከራ ቡድኑ ሲማር ቆይቷል። እንዲሁም ከላይ በተገለፁት በሶስቱ አንብቦ የመረዳት ትምህርት ደረጃዎች ሶስቱ ግለመር ሂደቶች ቅድመማሰብ፣ ትግበራና ግለፅብረቃ ትኩረት ተሰጥቷቸው ተተግብረዋል።

የቁጥጥር ቡድኑ ደግሞ በተለመደው የማስተማር መንገድ አንብቦ መረዳትን ተምሯል። መምህሯ በመደበኛው መንገድ ባዘጋጁት የትምህርት እቅዶች በመታገዝ የድጋፍ ብልሃቶችን ሳይጠቀሙ፤ በመማሪያ መጽሐፉ ውስጥ የሚገኙ አንብቦ የመረዳት ተግባራትን በማከናወን ላይ አትኩረዋል። ይኸውም ተማሪዎቹ የቅድመንባብ ተግባራትን ሁሉንም ባላሳተፈ ሁኔታ አንድ ሁለት ተማሪዎች ተጠይቀው እንዲመልሱ ካደረጉ በኋላ ወደማንበብ ተግባር ይገባሉ፤ በዚህም ምን እንደሚያነቡ፣ ለምን እንደሚያነቡና እንዴት እንደሚያነቡ ሳይረዱ እንዲያነቡ ትዕዛዝ ይሰጣል። ብዙውን ጊዜም የተወሰኑ ተማሪዎች በየተራ እየወጡ እንዲያነቡ ይደረጋል። ምንባቦቹን እያነበቡ እያሉም ምንም አይነት የንባብ ሂደት ተግባራትን አያከናውኑም። በፀጥታ እንዲያነቡ ሲደረግም ሁሉም አንብበው መጨረሳቸውን እርግጠኛ ሳይሆኑ ማንበባቸውን እንዲገቱና ጥያቄዎቹን በቃል እንዲመልሱ መምህሯ ያዛሉ፤ በመምህሯ የሚሰጣቸውም ምጋቤ ምላሽ በየጥያቄዎቹ መሀል ነው። ከዚያም የድህረንባብ ተግባር ሳይከናወን የዕለቱ ትምህርት ይጠናቀቃል። በዚህ መልክ የተካሄደው ትምህርት የመምህሯ ግምገማ ተማሪዎቹ ምን ተረዱ የሚለው ላይ ብቻ ይሆናል። ይህንንም የሚያረጋግጡት በቃል ጥያቄዎችን መመለስ አለመመለሳቸውን በመመልከት ነው። አብዛኛው ስዓት በመምህሯ ገለፃና ማብራሪያ ጥቅም የሚውል ሲሆን ተማሪዎቹ የሚሳተፉበት ጊዜ ውስን ነው።

በመሆኑም ሁለቱ ቡድኖች አንብቦ የመረዳት ክሂልን በተቀመጠላቸው የማስተማሪያ መንገድ በአንዲት መምህርት ለ24 ክፍለ ጊዜያት ሲማሩ ቆይተዋል።

ለማስተማሪያነት የዋለው የ7ኛ ክፍል የአማርኛ ቋንቋ የተማሪው መፅሀፍ አዲስ በመሆኑ ተባዝቶ ለተማሪዎች እንዲደርስ አልተደረገም፤ በዚህ ምክንያት አጥኚዋ ምንባቦቹንና መልመጃዎቹን ኮፒ አድርጋ ለምታስተምረው መምህርት በመስጠት የትምህርት ሂደቱ ተከናውኗል። ይህ ሁኔታ ደግሞ ተማሪዎቹ በቤታቸው ውስጥ ተጨማሪ እገዛ ስለማይደረግላቸውና ዝግጅት ስለማያደርጉ የሚገኘውን የጥናት ውጤት ተዓማኒ ያደርገዋል።

ሌላው በአጥኚዋ አማካይነት ለስድስት ዙር በክፍል ውስጥ በቅድመንባብ፣ በማንበብ ሂደትና በድህረንባብ ደረጃዎች የሙከራ ቡድኑ በድጋፍ ብልሀቶች አንብቦ የመረዳት ትምህርትን እየተማረ መሆኑን፣ መምህሯ SREን በአግባቡ እየተገበሩ መሆኑና የቁጥጥር ቡድኑም በተለመደው

የማስተማሪያ መንገድ እየተማረ መሆኑን ለማየት የሚያስችል የመከታተያ ቅፅ በማዘጋጀት ክትትል ተደርጓል፡፡ በክትትል ጊዜ የታዩትን ነጥቦች መሰረት በማድረግ ከተግባሪ መምህርቷ ጋር ውይይት ተደርጓል፤ መምህርቷም ለቀጣዩ ክፍለ ጊዜ ምን ማድረግ እንዳለባቸውና ምን ማስተካከል እንዳለባቸው ግንዛቤ ወስደዋል፡፡ በሁሉም ዙር ክትትሎች ተመሳሳይ ተግባራት ተከናውነዋል፡፡ ይህ መሆኑ የሚገኘው መረጃ አስተማማኝ እንዲሆን ያስችላል፡፡

ለጥናቱ የመጀመሪያው መረጃ መሰብሰቢያ ዘዴ ፈተና ነው፡፡ ለዚህ ጥናት የቅድመና ድህረ ትምህርት አንብቦ የመረዳት ችሎታ ፈተናዎች ምንባቦቹ ከመማሪያ መፅሀፉ ሲወሰዱ ጥያቄዎቹ ደግሞ በመማሪያ መፅሀፉና በመርሀ ትምህርቱ መሰረት በአጥኚዋ ተዘጋጅቶ የ7ኛ ክፍል የአማርኛ ቋንቋ መምህሯ አስተያየት እንዲሰጡበት ተደርጓል፡፡ ሁለተኛው መረጃ መሰብሰቢያ ዘዴ የተማሪዎቹን ግለመር ማንበብ ለመለካት የቀረበ የጽሑፍ መጠይቅ ሲሆን በጸንግ እና ሌሎች (2017) የተዘጋጁትን ጥያቄዎች ለዚህ ጥናት በሚስማማ መልኩ በማሻሻል ተተርጉመው ተወስደዋል፡፡

የተዘጋጁት የመረጃ መሰብሰቢያ መሳሪያዎች በፒ ኤች ዲ ተማሪዎች (2 አማርኛን በማስተማር፣ 2 በስነልቦና ትምህርት ዘርፍ የሰለጠኑ) ተገቢነታቸው እንዲረጋገጥ ከተደረገ በኋላ የጥናቱ አማካሪም አስተያየት ሰጥተዋል፡፡ ቀጥሎም አስተማማኝነታቸው በናሙና ጥናቱ በክሮንባኽ አልፋ በማስላት አስተማማኝነታቸው በተግባር በመፈተሽ ለዋና ጥናቱ ጥቅም ላይ እንዲውል ተደርጓል፡፡

በጥናቱ ሂደት በቅድመፈተናው የተማሪዎቹ አንብቦ የመረዳት ክሂል (በ30/01/2015 ዓ.ም) እንዲፈተሽ ከተደረገ በኋላ የሙከራና ቁጥጥር ቡድን ተማሪዎች ቅድመትምህርት የጽሑፍ መጠይቅ (በ01/02/2015 ዓ.ም) ሞልተዋል፡፡ በመቀጠል ተተኳሪ የሆኑት የሙከራና ቁጥጥር ቡድን ተማሪዎች በተለያዩ የማስተማሪያ መንገዶች አንብቦ የመረዳት ትምህርትን ተምረው ድህረፈተና (በ01/05/2015 ዓ.ም) ተፈትነዋል፡፡ ከተፈተኑም በኋላ ቀደም ሲል ግለመር ማንበብን ለመለካት የሞሉትን የጽሑፍ መጠይቅ በድጋሜ (በ02/05/2015 ዓ.ም) እንዲሞሉ ተደርጓል፡፡

ከዚያም በ 03/05/2015 ዓ.ም ድህረቡድን ተኮር ውይይት ተካሂዷል፡፡ ከመጠይቁ የተገኙ መረጃዎች በፅሑፍ ከሰፈሩ በኋላ እንደየይዘታቸው ከመጠናዊ መረጃዎች ጋር እየተመሳከሩ ተተንትነዋል (የቡድንተኮር መጠይቅ መሪ ነጥቦች በአባሪ 6 ይመለከቷል)፡፡

በመቀጠልም ከተማሪዎች መረጃዎችን በመሰብሰብ ሂደት በሚፈጠሩ እንቅፋቶች የመረጃ መፋለስ እንዳይኖር፤ በጥናቱ ውጤትም ላይ አሉታዊ ተፅዕኖ እንዳያጋጥም በተቻለ መጠን ጥንቃቄ ለማድረግ ጥረት ተደርጓል። ይኸውም መረጃው ከመተንተኑ በፊት የመረጃ ማጣራት ሂደት ተከናውኗል። በዚህም ጥናቱ የሚመለከተው በአማርኛ ቋንቋ አፍ የፈቱ ተማሪዎችን በመሆኑ በሌሎች ቋንቋዎች አፋቸውን የፈቱ በሙከራ ቡድኑ 2(ወንድ)፣ በቁጥጥር ቡድኑ 4 (ወንድ-3፣ ሴት-1) ተማሪዎች ከጥናቱ ውጭ ሆነዋል፤ ማለትም በትንተና ሂደቱ የሰጡት መረጃ አልተካተተም። በዚህም በሙከራ ቡድን 53 የነበሩ ሲሆን በጥናቱ የተሳተፉት 51 (ወ-25፣ ሴ-26) ተማሪዎች ናቸው፤ በተመሳሳይ በቁጥጥር ቡድኑ ከ54 ተማሪዎች መካከል 4 ተማሪዎችን በመቀነስ 50 (ወ-26 ሴ-24) ተማሪዎች በጥናቱ እንዲሳተፉ ተደርጓል። ሌላው በመረጃ አሰባሰብ ሂደት አመች ሁኔታዎችን በመምረጥና በቂ ማብራሪያ በመስጠት ለመሰብሰብ ጥረት ተደርጓል። መረጃዎችን በአግባቡ እንዲሞሉ ለማድረግ አጥኚዋና የ7ኛ ክፍል መምህሯ፤ ተማሪዎቹ ማድረግ ያለባቸውን ነገር ግልፅ በሆነ መንገድ በማስረዳትና ከመፈተናቸውና መጠይቅ ከመሙላታቸው በፊት ያልተረዳቸው ነገር ካላ እንዲጠይቁ ተደርጓል፤ ፈተናውን ሲፈተኑ ሆነ መጠይቁን ሲሞሉ እየተዘዋወሩ እስከመጨረሻው ድረስ በማየትና በመከታተል ስህተት እንዳይፈጠር ተደርጓል።

3.6. የመረጃ አተናተን ስልት

በጥናቱ የተሰበሰቡ መረጃዎችን (አንብቦ የመረዳት ችሎታ ፈተናዎችና የግለመር ማንበብ የፅሁፍ መጠይቅ) ኤስ ፒ ኤስ ኤስ ቨርዥን 26.0 (SPSS v 26.0) በመጠቀም በነፃ ቲቴስት፣ በጥንድ ቲቴስትና በአበር ልይይት ትንተና ዘዴ ተሰልተዋል። እንዲሁም በሙከራና በቁጥጥር ቡድኑ ተማሪዎች መካከል ተመጣጣኝ የጾታ ስርጭት መኖር/ አለመኖሩን ለመፈተሽ ሲባል የካይ ካሬ የትንተና ዘዴ ጥቅም ላይ ውሏል። በቡድን ተኮር ውይይት የተገኙ መረጃዎችን ደግሞ በአይነታዊ የመረጃ መተንተኛ ዘዴ ተተንትነዋል።

በመጀመሪያ በቅድመፈተናና መጠይቅ የተገኘው መረጃ ለየቡድኖቹ አማካይ ውጤትና መደበኛ ልይይት ተሰልቷል። ከዚያም ነፃ ቲቴስት የሙከራ ቡድንና የቁጥጥር ቡድን በቅድመ ትምርህት ፈተናና መጠይቅ ባገኙት ውጤት መነሻነት ያላቸውን ልዩነት ለማረጋገጥ አገልግሏል፤ እንዲሁም በቡድኖቹ መካከል በድህረትምህርት ፈተናና መጠይቅ ባገኙት ውጤት መሰረት የሚኖረውን ልዩነት ለመፈተሽ ተግባራዊ ሆኗል። በመሆኑም ነጻ ቲ-ቴስት በሁለት የተለያዩ ቡድኖች መካከል ያለውን ልዩነት ለማነጻጸር ተግባራዊ ሆኗል። የጥንድ ቲ-ቴስት ደግሞ የሙከራ ቡድን በቅድመና ድህረ ትምህርት በፈተናና መጠይቅ የተገኙ ውጤቶችን መነሻ በማድረግ በአንብቦ የመረዳት ችሎታ፣

በአንብቦ መረዳት ንዑስ ክሂሎችና በግለመር ማንበብ ላይ ያለውን ልዩነት ለመፈተሽ አገልግሏል፡፡ በተመሳሳይ የቁጥጥር ቡድን በቅድመና ድህረትምህርት በፈተናና መጠይቅ የተገኙ ውጤቶችን መነሻ በማድረግ በአንብቦ የመረዳት ችሎታ፣ በአንብቦ መረዳት ንዑስ ክሂሎችና በግለመር ማንበብ ላይ ያለውን ልዩነት ለማወቅ ጥቅም ላይ ውሏል፡፡ እንዲሁም የተማሪዎች ቅድመትምህርት ውጤት በድህረትምህርት ውጤታቸው ላይ የሚያሳድረውን ተጽዕኖ በመቆጣጠር ሁለቱ አንብቦ የመረዳት ትምህርት አቀራረቦች በድህረትምህርት ውጤታቸው ላይ ያላቸውን ተጽዕኖ ለማወቅ የአበርልይይት ትንተና ተካሄዷል፡፡ ይህን ዘዴ መጠቀም ያስፈለገበት ምክንያትም አንደኛ ከሌሎች መተንተኛ ዘዴዎች (ANOVA...) የተሻለ ስታትስቲካዊ አቅም አለው፤ ሌላው በቡድኖች መካከል ቀደም ሲል የነበሩትን ልዩነቶች በመቆጣጠር አድልዎ ለመቀነስ ከመርዳቱም በላይ ተመራማሪዎች ነጻ ተለዋዋጭ በጥገኛ ተለዋዋጭ ላይ ያለውን ተጽእኖ እንዲለዩ ያስችላል፡፡ እንዲሁም የበለጠ ትክክለኛና አስተማማኝ ድምዳሜዎች ላይ ለመድረስ ይጠቅማል፤ የተለዋዋጮችን ተፅእኖ ግምት ውስጥ በማስገባትም የቡድን ልዩነቶችን የበለጠ ለመረዳት ያግዛል፡፡ የስህተት (unexplained variability or error) መጠንንም ዝቅ በማድረግ በልምምዱና በውጤቱ መካከል ያለውን ተዛምዶ በትክክል ለመመዘን ስለሚያስችል ተመርጧል፡፡

የሙከራና የቁጥጥር ቡድኑ ተማሪዎች ድህረአንብቦ የመረዳት ችሎታ ፈተናና ድህረ ግለመር ማንበብ የፅሁፍ መጠይቅ ውጤቶች በአበር ልይይት ትንተና ዘዴ ተሰልተዋል፡፡ በተጨማሪ ከሙከራ ቡድን በተራ እጣ ንሞና ከተመረጡ ስድስት ተሳታፊዎች በቡድን ተኮር ውይይት የተገኘ ድህረትምህርት መረጃ ደግሞ በአይነታዊ የመተንተኛ ዘዴ ተተንትኗል፡፡ ይህንንም ለማሳካት በውይይቱ ወቅት አጥኚዋ ጥያቄዎችን በየተራ በማንሳት እንዲወያዩ አድርጋለች፤ የውይይቱንም ሂደት በሞባይል በመቅዳት ሀሰቦቻቸውን በትክክል ለመያዝ ችላለች፡፡ የተቀዳውን መረጃ በተደጋጋሚ በማዳመጥና በመረዳት በፅሁፍ በየፈርጃቸው በማስፈር በጥያቄዎቹ መሰረት መረጃዎቹን እንደየጭብጣቸው ከመጠናዊ መረጃዎች ጋር በማመሳከር በገለጻ መልክ ቀርበዋል፡፡

የቅድመና ድህረትምህርት መረጃዎችን በነፃና በጥንድ ቲቴስቶችና በአበር ልይይት ትንተና ዘዴ ለመተንተን በቅድሚያ እሙኖች መሟላታቸውን/ አለመሟላታቸውን፤ ያልተሟሉ እሙኖችም የጥናቱን ውጤት የማያዛቡ መሆናቸውን ለመመርመር ሲባል የሚከተሉት ፍተሻዎች ተደርገዋል፡፡

በቅድመና ድህረፈተናና መጠይቅ የተሰበሰቡት መረጃዎች ቁጥራዊ (Numeric) በመሆናቸው በፓራሜትራዊ የስታትስቲክስ ዘዴ (በቲ-ቴስትና አበር ልይይት ትንተና) ለማስላት የመጀመሪያው ዕሙን ተሟልቷል፡፡ ሁለተኛ መረጃዎችን በፓራሜትራዊ የስታትስቲክስ ዘዴ ለማስላት የፈተና

ውጤቶችንና የመጠይቆቹን የውጤት ስርጭት ወጥነት (Normality distribution) ለመፈተሽ ጥናቱ ኮልሞጎሮቭሲሚርኖቭ ስሌትን ተጠቀሟል። በዚህም ቅድመና ድህረፈተናና ቅድመፅሁፍ መጠይቅ ውጤት የአስተማማኝነት ደረጃቸውን በመፈተሽ ከ0.05 በላይ መሆኑ ተረጋግጧል።

የሙከራና ቁጥጥር ቡድን ተማሪዎች በቅድመና ድህረፈተና ከአንብቦ የመረዳት ችሎታ አንጻር ያስመዘገቡት ውጤት የልይይት እኩሌታ (Equal of variance) በሌቨን ቴስት (Leven test) ሲሰላ ከ0.05 በላይ በመሆኑ በቡድኖች መካከል ያለው የልይይት እኩሌታ ውጤት ህግን አልጣሰም። ይህም በፓራሜትራዊ የስታትስቲክስ ስልቶች መረጃዎቹን መተንተን እንደሚቻል ያሳያል። በተመሳሳይ የሙከራና ቁጥጥር ቡድን ተማሪዎች በቅድመየጽሑፍ መጠይቅ ከግለመር ማንበብ አንጻር ያስመዘገቡት ውጤት የልይይት እኩሌታ (Equal of variance) በሌቨን ቴስት (Leven test) ሲሰላ ከ0.05 በላይ በመሆኑ በቡድኖች መካከል ያለው የልይይት እኩሌታ ውጤት ህግን አልጣሰም።

በመጨረሻም በአበር ልይይት ትንተና ለማስላት መፈተሽ የሚኖርባቸው ቅድመሁኔታዎች ተፈትሸዋል። ይኸውም የጥናቱ አበር ተላውጦዎች (ቅድመፈተናና የጽሑፍ መጠይቅ ውጤት) የአስተማማኝነት ደረጃውን መፈተሽ ሲሆን፤ የክሮንባኽ አልፋ ውጤት ከ0.7 በላይ በመሆኑ አስተማማኝነቱ ተረጋግጧል። ቀጥሎም ጥገኛ ተላውጦው (ድኅረፈተናና የጽሑፍ መጠይቅ ውጤት) እና አበር ተላውጦው (ቅድመፈተናና የጽሑፍ መጠይቅ ውጤት) በብትን ግራፍ ቀጥተኛ መሆናቸው ተረጋግጧል። በጥቅሉ እነዚህ የስሌት ውጤቶች የአበር ልይይት ትንተና ዘዴን ቅድመሁኔታዎች አሟልተው ተገኝተዋል።

3.7. የጥናቱ ስነምግባራዊ ሁኔታ

የጥናትና ምርምር ተግባር ከፍተኛ ትዕግስት፣ ጥንቃቄና ታማኝነት የሚጠይቅ ስራ ነው። ከዚህ አንፃር በጥናቱ ውስጥ በዋቢነት ያገለገሉትን ስራዎች በትክክል ከመግለፅ ጀምሮ በመረጃ አሰባሰብና አያያዝ ሂደት እንዲሁም በመረጃ ትንተና ወቅት ጥንቃቄ በማድረግ ተጨባጭ፣ ሚዛናዊና ነባራዊ ሁኔታዎችን በማቅረብ ላይ ትኩረት ተደርጓል። ፍትነት መሰል ጥናት እንደመካሄዱ መጠን የተጠኚዎችን መልካም ፈቃደኛነት መጠየቅና የስምምነት ውል ማስሞላት ያስፈልጋል። ስለሆነም ጥናቱን ለማካሄድ በመጀመሪያ ከአዲስ አበባ ዩኒቨርሲቲ የትብብር ደብዳቤ ተጽፏል። ከዚያም የትብብር ደብዳቤውን በመያዝ፣ ጥናቱ ከሚካሄድበት ትምህርትቤት በመሄድ የትምህርትቤቱን ርዕሰመምህር በማግኘት አጥኚዋ ማን እንደሆነች፣ ከየት እንደመጣች፣ ምን ለማድረግ እንደፈለገች

በግልፅ በማስረዳት ፈቃደኝነታቸውን ጠይቃለች። ርዕሰመምህሩም ፈቃደኛ መሆናቸውን በመግለፅ የ7ኛ ክፍል የአማርኛ ቋንቋ መምህርት ጋር አጥኚዋ እድትነጋገር ሁኔታዎችን አመቻችተዋል። በመቀጠልም አጥኚዋ ከ7ኛ ክፍል የአማርኛ ቋንቋ መምህሯ ጋር በመነጋገር ፈቃደኝነታቸውን ለማግኘት ችላለች።

ቀጥሎም ከርዕሰመምህሩና የ7ኛ ክፍል የአማርኛ ቋንቋ መምህርት ጋር በመሆን ለተሳታፊ ተማሪዎች ስለጥናቱ አላማና አስፈላጊነት ማብራሪያ ተሰጥቷል። እነሱን የሚመለከተው መረጃ ሁሉ በምስጢር ተይዞ ለጥናቱ ዓላማ ብቻ እንደሚውልና በጥናቱ ሂደትም መሳተፍ ካልፈለጉ አቋርጠው መውጣት እንደሚችሉ ተነግሯቸዋል። በመሆኑም ሁሉም ፈቃደኛ በመሆናቸው በጥናቱ ተካትተዋል። የስምምነት ውልም ሞልተዋል፤ የተማሪዎችም ሆነ የመምህሯ ግላዊ መረጃዎች በጥንቃቄ ተይዘዋል። ቀጥሎም የድጋፍ ብልሀቶች አዎንታዊ ሚና ከታወቀ በኋላ አጥኚዋ ወደትምህርትቤቱ በመሄድ ለቁጥጥር ቡድኑ የማካካሻ ትምህርት ለመስጠት ከመምህሯ ጋር ባደረገችው ውይይት ቅዳሜ ቅዳሜ ለአንድ ወር ቆይታ ለአንድ ሰዓት ያህል ለማስተማር ፈቃደኛ ሆነዋል። ነገርግን ተማሪዎች በትርፍ ሰዓት መጥተው ለመማር ፈቃደኛ ባለመሆናቸው የማካካሻ ትምህርት ለመስጠት አልተቻለም፤ መምህሮቹንም አጥኚዋ ለማሰልጠን ጥረት ብታደርግም አመቺ የሆነ ጊዜ ስላልነበራቸው የማሰልጠኛ ሰነዱን በመስጠት አንብበው በተቻላቸው መጠን እንዲጠቀሙበት ለማድረግ ሁኔታዎችን አመቻችታለች።

3.8. ከናሙና ጥናቱ የተገኙ ተሞክሮዎች

ናሙና ጥናቱን ለማካሄድ ያስፈለገበት ዋነኛ ምክንያት የመረጃ መሰብሰቢያ መሳሪያዎችን ተገቢነት፣ አስተማማኝነትና ወጥነት ለማረጋገጥ፤ በፈተናና በፅሁፍ መጠይቁ አማካይነት ለተሳታፊዎች በሚሰራጭበት ወቅት የስዓቱን በቂ መሆን አለመሆን ለማረጋገጥ፤ የመረጃ መተንተኛ ዘዴዎችን ተዓማኒነትና ተገቢነት ለማረጋገጥ እንዲሁም ለዋና ጥናቱ ሊሆኑ የሚችሉ ተሞክሮችን ለማግኘትና ለመረዳት ነው። በመሆኑም ናሙና ጥናቱን በማካሄድ የተገኙ ተሞክሮዎች የሚከተሉት ናቸው።

1. የክፍል ውስጥ አተገባበርን በተመለከተ፡- የድጋፍ ብልሀቶችን ተጠቅሞ የእያንዳንዱን ተማሪ ክፍተትና ፍላጎት በማማከል እያንዳንዱን አንብቦ የመረዳት ንዑስ ክሂሎችን ለማስተማር ሰፊ ጊዜ ይጠይቃል። ይህን ሁኔታ አጥኚዋ በተከታታይ ባደረገችው ክትትልና ከመምህሩ ጋር ባካሄደችው ውይይት ተገንዝባለች። ከዚህ አንፃር በድጋፍ ብልሃቶች በማስተማር የተማሪዎችን አንብቦ የመረዳት ችሎታና ግለመር ማንበብ ለማዳበር ያላቸውን አስተዋጽኦ

በአግባቡ ለመፈተሽ የስልጠናውን ወይም የልምምዱን ጊዜ ከ12 ክፍለ ጊዜ ወደ24 ክፍለ ጊዜ ከፍ ማድረግ እንደሚያስፈልግ ልምድ ተገኝቷል።

2. መረጃ መሰብሰቢያ ዘዴዎችን በተመለከተ፦ የፅሁፍ መጠይቁ ከአስተማማኝነት አንፃር የታየበት ችግር የለም፣ ነገር ግን ከተገቢነት አንፃር በጥያቄ 1 ላይ የቃላት ማስተካከያ በማድረግ ለዋናው ጥናት እንዲውል ሆኗል። ፈተናዎቹ ደግሞ የምርጫ ጥያቄ ላይ በማተኮር ዳራዊ ዕውቀትን የሚጠይቁ ጥያቄዎችም ተካተውበታል። ነገር ግን ዳራዊ ዕውቀትን የሚመለከቱ ጥያቄዎች ከአንድ መልስ በላይ ወይም የግል አስተያየትን የሚያሰጡ በመሆናቸው አማራጮቹን በጥንቃቄ ማዘጋጀት እንደሚያስፈልግ በደረጃ ማበልፀጊያ ወቅት ፈታኞች በሰጡት አስተያየት ማስተካከል እንደሚገባ ልምድ ተገኝቷል።
3. እንዲሁም በናሙና ጥናቱ ግማሽ የሚሆኑ ተማሪዎች ፈተናውን ሰርተው ያስረከቡት በ1ሰዓት ውስጥ በመሆኑ ቅድመና ድህረትምህርት ፈተናውን ለመስራት የተመደበው 45 ደቂቃ ስላነሰ ወደ አንድ ሰዓት ከፍ ማለት እንዳለበት ልምድ ተገኝቷል። በናሙና ጥናቱ ምልከታ እንደአጋዥ መረጃ መሰብሰቢያ ዘዴ ተደርጎ ተወስዷል፤ ነገር ግን በምልከታው የተመለሰ የጥናት ጥያቄ የለም። ስለዚህ የመምህሩን የክፍል ውስጥ የአተገባበር ሁኔታ በመከታተል የሚታዩ ክፍተቶችን ለማረምና የቀጣዩን የክፍል ውስጥ የመማር ሂደት ለማስተካከል የሚውል ክትትል በመሆኑ አጋዥ ተብሎ መወሰድ እንደሌለበት ትምህርት ተወስዷል።
4. መረጃ መተንተኛ ዘዴዎችን በተመለከተ፦ የየቡድኖቹ ውጤቶች ልይይቶቻቸው ተመጣጣኝ ሆኗል። ነገር ግን ከፈተናውና ከመጠይቁ የተገኙት ውጤቶች የውጤት ስርጭት ወጥነት ሊያረጋግጡ በሚችሉ መለኪያዎች አልተፈተሹም። ይህ ደግሞ የጥናቱን ጥያቄዎች ለመመለስ የሚያስችሉ መረጃዎችን ፓራሜትራዊ መፈተሻዎችን (Parametric tests) ተጠቅሞ ለመተንተን የሚቻልበት እድል ያሳጣል። ስለዚህ በቅድሚያ እሙኖችን ማሟላት እንደሚያስፈልግ ልምድ ተገኝቷል። ሌላው በናሙና ጥናቱ ለመረጃ ትንተና የዋሉት የቲ-ቴስት ስሌቶች በተለይ በከፊል ሙከራዊ የጥናት ስልት የቡድኖቹን ቅድመትምህርት ልዩነቶች ተቆጣጥሮ፣ በድህረትምህርት የሚገኙ ውጤቶችን ከማነጻጸር አኳያ የስታትስቲክሳዊ አቅም ውስንነት ስለሚኖር አበር ልይይት ትንተና (ANCOVA) መጠቀም እንደሚያስፈልግ በደረጃ ማበልፀጊያው ወቅት ልምድ ተገኝቷል።

ምዕራፍ አራት

የጥናቱ ውጤት ትንተናና ማብራሪያ

4.1. የጥናቱ ውጤት ትንተና

የዚህ ጥናት ዋና ዓላማ የድጋፍ ብልሃቶች በተማሪዎች አንብቦ የመረዳት ችሎታና ግለመር ማንበብ ላይ ያላቸውን ተጽዕኖ መፈተሽ ነው። ይህንንም ለማሳካት ሲባል በቅድመትምህርትና በድህረትምህርት አንብቦ የመረዳት ፈተናዎች፣ የግለመር ማንበብ መለኪያ ቅድመና ድህረትምህርት የፅሁፍ መጠይቅና በድህረትምህርት የቡድን ተኮር ውይይት መረጃዎች ተሰብስበዋል። መረጃዎቹም እንደየባህርያቸው ተደራጅተው የጥናቱን ጥያቄዎች መሰረት በማድረግ እንደሚከተለው በቅደምተከተል ተተንትነዋል። ለዚህ ጥናት መረጃዎች ትንተና ለስታትስቲክሳዊ ስሌቶቹ ፍተሻ የጉልህነት ደረጃ (Level of significance) $p < 0.05$ በሁሉም ትንታኔዎች ተመርጧል። እንዲሁም በመተንተኛ ዘዴዎቹ ለመጠቀም የሚጠይቁት ቅድመሁኔታዎች በምዕራፍ ሶስት ክፍል 3.2.5. እንደተገለፀው ተሟልተዋል።

በዚህ የተመረጡት የሙከራና የቁጥጥር ቡድን ተማሪዎች (ብዛት 101) አንብቦ የመረዳትና ግለመር ንባባቸው በአማካይና በመደበኛ ልይይት ተተንትኗል። በመቀጠልም የሚከተሉትን ጥያቄዎች መሰረት በማድረግ በቅደምተከተል የጥናቱ ውጤት ቀጥሎ ባሉት ክፍሎች ቀርቧል።

1. የድጋፍ ብልሃቶች በአማርኛ ቋንቋ ትምህርት በተማሪዎች አንብቦ የመረዳት ችሎታ ላይ ያላቸው ተፅዕኖ ምንድን ነው?
2. የድጋፍ ብልሃቶች በአማርኛ ቋንቋ ትምህርት በተማሪዎች አንብቦ የመረዳት ንዑስ ክሂሎች ላይ ያላቸው ተፅዕኖ ምንድን ነው?
3. የድጋፍ ብልሃቶች በአማርኛ ቋንቋ ትምህርት በተማሪዎች ግለመር ማንበብ ላይ ያላቸው ተፅዕኖ ምንድን ነው?

4.1.1. አንብቦ የመረዳት ችሎታን በተመለከተ

በዚህ ክፍል አንብቦ የመረዳት ችሎታን በተመለከተ በቅድመና ድህረፈተና እና በድህረቡድን ተኮር ውይይቱ የተገኙ መረጃዎች ተተንትነው በቅደም ተከተል ቀርበዋል።

ሰንጠረዥ 1፡- በቡድኖች መካከል የቅድመና ድህረትምህርት አንብቦ የመረዳት ችሎታ ውጤት ንፅፅር (በነፃ ቲቴስት) የነፃነት ደረጃ- 99

ቁ.	ፈተና	ቡድን	ብዛት	አማካይ	መደበኛ ልይይት	የቲ-ዋጋ	ጉልህነት Sig. (2-tailed)
1	ቅድመፈተና	ቁጥጥር	50	15.330	3.996	0.194	0.846
		ሙከራ	51	15.177	3.944		
2	ድህረፈተና	ቁጥጥር	50	15.606	3.714	-7.319	0.000
		ሙከራ	51	21.049	3.759		

በሰንጠረዥ 1 ከሰፈረው መረጃ መረዳት እንደሚቻለው የሙከራ ቡድን ቅድመትምህርት አንብቦ የመረዳት አማካይ ውጤት (M=15.177, SD= 3.944) ሲሆን የቁጥጥር ቡድን አማካይ ውጤት (M=15.330, SD= 3.3996) ነው፤ በመካከላቸው ያለው የአማካይ ልዩነት 0.153 ብቻ በመሆኑ ተቀራራቢ ሆኖ ተገኝቷል። በቡድኖቹ አማካይ ውጤቶች መካከል ጉልህ ልዩነት መኖር አለመኖሩ ለማረጋገጥ መረጃው በነፃ ቲቴስት ትንተና ተሰልቶ፣ ውጤቱ (t (99)) =.194, p = .846) የሁለቱ ቡድኖች ቅድመትምህርት አንብቦ የመረዳት ውጤት መካከል በስታትስቲክስ ጉልህ ልዩነት አለመኖሩን አሳይቷል። በመሆኑም ሁለቱ ቡድኖች በቅድመትምህርት ፈተናው በአንብቦ የመረዳት ችሎታቸው ተመጣጣኝ እንደነበሩ ለማየት ተችሏል።

በቅድመትምህርት አንብቦ የመረዳት ችሎታ የጎላ ልዩነት አለመኖሩ ከታወቀ በኋላ የሙከራ ቡድኑ በድጋፍ ብልሃቶች፣ የቁጥጥር ቡድኑ ደግሞ በተለመደው የማስተማሪያ መንገድ አንብቦ የመረዳት ትምህርት ሲማሩ ቆይተው ድህረትምህርት አንብቦ የመረዳት ችሎታ ፈተና ተፈትነዋል፡፡ ሁለቱም ቡድኖች በድህረትምህርት አንብቦ የመረዳት ችሎታ ፈተናው ያስመዘገቡት ውጤትም ተነጻጽሮ ቀርቧል፡፡

በድህረትምህርት አንብቦ የመረዳት ችሎታ ፈተናው የሙከራ ቡድኑ አማካይ ውጤት የቁጥጥር ቡድኑን አማካይ ውጤት በ5.443 በልጦ ተገኝቷል፡፡ ነገር ግን የመደበኛ ልይይት ውጤቶቻቸውም ተቀራራቢነት ይታይባቸዋል፡፡ ሆኖም የአማካይ ውጤቶቻቸውን በማየት ብቻ በመካከላቸው ስላለው አንብቦ የመረዳት ችሎታ ልዩነት በትክክል መናገር ያስቸግራል፡፡ ልዩነታቸውን በስታትስቲክስ ስሌት ማረጋገጥ ተገቢ ስለሆነ በሁለቱ አማካይ ውጤቶች መካከል ጉልህ ልዩነት መኖር አለመኖሩን ለማወቅ መረጃው በነፃተ-ቴስት ፍተሻ ተሰልቶ፣ ውጤቱ (t (99) = -7.319, p = .000) ሆኗል፤ ይህም በቡድኖቹ ድህረትምህርት አንብቦ የመረዳት ችሎታ መካከል በስታትስቲክስ የጎላ ልዩነት እንዳለ አመላክቷል፡፡

ይህንንም ይበልጥ ለማረጋገጥ እያንዳንዱ ቡድን በቅድመና በድህረትምህርት ያስመዘገበውን አንብቦ የመረዳት ችሎታ ውጤት በማነጻጸር መፈተሽ ያስፈልጋል፡፡ በዚሁ መሰረት የእያንዳንዱ ቡድኑ በቅድመና በድህረትምህርት አንብቦ የመረዳት ችሎታ ፈተና ውጤቶቹ መካከል ልዩነት ማሳየት አለማሳየቱን ለማወቅ በተደረገው ፍተሻ የተገኘው ውጤት በሠንጠረዥ 2 ቀርቧል፡፡

ሰንጠረዥ 2፦ እያንዳንዱ ቡድን ቅድመና ድህረትምህርት አንብቦ የመረዳት ችሎታ ውጤት ንፅፅር (በጥንድ ቲ-ቴስት)

ተ.ቁ	ቡድን	ፈተና	አማካይ	መደበኛ ልይይት	የነጻነት ደረጃ	የቲ-ዋጋ	ጉልህነት Sig. (2-tailed)
1	ቁጥጥር	ቅድመፈተና	15.33	3.996	49	-1.072	.289
		ድህረፈተና	15.61	3.714			
2	ሙከራ	ቅድመፈተና	15.18	3.944	50	-20.371	0.000
		ድህረፈተና	21.05	3.759			

በሰንጠረዥ 2 እንደሰፈረው የቁጥጥር ቡድኑ ድህረትምህርት አንብቦ የመረዳት አማካይ ውጤት ከቅድመትምህርት አንብቦ የመረዳት ችሎታ አማካይ ውጤት ጋር ሲነጻጸር በ0.28 ልቆ ታይቷል፡፡ ይህ ሊሆን የቻለው ምናልባትም በተደጋጋሚ መማራቸው ሊሆን ይችላል፤ የቅድመና ድህረትምህርት መደበኛ ልይይት ውጤታቸውም መቀራረቡን ያሳያል፡፡ ነገር ግን በሁለቱ አማካይ

ውጤቶቹ መካከል የታየው ልዩነት ጉልህነት እንዳለው ወይም እንደሌለው ለማረጋገጥ መረጃው በጥንድ ቲ-ቴስት ተሰልቶ፣ ውጤቱ (t (49) = -1.072, p = .289) ሲሆን፣ በቁጥጥር ቡድኑ የቅድመና የድህረትምህርት አንብቦ የመረዳት ችሎታ አማካይ ውጤቶች መካከል በስታትስቲክስ የጎላ ልዩነት እንደሌለ አመላክቷል።

በተመሳሳይ የሙከራ ቡድኑ ድህረትምህርት አንብቦ የመረዳት ችሎታ ፈተና አማካይ ውጤት ከቅድመትምህርት አንብቦ የመረዳት ችሎታ አማካይ ውጤት በ 5.87 መጨመሩን በሠንጠረዥ 2 ከሰፈረው መረጃ ማየት ይቻላል። ቡድኑ በሁለቱ አማካይ ውጤቶቹ መካከል ያሳየው አንብቦ የመረዳት ችሎታ ውጤት ልዩነት ጉልህነት እንዳለው ወይም እንደሌለው ለማረጋገጥ መረጃው በጥንድ ቲ-ቴስት ተሰልቶ፣ ውጤቱ (t (50) = -20.371, p = .000) ሆኗል፤ ይህም የሙከራ ቡድኑ ድህረትምህርት አንብቦ የመረዳት ችሎታ አማካይ ውጤት ከቅድመትምህርት አንብቦ የመረዳት ችሎታ አማካይ ውጤቱ በስታትስቲክስ የጎላ ብልጫ እንዳለው ያሳያል።

በመቀጠል የድህረትምህርት አንብቦ የመረዳት ችሎታ ውጤት በድጋፍ ብልሀቶች አማካይነት የመጣ ውጤት መሆኑን ለማወቅ በአበር ልይይት ትንተና ተሰልቶ የተገኘው ውጤት በሚከተለው ሰንጠረዥ ቀርቧል።

ሰንጠረዥ 3፡- ድህረትምህርት አንብቦ የመረዳት ችሎታ ውጤት ንፅፅር (አበር ልይይት ትንተና)

ድኅረ ፈተና	የቁጥጥርቡድን		የሙከራቡድን		የነጻነት ደረጃ (DF)	አማካይ ካሬ	የልይይት ዋጋ(F)	የጉልህነት ውጤት (Sig.)	የዝምድና ጥንካሬ መወሰኛ (Partial Eta Squared)
	አማካይ	የስሌት አማካይ	አማካይ	የስሌት አማካይ					
አንብቦ መረዳት	15.606	15.553	21.049	21.101	99	776.561	179.179	0.000	.646

የሙከራ ቡድን ብዛት 51 **የቁጥጥር ቡድን ብዛት** 50
መደበኛ ልይይት 3.050 **መደበኛ ልይይት** 3.714

ከሰንጠረዡ መረዳት እንደሚቻለው የቁጥጥር ቡድኑ ከድኅረ አንብቦ የመረዳት ችሎታ ውጤት አኳያ ካስመዘገበው መደበኛ አማካይ (M=15.606፣ SD= 3.714) የሙከራ ቡድኑ ያስመዘገበው አማካይ (M=21.049፣ SD= 3.050) ላቅ ብሎ ይታያል። ከዚህም በተጨማሪ የሙከራ እና የቁጥጥር ቡድኑ ተማሪዎች በቅድመ አንብቦ የመረዳት ችሎታ ያስመዘገቡት ውጤት በአበር ተላውጦነት ሲያገለግል፣ ቀድሞ ከተመዘገበው አማካይ ላይ ልዩነት ፈጥሯል። በዚህም የለውጥ ሂደት የሙከራ ቡድን በፊት ካስመዘገበው አማካይ 21.049፤ አማካይ ስሌት 21.101 በማምጣት

ከፍ ሲል፣ በአንጻሩ የቁጥጥር ቡድኑ በፊት ከነበረው አማካይ 15.606፤ አማካይ ስሌት 15.553 በማግኘት ትንሽ ዝቅ ብሏል። በሌላ በኩል በሙከራና በቁጥጥር ቡድን መካከል ከድኅረአንብቦ የመረዳት ችሎታ ውጤት አንጻር በባለሁለት ጫፍ የተመዘገበው የጉልህነት ውጤት (F (1, 99) = 179.179፣ P=0.000) እና የዝምድና ጥንካሬ ውጤት (Eta Squared= .646) መሆኑ በሁለቱ ቡድኖች አማካይ ውጤቶች መካከል የታየው ልዩነት የተጽዕኖ መጠን ከፍተኛ መሆኑን ያሳያል። ከዚህ መረዳት የሚቻለው ከድኅረ አንብቦ የመረዳት ችሎታ ውጤት አንጻር በቡድኖቹ መካከል ጉልህ ልዩነት እንዳለ ($P < 0.05$) ነው። ይህም ከትግበራ በኋላ በሁለቱ ቡድኖች መካከል ከታየው አንብቦ የመረዳት ችሎታ አማካይ ውጤት ልዩነት 64.6% የሚሆነው ትምህርቱ በድጋፍ ብልሃት የማስተማር መንገድ በመካሄድ የተገኘ መሆኑን ያመላክታል።

