Ethiop.j.lang.cult.commun.2025, 10(1): 153-183
Open Access Licensed under Creative Commons: CC BY-NC-ND 4.0
Faculty of Humanities-Bahir Dar University
ISSN: 2518-2919
DOI 10.20372/ejlcc.v10i1.1929

Original Research **Open Access**

The role of cognitive, metacognitive, and environmental strategies in students' reading comprehension and strategies use; focuses on sixth grade students'

Tadesse Dargew Sisay
Assistant Proffesor, University of Gondar, College of social science and Humanites- Ethiopian language(s) and Litereture Amharic, Gondar,Ethiopia

Abeba Hussen Gebeyehu
Assistant Proffesor, University of Gondar, College of social science and Humanites- Ethiopian language(s) and Litereture Amharic, Gondar,Ethiopia

Corresponding author: tadydarg@gmail.com

Abstract

The main purpose of this study is to investigate the role of cognitive, metacognitive and environmental strategies in improving reading comprehension and strategies use. In order to achieve the objective, quasi experimental research design was implemented, and the participants were sixth grade students who attended in leul Alemayheu Tewodiros full Cycle Primary School in Gondar City Administration in 2016 E.C. Among the sixth grade students in the school, two of the five classes taught by the same teacher were selected by random sampling. The data were collected through a reading comprehension test and a written questionnaire in the pretest and posttest classes. After the data were organized according to their type, they were calculated and analyzed by mean score and analysis of variance (ANOVA) and multivariate analysis method (MANOVA). The results show that the use of strategies in the post reading comprehension test and post strategies use; The experimental group students showed a statistically significant difference ($P = <0.05$) from the control group students in reading comprehension and strategies use. This result also indicated that cognitive, metacognitive and social strategies have a significant role in improving students' reading comprehension skills and the strategies use of skills.

Keywords: cognitive, metacognitive, and environmental strategies, reading comprehension, strategies use

Ethiop.j.lang.cult.commun.2025, 10(1): 153-183 *Faculty of Humanities-Bahir Dar University*
Open Access Licensed under Creative *ISSN: 2518-2919*
Commons: CC BY-NC-ND 4.0 DOI 10.20372/ejlcc.v10i1.1929

ግንዛቤያዊ፣ ልዕለግንዛቤያዊና አካባቢያዊ ብልኃቶች በተማሪዎች የአንብቦ መረዳት ችሎታና የብልኃቶች አጠቃቀም ላይ ያላቸው ሚና፤ በስድስተኛ ክፍል ተማሪዎች ተተኳሪነት

የዚህ ጥናት ዋና ዓላማ የግንዛቤያዊ፣ ልዕለግንዛቤያዊና የአካባቢያዊ ብልኃቶች አንብቦ የመረዳት ችሎታንና የብልኃቶችን አጠቃቀም የማሳደግ ሚና መመርመር ነው፡፡ ዓላማውን ለማሳካትም ቅድመትምህርትና ድህረትምህርት ፈተና ባለቁጥጥር ቡድን የጥናት ንድፍ ተግባራዊ የተደረገ ሲሆን፣ ተሳታፊዎቹ በጎንደር ከተማ አስተዳደር በልዑል አለማየሁ ቴዎድሮስ ሙሉሳይክል አንደኛ ደረጃ ትምህርትቤት በ2016 ዓ.ም ትምህርታቸውን የተከታተሉ የስድስተኛ ክፍል ተማሪዎች ናቸው፡፡ በትምህርትቤቱ ከሚገኙ የስድስተኛ ክፍል ተማሪዎች መካከል በአንድ መምህር ከሚማሩ የአምስት ክፍል ተማሪዎች ውስጥ ሁለቱ ክፍሎች በተራ የእጣ ንሞና ዘዴ ተለይተዋል፡፡ መረጃዎቹ በአንብቦ መረዳት ፈተናዎችና በብልሃቶች አጠቃቀም የጽሑፍ መጠይቅ በቅድመትምህርትና በድኅረትምህርት ተሰብስበዋል፡፡ መረጃዎቹም በየአይነታቸው ከተደራጁ በኋላ በአማካይ ውጤትና በልይይት ትንተና (ANOVA) እና በባለብዙ ልይይት ትንተና ዘዴ (MANOVA) ተሰልተው ተተንትነዋል፡፡ በልይይት ትንተና የተገኘው ውጤት እንደሚያሳየው የሙከራው ቡድን ተማሪዎች የድኅረትምህርት የአንብቦ መረዳት ፈተና ከቁጥጥሩ ቡድን ተማሪዎች በስታትስቲክስ ጉልህ ልዩነት (P = 0.001) አሳይተዋል፡፡ በተመሳሳይ በባለብዙ ልይይት ትንተና ዘዴ የተሰላው የድኅረትምህርት የብልኃቶች አጠቃቀም ውጤት የሙከራው ቡድን ተማሪዎች ከቁጥጥሩ ቡድን ተማሪዎች በስታትስቲክስ ጉልህ ልዩነት (P = 0.001) አሳይተዋል፡፡ ይህ ውጤትም የግንዛቤያዊ፣ ልዕለግንዛቤያዊና የአካባቢያዊ ብልኃቶች የተማሪዎችን የአንብቦ መረዳት ችሎታና የብልሃቶቹን አጠቃቀም ከማሻሻል አኳያ ጉልህ ሚና እንዳለው አመላክቷል፡፡

ቁልፍ ቃላት፤ ግንዛቤያዊ፣ ልዕለግንዛቤያዊና አካባቢያዊ ብልኃቶች፣ የአንብቦ መረዳት ችሎታ፣ የብልሃቶች አጠቃቀም

Citation: Sisay, T.D. & Bebeyehu, A.H. (2025). The role of cognitive, metacognitive, and environmental strategies in students' reading comprehension and strategies use; focuses on sixth grade students'. *Ethiopian Journal of Language, Culture and Communication, 10*(1).153-183. DOI 10.20372/ejlcc.v10i1.1929

| *Submitted: November 2024* | *Revised: Feb 2025* | *Accepted:March 2025* |

የጥናቱ ዳራ

የመማር ብልኃቶች በተለይ ከእ.አ.አ ከ1970ዎቹ ጀምሮ በመማር ማስተማር ሂደት ትልቅ ተፅዕኖ ነበራቸው፡፡ የብልኃቶች እውቀትም "ተማሪዎች በቀላሉና በፍጥነት እንዲማሩ ያግዛቸዋል፤" ከሚል እሳቤ ነው፡፡ ነገርግን የመማር ብልኃቶቹ በንድፈሃሳቦች ላይ ብቻ የተመሰረቱና ለአጠቃቀም ምቹ ካለመሆናቸው ጋር ተያይዞ ጥያቄዎች ይነሱባቸው ነበር፡፡ ከንድፈሃሳቦች አንፃር የመማር ብልሃቶቹ ብዙ መጠሪያዎችና አከፋፈሎች ስለነበሯቸው ቋሚ የትግበራ መርሆዎች አልነበሯቸውም፡፡ በተግባራዊ የክፍል ውስጥ አጠቃቀም ሂደትም የመማር ብልሃቶች ቋሚ "ሳይኮሜትሪካያዊ" መለኪያ መሳሪያዎች (assessment instruments) አልነበሯቸውም (Bandura, 2001; Dornyei, 2005)፡፡ ለዚህም ከሚነሱ ምክንያቶች መካከል ትምህርቱ ውጤትተኮር አቀራረብ ላይ የተመሰረተና በባህርያውያን አስተምህሮ ላይ ያተኮረ በመሆኑ ነው፡፡ ነገርግን ቀስበቀስ የማህበረግንዛቤያዊ ንድፈሃሳብ በBandura አራማጅነት መምጣት፤ መማር ሂደትተኮር አቀራረብን እየተከተለና የመማርን ሂደትን በግል መምራት ላይ ማተኮሩን Bandura (1989) እና Zimmerman (1989, 1990) ይገልፃሉ፡፡

ነገርግን የተማሪዎች የትምህርት የእድገት ሂደት በግላዊ ሂደቶች ላይ ብቻ የተመሠረት ሳይሆን፣ አካባቢያዊና ባህርያዊ ተላውጦዎችንም መሰረት ያደርጋል፡፡ ይህም በመማር ሂደቶቻቸው ላይ ተፅዕኖ የሚያደርሱ ግላዊ፣ አካባቢያዊና ባህርያዊ ተላውጦዎች በጋራ (in mutual ways) ነው፡፡ ስለዚህ ተማሪዎች ሲማሩ ግላዊ፣ አካባቢያዊና ባህርያዊ ተላውጦዎችን ተቆጣጥረው፤ በግንዛቤያቸው፣ በተነሳሽነታቸውና በልዕለግንዛቤያቸው እንዲሁም በባህርያቸው ንቁ ተሳታፊ ሊሆኑ ይገባል፡፡ በመሆኑም በመማር ሂደቶቻቸው ተፅዕኖ የሚያሳድሩ እነዚህን ሦስት ተላውጦዎች ሲቆጣጠሩ፤ በግንዛቤያዊ፣ በልዕለግንዛቤያዊና በባህርያዊ ሂደቶቻቸው እንዲሁም በብልኃት አጠቃቀማቸው ንቁ ተሳታፊ ይሆናሉ (Bandura, 1989; Zimmerman, 1986, 1989)፡፡ በማህበረግንዛቤያዊ ንድፈሃሳብ መሠረት፣ መማር የራስ (self)፣ የባህርይ (behavior) እና የማህበራዊ አካባቢ ተላውጦዎች ድምር ውጤት ሲሆን፣ እነዚህ ሦስት ተላውጦዎችም አንዱ በአንዱ ላይ የተመሠረተ ሶስትዮሻዊ የሚና ልውጠት ግንኙነት (triadic reciprocal interaction) አላቸው (Bandura, 1986; Zimmerman, 1989; Zimmerman & Kitsantas, 1997)፡፡ የተማሪዎች የመማር ሂደቶችም በሦስቱ ተላውጦዎች የግንኙነት ተፅዕኖዎች (interaction effects) የሚወሰን ነው፡፡ ግላዊ ተፅዕኖዎቹ በቀጥታና በተዘዋዋሪ ባህርይ ላይ ተፅዕኖ ያደርሳሉ፤ ባህርይ በቀጥታና በተዘዋዋሪ

አካባቢ3ና ራስን፤ አካባቢያዊ ተፅዕኖዎች ደግሞ፣ በግላዊና ባህርያዊ ሂደቶች ላይ በቀጥታና በተዘዋዋሪ ተፅዕኖ ያደርሳሉ።

የተማሪዎች ግላዊ ተላውጦዎች በተዘዋዋሪ በራሳቸው ላይ ተፅዕኖ ያሳድራሉ። በማህበረግንዛቤያዊ ንድፈሃሳብ አተያይ ግላዊ ተፅዕኖዎች አራት ክፍሎች አሏቸው። እነሱም፣ የተማሪዎች እውቀት፣ ልዕለግንዛቤያዊ ሂደቶች (metacognitive processes)፣ ግቦች (goals) እና ስሜታዊ ጉዳዮች (affective states) ናቸው። የተማሪዎች እውቀት ሦስት ክፍሎችን ይይዛል። እነሱም፤ ተማሪዎች ስለውሱን የመማር ብልኃቶች ያላቸው እውነተኛ እውቀት (declarative knowledge)፣ ብልኃቶቹን እንዴት መጠቀም እንዳለባቸው ያላቸው ተግባራዊ እውቀት (Procedural knowledge) እና መቼና ለምን ብልኃቶችን እንደሚጠቀሙ ያላቸው ወቅታዊ እውቀት (conditional knowledge) ናቸው። የእነዚህ እውቀቶች በተማሪዎች አለመኖር ወይም መለያየት በመማር ሂደቶቻቸው ላይ ተፅዕኖ ስለሚያሳድር በባህርያቸውና ማህበራዊ አካባቢያቸው ላይ ተጽዕኖ ያሳድራሉ (Zimmerman, 1989, 1990, 2000; Zimmerman and Martinez - Pons, 1992; Zimmerman & Kitsantas, 1997)።

እንደBandura (1997) እና Zimmerman (2002) ገለፃ፣ ልዕለግንዛቤያዊ ሂደቶች ደግሞ፣ ተማሪዎች የመማር ሂደቶቻቸውን የሚያቅዱባቸውን፣ የሚቆጣጠሩባቸውንና የሚመዝኑባቸውን ሂደቶች ይመለከታል። ተማሪዎች በእነዚህ ሂደቶች ካላለፉ፣ ግንዛቤያዊ፣ ልዕለግንዛቤያዊና አካባቢያዊ ብልኃቶችን መተግበር አይችሉም። በማህበረግንዛቤ ንድፈሃሳብ አራማጆች አተያይ መሠረት በመማር ሂደቶች እቅዶችና አተገባበራቸው እንዲሁም ውጤቶቹን የመገምገም ሂደቶች ከሌሉ የመማር ለውጥ መኖሩን ማወቅ አይቻልም።

በማህበረግንዛቤያዊ ንድፈሃሳብ አተያይ በመማር ላይ ተፅዕኖ ከሚያሳድሩት ተላውጦዎች መካከል ሁለተኛው፣ የባህርያዊ ተፅዕኖዎች (Behavioral influences) ምድብ ሲሆን፣ ግለምልከታ (self-observation)፣ ግለውሳኔና (self-judgment) ግለፅብረቃ (self-reaction)፣ የሚሉ ክፍሎችን ይይዛል (Bandura, 1989, 1997; Zimmerman, 1989)። እነዚህ ክፍሎችም በግላዊና አካባቢያዊ ሂደቶች ተፅዕኖ ይደርስባቸዋል። እነዚህ ባህርያዊ ሂደቶች የሚታዩ፣ የምናስተምራቸውና በመስተጋብር የሚገኙ ናቸው።

