Ethiop.j.lang.cult.commun. 2025, 10(2): 112-147
Faculty of Humanities-Bahir Dar University
ISSN: 2518-2919
DOI 10.20372/ejlcc.v10i2.2036
Open Access Licensed under Creative Commons: CC BY-NC-ND 4.0

Original Research **Open Access**

An exploration of Amharic language teachers' knowledge and self-efficacy beliefs towards explicit reading instruction

Andargachew Mengesha*
Ed.D. Candidate, Bahir Dar University, Godar Teachers College, Ethiopia
Marew Alemu (Ph.D.)
Associate Professor, Bahir Dar University, Ethiopia

Mastewal Wubetu (Ph.D.)
Assistant Professor, Bahir Dar University, Ethiopia

Zewdu Mebrie (Ph.D.)
Assistant Professor, Bahir Dar University, Ethiopia

* Corresponding author: *ttrobelandu@gmail.com*

Abstract

This descriptive survey study assessed Amharic language teachers' knowledge and self-efficacy beliefs regarding explicit reading instruction strategies. Data from 74 Grade 1–4 teachers in Gondar city, selected via convenience sampling, were collected using questionnaires assessing perceived knowledge and self-efficacy, as well as an actual knowledge test. One-sample t-tests revealed that teachers' perceived knowledge (t (73) = 4.20, $p < .001$) and self-efficacy (t (73) = 20.28, $p < .001$) were significantly higher than expected, while actual knowledge scores (t (73) = -11.31, $p < .001$) were significantly lower. MANOVA indicated no significant differences in knowledge or self-efficacy based on educational level (F (3, 70) = 1.147, P = .336, Wilks' Lambda = 0.95) or teaching experience (F (6, 138) = 1.59, Wilks' Lambda = 0.88). The observed gap between teachers' perceived and actual knowledge suggests potential limitations in both pre-service and in-service teacher training, highlighting the need for research-based professional development in effective reading instruction and further investigation into the causes of this knowledge-performance gap.

Keywords: explicit reading instruction, teacher knowledge, self-efficacy beliefs, background information

Ethiop.j.lang.cult.commun. 2025, 10(2): 112-147
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.v10i2.2036

የአማርኛ ቋንቋ መምህራን ቀጥተኛ የማንበብ ማስተማር ዕውቀትና ግለብቃት እምነት ፍተሻ፤ በአንደኛ ደረጃ ትምህርትቤቶች ተተኳሪነት አጎጽሮተጥናት

ይህ ገላጭ ቃኝ ጥናት የአንደኛ ደረጃ የአማርኛ ቋንቋ መምህራንን የቀጥተኛ የማንበብ ማስተማር ዕውቀትና ግለብቃት እምነት ደረጃ ፈትሿል። መጠናዊ መረጃዎች የተገንዝቦታዊ ዕውቀትና የግለብቃት እምነት መጠይቆችን እንዲሁም የተጨባጭ ዕውቀት መመዘኛ ፈተና በመጠቀም በአመቺ ንሞና ከተመረጡና በጎንደር ከተማ ከሚገኙ 74 መምህራን ተሰብስበው በነጠላ ናሙና ቲ-ቴስትና በባለብዙ ተላውጦ ልይይት ትንተና ተተንትነዋል። የነጠላ ናሙና ቲ-ቴስት ውጤቶች እንደሚያሳዩት የመምህራን የተገንዝቦታዊ ዕውቀት (t (73) = 4.20, p < .001) እና ግለብቃት እምነት (t (73) = 20.28, p < .001) ከተጠበቀው በላይ ከፍተኛ ሲሆን ሲሆን፣ በአንጻሩ የተጨባጭ ዕውቀት ውጤቱ (t (73) = -11.31, p < .001) በጣም ዝቅተኛ ነው። የባለብዙ ተላውጦ ልይይት ትንተና ውጤቶችም የጥናቱ ተሳታፊ መምህራን በትምህርት ደረጃቸው (F (3, 70) = 1.147, P = .336, Wilks' Lambda = 0.95) እና በማስተማር ልምዳቸው (F (6, 138) = 1.59, Wilks' Lambda = 0.88) በመካከላቸው አስተማማኝ የዕውቀት ወይም የግለብቃት እምነት ልዩነት እንደሌላቸው አረጋግጠዋል። በአጠቃላይ፣ ግኝቶቹ በመምህራኑ እምነትና በተጨባጭ አፈጻጸማቸው መካከል ከፍተኛ ልዩነት እንዳለ፣ የትምህርት ደረጃቸውና የማስተማር ልምዳቸው ለዕውቀታቸውና ለግለብቃት እምነታቸው ጉልህ አስተዋጽኦ እንዳልነበራቸው አረጋግጠዋል። ይህም የጀማሪ ክፍሎች የማንበብ ማስተማር ትኩረት ሊሰጠው የሚገባ ውስንነት መኖሩን ያመላክታል። ስለሆነም፣ በታቀደ ሥልጠና የመምህራንን ተጨባጭ ዕውቀት ማሳደግና ከግለብቃት እምነታቸው ጋራ ማጣጣም ይገባል፤ በተጨማሪም፣ መንስኤዎችን በጥልቀት ለመረዳት ተጨማሪ ጥናት ማካሄድ ያስፈልጋል።

Citations: Andargachew Mengesha, Marew Alemu, Mastewal Wubetu and Zewdu Mebrie.(2025).An exploration of Amharic language teachers' knowledge and self-efficacy beliefs towards explicit reading instruction. *EJLCC*. 112-147. DOI 10.20372/ejlcc.v10i2.2036

Submitted: January 2025 | *Revised: August 2025* | *Accepted: September 2025*

©2025 Author(s). All rights reserved

የጥናቱ ዳራ

በአንደኛ ደረጃ ትምህርትቤት ከ1ኛ እስከ4ኛ ክፍል ለሚማሩ ተማሪዎች የሚሰጠው የማንበብ ትምህርት ዋና ግብ መሠረታዊ የማንበብ ክሂሎችን ማጎልበት ነው፡፡ ይህም ለቀጣይ አካዳሚያዊም ሆነ ሁለንተናዊ ስኬታቸው ወሳኝ መሠረት በመሆኑ ወደመደበኛ ትምህርትቤት የሚመጡ ሁሉም የጀማሪ ክፍሎች ተማሪዎች ጥራት ያለው ትምህርት የማግኘት መብት እንዳላቸው ኢትዮጵያን ጨምሮ በብዙ ሀገራት እየተተገበረ ያለው ዓለማቀፋዊ ድንጋጌ ይገልጻል (No Child Left Behind Act of 2001; Rupley et al., 2009; Vaughn & Linan-Thompson, 2004)፡፡ የዚህ ድንጋጌ መሪ ቃል መጀመሪያ ማንበብ የሚል ሲሆን፣ በኢትዮጵያ የትምህርት ፖሊሲ ከፍተኛ ትኩረት የሚሰጠው ቀዳሚ ጉዳይ ነው (MoE, 1994; 2018; 2020)፡፡

ከተለያዩ የጀማሪ ክፍል ተማሪዎች ምርምር-ተኮር የማንበብ ማስተማሪያዎች መካከልም የተዋቀረ፣ ስልታዊ አቀራረብ ያለውና በታቀደ መልኩ የሚተገበረው ቀጥተኛ የማንበብ ማስተማር (explicit reading instruction) በስኬታማነቱ ሰፊ ዕውቅና አግኝቷል (Archer & Hughes, 2011; National Reading Panel, 2000; Snow et al., 2005)፡፡ ይህ አቀራረብ በተለይም፣ በNational Reading Panel (2000) የሚመከሩትን መሠረታዊ የማንበብ አላባውያን ማለትም፤ የንግግርድምፆች ግንዛቤ፣ ትዕምርተድምፃዊ ግንዛቤ፣ አቀላጥፎ ማንበብ፣ የቃላት ዕውቀትና አንብቦ መረዳት በግልጽና ቀጥተኛ ብልኃቶች በማስተማር ተማሪዎች በፍጥነት ማንበብና መጻፍ እንዲችሉ ያግዛል፡፡ በውስጡ አንደቀጥተኛ ገለጻ (direct explanation)፣ አርአያ ሆኖ ማሳየት (modeling)፣ መር-ልምምድ (guided-practice)፣ ግለትግበራ (independent practice)፣ ግብረመልስ (feedback)፣ ውይይት (discussion) እና ክትትል (monitoring) ያሉ ውጤታማ የማስተማሪያ ብልኃቶችን መያዙ ለውጤታማነቱ ምክንያት እንደሆነ Reutzel et al. (2014) ይጠቁማሉ፡፡ ስለሆነም፣ መምህራን በክፍል ውስጥ እንዲጠቀሙበት ይመክራሉ፡፡

ይሁን እንጂ፣ የማስተማሪያ ሞዴሉ ውጤታማ መሆን ብቻውን ለትምህርት ጥራት ዋስትና እንደማይሆን በተግባር ታይቷል፡፡ ለዚህ አስተዋጽኦ ከሚያበረክቱት ምክንያቶች መካከል ዋነኛው የመምህራን ዕውቀት ነው (National Reading Panel, 2000; Reutzel et al., 2014; Rupley et al., 2009)፡፡ መምህራን ቀጥተኛ የማንበብ ማስተማርን በስኬት ለመተግበር የተለያዩ ሙያዊ ባሕርያት ሊኖሯቸው የሚገባ ሲሆን፣ ከእነዚህ መካከል ዕውቀትና በዕውቀት ላይ የተመሠረተ ግለብቃት እምነት ዋነኛዎቹ ናቸው (Bandura, 1997; Moats, 2019; Shulman, 1987;

Tschannen-Moran & Johnson, 2011)፡፡ አዕምሯዊ (ዕውቀት) እና ተነሳሽነታዊ (ግለብቃት እምነት) የሆኑት እነዚህ ሙያዊ ባሕርያት መምህራኑ ስለማስተማር ብቃታቸው በሚኖራቸው ግለግንዛቤ ላይ ብቻም ሳይሆን ምርምር-ተኮር ብልኃቶችን ለመተግበር በሚችሉበት የአፈጻጸም መጠን ላይም ከፍተኛ ተጽዕኖ እንዳላቸው እነBandura ይገልጻሉ፡፡ ስለማንበብ የመዳበር ሂደቶችና ስለምርምር-ተኮር የማስተማሪያ ብልኃቶች በቂ ዕውቀት ያካበቱና ጠንካራ በራስ መተማመን ያዳበሩ መምህራን በስኬት ማስተማር፣ የተማሪዎችን የተለያየ ፍላጎት ማርካት (Moats, 2019) እና ትምህርቱን ልዩነትተኮር በማድረግ የማንበብ ችግሮችን በፍጥነት መፍታት ይችላሉ (Cunningham & O'Donnel, 2015; Moats, 2009; Shulman, 1987)፡፡

ቀጥተኛ የማንበብ ማስተማር በዋናነት በአእምሯዊ ንድፈሐሳቦች የተመሠረተ አቀራረብ ነው፡፡ እንደአእምሯዊ ንድፈሐሳብ መማር ንቁና ግንባታዊ ሂደት በመሆኑ ተማሪዎችም በተዋቀረ ግብዓትና አእምሯዊ ተሳትፎ የቀደመ ዕውቀታቸውን ያሳድጋሉ (Anderson, 2010)፡፡ ቀጥተኛ የማንበብ ማስተማርም የትምህርት ይዘቶችን ትርጉም ባለው መልኩ በቅደምተከተል በማዋቀር ደረጃ በደረጃና በቅንጅት ያስተምራል፡፡ ይህ አቀራረብ ትምህርቱ ቀስ በቀስ ወደረጅም ጊዜ የትውስታ ማኅደር በቀላሉ እንዲዋሐድ ያስችላል (Sweller, 2005)፡፡

የማኅበረ አእምሯዊ ንድፈሐሳብም (Bandura, 1997) ቀጥተኛ የማንበብ ማስተማርን ለመተግበር የመምህራን ሚና ምን መሆን እንዳለበት ለመረዳት የሚያስችል ጠቃሚ እይታን ይሰጣል፡፡ እንደማኅበረ አእምሯዊ ንድፈሐሳብ፣ መምህራን የተማሪዎችን መማር የማሳለጥ ወሳኝ ሚናን መወጣት አለባቸው፡፡ ስለሆነም፣ በተማሪው መማር ላይ ተጽዕኖ ለማሳደር የሚያስችለውን በራስ የመተማመን ስሜት ለሚገልጸው ግለብቃት እምነት (self-efficacy) አፅንዖት ይሰጣል፡፡ ይህም በመምህራን የማስተማር ባሕርይ፣ ጽናትና በክፍል ውስጥ ተግዳሮቶች ምላሽ ሰጪነት ላይ ተጽዕኖ የሚያሳርፍ ወሳኝ ሙያዊ ባሕርይ ነው (Klassen & Chiu, 2010; Tschannen-Moran & Hoy, 2001)።

በጀማሪ ክፍሎች የማንበብ ትምህርት ዐውድ፣ የመምህራን የማንበብ ይዘትና የሥነትምህርታዊ ይዘት ዕውቀት ለውጤታማ የማንበብ ማስተማር ቅድመሁኔታ እንደሆነም ተገልጿል (Carlisle et al., 2009; Moats, 2009)። Shulman (1986) ቀደም ባለው ታዋቂ የምርምር ሥራቸው ሰባት ወሳኝ የመምህር ዕውቀት መሠረቶችን ዘርዝረዋል፡፡ በተለይም፣ ለይዘት ዕውቀት (content knowledge) እና ለሥነትምህርታዊ የይዘት ዕውቀት (pedagogical content knowledge) ከፍተኛ ትኩረት ይሰጣሉ፡፡ ሁለቱም ዘርፍተኮር በመሆናቸው የአንድ ትምህርት ዓይነት መምህርን

ከሌላው ለመለየት ያስችላሉ፡፡ በዚህ ጥናት ዐውድ የይዘት ዕውቀት አምስቱን መሠረታዊ የማንበብ አላባውያን ጠንቅቆ ማወቅን፣ ሥነትምህርታዊ የይዘት ዕውቀት የይዘት ዕውቀትን ከቀጥተኛ የማስተማሪያ ብልኃቶች ጋራ አዋሕዶ መረዳትን ይመለከታሉ (Alvermann et al., 2013; Moats, 2009; Shulman, 1986)፡፡

ዕውቀት ለውጤታማ ማስተማር ወሳኝ መሆኑ እየታመነበት የመጣ ጉዳይ ቢሆንም፣ ብቻውን ለትምህርት ጥራት ዋስትና አይሆንም (Bandura, 1997)፡፡ ለዚህም አንዱ ማስረጃ አንዳንድ ጊዜ ከፍተኛ ዕውቀት ያላቸው መምህራን ውጤታማ መምህር አለመሆናቸው ነው፡፡ በተለይም ግብዓቶች ውስን በሚሆኑበት ወይም ከፍተኛ የተማሪዎች ልዩነት ባለባቸው የትምህርት ዐውዶች ውስጥ የመምህር ዕውቀት ወደተግባር በሚለወጥበት ሁኔታ ላይ ግለብቃት እምነት ከፍተኛ ተጽዕኖ ይኖረዋል (Tschannen-Moran & Hoy, 2001)፡፡ ይህም Bandura (1997) ግለብቃት እምነት በዕውቀትና በአተገባበር መካከል ዋነኛ አገናኝ ኃይል ሆኖ እንደሚያገለግል ከገለጹት ሐሳብ ጋራ ይጣጣማል፡፡ የግለብቃት የአዋዳጅነት ሚና በቀጥተኛ የማንበብ ማስተማር ዕውቀት፣ ግለብቃት እምነትና የክፍል ውስጥ አተገባበር መካከል ያለውን ጠንካራ የርስበርስ ትስስር ያመለክታል፡፡

የተሻለ ዕውቀት ወደተሻለ በራስ መተማመን (ግለብቃት እምነት) እንደሚወስድ፣ ይህም በሙያዊ ማሻሻያ መርሐግብሮች ውስጥ ለመሳተፍ የሚያነሳሳቸው ሲሆን፣ ይህም ተጨማሪ ሥነትምህርታዊ ዕውቀት እንዲያገኙ ያስችላቸዋል (Binks-Cantrell et al., 2012; Joshi et al., 2009; Moats, 2020)፡፡ በጥሩ ሁኔታ የተዘጋጁ መምህራን የሚያጋጥሟቸውን ትምህርታዊ ተግዳሮቶች ለመቋቋም፣ ውጤታማ የማስተማሪያ ብልኃቶችን በብቃት ለመተግበርና በተማሪዎች ላይ አዎንታዊ ለውጥ ለማምጣት የተሻለ አቅም አላቸው (Moats, 2020)፡፡ ከፍተኛ ግለብቃት እምነት ያላቸው መምህራን አዳዲስ ብልኃቶችን የመጠቀም፣ ተከታታይ ጥረት የማድረግና የማስተማር ችግሮችን የመቋቋም እድላቸው ከፍተኛ መሆኑም ተመላክቷል (Klassen & Chiu, 2010; Pendergast et al., 2011; Raudenbush et al., 1992)፡፡

