የሐሳብ ማደራጃ ብልሃቶች (Graphic organizers) አንብቦ የመረዳት ችሎታንና የማንበብ ተነሳሽነትን ለማጎልበት ያላቸው ሚና፤ በአማርኛ ቋንቋ ትምህርት በሰባተኛ ክፍል ተማሪዎች ተተኳሪነት

ሰላማዊት ሳፊሳ[1]፣ ማረው ዓለሙና[2] ሙሉጌታ ተካ[3]

አኅጽሮተጥናት

የዚህ ጥናት ዋና ዓላማ የሐሳብ ማደራጃ ብልሃቶች የሰባተኛ ክፍል ተማሪዎችን አንብቦ የመረዳት ችሎታንና የማንበብ ተነሳሽነትን በማጎልበት ረገድ ያላቸውን ሚና መመርመር ነው፡፡ ጥናቱ ቅድመትምህርትና ድኅረትምህርት ፈተና ባለቁጥጥር ቡድን ፍትነትመሰል ንድፍን የተከተለ ነው፡፡ የጥናቱ ተሳታፊዎች በ2013 ዓ.ም በባሕር ዳር ከተማ አስተዳደር በዶናበርበር የመጀመሪያ ደረጃ ሙሉ ሳይክል ትምህርትቤት ትምህርታቸውን ከሚማሩ የሰባተኛ ክፍል አምስት ክፍሎች መካከል ከሁለት የመማሪያ ክፍሎች በተራ የዕጣ ንሞና ዘዴ የተመረጡ 114 (58 የፍትነቱና 56 የቁጥጥሩ ቡድን) ተማሪዎች ናቸው፡፡ መረጃዎቹ በአንብቦ መረዳት ፈተናና በማንበብ ተነሳሽነት የጽሑፍ መጠይቅ በቅድመትምህርትና በድኅረትምህርት ከተሰበሰቡ በኋላ በየዓይነታቸው ተደራጅተው በገላጭ ስታቲስቲክስና በልይይት ትንተና (ANOVA) እንዲሁም የቤንፌሮኒ የጉልህነት ማስተካከያ ስሌትን ($p = .025$) መሰረት በማድረግ በባለብዙ ልይይት ትንተና (MANOVA) ተሰልተው ተተንትነዋል፡፡ ውጤቱም በቅድመትምህርት ተመጣጣኝ አማካይ ውጤቶች ያስመዘገቡት የፍትነቱና የቁጥጥሩ ቡድኖች በድኅረትምህርት የአንብቦ የመረዳት ፈተና ($p = .001$, partial $\eta2 = .128$) በድህረትምህርት የማንበብ ተነሳሽነት የጽሑፍ መጠይቅ ($p = .001$, partial $\eta2 = .116$) የፍትነቱ ቡድን ተሳታፊዎች ከቁጥጥሩ ቡድን ተሳታፊዎች በስታቲስቲክስ ጉልህ የሆነ የመሻሻል ልዩነት አሳይተዋል፡፡ ይህ ውጤትም የሐሳብ ማደራጃ ብልሃቶች የተማሪዎችን አንብቦ የመረዳት ችሎታና የማንበብ ተነሳሽነት በማጎልበት ረገድ ጉልህ ሚና እንዳላቸው አመላክቷል፡፡

ቁልፍ ቃላት፡- የሐሳብ ማደራጃ ብልሃቶች፣ አንብቦ የመረዳት ችሎታ፣ የማንበብ ተነሳሽነት

[1] በባሕር ዳር ዩኒቨርሲቲ፣ ሂዩማኒቲስ ፋኩልቲ፣ የኢትዮጵያ ቋንቋ(ዎች) እና ሥነጽሑፍ-አማርኛ ትምህርት ክፍል፣ የአማርኛን ማስተማር የፒ.ኤች.ዲ ተማሪ፣ ኢሜል፣ selamawitsafisa@gmail.com

2 በባሕር ዳር ዩኒቨርሲቲ፣ ሂዩማኒቲስ ፋኩልቲ፣ የኢትዮጵያ ቋንቋ(ዎች) እና ሥነጽሑፍአማርኛ ትምህርት ክፍል ተባባሪ ፕሮፌሰር፤ ኢሜሌ፣ marewalemu@gmail.com

3 በባሕርዳር ዩኒቨርሲቲ፣ ሂዩማኒቲስ ፋኩልቲ፣ የእንግሊዝኛ ቋንቋና ሥነጽሑፍ ትምህርት ክፍል ተባባሪ ፕሮፌሰር፤ ኢሜል፣ mulugetateka2010u@gmail.com

የጥናቱ ዳራ

በመማር ማስተማር ሂደት እንዲዳብሩ ትኩረት ከሚሰጣቸው አዕምሯዊና ተግባራዊ ክሂሎች መካከል አንዱ አንብቦ የመረዳት ክሂል ነው፡፡ ክሂሉ በአንባቢውና አንባቢው የንባብ ተግባራትን ለማጠናቀቅ በሚኖረው ብቃት፣ ከፍተኛ ተጽዕኖ የሚደርስበት ውስብስብ የሆነ ትርጉም የመፍጠር ሂደት ነው፡፡ ይህ አንብቦ ትርጉም የመፍጠር ሂደት በበርካታ ነገሮች ተጽዕኖ የሚደርስበት ነው፡፡ ተጽዕኖ አድራሾቹም የአንባቢው ዳራ፣ ለንባብ የቀረበው ጽሑፍ አጠቃላይ ሁኔታና የአንብቦ መረዳት ትምህርቱ የአቀራረብ ብልሃት በሚል በሦስት ዓበይት ክፍሎች ሊመደቡ ይችላሉ (ጃናን፣ 2011)፡፡

የመስኩ ባለሙያዎች እንደሚስማሙበት፣ የአንብቦ መረዳት ትምህርት አቀራረብን በአራት የእድገት ዘመናት መከፋፈል ይቻላል (አሌክሳንደርና ፎክስ፣ 2004)፡፡ የመጀመሪያው እ.አ.አ ከ1962 እስከ1970 ያለውን ጊዜ የሚሸፍን ሲሆን የጥያቄ ዘመን (decade of questioning) በመባል ይታወቃል፡፡ ዘመኑ በቋንቋ መማሪያ ክፍሎች ውስጥ የማንበብ ትምህርት አቀራረብ ስልቶች ሚና ላይ በርካታ ክርክሮች የተደረጉበት ነው፡፡ አንብቦ መረዳትም፣ በጽሑፉ ውስጥ የሚገኙ የቋንቋ አሀዶችን (ድምጾችን፣ ቀለማትን፣ ምዕላዶችን፣ ቃላትን፣ ሐረጋትንና ዓረፍተነገሮችን) በመለየት በትክክል አንብቦ ፍቻቸውን ማወቅ እንደሆነ አድርጎ የማየቱ አካሄድ ጥያቄ ውስጥ የወደቀበት ነው፡፡ ይህም የጽሑፍን መልዕክት ካለምንም ውስብስብና ረቂቅ አዕምሯዊ ሂደቶች በትክክልና አቀላጥፎ በቀጥታ መረዳት በሚለው በባሕርያዊያን ንድፈሐሳብ ላይ የተመሰረተው አካሄድ የተፈተነበት ዘመን መሆኑን ያሳያል (ንጋቡት፣ 2015)፡፡

ሁለተኛው ዘመነ በዋናነት 1970ዎቹን የሚመለከት ሲሆን፣ ዘመነ ማንበብና ስነልቦናዊ ስነልሳን (reading and psycholinguistics) በመባል ይታወቃል፡፡ በቋንቋ መማሪያ ክፍሎች በማንበብ ትምህርት አቀራረብ ላይ ተጽዕኖ ያላቸው ሥነአገባባዊ፣ ሥነፍቻዊና ሥነድምጻዊ የቋንቋ ደረጃዎችን በተመለከተ በ1960ዎቹ ከተደረጉ የአዕምሯዊና ሥነልቦናዊ ስነልሳን ምርምር ውጤቶችና ክርክሮች ጋር የተያያዘ ነው፡፡ አንብቦ የመረዳት ሂደትም፣ አንባቢው መረዳቱን በንቃት የሚቆጣጠርበት፣ በማንበብ ብልሃታዊ ሂደቶች የሚመራ ውስብስብ የመረጃ ማብላላት ክህሎት ተደርጎ የታሰበበት ዘመን ነው፡፡ በተለይም ተማሪዎች በማንበብ ሂደት ላይ እያሉ ማሰባቸውንና መረዳታቸውን በሚያጎለብቱ በሳል የሐሳብ ማደራጃዎችና (advance organizers) መሰል የማንበብ ማስተማሪያ ብልሃቶች ላይ የተካሄዱ የጥናት ውጤቶች ለአንብቦ መረዳት ትምህርት አቀራረብ አዲስ አቅጣጫ የከፈቱበት ዘመን ነው (ፓሪስ፣ ዊክሰንና ፓሊንክሳር፣ 1986)፡፡

ሦስተኛው፣ ከ1980ዎቹ እስከ1990ዎቹ ያለውን ጊዜ የሚሸፍን ሲሆን ዘመነ መስተጋብራዊ ንባብ (interactive reading) በመባል ይታወቃል፡፡ ዘመኑ ትርጉም ከሚነበበው ቴክስት ብቻ የሚገኝ ሳይሆን፣ በአንባቢ ዳራዊ እውቀት፣ ልምድና ባህል መስተጋብር የሚገነባ መሆኑ ግንዛቤ የተገኘበት ነው፡፡ የፒያዤ (1972)፣

