

2019-12-06

þÿ è + - Ø “ î } è p * î } • õ - 0 u è ; M }
þÿ è ; ; “ d ` - c • - é ’ h - 2 r è ¢ u î 5 ë
þÿ K • K î } “ 5 • = M - Ð - > u - u - M • ð
þÿ Ó u p * î } p p ³ * • u

þÿ ` f í í , p 5 K í

<http://hdl.handle.net/123456789/10030>

Downloaded from DSpace Repository, DSpace Institution's institutional repository



ባሕር ዳር ዩኒቨርሲቲ

ሂዩማኒቲስ ፋኩልቲ

የኢትዮጵያ ቋንቋ(ዎች) እና ስነጽሑፍ-ዐማርኛ ትምህርትክፍል

የድኅረምረቃ መርሐግብር

የአማራጭ ምዘናዎች የተማሪዎችን ድርሰት የመጻፍ ችሎታ የማሻሻል ሚና፤

በአርባ ምንጭ ዩኒቨርሲቲ የኢትዮጵያ ቋንቋዎችና ስነጽሑፍ-ዐማርኛ

ትምህርትክፍል አንደኛ ዓመት ተማሪዎች ተተኳሪነት

በኃይላይ ተስፋይ ገብረማርያም

የካቲት፣ 2011 ዓ.ም.

ባሕር ዳር ዩኒቨርሲቲ

የአማራጭ ምዘናዎች የተማሪዎችን ድርሰት የመጻፍ ችሎታ የማሻሻል ሚና፤

በአርባ ምንጭ ዩኒቨርሲቲ የኢትዮጵያ ቋንቋዎችና ስነጽሑፍ-ዐማርኛ

ትምህርትክፍል አንደኛ ዓመት ተማሪዎች ተተኳሪነት

ዐማርኛን በማስተማር (TeAm) የፍልስፍና ዶክትሬት ዲግሪ ማሟያ ጥናት

በኃይላይ ተስፋይ ገብረማርያም

የጥናቱ አማካሪዎች፤

ዶ/ር ማረው ዓለሙ (ተባባሪ ፕሮፌሰር)

እና

ዶ/ር ሙሉጌታ ተካ (ረዳት ፕሮፌሰር)

ባሕር ዳር ዩኒቨርሲቲ

ሂዩማኒቲስ ፋኩልቲ

የኢትዮጵያ ቋንቋ(ዎች) እና ስነጽሑፍ-ዐማርኛ ትምህርትክፍል

የድኅረምረቃ መርሐግብር

የካቲት፣ 2011 ዓ.ም.

ባሕር ዳር ዩኒቨርሲቲ

ባሕር ዳር ዩኒቨርሲቲ
ሂዩማኒቲስ ፋኩልቲ
የኢትዮጵያ ቋንቋ(ዎች) እና ስነጽሑፍ-ዐማርኛ ትምህርትክፍል
የድኅረምረቃ መርሐግብር

የፈተና ቦርድ አባላት ማረጋገጫ

ይህ ጥናት “የአማራጭ ምዘናዎች የተማሪዎችን ድርሰት የመጻፍ ችሎታ የማሻሻል ሚና፤ በአርባ ምንጭ ዩኒቨርሲቲ የኢትዮጵያ ቋንቋዎችና ስነጽሑፍ-ዐማርኛ ትምህርትክፍል አንደኛ ዓመት ተማሪዎች ተተኳሪነት” በሚል ርዕስ ዐማርኛን በማስተማር (TeAm) የፍልስፍና ዶክትሬት ዲግሪ ማሟያነት የቀረበ ሲሆን፤ የዐማርኛን በማስተማር መርሐግብር ሥርዓተ-ትምህርት የጥራትና የወጥነት መስፈርት ስለማሟላቱ፤ በጥናቱ አማካሪዎችና ገምጋሚዎች ተረጋግጧል፡፡

አማካሪዎች፤

ስም _____ ፊርማ _____ ቀን _____

ስም _____ ፊርማ _____ ቀን _____

ፈታኞች፤

የውጪ ፈታኝ፤

ስም _____ ፊርማ _____ ቀን _____

የውስጥ ፈታኝ፤

ስም _____ ፊርማ _____ ቀን _____

የምርምር ጥራትና ወጥነት ማረጋገጫ

ይህ ጥናት “የአማራጭ ምዘናዎች የተማሪዎችን ድርሰት የመጻፍ ችሎታ የማሻሻል ሚና፤ በአርባ ምንጭ ዩኒቨርሲቲ የኢትዮጵያ ቋንቋዎችና ስነጽሑፍ-ዐማርኛ ትምርትክፍል አንደኛ ዓመት ተማሪዎች ተተኳሪነት” በሚል ርዕስ ለባሕር ዳር ዩኒቨርሲቲ፣ ሂዩማኒቲስ ፋኩልቲ፣ የኢትዮጵያ ቋንቋ(ዎች) እና ስነጽሑፍ-ዐማርኛ ትምህርትክፍል ዐማርኛን በማስተማር (TeAm) የፍልስፍና ዶክትሬት ዲግሪ ማሟያነት የቀረበ ሲሆን፣ ከዚህ በፊት በሌላ አካል ያልተሠራና ወጥ የምርምር ሥራ መሆኑን፣ እንዲሁም ለዚህ ጥናት በዋቢነት ያገለገሉ ድርሳናት የዐማርኛን በማስተማር መርሐግብር ሥርዓተ-ትምህርት መሥፈርቶች መሠረት ዋቢ መደረጋቸውን ቀጥሎ ባለው ፊርማዬ አረጋግጣለሁ፡፡

ስም፡ ኃይለይ ተስፋይ ገብረማርያም

ፊርማ፡ _____

ቀን፡ _____

ምስጋና

ከርዕስ መረጣው ጀምሮ በየደረጃው ጥናቱን በጥበባዊ የአስተውሎት ችሎታ በማንበብ፣ የተንጋደደውን በማቃናት፣ ገንቢ አስተያየቶችንና የተለያዩ ማጣቀሻዎችን በመስጠት ለዚህ ደረጃ ላደረሱኝ መምህሮቼና አማካሪዎቼ ዶ/ር ማረው ዓለሙ (ተባባሪ ፕሮፌሰር) እና ዶ/ር ሙሉጌታ ተካ (ረዳት ፕሮፌሰር) ከልብ የመነጨ ምስጋናዬን አቀርባለሁ፡፡

በአርባ ምንጭ የኒቨርሲቲ፣ የኢትዮጵያ ቋንቋዎችና ስነጽሑፍ-ዐማርኛ ትምህርትክፍል በ2009 ዓ.ም. እና በ2010 ዓ.ም. የአንደኛ ዓመት ተማሪዎች የነበሩት በሙከራውና በዋናው ጥናቶች ተሳታፊ በመሆን ላደረጉት ትብብር ከፍተኛ ምስጋናዬን አቀርባለሁ፡፡ ዶ/ር ይርጋ ዓለም፣ ወ/ሮ ዘሪቱ አስፋው፣ አቶ መኮንን ተካ፣ ወ/ሮ ዓለምነሽ የኔኮህና አቶ አበበ መብራቱ ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ፈተናዎችንና የድርሰት ናሙናዎችን በመገምገም፣ በማረምና ውጤት በመሰነድ፣ እንዲሁም ከንድፈጥናት ጀምሮ በየደረጃው የጥናቱ ረቂቆችንና የማስተማሪያ ውሁዳህዱን አንብበው በመገምገምና አስተያየቶችን በመስጠት ትልቅ ውለታ ውለውልኛል፤ አመሰግናቸዋለሁ፡፡

በንድፈጥናት ደረጃ ወ/ሮ ሰሎሜ ዘውዳለም፣ ዶ/ር ኀሩት ካሳው፣ ዶ/ር ዳዊት አስራት፣ ዶ/ር ስዩም ተሾመ፣ ወ/ሮ አፀደ ያረጋልና አቶ ቶማስ ዳኛቸው ረቂቁን አንብበው ገንቢ አስተያየቶች ሰጥተውኛል፤ እንዲሁም በሙከራውና በዋናው የጥናት ደረጃዎች፣ በጥናቱ አተገባበር፣ አተናተንና አርትዖት ረገድ ገንቢ አስተያየቶችንና ጠቃሚ መረጃዎችን በመስጠት ለጥናቱ ስኬታማነት ጉልህ አስተዋጽኦ ለነበራቸው፣ ዶ/ር ማስተዋል ውብቱ፣ ዶ/ር ንብረት አስራደ፣ ዶ/ር ሰፋ መካ፣ ዶ/ር ካሴ ሽፈሬ፣ ዶ/ር ሙሉጌታ ይታየው፣ አቶ ጋሻው አሩቴና አቶ ይድነቃቸው ማሬ ምስጋና ይገባቸዋል፡፡

ባሕር ዳር የኒቨርሲቲና አርባ ምንጭ የኒቨርሲቲ የጥናቱን ወጪ በመሸፈን ላደረጉልኝ ድጋፍ ልባዊ ምስጋናዬ ይድረሳቸው፡፡ እንዲሁም፣ ጥናቱ ተጀምሮ እዚህ ደረጃ እስኪደርስ ድረስ የሞራል ድጋፍ በመስጠትና በማበረታታት ከጎኔ ለነበሩት ቤተሰቦቼ፣ ለውድ ባለቤቴ ወ/ሮ ፍረወይኒ ገብረሥላሴ፣ ለልጆቼ ዮሴፍና ሰሎሜ ምስጋናዬ ከፍተኛ ነው፡፡

የይዘት ማውጫ

ምስጋና	I
የይዘት ማውጫ	li
አኅጽሮተጥናት	Vi
ምዕራፍ አንድ፣ መግቢያ	1
1.1 የጥናቱ ዳራ	1
1.2 የጥናቱ መነሻ ችግር	6
1.3 የጥናቱ ጥያቄዎችና መላምቶች	14
1.4 የጥናቱ ዓላማዎች	15
1.5 የጥናቱ ጠቀሜታዎች	16
1.6 የጥናቱ ወሰን	17
1.7 የጥናቱ ውስንነቶች	18
1.8 የቁልፍ ቃላትና ሐረጎች ተግባራዊ ብያኔ	19
ምዕራፍ ሁለት፣ የተዛማጅ ድርሳናት ክለሳ	20
2.1 የመጻፍ ትምህርት ንድፈሐሳብ	20
2.2 የመጻፍ ትምህርት አቀራረቦችና ምዘናዎች	25
2.3 የአማራጭ ምዘናዎች ንድፈሐሳቦች	36
2.3.1 የግል ምዘና	40
2.3.2 የአቻ ምዘና	43
2.3.3 የፖርቲፎልዮ ምዘና	44
2.4 የአማራጭ ምዘናዎች መተግበሪያ ብልሐቶች	48
2.5 የመጻፍ ትምህርትና የአማራጭ ምዘናዎች ቀደምት ምርምሮች	51
2.6 የጥናቱ ጽንሰሐሳባዊ ማህበራዊ	60
ምዕራፍ ሦስት፣ የአጠናን ዘዴ	64
3.1 የጥናቱ ንድፍ	64
3.2 የጥናቱ ተሳታፊዎች	65
3.3 የመረጃ መሰብሰቢያ መሣሪያዎች	67
3.3.1 ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ፈተናዎች	67
3.3.2 ድርሰት የመጻፍ ንዑሳን ችሎታዎች መመዘኛዎች	72

3.3.3 ድርሰት የመጻፍ ሂደታዊ ዕድገት መመዘኛ መስፈርቶች	74
3.3.4 የድርሰት ናሙናዎችና የፖርቲፎልዮ ማስታወሻዎች	75
3.4 የማስተማሪያ ውሁዳህድ	77
3.5 የአጠናን ሂደቶች	79
3.6 የመረጃ አተናተን	85
ምዕራፍ አራት፣ የውጤት ትንተናና ማብራሪያ	90
4.1 የመረጃ ትንተና	90
4.2 የውጤት ማብራሪያ	129
ምዕራፍ አምስት፣ ማጠቃለያ፣ መደምደሚያና አስተያየት	144
5.1 ማጠቃለያ	144
5.2 መደምደሚያ	148
5.3 አስተያየት	150
ዋቢዎች	153
አባሪዎች	170
አባሪ ሀ፣ የመከራው ጥናት ፈተናና ውጤቶች	170
አባሪ ሀ ₁ ፣ ድርሰት የመጻፍ ችሎታ መመዘኛ ፈተናና ውጤቶች	170
አባሪ ሀ ₂ ፣ ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ፈተና ውጤቶች	172
አባሪ ሀ ₃ ፣ ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ሂደታዊ ዕድገት ውጤት	173
አባሪ ለ፣ የተሳታፊ ቡድኖች የብቃት መለኪያ ፈተና፣ ውጤትና ተመጣጣኝነት	174
አባሪ ለ ₁ ፣ የብቃት መለኪያ ፈተና	174
አባሪ ለ ₂ ፣ የብቃት መለኪያ ፈተና ውጤቶች	175
አባሪ ለ ₃ ፣ የብቃት መለኪያ ፈተና ውጤቶች የስርጭት ወጥነት	175
አባሪ ሐ፣ ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ፈተናዎች የመገምገሚያ ቅጽና የግምገማ ውጤቶች	176
አባሪ ሐ ₁ ፣ ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ፈተናዎች የመገምገሚያ ቅጽ	176
አባሪ ሐ ₂ ፣ ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ፈተናዎች የግምገማ ውጤቶች	177
አባሪ መ፣ የዋናው ጥናት ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ፈተናዎችና ውጤቶች	179
አባሪ መ ₁ ፣ የመጀመሪያ ትግበራ ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ፈተና	179
አባሪ መ ₂ ፣ የመጀመሪያ ትግበራ ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ፈተና ውጤቶች	180
አባሪ መ ₃ ፣ የመጀመሪያ ትግበራ የመጻፍ ችሎታ ፈተና ውጤቶች የስርጭት ወጥነት ...	180