በሁለቱ ቡድኖች መካከል ከድኅረ አንብቦ የመረዳት ችሎታ ውጤት አንጻር ጉልህ ልዩነት እንዳለ ለማሳየት ተሞክሯል። ከዚህ ባሻገር ሊፈተሽ የሚገባው የትኛው ቡድን በምን ያህል አማካይ ውጤት ልዩነት ልቆ በመታየት ጉልህ ልዩነት እንዳመጣ መለየት ነው። ከዚህ አንጻር የሁለቱ ቡድን አማካይ ውጤቶች ላይ በመመስረት በቦንፈሮኒ ስሌት የአማካይ ውጤቶች ንጽጽሮሽ ተካሂዷል። በቦንፈሮኒ ስሌት የተገኘው ውጤት እንደሚያሳየው በድጋፍ ብልሀቶች አንብቦ የመረዳትን የተማሩት የሙከራ ቡድኑ ተማሪዎች፣ በተለምዷዊው መንገድ ከተማሩት የቁጥጥር ቡድኑ ተማሪዎች፣ ከድኅረአንብቦ የመረዳት ውጤት አንጻር 5.547 አማካይ ልዩነት ብልጫ እንዳመጡ ለመገንዘብ ተችሏል።

የድጋፍ ብልሃቶች አንብቦ የመረዳት ችሎታን ለማሳደግ ያላቸውን አስተዋጽኦ በተመለከተ ከሙከራ ቡድን ውስጥ ከተመረጡ ስድስት ተማሪዎች ጋር በተካሄደ የቡድንተኮር ውይይት የተገኙ መረጃዎች በድህረፈተና የተገኘውን መጠናዊ መረጃ የሚያጠናክሩ ናቸው። የሚከተሉትን ሐሳቦች በአስረጂነት መውሰድ ይቻላል።

> … የዚህ የማስተማሪያ መንገድ በጣም ደስ የሚል በመሆኑ አያሰለችም። እናም… ብዙ ጥቅም አለው፤ ለምሳሌ፦ ከመምህራችንና ከጓደኞቻችን ጋር በጋራ ስለምንሰራ እያንዳንዱን የምንባቡ ይዘት እንረዳዋለን፤ ስዕሎችን በመሳል ዋናና ዝርዝር ሀሳቦችን እንለያለን፤ ቀድመን የምናውቀውን ነገር ከአሁኑ ጋር እንዴት ማያያዝ እንዳለብን ጠቆሞናል። የቃላትን አውዳዊ ፍች፣ ተቃራኒና ተመሳሳይ ፍች በቀላሉ ለመመለስ ችያለሁ። ሁሉም በንቃት ስለሚሳተፍ ክፍለጊዜው ቶሎ ያልቃል። (ተማሪ 2)

> … እንዴ! በጣም ብዙ ጥቅሞችን አግኝተንበታል እንጂ። በቅድሚያ መምህራችን ስለድጋፍ ብልሀቶች በቂ ገለፃ ካደረገችልን በኋላ ማስታወሻ ይዘናል፤ ማስታወሻውንም ደጋግመን እድናነበው አድርጋናለች። በመቀጠልም የአንብቦ መረዳት የትምህርት ደረጃዎችን ማለትም ቅድመማንበብ፣ የማንበብ ጊዜና ድህረማንበብ በማለት ከፋፍላ ካሳወቀችን በኋላ፤ ምን ማድረግ እንዳለብን አስረዳችን። ከዚያ በየክፍለጊዜው ብልሀቶቹን

> እንዴት መጠቀም እንዳለብን ስለምታስረዳን በዛ መሰረት በሚገባ ተምረናል። እኔ ራሴን ስገመግመው በፊት አንብቤ ምን እንደተረዳሁ ብጠየቅ የምይዘው የምጨብጠው የለኝም ነበር። ነገር ግን በዚህ ብልሀት ከተማርኩ በኋላ ከምንባቡ የወጡ ጥያቄዎችን በሚገባ እሰራለሁ፤ ሳነብ አልፈራም፤ ስጠየቅ በትክክል እመልሳለሁ፤ በጣም በንቃት እሳተፋለሁ፤ ኧረ ብዙ ጥቅም አለው። (ተማሪ 1)
>
> … በድጋፍ ብልሀቶች እየታገዙ መማር ጥሩ ነው። ከዚህ በፊት ስንማርበት የነበረው ለማንበብ አያነሳሳም፤ ሁሉም ተማሪዎች ተሳትፎ አያደርጉም። በዚህኛው ግን ለደቂቃም አንዘናጋም። ደስ እያለን ነው የተማርነው በተለይ ስለምን እንደተማርንና የተቸገርንበት አጋጣሚ ካለ የምንጠየቅበት ሁኔታ ደስ የሚል ነው። ራሳችንንም እንገመግማለን፤ ሳይገባን የምናልፍበት ምንም አጋጣሚ የለም። በዚህም ማንበብ እንፈልጋለን፤ የሚሰጡ ጥያቄዎችን ለመስራት ፍላጎታችን ከፍተኛ ነበር። ተማሪ 2)
>
> … በአዲሱ ዘዴ መማራችን ጥሩ ነው። ከዚህ በፊት የምንማርበት ግን ቢበዛ ሶስት ተማሪ አንብቦ ሌላው በማዳመጥ ነበር ጥያቄዎቹ የሚመለሱት። አሁን ግን ሁሉም ያነባል ሁሉም እያንዳንዱን የንባብ ተግባር ከመምራችን ጋር ያከናውናል። ይህ መሆኑ ደግሞ ያለስራ የሚቀመጥ ተማሪ አይኖርም ክፍሉም አይረበሽም። ትምህርቱንም በአግባቡ ተረድተን ነው ክፍለጊዜው የሚጠናቀቀው። ራሳችንን በመጨረሻ ስለምንገመግም ሁላችንም በንቃት እንማራለን። በራሴ ስገመግመው ሌሎች ትምህርቶችንም በዚህ መልኩ ባነብ ውጤታማ እሆናለሁ። (ተማሪ 4)

የሙከራ ቡድን ተማሪዎች የሚነበበውን ጽሑፍ በተሻለ መንገድ ለመረዳት የሚያግዙ የተለያዩ የቅድመንባብ፣ የንባብ ጊዜና የድህረንባብ ተግባራትን የድጋፍ ብልሃቶችን እየተጠቀሙ መማራቸው፣ አንብቦ የመረዳት ችሎታቸውን ለማዳበር እንዳገዛቸውና የድጋፍ ብልሀት የማስተማሪያ መንገድ ከተለመደው የማስተማሪያ መንገድ የተሻለ እንደሆነ በቡድንተኮር ውይይቱ የተገኙ መረጃዎች አሳይተዋል። በመሆኑም ከቡድን ተኮር ውይይት የተገኘው መረጃ “የድጋፍ ብልሃቶች በአማርኛ ቋንቋ ትምህርት በተማሪዎች አንብቦ የመረዳት ችሎታ ላይ ያላቸው ተፅዕኖ ምንድነው?” ለሚለው ጥያቄ አዎንታዊ መልስ ሰጥቷል። (አባሪ 7 በጥያቄ 1 እና 2፣ የሚገኙ መረጃዎችን ይመለከቷል)።

4.1.2. አንብቦ የመረዳት ንዑስ ክሂሎችን በተመለከተ

ቀደም ሲል ከአንብቦ የመረዳት ችሎታ ውጤት አንፃር በቡድኖቹ መካከል ያለውን ንፅፅር ለማሳየት ተሞክሯል። ከዚህ በመቀጠል የሚፈተሸው ደግሞ ብልሀቶቹ በአንብቦ የመረዳት ንዑስ ክሂሎች ላይ የሚኖራቸውን ሚና ለመፈተሽ በቡድኖች መካከል የቅድመፈተናውንና የድህረፈተናውን ውጤት በነፃ ቲቴስት፤ የእያንዳንዱን ቡድን የቅድመና ድህረፈተና ውጤት በጥንድ ቲቴስት በመተንተን የበለጠ ውጤቱን ለማረጋገጥ በአበር ልይይት በማስላት ቡድኖቹ የሚኖራቸው ተናጠላዊ ውጤት ቀጥሎ ሰንጠረዥ 4፣ 5፣ 6፣ 7 እና 8 በቅደም ተከተል ከነማብራሪያው ቀርቧል።

ሰንጠረዥ 4፡- በቡድኖች መካከል የቅድመትምህርት አንብቦ የመረዳት ንዑስ ክሂሎች ውጤት ንፅፅር (በነፃ ቲቴስት) የነፃነት ደረጃ- 99

ቁ..	ንዑስ ክሂሎች	ቡድን	አማካይ	መደበኛ ልይይት	የቲ ዋጋ	ጉልህነት Sig. (2-tailed)
1	ዳራዊ እውቀት	ቁጥጥር	2.250	1.364	-0.054	0.957
		ሙከራ	2.265	1.354		
2	ዋናናዝርዝር ሀሳብ መለየት	ቁጥጥር	6.900	2.481	0.337	0.737
		ሙከራ	6.735	2.426		
3	የቃላት ፍች	ቁጥጥር	4.530	1.576	0.002	0.998
		ሙከራ	4.529	1.560		
4	ማጠቃለል	ቁጥጥር	1.650	1.016	0.015	0.988
		ሙከራ	1.647	1.006		

ከላይ የቀረበው ሰንጠረዥ የሙከራና የቁጥጥር ቡድን ተማሪዎች በቅድመትምህርት ፈተና በእያንዳንዱ አንብቦ የመረዳት ንዑስ ክሂል ያላቸውን ውጤት ያሳያል፡፡ የቁጥጥር ቡድኑ ተማሪዎች ከዳራዊ እውቀት አንጻር 2.25 ሲያስመዘግቡ፤ ዋናና ዝርዝር ሀሳብን ከመለየት፣ የቃላት ፍችን ከመረዳትና የምንባቡን ሀሳብ ከማጠቃለል አንጻር እንደየቅደም ተከተላቸው 6.900፣ 4.530 እና 1.650 ውጤቶችን አስመዝግበዋል፡፡ በሙከራ ቡድኑ ተማሪዎች ደግሞ ከዳራዊ እውቀት አጠቃቀም፣ ዋናና ዝርዝር ሀሳብን ከመለየት፣ የቃላት ፍችን ከመረዳትና የምንባቡን ሀሳብ ከማጠቃለል አንጻር እንደየቅደም ተከተላቸው 2.265፣ 6.735፣ 4.529 እና 1.647 አማካይ ውጤቶች ተመዝግበዋል፡፡

እንደሚታየው የሁለቱ ቡድኖች አማካይ ውጤቶች ተቀራራቢ ይመስላሉ፡፡ በተጨማሪም የመደበኛ ልይይት ውጤቶቹ ብዙም የተራራቁ ባለመሆናቸው የሁለቱም ቡድኖች አንብቦ የመረዳት ንዑስ ክሂሎች ውጤት ከየአማካዮቻቸው ያላቸው ርቀት ተቀራራቢ መሆኑን ያመላክታል፡፡ ይሁን እንጂ አማካይ ውጤቶቻቸውን በማየት ብቻ በመካከላቸው ስላለው አንብቦ የመረዳት ንዑስ ክሂሎች ልዩነት በእርግጠኝነት መናገር ያስቸግራል፡፡ ልዩነታቸውን በስታትስቲክስ ስሌት ማረጋገጥ ተገቢ ስለሆነ በሁለቱ አማካይ ውጤቶች መካከል ጉልህ ልዩነት መኖር አለመኖሩን ለማወቅ መረጃው በነፃ ቲ-ቴስት ተሰልቶ፣ ውጤቱ የዳራዊ እውቀት፣ዋናና ዝርዝር ሃሳብ መለየት፣ የቃላት ፍች እና ማጠቃለል እንደየቅደም ተከተላቸው (t (99) = -0.054, p = .957)፣ (t (99) = -0.337, p = .737)፣ (t (99) = -0.002, p = .998) እና (t (99) = -0.015, p = .988) በመሆኑ፤ በቅድመትምህርት አንብቦ የመረዳት ችሎታ በሁለቱ ቡድኖች አማካዮች መካከል በስታትስቲክስ ጉልህ ልዩነት አልታየም፡፡

ሰንጠረዥ 5፡- በቡድኖች መካከል የድህረትምህርት አንብቦ የመረዳት ንዑስ ክሂሎች ውጤት ንፅፅር (በነፃ ቲቴስት) የነፃነት ደረጃ- 99

ተ.ቁ.	ንዑሳን ክሂሎች	ቡድን	አማካይ	መደበኛ ልይይት	የቲ ዋጋ	ጉልህነት Sig. (2-tailed)
1	ዳራዊ እውቀት	ቁጥጥር	2.310	1.396	-4.024	0.000
		ሙከራ	3.294	1.041		
2	ዋናናዝርዝር ሀሳብ መለየት	ቁጥጥር	7.000	2.308	-4.134	0.000
		ሙከራ	9.000	2.546		
3	የቃላት ፍች	ቁጥጥር	4.590	1.551	-5.883	0.000
		ሙከራ	6.461	1.643		
4	ማጠቃለል	ቁጥጥር	1.706	1.051	-2.929	0.004
		ሙከራ	2.294	.965		

ከላይ የቀረበው ሰንጠረዥ የሙከራና የቁጥጥር ቡድን ተማሪዎች በድህረትምህርት ፈተና በእያንዳንዱ አንብቦ የመረዳት ንዑስ ክሂል ያላቸውን ውጤት ያመላክታል። የቁጥጥር ቡድኑ ተማሪዎች ከዳራዊ እውቀት አንፃር 2.31 ሲያስመዘግቡ፤ ዋናና ዝርዝር ሀሳብን ከመለየት፣ የቃላት ፍችን ከመረዳትና የምንባቡን ሀሳብ ከማጠቃለል አንጻር እንደየቅደም ተከተላቸው 7.000፣ 4.590 እና 1.706 ውጤቶችን አስመዝግበዋል። በሙከራ ቡድኑ ተማሪዎች ደግሞ ከዳራዊ እውቀት አጠቃቀም፣ ዋናና ዝርዝር ሀሳብን ከመለየት፣ የቃላት ፍችን ከመረዳትና የምንባቡን ሀሳብ ከማጠቃለል አንጻር እንደየቅደም ተከተላቸው 3.294፣ 9.000፣ 6.461 እና 2.294 አማካይ ውጤቶች ተመዝግበዋል።

በመሆኑም የሙከራ ቡድን አማካይ ውጤቶች ብልጫ አሳይተዋል። በተጨማሪም የመደበኛ ልይይት ውጤቶቹ የሙከራ ቡድን ዋናና ዝርዝር ሀሳብ ከመለየት (2.546)ና ከቃላት ፍቺ (1.643) አንፃር የተወሰነ ከቁጥጥር ቡድኑ በልጦ ሲታይ የቁጥጥር ቡድኑ ደግሞ ከዳራዊ እውቀት (1.396)ና ከማጠቃለል (1.051) አንፃር ብልጫ አሳይቷል። ነገር ግን አማካይ ውጤቶቻቸውን በማየት ብቻ በመካከላቸው ስላለው አንብቦ የመረዳት ንዑስ ክሂሎች ልዩነት እርግጠኛ መሆን አይቻልም። ልዩነታቸውን በስታትስቲክስ ስሌት ማረጋገጥ ተገቢ ስለሆነ በሁለቱ አማካይ ውጤቶች መካከል ጉልህ ልዩነት መኖር አለመኖሩን ለማወቅ መረጃው በነፃ ቲ-ቴስት ተሰልቶ፣ ውጤቱ የዳራዊ እውቀት፣ ዋናና ዝርዝር ሃሳብ መለየት፣ የቃላት ፍች እና ማጠቃለል እንደየቅደም ተከተላቸው (t (99) = -4.024, p = .000)፣ (t (99) = -4.134, p = .000)፣ (t (99) = -5883, p = .000)

እና (t (99) = -2.929, p = .004) ሆኗል፤ ይህም በቡድኖቹ ድህረትምህርት አንብቦ የመረዳት ንዑስ ክሂሎች መካከል በስታትስቲክስ የጎላ ልዩነት እንዳለ አመላክቷል።

በመሆኑም ይህ ልዩነት በድጋፍ ብልሀቶች በማስተማር የተገኘ መሆኑን በአበር ልይይት ትንተና ተሰልቶ ተፈትሿል።

ሰንጠረዥ 6፡- የቁጥጥር ቡድን ቅድመና ድህረትምህርት አንብቦ የመረዳት ንዑስ ክሂሎች ውጤት ንፅፅር (በጥንድ ቲ-ቴስት) - የነፃነት ደረጃ 49

ቁ.	ንዑሳን ክሂሎች	ፈተና	አማካይ	መደበኛ ልይይት	የቲ ዋጋ	ጉልህነት Sig. (2-tailed)
1	ዳራዊ እውቀት	ቅድመፈተና	2.250	1.364	-.629	.533
		ድህረፈተና	2.310	1.396		
2	ዋናናዝርዝር ሀሳብ መለየት	ቅድመፈተና	6.900	2.481	-.452	.653
		ድህረፈተና	7.000	2.308		
3	የቃላት ፍች	ቅድመፈተና	4.530	1.576	-1.429	.159
		ድህረፈተና	4.590	1.551		
4	ማጠቃለል	ቅድመፈተና	1.650	1.016	-1.324	.192
		ድህረፈተና	1.706	1.051		

በሠንጠረዡ እንደሰፈረው የቁጥጥር ቡድኑ ድህረትምህርት አንብቦ የመረዳት ንዑስ ክሂሎች አማካይ ውጤት ከቅድመትምህርት አንብቦ የመረዳት ንዑስ ክሂሎች አማካይ ውጤት ጋር ሲነጻጸር ተቀራራቢ ነው። በተመሳሳይ የቅድመና ድህረትምህርት መደበኛ ልይይት ውጤታቸው መካከል ያለው ልዩነትም ጠባብ ነው። ነገር ግን በሁለቱ አማካይ ውጤቶቹ መካከል የታየው ልዩነት ጉልህነት እንዳለው ወይም እንደሌለው ለማረጋገጥ መረጃው በጥንድ ቲ-ቴስት ተሰልቶ፣ ውጤቱ የዳራዊ እውቀት፣ የዋናና ዝርዝር ሀሳብ መለየት፣ የቃላት ፍች እና የማጠቃለል እንደየቅደም ተከተላቸው (t (49) = -.629, p = .533)፣ (t (49) = -.452, p = .653)፣ (t (49) = -1.429, p = .159) እና (t (49) = -1.324, p = .192) ሲሆን፣ በቁጥጥር ቡድኑ የቅድመና የድህረትምህርት አንብቦ የመረዳት ንዑስ ክሂሎች አማካይ ውጤቶች መካከል በስታትስቲክስ የጎላ ልዩነት እንደሌለ

አመላክቷል። ቀጥሎ የሙከራ ቡድኑ ቅድመና ድህረትምህርት ውጤት በጥንድ ቲቴስት ተተንትኖ ቀርቧል።

ሰንጠረዥ 7፡- የሙከራ ቡድን ቅድመና ድህረትምህርት አንብቦ የመረዳት ንዑስ ክሂሎች ውጤት ንፅፅር (በጥንድ ቲ-ቴስት) - የነፃነት ደረጃ 50

ቁ..	ንዑሳን ክሂሎች	ፈተና	አማካይ	መደበኛ ልይይት	የቲ ዋጋ	ጉልህነትSig. (2-tailed)
1	ዳራዊ እውቀት	ቅድመፈተና	2.265	1.354	-10.458	0.000
		ድህረፈተና	3.294	1.040		
2	ዋናናዝርዝር ሀሳብ መለየት	ቅድመፈተና	6.735	2.426	-9.782	0.000
		ድህረፈተና	9.000	2.546		
3	የቃላት ፍች	ቅድመፈተና	4.529	1.560	-25.174	0.000
		ድህረፈተና	6.461	1.643		
4	ማጠቃለል	ቅድመፈተና	1.647	1.006	-6.159	0.000
		ድህረፈተና	2.294	.965		

በሰንጠረዡ እንደቀረበው የሙከራ ቡድኑ ድህረትምህርት አንብቦ የመረዳት ንዑስ ክሂሎች ፈተና አማካይ ውጤት ከቅድመትምህርት አንብቦ የመረዳት ንዑስ ክሂሎች አማካይ ውጤት በእያንዳንዱ ክሂል መጨመሩን ያሳያል። ቡድኑ በሁለቱ አማካይ ውጤቶቹ መካከል ያሳየው ይህ አንብቦ የመረዳት ንዑስ ክሂሎች ውጤት ልዩነት ጉልህነት እንዳለው ወይም እንደሌለው ለማረጋገጥ መረጃው በጥንድ ቲ-ቴስት ተሰልቶ፣ ውጤቱ፤ የዳራዊ እውቀት፣ የዋናና ዝርዝር ሀሳብ መለየት፣ የቃላት ፍች እና የማጠቃለል እንደየቅደም ተከተላቸው (t (50) = -10.458, p = .000)፣ (t (50) = -9.782, p = .000) ፣ (t (50) = -25.174, p = .000) እና (t (50) = -6.159, p = .000) ሲሆን፣ በሙከራ ቡድኑ የቅድመና የድህረትምህርት አንብቦ የመረዳት ንዑስ ክሂሎች አማካይ ውጤቶች መካከል በስታትስቲክስ የጎላ ልዩነት እንዳለ አመላክቷል። ይህንንም የበለጠ ለማረጋገጥ አበር ልይይት ትንተና ተካሂዷል።

ሰንጠረዥ8፡- ድህረትምህርት አንብቦ የመረዳት ንዑስ ክሂሎች ውጤት ንፅፅር (አበር ልይይት ትንተና) የነፃነት ደረጃ 99

ድኅረ ፈተና	የቁጥጥርቡድን		የሙከራቡድን		አማካይ ካሬ	የልይይት ዋጋ(F)	የጉልህነት ውጤት	የዝምድና ጥንካሬ መወሰኛ
	አማካይ	የስሌት አማካይ	አማካይ	የስሌት አማካይ				
ዳራዊ አውቀት	2.310	2.316	3.294	3.288	23.884	285.532	.000	.744
ዋናና ዝርዝር ሀሳብ መለየት	7.0000	6.935	9.0000	9.063	114.172	49.360	.000	.585
የቃላት ፍች	4.590	4.590	6.4608	6.461	88.417	450.644	.000	.821

ማጠቃለል	1.706	1.705	2.294	2.295	8.806	28.926	.000	.678

የሙከራቡድንብዛት 51
መደበኛልይይት1.041[1]
መደበኛልይይት 2.546
መደበኛልይይት 1.643
መደበኛልይይት.965

የቁጥጥርቡድንብዛት 50
መደበኛ ልይይት1.396
መደበኛ ልይይት2.308
መደበኛ ልይይት1.551
መደበኛልይይት1.051

ከሰንጠረዡ መረዳት እንደሚቻለው የቁጥጥር ቡድኑ ከድኅረ አንብቦ የመረዳት ንዑስ ክሂሎች ውጤት አኳያ ካስመዘገበው መደበኛ አማካይ የዳራዊ እውቀት፣ የዋናና ዝርዝር ሀሳብ መለየት፣ የቃላት ፍች እና የማጠቃለል እንደየቅደም ተከተላቸው (M=2.316፣ SD= 1.396)፣ (M=6.935፣ SD= 2.308)፣ (M=4.590፣ SD= 1.551) እና (M=1.705፣ SD= 1.051) ውጤት፤ የሙከራ ቡድኑ ያስመዘገበው አማካይ የዳራዊ እውቀት፣ የዋናና ዝርዝር ሀሳብ መለየት፣ የቃላት ፍች እና የማጠቃለል እንደየቅደም ተከተላቸው (M=3.288፣ SD= 1.041)፣ (M=9.063፣ SD= 2.546)፣ (M=6.461፣ SD= 1.643) እና (M=2.295፣ SD= .965) ውጤት ላቅ ብሎ ይታያል:: ከዚህም በተጨማሪ የሙከራ እና የቁጥጥር ቡድኑ ተማሪዎች በቅድመ አንብቦ የመረዳት ንዑስ ክሂሎች ያስመዘገቡት ውጤት በአበር ተላውጦነት ሲያገለግል፣ ቀድሞ ከተመዘገበው አማካይ ላይ የተወሰነ ልዩነት ፈጥሯል:: በዚህ የለውጥ ሂደት የሙከራ ቡድን በፊት ካስመዘገበው አማካይ በዳራዊ እውቀትና በዋናና ዝርዝር ሃሳብ መለየት ትንሽ ዝቅ ሲል በቃላት ፍቺ እኩል አማካይ ሲኖረው በማጠቃለል መቻል ደግሞ በትንሹ ከፍ ብሏል:: የቁጥጥር ቡድኑ ደግሞ በፊት ከነበረው አማካይ በማጠቃለያና በዋናና ዝርዝር ሃሳብ መለየት መቻል ትንሽ ዝቅ ሲል በቃላት ፍች አማካይ እኩል ሲያመጣ በዳራዊ እውቀት ደግሞ ትንሽ ከፍ ብሏል:: በሌላ በኩል በሙከራና በቁጥጥር ቡድን መካከል ከድኅረአንብቦ የመረዳት ንዑስ ክሂሎች ውጤት አንጻር በባለሁለት ጫፍ የተመዘገበው የጉልህነት ውጤት የዳራዊ እውቀት፣ የዋናና ዝርዝር ሀሳብ መለየት፣ የቃላት ፍች እና የማጠቃለል እንደየቅደም ተከተላቸው (F (1, 99) = 285.532፣ P=0.000) (F (1, 99) = 49.360፣ P=0.000)፣ (F (1, 99) = 450.644፣ P=0.000)እና (F (1, 99) = 28.926፣ P=0.000) ሲሆን፤ የዝምድና ጥንካሬ ውጤት ደግሞ (Eta Squared= .744፣ .585፣ .821 እና .678) መሆኑ በሁለቱ ቡድኖች አማካይ ውጤቶች መካከል የታየው ልዩነት የተጽዕኖ መጠን ከፍተኛ መሆኑን ያሳያል:: ከዚህ መረዳት የሚቻለው ከድኅረ አንብቦ የመረዳት ንዑስ ክሂሎች ውጤት አንጻር በቡድኖቹ መካከል ጉልህ ልዩነት እንዳለ (P < 0.05) ነው:: ይህም ከትግበራ በኋላ በሁለቱ ቡድኖች መካከል

[1] በመደበኛ ልይይት የተገለፁት ውጤቶች በሙከራና በቁጥጥር ቡድን ዳራዊ አውቀት፣ ዋና ሀሳብ መለየት፣ የቃላት ፍቺና ማጠቃለያ ለሚሉት ክሂሎች በቅደም ተከተል ነው::

ከታየው አንብቦ የመረዳት ንዑስ ክሂሎች አማካይ ውጤት ልዩነት የዳራዊ እውቀት 74.4%፣ የዋናና ዝርዝር ሀሳብ መለየት 58.5%፣ የቃላት ፍች 82.1% እና የማጠቃለል 67.8% የሚሆነው ትምህርቱ በድጋፍ ብልሃት የማስተማር መንገድ በመካሄድ የተገኘ መሆኑን ያመላክታል።

በሁለቱ ቡድኖች መካከል ከድኅረ አንብቦ የመረዳት ንዑስ ክሂሎች ውጤት አንጻር ጉልህ ልዩነት እንዳለ ለማሳየት ተሞክሯል። ሌላው የትኛው ቡድን በምን ያህል አማካይ ውጤት ልዩነት ልቆ በመታየት ጉልህ ልዩነት እንዳመጣ መለየት ነው። ከዚህ አንጻር የሁለቱ ቡድን አማካይ ውጤቶች ላይ በመመስረት በቦንፈሮኒ ስሌት የአማካይ ውጤቶች ንጽጽሮሽ ተካሂዷል። በቦንፈሮኒ ስሌት የተገኘው ውጤት የዳራዊ እውቀት (0.973)፣ የዋናና ዝርዝር ሃሳብ መለየት (2.128)፣ የቃላት ፍች (1.871) እና የማጠቃለል (0.591) አማካይ ልዩነት ብልጫ እንዳመጡ ለመገንዘብ ተችሏል። ከዚህም መረዳት የሚቻለው በድጋፍ ብልሀቶች የተማሩት የሙከራ ቡድን በተለመደው መንገድ ከተማሩት የቁጥጥር ቡድን ተማሪዎች በአንብቦ የመረዳት ንዑስ ክሂሎች የተሻለ ውጤት እንዳስመዘገቡ ነው።

የድጋፍ ብልሃቶች አንብቦ የመረዳት ንዑስ ክሂሎችን ለማሳደግ ያላቸውን ፋይዳ በሚመለከት በድኅረትምህርት የቡድንተኮር ቃለመጠይቅ የተገኙት መረጃዎችም ከመጠናዊ መረጃዎች ጋር የሚስማሙ ሆነው ተገኝተዋል። ለአብነት ያህል የሚከተሉትን ሀሳቦች ማንሳት ይቻላል።

> *… እስከዛሬ ድረስ የአንብቦ መረዳት ንዑስ ክሂሎችን እንኳ በአግባቡ አለያቸውም፤ በዚህ ዘዴ ከተማርኩ ወዲህ ግን ዳራዊ እውቀት ምን እንደሆነና እንዴት መጠቀም እንዳለብኝ ተገንዝቤያለሁ። ዋናና ዝርዝር ሀሳብንም ቢሆን በራሴ ማውጣት ችያለሁ። የፅሁፉን ሀሳብም በየአንቀፁ ማጠቃለል ችያለሁ፤ እኔ ከተረዳሁት አንፃር ማለት ነው። ስለዚህ ማስተማሪያ መንገዱ ምቹ እንደሆነና እንዳገዘኝ አውቃለሁ።* (ተማሪ 3)
>
> *… በዚህ የማስተማሪያ መንገድ መማሬ በእጂጉ ተቅሞኛል፤ ጓደኛየ የገለፀቻቸው እነዚህ ንዑስ ክሂሎች … በፊት እኔም አላቃቸውም። አሁን ግን እነሱን መሰረት ተደርጎ በግል፣ በቡድን እየሰራን ስለተለማርን ካሁን በኋላም አይጠፉኝም። ምክንያቱም እነሱን ማወቅና መረዳት ለሁሉም ትምህርት ስለሚጠቅሙ። ባጭሩ የማስተማሪያ መንገዱ እነዚህን ክሂሎች ለማወቅና ለመረዳት በጣም ይጠቅማል።* (ተማሪ 2)

ከቡድንተኮር ውይይት የተገኙት መረጃዎች እንዳመለከቱት የድጋፍ ብልሃቶች የተማሪዎችን የአንብቦ መረዳት ንዑስ ክሂሎችን በማጎልበት አንፃር ዳራዊ እውቀት ምን እንደሆነና እንዴት መጠቀም እንደቻሉ፣ ከንባቡ ዋናና ዝርዝር ሀሳብንም በራሳቸው እንዴት እንደሚያወጡ፣ የፅሁፉን ሀሳብም በየአንቀፁ ማጠቃለል እንደቻሉ፣ ከመረዳታቸውም በላይ ለሁሉም ትምህርቶች እንደሚጠቅሟቸው በመገንዘብ፤ በድጋፍ ብልሃቶች አንብቦ የመረዳት ንዑስ ክሂሎችን ማዳበር እንደሚቻል ገልፀዋል። የድጋፍ ብልሀቶቹ ከዚህ በፊት ተጠቅመውባቸው ስለማያውቁ ለአንብቦ

መረዳት ትምህርት ሳቢና ምቹ ሆኖላቸዋል። በገለጻ፣ በምሪት፣ በድጋፍ፣ ብልሃቶቹን በመጠቀም አንብቦ የመረዳት ንዑስ ክሂሎችን ለመረዳት እንዳስቻሏቸውና የትምህርት አሰጣጡም ምቹና የማያሰለች እንደሆነ በምላሻቸው ተመለክቷል። (አባሪ 7 በጥያቄ 4፣ የሚገኙ መረጃዎችን ይመለከቷል)።

4.1.3. ግለመር ማንበብን በተመለከተ

ከጥናቱ ተሳታፊዎች በቅድመና ድህረትምህርት ግለመር የማንበብ መለኪያ የፅሁፍ መጠይቅ መረጃ በመሰብሰብ፤ የተገኘው ውጤት በነፃ ቲቴስት፣ በጥንድ ቲቴስትና በአበር ልይይት ትንተና ተሰልቶ ቀርቧል።

ሰንጠረዥ 9፡- በቡድኖች መካከል የቅድመና ድህረትምህርት ግለመር የማንበብ ውጤት ንፅፅር (በነፃ ቲቴስት) የነፃነት ደረጃ- 99

ቁ.	መጠይቅ	ቡድን	አማካይ	መደበኛ ልይይት	የቲ ዋጋ	ጉልህነት Sig. (2-tailed)
1	ቅድመመጠይቅ	ቁጥጥር	2.956	.222	.203	.840
		ሙከራ	2.946	.271		
2	ድህረመጠይቅና	ቁጥጥር	3.006	.191	-29.449	.000
		ሙከራ	4.105	.184		

በሰንጠረዥ 9 ከሰፈረው መረጃ መረዳት እንደሚቻለው የሙከራ ቡድን ቅድመትምህርት ግለመር የማንበብ አማካይ ውጤት (M=2.946, SD= .271) ሲሆን የቁጥጥር ቡድን አማካይ ውጤት (M=2.956, SD= .222) ነው፤ በመካከላቸው ያለው የአማካይ ልዩነት ተቀራራቢ ሆኖ ተገኝቷል። በቡድኖቹ አማካይ ውጤቶች መካከል ጉልህ ልዩነት መኖር አለመኖሩ ለማረጋገጥ መረጃው በነፃ ቲቴስት ትንተና ተሰልቶ፣ ውጤቱ (t (99)) =.203, p = .840) የሁለቱ ቡድኖች ቅድመትምህርት ግለመር የማንበብ ውጤት መካከል በስታትስቲክስ ጉልህ ልዩነት አለመኖሩን አሳይቷል። በመሆኑም ሁለቱ ቡድኖች በቅድመትምህርት ፈተናው በግለመር ንባባቸው ተመጣጣኝ እንደነበሩ ለማየት ተችሏል።

በመቀጠል የሙከራ ቡድኑ በድጋፍ ብልሃቶች፤ የቁጥጥር ቡድኑ ደግሞ በተለመደው የማስተማሪያ መንገድ አንብቦ የመረዳት ትምህርት ከተማሩ በኋላ ድህረፅሁፍ መጠይቅ በማስሞላት የተገኘው ውጤት ተነጻጽሮ ቀርቧል፡፡

በድህረትምህርት ግለመር የማንበብ መጠይቅ የሙከራ ቡድኑ አማካይ ውጤት የቁጥጥር ቡድኑን አማካይ ውጤት በ1.099 ልቆ ተገኝቷል፡፡ ይህም በሁለቱም ቡድኖች የተመዘገቡት የመጠይቅ ውጤቶች ከየአማካያቸው ልዩነት እንዳላቸው ያሳያል፡፡ ሆኖም የአማካይ ውጤቶቻቸውን በማየት ብቻ በመካከላቸው ስላለው ግለመር የማንበብ ልዩነት በትክክል መናገር ያስቸግራል፡፡ ልዩነታቸውን በስታትስቲክስ ስሌት ማረጋገጥ ተገቢ ስለሆነ በሁለቱ አማካይ ውጤቶች መካከል ጉልህ ልዩነት መኖር አለመኖሩን ለማወቅ መረጃው በነፃቲ-ቴስት ፍተሻ ተሰልቶ፣ ውጤቱ (t (99)= -29.449, p = .000) ሆኗል፤ ይህም በቡድኖቹ ድህረትምህርት ግለመር ማንበብ መካከል በስታትስቲክስ የጎላ ልዩነት እንዳለ አመላክቷል፡፡

ይህንንም ይበልጥ ለማረጋገጥ እያንዳንዱ ቡድን በቅድመና በድህረትምህርት ያስመዘገበውን ግለመር የማንበብ ውጤት በማነጻጸር መፈተሽ ያስፈልጋል፡፡ በዚሁ መሰረት የእያንዳንዱ ቡድን በቅድመና በድህረትምህርት ግለመር የማንበብ ውጤቶቹ መካከል ልዩነት ማሳየት አለማሳየቱን ለማወቅ በተደረገው ፍተሻ የተገኘው ውጤት በሰንጠረዥ 10 ቀርቧል፡፡

ሰንጠረዥ 10፡- እያንዳንዱ ቡድን ቅድመና ድህረትምህርት ግለመር የማንበብ ውጤት ንፅፅር (በጥንድ ቲ-ቴስት)

ቁ.	ቡድን	መጠይቅ	አማካይ	መደበኛ ልይይት	የነፃነት ደረጃ	የቲዋጋ	ጉልህነት Sig. (2-tailed)
1	ቁጥጥር	ቅድመመጠይቅ	2.956	.222	49	-1.120	.268
		ድህረመጠይቅ	3.006	.191			
2	ሙከራ	ቅድመመጠይቅ	2.946	.271	50	-22.369	.000
		ድህረመጠይቅ	4.105	.184			

በሠንጠረዡ እንደተገለፀው የቁጥጥር ቡድኑ ድህረትምህርት ግለመር የማንበብ አማካይ ውጤት ከቅድመትምህርት ግለመር የማንበብ አማካይ ውጤቱ ጋር ሲነጻጸር በ 0.05 ልቆ ታይቷል፡፡ የቅድመና የድህረትምህርት መደበኛ ልይይት ውጤታቸውም መቀራረቡን ያሳያል፡፡ ነገር ግን በሁለቱ አማካይ ውጤቶቹ መካከል የታየው ልዩነት ጉልህነት እንዳለው ወይም እንደሌለው ለማረጋገጥ መረጃው በጥንድ ቲ-ቴስት ተሰልቶ፣ ውጤቱ (t (49) =-1.120, p = .268) ሲሆን፣

በቁጥጥር ቡድኑ የቅድመና የድህረትምህርት ግለመር የማንበብ አማካይ ውጤቶች መካከል በስታትስቲክስ የጎላ ልዩነት አልታየም።

በተመሳሳይ የሙከራ ቡድኑ ድህረትምህርት ግለመር የማንበብ አማካይ ውጤት ከቅድመትምህርት ግለመር የማንበብ አማካይ ውጤቱ በ 1.159 መጨመሩን ሰንጠረዡ ላይ ተመላክቷል። ቡድኑ በሁለቱ አማካይ ውጤቶቹ መካከል ያሳየው ይህ ግለመር የማንበብ ውጤት ልዩነት ጉልህነት እንዳለው ወይም እንደሌለው ለማረጋገጥ መረጃው በጥንድ ቲ-ቴስት ተሰልቶ፣ ውጤቱ (t (50) = -22.369, p = .000) ሆኗል፤ ይህም የሙከራ ቡድኑ ድህረትምህርት ግለመር የማንበብ አማካይ ውጤት ከቅድመትምህርት ግለመር የማንበብ አማካይ ውጤቱ በስታትስቲክስ የጎላ ብልጫ እንዳለው ያሳያል።

በመቀጠል የድህረትምህርት ግለመር የማንበብ ውጤት በድጋፍ ብልሀቶች አማካይነት የመጣ መሆኑን ለማወቅ የአበር ልይይት ትንተና ተሰልቶ የተገኘው ውጤት በሚከተለው ሰንጠረዥ ቀርቧል።

ሰንጠረዥ 11፡- ድህረትምህርት ግለመር የማንበብ ውጤት ንፅፅር (አበር ልይይት ትንተና)

ድኅረ መጠይቅ	የቁጥጥር ቡድን		የሙከራ ቡድን		የነጻነት ደረጃ	አማካይ ካሬ	የልይይት ዋጋ	የጉልህነት ውጤት	የዝምድና ጥንካሬ መወሰኛ
	አማካይ	የስሌት አማካይ	አማካይ	የስሌት አማካይ					
የግለመር ችሎታ	3.006	3.007	4.105	4.104	99	30.401	907.700	0.000	.903

የሙከራ ቡድን ብዛት51 የቁጥጥር ቡድን ብዛት50
መደበኛ ልይይት4.291 መደበኛ ልይይት5.581

በሰንጠረዡ እንደተገለፀው የቁጥጥር ቡድኑ ከድኅረግለመር የማንበብ ውጤት አኳያ ካስመዘገበው መደበኛ አማካይ (M= 3.007፣ SD= 5.581) የሙከራ ቡድኑ ያስመዘገበው አማካይ (M= 4.104፣ SD= 4.291) ከፍ ሲል በመደበኛ ልይይት ደግሞ የቁጥጥር ቡድኑ ከፍ ብሏል። ከዚህም በተጨማሪ የሙከራ እና የቁጥጥር ቡድኑ ተማሪዎች በቅድመግለመር ማንበብ ያስመዘገቡት ውጤት በአበር ተላውጦነት ሲያገለግል፣ የሙከራ ቡድኑ ቀድሞ ከተመዘገበው አማካይ ላይ ትንሽ ልዩነት ፈጥሯል። በዚህ የለውጥ ሂደት የሙከራ ቡድን በፊት ካስመዘገበው አማካይ 4.104፤ አማካይ ስሌት 4.105 በማምጣት ማሻሻልን ሲያሳይ፣ በአንጻሩ የቁጥጥር ቡድኑ በፊት ከነበረው አማካይ 15.606፤ አማካይ ስሌት 15.542 በማግኘት ላይ ትንሽ ዝቅ ብሏል። በሌላ በኩል በሙከራና በቁጥጥር ቡድን መካከል ከድኅረግለመር የማንበብ ውጤት አንጻር በባለሁለት ጫፍ የተመዘገበው

የጉልህነት ውጤት (F (1, 99) = 782.827፣ P=0.000) እና የዝምድና ጥንካሬ ውጤት (Eta Squared= .910) የተገኘ ሲሆን፤ ከዚህ መረዳት የሚቻለው ከድኅረ ግለመር የማንበብ ውጤት አንጻር በቡድኖቹ መካከል ጉልህ ልዩነት እንዳለ (P< 0.05) ነው። ከፊል ኤታ ካሬው .910 መሆኑ በሁለቱ ቡድኖች አማካይ ውጤቶች መካከል የታየው ልዩነት የተጽዕኖ መጠን ከፍተኛ መሆኑን ያሳያል። ይህም ከትግበራ በኋላ በሁለቱ ቡድኖች መካከል ከታየው ግለመር የማንበብ አማካይ ውጤት ልዩነት 91.0% የሚሆነው ትምህርቱ በድጋፍ ብልሃት የማስተማር መንገድ በመካሄድ የተገኘ መሆኑን ያሳያል።