ግለምልከታ የግል ችሎታ ስርዓታዊ ቁጥጥር ሲሆን፣ በመማር ሂደቶች ከግቦች ትግበራ አንፃር ስለሂደቶቹና ለውጦቹ ማስታወሻ በመያዝና ሪፖርት በማቅረብ የሚተገበር ነው። ነገርግን ግብ የማይጥሉ፣ ሂደቶቻውን በራሳቸው የማይመለከቱና የማይገመግሙ ተማሪዎች በመማር ሂደቶቻቸው ሁሉ ተፅዕኖ ይደርስባቸዋል። ግለውሳኔ ደግሞ፣ ተማሪዎች ካስቀመጧቸው ግቦች አንፃር የራሳቸውን ችሎታ (በመማር

ሂደቶቻቸው የደረሱበትን ደረጃ) ማወዳደር ሲሆን፣ ግቦቹም ማህበራዊ ልማዶችንና ወቅታዊ መስፈርቶችን ያካተቱ ሊሆኑ ይችላሉ። ከተለመዱት የግለውሳኔ ማወዳደሪያ መስፈርቶች ውስጥም፣ ፈተናዎችን ከትምህርቱ በኋላ በማቅረብ ካስቀመጧቸው ግቦች አንጻር ለውጦችን በመመዝገብ ይከናወናል። ግለፅብረቃ ደግሞ፣ በትምህርቱ ትግበራ ሂደቶች ወቅት የተሳኩና ያልተሳኩ ግቦችን በመለየት ራስን የማበረታታት ወይም ራስን የመሄስ (self-praise or self-criticism)፣ የመማሪያ አካባቢን በድጋሚ የማሻሻል፣ ከሌሎች ድጋፍ የመጠየቅ ልምዶችን (ብልኃቶችን) ባለማዳበር የሚመጣ ተፅዕኖ ነው (Bandura, 1989; Zimmerman, 1989)።

በመማር ላይ ተፅዕኖ የሚያደርሰው ሦስተኛው ተላውጦ ደግሞ፣ ማህበራዊ ልምድና የመማሪያ አካባቢ ነው። እንደBandura (1989) እና Zimmerman (1989, 1990) የማህበረግንዛቤያዊ ንድፈሃሳብ አተያይ፤ ከግላዊና ባህርያዊ ተፅዕኖዎች ጋር ሚናልውጠታዊ ግንኙነት ያላቸው ዐምስት አካባቢያዊ ተፅዕኖዎች አሉ። እነሱም፣ (ሀ) የመማር ብልኃቶችን ሞዴል አለማድረግ፣ (ለ) ቃላዊ ተፅዕኖ (verbal persuasion/beliefs)፣ (ሐ) ከሌሎች ቀጥተኛ ድጋፍ አለማግኘት፣ (መ) የመማሪያ አውድ አደረጃጀት ችግሮችና (ሠ) ተማሪዎች ለመማር አጋዥ የሆኑ መረጃዎችን ማግኘት አለመቻል ናቸው።

ተማሪዎች ለመማር ሂደቶቻቸው የሚስማሙ ብልኃቶችን ከሌሎች ሞዴል አድርገው መተግበር ካልቻሉ፣ በመማር ሂደቶቻቸው የሚገጥሟቸውን እንቅፋቶች ማለፍ እንደማይችሉ Martinez-Pons (1996) እና Zimmerman (1990) ይገልፃሉ። እነዚህን ብልሃቶች ወደራሳቸው ግላዊ የመማር አውድ ለማምጣት ሌሎች ሲተገብሯቸው ማየትና ደካማና ጠንካራ ጎኖቻቸውን በመለየትና ለራሳቸው በሚመች መልኩ አሻሽለው መውሰድ ይጠበቅባቸዋል። በተማሪዎች ቃላዊ መረዳት ችሎታ ላይ ተፅዕኖ የሚያሳድገው ቃላዊ መረዳት ሲሆን፣ በተማሪዎቹ በቃል የመግለፅና የመረዳት ችሎታ ደረጃ የሚወሰን ነው። በተጨማሪም ማህበራዊ ልምድን ከሌሎች አካባቢያዊ ልምዶች ጋር በማዋሃድ መጠቀም ካልቻሉ የሚኖራቸው ውጤታማነት ዝቅተኛ በመሆኑ፣ ተማሪዎች የተለያዩ ክሂሎችን ከማህበራዊ ልምዶቻቸው ጋር በማጣመር የመግለፅ ብልሃትን ማዳበር ይጠበቅባቸዋል። በተጨማሪም፣ ከሌሎች ቀጥተኛ ድጋፍ ማግኘት አለመቻል (ቤትወሰድ ስራዎችን፣ የክፍል ተግባራትንና ሌሎች ጉዳዮችን በሚመለከት ከቢጤ፣ ከመምህራንና ከቤተሰብ ድጋፍ ማግኘት ካልቻሉ፣ በራስመር መማር ላይ ተፅዕኖ ይኖረዋል)። በመሆኑም ተማሪዎች የመማር ሂደቶቻቸውን ለማሳደግ ከእነዚህ ተጽዕኖዎች የሚመነጩ ብልሃቶችን ማዳበር ይኖርባቸዋል።

ሌላው አካባቢያዊ ተፅዕኖ አድራሽ ደግሞ፣ የመማሪያ አውዱ አደረጃጀት ሲሆን፣ በማህበረግንዛቤያውያን አተያይ መማር በከፍተኛ ደረጃ የአውድ ጥገኛ (ለምሳሌ፣ ተግባርና መቼት) ነው፡፡ የተግባራቱ የክብደትና የቅለት ደረጃ ከተማሪዎቹ ደረጃ ጋር አለመመጣጠንና በመማር አካባቢው ጣልቃገብ ተላውጦዎች (ድምፅ፣ ሙቀት) መኖር በመማር ላይ ተፅዕኖ የሚያሳድሩ አካባቢያዊ ተፅዕኖዎች ናቸው፡፡ተማሪዎች ለመማር አጋዥ የሆኑ መረጃዎችን ካላገኙ፣ በመማር ሂደቶቻቸው ላይ ተፅዕኖ ይደርስባቸዋል፡፡ ከመረጃ እጥረት ጋር የተያያዙ ተፅዕኖዎችን ለመቀነስ ከቤተመፅሃፍትና ከመረጃ መረብ መረጃ የመፈለግ ብልኃቶችን ማወቅ ይጠበቅባቸዋል፡፡ Zimmerman (2002) እንደሚያብራሩት ራስመር መማር ተማሪዎች ያላቸው ወይም የሌላቸው ግላዊ መለያ (ባህርይ) ብቻ ሳይሆን፣ የተመረጡ የመማር ብልኃቶችን በግል መጠቀምና እያንዳንዱን ተግባር በሚመች መልኩ በማሻሻል ላይ የተመሰረተ ሂደት ነው፡፡

በአጠቃላይ እነዚህን በመማር ላይ ተፅዕኖ የሚያሳድሩ ተፅዕኖዎችን ለመቆጣጠር ከራሳቸው ከተፅዕኖ አድራሾቹ የሚመነጩ ብልሃቶችን ማሳደግ እንደሚገባ Maftoon and Tasnimi (2014)፣ Schunk (2012,2008)፣ Zimmerman and Martinez-Pons (1992) ያስረዳሉ፡፡

የጥናቱ መነሻ ምክንያት

ከማህይምነት ነጻ በወጣ ህብረተሰብ ውስጥ ጤናማ የሆኑ ህጻናት በዐምስት ወይም በስድስት ዓመታቸው ማንበብ ይጀምራሉ፤ ተብሎ ይታሰባል (Brown et al.,1994)፡፡ ማንበብ ደግሞ፤ ፊደላትን ከመለየት ጀምሮ የጽሑፉን ሃሳብ እስከመረዳት ይዘልቃል፡፡ በBrown et al., (1994) ገለጻ መሠረት ማንበብ ሁለት ቁልፍ ተግባራት አሉት፤ አንደኛው ጽሑፋዊ ምልክቱን መለየት ሲሆን፤ ሁለተኛ ጽሑፋዊ ምልክቱ የያዘውን ሃሳብ መረዳት ናቸው፡፡ የማንበብ የትግበራ ደረጃዎቹ ደግሞ፤ ሦስት ሲሆኑ፤ (1) በመነጠል፣ መለየት (ለትዕምርት)፣ (2) ከአንደበት ድምጽ በማውጣት መጥራት (ማንበብ) እና (3) መረዳትና መገንዘብ ናቸው (Brown et al., 1994)። ይህ ሂደትም ተማሪዎችን አቀላጥፈው ወደማንበብ ደረጃ የሚሸጋገሩበት መሠረታዊ ጊዜ ነው፡፡ ትምህርት ሚኒስቴር (Early Grade Reading Assessement/ EGRA, 2010)፣ ማንበብ በአንድ ቋንቋ ያሉ ትዕምርቶችን ከድምጾች ጋር የማዋሃድ ዕውቀትና ይህንንም ዕውቀት አንዳች ትርጉም ለመፍጠር መጠቀም መሆኑን ይጨምራል፡፡ አብዛኛውን ጊዜ ሰዎች ይህን ሂደት የሚያዳብሩት ትምህርትቤት በመሄድና አንዳንዴም በግላቸው በመለማመድ ነው፡፡ ትምህርትቤቶችም በዚህ በኩል ከፍተኛ ሃላፊነት እንዳላቸውና ልዩ ልዩ የማስተማሪያ ብልኃቶችን መጠቀም እንዳለባቸው O'mally (1987) ይገልጻሉ፡፡

በዚህ በ21ኛው መቶ ክፍለዘመን የታየው የቴክኖሎጂ ዕድገትም ከፍተኛ የማንበብ ክህሎትን ጠይቋል፤ ይህ ዘመን የማንበብ ችሎታ ወደዕውቀት የመግቢያ በር፣ የሕፃናትን የመማር ውጤትና የማህበራዊ ኑሮ ስኬት የሚወስን ስለመሆኑም ግንዛቤን መፍጠሩን Organization for Economic Co-operation and Development, OECD (2006) ይገልጻል:: በሌላ በኩል የማንበብ ዕድገት በዓለም አቀፍ ደረጃ "ቀውስ" ውስጥ መግባቱና፣ ለተፈጠረው ቀውስ መገለጫ የሆነውም ለዓመታት በአፍመፍቻ ቋንቋቸው ማንበብን የተማሩ ሕፃናት ማንበብ አለመቻላቸው ወይም አዝጋሚ አንባቢ መሆናቸው የዘመኑ አስደንጋጭ ክስተት እየሆነ መጥቷል:: እነዚህን ሁኔታዎች ተከትሎም የማንበብ ችሎታ ዕድገት የመንግስታትን፣ የወላጆችን፣ የመምህራንን፣ የተመራማሪዎችንና የአጠቃላዩን ህብረተሰብ ትኩረት የሳበ ጉዳይ ሆኗል:: ማንበብን የመማሩና ክህሎቱን የማዳበሩ ተግዳሮቶች ከትምህርትቤት ዓውድና ከስርዓተትምህርት አላባዎች ጋር ብቻ ሳይሆን ከሰው ልጅ የመኖሪያ አካባቢ መዋቅሮች፣ ከሰብዓዊና ቁሳዊ መስተጋብሮች፣ ከአዕምሯዊና ስነልቦናዊ ባህሪያትና ከራሱ ከሰው ልጅ ግላዊ ባህርይ የሚመነጩ ስለመሆናቸውም ግንዛቤ መያዝና መግለፅ የተጀመረው በዚሁ በ21ኛው ክፍለዘመን ነው (Wang, 2000)::

ይህን የማንበብን ዕድገት ከልዩ ልዩ ማንበብን የማስተማሪያ አተገባበሮች አኳያ ያጠኑ ተመራማሪዎች (Roberts & Burchinal, 2005) የተማሪዎች የማንበብ ችሎታ ዕድገት በስነህይወትና በአካባቢ መካከል የሚፈጠር ውስብስብ መስተጋብርን መሠረት ስለሚያደርግ ከሌላ አካባቢ የመጣን ማንበብን የማስተማሪያ ዘዴን ከመጠቀም ይልቅ አካባቢውንና ባህሉን የሳመሰሉ ብልሃቶችንና ዘዴዎች መጠቀም እንደሚገባ አጽንኦት ሰጥተው ይመክራሉ:: ይህም ክሂሉን የመማርና ችሎታውን የማዳበር ተግዳሮቶች ከህጻኑ አዕምሯዊ ችሎታ፣ ባህርይና ከራሱ ውጫዊና አካባቢያዊ ተግዳሮቶች ጋር የተያያዘ ነው:: ይህ ችግር በበርካታ የአፍሪካ ሃገሮች አንደኛ ክፍልን ተምረው ካጠናቀቁ የአንደኛ ደረጃ ተማሪዎች መካከል ለማንበብ መሠረት በሚጣልባቸው መሠረታዊ የማንበብ ክሂሎች ችግር እንዳለባቸው ተረጋግጧል፤ በዚህም ሳቢያ እስከከፍተኛው የክፍል ደረጃ አብሯቸው እንዲዘልቅና በከፍተኛ የትምህርት ተቋማት ገብተው ሳይቀር አጣርተውና አቀላጥፈው አንብበው እንዲሁም ተረድተው የማለፍ ችግሮች ይታዩባቸዋል (EGRA, 2010)።

ይህን ሐሳብ የሚጋሩ ተመራማሪዎች (Roberts & Burchinal, 2005) የማንበብ ችሎታ በተጋለጡበት ዓውድና በሚማሩበት አካባቢያዊ ሁኔታ፣ በመማሪያ ክፍል፣ በመኖሪያቤት፣ በማህበረሰብ በሚፈጠሩ ግንኙነቶች፣ የማንበብ ተሞክሮ ባላቸው አካላት በሚደረግ ድጋፍና ከተማሪዎቹ ሁኔታ፣ ከባህልና ከማህበረሰብ ያልተነጠሉ ልዩ ልዩ ማንበብን

