በማስተማር ልምምድ ሂደት (during teaching practice) የፅብረቃ ክህሎት አላባዎች (elements of reflective skill) አጠቃቀም የክዋኔ ደረጃ ትንተና፡- በ3ኛ ዓመት የአማርኛ ቋንቋ እጩ መምህራን ተተኳሪነት

አሰፋ ወረታ[1]፣ አመራ ሰይፉና[2] ሰፋ መካ[3]

አህጽሮተጥናት

የዚህ ጥናት ዋና ዓላማ በማስተማር ልምምድ ሂደት የፅብረቃ ክህሎት አመላካች አላባዎች ክዋኔ በምን ደረጃ ላይ እንደሚገኝ መመርመር ነው፡፡ ዓላማውን ለማሳካትም ዓይነታዊ ንጥል ጥናት ንድፍ (Qualitative Case Study Design) ተግባራዊ ተደርጓል፡፡ የጥናቱ ተሳታፊዎችም በደብረታቦር ከተማ በበጌምድር መምህራን ትምህርት ኮሌጅ በ2014 ዓ.ም በአፄ ቴዎድሮስ አንደኛ ደረጃ ትምህርት ቤት በ5ኛ ክፍል ላይ የማስተማር ልምምዳቸውን ያካሄዱ አራት የ3ኛ ዓመት የአማርኛ ቋንቋ እጩ መምህራን ናቸው፡፡ ለጥናቱ በ5ኛ ክፍል ላይ ለማስተማር ልምምድ የተመደቡ እጩ መምህራን በዓላማ የእጣ ናሙና ተመርጠዋል፡፡ 5ኛ ክፍል በዓላማ የእጣ ናሙና የተመረጠበት ምክንያት ከ5ኛ-8ኛ ክፍል ለማስተማር ልምምድ ከተመደቡት እጩ መምህራን መካከል 5ኛ ክፍል ላይ የተመደቡት የተሻለ የቁጥር ብዛት (አራት) ያላቸው በመሆኑ በቂ መረጃ ለማግኘት ታስቦ ነው፡፡ መረጃዎቹም በምልከታ፣ በቃልመጠይቅ፣ በተተኳሪ ቡድን ውይይትና በሰነድ ፍተሻ ተሰብስበዋል፡፡ የተሰበሰቡት መረጃዎች በዓይነት በዓይነት ከተደራጁ በኋላም ከመሪ ጥያቄዎች አንፃር የተራኪ (Narrative Analysis) እና የንጥል አዋቃሪ (Cross-Case Analysis) ስልቶችን በማጣመር ተተንትነዋል፡፡ በትንተናው የተገኙ ውጤቶች እንደሚያመላክቱት፣ የጥናቱ ተሳታፊዎች የፅብረቃ ክህሎት አመላካች አላባዎች የአጠቃቀም ክዋኔ ዝቅተኛ ሆኖ ተገኝቷል፡፡ በመሆኑም የመምህራን ትምህርት ኮሌጆች አላባዎቹ ለፅብረቃ ክህሎት እድገት ያላቸውን አወንታዊ ሚና በመረዳት በማስተማር ልምምድ ሂደት ለእጩ መምህራኑ ተገቢ ድጋፍና ክትትል ሊያደርጉ ይገባል፡፡

ቁልፍ ቃላት፤ የማስተማር ልምምድ፣ የፅብረቃ ክህሎት፣ የፅብረቃ ክህሎት አመላካች አላባዎች

[1]በባሕር ዳር ዩኒቨርሲቲ፣ ሂዩማኒቲስ ፋኩልቲ፣ በኢትዮጵያ ቋንቋ(ዎች) እና ሥነጽሑፍ-አማርኛ ትምህርት ክፍል፣በአማርኛ የፒ.ኤች.ዲ ተማሪ፣ ኢሜይል፣ assefa.woreta@yahoo.com

[2]በባሕር ዳር ዩኒቨርሲቲ፣ የትምህርትና ሥነባህርይ ትምህርት ኮሌጅ፣ የ Curriculum & Instruction ትምህርት ክፍል ተባባሪ ፕሮፌሰር፤ ኢሜይል፣ amera1960ec@gmail.com

[3]በባሕር ዳር ዩኒቨርሲቲ፣ ሂዩማኒቲስ ፋኩልቲ፣ የኢትዮጵያ ቋንቋ(ዎች) እና ሥነጽሑፍ-አማርኛ ትምህርት ክፍል ረዳት ፕሮፌሰር፤ ኢሜይል፣sefameka@gmail.com

የጥናቱ ዳራ

መምህራን በክፍል ውስጥ አዲስ እውቀትን በማፍለቅ የተማሪዎቻቸውን ውጤት ለማሻሻልና የትምህርት ጥራትን ለማስጠበቅ የፅብረቃ ክህሎታቸውን ማሳደግ እንደሚገባ ቼርማ (2003)፣ ግሪማንና ኮቪንግተን (2007) እንዲሁም ፔድሮ (2005) ያስረዳሉ። ክህሎቱን ለማሳደግ አሁን ያለው አተያይ እዚህ የደረሰው በርካታ ታሪካዊ ሂደቶችን አልፎ ነው። እነዚህ ታሪካዊ ሂደቶች ከጥንታዊ ግሪካውያን፣ ሮማውያን ዘመን ጀምሮ እስከ አሁኑ የዘመናዊው ዘመን እይታ ድረስ የዘለቁ ናቸው (ጉቴክ፣ 1985)። ለፅብረቃ ክህሎት መዳበር የተጠየቀ ትምህርት፣ የሽምደዳና የአደባባይ ንግግር የላቀ ሚና አላቸው ከሚሉት ጥንታዊ ግሪካውያን፣ ሮማውያን እይታ ጀምሮ ለፅብረቃ ክህሎት መሻሻል ልምድ፣ መረጃና የቆየ እውቀት መሠረታዊ አላባዎች ናቸው እስከሚሉት የአሁኑ ዘመን እይታ አቀንቃኞች ድረስ ብዙ ንድፈሃሳባዊና መላምታዊ ሂደቶች አልፈዋል።

ይሁን እንጂ የፅብረቃ ክህሎትን የማሳደጉ ጉዳይ የበለጠ ትኩረት እያገኘ የመጣው በ20ኛው መቶ ክፍለዘመን መባቻ አካባቢ ነው። ጉቴክ (1985) እንደሚሉት፣ ከ20ኛው መቶ ክፍለዘመን መባቻ በፊት የነበሩት የፅብረቃ ክህሎትን ለማሳደግ ያስችላሉ የተባሉት የተጠየቅ፣ የሽምደዳ፣ ለራስ ጥያቄ የማቅረብና የመምህር ተኮር የትምህርት አቀራረብ ሂደቶች የሚፈለገውን ውጤት ማምጣት የቻሉ አልነበሩም። ለዚህም ሶስት መሠረታዊ ምክንያቶችን መጥቀስ እንደሚቻል ጉቴክ ያስረዳሉ። የመጀመሪያው የተጠየቅና የሽምደዳ ትምህርት አቀራረቦች ክህሎቱን ለማሳደግ ይችሉ ዘንድ ትምህርቶቹ እንዴት መቅረብ እንዳለባቸው ዝርዝር ሂደቱን በግልፅ አለመቅረባቸው ነበር። ሁለተኛው ምክንያት ደግሞ ተማሪዎች ያጋጠማቸውን አንዳች ሁነት መሠረት በማድረግ በጉዳዩ ዙሪያ ራሳቸውን ጥያቄ በመጠየቅ ብቻ የፅብረቃ ክህሎታቸው ያድጋል ማለታቸው ነበር። ሶስተኛው ውስንነትት ደግሞ የትምህርት አቀራረቡ መምህር ተኮርና የተማሪዎችን በራስ የማወቅና የመማር ሚና የገደበ አካሄድ መሆኑ ነበር።

ከእነዚህ ድክመቶች በመነሳት በተለይ ከ20ኛው መቶ ክፍለዘመን አጋማሽ ጀምሮ የፅብረቃ ክህሎት ማደግ ብቁ መምህራንን በማፍራት ለትምህርት ጥራት መጠበቅ ያለው ሚና ከፍተኛ ትኩረትን የሳበበት ወቅት መሆኑን ዱፒንስ (1985) እና ጉቴክ (1985) ያስረዳሉ። በ20ኛው መቶ ክፍለዘመን የመጀመሪያ አጋማሽ (በ1920ዎቹና በ1930ዎቹ) እና ሁለተኛ አጋማሽ (በ1970ዎቹና 1980ዎቹ) በተለይ የፅብረቃ ክህሎትን ለማሳደግ መምህር ተኮር ከሆነው የትምህርት አቀራረብ በተለየ ተማሪ ተኮር፣ አውድና ልምድ የሚሉት ፅንሰሀሳቦች ዋነኛ የምርምር ትኩረቶች ሆነው ነበር (ዱፒንስ፣ 1985)። ይህንን ዓላማ እውን ለማድረግም ሳይንሳዊ እውቀቶችና የምርምር ውጤቶች የፅብረቃ ክህሎትን ለማሳደግ ቁልፍ ግብዓቶች መሆናቸውን ዲዊ (1933) ህሉፍ እውቀት (Technical Rationality) የሚል ሞዴል በማዘጋጀት ጭምር አዲስ እይታን አስተዋውቀዋል። እንደ ዲዊ (1933) ቴክኒካል ራሽናሊቲ ሞዴል በዋናነት የፅብረቃ ክህሎትና የሙያ ብቁነት የሚረጋገጠው ሳይንሳዊ ንድፈሃሳቦችንና ቴክኒኮችን ከልምድ ጋር አዋህዶ በመጠቀም ነው ይላሉ።