እንደማኅበረ አእምሯዊ ንድፈሐሳብ ሰዎች ዕውቀትን፣ ሕጎችን፣ ክሂሎችን፣ ብልኃቶችን፣ እምነትን፣ ወዘተ. የሚማሩት ከሌሎች ጋራ በሚያደርጉት መስተጋብር አማካኝነት ሲሆን፣ ከአርአያዎች የመማር፣ አንድ ነገር ከመሆኑ በፊት አስቀድሞ የመተንበይ፣ ከተግባራዊ ልምዶቻቸው የመማር፣ ራሳቸውን የመምራትና የመግለጽ ችሎታ አላቸው (Bandura,1977; Engelmann, 1999; Powell & Kalina, 2009)፡፡ መምህራንም ስለግለብቃታቸው ብዙውን ጊዜ መረጃ የሚያገኙት

ከተግባራዊ የብቁነት ተመክሮዎቻቸው፣ ከስኬታማ አርአያዎች ተመክሮ፣ ከቃላዊ ማሳመኛዎችና ከራሳቸው ስሜታዊ ሁኔታዎች ነው። በዚህ መንገድ ከሚያገኙት መረጃ የተነሳም ግለብቃታቸው ሊያድግ ወይም ሊቀንስ ይችላል (Bandura, 1977; Tschannen-Moran et al., 1998)። ቀጥተኛ ሥልጠና ከልዩ የአተገባበር ልምድ ጋራ ያገኙ መምህራን ጠንካራ ግለብቃት ያዳብራሉ (Minke et al., 1996)፤ ይህም በሥልጠናና በትምህርት የሚያገኙት ዕውቀት ለግለብቃት እምነታቸው ማደግ አስተዋጽኦ እንዳለው ያመላክታል።

በመምህር ዕውቀትና ግለብቃት እምነት መካከል ባለው ግንኙነት ላይ ተጽዕኖ ከሚያደርሱ ምክንያቶች መካከል የመምህራን ዳራዊ መረጃዎች (ለምሳሌ፣ የትምህርት ደረጃና የማስተማር ልምድ) ይጠቀሳሉ። የትምህርት ደረጃ ከመምህራን አካዳሚያዊ ውጤቶች ጋራ ቀጥተኛ ግንኙነት አላቸው (Joshi et al., 2009)። ጀማሪ መምህራን ከዝቅተኛ የማንበብ ማስተማር ዕውቀትና ከዝቅተኛ የግለብቃት እምነት ጋራ ወደማስተማር ሙያው እንደሚገቡም ጥናቶች በተደጋጋሚ ያሳያሉ። ደካማ የቅድመ-ሥራ ሥልጠና በአተገባበር ላይ አሉታዊ ተጽዕኖ እንዳለው Brady and Moats (1997) ገልጸዋል። ስለሆነም መምህራን በታቀደ ሥልጠና የውጤታማ ማስተማር ብልኃቶች ዕውቀታቸውን ማሳደግ አለባቸው (Binks-Cantrell et al., 2012)። ንድፈሐሳብን ከተግባር ጋራ አቀናጂተው የሚያቀርቡ የሙያ ማሻሻያዎች የመምህራኑን ሙያዊ ብቃቶች እንደሚያሳድጉ Guskey (2002) እና Borko (2004) አመላክተዋል። በውጤታማ ብልኃቶች ላይ ያተኮረ ቀጥተኛ ሥልጠና የመምህራኑን ዕውቀትና ግለብቃት እምነት በአንድ ላይ ያጎለብታል (Denton et al., 2003; Reutzel et al., 2014)።

በአጠቃላይ፣ በመምህራን የቀጥተኛ ማንበብ ማስተማር ዕውቀትና ግለብቃት እምነት መካከል ያለውን ውስብስብ ውስብስብ ግንኙነት መረዳትና በዚህ ረገድ የምርምር ግኝቶችን ጥቅም ላይ ማዋል መምህራን፣ ተመራማሪዎችና ፖሊሲ አውጪዎች የማንበብ ትምህርትን ጥራት ለማሳደግ ተጨባጭ እርምጃ እንዲወስዱ እድል ይሰጣል።

የጥናቱ መነሻ ምክንያት

በዓለምአቀፍ ደረጃ እየታየ ያለውን ዝቅተኛ የተማሪዎች የማንበብ ችሎታ በርካታ የምርምር ሥራዎችና የፖሊሲ ሰነዶች ዘግበውታል፤ የምርምር ውጤቶች እንደጠቆሙት በርካታ ተማሪዎች አራተኛ ክፍልን አጠናቀው ለማንበብ ይቸገራሉ፤ ወይም ፈጽሞ ማንበብ አይችሉም (Armbruster et al., 2003; Duke et al., 2011; Joshi & Wijekumar, 2019; Moats, 1999; Piper, 2010; Vaughn & Linan-Thompson, 2004)። ይህም

የተማሪዎችን ቀጣይ አካዳሚያዊና ማኅበረኢኮኖሚያዊ ሕይወት በችግር እንዲሞላና ሁለንተናዊ አበርክቷቸውም ዝቅተኛ እንዲሆን ያደርጋል (Joshi & Wijekumar, 2019; National Reading Panel, 2000)። የቋንቋ መምህራኑ የዕውቀትና ግለብቃት ማነስም ለዚህ በምክንያትነት ይጠቀሳል። በሚፈለገው ደረጃ ጥናቶች ማግኘት ባይቻልም፣ ተደራሽ የሆኑት የምርምር ግኝቶች፣ አብዛኛዎቹ መምህራን በቂ ዕውቀት እንደሌላቸው አመላክተዋል (Moats, 1999; Shulman, 1987)።

የእንግሊዝኛ ቋንቋ መምህራንን የማንበብ ይዘት ዕውቀት የፈተሹ ጥናቶች (Bos et al., 2001; Cunningham et al., 2004; Spear-Swerling et al., 2005)፣ በመምህራን መካከል የዕውቀት ልዩነት እንደነበርና የአብዛኛዎቹ የንግግር ድምፆች ግንዛቤና የቋንቋ መዋቅር ዕውቀት ዝቅተኛ እንደነበር አረጋግጠዋል። በተመሳሳይም Lazich (2018) የመጀመሪያና የመካከለኛ ደረጃ ክፍሎች መምህራን በድምፃዊ ግንዛቤ፣ ትዕምርተድምፃዊ ግንዛቤና ሥነምዕላድ ላይ ያላቸው ዕውቀት ውስን መሆኑን አመልክተዋል። አብዛኛዎቹ የአንደኛ ደረጃ ትምህርትቤት መምህራን ስለአምስቱ መሠረታዊ የማንበብ አላባውያን ያላቸው ዕውቀት ዝቅተኛ ነው፤ ይህም ከክፍል ውስጥ አተገባበራቸውና ከተማሪዎች የማንበብ ውጤት ጋራ ቀጥተኛ ዝምድና አለው (McCutchen et al., 2002; Moats & Foorman, 2003)።

የመምህራንን የማንበብ ማስተማር ዕውቀት የፈተሹ አብዛኛዎቹ ጥናቶች በይዘት ዕውቀት ላይ ያተኮሩ ናቸው። ይህንንም Fuchs et al. (2021) በልዕለምርምር ጥናታቸው ያረጋገጡ ሲሆን፣ ሥነትምህርታዊ ይዘት ዕውቀት ትኩረት እንዳላገኘ ገልጸዋል። በጥቅሉ የማንበብ ማስተማር የመምህራን ዕውቀት የምርምር ክፍተት እንዳለበትና ለማንበብ ትምህርት ውጤታማነት ወሳኝ የሆነው ሥነትምህርታዊ የይዘት ዕውቀት (Shulman, 1987) በአንጻራዊነት ትኩረት እንዳላገኘ መገለጹ ለዚህ ጥናት ቀዳሚ መነሻ ሆኗል።

የአንደኛ ደረጃ ትምህርትቤት መምህራን የተጠኑበት ሌላው ወሳኝ ሙያዊ ባሕርይ ግለብቃት እምነት መሆኑንም Poulou et al. (2019) ይገልጻሉ። ግለብቃት እምነት ከመምህር ተነሳሽነት (Midgley et al., 1989)፣ የማስተማር ፍላጎትና ውጤታማነት (Fernet et al., 2014)፣ ከአተገባበር መጠንና ጥራት (Woolfolk et al., 1990)፣ ከአዳዲስ ብልኃቶች ጋራ ከመላመድ (Mills, 2011) ቀጥተኛ ዝምድና አለው። በየዕለቱ የሚያሳልፏቸውን ትምህርታዊ ውሳኔዎች (ለምሳሌ፣ የትምህርት መሣሪያ መረጣና የጥረት መጠን)፣ ብልኃቶችን የመጠቀም ፈቃደኝነት በከፍተኛ ደረጃ እንደሚጠቁምም Cousins and Walker (2000) ልጸዋል። ውጤታማ መምህር አዳዲስ ብልኃቶችን ለመተግበር ከፍተኛ በራስ መተማመን

አለው (Martella et al., 2012; Moats & Foorman, 2003; Raudenbush et al., 1992; Rosenshine, 2008)። ይሁን እንጂ፣ በተለይም የአፍ መፍቻ ቋንቋ መምህራንን የማንበብ ማስተማር ግለብቃት እምነት ሁኔታ በጥልቀት ለመረዳት የሚያስችሉ ጥናቶችን በቀላሉ ማግኘት እንደማይቻል ተመራማሪዎች (Fuchs et al., 2021; Wyatt, 2018) መጠቆማቸውም ለዚህ ጥናት ሌላው መነሻ ምክንያት ሆኗል።

የመምህር ዕውቀትና ግለብቃት እምነት ተዛምዶን ከፈተሹ የተለያዩ የጥናት ውጤቶች በርከት ያሉት በሁለቱ ተላውጦዎች መካከል ቀጥተኛ አዎንታዊ ተዛምዶ እንዳለ ሲያመላክቱ በአንዳንዶቹ ግን ተዛምዶ አለመኖሩ ተጠቁሟል። Galbally (2014) በቅድመ-ሥራ የመምህራን የማንበብ ማስተማር ሥነትምህርታዊ ይዘት ዕውቀትና ግለብቃት እምነት መካከል ምንም ዝምድና እንዳላገኙና የመምህር ዕውቀትና ግለብቃት እምነት ራሳቸውን ችለው ተግባራዊ እንደሚደረጉ ገልጸዋል። ሙያዊ የመማር ተመክሮዎች በመምህራን የማንበብ ማስተማር ግለብቃት እምነት ውጤቶች ላይ ጉልህ አስተዋፅዖ እንዳበረከቱና ይህም በዕውቀት ማግኘትና በግለብቃት መካከል ሊኖር የሚችለውን ቀጥተኛ ግንኙነት እንደሚያሳይ Messenger and Gallagher (2023) አመላክተዋል። በተጨማሪም፣ Roehrig et al. (2008)፣ በማስተማር ልምምድ ወቅት የአጋር መምህር ድጋፍ በማንበብ ማስተማር ዕውቀትና ግለብቃት እምነት እድገት ላይ አዎንታዊ ተጽዕኖ እንዳለው ገልጸዋል። ይህም ተገቢ ድጋፍ ከተገኘ ሁለቱም ሙያዊ ባሕርያት በተመሳሳይ ሊያድጉ እንደሚችሉ ያሳያል። የBandura ማኅበረአእምሯዊ ንድፈሐሳብም የመምህራን ግለብቃት እምነት ባገኙት የዕውቀት መጠን የተነሳ ሊያድግ ወይም ሊቀንስ እንደሚችል ይጠቁማል (Bandura, 1977; 1997)።

በተቃራኒው በተላውጦዎቹ መካከል ውስን ወይም ምንም ዝምድና እንደሌለ ያሳዩ ጥናቶች (ለምሳሌ፣ Cunningham et al., 2004) ከፍተኛ ግለብቃት እምነት እንዳላቸው የገለጹ መምህራን፣ በቀጥተኛ የማንበብ ማስተማር ጽንሰሐሳቦች ዕውቀት ምዘናዎች የነበራቸው አፈጻጸም ወጥ እንዳልነበረ አመልክተዋል። ይህም ግለብቃት እምነት ከተጨባጭ ዕውቀት የፈተና ውጤት ጋራ ሁልጊዜ ላይጣጣም እንደሚችል ይጠቁማል። ዝቅተኛ ዕውቀት ያላቸው መምህራን አንዳንድ ጊዜ የተጋነነ ግለብቃት እንዳላቸው ሊገልጹ ይችላሉ፤ ይህም ስለራሳቸው በሚኖራቸው ግንዛቤና በተጨባጭ ዕውቀታቸው መካከል ልዩነት ይፈጥራል (Louden et al., 2005)። ከንድፈሐሳብ አኳያ ዕውቀትና ግለብቃት እምነት ጠንካራ ቀጥተኛ ግንኙነት ያላቸው ወሳኝ ሙያዊ ባሕርያት መሆናቸውና ይህም የተጨማሪ ጥናትን አስፈላጊነት የሚጠቁም መሆኑ ለዚህ ጥናት ተጨማሪ አነሳሽ ምክንያት ሆኗል።

እንደትምህርት ደረጃና የማስተማር ልምድ ያሉ የመምህራን ዳራዊ መረጃዎች ከማንበብ ማስተማር ዕውቀትና ግለብቃት እምነት ጋራ ያላቸውን ዝምድና በሚመለከት የተለያዩ የጥናት ውጤቶች ተገኝተዋል፡፡ በመምህራን ግለብቃት እምነትና የማስተማር ልምድ መካከል ምንም ጉልህ ዝምድና እንዳላገኙ Fuchs et al. (2021) ይገልጻሉ፡፡ ይህም ከBos et al. (2001) ግኝት ጋራ ይጣጣማል፡፡ በStark et al. (2016) ጥናት እንደተገኘው፣ ጀማሪዎችም ሆነ ልምድ ያላቸው መምህራን ሰፊ የቋንቋ ዕውቀት እንዳላቸው ሊገነዘቡና ይህም ለከፍተኛ ግለብቃት ስሜታቸው አስተዋፅዖ ሊያበረክት እንደሚችል Fuchs et al. (2021) አብራርተዋል፡፡ ጀማሪ መምህራን ዝቅተኛ ግለብቃት እምነት እንዳላቸው እንደሚያስቡም Morgan et al. (2010) ጠቁመዋል። እነዚህ ግኝቶች የማስተማር ልምድ ያላቸው መምህራን፣ ከጀማሪዎች ይልቅ፣ በቋንቋ ይዘት ዕውቀታቸው ላይ ከፍተኛ ግለብቃት እምነት እንዳላቸው ከጠቀሱት የMills (2011) ጥናት ጋራ ይቃረናሉ፡፡ የአንደኛ ደረጃ የቋንቋ መምህራንን ቀጥተኛ ማንበብ ማስተማር ዕውቀት፣ ግለብቃት እምነት ደረጃና ከዳራዊ መረጃዎቻቸው ጋራ ያላቸውን ግንኙነት አቀናጂተው የፈተሹ ጥናቶችን ተደራሽ ከሆኑ ምንጮች በስፋት ማግኘት አለመቻሉና በተላውጦዎቹ ግንኙነት ላይ የታዩት ተቃርኗዊ ግኝቶች ይህን ጥናት ለማካሄድ ተጨማሪ ገፊ ምክንያት ሆነዋል፡፡