የማስተማሪያ ዘዴዎችና ብልኃቶችን በመጠቀም እንዲሁም በጽሑፍተኮር ተግባራት ተሳትፎ፣ የማንበብ ማቴሪያሎችን በማግኘትና በመጠቀም የሚዳብር ነው (Wang, 2000; Young, 2003)። ነገርግን በዝቅተኛ የክፍል ደረጃዎች የሚገኙ ተማሪዎችም ሆኑ ለዓመታት ማንበብን የተማሩ ተማሪዎች በደረጃው የሚጠበቀውን የማንበብ ችሎታ አለማዳበራቸው፤ በብዙ ጥናቶች ይታያል (Yigzaw, 2012; Asmari & Ismail, 2012; Boekaerts & Corno, 2005; Boekaerts & Cascallar, 2006; Davis & Gray, 2007; Mbato, 2013)። ይህም ባደጉትና ለመማር የሚያስፈልጉ ቅድመሁኔታዎች በተሟሉባቸው ሃገሮችም ጭምር የሚታይ ዓለማቀፍ ክስተት ሁኗል።

ይህን እውነታ ከሚያረጋግጡት ጥናቶች መካከል የAbadzi (1995) ጥናት ይጠቀሳል። ጥናቱ በዓለምአቀፍ ደረጃ ከሃምሳ በሚበልጡ ሃገሮች የተከናወነ ሲሆን፤ የተማሪዎችን የማንበብ ችሎታ በመረመሩበት በዚህ ጥናት ከኒካራጓ በስተቀር በሁሉም ሃገሮች የተገኘው ውጤት ዝቅተኛ መሆኑን አረጋግጠዋል። በተመሳሳይ Cvelich et al., (2011) በአሜሪካ ባደረጉት የዳሰሳ ጥናት አንደኛ ክፍልን ተምረው መሠረታዊ የማንበብ ችሎታን ማዳበር ካልቻሉት መካከል 70 ከመቶ በቀጣዮቹ የክፍል ደረጃዎችም አዝጋሚ ሆነው ተገኝተዋል። ይህም ከ20,000 ከሚበልጡ የሁለተኛ ክፍል ተማሪዎች መካከል ሲሶ የሚሆኑት የማንበብ ችሎታቸው በሃገሪቱ ለክፍል ደረጃው ከተቀመጠው አጥጋቢ የአንብቦ መረዳት ችሎታ ደረጃ በታች ሆኖ ተገኝቷል። በተመሳሳይ በዚሁ በአሜሪካ Morrison et al., (2005) ባደረጉት ጥናት ከ30% በላይ የአራተኛ ክፍል ተማሪዎችም ለደረጃው የተዘጋጁ ፅሑፎችን በብቃት ማንበብና መረዳት እንዳልቻሉ የታየ ሲሆን፤ በሀገሪቱ ከ20 ከመቶ የሚበልጡት ሕፃናትና ወጣቶች ሌሎች ትምህርቶችን ለመማር የሚያስፈልጋቸውን የጽሑፍ ቋንቋ ሊትሬሲ (የማንበብና የመፃፍ) ችሎታ ማዳበር እንዳልቻሉ ጠቁመዋል።

RTI International (2010) እና Trudell et al., (2012) በበርካታ የአፍሪካ ሃገሮች ባደረጉት ጥናት አንደኛ ክፍልን ተምረው ያጠናቀቁ ሕፃናት ለንባብ ችሎታ መሠረት የሆኑትን የሆሄዎችን (ፊደሎችን) ድምፅና ምልክት መለየት፣ አራተኛ ክፍልን ያጠናቀቁ ተማሪዎችም መሠረታዊ የቃላትና የድምፃዊ ንባብ አቀላጥፎ የማንበብ ችሎታን ማዳበር እንዳልቻሉ በጥናቶቻቸው የጠቆሙ ሲሆን፤ በተለይ ከሰሃራ በታች በሚገኙት የአፍሪካ ሃገሮች በተካሄዱ ጥናቶችና የማንበብ ችሎታ ግምገማዎች የተመዘገቡት ውጤቶችም በብዙዎቹ ሃገሮች ከ80-95 ከመቶ የሚሆኑት ሁለተኛ ክፍልን ያጠናቀቁ ሕፃናት ከቀረበላቸው ቀላል ተረት አንድን ቃል እንኳ ማንበብ አለመቻላቸውን፤ አንደኛና ሁለተኛ ክፍልን ከተማሩት

ውስጥም ከ83-93 ከመቶ የሚደርሱት ሕፃናት ፊደሎችን ለይተው አለማወቃቸውን አመልክቷል፡፡

በኢትዮጵያ በተካሄዱት ሦስት ዙር ብሄራዊ የመማር ምዘናዎች የግምገማ ጥናት (ከ2000-2007) የተደረሰበት ውጤትም ለምሳሌ፤ የ2007 አማካይ ውጤት ሲሰላ ፈተናውን ከተፈተኑት ተማሪዎች 51.7 ከመቶ ከመሠረታዊ የችሎታ ደረጃ በታች (ማንበብ የማይችሉ ወይም አዝጋሚ አንባቢዎች) ሲሆኑ፤ 48.3 ከመቶ ብቻ በመሠረታዊ የችሎታ ደረጃ ላይ መድረሳቸውን አመልክቷል (MoE, 2013)፡፡ እንዲሁም በለጋሽ ድርጅቶች (READ TA) በሁለተኛና በሦስተኛ ክፍል ተማሪዎች የንባብ ችሎታ ላይ በተካሄደ ምዘናም በሁሉም ክልሎች ከ80 ከመቶ በላይ ተማሪዎች አቀላጥፎ የማንበብና አንብቦ የመረዳት ችሎታ በመሠረታዊ ደረጃ ላይ አለመድረሱ የተጠቆመ ሲሆን፤ በአማራ፣ በኦሮሚያ፣ በደቡብ ሕዝቦችና ሕዝቦችና በትግራይ ክልሎች ለሁለትና ለሦስት ዓመታት አፍመፍቻ ቋንቋቸውን ከተማሩት ውስጥ ከ25 ከመቶ የሚበልጡት አንድ ቃል እንኳን ማንበብ አልቻሉም፤ ከግማሽ በላይ የሚሆኑትም የቀረበላቸውን ጽሑፍ አንብበው መረዳት አልቻሉም፡፡ በሀገርአቀፍ ደረጃ በመጀመሪያ ደረጃ (ከ1ኛ -4ኛ ክፍል) አፍመፍቻ ቋንቋቸውን ከሚማሩት ተማሪዎች መካከል 94.8 ከመቶ የሚሆኑት አንብቦ የመረዳት ችሎታቸው ከተቀመጠው አጥጋቢ የብቃት ደረጃ በታች ሆኖ ተገኝቷል፡፡

ዘጠና ስድስት በመቶ የኢትዮጵያን አካባቢ በሸፈነው በትምህርት ሚኒስቴር (EGRA, 2010) ጥናት መሠረት በሁሉም ክልሎች በአፍመፍቻ ቋንቋቸው የሚማሩ የአንደኛ ደረጃ ተማሪዎች የማንበብ ችሎታ ዝቅተኛ ነው፡፡ በጥናቱ ለቀላል አንብቦ የመረዳት ጥያቄዎች መልስ መስጠት የቻሉት ከ50 ከመቶ በታች ናቸው፡፡ የአማርኛ አፍፈት ፊደል ለይተው ማንበብ የማይችሉት የሁለተኛ ክፍል ተማሪዎች 27.5 ከመቶ፣ የሦስተኛ ክፍል ተማሪዎች በአማርኛ ፊደል ለይተው ማንበብ የማይችሉ 17 ከመቶ ሲሆኑ፤ በ2007 በተጠናው የአራተኛ ክፍል የአማርኛ አፍፈት ተማሪዎች የማንበብ ችሎታ ደግሞ፣ 56.7 ከመቶ ሆኗል፡፡ ከአንብቦ መረዳት ችሎታ አንፃርም 49 ከመቶ የሚሆኑት የሁለተኛ ክፍል፣ 30.4 ከመቶ የሚሆኑት የሦስተኛ ክፍል የአማርኛ አፍፈት ተማሪዎች በጥናቱ የምዘና ወቅት "ዜሮ" ውጤት አስመዝግበዋል፡፡ የአንደኛ ደረጃ የአማርኛ አፍፈት ተማሪዎች አንብቦ የመረዳት ችሎታ (28.5 ከመቶ)፣ ከሀረሬ (50.9 ከመቶ) እና ከአዲስ አበባ (43.7 ከመቶ) የአንደኛ ደረጃ የአማርኛ አፍፈት ተማሪዎች በመቀጠል በሦስተኛ ደረጃ ላይ ይገኛል፡፡ የአንደኛ ደረጃ ተማሪዎች የአማርኛ አንብቦ የመረዳት ችሎታ ዝቅተኛ መሆኑን ከጥናቱ ውጤት መገንዘብ ይቻላል፡፡ ይህም ለማንበብ ትምህርት የተሰጠው ትኩረት ዝቅተኛ መሆኑን ያሳያል፡፡

በመሆኑም የትምህርት ሚኒስቴር (EGRA, 2010; 2018) ጥናት የተማሪዎች አንብቦ የመረዳት ችሎታን የሚያጎለብቱ ብልኃቶች ላይ በማተኮር ምርምሮች ማድረግንና ለማንበብ ትምህርት ተገቢውን ትኩረት በመስጠት ለለውጥና ለትግበራ መስራት ያስፈልጋል፤ የሚል መፍትሔ በማስቀመጥ፤ በርካታ ለውጦች (የመማሪያ መጻህፍት፣ መጻሕፍት፣ የስርዓተትምህርትና የሥርዓተትምህርትና የማስተማሪያ ብልሃቶች ወዘተ.) ቢኖሩም ችግሩ አሁንም ድረስ መዝለቁን የሚጠቁም ጥናት ተካሂዷል፡፡ ጥናቱም በ2015 ዓ.ም በትምህርት ሚኒስቴር፣ በ"ራይዝ" ኢትዮጵያና በአለም ባንክ አለምአቀፍ የምርምር ፕሮግራም በተካሄደ ጥናት በኢትዮጵያ 68 በመቶ የኹለተኛ ክፍል ተማሪዎችና 51 በመቶ የሦስተኛ ክፍል ተማሪዎች ማንበብና መጻፍ እንደማይችሉ ተረጋግጧል፡፡ በጥናቱም በኢትዮጵያ በተለያዩ የአንደኛ ደረጃ 168 ትምህርትቤቶች በሚገኙ ከ9000 በላይ በሆኑ ተማሪዎች የተካሄደው ይህ ጥናት በመሠረታዊ የትምህርት ጥራት ላይም ከፍተኛ ተጽእኖ ሊፈጥር እንደሚችል ንጋቱ (2015) ጠቁሟል፡፡ ይሁን እንጂ አጥኚው ከግላዊ፣ ባህርያዊና አካባቢያዊ ተጽዕኖዎች የሚመነጩ ብልኃቶችን በመጠቀም ማንበብን ማስተማር በተማሪዎች አንብቦ የመረዳትና የብልኃቶች አጠቃቀም ችሎታ ላይ ያላቸው ሚና የመረመረ ጥናት በዐማርኛ ቋንቋ ትምህርት አላገኘም፡፡ ይህም ጥናቱን ለማካሄድ ተጨማሪ መነሻ ሁኗል፡፡ ስለሆነም የዚህ ጥናት ትኩረት ከግላዊ፣ ከባህርያዊና ከአካባቢያዊ ተጽዕኖዎች የሚመነጩ ብልኃቶችን (ግንዛቤያዊ፣ ልዕለግንዛቤያዊና አካባቢያዊ) በመጠቀም ማንበብን ማስተማር በተማሪዎች አንብቦ የመረዳትና የብልኃቶች አጠቃቀም ችሎታ ላይ ያላቸው ሚና መመርመር ሲሆን፤ የጥናቱም መሠረታዊ ጥያቄዎች የሚከተሉት ናቸው፡፡
በዐማርኛ ቋንቋ ትምህርት ግንዛቤያዊ፣ ልዕለግንዛቤያዊና አካባቢያዊ ብልኃቶችን በመጠቀም ማንበብን ማስተማር የተማሪዎችን፤

1. አንብቦ የመረዳት ችሎታ ለማሳደግ ከተለመደው ማንበብን የማስተማሪያ ዘዴ የተለየ ሚና አላቸውን?
2. የብልኃቶች አጠቃቀም ችሎታ ለማሳደግ የተለየ ሚና አላቸውን? የሚሉ ናቸው፡፡

የአጠናን ዘዴ

የዚህ ጥናት አላማ ግንዛቤያዊ፣ ልዕለግንዛቤያዊና አካባቢያዊ ብልኃቶችን በመጠቀም ማንበብን ማስተማር በተማሪዎች አንብቦ የመረዳት ችሎታና የብልኃቶች አጠቃቀም ላይ ያላቸውን ሚና መፈተሽ

ነው። ቅድመትምህርትና ድህረትምህርት ፈተና ባለቁጥጥር ቡድን (Quasi expermental) የምርምር ስልትን ተከትሎ ተከናውኗል።