የቪጎትስኪ (1978) እና የሌሎች ተመራማሪዎች (ለምሳሌ ብሩነር፣ 1996) የማኅበረግንባታ ንድፈሐሳቦች መስፋፋት፣ አንብቦ የመረዳት ትምህርትን ከቃላት፣ ከቋንቋና ጽሑፍ ጋር ብቻ አያይዞ የማየቱ ትኩረት የቀነሰበት በአንጻሩ ከተማሪዎች ተነሳሽነት፣ አውድ፣ ባህልና ከፍላጎት ጋር አጣምሮ ማጥናት የጨመረበት ጊዜ ነው (አሌክሳንደርና ፎክስ፣ 2004)፡፡

አራተኛው የአንብቦ መረዳት ትምህርት አቀራረብ የእድገት ዘመን፣ ከ1990ዎቹ መገባደጃ እስከ2000ዎቹ ያለውን የሚሸፍን ሲሆን የድኅረኢንዱስትሪና የመረጃ ቴክኖሎጂ ዘመን በመባል ይታወቃል፡፡ ዘመኑ ተማሪዎች ማንበብን ሲማሩበት ከነበረው የተለመደ ዘዴ (read in linear fashion) በማፈንገጥ፣ በመስኩ ሲደረጉ በነበሩት ጥናቶች ግንዛቤ ላይ ለውጥ ማድረግ እንደሚያስፈልግ የሚያስገድዱ ሁነቶች ብቅ ብቅ ማለት የጀመሩበት ነው፡፡ ከእነዚህም መካከል አዳዲስ የቴክኖሎጂ ውጤቶችን መተዋወቅ ዋነኛው ነው፡፡ የአዳዲስ የቴክኖሎጂ ውጤቶች መምጣት በቋንቋ መማሪያ ክፍሎች ውስጥ ስለቴክስት፣ ስለአንባቢያን፣ ስለማንበብ ሂደትና የማንበብ ትምህርት አቀራረብ የነበረውን የቀደመ ግንዛቤ እንዲለወጥ አድርጓል፡፡ በመስኩ የሚደረጉ ምርምሮችም የትኩረት ለውጥ እንዲያደርጉ ተነሳሽነት ፈጥሯል፡፡ ይህም የአንብቦ መረዳት ትምህርት አቀራረብ አዕምሯዊ፣ ኪነጥበባዊና ማኅበረባህላዊ ባሕርያትን ማካተት እንዳለበትና ለማንበብ ትምህርት የሚዘጋጁት ምንባቦችም (textual materials) ከተለመዱት በተጓዳኝ አማራጭ ቴክኖሎጂተኮር ብልሃቶችን ማካተት እንዳለባቸው የሚያስገነዝብ ነው (አሌክሳንደርና ፎክስ፣ 2004)፡፡

ከዚህም በተጨማሪ፣ ዘመኑ የማንበብ ትምህርት መሰረታዊ ክሂሎች የክፍል ውስጥ አቀራረብ፣ ከኒውሮሳይንስና ከልዩ ፍላጎት ትምህርት ድጋፍ እንደሚያስፈልጋቸው ግንዛቤ የተገኘበት ነው (ሹንክ፣ 2012)፡፡ ይህም የሐሳብ ማደራጃ ብልሃቶች (ካርታዎች፣ ግራፎች፣ ዲያግራሞች፣ ፎቶግራፎች፣ ቢጋሮች፣ ድሮች፣ ፍሬሞች፣ ቻርቶች፣ ሰንጠረዦች፣ ቪዲዮዎች፣ እጸመዋቅሮችና የመሳሰሉት) በአራተኛው የአንብቦ መረዳት ትምህርት አቀራረብ ዘመን፣ ከኒውሮሳይንስ የአንጎልተኮር ትምህርታዊ ንድፈሐሳቦችና ከኮምፒዩተር ሶፍትዌር ቴክኖሎጂ መስፋፋት ጋር ተያይዞ፣ ትኩረት ተሰጥቷቸው እያደጉ ያሉ ውጤታማ የማንበብና መጻፍ ችሎታዎች (literacy) ማስተማሪያ ብልሃቶች በመሆን እንዲያገለግሉ ሁኔታዎች አመቻችቷል (አሌክሳንደርና ፎክስ፣ 2004፤ ሹንክ፣ 2012)፡፡

አሌክሳንደርና ፎክስ (2004) በጥናታቸው እንደገመገሙት፣ በአራቱ የአንብቦ መረዳት ትምህርት አቀራረብ የእድገት ዘመናት የተደረጉት ምርምሮችና የተዋወቁት ብልሃቶች፣ ሞዴሎችና ንድፈሐሳቦች አጠቃላይ እይታና ትግበራቸው ቢለያይም በጋራ የሚያተኩሩት ከማንበብ ትርጉም የመፍጠር ክህሎት ላይ ነው፡፡ የማንበብ መሰረታዊ ግብም ትርጉም መገንባት ነው፡፡ ይሁንእንጂ በማንበብ ሂደት ትርጉም መፍጠር የሚለው እሳቤ ለረጅም ጊዜ አሻሚ ሆኖ ቆይቷል፡፡ በተለይም በተነሳሽነት አማካይነት አንብቦ የመረዳት ሂደትን ለማሳደግ በሚያግዝ መልኩ በየትኞቹ የአንብቦ መረዳት ትምህርት አቀራረቦች በማስተማር ትርጉም መገንባት ይቻላል? የሚለው ፈታኝ ጥያቄ ነበር፡፡

የሐሳብ ማደራጃ ብልሃቶች ጥናት መነሻም ለዚህ ፈታኝ ጥያቄ ምላሽ ለመስጠት፣ በኡዝቤል (1963) ትርጉምአዘል ቃላዊ የመማር ንድፈሐሳብ የተደረገ ሙከራ ነበር (ቻንግ ሱንግና ቻን፣ 2001)፡፡ ኡዝቤል የሐሳብ ማደራጃ ብልሃቶችን ሲያስተዋውቁ በማንበብ ትምህርት ሂደት፣ ተማሪዎች የቀረበላቸውን አዲስ እውቀት በብልሃቶቹ አደራጅተው ከዳራዊ እውቀታቸው ጋር እንዲያስተሳስሩ በማገዝ አንብቦ የመረዳት ችሎታቸውን ማሳደግ ብሎም መማርን ትርጉም ያለው ማድረግ እንደሚቻል ግንዛቤ ውስጥ በማስገባት ነበር (ፓሪስና ሌሎች፣ 1986)፡፡

ብልሃቶቹን በመማር ማስተማር ሂደት መጠቀም፣ ከ1960ዎቹ የኡዝቤል ትርጉም ያለው መማር አዕምሯዊ ንድፈሐሳብ ጀምሮ በበርካታ የመማር ንድፈሐሳቦች ሰፊ ተቀባይነት ያገኘ ቢሆንም በአሁኑ ወቅት ከአዳዲስ የኮምፒዩተር ሶፍትዌር ቴክኖሎጂ ትምህርት እድገትና መስፋፋት ጋር ተያይዞ ተጨማሪ የምርምር ትኩረት ማግኘቱን ቬኪሪ (2002) ይገልጻሉ፡፡ የቴክኖሎጂ ግኝቶች ማደግ፣ የሐሳብ ማደራጃ ብልሃቶች አገልግሎት በማስፋት በቋንቋ መማር ማስተማር ሂደት መማር ትርጉምአዘል በሆነ መልኩ እንዲፋጠን አጋዥነታቸውን አጠናክሮ ማስቀጠል ችሏል (ካንሲዞግሉ፣ 2018፤ ስያፍሪዛል፣ 2020)፡፡

የመስኩ ተመራማሪዎች (ካንሲዞግሉ፣ 2018፤ ሮቢንሰን፣ 1998፤ ሱሳን፣ 2013፤ ስያፍሪዛል፣ 2020) በጥናታቸው እንዳረጋገጡትም፣ ብልሃቶቹ በርካታ ስነትምህርታዊ ትግበራዎች አሏቸው፡፡ ከእነዚህም መካከል የተማሪዎችን የማንበብ ተነሳሽነት ማሳደጊያ፣ ትኩረት መሳቢያ፣ ይዘቶችን አደራጅቶ ማቅረቢያ፣ ማሳመሪያና መተግበሪያ፣ የቡድንና ግለመማርን ማሳለጫ፣ መረዳትንና ምስላዊ አስተሳሰብን (visual thinking) ማሳደጊያ የሚሉት ይገኙበታል፡፡ በተመሳሳይም ብልሃቶቹን መጠቀም ለተማሪዎች አስደሳችና የተለየ በመሆኑ ተነሳሽነትን ለማሳደግ ያግዛል፡፡ ለመጠቀም ቀላልና መረጃዎችን አደራጅተው የሚያቀርቡ በመሆናቸውም በሁሉም ዓይነት ተማሪዎች ተወዳጅ ናቸው (ድራፐ፣ 2016)፡፡

የጥናቱ መነሻ ችግር

አንብቦ የመረዳት ችሎታን የሚያደናቅፉ የተለያዩ አካላዊና አካባቢያዊ ችግሮች በመኖራቸው ምክንያት የተለያዩ ማስተማሪያ ብልሃቶችን መፈለግ አማራጭ የሌለው መፍትሄ እንደሆነ ጥናቶች (ኡዝቤል፣ 2000፤ ግሬብስና ግሬብስ፣ 2003) ይጠቁማሉ፡፡ በተለይ የቴክኖሎጂ ዘመን በሆነው በ21ኛው ክፍለዘመን አንብቦ መረዳት መቻል አማራጭ ሳይሆን ማኅበራዊ፣ ፖለቲካዊና ኢኮኖሚያዊ አስገዳጅነት ያለበት መሰረታዊ ጉዳይ ነው (ኮንሌይ፣ 2008)፡፡