አባሪ መ ₄ ፤ የሁለተኛ ዙር ትግበራ ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ፈተና	181
አባሪ መ ₅ ፤ የሁለተኛ ዙር ትግበራ ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ፈተና ውጤቶች	182
አባሪ መ ₆ ፤ የሁለተኛው ትግበራ የመጻፍ ችሎታ ፈተና ውጤት የስርጭት ወጥነት	182
አባሪ ሠ፤ ድርሰት የመጻፍ ችሎታ መመዘኛ ቅጾችና ውጤቶች	183
አባሪ ሠ ₁ ፤ ድርሰት የመጻፍ ንዑሳን ችሎታዎች መመዘኛዎች	183
አባሪ ሠ ₂ ፤ የቡድን “ሀ” ድርሰት የመጻፍ ንዑሳን ችሎታዎች ምዘና ውጤቶች	185
አባሪ ሠ ₃ ፤ የመጀመሪያው ትግበራ የሁለቱም ቡድኖች ውጤቶች የስርጭት ወጥነት	186
አባሪ ሠ ₄ ፤ የቡድን “ለ” ድርሰት የመጻፍ ንዑሳን ችሎታዎች ምዘና ውጤቶች	187
አባሪ ሠ ₅ ፤ የሁለተኛው ትግበራ የሁለቱም ቡድኖች ውጤቶች የስርጭት ወጥነት	188
አባሪ ረ፤ ድርሰት የመጻፍ ሂደታዊ ዕድገት መመዘኛዎችና ውጤቶች	189
አባሪ ረ ₁ ፤ ድርሰት የመጻፍ ሂደታዊ ዕድገት መመዘኛዎች	189
አባሪ ረ ₂ ፤ የቡድን ለ ድርሰት የመጻፍ ሂደታዊ ዕድገት ውጤቶች	191
አባሪ ረ ₃ ፤ የመጀመሪያው ትግበራ የመጻፍ ሂደታዊ ዕድገት የስርጭት ወጥነት	191
አባሪ ረ ₄ ፤ የቡድን ለ ድርሰት የመጻፍ ሂደታዊ ዕድገት ውጤቶች	192
አባሪ ረ ₅ ፤ የሁለተኛው ትግበራ የመጻፍ ሂደታዊ ዕድገት የስርጭት ወጥነት	192
አባሪ ሰ፤ የማስተማሪያ ውሁዳህድ	193
አባሪ ሸ፤ የተማሪዎች ናሙና ድርሰቶች፣ ጽብረቃዎችና ምጋቤምላሾች	238
አባሪ ሸ ₁ ፤ የኮድ 01 ናሙና ድርሰቶች፣ ጽብረቃዎችና ምጋቤምላሾች	238
አባሪ ሸ ₂ ፤ የኮድ 02 ናሙና ድርሰቶች፣ ጽብረቃዎችና ምጋቤምላሾች	242
አባሪ ሸ ₃ ፤ የኮድ 03 ናሙና ድርሰቶች፣ ጽብረቃዎችና ምጋቤምላሾች	247
አባሪ ሸ ₄ ፤ የኮድ 04 ናሙና ድርሰቶች፣ ጽብረቃዎችና ምጋቤምላሾች	250
አባሪ ሸ ₅ ፤ የኮድ 05 ናሙና ድርሰቶች፣ ጽብረቃዎችና ምጋቤምላሾች	253
አባሪ ሸ ₆ ፤ የኮድ 06 ናሙና ድርሰቶች፣ ጽብረቃዎችና ምጋቤምላሾች	256
አባሪ ሸ ₇ ፤ የኮድ 07 ናሙና ድርሰቶች፣ ጽብረቃዎችና ምጋቤምላሾች	261
አባሪ ሸ ₈ ፤ የኮድ 08 ናሙና ድርሰቶች፣ ጽብረቃዎችና ምጋቤምላሾች	262
አባሪ ሸ ₉ ፤ የግለምዘና፣ የአቻ ምዘናና የፖርቲፎልዮ ምዘና መገምገሚያ ቅጾች ናሙና ...	265
አባሪ ቀ፤ የናሙና ተማሪዎች የፖርቲፎልዮ ማስታወሻ	266
አባሪ ቀ ₁ ፤ የተማሪ ኮድ 01 ማስታወሻ	266
አባሪ ቀ ₂ ፤ የተማሪ ኮድ 02 ማስታወሻ	267

አባሪ ቀ ₃ ፤ የተማሪ ኮድ 03 ማስታወሻ	268
አባሪ ቀ ₄ ፤ የተማሪ ኮድ 04 ማስታወሻ	269
አባሪ ቀ ₅ ፤ የተማሪ ኮድ 05 ማስታወሻ	270
አባሪ ቀ ₆ ፤ የተማሪ ኮድ 06 ማስታወሻ	271
አባሪ ቀ ₇ ፤ የተማሪ ኮድ 07 ማስታወሻ	272
አባሪ ቀ ₈ ፤ የተማሪ ኮድ 08 ማስታወሻ	273
አባሪ ቀ ₉ ፤ የተማሪ ኮድ 09 ማስታወሻ	274
አባሪ ቀ ₁₀ ፤ የተማሪ ኮድ 10 ማስታወሻ	275
አባሪ ቀ ₁₁ ፤ የተማሪ ኮድ 11 ማስታወሻ	276
አባሪ ቀ ₁₂ ፤ የተማሪ ኮድ 12 ማስታወሻ	277
አባሪ ቀ ₁₃ ፤ የተማሪ ኮድ 13 ማስታወሻ	278
አባሪ ቀ ₁₄ ፤ የተማሪ ኮድ 14 ማስታወሻ	279
አባሪ ቀ ₁₅ ፤ የተማሪ ኮድ 15 ማስታወሻ	280

አገጽ ሮተጥናት

የዚህ ጥናት ዓላማ የአማራጭ ምዘናዎችን የተማሪዎችን ድርሰት የመጻፍ ችሎታ የማሻሻል ሚና መመርመር ነበር፡፡ ዓላማውን ከግብ ለማድረስም በሁለት ቡድኖችና በሁለት የትግበራ ዙሮች የቀረበ የአመጣጣኝ ንድፍ (Counterbalanced design) ተግባራዊ ሆኗል፡፡ በጥናቱ ትግበራ ሂደት በ2010 ዓ.ም. በአርባ ምንጭ ዩኒቨርሲቲ፣ የኢትዮጵያ ቋንቋዎችና ስነጽሑፍ-ዐማርኛ ትምህርት ክፍል ይማሩ የነበሩ 49 የአንደኛ ዓመት ተማሪዎች ተሳትፈዋል፡፡ ከተሳታፊዎች የተሰበሰቡት መረጃዎች በሁለት የትግበራ ወቅቶች ከቀረቡት አጠቃላይ ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ፈተናዎች፣ ድርሰት የመጻፍ ንዑሳን ችሎታዎች ምዘናዎች፣ ድርሰት የመጻፍ ሂደታዊ ዕድገት መገምገሚያዎች፣ የተማሪዎች ናሙና ድርሰቶችና የፖርቲፎልዮ ማስታወሻዎች ናቸው፡፡ የተገኙት መረጃዎችም የየመተንተኛ ስልቶቻቸው እሙኖች በገላጭ ስታትስቲክስ ከተፈተሹ በኋላ፣ በፍትነትና በቁጥጥር ቡድኖች መካከል ያለውን ልዩነት ለመመርመር፣ የአጠቃላይ ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ፈተናዎች አማካይ ውጤቶች በባዕድ ናሙና ቲ-ቴስትና በአበር ልይይት፣ ድርሰት የመጻፍ ንዑሳን ችሎታዎች በባለብዙ ተላውጦ ልይይትና አበር ልይይት፣ ድርሰት መጻፍን በመማር ረገድ ሂደታዊ ዕድገቱን ለመፈተሽ በዳግም ልኬትና ቅይጥ አበር ልይይት ተሰልተው ተተንትነዋል፡፡ እንዲሁም ከተማሪዎች ናሙና ድርሰቶችና የፖርቲፎልዮ ማስታወሻዎች የተገኙት ዓይነታዊ መረጃዎች ከመጠናዊ መረጃዎቹ ጋር እየተቀናጁ ተተንትነዋል፡፡ በተገኙት ውጤቶች መሠረትም፣ በሁለቱም የትግበራ ወቅቶች የአጠቃላይ ድርሰት የመጻፍ ችሎታ፣ የመጻፍ ንዑሳን ችሎታዎችና የመጻፍ ሂደታዊ ዕድገት አማካይ ውጤቶች የፍትነት ቡድን ከቁጥጥር ቡድን አማካይ ውጤቶች ተሽለውና ጉልህ ($p < .05$) ልዩነት ያላቸው ሆነው ተገኝተዋል፡፡ በተጨማሪም የመጠናዊ መረጃዎቹ ውጤቶች የዓይነታዊ መረጃዎች ድጋፍም አግኝተዋል፡፡ በዚህም መሠረት ከመጠናዊና ከዓይነታዊ መረጃዎች የተገኙት ውጤቶች የአማራጭ ምዘናዎች የተማሪዎችን ድርሰት የመጻፍ ችሎታ የማሻሻል ሚና እንዳላቸው አሳይተዋል፡፡ የጥናቱ አንድምታም ድርሰት መጻፍን በመማር ሂደት የአማራጭ ምዘናዎች ሚና ከፍተኛ እንደሆነ ያመለክታል፡፡ በመሆኑም፣ ድርሰት የመጻፍ ትምህርት ይዘቶችና ተግባራት ከአማራጭ ምዘናዎች ጋር አዋህዶ ማቅረብ እንደሚያስፈልግ ተጠቁሟል፡፡

ምዕራፍ አንድ፤ መግቢያ

1.1. የጥናቱ ዳራ

የመጻፍ ትምህርት ምዘናዎች በየጊዜው በተከሰቱ የመማር አተያየቶችና የምርምር ትኩረቶች መለዋወጥ ምክንያት በርካታ ታሪካዊ ሂደቶችን አልፏል። ታሪካዊ ሂደቶቹ በዘመናት ዑደት የልማዳዊ ምዘናዎችና የአማራጭ ምዘናዎች ንድፈሐሳባዊ መነሻና ተተግባሪነትን የሚያሳዩ ናቸው (ነፍ-ሊፕማን፣ 2012)።

የልማዳዊ ምዘናዎች ዘመን እ.አ.አ. ከ1980ዎች በፊት የነበሩ ሲሆን፤ ኢቀጥተኛና ቀጥተኛ ተብለው በሁለት ይከፈላሉ። ኢቀጥተኛ ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ምዘና እ.አ.አ. በ1950ዎች በሀርቫርድ ዩኒቨርሲቲ ተማሪዎች ለኮሌጅ ደረጃ ብቁ መሆናቸውን ለማረጋገጥ ተጀምሯል። ቀጥሎም እ.አ.አ. በ1960ዎች በሌሎች የድርሰት ትምህርት በሚሰጥባቸው ኮሌጆች ውስጥ ተስፋፍቷል። በዘመኑ የነበረው የመማር አተያይ በመዋቅራዊ ስነልሳንና በባህርያዊ ስነልቦና ተጽዕኖ ሥር በመሆኑ፤ ለመልስ አስመራጭ ምዘናዎች (አልፎ አልፎም ለትርጉም ምዘናዎች) ልዩ ትኩረት ይሰጥ ነበር (ክላርክ፣ 1987፣ ሂተን፣ 1990፣ አስካርሰን፣ 2009)። በወቅቱ የመማር ግቡም በታላሚ ቋንቋ (በሁለተኛ ቋንቋ ወይም በውጪ ቋንቋ) ጥሩ የመናገርና አንብቦ የመረዳት ክሂሎችን ማዳበር፤ እንዲሁም በክፍል ውስጥ የታላሚው ቋንቋ ቅርጽን መጠበቅና የማስታወስ ብቃትን ማዳበር ተፈላጊ ጉዳዮች ናቸው። የመልስ አስመራጭ ምዘናዎች ስለተማሪዎች የመጻፍ ችሎታ መረጃ ለማግኘት ቀላልና ለርማት ምቹ በመሆናቸው፤ በድርሰት መምህራንና በምዘና አዘጋጆች የሆኑ የትምህርት ባለሙያዎች ተዘውታሪ ነበሩ (ኮርደር፣ 1967፣ ሊይነ፣ 2004)።