ይሁን እንጂ ሾህን (1983፣1987) ሳይንሳዊ እውቀትና ቴክኒክ መምህራንን ብቁ የማያደርግና የፅብረቃ ክህሎታቸውንም የማያሳድግ ነው በማለት የዲዊን (1933) የቴክኒካል ራሽናሊቲ ሞዴልን በመቃወም ብቅ ብለዋል፡፡ እንደሳቸው አባባል፣ መምህራን የፅብረቃ ክህሎት ባለቤት የሚሆኑት የታወቀና ሳይንሳዊ ነው የተባለን ንድፈሃሳብና ቴክኒክ በአግባቡ በመከወን ሳይሆን በመለማመድ ነው ይላሉ፡፡ ልምምድ ደግሞ መምህራን የራሳቸውን አዳዲስ ንድፈሃሳቦች እንዲያፈልቁና ሳይንሳዊ ግኝቶችን እንዲያበረክቱ የሚያግዛቸው መሠረታዊ ሂደት በመሆኑ የፅብረቃ ክህሎት መለካት ያለበት ከልምምድ ሚና አንፃር ነው በማለት ሳይንሳዊ አቀራረብ ለፅብረቃ ክህሎት መዳበር የረባ ሚና የለውም የሚል አዲስ የእይታ ለውጥ ፈጥረዋል፡፡ ይሁን እንጂ ሾህን (1987) ልምምድ ለፅብረቃ ክህሎት መሠረት ነው ቢሉም ልምምዱ የፅብረቃ ክህሎትን ለማሳደግ ሊያካትታቸው ስለሚገቡ አላባዎች የጠቆሙት ነገር አልነበረም፡፡ ይህንን መሠረት በማድረግም፣ ማርዛይ፣ ፋንግ እና ካሻፊ (2013) የፅብረቃ ክህሎት ውጤታማ የሚሆነው መምህራን በማስተማር ሥራቸው የፅብረቃ ክህሎት አመላካች አላባዎችን በአግባቡ መጠቀምና መከወን ሲችሉ ነው የሚል አዲስ እሳቤን አፍልቀዋል፡፡ እንደእነዚህ ፀሃፍት ገለፃ፣ የፅብረቃ አመላካች ክሂል አላባዎች የሚባሉት የሁነት ምልከታ፣ የተግባቦት፣ የሁነት ዳኝነት፣ የውሳኔ ሰጭነት እና የቡድን ሥራ ክህሎት ናቸው፡፡ የሁነት ምልከታ የሚባለው፣ እጩ መምህሩ በሚያስተምርበት ክፍል ውስጥ አዳዲስ ሁነቶችን ወይም ልምዶችን በንቃት መከታተልን ይመለከታል፡፡ የተግባቦት ክህሎት ደግሞ የታዩ ሁነቶችን በዕለታዊ የፅብረቃ ፅሁፍ፣ በምስል፣ በድምፅ ወዘተ. መያዝንና ሁነቱን በአግባቡ ለመዳኘት የሚያስችሉ መረጃዎች የማጠናቀር ክህሎት ነው፡፡ ሁነቶች የሚያመጡትን አወንታዊና አሉታዊ ተፅዕኖ በአግባቡ ከዳኙ በኋላ ቀጣዩ የመፍትሄ አማራጮችን የመፈለግና በአማራጩ ላይ የመወሰን ክህሎት ነው፡፡ በመጨረሻም፣ውሳኔውን ለመተግበር በሁነቱ/ልምዱ ዙሪያ ከሙያ አጋሮች ጋር መወያየትና ሃሳብ መለዋወጥ የቡድን ሥራ ክህሎትን ያመላክታል፡፡ በመሆኑም እንደ ማርዛይ፣ ፋንግ እና ካሻፊ (2013) ገለፃ፣ የፅብረቃ ክህሎት ደረጃ መለካት ያለበት እጩ መምህራን በማስተማር ልምምዳቸው ወቅት የፅብረቃ ክህሎት አመላካች አላባዎችን በምን ያክል የክዋኔ ደረጃ ላይ እንደሚገኙ በመፈተሽ ነው፡፡ የዚህ ጥናት ትኩረትም በማስተማር ልምምድ ሂደት የፅብረቃ ክህሎት አመላካች አላባዎች ክዋኔ በምን ደረጃ ላይ እንደሚገኝ መመርመር ነው፡፡

የጥናቱ መነሻ ችግር

ጥንቃቄ የተሞላበት በቂ ድጋፍና ግብረመልስ የማያገኙ እጩ መምህራን የፅብረቃ ክህሎታቸው ሊያድግ እንደማይችል ላሪቬ (2004፣2008) እና ሙን (2004) ያስረዳሉ፡፡ ፀሃፍቱ እንደሚሉት፣ የፅብረቃ ክህሎታቸው ያላደገና ክስተቶችን በአግባቡ የመተንተን፣ የመገንባትና የመገምገም ተግባራትን በተሻለ ደረጃ መከወን የማይችሉ መምህራን የትምህርት ጥራትን ለማስጠበቅና ብቁ ተማሪዎችን ለማፍራት ይቸገራሉ፡፡ በመሆኑም በተለይ እጩ መምህራን በከፍተኛ የትምህርት ተቋማት ቆይታቸው የፅብረቃ ክህሎታቸውን እንዲያሳድጉ በሚያግዙ ቴክኒኮችና አላባዎች ላይ በቂ ግንዛቤ ሊይዙ ይገባል፡፡ እንዲህ ዓይነት ግንዛቤ ያላቸው እጩ መምህራን ብቁ የሰው ሃይል በማፍራት ለትምህርት ጥራት መሻሻል ያላቸውን

ሚና በአግባቡ እንዲወጡና የራሳቸውን ሙያዊ እድገትም እንዲያጎለብቱ ያግዛቸዋል (ፍራንሲስ፣1995፤ ጃይና ጆንሰን፣ 2002፤ ናግል፣ 2008፤ ሩሴል፣ 2005 እና ዋይልደር፣ 1999)። ከዚሁ ጋር ተያይዞ ሁሴን (2008) እንደሚሉት፣ በኢትዮጵያ ጥራት ያለው ትምህርት ይኑር ከተባለ ጉዳዩ ጥራት ያላቸውን መምህራን ከማፍራት ጋር መያያዝ ይኖርበታል።

የኢትዮጵያ የትምህርትና ሥልጠና ፖሊሲ (1994፣ 2018) ሰነድ እንደሚያስረዳው ደግሞ፣ እጩ መምህራን በመደበኛ የከፍተኛ ትምህርት ሥልጠናቸው ተገቢ የይዘት እውቀት፣ ሙያዊ ስነምግባር፣ የማስተማር ስነዘዴና የፅብረቃ ክህሎት ማሻሻል ጉዳዮች ከፍተኛ ትኩረት የተሰጣቸው ናቸው። ይሁን እንጂ እጩ መምህራን የፅብረቃ ክህሎታቸው ያደገና በማስተማር ሙያቸው ብቁ ችሎታ ያላቸው ሁነው እንዲወጡ በኮሌጅ ቆይታቸው የሚያገኙት ስልጠና ግን በሰነዱ የተቀመጡትን ዓላማዎች ለማሳካት በሚያስችላቸው መልኩ አለመሆኑን አመራ (2016) ይርጋሸዋን (2014) ጠቅሰው ያስረዳሉ። በዚህም ምክንያት እጩ መምህራኑ በክህሎቱ ዙሪያ ያላቸው አፈፃፀም ደካማ ነው። ይህ ደግሞ በአጠቃላይ ለትምህርት ጥራት መውደቅ በተለይ በቋንቋ ትምህርት ደግሞ በአራቱ የቋንቋ ክሂሎች ላይ ለታየው ድክመት እንደ አንድ ወሳኝ ምክንያት መቆጠሩን ኮሊየር (1999)፣ ሙን (2008)፣ ቫሊ (1997) እና ዊሊያምስ (1984) ያስረዳሉ።

ከዚህ አኳያ እጩ መምህራን የፅብረቃ ክህሎታቸውን ለማሳደግ ክህሎቱን እንዴት መማር አላባቸው? ክህሎቱን ሊያሳድጉ የሚችሉ አላባዎችስ እንዴት ያሉ ናቸው? ወዘተ. የሚሉትን ጥያቄዎች ለመመለስ ምሁራን በየዘመናቸው ከፍተኛ ጥረት አድርገዋል። እጩ መምህራንን በማስተማር ልምምድ ወቅት የፅብረቃ ክህሎታቸውን ሊያሳድጉ የሚችሉ አሰራሮችን በአግባቡ እየከወኑ መሆን አለመሆናቸውን የክፍል ውስጥ ምልከታ በማከናወን፣ የፅብረቃ ፅሁፍ ወይም ጥርቅም ፖርቲፎሊዮን በአግባቡ በመገምገም ወዘተ. ድጋፍ ማድረግ ከኮሌጅ አሰልጣኝ መምህራንና ተመራማሪዎች የሚጠበቅ ወሳኝ ተግባር ነው (ዴቪስ፣ 2000 እና ሁቨር፣ 1994)። በመሆኑም እጩ መምህራን በማስተማር ልምምዳቸው ወቅት የፅብረቃ ክህሎት አመላካች አላባዎችን በምን ደረጃ እየተገበሯቸው እንደሆነ መመርመር አስፈላጊ መሆኑ ለዚህ ጥናት አንዱ መነሻ ምክንያት ነው።

አጥኝው እስከሚያውቀውና እስካነበበው ድረስ የፅብረቃ ክህሎትን ማዕከል አድርገው የተካሄዱ ጥናቶች በአብዛኛው በሳይንስ፣ በቢዝነስ፣ በጤና፣ በአመራር ጥበብ እንዲሁም እንግሊዝኛን እንደ ውጭ ቋንቋ በሚማሩ የውጭ ሀገራት ተማሪዎች ላይ ያተኮሩ ናቸው። በአማርኛ ቋንቋ አፈፌት በሆኑ እጩ መምህራን የፅብረቃ ክህሎት ብቃት ላይ ትኩረት አድርገው የተሰሩ የሀገር ውስጥ ጥናቶችን አጥኚው አለማግኘቱ በአማርኛ ቋንቋ ትምህርትና በአማርኛ ቋንቋ እጩ መምህራን ላይ ጥናቱን ለማካሄድ ያነሳሳ ሁለተኛው ምክንያት ሁኗል።

የጥናቱ መሪ ጥያቄዎች

ይህ ጥናት የአማርኛ ቋንቋ እጩ መምህራንን የማስተማር ልምምድ ሂደት በመተንተን ለሚከተሉት መሠረታዊ ጥያቄዎች መልስ ይሰጣል።

1. እጩ መምህራን የፅብረቃ አመላካች ክሂሎችን ማለትም የሁነት ምልከታ፣ የተግባቦት፣ የሁነት ዳኝነት፣ የውሳኔ ሰጭነት እና የቡድን ሥራ ክህሎት ክዋኔያቸው ምን ይመስላል?
2. እጩ መምህራን የፅብረቃ አመላካች አላባዎችን በመከወን ሂደት የሚያጋጥሟቸው ተግዳሮቶች እንዴት ያሉ ናቸው?