ፓላኒ (2012) እንደገለጹት፣ በአሁኑ ወቅት ከቴክኖሎጂው እድገት ጋር በተያያዘ ተማሪዎች የተለያዩ የብዙኃን መገናኛን የመጠቀም ፍላጎታቸው እየጨመረ ስለመጣና በመረጃ መረብ የሚለቀቁ መረጃዎችንም ለረጅም ጊዜ ትኩረት ሰጥተው ስለሚመለከቱ ጽሑፎችን አንብበው ጭብጦቻቸውን የመረዳት ፍላጎታቸውና ተነሳሽነታቸው እየቀነሰ መጥቷል፡፡ ከመረጃ መረብ እድገቱ ጋር በተያያዘም

በሞባይል የሚደረጉ ምልልሶች፣ የፌስቡክ ጨዋታዎችና የመሳሰሉት ማኅበራዊ ሚዲያዎች የሚሰጧቸው አገልግሎቶች የተማሪዎችን ቀልብና ስነልቦና ስለሚስቡ ተማሪዎች ተረጋግተው እንዲያነቡ ብሎም እንዲረዱ አያደርጓቸውም፡፡ በእነዚህና በተለያዩ ምክንያቶች ተማሪዎች ትኩረት የሚያስፈልገውን አንብቦ የመረዳት ችሎታና የማንበብ ተነሳሽነትን ማጎልበት እንዲችሉ የተለያዩ ሳቢነት ያላቸው የማንበብ ብልሃቶችን ተጠቅሞ ማስተማር ወሳኝ አስተዋጽኦ አለው፡፡

በፌሊይ (2010) ዋቢ በሆነው ብሔራዊ የትምህርት እድገት ግምገማ (2003) እንደተገለጸው የአብዛኞቹ የመጀመሪያና መለስተኛ አንደኛ ደረጃ ትምህርትቤቶች ተማሪዎች የአንብቦ መረዳት ችሎታ ከሚጠበቀው ደረጃ (standards) በታች ነው፡፡ ለዚህ ችግር ምክንያት ተብለው ከሚጠቀሱት ጉዳዮች መካከልም አንዱ ዘመኑን ያገናዘቡ የአንብቦ መረዳት ማስተማሪያ ብልሃቶችን አለመጠቀም ክፍተት ነው፡፡

በተመሳሳይ ማክሲሚላን (2015) በጥናታቸው እንደገመገሙት በርካታ ተማሪዎች አንብቦ የመረዳት ችሎታ ሳይኖራቸው የአንደኛና መለስተኛ ሁለተኛ ደረጃ ትምህርታቸውን ያጠናቅቃሉ፡፡ አብዛኞቹ ተማሪዎች የማንበብ ፍላጎትና ተነሳሽነት ስለሌላቸው የአንብቦ መረዳት ችሎታ ውጤታቸው ዝቅተኛ ነው፡፡ በስያፍሪዛል (2020) ጥናት እንደተረጋገጠውም፣ የተማሪዎች አንብቦ የመረዳት ችሎታ ደካማ መሆን በቀጥታ ከማንበብ ተነሳሽነት ጋር ይያያዛል፡፡

በዊግፊልድ፣ ግላድስቶንና ቱርሲ (2016) ዋቢ የሆኑት የተለያዩ ጥናቶች (ብሪከር፣ 1989፤ ቦክስና ሊትል፣ 2003፤ ካላድራ፣ 2002) እንደገለጹት፣ በመጀመሪያና በሁለተኛ ቋንቋ አንብቦ መረዳት ትምህርት ላይ የተደረጉ በርካታ ጥናቶች አንብቦ የመረዳት ችሎታ ማነስ ከማንበብ ተነሳሽነት ማጣት ጋር እንደሚያያዝ አረጋግጠዋል፡፡ የማንበብ ተነሳሽነት የማጣት ችግርን በመቅረፍ እንዴት ውጤታማ አንባቢ መሆን ይቻላል? የሚለውን ጥያቄ መመለስ ደግሞ በቋንቋ መማር ማስተማር ሂደት መሰረታዊ ጉዳይ በመሆኑ በጥናት ሊፈተሽ ይገባል (እንድሪስ፣ 2009 ዓ.ም)፡፡

ሙስታፋ (2017) እና ሺሁሳና ኬራሮ (2009)፣ በጥናታቸው እንዳረጋገጡትም፣ የሐሳብ ማደራጃ ብልሃቶች የማንበብ አዕምሯዊ ችሎታዎችን ከማጎልበታቸው በተጨማሪ የማንበብ ተነሳሽነትን በመፍጠር አንብቦ የመረዳት ችሎታን ለማዳበር የተጽዕኖ ደረጃቸው ከፍተኛ ነው፡፡ ከዚህም በተጨማሪ፣ ብልሃቶቹ የአንብቦ መረዳት ችሎታንና የማንበብ ተነሳሽነትን ከፍ በማድረግ የቋንቋ እውቀትን እንደሚያሳድጉ የበርካታ ጥናቶች ግኝቶች (ድራፐ፣ 1999፤ ጋርሺያ፣ 2014፤ ሚራንዳ፣ 2011፤ ኒውማን፣ 2007፤ በስያፍሪዛል (2020)፤ ሲይንደር፣ 2012) አመላክተዋል፡፡

ሮቢንሰን (1998) ባደረጓቸው የተዛማጅ ጥናቶች ክለሳ እንዳረጋገጡት፣ ባለፉት ጥቂት ዓመታት ባደጉትም ሆነ ባላደጉ በርካታ ሀገራት ከኮምፒዩተር ቴክኖሎጂ መስፋፋትና ሶፍትዌሮች እድገት ጋር ተያይዞ በመማሪያ ማስተማሪያ መጻሕፍት ውስጥ ጥቅም ላይ የዋሉት የሐሳብ ማደራጃ ብልሃቶች ቁጥር ቀደም ሲል ከነበረው በከፍተኛ ሁኔታ ጨምሯል፡፡ ይሁንእንጂ ብልሃቶቹ በብዙ መማሪያ ማስተማሪያ

መጻሕፍት ውስጥ ለምንና እንዴት እንደተካተቱ፣ ፋይዳቸውንና ተገቢነታቸውን በሚያስረዱ አውዳዊ ተጨባጭ መረጃዎችና ምርምሮች ተደግፈው ሳይሆን አጋዥ ሊሆኑ ይችላሉ፤ በሚል እሳቤ ነው፡፡ ይህም ብልሃቶቹን በመማሪያ ማስተማሪያ መጻሕፍት ውስጥ አካትቶ የመተግበሩ ሂደት በተጨባጭ አውዳዊ ጥናቶች ሊፈተሽ እንደሚገባ ያመለክታል፡፡

ከዚህም በተጨማሪ፣ የሐሳብ ማደራጃ ብልሃቶች አንብቦ የመረዳት ችሎታን ለማዳበር ያላቸውን ሚና የፈተሹ ፍትነት መሰል ጥናቶች የሚቃረኑ ውጤቶችን ማሳየታቸው ተጨማሪ ጥናት ለማድረግ የሚያነሳሳ ክፍተት ነው፡፡ በዚህም በማኖሊና ፓፓዶፖሎ (2012) የተዛማጅ ምርምሮች ጥናት ዋቢ የተደረጉት በርካታ ጥናቶች (አርምብሩስተር፣ አንደርሰንና ኦስርታግ፣ 1987፤ ቻንግ፣ ሱንግና ቸን፣ 2002፤ ግሪፍና ቱልበርት፣ 1995፤ ኦሊቨር፣ 2009፤ ራይሞንድ፣ 1993፤ ሮቢንሰንና ስኪነር፣ 1996) ብልሃቶቹ የተማሪዎችን አንብቦ የመረዳት ችሎታ እንዳሻሻሉ አሳይተዋል፡፡ በተቃራኒው ደግሞ (አልቨርማን፣ 1981፤ ባላጂና ወይስበርግ፣ 1990፤ ሳይመንስ፣ ግሪፍና ካመኑይ፣ 1988) በብልሃቶቹ የተደገፈ ትምህርት የተማሪዎችን አንብቦ የመረዳት ችሎታ አለማሻሻሉን አሳይተዋል፡፡ እንዲህ ዓይነት የጥናቶች ውጤት መጣረስ መኖሩ በመስኩ ተጨማሪ ጥናቶችን ማድረግ አስፈላጊ መሆኑን ያመላክታል፡፡

የጃንግና ግሬብ (2007) የተዛማጅ ምርምሮች ጥናት እንዳመለከተውም፣ የማንበብ ክሂል በማስተማር ሂደት አንብቦ የመረዳት ችሎታንና የማንበብ ተነሳሽነትን ለማሳደግ በተደረጉት ጥናቶች በብልሃቶቹ አጠቃቀም፣ አዘገጃጀትና ትምህርታዊ አንድምታ ላይም ክፍተቶች መኖራቸው ጉዳዩ ተጨማሪ ጥናት እንዲደረግበት የሚያነሳሳ ችግር ነው፡፡ ከዚህም በተጨማሪ ከትግበራ ጋር በተያያዘ አንዳንድ ጥናቶች ከጥቂት ሰዓታት እስከጥቂት ቀናት ዕድሜ ባላቸው የልምምድ ጊዜያትና ከአንድ እስከሶስት በሚደርሱ ምንባቦች ብቻ የተተገበሩ ናቸው፡፡ የሐሳብ ማደራጃ ብልሃቶችን ተጠቅሞ አንብቦ መረዳትን መማር ደግሞ በአንጻራዊነት ሰፊ ተጋልጦንና ጊዜን የሚጠይቅ በመሆኑ ጥናቶቹ በአጭርና ፈጣን ልምምድ መሠራታቸው ውጤቶቹ ጥያቄ ያስነሳሉ፡፡

በቪኪሪ (2002) የዳሰሳ ጥናት እንደተረጋገጠው ደግሞ፣ አብዛኞቹ ጥናቶች በሁለተኛ ቋንቋና በውጪ ቋንቋ የማስተማር አውድ የተሠሩ በመሆናቸው በአፍመፍቻ ቋንቋ አውድ ውስጥ ስለሚማሩ ተማሪዎች የተሟላ መረጃ ላይሰጡ ይችላሉ፡፡ በመሆኑም የሐሳብ ማደራጃ ብልሃቶችን ተጠቅሞ ማንበብን በማስተማር የተለያየ ችሎታ ያላቸው ተማሪዎች ተቀላቅለው በሚማሩበት የአፍመፍቻ ቋንቋ አውድ ውስጥ በአንብቦ መረዳት ችሎታና በማንበብ ተነሳሽነት ላይ የሚያሳድረው ተጽዕኖ ሊፈተሽ ይገባል፡፡ በዚህም መሰረት፣ ጥናቱ ለሚከተሉት መሰረታዊ ጥያቄዎች መልስ ሰጥቷል፡፡ የሐሳብ ማደራጃ ብልሃቶች በአማርኛ ቋንቋ ትምህርት የተማሪዎችን፤

1. አንብቦ የመረዳት ችሎታ ለማሳደግ ሚና አላቸውን?
2. የማንበብ ተነሳሽነት ለማጎልበት አስተዋፅኦ አላቸውን?