የኢቀጥተኛ ምዘና እ.አ.አ. ከ1950ዎች ጀምሮ ከቃላዊና ከልማዳዊ ዕውቀት መለኪያነት (ከመልስ አስመራጭ) ተላቆ፤ የቋንቋ ችሎታንና ዕውቀትን በተናጠል ለመለካት የሚያስችል ለውጥ ቢያሳይም፤ በግቡም ሆነ በአተገባበሩ በብዙው ተተኝቷል። እንደነፍ-ሊፕማን (2012) ገለጻም፤ ብዙ ድርጅቶች (ለምሳሌ፤ የእንግሊዝ መምህራን ብሔራዊ

ምክርቤትና የዓለምአቀፍ የንባብ ማኅበር) በመጻፍ ትምህርት ምዘና ጊዜ የመጻፍ ንዑሳን ችሎታዎችን ስለማያካትትና ከመማር ሂደት ተነጥሎ ስለሚታይ ተችተውታል፡፡

የቀጥተኛ ምዘና ደግሞ እ.አ.አ. በ1960ዎች የቋንቋ ትምህርት በአሜሪካ የባህርያውያን የትምህርት ፍልስፍናና የአዕምሯዊ ስነልቦና አተያይን መሠረት ቢያደርግም፤ የፒያዠር (1970) የአዕምሯዊ ግንባታ ንደፈሐሳብ ሰፊ ተቀባይነትን በማግኘቱ እ.አ.አ. ከ1970ዎች እስከ1980ዎች አጋማሽ ድረስ የመጻፍ ትምህርት ምዘና ከመልስ አስመራጭ ወደድርሰት ምዘና ፈጣን ለውጥ አሳይቷል፡፡ በኢቀጥተኛ ምዘና ይነሳ የነበረው በክፍል ውስጥ ያለመተግበር ችግርም በወውድተኮር ምዘና አማካይነት መልስ አግኝቷል (ነፍ-ሊፕማን፤ 2003፤ 2012)፡፡ እንደዲያብ (2011) ገለጻም፤ የምዘናን ዓላማና የተማሪዎችን የመጻፍ ችሎታ የሚያሳዩ የድርሰት ምዘናዎች ከመልስ አስመራጭ ምዘናዎች የበለጠ ዐውዳዊ ውሳኔ ለመስጠት አመቺ ናቸው፡፡

ቀጥተኛ ምዘና በተገቢነቱ ከኢቀጥተኛ ምዘና የተሻለ አቀራረብ እንዳለው ነፍ-ሊፕማን (2003፤ 2012) ይገልጻሉ፡፡ ነገርግን ቀጥተኛ ምዘና በቀጥታ ድርሰት የመጻፍ ችሎታን የሚመለከት በመሆኑ፤ የመጻፍ ብቃት ጠባብ ነው፡፡ ከተማሪዎች ድርሰት የሚጠበቀው ውጤት ርቱዕ ችሎታ (Rhetoric Ability) አይደለም (ዲያብ፤ 2011)፡፡ የሚጠበቀውም፤ በተወሰነ የጊዜ ገደብ ውስጥ (በክፍል ውስጥ) ተከናውኖ በሚያልቅ ተግባር ነው፡፡ ይሁን እንጂ ቀጥተኛ ምዘና በቂ የመጻፍ ልምምዶችን ለማድረግ ዕድል የማይሰጥ በመሆኑና ባብዛኛው በኢቀጥተኛ ምዘና ተጽዕኖ ሥር በመውደቁ የኢቀጥተኛ ምዘና ተቀባይነቱን ቀጥሏል (ቺሪምቡ፤ 2013፤ አስካርሰን፤ 2009)፡፡ በቀጥተኛ ምዘና ላይ የሚቀርበው ትችትም ወቅታዊ የማሰብ ሂደትን የማያሳይና ጽሑፍን ለመከለስም ሆነ የመማር ሂደትን ዐውዳዊ ለማድረግ በቂ ጊዜ አይሰጥም፤ የሚል ነው፡፡ እንደፈሪስ (2003) እና ሶረንሰን (2010) ገለጻም፤ ከተማሪዎች እንዲፈልቅ የሚጠበቀው ሐሳብ መግለጽ የሚያስችል፤ የተጻፈው መልዕክትም በቋንቋ አጠቃቀም፤ በአገባብና በይዘት የተስተካከለ፤ እንዲሁም አንባቢንና ዓላማን ከግምት ውስጥ የሚያስገባ አይደለም፡፡

የመጻፍ ትምህርት ምዘናዎች እ.አ.አ. ከ1950ዎች ጀምሮ እስከ1980ዎች አጋማሽ ድረስ ፈጣን የአተያይ ለውጦችን በማድረግ፣ ከኢቀጥተኛ ወደቀጥተኛ የምዘና ባህል እያደጉ መጥተው፣ እ.አ.አ. ከ1980ዎች አጋማሽ ጀምሮ ደግሞ ልማዳዊ ምዘናዎችን የሚተኩ የአማራጭ ምዘናዎች መተዋወቅ ጀምረዋል (ብራውን፣ 2004፣ ነፍ-ሊፕማን፣ 2012)። ከልማዳዊ ምዘናዎች (ኢቀጥተኛና ቀጥተኛ ምዘናዎች) ወደየአማራጭ ምዘናዎች ለውጥ ሲደረግም ቀስበቀስ እንጂ ፈጣን ለውጥ አልታየም። ቢሆንም፣ ልማዳዊ ምዘናዎች "በትምህርት መስክ በልማዳዊ ምዘናዎች የሚገኙ ውጤቶች የመማር ግብን አያሳዩም፤ የትምህርት ሂደትን በማሻሻል ረገድም ድርሻቸው የጎላ አይደለም" (ማርዋን፣ 2015፣ 3)፤ በሚል በስፋት ተተችተዋል። ብራውን (2005) እና ፉልቸርና ዳቪድስን (2007) እንደሚገልጹትም፣ በልማዳዊ ምዘናዎች ትብብር (በተለየ የፕሮጀክት ሥራ ካልሆነ በስተቀር) የሚታየው እንደኩረጃ ነው። ለምሳሌ፣ የቡድን ንግግር ምዘናዎች ብዙውን ጊዜ በባለሙያዎች መካከል ልዩነት ይፈጥራሉ። ተማሪዎችን በቡድን ንግግር መመዘን "ይቻላል" የሚሉና "አይቻልም ኩረጃ ነው" የሚሉ ሁለት ወገኖች ነበሩ (ማሳ፣ 1997፣ ነፍ-ሊፕማን፣ 2012)።

የአማራጭ ምዘናዎች አተያይና ምርምሮች በትምህርት ዐውድ መተግበር ሲጀምሩ፣ በሁለት መልክ የሚታዩ ጽንሰሐሳባዊ ለውጦች ታይተዋል (ቦውድ፣ 1995፣ ጋስላኒ፣ 2015፣ ግራቢን፣ 2007፣ ኔል፣ 2007)። የመጀመሪያው ጽንሰሐሳብ ለልማዳዊ ምዘናዎች በአማራጭነት የቀረቡ መሆናቸውን ይገልጻል። ባለጊዛድህና ማስዋን (2012)፣ ቺሪምቡ (2013)፣ ሎፕስ (2015) እና ራንድ (1999) እንደሚገልጹት ደግሞ፣ የአማራጭ ምዘናዎች ለልማዳዊ ምዘናዎች በአማራጭነት የቀረቡ ሆነው፣ የተማሪዎችን የመማር ሂደት በገሀዳዊ ዐውድ ውስጥ ይመዘንባቸዋል። የቋንቋ መምህራን የተማሪዎችን የመማር ሂደት በመመዘን ምን መሥራት ይችላሉ? መሥራት የማይችሉትን የትኛውን ነው? እንዴትስ መሥራት ይችላሉ? የሚሉትን ጥያቄዎች መልስ ያስገኛሉ።

ፋረል (2017) እንደሚገልጹት፣ የአማራጭ ምዘናዎች ትግበራ በትምህርት መስክ የሚተገበረው የሕይወት ዘመን መማርን ለማሳደግ ነው። ተማሪዎች በተወሰነ ጊዜ የተማሩትን ዕውቀትና ልምድ በዕድሜ ልክ ሊጠቀሙበት ይችላሉ። ምክንያቱም

የአማራጭ ምዘናዎች የዕውቀት ሽግግርን የማዳበርና ተግባራትንም የመተግበር ልምድ ይኖራቸዋል። ፋልቲኮቭ (2005) በበኩላቸውም፣ የአማራጭ ምዘናዎች የተማሪዎችን መማር የዕድሜ-ልክ ሆኖ በሥራ ዘመናቸው የሚጠቀሙበትን ዕውቀት፣ ባህርይና ልምድ ያጎለብታሉ። ይህ የሚሆነው ደግሞ ተማሪዎች የራሳቸውን የመማር ዕድገትም ሆነ ሂደት መመዘን ስለሚችሉና ደካማና ጠንካራ ጎናቸውን መለየት ስለሚችሉ ነው። በዚህ ሂደትም ተማሪዎች የልዕለመማር ባለቤቶች ይሆናሉ። በልዕለመማር ደረጃ የሚገኙ ተማሪዎች የልዕላምሯዊ ችሎታ፣ ግለተቆጣጥሮትና ከፍተኛ የመገምገም ችሎታ ይኖራቸዋል።

በመጻፍ ትምህርት ምዘና ታሪክ የአማራጭ ምዘናዎች ተግባራዊነት የተጀመረው የከፍተኛ ትምህርት ተቋማት ተማሪዎች "ፖርቲፎልዮ" እንዲያዘጋጁ በማድረግ ነው። ወቅቱም ኢልቦውና በላኖፍ (1986) እ.አ.አ. በ1984 እንደሆነ ሲገልጹ፣ ብራውን (2004)፣ ሃማያን (1995)፣ ሁረታ-ማስያስ (1995) እና ያንሲ (1999) ደግሞ በ1986 እንደነበር ያስረዳሉ። በተለይ እንደሁረታ-ማስያስ (1995) እና ቴስዳለና ለውንግ (2000) ገለጻ፣ ከፖርቲፎልዮ ምዘና በተጨማሪ እ.አ.አ. ከ1990ዎች ጀምሮ የተለያዩ የአማራጭ ምዘናዎች (ለምሳሌ፣ የመጣጥፍ ጽሑፍ፣ ግለምዘና፣ የአቻ ምዘና፣ ምልክታ፣ የፕሮጀክት ሥራ፣ ቃለመጠይቅ) በተለያዩ የትምህርት መስኮች የመጻፍ ትምህርት ውጤትን ለመለካት መተግበር ጀምሯል።

በሌላው መንገድ የአማራጭ ምዘናዎች ከየትኛውም የልማዳዊ ምዘናዎች የሰፋ ተግባራዊ የጽንሰሐሳብ ብያኔ አላቸው። ነገርግን ጽንሰሐሳቡን ለመተንተንና ተፈላጊውን ተግባራዊ ብያኔ ለመወሰን ምዘናዎቹ በትምህርት ሂደት ውስጥ ያላቸውን ፋይዳ መለየት ያስፈልጋል። በርኒንባም (1997፣ 2007) እንደሚገልጹት፣ የአማራጭ ምዘናዎች ከውጤት መለኪያ መስፈርትነት በበለጠ የልማዳዊ ምዘናዎች ስልቶችንም ያካትታሉ። በትምህርት ሂደት ውስጥ ባላቸው የግምገማ መልክም በክፍል ውስጥና ከክፍል ውጪ ይሰራሉ። በዚህም ከልማዳዊ ምዘናዎች የሰፋ ጽንሰሐሳባዊ እሳቤ አላቸው።

የተማሪዎችን የመማር ውጤት ለመለካት የተለያዩ ቴክኒኮችን መጠቀም ግድ ይላል። ነገርግን የአማራጭ ምዘናዎች ከስልቶች ስብስብ በላይ ናቸው (ሎፕስ፣ 2015)። አሃንጋሪ (2015)፣ ፉልቸርና ዳቪድስን (2007)፣ ጋስላኒ (2015) እና ማርዋን (2015) እንደሚያስረዱት፣ የአማራጭ ምዘናዎች መደበኛ ሥራዎችና ተግባራት በምጋቤምላሽ የታጀበ የመማር ዐውድን ይፈጥራሉ። ይህ ማለትም፣ የተማሪዎችን ውጤት ለመለካት ብቻ ሳይሆን፣ በተለያዩ የትምህርት ዐውዶች ውስጥ የሚቀረጹትን ዓላማዎችና በትምህርቱ መጨረሻ ላይ ሊገኝ የታሰበውን ግብ መሠረት በማድረግ የመማር ሂደትን ዐውዳዊ እንዲሆኑ ያደርጋሉ።