በአጠቃላይ፣ ስለጀማሪ ተማሪዎች የማንበብ ትምህርትና የሙያ ማሻሻያ መርሐግብሮች ሥነትምህርታዊ አንድምታዎችን ለማቅረብ እነዚህን የመምህር አእምሯዊና ተነሳስቷዊ ባሕርያት አቀናጅቶ መመርመርና መረዳት እንደሚያስፈልግ Fuchs et al. (2021) አመልክተዋል፡፡ የአንድ አዲስ የማስተማሪያ ሞዴል አተገባበርና የመምህራን ሙያዊ ባሕርያት (ለምሳሌ፣ ግለብቃት እምነት) ከዐውድ፣ ዐውድ ሊለያዩ ይችላሉ (Campbell et al., 2004; OECD, 2009)፡፡ ይህን እውነታም በአግባቡ ለመረዳት በእውናዊ የመማሪያ ክፍል ዐውድ ውስጥ መመርመር እንደሚያስፈልግ ጸሕፍቱ ገልጸዋል፡፡ ይህ ቢሆንም ግን ከዚህ አንጻር ዘርፉ ትልቅ ዓለማቀፋዊ የምርምር ክፍተት እንዳለበት ለመገንዘብ ተችሏል፡፡

በጥናቶች ላይ ከሚታየው ክፍተት በተጨማሪ፣ ይህን ጥናት ለማካሄድ ሀገራዊ ምክንያቶችም ነበሩ፡፡ በጥቅሉ የማንበብ ማስተማርን በተለይም ቀጥተኛ የማንበብ ማስተማርን በተመለከተ ውስን ጥናቶች ቢኖሩም አብዛኛዎቹ የሚያተኩሩት በተማሪዎች ላይ ነው፡፡ በአፍ መፍቻ ቋንቋም ሆነ በውጭ ቋንቋ የትምህርት ዐውዶች የመምህራኑን ሙያዊ ባሕርያት በበቂ ደረጃ ሊያስረዱ የሚችሉ ሀገራዊ ጥናቶችን ተደራሽ ከሆኑት ምንጮች ማግኘት አልተቻለም፡፡ በትምህርት ሚኒስቴርና ረጂ

ድርጅቶች ትብብር የተካሄዱት፤ በተለምዶ የጀማሪ ክፍሎች የማንበብ ምዘና (EGRA) ጥናት (Piper, 2010)፣ የአፍመፍቻ ቋንቋ መምህራን የብቃት ምዘና (USAID, 2020) እና የመምህራን ሥልጠናውን ለማሻሻል በኮሌጅ አሠልጣኝ መምህራን ላይ የተካሄደው የMekonnen et al. (2017) ጥናት ዘርፉ የምርምር ክፍተት እንዳለበትና ከፍተኛ ትኩረት እንደሚሻ ጠቁመዋል፡፡ ቀጥተኛ ማስተማር በአማርኛ ቋንቋ የትምህርትና የምርምር ሥርዓት አዲስ ተመክሮ መሆኑም ሌላው ሀገራዊ አነሳሽ ምክንያት ነው፡፡ የዚህ ጥናት ዓላማም የአማርኛ ቋንቋ መምህራን የቀጥተኛ ማንበብ ማስተማር ዕውቀትና ግለብቃት እምነት ደረጃን መፈተሽና ከዳራዊ መረጃዎቻቸው አንጻር ያላቸውን ልዩነት መመርመር ነው፡፡ በዚህም መሠረት በጥናቱ የተመለሱት የሚከተሉት ናቸው፡፡

የአንደኛ ደረጃ ትምህርትቤት የአማርኛ ቋንቋ መምህራን፤

1. የቀጥተኛ የማንበብ ማስተማር ዕውቀት በምን ደረጃ ላይ ይገኛል?
2. የቀጥተኛ የማንበብ ማስተማር ግለብቃት እምነት በምን ደረጃ ላይ ይገኛል?
3. የቀጥተኛ የማንበብ ማስተማር ዕውቀትና ግለብቃት እምነት በዳራዊ መረጃቸው (የትምህርት ደረጃና የማስተማር ልምድ) የጎላ ልዩነት አላቸውን?

የአጠናን ዘዴ

የዚህ ገላጭ ቃኝ ጥናት ዋና ዓላማ የአማርኛ ቋንቋ መምህራንን የቀጥተኛ የማንበብ ማስተማር ብልኃቶች ዕውቀትና ግልብቃት እምነት ደረጃ መፈተሽና ከዳራዊ መረጃዎቻቸው አንጻር ያላቸውን ልዩነት መመርመር ነው፡፡ የጥናቱ ንድፍ በዋናነት ገላጭ ሲሆን፣ መረጃዎች በአንድ ውስን ጊዜ ላይ ብቻ ተሰብስበው የተተነተኑ ስለሆነም ጥናቱ በተጨማሪነት ክሮሴክሽናል ንድፍን (Crossectional design) ይከተላል፡፡

የጥናቱ ተሳታፊዎች

ጥናቱ የተካሄደው በጎንደር ከተማ አስተዳደር ዞን በሚገኙ አንደኛ ደረጃ ትምህርትቤቶች በሚያስተምሩ 74 የአማርኛ ቋንቋ መምህራን ላይ ነው፡፡ የጥናቱ ተሳታፊዎች በባለብዙ-ደረጃ የንሞና ሂደት (a multi-stage sampling) ተመርጠዋል፡፡ በመጀመሪያ፣ ክፍለከተማዎች በቀላል ዕጣ ተመርጠዋል፡፡ የጎንደር ከተማ አስተዳደር ዞን ስድስት ክፍለከተማዎች (ፋሲል፣ ጃንተከል፣ አራዳ፣ ዞብል፣ ማራኪና አዘዞ-ጠዳ) አሉት፡፡ ክፍለከተማዎቹን በፊደል ተራ በመዘርዘርና መለያ በመስጠት ሦስቱ (ዞብል፣ ፋሲልና አዘዞ-ጠዳ) በቀላል ዕጣ ንሞና ተመርጠዋል፡፡

ቀጥሎ፣ ትምህርትቤቶችን የመምረጥ ተግባር የተካሄደ ሲሆን፣ በሦስቱ ክፍለከተማዎች በአጠቃላይ 34 (ዞብል 9፣ ፋሲል 9፣ አዘዞ ጠዳ 16) ትምህርትቤቶች ይገኛሉ፡፡ በየክፍለከተማዎች የሚገኙት የትምህርትቤቶች ብዛት እኩል ስላልሆነ፣ በምጥጥናዊ የዕጣ ንሞና ከእያንዳንዳንዱ 30% ያህሉን በመውሰድ ከዞብል 3፣ ከፋሲል 3፣ ከአዘዞ-ጠዳ 5፣ በአጠቃላይ 11 ትምህርትቤቶች ተመርጠዋል፡፡

በመጨረሻም፣ የተሳታፊ መምህራን መረጣ ተከናውኗል፡፡ ተሳታፊ መምህራኑን በቀላል ዕጣ የንሞና ዘዴ ለመምረጥ ቢታሰብም፣ የመምህራን ዝርዝር ተሟልቶ ባለመገኘቱ በአመቺ ንሞና ዘዴ ተመርጠዋል፡፡ የአመቺ ንሞናው ከተለያዩ የክፍል ደረጃዎችና የማስተማር ልምድ ካላቸው መምህራን ተሳታፊዎችን ለማግኘት አስችሏል፡፡ ለጥናቱ አካላይ ወካይ ናሙና ለመወሰንም የKrejcie and Morgan (1970) የናሙና መወሰኛ ቀመርን በ95% የመተማመኛ ደረጃና በ5% የስሕተት ኅዳግ፣ ከጠቅላላው 195 መምህራን መካከል 65 (33.3%) በቂ እንደሆነ ታቅዷል፡፡ በዚህ ቀመር የአካላዩ 27.8% ወካይ ናሙና ተደርጎ ይወሰዳል፡፡ ይሁንጂ፣ በተለያዩ ምክንያቶች የምለሳ መጠኑ ዝቅተኛ ቢሆን በጥናቱ ላይ ተጽዕኖ እንደሚያሳድር በመገመት መጠይቁቹና ፈተናው ለ80 መምህራን ተሰራጭቷል፡፡ ሦስት መምህራን ጭራሹን መጠይቁን ባለመመለሳቸው፣ ሦስት ደግሞ ያልተሟላ መረጃ በመስጠታቸው በጠቅላላው ስድስት መምህራን ከትንተናው ውጭ ሆነው 74ቱ ብቻ ለትንተና ብቁ ሆነዋል፡፡

የመረጃ መሰብሰቢያ መሣሪያያዎች

የቀጥተኛ የማንበብ ማስተማር ብልኃቶች ተገንዝቦታዊ ዕውቀት መመዘኛ የጽሑፍ መጠይቅ፣ የተጨባጭ ዕውቀት መመዘኛ ፈተናና የማስተማር ግለብቃት እምነት መመዘኛ የጽሑፍ መጠይቅ ለመረጃ መሰብሰቢያነት አገልግለዋል፡፡

የመምህር ተገንዝቦታዊ ዕውቀት መመዘኛ የጽሑፍ መጠይቅ

የቀጥተኛ የማንበብ ማስተማር ተገንዝቦታው ዕውቀት መመዘኛ የጽሑፍ መጠይቁ በአንደኛው ተመራማሪ ተዘጋጅቷል፡፡ ይህ የመምህር ተገንዝቦታዊ ዕውቀት መለኪያ 16 ጥያቄዎች ያሉትና ለእያንዳንዱ ጥያቄ *ከበጣም ዝቅተኛ* (1) *እስከበጣም ከፍተኛ* (5) የሚደርሱ ባለ5-ነጥብ መለኪያዎችን በመያዝ በሊከርት ፎርማት የተዘጋጀ ነው፡፡ ጥያቄዎቹ በNational Reading Panel (2000) የቀረቡትን አምስቱን መሠረታዊ የማንበብ አላባውያንና በReutzel et al. (2014) የቀረቡትን ሰባቱን ቀጥተኛ የማስተማሪያ ብልኃቶች መሠረት በማድረግ ተዘጋጅተዋል፡፡

በተገንዝቦታው ዕውቀት መጠይቁ ለእያንዳንዱ ተሳታፊ ለአንድ ጥያቄ እንደየምላሻቸው ከአንድ እስከአምስት ነጥብ ተመዝግቦላቸዋል፡፡ በዚህ መሠረት የአንድ ተሳታፊ ዝቅተኛ ውጤት 16፣ ከፍተኛው 80 ሆኖ ተመዝግቧል፡፡ የተገንዝቦታዊ ዕውቀት መመዘኛውን ንኡስ ክፍሎች ለመለየት በተካሄደው ውቅረሐሳባዊ ትንተና (factor analysis) አንድ ጥያቄ ተቀንሶ 16ቱ ጥያቄዎች በዐራት ውቅረሐሳቦች (ቀጥተኛ የማንበብ ማስተማር ተገንዝቦታዊ ዕውቀት 4 ጥያቄዎች፣ የሥነድምፃዊ ግንዛቤ ተገንዝቦታዊ ዕውቀት 3 ጥያቄዎች፣ የሥነ-ፍች ማስተማር ተገንዝቦታዊ ዕውቀት 6 ጥያቄዎችና የምዘናና ግብረመልስ መስጠት ተገንዝቦታዊ ዕውቀት 3 ጥያቄዎች) እንደተመደቡ ተረጋግጧል፡፡ ከ16ቱ ጥያቄዎች የተገኘውን መረጃ በመጠቀም የመጠይቁ ውስጣዊ የይዘት ወጥነት በክሮንባክ አልፋ ቀመር ሲሰላ አጠቃላይ አስተማማኝነቱ α=.92 ሆኖ ተገኝቷል፡፡ የንኡሳን ክፍሎቹ አስተማማኝነትም በክሮንባክ አልፋ ቀመር ተሰልቶ በቅደምተከተል፤ α=.96፣ α=.96፣ α=.95፣ እና α=.95 ሆኗል፡፡

የመለኪያው ተወራራሽ ትክክለኛነት (convergent validity)፣ ለይ ትክክለኛነት (discriminant validity) እና ቅንጂታዊ አስተማማኝነትም (composite reliability) የተፈተሸ ሲሆን እነዚህ መስፈርቶች ተሟልተው መገኘታቸው የተሰበሰበውን መረጃ ለቀጣይ ትንተና ለማዘጋጀትም አስችለዋል፡፡ የተወራራሽ ተገቢነትን ለመመዘን የንኡስ ክፍሎችን የተውጣጣ ልይይት አማካይ (average variance extracted-AVE) በማስላት የተገኙት ዋጋዎች (የቀጥተኛ የማንበብ የማስተማር ተገንዝቦታዊ ዕውቀት .87፣ ማንበብን የመመዘንና ግብረመልስ የመስጠት ተገንዝቦታዊ ዕውቀት .90፣ ሥነድምፃዊ ግንዛቤን የማስተማር ተገንዝቦታዊ ዕውቀት .76፣ እንዲሁም ሥነፍቺን የማስተማር ተገንዝቦታዊ ዕውቀት .86) እንዳመለከቱት ሁሉም ጥያቄዎች ከ.5 በላይ ዋጋ ያላቸውና የቆሙለትን የማይታይ ተላውጦ ለመግለጽ ተወራራሽ ተገቢነት እንዳላቸው አመላክተዋል፡፡

የውቅረሐሳቦችን የጋራ ልይይት (shared variance between constructs) በማስላት የተገንዝቦታዊ ዕውቀት መለኪያው የለይ ተገቢነት የተፈተሸ ሲሆን፣ የተገኙት የውቅረሐሳቦች የተዛምዶ ካሬ ዋጋ (.07 እስከ.44) ከተውጣጣ አማካይ ልይይት ዋጋ (ከ.76 እስከ.90) ጋራ ሲነጻጸሩ ዝቅተኛ ሆነው ተገኝተዋል፡፡ ይህም በመካከላቸው የለይ ተገቢነት እንዳለ አመላክቷል፡፡

በመጨረሻም፣ የመምህር ተገንዝቦታዊ ዕውቀት መለኪያውን የይዘት ወጥነት ከሚያረጋግጡ ጠቋሚዎች መካከል አንዱና መሠረታዊ የሆነው የተቀናጀ አስተማማኝነት ተፈትሿል፡፡ የዐራቱም ንኡስ ክፍሎች የተቀናጀ አስተማማኝነት ዋጋ ከ'α=.7' በላይ (.96 - .97) ሆኖ ተገኝቷል፡

፡ ይህም በተገንዝቦታዊ ዕውቀት መለኪያው የተገኙት መረጃዎች የተቀናጀ አስተማማኝነት እንዳላቸው አረጋግጧል፡፡

የመምህር ተጨባጭ ዕውቀት መመዘኛ ፈተና

የተጨባጭ ዕውቀት መመዘኛ ፈተናው በNational Reading Panel (2000) የቀረቡትን አምስቱን መሠረታዊ የማንበብ አላባውያንና በReutzel et al. (2014) የቀረቡትን ሰባቱን ቀጥተኛ የማስተማሪያ ብልኃቶች አካቷል፡ ፡ ፈተናው ገጽታዊ ተገቢነት (face validity) እና የይዘት ትክክለኛነት (content validity) እንዲኖረው የተለያዩ ተግባራት ተከናውነዋል፡፡ የፈተና ዕቅድ ተዘጋጅቷል፣ በባለሙያዎችም ተገምግሟል፣ የጥያቄዎችን ተገቢነት ከፍ የሚያደርጉ ተጨማሪ ተግባራት ተከናውነዋል፡፡ በፈተና ዕቅዱ መሠረት ዐራት አማራጮችን የያዙ 30 ባለአንድ ምላሽ ምርጫ ሰጪ ጥያቄዎች ተዘጋጅተዋል፡፡ የShulman, (1987) የመምህር ዕውቀት ማሕቀፍን መሠረት በማድረግም ሁለት ክፍሎች (የትምህርት ይዘት ዕውቀትና ሥነትምህርታዊ ይዘት ዕውቀት) እንዲኖሩት ተደርጓል፡፡ የይዘት ዕውቀት 15 ጥያቄዎች ሲኖሩት፣ ሥነትምህርታዊ ይዘት ዕውቀትም 15 ጥያቄዎችን ይዟል፡፡ አምስቱን የማንበብ አላባውያንና ሰባቱን የቀጥተኛ ማስተማር ብልኃቶች የሚመለከቱ ጥያቄዎች መካተታቸው በይዘት ቆጠራ ተረጋግጧል፡፡