በሁለቱ ቡድኖች መካከል ከድኅረ ግለመር የማንበብ ውጤት አንጻር ጉልህ ልዩነት እንዳለ ለማሳየት ተሞክሯል። ከዚህ በተጨማሪ የትኛው ቡድን በምን ያህል አማካይ ውጤት ልዩነት ልቆ በመታየት ጉልህ ልዩነት እንዳመጣ ለመለየት በቦንፈሮኒ ስሌት የአማካይ ውጤቶች ንጽጽሮሽ ተካሂዷል። በቦንፈሮኒ ስሌት የተገኘው ውጤት እንደሚያሳየው በድጋፍ ብልሀቶች አንብቦ የመረዳትን የተማሩት የሙከራ ቡድኑ ተማሪዎች፣ በተለምዷዊው መንገድ ከተማሩት የቁጥጥር ቡድኑ ተማሪዎች፣ ከድኅረግለመር የማንበብ ውጤት አንጻር 1.098 አማካይ ልዩነት ብልጫ እንዳመጡ ለመገንዘብ ተችሏል።

የድጋፍ ብልሃቶች ግለመር ማንበብን ለማሳደግ ያላቸውን ፋይዳ በሚመለከት በድህረትምህርት ከቡድንተኮር መጠይቁ የተገኙት መረጃዎችም ከመጠናዊ መረጃዎች ጋር የሚስማሙ ሆነው ተገኝተዋል። ለማስረጃ ያህልም የሚከተሉትን ሐሳቦች መጥቀስ ይቻላል።

> *… ምንም እንኳ ሰፋ ያለ ጊዜ የሚወስድ ቢሆንም በጣም ደስ የሚል የማስተማሪያ መንገድ ነው። በበኩሌ ብዙ ነገር እንድረዳና ማንበብ እንድወድ አድርጎኛል። በፊት ለትምህርቱም ትኩረት አልሰጥም ነበር፤ የቤት ስራም ሲኖር ከሌሎች ገልብጬ ለማሳረም ወይም ለማሳየት ብቻ ነበር የምጥረው። አሁን ግን እኔ ብቻ ሳልሆን ሁላችንም ራሳችንን ተቆጣጥረን የተሰጠንን ምንባብ አንብበን ጥያቄዎቹን መመለስም ሆነ የምንባቡን ጭብጥ መረዳት እንችላለን። ክፍለጊዜው ሲያልቅ ራሱ ደስ አይለንም።* (ተማሪ 4)

> *… በዚህ በሶስት ወር ውስጥ የተማርንበት ሁኔታ በጣም ምቹና ብቻችንን ሆነን አንብበን ለመረዳት ቀላል ሆኖ ነበር። ለወደፊቱም ቢሆን በዚህ አካሄድ ብንማር ደስ ይለኛ ነበር። ምክንያቱም ሳንሰለች ምን መስራት እንዳለብን አውቀን ብልሀቶቹን ተጠቅመን መማር ስለቻልን ማለት ነው። በግል የሰራነውን በቡድን እንወያይበታለን ከዚያም ከመምህሯ ጋር በመወያየት እኔ የሰራሁት ትክክል ነው፣ እኔ የሰራሁት ትክክል ነው እያልን ራሳችንን እንገመግምበት ነበር።* (ተማሪ 6)

ከቡድንተኮር ውይይት የተገኙት መረጃዎች እንዳመለከቱት የድጋፍ ብልሃቶች የተማሪዎችን ግለመር ማንበብ በማሳደግ ግብ፣ ግንዛቤ፣ ስሜትና መሰላቸታቸውን በመቆጣጠር የተለያዩ የማንበብ ተግባራትን ራሳቸውን ችለው ለማከናወን እንዲችሉ አድርገቻዋል። የድጋፍ ብልሀቶቹ ከዚህ በፊት

ተጠቅመውባቸው ስለማያውቁ ለአንብቦ መረዳት ትምህርት ሳቢና ምቹ ሆኖላቸዋል፡፡ በገለጻ፣ በምሪት፣ በድጋፍ፣ ብልሃቶቹን በመጠቀም ግለመር ንባብ በማድረግ፣ ራሳቸውን በመገምገምና የሰሯቸውን ተግባራት በማንፀባረቅ ላይ የተመሰረተ የትምህርት አሰጣጥ በመሆኑ ምቹና የማያሰለች እንደሆነ በምላሻቸው ተመለክቷል፡፡ (አባሪ 7 በጥያቄ 3፣ የሚገኙ መረጃዎችን ይመለከቷል)፡፡

4.2. የውጤት ማብራሪያ

የዚህ ጥናት ዋና ዓላማ የድጋፍ ብልሃቶች በተማሪዎች አንብቦ የመረዳት ችሎታና ግለመር ማንበብ ላይ ያላቸውን ተጽዕኖ መፈተሽ ነው፡፡ የጥናቱን ዋና ዓላማ ለመፈተሽም መሠረታዊ ጥያቄዎችን በመቅረጽ የጥናቱ ሂደት በሁለት ቡድኖች የተደራጀ ከፊል ፍትነታዊ ንድፍ ተግባራዊ ተደርጓል፡፡ ዓላማዎቹን ለመፈተሽም መረጃዎቹ በዋናነት በአንብቦ መረዳት ፈተናና በግለመር የማንበብ መለኪያ የፅሑፍ መጠይቅ የመረጃ መሰብሰቢያ ዘዴዎች በቅድመትምህርትና በድህረትምህርት ተሰብስበው ተተንትነዋል፡፡ በነፃ ቲቴስት ትንተና በቡድኖች መካከል (ቅድመፈተናና መጠይቅ፣ ድህረፈተናና መጠይቅ)፤ በጥንድ ቲቴስት በእያንዳንዱ ቡድን ቅድመና ድህረትምህርት ፈተናና መጠይቅ ሲተነተን በአበር ልይይት ትንተና ዘዴ ደግሞ (ቅድመፈተናና ቅድመፅሁፍ መጠይቅ በአበር ተላውጦነት በመውሰድ) ድህረፈተናና ድህረፅሁፍ መጠይቅ ተተንትነዋል፡፡ እንዲሁም በአጋዥነት ድህረቡድን ተኮር ውይይት በአይነታዊ የትንተና ዘዴ ተተንትኖ ቀርቧል፡፡

የውጤት ትንተናው እንዳሳየው በድጋፍ ብልሃቶች የተማሩት የሙከራ ቡድንና በተለመደው አንብቦ የመረዳት ማስተማሪያ ዘዴ ከተማሩት የቁጥጥር ቡድን ተማሪዎች በቅድመትምህርት ልዩነት አላሳዩም፡፡ ነገር ግን ከ12 ሳምንት ትግበራ በኋላ ሁለቱ ቡድኖች ድህረፈተና እንዲፈተኑና ድህረፅሁፍ መጠይቅ እንዲሞሉ በማድረግ የተገኘው ውጤት የሙከራ ቡድኑ በአንብቦ መረዳት ችሎታ፣ በአንብቦ መረዳት ንዑስ ክሂሎችና በግለመር ንባባቸው ላይ መሻሻል አሳይቷል፡፡ ከተገኘው ውጤት አንፃር የድጋፍ ብልሀቶችን ከአንብቦ የመረዳት ችሎታ፣ ከአንብቦ የመረዳት ንዑስ ክሂሎችና ከግለመር ማንበብ ጋር በተያያዘ ከተካሄዱ የተለያዩ የጥናት ግኝቶች አንፃር ለማብራራት ተሞክሯል፡፡

4.2.1. የድጋፍ ብልሃቶች የተማሪዎችን አንብቦ የመረዳት ችሎታ ከማዳበር አንፃር

የመጀመሪያው የጥናቱ ዓላማ “የድጋፍ ብልሃቶች በአማርኛ ቋንቋ ትምህርት በተማሪዎች አንብቦ የመረዳት ችሎታ ላይ ያላቸውን ተፅዕኖ መመርመር” የሚል ነበር። ይህን ዓላማ ከግብ ለማድረስ በአንብቦ የመረዳት ፈተናዎችና በቡድን ተኮር ቃለመጠይቅ የተገኙ መረጃዎች በመጠናዊና በአይነታዊ መተንተኛ መንገዶች ተተንትነዋል። የተገኘው ውጤትም በድጋፍ ብልሀቶች የተማሩት የሙከራ ቡድን ተማሪዎች በተለመደው መንገድ ከተማሩት የቁጥጥር ቡድን ተማሪዎች በአንብቦ መረዳት ችሎታቸው የተሻለ ውጤት አስመዝግበዋል። ልዩነታቸውም ጉልህ እንደሆነ ጥናቱ አሳይቷል። የሙከራ ቡድን አንብቦ የመረዳት ችሎታ አማካይ ውጤት ከቁጥጥር ቡድን አንብቦ የመረዳት ችሎታ አማካይ ውጤት ጉልህ በሆነ ልዩነት በልጦ የተገኘበት ምክንያትም ማንበብን በድጋፍ ብልሃቶች በመማራቸው ነው። በቅድመንባብ፣ በንባብ ጊዜና በድህረንባብ፤ የድጋፍ ብልሀቶችን በማንበብ ልምድ ተሞክሮ ሞዴል ለተከታታይ ጊዜያት ልምምድ በማድረጋቸው ነው። ይኸውም በቅድመ-ንባብ ደረጃ የምንባቡን ርዕስ ከማስተዋወቅ ጀምሮ፣ አቅጣጫ መስጠት፣ ምክንያታዊ ትንበያዎችን መስጠት፣ የማንበብ ዓላማን ማዘጋጀት፣ የአዲስ፣ የቁልፍና የአስቸጋሪ ቃላት ቅድመ ማስተማር፣ ዳራዊ እውቀትን ማገናኘትና የንባብ ብልሃትን እንዲጠቀሙ በማድረግ ልምምድ አድርገዋል። በማንበብ ሂደት ደግሞ ብልሃቶችን በማካተት መምህሯ ድምፅ በማሰማት በማንበብ፣ ተማሪዎች ድምፅ እያሰሙ እንዲያነቡ በማድረግ፣ በዝምታ እንዲያነቡ በማድረግ፣ ጥያቄዎችን በመመለስና በመጠየቅ፣ በራስ ንባብ ውስጥ ብልሃቶችን መጠቀምን ተግባራዊ አድርገዋል። እንዲሁም የድህረንባብ ብልሃቶች ጥያቄዎችን ለመተርጎም፣ ለመተንተን፣ ለመገምገምና የላቀ አስተሳሰብን ለማስፋፋት ተጠቅመዋል፤ ስዕላዊ ማደራጃዎችን በመጠቀም መረጃን በማስታወስ፣ ጥያቄዎችን በመመለስ፣ ታሪኩን በመከለስና ብልሀቱን በገለልተኛነት በመጠቀም ተለማምደዋል። ይህ ሂደት ለ12 ሳምንታት በመደጋገም መማራቸው ሊሆን ይችላል ቢባል ተጠየቃዊ ይሆናል። በቡድን ተኮር ውይየይት የተገኙ አይነታዊ መረጃዎችም ይህን ውጤት አጠናክረዋል።

በዚህ መሰረት የድጋፍ ብልሀቶች የተማሪዎችን አንብቦ የመረዳት ችሎታ የማሻሻል ተፅዕኗቸው ከፍተኛ እንደሆነ ከውጤት ትንተናው ለመገንዘብ ተችሏል። ውጤቱም የድጋፍ ብልሀቶችን በግልጽ ማስተማር አንብቦ የመረዳት ችሎታ ላይ ጉልህ ተጽዕኖ እንዳለው ካረጋገጡት ከዱፊ (2002፤ ፐሬስሊ (2005)፤ ኤርሚስ (2008)፤ ኩቡኩ (2008)፤ ሄራዋቲ እና ሌሎች (2020) ጥናቶች ውጤት ጋር የሚደጋገፍ ሆኗል። በ ኩቡኩ (2008) የልዕለ አዕምሮ ብልሃቶችን በመጠቀም ማስተማር ለአንብቦ የመረዳት ችሎታ መሻሻልና በቃላት አጠቃቀሙ ላይ የሚኖረውን ተፅእኖ ለመገምገም የቅድመና

ድህረ-ፈተና አካሄድን በመጠቀም በተካሄደው ጥናት የተማሪዎች አንብቦ የመረዳት ችሎታ ውጤት መሻሻሉን ማሳየቱ ከዚህ ጥናት ውጤት ጋር መደጋገፉን ያመላክታል።

ሄራዋቲ እና ሌሎች (2020) በድጋፍ የተደረገ የማንበብ ተሞክሮ ብልሀትን በመጠቀም የተማሪዎችን የመረዳት ችሎታ ማሻሻል በሚል ጥናት አካሂደዋል። ጥናቱ በአይነቱ ቅይጥ በንድፉ ደግሞ ከፊል ፍትነታዊ ነው። በመጠናዊና በአይነታዊ ዘዴ በመተንተን የተገኘው ውጤት የተማሪዎቹን አንብቦ የመረዳት ችሎታ እንዳሻሻለ ያሳያል፤ ይህም የዚህን የጥናት ውጤት በአዎንታዊነት ይደግፋል። እንዲሁም የዚህ ጥናት ውጤት ከ ጉትሪ እና ክላውዳ (2014)፤ ኩሊካን እና ሌሎች (2006)፤ ብሩሽ፣ (2007)፤ ኒሳ እና ሌሎች (2020)፤ ሙዛምል (2021)፤ ናሪና (2022)፤ ጄሳ (2023)፤ ፕሬዚዮሶ (2023) የድጋፍ ብልሀቶች በተማሪዎች አንብቦ የመረዳት ችሎታ ላይ አጥጋቢ ለውጥ እንዳሳዩ በጥናታቸው ካረጋገጡት ጋር ይዛመዳል።

በተጨማሪ ትምህርታዊ ድጋፍ አንብቦ የመረዳት ችሎታን ለማዳበር እጅግ አስፈላጊ መሆኑን ከሚያስገነዝቡት ከሜኒ (2002)፤ ክላርክ እና ግሬቭስ (2005)፤ ሁጊንስ እና ኤድዋርድስ (2011) ጥናቶች ጋር የሚደጋገፍ ነው። እንደ ኩሚንግ-ፖትቪን (2007) የጥናቱ ውጤት ባለብዙ ንባብና ፅሁፍ፣ ድጋፍንና የተለያዩ ጽሑፎችን ትርጉም ካላቸው ተግባራት ጋር በማጣመር የተማሪዎችን መማር በተለያዩ አውዶች ውስጥ ማበረታታት ይችላል ከሚለው ሀሳብም ጋር ይደጋገፋል።

ሆኖም ከሊትሬሲ ጥናቶች ውስጥ የ አንቶኒ (2007) ጥናት በድጋፍ ውስጥ የብሉም ታክሶኖሚ ከፍተኛ ደረጃ አስተሳሰብን የሚጠይቅ ቃልመጠይቅ በመጠቀም ፅሑፍን ከአንብቦ መረዳት ችሎታ ጋር በማያያዝ ለማሻሻል ያለውን ተፅዕኖ ለመመርመር፤ በዘፈቀዳዊ ምድብ 22 የአምስተኛ ክፍል ተማሪዎችን በቁጥጥርና በሙከራ ቡድኖች በመመደብ የቅድመና የድህረ-ፈተና የቁጥጥር ቡድን ንድፍን ተግባራዊ ያደረገ ሲሆን ከአንብቦ የመረዳት ችሎታ አንፃር እድገቱ አጠያያቂ መሆኑን አመልክቷል። እንዲሁም ዳልተን እና ሌሎች (2011) አሳታፊ የመዝገበቃላት ትምህርትና የንባብ ብልሀቶች ዲጅታል መር በሆነ የማንበብ ትምህርት የ5ኛ ክፍል ተማሪዎች አንብቦ የመረዳት ችሎታን የማሻሻል ሚናን በመፈተሽ የተገኘው ውጤት የድጋፍ ብልሀቱ በአንብቦ መረዳት ላይ ምንም ተፅእኖ እንደለሌው ተረጋግጧል። በተመሳሳይ የድጋፍ ብልሀቶች በአንብቦ መረዳት ላይ አጥጋቢ ውጤት እንዳላሳዩ ከሚገልፁት ከ ግሪፈን እና ሌሎች (1991) እና ከዴቪስ (1994) የጥናት ውጤቶች ጋር ይህ ጥናት ይቃረናል።

በተጨማሪ ኡካክ እና ካርታል (2022) የድጋፍ ንድፍ በተማሪዎች እንግሊዝኛ ቋንቋ አንብቦ የመረዳት ችሎታ ላይ ያለው ተፅዕኖ በበይነመረብ ተኮር ትምህርት፤ ምርመራ በማካሄድ የተገኘው ውጤት

አሉታዊ በመሆኑ ከዚህ ጥናት ጋር የሚቃረን ሆኗል። ሌላው ይህ ጥናት በማህበራዊ ትምህርት ዘርፍ ትኩረት ያደረጉ ጥናቶች የድጋፍ ብልሀትን ደካማ ጎን በማንሳት ውጤታማነቱ ላይ ጥያቄ ካነሱት ከ(ካልደር፣ 2015፤ መርሴር እና ዳውዝ፣ 2014፤ቫን ዴ ፖል እና ሌሎች፣ 2014) ሀሳቦች ጋር ተቃርኖ አሳይቷል።

በመሆኑም የዚህን ጥናት ውጤት መነሻ በማድረግ በድጋፍ ብልሃቶች አማርኛ ቋንቋን በማስተማር በተማሪዎች አንብቦ የመረዳት ችሎታ ላይ ጉልህ የሆነ መሻሻል ያሳያል የሚል ስነትምህርታዊ አንደምታ እንዳለው መረዳት ይቻላል። ምክንያቱም በድጋፍ ብልሀቶች ዝቅተኛ አንብቦ የመረዳት ችሎታ ላለባቸው ተማሪዎች በተገቢው ሁኔታ ማስተማር ከተቻለ ለችግራቸው ዘላቂ መፍትሄ በመስጠትና ውጤታቸውን በማሻሻል ከተለመደው የማስተማሪያ መንገድ በበለጠ ጉልህ አስተዋፅዖ እንዳለው መገንዘብ ተችሏል።

4.2.2. የድጋፍ ብልሃቶች የተማሪዎችን አንብቦ የመረዳት ንዑስ ክሂሎች ከማዳበር አንፃር

የዚህ ጥናት ሁለተኛ ዓላማ "የድጋፍ ብልሃቶች የተማሪዎችን አንብቦ የመረዳት ንዑሳን ክሂሎች ለማዳበር ያላቸውን ተፅዕኖ መፈተሽ" የሚል ነበር። ዓላማውን ከግብ ለማድረስ መጠናዊ መረጃዎች በነፃቲቴስት፣ በጥንድ ቲቴስትና በአበር ልይይት ትንተና ዘዴ ተተንትነዋል። በተገኘው ውጤት መሰረትም የሙከራ ቡድን ተማሪዎች ድኅረትምህርት አንብቦ የመረዳት ንዑስ ክሂሎች አማካይ ውጤት ከቁጥጥሩ ቡድን ተማሪዎች ድኅረትምህርት አማካይ ውጤት በልጦ ተገኝቷል። የአማካይ ውጤቶቹ ልዩነትም ጉልህ መሆኑ ተረጋግጧል። አማካይ ውጤቶቹ ሲነጻጸሩ ብልሃቶቹ የሚያሳድሩት የተጽዕኖ መጠን ከፍተኛ መሆኑን ያሳያል። አይነታዊ መረጃዎችም ይህን ግኝት የሚያጠናክሩ ናቸው። የዚህም ምክንያት የተማሪዎችን ፍላጎት መሰረት በማድረግና አሳታፊ በሆኑ የድጋፍ ብልሃቶች አንብቦ መረዳትን በመማራቸው ነው።

የጥናቱ ውጤት የሙከራ ቡድን ተማሪዎች አንብቦ የመረዳት ክሂልን በድጋፍ ብልሃቶች በመማራቸው ዳራዊ እውቀታቸውን የመጠቀም ክሂላቸው፣ ዋና ሀሳብን የመለየት ክሂላቸው፣ የቃላት ፍችን የመረዳት ክሂላቸውና ሀሳብን የማጠቃለል ክሂላቸው ጉልህ በሆነ ልዩነት የተሻለ መሆኑን አመላክቷል። ይህ ጥናት፤ ብልሃቶቹ እነዚህን አንብቦ የመረዳት ንዑስ ክሂሎች ለማሳደግ ከፍተኛ አስተዋጽዖ እንዳላቸው ካረጋገጡ የጥናት ውጤቶች ጋር ከሙስጠፋ እና ሌሎች (2019)፤ ናሪና (2022)፤ ጄሳ(2023) ተዛማጅነት አለው። እንዲሁም የድጋፍ ብልሀቶች የተማሪዎችን ዳራዊ

እውቀት ለመገንባት የሚያስችሉ መሆኑን ካረጋገጡት ከጀምስ እና ካርተር፣ 2007፤ ዩክሴል፣ 2012፤ ካርጋር፣ 2015፤ ኦርዶኔዝ እና ማትስ፣ 2022 እና ቦሽቲን-ብራቱ እና ሌሎች፣ 2022) ጥናቶች ውጤት ጋር የሚደጋገፍ ሆኗል። በተጨማሪም የቃላት ፍቺን ከመረዳትና ዋና ሃሳብን ከመለየት መቻል አንፃር ብልሀቶቹ አዎንታዊ ውጤት እንዳላቸው ከገለፁት ከ ናሪና (2022) እና ከ ፕራቭን እና ራጃን (2013) የጥናት ውጤት ጋር ይዛመዳል። እንዲሁም ቻንግ እና ሌሎች (2002) የድጋፍ ብልሀቶች የተማሪዎችን ሀሳብን ጨምቆ የማጠቃለል ክሂልን እንደሚያዳብር ከገለፁት ጋር ዝምድና አሳይቷል።

ከዚህ ውጤት በመነሳትም በአማርኛ ቋንቋ ትምህርት በድጋፍ ብልሃቶች አንብቦ መረዳትን መማር በተማሪዎች አንብቦ የመረዳት ንዑስ ክሂሎች ውጤት ላይ ጉልህ የሆነ መሻሻል ያሳያል የሚል ስነትምህርታዊ አንደምታ አለው። በመሆኑም በድጋፍ ብልሀቶች የተማሩ የሙከራ ቡድን ተማሪዎች የተሻለ ውጤት ያስመዘገቡበት ምክንያት በድጋፍ ብልሃቶች ተደራጅቶ አሳታፊ በሆነ ልምምድ፣ ውይይትና ጽብረቃ የታገዘ ትምህርት በማግኘታቸው፣ በተደጋጋሚ ልምምድ በማድረጋቸውና ብልሀቶቹን በተከታታይ በቅድመንባብ፣ በንባብ ጊዜና በድህረ ንባብ በመጠቀም የንባብ ተግባራትን በማከናወናቸው ነው ቢባል ተጠየቃዊ ይሆናል።

4.2.3. የድጋፍ ብልሃቶች የተማሪዎችን ግለመር ማንበብ ከማዳበር አንፃር

"የድጋፍ ብልሃቶች በአማርኛ ቋንቋ ትምህርት በተማሪዎች ግለመር ማንበብ ላይ ያላቸውን ተፅዕኖ መፈተሽ የሚለው ሶስተኛው የጥናቱ ዓላማ ነበር። የውጤት ትንተናውም እንዳሳየው የሙከራ ቡድንና የቁጥጥር ቡድን ተማሪዎች በቅድመትምህርት ልዩነት አላሳዩም። ይሁን እንጂ በድህረትምህርት በድጋፍ ብልሃቶች የተማሩት የሙከራ ቡድን አማካይ ውጤት በተለመደው መንገድ ከተማሩት የቁጥጥር ቡድኑ ተማሪዎች አማካይ ውጤት ጋር ሲነፃፀር ልዩነት ያሳያል። ልዩነታቸውም በነፃ ቲ-ቴስት በስታትስቲክስ ስሌት ሲፈተሽ ውጤቱ (t (99) = -30.022, p = .000) ሆኗል፤ ይህም በቡድኖቹ ድህረትምህርት ግለመር ንባባቸው መካከል በስታትስቲክስ የጎላ ልዩነት እንዳለ አመላክቷል። በጥንድ ቲ ቴስትም ተሰልቶ የተገኘው ውጤት ተመሳሳይ ነው፤ ይኸውም በጥንድ ቲ-ቴስት ሲፈተሽ ውጤቱ (t (49)=-18.968, p = .000) ሲሆን ይህም በሙከራ ቡድኑ የድህረትምህርትና የቅድመትምህርት ግለመር የማንበብ አማካይ ውጤት መካከል በስታትስቲክስ ጉልህ ልዩነት እንዳለ ያሳያል። በአበር ልይይት ትንተናውም ጉልህነት እንዳለው ተመላክቷል፤ ከቡድን ተኮር ቃለመጠይቁ የተገኘው ውጤትም ይህንኑ ያጠናክራል።

በዚህ መሰረት የድጋፍ ብልሀቶች የተማሪዎችን ግለመር ማንበብ የማሻሻል ተፅዕኗቸው ከፍተኛ እንደሆነ ከውጤት ትንተናው ለመገንዘብ ተችሏል። በመሆኑም የ ማክማሆን (2002)፤ ቹላሩት እና ዴባከር (2004)፤ ካቫኒ እና አምጃዲፓርቫር (2018)፤ ሳፋዲ እና ራባህ (2012)፤ ካጃቢ እና አባሲያ (2013)፤ ሺርዛድ እና ኢባዲ (2019)፤ ቼን (2021)፤ ሜዜክ እና ሌሎች (20212) የጥናት ውጤቶች የዚህን ጥናት ውጤት የሚደግፉ ሆነው ተገኝተዋል፤ ይኸውም ቹላሩት እና ዴባከር (2004) የሃሳብ ማዋቀሪያ ካርታዎችን በመጠቀም የተማሪዎችን የእንግሊዝኛ ቋንቋ ውጤትን፣ ግለመር ማንበብንና ግለብቃት እምነትን ፈትሸዋል። በዚህም አዎንታዊ ውጤት ተገኝቷል። ካጃቢ እና አባሲያ (2013)ም በበኩላቸው አዕምሯዊ ብልሀትን (የሀሳብ ማዋቀሪያ ካርታ) በመጠቀም የተማሪዎችን ግለመር ማንበብን ፈትሸዋል፤ ውጤቱም የሙከራ ቡድኑ የተሻለ ግለመርነት እንዳለው ያሳያል።

ካቫኒ እና አምጃዲፓርቫር (2018)ም ብልሀት መር (ድጋፍ) የማስተማር መንገድን በመጠቀም የኢራን እንግሊዝኛን እንደ የውጭ ቋንቋ (EFL) ለሚማሩ ተማሪዎች በተነሳሽነት፣ በግለመር ማንበብና በአንብቦ የመረዳት ችሎታ ላይ ያለውን ተጽእኖ መርምረዋል። የጥናቱ ውጤትም ብልሀት መር የማስተማሪያ መንገድ የተማሪዎችን አንብቦ የመረዳት ችሎታ፣ ተነሳሽነትና ግለመር ማንበብን በከፍተኛ እንደሚያሻሽል ያሳያል። ሳፋዲ እና ራባህ (2012) ደግሞ የተለያዩ ጥናቶችን ወስደው የድጋፍ ብልሀቶች የተማሪዎችን የማንበብና የመፃፍ፣ በራስ የመተማመን፣ ራስን የመምራት፣ ሂሳዊ አስተሳሰብንና ከፍተኛ የአስተሳሰብ ክሂልን እንደሚያሻሽልና በተማሪው እድገት ላይ ተጽዕኖ እንደሚያሳድር የገለፁት ሃሳብ ከዚህ የጥናት ውጤት ጋር ይደጋገፋል።

እንዲሁም ሺርዛድ እና ኢባዲ (2019) እንግሊዝኛን አንደውጭ ቋንቋ (EFL) ለሚማሩ ተማሪዎች ግለመር የማንበብ ችሎታ በኮምፒዩተር የታገዘና በተለመደ የቋንቋ ትምህርት አውድ ውስጥ በድጋፍና በጂግሳው አቀራረብ ምን ተፅዕኖ እንዳለው ዳሰዋል፤ በድጋፍ የተማሩትም የበለጠ ውጤታማ እንደሆኑ ገልፀዋል። ሜዜክ እና ሌሎች (2021) ደግሞ ድጋፍ ተማሪዎች የግለመር የማንበብ ችሎታ ከማጎልበትም በላይ የተማሪዎችን ትኩረት ወደ አዳዲስ የማንበብ መንገዶች ያመራል፤ ተማሪዎች እምብዛም ጠቃሚ ባልሆኑ ጉዳዮች ላይ እንዳያተኩሩ እንደሚረዳቸው አረጋግጠዋል።

ከዚህ አንፃር እነዚህ ጥናቶች የተማሪዎችን ግለመር ማንበብ ለማሳደግ ውጤታማ የሆነ የድጋፍ ብልሃቶች ትግበራ ጉልህ አስተዋፅዖ አለው፤ የሚለውን የዚህን ጥናት መደምደሚያ ያጠናክራሉ።

ነገርግን ድጋፍ እንደቀጥተኛ ገለፃ ተደርጎ ከተወሰደ ተማሪዎች ንቁና ራሳቸውን እንዳይመሩ እንቅፋት ሊሆን ይችላል ከሚለው ከቬረንኪና (2004፤ 2008) ሀሳብ ጋር የሚቃረን ሆኗል።

በመሆኑም የዚህን ጥናት ውጤት መነሻ በማድረግ በድጋፍ ብልሃቶች አማርኛ ቋንቋን በማስተማር በተማሪዎች ግለመር ማንበብ ላይ ጉልህ የሆነ መሻሻል ያሳያል ማለት ይቻላል። ይህ ልዩነት የተፈጠረው የሙከራ ቡድን ተማሪዎችን ግለመር ማንበብን ለማሳደግ በድጋፍ ብልሃቶች አሳታፊ በሆነ ልምምድ፣ ውይይትና ጽብረቃ የታገዘ ትምህርት በማግኘታቸው ሊሆን ይችላል ቢባል ተጠየቃዊ ይሆናል። የጥናቱ ውጤቱም፣ አንብቦ የመረዳት ትምህርት በድጋፍ ብልሃቶች ታግዞ እንዲቀርብ በማድረግ ተማሪዎች ደጋግመው እንዲለማመዱ፣ የተረዱትን ሀሳብ እንዲያንፀባርቁ፣ እንዲወያዩ፣ የምንባቡን ሀሳብ በራሳቸው እንዲተርኩ፣ ራሳቸውን እንዲገመግሙ፣ ሀሳባቸውን እንዲያንፀባርቁ በማድረግ የተማሪዎችን ግለመር ማንበብ ማሳደግ እንደሚቻል ማሳያ ሊሆን ይችላል።

ምዕራፍ አምስት

ማጠቃለያ፣ መደምደምያና የመፍትሄ ሀሳቦች

5.1. ማጠቃለያ

የዚህ ጥናት ዋና ዓላማ "በድጋፍ ብልሀቶች በተማሪዎች አንብቦ የመረዳት ችሎታና ግለመር የማንበብ ችሎታ ላይ ያላቸውን ተጽዕኖ መፈተሽ ነው::" ለዚህ ዓላማ መሳካትም የሚከተሉት ዝርዝር ጥያቄዎችን በማንሳት ምላሽ ተሰጥቷል።

የድጋፍ ብልሃቶች በአማርኛ ቋንቋ ትምህርት በተማሪዎች፤

1. አንብቦ የመረዳት ችሎታ ላይ ያላቸው ተፅዕኖ ምንድን ነው?
2. አንብቦ የመረዳት ንዑስ ክሂሎች (ዳራዊ እውቀት፣ ዋና ሀሳብን መለየት፣ የቃላት ፍችን መረዳትና የፅሁፉን ሀሳብ ማጠቃለል መቻል) ላይ ያላቸው ተፅዕኖ ምንድን ነው?
3. ግለመር ማንበብ ላይ ያላቸው ሚና ምንድን ነው?

እነዚህን የጥናቱን መሰረታዊ ጥያቄዎች ለማሳካት በጥናቱ ሂደት በርካታ ተግባራት የተከናወኑ ሲሆን ክንውኖቹም በሚከተለው መልኩ ቀርበዋል።

ጥናቱ በአዲስአበባ ከተማ አስተዳደር በጉለሌ ክፍለ ከተማ በአዲስተስፋ 1ኛ ደረጃ ትምህርትቤት የድጋፍ ብልሃቶች በ7ኛ ክፍል ተማሪዎች አንብቦ የመረዳት ችሎታና ግለመር የማንበብ ችሎታ ላይ ያላቸውን ተጽዕኖ መርምሯል።

በአዲስተስፋ 1ኛ ደረጃ ትምህርትቤት የሚገኙ የ7ኛ ክፍል ምድቦች ሁለት ብቻ በመሆናቸው ሁለቱም በጥናቱ ተካተዋል። በ"ኤ" 51 ተማሪዎችና በ"ቢ" ምድብ 50 ተማሪዎች የተገኙ ሲሆን ቅድመፈተናና መጠይቅ ከተካሄደ በኋላ በእጣ "ኤ" ምድብ የሙከራ፣ "ቢ" ምድብ የቁጥጥር ቡድን ሆነው ተመርጠዋል። ቀጥሎም የድጋፍ ብልሀቶችንና የማስተማሪያ ሞዴሉን በተመለከተ የማሰልጠኛ ፅሑፍ ለስልጠና በሚያመች መልኩ በአጥኚዋ ተዘጋጅቶ፤ ፈተናውንና የፅሑፍ መጠይቁን የገመገሙት አካላት በሰጡት አስተያየት መሰረት በማስተካከል ለ4 ቀናት ለ10 ሰዓታት

7ኛ ክፍል ለሚያስተምሩት መምህርት በአጥኚዋ አማካይነት ስልጠና ተሰጥቷል። ከዚያም ሁለቱም ቡድኖች በታቀደላቸው የመማሪያ መንገድ ለ24 ክፍለጊዜያት አንብቦ መረዳትን ተምረዋል። ፈተናው ከዋናው ጥናት በፊት በናሙና ጥናቱ ወቅት፤ በሚመለከታቸው ባለሙያዎች ተገምግሞ ተገቢነቱና አስተማማኝነቱ በተደጋጋሚ ከተረጋገጠ በኋላ የቅድመትምህርትና የድህረትምህርት መረጃዎች ተሰብስበዋል።

የጥናቱን መረጃዎች ለመሰብሰብ በዋናነት ፈተናና የፅሁፍ መጠይቅ ሲያገለግሉ በአጋዥነት ደግሞ የቡድን ተኮር ቃለመጠይቅ ተግባራዊ ሆኗል። የቅድመትምህርትና የድኅረትምህርት አንብቦ የመረዳት ፈተናዎቹ ተመሳሳይ ይዘት ያላቸው፤ እያንዳንዳቸው 22 መልስ አስመራጭ ጥያቄዎችን አካተው በአጥኚዋ ተዘጋጅተዋል። በተለያዩ አካላትም ተገምግመው አስተያየት ከተሰጠባቸው በኋላ በቅድመናሙናና በናሙና ጥናት በመፈተሽ ተገቢነታቸውና አስተማማኝነታቸው ተረጋግጦ ለዋና ጥናቱ የቅድመትምህርትና የድህረትምህርት መረጃዎችን ለመሰብሰብ ጥቅም ላይ ውለዋል።

ሁለተኛው መረጃ መሰብሰቢያ ዘዴ የተማሪዎቹን ግለመር የማንበብ ችሎታ ለመለካት የቀረበ የፅሁፍ መጠይቅ ሲሆን በጸንግ እና ሌሎች (2017) የተዘጋጁትን 27 ጥያቄዎች ለዚህ ጥናት በሚስማማ መልኩ ተሰናድተውና ተተርጉመው ተወስደዋል። ከዚያም መጠይቁ በተለያዩ ባለሙያዎች ከተገመገመ በኋላ በናሙና ጥናቱ በክሮንባኽ አልፋ በማስላት አስተማማኝነቱን በተግባር በመፈተሽ ለዋና ጥናቱ አገልግሏል።

በአጋዥነት ያገለገለው የመረጃ መሰብሰቢያ ዘዴ ቡድንተኮር ውይይት ሲሆን ከሙከራ ቡድኑ ከተመረጡ 6 ተማሪዎች የድኅረትምህርት መረጃዎችን ለመሰብሰብ ተችሏል። የመጠይቁም ዓላማ በመጠናዊ የመረጃ መሰብሰቢያ መሳሪያዎች የተገኙ መረጃዎችን ለማጠናከር ነበር።

በሶስቱም የመረጃ መሰብሰቢያ ዘዴዎች የተሰበሰቡ መረጃዎችን እንደየባህሪያቸው ለመተንተን ይቻል ዘንድ የመተንተኛ መንገዶችን ቅድመሁኔታ ማሟላት ያስፈልጋል። በዚህም በጥናቱ የተገኙ ውጤቶች የነፃ ቲቴስት፣ የጥንድ ቲቴስትና የአበር ልይይት ትንተና ዘዴን ህግ ያልጣሱ መሆናቸው ተረጋግጧል፤ እሙኖቹም ተሟልተዋል። ስለሆነም በጥንድ ቲ-ቴስት የእያንዳንዱን ቡድን የቅድመ እና የድህረፈተናና መጠይቅ ውጤት ሲተነተን፣ በነፃ ቲቴስት ደግሞ በቡድኖች መካከል የሚኖረውን ልዩነት ለመረዳት በቅድመትምህርትና በድህረትምህርት ያለውን ውጤት ለማነፃፀር አገልግሏል። በተጨማሪም በድህረፈተናውና በድህረፅሁፍ መጠይቁ የተገኙ ውጤቶችንም በአበር ልይይት ትንተና ዘዴ ተተንትነዋል። የተማሪዎችን የጾታ ተመጣጣኝነትንም ለማወቅ ካይ ካሬ የትንተና

ዘዴ ተግባራዊ ሆኗል፡፡ በመጨረሻ በቡድንተኮር መጠይቅ የተሰበሰቡ ድህረትምህርት አይነታዊ መረጃዎች ደግሞ በገለጻ መልክ ተተንትነዋል፡፡

የሙከራ ቡድን ተማሪዎች በድጋፍ ብልሀቶች አንብቦ የመረዳት ክሂልን በመማራቸው በተለመደው መንገድ ከተማሩ የቁጥጥር ቡድን ተማሪዎች ይልቅ በአንብቦ የመረዳት ችሎታቸውና በግለመር ማንበብ ላይ ጉልህ ልዩነት አሳይተዋል፡፡ እንዲሁም የሙከራ ቡድን ተማሪዎች በአንብቦ የመረዳት ንዑስ ክሂሎች ላይም የተሻለ ውጤት አስመዝግበዋል፡፡ በቡድንተኮር ውይይት የተገኙ መረጃዎችም በመጠናዊ የተተነተኑ መረጃዎችን የሚያጠናክሩ ሆነው ተገኝተዋል፡፡

በአጠቃላይ አንብቦ መረዳትን በድጋፍ ብልሀቶች አማካይነት የተማሩት የሙከራ ቡድን ተማሪዎች በውጤት ትንተናው፤ አንብቦ የመረዳት ችሎታቸውና ራሳቸውን ችለው ማንበብና መረዳት እንደሚችሉ ተመላክቷል፡፡ የተገኘው ውጤት በስታትስቲክስ ስሌት ጉልህ ልዩነት ያለው መሆኑም ተረጋግጧል፡፡

5.2. መደምደሚያ

የዚህ ጥናት ዋና ዓላማ “የድጋፍ ብልሀቶች የተማሪዎችን አንብቦ የመረዳት ችሎታና ግለመር ማንበብ ለማዳበር ያላቸውን ተፅዕኖ መመርመር” የሚል ነበር፡፡ ዓላማውንም ለማሳካት የተለያዩ ተግባራት ተካሂደው በተገኘው ውጤትና በተገለፀው ማብራሪያ መሰረት ከሚከተሉት መደምደሚያዎች ላይ ተደርሷል፡፡

1. በድጋፍ ብልሀቶች የተማሩት የሙከራ ቡድን ተማሪዎች በድህረትምህርት ያስመዘገቡት አንብቦ የመረዳት ችሎታ አማካይ ውጤት በተለመደው መንገድ ከተማሩት ከቁጥጥር ቡድን ተማሪዎች አንብቦ የመረዳት ችሎታ አማካይ ውጤት በከፍተኛ ሁኔታ መሻሻል የታየበት ነው፡፡ ለዚህ ምክንያቱ የድጋፍ ብልሃቶችን በግልጽ በማስተማር ስለብልሀቶቹ ግንዛቤ እንዲኖራቸውና እንዴት መጠቀም እንዳለባቸው በማሳወቅ አንብቦ የመረዳት ትምህርትን አሳታፊ በሆነ መንገድ መማራቸው ነው፡፡ ይህም የድጋፍ ብልሃቶች አንብቦ ከመረዳት ችሎታ ጋር አዎንታዊ ትስስር እንዳላቸው በትክክል ያሳያል፡፡
2. ተማሪዎች በድጋፍ ብልሀቶች መማራቸው በአንብቦ የመረዳት ንዑስ ክሂሎች (ዳራዊ እውቀት መጠቀም መቻል፣ ዋናና ዝርዝር ሀሳብን መለየት መቻል፣ የቃላት ፍችን መረዳት መቻልና

የፅሁፉን ሀሳብ ማጠቃለል መቻል) ላይ የተሻለ ውጤት አስመዝግበዋል፤ የተጽዕኖ ደረጃቸውም ከፍተኛ ነው፡፡

3. የድጋፍ ብልሀቶች የተማሪዎችን ግለመር ማንበብ ከማሳደግ አንፃር ሚናቸው ከፍተኛ ነው፡፡
4. ከአንብቦ የመረዳት ትምህርት አውድ አንጻር ተማሪዎች ግለመር አንባቢ እንዲሆኑ ስሜታቸውን፣ ግባቸውን፣ ግንዛቤያቸውንና መሰልቸታቸውን ለመቆጣጠር አስፈላጊ የሆኑ ክሂሎችና ብልሃቶችን እንዲጠቀሙ ከማድረግ አንፃር የድጋፍ ብልሀቶች ያላቸው አስተዋጽኦ ከፍተኛ ነው፡፡

