DSpace Institution

DSpace Repository **http://dspace.org**

Ethiopian Languages and Literature - Amharic Thesis and Dissertations

2018-11

þÿ è % ë D - 5 u 5 5 - e *f* u (q u e s t i o n -

þÿ r e l a t i o n s h i p s t r a t e g y) • e f ` (

þÿ ` % @ u ` 0 e “ ` • ` e e C u ¥ • u

þÿ p = ¥ – d ` Ð - › K • K u - u c ` 0 c p › -

þÿ p * Î } p p ³ * • u

þÿ @ ì , -

http://ir.bdu.edu.et/handle/123456789/16993

Downloaded from DSpace Repository, DSpace Institution's institutional repository

ባሕር ዳር ዩኒቨርሲቲ
ትምህርት ኮሌጅ፣ የመምህራን ትምህርት ትምህርትቤት፤
የቋንቋ ትምህርት ክፍል፤

ድኅረምረቃ መርሐግብር

የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃት (question-answer relationship strategy) አንብቦ በመረዳት ችሎታ፣ በጥልቀት በማሰብና በማንበብ ግለብቃት እምነት ላይ ያለው ተጽእኖ፤ በዐማርኛ ቋንቋ ትምህርት፣ በሰባተኛ ክፍል ተማሪዎች ተተኳሪነት

በፀጋዬ ግርማ

ጥር፤ 2018 ዓ.ም.
ባሕር ዳር፤ ኢትዮጵያ

ባሕር ዳር ዩኒቨርሲቲ

ትምህርት ኮሌጅ፣ የመምህራን ትምህርት ትምህርትቤት፤

የቋንቋ ትምህርት ክፍል፤

ድጎረምረቃ መርሐግብር

የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃት (question-answer relationship strategy) አንብቦ በመረዳት ችሎታ፣ በጥልቀት በማሰብና በማንበብ ግለብቃት እምነት ላይ ያለው ተጽእኖ፤ በዐማርኛ ቋንቋ ትምህርት፣ በሰባተኛ ክፍል ተማሪዎች ተተኳሪነት

የትምህርት ዶክትሬት ዲግሪ በዐማርኛ (Ed.D.) ማሟያ ጥናት

በፀጋዬ ግርማ

የጥናቱ አማካሪዎች፤

ዶር. ማረው አለሙ (ተባባሪ ፕሮፌሰር)

ዶር. ሰፋ መካ (ረዳት ፕሮፌሰር)

ጥር፤ 2018 ዓ.ም.

ባሕር ዳር ዩኒቨርሲቲ

ማረጋገጫ

“የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃት (question-answer relationship strategy) አንብቦ በመረዳት ችሎታ፣ በጥልቀት በማሰብና በማንበብ ግለብቃት እምነት ላይ ያለው ተጽእኖ፤ በዐማርኛ ቋንቋ ትምህርት፣ በሰባተኛ ክፍል ተማሪዎች ተተኳሪነት” በሚል ርዕስ በባሕር ዳር ዩኒቨርሲቲ ትምህርት ኮሌጅ፣ የመምህራን ትምህርት ትምህርትቤት፤ የቋንቋ ትምህርት ክፍል፤ ድኅረምረቃ መርሐግብር የትምህርት ዶክትሬት ዲግሪ በዐማርኛ (Ed.D.) ማሟያነት ያቀረብኩት ይህ ጥናት የራሴ ወጥ ሥራ መሆኑንና ከዚህ ቀደም በባሕር ዳር ዩኒቨርሲቲም ሆነ በሌላ ተቋም ያልቀረበ መሆኑን፣ የተጠቀምኩባቸው ድርሳናትም በትክክል ዋቢ የተደረጉና ባሕር ዳር ዩኒቨርሲቲም የጥናቱ ህጋዊ ባለቤትነት ያለው መሆኑን በፊርማዬ አረጋግጣለሁ።

ስም፤ ፀጋዬ ግርማ ፊርማ ቀን 26/05/18

ባሕር ዳር

ባሕር ዳር ዩኒቨርሲቲ
ትምህርት ኮሌጅ፣ የመምህራን ትምህርት ትምህርትቤት፤
የቋንቋ ትምህርት ክፍል፤
ድኅረምረቃ መርሐግብር

የአማካሪዎች ማረጋገጫ (Approval of Dissertations for Defense)

“የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃት (question-answer relationship strategy) አንብቦ በመረዳት ችሎታ፣ በጥልቀት በማሰብና በማንበብ ግለብቃት እምነት ላይ ያለው ተጽእኖ፤ በዐማርኛ ቋንቋ ትምህርት፣ በሰባተኛ ክፍል ተማሪዎች ተተኳሪነት” በሚል ርዕስ በፀጋዬ ግርማ ለትምህርት ዶክትሬት ዲግሪ በዐማርኛ (Ed.D.) ማሟያነት የቀረበው ይህ ጥናት የምርምር ሳይንሳዊ ሂደትን ተከትሎ የተጠናቀቀ ስለሆነ ለቃል ፈተና እንዲቀርብ የጥናቱ አማካሪዎች በፊርማችን እናረጋግጣለን።

የጥናቱ አማካሪዎች፤

ዋና አማካሪ፤ ማረው አለሙ (ፒኤች ዲ፣ ተባባሪ ፕሮፌሰር) ፊርማ _____ ቀን 26/05/18

ተባባሪ አማካሪ፤ ሰፋ መካ (ፒኤች ዲ፣ ረዳት ፕሮፌሰር) ፊርማ _____ ቀን 26/05/18

የት/ክፍል ኃላፊ፤ ለማ ካሣዬ (ፒኤች ዲ፣ ተባባሪ ፕሮፌሰር) ፊርማ _____ ቀን26/05/18

ባሕር ዳር ዩኒቨርሲቲ

ትምህርት ኮሌጅ፣ የመምህራን ትምህርት ትምህርትቤት፤

የቋንቋ ትምህርት ክፍል፤

ድኅረምረቃ መርሐግብር

የቃል ፈተና ውጤት ማረጋገጫ (approval of dissertation for defense result)

“የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃት (question-answer relationship strategy) አንብቦ በመረዳት ችሎታ፣ በጥልቀት በማሰብና በማንበብ ግለብቃት እምነት ላይ ያለው ተጽእኖ፤ በዐማርኛ ቋንቋ ትምህርት፣ በሰባተኛ ክፍል ተማሪዎች ተተኳሪነት” በሚል ርዕስ በፀጋዬ ግርማ ለትምህርት ዶክትሬት ዲግሪ በዐማርኛ (Ed.D.) ማሟያነት የቀረበው ይህ ጥናት የባሕር ዳር ዩኒቨርሲቲን የጥራትና የወጥነት መስፈርት ስለማሟላቱ በፈታኞች ቦርድ ተረጋግጦ ተፈርሞበታል።

የፈታኞች ቦርድ

የውጭ ፈታኝ፤	**ፊርማ**	**ቀን**
ዳዊት መኮንን (ፒኤች ዲ፣ ፕሮፌሰር)		26/05/18
የውስጥ ፈታኝ፤		
ዳዊት አስራት (ፒኤች ዲ፣ ተባባሪ ፕሮፌሰር)		26/05/18
አስተባባሪ ፈታኝ፤		
ማስተዋል ውበቱ (ፒኤች ዲ፣ ረዳት ፕሮፌሰር)		26/05/18

ምስጋና

ይህ ጥናት ለፍጻሜ እንዲበቃ ምክንያት የሆኑኝ ብዙ ናቸው። የጥናቴ አማካሪ ተባባሪ ፕሮፌሰር ማረው አለሙ፣ ከጥናት ርዕስ መረጣ ጀምሮ በመሪ እቅድ ዝግጅት፣ በመከራ ጥናትና በዋናው ጥናት፣ ሥራዎቼን በማረምና በማዳበር፣ የተሻለውን መንገድ በማመላከት ላደረጉልኝ ድጋፍ ቀዳሚው ምስጋና ለእርሳቸው ይሁንልኝ። ከእርሳቸው ጥረትንና ትጋትን ተማርኩ፤ ቅንነትን አየሁ፤ አነቁኝ፤ አተጉኝ፤ ለፍጻሜም በቃሁ፤ ፈጣሪ ዕድሜና ጤና አብዝቶ እንዲሰጣቸው ተመኘሁ። ረዳት ፕሮፌሰር ሰፋ መካም እንዲሁ በየጊዜው የማቀርብላቸውን ረቂቅ የጥናት ጽሑፍ ያለመሰልቸት በማረምና በማስተካከል፣ በሞራል በመደገፍ ጥናቴ ለፍሬ እንዲበቃ ያደረጉልኝ ድጋፍ በቃላት የሚገለጽ አይደለም፤ ምስጋናዬ ከልብ ነው።

በባሕር ዳር ከተማ የቁልቁል ሜዳ የመጀመሪያ ደረጃ ትምህርትቤት ለመከራ ጥናት፣ አዲስ አምባ የመጀመሪያ ደረጃ ትምህርትቤት ደግሞ ለዋናው ጥናት አስፈላጊ መረጃዎችን በመስጠት ቀና ትብብር ስላደረጉልኝ ለትምህርትቤቶቹ አስተዳደርና ለሰባተኛ ክፍል የዐማርኛ ቋንቋ መምህራንና ተማሪዎች ያለኝ ምስጋና የላቀ ነው። ደብረማርቆስ መምህራን ትምህርት ኮሌጅ ደመወዝ በመክፈል እንድማር ስላደረገ፣ የባሕር ዳር ዩኒቨርሲቲ ደግሞ ለዚህ ጥናት ማካሄጃ የገንዘብ ድጋፍ ስላደረገልኝ ምስጋናዬ የላቀ ነው።

ውድ ቤተሰቦቼ ለእናንተ ማዋል የነበረብኝን ጊዜ፣ ጉልበትና ገንዘብ በዚህ ጥናት ላይ እንዳውል ፈቃዳችሁ ስለነበረ አከብራችኋለሁ። ውድ ባለቤቴ ፀሐይነሽ ምስጋናው የቤተሰባችንን ክፍተቶች ሁሉ በመሙላት፣ በሐሳብና በሞራል በመደገፍ ለዚህ እንድበቃ ስላደረግሽኝ አመሰግንሻለሁ። ውድ ልጆቼ ሃና ፀጋዬና ብሩክ ፀጋዬ፣ እኔን በመረዳት የልጅነት ፍላጎታችሁን መስዋዕት ስላደረጋችሁና ለዚህ ደረጃ እንድደርስ ስለደገፋችሁኝ በእጅጉ አመሰግናችኋለሁ። እናቴ እማሆይ አሞኘሽ የኋላ፣ እህቴ ዓለምነሽ ግርማ፣ ወንድሜ ሰለሞን ግርማ፣ ወንድሜ ሀይሉ ግርማና እህቴ ሰርካለም ግርማ፣ ውድ አባቴ ምስጋናው ዳምጤና ውድ እናቴ ወርቅነሽ መንሻው እስከቤተሰቦቻችሁ በፀሎት፣ በሐሳብ፣ በሞራልና በገንዘብ ላደረጋችሁልኝ ድጋፍ እግዚአብሔር ያክብርልኝ፣ ዕድሜና ጤና ይስጥልኝ።

አሕጽሮተጥናት

የዚህ ጥናት ዋና ዓላማ የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃት አንብቦ በመረዳትና በጥልቀት በማሰብ ችሎታ፣ እንዲሁም በማንበብ ግለብቃት እምነት ላይ ያለውን ተጽእኖ መመርመር ሲሆን ፍትነትመሰል ቅድመና ድኅረትምህርት ፈተና ባለቑጥጥር ቡድን ንድፍን ተከትሎ ተከናውኗል። በ2016 ዓ.ም. በባሕር ዳር ከተማ በአዲስ አምባ የመጀመሪያ ደረጃ ትምህርትቤት ከስድስት የሰባተኛ ክፍል መማሪያ ክፍሎች መካከል ዐራቱ በእጣ ተመርጠው በክፍሎቹ ይማሩ የነበሩ 222 ተማሪዎች በጥናቱ ተሳትፈዋል። የፍትነት ቡድኑ ተማሪዎች በጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃት፣ የቑጥጥር ቡድኑ ደግሞ በሥርዓተትምህርቱ በተመላከቱ ብልኃቶች ለ14 ክፍለጊዜ አንብቦ መረዳት ተምረዋል። ቅድመና ድኅረትምህርት መረጃዎች አንብቦ በመረዳትና በጥልቀት በማሰብ ፈተናዎች፣ እንዲሁም በማንበብ ግለብቃት እምነት መጠይቅ ተሰብስበዋል። በቅድመትምህርት መረጃዎች የፍትነቱና የቑጥጥር ቡድኑ ተማሪዎች የጸታና የዕድሜ ተመጣጣኝነት በካይ ካሬ ቴስት፣ የዳራዊ ዕውቀት አቻነት ደግሞ በባለብዙ ተላውጦ ልይይት ትንተና ስልት ተፈትሾ የቡድኖቹ አቻነት (p>.05) ተረጋግጧል። ድኅረትምህርት መረጃዎች የተተነተኑት በመዋቅራዊ ስሌት ሞዴል ነው። የትንተናው ውጤት እንዳመላከተውም የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃት በተማሪዎች አንብቦ የመረዳት ችሎታ (β= .310, t= 4.277, p<.001)፣ በጥልቀት በማሰብ ችሎታ (β= .438, t= 5.873, P<.001) እና የማንበብ ግለብቃት እምነት (β= .549, t= 5.092, p<.001) ላይ ቀጥተኛ አወንታዊ ተጽእኖ አለው። በተጨማሪም ብልኃቱ በጥልቀት የማሰብ ችሎታን በማሳደግ (B= .807, t= 2.831, P<.01) እና የማንበብ ግለብቃት እምነትን በማጎልበት (B= 1.386, t= 3.013, p<.01)፣ አንብቦ በመረዳት ችሎታ ላይ ኢቀጥተኛ አወንታዊ ተጽእኖ እንዳለው የተገኘው መረጃ አረጋግጧል። በጥልቀት የማሰብ ችሎታንና የማንበብ ግለብቃት እምነትን በጥምረት በማሻሻል አንብቦ በመረዳት ችሎታ ላይ ያሳደረው ተጽእኖ ግን አወንታዊ አይደለም (B= .096, t= 1.021, p=.129)። በዚህም (ከተጣማሪ ተላውጦዎች የአዋዳጅነት ሚና በስተቀር) በዐማርኛ ቋንቋ ማንበብን በጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃት ማስተማር፣ የተማሪዎችን አንብቦ የመረዳት ችሎታ ለማሻሻል ቀጥተኛና ኢቀጥተኛ አወንታዊ ተጽእኖ እንዳለው ተረጋግጧል። ከተገኘው ውጤት በመነሳትም ሥነትምህርታዊና ምርምራዊ ምክረሐሳቦች ተመላክተዋል።

ቑልፍ ቃላት፤ የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃት፣ አንብቦ መረዳት፣ በጥልቀት ማሰብ፣ የማንበብ ግለብቃት እምነት

የይዘት ማውጫ

ይዘት **ገጽ**

ምስጋና vii

አሕጽሮተጥናት viii

የይዘት ማውጫ ix

የሠንጠረዥ ማውጫ xii

የምስል ማውጫ xiii

ምዕራፍ አንድ፤ መግቢያ 1

1.1 **የጥናቱ ዳራ** 1

1.2 **የጥናቱ መነሻ ምክንያቶች** 11

1.3 **የጥናቱ ዓላማዎች** 21

1.4 **የጥናቱ አስፈላጊነት** 22

1.5 **የጥናቱ ወሰን** 23

1.6 **የቀጠልፍ ቃላት ተግባራዊ ብያኔ** 24

ምዕራፍ ኹለት፤ የተዛማጅ ድርሳናት ክለሳ 26

2.1 **የጥናቱ ንድፈሐሳባዊ መሠረቶች** 26

2.2 **የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃት አንብቦ በመረዳት ችሎታ ላይ ያለው ተጽእኖ** 32

2.3 **የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃት፣ አንብቦ የመረዳትና በጥልቀት የማሰብ ትስስር** 38

2.4 **የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃት፣ አንብቦ የመረዳትና የማንበብ ግለብቃት እምነት ትስስር** .. 44

2.5 **የጥናቱ ጽንሰሐሳባዊ ማሕቀፍ** 53

ምዕራፍ ሦስት፤ የአጠናን ዘዴ 55

3.1 **የጥናቱ ንድፍ** 55

3.2 **የጥናቱ ተሳታፊዎች** 56

3.3 የመረጃ መሰብሰቢያ መሣሪያዎች 58
3.3.1 አንብቦ የመረዳት ችሎታ መለኪያ ፈተናዎች 58
3.3.1.1 አንብቦ የመረዳት ችሎታ መለኪያ ፈተናዎች አዘገጃጀት 59
3.3.1.2 አንብቦ የመረዳት ችሎታ መለኪያ ፈተናዎች ትክክለኛነት ፍተሻ 60
3.3.1.3 አንብቦ የመረዳት ችሎታ መለኪያ ፈተናዎች አስተማማኝነት ፍተሻ 61
3.3.2 በጥልቀት የማሰብ ችሎታ መለኪያ ፈተና 62
3.3.2.1 በጥልቀት የማሰብ ችሎታ መለኪያ ፈተና አዘገጃጀት 63
3.3.2.2 በጥልቀት የማሰብ ችሎታ መለኪያ ፈተና ትክክለኛነት ፍተሻ 64
3.3.2.3 በጥልቀት የማሰብ ችሎታ መለኪያ ፈተና አስተማማኝነት ፍተሻ 65
3.3.3. የማንበብ ግለብቃት እምነት መለኪያ የጽሑፍ መጠይቅ 66
3.3.3.1 የማንበብ ግለብቃት እምነት መለኪያ የጽሑፍ መጠይቁ አዘገጃጀት፣ የመጠይቁ ትክክለኛነትና አስተማማኝነት ፍተሻ 66
3.3.3.2 የማንበብ ግለብቃት እምነት የጽሑፍ መጠይቁ የውቅረሐሳብ ትንተና 69
3.3.3.2.1 የማንበብ ግለብቃት እምነት የጽሑፍ መጠይቁ ሐሰሳዊ ውቅረሐሳብ ትንተና .. 69
3.3.3.2.2 የማንበብ ግለብቃት እምነት የጽሑፍ መጠይቁ የአረጋጋጭ ውቅረሐሳብ ትንተና 74
3.4 የማስተማሪያ ተግባራት ዝግጅትና አተገባበር 83
3.5 የጥናቱ ሂደት 87
3.6 የመረጃ አተናተን ዘዴ 90
3.7 የጥናቱ ሥነምግባራዊ ሁኔታ 96
ምዕራፍ ዐራት፤ የጥናቱ ውጤት ትንተናና ማብራሪያ 98
4.1 የጥናቱ ውጤት ትንተና 98
4.2 የጥናቱ ውጤት ማብራሪያ 107
ምዕራፍ ዐምስት፤ ማጠቃለያ፣ መደምደሚያና ምክረሐሳቦች 132
5.1 ማጠቃለያ 132

5.2 መደምደሚያ 134

5.3 ምክረሐሳቦች 136

ዋቢዎች 139

አባሪዎች 159

አባሪ ሀ፤ ቅድመና ድኅረትምህርት አንብቦ የመረዳት ፈተናዎች፣ የፈተናዎቹ ተገቢነት መገምገሚያ ቅጽና የፈተናዎቹ ውጤቶች 159

አባሪ ለ፤ ቅድመና ድኅረትምህርት በጥልቀት የማሰብ ችሎታ መለኪያ ፈተናና የፈተናው ውጤቶች 181

አባሪ ሐ፤ ቅድመና ድኅረትምህርት የማንበብ ግለብቃት እምነት መለኪያ የጽሑፍ መጠይቅ፣ የመጠይቁ የእንግሊዝኛ ቅጂና የተገኙ ውጤቶች 192

አባሪ መ፤ የሙከራ ጥናት የናሙና በቂነት፣ የጥያቄዎች ተጋርቶና የኦብሊምን ስሌት ውጤት ... 199

አባሪ ሠ፤ የተግባሪ መምህርና የፍትነት ቡድን የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃት አተገባበር ማስተማሪያ ማንዋል 203

አባሪ ረ፤ የፍትነት አፈጻጸም መከታተያና መተማመኛ ቅጽ (Implementation fidelity checklist) .. 234

አባሪ ሰ፤ የቅድመና ድኅረትምህርት ውጤቶች ሥርጭት ወጥነት የ'Kolmogorov-Smirnov' እና የ'Q-Q plot ፍተሻ ውጤት 237

አባሪ ሸ፤ የአፈንጋጭ ነጥቦች የ'Boxplot' ውጤት 242

አባሪ ቀ፤ የጥገኛ ተላውጦዎች ፈርጀብዙ ተዛምዶ (multicollinearity) የንጥል ድኅረት (Linear regression) ትንተና ውጤት 244

አባሪ በ፤ በጥናቱ ለመሳተፍ የወላጅ/የአሳዳጊ እና የተማሪ ፈቃድ መጠየቂያ ቅጽ 245

አባሪ ተ፤ ናሙና እለታዊ የትምህርት እቅዶች 245

የሠንጠረዥ ማውጫ

ርዕስ **ገጽ**

ሠንጠረዥ 1፤ የጥናቱ ንድፍ መግለጫ..... 56

ሠንጠረዥ 2፤ የመኸራ ጥናቱ ድኅረትምህርት የማንበብ ግለብቃት እምነት መጠይቅ የውቅረሐሳብ ምደባ የኦብሊሚን ውጤት..... 72

ሠንጠረዥ 3፤ የዋናው ጥናት ድኅረትምህርት የማንበብ ግለብቃት መጠይቅ ንድፈሐሳባዊ የመመዘኛ ሞዴል ስሙመኑነት ውጤት (ከማሻሻያ በፊት)..... 76

ሠንጠረዥ 4፤ የዋናው ጥናት የማንበብ ግለብቃት መጠይቅ ድኅረትምህርት ንድፈሐሳባዊ የመመዘኛ ሞዴል ስሙመኑነት (ከማሻሻያ በኋላ) 79

ሠንጠረዥ 5፤ የዋናው ጥናት ድኅረትምህርት የማንበብ ግለብቃት እምነት መጠይቅ የተሻሻለው ሞዴል የአረጋጋጭ ውቅረሐሳብ ትንተና ውጤት..... 80

ሠንጠረዥ 6፤ የዋናው ጥናት ድኅረትምህርት የማንበብ ግለብቃት እምነት የጽሑፍ መጠይቅ ውቅረሐሳቦች ተዛምዶ ውጤት..... 82

ሠንጠረዥ 7፤ የማንበብ ግለብቃት እምነት የጽሑፍ መጠይቅ መዋቅር..... 83

ሠንጠረዥ 8፤ የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃት በተማሪዎች አንብቦ የመረዳት፣ በጥልቀት የማሰብና የማንበብ ግለብቃት እምነት ችሎታ ላይ ያለው ቀጥተኛ ተጽእኖ፣ የመዋቅራዊ ስሌት ሞዴል ትንተና ውጤት..... 100

ሠንጠረዥ 9፤ የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃት በተማሪዎች አንብቦ የመረዳት፣ በጥልቀት የማሰብና የማንበብ ግለብቃት እምነት ችሎታ ላይ ያለው ኢቀጥተኛ ተጽእኖ፣ የመዋቅራዊ ስሌት ሞዴል ትንተና ውጤት..... 103

ሠንጠረዥ 10፤ የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃት በተማሪዎች አንብቦ የመረዳት ችሎታ ላይ ያለው ኢቀጥተኛ ተጽእኖ፣ የማንበብ ግለብቃት እምነት ውቅረሐሳቦች አስተዋፆ የመዋቅራዊ ስሌት ሞዴል ትንተና ውጤት..... 106

የምስል ማውጫ

ርዕስ **ገጽ**

ምስል 1፤ *የ"Duke and Pearson" ቀጥተኛ የማስተማር ሞዴል*..... 29

ምስል 2፤ *የጥናቱ ጽንሰሐሳባዊ ማሕቀፍ*..... 54

ምስል 3፤ *የመስክራ ጥናቱ ድኅረትምህርት የማንበብ ግለብቃት እምነት የጽሑፍ መጠይቅ የውቅረሐሳብ ልየታ የስክሪ ግራፍ ውጤት (ከጭነተመጠን ትንተና በፊት)*..... 71

ምስል 4፤ *የመስክራ ጥናቱ ድኅረትምህርት የማንበብ ግለብቃት እምነት የጽሑፍ መጠይቅ የውቅረሐሳብ ልየታ የስክሪ ግራፍ ውጤት (ከጭነተመጠን ትንተና በኋላ)*..... 73

ምስል 5፤ *የዋናው ጥናት ድኅረትምህርት የማንበብ ግለብቃት መጠይቁ መዋቅራዊ ዝምድና የመመዘኛ ሞዴል ውጤት (ከማሻሻያ በፊት)*..... 75

ምስል 6፤ *የዋናው ጥናት ድኅረትምህርት የማንበብ ግለብቃት መጠይቁ መዋቅራዊ ዝምድና የመመዘኛ ሞዴል ውጤት (ከማሻሻያ በኋላ)*..... 78

ምስል 7፤ *የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃት በተማሪዎች አንብቦ የመረዳት፣ በጥልቀት የማሰብና የማንበብ ግለብቃት እምነት ችሎታ ላይ ያለው ተጽእኖ፣ የመዋቅራዊ ሰሌት ሞዴል ትንተና ውጤት*..... 99

ምዕራፍ አንድ፤ መግቢያ

1.1 የጥናቱ ዳራ

የማንበብ ችሎታ ለአካዳሚክ ስኬት፣ ለዕድሜልክ መማር፣ በማንኛውም የሥራ መስክ ለመሳተፍና ለማኅበረሰብ ለውጥ ወሳኝ ሚና አለው (Castles et al., 2018)። ለዚህ ደግሞ ጽሑፋዊ አሐዶችን በማንበብ በዓረፍተነገር፣ በአንቀጽና በሙሉ ጽሑፍ ደረጃ በግልጽና በአመስጥሮ የቀረቡ ዐቢይና ዝርዝር ጉዳዮችን የመለየት፣ የቃላትን አገባባዊ ትርጉምና የጽሑፍን ጭብጥ/ዋና ሐሳብ የመረዳት፣ ጽሑፋዊ መረጃዎችን በተለያዩ ዐውዶች ውስጥ የመጠቀም፣ እውነታዎችን ከአስተያየቶች የመለየት፣ መረጃዎችን በመተንተን ማጠቃለያ የመስጠትና የመሳሰሉ ክሂሎችን በየጊዜው ማጎልበት ያስፈልጋል (Farihah et al., 2023; Hanum et al., 2020)። Kendeou et al. (2014) እና Velayati et al. (2017) እንደሚሉት ጽሑፋዊ ውሕድአሐድን በሚገባ አንብቦ ለመረዳት ከተጠቀሱት ክሂሎች ጋራ አእምሯዊና ስሜታዊ ተላውጦዎችን አቀናጅቶ መጠቀም አስፈላጊ ነው። አንብቦ ለመረዳት ጉልህ አስተዋፆ ካላቸውና በቅንጅት ጥቅም ላይ ሊውሉ ከሚገባቸው አእምሯዊ ተላውጦዎች በጥልቀት ማሰብ (Kuzina et al., 2022)፣ ከስሜታዊ ተላውጦዎች መካከል ደግሞ ግለብቃት እምነት (Conway, 2017) በዋናነት ይጠቀሳሉ።

በጥልቀት ማሰብ (critical thinking)፣ ስለማሰብ ማሰብ ነው፤ በአንድ ሁኔታ ወይም ክስተት ላይ ከመወሰን ወይም አንድን ተግባር ከመፈጸም በፊት የሚካሄድ የማሰብ ደረጃ ጥልቀትን ይመለከታል (Elder & Paul, 2010)። በጥልቀት ማሰብ በነገሮች ላይ ያለንን ስሜት፣ ፍላጎትና ድምዳሜ በተለየ ዐይን በማየት (Facione, 2015) እና በጥልቀት በመመርመር ትክክለኛ ውሳኔ (እውነት) ላይ መድረስ (Zare et al., 2021) ነው። Zainil et al. (2020) እንደሚገልጹት በማንበብ ሂደት መረጃዎችን ተቀብሎ፣ ተንትኖና ገምግሞ ውሳኔ የመስጠት ተግባር ለማከናወን አእምሯዊ የማሰብ ክሂሎችን መጠቀም የግድ ነው።

ጸሐፍት አዘውትረው የሚጠቅሷቸው በጥልቀት የማሰብ ክሂሎች መተርጎም፣ መተንተን፣ መገምገም፣ ማመስጠር፣ መግለጽና ራስመርነት ናቸው (Elder & Paul, 2010; Maju, 2022; Muslem et al., 2017; Sandoval et al., 2022; Vaseghi et al., 2012)። እነዚህ ክሂሎች አንብቦ

በመረዳት ውስጥም ይገኛሉ። Johnson et al., (2010) እና Zilola (2024) እንደሚያስረዱትም በጥልቀት የማሰብና በጥልቀት የማንበብ ተግባራት ተመሳሳይ አእምሯዊ ክሂሎችን ይፈልጋሉ። በጥልቀት አንባቢዎች በጥልቀት በማሰብ ጥያቄዎችን ያፈልቃሉ፤ ይተነትናሉ፤ ምላሽ ይሰጣሉ፤ መረጃዎችን ከሌሎች ምንጮች ጋራ በማዛመድ ይገመግማሉ፤ ያመሰጥራሉ፤ ምሳሌዎችን በማጣቀስ መረጃዎችን ያጠናክራሉ፤ ይሞግታሉ፤ ከዳራዊ ልምዳቸው ጋራ አዋሕደው ይገልጻሉ፤ መረዳታቸውን ይቆጣጠራሉ (Navarrete, 2019; Rashid & Qaisar, 2016)። ከዚህ አንጻር በጥልቀት ማንበብ በጥልቀት ማሰብ ነው፤ ማለት ይቻላል (Zare et al., 2021)። Kuzina et al. (2022) እና Sanacore (2002) አንብቦ ለመረዳት ጥልቅ የማሰብ ሂደት መኖር አለበት፤ ይህ ሲሆን ጥንቃቄ በተሞላበትና ንቃትን በተላበሰ ሁኔታ ሐሳቦችንና መረጃዎችን መፈለግና ትርጉም መስጠት ይቻላል፤ በማለት የቀረቡ ሐሳቦችን ያጠናክራሉ። ይህ እንዲሆን ደግሞ አንባቢው የማሰብ ሂደቱን በማነቃቃት መረጃዎችን ማብላላት (Grabe & Stoller, 2013; Hamdani, 2021)፣ በመረጃዎች ላይ ጥያቄዎችን ማንሳትና ምላሾችን ማፈላለግ (Talebi & Talebi, 2015; Zare et al., 2021) ይጠበቅበታል።

Gersten et al. (2001) እንደሚያስረዱት በጥልቀት የማሰብ ችሎታ ቋንቋን በመማር በኩል ጠቀሜታው የጎላ ቢሆንም ብቻውን ግን በቂ አይደለም፤ ማንበብን መማር በተማሪዎች ስሜታዊ ተላውጦዎች ተጽእኖ ሥር ያለ ስለሆነ ተላውጦዎቹ ያላቸው ሚና ግምት ውስጥ መግባት አለበት፤ በማንበብ ሂደት ተጽእኖ ከሚያሳድሩ ስሜታዊ ተላውጦዎች መካከል ደግሞ ግለብቃት እምነት (self-efficacy belief) በዋናነት ይጠቀሳል። ግለብቃት እምነት ግቦችን ለማሳካት በራስ ችሎታ ላይ ያለ እምነት ነው። ይህ እምነት በተለይም ጥረትን፣ ጽናትንና ራስመር ልምምድን ለሚጠይቁ እንደማንበብ ላሉ ክሂሎች እድገት በጣም ጠቃሚ ነው (Aro et al., 2018; Hartana et al., 2024)። ከፍ ያለ የማንበብ ግለብቃት እምነት ያላቸው ተማሪዎች ከፍተኛና ጥራት ያለው ውጤት ከትምህርት ተግባራቸው ይጠብቃሉ፤ ለስኬት እንደሚበቁ ያምናሉ፤ ከፍተኛ ጥረት በማድረግም አንብቦ የመረዳት ውጤታቸውን ከፍ ያደርጋሉ (Ghonsooly & Elahi, 2010; Habibian & Roslan, 2014; Naseri & Zaferanieh, 2012)።

መሻሻል ወይም የተግባራት አፈጻጸም ልምድ (progress/mastery experience)፣ ራስን ከሌሎች ጋራ ማነጻጸር/ከአርአያዎች መማር (observational comparison/vicarious experience)፣ ማኅበራዊ ምላሽ (social feedback)፣ አካላዊና ስሜታዊ ሁኔታዎች (physiological and emotional states)

ግለብቃት እምነት የሚገነባባቸው ምንጮች ናቸው። ቀደም ሲል የነበሩ ተግባራትን በስኬት የመፈጸም ተመክሮዎች ወደፊት የሚገጥሙ ሥራዎች ፈታኝ ቢሆኑም እንኳ "በሚገባ እፈጽማቸዋለሁ!" የሚል ግለብቃት እምነትን ይፈጥራሉ። ከሌሎች የተሻለ ብቃት አለኝ የሚል ስሜትና ግለብቃት እምነታቸው የዳበረ አርኣያዎችን ምሳሌ ማድረግ እንዲሁ ግለብቃት እምነት የማሳደግ ተነሳሽነትን ይጨምራሉ። ልዩ ልዩ የማኅበረሰብ ክፍሎች (ለምሳሌ፣ ወላጆች፣ መምህራን፣ ብጤዎች) የተማሪውን የማንበብ ተግባር በተመለከተ የሚሰጧቸው ምጋቤምላሾች "መፈጸም እችላለሁ!" የሚል ስሜት በመፍጠር የማንበብ ግለብቃት እምነት እንዲገነባ ቁልፍ ሚና አላቸው። ይህንን ለማድረግ/ለመፈጸም አካላዊ ጥንካሬ አለኝ፤ ይህንን ማድረጌም ጥሩ ስሜት ይፈጥርልኛል፤ የሚሉ አካላዊና ስሜታዊ ሁኔታዎችም እንዲሁ ለግለብቃት እምነት መዳበር ድርሻቸው ከፍተኛ ነው (Apriliyani & Usuludin, 2023; Bandura, 1982; 1997)። ከእነዚህ ምንጮች የሚገኙ የግለብቃት እምነት ቁልፍ ውጤቶች ደግሞ ምርጫ፣ ጥረት፣ ጽናትና ውጤት ናቸው። ጠንካራ ግለብቃት እምነት ያላቸው ሰዎች እንዲህ ዓይነት ብቃት ከሌላቸው ይልቅ ላቅ ያለ ደረጃ ባላቸው ተግባራት ውስጥ መሳተፍ ይመርጣሉ፤ የላቀ ጥረት ለማድረግ፣ ተግዳሮት ቢገጥም ጸንተው ተግባራቱን ለመፈጸምና ከፍተኛ ውጤት ለማምጣት ዝግጁ ናቸው (Schunk & DiBenedetto, 2021; Vachova et al., 2023)።

Bandura (1997) የማንበብ ግለብቃት እምነት ደረጃዎች ሦስት እንደሆኑ ይገልጻሉ፤ ደረጃ አንድ ዝርዝር የማንበብ ግለብቃት እምነት (ለምሳሌ፣ አንብቦ ዋና ሐሳብን የመለየት)፣ ደረጃ ኹለት መካከለኛ የማንበብ ግለብቃት እምነት (ለምሳሌ፣ የማንበብ ክሂሎችን የመማር)፣ ደረጃ ሦስት ደግሞ አጠቃላይ የማንበብ ግለብቃት እምነት (ለምሳሌ፣ ቋንቋን የመማር) ናቸው። ሦስቱ የማንበብ ግለብቃት እምነት ደረጃዎች የሚገነቡት ከላይ በቀረቡት ዐራት ምንጮች አማካይነት እንደሆነና ተማሪዎች በሦስቱም ደረጃዎች አንብቦ የመረዳት ግለብቃት እምነት ሊያዳብሩ እንደሚገባም ጨምረው ገልጸዋል።

በጥልቀት ማሰብንና የማንበብ ግለብቃት እምነት ተላውጦዎችን አቀናጅቶ መጠቀምን የሚጠይቀው አንብቦ የመረዳት ችሎታ በታህታይ-ላዕላይ፣ በላዕላይ-ታህታይና በመስተጋብራዊ የማንበብ ሞዴሎች ዘንድ ያለው እይታ የተለያየ ነው። ጥንታዊው ወይም ታህታይ-ላዕላይ (traditional/bottom-up model) የማንበብ ሞዴል የ1950ዎቹ ባሕርያዊያን ተጽእኖ ያየለበት ሲሆን፣ መማር በማነቃቂያ-ምላሽ ተደጋጋሚ ጥምረት የሚመጣ የልምድ ምሥረታ ወይም

የባሕርይ ለውጥ ነው፤ የሚል አስተምህሮ ያለው ነው (Maarof & Yamat, 2016)። ቋንቋን መማር፣ በመማር ሂደት ሰዎች የሚለምዱት ምላሽ የመስጠት ሥርዓት ነው። የተወሰኑ ተግባራት ይበረታታሉ፤ የተወሰኑት ማበረታቻ ሳያገኙ ይቀራሉ፤ የተበረታታው የቋንቋ ተግባር ልምድ/ባህሪ ይሆናል፤ ስለዚህ መማር ለማበረታቻዎች የሚሰጥ ልምዳዊ (conditioned) ምላሽ ነው (Shin & Crandall, 2019)። Suraprajit (2019) እንደሚያስረዱት በዚህ ሞዴል የማንበብ ተግባር የሚመራው በውሕድአሐድ ሲሆን እንደዳራዊ ዕውቀትንና ልምድን መጠቀም ያሉ ውሕድአሐድዘለል የማንበብ ተግባራት ትኩረት አይሰጣቸውም።

በታህታይ-ላዕላይ ሞዴል የመማር ሂደቱ ከቋንቋው መነሻ ቅንጣቶች (ድምጾች) ወደውሕድአሐድ (ትርጉም) የሚሄድ ሲሆን (Shin & Crandall, 2019)፣ አንባቢዎች ትርጉም የሚመሠርቱት ቅደምተከተላዊ (linear) ሂደትን ተከትለው ነው፤ ድምጾችን ይለያሉ፤ ቀጥለው ድምጾችን ከሚወክሏቸው ፊደሎች ጋራ የማጣመር ተግባር ያከናውናሉ፤ ከዚያ የቃላትን ትርጉም ይማራሉ፤ በመጨረሻም ውሕድአሐድን ወደተመለከቱ ተግባራት ይሸጋገራሉ፤ የመጀመሪያው ደረጃ ስኬት ለሚቀጥለው ሽልማት/ማነቃቂያ ይሆናል (Pardede, 2010)። ታህታይ-ላዕላይ ሞዴል በጽሑፋዊ አሐድ መረጃዎች ላይ ብቻ የሚመሠረት መሆኑ (ለዳራዊ ዕውቀትና ልምዶች ትኩረት አለመስጠቱ)፣ የውሕድአሐድ ጎደሎዎችን በዳራዊ ዕውቀት እየሞሉ ትርጉም ለመመሥረት ብዙ ዕድል አይሰጥም፤ ክሂሎችን አቀናጅቶ ከማስተማር ይልቅ ተናጠላዊና ቅደምተከተላዊ አቀራረብን መከተሉ ደግሞ ከቅንጅታዊ አቀራረብ የሚገኙ ውሕድ ዕውቀቶችን ያስቀራል የሚሉ ትችቶች ይነሱበታል (Johnson, 2021)።

ኹለተኛው በ1960ዎቹ ገናና የነበረውን የአእምሯዊያን (cognitivists) የለውጥ እንቅስቃሴ ተከትሎ የተፈጠረው የአእምሯዊ/ላዕላይ-ታህታይ የማንበብ ሞዴል (Cognitive/top-down model) ሲሆን፣ የአእምሮ ተፈጥሯዊ ብቃት ለመማር ባለው አስተዋፆ ላይ ያተኩራል (Pardede, 2010)። በዚህ ሞዴል ማንበብ ማለት አንባቢዎች ጽሑፋዊ መረጃዎችን ከዳራዊ ዕውቀታቸው ጋራ የሚያገናኙበትና ቀድሞ ከነበረው አእምሯዊ መዋቅር ጋራ የሚያቀናጁበት ሂደት ሲሆን፣ በዚህ ትርጉም የመፍጠር ሂደት የአንባቢው ዳራዊ ዕውቀት ቍልፍ ሚና የሚጫወትበትን ንቁ አእምሯዊ ሂደት የሚይዝ፣ በአንባቢውና በጽሑፉ መካከል ያለ ምልልስ (dialogue) ነው። ተግባሩ ፍዝ ያልሆነ፤ ምክንያታዊና በዓላማ ላይ የተመሠረተ፤ በቀደመ ዕውቀትና በአንባቢው የማንበብ ዓላማ ላይ ጥገኛ የሆነ ነው፤ አንባቢው ውሕድአሐዱን መነሻ ያደርጋል እንጂ

በጽሑፉ ውስጥ የሰፈረውን እያንዳንዱን ነገር ላይጠቀም ይችላል (Nadea et al., 2021)። ላዕላይ-ታህታይ ሞዴል ድምጾችን፣ ፊደሎችንና ቃላትን በተናጠል ሳይሆን በቅንጅት፣ በዓረፍተነገር ውስጥ በማስገባትና ሌሎች ዐውዶችን በማቅረብ ወዘተ. የማንበብ ክሂልን በማዳበር ላይ የሚመሠረት ሞዴል ነው (Shin & Crandall, 2019; Soler, 2017)።

ሦስተኛው መስተጋብራዊ የማንበብ ሞዴል (Interactive reading model)፣ የታህታይ-ላዕላይና የላዕላይ-ታህታይ ሞዴሎችን መሠረታዊ ሐሳቦች በማቀናጀት ማንበብን ማስተማር ላይ የሚያተኩር ነው። የኹለቱን ቀደምት ሞዴሎች ውዝግብ ለማስታረቅ ያለመ፣ ዋና ዋና የትኩረት ነጥቦቻቸውንም በማስማማት ጥቅም ላይ ያዋለ በመሆኑም አማካይ (balanced) መሠረታዊ የማንበብ-መጻፍ (literacy) ትምህርት ሞዴል በመባልም ይታወቃል (Kamal, 2021)። መስተጋብራዊ የማንበብ ሞዴል በተለይም በ1970ዎቹ ብቅ ብሎ ሰፊ ታዋቂነትን ያገኘ ቆይቶም (በ1980ዎቹ) በዋናነት የማኅበረአእምሯዊ ንድፈሐሳብን (social cognitive theory) የመማር መርሖዎች በመከተል በማንበብ ትምህርት ላይ ጉልህ አስተዋፆ ያደረገና ይህ ተጽእኖ አሁን ድረስ ያለ ሞዴል ነው (Shin & Crandall, 2019)። በውሕድአሐድ ውስጥ ያሉ ቃላትን፣ ሐረጋትንና ዓረፍተነገሮችን በመረዳትና ከፍ ባለ ደረጃ ትርጉም በመመሥረት፣ እንዲሁም ከዳራዊ ዕውቀት ጋራ በማጣመር የጠለቀ መረዳት በመፍጠር ተማሪዎች ስኬታማ አንባቢዎች እንዲሆኑ የሚያስችል ሞዴል እንደሆነ ጸሐፍት (Hakimi et al., 2014; Pardede, 2010) ያስረዳሉ። ጸሐፍቱ (Hakimi et al., 2014; Pardede, 2010) ጨምረው ሲገልጹ፣ መስተጋብራዊ ሞዴል የርስበርስ ውይይትንና መደጋገፍን ያበረታታል፣ ቃላትንም ሆነ ሌሎች ይዘቶችን ከዳራዊ ዕውቀት ጋራ ለማቀናጀት ዕድል ይሰጣል፤ በምልከታ መማርን ይፈቅዳል፤ ሂደቱ ለአወንታዊ ማበረታቻዎች ምላሽ መስጠትንም ይይዛል።

በመስተጋብራዊ የማንበብ ሞዴል ከተዋወቁ ብልኃቶች መካከል የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃት (Question-Answer Relationship strategy/QAR) በዋናነት የሚጠቀስ ሲሆን፣ ብልኃቱ በጥልቀት የማንበብ ችሎታን ለማሻሻል ከሚያስችሉ ብልኃቶች መካከል አንዱ ነው (Lehr et al., 2005)። Kusumawardani et al. (2021) እንደሚገልጹት፣ የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃት ተማሪዎች በመስተጋብራዊ መማር ስለዓለም ያላቸውን ዕውቀት እንዲጠቀሙና ከቃላት፣ ሐረጋትና ዓረፍተነገሮች ትርጉም በመመሥረት ውሕድአሐድን በጥልቀት መረዳት እንዲችሉ የሚያደርግ ነው። ብልኃቱ በ1978 ብቅ ያለውን የ'Pearson and Johnson'ንን የጥያቄ ደረጃ (question

taxonomy) መነሻ በማድረግ በችካጎ ኢሊኖይስ ዩኒቨርሲቲ የመሠረታዊ ማንበብ መጻፍ (literacy) ትምህርት ፕሮፌሰር በሆኑት በ'Taffy E. Raphael' በ1980ዎቹ መጀመሪያ የተዋወቀ ነው። ብልኃቱ የተማሪዎችን አንብቦ የመረዳት ውጤት መቀነስና በማንበብ ችሎታቸው ላይ ያላቸውን ዝቅተኛ አመለካከት በማሻሻል፣ አንብቦ በመረዳት ትምህርት ጥራት ላይ ይነሱ ለነበሩ ጥያቄዎች ምላሽ ለመስጠት ከተካሄደ ሀገርአቀፍ ጥናት የፈለቀ ነው (Anggraini et al., 2020; Lehr et al., 2005)።

Rothong (2014) እንደሚያስረዱት፣ የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃት Pearson and Johnson ጥያቄዎችን በፈርጅ በፈርጅ ለማደራጀት ያስተዋወቁትን ሥርዓት (system) መሠረት ያደርጋል። ምሁራኑ ጥያቄዎችን በሦስት ምድቦች/ፈርጆች (taxonomy) ከፋፍለዋቸዋል፤ እነሱም በግልጽ/በቀጥታ የሰፈሩ (text explicit)፣ አንድምታን/ማቀናጀትን የሚጠይቁ (text implicit) እና ስኬማዊ (script implicit) ናቸው። ክፍፍሉን የወሰኑት አንባቢው ጥያቄውን ለመመለስ የሚጠቀምባቸው የመረጃ ምንጮች ዓይነትና የጥያቄዎቹን የክብደት ደረጃ መሠረት በማድረግ ነው። Taffy E. Raphael፣ በግልጽ/በቀጥታ የሰፈሩ የሚባሉትን ቀጥተኛ (right there)፣ አንድምታ/ማቀናጀት የሚጠይቁትን ማሰብና ማፈላለግ (think and search)፣ ስኬማዊ የሚባሉትን ደግሞ ዳራተኮር (on my own) የሚል ስያሜ በመስጠት ያደራጇቸው ሲሆን፣ ፀሐፊ-አንባቢ (author and me) የሚል አዲስ ፈርጅ/ምድብ በመጨመር የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃትን አስተዋውቀዋል። ብልኃቱ ውሕድአሐድተኮር (in the book) እና አንባቢተኮር (in my head) የሚባሉ ኹለት ዐቢይ ፈርጆች አሉት። በውሕድአሐድተኮር ሥር ቀጥተኛና ማሰብና ማፈላለግ ንዑስ ፈርጆች ሲካተቱ፣ አንባቢተኮር ደግሞ ፀሐፊ-አንባቢና ዳራተኮር ንዑስ ፈርጆችን ይይዛል (Knight, 2025)።

ቀጥተኛ (right there) ጥያቄዎች መረጃዎቻቸው/መልሶቻቸው በውሕድአሐዱ ውስጥ በግልጽ የተመላከቱ ሲሆን አንድ ትክክለኛ መልስ አላቸው። በጥያቄውና በመልሱ ውስጥ ተመሳሳይ ቃላት አሉ፤ ተማሪዎች መልሶችን እንዲያገኙ በጥያቄዎች ውስጥ ያሉ ቁልፍ ቃላትን ወይም ሐረጋትን በውሕድአሐዱ ውስጥ እንዲፈልጉ ይደረጋል። በዚህ የጥያቄ ዓይነት፣ ደግሞ ማንበብ፣ የገረፍታ ንባብ (skimming) እና ቁልፍ ቃላትን መለየት በብዛት ተግባራዊ ይደረጋሉ። ምሳሌ፤ ስማቸውን ጥቀስ፤ ዘርዝር፤ ለይ፤ ማን ነው/እነማን ናቸው? ግለሰቡ የሚኖረው የት ነው? ታሪኩ የተፈጸመው መቼ ነው? ምንድን ነው? ምን ዓይነት ነው? ምን

ያህል ነው? (Knight, 2025; Raphael & McKinney, 1983)። ቀጥተኛ ጥያቄዎችን በዋናነት በማንበብ ሂደትና በድጎረንባብ ደረጃ በመጠቀም ትንበያን ማረጋገጥና መረዳትን ማፋጠን ይቻላል (Brown, 2007)።

ማሰብና ማፈላለግ (think and search) ጥያቄዎች የሚመለሱት በውሕድአሐዱ ውስጥ ያሉ መረጃዎችን በመጠቀም ነው። ነገርግን መረጃዎቹ በግልጽ በአንድ ቦታ ላይ ስለማይገኙ አንባቢው በጥልቀት በማሰብ፣ የውሕድአሐዱን የተለያዩ ክፍሎች በማሰስ፣ መረጃዎችን በመለየትና በማቀናጀት መልስ የሚሰጥበት ነው። Raphael and McKinney (1983) እንደሚሉት እነዚህ ጥያቄዎች ከፍተኛ ደረጃ ማሰብን የሚጠይቁ ሲሆኑ በገረፍታ ማንበብ፣ ደግሞ ማንበብ፣ ጠቃሚ መረጃዎችን መለየት፣ አነስተኛ መረጃዎችን ከተለያዩ የውሕድአሐድ ክፍሎች መለየትና ማቀናጀት ዋና ዋና ስልቶች ናቸው። ጥያቄዎቹ በማንበብ ሂደትና በድጎረንባብ ደረጃዎች መረዳትን ለማፋጠን ቁልፍ ሚና ይጫወታሉ (Brown, 2007)። ምሳሌ፤ የጽሑፉ ዋና ዋና/ዝርዝር ሐሳቦች ምን ምን ናቸው? ገጸባህሪው ምን ዓይነት ሰው ነው? ገጸባህሪው ያጋጠመው ችግር ምንድን ነው? የገጸባህሪውን ዋና ዋና ተግባራት ዘርዝሩ፤ ምሳሌ ስጡ፣ ለምን እንደዚህ ሆነ? የዚህ ምክንያት ምንድን ነው? የሚመሳሰሉባቸውን/የሚለያዩባቸውን መንገዶች ተናገሩ፤ አነጻጽሩ/አወዳድሩ፤ አብራሩ፤ ማጠቃለያ ስጡ (Knight, 2025)።

ፀሐፊ-አንባቢ (author and me) ውሕድአሐዱን መሠረት በማድረግ ብቻ ሊመለሱ የሚችሉ ጥያቄዎች አይደሉም። በአሐዱ ከቀረቡ መረጃዎች በተጨማሪ ዳራዊ መረጃዎችን ጭምር ይፈልጋሉ። አንባቢዎች የውሕድአሐዱን መረጃዎችና ልምዳቸውን/ዳራዊ ዕውቀታቸውን በመጠቀም፣ በጥልቀት እያሰቡ በማመስጠር ለጥያቄዎች ምላሽ ይሰጣሉ። በሌላ አገላለጽ እንዲህ ዓይነት ጥያቄዎችን ለመመለስ በጽሑፉ የተነበበውን (የፀሐፊውን) እና አንባቢው የሚያውቀውን በማቀናጀት መጠቀም ያስፈልጋል። ተማሪዎች ዳራዊ ዕውቀታቸውን የሚጠቀሙ በመሆናቸው የሚቀርቡ ምላሾች አንድ ዓይነት አይሆኑም። ውሕድአሐዱ ስለምን እንደሆነ ማሰብ፣ ምን እንደምናውቅ ማሰብ፣ ሐሳባችን ከውሕድአሐዱ ጋራ እንዴት እንደሚገጥም ማሰብ፣ ደግሞ ማንበብ፣ ጽሑፋዊና ዳራዊ መረጃዎችን ማቀናጀት ዋና ዋና ስልቶች ናቸው (Knight, 2025; Raphael & McKinney, 1983)። እነዚህ ጥያቄዎች በሦስቱም የማንበብ ደረጃዎች (በቅድመንባብ፣ በማንበብ ሂደትና በድጎረንባብ ደረጃዎች) ይቀርባሉ። ምሳሌ፤ እንዴት እንደሆነ አሳዩ፤ ቀጣይ ምን ይፈጠራል? እንዲህ ቢሆን ቀጣይ ምን እንደሚከሰት ገምቱ፤ መፍትሔው ምንድን ነው?

የእናንተ ውሳኔ ምንድን ነው? ፀሐፊው ይህን ሲል ምን ማለቱ ነው? ፀሐፊው ይህንን ያለው ለምንድን ነው? በጣም አስገራሚው የውሕድአሐዱ ክፍል የትኛው ነው? ጸሐፊውን/ደራሲውን ብታገኙት ምን ትሉታላችሁ? ዕድል ቢሰጣችሁ ከጽሑፉ የትኛውን ክፍል ትቀይራላችሁ?/በምን?/ለምን? (Anthony & Raphael, 1987; Knight, 2025; Rothong, 2014)።

ዳራተኮር (on my own) **ጥያቄዎች መልሶቻቸው በውሕድአሐዱ ውስጥ አይገኙም፤ በአንባቢው ጭንቅላት ውስጥ ያሉ ወይም ዳራዊ እወቀቶችን የሚጠይቁና እነዚህን መሠረት በማድረግ የሚመለሱ ናቸው። በዚህ ምክንያት ለአንድ ጥያቄ ዓይነታቸው የበዛ መልሶች ሊሰጡ ይችላሉ። ዋና ዋና ስልቶችም፣ ምን እንደምናውቅ ማሰብ፣ የምናውቃቸውን ነገሮች ማስታወስ፣ ከምናውቃቸው ነገሮች ጠቃሚዎቹን መለየትና በማቀናጀት ምላሽ መስጠት ናቸው** (Raphael & McKinney, 1983)። **ምሳሌ፤ ይህ ዓይነት ነገር የገጠመው ሰው ታውቃላችሁ? ታሪኩን ተናገሩ፤ እንደዚህ በመሆኑ ምን ይሰማችኋል? ይህ ቢሆን ምን ታደርጋላችሁ? የእናንተ ምርጫ ምንድን ነው? የእናንተ ተሰጥኦ ምንድን ነው? ይህንን ተሰጥኦ የሞከራችሁት መቼ ነበር? ምን ተሰማችሁ?** (Knight, 2025)። **ጥያቄዎቹ በቅድመንባብ ጊዜ ሲቀርቡ ተማሪዎች ዓላማ ላይ ተመሥርተው እንዲያነቡ በማድረግ ትርጉም ያለው የማንበብ ሂደት እንዲካሄድ ይረዳል፤ ከማንበብ በኋላ ደግሞ ያነበቡትን እንዲያጠቃልሉና ከልምዳቸው ጋራ እንዲያዛምዱ በማድረግ መረዳትን ያሳጥናል** (Anthony & Raphael, 1987; Rothong, 2014)።

ከላይ የተገለጹትን ኹለት ዐቢይ የጥያቄ ፈርጆችን (ውሕድአሐድተኮር፣ አንባቢተኮር) እና ዐራት የጥያቄ ንዑስ ፈርጆችን (ቀጥተኛ፣ ማሰብና ማፈላለግ፣ ፀሐፊ-አንባቢ፣ ዳራተኮር) የያዘው የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃት በእያንዳንዱ ንዑስ ፈርጅ ሥር የሚተገበሩ ዐምስት ዋና ዋና ተግባራት አሉት። እነዚህም የጥያቄ-መልስ ትስስሮችን መተንተን፣ ጥያቄዎችን በዓይነትና በደረጃ መመደብ፣ መልሶችን ማፈላለግ፣ ዳራዊ ዕውቀትን መጠቀምና የተለያየ ዓይነትና ደረጃ ያላቸውን ጥያቄዎች ማፍለቅ ናቸው። ተማሪዎች የብልኃቱ ባለቤቶች እንዲሆኑ መምህራን አንብቦ በመረዳት ጥያቄዎችና በመልሶች መካከል ስላለው ግንኙነት ማስገንዘብ፣ የተለያየ ዓይነትና ደረጃ ያላቸውን ጥያቄዎች በፈርጅ በፈርጅ እንዴት መመደብ እንደሚቻል ማሳወቅ፣ መልስ ሊሆኑ የሚችሉ መረጃዎችን የትና እንዴት ማግኘትና ከቀደመ ዕውቀት ጋራ እንዴት ማዛመድ እንደሚቻል ማሳየት፣ በተለያየ ዓይነትና ደረጃ የራሳቸውን ጥያቄዎች እንዲያፈልቁ ማድረግ ይኖርባቸዋል (Adawiyah, 2019; Raphael et al., 2006)።

Anthony and Raphael (1987)፣ Brown (2004) እና Rothong (2014) እንደሚገልጹት የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃት ዓይነተብዙና የተለያየ ደረጃ ያላቸውን ጥያቄዎች በመጠቀም/በማፍለቅ ከውሕድአሐድ ትርጉም ለመመሥረት ያገለግላል። ተማሪዎች ከውሕድአሐዱ ትርጉም እንዲያገኙ ከማንበባቸው በፊት፣ ሲያነቡና ካነበቡ በኋላ በጥልቀት በማሰብ ራሳቸውን መጠየቅ እንዲችሉ የሚያደርግ ብልኃት ነው። በቅድመንባብ ጊዜ የዳራተኮርና የፀሐፊ-አንባቢ ጥያቄዎችን የቀደመ ዕውቀታቸውንና በጥልቀት የማሰብ ችሎታቸውን ተጠቅመው እንዲመልሱ/እንዲያፈልቁ ይደረጋል። ይህም በዓላማ ላይ ተመሥርተው እንዲያነቡ ስለሚያደርግ ትርጉም ያለው የማንበብ ሂደትን ይፈጥራል። በማንበብ ሂደት ደግሞ ትንበያን ለማረጋገጥና መረዳትን ለማፋጠን የሚረዱ ፀሐፊ-አንባቢ፣ ቀጥተኛና ማሰብና ማፈላለግ ጥያቄዎች ይቀርባሉ። ለጥያቄዎቹ መልስ እየፈለጉና የራሳቸውን ጥያቄዎች እያፈለቁ የማንበብ ተግባር ያከናውናሉ። ከማንበብ በኋላ ደግሞ ያነበቡትን እንዲያጠቃልሉ፣ ከልምዳቸው ጋራ እንዲያዛምዱና እንዲረዱ ቀጥተኛ፣ ማሰብና ማፈላለግ፣ ፀሐፊ-አንባቢና ዳራተኮር ጥያቄዎችን እንዲያፈልቁ ወይም ለጥያቄዎቹ ምላሽ እንዲሰጡ ይደረጋል። በዚህ ሂደት የማንበብ ችሎታቸው እየተሻሻለ ይሄዳል።

ተማሪዎች ማንበብን በጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃት ሲማሩ፣ የማንበብ ተሳትፏቸው እንደሚጨምር፣ ተነሳሽነታቸው እንደሚያድግ፣ ልዕለአእምሯዊ አንባቢዎች እንደሚሆኑና አንብቦ የመረዳት ውጤታቸው እንደሚሻሻል Adawiyah (2019) ሲገልጹ፤ የማንበብ ግለብቃት እምነት ሲሻሻል አንብቦ ለመረዳት ችሎታ ማደግ አስተዋፆ እንዳለው ደግሞ Cummins et al. (2012) ያስረዳሉ። በርካታ ተማሪዎች ውሕድአሐዱን በጥሩ ሁኔታ ያነባሉ፤ ነገርግን ለሚቀርቡ አንብቦ የመረዳት ጥያቄዎች መልስ የሚገኝበትን የውሕድአሐድ ክፍል መለየት አይችሉም፤ ወይም መለየት የሚችሉ ስለመሆናቸው እምነት የላቸውም (Knight, 2025)። ይህንን ክፍተት ለመሙላት በብልኃቱ አማካይነት ተማሪዎች ስለሚቀርቡላቸው የጥያቄ ዓይነቶች ግንዛቤ እንዲፈጥሩ በማድረግ፣ ለጥያቄዎቹ እንዴት ምላሽ መስጠት እንደሚችሉ እንዲማሩ ዕድል መስጠትና ይህንንም ማድረግ እንደሚችሉ እምነት እንዲያሳድሩ ማድረግ ያስፈልጋል (Raphael & McKinney, 1983)።

ጻሕፍቱ ያቀረቧቸው እነዚህ ሐሳቦች በተለያየ ዐውድና ሁኔታ በተካሔዱ ጥናቶች ድጋፍ ያገኙ ናቸው። Amelia and Iman (2022) በ33 የሰባተኛ ክፍል ተማሪዎች ላይ፣ Damanik and Herman (2021) በ20፣ Marsini (2018) በ41፣ እንዲሁም Nurjanah (2016) በ37 የስምንተኛ ክፍል

ተማሪዎች ላይ ባካሔዷቸው ፍትነትመሰል ጥናቶች የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃት የተማሪዎችን አንብቦ የመረዳት ውጤት ትርጉም ባለው መልኩ ማሻሻል እንደቻለ አሳይተዋል። ከዚህ ሌላ Sholichah et al. (n.d.) እንግሊዝኛን እንደኹለተኛ ቋንቋ በሚማሩ 40 የአስረኛ ክፍል ኢንዶኔዢዊያን ተማሪዎች ላይ ባካሔዱት ጥናት የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃት የተማሪዎችን ጥያቄ የመጠየቅ፣ መልስ የመስጠትና ጥያቄዎችን በዓይነት የመመደብ ተነሳሽነት እንደጨመረ፣ እንዲሁም ፈታኝ ጥያቄዎች ሲገጥሟቸው በደስታ የመቀበል ፍላጎታቸው (ግለብቃት እምነታቸው) እንደተሻሻለ አመላክተዋል። Shehzad et al. (2019) ደግሞ በ35 የሳዑዲ አረቢያ ተማሪዎች ላይ ባካሄዱት ጥናት የማንበብ ግለብቃት እምነት አንብቦ የመረዳት ችሎታን ለማሻሻል አዎንታዊ የአዋዳጅነት ሚና እንዳለው ያረጋገጠ የጥናት ውጤት አቅርበዋል።

የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃት አንብቦ ከመረዳትና ከማንበብ ግለብቃት እምነት በተጨማሪ በጥልቀት የማሰብ ችሎታን የማሳደግ ፋይዳውም ከፍ ያለ ነው። ጥያቄዎችን መጠየቅና ለጥያቄዎች ምላሽ መስጠት ዋና በጥልቀት የማሰብ ችሎታ ማጎልበቻ ብልኃት ነው (Talebi & Talebi, 2015)። Freire (2005) “ጥልቅ አሳቢ ተማሪዎችን ማፍራት ቀላል አይደለም፤ ጥያቄ የማቅረብ ሥነትምህርትን በመጠቀም ግን ማረጋገጥ ይቻላል፤” በማለት በኹለቱ ተላውጦዎች መካከል ያለውን ትስስር ይገልጻሉ። ጥያቄዎች በሁሉም ደረጃ ያሉ ተማሪዎችን በጥልቀት የማሰብ ችሎታ ለማዳበር ጠቃሚ ሚና አላቸው፤ በተለይም ከፍተኛ ደረጃ አእምሯዊ ጥያቄዎች (መተግበር፣ መተንተን፣ መገምገምና መፍጠር) በጥልቀት የማሰብ ችሎታን ከፍ ባለ ደረጃ ለማሻሻል ያላቸው ተጽእኖ የላቀ ነው (Arends, 2012; Klimoviene et al., 2006)። ተማሪዎች ባነበቡት ላይ ተመሥርተው እውነታዎችንና መረጃዎችን በቀጥታ እንዲለዩ ከሚያደርጉ ዝቅተኛ ደረጃ ካላቸው ጥያቄዎች (ማስታወስና መረዳት) ከፍተኛ ደረጃ (ውስብስብ) ማሰብን ወደሚጠይቁ (መተግበር፣ መተንተን፣ መገምገምና መፍጠር) ተደራጅቶ መቅረብ አለበት፤ ይህ ሲሆን በጥልቀት የማሰብና የማንበብ ግለብቃት እምነት ተላውጦዎች ቀስበቀስ እየተገነቡ አንብቦ ለመረዳት ጠቃሚ አስተዋፆ ይኖራቸዋል (Sunggingwati, 2001)። ይህ ሲሆን ተማሪዎች በጥልቀት በማሰብ መረጃዎችን በትክክል መለየት፣ መተንተንና እንቆቅልሾችን መፍታት ይጀምራሉ (Schneider, 2002)፤ ወሳኝ ጥያቄዎችን ያነሳሉ/ይቀርጻሉ፤ በአንድ ርዕሰጉዳይ ላይ ማን? ምን? መቼ? እና የት? ከሚሉ ጥያቄዎች ላይ ለምን? የሚል ጥያቄ ይጨምራሉ፤ ይህም በከፍተኛ ደረጃ እንዲያስቡና በጥልቀት አንብበው እንዲረዱ ያደርጋቸዋል (Sandoval et al., 2022)። Dahal (2022) ባካሔዱት ጥናት ብልኃቱ የተማሪዎችን የማሰብ ሂደት ማነቃቃት

እንደቻለ፣ የመማር ፍላጎታቸውንና ተነሳሽነታቸውን እንዳሳደገ፣ በዚህም በጥልቀት የማሰብ ችሎታቸው መሻሻል እንዳሳየ አመላክተዋል። Tofade et al. (2013) ደግሞ አንብቦ የመረዳት መማሪያ ብልኃቱ ችግር የመፍታትና የመተንተን ችሎታን በማሳደግ የተማሪዎችን በጥልቀት የማሰብ ችሎታ እንዳሻሻለ ገልጸዋል።

ባጠቃላይ የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃት ንድፈሐሳባዊ መሠረት ያለው መሆኑንና በተማሪዎች አንብቦ የመረዳት፣ በጥልቀት የማሰብና የማንበብ ግለብቃት እምነት ችሎታ ላይ ተጽእኖ እንዳለው፣ በርካታ ጻሕፍት ያቀረቧቸውን ሐሳቦች ከጥናት ውጤቶች ጋራ አቀናጅቶ በማቅረብ ለማሳየት ተሞክሯል። ብልኃቱ በጥልቀት የማሰብ ችሎታንና የማንበብ ግለብቃት እምነትን በማሳደግ አንብቦ የመረዳት ችሎታ እንዲሻሻል የሚያደርግ መሆኑም እንዲሁ በጻሕፍቱ ሐሳቦችና በጥናቶቹ ውጤቶች (ጥናቶቹ ውስን ቢሆኑም) ተመላክቷል። ይህ ጥናትም የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃት በዐማርኛ ቋንቋ ትምህርት በተማሪዎች አንብቦ የመረዳትና በጥልቀት የማሰብ ችሎታ፣ እንዲሁም የማንበብ ግለብቃት እምነት ላይ ያለውን ተጽእኖ መርምሯል።

1.2 የጥናቱ መነሻ ምክንያቶች

ማንበብ እምሮን ለማዳበርና ውጤታማ ማኅበራዊ ተሳትፎ ለማድረግ፣ እንዲሁም ሕይወትን በወጉ ለመምራት መሠረት ነው (Castles et al., 2018)። የማንበብ ችሎታ ባለቤት ለመሆን ደግሞ ማንበብን የሕይወት ዘመን ተግባር ማድረግ የግድ ነው። የነገው ዓለም ማኅበራዊ፣ ኢኮኖሚያዊና ፖለቲካዊ እንቅስቃሴዎች ተዋናይ ተማሪዎችም የዚህ ፀጋ ባለቤቶች እንዲሆኑ በመደበኛው ትምህርት መሠረት መያዝ አለባቸው፤ ማኅበረሰቡም ከትምህርት ተቋማት የሚጠብቀው ዋና ውጤት ይህ ነው (Lipka & Siegel, 2012)።

ተጨባጭ ዓለምአቀፋዊና ሀገራዊ መረጃዎች የሚያሳዩት ግን ከሚጠበቀው ተቃራኒ ነው፤ ተማሪዎች የክሂሉ ባለቤት በመሆን ረገድ በየአህጉሩና በየሀገሩ ሰፊና ዓይነተብዙ ችግሮች እንዳሉባቸው መረጃዎቹ ይጠቁማሉ። 81 ሀገሮች በተሳተፉበት ዓለምአቀፍ የ15 ዓመት ተማሪዎች ፈተና (PISA)፣ 20 ሀገራት ከፍተኛ፣ 12 ሀገራት ደግሞ መካከለኛ ደረጃ ሲያገኙ የቀሪዎቹ 49 ሀገራት ተማሪዎች የማንበብ ውጤት ዝቅተኛ ሆኗል፤ በዚህ ምዘና የተሳተፈችው ብቸኛዋ አፍሪካዊት ሀገር ሞሮኮ 79ኛ ደረጃ አግኝታለች (Idil et al., 2024)። Zhang and Holden

(2025) ደግሞ በ2024፣ 11 የአፍሪካ ሀገራት ተማሪዎች (ከ10 –14 ዕድሜ ያላቸው) የተሳተፉበትን የማንበብ ምዘና ውጤት ይፋ አድርገዋል። በምዘናው ከተሳተፉ ተማሪዎች መካከል የቀረበላቸውን በደረጃቸው የተመጠነ ጽሑፋዊ አሐድ በተገቢው በማንበብ አጥጋቢ ውጤት ያገኙ 45% ብቻ ሲሆኑ የቀሪ ተማሪዎች ውጤት ከአጥጋቢ በታች ሆኗል።

የ'OECD' (2016) ጥናት እንዳመለከተው የታዳጊ ሀገሮች 15% ልጆች ወደሚቀጥለው የትምህርት ደረጃ የሚሸጋገሩት በየእርከኑ ባሉ የክፍል ደረጃዎች ሊያሳኩ የሚገባቸውን ብቃት ሳይዙ ነው። በዚህ ምክንያት ከኹለተኛ ደረጃ ትምህርት ተማሪዎች ቃላትን በፍጥነት ማንበብ እንኳ የማይችሉ በርካታ ናቸው። ይህ ችግር በሦስተኛ ደረጃ (ኮሌጅና ዩኒቨርሲቲ) ተማሪዎች ላይም የሚንጸባረቅ ሲሆን በተለይም በጥልቀት ማሰብ በሚጠይቁ አንብቦ የመረዳት ተግባራት የሚስተዋለው ችግር የጎላ ነው (Bautista et al., 2009)። የ'Abadzi' (2017)፤ በ'Graham and Kelly' (2018) የተጠቀሰው የ'World Bank' (2016; 2017) የጥናት ውጤቶች ዝቅተኛ ገቢ ባላቸው ሀገሮች በመቶ ሚሊዮን የሚቆጠሩ ተማሪዎች የአንደኛ ደረጃ ትምህርታቸውን የሚያጠናቅቁት መሠረታዊ የማንበብ መጻፍ (literacy) ችሎታ ሳይዙ እንደሆነ አረጋግጠዋል፤ በዚህ ምክንያት በርካታ ተማሪዎች ቀጣይ የትምህርት ደረጃዎችን በስኬት እንዳይቀጥሉ ጫና ከማሳደሩም በላይ ለትምህርት የሚወጣውን መዋዕለንዋይ ያህል የሚመልሱ እንዳይሆኑ እንዳደረገም ጨምረው አመላክተዋል።

በኢትዮጵያ ያለው ሁኔታም ቀድሞ ከቀረበው የታዳጊ ሀገሮች እውነታ የሚለይ አይለይም። Gove et al. (2017) እና READ M and E (2019) እንዳመላከቱት ከ1983 ዓ.ም. የመንግስት ለውጥ ጀምሮ በተደራሽነት (access)፣ በፍትሃዊነት (equity) እና በጥራት (quality) ላይ ለውጥ ለማምጣት ከፍተኛ ጥረት ተደርጓል። በተደረገው ጥረት በተለይ በአንደኛ ደረጃ ትምህርት ተሳትፎ እመርታዊ ለውጥ ማምጣት ቢቻልም የትምህርት ጥራትን ለማምጣት የተደረገው ጥረት ግን የሚፈለገውን ውጤት ማስገኘት ካለመቻሉ በላይ ችግሩ ስር እየሰደደ ከፊሰሰው መዋዕለንዋይ የተገኘው ምላሽ በተለይም በማንበብ ረገድ በእጅጉ ያነሰ ሆኗል።

በዐራት ዙር ከ6 – 7 በሚደርሱ የሀገርውስጥ ቋንቋዎች ላይ (ዐማርኛ ቋንቋን ጨምሮ) በተደረገ የአንደኛ ደረጃ የጀማሪ ክፍል ተማሪዎች የማንበብ ምዘና (EGRA) አጥጋቢና ከአጥጋቢ በላይ ውጤት ያስመዘገቡ ተማሪዎች ሲሶ ያህል ብቻ ናቸው (2010 [32%]፣ 2014 [31%]፣ 2016

[34%]፣ 2018 [32%])። አጠቃላይ የተመዛኞች የማንበብ አማካይ ውጤት በ2010 (22.15)፣ በ2014 (20.65) እንዲሁም በ2018 (19.9) ነው። በርካታ ቁጥር ያላቸው ተማሪዎች ቃላትን አሳክቶ ለማንበብ ከመችገራቸውም በላይ አንድም ቃል ማንበብ የማይችሉ ተማሪዎች ቁጥርም አሳሳቢ ነው። ለምሳሌ በ2010 ምዘና 34% የሚሆኑ ተማሪዎች አንድም ቃል በትክክል ማንበብ አልቻሉም፤ 48% ተማሪዎች ደግሞ አንብቦ በመረዳት ፈተና ምንም ውጤት አላስመዘገቡም (Piper, 2010; READ M and E, 2019; RTI International, 2014)። EAES (2022) በ2021 በዘጠኝ የሀገርውስጥ ቋንቋዎች ላይ ባካሄዱት ጥናት ደግሞ የተማሪዎች አንብቦ የመረዳት ችሎታ አማካይ ውጤት 11.3 ሲሆን፣ ከኹለተኛ ክፍል በትእምርተ-ድምጻዊ ግንዛቤ 33%፣ በተዘውታሪ ቃላት ንባብ 65%፣ በፈጠራ ቃላት ንባብ 70%፣ በአቀላጥፎ ማንበብ 68%፣ አንብቦ በመረዳት 83%፤ ከሦስተኛ ክፍል ደግሞ በትእምርተ-ድምጻዊ ግንዛቤ 23%፣ በተዘውታሪ ቃላት ንባብ 49%፣ በፈጠራ ቃላት ንባብ 54%፣ በአቀላጥፎ ማንበብ 51%፣ አንብቦ በመረዳት 39% የሚሆኑ ተማሪዎች ውጤት ዜሮ ሆኗል።

በጀማሪ ክፍል ተማሪዎች የማንበብ ምዘናዎች (EGRA) የዐማርኛ ቋንቋ የተማሪዎች አማካይ ውጤት በተለየ ሲታይ፣ በ2014 (25)፣ በ2018 ደግሞ (33.35) ነው (READ M & E, 2019)። የ2021 በዐማርኛ ቋንቋ የተማሪዎች አንብቦ የመረዳት አማካይ ውጤት ደግሞ 23.75 ሲሆን፣ ውጤት ያላስመዘገቡ (ዜሮ አንባቢዎች) ከኹለተኛ ክፍል፤ በትእምርተ-ድምጻዊ ግንዛቤ 27%፣ በተዘውታሪ ቃላት ንባብ 35%፣ በፈጠራ ቃላት ንባብ 33%፣ አቀላጥፎ በማንበብ 34%፣ አንብቦ በመረዳት 60%፤ ከሦስተኛ ክፍል ደግሞ በትእምርተ-ድምጻዊ ግንዛቤ 16%፣ በተዘውታሪ ቃላት ንባብ 19%፣ በፈጠራ ቃላት ንባብ 18%፣ በአቀላጥፎ ማንበብ 18%፣ አንብቦ በመረዳት 37% ናቸው (EAES, 2022)።

ባጠቃላይ ከ2010 እስከ2021 ድረስ የተካሄዱ የአንደኛ ደረጃ የጀማሪ ክፍል ተማሪዎች የማንበብ ምዘና (EGRA) መረጃዎች፣ የተማሪዎች አማካይ የማንበብ ውጤት ዝቅተኛ መሆኑንና ውጤቱም በየጊዜው እየቀነሰ መሄዱን አሳይተዋል። የዜሮ አንባቢዎች መረጃዎችም የችግሩን ግዝፈት የበለጠ የሚያጎሉ ናቸው። የቀረቡ መረጃዎች፣ የችግሩን መንስኤ ለይቶ የመፍትሔ ሐሳቦችን ማመንጨትና መፍትሔዎቹን ተግባራዊ በማድረግ የተማሪዎችን የማንበብ ውጤት ማሻሻል አስፈላጊ መሆኑን ያመላከቱ ናቸው፤ ይህም ለዚህ ጥናት ዐቢይ መነሻ ምክንያት ሆኗል።

ለተማሪዎች አንብቦ የመረዳት ውጤት መቀነስ እንደምክንያት የሚወሰዱ ጉዳዮች በርካታ ናቸው። ከአንባቢው አንጻር (ለምሳሌ፣ የዳራዊ ዕውቀት ችግር፣ ደካማ አመለካከትና የተነሳሽነት ችግሮች)፣ ከውሕድአሐድ አንጻር (ለምሳሌ፣ የጽሑፍ ዘውግ፣ የጽሑፍ መዋቅርና የጽሑፍ ባሕርያት እንግዳ መሆን)፣ ከአካባቢያዊ ሁኔታዎች አንጻር (ለምሳሌ፣ አካባቢያዊና የቤተሰብ ድጋፍ አለማግኘት) እና ከሥነትምህርታዊ ሁኔታዎች አንጻር (ለምሳሌ፤ የመምህራን የትምህርት አቀራረብ ተስማሚ አለመሆን) ያሉ ጉዳዮች ለውጤት መቀነስ መንስኤዎች እንደሆኑ Ayunin (2020)፣ Chandio et al. (2022) እና Untailawan (2020) ገልጸዋል። Aziz and Yasin (2017) እንደሚያስረዱት ደግሞ መምህራን የሚጠቀሙበት የማስተማሪያ ብልኃት ተማሪዎች ውሕድአሐድን በተገቢው አንብበው ላለመረዳታቸውና ለውጤታቸው መቀነስ ዋና ምክንያት ነው። ይህንን ሐሳብ በመደገፍ Armstrong and Newman (2011) እና Luchembe (2021) የመምህራን የንድፈሐሳብና የሥነትምህርት ዕውቀት እጥረት ለተማሪዎች አንብቦ የመረዳት ችግር ዋና ምክንያት እንደሆነ፣ በርካታ መምህራን የማንበብ ክሂሎችን ለማስተማር የሚያስችላቸው በቂ ስልጠና እንደሌላቸው፣ በዚህ ምክንያት ትኩረታቸው የተማሪዎቻቸውን አንብቦ የመረዳት ችሎታ መመዘን ላይ እንጂ የተሻለ አንብበው መረዳት በሚችሉበት ሁኔታ ላይ እንዳልሆነ ያስረዳሉ። ዋናው መፍትሔም የመምህራንን የሥነዘዴ ዕውቀትና ክህሎት ክፍተት በመሙላት ተማሪዎቻቸው የማንበብ ብልኃቶችን አውቀውና ተጠቅመው ማንበብን እንዲማሩ ማድረግ ነው፤ ይህ ሲሆን ተማሪዎች ብልኃታዊ አንባቢዎች (strategic readers) ይሆናሉ፤ እቅዳቸውንና የእቅዳቸውን ውጤት እየመዘኑና ክፍተቶቻቸውን እየሞሉ የማንበብ ችሎታቸውንና ውጤታቸውን ያሻሽላሉ (Banditvilai, 2020; Mupa & Chinooneka, 2015)።

ተማሪዎች ሊያውቋቸውና ሊጠቀሙባቸው ከሚገቡ ብልኃቶች መካከል የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃት ይጠቀሳል (Azzahra, 2020)። Raphael et al. (2006) እንደሚሉት ብልኃቱ የውሕድአሐድ መዋቅሮች እንዴት መረጃ እንደሚሰጡና መቼ ማመስጠር እንደሚያስፈልግ በማሳወቅ እንዲሁም የውሕድአሐድ መረጃዎችን በቀላሉ የማመላከት እቅምን በመፍጠር አንብቦ የመረዳት ችሎታን በከፍተኛ ደረጃ ያሳድጋል። Muzammil (2016) በበኩላቸው መልስ በመስጠትና ፈታኝ ጥያቄዎችን በማፍለቅ ማንበብን መማር የብዙ ተማሪዎች ችግር ነው፤ ለዚህ ሁነኛ መፍትሔ የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃት ነው፤ ይላሉ። ለዚህም የቀረቡ መሠረታዊ ሐሳቦችን መነሻ በማድረግ፣ የተማሪዎችን አንብቦ የመረዳት ውጤት ችግር ለመፍታት፣ በራስ ዐውድና በራስ ቋንቋ ብልኃቱ የሚኖረውን አበርክቶ በጥናት ማሳየትና ችግር መፍቻ ቀላልና መፍትሔ አድርጎ

ማቅረብ አስፈላጊ ይሆናል፤ ይህም ለዚህ ጥናት መነሻ ምክንያት ነው።

የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃት አንብቦ መረዳትን፣ በጥልቀት ማሰብንና የማንበብ ግለብቃት እምነትን በማሳደግ ረገድ ያለውን ሚና ከመረመሩ ጥናቶች መካከል ብዙዎቹ (ለምሳሌ፣ Marsini, 2018; Sulaiman, et al., 2023) የብልኃቱን አዎንታዊ ሚና ያረጋገጡ ሲሆን የተወሰኑ ጥናቶች (ለምሳሌ፣ Gustia, 2018) በአንጻሩ ብልኃቱ መሻሻል እንዳለመጣ ገልጸዋል።

Sulaiman et al. (2023) የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃት ዐራት የጥያቄ ፈርጆች (ቀጥተኛ፣ ማሰብና ማፈላለግ፣ ፀሐፊ-አንባቢና ዳራተኮር)፣ ትረካዊ (narrative) ውሕድአሐዶችን አንብቦ የመረዳት ችሎታን ለማሻሻል ያላቸውን ሚና እንግሊዝኛ ኹለተኛ ቋንቋቸው በሆኑ የቻይና የአንደኛ ደረጃ 72 ተማሪዎች ላይ ፈትሸዋል። በዚህ ፍትነትመሰል ጥናት ያገኟቸውን መረጃዎች በመቶኛና በቲ-ቴስት ተንትነው ብልኃቱን የተጠቀሙ ሁሉም ተማሪዎች ይህንን ዕድል ካላገኙት ይልቅ ፍላጎታቸውና የትምህርት ተሳትፏቸው በማደጉና ለጥያቄዎች ምላሽ የመስጠትና ጥያቄዎችን የማፍለቅ ችሎታቸው በመሻሻሉ አንብቦ የመረዳት ውጤታቸው ከፍ ማለቱን አረጋግጠዋል። Marsini (2018) በተመሳሳይ እንግሊዝኛን እንደኹለተኛ ቋንቋ የሚማሩ 41 የስምንተኛ ክፍል ተማሪዎችን በማሳተፍ ባካሄዱት ፍትነትመሰል ጥናት፣ በጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃት የተማሩ ተማሪዎች እድሉን ካላገኙት ይልቅ አንብቦ በመረዳት ፈተና የተሻለ አማካይ ውጤት ማስመዝገብ እንደቻሉ የሚያረጋግጥ ውጤት (የፍትነት ቡድን 80.25፣ የቁጥጥር ቡድን 68.95) ይፋ አድርገዋል። Nurjanah (2016) እንዲሁ ብልኃቱ ትረካዊ ውሕድአሐዶችን አንብቦ ለመረዳት ያለውን ውጤታማነት በተመለከተ እንግሊዝኛን እንደኹለተኛ ቋንቋ በሚማሩ 37 የስምንተኛ ክፍል ተማሪዎች ላይ ባካሄዱት ፍትነትመሰል ጥናት፣ ከቁጥጥር ቡድን ተማሪዎች ይልቅ የፍትነት ቡድን ተማሪዎች አንብቦ በመረዳት ፈተና የተሻለ ውጤት (64.27 እና 71.95 አማካይ በቅደም ተከተል) ማስመዝገብ እንደቻሉ አረጋግጠዋል። Damanik and Herman (2021) 20 የስምንተኛ ክፍል ኢንዶኔዢኛን ተማሪዎችን በማሳተፍ ብልኃቱ አንብቦ ለመረዳት ያለውን አስተዋፆ የፈተሸ ፍትነትመሰል ጥናት አካሂደው ከላይ እንደቀረቡት ጥናቶች ሁሉ ብልኃቱ የተማሪዎችን አንብቦ የመረዳት አማካይ ውጤት ከፍ ማድረግ እንደቻለ (የቅድመትምህርት አማካይ ውጤት 61፣ የድኅረትምህርት አማካይ ውጤት 66) አሳይተዋል። Amelia and Iman (2022) በተመሳሳይ ብልኃቱ ትረካዊ ውሕድአሐዶችን አንብቦ ለመረዳት ያለውን ሚና በሰባተኛ ክፍል 33 ተማሪዎች ላይ በፍትነትመሰል ጥናት

ፈትሸው፣ የተማሪዎች አንብቦ የመረዳት አማካይ ውጤት ከ37.3 ወደ71.1 ከፍ ማለት እንደቻለ አረጋግጠዋል።

Aziz and Yasin (2017) ደግሞ የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃት አንብቦ በመረዳት ላይ ያለውን አስተዋፆ በመረመሩበት ፍትነትመሰል ጥናት ብልኃቱ በጥልቀት በማሰብ ላይ ሊኖረው የሚችለውን ሚና እግረመንገዳቸውን ጠቆም አድርገዋል። ጥናቱ እንግሊዝኛን እንደውጭ ቋንቋ በሚማሩ 64 የኢንዶኔሻኖያ የስምንተኛ ክፍል ተማሪዎች ላይ ያተኮረ ነው። የጥናታቸው ውጤትም አንብቦ መረዳትን በጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃት የተማሩ ተማሪዎች ተለምዷዊውን ብልኃት ተጠቅመው ከተማሩት ይልቅ አንብቦ የመረዳት ችሎታቸው እንደዳበረ፣ በዚህ ሂደት የጥያቄ-መልስ ትስስሮችን በመተንተን የማንበብ ልምምድ ማድረጋቸው በጥልቀት የማሰብ ችሎታቸው በተጨማሪነት እንዲሻሻል እንዳደረገ አመላክቷል። Aloquaili (2012); Juniardi (2018); Roomy (2022); Vaseghi et al. (2012) ደግሞ ከስድስተኛ ክፍል እስከዩኒቨርሲቲ ያሉ ከ40 እስከ85 የሚደርሱ ተማሪዎችን በማሳተፍ ባካሄዷቸው ፍትነትመሰል ጥናቶች የተሻሻለ በጥልቀት የማሰብ ችሎታ አንብቦ በመረዳት ላይ አወንታዊ ተጽእኖ እንዳለው አመላክተዋል።

Sholichah et al. (n.d.) በበኩላቸው ብልኃቱ ተራኪ ጽሑፎችን አንብቦ የመረዳት ችሎታን በማሳደግ ረገድ፣ የማንበብ ግለብቃት እምነት ያለውን ፋይዳ ለመመርመር እንግሊዝኛን እንደኹለተኛ ቋንቋ በሚማሩ 40 የአስረኛ ክፍል ኢንዶኔዣዊያን ተማሪዎች ላይ ጥናት አካሂደዋል። በውጤቱም የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃት የተማሪዎችን ጥያቄ የመጠየቅ፣ መልስ የመስጠትና ጥያቄዎችን በዓይነት የመመደብ ተነሳሽነት እንደጨመረ፣ እንዲሁም ፈታኝ ጥያቄዎች ሲገጥሟቸው በደስታ የመቀበል ፍላጎታቸው (ግለብቃት እምነታቸው) እንደተሻሻለ አመላክተዋል። Shehzad et al. (2019) ደግሞ በ35 የሳዑዲ አረቢያ ተማሪዎች ላይ ባካሄዱት ጥናት የማንበብ ግለብቃት እምነት አንብቦ የመረዳት ችሎታን ለማሻሻል አዎንታዊ የአዋዳጅነት ሚና እንዳለው ያመላከቱ ሲሆን Carroll and Fox (2017) እንዲሁም Oranpattanachai (2023) ያካሄዷቸው ጥናቶች ደግሞ የማንበብ ግለብቃት እምነት አንብቦ በመረዳት ላይ አዎንታዊ ሚና እንዳለው አረጋግጠዋል።

ከላይ ከተቃኙት ጥናቶች በተቃራኒ የ'Gustia' (2018) እና የ'Stafford' (2012) ጥናቶች የብልኃቱ ተጽእኖ አወንታዊ እንዳልሆነ ያመላከተ ውጤት አቅርበዋል። Gustia 40 የስምንተኛ ክፍል

ታይላንዳዊ ተማሪዎችን በማሳተፍ ባካሄዱት ጥናት፣ ተማሪዎች በጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃት ሲማሩ የብልኃቱን ቅደምተከተሎች በወጉ ባለማከናወናቸው፣ በንቃት ባለመሳተፋቸው፣ የቃላት ፍቺ ዕውቀት እጥረትና ዋና ሐሳብንና አንድምታዎችን የመለየት ችግር ስለነበሩባቸው ብልኃቱ በተማሪዎች አንብቦ የመረዳት ችሎታ ላይ አወንታዊ ተጽእኖ አላመጣም በማለት ገልጸዋል። Stafford በበኩላቸው “የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃት፣ የዘጠነኛ ክፍል ተማሪዎች አንብቦ የመረዳት ጥያቄዎችን በትክክል እንዲመልሱ ለማድረግ ያለው አስተዋፆ“ በሚል ርዕስ ባካሄዱት ጥናት የትምህርት ክትትላቸው (attendance) ዝቅተኛ የሆነና ዝቅተኛ አንብቦ የመረዳት ውጤት የነበራቸው 32 የዘጠነኛ ክፍል ተማሪዎችን አሳትፈዋል። ተማሪዎቹ ብልኃቱን በተመለከተ ለአንድ ሳምንት ትውውቅ ከተደረገላቸው በኋላ ለሦስት ሳምንታት የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃትን በመጠቀም አንብቦ መረዳትን ተምረዋል። ከትምህርቱ በኋላ በተሰጠ አንብቦ የመረዳት ፈተና አወንታዊ ውጤት አለመገኘቱን ተከትሎ (የቅድመትምህርት አማካይ ውጤት 12.94፤ የድኅረትምህርት አማካይ ውጤት 12.75)፣ የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃት ያለው አስተዋፆ አሉታዊ ነው የሚል ማደማደሚያ ሰጥተዋል።

ከተቃኙት ጥናቶች መካከል አብዛኛዎቹ የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃትን አዎንታዊ ተጽእኖ ያመላከቱ ሲሆን ከ‘Gustia’ (2018) እና ከ‘Stafford’ (2012) የተገኙ የጥናት ውጤቶች ግን የብልኃቱን ውጤታማነት አልደገፉም። በተለያየ ዐውድ የተከናወኑ ጥናቶች ውጤት መለያየት ደግሞ ርዕሰጉዳዩን በተጨማሪ ጥናት በመመርመር የብልኃቱን ፋይዳ በጥልቀት የማሳወቅ አስፈላጊነትን ይጠቁማል፤ ይህም ለዚህ ጥናት ሌላው አነሳሽ ምክንያት ነው።

የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃት አንብቦ መረዳትን በማሳደግ ረገድ ያለውን ቀጥተኛ ሚና የመረመሩ በርከት ያሉ ጥናቶችን ለመቃኘት ተሞክሯል። ነገር ግን ከ’Sholichah et al.’ (n.d.) ጥናት ውጭ የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃት በማንበብ ግለብቃት እምነት ላይ ያለውን ቀጥተኛ ተጽእኖ በቀጥታ የፈተሸ ጥናት ተደራሽ ከሆኑ ምንጮች ማግኘት አልተቻለም። በተመሳሳይ Aziz and Yasin (2017)፣ Siagian (2023) እና Tiara et al. (2025) ብልኃቱ አንብቦ በመረዳት ችሎታ ላይ ያለውን ተጽእኖ በፈተሹባቸው ጥናቶች፣ እግረመንገዳቸውን በጥልቀት ማሰብ፣ አንብቦ ለመረዳት ያደረገውን አስተዋፆ ከመጠቆማቸው ውጭ፣ ብልኃቱ በጥልቀት ማሰብን በማሳደግ አንብቦ በመረዳት ችሎታ ላይ ያለውን ኢቀጥተኛ ተጽእኖ በቀጥታ የመረመረ ጥናት ማግኘት አልተቻለም። ከዚህ ሌላ የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃት በጥልቀት የማሰብና የማንበብ ግለብቃት

እምነትን በማሳደግ (serial mediation) አንብቦ የመረዳት ችሎታን ለማሻሻል ያለውን ኢቀጥተኛ አስተዋፆ የመረመረ አንድም ጥናት ተደራሽ ከሆኑ ምንጮች አልተገኘም። ይህም ተጨማሪ ጥናቶችን በማድረግ የብልኃቱን ቀጥተኛና ኢቀጥተኛ ተጽእኖ የመመርመር አስፈላጊነትን የሚጠቁም ነው።

ጥሩነሽ (2008) "በጥያቄና ምላሽ ግንኙነት ማስተማር አንብቦ የመረዳት ችሎታን ለማጎልበት ያለው ሚና ከጾታ አንጻር" በሚል ርዕስ በሲሪንቃ አጠቃላይ ከፍተኛ ትምህርት መሰናዶ ትምህርትቤት የኹለት ክፍል ተማሪዎችን በመውሰድና ያገኙትን ድኅረትምህርት መረጃ በአማካይና በ't test' በመተንተን በወንድና በሴት ተማሪዎች መካከል ትክክል የመሆን ደረጃ የውጤት ልዩነት እንደሌለ ከገለጹበት ንጽጽራዊ ጥናት ውጪ ብልኃቱ በዐማርኛ ቋንቋ አንብቦ በመረዳት፣ በጥልቀት በማሰብና በማንበብ ግለብቃት እምነት ላይ ያለውን አስተዋፆ የመረመረ ሀገራዊ ጥናት ተደራሽ ከሆኑ ምንጮች ማግኘት አልተቻለም። Kavakli (2020) እና Ramirez et al. (2018) እንደሚገልጹት ደግሞ የብልኃቶች አጠቃቀም በባህልና በቋንቋ ዐውድ ይወሰናል፤ ብልኃቶች የሚኖራቸው ተጽእኖ ተማሪዎቹ እንደሚማሩባቸው ቋንቋዎች ይለያያል። ስለሆነም የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃትን ውጤታማነት በተመለከተ በአንዱ ቋንቋ ባህልና ዐውድ ውስጥ ተሠርቶ የተገኘ ውጤት ለሌላው የማይሠራበት ሁኔታ ስለሚኖር በራስ ዐውድ (ለምሳሌ፣ የመምህራን አሰለጣጠን፣ የተማሪ ባህል) እና በራስ ቋንቋ (በዐማርኛ ቋንቋ) ተጨማሪ ጥናት ማድረግና ሊመጣ የሚችለውን ለውጥ ማሳየት አስፈላጊ ሆኗል።

የተማሪዎች በጥልቀት የማሰብ ችሎታ የሚፈለገውን ያህል ካልሆነ አንብቦ የመረዳት ችሎታቸው አይሻሻልም፤ ስለዚህ በጥልቀት አስበው በጥልቀት እንዲያነቡ ማስተማር ጠቃሚ እንደሆነ ጸሐፍት (Dong et al., 2006; Freschet, 2015; Zabihi & Pordel, 2011) ያስረዳሉ። ተጨባጭ ሁኔታዎች ግን የዚህ ተቃራኒ ናቸው፤ በቋንቋ ትምህርት በጥልቀት የማሰብ ክሂሎች የተዘነጉ ናቸው (Armbruster et al., 2001; Taglieber, 2003)፤ ትኩረት የሚሰጣቸው አልፎ አልፎ ነው (Brown, 2004; Paul, 2004; Prado & Jalos, 2024)። በዚህ ምክንያት የተማሪዎች በጥልቀት የማሰብ ችሎታ በአብዛኛው ዝቅተኛ እንደሆነ የ'Khandaghi et al.' (2011) ጥናት አመላክቷል። የ'Overly' (2001) ጥናትም የተማሪዎች በጥልቀት የማሰብ ችሎታ ከሚጠበቀውና ከትምህርት ግቦች አንጻር የራቀ እንደሆነና የመተንተን፣ የመተርጎም፣ የመገምገምና ችግሮችን የመፍታትና ውሳኔ የመስጠት ክሂላቸው ዝቅተኛ እንደሆነ ባካሄዱት ጥናት አረጋግጠዋል። Basri et al.