እ.አ.አ. ከ1980ዎች ጀምሮ በቋንቋ ትምህርት ምዘናዎች ላይ ጥናቶች ያካሄዱ ባለሙያዎች (ለምሳሌ፣ ባለጊዜድሀና ማስዋን፣ 2012፣ ብራውንና ሃድሰን፣ 2002፣ ደራክሽን፣ ረዛይና አለሚ፣ 2011፣ ሶለይማኒና ራህማንያን፣ 2014) በርካታ የአማራጭ ምዘናዎችን አስተዋውቀዋል። ለአብነትም ቃለመጠይቅ፣ ምልከታዎች፣ የመጣጥፍ ጽሑፍ፣ አጫጭር ጽሑፎችና ማብራሪያዎች፣ የፖርቲፎልዮ ምዘና፣ የግለምዘና፣ የአቻ-ምዘና፣ የፕሮጀክት ምዘና፣ በተማሪዎች የሚዘጋጁ ምዘናዎችና የምክክር ምዘናዎች ይጠቀሳሉ። እነዚህ የምዘና ዓይነቶችም በግለጽብረቃ፣ በምጋቤምላሾችና በምክክሮች የታጀቡ ናቸው። የአማራጭ ምዘናዎች ዓላማዎችም ድርሰት መጻፍን ለማሳደግ የሚያስችሉ የተለያዩ ግለጽብረቃዎችና ምጋቤምላሾች ማስገኘት ነው።

የስካሁኖቹ የቋንቋ ትምህርት ምዘና ባለሙያዎችና ገለጻዎችና የምርምር ውጤቶች በመነሳት፣ የአማራጭ ምዘናዎች የዐማርኛ ቋንቋ ትምህርት በሚሰጥባቸው የከፍተኛ ትምህርት ተቋማትም በመመዘኛ ዘዴዎች እንዲተገበሩ በየመርሐትምህርቱ ላይ ሰፍረው ይገኛሉ። በዚህም፣ የዐማርኛ ቋንቋ መምህራን የተማሪዎችን ድርሰት የመጻፍ ችሎታ በሂደታዊና በገሀዳዊ ዐውድ ለመመዘን የሚያስችሉ ውጤታማ ምዘናዎችን መምረጥና መተግበር ይችላሉ። በርግጥ በከፍተኛ ትምህርት ተቋም ላይ የተካሄደው የበለጠ (2006) ጥናት የዐማርኛ ቋንቋ በሳል ድርሰት መምህራን የሚተገብሯቸው ምዘናዎች የተማሪዎችን የመጻፍ ችሎታ የማያሻሽሉ መሆናቸውን አመልክቷል።

በመሆኑም፤ ይህ ጥናት በመጻፍ ትምህርት አቀራረቦችና የምዘና ዘዴዎች መካከል ያሉትን የግንዛቤና የአተገባበር ክፍተቶች ይሞላ ዘንድ የአማራጭ ምዘናዎች የተማሪዎችን ድርሰት የመጻፍ ችሎታ በማሻሻል ረገድ ያላቸውን ሚና መርምሯል፡፡

1.2. የጥናቱ መነሻ ችግር

በቋንቋ ትምህርት ምዘና ታሪክ በምዘና ሂደትና በገሀዳዊ የቋንቋ ተግባቦታዊ ብቃት ዕውነታ መካከል ክፍተት እንዳለ በመስኩ የተካሄዱ ምርምሮች (ለምሳሌ፤ አልኑህ፤ ታቂና አብዱልከሪም፤ 2014፤ ጋይስሊንግ፤ 2015፤ ነፍ-ሊፕማን፤ 2003፤ 2012) ያመለክታሉ፡፡ ክፍተቱን ለመለየትና ለማስተካከል ደግሞ በተለያዩ ጊዜያትና በተለያዩ የትምህርት እርከኖችና መርሐግብሮች፤ በቋንቋ ትምህርት የመማሪያ፤ የማስተማሪያና የምዘና ዘርፎች ላይ በርካታ ምርምሮች ተካሂደዋል፡፡ አብዛኞቹም በእንግሊዘኛና በሌሎች የውጪ ቋንቋዎች ትምህርቶች ላይ ያላቸውን ፋይዳ አረጋግጠዋል፡፡

የአማራጭ ምዘናዎች በውጪ ቋንቋ ትምህርት መስክ የተማሪዎችን የመጻፍ ችሎታ በማሳደግ ረገድ ያላቸውን ሚና ለመመርመር በርካታ ጥናቶች (ለምሳሌ፤ ብራውንና ሃድሰን፤ 1998፤ ቼንግና ዋረን፤ 2005፤ ቺሪምቡ፤ 2013፤ ማትሱኖ፤ 2009፤ አስካርሰን፤ 2009፤ አስካርሰን፤ 2013) ተካሂደዋል፡፡ ጥናቶቹም የተማሪዎችን የመጻፍ ችሎታ ደረጃ ለመወሰን የሚያስችሉት ምዘናዎች እንደሆኑም አሳይተዋል፡፡ አሃንጋሪ (2014)፤ ኢንግራም (2003)፤ ጋይስሊንግ (2015)፤ ሃይላንድ (2003)፤ ሎፕስ (2015)፤ ማስዋን (2012)፤ አስካርሰን (2009)፤ ራማዛንፓወር፤ ኑርዳድና ኑሪ (2016) እንደሚያስረዱትም፤ ድርሰት የመጻፍ ችሎታን በተግባር ለመለካት ከባድና ውስብስብ ሂደቶችን ይጠይቃል፡፡ ውስብስብ ሂደቶቹን ለማቅለል፤ ለመለካትና ለማሻሻል ደግሞ የአማራጭ ምዘናዎች ሚና አላቸው፡፡ የመጻፍ ትምህርት ሂደቶችን ከመለካትና ከማቅለል በተጨማሪም በመጻፍ ትምህርት ዕድገት ረገድም ተጽዕኖ ሊኖራቸው ይችላል፡፡

በአማራጭ ምዘናዎችና በመጻፍ ትምህርት ላይ የተካሄዱት ምርምሮች ያላቸውን ክፍተት በአራት ከፍሎ ማየት ይቻላል፡፡

አንደኛው የአማራጭ ምዘናዎችን ከልማዳዊ ምዘናዎች (የመምህር ምዘናዎች) ጋር በማነጻጸርና በማወዳደር በመጻፍ ችሎታ ላይ ያላቸውን ሚናና ተቀባይነት ከተካሄዱ ጥናቶች ይመነጫል። በተለይ በግለምዘና፣ በአቻ ምዘናና በፖርቲሴልዮ ምዘና ላይ የተካሄዱ ምርምሮች (ለምሳሌ፣ አሃንጋሪ፣ 2014፣ አልኮህና ሌሎች፣ 2014፣ ባለጊዛድህና ማስዋን፣ 2012፣ ቺሪምቡ፣ 2013፣ ፎሩታን፣ 2014፣ ጋይስሊንግ፣ 2015) ከመጣጥፍ ምዘና፣ ከፕሮጀክት ምዘና፣ ከምልከታ፣ ወዘተ. (የአማራጭ ምዘናዎች) ጥናቶች የበለጠ ትኩረት ተሰጥቷቸዋል። አብዛኞቹ በአንግሊዝኛ እንደወጩ ቋንቋ የመጻፍ ትምህርትና በሌሎች የመማር ውጤቶች ላይ ያላቸውን ሚና፣ እንዲሁም በመካከላቸው ያለውን ትስስር መርምረዋል።

የአማራጭ ምዘናዎችና ልማዳዊ ምዘናዎች በተለያዩ የትምህርት ተላውጦች ላይ ባላቸው ሚና መሠረት በንጽጽር ከቀረቡ ምርምሮች (አሃንጋሪ፣ 2014፣ ፎሩታን፣ 2014፣ ሎፕስ፣ 2015፣ ሰለይማኒና ራህማንያን፣ 2014፣ ዛረይና ዩስፍሊ፣ 2015፣ ራማዛንፓወር፣ ኑርዳድና ኑሪ፣ 2016) መካከል የአሃንጋሪ (2014)፣ የሰለይማኒና ራህማንያን (2014) እና የፎሩታን (2014) ምርምሮች የአማራጭ ምዘናዎች (ግለምዘናና የአቻ ምዘና) እና የልማዳዊ ምዘናዎች በመምህርና በአቻ ምጋቤምላሾች አማካይነት በተማሪዎች የመጻፍ ችሎታ ላይ ያላቸውን ሚና በመመርመር፣ የአማራጭ ምዘናዎች በመጻፍ ችሎታ ማሻሻል ላይ ከልማዳዊ ምዘናዎች ይበልጥ አወንታዊ ሚና እንዳላቸው፣ እንዲሁም የተማሪዎች ምርጫዎች እንደሆኑ ተመላክቷል። የአሽራፍና ማህዲንዝሃድ (2015) እና የዛረይና ዩስፍሊ (2015) ጥናቶች ግለምዘና፣ የአቻ-ምዘናና የመምህር ምዘና በግብ ማስቀመጥ ብቃት ላይ ያላቸውን ሚና መርምረዋል። በምርምሮቹ ውጤት መሠረትም የአማራጭ ምዘናዎች (ግለምዘናና የአቻምዘና በቅንጅት) በግብ መጣል ብቃት ላይ ከመምህር ምዘና ይበልጥ ጉልህ የሆነ ልዩነት አላቸው። በተናጠል ግን ግለምዘና ከአቻምዘና የበለጠ ጉልህ ልዩነት አሳይቷል። የአቻ-ምዘና ከመምህር ምዘና የበለጠ ሚና ቢኖረውም ጉልህ የሆነ ልዩነት የለውም። በአሽራፍና ማህዲንዝሃድ (2015) ጥናት ግን የተማሪዎችን ነጻነት (Autonomy) በማሳደግ ረገድ ከግለምዘና ይልቅ የአቻ-ምዘና ውጤታማ ነው።

የአማራጭ ምዘናዎችና ልማዳዊ ምዘናዎች በመጻፍ ትምህርት ላይ ያላቸውን ተቀባይነት በንጽጽር የመረመሩ ጥናቶች (ቺሪምቡ፣ 2013፣ ፎሩታን፣ 2014፣ ሶለይማኒና ራህማንያን፣ 2014፣ ውበሽትና መኑታ፣ 2015፣ ዛረይና ዩስፍሊ፣ 2015) የአማራጭ ምዘናዎች ከልማዳዊ ምዘናዎች የተሻለ ሚና እንዳላቸው የተማሪዎችም ምርጫዎች እንደሆኑ አሳይተዋል። በዚህም የስነትምህርት ባለሙያዎች (ለምሳሌ፣ ባለጊዛድህና ማስዋን፣ 2012፣ ቺሪምቡ፣ 2013፣ አስካርሰን፣ 2009) ተማሪዎችን በመማር ሂደት ውስጥ በተለያዩ ተግባራት ንቁ ተሳታፊ ለማድረግና ለማበረታታት የሚያስችሉ የአማራጭ ምዘናዎችን አስተዋውቀዋል።

የአማራጭ ምዘናዎች በቋንቋ የመጻፍ ችሎታ ትምህርት ተላውጦች ላይ ያላቸው ውጤታማነትና ተቀባይነት ከልማዳዊ ምዘናዎች (የመምህር ምዘናዎች) ብልጫ ያላቸው መሆኑን የአደል (1999) ምርምር ያመለክታል። የተማሪዎችን ተነሳሽነትና ተሳትፎም ያበረታታሉ። ይህም ብራውን (2004)፣ ማርዋን (2015) እና አስካርሰን (2009) የአማራጭ ምዘናዎች የተማሪዎችን የመጻፍ ችሎታ በማሳደግ ረገድ ከፍተኛ ሚና እንዳላቸው ከሚገልጹት ሐሳብ ጋር ይስማማል። ነገርግን በተማሪዎች፣ በመምህራንና በትምህርት ባለሙያዎች (አስተዳደሮች) መካከል የምዘና ባህል ምርጫ ልዩነት አለ። ልማዳዊ ምዘናዎች ከአማራጭ ምዘናዎች ይበልጥ የመምህራንና የትምህርት ባለሙያዎች (አስተዳደሮች) ምርጫና ፍላጎት ናቸው (ውበሽትና ማኑታ፣ 2015)።