የአጠናን ዘዴ

የዚህ ጥናት ዓላማ የሐሳብ ማደራጃ ብልሃቶች በአማርኛ ቋንቋ ትምህርት የተማሪዎችን አንብቦ የመረዳት ችሎታና የማንበብ ተነሳሽነት በማሳደግ ረገድ ያላቸውን ሚና መፈተሽ ነው፡፡ ይህን ዓላማ ለማሳካትም ጥናቱ ባለቁጥጥር ቡድን ቅድመትምህርትና ድህረትምህርት ፈተናን መሰረት ያደረገ ፍትነትመሰል (Quasi experimental) የምርምር ስልትን የተከተለ ነው፡፡

ጥናቱ የተካሄደው በባሕርዳር ከተማ ከሚገኙ የመጀመሪያ ደረጃ ሙሉሳይክል የመንግሥት ትምህርትቤቶች ውስጥ በአመቺ ንሞና በተመረጠው በዶናበርበር አንደኛ ደረጃ ትምህርትቤት በሰባተኛ ክፍል ተማሪዎች ላይ ነው፡፡ ትምህርትቤቱ በዚህ የንሞና ስልት የተመረጠው ለአጥኚዋ ካለው የሥራ አመቺነት አንጻር በቅርበት በመከታተል መረጃዎችን በአግባቡ ለመሰብሰብ ያግዛል በሚል እሳቤ ነው፡፡ ሰባተኛ ክፍል የተመረጠባቸው ምክንያቶችም፤ በሁሉም የክፍል ደረጃዎች ላይ የሚገኙ ተማሪዎች ለትምህርት ደረጃቸው የሚመጥኑ የሐሳብ ማደራጃ ብልሃቶች ተመርጠው ቢቀርቡላቸው መጠቀም እንደማያስቸግራቸው በቀደምት ጥናቶች የተረጋገጠ (ስትራንግማንና ሌሎች፣ 2014) ቢሆንም በአንደኛ ደረጃ ትምህርትቤቶች መተግበራቸው ለተማሪዎች የእድሜልክ ትምህርት (Lifelong learning) መሰረት ለመጣልና ተነሳሽነታቸውን ለማሳደግ ያላቸው ሚና ከፍተኛ ነው፤ ከሚሉት ከኪሺና ሌሎች (2015)፣ ከሳያፍሪዛል (2020) እና ከሹንክ (2012) ምክረሐሳብ በመነሳት ነው፡፡ በተጨማሪም፣ ካንሲዞግሉ (2018) በሁሉም የትምህርት እርከኖች የሚገኙ ተማሪዎች አንብቦ የመረዳት ችሎታቸውን ለማሳደግ የሐሳብ ማደራጃ ብልሃቶችን የሚዳስሱ ከ2000 እስከ2012 የተሰሩ 70 ተዛማጅ ጥናቶችን ከልሰው ካገኙት አማካይ የተጽዕኖ ደረጃ ከሁሉም እርከኖች በልጦ የታየው የመካከለኛው ርከን ተማሪዎች በመሆኑ ተጨማሪ ምክንያት ሆኗል፡፡

በዶናበርበር ሙሉ ሳይክል አንደኛ ደረጃ ትምህርትቤት በ2013 ዓ.ም በአንድ መምህር በአምስት የመማሪያ ክፍሎች በመማር ላይ ከነበሩት መካከል ሁለቱ ክፍሎች ($7^{ሀ}$ እና $7^{ሐ}$) በተራ የዕጣ ንሞና ዘዴ ተመርጠዋል፡፡ መማሪያ ክፍሎቹ በተራ የዕጣ ንሞና ዘዴ የተመረጡበት ምክንያት የተማሪዎቹ የመማሪያ ክፍል አመዳደብ እድሜን፣ ጾታንና የትምህርት ውጤትን ስብጥር መሰረት አድርጎ በመሆኑ ለአምስቱም የመማሪያ ክፍሎች እኩል እድል በሚሰጥ እጣ መምረጥ ተገቢነት ይኖረዋል፤ ከሚል እሳቤ ነው፡፡ በ$7^{ሀ}$ ክፍል 30 ወንድና 28 ሴት በድምሩ 58 እና በ$7^{ሐ}$ ክፍል ደግሞ 27 ወንድና 29 ሴት በድምሩ 56 ተማሪዎች ተሳትፈዋል፡፡ በጥናቱ ከተሳተፉት 122 ተማሪዎች መካከል ሳያቋርጡ እስከመጨረሻው መዝለቅ የቻሉት 114 ተማሪዎች ናቸው፡፡

ጥናቱ በ12 የአንብቦ መረዳት መደበኛ ክፍለጊዜያት (እያንዳንዳቸው 40 ደቂቃ በተመደበላቸው) ተካሂዷል፡፡ የፍትነትና የቁጥጥር ቡድኑ ተማሪዎች የተማሩት ማንዋል ተዘጋጅቶ ስልጠና በተሰጣቸው በሰባተኛ ክፍል መደበኛ የአማርኛ ቋንቋ መምህር አማካይነት ሲሆን፣ ማስተማሪያ ምንባቦቹ በተግባር ላይ ባለው የአማርኛ

ቋንቋ መማሪያ መጽሐፍ ውስጥ ያሉት ናቸው፡፡ የፍትነት ቡድን ተግባራት የተዘጋጁትም የሐሳብ ማደራጃ ብልሃቶች አጠቃቀም ገለጻና ምሪት ሞዴልን (Teach and model the use of graphic organizers) መሰረት አድርገው ነው፡፡ በፍትነትና በቁጥጥር ቡድኖቹ መካከል ያለው ልዩነት የብልሃቶቹ ትግበራ ብቻ ሲሆን፣ የፍትነቱ ቡድን ማስተማሪያ ተግባራት የተዘጋጁት የሐሳብ ማደራጃ ብልሃት ዓይነቶቹን (የምክንያትና ውጤት፣ የዋናና ዝርዝር፣ የገለጻና ምደባ፣ የማወዳደርና ማነጻጸር እንዲሁም የተከታታይ ታሪክ ማቅረቢያ) እና የሚተገበሩባቸውን አምስት ደረጃዎች (ገለጻ፣ ምሪት፣ ድጋፍ፣ ትግበራ፣ ጽብረቃና ግምገማ) መሰረት በማድረግ ነው፡፡

የመረጃ መሰብሰቢያ መሳሪያዎች

የዚህን ጥናት አላማ ለማሳካት ጥቅም ላይ የዋሉት የአንብቦ መረዳት ፈተናና የማንበብ ተነሳሽነት የጽሑፍ መጠይቅ ናቸው፡፡

የአንብቦ መረዳት ፈተና

የአንብቦ መረዳት ፈተናው ዓላማ የሁለቱ ቡድኖች ተማሪዎች ማንበብን በሐሳብ ማደራጃ ብልሃቶችና በዘወትራዊው የማንበብ ማስተማሪያ ዘዴ ከመማራቸው በፊትና ከተማሩ በኋላ፣ አንብቦ በመረዳት ችሎታቸው ላይ ልዩነት መኖር አለመኖሩን መፈተሽ ነው፡፡ የመጀመሪያው ቅድመትምህርት አንብቦ የመረዳት ፈተና ሲሆን፣ በጥናቱ መነሻ ላይ ሁለቱም ቡድኖች ትምህርቱን ከመጀመራቸው በፊት የተፈተኑት ነው፡፡ የፈተናው ውጤትም ለሁለቱም ቡድኖች የጥናቱ የቅድመትምህርት አንብቦ የመረዳት ውጤታቸው ሁኖ ተመዝግቧል፡፡ ሁለተኛው ፈተና ደግሞ፣ በድኅረትምህርት የተፈተኑት ሲሆን፣ ይህም ከፍትነቱ ትግበራ በኋላ በድጋሚ የተሰጠ የቅድመትምህርት ፈተና ነው፡፡ ፈተናው ሲዘጋጅ በክፍል በደረጃው ከሚያስተምሩ የአማርኛ ቋንቋ መምህራንና በዩኒቨርስቲ ከሚያስተምሩ መምህራን ጋር ምክክር ተደርጓል፡፡ በምክክር ሂደቱም ይዘት፣ ስርዓተጽታ አካቶነት፣ የቋንቋ ውስብስብነት ትኩረት ተደርጎባቸዋል፡፡ በዚህም መሰረት ከቀረቡት አራት ቅንጫቢ ምንባቦች መካከል አንደኛው ለጥያቄዎች ማዘጋጃነት ተመርጧል፡፡