5.3. የመፍትሄ ሀሳቦች

በዚህ ጥናት የድጋፍ ብልሀቶችን ተጠቅሞ ማስተማር የተማሪዎቹን አንብቦ የመረዳት ችሎታና ግለመር ማንበብ እንደሚያሻሽል ተረጋግጧል፡፡ በመሆኑም ከጥናቱ ውጤት በመነሳት የሚከተሉት ስነትምህርታዊ የመፍትሄ ሀሳቦችና ተጨማሪ የጥናት አቅጣጫዎች ተጠቁመዋል፡፡

1. የአማርኛ ቋንቋ መምህራን የማንበብ ክሂልን በሚያስተምሩበት ወቅት የድጋፍ ብልሀቶችን እንደዳራዊ እውቀት መጠቀም፣ ሞዴል ማሳየት፣ ምናባዊ ምስሎችን መጠቀም፣ ማዛመድ፣ ጥያቄዎችን አፍልቆ መጠየቅና ስዕላዊ የሀሳብ ማደራጃዎችን መጠቀም የሚሉትን ተግባራዊ ቢያደርጉ ተማሪዎቻቸው የሚፈለገውን አንብቦ የመረዳት ችሎታ እንዲያዳብሩ ያግዟቸዋል፡፡
2. የዚህ ጥናት ውጤት እንደሚያሳየው ተማሪዎች በብልሀቶቹ ሲማሩ ራሳቸውን ችለው አንድን ፅሁፍ ማንበብና መረዳት ይችላሉ፡፡ ስለሆነም ከክፍል ውጭ በብልሀቶቹ በመለማመድ የራሳቸውን አንብቦ የመረዳት ችሎታ በዘላቂነት ቢያሻሽሉ ጥሩ ነው፡፡
3. ከፍተኛ የትምህርት ተቋማት የዚህን የጥናት ውጤት ግንዛቤ ውስጥ በማስገባት አዲስ ሰልጣኝ የአማርኛ ቋንቋ መምህራንን፤ ከሚያስተምሩት የትምህርት ይዘት ጋር በማዋሀድ የብልሀቶቹን ምንነትና አጠቃቀም ቢያሰለጥኑ፤ መምህራን በድጋፍ ብልሀቶች ላይ የተሻለ እውቀትና ግንዛቤ ይኖራቸዋል፡፡ እንዲሁም በስራ ላይ ስልጠና ለሚያስፈልጋቸው የትምህርት ባለሙያዎች፣ ለመምህራን ወዘተ. ስልጠና በመስጠት በተማሪዎች ላይ የሚታየውን አንብቦ የመረዳት ክፍተት መሙላት ይቻላል፡፡ የዚህ ጥናት አቅራቢም ለእነዚህ አካላት የጥናቱን ውጤት ማድረስ ይኖርባታል፡፡
4. ለአማርኛ ቋንቋ ሥርዓተ ትምህርት ባለሙያዎችና የመማሪያ ማስተማሪያ መጻሕፍትና መርሃትምርት አዘጋጆችም ምንባቦችን ሲመርጡና አንብቦ የመረዳት መልመጃዎችን ሲያዘጋጁ

የድጋፍ ብልሀቶችን እንደአንድ የማስተማሪያ መንገድ በማድረግ የትምህርት መሳሪያዎችን ቢቀርፁና ተግባራዊ እንደዲሆን ቢያደርጉ መልካም ነው።

ከላይ ከተዘረዘሩት ስነትምህርታዊ አንድምታዎች በተጨማሪ የዚህን ጥናት ውጤት መሰረት በማድረግ የሚከተሉት ጥቆማዎች ተሰጥተዋል።

1. ይህ ጥናት ትኩረት ያደረገው በአማርኛ ቋንቋ አውድ አንብቦ የመረዳት ክሂል ላይ በመሆኑ፤ በሌሎች አገርኛ ቋንቋዎች ተግባራዊነታቸው ቢፈተሽ የድጋፍ ብልሀቶቹ በሌሎች ቋንቋዎችም ያላቸውን ፋይዳ ማወቅ ይቻላል።
2. የጥናቱ ውጤት አንብቦ መረዳት ክሂልንና ግለመር ማንበብን መሰረት ያደረገ ሲሆን ማንበብን ከተነሳሽነት፣ ከግለብቃት እምነት፣ ከአመለካከት፣ ወዘተ. ጋር በማያያዝ ቢፈተሽ ብልሃቶቹ በተለያዩ ይዘቶች ላይ የሚኖራቸው ሚናና ባህርያት ማወቅ ያስችላል።
3. በዚህ ጥናት የድጋፍ ብልሃቶቹ የተፈተሹት በአንብቦ መረዳት ትምህርት አውድ ውስጥ ብቻ በመሆኑ በሌሎች የአማርኛ ቋንቋ ክሂሎችና የእውቀት ዘርፎች እንደማዳመጥ ክሂል፣ ንግግር ክሂል፣ መፃፍ ክሂል እንዲሁም ሰዋሰውና ስነጽሑፍ ጋር በተያያዘ ጥናት ቢካሄድ በእነዚህ ዘርፎች ላይ የሚስተዋሉትን ክፍተቶች መቅረፍ እንደሚችሉ ማረጋገጥ ይቻላል።

ዋቢ ፅሁፎች

ሰርካለም ይገረሙ:: (2010):: *አእምሮኣዊና ልእለአእምሮኣዊ የማንበብ ብልሀቶች አማርኛ ሁለተኛ ቋንቋቸው ለሆኑ ተማሪዎች በአማርኛ አንብቦ የመረዳት ችሎታቸውን ለማዳበር ያላቸው አስተዋጽኦ፤ በሰንዳፋ ሁለተኛ ደረጃ ትምህርት ቤት ተተኳሪነት::* [*ያልታተመ ለሶስተኛ ዲግሪ ማሟያ ጥናት፣ አዲስ አበባ* ዩኒቨርሲቲ]::

ሰይድ ይመር:: (2007):: *የአማርኛ ቋንቋ አፍፈት ሕጻናት የማንበብ አቀላጥፎሽ፣ አንብቦ የመረዳት ችሎታ እና የማንበብ ለመዳና መማሪያ* ከባቢ ተላውጦዎች ተዛምዶ (በአማራ ክልል ከደቡብ ወሎ ዞን የተመረጡ አራተኛ ክፍል ተማሪዎች):: [*ያልታተመ ለሶስተኛ ዲግሪ ማሟያ ጥናት፣ አዲስ አበባ* ዩኒቨርሲቲ]::

ባይሌ ታደገ:: (2013):: *በአስኮ አዲስ ሰፈር የመጀመሪያ ደረጃ ትምህርትቤት የአማርኛ ቋንቋ አንብቦ የመረዳት ችሎታና የማንበብ ተነሳሽነት ጾታተኮር ጥናት፤ በሰባተና ክፍል ተተኳሪነት::* [*ያልታተመ የሁለተኛ ዲግሪ ማሟያ ጥናት፣ ጎንደር* ዩኒቨርሲቲ]::

ተስፋ አከለ:: (2010):: *ትብብራዊ መማር የተማሪዎችን አቀላጥፎ ማንበብና አንብቦ መረዳት ለማሻሻል ያለው ሚና፤* (አክሱም ከተማ ውስጥ አፋቸውን በትግርኛ ቋንቋ በፊቱና አማርኛ ቋንቋን እንደሁለተኛ ቋንቋነት በሚማሩ የ7ኛ ክፍል ተማሪዎች ተተኳሪነት):: [*ያልታተመ ለሶስተኛ ዲግሪ ማሟያ ጥናት፣* አዲስ አበባ ዩኒቨርሲቲ]::

ታደሰ ዳርገው:: (2012):: *የራስመር መማር ብልሃቶች አንብቦ የመረዳት ችሎታን፣ የማንበብ ተነሳሽነትንና የብልሃቶችን አጠቃቀም የማሳደግ ሚና፤ በአማርኛ ቋንቋ ትምህርት በሰባተኛ ክፍል ተማሪዎች ተተኳሪነት::* [*ያልታተመ ለሶስተኛ ዲግሪ ማሟያ ጥናት፣* ባህር ዳር ዩኒቨርሲቲ]::

አስቴር አስራት:: (2010):: የቤተሰብ ዳራ የአንብቦ *መረዳት ችሎታን የመተንበይ* ድርሻ በአምስተኛና በሰባተኛ ክፍል *ተማሪዎች ተተኳሪነት::* [*ያልታተመ ለሶስተኛ ዲግሪ ማሟያ ጥናት፣* አዲስ አበባ ዩኒቨርሲቲ]::

አራጋው ሽባባው::(2015):: *የማጠቃለል* ብልሃት አጠቃሎ በመጻፍ ችሎታ በኩል በአንብቦ *መረዳት* ችሎታ ላይ *ያለው* ተጽዕኖ:: *ERJSSH, 10*(1), 157-172.

አሸናፊ ሞገስ:: (2015):: በጉራጌ ዞን በጉመር ወረዳ *መንግስታዊ* በሆኑ ሁለተኛ ደረጃ ትምህርትቤቶች የሚያስተምሩ የአማርኛ ቋንቋ *መምህራን* የአንብቦ *መረዳት* ብልሃቶች የክፍል ውስጥ አተገባበር (በ9ኛ ክፍል *ተተኳሪነት*):: [*ያልታተመ የሁለተኛ ዲግሪ ማሟያ ጥናት፣* አዲስ አበባ ዩኒቨርሲቲ]::

ኤፍሬም ጥሩነህ። (2015)። በአንብቦ የመረዳት ውጤትና በአማርኛ የማንበብ ግለግንዛቤ መካከል ያለግንኙነት፤ በ7ኛ ክፍል ተማሪዎች መነሻነት። *ERJSSH, 10*(1), 157-172.

እሱባለው ወልደገብርኤል። (2010)። የማንበብ ብልሃትን በግልፅ ማስተማር አንብቦ የመረዳት ውጤትን ለማጎልበትና ለማንበብ ብልሃት ሽግግሮሽ ያለው አስተዋፆ፤ በሶማሌ ክልል ጅግጅጋ ከተማ 9ኛ ክፍል ሶማልኛ ቋንቋ አፊፈት ተማሪዎች ተተኳሪነት። [ያልታተመ ለሶስተኛ ዲግሪ ማሟያ ጥናት፣ አዲስ አበባ ዩኒቨርሲቲ]።

እንድሪስ አባይ። (2009)። በቴክስት ውቅር ብልሃቶች በዐማርኛ ማንበብን መማር በተማሪዎች የአንብቦ መረዳት ችሎታ ላይ ያለው ተጽዕኖ- በስድስተኛ ክፍል ተተኳሪነት። [ያልታተመ ለሶስተኛ ዲግሪ ማሟያ ጥናት፣ አዲስ አበባ ዩኒቨርሲቲ]።

ዘላለም ጌታቸው። (2009)። በህጻናት ሥነጽሁፍ ላይ የተመሰረተ ትወናዊ ንባብ ዘዴ አቀላጥፎ የማንበብንና አንብቦ የመረዳትን ክሂል የማጎልበት ሚናና በክሂላቱ መካከል ያለው ተዛምዶ፤ በሶስተኛ ክሂል ተማሪዎች ተተኳሪነት። [ያልታተመ ለሶስተኛ ዲግሪ ማሟያ ጥናት፣ አዲስ አበባ ዩኒቨርሲቲ]።

ዘውዱ መብሬ። (2008)። ሚና ለዋጭ ዘዴ የአማርኛ አፊፈት የሰባተኛ ክፍል ተማሪዎችን አንብቦ የመረዳት ችሎታና የማንበብ ተነሳሽነት ለማጎልበት ያለውን ሚና። [ያልታተመ ለሶስተኛ ዲግሪ ማሟያ ጥናት፣ አዲስ አበባ ዩኒቨርሲቲ]፡

ዝናሽ ብርሀኑ። (2015)። በመደበኛው እና በማታው መርሃ ግብር የሚያስተምሩ የአማርኛ ቋንቋ መምህራን የማንበብ ክሂል ትምህርት የክፍል ውስጥ አተገባበር ንጽጽራዊ ጥናት በአዲስ አበባ ከተማ አስተዳደር በተመረጡ የመንግስት ትምህርት ቤቶች (በ9ኛ ክፍል ተተኳሪነት)። [ያልታተመ የሁለተኛ ዲግሪ ማሟያ ጥናት፣ አዲስ አበባ ዩኒቨርሲቲ]።

የኢፌዲሪ የትምህርት ሚኒስቴር እና አብክመ ትምህርት ቢሮ። (2007)። *አማርኛ እንደ አፍ መፍቻ ቋንቋ የተማሪ መጽሀፍ 7ኛ ክፍል*። የኢትዮጵያ ፌደራላዊ ዲሞክራሲያዊ ሪፐብሊክ የትምህርት ሚኒስቴር፡ :

ያለው እንዳወቀ። (1998)። *የምርምር መሰረታዊ መርሆዎችና አተገባበር*። አልፋ አሳታሚዎች።

Afflerbach, P., Pearson, P. D., & Paris, S. G. (2008). Clarifying differences between reading skills and reading strategies. *The reading teacher*, *61*(5), 364-373.

Al Eissa, A. A. A., & Al-Bargi, A. (2017). The impact of scaffolding strategies in enhancing reading comprehension skills of university students in a Saudi context. *International Journal of Linguistics, 9*(5), 1-22.

Albert-Morgan, S. R., Ramp, E. M., Anderson, L. L., & Martin, C. M. (2007). Effects of repeated reading, error correction, and perfomance feedback on the fluency and comprehension of middle school students with behavior problems. *The Journal of Special Educational*, *41*(10), 17-30.

Alexander, A. & Fox E. (2004). *A historical perspective on reading research and practice*. (5th ed.). International Reading Association press.

Anthony, B. A. (2007). *Making students' writing bloom: The effect of scaffolding oral inquiry using Bloom's taxonomy on writing in response to reading and reading comprehension of fifth graders*. (Doctoral dissertation, Auburn University).

Armbruster, B. B., Lehr, F., & Osborn, J. (2001). Put reading first: The research building blocks for teaching children to read. Jessup, MD: *National Institute for Literacy*.

Benson, B. K. (1997). Coming to terms: Scaffolding. *The English Journal*, 86(7), 126-127

Bodrova, E., & Leong, D. J. (2006). Developing self-regulation: The Vygotskian view. *Academic Exchange Quarterly*, 10(4), 33-37. 2.

Boştină-Bratu, S., Negoescu, A. G., & Morar, L. (2022). Scaffolding strategies in overpassing language learning difficulties. *Land Forces Academy Review*, *27*(3), 210-215.

Bouchard, E., & Trabasso, T. (2003). Comprehension.In Encyclopedia of Education. (Vol. 6, pp. 1977-1985.). *New York: Macmillan*.

Brown H. Douglas (2000). *Principles of Language Learning and Teaching*. 4th ed. Pearson Education. New York.

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

Bruch, J. R. (2007). *The impact of scaffolding young children's acquisition of literacy in primary grades*. (Unpublished doctoral dissertation, Louisiana College State University. Louisiana).

Cakıcı, D. (2016). EFL teachers' beliefs about the use of reading strategies. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 12(2), 183-194. 3.

Calder, N. S. (2015). Student wonderings: Scaffolding student understanding within student–centred inquiry learning. *ZDM*, 47, 1121–1131.

Cambria, J., & Guthrie, J. T. (2010). Motivating and engaging students in reading. *The NERA Journal*, 46(1), 16-29

Campbell, J.R., Kelly, D.L., Mullis, I.V.S., Martin, M.O., & Sainsbury, M. (2001). *Framework and specifications for PIRLS assessment 2001* (2nd ed.). Chestnut Hill, MA: Boston College.

Celik, B. (2019). The role of extensive reading in fostering the development of grammar and vocabulary knowledge. *International Journal of Social Sciences & Educational Studies*, *6*(1), 215-223.

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

Chang, K. E., Sung, Y. T., & Chen, I. D. (2002). The effect of concept mapping to enhance text comprehension and summarization. *The Journal of Experimental Education*, *71*(1), 5-23.

Chen, C. (2021). Using scaffolding materials to facilitate autonomous online Chinese as a foreign language learning: A study during the COVID-19 pandemic. *Sage Open*, *11*(3), 21582440211040131.

Chiu, H. L. (2012). Supporting the development of autonomous learning skills in reading and writing in an independent language learning centre. *Reading*.

Chularut, P., & DeBacker, T. K. (2004). The influence of concept mapping on achievement, self-regulation, and self-efficacy in students of English as a second language. *Contemporary Educational Psychology*, *29*(3), 248-263.

Clark, K., & Graves, M. (2004).Scaffolding students' comprehension of text. *International Reading Association*, 58(6), 570-580.

Clemens, N. H., Mason, S., & O'Donnell, K. E. (2023). Language and self-regulation: Interrelated sources of disparities in reading achievement and opportunities for reducing inequity. *School Psychology*, 38(1), 15. 5.

Cubukcu, F. (2008).How to enhance reading comprehension through metacognitive strategies. *The Journal of International Social Research*, 1(2), 83-93.

Cubukcu, F. (2008).How to enhance reading comprehension through metacognitive strategies. *The Journal of International Social Research*, 1(2), 83-93.

Culican, S. J., Milburn, S., & Oakley, C. (2006). *Scaffolding literacy in the middle years: literacy and numeracy innovative projects initiative*. Canberra: Department of Education, Science and Training.

Cumming-Potvin, W. (2007).Scaffolding, multi-literacies, and reading circles. *Canadian Journal of Education*, 30(2), 483-507.

Dalton, B., Proctor, C. P., Uccelli, P., Mo, E., & Snow, C. E. (2011). Designing for diversity: The role of reading strategies and interactive vocabulary in a digital reading environment for fifth-grade monolingual English and bilingual students. *Journal of Literacy Research*, *43*(1), 68-100

Davis, F.B. (1944). Fundamental factors of comprehension of reading. *Psychometrika*, 9, 185–197.

Davis, Z. T. (1994). Effects of pre reading story mapping on elementary readers' comprehension. *The Journal of Educational Research*, *87*(6), 353-360.

Dongyu, Z., Fanyu, B., & Wanyi, D. (2013). Sociocultural theory applied to second language learning: Collaborative learning with reference to the Chinese context. *International education studies*, 6(9), 165-174. 7.

Doolittle, P.; Hicks, D.; Triplett, C.; Nichols, W. and Young, C. (2006). Reciprocal Teaching for Reading Comprehension in Higher Education: A Strategy for Fostering the Deeper Understanding of Texts. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*. 17(2), 106-118.

Duffy, G. G., Roehler, L. R., & Herrmann, J. D. (2009). Helping Your Students Become Self-Regulated Readers. In D. F. Alvermann (Ed.), Adolescent Literacy: *Turning Promise into Practice* (pp. 135–152). The Guilford Press.

Duffy, G.G. (2002). The case for direct explanation of strategies. In C. C. Block,& M. Pressley (Eds.), Comprehension Instruction: *Research-based best practices* (pp. 28-41). New York: Guilford.

Edmonds, M. S., Vaughn, S., Wexler, J., Reutebuch, C., Cable, A., Tackett, K. K., & Schnakenberg, J. W. (2009). A synthesis of reading interventions and effects on reading comprehension outcomes for older struggling readers. *Review of educational research*, *79*(1), 262-300.

Elda., Apriliaswati, R., & Rezeki, Y.S. (2022). Improving students' reading comprehension of descriptive text by using teacher's scaffolding. *Journal of English Education Program*, 3(1), 35-45.

Ermis, S. (2008). Using graphic organizers to facilitate elementary students' comprehension of informational text. *College Reading Association Yearbook, 29*(1), 87-102.

Fournier, D. N., & Graves, M. F. (2002). Scaffolding adolescents' comprehension of short stories. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 46(1), 30-39.

Gee, J. P. (2001). Reading as situated language: A sociocognitive perspective. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 44(8), 714-725.

Ghafar Samar, R., & Dehqan, M. (2013). Sociocultural theory and reading comprehension: The scaffolding of readers in an EFL context. *International Journal of Research Studies in Language Learning*, 2(3), 67-80.

Gibbons, P. (2002). *Scaffolding language, scaffolding learning: Teaching second language learners in the mainstream classroom*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Gibbons, P. (2012). Scaffolding academic language and literacy with school-aged English language learners. *The European Journal of Applied Linguistics and TEFL, 1*(2), 51-65.

Gil-García, A., & Villegas, J. (2003). Engaging minds, enhancing comprehension and constructing knowledge through visual representations.

Graham, J., & Kelly, S. (2018). How Effective are Early Grade Reading Interventions?-A Review of the Evidence. *A Review of the Evidence (January 3, 2018). World Bank Policy Research Working Paper*, (8292).

Graves, M. F., & Fitzgerald, J. (2003). Scaffolding reading experiences for multilingual classrooms. English learners: *Reaching the highest levels of English literacy*, 96-124.

Graves, M. F., Graves, B. B., & Braaten, S. (1996). Scaffolded reading experiences for inclusive classes. *Educational Leadership*, *53*(5), 14-16.

Graves, M., & Graves, B. (2003). Scaffolding reading experiences: Designs for student success. Christopher-Gordon Publishers, Inc.

Gresalfi, M. S. (2009). Taking up opportunities to learn: Constructing dispositions in mathematics classrooms. *Journal of Learning Sciences*, 18, 327–369.

Gresalfi, M. S., Barnes, J., & Cross, D. (2012). When does an opportunity become an opportunity? Unpacking classroom practice through the lens of ecological psychology. *Educational Studies in Mathematics* 80, 249–267.

Griffin, C. C., Simmons, D. C., & Kameenui, E. J. (1991). Investigating the effectiveness of graphic organizer instruction on the comprehension and recall of science content by students with learning disabilities. *Reading, Writing, and Learning Disabilities*, *7*(4), 355-376.

Guthrie, J. T., & Klauda, S. L. (2014).Effects of classroom practices on reading comprehension, engagement, and motivations for adolescents. *Reading Research Quarterly*, 49, 387–416.

Guthrie, J. T., & Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr (Eds.), **Handbook of reading research** (Vol. 3, pp. 403-422). Lawrence Erlbaum Associates.

Hall, L. (2014). Examining the relationship between reading ability and reading self-concept in differing socio-economic schools. University of Rhode Island, *Open Access Master's Theses.*

Hammond, J. (Ed.). (2001). *Scaffolding teaching and learning in language and literacy education*. Sydney: Primary English Teaching Association.

Hammond, J., & Gibbons, P. F. (2005). Putting scaffolding to work. *Prospect*.

Handley, M. A., Schillinger, D., & Shiboski, S. (2011). Quasi-experimental designs in practice-based research settings: design and implementation considerations. *The Journal of the American Board of Family Medicine*, *24*(5), 589-596.

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

Herawati, C., Gani, S. A., & Muslim, A. (2020). The Implementation Of Scaffolding Reading Experience Strategy In Increasing Students' comprehension. *Journal of English Teaching and Linguistics*, *1*(2), 102-113.

Horner, S. L., & Shwery, C. S. (2002). Becoming an engaged, self-regulated reader. *Theory into practice*, *41*(2), 102-109.

Huggins, G. E., & Edwards, R. (2011).Scaffolding to improve reading comprehension and to write scholarly research sciences. *Illinois Reading Council Journal*, 1(16), 30-36.

Hughes, A.(1989). *Testing for Language Teachers*: Cambridge Handbooks for Language Teachers. Cambridge: Cambridge University Press.

Huong, L. P. H. (2003). The meditational role of language teachers in sociocultural theory. *English Teaching Forum*, 14(3), 31-35.

James, I., & Carter, T. S. (2007). Questioning and Informational Texts: Scaffolding Students Comprehension of Content Areas. In *Forum on Public Policy Online* (Vol. 2007, No. 3, p. n3). Oxford Round Table. 406 West Florida Avenue, Urbana, IL 61801.

James, P. S., & Chye, S. Y. L. (2022). Self-regulated reading: Insights from a phenomenological study of Primary 6 students in Singapore. *Reading Psychology*. 10.

Janan, D. (2011). *Towards a new model of readability*. (Unpublished doctorial dissertation) University of Warwick institutional repository.

Jessa P. Dorigo (2023). Reading Comprehension Skills through Scaffolding Strategies of Grade 7 Students. *East African Scholars J Edu Humanit Lit*, 6(9), 390-401.

Jonassen, D. H. (2000). *Computers as mind tools for schools* (2nd ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.

Juhanaini, M., Wulandari, R., & Rochyadi, E. (2018, November). A Case Study of Reading Comprehension Instruction of Students with Learning Difficulties in Elementary School. In *2nd INDOEDUC4ALL-Indonesian Education for All (INDOEDUC 2018)* (pp. 36-38). Atlantis Press. 10.2991/indoeduc-18.2018.11.

Kargar, N. (2015). THE EFFECT OF SCAFFOLDING ON EFL LEARNERS'READING COMPREHENSION. *Modern Journal of Language Teaching Methods*, *5*(4), 446.

Kavani, R., & Amjadiparvar, A. (2018). The effect of strategy-based instruction on motivation, self-regulated learning, and reading comprehension ability of Iranian EFL learning. *Cogent Education*, 5(1), 1556196.

Khajavi, Y., & Abbasian, R. (2013). Improving EFL students' self-regulation in reading English using a cognitive tool. *The Journal of Language and Linguistic Studies*, 9, (1), 206-222.

Kintsch, W. (2009). Learning and constructivism. In S. Tobias & T. Duffy (Eds.), *Constructivist instruction: Success or failure?* (pp. 223–241). Routledge.

Lantolf, J. P., & Poehner, M. E. (2008). *Introduction to sociocultural theory and the teaching of second language*. In P. J. Lantolf, & M. E. Poehner (Eds.), Sociocultural theory and the teaching of second language (pp.1-30). London: Equinox.

Lantolf, J. P., & Thorne, S. (2006). *Sociocultural theory and the genesis of second language development*. Oxford: Oxford University Press.

Larkin, M. (2002). Using scaffolding to optimize learning. *Retrieved June*, *25*, 2005.

Lee, C. D. (2023). We ask students what they understand, not how they understand: Making reasoning comprehension processes visible and explicit. *The Reading Teacher*, *77*(3), 371-382. 10.1002/trtr.2255

Levine, A., Ferenzo, O., & Reves, T. (2000). "EFL academic reading and modern technology: How can we turn our students into independent critical readers?" *TESLEJ*, 4(4), 75-91.

Many, J. E. (2002). An exhibition and analysis of verbal tapestries: Understanding how scaffolding is woven into the fabric of instructional conversations". *Reading Research Quarterly*, 37, 376-407

Massey, D. D. (2014). Self-regulated comprehension. In *Handbook of research on reading comprehension* (pp. 413-424). Routledge.

Mateos, M., Martín, E., Villalón, R., & Luna, M. (2008). Reading and writing to learn in education: Online processing activity and written products in summarizing and synthesizing tasks. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, 21,* 675–697.

Maximilian, Aksendro. (2015). Reducing students' foreign language reading anxiety using scaffolded reading experience. *Jurnal Kependidikan Lentera*, Volume 1, 19-36.

Mazzotti, V. L., & Mustian, A. L. (2013). Themes and dimensions of learning disabilities. In *Learning Disabilities: Identification, Assessment, and Instruction of Students with LD* (pp. 27-53). Emerald Group Publishing Limited.

McMahon, M. (2002). Designing an on-line environment to scaffold cognitive self-regulation. In *Quality Conversations, Proceedings of the 25th HERDSA Annual Conference, Perth, Western Australia* (pp. 7-10).

Mehdian, N. (2009). Teacher's role in the reading apprenticeship framework: Aid by the side or sage by the stage. *English Language Teaching*, 2 (1), 3-

Mercer, N., & Dawes, L. (2014).The study of talk between teachers and students, from the 1970s until the 2010s. *Oxford Review of Education*, 40(4), 430–445.

Mezek, Š., McGrath, L., Negretti, R., & Berggren, J. (2022). Scaffolding L2 academic reading and self-regulation through task and feedback. *TESOL Quarterly*, *56*(1), 41-67.

Mostafa, H. M. E., Dadour, E. S., & Qoura, A. A. (2019). Using a computer-based scaffolding strategy to enhance EFL preparatory stage students' reading skills and self-regulation. *Journal of Research in Curriculum Instruction and Educational Technology*, *5*(1), 111-134. 10.21608/jrciet.2019.31978

Muhonen, H., Rasku-Puttonen, H., Pakarinen, E., Poikkeus, A.-M., & Lerkkanen, M.-K. (2016). Scaffolding through dialogic teaching in the early school classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 55, 143–154.

Muzammil, L. (2021, April). Enhancing Reading Comprehension of Junior High School Students through Scaffolding Instruction. In *2nd Annual Conference on Social Science and Humanities (ANCOSH 2020)* (pp. 96-100). Atlantis Press.

Myles, F., & Mitchell, R. (2004). Using information technology to support empirical SLA research. *Journal of Applied Linguistics*, *1*(2).

Nathan, M., & Kim, S. (2009). Regulation of teacher elicitations in the mathematics classroom. *Cognition and Instruction*, 27(2), 91–120.

National Reading Panel. (2000).Teaching Children to Read: An Evidence Based Assessment of Scientific Research Literature on Reading and Its Implications For Reading Instruction. Jessup. MD: National Institute for Literacy.

Nejadihassan, S., & Arabmofrad, A. (2016). A review of relationship between self-regulation and reading comprehension. *Theory and Practice in Language Studies*, *6*(4), 835.

Ordonez, A., & Matts, J. (2022). Scaffolding strategy to enhance reading sub-skills among young-adult learners.

Pardo, L.S. (2004). What Every Teacher Needs to Know about Reading Comprehension. *Reading Teacher*. Vol. 58, pp. 272-280.

Pennell, M.E., & Cusack, A.M. (1929). *The children's own readers, books four, five, and six* [Teachers' manual]. Boston: Ginn & Company.

Perry, N. E., Nordby, C. J., & Vandekamp, K. O. (2003). Promoting self-regulated reading and writing at home and school. *The Elementary School Journal, 103*(4), 317–338.

Piper, B. (2010). Ethiopia Early Grade Reading Assessment: Data Analysis Report: Language and Early Learning. Prepared for USAID/Ethiopia by Research Triangle Institute through EdData II.

Polit, D. F., & Beck, C. T. (2006). The content validity index: are you sure you know what's being reported? Critique and recommendations. *Research in nursing & health*, *29*(5), 489-497.

Polit, D. F., Beck, C. T., & Owen, S. V. (2007). Is the CVI an acceptable indicator of content validity? Appraisal and recommendations. *Research in nursing & health*, *30*(4), 459-467.

Praveen, S. D., & Rajan, P. (2013). Using Graphic Organizers to Improve Reading Comprehension Skills for the Middle School ESL Students. *English language teaching, 6*(2), 155-170.

Pressley, M. (2002). Metacognition and self-regulated comprehension. *What research has to say about reading instruction*, *3*, 291-309.

Pressley, M. (2005). *Final Reflections: Metacognition in Literacy Learning: Then, Now, and in the Future*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Prezioso, M. G. (2023). From knowledge to understanding: a reorientation of English literature education. *English in Education*, *57*(2), 135-147

Ribbe, E., & Bezanilla, M. J. (2013). Scaffolding learner autonomy in online university courses. *Digital Education Review*, 98-112.

Rodgers, E., D'Agostino, J. V., Harmey, S. J., Kelly, R. H., & Brownfield, K. (2016). Examining the nature of scaffolding in an early literacy intervention. *Reading Research Quarterly*, 51(3), 345–360.

Sabet, M. K., Tahriri, A., & Pasand, P. G. (2013). The impact of peer scaffolding through process approach on EFL learners' academic writing fluency. *Theory and Practice in Language Studies*, *3*(10), 1893.

Safadi, E., & Rababah, G. (2012). The effect of scaffolding instruction on reading comprehension skills. *International Journal of Language Studies*, *6*(2), 1-38.

Schirmer, B. R., & McGough, S. M. (2005). Teaching reading to children who are deaf: Do the conclusions of the National Reading Panel apply?. *Review of educational research*, *75*(1), 83-117.

Shirmohammadi, M., & Salehi, M. (2017). Comparative effect of scaffolding instruction and self-regulated learning on ESP learners' reading comprehension. *Studies*, *5*(4), 203-213.

Shirzad, F., & Ebadi, S. (2019). Exploring EFL learners' autonomy in reading comprehension: Computer-assisted versus conventional contexts. *Issues in Language Teaching*, *8*(1), 93-128.

Skibbe, L. E., Montroy, J. J., Bowles, R. P., & Morrison, F. J. (2019). Self-regulation and the development of literacy and language achievement from preschool through second grade. *Early childhood research quarterly*, *46*, 240-251.

Snow, C. (2002). *Reading for understanding: Toward an R&D program in reading comprehension*. Rand Corporation.

Steenbeek, H., Jansen, L., & van Geert, P. (2012). Scaffolding dynamics and the emergence of problematic learning trajectories. *Learning and Individual Differences*, *22*(1), 64-75.

Stone, C. A. (1998). The metaphor of scaffolding: Its utility for the field of learning disabilities. *Journal of learning disabilities*, *31*(4), 344-364.

Sweet, A. P., & Snow, C. E. (Eds.). (2003). *Rethinking reading comprehension*. Guilford Press.

Tacey, D. H., and Morrow, L.M. (2006).Lenses on Reading.An Introduction to Theories and Models. New York. Ny 10012. *The Guilford Press*, Inc.

Tonks, S. M., & Taboada, A. (2011). Developing self-regulated readers through instruction for reading engagement. *Handbook of self-regulation of learning and performance*, 173-186.

Torgesen, J., Houston, D., Rissman, L., & Kosanovich, M. (2007). Teaching All Students to Read in Elementary School: A Guide for Principals. Center on Instruction. 17.

Torgesen, J., Houston, D., Rissman, L., & Kosanovich, M. (2007). Teaching All Students to Read in Elementary School: A Guide for Principals. Center on Instruction. 17.

Torre, D., & Daley, B. J. (2023). Cyclical phases and processes of self-regulated learning. *Medical Teacher*, *45*(5), 464-465.

Tseng, W. T., Liu, H., & Nix, J. M. L. (2017). Self-regulation in language learning: Scale validation and gender effects. *Perceptual and motor skills*, 124(2), 531-548.

Ucak, G., & Kartal, G. (2022). Scaffolding design to increase reading comprehension for learners of English through online strategy training. *E-Learning and Digital Media*, 20427530221111268.

Vacca, J. S. (2008). Using scaffolding techniques to teach a social studies lesson about Buddha to sixth graders. *Journal of Adolescent & Adult Literacy,* 51, 652–658.

Van de Pol, J., & Elbers, E. (2013).Scaffolding student learning: A microanalysis of teacher–student interaction. Learning, *Culture, and Social Interaction,* 2(1), 32–41.

Van de Pol, J., Volman, M., Oort, F., & Beishuizen, J. (2014). Teacher scaffolding in small-group work: An intervention study. *Journal of the Learning Sciences*, 23(4), 600–650.

Van Lier, L. (2004). The ecology and semiotics of language learning. *Dordrecht*: Kluwer Academic.

Vauras, M., Salonen, P., Lehtinen, E., & Kinnunen, R. (2009). Motivation in school from contextual and longitudinal perspectives. In M. Wosnitza, S. Karabenick, A. Efklides, & P. Nenniger (Eds.), Contemporary motivation research: *From global to local perspectives* (pp. 1–23). Gottingen and Cambridge, MA: Hogrefe & Huber.

Verenikina, I. (2004). From theory to practice: What does the metaphor of scaffolding mean to educators today? (pp. 5-15). *Outlines.Critical practice studies*, 6 (2).

Verenikina, I. (2008). Scaffolding and learning: Its role in nurturing new learners, in Lell, P., Vialle, W. ,Konza, D. & Vogl, G. (Eds). Learning and the learner: *exploring learning for new times*. University of Wollongong. (pp 236.-240)

Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society - the development of higher psychological processes. *London*: Harvard University Press.

Vygotsky, L.S. (1962). *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press.

Walqui, A., & Van Lier, L. (2010). *Scaffolding the academic success of adolescent English language learners: A pedagogy of promise*. WestEd. 730 Harrison Street, San Francisco, CA 94107-1242.

Wang, W., & Zhan, J. (2020). The relationship between English language learner characteristics and online self-regulation: A structural equation modeling approach. *Sustainability*, *12*(7), 3009.

Wigfield, A., & Guthrie, J. T. (2000). Engagement and motivation in reading. *Handbook of reading research*, *3*(2000), 406.

Wiley, J. (2018). Picture this! Effects of photographs, diagrams, animations, and sketching on learning and beliefs about learning from a geoscience text. *Applied Cognitive Psychology*, *33*(1), 9-19.

Williams, E. (1990). *Reading in the Language Classroom*. London: Macmillan Publications.

Winnips, J. C. (2000). Support of active, self-reliant learning via the WWW by means of cue scaffolding. *International Journal of Continuing Engineering Education and Life Long Learning*, *10*(1-4), 296-313.

Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976).The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 89–100.

Yuksel, I. (2012). Activating students' prior knowledge: The core strategies. *World Applied Sciences Journal*, *20*(8), 1197-1201.

Yusoff, M. S. B. (2019). ABC of content validation and content validity index calculation. *Education in Medicine Journal*, *11*(2), 49-54.

Yuvita, Y. (2018). The Use of Scaffolding Instructions as Teaching Strategy to Increase Students' Reading Ability. *JURNAL DIALEKTIKA PROGRAM STUDI PENDIDIKAN BAHASA INGGRIS*, *6*(1), 22-37.

Zarei, A. A., & Alipour, H. (2020). Shadowing and scaffolding techniques affecting L2 reading comprehension. *Applied Research on English Language*, *9*(1), 53-74.

Zarei, A. A., & Hatami, G. (2012). On the Relationship between Self-regulated Learning Components and L2 Vocabulary Knowledge and Reading Comprehension. *Theory & Practice in Language Studies*, 2(9).

Zhang, T. (2024). Effects of self-regulation strategies on EFL learners' language learning motivation, willingness to communication, self-efficacy, and creativity. *BMC psychology*, *12*(1), 75.

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into practice*, *41*(2), 64-70.

Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (Eds.). (2001). Self-regulated learning and academic achievement: *Theoretical perspectives*. Rout ledge.

Zuengler, J., & Miller, E. R. (2006). Cognitive and sociocultural perspectives: Two Parallel SLS worlds? *TESOL Quarterly*, 40(1), 35-58.