(2019) እንዲሁም Kaowiwattanakul (2008) በታይዋን፣ Velayati et al. (2017) ደግሞ በኢንዶኔዥያ እንግሊዝኛን እንደውጭ ቋንቋ በሚማሩ የዩኒቨርሲቲ ተማሪዎች ላይ ያካሄዷቸው ጥናቶችም፣ የተማሪዎች በጥልቀት የማሰብ ችሎታ ዝቅተኛ መሆኑን አረጋግጠዋል። ይህ ከሆነ ደግሞ በጥልቀት ማሰብ አንብቦ የመረዳት ችሎታን ለማሳደግ ሚና አይኖረውም ማለት ነው። አንብቦ ለመረዳት ችግር እንደምክንያት የሚጠቀሰው ሌላው የማንበብ ግለብቃት እምነት አለመዳበር ነው። የማንበብ ግለብቃት እምነት አንብቦ መረዳትን በከፍተኛ ደረጃ ያግዛል (Naseri & Zaferanieh, 2012; Tobing, 2013)። ተማሪዎች ግለብቃት እምነታቸውን እንዲያሳድጉ ማድረግ አንብቦ በመረዳት የተሻለ ውጤት ያስገኛል (Boakye, 2015)፤ ራሳቸውን ችለው እንዲማሩ ያደርጋቸዋል፤ በራስ መተማመን የሰፈነበት ክፍል (confidence classroom) ይፈጥራል (Brown, 2004)። Yulianti (2013) እንደሚገልጹት ግን መምህራን የተማሪዎችን የማንበብ ግለብቃት እምነት በማሳደግ አንብቦ የመረዳት ችሎታቸውን ለማሻሻል የሚያደርጉት ጥረት በእጅጉ ዝቅተኛ ነው። ከዚህ አንጻር የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃትን መፍትሔ አድርጎ በማቅረብ ችግሩን መፍታትና የተማሪዎች በጥልቀት የማሰብና የማንበብ ግለብቃት እምነት እንዲሻሻል ማድረግ እንደሚገባ አጥኚው ያምናል።

አጥኚው በአንደኛና በሹለተኛ ደረጃ ትምህርትቤቶች ዐማርኛ ቋንቋን ባስተማረበት ወቅት መምህራን አንብቦ መረዳትን፣ በጥልቀት ማሰብንና የማንበብ ግለብቃት እምነትን በተመለከተ ያላቸው ዕውቀትና እነዚህን ተላውጦዎች ለማዳበር ስለሚያስችሉ ብልኃቶች ያላቸው ግንዛቤ (አጥኚውን ጨምሮ) ዝቅተኛ እንደሆነ ታዝቧል። ብዙዎቹ የዐማርኛ ቋንቋ መምህራን በመማሪያ መጽሐፍ ላይ ብቻ ተጣብቀው የሚያስተምሩ ናቸው። የተወሰኑ ተማሪዎችን በድምጻዊ ንባብ ማስነበብ፣ ሌሎች ተማሪዎች እንዲያዳምጡ ማድረግና በመጨረሻም ድኅረንባብ ጥያቄዎችን በቃል ወይም በጽሑፍ እንዲመልሱ ማድረግ አንብቦ የመረዳት ተግባራቱ የሚፈጸሙባቸው ተዘውታሪ ሂደቶች ናቸው። ከዚህ በተጨማሪ በባሕር ዳር ከተማ ከሚገኙ አንደኛ ደረጃ ትምህርትቤቶች መካከል በሹለቱ (በቁልቋል ሜዳና በዶና በርበር) በመገኘት የዐማርኛ ቋንቋ መምህራንን አንብቦ የመረዳት ትምህርት አሰጣጥ በመከታተልና ከመምህራኑ ጋራ ቃለምልልሶችን በማድረግ አሁናዊ ሁኔታውን ለማስተዋል ተሞክሯል። መምህራኑ በርእሰጉዳዩ ዙርያ ያገኙት ስልጠና እንደሌለ የገለጹ ሲሆን፣ የትምህርት አሰጣጡ ከላይ ከተገለጸው ተመክሮ የተለየ ሆኖ አልተገኘም። ተማሪዎች ውሕድአሐዱን በክፍል ውስጥ ከሆነ በየተራ ድምጻቸውን እያሰሙ ካነበቡ በኋላ (የማንበብ ዕድል የሚሰጠው ለጥቂቶች ብቻ ነው)

ድኅረንባብ ጥያቄዎችን በቃል/በጽሑፍ ይመልሳሉ፤ ከክፍል ውጪ ከሆነ ደግሞ በግላቸው አንብበው ተግባራቱን በደብተራቸው ሠርተው ይመጣሉ፤ ደብተራቸው ይታረማል፤ በሰጧቸው መልሶች ላይ በአብዛኛው በክፍል ውስጥ ውይይት አይደረግም። መምህራኑ የጊዜ እጥረትን ሰበብ በማድረግ ቅድመንባብ መልመጃዎችን/ተግባራትን ይዘሏቸዋል። ፋይዳው አነስተኛ ነው፤ በሚልም የመምህሩን መጽሐፍ አይጠቀሙም። እንዲህ ዓይነቱ የትምህርት አቀራረብ የተማሪዎችን አንብቦ የመረዳት ችሎታ የሚያሻሽል አይሆንም (ማረው፣ 2003፤ ዘውዱ፣ 2008)። በመሰሉ (2012) የተጠቀሱት ብርሃኑ (2009) እንደሚያስረዱት የዚህ ችግር ዋና ምክንያት የዐማርኛ ቋንቋ መምህራኑ ከተለያዩ አንብቦ የመረዳት ማስተማሪያ ብልኃቶች ጋራ ያላቸው ትውውቅ አነስተኛ መሆኑ ሲሆን ተማሪዎች በዐማርኛ ቋንቋ ማንበብ ለመቸገራቸው ዋና መንስኤ ይህ ችግር ነው። የመምህራንን የብልኃት ዕውቀትና አተገባበር ክፍተት በማጥበብ የተማሪዎችን የማንበብ ችሎታ ለማሻሻል ደግሞ የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃትን እንደመፍትሔ በማቅረብ በብልኃቱ አጠቃቀም ዙሪያ ለመምህራኑ ግንዛቤ መፍጠር አስፈላጊ ይሆናል።

ከዚሁ ጋራ በተያያዘ በአማራ ብሔራዊ ክልላዊ መንግሥት ትምህርትቢሮ በ2015 ዓ.ም. የተዘጋጁ የሰባተኛ ክፍል የዐማርኛ ቋንቋ የመምህርና የተማሪ መጽሐፎችን አንብቦ የመረዳት ትምህርት አቀራረብ ለመዳሰስ ተሞክሯል። በቅድመንባብ በአብዛኛው፤ ሥዕሉን በማየት ምንባቡ ስለምን እንደሚሆን ገምቱ፣ ርእሱን በተመለከተ ያላችሁን ልምድ ግለጹ፣ ይህ መሆኑ ምን ጥቅም/ጉዳት አለው? የሚሉና መሰል ጥያቄዎችን በቃል እንዲመልሱ የሚያዝዙ ተግባራት የቀረቡ ሲሆን በድኅረንባብ ደረጃ ደግሞ በአብዛኛው ለቀጥተኛ፣ ለማሰስና ማፈላለግ፣ እንዲሁም ለፀሐፊ-አንባቢ አንብቦ የመረዳት ጥያቄዎች መልስ በጽሑፍ የሚሰጥባቸው ጥያቄዎች ተካትተዋል። ከጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃት ተግባራት መካከል በተወሰነ ደረጃ ተግባራዊ የሚደረጉት ኹለቱ (ማሰብና ማፈላለግ፣ ዳራዊ ዕውቀትን መጠቀም) ናቸው። ቀሪዎቹን ሦስት የብልኃቱን መሠረታዊ ተግባራት (በጥያቄዎችና በመልሶቻቸው መካከል ያለውን ትስስር መተንተን፣ ጥያቄዎችን በዓይነትና በደረጃ መመደብና ጥያቄዎችን ማፍለቅ) ለመጠቀም የሚያስችሉ ተግባራት አልተካተቱም። ይህ ክፍተት በኮሌጅ የማንበብ ሞጁዩሎች ላይም የሚታይ መሆኑን ጭምር አጥኚው በደረጃው ካለው የማስተማር ልምድ ታዝቧል። ከዚህ አንጻር የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃትን ተጠቅሞ ማንበብን በማስተማር፣ የሥርዓተትምህርቱ ክፍተቶች የሚጠቡበትን አቅጣጫ ማመላከት አስፈላጊ መሆኑን አጥኚው ያምናል።

በተዘረዘሩ አነሳሽ ምክንያቶች ላይ በመመሥረት ጥናቱ ተከናውኖ ቀጥሎ የተመላከቱ መላምቶች ተደጋፊነት ተፈትሿል፤

የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃት በዐማርኛ ቋንቋ ትምህርት የተማሪዎችን፤

1. አንብቦ የመረዳት ችሎታ የማሳደግ ቀጥተኛ ተጽእኖ አለው፤
2. በጥልቀት የማሰብ ችሎታ የማሻሻል ቀጥተኛ ሚና አለው፤
3. የማንበብ ግለብቃት እምነት የማጎልበት ቀጥተኛ ተጽእኖ አለው፤
4. በጥልቀት የማሰብ ችሎታ በማሳደግ አንብቦ የመረዳት ችሎታን የማሻሻል ኢቀጥተኛ ተጽእኖ አለው፤
5. የማንበብ ግለብቃት እምነት በማሳደግ አንብቦ የመረዳት ችሎታን የማሻሻል ኢቀጥተኛ ተጽእኖ አለው፤
6. በጥልቀት የማሰብ ችሎታና የማንበብ ግለብቃት እምነት በማሳደግ (serial mediation) አንብቦ የመረዳት ችሎታን የማሻሻል ኢቀጥተኛ ተፅዕኖ አለው፤

1.3 የጥናቱ ዓላማዎች

የዚህ ጥናት ዋና ዓላማ የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃት አንብቦ በመረዳት ችሎታ፣ በጥልቀት በማሰብና በማንበብ ግለብቃት እምነት ላይ ያለውን ተጽእኖ መመርመር ሲሆን ዝርዝር ዓላማዎቹ ደግሞ የሚከተሉት ናቸው፤

የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃት በዐማርኛ ቋንቋ ትምህርት የተማሪዎችን፤

1. አንብቦ የመረዳት ችሎታ የማሳደግ ቀጥተኛ ተጽእኖ እንዳለው መመርመር፤
2. በጥልቀት የማሰብ ችሎታ የማሻሻል ቀጥተኛ ሚና እንዳለው መፈተሽ፤
3. የማንበብ ግለብቃት እምነት የማሳደግ ቀጥተኛ ተጽእኖ እንዳለው መመርመር፤
4. በጥልቀት የማሰብ ችሎታ በማሳደግ አንብቦ የመረዳት ችሎታን ለማሻሻል ያለውን ኢቀጥተኛ ተፅዕኖ መፈተሽ፤

5. የማንበብ ግለብቃት እምነት በማሳደግ አንብቦ የመረዳት ችሎታን ለማሻሻል ያለውን ኢቀጥተኛ ተፅዕኖ መመርመር፤

6. በጥልቀት የማሰብ ችሎታና የማንበብ ግለብቃት እምነት በማሳደግ አንብቦ የመረዳት ችሎታን ለማሻሻል ያለውን ኢቀጥተኛ ተፅዕኖ መፈተሽ፤

1.4 የጥናቱ አስፈላጊነት

በዚህ ጥናት የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃት በዐማርኛ ቋንቋ ትምህርት አንብቦ መረዳትን፣ በጥልቀት ማሰብንና የማንበብ ግለብቃት እምነትን ለማሳደግ አወንታዊ አስተዋፆ እንዳለው (ከጥምር አዋዳጅ ተላውጦዎች ሚና በስተቀር) በተገኙ መረጃዎች ላይ የተደረጉ የትንተና ውጤቶች አመላክተዋል። የተገኙ አወንታዊ ውጤቶች ከሥርዓተትምህርት ዝግጅት እስከክፍል ውስጥ ትምህርት ትግበራ ድረስ ሥነትምህርታዊ ፋይዳ የሚኖራቸው ሲሆን፣ ንድፈሐሳባዊና ምርምራዊ ጠቀሜታዎችም ከጥናቱ ሊገኙ የሚችሉ ናቸው።

የተማሪዎች አንብቦ የመረዳት ችሎታ ውጤት አሳሳቢ በሆነ ደረጃ ላይ የሚገኝ መሆኑና የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃት ደግሞ የጥራት ችግሩን ለማቃለል እንደአማራጭ መፍትሔ ሊወሰድ የሚገባ መሆኑን የጥናቱ ውጤት አመላክቷል። ብልኃቱን በጥልቀትና በድግግሞሽ ተጠቅሞ ማንበብን በማስተማር የተማሪዎችን የመረዳት ችሎታ ትርጉም ባለው ደረጃ ማሻሻል ይቻላል። በዚህም ጥናቱ መርሐትምህርቶች፣ መማሪያና ማስተማሪያ መጽሐፎች ሲዘጋጁና ሲሻሻሉ የሥርዓተትምህርት ባለሙያዎች በብልኃቱ ላይ ግንዛቤ ፈጥረው ብልኃቱን እንደዋና ማንበብን የማስተማሪያ መንገድ በሥርዓተትምህርቱ ውስጥ አጣጥመው እንዲያካትቱ አቅጣጫ ይሰጣል።

የብልኃቱ ጠቀሜታዎች የሚገኙት የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃትን አካትቶ የሚዘጋጀው ሥርዓተትምህርት በእቅድ እየተመራ በክፍል ውስጥ በጥንቃቄ መተግበር ሲችል ነው። ለዚህ ደግሞ ተግባሪ መምህራን በብልኃቱ ፈርጆች፣ ተግባራትና የአተገባበር ስልቶች ላይ ተገቢውን ግንዛቤ ፈጥረው እንዲያስተምሩ ሥልጠና ለሚሰጡ በየደረጃው ላሉ የትምህርት ባለሙያዎች ጥናቱ (የጥናቱ ውጤት) ጠቃሚ መነሻ ይሆናል።

የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃት አንብቦ ከመረዳት በተጨማሪ በጥልቀት የማሰብና የማንበብ ግለብቃት እምነትን እንደሚያሳድግ ጥናቱ ባረጋገጠው መሠረት፣ ተማሪዎች ብልኃቱን ተጠቅመው አንብቦ መረዳትን ቢማሩ የተጠቀሱትን ክሂሎች ማሻሻል እንደሚችሉ አመላካች ይሆናል።

አንብቦ መረዳትን ከማስተማር አኳያ የማኅበረአእምሯዊ ንድፈሐሳብ (social cognitive theory)፣ የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃት አንብቦ መረዳትን፣ በጥልቀት ማሰብንና የማንበብ ግለብቃት እምነትን እንደሚያሻሽል ያቀረበበት ሁኔታ፣ ዐማርኛ ቋንቋን በማስተማር ሂደትም ብልኃቱ ጠቀሜታ የሚኖረው መሆኑን ለሥርዓተትምህርት ባለሙያዎች፣ ለመምህራንና ለትምህርት መርሐግብር አስፈጻሚዎች ግንዛቤ በመፍጠር ንድፈሐሳባዊ ሚና ይኖረዋል። ከዚህ ሌላ ጥናቱ ለሌሎች መሰል ጥናቶች መነሻ ሆኖ በማገልገል ምርምራዊ ጠቀሜታም ይኖረዋል።

1.5 የጥናቱ ወሰን

ጥናቱ በባሕር ዳር ከተማ ከሚገኙ የመንግሥት የመጀመሪያ ደረጃ ትምህርትቤቶች መካከል በአዲስ አምባ የመጀመሪያ ደረጃ ትምህርትቤት በ2016 ዓ.ም. ይማሩ የነበሩ 222 የሰባተኛ ክፍል ተማሪዎችን በማሳተፍ ተካሂዷል። ትምህርትቤቱ ለአጥኝው የመኖሪያ ቦታ ቅርብ በመሆኑና መረጃ ለመስጠት ፈቃደኛ የትምህርትቤት አስተዳደርና መምህር፣ እንዲሁም በቂ የመማሪያ ክፍልና የተማሪ ቍጥር በመገኘቱ ተመርጧል። የሰባተኛ ክፍል ተማሪዎች ዕድሜ (13 - 14) በታችኞቹ የክፍል ደረጃዎች ያገኟቸውን መሠረታዊ የማንበብ ክሂሎች በጥልቀት የሚያዳብሩበት፣ ራስን ችሎ መማር በስፋት የሚከናወንበት፣ የተለያየ ዘውግ ያላቸውን ጽሑፎች በጥልቀት በማሰብና በራስ መተማመን የሚረዱበት፣ ለቀጣይ የማንበብ ትምህርት ወሳኝ ጊዜ በመሆኑ (Taglieber, 2003)፣ እንዲሁም ተማሪዎች በክፍል ደረጃው በዐማርኛ ቋንቋ በጥልቀት ማሰብና በጥልቀት ማንበብ እንዲችሉ እንዴት ማሰብና፣ እንዴት ማንበብ እንዳለባቸው የሚማሩበት በመሆኑ (አብክመ፣ 2015፣ ገጽ V)፣ ለቀጣይ የክፍል ደረጃዎች መሠረት በመሆን ከፍ ያለ ፋይዳ እንደሚኖረው ስለታመነበት ሰባተኛ ክፍል ተመርጧል።

ጥናቱ የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃት አንብቦ በመረዳት፣ በጥልቀት በማሰብና በማንበብ ግለብቃት እምነት ላይ ያለውን ቀጥተኛና ኢቀጥተኛ ተጽእኖ መርምሯል። አንብቦ በመረዳት

ችሎታ መዳበር ላይ ያተኮረው፣ ማንበብ መቻል ለቋንቋ ብቻ ሳይሆን ለሌሎች የትምህርት ዓይነቶችም ወሳኝ ክሂል (Andrew & Lee, 2022) ቢሆንም በየጊዜው በተደረጉ የ'EGRA' ጥናት ውጤቶች (EAES, 2022; Piper, 2010; READ M & E, 2019; RTI International, 2014) ተማሪዎች የክሂሉ ባለቤት በመሆን ረገድ ሰፊ ክፍተቶች እንዳሉባቸው በመጠቆማቸውና ችግሩን በማጥናት የመፍትሔ ሐሳቦችን ማመላከት እስፈላጊ ሆኖ በመገኘቱ ነው። በጥልቀት ማሰብ በጥልቀት ማንበብን ስለሚያስገኝ (Wilson & Smetana, 2011)፣ የማንበብ ግለብቃት እምነት ደግሞ በማንበብ ችሎታ ላይ ያለ ግለእምነትን በማሳደግ የማንበብ ውጤት እንዲሻሻል ስለሚያደርግ (Duke & Pearson, 2002) እና ያለእነዚህ አእምሯዊና ስሜታዊ ተላውጦዎች ታላሚውን የማንበብ ክሂል እድገት ማሳካት አስቸጋሪ ስለሆነ የአዋዳጅነት ሚናቸው ተፈትሿል።

አንብቦ በመረዳት ትምህርት ሂደት ቀጥተኛ፣ ማሰብና ማፈላለግ፣ ፀሐፊ-አንባቢና ዳራተኮር ጥያቄዎችን መሠረት በማድረግ የጥያቄ-መልስ ትስስሮችን የመተንተን፣ በዓይነትና በደረጃ የመመደብ፣ ምላሾችን የማፈላለግ፣ ዳራዊ ዕውቀትን የመጠቀምና ጥያቄዎችን በተለያየ ዓይነትና በተለያየ ደረጃ የማፍለቅ ተግባራት ተከናውነዋል። ተግባራቱ የተከናወኑት በሥርዓተትምህርቱ በቀረቡ ውሕድአሐዶችና ተያይዘው በቀረቡ የቅድመና የድኅረንባብ ጥያቄዎች አማካይነት ነው። ጥናቱ ከማንበብ አላባዎች መካከል አንብቦ መረዳትን ብቻ የፈተሸ ሲሆን የንግግር ድምጽ ግንዛቤን፣ ትእምርተ-ድምጻዊ ግንዛቤን፣ የቃላት ዕውቀትን እንዲሁም አቀላጥፎ ማንበብን አልተመለከተም። በዓረፍተነገር፣ በአንቀጽና በሙሉ ጽሑፍ ደረጃ በግልጽና በአመስጥሮ የቀረቡ ዐቢይና ዝርዝር ጉዳዮችን የመረዳት ችሎታቸውን በመፈተሽ የተማሪዎች አንብቦ የመረዳት ችሎታ ተለክቷል። የመተርጎም፣ የመተንተን፣ የመገምገም፣ የማመስጠር፣ የመግለጽና የራስመርነት ችሎታቸውን በመመርመር በጥልቀት የማሰብ ችሎታቸው የተፈተሸ ሲሆን የመሻሻል፣ የንጽጽራዊ፣ የማኅበራዊ ምላሽና፣ የአካላዊ/ስሜታዊ ሁኔታቸውን በመፈተሽ ደግሞ የግለብቃት እምነታቸውን ተመርምሯል።

1.6 የቁልፍ ቃላት ተግባራዊ ብያኔ

የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃት፣ አንብቦ መረዳት፣ በጥልቀት ማሰብና የማንበብ ግለብቃት እምነት የጥናቱ ቁልፍ ቃላት ሲሆኑ ተግባራዊ ብያኔያቸው ቀጥሎ ቀርቧል።

የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃት (question-answer relationship strategy)፤ ውሕድአሐድተኮርና አንባቢተኮር የተሰኙ ዐቢይ ዘርፎች ያሉት ማንበብን ማስተማሪያ ብልኃት ነው። ውሕድአሐድተኮር ቀጥተኛና ማሰብና ማፈላለግ ንዑስ ፈርጆችን፣ አንባቢተኮር ደግሞ ፀሐፊ-አንባቢና ዳራተኮር ንዑስ ፈርጆችን ይይዛል። የጥያቄና መልስ ግንኙነቶችን መተንተን፣ ጥያቄዎችን በዓይነት መመደብ፣ ዳራዊ ዕውቀትን መጠቀም፣ ምላሾችን ማፈላለግና ጥያቄዎችን በተለያየ ዓይነትና በተለያየ ደረጃ ማፍለቅ ብልኃቱን በመጠቀም ሂደት የሚከናወኑ ተግባራት ናቸው።

አንብቦ መረዳት (reading comprehension)፤ ውሕድአሐድን በትኩረት በማንበብ በቃላት፣ በዓረፍተነገር፣ በአንቀጽና በሙሉ ጽሑፍ ደረጃ በግልጽና በአመስጥሮ የቀረቡ ዐቢይና ዝርዝር ጉዳዮችን መለየትን፣ ማስታወስን፣ መረዳትን፣ መግለጽንና መጠቀምን ይመለከታል። ይህ ችሎታ በአጥኚው በተዘጋጁ ቅድመና ድኅረትምህርት አንብቦ የመረዳት ፈተናዎች ተለክቷል።

በጥልቀት ማሰብ (critical thinking)፤ በማንበብ የሚገኙ መረጃዎችን ራስመር ሆኖ መተርጎምን፣ መተንተንን፣ መገምገምን፣ ማመስጠርንና መግለጽን ይመለከታል። ክሂሉ በ’Ennis et al.’ (2005) ከተዘጋጀው የኮርኔል በጥልቀት የማሰብ ፈተና ቅጽ “X” (Cornell class-reasoning test, form X/CCT-X) ጥያቄዎችን አስማምቶ በመውሰድ በተዘጋጀ ፈተና ተለክቷል።

የማንበብ ግለብቃት እምነት (reading self-efficacy belief)፤ በማንበብ ችሎታ ላይ ያለ እምነት ነው። የማንበብ ግለብቃት እምነት ከ’Bruce’ (2003) እና ከ’Nonsawang’ (2019) መጠይቆች ጥያቄዎችን አስማምቶ በመውሰድ በተዘጋጀ ባለዐራት ውቅረሐሳብ የማንበብ ግለብቃት እምነት መጠይቅ ተለክቷል።

ምዕራፍ ኹለት፤ የተዛማጅ ድርሳናት ክለሳ

2.1 የጥናቱ ንድፈሐሳባዊ መሠረቶች

የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃት ቍልፍ ጉዳይ በጽሑፋዊ አሐዶች፣ በጥያቄዎችና በአንባቢ ዳራዊ ዕውቀት መካካል ያለው ተዛምዶ ነው። ብልኃቱ ብዛት ባላቸው የጥያቄ ዓይነቶችና በመልሶቻቸው መካከል ባለው ተዛምዶና ለጥያቄዎች መልስ ከመስጠት ጋራ በተያያዙ አእምሯዊ ሂደቶች ላይም ያተኩራል፤ በእነዚህ አእምሯዊ ሂደቶች ለጥያቄዎች ምላሽ ለመስጠት ጽሑፋዊ መረጃዎች ይተነተናሉ፤ ይገመገማሉ፤ ይብላላሉ፤ ይብራራሉ፤ ወዘተ. (Galal, 2024)። እነዚህ ጥልቅ አእምሯዊ ተግባራት በክፍል ውስጥ በሚደረግ የመምህር-ተማሪና የተማሪ-ተማሪ ማኅበራዊ መስተጋብር ተጨባጭ ሆነው የሚከሰቱ ሲሆን (Raphael & Au 2005)፣ ርስበርስ በሚደረግ ግንኙነት አእምሯዊ ሂደቶችን በተጨባጭ ለመተግበር ደግሞ የጥያቄዎች ሚና ከፍተኛ ነው። ጥያቄዎች ትብበራዊ መማማርን ማስጀመሪያና ማጠናከሪያ ሁነኛ መንገዶች ናቸው፤ በጥያቄዎቹ ፍላጎቶች ይገለጻሉ፤ ክፍተቶች ይለያሉ፤ ዕውቀት ይተላለፋል፤ ይሰበሰባል። በዚህ ሁሉ ሂደት የሚከናወነው የመጠየቅና ምላሽ የመስጠት ተግባር ተማሪዎችን ንቁ ተሳታፊ ያደርጋል፤ በጥልቀት የማሰብ፣ አንድምታ የመመሥረት፣ መረጃዎችን የመተንተንና ችግሮችን የመፍታት ችሎታን ያሳድጋል፤ ውሕድአሐድን አንብቦ የመረዳት ችሎታ ይዳብራል (Salmon and Barrera, 2021)።

እነዚህና መሰል ባሕርያት ያሉት የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃት መሠረቱን የጣለው በማኅበረአእምሯዊ ንድፈሐሳብ (social cognitive theory) ላይ ነው (Al-Thani & Ahmad, 2025; Raphael, 1986; Raphael & Au, 2005)። የማኅበረአእምሯዊ ንድፈሐሳብ ቍልፍ ጽንሰሐሳቦች ማኅበራዊ መስተጋብር (social interaction)፣ አርኣያነት (modeling/observational learning)፣ ግለብቃት እምነትና ተነሳሽነት (self-efficacy & motivation)፣ ራስመርነት (self-regulation) የተላውጦዎች የርስበርስ ግንኙነት (reciprocal determinism) እና ውጤትን መሻት (outcome expectations) ናቸው። እነዚህ ዐቢይ ጉዳዮች ሰዎች እንዴት እንደሚማሩና ባሕርያቸው እንዴት እንደሚገነባ አቅጣጫ የሚሰጡ ማሕቀፎች (frameworks) ናቸው።

Ab Rahim et al. (2025) እንደሚሉት ማኅበረሰአምሯዊ ንድፈሐሳብ ተማሪዎች እንዴት እንደሚማሩ መረዳት የሚያስችል ሰፊ ንድፈሐሳባዊ ማሕቀፍ ይሰጣል፤ የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃት ደግሞ የተማሪዎችን የማንበብ ችሎታ ማዳበር የሚቻልበትን አቅጣጫ ይጠቁማል። የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃት በማኅበረሰአምሯዊ ማሕቀፍ ውስጥ ሲተገበር ምቹ የመማር አካባቢ ይፈጠራል፤ መምህራን አርኣያ ሆነው የብልኃቱን አጠቃቀም ማሳየት፣ ምጋቤምላሽ መስጠትና ርስበርስ እንዲተጋገዙ ማድረግ ይችላሉ፤ ይህም በማኅበራዊ መስተጋብር አእምሯዊ መዳበር ያስገኛል። በማኅበረሰአምሯዊ ማሕቀፍ ሥር በሚከናወን የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃት ትግበራ ተማሪዎች በአብዛኛው በትንንሽ ቡድኖች ይሰራሉ፤ ይተጋገዛሉ፤ በዓይነተብዙ ውሕድአሐዶች ብልኃቱን ተግባራዊ ያደርጋሉ። የንድፈሐሳቡ ማሕቀፍ ግለብቃት እምነት ከፍ እንዲልና የመማር ውጤት እንዲሻሻል ያደርጋል።

እንደማኅበረሰአምሯዊ ንድፈሐሳብ የአርኣያዎችን ባሕርይ፣ አመለካከት፣ ተግባርና ውጤት በመመልከትና ከእነሱ ጋራ ማኅበራዊ መስተጋብር በመፍጠር መማር ይከናወናል (Liang et al., 2010)። የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃት ትግበራም በእነዚህ ሂደቶች የሚያልፍ ነው። ተማሪዎች መምህራቸው ወይም ብጤዎቻቸው ጥያቄዎችን በዓይነትና በደረጃ እንዴት መለየት እንደቻሉ፣ ለጥያቄዎች ከየትና እንዴት መልስ እንዳገኙ ወዘተ. ሊመለከቱ፤ በጥያቄዎችና በመልሶቻቸው ላይ ተግባራትን እያከናወኑ የሚሰጡትን ማብራሪያ (think-aloud) ሊያዳምጡ ወይም ከብጤዎቻቸው ጋራ መስተጋብር ሊፈጥሩ ይችላሉ፤ በተጨማሪም የተሻሉ ጓደኞቻቸው ዳራዊ ዕውቃታቸውን ተጠቅመው ለጥያቄዎች ምላሽ የሰጡበትን ሁኔታ ሊታዘቡ ይችላሉ። ከአርኣያዎቻቸው በተገነዘቡት መሠረት ጥያቄዎችን ያነሳሉ፤ ለጥያቄዎች ምላሽ ለመስጠት ጥረት ያደርጋሉ፣ ችግር ቢገጥማቸውም እንደአርኣያዎቻቸው ይጋፈጣሉ፣ ከጥረታቸው የተሻለ ውጤት ይጠብቃሉ፤ ያሰቡትን ውጤት ሲያገኙ ደግሞ በጥያቄና መልስ በታጀበው ሂደት አንብቦ የመረዳት ችሎታን ማሳደግ እንደሚቻል እምነት ያሳድራሉ (Al-Thani & Ahmad, 2025)።

ግቦችን ለማሳካት በራስ ችሎታ ላይ ያለ እምነትና የመማር ተነሳሽነት የማኅበረሰአምሯዊ ንድፈሐሳብ መሠረቶች ናቸው። በጥያቄ-መልስ ትስስር ተግባራት በንቃት በመሳተፍና ገንቢ ምጋቤምላሾችን በመቀበል የተማሪዎች ግለብቃት እምነትና የመማር ተነሳሽነት ይሻሻላል። ተማሪዎች በሚደረግላቸው ድጋፍና በሚሰጣቸው ማበረታቻ በመታገዝ የጥያቄና መልስ ተግባራቱን ሲያከናውኑ በራስ መተማመናቸው ይጨምራል፣ ቀጣይ ተግባራትን በፍላጎት

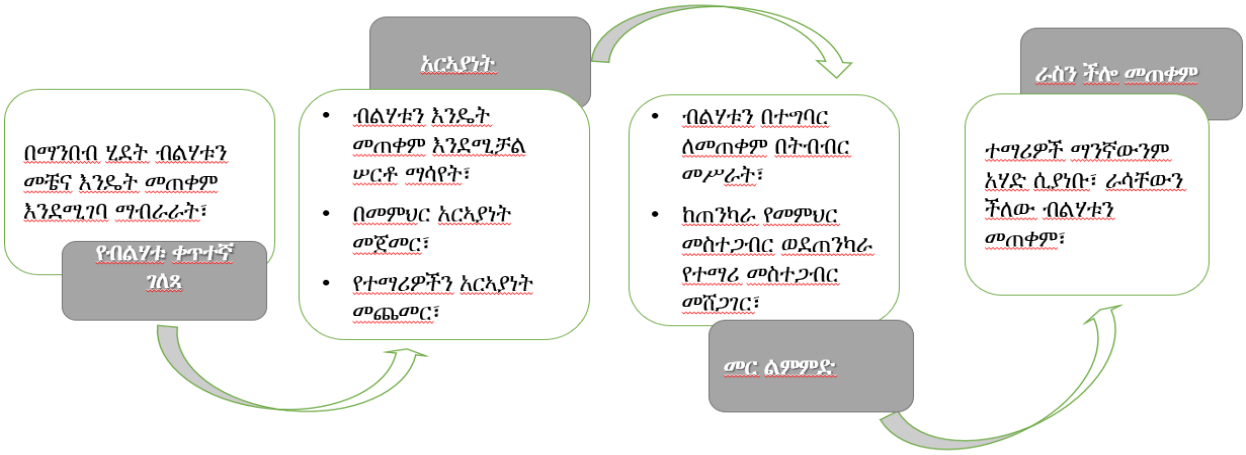
ለመፈጸም ተነሳሽነት ይኖራቸዋል (Liang et al., 2010)። Usher and Schunk (2018) ይህን ሐሳብ ሲያጠናክሩ፣ በማኅበረአእምሯዊ ንድፈሐሳብ ማሕቀፍ የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃት ሲተገበር፣ መምህራን ተማሪዎቻቸው እንዲጠይቁ የሚያበረታቱ ሲሆን በሂደቱ የሚፈጠሩ ስህተቶች የመማር ዕድሎች ተደርገው ይወሰዳሉ፤ ይህም የተማሪዎች የመማር አመለካከት አወንታዊ እንዲሆን ስለሚያስችል በብልኃቱ ትግበራ ላይ በፈቃደኝነት እንዲሳተፉ ያደርጋል። በዚህ ምቹ የመማር አካባቢ ተማሪዎች ለትንተና፣ ለምደባ፣ ለማፈላለግና ዳራዊ ዕውቀትን ለመጠቀም ብቻ ሳይሆን የተለያየ ዓይነትና ደረጃ ያላቸውን ጥያቄዎች ለመጠየቅ ይነሳሳሉ። በተነሳሽነት የሚፈጽሟቸውን የራሳቸውን ተግባራት የቆጣጠራሉ፤ ይገመግማሉ፤ ያስተካክላሉ (ራስመርነት)፤ በዚህ ሂደት ግለብቃት እምነት አወንታዊ ተነሳሽነትን፣ ተነሳሽነት ደግሞ የግብ ስኬትን ያስገኛል።

ከማኅበረአእምሯዊ ንድፈሐሳብ አንጻር በባሕርይ፣ በግላዊ ተላውጦዎች (ለምሳሌ፣ አመለካከት፣ እምነት) እና በመማር አካባቢዎች መካከል በሚደረግ የርስበርስ ተጽእኖ መማር ይከናወናል። ከዚህ አንጻር የጥያቄ-መልስ ትስስር ለተማሪዎች ምቹ የሆነ አወንታዊ የመማር አካባቢን በሚፈጥር መልኩ ሊዋቀር ይችላል፤ መምህራን ጠያቂዎችን የሚያበረታቱበት፣ ስህተቶች እንደጥሩ የመማር ዕድል የሚወሰዱበት የክፍል ውስጥ ባህል እንዲፈጠር ማድረግ ይችላሉ። ይህ ምቹ የመማር አካባቢ የተማሪዎችን የመማር አመለካከት በመቀየር በጥያቄ-መልስ ተግባራት ውስጥ በፈቃደኝነት እንዲሳተፉ አወንታዊ ተጽእኖ ያደርጋል፤ በፈቃደኝነት የሚደረግ ተሳትፎ በበኩሉ የመማር አካባቢን ምቹ ያደርጋል (reciprocal determinism)፤ በዚህ ሂደት ተፈላጊው ባሕርይ ይገነባል (Galal, 2024)። ከዚህ በተጨማሪ ንድፈሐሳቡ እንደትኩረት፣ ትውስታና ራስመርነት ላሉ አእምሯዊ ሂደቶች (cognitive processes) ዕውቅና ይሰጣል። Fiveable (2024) እና Suswika et al. (2020) እንደሚገልጹት የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃት ደግሞ እነዚህን አእምሯዊ ሂደቶች ሊያሳልጥ በሚችል መልኩ ይቀርባል። በዚህም ቀላል ማስታወስን ከሚፈልጉ ይልቅ ትንተናን፣ ማዋሃድንና መገምገምን የሚፈልጉና ጥልቅ አእምሯዊ ተሳትፎን የሚጠይቁት ጥያቄዎች ጥቅም ላይ ሊውሉ ይችላሉ። ከዚህ ሌላ እንደማኅበረአእምሯዊ ንድፈሐሳብ መማር ማኅበራዊ ተግባር ነው፤ ከሌሎች ጋራ የሚደረግ መስተጋብርና ትብብር ወሳኝ የመማር መንገድ ነው። ብልኃቱን ማኅበራዊ መስተጋብርን በሚፈጥር መልኩ መጠቀም ይቻላል፤ ለምሳሌ፣ ተማሪዎች በትንንሽ ቡድኖች በመሆን በጥያቄዎች ላይ እንዲወያዩ ማድረግ ይቻላል (Usher & Schunk, 2018)።

ከማኅበረአእምሯዊ ንድፈሐሳብ አንጻር አርኣያዎችን በመከተል፣ በባሕርይ፣ በግለሰብና በአካባቢኮር ተላውጦዎች መካከል ተደጋጋፊ ግንኙነት በመፍጠር፣ ግለብቃት እምነት፣ ተነሳሽነት፣ ውጤትን መሻት፣ ራስመርነትና ማኅበራዊ መስተጋብር ይጠነክራሉ። በዚህ ንድፈሐሳብ ማሕቀፍ የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃትን በውጤታማነት ለመተግበር ቀጥተኛ የማስተማር አቀራረብ (explicit approach) ተመራጭ ነው (Knight, 2025)። ቀጥተኛ አቀራረብ ሁሉም ተማሪዎች ዓይነተብዙ ውሕድአሐዶችን አንብበው እንዲረዱ የሚያስችል ውጤታማ ስልት እንደሆነ Archer and Hughes (2011) እና Stevens et al. (2008) ይገልጻሉ። በቀጥተኛ ስልት ማስተማር በመምህር አቅጣጫ ጠቋሚነትና ትርጉማዊ በሆነ የመምህር-ተማሪ መስተጋብር ለተማሪዎች አዳዲስ መረጃዎችን ማካፈል ነው (Rupley et al., 2009)። በዚህ አቀራረብ ተማሪዎች ስለጥያቄ ዓይነቶች፣ መረጃዎችን እንዴት እንደሚፈልጉና ለጥያቄዎች እንዴት መልስ እንደሚሰጡ በቀጥታ ይማራሉ፤ ሂደቱ የብልኃቱ ትግበራ ውጤታማ እንዲሆን ያደርጋል (Fenty et al, 2012)። ለዚህም በብዛት ጥቅም ላይ የሚውለውንና በምስል 1 የተገለጸውን የ'Duke and Pearson' ቀጥተኛ የማስተማር ሞዴል መጠቀም ተመራጭ ነው። ሞዴሉ የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃትን እንዴት ማስተማር እንደሚቻል በግልጽ ያሳያል (Duke & Pearson, 2002)፤ በዚህ ሞዴል በቅደም ተከተል የሚከናወኑ ዐራት ሂደቶች ቀጥተኛ ገለጻ፣ አርኣያነት፣ መር ልምምድና ራስን ችሎ መተግበር ናቸው።

ምስል 1

የ'Duke and Pearson' ቀጥተኛ የማስተማር ሞዴል



የብልኃቱ ቀጥተኛ ገለጻ የተማሪዎችን ዕድሜና የትምህርት ደረጃ ያገናዘበ ቋንቋ በመጠቀም የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃትን በተመለከተ ገለጻ ማድረግ ነው። ገለጻው ስለዐራቱ የጥያቄ ዓይነቶች፣ ስለጠቀሜታቸውና ባሕርያቸው፣ እያንዳንዱን የጥያቄ ዓይነት እንዴት መለየትና እንዴት መልሶቹን ማግኘት እንደሚቻል የሚያሳውቅ ነው። ሂደቱ እያንዳንዱን የጥያቄ ዓይነትና በእያንዳንዱ የጥያቄ ዓይነት ስለሚከናወኑ ተግባራት (መተንተን፣ መመደብ፣ ማፈላለግ፣ ዳራዊ ዕውቀትን መጠቀምና ማፍለቅ) በተናጠል ማስተዋወቅ ላይ ያተኩራል። በዚህ የገለጻ ሂደት የተማሪዎች ኃላፊነት ስለጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃት (ስለጥያቄ ዓይነቶች፣ ደረጃዎችና ተግባራት) መረዳት ይሆናል (Raphael & McKinney, 1983)።

የብልኃቱን አጠቃቀም አርኣያ ሆኖ የማሳየት ደረጃ አጭር ትረካዊ ውሕድአሐድ መርጦ ወይም ከትረካዊ ውሕድአሐድ ውስጥ የተወሰነውን ክፍል ብቻ ወስዶ ለተማሪዎች በማንበብ ይጀምራል (Knight, 2025)። መምህር ውሕድአሐዱን ለተማሪዎች ካነበቡ በኋላ መጀመሪያ ቀጥተኛና ማሰብና ማፈላለግ የጥያቄ ዓይነቶችን ያቀርባሉ፤ ጥያቄዎቹን እንዴት መለየት እንደቻሉ ያሳያሉ፤ እንዲሁም መልሶችን ያቀርባሉ። በዚህ ሂደት መምህር ትክክለኛውን የጥያቄ ዓይነትና በመልሶቹ መካከል ያለውን ትስስር እንዴት እንደለዩ በውስጣቸው/በአእምሯቸው የሚያስቡትን ለተማሪዎች እንዲታይ በማድረግ (think aloud) ያጋራሉ። ቀጥሎ የፀሐፊ-አንባቢና ዳራተኮር ጥያቄዎችንና መልሶቻቸውን ግንኙነት አርኣያ ሆነው ያሳያሉ። ተማሪዎች ቀስበቀስ ብልኃቱን ወደመጠቀም እንዲሸጋገሩ ስለእያንዳንዱን የጥያቄ ዓይነትና ለጥያቄው እንዴትና ከየት መልስ ማግኘት እንደሚቻል በርከት ያሉ ምሳሌዎችን በማቅረብ አርኣያ ሆኖ ማሳየት አስፈላጊ ነው (Raphael & McKinney, 1983)።

የማኅበረአእምሯዊ ንድፈሐሳብ የሚከተላቸው ሥነዕውቀታዊ (epistemological) መሠረቶች፤ ዕውቀት ፍዝ በሆነ ሂደት የሚገኝ ሳይሆን በግለሰብ ንቁ ተሳትፎ የሚፈጠር ነው፤ በዕውቀት ፈጠራ ሂደት ግላዊና ማኅበራዊ ልምዶች ወሳኝ ሚና አላቸው፤ የሚፈጠሩት እውነቶች የትክክለኛነት ደረጃ እንደየግለሰቡ ይወሰናል፤ የሚሉ ናቸው (Hein, 1991)። የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃትን በተግባር ለመጠቀም በትብብር መሥራትን የሚመለከተው ሦስተኛው የቀጥተኛ አቀራረብ ደረጃ (መር ልምምድ) እነዚህን ሥነዕውቀታዊ መሠረቶች መነሻ ያደርጋል። Raphael (1986) እንደሚያስረዱት የጥያቄ ዓይነቶች ከመልሶቻቸው ጋራ ያላቸው ትስስር በመምህር አርኣያነት ከቀረበ በኋላ መምህርና ተማሪዎች በጋራ ረዘም ያለ ውሕድአሐድ

ያነባሉ፤ የጥያቄ ዓይነቶችን ይለያሉ፤ ከመልሶቻቸው ጋራ ያላቸውን ትስስር ይተነትናሉ። ይህ ደረጃ ለተማሪዎች ድጋፍና አቅጣጫ በመስጠት ቀስበቀስ ለተማሪዎች ኃላፊነት የማስተላለፍ ተግባር የሚከናወንበት ነው። ለዚህም ተማሪዎች በትንንሽ ቡድኖች እንዲሠሩ ማድረግና መደገፍ ያስፈልጋል። የቀረቡ ጥያቄዎች ከመልሶቻቸው ጋራ ያላቸውን ግንኙነት መተንተን፣ በዓይነት መፈረጅ፣ መረጃዎችን ማቀናጀት፣ ዳራዊ ዕውቀትን መጠቀም፣ የራስን ተጨማሪ ጥያቄዎች ማፍለቅና ለጥያቄዎቹ ምላሽ መፈለግ የዚህ ደረጃ ዋና ዋና ተግባራት ናቸው።

ሰዎች የራሳቸውን ዕውቀትና እውነት ይሠራሉ፤ እውነትም በሰዎች ልምዶች ላይ ይወሰናል፤ ስለዚህ አንድ እውነት (reality) የለም፤ በተማሪዎች በግል ወይም በጋራ ልምድ ከሚገነባ ትርጉም የተለየ ዕውቀት የለም (Hein, 1991; McLeod, 2019)፤ የሚሉት ዋና ዋና የማሕበረአእምሯዊያን ንድፈሐሳብ መሠረቶች ናቸው። የመጨረሻው የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃት ደረጃ (ብልኃቱን በግል መጠቀም) እነዚህን መሠረት ያደርጋል። በዚህ ደረጃ ተማሪዎች የራሳቸውን ዕውቀትና እውነት ይሠራሉ፤ የራሳቸውን ትርጉም ይገነባሉ፤ የራሳቸውን መረዳት ይፈጥራሉ። ተማሪዎች በቀዳሚዎቹ ደረጃዎች እያንዳንዱ የጥያቄ ዓይነት ከመልሶቹ ጋራ ያለውን ግንኙነት መለየት ከቻሉና መልሶችን እንዴት ማግኘት እንደሚቻል ካወቁ፣ የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃትን ተጠቅመው ራሳቸውን ችለው ማንበብን እንዲማሩ ማድረግ የመጨረሻው ተግባር ነው (Pratiwi, 2019)። ተማሪዎች የጥያቄ ዓይነቶችን ከለዩ፣ መልሶቻቸውን በውሕድአሐዱ ውስጥ መጠቆም ከቻሉ፣ መልስ ሊሆኑ የሚችሉ መረጃዎችን ከልምዶቻቸው መጠቀም ከቻሉ፣ በተለይም ከማንበባቸው በፊት፣ በሚያነቡበት ጊዜና ካነበቡ በኋላ በዐራቱ ፈርጆች የሚካተቱ ተጨማሪ ጥያቄዎችን ማፍለቅ ከቻሉ አጠቃላይ አንብቦ የመረዳት ችሎታቸውና ውጤታቸው ከፍ ይላል (Fenty et al, 2012; Raphael et al., 2006; Whalon & Hart, 2011)።

ባጠቃላይ የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃት ትኩረቱን በአርኣያነት፣ በግላዊና አካባቢዊ ተላውጦዎች የርስበርስ ግንኙነት፣ በግለብቃት እምነትና ተነሳሽነት፣ ውጤትን በመሻት፣ በራስመርነትና በማኅበራዊ መስተጋብር ላይ ባደረገው የማኅበረአእምሯዊ ንድፈሐሳብ ማሕቀፍ ተግባር ላይ ሲውል፣ ተማሪዎች በጥልቀት በማሰብ የጥያቄ ዓይነቶችን (ቀጥተኛ፣ ማሰብና ማፈላለግ፣ ፀሐፊ-አንባቢ፣ ዳራተኮር) ከመልሶቻቸው ጋራ መተንተን፣ ጥያቄዎቹን በዓይነትና በደረጃ መመደብ፣ ትክክለኛ መልሶችን ማመላከት፣ ዳራዊ ዕውቀትን ከውሕድአሐድ መረጃዎች

ጋራ ማስተሳሰር፣ የተለያየ ዓይነትና ደረጃ ያላቸውን ጥያቄዎች ማፍለቅ ይችላሉ። ይህ ውጤታማ ሂደት ብልኃቱን ለመጠቀም ያላቸውን በራስ መተማመን ከፍ ያደርጋል፤ አንብቦ የመረዳት ችሎታቸውም ይሻሻላል።

2.2 የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃት አንብቦ በመረዳት ችሎታ ላይ ያለው ተጽእኖ

ተማሪዎች በውሕድአሐድ ላይ የተመሠረቱ ጥያቄዎችን ለመመለስ ሲቸገሩ ብዙ ጊዜ የሚሰጡ ምክንያቶች፣ ጽሑፉን በሚገባ አላነበቡም፤ ወይም ትኩረት ለሚሹ የውሕድአሐዱ ክፍሎች ትኩረት አልሰጡም፤ የሚሉ ናቸው። እነዚህ ሰበቦች ግን ሁልጊዜ ትክክለኛ ምክንያቶች አይሆኑም። በርካታ ተማሪዎች ውሕድአሐዱን በጥሩ ሁኔታ ያነባሉ፤ ነገርግን መልሱ የሚገኝበትን የውሕድአሐድ ክፍል መለየት አይችሉም፤ ወይም መለየት የሚችሉ ስለመሆናቸው እምነት የላቸውም (Hendri, 2022)። ይህንን ክፍተት ለመሙላት ተማሪዎች ስለጥያቄ ዓይነቶች ግንዛቤ እንዲፈጥሩ ማድረግ፣ ለጥያቄዎቹ እንዴት ምላሽ መስጠት እንደሚችሉ እንዲማሩ ዕድል መስጠትና ይህንንም ማድረግ እንደሚችሉ እንዲያምኑ ማድረግ ያስፈልጋል። ተማሪዎች ይህንን እንዲያደርጉ የሚረዳው ዋና አቀራረብ ደግሞ የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃት ነው (Kibuacha, 2021; Raphael & McKinney, 1983)።

የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃትን በመጠቀም በሁሉም ደረጃዎች ያሉ ተማሪዎች ልቦለድና ኢልቦለድ ውሕድአሐዶችን በጥልቀት መረዳት እንዲችሉ ማድረግ ይቻላል (Nhung & Hanh, 2022; Raphael et al., 2006)። ጸሕፍቱ ጨምረው ሲገልጹ፣ በመጀመሪያ ደረጃ በቀዳማይ ክፍል ደረጃዎች የሚያስተምሩ መምህራን በአብዛኛው በውሕድአሐድ ላይ በሚመሠረቱ ቀጥተኛና ማሰብና ማፈላለግ ጥያቄዎች ላይ ሊያተኩሩ ይችላሉ። ከፍ ባሉ የክፍል ደረጃዎች ደግሞ ፀሐፊ-አንባቢና ዳራተኮር የጥያቄ ዓይነቶችን ያስተዋውቃሉ።

የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃት መረጃዎችን የማፈላለግ፣ የውሕድአሐድን መዋቅር የማመላከትና መረጃዎች እንዴት እንደሚቀናጁና አንድምታ (ማመስጠር) መቼ እንደሚያስፈልግ የመወሰን ችሎታን ያዳብራል (Raphael & McKinney, 1983; Sari & Emelia, 2022)። በዚህ ብልኃት ተማሪዎች በጥያቄዎችና በመልሶች መካከል ስላለው ግንኙነትና መልሶችን እንዴት ማግኘት እንደሚቻል ይገነዘባሉ፤ ጥያቄዎችን ያፈልቃሉ፤ በዚህ ሂደት የተማሪዎችን አንብቦ

የመረዳት ችሎታ ከፍ ማድረግ ይቻላል (Pramerta, 2019)። ከውሕድአሐድ ጋራ ተያይዘው የሚቀርቡ ጥያቄዎች ማንበብ በዓላማ ላይ የተመሠረተ እንዲሆን፣ ተግባራት ሳቢና ውጤታማ እንዲሆኑ የሚያደርጉና ምን ያህልና በምን ሁኔታ እንዳነበቡ ለማወቅ የሚረዱ ናቸው፤ ለጥያቄዎች ምላሽ መስጠትም እንዲሁ መረዳትን ያሻሽላል። ተገቢ ጥያቄዎችን መንደፍና በተሻለ መንገድ አደራጅቶ በማቅረብ በጥያቄዎችና በመልሶች መካከል ያለውን ግንኙነት በመተንተን ለተማሪዎች ማስተማርና እነሱም ጥያቄዎችን እንዲያፈልቁ ማድረግ የብልኃቱን ጠቀሜታዎች ለማግኘት ያስችላል (Astuti, 2021; Zulya et al., 2017)። ለዚህም በመጠየቅና በመመለስ ሂደት ያለውን የማሰብ ደረጃ መፈተሽና ከሚጠይቁት አእምሯዊ የማሰብ ደረጃ አንጻር ጥያቄዎችን ከቀላል ወደውስብስብ በቅደምተከተል ማቅረብ ትኩረት ሊሰጠው ይገባል (Madlambayan et al., 2017; Sunggingwati, 2001)።

ከላይ የቀረቡ ሐሳቦች ባጠቃላይ በዐምስቱ የብልኃቱ ተግባራት (መተንተን፣ መመደብ፣ ምላሾችን ማፈላለግ፣ ዳራዊ ዕውቀትን መጠቀምና ማፍለቅ) ውስጥ የሚፈጸሙ ናቸው። Adawiyah (2019)፣ Anthony and Raphael, (1987)፣ Raphael et al. (2006) እና Rothong (2014) ጉዳዩን እንደሚከተለው ያስረዳሉ። በቀጥተኛ ጥያቄዎች (right there) በጥያቄውና በመልሱ ተመሳሳይ ቃሎች አሉ፤ ግንኙነታቸው ቃሉን መሠረት ያደርጋል፤ ያ ቃል በአሐዱ ውስጥ በአንድ ዓረፍተነገር ውስት ይገኛል፤ በዚህም የጥያቄውና የመልሱ ግንኙነት ቀጥተኛ (direct) ነው። ውስን (Minimal) የማሰብ ደረጃን ለምሳሌ ማስታወስንና መረዳትን ይጠይቃል። በማሰብና ማሰስ (think and search) ደግሞ ጥያቄው ከአንድ በላይ ከሆኑ የጽሑፍ መዋቅሮች (ዓረፍተነገሮችና አንቀጾች) ጋራ ይገናኛል። መዋቅሮች የያዟቸውን ሐሳቦች በማቀናጀት ማጠቃለል፣ ማወዳደርና ማነጻጸር፣ በቅደምተከተል ማዋቀር ወዘተ ይመለከታል። ተግባሩ አሐድተኮር ቢሆንም ጥልቅ የማሰብ ሂደትን በመከተል ማብላላትን ወይም ማዋሃድን (synthesis) ይጠይቃል። በሌላ በኩል በፀሐፊ-አንባቢ (author and you) ጥያቄዎች፣ በጥያቄና በመልሱ መካከል ያለው ግንኙነት ቀጥተኛ አይደለም፤ አንድምታዊ ነው። ምላሹ ጽሑፋዊ ፍንጮችን ከዳራዊ ዕውቀት ጋራ በማቀናጀት የሚገኝ ነው። ጽሑፉ መነሻ ይሆናል እንጅ መልሱ በራስ የሚዋቀር ነው፤ ይህም በጥልቀት በማሰብ አንድምታ፣ ትንበያና መተርጎም ይጠይቃል። በዳራተኮር (on my own) እንዲሁ የጥያቄና የመልሱ ግንኙነቶች አሐድተኮር አይደሉም፤ መልሶቹ ጽሑፉን ማንበብን የግድ አይሉም። የአንባቢው ልምድና አመለካከት ለምላሹ መሠረቶች ናቸው። ጽብረቃና ግምገማ ተፈላጊ ተግባራት ናቸው፤ በማለት በጥያቄዎችና

በመልሶቻቸው መካከል ያሉትን ትስስሮች መለየትና ማብራራት ብልኃቱን በመጠቀም ሂደት የሚከናወኑ የመተንተን ተግባሮች ናቸው።

ከሚጠይቁት የማሰብ ደረጃ አንጻር የጥያቄ ፈርጆችን ከቀላል ወደከባድ (ከከባድ ወደቀላል) መመደብ፤ ከመልሶቻቸው ጋራ ካላቸው ዝምድና አንጻር አሐድተኮር (መልሶቻቸው በጽሑፍ ውስጥ የሚገኙ)፣ እና አንባቢ ተኮር (መልሶቻቸው ጽሑፉንና ዳራን ማቀናጀትን የሚጠይቁ) ወይም ደግሞ ዳራተኮር (መልሶቻቸው ዳራን የሚጠይቁ) በማለት መለየት ወዘተ. ሌላው የብልኃቱ ተግባር ነው። የመተንተንና የመመደብ ዕውቀትን በመጠቀም አንብቦ ለመረዳት ጥያቄዎች ምላሾችን ማፈላለግ እንዲሁ ብልኃቱን በመጠቀም ሂደት የሚተገበር ነው። ይህ ተግባር ጽሑፋዊ መዋቅሮችን መወሰንን፣ መዋቅሮቹ መረጃዎችን እንዴት እንደሚሰጡ መለየትንና በአንድምታ መረጃዎችን መረዳትን የሚጠይቅ ነው። ጥያቄዎች ጽሑፍተኮር መልሶችን የሚፈልጉ ብቻ አይደሉም፤ ጽሑፋዊ ፍንጮችን መነሻ ማድረግና ከራስ ዳራ ጋራ ማቀናጀት፣ ወይም ዳራን ብቻ ተጠቅሞ ምላሽ መስጠትን የሚፈልጉ ጭምር አሉ፤ ለዚህም ስለርእሰጉዳዩ ምን እንደምናውቅ በማሰብና በማስታወስ (ዳራዊ ዕውቀትን በመጠቀም) ምላሽ መስጠት የሚያስፈልግ ይሆናል። የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃትን በመጠቀም ሂደት ሌላው ተግባር ማፍለቅ ነው። መጠየቅ ወይም ሐሳብን፣ ምላሽ በመፈለግ መግለጽ ማለት ነው። መጠየቅ አንዱ ማንበብን መማሪያ መንገድ ነው፤ በዚህም ቀጥተኛ፣ ማሰብና ማሰስ፣ ፀሐፊ-አንባቢ ወይም ዳራተኮር ጥያቄዎችን ራስን በመጠየቅና ለራስ ምላሽ በመስጠት፣ ወይም ደግሞ ሌላውን በመጠየቅና ምላሽ በመቀበል አንብቦ የመረዳት ችሎታ ይሻሻላል፤ በጥልቀት የማሰብ ደረጃ ከፍ ይላል፤ በራስ ችሎታ ላይ ያለ እምነት ይጎለብታል (Adawiyah, 2019; Anthony & Raphael, 1987; Raphael et al., 2006; Rothong, 2014)።

የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃት አንብቦ በመረዳት ላይ ያለውን ሚና የመረመሩ ብዙ ጥናቶች የብልኃቱን ውጤታማነት ያረጋገጡ ሆነው ተገኝተዋል። በ'Raphael and Pearson' (1985) የተጠቀሱት Raphael et al. (1980) "ልጆች ጥያቄዎችን ሲመልሱ የሚጠቀሙባቸው ብልኃቶች" በሚል ርዕስ ጥናት አካሂደዋል። በጥናት ሂደታቸውም ስኬታማና ደካማ አንባቢዎችን የለዩ ሲሆን ስኬታማ ተማሪዎች (ለጥያቄዎች ትክክለኛና የተሟላ መልስ መስጠት የሚችሉ) መልስ ለመስጠት የመረጃ ምንጮችን መለየትና ምንጮችን እያቀያየሩ መጠቀም እንደሚችሉ ገልጸዋል። እነዚህ ተማሪዎች ቀጥተኛ ጥያቄዎች ሲቀርቡላቸው በግልጽ የቀረቡ መረጃዎችን

መጠቀም የሚችሉ፣ አስፈላጊ በሚሆንበት ጊዜ የውሕድአሐድ መረጃዎችን አቀናጅተው መልስ የሚሰጡ፣ አንድምታዊ ጥያቄዎች ሲገጥሟቸው ደግሞ የቀደመ ዕውቀታቸውን ተጠቅመው ምላሽ የሚሰጡ እንደሆኑ አረጋግጠዋል። ደካማ አንባቢዎች በተቃራኒው ጥያቄዎች የሚፈልጓቸው ተግባራት (ምላሾች) ዓይነተብዙ እንደሆኑ የማይለዩ፣ መረጃዎች በውሕድአሐዱ ውስጥ የመገኘት/ያለመገኘት ሁኔታን መገንዘብ የማይችሉ እንደሆኑ አመላክተዋል። በጥናታቸው መደምደሚያም ትክክለኛውን የመረጃ ምንጭ የመለየት ችሎታ፣ ተማሪዎች ለጥያቄዎች ከሚሰጡት መልስ ጥራት ጋራ እንደሚዛመድ በመግለጽ የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃት አንብቦ በመረዳት ላይ ያለውን ሚና አጉልተው አሳይተዋል።

የጥናቱ ተመራማሪዎች የተገለጸውን ማጠቃለያ የሰጡት ከቃለመጠይቅና ከመጠይቅ ያገኟቸውን መረጃዎች በመተንተን ነው። በእነዚህ የመረጃ መሰብሰቢያ መንገዶች የሚገኙ መረጃዎች ተማሪዎችን ስኬታማና ደካማ አንባቢ ብሎ ለመፈረጅ አቅም የሚያንሳቸው ይመስላል። ስኬት ከውጤት ጋራ አብሮ መገለጽ ይኖርበታል፤ ይህ ደግሞ በጥናቱ አልተመላከተም። ይህንን ክፍተት በሚያጠብ መልኩ በ'Raphael and Pearson (1985)' ዋቢ የተደረጉት Wonacott and Raphael (1984) የሦስተኛና የስድስተኛ ክፍል ተማሪዎች ስለጥያቄ-መልስ ትስስር ያላቸውን ዕውቀትና በሦስቱ ፈርጆች (ቀጥተኛ፣ ማሰብና ማፈላለግ፣ ዳራተኮር) ላይ ያላቸውን አፈጻጸም የመረመረ ጥናት ከቃለመጠይቆች፣ ከመጠይቆችና ከምልከታዎች በተጨማሪ ከጥያቄና መልስ ተግባራት አፈጻጸም የተገኙ መረጃዎችን በመጠቀም አካሂደዋል። የጥናታቸው ውጤትም ተማሪዎች የጥያቄ-መልስ ትስስርን በተመለከተ ያላቸው ግንዛቤና ግንዛቤያቸውን የመግለጽ ችሎታ አንብቦ በመረዳት ጥያቄዎች ላይ ባላቸው አፈጻጸም ላይ ጠንካራ ተጽእኖ እንዳለው አሳይቷል።

Raphael and Pearson (1985) ደግሞ ተማሪዎች ስለመረጃ ምንጮች ያላቸውን ግንዛቤ ከፍ ለማድረግ የተቀረጹ የትምህርት መርሐግብሮች፣ የተማሪዎችን የመረጃ ምንጭ ግንዛቤ በማሳደግ ረገድ ያላቸውን ሚና የመረመረ ጥናት ከሰነድ ፍተሻና ከመጠይቅ የተገኙ መረጃዎችን በመጠቀም አካሂደዋል። የጥናታቸው ውጤትም፣ ተማሪዎች አንብቦ የመረዳት ጥያቄዎችን ለመመለስ የሚያስችሉ ተስማሚ የመረጃ ምንጮችን የመለየት ደረጃቸው እንደአንብቦ የመረዳት ችሎታ ደረጃቸው የተለያየ እንደሆነ ያመላከተ ሲሆን፣ በማጠቃለያቸውም የመረጃ ምንጮች ዕውቀት አንብቦ ለመረዳት ወሳኝ እንደሆነ ገልጸዋል።

ከላይ የቀረቡ ጥናቶች ተማሪዎች የጥያቄ-መልስ ትስስርን እንዲሁም ጥያቄዎችን ለመመለስ የሚያስችሉ የመረጃ ምንጮችን በተመለከተ ያላቸው ግንዛቤ አንብቦ ለመረዳት ጠቃሚ መሆኑን ያመላከቱ ገላጭ ምርምሮች ናቸው። ምርምሮቹ በተማሪዎች የብልኃት ዕውቀትና በአፈጻጸማቸው (በውጤታቸው) መካከል የሚኖርን ምክንያታዊ ተዛምዶ ያረጋገጡ አይደሉም። ይህን ማድረግ የሚችሉት በስልጠና (በማስተማር) ላይ የተመሠረቱ ጥናቶች ወይም ፍትነታዊ ምርምሮች ናቸው።

Anggrain et al. (2020) የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃት ትረካዊ ውሕድአሐዶችን አንብቦ በመረዳት ላይ ያለውን ተጽእኖ ለማረጋገጥ ፍትነትመሰል ጥናት አካሂደዋል። በ30 የኹለተኛ ደረጃ ኢንዶኔዥኮያዊያን ተማሪዎች ላይ ያካሄዱት ይህ ጥናት፣ የቁጥጥር ቡድን ተማሪዎች በተለመደው ስልት፣ የፍትነት ቡድን ተማሪዎች ደግሞ በጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃት እንዲማሩ በማድረግና ቅድመና ድኅረትምህርት ልዩነቶችን አንብቦ በመረዳት ፈተና በመፈተሽ ውጤቱን በቲ-ቴስት ተንትነዋል። በመጨረሻም በቁጥጥርና በፍትነት ቡድኖች መካከል የታየው የውጤት ልዩነት ትክክል የመሆን ደረጃ ያለው መሆኑንና የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃት አንብቦ የመረዳት ችሎታን ለማሻሻል ውጤታማ መንገድ እንደሆነ አረጋግጠዋል። Thuy and Huan (2018) በተጨማሪ የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃት አንብቦ በመረዳት ላይ ያለውን ሚና እንዲሁም ብልኃቱን በተመለከተ የተማሪዎችን ግንዛቤ የፈተሸ ፍትነትመሰል ጥናት እንግሊዝኛን እንደውጭ ቋንቋ በሚማሩ 50 የአስረኛ ክፍል ተማሪዎች ላይ አካሂደዋል። ቅድመና ድኅረትምህርት አንብቦ የመረዳት ፈተና፣ የጽሑፍ መጠይቅና ቃለመጠይቅ በመጠቀም ባካሄዱት በዚህ ጥናት የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃት አንብቦ በመረዳት ላይ አዎንታዊ ተጽእኖ እንዳለውና ተማሪዎች ስለብልኃቱ የፈጠሩት ግንዛቤ ለማንብብ ባላቸው ተነሳሽነት ላይ አዎንታዊ ሚና እንደፈጠረ አረጋግጠዋል።

የ'Anggraini et al.' (2020) እና የ'Thuy and Huan' (2018) ጥናቶች በኹለተኛ ደረጃ ተማሪዎች ላይ የተካሄዱ ናቸው። ጥናቶቹ የቁጥጥርና የፍትነት ቡድን ተማሪዎች የቅድመትምህርትና የድኅረትምህርት አንብቦ የመረዳት ፈተናዎችን አንብበው በጽሑፍ እንዲመልሱ በማድረግ የተገኙ ውጤቶችን በማነጻጸር የብልኃቱ አዎንታዊ ተጽእኖ የተገለጸባቸው ናቸው። አጥኚዎቹም የኹለተኛ ደረጃ መምህራን ናቸው። እንዲህ ዓይነት ጥናቶች በአንደኛ ደረጃ ትምህርትቤት ተማሪዎች ላይ ቢካሄድ የተለየ ውጤት የሚገኝ ስለመሆኑ ተጨማሪ ፍላጎት እንዲፈጠር

ያደርጋሉ። ይህንን ፍላጎት በሚመልስ መልኩ Furtado ከካሊፎርኒያ ስቴት ዩኒቨርሲቲ፣ Pastell ደግሞ ከካሊፎርኒያ የመጀመሪያ ደረጃ ትምህርትቤት በጋራ የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃት የተማሪዎችን አንብቦ የመረዳት ችሎታ የማሳደግ ሚናን የመረመረ ተግባርተኮር ጥናት የጀማሪ ክፍል ተማሪዎችን በማሳተፍ አካሂደዋል (Furtado & Pastell, 2012)። በዚህም በመጀመሪያ የተማሪዎችን አንብቦ የመረዳት ደረጃ ለማወቅ በጣም አጭር ትረካዊ ውሕድአሐድ እንዲያነቡ በማድረግ የቃል ፈተና አቀረቡ፤ ቀጥለው ብልኃቱን በቀጥተኛ አቀራረብ ለተማሪዎቹ በሚመጥን መልኩ አስተዋወቁ፤ የወላጅ እገዛ በታከለበት ሁኔታ ሕጻናቱ በትንንሽና በትላልቅ ቡድኖች በብልኃቱ ላይ እንዲለማመዱ አደረጉ፤ በመጨረሻም ሌላ ውሕድአሐድ በመጠቀም አንብቦ የመረዳት ፈተና በማቅረብ በቃል መልስ እንዲሰጡ በማድረግ መረጃ ሰበሰቡ። የጥናቱ ውጤት የሕጻናቱ የድኅረትምህርት አንብቦ የመረዳት ፈተና ውጤት ከቅድመትምህርት ፈተናው ውጤት የላቀ መሆኑን በማሳየቱ፣ የጥያቄ-መመልስ ትስስር ብልኃት አንብቦ የመረዳት ችሎታን ማሳደግ የሚችል እንደሆነ አረጋግጠዋል።

አብዛኛዎቹ ጥናቶች የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃት አንብቦ በመረዳት ላይ ያለውን አዎንታዊ ተጽእኖ ያረጋገጡ ውጤቶችን ቢያቀርቡም ብልኃቱ አንብቦ መረዳትን ማሻሻል እንዳላስቻለ የሚያሳዩ ጥናቶች እንዳሉም የ'Stafford' (2012) ምርምርን በዋቢነት መጥቀስ ይቻላል። ጥናቱ ትምህርታቸውን በወጉ መከታታል ባልቻሉና ዝቅተኛ ውጤት ባላቸው 32 የዘጠነኛ ክፍል ተማሪዎች ላይ የተካሄደና የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃት አንብቦ የመረዳት ጥያቄዎችን በመመለስ ችሎታ ላይ ያለውን ተጽእኖ የመረመረ ነው። የሙከራ ቡድኑ ተማሪዎች ለአንድ ሳምንት ስለብልኃቱ መግቢያ የሚሆን ትምህርት ከተከታተሉ በኋላ ብልኃቱን በመጠቀም ለሦስት ሳምንታት በጥያቄ-መልስ ላይ የተመሠረተ አንብቦ የመረዳት ትምህርት እንዲማሩ ተደረገ። የጥናቱ ውጤት ብልኃቱ በተማሪዎች የጥያቄ መልስ ችሎታ ላይ ያሳደረው ተጽእኖ እንደሌለ አሳይቷል። የዚህ ምርምር ተሳታፊ ተማሪዎች የትምህርት ክትትል ችግር ያለባቸውና በዚህ ምክንያት ውጤታቸው ዝቅተኛ የሆኑ ናቸው። ከዚህ አንጻር እነዚህን ተማሪዎች ለሦስት ሳምንታት ብቻ በማስተማር የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃት አንብቦ መረዳትን ማሻሻል አላስቻለም፤ በማለት ማደማደሚያ መስጠት ሙሉ ተቀባይነት ያለው አይሆንም። የፍትነቱ የጊዜ ርዝማኔ ከችግሩ ጥልቀት አንጻር ተመጣጣኝ የሆነ አይመስልም።

የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃት አንብቦ መረዳትን ለማስተማር የተዋወቀ ብልኃት ነው። ከላይ የተቃኙት የጥናት ውጤቶች (Anggraini et al, 2020; Furtado & Pastell, 2012; Raphael & Pearson, 1985; Thuy & Huan, 2018)፣ ብልኃቱ አንብቦ በመረዳት ላይ አዎንታዊ ሚና ያለው መሆኑን አመልክተዋል። ይህ ብልኃት አንብቦ መረዳትን በሚፈለገው ደረጃ ማሻሻል እንዳልቻለ የሚያሳይ የጥናት ውጤትም (Stafford, 2012) ቀርቧል። ይህንን የውጤት ልዩነት መነሻ በማድረግ የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃትን በራስ ዐውድና በራስ ቋንቋ ጥቅም ላይ በማዋል በተማሪዎች አንብቦ የመረዳት ችሎታ ላይ ያለውን ተጽእኖ መፈተሽና የሚገኘውን ውጤት ለቀጣይ የትምህርት ሥራ ማዋል አስፈላጊ ይሆናል።

2.3 የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃት፣ አንብቦ የመረዳትና በጥልቀት የማሰብ ትስስር

የማንበብ ዋነኛ ግብ መረዳት ነው። አንብቦ መረዳት በውሕድአሐድ ውስጥ ያሉ ቃላት፣ ሐረጋት፣ ዓረፍተነገሮችና አንቀጾች በራሳቸው የያዙትን ሐሳብና በግንኙነታቸው ምክንያት ሊኖሩ የሚችሉ ትርጉሞችን መገንዘብ መቻልና በጽሑፋዊ መረጃዎችና በዳራዊ ዕውቀት መካከል ግንኙነት በመመሥረት መልዕክቶችን መረዳት ነው፤ ይህም በጥልቀት ማሰብን ይጠይቃል። በቃላትና በጽንሰሐሳቦች መካከል ያለውን ዝምድና መለየት፣ ሐሳቦችን ማቀናጀት፣ የፀሐፊውን ዓላማ መገንዘብ፣ ዐውዱን መገምገምና ዳኝነት መስጠት በጥልቀት አስቦ በጥልቀት የሚያነብ ሰው ተግባራት ናቸው (Alidinl & Hartiningsih, 2024; Velayati et al, 2017)።

ማንበብ ውስብስብ አእምሯዊ ተግባር ስለሆነ ተማሪዎች ውሕድአሐድን አንብበው ለመረዳት የማሰብ ክሂላቸውን ማነቃቃትና ማሠራት አለባቸው (Talebi & Talebi, 2015)። ይህ ሲሆን በንቃት መረጃዎችን የሚያብላሉ ይሆናሉ፤ ይህ ችሎታቸውም በዚህ ተለዋዋጭ የቴክኖሎጂ ዓለም ውስጥ ያለችግር ሕይወታቸውን መምራት ያስችላቸዋል (Dumteeb, 2009)። Moghadam et al. (2023) እና Thadphoothon (2002) እንደሚሉት የቋንቋ ብቃትን ለማዳበር ተማሪዎች በጥልቀት የማሰብ ክሂላቸውን መጠቀም አለባቸው። ጥልቅ አሳቢ የቋንቋ ተማሪዎች በመረጃ ላይ የተመሠረተ አመክንዮ ያቀርባሉ፤ ስሜት የሚሰጡ ጉዳዮችን ስሜት ከማይሰጡት ይለያሉ፤ ቋንቋውን በማጎበረሰቡ ውስጥ በተግባር ይጠቀማሉ።

የተማሪዎችን በጥልቀት የማሰብ ክሂል ለማሻሻል የተለያየ አእምሯዊ ደረጃ ያላቸውን ጥያቄዎችና ለጥያቄዎቹ መልስ መስጠት የሚያስችሉ መንገዶችን ማስተማር አስፈላጊ ነው። እንደ'Freire' (2005)፣ Sytniewski (2017) እና Zant and Volpe (2019) በቋንቋ ትምህርት የተማሪዎችን በጥልቀት የማሰብ ችሎታ ማሳለጫ አንደኛው መንገድ ጥያቄዎች ናቸው። የተማሪዎችን የማወቅ ጉጉት ከፍ የሚያደርጉ፣ ትኩረታቸው ትምህርቱ ላይ እንዲሆን የሚያደርጉ፣ ፍላጎታቸውን ይዘው መቆየት የሚያስችሉ፣ አዳዲስ ዕውቀቶችን እንዲማሩና እንዲፈልጉ የሚያደርጉና መረዳታቸውን መመዘን የሚያስችሉ ጥያቄዎችን በመጠቀም በጥልቀት የማሰብ ችሎታቸውን ከፍ ማድረግ ይቻላል። የዚህ ችሎታ መዳበር የሚወሰነው ግን በሚቀርቡ የጥያቄ ዓይነቶች ነው፤ ሁሉም ጥያቄዎች የተማሪዎችን ከፍተኛ የማሰብ ደረጃ የሚያነቃቁ አይሆኑም፤ በሌላ አገላለጽ ጥያቄዎቹ የሚጠይቁት አእምሯዊ ደረጃ በጥልቀት የማሰብ ችሎታ መሻሻልን ይወስናል ማለት ነው (Paige et al., 2024)። የተማሪዎች የማሰብ ደረጃ ከሚቀርቡላቸው ጥያቄዎች ደረጃ ጋራ በቀጥታ ይያያዛል፤ ፈታኝ/ከፍተኛ አእምሯዊ ደረጃ ያላቸው ጥያቄዎች በጥልቀት የማሰብ ችሎታን በተሻለ ያሳድጋሉ (Karimi & Veisi, 2016; Pascarella & Terenzini, 2005)።

Facione, (2015)፣ Heard et al. (2025) እና Maju (2022) መተርጎም፣ መተንተን፣ መገምገም፣ ማመስጠር፣ መግለጽና ራስመርነት የተሰኙ ዋና ዋና በጥልቀት የማሰብ ክሂሎች እንዳሉ ይገልጻሉ። መተርጎም የሁኔታዎችን፣ የመረጃዎችን፣ የሁነቶችን፣ የውሳኔዎችን፣ የስምምነቶችን፣ የእምነቶችን፣ የሕጎችን፣ የአሠራር ቅደምተከተሎችን ወይም የመስፈርቶችን ትርጉም ወይም አስፈላጊነት መረዳትን ይመለከታል። የመተርጎም ክሂልን ለማዳበር ከሚያስችሉ አንብቦ የመረዳት የጥያቄ መልስ ተግባራት የሚከተሉትን በምሳሌነት መውሰድ ይቻላል፤ (ሀ) ጸሐፊው ሊያስተላልፍ የፈለገው መልዕክት ምንድን ነው? (ለ) የውሕድአሐዱ ዋናና ደጋፊ ሐሳቦች ምን ምን ናቸው? (ሐ) የውሕድአሐዱን ሐሳቦች በምድብ በምድብ አደራጁ፤ ሐሳቡን በራሳችሁ ቋንቋ ግለጹ፤ ምልክቱ/ቻርቱ/ግራፉ የያዘውን መልዕክት አብራሩ፤ (መ) የፀሐፊው ዓላማ/ጭብጥ/አመለካከት ምንድን ነው? (ሠ) በጽሑፉ ውስጥ ይህን ሲል ምን ማለቱ ነው? (Facione)። እነዚህ ጥያቄዎች ከጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃት የጥያቄ ፈርጆች በዋናነት በቀጥተኛ፣ በማሰብና ማፈላለግ እንዲሁም በፀሐፊ-አንባቢ ምድቦች ውስጥ ሊካተቱ የሚችሉ እንደሆኑ መረዳት ይቻላል።

መተንተን በዓረፍተነገሮች፣ በጥያቄዎች፣ በጽንሰሐሳቦች፣ በገለጻዎች፣ በእምነቶች፣ በዳኝነቶች፣ በልምዶች፣ በአመክንዮዎችና በመረጃዎች መካከል ያለውን አንድምታዊ ግንኙነት መለየት ነው (Maju, 2022; Nasrudin & Azizah, 2019)። በዚህ ሥር የሚካተቱ ተግባራት በዋናነት በሦስቱ (በማሰብና ማፈላለግ፣ በፀሐፊና አንባቢና በዳራተኮር) ሊካተቱ የሚችሉ ናቸው። ለዚህም የሚከተሉትን የጥያቄ መልስ ምሳሌዎች እንደአስረጂ መጥቀስ ይቻላል። በውሕድአሐዱ ውስጥ ለችግር መፍቻነት በቀረቡ ብልኃቶች መካከል ያሉ ተመሳስሎዎችንና ልዩነቶችን ግለጹ፤ በውሕድአሐዱ የቀረቡ መከራከሪያዎችንና የተሰጡ ምላሾችን ተገቢነት ግለጹ፤ በመደገፍ/በመንቀፍ ሐሳባችሁን ግለጹ፤ በሐሳቦች/ዓረፍተነገሮች/አንቀጾች መካከል ያሉ ግንኙነቶችን ዘርዝሩ። ሐሳቡ/አስተያየቱ ከውሕድአሐዱ ዋና ዓላማ ጋራ ያለው ግንኙነት ምንድን ነው? የጽሑፉን ሐሳብ በግራፍ ግለጹ፤ ይህንን ያለው/ያልከው በምን ምክንያት ነው? የአንተ ማጠቃለያ ምንድን ነው? እንደዚያ ለምን አሰበ/አሰብክ? (Heard et al., 2025)።

መገምገም፣ የሰዎችን ግንዛቤ፣ ልምድ፣ ሁኔታ፣ ፍርድ፣ እምነት ወይም አመለካከት የሚገልጹ ሐሳቦችን/ገለጻዎችን ተአማኒነት መፈተሽና በመካከላቸው ያለውን አንድምታዊ ግንኙነቶች ጥንካሬ መፈተሽ ነው (Facione, 2015; Zilola, 2024)። ምሳሌዎች፤ በፀሐፊው/በተናጋሪው ተአማኒነት ላይ ፍርድ ስጡ፤ የመረጃ ምንጩ ተአማኒነት ያለው ይመስላችኋል? የተሰጠው ማጠቃለያ ቀድመው በተገለጹ ሐሳቦች የሚደገፍ ነው? ጥያቄው ተአማኒ ነው? የቀረበው መከራከሪያ ተአማኒ ነው? መከራከሪያዎቹ ምን ያህል ጠንካራ ናቸው? ትክክለኛ የሆኑ እውነታዎች አሉን? በማጠቃለያዎች ምን ያህል እርግጠኞች ነን? የተገለጸውን ሁሉ ለማመን ያስቻለን ምክንያት ምንድን ነው? (Maju, 2022)። እነዚህ በአብዛኛው ገምጋሚ የሆኑ አንባቢተኮር (የፀሐፊ-አንባቢና ዳራተኮር) ጥያቄዎች ናቸው።

ማመስጠር በምክንያት ላይ የተመሠረተ ማጠቃለያ ለመስጠት፣ መላምት ለመቅረጽ፣ ጠቃሚ መረጃዎችንና ከመረጃ የሚመነጩ ውጤቶችን ግልጽ ለማድረግ/እንዲታወቁ ለማድረግ ሐሳቦችን፣ መርሖዎችን፣ ፍርዶችን፣ እምነቶችን፣ አመለካከቶችን፣ ጽንሰሐሳቦችን፣ ጥያቄዎችን፣ ማሰባሰብና ዳራዊ ዕውቀትን በማከል በግልጽ ያልተመላከቱ መልእክቶችን መረዳት ነው:: ክሂሎቹ በዋናነት በማሰብና ማፈላለግ፣ በፀሐፊ-አንባቢና በዳራተኮር ጥያቄዎች ሥር የሚካተቱና በእነዚህ ጥያቄዎች ሊዳብሩ የሚችሉ ናቸው። ምሳሌዎች፤ በጽሑፉ ውስጥ ዋናው ገጸባሕርይ ያራመደው አቋም አንድምታ ምን ሊሆን ይችላል? ውሕድአሐዱ ባቀረበው ውጤት

መሠረት በቀጣይ ምን ሊከሰት ይችላል? ተያያዥ ሐሳቦችን አንድ ላይ በማቀናጀት ማጠቃለያ መሥርቱ፤ ችግር ቢገጥም ለመፍታት የሚያስችሉ አማራጮችን አዘጋጁ፤ በውሕድአሐዱ በቀረበው ዝርዝር መረጃ መሠረት ምን በሚል ማጠቃለል ይቻላል? በቀረበው ዝርዝር መረጃ መሠረት ምን ዓይነት ሕግ መደንገግ ይቻላል? የማስረጃው አንድምታ ምንድን ነው? ይህንን ጥያቄ ለመቀበል ምን ዓይነት ተጨማሪ መረጃዎች ያስፈልጋሉ? ነገሮችን በዚህ መንገድ ማስኬድ ምን ውጤት ያስከትላል? (Facione, 2015; Heard et al., 2025; Maju, 2022)።

መግለጽ፣ የራስን አመክንዮ ስልታዊና ተያያዥ በሆነ መንገድ ማቅረብ መቻል ነው። በአንድ ነገር ላይ ያለንን ሙሉ ምልከታ በቃል ወይም በጽሑፍ ማቅረብ ነው። አመክንዮን በማስረጃ፣ በመስፈርት፣ በብልኃት፣ በዐውዳዊ ሁኔታዎች አስደግፎ ማቅረብ ነው። ምሳሌዎች፤ ግኝቶቻችሁን አቀናጅታችሁ በቻርት ግለጹ፤ በዚህ ጉዳይ ላይ ምን ታስባላችሁ? ውሕድአሐዱን የተረጎማችሁበትን ወይም በሐሳቦች ትክክለኛነት ላይ ዳኝነት የሰጣችሁበትን መስፈርት ዘርዝሩ፤ በጽሑፉ ውስጥ የተገለጹ ውጤቶች በየትኞቹ ብልኃቶችና መስፈርቶች አማካይነት እንደተገኙ ግለጹ፤ የፀሐፊውን አቋም ለመቀበል/ላለመቀበል ያላችሁን ማስረጃ ግለጹ፤ የምርመራው ዝርዝር ውጤቶች ምን ምን ናቸው? ትንተናውን እንዴት እንዳከናወናችሁ ተናገሩ? ያን ዓይነት ትርጉም እንዴት ልትሰጡ ቻላችሁ? እነዚህም በዋናነት በአንባቢተኮር (ፀሐፊ-አንባቢና ዳራተኮር) ፈርጆች የሚካተቱ ተግባራት ናቸው (Facione, 2015; Heard et al., 2025; Maju, 2022)።

ራስመርነት የራስን አእምሯዊ ተግባራት፤ በተግባራቱ ውስጥ ጥቅም ላይ የዋሉ ነገሮችንና የተገኙ ውጤቶችን መቆጣጠር ማለት ነው። በራስ ዳኝነት ላይ ጥያቄ ማንሳት፣ ዳኝነትን ማረጋገጥ፣ መገምገምና ማስተካከል፣ ራስን መፈተንና ራስን ማረም ነው። ጸሐፊው ሊያስተላልፍ የፈለገውን ሐሳብ በትክክል መረዳትን መፈተሽ፤ ያነበቡትን በትክክል መረዳትን መቆጣጠር፤ የራስን ግላዊ አመለካከትና እምነት ከፀሐፊው ሐሳብ መለየት እንዳለብን ለራስ ማስታወስ፤ ከሚነበበው ጽሑፍ ባሕርይና ከማንበብ ዓላማ አንጻር የማንበብ ፍጥነትና ብልኃትን ደግሞ መፈተሽ፤ ተጨማሪ የእውነታዎች ትንተና በማድረግ የራስን ፍርድ እንደገና ማየት፤ በተጨማሪ ከተሠሩ ሥራዎችና ከተገኙ ስሕተቶች በመነሳት መልሶችን እንደገና መፈተሽ፤ በተወሰኑ ሁኔታዎች ጠቀሜታ ላይ የተሰጠው ፍርድ ትክክለኛ ያለመሆኑን በማየት የተሰጠውን መደምደሚያ መለወጥ፤ ዋና ዋና ራስመር አንብቦ የመረዳት ተግባራት ናቸው (Atqiya, 2014; Heard et al., 2025)። እነዚህ ተግባራት በዋናነት አንባቢተኮር (ፀሐፊ-አንባቢና ዳራተኮር) ናቸው።

ምሳሌዎች፤ በዚህ ጉዳይ ላይ ያላችሁ አቋም እስካሁን የጠራ አይደለም፤ ግልጽ ልታደርጉልን ትችላላችሁ? ዘዴያችሁ ምን ያህል ጥሩ ነበር? ምን ያህልስ በዘዴው ላይ ተመሥርታችሁ ሠርታችኋል? እነዚህን ተቃራኒ ማጠቃለያዎች ማቀራረብ የሚያስችሉ መንገዶች አሉ? የቀረበው ማስረጃ ምን ያህል ተገቢ ነው? የተዘነጋው ነገር ምንድን ነው? ውሳኔ ከመሰጠቱ በፊት ሊስተካከል/ማምት ውስጥ ሊገባ የሚችለው ነገር ምንድን ነው? (Facione, 2015; Maju, 2022)።

እነዚህን ዋና ዋና ክሂሎች የያዘው በጥልቀት የማሰብ ችሎታ፣ አንብቦ በመረዳት ላይ ያለውን ተጽእኖ ከመረመሩ ጥናቶች መካከል አንዱ የ’Fahim and Sa’eepou’ (2011) ጥናት ነው፤ በጥልቀት የማሰብ ክሂሎችን ማስተማር አንብቦ በመረዳት ላይ ያለውን ተጽእኖ ለመፈተሽ እንግሊዝኛን እንደውጭ ቋንቋ በሚማሩ 60 ኢራናዊያን ተማሪዎች ላይ የተካሄደ ፍትነትመሰል ምርምር ነው። የሙከራ ቡድኑ ተማሪዎች ለስምንት ክፍለጊዜዎች በጥልቀት የማሰብ ልምምድ እንዲያገኙ ከተደረገ በኋላ በተሰጠው አንብቦ የመረዳት ፈተና በቁጥጥርና በሙከራ ቡድኖች መካከል አንብቦ የመረዳት የአማካይ ውጤት ልዩነት (19 እና 21 በቅደምተከተል) ታይቷል። Yousefi and Mohammadi (2016) ከፍ ባለ ናሙና ጥናት አካሂደዋል። የጥናቱ ተሳታፊዎች እንግሊዝኛን እንደውጭ ቋንቋ የሚማሩ 443 ኢራናዊያን የድኅረምረቃ ተማሪዎች ሲሆኑ በጥልቀት የማሰብ መጠይቅና አንብቦ የመረዳት ፈተና መረጃ የተሰበሰበባቸው ናቸው። በፈተና የተገኘው መረጃ በ’Pearson’ የተዛምዶ መፈተሻ ስልት፣ ከመጠይቁ የተገኙ መረጃዎች ደግሞ በዓይነታዊ ስልት ተተንትነው፣ በጥልቀት በማሰብና አንብቦ በመረዳት መካከል ጠንካራ ግንኙነት እንዳለ ተረጋግጧል።

Ghiasian and Rad (2019) በበኩላቸው 150 እንግሊዝኛን እንደውጭ ቋንቋ የሚማሩ ተማሪዎችን በማሳተፍ ጥናት አካሂደዋል። በቅድሚያ ተማሪዎች የ'TOEFL’ ፈተና እንዲፈተኑ በማድረግ 50% እና ከዚያ በላይ ያስመዘገቡ 60 ተማሪዎችን መረጡ። ቀጥሎ ለተመረጡ ተማሪዎች በጥልቀት የማሰብ ፈተና በመስጠት ውጤታቸው 75 እና ከዚያ በላይ የሆነ 30 ተማሪዎችን ከፍተኛ በጥልቀት የማሰብ ክሂል ያላቸው፣ ቀሪዎቹን 30 ተማሪዎች ደግሞ ዝቅተኛ በጥልቀት የማሰብ ክሂል ያላቸው፤ በማለት ለዩ። በመጨረሻ በተሰጠ ፈተና ማረጋገጥ እንደተቻለው ከፍተኛ በጥልቀት የማሰብ ክሂል ያላቸው በቀረቡ መረጃዎችና አመክንዮዎች ላይ በመመሥረት የመረጃዎችን ትክክለኛነት የመተንተንና በጥልቀት የመረዳት ችሎታቸውን

ተጠቅመው ከሌሎች ይልቅ የተሻለ አንብቦ የመረዳት ውጤት አስመዝግበዋል። ጥናቱ ተማሪዎችን ከፍተኛና ዝቅተኛ በጥልቀት የማሰብ ክሂል ያላቸው ብሎ ለመክፈል የተጠቀመበት መስፈርት ምን እንደሆነ የገለጸው ነገር የለም። ቢያንስ የ'TOEFL' ፈተና ውጤት በጥልቀት ከማሰብ ጋራ እንዴት እንደሚገናኝ የሚገልጹ የጥናት ውጤቶች ቢቀርቡ ውጤቱን በመደገፍ በኩል አስተዋፆ ሊኖራቸው እንደሚችል ይታያል።

Zare and Biria (2018) በጥልቀት ማሰብ እንግሊዝኛን ለተለየ ዓላማ (ESP) በሚማሩ ተማሪዎች አንብቦ የመረዳት ችሎታ ላይ ያለውን ሚና የፈተሸ ጥናት 202 እንግሊዝኛን ለተለየ ዓላማ የሚማሩ የዩኒቨርሲቲ ተማሪዎችን በማሳተፍና በጥልቀት የማሰብ መጠይቅና አንብቦ የመረዳት ፈተና በመጠቀም ያካሄዱ ሲሆን በጥልቀት ማሰብ አንብቦ በመረዳት ላይ ጉልህ ተጽእኖ እንዳለው፣ ማለትም ከፍተኛ የማሰብ ደረጃ አላቸው የተባሉ ተማሪዎች ዝቅተኛ ደረጃ ካላቸው ይልቅ አንብቦ በመረዳት ፈተና የተሻለ ውጤት እንዳስመዘገቡ በጥናታቸው ውጤት አመላክተዋል።

Fahim and Sa'eepou (2011); Ghiasian and Rad (2019); Yousefi and Mohammadi (2016); Zare and Biria (2018) ያካሄዷቸው ጥናቶች ከ60 - 443 በሆኑ ተማሪዎች ላይ የተካሄዱ ሲሆን በሁሉም የናሙና መጠኖች የተካሄዱት እነዚህ ጥናቶች በጥልቀት ማሰብ አንብቦ በመረዳት ችሎታ ላይ አወንታዊ ተጽእኖ እንዳለው አረጋግጠዋል። ጥናቶቹ እንግሊዝኛን በሚማሩ የዩኒቨርሲቲ ተማሪዎች ላይ የተካሄዱ ናቸው። በጥልቀት ማሰብ በሌሎች የትምህርት ደረጃዎች ላይ ያሉ ተማሪዎችን አንብቦ የመረዳት ችሎታ በማሻሻል ረገድ ያለው ሚና ምን እንደሆነ ማየትም አስፈላጊ ይሆናል።

Yusuf and Idoghor (2020) በጥልቀት የማሰብ ክሂሎችን ማስተማር በተማሪዎች አንብቦ የመረዳት ተግባራት አፈጻጸም ላይ ያለውን ተጽእኖ የመለስተኛ ኹለተኛ ደረጃ የናይጀሪያ ተማሪዎችን በማሳተፍ መርምረዋል። ተማሪዎቹ ከኹለት የመንግሥት ትምህርትቤቶች የተመረጡ ሲሆን በአንዱ ትምህርትቤት ያሉ ተማሪዎች በቁጥጥር ቡድን የቀሪው ትምህርትቤት ተማሪዎች ደግሞ በፍትነት ቡድን ውስጥ ተደልድለው ቅድመትምህርት አንብቦ የመረዳት ፈተና ከተፈተኑ በኋላ የቁጥጥር ቡድኑ ተማሪዎች በተለመደው መንገድ ሲማሩ የፍትነት ቡድኑ ተማሪዎች ደግሞ ለስድስት ሳምንታት በጥልቀት በማሰብ ላይ ያተኮረ ስልጠና እንዲከታተሉ ተደረገ። ኹለቱም ቡድኖች በመጨረሻ በወሰዱት ፈተና በጥልቀት የማሰብ

ችሎታን ለማዳበር በጥልቀት የማሰብ ጥያቄዎችን በመጠቀም የተማሩ ተማሪዎች ይህን ዕድል ካላገኙት ይልቅ አንብቦ በመረዳት ፈተና የተሻለ ውጤት አስመዝግበዋል።

የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃት በጥልቀት የማሰብ ችሎታን እንደሚያሻሽል የሚያረጋግጥ ጥናት ተደራሽ ከሆኑ ምንጮች ማግኘት የተቻለው የ'Dahal' (2022) እና የ'Tofade et al.' (2013)ን ጥናት ብቻ ነው። በ'Dahal' ጥናት ብልኃቱ የተማሪዎችን የማሰብ ሂደት ማነቃቃት እንደቻለ፣ የመማር ፍላጎታቸውንና ተነሳሽነታቸውን እንዳሳደገ፣ በዚህም በጥልቀት የማሰብ ችሎታቸው መሻሻል እንዳሳየ ተመላክቷል። የ'Tofade et al.' ጥናት ደግሞ አንብቦ የመረዳት መማሪያ ብልኃቱ ችግር የመፍታትና የመተንተን ችሎታን በማሳደግ የተማሪዎችን በጥልቀት የማሰብ ችሎታ እንዳሻሻለ ገልጿል። ከዚህ ውጭ Prado and Jalos (2024) የብልኃቶችን ጠቀሜታ በንጽጽር ባቀረቡበት ክለሳ ድርሳን፣ ተማሪዎች አንብቦ የመረዳት ጥያቄዎችን ባሕርይ በመለየት፣ በዓይነትና በደረጃ በማደራጀት፣ ለጥያቄዎች ምላሽ በመስጠት፣ ዳራዊ ዕውቀታቸውን በመጠቀምና ጥያቄዎችን በማፍለቅ በሚደረጉ የመማር ማስተማር ተግባራት ተሳትፏቸው ሲያድግ የተማሪዎች በጥልቀት የማሰብ ችሎታ ለውጥ ሊታይበት እንደሚችል ገልጸዋል።

ከላይ የተቃኙት ተዛምዷዊና ፍትነትመሰል የጥናት ውጤቶች፣ በጥልቀት የማሰብ ችሎታ አንብቦ የመረዳት ችሎታን በማሳደግ ረገድ አዎንታዊ ሚና እንዳለው አረጋግጠዋል። በጥልቀት የማሰብ ችሎታ አንብቦ በመረዳት ላይ ያለውን ተጽእኖ የመረመሩ ጥናቶችን በአንጻራዊነት በርከት ባለ መጠን ማግኘት የተቻለ ሲሆን፣ የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃት በጥልቀት በማሰብ ላይ ያለውን ተጽእኖ የተመለከቱ ጥናቶችን ግን በበቂ መጠን ተደራሽ ከሆኑ ምንጮች ማግኘት አልተቻለም። ይህም ርዕሰጉዳዩ በተጨማሪ ጥናቶች መፈተሽ ያለበት መሆኑን የጠቆመ ስለሆነ በራስ ዐውድና በራስ ቋንቋ ምርምሮችን ማካሄድ የሚያስፈልግ ይሆናል።

2.4 የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃት፣ አንብቦ የመረዳትና የማንበብ ግለብቃት እምነት ትስስር

ግለብቃት እምነት መማርን/ተግባርን በሚፈለገው ደረጃ ለመፈጸም በራስ ችሎታ ላይ ያለ እምነት ነው (Schunk & DiBenedetto, 2021)። በተለይም የሚገጥሙ ፈታኝ ሁኔታዎችን በማለፍ ተግባራትን በስኬት ለማጠናቀቅ በችሎታዎቻችን ላይ ያለንን እምነት ይመለከታል

(Hendrick, 2015; Jaap & Shortridge-Baggett, 2001)። Cherry (2022) እና Rosalina and Nasrullah (2019) እንደሚሉት በራስ ብቃት ላይ ያለ እምነት በሰዎች ሥነልቡና፣ በባሕርያቸውና በተነሳሽነታቸው ላይ ተጽእኖ አለው፤ የሕይወት ግቦችን በስኬታማነት ለመፈጸምም ቁልፍ ጉዳይ ነው። ግለብቃት እምነት ለተነሳሽነትና ለስኬት ቁልፍ ጉዳይ ቢሆንም ብቻውን ግን በቂ አይደለም፤ ከፍተኛ ግለብቃት እምነት ቢኖርም ለሚገኘው ውጤት ዋጋ የማይሰጥ ከሆነ ተነሳሽነት ዝቅተኛ ሊሆን ይችላል። በሌላ በኩል ተማሪው ግቡን ለማሳካት የሚያስፈልጉ ክሂሎች የሌሉት ከሆነ ምንም ያህል ግለብቃት እምነት ዋስትና አይሆንም። ስለዚህ በቂ ክሂልና በክሂሎቹ ላይ ጠንካራ ግለብቃት እምነት መኖር ለስኬት ወሳኝ ግብአቶች ናቸው (Schunk & DiBenedetto, 2021)።

ግለብቃት እምነት ሰዎች ቀጣይነት ያለው መሻሻል እንዲያደርጉ የሚያነሳሳ ነው (Elstad & Christophersen, 2017; Hager, 2017)። የግለብቃት እምነት ውጤቶች ምርጫ፣ ጥረት፣ ጽናትና ውጤት ናቸው (Usher & Schunk, 2018)። ከፍ ያለ ግለብቃት እምነት ያላቸው ሰዎች ፈታኝ/ከባድ ተግባራትን ይመርጣሉ፤ ከፍ ያሉ ዓላማዎችን ይቀርጻሉ፤ ዓላማዎችን ለማሳካት ይጥራሉ፤ ከፍተኛ ውጤት ይጠብቃሉ፤ የመማር ተግባራቸውን በሚያሻሽሉ ራስመር ተግባራት ይሳተፋሉ (Bong & Skaalvik, 2003; Usher & Schunk, 2018)። ዝቅተኛ ግለብቃት እምነት ያላቸው ከሆኑ ግን ችሎታቸውን ጥያቄ ውስጥ የሚያስገቡ ፈታኝ ተግባራትን አይቀበሉም፤ የተሻለ ውጤት አይጠብቁም፤ ራሳቸውን የማነሳሳት ችግር ይታይባቸዋል፤ እንቅፋት ሲገጥማቸው ሥራቸውን ያቆማሉ፤ በቀላሉ ለጭንቀትና ለድባቴ ይጋለጣሉ (Bandura, 1997)።

በ’Olivares et al.’ (2016) የተጠቀሱት Kintsch and Rawson (2005) እንደሚገልጹት ሦስት የማንበብ ግለብቃት እምነት ደረጃዎች አሉ። የመጀመሪያው ቃላትን የመለየት ግለብቃት እምነት (decoding self- efficacy) ሲሆን፣ በጽሑፍ ውስጥ ያሉ ቃላትን የመለየት/የማወቅና የማንበብ ግለብቃት እምነት ነው። “በውሕድአሐዱ ውስጥ ያሉ ቃላትን ድምጽ በማሰማት በትክክል ማንበብ እችላለሁ!” የሚለው ለዚህ ደረጃ እንደምሳሌ ሊጠቀስ የሚችል የማንበብ ግለብቃት እምነት ነው። ኹለተኛው አሐድተኮር ግለብቃት እምነት (textual self-efficacy) ይባላል። በውሕድአሐድ የተለያዩ መዋቅሮች (ሐረግ፣ ዓረፍተነገር፣ አንቀጽ) ውስጥ የተገለጹ መረጃዎችን ትርጉም (ውክልና) መገንዘብ ነው። “በአንቀጹ ውስጥ ካሉ ዓረፍተነገሮች መካከል ኃይለቃሉን ለይቼ ማመልከት እችላለሁ!” የሚለው ለዚህ ደረጃ ግለብቃት እምነት ምሳሌ ሊሆን

ይችላል። ሦስተኛው ሁኔታዊ የማንበብ ግለብቃት እምነት (situation self-efficacy) ነው። በውሕድአሐዱ የቀረቡ ገለጻዎችን ከቀደመ ዕውቀታቸው ጋራ በማገናኘት አእምሯዊ ሞዴል የመመሥረትና በአዲስ ዐውድ ተግባራዊ የማድረግ የማንበብ ግለብቃት እምነት ነው። “ከውሕድአሐዱ የማገኘውን ዕውቀት ከራሴ ልምድ ጋራ በማቀናጀት ጽንሰሐሳብ መገንባትና በሌሎች ውሕድአሐዶችና የማንበብ ተግባራት ላይ መጠቀም እችላለሁ!” የሚለው ምሳሌ ይሆናል። Apriliyani and Usuludin (2023) እና Bandura (1997) እነዚህን ሦስት ደረጃዎች በቅደምተከተል ዝርዝር የማንበብ ግለብቃት እምነት (ለምሳሌ፣ አንብቦ ዋና ሐሳብን የመለየት)፤ መካከለኛ የማንበብ ግለብቃት እምነት (ለምሳሌ፣ የማንበብ ክሂሎችን የመማር) እና አጠቃላይ የማንበብ ግለብቃት እምነት (ለምሳሌ፣ ቋንቋን የመማር) በሚል ገልጸዋቸዋል። ተማሪዎች በሦስቱ ደረጃዎች አንብቦ የመረዳት የግለብቃት እምነት ሊይዙ ይገባል። በማብራሪያዎቹ መሠረት የቃላት ዕውቀትና አሐድተኮር ግለብቃት እምነቶች ከጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃት ፈርጆች በቀጥተኛና በማሰብና ማፈላለግ ጥያቄዎች በዋናነት ሊዳብሩ የሚችሉ ሲሆኑ፣ ሁኔታዊ የማንበብ ግለብቃት እምነት ደግሞ በፀሐፊ-አንባቢና በዳራተኮር ጥያቄዎች እንደሚዳብሩ መረዳት ይቻላል።

መሻሻል/የተግባራት አፈጻጸም ልምድ፣ ራስን ከሌሎች ጋራ ማነጻጸር/ከአርኣያዎች መማር፣ ማኅበራዊ ድጋፎች/ማሳመኛዎችና አካላዊና ስሜታዊ ይዞታዎች/ሁኔታዎች የግለብቃት እምነት ምንጮች ናቸው (Cherry, 2022; Schunk, 2020)። መሻሻል/የተግባራት አፈጻጸም ልምድ (progress/mastery experience) ወይም በፈታኝ ሁኔታዎች የተገኘ ተግባራትን የመፈጸም ልምድ የግለብቃት እምነት መገንቢያ ውጤታማ መንገድ ነው። ግለብቃት እምነትን ለመገንባት ከቀጥተኛ ልምድ የላቀ ሌላ መንገድ ስለሌለ የስኬት ተመክሮ ዋና የግለብቃት እምነት ምንጭ ነው። ስለዚህ የቀደመ የትምህርት አፈጻጸም፣ የሥልጠና መንገዱና የተማሪው የትምህርት ታሪክ ለመማር ባለ ግለብቃት እምነት ላይ ወሳኝ ተጽእኖ አላቸው፤ ማለት ነው (Cherry, 2022)። ይህ እንዲሆን ደግሞ Bandura (1977) እንደሚገልጹት ለስኬቶች ዕውቅና መስጠት ያስፈልጋል። ስኬት ሲባል በአቋራጭ የተገኘና በቀላሉ የመጣ ውጤት ማለት አይደለም። በቀላሉ የተገኙ በርካታ ስኬቶች ተግዳሮት/ፈተና ሲገጥም በቀላሉ እጅ ለመስጠትና ቶሎ ተስፋ ለመቁረጥ ይዳርጋሉ። በፈታኝ ሁኔታዎች በማለፍ የተገኘ ልምድ ግን ውድቀትን በመመርመር ፈጥኖ ለመነሳት ይሆናል። በጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃት በተለይም በአንባቢተኮር ኹለት ፈርጆች (ፀሐፊ-አንባቢና ዳራተኮር) ውስጥ ስኬታማ ልምዶችን የሚጠይቁ አንብቦ የመረዳት

ተግባራትን መፈጸም ግለብቃት እምነትን ከፍ ሊያደርግ እንደሚችል ማብራሪያዎቹ ያስረዳሉ።

በውጤታማነት ተግባሮቻቸውን የፈጸሙ ሰዎችን ምሳሌ ማድረግ/ራስን ከሌሎች ጋራ ማነጻጸር (observational comparison/vicarious experience) ሌላው የግለብቃት እምነት ምንጭ ነው (Cherry, 2022)። ባልተቋረጠ ጥረት ፈተናዎችን በማለፍ ግባቸውን ያሳኩ ሰዎችን መመልከትና አርኣያ ማድረግ "እኔም እችላለሁ! ተግባሩን ለማሳካት ችሎታ አለኝ! ከእነሱ የበለጠ መፈጸምም እችላለሁ!" የሚል ስሜት እንዲፈጠር ያደርጋል (Hendrick, 2015; Jaap & Shortridge-Baggett, 2001; Wessels, 2023)። እንደ'Bandura' (1977) በተለይም ተማሪው ተግባሩን ለማከናወን የቀደመ ልምድ የሌለው ከሆነ አርኣያዎችን በመመልከት ግለብቃት እምነትን መገንባት ወሳኝ ይሆናል። አርኣያዎች ከተመልካቹ ጋራ በተመሳሳይ ሁኔታ ላይ ያሉ ሊሆኑ ይገባል። ለምሳሌ፣ መማርን በተመለከተ ተመሳሳይ ችሎታዎችን የሚፈጽሙ ትላልቅ ሰዎችን ከማየት ይልቅ ብቃት ያላቸውን ሌሎች ተማሪዎችን መመልከት ይመረጣል (Schunk & Gunn, 1985)። ከዚህ በተጨማሪ አርኣያዎች ከቀላል ተግባራት ይልቅ ጥረትን ከሚጠይቁ ፈታኝ ተግባራት ጋራ ትግል ሲያደርጉና ለስኬት ሲበቁ የሚታዩ መሆን አለባቸው፤ በዚህ ሁኔታ ልጁ ራሱን ከሌሎች ጋራ በማነጻጸር ለበለጠ ስኬት ይነሳሳል (Strecher et al., 1986)። በ'Duke and Pearson' (2002) የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃትን ማስተማሪያ ቀጥተኛ ሞዴል ዐራት ደረጃዎች አርኣያነት በደረጃ ኹለት ላይ የሚመጣ ነው። ሠርቶ ማሳየት (አርኣያነት) የተማሪዎችን ግንዛቤ ከፍ ያደርጋል፤ በተለይም መነሻ ዳራዊ ዕውቀት/ልምድ በማይኖርበት እንግዳ ውሕድአሐድን የማንበብ ተግባር ወቅት አንብቦ ለመረዳት ወሳኝ ሚና ይኖረዋል፤ "እኔም እንደመምህሬ መሥራት እችላለሁ!" የሚል ራስን ከሌሎች ጋራ የማወዳደር የማንበብ ግለብቃት እምነት እንዲፈጠር ያደርጋል። በተለይም አርኣያነቱ ከተማሪዎች የሚቀርብ ከሆነ ለእምነቱ መዳበር ከመምህር አርኣያነት የላቀ አስተዋፆ ይኖረዋል።

ማኅበራዊ ድጋፎች/ማሳመኛዎች (social feedback/persuation) ተማሪዎች አንድን ተግባር በስኬት ለማከናወን ክሂልና ችሎታ እንዳላቸው ማሳመንና ማበረታታት ነው (Cherry, 2022)። በሕይወታቸው ውስጥ ያሉ ተጽእኖ ፈጣሪ ሰዎች (ለምሳሌ መምህራን፣ ወላጆች) የሚሰጡት ማበረታቻ/ማሳመኛ፣ ድጋፍ፣ ምክር ወዘተ በችሎታዎቻቸው ላይ ያላቸውን ግንዘቤ እንዲያሳድጉ፣ በችግር ጊዜ በራስ መተማመን፣ ጽናትና መፍትሔ መሻት በመፍጠር የስኬት እድሎችን ከፍ እንዲያደርጉ ያስችሏቸዋል (Wessels, 2023)። Hendrick (2015) እና Jaap &

Shortridge-Baggett (2001) ይህንን ሲያጠናክሩ፣ አዎንታዊ ማኅበራዊ ምላሽ ወይም ማበረታቻ በችሎታዎቻቸው ላይ ያላቸውን ጥርጣሬ በማስወገድ ለስኬት ያልተቋረጠ ጥረት እንዲያደርጉ ያግዛቸዋል። ተግባራትን ለማሳካት በችሎታ ላይ መተማመን አለ ማለት ጥረት የማድረግና ችግር ቢገጥም እንኳ ጸንቶ የመቆየት ዕድል ከፍ ይላል ማለት ነው።

በአብዛኛው በተማሪው አፈጻጸም ላይ ተመሥርቶ የሚሰጥ ግምገማዊ ምጋቤ ምላሽ በትምህርት መስክ የተለመደ ነው። ማበረታቻው/ማሳመኛው ውጤታማ የሚሆነው ተማሪዎች በብቃት መፈጸም እንደሚችሉ ለማመን በቂ ምክንያቶች ሲቀርቡ ነው። ከሌሎች ተማሪዎች አፈጻጸም ጋራ በማነጻጸርም ምጋቤ ምላሽ ሊሰጥ የሚችል ሲሆን Hendrick (2015) እና Jaap & Shortridge-Baggett (2001) እንደሚገልጹት ጥቅል የሆነ፣ ክብር የማይሰጥ፣ ደካማ አፈጻጸምን በውጫዊ ምክንያት የሚያሳብብ ምላሽ ግለብቃት እምነትን ዝቅ ያደርጋል። በተቃራኒው ዝርዝር፣ ክብር የሚሰጥ፣ በአስተያየት የታገዘ ምላሽ ግን እምነትን ከፍ ያደርጋል። በመርልምምድና ራስን ችሎ በመጠቀም ሦስተኛና ዐራተኛ የ'Duke and Pearson' (2002) የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃትን ማስተማሪያ ሞዴል አንብቦ በመረዳት ጊዜ ብልኃቱን የመጠቀም ሂደት እንዲሣለጥ ድጋፍ ወሳኝ ቦታ ይሰጠዋል። በድጋፍ የተማሪ ክፍተቶች ይሞላሉ፤ "ቀጣይ ራሴን ችዬ መሥራት እችላለሁ!" የሚል እምነት እንዲዳብር ያደርጋል።

አካላዊና ስሜታዊ ይዞታዎች/ሁኔታዎች (physiological and emotional states) ተጨማሪ የማንበብ ግለብቃት እምነት ምንጮች ናቸው። ተማሪዎች ለሁኔታዎች ያላቸው ስሜታዊ ምላሾች (ለምሳሌ፣ ጭንቀት፣ ድባቴ) በማንበብ ግለብቃት እምነት ግንባታቸው ላይ ቀጥተኛ ተጽእኖ አላቸው (Cherry, 2022)። በሰው ፊት ከማንበብ በፊት የሚከሰት መደናገጥ በማንበብ ተግባር ላይ ዝቅ ያለ የማንበብ ግለብቃት እምነት እንዲዳብር ያደርጋል። በተቃራኒው አዎንታዊ ስሜቶች (ለምሳሌ፣ የመደነቅና የመጋፈጥ ስሜቶች) በክሂሎች ላይ ያለን በራስ መተማመን ከፍ ያደርጋሉ (Hendrick, 2015; Jaap & Shortridge-Baggett, 2001)። ግለሰቡ በራሱ ላይ ጥሩ ያልሆኑ ስሜታዊ ሁኔታዎችን ከተገነዘበ በብቃቱ ላይ ጥያቄ ማንሳት ይጀምራል (Bandura & Locke, 2003)። ስለዚህ በራስ መተማመን እንዲኖር ይህንን አሉታዊ ስሜት የሚያቃልል መንገድ መፈለግ ወይም በሌላ አገላለጽ በአእምሮው ያለውን አሉታዊ ሐሳብ በአዎንታዊ መቀየሪያ መንገድ መፈለግ ያስፈልጋል። በተጨማሪ አካላዊ ጥንካሬ መገንባት በችሎታችን ላይ ጠንካራ እምነት እንዲፈጠር ያደርጋል (Wessels, 2023)።

ትርጉም ያለው ውሕድአሐድን የመረዳት ሂደት ለመፍጠር የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃት በሁሉም መምህራንና ተማሪዎች ዘንድ የጋራ ቋንቋ መሆን አለበት። ብልኃቱ የጋራ ቋንቋ ከሆነ ደግሞ ተማሪዎች ከፍተኛ ደረጃ የማሰብ ክሂሎችን ይገነባሉ፤ በክሂሎቻቸው ላይ ያላቸው እምነትም/ግለብቃት እምነትም ከፍ ይላል (Fenty et al, 2012; Raphael et al., 2006; Whalon & Hart, 2011)። ይህንንም ሂደት በምርምር እያሻሻሉና እያበለጸጉ መሄድ የተማሪዎችን የማንበብ ግለብቃት እምነት በማሳደግ የሚገኘውን ጥቅም ማግኘት ያስችላል። ይህ ቢሆንም የማንበብ ግለብቃት እምነት አንብቦ በመረዳት ላይ ያለውን ተጽእኖ የመረመሩ በርከት ያሉ ጥናቶችን ማግኘት የሚቻል ሲሆን፣ የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃት በማንበብ ግለብቃት እምነት ላይ ያለውን ሚና የተመለከቱ ጥናቶች ግን ውስን ናቸው።

Adawiyah (2019) የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃትና የማንበብ ግለብቃት እምነት ትረካዊ ውሕድአሐዶችን አንብቦ በመረዳት ላይ ያላቸውን ተጽእኖ የመረመረ ፍትነትመሰል ጥናት በ72 የዘጠነኛ ክፍል ኢንዶኔዥኛ ተማሪዎች ላይ አካሂደዋል። የቁጥጥር ቡድኑ በተለመደው ስልት፣ የሙከራ ቡድኑ ደግሞ በጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃት እንዲማሩ ተደረገ። ከትግበራ በፊት የማንበብ ግለብቃት እምነት መጠይቅ ከትግበራ በኋላ ደግሞ አንብቦ የመረዳት ፈተና በመጠቀም በሰበሰቡት መረጃ፣ የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃት አንብቦ በመረዳት ላይ ያለውን ሚና ፈትሸዋል። የተገኘው ውጤትም የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃት ከተለምዷዊ ብልኃቶች ይልቅ ከፍተኛ የማንበብ ግለብቃት እምነት ላላቸው ተማሪዎች አንብቦ መረዳትን በማሣለጥ ረገድ የበለጠ ውጤታማ እንደሆነ ያረጋገጠ ሲሆን በጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃትም ሆነ በተለምዷዊ ብልኃቶች የተማሩ ዝቅተኛ የማንበብ ግለብቃት እምነት ያላቸው ተማሪዎች ግን አንብቦ በመረዳት ውጤታማ አልሆኑም። በዚህም የማስተማር ብልኃቶች አንብቦ በመረዳት ላይ ተጽእኖ የሚያደርጉት በተማሪዎች የማንበብ ግለብቃት እምነት ላይ በመመሥረት እንደሆነ የአዋዳጅነት ሚናውን ጠቆም የሚያደርግ ማጠቃለያ ሰጥተዋል።

የ‘Adawiyah’ (2019) ጥናት ውጤት እንደሚያመለክተው የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃት አንብቦ በመረዳት ላይ ተጽእኖ ሊኖረው የሚችለው በማንበብ ግለብቃት እምነት አማካይነት ነው፤ ወደሚል ማጠቃለያ ያመራል። ይህም ማለት የማንበብ ግለብቃት እምነት የሌለው ተማሪ ምንም ያህል ብልኃቱን ቢማር አንብቦ የመረዳት ውጤቱ የመሻሻል እድሉ ዝቅተኛ ይሆናል ማለት ነው። የዚህን ጥናት ውጤት የሚደግፍ ምርምር በ'Yulianti’ (2013) ተደርጓል። ጥናቱ

32 የስምንተኛ ክፍል ኢንዶኔዥያዊያን ተማሪዎች የተሳተፉበት ፍትነታዊ ጥናት ሲሆን ዋና ዓላማው ተማሪዎችን በኹለት ቡድን በመክፈል አንዱ ቡድን በጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃት ሌላው ደግሞ በመርንባብ ብልኃት (guided reading) እንዲማር በማድረግ አንብቦ የመረዳት ውጤት ልዩነትን መተንተንና በዚህ ሂደት የማንብብ ግለብቃት እምነት የሚኖረውን ሚና መመርመር ነበር። ለዚሁ ተግባር ተማሪዎችን የማንበብ ግለብቃት እምነት መጠይቅ በማስሞላት ከፍተኛና ዝቅተኛ የማንበብ ግለብቃት እምነት ያላቸው በማለት የለዩ ሲሆን ሁሉም ተማሪዎች የድኅረትምህርት አንብቦ የመረዳት ፈተና እንዲፈተኑ አድርገዋል። የጥናቱ ውጤትም በጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃት የተማሩ ተማሪዎች ውጤት በመርንባብ ብልኃት ከተማሩት ይልቅ የተሻለ እንደነበርና ከፍ ያለ የማንበብ ግለብቃት እምነት ያላቸው ተማሪዎች ዝቅ ያለ የማንበብ ግለብቃት እምነት ካላቸው ይልቅ የተሻለ አንብቦ የመረዳት ውጤት እንዳስመዘገቡ አረጋግጧል። አጥኚውም የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃት የስምንተኛ ክፍል ተማሪዎችን (በተለይም ከፍ ያለ የማንበብ ግለብቃት እምነት ያላቸውን) ማንበብን ለማስተማር ውጤታማ ብልኃት ነው፤ የሚል የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃትንና የማንበብ ግለብቃት እምነትን አዎንታዊ ተጽእኖ ከፍተኛነት የሚገልጽ ማጠቃለያ ሰጥተዋል። በተመሳሳይ Cummins et al. (2012) የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃት አንብቦ በመረዳት ላይ ያለውን ተጽእኖ የፈተሸ ፍተነታዊ ጥናት አካሂደዋል። በጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃት የተማሩ ተማሪዎች ለጥያቄዎች መልስ መስጠትና በጋራ ሥራዎች ኀደኞቻቸውን በማገዛቸውና በኀደኞቻቸው በመደገፋቸው በጥናቱ የተሳተፉ ስድስቱም ተማሪዎች ውጤት ከፍ እንዳለና ለዚህም ካበቋቸው ምክንያቶች ተማሪዎቹ ለስኬት አስፈላጊ የሆነውን በራስ መተማመን ማዳበር መቻላቸው እንደሆነ ገልጸዋል።