የአንብቦ መረዳት ፈተናው በአንድ ምንባብ ላይ የተመሰረተና 24 ጥያቄዎችን የያዘ ነው፡፡ ፈተናውም አውዳዊና ከአውድውጭ የሆኑ ፍቺዎችን መገንዘብን፣ በቀጥታ ያልተገለጹ ሐሳቦችን ማመስጠርን፣ የሐሳብ ትስስርንና ዋና ሐሳብን መረዳትንና ዋና ሐሳብን የሚወክሉ ዓረፍተነገሮችን ከቀረቡት ሐሳቦች ውስጥ ለይቶ የበለጠ የሚቀርበውን ማውጣትን የተመለከቱ የአንብቦ መረዳት ንዑሳን ክሂሎችን ለመለካት የሚያስችሉ ባለአራት መልስ አስመራጭ ጥያቄዎችን ያካተተ ነው፡፡ ሁሉም ጥያቄዎች መልስ አስመራጭ የሆኑበት ምክንያት ለሚዛናዊ ውጤት

አሰጣጥ ስለሚያመችና በአንጻራዊነት በርካታ ጥያቄዎችን ለማካተት ስለሚያስችል ነው፡፡ የቅድመና ድኅረትምህርት የፈተናዎቹ አስተማማኝነት በክሮንባኽ አልፋ (Cronbach alpha) ቀመር ተፈትሾ የቅድመትምህርት የአንብቦ መረዳት ፈተናው (α= .715) ሲሆን የድኅረትምህርት አንብቦ የመረዳት ፈተና (α = .722) ሆኗል፡፡

የጽሑፍ መጠይቅ

የጽሑፍ መጠይቁ ዓላማ የፍትነቱን ቡድንና የቁጥጥሩን ቡድን ተማሪዎች የማንበብ ተነሳሽነት ለመለካት ነው፡፡ መጠይቁ ዊግፊልድና ጎተሪ (1997) ካዘጋጁት ለዚህ ጥናት በሚያመች መልኩ በቀጥታ ወደአማርኛ በመመለስና በማጣጣም የተወሰደ ነው፡፡ የማንበብ ግለብቃት እምነት፣ ውስጣዊ የማንበብ ተነሳሽነት፣ ውጫዊ የማንበብ ተነሳሽነትና ማኅበራዊ የማንበብ ተነሳሽነት በሚሉ ምድቦች የተዘጋጀ 11 ክፍሎች ያሉትና 53 ዝግ ጥያቄዎችን የያዘው ይህ መጠይቅ ከ1 (በጣም አልስማማም) እስከ4 (በጣም እስማማለሁ) በሚደርሱ ባለአራት ሊከርት ስኬል የተዘጋጀ ነው፡፡ መጠይቁ ለጥናቱ ተሳታፊዎች ከመሰራጨቱ በፊትም በጥናቱ ባልተካተቱ በተመሳሳይ የክፍል ደረጃ ላይ ባሉ ተማሪዎች እንዲሞላ ተደርጎ ከተገኘው ውጤት በመነሳት ተጨማሪ ማሻሻያ ተደርጎበታል፡፡ የመጠይቁ አጠቃላይ ቅድመትምህርትና ድኅረትምህርት የአስተማማኝነት ደረጃ በክሮንባኽ አልፋ ቀመር ሲፈተሽ የቅድመትምህርቱ አጠቃላይ የማንበብ ተነሳሽነት (α = .886) ሲሆን፣ የድኅረትምህርቱ አጠቃላይ የማንበብ ተነሳሽነት ደግሞ (α = .822) ሆኗል፡፡

የመረጃ አተናተን

በቅድመትምህርት የተገኙትን ውጤቶች ለመተንተን በቅድሚያ፣ የቁጥጥሩንና የፍትነቱን ቡድን የአንብቦ መረዳት ፈተናና የማንበብ ተነሳሽነት የጽሑፍ መጠይቅ ውጤቶች ተለይተው በSPSS V.24 ተመዝግበዋል፤ መረጃዎቹ በአግባቡ ስለመሞላታቸው የማጣራት ተግባርም ተከውኗል፡፡ ከዚህም በተጨማሪ፣ የፍትነትና የቁጥጥር ቡድኖቹ ተሳታፊዎች በግለሰብ ደረጃ በዕጣ ንሞና የተመደቡ ባለመሆኑና በመደበኛ መማሪያ ክፍል እየተማሩ ባሉበት (intact group) የጥናቱ ተሳታፊ በመሆናቸው በቡድኖቹ መካከል በአንብቦ መረዳት ችሎታና በማንበብ ተነሳሽነት ጉልህ ልዩነት መኖሩን ወይም አለመኖሩን ለማወቅ የቅድመትምህርት ፈተናውና የጽሑፍ መጠይቅ ውጤቱ በልይይት (ANOVA) ትንተና ተሰልቷል፡፡ በዚህም የፍትነትና የቁጥጥር ቡድኖቹ እንደነጻ ተላውጠ፣ የቅድመትምህርት ፈተናና የጽሑፍ መጠይቅ ውጤቶች ደግሞ እንደጥገኛ ተላውጦ ታይተዋል፡፡ በትንተናው በፍትነትና በቁጥጥር ቡድኖች ተሳታፊዎች መካከል በቅድመትምህርት የአንብቦ መረዳት ፈተናና የማንበብ ተነሳሽነት የጽሑፍ መጠይቅ ውጤቶች ጉልህ ልዩነት አልታየም፡፡ የድኅረትምህርት ፈተናና የጽሑፍ መጠይቅ ውጤቶች ትንተናም የባለብዙ ልይይት ትንተናን (MANOVA) በመጠቀም ተከናውኗል፡፡

ከትንተናው በፊት ግን የተሰበሰቡት መረጃዎች ለባለብዙ ልይይት ትንተና አስፈላጊ የሆኑ ዕሙኖችን አለመጣሳቸው ተፈትሾ ተረጋግጧል፡፡

የውጤት ትንተናና ማብራሪያ

የጥናቱ የመጀመሪያ ጥያቄ "በአማርኛ ቋንቋ ትምህርት የሐሳብ ማደራጃ ብልሃቶች የተማሪዎችን አንብቦ የመረዳት ችሎታ ለማሳደግ የተለየ ሚና አላቸውን? የሚል ነው፡፡ ጥያቄውን ለመመለስ፣ በቅድሚያ የጥናቱ ተሳታፊዎች በቅድመትምህርት ያላቸውን የአንብቦ መረዳት ችሎታ ደረጃ መለየት አስፈላጊ ነው፤ በመሆኑም ቡድኖቹ በተሰጣቸው ቅድመትምህርት የአንብቦ መረዳት ፈተና ያስመዘገቡት ውጤት በልይይት ትንተና ተሰልቶ በሰንጠረዥ 1 ቀርቧል፡፡

ሰንጠረዥ 1

የቅድመትምህርት አንብቦ የመረዳት ፈተና አማካይ ውጤቶች በልይይት ትንተና

ቡድኖች	ናሙና	አማካይ (M)	መደበኛ ልይይት (SD)	የልይይት ዋጋ (F)	የነጻነት ደረጃ (df)	ጉልህነት (Sig)
የቁጥጥር	56	14.88	3.511	.191	(1,112)	.663
የፍትነት	58	15.16	3.339			

በሰንጠረዥ 1 ከሰፈረው መረጃ መረዳት እንደሚቻለው አማካይ ውጤቶቹ በንጽጽር ሲታዩ የፍትነቱ ቡድን ውጤት .28 በልጦ ታይቷል፡፡ እንዲሁም የቁጥጥሩ ቡድን ተማሪዎች ቅድመትምህርት አንብቦ የመረዳት አማካይ ፈተና መደበኛ ልይይት ከፍትነቱ ቡድን ተማሪዎች መደበኛ ልይይት .17 በሆነ ውጤት ልዩነት አሳይቷል፡፡ በመካከላቸው ስላለው ልዩነት የጉልህነት ደረጃ ርግጠኛ ለመሆን ግን የልይይት ትንተና ተግባራዊ ተደርጎ፤ በሁለቱ ቡድኖች አማካይ ውጤቶች መካከል በስታትስቲክስ ጉልህ ልዩነት አለመኖሩን ውጤቱ ($F(1, 112) = .191$, $p = .663$) አሳይቷል፡፡ ከዚህ ውጤትም ሁለቱ ቡድኖች ከፍትነቱ በፊት በአንብቦ የመረዳት ችሎታቸው ተመጣጣኝ እንደነበሩ ለማረጋገጥ ተችሏል፡፡ በድኅረትምህርት የአንብቦ መረዳት ፈተናው ያስመዘገቡት ውጤት ደግሞ፣ በሰንጠረዥ 2 በንጽጽር ቀርቧል፡፡

ሰንጠረዥ 2

የድኅረትምህርት የአንብቦ የመረዳት ፈተና አማካይ ውጤቶች በባለብዙ ልይይት ትንተና

ቡድን	ናሙና	አማካይ ውጤት	መደበኛ ልይይት	የልይይት ዋጋ (F)	የነጻነት ደረጃ (df)	ጉልህነት (2-tailed)	የዝምድና ጥንካሬ (Partial η^2)
የቁጥጥር	56	14.66	2.843	16.374	(1,112)	.001	.128
የፍትነት	58	16.74	2.646				