አባሪዎች

አባሪ ሀ፡- ቅድመና ድህረ ትምህርት አንብቦ የመረዳት ችሎታ መለኪያ ፈተና

አባሪ ሀ1፡- ቅድመ ትምህርት አንብቦ የመረዳት ችሎታ መለኪያ ፈተና

የጊዜ መጠን - 1፡00 ሰዓት

ጾታ ---------- ሴክሽን........ የፈተና መለያ ኮድ ....የአፍ መፍቻ ቋንቋ -------------

ዕድሜ---------

አጠቃላይ መመሪያ

ውድ ተማሪ፡- ይህ ቅድመትምህርት አንብቦ የመረዳት መለኪያ ፈተና የተዘጋጀው "የድጋፍ ብልሃቶች በአንብቦ የመረዳት ችሎታና በራስ መር ማንበብ ችሎታ ላይ ያላቸው ተጽዕኖ፣" በሚል ርዕስ ለሚደረገው ምርምር መረጃ ለመሰብሰብ ነው። ከዚህ በታች የቀረበውን ምንባብ መሰረት በማድረግ ለቀረቡት ጥያቄዎች መልስ እንድትሰጥ/ጪ እጠይቃለሁ። ፈተናው ባለብዙ ምርጫ የጥያቄ አወጣጥ ሂደትን የተከተለ ነው። ጥያቄዎቹም በሁለት ንዑሳን ክፍሎች ቀርበዋል። መልሶቹን በመልስ መስጫ ወረቀቱ ላይ በትክክል ፃፍ/ፊ።

ደጃዝማች በላይ ዘለቀ

ደጃዝማች በላይ ዘለቀ ከአባታቸው ከባሻ ዘለቀ ላቀውና ከእናታቸው ከወይዘሮ ጣይቱ አሰኔ በ1904 ዓ.ም. ተወለዱ። አባታቸው ጎጃም ውስጥ የብቸና ሰው ሲሆኑ፣ እናታቸው ደግሞ ወሎ የጫቀታ ተወላጅ ናቸው። ከፊታውራሪ እምቢአለ ጋር በተፈጠረ ግጭት በ1916 ዓ.ም. አባታቸው ከወንድማቸው ጋር ተገደሉባቸው። የአባታቸውን አሰቃቂ አገዳደል የተመለከቱት በላይ ዘለቀ አባይን ተሻግረው ወደ እናታቸው የትውልድ ቦታ፣ ወደ ጫቀታ ሄዱ። ከዚያም በደንብ ተዘጋጅተው የአባታቸውን ገዳዮች ለመፈለግ ወደ ጎጃም ተመለሱ ደጃዝማች በላይ ዘለቀ በሽፍትነት ተሠማርተው የአባታቸውን ገዳዮች በማፈላለግ ላይ እያሉ በ1928 ዓ.ም. ኢትዮጵያ በጣሊያን ***ተወረረች****። ከዚያም ለአባታቸው ገዳይ* ***የታጠቁትን*** *መሣሪያ "አገሬ ትብልጥብኛለች" በማለት በጣሊያን ላይ አዞሩ። በወቅቱ በላይ ዘለቀ የ24 ዓመት ወጣት ስለነበሩ፣ ሀገር የወረረውን የጣሊያንን ጦር ለመውጋት ቆርጠው ተነሱ። ከዚያም ቁጥሩ ከ200 እስከ 300 የሚደርስ ጦር በሥራቸው ማሰባሰብ ቻሉ። በመቀጠልም፣ "እናት ሀገሬ ኢትዮጵያ ስትደፈር ከማየት ሞቴን እመርጣለሁ። የፈራህ ልቀቀኝ! ለውድ እናት ሀገርህ መስዋዕት ለመሆን የምትፈልግ ሁሉ እኔን ተከተለኝ!" ብለው ቆራጥ ውሣኔያቸውን ሰጡ። በዚህ ጊዜ በታማኝነት አብረዋቸው የነበሩት ጓደኞቻቸው ወደ ጦርነቱ ባልገቡትና በላይ ዘለቀን ክደው ወደ ጠላት ጦር በገቡት ከሃዲ ጓደኞቻቸው ላይ የእንጉርጉሮ ግጥም ገጠሙባቸው።*

ይህንን አንበሳ ጀግናውን ከድታችሁ፣
ኧረ ከምን ጊዜው ለጣሊያን ገባችሁ።
እምትወዱት ጣሊያን እሱ ካዋጣችሁ፣
ልቅምቅም አድርጎ ከነጫጩታችሁ፣
ከትውልድ ሀገሩ እዚያው ይውሰዳችሁ።
እኛ ለአገራችን ለኢትዮጵያ ባንዲራ፣
እንታገላለን በጭብጥ ሽንብራ።

እያሉ ተስፋቸውን ባለመቁረጥ ትግላቸውን ቀጠሉ። በላይ ዘለቀ ጎጃም ውስጥ የጠላት ጦር መቆሚያና መቀመጫ እንዳይኖረው በማድረግ ለኢትዮጵያ ከፍተኛ ውለታ ያበረከቱ ጀግና ናቸው። ለምሣሌ ለምጨን ከተባለ ቦታ በግንቦት ወር 1928 ዓ.ም. ከጣሊያን ፋሽስት ጋር

ገጥመው ሲዋጉ ከወገን በኩል ጥቂት የቆሰለና የሞተ ቢኖርም ከጠላት በኩል ግን ብዙ ገድለውና አቁስለው የድሉ ባለቤት ሆነዋል። ደጃዝማች በላይ ዘለቀ ከጠላት ጋር መዋጋት እንደጀመሩ በጥቂት ጊዜ ውስጥ በአካባቢው ሕዝብ ዘንድ ታዋቂ የአርበኛ መሪ እየሆኑ መጡ።

በአምስት ዓመቱ የአርበኝነት ትግልም ደጃዝማች በላይን ለማግኘት ጠላት ባደረሰው ጥቃት በአካባቢው በርካታ ሕዝብ ፈጅቷል። ነገር ግን ተከታታይ ዘመቻ እያደረገ የውጊያ ተግባር ቢፈፅምም ደጃዝማች በላይን ለመግደል ሳይቻለው ቀረ። በዚህም ደጃዝማች በላይ ዘለቀ ድል አድራጊነታቸው መለያቸው እየሆነ መጣ።

ከአምስት ዓመቱ ተጋድሎ በኋላ ብዙም ሳይቆዩ ቀዳማዊ ኃይለ ሥላሴ ደጃዝማች በላይ ዘለቀን የብቸና ገዥ አድርገው ሾሟቸው። ሆኖም በዚያ ወቅት ቀድሞ ከጣሊያን ወገን ተሰልፈው አርበኞቹን ሲዋጉ የነበሩ ***ባንዳዎች*** *በአካባቢው ስለነበሩ፣ ደጃዝማች በላይ ዘለቀ ከንጉሡ ጋር ጤነኛ የሥራ ግንኙነት እንዳይፈጥሩ መሰናክል ሆኗቸው። እነዚህ ባንዳዎች ለንጉሡ የሆነ ያልሆነ ወሬ በማቀበል በደጃዝማች በላይ ዘለቀ ላይ ጦር እንዲዘምት አስደረጉ። ይህ ሁኔታ ለህይወታቸው አስጊ መሆኑን የተረዱት ደጃዝማች በላይ ጓደኞቻቸውን ይዘው ወደ ሶማ ተራራ ወጡ። ጠላቶቻቸው ከ25 ቀናት ተከታታይ ውጊያ በኋላ እነ ደጃዝማች በላይ ዘለቀን ሊረቱ እንደማይችሉ ገመቱ። ከዚያም ከንጉሡ መልዕክት እንደ ተላከ አስመስለው "ምረነዋል ይምጣ" የሚል የምሕረት ቃል በውሸት በማስላካቸው እነደጃዝማች በላይ ከሶማ ወርደው እጃቸውን ሰጡ። ሆኖም* ***እጅ ከሰጡ*** *በኋላ በእሥረኛ ደንብ ተይዘው ወደ አዲስ አበባ መጥተው በውጊያ ላይ እንደተማረከ ሰው በጥፋተኝነት ተከሰሱና ሞት ተፈረደባቸው። ሆኖም የሞት ፍርዱ አርበኞችን ስላስቆጣ ወደ ዕድሜ ይፍታህ ተለውጦ ከመስከረም 1936 ዓ.ም. ጀምሮ ወሊሶ በደጃዝማች በቀለ ወያ እጅ እንዲታሰሩ ተደረገ።*

ከወሊሶ እሥር ቤት ሊያመልጡ ይችላሉ የሚል ***ጭምጭምታ*** *ተሰማ ተብሎ ወደ አዲስ አበባ መጥተው ደጃዝማች ውቤ ሰፈር በነበረው ወህኒ ቤት ታሰሩ። የታሰሩትም የጣሊያን ሹም ሆኖ አሳራቸውን ሲያሳያቸው ከኖረው ከጣሊያኑ ደጃዝማች ማሞ ኃይለ ሚካኤል ጋር ነበር። እነዚህ ሁኔታዎች* ***ኅምዛዛ*** *ስለሆኑባቸው ለማምለጥ ሙከራ አደረጉ። ሆኖም ያደረጉት ሙከራ ሳይሳካ ቀርቶ ሱሉልታ ከተባለ ቦታ ተያዙ። በተደረገው የማምለጥ ሙከራ ሌሎች ሦስት ያህል ሰዎች ሞተው ነበርና ወንጀላቸው አለመጠን ከበደ። ታህሣሥ 23 ቀን 1937 ዓ.ም. የሞት ፍርድ ተፈርዶባቸው ጥር 5 ቀን 1937 ዓ.ም. በስቅላት ተቀጡ። በዚህ ሁኔታ ታሪካቸው ቢደመደምም ደጃዝማች በላይ ዘለቀ በአምስቱ ዓመት የነጻነት ተጋድሎ ከፊት የተሰለፉ አርበኛ ስለነበሩ በኢትዮጵያ ታሪክ ትልቅ ቦታ አላቸው።*

ምንጭ፡- ከ7ኛ ክፍል የተማሪው መፅሀፍ (ፈንታሁን እንግዳ። 2002። ታሪካዊ መዝገበ ሰብ ከጥንት እስከ ዛሬ፡ ለክፍል ደረጃው እንዲመጥን ተደርጎ የተወሰደ)

ትዕዛዝ አንድ፡- በምንባቡ መሰረት ከዚህ በታች ለቀረቡት ጥያቄዎች ትክክለኛውን መልስ የያዘውን ፊደል ምረጥ/ጭ።

1. የበላይ ዘለቀ አባትና ወንድም የተገደሉት በማን ነው?

ሀ. በጣሊያን ጦር ለ. በንጉሰ ነገስቱ ሐ. በፊታውራሪ እምቢያለ መ. በሽፍቶች

2. በላይ ዘለቀ ወደእናታቸው ሀገር የሄዱት ለምንድነው?

ሀ. ለጉብኝት ለ. ለበቀል ለመዘጋጀት ሐ. ጣሊያንን ለመዋጋት መ. ዘመድ ለመጠየቅ

3. ከሚከተሉት አረፍተነገሮች መካከል በላይ ዘለቀ ያልተናገሩት የትኛው ነው።

ሀ. ሀገሬ ከምትደፈር ሞቴን እመርጣለሁ ለ. ከፈራህ አትከተለኝ

ሐ. ለሀገርህ መስዋዕት የምትሆን ተከተለኝ መ. ያባቴን ገዳይ ተበቅየ እከተልሀለሁ

4. በላይ ዘለቀ ለአባታቸው ገዳይ የታጠቁትን መሣሪያ "አገሬ ትበልጥብኛለች" በማለት በጣሊያን ላይ አዞሩ ሲል ምን ማለቱ ነው?

ሀ. ከአባታቸው ገዳይ ጋር ተስማሙ ለ. ከአባታቸው ገዳይ ጋር ጣልያንን ለመዋጋት ሄዱ

ሐ. ከአባታቸው ይልቅ ሀገራቸውን አስቀደሙ መ. የአባታቸውን ሞት አምነው ተቀበሉ

5. ልቅምቅም አድርጎ ከነጫጩታችሁ፣ ከትውልድ ሀገሩ እዚያው ይውሰዳችሁ። ተብሎ የተገጠመላቸው እነማን ናቸው?

ሀ. ጣሊያኖች ለ. ባንዳዎች ሐ. ያባቱ ገዳዮች መ. ሽፍቶች

6. በላይ ዘለቀ ጎጃም ውስጥ የጠላት ጦር መቆሚያና መቀመጫ እንዳይኖረው አደረጉ ሲል ምን ማለቱ ነው?

ሀ. በጦርነት ተረጋግቶ እንዳይቀመጥ አደረጉት

ለ. በወሬ ተረጋግቶ እንዳይቀመጥ አደረጉት

ሐ. በነገር ተረጋግቶ እንዳይቀመጥ አደረጉት

መ. አካሉን በመጉዳት ተረጋግቶ እንዳይቀመጥ አደረጉት

7. በላይ ዘለቀ በህዝብ ዘንድ ታዋቂ የሆኑት በምንድን ነው?

ሀ. በባህሪያቸው ለ. በሽፍትነታቸው ሐ. በአርበኝነታቸው መ. በጭካኔያቸው

8. ለምጨን በተባለ ቦታ በደጃዝማች በላይ ዘለቀ ጦርና በጣሊያን ጦር መካከል ስለተደረገው ጦርነት ስህተት የሆነው የቱ ነው?

ሀ. ያሸነፈው በላይ ዘለቀ ነው ለ. ከበላይ ዘለቀ ወገን የቆሰለና የሞተ ሰው ነበር

ሐ. ብዙ ሰው ያለቀው ከጣሊያን ወገን ነው መ. አሸናፊው ወገን አልታወቀም

9. ደጃዝማች በላይ ዘለቀን የቢቸና ገዢ አድርገው የሾሟቸው ማን ናቸው?

ሀ. ቀዳማዊ ሀይለ ስላሴ ለ. የጣሊያን መሪ ሐ. የጎጃም ህዝብ መ. ባንዳዎች

10. ደጃዝማች በላይ ዘለቀ ከንጉሡ ጋር ጤነኛ የሥራ ግንኙነት እንዳይፈጥሩ መሰናክል አጋጥሟቸዋል፡ ፡ ይህን መሰናክል እንዴት ማስወገድ ይቻላል ትላላህ/ያለሺ?

ሀ. እውነተኛ ሽማግሌዎችን ወደንጉሱ በመላክ እውነታውን በመግለፅ

ለ. ከአጼ ሀይለ ስላሴ ጋር ጦርነት በመካሄድና ድል በማድረግ

ሐ. የባንዳዎችን ሀሳብ በመደገፍና ከአጼ ሀይለ ስላሴ ጎን በመሆን

መ. ደጃዝማች በላይ ዘለቀን የኢትዮጵያ ንጉስ በማድረግ

11. ደጃዝማች በላይ ዘለቀ ወደሶማ ተራራ ጓደኞቻቸውን ይዘው የወጡት ለምንድን ነው?

ሀ. ለመዝናናት ለ. ለውጊያ ሐ. ለጨዋታ መ. ለአደን

12. ደጃዝማች በላይ ዘለቀን ከንጉሱ ጋር ያጣሉትን ባንዳዎች ብታገኛቸው/ኚያቸው ምን ታደርጋለህ/ጊያለሺ?

ሀ. እንሸልማቸዋለን ለ. እናመሰግናቸዋለን ሐ. እናሳስራቸዋለን መ. እናስወራቸዋለን

13. ደጃዝማች በላይ ዘለቀ "አገሬ ትበልጥብኛለች" ብለው ኢጣሊያንን ባይዋጉ ኖሮ ምን ይፈጠር ነበር?

ሀ. በኢጣሊያን እጅ እንወድቅ ነበር ለ. ኢትዮጵያ ታሸንፍ ነበር

ሐ. ደጃዝማች በላይ ዘለቀ ይማረኩ ነበር   መ. የጠላትን ጦር እንማርክ ነበር

14.የአንቀፅ ሁለትን ሀሳብ ጠቅልሎ የያዘው አረፍተነገር የትኛው ነው?

ሀ. ደጃዝማች በላይ ዘለቀ ከሀገር ወጥተው ነበር

ለ. ደጃዝማች በላይ ዘለቀ ባንዳ በመሆን አገልግለው ነበር

ሐ. ደጃዝማች በላይ ዘለቀ በጣሊያን ጦር ተማርከው ነበር

መ. ደጃዝማች በላይ ዘለቀ ጣሊያንን በተደጋጋሚ አሸንፈው ነበር

15.የምንባቡ ዋና መልዕክት ምንድን ነው?

ሀ. በደጃዝማች በላይ ዘለቀ የህይወት ታሪክ ተማሪዎች እንዲማሩ ማድረግ ነው

ለ. አርበኞች ምን ያህል ለሀገራቸው ዋጋ እንደከፈሉ ማሳየት ነው

ሐ. ደጃዝማች በላይ ዘለቀ ለአፄ ሃይለ ስላሴ አማካሪያቸው እንደሆኑ ማሳየት ነው

መ. ደጃዝማች በላይ ዘለቀ እንዴት እንደሞቱ ለትውልድ ማስተላለፍ ነው

16.የምንባቡ የመጨረሻው አንቀፅ ጥቅል ሀሳብ ምንድን ነው?

ሀ. ደጃዝማች በላይ ዘለቀ በአፄ ሃይለ ስላሴ እጅ ተይዘው መታሰራቸው ልክ አይደለም

ለ. በ5 ዓመት የነጻነት ተጋድሎ ከፊት የተሰለፉ አርበኛ ስለነበሩ በኢትዮጵያ ታሪክ አይረሱም

ሐ. ደጃዝማች በላይ ዘለቀ ከእስራት ለማምለጥ መሞከራቸው ትክክለኛ ውሳኔ ነው

መ. በላይ ዘለቀ በኢትዮጵያ እጅግ ማዘናቸውን የሚገልፅ ነው

ትዕዛዝ ሁለት፡-ከዚህ በታች ከምንባቡ ለወጡ ቃላትና ሀረጋት ከተሰጡት አማራጮች በፍች የሚስማማውን ምረጡ።

17. ተወረረች   ሀ. ተደሰተች   ለ. ተያዘች   ሐ. ተወደደች   መ.ተገዛች

18. የታጠቁትን   ሀ. የለበሱትን   ለ. የተሸከሙትን   ሐ. የያዙትን   መ. ያነገቱትን

19. ባንዳዎች   ሀ. ከሀዲዎች   ለ. አስመሳዮች   ሐ. አርበኞች   መ. አጭበርባሪዎች

20. እጅ ከሰጡ   ሀ. ጉቦ ከሰጡ   ለ. መሳሪያ ካስረከቡ   ሐ. ከተሸነፉ   መ. ከተማረኩ

21. ጭምጭምታ   ሀ. ሀሜት   ለ. አሉባልታ   ሐ. ምሽት   መ. ወሬ

22. ጎምዛዛ   ሀ. ቀላል   ለ. ሻከራ   ሐ. ውሽት   መ. አስቸጋሪ

አባሪ ሀ2፡- ድህረትምህርት አንብቦ የመረዳት ችሎታ መለኪያ ፈተና

የጊዜ መጠን - 1፡00 ሰዓት

ጾታ ----------ሴክሽን........ የፈተና መለያ ኮድ ....የአፍ መፍቻ ቋንቋ -----------ዕድሜ---------

አጠቃላይ መመሪያ

ውድ ተማሪ፡- ይህ ድህረትምህርት አንብቦ የመረዳት መለኪያ ፈተና የተዘጋጀው "የድጋፍ ብልሃቶች በአንብቦ የመረዳት ችሎታና በራስመር የማንበብ ችሎታ ላይ ያላቸው ተጽዕኖ፤" በሚል ርዕስ ለሚደረገው ምርምር መረጃ ለመሰብሰብ ነው፡፡ ከዚህ በታች የቀረበውን ምንባብ መሰረት በማድረግ ለቀረቡት ጥያቄዎች መልስ እንድትሰጥ/ጪ እጠይቃለሁ፡፡ ፈተናው ባለብዙ ምርጫ የጥያቄ አወጣጥ ሂደትን የተከተለ ነው፡፡ ጥያቄዎቹም በሁለት ንዑሳን ክፍሎች ቀርበዋል፡፡ መልሶቹን በመልስ መስጫ ወረቀቱ ላይ በትክክል ፃፍ/ፊ፡፡

ጣይቱ ብጡል

ጣይቱ ከአባታቸው ከደጃዝማች ብጡልና ከእናታቸው ከወይዘሮ የውብዳር ነሀሴ 12 ቀን 1832 ዓ.ም በአሁኑ ደቡብ ጎንደር ዞን ደብረታቦር ከተማ ተወለዱ፡፡ አባታቸው የጎንደርና የወሎ፣ እናታቸው ደግሞ የጎጃም ተወላጅ ናቸው፡፡ አባታቸው በጦርነት በመሞታቸው በ13 ዓመታቸው ደብረታቦርን ለቀው ወደእናታቸው የትውልድ ቦታ ወደጎጃም ሄዱ፡፡ ጎንደር እያሉ፣ በማህደረማርያም፣ የጀመሩትን ትምህርታቸውን በጎጃም ደብረመዊዕ ደብር ቀጠሉበት፡፡

*የአፄ ቴወድሮስ ዘመን **እንደተጋመሰ** ጣይቱ የንጉሰ ነገስቱ ታዛዥ የነበሩትን አንዱን መኮንን አገቡ፡፡ የአፄ ቴወድሮስ ዘመን ሲያበቃ የቀድሞ ባላቸውን ፈተው ከአፄ ዮሀንስ የጦር አለቆች አንዱን አግብተው ለተወሰነ ጊዜ ወደትግራይ ሂደው ተቀምጠዋል፡፡ ባለቤታቸው በአፄ ዮሀንስ **ተይዘው** ሲታሰሩ እንደገና ወደጎጃም ተመለሱ፡፡ ወደጎጃም እንደተመለሱም ያቋረጡትን ትምህርት ለሶስተኛ ጊዜ በመቀጠል ፅህፈትን፣ ንባብን፣ ግዕዝንና የአማርኛ ቅኔን ተማሩ፡፡ ትምህርታቸውን እንዳጠናቀቁ በጥበብና በህይወት ፍልስፍና የላቀ ችሎታ እንዳላቸው እየታወቀ መጣ፡፡ የጣይቱን ዝና ከሰሙት መካከል አንዱ አፄ ምኒልክ ናቸው፡፡ ንጉስ ምኒልክ በሚያዝያ 25 ቀን 1869 ዓ.ም ወደባህርዳር ተጉዘው በእናታቸው በወ/ሮ የውብዳር ቤት ዘመድ ወዳጅ **በታደመበት** ከወ/ሮ ጣይቱ ብጡል ጋር ተጫጩ፡፡ ከዚያም ሚያዝያ 25 ቀን 1875 ዓ.ም በአንኮበር መድኋኒዓለም ቤተክርስቲያን በቁርባን ተጋቡ፡፡ ጥቅምት 27 ቀን 1882 ዓ.ም ጣይ ብጡል "እቴጌ" ተብለው **ተሰየሙ**፡፡ ከዚያን ጊዜ ጀምሮ ስማቸው በመላው ሀገሪቱ ነገሠ፡፡*

*እቴጌ ጣይቱ አፄ ምኒልክን ካገቡ በኋላ ያልተሳተፉበት ምጣኔሀብታዊ፣ ፖለቲካዊና ሀይማኖታዊ ጉዳይ አልነበረም፡፡ አፄ ምኒልክ አዳዲስ ስልጣኔዎችን ከውጭ ለማስገባት ቁርጠኛ አቋም ይዘው ሲሰሩ፣ ዋና አማካሪያቸውና አጋራቸው እቴጌ ጣይቱ ነበሩ፡፡ የቴክኖሎጂ ውጤቶች ወደኢትዮጵያ ሲገቡ አፄ ምኒልክ ያበረታቱ ነበር፡፡ ሌሎች ሰዎች ቴክኖሎጂውን ከሰይጣን ስራ ጋር እያያያዙ ሲቃወሙ በግንባር ቀደምትነት የሚደግፏቸው እቴጌ ጣይቱ ነበሩ፡፡ ፖለቲካዊና ሀይማኖታዊ ክርክሮች ላይ እየተገኙ የመንግስታቸውን አቋም ያስረዱና ይከራከሩ ነበር፡፡ አፄ ምኒልክ ወደዘመቻ ሲንቀሳቀሱ የመንግስት **ዓይንና ጆሮ** ሆነው አገልግለዋል፡፡ ስያሜዋን ከመስጠት ጀምሮ የአዲስ አበባን ከተማ የመሰረቱት እቴጌ ጣይቱ ናቸው፡፡ የመጀመሪያውን ዘመናዊ ሆቴልም ከፍተዋል፡፡ እነዚህና ሌሎች ጉልህ ተግባሮቻቸው ስማቸው ዘላለማዊ ሆኖ እንዲታወስ አድርገዋቸዋል፡፡*

እቴጌ ጣይቱ በፖለቲካ ተግባራቸውም የሚታወስ ጠንካራ ታሪክ አላቸው። ጣሊያኖች በውጫሌ ውል ካሰፈሯቸው ነጥቦች መካከል አንቀፅ "17" ስር ያለው ሀሳብ በስህተት መተርጎሙን አጥብቀው ተቃውመዋል። አንቀፅ "17" ን ጣሊያኖች ኢትዮጵያን በሚጎዳ መልኩ አዛብተው ጥቅም ላይ እንዲውል ባደረጉበት ጊዜ "ውሉን ከመቀበል ጦርነትን እመርጣለሁ" በማለት የማያወላውል አቋማቸውን አሳውቀዋል። በዚህም በኢትዮጵያና በጣሊያን መካከል **እሰጣገባው** *ተካሮ ጦርነት አይቀሬ ሆነ። አፄ ምኒልክ ምታ ነጋሪት ክተት ሰራዊት ብለው ወደአድዋ ጦርነት ዘመቱ። እቴጌ ጣይቱም በራሳቸው የሚመራ 3000 እግረኛ ጦርና 6000 ፈረሰኛ አስከትለው ከባለቤታቸው ጎን በመሰለፍ የካቲት 23 ቀን 1888 ዓ.ም አድዋ ላይ ጠላትን ድል አደረጉ።*

እቴጌ ጣይቱ ጦርነት ከመጀመሩ ከጥቂት ቀናት በፊት ለጦር አበጋዞች የጦርነት ስልት አቀረቡ። ይህም የጠላት ወታደሮች ውሀ የሚጠጡበትን ምንጭ በመቆጣጠር ማጥቃት እንደሚቻል ያቀረቡት ሀሳብ ነበር። ሀሳባቸውም በአፄ ምኒልክና በሁሉም የጦር አበጋዞች ዘንድ ተቀባይነትን ስላገኘ ጠላት ውሀ የሚጠጣበት ምንጭ በኢትዮጵያ ወታደሮች ቁጥጥር ስር ዋለ። የጠላት ወታደሮችም እጃቸውን ከመስጠት ሌላ አማራጭ አልነበራቸውም።

በአጠቃላይ እቴጌ ጣይቱ በተለያየ መልኩ አገራዊ ተልዕኳቸውን የተወጡና በኢትዮጵያ ታሪክ አሻራቸውን ያሳረፉ ታላቅ ሴት ነበሩ። የኢትዮጵያን ነፃነት ባስጠበቀው ያድዋ ድል ትልቅ ሚና ከመጫወታቸው በተጨማሪ ሌሎች ማህበራዊ ተግባሮቻቸውም የሚያኮሩ ናቸው። እቴጌ ጣይቱ የካቲት 4 ቀን 1910 ዓ.ም ከዚህ ዓለም በሞት ቢለዩም፣ ስማቸውና ያከናወኗቸው ተግባራት ከሌሎች እውቅ የኢትዮጵያ አርበኞች ጋር ዘላለም ሲወሳ ይኖራል። :

ምንጭ፡- ከ7ኛ ክፍል የተማሪው መፅሀፍ (*ፈንታሁን እንግዳ*። 2002። *ታሪካዊ መዝገበ-ሰብ ከጥንት እስከ ዛሬ*። ከገፅ 697-699 መጠነኛ ለውጥ ተደርጎበት የተወሰደ።)

ትዕዛዝ አንድ፡- በምንባቡ መሰረት ከዚህ በታች ለቀረቡት ጥያቄዎች ትክክለኛውን መልስ የያዘውን ፊደል ምረጥ/ጪ።

1. እቴጌ ጣይቱ ብጡል አባታቸው የሞቱባቸው የስንት ዓመት ልጅ እያሉ ነበር?
   ሀ. 11 ለ. 15 ሐ. 13 መ. 10
2. እቴጌ ጣይቱ ብጡል ከትግራይ ወደጎጃም ለምን ተመለሱ?
   ሀ. ባለቤታቸው ስለታሰሩ ለ. ባለቤታቸውን ስለፈቱ ሐ. ባለቤታቸው ሌላ ስላገቡ መ. ባለቤታቸውን ስለጠሉ
3. ንጉስ ምኒልክ ወደባህርዳር የሄዱት ለምንድነው?
   ሀ. ወ/ሮ ጣይቱን ለማስተማር ለ. ወ/ሮ ጣይቱን ለማግባት ሐ. ወ/ሮ ጣይቱን ለማድነቅ መ. ወ/ሮ ጣይቱን ለማጨት
4. የጣይቱን <u>ዝና</u> ከሰሙት መካከል አንዱ አፄ ምኒልክ ናቸው። የተሰመረበት ቃል ፍቺ ምንድነው?
   ሀ. የእጅ ጌጥ ለ. ድንቅ ስራ ሐ. የግል ማስታወሻ መ. የሴት ውበት
5. ከሚከተሉት አረፍተነገሮች አንዱ እቴጌ ጣይቱን አይገልፃቸውም።

ሀ. የአፄ ምኒልክ አማካሪና አጋር ናቸው ለ. በህይወት ፍልስፍና ወደኋላ የቀሩ ናቸው

ሐ. ለሀገርህ መስዋዕት ለመክፈል ዝግጁ ናቸው መ. ከኢትዮጵያ አርበኞች መካከል የሚጠሩ ናቸው

6. እግረኛ ጦር ሲባል ምን ማለት ነው?

ሀ. የእግሩ ተጓዥ ጦር ለ. የአየር ጦር ሐ. የባህር ጦር መ. የወደብ ጦር

7. እቴጌ ጣይቱን ስማቸው ዘላለማዊ ሆኖ እንዲታወስ ያደረጋቸው ተግባር ምንድን ነው?

ሀ. አዲስ አበባ ከተማን መመስረታቸው

ለ. ፖለቲካዊና ሀይማኖታዊ ጉዳይ ላይ ተሳታፊ መሆናቸው

ሐ. አዳዲስ ቴክኖሎጂዎችን መቀበላቸው

መ. ሁሉም መልስ ናቸው

8. "እቴጌ ጣይቱ በፖለቲካ ተግባራቸው የሚታወስ ጠንካራ ታሪክ አላቸው።" የተባለው ምን ስላደረጉ ነው?

ሀ. በውጫሌው ስምምነት አንቀፅ "17" ን አጥብቀው ስለተቃወሙ ነው

ለ. በባንዳነት የሚያገለግሉ ሰዎችን አጥብቀው ስለተቃወሙ ነው

ሐ. በጣሊያን ጦር ተማርከው የነበሩ ሰዎችን ስላስፈቱ ነው መ. በጦርነት ወቅት ኢጣሊያንን ስለተንከባከቡ ነው

9. እቴጌ ጣይቱ ትልቅ ጀብዱ በመፈፀም ድል ያደረጉበት ቦታ ማን ይባላል?

ሀ. ውጫሌ ለ. አንኮበር ሐ. አድዋ መ. አዲስ አበባ

10. እቴጌ ጣይቱ ለጦርነት ሲዘምቱ ስንት እግረኛና ፈረሰኛ ጦር ነበራቸው?

ሀ. 2000 እግረኛና 4000 ፈረሰኛ ጦር ለ. 3000 እግረኛና 6000 ፈረሰኛ ጦር

ሐ. 5000 እግረኛና 7000 ፈረሰኛ ጦር መ. 4000 እግረኛና 4000 ፈረሰኛ ጦር

11. እቴጌ ጣይቱ "ውሉን ከመቀበል ጦርነቱን እመርጣለሁ" ሲሉ ወስነዋል። አንተ/ቺ ብትሆን/ኚ ሌላ ምን ዓይነት አማራጭ ትወስድ/ጂ ነበር?

ሀ. ውሉን ተቀብሎ የኢጣሊያን እጅ ላይ መውደቅ ለ. እንደእቴጌይቱ ውሉን ተቃውሞ ጦርነት መምረጥ

ሐ. ባንዳ ሆኖ ከጠላት ጋር በመወገን አገሩን መውጋት መ. ዳር ቆሞ ነገሩን ቸል ብሎ ማየት

12. እቴጌ ጣይቱ ያንን የጦርነት ስልት ባይቀይሱ ኖሮ ምን ሊፈጠር ይችላል?

ሀ. ድል ይገኛል ለ. እልቂት ይሆናል ሐ. ኢጣሊያን ታሸንፋለች መ. ጦርነት አይኖርም

13. እቴጌ ጣይቱ በህይወት ዘመናቸው የሰሯቸው ተግባራት ምን ያሳያሉ?

ሀ. ተላላነትን ለ. ጥፋትን ሐ. ፍርሀትን መ. አርያነትን

14. አንቀፅ ሁለት ጠቅለል ሲደረግ ምንን ይገልፃል?

ሀ.የእቴጌ ጣይቱን በጋብቻ ምክንያት ትግራይ መግባት

ለ. እቴጌ ጣይቱ ትልቅ ስልጣን ያላቸው መሆኑን

ሐ.እቴጌጣይቱአስተዋይናትልቅሰውመሆናቸውን

መ. የእቴጌ ጣይቱ የጋብቻ ህይወት ምን እንደሚመስል

15. አንቀፅ ሶስተና አራትን በማጠቃለል የሚገልፀው ዓረፍተነገር የትኛው ነው?

ሀ.እቴጌ ጣይቱ ጦርነት ከመጀመሩ ከጥቂት ቀናት በፊት ለጦር አበጋዞች የጦርነት ስልት አቀረቡ

ለ. እቴጌ ጣይቱ በተለያየ መልኩ አገራዊ ተልዕኳቸውን የተወጡ ጀግና ሴት ነበሩ

ሐ. እቴጌ ጣይቱ "ውሉን ከመቀበል ጦርነትን እመርጣለሁ" በማለት ወደጦር ግንባር አመሩ

መ. እቴጌ ጣይቱ የመጀመሪያውን ዘመናዊ ሆቴል በመክፈት በኢትዮጵያ እውቅና አገኙ

16. የምንባቡን ሀሳብ የያዘው አረፍተነገር የትኛው ነው?

ሀ. በእቴጌ ጣይቱ ብጡል የህይወት ታሪክ ተማሪዎች እንዲማሩ ማድረግ ነው

ለ. አርበኞች ምን ያህል ለሀገራቸው ዋጋ እንደከፈሉ ማሳየት ነው

ሐ. እቴጌ ጣይቱ ለአፄ ምኒልክ አማካሪያቸውና አጋራቸው እንደሆኑ ማሳየት ነው

መ. እቴጌ ጣይቱ ከአፄ ምኒልክ ጋር እንዴት እንደተጋቡ ለትውልድ ማስተላለፍ ነው

ትዕዛዝ ሁለት፡- ከዚህ በታች ከምንባቡ ለወጡ ቃላትና ሀረጋት ከተሰጡት አማራጮች በፍች የሚስማማቸውን ምረጡ፡፡

17. **እንደተጋመሰ** ሀ. እኩሌታ ለ. መጀመሪያ ሐ. መጨረሻ መ. ማጠናቀቂያ

18. **ተይዘው** ሀ. ተደስተው ለ. ተማርከው ሐ. ተጠልተው መ.ተጋብዘው

19. **በታደመበት** ሀ. በተከማቸበት ለ. በኖረበት ሐ. በተሰበሰበበት መ. በተቀመጠበት

20. **ተሰየሙ** ሀ. ተናገሩ ለ. ተወከሉ ሐ. ተሾሙ መ. ተሸኙ

21. **ሲወሳ** ሀ. ሲሰማ ለ. ሲረሳ ሐ. ሲዘመር መ. ሲታወስ

22. **እሰጣገባው** ሀ. ውይይቱ ለ. ጭውውቱ ሐ. ንግግሩ መ. ክርክሩ

አባሪ ለ፡- የተማሪዎችን ግለመር የማንበብ ችሎታ መለኪያ መጠይቅና መጠይቁ ሲዘጋጅ የተከናወኑ ሂደቶች

አባሪ ለ1፡- የተማሪዎችን ግለመር የማንበብ ችሎታ መለኪያ መጠይቅ በአማርኛ

ጾታ ------ ሴክሽን ------ የመጠይቅ መለያ ኮድ ------ የአፍ መፍቻ ቋንቋ -----------ዕድሜ------

ውድ ተማሪ፡- የዚህ መጠይቅ ዋና ዓላማ "የድጋፍ ብልሃቶች በአንብቦ የመረዳት ችሎታና በግለመር የማንበብ ችሎታ ላይ ያላቸው ተጽዕኖ፤ በ7ኛ ክፍል መነሻነት" በሚል ርዕስ ለሚካሄድ ምርምር መረጃ ለማግኘት ነው፡፡ የተሰበሰበው መረጃ ለሌላ ዓላማ አይውልም፡፡ ስለዚህ የአንተን/ አንቺ ትክክለኛ ምላሽ የጥናቱን ውጤት ተቀባይነት እንዲኖረው ከፍተኛ እገዛ ያደርጋል፡፡ በመሆኑም የምትመልሰው/ሺው ምላሽ የራስህን/ሺን ሀሳብ በትክክል

የሚያሳዩ እንዲሆኑ ያስፈልጋል፡፡ ጥያቄዎችን በትዕግስት በማንበብ በአስተውሎት እንድትመልስ/ሺ ስጠይቅ ለምታደርግልኝ/ጊልኝ ቀና ትብብር በቅድሚያ ከልብ አመሰግናለሁ፡፡

ማሳሰቢያ፡-

- ✓ የትኛውንም መልስ ብትሰጡ ትክክል ወይም ስህተት አለመሆኑን ከግንዘቤ ውስጥ አስገቡ፡፡
- ✓ ከሌላ ጓደኛ ጋር ተመካክሮ ጥያቄዎቹን መመለስ አይፈቀድም፡፡
- ✓ ለጥያቄዎቹ ምላሽ መነሻ የሚሆነው ከአሁን በፊት (ይህ ምርምር ከመካሄዱ በፊት) የነበራችሁ የማንበብ ልምምድና ተግባር እንጂ ወደፊት ይኖረኛል ብላችሁ የምትገምቱት አይደለም፡፡

መመሪያ፡-

በሰንጠረዡ ውስጥ ለቀረቡት 27 ጥያቄዎች ለእያንዳንዳቸው አምስት አምስት አማራጭ መልሶች ቀርበዋል፡፡ ከአሁን በፊት ያለህን/ሺን የንባብ እውቀትና ልምድ መነሻ በማድረግ ለእያንዳንዱ ጥያቄ (ሀሳብ) አንተን/አንቺን ይገልፀኛል የምትለውን/ይውን አንድ ደረጃ ብቻ ለይተህ/ሺ አመልክት/ቺ፡ አማራጭ መልሶቹ በቁጥር የተሰየሙ ሲሆኑ ቁጥሮቹም የሚከተሉትን የመስማማት ደረጃ ይወክላሉ፡፡

5= በጣም እስማማለሁ

4 = እስማማለሁ

3 = መወሰን ይቸግረኛል

2 = አልስማማም

1 = በጣም አልስማማም

ለእያንዳንዱ ጥያቄ በምትመርጠው/ጪው አማራጭ ትይዩ ይህን “x” ምልክት አድርግ/ጊ፡

ተ.ቁ	ጥያቄ	የስምምነት ደረጃ				
		5	4	3	2	1
1	የማንበብ ጭንቀት ሲሰማኝ፣ ይህን ጭንቀት እንዴት እንደምቀንስ አውቃለሁ::					
2	በማንበብ ጊዜ ጭንቀትን ለመቀነስ በምጠቀምባቸው ብልሃቶች እርካታ ይሰማኛል::					
3	በማንበብ ጊዜ መሰላቸትን ለመቆጣጠር በምጠቀምባቸው ስልቶች እርከታ ይሰማኛል::					
4	የማንበብ ጭንቀት ሲሰማኝ፣ ይህን ችግር ወዲያውኑ እፈታዋለሁ::					
5	በማንበብ ሂደት ውስጥ ማንኛውንም የመሰላቸት ስሜት መፍታት እንደምችል እርግጠኛ ነኝ::					
6	ለማንበብ መሰላቸት ሲሰማኝ፣ በንባብ ሂደቱ ስሜቴን እንዴት እንደማስተካክል አውቃለሁ::					
7	በማንበብ ጊዜ ትኩረቴን እንዴት እንደምጠብቅ አውቃለሁ::					
8	የማንበብ ጭንቀት ሲሰማኝ ጭንቀቱን እንዴት እንደምቋቋም አውቃለሁ::					
9	በማንበብ ጊዜ፣ በንባብ ሂደት ውስጥ የሚያጋጥሙኝን ችግሮች በብቃት መፍታት እችላለሁ::					
10	በማንበብ ጊዜ የንባብ ሂደቱን ውጤታማ ለማድረግ የግል ስሜቴን እንዴት መምራት እንደምችል አውቃለሁ::					
11	በማንበብ ጊዜ፣ የንባብ ግቦቼን ማሳካት እንደምችል እርግጠኛ ነኝ::					
12	በማንበብ ጊዜ፣ ያቀድኳቸው ግቦች ላይ እስክደርስ ድረስ እተጋለሁ::					
13	ወደ ንባብ ስንመጣ፣ ማንተትን ለመከላከል የተለያዩ ስልቶችን እጠቀማለሁ::					
14	በማንበብ ጊዜ ግቦቼን ለማሳካት የሚያጋጥሙኝን ችግሮች ማሸነፍ እንደምችል አምናለሁ::					
15	የማንተት መከላከያ ብልሃቶቼ በማንበብ ጊዜ ትኩረት እንድሰጥ ይረዱኛል ብዬ አምናለሁ::					
16	በንባብ ጊዜ ቀደም ሲል ባቀድኩት የማንበብ እቅድ ላይ ምንም ነገር ጣልቃ እንዲገባ አልፈቅድም::					
17	በማነብበት ጊዜ የንባብ አካባቢው ተስማሚ ካልሆነ ችግሩን ለመፍታት እሞክራለሁ::					
18	በምነብብበት ጊዜ፣ የንባብ ግቦቼን እንዳሳካ እንዲረዱኝ ልዩ ስልቶቼን እጠቀማለሁ::					
19	በማነብበት ጊዜ ፅሁፉ ላይ እንዳተኩር ለማድረግ ልዩ ዘዴዎች አሉኝ.					
20	በማንበብ ጊዜ ትኩረቴን ለመቆጣጠር የምጠቀምባቸው ብልሃቶች ውጤታማ ናቸው ብዬ አስባለሁ::					
21	በማነብበት ጊዜ ጥሩ የንባብ አካባቢን እፈልጋለሁ::					
22	ከማንበብ የመማሪያ መርሃ ግብር ወደኋላ ስቀር የመማር ሂደቱን እንዴት ማፋጠን እንዳለብኝ አውቃለሁ::					
23	በንባብ ወቅት አዲስ ነገር ካላገኘሁ በቀላሉ ትዕግስት አጣለሁ::					
24	ማንበብን ስማር በጣም አስቸጋሪ በሆኑ የመማር ቁሳቁሶች በቀላሉ እበሳጫለሁ::					
25	ጽሑፍ ወደማንበብ ስንመጣ ንባቡን ማዘግየት ይቀናኛል::					
26	ከዚህ በፊት ሳነብ በንባብ ሂደት ውስጥ ብዙውን ጊዜ ግማሽ ላይ ስደርስ አቋርጠው ነበር.					
27	በማነብበት ጊዜ በቀላሉ ትኩረቴ ይከፋፈላል::					

አባሪ ለ2፡-የተማሪዎችን ግለመር የማንበብ ችሎታ መለኪያ መጠይቅ ሲዘጋጅ የባለሙያዎች ግብረመልስ ማጠቃለያ

Summary of Expert Review Feedback on Instrument Adaptation (Self-regulated reading) 2014 E.C

Instrument Relevance and Clarity check sheet

Validation of instrument for measuring grade 7 students' **self-regulated reading ability** in reading Amharic text

Dear expert, this project aims to validate an instrument adapted from an English-as-a-foreign-language (EFL) learners' self-regulatory capacity in English language learning (Tseng, et al., 2017) for measuring Grade 7 students' self-regulated reading ability in Amharic language text. I provided both the original and adapted instruments for your expert review.

The goal is to evaluate the **relevance** (how well the items capture the intended concepts) and **clarity** (how easy the items are to understand) of each item in the adapted instrument compared to the original EFL scale.

The instrument is designed to assess students' self-regulated reading ability in Amharic text through 27 items categorized into four key dimensions. The first ten items (1-10) focus on measuring students' **Emotional Control**, exploring how they manage their emotions while reading. Items 11-16 delve into **Goal Control**, evaluating how students set and achieve their reading objectives. Next, items 17-22 assess **Awareness Control**, examining the students' ability to monitor their comprehension during reading. Finally, items 23-27 target what is likely **boredom control**, aiming to understand how students maintain focus and engagement while reading Amharic text.

I kindly request your objective and constructive feedback on the instrument using the rating scales provided in a separate page. Your expert review will be crucial in refining the instrument for accurately measuring self-regulated reading ability in Amharic for Grade 7 students.

FOR Relevance of the item, please use the following

1= the item is not relevant to measuring self-regulated reading in Amharic
2= the item is somewhat relevant to the measured dimension
3= the item is quite relevant to the measured dimension
4= the item is highly relevant to the measured dimension

For Clarity review, use the following:

1= the item is not clear
2= the item needs major revision
3= the item needs minor revision
4= the item is clear

To indicate your rating for each item presented below, please put a check mark (✔) in the appropriate column and write your corrections on the space provided for this purpose.

Instruction: Dear expert, the items pertaining to measure **grade 7 students' self-regulated reading ability in reading Amharic text** are answered in 4 rating scales (Strongly Agree, Agree, Disagree, and Strongly Disagree). Please read each item carefully in column A and rate for relevance in column B, for clarity in column C and your corrections in column D (if you rate for 1 & 2 for relevance and clarity only).