በዚህ መሠረት የተዘጋጀው የመጀመሪያ ረቂቅ በሥነልቡና ባለሙያዎችና በአጋር መምህራን ተገምግሞ ማሻሻያ ተደርጎበታል፡፡ ገጽታዊ ትክክለኛነቱን ለማረጋገጥ፣ በአማርኛ ቋንቋ ማስተማር የሦስተኛ ዲግሪ ትምህርታቸውን እየተከታተሉ በነበሩ ሁለት መምህራንና በማስተማር ላይ በነበሩ ሁለት የኮሌጅ እንግሊዝኛ ቋንቋ መምህራን ተገምግሟል፡፡ ገምጋሚዎቹ እያንዳንዱን ጥያቄ በጥንቃቄ በማንበብ የቋንቋ ግልጽነቱን፣ ርዝማኔውን፣ ስለአሳሳቾችና የአጻጻፍ ተገቢነት አስተያየት ሰጥተዋል፡፡ የተገኙትን አስተያየቶች በማካተትም እንደገና ተሻሽሏል፡፡ የተሻሻለው ፈተና ለመጨረሻ ጊዜ ተገምግሞ አስፈላጊ ማሻሻያዎች ተደርገውበት ለጥናቱ ተሳታፊ መምህራን ተሰጥቶ መረጃ ተሰብስቦበታል፡፡

የፈተናው ጥያቄዎች ዝግ በመሆናቸው ፈተናው በአንደኛው ተመራማሪ ታርሟል፡፡ እያንዳንዱ ጥያቄ አንድ ነጥብ ስለሚይዝ፣ ተፈታኞቹ በትክክል የመለሷቸው ጥያቄዎች እየተቆጠሩ የተገኙት ውጤቶች (ከ30 ነጥብ) ተመዝግበዋል፡፡ የአንድ ተሳታፊ ከፍተኛ ነጥብ 30 ዝቅተኛው ዜሮ ሊሆን ይችላል፡፡ ለእያንዳንዱ ንኡስ ክፍልም ከፍተኛው 15፣ ዝቅተኛው ዜሮ ሊመዘገብላቸው ይችላል፡፡ ከ30 ጥያቄዎች የተገኙትን መረጃዎች መሠረት በማድረግ የፈተናው ውስጣዊ

የይዘት ወጥነቱ በክሮንባክ አልፋና በእኩል ክፋይ ዘዴዎች ተፈትሾ አጠቃላይ አስተማማኝነቱ በቅደምተከተል α=.74 እና α=.73 ሆኗል፡፡

የመምህር ግለብቃት እምነት መመዘኛ የጽሑፍ መጠይቅ

የግለብቃት እምነት መመዘኛው በTschannen-Moran and Johnson (2011) የመምህር ግለብቃት እምነት መመዘኛ መሠረት ተዘጋጅቷል፡፡ የመጠይቁ የመጀመሪያ አዘጋጆች ሁሉንም ጥያቄዎች እንደአንድ ውቅረሐሳብ በማየት ውስጣዊ ወጥነቱን በክሮንባክ አልፋ ፈትሸው አስተማማኝነቱ α=.96 መሆኑን አረጋግጠዋል፡፡ ይሁንጂ በመጠይቁ የተካተቱት አንዳንድ ጥያቄዎች ከዚህ ጥናት ይዘትና ዐውድ ጋራ እንደማይጣጣሙና አንዳንድ ይዘቶችም በመጠይቁ እንዳልተካተቱ ከግምገማው ለመረዳት ተችሏል፡፡ ስለሆነም፣ ተቀራራቢ የሆኑትን ጥያቄዎች ማሻሻልና አዳዲስ ጥያቄዎችን ማዘጋጀት አስፈላጊ ነበር፡፡ ከ22 ጥያቄዎች 13ቱ ተሻሽለው፣ 9ኙ ተወግደው፣ 11 እንደአዲስ ጥያቄዎች ተዘጋጀው የተካተቱበት የግለብቃት እምነት መጠይቁ በአጠቃላይ 24 ጥያቄዎችን ይዟል፡፡ መጠይቁ ከዝቅተኛው *ምንም* (1) እስከከፍተኛው *በጣም ከፍተኛ* (9) የሚደርሱ ባለዘጠኝ ምላሽ መስጫዎችን ይዞ በሊከርት ስኬል የተጠየቁ የእምነት መወሰኛዎችን አካቷል፡፡ ለእያንዳንዱ ጥያቄ ምላሽ መወሰኛ አማራጮችም፤ *ምንም* (1)፣ *በጣም ትንሽ* (3)፣ *መካከለኛ* (5)፣ *ከፍተኛ* (7) እና *በጣም ከፍተኛ* (9) የሚሉ ናቸው፡፡ እነዚህም በመረጃ ትንተናው የሚከተሉትን ትርጓሜዎች ይወክላሉ፤ *ምንም* (1-2)፣ *በጣም ትንሽ* (3-4)፣ *መካከለኛ* (5-6)፣ *ከፍተኛ* (7-8) እና *በጣም ከፍተኛ* (9)፣ (A Great Deal) (Tschannen-Moran & Hoy, 2001)፡፡

በመምህር ግለብቃት እምነት መጠይቁ ለያንዳንዱ ተሳታፊ ለአንድ ጥያቄ እንደየምላሻቸው ከአንድ እስከዘጠኝ ነጥብ ተመዝግቦላቸዋል፡፡ በዚህ መሠረት የአንድ ተሳታፊ ዝቅተኛ ውጤት 24፣ ከፍተኛው ደግሞ 224 ሆኖ ተመዝግቧል፡፡ የግለብቃት እምነት መለኪያውን ንድፈሐሳባዊ/ውቅረሐሳባዊ ተገቢነት ለማረጋገጥ የውቅረሐሳብ ትንተና ተካሂዷል፡፡ የካይዘር መሥፈርትንና የካቴል ተዋረዳዊ ግራፍን (scree plot) በመጠቀም በተካሄደው የውቅረሐሳብ ትንተና 24ቱ ጥያቄዎች ሰባት ውቅረሐሳቦች (ዓላማን መለየትና በቀጥታ መግለጽ 3 ጥያቄዎች፣ ትምህርትን ማጣጣም 4 ጥያቄዎች፣ ተገቢ የማስተማር ሂደት 4 ጥያቄዎች፣ መር-ልምምድ ማካሄድ 3 ጥያቄዎች፣ ንቁ ተሳትፎ ማድረግ 3 ጥያቄዎች፣ ክትትልና ግብረመልስ ማካሄድ 4 ጥያቄዎችና ተገቢ የጊዜ አጠቃቀም (ፍጥነት) 3 ጥያቄዎች) እንዳሏቸው ተረጋግጧል፡፡ ከ24ቱ ጥያቄዎች የተገኘውን መረጃ በመጠቀም የመጠይቁ ውስጣዊ የይዘት ወጥነት በክሮንባክ አልፋ ቀመር ሲሰላ አጠቃላይ አስተማማኝነቱ α=.92

ሆኗል፡፡ የሰባቱ ንኡሳን ክፍሎች ውስጣዊ ወጥነትም በክሮንባክ አልፋ ቀመር ተሰልቶ አስተማማኝነታቸው ተቀባይነት ስላለው (ዝቅተኛው α=.87፣ ከፍተኛው α=.99)፣ (Pallant, 2010) መረጃዎቹ እንዳሉ ተወስደው ተተንትነዋል፡፡

የቀጥተኛ የማንበብ ማስተማር የመምህር ግለብቃት እምነት መለኪያው ሰባቱ ውቅረሐሳቦችን ተወራራሽ ተገቢነት የተውጣጣ አማካይ ልይይት ስሌትን በመጠቀም በድጋሚ ማረጋገጥ አስፈላጊ በመሆኑ፣ በፍተሻው የተገኙት ውጤቶች (ውቅረሐሳብ አንድ .95፣ ውቅረሐሳብ ሁለት .91፣ ውቅረሐሳብ ሦስት .78፣ ውቅረሐሳብ ዐራት .98፣ ውቅረሐሳብ አምስት .92፣ ውቅረሐሳብ ስድስት .75 እና ውቅረሐሳብ ሰባት .86) እንዳመለከቱት፣ ሁሉም ጥያቄዎች ከ.5 በላይ የተውጣጣ አማካይ ልይይት ዋጋ ያላቸውና የቆሙለትን ተላውጦ ለመግለጽ ርስበርስ ተወራራሽ ተገቢነት እንዳላቸው ተረጋግጧል፡፡

በተጨማሪም፣ የመምህር ግለብቃት እምነት መለኪያው የለይ ተገቢነት ተፈትሾ፣ በውቅረሐሳቦች መካከል ያለው የተዛምዶ ካሬ ዋጋ (.008 እስከ.311) ከያንዳንዱ ውቅረሐሳብ የተውጣጣ አማካይ ልይይት ዋጋ (ከ.75 እስከ.98) ያነሱ መሆናቸው ተመልክቷል፡፡ ይህም በሞዴሉ ተላውጦዎች መካከል የለይ ተገቢነት እንዳለ አለመክቷል፡፡

በመጨረሻም፣ የመለኪያውን የይዘት ወጥነት ከሚጠቁሙ ማሳያዎች መካከል አንዱ የሆነው የተቀናጀ አስተማማኝነት ተፈትሿል፡፡ በዚህም የሰባቱም ውቅረሐሳቦች የአስተማማኝነት ዋጋ ከα=.7 በላይ (.85 – .98) በመሆኑ፣ በግለብቃት እምነት መለኪያው የተሰበሰቡት መረጃዎች የተቀናጀ አስተማማኝነት እንዳላቸውና ለጥናቱ ሞዴል ስምሙ እንደሆኑ ያረጋግጣል፡፡

የመረጃ አተናተን

የተሰበሰቡት መጠናዊ መረጃዎች ለትንተና በሚያመች መልኩ ከተደራጁና ማጣራት ከተካሄደባቸው በኋላ በ“SPSS V.27” ተመዝግበው በሁለት መንገድ ተተንትነዋል፡፡ የተሳታፊ መምህራንን ተገንዝቦታዊ ዕውቀት፣ ተጨባጭ ዕውቀትና ግለብቃት እምነት ደረጃ ለመፈተሽ የነጠላ ናሙና ቲ-ቴስት ጥቅም ላይ ውሏል፡፡ አስቀድሞም የመረጃዎች ስርጭት ወጥ መሆንና አፈንጋጭ መረጃ አለመኖር የተሰኙት ሁለት መሠረታዊ እሙኖቹ ተፈትሸዋል፡፡ የመረጃዎች ስርጭት ወጥነት በግድለትና ዝብጠት (skewness and kurtosis) መደበኛ ውጤቶችና በተያያዥ አምድ ግራፍ (histogram)፣ አፈንጋጭ መረጃዎች አለመኖር ደግሞ በክፋይ ሳጥን (boxplot) ተፈትሸው እሙኖቹ መሟላታቸው ተረጋግጧል፡፡

የመምህራኑን ተገንዝቦታዊ ዕውቀት፣ ተጨባጭ ዕውቀትና ግለብቃት እምነት ደረጃ ለማብራራት ለያንዳንዳቸው የመቁረጫ ነጥብ (ተጠባቂ አማካይ) ተቀምጦላቸዋል። የተገንዝቦታዊ ዕውቀት መረጃዎች ባለ5-ነጥብ የሊከርት ስኬል መወሰኛዎች ባሉት የጽሑፍ መጠይቅ ስለተሰበሰቡ ተጠባቂ አማካዩ 3 ሆኖ ተወስኗል። በአንጻሩ፣ የተጨባጭ ዕውቀት መረጃዎች 30-ነጥቦችን በያዘ ፈተና የተገኙ ስለሆነ፣ በትምህርት ሚኒስቴር የሚሠራበትን የመምህራን ብቃት ፈተና (70%) መቁረጫ ነጥብ (MoE, 2012) መሠረት በማድረግ ተጠባቂ አማካዩ 21 እንዲሆን ተደርጓል። በተጨማሪም፣ የግለብቃት እምነት መረጃዎች በባለ9-ነጥብ የሊከርት መወሰኛ ባሉት የጽሑፍ መጠይቅ ስለተሰበሰቡ፣ በግለብቃት እምነት ምርምር ውስጥ ጥቅም ላይ የሚውለው ንድፈሐሳባዊ የመቁረጫ ነጥብ የሊከርት ስኬል መወሰኛዎቹን አጋማሽ ነጥብ እንደመካከለኛ የግለብቃት እምነት ውጤት መውሰድ ሲሆን (Bandura, 1997;.Tschannen-Moran & Hoy, 2001)፣ ተጠባቂ አማካይ ነጥብ 5 ተቀምጦ ትንተናው ተካሂዷል።

በመቀጠል፣ ዳራዊ መረጃዎችን (የትምህርት ደረጃና የማስተማር ልምድ) መሠረት በማድረግ በመምህራን መካከል የተገንዝቦታዊ ዕውቀት፣ ተጨባጭ ዕውቀትና ግለብቃት እምነት ልዩነት ይኖር እንደሆነ ለመፈተሽ መረጃዎች በባለብዙ ተላውጦ ልይይት ትንተና (One-Way MANOVA) ተተንትነዋል። ይህ የትንተና ዘዴ የተመረጠበት ምክንያት፣ በተመሳሳይ መረጃ ላይ ተደጋጋሚ የልይይት ትንተና (ANOVA) ሲካሄድ የሚከሰትን ዓይነት I ስሕተት ለመቀነስና ጥገኛ ተላውጦዎች በአንድነት ያላቸውን ልይይት የመግለጽ አቅም ለማሳየት መቻሉ ነው (Pallant, 2010)። በተመሳሳይ መረጃዎች ላይ ተደጋጋሚ ስታትስቲካዊ ስሌቶችን በማካሄድ የሚከሰትን ስሕተት ለመቀነስ ሲባልም መደበኛው ትክክል የመሆን ደረጃ መወሰኛ (p = 0.05) ለጥናቱ ሦስት ጥገኛ ተላውጦዎች ተካፍሎ የተገኘው የቤንፌሮኒ የትክክለኛነት ማስተካከያ (p = .017) ተወስዶ (Pallant, 2010) ተግባራዊ ተደርጓል። ነፃ ተላውጦው በጥገኛ ተላውጦዎች ላይ ያለው አስተዋጽኦ ወይም የተጽዕኖ መጠንም በከፊል ኤታ ካሬ (partial η^2) ተሰልቶ ተቀባይነት ባገኘው የCohen (1988, pp. 284–7) መስፈርት መሠረት (0.01 *ዝቅተኛ*፣ 0.06 *መካከለኛ*፣ 0.14 *ከፍተኛ*) ተገልጿል።

በባለብዙ ተላውጦ ልይይት ትንተናው የትምህርት ደረጃና የማስተማር ልምድ ነጻ ተላውጦ፣ ተገንዝቦታዊ ዕውቀት፣ ተጨባጭ ዕውቀትና ግለብቃት እምነት ደግሞ ጥገኛ ተላውጦ ሆነው ተወስደዋል። መምህራኑ በደረሱበት ከፍተኛ የትምህርት ደረጃ መሠረት በሁለት ምድቦች (ዲፕሎማ፣ ዲግሪ)፣ (Smith, 2023) የተከፈሉ ሲሆን፣

ከዓመታት የማስተማር ልምዳቸው አኳያም በሦስት ምድቦች (ጀማሪ፤ ከ0-5 ዓመት፣ መካከለኛ፤ ከ6-15 ዓመት፣ ነባር፤ 16 ዓመት እና በላይ)፣ (Darling-Hammond, 2000; Huberman, 1989) ተከፍለዋል፡፡

የባለብዙ ተላውጦ ልይይት ተተንትናው ከመካሄዱ በፊትም መረጃ ስርጭት ወጥነት በተያያዥ አምድ ግራፍ፣ ተናጠላዊ አፈንጋጭ ነጥቦች በክፉይ ሳጥን፣ የብዙኃ ተላውጦ አፈንጋጭ ነጥቦች በማሀላኖቢስ የልዩነት መወሰኛ (Mahalanobis distance)፣ ቀጥተኛ ተዛምዶ (linearity) በብትን ክፉይ (scatterplot matrix)፣ የጥገኛ ተላውጦዎች ፈርጀብዙ ተዛምዶ (Multicollinearity and singularity) በፒርሰን የተዛምዶ መለኪያ፣ የልይይት-አበር ልይይት ተመሳስሎ (Homogeneity of variance-covariance matrices) በቦክስ የአበርልይይቶች ተመጣጣኝነት መፈተሻ (Box's Test of Equality of Covariance Matrices) እና የልይይት መጠን እኩልነት (Homogeneity of variances) በሌቪን የልይይቶች ተመጣጣኝነት መፈተሻ ቴስት (Levene's Test of Equality of Variances) ተፈትሸው መሠረታዊ እሙኖቹ መሟላታቸው ተረጋግጧል፡፡