ከሰንጠረዥ 2 መረዳት እንደሚቻለው አማካይ ውጤቶቹ በንጽጽር ሲታዩ የፍትነቱ ቡድን የድህረትምህርት አንብቦ የመረዳት ፈተና አማካይ ውጤት ከቁጥጥር ቡድን አማካይ ውጤት በ2.08 በልጦ ታይቷል፡፡ እንዲሁም የቁጥጥር ቡድን ተማሪዎች የድኅረትምህርት አንብቦ የመረዳት ፈተና መደበኛ ልይይት ከፍትነቱ ቡድን ተማሪዎች በ.197 ልዩነት አሳይቷል፡፡ በቡድኖቹ መካከል ያለው ልዩነት ጉልህ መሆኑን ወይም አለመሆኑን ለማረጋገጥም መረጃው በባለብዙ ልይይት ትንተና ተሰልቶ፣ ውጤቱ (F (1,112) = 16.374, p = .001, partial η2 = .128) ሆኗል፡፡ ይህም በቡድኖቹ የድኅረትምህርት አንብቦ የመረዳት ፈተና ውጤቶች መካከል በስታቲስቲክስ ጉልህ ልዩነት እንዳለ አሳይቷል፡፡ በዚህ ስሌት ከፊል ኤታ ካሬው .128 መሆኑ በሁለቱ ቡድኖች መካከል የታየው የውጤት ልዩነት ከፍተኛ የተጽዕኖ ደረጃ እንዳለው ያመለክታል፡፡ ይህም ከፍትነቱ በኋላ በቡድኖቹ መካከል ከታየው አንብቦ የመረዳት ፈተና ውጤት ልዩነት 12.8% የሚሆነው ትምህርቱ በሐሳብ ማደራጃ ብልሃቶች ተደግፎ በመካሄዱ የተገኘ እንደሆነ ያሳያል፡፡

የጥናቱ ሁለተኛ ጥያቄ "በአማርኛ ቋንቋ ትምህርት የሐሳብ ማደራጃ ብልሃቶች የተማሪዎችን የማንበብ ተነሳሽነት ለማሳደግ የተለየ አስተዋጽኦ አላቸውን? የሚል ነው፡፡ ይህን ጥያቄ ለመመለስም በቅድሚያ የሁለቱ ቡድን የጥናቱ ተሳታፊዎች ከትግበራው በፊት ያላቸውን የማንበብ ተነሳሽነት ደረጃ መለየት አስፈላጊ ነው፡፡ በመሆኑም ተሳታፊዎች በቅድመትምህርት የማንበብ ተነሳሽነት መለኪያ መጠይቅ ያስመዘገቡት ውጤት በልይይት ትንተና ተሰልቶ በሰንጠረዥ 3 ቀርቧል፡፡

ሰንጠረዥ 3

የቅድመትምህርት የማንበብ ተነሳሽነት አማካይ ውጤቶች ንጽጽር በልይይት ትንተና

ቡድኖች	የናሙና ብዛት	አማካይ (M)	መደበኛ ልይይት (SD)	የልይይት ዋጋ (F)	የነጻነት ደረጃ (df)	ጉልህነት (Sig)
የቁጥጥር	56	157.250	16.379	1	(1,112)	.319
የፍትነት	58	160.069	13.632			

በሰንጠረዥ 3 እንደተመለከተው የፍትነቱ ቡድን ቅድመትምህርት የማንበብ ተነሳሽነት አማካይ ውጤት ከቁጥጥር ቡድን አማካይ ውጤት በ2.8 በሆነ ልዩነት በልጦ ታይቷል፡፡ እንዲሁም የቁጥጥሩ ቡድን ተማሪዎች ቅድመትምህርት የማንበብ ተነሳሽነት መደበኛ ልይይት ውጤት ከፍትነቱ ቡድን ተማሪዎች በ2.747 ልዩነት አሳይቷል፡፡ ይህም በቡድኖቹ አማካይ ውጤትም ሆነ በመደበኛ ልይይት ያለው ልዩነት ቅናሽና ጭማሪ ዝቅተኛ መሆኑን ያሳያል፡፡ በቡድኖቹ አማካይና መደበኛ ልይይት ውጤቶች መካከል የታየው ልዩነት ጉልህ መሆን አለመሆኑን ለማረጋገጥም መረጃው በልይይት ትንተና ተሰልቶ፣ ውጤቱ (F (1, 112) = .1, p = .319) በሁለቱ ቡድኖች ቅድመትምህርት የማንበብ ተነሳሽነት ውጤት መካከል በስታትስቲክስ ጉልህ ልዩነት አለመኖሩን አሳይቷል፡፡

በቅድመትምህርት የማንበብ ተነሳሽነት ደረጃቸው የጎላ ልዩነት አለመኖሩ ከታወቀ በኋላ የፍትነቱ ቡድን ተማሪዎች በሀሳብ ማደራጃ ብልሃቶች፣ የቁጥጥር ቡድን

ደግሞ በተማሪዎች መጽሐፍ በቀረቡት የመማር ተግባራት መሰረት አንብቦ የመረዳት ክሂልን ሲማሩ ቆይተው የድህረትምህርት የማንበብ ተነሳሽነት መለኪያ መጠይቅ ሞልተዋል፡፡ ቡድኖቹ ከሞሉት መጠይቅ የተገኘው የድኅረትምህርት የማንበብ ተነሳሽነት ውጤትም በባለብዙ ተላውጦ ልይይት ተሰልቶ በሰንጠረዥ 4 ቀርቧል፡፡

ሰንጠረዥ 4

የድኅረትምህርት የማንበብ ተነሳሽነት አማካይ ውጤቶች ንጽጽር በባለብዙ ልይይት ትንተና

ቡድን	ናሙና	አማካይ ውጤት	መደበኛ ልይይት	የልይይት ዋጋ (F)	የነጻነት ደረጃ (df)	ጉልህነት (Sig)	የዝምድና ጥንካሬ (Partial η^2)
የቁጥጥር	56	158.1250	13.374	14.707	(1,112)	0.001	0.116
የፍትነት	58	168.6552	15.795				

በሰንጠረዥ 4 እንደሚታየው የፍትነቱ ቡድን ድኅረትምህርት የማንበብ ተነሳሽነት አማካይ ውጤት ከቁጥጥር ቡድኑ አማካይ ውጤት በ10.53 ብልጫ አለው፡፡ በተጨማሪም የፍትነቱ ቡድን የድኅረትምህርት የማንበብ ተነሳሽነት መደበኛ ልይይት ከቁጥጥሩ ቡድን በ2.421 ልዩነት ብቻ ብልጫ አሳይቷል፡፡ በቡድኖቹ አማካይ ውጤቶች መካከል ያለው ልዩነት ጉልህ መሆኑን ወይም አለመሆኑን ለማወቅ በባለብዙ ልይይት ትንተና ተሰልቷል፤ በውጤቱም ($F(1,112) = 14.707$, $p = .001$, partial $\eta2 = .116$) በሁለቱ ቡድኖች መካከል ጉልህ የማንበብ ተነሳሽነት ልዩነት መኖሩ ተረጋግጧል፡፡ ከፊል ኤታ ካሬው .116 መሆኑ በሁለቱ ቡድኖች አማካይ ውጤቶች መካከል የታየው ልዩነት የተጽዕኖ መጠን መካከለኛ መሆኑን ያሳያል፡፡ ይህም ከፍትነቱ ትግበራ በኋላ በሁለቱ ቡድኖች መካከል ከታየው የማንበብ ተነሳሽነት አማካይ ውጤት ልዩነት 11.6% የሚሆነው ትምህርቱ በሐሳብ ማደራጃ ብልሃታዊ ዘዴ በመካሄዱ የተገኘ እንደሆነ ያመለክታል፡፡

የጥናቱ የውጤት ማብራሪያ

የውጤት ትንተናው እንዳሳየው በሐሳብ ማደራጃ ብልሃቶች የተማሩት የፍትነት ቡድንና በዘወትራዊው የማንበብ ማስተማሪያ ዘዴ የተማሩት የቁጥጥር ቡድን ተማሪዎች በቅድመትምህርት ምንም ልዩነት አልነበራቸውም፡፡ ነገርግን በድኅረትምህርቱ የፍትነቱ ቡድን አንብቦ የመረዳት ፈተና አማካይ ውጤት በዘወትራዊው የማንበብ ማስተማሪያ ዘዴ ከተማሩት የቁጥጥሩ ቡድን ተማሪዎች አንብቦ የመረዳት ፈተና አማካይ ውጤት በልጦ ልዩነት አሳይቷል፡፡ ልዩነቱም በስታትስቲክስ ጉልህ መሆኑ ተረጋግጧል፡፡ በዚህም በሁለቱ የማንበብ ትምህርት አቀራረቦች የተማሩት ተማሪዎች ጉልህ ልዩነት ያለው ($F(1,112) = 16.374$, $p = .001$, partial $\eta2 = .128$) ድኅረትምህርት የአንብቦ መረዳት ውጤት አስመዝግበዋል፡፡ ሆኖም የከፊል ኤታ ካሬ ውጤት (partial $\eta2 = .128$) በብልሃት ትምህርቱ የታየው የተጽዕኖ ደረጃ መካከለኛ መሆኑን ያሳያል፤ ይህም የፍትነቱ ቡድን የሐሳብ