ጥናቱ የተከናወነው በጎንደር ከተማ አስተዳደር ከሚገኙ 44 የአንደኛ ደረጃ ትምህርትቤቶች ውስጥ በአመች ንሞና በተመረጠው ልዑል አለማየሁ አንደኛ ደረጃ ትምህርትቤት በስድስተኛ ክፍል ላይ ነው። ስድስተኛ ክፍል የተመረጠባቸው ምክንያቶችም፤ የመጀመሪያ ደረጃ የትምህርት ርከንን በማጠናቀቅ ወደኹለተኛ ደረጃ የትምህርት ርከን ለመሸጋገር ቅድመዝግጅት የሚያደርጉበት ደረጃ ስለሆነ፣ ግንዛቤያዊ፣ ልዕለግንዛቤያዊና አካባቢያዊ ብልኃቶች በሁሉም የክፍል ደረጃዎች ቢተገበሩም፣ በተለይ በአንደኛ ደረጃ ትምህርትቤቶች መተግበራቸው ለተማሪዎች የእድሜልክ ትምህርት መሠረት ለመጣል ያላቸው ሚና ከፍተኛ ነው፤ ከሚሉት ከPintrich and De Groot (1990)፣ ከSchunk (2012) እና ከZimmerman (1989, 2000) ምክረሃሳብ በመነሳት ነው። በተጨማሪም Hattie et al., (1996) እነዚህ ብልኃቶች በአዋቂዎችና በህፃናት ተማሪዎች ያለውን የተፅዕኖ ደረጃ ፈትሸው ባነጻጸሩበት ልዕለትንታኔያዊ ጥናት በአንደኛ ደረጃ የሚማሩ ህጻናት ተማሪዎች ከሌሎቹ በርከኑ ከሚገኙ ተማሪዎች በተለየ ተጽዕኖው ከፍተኛ ሆኖ በመገኘቱ በዚህ የክፍል ደረጃ መጀመር እንዳለበት በማመላከታቸው ነው።

ልዑል አለማየሁ አንደኛ ደረጃ ትምህርትቤት በ2016 ዓ.ም በሰባት የመማሪያ ክፍሎች በመማር ላይ ከነበሩት ውስጥ በአንድ መምህር ከሚማሩ አምስት ክፍሎች ውስጥ ሁለቱ ክፍሎች (6[3] እና 6[5]) በተራ የእጣ ናሙና ዘዴ ተመርጠዋል። ምክንያቱም ተማሪዎች ሲመደቡ፤ እድሜን፣ ጾታንና የትምህርት ውጤትን ስብጥር መሠረት አድርጎ በመሆኑ ክፍሎቹን በእጣ መምረጥ ተገቢነት ይኖረዋል፤ ተብሎ ታስቧል። በ“6[3]” ክፍል 29 ወንድና 32 ሴት በድምሩ 61 እና በ“6[5]” ክፍል ደግሞ፣ 31 ወንድና 28 ሴት 59 ተማሪዎች ተሳትፈዋል። በተራ የእጣ ናሙና ዘዴ በመጠቀምም “6[3]” የሙከራ ቡድን “6[5]” ደግሞ የቁጥጥር ቡድን በመሆን ተመድበው ጥናቱ ተከናውኗል። በጥናቱ ከተሳተፉት 132 ተማሪዎች መካከል ሳያቋርጡ እስከመጨረሻው መዝለቅ የቻሉት 120 ተማሪዎች ናቸው፤ ቀሪዎቹ በመረጃ ስብሰባ ወቅት የቀሩ፣ በትክክል ያልሞሉ፣ ያቋረጡና በግዴለሽነት መረጃ በመስጠታቸው ከጥናቱ ውጭ ተደርገዋል።

የመረጃ መሰብሰቢያ መሳሪያዎች

ለጥናቱ ጥቅም ላይ የዋሉት የመረጃ መሰብሰቢያ መሳሪያዎች አንብቦ የመረዳት ችሎታ ፈተናዎችና የጽሑፍ መጠይቅ ናቸው።

የአንብቦ መረዳት ችሎታ ፈተና

አንብቦ የመረዳት ፈተናው ዓላማ የሁለቱ ቡድኖች ተማሪዎች በግንዛቤያዊ፣ በልዕለግንዛቤያዊና በአካባቢያዊ ብልኃቶችና በተለመደው ማንበብን የማስተማሪያ ዘዴ ከመማራቸው በፊትና ከተማሩ በኋላ፣ በአንብቦ የመረዳት ችሎታቸው የሚኖራቸውን ልዩነት ለመፈተሽ ነው፡፡ የመጀመሪያው ቅድመትምህርት አንብቦ የመረዳት ፈተና ሲሆን፣ በጥናቱ መነሻ ላይ ሁለቱም ቡድኖች ትምህርቱን ከመጀመራቸው በፊት የተሰጠ ነው፡፡ የቅድመትምህርት ፈተናው ውጤትም ለኹለቱም ቡድኖች የጥናቱ የቅድመትምህርት አንብቦ የመረዳት ውጤታቸው ሁኖ ተመዝግቧል፡፡ ኹለተኛው ፈተና ደግሞ፣ በድህረትምህርት የተፈተኑት ሲሆን፣ ቅድመትምህርት ፈተና ከፍትነቱ ትግበራ በኋላ የተሰጠ ነው፡፡

የአንብቦ መረዳት ፈተናዎቹ በአንድ አንድ ምንባብ ላይ የተመሰረቱ ሆነው እያንዳንዱ ፈተና 20 ጥያቄዎች አሉት፡፡ ፈተናው አውዳዊና ከአውድውጭ የሆኑ ፍቺዎችን መገንዘብን፣ በቀጥታ ያልተገለጹ ሀሳቦችን መመስጠርን፣ የሀሳብ ትስስርንና ዋና ሀሳብን መረዳትንና ዋና ሀሳብን የሚወክሉ አረፍተነገሮች ከቀረቡት ሃሳቦች ውስጥ ለይቶ የበለጠ የሚቀርበውን ማውጣትን የተመለከቱ የአንብቦ መረዳት ንዑሳን ክሂሎችን ለመለካት የሚያስችሉ ባለአራት መልስ አስመራጭ ጥያቄዎችን ያካተቱ ናቸው፡፡ የቅድመና ድህረትምህርት የፈተናዎቹ አስተማማኝነት በክሮንባኽ አልፋ (Cronbach alpha) ቀመር ተፈትሾ፤ የሁለቱም ቡድኖች በአንድ ላይ የቅድመትምህርት የአንብቦ መረዳት ፈተናው (α= .844) ሲሆን፤ የድህረትምህርት አንብቦ መረዳት ፈተና (α = .853) ሆኗል፡፡ በሁለቱ ፈተናዎች መካከል የተገኘው የተዛምዶ መጠን ከፍተኛ (r= .823) ነው፡፡ የፈተናዎቹ ከፍተኛ ዝምድናም ሁለቱ ፈተናዎች የተመሳሳይ ይዘት መለኪያ ፈተናዎች (paralle tests) መሆናቸውን ይጠቁማል፡፡ የፈተናዎቹን ትክክለኛነት ለማረጋገጥም የሶስተኛ ዲግሪ ባላቸው የአጥኚው የሙያ ባልደረቦች አስተያየት እንዲሰጥበት በማደረግ፤ አስተያየቶችን ለማካተት ተሞክሯል፡፡

የጽሑፍ መጠይቅ

የጽሑፍ መጠይቁ ዓላማ የሙከራውና የቁጥጥሩ ቡድን ተማሪዎች የብልኃቶች አጠቃቀም ምን እንደሚመስል ለመመርመር ጥቅም ላይ የዋለ ነው፡፡ መጠይቁ 5 (ሁልጊዜም ለእኔ እውነት ነው)፣ 4 (ብዙውን ጊዜ ለእኔ እውነት ነው)፣ 3 (ከሞላጎደል ለእኔ እውነት ነው)፣ 2 (ብዙውን ጊዜ ለእኔ እውነት አይደለም)፣ እና 1 (ሁልጊዜም ለእኔ እውነት አይደለም) በሚሉት ባለዐምስት የመወሰኛ ደረጃዎች የሊከርት ስኬል የአጠያየቅ ስልት የተዘጋጀ ነው፡፡ የመጠይቁ ጥያቄዎች McKeachie et al.,

(1986) መነሻ አድርገው Pintrich et al., (1991). በማሻሻል ካዘጋጁት የተወሰዱ ሲሆን፣ Taylor (2012) ለየዘርፎቹ ባደረጉት ፍተሻ “ፋክተርተኮር” አስተማማኝነታቸው (reliability for factor-based scales) ከ.61 እስከ.82 የተመለከቱ ናቸው። መጠይቁ 50 ሃሳቦች (items) ያሉት ሲሆን፣ 1-19 ግንዛቤያዊ፣ ከ20-31 ግንዛበያዊና ከ32-50 አካባቢያዊ ብልኃቶችን ይለካሉ። የመጠይቁ አጠቃላይ ቅድመና ድህረትምህርት የአስተማማኝነት ደረጃ በክሮንባኽ አልፋ ቀመር ሲፈተሽ፤ የሁለቱም ቡድኖች በአንድ ላይ ቅድመትምህርት አጠቃላይ የብልሃቶች አጠቃቀም (α = .797) ሲሆን፣ የድህረትምህርት አጠቃላይ የብልሃቶች አጠቃቀም ደግሞ (α = .861) ሆኗል። የመጠይቁን ትክክለኛነትና ተገቢነት ለማረጋገጥም የሶስተኛ ዲግሪ ባላቸው የአጥኚው የሙያ ባልደረቦች አስተያየት እንዲሰጥበት በማደረግ፤ አስተያየቶችን ለማካተት ተሞክሯል።

በዚህ ጥናት የሙከራና የቁጥጥር ቡድኑ ተማሪዎች የተማሩት በተግባር ላይ ባለው የዐማርኛ ቋንቋ መማሪያ መጻሕፍት ውስጥ በሚገኙት ውህድአሃዶች ነው። የሙከራው ቡድን ተግባራት የተዘጋጁት ብልኃቶቹንና ደረጃዎቹን መሠረት አድርገው ነው። በሙከራውና በቁጥጥሩ በድኖች መካከል ያለው ልዩነት የብልኃቶቹ ትግበራ ብቻ ሲሆን፣ የሙከራው ቡድን ማስተማሪያ ተግባራት የተዘጋጁት ግንዛቤያዊ፣ ልዕለግንዛቤያዊና አካባቢያዊ የሚተገበሩበትን ደረጃዎች (ቅድመእቀዳ፣ ትግበራና ግለፅብረቃ) መሰረት በማድረግ ነው።

የመረጃ አተናተን

በቅድመትምህርት የተገኙትን ውጤቶች ለመተንተን በመጀመሪያ፤ የቁጥጥሩንና የሙከራውን ቡድን የአንብቦ መረዳት ፈተናና የብልኃቶች አጠቃቀም የጽሑፍ መጠይቅ ውጤቶች ተለይተው በSPSS ተመዝግበው በልይይት ትንተና (ANOVA) ተሰልተዋል። ትንተናዎቹ ከመካሄዳቸው በፊት ግን እሙኖች መሟላት አለመሟላታቸው ተፈትሿል።

ለዚህ ጥናት ትንተና የ120 ተማሪዎች ቅድመትምህርትና ድህረትምህርት መረጃዎች ተወስደዋል። በትንተናው የካይ ካሬ ቴስትን (Chi-squared test) በመጠቀም በቡድኖች መካከል ያለው ፆታ ተመጣጣኝ መሆን አለመሆኑ የተፈተሸ ሲሆን፣ በሙከራው ቡድን ውስጥ የሚገኙ የወንድ ተማሪዎች ብዛት 28 ሲሆን፣ ይህም በመቶኛ ሲሰላ ከመቶው 45.5% ይይዛል። በአንጻሩ የሴት ተማሪዎች ብዛት 33 ሲሆን፣ ከመቶው 54.5% ይሸፍናል። በቁጥጥሩ ቡድን ውስጥ በጥናቱ የተሳተፉት የወንድ ተማሪዎች ብዛት 28 ሲሆን በመተኛ ሲሰላም 46.9% ሲሆን፣ የሴት ተማሪዎች ብዛት ደግሞ፣ 31 ነው። ይህም በመቶኛ 53.1% ይይዛል። በቡድኖቹ መካከል ያለውን የተሳታፊዎች የዕድሜ መመጣጠን ለመፈተሽም የባዕድ ናሙና ልይይት ትንተና (one-way

ANOVA) ስሌት ተግባራዊ ተደርጓል። ከዚህ አኳያ በባለሁለት ጫፍ የተመዘገበው የካይ ካሬ ዋጋ ከ0.05 በላይ (p = 0.533) ሆኖ መመዝገቡ፣ በሙከራው ቡድንና በቁጥጥሩ ቡድን ተማሪዎች መካከል ከጾታ አንጻር ተመጣጣኝ ስርጭት እንደሚስተዋል ጠቁሟል።

የጥናቱን ተሳታፊ ቡድኖችን አቻነት ለማወቅ የሙከራውን ቡድንና የቁጥጥሩን ቡድን ቅድመትምህርት የአንብቦ መረዳት ፈተናና የቅድመትምህርት የብልኃቶች አጠቃቀም መጠይቅ አማካይ ውጤቶችና መደበኛ ልይይቶች ተሰልተዋል። ቡድኖች አማካይ ውጤቶች መካከል ልዩነት መኖር አለመኖሩን ለማወቅ የልይይት ትንተና (ANOVA) ፍተሻ ተደርጓል። የልይይት ትንተና ለማካሄድም እሙኖቹ (Assumptions) መሟላታቸውን ለማረጋገጥ በኮልሞጎሮቭ-ስሚርኖቭ ቴስት፣ በተያያዥ አምድ ግራፍና በሌቪን የልይይቶች ስህተት ትንተና ተመጣጣኝነት መፈተሻ ቴስት (Levene's Test for Equality of Variances) ተፈትሿል። የኮልሞጎሮቭ-ስሚርኖቭ ቴስት ውጤቱም ከ0.05 በላይ መሆኑ የተረጋገጠ ሲሆን፤ የቡድኖች የአማካይ ውጤቶች የልይይቶች መጠን እኩልነት በሌቪንስ የልይይቶች ተመጣጣኝነት መፈተሻ ቴስት (Levene’s Test for Equality of Variances) ተፈትሸው ከ0.05 በላይ ሆነው በመገኘታቸው በፓራሜትራዊ ቴስት ለመፈተሽ ሌላው እሙኑ እንደተሟላ ይጠቁማል። ለድህረትምህርት ውጤቶች የልይይት ትንተና የተሰራ ሲሆን፣ ይህም ልዩነት ውጤቶቹ በቅድመትምህርት ልዩነት ያላሳዩ በመሆናቸው የአበር ልይይት ትንተና አላስፈላጊ ሆኖ በመገኘቱ ነው።