ከላይ የቀረቡ ፍትነትመሰል ጥናቶች በጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃትና አንብቦ በመረዳት ላይ አተኩረው የተካሄዱ ናቸው። የሁሉም ጥናት ውጤቶች ብልኃቱ አንብቦ በመረዳት ላይ አዎንታዊ ሚና እንዳለውና ለተገኘው ውጤት የማንበብ ግለብቃት እምነት አስተዋፅ እንዳደረገ/አድርጎ ሊሆን እንደሚችል እግረመንገዳቸውን ያሳዩ ናቸው። በዚህ ምክንያት በቀጥታ የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃት በማንበብ ግለብቃት እምነት ላይ ያለውን ሚና መመርመር፣ ብልኃቱን በመጠቀም አንብቦ መረዳትን ለማሻሻል የማንበብ ግለብቃት እምነት ሚና ምን ሊሆን እንደሚችል መፈተሽ አስፈላጊ ይሆናል።

የማንበብ ግለብቃት እምነት አንብቦ በመረዳት ላይ ያለውን ሚና ከመረመሩ ጥናቶች መካከል የWessels (2023) ጥናት ይጠቀሳል። Wessels “የትምህርት ሥነልቡና ባለሙያ እንደመሆኔ ወላጆችን በማማከር የማገኛቸውን መረጃዎች ተንትኛለሁ። አብዛኞቹ ወላጆች ልጆቻቸው የትምህርት ችሎታ እንዳላቸው፣ ነገርግን የሚያመጡት ውጤት ከችሎታቸው ጋራ የሚጣጣም እንዳልሆነ ይገልጹልኛል። በዚህ የተነሳ እነዚህ ልጆች ከአቅማቸው ጋራ የተመጣጠነ ውጤት እንዲያገኙ ማድረግ እንዴት ይቻላል? የሚለውን ጥያቄ ለመመለስ ባደረኩት ጥናት ይህ ጥያቄ በቀጥታ ግለብቃት እምነትን ወይም በራስ መተማመንን እንደሚመለከት አረጋግጫለሁ።” በማለት የማንበብ ግለብቃት እምነት ከትምህርት ውጤት ጋራ ግንኙነት እንዳለው የሚያረጋግጥ ሐሳብ አቅርበዋል። የዚህ ጥናት ውጤት የሚያመለክተው የትምህርት ግቦችን በሚፈለገው ደረጃ ለማሳካት የዕውቀትና የክሂሎች ባለቤት መሆን ብቻውን በቂ እንዳልሆነና “በፈታኝ ሁኔታዎች ውስጥ በሚፈለገው ደረጃ መፈጸም እችላለሁ!” የሚል እምነትም ወሳኝነት ያለው መሆኑን ነው። በችሎታ ላይ ከፍ ያለ እምነት ካልተያዘ በስተቀር ክሂሎች ብቻቸውን ግቦችን አያሳኩም (Gangloff & Mazilescu, 2017)።

Ghonsooly and Elahi (2010) እንዲሁ ከፍ ያለ የማንበብ ግለብቃት እምነት ያላቸው ተማሪዎች አንብቦ በመረዳት ክሂሎቻቸው ላይ ያላቸውን እምነት ከፍ በማድረግ ውጤታቸው ከፍ እንዲል እንዳደረገ በጥናት ውጤታቸው አረጋግጠዋል። አንድ ዓይነት የብቃት ደረጃ ያላቸው ተማሪዎች እንደግለብቃት እምነት ጥንካሬያቸው አፈጻጸማቸው የተለያየ ሆኗል። ጠንካራ የማንበብ ግለብቃት እምነት ያላቸው ተማሪዎች በትምህርት ችሎታቸው ጥርጣሬ ካላቸው ይልቅ እንቆቅልሾችን የመፍታት ደረጃቸው ከፍ ሊል ችሏል። ከማንበብ አንጻር ያለው እውነታም እንዲሁ ነው፤ የማንበብ ግለብቃት እምነት በሰዎች አእምሯዊ ሂደቶች ላይ ተጽእኖ ያደርጋል፤ አንብቦ መረዳት ደግሞ አእምሯዊ ሂደት ነው፤ ስለዚህ የማንበብ ግለብቃት እምነት አንብቦ በመረዳት ላይ ተጽእኖ ያሳድራል በማለት Schunk and DiBenedetto (2021) የጥናት ውጤታቸውን አቅርበዋል። የ’Schunk and DiBenedetto’ እንዲሁም የ’Ghonsooly and Elahi’ ፍትነታዊ ጥናቶች የተማሪዎችን አንብቦ የመረዳት ውጤት ማሻሻል የሚፈልግ አካል የተማሪዎችን የማንበብ ግለብቃት እምነት በቅድሚያ ማዳበር እንዳለበት አመላካች ውጤቶችን አቅርበዋል።

የማንበብ ግለብቃት እምነት የዩኒቨርሲቲ ተማሪዎችን ውጤት ከፍ ለማድረግም ወሳኝ ችሎታ እንደሆነ Gahungu (2007) ያደረጉት ጥናት ያረጋግጣል። ተመራማሪው በብልኃቶች፣ በማንበብ ግለብቃት እምነትና በቋንቋ ችሎታ መካከል ያለውን ዝምድና አጥንተዋል። በሰሜን አሪዞና ፈረንሳይኛን የሚያጠኑ 37 የኮሌጅ ተማሪዎችን በማሳተፍና መጠይቆችን፣ ምልከታዎችን፣ ቃለመጠይቆችንና ፈተናን በመጠቀም ባካሄዱት ጥናት በሦስቱም መካከል ጠንካራ አዎንታዊ ዝምድና እንደታየ አረጋግጠዋል። Naseri and Zaferanieh (2012) እንዲሁ በማንበብ ግለብቃት እምነት፣ በማንበብ ብልኃቶችና አንብቦ በመረዳት ደረጃ መካከል የሚኖረውን ግንኙነት የፈተሸ ተዛምዷዊ ጥናት አካሂደዋል። የጥናቱ ተሳታፊዎች እንግሊዝኛን እንደውጭ ቋንቋ የሚማሩ 80 ኢራናዊያን ተማሪዎች ሲሆኑ አንብቦ በመረዳት ፈተናና በማንበብ ግለብቃት እምነት መጠይቅ መረጃዎችን ሰብስበዋል። የስፒርማን የተዛምዶ ኮፊሸንት ትንተና ውጤቱም በማንበብ ግለብቃት እምነትና አንብቦ በመረዳት እንዲሁም በማንብብ ግለብቃት እምነትና ተማሪዎች በተጠቀሙባቸው የማንበብ ብልኃቶች መካከል ጠንካራ አዎንታዊ ተዛምዶ እንዳለ አረጋግጧል።

በተመሳሳይ Habibian and Roslan (2014) በማንብብ ግለብቃት እምነት፣ በቋንቋ ብቃትና አንብቦ በመረዳት መካከል ያለውን ግንኙነት ለመመርመር ኹለተኛና ሦስተኛ ዲግሪያቸውን የሚማሩ 64 የድኅረምረቃ ኢንዶኔዥያዊያን ተማሪዎችን በማሳተፍ ጥናት አካሂደዋል። ከማንበብ ግለብቃት እምነት መጠይቅና አንብቦ ከመረዳት ፈተና የተገኙ መረጃዎችን በአይነታዊ ብልኃት በመተንተን በማንብብ ግለብቃትና አንብቦ በመረዳት መካከል ጉልህ ዝምድና እንደታየ፣ በተለያዩ የውጭ ቋንቋዎች ላይ ያለ የማንበብ ግለብቃት እምነት የተለያየ መሆኑን፤ ከፍተኛ ደረጃ የማንበብ ግለብቃት እምነት የያዙ አንባቢዎች ዝቅተኛ የማንበብ ግለብቃት እምነት ካላቸው ይልቅ የማንበብ ተግባራትን በተሻለ መፈጸም እንደቻሉ በመግለጽ፤ የማንበብ ግለብቃት እምነትና የቋንቋ ብቃት ለትምህርት ስኬት ቁልፍ ናቸው የሚል ማጠቃለያ ሰጥተዋል።

Nguyen et al. (2022) ተማሪዎች በችሎታቸው ላይ ባላቸው እምነትና በእንግሊዝኛ ትምህርት ውጤታቸው መካከል ያለውን ዝምድና ለመፈተሽ እንግሊዝኛን ዐቢይ የትምህርት መስክ ያደረጉ 128 ቪየትናማዊያን የዩኒቨርሲቲ ተማሪዎች በማሳተፍ ጥናት አካሂደዋል። ከጥናቱ በፊት ለመጨረሻ ጊዜ የቀረበላቸውን ፈተና ውጤት የተማሪዎችን ደረጃ ለማወቅ እንደመረጃ ተጠቅመዋል፤ እንግሊዝኛ ለመማር ያላቸውን የማንበብ ግለብቃት እምነት በማንበብ ግለብቃት እምነት መጠይቅ ለይተዋል። የጥናቱ ውጤትም በማንበብ ግለብቃት እምነትና በእንግሊዝኛ

ትምህርት ውጤት መካከል አዎንታዊ ግንኙነት እንዳለ አሳይቷል።

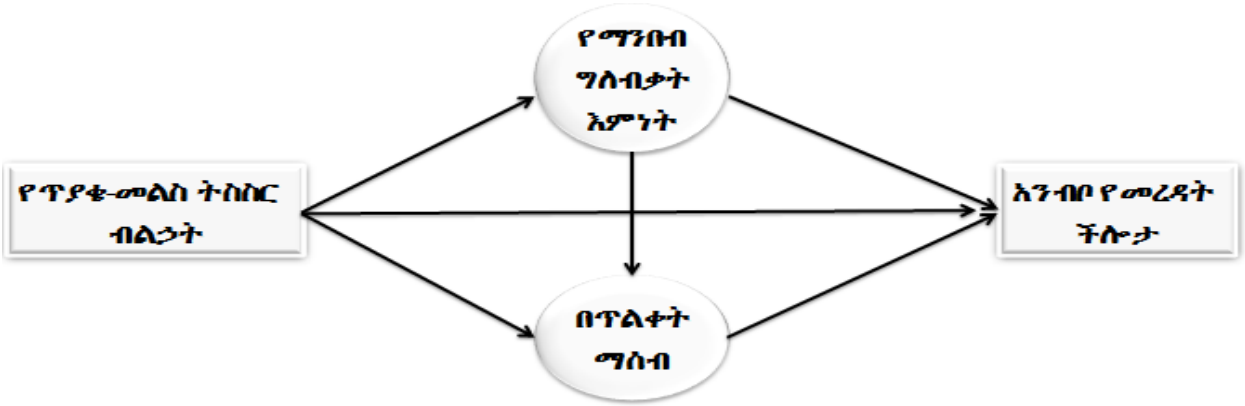
በዋቢነት የቀረቡ ጥናቶች (Gahungu, 2007; Ghonsooly and Elahi, 2010; Habibian & Roslan, 2014; Naseri & Zaferanieh, 2012; Nguyen et al. 2022; Schunk & DiBenedetto, 2021) በማንበብ ግለብቃት እምነትና አንብቦ በመረዳት መካከል አዎንታዊ ዝምድና እንዳለ የሚያሳዩ ናቸው። ከፍ ያለ የማንብብ ግለብቃት እምነት ከፍ ያለ አንብቦ የመረዳት ውጤት ያስገኛል፤ በተቃራኒው ዝቅተኛ የማንበብ ግለብቃት እምነት ያላቸው ተማሪዎች አንብቦ የመረዳት ውጤታቸው ዝቅተኛ ይሆናል ማለት ነው። የምርምር ግኝቶቹ በዐማርኛ ቋንቋ እንብቦ የመረዳት ክሂልን በማዳበር ረገድ የማንበብ ግለብቃት እምነት ያለው ሚና ይህ ጥናት ከሚካሄድበት ዐውድ አንጻር ምን ሊሆን ይችላል? የሚለውን መፈተሽ አስፈላጊ የትኩረት ነጥብ መሆኑን ያመላክታሉ።

2.5 የጥናቱ ጽንሰሐሳባዊ ማሕቀፍ

እንደማኅበረአእምሯዊ ንድፈሐሳብ፣ የአርኣያዎችን ተግባር በመመልከትና ንግግራቸውን በማዳመጥ፣ ግለብቃት እምነትና የመማር ተነሳሽነት ይጎለብታል። አካባቢያዊ ተላውጦዎችና ማኅበራዊ መስተጋብሮች በመማር ሂደት ላይ ያላቸውን ተጽእኖ አወንታዊ ማድረግ ደግሞ ለመማር ምቹ ሁኔታ እንዲኖርና ራስመርነት ከፍ እንዲል፣ የላቀ ውጤት እንዲገኝም ያስችላል (Ab Rahim et al., 2025; Al-Thani & Ahmad, 2025)። የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃት በዚህ ንድፈሐሳብ ማሕቀፍ ውስጥ ተግባራዊ ሲደረግ የተማሪዎች በጥልቀት የማሰብ አእምሯዊ ሂደት ይነቃቃል፤ በራስ መተማመን ስሜት በጥያቄዎችና በመልሶቻቸው መካከል ያለውን ግንኙነት ከመተንተን የተለያየ ዓይነትና ደረጃ ያላቸውን ጥያቄዎች እስከማፍለቅ ያሉ ተግባራት በውጤታማነት እንዲፈጸሙና አንብቦ የመረዳት ችሎታ እንዲሻሻል ያደርጋል (Raphael & Au, 2005; Raphael et al., 2006)። ይህ ጥናት በእነዚህና ቀደም ሲል ዋቢ በተደረጉ ጻሕፍት ሐሳቦችና የጥናት ውጤቶች ላይ በመመሥረት የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃት አንብቦ በመረዳት፣ በጥልቀት በማሰብና በማንበብ ግለብቃት እምነት ላይ ያለውን ተጽእኖ የፈተሸ ሲሆን መነሻውም በምስል 2 የተመላከተው ጽንሰሐሳባዊ ማሕቀፍ ነው።

ምስል 2

የጥናቱ ጽንሰሐሳባዊ ማሕቀፍ



በምስል 2 የተመላከተውና የነጻና የጥገኛ ተላውጦዎችን ዝምድና የሚያሳየው ማሕቀፍ፣ የጻሕፍትን ዝርዝር ሐሳቦችና ማጠቃለያዎች፣ እንዲሁም በተለያየ ዐውድና ሁኔታ የተካሄዱ ጥናቶችን ውጤቶች መሠረት ያደረገ ነው። ማሕቀፉ፣ ነጻ ተላውጦውን (የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃትን) ተጠቅሞ ማስተማር አንብቦ በመረዳት፣ በጥልቀት በማሰብና በማንበብ ግለብቃት እምነት ላይ ቀጥተኛ ተጽእኖ ያለው መሆኑን/አለመሆኑን፣ ብልኃቱ በጥልቀት ማሰብንና የማንበብ ግለብቃት እምነትን (በተናጠልና በቅንጅት) በማሻሻል አንብቦ የመረዳት ችሎታን ለማሳደግ ኢቀጥተኛ ሚና ያለው መሆኑን/አለመሆኑን ለመፈተሽ የቀረበ ነው።

ምዕራፍ ሦስት፤ የአጠናን ዘዴ

3.1 የጥናቱ ንድፍ

የጥናቱ ዋና ትኩረት የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃት አንብቦ በመረዳት፣ በጥልቀት በማሰብና በማንበብ ግለብቃት እምነት ላይ ያለውን ቀጥተኛ ተጽእኖ መፈተሽና ብልኃቱ በጥልቀት ማሰብንና የማንበብ ግለብቃት እምነትን በማሳደግ አንብቦ የመረዳት ችሎታን ለማሻሻል ያለውን ኢቀጥተኛ ሚና መመርመር ነው። የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃት ነጻ ተላውጦ ሲሆን አንብቦ መረዳት፣ በጥልቀት ማሰብና የማንበብ ግለብቃት እምነት ጥገኛ ተላውጦዎች ናቸው፤ ነጻ ተላውጦው አንብቦ በመረዳት ችሎታ ላይ ከሚኖረው ኢቀጥተኛ ተፅዕኖ አንጻር ደግሞ፣ በጥልቀት ማሰብና የማንበብ ግለብቃት እምነት የአዋዳጅነት (mediator) ሚና አላቸው።

ጥናቱ የተካሄደበት ትምህርትቤት በአመቺ ንሞና ተመርጧል፤ በትምህርትቤቱ ውስጥ ያሉ ዐራት መማሪያ ክፍሎች ደግሞ በተራ እጣ ንሞና ተመርጠው በዚሁ የንሞና ስልት ኹለቱ ለፍትነት ቡድን፣ ቀሪዎቹ ደግሞ ለቁጥጥር ቡድን ተመድበዋል። በየክፍሎቹ ውስጥ ያሉ ተማሪዎች ባሉበት ክፍል ለፍትነትና ለቁጥጥር ቡድን በቀጥታ (ያለ እኩል ዕድል ሰጭ ንሞና) ተመድበዋል። በዚህም ለጥናቱ ተስማሚ የሆነው ፍትነትመሰል ቅድመትምህርት ፈተናና ድኅረትምህርት ፈተና ባለቁጥጥር ቡድን የጥናት ንድፍ (quasi-experimental pretest-posttest control group design) ተግባራዊ ተደርጓል (Creswell, 2012)። ተማሪዎችን ከመማሪያ ክፍላቸው ውጪ በእጣ ለይቶ በፍትነትና በቁጥጥር ቡድን በመመደብ ማስተማር በመደበኛው ትምህርት መርሐግብር ላይ ተጽእኖ የሚፈጥር በመሆኑ፣ ፍትነቱ ተማሪዎች ባሉበት ክፍል ውስጥ መካሄዱ ሳያሳልሱ ትምህርቱን የመከታተል ዕድላቸውን ከፍ ስለሚያደርግ፣ የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃት አንብቦ በመረዳት፣ በጥልቀት በማሰብና በማንበብ ግለብቃት እምነት ላይ የሚኖረውን ተጽእኖ ለማረጋገጥ የሚያስችለው በስልጠና (በማስተማር) ላይ የተመሠረተ ምርምር በመሆኑ በሠንጠረዥ 1 እንደተመላከተው፣ ባለኹለት ቡድኖች ቅድመና ድኅረትምህርት ፈተና ባለቁጥጥር ቡድን ፍትነትመሰል ንድፍ ተግባራዊ ተደርጓል።

ሠንጠረዥ 1

የጥናቱ ንድፍ መግለጫ

ቡድን	ቅድመትምህርት ፈተና	የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃት ትግበራ	ድኅረትምህርት ፈተና
የፍትነት ቡድን	√	√	√
የቁጥጥር ቡድን	√	X	√

የፍትነትና የቁጥጥር ቡድን ተማሪዎች ተቀራራቢ ችሎታ ያላቸው መሆኑን ለማረጋገጥ፣ አንድ ዓይነት ቅድመትምህርት አንብቦ የመረዳትና በጥልቀት የማሰብ ፈተና ተፈትነዋል፤ የማንበብ ግለብቃት እምነት መጠይቅ ሞልተዋል። ከዚያም የፍትነት ቡድኑ ተማሪዎች በጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃት፣ የቁጥጥር ቡድኑ ተማሪዎች ደግሞ በሥርዓተትምህርቱ በተመላከቱ ብልኃቶች ማንበብ ተምረዋል። በመጨረሻም በፍትነቱ ምክንያት ሊመጣ የቻለውን ለውጥ ለመፈተሽ የኹለቱም ቡድን ተማሪዎች አንድ ዓይነት ድኅረትምህርት አንብቦ የመረዳትና በጥልቀት የማሰብ ፈተና እንዲፈተኑና የማንበብ ግለብቃት እምነት የጽሑፍ መጠይቅ እንዲሞሉ ተደርጓል።

3.2 የጥናቱ ተሳታፊዎች

ጥናቱ የተካሄደው በባሕር ዳር ከተማ በሚገኘው አዲስ አምባ የመጀመሪያ ደረጃ ትምህርትቤት ነው። ፍትነቱ ለ14 ሳምንታት ሲካሄድ የአጥኚውን ያልተቋረጠ ክትትል ይጠይቅ የነበረ ከመሆኑ ባሻገር፣ ትብብር ሊያደርግ የሚችል የትምህርትቤት አስተዳደር፣ እንዲሁም ስልጠናዎችን በመውሰድ የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃትን በክፍል ውስጥ ተግባራዊ ለማድረግ ፈቃደኛ መምህርና መረጃ ለመሰብሰብ የሚያስችሉ በቂ የመማሪያ ክፍሎችና የተማሪ ቁጥር ማግኘት ግዴታ ነበር፤ ይህ ትምህርትቤት (አዲስ አምባ) ለዚህ ምቹ ሆኖ በመገኘቱ በዓላማተኮር ተመርጧል።

ጥናቱ በተመረጠው ትምህርትቤት በሰባተኛ ክፍል ተካሂዷል። የሰባተኛ ክፍል ተማሪዎች በጥናቱ እንዲሳተፉ የተመረጡባቸው ምክንያቶች ሦስት ናቸው። የመጀመሪያው ምክንያት የተማሪዎቹ ዕድሜ (13 – 14) በታችኞቹ የክፍል ደረጃዎች ያገኟቸውን መሠረታዊ የማንበብ ክሂሎች በጥልቀት የሚያዳብሩበት፣ ራሳቸውን ችለው መማር በስፋት የሚጀምሩበት፣ የተለያየ ዘውግ ያላቸውን ጽሑፎች በጥልቀት በማሰብና በራስ መተማመን የሚረዱበት፣ ለቀጣይ የማንበብ ትምህርት ወሳኝ ጊዜ በመሆኑ ነው (Taglieber, 2003)። ኹለተኛው፣ በክፍል ደረጃው የዐማርኛ ቋንቋ ሥርዓተትምህርት እንደተገለጸው፣ ይህ የክፍል ደረጃ ተማሪዎች በዐማርኛ ቋንቋ በጥልቀት ማሰብና በጥልቀት ማንበብ እንዲችሉ እንዴት ማሰብና፣ እንዴት ማንበብ እንዳለባቸው የሚማሩበት በመሆኑ (አብክመ፣ 2015፣ ገጽ V) ለቀጣይ የክፍል ደረጃዎች መሠረት በመሆን ከፍ ያለ ፋይዳ እንደሚኖረው ስለታመነበት ተመርጧል። ሦስተኛው ምክንያት ደግሞ በአንደኛ ደረጃ የአፍመፍቻ ቋንቋ የተማሪዎች አንብቦ የመረዳት ውጤት ዝቅተኛ መሆንና በየጊዜው ማሽቆልቆል ሲሆን (EAES, 2022; READ M & E, 2019) የችግሩን ምክንያት በመለየት አማራጭ መፍትሔዎችን ማቅረብ የሚያስፈልግ መሆኑ ነው። በዚህ የዕድሜ ክልል ካሉት፣ የስምንተኛ ክፍል ተማሪዎች ያልተመረጡበት ምክንያት ክልልአቀፍ ፈተና የሚፈተኑ በመሆናቸው ፍትነቱን በሚፈለገው መልኩ ለማካሄድ አመቺ እንደማይሆን ስለታመነበት ነው።

በ2016 ዓ.ም. በአዲስ አምባ የመጀመሪያ ደረጃ ትምህርትቤት ይማሩ ከነበሩ ስድስት የሰባተኛ ክፍል ተማሪዎች (7’A’ – 7’F’) ዐራቱ ክፍሎች በተራ ዕጣ ንሞና ተለይተው በክፍሎቹ ውስጥ ያሉ ተማሪዎች በዋናው ጥናት ተሳትፈዋል። ለመረጃ መተንተኛነት የተመረጠው መዋቅራዊ ስሌት ሞዴል ከ200 በላይ የናሙና መጠን ስለሚፈልግና ይህንኑ ለማሟላት ሲባል ዐራት ክፍሎች ተመርጠዋል (Collier, 2020; Hoyle, 2012; Kline, 2011; 2016)። የቡድኖቹ ተመጣጣኝነት በቅድመትምህርት አንብቦ የመረዳትና በጥልቀት የማሰብ ፈተናዎች እንዲሁም በማንበብ ግለብቃት እምነት መጠይቅ ከተረጋገጠ በኋላ ኹለቱ ክፍሎች (7’A’ እና 7’F’) የፍትነት፣ ኹለቱ ክፍሎች (7’B’ እና 7’C’) ደግሞ የቍጥጥር ቡድን ሆነው በእጣ ተመድበዋል። በዐራቱ ክፍሎች ከነበሩ 241 ተማሪዎች መካከል 13 አሳላሽ ተማሪዎችን (7’A’= 3፣ 7’B’= 5፣ 7’C’= 3፣ 7’F’= 2) እንዲሁም በፈተናዎቹም ሆነ በመጠይቁ ተፈላጊ መረጃዎችን በአግባቡ ባለመስጠት 6 ተማሪዎችን (7’B’= 2፣ 7’C’= 3፣ 7’F’= 1) ከጥናቱ ውጭ በማድረግ 222 የዐራት ክፍል ተማሪዎች (7’A’= 57፣ 7’B’= 56፣ 7’C’= 55፣ 7’F’=

54)፣111 የፍትነት፣ 111 የቁጥጥር ቡድን ሆነው በዋናው ጥናት ተሳትፈዋል።

ከዋናው ጥናት በፊትም በ2015 ዓ.ም. በባሕር ዳር ከተማ በሚገኘው ቁልቋል ሜዳ የመጀመሪያ ደረጃ ትምህርትቤት ከነበሩ ሦስት የሰባተኛ ክፍሎች (sections) መካካል፣ በተራ እጣ ንሞና የተመረጡ የኹለት ክፍል (7'A'ና 7'C') ተማሪዎችን በማሳተፍ የሙከራ ጥናት ተካሂዷል። አንብቦ የመረዳትና በጥልቀት የማሰብ ፈተና እንዲፈተኑና የማንበብ ግለብቃት እምነት መጠይቅ እንዲሞሉ ተደርጎ በተገኙ መረጃዎች መሠረት የቡድኖቹ ተመጣጣኝነት ከተረጋገጠ በኋላ ከ7'A' ኹለት ከ7'C' ደግሞ ሦስት ተማሪዎች የሰጧቸው መረጃዎች ትክክለኛ ባለመሆናቸው ተወግደው ባጠቃላይ 110 ተማሪዎች፣ 23 ወንድ፣ 32 ሴት የ7'A' 55 ተማሪዎች የፍትነት ቡድን፣ 55 (22 ወንድ፣ 33 ሴት) የ7'C' ክፍል ተማሪዎች ደግሞ የቁጥጥር ቡድን ተሳታፊዎች እንዲሆኑ በእጣ ተለይተው ሙከራው ተከናውኗል። ለሙከራ ጥናቱ ካልተመረጠው የ7'B' ክፍል ደግሞ 20 ተማሪዎች በዕጣ ተመርጠው የቅድመሙከራ መረጃዎችን ሰጥተዋል።

3.3 የመረጃ መሰብሰቢያ መሣሪያዎች

የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃት አንብቦ በመረዳት፣ በጥልቀት በማሰብና በማንበብ ግለብቃት እምነት ላይ የሚኖረውን ቀጥተኛና ኢቀጥተኛ ተጽእኖ ለመመርመር ከ110 የሙከራና ከ222 የዋና ጥናት ተሳታፊ ተማሪዎች ቅድመና ድኅረትምህርት መረጃዎች ተሰብስበዋል። መረጃዎቹ የተሰበሰቡት አንብቦ በመረዳትና በጥልቀት በማሰብ ፈተናዎች እንዲሁም በማንበብ ግለብቃት እምነት መጠይቅ ሲሆን ዝርዝር መግለጫዎች ቀጥለው ቀርበዋል።

3.3.1 አንብቦ የመረዳት ችሎታ መለኪያ ፈተናዎች

በጥናቱ የተሳተፉ ተማሪዎችን ቅድመና ድኅረትምህርት አንብቦ የመረዳት ችሎታ የተመለከቱ መረጃዎች በኹለት አንብቦ የመረዳት ፈተናዎች ተሰብስበዋል። በአንደኛው ፈተና ከፍትነቱ በፊት፣ በፍትነቱና በቁጥጥር ቡድኑ ተማሪዎች መካከል ያለው አንብቦ የመረዳት ችሎታ ተመጣጣኝነት የተመረመረ ሲሆን፣ በኹለተኛው ፈተና ደግሞ ከፍትነቱ በኋላ በቡድኖቹ መካከል የታየው አንብቦ የመረዳት ውጤት ልዩነት ተፈትሿል።

3.3.1.1 አንብቦ የመረዳት ችሎታ መለኪያ ፈተናዎች አዘገጃጀት

በ2015 ዓ.ም. በአማራ ብሔራዊ ክልላዊ መንግስት ትምህርትቢሮ የተዘጋጁ የሰባተኛ ክፍል የዐማርኛ ቋንቋ የመምህርና የተማሪ መጻሕፍትን መሠረት በማድረግ ቅድመትምህርትና ድኅረትምህርት አንብቦ የመረዳት ፈተናዎች በአጥኚው ተዘጋጅተዋል። ፈተናዎቹ የሙከራውና የዋናው ጥናቶች ከተካሄዱባቸው ከኹለተኛ መንፈቀዓመት ትምህርት ዐምስት ምዕራፎች መካከል በእጣ በተለየው "የሀገር ፍቅር" ላይ እንዲያተኩር ተደርጓል። በመቀጠል በዚህ ጭብጥ ዙሪያ በመማሪያ መጽሐፉ የቀረቡ ተራኪ ውሕድአሐዶችን ሊተኩ የሚችሉ ዐራት ቅንጫቢዎች ከተለያዩ ምንጮች ተመርጠዋል። የጥናቱ አማካሪዎችና የሰባተኛ ክፍል የዐማርኛ ቋንቋ መምህር በመማሪያ መጽሐፉ ካሉ ውሕድአሐዶች አንጻር፣ ከቃላት አመራረጣቸው፣ ከዓረፍተነገርና ከአንቀጽ አወቃቀራቸው፣ እንዲሁም ካጠቃላይ የጽሑፎቹ ይዘት አንጻር አስተያየት እንዲሰጡባቸው በማድረግ "አርበኛው" በሚል ርዕስ በአዲስ አድማስ ጋዜጣ በዳንኤል (2023) የተጻፈ፣ ከኢትዮጵያ ዛሬ ድረገጽ ደግሞ "ጨለማና ብርሃን" በሚል ርዕስ በሉሉ (2020) የቀረበ ጽሑፍ የተሻሉ ሆነው በመገኘታቸው ተመርጠዋል። በሥርዓተትምህርቱ ከቀረቡ 30 ውሕድአሐዶች አብዛኞቹ (ከ20 የሚበልጡት) ተራኪ በመሆናቸው፣ አንብቦ የመረዳት ፈተናዎቹም በተራኪ ውሕድአሐዶች ላይ እንዲመሠረቱ ተደርጓል።

ፈተናዎቹ በመጀመሪያ ሲዘጋጁ እያንዳንዳቸው ዐራት አማራጭ መልሶችን የያዙ 30 አንብቦ የመረዳት ጥያቄዎች ነበሯቸው። ምርጫ ሰጪ እንዲሆኑ የተደረገው፣ ፈተናውን ሚዛናዊ ሆኖ ለማረምና በተጨባጭ ውጤት ለመስጠት አመቺ ስለሚሆንና ብዙ መጻፍን የሚጠይቁ ቢሆኑ የተማሪዎቹ የመጻፍ ችሎታ አንብቦ በመረዳት ውጤታቸው ላይ ተጽእኖ ሊያሳድር ይችላል፤ በሚል እምነት ነው። አንብቦ የመረዳት ጥያቄዎቹ ውሕድአሐድን በትኩረት በማንበብ በዓረፍተነገር፣ በአንቀጽና በሙሉ ጽሑፍ ደረጃ በግልጽና በአመስጥሮ የቀረቡ ዐቢይና ዝርዝር ጉዳዮችን መለየት፣ ማስታወስና መረዳትን የሚጠይቁ፣ ዐውዳዊ ፍቺዎችን የመገንዘብ፣ በቀጥታ ያልተገለጹ ሐሳቦችን የመመርመር፣ ዐቢይና ንዑሳን ጽንሰሐሳቦችን የመለየት፣ የጽንሰሐሳቦችን ዝምድናና ልዩነትን የማመላከት፣ የቃላትን ዐውዳዊ ፍቺ የመረዳት፣ አመራማሪ ሐሳቦችን የመገንዘብና መሰል ችሎታዎችን የሚፈትሹ ናቸው። እነዚህ አንብቦ የመረዳት ክሂሎች በክፍል ደረጃው አንብቦ የመረዳት ሥርዓተትምህርት ውስጥ በብዛት የሚስተዋሉ ሲሆን ከየዓይነቱ በተለያየ መጠን በማካተት ፈተናዎቹ (ጥያቄዎቹ) ተዘጋጅተዋል።

ኹለት ፈተናዎችን ማዘጋጀት ያስፈለገው፣ አንድን ፈተና በድጋሚ በመውሰድ የሚከሰትን ምንባብን የመላመድና ጥያቄዎችን የማስታወስ የመረጃ ሽግግርን በማስወገድ በድኅረትምህርቱ ትክክለኛነት ላይ ሊመጣ የሚችልን ተጽእኖ ለመከላከል ነው። የሙከራ ጥናቱ ከመካሄዱ በፊት የቁልቋል ሜዳ የመጀመሪያ ደረጃ ትምህርትቤት የ '7B' 20 ተማሪዎች (ከሙከራ ጥናቱ ውጭ የሆኑ) ኹለቱንም ፈተናዎች እንዲፈተኑ በማድረግና የተገኙ ውጤቶችን በ"Pearson" የተዛምዶ መጠን መወሰኛ በመመርመር፣ ፈተናዎቹ ተመጣጣኝ መሆናቸውን የሚያመላክት መረጃ (r= .933, n= 20, p< .001) ተገኝቷል። የፈተናዎቹ ተመጣጣኝነት ከተመረመረ በኋላ "ጨለማና ብርሃን" የሚለው ምንባብ ያለበት ፈተና ለቅድመትምህርት፣ "አርበኛው" የሚለውን ምንባብ የያዘው ደግሞ ለድኅረትምህርት መረጃ መሰብሰቢያነት እንዲውሉ በእጣ ተለይተዋል።

3.3.1.2 አንብቦ የመረዳት ችሎታ መለኪያ ፈተናዎች ትክክለኛነት ፍተሻ

በአጥኚው የተዘጋጁት አንብቦ የመረዳት ፈተናዎች በጥናቱ አማካሪዎችና በክፍል ደረጃው መምህር ተገምግመዋል፤ ከዚህ በተጨማሪ ኹለት የሦስተኛ ዲግሪ የቋንቋ ተማሪዎች ፈተናዎቹን ፈትሸዋል። ከባለሙያዎቹ ግምገማ በተገኙ መረጃዎች ላይ በመመሥረትም በምንባቦቹ የቃላት ምርጫ፣ የዓረፍተነገርና የአንቀጽ አወቃቀር፣ የሐሳብ ቅደምተከተልና የይዘት ተገቢነት ላይ ማሻሻያዎች ተደርገዋል። አንብቦ በመረዳት ጥያቄዎች ላይ እንዲሁ የቃላት ምርጫ፣ የጥያቄ አወቃቀር፣ አማራጭ መልሶችን የማስተካከል ተግባራትን በማከናወን፣ ከቅርጽና ከይዘት አንጻር ፈተናዎቹ ለክፍል ደረጃው ተማሪዎች መጣኝ እንዲሆኑ ለማድረግ ጥረቶች ተደርገዋል።

በሙከራ ጥናቱ ወቅት ከጥናቱ ተሳተፊዎች ውጭ የሆኑ 20 የሰባተኛ ክፍል (7'B') የቁልቋል ሜዳ የመጀመሪያ ደረጃ ትምህርትቤት ተማሪዎችን በመፈተን በተገኙ ውጤቶች ላይ በመመሥረት ተጨማሪ የትክክለኛነት ፍተሻ ተካሒዷል። በዚህ ቅድመሙከራ ሂደት የፈተናዎቹ ጥያቄዎች በቀረቡ ውሕድአሐዶች ላይ በመመሥረት ሊመለሱ የሚችሉት መሆናቸው ተመርምሯል (Brown, 2004)። ተማሪዎቹ በመጀመሪያ ያለውሕድአሐዶች፣ ቀጥሎ ደግሞ ከውሕድአሐዶቹ ጋራ አንብቦ የመረዳት ጥያቄዎችን እንዲሰሩ (እንዲፈተኑ) ተደርጓል። ተማሪዎቹ በኹለቱ ተግባራት ያስመዘገቡት አማካይ ውጤት ልዩነት ከፍተኛ ሆኗል (ከምንባብ ውጭ በቅድመትምህርት 8.16፣ በድኅረትምህርት ፈተና 8.60፤ ምንባቡን በማንበብ በቅድመትምህርት 16.23፣ በድኅረትምህርት 16.02)። ውሕድአሐዶች በተካተቱባቸው

ፈተናዎች የላቀ ውጤት መገኘቱ ፈተናዎቹ የይዘት ትክክለኛነት ያላቸው ስለመሆኑ አመላካች ሆኗል። ከዚህ በተጨማሪ በመከራ ጥናቱ የተገኙ ቅድመና ድኅረትምህርት ውጤቶችን በመጠቀም የጥያቄዎች የክብደት ደረጃ (item difficulity level) እና የጥያቄዎች የመለየት ብቃት (item discriminative power) ተሰልቶ ሁሉም ጥያቄዎች ተገቢነት ያላቸው ሆነዋል (የክብደት ደረጃ .30 – 0.70፣ የመለየት ብቃት >.30)።

3.3.1.3 አንብቦ የመረዳት ችሎታ መለኪያ ፈተናዎች አስተማማኝነት ፍተሻ

የቅድመና የድኅረትምህርት አንብቦ የመረዳት ፈተናዎች አስተማማኝነት በሚከተሉት ስልቶች ተመርምሯል። የመጀመሪያው የፈተና-ድጋሜ ፈተና አስተማማኝነት (test-retest reliability) ሲሆን በቅድመመከራው የተሳተፉ የ7'B' 20 ተማሪዎች ኹለቱንም ፈተናዎች በተለያየ ጊዜ፣ ኹለት ጊዜ እንዲፈተኑ በማድረግ የተገኙ ኹለት የአንድ ፈተና ውጤቶች ተዛምዶ ተመርምሯል፤ በምርመራውም ፈተናዎቹ አስተማማኝ መሆናቸውን የሚያመላክት አወንታዊ የተዛምዶ ውጤት (ቅድመና ድኅረትምህርት በተመሳሳይ r= .89) ተገኝቷል። በመቀጥል በእነዚሁ ተማሪዎች የመጀመሪያ ፈተና ውጤት ላይ በመመሥረት የጥያቄ-ውጤት ተዛምዶ (item-total correlation) ፍተሻ ተካሂዷል። በዚህ ስሌት የስምንት ጥያቄዎች ውጤት < 0.3 በመሆኑ (ቅድመትምህርት ጥያቄ 1= .087፣ ጥያቄ 2= .210፣ ጥያቄ 6= .065፣ ጥያቄ 21= .084፤ ድኅረትምህርት ጥያቄ 14= .230፣ ጥያቄ 16= .289፣ ጥያቄ 23= .071፣ ጥያቄ 29= .095) እና የተማሪዎችን የማንበብ ችሎታ ለመለካት ከሌሎች ጥያቄዎች ጋራ አብረው የማይሄዱ በመሆናቸው ከመከራ ጥናቱ በፊት ማሻሻያ ተደርጎባቸዋል። ይሁን እንጅ ከማሻሻያው በኋላ በተካሄደው የመከራ ጥናት የቅድመትምህርት ፈተና የጥያቄ ቁጥር 6 እና 21 የጥያቄ-ውጤት ተዛምዶ ውጤት በድጋሜ ከ.3 በታች (0.14 እና 0.19 በቅደም ተከተል) በመሆኑና ከሌሎች ጥያቄዎች ጋራ ጥምረት እንደሌላቸው በድጋሜ በመረጋገጡ ተቀንሰው ቅድመትምህርት ፈተናው 28 ጥያቄዎችን እንዲይዝ ሲደረግ፤ በዚሁ ትይዩ ከድኅረትምህርት ፈተናውም ተስተካካይ ኹለት ጥያቄዎች (ጥያቄ 6 እና 29) ተቀንሰው ከቅድመትምህርቱ ጋራ ተመጣጣኝ እንዲሆን ተደርጓል።

ከፈተና-ድጋሜ ፈተናና ከጥያቄ-ውጤት ተዛምዶ ፍተሻዎች ቀጥሎ የ'Brown' (1996) አንብቦ የመረዳት ፈተና መገምገሚያ መሥፈርቶችን አሻሽሎ በመውሰድ የአስተማማኝነት ፍተሻ

ተካሒዷል። መመዘኛ መስፈርቶቹ ዘጠኝ ባለመወሰኛ ደረጃና ኹለት ክፍት ጥያቄዎች ሲሆኑ፣ ዘጠኙ ጥያቄዎች እያንዳንዳቸው ከበጣም ከፍተኛ እስከዝቅተኛ ዐራት የስምምነት መወሰኛ ደረጃዎች (4፣ 3፣ 2፣ 1) አሏቸው። መመዘኛውን በመጠቀም ፈተናዎቹ በሦስት የዐማርኛ ቋንቋ መምህራን ተገምግመዋል፤ ከግምገማው የተገኙ አሃዛዊ ውጤቶች የአራሚዘለል አስተማማኝነት ወይም የገምጋሚዎች የዝምድና ምዘና (intraclass correlation coefficient) ተሰልቶ ፈተናዎቹ አስተማማኝነት እንዳላቸው የሚያረጋግጡ (>.70) ውጤቶች (ቅድመትምህርት $F(29, 58)= 0.79$, $p< .001$፣ ድኅረትምህርት $F(29, 58)= 0.81$, $p< .001$) ተገኝተዋል፤ ከክፍት ጥያቄዎች የተገኙ አስተያየቶች ላይ በመመሥረትም ማስተካከያዎች ተደርገዋል (መገምገሚያ ቅጹ በአባሪ “ሀ3” ተመላክቷል)።

ከዚህ በተጨማሪ በሙከራ ጥናቱ ከተሳተፉ 110፣ እንዲሁም በዋናው ጥናት ከተሳተፉ 222 የሰባተኛ ክፍል ተማሪዎች የተገኙ የ30 ጥያቄዎች ቅድመትምህርትና የ28 ጥያቄዎች ድኅረትምህርት አንብቦ የመረዳት ፈተና ውጤቶችን በ’ኩደር ሪቻርድሰን’ (KR20) ስልት በመፈተሽ የፈተናዎቹ ውስጣዊ ቀጣይ አስተማማኝነት ተሰልቷል። በዚህ ምርመራም በሙከራውና በዋናው ጥናት የፈተናዎቹን አስተማማኝነት የሚያረጋግጡ ውጤቶች (Cohen et al., 2007) ተገኝተዋል (የሙከራ ጥናቱ የፍትነት ቡድን ቅድመትምህርት $\alpha= .851$፣ ድኅረትምህርት $\alpha= .782$፤ የቊጥጥር ቡድን ቅድመትምህርት $\alpha= .879$፣ ድኅረትምህርት $\alpha= .815$፤ የዋናው ጥናት የፍትነት ቡድን ቅድመትምህርት $\alpha= .899$፣ ድኅረትምህርት $\alpha= .809$፤ የቊጥጥር ቡድን ቅድመትምህርት $\alpha= .865$፣ ድኅረትምህርት $\alpha= .726$)። ከቅድመትምህርት ፈተናው ኹለት ጥያቄዎች ተወገዱ በኋላ በተደረገ ፍተሻ (የፍትነት ቡድን $\alpha= .897$፣ የቊጥጥር ቡድን $\alpha= .790$) የተሻለ ውጤት ተገኝቷል (ፈተናዎቹ በአባሪ “ሀ1” እና “ሀ2”፣ የፈተናዎቹ ውጤቶች በአባሪ “ሀ4” እና “ሀ5” ተገልጸዋል)።

3.3.2 በጥልቀት የማሰብ ችሎታ መለኪያ ፈተና

የጥናቱ ተሳታፊዎች በጥልቀት የማሰብ ችሎታ የተለካው፣ በኮርኔል በጥልቀት የማሰብ ፈተና ቅጽ “X” (Cornell class-reasoning test, form X/CCT-X) ነው። በ’Ennis et al.’ (2005) የተዘጋጀው ይህ የኮርኔል በጥልቀት የማሰብ ፈተና በዓለምአቀፍ ደረጃ ከ5 - 12ኛ የክፍል ደረጃዎች ያሉ ተማሪዎችን በጥልቀት የማሰብ ችሎታ ለመለካት በብዛት ጥቅም ላይ የሚውል፣ 72

ጥያቄዎችን የያዘ ባለ50 ደቂቃ ፈተና ነው። በፈተናው የተካተቱ ጥያቄዎች በጥልቀት ከማሰብ ክሂሎች በዋናነት የመተርጎም፣ የመተንተን፣ የመገምገም፣ የማመስጠር፣ የመግለጽ፣ የራስመርነት፣ ከአጠቃላይ ወደዝርዝርና ከዝርዝር ወደአጠቃላይ አመክንዮን ችሎታዎችን በጥምረት መመዘን የሚያስችሉ ናቸው። ከዚህ የ'Ennis et al.' ዓለምአቀፍ ፈተና ለዚህ ጥናት ተስማሚ የሆኑ ጥያቄዎች ተመርጠው በሙከራውና በዋናው ጥናት የተሳተፉ ተማሪዎች በጥልቀት የማሰብ ችሎታ ተለክቷል።

3.3.2.1 በጥልቀት የማሰብ ችሎታ መለኪያ ፈተና አዘገጃጀት

የኮርኔል በጥልቀት የማሰብ ችሎታ መለኪያ ፈተናን በመጠቀም ከአንደኛ ደረጃ ተማሪዎች በጥልቀት የማሰብ ችሎታን የተመለከቱ መረጃዎች በሚሰበሰቡበት ጊዜ የጥያቄዎቹን ቁጥር መመጠን፣ የፈተናውን ቋንቋ ማሻሻልም ሆነ የመለኪያውን መመሪያ ማቃለል፣ ተማሪዎች ጥያቄዎቹን ተረድተው አስተማማኝ መረጃ እንዲሰጡ እንደሚያግዝ Erdogan (2019) ምክረሐሳብ አቅርበዋል። በዚህ መሠረት ፈተናው በሙከራ ጥናቱ ከመፈተሹ በፊት ከተሳታፊ ተማሪዎች ውጪ ያሉ የቁልቋል ሜዳ 20 የሰባተኛ (7'B') ክፍል ተማሪዎች በቀረቡ ምሳሌዎች ላይ ልምምድ ካደረጉ በኋላ ኹለት ጊዜ እንዲፈተኑት ተደርጓል። በተሰጠው 50 ደቂቃ ተማሪዎቹ መልስ መስጠት የቻሉት ከ37 - 40 ለሆኑ ጥያቄዎች ብቻ ነው። በዚህም ከተማሪዎቹ የክፍል ደረጃ አንጻር ሁሉንም ጥያቄዎች በአግባቡ ተረድተው አስፈላጊውን መረጃ ለመስጠት እንዳዳገታቸው በመታመኑ ፈተናው 40 ጥያቄዎችን እንዲይዝ ተደርጓል።

ከፈተናው የተመረጡት ጥያቄዎች ከተሳታፊ ተማሪዎች የቋንቋ ችሎታ፣ ባህል፣ የዕለት ተዕለት ሕይወት ጋራ ቀረቤታ ይኖራቸዋል ተብለው የታሰቡ ናቸው። ለምሳሌ፣ ከቤተሰብ ስም (surname) ጋራ የተያያዙና መሰል ጥያቄዎች ከተሳታፊ ተማሪዎች ባህልና ልምድ የራቁ ስለሚሆኑ አልተካተቱም። በቤት ውስጥና በቤት አካባቢ ከሚገኙ ነገሮችና እንስሳት፣ በክፍል ውስጥና በትምህርትቤት አካባቢ ካሉ የመማሪያ ቁሳቁሶችና እንቅስቃሴዎች ጋራ የተያያዙ ጥያቄዎች ከአማካሪ መምህራን፣ ከሰባተኛ ክፍል የዐማርኛ ቋንቋ መምህርና ከኹለት የሦስተኛ ዲግሪ የቋንቋ ተማሪዎች በተገኙ አስተያየቶች መሠረት እንዲካተቱ ተደርጓል። የተለዩት ጥያቄዎች Beaton et al. (2000) እንደሚመክሩት በመልሶ ትርጉም (back-translation) ስልት በመጀመሪያ በአጥኚውና በኹለት የሦስተኛ ዲግሪ ተማሪዎች ወደዐማርኛ ቋንቋ እንዲመለሱ

ከተደረ በኋላ፣ በኹለት የሦስተኛ ዲግሪ የእንግሊዝኛ ቋንቋ ተማሪዎች የዐማርኛው ትርጉም እንደገና ወደእንግሊዝኛ እንዲመለስ ተደርጎ ከምንጩ ጋራ በማመሳከር ማስተካከያዎች ተደርገዋል። በዚህ መልኩ በተዘጋጀው በጥልቀት የማሰብ ፈተና ውስጥ የተካተቱ ጥያቄዎች እያንዳንዳቸው አዎ/እውነት ነው (yes/ it must be true.)፣ አይሆንም/እውነት ሊሆን አይችልም (no/it can't be true) እና ምናልባት/እውነት ሊሆን ይችላል ወይም እውነት ላይሆን ይችላል (may be/it may be true or it may not be true) የሚሉ ሦስት አማራጭ መልሶች አሏቸው። እያንዳንዱ ጥያቄ ከተሰጡ አማራጮች መካከል አንድ ትክክለኛ መልስ ብቻ አለው (ፈተናውን በአባሪ "ለ1" ይመለከቷል)።

3.3.2.2 በጥልቀት የማሰብ ችሎታ መለኪያ ፈተና ትክክለኛነት ፍተሻ

ቀደም ሲል እንደተገለጸው የ'Ennis et al.' (2005) የኮርኔል በጥልቀት የማሰብ ፈተና ቅጽ "X" (Cornell class-reasoning test, form X/CCT-X) ጥያቄዎች መካከል ከጥናቱ ተሳታፊ ተማሪዎች ዕድሜ፣ የክፍል ደረጃና ልምድ አንጻር ተገቢ የሆኑ ጥያቄዎች ተመርጠው መጀመሪያ ወደዐማርኛ ቋንቋ፣ ቀጥሎ ወደመገኛ ቋንቋው (ወደእንግሊዝኛ) እንዲመለስ በማድረግ የዐማርኛና የእንግዚዝኛ ጥያቄዎች የይዘት ተመሳሳይነት ያላቸው ስለመሆኑ ምርመራ ተደርጓል።

የፈተናው ጥያቄዎች ጽንሰሐሳባቸውን ሳይለቁ የጥናቱ ተሳታፊ (ተፈታኝ) ተማሪዎች ሊረዱት በሚችሉት ሁኔታ ወደዐማርኛ ቋንቋ የተመለሱ ስለመሆኑ በጥናቱ አማካሪ መምህራን፣ በሰባተኛ ክፍል የዐማርኛ ቋንቋ መምህርና በኹለት የሦስተኛ ዲግሪ የቋንቋ ተማሪዎች በተደጋጋሚ ተገምግሟል፤ ከባለሙያዎቹ በተገኙ አስተያየቶች መሠረትም ከቃላት ምርጫ፣ ከዓረፍተነገር አወቃቀርና ከይዘት ተገቢነት አንጻር በፈተናው ላይ አስፈላጊ ማስተካከያዎች ተደርገዋል። ፈተናውን የተፈተኑ የቅድመሙከራ ተሳታፊ 20 የሰባተኛ ክፍል (7'B') ተማሪዎች ግልጽ ባልሆኑላቸው ጥያቄዎች ላይ አስተያየት እንዲሰጡ ዕድል በመስጠት በተገኙ ግብአቶች መሠረት በቃላት ምርጫ፣ በሐሳብ አወቃቀርና መሰል ጉዳዮች ላይ ተጨማሪ ማስተካከያዎች ተደርገዋል። ከዚህ በተጨማሪ የጥያቄዎች የክብደት ደረጃ (item difficulity level) እና የጥያቄዎች የመለየት ብቃት (item discriminative power) ተሰልቶ ሁሉም ጥያቄዎች ተገቢነት ያላቸው ሆነዋል (የክብደት ደረጃ .30 – 0.70፣ የመለየት ብቃት >.30)።

3.3.2.3 በጥልቀት የማሰብ ችሎታ መለኪያ ፈተና አስተማማኝነት ፍተሻ

የኮርኔል በጥልቀት የማሰብ ፈተና ቅጽ "X" (Cornell class-reasoning test, form X/CCT-X) **ተመራማሪዎች ባደረጉት ፍተሻ አስተማማኝነቱ ተረጋግጧል። ለአብነት ያህል በ**'Mehta et al.' (2018) **የተጠቀሱት** Ennis et al. (2007) **በ329 የአንደኛና የኹለተኛ ደረጃ ተማሪዎች ላይ ባደረጉት የኮርኔል በጥልቀት የማሰብ ፈተና ፍተሻ የ.83 የክሮምባኽ አልፋ አስተማማኝነት ውጤት ተገኝቷል።** French et al. (2014) **በበኩላቸው ፈተናውን በንዑሳን ክሂሎች በማደራጀት፣ ከ11 እስከ13 አማካይ ዕድሜ ያላቸውን 1717 ተማሪዎችን በማሳተፍ ባካሄዱት ፍትነትመሰል ጥናት ከ.77 እስከ.90 የአስተማማኝነት ውጤት መገኘቱን ሪፖርት አድርገዋል።**

ለዚህ ጥናት የተዘጋጀው በጥልቀት የማሰብ ፈተና አስተማማኝነትም፣ በፈተና-ድጋሜ ፈተና አስተማማኝነት፣ በጥያቄ-ውጤት ተዛምዶና በ'ኩደር ሪቻርድሰን' ስልቶች ተፈትሿል። በቅድመሙከራ የተሳተፉ የቁልቋል ሜዳ የመጀመሪያ ደረጃ 7'B' 20 ተማሪዎች ፈተናውን ኹለት ጊዜ እንዲፈተኑት በማድረግ የፈተና-ድጋሜ ፈተና አስተማማኝነት (test-retest reliability) **ተመርምሯል። በዚህ ምርመራ የተገኙ ኹለት የአንድ ፈተና ውጤቶች ተዛምዶ** r= .82 **ሆኗል፤ የተገኘው አወንታዊ የተዛምዶ ውጤትም ፈተናው አስተማማኝ መሆኑን የሚያመላክት ነው። በእነዚህ ተማሪዎች የመጀመሪያ ፈተና ውጤት ላይ በተደረገ የጥያቄ-ውጤት ተዛምዶ** (item-total correlation) **ፍተሻ ደግሞ የጥያቄ ቁጥር 12፣ 19፣ 39፣ እና 40 ውጤት ከ0.3 በታች (.059፣ .099፣ .011፣ .025 በቅደምተከተል) በመሆኑ (ከጠቅላላ የፈተናው ውጤት/ከሌሎች ጥያቄዎች ጋራ አሉታዊ ተዛምዶ በማሳየታቸው) ከመከራ ጥናቱ በፊት ማሻሻያ ተደርጎባቸዋል። ነገር ግን 110 የመከራ ጥናት ተሳታፊ ተማሪዎች ፈተናውን እንዲፈተኑ ተደርጎ የተገኙ ውጤቶችን መሠረት በማድረግ የጥያቄ-ውጤት ተዛምዶ በድጋሜ ሲሰላ የሦስት ጥያቄዎች ውጤት ሊሻሻል አልቻለም (ጥያቄ 12= .011፣ ጥያቄ 39= .087፣ ጥያቄ 40= .105)፤ በዚህም ተዛምዶ እንደሌላቸው በድጋሜ በመረጋገጡ ተወግደው የመከራ ጥናቱ ድኅረትምህርትና የዋናው ጥናት ፈተናዎች 37 ጥያቄዎችን እንዲይዙ ተደርጓል።**

ከዚህ በተጨማሪ በመከራ ጥናቱ ከተሳተፉ 110፣ እንዲሁም በዋናው ጥናት ከተሳተፉ 222 የሰባተኛ ክፍል ተማሪዎች የተገኙ የ40 ጥያቄዎች ቅድመትምህርትና የ37 ጥያቄዎች ድኅረትምህርት በጥልቀት የማሰብ ፈተና ውጤቶችን በ'ኩደር ሪቻርድሰን' (KR20) **ስልት**

በመፈተሽ የፈተናው ውስጣዊ ቀጣይ አስተማማኝነት ተሰልቶ በሙከራውም ሆነ በዋናው ጥናት የፈተናውን አስተማማኝነት የሚያረጋግጡ ውጤቶች ተገኝተዋል (የሙከራ ጥናት የፍትነት ቡድን ቅድመትምህርት α= .898፣ ድኅረትምህርት α= .822፤ የቁጥጥር ቡድን ቅድመትምህርት α= .920፣ ድኅረትምህርት α= .819፤ የዋናው ጥናት የፍትነት ቡድን ቅድመትምህርት α= .885፣ ድኅረትምህርት α= .853፤ የቁጥጥር ቡድን ቅድመትምህርት α= .879፣ ድኅረትምህርት α= .798)። ሦስት ጥያቄዎች ከተወገዱ በኋላ በቅድመትምህርቱ የተሻሻለ የአስተማማኝነት ውጤት ተገኝቷል (የፍትነት ቡድን α= .923፣ የቁጥጥር ቡድን α= .941)። ከቅድመትምህርት በቅድመ ሙከራውና በሙከራ ጥናቱ የተገኙ መረጃዎችን መሠረት በማድረግ በጥያቄዎች አወቃቀር፣ ይዘትና ግልፅነት ላይ የታዩ ክፍተቶችን ማስወገድ መቻሉ ተቀባይነት ያለው የአስተማማኝነት ውጤት እንዲገኝ እንዳስቻለ ይታሰባል (የፈተናውን ውጤቶች በአባሪ “ለ2” እና “ለ3” ይመለከቷል)።

3.3.3 የማንበብ ግለብቃት እምነት መለኪያ የጽሑፍ መጠይቅ

የማንበብ ግለብቃት እምነት መለኪያ የጽሑፍ መጠይቁ ዋና ዓላማ በጥናቱ ከተሳተፉ የፍትነትና የቁጥጥር ቡድን ተማሪዎች የቅድመና የድኅረትምህርት የማንበብ ግለብቃት እምነትን የተመለከቱ መረጃዎችን ለመሰብሰብ ነው። ቅድመትምህርት መረጃዎች ከፍትነቱ በፊት በፍትነትና በቁጥጥር ቡድን ተማሪዎች መካከል ተመጣጣኝ የማንበብ ግለብቃት እምነት ያለ መሆኑን ለመመርመር፣ ድኅረትምህርት መረጃዎች ደግሞ በፍትነቱ ምክንያት በቡድኖቹ መካከል የታየውን የማንበብ ግለብቃት እምነት ልዩነት ለመፈተሽ አገልግለዋል።

3.3.3.1 የማንበብ ግለብቃት እምነት መለኪያ የጽሑፍ መጠይቁ አዘገጃጀት፣ የመጠይቁ ትክክለኛነትና አስተማማኝነት ፍተሻ

የመጠይቁ ዝግጅት በዋናነት መነሻ ያደረገው የክፍል ደረጃውን (ሰባተኛ ክፍል) አንብቦ የመረዳት ትምህርት ዐበይት የትኩረት ነጥቦችን ነው። Taglieber (2003) እንደገልጹት በዚህ የክፍል ደረጃ ተማሪዎች ራሳቸውን ችለው የተለያየ ዘውግ ያላቸው ጽሑፎችን በጥልቀት በማሰብና በራስ መተማመን እንዲረዱና ራሳቸውን ችለው መማር እንዲችሉ ይጠበቃል። አብክመ (2015) እንደሚሉትም ተማሪዎቹ በዐማርኛ ቋንቋ በጥልቀት አስበው በጥልቀት

እንዲያነቡ ይጠበቃል። በመሆኑም በተጠቀሱትና መሰል የማንበብ ተግባራት ላይ ያተኮሩ የማንበብ ግለብቃት እምነት ነጥቦችን የያዙና በጥናት የተፈተሹ መጠይቆችን በመውሰድና ከራስ ዐውድና ቋንቋ ጋራ በማስማማት የጽሑፍ መጠይቁ ተዘጋጅቷል።

በዚህ መሠረት የ'Bruce' (2003) እና የ'Nonsawang' (2019) መጠይቆች ተመርጠዋል:: ከ'Bruce' 25 ጥያቄዎች፣ ከ'Nonsawang' ደግሞ ሰባት ጥያቄዎች (ባጠቃላይ 32 ጥያቄዎች) ተወስደዋል። በመጠይቁ ውስጥ ያሉ ጥያቄዎች እያንዳንዳቸው በጣም እስማማለሁ (5)፣ እስማማለሁ (4)፣ መወሰን አልችልም (3)፣ አልስማማም (2)፣ በጣም አልስማማም (1)፤ የሚሉ ዐምስት የማንበብ ግለብቃት እምነት መወሰኛ ደረጃዎች (ስኬሎች) አሏቸው። Beaton et al. (2000) እንደሚመክሩት በመልሶ ትርጉም (back-translation) ስልት ጥያቄዎቹን በመጀመሪያ ኹለት የሦስተኛ ዲግሪ የዐማርኛ ቋንቋ ተማሪዎች ወደዐማርኛ ቋንቋ መልሰዋቸዋል፤ ቀጥሎ ኹለት የሦስተኛ ዲግሪ የእንግሊዝኛ ቋንቋ ተማሪዎች ዐማርኛውን ወደእንግሊዝኛ እንዲመልሱት በማድረግና ከምንጩ ጋራ በማመሳከር ከእንግሊዝኛ ወደዐማርኛ የማስማማት ሂደቱ በትክክል የተካሄደ ስለመሆኑ (የእንግሊዝኛውና የዐማርኛው መጠይቅ ተመሳሳይ ይዘት ያላቸው መሆኑ) ተመርምሯል፤ በሂደቱ ከይዘት፣ ከቃላት ምርጫና ከዓረፍተነገር አወቃቀር ጋራ የተያያዙ ማሻሻያዎች ተደርገዋል (መጠይቁንና የእንግሊዝኛውን ቅጅ በአባሪ "ሐ1" እና "ሐ2" ይመለከቷል)።

ከ'Bruce' (2003) እና ከ'Nonsawang' (2019) መጠይቆች በማስማማት የተወሰዱ 32 ጥያቄዎች ያሉት ባለ5 ደረጃ መወሰኛ ስኬል መጠይቅ በተገለጸው መሠረት ከተዘጋጀ በኋላ ለጥናቱ አማካሪዎች፣ እንዲሁም ለሰባተኛ ክፍል የዐማርኛ ቋንቋ መምህር ቀርቦ በተሰጡ አስተያየቶች መሠረት ተጨማሪ ማሻሻያዎች ተደርገውበታል። ከዚህ በተጨማሪ በሙከራ ጥናቱ ወቅት ከተሳታፊ ተማሪዎች ውጪ ያሉ የቁልቋል ሜዳ የመጀመሪያ ደረጃ ትምህርትቤት 20 የ7'B' ተማሪዎች መጠይቁን እንዲሞሉና አስተያየት እንዲሰጡ በማድረግ በተገኙ መረጃዎች መሠረት ግልጽነት ይጎድላቸዋል በተባሉት ላይ ተጨማሪ ማስተካከያዎች ተደርገዋል።

ቀደም ሲል ለመግለጽ እንደተሞከረው ጥያቄዎቹ የተወሰዱባቸው የማንበብ ግለብቃት መጠይቆች፣ ከጥናቱ ተሳታፊዎች የማንበብ ትምህርት የትኩረት ነጥቦች (ይዘቶች) ጋራ የተሳሰሩ ሲሆኑ በተለያየ ጊዜና ዐውድ በተደረጉ ጥናቶች ተፈትሸው ትክክለኛነታቸውና አስተማማኝነታቸው ተረጋግጧል። Bruce (2003) የአፍ መፍቻ ቋንቋቸው እንግሊዝኛ የሆነና

በሌላ ቋንቋ አፋቸውን የፈቱ ከዐራተኛ እስከስድስተኛ ክፍል ያሉ ተማሪዎችን በማሳተፍ ባካሔዱት ጥናት የመጠይቁ ትክክለኛነት የተረጋገጠ እንደሆነና የአስተማማኝነት ውጤቱም ተቀባይነት ያለው (α= .81 – .84) እንደሆነ አመላክተዋል። Nonsawang (2019) በበኩላቸው በ44 እንግሊዝኛ ኹለተኛ ቋንቋቸው በሆኑ የ12ኛ ክፍል ተማሪዎች ላይ ባካሄዱት ጥናት የመጠይቁን ትክክለኛነት የፈተሹ ሲሆን አጠቃላይ የመጠይቁ አስተማማኝነትም α= .96 እንደሆነ ገልጸዋል።

በተለያየ ጊዜና ዐውድ ትክክለኛነታቸውና አስተማማኝነታቸው ከተረጋገጡ ምንጮች የተወሰዱ 32 ጥያቄዎችን አካትቶ የተዘጋጀው የዚህ ጥናት የማንበብ ግለብቃት እምነት መለኪያ የጽሑፍ መጠይቅም በተለያዩ ባለሙያዎች ተፈትሾ ማስተካከያ ከተደረገበት በኋላ፣ በመከራ ጥናቱ የተሳተፉ 110 የቁልቋል ሜዳ የመጀመሪያ ደረጃ ትምህርትቤት ተማሪዎች፣ በዋናው ጥናት የተሳተፉ 222 የአዲስ አምባ የመጀመሪያ ደረጃ ትምህርትቤት ተማሪዎች በቅድመና በድኅረትምህርት ጊዜያት አጭር መግለጫ እየተሰጣቸው በግላቸው እያነበቡ እንዲሞሉ ተደርጎ የተገኙ መረጃዎችን በመጠቀም ውስጣዊ ቀጣይ አስተማማኝነቱ በክሮንባኽ አልፋ ተመርምሯል።

በዚህ መሠረት በመከራ ጥናቱ የመጠይቁ አስተማማኝነት የቅድመትምህርት የፍትነት ቡድኑ α= .921፣ የቊጥጥር ቡድኑ α= .962 ሲሆን የድኅረትምህርቱ ደግሞ የፍትነት ቡድን α= .920፣ የቊጥጥር ቡድን α= .954 ሆኗል። በዋናው ጥናት የተሳተፉ 222 የአዲስ አምባ የመጀመሪያ ደረጃ ትምህርትቤት ተማሪዎች መረጃ ላይ በተደረገ ፍተሻም ከፍተኛ የአስተማማኝነት ውጤት ተገኝቷል (የቅድመትምህርት የፍትነት ቡድኑ α= .918፣ የቊጥጥር ቡድኑ α= .957፤ የድኅረትምህርት የፍትነት ቡድኑ α= .906፣ የቊጥጥር ቡድኑ α= .944)። በመከራውም ሆነ በዋናው ጥናት የመጠይቁ አስተማማኝነት ከፍተኛ መሆኑን (α> .9) የቀረበው መረጃ አመላክቷል። በጥያቄ-ውጤት ተዛምዶ ፍተሻም እያንዳንዱ ጥያቄ የተማሪዎችን የማንበብ ግለብቃት እምነት ለመለካት ከሌሎቹ ጥያቄዎች ጋራ ዝምድና ያለው መሆኑን የሚያመላክት ውጤት (> .3) በቅድመመከራውና በመከራ ጥናቱ ተገኝቷል። ከመጠይቁ ገምጋሚ ባለሙያዎችና ከተማሪዎች የተገኙ ጥቆማዎችን መሠረት በማድረግ በጥያቄዎች አወቃቀርና ግልፅነት ላይ የታዩ ክፍተቶችን ማስወገድ መቻሉ ከፍተኛ

የአስተማማኝነት ውጤት እንዲገኝ እንዳስቻለ ይታሰባል (የመጠይቁ ውጤቶች በአባሪ “ሐ3” እና “ሐ4” ተመላክተዋል)።

3.3.3.2 የማንበብ ግለብቃት እምነት መለኪያ የጽሑፍ መጠይቁ የውቅረሐሳብ ትንተና

ቀደም ሲል በቀረበው የአስተማማኝነት ምርመራ የሙከራውም ሆነ የዋናው ጥናት ቅድመና ድኅረትምህርት ውጤቶች ውስጣዊ ቀጣይ አስተማማኝነት ከፍተኛ (α= .901 – .962)፣ የጥያቄ-ውጤት ተዛምዶው ውጤትም ተቀባይነት ያለው (> .3) መሆኑ ተመላክቷል። በመሆኑም ከአስተማማኝነትና ከጥያቄ-ውጤት ተዛምዶ አንጻር ችግር ስላልታየ (የተወገደ ጥያቄ ስለሌለ) በሁሉም (በ32) ጥያቄዎች ላይ የውቅረሐሳብ ትንተናዎችን በማካሄድ የመጠይቁን ተገቢነት የማረጋገጥ ተግባራት ተከናውነዋል። የውቅረሐሳብ ትንተና ያስፈለገው የመጠይቁ 32 ጥያቄዎች በውቅረሐሳቦች (factors) የተመደቡ/የተለዩ ስለሆነ ነው። የተካሄዱት የውቅረሐሳብ ምርመራዎች ኹለት ዓይነት ናቸው፤ በሙከራ ጥናቱ የድኅረትምህርት ውጤት ላይ በመመሥረት ሐሰሳዊ የውቅረሐሳብ ትንተና (exploratory factor analysis) የተደረገ ሲሆን በዋናው ጥናት ድኅረትምህርት ውጤት ላይ ደግሞ አረጋጋጭ የውቅረሐሳብ ትንተና (confirmatory factor analysis) ተከናውኗል።

3.3.3.2.1 የማንበብ ግለብቃት እምነት መለኪያ የጽሑፍ መጠይቁ ሐሰሳዊ ውቅረሐሳብ ትንተና

በሙከራ ጥናቱ የድኅረትምህርት ውጤት ላይ ሐሰሳዊ የውቅረሐሳብ ትንተና ከመከናወኑ በፊት የተወሰደው ናሙናና የተገኘው መረጃ ለውቅረሐሳብ ትንተናው በቂና ተስማሚ መሆኑ በኹለት መንገዶች ተመርምሯል። የመጀመሪያው በ’Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)’ የናሙና በቂነት/ተስማሚነት መፈተሻ ስልት ነው። ስልቱ በተላውጦዎች (በጥያቄዎች) መካከል ያለውን ተዛምዶ በመመርመር የናሙና በቂነትንና የመረጃ ተስማሚነትን ያመላክታል። በፍተሻውም .834 ውጤት የተገኘ ሲሆን፣ ይህም ከሚጠበቀው ዝቅተኛ ውጤት (.5) በላይ በመሆኑ በሙከራ ጥናቱ የተሳተፉ 110 ተማሪዎችና ከእነሱ የተገኙ መረጃዎች ሐሰሳዊ የውቅረሐሳብ ትንተና ለማካሔድ የሚያስችሉ መሆናቸውን አመላክቷል። ኹለተኛው የ’Bartlett’s test of sphericity’ ስልት ነው፤ ይህ ስልት በተመሳሳይ የተዛምዶ ፍተሻ ሲሆን የተገኘው ውጤት

ትክክል የመሆን ደረጃ ያለው ($p < .05$) በመሆኑ (Hamed et al., 2014; Li et al., 2020) ሐሰሳዊ ውቅረሐሳብ ትንተናውን ለማካሔድ እሙኑ የተሟላ መሆኑን አሳይቷል (አባሪ "መ1"ን ይመለከቷል)።

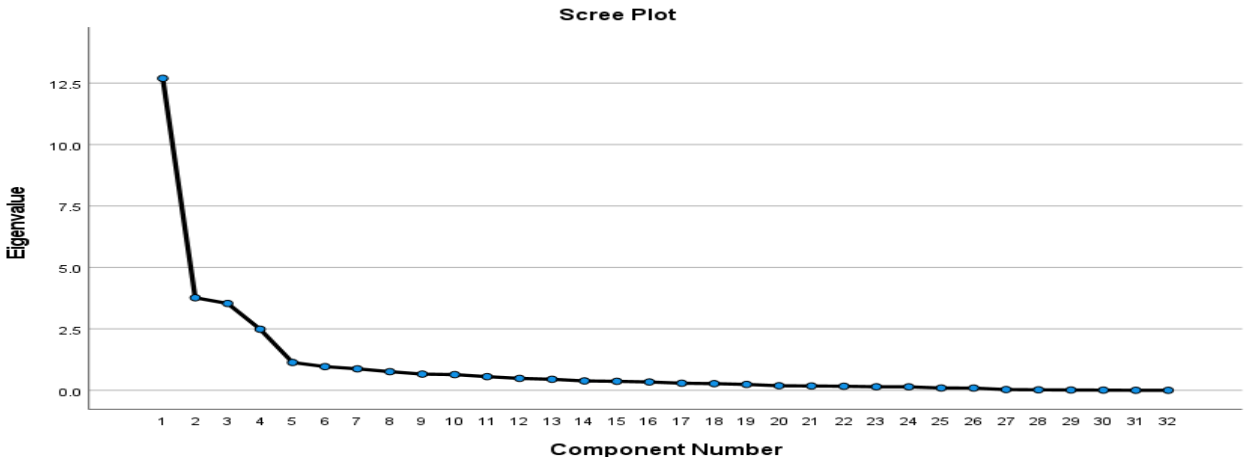
ቅድመሁኔታው መሟላቱ ከተረጋገጠ በኋላ የሐሰሳዊ ውቅረሐሳብ ትንተናው ተከናውኗል። በመጀመሪያ በ'KMO' ቀመር የጥያቄዎቹ ተጋርቶ (comminalities) ተመርምሯል። ተጋርቶ የልይይት ምጥጥንን (variance proportion) በማስላት እያንዳንዱ ጥያቄ ለውቅረሐሳቡ ያለውን አስተዋፆ ያመላክታል። በምርመራው በሙከራ ጥናቱ የማንበብ ግለብቃት እምነት ድኅረትምህርት 31 ጥያቄዎች፣ ከ.5 በላይ (.570 – .858) የተጋርቶ ውጤት ተመዝግቧል (ከ57% - 85.8% የሚሆነው የጥያቄዎች ልይይት በምድባቸው ውቅረሐሳብ የተገለጸ ነው)፤ ይህ ውጤት የጥያቄዎቹ ልይይት ተመጣጣኝ መሆኑንና ለሚገቡበት ውቅረሐሳብ ተመጣጣኝ አስተዋፆ ማድረግ መቻላቸውን ያመላከተ ሲሆን (Hair et al., 2013)፣ የጥያቄ ቁጥር 4 (PR4) ተጋርቶ ከ.5 በታች በመሆኑና (.284) ለተመደበበት ውቅረሐሳብ አስተዋፆው ዝቅተኛ በመሆኑ ተወግዷል (አባሪ "መ2" መረጃውን ያመላክታል)።

ቀጥሎ የውቅረሐሳብ ልየታ ተከናውኗል። ልየታው በኦብሊሚን (direct Oblimin) ስልት በኬይዘር መስፈርት (Kaiser criterion) ከአንድ በላይ (≥ 1) የኤገን ዋጋን (eigen value) እና በካተል መስፈርት (Cattell criterion) ስክሪ ግራፍን (scree plot) በመጠቀም ተካሒዷል። ይህ ፍተሻ ቀጣይ የትክክለኛነት ምርመራዎችን ለማካሔድ መሠረት ነው። በኬይዘር መስፈርት በተካሄደው ፍተሻም ከአንድ በላይ (≥ 1) የኤገን ዋጋ ያላቸው ዐምስት ውቅረሐሳቦች እንዳሉና ውቅረሐሳቦቹም በ73.810% አጠቃላይ ልይይት (total variance explained) የማንበብ ግለብቃት እምነትን ለመግለፅ እንደቻሉ (ውቅረሐሳብ አንድ 39.670%፣ ውቅረሐሳብ ኹለት 11.775%፣ ውቅረሐሳብ ሦስት 11.048%፣ ውቅረሐሳብ ዐራት 7.773%፣ ውቅረሐሳብ ዐምስት 3.544% በቅደም ተከተል) አመላክቷል (አባሪ "መ3"ን ይመለከቷል)። ሆኖም በዚህ መረጃ ብቻ የውቅረሐሳቦችን መጠን መወሰን በቂ ስላልሆነና ውጤቱን በስክሪ ግራፍ (scree plot) ላይ በማየት የበለጠ የኤገን ዋጋ ያላቸውንና በላቀ ልይይት የማንበብ ግለብቃት እምነትን የመግለጽ ድርሻ ያላቸውን ውቅረሐሳቦች ማረጋገጥ ይገባል (Pallant, 2010)። በምስል 3 እንደቀረበው መረጃው በስክሪ ግራፍ ሲታይ ከአንድ በላይ የኤገን ዋጋ ያላቸው ንዑሳን ክፍሎች ከዐምስተኛው ክፍል ላይ ሲደርሱ መታጠፊያ (elbow) ሠርተዋል። በዚህም ከእጥፋቱ ወደላይ የሚገኙት ዐራት ውቅረሐሳቦች የማንበብ ግለብቃት እምነት ችሎታን ለመግለጽ ከፍተኛ

አስተዋፆ ያላቸው መሆኑን ያመላከተ ስለሆነ በኦብሊሚን ስልት ከተለዩ ዐምስት ውቅረሐሳቦች መካከል ከፍተኛ የኤገን ዋጋ ያላቸው ዐራት ውቅረሐሳቦች ተለይተዋል።

ምስል 3

የመሐራ ጥናቱ ድኅረትምህርት የማንበብ ግለብቃት እምነት የጽሑፍ መጠይቅ የውቅረሐሳብ ልየታ የስክሪ ግራፍ ውጤት (ከጭነተመጠን ትንተና በፊት)



በኦብሊሚን ስሌቱ የተመላከተው የውቅረሐሳብ ስደራ (component matrix) መረጃም በሰክሪ ግራፉ የተገኘውን ባለዐራት ከፍተኛ የኤገን ዋጋ ውቅረሐሳብ ውጤትን የሚደግፍ ሆኗል። የውቅረሐሳብ ስደራው በጥያቄዎችና በውቅረሐሳቦች መካከል ያሉ ተዛምዶዎችን (ጭነተመጠኖችን) ያመላክታል፤ ጭነተመጠኖች ደግሞ እያንዳንዱ ጥያቄ ለውቅረሐሳቡ ያበረከተውን አስተዋፆ ያሳያል። የመጠይቁ ጥያቄዎች የተካተቱት በመጀመሪያዎቹ ዐራት ውቅረሐሳቦች ውስጥ ነው። በዐራቱ ውቅረሐሳቦች ውስጥ የተካተቱ ጥያቄዎችም በከፍተኛ ጭነተመጠን (> .5) ከገቡበት ውቅረሐሳብ ጋራ የተዛመዱ ናቸው። ይህም መጠይቁ በዐራት ውቅረሐሳቦች ሊዋቀር እንደሚችል ጠቋሚ መረጃ ይሆናል (መረጃው በአባሪ "መ4" ተገልጿል)።

የስደራ ትስስር (pattern matrix) ውጤቱም ከላይ የቀረቡ መረጃዎችን ያጠናክራል። በዚህ መረጃ መሠረት የመጠይቁ ሁሉም (32) ጥያቄዎች በዐራቱ ውቅረሐሳቦች ውስጥ ተካትተዋል (ውቅረሐሳብ አንድ 8 ጥያቄዎች፣ ውቅረሐሳብ ኹለት 6 ጥያቄዎች፣ ውቅረሐሳብ ሦስት 9 ጥያቄዎች፣ ውቅረሐሳብ ዐራት 8 ጥያቄዎች)። በስደራ ትስስሩ መረጃ በዐራቱ ውቅረሐሳቦች የተካተቱ ጥያቄዎች (items) እንዲለኩ ከሚፈለገው ውቅረሐሳብ ጋራ ያላቸው ዝምድና የመሐራ ጥናቱን የድኅረትምህርት መረጃዎች መሠረት በማድረግ ሲፈተሽ የ29 ጥያቄዎች ጭነተመጠን

ከ.5 በላይ (ከ.684 – .921) ውጤት መገኘቱንና ለረቂቅ ተላውጧቸው (ለውቅረሐሳባቸው) ተቀባይነት ያለው አስተዋፆ ያደረጉ መሆናቸውን (Shrestha, 2021) ያረጋገጠ ሲሆን (ሠንጠረዥ 2ን ይመለከቷል)፣ ጥያቄ ቁጥር 7 (PR7) እና ጥያቄ ቁጥር 17 (SF2) ከምድብ አንድ ጋራ ጭነተመጠን በመጋራታቸው (cross-load) እና ውጤታቸውም ከ.5 በታች (PR7 .169፣ SF2 .213) በመሆኑ ተወግደዋል:: የሙከራ ጥናቱ የድኅረትምህርት የማንበብ ግለብቃት እምነት ሐሰሳዊ የፋክተር ትንተና የውቅረሐሳብ ምደባ የኦብሊሚን ውጤት በሠንጠረዥ 2 ተመላክቷል።

ሠንጠረዥ 2

የሙከራ ጥናቱ ድኅረትምህርት የማንበብ ግለብቃት እምነት መጠይቅ የውቅረሐሳብ ምደባ የኦብሊሚን ውጤት

የስደራ ትስስር (Pattern Matrix[a])							
ውቅረሐሳብ አንድ		ውቅረሐሳብ ኹለት		ውቅረሐሳብ ሦስት		ውቅረሐሳብ ዐራት	
ጥያቄ	ጭነተመጠን	ጥያቄ	ጭነተመጠን	ጥያቄ	ጭነተመጠን	ጥያቄ	ጭነተመጠን
PR1	.752	OC1	.863	SF1	.866	PES1	.825
PR2	.803	OC2	.820	SF3	.743	PES2	.917
PR3	.809	OC3	.832	SF4	.864	PES3	.848
PR5	.707	OC4	.836	SF5	.911	PES4	.788
PR6	.846	OC5	.789	SF6	.846	PES5	.809
PR8	.803	OC6	.843	SF7	.684	PES6	.694
PR9	.709			SF8	.851	PES7	.847
				SF9	.907	PES8	.921

Extraction Method: Principal Component Analysis. Rotation Method: Oblimin with Kaiser Normalization. aRotation converged in 14 iterations.

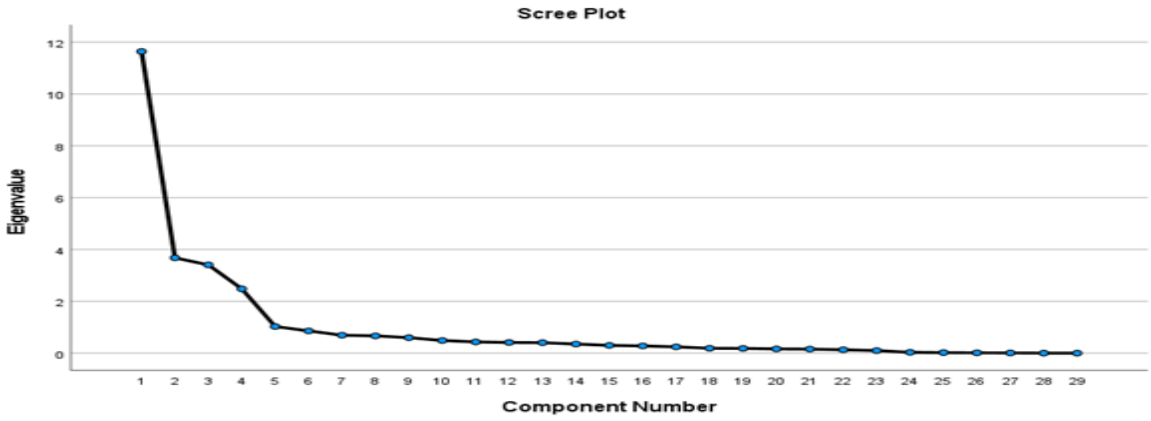
Note: PR = Progress; OC= observational comparison; SF = social feedback; PES = Phisiological/emotional states

በሠንጠረዥ 2 እንደተመላከተው ሦስት ጥያቄዎች ተወግደው (PR4 ተፈላጊ የልይይት ምጣኔ ስለሌለው፣ PR7 እና SF2 ጭነተመጠን በመጋራታቸው) መጠይቁ 29 ጥያቄዎችን እንዲይዝ ተደርጓል (ውቅረሐሳብ አንድ 7 ጥያቄዎች፣ ውቅረሐሳብ ኹለት 6 ጥያቄዎች፣ ውቅረሐሳብ

ሦስትና ዐራት እያንዳንዳቸው 8 ጥያቄዎች)። በመሆኑም የውቅረሐሳብ ልየታው በድጋሜ መመርመር ስላለበት በኦብሊሚን (direct Oblimin) ስልት፣ ከአንድ በላይ (≥ 1) የኤገን ዋጋን (eigen value) እና ስክሪ ግራፍን (scree plot) በመጠቀም ፍተሻ ተከናውኗል። ከአንድ በላይ ኤገን ዋጋ ያላቸው ዐምስት ውቅረሐሳቦች የተገኙ ሲሆን ውቅረሐሳቦቹም በ76.69% ልይይት (total variance explained) የማንበብ ግለብቃት እምነትን ለመግለፅ እንደቻሉ አመላክቷል (መረጃው በአባሪ "መ5" ተገልጿል)። በምስል 4 እንደተመላከተው የስክሪ ግራፍ (scree plot) ውጤቱ ደግሞ ከአንድ በላይ የኤገን ዋጋ ያላቸው ንዑሳን ክፍሎች ከዐምስተኛው ክፍል ላይ ሲደርሱ መታጠፊያ (elbow) ሠርተዋል። በዚህም ከእጥፋቱ ወደላይ የሚገኙት ዐራት ውቅረሐሳቦች የማንበብ ግለብቃት እምነት ችሎታን ለመግለጽ ከፍተኛ አስተዋፆ ያላቸው መሆኑን ያመላከተ ስለሆነ ሦስቱ ጥያቄዎች ከመወገዳቸው በፊት ከነበረው የውቅረሐሳብ ልየታ የተለየ ውጤት አልታየም።

ምስል 4

የመሐራ ጥናቱ ድኅረትምህርት የማንበብ ግለብቃት እምነት የጽሑፍ መጠይቅ የውቅረሐሳብ ልየታ የስክሪ ግራፍ ውጤት (ከጭነተመጠን ትንተና በኋላ)



ቀደም ሲል እንደተገለጸው በማንበብ ግለብቃት እምነት የጽሑፍ መጠይቁ የተካተቱ ጥያቄዎች ከ'Bruce' (2003) እና ከ'Nonsawang' (2019) መጠይቆች ተስማምተው የተወሰዱ ናቸው። የመጠይቆቹ ባለቤቶች ጥያቄዎቹን በዐራት ውቅረሐሳቦች መድበው ጥቅም ላይ አውለዋል። በዚህ የሐሰሳዊ ውቅረሐሳብ ትንተና የተገኘው ውጤትም በተመሳሳይ፣ ጥያቄዎቹ በዐራት ውቅረሐሳቦች ሊደራጁ እንደሚችሉ አመላክቷል። በዚህ መሠረት በቀጥታ የመጠይቁን ምንጮች መነሻ ያደረገ ስያሜ ተሰጥቷል። አነዚህ ውቅረሐሳቦችም፤ ውቅረሐሳብ አንድ

የመሻሻል የማንበብ ግለብቃት እምነት (pogress self-efficacy)፣ **ውቅረሐሳብ ኹለት ንጽጽራዊ የማንበብ ግለብቃት እምነት** (observational comparison self-efficacy)፣ **ውቅረሐሳብ ሦስት ማኅበራዊ ምላሽ የማንበብ ግለብቃት እምነት** (social feedback self-efficacy)፣ **ውቅረሐሳብ ዐራት አካላዊ/ስሜታዊ የማንበብ ግለብቃት እምነት** (physiological/emotional states self-efficacy) **ናቸው።**

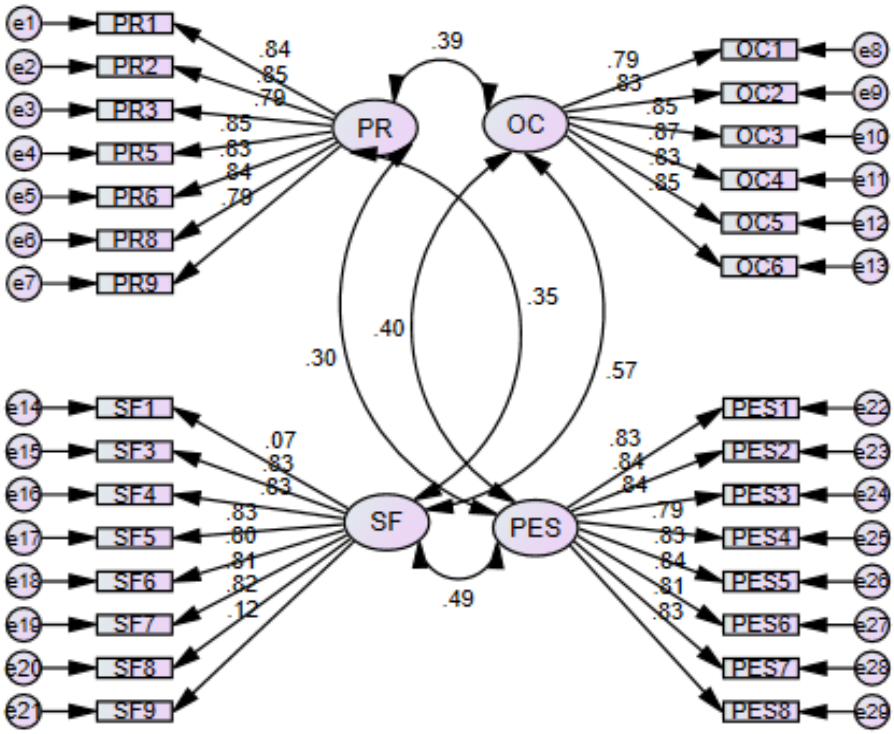
ባጠቃላይ በሐሰሳዊ የውቅረሐሳብ ትንተናው የናሙና በቂነትና ተስማሚነት በ'Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)' **እና በ**'Bartlett's test of sphericity' **ተፈትሾ እሙኑ መሚላቱ ተረጋግጧል። የ**'KMO' **ቀመርን በመጠቀም የጥያቄዎቹ ተጋርቶ ወይም የእያንዳንዱ ጥያቄ ልይይት ምጥጥን** (comminalities) **ተመርምሮ** 31 **ጥያቄዎች ተመጣጣኝ የተጋርቶ ውጤት ማሳየታቸውና ለውቅረሐሳባቸው ተመጣጣኝ ልይይት/አስተዋፆ ያላቸው መሆኑ ተመላክቷል፤** 1 **ጥያቄ ተፈላጊ ልይይት ስለሌለው ተወግዷል። በኦብሊሚን** (direct Oblimin) **ስልት፣ ከአንድ በላይ** (≥ 1) **የኤገን ዋጋን** (eigen value) **እና ስክሪ ግራፍን** (scree plot) **በመጠቀም ደግሞ መጠይቁ ዐራት ውቅረሐሳቦች እንዳሉት ተለይቷል፤ የውቅረሐሳብ ስደራ** (component matrix) **እና የስደራ ትስስር** (pattern matrix) **ውጤቶችም ይህንን የደገፉ ሆነዋል። በስደራ ትስስር ስሌቱ** 29 **ጥያቄዎች ለተካተቱበት ውቅረሐሳብ ተቀባይነት ያለው አስተዋፆ ያበረከቱ (ተቀባይነት ያለው ጭነተመጠን ያሳዩ) ሲሆን፣ ኹለት ጥያቄዎች ከውቅረሐሳባቸው ውጪ ጭነተመጠን በመጋራታቸውና የሚጠበቀውን ጭነተመጠን ባለመያዛቸው ተወግደዋል። በዚህም በዐራት ውቅረሐሳብ የተደራጁ** 29 **ጥያቄዎች ተለይተው ወደቀጣዩ የአረጋጋጭ ውቅረሐሳብ ትንተና** (confirmatory factor analysis) **ተሸጋግረዋል።**

3.3.3.2.2 የማንበብ ግለብቃት እምነት መለኪያ የጽሑፍ መጠይቁ የአረጋጋጭ ውቅረሐሳብ ትንተና

የአረጋጋጭ ውቅረሐሳብ ትንተና (confirmatory factor analysis) **የተካሄደው በዋናው ጥናት ድኅረትምህርት መረጃዎች ላይ በመመሥረት ነው። ትንተናው የተካሄደው ውቅረሐሳቦች ርስበርስና ውቅረሐሳቦች ከጠቋሚዎቻቸው (ከጥያቄዎቻቸው) ጋራ ያላቸውን ዝምድና ውጤቶች የሚያመላክት የመመዘኛ ሞዴል በማዋቀር ነው። በዚህ ትንተና የተገኘው የማንበብ ግለብቃት እምነት መጠይቁ መዋቅራዊ ዝምድና ውጤት በምስል** 5 **በቀረበው መመዘኛ ሞዴል ተመላክቷል፤**

ምስል 5

የዋናው ጥናት ድኅረትምህርት የማንበብ ግለብቃት መጠይቁ መዋቅራዊ ዝምድና የመመዘኛ ሞዴል ውጤት (ከማሻሻያ በፊት)



PR = pogress; OC = observational comparison; SF = social feedback;
PES = physioloqical/emotional states

የቀረበው ንድፈሐሳባዊ ሞዴል የሐሰሳዊ ውቅረሐሳብ የትንተና ውጤቶችን መሠረት በማድረግ የተዋቀረ ነው። በቅድሚያ ንድፈሐሳባዊ ሞዴሉ በዚህ ጥናት ከተሰበሰቡ ተጨባጭ የማንበብ ግለብቃት እምነት ውጤቶች *ጋራ* ስምሙ መሆኑ (goodness of model fit) **መፈተሽ ይኖርበታል። ፍተሻው በኹለት የአበር ልይይት ተስስሮች** (covariance matrices) **ላይ ይመሠረታል፤ የናሙና አበር ልይይት ትስሰር** (sample covariance matrix) **አንደኛው ሲሆን ኹለተኛው ደግሞ የንድፈሐሳባዊ ሞዴል አበር ልይይት ትስስር** (model-implied covariance matrix) **ነው። የናሙና አበር ልይይት ትስስር በጥናቱ በተሰበሰበው (በናሙናው) መረጃ/ውጤት ውስጥ ያሉትን የውቅረሐሳብና የጥያቄ ተዛምዶዎችን ሲመለከት፣ የንድፈሐሳባዊ ሞዴል አበር ልይይት ደግሞ በተዋቀረው ንድፈሐሳባዊ ሞዴል ውስጥ ያሉ ዝምድናዎችን ይመለከታል።**

የአረጋጋጭ ውቅረሐሳብ ትንተናው ግብ የንድፈሐሳባዊ ሞዴሉ አበር ልይይት በምን ያህል ደረጃ ከናሙናው አበር ልይይት ጋራ ተስማምቷል (ተዛምዷል)? የሚለውን መመርመር ነው። በአበር ልይይቶች መካከል ስምሙነት ወይም ዝምድና ካለ የተዋቀረው ሞዴል በመጠይቅ የተገኙ መረጃዎችን ለመጠቀም ተስማሚ ይሆናል ማለት ነው። ይህንን የማረጋገጥ ሂደቱ ታዋቂ ንድፈሐሳባዊ የስምሙነት አመላካቾችን (theoretical model fit indices) እንደማነጻጸሪያ በመውሰድ ተከናውኗል።

ለዚህ ጥናት እንደማነጻጸሪያ የተወሰዱ ታዋቂ የስሙሙነት አመላካቾች፤ ካይ ካሬ ($\chi 2$)፣ አንጻራዊ ካይ ካሬ ($\chi 2/df$)፣ የስሕተት ጥግግቶሽ አማካይ ካሬ (root mean square of approximation/RMSEA)፣ የመደበኛ ቅሪት አማካይ ካሬ (standardized root mean square residual/SRMR)፣ ንጽጽራዊ የስምሙነት አመላካች (comparative fit index/CFI)፣ አዳጊ የስምሙነት አመላካች (Incremental fit index /IFI)፣ ታከር ሉዊስ አመላካች (TLI)፣ ፓርሲሞኒ ንጽጽራዊ የስምሙነት አመላካች (parsimony comparative fit index /PCFI) እና ፓርሲሞኒ ኖርምድ የስምሙነት አመላካች (parsimony normed fit index /PNFI) ናቸው (Beran & Violato, 2010; Hoyle, 2012)። በሐሰሳዊ ውቅረሐሳብ ትንተና የተዋቀረው ንድፈሐሳባዊ የመመዘኛ ሞዴል የተጠቀሱ የስሙሙነት አመላካቾችን በመጠቀም በተካሄደ የአረጋጋጭ ውቅረሐሳብ ትንተና ስምሙነቱ ተፈትሾ የተገኘው ውጤት በሠንጠረዥ 3 ተመላክቷል።

ሠንጠረዥ 3

የዋናው ጥናት ድኅረትምህርት የማንበብ ግለብቃት መጠይቅ ንድፈሐሳባዊ የመመዘኛ ሞዴል ስሙሙነት ውጤት (ከማሻሻያ በፊት)

የስምሙነት አመልካች	$\chi 2$	$\chi 2/df$	RMSEA	SRMR	CFI	IFI	TLI	PCFI	PNFI
ተፈላጊ ውጤት	$p > 0.05$	< 3	< .10	< .08	> 0.9	>0.9	>0.9	>0.5	>0.5
የተገኘ ውጤት	1124.404 (p= 0.000)	3.031	.096	.070	.860	.861	.847	.786	.731

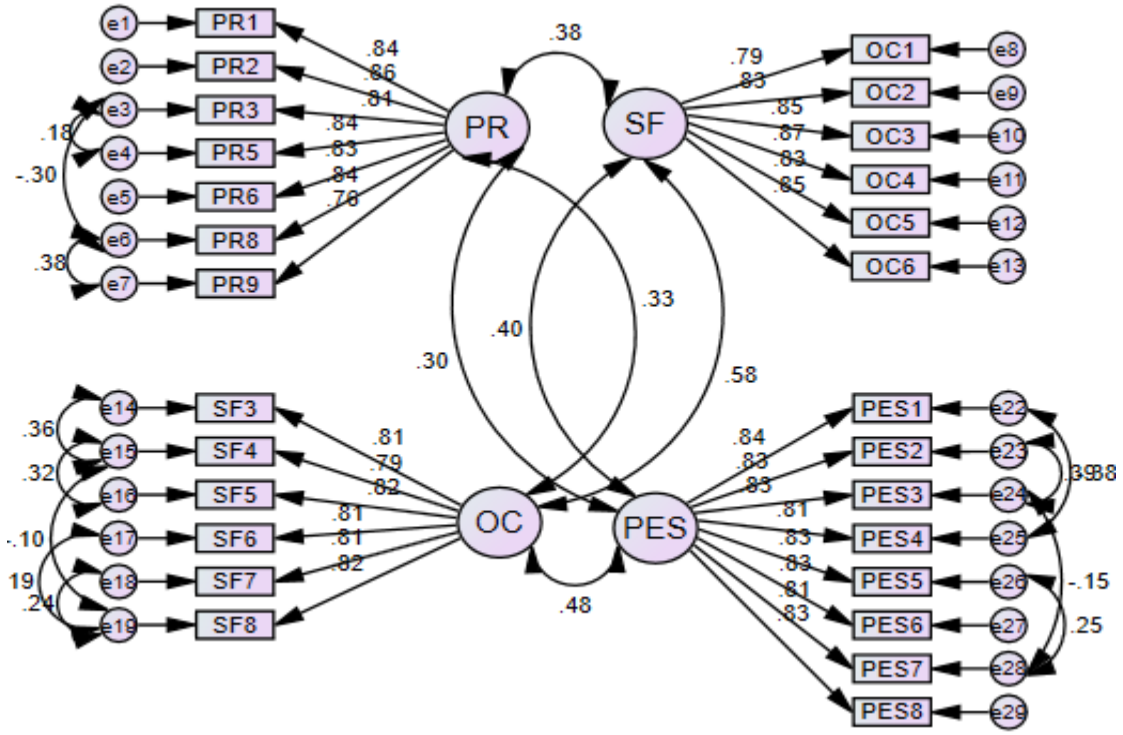
ቀደም ሲል እንደተገለጸው ሞዴሉ ተስማሚ ነው የሚባለው የንድፈሐሳባዊ ሞዴሉ አበር ልይይት ከናሙናው አበር ልይይት ጋራ ሲስማማ (ሲዛመድ) ነው። ይህ ስምምነት የሚረጋገጠው ደግሞ በሠንጠረዥ 3 የተመላከቱ የስሙሙነት አመላካቾች ተፈላጊ ውጤት (መቁረጫ ነጥብ) ሲሟላ ነው። በቀረበው ውጤት መሠረት የ'$\chi 2$' ውጤት $p > 0.05$ ከሆነ፣

የ’CMIN/DF’ ውጤት ከ3 ካነሰ፣ የ’RMSEA’ ውጤት ከ.1 ካነሰ፣ የ’SRMR’ ውጤት ከ.08 ካነሰ፣ የ’CFI’፣ IFI እና TLI ውጤት ከ.9፣ የ’PCFI’ እና የ’PNFI’ ውጤት ደግሞ ከ.5 ከበለጠ ሞዴሉ ስምሙ ይሆናል። በቀረበው መረጃ የዐራት ስምሙነት አመልካቾች (RMSEA, SRMR, PCFI, PNFI) ውጤት ሞዴሉ ተስማሚ መሆኑን ያመላከቱ ሲሆን (መቁረጫ ነጥቦች የተሟሉ ሲሆን) የቀሪዎቹ ዐምስት የስምሙነት አመልካቾች ($\chi 2$, $\chi 2/df$, CFI, IFI, TLI) ውጤቶች ግን የሚጠበቀውን መቁረጫ ነጥብ ሳያሟሉ ቀርተዋል (ከስሙሙነት አመልካቾች አንጻር ሞዴሉ ስምሙ አለመሆኑን አመላክተዋል)። ይህም የቀረበው ንድፈሐሳባዊ ሞዴል ከናሙናው አበር ልይይት ጋራ እንዲስማማ ማስተካከያዎች መደረግ ያለባቸው መሆኑን ያመላከተ ሆኗል።

የማስማማት ሂደቱ የሚካሄደው በንድፈሐሳባዊ ሞዴሉ ያልተገለጹ ልይይቶችን (variances) ዕውቅና በመስጠት ነው። እነዚህ ያልተገለጹ አመልካቾች የልኬታ ስህተት (error terms) ልይይቶች በሞዴሉ ውስጥ ባሉ ውቅረሐሳቦች (latent factors) ያልተገለጹ የጥያቄዎች ልይይት አንድ ክፍል (portion of variance in an observed variable) ናቸው። ስለዚህ እነዚህን ልይይቶች የሚጋሩ ጥያቄዎችን በማዛመድ (covary) የሞዴሉ ስምሙነት ደረጃ እንዲሻሻል ይደረጋል። በዚህ መሠረት የአረጋጋጭ ውቅረሐሳብ ትንተናው የተከናወነበት የ’SPSS-AMOS’ ሶፍትዌር በሚያመላክተው መሠረት የማሻሻያ አመላካቾችን (modification indices) በመጠቀም ማስተካከያዎች ተደርገዋል። ይህም ተደርጎ ግን የሚፈለገው የስምሙነት ደረጃ ባለመገኘቱ የበዛ አበር ልይይት የታየባቸው ኹለት ጥያቄዎች (SF1፣ SF9) እንዲወገዱ ተደርጓል። ማሻሻያዎች ከተደረጉና ኹለት ጥያቄዎች ከተወገዱ በኋላ የተገኘው የ27 ጥያቄዎች የአረጋጋጭ ውቅረሐሳብ ትንተና የማንበብ ግለብቃት እምነት መጠይቁ መዋቅራዊ ዝምድና ውጤት በምስል 6 በቀረበው መመዘኛ ሞዴል ተመላክቷል፤

ምስል 6

የዋናው ጥናት ድኅረትምህርት የማንበብ ግለብቃት መጠይቁ መዋቅራዊ ዝምድና የመመዘኛ ሞዴል ውጤት (ከማሻሻያ በኋላ)



በቀረበው የመመዘኛ ሞዴል መሠረት ንድፈሐሳባዊ ሞዴሉ በዚህ ጥናት ከተሰበሰቡ ተጨባጭ የማንበብ ግለብቃት እምነት ውጤቶች ጋራ ስምሙ መሆኑን ወይም የናሙና አበር ልይይት ትስስሩ (sample covariance matrix) **ከንድፈሐሳባዊ ሞዴል አበር ልይይት ትስስሩ** (model-implied covariance matrix) **ጋራ ስምሙ መሆኑ** (ከ$\chi 2$ **በስተቀር**) **ተረጋግጧል። የተሻሻለው የስምሙነት ውጤት በሠንጠረዥ** 4 **ቀርቧል።**

ሠንጠረዥ 4

የዋናው ጥናት የማንበብ ግለብቃት መጠይቅ ድኅረትምህርት ንድፈሐሳባዊ የመመዘኛ ሞዴል ስሙሙነት (ከማሻሻያ በኋላ)

የስምሙነት አመልካች	χ2	CMIN/ df	RMSEA	SRMR	CFI	IFI	TLI	PCFI	PNFI
ተፈላጊ ውጤት	P>0.05	< 3	< .10	< .08	> 0.9	>0.9	>0.9	>0.5	>0.5
የተገኘ ውጤት	705.196 *(p*= 0.000)	2.305	.077	.052	.924	.925	.913	.806	.762

በሠንጠረዥ 4 እንደተመላከተው የማሻሻያ አመላካቾችን በመጠቀምና ልይይት የሚጋሩ ጥያቄዎችን በማዛመድ የተገኙ ውጤቶች በሞዴል ተተንባዩ ውጤትና በናሙናው ውጤት መካከል ጉልህ ልዩነት እንዳለ ከሚያሳየው የካይ ካሬ ውጤት ($\chi 2$= 705.196/p= 0.000) በስተቀር ለንጽጽር የቀረቡትን ንድፈሐሳባዊ የስምሙነት አመላካቾችን መቁረጫ ነጥብ ያሟሉ በመሆናቸው የዋናው ጥናት የድኅረትምህርት የማንበብ ግለብቃት እምነት የጽሑፍ መጠይቁ የንድፈሐሳባዊ ሞዴል ስምሙነት ያለው ሆኖ ተገኝቷል። Collier (2020) ካይ ካሬ ($\chi 2$) የሞዴል ስምሙነት አመላካች፣ ለናሙና መጠን ተጋላጭ በመሆኑ ብዙ ጊዜ ተፈላጊው ውጤት ላይገኝ እንደሚችልና የዚህ ስምሙነት አመላካች መቁረጫ ነጥብ በማይሟላበት ጊዜ፣ የሞዴሉን የተስማሚነት ደረጃ በሌሎች ዘዴዎች ለክቶ ማረጋገጥ እንደሚገባ ገልጸዋል።

ዘጠኝ ታዋቂ የሞዴል ስሙነት አመልካቾችን መቁረጫ ነጥብ በመጠቀም የሞዴል ስምሙነት ፍተሻ ከተደረገና ማስተካከያዎች ከተደረጉ በኋላ በተሻሻለው ሞዴል መነሻነት የማንበብ ግለብቃት እምነት የጽሑፍ መጠይቁ የውቅረሐሳብ ትንተና ተካሒዶ የተገኘው ውጤት በሠንጠረዥ 5 ቀርቧል።

ሠንጠረዥ 5

የዋናው ጥናት ድኅረትምህርት የማንበብ ግለብቃት እምነት መጠይቅ የተሻሻለው ሞዴል የአረጋጋጭ ውቅረሐሳብ ትንተና ውጤት

ውቅረሐሳብ	ጥያቄ	መደበኛ ጭነተመጠን (Standardized Factor load)	የውቅረሐሳብ የተውጣጣ አማካይ ልይይት (AVE, √AVE)	የተቀናጀ አስተማማኝነት (Composite Reliability)
የመሻሻል የማንበብ ግለብቃት እምነት	PR1	.84	.82	.78
	PR2	.86		
	PR3	.81		
	PR4	.84		
	PR5	.83		
	PR6	.84		
	PR7	.76		
ንጽጽራዊ የማንበብ ግለብቃት እምነት	OC1	.79	.89	.74
	OC2	.83		
	OC3	.85		
	OC4	.87		
	OC5	.83		
	OC6	.85		
ማኅበራዊ ምላሽ የማንበብ ግለብቃት እምነት	SF1	.81	.81	.77
	SF3	.79		
	SF4	.82		
	SF7	.81		
	SF8	.81		
	SF9	.82		
	PES1	.84		
	PES2	.83		

አካላዊ/ስሜታዊ ይዞታ የማንበብ ግለብቃት እምነት	PES3	.83		
	PES4	.81		
	PES5	.83		
	PES6	.83		
	PES7	.81		
	PES8	.83	.83	.72