የጥናቱ ዓላማ

የዚህ ጥናት ዋና ዓላማ የእጩ መምህራን የማስተማር ልምምድ ሂደትን በመተንተን የፅብረቃ አመላካች አላባዎች ክዋኔያቸው ያለበትን ደረጃ መመርመር ነው፡፡ ከዚህ አጠቃላይ ዓላማ በመነሳት ጥናቱ የሚከተሉት ዝርዝር ዓላማዎች ይኖሩታል፡፡

1. የአማርኛ ቋንቋ እጩ መምህራንን አጠቃላይ ወቅታዊ የፅብረቃ ክህሎት ክዋኔ ማለትም የሁነት ምልከታ፣ የተግባቦት፣ የሁነት ዳኝነት፣ የውሳኔ ሰጭነት እና የቡድን ሥራ ክህሎት በምን ደረጃ ላይ እንደሚገኝ መፈተሽ፤

2. እጩ መምህራን የፅብረቃ አመላካች አላባዎችን በመከወን ሂደት የሚያጋጥሟቸው ተግዳሮቶች እንዴት ያሉ እንደሆኑ መለየት፤

የአጠናን ዘዴ

የዚህ ጥናት ዋና ዓላማ በማስተማር ልምምድ ሂደት የፅብረቃ ክህሎት አመላካች አላባዎች ክዋኔ በምን ደረጃ ላይ እንደሚገኝ መመርመር ነው፡፡ በመሆኑም ዓይነታዊ ንፅል ጥናት የምርምር ስልትን የተከተለ ነው፡፡

ጥናቱ የተካሄደው በደብረታቦር ከተማ፣ በአፄ ቴዎድሮስ አንደኛ ደረጃ ትምህርት ቤት በ2014 ዓ.ም ለማስተማር ልምምድ በወጡ የበጌምድር መምህራን ትምህርት ኮሌጅ የ3ኛ ዓመት የአማርኛ ቋንቋ እጩ መምህራን ላይ ነው፡፡ ለጥናቱ የበጌምድር መምህራን ትምህርት ኮሌጅ የተመረጠው በሁለት ምክንያቶች ነው፡፡ አንደኛ፣ አጥኝው በዚህ ኮሌጅ ለአምስት አመታት በአማርኛ ቋንቋ አሰልጣኝ መምህርነት የሰራ በመሆኑ ከሌሎች ኮሌጆች በተሻለ ጥናቱን ለማካሄድ ስለሚያስችለው ነው፡፡ ሁለተኛ፣ ጥናቱን ለማካሄድ የኮሌጁ አስተዳደር ሙሉ ፈቃደኛ ሆኖ በመገኘቱ ነው፡፡

ጥናቱ የተካሄደበት ትምህርት ቤት የተመረጠው በአላማ ንሞና ነው፡፡ አፄ ቴዎድሮስ አንደኛ ደረጃ ትምህርት ቤት ለጥናቱ የተመረጠበት መሠረታዊ ምክንያት በየዓመቱ ከፍተኛ ቁጥር ያላቸው የአማርኛ ቋንቋ ሰልጣኝ መምህራን በቁጥር (ከ4-8) የሚደርሱ የሚመደቡበት በመሆኑ ነው፡፡ በትምህርት ቤቱ ከአንደኛ እስከ ስምንተኛ የክፍል ደረጃዎች ድረስ ትምህርት የሚሰጥ ቢሆንም ለዚህ ጥናት የተመረጡት እጩ መምህራን ከአምስተኛ እስከ ስምንተኛ የክፍል ደረጃዎች የሚያስተምሩት ናቸው፡፡ ይህም በእነዚህ የክፍል ደረጃዎች ያሉ የማስተማሪያ መፃህፍት የይዘት ጥንካሬ በተማሪዎችና በእጩ መምህራን መካከል አዲስ እውቀት

ለማግኘት የሚደረገውን ጥረትና መስተጋብር፣ እንዲሁም የፅብረቃ ክህሎትን ለማሳደግ የሚካሄደውን ክዋኔ በግልፅ ያሳያል ከሚል እምነት የመነጨ ነው፡፡ ጥናቱ የተካሄደው በ5ኛ ክፍል ላይ ለማስተማር ልምምድ በተመደቡ አራት የአማርኛ ቋንቋ እጩ መምህራን ላይ ነው፡፡ ከአምስተኛ እስከ ስምንተኛ ክፍል ያለው የአማርኛ ቋንቋ የክፍለጊዜ ድልድል ለአምስተኛና ስድስተኛ በሳምንት አራት ክፍለጊዜ ሲሆን ለሰባተኛና ስምንተኛ ክፍሎች ደግሞ በሳምንት ሶስት ክፍለጊዜ ብቻ ተመድቧል፡፡ ከዚህ በተጨማሪ አምስተኛ ክፍል ላይ አራት ስድስተኛ ክፍል ላይ ሶስት እንዲሁም ሰባተኛና ስምንተኛ ክፍል ላይ አንድ አንድ እጩ መምህራን ብቻ ተመድበዋል፡፡ በመሆኑም ለተሻለ የጥናት ተሳታፊ ቁጥርና ለክፍለጊዜ ብዛት ሲባል በዓላማ ንሞና ስልት 5ኛ ክፍል ላይ ለማስተማር ልምምድ የተመደቡ እጩ መምህራን ተመርጠዋል፡፡

የመረጃ መሠብሠቢያ መሣሪያዎች

ለጥናቱ ጥቅም ላይ የዋሉት የመረጃ መሠብሠቢያ መሣሪያዎች ምልከታ፣ የቃል መጠይቅ፣ የተተኳሪ ቡድን ውይይትና የሰነድ ፍተሻ ናቸው፡፡

የቃል መጠይቅ

ይህ የመረጃ መሰብሰቢያ መሣሪያ በአጥኚውና በእያንዳንዱ የጥናቱ ተሳታፊ መካከል የሚካሄድ የጥያቄና መልስ ሂደት ነው፡፡ ከጥናቱ ተሳታፊዎች ተገቢ መረጃ ለማግኘት ሲባል ቃለመጠይቁ ከፊል መዋቅራዊ ሆኖ ተዘጋጅቷል፡፡ ቃለመጠይቁ ከፊል መዋቅራዊ ሆኖ የተዘጋጀበት ዋናው ምክንያት የጥናቱን ተሳታፊዎች የፅብረቃ አመላካች አላባዎች ክዋኔን ለመመርመር ወሳኝ የሆኑና ስለጉዳዩ መሪ ሃሳቦችን የያዙ የቃል መጠይቆችን ብቻ በማቅረብ የሚገኘው መረጃ ምሉዕ ሊሆን ስለማይችል ነው፡፡ የፅብረቃ ክህሎት አመላካች አላባዎችን የተመለከቱ የቃል መጠይቆች ከላሪቬ (2008)፣ ከሙን (2003) እንዲሁም ከማርዛይ፣ ፋንግ እና ካሻፊ (2013) መነሻ በመውሰድ በአጥኚው ተዘጋጅተዋል፡፡ የቃል መጠይቆቹ በአጥኚው ከተዘጋጁ በኂላ ስለጥናቱ በቂ ገለፃ የተደረገላቸው ሁለት የስነትምህርት መምህራን የመጠይቆቹን አስተማማኝነት (Reliability) ለመፈተሽ ‹‹ተገቢ የሆነ›› እና ‹‹ተገቢ ያልሆነ›› በሚሉ አማራጮች ውጤት እንዲሰጡ ተደርጓል፡፡ ከዚያም በቲንስሊ እና ዊስ (1975) የአራሚ ዘለል (Inter-Rater Reliability) የመቶኛ ስምምነት ቀመር መሠረት ተሰልቷል፡፡ በስሌቱ መሠረትም በአራሚዎች መካከል 92 በመቶ (92%) ስምምነት ተገኝቷል፡፡ ቲንስሊ እና ዊስ (1975) እንደሚሉት፣ እርማት የተካሄደበት መጠይቅ ስኬል (Likert Scale) ከ2-4 ሆኖ ከ75 በመቶ በላይ ውጤት ከተገኘ በአራሚዎች መካከል ፍፁም የሆነ ስምምነት (Absolute Agreement) እና ከፍተኛ የሆነ አስተማማኝነት (High Reliability) መኖሩን ያረጋግጣል፡፡ በዚህም መሠረት ለዚህ ጥናት መረጃ መሠብሠቢያነት የተዘጋጁት የቃል መጠይቆች ከፍተኛ የአስተማማኝነት ደረጃ ያላቸው ሆነው ተገኝተዋል፡፡

የቃል መጠይቆቹ ለእጩ መምህራን፣ ለአሠልጣኝ መምህራንና ለአጋዥ መምህራን ለየብቻቸው የተዘጋጁ ናቸው፡፡ ለጥናቱ ተሳታፊ እጩ መምህራን የተዘጋጁት የቃል መጠይቆች ሁለት ዓይነት ናቸው፡፡ እነሱም፣ ዕለታዊ የቃለመጠይቅና የማጠቃለያ የቃል መጠይቅ ናቸው፡፡ የመጀመሪያው ወይም ዕለታዊ የቃል መጠይቅ የሚባለው ከእያንዳንዱ የክፍል ውስጥ ምልከታ በኋላ ወዲያውኑ አጥኚው ለእያንዳንዱ የጥናቱ ተሳታፊ ከየዕለት የማስተማር ልምምድ በኋላ በተከታታይ የተካሄደ ነው፡፡