Column										
S. No	A	B				C				D
	Items	Relevance				Clarity				Expertise Suggestions
		1	2	3	4	1	2	3	4	
1	When I feel stressed about reading Amharic text, I know how to reduce this stress.				✓				✓	
2	I feel satisfied with the strategies I use to reduce the stress during reading Amharic text				✓				✓	
3	I feel satisfied with the techniques I use to eliminate the boredom during reading Amharic text.			✓				✓		Instead of ‘eliminate boredom’, use ‘manage boredom’. Because, ‘Eliminate boredom’ implies a complete removal of boredom, which is unrealistic. ‘Manage boredom’ is a better choice as it suggests students actively control their emotions for continued focus.
4	When I feel stressed about reading Amharic text, I cope with this problem immediately.				✓				✓	
5	During the process of reading Amharic text, I am confident that I can overcome any sense of boredom.				✓				✓	
6	When feeling bored with reading Amharic text, I know how to regulate my mood in order to invigorate the reading process.				✓				✓	
7	When reading Amharic text, I know how to maintain my concentration.				✓				✓	
8	When I feel stressed about reading Amharic text, I know how to handle the stress.				✓				✓	
9	When reading Amharic text, I can effectively solve the problems I encounter during the reading process.				✓				✓	
10	When reading Amharic text, I know how to manage my personal emotions to make the reading efficient.				✓				✓	
11	When reading Amharic text, I believe I can achieve my goals more quickly than expected.				✓		✓			The adapted item might not translate well directly the original statement (‘When leaning English, I believe I can achieve my goals more quickly than expected’). The adapted item seems to focus speed over achievability of goals. I suggest: When reading text, I am confident that I can achieve my reading goals.

12	When reading Amharic text, I persist until I reach the goals that I make for myself.				✓					
13	When it comes to reading Amharic text, I have my special techniques to prevent procrastination.			✓			✓			The adapted item seems less clear whether the student is simply aware of techniques or if they are confident in their ability to control procrastination. I suggest: I employ effective strategies to avoid procrastination and stay on track during reading a text.
14	I believe I can overcome all the difficulties in reading Amharic text and achieve my Amharic reading text goals.			✓			✓			**The item seems have less emphasis about student's belief in their ability to handle unforeseen issues,** key aspect of goal control. I suggest: I believe that I can overcome any challenges faced while reading a text to achieve my goals.
15	When it comes to read Amharic text, I think my methods of controlling procrastination are effective.			✓			✓			The item is a bit unclear whether the focus is on reading Amharic text or controlling procrastination in general. I suggest: I believe my strategies for avoiding procrastination help me stay focused during reading.
16	When I read Amharic text, I do not allow anything to interfere with my already planned reading time.				✓				✓	
17	When I am reading Amharic text and the reading environment becomes unsuitable, I try to sort out the problem.				✓				✓	
18	When reading Amharic text, I have my special techniques to achieve my reading objectives.				✓			✓		The item doesn't explicitly address how students monitoring awareness in their comprehension. I suggest: When reading a text, I employ my special strategies to help me achieve my reading objectives, which show a more awareness use of strategies to achieve reading goal.
19	When reading Amharic text, I have my special techniques to keep my concentration focused.				✓			✓		
20	When reading Amharic text, I think my methods of controlling my concentration are effective.				✓		✓			The item focuses on belief in concentration control methods, but lacks depth on how students monitor their focus and adapt strategies. I suggest: I think that the strategies I use to control my concentration during reading are effective.
21	When I read Amharic text, I look for a good reading environment.				✓				✓	

22	When I am behind my Amharic reading session time, I know how to speed up my reading progress.				✓				✓	
23	Once the novelty of reading Amharic text is gone, I easily become impatient about it.				✓				✓	
24	When I read Amharic text, I am easily upset by the challenge of more difficult materials.				✓				✓	
25	When it comes to reading Amharic text, I tend to procrastinate the reading.				✓				✓	
26	When I read Amharic text in the past, I often gave up half-way during the learning process.				✓				✓	
27	When reading Amharic text, I am easily distracted.				✓				✓	

Overall Impressions from the instrument reviewers:

The adaptation of the self-regulated reading scale for Amharic appears well-done. Here are the strengths and areas for improvement:

Strengths:

- **Context Specificity:** The wording has been appropriately changed from "English learning" to "reading Amharic text," tailoring it to the target language context.
- **Action Verbs:** The statements effectively use action verbs, clearly identifying the behaviors being measured.
- **Consistent Scale:** The 4-point response scale (strongly agree, agree, disagree, strongly disagree) is maintained for ease of use and consistency.

Areas for Improvement:

However, there are suggestions for improvement in specific areas within Emotion Control (item 3), Goal Control (items 11, 13, 14, 15), and Awareness Control (items 18 & 20). Carefully considering these revisions will ensure the instrument's effectiveness in measuring students' self-regulated reading ability in Amharic text. In all the items, it's better to replace "reading Amharic text" with simply "reading" or "reading a text." The context makes it clear that the task involves Amharic text. Using "reading" is more concise and avoids redundancy.

አባሪ ለ3፡- የተማሪዎች ግለመር የማንበብ ችሎታ መለኪያ ተገቢነት

Content Validity index of the Adapted Scale for students' self-regulated reading ability in Amharic language - (2014 E.C)								
No	**ITEMS**	EXPERT 1	EXPERT 2	EXPERT 3	EXPERT 4	Experts in Agreement	I-CVI	Universal agreement (UA)
1	When I feel stressed about reading, I know how to reduce this stress.	1	1	1	1	4	1	1
2	I feel satisfied with the strategies I use to reduce the stress during reading.	1	1	1	1	4	1	1
3	I feel satisfied with the techniques I use to manage boredom during reading.	1	1	1	1	4	1	1
4	When I feel stressed about reading, I cope with this problem immediately.	1	1	1	1	4	1	1
5	During the process of reading, I am confident that I can overcome any sense of boredom.	1	1	1	1	4	1	1
6	When feeling bored with reading, I know how to regulate my mood in order to invigorate the reading process.	1	1	1	1	4	1	1
7	When reading text, I know how to maintain my concentration.	1	1	1	1	4	1	1
8	When I feel stressed about reading, I know how to handle the stress.	1	1	1	1	4	1	1
9	When reading text, I can effectively solve the problems I encounter during the reading process.	1	1	1	1	4	1	1
10	When reading text, I know how to manage my personal emotions to make the reading efficient.	1	1	1	1	4	1	1
11	When reading text, I am confident that I can achieve my reading goals.	1	1	1	1	4	1	1
12	When reading text, I persist until I reach the goals that I make for myself.	1	1	1	1	4	1	1
13	When it comes to reading, I have my special techniques to prevent procrastination.	1	1	1	1	4	1	1
14	I believe that I can overcome any challenges faced while reading to achieve my goals.	1	1	1	1	4	1	1
15	I believe my strategies for avoiding procrastination help me stay focused during reading.	1	1	1	1	4	1	1
16	When I read a text, I do not allow anything to interfere with my already planned reading time.	1	1	1	1	4	1	1

17	When I am reading a text and the reading environment becomes unsuitable, I try to sort out the problem.	1	1	1	1	4	1	1
18	When reading text, I employ my special strategies to help me achieve my reading objectives	1	1	1	1	4	1	1
19	When reading text, I have my special techniques to keep my concentration focused.	1	1	1	1	4	1	1
20	I think that the strategies I use to control my concentration during reading are effective.	1	1	1	1	4	1	1
21	When I read a text, I look for a good reading environment.	1	1	1	1	4	1	1
22	When I am behind my reading session time, I know how to speed up my reading progress.	1	1	1	1	4	1	1
23	Once the novelty of reading text is gone, I easily become impatient about it.	1	1	1	1	4	1	1
24	When I read a text, I am easily upset by the challenge of more difficult materials.	1	1	1	1	4	1	1
25	When it comes to reading text, I tend to procrastinate the reading.	1	1	1	1	4	1	1
26	When I read a text in the past, I often gave up half-way during the reading process.	1	1	1	1	4	1	1
27	When reading a text, I am easily distracted.	1	1	1	1	4	1	1
		TOTAL					**27**	**27**
		AVERAGE					**1**	**1**

አባሪ ሐ፦ አንብቦ የመረዳት ፈተናዎቹን የይዘት ተገቢነት ለመገምገም ለባለሙያዎች የቀረበ ቅጽ እና የሰጡት ምላሽ

አባሪ ሐ1፦ አንብቦ የመረዳት ፈተናዎቹን የይዘት ተገቢነት ለመገምገም ለባለሙያዎች የቀረበ ማመሳከሪያ ቅጽ

የዚህ ግምገማ ዋና ዓላማ "የድጋፍ ብልሃቶች በአማርኛ አንብቦ የመረዳት ችሎታና ግለመር ማንበብ ችሎታ ላይ ያላቸው ተፅዕኖ በ7ኛ ክፍል መነሻነት" በሚል ለሚካሄድ ምርምር ለ7ኛ ክፍል ተማሪዎች የተዘጋጁ የአንብቦ መረዳት ፈተናዎችን ተገቢነት አስመልክቶ መረጃ ለማግኘት ነው፡፡ ሲገመግሙም ቀጥሎ በቀረቡት 13 መስፈርቶች አማካይነት ሲሆን የርስዎ ትክክለኛ ግምገማ የጥናቱ ውጤት ተቀባይነት እንዲኖረው ከፍተኛ እገዛ ያደርጋል፡፡ ፈተናዎችን በመስፈርቱ መሰረት እንዲገመግሙልኝ ስል በአክብሮት እጠይቃለሁ፤ ለትብብርዎትም አመሰግናለሁ፡፡ አማራጭ መልሶቹም 4= በጣም ከፍተኛ፣ 3 = ከፍተኛ፣ 2 = መካከለኛ፣ 1 = ዝቅተኛ በሚል ተወክለዋል፡፡ ምላሽዎትንም "x" ምልክት በማድረግ በጥያቄዎቹ ፊትለፊት በቅድመና በድህረፈተና ለይተው ያስቀምጡ፡፡ ቅድመፈተና በፈተና 1፣ ድህረፈተና ደግሞ በፈተና 2 ተወክለዋል፡፡

ምንጭ፦ ከHughes (2003: 142-143)፣ Brown (1996: 50-51) ተሻሽሎ የተወሰደ

ተ.ቁ	መገምገሚያ ነጥብ	የፈተና መለያ ኮድ	መለኪያ 4	3	2	1
1	ፈተናዎቹ ከአድሎ (በፆታ፣ በአካል ጉዳት፣ በሃይማኖት፣ ወዘተ) የፀዱ ናቸው?	ፈተና 1				
		ፈተና 2				
2	የፈተናዎቹ ትዕዛዞች ለተማሪዎች ግልፅ ናቸው?	ፈተና 1				
		ፈተና 2				
3	ፈተናዎቹ የተማሪዎቹን የቋንቋ አጠቃቀም የሚመጥኑ ናቸው?	ፈተና 1				
		ፈተና 2				
4	ፈተናዎቹ የተለያዩ አንብቦ መረዳት ንዑሳን ክሂሎችን ይወክላሉ?	ፈተና 1				
		ፈተና 2				
5	ፈተናዎቹ ምንባቦቹን መሰረት አድርገው ሊመለሱ ይችላሉ?	ፈተና 1				
		ፈተና 2				
6	ፈተናዎቹ ከምንባቦቹ ይዘቶች ጋር ዝምድና አላቸው?	ፈተና 1				
		ፈተና 2				
7	ፈተናዎቹ አንብቦ የመረዳት ችሎታን ብቻ ይለካሉ?	ፈተና 1				
		ፈተና 2				
8	ፈተናዎቹ አሻሚ አገላለፆች የሉባቸው ?	ፈተና 1				
		ፈተና 2				
9	ፈተናዎቹ አላስፈላጊ የመልስ ፍንጭ ከመስጠት የራቁ ናቸው?	ፈተና 1				
		ፈተና 2				
10	ፈተናዎቹ ለእያንዳንዱ ጥያቄ አንድ ትክክለኛ መልስ ብቻ አላቸው?	ፈተና 1				
		ፈተና 2				
11	በፈተናዎቹ ውስጥ ላሉ ጥያቄዎች የቀረቡ አሳሳች አማራጮች ተገቢ ናቸው?	ፈተና 1				
		ፈተና 2				
12	የፈተናዎቹ ጥያቄዎች አቀራረብ ከቀላል ወደ ከባድ አደረጃጀታትን የተከተሉ ናቸው?	ፈተና 1				
		ፈተና 2				
13	ፈተናዎቹ ቀላል፣ መካከለኛና ከባድ ጥያቄዎችን አካተዋል?	ፈተና 1				
		ፈተና 2				

ተጨማሪ ወይም የተለየ ሀሳብ ካለ

____

____

አባሪ ሐ2፦ ስለአንብቦ መረዳት ፈተናዎቹ የይዘት ተገቢነት የባለሙያዎች ምላሽ

የፈተናው ዓይነት	የገምጋሚ መለያ	የማመሳከሪያ ጥያቄዎች መለያና ምላሾች												
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
ቅድመ ፈተና	1	4	3	4	4	4	4	4	3	1	4	4	4	4
	2	4	3	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4
	3	4	3	4	4	4	4	4	3	3	4	4	3	4
	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	3	4
ድህረ ፈተና	1	4	4	4	4	4	4	4	2	4	4	4	4	4
	2	4	2	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
	3	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4

አባሪ መ፡- በድጋፍ ብልሀቶች ለምታስተምረው መምህርትና ለሙከራ ቡድኑ የተዘጋጀ ማሰልጠኛ ፅሁፍ

አባሪ መ1፡- በድጋፍ ብልሀቶች ለምታስተምረው መምህርት የተዘጋጀ ማሰልጠኛ ፅሁፍ

ክፍል እንድ፡- መግቢያ

የዚህ ጥናት ዋና ዓላማ የድጋፍ ብልሃቶች በተማሪዎች አንብቦ የመረዳት ችሎታና ራስመር የማንበብ ችሎታ ላይ ያላቸውን ተጽዕኖ መፈተሽ ነው፡፡ ጥናቱ ከፊል ፍትነታዊ በመሆኑ የሙከራ ቡድን ሆኖ ለሚመረጠው ክፍል የድጋፍ ብልሀቶችን መሰረት በማድረግ ትምህርቱ ይካሄዳል፡፡ ለዚህ ተግባር ደግሞ በቅድሚያ ለሚያስተምረው መምህር ስልጠና ይሰጣል፡፡ ስልጠናውም የማሰልጠኛ ጥራዝ በማዘጋጀት ይከናወናል፡፡

የስልጠናውም ዋና ዓላማ የድጋፍ ብልሀቶችን ምንነት፣ ባህሪያት፣ የአተገባበር ሁኔታ በተመለከተ ግልፅና የጠራ ሀሳብ በማስጨበጥ መምህሩ/ሯ በክፍል ውስጥ የሚያስተምርበትን/ የምታስተምርበትን ክህሎት መፍጠር ነው፡፡

በመሆኑም በስልጠናው ለመሳተፍ ፍቃደኛ በመሆነዎ ስልጠናውን በንቃት በመከታተል ተጠኝ ቡድኑን በታለመው የማስተማሪያ ብልሀት ለማስተማር የሚያስችለዎትን ክህሎት ለማግኘት እንዲበረቱልኝ ስጠይቅ ለሚያደርጉልኝ ቀና ትብብር በቅድሚያ ከልብ አመሰግናለሁ፡፡

ክፍል ሁለት

የስልጠናው ዓላማ፤ ከዚህ ስልጠና በኋላ መምህሩ/ሯ

- የድጋፍ ብልሃቶች ምንነትን ያብራራሉ፤
- የድጋፍ ብልሃቶች ጠቀሜታን ይገልፃሉ፤
- የድጋፍ ባህሪያትን ይገልፃሉ፤
- የድጋፍ ተግባራትን ይዘረዝራሉ፤
- በድጋፍ የተደረገ የማንበብ ተሞክሮ ማሕቀፍ ምንነትና አተገባበር ያስረዳሉ፤
- የድጋፍ ብልሃቶች የክፍል ውስጥ አተገባበርን ከአንብቦ መረዳት ትምህርት አቀራረብ ደረጃዎች አንፃር ይገልጻሉ፤
- የድጋፍ ብልሃቶች የአተገባበር መመሪያዎችን ተከትለው በክፍል ውስጥ ይተገብራሉ፤

2.1. የድጋፍ ብልሀቶች ምንነት

የድጋፍ ብልሀቶች ማለት አንድ ተማሪ ችግርን ለመፍታት፣ አንድን ግብ ለማሳካት በሚያደርገው ጥረት ከራሱ እውቀት/ ክሂል በተሻለ ለመፈፀም የሚያስችለው መሳሪያ ናቸው:: ይህ ማለት መምህር፣ የበለጠ እውቀቱ ያለው ሰው፣ እኩያ ወይም ብቃት ያለው ሌላ ሰው አንድን ተማሪ ከነባራዊ ችሎታ በተሻለ እንዲያከናውን የሚረዳውን ውጤታማ ድጋፍ የሚገልጽ ነው:: ድጋፉም በትክክል ከተሰጠ እንደ አሳሪ ሳይሆን እንደ አስቻይ ሁኔታ ተደርጎ ይወሰዳል፡፡ የድጋፍ ንድፈ ሀሳብ የመጨረሻ ግብ ግለመር ተማሪን ማፍራት ነው:: ይህ የሚከናወነው ተማሪው የበለጠ ነፃነትና እውቀት ማግኘት ሲጀምር ድጋፉን በማደብዘዝ ወይም በመምህሩ የሚሰጠውን ቁጥጥርና ድጋፍ በመተው ነው:: ይህንን ለማሳካት መምህሩ ለተማሪው ጥያቄዎችንና ችግሮችን እንዲፈታና የጋራ እንቅስቃሴውን እንዲያስተካክል መፍቀድ አለበት፤ ተማሪው ውጤታማ የችግር አፈታት ማስተዳደር በማይችልበት ጊዜ ብቻ ጣልቃ ይገባል፡፡ ስለሆነም ስኬታማ ድጋፍ በየእለቱ ጥቅል የሆኑ ብልሃቶችን በመተግበር ላይ የተንጠለጠለ ብቻ ሳይሆን መምህራን ተማሪዎቻቸውን እንዴት አቅደው መደገፍ እንዳለባቸውና ዝርዝር ሁኔታዎችን እንዴት እንደሚያስኬዱ የሚያስፈልግ ድጋፍ

ነው። የድጋፍ ብልሀቶች ዋና ተግባር የተማሪዎችን የመማር ሂደት ማሻሻል ነው። ይህ ድጋፍ የሚያስፈልገው ለተማሪዎች የክህሎት ሽግግር ለማድረግና ተማሪዎች በራስ መተማመናቸውን ከፍ በማድረግ ራሳቸውን ችለው መስራት እንዲችሉ ነው።

2.2. የድጋፍ ባህሪያት

ተማሪዎችን የመማር ትኩረትና ተነሳሽነት ለማስቀጠል የሚዘጋጁ የንባብ ተግባራት አስደሳችና አዕምሮን ያዝ የሚያደርጉ መሆን አለባቸው፤ ከዚህ አንፃር ስድስት ጠቃሚ ስነ-ትምህርታዊ የድጋፍ አሰጣጥ ባህሪያት አሉ፡-

1. ቀጣይነት- ከማሻሻያ ጋር የተዛመዱ ተግባራትን መደጋገምንና እርስ በእርሱ መገናኘታቸውን ያረጋግጣል።
2. አውዳዊ ድጋፍ- ድጋፍና ከስጋት ነፃ አካባቢን በማመቻቸት ተማሪዎች እንዲመራመሩ የሚያበረታታ መሆኑን ያመለክታል።
3. እርስ በእርስ ተያያዥነት ያለው ግንኙነት- የድጋፍ አሰጣጥ ሁኔታውን የሚያሳልጥ የጋራ መስተጋብርና መልካም ግንኙነት መፍጠር ነው።
4. ሁኔታዊ ድጋፍ- የድጋፍ አሰጣጥ ሁኔታው በተማሪዎች ድርጊት ላይ ተመስርቶ ማስተካከያ ማድረግን ያሳያል፤ የሚደረጉ ድጋፎችና ውይይቶችም እርስ በርሳቸው የሚመጋገቡና የሚገነባቡ መሆን አለባቸው።
5. ማስተላለፍ/መውሰድ- የተማሪዎች ክህሎትና በራስ መተማመን ሲጨምር የመማር ተግባራትን የመስራት ሚናቸው ይጨምራል።
6. ፍሰት- ክህሎትና ተግዳሮቶች የተመጣጠኑ ሲሆን ነው፤ በዚህም ተማሪዎች በመማር ላይ ትኩረት በማድረግ አንዱ ከሌላው ጋር ተግባብቶ መስራት አለበት።

ከላይ የተዘረዘሩት የድጋፍ ባህሪያት እርስ በርስ የሚጣጣሙ፣ የሚተጋገዙና መስተጋብራዊ ናቸው።

2.3. የድጋፍ ብልሀቶች ጠቀሜታ

- ✓ የተማሪዎችን መማር ያሻሽላሉ፤
- ✓ ደጋፊ ትምህርታዊ አውድን ይፈጥራሉ፤
- ✓ የመስራት ተነሳሽነትና እምነትን ያጎለብታሉ፤
- ✓ ተማሪዎች ራሳቸውን ችለው እንዲማሩና አዳዲስ ክሂሎችንም ያዳብራሉ፤
- ✓ ተማሪዎች በአንድ ምንባብ ውስጥ የቀረበን ሀሳብ ብቻ ሳይሆን ከምንባቡ በስተጀርባ ያለውን መልእክትም መረዳት ያስችላሉ፤
- ✓ መረጃዎችን ሳይንሳዊ በሆነ መንገድ ለመመዝገብ፣ ለማደራጀትና ለመተንተን ያስችላሉ፤
- ✓ መረጃዎቹ ላይ ለመወያየትና ድምዳሜ ላይ ለመድረስ ያስችላሉ፤
- ✓ ለመማር ሃላፊነት እንዲወስዱና የበለጠ ተነሳሽነት እንዲኖራቸው ያደርጋሉ፤
- ✓ ሁሉንም ተማሪዎች በየደረጃቸው ለማስተማር ያስችላሉ፤
- ✓ ስኬታማ እንዲሆኑና ግለመር አንባቢ እንዲሆኑ ያስችላሉ፤

2.4. የድጋፍ ተግባራት

ለውጤታማ የመማር ማስተማር ሂደት የሚያገለግሉ ስድስት የድጋፍ ተግባራት አሉ፡፡

1. ምልመላ፡- ተማሪዎች በንባብ ተግባራት ላይ ፍላጎት እንዲያድርባቸውና ትኩረት እንዲሰጡ ማስቻል ነው፡፡
2. የነፃነት ደረጃውን መመጠን፡- በንባብ ክሂል ትምህርት ወቅት ተማሪዎች ሊፈፅሟቸው የማይችሉትን ተግባራት መለየትና የተማሪዎችን የመስራት ደረጃ በሚመጥን መልክ ማደራጀት ማለት ነው፡፡
3. አቅጣጫ መስጠት፡- ተማሪዎች በተሰጣቸው ስራ ላይ ትኩረት በማድረግና በማነቃቃት ለበለጠ ተግባር/ ላሉበት ስራ ሀላፊነትን ለመውሰድ ዝግጁ ማድረግ ነው፡፡
4. ወሳኝ ባህሪያትን ማመልከት፡- በተግባሩ አግባብነት ባላቸው የተወሰኑ ባህሪያት ላይ አፅንኦት ይሰጣል፡፡ ይህ አፅንኦት በተማሪው ውጤትና በትክክለኛ ውጤት መካከል ባለው አለመጣጣም ዙሪያ ትኩረት ያደርጋል፡፡ በዚህ ጊዜ የመምህሩ ተግባር አለመጣጣሞችን ትርጎም መስጠት ነው፡፡
5. ፍርሃትን መቆጣጠር፡- ተማሪዎችን በመደገፍ ችግራቸውን ስጋት በሌለበት ሁኔታ እንዲፈቱ ማስቻል ነው፡፡ ተማሪዎች ከመምህራን የሚያገኙት ድጋፍ ክህሎታቸውን እንዲያጎለብቱ የሚረዳ ቢሆንም ተማሪዎቹ ለአንብቦ የመረዳት ጥያቄዎች መልስ ለማግኘት በመምህራን ላይ መመስረት የለባቸውም፡፡
6. ማሳየት፡- ለአንድ ስራ መፍትሄ ሀሳብ በማስቀመጥ ተማሪዎች ይህን ከተመለከቱ በኂላ እጅግ ተገቢ በሆነ ሁኔታ ላይ በተመሳሳይ መንገድ እንዴት ችግሮቹን መፍታት ይችላሉ የሚለውን ያሳያል፡፡

በድጋፍ የተደረገ የማንበብ ተሞክሮ ማሕቀፍ (Scaffolded Reading Experience - SRE) ተግባራት

ይህ ማህቀፍ በዚህ ጥናት ውስጥ ለሚደረገው የክፍል ውስጥ የማስተማር ሂደት አገልግሎት ይሰጣል፡፡ በድጋፍ የተደረገ የማንበብ ተሞክሮ ማሕቀፍ የተዘጋጀው በ(ግሬቭስ እና ግሬቭስ፣ 2003፤ ግሬቭስ እና ፊትዝጀራልድ፣ 2003) ሲሆን የእንግሊዝኛ ቋንቋ ተማሪዎች አንብቦ የመረዳት ችሎታቸውን ለማሻሻል የሚረዱ ተግባራትና ክሂሎችን ያካተተ ነው፡፡ ይህ የማንበብ ተሞክሮ በሁለት ዋና ዋና ደረጃዎች ይከፈላል፤ አንደኛው ደረጃ ማቀድ ሲሆን ሶስት አስፈላጊ ጉዳዩችን ማለትም ተማሪዎችን፣ የንባብ ምርጫንና የንባብ ዓላማን ከግምት ውስጥ ያስገባል፡፡ በሌላ አገላለፅ በእነዚህ በሶስቱ ምክንያቶች ላይ በመመርኮዝ የመምህሩ እቅድ ሁልጊዜ ይለዋወጣል፡፡ መምህራን የተማሪዎችን ፍላጎት፣ ስጋት፣ የመስራት አቅም፣ ጥንካሬ፣ ድክመት፣ ዳራዊ እውቀት በአጠቃላይ በአንብቦ መረዳት ችሎታቸው ላይ አዎንታዊም ሆነ አሉታዊ ተፅዕኖ ሊያሳድሩ የሚችሉትን ሁሉ ከግምት ውስጥ ያስገባሉ (ግሬቭስ እና ግሬቭስ፣ 1998)፡፡

ሁለተኛው ደግሞ የትግበራ ደረጃ ነው፤ ይህም በዕቅዱ ላይ የሚመረኮዝና አንብቦ መረዳትን በሶስት ዋና ዋና ክፍሎች ለያይቶ የሚመለከት ነው፡፡ እያንዳንዱ ክፍል መምህራን በተማሪዎቻቸው ፍላጎት መሠረት ሊመርጧቸው የሚችሏቸውን በርካታ ተግባራትን አካቷል፡፡ እያንዳንዱ ክፍል የራሱን ዓላማ ለማሳካት በውስጡ የተለያዩ ተግባራትን አካቶ ይይዛል፡፡ የቅድመ ንባብ ተግባራት ተማሪውን ወደ ዋናው የንባብ ጭብጥ እንዲገባ እንደ ማቅረቢያ መሳሪያ ሆነው ያገለግላሉ፡፡ በተጨማሪም የተማሪዎችን ዳራዊ ዕውቀት በማነቃቃት ከበድ ያሉ የማንበብ ሂደቶች ውስጥ በቀላሉ እንዲያልፉ ሁኔታዎችን ያመቻቻሉ፡፡ **የቅድመ ንባብ** ተግባር የተማሪዎችን ዳራዊ እውቀት ማንቃትን ወይም መገንባትን፣ ጽሑፍ-ተኮር ዕውቀት መገንባትን፣ ጽሁፉን ከተማሪዎች ህይወት ጋር ማዛመድን፣ የቅድመ-ቃላት ትምህርትን፣ ቅድመ-ጽንሰ-

ሀሳቦች ትምህርትን፣ ቅድመ-ጥያቄን፣ ቅድመ ግምቶችንና አቅጣጫ መጠቆምን፣ በቅደም ተከተል ማስቀመጥን፣ የአንባቢ ጥያቄዎችንና የንባቡን ይዘት በግምት መናገርን ያካትታሉ። **በንባብ ሂደት** ደግሞ እንደ ዝምታ ንባብ፣ ለተማሪዎች ማንበብ፣ ፅሁፉን ሌላ ቅርፅ ማስያዝ፣ ሞዴል ንባብን መጠቀም፣ ደግሞ ደጋግሞ በጥልቀት ማንበብን፣ ግርፍ ንባብ፣ ለፅሁፉ ማጠቃለያ ሀሳብ መስጠትንና የጂ-ግሳው ንባብ ስልት መጠቀምን ያካትታል። **የድህረ ንባብ** ተግባራት ተማሪዎች በጥልቀት ለማሰላሰል ወይም ለማሰብ የማስታወስ ዕድሎችን ይሰጣሉ። ድህረ-ንባብ ተግባራት ውይይትን፣ በጉዳዩች መካከል ያለን ግንኙነት መገንባትን፣ እንደገና ማስተማርን፣ የንባቡ ታሪክን ተላብሶ መተወን፣ የታሪክ ጭብጥ ማውጣትን እንዲሁም በርዕሰ ጉዳዩ ላይ የሞቀ ክርክር ማካሄድን ያካትታሉ(ጊቦንስ፣ 2002)።

እዚህ ላይ መረዳት የሚያስፈልገው ዋና ጉዳይ ከላይ የተጠቀሱት ልዩ ልዩ ተግባራት የግድ ጥቅም ላይ የሚውሉት ለተዘረዘሩባቸው ለቅድመ-ንባብ፣ በማንበብ-ሂደትና በድህረ-ንባብ ደረጃዎች ላይ ብቻ የተገደቡ ሳይሆን መምህራን በተማሪዎች ላይ በሚኖራቸው ግምገማ፣ ሁኔታና የንባብ ምርጫ መሠረት በማንኛውም ደረጃ ላይ ሊያገለግሉ ይችላሉ። በንባብ ትምህርት ተማሪዎችን ስለንባቡ ዓላማ በቅጡ እንዲረዱ በቂ ማብራሪያ መስጠት እጅግ አስፈላጊ ነው። ተማሪዎችም የተሰጣቸውን ንባብ በተመለከተ ስለምንባቡ ዓላማና ከምንባቡ ምን ዓይነት መረጃ ሊያገኙ እንደሚችሉ እራሳቸውን መጠየቅ ይገባቸዋል። ድጋፍ በተደረገ የንባብ ተሞክሮን በመጠቀም፣ የንባብ ትምህርት ተግባራት የተማሪዎችን የተለያየ የመማር ደረጃ ከግምት ውስጥ በማስገባት ይዘጋጃሉ፤ ይህም ከተለያዩ ተማሪዎች አንብቦ መረዳት ችሎታዎች ጋር የሚጣጣሙ ተግባራትን ማዘጋጀት አስፈላጊ ነው። SRE ይበልጥ ከሁኔታዎች አንጻር በመለዋወጥ መጠቀም የሚቻልና ለመምህራንና ለተማሪዎች የሰፋ የተግባር አማራጭን የሚሰጥ ማሕቀፍ ነው።

2.5. በክፍል ውስጥ ለማስተማር ተግባራዊ የሚደረጉ የድጋፍ ብልሀቶች

1. ሰርቶ ማሳያንና እየተገበሩ ማሰብ ዘዴ

እየተገበሩ ማሰብ ዘዴ የትምህርታዊ አቀራረብ ሲሆን መምህሩ አንብቦ የመረዳት ብልሃቶችን ለተማሪዎች በሰርቶ ማሳያ በማብራራት ዝርዝር ትስስሮችን፣ ትንበያዎችን፣ ድምዳሜዎችን ወዘተ በመስራት ያሳያል። ስለዚህ በማስተማር ሂደት ውጤታማ የሆኑት የድጋፍ ብልሀቶች ማለትም የመምህሩ ንግግርና ድርጊት ለተማሪዎች አንብቦ የመረዳት ክሂልን ለማዳበር ያስችላሉ። ሰርቶ ማሳያና እየተገበሩ ማሰብ ዘዴዎች ተማሪዎችን የሚስቡና በክፍል ውስጥ ያለውን መስተጋብር የሚያበረታቱ ናቸው። እየተገበሩ የማሰብ ብልሃቶችን መጠቀም ተማሪዎች ከንባብ ተግባሩ በፊት፣ ወቅትና በኋላ መረዳታቸውን የሚያሻሽሉ የተለያዩ ዘዴዎችን እንዲያገኙ ይረዳቸዋል፤ እንዲሁም ችግሮችን ለመፍታት ያግዛቸዋል።

2. ዳራዊ እውቀት

ተማሪዎች የተለያዩ ጽሑፎችን በሚያነቡበት ጊዜ፣ ስለአበቡት ነገር እውቅና ለመስጠትና ከዳራዊ እውቀታቸው (prior knowledge) ጋር ለማስማማት የዳራዊ ዕውቀታቸውን መጠቀም ይኖርባቸዋል። ዳራዊ ዕውቀት የመማር መሠረት ነው፤ ምክንያቱም የተማሪዎችን መማር የሚያመቻችና የፅሁፉን አዕምሮታዊ ጫና (cognitive load) በመቀነስ ታላሚውን ቋንቋ መማር እንዲችሉ ይረዳል። ዳራዊ እውቀትን መጠቀም በተለያዩ መንገዶች ሊከናወን ይችላል፤ ማለትም እይታን መጠቀም፣ ባህላዊና ግለሰባዊ ግንኙነት መፍጠር፣ ተማሪዎች እንዲገምቱ መጠየቅ ወዘተ…

3. ጥያቄ መጠየቅ

ይህ ሲባል በራስ የሚመነጭ ጥያቄ ወይም ከጽሑፍ፣ ከርዕሰ-ጉዳዩ ወይም ከእውቀት ይዞታ ጋር በተያያዘ በተማሪው የሚነሳና የሚቀርብ ጥያቄ ነው። ተማሪዎች በንባብ ጊዜ የሚፈጥሯቸው ጥያቄዎች አንብቦ የመረዳት ክሂልን ለማሻሻል ውጤታማ እንደሆኑ ተረጋግጧል። ሆኖም ተማሪዎች በንባብ ጊዜ የራሳቸውን

ጥያቄዎች እንዲያመነጩ መንገር ብቻ በቂ ስላልሆነ፤ በጽሑፉ ላይ የራሳቸውን ጥያቄዎች በማመንጨት ጽሑፎችን መረዳትና ማስታወስ ላይ በጎ ተጽዕኖ የሚያሳድሩ የራሳቸውን ጥያቄዎች እንዴት ማመንጨት እንደሚችሉ ማሠልጠን አስፈላጊ ነው።

4. ዝምድና መፍጠር

ተማሪዎች የሚያነቡትን ፅሁፍ ከህይወታቸው ጋር ለማዛመድ ይረዳል፤ ይህ የዕለቱን ትምህርት ከቀድሞው ጋር የማስተሳሰር ሂደት የተማሪዎችን አንብቦ የመረዳት ክሂል ለማዳበር ጉልህ ሚና ይጫወታል (Chi, 2007)። ይህ የግንኙነት ግንባታ በብዙ መንገዶች ይከናወናል፤ ይኸውም በተወሰኑ ሁኔታዎች ውስጥ የራሳቸውን ተሞክሮ እንዲያገናኙ ተማሪዎችን በማበረታታት ወይም ከሌላ የተለየ ርዕሰ ጉዳይ ከተማሩት ትምህርት ጋር እንዲያያይዙ በማድረግ ማሳካት ይቻላል። ስለሆነም ተማሪዎች መገንዘብ ያለባቸው ያነበቡትን ቃላት ብቻ ሳይሆን በሌሎች ሰዎች የተፃፉ ስሜቶች ነፀብራቅ መሆናቸውን እንዲገነዘቡ በማድረግ ከሚያነቡት ተጠቃሚ እንደሚሆኑና መማር እንደሚችሉ በማሰብ ነው።

5. ምናባዊ ምስልን መጠቀም

ምናባዊ ምስል መፍጠር እንደ ብልሃት የሚገለፅ ሆኖ ተማሪዎች በሚያነቡበት ጊዜ የምናብ ምስሎችን በመፍጠር ላይ የተመሰረተ ብልሃት ነው (ሽርመር እና ሜጋፍ፣ 2005)። ይህም አንባቢዎች በሚያነቡት ንባብ ላይ ምስልን እንዲገነቡ የሚጠይቅ ወይም አካባቢን የመረዳት ውክልና እንዲፈጥሩ መጠየቅን ያካትታል። ምናባዊ ምስልን በቅድመ ንባብ፣ በንባብ ጊዜ፣ በድህረ ንባብ መጠቀም የተማሪዎችን አንብቦ የመረዳት ችሎታ ያሻሻላል።

ምናባዊ ምስል ለመፍጠር ሦስት ተግባሮች አሉት፤ እነሱም፦ ግንዛቤን ማፋጠን፣ መረጃን መያዝና በንባብ ጊዜ መረጃን መቆጣጠር ናቸው። ምስላው አንጻራዊ በሆነ መንገድ ሲታይ አንብቦ መረዳትን በቀላሉ ለማስተማር ያስችላል። ይህ ስልት ጥቅም ላይ ሲውል በነጠላ ዓረፍተነገሮች በመጀመር ወደረጃጅም ዓረፍተነገሮችና ወደአጭር አንቀፅ መሄድ ይገባል። መጀመሪያ ተማሪዎች ዓረፍተነገሮችን ወይም አንቀፆችን እንዲያነቡ በማድረግ በመቀጠል ያነበቡትን በአዕምሯቸው ስዕል እንዲቀርፁ በመጠየቅ መተግበር ያስፈልጋል። በአዕምሯቸው ስዕል መቅረጽ ካልቻሉ ወይም የቀረፀው ስዕል ያልተሟላና ትክክል ካልሆነ ጽሑፉን እንደገና እንዲያነቡት መደገፍ ይገባል።

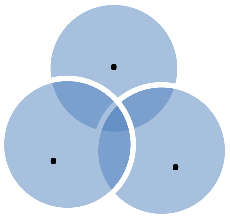
6. ስዕላዊ የሀሳብ ማደራጃዎች

ስዕላዊ የሀሳብ ማደራጃዎች ተማሪዎች ተፈላጊ እውቀትንና ክሂልን ለመጨበጥ የሚጠቀሙባቸው የመማሪያ መሳሪያዎች ናቸው። እነዚህ ስዕላዊ ማደራጃዎች ተማሪዎች ለመተንበይ፣ ሃሳባቸውንና መረጃዎቻቸውን ለማደራጀት፣ መረጃን ለማስታወስ፣ እውቀታቸውን ለማስፋት እንዲችሉና የዳራዊ እውቀታቸውን ከትምህርት ይዘቱ ውስጥ ካለው መረጃ ጋር በማነፃፀር የሚያነቡትን ጽሑፍ በአግባቡ እንዲረዱ ይጠቅሟቸዋል። በዚህ ረገድ በርካታ ስዕላዊ የሀሳብ ማደራጃዎች ለምሳሌ ተዋረዳዊ፣ ጽንስ-ሀሳባዊ፣ ቅደም-ተከተላዊ፣ ግምገማዊ፣ ተዛምዷዊ እና ኡደታዊ ወዘተ. አሉ። ሌላው በዚህ ስር የ K-W-L ስልትን መጥቀስ ይቻላል። የ K-W-L (አ-እ-ተ) ስልት ምን አውቃለሁ (what I know)፣ ምን መማር እፈልጋለሁ (what I want to learn)፣ ምን ተምሬያለሁ (what I did learn) ለሚሉት ጥያቄዎች መልስ ለማግኘት የሚረዳ ስልት ነው። ይህ የልዕለ አእምሯዊ ስልት የሚጀምረው ተማሪዎች ምን አውቃለሁ በሚለው ውይይት በማካሄድና መረጃዎችን በመዘርዘር ነው። በመሆኑም ተማሪዎች ምን ማድረግ እንደሚፈልጉ ለመወሰንና ለመተንበይ ይበረታታሉ።

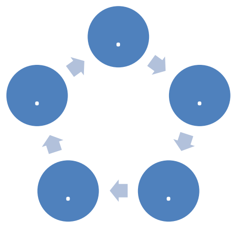
ስእላዊ የሀሳብ ማደራጃዎች በየትኛውም የንባብ ደረጃዎች ማለትም በቅድመ ንባብ፣ በንባብ ጊዜና በድህረ ንባብ ጥቅም ላይ ሊውሉ ይችላሉ፡፡ ጊል-ጋርሲያ እና ቢሌጋስ (2003) በጥናት ግኝታቸው ተማሪዎች ንባብ በሚማሩበት ጊዜ ስዕላዊ ንድፎችን መጠቀም ርዕሱን ለማስታወስና በተሻለ ለመረዳት እንደአስደሳችና ጠቃሚ አድርገው እንዳገኙት ጠቁመዋል፡፡ በተጨማሪም እነዚህን ስዕላዊ ንድፎች ተማሪዎች ሲጠቀሙባቸው የበለጠ የማንበብና የመማር ተነሳሽነታቸው ይጨምራል፡፡ እንደግራፍ፣ ሰንጠረዥና መሰል ነገሮችን ተጠቅሞ በተማሪዎች ትውስታ ውስጥ የመረጃና እውቀት ትስስር እንዲፈጠር በማድረግ እውቀቶችን፣ ክሂሎችንና ፅንሰ ሀሳቦችን ማዳበር ይችላል፡፡

ስዕላዊ የሀሳብ ማደራጃዎች የተለያዩ እንደሆኑ ከፍ ሲል ለመግለፅ ተሞክሯል፤ለምሳሌ ያህል በሚከተለው መልኩ የተወሰኑትን እንመለከታለን

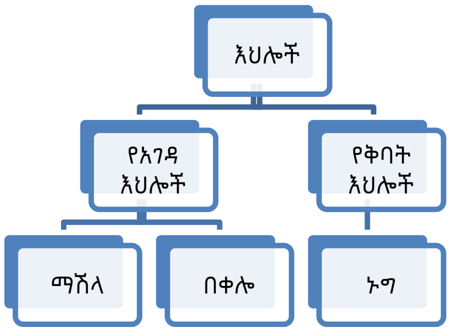
1.በሁኔታዎች መካከል ያለን ዝምድና ለማመልከት



2. ኡደታዊ የሆነ ክስተት/ ሁኔታ ለመግለፅ



3. ተዋረዳዊ የሆኑ ሀሳቦችን ለማመልከት



4. ዋናና ዝርዝሮችን ለማሳየት

የድጋፍ ብልሀቶች የክፍል ውስጥ የአተገባበር ሂደቶች

በክፍል ውስጥ ለማስተማር ተግባር ላይ የሚውለው በድጋፍ የተደረገ የማንበብ ተሞክሮ ማሕቀፍ ሲሆን ይህም በሁለት ዋና ዋና ደረጃዎች ይከፈላል፤