ማደራጃ ብልሃቶችን መጠቀሙ በአንብቦ መረዳት ውጤቱ ላይ 12.8% ልዩነት ብቻ መፍጠሩን ይጠቁማል፡፡

ይህም የሐሳብ ማደራጃ ብልሃቶች መጠቀም ያላቸውን ተጽዕኖ ከፈተሹ ፍትነትመሰል የልዕለትንተና ጥናቶች አማካይ የተጽዕኖ ደረጃዎች ያነሰ ነው፡፡ ለአብነት ካንሲዞግሉ (2017) በ70 ፍትነትመሰል ጥናቶች .81፤ ካንግ (2002) በ40 ጥናቶች .79 እንዲሁም ዴክስተርና ሁፍ (2011) በ16 ጥናቶች .91 አማካይ የተጽዕኖ ደረጃ በጣም ዝቅ ያለ ነው፡፡ በአንጻሩ በአዝቱርክ (2012) ጥናት 0.3 እንዲሁም ጃንግና ግሬብ (2007) የሐሳብ ማደራጃ ብልሃቶች ትግበራ በአንብቦ መረዳት ውጤት ላይ የታዩ የተጽዕኖ ደረጃዎችን ከልሰው ካገኙት .034 አማካይ የተጽዕኖ ውጤት ከፍ ያለ ነው፡፡ በካንሲዞግሉ (2017) ዋቢ በተደረጉት ሙርና ሬደንስ (1984) በ16 ፍትነትመሰል ልዕለትንተና ጥናት .15 እና በፕራቲዊ (2016) ጥናት .14 የተጽዕኖ ደረጃዎችን አጥንተው ካገኙት አማካይ የተጽዕኖ ደረጃ ጋር ደግሞ ተቀራራቢ መሆኑን መረዳት ይቻላል፡፡

የኮንሌይ (2008) አንብቦ መረዳትን ለማጎልበት የሐሳብ ማደራጃ ብልሃቶችን መማሪያ መጻሕፍት ውስጥ ማካተት ብቻ ሳይሆን የብልሃቶቹ አጠቃቀም በገለጻ፣ በድጋፍ፣ በውይይትና ጽብረቃ እንዲሁም በመምህር ማስተካከያና ማጠቃለያ የግድ መታገዝ አለበት፤ የሚለው ሐሳብ ከዚህ ጥናት ግኝት ጋር ይደጋገፋል፡፡ ምክንያቱም ብልሃቶችን መማሪያ መጻሕፍት ውስጥ ለማካተት የሚደረገውን ጥረት መማሪያ መጻህፍት ውስጥ ያሉትን ይዘቶች ከማደራጀትና መረጃዎችን በዲያግራሞች ላይ ከማስቀመጥ ባለፈ ጉልህ በሆነ ደረጃ የተማሪዎችን አንብቦ የመረዳት ችሎታ ሊያሻሽል አይችልምና፡፡ በተመሳሳይ የጥናቱ ውጤት የኒውማን (2007) መረጃሰጪ ምንባቦችን አንብቦ የመረዳት ችሎታ ለማሳደግ ውጤታማ የሆነ የሐሳብ ማደራጃ ብልሃቶች ትግበራ ጉልህ አስተዋፅኦ አለው፤ የሚለውን መደምደሚያ ያጠናክራል፡፡

ከዚህ ውጤት በመነሳትም በአማርኛ ቋንቋ ትምህርት በሐሳብ ማደራጃ ብልሃቶች ማንበብን መማር በተማሪዎች የአንብቦ መረዳት ውጤት ላይ ጉልህ የሆነ መሻሻል ያሳያል ማለት ይቻላል፡፡ ይህ ልዩነት የተፈጠረው የፍትነቱ ቡድን ተማሪዎች በሐሳብ ማደራጃ ብልሃቶች በታገዘ ትምህርት የማንበብ ክሂል እውቀታቸውን ለማሳደግ ብልሃቶችን መቼ፣ ለምንና እንዴት እንደሚጠቀሙባቸውና በአጠቃቀም ሂደት የሚገጥሟቸውን ችግሮች በግምገማና በጽብረቃ እንዴት እንደሚፈቱ ተግባራዊ ግንዛቤ በማግኘታቸው ሊሆን ይችላል ቢባል ተጠየቃዊ ይሆናል፡፡ የጥናቱ ውጤትም፣ የሐሳብ ማደራጃ ብልሃቶችን የትግበራ ጊዜ መጨመርና ተማሪዎችን ደጋግሞ ማለማመድ የተሻለ የአንብቦ መረዳት ውጤት ማስመዝገብ እንደሚያስችል ጠቋሚ ነው፡፡

የማንበብ ተነሳሽነትን በተመለከተም የተሳታፊዎቹ አጠቃላይ የቅድመትምህርት የማንበብ ተነሳሽነት ውጤታቸው ስታትስቲክሳዊ ቁጥጥር ሲደረግበት በሁለቱ የማንበብ ትምህርት አቀራረቦች የተማሩት ተማሪዎች ጉልህ ልዩነት ያለው ($F_{(1,112)} = 14.707$, $p = .001$, partial $\eta^2 = .116$) የድኅረትምህርት የማንበብ ተነሳሽነት ውጤት አስመዝግበዋል፡፡ በሁለቱ ቡድኖች መካከል የታየው የአማካይ ውጤቶች

ንጽጽር ፍተሻ የሐሳብ ማደራጃ ብልሃቶችን በመጠቀም በተማሩት የፍትነቱ ቡድንና በዘወትራዊው መንገድ በተማሩት የቁጥጥሩ ቡድን ተማሪዎች አማካይ ውጤቶች መካከል ጉልህ (p = .001) ልዩነት ተገኝቷል፡፡ በቡድኖቹ የአማካይ ውጤቶች ንጽጽር ከፊል ኤታ ካሬው (partial η2 = .116) ውጤት መገኘቱ በሐሳብ ማዳራጃ ብልሃቶች ትምህርቱ የተገኘው ተጽዕኖ መካከለኛ መሆኑን ያመለክታል፡፡

ይህም ሞስቶፋ (2017) የሐሳብ ማደራጃ ብልሃቶችን ተጠቅመው ባካሄዱት ፍትነትመሰል ጥናት ካገኙት አማካይ የተጽዕኖ ደረጃ .24 እና ሹሁሳና ኬራሮ (2008) ካገኙት አማካይ የተጽዕኖ ደረጃ .20 ዝቅ ያለ ነው፡፡ ከድኅረትምህርት አንብቦ መረዳት ውጤት በአቡፋላሳ (2019) ከተገኘው .029 እና ከስያፍሪዛል (2020) .076 የተጽዕኖ ደረጃ ብልጫ ያለው ነው፡፡ እንዲሁም በሂሩሚና ባዎርስ (1999) .14 እና ኮንሌይ (2008) .17 ጥናቶች ከተገኙት የተጽዕኖ ደረጃዎች ጋር ተቀራራቢ ነው፡፡

ከዚህ ውጤት በመነሳትም በአማርኛ ቋንቋ ትምህርት በሐሳብ ማደራጃ ብልሃቶች ማንበብን መማር በተማሪዎች የማንበብ ተነሳሽነት ውጤት ላይ ጉልህ የሆነ መሻሻል ያሳያል ማለት ይቻላል፡፡ ይህ ልዩነት የተፈጠረው የፍትነት ቡድን ተማሪዎችን የማንበብ ተነሳሽነት ለማሳደግ ሳቢነት ባላቸው የሐሳብ ማደራጃ ብልሃቶች ተደራጅቶ አሳታፊ በሆነ ልምምድ፣ ውይይትና ጽብረቃ የታገዘ ትምህርት በማግኘታቸው ሊሆን ይችላል ቢባል ተጠየቃዊ ይሆናል፡፡ የጥናቱ ውጤትም፣ የአንብቦ መረዳት ትምህርቱ ሳቢነት ባላቸው የሐሳብ ማደራጃ ብልሃቶች ታግዞ እንዲቀርብ በማድረግ ተማሪዎች ደጋግመው እንዲለማመዱ፣ በብልሃቶቹ ሐሳቦችን እንዲያሰፍሩ፣ የትምህርቱን ሂደት በተመለከተ እንደወያዩ ስላጋጠሚቸው ሁነቶች እንዲያንጸባርቁ ቢደረግ የተማሪዎችን የማንበብ ተነሳሽነት ማሳደግ እንደሚቻል ማሳያ ሊሆን ይችላል፡፡

ማጠቃለያ

ይህ ጥናት የሐሳብ ማደራጃ ብልሃቶች በአማርኛ ቋንቋ ትምህርት የሰባተኛ ክፍል ተማሪዎችን አንብቦ የመረዳት ችሎታና የማንበብ ተነሳሽነት የማጎልበት ሚና ለመመርመር የተካሄደ ነበር፡፡ ባለቁጥጥር ቅድመትምህርትና ድህረትምህርት ፍትነትመሰል የምርምር ንድፍ ላይ የተመሰረተ ነው፡፡ ጥናቱን ለማከናወን የዶናበርበር የመጀመሪያ ደረጃ ሙሉ ሳይክል ትምህርትቤት በአመቺ ንሞና ተመርጧል፡፡ በተመረጠው ትምህርትቤት ከሚገኙ አምስት የሰባተኛ ክፍል መማሪያ ክፍሎች መካከል በአንድ መምህር የሚማሩት ሁለት የመማሪያ ክፍሎች በቀላል የእጣ ንሞና ዘዴ ተመርጠዋል፡፡

ለጥናቱ የመረጃ መሰብሰቢያነት የአንብቦ መረዳት ፈተናና የማንበብ ተነሳሽነት መለኪያ የጽሑፍ መጠይቅ ተግባራዊ ተደርገዋል፡፡ ፈተናውና የጽሑፍ መጠይቁ ተገቢና አስተማማኝ መሆናቸው ተረጋግጦ ጥቅም ላይ ውለዋል፡፡ የሁለቱም የመማሪያ ክፍሎች ተማሪዎች ቅድመትምህርት አንብቦ የመረዳት ፈተና