ሁለተኛው የቃል መጠይቅ ዓይነት ደግሞ የማጠቃለያ የቃል መጠይቅ ነው፡፡ ይህም በተከታታይ ለ8 ክፍለ ጊዜ በእያንዳንዱ የጥናቱ ተሳታፊ የማስተማሪያ ክፍል ውስጥ በመገኘት የተካሄደው አጠቃላይ የምልከታ መርሃግብር ከተጠናቀቀ በኋላ በልምምዱ ወቅት እያንዳንዱ የጥናቱ ተሳታፊ ስለነበረው አጠቃላይ የፅብረቃ ክህሎት ብቁነትንና የፅብረቃ ክህሎት አመላካች አላባ አጠቃቀምን የሚመለከት ውይይታዊ ቃለ መጠይቅ ነው፡፡ ሁለቱም በድምፅ የተሰበሰቡት መረጃዎችም ወደፅሁፍ ተቀይረው ለትንታኔ ዝግጁ ተደርገዋል፡፡

ምልከታ

ይህ የመረጃ መሰብሰቢያ መሳሪያ ያስፈለገው የጥናቱ ተሳታፊዎች የፅብረቃ አመላካች አላባዎችን በማስተማር ልምምዳቸው ወቅት እንዴት እየተገበሯቸው እንደሆነ አጥኚው በማስተማሪያ ክፍላቸው ውስጥ በመገኘት ቀጥተኛ መረጃን ለመሰብሰብ ነው፡፡ ምልከታው የፅብረቃ ክህሎት አመላካች አላባዎችን የያዙ መሥፈርቶችንና ቅፆችን ከላሪቬ (2008)፣ ከሊ (2003)፣ ከሙን (2003) እንዲሁም የክዋኔ ደረጃ የሚያሳዩትን ከማርዛይ፣ ፋንግ እና ካሻፊ (2013) በመውሰድና ለዚህ ጥናት በሚያመች መልኩ መልሶ በማደራጀት የተዘጋጀ ነው፡፡ የምልከታ ማመሳከሪያ ቅፆችን አስተማማኝነት ለመፈተሽም ልክ እንደ ቃል መጠይቆች ሁሉ በቲንስሊ እና ዊስ (1975፣ 2000) የአራሚ ዘለል (Inter-Rater Reliability) የመቶኛ ስምምነት ቀመር ተሰልቷል፡፡ በዚህም መሠረት በሁለቱ አራሚዎች መካከል የ90 በመቶ ስምምነት ተገኝቷል፡፡ ይህም የማመሳከሪያ ቅፆችን አስተማማኝነት ያመላክታል፡፡ ከዚህ በተጨማሪም ምልከታው አጥኚውን ጨምሮ በሁለት ባለሙያዎች ለ32 ክፍለጊዜዎች የተካሄደ ሲሆን ይህም የምልከታ ማመሳከሪያ ቅፆች ውጤት አሰጣጥ ስምሙነትም ተሰልቷል፡፡ ‹‹አለ››/‹‹የለም›› በሚሉ ስኬሎች በሁለቱ አራሚዎች የተሰጠው ውጤት ሲሰላ በሁለቱ መካከል የ94 በመቶ ስምምነት ተገኝቷል፡፡ ምልከታው በሁለት ባለሙያዎች የተካሄደና የውጤት ስምምነት የተገኘ ቢሆንም ለጉዳዩ የበለጠ ትኩረት ያለው አጥኚው በመሆኑ በአጥኚው የተካሄደው ምልከታ ለትንታኔ እንዲዘጋጅ ተደርጓል፡፡

የሠነድ ትንተና

ይህ የመረጃ መሠብሠቢያ መሣሪያ የእጩ መምህራንን የፅብረቃ ክህሎት ደረጃና ክዋኔ ሊያመላክቱ ይችላሉ የተባሉ እለታዊ የፅብረቃ ፅሁፍና ዕለታዊ የትምህርት እቅድ በመሰብሰብ በመረጃ ግብዓትነት አገልግለዋል፡፡

የተተኳሪ ቡድን ውይይት

በዚህ የተተኳሪ ቡድን ውይይት ላይ ሁሉም የጥናቱ ተሳታፊ እጩ መምህራን (4)፣ ሁለት አሠልጣኝ መምህራንና ሁለት አጋዥ መምህራን በድምሩ (8) የሚሆኑት በውይይቱ እንዲሳተፉ ተደርጓል፡፡ የተተኳሪ ቡድን ውይይቱ መጠይቆች አስተማማኝነትም በአራሚዘለል ቀመር የተሰላ ሲሆን 88 በመቶ በአራሚዎች መካከል ስምምነት ተገኝቷል፡፡ መጠይቆቹ በዋናነት የጥናቱ ተሳታፊ እጩ መምህራን እንዲሁም አሰልጣኝ መምህራንና አጋዥ መምህራን በፅብረቃ ክህሎት አላባ ክዋኔ ላይ ተፅዕኖ የሚፈጥሩ ተግዳሮቶች ምን እንደሆኑ፣ እጩ መምህራን በክህሎቱ ብቁ ሆነው እንዲወጡ የማስተማር ልምምድ አውዱ የፈጠረው መልካም አጋጣሚ ስለመኖር አለመኖሩ ለመፈተሽ የሚያስችሉ መረጃዎች ተሰብስበዋል፡፡ በድምፅ የተሰበሰቡት መረጃዎችም ወደፅሁፍ ተቀይረው ለትንታኔ ዝግጁ ተደርገዋል፡፡

የመረጃ አተናተን ዘዴ

ዓይነታዊ ንጥል ጥናት ንድፍን ለመተንተን የሚያስችሉ በርካታ ስልቶች ቢኖሩም ይህ ጥናት ግን የመሬም (2009) የመተንተኛ ስልትን ተጠቅሟል፡፡ መሬም እንደሚያስረዱት፣ አንድ የዓይነታዊ ንድፍ ጥናት በዛ ያሉ ንጥሎችን የያዘ ከሆነ የመረጃ ትንተናው ተራኪ እና ንጥል አዋቃሪ ስልቶችን በማጣመር ሊካሄድ ይችላል፡፡ በመሆኑም ይህ ጥናት አራት ንጥሎች ያሉት በመሆኑ እያንዳንዳቸው በተራኪ ስልት ከተተነተኑ በኋላ በጋራ አራቱም በንጥል አዋቃሪ የመተንተኛ ሥልት ይተነተናሉ፡፡ በመሆኑም ይህ ጥናት የተራኪና ንጥል አዋቃሪ ስልቶችን አቀናጅቶ በመጠቀም ትንተናው ተካሂዷል፡፡

የውጤት ትንተናና ማብራሪያ

በማስተማር ልምምድ ወቅት የእጩ መምህራንን የፅብረቃ ክህሎት ክዋኔ አመላካች አላባዎችን የሚያመላክቱ መረጃዎች በምልከታ፣ በቃልመጠይቅ፣ በተተኳሪ ቡድን ውይይትና በሰነድ ፍተሻ ተሰብስበዋል፡፡ መረጃዎቹም ጭብጣቸውን መሠረት በማድረግ በፈርጅ በፈርጅ ተደራጅተው የጥናቱን ጥያቄዎች መሠረት በማድረግ እንደሚከተለው ተተንትነዋል፡፡

የጥናቱ የመጀመሪያ ጥያቄ **"እጩ መምህራን የፅብረቃ አመላካች ክሂሎችን ማለትም የሁነት ምልከታ፣ የተግባቦት፣ የሁነት ዳኝነት፣ የውሳኔ ሰጭነት እና የቡድን ሥራ ክህሎት ክዋኔያቸው ምን ይመስላል?"** የሚል ነው፡፡ ይህንን ጥያቄ ለመመለስ አምስቱን አላባዎች መሠረት በማድረግ የተገኙ መረጃዎች የተሰበሰቡ ሲሆን በቅድሚያ የሁነት ምልከታ ክህሎት (Observation Skills) አላባ ውጤት በሰንጠረዥ 4.1 ቀርቧል፡፡

ሠንጠረዥ 4.1

የሁነት ምልከታ ክህሎትን የሚያሳይ መረጃ

አላባ	ጭብጥ	የጭብጥ መገለጫ	ተሳታፊ
የሁነት ምልከታ	**በክፍል ውስጥ የታየ አዲስ ሁነት/ልምድ**		
• ስሜት ማሳደር (Feeling)	✓ በክፍል ውስጥ ምን አዲስ ሁነት/ልምድ አለ	✓ ተማሪዎች ትምህርታቸውን እየተከታተሉ አይደለም	እመ2 እመ1፣2፣3፣4
• መገንዘብ (Noticing)	✓ ሁነቱ/ልምዱ ለምንና እንዴት ተከሠተ	✓ የተገለፀ ነገር የለም	
• የሁነቱን ተፅዕኖ መለየት (Recognizing the experience)	✓ የሁነቱ/ክስተቱ አሉታዊ/አወንታዊ ተፅዕኖ በግልፅ ስለመታየቱ	✓ ለሚጠየቁት ጥያቄ ትክክለኛ/ተቀራራቢ መልስ እየሰጡ አይደለም የመደናገጥ ሥሜት ይታይባቸዋል	እመ2 እመ2
• ሂደቱን መመዝገብ (Recording)	✓ በፅሁፍ፣ በምስል፣ በድምፅ፣ በፎቶ	✓ ሁነቱ/ልምዱ በዕለታዊ የፅብረቃ ፅሁፍ መዝገብ ሰፍሯል	