የውጤት ትንተና

የጥናቱ የመጀመሪያው ጥያቄ "የአንደኛ ደረጃ ትምህርትቤት የአማርኛ ቋንቋ መምህራን የቀጥተኛ የማንበብ ማስተማር ዕውቀት በምን ደረጃ ላይ ይገኛል?" የሚል ነበር፡፡ ይህን ጥያቄ ለመመለስ ሁለት ዓይነት (ተገንዝቦታዊ ዕውቀትና ተጨባጭ ዕውቀት) መረጃዎች ተሰብስበው በነጠላ ናሙና ቲ-ቴስት ተተንትነዋል፡፡ በመጀመሪያ የመምህራኑ የቀጥተኛ የማንበብ ማስተማር ተገንዝቦታዊ ዕውቀት ደረጃ የሚመለከተው መረጃ የነጠላ-ናሙና ቲ-ቴስት ትንተና ውጤቶች በሠንጠረዥ 1 ቀርበዋል፡፡

ሠንጠረዥ 1
የቀጥተኛ የማንበብ ማስተማር የመምህራን ተገንዝቦታዊ ዕውቀት ደረጃ የነጠላ ናሙና ቲ-ቴስት ትንተና

የተገንዝቦታዊ ዕውቀት ክፍሎች	ተጠባቂ አማካይ	የተገኘ አማካይ	መደበኛ ልይይት	የቲ ዋጋ (t-value)	ትክክል የመሆን ደረጃ ባለ2 ጫፍ (p-value)
ቀጥተኛ የማንበብ ማስተማር	3	3.58	.87	5.75	<.001
ሥነድምፃዊ ግንዛቤን ማስተማር	3	3.23	.80	2.49	.015
ሥነፍቺን ማስተማር	3	2.91	1.00	-.77	.442
ምዘናና ግብረመልስ መስጠት	3	3.51	.87	5.02	<.001
አጠቃላይ ተገንዝቦታዊ ዕውቀት	3	3.31	.64	4.20	<.001

በሠንጠረዥ 1 እንደተመለከተው፣ የጥናቱ ተሳታፊ መምህራን ተገንዝቦታዊ ዕውቀት በጥቅሉ ከፍተኛ እንደሆነ የታየ ሲሆን፣ ተሰልቶ የተገኘው አማካይ ከተጠባቂው አማካይ በ.31 በልጦ ተገኝቷል፡፡ በሁለቱ አማካይ ውጤቶች መካከል ያለው ልዩነት አስተማማኝ መሆኑንም የቲ-ቴስት ውጤቱ (t (73) = 4.20, p<.001) አረጋግጧል፡፡

የመምህራኑ ተገንዝቦታዊ ዕውቀት ደረጃ ከንኡሳን ክፍሎች አንጻር ሲታይም በሦስት ንኡስ ክፍሎች ተሰልተው የተገኙት አማካዮች ከተጠባቂ አማካይ ውጤቶቻቸው በልጠው ተገኝተዋል፡፡ በያንዳንዱ ንኡስ ክፍል በሁለቱ አማካይ ውጤቶቻቸው መካከል ያለው ልዩነት አስተማማኝ መሆኑንም የቲ-ቴስት ውጤቶቻቸው (የቀጥተኛ የማንበብ ማስተማር ተገንዝቦታዊ ዕውቀት (t (73) = 5.75, p <.001)፣ የሥነድምፃዊ ግንዛቤን የማስተማር ተገንዝቦታዊ ዕውቀት (t (73) = 2.49, p =..015) እንዲሁም የምዘናና ግብረመልስ የመስጠት ተገንዝቦታዊ ዕውቀት (t (73) = 5.02, p <.001) አረጋግጠዋል፡፡ በአንጻሩ፣ በሥነፍቺ ማስተማር ተገንዝቦታዊ ዕውቀት አማካይ ከተጠባቂው አማካይ በ.09 አንሶ ቢገኝም ልዩነቱ አስተማማኝ እንዳልሆነ የቲ-ቴስት ውጤቱ (t (73) = -2.87, p= .442) ያሳያል፡፡

የአንደኛ ደረጃ የአማርኛ ቋንቋ መምህራን የቀጥተኛ የማንበብ ማስተማር ዕውቀት ከተጨባጭ ዕውቀት አንጻርም በፈተና ተመዝኗል፡፡ የነጠላ-ናሙና ቲ-ቴስት ውጤቶቹም በሠንጠረዥ 2 ቀርበዋል፡፡

ሠንጠረዥ 2

የቀጥተኛ የማንበብ ማስተማር የመምህራን ተጨባጭ ዕውቀት ደረጃ የነጠላ ናሙና ቲ-ቴስት ትንተና

የማንበብ ዕውቀት ክፍሎች	ተጠባቂ አማካይ	የተገኘ አማካይ	መደበኛ ልይይት	የቲ ዋጋ	ትክክል የመሆን ደረጃ ባለ2 ጫፍ (p-value)
የይዘት ዕውቀት	10.5	6.56	2.08	-16.20	<0.01
ሥነትምህርታዊ የይዘት ዕውቀት	10.5	8.59	3.30	-4.96	<0.01
አጠቃላይ ዕውቀት	21	15.16	4.43	-11.31	<0.01

በሠንጠረዥ 2 እንደተመለከተው፣ የጥናቱ ተሳታፊዎች አጠቃላይ ተጨባጭ ዕውቀት ተሰልቶ የተገኘው አማካይ ከተጠባቂው አማካይ በ5.83 አነሶ ተገኝቷል፡፡ በሁለቱ አማካይ ውጤቶች መካከል ያለው ልዩነትም አስተማማኝ መሆኑን ከቲ-ቴስት ውጤቱ (t (73) = -11.31, p<.001) ለመረዳት ተችሏል፡፡

መምህራኑ ከተጨባጭ ዕውቀት ንኡስ ክፍሎች አንጻር ሲፈተሹም፣ የይዘት ዕውቀት ተሰልቶ የተገኘው አማካይ ከተጠባቂው አማካይ በ3.93 አንሶ ሲገኝ፣ የሥነትምህርታዊ ይዘት ዕውቀት ተሰልቶ የተገኘው አማካይም ከተጠባቂው አማካይ በ1.90 አንሶ ተገኝቷል፡፡ በሁለቱ ንኡሳን ክፍሎች አማካይ ውጤቶች መካከል ያለው ልዩነት አስተማማኝ መሆኑንም የቲ-ቴስት ውጤቶቻቸው በቅደምተከተል [(t (73) = -16.20, p<.001)፣ (t (73) = -4.96, p<.001)] ያረጋግጣሉ፡፡

የጥናቱ ሁለተኛው ጥያቄ፣ "የአንደኛ ደረጃ ትምህርትቤት የአማርኛ ቋንቋ መምህራን የቀጥተኛ ማንበብ ማስተማር ግለብቃት እምነት በምን ደረጃ ላይ ይገኛል?" የሚል ነበር፡፡ በነጠላ-ናሙና ቲ-ቴስት ትንተናው መምህራኑ የሰጡት አጠቃላይ የግለብቃት እምነትና በንኡሳን ክፍሎች ያስመዘገቧቸው ውጤቶች በሠንጠረዥ 3 ቀርበዋል፡፡

ሠንጠረዥ 3
የቀጥተኛ የማንበብ ማስተማር የመምህራን ግለብቃት እምነት ደረጃ የነጠላ ናሙና ቲ-ቴስት ትንተና

የማንበብ ዕውቀት ክፍሎች	ተጠባቂ አማካይ	የተገኘ አማካይ	መደበኛ ልይይት	የቲ ዋጋ	ትክክል የመሆን ደረጃ ባለ2 ጫፍ (p-value)
ዓላማን መለየትና በቀጥታ መግለጽ	5	6.55	1.66	8.02	<0.01
ትምህርትን ማጣጣም	5	6.79	1.48	10.35	<0.01
ተገቢ የማስተማር ሂደት	5	7.41	1.20	17.27	<0.01
መር-ልምምድ ማካሄድ	5	6.65	1.43	9.96	<0.01
ንቁ ተሳትፎ ማድረግ	5	7.03	1.19	14.60	<0.01
ክትትልና ግብረመልስ	5	7.36	1.28	15.80	<0.01
ተገቢ የጊዜ አጠቃቀም	5	7.35	1.12	18.13	<0.01
አጠቃላይ ግለብቃት እምነት	5	7.01	.85	20.28	<0.01

በሠንጠረዥ 3 እንደተመለከተው፣ የጥናቱ ተሳታፊ መምህራን ቀጥተኛ የማንበብ ማስተማር ግለብቃት እምነት ከፍተኛ ሲሆን፣ ተሰልቶ የተገኘው አማካይ ከተጠባቂው አማካይ በ2.01 በልጦ ተገኝቷል፡፡ በሁለቱ አማካይ ውጤቶች መካከል ያለው ልዩነት አስተማማኝ መሆኑንም የቲ-ቴስት ውጤቱ (t (73) = 20.28, p<.001) አረጋግጧል፡፡ በሰባቱ የግለብቃት እምነት ንኡስ ክፍሎች ተሰልተው የተገኙት አማካይ ውጤቶችም ከተጠባቂ አማካይ ውጤቶች ከ1.55 እስከ2.41 በሚሆኑ ነጥቦች እንደሚበልጡ ማረጋገጥ ተችሏል፡፡

የጥናቱ ሦስተኛው ጥያቄም፣ "የአንደኛ ደረጃ ትምህርትቤት የአማርኛ ቋንቋ መምህራን ቀጥተኛ የማንበብ ማስተማር ዕውቀትና ግለብቃት እምነት በዳራዊ መረጃቸው (የትምህርት ደረጃ፣ የማስተማር ልምድ) ልዩነት አለውን? የሚል ነበር፡፡ ይህንንም ለመመለስ የተሰበሰቡት መረጃዎች በባለብዙ ተላውጦ ልይይት ትንተና ተፈትሸዋል፡፡

መምህራኑ በትምህርት ደረጃቸው አንጻር ሲመዘኑ በዲግሪና ዲፕሎማ መምህራን መካከል ትክክል በመሆን ደረጃ የተገንዝቦታዊ ዕውቀት፣ ተጨባጭ ዕውቀትና ግለብቃት እምነት ልዩነት እንደሌላቸው የገላጭ ስታትስቲክሱ አማካይ ውጤቶች አመልክተዋል፡፡ ይሁንጂ፣ በአማካይ ውጤቶች ብቻ ልዩነታቸውን ማረጋገጥ ስለሚያስቸግር፣ የሦስቱ ጥገኛ ተላውጦዎች መረጃ በአንድነት ሲሰላ በመካከላቸው ትክክል በመሆን ደረጃ ልዩነት እንዳላቸው ወይም እንደሌላቸው ለማረጋገጥ በባለብዙ ተላውጦ ልይይት ትንተና ተፈትሿል፡፡ የተገኘው ውጤትም *(F (3, 70)=1.147፣ P=.336, Wilks' Lambda = 0.95)* በዲግሪና ዲፕሎማ

መምህራን መካከል የተጨባጭ ዕውቀት፣ የተገንዝቦታዊ ዕውቀትና የግለብቃት እምነት ልዩነት እንደሌለ አረጋግጧል፡፡ ከፊል ኤታ ካሬው .047 መሆኑም በሁለቱ ቡድኖች መካከል የታየው ልዩነት ዝቅተኛ የተጽዕኖ ደረጃ እንዳለው ይጠቁማል፡፡ በባለብዙ ተላውጦ ልይይት ትንተናው የጥገኛ ተላውጦዎች መረጃ በአንድነት ሲሰላ ትክክል በመሆን ደረጃ ልዩነት ከሌለ፣ ከእያንዳንዱ ጥገኛ ተላውጦ አኳያ መፈተሽ ተገቢ ስላልሆነ (Field, 2013; Pallant, 2010) በእያንዳንዱ ጥገኛ ተላውጦ አኳያ ያለው ልዩነት ትንተና አልተካሄደም፡፡

የአንደኛ ደረጃ ትምህርትቤት የአማርኛ ቋንቋ መምህራን በማስተማር ልምዳቸው አኳያ የቀጥተኛ የማንበብ ማስተማር ተገንዝቦታዊ ዕውቀት፣ ተጨባጭ ዕውቀትና ግለብቃት እምነት ልዩነት ይኖራቸው እንደሆነ ለማረጋገጥ በተመሳሳይ የባለብዙ ተላውጦ ልይይት ትንተና ተካሄዷል፡፡ ጥገኛ ተላውጦዎቹ በአንድነት ሲሰሉ የተገኘው የባለብዙ ተላውጦ ልይይት ትንተና ውጤትም (F(6, 138)=1.591, P=.154, Wilks' Lambda = 0.875, partial η^2=0.065) ሆኗል፡፡ ይህም በጀማሪ፣ መካከለኛና ነባር መምህራን መካከል የተገንዝቦታዊ ዕውቀት፣ ተጨባጭ ዕውቀትና ግለብቃት እምነት ልዩነት አለመኖሩን ያሳያል፡፡ ከፊል ኤታ ካሬውም .065 ሲሆን በሦስቱ የመምህራን ቡድኖች መካከል የታየው ልዩነት ዝቅተኛ የተጽዕኖ ደረጃ እንዳለው ይጠቁማል፡፡ በዚህ የባለብዙ ተላውጦ ልይይት ትንተና ደረጃ የጥገኛ ተላውጦዎች መረጃ በአንድነት ሲሰላ አስተማማኝ ልዩነት ካልተገኘ፣ በእያንዳንዱ ጥገኛ ተላውጦ ላይ ያላቸው ውጤትም ተመሳሳይ ስለሚሆን (Field, 2013; Pallant, 2010)፣ በእያንዳንዱ ጥገኛ ተላውጦ (በተናጠል) አኳያ ያለውን ልዩነት መተንተን አላስፈለገም፡፡

የውጤት ማብራሪያ

የጥናቱ ዓላማ ከአንደኛ እስከአራተኛ ክፍሎች አማርኛ ቋንቋን የሚያስተምሩ መምህራንን የቀጥተኛ የማንበብ ማስተማር ዕውቀትና ግለብቃት እምነት ደረጃ መመርመርና ከዳራዊ መረጃዎቻቸው አንጻር በመካከላቸው ልዩነት እንዳለ ወይም እንደሌለ መፈተሽ ነበር፡፡ ዓላማውን ለማሳካትም በተጨባጭ ዕውቀት መመዘኛ ፈተና፣ በተገንዝቦታዊ ዕውቀት መለኪያ የጽሑፍ መጠይቅና በግለብቃት እምነት መወሰኛ የጽሑፍ መጠይቅ የተሰበሰቡት መጠናዊ መረጃዎች በነጠላ-ናሙና ቲ-ቴስት፣ እንዲሁም በባለብዙ ተላውጦ ልይይት መተንተኛ ስልቶች ተሰልተው ከጥናቱ መሠረታዊ ጥያቄዎች አንጻር የተገኙ ውጤቶች ቀርበዋል፡፡

በተገንዝቦታዊ ዕውቀት የጽሑፍ መጠይቅ የተሰበሰበው መረጃ በነጠላ-ናሙና ቲ-ቴስት ስልት ተተንትኖ ውጤቱ በጥቅሉ ከፍተኛ ሆኗል፡፡ ይሁን እንጂ፣ ከንኡሳን ክፍሎች አንጻር የተለያዩ ውጤቶች ተገኝተዋል፡፡ በሥነፍቺ ማስተማር መምህራኑ ያስመዘገቡት አማካይ ውጤት ከተጠባቂው አማካይ በመጠኑ እንደሚያንስ ተመልክቷል፡፡ ይህም መምህራኑ የቀጥተኛ የማንበብ ማስተማር ዕውቀታቸው በጥቅሉ ከፍተኛ እንደሆነ እንደሚያምኑ፣ ነገርግን ይህ ዕምነታቸው በሁሉም ንኡሳን ክፍሎች ተመሳሳይ እንዳልሆነም ያመለክታል፡፡ ይህ ውጤት በተጨባጭ የሚኖራቸው ከሆነ በተማሪዎች የማንበብ ትምህርት ላይ አዎንታዊ አስተዋጽኦ ሊኖራቸው እንደሚችል ይጠቁማል፡፡