መደበኛ ጭነተመጠን (standardized factor load) በውቅረሐሳቡና በጥያቄዎች መካከል ያለውን የተዛምዶ ደረጃ ያሳያል። በምስል 6 በተገለጸው የመጠይቁ መዋቅራዊ ዝምድና የመመዘኛ ሞዴልም ሆነ በሠንጠረዥ 5 በተመላከተው የሞዴል የአረጋጋጭ የውቅረሐሳብ ትንተና የተገኙ ጭነተመጠኖች ከሚጠበቀው ዝቅተኛ ነጥብ (.6) በላይ ሆነዋል (.76 – .87)። ይህ ውጤት በእያንዳንዱ ውቅረሐሳብ ውስጥ ያሉ ጥያቄዎች ርስበርስ ተሳስረው ውቅረሐሳቡን መግለጽ መቻላቸውን (ርስበርስ ተዛምዶ ያላቸው መሆኑን) ያመላክታል። ከዚህ በተጨማሪ የውቅረሐሳብ የተውጣጣ አማካይ ልይይት (AVE) ውጤቶችም ከዝቅተኛው መቁረጫ ነጥብ (.5) በላይ በመሆናቸው (.81 – .89)፣ በመካከላቸው ያለው ተዛምዶ ከፍተኛ መሆኑን ያሳያል። በዚህም የጭነተመጠኑም ሆነ የተውጣጣ አማካይ ልይይቱ ውጤቶች፣ በማንበብ ግለብቃት የጽሑፍ መጠይቁ ውስጥ የተካተቱ ጥያቄዎች ተወራራሽ ትክክለኛነት (convergent validity) እንዳላቸው ያረጋገጡ ሆኗል። ከዚህ በተጨማሪ ከውቅረሐሳቦቹ የተገኙ የአስተማማኝነት ውጤቶች (.72 - .78)፣ በማንበብ ግለብቃት እምነት መጠይቁ የተካተቱ 27 ጥያቄዎች የተቀናጀ አስተማማኝነት (composite reliability) ያላቸው መሆኑንና ውቅረሐሳቦችን በወጥነት መለካት የሚያስችሉ መሆኑን ያመላከቱ ናቸው።

የማንበብ ግለብቃት እምነቱን ለይ ትክክለኛነት (discriminant validity) ለማስላት ደግሞ የ’SPSS-AMOS’ ሶፍትዌር ያመላከተውና በሠንጠረዥ 6 የተገለጹ የውቅረሐሳቦች ተዛምዶ ውጤቶች አንዲሁም በሠንጠረዥ 5 የቀረበው የውቅረሐሳብ የተውጣጣ አማካይ ልይይት ውጤቶች ጥቅም ላይ ውለዋል።

ሠንጠረዥ 6

የዋናው ጥናት ድኅረትምህርት የማንበብ ግለብቃት እምነት የጽሑፍ መጠይቅ ውቅረሐሳቦች ተዛምዶ ውጤት

[Correlations: (Group number 1 - Default model); Estimate]	
PR <---> OC	.385
PR <---> SF	.334
PR <---> PES	.304
OC <---> SF	.576
OC <----> PES	.398
SF <----> PES	.481

በሠንጠረዥ 5 የተገለጸው የውቅረሐሳብ የተውጣጣ አማካይ ልይይት ውጤቶች (.81 – .89) በሠንጠረዥ 6 ከተመላከቱት የውቅረሐሳብ ተዛምዶ ውጤቶች (.304 – .576) የበለጡ በመሆናቸው (በውቅረሐሳቦች መካከል ያለው ልይይት በመካከላቸው ካለው ተዛምዶ የበለጠ በመሆኑ) የማንበብ ግለብቃት እምነት መጠይቁ ለይ ትክክለኛነት ያለው መሆኑ ተረጋግጧል።

ባጠቃላይ በሐሰሳዊ የውቅረሐሳብ ትንተና በጥናቱ የተወሰደው ናሙና በቂ መሆኑን፣ ሁሉም ጥያቄዎች ለውቅረሐሳባቸው ተመጣጣኝ አስተዋፆ ያላቸው መሆኑ፣ መጠይቁ ዐራት ውቅረሐሳቦች እንዳሉት፣ የመጠይቁ 29 ጥያቄዎች ለተካተቱበት ውቅረሐሳብ ተቀባይነት ያለው አስተዋፆ ያበረከቱ (ተቀባይነት ያለው ጭነተመጠን እንዳላቸው)፣ አንድ ጥያቄ ከ.3 በታች የተጋርቶ ውጤት ያለው በመሆኑ፣ ኹለት ጥያቄዎች ከውቅረሐሳባቸው ውጪ ጭነተመጠን በመጋራታቸው እንደተወገዱ፣ በዚህም በዐራት ውቅረሐሳብ የተደራጁ 29 ጥያቄዎች ተለይተው ወደአረጋጋጭ ውቅረሐሳብ ትንተና እንደተሸጋገሩ ተመላክቷል። በአረጋጋጭ የውቅረሐሳብ ትንተናውም የማንበብ ግለብቃት እምነት የጽሑፍ መጠይቁ መዋቅራዊ ዝምድና የመመዘኛ ሞዴል ተመሥርቷል፤ የስምሙነት ፍተሻዎች ተደርገውና የበዛ አበር ልይይት ያሳዩ ኹለት ጥያቄዎች ተወግደው የተሻሻለ ሞዴል ተለይቷል፤ በተሻሻለው ሞዴል መነሻነት የማንበብ ግለብቃት እምነት የጽሑፍ መጠይቁ የአረጋጋጭ የውቅረሐሳብ ትንተና ተደርጎ በመጠይቁ

የተካተቱ ጥያቄዎች ተወራራሽና ለይ ትክክለኛነት፣ እንዲሁም የተቀናጀ አስተማማኝነት እንዳላቸው ተረጋግጧል። ባጠቃላይ በሐሰሳዊና በአረጋጋጭ ውቅረሐሳብ ፍተሻዎች 27 ጥያቄዎች የማንበብ ግለብቃት እምነትን የተመለከቱ መረጃዎችን ለመሰብሰብ ተለይተዋል፤ ጥያቄዎቹ በመጠይቁ ውስጥ ያላቸው አወቃቀርም በሠንጠረዥ 7 ተገልጿል።

ሠንጠረዥ 7

የማንበብ ግለብቃት እምነት የጽሑፍ መጠይቅ መዋቅር

የማንበብ ግለብቃት እምነት ውቅረሐሳቦች	የጥያቄ ብዛት	የጥያቄዎች ተራ ቁጥር
መሻሻል ግለብቃት እምነት	7	3፣ 6፣ 9፣ 12፣ 17፣ 26፣ 27
ንጽጽራዊ ግለብቃት እምነት	6	4፣ 8፣ 13፣ 19፣ 22፣ 23
ማኅበራዊ ምላሽ ግለብቃት እምነት	6	7፣ 11፣ 16፣ 18፣ 20፣ 24
አካላዊ/ስሜታዊ ግለብቃት እምነት	8	1፣ 2፣ 5፣ 10፣ 14፣ 15፣ 21፣ 25

3.4 የማስተማሪያ ተግባራት ዝግጅትና አተገባበር

በሙከራ ጥናቱም ሆነ በዋናው ጥናት የቁጥጥርና የፍትነት ቡድን ተማሪዎች አንብቦ መረዳት የተማሩት በሥርዓተትምህርቱ ውስጥ ያሉ ውሕድአሐዶችን በመጠቀም ነው። የነበረው ልዩነት የፍትነት ቡድኑ ተማሪዎች የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃትን ተጠቅመው የተማሩ መሆናቸውና የቁጥጥር ቡድኑ ተማሪዎች ደግሞ በሥርዓተትምህርቱ ወይም በመማሪያና በማስተማሪያ መጻሕፍት በተመላከቱ ብልኃቶች የተማሩ መሆናቸው ነው። Klingner et al. (2001) እንዲሁም Vaughn et al. (2011) እንደሚገልጹት ማንበብን የማስተማሪያ ዘዴዎችን ውጤታማነት ለመፈተሽ የሚካሄዱ ፍትነትመሰል ጥናቶች ግብ፣ ዘዴዎቹ በተዘጋጀው ሥርዓተትምህርት መሠረት ቢተገበሩ ውጤታማ መሆናቸውን ለመመርመርና ከሥርዓተትምህርቱ ጋራ አቀናጅቶ መገልገል የሚቻልበትን መንገድ ለመፈለግ ነው። የጻሕፍቱ ሐሳብ፣ የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃትን ሚና ለመፈተሽ በሥርዓተትምህርቱ ውስጥ ያሉ ምንባቦች ጥቅም ላይ የመዋላቸውን ተገቢነት ያመላክታል።

በዚህ መሠረት ፍትነቱን በተገቢው ሁኔታ ለማካሄድ ስለጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃት ምንነት፣ ስለፈርጆች፣ በውስጡ ስለያዛቸው ተግባራትና ስለአተገባበር ሂደቱ፣ ተግባሪ መምህርንና የፍትነት ቡድኑን ለማሰልጠን ኹለት የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃት አተገባበር ማስተማሪያ ማንዋሎች በአጥኚው ተዘጋጅተዋል። የኹለቱም ማንዋሎች ዝግጅት መሠረት ያደረገው የ’Duke and Pearson’ ቀጥተኛ የብልኃት ማስተማሪያ ባለዐራት ደረጃ ሞዴልን ነው (Duke & Pearson, 2002; Knight, 2025)። ሞዴሉ አዳዲስ ብልኃቶችን በመጠቀም ሁሉም ተማሪዎች ዓይነተብዙ ውሕድአሐዶችን አንብበው እንዲረዱ የሚያስችል ውጤታማ ሞዴል ስለሆነ ተመርጧል (Archer & Hughes, 2011; Stevens et al., 2008)።

ለተግባሪ መምህር የተዘጋጀው የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃት አተገባበር ማስተማሪያ ማንዋል በኹለት ዐበይት ክፍሎች የተደራጁ ትምህርቶች አሉት። ትምህርት አንድ፤ መግቢያ ሲሆን፣ የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃት ምንነትን፣ የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃት ፈርጆችን (ቀጥተኛ፣ ማሰብና ማፈላለግ፣ ፀሐፊ-አንባቢ፣ ዳራተኮር) እንዲሁም ዐምስቱን የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃት ተግባራት (መተንተን፣ መመደብ፣ መፈለግ፣ ዳራዊ ዕውቀትን መጠቀም፣ ማፍለቅ) የሚያስተዋውቅ ሲሆን፣ ትምህርት ኹለት ደግሞ፤ የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃት አተገባበርን በዐራት ደረጃዎች (ቀጥተኛ ገለጻ፣ አርኣያነት፣ መርልምምድና ራስን ችሎ መተግበር) ከፋፍሎ አቅርቧል። አተገባበሩ በዐራት ደረጃዎች ሲቀርብ ለልምምድ አጋዥ ምንባቦች ከሰባተኛ ክፍል የዐማርኛ ቋንቋ የተማሪ መጽሐፍ (ከገጽ 109 እስከ111፣ “የጉለሌው ሰካራም”፣ ገጽ 83ና 84 “የመከነ ተስፋ“) ተወስደው የተካተቱ ሲሆን፣ ልምምዱን ማሣለጥ የሚያስችል የመማሪያ ቅጽም ተያይዞ ቀርቧል። የተካተቱት ውሕድአሐዶች በእያንዳንዱ የጥያቄ ፈርጅ ላይ በመመሥረት በዐምስቱ የብልኃቱ ተግባራት ላይ የሚደረገውን ልምምድ ሊያሳልጡ በሚያስችል መልኩ ተደራጅተዋል። የመማሪያ ቅጹ ዐራት ዐበይት ነጥቦችን (የፈለቁ ጥያቄዎች፣ ለጥያቄዎቹ የተሰጡ መልሶች፣ መልሶቹ ከየትና እንዴት እንደተገኙ የተሰጠ ማብራሪያ፣ ለጥያቄዎች ምደባ የተሰጠ ምክንያት) የያዘና ከእያንዳንዱ የጥያቄ ፈርጅ አንጻር በመተንተን፣ በመመደብ፣ በመፈለግ፣ ዳራዊ ዕውቀትን በመጠቀምና በማፍለቅ ተግባር ጊዜ ጥቅም ላይ እንዲውል በሚያስችል መልኩ ከልምምዱ ጋራ በቅንጅት የቀረበ ነው። የጥናቱ አማካሪ መምህራንና የሰባተኛ ክፍል የዐማርኛ ቋንቋ መምህር ማንዋሉን አንብበው አስተያየት እንዲሰጡበት ተደርጓል። በዚህ ሂደት የተዘጋጀው ማንዋል በሙከራ ጥናቱ ተመክሮና አንዳንድ ማሻሻያዎች (በተለይም ማብራሪያዎችንና ምሳሌዎችን የመጨመር፣ እንዲሁም የአተገባበር

ቅደምተከተሎችን የማስተካከል) ተደርገውበት በዋናው ጥናት ጥቅም ላይ ውሏል (የተግባሪ መምህር ማስተማሪያ ማንዋል በአባሪ “ሠ1” ተመላክቷል)።

ተግባሪ መምህር ስለብልኃቱ አተገባበር በዚህ ማንዋል በመታገዝ ስልጠና ከተከታተሉ በኋላ ተማሪዎችን ለማሰልጠን የሚያስችላቸው፣ የፍትነት ቡድን የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃት አተገባበር ማስተማሪያ ማንዋል ተዘጋጅቷል። ማንዋሉ በዐምስት ክፍሎች/ትምህርቶች የተደራጀ ነው። ትምህርት አንድ፤ መግቢያ ሲሆን፣ በውስጡ የቀደመ ዕውቀትን መፈተሽና የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃትን ማስተዋወቅ፤ የሚሉ ንዑስ ትምህርቶችን ይዟል። ትምህርት ኹለት፤ የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃትን በቀጥተኛ ጥያቄዎች ማለማመድ፣ ትምህርት ሦስት፤ የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃትን በማሰብና ማፈላለግ ጥያቄዎች ማለማመድ፣ ትምህርት ዐራት፤ የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃትን በፀሐፊ-አንባቢ ጥያቄዎች ማለማመድ፣ ትምህርት ዐምስት፤ የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃት አጠቃቀምን በዳራተኮር ጥያቄዎች ማለማመድ፤ በሚል የተደራጀ ነው። ማንዋሉ ከቀላል ተግባራት (ከቀጥተኛ ጥያቄዎች) ወደውስብስብ ልምምዶች (ዳራተኮር ጥያቄዎች) ስልታዊ በሆነ መንገድ እያደጉ የሚሄዱ ይዘቶችን ያካተተ ነው። ከእያንዳንዱ ተግባር ጋራ ተጣጥመው የቀረቡና ለልምምድ አጋዥ የሆኑ ምንባቦች ከሰባተኛ ክፍል የዐማርኛ ቋንቋ የተማሪ መጽሐፍ (ገጽ 83ና 84 “የመከነ ተስፋ“፣ ገጽ 78ና 79 “ሕገወጥ የሰዎች ዝውውር”፣ ገጽ 88ና 89 “የበረሃው ጉዞ”) ተወስደው በማንዋሉ የተካተቱ ሲሆን፣ ልምምዱን ማሣለጥ የሚያስችል የመማሪያ ቅጽም ተያይዞ ቀርቧል። የመማሪያ ቅጹ ዐራት ዐበይት ነጥቦችን (የፊለቁ ጥያቄዎች፣ ለጥያቄዎቹ የተሰጡ መልሶች፣ መልሶቹ ከየትና እንዴት እንደተገኙ የተሰጠ ማብራሪያ፣ ለጥያቄዎች ምደባ የተሰጠ ምክንያት) የያዘና በመተንተን፣ በመመደብ፣ በመፈለግ፣ ዳራዊ ዕውቀትን በመጠቀምና በማፍለቅ ተግባር ጊዜ ጥቅም ላይ እንዲውል ከልምምዱ ጋራ በቅንጅት የቀረበ ነው። (አባሪ “ሠ2” ን ይመለከቷል)።

የፍትነት ቡድኑ አንብቦ የመረዳት ትምህርት የ’Duke and Pearson’ (Knight, 2025) ሞዴልን በመመርኮዝ በተዘጋጁ እለታዊ የትምህርት እቅዶች ተደግፎ ተካሂዷል። በሞዴሉ መሠረት እለታዊ እቅዶች በዋናነት ዐራት ክፍሎች (ቅድመንባብ፣ ሂደታዊ ንባብ፣ ድኅረንባብ፣ ግምገማና ጽብረቃ) አሉት። በቅድመንባብ ክፍል በቅድሚያ መምህር ስለተግባሮቹና ተግባሮቹ ስለሚከናወኑበት ስልት ገለጻ ይሰጣሉ፤ አርኣያ ሆነውም ያሳያሉ። በመቀጠል ተማሪዎች ከመምህር ጋራ በመተባበር ይሰራሉ፤ ከዚያም በግላቸው ተግባሮችን ያከናውናሉ። በዚህ ሂደት

ተማሪዎች ያላቸውን ዳራዊ ዕውቀት ወደኋላ ሄደው በማሰብና ከውሕድአሐዱ ርዕሰጉዳይ ጋራ የተያያዙ ልምዶችን በመለየት ለዳራተኮር ጥያቄዎች ምላሽ ይሰጣሉ፤ መልሱን ከየትና እንዴት እንዳገኙ ይገልጻሉ፤ ያለፈ ዕውቀትን በመጠቀም ሊመለሱ የሚችሉ ከውሕድአሐዱ ርዕሰጉዳይ ጋራ የተያያዙ ጥያቄዎችን ያፈልቃሉ፤ በጥያቄዎችና በመልሶቻቸው መካከል ያለውን ትስስር ይተነትናሉ። በማንበብ ሂደት የተወሰነ ካነበቡ በኋላ ቆም ብለው ንባባቸውን የሚያረጋግጡ ጥያቄዎችን ይሠራሉ። በድኅረንባብ ክፍል ደግሞ ውሕድአሐዱን ካነበቡ በኋላ በሚቀርቡ አንብቦ የመረዳት ጥያቄዎች ላይ የተመሠረቱ ተግባራትን የመምህርን ገለጻና አርኣያነት በመከተል፣ በጋራና በግል ይሠራሉ። በዚህ ደረጃ መልሶቻቸውን ከየትና እንዴት ሊያገኙ እንደሚችሉ ከእያንዳንዱ ጥያቄ አንጻር ይገልጻሉ፤ በውሕድአሐዱ ውስጥ ያሉ መረጃዎችን በመጠቀም ወይም ዳራዊ ዕውቀታቸውን መሠረት በማድረግ ወይም ኹለቱንም በመጠቀም ለጥያቄዎቹ መልስ ይሰጣሉ፤ በጥያቄዎችና በመልሶቻቸው መካከል ያለውን ትስስር ይገልጻሉ፤ ጥያቄዎችን በዓይነት (በፈርጅ) ይመድባሉ፤ ለእያንዳንዱ የጥያቄ ዓይነት ተጨማሪ ምሳሌዎችን (ጥያቄዎችን) ያፈልቃሉ፤ ከዐምስቱ የብልኃቱ ተግባራት አንጻር በጥያቄዎቹ ላይ በመመሥረት ከብጤዎቻቸው ጋራ ልምምድ ያደርጋሉ። በዚህ ደረጃ የቀረቡ ጥያቄዎች በቂ ሆነው ባልተገኙበትና ዐራቱ የጥያቄ ፈርጆች ባልተካተቱበት ጊዜ በውሕድአሐዱ ላይ በመመሥረት ተጨማሪ ጥያቄዎች እየተዘጋጁ እንዲካተቱ ተደርጓል። ሌላኛው የእቅዱ ክፍል (ግምገማና ጽብረቃ) በትምህርቱ ማጠቃለያ ላይ የሚመጣና በተጨማሪ ጥያቄዎች የተማሪዎችን መረዳት በመፈተሽና በእለቱ ትምህርት ላይ ያላቸውን አስተያየት በመቀበል ቀጣዩን አንብቦ የመረዳት ትምህርት በተሻለ ዝግጅት ለማከናወን የሚያስችል ነው። እለታዊ የትምህርት እቅዶቹ አስቀድሞ በተሰጣቸው ስልጠና መሠረት በተግባሪ መምህርቷ የተዘጋጁ ሲሆን ከትግበራ በፊት በአጥኚው አስተያየትና ማስተካከያ እየተደረገባቸው ጥቅም ላይ እንዲውሉ ተደርገዋል። የቍጥጥር ቡድኑ አንብቦ የመረዳት ትምህርት ደግሞ በትምህርትቤቱ ቅጽ መሠረት መምህሯ በሚያዘጋጁት እቅድ ተደግፎ ተሰጥቷል።

የፍትነት ቡድኑ አንብቦ የመረዳት ትምህርት የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃትን፣ የቍጥጥር ቡድኑ ደግሞ ከጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃት ውጪ የሆኑ ሌሎች ብልኃቶችን በመጠቀም የተካሄደ መሆኑን ለማረጋገጥ የሚያስችል የአተገባበር መተማመኛ ዝርዝር (implementation fidelity checklist) በአጥኚው ተዘጋጅቷል። መተማመኛው በአጥኚው የተዘጋጀበት (ከሌሎች ምንጮች ያልተወሰደበት) ምክንያት፣ የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃትን በተመለከተ የተዘጋጀ

የአተገባበር መተማመኛ ዝርዝር ማግኘት ባለመቻሉ ነው። በተተኳሪው ብልኃት አስቀድሞ የተዘጋጀ የአተገባበር መተማመኛ ዝርዝር በማይገኝበት ጊዜ ሦስት መሠረታዊ ነጥቦችን መነሻ በማድረግ ማዘጋጀት እንደሚቻል IRIS Center (2023) ይገልጻል። የዝግጅት መነሻ ነጥቦችም፤ ጥረት ወይም ቁርጠኝነት (adherence)፣ ተጋላጭነት ወይም ቆይታ (exposure/duration) እና የአፈጻጸም ጥራት (quality of delivery) ናቸው። በዚህ መሠረት 12 ዝርዝር ነጥቦችን የያዘ የአተገባበር መተማመኛ ዝርዝር በአጥኚው ተዘጋጅቶ የፍትነት ቡድኑ አንብቦ የመረዳት ትምህርት የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃትን፣ የቍጥጥር ቡድኑ ደግሞ ከጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃት ውጪ የሆኑ ሌሎች ብልኃቶችን በመጠቀም መካሄዱን የማረጋገጥ ተግባር ተከናውኗል (መተማመኛ ዝርዝሮቹ በአባሪ “ረ1” እና ”ረ2” ተመላክተዋል)።

3.5 የጥናቱ ሂደት

የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃት በተማሪዎች አንብቦ የመረዳት፣ በጥልቀት የማሰብና የማንበብ ግለብቃት እምነት ችሎታ ላይ ያለውን ተጽእኖ መመርመር የዚህ ጥናት ትኩረት ነው። ጥናቱን ለማከናወን የተዘጋጁ የመረጃ መሰብሰቢያ መሣሪያዎች (የማሰልጠኛ ማንዋሎችን ጨምሮ) በተለያዩ ባለሙያዎች ተገምግመው ማሻሻያ ከተደረገባቸው በኋላ በባሕር ዳር ከተማ በሚገኘው ቁልቋል ሜዳ የመጀመሪያ ደረጃ ትምህርትቤት በዋናው ጥናት ከሚሳተፉ ተማሪዎች ጋራ ተመሳሳይ ደረጃ ላይ የሚገኙ የሰባተኛ ክፍል ተማሪዎችን በማሳተፍ ከ11/07/2015 ዓ.ም. እስከ02/10/2015 ዓ.ም. ድረስ ለ12 ሳምንታት በተካሄደ የሙከራ ጥናት ትክክለኛነታቸውና አስተማማኝነታቸው ተፈትሿል፤ ፍተሻው በጠቆመው መሠረት ተስተካክለው ለዋናው ጥናት ዝግጁ ተደርገዋል።

ስለጥናቱ ዓላማና አተገባበር፣ ጥናቱ ስለሚወስደው ጊዜ፣ ጥናቱ ለተግባሪ መምህርና ለጥናቱ ተሳታፊ ተማሪዎች ሊያስገኝ ስለሚችለው ጥቅም በማስረዳት ትብብር የሚያደርግ ትምህርትቤት (የትምህርትቤት አስተዳደር)፣ ስልጠና በመውሰድ ፍትነቱን በሚያስተምሩበት ክፍል ውስጥ ለመተግበር ፈቃደኛ የሆኑ የዐማርኛ ቋንቋ መምህርና ተሳታፊ ተማሪዎችን፣ እንዲሁም በቂ የመማሪያ ክፍልና የተማሪ ቍጥር ማግኘት ዋናው ጥናት ከመጀመሩ ቀደም ብሎ (ከ21/06/2016 ዓ.ም. በፊት) የተከናወነ ተግባር ነበር። በዚህ ጥረት አጥኚው በሚኖርበት አካባቢ ከሚገኙና ትብብር ከተጠየቁ ትምህርትቤቶች መካከል በባሕር ዳር ከተማ የሚገኘው

አዲስ አምባ የመጀመሪያ ደረጃ ትምህርትቤት ዋናውን ትግበራ ለማከናወን ፈቃደኛ ሆኗል። ከትምህርትቤቱ በተገኘው ይሁንታ መሠረት በባሕር ዳር ዩኒቨርሲቲ ትምህርት ኮሌጅ፣ የመምህራን ትምህርት ትምህርትቤት፤ በቁጥር ት/ክ/224/58 በቀን 21/06/2016 ዓ.ም. የተጻፈ የትብብር ደብዳቤ በማቅረብ ከተገለጸው ቀን ጀምሮ የዋናው ጥናት መሠረታዊ ሂደቶች ተጀምረዋል።

በ22/06/2016 ዓ.ም. ፈቃደኝነታቸውን ከገለጹት የሰባተኛ ክፍል የዐማርኛ ቋንቋ መምህርት ጋራ በመገናኘት ስለጥናቱ ሂደት፣ ከእርሳቸው፣ ከአጥኚውና፣ ከተማሪዎች ስለሚጠበቀው ተግባር ዝርዝር ውይይት ተደርጓል፤ የተዘጋጀውን የማሰልጠኛ ማንዋል እንዲወስዱ ተደርጓል። በዚሁ ቀን በትምህርትቤቱ ካሉ ስድስት የሰባተኛ ክፍሎች (sections) በጥናቱ ተሳታፊ የሚሆኑ ዐራት ክፍሎች (7'A'፣ 7'B'፣ 7'C'ና 7'F') በተራ እጣ ንሞና ስልት ተመርጠዋል። በተመረጡ ክፍሎች የሚማሩ ተማሪዎችና ወላጆቻቸው/አሳዳጊዎቻቸው ለምርምሩ ፈቃደኝነታቸውን በጽሑፍ ገልጸዋል (የወላጅ/የአሳዳጊና የተማሪ ፈቃድ መጠየቂያ ቅጾች በአባሪ "በ1" እና "በ2" ተያይዘዋል)።

ተግባሪ መምህሯ ማንዋሉን እንዲያነቡ የሦስት ቀናት ጊዜ ከተሰጣቸው በኋላ ከ25 – 27/06/2016 ዓ.ም. ለሦስት ቀናት የስድስት ሰዓት (በቀን ለኹለት ሰዓት) ሥልጠና ከመደበኛው የመማር ማስተማር መርሐግብር ውጭ በተቃራኒ ፈረቃ ተሰጥቷቸዋል። በ25/06/2015 ዓ.ም. ጠዋት (ከ2፡00 እስከ4፡00) በትምህርት አንድ ስር ስለጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃት መግቢያ ቀርቧል። በዚህ የስልጠና ጊዜ ስለጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃት ምንነት፣ የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃት ፈርጆችና ዐምስቱ የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃት ተግባራትን በተመለከተ ገለጻ ቀርቦላቸዋል። በመቀጠል ከጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃት አተገባበር ዐራት ደረጃዎች ኹለቱ፤ ቀጥተኛ ገለጻና አርኣያነት ቀርበዋል። በቀጥተኛ ገለጻ፤ ተማሪዎች የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃትን ምንነት እንዲለዩ ብልኃቱን እንዴት እናስተዋውቃቸው የሚል ሲሆን ትምህርቱ ከሰባተኛ ክፍል የተማሪ መጽሐፍ በተወሰደ ትረካዊ ቅንጫቢ (ምንባብ) ተደግፎ ቀርቧል። በአርኣያነት ደረጃ ደግሞ ብልኃቱን በመጠቀም አንብቦ የመረዳት ትምህርትን ለተማሪዎች እንዴት ማቅረብ እንደሚቻል አሰልጣኙ (አጥኚው) እየሠራ በማሳየት መምህርታ ተግባራዊ ግንዛቤ እንዲያገኙ አድርጓል። በዚሁ ቀን የኹለቱም ቡድኖች ተማሪዎች ዝርዝር መግለጫ ከተሰጣቸው በኋላ ቅድመትምህርት የማንብብ ግለብቃት እምነት የጽሑፍ መጠይቅ እንዲሞሉ

ተደርጓል፤ ከ30 ደቂቃ ረፍት በኋላ ቅድመትምህርት አንብቦ የመረዳት ፈተና ተፈትነዋል።

በቀጣዩ የስልጠና ቀን (26/06/2016 ዓ.ም. ጠዋት 2፡00 - 4፡00) በተከታዮቹ ኹለት ደረጃዎች (መር ልምምድና ራስን ችሎ መተግበር) ላይ በመጀመሪያው ቀን በብልኃቱ አንብቦ የመረዳት ትምህርትን ለተማሪዎች እንዴት ማቅረብ እንደሚቻል አጥኚው አርኣያ ሆኖ ባሳየበት ሂደት መምህርቷ ከአጥኚው ጋራ በትብብር (በመርልምምድ) ተግባራዊ ልምምድ ተደርጓል። ራስን ችሎ በመተግበር ደረጃ ደግሞ አጋር መምህርቷ ከመማሪያ መጽሐፉ የተወሰደ ቅንጫቢ በመጠቀም ራሳቸውን ችለው ብልኃቱን ከመጀመሪያ እስከመጨረሻ እንዴት ተግባራዊ እንደሚያደርጉ በአጥኚው ፊት በተግባር አሳይተዋል። የኹለቱም ቡድን ተማሪዎች ቅድመትምህርት በጥልቀት የማሰብ ችሎታ መለኪያ ፈተና የተፈተኑት በዚህ ቀን ነው።

በ27/06/2016 ዓ.ም. (ጧት ከ2፡00 – 4፡00) የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃት ምንነትን በአጭሩ ካስተዋወቁ በኋላ ቀጥተኛ፣ ማሰብና ማፈላለግ፣ ፀሐፊ-አንባቢና ዳራተኮር ጥያቄዎችን በመለየት ዐምስቱን የብልኃቱን ዐበይት ተግበራት (መተንተን፣ መመደብ፣ ማፈላለግ፣ ዳራዊ ዕውቀትን መጠቀምና ማፍለቅ) በመጠቀም አንብቦ መረዳትን ከተሳታፊ ተማሪዎች ውጪ ለሆኑ 20 የ7’D’ ተማሪዎች እንዲያስተምሩ ተደርጓል። ስለአተገባበሩ ከትምህርቱ በኋላ ከአጥኚው ጋራ ውይይት የተደረገ ሲሆን መምህሯ ብልኃቱን በመጠቀም አንብቦ መረዳትን ማስተማር እንደሚችሉ መረዳት ተችሏል። በ30/06/2016 ዓ.ም. ቅዳሜ (ጠዋት ከ2፡00 – 5፡00) ሥልጠናውን በወሰዱት መምህርት አማካይነት ለፍትነት ቡድኑ ተማሪዎች ስልጠና ተሰጥቷል። ስልጠናው የተካሄደው በመማሪያ መጽሐፋቸው ገጽ 83ና 84 “የመከነ ተስፋ“፣ ገጽ 78ና 79 “ሕገወጥ የሰዎች ዝውውር” እንዲሁም ገጽ 88ና 89 “የበረሃው ጉዞ” የሚሉ ምንባቦችን በመጠቀም ነው። ሰፋ ያለ ጊዜ ወስዶ ልምምዱን (ስልጠናውን) ለማካሄድ አመቺ እንደሚሆን ስለታመነበት ቅዳሜ የስልጠና ቀን እንዲሆን ተመርጧል።

ከስልጠናው በኋላ ከ02/07/2016 ዓ.ም. እስከ11/10/2016 ዓ.ም. ድረስ ለ14 ሳምንታት (ለ14 አንብቦ የመረዳት ትምህርት ክፍለጊዜዎች) ፍትነቱን ለመተግበር በተመረጡት የሰባተኛ ክፍል የዐማርኛ ቋንቋ መምህርት፣ ለትምህርቱ በተመደበው ሳምንታዊ የክፍለጊዜ መርሐግብር መሠረት፣ የፍትነት ቡድኑ ተማሪዎች በጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃት፣ የቁጥጥር ቡድን ተማሪዎች ደግሞ በሥርዓተትምህርቱ በተመላከተው መሠረት አንብቦ መረዳትን ተምረዋል።

የፍትነቱም ሆነ የቁጥጥር ቡድኑ የተማሩት በአንድ መምህር ነው። የፍትነት ቡድኑ አንብቦ የመረዳት ትምህርት የ'Duke and Pearson' (Knight, 2025) ሞዴልን በመመርኮዝ በተዘጋጁ እለታዊ የትምህርት እቅዶች ተደግፎ የተካሄደ ሲሆን ከትግበራው በፊት በአጥኚው አስተያየትና ማስተካከያ ተሰጥቶባቸዋል። የቁጥጥር ቡድኑ አንብቦ የመረዳት ትምህርት ደግሞ በትምህርትቤቱ እለታዊ እቅድ መሠረት ተሰጥቷል (ናሙና እቅዶች ከአባሪ "ተ1 - ተ4" ተመላክተዋል)።

የፍትነት ቡድኑ የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃትን፣ የቁጥጥር ቡድኑ ደግሞ ሌሎች ብልኃቶችን (ከጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃት ውጪ የሆኑ) በመጠቀም አንብቦ የመረዳት ትምህርት የተከታተሉ መሆኑን ለማረጋገጥ መምህርቷ በየክፍለጊዜው የአተገባበር መተማመኛ ዝርዝሩን (implementation fidelity checklist) እንዲሞሉ በማድረግ በቀረበው መረጃ ላይ በመመሥረት ተከታታይ የጋራ ግምገማ ተደርጓል። IRIS Center (2023) በገለጹት ሂሳባዊ ቀመር መሠረት አጠቃላይ የ14ቱ ክፍለጊዜዎች አፈጻጸም የፍትነት ቡድኑ 82%፣ የቁጥጥሩ ደግሞ 89% በመሆኑ (የተገኘው ውጤት ከ60% እስከ80% ከሚለው አጠቃላይ የቅቡልነት መስፈርት በላይ በመሆኑ) ሹለቱም ቡድኖች ተግባራዊ እንዲደረጉ በተፈለጉ ብልኃቶች መማራቸው ተረጋግጧል። በ10/10/2016 ዓ.ም. ሹለቱም ቡድኖች ድኅረትምህርት የማንበብ ግለብቃት እምነት መጠይቅ እንዲሞሉ ተደርጓል፤ ከ30 ደቂቃ ረፍት በኋላ አንብቦ የመረዳት ፈተና ተፈትነዋል። በ11/10/2016 ዓ.ም. ደግሞ ድኅረትምህርት በጥልቀት የማሰብ ፈተና እንዲፈተኑ በማድረግ መረጃዎች ተሰብስበዋል።

3.6 የመረጃ አተናተን ዘዴ

አንብቦ በመረዳትና በጥልቀት በማሰብ ፈተናዎች፣ እንዲሁም በማንበብ ግለብቃት እምነት የጽሑፍ መጠይቅ የተሰበሰቡ ቅድመና ድኅረትምህርት መረጃዎች በተለያዩ የመተንተኛ ዘዴዎች ተተንትነዋል። ጥናቱ የተካሄደበት ትምህርትቤት በአመቺ ንሞና ተመርጧል፤ ፍትነቱ የተካሄደባቸው ዐራት ክፍሎች ደግሞ በተራ ዕጣ ንሞና ተለይተው ሹለቱ ክፍሎች ለፍትነት፣ ሌሎቹ ሹለት ደግሞ ለቁጥጥር ቡድንነት እንዲሁ በእጣ ተመድበዋል። በክፍሎች ውስጥ ያሉ የጥናቱ ተሳታፊ ተማሪዎች በፍትነቱና በቁጥጥር ቡድኑ የተመደቡት ግን በእኩል ዕድል ሰጭ ንሞና ስላልሆነ፣ በሹለቱ ቡድኖች መካከል ከነጻ ተላውጦው ውጭ ልዩነት ፈጣሪ ተጽእኖ አድራሽ ተላውጦዎች መኖር አለመኖራቸው መለየት ይኖርበታል።

ለዚህም ቅድመትምህርት መረጃዎችን መሠረት በማድረግ የፍትነትና የቍጥጥር ቡድኖች የጾታና የዕድሜ ስብጥር ተመጣጣኝነት በካይ ካሬ ቴስት (chi-squared/χ^2 test)፣ አንብቦ የመረዳትና በጥልቀት የማሰብ ችሎታ፣ እንዲሁም የማንበብ ግለብቃት እምነት ተመጣጣኝነት ደግሞ በባለብዙ ተላውጦዎች ልይይት ትንተና (One-way MANOVA) ስልት ተመርምሯል። የዕድሜ ስብጥር ተመጣጣኝነት ፍተሻው የተከናወነው የክፍል ደረጃውን (የሰባተኛ ክፍልን) ንጥር ቅበላ ዕድሜ (13ን) መነሻ በማድረግ የዕድሜ መረጃዎችን በሦስት ማለትም ከ13 ያነሰ ዕድሜ ያላቸው፣ ዕድሜያቸው 13 የሆነና ከ13 የበለጠ ዕድሜ ያላቸው (<13፣ =13፣ >13) በሚል በመክፈል ነው። የቡድኖቹን የችሎታ ተመጣጣኝነት ለመተንተን የባለብዙ ተላውጦዎች ልይይት ትንተና የተመረጠው ደግሞ በአንድ መረጃ ላይ በተደጋጋሚ ስታቲስቲክሳዊ ስሌት በማድረግ ሂደት የሚፈጠርን ዓይነት አንድ ስህተትን (type I error) መቆጣጠርና የጥገኛ ተላውጦዎችን የተዛምዶ ልዩነት ደረጃና የተጽእኖ መጠን (effect size) በተሻለ ማሳየት የሚያስችል ዘዴ በመሆኑ ሲሆን፣ ለዚህም ስሕተትን የሚቀንሰው የቤንፈሮኒ ትክክል የመሆን ደረጃ ማስተካከያ (Bonferroni correction) ጥቅም ላይ ውሏል (Pallant, 2010)፣ በትንተናው ቡድኖቹ እንደነጻ ተላውጦ፣ አንብቦ መረዳት፣ በጥልቀት ማሰብና የማንበብ ግለብቃት እምነት ደግሞ እንደጥገኛ ተላውጦ ተወስደዋል።

ቀድሞ እንደተገለጸው በሹለቱ ቡድኖች መካከል የጾታ ስብጥር ተመጣጣኝነት መኖሩ በካይ ካሬ (chi-squared/χ^2) ተሰልቷል፣ የተመጣጣኝነት ደረጃው በካርመር ስልት (Cramer's V) ተለይቷል። በዋናው ጥናት በፍትነት ቡድኑ ወንድ 44፣ ሴት 67፣ በቍጥጥር ቡድኑ ወንድ 41፣ ሴት 70፣ ባጠቃላይ ወንድ 85፣ ሴት 137፣ በድምሩ 222 ተማሪዎች ተሳትፈዋል። በቀረቡ አሃዛዊ መረጃዎች መሠረት በቡድኖቹ መካከል የጾታ ስብጥር ተመጣጣኝነት ያለ ይመስላል። ይህንን ለማረጋገጥ በተካሄደው የካይ ካሬ ስሌት የተገኘው ውጤት $\chi 2$ (1,222) = .172, p= .783, Cramer's V= .528 ሆኗል። ውጤቱ በሹለቱ ቡድኖች መካከል ያለው የጾታ ልዩነት ትክክል የመሆን ደረጃ የሌለው መሆኑን (p > .05) እና ግንኙነቱም ጠንካራ እንደሆነ (Cramer's V > .5) አመላክቷል። በዚህም ጾታ፣ በአበር ተላውጦነት ተወስዶ በቡድኖቹ አንብቦ የመረዳትና በጥልቀት የማሰብ ችሎታ፣ እንዲሁም የማንበብ ግለብቃት እምነት ውጤት ላይ ተጽእኖ ማሳደሩን መመርመር አስፈላጊ አልሆነም።

በሹለቱ ቡድኖች መካከል ያለው የዕድሜ ስብጥር ተመጣጣኝነት ደግሞ በሦስት ምድቦች ተከፍሎ (<13፣ =13፣ >13) በካይ ካሬ ተሰልቷል። በፍትነቱም ይሁን በቀጥጥር ቡድኑ የተማሪዎች ዕድሜ ከ12 – 18 ሲሆን የክፍል ደረጃው (ሰባተኛ ክፍል) የንጥር ቅበላ ዕድሜ 13 ነው። በፍትነት ቡድኑ የ30 ተማሪዎች ዕድሜ ከ13 ያነሰ፣ የ20ዎቹ 13፣ የቀሪዎቹ 61 ተማሪዎች ደግሞ ከ13 በላይ ነው። ከቀጥጥር ቡድን ተማሪዎች 29 የሚሆኑት ዕድሜያቸው ከ13 ያነሰ ነው፤ የ21 ተማሪዎች 13፣ የ61 ተማሪዎች ደግሞ ከ13 በላይ ነው። ይህንን መረጃ በመያዝ የፍትነትና የቀጥጥር ቡድኖች የዕድሜ ተመጣጣኝነት በሦስት የዕድሜ ምድቦች ተከፍሎ (<13፣ =13፣ >13) በካይ ካሬ (chi-squared/χ^2) ተሰልቷል። የተገኘው ውጤትም ($\chi 2$ [1,222] = .611, p = .996, Cramer's V = .567) በሹለቱ ቡድኖች መካከል ያለው የዕድሜ ልዩነት ትክክል የመሆን ደረጃ እንደሌለው (p> .05) እና የዕድሜ ምጥጥን ደረጃውም ከፍተኛ መሆኑን (Cramer's V> .5) አረጋግጧል። በዚህ ምክንያት ዕድሜን በአበር ተላውጦነት ወስዶ በሹለቱ ቡድኖች አንብቦ የመረዳት፣ በጥልቀት የማሰብና የማንበብ ግለብቃት እምነት ውጤት ላይ ያሳደረውን ተጽእኖ መፈተሽ አስፈላጊ አልሆነም።

በፍትነትና በቀጥጥር ቡድኖች መካከል አንብቦ በመረዳት፣ በጥልቀት በማሰብና በማንበብ ግለብቃት እምነት ችሎታ ተመጣጣኝነት ያለ/የሌለ መሆኑ ደግሞ በባለብዙ ተላውጦዎች ልይይት ትንተና (One-way MANOVA) ስልት ተመርምሯል። በዚህ ስልት የተመጣጣኝነት ምርመራው በሹለት መንገዶች ተከናውኗል፤ በተናጠላዊ ተላውጦ ስሌት (tests of between-subjects effects) እያንዳንዱ ጥገኛ ተላውጦ በተናጠል ያለው ልዩነት የተሰላ ሲሆን፣ በባለብዙ ተላውጦ ስሌት (multivaritate tests) ደግሞ በጥገኛ ተላውጦዎች በአንድነት ያለው ልዩነት ተተንትኗል። በትንተናው የተጽእኖ መጠን ስሌት ከፊል ኤታ ካሬ (Partial eta squared/ηp2) የተመላከተ ሲሆን፣ ዓይነት አንድ ስሕተትን የሚቀንሰው የቤንፈሮኒ ትክክል የመሆን ደረጃ ማስተካከያ (Bonferroni correction, p= .017) ጥቅም ላይ ውሏል (Pallant, 2010)። የተገኙ ውጤቶችም የፍትነትና የቀጥጥር ቡድን ተማሪዎች ከፍትነቱ በፊት አንብቦ በመረዳት፣ በጥልቀት በማሰብና በማንበብ ግለብቃት እምነት በተናጠል (tests of between-subjects effects) ያላቸው ችሎታ ተመጣጣኝ እንደሆነ ያመላከቱ ሆነዋል (አንብቦ መረዳት F [1,220] = 1.276, p= .260, ηp2 = .006]፣ በጥልቀት ማሰብ F [1,220] = 1.079, p= .300, ηp2 = .005፣ የማንበብ ግለብቃት እምነት F [1,220] = .039, p= .843, ηp2 = .000])። ከዚህ በተጨማሪ በሦስቱም ጥገኛ ተላውጦዎች በጥምረት (multivaritate tests) በፍትነትና በቀጥጥር ቡድኖች መላከል ያለው

የተመጣጣኝነት ፍተሻ ውጤትም (Wilks's Λ = .989, F [3, 220] = .774, p= .510, $\eta p2$ = .011) በሹለቱም ቡድኖች መካከል ትክክል የመሆን ደረጃ ልዩነት አለመኖሩን (p> .05)፣ እንዲሁም የሹለቱም ቡድኖች አማካይ ውጤት ተመጣጣኝ መሆኑን (Wilks's Λ ≈ 1) ያመላከተ ሲሆን የከፊል ኤታ ካሬው ውጤትም በቡድኖቹ መካከል የታየው ልዩነት አነስተኛ መሆኑን ያረጋገጠ ሆኗል።

በቅድመትምህርቱ መረጃዎች ላይ በመመሥረት ከተከናወነው የጾታ፣ የዕድሜና የችሎታ ተመጣጣኝነት ፍተሻ ቀጥሎ ድኅረትምህርት መረጃዎችን በመጠቀም የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃት አንብቦ በመረዳት፣ በጥልቀት በማሰብና በማንበብ ግለብቃት እምነት ላይ ያሳደረው ተጽእኖ በመዋቅራዊ ስሌት ሞዴል (Structural equation modeling/SEM) ስልት፣ SPSS version 27 እና SPSS AMOS 23 ሶፍትዌሮችን በመጠቀም ተተንትኗል። በዚህ የትንተና ስልት ቡድኖቹ የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃትን በመወከል እንደነጻ ተላውጦ፣ አንብቦ መረዳት ጥገኛ ተላውጦ፣ በጥልቀት ማሰብና የማንበብ ግለብቃት እምነት ደግሞ ጥገኛና አዋዳጅ ተላውጦ በመሆን ትንተናው ተካሂዶ የነጻ ተላውጦው (የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃት) ቀጥተኛና ኢቀጥተኛ ተጽእኖ ተመርምሯል። መዋቅራዊ ስሌት ሞዴል ለትንተና የተመረጠው በሚከተሉት ዐምስት ዋና ዋና ምክንያቶች ነው። አንደኛ፤ በተላውጦዎች መካከል ሊኖሩ የሚችሉ ተጽእኖዎችን የተለያዩ ስታቲስቲክሳዊ መንገዶችን (regression, correlation, path analysis, analysis of variance, confirmatory factor analysis) አንድ ላይ በመጠቀም መተንተን የሚያስችል መሆኑ፣ ኹለተኛ፤ የጥናቱ ትኩረት የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃት አንብቦ በመረዳት፣ በጥልቀት በማሰብና በማንበብ ግለብቃት እምነት ላይ ያለውን ቀጥተኛ ተጽእኖ ብቻ ሳይሆን ብልኃቱ የማንበብ ግለብቃት እምነትንና በጥልቀት የማሰብ ችሎታን በማሻሻል አንብቦ በመረዳት ላይ ሊኖረው የሚችለውን ኢቀጥተኛ ተጽእኖ መመርመር ጭምር ስለሆነና መዋቅራዊ ስሌት ሞዴል ደግሞ ቀጥተኛ ምክንያታዊ ተዛምዶዎችን ብቻ ሳይሆን ኢቀጥተኛ ምክንያታዊ ተዛምዶዎችን ጭምር በጥምረት መመርመር የሚያስችል የትንተና ዘዴ መሆኑ፣ ሦስተኛ፤ በንድፈሐሳብ የተገለጸን መላምታዊ ሞዴል ከጥናቱ መረጃዎች ጋራ በማነጻጸር የሞዴል ስምሙነትን (model fit) ለማረጋገጥ ማስቻሉ፣ ዐራተኛ፤ ውስብስብ ምክንያታዊ ተዛምዶዎችን በግልጽ ማመላከት የሚያስችሉ መመዘኛና መዋቅራዊ ሞዴሎችን በመጠቀም የሚለካ መሆኑና ዐምስተኛ፤ መረጃዎችን በመለካት ሂደት ሊፈጠሩ የሚችሉ ስሕተቶችን (measurement errors) በመቆጣጠር አስተማማኝ መረጃዎችን ሊያስገኝ የሚችል መሆኑ (Beran & Violato, 2010; Collier, 2020;

Janadari et al., 2018) መዋቅራዊ ስሌት ሞዴል ለትንተና ተመርጧል። የመተንተኛ ስልቱ ጥቅም ላይ ከመዋሉ በፊት የሚጠይቀው የናሙና መጠን (> 200) እንዲሟላ ተደርጓል (Collier, 2020)።

ቀደም ሲል እንደተገለጸው መረጃዎች አንብቦ በመረዳትና በጥልቀት በማሰብ ፈተናዎች፣ እንዲሁም በማንበብ ግለብቃት እምነት መጠይቅ ተሰብስበዋል። መረጃዎቹን በመዋቅራዊ ስሌት ሞዴል በመተንተን ቀጥተኛና ኢቀጥተኛ ተጽእኖዎችን ከማረጋገጥ በፊት የተሰበሰቡ መረጃዎችን የመመርመርና የማጥራት ተግባራት ተከናውነዋል። በፈተናዎቹም ሆነ በመጠይቁ ምላሽ ያልተሰጣቸው ጥያቄዎችና ተገቢ ያልሆኑ ምላሾች የተሰጡባቸው ጥያቄዎች መኖር አለመኖራቸው ተመርምሯል፤ ከዚህ በተጨማሪ በግዴለሽነት ለአብዛኛዎቹ ጥያቄዎች አንድ ዓይነት ምላሽ የመስጠት ሁኔታ ስለመኖሩም በጥልቀት ፍተሻ ተደርጓል። በዚህም አንብቦ ከመረዳት አንድ፣ በጥልቀት ከማሰብ ፈተናዎች ዐራት፣ ከማንበብ ግለብቃት መጠይቅ መረጃዎች ደግሞ አንድ፣ በድምሩ የስድስት ተማሪዎች መረጃ ችግር የታየበት በመሆኑ (በተለይም ለአብዛኛዎቹ ጥያቄዎች አንድ ዓይነት ምላሽ የመስጠትና ለብዙ ጥያቄዎች ምንም ዓይነት ምላሽ ያለመስጠት ችግሮች የታየባቸው በመሆኑ) ከትንተናው ውጭ ተደርገዋል። መረጃዎችን የማጥራት ተግባራት ከተከናወኑ በኋላ ከ222 የጥናቱ ተሳታፊዎች (ከ111 የፍትነት ቡድንና ከ111 የቁጥጥር ቡድን ተማሪዎች) የተገኙ መረጃዎችን ለመተንተን የተመረጡ የመተንተኛ ዘዴዎች የሚፈልጓቸው እሙኖች (Beran & Violato, 2010; Collier, 2020; Janadari et al., 2018) መሟላት አለመሟላታቸው ተመርምሯል።

በሦስቱ የመረጃ መሰብሰቢያዎች (አንብቦ በመረዳትና በጥልቀት በማሰብ ፈተናዎችና በማንበብ ግለብቃት እምነት የጽሑፍ መጠይቅ) የተገኙ ውጤቶች የሥርጭት ወጥነት በኮሎሞጎሮቭ ሲሚርኖቭ (Kolmogorov Smirnov) እና በወጥነት Q-Q ግራፎች (Normal Q-Q plots) ስልቶች ተፈትሾ የሁሉም ውጤቶች ስርጭት ወጥ መሆኑ ተረጋግጧል (አባሪ "ሸ1፣ ሸ2፣ ሸ3፣ ሸ4"ን ይመለከቷል)። በተያያዥ አምድ ግራፍ የተዘለሉ መረጃዎች (Missing Data) አለመኖራቸው ተፈትሿል። ነጠላ ተላውጦ አፈንጋጭ ነጥቦች (univariate outliers) የሌሉ መሆናቸው ደግሞ በ'Boxplot' ተፈትሾ እሙኑ ተሟልቷል (የ'Boxplot' ውጤቶች በአባሪ "ቀ" ተመላክተዋል)።

የብዙኃተላውጦ የስርጭት ወጥነት (multivariate normality) ደግሞ፣ የማርድያ ኮፊሸንት (Mardia's coefficient, multivariate measure of kurtosis) ስልትን በመጠቀም በ'AMOS' ሶፍትዌር ተፈትሾ በሦስቱም ጥገኛ ተላውጦዎች የተሰበሰቡ መረጃዎች የስርጭት ወጥነት ያላቸው ($p < 0.05/1.96$) በመሆኑ እሙኑን ያሟላ ሆኗል (Byrne, 2010; Lani, 2025; Wah et al., 2023)። የብዙኃተላውጦዎች አፈንጋጭ ውጤቶች (multivariate outliers/squared Mahalanobis distance [D^2]) አለመኖራቸው እንዲሁ በ'SPSS' እና በ'AMOS' ሶፍትዌሮች ተፈትሾ፣ የተገኙ ውጤቶች ከባለሦስት ጥገኛ ተላውጦ ካይ ካሬ ትክክል የመሆን ደረጃ መወሰኛ ዋጋ (critical value= 16.27) በታች በመሆኑ እሙኑን ያሟላ ሆኗል።

የ'M' ሣጥን አበር ልይይት ተመሳሳይነት መመርመሪያ ስልትን (Box's M test) በመጠቀም የጥገኛ ተላውጦዎቹ ልይይትና አበር ልይይት ተመሳሳይነት (homogeneity of variance/covariance) ተሰልቶ እሙኑን ያሟላ (> .05) ውጤት (M= .130) ተገኝቷል። የፍትነቱና የቁጥጥር ቡድኑ መረጃዎች በብትን ግራፍ (scatter plot) ተፈትሸው ቀጤ ተዛምዶ (linearity) በማሳየታቸውና ቅርጻቸውም ሞላላ እና ወደሞላላ የተጠጋ በመሆኑ በጥገኛ ተላውጦዎቹ (አንብቦ በመረዳት፣ በጥልቀት በማሰብና በማንበብ ግለብቃት እምነት) መካከል ቀጥተኛ ዝምድና መኖሩና እሙኑ መሟላቱ ተረጋግጧል።

አንብቦ በመረዳት፣ በጥልቀት በማሰብና በማንበብ ግለብቃት እምነት የድኅረትምህርት ውጤቶች መካከል ያለው የጥገኛ ተላውጦዎች ፈርጀብዙ ተዛምዶ (multicollinearity) ችግር እንደማይፈጥሩ በንጥል ድኅረት ትንተና ስልት (Linear regression) ተመርምሯል። በዚህ ምርመራ በመከራውና በዋናው ጥናት ድኅረትምህርት የእያንዳንዱ ተላውጦ የ'variance inflation factor (VIF)' ውጤት < 10፣ የ'tolerance' ውጤት ደግሞ > 0.2 መሆኑን በማረጋገጥ ርስበርሳቸው ያላቸው ዝምድና ተሰልቷል (Pallant, 2010)። በስሌቱም የ'VIF' እና የ'tolerance' ውጤት በቅደምተከተል አንብቦ የመረዳት የመከራ ጥናቱ 1.178፣ .849፤ የዋናው ጥናት 1.165፣ .858፤ በጥልቀት የማሰብ የመከራ ጥናቱ 1.104፣ .906፤ የዋናው ጥናት 1.058፣ .946፤ የማንበብ ግለብቃት እምነት የመከራ ጥናቱ 1.152፣ .868፣ የዋናው ጥናት 1.163፤ .860 ሆኗል። ውጤቶቹ በሦስቱ ጥገኛ ተላውጦዎች መካከል ያለው ፈርጀብዙ ተዛምዶ እሙኑን ያሟላ እንደሆነ አረጋግጠዋል።

ከፍትነትና ከቍጥጥር ቡድኖች አንጻር በድኅረትምህርት ውጤቶች መካከል ያለውን ተዛምዶ በተመለከተም የ'AMOS' ሶፍትዌር ያመላከተውን የተዛምዶ ትስስር (covariance matrix) ውጤት በመውሰድ ምርመራ ተደርጓል። የተገኘው መረጃም አንብቦ መረዳት በጥልቀት ከማሰብ ጋራ r= .596፣ አንብቦ መረዳት ከማንበብ ግለብቃት እምነት ጋራ r= .658፣ በጥልቀት ማሰብ ከማንበብ ግለብቃት እምነት ጋራ r= .643 ተዛምዶ እንዳላቸውና ተዛምዶውም ተቀባይነት ያለው መሆኑን ማረጋገጥ ተችሏል። እነዚህ አንብቦ የመረዳት፣ በጥልቀት የማሰብና የማንበብ ግለብቃት እምነት የርስበርስ ተዛምዶ ውጤቶች ከፈርጀብዙ ተዛምዶ አንጻር ችግር ሊፈጥሩ እንደማይችሉ ደግሞ የ"collinearity statistics" ስሌቱ አረጋግጧል (የተጋርቶ ልይይት ውጤት ከ0.1 በላይ፣ የልይይቶች ተጽእኖም ከ10 በታች ሆኗል)።

ከዚህ ሌላ በሌቪንስ የልይይቶች ተመጣጣኝነት ቴስት (Levene's Test for Equality of Variances) የዋናው ጥናት የቡድኖቹ የእያንዳንዱ ጥገኛ ተላውጦ የድኅረትምህርት አማካይ ውጤት የልይይት መጠን እኩልነት (Equality of Variances) ተፈትሾ የቅድመትምህርቱ፤ አንብቦ የመረዳት $F(1,220) = 2.067$, $p = .152$)፣ በጥልቀት የማሰብ ፈተና $F(1,220) = .450$, $p = .503$)፣ የማንበብ ግለብቃት እምነት $F(1,220) = 3.355$, $p = .068$) በመሆኑ እሙኑ ተሟልቷል ($p > 0.05$)። በድኅረትምህርቱም እንዲሁ እሙኑ መሟላቱን የሚያረጋግጥ ውጤት ($p > 0.05$) ተገኝቷል (አንብቦ የመረዳት ፈተና $F[1,220] = 2.223$, $p = .137$፣ በጥልቀት የማሰብ ፈተና $F[1,220] = .358$, $p = .550$፣ የማንበብ ግለብቃት እምነት መጠይቅ $F[1,220] = 1.989$, $p = .160$)።

3.7 የጥናቱ ሥነምግባራዊ ሁኔታ

ከባሕር ዳር ዩኒቨርሲቲ የትምህርት ኮሌጅ በተጻፈ የትብብር ደብዳቤ አማካይነት የአዲስ አምባ የመጀመሪያ ደረጃ ትምህርትቤት ርእሳነመምህራን ፈቃደኛ በመሆናቸው ይህ ጥናት በትምህርትቤቱ ተካሂዷል። የጥናቱን ዓላማ፣ የጥናቱን ቅደምተከተላዊ ሂደቶች፣ ስለተማሪ መረጃዎች ምስጢራዊነትና ጥናቱ ስለሚወስደው ጊዜ በዝርዝር ተገልጾላቸው የትምህርትቤቱ የሰባተኛ ክፍል ተማሪዎች በጥናቱ በፈቃደኝነት በመሳተፍ አስተዋፆ አድርገዋል። ወላጆችም ልጆቻቸው በዚህ የመከራ ጥናት እንዲሳተፉ በደብዳቤ ተጠይቀው አዎንታዊ ምላሽ ሰጥተዋል። የሰባተኛ ክፍል የዐማርኛ ቋንቋ አጋር መምህር ፈቃደኛ ሆነው በማንዋል የታገዘ ስልጠና በመውሰድ የመከራ ቡድን ተማሪዎችን አሰልጥነዋል፤ ለ14 ሳምንታት (14 ክፍለጊዜ)

መከራውን በክፍል ውስጥ ተግብረዋል። የፍትነት ቡድኑ በጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃት፣ የቍጥጥር ቡድኑ ደግሞ በሥርዓተትምህርቱ በተመላከቱ ዘዴዎች ማንበብን ስለመማራቸው የመተማመኛ ዝርዝር በመጠቀም ክትትል ተደርጓል። በዚህ ሂደት በቅድመና በድኅረትምህርት ተዓማኒ መረጃዎች እንደተገኙ ይታመናል። ለጥናቱ በማስረጃነት የተወሰዱ ድርሳናትም የ'APA'ን ሰባተኛ እትም አሠራሮችን በመከተል በትክክል ተጣቅሰዋል።

ምዕራፍ ዐራት፤ የጥናቱ ውጤት ትንተናና ማብራሪያ

4.1 የጥናቱ ውጤት ትንተና

የጥናቱ ዓላማ የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃት በተማሪዎች አንብቦ የመረዳት፣ በጥልቀት የማሰብና የማንበብ ግለብቃት እምነት ላይ ያለውን ተጽእኖ መፈተሽ ነው። ይህንን ዓላማ ለማሳካት የሚያስችሉ መረጃዎች አንብቦ በመረዳትና በጥልቀት በማሰብ ፈተናዎች፣ እንዲሁም በማንበብ ግለብቃት እምነት መጠይቅ ተሰብስበው ተተንትነዋል። ትንተናዎቹ የተከናወኑት በቅድሚያ መረጃዎችን ለመተንተን ጥቅም ላይ የዋሉ ስታቲስቲክሳዊ ዘዴዎች የሚጠይቋቸው እሙኖች መሟላታቸው ከተረጋገጠና በፍትነትና በቁጥጥር ቡድኖች መካከል የጸታ፣ የዕድሜና የችሎታ ተመጣጣኝነት ፍተሻዎች ከተካሄዱ በኋላ ነው።

የፍትነት ቡድን ተማሪዎች በጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃት፣ የቁጥጥር ቡድን ተማሪዎች ደግሞ በሥርዓተትምህርቱ በተመላከቱ ብልኃቶች ማንበብ ከተማሩ በኋላ አንብቦ በመረዳትና በጥልቀት በማሰብ ፈተናዎች፣ እንዲሁም በማንበብ ግለብቃት እምነት መጠይቅ ድኅረትምህርት መረጃዎች ተሰብስበውና የ'AMOS' ሶፍትዌርን የከፍተኛ ዕድል ሰጭ ስልት (Maximum likelihood method) በመጠቀም በመዋቅራዊ ስሌት ሞዴል (Structural Equation Modelling) ተተንትነው የሚከተሉት የጥናቱ ስድስት መላምቶች ተደጋፊነት ተፈትሿል።

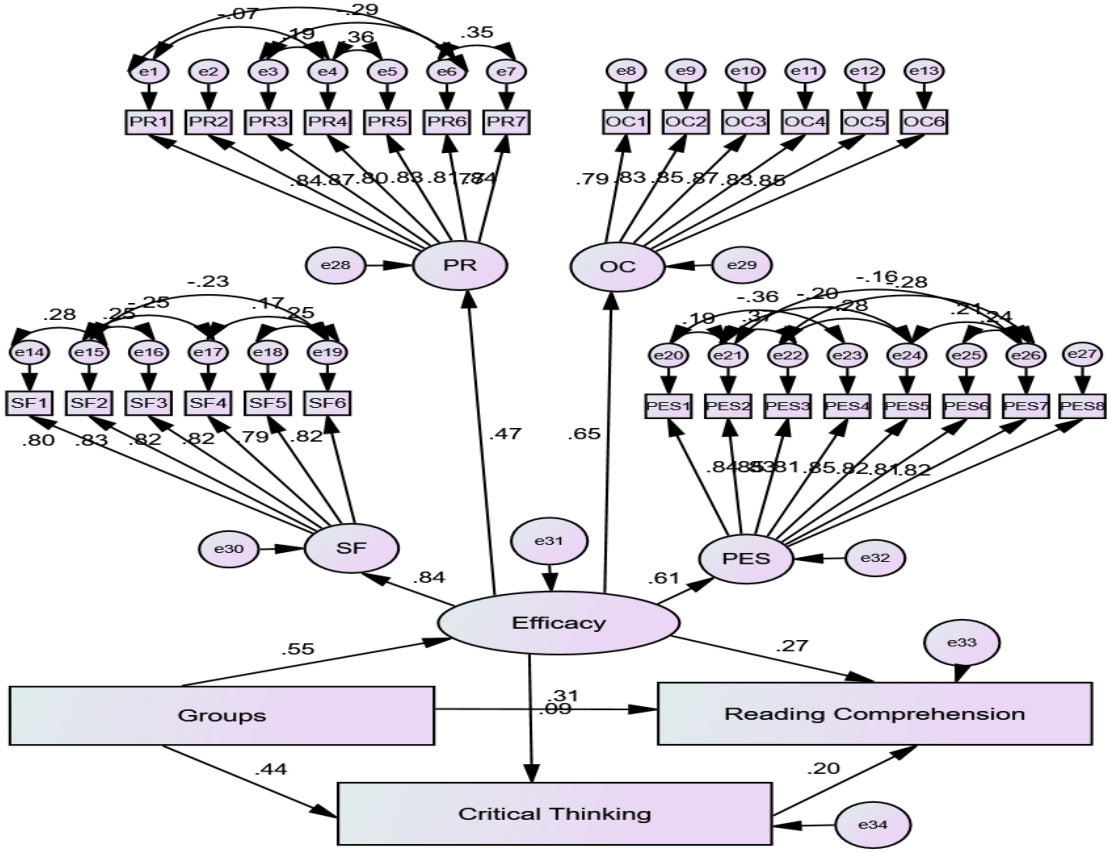
የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃት በዐማርኛ ቋንቋ ትምህርት የተማሪዎችን፤

1. አንብቦ የመረዳት ችሎታ የማሳደግ ቀጥተኛ ተጽእኖ አለው፤
2. በጥልቀት የማሰብ ችሎታ የማሻሻል ቀጥተኛ ሚና አለው፤
3. የማንበብ ግለብቃት እምነት የማጎልበት ቀጥተኛ ተጽእኖ አለው፤
4. በጥልቀት የማሰብ ችሎታ በማሳደግ አንብቦ የመረዳት ችሎታን የማሻሻል ኢቀጥተኛ ተጽእኖ አለው፤
5. የማንበብ ግለብቃት እምነት በማሳደግ አንብቦ የመረዳት ችሎታን የማሻሻል ኢቀጥተኛ ተጽእኖ አለው፤
6. በጥልቀት የማሰብ ችሎታና የማንበብ ግለብቃት እምነትን በማሳደግ አንብቦ የመረዳት ችሎታን የማሻሻል ኢቀጥተኛ ተዕዕኖ አለው፤

በሁሉም ትንተናዎች የተገኙ ውጤቶች ትርጉም የተሰጣቸው በ95% የነጻነት ደረጃ (Confidence level)፣ p= 0.05 ትክክል የመሆን ደረጃ ነው። መዋቅራዊ ስሌት ሞዴል ጥቅም ላይ የዋለው የጥናቱን ተላውጦዎች በማዋቀር (ያላቸውን ግንኙነት መሠረት በማድረግ) ነው። በትንተናው የጥናት ቡድኖች የጥያቄ-መልስ ተስስር ብልኃትን ወክለው የፍትነት ቡድኑ “0” የቁጥጥር ቡድኑ ደግሞ “1” ስያሜ ተሰጥቷቸው እንደነጻ ተላውጦ በመሰል ተላውጦነት (dummy variables) ተወስደዋል። አንብቦ መረዳት ጥገኛ ተላውጦ፣ በጥልቀት ማሰብና የማንበብ ግለብቃት እምነት ደግሞ ጥገኛና አዋዳጅ ተላውጦ ተደርገው ተዋቅረዋል። በዚህ ሂደት በተዋቀረው ሞዴል የተገኙ ውጤቶች በምስል 7 ተመላክተዋል።

ምስል 7

የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃት በተማሪዎች አንብቦ የመረዳት፣ በጥልቀት የማሰብና የማንበብ ግለብቃት እምነት ችሎታ ላይ ያለው ተጽእኖ፣ የመዋቅራዊ ስሌት ሞዴል ትንተና ውጤት



NOTE: e = errors; PR = Progress; OC = Observational Comparison; SF = Social Feedback; PES = Physiological/Emotional States; Efficacy = Reading Self-efficacy; Groups = Experimental & Control Groups; Reading Comprehension = Reading Comprehension Ability; Critical Thinking = Critical Thinking Ability

የቀረቡት መረጃዎች ከመተንተናቸው በፊት መዋቅሩ (ሞዴሉ) ከታዋቂ የስምሙነት አመልካቾች (goodness of fit indices) መቀረጫ ነጥብ አንጻር ተመርምሮ ከχ2 በስተቀር ንድፈሐሳባዊ ስምሙነት ያለው መሆኑ ተረጋግጧል (χ2= p< 0.05, CMIN/DF = 2.087, RMSEA = .070, SRMR = .054, CFI = .926, IFI = .927, TLI = .915, PCFI = .803, PNFI = .753)። በመቀጠል በተመላከተው መዋቅር (ሞዴል) የተገኙ መረጃዎችን መሠረት በማድረግ በቅድሚያ ነጻ ተላውጦው (የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃት) አንብቦ በመረዳት፣ በጥልቀት በማሰብና በማንበብ ግለብቃት እምነት ላይ ያለው ቀጥተኛ ተጽእኖ ተተንትኗል። ትንተናው AMOS ሶፍትዌር ያመላከተውን የመደበኛ ድኅረት ክብደት (standardized regression weights) መሠረት በማድረግ የተካሄደ ሲሆን የተገኙ ውጤቶች በሠንጠረዥ 11 ቀርበዋል።

ሠንጠረዥ 8

የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃት በተማሪዎች አንብቦ የመረዳትና በጥልቀት የማሰብ ችሎታ፣ እንዲሁም የማንበብ ግለብቃት እምነት ላይ ያለው ቀጥተኛ ተጽእኖ፣ የመዋቅራዊ ስሌት ሞዴል ትንተና ውጤት

ተጽእኖዎች	መደበኛ ድኅረት ክብደት (standardized regression weights) (β)	የ'ቲ' ዋጋ (Critical Ratio/t-value)	ትክክለኛነት ባለ2 ጫፍ (sig. 2-tailed)
የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃት ---> አንብቦ መረዳት	.310	4.277	<.001
የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃት ---> በጥልቀት ማሰብ	.438	5.873	<.001
የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃት ---> የማንበብ ግለብቃት እምነት	.549	5.092	<.001

በሠንጠረዥ 8 የቀረበው ውጤት ቀደም ሲል በምስል 7 የተመላከተው የመዋቅራዊ ስሌት ሞዴሉ ውጤት ነው። በሠንጠረዥ 8 የቀረቡ የመደበኛ ድኅረትና ትክክል የመሆን ደረጃ ውጤቶች የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃት አንብቦ በመረዳት ችሎታ ላይ ያለው ተጽእኖ ትክክል የመሆን ደረጃ ያለውና አወንታዊ መሆኑን አመላክተዋል (β = .310, t= 4.277, p<.001):: የመደበኛ ድኅረት መረጃው፣ ማንበብን ከጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃት ውጭ በሆኑ ዘዴዎች የተማሩ የቀጥጥር ቡድን ተማሪዎች ውጤት ከአማካዩ በአንድ መደበኛ ልይይት ሲጨምር፣ በጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃት ማንበብን የተማሩ የፍትነት ቡድን ተማሪዎች ውጤት በእያንዳንዱ መደበኛ ልይይት የ.310 ብልጫ እንዳለው ያሳያል። የብልኃቱ የተጽእኖ ደረጃም መካከለኛ (β= 0.30 – 0.49) ሲሆን (Murti, 2016; Nieminen, 2022)፣ የ'ቲ' ዋጋ (Critical Ratio/t-value) ከ3.29 በላይ (4.277) መሆኑ፣ የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃት አንብቦ በመረዳት ላይ ያሳደረው ተጽእኖ በ'p<.001' ደረጃ ትክክል የመሆን ደረጃ ያለው መሆኑን ያረጋግጣል (Kline, 2011)። የተገኘው የትንተና ውጤት የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃት በዐማርኛ ቋንቋ የተማሪዎችን አንብቦ የመረዳት ችሎታ ለማሳደግ ቀጥተኛ ተጽእኖ ያለው መሆኑን ያረጋገጠ ስለሆነ "የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃት በዐማርኛ ቋንቋ ትምህርት የተማሪዎችን አንብቦ የመረዳት ችሎታ የማሳደግ ቀጥተኛ ተጽእኖ አለው።" የሚለው የጥናቱ የመጀመሪያ ተለዋጭ መላምት ተደጋፊ ሆኖ አልቦ መላምቱ ውድቅ ተደርጓል።

የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃት በተማሪዎች በጥልቀት የማሰብ ችሎታ ላይ ያለው ተጽእኖ እንዲሁ ትክክል የመሆን ደረጃ ያለው መሆኑን በሠንጠረዥ 8 የቀረበው የመደበኛ ድኅረቱና ትክክል የመሆን ደረጃ ውጤቱ (β= .438, t= 5.873, p<.001) አመላክቷል:: ይህ የመደበኛ ድኅረት ውጤት ማንበብን በሌሎች ስልቶች የተማሩ የቀጥጥር ቡድን ተማሪዎች ያገኙት ውጤት ከአማካዩ ባለው ርቀት በአንድ መደበኛ ልይይት ሲጨምር፣ በጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃት ማንበብን የተማሩ የፍትነት ቡድን ተማሪዎች ውጤት በእያንዳንዱ መደበኛ ልይይት በ.438 እንደሚበልጥ ያመላክታል። የ'ቲ' ዋጋ ከ3.29 በላይ (5.873) መሆኑም፣ የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃት በጥልቀት በማሰብ ችሎታ ላይ ያሳደረው ተጽእኖ በ'p<.001' ደረጃ ትክክል የመሆን ደረጃ ያለው መሆኑን (Kline, 2011) ያመላከተ ሲሆን የተጽእኖ ደረጃውም መካከለኛ (β= 0.30 – 0.49) ሆኗል (Murti, 2016; Nieminen, 2022)። የተገኙ የትንተና ውጤቶች ብልኃቱ በዐማርኛ ቋንቋ የተማሪዎችን በጥልቀት የማሰብ ችሎታ ለማሳደግ ቀጥተኛ ሚና እንዳለው አመላክቷል። በዚህም አልቦ መላምቱ ውድቅ ተደርጎ የጥናቱ ኹለተኛ ተለዋጭ መላምት ("የጥያቄ-መልስ

ትስስር ብልኃት በዐማርኛ ቋንቋ ትምህርት የተማሪዎችን በጥልቀት የማሰብ ችሎታ የማሳደግ ቀጥተኛ ሚና አለው፤" የሚለው) ተቀባይነት አግኝቷል።

የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃት በማንበብ ግለብቃት እምነት ላይ ያለው ተጽእኖ እንዲሁ ትክክል የመሆን ደረጃ ያለው መሆኑን በሠንጠረዥ 8 የቀረበው የመደበኛ ድኅረቱና ትክክል የመሆን ደረጃ ውጤቱ (β= .549, t= 5.092, p<.001) አረጋግጧል። ውጤቱ እንደሚያስረዳው ማንበብን ከጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃት ውጭ በሆኑ ዘዴዎች የተማሩ የቍጥጥር ቡድን ተማሪዎች ካስመዘገቡት ከእያንዳንዱ መደበኛ ልይይት፣ በጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃት ማንበብን የተማሩ የፍትነት ቡድን ተማሪዎች ውጤት የ.438 መደበኛ ልይይት ብልጫ አለው። የ'ቲ' ውጤትም ከ3.29 በላይ (5.092) መሆኑ ነጻ ተላውጦው (የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃት) በጥገኛው ተላውጦ (የማንበብ ግለብቃት እምነት) ላይ ያሳደረው ተጽእኖ በ'p<.001' ደረጃ ትክክል የመሆን ደረጃ ያለው እንደሆነ ያሳየ ሲሆን፣ የተጽእኖ ደረጃውም ከፍተኛ (β > .5) ሆኗል። በዚህ ምክንያት ሦስተኛው "የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃት በዐማርኛ ቋንቋ ትምህርት የተማሪዎችን የማንበብ ግለብቃት እምነት የማጎልበት ቀጥተኛ ተጽእኖ አለው፤" የሚለው ተለዋጭ መላምት ተደጋፊ ሲሆን አልቦ መላምቱ ውድቅ ተደርጓል።

በመቀጠል የመዋቅራዊ ስሌት መዋቅሩን/ሞዴሉን መሠረት በማድረግ፣ ኢስቲማንድ ላይ ብያኔ በመስጠት፣ 5000 ናሙናዎችን መሠረት ያደረገ የቡስትራፕ (Bootstrap) ስልትን በመጠቀምና በጥልቀት ማሰብንና የማንበብ ግለብቃት እምነትን እንደአዋዳጅ ተላውጦ በመውሰድ፣ ብልኃቱ አንብቦ በመረዳት ላይ ያለው ኢቀጥተኛ ተጽእኖ ተፈትሿል። ፍተሻው የ'AMOS' ሶፍትዌርን የኢመደበኛ የድኅረት ውጤት (unstandardized regression weights) በመመርመር የተካሄደ ሲሆን የተገኘው ውጤት፣ መተማመኛ ርቀቱ (Confidence interval/CI) ዜሮን በላይኛው ወሰን (upper bound) እና በታችኛው ወሰን (lower bound) መካከል ማካተት አለማካተቱ ለተጽእኖው ትክክል የመሆን ደረጃ ያለው መሆን/አለመሆን መወሰኛነት ተደርጎ ተወስዷል። በዚህ መሠረት የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃት ኢቀጥተኛ ተጽእኖ የትንተና ውጤት በሠንጠረዥ 9 ቀርቧል።

ሠንጠረዥ 9

የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃት የተማሪዎችን በጥልቀት የማሰብና የማንበብ ግለብቃት እምነት በማሳደግ አንብቦ በመረዳት ችሎታ ላይ ያለው ኢቀጥተኛ ተጽእኖ፣ የመዋቅራዊ ሰሌት ሞዴል ትንተና ውጤት

ተጽእኖዎች	ኢመደበኛ ድኅረት ክብደት (unstandardized regression weights) (B)	የመተማመኛ ርቀት (CI) (95%)		የ'ቲ' ዋጋ (Critical Ratio/t-value)	ትክክለኛነት ባለ2 ጫፍ (sig.2-taliled)
		የታችኛው ወሰን (Lower bound)	የላይኛው ወሰን (Upper bound)		
የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃት ---> በጥልቀት ማሰብ ---> አንብቦ መረዳት	.807	.378	1.312	2.831	<.01
የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃት ---> የማንበብ ግለብቃት እምነት ---> አንብቦ መረዳት	1.386	.734	2.268	3.013	<.01
የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃት ---> የማንበብ ግለብቃት እምነት ---> በጥልቀት ማሰብ ---> አንብቦ መረዳት	.096	-.009	.327	1.021	>.05
ጥቅል ተጽእኖ	3.206	1.857	6.168	2.795	<.01

የጥያቄ-መልስ ተስስር ብልኃት በጥልቀት የማሰብ ችሎታን በማሳደግ በተማሪዎች አንብቦ የመረዳት ችሎታ ላይ ያለው ተጽእኖ በ'ቡትስትራፕ' ተሰልቶ የተገኘው ውጤት B= .807; t= 2.831, p<.01 **መሆኑ በሠንጠረዥ 9 ተመላክቷል። በቀረበው ውጤት መሠረት በታችኛው መተማመኛ ርቀት .378ና በላይኛው መተማመኛ ርቀት 1.312 ወሰን መካከል ዜሮ የሌለ በመሆኑ፣ የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃት በጥልቀት የማሰብ ችሎታን በማሳደግ በተማሪዎች አንብቦ የመረዳት ችሎታ ላይ አወንታዊ ኢቀጥተኛ ተጽእኖ ማሳደሩ ተረጋግጧል። የ'ቲ' ዋጋም ከ**2.58 **በላይ** (2.831) **በመሆኑ በ'**p<.01**' ደረጃ ነጻ ተላውጦው (የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃት) በአዋዳጅ ተላውጦው (በጥልቀት በማሰብ) በኩል በጥገኛ ተላውጦው (አንብቦ መረዳት) ላይ ያሳደረው ተጽእኖ ትክክል የመሆን ደረጃ ያለው መሆኑን በተጨማሪነት አመላክቷል። የተገኘው**

ውጤት በጥልቀት ማሰብ፣ በጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃትና አንብቦ በመረዳት ችሎታ መካከል አወንታዊ የአዋዳጅነት ሚና እንዳለውና ብልኃቱ በጥልቀት የማሰብ ችሎታን በማሻሻል የቀጥጥር ቡድን ተማሪዎች ካስመዘገቡት ከእያንዳንዱ ውጤት፣ የፍትነት ቡድን ተማሪዎች ውጤት በ.807 ብልጫ እንዲኖረው ተጽእኖ እንዳደረገ ያመላክታል። በዚህም "የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃት በዐማርኛ ቋንቋ ትምህርት የተማሪዎችን በጥልቀት የማሰብ ችሎታ በማሳደግ አንብቦ የመረዳት ችሎታን የማሻሻል ኢቀጥተኛ ተፅዕኖ አለው፤" የሚለው ዐራተኛው የጥናቱ ተለዋጭ መላምት ተደጋፊ ሆኖ አልቦ መላምቱ ውድቅ ተደርጓል። ትንተናው የብልኃቱ ቀጥተኛና ኢቀጥተኛ ተጽእኖዎች ትክክል የመሆን ደረጃ ያላቸው መሆናቸውን ያመላከተ ስለሆነም በጥልቀት የማሰብ የአዋዳጅነት ሚና ከፊል (Partial mediation) እንደሆነ መረዳት ተችሏል (Collier, 2020)።

የማንበብ ግለብቃት እምነት የአዋዳጅነት ተጽእኖን በተመለከተ የተገኘው ውጤት B= 1.386, t= 3.013, p<.01 መሆኑን የሠንጠረዥ 9 መረጃዎች አረጋግጠዋል። የታችኛው መተማመኛ ርቀት .734፣ የላይኛው ደግሞ 2.268 ሆኗል። በታችኛውና በላይኛው የመተማመኛ ርቀት መካከል ዜሮ ባለመገኘቱ፣ የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃት በዐማርኛ ቋንቋ ትምህርት የተማሪዎችን የማንበብ ግለብቃት እምነት በማሳደግ አንብቦ የመረዳት ችሎታን የማሻሻል አወንታዊ ኢቀጥተኛ ተጽእኖ እንዳለው፣ የማንበብ ግለብቃት እምነትም በጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃትና አንብቦ በመረዳት ችሎታ መካከል አወንታዊ የአዋዳጅነት አስተዋፆ እንዳለው አመላክቷል። የ'ቲ' ዋጋ ከ2.58 በላይ (3.013) መሆኑም የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃት በማንበብ ግለብቃት እምነት በኩል አንብቦ በመረዳት ላይ ያሳደረው ተጽእኖ በ'p<.01' ደረጃ ትክክል የመሆን ደረጃ ያለው መሆኑን ያሳያል። ውጤቱ ከጥያቄ-መልስ ትስስር ውጭ በሆኑ ብልኃቶች የተማሩ የቀጥጥር ቡድን ተማሪዎች ካስመዘገቡት ከእያንዳንዱ ውጤት፣ በጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃት የተማሩ የፍትነት ቡድን ተማሪዎች ውጤት በ1.386 ብልጫ እንዳለው ያመላክታል። በዚህም አልቦ መላምቱ ውድቅ ተደርጎ "የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃት በዐማርኛ ቋንቋ ትምህርት የተማሪዎችን የማንበብ ግለብቃት እምነት በማሳደግ አንብቦ የመረዳት ችሎታን የማሻሻል ኢቀጥተኛ ተፅዕኖ አለው፤" የሚለው ዐምስተኛው ተለዋጭ መላምት ተደጋፊ ሆኗል። ከዚህ በተጨማሪ የብልኃቱ ቀጥተኛና ኢቀጥተኛ ተጽእኖዎች ትክክል የመሆን ደረጃ ያላቸው መሆናቸውን ትንተናው አመላክቷል፤ ይህም የማንበብ ግለብቃት እምነት የአዋዳጅነት ሚና ከፊል (Partial mediation) መሆኑን ያሳያል (Collier, 2020)።

የጥያቄ-መልስ ተስስር ብልኃት በጥልቀት የማሰብ ችሎታንና የማንበብ ግለብቃት እምነትን በጥምረት (serial mediators) በማሳደግ በተማሪዎች አንብቦ የመረዳት ችሎታ ላይ ያለው ተጽእኖ በቡትስትራፕ ተሰልቶ *B*= .096, *t*= 1.021, *p*>.05 ውጤት መገኘቱ በሠንጠረዥ 9 ተመላክቷል። በውጤቱ መሠረት በኹለቱ መተማመኛ ርቀቶች ወሰን መካከል (-.009፣.327) ዜሮ በመኖሩ፣ የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃት በጥልቀት የማሰብ ችሎታንና የማንበብ ግለብቃት እምነትን በቅንጅት በማሳደግ በተማሪዎች አንብቦ የመረዳት ችሎታ ላይ አወንታዊ ኢቀጥተኛ ተጽእኖ አለማሳደሩ የተረጋገጠ ሲሆን፣ በስታቲስቲክስ ተሰልቶ የተገኘው ትክክል የመሆን ደረጃ ውጤቱም (*p*>.05) ይህንኑ አመላክቷል። ውጤቱ የቁጥጥር ቡድን ተማሪዎች ካስመዘገቡት ከእያንዳንዱ ውጤት የፍትነት ቡድን ተማሪዎች ውጤት ያለው ብልጫ .096 ብቻ ነው፤ ይህም በጥልቀት ማሰብና የማንበብ ግለብቃት እምነት በጥምረት በጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃትና አንብቦ በመረዳት ችሎታ መካከል አወንታዊ የአዋዳጅነት ሚና ያላሳዩ መሆኑን የጠቆመ ሆኗል። በተገኘው ውጤት መሠረት "የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃት በዐማርኛ ቋንቋ ትምህርት የተማሪዎችን በጥልቀት የማሰብ ችሎታና የማንበብ ግለብቃት እምነት በማጎልበት አንብቦ የመረዳት ችሎታን የማሻሻል ኢቀጥተኛ ተፅዕኖ አለው፤" የሚለው ስድስተኛው የጥናቱ ተለዋጭ መላምት ውድቅ ሆኖ አልቦ መላምቱ ተደጋፊ ሆኗል።

የጥያቄ-መልስ ተስስር ብልኃት ጥቅል ተጽእኖ (ቀጥተኛ ተጽእኖ + ኢቀጥተኛ ተጽእኖ) ውጤት (*B*= 3.206, *t*= 2.795, *p*< .01) ሆኗል። በታችኛውና በላይኛው የመተማመኛ ርቀት ወሰን (1.857፣ 6.168) መካከል ዜሮ የለም። የ'ቲ' ውጤቱም ከ2.58 በላይ (2.795) በመሆኑ የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃት ቀጥተኛና ኢቀጥተኛ ተጽእኖ በ'*p*<.01' ደረጃ ትክክል የመሆን ደረጃ ያለው መሆኑን ያሳያል። የድኅረት ክብደት ውጤቱም የቁጥጥር ቡድኑ ተማሪዎች ካስመዘገቡት ከእያንዳንዱ ውጤት የፍትነት ቡድኑ ተማሪዎች ውጤት በ3.206 ብልጫ እንዳለው አመላክቷል።

ቀደም ሲል የማንበብ ግለብቃት እምነት የአዋዳጅነት ተጽእኖ አወንታዊና ትክክል የመሆን ደረጃ ያለው እንደሆነ በጥቅል ቀርቧል። ከዚህ ጥቅል ትንተና በተጨማሪ የማንበብ ግለብቃት እምነት ዐራቱ ውቅረሐሳቦች (factors) የነበራቸው ተጽእኖ በተናጠል ተሰልቶ በሠንጠረዥ 10 የተመላከተው ውጤት ተገኝቷል።

ሠንጠረዥ 10

የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃት በተማሪዎች አንብቦ የመረዳት ችሎታ ላይ ያለው ኢቀጥተኛ ተጽእኖ፣ የማንበብ ግለብቃት እምነት ውቅረሐሳቦች ተጽእኖ የመዋቅራዊ ስሌት ሞዴል ትንተና ውጤት

ተጽእኖዎች	ኢመደበኛ የድኅረት ክብደት (unstandardized regression weights) (B)	የመተማመኛ ርቀት (CI) (95%)		የ'ቲ' ዋጋ (Critical Ratio/t-value)	ትክክለኛነት ባለ2 ጫፍ (sig.2-taliled)
		የታችኛው ወሰን (Lower bound)	የላይኛው ወሰን (Upper bound)		
የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃት ---> መሻሻል ---> አንብቦ መረዳት	.370	.145	.745	2.102	<.05
የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃት ---> ንጽጽራዊ ---> አንብቦ መረዳት	.313	.095	.655	1.986	<.05
የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃት ---> ማኅበራዊ ምላሽ ---> አንብቦ መረዳት	.824	.224	1.489	2.185	<.05
የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃት ---> አካላዊ/ስሜታዊ ---> አንብቦ መረዳት	.509	.184	.928	2.272	<.05

በሠንጠረዥ 10 በቀረበው መረጃ መሠረት ሁሉም ውቅረሐሳቦች አወንታዊ የአዋዳጅነት ሚና አላቸው (B= .313 - .824, t= 1.986 – 2.272, p<.05)**። በታችኛውና በላይኛው መተማመኛ ርቀት መካከል ዜሮ የሌለ መሆኑም ተጽእኗቸው ትክክል የመሆን ደረጃ ያለው መሆኑን ያመላክታል**። የ'ቲ' ዋጋ ከ1.96 በላይ (1.986 – 2.272) **መሆኑም የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃት በዐራቱ የማንበብ ግለብቃት እምነት ውቅረሐሳቦች በኩል አንብቦ በመረዳት ላይ ያሳደረው ተጽእኖ በ'p<.05' ደረጃ ትክክል የመሆን ደረጃ ያለው መሆኑን ያሳያል። የውቅረሐሳቦቹ አስተዋፆ ግን የተለያየ ነው። ከእያንዳንዱ የቀጥጥር ቡድኑ ውጤት አንጻር በፍትነት ቡድኑ ላይ ከፍተኛ የውጤት ጭማሪ እንዲታይ ቀዳሚ አስተዋፆ ያደረገው ማኅበራዊ ምላሽ** (social feedback)

የማንበብ ግለብቃት እምነት ውቅረሐሳብ ነው (*B*= .824)። አካላዊ/ስሜታዊ ውቅረሐሳብ (physiological/emotional states) በኹለተኛ ደረጃ አስተዋፆ ሲያደርግ (*B*= .509)፣ ቀጥሎ ያለውን የአስተዋፆ ደረጃ ደግሞ የመሻሻል (progress) ውቅረሐሳብ ይዟል (*B*= .370)። ንጽጽራዊ (observational comparison) ውቅረሐሳብ በእያንዳንዱ የፍትነት ቡድኑ ውጤት የፍትነት ቡድኑ ውጤት በ.305 ብልጫ እንዲኖረው ያደረገ ሲሆን ተጽእኖው ከሌሎች ውቅረሐሳቦች አንጻር ዝቅተኛ ነው። በዚህም በዋናነት የተማሪዎች የማንበብ ግለብቃት እምነት የሚገነባው ማኅበረሰቡ (ለምሳሌ፣ መምህራን፣ ወላጆች፣ ብጤዎች) በሚሰጠው አወንታዊ ምላሽ እንደሆነ መረዳት ይቻላል።

ባጠቃላይ በዚህ ምዕራፍ፣ የጥናቱን ዓላማ ለማሳካት አንብቦ በመረዳትና በጥልቀት በማሰብ ፈተናዎች፣ እንዲሁም በማንበብ ግለብቃት እምነት መጠይቅ የተሰበሰቡ መረጃዎች በመዋቅራዊ ስሌት ሞዴል ተተንትነው የተገኙ ውጤቶች፣ ከስድስቱ የጥናቱ ተለዋጭ መላምቶች መካከል ዐምስቱ ተደጋፊ መሆናቸውን አመላክተዋል። በዚህም (በጥልቀት ከማሰብና ከማንበብ ግለብቃት እምነት ቅንጅታዊ ተላውጦዎች በስተቀር)፣ የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃት በዐማርኛ ቋንቋ ትምህርት በተማሪዎች አንብቦ የመረዳትና በጥልቀት የማሰብ ችሎታ፣ እንዲሁም የማንበብ ግለብቃት እምነት ላይ ቀጥተኛና ኢቀጥተኛ አወንታዊ ተጽእኖ እንዳለው ማረጋገጥ ተችሏል።

4.2 የጥናቱ ውጤት ማብራሪያ

የጥናቱ ዓላማ የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃት አንብቦ በመረዳት ችሎታ፣ በጥልቀት በማሰብና በማንበብ ግለብቃት እምነት ላይ ያለውን ቀጥተኛና ኢቀጥተኛ ተጽእኖ መመርመር ነው። አንብቦ በመረዳትና በጥልቀት በማሰብ ፈተናዎች፣ እንዲሁም በማንበብ ግለብቃት እምነት መጠይቅ፣ ከፍትነትና ከቀጥጥር ቡድኖች የተገኙ ድኅረትምህርት መረጃዎችን በመዋቅራዊ ስሌት ሞዴል በመተንተን የጥናቱን ዓላማ ለማሳካት የተነደፉ ስድስት መሠረታዊ መላምቶችን ተደጋፊነት የማረጋገጥ ተግባር ተከናውኗል።

የተማሪዎችን አንብቦ የመረዳት ችሎታ ከማሳደግ አኳያ የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃት ያለውን ቀጥተኛ ተጽእኖ መመርመር የጥናቱ ቀዳሚ ዓላማ ነው። በመዋቅራዊ ስሌት ሞዴሉ በተካሄደው ትንተና የተመላከተው የመደበኛ ድኅረት ክብደት (standardized regression weights/β) እና ትክክል የመሆን ደረጃ (*p*) ውጤቶች፣ የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃት አንብቦ

በመረዳት ላይ ቀጥተኛ አዎንታዊ ተጽእኖ እንዳለው አረጋግጠዋል (β= .308, t= 4.277, p<.001)። የ'ቲ' ውጤቱም (Critical Ratio/t-value) ከ3.29 በላይ (4.277) መሆኑም የተመዘገበው ተጽእኖ በ'p<.001' ደረጃ ትክክል የመሆን ደረጃ ያለው ለመሆኑ ተጨማሪ ማረጋገጫ ነው። ከተገኘው የመደበኛ ድኅረት ውጤት አንጻርም የብልኃቱ የተጽእኖ ደረጃ መካከለኛ መሆኑም (β= 0.30 – 0.49) ተመላክቷል። በዚህም "የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃት በዐማርኛ ቋንቋ ትምህርት የተማሪዎችን አንብቦ የመረዳት ችሎታ የማሳደግ ቀጥተኛ ተጽእኖ አለው፤" የሚለው አማራጭ መላምት ተደጋፊ ሆኗል።

የተመላከተው አወንታዊ ውጤት፣ የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃት (የብልኃቱን ዐራት ደረጃዎች ከዐምስቱ የብልኃቱ ተግባራት ጋራ በማዋሃድ መተግበር) በውሕድአሐድ ውስጥ ያሉ መረጃዎችን በማመላከት፣ የውሕድአሐድን መዋቅር በመወሰንና መዋቅሮች መረጃ እንዴት እንደሚሰጡና መቼ ማመስጠር እንደሚያስፈልግ በመለየት፣ መልስ የማፈላለግና ፈታኝ ጥያቄዎችን የማፍለቅ ችሎታን በማጎልበት አንብቦ የመረዳት ችሎታን ያሻሽላል በሚል ከገለጹ ጸሐፊ (Muzammil, 2016) ሐሳብ ጋራ የተደጋገፈ ሆኗል። አንብቦ በመረዳት ጥያቄዎችና በመልሶች መካከል ስላለው ግንኙነት ማስገንዘብ፣ የተለያየ ዓይነትና ደረጃ ያላቸውን ጥያቄዎች በፈርጅ በፈርጅ እንዴት መመደብ እንደሚቻል ማሳወቅ፣ መልስ ሊሆኑ የሚችሉ መረጃዎችን የትና እንዴት ማግኘትና ከቀደመ ዕውቀት ጋራ እንዴት ማዛመድ እንደሚቻል ማሳየት፣ እንዲሁም በተለያየ ዓይነትና ደረጃ የራሳቸውን ጥያቄዎች እንዲያፈልቁ ማድረግ፣ ተማሪዎች ብልኃታዊ አንባቢ እንዲሆኑና የመረዳት ችሎታቸው እንዲሻሻል ያስችላል ካሉት የ'Raphael et al.' (2006) ገለጻ ጋራም እንዲሁ ስምሙ ሆኗል።

የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃት የውሕድአሐድ መረጃዎችንና ዳራዊ ዕውቀትን በመጠቀም ለጥያቄዎች ከየትና እንዴት መልስ መስጠት እንደሚቻል ማሳወቁ፣ በትብብራዊ መማር ሐሳብ መለዋወጥና መወያየት በማስቻሉና ይህም የማንበብ ፍላጎትን በመፍጠሩ፣ የተማሪዎቹ አንብቦ የመረዳት ውጤት እንዲሻሻል አድርጓል (Anggrain et al., 2020)። ብልኃቱን በመጠቀም ጥያቄዎችን በየምድባቸው ማደራጀት መቻላቸው፣ አንብቦ ለመረዳት ጥያቄዎች መልስ ለመፈለግ የሚያጠፉት ጊዜ በመቀነሱ፣ በሦስቱም የማንበብ ደረጃዎች (በቅድመንባብ፣ በማንበብ ጊዜና በድኅረንባብ) በንቃትና በፍላጎት የመሳተፍ ተነሳሽነታቸው በመጨመሩ ተማሪዎቹ ልዕለአእምሯዊ አንባቢዎች ሆነዋል። ይህ ለውጥ ደግሞ በአንብቦ መረዳታቸው ላይ አወንታዊ

እድገት እንዲመዘገብ አስችሏል (Baqi, 2014)፤ ተማሪዎች የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃትን በወጉ ተረድተው ስለተጠቀሙበት በውስጣቸው እየተከራከሩና የማንበብ ሂደታቸውን እየተቆጣጠሩ እንዲያነቡ (ልዕለአእምሯዊ አንባቢዎች እንዲሆኑ) አድርጓቸዋል (Wilson & Smetana, 2011)፤ የሚሉ ጥናቶች/የጥናት ውጤቶችም የዚህን ጥናት አወንታዊ ግኝት የሚደግፉ ሆነው ተገኝተዋል።

ከላይ ዋቢ ተደርገው የቀረቡ ጸሕፍት ያቀረቧቸው ሐሳቦች እንዲሁም በጥናት ውጤቶች ላይ በመመሥረት የተሰጡ ማብራሪያዎች፣ ተማሪዎች ብልኃቱን በመጠቀም ማንበብ መማራቸው፣ የውሕድአሐድን መዋቅር እንዲወስኑ፣ መዋቅሮች መረጃዎችን እንዴት እንደሚሰጡና መቼ ማመስጠር እንደሚያስፈልግ እንዲያውቁ፣ መልሶችን (መረጃዎችን) ከየትና እንዴት ማግኘት እንደሚቻል እንዲገነዘቡ እንዳስቻላቸው አመላክተዋል። በተጨማሪም ብልኃቱ በትብብር የመማር፣ ሐሳብ የመለዋወጥና የመወያየት ዕድል እንዲያገኙ እንዳደረጋቸው፣ ይህም የማንበብ ፍላጎታቸውና ተነሳሽነታቸው እንዲያድግ፣ ብልኃታዊና ልዕለአእምሯዊ አንባቢዎች (የማንበብ ተግባራቸውን የሚያቅዱ፣ የሚቆጣጠሩ፣ የሚገመግሙ) እንዲሆኑና ውጤታቸው እንዲሻሻል እንዳደረገ መገንዘብ ተችሏል። በዚህ ጥናትም የተገለጸው አወንታዊ ውጤት ሊገኝ የቻለው ብልኃቱ፣ ተማሪዎቹ የጥያቄዎችን ባሕርይ በመረዳት መልሶቻቸውን ከጽሑፍ መዋቅር ውስጥ እንዴት ሊለዩና፣ ዳራዊ ዕውቀታቸውን በመጠቀምና በማመስጠር በቀጥታ ያልተገለጹ መረጃዎችን እንዴት መረዳት እንደሚችሉ ማሳወቅ በማስቻሉ፣ እነዚህንም ተግባራት በትብብራዊ መማር እንዲያከናውኑና ክንውኖቻቸውን እየገመገሙና እያስተካከሉ እንዲማሩ በማስቻሉ እንደሆነ ይታሰባል። ከዚህ በመነሳት እነዚህን ጠቀሜታዎች የሚያስገኘውን የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃት በተገቢው ሁኔታ በመጠቀም በተማሪዎች አንብቦ የመረዳት ችሎታና ውጤት ላይ የሚታዩ ችግሮችን ማሻሻል የሚቻል መሆኑን መረዳት ይቻላል።

የዚህ ጥናት ውጤት “የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃት አንብቦ በመረዳት ላይ አወንታዊ ተጽእኖ እንዳመጣና የተማሪዎቹ ውጤት እንደተሻሻለ” ካመላከቱት የባለአንድ ቡድን ቅድመና ድኅረ ትምህርት ንድፍ (pre-experimental design) እና የባለኹለት ቡድን ቅድመና ድኅረትምህርት ባለቀጥጥር ቡድን ንድፍ (Pre-test and post-test control group design) ጥናቶች ጋራም እንዲሁ የተደጋገፈ ሆኗል። ጥናቶቹ ከ4 – 11ኛ ክፍል የሚማሩ ከ20 – 80 ተማሪዎችን በማሳተፍ የተካሄዱ ሲሆን አወንታዊ ውጤት የተገኘው፣ ብልኃቱን በመጠቀም ሂደት የጥናቱ

ተሳታፊዎች ለጥያቄዎች ምላሽ ለመስጠት በራስ መተማመናቸው በመዳበሩ (Cummins, 2012; Sari & Emelia, 2022)፣ በጋራ የመሥራትና ሐሳብ የመለዋወጥ ምቹ ሁኔታ በመፈጠሩ (Ayunin, 2020; Hendri, 2022; Pratiwi, 2019)፣ አንብቦ በመረዳት ተግባራት የሚቀርቡ ጥያቄዎችን ለመመለስ ያላቸው ፍላጎት፣ ጥረትና ብቃት በመጨመሩ (Azzahra, 2020; Damanik & Herman, 2021; Sari et al., 2015) እና በጥልቀት የማሰብና የቃላት ችሎታቸው በመሻሻሉ (Marsini, 2018; Nhung & Hanh, 2022) እንደሆነ ከጥናት ውጤቶቻቸው በመነሳት ባቀረቧቸው ማብራሪያዎች ያመላከቱ ሲሆን፣ በተለይም አንብቦ የመረዳት ችግር ላለባቸውና አንብቦ የመረዳት ውጤታቸው ዝቅተኛ ለሆኑ በተለያየ ደረጃ ለሚገኙ ተማሪዎች ብልኃቱ ቀልፍ መፍትሔ እንደሆነ ጨምረው ገልጸዋል። Astuti (2021)፤ Madlambayan et al. (2017)፤ Rahim (2020) እና Zulya et al. (2017) በኮሌጅና በዩኒቨርስቲዎች ያደረጓቸው ፍትነትመሰል ጥናቶችም ተመሳሳይ ውጤት አስገኝተዋል። ብልኃቱ ተማሪዎች አንብቦ ለመረዳት ጥያቄዎች መልስ ለመስጠት በራስ መተማመናቸውን እንደጨመረላቸው አመላክተዋል።

ቀጥለው የተጠቀሱ ተግባርተኮር ጥናቶችም የዚህን ጥናት ውጤት የደገፉ ናቸው። እንደ'Pramerta' (2019) ጥናት፣ የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃት የተማሪዎችን የቃላት ፍችን የመረዳት፣ ዝርዝር መረጃዎችን የመለየት፣ የውሕድአሐድን ዋና ሐሳብ የመለየት ችግር የነበረባቸውንና በዚህ ምክንያት አንብቦ በመረዳት ተግባራት የመሳተፍ ፍላጎታቸው ዝቅተኛ የሆነ ተማሪዎችን ችግር በመቅረፍ የአንብቦ መረዳት ችሎታቸው እንዲሻሻል አድርጓል። የ'Baqi' (2019) ጥናትም፣ ተማሪዎች ብልኃቱን መጠቀማቸው አንብቦ ለመረዳት ጥያቄዎች ከውሕድአሐድ ውስጥ መልሶችን ለመፈለግ የሚወስዱትን የጊዜ መጠን ቀንሷል፤ ጥያቄዎችን በዓይነትና በደረጃ መለየት ችለዋል፤ በቅድመንባብ፣ በማንበብ ጊዜና በድኅረንባብ ደረጃዎች የሚቀርቡ ተግባራትን ለማከናወን ተነሳሽነታቸውና ተሳትፏቸው ጨምሯል፤ በዚህም ብልኃታዊና ልዕለአእምሯዊ አንባቢዎች እንዲሆኑ ብልኃቱ ስላገዛቸው 80 በመቶ የሚሆኑ ተማሪዎች አንብቦ የመረዳት ውጤት 70ና በላይ ሆኗል።

ከቀረቡ የጥናት ውጤቶች አንጻር ብልኃቱ የማንበብ ተግባሮችን በጥንድና በቡድን እንዲያከናውኑ ዕድል ይሰጣል፤ ይህም ጥያቄዎችን ለመመለስ ያላቸው ፍላጎት፣ ጥረትና ብቃት እንዲጨምር፣ ተግባራትን በጥልቀት በማሰብ እንዲያከናውኑና በራስ መተማመናቸው ከፍ እንዲል እንዳስቻለ፣ በዚህ ምክንያትም የተማሪዎቹ ውጤት እንደተሻሻለ መረዳት ይቻላል።

በዚህ ጥናትም ብልኃቱ የተጠቀሱት ሁነቶች እውን እንዲሆኑ እንዳስቻለና ተማሪዎቹ ከብጤዎቻቸው ጋራ በመረዳዳትና በራስ መተማመን የጥያቄ ዓይነቶችንና ደረጃዎችን የመለየት፣ አንብቦ በመረዳት ጥያቄዎችና በመልሶቻቸው መካከል ያለውን ትስስር የመግለጽ፣ የውሕድአሐድ መረጃዎችና ዳራዊ ዕውቀትን በማቀናጀት ትክክለኛ መልሶችን የመስጠት፣ እንዲሁም የተለያየ ዓይነትና ደረጃ ያላቸውን ጥያቄዎች የማፍለቅ ተግባራትን በብቃት እንዲያከናወኑና የተሻለ ውጤት እንዲያስመዘግቡ እንዳስቻለ ይታመናል። ይህም የተማሪዎችን አጥጋቢ ያልሆነና በየጊዜው መሻሻል የማይታይበትን የማንበብ ውጤት ችግር የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃትን በመጠቀም ማሳደግ እንደሚገባ የሚጠቁም ነው።

ከላይ በዝርዝር የቀረቡና ከዐራተኛ ክፍል እስከዩኒቨርሲቲ ድረስ የተካሄዱ ፍትነትመሰልና ተግባርተኮር ጥናቶች፣ የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃት አንብቦ በመረዳት ላይ አወንታዊ ተጽእኖ እንዳለው በማሳየት የዚህን ጥናት ውጤት የደገፉ መሆናቸው ተገልጿል። ከዚህ በተቃራኒ ግን የዚህ ጥናት ውጤት፣ ብልኃቱ አንብቦ በመረዳት ላይ አወንታዊ ሚና አላሳየም ከሚለው የ'Stafford' (2012) የጥናት ውጤት ጋራ አልተደጋገፈም። የ'Stafford' ጥናት "የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃት የዘጠነኛ ክፍል ተማሪዎች አንብቦ የመረዳት ጥያቄዎችን በትክክል ለመመለስ ያለው ተጽእኖ " የሚል ሲሆን የትምህርት ክትትላቸው (attendance) ዝቅተኛ የሆነና ዝቅተኛ አንብቦ የመረዳት ውጤት የነበራቸው 32 የዘጠነኛ ክፍል ተማሪዎች ላይ የተካሄደ የአንድ ቡድን ቅድመና ድኅረትምህርት ፍትነትመሰል ጥናት ነው። ተማሪዎቹ ብልኃቱን በተመለከተ ለአንድ ሳምንት ትውውቅ ከተደረገላቸው በኋላ ለሦስት ሳምንታት የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃትን በመጠቀም አንብቦ መረዳትን ተምረዋል፤ ከትምህርቱ በኋላ በተሰጠ አንብቦ የመረዳት ፈተና አወንታዊ ውጤት አልተገኘም (የቅድመትምህርት አማካይ ውጤት 12.94፤ የድኅረትምህርት አማካይ ውጤት 12.75)። ከዚህ ውጤት በመነሳት አጥኚው "የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃት አንብቦ የመረዳት ጥያቄዎችን ለመመለስ ያለው አስተዋፆ አሉታዊ ነው" የሚል ማደማደሚያ ሰጥተዋል።