እመ= እጩ መምህር፤1፣ 2፣ 3፣ 4= የእያንዳንዱ የጥናቱ ተሳታፊ እጩ መምህር የውክልና ኮድ

ከሠንጠረዥ 4.1 ለመረዳት እንደሚቻለው በ5ኛ ክፍል ለማስተማር ልምምድ ከተመደቡት አራት የጥናቱ ተሳታፊዎች መካከል የፅብረቃ ክህሎት አመላካች አላባዎች ከሚባሉት መካከል አንዱ የሆነውን የሁነት ምልከታን በመከወን በኩል ልዩነቶች ተስተውለዋል፡፡ አንድ የፅብረቃ ክህሎት አለው የሚባል መምህር በክፍል ውስጥ ሲገባ የመጀመሪያና ሂደታዊ ተግባሩ በክፍል ውስጥ የመማር ማስተማር ሥራው ላይ አሉታዊ ወይም አዎንታዊ ተፅዕኖ ሊያሳድሩ የሚችሉ ልምዶችን/ሁነቶችን በምልከታ መፈተሽ ነው፡፡

በዚህ ጥናት የተገኘው መረጃ የሚያመላክተው ግን የሁነት ምልከታ አላባ ክዋኔ በሁሉም የጥናቱ ተሳታፊዎች በአግባቡ እየተተገበረ አለመሆኑን ነው፡፡ በጥናቱ ከተሳተፉት አራት እጩ መምህራን መካከል አንዱ ብቻ የክፍሉን ሁነት የመመልከትና የችግሩን ምክንያት የማወቅ ጥረት አድርጓል፡፡ ይህ በእመ2 (እጩ መምህር 2) የተወከለው የጥናቱ ተሳታፊ ከምልከታ ክህሎት ንዑስ አላባዎች መካከል ስሜት ማሳደር፣ የሁነቱን አስተዋፅዖ የመቀበልና ሂደቱን የመመዝገብ ተግባራትን አከናውኗል፡፡ በአንፃሩ ሁነቱን ተገንዝቦ ችግሩ ለምንና እንዴት ተከሰተ? የሚለውን መሠረታዊ ንዑስ አላባ ግን ምላሽ ሳይሰጥ አልፎታል፡፡ ስሜት

ማሳደር የሚለውን ንዑስ አላባ በተመለከተ እመ2 ‹‹ተማሪዎች ትምህርታቸውን በአግባቡ እየተከታተሉ አይደለም›› የሚል የምልከታ ውጤት በዕለታዊ የፅብረቃ ፅሁፉ አስፍሯል፡፡ ይሁን እንጂ እመ2 በክፍል ውስጥ የተከሰተውን ሁነት ቢለይም፣ ሁነቱ ለምን ተከሰተ? የሚለውን መሠረታዊ የፅብረቃ ክህሎት መገለጫን መመለስ አልቻለም፡፡ በአንፃሩ የሁነቱ መከሰት ለመማር ማስተማር ሥራው ተግዳሮት ስለመሆኑ እውቅና ሰጥቷል፡፡ በተመሳሳይ በክፍል ውስጥ ስለተከሰተው ሁነት በዕለታዊ የፅብረቃ ፅሁፉ በመመዝገብ የተሻለ የሁነት ምልከታ ክህሎት ያለው መሆኑን አመላክቷል፡፡

ቀሪ ሶስቱ የጥናቱ ተሳታፊዎች ግን ወደ ክፍል በመግባት ባዘጋጁት ዕለታዊ የትምህርት ዕቅድ መሠረት አስተምረው ከመውጣት ባለፈ በክፍል ውስጥ ያለውን ሁነት በአግባቡ በምልከታ መረዳት ያልቻሉ ናቸው፡፡ ለምሳሌ እመ1 በሚያስተምርበት ክፍል ውስጥ ተማሪዎቹ ለእጩ መምህሩ በተደጋጋሚ ተመሳሳይ ጥያቄ ያቀርቡለት ነበር፡፡ ጥያቄው ‹‹ተውኔትን በንባብ እንዴት መማር ይቻላል?” የሚል ነበር፡፡ ተማሪዎቹ ይህንን ጥያቄ ያነሱበት ዋናው ምክንያት ለተውኔት ተብሎ የቀረበውን ፅሁፍ ተማሪዎች መድረክ ወጥተው በየተወከሉበት ገፀባህርይ እንዲያነቡ በመደረጋቸው ነው፡፡ በዚህም ምክንያት ተውኔቱ የሚጠይቃቸው ክዋኔዎች ሳይተገበሩ በንባብ ብቻ ማለፉ ትምህርቱን ባግባቡ እየተማሩ እንዳልሆነ ለመግለፅ ፈልገው ይመስላል፡፡ እመ1 ግን በተማሪዎቹ ዘንድ የተፈጠረውን ሁነት ሳይረዳና ከቻለም ማስተካከያ ሳያደርግ ሌሎች ተማሪዎች ተነስተው ተመሳሳይ ንባብ እንዲያካሂዱ አድርጓል፡፡ እዚህ ላይ የጥናቱ ተሳታፊ የሁነት ምልከታ ክህሎት ያለው ቢሆን ኖሮ በማስተማር ሂደቱ ምን አሉታዊ ሁነት ተፈጥሮ ነው ተማሪዎቹ ተመሳሳይ ጥያቄ የሚጠይቁት? በማለት ማሰብ ነበረበት፡፡ ይህን አለማድረጉ የሁነት ምልከታ ክህሎት ክፍተት ያለበት መሆኑን በግልፅ መረዳት ይቻላል፡፡ እመ3 እና እመ4ም ቢሆኑ በማስተማሪያ ክፍል ውስጥ ምን አዲስ ክስተት እንዳለ የማወቅ ስሜትና ግንዛቤ የሌላቸው መሆናቸውን አጥኚው በክፍል ውስጥ ባደረገው ምልከታና በየክፍለጊዜው የሚፅፉትን የፅብረቃ ፅሁፍ ሰነድ በመፈተሽ ጭምር በማረጋገጡ እመ1፣ እመ3 እና እመ4 የሁነት ምልከታ ክህሎታቸው ውስንነት ያለባቸው መሆኑን ከተሰበሰበው መረጃ ለመገንዘብ ይቻላል፡፡ እመ2 ቢሆንም የፅብረቃ ክህሎት ብቁነት ከሚለካባቸው መንገዶች መካከል ዋና የሆነውን ለምን እና እንዴት የሚሉ ጥያቄዎችን በምልከታ ወቅት ለራሱ አለመጠየቁ የፅብረቃ ክህሎት ክፍተት እንዳለበት በጥናቱ የተሰበሰቡ መረጃዎች ያመላክታሉ፡፡

ሌላው የፅብረቃ ክህሎት አላባዎች ከሚባሉት መካከል አንዱ ተግባቦት ነው፡፡ የጥናቱን ተሳታፊዎች የተግባቦት ክህሎት የሚያሳይ መረጃ በሠንጠረዥ 4.2 ተጠቃሎ ቀርቧል፡፡

ሠንጠረዥ 4.2

የተግባቦት ክህሎት ውጤትን የሚያሳይ መረጃ

አ ላባ	○ ጭብጥ	የጭብጥ መገለጫ	ተሳታፊ
ተግባቦት ክህሎት	ስለሁነቱ/ልምዱ የበለጠ ለመረዳት የሚከናወኑ ተግባራት ✓ ዕለታዊ የፅብረቃ ፅሁፍ መፃፍ ✓ ስለሁነቱ/ልምዱ ክፍት ጥያቄዎችን ለራስ መጠየቅ፣ ፍንጮችን በፅሁፍ መያዝ ✓ አግራሞት የፈጠረውን ሁነት በመለየት ከሌሎች የተሻሉ አካላት ድጋፍ መጠየቅ	✓ ሁነቱ/ልምዱ በዕለታዊ የፅብረቃ ፅሁፍ ተገልጧል ✓ የለም ✓ ከሌሎች ምክር ለማግኘት ሞክሯል	እመ2 እመ1፣2፣3፣4 እመ2

እመ= እጩ መምህር፤ 1፣ 2፣ 3፣ 4= የእያንዳንዱ የጥናቱ ተሳታፊ እጩ መምህር የውክልና ኮድ

በሠንጠረዥ 4.2 እንደሚታየው የጥናቱ ተሳታፊዎች በመማሪያ ክፍል ውስጥ አንዳች ሁነት/ልምድ ተከሰተ ብለው በሁነት ምልከታ ካረጋገጡ ተከታዩ ሥራቸው ሁነቱን ወይም ልምዱን የበለጠ ለመረዳት የሚያስችሉ የተለያዩ ተግባቦታዊ ተግባራትን ማከናወን ነው፡፡ በዚህ መሠረት ከሠንጠረዡ ለመረዳት እንደሚቻለው ዕለታዊ የፅብረቃ ፅሁፍ መፃፍ፣ ሁነቱን ለመረዳት የሚያግዙ ክፍት ጥያቄዎችን ለራስ መጠየቅ እንዲሁም ስለጉዳዩ ከሌሎች የተሻሉ ሰዎች ድጋፍ መፈለግ ሁነቱን የበለጠ ለመረዳት የሚያግዙ የተግባቦት ስልቶች ናቸው፡፡ ይሁን እንጂ የዚህ ጥናት ተሳታፊዎች የፅብረቃ ክህሎትን ለማሳደግ ወሳኝ የሆኑትን ራስን የመጠየቅና በራስ መፍትሄ ለመስጠት ያደረጉት ሙከራ የለም፡፡ ሰዎች የሰዎችን ችግር ለመፍታት በመጀመሪያ ከራሳቸው ጋር መግባባት ይኖርባቸዋል፡፡ የችግሩ ምንጭ ማን ነው? የሚለውን መለየትና ራሳቸውን የችግሩ ወይም የመፍትሄው አካል ስለመሆናቸው ከራሳቸው ጋር መግባባት አላባቸው፡፡