1. ማቀድ፡- ሶስት አስፈላጊ ጉዳዩችን ማለትም ተማሪዎችን፣ የንባብ ምርጫንና የንባብ ዓላማን ከግምት ውስጥ ያስገባል፡፡ በሌላ አገላለፅ በእነዚህ በሶስቱ ምክንያቶች ላይ በመመርኮዝ የመምህሩ እቅድ ሁልጊዜ ይለዋወጣል፡፡ መምህራን የተማሪዎችን ፍላጎት፣ ስጋት፣ የመስራት አቅም፣ ጥንካሬ፣ ድክመት፣ ዳራዊ

እውቀት በአጠቃላይ በአንብቦ መረዳት ችሎታቸው ላይ አዎንታዊም ሆነ አሉታዊ ተፅዕኖ ሊያሳድሩ የሚችሉትን ሁሉ ከግምት ውስጥ ያስገባሉ (ግሬቭስ እና ግሬቭስ፣ 1996)፡፡

2. ትግበራ፡- ይህም በዕቅዱ ላይ የሚመረኮዝና አንብቦ መረዳትን በሶስት ዋና ዋና ክፍሎች ለያይቶ የሚመለከት ነው፡፡ እያንዳንዱ ክፍል መምህራን በተማሪዎቻቸው ፍላጎት መሠረት ሊመርጧቸው የሚችሏቸውን በርካታ ተግባራትን አቅፏል፡፡ እያንዳንዱ ክፍል የራሱን ዓላማ ለማሳካት ደግሞ በውስጡ የተለያዩ ተግባራትን ያካተተ ሲሆን ተግባሮቹም **የመምህሩንና የተማሪውን ሚና** ያማከሉ ናቸው፡፡

የቅድመንባብ ተግባራት

ተማሪውን ወደ ዋናው የንባብ ጭብጥ እንዲገባ እንደ ማቅረቢያ መሳሪያ ሆነው ያገለግላሉ፡፡ የተማሪዎችን ዳራዊ ዕውቀት በማነቃቃት ከበድ ያሉ የማንበብ ሂደቶች ውስጥ በቀላሉ እንዲያልፉ ሁኔታዎችን ያመቻቻሉ፡፡ የቅድመ ንባብ ተግባር የተማሪዎችን ዳራዊ እውቀት ማንቃትን ወይም መገንባትን፣ ጽሑፍ-ተኮር ዕውቀት መገንባትን፣ ጽሁፉን ከተማሪዎች ህይወት ጋር ማዛመድን፣ የቅድመ-ቃላት ትምህርትን፣ የቅድመ-ጽንሰ-ሀሳቦች ትምህርትን፣ የቅድመ-ጥያቄን፣ የቅድመ ግምቶችንና አቅጣጫ መጠቆምን፣ በቅደም ተከተል ማስቀመጥን፣ የአንባቢ ጥያቄዎችንና የንባቡን ይዘት በግምት መናገርን ያካትታሉ፡፡ በመሆኑም መምህሩ በሚከተለው መንገድ ሊያከናውነው ይችላል፡-

- በመማሪያ መጻፍ ውስጥ የተዘጋጀውን ምንባብ በመጠቀም በስሩ የተዘጋጁ መወያያ ነጥቦች ላይ ምንባቡን ከማንበባቸው በፊት እንዲወያዩ ማድረግ፣ ስለ ምንባቡ በግልና በቡድን እንዲወያዩና እንዲገምቱ ማድረግ፤
- የጽሁፍን ርዕስ በማየት ከዳራዊ እውቀታቸው ጋር እንዲያገናኙ፣ ምንባቡን ከማንበባቸው በፊት ስለጽሁፉ፤ ርዕሱን በማየት ብቻ ያሰቡትን ነገር እንዲናገሩ ማድረግ፤
- ምንባቡን ከማንበባቸው በፊት የሚያከናውኗቸውን ተግባራት አስቀድመው እንዲያቅዱና እንዲያውቁ ማድረግ፤
- ለንባብ የቀረበውን ይዘት እንዲወዱት ማነሳሳት፣ የሚያነቡበትን ምክንያት ማሳወቅና ምንባቡን እያነበቡ የሚሰሯቸውን ጥያቄዎች ማዘጋጀት፤
- በእያንዳንዱ የቅድመንባብ ተግባር ብልሀቶቹን እንዲጠቀሙ ማድረግ፤

- የሚዳብሩ የአንብበቦ መረዳት ንዑሳን ክሂሎች፡- ዳራዊ ዕውቀትን መጠቀም መቻል
- የማስተማሪያ የድጋፍ ብልሀቶች፡- ዳራዊ ዕውቀት፣ ጥያቄ መጠየቅ፣ ምናባዊ ምስል መጠቀምና ሞዴል ማሳየት ናቸው፡፡
- ውድ ሰልጣኝ መምህር ተማሪዎች በቅድመ ንባብ ጊዜ ማዳበር የሚገባቸው አንብቦ የመረዳት ክህሎትን ማዳበር እንዲችሉ ለማድረግ የሱሰኝነት ተፅዕኖ ከሚለው ምንባብ በተወሰዱ ሁለት አንቀፆች አማካይነት ከላይ በቀረቡት ብልሀቶች ይለማመዱ፡፡

የቅድመ ንባብ ጥያቄዎች

1. ሱስ ምንድን ነው?
2. የሱስን ተፅዕኖ በተመለከተ ከዚህ በፊት የሚያውቁት አለ?
3. ቀጥሎ የቀረበው ምንባብ ምንምን ሀሳቦችን ሊያነሳ እንደሚችል ገምቱ፡፡

ሱስ አንዴ ከተለመደ በኋላ በየጊዜው ውል የሚል አምሮት ወይም አምጡ አምጡ የሚያሰኝ ልማድ ነው፡፡ሱስ ከሚያስይዙ ነገሮች መካከል ሲጋራ ማጨስ፣ ጫት መቃምና አልኮል መጠጣት ዋናዋናዎቹ ናቸው፡፡ እነዚህ ነገሮች ከተለመዱ በኋላ በየጊዜው እንድንወስዳቸው የሚያስገድዱንና የሚያሰኙን ልምዶች ናቸው፡፡ በዚህም ምክንያት ሰዎችን ለሱሰኝነት ያጋልጣሉ፡፡ ሱሰኝነት ደግሞ ለጤና፣ ለምጣኔሀብታዊ፣ ለማህበራዊ ህይወትና ለስነልቦና ችግሮች ይዳርጋል፡፡

ከሱስ አስያዥ ነገሮች አንዱ የሆነው ሲጋራ በውስጡ ኒኮቲን የሚባል ንጥረነገር ስለያዘ፣ የማነቃቃትና ሱስ የማስያዝ ሀይል አለው። ሲጋራ ከኒኮቲን በተጨማሪ ከ4000 በላይ ኬሚካሎችን ስለሚይዝ ለጤና ጠንቅ ነው። የሚያጨሱ ሰዎች የሲጋራውን ጭስ ወደሳንባቸው በሚስቡበት ጊዜ እነዚህ ኬሚካሎች ወደሰውነታቸው ይሰራጫሉ፤ በዚህ ምክንያት ለሳንባ ካንሰርና ለተለያዩ በሽታዎች ያጋልጣሉ። ጥናቶች እንዳረጋገጡት ሲጋራ የሚያጨሱ ሰዎች ከማያጨሱት ሰዎች ጋር ሲነፃፀሩ በሳንባ ካንሰር የመጠቃት እድላቸው አስር እጥፍ ይሆናል።

ምንጭ፡- የ7ኛ ክፍል *መማሪያ መፅሀፍ* (*ሪፖርተር*። ሰኔ 7፣ 2006። *የትንባሆ ነገር*። *መጠነኛለውጥ* ተደርጎበት የተወሰደ።)

ውድ ሰልጣኝ መምህር ከተማሪው መማሪያ መፅሀፍ ላይ ገፅ 174 "ማህበረሰብን ማገልገል" በሚል ርዕስ የቀረበውን ምንባብ በመውሰድ ከላይ በተገለፀው መሰረት ልምምድ ያድርጉ።

የንባብ ጊዜተግባራት

ይህ የንባብ ደረጃ ተማሪዎች ከጽሐፉ የሚገናኙበት፣ መምህሩ ለንባብ የተዘጋጀውን ጽሐፍ ለተማሪዎቹ የሚያቀርብበት ነው። ተማሪዎች የምንባቡን ዋና ሀሳብና ዝርዝር መረጃዎችን ለማግኘት የሚያነቡ ሲሆን ንባባቸው አላማ ያለው እንዲሆንና አንብቦ የመረዳት ችሎታቸውን ለማዳበር በምንባቡ ላይ የተመሰረቱ በቅድመ ንባብ ወቅት የተሰጡዓቸውን ጥያቄዎች ይመልሳሉ። በዚህ የንባብ ትምህርት ሂደት ተማሪዎቹ ምንባቡን በአሰሳ፣ በገረፍታና በጥልቅ የአነባብ ስልት በማንበብ ዋናና ዝርዝር ሃሳብን መለየትና ማደራጀት፤ አንድምታ መፍጠር፤ የምንባቡን ክፍሎች ማጠቃለል፤ ምናባዊ ምስል መፍጠር፤ በፅሁፉ ውስጥ በግልፅ ያልቀረቡ ሃሳቦችንና መረጃዎችን መረዳት የሚችሉበት ክፍል ነው። እንዲሁም ምንባቡን በጸጥታ እያነበቡ፣ ማስታወሻ በመያዝ በቅድመ ንባብ ጊዜ የተሰጣቸውን ጥያቄ የሚሰሩበት ነው። በዚህ ሂደት የጸሀፊውን ዓላማ፣ የጽሁፉን መዋቅር መረዳት እንዲችሉ ይዘቱን ግልጽ ማድረግ ተገቢ ነው።

በዚህ ጊዜ መምህሩ የመማር ማስተማር ሂደቱን በሚከተለው መንገድ ይተገብራል።

- የጽሐፉን ዝርዝርና ዋና ሀሳብ ለማግኘት ምንባቡን በገረፍታና በጥልቀት እንዲያነቡ መርዳት፣ እንቅፋት የሆናቸው ነገር ካለ ድጋፍ መስጠት፤
- በሚያነቡት ነገር ላይ ትኩረት በሚያጡበት ወቅት፣ የማይረዷቸው አረፍተነገሮች ወይም አንቀፆች ሲያጋጥሟቸው ደጋግመው ወይም ወደ ኋላ ተመልሰው በማንበብ እንዲረዱ ማሳየት፤
- ምንባቡን በሚያነቡበት ወቅት አዳዲስ ቃላት፣ አዳዲስ ጽንሰ ሀሳቦች፣ ምሳሌዎች፣ ፈሊጦች በምንባቡ ውስጥ ሲያጋጥሟቸው ለመረዳት አውድን እንዲጠቀሙ መደገፍ፣
- የአነበቡትን ነገር በትክክል እንዲረዱ፣ ያቀዷቸውን ተግባራት በትክክል እንዲተገብሩ፣ ዓላማቸውን ከግብ እንዲያደርሱ፣ የሚሰሩትን ነገር በግልጽ መረዳታቸውን በራሳቸው መንገድ እንዲቆጣጠሩ ማድረግ፤
- በምንባቡ ውስጥ ከተሰጠው መረጃ በመነሳት ቀጣይ ምን ሊመጣ እንደሚችል እንዲገምቱ፣ የሚያነቡበትን ዓላማ በአእምሮአቸው ይዘው እንዲያነቡና ምንባቡን ከማንበበቸው በፊት ስለምንባቡ የገመቱት ነገር ትክክል መሆን አለመሆኑን እያነበቡ እንዲያረጋግጡ መጠቆም፤
- ከምንባቡ የወጡ ተግባራትን ከመስራታቸው በፊት ምንድነው የማውቀው? ምንድነው የማላውቀው? በማለት ራሳቸውን እንዲጠይቁ ማበረታታት፣
- ለመረዳትና ለማስታወስ እንዲችሉ ምናባዊ ምስል እየፈጠሩ እንዲያነቡ መደገፍ፤
- ጥያቄ እየጠየቁ እንዲያነቡ መርዳት፤
- ስዕላዊ የሀሳብ ማደራጃዎችን በመጠቀም ዋናውን ከዝርዝር ሀሳብ በመለየት እንዲያስቀምጡ መደገፍ፤

- ቀድሞ የተሰጡትን ጥያቄ በግል፣ በጥንድና በቡድን እንዲሰሩ ሁኔታዎችን ማመቻቸት፣ ማበረታታት፣ እንደየክፍተታቸው መደገፍ፤
- የተወያዩበትን እንዲያስረዱ በማድረግ ከመምህራቸው ጋር በጋራ በመወያየት ምጋቤ ምላሽ መስጠት፤

- የሚዳብሩ የአንብበዐ መረዳት ንዑሳን ክሂሎች፡- ዳራዊ ዕውቀትን መጠቀም መቻል፣ ትርጉም መስጠት መቻል፣ ዋና ሀሳብን ከዝርዝር ሀሳብ መለየት መቻልና ማጠቃለል መቻል ናቸው።
- የማስተማሪያ የድጋፍ ብልሀቶች፡- ዳራዊ ዕውቀት፣ ጥያቄ መጠየቅ፣ ምናባዊ ምስል፣ ሞዴል ማሳየትና ስዕላዊ የሀሳብ ማደራጃዎች መጠቀም ናቸው።

ለምሳሌ፡- የሚከተለውን ፅሁፍ በመጠቀም መለማመድ ይቻላል።

1. በተፃፈና ባልተፃፈ ግጥም መካከል ያለው ልዩነት ምንድን ነው?
2. የዚህ ፅሁፍ ዋናና ዝርዝር ሀሳብ በስዕላዊ የሀሳብ ማደራጃ አስቀምጥ።
3. ገጣሚ ማለት ምን ማለት ነው?

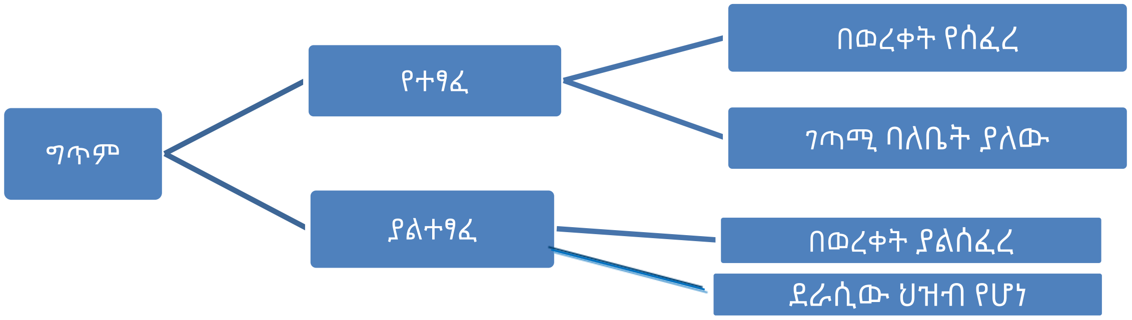
የተፃፈና ያልተፃፈ ግጥም

ግጥም ከአቀራረቡ አንፃር የተፃፈና ያልተፃፈ ተብሎ በሁለት ሊከፈል ይችላል። የተፃፈ ግጥም በህትመት በመፀሀፍ (በወረቀት) ሰፍሮ ገጣሚ ባለቤት ያለው ሲሆን፤ በፅሁፍ ከትውልድ ወደትውልድ ይተላለፋል ያልተፃፈ ግጥም ደግሞ በአብዛኛው ቃላዊ ሲሆን፤ በግጥም ቅርፅ የሚቀርቡትንና በቃል የሚተላለፉትን ሁሉ ያካትታል። ያልተፃፈ ግጥም ደራሲው ህዝብ ነው። የተለየና እከሌ የሚባል ገጣሚ ወይም ደራሲ የለውም።

ሁለቱ የግጥም ዓይነቶች የሚመሳሰሉባቸው ባህሪያት አሏቸው። ከእነዚህ ባህሪያት መካከል ሁለቱም የስነፅሁፍ ዘርፎች መሆናቸው፤ የሰውን ሀሳብና ስሜት መግለፅ መቻላቸውና በተመሳሳይ ቅርፅ መቅረባቸው ዋናዋናዎቹ ናቸው። በተመሳሳይ ቅርፅ መቅረብ ሲባል ግጥሞቹ በሀረግ፣ በስንኝ፣ በአንጓ መዋቀራቸውና የተስተካከለ ምጣኔና ምት ያላቸው መሆኑ ነው።

ምንጭ፡- ከ7ኛ ክፍል የተማሪው መፅሀፍ (2007) በመጠኑ የተወሰደ

ውድ ሰልጣኝ መምህር የሚከተለውን እንደምሳሌ በመውሰድ በሌሎች የስዕላዊ የሀሳብ ማደራጃዎች ልምምድ ያድርጉ።



የድህረ ንባብ ተግባራት

እነዚህ ተግባራት ተማሪዎች በጥልቀት ለማሰላሰል ወይም ለማሰብ የማስታወስ ዕድሎችን ይሰጣሉ። ድህረ-ንባብ ተግባራት ውይይትን፣ በጉዳዮች መካከል ያለን ግንኙነት መገንባትን፣ እንደገና ማስተማርን፣ የንባቡ ታሪክን ተላብሶ መተወንን፣ የታሪክ ጭብጥ ማውጣትን እንዲሁም በርዕሰ ጉዳዩ ላይ የሞቀ ክርክር ማካሄድን ያካትታሉ። በዚህ ሂደት ውስጥ መከናወን የሚገባቸው

- በምንባቡ ውስጥ ያሉ ክስተቶችን በቀላሉ ለመያዝና የረጅም ጊዜ ትውስታ ለመፍጠር በአእምሮአቸው ውስጥ ምስል እንዲከስቱ ማበረታታት፤
- ከምንባቡ ውስጥ አስፈላጊ ወይም ጠቃሚ የሆኑ ማስታወሻ እንዲይዙ ማድረግ፤
- የአነበቡትን ጽሐፍ ለመረዳት የሚያግዟቸውን ብልሀቶች እንዲጠቀሙ ማበረታታት፤
- የአነበቡትን ነገር በደንብ መረዳታቸውን ለማወቅ ከሌሎች የክፍል ጓደኞቻቸው ጋር እንዲወያዩ ማድረግ፤
- የአነበቡትን ምንባብ የበለጠ ለመረዳት በራሳቸው አገላለጽ እንዲጽፉ ወይም እንዲናገሩ እንዲሁም በምንባቡ ውስጥ ያሉ ሀሳቦችን በጥልቀት እንዲተነትኑ ማበረታታት፤
- ምንባቡን አንብበው ምን ያህል እንደተረዱ መልመጃዎቹን በመስራት ዙርያ ያሳዩትን መሻሻል በራሳቸው እንዲገመግሙ ማድረግ፤
- ምንባቡን ከአነበቡ በኂላ ከራሳቸው የሕይወት ልምድ ጋር እንዲያዛምዱ ወይም ራሳቸውን በምንባቡ ሁነት ውስጥ አስገብተው እንዲመለከቱ ማድረግ (እኔ ብሆን ኖሮ ምን አደርጋለሁ?)፤ ዓላማዬን ከግብ አድርሻለሁ? ምን ሰራሁኝ? ምንስ አልሰራሁም? በቀጣይ ጊዜስ ስራዬን እንዴት በተለየ መንገድ እሰራለሁ? በማለት ራሳቸውን እንዲጠይቁና እንዲመዘኑ እድሉን በመስጠት ማበረታታት፤
- በንባብ ወቅት የተጠቀሙባቸውን የድጋፍ ብልሀቶች ምን ያህል እንደጠቀሟቸው እንዲገልፁ ማበረታታት፣ ክፍተት ከነበረባቸው እንዴት ማስተካከል እንዳለባቸው መፍትሄ እንዲያስቀምጡ ማድረግ፤

- የሚዳብሩ የአንብበቦ መረዳት ንዑሳን ክሂሎች፡- ትርጉም መስጠት መቻልና ማጠቃለል መቻል ናቸው፡
- የማስተማሪያ የድጋፍ ብልሀቶች፡- ጥያቄ መጠየቅ፣ ዝምድና መፍጠር/ዳራዊ እውቀትን ማስተሳሰር፣ ሞዴል ማሳየትና ስዕላዊ የሀሳብ ማደራጃዎች መጠቀም ናቸው፡፡
- ለድህረ ንባብ የሚሆኑ ጥያቄዎች፡-
    1. ከምታውቁት ገጣሚ ግጥሞች መካከል ባለ10 ስንኝ አንድግጥም ያቅርቡ፡፡
    2. ያልተፃፈ ግጥም ደራሲው ህዝብ ነው፡፡ ይህን ሊያረጋግጥ የሚችሉ ግጥሞችን በመሰብሰብ ህዝብ ለምን እንደሚጠቀምባቸው ሊያስረዳ የሚችል ዘገባ አዘጋጁ፡፡

እዚህ ላይ መረዳት የሚያስፈልገው ዋና ጉዳይ ከላይ የተጠቀሱት ልዩ ልዩ ተግባራት የግድ ጥቅም ላይ የሚውሉት ለተዘረዘሩባቸው በቅድመ-ንባብ፣ በጊዜ-ንባብና በድህረ-ንባብ ደረጃዎች ብቻ የተገደቡ ሳይሆን መምህሩ በተማሪዎች ላይ በሚኖረው ግምገማ፣ ሁኔታና የንባብ ምርጫ መሠረት በማንኛውም ደረጃ ላይ ሊያገለግሉ ይችላሉ፡፡ የእለቱን ትምህርት መምህሯ ሲጀምሩ የድጋፍ ብልሀቶችን

በማስተዋወቅ አጠቃቀማቸውንና ፋይዳቸውን ያስረዳሉ፡፡ በንባብ ትምህርት ተማሪዎችን ስለንባቡ ዓላማ በቅጡ እንዲረዱ በቂ ማብራሪያ መስጠት እጅግ አስፈላጊ ነው፡፡ ተማሪዎችም የተሰጣቸውን ንባብ በተመለከተ ስለምንባቡ ዓላማና ከምንባቡ ምን ዓይነት መረጃ ሊያገኙ እንደሚችሉ እራሳቸውን መጠየቅ ይገባቸዋል፡፡ ውድ መምህር ድጋፍ በተደረገ የንባብ ተሞክሮ በመጠቀም፣ በተማሪው መማሪያ መጽሀፍ ላይ የተቀመጡ ተግባራትን መሰረት በማድረግና የተማሪዎችን የተለያየ የመማር ደረጃ ከግምት ውስጥ በማስገባት ያስተምሩ፡፡ ውድ ሰልጣኝ መምህርት ከተማሪው መማሪያ መፅሀፍ ላይ ገፅ 200 "ተላላፊ በሽታዎችን መከላከል" በሚል ርዕስ የቀረበውን ምንባብ በመውሰድ ከላይ በተገለፀው መሰረት ልምምድ ያድርጉ፡፡

አባሪ መ2፡- ለሙከራ ቡድኑ የድጋፍ ብልሃቶችን ተጠቅመው የአንብቦ መረዳት ተግባራትን መስራት እንዲችሉ ለማድረግ የቀረበ ፅሁፍ

የትምህርቱ ርዕስ፡- የድጋፍ ብልሃቶችን (ሞዴል ማሳየት፣ ዳራዊ አውቀት መጠቀም፣ መጠየቅ፣ ማዛመድ፣ ምናባዊ ምስል መጠቀም፣ ስዕላዊ የሀሳብ ማደራጃዎች መጠቀም) በመጠቀም የምንባቡን ዋናና ዝርዝር ሐሳቦች መለየት፣ ዳራዊ እውቀት መጠቀም መቻል፣ የቃላት ፍች መስጠት፣ የፅሁፉን ሀሳብ ማጠቃለል ለትምህርቱ የተመደበው ጊዜ፡- 45 ደቂቃ ለልምምድ የቀረበው የምንባብ ርዕስ፡- "የአፋር የተፈጥሮ ገፀ-በረከቶች"

የትምህርቱ አላማ፡- ከዚህ ትምህርት በኋላ ተማሪዎች፡-

1. የድጋፍ ብልሀቶችን በቅድመ ንባብ፣ በማንበብ ጊዜና በድህረ ንባብ ወቅት በየደረጃው ትጠቀማላችሁ፡፡
2. ከምንባቡ ርዕስ በመነሳት ምን ሀሳብ ሊኖር እንደሚችል ትገምታላችሁ፡፡
3. በጽሑፍ ውስጥ ዋና ሀሳቦችን ከዝርዝር ሀሳቦች ትለያላችሁ፡፡
4. በምንባቡ አውድ ለቃላት ፍች ትሰጣላችሁ፡፡
5. የፅሁፉን ጭብጥ በማጠቃለል ትገልፃላችሁ፡፡

ቅድመ ንባብ ተግባራት፡- በዚህ ደረጃ ጥቅም ላይ የሚውለው ብልሀት በተለይ ዳራዊ እውቀትን መጠቀም ይሆናል፤ እንዲሁም ጥያቄ መጠየቅ፣ ምናባዊ ምስልን በመጠቀም ስለአፋር ምድራዊ ገፅታ በምናባቸው

እንዲስሉና የሳሉትንም ምናባዊ ምስል እንዲገልፁ ያደርጋሉ፤ ያልተሟላ ምስል ከሆነ በመደገፍ እንዲያሟሉ ያበረታታሉ፤

ጥያቄዎቹም

1. “የአፋር የተፈጥሮ ገፀ-በረከቶች” ሲባል ምን ማለት ነው? የግል ሀሳባችሁን በመያዝ 5፣ 5 በመሆን በቡድን ተወያዩበት፤ የተወያያችሁበትን ሀሳብ አቅርቡ፡፡
2. ከዚህ በፊት ወደአፋር ክልል ለጉብኝት ሄዳችሁ ታውቃላችሁ? ያያችሁትን ወይም ስለአፋር የተፈጥሮ ገፅታ የሰማችሁትን ሀሳብ ለጓደኞቻችሁ ተናገሩ፡፡
3. ከዚህ በታች በቀረበው ምንባብ ምን ምን ሀሳቦች ሊነሱ እንደሚችሉ አስቡ፡፡ ራሳችሁንም ጠይቁ፡፡

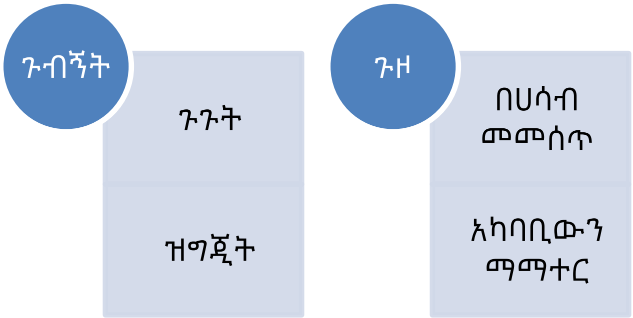
ተማሪዎቹ እያነበቡ እያለ የሚሰሯቸውን ጥያቄዎች መምህሯ በጥቁር ሰሌዳው ላይ ይፅፋሉ/ በቃል እንዲፅፉ ያደርጋሉ፡፡ በመቀጠል መምህሯ የድጋፍ ብልሀቶችን በመዘርዝር ፋይዳቸውንና አጠቃቀማቸውን ያስገነዝባሉ፡፡ ከዚያም የምንባቡን ርዕስና የመጀመሪያውን አንቀጽ መሰረት በማድረግ በግልፅ ብልሀቶቹን በመጠቀም ማሳየት፤ ይህም እንደሚከተለው መምህሯ እየተገበሩ ያሳያሉ፡፡ ተማሪዎቹ እንዲከታተሉና በሂደቱ ያልገባቸው ሀሳብ እንዳለ ጥያቄ እንዲፅፉ ያበረታታሉ፡፡

“የአፋር የተፈጥሮ ገፀ-በረከቶች” በሚለው ርዕስ ይነሳል ብዩ የማስበው ጨዋማ አካባቢዎቸንና ስምጥ ሸለቆን የተመለከቱ ሀሳቦች ይነሳሉ የሚል ግምት አለኝ፤

ወደአፋር ክልል ሂጄ ባላውቅም በቴሌቭዥንና ሰዎች ሲያወሩ እንደሰማሁት ሞቃታማና ጨው የበዛበት አካባቢ እንደሆነ፣ ለጭነት የሚጠቀሙበት የቤት እንስሳ ግመል እንደሆነ አውቃለሁ፡፡ ይህን ሀሳብ ከማነበው ምንባብ ጋር ለማያያዝ የምጠቀምበት ብልሀት ዳራዊ እውቀት ይባላል፡፡ ቀደም ሲል እንደገለፅኩላችሁ ዳራዊ እውቀት ማለት ስለአንድ ነገር ከዚህ በፊት የነበረን እውቀት ማለት ነው፡፡ አዚህ ላይ የመጠየቅ ብልሀትንም ልጠቀም እችላለሁ፤ ለምሳሌ ስምጥ ሸለቆ ማለት ምን ይሆን? አፋር ክልል ምን ምን የተፈጥሮ ገፀ-በረከት ይኖሯት ይሆን? አፋርን ከሌሎች አካባቢዎች ጋር የሚያመሳስላት ነገር ይኖር ይሆን? የሚሉትን ጥያቄዎችን በማንሳት በውስጤ እያብላላሁ ለማንበብ እዘጋጃለሁ፤ በአእምሮየ ስለአፋር መክከዓምድራዊ አቀማመጥ ምናባዊ ምስል እስላለሁ፡፡ የሳልሁትን ስዕል ልንገራችሁ፣ አሺ በተራሮች መሀል ተከቦ የእሳተ ገሞራ ፍንዳታ ልክ ቡልቅ ቡልቅ የሚል ዓይነት ነው፡፡ ጥሩ! እያነበብኩ የምሰራቸውን ጥያቄዎች ጥቁር ሰሌዳው ላይ እፅፋለሁ ተከታተሉ፡ ፡

1. አንቀፅ አንድ ምን ዋናና ዝርዝር ሀሳብ ይዟል?
2. አጎናፅፎታል የሚለው ቃል አውዳዊ ፍቺ ምንድነው?

በማንበበት ወቅት የምጠቀምባቸው የድጋፍ ብልሀቶች አሉኝ፤ እነዚህም ምናባዊ ምስልን መጠቀም፣ መጠየቅ፣ ስዕላዊ የሀሳብ ማደራጃዎችንና ሞዴል ማሳየት ናቸው፡፡ በመቀጠልም መምህሯ ተማሪዎቹ በሚገባ እንዲያዳምጧቸው መመሪያ ይሰጣሉ፤ ምንባቡን ድምፃቸውን ከፍ በማድረግ ያነባሉ፤ ንባባቸውን ገታ በማድረግም ጥያቄዎቹን እንዴት እንደሚመልሱና በአዕምሯቸው የተፈጠረውን ምስል ይገልፁላቸዋል፡፡ ስዕላዊ የሀሳብ ማደራጃውን በመጠቀም ዋናና ዝርዝር ሀሳቦችን ያስፍራሉ፡፡



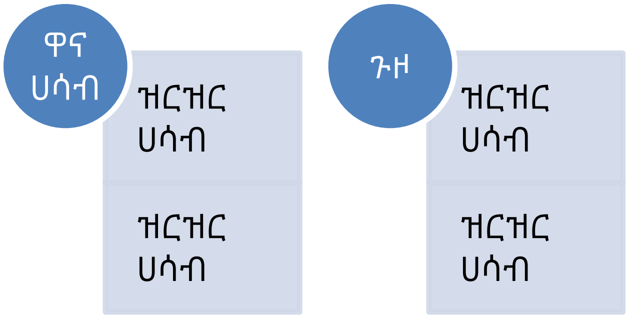
በመቀጠልም ከምንባቡ የተረዱትን ሀሳብ ያብራራሉ፤ ይኸውም አንድ የማናውቀውን አካባቢ ለመጎበኘት ሲታሰብ ምን ያህል እንደሚያጓጓ፣ ዝግጅት እንደሚያስፈልገው ተረድቻለሁ፡፡ ሰዎች በጎዞ ላይም በሃሳብ ተመስጠው እያሰላሰሉ አካባቢውን በማማተር ጎዞው እንደሚጀምሩ ያሳያል፡፡

እሺ! እስካሁን የተጠቀምኩባቸውን ብልሃቶች የሚነግረኝ አለ? የሚመልሱትን ተማሪዎች ካበረታታቱ በኋላ ዳራዊ እውቀት፣ ጥያቄ መጠየቅ፣ ምናባዊ ምስልና ስዕላዊ የሀሳብ ማደራጃ ብልሀቶችን ተጠቅሜያለሁ፤ እነዚህ ብልሀቶች የምንባቡን ዋናና ዝርዝር ሀሳብን ለመለየት የምንባቡን ሀሳብ እንዲረዳኝና በቀላሉ የምንባቡን ጭብጥ መረዳት እንድችል አግዘውኛል፡፡ ስለዚህ የምንባቡንም መልዕክት በአጪሩ ማጠቃለል እችላለሁ፡፡

እስኪ አንድ ላይ በመሆን ከላይ ባከናወንኩት መሰረት እንስራ፤ ቀጣዩን አንቀፅ እኔ አነባለሁ እናንተም አንብቡ፤ እኔ በማነብበት ጊዜ ጥያቄዎችን አነሳለሁ፣ እናንተም ጥያቄዎችን ለማንሳት ሞክሩ፣ እኔ ሳነብ ስለማነበው ነገር በአዕምሮየ ምስል እየፈጠርኩ አነባለሁ፣ እናንተም ምስል እየፈጠራችሁ አንብቡ ይህን ማድረጋችን ሀሳቡን እነዳንረሳውና እንድንረዳው ያደርጋል፡፡ ቀጥሎም በጥቁር ሰሌዳው ላይ ያለውን ሰንጠረዥ በደብተራችሁ ፃፉ፡፡ ይህን ሰንጠረዥ በመጠቀም ስለአፋር አንፃራዊ መገኛ እናሟላለን፡፡

ጠያቂ	ጥያቄ	ምላሽ	መልስ
መ/ር	የአፋር ብሔራዊ ክልላዊ መንግስትግስት የሚገኘው በየት ነው?	መተ	በሰሜን ምስራቅ ኢትዮጵያ
መ/ር	የቆዳ ስፋት ምን ያህል ነው?	መተ	85,410 ካሬ ኪሎ ሜትር
መ/ር	ክልሉ በሰሜን ምዕራብ የሚዋሰነው ከማን ነው?	መተ	ከትግራይ
መ/ር	ክልሉ በደቡብ ምዕራብ የሚዋሰነው ከማን ነው?	መተ	ከአማራ
መ/ር	ክልሉ በደቡብ የሚዋሰነው ከማን ነው?	መተ	ከኦሮሚያ
መ/ር	ክልሉ በምስራቅ የሚዋሰነው ከማን ነው?	መተ	ከኢትዮጵያ ሱማሌና ከጂቡቲ
መ/ር	ክልሉ በሰሜን ምስራቅ የሚዋሰነው ከማን ነው?	መተ	ከኤርትራ
መ/ር	የመልከዓምርራዊ አቀማመጡ ከባህር ወለል በላይ ምን ያህል ነው?	መተ	እስከ 1500 ሜትር ከፍታ
መ/ር	የመልከዓምርራዊ አቀማመጡ ከባህር ወለል በታች ምን ያህል ነው?	መተ	እስከ 116 ሜትር ዝቅታ
መ/ር	የአየር ንብረት ምንድን ነው?	መተ	ቆላማና በረሃማ
መ/ር	የሙቀት መጠን ምን ያህል ነው?	መተ	ከ18 እስከ 45 ዲግሪ ሴንቲ ግሬድ

ሳነብ ያነሳሁት ጥያቄ አለኝ፤ ይኸውም የአፋር ክልል የማይዋሰነው ከየትኛው አካባቢ ነው? የሚል ነበር፡፡ የእናንተንም ንገሩኝ በማለት የተማሪዎቹን ጥያቄ ይቀበላሉ፡፡ በመቀጠልም መምህሯ በአዕምሯቸው ምን ዓይነት ምስል እንደተፈጠረ በመግለፅ ምስሉም ለምን እንደጠቀማቸው ያብራራሉ፡፡ የተማሪዎችንም በመጠየቅ ያልተሟላ ምስል የፈጠሩትን በማስተካከል ድጋፍ ይሰጣሉ፡፡ ቀጥለውም አሁን የአንቀፅ ሁለት ዋና ሀሳብን በራሴ አገላለፅ እነግራቸዋኋለሁ፡፡ እናንተስ ልትነግሩኝ ትችላላችሁ በማለት ተማሪዎች እንዲናገሩ እድሉን ይሰጣሉ፡፡ መምህሯ ዋናና ዝርዝር ሀሳቡን ስዕላዊ የሀሳብ ማደራጃ ብልሀትን በመጠቀም ጥቁር ሰሌዳው ላይ ይፅፋሉ፡፡



ከዚያም እንዴት እንዳነበቡ፣ ብልሀቶቹ ምን ምን ጠቀሜታ እንደነበራቸው መምህርና ተማሪዎች በጋራ ስራቸውን ገምግመው የነበሩባቸውን ክፍተቶች በምን መልኩ ማስተካከል እንዳለባቸው ተነጋግረው የመምህርና የተማሪዎች የጋራ ተግባራቸውን ይቋጫሉ፡፡ በመቀጠል መምህሯ ልክ እንደኔ የሚከተለውን ምንባብ በማንበብ ጥያቄዎችን በግል፣ በጥንድና በቡድን በመሆን ትሰራላችሁ፤ የሰራችሁትንም ታብራራላችሁ በማለት ያዛሉ፡፡

የንባብ ጊዜ ተግባራት፡- ቀደም ሲል የፃፋችሁዋቸውን ጥያቄዎች ድምፅ ሳታሰሙ አንቡቧቸው፡፡ የምትጠቀሙባቸውንም ብልሀቶች አስተታውሱ በማለት መምህሯ መመሪያ ይሰጣሉ፡፡

ተግባር አንድ፡-

የሚከተሉትን ጥያቄዎች በምንባቡ መሰረት በፅሁፍ መልሱ፡፡

1. በአዋሽ ፓርክ ውስጥ ስንት የአዕዋፍ ዝርያዎች ይገኛሉ?
2. ክልሉ በቱሪዝም ተገቢውን ያህል እንዳይጠቀም ያደረጉትን ምክንያቶች ዘርዝሩ፡፡
3. የአፋር ክልል ለምን የእምቅ የተፈጥሮ ሀብቶች ባለቤት ተባለ?
4. የአፋሮች ባህላዊ የቤት አሰራር ምን ተብሎ ይጠራል? የመረጃ መቀባበያ ዘዴስ ምን ይባላል?
5. በክልሉ ውስጥ የቱሪስቶችን ቀልብ እየሳበ የመጣው እሳተ ገሞራ ማን ይባላል?

ተግባር ሁለት፡-

በ “ሀ” ስር ለቀረቡት ከምንባቡ የወጡ ቃላት በ “ለ” ስር ከቀረቡት ተመሳሳይ ፍቻቸው ጋር አዛምዱ፡ ፡

“ሀ”	“ለ”
1. ቀልብ	ሀ. ስጦታ
2. ገፀ-በረከት	ለ. ዝቅተኛ ቦታ
3. ስርዓት	ሐ. ሁነት
4. ረባዳ	መ. መነሳሳት
5. ህብረ-ቀለም	ሠ. የቀለማት ውህደት
6. ክስተት	ረ. ትኩረት
	ሰ. ደንብ

በመቀጠል ምንባቡን በገረፍታ፣ በአሰሳና በጥልቀት እንዲያነቡ መመሪያ ይሰጣሉ፡፡ ብልሀቶቹን እንዲጠቀሙ ያስታውሳሉ፡፡ ጥያቄ መመለስ ብቻ ሳይሆን የራሳቸውንም ጥያቄ እንዲያፈልቁ፣

በአዕምሯቸው ምስል እንዲፈጥሩ፣ የሳሉትንም እንዲገልፁ ያበረታታሉ፣ ይደግፋሉ። ተማሪዎቹም እያነበቡ ጥያቄዎቹን ይሰራሉ፤ ብልሀቶቹን ይጠቀማሉ፤ መምህሯም ብልሀቶቹን መጠቀም አለመጠቀማቸውን ጥያቄዎቹን ሲመልሱ ያስተውላሉ። እንዲሁም ዋናና ዝርዝር ሀሳቦችን በየአንቀፁ እንዲለዩ የስዕላዊ የሀሳብ ማደራጃዎችን እንዲጠቀሙ (ሰንጠረዥ፣ ቻርቶች፣ ድሮች ወዘተ.)ና በደብተራቸው ስለው እንዲያሳዩ ያደርጋሉ። መምህሯ ተማሪዎች እያነበቡ እያለ የማንበብ ችግር ያጋጥማቸውን ተማሪዎች እየተዘዋወሩ ይደግፋሉ፤ ያበረታታሉ። ከዚያም አንብበው መጨረሳቸውን ሲያረጋግጡ በግል የሰሯቸውን ጥያቄዎች በጥንድና በቡድን እንዲወያዩበት በማድረግ በጋራ ተወያይተው መደምደሚያ ላይ ይደርሳሉ።

የድህረ ንባብ ተግባራት፡- በዚህ ክፍል ተማሪዎች ራሳቸውን በመገምገም ፅብረቃ ያደርጋሉ፤ መምህሯም ይህን እንዲያደርጉ መመሪያ ይሰጣሉ።

1. ከምንባቡ ውስጥ የተረዳሽውን/ሺውን በማጠቃለል ለክፍል ጓደኞችህ/ሺ አቅርብ/ቢ።
2. ከዚህ በላይ የተማርከው/ሽው የድጋፍ ብልሃቶች ምንምን ናቸው?
3. ብልሃቶቹን እየተጠቀሙ አዲሱን ሀሳብ ከራስ ዕውቀት ጋር ማያያዝ መቻል፣ የአንድን ምንባብ ዋና ዋናና ዝርዝር ሐሳቦች መለየት፣ የቃላት ፍች መስጠትና የምንባቡን ሀሳብ በራስ አገላለፅ ማጠቃለል ምን ምን ጠቀሜታዎች አሉት?
4. እነዚህን ብልሀቶች ለቀጣይ መቼ፣ ለምንና እንዴት እንደምትጠቀምበት/ሚበት በዝርዝር አስረዳ/ጂ።
5. ብልሀቶቹን በመጠቀም ሂደት ምን መልካም አጋጣሚዎች ነበሩ? ምንስ ችግሮችን አስተዋልህ/ሽ?