የውጤት ትንተና

የጥናቱ የመጀመሪያ ጥያቄ “በዐማርኛ ቋንቋ ትምህርት ግንዛቤያዊ፣ ልዕለግንዛቤያዊና አካባቢያዊ ብልኃቶችን በመጠቀም ማንበብን ማስተማር በተማሪዎች አንብቦ የመረዳት ችሎታ ላይ የተለየ ሚና አለው?” የሚል ነው። ይህን ጥያቄ ለመመለስ በቅድሚያ የሙከራው ቡድንና የቁጥጥሩ ቡድን ተሳታፊዎች በቅድመትምህርት ያላቸውን የአንብቦ መረዳት ችሎታ ደረጃ መለየት አስፈላጊ በመሆኑ በተሰጣቸው ቅድመትምህርት የአንብቦ መረዳት ፈተና ያስመዘገቡት ውጤት በሠንጠረዥ 1 ቀርቧል፤

ሰንጠረዥ 1

የቡድኖቹ ቅድመትምህርት የአንብቦ መረዳት ችሎታ አማካይ ውጤት በልይይት ትንተና

ቡድኖች	የናሙና ብዛት	አማካይ	መደበኛ ልይይት	የልይይትዋጋ (*F*)	የነጻነትደረጃ (*df*)	የጉልህነት ደረጃ
የሙከራ	61	13.98	4.924	1.282	1,118	.260
የቁጥጥር	59	14.95	4.392			

ከሠንጠረዥ 1 እንደሚታየው የሁለቱ ቡድኖች አማካይ ውጤቶችና የመደበኛ ልይይት ውጤቶቹ ብዙም የተራራቁ አለመሆናቸውን ብሎም የሁለቱም ቡድኖች ተሳታፊዎች ውጤት ከየአማካዮቻቸው ያላቸው ርቀት ተቀራራቢ መሆኑን ያመላክታል፡፡ ይሁን እንጂ አማካይ ውጤቶቻቸውን በማየት ብቻ በመካከላቸው ስላለው የአንብቦ መረዳት ችሎታ ልዩነት በእርግጠኝነት መናገር ያስቸግራል፡፡ ልዩነታቸውን በስታትስቲክስ ስሌት ማረጋገጥ ተገቢ ስለሆነ፤ በሁለቱ አማካይ ውጤቶች መካከል ጉልህ ልዩነት መኖር አለመኖሩን ለማወቅ በልይይት ትንተና ውጤቱን ማየቱ ተገቢ ነው፡፡ በመሆኑም በስሌቱ እንደሚታየው ውጤቱ (F(1,118)= 1.282, P= .260) ሆኗል፤ ይህም በቅድመትምህርት አንብቦ መረዳት ችሎታ ረገድ በሁለቱ በቡድኖች አማካይ መካከል በስታትስቲክስ ጉልህ ልዩነት አለመኖሩን ያሳያል፡፡

የቡድኖቹ ቅድመትምህርት የአንብቦ መረዳት ችሎታ ጉልህ ልዩነት አለመኖሩ ከታወቀ በኋላ የሙከራው ቡድን በግንዛቤያዊ፣ በልዕለግንዛቤያዊና በአካባቢያዊ ብልኃቶች፤ የቁጥጥሩ ቡድን ደግሞ፤ በተለመደው ማንበብን የማስተማሪያ ዘዴ ሲማሩ ቆይተው ድህረትምህርት የአንብቦ መረዳት ፈተና ተፈትነዋል፡፡ የድህረትምህርት ውጤታቸው ላይ የተደረገው የልይይት ትንተና ውጤትም በሠንጠረዥ 2 ቀርቧል፡፡

ሰንጠረዥ 2

የቡድኖቹ ድህረትምህርት የአንብቦ መረዳት አማካይ ውጤቶች በልይይት ትንተና

ቡድኖች	የናሙና ብዛት	አማካይ	መደበኛ ልይይት	የልይይት ዋጋ (*F*)	የነጻነት ደረጃ (*df*)	Type III Sum of Squares	ጉልህነት *(Sig.) (2-tailed)*	የዝምድና ጥንካሬ (*partial η2)*
የሙከራ	61	17.87	4.031	39.210	1,118	662.336	.001	.249
የቁጥጥር	59	13.17	4.190					

ከሰንጠረዥ 2 መረዳት እንደሚቻለው የሙከራው ቡድን ድህረትምህርት የአንብቦ መረዳት አማካይና የመደበኛ ልይይት (*M* = 17.87, *SD* = 4.031) ውጤቶች ከቁጥጥሩ ቡድን አማካይና የመበኛ ልይይት (*M* = 13.17, *SD* = 4.19) ውጤቶች ከፍ ያሉ እንደሆነ ያሳያል፡፡ የሙከራው ቡድን አማካይ ከቁጥጥር ቡድኑ አማካይ በ4.7 ከፍ ብሎ ይታያል፡፡ በመደበኛ ልይይቶቹም የሙከራው ቡድን ከቁጥጥሩ ቡድን 0.159 በሆነ ልዩነት አንሶ ይታያል፡፡ በቡድኖቹ አማካይ ውጤቶች መካከል ጉልህ ልዩነት መኖር አለመኖሩን ለማረጋገጥም መረጃው በልይይት ትንተና ተሰልቶ፣ ውጤቱ (F (1, 118) = 39.210, p = .001) በሁለቱ ቡድኖች ድህረትምህርት የአንብቦ መረዳት ውጤት መካከል ጉልህ ልዩነት እንዳለ አሳይቷል፡፡ በዚህ ስሌት (F (1,118) = 39.210, p = .001, *partial* $\eta 2$ = .249) ከፊል ኤታ ካሬው .249 ሆኖ መገኘቱ የታየው የውጤት ልዩነት ከፍተኛ የተጽዕኖ ደረጃ (effect size) እንዳለው ያመላክታል፡፡ ስለዚህ በግንዛቤያዊ፣ በልዕለግንዛቤያዊና አካባቢያዊ ብልሃቶች በተማረው የሙከራው ቡድንና በመደበኛው ዘዴ በተማረው ቁጥጥሩ ቡድን መካከል ከታየው የአንብቦ መረዳት ውጤት ልዩነት 24.9% ያህሉ በግንዛቤያዊ፣ በልዕለግንዛቤያዊና በአካባቢያዊ ብልሃቶች ልዩነት የተፈጠረ መሆኑን መገንዘብ ይቻለል፡፡

በሌላ በኩል በመደበኛው መንገድ የተማሩት የቁጥጥር ቡድኑ ተማሪዎች የድህረትምህርቱ አንብቦ የመረዳት አማካይ ውጤት (13.17) ከቅድመትምህርቱ አንብቦ የመረዳት አማካይ ውጤት (14.95) ያንሳል፡፡ ነገርግን ከሰው ልጅ ሂደታዊ መማር ለውጥና እድገት አንጻር እንዲሁም በጊዜ ሂደት ከሚፈጠር የግንዛቤ ዕድገት መሻሻል ሁኔታ አኳያና የመማር ንድፈሀሳቦች ከሚገልጹት እሳቤ አንጻር ይቃረናል፡፡ ይህም ከሚፈጠርባቸው ምክንያቶች አንጻር የጥናቱ ተሳታፊዎች በእድሜና በክፍል ደረጃ ዝቅተኛ ከመሆናቸው ጋር ተያይዞ ከቅድመትምህርት መረጃ ስብሰባ በኋላ የሙከራው ቡድን ተማሪዎች በብልኃቶቹ ሲማሩ መረጃ ይለዋወጡ ስለነበር፤ "እኛንም አስተምሩን" እያሉ ለተግባሪ መምህር ጥያቄ ያቀርቡ ነበር፡፡ በወቅቱም "ከሁለተኛ ፈተና በኋላ" [ድኅረትምህርት ፈተና] የሚል መልስ ቢሰጣቸውም "ሳንማር ተፈተነ" የሚል ቅሬታን ያቀርቡ ነበር፡፡ ይህም ከተነሳሽነት ማጣት፣ ፈተናን ከመሰልቸት፣ የሁለቱ ቡድኖች የአካዳሚያዊ ብቃት ልዩነቶች (Cohort differences)፣ የተነሳሽነት ማጣትና ፈተናው ለጥናት መሆኑን በመዘንጋት የሚመጣ የፈተና ጭንቀት ሊሆኑ እንደሚችሉ Sweller (1988) እና Popham (2003) ይገልጻሉ፡፡

የጥናቱ ሁለተኛ ጥያቄ ደግሞ፤ "በአማርኛ ቋንቋ ትምህርት ግንዛቤያዊ፣ ልዕለግንዛቤያዊና አካባቢያዊ ብልኃቶችን በመጠቀም ማንበብን ማስተማር በተማሪዎች የብልኃቶች አጠቃቀም ችሎታ ላይ የተለየ ሚና አለው?" የሚል ነው፡፡ ይህን ጥያቄ ለመመለስ በቅድሚያ የሙከራው ቡድንና የቁጥጥሩ ቡድን ተሳታፊዎች በቅድመትምህርት ያላቸውን የብልኃቶች አጠቃቀም ደረጃ መለየት አስፈላጊ በመሆኑ በተሰጣቸው ቅድመትምህርት የብልኃቶች አጠቃቀም መጠይቅ ያስመዘገቡት ውጤት በሠንጠረዥ 3 ቀርቧል፤

ሰንጠረዥ 3
ቅድመትምህርት ግንዛቤያዊ፣ ልዕለግንዛቤያዊና አካባቢያዊ ብልኃቶች በልይይት ትንተና ዘዴ

ቡድኖች	የናሙና ብዛት	አማካይ	መደበኛ ልይይት	የልይይት ዋጋ (*F*)	የነጻነት ደረጃ (*df*)	Type III Sum of Squares	ጉልህነት (Sig.)(2-tailed)	የዝምድና ጥንካሬ partial η2
የሙከራ	61	152.03	10.047	.003	1,118	.303	.957	.001
የቁጥጥር	59	151.93	10.145					

ከሰንጠረዥ 3 መረዳት እንደሚቻለው የሙከራው ቡድን አጠቃላይ ቅድመትምህርት ግንዛቤያዊ፣ ልዕለግንዛቤያዊና አካባቢያዊ ብልኃቶች አጠቃቀም አማካይ ውጤት (M = 152.03, SD = 10.047) ከቁጥጥሩ ቡድን አማካይ (M = 151.93, SD = 10.145) ተቀራራቢ እንደሆነ ያሳያል፡፡ ይህም በመካከላቸው ያለው የአማካይ ልዩነት 0.1 ሲሆን የመደበኛ ልይይቱ ደግሞ፤ 0.098 የሆነ በጣም ዝቅተኛ (ምንም) ልዩነት ነው፡፡ በዚሁ ስሌትም ቡድኖቹ በአጠቃላይ በቅድመትምህርት የግንዛቤያዊ፣ የልዕለግንዛቤያዊና አካባቢያዊ ብልኃቶች አጠቃቀም የሚያሳየው በቡድኖቹ ውጤት ልዩነት እንደሌለ ነው፡፡ ቡድኖቹ አማካይ ውጤቶች መካከል ጉልህ ልዩነት መኖር አለመኖሩን ለማረጋገጥም መረጃው በልይይት ትንተና ተሰልቶ፣ ውጤቱ (F (1, 118) = .003, p = .957) በሁለቱ ቡድኖች ቅድመትምህርት አጠቃላይ የግንዛቤያዊ፣ የልዕለግንዛቤያዊና አካባቢያዊ ብልኃቶች አጠቃቀም ውጤት መካከል በስታትስቲክስ ጉልህ ልዩነት እንደሌለ ያሳያል፡፡

በዚህ ሁኔታ በቅድመትምህርት አጠቃላይ በብልኃቶቹ አጠቃቀም ከታወቀ በኋላ የሙከራው ቡድን በግንዛቤያዊ፣ በልዕለግንዛቤያዊና አካባቢያዊ ብልኃቶች፤ የቁጥጥሩ ቡድን ደግሞ፣ በተለመደው ማንበብን የማስተማሪያ ዘዴ ሲማሩ ቆይተው ድህረትምህርት አጠቃላይ የግንዛቤያዊ፣ የልዕለግንዛቤያዊና አካባቢያዊ ብልኃቶች አጠቃቀም መለኪያ

መጠይቅ ሞልተዋል፡፡ ሁለቱ ቡድኖች ከሞሉት መጠይቅ የተገኘው ድህረትምህርት አጠቃላይ የግንዛቤያዊ፣ የልዕለግንዛቤያዊና አካባቢያዊ ብልኃቶች አጠቃቀም ውጤትም ቀጥሎ በሠንጠረዥ 4 ቀርቧል፡፡

ሰንጠረዥ 4

ድህረትምህርት ግንዛቤያዊ፣ ልዕለግንዛቤያዊና አካባቢያዊ ብልኃቶች በልይይት ትንተና ዘዴ

ቡድኖች	የናሙና ብዛት	አማካይ	መደበኛ ልይይት	የልይይ ትዋጋ (*F*)	የነጻነት ደረጃ (*df*)	ጉልህነት (*2-tailed*)	የዝምድ ጥንካሬ
የሙከራ	61	176.61	17.884	125.873	1,118	.001	.516
የቁጥጥር	59	144.51	12.983				