በዚህ ጥናት ላይ በቅድሚያ የሚነሳው ጥያቄ የተሳታፊ ተማሪዎች ብዛት ነው፤ Kibuacha (2021) እንደሚሉት የጥናት ተሳታፊዎች አነስተኛ ከሆኑ ትክክለኛ መረጃ ለማግኘትና የአጠቃላዩን ተጠኝ (population) ትክክለኛ ባህርይ ለማደማደም አቅም አይኖራቸውም። የ'Stafford' (2012) 32 ጥናት ተሳታፊዎችም ከዚህ አኳያ ጥያቄ የሚያስነሳ

ይሆናል። ሌላው የጥናት ተሳታፊዎች የትምህርት ዳራና ብልኃቱን በመጠቀም አንብቦ መረዳት የተማሩበት የጊዜ ርዝማኔ ተገቢነት ነው። ተማሪዎቹ ከክፍል ሳይቀሩ ትምህርታቸውን የሚከታተሉ አይደሉም፤ አሳላሽ ናቸው፤ አንብቦ የመረዳት ትምህርት ውጤታቸውም ዝቅተኛ ነው። ለእነዚህ ተማሪዎች የቀረበው የአንድ ሳምንት የብልኃት ትውውቅና የሦስት ሳምንት ትምህርት በቂ ነው ተብሎ አይታሰብም። ለእነዚህ ተከታታይ ድጋፍ ለሚያስፈልጋቸው ተማሪዎች በተሰጠ የሦስት ሳምንት ትምህርት አሉታዊ ማደማደሚያ መስጠት ተገቢነት ያለው አይመስልም። በአንጻሩ ይህ ጥናት በርከት ያሉ (222) የጥናት ተሳታፊዎችን በመውሰድና ለ14 ሳምንታት የአንብቦ መረዳት ትምህርት በብልኃቱ በማካሄድ በተገኘ መረጃ ላይ በመመሥረት የብልኃቱን አወንታዊ ተጽእኖ ያሳየ መሆኑ ከፍ ያለ ተአማኒነት ይኖረዋል። ሌላው የትንተና መንገዱ ልዩነት ነው፤ የ'Stafford' ጥናት በአማካይና በመደበኛ ልይይት መረጃዎቹን የተነተነ ሲሆን (መለኪያዎቹ በተለይ አፈንጋጮች/outliers ተጽእኖ ያደርጉባቸዋል)፣ ይህ ጥናት ደግሞ መረጃዎችን በመለካት ሂደት ሊፈጠሩ የሚችሉ ስሕተቶችን ለመቆጣጠር የሚያስችለውን የመዋቅራዊ ስሌት ሞዴል (Beran & Violato, 2010) መተንተኛ ስልት መጠቀሙ ለውጤት ልዩነቱ ሊጠቀስ የሚችል ሌላ ምክንያት ሊሆን ይችላል።

ከዚህ ጥናት ጋራ ያልተደጋገፈው ሌላው ጥናት የ'Gustia' (2018) ነው። ጥናቱ የአንድ ክፍል 40 ተማሪዎችን በማሳተፍ የተካሄደ ዓይነታዊ ሲሆን፣ ተማሪዎች በጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃት ሲማሩ የብልኃቱን ቅደምተከተሎች በወጉ ያለማከናወን፣ በማንበብ ተግባራት ላይ በንቃት ያለመሳተፍ፣ የቃላትን ፍቺ ያለመረዳት፣ ዋና ሐሳብንና አንድምታዎችን ያለመለየት ክፍተቶች ስለነበሩባቸው ብልኃቱ በተማሪዎች አንብቦ የመረዳት ችሎታ ላይ አወንታዊ ተጽእኖ አላመጣም በማለት በምልከታ፣ በመጠይቅና በቃለመጠይቅ የሰበሰቧቸውን መረጃዎች መሠረት በማድረግ ገልጸዋል። የተገለጸው ውጤት፣ የተስተዋሉ ችግሮች በእርግጥ የብልኃቱ ክፍተቶች ናቸው? ለሚለው ጥያቄ ተገቢ መልስ መስጠት የሚችል አይመስልም። ለምሳሌ የብልኃቱን ቅደምተከተሎች በወጉ ባለማከናወናቸው፣ የሚለው ችግር የአተገባበር እንጅ የብልኃቱ አይደለም። የ'Rothong' (2014) በ44 የ11ኛ ክፍል ተማሪዎች ላይ የተካሄደው ጥናት ለዚህ አስረጅ ይሆናል። ጥናቱ የአንድ ቡድን ቅድመና ድኅረትምህርት ፍትነት መሰል ሲሆን ለ12 ሳምንት የተካሄደ ነው። በፍትነቱ በቅድመትምህርት ውጤት ተማሪዎች ከፍተኛና ዝቅተኛ ውጤት ያመጡ ተለይተው ነበር፤ በፍትነት ሂደቱ ዝቅተኛ ውጤት የነበራቸው ተማሪዎች ብልኃቱንና ዳራዊ ዕውቀታቸውን ለመጠቀም የመቸገርና በዚህም ውሕድአሐድን አንብቦ

ለጥያቄዎች መልስ ለመስጠት ያለመቻል ሁኔታ ቢስተዋልም በተደረገላቸው ክትትልና በተሰጣቸው ድጋፍ ከፍተኛ ቅድመትምህርት ውጤት የነበራቸው ተማሪዎች አማካይ ውጤት ከ16.21 ወደ20.5 ሲያድግ ዝቅተኛ ቅድመትምህርት ውጤት የነበራቸው ደግሞ ከ11.59 ወደ17.66 አድጓል።

ከቀረቡት አወንታዊና አሉታዊ የጥናት ውጤቶች፣ አንብቦ የመረዳት ብልኃቶች ውጤታማነት በብልኃቶቹ አጠቃቀም ጤናማነት ላይ የሚወሰን መሆኑን መረዳት ይቻላል። የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃትም በተማሪዎች አንብቦ የመረዳት ችሎታ ላይ አወንታዊ ውጤት እንዲኖረው የጥያቄ ዓይነቶችንና ደረጃዎችን፣ እንዲሁም ተግባራቱን በትክክል በማከናወንና በክንውኑ ሂደት ለተማሪዎች አስፈላጊውን ድጋፍ መስጠትን ይጠይቃል። በዚህ ጥናት የተገኘው አወንታዊ ተጽእኖም እነዚህ ሁኔታዎች (የጥያቄ ዓይነቶችን፣ ደረጃዎችና ተግባራት) በትክክል በመከናወናቸው እንደሆነ ይታመናል። ከዚህ ውጭ ግን በዝርዝር እንደቀረበው በብልኃቱ ውጤታማነት ላይ አወንታዊና አሉታዊ ሐሳቦችን ያመላከቱ የጥናት ውጤቶች መኖራቸው፣ የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃት አንብቦ በመረዳት ላይ ያለውን ተጽእኖ በተመለከተ በተለያዩ የክፍል ደረጃዎች፣ ብዛት ያላቸውን የጥናት ተሳታፊዎች በመውሰድ፣ የተለያዩ የጥናት ንድፎችንና የመተንተኛ ስልቶችን በመጠቀም ተጨማሪ ጥናቶችን በማካሄድ የዚህን ጥናት ውጤት ተደጋፊነት የበለጠ ማረጋገጥ አስፈላጊ መሆኑን የሚያመላክት ይሆናል።

የጥናቱ ኹለተኛ ዓላማ፣የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃት የተማሪዎችን በጥልቀት የማሰብ ችሎታ ለማሳደግ ያለውን ቀጥተኛ ሚና መፈተሽ ነው። ተመሳሳይ ሂደት በመከተል በተደረገ ፍተሻ ብልኃቱ በጥልቀት በማሰብ ችሎታ ላይ ቀጥተኛ አዎንታዊ ተጽእኖ እንዳለው ተረጋግጧል (β= .438, t= 5.873, , p<.001)። ከ3.29 በላይ (5.873) የሆነው የ'ቲ' ዋጋም የነጻ ተላውጦውን ተጽእኖና ትክክል የመሆን ደረጃ ያለው መሆኑን (በ'p<.001' ደረጃ) ያመላከተ ሲሆን የተጽእኖ ደረጃውም መካከለኛ ሆኗል (β = 0.30 – 0.49)። በዚህም "የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃት በዐማርኛ ቋንቋ ትምህርት የተማሪዎችን በጥልቀት የማሰብ ችሎታ የማሳደግ ቀጥተኛ ሚና አለው፤" የሚለው አማራጭ መላምት ድጋፍ አግኝቷል።

የተገኘው ከፍተኛ አወንታዊ ውጤት የተለያዩ ጻሕፍት ብልኃቱ በጥልቀት የማሰብ ችሎታን ለማዳበር ቁልፍ ሚና እንደሚጫወት ካሰፈሯቸው ሐሳቦች ጋራ የሚስማማ ሆኗል። Suswika

et al. (2020) የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃት ዳራዊ ዕውቀትንና ያለፈ የሕይወት ልምድን ከአሁናዊ መረጃዎች ጋራ አቀናጅቶ በመጠቀም በጥልቀት የማሰብ ችሎታ እየዳበረ እንዲሄድ ያደርጋል። ሲሉ Freschet (2015) የጆን ሎክን 'ማንበብ አእምሮን በዕውቀት ያደራጃል፤ የተነበበውን ዕውቀት የራስ ማድረጊያው መንገድ ግን ማሰብ ነው።' የሚለውን ታዋቂ አባባል በመውሰድ ዕውቀትን የራስ ለማድረግ ከሚያስችሉ መንገዶች የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃት እንደሚገኝበት በመግለጽ ብልኃቱ ማንኛውንም ጽሑፋዊ አሐድ በማንበብ ሂደት በጥልቀት የማሰብ ችሎታ እንዲዳብር የሚያስችል እንደሆነ ያስረዳሉ። Armbruster et al. (2001) በበኩላቸው የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃት ተማሪዎች በንቃት እንዲያስቡ፣ የማሰብ ሂደታቸውን እንዲቆጣጠሩና ጽሑፋዊ መረጃዎች እንደኦት ይገኛሉ? በቀጥታ ከጽሑፉ፣ አንድምታዊ ሐሳቦችን በመመርመር ወይስ ከዳራዊ ዕውቀት? በሚሉ ጥያቄዎች ላይ በጥልቀት እያሰቡ መረጃዎችን እንዲለዩ እንደሚያስችል፣ ሂደቱም በጥልቀት የማሰብ ችሎታቸውን እንደሚያሻሽል ይገልጻሉ። በዚህ ጥናትም ጸሐፍቱ እንደጠቀሱት ብልኃቱ በጥልቀት የማሰብ ችሎታ ላይ አወንታዊ ተጽእኖ ያሳደረው፣ ተማሪዎች ዳራዊ ዕውቀታቸውንና ያለፈ የሕይወት ልምዳቸውን እንዲጠቀሙ፣ የመረጃ ምንጮችን የመለየት እቅማቸውን አንዲያሳድጉና የማሰብ ሂደታቸው እንዲነቃቃ በማስቻሉ እንደሆነ የሚታመን ሲሆን፣ የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃት ጽሑፋዊ መረጃዎችን በጥልቀት መመርመርና መረዳት፣ እንዲሁም እነዚህን መረጃዎች ከዳራዊ ዕውቀት ጋራ በማቀናጀት በቀጥታ ያልተገለጹ ሐሳቦችን በአንድምታ/በማመስጠር መገንዘብ በማስቻል የተማሪዎችን በጥልቀት የማሰብ ችሎታ እንደሚያሳድግ መረዳት ይቻላል።

ከላይ ከተጠቀሱ ጸሐፍት ሐሳቦች በተጨማሪ የዚህ ጥናት ውጤት በተለያዩ ጥናቶችም ተደግፏል። Dahal (2022) የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃት በተማሪዎች በጥልቀት የማሰብ ችሎታ ላይ ያለውን ተጽእኖ በፈተሸበት ጥናት፣ ብልኃቱ በጥልቀት የማሰብ ችሎታን ያሻሻለው አንደኛ፣ ተማሪዎች ብልኃቱን ተጠቅመው አንብቦ መረዳትን ሲማሩ በጥያቄዎች ላይ የማሰብ ሂደታቸው በመነቃቃቱ ነው። በጥያቄዎችና በመልሶች መካከል ያለውን ትስስር መረዳት የተማሪዎችን የማሰብ ሂደት በማነቃቃት ልዕለአእምሯዊ ችሎታዎቻቸውን ከማሳደጉም በላይ መረዳታቸውን ለመቆጣጠርና ድጋፍ ለመስጠትም ሁነኛ መንገድ ነው፤ የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃትን ከተለምዷዊ ብልኃቶች የሚለየውም ይህ ባህርይው ነው በማለት ይገልጻሉ። ኹለተኛ፣ አጥኚው (Dahal) እንደሚሉት፣ የተማሪዎችን የመማር ፍላጎትና ተነሳሽነት በመጨመሩ ነው። ፍላጎትንና ተነሳሽነት ለትምህርት ስኬት ወሳኝ ጉዳዮች ናቸው፤ የእነዚህ ስሜታዊ ተላውጦዎች

መቀስቀስ ተማሪዎች በትምህርታቸው የሚያሳልፉትን ጊዜ ይጨምራል፤ የሚገጥሙ እንቅፋቶችን የመሻገር ኃይልን ያጎናጽፋል፤ ከፍተኛ ውጤት መሻትን ያላብሳል። የ”Tofade et al.’ (2013) ጥናትም ይህንኑ ያረጋገጠ ነው፤ የተማሪዎች በጥልቀት የማሰብ ችሎታ የተሻሻለው አንብቦ የመረዳት ጥያቄዎችን ባሕርይ ለመለየት፣ በዓይነትና በደረጃ ለማደራጀት፣ ለጥያቄዎች ምላሽ ለመስጠት፣ ዳራዊ ዕውቀታቸውን ለመጠቀምና ጥያቄዎችን ለማፍለቅ ተሳትፏቸው በማደጉና ብልኃቱን በመጠቀም ሂደት የመረጃ ልውውጥና በመረጃዎች ላይ የመወያየት ዕድል በመስፋቱ ነው። ተገቢ ጥያቄዎችን መጠየቅና ለሚጠየቁ ጥያቄዎች መልስ መፈለግ በጥልቀት ማሰብን ይጠይቃል፤ ይህም ወደውይይትና መረጃ ልውውጥ ይገፋል፤ ይህም በጥልቀት አስቦ በጥልቀት ወደመረዳት ይወስዳል። ከዚህ በተጨማሪ አንብቦ የመረዳት መማሪያ ብልኃቱ ችግር የመፍታትና የመተንተን ችሎታን በማሳደግ በጥልቀት የማሰብ ችሎታን እንዳሻሻለ Prado and Jalos (2024) በጥናታቸው አመላክተዋል።

ከላይ እንደቀረቡት የጥናት ውጤቶች ሁሉ በዚህ ጥናትም የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃት አንብቦ መረዳትን ለማስተማር ተግባራዊ መደረጉ የተማሪዎችን የመሥራት ፍላጎትንና ተነሳሽነትን እንዲጨምርና ተሳትፏቸው እንዲያድግ እንዳደረገና ችግር የመፍታትና የመተንተን ችሎታን እንዳሻሻለ፣ በዚህም በጥልቀት የማሰብ ችሎታቸው ላይ አወንታዊ ለውጥ እንዲታይ እንዳስቻለ ይታሰባል። ከዚህ አንጻር በጥልቀት የማሰብ ችሎታ የሚዳብረው የተማሪዎች ስሜታዊ (ፍላጎትን፣ ተነሳሽነት)፣ ተግባራዊ (ተሳትፎ) እና አእምሯዊ (ችግር መፍታት፣ መተንተን) ቅድመ ሁኔታዎች ሲሳኩ መሆኑንና ከዋናው (በጥልቀት ከማሰብ) ችሎታ በተጓዳኝ ለእነዚህ ትኩረት መስጠት የሚገባ መሆኑንም መረዳት የሚቻል ይሆናል። ይህ ሲሆን ደግሞ በዚህ ጥናትም ተንጸባርቋል ተብሎ እንደሚታመነውና Wilson and Smetana (2011) እንደሚገልጹት፣ ተማሪዎች ልዕለአእምሯዊ አንባቢዎች (metacognitive readers) ይሆናሉ፤ የማሰብ ሂደታቸውን እንዲቆጣጠሩና ስለውሕድአሐዱ ብቻ ሳይሆን ከውሕድአሐዱ በላይ (አልፈው) እንዲያስቡ ወይም ፈጠራ የታከለበት የማሰብ ሂደት እንዲኖራቸው ያደርጋል። Raphael et al. (2006) ይህን ሐሳብ በማጠናከር ስለዐራት ፈርጆች የምናወራው በአእምሮ ውስጥ ያለ ነው፤ ስንጠቀመው ግን በጥልቀት እንድናስብና ያሰብነውን እንድናጸባርቅ ይሆናል፤ ይህ ደግሞ ከፍ ያለ ማሰብን ለሚፈልጉ ውሕድአሐዶች ጠቃሚ ነው፤ በጥልቀት ከማሰብ ቁልፍ መሣሪያዎች መካከል ጥያቄ ማቅረብና ከሚቀርቡ መልሶች ጋራ ያለውን ትስስር መረዳት ነው፤ ይህ ሂደት ደግሞ በጥልቀት የማሰብ ችሎታ እንዲዳብር ያደርጋል በማለት ያስረዳሉ።

Hamdani (2021) የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃት በጥልቀት የማሰብ ችሎታቸው የተለያየ የሆኑ ተማሪዎችን አንብቦ የመረዳት ችሎታ ለማሻሻል ያለውን ውጤታማነት በ26 የኹለተኛ ደረጃ ተማሪዎች ላይ ባካሄዱት መጠናዊ ጥናት ፈትሸዋል። ብልኃቱ ኹሉንም ተማሪዎች በእኩል ማስተናገድ በማስቻሉ ሁሉም ውጤታማ እንዲሆኑ እንዳደረገ፣ በተለይም ዝቅተኛ በጥልቀት የማሰብ ችሎታ በነበራቸው ተማሪዎች ላይ ውጤቱ የበለጠ እንደሆነ ከተገኘው የጥናት ውጤት በመነሳት አረጋግጠዋል። Nasrudin and Azizah (2019) በበኩላቸው ብልኃቱ በተማሪዎች በጥልቀት የማሰብ ችሎታ ላይ ያለውን ተጽእኖ 25 የቅድመምረቃ ተማሪዎችን በማሳተፍ ባካሄዱት የአንድ ቡድን ቅድመና ድኅረትምህርት ፍትነትመሰል ጥናት (One Group Pretest-Posttest Design) አወንታዊ ተጽእኖ እንዳለውና የተማሪዎችን በጥልቀት የማሰብ ችሎታ ለማሻሻል እንደአማራጭ ማስተማሪያ ብልኃት ሊወሰድ እንደሚችል አመላክተዋል። በአብዛኛው ከፍ ያለ ደረጃ ያላቸውንና አንድምታዊ መልሶችን የሚጠይቁ እንዲሁም ዳራዊ ዕውቀትን መጠቀምን የሚፈልጉ ጥያቄዎች ለዚሁ ክሂል መዳበር ከፍ ያለ አስተዋፆ እንዳላቸው ጨምረው አመላክተዋል። Zilola (2024) እንዲሁ "ተማሪዎች የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃትን መጠቀም እንዲችሉ ማስተማር፣ በጥልቀት የማሰብ ችሎታቸውን ሊያሻሽል ይችላል?" የሚል መሠረታዊ ጥያቄ ነድፈው ባካሄዱት ፍትነታዊ ጥናት፣ በፈተና የተገኙ መጠናዊ መረጃዎች ብልኃቱ በጥልቀት በማሰብ ችሎታ ላይ አወንታዊ ተጽእኖ እንዳሳደረ ($P > 0.05$) አመላክተዋል። በውጤት ማብራሪያቸውም የመተንተን፣ የመገምገምና የመተንበይ በጥልቀት የማሰብ ንዑሳን ክሂሎች በመዳበራቸው አወንታዊ ውጤቱ እንደተገኘ ገልጸዋል። ከዚሁ ጋራ በተያያዘ Atqiya (2014) በጥልቀት በማንበብ ትምህርት፣ የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃት በጥልቀት የማሰብ ንዑሳን ችሎታዎችን (መረጃዎችን መሰብሰብ፣ ማስታወስ፣ መተንተንና መገምገም) ለማሻሻል ያለውን ሚና የፈተሸ በሦስት ተጠኝዎች ላይ ንጥል ጥናት አካሂደዋል። በከፊል በተደራጀ ቃለመጠይቅና በምልከታ የተሰበሰቡ ዓይነታዊ መረጃዎችን በጭብጥ በመተንተን ባገኙት ውጤት ብልኃቱ ጠንካራ አወንታዊ ተጽእኖ እንዳሳደረ አረጋግጠዋል። በዚህ ጥናትም የተለያየ በጥልቀት የማሰብ ችሎታ ያላቸው ተማሪዎችን፣ በተለይም ከፍ ባለ ደረጃ እንዲያስቡ የሚያስችሉ ጥያቄዎችን በማቅረብ ማሳተፍ መቻሉ፣ ንዑሳን ክሂሎቹን በማሻሻል አጠቃላይ የተማሪዎች በጥልቀት የማሰብ ችሎታ እንዲዳብር እንዳስቻለ ይታሰባል፤ ይህም ብልኃቱን በመጠቀም የተማሪዎቹን በጥልቀት የማሰብ ችሎታ ማሳደግ እንደሚገባ ይጠቁማል።

ከላይ በዝርዝር የቀረቡ የጥናት ውጤቶችና ማብራሪያዎቻቸው የዚህን ጥናት አወንታዊ ውጤት የሚደግፉ ሲሆኑ ከዚህ በተቃራኒ ብልኃቱ አንብቦ በመረዳትና በጥልቀት በማሰብ ላይ ባለው ተጽእኖ ጥናት ካካሄዱት ከ'Untailawan' (2020) የጥናት ውጤት ጋራ ግን አልተደጋገፈም። ጥናቱ ተግባርተኮር ሲሆን በጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃት የተማሪዎችን የዕውቀት (knowledge)፣ የመረዳት (understanding)፣ የመተግበር (applying) እና የመተንተን (analyzing) ንዑሳን ችሎታዎች በማሳደግ አንብቦ የመረዳትና በጥልቀት የማሰብ ችሎታ ችግራቸውን መፍታትን ዓላማ አድርጎ በ36 የ11ኛ ክፍል ኢንዶኔዥዊያን ተማሪዎች ላይ የተካሄደ ነው። መጠናዊና ዓይነታዊ መረጃዎች ተተንትነው የተገኘው ውጤት፣ የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃት የጥናት ተሳታፊ ተማሪዎችን አንብቦ የመረዳት ችሎታ እንዳሻሻለ፤ በተማሪዎቹ በጥልቀት የማሰብ ችሎታ ላይ ግን ለውጥ እንዲመጣ ያደረገው በዕውቀት፣ መረዳትና መተግበር ንዑሳን ችሎታዎች ላይ እንደሆነ፤ በትንተና (analyzing) ንዑስ ችሎታ ላይ ግን ለውጥ እንዳላመጣ አመላክቷል። ለመተንተን ችሎታ መሠረቶቹ ዕውቀት፣ መረዳትና መተግበር ናቸው፤ እነዚህ ችሎታዎች ሳይዳብሩ መተንተንን (ከፍተኛው ችሎታ) ማዳበር አስቸጋሪ ይሆናል። ነገር ግን ሦስቱ ደረጃዎች ዳብረው ቀጣዩ የትንተና ደረጃ ያለመዳበሩ ጉዳይ ጥያቄ የሚያስነሳ ይሆናል። ጥናቱ ለኹለት ወራት የተካሄደ ነው (ለምን ያህል ክፍለጊዜ እንደተካሄደ የተገለጸ ነገር የለም)፤ ከዚህ የበለጠ ጊዜ ተሰጥቶት ቢከናወን የትንተና ችሎታን እንዲሁ ማዳበር ይቻል እንደነበር ማሰብ ይቻላል፤ ከዚህ በተጨማሪ የተሳታፊዎች ቁጥር (36) ማነስ እንዲሁ አስተዋፆ አድርጎ ሊሆን ይችላል። ምክንያቱም Kibuacha (2021) እንደሚሉት የጥናት ተሳታፊዎች አነስተኛ ከሆኑ ትክክለኛና አስተማማኝ መረጃ ለማግኘትና የአጠቃላዩን ተጠኝ (population) ትክክለኛ ባህርይ ለማደማደም አቅም አይኖራቸውም። በአንጻሩ ይህ ጥናት በአንጻራዊነት በርከት ያሉ (222) ተማሪዎችን በማሳተፍ ረዘም ላለ ጊዜ (ለሦስት ወራት) የተካሄደ መሆኑ አወንታዊ ውጤት እንዲገኝ እንዳስቻለ ይታሰባል።

ባጠቃላይ የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃት በተማሪዎች በጥልቀት የማሰብ ችሎታ ላይ ያለውን ተጽእኖ በተመለከተ የዚህ ጥናት ውጤት ከተለያዩ ጸሐፍት ሐሳቦችና ከአብዛኞቹ ተመራማሪዎች የጥናት ውጤቶች ጋራ የተደጋገፈ ሲሆን የአንድ ጥናት ውጤት ግን በተወሰነ መልኩ አሉታዊ ሆኗል። በተለያየ ሁኔታ የተካሄዱ ጥናቶች ውጤት የተለያየ መሆኑ ተጨማሪ ጥናቶችን በተለያየ ዐውድ በማካሄድ የብልኃቱን ተጽእኖ የበለጠ ማረጋገጥ አስፈላጊ መሆኑን የሚያመላክት ነው።

የማንበብ ግለብቃትን ከማሳደግ አኳያ የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃት ያለውን ቀጥተኛ አስተዋፆ መመርመር የጥናቱ ሦስተኛ ዓላማ ሲሆን ብልኃቱ በማንበብ ግለብቃት እምነት ላይ አወንታዊ ተጽእኖ እንዳሳደረ የተገኘው ውጤት (β= .549, t= 5.092, p<.001) አመላክቷል፤ የ'ቲ' ውጤቱም ከ3.29 በላይ መሆኑ (5.092) የነጻ ተላውጦው ተጽእኖ በ'p<.001' ደረጃ ትክክል የመሆን ደረጃ ያለው መሆኑን ያመላከተ ሲሆን፣ ተጽእኖውም ከፍተኛ መሆኑ የመደበኛ ድጎረት ውጤቱ (β > .5) አመላክቷል። በዚህም "የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃት በዐማርኛ ቋንቋ ትምህርት የተማሪዎችን የማንበብ ግለብቃት እምነት የማጎልበት ቀጥተኛ ተጽእኖ አለው፤" የሚለው አማራጭ መላምት ድጋፍ አግኝቷል።

Bandura (1982; 1997) እንዲሁም Schunk and DiBenedetto (2021) የተለያዩ የምርምር ውጤቶች ያዳበሯቸውን ተመክሮዎች መሠረት በማድረግ እንደሚያስረዱት፣ ተማሪዎች ያለፉ የስኬት ልምዶቻቸውን መነሻ በማድረግ፣ ከብጤዎቻቸው ጋራ ራሳቸውን በማነጻጸር፣ ማኅበረሰባዊ በጎ ማበረታቻዎችን በመቀበልና "መፈጸም እችላለሁ!" የሚል ስሜት በማዳበር ላቅ ያለ ደረጃ ባላቸው ተግባራት ውስጥ ሲሳተፉ፣ የላቀውን ተግባር ለማሳካት ከፍተኛ ጥረት ሲያደርጉ፣ ተግባራቱ ቢፈትኗቸውም በጽናት ሲፈጽሙና የላቀ ውጤት ሲያስመዘግቡ የግለብቃት እምነታቸው ይሻሻላል። በዚህ ጥናትም የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃት የማንበብ ግለብቃት እምነት ላይ አወንታዊ ተጽእኖ ያሳደረው፣ የማንበብ ግለብቃት እምነት ምንጮችን መነሻ በማድረግ ተማሪዎች በላቁ የጥያቄ-መልስ ተግባራት ላይ እንዲሳተፉ፣ ተግባራቱን ለመፈጸም የላቀ ጥረት እንዲያደርጉ፣ በጽናት ተግባራቱን እንዲፈጽሙና የላቀ ውጤት እንዲሹ ማድረግ በመቻሉ እንደሆነ ይታሰባል። በዚህም በተማሪዎች ላይ የሚነሱ የማንበብ ግለብቃት እምነት ችግሮችን ለመቅረፍ ብልኃቱን ተጠቅሞ ከፍተኛ አእምሯዊ ደረጃ ባላቸው የማንበብ ጥያቄዎች ላይ ልምምድ እንዲያደርጉ፣ ተግባራቱን በከፍተኛ ጥረት እንዲፈጽሙና ተግዳሮት ሲገጥማቸው የመጋፈጥ ልምድ እንዲያዳብሩና ለውጤት እንዲበቁ ማድረግ ይገባል።

Wessels (2023) ተፈጥሯዊና በጥረት የሚመጣ ችሎታ ውጤታማ የሚሆነው ልጆች በችሎታቸው ላይ ያላቸው እምነት ከፍ ሲል እንደሆነ ሲገልጹ፣ Gangloff and Mazilescu (2017) በበኩላቸው የትምህርት ግቦችን በሚፈለገው ደረጃ ለማሳካት የዕውቀትና የክሂሎች ባለቤት መሆን ብቻውን በቂ እንዳልሆነና በፈታኝ ሁኔታዎች ውስጥ እንኳ ተግባራትን በሚፈለገው ደረጃ "መፈጸም እችላለሁ!" የሚል እምነትም ወሳኝነት ያለው መሆኑን አመላክተዋል። በዚህ

ጥናትም አወንታዊ ውጤት ሊገኝ የቻለው “መፈጸም እችላለሁ!” የሚለው እምነት በተማሪዎች ዘንድ በሚፈለገው ደረጃ በመገንባቱ እንደሆነ የሚታመን ሲሆን፣ ተማሪዎች በማንበብ ትምህርታቸው ይህንን ዓይነት ስሜት እንዲያዳብሩ ማድረግ ከመምህራን የሚጠበቅ ኃላፊነት ይሆናል።

ይህ ጥናት ያመላከተው አወንታዊ ውጤት ከላይ ከተጠቀሱት ጻሕፍት ሐሳቦች ጋራ ብቻ ሳይሆን በብልኃቱና በማንበብ ግለብቃት እምነት መካከል ያለውን ምክንያታዊ ተዛምዶ ከመረመሩ ጥናቶች ጋራ የሚደጋገፍ መሆኑን ለማረጋገጥ ጥረት ተደርጓል። ነገር ግን የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃት በማንበብ ግለብቃት እምነት ላይ ያለውን ተጽእኖ በቀጥታ የፈተሸ ጥናት ተደራሽ ከሆኑ ምንጮች ማግኘት አልተቻለም። ድርሳናትን በማሰስ ሂደት ማግኘት የተቻለው ብልኃቱ አንብቦ የመረዳት ችሎታን በማሻሻል ረገድ ያለውን ሚና በመረመሩ ውስን ጥናቶች ውስጥ እግረመንገድ የተጠቀሱ ውጤቶችን ብቻ ነው። ከእነዚህም መካከል የ’Yulianty’ (2013) ጥናት ይጠቀሳል። ጥናቱ “የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃት አንብቦ መረዳትን ለማዳበር ያለው ሚና ከተማሪዎች በራስ መተማመን/ግለብቃት እምነት አንጻር” በሚል ርዕስ 252 የስምንተኛ ክፍል የኢንዶኔዥኛ ተማሪዎችን በማሳተፍ ለ3 ወራት (የግንኙነት ጊዜው አልተጠቀሰም) የተካሄደ ፍትነትመሰል ነው። አጥኚው በማንበብ ግለብቃት እምነት መጠይቅና በማንበብ ፈተና የሰበሰቧቸውን መረጃዎች በ2 X 2 ቀላል የፋክተር ስልት (simple factorial design 2 X 2) ተንትነዋል፤ በውጤቱም ከፍ ያለ በራስመተማመን/ግለብቃት እምነት የገነቡ ተማሪዎች ያነሰ በራስመተማመን/ግለብቃት እምነት ካላቸው ተማሪዎች ይልቅ የተሻለ አንብቦ የመረዳት ውጤት እንዳስመዘገቡ ያመላከቱ ሲሆን፣ የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃትና በራስ መተማመን/ግለብቃት እምነት ተዛምዶ እንዳላቸውና የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃት ውጤታማነት በማንበብ ግለብቃት እምነት ውጤታማነት ላይ እንደሚወሰን ገልጸዋል።

Cummins (2012) ደግሞ “የፈተና ውጤትን ለማሻሻል የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃትን መረዳትና መተግበር” በሚል ርዕስ ጥናት አካሒደዋል። የዐራተኛ ክፍል ሰድስት አሜሪካዊ ተማሪዎችን በማሳተፍ ባካሔዱት በዚህ ፍትነትመሰል ጥናት፣ ለተሳታፊ ተማሪዎች የ15 ሰዓት ትምህርት ስለጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃት አስተምረዋል። በሥልጠናው የተማሪዎች ትኩረትና ተሳትፎ አድጓል፤ በዚህም የሁሉም የጥናቱ ተሳታፊ ተማሪዎች ለጥያቄዎች ምላሽ የመስጠትና በቡድን ተግባራት ላይ ብጤዎቻቸውን ለማገዝ ያላቸው በራስ

መተማመን/ግለብቃት እምነት ተሻሽሏል። Madlambayan et al. (2017) በበኩላቸው የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃት የተማሪዎችን አንብቦ የመረዳት ችሎታ ለማሻሻል ያለውን ውጤታማነት በመረመሩበት የአንድ ቡድን ቅድመና ድኅረትምህርት ፈተና ጥናት 28 የፊሊፒንስ ተማሪዎችን አሳትፈዋል፤ በቅድመና ድኅረትምህርት አንብቦ የመረዳት ፈተናና በግለምዘና (self-evaluation) መረጃዎችን ሰብስበዋል። ለ10 ቀናት ካስተማሩ በኋላ በፈተና በሰበሰቡት መረጃ፣ የድኅረትምህርት ፈተናው ውጤት (20.89) ከቅድመትምህርቱ ውጤት (19.82) የበለጠ ሆኗል። ተማሪዎቹ በግለምዘናው ስልት በሰጡት መረጃ ደግሞ የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃቱን ከተማሩ በኋላ አንብቦ የመረዳት ጥያቄዎችን ለመመለስ በራስመተማመናቸው/ግለብቃት እምነታቸው ከፍ እንዳለ ገልጸዋል። በ'Duke and Pearson' (2002) ጥናት በተመሳሳይ፣ ተማሪዎች ለጥያቄዎች መልስ እንዲያፈላልጉና ጥያቄዎችን እንዲያፈልቁ የተሰጣቸው ዕድል በራስ መተማመናቸው/የግለብቃት እምነታቸው እንዲያድግ እንዳደረገና ይህም የትምህርት ውጤታቸው እንዲሻሻል መነሻ እንደሆነ ተገልጿል።

በዚህ ጥናትም ተማሪዎች ጥያቄ የመጠየቅ፣ የመመለስ፣ በዓይነትና በደረጃ የመመደብና የራስን ጥያቄ የማፍለቅ ዕድል የተፈጠረላቸው መሆኑ፣ በጋራ ሥራዎች በመደጋገፍ መማራቸው፣ የመማር ፍላጎታቸውንና ተነሳሽነታቸውን በማሻሻል ለማንበብ ያላቸው በራስ መተማመን/የማንበብ ግለብቃት እምነት እንዲያድግ እንዳደረገ ይታሰባል። ባጠቃላይ በዚህ ጥናት የተመላከተው የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃት በተማሪዎች አንብቦ የመረዳት ችሎታ እምነት (የማንበብ ግለብቃት እምነት) ላይ ያሳደረው ከፍተኛ አወንታዊ ተጽእኖ በተለያዩ ጻሕፍት ተደጋፊ ሲሆን በቀጥታም ባይሆን ከተወሰኑ ተመራማሪዎች የጥናት ውጤቶች ጋራ ስምሙ ሆኗል። ከዚህ ጥናት ውጤት የተቃረነ ሌላ የጥናት ውጤት ተደራሽ ከሆኑ ምንጮች ያልተገኘ ሲሆን፣ የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃት በተማሪዎች የማንበብ ግለብቃት እምነት ላይ ያለውን ተጽእኖ በቀጥታ የመረመሩ ጥናቶችንም ማግኘት አልተቻለም። ይህ መሆኑ ደግሞ፣ ርዕሰጉዳዩን በተለያዩ ዐውዶችና በተለያዩ የክፍል ደረጃዎች፣ የተለያዩ የመረጃ መሰብሰቢያና መተንተኛ ስልቶችን በመጠቀም በተጨማሪ ጥናቶች የመመርመር አስፈላጊነትን ያመላከተ ሆኗል።

የጥናቱ ዐራተኛ ዓላማ፣ የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃት በጥልቀት የማሰብ ችሎታን በማሳደግ አንብቦ የመረዳትን ችሎታን ለማሻሻል ያለውን ኢቀጥተኛ ሚና መፈተሽ ነው። የትንተናው ውጤት እንዳመላከተው በታችኛውና በላይኛው መተማመኛ ርቀት ወሰን መካከል ዜሮ የሌለ

በመሆኑ (CI= .378, 1.312)፣ ብልኃቱ በጥልቀት በማሰብ ችሎታ በኩል በተማሪዎች አንብቦ የመረዳት ችሎታ ላይ አወንታዊ ኢቀጥተኛ ተጽእኖ እንዳሳደረ (*B*= .807; *t*= 2.831, *p*<.01) አመላክቷል። የ'ቲ' ውጤት ከ2.58 በላይ (2.831) መሆኑም ነጻ ተላውጦው በአዋዳጅ ተላውጦው አማካይነት በጥገኛ ተላውጦው ላይ ያሳደረው ተጽእኖ በ'*p*<.01' ደረጃ ትክክል የመሆን ደረጃ ያለው መሆኑን ያሳያል። ከዚህ በተጨማሪ ኹለቱም የድኅረት ክብደቶች ውጤቶች ትክክል የመሆን ደረጃ ያላቸው በመሆናቸውም በጥልቀት ማሰብ ከፊል የአዋዳጅነት ሚና (Partial mediation) ያለው መሆኑን መረዳት ተችሏል። በዚህም "የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃት በዐማርኛ ቋንቋ ትምህርት የተማሪዎችን በጥልቀት የማሰብ ችሎታ በማሳደግ አንብቦ የመረዳት ችሎታቸውን ለማሻሻል ኢቀጥተኛ ተጽእኖ አለው፤" የሚለው አማራጭ መላምት ተደግፏል።

የተገኘው አወንታዊ የአዋዳጅነት ውጤት የተለያዩ ጸሐፍት በርዕሰጉዳዩ ዙርያ ካስነበቧቸው ሐሳቦች ጋራ ይደጋገፋል። ከእነዚህም መካከል የ'Sytniewski' (2017) ገለጻ ይጠቀሳል። ጸሐፊው ሐሳባቸውን ሲያብራሩ፣ የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃት በጥልቀት የማሰብ ችሎታን በማነቃቃት ተማሪዎች ብልኃታዊ አንባቢ እንዲሆኑና የማንበብ ችሎታቸው እንዲሻሻል የሚያስችል ነው፤ በተለይም በጥልቀት ማሰብን የግድ የሚሉ ከፍተኛ ደረጃ ጥያቄዎች (higher level questions) ሲቀርቡ ተማሪዎች ለጥቄዎች ምላሽ ለመስጠት በሚያደርጉት ጥረት በጥልቀት የማሰብ አእምሯዊ ሂደታቸው ይነቃቃል፤ የተነቃቃው አእምሯዊ የማሰብ ሂደት ደግሞ የተማሪዎችን አንብቦ የመረዳት ችሎታ ለማሳደግ ያለው አስተዋፆ የላቀ ነው፤ ይላሉ። Alidinl and Hartiningsih (2024) ደግሞ የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃት ጥልቅ የማንበብ ሂደት እንዲኖር ያደርጋል፤ በጥልቀት በማንበብ የተገኘውን መረጃ በጥልቀት በማሰብ ከሕይወት ተመክሮ/ልምድ ጋራ በማዛመድ አንድምታ መመሥረት ያስችላል፤ አንድምታውን በመተንተንና በመገምገም ደግሞ አንብቦ የመረዳት ሂደት ይፋጠናል፤ በማለት በጥልቀት የማሰብ ችሎታን የአዋዳጅነት ሚና በዝርዝር ያስረዳሉ። Galal (2024) እና Pascarella and Terenzini (2005) ይህንን በጥልቀት የማሰብ የአዋዳጅነት ሚና ይጋራሉ፤ እንደጸሐፍቱ፣ አንብቦ መረዳት በጥልቀት የማሰብ ውጤት ነው፤ በጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃት የሚቀርቡ በተለይም ከፍተኛ ደረጃ ያላቸው ጥያቄዎች በጥልቀት ማሰብን ይፈልጋሉ፤ ከፍተኛ ደረጃ ላላቸው ጥያቄዎች ትክክለኛና አስተማማኝ ምላሽ በመስጠት አንብቦ ለመረዳት፣ በጥልቀት የማሰብ አእምሯዊ ሂደትን ማሠራት የግድ ይሆናል። Zant and Volpe (2019) በበኩላቸው፣ የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃት ተማሪዎች ልዕለአእምሯዊ

የማሰብ ችሎታ (metacognitive thinking ability) እንዲኖራቸው በማድረግ ለአንብቦ መረዳት ጥያቄዎች ትክክለኛና ጥልቅ መልስ እንዲሰጡ የሚያስችል ነው፤ በማለት ያስረዳሉ።

በዚህ ጥናትም በጥልቀት ማሰብ የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃትን ከአንብቦ መረዳት ችሎታ ጋራ በማስተሳሰር አወንታዊ የአዋዳጅነት ተጽእኖ ያሳደረው፣ ተማሪዎች ብልኃቱን ተጠቅመው በተለይም ለከፍተኛ ደረጃ ጥያቄዎች ምላሽ በመስጠት ማንበብን ሲማሩ በጥልቀት የማሰብ ሂደታቸው በመነቃቃቱ፣ ዳራዊ ዕውቀታቸውን ከጽሑፋዊ መረጃዎች ጋራ አዋሕደው አንድምታ መመሥረት በመቻላቸው፣ በዚህም ብልኃታዊና ልዕለአእምሯዊ አንባቢዎች መሆን በመቻላቸው እንደሆነ ይታሰባል። ተማሪዎች ብልኃታዊና ልዕለአእምሯዊ አንባቢዎች እንዲሆኑ የሚያስችለውን የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃት በመጠቀም የተማሪዎችን በጥልቀት የማሰብ ችሎታ ማሻሻልና አንብቦ የመረዳት ውጤታቸው እንዲሻሻል ማድረግ ደግሞ ከፈጻሚዎች የሚጠበቅ ነው።

የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃት በጥልቀት በማሰብ ላይ (ለምሳሌ፣ Atqiya, 2014; Baqi, 2014; Nasrudin & Azizah, 2019; Zilola, 2024) እንዲሁም በጥልቀት ማሰብ አንብቦ በመረዳት ችሎታ ላይ (ለምሳሌ፣ Karimi & Veisi, 2016; Moghadam et al., 2023; Muslem et al., 2017; Paige et al. 2024; Talebi & Talebi, 2015) ተጽእኖ እንዳለው ያረጋገጡ ጥናቶች በርከት ብለው ሲገኙ የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃት በጥልቀት የማሰብ ችሎታን በማሳደግ አንብቦ የመረዳት ችሎታን ለማሻሻል ያለውን ሚና በቀጥታ የፈተሹ ጥናቶችን ግን ተደራሽ ከሆኑ ምንጮች ማግኘት አልተቻለም። የጥናት ርዕሰጉዳያቸው የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃት የተማሪዎችን አንብቦ የመረዳት ችሎታ ለማሻሻል ያለውን አስተዋፆ መመርመር ቢሆንም በጥልቀት የማሰብን የአዋዳጅነት ሚና በተወሰነ ደረጃ የጠቆሙ ውስን ጥናቶች ግን አሉ። ከእነዚህ መካከል የ'Siagian' (2023) እና የ'Tiara et al.' (2025) ጥናቶች ይጠቀሳሉ። Siagian የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃት አንብቦ በመረዳት ላይ አወንታዊ ተጽእኖ እንዳሳደረ ባመላከቱበት ጥናት በሠጡት ማብራሪያ፣ የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃትን ተጠቅሞ አንብቦ መረዳትን በመማር ሂደት ከጽሑፋዊ አሐዶች በበቂ መጠን መረጃዎችን ለማግኘት በጥልቀት ማሰብ በእጅጉ አስፈላጊ ክሂል እንደሆነ ገልጸዋል። Tiara et al. ያካሔዱት ጥናት ደግሞ "የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃት የመካከለኛ ደረጃ ተማሪዎችን አንብቦ የመረዳት ችሎታ ለማሻሻል ያለው ውጤታማነት" የሚል ነው። በዚህ 57 የስምንተኛ ክፍል ኢንዶኔዢዊያን ተማሪዎች በተሳተፉበት ፍትነትመሰል

ጥናት፣ አንብቦ በመረዳት ፈተናና በጥልቀት ማሰብን በሚፈትሹ ጥያቄዎች መረጃዎች ተሰብስበው በነጻ ናሙና ቲ ቴስት ተተንትነዋል። የትንተናው ውጤትም የፍትነት ቡድኑ አማካይ ውጤት (69.57) ከቀጥጥር ቡድኑ ውጤት (58.83) በከፍተኛ ደረጃ ብልጫ እንዳለውና ብልኃቱ የተማሪዎችን አንብቦ የመረዳት ችሎታ እንዳሻሻለ ያመላከተ ሲሆን ውጤቱ የተገኘው ብልኃቱ የተማሪዎችን በጥልቀት የማሰብ ችሎታ ከፍ እንዲል በማድረጉ እንደሆነ ገልጸዋል።

ባጠቃላይ በጥልቀት ማሰብ በጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃትና አንብቦ በመረዳት ችሎታ መካከል የአዋዳጅነት ሚና ያለው መሆኑ ዋቢ የተደረጉ ጥናቶች ያመላከቱ ሲሆን፣ ይህ አወንታዊ ውጤት በተለያዩ ጻሕፍትና የአዋዳጅነት ሚናውን በተወሰነ ደረጃ በጠቆመ ውስን ጥናቶች ተደግፏል። የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃት በጥልቀት የማሰብ ችሎታን በማሳደግ የተማሪዎችን አንብቦ የመረዳት ችሎታ ለማሻሻል ያለውን ተጽእኖ በቀጥታ የመረመረ ጥናት አለመገኘቱ ደግሞ ርዕሰጉዳዩ በተለያየ ዐውድና ሁኔታ በስፋት መጠናት ያለበት መሆኑን ያስገነዝባል።

የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃት የማንበብ ግለብቃት እምነትን በማሳደግ አንብቦ መረዳትን ለማሻሻል ያለውን ኢቀጥተኛ ሚና መመርመር የጥናቱ ዐምስተኛ ዓላማ ነው። የትንተናው ውጤት በታችኛውና በላይኛው መተማመኛ ርቀት ወሰን መካከል ዜሮ የሌለ በመሆኑ (CI= .734, 2.268)፣ ብልኃቱ በማንበብ ግለብቃት እምነት አዋዳጅነት በኩል በተማሪዎች አንብቦ የመረዳት ችሎታ ላይ ኢቀጥተኛ ተጽእኖ እንዳለው (*B*= 1.386, , *t*= 3.013, *p*<.01) አረጋግጧል። የ'ቲ' ውጤት ከ2.58 በላይ (3.013) መሆኑም ነጻ ተላውጦው በአዋዳጅ ተላውጦው አማካይነት በጥገኛ ተላውጦው ላይ ያሳደረው ተጽእኖ በ'*p*<.01' ደረጃ ትክክል የመሆን ደረጃ ያለው መሆኑን ያሳያል። ይህ ውጤትም በጥልቀት ማሰብ፣ በጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃትና አንብቦ በመረዳት ችሎታ መካከል አወንታዊ የአዋዳጅነት ሚና እንዳለው በተጨማሪነት የጠቆመ ሲሆን አዋዳጅ ተላውጦው ከፊል የአዋዳጅነት ሚና (Partial mediation) እንደነበረው አመላክቷል። በዚህም "የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃት በዐማርኛ ቋንቋ ትምህርት የተማሪዎችን የማንበብ ግለብቃት እምነት በማሳደግ አንብቦ የመረዳት ችሎታቸውን ለማሻሻል ኢቀጥተኛ ተጽእኖ አለው፤" የሚለው አማራጭ መላምት ድጋፍ አግኝቷል።

የተገኘው አወንታዊ ውጤት፣ ለስኬት ያልበቁ ተማሪዎች ችግር የዕውቀት እጥረት ሳይሆን የማንበብ ግለብቃት እምነት ክፍተት ሊሆን ይችላል፤ ከፍ ያለ የማንበብ ግለብቃት እምነት የግብ ስኬትን ከፍ ያደርጋል፤ ግቦችን ለማሳካት በራሳቸው ችሎታ ላይ ያላቸው እምነት ጠንካራ ሲሆን ከፍተኛ ጥራት ያለው ውጤት ከትምህርት ተግባራቸው ይጠብቃሉ፤ አንብቦ የመረዳትም ሆነ አጠቃላይ የትምህርት ውጤታቸው ከፍ ይላል በማለት ከገለጹት የ'Naseri and Zaferanieh' (2012) እና የ'Habibian and Roslan' (2014) ሐሳብ ጋራ፣ እንዲሁም ተማሪዎች የማንበብ ግለብቃት እምነት እንዲገነቡ የሚያስችለውን የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃት መጠቀማቸው፣ ከተለያዩ የጥያቄ ዓይነቶችና ደረጃዎች ጋራ እንዲተዋወቁና፣ በችሎታቸው ላይ ያላቸውን እምነት ከፍ በማድረግ ውሕድአሐድን በተሻለ ሁኔታ የመረዳት ችሎታቸው እንዲሻሻል ያስችላል ከሚለው የ'Ayunin' (2020) ሐሳብ ጋራ የሚደጋገፍ ነው።

የ'Ghonsooly and Elahi' (2010) እና Schunk and DiBenedetto (2021) ፍትነታዊ ጥናቶች የተማሪዎችን አንብቦ የመረዳት ውጤት ማሻሻል የሚፈልግ አካል የተማሪዎችን የማንበብ ግለብቃት እምነት በቅድሚያ ማዳበር እንዳለበት የሚያመላክቱ ውጤቶችን አቅርበዋል። ምንም ያህል አእምሯዊ ዕውቀት ያለ የማንበብ ግለብቃት እምነት ውጤት የማስገኘት እድሉ አነስተኛ ነው፤ አንብቦ መረዳት እውን እንዲሆን የተማሪዎች ስሜታዊ ባሕርያት ሊዳብሩ ይገባል፤ ከእነዚህ ባሕርያት መካከል የሆነው የማንበብ ግለብቃት እምነት ሲዳብር ደግሞ አንብቦ የመረዳት ችሎታ ይዳብራል፤ በማለት Rosalina and Nasrullah (2019) በ35 ተማሪዎች ላይ ባካሄዱት ጥናት ማጠቃለያ ላይ ይገልጻሉ። Hager (2017) እንዲሁ ዕድሜያቸው ከ7 - 9 የሆኑ 43 ተማሪዎች ላይ ባካሄዱት ጥናት፣ የተማሪዎች የማንበብ ግለብቃት እምነት ሲሻሻል ለማንበብ እንዳነሳሳቸው ወይም እንዳነቃቃቸው፣ ግብ እንዲጥሉ እንዳደረጋቸው፣ ግባቸውን ለማሳካት ጥረታቸውን እንዲጨምሩ እንዳስቻላቸውና በመጨረሻም የማንበብ ውጤታቸው እንደተሻሻለ አመላክተዋል። የ'Carroll and Fox' (2017)፤ የ'Nguyen et al.' (2022)፤ የ'Gahungu' (2007)፤ የ'Oranpattanachai' (2023) እና የ'Tobing' (2013) ጥናቶችም ከፍ ያለ የማንበብ ግለብቃት እምነት ከፍ ያለ አንብቦ የመረዳት ውጤት ያስገኛል፤ በተቃራኒው ዝቅተኛ የማንበብ ግለብቃት እምነት ያላቸው ተማሪዎች አንብቦ የመረዳት ውጤታቸው ዝቅተኛ ይሆናል በማለት በማንበብ ግለብቃት እምነትና አንብቦ በመረዳት መካከል ዝምድና እንዳለ አሳይተዋል።

በዚህ ጥናትም በተማሪዎች አንብቦ የመረዳት ውጤት ላይ የታየው መሻሻል ተማሪዎቹ ማንበብን ለመማር የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃትን መጠቀማቸው፣ ለማንበብ ያላቸው ተነሳሽነት እንዲጨምር በማድረጉ፣ በማንበብ ችሎታቸው ላይ ያላቸው እምነት እንዲያድግ በማስቻሉና ግባቸውን በመለየት ይህንኑ ለማሳካት ጥረት በማድረጋቸው እንደሆነ የሚታመን ነው። ብልኃቱን በመጠቀም ማንበብ ማስተማር ደግሞ የተማሪዎቹን ተነሳሽነትና ጥረት በማሻሻል በችሎታቸው ላይ ያላቸውን እምነት እንደሚያሳድግ፣ ይህም አንብቦ የመረዳት ውጤታቸውን ከፍ ለማድረግ አወንታዊ ሚና እንዳለው መምህራን ሊገነዘቡት የሚገባ ጉዳይ ይሆናል።

ከላይ በደጋፊነት የቀረቡ በርከት ያሉ ጥናቶች የተማሪዎች የማንበብ ግለብቃት እምነት ሲዳብር አንብቦ የመረዳት ችሎታቸው እንደሚሻሻል የሚያመላክቱ ናቸው። ተደራሽ ከሆኑ ምንጮች የማንበብ ግለብቃት እምነትን አዋዳጅ ተላውጦ አድርጎ በመውሰድ የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃት አንብቦ በመረዳት ላይ ያለውን ተጽእኖ የመረመሩ ጥናቶችን በበቂ መጠን ማግኘት አልተቻለም። ተደራሽ ከሆኑ ምንጮች ማግኘት ከተቻሉት የ’Adawiyah’ (2019) ጥናት ይጠቀሳል። አጥኚው የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃትና የማንበብ ግለብቃት እምነት ትረካዊ ውሕድአሐዶችን አንብቦ በመረዳት ላይ ያላቸውን ተጽእኖ የመረመረ ፍትነትመሰል ጥናት በ72 የዘጠነኛ ክፍል ኢንዶኔዢዊያን ተማሪዎች ላይ አካሂደዋል። በጥናቱ የማንበብ ግለብቃት እምነትን አዋዳጅ ተላውጦ አድርጎ በመውሰድ የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃት አንብቦ በመረዳት ላይ ያለውን ሚና ፈትሸዋል። የተገኘው ውጤትም የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃት ከተለምዷዊ ብልኃቶች ይልቅ ከፍተኛ የማንበብ ግለብቃት እምነት ላላቸው ተማሪዎች አንብቦ መረዳትን በማሣለጥ ረገድ የበለጠ ውጤታማ እንደሆነ ያረጋገጠ ሲሆን በጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃትም ሆነ በተለምዷዊ ብልኃቶች የተማሩ ዝቅተኛ የማንበብ ግለብቃት እምነት ያላቸው ተማሪዎች ግን አንብቦ በመረዳት ውጤታማ አልሆኑም። በዚህም የማስተማር ብልኃቶች አንብቦ በመረዳት ላይ ተጽእኖ የሚያደርጉት በተማሪዎች የማንበብ ግለብቃት እምነት ላይ በመመሥረት እንደሆነ አጥኚው ማጠቃለያ ሰጥተዋል።

የ’Adawiyah’ (2019) ጥናት ውጤት “የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃት በዐማርኛ ቋንቋ ትምህርት የተማሪዎችን የማንበብ ግለብቃት እምነት በማሳደግ አንብቦ የመረዳት ችሎታቸውን ለማሻሻል ኢቀጥተኛ ተጽእኖ አለው፤” ከሚለው የዚህ ጥናት መላምት ጋራ ተደጋጋፊ ሆኗል። የማንበብ

ግለብቃት እምነት በጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃትና አንብቦ በመረዳት ችሎታ መካከል ያለውን የአዋዳጅነት ሚና የመረመሩ ጥናቶችን በበቂ መጠን ተደራሽ ከሆኑ ምንጮች ማግኘት አለመቻሉ በተለያዩ ዐውዶችና በተለያዩ የምርምር ንድፎች ተጨማሪ ጥናቶችን የማካሄድና የጥናት ውጤቱን ተደጋፊነት የበለጠ ማረጋገጥ አስፈላጊ መሆኑን የሚያመላክት ነው።

የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃት በጥልቀት ማሰብንና የማንበብ ግለብቃትን በማሳደግ (serial mediation) የተማሪዎችን አንብቦ የመረዳት ችሎታ ለማሻሻል ያለውን ተጽእኖ መፈተሽ ስድስተኛው የጥናቱ ዓላማ ነው። የትንተናው ውጤት እንዳመላከተው በታችኛውና በላይኛው መተማመኛ ርቀት ወሰን መካከል ዜሮ በመኖሩ (CI= -.009, .327)፣ ብልኃቱ በጥልቀት በማሰብና በማንበብ ግለብቃት እምነት በኩል በተማሪዎች አንብቦ የመረዳት ችሎታ ላይ ኢቀጥተኛ ተጽእኖ እንደሌለው (B= .096, *t*= 1.021, *p*=.129) አረጋግጧል። ትክክል የመሆን ደረጃው (*p*=.129) እና የ'ቲ' ውጤቱም (<1.96) ተጨማሪ ማሳያዎች ናቸው። ይህ ውጤት በጥልቀት ማሰብና የማንበብ ግለብቃት እምነት በጥምረት፣ በጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃትና አንብቦ በመረዳት ችሎታ መካከል አወንታዊ የአዋዳጅነት ሚና እንደሌላቸው የጠቆመ ሲሆን፣ በዚህም "የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃት በዐማርኛ ቋንቋ ትምህርት የተማሪዎችን በጥልቀት የማሰብ ችሎታና የማንበብ ግለብቃት እምነት በማጎልበት አንብቦ የመረዳት ችሎታቸውን ለማሻሻል ኢቀጥተኛ ተጽእኖ አለው፤" የሚለው አማራጭ መላምት ውድቅ ተደርጎ አልቦ መላምቱ ድጋፍ አግኝቷል።

ይህ የኢቀጥተኛ ተጽእኖ ትንተና ሦስት ፍኖቶችን (paths) በማቀናጀት የተካሔደ ነው። የመጀመሪያው፣ ከፍትነትና ከቀጥጥር ቡድን (Groups) ወደግለብቃት እምነት (Efficacy) ያለው ነው፤ ኹለተኛው ከግለብቃት እምነት በጥልቀት ወደማሰብ (Critical Thinking)፣ ሦስተኛው ደግሞ በጥልቀት ከማሰብ አንብቦ ወደመረዳት (Reading Comprehension) ያለው ነው። በመዋቅራዊ ስሌት ሞዴሉ ውጤት መሠረት የመጀመሪያና ሦስተኛ ፍኖቶች ውጤቶች ትክክል የመሆን ደረጃ ያላቸው (P< .001) መሆናቸው የተረጋገጠ ሲሆን ኹለተኛው ፍኖት ግን ትክክል የመሆን ደረጃ ያለው አልሆነም። ስለዚህ ውጤቱ አሉታዊ የመሆኑ ምክንያት ይህ (ኹለተኛው ፍኖት) እንደሚሆን ይታሰባል። ፍኖቱ ግለብቃት እምነትንና በጥልቀት ማሰብን ያገናኛል፤ በዚህም የማንበብ ግለብቃት እምነት በጥልቀት በማሰብ ላይ አወንታዊ ሚና አልነበረውም የሚያስብል ሊሆን ይችላል። የ'Hartana et al.' (2024) እና የ'Vachova et al.' (2023) ጥናቶች

እንደሚሉት ግን የማንበብ ግለብቃት እምነት በጥልቀት በማሰብ ችሎታ ላይ ያለው ተጽእኖ አወንታዊ ነው። በዚህም ጉዳዩ ራሱን የቻለ ጥናት እንደሚያስፈልገው ጠቋሚ ሲሆን፣ የተገኘው ውጤት ማብራሪያና አንድምታ ቀጥሎ ቀርቧል።

ጻሕፍትና በርዕሰጉዳዩ ላይ የተካሄዱ ምርምሮች (ውስን ናቸው)፣ አንብቦ መረዳት በጥልቀት የማሰብ ውጤት ነው። በጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃት የሚቀርቡ በተለይም ከፍተኛ ደረጃ ጥያቄዎችን በመጠቀም የመተንተን፣ የማብላላት፣ የመገምገም ወዘተ. ተግባራትን ማከናወን የማሰብ ሂደትን ያነቃቃል። በጥልቀት የማሰብ ችሎታንና በራስ ችሎታ ላይ ያለ እምነትን ያሻሽላል። የተሻሻሉት በጥልቀት የማሰብ ችሎታና የግለብቃት እምነቶች ደግሞ አንብቦ ለመረዳት ችሎታ ማደግ ሚናቸው የላቀ ይሆናል (Galal, 2024; Pascarella & Terenzini, 2005)፣ የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃት በጥልቀት የማሰብ ችሎታን በማነቃቃት ተማሪዎች ብልኃታዊ አንባቢ እንዲሆኑ ያስችላል (Sytniewski, 2017)፣ ሂደቱ ተማሪዎችን ብልኃታዊ ብቻ ሳይሆን በራሳቸው ችሎታ የሚተማመኑ ልዕለአእምሯዊ አንባቢዎችም እንዲሆኑ የሚያስችል ነው (Zant & Volpe, 2019) ይላሉ። ከዚህ በተጨማሪ Ayunin (2020) እና Habibian and Roslan (2014) እንደሚገልጹት፣ ተማሪዎች ብልኃቱን ተጠቅመው ማንበብን ሲማሩ ከጥያቄ ዓይነቶች ጋራ ይተዋወቃሉ። በጥልቀት የማሰብና ግለብቃት እምነታቸው ከፍ ይላል። አንብቦ የመረዳት ችሎታቸው ይሻሻላል። ከጻሕፍቱ ሐሳቦች አንጻር በዚህ ጥናት የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃት በጥልቀት ማሰብንና የማንበብ ግለብቃት እምነትን በማቀናጀት የተማሪዎች የማሰብ ሂደት እንዲነቃቃ፣ በጥልቀት እንዲያነቡና በማንበብ ችሎታቸው ላይ እምነት እንዲያሳድሩ ያደረገው እገዛ አነስተኛ እንደሆነ ይታመናል።

በጥልቀት ማሰብንና የማንበብ ግለብቃት እምነትን በጥምረት አዋዳጅ ተላውጦ አድርጎ የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃት አንብቦ በመረዳት ላይ ያለውን ኢቀጥተኛ ተጽእኖ የመረመረና በአወንታም ይሁን በአሉታ ውጤቶችን ያመላከተ አንድም ጥናት ተደራሽ ከሆኑ ምንጮች አልተገኘም። በጥልቀት የማሰብን የአዋዳጅነት ሚና (በተናጠል) በጥናቶቻቸው እግረመንገዳቸውን የጠቆሙ ውስን ጥናቶች ግን አሉ። የጥናት ውጤቶችም ከላይ ዋቢ ተደርገው የቀረቡ ጻሕፍትን ሐሳቦች የሚደግፉ ናቸው። Siagian (2023) የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃት አንብቦ በመረዳት ችሎታ ላይ ያለውን ተጽእኖ በመረመሩበት ጥናታቸው፣ ብልኃቱ አወንታዊ ተጽእኖ እንዲኖረው በጥልቀት የማሰብ ችሎታ አስተዋፆ አድርጎ ሊሆን እንደሚችል

አመላክተዋል። በ’Tiara et al.’ (2025) ጥናት ደግሞ በፍትነትና በቀጥጥር ቡድኖች አንብቦ የመረዳት ፈተና ውጤት መካከል ልዩነት እንዲፈጠርና የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃት አንብቦ በመረዳት ችሎታ ላይ ተጽእኖው እንዲጎላ ያደረገው ብልኃቱ የተማሪዎቹን በጥልቀት የማሰብ ችሎታ ማሻሻል በመቻሉ እንደሆነ የጻሕፍት ሐሳቦች በማጣቀስ ያስረዳሉ። የማንበብ ግለብቃት እምነትን የአዋዳጅነት ሚና ከመረመሩ ውስን ጥናቶች የ’Adawiyah’ (2019) በዋናነት ይጠቀሳል። አጥኚው የማንበብ ግለብቃት እምነትን አዋዳጅ ተላውጦ አድርገው በመውሰድ የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃት አንብቦ በመረዳት ላይ ያለውን ሚና ፈትሸዋል። በተገኘው ውጤትም ብልኃቱ ከፍተኛ የማንበብ ግለብቃት እምነት ላላቸው ተማሪዎች አንብቦ መረዳትን በማሣለጥ ረገድ የበለጠ ውጤታማ እንደሆነና የማስተማር ብልኃቶች አንብቦ በመረዳት ላይ አወንታዊ ተጽእኖ እንዲኖራቸው የማንበብ ግለብቃት እምነት ወሳኝ ሚና እንዳለው ገልጸዋል።

ከተቃኙት ጥናቶች በጥልቀት ማሰብና የማንበብ ግለብቃት እምነት በጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃትና አንብቦ በመረዳት መካከል አወንታዊ የአዋዳጅነት ሚና እንዳላቸውና ብልኃቱ የተማሪዎች አንብቦ የመረዳት ችሎታ እንዲሻሻል እንዳደረገ መረዳት ይቻላል። በርግጥ ጥናቶቹ የኹለቱን ተላውጦዎች የአዋዳጅነት ሚና የፈተሹት በቅንጅት ሳይሆን በተናጠል ነው። በጥልቀት ማሰብም ሆነ የማንበብ ግለብቃት እምነት በየራሳቸው ያላቸው የአዋዳጅነት ተጽእኖ አወንታዊ ከሆነ በዚህ ጥናት በጥምረት ያላቸው ሚና እንዬት አሉታዊ ሊሆን ቻለ? የሚለው መሠረታዊ ጉዳይ ይሆናል። Chandio et al. (2022)፣ Luchembe (2021) እና Mupa and Chinooneka (2015) እንደሚሉት የክፍል ውስጥ የማስተማሪያ ብልኃት ትግበራ ውጤታማ እንዳይሆን ከሚያደርጉ ዋና ዋና ምክንያቶች መካከል፤ የትምህርት እቅድ ጥራት ጉድለት፣ የተማሪ ተሳትፎ ማነስ፣ ብልኃቱን በአንድ ዓይነት አቀራረብ ብቻ መጠቀም፣ ውጤታማ የክፍል አመራርና አደረጃጀት አለመኖር፣ የግብዐት እጥረት ይጠቀሳሉ። ከዚህ አንጻር በዚህ ጥናት ለታየው አወንታዊ ያልሆነ የብልኃት ተጽእኖ ምክንያት ሊሆኑ የሚችሉ ጉዳዮችን በመለየት መፍትሔ መስጠት የሚያስችሉ ተጨማሪ ጥናቶችን ማካሄድ አስፈላጊ ይሆናል።

ባጠቃላይ በዚህ የጥናት ውጤቶች ማብራሪያ ክፍል ከፍትነትና ከቀጥጥር ቡድኖች በተገኙ ድኅረትምህርት መረጃዎች ላይ በተካሄደው ትንተና የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃት አንብቦ በመረዳት፣ በጥልቀት በማሰብና በማንበብ ግለብቃት እምነት ላይ ያሳደረው ቀጥተኛ ተጽእኖ፣ እንዲሁም በጥልቀት የማሰብንና የማንበብ ግለብቃት እምነትን በማሳደግ አንብቦ በመረዳት ላይ

የነበረው ኢቀጥተኛ ሚና በርካታ ጻሕፍት ካቀረቧቸው ሐሳቦችና በተለያየ ዐውድና የተሳታፊ መጠን፣ በተለያየ የምርምር ንድፍና በተለያየ የትንተና ስልት ከተካሄዱ ጥናቶች ውጤቶች ጋራ (በጥልቀት ከማሰብና ከማንበብ ግለብቃት እምነት ቅንጅታዊ ሚና በስተቀር) ተደጋጋፊነት ያለው መሆኑን ማረጋገጥ ተችሏል። ከተገኘው የዚህ ጥናት አወንታዊ ውጤት በተቃራኒ ዋቢ የተደረጉ (ጥናቱን ያልደገፉ) ውስን ጥናቶችም ርዕሰጉዳዩ በተለያዩ ዐውዶችና በተለያዩ የምርምር ንድፎች ተጨማሪ ጥናቶችን በማድረግ የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃትን ሚና የበለጠ ማረጋገጥ አስፈላጊ መሆኑን ያስገነዘቡ ሆነዋል።

በቀረበው የውጤት ማብራሪያ ከጥምር አዋዳጅ ተላውጦዎች በስተቀር ዐምስቱ ተላውጦዎች ተደጋፊ መሆናቸውንና የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃት አንብቦ በመረዳት፣ በጥልቀት በማሰብና በማንበብ ግለብቃት እምነት ላይ አወንታዊ ቀጥተኛና ኢቀጥተኛ ተጽእኖ እንዳለው ተመላክቷል። ይህ ውጤት ከብልኃቱ ውጤታማነት በተጨማሪ በሌሎች ተጽእኖ አድራጊ ጉዳዮች አስተዋፆ ጭምር የመጣ እንደሆነ ይታመናል።

ርእሰጉዳዩ ተለይቶ፣ የጥናት ንድፉ ተመርጦ፣ ተሳታፊዎች ተመርጠው ወደፍትነቱ ከመገባቱ በፊት በማስተማሪያ ማንዋል በመታገዝ ለተግባሪ የአንደኛ ደረጃ መምህርት ስልጠና መሰጠቱና ልምምድ እንዲያደርጉ እድል መመቻቸቱ፣ አወንታዊ ውጤቶች እንዲገኙ አስተዋፆ እንዳደረገ ይታሰባል። ለተግባሪ መምህሯ ለሦስት ቀናት፣ ለ6 ሰዓታት (በቀን 2 ሰዓት) የወሰደ ስልጠና ተሰጥቷል። በዚህም ስለብልኃቱ ምንነት፣ ትኩረት፣ ጠቀሜታዎች፣ ፈርጆች፣ ተግባራትና የአተገባበር ሂደቶች ግንዛቤ እንዲይዙ ተደርጓል። በስልጠናው ሂደት አጥኚው ግንዛቤ የማስጨበጥ፣ አርኣያ ሆኖ አተገባበሩን የማሳየት፣ ከመምህሯ ጋራ ብልኃቱን በትብብር የመተግበር ሚና ነበረው። ከስልጠናው በኋላ መምህሯ ራሳቸውን ችለው የብልኃቱን አተገባበር በምስለ ማስተማር በአጥኚው ፊት አቅርበዋል፤ ማስተካከያዎችም ተደርገዋል። መምህሯ ከጥናቱ ተሳታፊዎች ውጭ የሆኑ 20 የ7ኛ ክፍል ተማሪዎችን በማሳተፍ የግማሽ ቀን የማንበብ ትምህርት ብልኃቱን በመጠቀም አስተምረዋል። Archer and Hughes (2011) እንዲሁም Stevens et al. (2008) እንደሚሉት ለብልኃት ውጤታማነት ስልጠና ወሳኝ ነው፤ መምህርን አስቀድሞ በእውቀት ማዘጋጀትና በልምምድ ማብቃት የሚገኘውን ውጤት ይወስናል። በዚህ ጥናትም በስልጠናው ላይ በትኩረት መሰራቱና በቂ ሊባል የሚችል የልምምድ እድል መገኘቱ አወንታዊ ውጤቱ እንዲገኝ እንዳስቻለ መናገር ይቻላል።

Rupley et al. (2009) እና Fenty et al. (2012) ደግሞ ከስልጠና በኋላ የሚደረግ ክትትልና ድጋፍ በተለይም ለአዲስ የማስተማሪያ ብልኃት ውጤታማነት ወሳኝ ተግባራት እንደሆኑ ይገልጻሉ፡፡ በዚህ ጥናትም ተግባሪ መምህሯ ወደዋናው ፍትነት ሲገቡ ትምህርቱ በዐራቱ ደረጃዎች (ገለጻ፣ አርኣያነት፣ መርልምምድና ራስን ችሎ በመተግበር) በወጉ እንዲታቀድ፣ እቅዱ በሚያመላክተው መሠረት ፍትነቱ እንዲከናወን አጥኝው ተከታታይ ድጋፍ አድርጓል፤ ክፍተቶችንም በየክፍለጊዜው በመለየት ወዲያውኑ እንዲታረሙ የማድረግ ሥራ ሠርቷል፡፡ በዚህ ሂደት በተለይም የብልኃቱን ፈርጆችና ተግባራት በትክክል በመተግበር ላይ ትኩረት ተደርጓል፤ የተግባሪዋ መምህርት ማንበብን የማስተማር የቀደመ ልምድ በዚህ ፍትነት ላይ ተጽእኖ እንዳያደርግ ልዩ ትኩረት ተሰጥቷል፡፡ የክትትልና የድጋፍ ተግባራቱ በባለ12 ነጥብ የመከታተያ ዝርዝር (checklist) በመመራት የተካሄደና በየክፍለጊዜው መጨረሻ በዝርዝሩ መሠረት ግምገማ እየተካሄደ የተመራ ነው፡፡ ባጠቃላይ ብልኃቱ በሦስቱ ተላውጦዎች ላይ ላሳደረው አወንታዊ ተጽእኖ (ከጥምር አዋዳጅ ተላውጦዎች በስተቀር) ስልጠናው፣ የክትትልና የድጋፍ ሂደቱ አስተዋፆ ተያይዞ መታየት ያለበት እንደሆነ መረዳት ይቻላል፡፡

ከዚህ ሌላ ይህ ፍትነትመሰል ጥናት በሚከናወንበት ጊዜ አጥኚው የታዘባቸው የጥናት ውስንነቶችና ውስንነቶችን ለመቀነስ የተወሰዱ መፍትሔዎች ደግሞ እንደሚከተለው ቀርበዋል፡፡ የፍትነትና የቀጥጥር ቡድን ተማሪዎች በአንድ ትምህርትቤት የሚማሩ በመሆናቸው፣ ማንበብን በጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃት የሚማሩ የፍትነት ቡድን ተማሪዎች ስላከናወኗቸው ተግባራት መረጃ ሊለዋወጡ ይችላሉ፡፡ ይህ ደግሞ በጥናቱ ውጤት ላይ የተወሰነ ተጽእኖ ሊፈጥር እንደሚችል ይታሰባል፡፡ በዚህም ችግሩን ሙሉ በሙሉ መቅረፍ የሚያስችል ባይሆንም፣ በተለይም ከክፍል ውጭ በቤት ሥራ መልክ የሚሰጡ ተግባራት የመረጃ ልውውጡን ከፍ ሊያደርጉ እንደሚችሉ ስለታመነበት በአብዛኛው እነዚህ ተግባራት (የቤት ሥራዎች) ለኹለቱ ቡድኖች ተመሳሳይ (የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃትን የማይመለከቱ) እንዲሆኑ በማድረግ ችግሩን ለመቀነስ ጥረት ተደርጓል፡፡

ለተግባሪ መምህር በማንዋል የታገዘ የብልኃት አተገባበር ስልጠና የተሰጠ ቢሆንም አስቀድሞ የነበረ የመምህር ማንበብን የማስተማር ልምድ ለምሳሌ፣ የብልኃት አጠቃቀም (አቀራረብ)፣ የመምህር ተማሪ መስተጋብር፣ ምዘናና መሰል ዳራዎች በተለይም በመጀመሪያዎቹ የትግበራ ቀናት ተጽእኖ እንደሚኖራቸውና ይህም በጥናቱ ውጤት ላይ ያልተፈለገ ተጽእኖ ሊኖረው እንደሚችል ይታመናል፡፡ ይህንን ያልተፈለገ ተጽእኖ ለመቀነስ አስቀድሞ በተሰጠው ሥልጠና

ለተግባሪ መምህር ግንዛቤ ለማስጨበጥ ተሞክሯል፡፡ ከዚህ ሌላ በተለይም በመጀመሪያዎቹ የትግበራ ቀናት በክፍል ውስጥ በመገኘትና የትምህርት አሰጣጡን በመከታተል፣ ከክፍለጊዜው በኋላ ደግሞ በመተማመኛ ዝርዝሩ አማካይነት የአፈጻጸም ግምገማ በማድረግ ክፍተቶች በፍጥነት እንዲታረሙ ጥረት ተደርጓል፡፡

ምዕራፍ ዐምስት፤ ማጠቃለያ፣ መደምደሚያና ምክረሐሳቦች

5.1 ማጠቃለያ

የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃት በተማሪዎች አንብቦ የመረዳት ችሎታ፣ በጥልቀት የማሰብና የማንበብ ግለብቃት እምነት ላይ ያለውን ቀጥተኛና ኢቀጥተኛ ሚና መመርመር የዚህ ጥናት ዋና ዓላማ ነበር። ፍትነትመሰል ቅድመትምህርትና ድኅረትምህርት ፈተና ባለቑጥጥር ቡድን ንድፍን በመከተል በተከናወነው በዚህ ጥናት፣ የፍትነት ቡድን ተማሪዎች በጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃት፣ የቑጥጥር ቡድን ተማሪዎች ደግሞ በመደበኛው ሥርዓተትምህርት በተመላከቱ ብልኃቶች አንብቦ መረዳትን ከተማሩ በኋላ፣ አንብቦ በመረዳትና በጥልቀት በማሰብ መለኪያ ፈተናዎችና በማንበብ ግለብቃት እምነት መለኪያ መጠይቅ የተሰበሰቡ መረጃዎችን በመዋቅራዊ ስሌት ሞዴል በመተንተን፣ ቀጥለው የተጠቀሱ የጥናቱ አማራጭ መላምቶች ተደጋፊነት ተመርምሯል።

የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃት በዐማርኛ ቋንቋ ትምህርት የተማሪዎችን፡-

1. አንብቦ የመረዳት ችሎታ የማሳደግ ቀጥተኛ ተጽእኖ አለው፤
2. በጥልቀት የማሰብ ችሎታ የማሻሻል ቀጥተኛ ሚና አለው፤
3. የማንበብ ግለብቃት እምነት የማጎልበት ቀጥተኛ ተጽእኖ አለው፤
4. በጥልቀት የማሰብ ችሎታን በማሳደግ አንብቦ የመረዳት ችሎታን የማሻሻል ኢቀጥተኛ ተጽእኖ አለው፤
5. የማንበብ ግለብቃት እምነትን በማሳደግ አንብቦ የመረዳት ችሎታን የማሻሻል ኢቀጥተኛ ተጽእኖ አለው፤
6. በጥልቀት የማሰብ ችሎታና የማንበብ ግለብቃት እምነት በማሳደግ አንብቦ የመረዳት ችሎታን የማሻሻል ኢቀጥተኛ ተዕዕኖ አለው፤

ጥናቱ በዓላማተኮር የንሞና ሰልት በተመረጠውና በባሕር ዳር ከተማ በሚገኘው አዲስ አምባ የመጀመሪያ ደረጃ ትምህርትቤት በ2016 ዓ.ም. ይማሩ በነበሩ የሰባተኛ ክፍል ተማሪዎች ላይ ተካሂዷል። በጥናቱ የተሳተፉ ተማሪዎች ባጠቃላይ 222 (ወንድ 85፣ ሴት 137) ናቸው። ተማሪዎቹ ከስድስት ክፍሎች (7'A' – 7'F') መካከል በእጣ ንሞና ከተመረጡ ዐራት ክፍሎች

የተወሰዱ ናቸው። በዐራቱ ክፍሎች ተመዘግበው ከሚማሩ 241 ተማሪዎች መካከል 13 አሳላሽ ተማሪዎችን፣ እንዲሁም በፈተናዎቹም ሆነ በመጠይቁ ተፈላጊ መረጃዎችን በአግባቡ ባለመስጠት 6 ተማሪዎችን ከጥናቱ ውጭ በማድረግ 222 የዐራት ክፍል (111 የቁጥጥር፣ 111 የፍትነት ቡድን) ተማሪዎች በዋናው ጥናት ተሳትፈዋል። የቡድኖቹ የችሎታ ተመጣጣኝነት በቅድመትምህርት አንብቦ የመረዳትና በጥልቀት የማሰብ ፈተናዎች እንዲሁም በማንበብ ግለብቃት እምነት መጠይቅ የተገኙ መረጃዎችን መሠረት በማድረግ በባለብዙ ተላውጦዎች ልይይት ትንተና (One-way MANOVA) ስልት ከተረጋገጠ በኋላ በእጣ ኹለት ክፍሎች (7'A' እና 7'F') የፍትነት፣ ኹለት ክፍሎች (7'B' እና 7'C') ደግሞ የቁጥጥር ቡድን ሆነው ተመድበዋል። በፈተናዎችና በመጠይቅ ውጤቶች ከተደረገው የኹለቱ ቡድኖች የችሎታ ተመጣጣኝነት ፍተሻ በተጨማሪ በካይ ካሬ፣ በጾታና በዕድሜ አቻ መሆናቸው ተመርምሯል።

ፍትነቱን በተገቢው ሁኔታ ለማካሄድም የተግባሪ መምህርና የፍትነት ቡድን ተማሪዎች ማስተማሪያ ማንዋሎች የ'Duke and Pearson' ቀጥተኛ የብልኃት ማስተማሪያ ባለዐራት ደረጃ ሞዴልን መሠረት በማድረግ ተዘጋጅተዋል። ማሰልጠኛ ማንዋሎቹ የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃትን ምንነት፣ ፈርጆቹንና ተግባራቸውን ያስተዋውቃሉ፤ አተገባበሩን በደረጃ ከፋፍለው ያቀርባሉ። ለልምምድ አጋዥ ውሕድአሐዶች ከክፍል ደረጃው ሥርዓተትምህርት ተወስደው በማንዋሎቹ የተካተቱ ሲሆን፣ ልምምዱን ማሳለጥ የሚያስችሉ የመማሪያ ቅጾችም ደጋፊ ሆነው ቀርበዋል። ውሕድአሐዶቹ ጥቅም ላይ የዋሉት በእያንዳንዱ ፈርጅ ላይ በመመሥረት በተግባራቱ ላይ የሚደረገውን ልምምድ ሊያሳልጡ በሚያስችል መልኩ ነው። በታሰበው ልክ ብልኃቱን በክፍል ውስጥ ተግባራዊ ለማድረግ የሚያስችሉ እለታዊ የትምህርት እቅዶች አዘገጃጀት በተመለከተም ናሙና እቅዶች ቀርበው ለተግባሪ መምህር ስልጠና ተሰጥቷል። ከስልጠናው በኋላ ለ14 ክፍለጊዜያት (አንድ ክፍለጊዜ 40 ደቂቃ)፣ የፍትነት ቡድኑ በጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃት የቁጥጥሩ ደግሞ በሥርዓተትምህርቱ መሠረት አንብቦ መረዳት ተምረዋል። በተዘጋጁ የአተገባበር መተማመኛ ዝርዝሮችም (implementation fidelity checklist) ትምህርቱ በታቀደው መሠረት መተግበሩን ማረጋገጥ ተችሏል።

ከፍትነቱ በኋላ ድኅረትምህርት መረጃዎች አንብቦ በመረዳትና በጥልቀት በማሰብ ፈተናዎች እንዲሁም በማንበብ ግለብቃት እምነት መጠይቅ ተሰብስበው በመዋቅራዊ ስሌት ሞዴል

ከመላምቶች አንጻር ተተንትነዋል። በትንተናው የሞዴል ስምሙነት ፍተሻ ቀድሞ ተከናውኗል። የተካሄደው የውጤት ትንተናም የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃት አንብቦ በመረዳትና በጥልቀት በማሰብ መካከለኛ (β .3 - .5)፣ በማንበብ ግለብቃት እምነት ላይ ደግሞ ከፍተኛ ተጽእኖ እንዳለው (β > .5) ያመላከተ ሲሆን የተገኘው ውጤት፣ የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃት በዐማርኛ ቋንቋ የተማሪዎችን አንብቦ የመረዳት፣ በጥልቀት የማሰብና የማንበብ ግለብቃት እምነት ችሎታ ለማሳደግ ቀጥተኛ ሚና እንዳለው አረጋግጧል፤ በስታቲስቲክስ ተሰልቶ የተገኘው ትክክል የመሆን ደረጃ ውጤት (P< 0.001) ይህንኑ ያሳያል። ከዚህ በተጨማሪ (በጥልቀት ከማሰብና ከማንበብ ግለብቃት እምነት ቅንጅታዊ ሚና በስተቀር) በታችኛውና በላይኛው የመተማመኛ ርቀት መካከል ዜሮ ባለመገኘቱ ብልኃቱ በጥልቀት ማሰብና የማንበብ ግለብቃት እምነትን (አዋዳጅ ተላውጦዎችን) በማሳደግ አንብቦ መረዳትን ለማሻሻል አወንታዊ ኢቀጥተኛ አስተዋፆ እንዳለው ከትንተናው ለመረዳት ተችሏል። በስታቲስቲክስ ተሰልቶ የተገኘው ትክክል የመሆን ደረጃ ውጤትም ይህንኑ አወንታዊ የአዋዳጅነት ሚና ያረጋገጠ ሲሆን (P< 0.01)፣ የመደበኛና ኢመደበኛ ድኅረት ክብደት ውጤቶች ትክክል የመሆን ደረጃ ያላቸው በመሆናቸው በጥልቀት ማሰብና የማንበብ ግለብቃት እምነት ከፊል የአዋዳጅነት ሚና ያላቸው መሆኑ ተመላክቷል።

ባጠቃላይ (በጥልቀት ከማሰብና ከማንበብ ግለብቃት እምነት ቅንጅታዊ ሚና በስተቀር) የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃት አንብቦ በመረዳት፣ በጥልቀት በማሰብና በማንበብ ግለብቃት እምነት ላይ ቀጥተኛ፣ በጥልቀት በማሰብና በማንበብ ግለብቃት እምነት አማካይነት ደግሞ በአንብቦ መረዳት ላይ ኢቀጥተኛ ተጽእኖ እንዳለው የተረጋገጠ ሲሆን፣ በውጤቱም አልቦ መላምቶች ውድቅ ተደርገው አማራጭ መላምቶች ተደግፈዋል። የተገኙ ውጤቶችን መሠረት በማድረግም የሚከተሉት መደምደሚያዎችና የመፍትሔ ሐሳቦች ቀርበዋል።

5.2 መደምደሚያ

በ2010፣ በ2014፣ በ2016፣ በ2018 እና በ2021 የተካሄዱ የ'EGRA' ጥናቶች፣ በኢትዮጵያ የመጀመሪያ ደረጃ ተማሪዎች አንብቦ የመረዳት ውጤት በእጅጉ ዝቅተኛ ከመሆኑም በላይ ከጊዜ ወደጊዜ ማሽቆልቆል የሚታይበት መሆኑን ያመላከቱ ሲሆን፣ ለዚህ ችግር መንስኤ ተደርገው ከሚጠቀሱት መካከል መምህራን የሚጠቀሙበት የማስተማሪያ ብልኃት ዋናው ነው። የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃትን መጠቀምም ችግሩን ለማቃለል ሁነኛ መንገድ እንደሆነ ጸሐፍት

በሥራዎቻቸው፣ ተመራማሪዎች በጥናቶቻቸው አመላክተዋል። ይህ ጥናትም ብልኃቱ በዐማርኛ ቋንቋ አንብቦ በመረዳት፣ በጥልቀት በማሰብና በማንበብ ግለብቃት እምነት ላይ ያለውን ተጽእኖ የመረመረ ሲሆን ከጥናቱ ውጤቶች በመነሳት የተደረሰባቸው መደምደሚያዎች የሚከተሉት ናቸው።

1. የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃት በዐማርኛ ቋንቋ ትምህርት፣ ተማሪዎች በአንቀጽና በሙሉ ጽሑፍ ደረጃ በግልጽና በአመስጥሮ የቀረቡ ዐቢይና ዝርዝር ጉዳዮች ላይ የሚከናወኑ የማንበብ ተግባራትን በጥራት እንዲያከናውኑ በማስቻል አንብቦ በመረዳት ውጤታቸው ላይ በመካከለኛ ደረጃ አወንታዊ ተጽእኖ አድርጓል። በስታቲስቲክስ ተሰልቶ የተገኘው ትክክል የመሆን ደረጃ ውጤትም ይህንኑ አወንታዊ ቀጥተኛ ተጽእኖ አረጋግጧል።

2. ተማሪዎች በዐማርኛ ቋንቋ ትምህርት የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃትን በመጠቀም አንብቦ የመረዳት ትምህርት መማራቸው፣ የውሕድአሐድ መረጃዎችን እንዲተረጉሙ፣ እንዲተነትኑ፣ እንዲገመግሙ፣ እንዲያመሰጥሩ፣ እንዲገልጹና ተጨማሪ ራስመር ተግባራትን እንዲያከናውኑ በማስቻል በጥልቀት በማሰብ ችሎታቸው ላይ መካከለኛ አወንታዊ ተጽእኖ አሳድሯል፤ የተገኘው ቀጥተኛ ተጽእኖ (ውጤት)ትክክል የመሆን ደረጃ ያለው ነው።

3. በጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃት የዐማርኛ ቋንቋ የማንበብ ትምህርትን መማር የተማሪዎችን የምርጫ፣ የጥረት፣ የጽናትና የውጤት ባሕርያት በማሻሻል በማንበብ ግለብቃት እምነታቸው ላይ ከፍተኛ አወንታዊ ተጽእኖ አሳድሯል። የቀጥተኛ ተጽእኖው ትክክል የመሆን ደረጃ ስሌቱም ይህንኑ አረጋግጧል።

4. የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃት በጥልቀት የማሰብ ችሎታን በማሻሻል በተማሪዎች አንብቦ የመረዳት ችሎታ ላይ አወንታዊ ተጽእኖ እንዳሳደረና በጥልቀት የማሰብ ችሎታም አወንታዊ የአዋዳጅነት ሚና እንዳለው ተረጋግጧል። ይህ ኢቀጥተኛ ተጽእኖ በስታቲስቲክስ ተሰልቶ ትክክል የመሆን ደረጃ ያለው ሆኗል።

5. የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃት የማንበብ ግለብቃት እምነትን በማሻሻል በተማሪዎች አንብቦ የመረዳት ችሎታ ላይ ተጽእኖ እንዳሳደረና የማንበብ ግለብቃት እምነትም አወንታዊ የአዋዳጅነት ሚና እንዳለው ተረጋግጧል። ይህ ኢቀጥተኛ ተጽእኖ በስታቲስቲክስ ተሰልቶ ትክክል የመሆን ደረጃ ያለው ሆኗል።

6. የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃት በቅንጅት በጥልቀት የማሰብና የማንብብ ግለብቃት እምነትን በማሻሻል በተማሪዎች አንብቦ የመረዳት ችሎታ ላይ የነበረው ተጽእኖ አወንታዊ እንዳልነበረና በጥልቀት የማሰብና የማንበብ ግለብቃት እምነትም አወንታዊ የአዋዳጅነት (serial mediation) ሚና እንዳልነበራቸው ተረጋግጧል። በስታቲስቲክስ ተሰልቶ የተገኘው ትክክል የመሆን ደረጃ ውጤትም ይህንኑ አወንታዊ ያልሆነ ተጽእኖ አረጋግጧል።

5.3 ምክረሐሳቦች

ማንበብ በዓረፍተነገር፣ በአንቀጽና በሙሉ ጽሑፍ ደረጃ በግልጽና በአመስጥሮ የቀረቡ ዐቢይና ዝርዝር ጉዳዮችን የመረዳት ችሎታን ይጠይቃል። ይህ ችሎታ በትብብራዊ መማር ሐሳብ መለዋወጥና መወያየት የሚያስችሉና ፍላጎትን የሚፈጥሩ ብልኃቶችን በመጠቀም ይዳብራል። የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃት ከአስቻይ ብልኃቶች መካከል የሚጠቀስ ሲሆን በዚህ ጥናትም ብልኃቱ አንብቦ የመረዳት፣ በጥልቀት የማሰብና የማንበብ ግለብቃት እምነትን ለማሳደግ ቀጥተኛና ኢቀጥተኛ አወንታዊ ተጽእኖ እንዳለው (በጥልቀት ከማሰብና ከማንበብ ግለብቃት እምነት ቅንጅታዊ ተጽእኖ በስተቀር) በተገኙ መረጃዎች ላይ የተደረጉ የትንተና ውጤቶች አመላክተዋል። በዐራት ክፍሎችና በውስን ናሙናዎች የተደረገን የዚህን ጥናት ውጤቶች መሠረት አድርጎ ምክረሐሳብ ለማቅረብ ውስንነት ቢኖርም፣ የጥናቱን ውጤቶች መሠረት በማድረግ ከተደረሰባቸው መደምደሚያዎች አንጻር የትምህርት ባለቤቶች በጥናቱ የተመላከቱ ውጤቶችን አንድምታዎች በመገንዘብ የተማሪዎችን አንብቦ የመረዳት ችግር ማቃለል እንዲችሉ የሚከተሉት ምክረሐሳቦች ቀርበዋል።

1. የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃት (በጥልቀት ከማሰብና ከማንበብ ግለብቃት እምነት ቅንጅታዊ ተላውጦዎች በስተቀር) በዐማርኛ ቋንቋ ትምህርት በተማሪዎች አንብቦ የመረዳት ችሎታ ላይ ቀጥተኛና ኢቀጥተኛ ተጽእኖ እንዳለው የጥናቱ ውጤት ማረጋገጡ፣ ብልኃቱ ሥነትምህርታዊ ፋይዳ ያለው መሆኑን ይጠቁማል። በዚህም የሥርዓተትምህርት ባለሙያዎች መርሐትምህርቶች፣ መማሪያና ማስተማሪያ መጽሐፎች ሲዘጋጁና ሲሻሻሉ ብልኃቱን እንደዋና ማንበብን የማስተማሪያ/መማሪያ ስልት አጣጥመው ቢያካትቱ የተማሪዎችን አንብቦ የመረዳት ችግር በማቃለል ውጤታቸውን ከፍ ለማድረግ አስተዋፆ ይኖረዋል።

2. የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃት በቀጥታም ይሁን በኢቀጥተኛ መንገድ አንብቦ በመረዳት ችሎታ ላይ አወንታዊ አስተዋፆ ያሳደረው የብልኃቱን ፈርጆችና ተግባራት በቂ ትኩረትና ጊዜ ሰጥቶ ተግባራዊ ማድረግ በመቻሉ እንደሆነ ይታሰባል። የዐማርኛ ቋንቋ መምህራንም ቀጥተኛ፣ ማሰብና ማፈላለግ፣ ፀሐፊ-አንባቢና ዳራተኮር ጥያቄዎችን መሠረት ያደረጉ፣ የመተንተን፣ የመመደብ፣ የማፈላለግ፣ ዳራዊ ዕውቀትን የመጠቀምና የማፍለቅ ተግባራትን በትምህርት እቅድና በመልመጃዎች ዝግጅት ወቅት ቢያካትቱ፣ በጥልቀት ለማሰብና ለማንበብ ግለብቃት እምነት ችሎታዎች መዳበር ተገቢ ትኩረት ቢሰጡ፣ ተማሪዎችም ከተላውጦዎቹ አንጻር ተከታታይ ልምምዶችን ቢያደርጉና በለውጦቻቸው ላይ ቢወያዩ የሚፈለገውን የማንበብ ውጤት ለማግኘት ሊያግዛቸው ይችላል።

3. የመምህራን ማሰልጠኛ ተቋማት በዐማርኛ ቋንቋ ትምህርት የመምህራን ስልጠና ሂደት፣ እጩ መምህራን ስለጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃት ግንዛቤ እንዲፈጥሩና ተግባራዊ ልምምድ እንዲያካሂዱ ቢያደርጉ ከስልጠና በኋላ የሚጠብቋቸውን ተማሪዎች አንብቦ የመረዳት ችሎታ ለማሻሻል ያስችላቸዋል።

4. በየደረጃው ያሉ የትምህርት መርሐግብር አስፈጻሚዎች በብልኃቱ ፈርጆች፣ ተግባራትና የአተገባበር ስልቶች ላይ ለዐማርኛ ቋንቋ መምህራን ስልጠና ቢሰጡ የተማሪዎችን የማንበብ ውጤት ችግር ለማቃለል ሊያግዝ ይችላል።

ከላይ ከቀረቡ ሥነትምህርታዊ ምክረሐሳቦች በተጨማሪ ጥናቱ ከተካሄደበት ዐውድ፣ ከተሳታፊዎች፣ ከተላውጦዎችና ተግባራዊ ከተደረጉ የጥናት ዘዴዎች አንጻር ብልኃቱ የሚኖረውን ፋይዳ በጥልቀትና በስፋት ማመላከት ይቻል ዘንድ የሚከተሉት ምርምራዊ ምክረሐሳቦች ተጠቁመዋል።

1. ጥናቱ የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃት አንብቦ በመረዳት፣ በጥልቀት በማሰብና በማንበብ ግለብቃት እምነት ላይ ያለውን ተጽእኖ የመረመረው በጥቅል ነው። ተማሪዎች በየትኛው የጥያቄ ፈርጅና በየትኛው የብልኃቱ ተግባር የተሻለ አፈጻጸም እንዳሳዩ በተናጠል የሚያመላክት አይደለም። ይህም በፈርጆችና በተግባራት ተናጠላዊ ሚና ላይ ቀጣይ ጥናቶች የማድረግ አስፈላጊነትን የሚያመላክት ነው።

2. የጥናቱ ውጤት በአንድ ትምህርትቤት፣ በአንድ የክፍል ደረጃ፣ 222 የዐራት ክፍል ተማሪዎችን ለ14 ከፍለጊዜ በማሳተፍ የተገኘ ነው። ጥናቱ በዚህ የናሙና መጠንና ጊዜ

መካሄዱ፣ የተገኙ ውጤቶች ሌሎች ትምህርትቤቶችን የመግለጽ አቅም ውስንነት እንዲታይባቸው ሊያደርግ ይችላል። በተለያዩ አካባቢዎችና ዐውዶች ያሉ በርከት ያሉ ትምህርትቤቶችን፣ የክፍል ደረጃዎችንና ተማሪዎችን ረዘም ላለ ጊዜ በማሳተፍና የተለያዩ የጥናት ንድፎችን በመከተል ቢካሄድ፣ የሚገኙ ውጤቶች በርከት ያሉ የመጀመሪያ ደረጃ ትምህርትቤቶችን የሚወክሉ ይሆናል።

3. ይህ ጥናት የፈተሸው የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃት በተማሪዎች አንብቦ የመረዳት፣ በጥልቀት የማሰብና የማንበብ ግለብቃት እምነት ላይ ያለውን ተጽእኖ ነው። ከብልኃቱ አካያ የመምህራን ዕውቀት፣ ተነሳሽነትና መሰል ጉዳዮችን መመርመር ቢቻል የብልኃቱን ፋይዳ የበለጠ የሚያጎላው ሲሆን በጥልቀት የማሰብና የማንበብ ግለብቃት እምነት ቅንጅታዊ የአዋዳጅነት ሚናም ተጨማሪ ጥናት የሚያስፈልገው ነው።

ዋቢዎች

ሉሉ ከበደ። (2020, መስከረም 07):: *ጨለማና ብርሃን።* ኢትዮጵያ ዛሬ። https://www.scribd.com/document/475111518/

መሰሉ መንግስቱ። (2012 ዓ.ም.)። *በዐማርኛ ቋንቋ ትምህርት ሂደት የመምህራኑ የተግባቦት ክህሎት አጠቃቀምና የክፍል ውስጥ መስተጋብር አተገባበሩ ተዛምዶ* [ያልታተመ የዶክትሬት ዲግሪ ማሚያ ጥናት]። አዲስ አበባ ዩኒቨርሲቲ ሂዩማኒቲስ፣ ቋንቋዎች ጥናት፣ ጆርናሊዝምና ኮሚዩኒኬሽን ኮሌጅ፣ የዐማርኛ ቋንቋ፣ ሥነጽሑፍና ፎክሎር ትምህርት ክፍል።

ማረው ዓለመ። (2003 ዓ.ም.)። *ዘመናዊ የዐማርኛ ቋንቋ ማስተማሪያ ዘዴ።* አዲስ አበባ፤ አልፋ አሳታሚዎች።

አብክመ ትምህርት ቢሮ። (2015 ዓ.ም.)። *የሰባተኛ ክፍል የዐማርኛ ቋንቋ የመምህር መጽሐፍ።* ስታር የትምህርት መጻሕፍት አከፋፋይ ኃላፊነቱ የተወሰነ ድርጅትና አስቴር ነጋ አጠቃላይ ቢዝነስ የግል ድርጅት።

አብክመ ትምህርት ቢሮ። (2015 ዓ.ም.)። *የሰባተኛ ክፍል የዐማርኛ ቋንቋ የተማሪ መጽሐፍ።* ስታር የትምህርት መጻሕፍት አከፋፋይ ኃላፊነቱ የተወሰነ ድርጅትና አስቴር ነጋ አጠቃላይ ቢዝነስ የግል ድርጅት።

ዳንኤል ወርቁ። (ጥር 09፣ 2023):: *የገና ሥጦታ - አጫጭር ታሪኮች።* አዲስ አበባ፣ አድማስ ማስታወቂያ ኃላፊነቱ የተወሰነ።

ጥሩነሽ ታደሰ። (2008 ዓ.ም.)። *በጥያቄና ምላሽ ግንኙነት ማስተማር አንብቦ የመረዳት ችሎታን ለማጎልበት ያለው ሚና ከጸታ አንጻር፤ በሲሪንቃ አጠቃላይ ከፍተኛ ትምህርት መሰናዶ ትምህርትቤት* [ያልታተመ የኹለተኛ ዲግሪ ማሚያ ጥናት]። ባህርዳር ዩኒቨርሲቲ፣ ሂዩማኒቲስ ፋኩልቲ፣ የኢትዮጵያ ቋንቋ(ዎች)ና ሥነጽሑፍ- ዐማርኛ ትምህርት ክፍል።

ዘውዱ መብራ። (2008 ዓ.ም.)። *ሚና ለዋጭ ዘዴ (Reciprocal Teaching) የዐማርኛ አፍራት ተማሪዎችን አንብቦ የመረዳት ችሎታና የማንበብ ተነሳሽነትን ለማሳደግ የሚኖረው አስተዋጾ፦ በሰባተኛ ክፍል ተማሪዎች ተተኳሪነት* [ያልታተመ የዶክትሬት ዲግሪ ማሚያ ጥናት]። አዲስ አበባ ዩኒቨርሲቲ የሂዩማኒቲስ፣ የቋንቋዎች ጥናት፣ ጆርናሊዝምና ኮሚዩኒኬሽን ኮሌጅ፣ የዐማርኛ ቋንቋ፣ ሥነጽሑፍና ፎክሎር ትምህርት ክፍል።

Abadzi, H. (2017). Turning a molehill into a mountain? How reading curricula are failing the poor worldwide. *Prospects*, *56*(46), 1-14. https://www.researchgate.net/publication/315848696

Ab Rahim, N., Darwis, N., Asfar, N., & Ismail, H. B. (2025). *Exploring learning strategies through the social cognitive theory.* Johor: University Teknologi MARA. https://dx.doi.org/10.47772/IJRISS.2025.9010276

Adawiyah, R. (2019). *Enhancing students' reading comprehension of narrative text through question-answer relationship strategy and self-efficacy* [Master Thesis]. Jakarta: Islamic university of Siyarif Hidayatullah. https://repository.uinjkt.ac.id/dspace/bitstream/123456789/46090/1/tesis%20aku%20wtf.pdf

Armbruster, B. B., Lehr, F., & Osborn, J. (2001). *Put reading first: The research building blocks for teaching children to read*. Washington, D.C: National Institute for Literacy. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED458536.pdf

Alidinl, R., & Hartiningsih, S. (2024). Exploring barriers and solutions of students reading comprehension through question answer relationship strategy in recount text for fashion major at SMK Negeri 5 Malang. *English Education Journal, 5*(1), 14 - 20. https://lonsuit.unismuhluwuk.ac.id/BEEJ/article/view/3206/1540

Aloquaili, A. (2012). The relationship between reading comprehension and critical thinking: A theoretical study. *Journal of King Saud University-Language and Translation, 24*(1), 35-41. https://doi.org/10.1016/j.jksult.2011.01.001

Al-Thani, N. J., & Ahmad, Z. (2025). *Learning through "research cognitive theory": A new framework for developing 21st century research skills in secondary school students.* Amsterdam: Elsevier Ltd. https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2405844025003305

Amelia, E., & Iman, I. N. (2022). Improving secondary students reading comprehension through question-answer relationships (QAR) strategy. *Journal of English education 3*(2), 66 – 73. https://www.univ-tridinanti.ac.id/ejournal/index.php/didasceinenglish/article/view/996/1032

Andrew M., & Lee, J. (2022). *6 essential skills for reading comprehension*. New York: Understood for All, Inc. https://www.understood.org/en/articles/6-essential-skills-needed-for-reading-comprehension

Anggrain, M., Afriani, Z. L., & Riswanto. (2020). The effect of question answer relationship (QAR) strategy in enhancing students' reading comprehension. *Journal of English education and teaching (JEET)*, *4*(4), 548-558. https://www.researchgate.net/publication/347297999

Anthony, H. M., & Raphael, T. E. (1987). *Using questioning strategies to promote ptudents' active comprehension of content area material*. Wahington, D.C: Michigan State University. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED280011.pdf

Apriliyani, E. P. and Usuludin, M. A. (2023). Self-efficacy and its correlation with reading comprehension of senior high school students. *Indonesian Review of English Education, Linguistics, and Literature, 1*(1), 26–33. https://jurnalfaktarbiyah.iainkediri.ac.id/index.php/ireel/article/view/1096/582

Archer, A. L., & Hughes, C. A. (2011). *Explicit instruction: Effective and efficient teaching*. New York: NY: Guilford. https://www.guilford.com/excerpts/archer_ch1.pdf?t=1

Arends, R. I. (2012). *Learning to teach* (9th ed.). New York: NY: McGraw-Hill, Inc. https://hasanahummi.wordpress.com/wp-content/uploads/2017/04/connect-learn-succeed-richard-arends-learning-to-teach-mcgraw-hill-2012.pdf

Armstrong, S. L., & Newman, M. (2011). Teaching textual conversations: Intertextuality in the college reading classroom. *Journal of college reading and learning, 41*(2), 6-21. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ926359.pdf

Aro, T., Viholainen, H., Koponen, T., Peura, P., Räikkönen, E., Salmi, P., & Aro, M. (2018). Can reading fluency and self-efficacy of reading fluency be enhanced with an intervention targeting the sources of self-efficacy? *Learning and Individual Differences*, *67*, 53-66. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2018.06.009

Astuti, Y. (2021). *The implementation of question-answer relationship (QAR) in improving students reading Comprehension.* Aceh: Ar-Raniry Banda Aceh. https://repository.ar-raniry.ac.id/id/eprint/15678/1/Yulia%20Astuti,%20160203022,%20FTK,%20PBI,%200852061148884.pdf

Atqiya, W. (2014). *Students experience to question-answer relationship (QAR) strategy in critical reading class: Narrative inquiry*. Pekalongan: UIN KH Abdurrahman Wahid Pekalongan. http://etheses.uingusdur.ac.id/7351/1/2520094_COVER%2C%20BAB%20I%20%26%20BAB%20V-1.pdf

Ayunin, Q. (2020). *The effectiveness of question answer relationship (QAR) strategy to students' reading comprehension (A pre experimental study in the seventh Grade of SMPN 2 Ponorogo in academic year 2019/2020)*. Ponorogo: The State Institute of Islamic Studies. https://etheses.iainponorogo.ac.id/8941/

Aziz, A. & Yasin, C. C. (2017). The experimental research of using question- answer relationship strategy in teaching reading comprehension for Indonesian students in junior high school. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research (ASSEHR), 110,* 44-47. https://www.academia.edu/118751084

Azzahra, M. Z. *(*2020). *The effectiveness of question-answer relationship strategy on students' reading comprehension of explanation text.* Jakarta: State Islamic University Syarif Hidayatullah. http://repository.uinjkt.ac.id/dspace/handle/123456789/49667

Banditvilai, C. (May, 2020). The effectiveness of reading strategies on reading comprehension. *International journal of social science and humanity, 10*(2), 46-50. https://www.researchgate.net/publication/341083225

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review, 84(*2), 191 – 215. https://educational-innovation.sydney.edu.au/news/pdfs/Bandura%201977.pdf

Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist, 37*(2), 122-147. https://dradamvolungis.com/wp-content/uploads/2012/01/s2-bandura-1982-self-efficacy-mechanism-in-human-agency.pdf

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control.* New York: Henry Holt and Co.