አባሪ ሠ፡- የሙከራና የቁጥጥር ቡድኖች ምልከታ መከታታያ ቅፅ

አባሪ ሠ1. የሙከራ ቡድኑ ምልከታ መከታታያ ቅፅ

መመዘኛ መስፈርቶች፡- ተተግብሯል/.አልተተገበረም

ተግባር	የስምምነት ደረጃ	
	ተተግብ ሯል	አልተተገ በረም
ቅድመ ንባብ **ሀ. የማስተማሪያ ብልሀቶች**		
▪ ዳራዊ ዕውቀት መጠቀም		
▪ ጥያቄ መጠየቅ		
▪ ምናባዊ ምስል መጠቀም		
ለ. ተግባራት		
1. የትምህርቱን አላማ መግለጽ		
2. የምንባቡን ርዕስ ማስተዋወቅ		
3. ተማሪዎች ለማንበብ ዝግጁነት እንዲኖራቸው ማድረግ		
4. ተማሪዎች የምንባቡን ጭብጥ እንዲገምቱ ማድረግ		
5. ተማሪዎች ከዕለቱ ትምህርት ምን እማራለሁ ብለው እንዲያስቡ ማድረግ		
6. ለተማሪዎች እንብበው የሚሰሩትን ተግባር መስጠትና እንዲያነቡት ማድረግ		
የንባብ ጊዜ **ሀ. የማስተማሪያ ብልሀቶች**		

▪ ዳራዊ ዕውቀት መጠቀም		
▪ ጥያቄ መጠየቅ		
▪ ምናባዊ ምስል መጠቀም		
▪ ሰርቶ ማሳያን መጠቀም		
▪ ስዕላዊ የሀሳብ ማደራጃዎችን መጠቀም		
ለ. ተግባራት		
1. መምህሯ ምንባቡን በሞዴልነት ማንበብ		
2. ተማሪዎች ምንባቡን በፀጥታ እንዲያነቡ ማድረግ		
3. መምህሩ ብልሀቶቹን በየደረጃው በመጠቀም ማስተማር		
4. ተማሪዎቹን በየደረጃው የራሳቸውን ጥያቄዎች እንዲያፈልቁ ማድረግ		
5. የተሰጡትን ጥያቄ እያሰላሰሉ ምንባቡን በድጋሜ እንዲያነቡት ማድረግ		
6. ተማሪዎቹን በግል፣ በጥንድና በቡድን በጥያቄዎቹ ላይ እንዲወያዩ ማድረግ		
7. በሰሯቸው ተግባራት ላይ በጋራ መወያየትና ምጋቤ ምላሽ መስጠት		
8. የምንባቡን ሀሳብ እንዲያጠቃልሉ ማገዝ		
ድህረ ንባብ **ሀ. የማስተማሪያ ብልሀቶች**		
▪ ሰርቶ ማሳያን መጠቀም		
▪ ጥያቄ መጠየቅ		
▪ ስዕላዊ የሀሳብ ማሰራጃዎችን መጠቀም		
ለ. ተግባራት		
1. ተማሪዎቹ አስተያየት እንዲሰጡ ማበረታታት		
2. የምንባቡን ጭብጥ ከህይወታቸው ጋር እያዛመዱና ራሳቸውን በሁነቱ ውስጥ በማስገባት መፍትሔና ሀሳብ እንዲያፈልቁና እንዲገልፁ ማድረግ		

አባሪ ሠ2፡- የቁጥጥር ቡድኑ ምልከታ መከታተያ ቅፅ

መመዘኛ መስፈርቶች፡- ተተግብሯል/አልተተገበረም

ተግባር	የስምምነት ደረጃ	
	ተተግብሯል	አልተተገበረም
ቅድመንባብ		
1. የምንባቡን ርዕስ ማስተዋወቅ		
2. ተማሪዎች በምንባቡ ሊነሱ የሚችሉ ቃላት እንዲገምቱ ማድረግ		
የንባብ ጊዜ		
1. ለተማሪዎች እንብበው የሚሰሩትን ተግባር መስጠት		
2. ተማሪዎች ምንባቡን በፀጥታ እንዲያነቡ ማድረግ		
3. ተማሪዎቹን በግል ጥያቄዎቹን እንዲሰሩ ማድረግ		
4. በሰሯቸው ተግባራት ላይ በጋራ መወያየትና ምጋቤ ምላሽ መስጠት		
ድህረ ንባብ		
1. በድህረንባብ የሚተገበር በመፅሀፉ የለም፤ ነገር ግን በማንበብ ጊዜ የሚመለሱ ጥያቄዎችን እንዲሰሩ የቤት ስራ መስጠት		

አባሪ ረ፡- ከተማሪዎች ጋር የተካሄደ የቡድን ተኮር ውይይት

ውይይቱ የተካሄደበት ቦታ፤ አዲስተስፋ 1ኛ ደረጃ ትምህርትቤት

ውይይቱ የተካሄደበት ቀን፤ 03/05/2015 ዓ.ም.

ውይይት የተካሄደበት ሰዓት፤ ጧት (6፡00 — 6፡35/ 5ኛው ክፍለጊዜ)

ጥያቄ 1፡- የድጋፍ ብልሀቶችን በመጠቀም ለ12 ሳምንታት አንብቦ የመረዳት ትምህርት ስትማሩ ቆይታችኋል፤ ምንባቦችን ብልሀቶቹን በመጠቀም አንብባችኋል፤ ስለሆነም ብልሃቶቹ አንብቦ መረዳትን ለመማር ምን ምን ጥቅሞችን አገኛችሁባቸው፡፡

ተማሪ 1፡- እንዴ! በጣም ብዙ ጥቅሞችን አግኝተንበታል እንጂ፡፡ በቅድሚያ መምህራችን ስለድጋፍ ብልሀቶች በቂ ገለፃ ካደረገችልን በኂላ ማስታወሻ ይዘናል፤ ማስታወሻውንም ደጋግመን እድናነበው አድርጋናለች፡፡ በመቀጠልም የአንብቦ መረዳት የትምህርት ደረጃዎችን ማለትም ቅድመማንበብ፣ የማንበብ ጊዜና ድህረማንበብ በማለት ከፋፍላ ካሳወቀችን በኂላ ምን ማድረግ እንዳለብን አስረዳችን፡ ፡ ከዚያ በየክፍለጊዜው ብልሀቶቹን እንዴት መጠቀም እንዳለብን ስለምታስረዳን በዛ መሰረት በሚገባ ተምረናል፡፡ እኔ ራሴን ስገመግመው በፊት አንብቤ ምን እንደተረዳሁ ብጠየቅ የምይዘው የምጨብጠው የለኝም ነበር፡፡ ነገር ግን በዚህ ብልሀት ከተማርኩ በኂላ ከምንባቡ የወጡ ጥያቄዎችን በሚገባ እሰራለሁ፤ ሳነብ አልፈራም፤ ስጠየቅ በትክክል እመልሳለሁ፤ በጣም በንቃት እሳተፋለሁ፤ ኧረ ብዙ ጥቅም አለው፡፡

ተማሪ 2፡- የዚህ የማስተማሪያ መንገድ በጣም ደስ የሚል በመሆኑ አያሰለችም፡፡ እናም ብዙ ጥቅም አለው፤ ለምሳሌ፡- ከመምህራችንና ከጓደኞቻችን ጋር ስለሆነ የምንሰራው እያንዳንዱን የምንባቡ ይዘት እንረዳዋለን፤ ስዕሎችን በመሳል ዋናና ዝርዝር ሀሳቦችን እንለያለን፤ ቀድመን የምናውቀውን ነገር ከአሁኑ ጋር እንዴት ማያያዝ እንዳለብን እንረዳለን፡፡ የቃላትን አውዳዊ፣ ተቃራኒ ተመሳሳይ ፍች በቀላሉ መመለስ እንችላለን፡፡ ክፍለጊዜው በተሳትፎና በመነቃቃት ነው የሚያልፈው፡፡

ተማሪ 4፡- በዚህ የማስተማሪያ መንገድ መማራችን ጠቅሞናል፡፡ በእያንዳንዱ የማንበብ ደረጃዎች የሚሰጡ ተግባራትን በንቃት እንድናከናውን አረድቶናል፡፡ መምህራችን ሞዴል ሁና ካሳየችን በኂል ከመምሯ ጋር በድጋሜ እንሰረለን፤ ከዚያም በራሳችን እንድንሰራ ስለምታደርገን ምንባቡን አንብበን ጥያቄዎቹን ስንሰራ ብልሀቶቹን እንጠቀማለን እናም ምንድነው የሰራሁት፣ ምንድነው ያልሰራሁት የሚለውን ራሳችንን በመገምገም ክፍተቶቻችንን እንለያለን፤ መፍትሄም እንሰጣለን፡፡ በጥቅሉ ሳይገባን የሚያልፍ ጉዳይ የለም፡፡ አኔ እንደውም የንባብ ትምህርት ክፍለጊዜ እስኪደርስ እቸኩል ነበር፡፡

ተማሪ 3፡- ማንበብን የተማርንባቸው እነዚህ ብልሃቶች ቀጣይነት ቢኖራቸው ደስ ይለኛል፡፡ እንኳን ለአማርኛ ትምህርት ለሌሎች ትምህርቶች ይጠቅማሉ፤ ምክንያቱም ብልሀቶቹን በትክክል እየተጠቀምን ብናነብ በደንብ ትምህርቱን እንረዳለን፡፡ ዋና ሀሳቡን ከዝርዝር ሀሳብ በክብ ስዕል ወይም በሰንጠረዥ፣ ወይም በሌላ መንገድ እንለያለን፤ ይህም በቀላሉ የምንባቡን ሀሳብ እንድንረዳ ያግዘናል፡፡ ሌላው ብልሀቶቹ ትምህርቱን ቀላልና ምቹ አድርገውልናል፡፡ መምህራችንም ችግር ሲያጋጥመን በየመሀሉ ጣልቃ እየገባች ድጋፍ ታደርግልናለች፡፡

ተማሪ 5፡- በእነዚህ የማስተማሪያ መንገድ ከመማራችን በፊት ምንባቡን በትክክል ሳናነብ መልስ ይሰራል በቃ በዚያ ላይ እንነጋገራልን እንጨርሳለን፡፡ በዚህ ግን በትክክል ከመጀመሪያ እስከመጨረሻ የተለያዩ ተግባራትን በማከናወን የምንባቡን ሀሳብ ሁላችንም መረዳታችን ይረጋገጣል፡፡ በዚህ ሂደት ሀላፊነት ተሰምቶንና ተነሳስተን የሚሰጠነን ተግባር በፍላጎት እንሰራለን፡፡ በዚህም የራሳችንንም ጥያቄ በማፍለቅ ለመምህራችን እናቀርባለን፣ ቀድሞ የነበረንን ሀሳብ እንገልፃለን፣ ከአዲሱ ሀሳብ ጋር እናዛምዳለን፤ የምንባቡን ወይም የአንቀፁን ሀሳብ በራሳችን አገላለፅ እናጠቃልላለን፤ የቃላትን ፍች በተለያየ መንገድ እንረዳለን፡፡ በአጠቃላይ ትምህርቱን ምቹ የሚያደርግ በመሆኑ በጣም ጠቅሞናል፡፡

ተማሪ 6፡- የድጋፍ ብልሀቶችን በመጠቀም መማራችን ጠቅሞናል፡፡ በቀላሉ ብልሀቶቹን ተጠቅመን የተሰጠንን ምንባብ መልዕክት በትክክል መግለፅ እንችላለን፤ የቃላትን ፍች እንረዳልን፤ የምንባቡን ሀሳብ በመረዳት ማጠቃለል እንችላል፡፡ ምንባቡን በአዕምሯችን ስዕል እየፈጠርን፣ ስለምንባቡ ቀድምን የምናውቀውን እያስታወስን፣ ሌሎች ጥያቄዎችን እያነሳን፣ ሀሳቦችን ስዕላዊ በሆነ አገላለፅ እያሰፈርን ስለምናነብ በቀላሉ ምንባቡ ምን እንደሚል እንረዳለን፡፡ መምህራችንም በእያንዳንዱ ተግባር ትከታተለናለች፤ እሷ ራሱ ተለይታብኛለች፡፡

ጥያቄ 2፡- ቀደም ሲል ከተማራችሁበት የማስተማሪያ መንገድና በድጋፍ ብልሃቶች ታግዛችሁ ከተማራችሁበት መንገድ የትኛው የተሻለ ነው? ለምላሻችሁ ማብራሪያ ስጡ፡፡

ተማሪ 6፡- በድጋፍ ብልሀቶች እየታገዝን መማራችን የተሻለ ነው፡፡ በመጀመሪያ ይህ የማስተማሪያ መንገድ አዲሳችን ነው፡፡ እያንዳንዱን የምንባብ ተግባር ትርጉም ሰጥተን ነው የተማርነው፡፡ መምህሯም በጥብቅ እያንዳንዱን ሂደት ትከታተላለች፡፡ የምንባቡን መሰረታዊ ሀሳብ እንድንረዳ ሞዴል በመሆን እያንዳንዱን ሂደት ታሳያለች፤ ከእሷ ጋር ደግሞ እንድንሰራ ታደርጋለች፣ ራሳችንን ችለን እንድንሰራ ታደርጋለች፡ ፡ ስለዚህ አካሄዱ እየተደጋገመ ስለሚሄድ ለመረዳት አንቸገርም፡፡ እስካሁን ባለው የማስተማሪያ መንገድ ግን መፅሀፋችሁን አውጡ እንባልና ያመጣ ያወጣል ያላመጣም ዝምብሎ ለመከታተል ይሞክራል፡፡ ከዚያም እጅ በማውጣት ምንባቡ ይነበባል፤ያልደረሰው ያዳምጣል፤ አንዳንዴም አንድ አንቀፅ አንዱ ሲያነብ ሌላኛው ደግሞ በዚህ መልክ ይቀጥላል፡፡ መምህሯ የቃል ጥያቄ በመጠየቅ የገባው ይመላሳል፤ ያልገባው ደግሞ የተመለሰውን መልስ ደብተሩ ላይ ያሰፍራል፡፡ ስለዚህ በዚህ መልኩ መማራችን ምንም ጥቅም አልነበረውም፡፡

ተማሪ 3፡- በፊት ከምንማርበት ይልቅ አሁን የተማርንበት የተሻለ ነው፡፡ ከበፊቱ ጋር ምንም አይገናኝም፡፡ በአዲሱ ዘዴ ስንማር ከማንበባችን በፊት የምንሰራቸው ተግባራት አሉ፤ ለምሳሌ ስለምንባቡ ርዕስ የምናውቀውን እንናገራለን፣ ምን ሀሳብ ሊመጣ እንደሚችል እንገምታለን፣ አዳዲስ ቃላትን እንማራለን፣ ስናነብ የምሰራቸውን ጥያቄውች እንፅፋለን፣ ብልሀቶችን መቼ፣ እንዴትና ለምን እንደምንጠቀም በቅድሚያ እንረዳለን፡፡ ከዚያም ስናነብ በተለያየ ስልት ደጋግመን ብልሀቶቹን እየተጠቀምን እናነባለን፡፡ ስናነብም ጥያቄ እንይዛለን፣ ምናባዊ ምስል እየፈጠርን የምናነበውን ነገር እየተረዳን እንሄዳለን፤ ጥያቄዎቹንም በአዕምሯችን እንመልሳን፡፡ አንብበን ስንጨርስ በጥያቄዎቹ እንወያያለን፡፡ በመጨረሻም ከምንባቡ በመነሳት የራሳችንን ሀሳብ እናፀባርቃለን፤ ራሳችንንም እንገመግማለን፡፡ ስለዚህ በዚህ የማስተማሪያ መንገድ ለአፍታም ቢሆን ስራ እንፈታም፤ ደስ ብሎን ክፍለጊዜው ያልቃል፡፡

ተማሪ 1፡- የሚሻለው አዲሱ የማስተማሪያ መንገድ ነው፡፡ በራሴ እንዳየሁት ብዙ ነገሮችን ተረድቸበታለሁ፡ ፡ ከክፍል ውጭ ሳነብም እጠቀምበታለሁ፡፡ ምክንያቱም በክፍል ውስጥ አማርኛን ስንማር ብዙ ሂደቶችን አልፈን ስለሆና ምንባቡንም አንብበን በትክክል ማስረዳት ስለቻልን በፈተና ጊዜም ውጤታማ ስላደረገን የተሻለ ነው ብየ ነው የማስበው፡፡

ተማሪ 2፤ በድጋፍ ብልሀቶች እየታገዙ መማር ጥሩ ነው፡፡ ከዚህ በፊት ስንማርበት የነበረው ለማንበብ አያነሳሳም፤ ሁሉም ተማሪዎች ተሳትፎ አያደርጉም፡፡ በዚህኛው ግን ለደቂቃም አንዘናጋም፡፡ ደስ እያለን ነው የተማርነው በተለይ ስለምን እንደተማርንና የተቸገርንበት አጋጣሚ ካለ የምንጠየቅበት ሁኔታ ደስ የሚል ነው፡፡ ራሳችንንም እንገመግማለን፤ ሳይገባን የምናልፍበት ምንም አጋጣሚ የለም፡ ፡ በዚህም ማንበብ እንፈልጋለን፤ የሚሰጡ ጥያቄዎችን ለመስራት ፍላጎታችን ከፍተኛ ነበር፡፡

ተማሪ 4፡- በአዲሱ ዘዴ መማራችን ጥሩ ነው፡፡ ከዚህ በፊት የምንማርበት ግን ቢበዛ ሶስት ተማሪ አንብቦ ሌላው በማዳመጥ ነበር ጥያቄዎቹ የሚመለሱት፡፡ አሁን ግን ሁሉም ያነባል ሁሉም እያንዳንዱን የንባብ ተግባር ከመምራችን ጋር ያከናውናል፡፡ ይህ መሆኑ ደግሞ ያለስራ የሚቀመጥ ተማሪ አይኖርም ክፍሉም አይረበሽም፡፡ ትምህርቱንም በአግባቡ ተረድተን ነው ክፍለጊዜው የሚጠናቀቀው፡፡ ራሳችንን

በመጨረሻ ስለምንገመግም ሁላችንም በንቃት እንማራለን፡፡ በራሴ ስገመግመው ሌሎች ትምህርቶችንም በዚህ መልኩ ባነብ ውጤታማ እሆናለሁ፡፡

ተማሪ 5፤ ኸረ ቀድሞ ከምንማርበት ጋርማ አይወዳደርም፡፡ ጓደኞቼ እንዳሉት አዲሱ የማስተማሪያ መንገድ ብዙ ሂደቶችን ያልፋል፤ ሁሉም ተማሪዎች በንቃት ይሳተፋሉ፤ እያንዳንዱ ሀሳብ ሳይገባንና የብልሀቶቹን አጠቃቀም ሳንረዳ ወደሌላኛው ክፍል አናልፍም፡፡ አምስቱንም ብልሀቶች በሶስቱ የንባብ ትምህርት ሂደቶች ተግባራዊ እናደርጋለን፡፡ በመጨረሻም ራሳችንን በመገምገም ሀሳባችንን እናፀባርቃለን፡፡ ስለዚህ በነፃነት ሳንፈራ መስራት የሚገባንን ሰርተን ነው ያሳለፍን፡፡

ጥያቄ 3፡- የድጋፍ ብልሀቶችን በመጠቀም ለ12 ሳምንታት አንብቦ የመረዳት ትምህርት ስትማሩ ቆይታችኋል፤ ምንባቦችን ብልሀቶቹን በመጠቀም አንብባችኋል፤ ስለዚህ ብልሃቶቹ አንብቦ የመረዳት ንዑሳን ክሂሎችን ለማዳበር አስተዋፅዖ ነበራቸው? እንዴት እንደሆነ በዝርዝር አስረዱ፡፡

ተማሪ 3፡- እስከዛሬ ድረስ የአንብቦ መረዳት ንዑስ ክሂሎችን እንኳ በአግባቡ አለያቸውም፤ በዚህ ዘዴ ከተማርኩ ወዲህ ግን ዳራዊ እውቀት ምን እንደሆነና እንዴት መጠቀም እንዳለብኝ ተገንዝቤያለሁ፡፡ ዋናና ዝርዝር ሀሳብንም ቢሆን በራሴ ማውጣት ችያለሁ፡፡ የፅሁፉን ሀሳብም በየአንቀፁ ማጠቃለል ችያለሁ ማለት እችላለሁ እኔ ከተረዳሁት አንፃር ማለት ነው፡፡ ስለዚህ ማስተማሪያ መንገዱ ምቹ እንደሆነና እንዳገዘኝ አውቃለሁ፡፡

ተማሪ 2፡- በዚህ የማስተማሪያ መንገድ መማሬ በእጂጉ ጠቅሞኛል፤ እነዚህ ጓደኛየ የገለፀቻቸው ንዑስ ክሂሎች በፊት እኔም አላቃቸውም፡፡ አሁን ግን እነሱን መሰረት ተደርጎ በግል፣ በቡድን እየሰራን ስለተለማመድን ካሁን በኋላም ይጠፉኛል ብዬ አላማንም፡፡ ምክንያቱም እነሱን ማወቅና መረዳት ለሁሉም ትምህርት ስለሚጠቅሙ፡፡ ስለሆነም የማስተማሪያ መንገዱ እነዚህን ክሂሎች ለማዳበር ጠቅሞኛል፡፡

ተማሪ 1፡- የአንብቦ መረዳት ንዑስ ክሂሎችን በአዲስ መንገድ መምራችን ካስተማረችን ወዲህ ለይቻቸዋለሁ፡ ፡ ከመለየቴም በላይ አንድ ምንባብ ሳነብ እነሱን በማስታወስ ማለትም ዳራዊ እውቀት፣ ዋና ሀሳብ መለየት፣ ማጠቃለልና የቃላትን ፍች እየተረዳሁ ሙሉ ሀሳቡን ለመረዳት ጊዜ አይወስድብኝም፡፡ ለማለት የፈለኩት ግልፅ የሆነላችሁ ይመስለኛል፡፡

ተማሪ 5፡- እኔም ጓደኞቼ እንዳሉት በአዲሱ ዘዴ ከተማርኩ ወዲህ አማርኛ ማንበብ ቀሎኛል፤ ምክንያቱም በምን መንገድ ማንበብ እንዳለብኝ እና ምን ማንበብና መጨበጥ እንዳለብኝ ተረድቻለሁ፡፡ ሌላው የአንብቦ መረዳት ክሂሎች ማለትም ዳራዊ እውቀት፣ ማጠቃለል፣ የቃላትፍችንና ዋና ሀሳብን መለየት መቻልን በግልጽ ስለተማርኳቸው አሁን በትክክል ተረድቻቸዋለሁ፤ በማነብበትም ወቅት እነሱ ላይ ትኩረት እያደረኩ የምንባቡን ሀሳብ ለመረዳት እችላለሁ፡፡

ተማሪ 4፡- በጣም ተቅሞኛል ነው የምለው በበኩሌ፤ ምክንያቱም እስከዛሬ ድረስ ድምፄን ከፍ አድርጌ ማንበብ በጣም እፈራ ነበር፤ አሁን ግን ከጓደኞቼ እኩል በመሳተፍ እያንዳንዱን የአንብቦ መረዳት ክሂሎች አውቃቸዋለሁ፤ለምሳሌ የቃላትን ተቃራኒ፣ ተመሳሳይና አውዳዊ ፍች ምንባቡን አንብቤ ወዲያው መመለስ እችላለሁ፤ ዳራዊ እውቀት ምን ማለት እንደሆነ አውቃለሁ እናም አንድ አዲስ ምንባብ ሳነብ ስለሱ ከዚህ በፊት የማውቀው ነገር ምን እንደሆነ በማሰላሰል ከሀሳብ ጋር በማያያዝ እረዳለሁ፤ ዋናውንም ሀሳብ በቀላሉ ማውጣት እችላለሁ፡፡ መምህራችን አሁን ባስተማረችን መንገድ ለወደፊትም ብታስተምረን ፈቃደኛ ነን፡፡

ተማሪ 6፡- እኔም ከሌሎቹ የተለየ ሀሳብ የለኝም፤ በብልሀቶቹ በመታገዝ መማራችን ስለምናነበው ነገር ተረድተን በትክክል ገብቶን መልስ መስጠት እንችለለን፡፡ በብልሀቶቹ በተደጋጋሚ የአንብቦ መረደትን ክሂሎች ስለተለማመድን ለወደፊቱም ይጠፉኛል ብየ አላስብም፡፡ ሌሎች ትምህርቶችንም ለማንበብ ይህን መንገድ እየተጠቀምኩበት ነው፡፡ ለምሳሌ ሶሻል ስቴዲ ሳነብ ዋና ሀሳቡን ከዝርዝር ሀሳብ ለይቼ

አወጣለሁ፣ የሚከብድ ቃል ሲያጋጥመኝ ከአውዱ አንፃር ለመረዳት እሞክራለሁ፤ አንብቤ ስጨርስ ስላነበብኩት ነገር ጠቅለል ያለማብራሪያ መስጠት እችላለሁ እና ብልሀቶቹ እጂግ ረድተውኛል፡፡

ጥያቄ 4፡- የድጋፍ ብልሀቶችን በመጠቀም ለ12 ሳምንታት አንብቦ የመረዳት ትምህርት ስትማሩ ቆይታችኋል፤ ምንባቦችን ብልሀቶቹን በመጠቀም አንብባችኋል፤ ስለዚህ ብልሃቶቹ ግለመር የማንበብ ችሎታችሁን ለማዳበር አስተዋፅዖ ነበራቸው? እንዴት እንደሆነ በዝርዝር አስረዱ፡፡

ተማሪ 2፡- የድጋፍ ብልሀቶችን ስንማር ራሳችነን ችለን እንድናነብና እንድንረዳ ለማድረግ አስችለውናል፡፡ ሂደቱ በራሱ ይህንን የሚያሳይ ነው፡፡ መምህሯ መጀመሪያ ታሳየናለች፣ በመቀጠል ከመምህሯ ጋር በጋራ እንሰራለን፤ በመጨረሻም ብቻችንን እንድንሰራ ትተወናለች፡፡ በዚህም አንዳንድ ተማሪዎች ፍራቱ እየለቀቀን ሌሎች ሲሰሩና ሲናገሩ ድፍረቱን እያገኘን እንሄዳለን በዚህ ሁኔታ በመማራችን እኔ ደስ ብሎኛል፡፡

ተማሪ 5፤ ጓደኛየ እንዳለቸው ራሳችንን ችለን ለመስራት አረድቶናል፡፡ ምክንያቱም ሁላችንም ስራ ስለማንፈታ ሌሎችን አንጠብቅም፡፡ ጥያቄ እንወጣለን፤ ምንባቡን እያነበብን በመምህራችን የተሰጠንን ጥያቄ እንሰራለን፤ ብልሀቶቹን በየደረጃው እንጠቀማለን፤ የተጠቀምንባቸውንም ብልሀቶች ምን ለማድረግ እነንዳገዙን እናስረዳለን፤ እንገመግማለን፤ እንገልፃለን፡፡ ይህ ደግሞ ደስ የሚል ነበር፡፡ በዚሁ መንገድ ትምህርቱን ብንቀጥል ጥሩ ነበር፡፡

ተማሪ 3፡- እንደ እኔ አስተያየት እንደውም ብዙውን ስራ በራሳችን ነው የምንሰራው፡፡ መምህራችን እያንዳንዳችንን ስለምትቆጣጠርና ስለምትጠይቅ በራሳችን አንብበን መረዳት ይኖርብናል ማለቴ መምህራችን አካሄዱንና ምን ማድረግ እንዳለብን ከገለፀችልን በኋላ ማለት ነው፡፡ መምህሯም ሁላችንም መስራታችንን ደብተራችንን በማየት ጭምር ታረጋግጣለች፡፡

ተማሪ 6፤ በዚህ በሶስት ወር ውስጥ የተማርንበት ሁኔታ በጣም ምቹና ብቻችንን ሆነን አንብበን ለመረዳት ቀላል ሆኖ ነበር፡፡ ለወደፊቱም ቢሆን በዚህ አካሄድ ብንማር ደስ ይለኝ ነበር፡፡ ምክንያቱም ሳንሰለች ምን መስራት እንዳለብን አውቀን ብልሀቶቹን ተጠቅመን መማር ስለቻልን ማለት ነው፡፡ በግል የሰራነውን በቡድን እንወያይበታለን ከዚያም ከመምህሯ ጋር በመወያየት እኔ የሰራሁት ትክክል ነው፣ እኔ የሰራሁት ትክክል ነው እያልን ራሳችንን እንገመግምበት ነበር፡፡

ተማሪ 1፡- ብልሀቶቹን እየተጠቀምን መማራችን ለትምህርቱ ትኩረት እንድናደርግ አድርጎናል፡፡ እንዳንሰለችና የት ላይ መድረስ እንዳለብን እንድናውቅ ረድቶናል፡፡ እንደኔ ከሆነ ከዚህ በኋላም ቢሆን በራሴ ብልሀቶቹን እየተጠቀምኩ ምንባቦችን አንብቤ ለመረዳት ጥረት አደርጋለሁ፡፡ ምክንያቱም በብልሀቶቹ ስማር ለዚያው ክፍለጊዜ ብቻ እንዳልሆነ ተገንዝቤያለሁ፤ በቀላሉ አንብቤ እንድረዳ ስለሚያደርጉም ነው፡፡

ተማሪ 4፡- ምንም እንኳ ሰፋ ያለ ጊዜ የሚወስድ ቢሆንም በጣም ደስ የሚል የማስተማሪያ መንገድ ነው፡ ፡ በበኩሌ ብዙ ነገር እንድረዳና ማንበብ እንድወድ አድርጎኛል፡፡ በፊት ለትምህርቱም ትኩረት አልሰጥም ነበር፤ የቤት ስራም ሲኖር ከሌሎች ገልብጨ ለማሳረም ወይም ለማሳየት ብቻ ነበር የምጥረው፡፡ አሁን ግን እኔ ብቻ ሳልሆን ሁላችንም ራሳችንን ተቆጣጥረን የተሰጠንን ምንባብ አንብበን ጥያቄዎቹን መመለስም ሆነ የምንባቡን ጭብጥ መረዳት እንችላለን፡፡ ክፍለጊዜው ሲያልቅ ራሱ ደስ አይለንም፡፡

አባሪ ሰ፡- የምርምር ተሳትፎ ፈቃደኝነት መግለጫ ቅፅ

የጥናቱ የተሳታፊ ተማሪ ስም---

እኔ ስሜ ከላይ የተገለጸው የአዲስ ተስፋ 1ኛ ደረጃ ትምህርት ቤት የ7ኛ ክፍል ተማሪ በአዲስ አበባ ዩኒቨርሲቲ፤ የስነሰብ፣ የቋንቋዎች ጥናት፣ የጋዜጠኝነትና ተግባቦት ኮሌጅ የአማርኛ ቋንቋ፣ ሥነጽሑፍና ፎክሎር ትምህርት ክፍል የፒ.ኤች.ዲ ተማሪ የሆኑት ወ/ሮ ራሔል ሲሳይ ለመመረቂያ ጽሑፍ ለሚያዘጋጁት ምርምር ለመሳተፍ በሚከተሉት ነጥቦች መነሻነት ተስማምቻለሁ። ይኸውም ከ07/02/2015 ዓ.ም እስከ28/04/2015 ዓ.ም ባሉት ጊዜያት ውስጥ፡-

1. በሳምንት ሁለት ክፍለጊዜያት በአማርኛ ቋንቋ ትምህርት ክፍለጊዜ እንድማር የሚሰጡኝን የማንበብ ክሂል ተግባራት በመደበኛ የአማርኛ መምህሬ ለመማር፤
2. በአጥኚዋ የተዘጋጁ አንብቦ የመረዳት ችሎታዬን የሚለኩ ፈተናዎችን ለመፈተን፣ ራስመር የማንበብ ችሎታዬን የሚለኩ የጽሑፍ መጠይቆችን ለመሙላት፤
3. በአጥኚዋ የተዘጋጁ የሁለት ቀን ስልጠናዎችን ለሁለት ስዓት ያህል ለመሰልጠን፤
4. አጥኚዋ ከፈተናዎቹና ከመጠይቆቹ የሚገኙ ውጤቶቼን ለመመረቂያ ጽሑፋቸው ስራ ብቻ እንዲጠቀሙባቸው ተስማምቻለሁ።

በዚህ ስምምነት ወቅት ከላይ የተጠቀሱት ጉዳዮች በአጥኚዋ ተገልጸውልኝ አምኜበት በምርምሩ ለመሳተፍ በራሴ ፈቃድ ተስማምቻለሁ። በአጥኚዋ በኩልም የግል ስሜም ሆነ ከላይ በተገለጹት መረጃ መሰብሰቢያዎች የማገኛቸው ውጤቶቼ በግል ስሜ ሳይጠቀስ ሚስጥራዊነቱን ተጠብቆ ለጥናቱ ብቻ እንደሚውል ቃል ተገብቶልኛል። ከዚህም ሌላ ፍላጎቴ ካልሆነ በምርምሩ መሀል ምንም ዓይነት ቅጣት ወይም ማስገደድ ሳይገጥመኝ ማቋረጥ እንደምችል ተገልጾልኛል። በተጨማሪም ይህን ስምምነት በሰጠሁበት ወቅት ከላይ ከተገለጹት ነጥቦች ሌላ ስለምርምሩ ሂደት ተጨማሪ ጥያቄ ካለኝ እንዳቀርብ በአጥኚዋ በኩል እድል ተሰጥቶኝ ተገቢ ማብራሪያ አግኝቼ በምርምሩ ለመሳተፍ ያለማንም አስገዳጅነት በራሴ ፈቃድ ተስማምቻለሁ።

የምርምሩ ተሳታፊ ተማሪ ስም............................ ፊርማ..................

የአጥኚዋ ስም....................................... ፊርማ..................

የእማኝ ስም ....ፊርማ..................

አባሪ ሸ፡- አንብቦ የመረዳት ችሎታ ፈተናዎች (የውጤት ስርጭት ወጥነትና ሌቨን ቴስት)

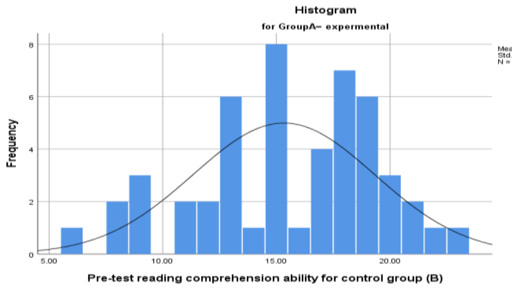
ሀ. Levene's Test for Equality of Variances

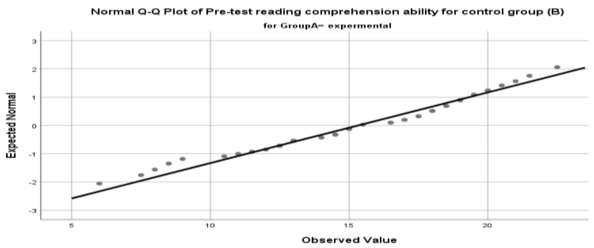
	Levene's Test for Equality of Variances	
	F	Sig.
Pre-test reading comprehension ability for control & experimental groups (B+A)	.0740	.842
Post-test for reading comprehension ability for control & experimental groups (B+A)	1.772	.186

ለ. **Tests of Normality** for reading comprehension ability

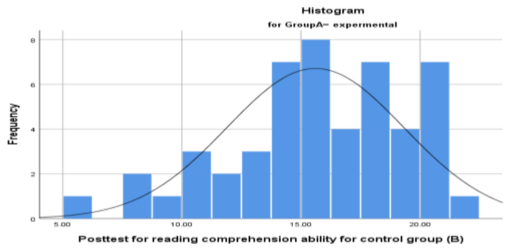
Reading comprehension ability test	Group	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
		Statistic	Df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Pre-test	control	.106	50	.200*	.966	49	.166
Posttest	control	.123	50	.057	.959	49	.080
Pre-test	experimental	.079	51	.200*	.976	51	.391
Posttest	experimental	.091	51	.200*	.966	51	.150
*. This is a lower bound of the true significance.							
a. Lilliefors Significance Correction							

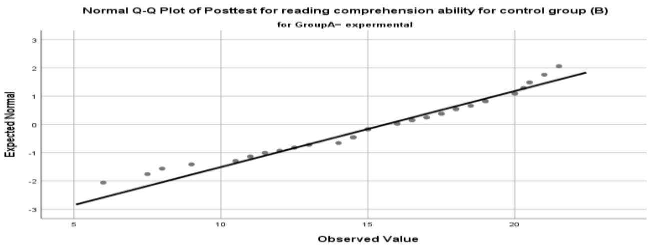
የቁጥጥር ቡድን ቅድመ አንብቦ የመረዳት ችሎታ የውጤት ስርጭት ወጥነት በተያያዝ አምድና ላይን ግራፍ



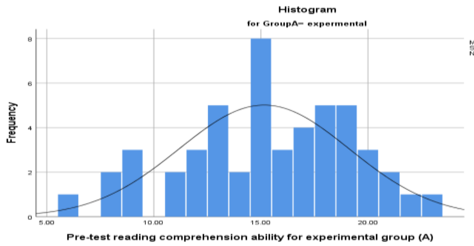


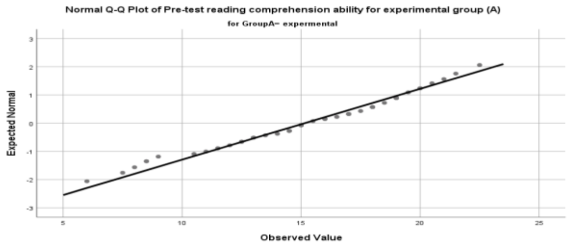
የቁጥጥር ቡድን ድህረ አንብቦ የመረዳት ችሎታ የውጤት ስርጭት ወጥነት በተያያዝ አምድና ላይን ግራፍ



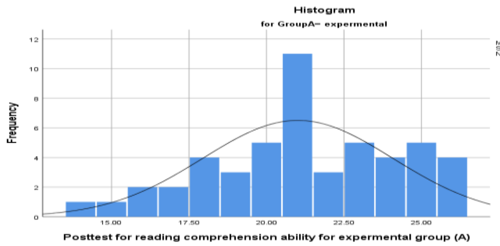


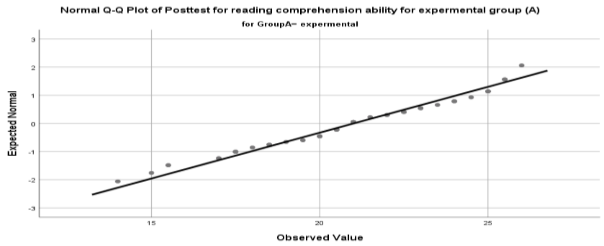
የሙከራ ቡድን ቅድመ አንብቦ የመረዳት ችሎታ የውጤት ስርጭት ወጥነት በተያያዝ አምድና ላይን ግራፍ





የሙከራ ቡድን ድህረ አንብቦ የመረዳት ችሎታ የውጤት ስርጭት ወጥነት በተያያዝ አምድና ላይን ግራፍ





አባሪ ቀ፡- ግለመር የማንበብ ችሎታ መጠይቅ (የውጤት ስርጭት ወጥነትና ሌቨን ቴስት)

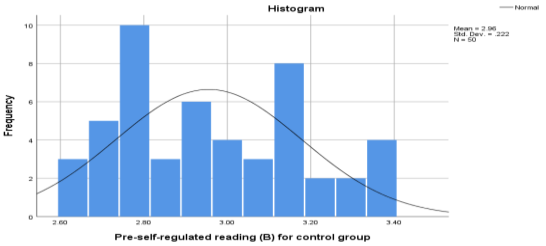
ሀ. Levene's Test for Equality of Variances for self-regulated reading

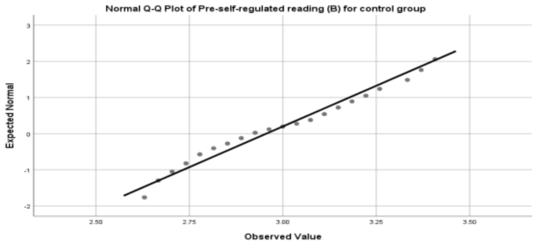
	F	Sig.
ቅድመፈተና ለቁጥጥር ቡድን	1.953	.165
ድህረፈተና ለሙከራ ቡድን	.198	.657

ለ. Tests of Normality for self-regulated reading

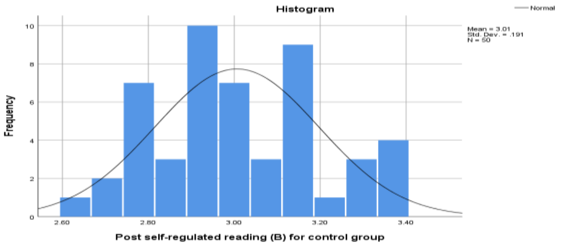
Tests of Normality **for** self-regulated reading							
		Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
	Groups	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Pre-test self-regulated reading	Control	.108	50	.200*	.950	50	.034
	Experimental	.108	51	.198	.968	51	.183
Posttest self-regulated reading	Control	.122	50	.060	.980	50	.554
	Experimental	.077	51	.200*	.968	51	.191
*. This is a lower bound of the true significance.							
a. Lilliefors Significance Correction							

የቁጥጥር ቡድን ቅድመ ግለመር የማንበብ ችሎታ የውጤት ስርጭት ወጥነት በተያያዝ አምድና ላይን ግራፍ

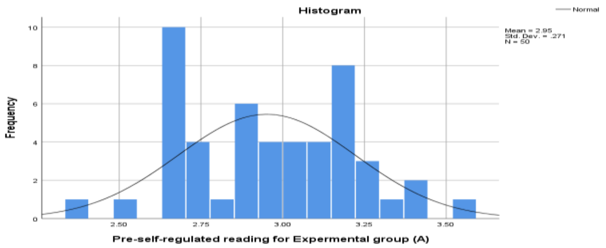
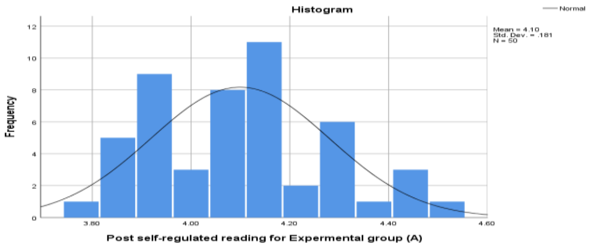




የቁጥጥር ቡድን ድህረ ግለመር የማንበብ ችሎታ የውጤት ስርጭት ወጥነት በተያያዝ አምድ ግራፍና ብትን ግራፍ



የሙከራ ቡድን ቅድመ ግለመር የማንበብ ችሎታ የውጤት ስርጭት ወጥነት በተያያዝ አምድና ላይን ግራፍ



የሙከራ ቡድን ድህረ ግለመር የማንበብ ችሎታ የውጤት ስርጭት ወጥነት በተያያዝ አምድና ላይን ግራፍ