ከተግባቦት አንፃር እመ2 እራሱን በማሳመን ከሌሎች ድጋፍ ለማግኘትና መረጃውንም በፅብረቃ ፅሁፍ ለማደራጀት መሞከሩን መረጃው ያሳያል፡፡ ይሁን እንጂ የራስን የመማር ማስተማር ሂደት በመፈተሽ አማራጭ መፍትሄ ለማቅረብ የረባ ሥራ አልሰራም፡፡ እመ1፣እመ3 እና እመ4 ከተግባቦት ክህሎት አንፃር አጥኝው በክፍል ውስጥ ምልከታውም ሆነ የፅብረቃ ፅሁፋቸውን በመቃኘት እንዳረጋገጠው እነዚህ የጥናቱ ተሳታፊዎች የተግባቦት ክህሎት ክዋኔ ክፍተት ያለባቸው መሆኑን ከተሰበሰበው መረጃ ለመረዳት ተችሏል፡፡

ሠንጠረዥ 4.3

የሁነት/ልምድ ዳኝነት ክህሎት ውጤትን የሚያሳይ መረጃ

አላባ	ጭብጦ	የጭብጦ መገለጫ	ተሳታፊ
የሁነት /ልምድ ዳኝነት/መወሰን ክህሎት	ሁነቱን/ልምዱን ለመቀልበስ የሚያግዙ አማራጭ መፍትሄዎችን ማፈላለግ		እመ1፣2፣3፣4
	✓ ሁነቱ/ልምዱ የያዛቸውን ጉዳዮች መለየት	✓ የለም	
	✓ የሁነቱ /ልምዱ መከሰት	✓ የለም	እመ1፣2፣3፣4
	ንድፈሃሳባዊ ድጋፍ ያለው ስለመሆን አለመሆኑ መመርመር	✓ የቡድን ሥራ መስጠት	እመ2
	✓ ሁነቱን/ልምዱን ለመቀልበስ የሚያግዝ አማራጭ መፍትሄ ማቅረብ		

እመ= እጩ መምህር፤1፣ 2፣ 3፣4= የእያንዳንዱ የጥናቱ ተሳታፊ እጩ መምህር የውክልና ኮድ

ይህ የሁነት/ልምድ ዳኝነት ክህሎት በዋናነት በክፍል ውስጥ የታየውን ተግዳሮት ለማሻሻል ወይም ጥሩ ተመክሮን የበለጠ ለማሳደግ የሚያስችሉ አማራጭ መፍትሄዎችን የማፈላለግ ክህሎትን የሚያመላክት አላባ ነው፡፡ ሂደቱም በመጀመሪያ ሁነቱ/ልምዱ የሚገለፅባቸውን መሠረታዊ ባህርያት መለየት፣ በንድፈሃሳብ የሚደገፍ ስለመሆን አለመሆኑ መመርመርና ሁነቱን ለመቀልበስ ወይም ለማሳደግ የሚያስችሉ አማራጭ መፍትሄዎችን የማቅረብ አቅም ወይም ክህሎት የሚለካበት ነው፡፡ ከዚህ አንፃር የዚህ ጥናት ሁሉም ተሳታፊዎች ሁነቱ/ልምዱ የሚያሳያቸውን ወይም የያዛቸውን መሠረታዊ ባህርያት ለይቶ ከማውጣት አንፃር ችግር ያለባቸው መሆኑን በተለያዩ የመረጃ መሠብሠቢያ መሣሪያዎች የተገኙት መረጃዎች ያመላክታሉ፡፡

በተመሳሳይ ሁሉም የጥናቱ ተሳታፊዎች በክፍል ውስጥ የተከሰተው ሁነት/ልምድ ንድፈሃሳባዊ ዳራ ወይም መሠረት ያለው ስለመሆን አለመሆኑ ለመግለፅ የሚያስችል ስነትምህርታዊ መሠረት የሌላቸው መሆኑን በክፍል ምልከታ፣ በቃልመጠይቅ፣ በተተኳሪ ቡድን ውይይትና በዕለታዊ የፅብረቃ ፅሁፍ የተገኙ መረጃዎች ያረጋግጣሉ፡፡ ከአራቱ የጥናቱ ተሳታፊዎች አንዱ (እመ2) ለአብነት በሁነት ምልከታ ጊዜ የለየውን ‹‹ተማሪዎች ትምህርታቸውን እየተከታተሉ አይደለም›› የሚለውን ሁነት ለመቅረፍ በመፍተሄነት ያቀረበው የቡድን ሥራ መሥጠትን ነው፡፡

ይሁን እንጂ ይህ መፍትሄ በምልከታ የተገኘውን ችግር በአግባቡ ለይቶና ተገቢ አማራጭ መፍትሄዎችን በማመንጨትና ውሳኔ በመስጠት የተከናወነ አለመሆኑን

በቃልመጠይቅ የተገኘው መረጃ ያረጋግጣል፡፡ የተሰጠው መፍትሄ ፅብረቃ ወለድ አለመሆኑን የሚያሳየው ዋናው ምክንያት ተማሪዎቹ የቡድን ሥራ ቢሰጣቸውም በአግባቡ መሥራት አለመቻላቸውን ከምስለቀረፃው መረጃ ማመሳከር ተችሏል፡፡ ስለሆነም ሁነትን/ልምድን በአግባቡ በመዳኘት ተገቢ አማራጭ መፍትሄ በመስጠት በኩል የጥናቱ ተሳታፊዎች መሠረታዊ ችግር እንዳለባቸው ታይቷል፡፡

ሠንጠረዥ 4.4

የውሳኔ ሰጭነት ክህሎት ውጤትን የሚያሳይ መረጃ

አላባ	ጭብጥ	የጭብጥ መገለጫ	ተሳታፊ
ውሳኔ ሰጭነት	አማራጭ መፍትሄውን መምረጥና መተግበር ✓ ከቀረቡት አማራጭ መፍትሄዎች መካከል ተገቢ ነው የተባለውን ወስኖ መምረጥ ✓ የተመረጠውን መፍትሄ በተግባር መሞከር	✓ የለም ✓ የቀረበውን አንድ መፍትሄ (የቡድን ሥራ) መተግበር	እመ1፣2፣3፣4 እመ2

እመ= እጩ መምህር፤1፣ 2፣ 3፣ 4= የእያንዳንዱ የጥናቱ ተሳታፊ እጩ መምህር የውክልና ኮድ

የጥናቱ ተሳታፊዎች የክፍል ውስጥ ምልከታ በማካሄድ ተግዳሮቶችን ወይም ጥሩ ተመክሮዎችን የመለየትና እነዚህ ሁነቶች/ልምዶች እንዴትና ለምን እንደተከሰቱ ተግባቦታዊ በሆነ መንገድ መግለፅ ይጠበቅባቸዋል፡፡ ከዚህ በተጨማሪም ሁነቶቹ/ክስተቶቹ ለምንና እንዴት እንደተከሰቱ ከማወቅና ከመግለፅ ባለፈ ሁነቶችን ለማረም የሚያስችሉ አማራጭ መፍትሄዎችን ማቅረብ ይኖርባቸዋል፡፡

የጥናቱ ተሳታፊዎች እነዚህን ሂደቶች ካለፉ በኋላ ቀጣዩ ተግባራቸው ከቀረቡት አማራጭ መፍትሄዎች መካከል ከጊዜ፣ ከቦታና ከግብረመልስ አንፃር ተግዳሮቱን ለመቀልበስ ወይም ጥሩውን ተመክሮ የበለጠ ለማሳደግ የሚያስችለው የትኛው አማራጭ እንደሆነ መወሰንና ሥራ ላይ ማዋል የውሳኔ ሰጭነት ክህሎትን ይመለከታል፡፡

ከሠንጠረዥ 4.4 መረዳት እንደሚቻለው ሁሉም የጥናቱ ተሳታፊዎች በቂ አማራጭ መፍትሄዎችን ባለማቅረባቸው (እመ2 ብቻ አንድ መፍትሄ አቅርቧል) የአማራጮችን ተገቢነት በመተንተን፣ የተሻለውን አማራጭ ወስኖ በመምረጥና በመተግበር ዙሪያ የአላባ ክዋኔ ውስንነት እንዳለባቸው የጥናቱ ውጤት አሳይቷል፡፡

ሠንጠረዥ 4.5

የቡድን ሥራ ክህሎት ውጤትን የሚያሳይ መረጃ

አላባ	ጭብጥ	የጭብጥ መገለጫ	ተሳታፊ
የቡድን ሥራ ክህሎት	ለሁነቱ/ልምዱ የጋራና ዘላቂ መፍትሄ መስጠት		
	✓ ከትምህርት ማህበረሰቡ ጋር በቅርበት	✓ የለም	እመ1፣2፣3፣4
	መሥራት	✓ የለም	እመ1፣2፣3፣4
	✓ ተግባራዊ ምርምሮችን ማካሄድ		

እመ= እጩ መምህር፤1፣ 2፣ 3፣ 4= የእያንዳንዱ የጥናቱ ተሳታፊ እጩ መምህር የውክልና ኮድ

የጥናቱ ተሳታፊዎች በክፍል ውስጥ ያገኟቸውን ተግዳሮቶች ለማስወገድና ጥሩ ተመክሮዎችን ለማስፋት አማራጭ መፍትሄዎችን አቅርበው የተሻለ ነው ያሉትን በመተግበር ብቻ መወሰን የለባቸውም፡፡ ከእነዚህ ተግባራት ባለፈ ከትምህርት ማህበረሰቡ ጋር በቅርበት መሥራትና ተግባራዊ ምርምሮችን ማካሄድ ይጠበቅባቸዋል፡፡ ይሁን እንጂ ከሠንጠረዥ 4.5 መረዳት እንደሚቻለው ተግዳሮቶችን ለመፍታትም ሆነ የተሻሉ ተመክሮዎችን ለማስፋት ከትምህርት ቤቱ ማህበረሰብ ጋርም ሆነ በዘርፉ የተሻለ እውቀት ካላቸው ሰዎች ጋር በመገናኘት የተጠናከረ ሥራ ለመስራት ያላቸው ተነሳሽነትም ሆነ የክዋኔ አፈፃፀም ደካማ ሆኖ ተገኝቷል፡፡ ከቃል መጠይቅና ከተተኳሪ ቡድን ውይይቶች የተገኘው መረጃ እንደሚያመላክተው የዚህ ጥናት ተሳታፊዎች ከትምህርትቤቱ ማህበረሰብ፣ ከአጋዥ መምህራንና ከኮሌጅ ገምጋሚ (አማካሪ) መምህሮቻቸው እገዛ እንደማይጠይቁ የተሰበሰበው መረጃ ያመላክታል፡፡