Bandura. A., & Locke, E. A. (2003). Negative self-efficacy and goal effects revisited. *Journal of Applied Psychology, 88*(1), 87–99. https://www.researchgate.net/publication/10822958

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory.* Prentice-Hall, Inc.

Baqi, F. A. (2014). *Employing question-answer relationship (QAR) strategy to improve students reading comprehension.* Jakarta: State Islamic university, Syarif Hidatullah. https://repository.uinjkt.ac.id/dspace/bitstream/123456789/25187/1/FUAD%20ABDUL%20BAQI-FITK.pdf

Baqi, F. A. (2019). Implementing question-answer relationship (QAR) strategy to improve students reading comprehension skill. *English journal, 13*(2), 88-98. https://www.academia.edu/78791886/

Basri, H., Purwanto, P., Asari, A. R., & Sisworo, S. (2019). Investigating critical thinking skill of junior high school in solving mathematical problem. *International journal of instruction*, *12*(3), 745-758. https://www.e-iji.net/dosyalar/iji_2019_3_45.pdf

Bautista, M.C.R., Bernardo, A.B.I., & Ocampo, D. (2009). *When reforms don't transform: Reflections on institutional reforms in the department of education.* Quezon: Human Development Network.

Beaton, D. E., Bombardier, C., Guillemin, F., & Ferraz, M. B. (2000). Guidelines for the process of cross-cultural adaptation of self-report measures. *Spine, 25*(24), 3186–3191. https://doi.org/10.1097/00007632-200012150-00014

Beran T. N., & Violato, C. (2010). Structural equation modelling in medical research: A primer. *BMC Research Notes, 3*(267), 1 – 10. https://doi.org/10.1186/1756-0500-3-267

Boakye, N. (2015). The relationship between self-efficacy and reading proficiency of first-year students: An exploratory study. *Reading & Writing, 6*(1), 1 – 9. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1187544.pdf

Bong, M., & Skaalvik, E. M. (2003). Academic self-concept and self-efficacy: How different are they really? *Educational Psychology Review, 15*(2), 1–40. https://www.researchgate.net/publication/225996278

Boomsma. A. (1991). Structural equations with latent variables. New York: Wiley. https://www.researchgate.net/publication/269395170

Bowen, N. k., & Guo, S. (2012). Structural equation modeling. Oxford, Oxford University Press. https://www.researchgate.net/publication/288438330_Structural_Equation_Modeling

Brown, H. D. (2004). *Language assessment: Principles and classroom practices*. Moreton Bay: Longman. https://evelintampubolon.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/09/h-_douglas_brown_-_language_assessment.pdf

Brown, H. D. (2007). *Teaching by Principles: An interactive approach to language pedagogy* (2nd ed). San Fransisco: Pearson Education, Inc. https://octovany.worpress.com/wp-content/uploads/2013/12/ok-teaching-by-principles-h-douglas-brown.pdf

Brown, J. D. (1996). *Testing in language program*. Prentice Hall Regents. https://evelintampubolon.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/09/168307081

Bruce, L. (2003). *A comparison of teachers' perceptions and students' self-perceptions of reading ability at the grade four, five and six level* [Master Thesis]. Toronto: University of Toronto. https://tspace.library.utoronto.ca/bitstream/1807/117957/3/MQ84210_OCR.pdf

Byrne, B. M. (2010). *Structural Equation Modeling with EQS Basic Concepts, Applications, and Programming (2nd Ed.).* New York: Taylor and Francis Group.

Carroll, J. M., & Fox, A. (2017). *Reading self-efficacy predicts word reading but not comprehension in both girls and boys.* Lausanne: Frontiers in Psychology**.** https://www.researchgate.net/publication/312483401

Castles, A., Rastle, K., & Nation, K. (2018). *Ending the reading wars: Reading acquisition from novice to expert. Psychological science in the public interest.* Newcastle*:* SAGE. https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1529100618772271

Chandio, A., R., Ali, M., & Ahmed, S. (2022). Factors affecting the instructional effectiveness and performance of teacher in classroom: A case study. *International Journal of Academic Management Science Research (IJAMSR), 3*(11), 18 – 26. https://philarchive.org/archive/CHAFAT-10

Cherry, K.(2022). *Self-efficacy and why believing in yourself matters.* New York: People Inc. https://www.verywellmind.com/what-is-self-efficacy-2795954

Collier, J. E. (2020). *Applied structural equation modelling using AMOS: Basic to advanced technique.* United Kingdom: Taylor and Francis. https://www.scribd.com/document/602317315/

Conway, B. (2017). *Reading comprehension and self efficacy*. Chicago*:* Governors State University. https://opus.govst.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1286&context=capstones

Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research (4th Ed).* Boston: Pearson Education.

Cummins, S., Streiff, M., & Ceprano, M. (2012). Understanding and applying the QAR strategy to improve test scores. *Journal of inquiry and action in education, 4*(3), 18-26. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1134222.pdf

Dahal, D. (2022). Enhancing critical thinking through questioning: A case of teaching short stories. *Koshi Pravah, 1*(1), 12-21. https://www.nepjol.info/index.php/koshipravah/article/view/57368/42905

Damanik, A. S., & Herman, H. (2021). Improving students' reading comprehension through question-answer relationship strategy (QARS). *Innovis journal, 6(*1), 86-101. https://www.academia.edu/84063288/

Dong, Y. R. (2006). Learning to think in English. *Educational Leadership, 64(*2), 22-26. https://www.researchgate.net/profile/Yu-Ren-Dong/publication/234742422

Duke, N. K., & Pearson, P. D. (2002). *Effective practices for developing reading comprehension.* New York. International Reading Association, Inc. https://faculty.washington.edu/smithant/DukeandPearson.pdf

Dumteeb, N. (2009). *Teachers questioning techniques and students critical thinking skills: English language classroom in the Thai context.* Oklahoma: Oklahoma State University.

EAES. (April, 2022). *Early grade reading assessment (EGRA 2021) report*. Addis Ababa: Ministry of education.

Elder, L., & Paul, R. (2010). Critical thinking: Competency standards essential for the cultivation of intellectual skills, Part 1. *Journal of developmental education, 34*(2), 38-39. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ986272.pdf

Elstad, E., & Christophersen, K. (2017). Perceptions of digital competency among student teachers: Contributing to the development of student teachers' instructional self-efficacy in technology-rich classrooms. *Education science 7*(27), 1-15. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1135107.pdf

Ennis, R. H., Gardiner, W. L., Morrow, R., Paulus, D., & Ringel, L. (2005). *The Cornell Class- reasoning test, form X.* Cornell critical thinking test series. Illinois. Illinois Critical Thinking Proiect. https://criticalthinking.net/wp-content/uploads/2024/04/cornellclassreas.pdf

Erdoğan, F. (2019). Effect of cooperative learning supported by reflective thinking activities on students' critical thinking skills. *Eurasian Journal of Educational Research, 19*(80), 89–112. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1211625.pdf

Facione, P. A. (2015). *Critical thinking: What it is and why it counts.* Millbrae: California academic press. https://www.law.uh.edu/blakely/advocacy-survey/Critical%20Thinking%20Skills.pdf

Fahim, M. & Sa'eepou, M. (2011). The Impact of teaching critical thinking skills on reading comprehension of Iranian EFL learners. *Journal of language teaching and research, 2*(4), 867-874. https://www.academypublication.com/issues/past/jltr/vol02/04/19.pdf

Farihah, E. N., Chotimah, C., & Tamela, E. (2023). An analysis of students' reading comprehension in narrative text. *Journal of English language education and literature, 8*(2), 48-55. https://journal.unuha.ac.id/index.php/Channing/article/view/2786/785

Fenty, N. S., McDuffie-Landrum, K., & Fisher, G. (2012). Using collaboration, co-teaching, and question answer relationships to enhance content area literacy. *Teaching Exceptional Children*, *44*(6), 28-37. https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/004005991204400603

Fiveable. (2024, July 31). *QAR-question answer relationship – English 11.* English Review.

Freire, P. (2005). *Education for critical consciousness*. New York: The Seabury Press. https://abahlali.org/wp-content/uploads/2012/08/Paulo-Freire-Education-for-Critical-Consciousness-Continuum-Impacts-2005.pdf

French, B. F., Hand, B., Nam, J., Yen, H., Antonio, J., & Vazquez, V. (2014). Detection of differential item functioning in the Cornell critical thinking test across Korean and North American students. *Psychological test and assessment modeling, 56*(3), 275-286. https://www.psychologie-aktuell.com/fileadmin/download/ptam/3-2014_20140929/04_French.pdf

Freschet, S. (2016, 25 Jan.). *DR-TA and QAR Strategies for Reading Comprehension and Critical Thinking.* Illinois: Linked in.

Furtado, L., & Pastell, H. (2012). Question answer relationship strategy increases reading comprehension among kindergarten students. *Applied Research in English, 1*(1), 1-19. https://are.ui.ac.ir/article_15443.html

Gahungu, O. N. (2007). *The relationship among strategy use, self- efficacy, and language ability in foreign language learners* [Dissertation]. Northern Arizona: Northern Arizona University. https://nau.edu/wp-content/uploads/sites/30/2017/07/Gahungu_Dissertation_PDF.pdf

Galal, M. (2024). *Enhancing English classroom learning with QAR strategy.* Qatar: Qatar Ministry of Education. https://www.linkedin.com/pulse/enhancing-english-classroom-learning-qar-strategy-mariam-galal-codif

Gangloff, B., & Mazilescu, C-A. (2017). Normative characteristics of perceived self-efficacy. *Social Sciences, 6(4), 1 – 18.* https://www.researchgate.net/publication/321041545

Gersten, R., Fuchs, L. S., Williams, J. P., & Baker, S. (2001). Teaching reading comprehension strategies to students with learning disabilities: A review of research. *Review of Educational Research, 71*(2), 279– 320. https://www.researchgate.net/publication/230853234

Ghiasian, S. M. & Rad, F. S. (2019). *Effect of Critical Thinking on EFL Learners' Reading Comprehension*. Tehran: Lambert Academic Publishing. https://www.researchgate.net/publication/331791641

Ghonsooly, B., & Elahi, M. (2010). Learners' self-efficacy in reading and its relation to foreign language reading anxiety and reading achievement. *Journal of English language teaching and learning, 53*(217), 45-67. https://elt.tabrizu.ac.ir/article_626_3b6c8366629cc77dc2a9feffefee5617.pdf

Gove, A., Brunette, T., Bulat J., Carrol, B., Henny, C., Macon, W., Nderu, E., & Sitabkhan, Y. (2017). *Assessing the impact of early learning programs in Africa.* New Jersey: John Wiley & Sons, Inc. https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1002/cad.20224

Grabe, W., & Stoller, F. L. (2013). *Teaching and Researching Reading* (2nd ed), New York: Routledge. https://www.taylorfrancis.com/books/mono/10.4324/9781315833743/

Graham, J., & Kelly, S. (2018). *How effective are early grade reading interventions? A review of the evidence*. Amsterdam: Elsevier Ltd. https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1747938X18300964

Gustia, D. (2018). *Teaching and learning reading comprehension through question-answer relationship (QAR) strategy to the second semester of eighth grade students of MTs Assalam Tanjung Sari Lampung Selatan in the academic year of 2017/2018*. Lampung: Raden Intan State Islamic University. https://repository.radenintan.ac.id/5072/1/A%20Thesis%20Full.pdf

Habibian, M., & Roslan, S. (2014). The relationship between self-efficacy in reading with language proficiency and reading comprehension among ESL learners. *Journal of education and practice, 5*(14), 119-126. https://www.iiste.org/Journals/index.php/JEP/article/viewFile/12998/42546

Hager, J. L. (2017). *The relationship of reading self-efcacy and reading achievement in second grade students.* Missoula: University of Montana. https://scholarworks.umt.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=12111&context=etd

Hair, J. F.; Ringle, C. M. & Sarstedt, M. (2013). Editorial - Partial Least Squares structural equation modeling: Rigorous applications, better results and higher acceptance. *Long range planning, 46*(1-2), 1-12. https://ssrn.com/abstract=2233795

Hakimi, Z., Abdorahimzadeh, S., J. and Kargar, A. A. (2014). Interactive reading in primary education: A case study in Iranian EFL context. *Global Journal of Foreign Language Teaching, 4*(2), 123-133.

Hamdani, H. (2021). The effectiveness of question-answer relationship and anticipation-reaction guide strategies for teaching reading hortatory exposition texts to students with high and low critical thinking [Thesis]. Semarang: Semarang State University. https://repository.ubharajaya.ac.id/30840/1/A%20Thesis%20-%20Haris%20Hamdani.pdf

Hamed, T., Shamsul, S., & Neda, J. (2014). Exploratory factor analysis; concepts and theory. Malaysia: Universiti Teknologi Malaysia.

Hanum, M.; Wahyuni, S. & ZA, M. (2020). A descriptive of students critical reading skills in narrative texts. *Jurnal Ilmiah Mahasiswa Pendidikan, 1*(1), 1 – 9. https://jim.bbg.ac.id/pendidikan/article/download/17/9/20

Hartana, A., Degengb, N., Kuswandi, D., Ulfa, S., & Mayasari, E. (2024). The influence of self-efficacy on the learning outcomes of critical thinking skills and understanding of concepts in a school-based management course. *Jurnal Ilmu Pendidikan (JIP), 30*(2), 98-105. https://journal2.um.ac.id/index.php/jip/article/download/53863/13748

Heard, J., Scoular, C., Duckworth, D., Ramalingam, D., & Teo, I. (2025). *Critical thinking: Skill development framework* (2nd ed.). Australia: The Australian Council for Educational Research Ltd. https://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1042&context=ar_misc

Hein, G. E. (1991,). *Constructivist learning theory*. Massachusetts: Lesley college.

Hendri, J. (2022). Employing QAR strategy to improve students' reading Comprehension. *TEFLOverseasJournal, 10*(3), 456-464. https://journals.ukitoraja.ac.id/index.php/ojtefl/article/view/2413/1751

Hendricks, K. S. (2015). The sources of self-efficacy. *Applications of research in music education 35*(1), 1-21. https://www.researchgate.net/publication/276100263

Hoyle, R. H. (ed.). (2012). *Handbook of Equation Modeling.* New york: The Guilford press. https://books.google.com.af/books?id=PSiA-7uBmDIC&printsec=frontcover&source=gbs_atb#v=onepage&q&f=false

Idil, S., Gülen, S., & Dönmez, I. (2024). What Should We Understand from PISA 2022 Results? *Journal of STEAM Education, 7*(1), 1-9. https://www.researchgate.net/publication/377198764

IRIS Center. (2023). *Evaluating fidelity of implementation.* Tennessee: Vanderbilt university. https://iris.peabody.vanderbilt.edu/module/ebp_03/cresource/q3/p07/

Jaap, J. V. B., & Shortridge-Baggett, L. M. (2001). Self-efficacy: Theory and measurement. *Research and theory for nursing practice, 15*(3), 189-207. https://www.researchgate.net/publication/11490001

Janadari, M.P.N., Ramalu, S. S., & Wei, C. C. (2018). Evaluation of measurement and structural model of the reflective model constructs in PLS – SEM. Sri Lanka, University of Kelaniya. https://www.researchgate.net/publication/327572183

Johnson, A. (2021). Reading instruction for students with intellectual disabilities. *Journal for the child development, exceptionality and education, 2*(1), 1-9. https://jcdee.com/index.php/jcdee/article/download/12/14

Johnson, T. E., Archibald, T. N., & Tenenbaum, G. (2010). Individual and team annotation effects on students' reading comprehension, critical thinking, and meta-cognitive skills. *Computers in human behavior, 26* (6), 1496–1507. https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0747563210001524

Juniardi, Y., & Irmawanty, I. (March, 2018). *Students critical thinking and their reading comprehension ability.* Jakarta: Catholic University of Indonesia. https://www.researchgate.net/publication/323596199

Kamal, S. S. (2021). Theories of second language reading. *Turkish online journal of qualitative inquiry (TOJQI), 12(*6), 1014- 1024. https://www.researchgate.net/publication/352836947

Kaowiwattanakul, S. (2008). *Development of critical thinking in the L2 literature classroom in Thai higher education: conceptions and pedagogical practices* [Thesis]. Southampton, University of Southampton. https://eprints.soton.ac.uk/466538/1/1216559.pdf

Karimi, L., & Veisi, F. (2016). The impact of teaching critical thinking skills on reading comprehension of Iranian intermediate EFL learners. *Theory and practice in language studies, 6*(9), 1869-1876. https://www.academypublication.com/issues2/tpls/vol06/09/21.pdf

Kavakli, N. (2020). The Relationship Between Language and Culture, and Its Implications for EFL Teaching. Izmir: Izmir Democracy University. https://www.researchgate.net/publication/344885002

Kendeou, P., Paul, V. D., Anne, H., & Josefine, K. (2014). A cognitive view of reading comprehension: Implications for reading difficulties. *Learning disabilities research and practice 29*(1), 10–16. https://www.researchgate.net/publication/260411126

Khandaghi, M. A., Pakmehr, H., & Amiri, E. (2011). The status of college students' critical thinking disposition in humanities. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, *15,* 1866-1869. https://www.researchgate.net/publication/228484414

Kibuacha, F. (2021). How to determine sample size for a research study. Denver: Geo Poll. https://www.geopoll.com/blog/sample-size-research/

Klimoviene, G., Urboniene, J., & Barzdziukiene, R. (2006). Developing critical thinking through cooperative learning. *Studies about languages, 9,* 77-84. https://etalpykla.lituanistika.lt/object/LT-LDB-0001:J.04~2006~1367172734258/J.04~2006~1367172734258.pdf

Kline, R. B. (2011). *Principles and Practice of structural equation modelling* (3rd ed.). New York, Guilford Press. http://ndl.ethernet.edu.et/bitstream/123456789/74702/1/35.pdf

Kline, R. B. (2016). *Principles and Practice of structural equation modelling* (4th ed.). New York, Guilford Press. https://dl.icdst.org/pdfs/files4/befc0f8521c770249dd18726a917cf90.pdf

Klingner, J. K., Arguelles, M. E., Hughes, M. T., & Vaughn, S. (2001). Examining the Schoolwide "Spread" of Research-Based Practices. *Learning Disability Quarterly, 24(*4), 221-234. https://www.researchgate.net/publication/258166516

Knight, J. (2025). *Guide students to answers according to question type: The question-answer relationship. Reading Rockets.* Washington, D.C: Reading Rockets. *https://www.readingrockets.org/topics/comprehension/articles/guide-students-answers-according-question-type-question-answer*

Kusumawardani, H., Rosydiyanti, D., & Utami, N. A. R. (2021). Improving student reading comprehension through question-and-answer relationships. *English Learning Innovation 2*(2), 15-28. *https://www.researchgate.net/publication/354335129*

Kuzina, E. V., Zhogova, I. G., & Nadezhdina, E. Y. (2022). Impact of teaching critical thinking skills on reading comprehension in higher business education. *Journal of higher education theory and practice. 22(*15), 129-137. https://articlegateway.com/index.php/JHETP/article/view/5566/5287

Lani, J. (2025). Testing normality in structural equation modeling. Statistics Solutions, Intellectus consulting.

Lehr, F., Jean, O., & Hieber, E. H. (2005). *Research-based practices in early reading series: A focus on comprehension.* USA: U.S. Department of Education. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED483190.pdf

Li, N., Huang, J., & Feng., Y. (2020). Construction and confirmatory factor analysis of the core cognitive ability index system of ship C2 system operators. *PLoS ONE, 15*(8), 1 – 23. https://journals.plos.org/plosone/article/file?id=10.1371/journal.pone.0237339&type=printable

Liang, L. A., Watkins, N. M., Graves, M. F., & Hosp, J. (2010). Postreading questioning and middle school students' understanding of literature. *Reading Psychology, 31*, 347-364. https://www.researchgate.net/publication/233482061

Lipka, O., & Siegel, L. S. (2012). The development of reading comprehension skills in children learning English as a second language. *Interdisciplinary Journal, 25*(8). 1873-1898. https://www.researchgate.net/publication/251316963

Luchembe, M. (2021). Challenges affecting the implementation of teaching practice: The case of the University of Zambia. *Journal of Education and Practice, 12*(27), 116 – 125. https://www.researchgate.net/profile/Musonda-Luchembe-2/publication/355031619

Maarof, N., & Yamat, H. (2016). Implementing phonics in Malaysia. *International journal of English language teaching and linguistics, 1*(1), 1-18. https://www.researchgate.net/publication/316273745

Madlambayan, J., Villarin, A., Waje, A., Tayag, J. C., Nicdao, J., Pinpin, S. J., & Gonzales, S. M. (2017). *Effectiveness of question-answer-relationship strategy in improving the reading comprehension of the second year BSED English major students.* Manila: De La Salle university. https://www.dlsu.edu.ph/wp-content/uploads/pdf/conferences/research-congress-proceedings/2017/LLI/LLI-II-014.pdf

Maju, A. (2022). *5 important critical thinking skills to master for students.* Kupang: University of Nusa Cendana. https://www.scribd.com/document/662087763/5

Marsini, M. (2018). *Question answer relationship (QAR) strategy for teaching reading comprehension.* Ponorogo: State institute of Islamic studies. https://etheses.iainponorogo.ac.id/3533/1/untuk%20library.pdf

McLeod, S. A. (2019). *Constructivism as a theory for teaching and learning.* London: Simply Scholar Ltd.

Mehta, S. R., Al-Mahrooqi, R., Denman, C., & Al-Aghbari, K. (2018). Assessing Omani university entrants' critical thinking skills with the Cornell class-reasoning test form X. *Per Tanika J. Soc. Sci. and Hum. 26*(4), 2229-2242. https://www.researchgate.net/publication/327572101

Moghadam, Z. B.; Narafshan, M. H. & Tajadini, M. (2023). The efect of implementing a critical thinking intervention program on English language learners' critical thinking, reading comprehension, and classroom climate. *Asian. J. Second. Foreign. Lang. Educ. 8(15), 2 – 18.* https://doi.org/10.1186/s40862-023-00188-3

Mupa, P., & Chinooneka, T., I. (2015). Factors contributing to ineffective teaching and learning inprimary schools: Why are schools in decadence? *Journal of Education and Practice, 6*(19), 125 – 132. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1079543.pdf

Murti, B. (2016). *How to conduct path analysis and structural equation model for health research* (International conference on public health). Indonesia: Solo. https://theicph.com/wp-content/uploads/2016/09/How-to-conduct-Path-Analysis-and-SEM-for-Health-Research_Prof.-Bhisma-Murti.pdf

Muslem, A., Usman, B., Fitriani, S. S., & Velayati, N. (2017). Critical thinking skills used among university students in reading comprehension. *Anatolian journal of education*, *2*(2), 40-54. https://www.researchgate.net/publication/337520686

Muzammil, S. (2016). QAR (question answer relationship) as an alternative strategy to teach reading. *Journal of linguistics, literature and language teaching, 2(2), 121-123*. https://journal.iainlangsa.ac.id/index.php/jl3t/article/view/17/17

Nadea, B., Jumariati, J., & Nasrullah, N. (2021). *Bottom-up or top-down reading strategies: Reading strategies used by EFL students.* Banjarmasin: Lambung Mangkurat Univeristy. https://www.researchgate.net/publication/355697977

Naseri, M., & Zaferanieh, E. (2012). The relationship between reading self-efficacy beliefs, reading strategy use and reading comprehension level of Iranian EFL learners. *World Journal of Education, 2*(2), 64-75. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1158968.pdf

Nasrudin, H., & Azizah, U. (2019). Reading, questioning, and answering (RQA) strategies': an alternative to empowering undergraduate student thinking abilities. *Atlantis Highlights in Chemistry and Pharmaceutical Sciences, volume 1.* https://www.atlantis-press.com/article/125929225.pdf

Navarrete, J. C. (2019). Reading comprehension: Theories and strategies toward an effective reading instruction. *Journal of Education and Practice, 10(*13), 108-114. https://core.ac.uk/download/pdf/234642626.pdf

Nguyen, N. L. D., Nghia, T. T., Thy, P. H., & Nhi, H. T. Y. (2022). The Relationship between Students' Self-Efficacy Beliefs and Their English Language Achievement. *Journal of English Language Teaching and Applied Linguistics*, *4*(2), 102-112. https://www.researchgate.net/publication/360920944

Nhung, N. T. H., & Hanh, T. H. (2022). Using question–answer relationship (QAR) strategies in reading practice for high school students. *International journal of scientific and research publications, 12*(6), 371-383. https://www.ijsrp.org/research-paper-0622/ijsrp-p12647.pdf

Nieminen, P. (2022). Application of Standardized Regression Coefficient in Meta-Analysis. *Biomedinformatics, 2,* 434–458. https://www.researchgate.net/publication/363185310

Nonsawang, N. M. (2019). *The relationship between self-efficacy and reading comprehension of secondary school students* [Master Thesis]. Bangkok: Thammasat university. http://ethesisarchive.library.tu.ac.th/thesis/2019/TU_2019_6121042169_12185_12668.pdf

Nurjanah, I. (2016). *The effectiveness of using question answer relationship (QAR) strategy in teaching reading comprehension at the eighth grade of MTs Al- Ikhlas Tanuraksan Kebumen in academic years 2015/2016*. Indonesia: Purworejo Muhammadiyah university. http://repository.umpwr.ac.id:8080/bitstream/handle/123456789/2726/122120158-Ika%20Nurjanah.pdf?sequence=1&isAllowed=y

OECD. (2016). PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education. Paris: PISA, OECD Publishing. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2016/12/pisa-2015-results-volume-i_g1g7397c/9789264266490-en.pdf

Olivares, F., Fidalgo, R., & Torrance, M. (2016). *Differences in reading self-efficacy between school years and according to gender.* U.K: Nottingham Trent University. https://www.redalyc.org/pdf/175/17543420003.pdf

Oranpattanachai, P. (2023). Relationship between the reading strategy, reading self- efficacy, and reading comprehension of Thai EFL students. *LEARN Journal: Language education and acquisition research network, 16(1),* 194-220. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1380763.pdf

Overly, C. M. (2001). *The relationship between critical thinking skills and perceived self-efficacy in associate degree nursing students* [Master Thesis]. Michigan: Grand Valley State University. https://scholarworks.gvsu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1561&context=theses

Paige, D., Rupley, W. H., & Ziglari, L. (2024). Critical Thinking in Reading Comprehension: Fine tuning the simple view of reading. *Educ. Sci., 14*(225), 2 – 17. https://www.researchgate.net/publication/378391739

Pallant, J. (2010). *SPSS survival manual: A stepbystep guide to data analysis using IBM SPSS for windows* (6th ed.). England: Open University Press.

Pardede, P. (2010). *A review on reading theories and its implication to the teaching of reading.* Jakarta: Universitas Kristen Indonesia. https://www.researchgate.net/publication/321228081

Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (2005). *How college affects students: A third decade of research*. San Francisco: CA: Jossey-Bass. https://campusclimate.ucop.edu/_common/files/pdf-climate/Distance_learning_article-Pascarella_Terenzini.pdf

Paul, R. (2004). *The state of critical thinking today*. Santa Barbara: Critical thinking org. https://www.criticalthinking.org/pages/the-state-of-critical-thinking-today/523

Paxton, P. M., Hipp, J. R., & Marquart-Pyatt, S. T. (2011). Nonrecursive models: Endogeneity, reciprocal relationships, and feedback loops. Thousand Oaks, CA: SAGE. https://books.google.rw/books?id=MAo03E4eK7AC&printsec=frontcover&source=gbs_book_other_versions_r&cad=2#v=onepage&q&f=false

Piper, B. (2010). *Ethiopia early grade reading assessment data analytic report: Language and early learning.* RTI International. North Carolina: RTI International. http://213.55.101.25/images/sirna_bar/EGRA_2010.pdf

Prado, K. M. & Jalos, L. M. (2024). Effectiveness of the question-answer relationship strategy in developing higher-order thinking skills in the macro skills of Grade 6 learners of Lucena South II Elementary school: Basis for instructional management program. *Ignatian international journal for multidisciplinary research, 2(*5), 1155-1170. https://zenodo.org/records/11189926

Pramerta, A. (2019). *Implementing question-answer relationship for university EFL students* [Conference Proceedings]. The international English language teachers and lecturers conference. Denpasar: University of Denpasar.

Pratiwi, D. A. (2020). *The effect of using question-answer-relationship (QAR) strategy to students reading comprehension of first year at senior high school 5 pekanbaru.* Riau: Islamic university of Riau. https://repository.uir.ac.id/9216/1/156311321.pdf

Rahim, R. (2020, September). The impact of question-answer relationship strategy on reading comprehension among the second-semester students of midwifery college of andi makkasau parepare. *Journal of English education and development, volume, 4*(1), 37-50. https://www.researchgate.net/publication/353382760

Ramirez, L., Cervantes, M. P., & Gómez, V. M. (2018). Culture in foreign language teaching: A review. Sri Lanka: Colombo international University. https://typeset.io/pdf/culture-in-foreign-language-teaching-a-review-7bbwqhuav6.pdf

Raphael, T. E. & Au, K. H. (2005). QAR: enhancing comprehension and test taking across grades and content areas. *The Reading Teacher, 59(3), 206 – 220.* https://www.researchgate.net/publication/250055799

Raphael, T. E. (1986), Teaching question answer relationships, revisited. *The reading teacher, 39(*6), 516-522.

Raphael, T. E., & McKinney, J. (1983). An examination of fifth and eighth grade children's question-answering behavior: An instructional study in metacognition. *Journal of Literacy Research, 15*(3), 67-86. https://www.researchgate.net/publication/249021473

Raphael, T. E., & Pearson, P. D. (1985). Increasing students' awareness of sources of information for answering questions. *American educational research journal, 22*(2), 217-235. https://www.researchgate.net/publication/240801787

Raphael, T. E., Highfield, K. & Au, K. H. (2006). QAR: Enhancing comprehension and test taking across grades and content areas. *The reading teacher, 59*(3), 206-221. https://www.researchgate.net/publication/250055799

Rashid, S., & Qaisar, S. (2016). Developing critical thinking through questioning strategy among fourth grade students. *Bulletin of education and research, 38*(2), 153-168. https://pu.edu.pk/images/journal/ier/PDF-FILES/11_38_2_16.pdf

READ M & E (2019). USAID *Reading for Ethiopia's Achievement Developed Monitoring and Evaluation：Early grade reading assessment (EGRA) 2018 endline report*. USA: USAID. http://213.55.101.25/images/sirna_bar/EGRA_2018_Report_Draft_1_18-10-311.pdf

Richardson, J. T. E. (2011). Eta squared and partial eta squared as measures of effect size in educational research. *Educational Research Review, 6*(2), 135-147. Amsterdam: Elsevier. https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1747938X11000029

Roomy, M. A. (2022). Investigating the effects of critical reading skills on students' reading comprehension. *Arab world English journal (AWEJ), 13*(1), 366-381. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1336254.pdf

Rosalina, E. & Nasrullah, N. (2019). The correlation between self–Esteem and student's reading comprehension. *English language teaching educational journal (ELTEJ), 2*(2), 70-78. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1283078.pdf

Rothong, M. A. (2014). Effects of reading instruction using question–answer relationships (QAR) and reading strategies on reading comprehension ability of eleventh grade students. Department of curriculum and instruction. *OJED, 9*(1*)*, 492-505. https://portal.edu.chula.ac.th/pub/tefl/images/phocadownload/OJED2015/Apaporn%20Rothong_2557.pdf

RTI International. (2014). *Ethiopia 2014 early grade reading assessment：Report of Findings.* USAID/Ethiopia. http://213.55.101.25/images/sirna_bar/EGRA_2014.pdf

Rupley, W. H.; Blair, T. R., & Nichols, W. D. (2009). Effective reading instruction for struggling readers: The role of direct/explicit teaching. *Reading and Writing Quarterly*, *25*(2), 125-138 https://www.researchgate.net/publication/247498539

Salmon, A. K., & Barrera, M. X. (2021). *Intentional questioning to promote thinking and learning.* Florida: Florida International University. https://www.researchgate.net/profile/Angela-Salmon/publication/350556166

Sanacore, J. (2002). Genuine caring and literacy learning for African American children. USA: ERIC. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED471395.pdf

Sandoval, M. T. R., Oviedo, G. B., Fuentes, L. S., Cardona, A. P., & Peñalosa, V. P. (2022). Critical thinking skills and dispositions in the education context: Different views. *Turkish journal of computer and mathematics education, 13*(2), 475-487. https://turcomat.org/index.php/turkbilmat/article/view/12289/8908

Sari, A. W. & Emelia, T. W. (2022). *The* effect of question answer and relationships (QAR) strategy toward the students' achievement in reading comprehension of narrative text. *Jurnal Riset Ilmu Pendidikan, 2*(3), 143 - 149. https://www.academia.edu/89037985/

Sari, R., Sada, C., & Novita, D. (2015). *The effectiveness of using question answer relationship technique in teaching reading comprehension on narrative text.* English language education study program. Pontianak: Tanjungpura University. https://www.academia.edu/94739417/

Schneider, V. (2002). *Critical thinking in elementary classroom: Problems and solution.* New Hampshire: Educators Publishing Service. http://www.epsbooks.com/downloads/articles/Critical_Thinking-Schneider.pdf

Schunk, D. H. (2020). *Learning theories: An educational perspective* (8th ed.). North Carolina: University of North Carolina. https://www.pearsonhighered.com/assets/preface/0/1/3/4/013498417X.pdf

Schunk, D. H., & Gunn, T. P. (1985). Modelled importance of task strategies and achievement beliefs: Effect on self-efficacy and skill development. *Journal of Early Adolescence, 5,* 247–258. https://libres.uncg.edu/ir/uncg/f/D_Schunk_Modeled_1985.pdf

Schunk, D.H., & DiBenedetto, M. K. (2021). *Self-efficacy and human motivation*. North Carolina: University of North Carolina. https://www.researchgate.net/publication/346894235

Shehzad, M. W., Lashari, S. N., Alghorbany, A., & Lashari, T. A. (2019). Self-efficacy sources and reading comprehension: The mediating role of reading self-efficacy beliefs. *The Southeast Asian journal of english language studies, 25*(3), 90 – 105. https://www.researchgate.net/publication/336134297

Shin, J. K., & Crandall, J. (2019). Teaching reading and writing to young learners. In S. Garton, and F. Copland (Eds.), *The Routledge handbook of teaching English to young learners* (pp. 188-202). Oxon: Routledge.

Sholichah, N. I., Pusparini, R., S. Pd., & M. Pd. (n.d.). *The implementation of question–answer relationship (QAR) strategy in teaching reading of narrative text for tenth grade of Man Mojokerto.* Jawa Timur: State University of Surabaya. https://ejournal.unesa.ac.id/index.php/retain/article/download/12330/11395/16045

Shrestha, N. (2021). Factor analysis as a tool for survey analysis. *American Journal of Applied Mathematics and Statistics, 9(*1), 4-11. http://pubs.sciepub.com/ajams/9/1/2

Siagian, A. R. (2023). *The effect of using question and answer relationship (QAR) strategy on reading comprehension.* South Tapanuli: UM-Tapsel Press. https://core.ac.uk/download/578217635.pdf

Soler, J. (2017). The politics of the teaching of reading. *Prospects 46*(2), 1 – 11. https://www.researchgate.net/publication/321014531

Stafford, T. (2012). *The effect of question–answer relationships on ninth grade students' ability to accurately answer comprehension questions* [Dissertation]. Florida: college of education, university of Central Florida. https://stars.library.ucf.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=3423&context=etd

Stevens, R. J., Van Meter, P. N., Garner, J., & Warcholak, N. (2008). Reading and integrated literacy strategies (RAILS): An integrated approach to early reading. *Journal of education for students placed at risk*, *13*(4), 357-380. https://www.researchgate.net/profile/Joanna-Garner/publication/248940897

Strecher, V. J., & Brenda, M-D., Marshall, H. B., & Irwin, M. R. (1986). The role of self-efficacy in achieving health behavior change. *Health education quarterly, 13*(1)*,* 73–91.

Sulaiman, N. A., Shaid, A. N. & Chia, C. P. (2023). *The effects of QAR strategy on ESL young learners reading comprehension of narrative text.* Malaysia: Universiti Kebangsaan Malaysia. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED654918.pdf

Sunggingwati, D. (2001). Reading questions of junior high school English textbooks. *Bahasa Dan Seni, 31*(1), 84–105. https://www.researchgate.net/profile/Dyah-Sunggingwati/publication/242619248

Suraprajit, P. (2019). Bottom-up vs top-down model: The perception of reading strategies among Thai university students. *Journal of language teaching and research, 10*(3), 454-460. https://core.ac.uk/download/pdf/266996266.pdf

Suswika, W., Herlina, R., & Farida, D. (2020). Question answer relationship (QAR) strategy in critical reading on narrative text. Galuh Ciamis: Universitas Galuh Ciamis. https://www.neliti.com/publications/418778/

Sytniewski, M. T. (2017). Question-answer relationship (QAR): instructional trategiey reading comprehension 2. Marta Sytniewski. https://evanstonfloor.com/readingcomprehension2.html

Taglieber, L. K. (2003). *Critical reading and critical thinking: The state of the art*. Santa Catarina: Universidade Federal De Santa Catarina. https://www.researchgate.net/publication/49617589

Talebi, M., & Talebi, M. (2015). The effect of teaching critical reading strategies on making advanced Iranian EFL learners the critical readers. *Science journal (CSJ), 36*(3), 1179- 1189. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/713836

Thadphoothon, J. (2002). *Enhancing critical thinking in language learning through computer-mediated collaborative learning: A proposed intellectual framework.* Bangkok: Dhurakij Pundit University. https://www.researchgate.net/publication/239920955

Thuy, N. T., & Huan, N. B. (2018). The effectiveness of question–answer relationship strategy on EFL high school students reading comprehension. *European journal of English language teaching, 3*(4). 34-47. https://www.researchgate.net/publication/354047429

Tiara, U.T., Mertosono, S.R., Lebagi, D., & Marhum, M. (2025). The effectiveness of QAR strategy in improving junior high school learners' reading comprehension: A lesson of deep reading processes. *Journal of language and literature studies, 5*(1), 174-184. https://www.researchgate.net/publication/390104171

Tobing, I. R. A. (2013). *The relationship of reading strategies and self-efficacy with the reading comprehension of high school students in Indonesia* [Dissertation]. Kansas: Faculty of the graduate school of the university of Kansas. https://kuscholarworks.ku.edu/server/api/core/bitstreams/92151dee-6ec3-45fb-a0d0-e5caf26a318f/content

Tofade, T., Elsner, J., & Haines, S. T. (2013). Best practice strategies for effective use of questions as a teaching tool. *American journal of pharmaceutical education, 77*(7)*,* 1-9. https://www.researchgate.net/publication/256837974

Untailawan, F. (2020). Improving students' reading comprehension and critical thinking skills through the implementation of QAR strategy at SMA PGRI Dobo. *Journal of social sciences and humanities, 10*(1), 93-103. https://www.researchgate.net/publication/341404422

Usher, E. L., & Schunk, D. H. (2018). Social cognitive theoretical perspective of self- regulation. In D. H. Schunk, and J. A. Greene (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance (2nd ed.), 19–35*. New York: Routledge.

Vachova, L., Sedlakova, E., & Kvintova, J. (2023). Academic self-efficacy as a precondition for critical thinking in university students. *Pegem Journal of Education and Instruction, 3*(2), 328-334. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1386291.pdf

Vaseghi, R., Gholami, R., & Barjesteh, H. (2012). Critical thinking: An influential factor in developing English reading comprehension performance. *Advances in Asian Social Science (AASS), 2*(1). 401-410. https://www.academia.edu/1792285/

Vaughn, S., Klinger, J., Swanson, E., Boardman, A., Roberts, G., Mohammed, S., & Stillman-Spisak, S. (2011). Efficacy of collaborative strategic reading with middle school students. *American Educational Research Journal, 48*(4), 938–964. https://www.researchgate.net/publication/234027766

Velayati, N., Muslem, A., Fitriani, S., & Samad, I. (2017). An exploration of students' difficulties in using critical thinking skills in reading. *Al-Ta Lim Journal, 24*(3), 195-206. https://www.researchgate.net/publication/326792092

Wah, N. K., Fitriana, M., & Arumugam, T. (2023). Assumptions for structure equation modeling (SEM), normality of data distribution analysis & model fit measures. Kuala Lumpur: International University of Malaya-Wales. https://www.researchgate.net/publication/372562661

Wessels, H. (2023). The 5 sources of your teens self-efficacy. Cape Town: Panorama. https://hanneswessels.com/the-5-sources-of-your-teens-self-efficacy/

Whalon, K., & Hart, J. E. (2011). Adapting an evidence-based reading comprehension strategy for learners with autism spectrum disorder. *Intervention in School and Clinic*, *46*(4), 195-203. https://www.researchgate.net/publication/254108051

Wilson, N. S., & Smetana, L. (2011). *Questioning as thinking: A metacognitive framework to improve comprehension of expository text.* New York: State University of New York. https://www.researchgate.net/publication/230276533

Yousefi, S. & Mohammadi, M. (2016). Critical thinking and reading comprehension among postgraduate students: The case of gender and language proficiency level. *Journal of language teaching and research, 7*(4), 802-807. https://www.academypublication.com/issues2/jltr/vol07/04/23.pdf

Yulianti, R. P. (2013). *The effectiveness of question-answer relationships (QAR) in teaching reading viewed from students' self-confidence* [Thesis]. Surakarta: Graduate school, Sebelas Maret University of Surakarta. https://digilib.uns.ac.id/dokumen/detail/29793/

Yusuf, H. O., & Idoghor, U. (2020). The effect of teaching critical thinking skills on reading comprehension of students in selected junior secondary schools in Kaduna, Nigeria. *European Journal of Education Studies, 7*(1), 391-401. https://oapub.org/edu/index.php/ejes/article/view/2975/5613

Zabihi, R., & Pordel, M. (2011). An investigation of critical reading in reading textbooks: A qualitative analysis. *International Education Studies, 4(*3), 80-87. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1066522.pdf

Zainil, Y., Rosa, R. N., & Fitrawati, F. (2020). An analysis of reading comprehension questions in English textbooks for SMAN Kota Padang: HOTS [Proceedings of the Eighth International Conference on Languages and Arts (ICLA-2019)]. *Advances in social science, education and humanities research, volume 463*. https://www.researchgate.net/publication/343911326

Zant, S. V., & Volpe, N. (2019). *Question-Answer Relationships: A research-based approach.* San Francisco: CORE Learning. https://www.corelearn.com/question-answer-relationships-qar-a-research-based-approach-to-help-students-answer-questions/

Zare, M., & Biria, R. (2018). Contributory role of critical thinking in enhancing reading comprehension ability of Iranian ESP students. *International journal of research in English education, 3,* (3)*,* 2-22. https://www.researchgate.net/publication/327728317

Zare, M., Barjesteh, H., & Biria, R. (2021). Enhancing EFL learners' reading comprehension skill through critical thinking-oriented dynamic assessment. *Teaching English Language, 15*(1), 189-214. https://www.teljournal.org/article_133238_978346784f39ce63501678a1e16223a4.pdf

Zhang, H., & Holden, S. T. (2025). Disparity in school children's reading skills in 11 African countries. *PLoS One, 20*(4). https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC11978002/

Zilola, M. (2024). *Critical thinking through reading: Question-answer relationship (QAR) strategy application.* Uzbekistan: Uzbekistan state world languages university, Tashkent. ttps://interscience.uz/index.php/home/article/download/3721/3399/8701

Zulya, C. M., Nurweni, A., & Putrawan, G. E. (2017). *Improving students reading comprehension through question-answer relationship (QAR) strategy.* Lampung: University of Lampung. https://media.neliti.com/media/publications/194605-EN-improving-students-reading-comprehension.pdf

አባሪዎች

አባሪ ሀ፤ አንብቦ የመረዳት ችሎታ መለኪያ ፈተናዎች፣ የፈተናዎቹ ተገቢነት መገምገሚያ ቅጽና የፈተናዎቹ ውጤቶች

አባሪ ሀ1፤ ቅድመትምህርት አንብቦ የመረዳት ችሎታ መለኪያ ፈተና

ባሕር ዳር ዩኒቨርሲቲ
ትምህርት ኮሌጅ
የመምህራን ትምህርት ትምህርትቤት፤
የቋንቋ ትምህርት ክፍል፣

ድኅረምረቃ መርሐግብር

ለሰባተኛ ክፍል ተማሪዎች የተዘጋጀ አንብቦ የመረዳት ችሎታ መለኪያ ፈተና

ለፈተናው የተፈቀደ ሰዓት፤ 40 ደቂቃ

የተማሪ መለያ ቁጥር፤ ---------- **ጾታ፤** ----------

የመማሪያ ክፍል (ሴክሽን) ---------- **ዕድሜ፤** ----------

መመሪያ፤ የዚህ ፈተና ዓላማ በዐማርኛ ቋንቋ አንብቦ የመረዳት ችሎታን ለመለካት ነው። ፈተናው እያንዳንዳቸው ዐራት አማራጮች ያሏቸው 30 ጥያቄዎች አሉት። እያንዳንዱ ጥያቄ 1 ነጥብ ሲኖረው ፈተናው ባጠቃላይ 30 ነጥቦች አሉት። በዚህ መሠረት የሚከተለውን ምንባብ በጥንቃቄ በማንበብ ከምንባቡ በኋላ ለቀረቡ ጥያቄዎች ከተሰጡ አማራጭ መልሶች መካከል ይበልጥ ተስማሚ መልስ የያዘውን ፊደል በመምረጥ በመልስ መስጫው ላይ ጻፉ።

ጨለማና ብርሀን

(1) የእርሻ ማሳችን ወዘናው ተሟጧል። አዝርእት አብቅሎ የሰማይና የምድር ፍጥረታትን ሊመግብ ቀርቶ ለራሷም መሸፈኛ ሳርና ቅጠል ማብቀል ከተሳነው ውሎ አድሯል። የሰጡትን አብቃይ የነበረ ለም አፈር በአሸዋና በድንጋይ ተተክቷል። ጎርፍና ንፋስ በየጊዜው የቻለውን ያህል ተሸክሞ እየሄደ አገሩን ምድረበዳ አድርጎታል። ሀገር ከሚያክል ሁዳድ ዐራትና ዐምስት ቁና እየተመረተ፤ ረሃብ የሕይወታችን አካል ከሆነ ቆይቷል። በቀን ሦስትና ከዚያም በላይ መብላት ይቅርና አንድ ጊዜ እንኳ የሚቀመስ ነገር ማግኘት የሰማይ ያህል ከራቀ ውሎ አድሯል። ከሀገሬው ሰው ጦሙን ውሎ ጦሙን የሚያድረው ይበዛል።

(2) ከብቶች ለወጉ በየሜዳው ጎህ ሳይቀድ ይሰማራሉ። በሽሆናቸው ድንጋዩን ከድንጋይ ሲያጋጩ፣ ሲያንኳኩ ውለው፤ የመንገዱን አሏራ እንደጉም እያናኙ አንጀታቸው እንደተጣበቀ ወደበረት ይመለሳሉ። ሁሉም ከአጥንትና ቀንድ ብቻ የተፈጠሩ ይመስላሉ። ጥገቶች ለሰው ቀርቶ የእምቦሳዎቻቸውን አንጀት የሚያርሱበት ጠብታ ወተት የላቸውም፤ ነጥፈዋል። ጉልበት ክዷቸው ከበረት የሚውሉትም ብዙ ናቸው። ጌቶቻቸውም ዐይናቸው እያየ ከብቶቻቸው በረሃብ ሲያልቁ መመልከት የዕለት ተዕለት ተግባራቸው ነበር። የሚሞቱትን ከመቁጠር በዘለለ ምንም ማድረግ ባለመቻለቸው ያዝናሉ፣ ይተክዛሉ፣ ያለቅሳሉ። የማይጠቅም ሀዘን፣ የማይጠቅም ትካዜ፣ የማይጠቅም ለቅሶ ነበር።

(3) ይህ ሁሉ የተከሰተው ገና የዓሥራዐራት ዓመት ልጅ በነበርኩበት ጊዜ ነበር። በዚያ ወቅት ጎርፍና ንፋስ አብዛኛውን የመሬቱን ለም ክፍል በመስለባቸው በየማሳው የነበረ ሰብል በቡቃያው ቀረ። በዚህ ምክንያት ረሃብ ሀገሩን ወሮት ስለነበር እናቴ በድሉ ያድጋል በማለት "በድሉ" ብላ ስም አወጣችልኝ። ለቤተሰቡ ሁለተኛ ልጅ ነኝ። የበኩር ወንድማችን ዘመድኩን ዓሥራሰባት ዓመቱ ነበር። የእኔ ተከታይ ባዩሽ ዓሥራአንደኛዋን፣ የባዩሽ ተከታይ ላምሮት ስምንተኛዋን፤ የታናሿ ታናሽ ሀረግ አምስተኛዋን፣ የታናሿ ታናሽ ታናሽ ባንተጊዜ ደግሞ ሁለተኛ ዓመቱ ነበር። ሁላችንም በዓሥራሰባት ዓመት ራስ በግር ተወለድን፣ ሁላችንም በህይወት አለን። ቤተሰቡ የሚተዳደረው አባታችን ከአባቱ ከወረሳት ዐራት ጥማድ መሬት ላይ በሚያገኛት ሰብል ነበር። ኑሯችን ግራ ቀኝ የማያላውስ ነበር። ሌላ የገቢ ምንጭ፣ ሌላ አማራጭ አልነበረንም።

(4) አባቴ ከእርሻ ደክሞት ሲገባ፣ እናቴ በማይጠገብ ፈገግታዋ ተቀብላ ከእራት በፊት መክሰስ ታቀርብለትና ለብ ባለ ውሃ እግሩን ታጥበዋለች። ሲመሽ የምታቀርብለትን ራት ይቀምስና ወደመደቡ በመውጣት ከእናቴ ጋራ የሚወዱትን ጠላ እየጠጡ የልጅነት ጊዜያቸውን እያስታወሱ ሲያወጉ ያመሻሉ። እኛም በመደቡ ስር ተኮልኩለን እንጫወታለን። ከእለታት አንድ ቀን "ነይ እስቲ አትጠገብ፤ አረፍ በይ እናውጋ፤ አንቺም ከእነዚህ ልጆችና ከፍየሎች ጋራ ላይ ታች ስትይ ከኔ ይብሱን ደክመሽ ነው የምትውይ፤ ልጆቼም ወዲህ ወደመደቡ ኑ የማወጋችሁ አለኝ" አለንና ሁላችንም በአባታችን ዙሪያ ተሰባሰብን።

(5) ምን እንደሚለን ጓጉተን ከአፉ ቃል እስኪወጣ እንጠብቃለን። ምን ብሎ እንደሚጀምር የጨነቀው ይመስላል። "ከአባቴ የወረስኩት መሬት እኔ ላይ ሲደርስ ታከተው መሰለኝ ከድካም በቀር ፍሬ አልሰጥ ብሏል። አምና ያዘመርነው ዘንድሮ ለዘር እንኳ አልተረፈም። መሬታችን ነጥፏል። በነፋስና በጎርፍ ታጥቦ ሄደ። ያለረፍት አርባ ዓመታት ስናርሰው በጎርፍና በነፋስ እንዳይከላ እንክብካቤ አላደረግንለትም። መሬት እንደሰው ካልጠበቁት ካልመገቡት ፍሬ አይሰጥም። ፍግ አልሰጠነውም፤

ማዳበሪያ አልመገብነውም። በዚህም በሬዎቹም እኔም አይደክሙ ደክመን የምናዘምረው ከቁና አላልፍ ብሏል። ልጆቹ! በረሃብ ከማለቃችን በፊት ግን አንድ ነገር ማድረግ አለብን፣ ለጊዜው ለም መሬት መፈለግ፣ ለዘለቄታው ግን መሬታችንን መንከባከብ" አለ ተስፋ በቆረጠ ድምጽ። ሁላችንም ስሜትና ሃሳባችን ከገለጽን በኋላ በአባታችን ሃሳብ ተስማምተን ወደየማደሪያችን ተበታተን።

(6) አባታችን ይህንን ባለ በሦስተኛው ቀን ወደደጋ ወጣ። እንደደረሰም የናቱ ወንድም፣ አብየ ከልካይ በአካባቢው ከሚገኘው ተራራ ግርጌ ወደሚገኝ መሬት ይዘውት ሄዱ። አካባቢው በለምለም እጽዋትና በረጃጅም ሳር የተሸፈነ ነው። አብየ ከልካይ ትንሽ ጉብ ያለ ቦታ ላይ ቆሙና በዘንጋቸው አሻግረው እያመለከቱ፤ "ያውልህ፤ ከዚህ ጀምረህ ጉልበትህ እስከቻለ ድረስ ልጆችህ እንዳይርባቸው በርትተህ እረስ። እህል አይቶ የማያውቅ መሬት ነው። ልብ ብለህ ስማኝ መሬት ያላትን ያለስስት እንድትሰጥህ አንተም ሳትሰስት የምትፈልገውን አድርግላት" አሉና የተባዘተ ጥጥ የመሰለ ጺማቸውን ቁልቁል እየሳቡ ወደቤታቸው ተመለሱ። ምክሩ ሚዛን የሚደፋ ሆኖ አገኙት።

(7) ከዚያም አባታችን ውሎ ሳያድር ወደቤት በመመለስ በሬዎቹን ይዞ ወደደጋው ሄደ። እሱ በሄደ በማግስቱ ሁላችንም ወደአዲሱ መሬት ተጓዝን። ከአባታችን ጋራ ተጋግዘን አዲሱን መሬት ገምሰን፤ አለስልሰን፤ ለዘር አዘጋጀነው። የተትረፈረፈ ምርት እንደምናገኝ ተስፋ በማድረግ ያለችንን እህል ለመሬት አደራ ሰጥተን ወደቤታችን ተመለስን። ከምሶሶው ስር በመቅረዝ ላይ የተቀመጠችው ኩራዝ የማሾ ያክል ደምቃ ትታየናለች። በሁላችን ፊት ላይ ጨለማን የመሻገር የተስፋ ስሜት ይነበብ ነበር። መሬት በረከቷን መልሳ እኛም እርሷ እየተንከባከብን ረሃብ ጠፍቶ በደስታ የምንኖርበት ጊዜ ሩቅ እንደማይሆን ሁላችንም አምነናል።

(ሉሉ ከበደ። [2020]:: *ጨለማና ብርሃን።* ኢትዮጵያ ዛሬ። ተሻሽሎ የተወሰደ።)

1. መሬት የሚጠበቅባትን ምርት መስጠት ያልቻለችው ለምንድን ነው?
   - ሀ. ረሃብ የሰዎች ሕይወት አካል ስለሆነባት
   - ለ. በጎርፍና በነፋስ ለምነቷን ስላጣች
   - ሐ. የቤተሰብ አባላት ቍጥር በርካታ ስለሆነ
   - መ. ዝናብ በበቂ መጠን ስላላገኘች

2. በአንቀጽ 5 አባወራው ጉዳዩን ለቤተሰ ለመንገር የጨነቃቸው ለምን ይመስላችኋል?
   - ሀ. ደስታን ማብሰር ብዙ ማሰብ ስለሚጠይቅ
   - ለ. ብዙ የተጨነቁበት ነገር ውጤቱ ስለሚያምር
   - ሐ. የሚያቀርቡት አሳሳቢ ጉዳይ ስለነበረ
   - መ. ቤተሰቦቻቸው ለመስማት ጓጉተው ስለነበረ

3. ያነበባችሁት ታሪክ በዋናነት የሚያስተምረው ማንን ነው?

ሀ. በዛሬ ጥቅም ላይ በማተኮር ዘላቂ ጥቅማቸውን የሚጎዱትን

ለ. ለፍተውና ደክመው ምንም ጥቅም የማያገኙትን

ሐ. ትንሽ ደክመው ብዙ ውጤት የሚጠብቁትን

መ. ተሰብስበው በማውራት ጊዜያቸውን የሚያባክኑትን

4. በአንቀጽ 6 ላይ፤ **ሚዛን የሚደፋ** ሆኖ የተገኘው ምንድን ነው?

ሀ. ጫካ እየመነጠሩ ማረስ

ለ. መሬትን ደጋግሞ ማረስ

ሐ. ወቅቱን ጠብቆ ማረስ

መ. ለመሬት እንክብካቤ ማድረግ

5. ታሪኩ የተፈጸመው መቼ ነበር?

ሀ. የቤተሰቡ ዐራተኛ ልጅ ዓሥራአንደኛ ዓመቷን ስትይዝ

ለ. የበድሉ ተከታይ የዓሥራአንድ ዓመት ልጅ ሳለች

ሐ. የቤተሰቡ ሁለተኛ ልጅ የዓሥራሰባት ዓመት ልጅ ሳለ

መ. የበኩር የሆነው ልጅ ዓሥራዐራተኛ ዓመቱን ሲይዝ

6. ሐሳብ ወደተግባር ተለውጦ የታየው በስንተኛው አንቀጽ ነው?

ሀ. በ4ኛው

ለ. በ5ኛው

ሐ. በ7ኛው

መ. በ7ኛው

7. ጥቅም የሚሰጥ ነገርን መንከባከብ የሚገባ መሆኑን የሚገልጸው ሐሳብ የትኛው ነው?

ሀ. አዲሱን መሬት ገምሰን፤ አለስልሰን፤ ለዘር አዘጋጀነው

ለ. ልጆችህ እንዳይርባቸው በርትተህ እረስ

ሐ. መሬት ያላትን ያለስስት እንድትሰጥህ አንተም ሳትሰስት የምትፈልገውን አድርግላት

መ. ተስፋ በማድረግ ያለችንን እህል ለመሬት አደራ ሰጠን

8. በአንቀጽ 2 ላይ፣ ጉልበት ክፏቸው ከበረት የሚውሉትም ብዙ ናቸው፤ በሚለው ዓረፍተነገር የተሰመረበት ሃረግ ፍቺ -------- ነው።

ሀ. መሃላውን አፍርሶባቸው

ለ. ሀይል አልሰጥም ብሏቸው

ሐ. ተልፈስፍሰው

መ. አቅም አጥተው

9. ከሚከተሉት መካከል **የተለየ ስሜትን የሚገልጸው** የትኛው ነው?

ሀ. በሬዎቼም እኔም ደክመን የምናዘምረው ከቁና አላልፍ ብሏል።

ለ. የተትረፈረፈ ምርት እንደምናገኝ ተስፋ አደረግን።

ሐ. በመቅረዝ ላይ የተቀመጠችው ኩራዝ የማሾ ያክል ደምቃ ትታየናለች።

መ. በሁላችን ፊት ላይ ጨለማን የመሻገር የተስፋ ስሜት ይነበብ ነበር።

10. በአንቀጽ 7 ላይ፤ ያለችንን እህል ለመሬት አደራ ሰጥተን ሲል ምን ------ ማለቱ ነው።

ሀ. መሬት ውስጥ ደብቀን

ለ. ሐሳባችንን በመሬት ላይ ጥለን

ሐ. ዘሩን በመሬት ላይ ዘርተን

መ. መሬት እንደምትፈጽምልን ተማምነን

11. በዕድሜ ቅደም ተከተል **ትክክል የሆነው** የትኛው ነው?

ሀ. በድሉ፣ ዘመድኩን፣ ባዩሽ፣ ላምሮት፣ ሀረግ፣ ባንተጊዜ

ለ. ዘመድኩን፣ በድሉ፣ ላምሮት፣ ባዩሽ፣ ሀረግ፣ ባንተጊዜ

ሐ. ዘመድኩን፣ በድሉ፣ ባዩሽ፣ ላምሮት፣ ባንተጊዜ፣ ሀረግ

መ. ዘመድኩን፣ በድሉ፣ ባዩሽ፣ ላምሮት፣ ሀረግ፣ ባንተጊዜ

12. በአንቀጽ 6 ላይ፣ **እህል አይቶ የማያውቅ** መሬት ነው፤ ሲል ምን ማለቱ ነው?

ሀ. እህል የማያበቅል መሬት ነው።

ለ. ታርሶ የማያውቅ መሬት ነው።

ሐ. ምርት የማይሰጥ መሬት ነው።

መ. ለምነት የሌለው መሬት ነው።

13. ስለአብየ ከልካይ **ትክክል የሆነው** ---------- ነው።

ሀ. ለመሬታቸውን እንክብካቤ የማያደርጉ ሰው ናቸው።

ለ. ዘመናዊ ትምህርት ያልተማሩ የዕድሜ ባለጸጋ ናቸው።

ሐ. መሬታቸውን በእጽዋት በመሸፈን ጥቅም እንዳይሰጥ ያደረጉ ናቸው።

መ. ያልታረሰ ድንግል መሬት ያላቸው ናቸው።

14. **ምክንያት፤** የእርሻ ማሳው ወዘና መሚጠጥ፣

ውጤት፤ ----------::

ሀ. የረሃብና ችግር መከሰት

ለ. መሬት በጎርፍና በንፋስ መከላት

ሐ. ፍግና ማዳበሪያ አለማድረግ

መ. አካባቢው በእጽዋትና በሳር መሸፈን

15. በአንቀጥ 6 ላይ፤ አባታችን **ይህንን ባለ** በሦስተኛው ቀን ወደደጋ ወጣ። ይላል፣ ያሉት ነገር ምንድን ነው?

ሀ. መሬታችን እንክብካቤ አላደረግንለትም

ለ. ይህንን ሁሉ ምርት ያገኘነው ለፍተን ነው

ሐ. ሌላ መሬት ከመፈለግ የራሳችን መንከባከብ አለብን

መ. ለዘር የሚተርፍ ምርት አግኝተናል

16. በምንባቡ መሠረት ባነበባችሁት ታሪክ መሠረት **ትክክለኛ ሐሳብ** የያዘው የትኛው ነው?

ሀ. ወቅቱ ዝናብ ያልጠፋበት ነበር።

ለ. ወቅቱ ሃይለኛ የፀሐይ ሙቀት የነበረበት ነበር።

ሐ. ወቅቱ ነፋስ ችግር ያልፈጠረበት ነበር።

መ. ወቅቱ ጎርፍ ያልተከሰተበት ነበር።

17. ከሚከተሉት መካከል **በትርጉም የተለየው** ---------- የሚለው ነው።

ሀ. ወዘናው ተሟጧል።

ለ. የሰጡትን አብቅሏል።

ሐ. ላሞቹ ነጥፈዋል።

መ. ምድረበዳ አድርጎታል።

18. በአንቀጽ 7 ላይ የተገለጸው፣ ጨለማን የመሻገር የተስፋ ስሜት ምንጩ ምንድን ነው?

ሀ. አባት ወደደጋ መውጣታቸው

ለ. በመቅረዝ ላይ የተቀመጠችው ኩራዝ

ሐ. አዲሱ ድንግል መሬት፣

መ. ጨለማን መሻገር

19. አብየ ከልካይ ለበድሉ አባት ---------- ናቸው።

ሀ. አያት

ለ. የእናት ልጅ

ሐ. የአጎት ልጅ

መ. አጎት

20. ስለበድሉ ቤተሰብ **ትክክል የሆነው** የትኛው ነው?

ሀ. የአባት ሐሳብ ብቻ ተቀባይነት የሚያገኝበት ነው።

ለ. የሁሉም የቤተሰቡ ሐሳብ የሚደመጥበት ነው።

ሐ. ልጆች የወላጆቻቸውን ሐሳብ ብቻ የሚያዳምጡበት ነው።

መ. እናት የባሏን ሐሳብ ብቻ የምታዳምጥበት ነው።

21. በአንቀጽ 2 ላይ፤ የመንገዱን አቧራ <u>እያናኙ</u>. . .፤ በሚለው ዓረፍተነገር የተሰመረበት ቃል ፍቺ ---------- ነው።

ሀ. እያቦለሉ

ለ. እየረጩ

ሐ. እያሳዩ

መ. እያባከኑ

22. የወቅቱን አስከፊነት **የሚገልጸው** የትኛው ነው?

ሀ. ሁሉም ከብቶች ወፍረውና አምረው ይታያሉ።

ለ. ከብቶች እየቦረቁና እየዘለሉ ወደበረት ይመለሳሉ።

ሐ. ጥገቶች ለሰዎች ብዙ ወተት የሚሰጡ ናቸው።

መ. ጉልበት ክዷቸው ከበረት የሚውሉ ከብቶች ብዙ ናቸው።

23. የወይዘሮ አትጠገብ ልጆች ባጠቃላይ ስንት ናቸው?

ሀ. ሦስት፣

ለ. ዐራት፣

ሐ. ዐምስት፣

መ. ስድስት፣

24. በአንቀጽ 3 ላይ፣ ኑሯችን **ግራ ቀኝ የማያላውስ** ነበር፤ ሲል ----------ማለቱ ነው።

ሀ. ፍላጎታችን የማይሟላበት ነበር።

ለ. የፈለግነው ቦታ መሄድ የማያስችል ነበር።

ሐ. መንቀሳቀስ የማያስችል ነበር።

መ. ርስበርስ መረዳዳት የማያስችል ነበር።

25. ከሚከተሉት መካከል **ትክክል የሆነው** ሐሳብ የትኛው ነው?

ሀ. ወይዘሮ አትጠገብ ሁሉንም ልጆቻቸውን የወለዱት በዐራት ዓመት ልዩነት ነው።

ለ. የወይዘሮ አትጠገብ ሦስተኛ ልጅ በድሉ ነው።

ሐ. ከወይዘሮ አትጠገብ ልጆች የበለጠ ቁጥር ያላቸው ወንዶች ናቸው።

መ. ሁሉንም ልጆቻቸውን የወለዷቸው በሃያ አምስት ዓመት ውስጥ ነው።

26. በምንባቡ ውስጥ ለተዘረዘሩ ችግሮች የበድሉ ቤተሰብ አስተዋፆ ምንድን ነበር?

ሀ. ልጆችን አራርቀው መውለዳቸው

ለ. ለመሬታቸው እንክብካቤና አለማድረጋቸው

ሐ. ለምና ድንግል መሬት አለማግኘታቸው

መ. የሚያገኙትን ምርት በቁጠባ አለመጠቀማቸው

27. በአንቀጽ 3 ላይ፣ ሁላችንም በዓሥራሰባት ዓመት ውስጥ ራስ በግር ተወለድን፣ ሲል ----------

-----ማለቱ ነው።

ሀ. በተመሳሳይ የዕድሜልዩነት ተወለድን

ለ. በራሳችንና በእግራችን ተወለድን

ሐ. በረጅም ዓመታት ውስጥ ተወለድን

መ. በጥቂት ዓመታት ውስጥ ቶሎ ቶሎ ተወለድን

28. መሬቱ እኔ ላይ ሲደርስ **ታከተው** መሰለኝ፤ በሚለው ዓረፍተነገር የተሰመረበት ቃል ፍቺ -----

---- ነው።

ሀ. ደበረው

ለ. ለምነቱን አጣ

ሐ. ደከመው

መ. ሰለቸው

29. በአንቀጽ ዐራት ላይ፣ ከቀረበው አንጻር **ትክክለኛው የድርጊት ቅደም ተከተል** የትኛው ነው?

ሀ. እግር መታጠብ፣ መክሰስ መብላት፣ ራት መብላት፣ ጠላ መጠጣት፣

ለ. መክሰስ መብላት፣ እግር መታጠብ፣ ጠላ መጠጣት፣ ራት መብላት፣

ሐ. መክሰስ መብላት፣ እግር መታጠብ፣ ራት መብላት፣ ጠላ መጠጣት፣

መ. መክሰስ መብላት፣ ራት መብላት፣ እግር መታጠብ፣ ጠላ መጠጣት፣

30. ከሚከተሉት መካከል ስለነበድሉ ቤተሰብ **ትክክል የሆነው** የትኛው ነው?

ሀ. አብዛኞቹ ልጆች በሕይዎት አሉ።

ለ. የሚተዳደሩት በውርስ ባገኙት ዐራት ጥማድ መሬት ነው።

ሐ. ሁሉም ልጆች ለሥራ የደረሱ ነበሩ።

መ. የተትረፈረፈ ሀብትና ንብረት ነበራቸው።

አባሪ ሀ2፤ ድኅረትምህርት አንብቦ የመረዳት ችሎታ መለኪያ ፈተና

ባሕር ዳር ዩኒቨርሲቲ

ትምህርት ኮሌጅ

የመምህራን ትምህርት ትምህርትቤት፤

የቋንቋ ትምህርት ክፍል፣

ድኅረምረቃ መርሐግብር

ለሰባተኛ ክፍል ተማሪዎች የተዘጋጀ አንብቦ የመረዳት ችሎታ መለኪያ ፈተና

ለፈተናው የተፈቀደ ሰዓት፤ 40 ደቂቃ

የተማሪ መለያ ቁጥር፤ ---------- **ጾታ፤** ----------

የመማሪያ ክፍል (ሴክሽን) ---------- **ዕድሜ፤** ----------

መመሪያ፤ የዚህ ፈተና ዓላማ በዐማርኛ ቋንቋ አንብቦ የመረዳት ችሎታን ለመለካት ነው። ፈተናው እያንዳንዳቸው ዐራት አማራጮች ያሏቸው 30 ጥያቄዎች አሉት። እያንዳንዱ ጥያቄ 1 ነጥብ ሲኖረው ፈተናው ባጠቃላይ 30 ነጥቦች አሉት። በዚህ መሠረት የሚከተለውን ምንባብ በጥንቃቄ በማንበብ ከምንባቡ በኋላ ለቀረቡ ጥያቄዎች ከተሰጡ አማራጭ መልሶች መካከል ይበልጥ ተስማሚ መልስ የያዘውን ፊደል በመምረጥ በመልስ መስጫው ላይ ጻፉ።

አርበኛው

(1) ከምሽቱ ኹለት ሰአት ገደማ ነው። የከተማው አስፓልት ጭር ብሏል። ሰማዩ ድንግዝግዝ ያለ ቢሆንም እንኳን የመንገድ ዳር መብራቶች ብርሃናቸውን እየፈነጠቁ ከአስፓልቱ ላይ ለመጋደም የሚሻውን ጽልመት ያባርራሉ። ገና ከባድ ዝናብ ጥሎ ማባራቱ ስለሆነ ከመንገዱ ዳርና ዳር ጎርፍ እየፈሰሰ ወደቦይ ውስጥ ይገባል። የሚሰማው እርስበርሱ የሚተራመስ የጎርፍ ድምጽ ብቻ ነው።

(2) አንድ አርበኛ የነበሩ አዛውንት ከእግረኛው መንገድ ላይ ደጋን ወገባቸውን አቆልምመው መሬት መሬቱን እያዩና እርምጃቸውን እየቆጠሩ በእርጋታ ይራመዳሉ። አልፎ አልፎ ፊታቸውን እያዞሩ ኋላቸውን ይገላምጣሉ። ሰው እየፈለጉ ነው፤ የሚለምኑት ሰው። ላለፉት ኹለት ቀናት እህል የሚባል ነገር አልቀመሱም። በዕድሜ መግፋት ሳቢያ ከሥራ ሲባረሩ ለመጨረሻ ጊዜ የተሰጣቸው ገንዘብ ከዐራት ሳምንታት በላይ ሊቆይ አልቻለም፤ ከሦስት ቀን በፊት አልቋል። አሁን ከቤታቸው ውስጥ የሚላስ የሚቀመስ ነገር የለም። ቀኑን ሙሉ ረሃቡ ቢጠናባቸውም፣ ጨጓራቸው እሳት እየተፋ ቢያነዳቸውም፣ አንጀታቸው እንደማሲንቆ ክር ቢቀጥንም፣ ክብራቸውን ዝቅ ላለማድረግ ለልመና ከቤታቸው ላለመውጣት ምለው ነበር የዋሉት። ዓሥራኹለት ሰአት ካለፈ በኋላ ነው በሕይወት ማደር ከፈለጉ እህል መቅመስ እንዳለባቸው የታወቃቸው።

(3) አልጋ ላይ እንደተኙ “ወጥቼ ልለምን ወይንስ ከነክብሬ ልሙት?” እያሉ ከራሳቸው ጋራ ተሟገቱ። በመጨረሻ ግን ወጥቶ መለመኑ ሚዛን የሚደፋ ሆኖ ስላገኙት ከምሽቱ ኹለት ሰአት ገደማ ቤታቸውን ዘግተው ወጡ። ልክ ከቤታቸው እንደወጡ ከባድ ዝናብ መዝነብ ጀመረ። ዝናቡ የሚጠበቅ ነበር። ዝናቡ እስኪያልፍ ከአንድ ጥግ ተቀምጠው ቢጠባበቁም ዝናቡ በቶሎ ሊቆም አልቻለም ነበር። በመጨረሻም ኹለት ሰዓት ተኩል ሲሆን ዝናቡ ጋብ አለ። አርበኛው ወደዋናው ጎዳና ሲወጡ መንገዱን ያገኙት ጭር ብሎ ነበር። በመንገዱ ዳር ያሉ መሸታ ቤቶችና ሱቆች ያለወትሯቸው በጊዜ ስለተዘጉ አንድም የሚለምኑት ሰው ማግኘት አልቻሉም። ጉዟቸውን ቀጠሉ። መቶ ሐምሳ ሜትር ያህል ከተጓዙ በኋላ ከአስፓልቱ ዳር የቆመ አንድ መኪና አዩና ወደ መኪናው ተጠግተው በጋቢናው መስታወት በኩል ሲመለከቱ፣ ኹለት ዕድሜያቸው በሠላሳዎች ውስጥ የሚገኝ ወጣቶች ውስኪ እየጠጡ ነበር።

(4) አርበኛው ምን ብለው እንደሚለምኑ ግራ እንደተጋቡ አንድ እጃቸውን ዘረጉ። ያ ጦር የሰበቀ፤ ዘንግ የመዘዘ፤ ልጓም የጨበጠ፤ ሻሞላ የሰነዘረና የመከተ እጅ ለልመና ተዘረጋ። መስታወቱ በደንብ ስላልተዘጋ ሁለቱ ሰዎች የሚያወሩት ወሬ በደንብ ይሰማቸዋል። የሚያወሩት ወሬ ለጆሯቸው ስለቀፈፋቸው መስማት አልፈለጉም። አማራጭ ስላልነበራቸው ግን የሰዎቹን ወሬ ከብርዱ ጋራ ተጋቱት። አርበኛው እንደቆሙ ብዙ ደቂቃዎች አለፉ። ተለማኞቹ ደግሞ አይተው እንዳላዩ ሆነዋል።

(5) አርበኛው ግራ ቢገባቸው የሚኪናውን መስታወት በጣቶቻቸው ሲቆረቁሩት ሁለቱም ሰዎች አንድ ላይ ወደመስታወቱ ፊታቸውን አዙረው አርበኛውን ገላምጠው ጨዋታቸውን ቀጠሉ። የሰዎቹ ግልምጫ አርበኛውን ክፉኛ አሸማቀቃቸው። እርሳቸው ከመኪናው አጠገብ እንደቆሙ ሰዎቹም ውስኪያቸውን እየኮመኮሙና ወጋቸውን እየሰለቁ ደቂቃዎች አለፉ። በመጨረሻም ከመኪናው መሪ አጠገብ የተቀመጠው ወጣት መስታወቱን ዝቅ አድርጎ “ቆይ ያምሞታል! ለምን አይገባሞትም?

ከሌለንስ? ከየት አምጡ ነው የሚሉን? እንደሌለን ለማስረዳት እንደእርስዎ ልመና መውጣት አለብን እንዴ? አቦ ይሄ ህዝብ ግን መቼ ነው የሚሻሻለው? መቼ ነው እንደሰው ሀገር ሰው ሰርቶ መብላትን የሚለምደው?" አለ፤ ፊቱን ወደ ጓደኛው አዙሮ።

(6) አርበኛው አይናቸው እንባ ለበሰ። ይናገር የነበረው ወጣት ወደኪሱ እጁን ሰድዶ፣ ከብዙ መቶ ብሮች መሃል ጣል የተደረገችን ዐምስት ብር ስቦ በመዳፉ ጭርምትምት በማድረግ በመኪናው መስኮት በኩል ወደውጭ ወረወረላቸው። አርበኛው ከመሬት ላይ የወደቀችውን ብር አንስተው ዳቦ የሚገዙበትን ሱቅ ፍለጋ መንገዝ ጀመሩ። ጥቂት እንደተራመዱም ከግንብ ስር ከተወጠረ ሸራ አጠገብ ደረሱ። ከሸራው አጠገብ አንዲት ሴት ሶስት ትናንሽ ልጆቿን ከአጠገቧ አስቀምጣ የምትለምነው ሰው እየተጠባበቀች ነበር። የአርበኛውን መቃረብ እንዳየች ድምጿን ከፍ አድርጋ፤ "እባክዎ ወገኔ በእኔ ቢጨክኑ በእነዚህ ህጻናት አይጨክኑ። ከዚህ ቀደም በረሃብ አንድ ልጄን የተነጠቅኩ ሰው ነኝ። አሁን ደግሞ ረሃብ የቀሩትን ልጆቼን ሊፈጃቸው ነው። ከነጋ እህል የሚባል ነገር አልቀመሱም። ወገኔ ከባድ ሰቆቃ ውስጥ ነኝ። እባክዎ አይለፉኝ" አለቻቸው።

(7) ይህን ሁሉ ልመና በሙሉ ልባቸው አላዳመጧትም። በግማሽ ልባቸው የእሷን ብሶት ሲያዳምጡ፣ በግማሹ ደግሞ ወደልጅነት ዘመናቸው ነጉደው ነበር። ያ የመከራ የልጅነት ዘመን ውል ብሎ ይታያቸው ጀመር። ረሃቡ፣ እንግልቱ፣ ብርዱ፣ የአንጀራ እናት ግልምጫው እየተፈራረቀ ታያቸው። አርበኛው ከልጅነት አስቀያሚ ትዝታቸው መለስ ካሉ በኋላ ቀልባቸውን ሰብስበው ወደሴቲቱ ተጠጉ፤ ከልጆቹ ፊት እንደመንበርከክ አሉ፤ ሦስቱንም ልጆች ተራ በተራ ጭንቅላታቸውን ፍቅር በተሞላበት ሁኔታ ከዳበሱ በኋላ "አባታቸው የለም እንዴ?" አሏት። ሴቲቱ እንባዋን እየጠረገች "ካረፈ ቆይቷል" አለቻቸው። በሴቲቱና በልጆቿ ሁኔታ በውስጣቸው አነቡ። አንገታቸውን ሰብረው ትንሽ ካሰቡ በኋላ ይዘውት የነበረውን ዐምስት ብር አውጥተው ሲሰጧት፣ አመስግናና እጃቸውን ስማ ተቀበለቻቸው። ከዚያም አርበኛው ከተንበረከኩበት ተነስተው ወደቤታቸው ጉዞ ጀመሩ።

(ዳንኤል ወርቁ። [ጥር 09፣ 2023] ። *አርበኛው።* አዲስ አድማስ ጋዜጣ። ተሻሽሎ የተወሰደ።)

1. አርበኛው ለምነው ያገኙትን ዐምስት ብር ለራሳቸው ያልተጠቀሙበት ለምንድን ነው?
   - ሀ. ጥረው ግረው በላባቸው ያላገኙት ገንዘብ ስለሆነ
   - ለ. ከሌሎች ሰዎች ለምነው የበለጠ ገንዘብ ስለሚያገኙ
   - ሐ. ከአርሳቸው የባሰ ችግር ያለበት ሰው ስለገጠማቸው
   - መ. ዐምስቱ ብር ምንም ነገር ሊገዛላቸው ስለማይችል

2. አርበኛው፣ ወደጎዳና ወጥተው ለመለመን ከራሳቸው ጋራ የተሟገቱት ለምንድን ነው?

ሀ. ብዙ ገንዘብ የሚያስገኝ ተግባር ባለመሆኑ

ለ. በቀላሉ ገንዘብ የሚገኝበት ተግባር ስላልሆነ

ሐ. ከሌሎች ሥራዎች የተሻለ ተግባር ስላልሆነ

መ. ህሊናቸው የሚቀበለው ተግባር ባለመሆኑ

3. በአንቀጽ 7 ላይ፤ ለሴቲቱና ለልጆቿ ችግር እንደዋና ምክንያት ተደርጎ ስለቀረበው ጉዳይ **ትክክለኛው** ሐሳብ የትኛው ነው?

ሀ. የእናት ወይም የአባት ሞት ቤተሰብን ለጎዳና ሕይወት ይዳርጋል።

ለ. ከአቅም በላይ መውለድ ለጎዳና ሕይወት ይዳርጋል።

ሐ. ልጆችን ይዞ መለመን ሰዎች እንዲራሩ ያደርጋል።

መ. በጨለማ ልጆችን ወደጎዳና ይዞ መውጣት ለችግር ይዳርጋል።

4. አርበኛው ለመለመን ከቤታቸው ሲወጡ ቤቶችና ሱቆች ያለወትሯቸው ተዘግተው የነበረበት ምክንያት ----------ነው።

ሀ. ወቅቱ ክረምት መሆኑ

ለ. ሰዐቱ በጣም መሸቱ የነበረ መሆኑ

ሐ. ከባዱ ዝናብ ቶሎ ያልቆመ መሆኑ

መ. ሥራቸውን ያጠናቀቁ መሆኑ

5. በአንቀጽ 3 ላይ፤ **ሚዛን የሚደፋ** ሆኖ የተገኘው ምንድን ነው?

ሀ. ከእነክብር መሞት

ለ. እጅን ለልመና መዘርጋት

ሐ. ለሀገር መስዋእትነት መክፈል

መ. የጎዳና ሰዎችን መርዳት

6. በታሪኩ መሠረት **ቀድሞ የተከሰተው** የትኛው ነው?

ሀ. በዕድሜ መግፋት ሳቢያ ከሥራ መባረር

ለ. ከባድ ዝናብ ያለማቀረጥ መዝነብ

ሐ. አካባቢው በጨለማና በጎርፍ መዋጥ

መ. በአካባቢው የሚለመን ሰው አለመኖር

7. በአንቀጽ 1 ላይ፣ “ከአስፓልቱ ላይ ለመጋደም የሚሻውን ጽልመት ያባርራሉ፤” የተባሉት እነማን ናቸው?

   ሀ. በምሽት የወጡ ከዋክብት

   ለ. በየመንገዱ የሚፈሱ ጎርፎች

   ሐ. በመኪና ውስጥ ያሉ ጠጪዎች

   መ. የመንገድ ዳር መብራቶች

8. ወጣቶቹ አርበኛውን ገላምጠው ጨዋታቸውን ሲቀጥሉ፣ ይህን ተከትሎ የተከሰተው ነገር ምንድን ነው?

   ሀ. ወጣቶቹ ለአርበኛው ርህራሄና ሐዘኔታ አሳዩዋቸው።

   ለ. አርበኛው ወጣቶቹ ጨዋታቸውን እስኪጨርሱ ጠበቋቸው።

   ሐ. የሰዎቹ ግልምጫ አርበኛውን ክፉኛ አሸማቀቃቸው።

   መ. ወጣቶቹ ለአርበኛው ዐምስት ብር ሰጧቸው።

9. አርበኛው ለልመና ለመውጣታቸው ምክንያት ተደርገው የተጠቀሱ ነገሮችን የያዘው **አንቀጽ** የትኛው ነው?

   ሀ. 2

   ለ. 3

   ሐ. 4

   መ. 6

10. አርበኛው የወጣቶቹን ወሬ መስማት ያልፈለጉበት አሳማኝ ምክንያት ----------ነው።

   ሀ. በትክክል ስለማይሰማ
   ለ. በሰከነ መንፈስ ስላልቀረበ
   ሐ. የእርሳቸውን ዘመን የሚመለከት ስላልሆነ
   መ. ሥነምግባራዊ ስላልሆነ

11. በአንቀጽ 6 ላይ፣ ወጣቱ ለአርበኛው ዐምስት ብር የሰጠበት አኳኋን ወይም ሁኔታ ምንን ያመለክታል?

   ሀ. አርበኛው ከፊቱ ዘወር እንዲሉለት መፈለጉን

   ለ. ርህራሄና ሃዘኔታ ያደረበት መሆኑን

   ሐ. መመጽወት ግዴታው መሆኑን

   መ. ወገኑን ከችግር ማላቀቅ መፈለጉን

12. ለአርበኛው እየተፈራረቀ የታያቸው ረሃብ፣ እንግልት፣ ብርድና የአንጀራ እናት ግልምጫ የየትኛው ዘመናቸው ታሪክ ነው?

ሀ. የወጣትነት

ለ. የልጅነት

ሐ. የጉልምስና

መ. የሽምግልና

13. በአንቀጽ 6 ላይ፤ አርበኛው አይናቸው እንባ የለበሰው ለምንድን ነው?

ሀ. የፈለጉትን ያህል ገንዘብ ስላላገኙ

ለ. ከሚለምኗቸው ሰዎች ምላሽ ስላልተሰጣቸው

ሐ. በእርጅና ዘመናቸው ለልመና ስለተዳረጉ

መ. ለጆሮ የሚከብድ ነገር ስለሰሙ

14. ከሚከተሉት መካከል **ትክክል የሆነው** የትኛው ነው?

ሀ. አርበኛው ለእራታቸው ዳቦ ገዝተው ወደቤታቸው ተመልሰዋል።

ለ. ወጣቶቹ ለአርበኛው ገንዘብ የሰጧቸው አዝነውላቸው ነው።

ሐ. ከሁሉም ይልቅ ደግነትና ርህራሄ ያሳዩት አርበኛው ናቸው።

መ. የዳቦ መሸጫ ሱቆች ደንበኞቻቸውን በማስተናገድ ላይ ነበሩ።

15. በአንቀጽ 2 ላይ እንደተገለጸው፣ አርበኛው አልፎ አልፎ ፊታቸውን እያዞሩ ኋላቸውን የሚገላምጡት ለምንድን ነው?

ሀ. ዙሪያ ገባውን ለመቃኘት

ለ. የሚለምኑትን ሰው ለመፈለግ

ሐ. ራሳቸውን ከአደጋ ለመጠበቅ

መ. ዳቦ የሚገዙበትን ሱቅ ለመፈለግ

16. በአንቀጽ 2 "አርበኛው ደጋን ወገባቸውን አቆልምመው፣ መሬት መሬቱን እያዩና እርምጃቸውን እየቆጠሩ በእርጋታ ይራመዳሉ።" የሚለው ዓረፍተነገር ስለአርበኛው ምን ይናገራል?

ሀ. አስተዋይነት

ለ. ዓይን አፋርነት

ሐ. እርጅና

መ. ትህትና

17. በአንቀጽ 6 ላይ፤ **“እባክሞ አይለፉኝ”** ሲል ምን ማለቱ ነው?

ሀ. አብረውኝ ቁጭ ይበሉ

ለ. በሌላ መንገድ ይሂዱ

ሐ. እኔ ቀድሜ ልሂድ

መ. እርዳታ ያድርጉልኝ

18. በአንቀጽ 4 "ያ ጦር የሰበቀ፤ ዘንግ የመዘዘ፤ ልጓም የጨበጠ፤ ሻሞላ የሰነዘረና የመከተ እጅ ለልመና ተዘረጋ።" የሚለው ዓረፍተነገር ስለአርበኛው ምን ይናገራል?

ሀ. ቁጭት

ለ. ውርደት

ሐ. ጉስቁልና

መ. ሽንፈት

19. በአንቀጽ 7 ላይ፣ “አንገታቸውን ሰብረው ትንሽ ካሰቡ በኋላ ይዘውት የነበረውን ዐምስት ብር አውጥተው ሰጧት።” የሚለውን የአርበኛውን ተግባር በትክክል ሊገልጽ የሚችለው አባባል የትኛው ነው?

ሀ. የራሷ እያረረባት የሰው ታማስላለች።

ለ. ሰውን ለመርዳት ሰው መሆን በቂ ነው።

ሐ. የማያልፍለት ድሃ ሀብታም ይጋብዛል።

መ. በገንዛ ዳቦዬ ልብ ልቡን አጣሁት።

20. አርበኛው የሴቲቱን ልመና በሙሉ ልባቸው ያላዳመጡት ለምን ነበር?

ሀ. በሃሳባቸው ወደልጅነት ዘመናቸው ስለነጎዱ

ለ. በባሏ ሞት እጅግ ስለአዘኑና ስለተከዙ

ሐ. የሕጻናቱ ሁኔታ ሐሳባቸውን ስለሰረቀው

መ. የሴቲቱ ሁኔታ ግራ ስላጋባቸው

21. በአንቀጽ 6 ላይ፣ “ወገኔ ከባድ <u>ሰቆቃ</u> ውስጥ ነኝ።” በሚለው ዓረፍተነገር የተሰመረበት ቃል ፍቺ ምንድን ነው?

ሀ. ፍርሃት

ለ. ብርድ

ሐ. ችግር

መ. ሃዘን

22. ከሚከተሉት ሃሳቦች **ትክክል የሆነው** የትኛው ነው?

ሀ. ሰውን መርዳት በግዴታ ሳይሆን በፍላጎት መፈጸም ያለበት ተግባር ነው።

ለ. መለመን ችግር ባጋጠመ ጊዜ ሁሉ ሊደረግ የሚገባው ተግባር ነው።

ሐ. በእርጅና ምክንያት ሥራ ሲያቆሙ ኑሮን በልመና መምራት ጥሩ አማራጭ ነው።

መ. ከልመና በፊት፣ በልመና የሚፈልጉትን ያገኙ ሰዎችን አርኣያ ማድረግ ተገቢ ነው።

23. ከአርበኛው የረሃብ፣ የእንግልት፣ የብርድና የግልምጫ ታሪክ ጋራ ተመሳሳይ ታሪክ ያላቸው የትኞቹ ናቸው?

ሀ. ምጽዋት የምትለምነው ሴትዮና ልጆቿ

ለ. በመኪናው ውስጥ የነበሩት ወጣቶች

ሐ. የቀድሞ የሥራ ባልደረቦቻቸው

መ. ምጽዋት የምትለምነው ሴትዮ ልጆች

24. ትክክለኛው የታሪኩ **ቅደምተከተል** የትኛው ነው?

ሀ. ከሥራ መባረር፣ የተሰጣቸው ገንዘብ ማለቅ፣ ከባድ ዝናብ መዝነብ፣ ለልመና ከቤታቸው መውጣት

ለ. ለልመና ከቤታቸው መውጣት፣ ከሥራ መባረር፣ የተሰጣቸው ገንዘብ ማለቅ፣ ከባድ ዝናብ መዝነብ

ሐ. ከሥራ መባረር፣ የተሰጣቸው ገንዘብ ማለቅ፣ ለልመና ከቤታቸው መውጣት፣ ከባድ ዝናብ መዝነብ

መ. ከሥራ መባረር፣ ለልመና ከቤታቸው መውጣት፣ ከባድ ዝናብ መዝነብ፣ የተሰጣቸው ገንዘብ ማለቅ

25. በአንቀጽ 2 ላይ፣ "ጨንራቸው እሳት እየተፋ ቢያነዳቸውም፣ አንጀታቸው እንደማሲንቆ ክር ቢቀጥንም" የሚሉት አገላለጾች ዋና መልዕክት ምንድን ነው?

ሀ. ንዴት

ለ. ረሃብ

ሐ. ብሶት

መ. ችግር

26. አርበኛው የወጣቶቹን መኪና በጣታቸው እንዲቆረቁሩ ያስገደዳቸው ምንድን ነበር?

ሀ. ሲለምኑ ድምጻቸው የሚሰማ አለመሆኑ

ለ. በጨለማው ውስጥ ሊያዩዋቸው ስላልቻሉ

ሐ. ወጣቶቹ አይተው እንዳላዩ ስለሆኑ

መ. በዝናቡ ምክንያት ሊሰሟቸው ስላልቻሉ

27. ከሚከተሉት መካከል **ትክክለኛው** የቱ ነው?

ሀ. አርበኛው የወጣቶቹን ወሬ የሰሙት ተገድደው ነው።

ለ. አርበኛው ወጣቶቹ የሚያወሩትን ወሬ ፈልገው ሰምተዋል።

ሐ. ወጣቶቹ ወሬያቸው እንዳይሰማባቸው ፊታቸውን አዙረው ያወሩ ነበር።

መ. ወጣቶቹ ለአርበኛው ምጽዋት የሰጡት ወሬያቸውን ሲጨርሱ ነበር።

28. ከሚከተሉት መካከል **የተለየ ሐሳብ** የያዘው የትኛው ነው?

ሀ. ሦስቱንም ልጆች ጭንቅላታቸውን ፍቅር በተሞላበት ሁኔታ ዳበሱ።

ለ. በግማሽ ልባቸው ወደልጅነት ዘመናቸው ነጎዱ።

ሐ. በሴቲቱና በልጆቿ ሁኔታ በውስጣቸው አነቡ።

መ. አንገታቸውን ሰብረው ትንሽ ካሰቡ በኋላ ዐምስት ብሩን ሰጧት።

29. በአንቀጽ 5 ላይ፣ "ሰዎቹም ውስኪያቸውን እየኮመኮሙና ወጋቸውን <u>እየሰለቁ</u> ደቂቃዎች አለፉ" በሚለው ዓረፍተነገር የተሰመረበት ፍቺ --------- ነው።

ሀ. እየወቀጡ

ለ. እያደቀቁ

ሐ. እያጣጣሙ

መ. እያወሩ

30. አርበኛው ለምጽዋት ወደመኪናው ሲጠጉ ወጣቶቹ ያሳዩት ባሕርይ ምንድን ነበር?

ሀ. አርበኛው ሲለምኗቸው አይተው እንዳላዩ ሆነዋል።

ለ. አርበኛውን ገላምጠው ጨዋታቸውን አቋርጠዋል።

ሐ. ውስኪያቸውን እየኮመኮሙ ስለአርበኛው ተነጋግረዋል።

መ. አርበኛውን አጽናንተው ዐምስት ብር ሰጥተዋቸዋል።

አባሪ ሀ3፣ አንብቦ የመረዳት ችሎታ መለኪያ ፈተና ተገቢነት መገምገሚያ ቅጽ

ባሕር ዳር ዩኒቨርሲቲ

ትምህርት ኮሌጅ

የመምህራን ትምህርት ትምህርትቤት፤

የቋንቋ ትምህርት ክፍል፣

ድኅረምረቃ መርሐግብር

የሰባተኛ ክፍል ተማሪዎችን አንብቦ የመረዳት ችሎታ ለመለካት የተዘጋጁ ፈተናዎች

ተገቢነት መገምገሚያ ቅጽ

ውድ መምህር! በዚህ ቅጽ የቀረቡ የመገምገሚያ መስፈርቶቹ ዓላማ የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃት በዐማርኛ ቋንቋ ትምህርት የተማሪዎችን አንብቦ የመረዳት፣ በጥልቀት የማሰብና የማንበብ ግለብቃት እምነትን የማሳደግ ሚና በሚል ርዕስ ለሚካሄድ ጥናት ለሰባተኛ ክፍል ተማሪዎች የተዘጋጀን አንብቦ የመረዳት ፈተና ተገቢነት መፈተሽ ነው። የጥናቱ ዓላማ እንዲሳካ በመስፈርቶቹ መሠረት የሚሰጡት የግምገማ መረጃ ከፍተኛ አስተዋጾ ስላለው ለቀረቡት ዝግና ክፍት ጥያቄዎች ትክክለኛ መረጃ እንዲሰጡ በትህትና እጠይቃለሁ።

ለዝግ ጥያቄዎች ከቀረቡ የስምምነት መግለጫ ደረጃዎች (4 = በጣም ከፍተኛ፣ 3 = ከፍተኛ፣ 2 = መካከለኛ፣ 1 = ዝቅተኛ) ስምምነትዎን የ "✓" ምልክት በማድረግ ያመልክቱ።

ለሚያደርጉት ትብብር ምስጋናዬ ከልብ ነው!