ተፈትነውና የማንበብ ተነሳሽነት መጠይቅ ሞልተው የተገኙት አማካይ ውጤቶች በገላጭ ስታቲስቲክስና በልይይት ትንተና ተሰልተው በሁለቱም ቡድኖች መካከል አንብቦ የመረዳት ችሎታም ሆነ የማንበብ ተነሳሽነት ጉልህ ልዩነት ባለመገኘቱ "የፍትነትና የቁጥጥር ቡድን" ተብለው በእጣ ተለይተዋል፡፡ በመቀጠልም የፍትነቱ ቡድን ተማሪዎች፤ በሐሳብ ማደራጃ ብልሃቶች፣ የቁጥጥሩ ቡድን ተማሪዎች ደግሞ፣ በተማሪ መጽሐፉ በቀረቡት የመማር ተግባራት መሰረት አንብቦ የመረዳት ክሂልን ለ12 ክፍለጊዜያት ተምረዋል፡፡ በመጨረሻም ሁለቱ ቡድኖች ድኅረትምህርት አንብቦ የመረዳት ፈተና ተፈትነዋል፤ የማንበብ ተነሳሽነት የጽሑፍ መጠይቅ ሞልተዋል፡፡ የተሰበሰቡትም መረጃዎች በገላጭ ስታቲስቲክስ፣ በልይይት ትንተናና በባለብዙ ተላውጦ ልይይት ትንተና ተተንትነዋል፡፡

የጥናቱ ውጤት እንዳመለከተውም በአማርኛ ቋንቋ ትምህርት ተማሪዎች የሐሳብ ማደራጃ ብልሃቶችን ተጠቅመው ማንበብን መማራቸው የአንብቦ መረዳት ውጤታቸውን በጉልህ ደረጃ አሻሽለዋል፤ የተጽዕኖ ደረጃውም መካከለኛ ነው፡፡ እንዲሁም ማንበብን በሚማሩበት ሂደት የሚያከናውኗቸው ተግባራት፣ ውይይቶችና ጽብረቃዎች፣ የሚያገኟቸው ድጋፎችና ተግባራዊ ተመክሮዎች የማንበብ ተነሳሽነታቸው በጉልህ ልዩነት እንዲጨምር አድርገዋል፡፡ የተጽዕኖ ደረጃውም አዎንታዊ አስተዋጽኦ መኖሩን አመላካች ነው፡፡

በጥናቱ የተደረሰባቸውን መደምደሚያዎች መሰረት በማድረግ የሚከተለት አስተያየቶች ተሰጥተዋል፤ በአማርኛ ቋንቋ የተማሪዎችን አንብቦ የመረዳት ችሎታና የማንበብ ተነሳሽነት ለማሳድግ የሐሳብ ማደራጃ ብልሃቶች ምንነት፣ ዓይነቶችና አተገባበር በተመለከተ ለአማርኛ ቋንቋ መምህራንና ለተማሪዎች ስልጠና መስጠትና የማንበብ ትምህርት ተግባራትና መልመጃዎችንም በነዚህ ብልሃቶች የአተገባበር ደረጃዎች መሰረት ማዘጋጀት ያስፈልጋል፡፡

በጥናቱ የሐሳብ ማደራጃ ብልሃቶች የተማሪዎችን የአንብቦ መረዳት ችሎታና የማንበብ ተነሳሽነት ማሳደግ ችለዋል፡፡ በመሆኑም የስርአተትምህርት አዘጋጆች የቋንቋ መማሪያና ማስተማሪያ መጻሕፍትን ሲያዘጋጁ ለሐሳብ ማደራጃ ብልሃት አይነቶች፣ ተግባራትና አጠቃቀም ልዩ ትኩረት ሊሰጡ ይገባል፡፡

ዋቢዎች

እንድሪስ አባይ፡፡ (2009 ዓ.ም)፡፡ *በቴክስት ውቅር ብልሃቶች በአማርኛ ማንበብን መማር በተማሪዎች የአንብቦ መረዳት ችሎታ ላይ ያለው ተጽዕኖ በስድስተኛ ክፍል ተተኳሪነት*፡፡ (ያልታተመ የሶስተኛ ዲግሪ ማሚያ ጥናት)፡፡ አዲስአበባ ዩኒቨርሲቲ፡፡

Albufalasa Mervat. (2019). The impact of implementing graphic organizers on improving efl students' reading comprehension of narrative texts and motivation. *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*. http://dx.doi.org/ 10.7575/ aiac.ijalel.v. 8n. 4 p.120

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

Ausubel, D. P. (2000). *The acquisition and retention of knowledge: A cognitive view*. Boston, MA: Kluwer.

Chang, K. E., Sung, Y. T., & Chen, S. F. (2001). Learning through computer-based concept mapping with scaffolding aid. *Journal of Computer Assisted Learning*, 17, 21–33.

Conley. K. George. (2008). *The effect of graphic organizers on the academic achievement of high school students in united states history who receive instruction in a blended, computer-based learning environment*. (Unpublished doctorial dissertation) University of Liberty.

Drapeau, Patti. (2016). *Differentiating with graphic organizer- tools to foster critical and creative thinking*. Skyhorse Publishing, Inc. Retrieved from: https:// books. google. com.

Drapeau Patti. (1999). *Great teaching with graphic organizers. Lesson and fun-shaped templates that motivate kids of all learning styles*. New York, USA.

Fealy E. M. (2010). *Explicit instruction of graphic organizers as an informational text reading comprehension strategy: Third-grade students' strategies and perceptions*. (Unpublished doctorial dissertation) University of Fordham, New York.

García María Ramírez. (2014). Usage of multimedia visual aids in the English language classroom: A case study at margarita salas secondary school. *Journal on English as a Foreign Language*, Volume 4, Number 1.

Graves, Michael. F., and Graves, Bonnie. B. (2003). *Scaffolded reading experiences: Designs for student success*. Chirtopher: Gordon.

Hirumi A. and Bowers D. R. (1999). Enhancing motivation and acquisition of coordinate concepts by using concept trees. *Journal of Educational Research*. Vol. 84, No. 5, pp. 273-279

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

Jiang, X., & Grabe, W. (2007). Graphic organizers in reading instructtion: Research findings and issues. *Reading in a Foreign Language*, 19, 34-55.

Kansızoğlu H. Basri. (2018). The effect of graphic organizers on language teaching and learning areas: a meta-analysis study. *Education and Science*, Vol 42, No 191, 139-164. DOI: 10.15390/EB.2017.6777

Kishi, M., Miyake, K., Kubota, K. & Kedong, Li. (2015). Collaborative research on applying the graphic organizer as an instructional method: A case study of in-service training for developing higher order cognitive skills for Chinese elementary school teachers. *International Journal for Educational Media and Technology* Vol.9, No. 1, pp. 47-55.

Manoli P. & Papadopoulou M. (2012). Graphic organizers as a reading strategy: Research findings and issues. *Online in Scientific Research* Vol.3, No.3, 348-356. Retrieved from http://dx.Doi.org/10.4236/ce.2012.33055.

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

Miranda Wells. (2011). *Effect of graphic organizers on the reading comprehension of an English language learner with a learning disability*. (Unpublished Doctoral Dissertation) University of Hawai at Mānoa.

Mostafa A. Amal. (2017).The Effects of dvance graphic organizers strategy intervention on motivation to learn science in primary six students with learning disabilities. *International Journal of Psycho-Educational Sciences, Volume (6) Issue (3).*

Newman, M.L. (2007). *The effects of Explicit Instruction of expository text structure incorporating graphic organizers on the comprehension of third-grade students*. (Unpublished doctorial dissertation) University of Maryland.

Ngabut, M. Novary. (2015). Reading theories and reading comprehension. *Journal on English as a Foreign Language*, Volume 5, Number 1.

Öztürk Özlem. (2012). The effects of graphic organizers on reading comprehension achievement of efl learners. *Pamukkale University Journal of Education*, 2(32).

Palani, K, K. (2012). Promising reading habits and creating literate social. *International Reference Research Journal* Vol.III Issue 2(1) pp91.

Paris, S. G., Wixson, K. K. & Palincsar, A. S. (1986). Instructional approaches to reading comprehension. *Review of Research in Education*, 13, 91-128.

Pratiwi, Andina P. (2016). The effectiveness of graphic organizers in student teams-achievement divisions method to improve students' reading comprehension skill. (Unpublished doctorial dissertation) University of Semarang.

Robinson D. H. (1998) Graphic organizers as aids to text learning. *Reading Research and Instruction,* 37:2, 85-105, DOI: 10.1080/19388079809558257

Shihusa, H., & Keraro, F. N. (2009). Using advance organizers to enhance students' motivation in learning biology. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 5(4), 413-420.

Schunk, D. H. (2012). *Learning theories, An educational perspective*. Boston, Pearson Education, Inc.

Strangman, N., Hall, T., & Meyer, A. (2014). *Graphic organizers and implications for universal design for learning: Curriculum enhancement report.* Washington, DC.

Susan, Losher. (2013). What are the benefits of graphic organizers in elementary language arts? Retrieved from: http://www.ehow.com/info10007073 benefits-graphic-organizers-elementary-languagearts. Access: Feb 9th, 2019

Syafrizal. T. (2020). The effect of graphic organizer instruction on students' reading motivation. *English Journal of Indragiri (EJI), Studies in Education, Literature, and Linguistics,* 4(1), 182 - 195. https://doi.org/10.32520/eji.v4i1.842

Synder, E, A. (2012). *The effects of graphic organizers and content familiarity on second grader's comprehension of cause/effect text.* (Unpublished doctorial dissertation) University of Columbia.

Vekiri Ioanna. (2002). What is the value of graphical displays in learning? *Educational Psychology Review*. DOI: 10.1023/A:1016064429161

Wigfield, A., Gladstone J., & Turci, L. (2016). Beyond cognition: Reading motivation and reading comprehenstion. *Child development perspectives*, Vol 10, No.3

Wigfield, A. & Guthrie, J. T. (1997). Relations of children’s motivation for reading to the amount and breadth of their reading. *Journal of Educational Psychology*, 89(3), 420-432.