ሁሉም የጥናቱ ተሳታፊዎች እንዳረጋገጡት፣

> እኛ ለማስተማር ልምምድ የምንወጣው መርሃግብር ለማሟላትና ለመመረቅ እንጂ በቂ ልምድ ይዘን ለቀጣይ ሥራችን ግብዓት ለማግኘት አይደለም፡፡ ይህ የሆነው ደግሞ የኮሌጅ ገምጋሚ (አማካሪ) መምህራን የማስተማር ልምምድ ሚናን በአግባቡ ተረድተው የቅርብ ድጋፍና ክትትል አለማድረጋቸው ነው፡፡ ይህ እንዲስተካከል ብዙ ጊዜ ተጠይቆ ሊሳካ ባለመቻሉ የማስተማር ልምምድን እነሱም እኛም እንደ ረፍት ጊዜ ቆጥረነዋል፡፡

ብለዋል፡፡

ይህ የሚያመላክተው የቡድን *ሥራና መደጋገፍ ለፅብረቃ ክህሎት ማደግ ወሳኝ አላባ ሆኖ ሳለ ከአፈፃፀም ዝንፈት የተነሳ ውጤታማ አለመሆኑን ነው፡፡*

ሌላው በዚህ የቡድን *ሥራ* ክህሎት ውስጥ የተግባራዊ ምርምር *ሥራ* የፅብረቃ ክህሎትን ለማሳደግ ወሳኝ ቢሆንም ሁሉም የጥናቱ ተሳታፊዎች ሳይንሳዊ ሂደቱን ተከትለው የማይሰሩ መሆናቸውን በሰነድ ፍተሻና በተተኳሪ ቡድን ውይይት ማረጋገጥ ተችሏል፡፡ ሁሉም የጥናቱ ተሳታፊዎች እንደሚያብራሩት፣ *‹‹ተግባራዊ ምርምር በክፍል ውስጥ የሚታይን ተግዳሮት ለመፍታት ቁልፍ ዘዴ መሆኑን ብንረዳም፤ በቅርበት የሚከታተለንና የሚደግፈን አካል ባለመኖሩ የቀደሙ ሥራዎችን በመኮረጅ ተግባራዊ ምርምር ፅፈን እናቀርባለን፡፡››* ብለዋል፡፡

የዚህ ጥናት ተሳታፊዎች በክፍል ውስጥ ያዩትን ሁነት/ልምድ በተግባራዊ ምርምር እንዲያቀርቡ በማድረግ ሰነዱን ለመፈተሽ ተሞክሮ ነበር፡፡ ይሁን እንጂ ምርምሮቹ በአብዛኛው ዋና ዋና ችግሮች ላይ የማያተኩሩ፣ ተመሳሳይ ይዘት ያላቸው በአጠቃላይ ፀብራቂነትን የማያመላክቱ ሆነው ተገኝተዋል፡፡

የጥናቱ ሁለተኛው ጥያቄ **‹‹እጩ መምህራን የፅብረቃ አመላካች አላባዎችን በመከወን ሂደት የሚያጋጥሟቸው ተግዳሮቶች እንዴት ያሉ ናቸው?››** የሚል ነበር፡፡ በቃል መጠይቅ፣ በምልከታ፣ በተተኳሪ ቡድን ውይይት የተገኙት መረጃዎች እንደሚያመላክቱት የፅብረቃ ክህሎት አመላካች አላባዎችን በተመለከተ የጥናቱ ተሳታፊዎች ከመሠረታዊ የፅንሰሃሳብ እውቀት ጀምሮ እስከ ክዋኔ ድረስ ሶስት መሠረታዊ ተግዳሮቶች ያሉባቸው ሆነው ተገኝተዋል፡፡

የመጀመሪያው፣ የጥናቱ ተሳታፊዎች ስለፅብረቃ ክህሎት አመላካች አላባዎች ስንትነትና ምንነት ተገቢ እውቀት ያልያዙ በመሆናቸው በፅብረቃ ክህሎታቸው ላይ አሉታዊ ተፅዕኖ አሳድሯል፡፡ የጥናቱ ተሳታፊዎች በተለይ በቡድን ተኮር ውይይት ወቅት እንደገለፁት ስለፅብረቃ ምንነት፣ ጠቀሜታ፣ አተገባበርና ግምገማ የሚያውቁት ነገር የለም፡፡ እመ3 እንደሚለው *‹‹ ስለፅብረቃ ክህሎት ምንነትና ትምህርታዊ ፋይዳ በዚህ የማስተማር ልምምድ ወቅት ከአጥኚው ጋር በነበረን የቃል መጠይቅ፣ የዕለታዊ የፅብረቃ ፅሁፍ ግምገማና በዚህ የቡድን ተኮር ውይይት ግንዛቤ ከማግኘታችን ውጭ በዚህ መልኩ እንድናስተምርም ከኮሌጅ የሚሰጠን አቅጣጫ የለም፡፡››* ብሏል፡፡ ይህም የሚያመለክተው እጩ መምህራን ስለፅብረቃ ክህሎት አላባዎች በቂ እውቀት ይዘው ወደ ማስተማር ልምምድ አለመግባታቸው በክዋኔያቸው ላይ አሉታዊ ተፅዕኖ የሚያሳድር መሆኑን ነው፡፡

ሁለተኛው፣ የጥናቱ ተሳታፊዎች ተግዳሮት ለማስተማር ልምምዳቸው አማካሪ ተደርገው የሚመደቡ አሠልጣኝ መምህራንም ሆኑ የትምህርት ቤቱ አጋዥ መምህራን የሚያደርጉላቸው ድጋፍና ክትትል አነስተኛ መሆኑ ነው፡፡ የጥናቱ ተሳታፊዎች ሁሉም እንዳረጋገጡት አሰልጣኝ መምህራን ወደትምህርት ቤት መጥተው የሚጎበኟቸው ከሁለት ወር ውስጥ ከአንድ ቀን እንደማይበልጥ ያረጋገጠ ነው፡፡ የቅርብ ክትትል አለመኖሩ የጥናቱ ተሳታፊዎች ስለክህሎቱ በቂ እውቀትና ክዋኔ እንዳያገኙ ማድረጉን ጥናቱ አሳይቷል፡፡

ሶስተኛውና ዋናው ተግዳሮት ግን የጥናቱ ተሳታፊዎች ስለፅብረቃ ክህሎት አላባዎች ክዋኔ እውቀት ባይኖራቸውም በክፍል ውስጥ የሚስተዋሉ ችግሮችን ለመፍታት መሞከር የመምህራን ቀዳሚ ተግባር መሆኑ ያለመረዳት ነው፡፡ ሁሉም የጥናቱ ተሳታፊዎች በክፍል ውስጥ የሚስተዋሉ ችግሮችን ከመለየትና የቻሉትን መፍትሄ ከማስቀመጥ አንፃር የተነሳሽነት ችግር ያለባቸው መሆኑን በምልከታ የተሰበሰበው መረጃ ያሳያል፡፡ እነዚህ ተግዳሮቶች በተማሪዎች ውጤትና በሙያዊ እድገት ላይ አሉታዊ ተፅዕኖ የሚያሳድሩ ናቸው፡፡

ማጠቃለያ

የዚህ ጥናት ዋና ዓላማ በማስተማር ልምምድ ሂደት የፅብረቃ ክህሎት አመላካች አላባዎች ክዋኔ በምን ደረጃ ላይ እንደሚገኝ መመርመር ነው፡፡ ጥናቱ ዓይነታዊ ንጥል ጥናት የምርምር ስልትን የተከተለ ነው፡፡ ጥናቱ በደብረታቦር ከተማ በ5ኛ ክፍል ላይ ለማስተማር ልምምድ በተመደቡ አራት የበጌምድር መምህራን ትምህርት ኮሌጅ የ3ኛ ዓመት እጩ መምህራን ላይ የተካሄደ ነው፡፡ የቃል መጠይቅ፣ ምልከታ፣ የተተኳሪ ቡድን ውይይትና የሰነድ ፍተሻ በመረጃ አስተማማኝነትና ተገቢነታቸው ተፈትሾ በመረጃ መሠብሰቢያ መሣሪያነት አገልግለዋል፡፡ በሁሉም የመረጃ መሠብሠቢያ መሣሪያዎች የተገኙት መረጃዎች በዓይነት በዓይነት ከተደራጁ በኋላ በተራኪና ንጥል አዋቃሪ የመተንተኛ ስልቶች ተተንትነዋል፡፡ ከትንተናው ውጤት ለመረዳት እንደተቻለው የጥናቱ ተሳታፊዎች የፅብረቃ ክህሎት አመላካች አላባዎች አጠቃቀም ክዋኔ በዝቅተኛ ደረጃ ላይ ተገኝቷል፡፡ ከዚህ በተጨማሪም በማስተማር ልምምድ ሂደት ኮሌጆች ለእጩ መምህራን የሚያደርጉት ድጋፍና ክትትልም በተመሳሳይ ዝቅተኛ ደረጃ ላይ ያለ መሆኑን የጥናቱ ውጤት አሳይቷል፡፡