ተ.ቁ	መገምገሚያ መስፈርቶች	4	3	2	1
1	በፈተናው የተካተቱ ጥያቄዎች ከክፍል ደረጃው ትምህርት ይዘትና ዓላማ ጋራ የሚዛመዱ ናቸው።				
2	በፈተናው የተካተቱ ጥያቄዎች አደናጋሪና አሻሚ አይደሉም።				
3	በፈተናው የተካተቱ ጥያቄዎች የክፍል ደረጃውን ተማሪዎች የሚመጥኑ ናቸው።				
4	ለጥያቄዎቹ እንዴት መልስ መስጠት እንዳለባቸው የቀረቡ ትእዛዞች ለተማሪዎች ግልጽ ናቸው።				
5	በፈተናው የተካተቱ ጥያቄዎች የቀረበውን ውሕድአሐድ በመረዳት ሊመለሱ የሚችሉ ናቸው።				
6	በፈተናው የተካተቱ ጥያቄዎች እያንዳንዳቸው ያላቸው መልስ አንድ ብቻ				

	ነው።				
7	የብሔር፤ የሐይማኖት፣ የጾታ፣ ወዘተ ልዩነት የሚታይበት ጥያቄ የለም።				
8	በፈተናው ውስጥ ፍንጭ ሰጭ ጥያቄ የለም።				
9	በፈተናው በአሉታዊ አገላለጽ የቀረበ ጥያቄ የለም።				

ሀ. ከ1 – 9 ከቀረቡ አንብቦ የመረዳት ችሎታን ለመለካት የተዘጋጁ ፈተናዎች መገምገሚያ ነጥቦች "ዝቅተኛ" ውጤት የሰጡት ካለ ተጨማሪ ማብራሪያ ይስጡ፤ ----------
---

ለ. የግምገማ ነጥቦቹ ያልተመለከቷቸው፣ ነገር ግን በፈተናው ላይ መስተካከል ይኖርበታል ብለው የሚያስቡት ካለ ይግለጹ፤ ----------
---

አባሪ ሀ4፤ የሙከራ ጥናቱ አንብቦ የመረዳት ፈተና ውጤት

የፍትነት ቡድን				የቁጥጥር ቡድን		
መለያ ቁጥር	ቅድመትምህርት (30 ነጥብ)	ድኅረትምህርት (28 ነጥብ)		መለያ ቁጥር	ቅድመትምህርት (30 ነጥብ)	ድኅረትምህርት (28 ነጥብ)
1	21	14		1	23	17
2	11	18		2	22	17
3	5	19		3	17	11
4	19	16		4	17	11
5	2	25		5	22	11
6	22	19		6	14	17
7	4	10		7	9	16
8	22	19		8	13	9
9	14	15		9	20	15
10	16	17		10	12	12
11	7	19		11	22	9
12	17	19		12	24	17
13	10	21		13	8	24
14	14	11		14	26	14
15	26	17		15	6	16
16	18	23		16	7	13

17	22	26		17	11	16
18	21	15		18	24	19
19	4	23		19	26	13
20	11	20		20	27	14
21	19	19		21	5	18
22	13	24		22	24	20
23	19	10		23	21	22
24	10	17		24	5	7
25	24	18		25	18	19
26	6	9		26	1	23
27	23	15		27	24	22
28	11	22		28	4	13
29	11	21		29	21	21
30	12	13		30	14	22
31	11	12		31	15	17
32	20	19		32	6	7
33	23	18		33	17	8
34	18	16		34	9	22
35	23	23		35	14	17
36	23	25		36	26	6
37	17	28		37	18	13
38	17	18		38	22	5
39	22	16		39	21	22
40	14	25		40	3	10
41	12	23		41	11	8
42	14	24		42	19	10
43	19	27		43	13	9
44	12	22		44	19	11
45	19	24		45	10	14
46	9	24		46	24	16
47	23	20		47	6	11
48	9	25		48	23	17

49	24	12		49	11	12
50	13	10		50	11	15
51	24	13		51	12	13
52	25	11		52	11	11
53	27	13		53	20	14
54	7	16		54	23	15
55	23	17		55	18	17

አባሪ ሀ5፤ የዋናው ጥናት አንብቦ የመረዳት ፈተና ውጤት (28 ነጥብ)

ቅድመትምህርት									ድኅረትምህርት							
የፍትነት ቡድን ውጤት				የቁጥጥር ቡድን ውጤት					የፍትነት ቡድን ውጤት				የቁጥጥር ቡድን ውጤት			
መለያ ቁጥር	ውጤት	መለያ ቁጥር	ውጤት	መለያ ቁጥር	ውጤት	መለያ ቁጥር	ውጤት		መለያ ቁጥር	ውጤት	መለያ ቁጥር	ውጤት	መለያ ቁጥር	ውጤት	መለያ ቁጥር	ውጤት
1	23	57	11	1	21	57	11		1	13	57	20	1	17	57	17
2	22	58	19	2	11	58	6		2	17	58	21	2	16	58	11
3	17	59	13	3	5	59	19		3	20	59	16	3	12	59	11
4	17	60	19	4	19	60	1		4	16	60	25	4	12	60	11
5	22	61	6	5	2	61	23		5	25	61	21	5	13	61	17
6	14	62	7	6	22	62	4		6	21	62	10	6	19	62	16
7	9	63	11	7	4	63	25		7	11	63	19	7	18	63	9
8	13	64	24	8	22	64	15		8	21	64	14	8	10	64	15
9	20	65	26	9	14	65	16		9	16	65	16	9	15	65	12
10	12	66	18	10	16	66	6		10	18	66	20	10	12	66	9
11	22	67	1	11	7	67	17		11	20	67	21	11	9	67	17
12	24	68	24	12	17	68	10		12	21	68	22	12	17	68	24
13	8	69	4	13	10	69	14		13	22	69	12	13	24	69	14
14	26	70	21	14	14	70	17		14	10	70	18	14	14	70	16
15	5	71	14	15	26	71	17		15	18	71	23	15	16	71	13
16	6	72	15	16	18	72	12		16	23	72	26	16	13	72	16

17	11	73	6	17	22	73	14		17	26	73	15	17	16	73	19
18	25	74	17	18	21	74	20		18	15	74	24	18	19	74	13
19	26	75	9	19	3	75	23		19	24	75	21	19	13	75	14
20	26	76	7	20	11	76	16		20	19	76	19	20	14	76	18
21	4	77	17	21	19	77	16		21	21	77	25	21	18	77	20
22	24	78	10	22	13	78	19		22	26	78	9	22	20	78	22
23	22	79	14	23	19	79	18		23	9	79	16	23	22	79	8
24	5	80	17	24	9	80	18		24	19	80	19	24	7	80	19
25	18	81	17	25	25	81	12		25	19	81	9	25	19	81	23
26	1	82	12	26	6	82	12		26	8	82	15	26	23	82	22
27	24	83	14	27	23	83	14		27	14	83	22	27	22	83	13
28	4	84	20	28	11	84	13		28	3	84	21	28	13	84	21
29	21	85	23	29	11	85	11		29	2	85	13	29	21	85	23
30	14	86	27	30	12	86	11		30	14	86	12	30	22	86	18
31	15	87	22	31	11	87	6		31	12	87	19	31	17	87	6
32	6	88	24	32	20	88	6		32	18	88	18	32	7	88	7
33	17	89	27	33	23	89	7		33	19	89	16	33	8	89	23
34	9	90	26	34	19	90	7		34	18	90	23	34	22	90	18
35	14	91	15	35	23	91	25		35	24	91	25	35	17	91	6
36	26	92	13	36	24	92	25		36	26	92	28	36	6	92	12
37	18	93	11	37	19	93	27		37	28	93	18	37	13	93	4
38	22	94	13	38	18	94	24		38	17	94	16	38	5	94	22
39	21	95	14	39	22	95	24		39	16	95	25	39	22	95	11
40	3	96	4	40	14	96	17		40	5	96	13	40	10	96	8
41	11	97	3	41	12	97	17		41	24	97	14	41	8	97	10
42	19	98	2	42	14	98	17		42	25	98	17	42	10	98	10
43	13	99	3	43	19	99	19		43	27	99	12	43	9	99	12
44	19	100	1	44	12	100	21		44	22	100	24	44	11	100	15
45	10	101	10	45	19	101	21		45	4	101	24	45	14	101	16
46	24	102	6	46	9	102	9		46	6	102	20	46	16	102	11
47	6	103	7	47	24	103	13		47	22	103	25	47	11	103	17
48	23	104	11	48	9	104	13		48	26	104	12	48	17	104	12
49	11	105	9	49	24	105	13		49	13	105	10	49	12	105	15

50	11	106	16	50	13	106	16		50	10	106	13	50	15	106	13
51	12	107	18	51	24	107	16		51	12	107	11	51	13	107	11
52	11	108	13	52	25	108	24		52	10	108	13	52	11	108	14
53	20	109	13	53	27	109	16		53	13	109	16	53	14	109	15
54	23	110	13	54	7	110	7		54	15	110	19	54	15	110	17
55	18	111	16	55	24	111	7		55	17	111	26	55	17	111	13
56	3			56	23				56	14			56	17		

አባሪ ለ፤ ቅድመና ድኅረትምህርት በጥልቀት የማሰብ ችሎታ መለኪያ ፈተናና የፈተናው ውጤቶች

አባሪ ለ1፤ ቅድመና ድኅረትምህርት በጥልቀት የማሰብ ችሎታ መለኪያ ፈተና

ባሕር ዳር ዩኒቨርሲቲ

ትምህርት ኮሌጅ

የመምህራን ትምህርት ትምህርትቤት፤

የቋንቋ ትምህርት ክፍል፣

ድኅረምረቃ መርሐግብር

ለሰባተኛ ክፍል ተማሪዎች የተዘጋጀ በጥልቀት የማሰብ ችሎታ መለኪያ ፈተና

ለፈተናው የተፈቀደ ሰዓት፤ 50 ደቂቃ

የተማሪ መለያ ቁጥር፤ ---------- **ጾታ፤ ----------**

የመማሪያ ክፍል (ሴክሽን) ---------- **ዕድሜ፤ ----------**

አጠቃላይ መግለጫ፤ ይህ ፈተና በጥልቀት በማሰብ ሂደት ምንያህል ምክንያታዊና ተጠየቃዊ መሆንህን/ሽን ለማወቅ የተዘጋጀ ነው። ፈተናው እያንዳንዳቸው ሦስት አማራጭ መልሶችን የያዙ 40 ጥያቄዎች አሉት። እያንዳንዱ ጥያቄ 1 ነጥብ ሲኖረው ፈተናው ባጠቃላይ 40 ነጥቦች አሉት።

መመሪያ፤ በዚህ ፈተና፣ እያንዳንዱ ጥያቄ ትክክል ናቸው ተብለው የታሰቡ መረጃዎችን በያዙ መነሻ ዓረፍተነገሮች ይጀምራል። እነዚህ መነሻ ዐረፍተነገሮች ለዚያ ጥያቄ ብቻ እውነት ናቸው፤ ብለህ/ሽ ማሰብ አለብህ/ሽ። ምክንያቱም ከተሰጡት መነሻ ዓረፍተነገሮች መካከል አንዳንዶቹ የያዙት ሐሳብ ሀሰት ነው። ከዓረፍተነገሮቹ በኋላ በጥልቀት ለማሰብ አንድ ወይም ከዚያ በላይ ዓረፍተነገሮች ቀርበዋል። ከዚያ

በመነሻ ዓረፍተነገሮቹ የተሰጡትን መረጃዎች ብቻ በመጠቀም የትክክለኛነቱን ወይም የስሕተቱን ደረጃ መወሰን ያለብህ/ሽ ሌላ ዓረፍተነገር ቀርቧል። ስለዚህ አንተ/ቺ ከቀረቡት መነሻ ሐሳቦች ተነስተህ/ሽ ምን ያህል አሳማኝ እንደሆነ ወስን/ኚ።

ለእያንዳንዱ ጥያቄ፤

ሀ. አዎ፤ (እውነት ነው)፣

ለ. አይሆንም፤ (እውነት ሊሆን አይችልም) እና

ሐ. ምናልባት፤ (እውነት ሊሆን ይችላል ወይም እውነት ላይሆን ይችላል)፤ የሚሉ ሦስት መልስ ሊሆኑ የሚችሉ አማራጮች ቀርበዋል፤

በመሆኑም የቀረቡት አማራጭ መልሶች ከቀረበው መነሻ ሐሳብ ጋራ ከተጣጣሙ ‹‹አዎ››፣ ካልተጣጣሙ ደግሞ ‹‹አይሆንም››፣ አለዚያም የቀረበው መረጃ ለመወሰን በቂ ካልሆነ ‹‹ምናልባት›› በማለት ትክክለኛ መልስ ነው፤ ብለህ/ሽ ያሰብከውን/ሽውን አማራጭ በመክበብ መልስ/ሺ። ለዚህም ይረዳህ/ሽ ዘንድ የሚከተለውን ምሳሌ በትኩረት ተመልከት/ቺ።

ጥያቄ ቁጥር	ጥያቄ	አማራጭ መልሶች
1	አስቴር ከሀና አጠገብ እንደቆመች ታውቃለህ/ታውቂያለሽ እንበል፤ ታዲያ እንዲህ ቢባል እውነት ይሆናል? ሀና ከአስቴር አጠገብ ቆማለች። ትክክለኛው መልስ ሐ፣ “ምናልባት” የሚለው ነው። ምክንያቱም ምንም እንኳን አስቴር ከሀና አጠገብ ብትቆምም ሀና ግን ከአስቴር አጠገብ ቆማ፣ ተቀምጣ ወይም ተኝታ ሊሆን ይችላል። ስለዚህ የተሰጠው መረጃ “አዎ” ወይም “አይሆንም” ብሎ ለመወሰን በቂ አይደለም፤ በዚህም መሠረት አማራጭ “ሐ” ትክክለኛ መልስ ስለያዘ ተከቧል።	ሀ. አዎ ለ. አይሆንም ሐ. ምናልባት

የቀረበውን ምሳሌ መሠረት በማድረግ ለሚከተሉት ጥያቄዎች ከተሰጡ አማራጭ መልሶች መካከል ትክክለኛ መልስ ያያዘውን ፊደል በመምረጥ አክብቡ።

ጥያቄ ቁጥር	ጥያቄ	አማራጭ መልሶች
1	ሁሉም ዉሻዎች ቀይ መሆናቸውን ታውቃላችሁ እንበል፤ **ስለዚህ እንዲህ ቢባል እውነት ይሆናል?** ቀይ ያልሆኑ ሁሉም እንስሳት ሁሉ ውሾች አይደሉም።	ሀ. አዎ ለ. አይሆንም ሐ. ምናልባት
2	ሁሉም የአቶ ሃይሌ መኪኖች የአደጋ መከላከያ እንዳላቸው ታውቃላችሁ እንበል፤ ቀዩ መኪና የአደጋ መከላከያ የለውም፤ በጋራጁ ውስጥ ያሉ መኪኖች በሙሉ የአቶ ሃይሌ ናቸው፤ **ታዲያ እንዲህ ቢባል እውነት ይሆናል?** ቀዩ መኪና በጋራጁ ውስጥ የለም።	ሀ. አዎ ለ. አይሆንም ሐ. ምናልባት
3	ከአስፋልቱ ዳር ካሉ ቤቶች ከብሎኬት የተሰራ አለመኖሩን ታውቃላችሁ እንበል፤ የአበበ ቤት ከብሎኬት የተሰራ አይደለም። **ስለዚህ እንዲህ ቢባል እውነት ይሆናል?** የአበበ ቤት የሚገኘው ከአስፋልቱ ዳር ነው።	ሀ. አዎ ለ. አይሆንም ሐ. ምናልባት
4	የሰላም እርሳሶች ሁሉም ሰማያዊ መሆናቸውን ታውቃላችሁ እንበል፤ **ታዲያ የሚከተለው እውነት ይሆናል?** ቢያንስ የተወሰኑት የሰላም እርሳሶች ሰማያዊ አይደሉም።	ሀ. አዎ ለ. አይሆንም ሐ. ምናልባት
5	ሁሉም የቡድኑ አባላት ሥራ እየሰሩ መሆቸውን ታውቃላችሁ እንበል፤ **ታዲያ እንዲህ ቢባል እውነት ይሆናል?** ሥራ የማይሰራ ሰው በቡድኑ ውስጥ የለም።	ሀ. አዎ ለ. አይሆንም ሐ. ምናልባት
6	ሁሉም ቀይ እርሳሶች የተሰበሩ መሆናቸውን ታውቃላችሁ እንበል፤ የሰብለ እርሳስ አልተሰበረም። **ስለዚህ እንዲህ ቢባል እውነት ይሆናል?** የሰብለ እርሳስ ቀይ አይደለም።	ሀ. አዎ ለ. አይሆንም ሐ. ምናልባት
7	ሁሉም የልቦለድ መጻሕፍት የአቤል መሆናቸውን ታውቃላችሁ እንበል፤ ሁሉም አረንጓዴ መጻሕፍት የአቤል ናቸው። **ታዲያ የሚከተለው እውነት ይሆናል?** ከአረንጓዴዎቹ መጻሕፍት ቢያንስ የተወሰኑት ልቦለዶች ናቸው።	ሀ. አዎ ለ. አይሆንም ሐ. ምናልባት
8	በአዳራሹ ውስጥ ያሉት ሁሉም ሰዎች ፊልም እየተመለከቱ ነው እንበል፤ ሁሉም የድራማ ተወዳዳሪ ተማሪዎች በአዳራሹ ውስጥ ናቸው፤ አልማዝ የድራማ ተወዳዳሪ ተማሪ ናት። **ስለዚህ እንዲህ ቢባል እውነት ይሆናል?** አልማዝ ፊልም እየተመለከተች አይደለም።	ሀ. አዎ ለ. አይሆንም ሐ. ምናልባት

9	ሁሉም ወንዶች እየሮጡ መሆናቸውን ታውቃላችሁ እንበል፤ ሁሉም ልጆች ግን እየሮጡ አይደለም፤ **ታዲያ እንዲህ ቢባል እውነት ይሆናል?** ከማይሮጡት መካከል ቢያንስ ጥቂቶቹ ወንዶች አይደሉም።	ሀ. አዎ ለ. አይሆንም ሐ. ምናልባት
10	ሁሉም የክፍሉ ወንድ ተማሪዎች ድራማ እንደሚሰሩ ታውቃላችሁ እንበል፤ የድራማ ክበብ አባል ያልሆኑ ሁሉም ተማሪዎች ድራማ አይሰሩም። **ታዲያ እንዲህ ቢባል እውነት ይሆናል?** በክፍሉ ውስጥ ካሉት ወንዶች መካከል ቢያንስ ጥቂቶቹ የድራማ ክበብ አባላት አይደሉም።	ሀ. አዎ ለ. አይሆንም ሐ. ምናልባት
11	ሁሉም የዳዊት ከረሜላዎች በካርቶን ውስጥ መሆናቸውን ታውቃላችሁ እንበል፤ በካርቶኑ ውስጥ አንድም ቸኮሌት የለም። **ስለዚህ እንዲህ ቢባል እውነት ይሆናል?** ከዳዊት ከረሜላዎች መካከል የተወሰኑት ቸኮሌት ናቸው።	ሀ. አዎ ለ. አይሆንም ሐ. ምናልባት
12	ሁሉም በአበበ ክፍል ውስጥ የሚገኙት ወንድ ተማሪዎች እግር ኳስ ተጫዋቾች ናቸው እንበል፤ ዳዊት እግር ኳስ ተጫዋች ነው። **ስለዚህ እንዲህ ቢባል እውነት ይሆናል?** ዳዊት ከአበበ ክፍል ውስጥ አይደለም።	ሀ. አዎ ለ. አይሆንም ሐ. ምናልባት
13	የሁሉም የእግር ኳስ ቡድን አባላት ክብደት ከ50 ኪ.ግ. በላይ መሆኑን ታውቃላችሁ እንበል፤ የብሩክ ክብደት ከ50 ኪ.ግ. በላይ አይደለም። **ታዲያ እንዲህ ቢባል እውነት ይሆናል?** ብሩክ የእግር ኳስ ቡድኑ አባል ነው።	ሀ. አዎ ለ. አይሆንም ሐ. ምናልባት
14	ሁሉም ቀይ መጻሕፍት የዮሐንስ መሆናቸውን ታውቃላችሁ እንበል፤ **ስለዚህ የሚከተለው እውነት ይሆናል?** ሁሉም የዮሐንስ መጻሕፍት ቀይ ናቸው።	ሀ. አዎ ለ. አይሆንም ሐ. ምናልባት
15	ሁሉም ዉሻዎች ጥቁር መሆናቸውን ታውቃላችሁ እንበል፤ **ታዲያ እንዲህ ቢባል እውነት ይሆናል?** ቢያንስ አንዳንድ ውሻዎች ጥቁር አይደሉም።	ሀ. አዎ ለ. አይሆንም ሐ. ምናልባት
16	ሁሉም ጥቁር እንስሳት ዐራት እግር እንዳላቸው ታውቃላችሁ እንበል፤ **ታዲያ እንዲህ ቢባል እውነት ይሆናል?** ዐራት እግር ያላቸው ሁሉም እንስሳት ጥቁር ናቸው።	ሀ. አዎ ለ. አይሆንም ሐ. ምናልባት
17	የሀና አሻንጉሊቶች ኮፍያ የሌላቸው መሆኑን ታውቃላችሁ እንበል፤ **ከዚያ እንዲህ ቢባል እውነት ይሆናል?**	ሀ. አዎ

	ኮፍያ ካላቸው አሻንጉሊቶች መካከል አንዳቸውም የሀና አይደሉም።	ለ. አይሆንም ሐ. ምናልባት
18	የተወሰኑት አረንጓዴ እርሳሶች የእህቴ መሆናቸውን ታውቃላችሁ እንበል፤ **ስለዚህ እንዲህ ቢባል እውነት ይሆናል?** ሁሉም የእህቴ እርሳሶች አረንጓዴ ናቸው።	ሀ. አዎ ለ. አይሆንም ሐ. ምናልባት
19	በጋራጁ ውስጥ ያሉ ሁሉም መኪናዎች የአቶ ከበደ መሆናቸውን ታውቃላችሁ እንበል፤ ሁሉም የአቶ ከበደ መኪናዎች አሮጌ ናቸው። **ስለዚህ እንዲህ ቢባል እውነት ይሆናል?** በጋራጁ ውስጥ ያሉት ሁሉም መኪኖች አሮጌ ናቸው።	ሀ. አዎ ለ. አይሆንም ሐ. ምናልባት
20	አበበ ከዮናስ አጠገብ እንደሚገኝ ታውቃላችሁ እንበል፤ **ስለዚህ እንዲህ ቢባል እውነት ይሆናል?** ዮናስ ያለው ከአበበ አጠገብ ነው።	ሀ. አዎ ለ. አይሆንም ሐ. ምናልባት
21	ሁሉም የወንድሜ እርሳሶች ቢጫ መሆናቸውን ታውቃላችሁ እንበል፤ **ታዲያ እንዲህ ቢባል እውነት ይሆናል?** ቢያንስ የተወሰኑት የወንድሜ እርሳሶች ቢጫ አይደሉም።	ሀ. አዎ ለ. አይሆንም ሐ. ምናልባት
22	አስቴር ለመሸጥ ያዘጋጀቻቸው ሁሉም ብስኩቶች በውስጣቸው ለውዝ እንዳላቸው ታውቃላችሁ እንበል፤ በውስጣቸው ለውዝ የነበራቸው ብስኩቶች ሁሉም ተሸጠዋል። **ከዚያ እንዲህ ቢባል እውነት ይሆናል?** አስቴር ያዘጋጀቻቸው ብስኩቶች ሁሉም ተሸጠዋል።	ሀ. አዎ ለ. አይሆንም ሐ. ምናልባት
23	ጠረጴዛ ላይ ያሉት ካልሲዎች ሰማያዊ ከሆኑ የተስፋዬ መሆናቸውን ታውቃላችሁ እንበል፤ ጠረጴዛው ላይ ያሉት ካልሲዎቹ ጥቁቁር ናቸው። **ስለዚህ እንዲህ ቢባል እውነት ይሆናል?** ከጠረጴዛው ላያ ያሉት ካልሲዎቹ የተስፋዬ ናቸው።	ሀ. አዎ ለ. አይሆንም ሐ. ምናልባት
24	በመጫዎቻ ሜዳው ላይ ካሉት ልጆች አንዷ ሔለን መሆኗን ታውቃላችሁ እንበል፤ **ታዲያ ይህ እውነት ይሆናል?** ሔለን በመጫዎቻ ሜዳው ላይ ካሉት ልጆች አንዷ አይደለችም።	ሀ. አዎ ለ. አይሆንም ሐ. ምናልባት
25	ሁሉም ማንጎዎች ፍራፍሬዎች መሆናቸውን ታውቃላችሁ እንበል፤ **ስለዚህ እንዲህ ቢባል እውነት ይሆናል?** ሁሉም ፍራፍሬዎች ማንጎዎች ናቸው።	ሀ. አዎ ለ. አይሆንም ሐ. ምናልባት

26	በጠረጴዛው ላይ ካሉት መጽሐፎች ቢያንስ ጥቂቶቹ ስለከዋክብት የተጻፉ መሆናቸውን ታውቃላችሁ እንበል፤ መሐመድ ስለከዋክብት የተጻፈ መጽሐፍ የለውም። **ስለዚህ እንዲህ ቢባል እውነት ይሆናል?** በጠረጴዛው ላይ ያሉት ሁሉም መጽሐፎች የመሐመድ ናቸው።	ሀ. አዎ ለ. አይሆንም ሐ. ምናልባት
27	ሁሉም ተማሪዎች በቀለም ትምህርት ውድድር ተሸላሚ መሆናቸውን ታውቃላችሁ እንበል፤ ሰለሞን ተማሪ ነው። **ታዲያ እንዲህ ቢባል እውነት ይሆናል?** ሰለሞን በቀለም ትምህርት ውድድር ተሸልሟል፤	ሀ. አዎ ለ. አይሆንም ሐ. ምናልባት
28	ሁሉም የሙዚቃ ክበብ አባላት ወደጎንደር ሄደው እንደነበር ታውቃላችሁ እንበል፤ ከሰባተኛ ክፍል ተማሪዎች ወደጎንደር የሄደ አልነበረም። **ታዲያ እንዲህ ቢባል እውነት ይሆናል?** ከሙዚቃ ክበብ አባላት ቢያንስ ጥቂቶቹ የሰባተኛ ክፍል ተማሪዎች ናቸው።	ሀ. አዎ ለ. አይሆንም ሐ. ምናልባት
29	ሁሉም ፈረሶች እንስሳት መሆናቸውን ታውቃላችሁ እንበል፤ **ታዲያ እንዲህ ቢባል እውነት ይሆናል?** ቢያንስ የተወሰኑ ፈረሶች እንስሳት አይደሉም።	ሀ. አዎ ለ. አይሆንም ሐ. ምናልባት
30	አስቴር ወደመጫወቻ ሜዳ የምትሄደው መጫወት ስትፈልግ እንደሆነ ታውቃላችሁ እንበል፤ አስቴር በመጫወቻ ሜዳው አለች። **ስለዚህ እንዲህ ቢባል እውነት ይሆናል?** አስቴር መጫወት አልፈለገችም።	ሀ. አዎ ለ. አይሆንም ሐ. ምናልባት
31	ሁሉም እርግቦች አእዋፍ እንደሆኑ ታውቃላችሁ እንበል፤ ሁሉም አእዋፍ በራሪዎች ናቸው። **ስለዚህ ታዲያ እንዲህ ቢባል እውነት ይሆናል?** ሁሉም እርግቦች በራሪዎች ናቸው።	ሀ. አዎ ለ. አይሆንም ሐ. ምናልባት
32	ሁሉም የሰባተኛ ክፍል ተማሪዎች የእግር ኳስ ቡድን አባል አለመሆናቸውን ታውቃላችሁ እንበል፤ ሃሰን የሰባተኛ ክፍል ተማሪ ነው። **ስለዚህ እንዲህ ቢባል እውነት ይሆናል?** ሃሰን የእግር ኳስ ቡድን አባል አይደለም።	ሀ. አዎ ለ. አይሆንም ሐ. ምናልባት
33	ሁሉም ልጆች ሥዕል መሳል እንደሚችሉ ታውቃላችሁ እንበል፤ **ስለዚህ እንዲህ ቢባል እውነት ይሆናል?** ሥዕል መሳል ከሚችሉት ልጆች መካከል ቢያንስ አንዳንዶቹ ወንዶች ናቸው።	ሀ. አዎ ለ. አይሆንም ሐ. ምናልባት
34	ከአጎቱ መጽሐፎች መካከል እንስሳትን በሚመለከት የተጻፈ አለመኖሩን ታውቃላችሁ እንበል፤ **ታዲያ እንዲህ ቢባል እውነት ይሆናል?**	ሀ. አዎ ለ. አይሆንም

	ስለእንስሳት ከተጻፉት መጻሕፍት ውስጥ አንዳቸውም የአጎቴ አይደሉም።	ሐ. ምናልባት
35	የአብርሃም እርሳሶች የተወሰኑት ሰማያዊ መሆናቸውን ታውቃላችሁ እንበል፤ በካርቶኑ ውስጥ ያሉት ሁሉም እርሳሶች ሰማያዊ ናቸው። **ታዲያ እንዲህ ቢባል እውነት ይሆናል?** ቢያንስ የተወሰኑ የአብርሃም እርሳሶች በሳጥኑ ውስጥ አሉ።	ሀ. አዎ ለ. አይሆንም ሐ. ምናልባት
36	ሁሉም የሰባተኛ ክፍል ተማሪዎች ወደመጫወቻ ሜዳው መሄዳቸውን ታውቃላችሁ እንበል፤ **ከዚያ እንዲህ ቢባል እውነት ይሆናል?** ሁሉም በመጫወቻ ሜዳው ያሉት ልጆች የሰባተኛ ክፍል ተማሪዎች ናቸው።	ሀ. አዎ ለ. አይሆንም ሐ. ምናልባት
37	የአቶ ከበደ ልጆች ከቤተመጻሕፍት መጽሐፍ እንደሚዋሱ ታውቃላችሁ እንበል፤ ከቤተመጽሐፉ መጽሐፍ የሚዋሱ ሁሉም ሰዎች የመጽሐፍ መዋሻ ካርድ አላቸው። **ታዲያ እንዲህ ቢባል እውነት ይሆናል?** ከአቶ ከበደ ልጆች መካከል ቢያንስ የተወሰኑት መጽሐፍ መዋሻ ካርድ አላቸው።	ሀ. አዎ ለ. አይሆንም ሐ. ምናልባት
38	ከዘውድነሽ እርሳሶች መካከል የተወሰኑት አረንጓዴ መሆናቸውን ታውቃላችሁ እንበል፤ **ስለዚህ እንዲህ ቢባል እውነት ይሆናል?** የዘውድነሽ እርሳሶች አንዳቸውም አረንጓዴ አይደሉም።	ሀ. አዎ ለ. አይሆንም ሐ. ምናልባት
39	ሁሉም የሰባተኛ ክፍል ወንድ ተማሪዎች እየዘመሩ መሆኑን ታውቃላችሁ እንበል፤ ስለዚህ እንዲህ ቢባል እውነት ይሆናል? የማይዘምሩት የሰባተኛ ክፍል ተማሪዎች ወንዶች አይደሉም።	ሀ. አዎ ለ. አይሆንም ሐ. ምናልባት
40	ሁሉም የለምለም እርሳሶች ቀይ መሆናቸውን ታውቃላችሁ እንበል፤ በጠረጴዛው ላይ ያሉት ሁሉም እርሳሶች ቀይ ናቸው። **ታዲያ የሚከተለው እውነት ይሆናል?** በጠረጴዛው ላይ ካሉት እርሳሶች ቢያንስ የተወሰኑት የለምለም ናቸው።	ሀ. አዎ ለ. አይሆንም ሐ. ምናልባት

አባሪ ለ2፤ የሙከራ ጥናቱ በጥልቀት የማሰብ ችሎታ ፈተና ውጤት

የፍትነት ቡድን				የቁጥጥር ቡድን		
መለያ ቁጥር	ቅድመትምህርት (40 ነጥብ)	ድኅረትምህርት (37 ነጥብ)		መለያ ቁጥር	ቅድመትምህርት (40 ነጥብ)	ድኅረትምህርት (37 ነጥብ)
1	16	16		1	18	16
2	23	19		2	21	4
3	27	23		3	24	16
4	12	25		4	28	10
5	20	17		5	19	15
6	9	20		6	21	16
7	15	23		7	25	12
8	14	16		8	18	13
9	19	34		9	37	12
10	13	32		10	35	16
11	20	22		11	23	12
12	12	24		12	26	10
13	16	32		13	4	19
14	15	32		14	7	17
15	17	23		15	8	12
16	14	29		16	2	9
17	4	22		17	5	19
18	28	30		18	32	12
19	13	25		19	27	9
20	12	32		20	34	8
21	8	22		21	24	19
22	13	27		22	28	9
23	21	31		23	34	17
24	34	30		24	32	15
25	24	22		25	23	34
26	28	26		26	29	6
27	34	18		27	20	20

28	32	33		28	35	18
29	23	20		29	22	19
30	29	16		30	18	24
31	20	22		31	22	19
32	35	18		32	4	16
33	5	29		33	7	8
34	14	18		34	11	14
35	4	23		35	5	34
36	5	33		36	8	6
37	28	24		37	25	20
38	30	24		38	14	20
39	17	26		39	8	10
40	36	9		40	12	4
41	25	24		41	4	7
42	5	25		42	5	9
43	25	8		43	9	9
44	21	14		44	16	13
45	20	34		45	36	23
46	29	6		46	7	14
47	10	20		47	22	8
48	9	18		48	19	12
49	13	19		49	21	12
50	8	24		50	26	15
51	10	19		51	21	10
52	10	16		52	18	11
53	10	22		53	24	14
54	19	15		54	15	15
55	34	26		55	28	4

አባሪ ለ3፤ የዋናው ጥናት በጥልቀት የማሰብ ችሎታ መለኪያ ፈተና ውጤት (37 ነጥብ)

ቅድመትምህርት									ድኅረትምህርት							
የፍትነት ቡድን ውጤት				የቀጥጥር ቡድን ውጤት					የፍትነት ቡድን ውጤት				የቀጥጥር ቡድን ውጤት			
መለያ ቁጥር	ውጤት	መለያ ቁጥር	ውጤት	መለያ ቁጥር	ውጤት	መለያ ቁጥር	ውጤት		መለያ ቁጥር	ውጤት	መለያ ቁጥር	ውጤት	መለያ ቁጥር	ውጤት	መለያ ቁጥር	ውጤት
1	16	57	7	1	16	57	25		1	33	57	26	1	19	57	13
2	22	58	13	2	21	58	9		2	28	58	27	2	19	58	9
3	25	59	14	3	23	59	10		3	13	59	34	3	14	59	13
4	11	60	21	4	27	60	18		4	27	60	14	4	17	60	13
5	18	61	21	5	18	61	18		5	20	61	28	5	20	61	14
6	9	62	32	6	19	62	17		6	22	62	18	6	22	62	17
7	13	63	31	7	25	63	17		7	27	63	17	7	21	63	24
8	12	64	33	8	17	64	20		8	28	64	26	8	22	64	14
9	18	65	11	9	37	65	20		9	30	65	25	9	14	65	22
10	13	66	11	10	35	66	33		10	17	66	22	10	14	66	15
11	19	67	24	11	23	67	33		11	24	67	31	11	14	67	21
12	11	68	24	12	5	68	7		12	31	68	33	12	20	68	20
13	14	69	16	13	6	69	6		13	35	69	37	13	21	69	17
14	15	70	16	14	6	70	6		14	21	70	24	14	12	70	17
15	14	71	16	15	5	71	13		15	32	71	20	15	20	71	18
16	14	72	21	16	31	72	13		16	28	72	34	16	15	72	24
17	4	73	27	17	22	73	15		17	25	73	30	17	26	73	25
18	25	74	22	18	31	74	19		18	33	74	32	18	17	74	14
19	12	75	22	19	25	75	19		19	14	75	36	19	18	75	20
20	11	76	25	20	31	76	19		20	22	76	37	20	23	76	15
21	7	77	9	21	23	77	31		21	25	77	23	21	27	77	12
22	13	78	10	22	28	78	31		22	13	78	20	22	28	78	21
23	18	79	18	23	9	79	5		23	19	79	34	23	10	79	32
24	8	80	18	24	8	80	5		24	31	80	31	24	27	80	16

25	28	81	17	25	9	81	22		25	29	81	33	25	30	81	20
26	3	82	17	26	9	82	25		26	32	82	36	26	28	82	19
27	7	83	20	27	20	83	27		27	30	83	29	27	18	83	21
28	8	84	20	28	11	84	26		28	26	84	32	28	29	84	12
29	2	85	33	29	20	85	14		29	34	85	30	29	29	85	21
30	5	86	33	30	16	86	14		30	16	86	28	30	21	86	32
31	23	87	27	31	21	87	15		31	13	87	35	31	29	87	16
32	12	88	26	32	19	88	15		32	18	88	17	32	15	88	20
33	35	89	26	33	11	89	18		33	14	89	13	33	9	89	19
34	12	90	13	34	20	90	21		34	18	90	17	34	13	90	21
35	29	91	13	35	24	91	24		35	20	91	25	35	14	91	26
36	33	92	15	36	33	92	24		36	25	92	25	36	15	92	17
37	25	93	19	37	24	93	7		37	34	93	12	37	18	93	18
38	28	94	19	38	24	94	7		38	18	94	18	38	24	94	23
39	18	95	19	39	28	95	13		39	24	95	32	39	14	95	27
40	33	96	31	40	8	96	14		40	27	96	29	40	22	96	28
41	23	97	31	41	24	97	21		41	23	97	19	41	15	97	12
42	33	98	5	42	27	98	21		42	33	98	17	42	19	98	27
43	25	99	5	43	7	99	32		43	28	99	25	43	19	99	30
44	19	100	22	44	16	100	31		44	14	100	26	44	14	100	28
45	17	101	25	45	36	101	33		45	29	101	24	45	17	101	18
46	29	102	27	46	7	102	11		46	22	102	32	46	20	102	29
47	9	103	26	47	20	103	11		47	24	103	34	47	22	103	30
48	8	104	14	48	18	104	24		48	27	104	13	48	18	104	22
49	11	105	14	49	20	105	24		49	28	105	18	49	9	105	8
50	6	106	15	50	26	106	16		50	30	106	19	50	10	106	9
51	10	107	15	51	19	107	16		51	15	107	22	51	28	107	29
52	10	108	18	52	17	108	16		52	24	108	19	52	22	108	23
53	10	109	21	53	23	109	21		53	31	109	27	53	7	109	7
54	18	110	24	54	13	110	27		54	35	110	28	54	19	110	18
55	31	111	24	55	27	111	22		55	21	111	23	55	6	111	5
56	7			56	22				56	32			56	29		

አባሪ ሐ፤ ቅድመና ድኅረትምህርት የማንበብ ግለብቃት እምነት መለኪያ የጽሑፍ መጠይቅ፣

የመጠይቁ የእንግሊዝኛ ቅጂና የተገኙ ውጤቶች

አባሪ ሐ1፤ ቅድመና ድኅረትምህርት የማንበብ ግለብቃት እምነት መለኪያ የጽሑፍ መጠይቅ

ባሕር ዳር ዩኒቨርሲቲ

ትምህርት ኮሌጅ

የመምህራን ትምህርት ትምህርትቤት፤

የቋንቋ ትምህርት ክፍል፣

ድኅረምረቃ መርሐግብር

ለሰባተኛ ክፍል ተማሪዎች የማንበብ ግለብቃት እምነት መለኪያ የጽሑፍ መጠይቅ

የተማሪ መለያ ቁጥር፤ ---------- **ጾታ፤** ----------

የመማሪያ ክፍል (ሴክሽን) ---------- **ዕድሜ፤** ----------

ውድ ተማሪ፤ የዚህ መጠይቅ ዓላማ "የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃት (question-answer relationship strategy/qar) የተማሪዎችን አንብቦ የመረዳት፣ በጥልቀት የማሰብና የማንበብ ግለብቃት እምነት የማሳደግ ሚና" በሚል ርዕስ ለሚጠና ጥናት መረጃ ለመሰብሰብ ነው። ከአንተ/ቺ የሚገኙ እውነተኛ መረጃዎች ለዚህ ዓላማ መሳካት ወሳኝ መሆናቸውን በመረዳት ትክክለኛ መረጃዎችን እንድትሰጥ/ጭ በትህትና እጠይቃለሁ። በዚህ መሠረት በክፍል አንድና በክፍል ኹለት ለቀረቡ ጥያቄዎች የራስህን/ሽን ትክክለኛ መረጃዎች እንድትሰጥ/ጭ እየጠየቅሁ የምትሰጠው/ጭው መረጃ ለጥናት እንጅ ለሌላ ተግባር የማይውል መሆኑን አረጋግጣለሁ።

ለምታደርገው/ጊው ቀና ትብብር አስቀድሜ አመሰግናለሁ!

መመሪያ፤ በሚከተለው ሠንጠረዥ አንብቦ የመረዳት ችሎታ እምነትን የሚገልጹ 32 ዓረፍተነገሮች ቀርበዋል። እያንዳንዱን ዓረፍተነገር በጥንቃቄ በማንበብ፣ በአንብቦ መረዳት ችሎታህ/ሽ ላይ ያለህን/ሽን የግል ብቃት እምነት የሚገልጸውን ደረጃ በመምረጥ ቁጥሩን በማክበብ ምልክት አድርግ/ጊ። ለየዓረፍተነገሮቹ ከ1 እስከ5 የቀረቡ አማራጭ ቁጥሮች ውክልና የሚከተለው ነው፤

5= በጣም እስማማለሁ 4= እስማማለሁ 3= መወሰን አልችልም

2= አልስማማም 1= በጣም አልስማማም

ተ.ቁ.	ዓረፍተነገሮች	የስምምነት ደረጃ				
1	አስተማሪዬ እኔ ሳነብ ማዳመጥ እንደሚወድ/ምትወድ መናገር እችላለሁ።	5	4	3	2	1
2	ማንበብ ውስጣዊ ደስታ እንዲሰማኝ ያደርጋል።	5	4	3	2	1
3	ሳነብ በውስጤ ጥሩ ስሜት ይሰማኛል።	5	4	3	2	1
4	የክፍል ጓደኞቼ እኔ በደንብ እንደማነብ ያስባሉ።	5	4	3	2	1
5	ሳነብ ከበፊቱ የበለጠ ብዙ ቃላትን አውቃለሁ።	5	4	3	2	1
6	በክፍል ውስጥ ካሉ ልጆች በተሻለ አነባለሁ።	5	4	3	2	1
7	ማንበብ ዘና እንደሚያደርግ አስባለሁ።	5	4	3	2	1
8	አሁን ከበፊቱ በተሻለ አነባለሁ።	5	4	3	2	1
9	በቤተሰቤ ውስጥ ያሉ ሰዎች ጥሩ አንባቢ እንደሆንኩ ያስባሉ።	5	4	3	2	1
10	ሳነብ ከሌሎች ልጆች በተሻለ ቃላትን ማወቅ እችላለሁ።	5	4	3	2	1
11	ማንበብ ከበፊቱ የበለጠ ቀላል ሆኖልኛል።	5	4	3	2	1
12	ማንበብ ጥሩ ስሜት እንዲሰማኝ ያደርጋል።	5	4	3	2	1
13	የክፍል ጓደኞቼ እኔ ሳነብ ማዳመጥ ይፈልጋሉ።	5	4	3	2	1
14	ማንበብ እንደበፊቱ ከባድ አይሆንብኝም።	5	4	3	2	1
15	ከበፊቱ በተሻለ ቃላትን መረዳት እችላለሁ።	5	4	3	2	1
16	ከሌሎች ልጆች በበለጠ አነባለሁ።	5	4	3	2	1
17	ሳነብ መረጋጋት ይሰማኛል።	5	4	3	2	1
18	ሳነብ ምቾት ይሰማኛል።	5	4	3	2	1
19	አስተማሪዬ ጥሩ አንባቢ እንደሆንኩ ያስባል/ታስባለች።	5	4	3	2	1
20	ከበፊቱ በበለጠ ያነበብኩትን እረዳለሁ።	5	4	3	2	1
21	ቤተሰቦቼ እኔ ሳነብ ማዳመጥ ይወዳሉ።	5	4	3	2	1
22	ከሌሎች ልጆች በበለጠ ፍጥነት አነባለሁ።	5	4	3	2	1
23	መምህሬ የማንበብ ችሎታዬ ጥሩ እንደሆነ ያስባል/ታስባለች።	5	4	3	2	1
24	ከበፊቱ በበለጠ በፍጥነት አነባለሁ።	5	4	3	2	1
25	ጮክ ብዬ ማንበብ እወዳለሁ።	5	4	3	2	1
26	ከሌሎች ልጆች በበለጠ ቃላትን የማውቅ ይመስለኛል።	5	4	3	2	1
27	እኔ የማነበውና ሌሎች ልጆች የሚያነቡት ይገባኛል።	5	4	3	2	1

28	ቤተሰቦቼ በማንበብ ጥሩ እንደሆንኩ ያስባሉ።	5	4	3	2	1
29	ማንበብ ያስደስተኛል።	5	4	3	2	1
30	ሌሎች ልጆች ጥሩ አንባቢ እንደሆንኩ ያስባሉ።	5	4	3	2	1
31	ሳነብ ከበፊቱ ያነሰ እርዳታ እፈልጋለሁ።	5	4	3	2	1
32	በማንበብ እየተሻሻልኩ ነው።	5	4	3	2	1

ማስታወሻ፤ መሻሻል= ጥያቄ 5፣ 8፣ 11፣ 14፣ 15፣ 20፣ 24፣ 31፣ 32 **ንጽጽራዊ=** ጥያቄ 6፣ 10፣ 16፣ 22፣ 26፣ 27 **ማኅበራዊ ድጋፍ=** ጥያቄ 1፣ 4፣ 9፣ 13፣ 19፣ 21፣ 23፣ 28፣ 30
አካላዊ/ስሜታዊ= 2፣ 3፣ 7፣ 12፣ 17፣ 18፣ 25፣ 29

አባሪ ሐ2፤ የማንበብ ግለብቃት እምነት መለኪያ የጽሑፍ መጠይቅ የእንግሊዝኛው ቅጂ

NO.	STATEMENT	SCALES				
	PROGRESS					
1	When I read, I recognize more words than I used to.	5	4	3	2	1
2	I read better now than I could before.	5	4	3	2	1
3	I understand what I read better than I could before.	5	4	3	2	1
4	I read faster than I could before.	5	4	3	2	1
5	Reading is easier for me than it used to be.	5	4	3	2	1
6	When I read, I need less help than I used to.	5	4	3	2	1
7	I am getting better at reading.	5	4	3	2	1
8	When I read, I don’t have to try as hard as I used to.	5	4	3	2	1
9	I can figure out words better than I could before.	5	4	3	2	1
	OBSERVATIONAL COMPARISON					
10	I read faster than other kids.	5	4	3	2	1
11	When I read, I can figure out words better than other kids.	5	4	3	2	1
12	I seem to know more words than other kids.	5	4	3	2	1
13	I understand what I read as well as other kids do.	5	4	3	2	1
14	I read better than other kids in my class.	5	4	3	2	1
15	I read more than other kids.	5	4	3	2	1

SOCIAL FEEDBACK						
16	I can tell that my teacher likes to listen to me read.	5	4	3	2	1
17	My classmates like to listen to me read.	5	4	3	2	1
18	People in my family think I am a good reader.	5	4	3	2	1
19	My classmates think that I read pretty well.	5	4	3	2	1
20	My teacher thinks I am a good reader.	5	4	3	2	1
21	People in my family like to listen to me read.	5	4	3	2	1
22	My teacher thinks that my reading is fine.	5	4	3	2	1
23	People in my family think I am a good reader.	5	4	3	2	1
24	Other kids think I'm a good reader.	5	4	3	2	1
PHYSICAL/EMOTIONAL STATES						
25	I feel good inside when I read.	5	4	3	2	1
26	Reading makes me feel happy inside.	5	4	3	2	1
27	I feel calm when I read.	5	4	3	2	1
28	I feel comfortable when I read.	5	4	3	2	1
29	I like to read aloud.	5	4	3	2	1
30	Reading makes me feel good.	5	4	3	2	1
31	I enjoy reading.	5	4	3	2	1
32	I think reading is relaxing.	5	4	3	2	1

አባሪ ሐ3፤ የሙከራ ጥናቱ የማንበብ ግለብቃት እምነት መለኪያ መጠይቅ ውጤት

የፍትነት ቡድን				**የቁጥጥር ቡድን**		
መለያ ቁጥር	**ቅድመትምህርት (32 ነጥብ)**	**ድኅረትምህርት (27 ነጥብ)**		***መለያ ቁጥር***	**ቅድመትምህርት (32 ነጥብ)**	**ድኅረትምህርት (27 ነጥብ)**
1	61	52		1	53	76
2	61	55		2	57	109
3	54	52		3	55	122
4	57	104		4	141	109
5	66	110		5	136	108
6	118	95		6	109	58
7	106	83		7	91	62

8	114	89		8	93	82
9	109	104		9	120	152
10	105	113		10	136	129
11	69	87		11	127	142
12	114	81		12	123	94
13	116	109		13	131	93
14	130	109		14	132	145
15	122	118		15	151	111
16	80	88		16	105	110
17	107	86		17	92	116
18	145	105		18	117	130
19	118	75		19	66	113
20	81	73		20	69	105
21	85	75		21	81	96
22	73	124		22	147	149
23	91	122		23	148	119
24	100	114		24	137	148
25	99	118		25	137	78
26	90	85		26	78	57
27	107	112		27	130	78
28	83	115		28	122	90
29	118	107		29	118	158
30	92	107		30	106	97
31	69	111		31	110	108
32	120	118		32	121	127
33	109	103		33	122	137
34	105	66		34	73	107
35	88	64		35	61	125
36	50	45		36	47	145
37	102	49		37	47	114
38	95	69		38	58	125
39	75	49		39	44	91
40	67	96		40	97	148
41	94	67		41	74	106

42	53	98		42	108	96
43	94	94		43	92	140
44	96	94		44	90	141
45	95	91		45	93	97
46	106	101		46	92	116
47	105	89		47	99	133
48	68	89		48	90	144
49	88	97		49	99	116
50	117	89		50	96	117
51	133	67		51	66	77
52	125	64		52	63	90
53	90	63		53	55	78
54	117	58		54	60	68
55	155	73		55	61	69

አባሪ ሐ4፤ የዋናው ጥናት የማንበብ ግለብቃት እምነት መለኪያ መጠይቅ ውጤት (27 ነጥብ)

ቅድመትምህርት									ድኅረትምህርት							
የፍትነት ቡድን ውጤት				የቁጥጥር ቡድን ውጤት					የፍትነት ቡድን ውጤት				የቁጥጥር ቡድን ውጤት			
መለያ ቁጥር	ውጤት	መለያ ቁጥር	ውጤት	መለያ ቁጥር	ውጤት	መለያ ቁጥር	ውጤት		መለያ ቁጥር	ውጤት	መለያ ቁጥር	ውጤት	መለያ ቁጥር	ውጤት	መለያ ቁጥር	ውጤት
1	50	57	39	1	78	57	72		1	65	57	104	1	42	57	46
2	48	58	38	2	43	58	76		2	94	58	106	2	42	58	46
3	46	59	37	3	46	59	76		3	110	59	92	3	46	59	97
4	47	60	53	4	47	60	82		4	89	60	99	4	100	60	99
5	55	61	106	5	120	61	61		5	95	61	40	5	98	61	76
6	99	62	89	6	116	62	91		6	48	62	48	6	74	62	61
7	88	63	99	7	95	63	78		7	56	63	63	7	59	63	71
8	98	64	98	8	81	64	78		8	68	64	134	8	72	64	86
9	91	65	95	9	77	65	95		9	122	65	105	9	83	65	99
10	89	66	60	10	94	66	112		10	95	66	124	10	100	66	78
11	60	67	100	11	114	67	110		11	110	67	78	11	73	67	63
12	100	68	105	12	111	68	102		12	77	68	81	12	61	68	88
13	103	69	111	13	102	69	108		13	78	69	127	13	86	69	89

14	108	70	104	14	107	70	111		14	117	70	98	14	89	70	97
15	101	71	67	15	111	71	127		15	91	71	92	15	94	71	80
16	61	72	89	16	129	72	89		16	77	72	102	16	81	72	70
17	91	73	120	17	90	73	82		17	89	73	112	17	76	73	81
18	121	74	98	18	84	74	102		18	100	74	104	18	75	74	61
19	98	75	69	19	101	75	57		19	95	75	94	19	58	75	63
20	68	76	50	20	57	76	56		20	90	76	75	20	62	76	63
21	68	77	54	21	60	77	64		21	79	77	127	21	64	77	66
22	63	78	55	22	64	78	125		22	118	78	100	22	57	78	60
23	68	79	81	23	124	79	126		23	90	79	129	23	104	79	65
24	82	80	85	24	127	80	113		24	112	80	66	24	98	80	69
25	85	81	79	25	114	81	116		25	76	81	54	25	95	81	72
26	73	82	87	26	119	82	69		26	55	82	70	26	67	82	94
27	87	83	72	27	70	83	109		27	74	83	72	27	93	83	101
28	68	84	104	28	109	84	101		28	77	84	135	28	97	84	95
29	107	85	78	29	103	85	98		29	135	85	80	29	94	85	89
30	80	86	60	30	97	86	88		30	84	86	81	30	86	86	92
31	60	87	104	31	87	87	97		31	83	87	111	31	92	87	92
32	104	88	98	32	97	88	102		32	107	88	115	32	95	88	84
33	97	89	84	33	104	89	106		33	116	89	104	33	84	89	58
34	87	90	73	34	108	90	58		34	98	90	117	34	56	90	50
35	71	91	39	35	56	91	52		35	108	91	131	35	51	91	39
36	39	92	87	36	49	92	41		36	130	92	105	36	39	92	38
37	82	93	78	37	40	93	39		37	105	93	116	37	36	93	47
38	80	94	58	38	38	94	47		38	116	94	88	38	46	94	35
39	56	95	121	39	41	95	38		39	83	95	133	39	35	95	85
40	49	96	72	40	38	96	81		40	133	96	94	40	87	96	52
41	72	97	43	41	82	97	61		41	95	97	80	41	52	97	53
42	43	98	78	42	58	98	89		42	76	98	132	42	86	98	54
43	76	99	78	43	89	99	71		43	131	99	123	43	73	99	55
44	77	100	77	44	71	100	78		44	121	100	89	44	76	100	57
45	76	101	83	45	79	101	78		45	88	101	96	45	74	101	81
46	84	102	86	46	78	102	82		46	104	102	107	46	80	102	73
47	89	103	57	47	80	103	86		47	107	103	119	47	71	103	74

48	58	104	74	48	84	104	79		48	121	104	99	48	78	104	81
49	74	105	100	49	73	105	85		49	103	105	99	49	81	105	68
50	97	106	112	50	85	106	77		50	95	106	65	50	64	106	48
51	112	107	105	51	77	107	52		51	66	107	77	51	44	107	45
52	106	108	76	52	51	108	48		52	78	108	67	52	41	108	40
53	78	109	97	53	43	109	27		53	67	109	61	53	43	109	44
54	101	110	131	54	48	110	48		54	62	110	59	54	37	110	49
55	131	111	79	55	43	111	54		55	55	111	69	55	46	111	76
56	46			56	52		72		56	68		104	56	43		46

አባሪ መ፤ የሙከራ ጥናት የናሙና በቂነት፣ የጥያቄዎች ተጋርቶና የኦብሊምን ስሌት ውጤት

አባሪ መ1፤ የሙከራ ጥናት የድኅረትምህርት የናሙና በቂነት (sampling adequacy) ውጤት

Factor Analysis

KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		.834
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	4527.416
	df	496
	Sig.	.000

አባሪ መ2፤ የሙከራ ጥናት የድኅረትምህርት የጥያቄዎቹ ተጋርቶ (comminalities) ውጤት

Communalities

	Initial	Extraction
PR1	1.000	.587
PR2	1.000	.654
PR3	1.000	.812
PR4	1.000	.284
PR5	1.000	.595
PR6	1.000	.773
PR7	1.000	.591
PR8	1.000	.814
PR9	1.000	.547
OC1	1.000	.703
OC2	1.000	.710
OC3	1.000	.785
OC4	1.000	.768
OC5	1.000	.727
OC6	1.000	.695
SF1	1.000	.847
SF2	1.000	.734
SF3	1.000	.749
SF4	1.000	.770
SF5	1.000	.867

SF6	1.000	.822
SF7	1.000	.813
SF8	1.000	.775
SF9	1.000	.872
PES1	1.000	.791
PES2	1.000	.885
PES3	1.000	.781
PES4	1.000	.745
PES5	1.000	.700
PES6	1.000	.716
PES7	1.000	.821
PES8	1.000	.886

Extraction Method: Principal Component Analysis.

አባሪ መ3፤ የሙከራ ጥናት ድኅረትምህርት የማንበብ ግለብቃት እምነት ክፍሎች (dimensions) የኦብሊሚን (direct Oblimin) ስሌት ውጤት (ከጭነተመጠን ትንተና በፊት)

Total Variance Explained

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings[a]
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total
1	12.694	39.670	39.670	12.694	39.670	39.670	9.113
2	3.768	11.775	51.444	3.768	11.775	51.444	5.969
3	3.535	11.048	62.492	3.535	11.048	62.492	8.814
4	2.487	7.773	70.265	2.487	7.773	70.265	7.457
5	1.134	3.544	73.810	1.134	3.544	73.810	1.956
6	.965	3.016	76.826				
7	.875	2.735	79.561				
8	.760	2.375	81.936				
9	.661	2.066	84.001				
10	.640	2.001	86.002				
11	.558	1.742	87.744				
12	.486	1.520	89.264				
13	.450	1.408	90.672				
14	.383	1.198	91.870				
15	.368	1.149	93.019				
16	.340	1.064	94.082				
17	.290	.907	94.989				
18	.273	.852	95.842				
19	.241	.752	96.594				
20	.187	.585	97.179				
21	.178	.556	97.735				
22	.167	.521	98.255				
23	.146	.455	98.710				
24	.143	.447	99.157				
25	.095	.296	99.454				

26	.093	.291	99.745				
27	.032	.101	99.845				
28	.022	.068	99.914				
29	.014	.043	99.957				
30	.009	.029	99.986				
31	.003	.008	99.994				
32	.002	.006	100.000				

Extraction Method: Principal Component Analysis.
a. When components are correlated, sums of squared loadings cannot be added to obtain a total variance.

አባሪ መ4፤ የመከራ ጥናት ድኅረትምህርት የማንበብ ግለብቃት እምነት የውቅረሐሳብ ስደራ (component matrix) ውጤት

Component Matrix[a]

	Component				
	1	2	3	4	5
PR1	-.088	.752	.012	.051	.076
PR2	-.030	.814	-.078	-.017	-.083
PR3	.048	.786	.018	-.019	.306
PR4	-.041	.177	-.064	.116	.415
PR5	.201	.713	.062	.048	-.189
PR6	-.007	.863	-.037	.082	-.217
PR7	.631	.169	-.008	.133	.068
PR8	.070	.781	.016	-.026	.310
PR9	.003	.699	-.149	-.040	.033
OC1	.055	-.013	.115	.856	.052
OC2	.035	-.021	.010	.815	.110
OC3	-.031	.056	-.109	.841	-.145
OC4	.064	.049	-.016	.839	-.066
OC5	.028	-.007	-.051	.785	.142
OC6	-.071	-.033	-.051	.852	-.104
SF1	.033	.087	.877	.027	-.063
SF2	.605	-.047	.213	.065	.372
SF3	-.014	.015	.695	.096	.373
SF4	.076	-.036	.858	-.008	-.019
SF5	-.019	.074	.920	.011	-.056
SF6	.012	.067	.842	.088	.004
SF7	.130	-.089	.633	.098	.468
SF8	.107	-.036	.845	-.007	-.020
SF9	-.017	.081	.917	.018	-.062
PES1	.813	-.011	-.132	.059	-.141
PES2	.911	-.063	-.148	-.078	-.179
PES3	.854	-.006	-.123	-.063	-.028
PES4	.812	.157	.178	-.053	.266
PES5	.824	.059	.133	.048	.132
PES6	.719	-.003	-.023	.194	.148
PES7	.839	-.021	-.070	.110	-.183
PES8	.911	-.040	-.091	-.013	-.218

Extraction Method: Principal Component Analysis.
Rotation Method: Oblimin with Kaiser Normalization.
a. Rotation converged in 8 iterations.

አባሪ መ5፤ የሙከራ ጥናት ድኅረትምህርት የማንበብ ግለብቃት እምነት ክፍሎች (dimensions) የኦብሊሚን (direct Oblimin) ስሌት ውጤት (ከጭነተመጠን ትንተና በኋላ)

Total Variance Explained

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings[a]
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total
1	11.643	40.147	40.147	11.643	40.147	40.147	8.481
2	3.679	12.685	52.831	3.679	12.685	52.831	5.671
3	3.408	11.752	64.583	3.408	11.752	64.583	7.927
4	2.483	8.561	73.144	2.483	8.561	73.144	7.057
5	1.029	3.548	76.692	1.029	3.548	76.692	1.203
6	.860	2.967	79.658				
7	.694	2.392	82.050				
8	.668	2.303	84.353				
9	.599	2.066	86.419				
10	.490	1.689	88.109				
11	.434	1.498	89.607				
12	.413	1.425	91.032				
13	.406	1.399	92.431				
14	.353	1.216	93.646				
15	.302	1.040	94.686				
16	.280	.966	95.652				
17	.244	.843	96.495				
18	.190	.654	97.149				
19	.184	.635	97.784				
20	.165	.570	98.354				
21	.158	.546	98.900				
22	.133	.459	99.359				
23	.100	.345	99.704				
24	.034	.117	99.821				
25	.022	.077	99.898				
26	.014	.050	99.948				
27	.010	.034	99.982				
28	.003	.011	99.993				
29	.002	.007	100.000				

Extraction Method: Principal Component Analysis.

a. When components are correlated, sums of squared loadings cannot be added to obtain a total variance.

አባሪ ሠ፤ የተግባሪ መምህርና የፍትነት ቡድን የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃት አተገባበር ማስተማሪያ ማንዋል

አባሪ ሠ1፤ ለተግባሪ መምህር የተዘጋጀ የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃት አተገባበር ማስተማሪያ ማንዋል

አጠቃላይ መግለጫ፤

ውድ መምህር፤ ይህ ማስተማሪያ የተዘጋጀው የሰባተኛ ክፍል የሙከራ ቡድን ተማሪዎችን የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃት አተገባበር ለማስተማር ነው። የማስተማሪያው ትኩረት ብልኃቱ በክፍል ውስጥ ተግባራዊ የሚደረግበትን መንገድ ለተማሪዎች በማሳየት፣ ተማሪዎች በዐማርኛ ቋንቋ ትምህርት አንብቦ መረዳትን ሲማሩ ብልኃቱን እንዲጠቀሙበት ማስቻል ነው።

ይህን ለማሳካት የተዘጋጀውን አሳታፊና ተግባርተኮር ማስተማሪያ መሠረት በማድረግ ስለብልኃቱ መገንዘብና ክሂሉን ማዳበር ያስፈልጋል። የስልጠናውን ውጤታማነት ለማረጋገጥ የቀደመ ዕውቀትን መጠቀም፣ ውይይት ማድረግ፣ ግልጽ ያልሆኑ ሐሳቦችን በማንሳት ብኽርታን ማስወገድ ያስፈልጋል።

ትምህርት አንድ፤ መግቢያ

1. 1 የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃት ምንነት

ውድ መምህር፤ አንብቦ የመረዳት ችሎታ የቋንቋ ይዘቶችን ብቻ ሳይሆን ሌሎች የትምህርት ዓይነቶችን ለመማር፣ ከትምህርት ዓለም ባለፈም በዕለት ተዕለት ሕይወት ውስጥ ጉልህ አስተዋፆ አለው፤ በዚህም የተነሳ በቋንቋ ትምህርት ሂደት አንብቦ ለመረዳት ችሎታ መዳበር ልዩ ትኩረት መስጠት ያስፈልጋል።

ይህንን ችሎታ ለማሳደግም የተለያዩ ብልኃቶችን በመጠቀም ተማሪዎች አንብቦ መረዳትን እንዲማሩ ማድረግ ይገባል። እርስዎ ከሚጠቀሙባቸው ብልኃቶች በተጨማሪ አንብቦ ለመረዳት ማስተማሪያነት ጉልህ አስተዋፆ ካላቸው ብልኃቶች የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃት በዋናነት ይጠቀሳል። ይህ ብልኃት ለመጀመሪያ ጊዜ እ. አ. አ በ1978 በ'Pearson' እና Johnson, የተዋወቀና እ. አ. አ በ1980ዎቹ መጀመሪያ ደግሞ Taffy Raphael በተባሉ ፕሮፌሰር ተሻሽሎ የቀረበ ነው።

የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃት የተለያያ ዓይነትና ደረጃ ባላቸው ጥያቄዎችና በመልሶቻቸው መካከል ያለውን ትስስር በመጠቀም አንብቦ መረዳትን ማስተማሪያ ብልኃት ነው።

1. 2 የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃት ፈርጆች

የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃት፤ ውሕድአሐድተኮር (in the book) እና አንባቢተኮር (in my head) የሚባሉ ኹለት ዐበይት ፈርጆች አሉት።

የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃት ንዑስ ፈርጆች፤ ውሕድአሐድተኮር፤ ቀጥተኛ (right there) እና ማሰብና ማፈላለግ (think and search) የተሰኙ ንዑስ ፈርጆችን ሲይዝ፣ አንባቢተኮር ደግሞ ፀሐፊ-አንባቢ (author and me) እና ዳራተኮር (on my own) የሚሰኙ ንዑስ ፈርጆች አሉት።

1.3 የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃት ተግባራት

የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃትን በመጠቀም ትምህርቱ ሲካሄድ የሚከናወኑ ዐምስት ዋና ዋና ተግባራት መተንተን፣ መመደብ፣ መፈለግ፣ ዳራዊ ዕውቀትን መጠቀምና ማፍለቅ ናቸው።

መተንተን፤ የእያንዳንዱን የጥያቄ ዓይነት ምንነት፣ ባሕርይና ጠቀሜታ በመለየትና እያንዳንዱ የጥያቄ ዓይነት ምን ዓይነት መልስ እንደሚፈልግና መልሱ የትና እንዴት እንደሚገኝ በመለየት በጥያቄዎችና በመልሶቻቸው መካከል ያለውን ትስስር መመርመር ነው።

መመደብ፤ የአንብቦ መረዳት ጥያቄዎችን በመተንተን በዓይነትና በደረጃ ማደራጀትና ከሚፈልጉት የመልስ ዓይነት ጋራ በማስተሳሰር መግለጽ ነው።

መፈለግ፤ መልስ ሊሆኑ የሚችሉ መረጃዎችን የትና እንዴት ማግኘት እንደሚቻል መለየትና ለጥያቄዎች መልሶችን መፈለግ ነው።

ዳራዊ ዕውቀትን መጠቀም፤ የውሕድአሐድን መረጃዎች ከቀደመ ዕውቀት ጋራ በማቀናጀት መረዳትን ከፍ ማድረግ ነው።

ማፍለቅ፤ የተለያየ ዓይነትና ደረጃ ያላቸውን የቅድመንባብ፣ የማንበብ ሂደትና የድኅረንባብ ጥያቄዎችን ማመንጨት/መመሥረት ነው።

ትምህርት ኹለት፤ የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃት አተገባበር

ውድ መምህር፤ ከላይ በቀረቡ ገለጻዎች ስለጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃት ምንነት፣ ፈርጆችና ተግባራት እንደተገነዘቡ ይታመናል። ቀጥሎ ደግሞ የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃትን በመጠቀም ተማሪዎችን

እንዴት አንብቦ መረዳትን ማስተማር እንደሚቻል እናያለን።

ባለዐራት ደረጃ ቀጥተኛ ብልኃቶችን የማስተማሪያ ሞዴልን በመጠቀም ብልኃቱን ተግባራዊ እናደርጋለን። ደረጃዎቹም ቀጥተኛ ገለጻ፣ አርኣያነት፣ መር ልምምድና ብልኃቱን ራስን ችሎ መጠቀም ናቸው። በእነዚህ ዐራት ደረጃዎች ዐራቱ የብልኃቱ ፈርጆች (ቀጥተኛ፣ ማሰብና ማፈላለግ፣ ፀሐፊ-አንባቢ፣ ዳራዊ)፣ በአምስቱ ተግባራት (መተንተን፣ መመደብ፣ መፈለግ፣ ዳራዊ ዕውቀትን መጠቀም፣ ማፍለቅ) አማካይነት ይቀርባሉ።

2.1 ቀጥተኛ ገለጻ

ውድ መምህር፤ የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃት ለተማሪዎች እንግዳ ሊሆን እንደሚችል ስለሚገመት ወደአጠቃቀሙ ከመሄድ በፊት ለእርስዎ እንደቀረበው ሁሉ ገለጻ/ማብራሪያ መስጠትና ማስገንዘብ አስፈላጊ ይሆናል። ስለዚህ የተማሪዎችን ዕድሜና የትምህርት ደረጃ ያገናዘበ ቋንቋ በመጠቀምና በመማሪያ መጽሐፋቸው ያሉ ውሕድአሐዶችን እንደመሣሪያ በመጠቀም ለተማሪዎች ይገልጻሉ።

ገለጻው ስለብልኃቱ ምንነት፣ ስለዐራቱ የጥያቄ ዓይነቶች፣ ስለጠቀሜታቸውና ባህሪያቸው፣ እያንዳንዱን የጥያቄ ዓይነት እንዴት መለየት እንደሚቻልና መልሶቻቸውን እንዴት ማግኘት እንደሚቻል የሚያስገነዝብ ይሆናል።

ሂደቱ እያንዳንዱን የጥያቄ ዓይነት በተናጠል ማስተዋወቅ ላይ የሚያተኩር ሲሆን ከገለጻው ተማሪዎች ስለጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃት አጠቃላይ ግንዛቤ ይፈጥራሉ።

ውድ መምህር፤ ገለጻውን ከአያንዳንዱ የብልኃቱ ፈርጆች አንጻር እንደሚከተለው ሊያቀርቡት ይችላሉ፤

ተማሪዎች፤ የጥያቄ-መልስ ትስስር የሚባለው ብልኃት አንብቦ የመረዳት ችሎታችሁን ለማሻሻል የሚያስችል ብልኃት ነው።

- ብልኃቱ ውሕድአሐድተኮር (in the book) እና አንባቢተኮር (in my head) የሚባሉ ሹለት ዐበይት ፈርጆች አሉት፤
- **ውሕድአሐድተኮር፤** ቀጥተኛና ማሰብና ማፈላለግ የተሰኙ ንዑስ ፈርጆችን ሲኖሩት፣ **አንባቢተኮር** ደግሞ ፀሐፊ-አንባቢና ዳራተኮር ንዑስ ፈርጆችን ይይዛል።

ቀጥተኛ (right there)፤ መረጃዎቻቸው/መልሶቻቸው በውሕድአሐዱ ውስጥ በግልጽ የተመላከቱና አንድ ትክክለኛ መልስ ያላቸው ጥያቄዎች ናቸው፤ በጥያቄውና በመልሱ ውስጥ ተመሳሳይ ቃላት/ሐረጋት አሉ፤ እነዚህን ቁልፍ ቃላት/ሐረጋት በውሕድአሐዱ ውስጥ በመፈለግ መልሱ የሚገኝበትን ዓረፍተነገር ማግኘት ይቻላል። ለዚህም ምንባቡን በገረፍታ ማንበብ ያስፈልጋል። የሚከተሉት ምሳሌዎች የቀጥተኛ ጥያቄዎችን ምንነት የበለጠ ግልጽ

ያደርጉላችኋል።

ምሳሌ፤ ስማቸውን ጥቀስ፤ ዘርዝር፤ ለይ፤ ማን ነው/እነማን ናቸው? ግለሰቡ የሚኖረው የት ነው? ታሪኩ የተፈጸመው መቼ ነው? ምን ያህል ነው?

እነዚህን የመሰሉ ጥያቄዎች በቀጥታ ከምንባቡ ሊገኙ የሚችሉና አንድ የታወቀ መልስ ያላቸው ናቸው። እነዚህን ጥያቄዎች በማንበብ ሂደትና በድኅረንባብ ደረጃ በመጠቀም ግምትን ማረጋገጥና መረዳትን ማፋጠን ይቻላል።

ማሰብና ማፈላለግ (think and search)፤ እነዚህ ጥያቄዎች የሚመለሱት በውሕድአሐዱ ውስጥ ያሉ መረጃዎችን በመጠቀም ነው፤ ነገርግን መረጃዎቹ በግልጽ በአንድ ቦታ ላይ ስለማይገኙ በማሰስ በተለያዩ የውሕድአሐዱ ክፍሎች ውስጥ ያሉ አነስተኛ መረጃዎችን በማቀናጀት መልሶቹን ማሰብና ማፈላለግ ያስፈልጋል፤ ለዚህም ምንባቡን በገረፍታ ደጋግሞ ማንበብ፣ ጠቃሚ መረጃዎችን መለየት፣ አነስተኛ መረጃዎችን ከተለያዩ የውሕድአሐድ ክፍሎች መለየትና ማቀናጀት ያስፈልጋል።

ጥያቄዎቹ በማንበብ ሂደትና በድኅረንባብ ደረጃዎች መረዳትን ለማፋጠን ቁልፍ ሚና አላቸው።

ግልጽ እንዲሆንላችሁ የሚከተሉትን ምሳሌዎች ተመልከቱ፤

ምሳሌ፤ የጽሑፉ ዋና ዋና/ዝርዝር ሐሳቦች ምን ምን ናቸው? ገጸባሕርይው ያጋጠሙት ችግሮች ምን ምን ናቸው? ዋና ዋና ተግባራትን ዘርዝሩ።

ጥያቄዎቹ በተለያዩ አንቀፆችና ዓረፍተነገሮች ውስጥ ያሉ መረጃዎችን በማፈላለግና በማቀናጀት መልስ መስጠትን የሚጠይቁ ናቸው።

ፀሐፊ-አንባቢ (author and me)፤ እነዚህ ጥያቄዎች ምንባቡን ብቻ መሠረት በማድረግ የሚመለሱ አይደሉም። እንዲህ ዓይነት ጥያቄዎችን ለመመለስ በጽሑፉ ያነበባችሁትን መረጃና ከዚህ በፊት የምታውቁትን አንድ ላይ በማቀናጀት መጠቀም ያስፈልጋል።

ለዚህም ስለጉዳዩ ምን እንደምታውቁ ማሰብ፣ ምንባቡ ስለምን እንደሆነ ማሰብ፣ የእናንተ የቀደመ ግንዛቤ ከምንባቡ *ጋራ* እንዴት እንደሚጣጣም ማሰብ፣ ደግሞ ማንበብ፣ ጽሑፋዊና ዳራዊ መረጃዎችን ማቀናጀት ያስፈልጋል። እነዚህ ጥያቄዎች በሦስቱም የማንበብ ደረጃዎች (በቅድመንባብ፣ በማንበብ ሂደትና በድኅረንባብ ደረጃዎች) ይቀርባሉ፤ የሚከተሉትን ምሳሌዎች ተመልከቱ፤

ምሳሌ፤ ቀጥሎ ምን እንደሚከሰት ገምቱ፤ መፍትሔው ምንድን ነው? የእናንተ ውሳኔ ምንድን ነው? ፀሐፊው ... ይህን ሲል ምን ማለቱ ነው? በጣም አስገራሚው የውሕድአሐዱ ክፍል የትኛው ነው? መልስ ለመስጠት ከምንባቡ በመነሳት የራሳችሁን ልምድና ሐሳብ መጠቀም ይጠበቅባችኋል።

በጣም ጥሩ ተማሪዎች! አሁን ደግሞ የመጨረሻውን የጥያቄ ዓይነት እንመለከታለን፡፡

ዳራተኮር (on my own)፤ እነዚህ ጥያቄዎች መልሳቸው በምንባቡ ውስጥ አይገኝም፡፡ ዳራዊ ዕውቀታችሁንና ልምዳችሁን በመጠቀም የምትመልሷቸው ናቸው፡፡ ለዚህም አስቀድሞ ምን እንደምታውቁ ማሰብ፣ ምንባቡ ስለምን እንደሆነ ማሰብ፣ ሐሳባችሁን ከምንባቡ *ጋራ* እንዴት እንደሚጣጣም ማሰብ፣ ደግሞ ማንበብ ያስፈልጋል፡፡

ምሳሌ፤ ይህ ቢሆን ምን ታደርጋላችሁ? የእናንተ ምርጫ ምንድን ነው? የእናንተ ተሰጥኦ ምንድን ነው? ይህንን ተሰጥኦ የሞከራችሁት መቼ ነበር? ምን ተሰማችሁ?

ጥያቄዎቹ በቅድመንባብ ጊዜ ሲቀርቡ በዓላማ ላይ ተመሥርታችሁ እንድታነቡ ስለሚያደርጉ ትርጉም ያለው የማንበብ ሂደት እንድትፈጥሩ ያደርጋሉ፤ ከማንበብ በኋላ ደግሞ ያነበባችሁትን እንድታጠቃልሉና ከልምዳችሁ *ጋራ* እንድታዛምዱ በማድረግ መረዳታችሁን ያፋጥናሉ፡፡

ይህ ቀጥተኛ ገለጻ ከቀረበ በኋላ ተማሪዎች ያላቸውን ግንዛቤ በመለካት ተጨማሪ ድጋፍ ለመስጠት የሚከተሉት ዓይነት ጥያቄዎችን በመጠየቅ መረጃ መሰብሰብ ይቻላል፤

እሺ ተማሪዎች፤ ቀደም ሲል ስለዐራቱ የጥያቄ ዓይነቶች ምንነትና፣ መልሶቻቸውን እንዴትና ከየት ማግኘት እንደምትችሉ ተገንዝባችኋል፡፡ ይህንኑ መሠረት በማድረግ በመቀጠል ለምጠይቃችሁ ጥያቄ መልስ ትሰጣላችሁ፤

- የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃት ለምን ይጠቅማል?
- የብልኃቱን ዐበይትና ንዑስ ፈርጆች ዘርዝሩ፡፡
- ቀጥተኛ/ማሰብና ማፈላለግ/ዐሐፊ-አንባቢ/ዳራተኮር ምን ማለት ነው?
- በቀጥተኛ/በማሰብና ማፈላለግ/በዐሐፊ-አንባቢ/በዳራተኮር ሊቀርቡ የሚችሉ ጥያቄዎችን ምሳሌ ስጡ፡፡
- ለእነዚህ ጥያቄዎች መልስ ከየት እናገኛለን?

በሚገባ ያልተገነዘቡት ካለ ተጨማሪ ማብራሪያ ይሰጧቸዋል፤ የተሳሳቱ ግንዛቤዎችን ያስተካክላሉ፤

ውድ መምህር፤ ተማሪዎችዎ ከቀረበው ገለጻ አስፈላጊውን ግንዛቤ ከያዙ ቀጥሎ ብልኃቱን እንዴት ተግባራዊ ማድረግ እንደሚቻል አርስዎ ሠርተው/አድርገው ያሳዩዋቸዋል፤ ይህም አርኣያነት ይባላል፡፡

2.2 አርኣያነት

አርኣያነት፤ የብልኃቱን አጠቃቀም ምሳሌ ሆኖ ማሳየት ነው፡፡ ይህ ደረጃ ከትረካዊ ውሕድአሐድ ውስጥ የተወሰነውን ክፍል ብቻ ወስዶ ለተማሪዎች በማንበብ ይጀምራል፡፡

ውድ መምህር፤ የውሕድአሐዱን የተወሰነ ክፍል ለተማሪዎች ካነበቡ በኋላ መጀመሪያ ቀጥተኛና ማሰብና ማፈላለግ የጥያቄ ዓይነቶችን ያቀርባሉ፤ ጥያቄዎቹን እንዴት መለየት እንደቻሉ ያሳያሉ፤ እንዲሁም መልሶችን ያቀርባሉ። በዚህ ሂደት ትክክለኛውን የጥያቄ ዓይነትና በመልሶቹ መካከል ያለውን ትስስር እንዴት እንደለዩ በአእምሮዎ የሚያስቡትን ለተማሪዎች በገለጻ ያጋራሉ። ቀጥሎ የፀሐፊ-አንባቢና ዳራተኮር ጥያቄዎችንና መልሶቻቸውን ግንኙነት አርኣያ ሆነው ያሳያሉ።

ለምሳሌ፣ በሰባተኛ ክፍል የዐማርኛ ቋንቋ የተማሪ መጽሐፍ፣ ስምንተኛ ሳምንት ገጽ 109፣ "የጉለሌው ሰካራም" ከሚለው ባለስድስት አንቀጽ ምንባብ ኹለት አንቀጾች በመውሰድ የብልኃቱን አጠቃቀም አርኣያ ሆነው ማሳየት ይችላሉ።

ተማሪዎች፤ ቀጥሎ "የጉለሌው ሰካራም" በሚል ርዕስ ከቀረበው ምንባብ የመጀመሪያዎቹን ኹለት አንቀፆች በመጠቀም የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃትን አተገባበር አሳያችኋለሁ።

ጥሩ ተማሪዎች! ምንባቡን ከማንበቤ በፊት ግን በአካባቢያችሁ በአልኮል መጠጥ ምክንያት ጉዳት የደረሰባቸው የምታውቋቸው ሰዎች ካሉ ምን ምን ጉዳት እንደደረሰባቸው ግለጹ፤ የሚል ጥያቄ ቀረበልኝ እንበል።

ይህንን ጥያቄ ለመመለስ ምንባቡን ማንበብ አይጠበቅብኝም። የራሴን ልምድ ወደኋላ መለስ ብዬ በማስታወስ የምመልሰው ይሆናል።

ለምሳሌ፣ በእኔ አካባቢ ከመጠን በላይ አልኮል የሚጠጡ ሰዎች አካላዊ ጉዳት እንደሚደርስባቸው፤ከማኅበረሰቡ ክብር እንደማያገኙ፤ የኢኮኖሚ ችግር ስለሚያጋጥማቸው ቤተሰባቸውን በሚገባ ማስተዳደር እንደማይችሉ አውቃለሁ፤ በሚል ጥያቄውን ልመልስ እችላለሁ። በዚህም መሠረት ጥያቄውም ዳራ ተኮር መሆኑን እገነዘባለሁ።

ተማሪዎች፤ መልስ የሰጠሁት ከምን ተነስቼ ነው? እስኪ ምንባቡን ሳላነብ ልመልሰው የምችለው አልኮል የሚያስከትላቸውን ችግሮች የተመለከተ ጥያቄ የሚጠይቀኝ?

(በዚህ መልኩ ዳራተኮር የሚለውን ጥያቄ እንዲገነዘቡ ይደግፏቸዋል።)

ተማሪዎች፣ ቀጥሎ ኹለቱን አንቀጾች አነብላችኋለሁ፤ አዳምጡ፤

የጉለሌው ሰካራም

በጉለሌ የነበረው ዶሮ ነጋዴ ማነው? ብለው ከገፈርሳ እስከደጃዝማች ሠፈር ሲጠይቁ ሰዎች "ተበጀ ሰካራሙ! ተበጀ ዶሮ ነጋዴው ነው" ብለው ይነግሯቸዋል። ቡና በተፈላ ጊዜ በየምድጃው የሰካራም ተረት የተረተ ሁሉ ተረቱ በተበጀ ላይ ነው። መልኩን አይተውት የማያውቁት ባልቴቶች እንኳ ከፍንጃል ቡና ፉት እያሉ የሌላውን ሰካራም ተረት በተበጀ ላይ ያላክኩት ነበር። ይህ እውነት ነበር። በጠባዩ

ከተባለለት የባሰ ሰካራም ሆኖ ይሁን ወይም ጉለሌ ተወልዶና አድጎ እንደአዲስ እንግዳ ሆኖ በአዲስ አበባ መታየቱ ነው።

ከድሮው የእንጨት ጉምሩክ አጠገብ ወደምሥራቅ ሲል ካለው ወንዝ ማዶ ድልድዩን ወደምሥራቅ ተሻግሮ መጀመሪያ የሚገኘው አነስተኛ የሳር ክዳን ቤት የተበጀ ቤት ነው። በዚያ በቤቱ በጉለሌ በሰፊሩ ኖረ። እንጨቱን ተሸክሞ አፈሩን ቆፍሮ ቤቱን የሠራው ራሱ ነው። ዋጋ ከፍሎ አስከድኖታል። ተበጀ ኩራት ተሰማው። ቆይቶ ደግሞ አይኖቹ እንባ አዘሉ። በጉንጩም የእንባ ዘለላ ወረደ። ዓይኖቹ እንባ ያፈሰሱት የራሱ ጎጆ ስላለው ነው። ሊነገር በማይችል ደስታ ተውጧል። "እንግዲህ መንገደኛው ሁሉ የማን ቤት ነው ብሎ ሲጠይቅ፣ የተበጀ ሊባል ነው" አለ። ቀጥሎ ደግሞ "ተበጀ የትኛው ነው? ሲባል ዶሮ ነጋዴው ሊባል ነው" አለ። "ዶሮ ነጋዴው የትኛው ነው ሲባል? ያ የጉለሌው ሰካራም ሊባል ነው። አወይ እኔ ተበጀ! ተበላሽቻለሁ!" አለና ደነገጠ። ከዚህ በኋላ ስለቤቱ ክብር እንኳ መጠጥ መተው ይገባኛል አለ።

በጣም ጥሩ፤ አሁን እኔን ተከታተሉ።

- **የአካባቢው ሰዎች የሌሎችን ሰካራም ተረቶች ወደተበጀ የሚያስጠጓቸው ለምን ይመስላችኋል?** የሚል ጥያቄ ቢቀርብልኝ፣

  የጥያቄውን ዋና ቁልፍ ቃል (ተረቶች) በመውሰድ ከምንባበው ውስጥ ቃሉን እፈልጋለሁ። አሞ! ቃሉን ለማግኘት በገረፍታ ደጋግሜ ማንበብ ስላስፈለገኝ ይህንን አደርጋለሁ። በመጀመሪያው አንቀጽ በሦስተኛውና በዐምስተኛው መሥመር ላይ አገኘሁት፤

  በዚህ መሠረት በጠባዩ ከተባለለት የባሰ ሰካራም ስለሆነና ጉለሌ ተወልዶና አድጎ እንደአዲስ እንግዳ ሆኖ በአዲስ አበባ መታየቱ ነው፤ የሚል መልስ አገኘሁ፤ መልሱን ያገኘሁት በቀጥታ በአንድ ዓረፍተነገር ውስጥ ነው፤ ስለዚህ ይህ ቀጥተኛ ጥያቄ መሆኑን ተገንዝቤያለሁ።

- **ከዚህ ጽሑፍ ምን ተገነዘባችሁ?** የሚል ጥያቄ ሲያጋጥመኝ ደግሞ

  ግንዛቤ የሚለውን ቁልፍ ቃል በመያዝ የጽሑፉን ዋና ዋና ሐሳቦች አስባለሁ፤ ሐሳቦችን አፈላልጋለሁ። በመጀመሪያው አንቀጽ መተረቻ ሆነ፤ ለዚህ ዋና ምክንያቱ የባሰ ሰካራም መሆኑና እንግዳ ባሕርይ ያለው መሆኑ ነው፤ የሚል ሐሳብ አገኘሁ። በኹለተኛው አንቀጽ ደግሞ ስለቤቱ ክብር እንኳ መጠጥ መተው ይገባኛል አለ፤ የሚል ዋና ሐሳቦችን አገኘሁ።

  እነዚህን ሐሳቦች በማቀናጀት በመጠጥ ሱስ መያዝና ከዚህ ሱስ ለመላቀቅ የሕይወት

አጋጣሚን መጠቀም እንደሚገባ ተገንዝቤያለሁ፤ በማለት መልስ እሰጣለሁ። ይህም የማሰብና ማፈላላግ ጥያቄ ይሆናል።

- **እናንተ ተበጀ ሰካራሙን ብትሆኑ ኖሮ ከስካር ለመላቀቅ ምን ታደርጉ ነበር?**
  የሚል ሦስተኛ ጥያቄ ቢያጋጥመኝ ደግሞ፤ በምንባቡ የቀረቡ የተበጀ ሰካራሙን ታሪክ መነሻ አደርጋለሁ። ይህ ችግር በእኔ ላይ እንደተከሰተ አድርጌ አስባለሁ፤ ከዚህ ችግር መውጫ መንገዶችን አስባለሁ።
  ሌሎች የጊዜ ማሳለፊያዎችን (ለምሳሌ መጽሐፍ ማንበብ፣ ፊልም መመልከት ፣ ወዘተ) መጠቀም፣ የህክምና ባለሙያዎችን ማማከር፣ የመጠጥ ጉዳቶችን የሚመለከቱ መረጃዎችን ማፈላለግ የሚሉ ሐሳቦችን የያዘ መልስ እሰጣለሁ። ይህም ፀሐፊ-አንባቢ ጥያቄ መሆኑን እረዳለሁ።

ውድ መምህር፤ ይህንን በአርኣያነት ካሳዩ በኋላ የተማሪዎችን ግንዛቤ ለማረጋገጥ የሚከተሉትን ዓይነት ጥያቄዎች መጠቀም ያስፈልጋል፤

ተማሪዎች፣ አሁን ደግሞ እኔ ያደረኩትን በሙሉ መረዳታችሁን ለማረጋገጥ ጥያቄዎች እጠይቃችኋለሁ፤

- ባጠቃላይ መልስ የሰጠኋቸው የጥያቄ ዓይነቶች ምን ምን ናቸው?
- የጥያቄ ዓይነቶቹ ዋና ልዩነት ምንድን ነው?
- ለቀጥተኛ/ለማሰብና ማፈላለግ/ለፀሐፊ-አንባቢ/ለዳራተኮር ጥያቄዎች መልሶችን ማግኘት የቻልኩት ከየት/እንዴት ነው?
- እኔ ባቀረብኩት መሠረት ብልኃቱን መጠቀም ትችላላችሁ? በቂ ግንዛቤና በቂ ክህሎት ይዛችኋል?

ውድ መምህር፤ የእርስዎን አርኣያነት በመከተል እኔም ይህንን ብልኃት መጠቀም እችላለሁ፤ የሚል እምነት እንዲያዳብሩ ተጨማሪ ምሳሌዎችን በማቅረብ ድጋፍ ማድረግና በቀላሉ ተግባራዊ ማድረግ እንደሚችሉ በማሳመን "አዎ! ብልኃቱን አንብቤ ለመረዳት በማደርገው ጥረት መጠቀም እችላለሁ" የሚል እምነት እንዲገነቡ ማድረግ ይጠበቃል።

ቀጥሎ እርስዎ አርኣያ ሆነው ያቀረቡትን የብልኃቱን አተገባበር ከተማሪዎችዎ *ጋራ* በመሆን በእርስዎ መሪነት ልምምድ ያደርጋሉ።

2.3 *መር ልምምድ*

- እያዳንዱ የጥያቄ ዓይነት ከመልሶቹ *ጋራ* ያለው ትስስር በእርስዎ አርኣያነት ከቀረበ በኋላ ከተማሪዎች

ጋራ በመሆን *ሙሉ* ውሕድአሐድ በመጠቀም የማንበብና በእርስዎና በተማሪዎች በትብብር በተከታታይ የሚቀርቡ የጥያቄ ዓይነቶችን የመለየትና ከመልሶቻቸው *ጋራ* ያላቸውን ትስስር የመተንተን ተግባራት የሚከናወኑበት ነው፤

- ይህ ደረጃ ለተማሪዎች ድጋፍና አቅጣጫ በመስጠት ቀስበቀስ ለተማሪዎች ኃላፊነት የሚያስተላልፉበት ሲሆን ለተማሪዎች ጥያቄ ማቅረብና የጥያቄ-መልስ ትስስሮችን እንዲተነትኑ ለማስቻል ደግሞ በትንንሽ ቍጥር ቡድኖች እንዲሰሩ ማድረግና የጥያቄ ዓይነቶችን ለመለየትና ምላሽ ለመስጠት እንዲችሉ ተማሪዎችን መደገፍ ያስፈልጋል።

በዚህ ደረጃ የሚከናወኑ ዋና ዋና ተግባራት፤ ጥያቄዎች ከመልሶቻቸው *ጋራ* ያላቸውን ግንኙነት መተንተን፣ በዓይነት መፈረጅ፣ መረጃዎችን ማቀናጀት፣ ዳራዊ ዕውቀትን መጠቀም፣ የራስን ተጨማሪ ጥያቄዎችን ማፍለቅና ለጥያቄዎቹ ምላሽ መፈለግ ናቸው።

መር ልምምድ እንዴት ተግባራዊ ማድረግ እንደሚቻል ከላይ "የጉለሌው ሰካራም" በሚል ርዕስ ተቀንጭቦ የቀረበውን ምንባብ **ሙሉውን በመውሰድ** እንደሚከተለው ማሳየት ይችላሉ።

ውድ ተማሪዎች፤ ዛሬ "የጉለሌው ሰካራም" የሚለውን ምንባብ በመጠቀም የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃትን አተገባበር እንለማመዳለን፤
ልምምዱን ለቅድመንባብ ጥያቄዎች መልስ በመስጠት እንጀምራለን፤ ለሚከተለው ጥያቄ የምታስቡትን ተናገሩ፤

- **ሰካራም የሆኑ ሰዎች በጎብረተሰቡ ዘንድ ያላቸው ተቀባይነት እንዴት ነው?**

ተማሪዎች፤ *መ*ጀመሪያ ጥያቄውን በጥልቀት መርምሩ፤ መልሱን ከየት ልታገኙት ትችላላችሁ? (የሚሉ ተጨማሪ ፍንጭ ሰጪ ጥያቄዎችን መጠየቅ)

የየራሳቸውን ሐሳብ እንዲሰጡ ያበረታቱ፤ በዚህ ሂደት ትክክለኛ/ስሕተት የሚባል መልስ እንደማይኖር መገንዘብ ያሻል።

መልስ የሰጣችሁት ከምን ተነስታችሁ ነው? ወይም መልሶቹን ከየት አገኛችኋቸው? የሚል ጥያቄ በማቅረብ ከራሳቸው የቀደመ ዕውቀት መሆኑን በዕውነተኛ ማስረጃ እንዲናገሩ መገፋፋት፤

ተማሪዎች፤ በዚህ *መ*ሠረት የጥያቄዎቹ ዓይነት/ፈርጅ ምንድን ነው? ብሎ መጠየቅና ዳራተኮር ነው ወደሚለው ሐሳብ እንዲመጡ መደገፍ፤

በዚህ ደረጃ የተማሪዎች ዳራዊ ዕውቀታቸውን በመጠቀም አንብቦ የመረዳት ችሎታቸውን እንዲያሻሽሉ የሚያደርጉ ተግባራት ይከናወናሉ።

ተማሪዎች፤ ቀጥሎ ምንባቡን በግላችሁ ድምጽ ሳታሰሙ አንብቡ፤
ስታነቡ፣ የዋናውን ገፀባሕርይ ዐበይት ባህርያትና መገለጫዎች ትኩረት በመስጠት አንብቡ፤ በተጨማሪም ከቀደመ ዕውቀታችሁ *ጋራ* በማገናኘት አንብቡ፤

ተማሪዎች፤ በጣም ጥሩ! በመቀጠል ባነበባችሁት መሠረት ድኅረንባብ ጥያቄዎችን እንመልሳለን (ድኅረንባብ ጥያቄዎችን ያቀርቡላቸዋል)፤

- ዋናው ገፀባርይ ለሚፈጠርበት ግጭት ምክንያቱ ምንድን ነው?
- ዋናው ገፀባርይ የሚጋጨው ከማን *ጋራ* ነው?
- የቀረቡት ምን ዓይነት ጥያቄዎች ናቸው?

(የመጀመሪያው ጥያቄ ማሰብና ማፈላለግ፣ ኹለተኛው ደግሞ ቀጥተኛ እንደሆነ እንዲገነዘቡ ድጋፍ ያደርጉላቸው)

- ለጥያቄዎቹ መልሶችን እንዴት አገኛችሁ?

ውድ መምህር፤ በአንድ ቡድን ውስጥ ከሦስት እስከዐምስት ተማሪዎችን በማደራጀት ተግባራቱን በቡድን እንዲሠሩ ማድረግ የበለጠ ጠቀሜታ ይኖረዋል።

በእርስዎ ድጋፍ ሰጪነት

- ለዐራቱም የጥያቄ ፈርጆች ምንባቡን መሠረት አድርገው ተማሪዎች ጥያቄዎችን እንዲያፈልቁ ማድረግ፣
- አንድ ተማሪ ጥያቄ ሲያቀርብ ሌሎች የጥያቄውን ዓይነት እንዲለዩ ማድረግ፣
- ለቀረበው ጥያቄ ሌሎች መልስ እንዲሰጡ ማድረግ፣
- መልሱን እንዴት ማግኘት እንደቻሉ በዕውነተኛ ማስረጃ እንዲገልጹ ማድረግ በዚሁ አነስተኛ ቡድን አደረጃጀት እንዲከናወን ማድረግ ያስፈልጋል።

ለምሳሌ፣ አንድ ተማሪ፣ የአልኮል መጠጥ በአእምሮ ላይ የሚያስከትለው ችግር ምንድን ነው? የሚል ጥያቄ ቢያፈልቅ፣ ሌሎች ተማሪዎች

- የጥያቄ ዓይነቱን (ፀሐፊ-አንባቢ) እና መልሱ የትና እንዴት እንደሚገኝ (ችግርና አእምሮ የሚሉት ቃላት ቍልፍ እንደሆኑና እነዚህን የያዘውን አንቀጽና ዓረፍተነገር ደጋግሞ በማንበብ በመለየት) አንዲገልጹ በማድረግ፤
- የጥያቄውን መልስ እንዲሰጡ (ለአጭር ጊዜ የማነቃቃትና የደስታ ስሜቶችን ፈጥሮ እንደገና ወደድብርት፣ መረበሽና ቀውስ ወይም እብደት ውስጥ ሊያስገባ ይችላል የሚል መልስ) በማድረግ ማለማመድ ይቻላል።

- ልምምዱ በሌሎች የጥያቄ ፈርጆች ላይ ይቀጥላል።

ተጨማሪ ምሳሌ፤ ሁሉም የቡድኑ ተማሪዎች ጥያቄዎችን እንዲያፈልቁ ማድረግ፤

- ያፈለቋቸውን ጥያቄዎች አንድ ላይ በማደራጀት ጥያቄዎቹን በዓይነትና በደረጃ እንዲመድቧቸው ማድረግ፣
- ለዚህም የሚከተለው ጥቅጽ ጥቅም ላይ ይውላል።

የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃት የመማሪያ ቅጽ

የምንባብ ርዕስ፤---------- ቀን፤ ----------

1. የፈለቁ ጥያቄዎች፤
   ሀ. ----------
   ለ. ----------
   ሐ. ----------
2. ለጥያቄዎች የተሰጡ መልሶች
   ሀ. ----------
   ለ. ----------
   ሐ. ----------
3. መልሶች የትና እንዴት እንዴት እንደተገኙ የተሰጠ ማብራሪያ
   ሀ. ----------
   ለ. ----------
   ሐ. ----------
4. ለጥያቄዎች ምደባ የተሰጠ ምክንያት፤
   ሀ. ----------
   ለ. ----------
   ሐ. ----------

ውድ መምህር፤ ስለብልኃቱ ካደረጉት ገለጻ፤ አርኣያ ሆነው ካቀረቡት የብልኃቱ ትግበራ፤ ከተማሪዎችዎ *ጋራ* በጋራ ካደረጉት ልምድ ተማሪዎች በቂ ግንዛቤና የብልኃቱን አተገባበር በተመለከተ ክሂሉን እንዳደበሩ ይታሰባል። ከዚህ በኋላ ደግሞ ብልኃቱን በራሳቸው (በግላቸው) ተጠቅመው አንብቦ መረዳትን እንዲማሩ የማድረግ ደረጃ ይቀጥላል።

2.4 ብልኃቱን ራስን ችሎ መጠቀም

ተማሪዎች እያንዳንዱ የጥያቄ ዓይነት ከመልሱ *ጋራ* ያለውን ግንኙነት መለየት ከቻሉና መልሶችን እንዴት ማግኘት እንደሚቻል ካወቁ ከመምህር ድጋፍ ውጪ ከጓደኞቻቸው *ጋራ* እንዲሠሩ ማድረግና ቀስበቀስ የጥያቄ ዓይነቶችንና መልሶቻቸውን በግላቸው እንዲሠሩ ማድረግ የመጨረሻው ተግባር ነው።

ለዚህም በምንባቡ መሠረት በመማሪያ መጽሐፋቸው ላይ የቀረቡ አንብቦ የመረዳት ተግባራትን በመመርመር ተጨማሪ ጥያቄዎችን በዐራቱም ፈርጆች ላይ ማቅረብ፣ ጥያቄዎቹን በፈርጅ እንዲመድቡ ማድረግ፣ መልሶቹን የትና እንዴት ማግኘት እንደቻሉ እንዲገልጹ ማድረግና የራሳቸውን ጥያቄዎች በተለያዩ ዓይነቶች እንዲያፈልቁ የሚያደርጉ ተጨማሪ ተግባራትን ማቅረብና ማለማመድ ይጠበቃል።

እሺ ተማሪዎች፤ ዛሬ ደግሞ ቀደም ሲል በተማራችሁት መሠረት በመማሪያ መጽሐፋችሁ ገጽ 83 “የመከነ ተስፋ“ የሚለውን ምንባብ በመጠቀም የአንብቦ መረዳት ተግባራትን በግላችሁ ትሰራላችሁ፤

ምንባቡን ከማንበባችሁ በፊት ቅድመንባብ ጥያቄዎችን በማንበብ መልስ ስጡ፤

- ተስፋ ይመክናል? እንዴት?

(ለጥያቄው መልስ ከሰጡ በኋላ የሚከተለው ጥያቄ ይቀርባል፤)

- የጥያቄው ዓይነት/ፈርጅ ምንድን ነው?
- መልሱን እንዴትና ከየት አገኛችሁ?

(ከመልሶቻቸው በመነሳት ተጨማሪ ድጋፍ አስፈላጊ ከሆነ ይሰጣቸዋል፤)

ውድ መምህር፤ በዚህ መሠረት ዐራቱን የጥያቄ ፈርጆችን ከሰሩ በኋላ የሚከተለውን ቅጽ በመጠቀም ተመሳሳይ ጥያቄዎችን በመማሪያ ቡድናቸው በመሆን እንዲያፈልቁ፣ ለጥያቄዎቹ መልስ እንዲሰጡ፣ መልሶቻቸውን ከየትና እንዴት እንዳገኙ እንዲገልጹና ለምደባቸው ምክንያቶቻቸውን እንዲያብራሩ ዕድል በመስጠት ብልኃቱን ራሳቸውን ችለው የመጠቀም አቅም እንዲገነቡ ማድረግ ቀጣይ ተግባር ነው።

ተማሪዎች፤ ልምምዳችን እንቀጥላለን፤ የሚከተለውን ቅጽ በመጠቀምና “የመከነ ተስፋ“ የሚለውን ምንባብ መነሻ በማድረግ ለዐራቱም የጥያቄ ዓይነቶች ጥያቄዎችን ታፈልቃላችሁ፤ ለጥያቄዎቹ በጋራ መልስ ትሰጣላችሁ፤ መልሶችን እንዴትና ከየት እንዳገኛችሁ ትገልጻላችሁ፤ ለምደባችሁ

ምክንያታችሁን ታብራራላችሁ።

የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃት የመማሪያ ቅጽ

የምንባብ ርዕስ፤---------- ቀን፤ ----------

1. የፈለቁ ጥያቄዎች፤

   ሀ. ----------

   ለ. ----------

   ሐ. ----------

2. ለጥያቄዎች የተሰጡ መልሶች

   ሀ. ----------

   ለ. ----------

   ሐ. ----------

3. መልሶች የትና እንዴት እንዴት እንደተገኙ የተሰጠ ማብራሪያ

   ሀ. ----------

   ለ. ----------

   ሐ. ----------

4. ለጥያቄዎች ምደባ የተሰጠ ምክንያት፤

   ሀ. ----------

   ለ. ----------

   ሐ. ----------

ውድ መምህር፤ በእያንዳንዱ የጥያቄ ፈርጅ ያከናወኑትን ተግባርና የሰጧቸውን መልሶች ለክፍል ጓደኞቻቸው እንዲያጋሩ በማድረግ ግንዛቤያቸውን የበለጠ ከፍ እንዲያደርጉ ማድረግ ያስፈልጋል።

በዚህ ሁኔታ በማስተዋወቅ፣ በአርኣያነት፣ በጋራ በመሥራት መሠረት እንዲይዝ የሚደረገው የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃት ቀስበቀስ ኃላፊነቶችን ለተማሪዎች በማሸጋገር ራስን ችሎ ወደመተግበር ተደጋጋሚ ልምምድ የሚሸጋገር ይሆናል።

አባሪ ሠ2፤ ለፍትነት ቡድን የተዘጋጀ የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃት አተገባበር ማስተማሪያ ማንዋል

አጠቃላይ መግለጫ፤

ተማሪዎች፤ ማንበብን ለመማር የተለያዩ ብልኃቶች ጥቅም ላይ ይውላሉ። እናንተም የተለያዩ ብልኃቶችን በመጠቀም ማንበብን እየተማራችሁ እንደሆነ ታውቃላችሁ። በዚህ ትምህርታችን ደግሞ የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃትን አስተዋውቃችኋለሁ። ስለብልኃቱ ምንነት፣ በውስጡ ስለያዛቸው ክፍሎችና ብልኃቱ እንዴት ተግባራዊ እንደሚደረግ ትማራላችሁ።

በመጀመሪያ ስለብልኃቱ ምንነት ገለጻ አደርግላችኋለሁ። በመቀጠል ብልኃቱ እንዴት ተግባራዊ እንደሚደረግ እኔ ካሳየኋችሁ በኋላ በጋራ/አብረን ብልኃቱን ተግባራዊ እናደርጋለን። በመጨረሻም ራሳችሁን ችላችሁ ብልኃቱን በመጠቀም ማንበብን ትማራላችሁ። በቀጣይ የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃትን በተገቢው ሁኔታ በመጠቀም ማንበብን መማር የሚጠበቅባችሁ ስለሆነ ስለብልኃቱ ምንነት፣ በውስጡ ምን ነገሮችን እንደሚይዝና ስለአተገባበሩ በቂ ግንዛቤ መያዝ ይኖርባቸኋል።

ትምህርት አንድ፤ *መግቢያ*

1.1 የቀደመ ዕውቀትን መፈተሽ

ተማሪዎች፤ ቀደም ሲል እንደገለጽኩላችሁ ቀጥሎ ማንበብን ለመማር ስለሚያስችለው የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃት ትማራላችሁ። ወደዋናው ትምህርት ከመግባታችን በፊት ከምንባብ *ጋራ* ተያይዘው ስለሚቀርቡ ጥያቄዎች ያላችሁን ግንዛቤ ለማስታወስ የተወሰኑ ተግባራትን እንሰራለን።

- *መማሪያ መጽሐፋችሁን ገጽ* 82 “የመከነ ተስፋ“ የሚለው ምንባብ ያለበትን አውጡ፤
- ከምንባቡ *ጋራ* ተያይዘው የቀረቡ ጥያቄዎችን በትኩረት ካነበባችሁ በኋላ ለሚከተሉት ጥያቄዎች በቃል መልስ ስጡ።

- ከምንባቡ *ጋራ* ተያይዘው የቀረቡ የጥያቄ ዓይነቶች ምን ምን ናቸው?
- የጥያቄዎቹ ልዩነት ምንድን ነው?
- የጥያቄ ዓይነቶችን ለይቶ ማወቅ ምን ጠቀሜታ ይኖረዋል?

(ከምንባብ ጋራ ተያይዘው የሚቀርቡ ቅድመንባብ፣ የማንበብ ሂደትና ድኅረንባብ የጥያቄ ዓይነቶች አሉ። መልስ ለመስጠት ከሚፈልጉት የመረጃ ዓይነት አንጻር ጥያቄዎቹ ይለያያሉ። የጥያቄ

ዓይነቶችን መለየት መልሶቻቸው እንዴትና ከየት እንደሚገኙ ለመገንዘብ ያስችላል፤ የሚሉ ሃሳቦችን/መልሶችን እንዲሰጡ በመደገፍ ተግባሩ ይሰራል፤)

በጣም ጥሩ ተማሪዎች! የሰጣችኋቸውን ሃሳቦች በቀጣይ በሚቀርቡ ትምህርቶች ላይ ታገናዝባላችሁ፤ ታጠናክራላችሁ።

1. **የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃትን ማስተዋወቅ**

ተማሪዎች፤ በመቀጠል ደግሞ የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃት ምን ማለት እንደሆነና በውስጡ የሚይዛቸው ፈርጆችን ትማራላችሁ። በመማሪያ መጽሐፋችሁ ገጽ 83 "የመከነ ተስፋ" ከሚለው ምንባብ የመጀመሪያውን አንቀጽ ብቻ በማንበብ ትምህርቱን እንጀምራለን፤

(ምንባቡን ያነባሉ፤)

የመከነ ተስፋ

ከዐረብ ሀገር ተመልሳ የነበረችው የአጎቴ ልጅ የደረደረቻቸው የወርቅ አንባርና ጌጣጌጦች እንዲሁም የለበሰቻቸው ልብሶች ማረኩኝ። የሰውነቷ ጥራትና ልሥላሤ በአእምሮዬ ብቅ እያለብኝ ጥቁር ቆዳዬን ጠላሁት። በምትኩ ጅዳ ሄጀ ጠየም ያለ ቆዳ፣ ያማረ የሰውነት ቅርፅና ቁመናን ለግሶኝ በውበት ስምነሽነሽ ታየኝና ውስጤን ጥሩ ተስፋ ሞላው። ሆሆ! አያቴ ሲተርቱ "ሰው ኑሮውን ይመስላል" ያሉትን እናቴ እያስተጋባች በአድናቆት ትናገር የነበረችው የእናቴ ድምፅ በጆሮዬ አስተጋባ። ከእርሷ እንደምበልጥ እራሴን አሳመንኩ ...ብቻ እዛ ልድረስ ብዬ ፀለይኩኝ።

በጣም ጥሩ ተማሪዎች፤ ባነበባችሁት መሠረት የሚከተሉትን ጥያቄዎች መልሱ፤

- ልጅቱ ጥቁር ቆዳዋን የጠላችው ለምንድን ነው?
  (መልስ ከሰጡ በኋላ የሚከተለው ጥያቄ ይቀርብላቸዋል፤)
- መልሱን እንዴትና ከየት አገኛችሁት?

(ለመጀመሪያው ጥያቄ፤ ከዐረብ ሀገር የተመለሰችው የሰውነት ጥራትና ልሥላሤ ከእሷ ቆዳ ጋራ ስታነጻጽር፣ በማለት መልስ እንዲሰጡ ይደገፋሉ፤)

(ለኹለተኛው ደግሞ፤ በአንቀጹ በኹለተኛው ዓረፍተነገር ላይ በቀጥታ አግኝተነዋል፤ ወደሚል መልስ እንዲመጡ አቅጣጫ ይሰጣቸዋል፤)

በጣም ጥሩ፤ ጥያቄውን በትኩረት አነበባችሁ፤ "ቆዳዬን ጠላሁት" የሚለውን ቍልፍ ሃረግ ለያችሁ፤ ይህ ቍልፍ ሃረግ ያለበትን ዓረፍተነገር በገረፍታ ንባብ አገኛችሁ። መልሱን ያገኛችሁት በቀጥታ በአንድ ዓረፍተነገር ውስጥ ስለሆነ ይህ ጥያቄ **"ቀጥተኛ ጥያቄ"** ይባላል።

ቀጥተኛ ጥያቄዎች አንድ ትክክለኛ መልስ ያላቸው ናቸው። መልሶቻቸውን በምንባቡ ውስጥ በግልጽ በአንድ ዓረፍተነገር ውስጥ እናገኛለን። በግልጽ የተቀመጠውን መልስ የምናገኘው በጥያቄው ውስጥ ያሉ ቁልፍ ቃላትን/ሐረጋትን በምንባቡ ውስጥ በገረፍታ ንባብ በመፈለግ ነው።

(ገለጻው የጥያቄውን ዓይነትና ምንነቱን የሚገልጹ አጫጭር ሃሳቦችን በጥቁር ሰሌዳው ላይ በመጻፍ ይከናወናል፤)

ጎበዞች! በመቀጠል ደግሞ ከመጀመሪያው አንቀጽ በተጨማሪ የምንባቡን ኹለተኛ አንቀጽ (ገጽ 83) አንብቡ፤

> ወር ሙሉ ያጎቴ ልጅ ያወራችልኝ የንዋይ ብዛት ገና ካሁኑ ምን እንደማደርግበት ሐሳቤን ሰርቆታል። በእውነት ገንዘብ ምን ያህል እንደምወድ እስከአሁን አላወኩም ነበር። ያች ዘመዴ ያደረገችው የወርቅ ድርድር ክው እንዳደረገኝ አልክድም። በነጭ እምነበረድ የታነፀ ነጫጭ ሕንፃዎች ከበዙበት ደስ የሚል ከተማ ራሴን ሳገኝ አምላኬን አመሰገንኩ። አይኖቼ፣ ከወዲህ ወዲያ እያማተሩ መንገዱን፣ መብራቱንና ሕንፃዎቹን አልጠግብ አሉ። ኹለቱን ሀገሮች ኢትዮጵያንና ጅዳን ለማነፃፀር ሞከርኩ። ኢትዮጵያ በተፈጥሮዋ ስትበልጥ ይህችኛዋ ደግሞ በብርቅርቅናዋ ትበልጣለች። አሥ! ይህች ልክ እንደተኳለች እንቁ ስትሆን የኔዋ ደግሞ ውበቷን መደበቅ እንደሚቀናት ዓይነአፋር ልጃገረድ ናት።

በጣም ጥሩ ተማሪዎች፤ ባነበባችኋቸው ኹለት አንቀጾች መሠረት የሚከተሉትን ጥያቄዎች መልሱ፤

- ልጅቱን ያስደነቋት ነገሮች ምን ምን ናቸው?
- መልሱን እንዴትና ከየት አገኛችሁት?

(ለመጀመሪያው፤ ከዐረብ ሀገር የተመለሰችው የሰውነት ጥራትና ልሥላሜ፣ ያደረገችው የወርቅ ድርድር፣ ነጫጭ ሕንፃዎች፣ የመንገዱ መብራት በማለት መልስ እንዲሰጡ ይደገፋሉ፤)

(ለኹለተኛው፤ መረጃውን በመጀመሪያው አንቀጽ በአንደኛውና በኹለተኛው ዓረፍተነገር፣ በኹለተኛው አንቀጽ ደግሞ በኹለተኛው፣ በሦስተኛውና በዐራተኛው ዓረፍተነገር አግኝተነዋል፤ የእነዚህን ዓረፍተነገሮች ሃሳቦች በማቀናጀት መልስ ሰጥተናል እንዲሉ ይደገፋሉ፤)

በጣም ጥሩ፤ ጥያቄውን በትኩረት አነበባችሁ፤ "ያስደነቋት" የሚለውን ቁልፍ ቃል ለያችሁ፤ ይህ ቁልፍ ቃል የሚገኝባቸውን ዓረፍተነገሮች በገረፍታ ንባብ አገኛችሁ። መልሱን ያገኛችሁት በቀጥታ በአንድ ዓረፍተነገር ውስጥ አይደለም። የተለያዩ ዓረፍተነገሮች የያዙትን ሃሳብ በማሰብና መረጃዎችን

በመፈለግ ስለሆነ ይህ ጥያቄ **“ማሰብና ማፈላለግ”** ይባላል።

የማሰብና ማፈላለግ ጥያቄ መልስ የሚገኘው በጽሑፉ የተለያዩ ክፍሎች ነው። ስለዚህ መልስ የምንሰጠው በተለያዩ የጽሑፉ ክፍሎች ውስጥ ያሉ መረጃዎችን በማቀናጀት ነው።

(ገለጻው፤ የጥያቄውን ዓይነትና ምንነቱን የሚገልጹ አጫጭር ሃሳቦችን በጥቁር ሰሌዳው ላይ በመጻፍ ይከናወናል፤)

ጥሩ! ቀደም ሲል ኹለት አንቀጾችን አንብባችኋል። እነዚህን ኹለት አንቀጾች መሠረት በማድረግ ለሚከተሉት ተጨማሪ ጥያቄዎች መልስ ስጡ፤

- ሰው ኑሮውን ይመስላል፤ የሚለውን አባባል በምሳሌ በማስደገፍ ግለፁ።
  (መልስ ከሰጡ በኋላ የሚከተለው ጥያቄ ይቀርብላቸዋል፤)
- መልሱን እንዴትና ከየት አገኛችሁት?

(ለመጀመሪያው ጥያቄ፤ በምትኩ ጅዳ ሂጀ ጠየም ያለ ቆዳ፣ ያማረ የሰውነት ቅርፅና ቁመናን ለግሶኝ በውበት ስምነሸነሸ ታየችና ውስጤን ጥሩ ተሰፋ ሞላው። ሆሆ! አይቱ ሲተርቱ “ሰው ኑሮውን መስላል” የሚለውን በአንቀጽ አንድ ያለውን መረጃ መነሻ አድርገው ኑሯቸው በመሻሻሉ ምክንያት ያማረባቸውን ሰዎችን ምሳሌ አድርገው መልስ እንዲሰጡ አቅጣጫ ይሰጣቸዋል፤)

(ለኹለተኛው ጥያቄ፤ በመጀመሪያው አንቀጽ በሦስተኛው ዓረፍተነገር ያለውን ሃሳብ መነሻ አድርገን በአካባቢያችን ኑሯቸው የተለወጠ ሰዎችን ምሳሌ በመጨመር መልስ ሰጥተናል ወደሚል መልስ እንዲመጡ ይደገፋሉ፤)

አዎ ተማሪዎች፤ ጥያቄውን በትኩረት ተመለከታችሁ፤ ከምንባቡ ውስጥ “ሰው ኑሮውን ይመስላል” የሚለውን አገኛችሁ። ነገር ግን ምሳሌ ስጡ የሚል ተጨማሪ ጥያቄ ስላለ ይህንን ለመመለስ የቀደመ ዕውቀታችሁን ወደኋላ መለስ ብላችሁ አስታወሳችሁ።

በዚህ ሁኔታ ጽሑፋዊ መረጃዎችን ከራሳችሁ ዕውቀት *ጋራ* በማቀናጀት መልስ ሰጥታችኋል። በዚህም ምክንያት ይህ የጥያቄ ዓይነት **“ፀሐፊ-አንባቢ”** ይባላል። ለዚህ ጥያቄ ፀሐፊው ያቀረበውን መረጃና የራስን የቀደመ ዕውቀት/ልምድ በማቀናጀት መልስ ይሰጣል።

(ገለጻው የጥያቄውን ዓይነትና ምንነቱን የሚገልጹ አጫጭር ሃሳቦችን በጥቁር ሰሌዳው ላይ በመጻፍ ይከናወናል፤)

በጣም ጥሩ ተማሪዎች፤ በመቀጠል ደግሞ ከኹለቱ አንቀጾች በፊት በገጽ 82 ላይ ስለቀረበ ቅድመንባብ ጥያቄ እንነጋገራለን። ጥያቄው የሚከተለው ነው፤

- ርዕሱን አንብባችሁ ስለምንባቡ ገምቱ።
  (ለጥያቄው መልስ እንዲሰጡ ከተደረገ በኋላ የሚቀጥለው ጥያቄ ይከተላል፤)
- ምንባቡን ሳታነቡ ለጥያቄው መልስ የሰጣችሁት እንዴት ነው?