ይሁን እንጂ መምህራኑ በተጨባጭ ዕውቀት ፈተናው ያስመዘገቡት ውጤት በሚያስገርም ሁኔታ ዝቅተኛ ሆኖ ተገኝቷል፡፡ ከንኡሳን ክፍሎች አንጻርም በይዘት ዕውቀትና ሥነትምህርታዊ ይዘት ዕውቀት ዝቅተኛ አፈጻጸም እንዳላቸው ተመልክቷል፡፡ ይህም መምህራኑ ቀጥተኛ የማንበብ ማስተማር ብልኃቶችን በብቃት ለመተግበር የሚያበቃ የዕውቀት መሠረት እንደሌላቸው የሚያመለክት ሲሆን፣ ከተገዝቦታዊ ዕውቀት ውጤታቸው ጋራም የሚቃረን ሆኗል፡፡ ተጨባጭ ዕውቀትን በሚመለከት የተገኘው ውጤት ከሌሎች ጥናት ውጤቶች ጋራ ይደጋገፋል፡፡ በልእለትንተናዊ ምርምር ደረጃ የተካሄደው የAllington (2012) ጥናትም ብዙ መምህራን በድምፃዊ ግንዛቤ፣ ትዕምርተድምፃዊ ግንዛቤና አቀላጥፎ ማንበብ መካከል ስላለው ውስብስብ መስተጋብር ጥልቅ ዕውቀት እንደሌላቸው አረጋግጧል፡፡ የመምህራኑን ተጨባጭ ዕውቀት በሚመለከት የተገኘው ውጤት ከሌሎች ጥናቶች (ለምሳሌ፣ Bos et al., 2001; Cunningham et al., 2004; Lazich, 2018; Moats, 1999; 2009; Shulman, 1987; Spear-Swerling et al., 2005) ግኝቶች ጋራ ተደጋጋፊ ሆኗል፡፡ በተመሳሳይም፣ በቀጥተኛ የማንበብ ማስተማር ብልኃቶች ላይ በቂ ሥልጠና እንዳላገኙና በዚህ የተነሳ ዕውቀታቸው ዝቅተኛ እንደሆነ ከሚገልጸው የSnow et al. (1998) ጥናት፣ እንዲሁም የመምህራንን ዝቅተኛ ዕውቀት ለማሻሻል የተደራጀ የሙያ ማሻሻያና የመምህራን ሥልጠና መርሐግብሮችን አስፈላጊነት ከጠቆመው ከSnow et al. (2005) ጥናት ውጤት ጋራም ተደጋጋፊነት አለው፡፡

ይህ ውጤት፣ የጀማሪ ክፍል ተማሪዎችን ማንበብ ለማስተማር ጠንካራ የዕውቀት መሠረት አስፈላጊ ብቻም ሳይሆን ቅድመሁኔታ መሆኑን ከጠቆሙት ጥናቶች (ለምሳሌ፣ Alvermann et al., 2013; Cheesman et al., 2009; Mather et al., 2001; Moats, 2009; Podolsky et al., 2019; Spear-Swerling et al., 2005) ጋራ የሚቃረን እንደሆነም መገንዘብ ተችሏል፡፡ ይህም የማንበብን ሳይንስ መረዳትን (ድምፃዊ ግንዛቤ፣

ትዕምርተድምፃዊ ግንዛቤ፣ አቀላጥፎ ማንበብ፣ የቃላት ዕውቀትና አንብቦ መረዳት) እና ይህን ዕውቀት በተለያዩ የመማሪያ ክፍል ዐውዶች ውስጥ በብቃት መተግበርን ያጠቃልላል (National Reading Panel, 2000)። መምህራን በዚህ ረገድ የዕውቀት ውስንነት ካለባቸው በተማሪዎች የማንበብ ውጤታማነት ላይ የሚኖራቸው አስተዋጽኦ ዝቅተኛ ሊሆን እንደሚችል መገመት ይቻላል። በመምህራን ዕውቀትና በተማሪ ስኬት መካከል አዎንታዊ ግንኙነት እንዳለ የምርምር ውጤቶች አመላክተዋል (Darling-Hammond, 2000)።

በመምህራን ተገንዝቦታዊ ዕውቀትና ተጨባጭ ዕውቀት ውጤቶች መካከልም ተቃርኖ መኖሩ ጉዳዩ ትኩረት እንደሚሻ ያስገነዝባል። በእነዚህ ሁለት ተላውጦዎች መካከል ያለውን ግንኙነት በተመለከተ የተደረጉ ጥናቶች ውስብስብና አንዳንዴ ርስበርስ የሚጋጩ ውጤቶችን ያሳያሉ። አንዳንድ ጥናቶች መምህራኑ ራሳቸውን በሚገመግሙበት ተገንዝቦታዊ ዕውቀትና በፈተና ከሚመዘኑበት ተጨባጭ ዕውቀት መካከል አዎንታዊ ተዛምዶ እንዳለ ሲያመለክቱ፣ ሌሎች ደግሞ በማስተማር ውጤታማነት ላይ ተጽዕኖ ሊያሳድሩ የሚችሉ ልዩነቶችን ያሳያሉ። ለምሳሌ፣ የMcCombes-Tolis and Feinn (2008) ጥናት እንደሚያሳየው፣ መምህራን ብዙውን ጊዜ ከማንበብ ማስተማር ጋራ በተያያዙ ርእሰጉዳዮች ላይ ያላቸውን ዕውቀት አጋነው ይገምታሉ፤ ይህም በተገንዝቦታዊና በተጨባጭ ዕውቀታቸው መካከል ክፍተት እንዲኖር ያደርጋል። ይህ የተጋነነ ግምት የማንበብ ማስተማር ዕውቀታቸውን ለማሻሻል ተጨማሪ ሥልጠና ወይም ግብዓት እንደማያስፈልጋቸው እንዲያስቡ ሊያደርጋቸው ስለሚችል በማንበብ ማስተማር ውጤታማነታቸው ላይ አሉታዊ ተጽዕኖ ሊያስከትል ይችላል።

የSpear-Swerling and Brucker (2004) ጥናት በማንበብ ማስተማር ከፍተኛ የተጨባጭ ዕውቀት ያላቸው መምህራን ከፍተኛ ጥራት ያለውን ትምህርት የመስጠት ዝንባሌ እንዳላቸው፣ ይህም በተማሪ ውጤት ላይ አዎንታዊ ተጽዕኖ ሊኖረው እንደሚችል ይጠቁማል። ይህም መምህራን ራሳቸውን በተጨባጭ ዕውቀታቸው ላይ ሲመሠረቱ ውጤታማ የማንበብ ብልኃቶችን የበለጠ መተግበር እንደሚችሉ ያሳያል።

እነዚህ ርስበርስ የሚጋጩ ውጤቶች የተከታታይ ሙያዊ ማሻሻያ መርሐግብሮችንና ጽብረቃዊ ልምዶችን አስፈላጊነት አጉልተው ያሳያሉ። እንደምርምር-ተኮር የቅድመ-ሥራ ትምህርት፣ ተከታታይ የሙያ ማሻሻያ መርሐግብሮችና ሥልታዊ ድጋፍ አለመኖር የመሳሰሉ ከትምህርት ሥርዓቱ ጋራ የተያያዙ ተግዳሮቶች ይህን ችግር ሊያባብሱት እንደሚችሉም Loucks-Horsley et al. (2010) ያስገነዝባሉ።

የመምህራኑን የማስተማር ግለብቃት እምነት ደረጃ በተመለከተም የነጠላ ናሙና ቲ-ቴስት ትንተናው ውጤቶች በጥቅሉም ሆነ በንኡሳን ክፍሎች በጣም ከፍተኛ መሆናቸውን አመልክተዋል። ይህም መምህራኑ የማንበብ ትምህርት ተግባራትን በብቃት በማቀድ፣ በማደራጀትና በመፈጸም ችሎታቸው ላይ ከፍተኛ እምነት እንዳላቸውና ወደፊት በተማሪዎች ውጤታማነት ላይ አዎንታዊ አስተዋጽኦ ሊኖራቸው እንደሚችል ይጠቁማል (Bandura, 1997)። ይህ ዓይነቱ ውጤት ከደጋፊ የትምህርት ዐውዶችና የመምህራንን በራስ መተማመን ከሚያጎለብቱ የሙያ ማሻሻያዎች ከመኖር ጋራ ሊያያዝ ይችላል (Tschannen-Moran & Hoy, 2001)፤ ውጤቱ ከፍተኛ ግለብቃት ያላቸው መምህራን የበለጠ ፈጠራ በታከለባቸው የማስተማር ብልኃቶች ውስጥ እንደሚሳተፉ፣ በአስቸጋሪ ሁኔታዎች ውስጥ እንደሚጸኑና የላቀ የተማሪ ተነሳሽነትና ተሳትፎን እንደሚያዳብሩ ከሚጠቁመው ጥናት (Klassen et al., 2010) ጋራ ይደጋገፋል። ይሁንእንጂ፣ መምህራን ግለብቃት እምነታቸውን አጋነው ሊገልጹ ስለሚችሉና አንዳንድ ጊዜም የተጋነነ ግለብቃት እምነት በአተገባበር ላይ አሉታዊ ተጽዕኖ ሊያሳድር ስለሚችል በጥንቃቄ መታየት እንዳለበት ጥናቶች (Bandura, 1997; Darling-Hammond, 2010) ይጠቁማሉ።

የባለብዙ ተላውጦ ልይይት ትንተና ውጤቶች እንዳመለከቱት፣ የጥናቱ ተሳታፊ መምህራን የዳራዊ መረጃ ልዩነት ቢኖራቸውም በመካከላቸው ትክክል በመሆን ደረጃ የተገንዝቦታዊ ዕውቀት፣ ተጨባጭ ዕውቀትና ግለብቃት እምነት ልዩነት የላቸውም። አነስተኛ የተጽዕኖ መጠኖች ($\eta2$=.006 ለተጨባጭ ዕውቀት፣ $\eta2$=.017 ለተገንዝቦታዊ ዕውቀትና $\eta2$=.001 ለግለብቃት እምነት) መገኘታቸውም፣ መምህራኑ የደረሱበት የትምህርት ደረጃም ሆነ የዓመታት የማስተማር ልምድ ለዕውቀታቸውና ግለብቃት እምነታቸው ማደግ የነበራቸው አስተዋጽኦ በጣም ዝቅተኛ እንደነበር ይጠቁማሉ።

በዚህ ጥናት የትምህርት ደረጃ በመምህራኑ ዕውቀትና ግለብቃት እምነት ላይ በአንድነት አስተማማኝ አስተዋጽኦ እንዳልነበረው መረጋገጡ፣ ጠንቅቆ የመማር ልምዶችን አስፈላጊነት ከሚገልጸው የBandura (1997) የግለብቃት እምነት ንድፈሐሳብ ጋራ ይቃረናል። ከፍተኛ ትምህርት ደረጃ ወደተሻለ ዕውቀት ወይም በራስ መተማመን ይወስዳል፤ የሚለውን ንድፈሐሳባዊ እሙን ሊቃረን እንደሚችል መረዳት ይቻላል። ይህ ውጤት ከMoats (2020) ጥናት ግኝት ጋራም ይቃረናል፤ ዕውቀትና የትምህርት ደረጃ አዎንታዊ ግንኙነት እንዳላቸው ተመራማሪው ይጠቁማሉ። ከፍተኛ ዲግሪ ያላቸው ወይም ልዩ ሥልጠና ያገኑ መምህራን ድምፃዊ ግንዛቤን፣ ትእምርተድምፃዊ ግንዛቤን፣

አቀላጥፎ ማንበብን፣ የቃላት ዕውቀትንና አንብቦ መረዳትን ጨምሮ፣ በምርምር-ተኮር የማንበብ ማስተማር ላይ ከፍተኛ ዕውቀት እንደሚያሳዩ ማረጋገጣቸውን ገልጸዋል። የBinks-Cantrell et al. (2012) ጥናትም፣ በድኅረምረቃ ደረጃ የተማሩ መምህራን፣ የመጀመሪያ ዲግሪ ካላቸው ጋራ ሲነጻጸሩ፣ ከማንበብ ጋራ በተያያዙ ዘርፎች በማንበብ ይዘት ዕውቀት ፈተናዎች ከፍተኛ ውጤት እንዳስመዘገቡ ይጠቁማል።

የአማርኛ ቋንቋ መምህራኑ የትምህርት ደረጃ በዕውቀታቸውና ግለብቃት እምነታቸው ላይ ልዩነት አለመፍጠሩ የሚገርም ቢሆንም፣ መደበኛ ትምህርት በማስተማር ውጤቶች ላይ የተለያዩ ተጽዕኖዎች እንዳሉት አንዳንድ ጥናቶች (ለምሳሌ፣ Desimone et al., 2002; Hattie, 2009; Ingersoll, 2001) አሳይተዋል። በመሆኑም ግኝቱ ከመደበኛ የትምህርት ደረጃ መመዘኛዎች በላይ ለተግባራዊ የሥነትምህርት ዕውቀት አስፈላጊነት ትኩረት ከሚሰጠው የShulman (1986) ማሕቀፍ ጋራም ይጣጣማል። በተለይም፣ ዝቅተኛ-ግብዓት ባላቸው ዐውዶች የመምህራን የትምህርት ደረጃ ከዕውቀት ተገንዝቦታቸውና ግለብቃት እምነታቸው ጋራ በእጅጉ ላይጣጣም እንደሚችል የጠቆሙ ተመራማሪዎችን (Buehl & Beck, 2015) ግኝት ይደግፋል። በተጨማሪም፣ የRaudenbush et al. (2007) እና የJoshi et al. (2009) ጥናቶችም የትምህርት ደረጃ ብቻውን ለከፍተኛ ዕውቀትና ግለብቃት እምነት ዋስትና እንደማይሆን ይጠቁማሉ።

የጥናቱ ተሳታፊ መምህራን በማስተማር ልምዳቸው መለያየት የተነሳ የዕውቀትም ሆነ የግለብቃት እምነት ልዩነት አለማሳየታቸውም፣ በተገንዝቦታዊ ዕውቀት፣ ተጨባጭ ዕውቀትና ግለብቃት እምነታቸው ላይ በአስተማማኝ ደረጃ አስተዋጽኦ እንዳልነበረው ይጠቁማል። አነስተኛ የተጽዕኖ መጠኖች ($\eta 2$=.006 ለመምህር ተጨባጭ ዕውቀት፣ $\eta 2$=.017 ለተገንዝቦታዊ ዕውቀትና $\eta 2$=.001 ለግለብቃት እምነት) የማስተማር ልምድ ብቻውን የመምህራንን ዕውቀትና ግለብቃት እምነት ውጤቶች ትርጉም ባለው ደረጃ ለመተንበይ እንደማያስችል ያመለክታሉ።

ስለሆነም፣ ይህ ግኝት ጠንቅቆ የመማር ልምዶችን አስፈላጊነት ከሚገልጸው የBandura (1997) የግለብቃት እምነት ንድፈሐሳብ ሌሎች ማሕቀፎች ጋራ ይቃረናል። ከመደበኛ ትምህርት ይልቅ፣ የማስተማር ልምድ፣ የመምራንን እምነቶች (ግለብቃት እምነት) በመቅረጽ ረገድ ወሳኝ ሚና እንዳለው የTschannen-Moran and Hoy (2001) ጥናት ይገልጻል። ምንም ዓይነት የትምህርት ደረጃ ይኑራቸው የብዙ ዓመት የማስተማር ልምድ ያላቸው መምህራን ከፍተኛ የግለብቃት እምነት እንዳላቸው ጥናቱ ይጠቁማል። በአንጻሩ፣ የማስተማር ልምድ (ዓመታት) ብቻውን ለተሻሻሉ ውጤቶች ዋስትና እንደማይሆንና፣ የሌሎች ተላውጦዎች (ለምሳሌ፣

የትምህርትቤት አመራር፣ የአቻ ትብብርና ተከታታይ የሙያ ማሻሻያ) ተፅዕኖም ወሳኝ እንደሆኑ ከሚያመለክተው የHattie (2009) ጥናት ጋራ ይጣጣማል።

ማጠቃለያ

ጥናቱ የአማርኛ ቋንቋ መምህራንን የቀጥተኛ የማንበብ ማስተማር ብልኃቶች ዕውቀትና ግልብቃት እምነት ደረጃ ፈትሿል፤ ከዳራዊ መረጃዎቻቸው አንጻርም በመካከላቸው አስተማማኝ ልዩነት እንዳላቸውም መርምሯል። በጥናቱ ከአንደኛ እስከአራተኛ ክፍል የሚያስተምሩ በአመቺ ንሞና ዘዴ የተመረጡ 74 መምህራን በጥናቱ ተሳትፈዋል። መረጃዎችም በተገንዝቦታዊ ዕውቀትና ግለብቃት እምነት መመዘኛ የጽሑፍ መጠይቆችና በተጨባጭ ዕውቀት መመዘኛ ፈተና ተሰብስበው በነጠላ-ናሙና ቲ-ቴስትና በባለብዙ ተላውጦ ልይይት ተተንትነዋል።