በሠንጠረዥ 4 እንደሚታየው የሙከራው ቡድን ድህረትምህርት የግንዛቤያዊ፣ የልዕለግንዛቤያዊና አካባቢያዊ ብልሃቶች በጋራ አማካይ ውጤት (*M* = 176.61, SD = 17.884) ከቁጥጥሩ ቡድን አማካይ (*M* = 144.51, *SD* = 12.983) ብልጫ ያለው ሆኖ ተገኝቷል፡፡ በእነዚህ የቡድኖቹ አማካይ ውጤቶች መካከል ጉልህ ልዩነት መኖር አለመኖሩን ለማረጋገጥ መረጃው በልይይት ትንተና ተሰልቶ፣ ውጤቱ (*F* (1, 118) = 125.873, *p* = .001, *partial η2* = .516) ልዩነታ ያለው ሲሆን፤ ከፊል ኤታ ካሬው .516 ሆኖ በመገኘቱ የታየው የውጤት ልዩነት ከፍተኛ የተጽዕኖ ደረጃ እንዳለው ያመላክታል፡፡ በሌላ አገላለጽ ግንዛቤያዊ፣ ልዕለግንዛቤያዊና አካባቢያዊ ብልሃቶች በተማረው የሙከራው ቡድንና በተለመደው ዘዴ ማንበብን የተማረው የቁጥጥሩ ቡድን ድህረትምህርት አጠቃላይ የብልሃቶች አጠቃቀም ውጤት ልዩነት 51.6% ያህሉ በግንዛቤያዊ፣ በልዕለግንዛቤያዊና በአካባቢያዊ ብልሃቶች ልዩነት የተፈጠረ መሆኑን ይጠቁማል፡፡

በመቀጠል የሙከራውና የቁጥጥሩ ቡድን ተማሪዎች በእያንዳንዱ የቅድመትምህርት በግንዛቤያዊ፣ በልዕለግንዛቤያዊነና በአካባቢያዊ ብልሃት አጠቃቀም ክፍሎቹ በተናጠል ያስመዘገቧቸው ውጤቶች በባለብዙ ልይይት ትንተና ዘዴ እንዲሰላ ተደርጓል፡፡ ይህን ተግባር ማከናወንም የብልሃቶች አጠቃቀም ክፍሎቹ በሙከራውና በቁጥጥሩ ቡድን ተማሪዎች ላይ በተናጠል የሚፈጥሩትን ተጽዕኖ ለመፈተሽ ያስችላል፡፡ ከዚህ በታች የቀረበው ሰንጠረዥ በቅድመትምህርት የብልሃቶቹ አጠቃቀም በተናጠል በተተኳሪ ቡድኖቹ ላይ የሚያሳድሩትን ተጽዕኖ ያመለክታል፡፡

ሰንጠረዥ 5
በቅድመትምህርት ግንዛቤያዊ፣ ልዕለግንዛቤያዊና አካባቢያዊ ብልኃቶቹ በተናጠል በሙከራውና በቁጥጥሩ ቡድኖቹ ላይ ያሳቸው ተጽዕኖ (በባለብዙ ልይይት ትንተና ዘዴ)

ብልሃቶች	ቡድኖች	የናሙና ብዛት	አማካይ	መደበኛ ልይይት	የልይይት ዋጋ (*F*)	ነጻነት ደረጃ(*df*)	ጉልህነት (2-tailed)	የዝምድና ጥንካሬ(*Partial η2*)
ግንዛቤያዊ	የሙከራ	61	59.74	7.330	1.093	1,118	.298	.009
	የቁጥጥር	59	58.34	7.324				
ልዕለግንዛቤ ያዊ	የሙከራ	61	37.21	5.684	.177	1,118	.675	.001
	የቁጥጥር	59	37.68	6.412				
አካባቢያዊ	የሙከራ	61	55.08	5.011	.990	1,118	.322	.008
	የቁጥጥር	59	55.92	4.099				

በሰንጠረዥ 5 እንደሚታየው የሙከራውና የቁጥጥሩ ቡድን ተማሪዎች በቅድመትምህርት ግንዛቤያዊ፣ ልዕለግንዛቤያዊና አካባቢያዊ ብልኃት ክፍሎቹ በተናጠል ያስመዘገቧቸውን ውጤቶች ያሳያል፡፡ በሶስቱ የቅድመትምህርት የብልኃቶች አጠቃቀም ክፍሎች በቡድኖቹ የተመዘገቡት አማካዮችና የመደበኛ ልይይት ዋጋዎች ልዩነት አይታይባቸውም፡፡ ከዚህም በመነሳት ከግንዛቤያዊ (F (1, 118) = 1.093, p = .298 እና *Partial η2* = .009)፣ ከልዕለግንዛቤያዊ (F (1, 118) = .177, p = .675 እና *Partial η2* = .001) እና ከአካባቢያዊ (F (1, 118) = .99, p = .322 እና *Partial η2* = .008) ብልኃቶች አንጻር የተገኙ ስሌቶች ሲታዩ በሙከራውና በቁጥጥሩ ቡድን ጉልህ ልዩነቶች አልታዩም፡፡

የግንዛቤያዊ፣ የልዕለግንዛቤያዊና አካባቢያዊ ብልኃት ክፍሎቹ በሙከራውና በቁጥጥሩ ቡድን ተማሪዎች የብልኃቶች አጠቃቀም ችሎታ ላይ በተናጠል የሚፈጥሩትን ተጽዕኖ ለመፈተሽ የባለብዙ ልይይት ትንተና ዘዴ ተግባራዊ የተደረገ ሲሆን፤ ውጤቱም እንደሚከተለው በሰንጠረዥ ቀርቧል፡፡

ሰንጠረዥ 6

ድህረትምህርት የግንዛቤያዊ፣ የልዕለግንዛቤያዊና አካባቢያዊ ብልኃቶቹ በተናጠል በሙከራውና በቁጥጥር ቡድኖቹ ላይ ያላቸው ተጽዕኖ (በባለብዙ ልይይት ትንተና ዘዴ)

ብልሃቶች	ቡድኖች	የናሙና ብዛት	አማካይ	መደበኛ ልይይት	የልይይ ትዋጋ (*F*)	ነጻነት ደረጃ (*df*)	ጉልህነት. *2 tailed)*	ዝምድና (*η2)*
ግንዛቤያዊ	**የሙከራ**	61	72.18	9.707	152.572	1,118	.001	.564
	የቁጥጥር	59	54.475	5.283				
ልዕለግንዛቤያዊ	**የሙከራ**	61	42.951	5.714	62.766	1,118	.001	.347
	የቁጥጥር	59	35.254	4.880				
አካባቢያዊ	**የሙከራ**	61	61.475	10.364	13.283	1,118	.001	.101
	የቁጥጥር	59	54.780	9.738				

ከላይ በቀረበው ሰንጠረዥ በሙከራውና በቁጥጥሩ ቡድን ተማሪዎች በድህረትምህርት ከግንዛቤያዊ፣ ከልዕለግንዛቤየዊና ከአካባቢያዊ ብልኃት አንጻር የተመዘገቡ ውጤቶችን ያሳያል፡፡ በዚህም መሰረት የሙከራው ቡድን በድህረትምህርት ግንዛቤያዊ የብልኃቱ አጠቃቀም ያስመዘገበው አማካይ (*M*=72.18, *SD*= 9.707) **የቁጥጥሩ ቡድን ካስመዘገበው መደበኛ አማካይ** (*M* = 54.475, *SD*= 5.283) **ብልጫ አሳይቷል፡፡ የሙከራው ቡድን በድህረትምህርት ልዕለግንዛቤያዊ የብልኃቱ አጠቃቀም ያስመዘገበው አማካይ** (*M*=42.951, *SD*= 5.714) **የቁጥጥሩ ቡድን ካስመዘገበው መደበኛ አማካይ** (*M* = 35.254, *SD*= 4.880) **ብልጫ አሳይቷል፡፡ በተመሳሳይ የሙከራው ቡድን በድህረትምህርት አካባቢያዊ የብልኃቱ አጠቃቀም ያስመዘገበው አማካይ** (*M*=61.475, *SD*= 10.364) **የቁጥጥሩ ቡድን ካስመዘገበው መደበኛ አማካይ** (M = 54.78፣ SD= 9.738) **ልዩነት አሳይቷል፡፡ ነገርግን የአማካይና የመደበኛ ልይይት ውጤቶች ልዩነቶችን ብቻ በማየት ስለልዩነታቸው በእርግጠኛነት መናገር ስለማይቻል ጉልህ ልዩነት መኖር አለመኖሩን ለማረጋገጥ መረጃው በባለብዙ ልይይት ትንተና ዘዴ ተሰልቶ ውጤቱ ከግንዛቤያዊ** (F (1, 118) = 1.093, p = .001 **እና** *Partial η2* = .564)**፣ ከልዕለግንዛቤያዊ** (F (1, 118) = 62.766, p = .001 **እና** *Partial η2* = .347) **እና ከአካባቢያዊ** (F (1, 118) = 13.283, p = .001 **እና** *Partial η2* = .101) **ብልኃቶች አንጻር የተገኙ ስሌቶች ሲታዩ በሙከራውና በቁጥጥሩ ቡድን መካከል ጉልህ ልዩነቶች ታይተዋል፡፡ በውጤቶቹ ጉልህ**

ልዩነቶች ላይ በመመስረት የተገኙት የዝምድና ጥንካሬ ደረጃዎች በቅደም ተከተል ሲታዩም የእያንዳንዳቸው ዝምድና በተናጠል ጠንካራ ሊባል የሚችል ሲሆን፤ ይህም በሙከራውና በቁጥጥሩ ቡድን ተማሪዎች መካከል የተመዘገበው የድኅረትምህርት ግንዛቤያዊ 56.4 ከመቶ፣ ልዕለግንዛቤያዊ አማካይ ልዩነት 34.7 ከመቶ እና አካባቢያዊ 10.1 ከመቶ የሆነው የሙከራ ቡድኑ ተማሪዎች የብልሃቶችን አጠቃቀም በመማራቸው የመጣ እንደሆነ የተገኘው የዝምድና ጥንካሬ ደረጃ ያመለክታል።

የውጤት ማብራሪያ

የጥናቱ የመጀመሪያው ዓላማ "በአማርኛ ቋንቋ ትምህርት ግንዛቤያዊ፣ ልዕለግንዛቤያዊና አካባቢያዊ ብልኃቶችን በመጠቀም ማንበብን ማስተማር የተማሪዎችን አንብቦ የመረዳት ችሎታ ለማሳደግ ከተለመደው ማንበብን የማስተማሪያ ዘዴ የተለየ ሚና መኖር አለመኖሩን መመርመር፤" የሚል ነበር። ዓላማውንም ለመመርመር መረጃው በገላጭና በድምዳሜያዊ ስታትስቲክስ በልይይት ትንተና ዘዴ ተተንትኗል፡ :

በመረጃው ትንተና የተገኘው ውጤት እንዳሳየውም በግንዛቤያዊ፣ በልዕለግንዛቤያዊና በአካባቢያዊ ብልኃቶች ማንበብን የተማሩት የሙከራው ቡድንና በተለመደው ማንበብን የማስተማሪያ ዘዴ የተማሩት የቁጥጥሩ ቡድን ተማሪዎች በቅድመትምህርት ምንም ልዩነት የላቸውም፤ ነገርግን የሙከራው ቡድን ተማሪዎች በድህረትምህርት አንብቦ የመረዳት ፈተና አማካይ ውጤት በተለመደው ማንበብን የማስተማሪያ ዘዴ ከተማሩት የቁጥጥሩ ቡድን ተማሪዎች ድህረትምህርት አንብቦ የመረዳት ፈተና አማካይ ውጤት በልጦ ልዩነት አሳይቷል፤ ልዩነቱም በስታትስቲክስ ጉልህ መሆኑ ተረጋግጧል። በዚህም በኹለቱ የማንበብ ትምህርት አቀራረቦች የተማሩት ተማሪዎች ጉልህ ልዩነት ያለው (F (1,118) = 39.210, p = .001, *partial* $\eta2$ = .249) ድህረትምህርት የአንብቦ መረዳት ውጤት አስመዝግበዋል። በቡድኖቹ ድህረትምህርት የአማካይ ውጤቶች ንጽጽር ጊዜ ጉልህ ልዩነት መመዝገቡና ከፍተኛ የከፊል ኤታ ካሬ ውጤት (partial η2 = .249) ሆኖ መገኘቱ በብልኃት ትምህርቱ የታየው የተጽዕኖ ደረጃ (effect size) ከፍተኛ መሆኑን ያሳያል፤ ይህም የሙከራው ቡድን ተማሪዎች ብልሃቶችን መጠቀማቸው በአንብቦ መረዳት ውጤቱ ላይ 24.9 ከመቶ ልዩነት መፍጠሩን ይጠቁማል።

ይህም ግንዛቤያዊ፣ ልዕለግንዛቤያዊና አካባቢያዊ ብልኃቶች መጠቀም በአንብቦ መረዳት ውጤት ላይ ያላቸውን ተጽዕኖ ከፈተሹ ፍትነት መሰል