ሁለተኛው የአማራጭ ምዘናዎች (በተናጠል) የመጻፍ ችሎታን በማጎልበት ረገድ ያላቸውን ሚና ከተመለከቱ ጥናቶች (አሪያፋር፣ 2013፣ በርግ፣ 1999፣ ጎሮቻይና ሌሎች፣ 2010፣ ሆንሳ፣ 2013፣ ጆሃንሰንና ጋልፋንድ፣ 2013፣ ሊዩ፣ 2003፣ ሎጋን፣ 2015፣ ሎፕስ፣ 2015፣ ናይኒ፣ 2011፣ ራማዛንፓወርና ሌሎች፣ 2016፣ ሻሪፊና ሃሳስካህ፣ 2009፣ ታባታይና አሰፊ፣ 2012) ይመነጫል። የሎፕስ (2015)፣ የናይኒ (2011) እና የአስካርሰን (2009) ጥናቶች ግለምዘና የመጻፍ ችሎታ ላይ አወንታዊ ሚና እንዳለው አረጋግጠዋል። የሊዩ (2003)፣ የራማዛንፓወርና ሌሎች (2016) እና የሻሪፊና ሃሳስካህ (2009) ጥናቶች የፖርቲፎልዮ ምዘናና የአቻ ምዘና በመጻፍ ችሎታ ላይ ያላቸውን ሚና በፍትነት ንድፍ መርምረዋል። ጥናቶቹ ከፍትነት በኋላ የፖርቲፎልዮና የአቻ

ምዘናዎች በመጻፍ ትምህርት ላይ የበለጠ ሚና እንዳላቸው አሳይተዋል። የአቻ ምዘናዎች ከሌሎች የአማራጭ ምዘናዎች ዘዴዎች በተለየም ለመጻፍ ችሎታ ሂደታዊ ዕድገት አወንታዊ ጠቀሜታ እንዳለውም ጠቁመዋል።

የጎሮቻይና ሌሎች (2010) እና የታባታይና አሰፊ (2012) ጥናቶች የፖርቲፎልዮ ምዘና የተማሪዎችን አጠቃላይ የመጻፍ ብቃትና የመጻፍ ንዑሳን ችሎታዎች (በይዘት፣ በአደረጃጀት፣ በቃላት ምርጫ፣ በሰዋስዋዊ ትክክለኛነትና ባጻጻፍ ሥርዓት) በማዳበር ረገድ ያለውን ተጽዕኖ መርምረዋል። በጥናቶቹ መሠረትም የፖርቲፎልዮ ምዘና በአጠቃላይ የመጻፍ ብቃት ላይ አወንታዊ ሚና አለው። ነገርግን የፖርቲፎልዮ ምዘና በመጻፍ ንዑሳን ችሎታዎች ላይ ባለው ተጽዕኖ የሁለቱም ጥናቶች ውጤቶች መጠነኛ ልዩነት አሳይተዋል። በጎሮቻይና ሌሎች (2010) ጥናት የፖርቲፎልዮ ምዘና በአራት ንዑሳን የመጻፍ ችሎታዎች (በይዘት፣ በአደረጃጀት፣ በቃላት ምርጫና አጠቃቀምና ባጻጻፍ ሥርዓት) ላይ አወንታዊ ተጽዕኖ ሲኖረው፣ በአንዱ የመጻፍ ንዑስ ችሎታ (በሰዋስዋዊ ትክክለኛነት) ላይ ግን አሉታዊ ተጽዕኖ አሳይቷል። በታባታይና አሰፊ (2012) ምርምር ግን የፖርቲፎልዮ ምዘና በሁሉም የመጻፍ ንዑሳን ችሎታዎች ላይ አወንታዊ ተጽዕኖ አለው። ቢርጃንዲና ታምጂድ (2012) ጥናት ደግሞ፣ የፖርቲፎልዮ ምዘና በሦስት የቋንቋ ክሂሎች (ማንበብ፣ ማዳመጥና መጻፍ) ላይ ያለውን ሚና ለመፈተሽ፣ በመሠናዶ ተማሪዎች ላይ በፍትነት መሰል ንድፍ ተካሂዶ፣ ከማንበብና ከማዳመጥ ይልቅ ለመጻፍ ክሂል የበለጠ ጠቀሜታ እንዳለው አመልክቷል።

የበርግ (1999)፣ የኩዋፍማንና ሹን (2010) ጥናቶች አቻ ምዘና የተማሪዎችን የጽሑፍ ጥራት በማሻሻል ረገድ ያለውን ሚና መርምረዋል። በበርግ (1999) ጥናት በአቻ ምዘና አማካይነት የሚገኝ ምጋቤምላሽ የእንግሊዘኛ እንደሁለተኛ ቋንቋ ተማሪዎችን የመከለስ ዕድገትና የመጻፍ ችሎታ በማዳበር ረገድ ተጽዕኖ እንዳለው ታይቷል። በኩዋፍማንና ሹን (2010) የፍትነት ንድፍ ጥናት ደግሞ፣ የአቻ ምዘና የተማሪዎችን የመጻፍ ችሎታ በማሻሻል ረገድ አወንታዊ ተጽዕኖ እንዳለው ታይቷል።

ሦስተኛው በዓለማቀፍና በኢትዮጵያ ከምዘናዎች አተገባበርና ከነባራዊ የትግበራ ልምድ ይመነጫል። እንደቼን (2008) እና ቼንግና ዋታናቤ (2004) ገለጻ፤ በዓለማቀፍ ደረጃ (በቻይና፣ በካናዳ፣ በሆንግ ኮንግ፣ በጣልያን፣ በተባበሩት መንግሥታት አሜሪካና ሌሎች) በከፍተኛ ትምህርት ተቋማት የቋንቋ ትምህርት ምዘና ዘርፍ ላይ የተደረጉ ጥናቶች የምዘና ሥርዓቶቻቸው በውጫዊ ዓላማ ላይ የተመሠረቱ ናቸው። እንደቼንግና ዋረን (2005) ገለጸም፤ በሁሉም ሀገራት የሚገኙ የከፍተኛ ትምህርት ተቋማት የሚጠቀሟቸው ምዘናዎች ከ80% በላይ መደበኛ ምዘና (Standardized Tests) ናቸው። ይህ መረጃ አብዛኞቹ የከፍተኛ ትምህርት ተቋማት ከልማዳዊ የምዘና ሥርዓት ያልተላቀቁ መሆናቸውን ያመለክታል።

ይህ ዓይነት ልማድ በኢትዮጵያም እንደሚታይ ከልምድና በተለያዩ የትምህርት እርከኖችና ቋንቋዎች ከተደረጉ በጣም ውስን ጥናቶች (ለምሳሌ፤ ለይላ፤ 2003 ዓ.ም.፤ በለጠ፤ 2006 ዓ.ም.፤ ውብሸትና መኑታ፤ 2015) መረዳት ይቻላል። በኢትዮጵያ የከፍተኛ ትምህርት ተቋማት ከ2005 ዓ.ም. ጀምሮ በሞጁላራይዜሽን የትምህርት ሥርዓት እየሰሩ ይገኛሉ። የትምህርት ሥርዓቱ ለሁሉም የከፍተኛ ትምህርት ተቋማት ወጥ ሆኖ የተዘጋጀ በመሆኑ የመማር፣ ማስተማርና ምዘናዎች ተመሳሳይነት አላቸው። ኢንግራም (2003)፣ ኦስካርሰን (2009)፣ ዊልያም (2014) እና ዛረይና ዩስፍሊ (2015) የአማራጭ ምዘናዎች ከልማዳዊ ምዘናዎች ይበልጥ የተማሪዎችን የመጻፍ ችሎታ በማሻሻል ረገድ ጉልህ ፋይዳ ያላቸው መሆኑን ቢገልጹም፤ መምህራን በትምህርት ሥርዓቱ ውስጥ ባሉት መርሐትምህርቶች የተነደፉትን የምዘና አቀራረቦችና ስልቶች መሠረት ከማስተማርና ከመመዘን (በውህደት) ይልቅ በልማዳዊ ምዘናዎች ላይ ያተኩራሉ (ኃይላይ፤ 2017)። በመሆኑም፤ በኢትዮጵያ ከፍተኛ ትምህርት ተቋማት በፀማርኛው ዘርፍ የአማራጭ ምዘናዎች ተግባራዊነት እጅግ ዝቅተኛ እንደሆነ ያመለክታል። የተግባራዊነቱ ደረጃም፤ ኃይላይ (2017፣ 2018b) የፀማርኛ ቋንቋ መምህራንን የምዘና አተገባበር ልምድ ለመመርመር ባደረጉት ጥናት ላይ ተጠናክረዋል።

አራተኛው በኢትዮጵያ የቋንቋ ሥርዓተ-ትምህርት የመጻፍ ትምህርትን ውጤታማነትና አተገባበር ለመፈተሽ ዓልመው በተለያዩ የትምህርት እርከኖች ላይ ከተካሄዱት ጥናቶች ይመነጫል። የመጻፍ ትምህርት ምዘናዎችና ዘዴዎች ውጤታማነት ላይ በማተኮር የመምህራንን የማስተማሪያ ዘዴዎችና የተማሪዎችን የመጻፍ ችሎታ ደረጃ ከመረመሩ ጥናቶች መካከል የሰለሞን (1991 ዓ.ም.)፣ የስዩም (1988 ዓ.ም.)፣ የበለጠ (2006 ዓ.ም.)፣ የኃይላይ (2003 ዓ.ም.)፣ የአስቻለው (2000 ዓ.ም.)፣ የግርማ (1990 ዓ.ም.) እና የግርማና ደረጃ (1999 ዓ.ም.)፣ ይጠቀሳሉ። ከነዚህ ሀገርኛ ምርምሮች መካከል የተማሪዎችን የመጻፍ ችሎታ ትምህርት ዕድገት በፍትነታዊ አጠናን (ድርሰትን በመጻፍ) የመረመረው የግርማና ደረጃ (1999 ዓ.ም.) ምርምር ብቻ ነው። የግርማና ደረጃ (1999 ዓ.ም.) ምርምር የተማሪዎችን አጠቃላይ የመጻፍ ችሎታና የመጻፍ ንዑሳን ችሎታዎች መርምሯል። በጥናቱ ግኝት መሠረትም፣ ተማሪዎች በንድፈሐሳብ ደረጃ ድርሰት የመጻፍ ትምህርት ይማራሉ፤ በተግባር ግን ባጠቃላይ በመጻፍ ችሎታም ሆነ በመጻፍ ንዑሳን ችሎታዎች ላይ እዚህ ግባ የሚባል ውጤት አላሳዩም።

የሰለሞን (1991 ዓ.ም.)፣ የስዩም (1988 ዓ.ም.)፣ የኃይላይ (2003 ዓ.ም.)፣ የአስቻለው (2000 ዓ.ም.) እና የግርማ (1990 ዓ.ም.) ጥናቶች ደግሞ በመጻፍ ትምህርት ዘዴዎችና አተገባበር ላይ የተካሄዱ ናቸው። ከነዚህም መካከል የስዩም (1988 ዓ.ም.) እና የግርማ (1990 ዓ.ም.) በመጻፍ ትምህርት ዘዴዎች ላይ በማተኮር ስዩም (1988 ዓ.ም.) ሂደታዊ ዘዴ፣ ግርማ (1990 ዓ.ም.) ደግሞ መስተጋብራዊ ስልት የተማሪዎችን የመጻፍ ችሎታ በማሳደግ ረገድ ያላቸውን ውጤታማነት መርምረዋል። በምርምሮቹ ግኝት መሠረት መምህራን በሂደታዊ ዘዴም ሆነ በመስተጋብር ስልት የመጻፍ ትምህርትን ማስተማር ከቻሉ ተማሪዎች በመጻፍ ችሎታ ትምህርት ውጤታማ ይሆናሉ። ከዚህ በተጨማሪም፣ የሰለሞን (1991 ዓ.ም.)፣ የኃይላይ (2003 ዓ.ም.) እና የአስቻለው (2000 ዓ.ም.) ጥናቶች በመጻፍ ትምህርት ሂደት ተግባራዊ የሚደረጉ ዘዴዎችንና አተገባበራቸውን ዳስሰዋል። በጥናቶቹ ውጤት መሠረትም፣ መምህራን የሚከተሏቸው የመጻፍ ትምህርት ማስተማሪያ ዘዴዎች ከሞላጎደል የተማሪዎችን የመጻፍ ችሎታ አላሳደጉም።

የበለጠ (2006 ዓ.ም.) ጥናት በመጻፍ ትምህርት ዘዴዎችና አተገባበር ላይ ካተኮሩ ጥናቶች የሚለየው፤ በበሳል ድርሰት ትምህርት ውስጥ የምዘና አተገባበር አግባብነት ላይ ማተኮሩ ነው። በጥናቱ ውጤት መሠረትም የበሳል ድርሰት ምዘናዎች በይዘታቸውና በአቀራረባቸው የተማሪዎችን ድርሰት የመጻፍ ችሎታ አያሻሽሉም።