(ግምታችንን ገልጸናል። ይህንን ያደረግነው የራሳችን የቀደመ ዕውቀትና ልምድ መነሻ በማድረግ ነው፤ ወደሚል ሃሳብ እንዲመጡ አቅጣጫ ይሰጣቸዋል፤)

አዎ! እናንተ እንደገለጻችሁት ምንባቡን ስላላነበባችሁ መልስ ለመስጠት የግድ የራሳችሁን ዕውቀትና ልምድ ወይም ዳራዊ ዕውቀታችሁን ተጠቅማችኋል። በዚህ ምክንያት ይህ ጥያቄ **"ዳራተኮር"** ይባላል።

ዳራተኮር ጥያቄዎች፤ መልሳቸው በምንባቡ ውስጥ አይገኝም፤ የቀደመ ዕውቀታችሁንና ልምዳችሁን በመጠቀም የምትመልሷቸው ናቸው።

(ገለጻው የጥያቄውን ዓይነትና ምንነቱን የሚገልጹ አጫጭር ሃሳቦችን በጥቁር ሰሌዳው ላይ በመጻፍ ይከናወናል፤)

በጣም ጥሩ ተማሪዎች፤ እስካሁን በነበረን ተግባር/ገለጻ ቀጥተኛ፣ ማሰብና ማፈላለግ፣ ፀሐፊ-አንባቢና ዳራተኮር የሚሰኙ የጥያቄ ዓይነቶች ከምንባብ *ጋራ* ተያይዘው እንደሚቀርቡ አይተናል። ጥያቄዎቹ የሚለያዩት ምላሽ ለመስጠት ከሚፈለጉት የመረጃ ዓይነቶችና መረጃዎቹን ማግኘት ከሚቻልባቸው ሁኔታዎች አንጻር ነው።

እያንዳንዱ የጥያቄ ዓይነት ምን ባህሪ አለው፣ ምን ዓይነት መልስ ይፈልጋል፣ መልስ ለመስጠት መረጃዎች ከየትና እንዴት ይገኛሉ፣ የሚሉ ሃሳቦችን መገንዘብና ግንዛቤን መተግበር አንብቦ ለመረዳት ወሳኝ ጠቀሜታ አለው።

በዚህ ሂደት የተለያያ ዓይነትና ደረጃ ያላቸው ጥያቄዎች ከመልሶቻቸው *ጋራ* ያላቸውን ትስስር በመተንተን ጽሑፍን አንብቦ መረዳትን ለመማር የሚያስችለው ስልት ደግሞ **"የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃት"** ይባላል።

(ገለጻው ዋና ዋና ነጥቦችን ጥቁርሰሌዳ ላይ በመጻፍና ተማሪዎች ማስታወሻ እንዲይዙ በማድረግ ይካሄዳል)

1.3 የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃት ዋና ዋና ተግባራት

ተማሪዎች! ቀጥሎ የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃትን በመጠቀም ማንበብን ስንማር የምናከናውናቸውን

ዋና ዋና ተግባራት እንመለከታለን። ለዚህም እስካሁን በቀረቡ ተግባራት ባገኛችሁት ግንዛቤ መሠረት ቀደም ሲል ከቀረበው “የመከነ ተስፋ“ ከሚለው ምንባብ *ጋራ* ተያይዘው የቀረቡ ጥያቄዎችን መሠረት በማድረግ የሚከተሉትን ተግባራት ትሰራላችሁ።

ተግባር አንድ፤

መ·ሉውን ምንባብ ካነበባችሁ በኋላ • ለድኅረንባብ ጥያቄዎች መልስ ስጡ፤ • መልሱን ከየትና እንዴት እንዳገኛችሁ ግለጹ፤

(ተማሪዎች ሰንጠረዡን እንዲያዘጋጁና መልሶቻቸውን በሰንጠረዡ ላይ እንዲያሰፍሩ ይደረጋል፤)

ድኅረንባብ ጥያቄ	ለጥያቄው የተሰጠ መልስ	መልሱ እንዴትና ከየት እንደተገኘ የተሰጠ ማብራሪያ
• ባለታሪኳ ፈረንጅ መሳዩ ሰው ስትል ምን ማለት ፈልጋ ነው?		
• በጽሑፉ ውስጥ በንፅፅር የቀረቡትን ጉዳዮች ለይታችሁ በማውጣት ጻፉ።		
• “ሲኒ” የሚለው ቃል ለምን አገልግሎት የገባ ይመስላችኋል?		
• “የሀበሻ ጀሮ” ከሚለው አገላለፅ ምን ተረዳችሁ?		
• ከምንባቡ የተገነዘባችሁትን ሐሳብ በአንድ አንቀጽ ጻፉ።		

(ለእንደኛው፣ ለሦስተኛውና ለዐራተኛው ጥያቄ የምንባቡን መረጃዎችና የራሳችንን ልምድ በማቀናጀት፤ ለኹለተኛውና ለአምስተኛው ጥያቄ ደግሞ በተለያዩ የጽሑፉ ክፍሎች ያሉ መረጃዎችን በማቀናጀት፣ በማለት መልስ እንዲሰጡ ይደገፋሉ፤)

በጣም ጥሩ ተማሪዎች፤ ለቀረቡ ጥያቄዎች መልስ ሰጥታችኋል፤ መልሶቹን ከየትና እንዴት እንዳገኛችሁ ገልጻችኋል። ያከናወናችሁት የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃት ተግባራዊ ሲደረግ የሚከናወኑ ኹለት ተግባራትን ያሳያል። እነዚህ ተግባረት **“መፈለግ”** (መልስ መፈለግ) እና **“መተንተን”** (የጥያቄና

የመልስ ትስስርን መመርመር) ናቸው። *መፈለግ*፤ ለቀረቡ አንብቦ የመረዳት ጥያቄዎች ጽሑፋዊና ዳራዊ መረጃዎችን በመጠቀም መልስ መስጠት ሲሆን፣ መተንተንደግሞ በጥያቄዎችና በመልሶቻቸው መካከል ያለውን ግንኙነት መመርመር ነው።

ተግባር ኹለት፤ የሚከተለውን ሠንጠረዥ በደብተራችሁ በማዘጋጀት የድኅረንባብ ጥያቄዎችን ዓይነት/ፈርጅ ግለጹ፤

ድኅረንባብ ጥያቄ	**የጥያቄው ዓይነት/ፈርጅ ምንድን ነው? ለምን?**
• ባለታሪኳ ፈረንጅ መሳዩ ሰው ስትል ምን ማለት ፈልጋ ነው?	
• በጽሑፉ ውስጥ በንዕዕር የቀረቡትን ጉዳዮች ለይታችሁ በማውጣት ጻፉ።	
• "ሲኒ" የሚለው ቃል ለምን አገልግሎት የገባ ይመስላችኋል?	
• "የሀበሻ ጆሮ" ከሚለው አገላለፅ ምን ተረዳችሁ?	
• ከምንባቡ የተገነዘባችሁትን ሐሳብ በአንድ አንቀጽ ጻፉ።	

(የመጀመሪያው ፀሐፊ-አንባቢ፣ የኹለተኛው ማሰብና ማፈላለግ፣ የሦስተኛው ፀሐፊ-አንባቢ፣ የዐራተኛው ፀሐፊ-አንባቢ፣ የአምስተኛው ማሰብና ማፈላለግ ነው በማለት እንዲመልሱ አቅጣጫ ይሰጣቸዋል፤)

ተማሪዎች፤ ይህ ተግባር **"ማደራጀት"** የሚባለውን ሦስተኛውን የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃት ተግባር ያሳያል። ማደራጀት ጥያቄዎች ከሚፈልጉት መልስ/መረጃ ዓይነት አንጻር በምድብ ከፍሎ ማሳየት ነው።

ሦስተኛው ተግባር፤ ለሚከተለው ቅድመንባብ ጥያቄ መልስ መስጠት ነው።

- የመከነ ተስፋ ሲባል ምን ማለት ነው? ለሚለው ጥያቄ መልስ ከየት ሊገኝ እንደሚቻል ግለጹ?

(ቅድመንባብ ጥያቄ ስለሆነ የቀደም ዕውቀታችንን በመጠቀም መልስ እንሰጣለን በማለት እንዲመልሱ ድጋፍ ይሰጣቸዋል፤)

ተማሪዎች፤ ይህ ተግባር ደግሞ **"ዳራዊ ዕውቀትን መጠቀም"** የሚለውን የብልኃቱን ዐራተኛ ተግባር የሚያመለክት ነው። ተግባሩ የቀረበውን ጥያቄ ለመመለስ የሚያስችሉ መረጃዎች ከምንባቡ የሌሉ ከሆነ ወይም ጽሑፉን ሳናነብ እንድንመልስ በምንጠየቅበት ጊዜ የቀደመ ዕውቀትን በመጠቀም መልስ

መስጠትን ይመለከታል።

የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃት ዐምስተኛ ተግባር **"ማፍለቅ"** (የተለያየ ዓይነትና ደረጃ ያላቸውን ጥያቄዎች መመሥረት) ነው። ይህንን በቀጣይ ትምህርቶች በዝርዝር የምናየው ይሆናል።

በጣም ጥሩ፤ በመጨረሻም እስካሁን በቀረበላችሁ ትምህርት መሠረት ለሚከተሉት ጥያቄዎች ምላሽ በመስጠት ግብዛቤያችሁን ገምግሙ፤

- የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃት ምን ማለት ነው?
- የብልኃቱ ዓይነቶች/ፈርጆች ምን ምን ናቸው? ምንነታቸውን ባጭሩ ግለጹ።
- ብልኃቱ ተግባራዊ ሲደረግ የሚከናወኑ ተግባራት ምን ምን ናቸው? ምን ማለት እንደሆኑ ባጭሩ ግለጹ።

(*በሚገባ ያልተገነዘቡት ካለ ተጨማሪ ማብራሪያ ይሰጣቸዋል*፤)

ትምህርት ኹለት፤ የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃትን በቀጥተኛ ያቄዎች ማለማመድ

ተማሪዎች፤ ቀጥሎ የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃትን አጠቃቀም ቀጥተኛ ጥያቄዎችን መሠረት በማድረግ እንለማመዳለን። በመማሪያ መጽሐፋችሁ ገጽ 78 "ሕገወጥ የሰዎች ዝውውር" በሚል ርዕስ የቀረበውን ምንባብ በመጠቀም ልምምዳችን እንጀምራለን።

- የምንባቡን የመጀመሪያ ኹለት አንቀጾች ብቻ ድምጽ ሳታሰሙ አንብቡ።

ሕገወጥ የሰዎች ዝውውር

ሕገወጥ የሰዎች ዝውውር ሰዎችን በግድ ወይም በማስፈራራት ጠልፎ፣ አጭበርብሮ፣ አታሎ ወይም በሌላ መንገድ መመልመል፣ ማዘዋወርና ማቆየት ነው። የተባበሩት መንግስታት ድርጅት እ.አ.አ በ2000 ያወጣውና የፓሌርሞ ስምምነት በመባል የሚታወቀው፣ በሰዎች መነገድ ወይም ሕገወጥ የሰዎች ዝውውር፣ ሰዎችን በተለይም ሴቶችንና ሕፃናትን በኃይል፣ በዛቻ፣ በተንኮል፣ በማታለል፣ በገንዘብ ወይም ሌላ ጥቅም በመስጠት መመልመልና ማስተላለፍ እንደሆነ ይገልፃል። በተለይ ሕፃናትን በተመለከተ ደግሞ ዓላማው ለብዝበዛ ከሆነ ህፃናቱን መመልመል፣ ማጓጓዝ፣ ማስተላለፍ፣ መደበቅ ወይም መቀበል በሰዎች እንደመነገድ ተደርጎ ይቆጠራል።

በሴቶችና በልጆች መነገድን የሚገልፀው የኢትዮጵያ የወንጀል ሕግ ተመሳሳይ ትርጉም ሰጥቷል። ከትርጓሜው መረዳት እንደሚቻለው፣ በሰዎች መነገድ ሦስት ነገሮችን ያጠቃልላል። እነዚህም በኃይል ወይም በማታለል መመልመል፣ በሀገር ውስጥ ወይም ወደሌላ ሀገር በሕጋዊ ወይም በሕገወጥ መንገድ ማዘዋወርና በዝውውሩ የገንዘብ ጥቅም ማግኘት ናቸው።

በጣም ጥሩ፤ ጽሑፉን አንብባችኋል። ቀጥሎ ባነበባችሁት መሠረት አንድ ጥያቄ ቀርቦላችኋል፤

- በ2000 የወጣውን የፓሌርሞ ስምምነት ያወጣው ማን ነው?

ይህንን ጥያቄ እንዴት መመለስ እንችላለን?

ተማሪዎች፤ ጥያቄው ለእኔ ቢቀርብልኝ መልስ ለመስጠት "ያወጣው ማን ነው" የሚለውን ቁልፍ ሃሳብ እወስዳለሁ። በምንባቡ ውስጥ ይህን ያለውን አካል በገረፍታ ንባብ እፈልጋለሁ።

አዎ! በመጀመሪያው አንቀጽ፣ በሹለተኛው ዓረፍተነገር ላይ አገኘሁት። ባገኘሁት መረጃ መሠረት፣ የተባበሩት መንግስታት ድርጅት ነው፤ በማለት እመልሳለሁ። መልሱን ያገኘሁት በቀጥታ በአንድ ዓረፍተነገር ውስጥ ስለሆነ ጥያቄው ቀጥተኛ ጥያቄ መሆኑን እገነዘባለሁ።

ተማሪዎች፤ በዚህ መሠረት በመማሪያ ቡድናችሁ በመሆን የሚከተሉትን ጥያቄዎች መልሱ፤

- ለቀረበልኝ ጥያቄ መልስ የሆነውን መረጃ ያገኘሁት እንዴት ነው?
- ባነበባችሁት መሠረት በቀጥታ በአንድ ዓረፍተነገር ውስጥ መልሱ ሊገኝ የሚችል ጥያቄ መሥርቱ።

(*በዚህ መልኩ ቀጥተኛ ጥያቄን እንዲገነዘቡ ይደገፋሉ፤*)

ተማሪዎች፤ በመቀጠል ገጽ 78 "ሕገወጥ የሰዎች ዝውውር" በሚል ርዕስ የቀረበውን ምንባብ ሙሉውን በማንበብ የብልኃቱን አተገባበር ልምምድ በቡድን በመሆን ከእኔ *ጋራ* እንቀጥላለን፤

- ሙሉውን ምንባብ አንብቡ።

በጣም ጥሩ ተማሪዎች፤ ምንባቡን አንብባችኋል፤ በመቀጠል ለድጎረንባብ ጥያቄ መልስ በመስጠት

ልምምዳችንን እንቀጥላለን።

- ለሕገወጥ የሰዎች ዝውውር ተጋላጭ የሆኑ የኅብረተሰብ ክፍሎች የትኞቹ ናቸው?
  (የራሳቸውን መልስ እንዲሰጡ ዕድል ከተሰጠ በኋላ የሚከተሉት ጥያቄዎች ይቀርባሉ፤)
  - የጥያቄው ፈርጅ ምንድን ነው? ለምን?
  - መልሱን የትና እንዴት አገኛችሁ?

(ጥያቄው ቀጥተኛ ነው፤ መልሱን የሰጠነው "ተጋላጭ የኅብረተሰብ ክፍሎች" የሚለውን ሙልፍ ሃረግ በመያዝ በገረፍታ ንባብ መረጃዎችን ከምንባቡ ውስጥ በመፈለግ ነው። በሦስተኛው አንቀጽ፣ በሦስተኛው ዓረፍተነገር በቀጥታ፣ አብዛኛውን ጊዜ በሕገወጥ አዘዋዋሪዎች እጅ የሚወድቁት ሴቶች፣ አዋቂዎችና ልጆች ናቸው፤ የሚል መልስ አገኘን። መልሱን ያገኘነው በቀጥታ ከአንድ ዓረፍተነገር ስለሆነ ጥያቄው ቀጥተኛ ጥያቄ ነው፤ በማለት መልስ እንዲሰጡ ድጋፍ ይደረግላቸዋል፤)

በጣም ጥሩ ተማሪዎች፤ በመቀጠል ያነበባችሁትን ጽሑፍ መሠረት አድርጋችሁ የሚከተሉትን ተግባራት የቀረበውን ቅጽ በመጠቀም ሥሩ።

- መልሶቻቸው በአንድ ዓረፍተነገር ውስጥ ሊገኙ የሚችሉ ጥያቄዎችን አፍልቁ/መሥርቱ፤
- ለመሠረታችኋቸው ጥያቄዎች መልስ ስጡ፤
- መልሶች የትና እንዴት እንደተገኙ ማብራሪያ ስጡ፤
- የጥያቄዎች ምደባ መነሻ ምክንያት ግለጹ፤፤

የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃት የመማሪያ ቅጽ

የምንባብ ርዕስ፤---------- ቀን፤ ----------

1. የፈለቁ ጥያቄዎች፤

   ሀ. ----------

   ለ. ----------

   ሐ. ----------

2. ለጥያቄዎች የተሰጡ መልሶች

   ሀ. ----------

ለ. ----------

ሐ. ----------

3. መልሶች የትና እንዴት እንዴት እንደተገኙ የተሰጠ ማብራሪያ

ሀ. ----------

ለ. ----------

ሐ. ----------

4. ለጥያቄዎች ምደባ የተሰጠ ምክንያት፤

ሀ. ----------

ለ. ----------

ሐ. ----------

ተማሪዎች፤ በዚህ ትምህርት የቀረበውን ትምህርት በተመለከተ የያዛችሁትን ግንዛቤ ለማጠናከር በሚከተሉት ጥያቄዎች ላይ በቡድን በመወያየት ምላሽ ስጡ።

- ቀጥተኛ ጥያቄዎች ከመልሶቻቸው *ጋራ* ያላቸውን ትስስር መገንዘብ ለምን ይጠቅማል?
- ለቀጥተኛ ጥያቄዎች መልሶችን ከየትና እንዴት እናገኛለን?
- በመማሪያ መጽሐፋችሁ ገጽ 79 "ሕገወጥ የሰዎች ዝውውር" የሚለውን ምንባብ መሠረት አድርገው ከቀረቡ ድኅረንባብ ጥያቄዎች መካከል ቀጥተኛ ጥያቄ አለ? የትኛው ጥያቄ? ለምን?

(አስፈላጊ ከሆነ ተጨማሪ ማብራሪያዎች ይቀርባሉ፤)

ትምህርት ሦስት፤ የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃትን በማሰብና ማፈላለግ **ጥያቄዎች ማለማመድ**

ተማሪዎች፤ ቀጥሎ የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃትን አጠቃቀም፣ ማሰብና ማፈላለግ የጥያቄ ፈርጆችን መሠረት በማድረግ እንለማመዳለን። ልምምዳችንን ቀደም ሲል በተጠቀምንበትና በመማሪያ መጽሐፋችሁ ገጽ 83 "የመከነ ተስፋ" በሚል ርዕስ በቀረበው ምንባብ እንጀምራለን።

- የመጀመሪያዎቹን ኹለት አንቀጾች ብቻ ድምጽ ሳታሰሙ አንብቡ።

በጣም ጥሩ፤ አንቀጾቹን አንብባችኋል። ቀጥሎ ባነበባችሁት መሠረት አንድ ጥያቄ ቀርቦላችኋል፤

- ልጅቱን ያስደነቋት ነገሮች ምን ምን ናቸው?

ተማሪዎች፤ ጥያቄው ለእኔ ቢቀርብልኝ ይህንን ጥያቄ ለመመለስ "ያስደነቋት" ስለሚለው የጥያቄው ቁልፍ ቃል አስባለሁ፤ ይህንን በመያዝ ትርጉሙ የተገለጸባቸው ዓረፍተነገሮችን በግርፍ ንባብ አፈላልጋለሁ።

አዎ! መረጃውን በመጀመሪያው አንቀጽ በአንደኛውና በኹለተኛው ዓረፍተነገር፣ በኹለተኛው አንቀጽ ደግሞ በኹለተኛው፣ በሦስተኛውና በዐራተኛው ዓረፍተነገር አገኘሁ። የእነዚህን ዓረፍተነገሮች ሃሳቦች በማቀናጀት፣ ከዐረብ ሀገር የተመለሰችው ልጅ የሰውነት ጥራትና ልሥላሜ፣ ያደረገችው የወርቅ ድርድር፣ ነጫጭ ሕንፃዎች፣ የመንገዱ መብራት በማለት መልስ ሰጠሁ። ጥያቄውም ማሰብና ማፈላለግ መሆኑን ተገነዘብኩ።

ተማሪዎች፤ በዚህ መሠረት በመማሪያ ቡድናችሁ በመሆን የሚከተሉትን ጥያቄዎች መልሱ፤

- ለቀረበልኝ ድኅረንባብ ጥያቄ መልስ የሚሆኑ መረጃዎችን ከየት አገኘሁ? እንዴትስ ተጠቀምኩባቸው?
- ባነበባችሁት መሠረት በጽሑፉ የተለያዩ ክፍሎች ላይ ያሉ መረጃዎችን በማቀናጀት የሚመለስ ጥያቄ መሥርቱ።

(*በዚህ መልኩ ማሰብና ማፈላለግ ጥያቄን እንዲገነዘቡ ይደገፋሉ፤*)

ተማሪዎች፤ በመቀጠል ገጽ 83 "የመከነ ተስፋ" በሚል ርዕስ የቀረበውን ምንባብ ሙሉውን በማንበብ የብልኃቱን አተገባበር በቡድን በመሆን ከእኔ *ጋራ* እንለማመዳለን፤

- *ሙሉውን ምንባብ አንብቡ።*

በጣም ጥሩ ተማሪዎች፤ ምንባቡን አንብባችኋል፤ በመቀጠል ለድኅረንባብ ጥያቄ መልስ እንሰጣለን።

- የሕገወጥ የሰዎች ዝውውርን ችግርና ውጤት ግለጹ።

(የራሳቸውን መልስ እንዲሰጡ ዕድል ከተሰጠ በኋላ የሚከተሉት ጥያቄዎች ይቀርባሉ፤)

- የጥያቄው ፈርጅ ምንድን ነው? ለምን?
- መልሱን የትና እንዴት አገኛችሁ?

(ጥያቄው ማሰብና ማፈላለግ ነው። ችግሩን በሦስተኛውና በዐራተኛው አንቀጽ፣ የአሰሪዎቿ አስደንጋጭ አቀባበል፤ የሥራ መብዛትና አደካሚ መሆን፣ የአሰሪዋ ጩኸትና የደመወዝ መቆረጥ

የሚሉ መረጃዎችን ሰበሰብን። ውጤቱን ደግሞ በመጨረሻው አንቀጽ የመጨረሻ ዓረፍተነገር፤ ባዶ እጅን ወደ ሀገርቤት መመለስ የሚለውን ሃሳብ ወሰድን። በተለያዩ የጽሑፉ ክፍሎች ያሉ መረጃዎችን አንድ ላይ በማቀናጀት መልስ የሰጠን በመሆኑ ጥያቄው ማሰብና ማፈላለግ ነው፤ በማለት መልስ እንዲሰጡ ድጋፍ ይደረግላቸዋል፤)

በጣም ጥሩ ተማሪዎች፤ **በመቀጠል ያነበባችሁትን ጽሑፉን መሠረት አድርጋችሁ ለሚከተሉት ጥያቄዎች የጋራ መልሶቻችሁን በቀረበው ቅጽ ላይ ጻፉ።**

- **በምንባቡ የተለያዩ ክፍሎች ያሉ መረጃዎች በማቀናጀት ምላሽ መስጠት የሚያስችሉ ጥያቄዎችን አፍልቁ/መሥርቱ፤**
- **ለመሠረታችኋቸው ጥያቄዎች መልስ ስጡ፤**
- **መልሶች የትና እንዴት እንደተገኙ ማብራሪያ ስጡ፤**
- **የጥያቄዎችን ምደባ መነሻ ምክንያት ግለጹ፤፤**

የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃት የመማሪያ ቅጽ

የምንባብ ርዕስ፤---------- ቀን፤ ----------

1. **የፈለቁ ጥያቄዎች፤**
   - *ሀ.* ----------
   - **ለ.** ----------
   - **ሐ.** ----------
2. **ለጥያቄዎች የተሰጡ መልሶች**
   - *ሀ.* ----------
   - **ለ.** ----------
   - **ሐ.** ----------
3. **መልሶች የትና እንዴት እንዴት እንደተገኙ የተሰጠ ማብራሪያ**
   - *ሀ.* ----------
   - **ለ.** ----------
   - **ሐ.** ----------
4. **ለጥያቄዎች ምደባ የተሰጠ ምክንያት፤**
   - *ሀ.* ----------
   - **ለ.** ----------

ሐ. ----------

ተማሪዎች፤ በዚህ ትምህርት ስለማሰብና ማፈላለግ ጥያቄ ተምረናል። ግንዛቤያችሁን ለማጠናከር ለሚከተሉት ጥያቄዎች በቡድን በመወያየት ምላሽ ስጡ።

- ለማሰብና ማፈላለግ ጥያቄዎች ምላሽ መስጠት ለምን ይጠቅማል?
- ለማሰብና ማፈላለግ ጥያቄ መልሶችን ከየት*ና* እንዴት እናገኛለን?
- በመማሪያ መጽሐፋችሁ ገጽ 85 "የመከነ ተስፋ" የሚለውን ምንባብ መሠረት አድርገው ከቀረቡ ድኅረንባብ ጥያቄዎች መካከል ማሰብና ማፈላለግ ጥያቄ አለ? ካለ የትኛው ጥያቄ? ለምን?

(አስፈላጊ ሲሆን ተጨማሪ ማብራሪያዎች ይቀርባሉ፤)

ትምህርት ዐራት፤ የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃትን በፀሐፊ-አንባቢ ጥያቄዎች ማለማመድ

ተማሪዎች፤ ቀጥሎ የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃትን አጠቃቀም ፀሐፊ-አንባቢ የጥያቄ ፈርጆችን መሠረት በማድረግ እንለማመዳለን። በመማሪያ መጽሐፋችሁ ገጽ 88 "የበረሃው ጉዞ" በሚል ርዕስ የቀረበውን ምንባብ በመጠቀም ልምምዳችን እንጀምራለን።

- የምንባቡን የመጀመሪያ ኹለት አንቀጾች ብቻ ድምጽ ሳታሰሙ አንብቡ።

የበረሃው ጉዞ

የጉዞ መነሻቸው በንግድ እንቅስቃሴዋ ከምትታወቀው የወረዳ ከተማ ነው። ከተማዋን አቋርጦ የሚሄድ ትልቅ የአስፓልት መንገድ አለ። በሀሙሱ የገበያ ቀኗ ሞቅ ደመቅ ትላለች። ከዙሪያዋ የሚመጡ አርብቶ አደሮችና አርሶ አደሮች እቃዎቻቸውን በግመል ጭነው ወደገበያ ይዘልቃሉ። የሁልጊዜውን የሀሙስ ተግባር አለማስታወስ አይቻልም። ዛሬ ግን ያለወትሮዋ ከተማዋና አዋሳኝ የገጠር ቀበሌዎቿ ፀጥ ረጭ ብለዋል። እናቶች የደም እንባ አንብተዋል። አባቶች ቅስማቸው ተሰብሯል። አንዳቸው አንዳቸውን ማፅናናት አልቻሉም። ተስፋቸው እንደጉም በኗል። የሚወራው ሁሉ የሚያሸብርናግራየሚያጋባነው።

ተጎጅዎቹ የአካባቢው ወጣቶች ወደውጭ ለመጓዝ የወሰኑት በደላሎች ተታለውና ተወናብደው ነው። የተወሰኑት ትምህርታቸውን ጨርሰው ሥራ በማፈላለግ ላይ ነበሩ። ሌሎች ደግሞ በትምህርት ላይ ነበሩ። ከደላሎች ጋራ ያገናኛቸው ከመካከላቸው

አንዱ ነው። ደላላው ልባቸውን ስላነሳሳው፣ ያለ የሌለ የቤተሰባቸውን ንብረት አሟጠው፣ ለደላላው በመክፈል ተዘጋጅተዋል። ተጓጉቹ ወንድ፣ ሴት፣ እስላምና ክርስቲያን ናቸው። አብረው በማደጋቸው ይቀራረባሉ። ስለዚህ ስለጉዟቸው ምንም ዓይነት ፍርሃት አልተሰማቸውም። በሁሉም ገጽታ ደስታ ይነበባል። የሚሄዱበት ሀገር ከወዲሁ ወለል ብሎ ታይቷቸዋል።

በጣም ጥሩ፤ ምንባቡን አንብባችኋል። ቀጥሎ ባነበባችሁት መሠረት አንድ ጥያቄ ቀርቦላችኋል፤

- ከወጣቶቹ ታሪክ ምን ተማራችሁ?

ይህንን ጥያቄ እንዴት መመለስ እንችላለን?

ተማሪዎች፤ ጥያቄው ለእኔ ቢቀርብልኝ መልስ ለመስጠት በጽሑፉ የቀረበውን የወጣቶችን ታሪክ በትኩረት አነባለሁ፤ ቀጥሎ በቀረበው ታሪክ ላይ በመመሥረት የተማርኩትን እገልጻለሁ። ታሪኩ እጅግ አሳዝኖኛል፤ በማይሆን ምክር በመታለል በሰው ሀገር ሕይወትን ከማጣትና አካልን ከማጉደል በራስ ሀገር ጥረት በማድረግ ሕይወትን መምራት እንደሚገባ ተምሬያለሁ፤ በማለት እመልሳለሁ።

ምላሽ የሰጠሁት በጽሑፉ ያሉ መረጃዎችን ከራሴ ልምድና ዕውቀት *ጋራ* በማቀናጀት ስለሆነ ጥያቄው ፀሐፊ-አንባቢ መሆኑን እገነዘባለሁ።

ተማሪዎች፤ በዚህ መሠረት በመማሪያ ቡድናችሁ በመሆን የሚከተሉትን ጥያቄዎች መልሱ፤

- ለቀረበልኝ ድኅረንባብ ጥያቄ መልስ የሰጠሁት ከምን ተነስቼ ነው?
- ባነበባችሁት መሠረት በጽሑፉ ያሉ መረጃዎችን ከራሳችሁ ልምድና ዕውቀት *ጋራ* በማቀናጀት ልትመልሱት የምትችሉት ጥያቄ መሥርቱ።

(*በዚህ መልክ ቀጥተኛ ጥያቄን እንዲገነዘቡ ይደገፋሉ*፤)

ተማሪዎች፤ በመቀጠል ገጽ 88 "የበረሃው ጉዞ" በሚል ርዕስ የቀረበውን ምንባብ ሙሉውን በማንበብ የብልኃቱን አተገባበር በቡድን በመሆን ከእኔ *ጋራ* እንለማመዳለን፤

- ሙሉውን ምንባብ አንብቡ።

በጣም ጥሩ ተማሪዎች፤ ምንባቡን አንብባችኋል፤ በመቀጠል ለድኅረንባብ ጥያቄ መልስ በመስጠት ልምምዳችንን እንቀጥላለን። ጥያቄው የሚከተለው ነው፤

- እናንተ በወጣቶቹ ቦታ ብትሆኑ ኖሮ ምን ታደርጉ ነበር?

(የራሳቸውን መልስ እንዲሰጡ ዕድል ከተሰጠ በኋላ የሚከተሉት ጥያቄዎች ይቀርባሉ፤)

- የጥያቄው ፈርጅ ምንድን ነው? ለምን?
- መልሱን የትና እንዴት አገኛችሁ?

(ጥያቄው ጸሐፊ-አንባቢ ነው። መልስ የሰጠነው ከምንባቡ ያገኘነውንና ወጣቶቹ ለስደት የተዳረጉበትን ምክንያት መነሻ በማድረግ፣ እኛ ወጣቶቹን ብንሆን ምን እርምጃ እንደምንወስድ ያለንን ሃሳብ በመግለጽ ነው። የምንባቡን መረጃዎች ከራሳችን ልምድ ጋራ በማቀናጀት ምላሽ የሰጠን በመሆኑ ጥያቄው ፀሐፊ-አንባቢ ነው፤ በማለት መልስ እንዲሰጡ ድጋፍ ይደረግላቸዋል፤)

በጣም ጥሩ ተማሪዎች፤ በመቀጠል ያነበባችሁትን ምንባብ መሠረት አድርጋችሁ ቀጥለው ለቀረቡ ተጨማሪ ጥያቄዎች የጋራ መልሶቻችሁን በቀረበው ቅጽ ላይ ጻፉ።

- የምንባቡን መረጃዎች ከራሳችሁ ልምድ ጋራ በማቀናጀት ምላሽ መስጠት የሚያስችሉ ጥያቄዎችን አፍልቁ/መሥርቱ፤
- ለመሠረታችኋቸው ጥያቄዎች መልስ ስጡ፤
- መልሶች የትና እንዴት እንደተገኙ ማብራሪያ ስጡ፤
- የጥያቄዎችን ምደባ መነሻ ምክንያት ግለጹ፤

የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃት የመማሪያ ቅጽ

የምንባብ ርዕስ፤---------- **ቀን፤** ----------

1. **የፈለቁ ጥያቄዎች፤**

   ሀ. ----------

   ለ. ----------

   ሐ. ----------

2. **ለጥያቄዎች የተሰጡ መልሶች**

   ሀ. ----------

   ለ. ----------

   ሐ. ----------

3. **መልሶች የትና እንዴት እንዴት እንደተገኙ የተሰጠ ማብራሪያ**

   ሀ. ----------

ለ. ----------

ሐ. ----------

4. ለጥያቄዎች ምደባ የተሰጠ ምክንያት፤

ሀ. ----------

ለ. ----------

ሐ. ----------

ትምህርት ዐምስት፤ የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃት አጠቃቀምን በዳራተኮር ጥያቄዎች ማለማመድ

ተማሪዎች፤ ቀጥሎ ዳራተኮር ጥያቄዎችን በመጠቀም የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃትን አጠቃቀም እንለማመዳለን። በመማሪያ መጽሐፋችሁ ገጽ 93 "ቆሻሻ መጣያ አንሁን!" በሚል ርዕስ የቀረበውን ምንባብ በመጠቀም ልምምዳችን እንጀምራለን።

በጣም ጥሩ ተማሪዎች! ምንባቡን ከማንበባችን በፊት ግን ገጽ 93 የሚከተለው ቅድመንባብ ጥያቄ ቀርቧል፤

- ርዕሱን አንብባችሁ ስለምንባቡ ገምቱ።

ይህንን ጥያቄ እንዴት መመለስ እንችላለን?

ተማሪዎች፤ ጥያቄው ለእኔ ቢቀርብልኝ፣ መልስ ለመስጠት ምንባቡን ማንበብ አይጠበቅብኝም። የራሴን ልምድ ወደኋላ መለስ ብዬ በማስታወስ የምመልሰው ይሆናል። ለምሳሌ፣ "ቆሻሻ መጣያ አንሁን!" ከሚለው ምንባብ፣ ራሳችንን ከቆሻሻ ማራቅና የግልና የአካባቢ ንጽህናችንን መጠበቅ የሚገባን መሆኑን የሚያስረዳ ይሆናል ብየ እገምታለሁ፤ በማለት መልስ ልሰጥ እችላለሁ። ጥያቄውም ዳራ ተኮር መሆኑን እገነዘባለሁ።

ተማሪዎች፤ በዚህ መሠረት በመማሪያ ቡድናችሁ በመሆን ለሚከተሉት ጥያቄዎች መልስ ስጡ፤

- ለቀረበልኝ ጥያቄ መልስ ለመስጠት መረጃዎችን ያገኘሁት ከየት ነው?

(*በዚህ መልኩ ዳራተኮር የሚለውን ጥያቄ እንዲገነዘቡ ይደገፋሉ፤*)

ተማሪዎች፤ ተግባራችንን ከእኔ ጋራ በመሆን ለቅድመንባብ ጥያቄ መልስ በመስጠት እንቀጥላለን።

- ከቤት፣ ከግቢና ከአካባቢ ከሚወገድ ቆሻሻ ሌላ፣ ቆሻሻ ያለ ይመስላችኋል? ለምን?

  (የራሳቸውን ሃሳብ እንዲናገሩ ዕድል ከተሰጠ በኋላ የሚከተሉት ጥያቄዎች ይቀርባሉ፤)

  - የጥያቄው ፈርጅ ምንድን ነው? ለምን?
  - መልሶችን የትና እንዴት አገኛችሁ?

(ጥያቄው ዳራተኮር ነው፤ መልሱን የሰጠነው ከራሳችን የቀደመ ዕውቀትና ልምድ በመነሳት ነው፤ ወደሚለው ሃሳብ እንዲመጡ ድጋፍ ይደረግላቸዋል፤)

በጣም ጥሩ ተማሪዎች፤ በመቀጠል "ቆሻሻ መጣያ አንሁን!" (ገጽ 93) የሚለውን፣ የምንባቡን ርዕስ ብቻ በመጠቀም ለሚከተሉት ጥያቄዎች የጋራ መልሶቻችሁን ከምንባቡ ቀጥሎ በቀረበው ቅጽ ላይ ጻፉ።

- ምንበቡን ሳታነቡ ርእሱን በማየት ብቻ ሊመለሱ የሚችሉ ጥያቄዎችን በመማሪያ ቡድናችሁ በመሆን አፍልቁ/መሥርቱ፤
- ለመሠረታችኋቸው ጥያቄዎች መልስ ስጡ፤
- መልሶች የትና እንዴት እንዴት እንደተገኙ ማብራሪያ ስጡ፤
- የጥያቄዎች ምደባ/ፍረጃ መነሻ ምክንያት ግለጹ፤፤

የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃት የመማሪያ ቅጽ

የምንባብ ርዕስ፤---------- ቀን፤ ----------

1. የፈለቁ ጥያቄዎች፤

   ሀ. ----------

   ለ. ----------

   ሐ. ----------

2. ለጥያቄዎች የተሰጡ መልሶች

   ሀ. ----------

   ለ. ----------

   ሐ. ----------

3. መልሶች የትና እንዴት እንዴት እንደተገኙ የተሰጠ ማብራሪያ

   ሀ. ----------

   ለ. ----------

   ሐ. ----------

4. ለጥያቄዎች ምደባ የተሰጠ ምክንያት፤

ሀ. ----------

ለ. ----------

ሐ. ----------

ተማሪዎች፤ በዚህ ትምህርት ስለዳራተኮር ጥያቄ ተምረናል። ግንዛቤያችሁን ለማጠናከር ለሚከተሉት ጥያቄዎች በቡድን በመወያየት ምላሽ ስጡ።

- ለዳራተኮር ጥያቄዎች ምላሽ መስጠት ለምን ይጠቅማል?
- ለዳራተኮር ጥያቄ መልሶችን ከየትና እንዴት እናገኛለን?
- በመማሪያ መጽሐፋችሁ ገጽ 95 "ቆሻሻ መጣያ አንሁን!" የሚለውን ምንባብ መሠረት አድርገው ከቀረቡ ድጎረንባብ ጥያቄዎች መካከል ዳራተኮር ጥያቄ አለ? ካለ የትኛው ጥያቄ? ለምን?

(አስፈላጊ ሲሆን ተጨማሪ ማብራሪያዎች ይቀርባሉ።)

አባሪ ረ፤ የፍትነት አፈጻጸም መከታታያና መተማመኛ ቅጽ (Implementation fidelity checklist)

አባሪ ረ1፤ ትምህርቱ በእቅዱ መሠረት መፈጸሙን መከታታያ የአተገባበር መተማመኛ ዝርዝር (ለፍትነት ቡድን) ናሙና

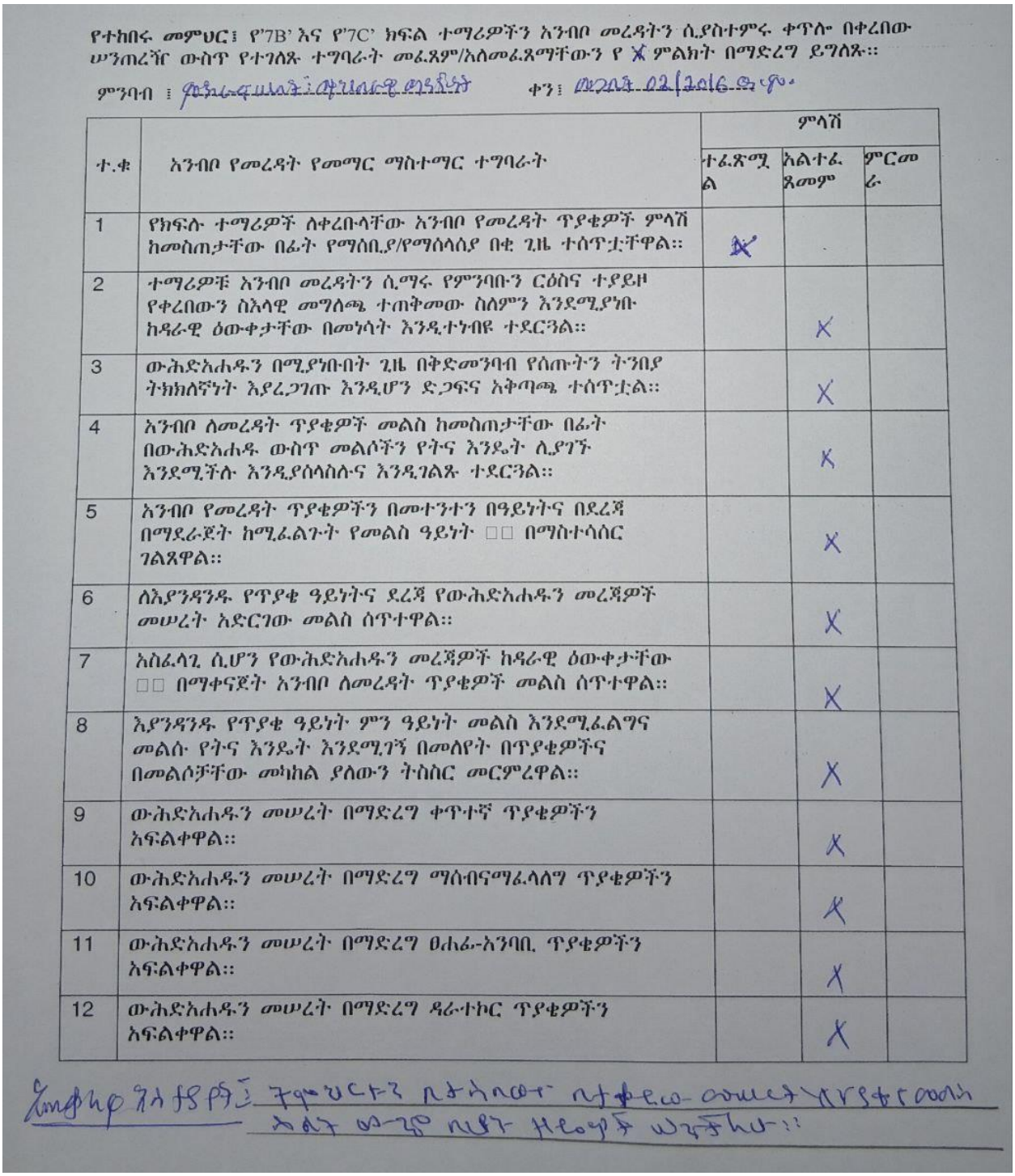
የተከበሩ መምህር፤ የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃትን በመጠቀም የ'7A' እና የ'7F' ክፍል ተማሪዎችን አንብቦ መረዳትን ሲያስተምሩ ቀጥሎ በቀረበው ሠንጠረዥ ውስጥ የተገለጹ ተግባራት መፈጸም/አለመፈጸማቸውን የ ✗ ምልክት በማድረግ ይግለጹ።

ምንባብ ፤ ቅድስት ሐና ትምህርት ቤት ቀን፤ ሚያዝያ 5/2016 ዓ.ም.

ተ.ቁ	አንብቦ የመረዳት የመማር ማስተማር ተግባራት	ምላሽ		
		ተፈጽሟል	አልተፈጸመም	ምርመራ
1	የክፍሉ ተማሪዎች በጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃት አንብቦ መረዳትን በሚማሩበት ጊዜ ለቀረቡላቸው አንብቦ የመረዳት ጥያቄዎች ምላሽ ከመስጠታቸው በፊት የማሰቢያ/የማሰላሰያ በቂ ጊዜ ተሰጥቷቸዋል።	✗		
2	የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃትን በመጠቀም አንብቦ መረዳትን ሲማሩ የምንባቡን ርዕስና ተያይዞ የቀረበውን ስእላዊ መግለጫ ተጠቅመው ስለምን እንደሚያነቡ ከዳራዊ ዕውቀታቸው በመነሳት እንዲተነብዩ ተደርጓል።	✗		
3	ውሕድአሐዱን በሚያነቡበት ጊዜ በቅድመንባብ የሰጡትን ትንበያ ትክክለኛነት እያረጋገጡ እንዲሆን ድጋፍና አቅጣጫ ተሰጥቷል።	✗		
4	አንብቦ ለመረዳት ጥያቄዎች መልስ ከመስጠታቸው በፊት በውሕድአሐዱ ውስጥ መልሶችን የትና እንዴት ሊያገኙ እንደሚችሉ እንዲያሰላስሉና እንዲገልጹ ተደርጓል።	✗		
5	አንብቦ የመረዳት ጥያቄዎችን በመተንተን በዓይነትና በደረጃ በማደራጀት ከሚፈልጉት የመልስ ዓይነት ጋር በማስተሳሰር ገልጸዋል።	✗		
6	ለእያንዳንዱ የጥያቄ ዓይነትና ደረጃ የውሕድአሐዱን መረጃዎች መሠረት አድርገው መልስ ሰጥተዋል።	✗		
7	አስፈላጊ ሲሆን የውሕድአሐዱን መረጃዎች ከዳራዊ ዕውቀታቸው ጋራ በማቀናጀት ለአንብቦ መረዳት ጥያቄዎች መልስ ሰጥተዋል።	✗		
8	እያንዳንዱ የጥያቄ ዓይነት ምን ዓይነት መልስ እንደሚፈልግና መልሱ የትና እንዴት እንደሚገኝ በመለየት በጥያቄዎችና በመልሶቻቸው መካከል ያለውን ትስስር መርምረዋል።	✗		
9	ውሕድአሐዱን መሠረት በማድረግ ቀጥተኛ ጥያቄዎችን አፍልቀዋል።	✗		
10	ውሕድአሐዱን መሠረት በማድረግ ማሰብናማፈላለግ ጥያቄዎችን አፍልቀዋል።	✗		
11	ውሕድአሐዱን መሠረት በማድረግ ፀሐፊ-አንባቢ ጥያቄዎችን አፍልቀዋል።	✗		
12	ውሕድአሐዱን መሠረት በማድረግ ዳራተኮር ጥያቄዎችን አፍልቀዋል።	✗		

አጠቃላይ አስተያየት፤ ጎበዝ የክፍሉ ተማሪዎች በመሠረት ላይ የተመሠረተ ጥያቄ የማዘጋጀት ችሎታ አላቸው።

አባሪ ረ2 ፤ ትምህርቱ በእቅዱ መሠረት መፈጸሙን መከታተያ የአተገባበር መተማመኛ ዝርዝር (ለቁጥጥር ቡድን) ናሙና



የተከበሩ መምህር፤ የ'7B' እና የ'7C' ክፍል ተማሪዎችን አንብቦ መረዳትን ሲያስተምሩ ቀጥሎ በቀረበው ሠንጠረዥ ውስጥ የተገለጹ ተግባራት መፈጸም/አለመፈጸማቸውን የ X ምልክት በማድረግ ይግለጹ።

ምንባብ ፤ ስለክረምት ወቅት የተጻፈ ጽሑፍ ቀን፤ መጋቢት 02/2016 ዓ.ም

ተ.ቁ	አንብቦ የመረዳት የመማር ማስተማር ተግባራት	ምላሽ		
		ተፈጽሟል	አልተፈጸመም	ምርመራ
1	የክፍሉ ተማሪዎች ለቀረቡላቸው አንብቦ የመረዳት ጥያቄዎች ምላሽ ከመስጠታቸው በፊት የማሰቢያ/የማሰላሰያ በቂ ጊዜ ተሰጥቷቸዋል።	X		
2	ተማሪዎቹ አንብቦ መረዳትን ሲማሩ የምንባቡን ርዕስና ተያይዞ የቀረበውን ስእላዊ መግለጫ ተጠቅመው ስለምን እንደሚያነቡ ከዳራዊ ዕውቀታቸው በመነሳት እንዲተነብዩ ተደርጓል።		X	
3	ውሕድአሐዱን በሚያነቡበት ጊዜ በቅድመንባብ የሰጡትን ትንበያ ትክክለኛነት እያረጋገጡ እንዲሆን ድጋፍና አቅጣጫ ተሰጥቷል።		X	
4	አንብቦ ለመረዳት ጥያቄዎች መልስ ከመስጠታቸው በፊት በውሕድአሐዱ ውስጥ መልሶችን የትና እንዴት ሊያገኙ እንደሚችሉ እንዲያሰላስሉና እንዲገልጹ ተደርጓል።		X	
5	አንብቦ የመረዳት ጥያቄዎችን በመተንተን በዓይነትና በደረጃ በማደራጀት ከሚፈልጉት የመልስ ዓይነት □□ በማስተሳሰር ገልጸዋል።		X	
6	ለእያንዳንዱ የጥያቄ ዓይነትና ደረጃ የውሕድአሐዱን መረጃዎች መሠረት አድርገው መልስ ሰጥተዋል።		X	
7	አስፈላጊ ሲሆን የውሕድአሐዱን መረጃዎች ከዳራዊ ዕውቀታቸው □□ በማቀናጀት አንብቦ ለመረዳት ጥያቄዎች መልስ ሰጥተዋል።		X	
8	እያንዳንዱ የጥያቄ ዓይነት ምን ዓይነት መልስ እንደሚፈልግና መልሱ የትና እንዴት እንደሚገኝ በመለየት በጥያቄዎችና በመልሶቻቸው መካከል ያለውን ትስስር መርምረዋል።		X	
9	ውሕድአሐዱን መሠረት በማድረግ ቀጥተኛ ጥያቄዎችን አፍልቀዋል።		X	
10	ውሕድአሐዱን መሠረት በማድረግ ማሰብናማፈላለግ ጥያቄዎችን አፍልቀዋል።		X	
11	ውሕድአሐዱን መሠረት በማድረግ ዐሐፊ-አንባቢ ጥያቄዎችን አፍልቀዋል።		X	
12	ውሕድአሐዱን መሠረት በማድረግ ዳራተኮር ጥያቄዎችን አፍልቀዋል።		X	

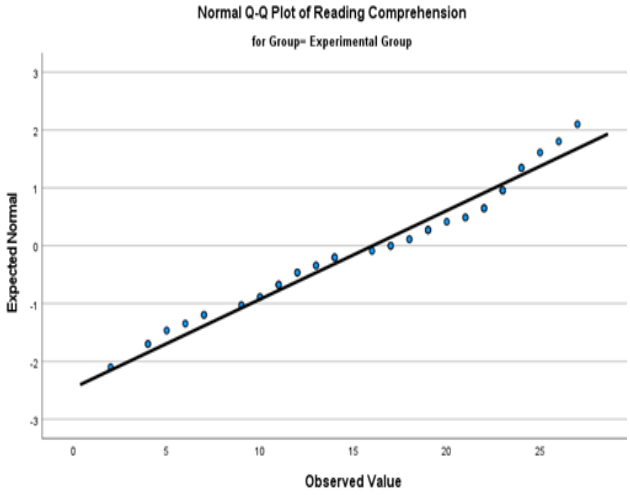
ማጠቃለያ አስተያየት፤ ትምህርቱን ለታሳለፉ ሲታቀድ ወጥነት ያለው ሆኖ ያቀረቡ መሆኑን አልተ መጋገጠ በመሆኑ ዘዴውን ሊጠቀሙ ይገባል።

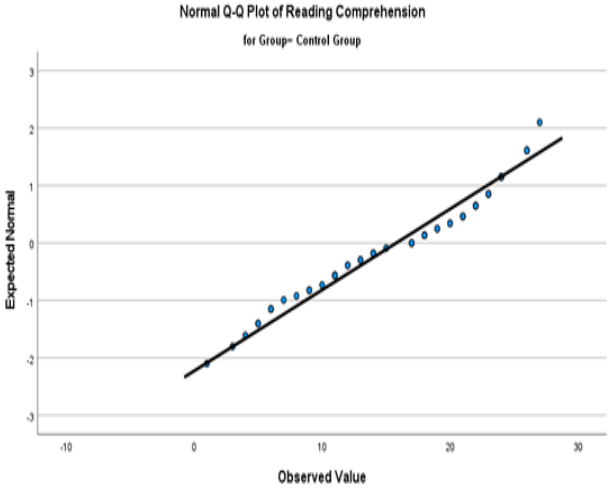
አባሪ ሰ፤ የቅድመና ድኅረትምህርት ውጤቶች ሥርጭት ወጥነት የ'Kolmogorov-Smirnov' እና የ'Q-Q plot ፍተሻ ውጤት

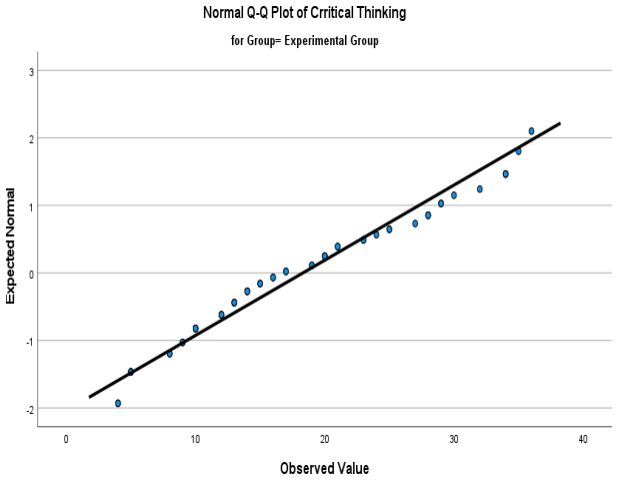
አባሪ ሰ1፤ የሙከራ ጥናት ቅድመትምህርት ውጤቶች ሥርጭት ወጥነት

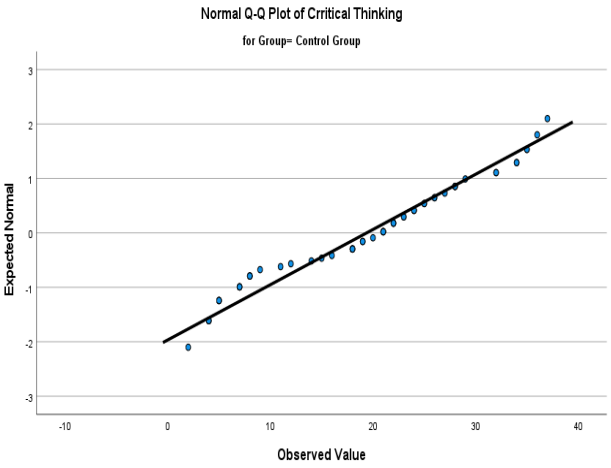
Tests of Normality

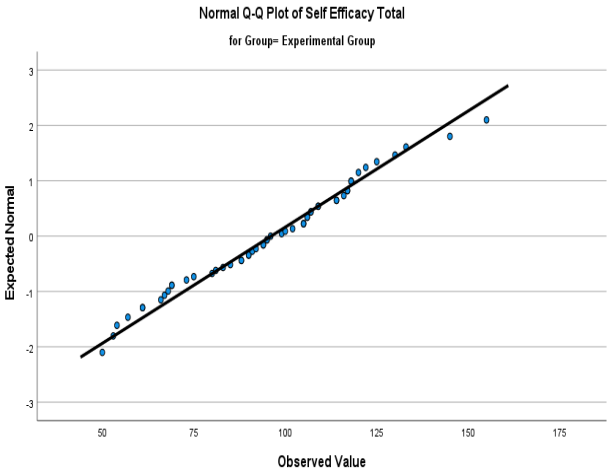
	Experimental and Control Group	Kolmogorov-Smirnova		
		Statistic	df	Sig.
Reading Comprehension	Experimental Group	.114	55	.074
	Control Group	.112	55	.085
Crritical Thinking	Experimental Group	.112	55	.081
	Control Group	.102	55	.200*
SSelf-Efficacy	Experimental Group	.096	55	.200*
	Control Group	.082	55	.200*

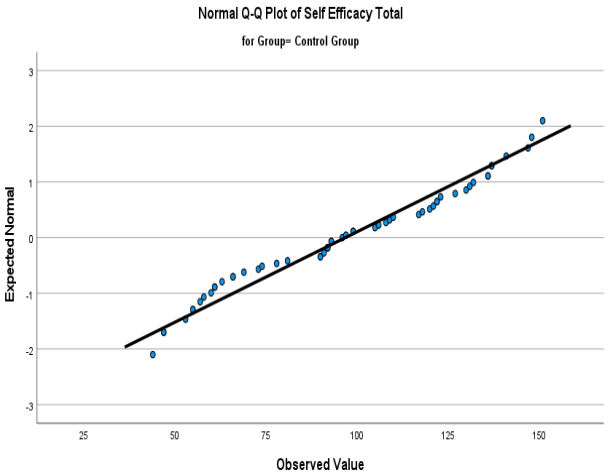








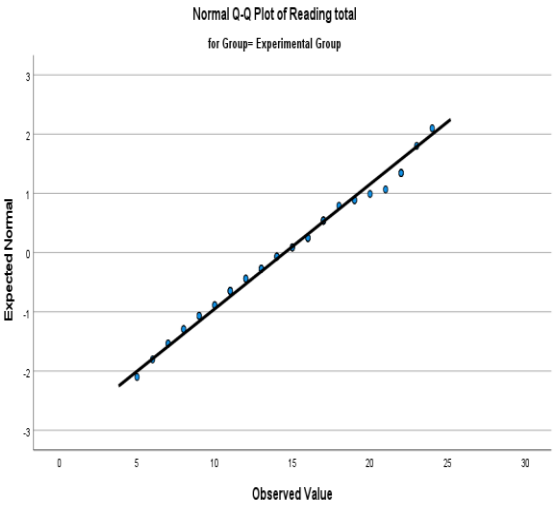


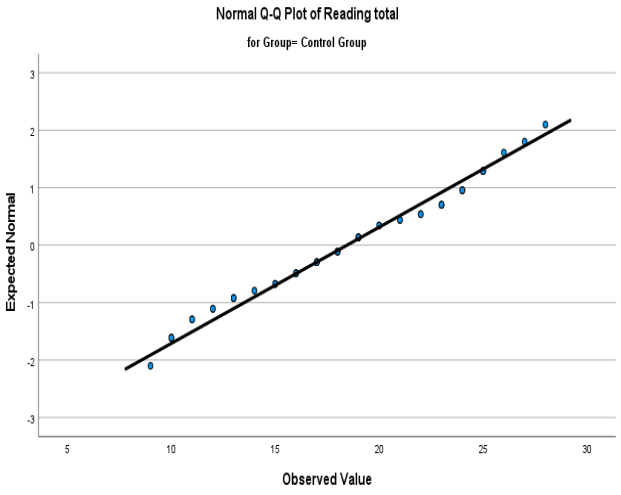


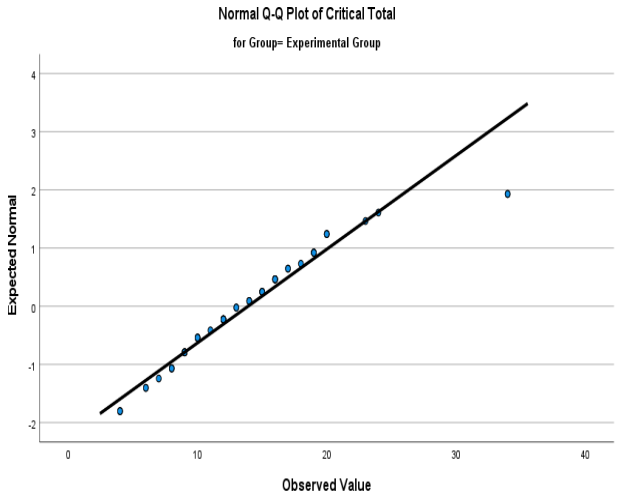
አባሪ ሰ2፤ የሙከራ ጥናት ድኅረትምህርት ውጤቶች ሥርጭት ወጥነት

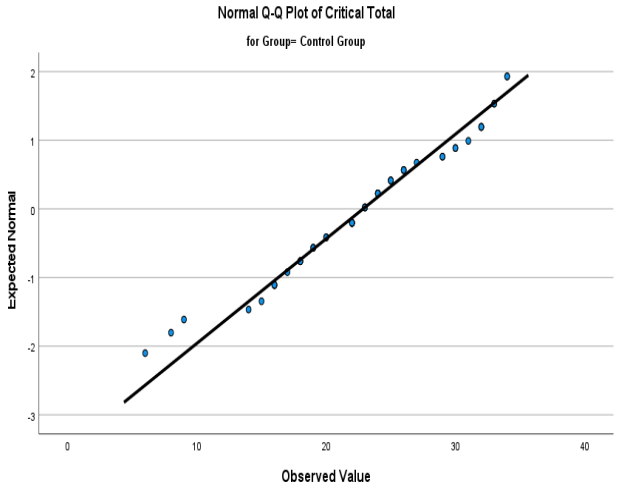
Tests of Normality

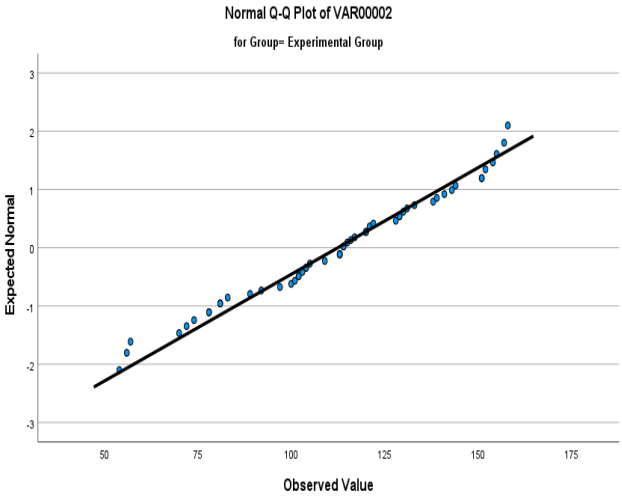
	Experimental and Control Group	Kolmogorov-Smirnova		
		Statistic	df	Sig.
Reading Comprehension	Experimental Group	.094	55	.200*
	Control Group	.082	55	.200*
Crritical Thinking	Experimental Group	.085	55	.200*
	Control Group	.096	55	.200*
SSelf-Efficacy	Experimental Group	.107	55	.082
	Control Group	.090	55	.200**

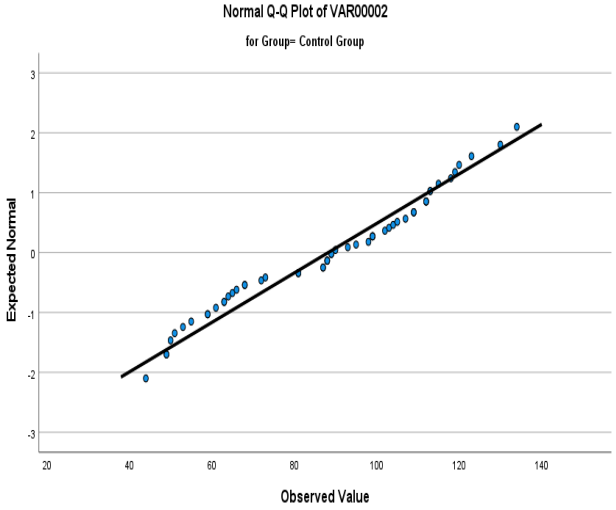








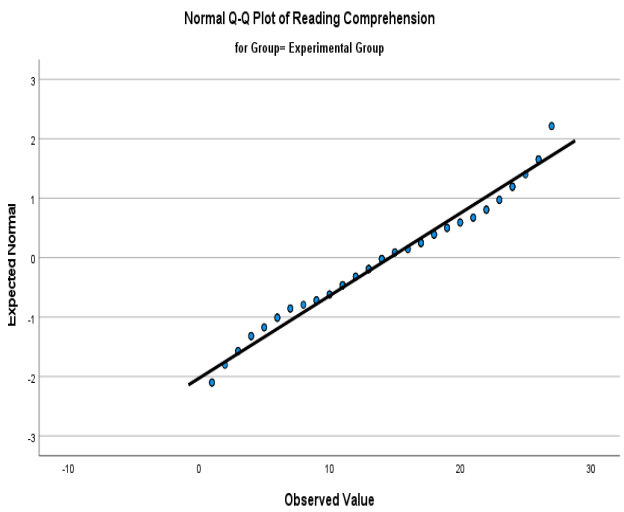


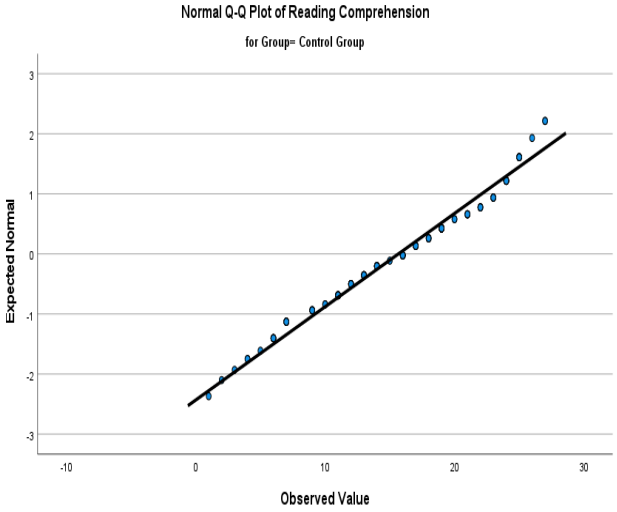


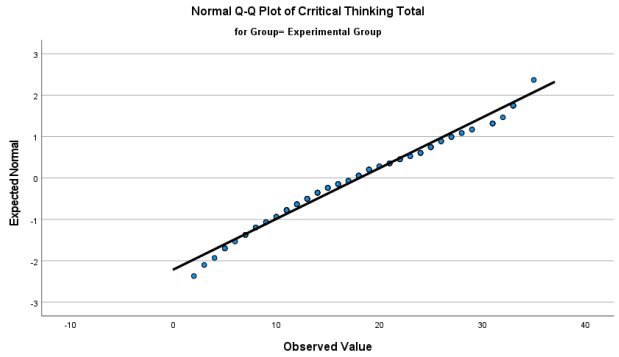
አባሪ ሰ3፤ የዋናው ጥናት ቅድመትምህርት ውጤቶች ሥርጭት ወጥነት

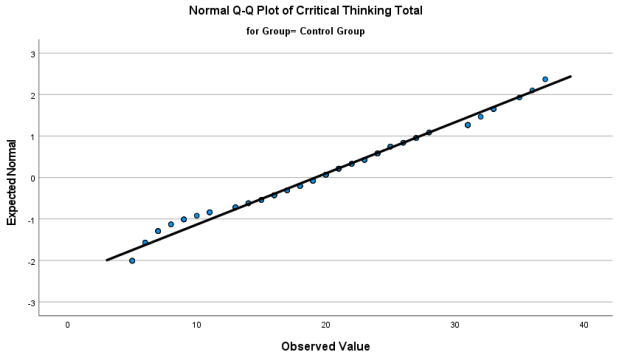
Tests of Normality

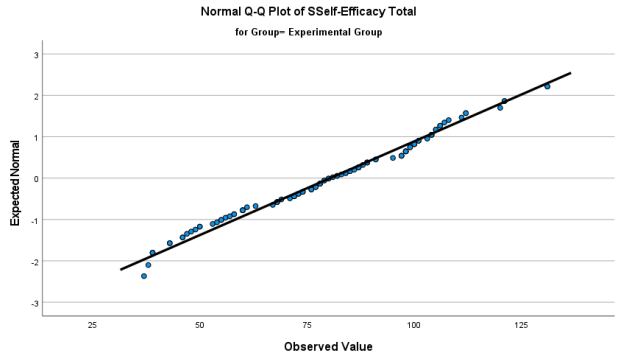
	Experimental and Control Group	Kolmogorov-Smirnova		
		Statistic	df	Sig.
Reading Comprehension	Experimental Group	.081	111	.068
	Control Group	.077	111	.122
Crritical Thinking	Experimental Group	.078	111	.200
	Control Group	.067	111	.200*
SSelf-Efficacy	Experimental Group	.081	111	.071
	Control Group	.075	111	.155

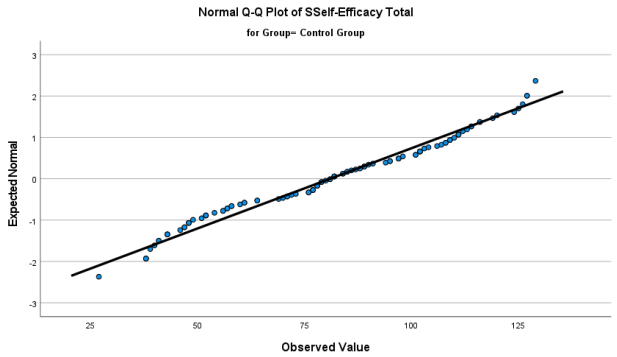






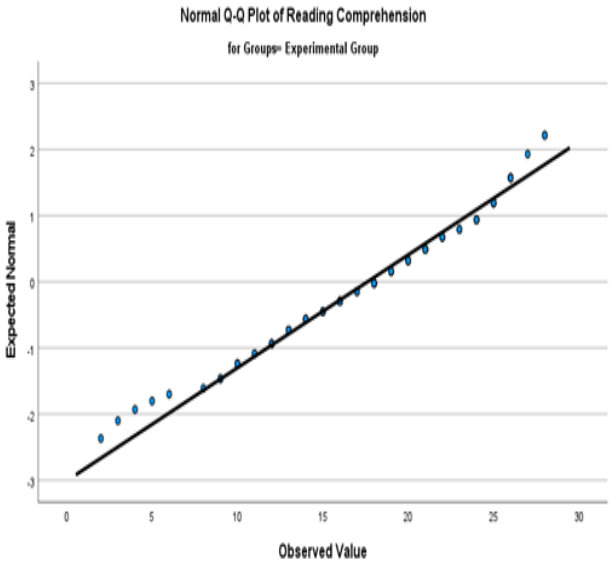


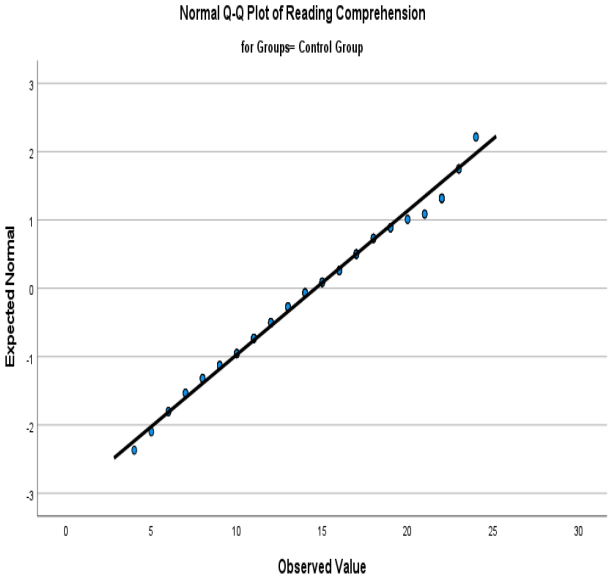


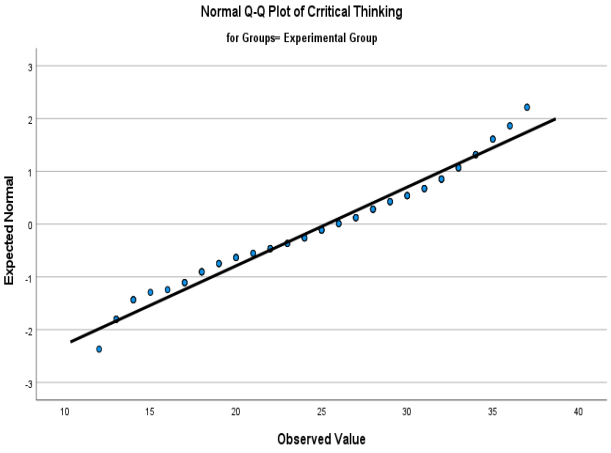


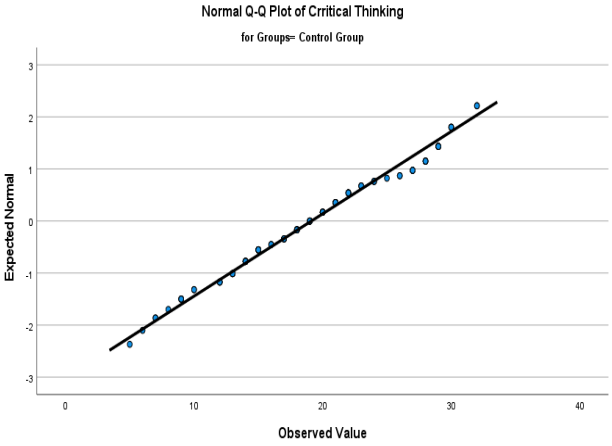
አባሪ ሰ4፤ የዋናው ጥናት ድኅረትምህርት ውጤቶች ሥርጭት ወጥነት

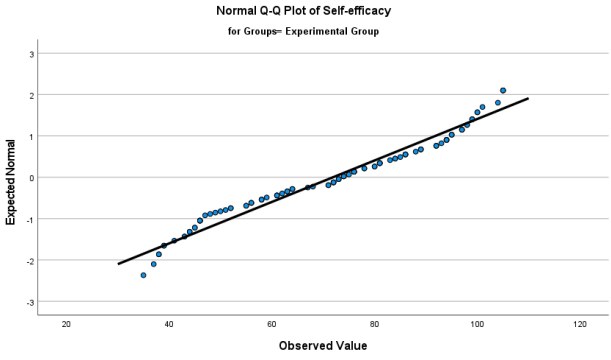
	Experimental and Control Group	Kolmogorov-Smirnova		
		Statistic	df	Sig.
Reading Comprehension	Experimental Group	.071	111	.200*
	Control Group	.074	111	.173
Crritical Thinking	Experimental Group	.080	111	.077
	Control Group	.074	111	.182
SSelf-Efficacy	Experimental Group	.078	111	.096
	Control Group	.055	111	.200*

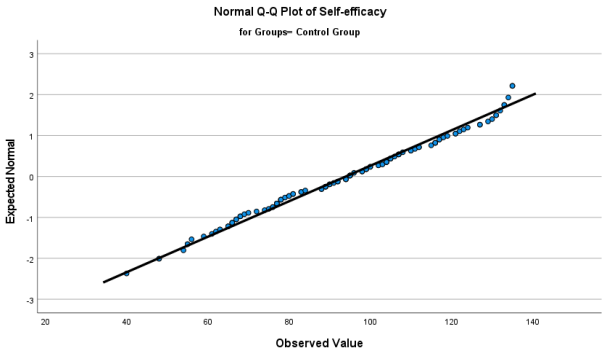

Normal Q-Q Plot of Reading Comprehension
for Groups= Experimental Group
Expected Normal
Observed Value


Normal Q-Q Plot of Reading Comprehension
for Groups= Control Group
Expected Normal
Observed Value

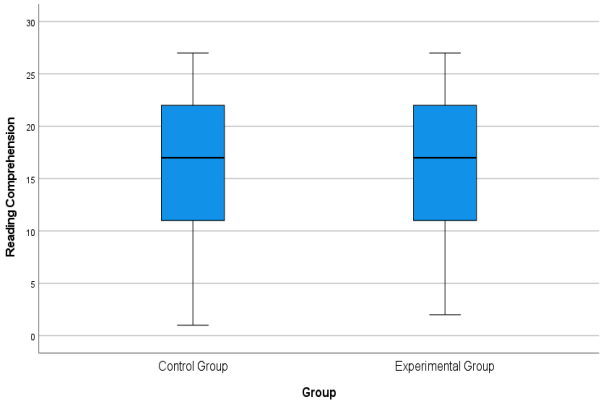
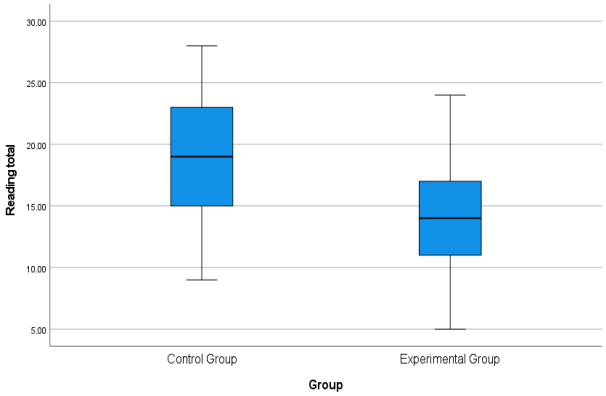
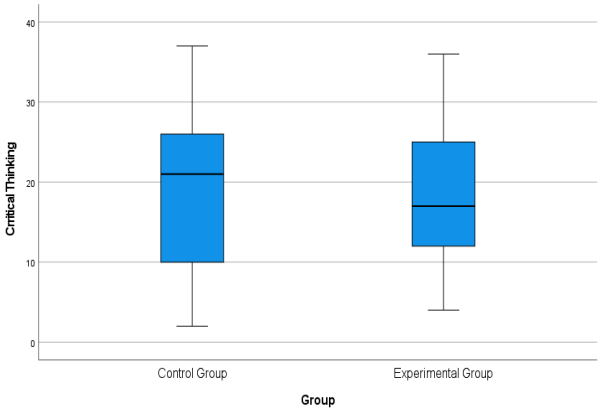
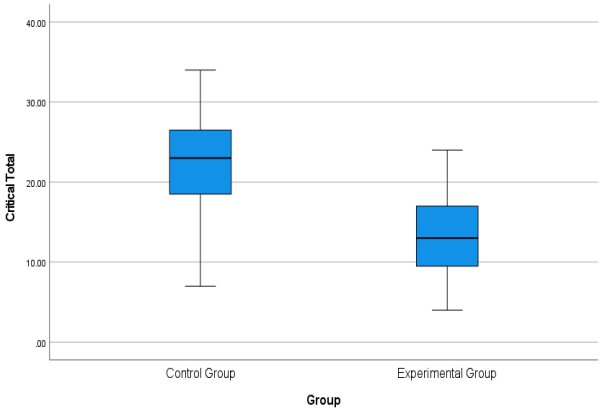
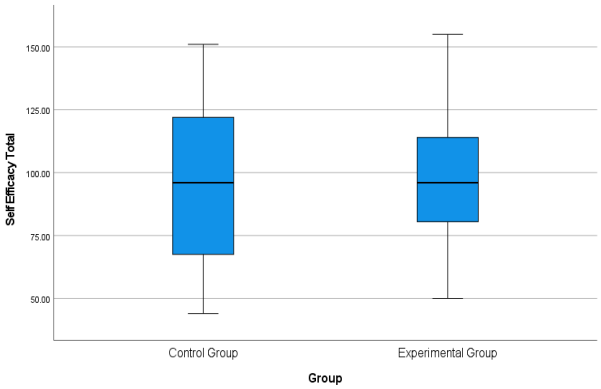
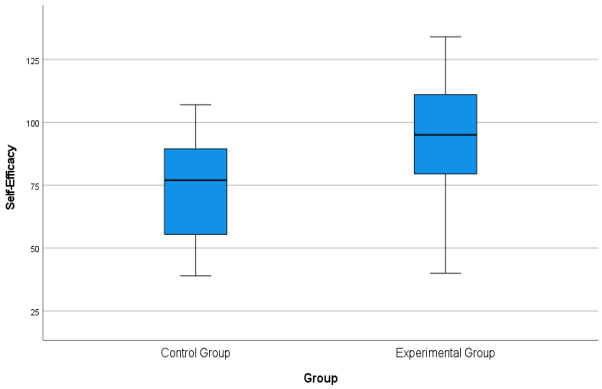

Normal Q-Q Plot of Crritical Thinking
for Groups= Experimental Group
Expected Normal
Observed Value

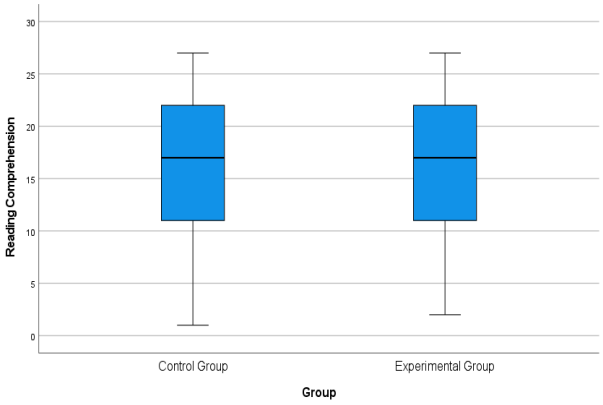
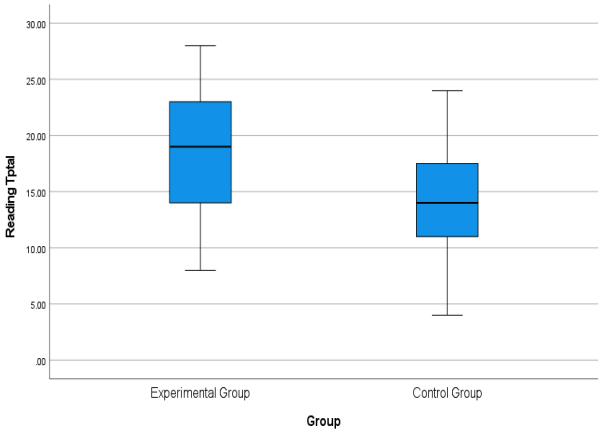
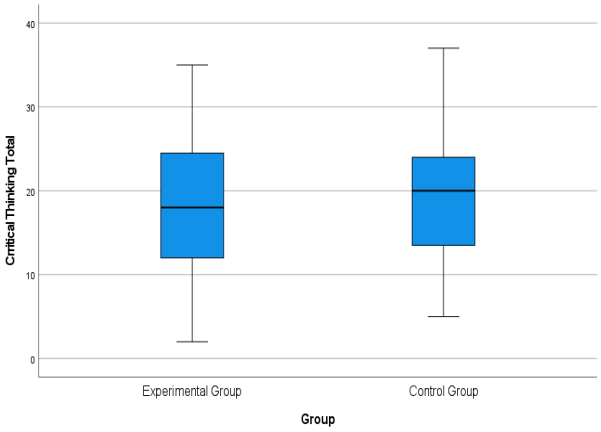
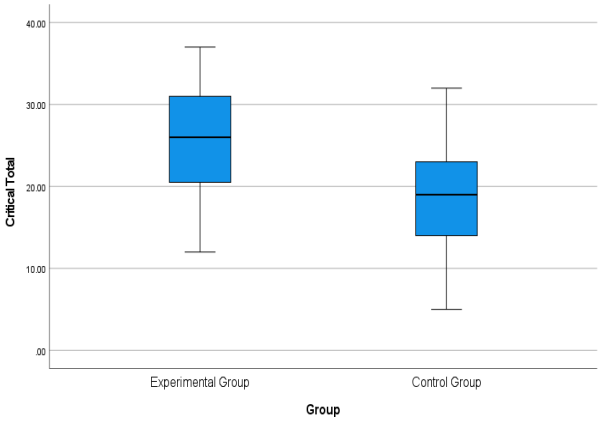
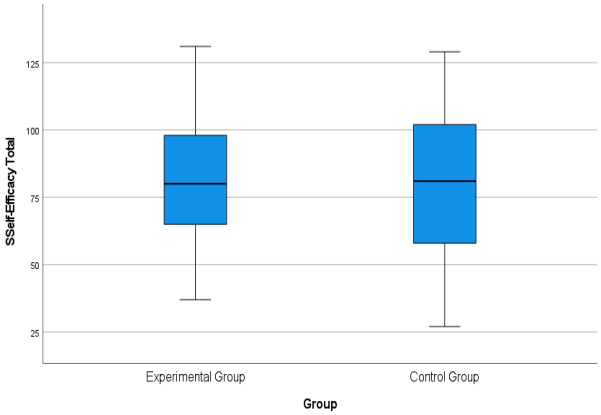
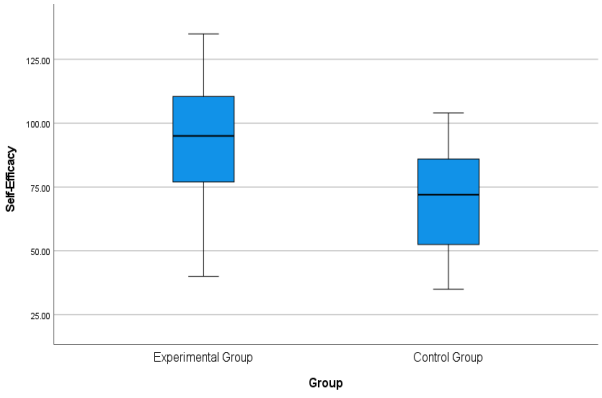

Normal Q-Q Plot of Crritical Thinking
for Groups= Control Group
Expected Normal
Observed Value


Normal Q-Q Plot of Self-efficacy
for Groups= Experimental Group
Expected Normal
Observed Value


Normal Q-Q Plot of Self-efficacy
for Groups= Control Group
Expected Normal
Observed Value

አባሪ ሸ፤ የአፈንጋጭ ነጥቦች የ'Boxplot' ውጤት

የሙከራ ጥናት ቅድመትምህርት	የሙከራ ጥናት ድኅረትምህርት
አንብቦ መረዳት	አንብቦ መረዳት
	
በጥልቀት ማሰብ	በጥልቀት ማሰብ
	
የማንበብ ግለብቃት እምነት	የማንበብ ግለብቃት እምነት
	

የዋና ጥናት ቅድመትምህርት	የዋና ጥናት ድኅረትምህርት
አንብቦ መረዳት	አንብቦ መረዳት
	
በጥልቀት ማሰብ	በጥልቀት ማሰብ
	
የማንበብ ግለብቃት እምነት	የማንበብ ግለብቃት እምነት
	

አባሪ ቀ፤ የጥገኛ ተላውጦዎች ፈርጀብዙ ተዛምዶ (multicollinearity) የንጥል ድኅረት (Linear regression) ትንተና ውጤት

አባሪ ቀ1፤ የሙከራ ጥናት ድኅረትምህርት የጥገኛ ተላውጦዎች ፈርጀብዙ ተዛምዶ (multicollinearity) የንጥል ድኅረት (Linear regression) ትንተና ውጤት

Coefficients[a]

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.	Collinearity Statistics	
		B	Std. Error	Beta			Tolerance	VIF
1	(Constant)	.881	.239		3.691	.000		
	Reading total	-.016	.008	-.171	-2.164	.033	.849	1.178
	Critical Total	-.031	.005	-.476	-6.220	.000	.906	1.104
	Self-efficacy total	.005	.001	.241	3.088	.003	.868	1.152

a. Dependent Variable: Experimental and Control Group

አባሪ ቀ2፤ የዋና ጥናት ድኅረትምህርት የጥገኛ ተላውጦዎች ፈርጀብዙ ተዛምዶ (multicollinearity) የንጥል ድኅረት ትንተና (Linear regression) ውጤት

Coefficientsa

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.	Collinearity Statistics	
		B	Std. Error	Beta			Tolerance	VIF
1	(Constant)	1.917	.122		15.746	.000		
	Reading Tptal	.015	.005	.158	2.784	.006	.858	1.165
	Critical Total	.025	.004	.351	6.503	.000	.946	1.058
	Self-Efficacy	.008	.001	.373	6.601	.000	.860	1.163

a. Dependent Variable: Experimental and Control Group

አባሪ በ፤ በጥናቱ ለመሳተፍ የወላጅ/የአሳዳጊ እና የተማሪ ፈቃድ መጠየቂያ ቅጾች

አባሪ በ1፤ በጥናቱ ለመሳተፍ የወላጅ ፈቃድ መጠየቂያ ቅጽ

ውድ የተማሪ---------- ወላጅ/አሳዳጊ

በቅድሚያ የከበረ ሰላምታዬን አቀርባለሁ፡፡ እኔ መምህር ፀጋዬ ግርማ እባላለሁ፤ በባሕር ዳር ዩኒቨርሲቲ፣ ትምህርት ኮሌጅ፣ ቋንቋ ትምህርት ክፍል የ3ኛ ዲግሪ ተማሪ ስሆን "የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልሃት በአንብቦ መረዳት፣ በጥልቀት በማሰብና በግለብቃት እምነት ላይ ያለው ሚና" በሚል ርእስ በማካሂደው ጥናት ልጅዎ ተሳታፊ እንዲሆን/እንድትሆን ፈቃደኝነትዎን በፊርማዎ እንዲያረጋግጡ ይህንን ደብዳቤ ልኬያለሁ፡፡

የጥናቱ ዓላማ ከላይ ለተመላከተው ጥናት መረጃ መሰብሰብ ሲሆን፣ ለልጅዎ የማንበብ ችሎታ አስተዋፆ እንደሚኖረው ይታመናል፡፡ ከ02/07/2016 ዓ.ም እስከ11/10/2016 ዓ.ም ድረስ በሚካሄደው በዚህ ጥናት ልጅዎ ሲሳተፍ/ስትሳተፍ በጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃት ማንበብን ይማራል/ትማራለች፣ አንብቦ የመረዳትና በጥልቀት የማሰብ ፈተናዎችን ይወስዳል/ትወስዳለች፣ የግለብቃት እምነት መጠይቅ ይሞላል/ትሞላለች፡፡ የሚገኘው ውጤት ለጥናቱ ብቻ የሚውል ሲሆን ከክፍል ክፍል ዝውውር ጋራ አይገናኝም፡፡ ልጅዎ በሚያስመዘግበው/በምታስመዘግበው ውጤት የሚደርስበት/የሚደርስባት አንዳችም ችግር የለም፣ ውጤቱም በሚስጢር የሚያዝ ይሆናል፡፡ ስለዚህ ልጅዎ በዚህ ጥናት እንዲሳተፍ/እንድትሳተፍ የሚፈቅዱ ከሆነ ይህንኑ በፊርማዎ እንዲያረጋግጡ በአክብሮት እጠይቃለሁ፡፡

በቀረበው ሐሳብ ተስማምቼ፣ ልጄ ተማሪ ----------
በጥናቱ እንዲሳተፍ/እንድትሳተፍ ተስማምቻለሁ፡፡

የወላጅ/የአሳዳጊ ስም ----------

ፊርማ ---------- ቀን ----------

አባሪ በ2፤ በጥናቱ ለመሳተፍ የተማሪ ፈቃድ መጠየቂያ ቅጽ

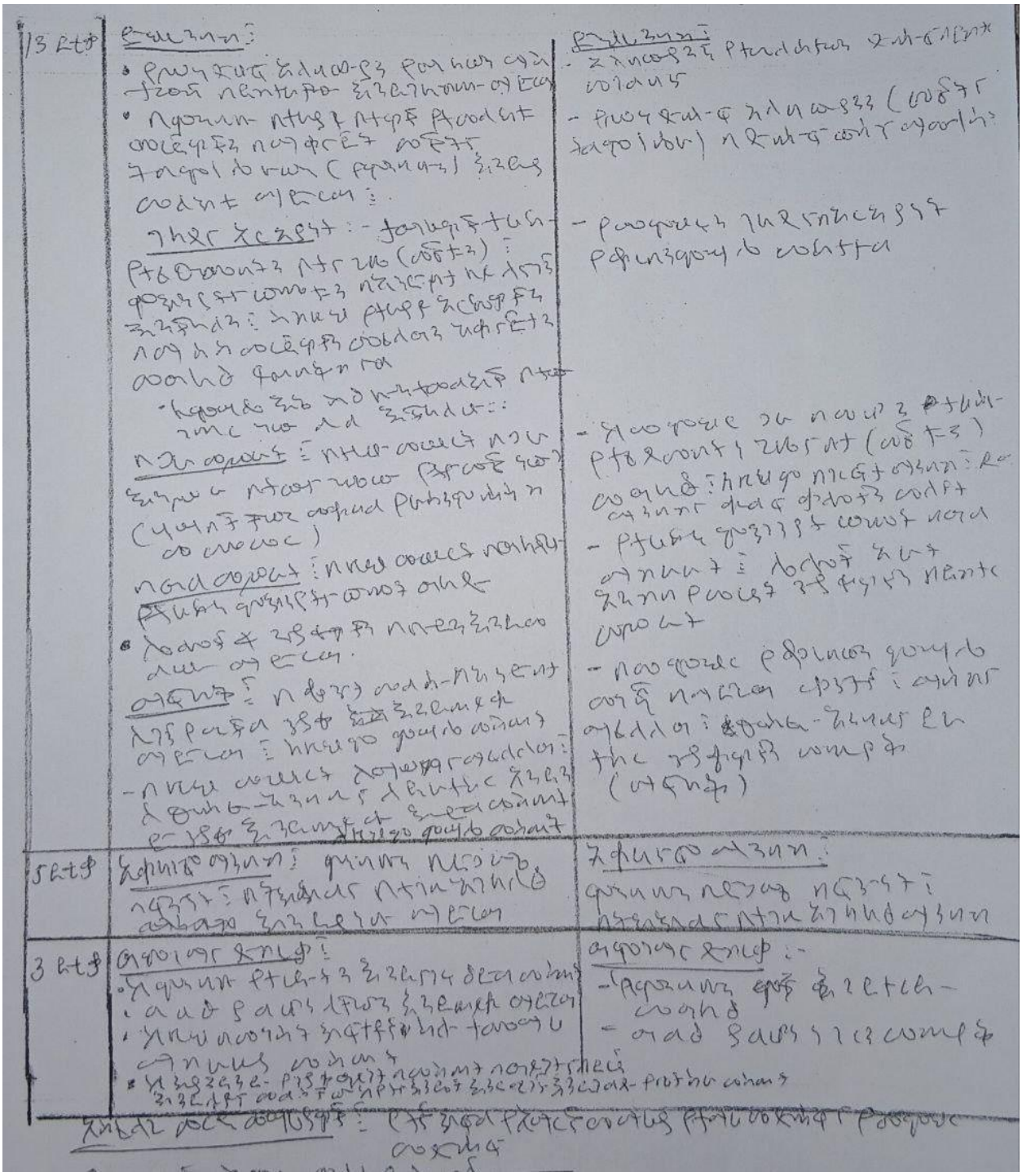
እኔ ተማሪ ---------- የአዲስ አምባ የመጀመሪያ ደረጃ ትምህርትቤት የ7ኛ ክፍል ተማሪ ስሆን፣ መምህር ፀጋዬ ግርማ "የጥያቄ-መልስ ትስስር ብልሃት አንብቦ በመረዳት፣ በጥልቀት በማሰብና በግለብቃት እምነት ላይ ያለው አስተዋፆ" በሚል ርእስ ከ02/07/2016 ዓ.ም እስከ11/10/2016 ዓ.ም ድረስ በሚያካሂዱት ጥናት ለመሳተፍና በጥያቄ-መልስ ትስስር ብልኃት ማንበብ በመማር፣ አንብቦ የመረዳትና በጥልቀት የማሰብ ፈተናዎችን በመፈተንና የማንበብ ግለብቃት እምነት መጠይቅ በመሙላት ለጥናቱ አስፈላጊ መረጃዎችን ሁሉ ለመስጠት ፈቃደኛ መሆኔን በፊርማዬ አረጋግጣለሁ፡፡

ተማሪ ----------

ፊርማ ---------- ቀን ----------

አባሪ ተ፤ ለፍትነትና ለቁጥጥር ቡድኖች የተዘጋጁ የትምህርት እቅዶች ናሙና

አባሪ ተ1፤ ለፍትነት ቡድን የተዘጋጀ የትምህርት እቅድ (ናሙና አንድ)



አባሪ ተ2፤ ለፍትነት ቡድን የተዘጋጀ የትምህርት እቅድ (ናሙና ኹለት)

ዕለታዊ የትምህርት እቅድ

የትምህርት ክፍለ ጊዜው፡ ሂሳብ ክፍለ ጊዜ ቁጥር፡ ሰኔ 23/2016 ዓ.ም
የትምህርት ዓይነት፡ ሂሳብ
ቀን፡ ሰኞ
ሰዓት፡ 4:00-4:40
ክፍል፡ 1
የተማሪዎች ብዛት፡ ሴት 25 ወንድ 25 ድምር 50

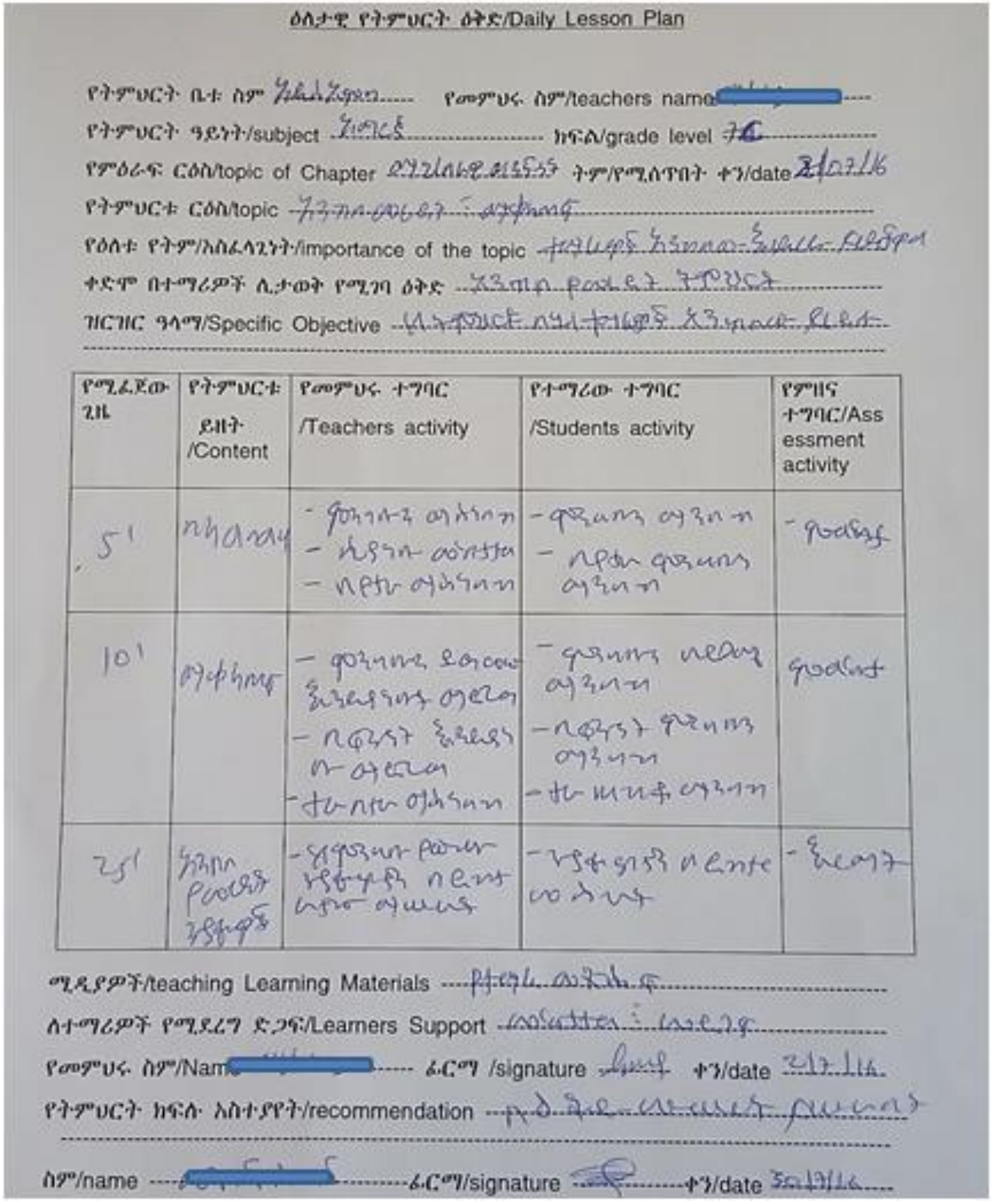
የአጠቃላይ ዓላማ፡- ተማሪዎች ስለ ቁጥሮች ከ 1 እስከ 100 ያላቸውን ግንዛቤ ማሳደግ፡፡

የአፈጻጸም ዓላማ፡- በዚህ ትምህርት መጨረሻ ተማሪዎች
- ቁጥሮችን ከ 1 እስከ 100 ድረስ ማንበብ ይችላሉ፡፡
- ቁጥሮችን ከ 1 እስከ 100 ድረስ በቅደም ተከተል መጻፍ ይችላሉ፡፡
- ቁጥሮችን ከ 1 እስከ 100 ድረስ በቅደም ተከተል ማስቀመጥ ይችላሉ፡፡
- ቁጥሮችን ከ 1 እስከ 100 ድረስ ሲጠሩ ተከትለው መጻፍ ይችላሉ፡፡

የትምህርት መሳሪያዎች፡- ሰሌዳ፣ ጠመኔ፣ ማጥፊያ፣ ቁጥሮች የተጻፉበት ገበታ

ተ.ቁ	የመምህሩ ተግባር	የተማሪዎች ተግባር
2 ደቂቃ	**መግቢያ**፡ የትምህርቱ ዓላማ ተብራርቶ ተማሪዎች ለትምህርቱ ዝግጁ መሆናቸው ከተረጋገጠ በኋላ ቁጥሮችን ከ 1 እስከ 100 ድረስ ማንበብ እንደሚማሩ ይገልጻሉ፡፡	**መግቢያ**፡ ለትምህርቱ ዝግጁ መሆናቸውን ያሳያሉ፡፡
11 ደቂቃ	**ክንውኖች**፡ ቁጥሮችን ከ 1 እስከ 100 ድረስ በቅደም ተከተል ማስቀመጥ (ተከታታይ ቁጥሮች) **ዘዴዎች**፡ ገለጻ፣ ጥያቄ እና መልስ፣ ውይይት፣ ተግባር **ገለጻ**፡ "ቁጥሮች ከ 1 እስከ 100 ድረስ ተከታታይ ናቸው" ይላሉ፡፡ ቁጥሮች ከ 1 እስከ 100 ድረስ ተከታታይ ናቸው ይላሉ፡፡ ቁጥሮች ከ 1 እስከ 100 ድረስ ተከታታይ ናቸው ይላሉ፡፡ **ጥያቄ እና መልስ**፡- ቁጥሮች ከ 1 እስከ 100 ድረስ ተከታታይ ናቸው ይላሉ፡፡ ቁጥሮች ከ 1 እስከ 100 ድረስ ተከታታይ ናቸው ይላሉ፡፡ (ተማሪዎች ይመልሳሉ) **ውይይት**፡ ቁጥሮች ከ 1 እስከ 100 ድረስ ተከታታይ ናቸው ይላሉ፡፡ ቁጥሮች ከ 1 እስከ 100 ድረስ ተከታታይ ናቸው ይላሉ፡፡ ቁጥሮች ከ 1 እስከ 100 ድረስ ተከታታይ ናቸው ይላሉ፡፡ ቁጥሮች ከ 1 እስከ 100 ድረስ ተከታታይ ናቸው ይላሉ፡፡ ቁጥሮች ከ 1 እስከ 100 ድረስ ተከታታይ ናቸው ይላሉ፡፡	**ክንውኖች**፡ ቁጥሮችን ከ 1 እስከ 100 ድረስ በቅደም ተከተል ማስቀመጥ - ቁጥሮችን ከ 1 እስከ 100 ድረስ በቅደም ተከተል ማስቀመጥ ይችላሉ፡፡ **ዘዴዎች**፡ ጥያቄ እና መልስ፣ ውይይት (ተግባር) - ቁጥሮችን ከ 1 እስከ 100 ድረስ በቅደም ተከተል ማስቀመጥ ይችላሉ፡፡ - ቁጥሮችን ከ 1 እስከ 100 ድረስ በቅደም ተከተል ማስቀመጥ ይችላሉ፡፡ - ቁጥሮችን ከ 1 እስከ 100 ድረስ በቅደም ተከተል ማስቀመጥ ይችላሉ፡፡

አባሪ ተ3፤ የቁጥጥር ቡድን የትምህርት እቅድ (ናሙና አንድ)



ዕለታዊ የትምህርት ዕቅድ/Daily Lesson Plan

የትምህርት ቤቱ ስም ሃሌሉያ ደብረ... የመምህሩ ስም/teachers name [redacted]

የትምህርት ዓይነት/subject ሂሳብ ክፍል/grade level 7C

የምዕራፍ ርዕስ/topic of Chapter ዕድል ጨዋታዎች እና ፕሮባቢሊቲ ትም/የሚሰጥበት ቀን/date 3/07/16

የትምህርቱ ርዕስ/topic ፕሮባቢሊቲ እና ልምምድ

የዕለቱ የትም/አስፈላጊነት/importance of the topic ተማሪዎች አንዳንዴ ይሆናል ብለው የሚያምኑ

ቀድሞ በተማሪዎች ሊታወቅ የሚገባ ዕቅድ አንደኛ የመደብ ትምህርት

ዝርዝር ዓላማ/Specific Objective ሁሉንም ትምህርት ሰዓት ተገቢውን እንቅስቃሴ ይፈፅሙ

የሚፈጀው ጊዜ	የትምህርቱ ይዘት /Content	የመምህሩ ተግባር /Teachers activity	የተማሪው ተግባር /Students activity	የምዘና ተግባር/Assessment activity
5'	ክፍለጊዜ	- ዕለታዊ ልምምድ - አዲሱ ዕውቀት - ቤት ስራ ማስጠት	- ዕዲሱን ማንበብ - ቤት ስራ ዕዲሱን ማንበብ	- ዕውቅና
10'	ማቀላጠፍ	- ዕንቅስቃሴ ይሰርዕ እንዲያጠቃልል ማድረግ - ቤት ስራ እንዲሰጥ ማድረግ - ተራ ቁጥር ማስጠት	- ዕንቅስቃሴ ተሳትፎ ማንበብ - ቤት ስራን ጽፎ መያዝ ማንበብ - ተራ ቁጥሩን ማንበብ	ዕውቅና
25'	አንደኛ የመደብ ንጽፅፍ	- ሃሳቡን ለመገምገም ሃያ ጥያቄ በቡድን ተከፍሎ ማሠራት	- ሃያ ጥያቄን በቡድን መስራት	- ፍተሻ

ሚዲያዎች/teaching Learning Materials ቻርት ማስቲሽ

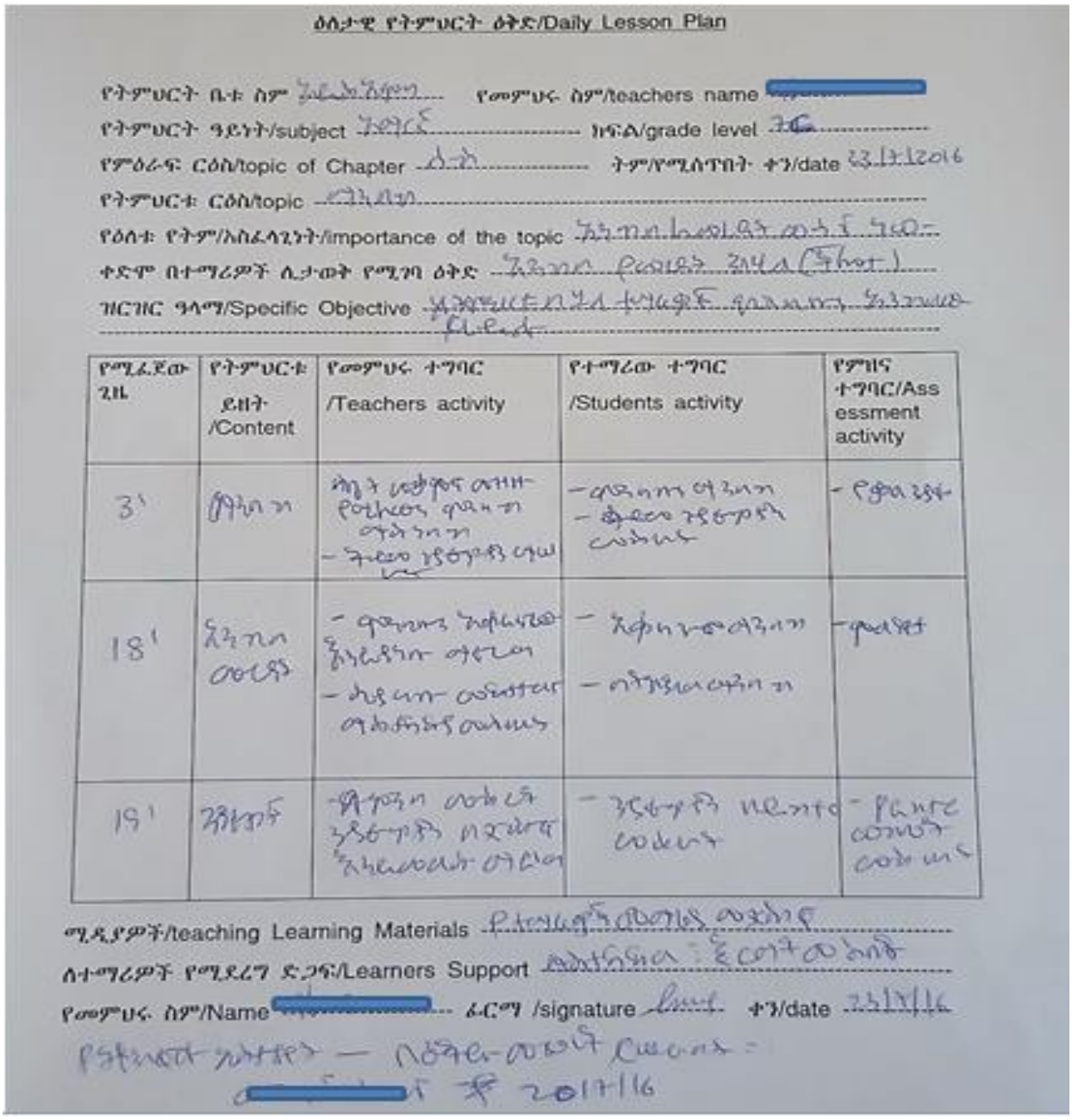
ለተማሪዎች የሚደረግ ድጋፍ/Learners Support ለመሳተፍ እና ለመረዳት

የመምህሩ ስም/Name [redacted] ፊርማ /signature [redacted] ቀን/date 3/07/16

የትምህርት ክፍሉ አስተያየት/recommendation ዕቅዱ ለተፈፃሚነት ያለመሆን

ስም/name [redacted] ፊርማ/signature [redacted] ቀን/date 3/07/16

አባሪ ተ4፤ የቁጥጥር ቡድን የትምህርት እቅድ (ናሙና ኹለት)



ዕለታዊ የትምህርት ዕቅድ/Daily Lesson Plan

የትምህርት ቤቱ ስም ጉራሌ ሽቁጣ የመምህሩ ስም/teachers name [redacted]

የትምህርት ዓይነት/subject ሂሳብ ክፍል/grade level 7ሀ

የምዕራፍ ርዕስ/topic of Chapter ስታስ ትም/የሚሰጥበት ቀን/date 23.4.2016

የትምህርቱ ርዕስ/topic ማጠቃለያ

የዕለቱ የትም/አስፈላጊነት/importance of the topic ተማሪዎች መሰረታዊ ፅንሰ-ሀሳብ

ቀድሞ በተማሪዎች ሊታወቅ የሚገባ ዕቅድ ተማሪው የሚያውቀውን ነገር ማካፈል (Share)

ዝርዝር ዓላማ/Specific Objective ተማሪዎች ስለ ተሰጣቸው ክፍለ ሀሳብ ማጠቃለያ ይችላሉ

የሚፈጀው ጊዜ	የትምህርቱ ይዘት /Content	የመምህሩ ተግባር /Teachers activity	የተማሪው ተግባር /Students activity	የምዘና ተግባር/Assessment activity
3'	ማስገንዘቢያ	ስለ ሀሳብ ምንነት የሚያውቁትን ማካፈል እንዲችሉ ማድረግ - ትኩረት ያደረጉበትን ርዕሰ ሀሳብ	- ሀሳባቸውን ማካፈል - ቅደም ተከተሎችን መለየት	- የቃል ጥያቄ
18'	አንደኛ መደብ	- ቁልፍ ነጥቦችን እንዲያስታውሱ ማድረግ - ትኩረት የሚሰጣቸውን ማስታወሻ መለየት	- አቻ ለአቻ መማማር - ማስታወሻ መያዝ	- ምልከታ
19'	ግምገማ	- ማጠቃለያ መስጠት ተከተሎችን በደንብ እንዲረዱት ማድረግ	- ተከተሎችን ማዘጋጀት መለየት	- የጽሁፍ መመዘኛ መስጠት

ሚዲያዎች/teaching Learning Materials ደብተር፣ብዕር፣መጽሐፍ

ለተማሪዎች የሚደረግ ድጋፍ/Learners Support ማስተማር፣ ትምህርት ማስጨበጥ

የመምህሩ ስም/Name [redacted] ፊርማ /signature [redacted] ቀን/date 23/8/16

የትምህርት ክትትል — ስዕላዊ መግለጫ ይጠቀሙ

[redacted] ቀን 2017/16