የነጠላ-ናሙና ቲ-ቴስት ትንተናው ውጤቶች እንዳመለከቱት፣ የጥናቱ ተሳታፊ መምህራን የቀጥተኛ የማንበብ ማስተማር ተገንዝቦታዊ ዕውቀት ከፍተኛ ሲሆን፣ በተቃራኒው ተጨባጭ ዕውቀታቸው ዝቅተኛ ነው። የአማርኛ ቋንቋ መምህራኑ የትምህርት ሚኒስቴርን የሙያ ማረጋገጫ የብቃት ምዘና መስፈርት (የፈተናውን 70%) እንደማያሟሉ የተጨባጭ ዕውቀት መመዘኛው ውጤት ያሳያል። ይህም በሚያስተምሯቸው ተማሪዎች የማንበብ ውጤታማነት ላይ የሚኖራቸው አስተዋጽኦ በጣም ዝቅተኛ ወይም ምንም ሊሆን እንደሚችል አመላካች ነው። ቀጥተኛ የማንበብ ማስተማር፣ በተለይም ለጀማሪዎችና ማንበብ ለሚቸገሩ ተማሪዎች የማንበብ ችሎታን ለማዳበር የሚያስፈልጉ እንደድምፃዊ ግንዛቤ፣ ትዕምርተድምፃዊ ግንዛቤ፣ አቀላጥፎ ማንበብ፣ የቃላት ዕውቀትና አንብቦ መረዳት ያሉ መሠረታዊ ብልኃቶችን ያካትታል (Archer & Hughes, 2011)። በዚህ ረገድ የተስተዋለው የዕውቀት ክፍተት ከቅድመ-ሥራ ሥልጠናና ከሥራ-ላይ ተከታታይ የሙያ ማሻሻያ መርሐግብሮችና ሌሎች ምክንያቶች ጥራት ጋራ ሊያያዝ ይችላል።

በሌላ በኩል፣ የአማርኛ ቋንቋ መምህራኑ የማስተማር የግለብቃት እምነት ከፍተኛ ነው። ይህ ዓይነቱ ውጤት ውጤታማ አተገባበርንና የተማሪ ውጤትን ሊጠቁም ወይም የተጋነነ ውጤትን ሊያሳይ ስለሚችል በጥንቃቄ ሊታይ ይገባዋል። በመምህራን የሚሞሉ የግለብቃት እምነት ውሳኔዎች ሁልጊዜ ትክክለኛውን የማስተማር ውጤታማነት ላያንጸባርቁ ይችላሉ። የመምህራኑ ዕውቀት ዝቅተኛ ሆኖ እያለ የግለብቃት እምነታቸው ከፍተኛ መሆኑ ጥያቄዎችን ሊያስነሳ ይችላልና ምክንያቶቹን መመርመር ያስፈልጋል።

የዚህ ጥናት ትኩረት የሆኑት የአማርኛ ቋንቋ መምህራን ዳራዊ መረጃዎች (የትምህርት ደረጃና የማስተማር ልምድ) ለቀጥተኛ የማንበብ ማስተማር ብልኃቶች ዕውቀታቸውና ግለብቃት እምነታቸው የነበራቸው አስተዋጽኦ በአንጻራዊነት በጣም ዝቅተኛ ነው፤ ወይም ምንም አስተዋጽኦ አልነበራቸውም። በደረሱበት የትምህርት ደረጃ (ዲፕሎማ ወይም የመጀመሪያ ዲግሪ) መሠረት መምህራኑ የዕውቀትም ሆነ የግለብቃት እምነት ልዩነት እንዳልነበራቸው ተረጋግጧል። በተመሳሳይም፣ በማስተማር ልምዳቸው (ጀማሪ፣ መካከለኛ ወይም ነባር መሆን) መለያየት የተነሳ በቀጥተኛ የማንበብ ማስተማር ተገንዝቦታዊ ዕውቀታቸው፣ ተጨባጭ ዕውቀታቸውና ግለብቃት እምነታቸው ላይ በአስተማማኝ ደረጃ ልዩነት የላቸውም። መምህራኑ በደረሱበት ከፍተኛ የትምህርት ደረጃና ረጅም ዘመን ያማስተማር ልምድ የተለየ የዕውቀትና ግለብቃት ደረጃ አለማሳየታቸው ውጤቱን አስገራሚ ከማድረጉ በተጨማሪ ለምን? የሚል ጥያቄም ያስነሳል። ይህም የተማሯቸው የትምህርት ዓይነቶች፣ የተሳተፉባቸው ሥልጠናዎችና ተከታታይ የሙያ ማሻሻያ መርሐግብሮች፣ እንዲሁም ያገኟቸው ሥልታዊ ድጋፎች (ምናልባት ካገኙ) እንዲሁም በማስተማር ያሳለፏቸው ተመክሮዎች በመምህራኑ ወሳኝ ሙያዊ ባሕርያት (ዕውቀትና ግለብቃት እምነት) ለውጥ ላይ አዎንታዊ ሚና እንዳልነበራቸው ያሳያል።

አንድምታዎች

ይህ ጥናት የአማርኛ ቋንቋ መምህራንን ወቅታዊ የቀጥተኛ ማንበብ ማስተማር ዕውቀትና ግለብቃት እምነት ደረጃንና ከዳራዊ መረጃዎቻቸው አኳያ ያላቸው ልዩነት ምን እንደሚመስል ስለሚያሳይ በዚህ ረገድ ያለውን ዐውዳዊ የምርምር ዕውቀት ለማሳደግ ተጨማሪ ግብዓት ሆኖ ሊያገለግል ይችላል። በአጠቃላይ፣ የጥናቱ ተሳታፊ መምህራን ተጨባጭ ዕውቀት በጣም ዝቅተኛ መሆኑ፣ በአንጻሩ ተገንዝቦታዊ ዕውቀታቸውና ግለብቃት እምነታቸው ከፍተኛ መሆኑ፣ እንዲሁም በትምህርት ደረጃቸውና የማስተማር ልምዳቸው አንጻር በመምህራኑ መካከል ልዩነት አለመኖሩ ጥናቱ ከንድፈሐሳብና ምርምር፣ ከልኬታዊ ሁኔታዎች፣ ከዐውድ፣ ከፖሊሲና አተገባበር ጋራ የተያያዙ አንድምታዎች ሊኖሩት እንደሚችል ለመረዳት ተችሏል።

ንድፈሐሳባዊና ምርምራዊ አንድምታዎች፤ *በጥናቱ ተሳታፊዎች ዕውቀትና ግለብቃት እምነት ላይ ተቃራኒ ውጤቶች መታየታቸው በሁለቱ ተላውጦዎች መካከል ቀጥተኛ ተዛምዶ እንዳለ ከሚገልጹት ንድፈሐሳባዊ ማሕቀፎች (ለምሳሌ፣የ*Bandura *ማኅበረአእምሯዊ ንድፈሐሳብ) ጋራ እንደሚቃረን መረዳት ይቻላል። በተጨማሪም፣*

የትምህርት ደረጃንና የማስተማር ልምልድን በሚመለከት በጥናቱ የተገኙት ዝቅተኛ የተጽዕኖ ውጤቶች፣ በመምህር ዕውቀትና ግለብቃት እምነት ላይ ትርጉም ያለው ተጽዕኖ እንደሚፈጥሩ የሚጠቁሙትን ንድፈሐሳባዊ ማሕቀፎች ሊቃረኑ ይችላሉ። እነዚህ እሙኖች በጥናቱ ግኝቶች ላይ ካልተስተዋሉ እንደገና ምርምር ማካሄድን ሊጋብዝ ይችላል።

ከልኬታ ወይም ምዘና ጋራ የተያያዙ ሁኔታዎች፤ ደካማ ብያኔ ወይም አመዛዘን በተላውጦዎች የተጽዕኖ መጠን ላይ ችግር ይፈጥራል። የትምህርት ደረጃ በጣም ሰፋ ባለ መልኩ ከተከፋፈለ (ለምሳሌ፡ "በመጀመሪያ ዲግሪ" እና "በማስተርስ/ዶክትሬት")፣ በመካከላቸው ያሉ ልዩነቶች ሊሸፈኑ ወይም በግልጽ ላይታዩ ይችላሉ። የማስተማር ውጤታማነት ከተወሰነ ጊዜ በኋላ ወጥ ሆኖ በሚቀጥል ጊዜም የማስተማር ልምድ ዝቅተኛ አስተዋጽ ሊኖረው ይችላል (Rice, 2010)።

ዐውዳዊ ወይም ባሕላዊ ተጽዕኖዎች/ምክንያቶች፤ ያልተለኩ ተላውጦዎች ተጽዕኖ አንደኛው ምክንያት ሲሆን፣ በጣም ዝቅተኛ ተጽዕኖ በጥናቱ መገኘት ያልተለኩ ተላውጦዎችን (ለምሳሌ፣ የትምህርትቤት ግብዓት፣ የመምህራን ተነሳሽነት፣ ወይም ውጫዊ የሙያ ማሻሻያ እድል) ተጽዕኖን ሊጠቁም ይችላል። ሰፊው የትምህርት ዐውድ ግምት ውስጥ ሲገባ የትምህርት ደረጃና የማስተማር ልምድን ውጤት ብቻ ማስረዳት በቂ ላይሆን ይችላል (Hattie, 2009)። ስለሆነም፣ ሌሎች ተላውጦዎችን ጨምሮ በስፋት ማጥናት የያንዳንዳቸውን አስተዋጽኦ የበለጠ ለመረዳት እንደሚያግዝ መገንዘብ ይቻላል።

ለፖሊሲና ትግበራ ያለው አንድምታ፤ *የመምህራን ዕውቀት ዝቅተኛ መሆን፣ ከግለብቃት እምነታቸው ጋራ አለመጣጣም፣ የትምህርት ደረጃቸውም ሆነ የማስተማር ልምዳቸው ቀጥተኛ አስተዋጽኦ አለመኖር፣ መምህራኑ በቅድመ-ሥራ ትምህርቶቻቸው፣ በሥራ-ላይ ሥልጠናዎች፣ ተከታታይ የሙያ ማሻሻያ መርሐግብሮችና በክፍል ውስጥ የማስተማር ተመክሮዎቻቸው አለመጠቀማቸውን ያመለክታል። በውጤታማ የሙያ ማሻሻያ መርሐግብሮች እነዚህን ችግሮች መፍታት፣ መምህራኑ ዕውቀት የሚያገኙበትን እድል መፍጠር፣ አዳዲስ ብልኃቶችን እንዲለማመዱና በችሎታቸው ላይ እምነት እንዲያዳብሩ ማድረግ ይገባል* (Hill et al., 2005)። *ስለሆነም፣ ፖሊሲ አውጪዎች፣ የትምህርት አመራሮችና የመምህራን አሰልጣኞች በምርምር-ተኮር የማስተማር ብልኃቶች ላይ ያነጣጠረ ሥልጠና፣ የሙያ ማሻሻያ መርሐግብሮችና ድጋፍ በመስጠት ላይ ማተኮር ይገባቸዋል።*

ለወደፊት ምርምር ያለው አንድምታ፤ ውጤታማነት ቀደም ብሎ የሚሻሻልበት ነገርግን ከተወሰነ ጊዜ በኋላ የሚጠፋበት ወይም የሚቀንስበት ሁኔታ ካለ የማስተማር ልምድ ቀጥተኛ ያልሆነ ተጽዕኖ

እንዳለው መፈተሽ ያስፈልጋል (Huberman, 1989)። *ከሌሎች ተላውጦዎች (ለምሳሌ፣ የማስተማር ዘይቤ፣ ርእሰጉዳይ) ጋራ ያላቸውን መስተጋብራዊ ተጽዕኖ ወይም አዋዳጆችን (ለምሳሌ፣ የሥራ እርካታን፣ የማስተማር ውጤታማነት) መመርምርም ሊያስፈልግ ይችላል። በአጠቃላይ፣ በጥናቱ ተላውጦዎችና ሌሎች ተያያዥ ጉዳዮች ላይ ተከታታይ ጥናቶች እንደሚያስፈልግ ጠቋሚ ነው።*

ውስንነት

ይህ ጥናት በተወሰኑ ተላውጦዎች ከውስን ናሙና በአንድ የተወሰነ ጊዜ ብቻ የተወሰደን መረጃ መሠረት አድርጎ የተካሄደ እንደመሆኑ መጠን ውስንነቶች ይኖሩታል። አንደኛ፣ የመምህራኑን የማንበብ ማስተማር ውጤታማነት አሟልቶ ላያሳይ ይችላል፤ ሀለተኛ፣ የተገኙትን ውጤቶች መሠረት አድርጎ ለሰፊ አካላይ ማጠቃለያ መስጠት አያስችልም፤ በተጨማሪም፣ ለመረጃ መሰብሰቢያነት የዋሉት መሣሪያዎች አስተማማኝነትና ተገቢነት በተለያዩ ዐውዶች አለመፈተሹም በግኝቶቹ ላይ ወስንነት ይፈጥራል። ስለሆነም፣ ወደፊት የሚደረጉ ጥናቶች የመረጃ መሰብሰቢያ መሣሪያዎቹን በሰፊ ናሙና በመጠቀም ወጥነታቸውን ቢያረጋግጡ፣ በመጠይቅና በፈተና የተገኙትን ውጤቶች ትክክለኛነት በክፍል ምልከታ ቢያመሳክሩ አስተማማኝና የተሟላ ውጤት ሊገኝ ይችላል።

ማረጋገጫ

የጥቅም ግጭት፤ *ይህ ጥናት ከማንኛውም የጥቅም ግጭት ነፃ ነው።*

የገንዘብ ድጋፍ፤ *ይህን ጥናት የተካሄደው በባሕር ዳር ዩኒቨርሲቲ በተገኘ የገንዘብ ድጋፍ ድጋደፍ ስለሆነ ዩኒቨርስቲውን እናመሰግናለን።*

ምስጋና፤ *ጥናቱ የተካሄደባቸው ትምህርትቤቶች መምህራን የጥናቱ ተሳታፊ ለመሆን ፈቅደው ስለተባበሩን፣ የአማርኛ ቋንቋ አሠልጣኝ መምህርት የሆኑትን ዶር፣ ባንቺአምላክ ጸጋየ የጥናቱን ጽሑፍ በማረም ገንቢ አስተያየት ስለሰጡን ክልብ እናመሰግናለን።*

ተሳትፎ፤ *በዚህ ጥናት ሁሉም ስማቸው የተጠቀሰው ተመራማሪዎች የትምህርት ዲግሪ ማሟያ አካል ለሆነው ይህ ጥናት በስኬት መጠናቀቅ እኩል ሙያዊ ተሳትፎ አላቸው።*

ዋቢዎች

Allington, R. L. (2012). *What really matters for struggling readers: Designing research-based reading programs.* Pearson. https://www.researchgate.net/publication/240412602

Alvermann, D. E., Gillis, V. R., & Phelps, S. F. (2013). *Content area reading and literacy: Succeeding in today's diverse classrooms. (7th ed.).* Boston: Pearson.

Anderson, J. R. (2010). *Cognitive psychology and its implications* (7th ed.). Worth Publishers.

Archer, A., & Hughes, C. (2011). *Explicit Instruction: Effective and Efficient Teaching*. Guilford Publications.

Armbruster, B. B., Lehr, F., & Osborn, J. (2003). Put reading first: The research building blocks for teaching children to read. Kindergarten through grade 3. (2nd ed.). Jessup, MD: ED Pubs.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, *84*(2), 191–215. https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191\

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman. https://www.academia.edu/28274869/Albert

Binks-Cantrell, E., Joshi, R.M. & Washburn, E.K. (2012). Validation of an instrument for assessing teacher knowledge of basic language constructs of literacy. *Ann. of Dyslexia 62*, 153–171. https://doi.org/10.1007/s11881-012-0070-8

Borko, H. (2004). Professional development and teacher learning: Mapping the terrain. *Educational Researcher*, *33*(8), 3-15. https://doi.org/10.3102/0013189X033008003

Bos, C., Mather, N., Dickson, S., Podhajski, B., & Chard, D. (2001). Perceptions and knowledge of preservice and inservice educators about early reading instruction. *Annals of Dyslexia*, *51*, 97-120. https://doi.org/10.1007/s11881-001-0007-0

Brady, S. & Moats, L. (1997). *Informed instruction for reading success: Foundations for teacher preparation*. International Dyslexia Association.