አብዛኞቹ በውጪና በሀገር የተካሄዱት ጥናቶች፤ የአማራጭ ምዘናዎች (በተናጠል) የተማሪዎችን የመጻፍ ችሎታ በማዳበር ረገድ ሚና ያላቸው መሆኑን አሳይተዋል። የተወሰኑት ደግሞ የአማራጭ ምዘናዎችን ከልማዳዊ ምዘናዎች ጋር በማነጻጸር ባጠቃላይ የቋንቋ ትምህርት ተላውጦችና በተናጠል ደግሞ በመጻፍ ችሎታ ትምህርት ላይ ሚና ያላቸው መሆኑን አመልክተዋል። ከዚህ በተለየም በጣም ውስን የሆኑ ምርምሮች (ለምሳሌ፤ ግርማ፤ 1990 ዓ.ም.፤ ኃይላይ፤ 2003 ዓ.ም.) በመጻፍ አቀራረቦች ውጤታማነት፤ በመጻፍ ትምህርት ምዘና አተገባበርና አግባብነት ላይ ተመሥርተው ፍተሻዎች አድርገዋል። በታዩት ውጤቶች መሠረትም፤ ወቅታዊና ከየዘመናቱ የትምህርት ሥርዓቶች ጋር የሚጣጣሙ አተገባበሮችን መከተል ከተቻለ የተማሪዎችን ድርሰት የመጻፍ ችሎታ የማሻሻል ሚና ሊኖራቸው ይችላል።

ነገርግን ቀደምት ምርምሮቹ ይህ ጥናት ይዞት ከተነሳው ርዕሰጉዳይ አንጻር ሲታዩ የሚከተሉት አራት ክፍተቶች አሉባቸው፤

አንደኛ፤ ቀደምት ተዛማጅ ጥናቶች፤ የአማራጭ ምዘናዎችን በቅንጅት በመተግበር፤ በመጻፍ ትምህርትም ሆነ በሌሎች የመማር ማስተማር ሂደቶች ላይ ያላቸውን ሚና አልመረመሩም። ቡሃኒያር (2007) እና ማክላለን (2004) እንደሚገልጹት፤ የአማራጭ ምዘናዎችን በመተግበር የተማሪዎችን የመማር ሂደትና ውጤት ለመለካት የአማራጭ መረጃ የመስብሰቢያ መሣሪያዎች ይሆናሉ። በተጨማሪም የልዕለአዕምሮ ግንዛቤን የሚያስፋፋ ተማሪዎች ለራሳቸው ያላቸውን ግለምልከታ (Self-perception) አወንታዊ የሚያደርጉና ችግራቸው የማስተማሪያ ዘዴዎች ናቸው። በተጨማሪም እንደጃኒሽ፤ ሊዩና አክሮፊ (2007) ጥናቶች፤ የአማራጭ ምዘናዎች በተለያዩ የመማር ዐውድ የተለያዩ

አቀራረብና አወቃቀር ሊኖራቸው ይችላል። ስለሆነም የአማራጭ ምዘናዎችን በቅንጅት በመተግበር በድርሰት መጻፍ ላይ የሚኖራቸውን ሚና መመርመር ያስፈልጋል።

ሁለተኛ፤ በዓለማቀፍ ደረጃ የከፍተኛ ትምህርት ተቋማት ላይ የተደረጉ ጥናቶች (ለምሳሌ፤ ቡሃኒያር፤ 2007፤ ቼንግና ዋረን፤ 2005፤ ቺሪምቡ፤ 2013፤ ፈሪስ፤ 2003፤ ማክላለን፤ 2010፤ ነፍ-ሊፕማን፤ 2012) የአማራጭ ምዘናዎች በመጻፍ ትምህርቶች ላይ ተግባራዊ እንዲደረጉ የሚያበረታቱና የተለያዩ የአተገባበር ሂደቶችን የሚያሳዩ ቢሆኑም፤ በተግባር የሚታየው ዕውነታ ግን የምዘና ሥርዓት በውጫዊ የትምህርት ግብ ተጽዕኖ (ለምሳሌ፤ ብሔራዊ ፈተናዎችና የብቃት መመዘኛ ፈተናዎች) ምክንያቶች በመደበኛ ፈተና ላይ ያተኮረ እንደሆነ ቼን (2008)፤ ቼን (2011) እና ማክላለን (2004) ይገልጻሉ። በኢትዮጵያ ቋንቋዎች ትምህርት ረገድም የመምህራንና የተማሪዎች የምዘናዎች ግንዛቤ ማነስና የአተገባበሮች ክፍተቶች እንዳሉ ከዚህ ቀደም የተደረጉ ጥናቶች (ለምሳሌ፤ ለይላ፤ 2003 ዓ.ም.፤ በለጠ፤ 2006 ዓ.ም.፤ ኃይላይ፤ 2017፤ ንብረት፤ 2013) አመልክተዋል፤ በዐማርኛ ቋንቋ ትምህርት መስክም ክፍተቶችን ለመመላት የተደረገ ጥናት ግን አልተገኘም።

ሦስተኛ፤ በኢትዮጵያ ውስጥ በተለያዩ የትምህርት ደረጃዎች በመጻፍ ትምህርት የማስተማር ዘዴዎች፤ እንዲሁም በተማሪዎች የመጻፍ ችሎታ ዕድገትና በምዘና አተገባበሮችና ምርጫዎች ላይ የተካሄዱ ጥናቶች (ለምሳሌ፤ ለይላ፤ 2003 ዓ.ም.፤ ሰለሞን፤ 1991 ዓ.ም.፤ በለጠ፤ 2006 ዓ.ም.፤ ኃይላይ፤ 2003 ዓ.ም.፤ 2017፤ 2018፤ ግርማ፤ 1990 ዓ.ም.፤ ግርማና ደረጀ፤ 1999 ዓ.ም.፤ ውብሸትና መኑታ፤ 2015) አሉ። ነገርግን የአማራጭ ምዘናዎችን በተመለከተ በተናጠልም ሆነ በቅንጅት በዐማርኛ ቋንቋ የመጻፍ ትምህርት ላይ የተደረገ ጥናት ከታዩት ምንጮች አልተገኘም።

ባሁኑ ወቅት በእንግሊዘኛና በሌሎች የውጪ ቋንቋዎች ትምህርቶች የተማሪዎችን ዕውቀትና ችሎታ በማስተማር ዐውድ እየተተገበሩ ያሉ ምዘናዎች በቀጥታም ሆነ በተዘዋዋሪ (በትምህርት ሂደትም ሆነ ካንድ ትምህርት በኋላ) የትምህርትን ግብ ለመለካትና የተማሪዎችን ደረጃ ለማሳየት ያለሙ ናቸው። በኃይላይ (2017) ጥናት

በዐማርኛ ቋንቋ ትምህርት የምዘና አተገባበር ላይ የተስተዋለውም ተመሳሳይ ነው። ይህ ጥናት ግን ረዘም ላለ ጊዜ ተለምዶ ከቆየው ልማዳዊ ምዘና በተለየ የመጻፍ ትምህርትን በአማራጭ ምዘናዎች አማካይነት ተተግብሯል።

እ.አ.አ. ከ1990ዎች ጀምሮ በቋንቋ ትምህርት ዘርፍ በርካታ አዳዲስ የትምህርት ሂደትንና ውጤትን በገሀዳዊ ዐውድ ለመለካት የሚረዱ የአማራጭ ምዘናዎች ተዋውቀዋል፤ በተለያዩ የትምህርት ደረጃዎች ተሞክረዋልም (ዶ.ጋን፣ አትማካና አስላን፣ 2012)። ነገርግን የምዘናን ባህል በማሻሻል ረገድ እንጂ የተማሪዎችን የመጻፍ ችሎታ ለማሳደግ የሚያስችል የማስተማሪያ ዘዴ አድርጎ በመተግበር ረገድ እምብዛም አልተተኮረበትም (ብራውን፣ 2004፣ ዴላካና ሌሎች፣ 2012፣ ዊልያም፣ 2014)። ስለዚህም በዚህ ጥናት የአማራጭ ምዘናዎችን በመተግበር፣ የተማሪዎችን ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ከመፈተሽ በተጨማሪ ተማሪዎች ድርሰት መጻፍን በተግባራዊ ልምምድ እንዲማሩ ተደርጓል።

በመሆኑም፣ ይህ ጥናት በቀደምት ጥናቶችና በነባራዊ ዕውነታ ላይ የታዩትን ክፍተቶች ለመሙላት የአማራጭ ምዘናዎችን የአርባ ምንጭ ዩኒቨርሲቲ የኢትዮጵያ ቋንቋዎችና ስነጽሑፍ-ዐማርኛ ትምህርት-ክፍል የአንደኛ ዓመት ይማሩ በነበሩት ተማሪዎች ላይ ተግባራዊ በማድረግ የተማሪዎችን ድርሰት የመጻፍ ችሎታ በማሻሻል ረገድ ያላቸውን ሚና መርምሯል።

1.3. የጥናቱ ጥያቄዎችና መላምቶች

ይህ ጥናት በሁለት የትግበራ ወቅቶች የተገደበ አመጣጣኝ ንድፍ የአማራጭ ምዘናዎች የተማሪዎችን በዐማርኛ ቋንቋ ድርሰት የመጻፍ ችሎታ በማሻሻል ረገድ ያላቸውን ሚና በመመርመር ለሚከተሉት ጥያቄዎች መልስ ሰጥቷል፤ የጥያቄዎቹ አፅዳቂ አልቦ መላምቶችም (σ_0) በአወንታዊ ቅርጽ (σ_1) እንዲቀመጡ ተደርጓል።

1. የአማራጭ ምዘናዎች ከተለመደው አቀራረብ በተለየ የተማሪዎችን በዐማርኛ አጠቃላይ ድርሰት የመጻፍ ችሎታ የማሻሻል ሚና አላቸውን?

መ₁ = የአማራጭ ምዘናዎች ከተለመደው አቀራረብ በተለየ የተማሪዎችን በዐማርኛ አጠቃላይ ድርሰት የመጻፍ ችሎታ የማሻሻል ሚና አላቸው፡፡

2. የአማራጭ ምዘናዎች ከተለመደው አቀራረብ በተለየ በዐማርኛ ድርሰት የመጻፍ ንዑሳን ችሎታዎች ላይ የማሻሻል ተጽዕኖ አላቸውን?

መ₁ = የአማራጭ ምዘናዎች ከተለመደው አቀራረብ በተለየ የተማሪዎችን በዐማርኛ ድርሰት የመጻፍ ንዑሳን ችሎታዎች ላይ ተጽዕኖ አላቸው፡፡

3. የአማራጭ ምዘናዎች በዐማርኛ ድርሰት መጻፍን በመማር ከተለመደው አቀራረብ በተለየ በሂደታዊ ዕድገት ላይ የማሻሻል ሚና አላቸውን?

መ₁ = የአማራጭ ምዘናዎች ከተለመደው አቀራረብ በተለየ የተማሪዎችን በዐማርኛ ድርሰት የመጻፍ ችሎታን በመማር ሂደታዊ ዕድገት ላይ የማሻሻል ሚና አላቸው፡፡

1.4. የጥናቱ ዓላማዎች

የዚህ ጥናት ዐቢይ ዓላማ የአማራጭ ምዘናዎችን የተማሪዎችን ድርሰት የመጻፍ ችሎታ የማሻሻል ሚና ለመመርመር ሲሆን፤ ከዐቢይ ዓላማው የወጡ ንዑሳን ዓላማዎችም የሚከተሉት ናቸው፤

የአማራጭ ምዘናዎች በዐማርኛ ድርሰት የመጻፍ ትምህርት የተማሪዎችን፤

1. አጠቃላይ ድርሰት የመጻፍ ችሎታ በማሻሻል ረገድ ያላቸውን ሚና መመርመር፤
2. ድርሰት የመጻፍ ንዑሳን ችሎታዎች ላይ ያላቸውን ተጽዕኖ ማሳየት፤
3. ድርሰት የመጻፍ ችሎታን በመማር ሂደታዊ ዕድገት ላይ ያላቸውን ሚና መፈተሽ፤

1.5. የጥናቱ ጠቀሜታዎች

ይህ ጥናት በዐማርኛ ቋንቋ ድርሰት የመጻፍ ትምህርት ዐውድ አዳዲስ የምዘና ባህልን ዕውቀት ከመገንባት ረገድ፣ በድርሰት የመጻፍ ትምህርት የአማራጭ ምዘናዎች፣ የማስተማሪያ ዘዴዎችና የአቀራረብ ሂደቶች ቅንጅታዊ የአተገባበር ሥርዓትን ከመፈተሽ፣ እንዲሁም አዳዲስ የአማራጭ ምዘናዎች ሂደታዊ አተገባበሮችን ከማስተዋወቅ አንጻር የሚከተሉት ጠቀሜታዎች አሉት፡