የጥናቱን ውጤት መሠረት በማድረግም ከሚከተሉት ማደማደሚያዎች ላይ ተደርሷል፡፡

1. የአማርኛ ቋንቋ እጩ መምህራን የፅብረቃ ክህሎት አመላካች አላባዎች ክዋኔን በአግባቡ መተግበር መቻላቸው ለትምህርት ጥራት መጠበቅ፣ ለተማሪዎች ውጤት መሻሻልና ለራሳቸው ሙያዊ እድገትም ከፍተኛ አስተዋፅዖ አለው፡፡ በመሆኑም እጩ መምህራን የክፍል ሁነቱን በመመልከት፣ አሠራራቸውን በመፈተሽና ተግባቦታቸውን በማጎልበት የፅብረቃ ክህሎታቸውን ማሳደግ እንዲችሉ የመምህራን ትምህርት ኮሌጆች ድጋፍና ክትትል ማድረግ የላቀ ሚና እንዳለው መረዳት ተችሏል፤
2. በከፍተኛ ትምህርት ተቋማት የሚካሄዱ የማስተማር ልምምዶች በዋናነት የእጩ መምህራኑን የፅብረቃ ክህሎት የማሳደግ አላማ ያላቸው ቢሆኑም እጩ መምህራኑ ግን የማስተማር ልምምዱን እንደ መርሃግብር ማሟያ ከማየት የዘለለ ክህሎቱን የማሳደግ ሃላፊነት ያለባቸው መሆኑን የተረዱ አይመስሉም፡፡ ስለሆነም የመምህራን ትምህርት ኮሌጆች የክህሎቱ ክዋኔ የልምምዳቸው ዋና መመዘኛ መሆኑን በመግለፅ ለአፈፃፀሙ ዘርፈብዙ ቅንጅታዊ አሰራሮችን ሊከተሉ ይገባል፤

የዚህ ጥናት ዓለማዎች ተመርምረው በጥናቱ የተደረሰባቸው መደምደሚያዎችን መሠረት በማድረግ የሚከተሉት አስተያየቶች ተሰጥተዋል፤

የአማርኛ ቋንቋ እጩ መምህራን የፅብረቃ አመላካች አላባዎችን ምንነትና አጠቃቀም በተመለከተ ለማስተማር ልምምድ ከመውጣታቸው በፊት በአላባዎች ዙሪያ በቂ ግንዛቤ እንዲኖራቸው የመምህራን ትምህርት ኮሌጆች ትኩረት ሰጥተው ሊሰሩ ይገባል፡፡

በማስተማር ልምምድ ሂደት የፅብረቃ ክህሎት አላባዎችን በአግባቡ መተግበር የእጩ መምህራንን የፅብረቃ ክህሎት ለማሳደግ ያስችላል፡፡ በመሆኑም ጥሩ የፅብረቃ ክህሎት አላባዎች ክዋኔ ለትምህርት ጥራት መጠበቅ፣ ለተማሪዎች ውጤት መሻሻልና ለሙያዊ እድገት ካለው የጎላ ሚና አንፃር እጩ መምህራን በማስተማር ልምምዳቸው ጊዜ በተለይ ለምልከታ፣ለሁነት ዳኝነትና ውሳኔ ሰጭነት እንዲሁም ለተግባቦት እና ለቡድን ስራ ትኩረት ሊሰጡ ይገባል፡፡

እጩ መምህራን የፅብረቃ ክህሎትን ለመርሃግብር ማሚያ ብቻ እንደሚመለከቱትና በአግባቡ ለመተግበርም ያላቸው ፍላጎት አነስተኛ መሆኑን የጥናቱ ውጤት አሳይቷል፡፡ በመሆኑም ጥሩ የፅብረቃ ክህሎት እንዲኖራቸው አላባዎችን ማወቅ ብቻም ሳይሆን የቀደመ ልምዳቸውንና እውቀታቸውን በማቀናጀት የክህሎቱ ባለቤት ለመሆን የሚያስችል ውስጣዊ ፍላጎትና ቁርጠኝነት እንዲኖራቸው መስራት ያስፈልጋል፡፡ እጩ መምህራን በማስተማር ልምምድ ሂደት ምን እየሰሩና እንዴት እየሰሩ እንደሆነ ራሳቸውን የማየትም የጎላ ውስንነት እንዳለባቸው የጥናቱ ውጤት አሳይቷል፡፡ በመሆኑም እነዚህን ተግዳሮቶች ለማሻሻል የሚያስችሉ አሰራሮችን በመቀየስ በኩል የመምህራን ትምህርት ኮሌጆች የላቀ ሥራ ማከናወን ይጠበቅባቸዋል፡፡

እጩ መምህራን ፈጣሪ፣ ጥልቅ አሳቢና አማራጭ መፍትሄ አመንጭ ከመሆን አንፃር ጉድለቶች አሉባቸው፡፡ ይህ ደግሞ የፅብረቃ ክህሎት አላባዎችን በአግባቡ ካለመጠቀምና ከዝግጅት ጉድለት የመጣ ይመስላል፡፡ በመሆኑም እጩ መምህራን ለማስተማር ሥራው ውጤታማነት በቂ ቅድመዝግጅት ሊያደርጉ ይገባል፡፡

ዋቢዎች

Amare Seifu.(2016*). Student teacher’s reflective learning practice within secondary school teacher education curriculum implementation process at Bahir Dar University.* (Unpublished PhD Dissertation Addis Ababa University). Addis Ababa.

Brockbank, A, & McGill, I. (2000). Facilitating Reflective Learning in Higher Education. Buckingham: SRHE & Open University Press

Bubnys, R. & Zavadskiene,L. (2017). Exploring the concept of reflective practice in the concept of student center teacher education. International Scintific Confrence.1 (1), 91-101

Burton, J., & Carroll, M. (2001). Journal writing as an aid to self-awareness, autonomy, and collaborative learning. In J. Burton & M. Carroll (Eds.), Journal writing, 24, 1-7.

Calderhead, J. (1989). Reflective teaching and Teacher Education. Teaching and Teacher Education, 5(1), 43-51.

Cevik, D. (2013). How case method are used to examine and enhance preservice teachers Decision-Making. H. U. Journal of Education (1), 94-108

Chirma,D.(2003) The use of reflective journals in the promotion of reflection and learning in post registration nursing students. (Doctoral Thesis), University of Huddersfield.http://eprints.hud.ac.uk/id/eprint/4710/

Collier, T. (1999). Characteristics of reflective thought during the student teaching experience. Journal of Teacher Education, 50(3), 173-181.

Davis, A. (2006). Characterizing productive reflection among preservice elementary teachers: Seeing what matters. Teaching and Teacher Education, 22, 281-301.

Dewey, J. (1933). How We Think. New York: Houghton Mifflin Company.

Dupuins, M. (1985). Philosophy of Education in Historical Perspective. Lanham, MD: University Press of America, Inc.

Erginel,S. (2006). Developing reflective teachers: A study on perception and improvement of reflection in preservice teacher education. (Doctoral Dissertation), Middle East Technical Education, UK.

Greiman, C. & Covington, K. (2007). Reflective thinking and journal writing: Examining student teachers' perceptions of preferred reflective modality, journal writing outcomes, and journal structure. Career and Technical Education Research, 32(2), 115-139. *http://dx.doi.org/10.5328/CTER32.2.115*.

Gutek, L. (1985). Historical and Philosophical Foundations of Education: A Biographical Introduction. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education, Inc.

Hatton, N., & Smith, D. (1995). Reflection in teacher education: Towards definition and implementation. Teaching and Teacher Education, 11(1), 22-49 Hoover, A. (1994). Reflective writing as a window on preservice teachers' thought processes. Teaching and Teacher Education, 10(1), 83-93.

Hussein J. (2006). Which one is better: Saying student teachers don't reflect or systematically unlocking their reflective potentials: A positive experience from a poor teacher education faculty in Ethiopia. The Australian, Journal of Teacher Education 31(2), 12-28

Kagan, D. (1992). Professional growth among preservice and beginning teachers. Review of Educational Research, 62 (2),129-169

Larrivee, B. (2004). Assessing teachers' level of reflective practice as a tool for change. Paper presented at the Third International Conference on Reflective Practice, Gloucester,

Larrivee, B. (2008). Development of a tool to assess teachers' level of reflective practice. Reflective Practice, Journal of Education, 9(3), 341-360.

Lee, I. (2005). Fostering preservice reflection through response journals. Teacher Education Quarterly, 35(1), 117-139.

Merriam,B. (1998). Qualitative Research and Case Study Application in Education: Sanfransisco, Jossey-Bass.

Mirzaei,F, Phang,F. & Kashefi,H. (2013). Measuring Teachers Reflective Thinking Skills. University of Indonosia

Minstry of Education .(1994). Education and Training Policy of Ethiopia. Addis Ababa.Minstry of Education. (2018). Federal Democratic Republic Government of Ethiopia. *Ethiopian Education Development Roadmap.* Addis Ababa

Moon,J. (2004). A Hand Book of Reflective and Experiential Learning: Theory and Practice.Psychology Press.

Pedro, Y. (2005). Reflection in teacher education: Exploring pre-service teachers' meanings of reflective practice. Reflective Practice, (6), 49-66.

Richards, C. & Lockhart, C. (1994). Reflective Teaching in Second Language Classrooms. New York: Cambridge University Press.

Russell, T. (2005). Can reflective practice be taught? Reflective Practice, 6(2), 199-204

Schön, D. (1983). The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action. New York: Basic Books.

Schon, D. (1987). Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and *Learning in the Professions*. San Francisco: Jossey-Bass.

Sharil, W & Majid,F. (2010). Reflecting to benefit: A study on trainee teachers' self-reflection: The International Journal of Learning. Illinois, USA.

Schmuch, A. (1997). Practical Action Research for Change, USA: Person professional development press.

Thompson, N. & Pascal, J .(2012). Developing critically reflective practice. Reflective Practice: International Multidisciplinary Perspectives, 13(2), 311-325.

Tinsley, H. & Weiss, D. (1975). Interrater Reliability and Agreement. Handbook of applied multivariate statistics and mathematical modeling, New York: Academic Press.

Valli, L. (1997). Listening to other voices: A description of teacher reflection in the United States. Peabody Journal of Education, 72(1), 67-88.

Weber,S. (2013). Can Preservice Teachers be taught to become reflective thinkers during their first internship experience? (Unpublished Doctoral Dissertation, Liberity University).

Williams,P. (1984). Catagorization, macrostructure and finding main idea. Journal of Educational Psychology, 76 (5), 874-879

Yin (2003). Case Study Research Design and Methods (3rd eds). Thousand Oaks, CA: Sage.