የልዕለትንተና ጥናቶች አማካይ የተፅዕኖ ደረጃዎች ያነሰ ነው፡፡ ለአብነት Boer et al., (2012) በ23 ጥናቶች .36፣ Chiu (1998) በ20 ጥናቶች.71፣ Haller et al., (1988).በ20 ጥናቶች.71 እና Dignath and Buettner (2008) በ49 ጥናቶች.69 አማካይ የተጽዕኖ ደረጃዎች በጣም ዝቅ ያለ ነው፡፡ በአንጻሩ Asmari and Ismail (2012) የመማር ብልሃቶች ትግበራ በአንብቦ መረዳት ውጤት ላይ የታዩ የተጽዕኖ ደረጃዎችን ፈትሸው ካገኙት .039 አማካይ የተጽዕኖ ውጤት ከፍ ያለ ሆኗል፡፡ እንዲሁም Abbasian and Hartoonian (2014)፣ Ammar (2009)፣ Maftoon and Tasnimi (2014) እና Nejabati (2015) ብልኃቶችን በተገበሩበት ጥናት በድህረትምህርት የአንብቦ መረዳት ውጤታቸው ላይ ከታዩት የተጽዕኖ ደረጃዎች ተቀራራቢነት ያለው መሆኑን ማየት ይቻላል፡፡

እንዲሁም Haller et al. (1988) ከአንደኛ እስከስምንተኛ ክፍል የሚገኙ ተማሪዎች አንብቦ የመረዳት ችሎታቸውን ለማሳደግ የመማር ብልኃቶችን በመጠቀም ተግብረው ካሳዩበት ጥናት በድህረትምህርት የአንብቦ መረዳት ውጤታቸው ላይ ከታየው ከሁሉም ክፍሎች በልጦ ከታየው ከሰባተኛ ክፍል ተማሪዎች የተጽዕኖ ደረጃ ቀንሶ ታይቷል፡፡ ከዚህ ውጤት ተነስቶም በአማርኛ ቋንቋ ትምህርት በግንዛቤያዊ፣ በልዕለግንዛቤያዊና አካባቢያዊ ብልኃቶችን በመጠቀም ማንበብን መማር በተማሪዎች የአንብቦ መረዳት ውጤት ላይ ጉልህ የሆነ መሻሻል ያሳያል ማለት ይቻላል፡፡ ተማሪዎቹ ብልኃቶቹን ተጠቅመው የሚማሩበትን ጊዜ መጨመር እንደሚያስፈልግ ከጥናቶቹ የትግበራ ሂደቶች፣ ውጤቶችና የተፅዕኖ ደረጃዎች መረዳት ተችሏል፡፡ በተጨማሪም ልዩነቱ የተፈጠረው የሙከራው ቡድን ተማሪዎች በብልኃቶች በታገዘ ትምህርት የአንብቦ መረዳት ችሎታቸውን ለማሳደግ ብልኃቶቹን መቼና እንዴት አቅደው፣ ተግብረው፣ ተቆጣጥረውና ገምግመው መጠቀም እንደሚችሉ ተግባራዊ ግንዛቤ በማግኘታቸው ሊሆን ይችላል፤ ቢባልም ተጠየቃዊ ይሆናል፡፡ ስለሆነም ግንዛቤያዊ፣ ልዕለግንዛቤያዊና አካባቢያዊ ብልኃቶቹን የትግበራ ጊዜ መጨመርና ደጋግሞ ማለማመድ የተሻለ የአንብቦ መረዳት ውጤት ማስመዝገብ እንደሚያስችል ከጥናቱ ውጤት መረዳት ተችሏል፡፡

ሌላው የጥናቱ ዓላማ "በዐማርኛ ቋንቋ ትምህርት ግንዛቤያዊ፣ ልዕለግንዛቤያዊና አካባቢያዊ ብልኃቶችን በመጠቀም ማንበብን ማስተማር የተማሪዎችን የብልኃቶች አጠቃቀም ችሎታን ለማሳደግ ከተለመደው ማንበብን የማስተማሪያ ዘዴ የተለየ ሚና መኖር አለመኖሩን መመርመር፤" ነበር፡፡ ለዚህ ዓላማ ምላሽ የሰጠው የጥናቱ ግኝት አጠቃላይ የቅድመትምህርት የብልኃቶች አጠቃቀም ውጤታቸው ስታትስቲክሳዊ ቁጥጥር ሲደረግበት በኹለቱ የማንበብ ትምህርት አቀራረቦች (በብልኃቶችና በመደበኛው) የተማሩት ተማሪዎች

በስታትስቲክስ ጉልህ ልዩነት ያለው (*F* (1, 118) = 125.873, *p* = .001, partial *η2* = .516) ድህረትምህርት የብልኃቶች አጠቃቀም ውጤት አስመዝግበዋል፡፡ በኹለቱ ቡድኖች መካከል የታየው የአማካይ ውጤቶቻቸው ንፅፅር ፍተሻ ግንዛቤያዊ፣ ልዕለግንዛቤያዊና አካባቢያዊ ብልኃቶችን በተማሩትና በተለመደው መንገድ በተማሩት ተማሪዎች አማካይ ውጤቶች መካከል በስታትስቲክስ የጎላ (*p* = .001) ልዩነት መኖሩ ታውቋል፡፡ በቡድኖቹ የአማካይ ውጤቶች ንጽጽር ጊዜ ከፍተኛ ከፊል ኤታ ካሬ (partial *η2* = .516) ውጤት መገኘቱ ግንዛቤያዊ፣ ልዕለግንዛቤያዊና አካባቢያዊ ትምህርቱ የተገኘው የተጽዕኖ ደረጃ ከፍተኛ መሆኑን ይጠቁማል፡፡ ይህም Dignath and Büttner (2008) የመጀመሪያ ደረጃ ትምህርትቤት ተማሪዎችን ግንዛቤያዊ፣ ልዕለግንዛቤያዊና አካባቢያዊ ብልኃቶችን አጠቃቀም በልዕለትንተና (meta analysis) 35 ጥናቶችን ፈትሸው ካገኙት አማካይ የተጽዕኖ ደረጃ 0.68 ያነሰ መሆኑን ማየት ይቻላል፡፡ በሌላ አነጋገር ከድህረትምህርት የብልኃቶች አጠቃቀም ውጤት ልይይቱ 51.6% ያህሉ በግንዛቤያዊ፣ በልዕለግንዛቤያዊና በአካባቢያዊ ብልሃቶች አጠቃቀም የሚገለጽ መሆኑን ያመለክታል፡፡

ይህን ውጤት መሰረት በማድረግም በአማርኛ ቋንቋ ትምህርት የተማሪዎች የብልሃት አጠቃቀም ከአንብቦ መረዳት ውጤት ጋር ዝምድና አለው ለማለት ይቻላል፡፡ የዚህ የጥናት ግኝትም Yigzaw (2012) የመማር ብልሃት አጠቃቀም የብልኃት እውቀትን ለመተንበይ 10.6% ድርሻ እንደሚወስድ ካሳዩበት የጥናት ውጤት ጋር ቅርርብ አሳይቷል፡፡ እንዲሁም Finkbeiner et al., (2012)፣ Mason (2004)፣ እና Zimmerman and Martinez-Pons (1990) ባደረጉት ጥናት ግንዛቤያዊ፣ ልዕለግንዛቤያዊና አካባቢያዊ ብልኃቶችን ለተማሪዎች በቀጥታም ሆነ በተዘዋዋሪ ማስተማር አንብቦ የመረዳት ተግባራትን ከማከናወንና ከብልኃት አጠቃቀማቸው ጋር ዝምድና መኖሩን አሳይተዋል፡፡ ከዚህም ሌላ ግንዛቤያዊ፣ ልዕለግንዛቤያዊና አካባቢያዊ ብልኃቶችን ተጠቅሞ ማንበብን ማስተማር የብልኃት አጠቃቀምንም ሆነ አንብቦ የመረዳትን ውጤትን በእጅጉ እንደሚወስን ካሳዩት Jafarigohar and Morshedian (2014)፣ James (2012) እና Lavasani et al (2011) ጥናቶች ውጤት ጋር ተደጋጋፊ ሆኖ ተገኝቷል፡፡

ማጠቃለያ

ይህ ጥናት “በዐማርኛ ቋንቋ ትምህርት ግንዛቤያዊ፣ ልዕለግንዛቤያዊና አካባቢያዊ ብልሃታቶችን በመጠቀም ማንበብን ማስተማር የተማሪዎችን አንብቦ የመረዳት ችሎታና የብልኃቶችን አጠቃቀም ለማሳደግ ከተለመደው ማንበብን የማስተማሪያ ዘዴ የተለየ ሚና መኖር አለመኖሩን መመርመር፤” ነበር፡፡ ጥናቱ በባለቁጥጥር ቅድመትምህርትና

ድህረትምህርት ፍትነትመሰል የምርምር ንድፍ ላይ የተመሰረተ ነው፡፡ ጥናቱን ለማከናወን በጎንደር ከተማ አስተዳደር ከሚገኙ 44 የመንግስት አንደኛ ደረጃ ትምህርትቤቶች መካከል የልዑልአለማየሁ ቴዎድሮስ የመጀመሪያ ደረጃ ሙሉሳይክል ትምህርትቤት በአመቺ ንሞና ተመርጧል፡፡ በተመረጠው ትምህርትቤት ከሚገኙ ሰባት የስድስተኛ ክፍል መማሪያ ክፍሎች መካከል በአንድ መምህር ከሚማሩት አምስት ክፍሎች ሁለቱ ክፍሎች በቀላል የእጣ ንሞና ዘዴ ተመርጠዋል፡፡

ለጥናቱ የመረጃ መሰብሰቢያነት የአንብቦ መረዳት ፈተናና የብልሃቶች አጠቃቀም የጽሑፍ መጠይቅ ተግባራዊ ተደርገዋል፡፡ ፈተናውና የጽሑፍ መጠይቁ ተገቢና አስተማማኝ መሆናቸው ተረጋግጦ ተግባር ላይ ውለዋል፡፡ በመቀጠል የሁለቱም ክፍሎች ተማሪዎች ቅድመትምህርት አንብቦ የመረዳት ፈተና ተፈትነውና የብልሃቶች አጠቃቀም የጽሑፍ መጠይቅ ሞልተው የተገኙት ውጤቶች አማካይ ውጤቶች በልይይት ትንተና ተሰልተው በሁለቱም ቡድኖች መካከል አንብቦ የመረዳት ችሎታም ሆነ የብልኃቶች አጠቃቀም ጉልህ ልዩነት ባለመገኘቱ "የሙከራና የቁጥጥር ቡድን" ተብለው በእጣ ተለይተዋል፡፡ በመቀጠልም የሙከራው ቡድን ተማሪዎች፤ በግንዛቤያዊ፣ ልዕለግንዛቤያዊና አካባቢያዊ ብልሃቶች፣ የቁጥጥሩ ቡድን ተማሪዎች ደግሞ፣ በተለመደው የማንበብ ማስተማሪያ ዘዴ ለ15 ክፍለጊዜያት ማንበብን ተምረዋል፡፡ በመጨረሻም ሁለቱ ቡድኖች ድህረትምህርት አንብቦ የመረዳት ፈተና ተፈትነዋል፤ የብልሃቶች አጠቃቀም የጽሑፍ መጠይቅ ሞልተዋል፡፡ የተሰበሰቡት መረጃዎችም በልይይት ትንተና ተተንትነዋል፡፡

መደምደሚያ

የጥናቱን ውጤት መሰረት በማድረግ ከሚከተሉት መደምደሚያዎች ላይ ተደርሷል፤

1. በአማርኛ ቋንቋ ትምህርት ተማሪዎች ግንዛቤያዊ፣ ልዕለግንዛቤያዊና አካባቢያዊ ብልኃቶችን ተጠቅመው ማንበብን መማራቸው የአንብቦ መረዳት ውጤታቸውን በጉልህ ደረጃ ያሻሽላል፤ የተጽዕኖ ደረጃውም ከፍተኛ ነው፡፡ ስለዚህ ግንዛቤያዊ፣ ልዕለግንዛቤያዊና አካባቢያዊ ብልኃቶች የተማሪዎችን አንብቦ የመረዳት ችሎታ ይሻሽላሉ፡፡
2. በአማርኛ ቋንቋ ትምህርት ተማሪዎች በግንዛቤያዊ፣ በልዕለግንዛቤያዊና በአካባቢያዊ ብልኃቶች ማንበብን በሚማሩበት ሂደት በሚያገኟቸው የድጋፍ ተመክሮዎችና ራሳቸውን ችለው በብልሃቶቹ ማንበብን ከመከወናቸው በሚያገኟቸው ተግባራዊ ተመክሮዎች የብልሃቶች አጠቃቀማቸው ከፍተኛ ይሆናል፤ የተጽዕኖ ደረጃውም በጣም ከፍተኛ

ነው፡፡ በመሆኑም ግንዛቤያዊ፣ ልዕለግንዛቤያዊና አካባቢያዊ ብልኃቶች የተማሪዎች የብልኃቶች አጠቃቀም ችሎታ ያዳብራሉ፡፡

አስተያየት

የዚህ ጥናት ዓላማዎች ተመርምረው በጥናቱ የተደረሰባቸውን መደምደሚያዎች መሰረት በማድረግ የሚከተሉት አስተያየቶች ተሰጥተዋል፡፡

የተማሪዎችን በአማርኛ ቋንቋ የተጻፉ ጽሁፎችን አንብቦ የመረዳት ችሎታ ለማሳደግ የግንዛቤያዊ፣ የልዕለግንዛቤያዊና የአካባቢያዊ ብልኃቶችንና አጠቃቀማቸውን በተመለከተ ለአማርኛ ቋንቋ መምህራንና ለተማሪዎች ስልጠና መስጠትና የማንበብ ትምህርት ተግባራትና መልመጃዎችንም በእነዚህ ብልሃቶች የአተገባበር ደረጃዎች መሰረት ማዘጋጀት ያስፈልጋል፡፡