ጥናቱ በዐማርኛ ድርሰት የመጻፍ ትምህርት የተማሪዎችን ድርሰት የመጻፍ ችሎታ በማሻሻል ረገድ የአማራጭ ምዘናዎችን ሚና የመረመረ በመሆኑ፣ የዐማርኛ ቋንቋ ትምህርት መርሐግብሮች ባሉባቸው የከፍተኛ ትምህርት ተቋማት በገፅዳዊ ዐውድ ድርሰት መጻፍን የመማር ሂደት ለመከተል፣ እንዲሁም የተማሪዎችን የመማር ሂደት ለመለካት የሚያስችሉና ተግባርተካር (ንድፈሐሳብን በተግባር) የማስተማሪያ ዘዴዎች ሊሆኑ የሚችሉና ተገቢ የአማራጭ ምዘናዎችን (ግለምዘናን፣ የአቻ ምዘናንና የፖርቲፎልዮ ምዘናን) ለመተግበር ያስችላል፡፡

በዚህ ጥናት ላይ የተደረሰበትን ውጤት መሠረት በማድረግም የዐማርኛ ቋንቋ መምህራን የተማሪዎችን ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ምዘና አተገባበርን መነሻ በማድረግ ተገቢውን ምዘና በተገቢው የትምህርት ዓይነትና ሂደት ላይ እየተገበሩ መሆናቸውን ራሳቸውን ይፈትሻሉ፡፡ በቀጣይም የአማራጭ ምዘናዎች የመጻፍን ትምህርት ውጤት መለኪያነት ከመሆናቸው በበለጠ ተግባርተካር (ዐውዳዊ ማስተማሪያ ዘዴዎች) መሆናቸውን ይገነዘቡበታል፡፡ በዚህም ድርሰት መጻፍን ከማስተማር አንጻር የአማራጭ ምዘናዎችን የትግበራ ሂደቶችና ከመጻፍ ችሎታ ትምህርት አቀራረቦች ጋር በማዋሀድ እንዴት መተግበር እንዳለባቸው መረጃ ይሰጣል፡፡ በተጨማሪም የአማራጭ ምዘናዎች የትምህርት ውጤትን ከመለካት ባለፈ በማስተማሪያ ዘዴነት (ንድፈሐሳብን በተግባር) መገልገል እንደሚቻል ከግምት ውስጥ እንዲያስገቡ በከፍተኛ ትምህርት ተቋማት ለዐማርኛ ቋንቋ የትምህርት ሥርዓት አዘጋጆች ጥቆማ ይሰጣል፡፡

ጥናቱ ልማዳዊ የምዘና ባህልን ባዳዲስ የምዘና አቀራረቦች (ለምሳሌ፣ ግለምዘና፣ የአቻ ምዘናና የፖርቲፎልዮ ምዘና) መተካት ብቻም ሳይሆን፣ በዐማርኛም ሆነ በሌሎች ሀገሮች ቋንቋዎች ድርሰት የመጻፍ ትምህርት የማስተማሪያና የምዘና ዘዴዎች ላይ ጥናቶች ለሚያካሂዱ ተመራማሪዎች የጥናቱን ክፍተቶችና ውስንነቶች በመመርመር ለሌላ ጥናት መነሻ ወይም መረጃ ሊሆን ይችላል፡፡

1.6. የጥናቱ ወሰን

ይህ ጥናት በአርባ ምንጭ ዩኒቨርሲቲ የኢትዮጵያ ቋንቋዎችና ስነጽሑፍ-ዐማርኛ ትምህርት-ክፍል የቅድመምረቃ መርሐግብር፣ በአንደኛ ዓመት ተማሪዎች ላይ የተካሄደ ነው፡፡ በሁለት የትግበራ ሂደቶች በአመጣጣኝ ንድፍ የተከናወነ ያጠናን ሂደትን በመከተል የአማራጭ ምዘናዎች የተማሪዎችን ድርሰት የመጻፍ ችሎታ በማሳደግ ረገድ ሊኖራቸው የሚችለውን ሚና መርምሯል፡፡ ነገርግን የአማራጭ ምዘናዎች ዘርፈብዙ (ቡሃኒያር፣ 2007፣ ዊልያም፣ 2014) ጠቀሜታ እንዳላቸው ሁሉ በዓይነታቸው፣ በአቀራረባቸውና በመለኪያ ስልታቸውም እጅግ ብዙ ናቸው፡፡ በመሆኑም፣ በዚህ ጥናት ተግባራዊ የሆኑ የአማራጭ ምዘናዎች ግለምዘና፣ የአቻ ምዘናና የፖርቲፎልዮ ምዘና ብቻ ናቸው፡፡

ጥናቱ የአማራጭ ምዘናዎቹ ከድርሰት የመጻፍ ትምህርት ምዘናና የማስተማሪያ ዘዴዎች የትግበራ ዐውድ አንጻር፣ በድርሰት የመጻፍ ትምህርት ንድፈሐሳብን በተግባር የመከተል ሂደትን በመተግበር የተማሪዎችን ድርሰት የመጻፍ ችሎታ በማሳደግ ረገድ ያላቸውን ሚና መርምሯል፡፡ ግለምዘናን፣ የአቻ ምዘናንና የፖርቲፎልዮ ምዘናን በመተግበር በተማሪዎች አጠቃላይ ድርሰት የመጻፍ ችሎታ፣ ድርሰት የመጻፍ ንዑሳን ችሎታዎች (የይዘት ስፋትና ጥልቀት፣ የሐሳብ አደረጃጀት፣ የቃላት ምርጫና አጠቃቀም፣ ሰዋስዋዊ ትክክለኛነትና ያጻጻፍ ሥርዓት) ላይ ያላቸውን ተጽዕኖ መርምሯል፡፡ ነገርግን፣ ከሦስቱ የአማራጭ ምዘናዎች ውጪ ያሉት ሌሎች ምዘናዎች ለዚህ ጥናት ያላቸውን ውጤታማነት አልተፈተሽም፡፡

1.7. የጥናቱ ውስንነቶች

ይህ ጥናት ከናሙና ወካይነት፣ ከአማራጭ የምዘና ዘዴዎች ገደብ፣ ከትግበራ ሂደቶችና ከትግባሪ መምህር አንጻር ውስንነቶች አሉት። ጥናቱን በአመጣጣኝ ንድፍ በአንድ ዩኒቨርሲቲ ብቻ በሚገኙ ተማሪዎች ላይ ማካሄድ አስገዳጅ ሆኖ ተገኝቷል። በመሆኑም በተለያዩ ዩኒቨርሲቲዎች ተግባራዊ ባለመደረጉ በሁለንተናዊ ተቀባይነቱ ላይ አሉታዊ ተጽዕኖ ይኖረዋል።

በተተኳሪው የአርባ ምንጭ ዩኒቨርሲቲ የሚገኙ የኢትዮጵያ ቋንቋዎችና ስነጽሑፍ-ዐማርኛ ትምህርትክፍል ተማሪዎች በሌሎች ትምህርቶች በአንድ ቡድን ተመድበው ሆነው እያለ ለዚህ ጥናት ትግበራ እንዲያመች ሲባል በሁለት ቡድኖች ተከፍለዋል። በትምህርቱ የትግበራ ሂደቱም በሁለት ቡድኖች በያንዳንዳቸው ሁለት የተለያዩ የትግበራ አቀራረቦች ተግባራዊ ተደርገዋል። ይህ ደግሞ በሁለቱ ቡድኖች መካከል የተጽዕኖ ልዩነት የመኖር አጋጣሚው እጅግ ጠባብ ቢሆንም፣ በያንዳንዱ ቡድን ባሉት ሁለት የትግበራ አቀራረቦች (ለምሳሌ፣ ቡድን "ሀ" በመጀመሪያው የትግበራ ወቅት የፍትነት ቡድን በመሆኑ በሁለተኛው የትግበራ ወቅት የቁጥጥር ቡድን በሚሆኑበት ጊዜ የመጀመሪያውን የመማሪያ ዘዴ ተጽዕኖ አሳድሯል፤) የተነሳ በጥናቱ ውጤት ላይ ተጽዕኖ ፈጥረው ሊሆን ይችላል።

ሌላው በጥናቱ ውስጥ የተጽዕኖ ደረጃ ለመመርመር ተግባራዊ የሆኑት የአማራጭ ምዘናዎች፣ ግለምዘና፣ የአቻ ምዘናና የፖርቲፎልዮ ምዘና ብቻ ናቸው። ሌሎች የአማራጭ ምዘናዎች አልተካተቱም። በዚህም ከበርካታ የአማራጭ የምዘናዎች መካከል ተግባራዊ የተደረጉት ሦስት ብቻ በመሆናቸው የየትኛው የአማራጭ ምዘና ውጤት የጎላ ልዩነት እንዳመጣ ለመለየት አያስችልም።

በዐማርኛ ማስተማር ወይም በተግባራዊ ስነልሳን ዐማርኛን በማስተማር የሰለጠኑ ባለሙያዎች፣ የጥናቱ መረጃዎች በሚሰበሰቡበት ወሰነትምህርት የማስተማር ትግበራውን ለማከናወን ሲጠየቁ በተለያዩ ምክንያቶች ፍቃደኛ አልሆኑም። በዚህ የተነሳም የጥናቱ

ትግበራ የተካሄደው በተመራማሪው ነው። ይህም ትግበራው በተመራማሪው መከናወኑ የፍላጎት ልዩነት ስለሚኖር በጥናቱ ውጤት ላይ ተጽዕኖ ፈጥሮ ሊሆን ይችላል።

1.8. የጥናቱ ቁልፍ ቃላትና ሐረጎች ተግባራዊ ብያኔ

የዚህ ጥናት ቁልፍ ቃላትና ሐረጎች የአማራጭ ምዘናዎች፣ ግለምዘና፣ የአቻ ምዘና፣ የፖርቲፎልዮ ምዘናና ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ናቸው። እያንዳንዱ ቃላትና ሐረጎችም በዚህ ጥናት ውስጥ ያሏቸውን ተግባራዊ ብያኔዎች ደግሞ እንደሚከተለው ቀርቧል፤

የአማራጭ ምዘናዎች፣ የግለምዘና፣ የአቻምዘናና የፖርቲፎልዮ ምዘናን የሚመለከቱ ሲሆኑ፣ በድርሰት መጻፍ ትምህርት ዐውድ የተማሪዎችን ድርሰት የመጻፍ ችሎታ የመመዘኛና የማስተማሪያ ዘዴ በመሆን ጥምር ተግባር አላቸው።

ግለምዘና፤ በደረጃ መለኪያና በመስፈርቶች አማካይነት ተማሪዎች የራሳቸውን ድርሰት የመጻፍ ችሎታ በመማር ሂደት ለመከታተልና ለመገምገም ይጠቀሙበታል።

የአቻ ምዘና፤ ተማሪዎች በመለኪያ መስፈርቶች (ሰነዶች) መሠረት የአቻዎቻቸውን ድርሰት የመጻፍ ችሎታ በመገምገም ምጋቤምላሽ ይሰጡበታል።

የፖርቲፎልዮ ምዘና፤ በድርሰት የመጻፍ ትምህርት ሂደት ተማሪዎች የመጻፍ ችሎታቸውን ለማሻሻልና የጽሑፋቸውን ዕድገት ለመለካት የጻፏቸው ድርሰቶች፣ መመሪያዎች፣ የምዘና ውጤቶችና ግለጽብረቃዎች የሚሰፍሩበት ሰነድ ነው።

ድርሰት የመጻፍ ችሎታ፤ በመጻፍ ትምህርት ጊዜ የተማሪዎችን ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ደረጃ በመጻፍ ንዑሳን ችሎታዎች (በይዘት ስፋትና ጥልቀት፣ በሐሳብ አወቃቀር፣ በቃላት ምርጫና አጠቃቀም፣ በሰዋስዋዊ ትክክለኛነትና የአጻጻፍ ሥርዓት) አማካይነት ይለካበታል። ድርሰት የመጻፍ ችሎታ፣ የመጻፍ ሂደትና የመጻፍ ተግባራት የልምምድ ሂደቶችን የሚያሳይና ውጤታቸውንም የሚገልጽ ማሕቀፍ ነው።

ምዕራፍ ሁለት፤ የተዛማጅ ድርሳናት ክለሳ

2.1. የመጻፍ ትምህርት ንድፈሐሳቦች

የመጻፍ ትምህርት ንድፈሐሳብን በተመለከተ፤ በሦስት የመጻፍ ትምህርት አቀራረቦች (ሂደታዊ፣ ተራክቧዊና ማህበራዊ) ላይ የተመሠረተና በየትኛውም የመጻፍ ትምህርት ትግበራ ሂደት ላይ ከግምት ውስጥ መግባት ያለባቸውን አራት ንድፈሐሳባዊ ትኩረቶች ጆንስ (1994) አስተዋውቋል፡፡