Buehl, M. M., & Beck, J. S. (2015). The relationship between teachers' beliefs and teachers' practices. In H. Fives & M. G. Gill (Eds.), *International handbook of research on teachers' beliefs (pp. 67–84)*. Routledge. https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=3655922

Campbell, R. J., Kyriakides, L. M., Muijis, D., & Robinson, W. (2004). *Assessing Teacher Effectiveness: Developing a differentiated mode.* Rutledge Falmer.

Carlisle, J.F., Correnti, R., Phelps, G., & Zeng, J. (2009). Exploration of the contribution of teachers' knowledge about reading to their students'

improvement in reading. *Read Writ 22*, 457–486. https://doi.org/10.1007/s11145-009-9165-y

Cheesman, E.A., McGuire, J.M., Shankweiler, D. & Coyne, M. (2009). First-year teacherknowledge of phonemic awareness and its instruction. *Teacher Education and Special Education, 32* (3), 270 - 289. https://doi.org/10.1177/0888406409339685

Cohen, J. (1988). Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. https://doi.org/10.4324/9780203771587

Cousins, J.B., & Walker, C.A. (2000). Predictors of educators' valuing of systematic inquiry in schools. *Canadian Journal of Program Evaluation*, Special Issue, 25-53. https://utppublishing.com/doi/pdf/10.3138/cjpe.0015.003\

Cunningham, A. E., & O'Donnel, C. R. (2015). teachers' knowledge about beginning reading development and instruction. *ResearchGate.* 447–462. http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.1.2560.6567

Cunningham, A. E., Perry, K. E., Stanovich, K. E., & Stanovich, P. J. (2004). Disciplinary knowledge of K–3 teachers and their knowledge calibration in the domain of early literacy. *Annals of Dyslexia*, *54*(1), 139–167. https://doi.org/10.1007/s11881-004-0007-y

Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement. *Education Policy Analysis Archives*, 8, 1. https://doi.org/10.14507/epaa.v8n1.2000

Darling-Hammond, L. (2010). The flat world and education: How America's commitment to equity will determine our future. Teachers College Press.

Denton, C., Foorman, B. R., & Mathes, G. G. (2003). Schools that "beat the odds": Implications for reading instruction. *Remedial and Special Education*, *24*, 258–261. https://doi.org/10.1177/07419325030240050101

Desimone, L. M., Porter, A. C., Birman, B. F., & Garet, M. S. (2002). Effects of professional development on teachers' instruction: Results from a three-year longitudinal study. *Educational Policy, 36*(4), 501-531. https://doi.org/10.3102/0034654314558494

Duke, N. D., Pearson, P. D., Strachan, S. L. & Billman, A. K. (2011). Essential Elements of Fostering and Teaching Reading Comprehension. In S. J. Samuels & A. Farstrup (Eds.). *What research has to say about reading instruction, 4th Edition* (pp. 51-93). DE: International Reading Association.

Engelmann, S. (1999). Theory of mastery and acceleration. In J. W. Lloyd, E. J. Kame'enui, & D. Chard (Eds.), *Issues in educating students and disabilities* (pp. 177–195). Lawrence Erlbaum.

Fernet, C., Lavigne, G. L., Vallerand, R. J., & Austin, S. (2014). Fired up with passion: Investigating how job autonomy and passion predict burnout at career start in teachers. *Work and Stress: An International Journal of*

Work, Health & Organisations, *28*, 270–288. https://doi.org/10.1080/02678373.2014.935524

Field, A. (2013). Discovering Statistics Using IBM SPSS Statistics. 4th Edition. SAGE Publications.

Fuchs, S., Katzir, T., & Kahn-Horwitz, J. (2021). EFL literacy teaching in relation to teachers' self-efficacy, experience and native language. *Australian Journal of Teacher Education*, *46*(1). http://dx.doi.org/10.14221/ajte.202v46n1.6

Galbally, J. F. (2014). The relationship of literacy teaching efficacy beliefs and literacy pedagogical content knowledge during student teaching [Doctoral dissertation, Temple University]. ProQuest Dissertations & Theses

Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, *8*(3), 381–391. https://doi.org/10.1080/135406002100000512

Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge. Taylor & Francis Online

Hill, H. C., Rowan, B., & Ball, D. L. (2005). Effects of teachers' mathematical knowledge for teaching on student achievement. *American Educational Research Journal*, *42*(2), 371-406. https://www.jstor.org/stable/3699380

Huberman, M. (1989). The professional life cycle of teachers. *Teachers College Record*, *91*(1), 31–57. https://doi.org/10.1177/016146818909100107

Ingersoll, R. M. (2001). Teacher turnover and teacher shortages: An organizational analysis. *American Educational Research Journal*, *38*(3), 499–534. https://doi.org/10.3102/00028312038003499

Joshi, R. M., Binks, E., Hougen, M., Dahlgren, M. E., Ocker-Dean, E., & Smith, D. L. (2009). Why elementary teachers might be inadequately prepared to teach reading. *Journal of Learning Disabilities*, *42*(5), 392–402. https://doi.org/10.1177/0022219409338736

Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, *102*(3), 741–756. https://doi.org/10.1037/a0019237

Lazich, S. (2018). *An examination of teachers' disciplinary knowledge of early literacy instruction.* [EdD Dissertation). DePaul University College of Education]. https://via.library.depaul.edu/soe_etd/133

Loucks-Horsley, S., Love, N., Stiles, K. E., Mundry, S., & Hewson, P. W. (2010). *Designing professional development for teachers of science and mathematics (third edition).* Corwin Press. http://www.corwinpress.com

Louden, B., Rohl, E., Barratt-Pugh, C., Brown, C., Cairney, T., Elderfield, J., House, H., Meiers, M., Rivalland, J., & Rowe, K. (2005). In teachers' hands: effective literacy teaching practices in the early years of schooling. *Australian Journal of Language and Literacy*, *28*(3), 181-252. https://ro.ecu.edu.au/ecuworks

Martella, R. C., Nelson, J. R., Marchand-Martella, N. E., & O'Reilly, M. (2012). *Comprehensive behavior management: Individualized, classroom, and schoolwide approaches* (2nd ed.). Sage. https://doi.org/10.4135/9781452243931

Mather, N., Bos, C., & Barbur, N. (2001). Perceptions and knowledge of preservice andinservice teachers about early literacy instruction. *Journal of Learning Disabilities, 34*(5), 472 - 482. https://doi.org/10.1177/002221940103400508

McCombes-Tolis, J., & Feinn, R. (2008). Comparing teachers' literacy-related knowledge to their state's standards for reading. *Reading Psychology, 29*(3), 236–265. https://doi.org/10.1080/02702710801982258

McCutchen, D., Abbott, R. D., Green, L. B., Beretvas, S. N., Cox, S., Potter, N. S., & Gray, A. L. (2002). Beginning literacy: Links among teacher knowledge, teacher practice, and student learning. *Journal of Learning Disabilities, 35*(1), 69–86. https://doi.org/10.1177/002221940203500106

Mekonnen, D., Fesmire, M., Barnes, A., Backman, S. B., & Ramos-Mattoussi, F. (2018). Changing teacher educators' conceptions and practices around literacy instruction: Lessons from teacher educators' professional development experiences in Ethiopia. In S. Pouezevara (Ed.), *Cultivating dynamic educators: Case studies in teacher behavior change in Africa and Asia* (pp. 23–64). RTI Press. https://doi.org/10.3768/rtipress.2018.bk.0022.1809

Messenger, Y., & Gallagher, T. (2023). 'My Most Tricky Pickle!' Balancing Reading Instruction in Play-Based Kindergarten: Educator Self-Efficacy Beliefs and Pedagogical Content Knowledge Needs. *Journal of Teaching and Learning, 18*(1), 42-43. https://doi.org/10.53761/1.20.6.13

Midgley, C., Feldlaufer, H., & Eccles, J. (1989). Change in teacher efficacy and student self and task-related beliefs in mathematics during the transition to junior high school. *Journal of Educational Psychology, 81*, 247–258. https://doi.org/10.1037/0022-0663.81.2.247

Mills, N. (2011). Teaching assistants' self-efficacy in teaching literature: Sources, personal assessments, and consequences. *The Modern Language Journal, 95*(1), 61-80. https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2010.01145.x

Ministry of Education. (1994). *Education and Training Policy*.

Ministry of Education. (2012). *Professional standard for Ethiopian school teachers*. MoE. (Official PDF). dirzon.com

Ministry of Education. (2018). *Ethiopia Education Development Roadmap: 2018–2030*. https://www.scribd.com/document/541343541

Ministry of Education. (2020). Ethiopian general education curriculum framework (EGECF).

Minke, K.M., Bear, G.G., Deemer, S.A., & Griffin, S.M. (1996). Teachers' experiences with inclusive classrooms: Implications for special education reform. *Journal of Special Education, 30*, 152-186. https://doi.org/10.1177/002246699603000203

Moats, L. C. (1999). Teaching reading is rocket science: What expert teachers of reading should know and be able to do. American Federation of Teachers
Moats, L. (2009). Knowledge foundations for teaching reading and spelling. *Read Writ* 22, 379–399. https://doi.org/10.1007/s11145-009-9162-1
Moats, L. C. (2019). Still wanted: Teachers with knowledge of language. *Topics in Language Disorders*, *39*(4), 322-343. https://doi.org/10.1097/TLD.0000000000000193
Moats, L. C. (2020). Teaching reading is rocket science: What expert teachers of reading should know and be able to do. American Federation of Teachers
Moats, L. C., & Foorman, B. R. (2003). Measuring teachers' content knowledge of language and reading. *Annals of Dyslexia, 53*(1), 23-45. https://www.jstor.org/stable/23764733
Morgan, P. L., Farkas, G., & Wu, Q. (2010). Five-year growth trajectories of kindergarten children with learning difficulties in mathematics. *Journal of Learning Disabilities*, 44(3), 322-330. https://doi.org/10.1177/0022219408331037
National Reading Panel (U.S.). (2000). *Report of the National Reading Panel: Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. National Institute of Child Health and Human Development (U.S.)
No Child Left Behind Act of 2001, Pub. L. No. 107-110 § Title V. (2002). https://en.wikisource.org/wiki/No_Child_Left_Behind_Act_of_2001/Title_V?utm_source=chatgpt.com
OECD. (2009). *Teacher Evaluation: A Conceptual Framework and examples of Country Practices*. OECD Review on Evaluation and Assessment Frameworks for Improving School Outcomes. https://www.academia.edu/4474610
Pallant, J. (2010). SPSS SURVIVAL MANUAL a step by step guide to data analysis using SPSS, 4th edition. McGraw-Hill House, Open University Press.
Pendergast, D., Garvis, S., & Keogh, J. (2011). Pre-service student-teacher self-efficacy beliefs: an insight into the making of teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, *36*(12), 46 - 58. https://doi.org/10.14221/ajte.2011v36n12.6
Piper, B. (2010). *Ethiopia early grade reading assessment. Ed data II task number 7 and Ed data II task number 9*. RTI International: USAID-Ethiopia. https://pdf.usaid.gov/pdf_docs/pnady834.pdf
Podolsky, A., Kini, T., Darling-Hammond, L., & Bishop, J. (2019). Strategies for attracting and retaining educators: What does the evidence say? *Education Policy Analysis Archives, 27*(38). http://dx.doi.org/10.14507/epaa.27.3722
Poulou, M. S., Reddy, L. A. & Dudek, C. M. (2019). Relation of teacher self-efficacy and classroom practices: A preliminary investigation. *School*

Psychology Internationall. *40*(1) 25–48. https://psycnet.apa.org/doi/10.1177/0143034318798045

Powell, K. C., & Kalina, C. J. (2009). Cognitive and social constructivism: Developing tools for an effective classroom. *Education 130*(2), 241-250. https://docdrop.org/static/drop-pdf/Powell-and-Kalina-U6g4p.pdf

Raudenbush, S., Rowen, B., & Cheong, Y. (1992). Contextual effects on the self-perceived efficacy of high school teachers. *Sociology of Education*, 65, 150-167. https://doi.org/10.2307/2112680

Raudenbush, S. W., Rowan, B., & Cheong, Y. F. (2007). The effects of teacher background and classroom context on teacher expectations and student achievement: A multilevel analysis. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, *29*(1), 33-48. https://doi.org/10.3102/0162373708317680

Reutzel, D. R., Child, A., Jones, C. D., & Clark, S. K. (2014). Explicit instruction in core reading programs. *The Elementary School Journal*, *114*(3), 406–430. http://dx.doi.org/10.1086/674420

Rice, J. K. (2010). *The impact of teacher experience: Examining the evidence and policy implications*. National Center for Analysis of Longitudinal Data in Education Research, Urban Institute. Retrieved from https://www.urban.org/research/publication/impact-teacher-experience

Roehrig, A. D., Bohn, C. M., Turner, J. E., & Pressley, M. (2008). Mentoring beginning primary teachers for exemplary teaching practices. *Teaching and Teacher Education*, *24*(3), 684-702. https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.02.008

Rosenshine, B. (2008). *Five meanings of direct instruction.* Innovation & Improvement. http://www.indistar.org/

Rupley, W., Blair, T. & Nichols (2009). Effective Reading Instructions for Struggling Readers: The Role of Direct/Explicit Teaching. *Reading and Writing Quarterly*. Routledge Taylor & Francis Group. https://doi.org/10.1080/10573560802683523

Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, *15*(2), 4–14. https://doi.org/10.3102/0013189X015002004

Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations for the new reform. *Harvard Educational Review*, *57*, 1–22. https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411

Smith, J. A. (2023). *Teacher self-efficacy levels in providing reading instruction to early elementary students* [Doctoral dissertation, Gardner-Webb University]. digitalcommons.gardner-webb.edu

Snow, C. E., Griffin, P., & Burns, M. S. (Eds.). (2005). *Knowledge to support the teaching of reading: Preparing teachers for a changing world.* Jossey-Bass. https://psycnet.apa.org/record/2005-13853-000

Snow, C. E., Burns, M. S., & Griffin, P. (Eds.). (1998). *Preventing reading difficulties in young children*.The National Academy Press. DOI: 10.17226/6023

Spear-Swerling, L., & Brucker, P. O. (2004). Teacher-Perceived Knowledge and Preparation in Reading Instruction. *Annals of Dyslexia*, *54*(2), 266–296. https://link.springer.com/article/10.1007/s11881-005-0014-7?utm_source=chatgpt.com

Spear-Swerling, L., Brucker, P. O., & Alfano, M. P. (2005). Teachers' literacy-related knowledge and self-perceptions in relation to preparation and experience. *Annals of Dyslexia*, *54*(2), 266–296. https://doi.org/10.1007/s11881-005-0014-7

Stark, H. L., Snow, P., Eadie, P. A., & Goldfeld, S. (2016). Language and reading instruction in early years' classrooms: The knowledge and self-rated ability of Australian teachers. *Annals of Dyslexia*, *66*(1), 28–54. https://doi.org/10.1007/s11881-015-0112-0

Sweller, J. (2005). Implications of cognitive load theory for multimedia learning. In R. E. Mayer (Ed.), *The Cambridge handbook of multimedia learning* (pp. 19–30). Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511816819.003

Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, *17*(7), 783–805. https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1

Tschannen-Moran, M., & Johnson, D. (2011). Exploring literacy teachers' self-efficacy beliefs: Potential sources at play. *Teaching and Teacher Education*, *27*(4), 751–761. https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.12.005

Tschannen-Moran, M., Woolfolk-Hoy, A., & Hoy, W.K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, *68* (2), 202-248. https://doi.org/10.2307/1170754

USAID. (2020). *Mother Tongue Teachers' Competencies Assessment (MTTCA).* June 2020 final report. Reading for Ethiopia's Achievement Developed, Monitoring and Evaluation. USAID Development Experience Clearinghouse. https://www.air.org/project/reading-ethiopias-achievement-developed-monitoring-and-evaluation-read-me

Vaughn, S., & Linan-Thompson, S. (2004). *Research-based methods of reading instruction: Grades K–3.* Association for Supervision and Curriculum Development. http://www.ascd.org

Woolfolk, A. E., Rosoff, B., & Hoy, W. K. (1990). Teachers' sense of efficacy and their beliefs about managing students. *Teaching and Teacher Education*, *6*, 137-148. https://doi.org/10.1016/0742-051X(90)90031-Y

Wyatt, M. (2018). Language teachers' self-efficacy beliefs: a review of the literature (2005-2016). *Australian Journal of Teacher Education*, *43*(4), 92-120. https://doi.org/10.14221/ajte.2018v43n4.6