በጥናቱ የግንዛቤያዊ፣ ልዕለግንዛቤያዊና አካባቢያዊ ብልኃቶች የተማሪዎችን የአንብቦ መረዳት ችሎታና የብልኃቶች አጠቃቀም ማሳደጉ፣ በብልኃቶቹ አጠቃቀምና በአንብቦ መረዳት መካከል አዎንታዊ ተዛምዶ እንዳለ ያሳያል፡፡ በመሆኑም የስርአተትምህርት አዘጋጆች የቋንቋ መማሪያና ማስተማሪያ መጻሕፍትን ሲያዘጋጁ ለግንዛቤያዊ፣ ልዕለግንዛቤያዊና አካባቢያዊ ብልኃቶች አጠቃቀም ልዩ ትኩረት ሊሰጡ ይገባል፡፡

ምስጋና

ለዚህ ጥናት ዳር መድረስ በጥናቱ በመሳተፍ ፈቃደኛ የሆኑትን የልዑል ዐለማየሁ ቴዎድሮስ አንደኛ ደረጃ ትምህርትቤት የ6ኛ ክፍል ተማሪዎች፣ የክፍሎቹን መምህር አበራ እንውንና፣ ይህን የጥናት ሪፖርት በማረም ያገዙንን ሁሉ ከልብ እናመሰግናለን፡፡

የጥቅም ግጭት መግለጫ

እኛ የዚህ ጥናት ተመራማሪዎች ከጥናቱ ውጤቶችና የህትመት ሂደት ጋር የተያያዘ ምንም አይነት የጥቅም ግጭት የማይኖረን መሆኑን እየገልጽን የጥናቱ ውጤቶች፣ የተገለጹት ይዘቶችና ማጠቃለያዎች ከፋይናንስ ጋርም ይሁን ከግላዊና ሙያዊ ጉዳዮች ጋር ግንኙነት የላቸውም (The authors declare no conflicts of interest related to this manuscript)::

ዋቢዎች

ንጋቱ ሙሉ:: (2015፣ታህሳስ 6):: በኢትዮጵያ 68 በሙቶ የሁለተኛ ክፍል ተማሪዎች እና 51 በሙቶ የሶስተኛ ክፍል ተማሪዎች ማንበብ እንደማይችሉ ጥናት አሳየ። *Sheger 102.1 FM* #Ethiopia #ShegerWerewoch #የሁለተኛ_ክፍል_ተማሪዎች #ማንበብ_የማይችሉ #የሶስተኛ_ክፍል_ተማሪዎች

Abadzi, H. (1995). Difficulties of adults in the acquisition of reading skills: A review of the evidence. *Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association,* 1-20. https://files.eric.ed.gov/

Abbasian, G., & Hartoonian, A. (2014). Using self-regulated learning strategies in enhancing language proficiency with a focus on reading comprehension. *English Language Teaching, 7*(6), 160–167. https://doi.org/10.5539/elt.v7n6p160.

Ammar, A. (2009). The effects of self-regulated reading strategy development on the prospective EFL teachers' critical reading skills and reading motivation. *Journal of Education & Psychology* (Aswan Faculty of Education, Egypt.), 1-33. http://repository.ksu.edu.sa/

Asmari A., Ismail N., (2012): Self Regulated Learning strategies as Predictors of Reading Comprehension among Students of English as a Foreign Language. *International Journal of Asian Social Science,* 2(2), 178-201. https://archive.aessweb.com/

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice Hall. https://psycnet.apa.org/

Bandura, A. (1989). Social Cognitive Theory. In R. Vasta (Ed.), *Annals of Child Development. Six Theories of Child Development*, 6. 1-60. JAI Press.

Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. *The British Journal of Clinical Psychology; 37 (4).* 467-47, https://doi.org/10.1111/j.2044-8260.1998.tb01300.x

Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agented perspective. *Annual Review of Psychology, 52*, 1–26. https://doi.org/10.1146/

Boekaerts, M., & Cascallar, E. (2006). How far have we moved toward the integration of theory and practice in self-regulation? *Educational Psychology Review, 18(3):*199-210. DOI: 10.1007/s10648-006-9013-4.

Boekaerts, M., & Corno, L. (2005). Self-Regulation in the Classroom: A Perspective on Assessment and Intervention. *Applied Psychology: An International Review, 54*(2), 199–231. https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2005.00205.x

Boer, H., Bergstra, A., & Kostons, D. (2012). Effective strategies for self-regulated learning: A meta-analysis.*GION, Gronings Instituut voor Onderzoek van Onderwijs, Rijksuniversiteit Groningen*, 1-72.https://pure.rug.nl/

Brown, A., Palincsar, A., & Armbruster, B. (1994). Instructing comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities in interactive learning situations. In R. Ruddell, M. Ruddell, & H. Singer (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (pp. 757–787). International Reading Association. https://www.nlc-bnc.ca/

Chiu, C. W. T. (1998). Synthesizing metacognitive interventions: What training characteristics can improve reading performance? Paper presented at the annual meeting of the *American Educational Research Association*, San Diego, CA. https://files.eric.ed.gov/

Cho, M. H. (2010). The effects of design strategies for promoting students' self-regulated learning skills on students' self-regulation and achievement in online learning environment. *University of Missouri-Columbia.*174-179. https://files.eric.ed.gov/

Cvelich, Peter; Gove, Amber (2011). early reading: igniting Education for All: a report by the Early Grade Learning Community of Practice; RTI International is a trade name of Research Triangle Institute.1-66. https://www.rti.org/sites/

Davis, S. G., & Gray, E. S. (2007). Going beyond test-taking strategies: Building self-regulated students and teachers. *Journal of Curriculum and Instruction, 1*(1), 31-47. DOI: 10.3776/joci.2007

Dignath, C., Büttner, G., & Langfeldt, H. (2008). How can primary school students learn selfregulated learning strategies most effectively? A meta-analysis on self-regulation training programmes. *Educational Research Review*, 3 (2), 101-129. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2008.02.003

Dornyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner Individual differences in second language acquisition.* Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.1-283, https://cstn.wordpress.com/

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

Finkbeiner, C., Knierim, M., Smasal, M., & Ludwig, P. H. (2012). Selfregulated cooperative EFL reading tasks: Students' strategy use and teachers' support. *Language Awareness, 21*(1–2), 57–83. DOI: 10.1080/09658416.2011.639892

Haller, E., Child, D. A., & Walberg, H. J. (1988). Can comprehension be taught? A quantitative synthesis of "metacognitive" studies. *Educational Researcher*, 7 (9), 5-8. https://doi.org/10.2307/1175040

Hattie, J., Biggs, J., & Purdie, N. (1996). Effects of learning skills interventions on student learning: A meta analysis. *Review of Educational Research*, *66 (2)*, 99-136. http://www.jstor.org/stable/1170605

Jafarigohar, M., & Morshedian, M., (2014). The Effect of Self-Regulation on Improving EFL: Readers' Ability to Make Within-Text Inferences Payame Noor University, Tehran, Iran. *Issues in Language Teaching* (ILT), 3, (2), 263-286. https://ilt.atu.ac.ir/

James, L. (2012). "Developing self-regulated readers". Unpublished master' thesis. California State University, California, 1-87. https://scholarworks.calstate.edu/

Lavasani, M., Mirhosseini, S., Hejazi, E. & Davoodi, M. (2011). The Effect of Self-regulation Learning Strategies Training on the Academic Motivation and Self-efficacy. *International Conference on Education and Educational Psychology* 29(3):627–632. DOI: 10.1016/j.sbspro.2011.11.285

Maftoon P., (2014). Application of Self-regulation in Reading Comprehension, *Journal of Language Teaching and Research*; 5(4). DOI: 10.4304/jltr.5.4.844-855

Maftoon, P., & Tasnimi, M. (2014). Using self-regulation to enhance EFL learners' reading comprehension. *Journal of Language Teaching andResearch, 5*(4), 844-855. doi:10.4304/jltr.5.4.844-855

Martinez-Pons, M. (1996). Test of a model of parental inducement of academic self-regulation. *Journal of Experimental Education, 64*(3), 213–227. https://doi.org/10.1080/00220973.1996.9943804

Mason, L. H. (2004). Explicit Self-Regulated Strategy Development Versus Reciprocal Questioning: Effects on Expository Reading Comprehension Among Struggling Readers. *Journal of Educational Psychology, 96*(2), 283–296. https://doi.org/10.1037/0022-0663.96.2.283

Mbato, C. L. (2013). "Facilitating EFL learners' self-regulation in reading: Implementing a metacognitive approach in an Indonesian higher education context." Unpublished Master's thesis. Southern Cross University, Lismore, NSW. https://core.ac.uk/

McKeachie, W.J., Pintrich, P.R., Lin, Y.G., & Smith, D. (1986). Teaching and learning in the college classroom: A review of the research literature. Ann Arbor, MI: *National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning*. The University of Michigan. https://files.eric.ed.gov/

Minstry of Education (2013). *Assessmenet and Evaluation of Learning*. Addis Ababa: 1-126. (Unpublished Teaching Material). https://www.studocu.com/

Morrison, F. j.; Bachman, H. J., & Connor, C.M. (2005). *Improving Literacy in America*: Guidelines from Research. New Haven & London: Yale University Press. 1-240. https://yalebooks.yale.edu/

Nejabati, N., (2015). The Effects of Teaching Self-regulated Learning Strategies on EFL Students' Reading Comprehension. *Journal of Language Teaching*

and Research, *6*, (6), 1343-1348. DOI: http://dx.doi.org/10.17507/jltr.0606.23.

O' Malley, J. M. (1987). The effect of training in the use of learning strategies on learning English as a second language. In A. Wenden & J. Rubin (Eds.), Learner Strategies in Language Learning (pp. 133-144). Prentice-Hall International.

Organization For economic cooperation and development OECD (2006) *Assessing Scientific, Reading and Mathematical Literacy A Framework for PISA* 1-192. https://www.oecd.org/content/

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

Pajares, F., & Valiante, G. (1997). Influence of self-efficacy on elementary students' writing. *The Journal of Educational Research, 90*(6), 353–360. https://doi.org/10.1080/00220671.1997.10544593

Pintrich, P. and De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*.*82*(1),33-40. https://www.rhartshorne.com/

Pintrich, P. R., Smith, D. A. F., Garcia, T. & McKeachie, W. J. (1991). A Manual for the Use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). Michigan, WI: *National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning*.1-79. https://www.researchgate.net/

Popham, W. J. (2003). *Classroom Assessment: What Teachers Need to Know*.(5th edition). University of California, Pearson Education, Inc. https://www.daneshnamehicsa.ir/

Roberts, J., & Burchinal, M. (2005). The role of home literacy practices in preschool children's language and emergent literacy skills. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 48*, 345-359. DOI: 10.1044/1092-4388(2005/024)

RTI International. (2010).Ethiopian early grade reading assessment. Data analytic report: Language and early learning. United States Agency for International Development. *Language Awareness, 21*(1–2), 57–83. DOI: 10.1080/09658416.2011.639892

Schunk, D. H. (2008). Attributions as motivators of self-regulated learning. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications* (pp. 245–266). Lawrence Erlbaum Associates Publishers. https://awspntest.apa.org/

Schunk, D. H. (2012). *Learning Theories; An Educational Perspective*. Sixth Edition.The University of North Carolina at Greensboro. Library of Congress Cataloguing in Publication Data.

Sweller, J. (1988). Cognitive load during problem solving: Effects on learning. *Cognitive Science*, 12(2), 257-285. https://doi.org/10.1207/s15516709cog1202_4

Taylor, R. T., (2012). "Review of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ) Using Reliability Generalization Techniques to Assess Scale Reliability." A dissertation submitted to the Graduate Faculty of Auburn University in Partial Fulfillment of the requirements for the Degree of Doctor of Philosophy. https://etd.auburn.edu/handle/10415/3114

Trudell, B., Dowd, A., Piper, B. & Bloch, C. (2012). Early grade literacy in African classrooms: Lessons learned and future directions. *Association for the Development of Education in Africa*. 1-28. https://triennale.adeanet.org/

Wang, Y. (2000). Children's attitudes toward reading and their literacy development. *Journal of Instructional Psychology*. 27 (2). 120-145. https://www.proquest.com/

Yigzaw, A. (2012). The impact of students' self-regulated language learning on their reading achievement: Grade 9 students in focus. *International Association of Research in Foreign Language Education and Applied Linguistics, ELT Research Journal 1*(3), 175–188. https://scispace.com/

Young, J. (2003). *Predicting Patterns of Early Literacy Achievement*: A Longitudinal Study. Australian Catholic University: School of Education. BANYO, Queensland. 1-24. https://citeseerx.ist.psu.edu/

Zimmerman, B. J. (1986). Becoming a self-regulated learner: Which are the key subprocesses? Contemporary *Educational Psychology*, *11*(4), 307–313. https://doi.org/10.1016/0361-476X(86)90027-5

Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology, 81*(3), 329–339. https://doi.org/10.1037/0022-0663.81.3.329

Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational Psychologist, 25*(1), 3–17. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2501_2

Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social-cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation*, Academic Press, 13–39. https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50031-7

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice, 41*(2), 64-72. doi: 10.1207/s15430421tip4102_2

Zimmerman, B. J., & Kitsantas, A. (1997). Developmental phases in self-regulation: Shifting from process goals to outcome goals. *Journal of Educational Psychology, 89*(1), 29–36. https://doi.org/10.1037/0022-0663.89.1.29

Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M. (1990). Student differences in self-regulated learning: Relating grade, sex, and giftedness to self-efficacy and strategy use. *Journal of Educational Psychology, 82*(1), 51–59. https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.51

Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M. (1992). Perceptions of efficacy and strategy use in the self-regulation of learning. In D. H. Schunk, & J. L. Meece (Eds.), *Student Perceptions in the Classroom*: *Causes and consequences,* 185-207. Erlbaum. https://psycnet.apa.org/