አንደኛው የመጻፍ ችሎታ ትምህርት ንድፈሐሳብ ትኩረት ጸሐፊን ይመለከታል፡፡ በርሊን (1982) እና ጆንስ (1994) እንደሚገልጹት፤ የአንድ ጽሑፍ አቀራረብና ጥራት የሚወሰነው በጸሐፊው የመጻፍ ልምድ ነው፡፡ ጸሐፊው ጽሑፍ በሚያዘጋጅበት ወቅት፤ ሂደታዊ ደረጃዎችን በመጠቀም የመጻፍ ተግባራት ያከናውናል፡፡ የአቀራረቡ አተገባበርም በሂደታዊ አደረጃጀቱ ላይ ያተኩራል፡፡

ፌደግሊን (1986) በመጥቀስ ጆንስ (1994) እንደሚገልጹት፤ ጸሐፊዎች እንደሚከተሉት የንድፈሐሳብ አተያይ፤ ራስገለጽ (Expressivist) እና አዕምሯዊ (Cognitivist) ተብለው በሁለት ይከፈላሉ፡፡ ራስገለጽ ንድፈሐሳብን የሚከተሉ ጸሐፊዎች እ.አ.አ. በ1960ዎችና በ1970ዎች የነበሩ ሲሆን፤ "መጻፍ ራስን የማግኛ ጥበብ ነው" (በርሊን፤ 1982፤ 484)፤ የሚል አተያይ አላቸው፡፡ ጽሑፍ የጸሐፊው እምነትና አተያይ የሚገለጥበት የንግግር ወኪል ነው፤ ብለውም ያምናሉ፡፡ በመጻፍ ትምህርት ሂደት፤ ትኩረት የሚያደርጉት በግለገለጻና በግለመማር ላይ ነው፡፡ የዚህ አተያይ አራማጆች የነበሩት ባለሙያዎችም፤ ተማሪዎችን በራሳቸው ተነሳሽነት መጻፍ እንዲችሉ ያበረታቱ ነበር፡፡ መምህራንና የማስተማሪያ መጻሕፍትም በግለፈጠራ (Self-discovery) ላይ እንዲያተኩሩ ያደርጉ ነበር፡፡

የአዕምሯዊ ሂደት (Cognitive Process) ንድፈሐሳብን ያስተዋወቁት ፍላወርና ሃይስ (1981) ናቸው፡፡ እንደክላርክ (2012)፤ ሲልቫና ማትሱዳ (2010) እና ሶረንሰን (2010)

ገለጻ፤ የመጻፍ ተግባር የአዕምሮ ሂደት ውጤት በመሆኑ፤ የማሰብ ሂደትን ይጠይቃል። ተማሪዎች በማሰብ ሂደት የአዕምሮ ውስጥ ቅደምተከተላዊ መዋቅሮችን ይረዳሉ። እነዚህ የአዕምሮ መዋቅሮች በመጻፍ ችሎታ ላይ ተጽዕኖ አላቸው። በዚህም ተማሪዎች የመጻፍ ተግባርን ሲያከናውኑም በሚጽፉበት ርዕሰጉዳይ ያለውን ግንዛቤ በጥልቀት ይመረምራሉ። የሁሉም ተማሪዎች ክንውን የአሠራር ወጥነት ይኖረዋል። ዓላማ ያለው የማሰብ ሂደት እንዲጠቀሙ ያደርጋል።

የአዕምሯውያን አተያይ የአዕምሯዊ ስነልቦናን ንድፈሐሳብ መሠረት ያደረገ ነው (ክላርክ፣ 2012)። ይህን አተያይ የሚከተሉ ጸሐፊዎች ችግርፈቺ ዘዴን፣ ማሰብንና ሂደትን በቁልፍ መሣሪያነት ይጠቀማሉ። ችግርፈቺ ዘዴ በመጻፍ ሂደት ወቅት የከፍተኛ ደረጃ የማሰብ ችሎታን ያሳድጋል። ሲልቫና ማትሱዳ (2010) እንደሚገልጹት፣ የመጻፍ ተግባር የጸሐፊውን (የተማሪዎችን) ችግር ለመፍታት ያስችላል። ጸሐፊው የችግርፈቺ ብልሐቶችን ተጠቅሞ የመጻፍ ሂደቶችን ያከናውናል። የመጻፍ ሂደት የሚያካትታቸውን ይዘቶችና አደረጃጀት በአንክሮ ይጠቀማል።

በአዕምሯውያን አተያይ የጸሐፊው አዕምሯዊ ሂደት በመጻፍ ችሎታ ላይ ወሳኝ ሚና አለው። እንደሲልቫና ማትሱዳ (2010) ገለጻ፣ በአዕምሯውያን አተያይ መጻፍ ከግራፊክ ሞተር ከመጻፍ ተግባር በፊትም ሆነ በመጻፍ ሂደት የበለጠ የማሰብ ሂደትን ይጠይቃል። የመጻፍ ሂደት የመማር ግብ ማሳኪያ ነው። ለዚህ ደግሞ ችግርፈቺ የመጻፍ ሂደት እንዲሆን ይጠበቃል። የመጻፍ ሂደት የሚከናወነው ከአዕምሮ በሚፈልቁ ቃላት አማካይነት ነው (ክላርክ፣ 2012፣ ፍላወር፣ 1979)። ጽሑፉ በአንባቢዎች ተቀባይነት እንዲኖረውም ይከለሳል። ተማሪዎች በጽሑፋቸው ውስጥ ግድፈት እንዳይኖር ደጋግመው ያርማሉ።

በአዕምሯዊ ሂደት ንድፈሐሳብ አተያይ የመጻፍ ችሎታ ደረጃ በደረጃ የሚሻሻል ሂደት ነው፤ ይህም ለመጻፍ ያሰቡትን ርዕሰጉዳይ ከማስተዋወቅ እስከማርቀቅ ይደርሳል። የተማሪዎች ተግባር መጀመሪያ ማሰብ ከዚያም ሐሳብ ማፍለቅ ነው። እንደኩከር (2005) ገለጻም፣ የሃይስና ፍላወር (1980) የመጻፍ ሂደት ሞዴል ማቀድ የተማሪዎች

ቀዳሚው ተግባር ነው። በዚህ ደረጃ ተማሪዎች ለመጻፍ ስለሚፈልጉት ርዕሰጉዳይ በጥልቀት ያስባሉ። ኩክር (2005) እንደሚገልጹት፣ ተማሪዎች ስለሚጽፉት ርዕሰጉዳይ ያሳስባሉ፤ የጽሑፉ አንባቢዎች እነማን እንደሆኑ ይለያሉ፤ ስለጽሑፉ ጥልቀትና ስፋት ይመረምራሉ። በተጨማሪም ሐሳቡን ለማዋቀር የሚረዷቸውን መረጃዎች ይሰበስባሉ፤ ያደራጃሉ፤ ወደማርቀቅ ተግባር የመተርጎም ሂደትም ይሸጋገራሉ። በዚህ ሂደት የርዕሰጉዳይና የሐሳብ አደረጃጀት፣ የቃላት ምርጫና አጠቃቀም፣ የሰዎስውና የአጻጻፍ ሥርዓት መለኪያዎችን ከግምት ውስጥ ያስገባሉ።

ሁለተኛው የመጻፍ ትምህርት ንድፈሐብ በጽሑፍ አንባቢ ላይ ያተኩራል። ዘውዱ (2008 ዓ.ም.) ኋንግ (2009)ን በመጥቀስ እንደሚገልጹት፣ እ.አ.አ. በ1970ዎችና በ1980ዎች አንባቢ ከጸሐፊ የበለጠ ትኩረት ይሰጠው ነበር። ጆንስ (1994) ኒስትራንድ (1986)ን በመጥቀስ እንደሚገልጹትም፣ በራስገለጽ አተያይ የመጻፍ ተግባር የግል ነው፤ ጽሑፍም በዓላማ፣ በፍቺና በቅርጽ የተገደበ ነው። ነገርግን የጽሑፉን ዲስኩር የሚተረጎም ታዳሚ (አንባቢ) ጎልቶ እንዲታይ ማድረግ የጸሐፊው ተግባር ነው።

በአዕምሯውያን አተያይ ደግሞ ጸሐፊ የመጻፍ ሂደትን መከተል ብቻ ሳይሆን፣ አንባቢን እያሰበ መጻፍ ይጠበቅበታል። እንደጆንስ (1994) እና ማትሱዳ (2003) ገለጻ፣ የመጻፍ ተግባር ግላዊ ከማድረግ ይልቅ የአንባቢውን ማንነት በመለየት ይከናወናል። በዚህም ንድፈሐሳቡ ከጸሐፊተኮር ወደአንባቢተኮር ያሸጋግራል። የመጻፍ ችሎታም አንባቢተኮር ጽሑፍ በአንባቢው አዕምሮ ውስጥ ትርጉም አለው። በዚህም ለአንባቢው ቀልጣፋና ግልጽ ሆኖ መቅረብ አለበት።

ጆንስ (1994) እና ክላርክ (2012) እንደሚያስረዱት፣ የመጻፍ ተግባር በተራክቧዊ ምልክታ ከተከናወነ ጽሑፍ ጸሐፊውን ከአንባቢ ጋር ያገናኛል። ሁለቱም ጽሑፉን ትርጉም እንዲኖረው በማሰብም ለመጻፍ ችሎታ ልዩ ትኩረት ይሰጣሉ። ሲልቫና ማትሱዳ (1994) እንደሚገልጹትም፣ መጻፍ ማሳበራዊነት አለው። ጸሐፊው የጽሑፉን ተቀባይነት ሊወስን አይችልም። ሊቀበልም ሊጥልም የሚችለው አንባቢው ነው። በርግጥ ጸሐፊው የአንባቢን አመለካከት፣ እምነትና ፍላጎት ማወቁ አስፈላጊ መስሎ

ላይታየው ይችላል፤ ግን ጠቃሚ ነው። በዚህም የራስገለጽም ሆነ አዕምሯዊ ጸሐፊዎች በአንድ ጽሑፍ ውስጥ የሚገኙት ብቻቸውን አይደለም።

ሦስተኛው የመጻፍ ችሎታ ትምህርት ንድፈሐሳብ ትኩረት የጽሑፍ ነባራዊ ዕውነታን (Reality and Truth) ይመለከታል። በመጻፍ ትምህርት የአዕምሯዊ ዘዴ ተከታዮች ነባራዊ ዕውነታ ያለው በጸሐፊው አዕምሮ ውስጥ ነው፤ ዕውነታውን ከግል አተያየቱ ተነስቶ የሚወሰነውም ጸሐፊው ነው (ጆንስ፣ 1994)። እንደፍላጋርና ሃይስ (1981) ገለጻ ግን፣ ነባራዊ ዕውነታ የሚገኘው በጸሐፊና በአንባቢ አዕምሮ ውስጥ ነው። አንዳንዴም ጽሑፍ በነባራዊ ዕውነታ ላይ ተመሥርቶ ካልቀረበ በአንባቢ ላይ ትርጉም የማግኘት ዕድል አይኖረውም። ጸሐፊ ያመነበት ዕውነታ አንባቢ አይቀበለውም። አንባቢው ከጸሐፊው ዕውነታ በተለየ የራሱ የሆነ ዕውነታ ሊፈጥር ይችላል። የግለሰቦች አዕምሮ በመረጃ አቀባበልም ሆነ አተረጓጎም የተለያየ ነው። በመጻፍ ተግባር ጸሐፊው ማተኮር የሚገባው በጽሑፍ ጥራት ላይ ነው። በጸሐፊና በአንባቢ መካከል ተግባቦት የሚፈጠረው፣ ሁለቱም በጽሑፍ ጥራት ላይ ማተኮር ሲችሉ ነው። ነባራዊ ዕውነታ የሚወሰነውም በቀረበው የመጻፍ ችሎታ ደረጃ አማካይነት ነው።

በማኅበራዊ ተራክቦ አቀራረብ አተያይ ግን ነባራዊ ዕውነታ ሦስት ጎንዮሽ ቅርጽ የሚመስል አዙሪታዊ ግንኙነት ይከተላል። የመጻፍ ችሎታ የሚወሰነው በጸሐፊና በአንባቢ ብቻ አይደለም። በዚህም "ጸሐፊ ከአንባቢ ጋር ያለው ተራክቦ በቂ ላይሆን ይችላል" (ጆንስ፣ 1994፣ 23)፤ የሚል የማኅበራዊ ግንባታ ንድፈሐሳብ አተያይን ይከተላል። ጽሑፍ የተወሰነ ቦታና አንባቢ አለው። በዚህም በመጻፍ ትምህርት ትግበራ ሂደት ጸሐፊና አንባቢ የሚገናኙበትን ዐውድ ማበጀት አስፈላጊ ነው። ጸሐፊ፣ አንባቢና ዐውድ ሊታሰቡ የሚገባቸውና በሦስት ቅርጽ መታጠፊያዎች የሚገኙ ተተኳሪ ጉዳዮች ናቸው። የነዚህ አላባውያን ግንኙነት የሰመረ እንዲሆን ግን የጸሐፊው የመጻፍ ችሎታ ወሳኝነት አለው። የቋንቋ ችሎታንና የጽሑፍን ዲስኩር የሚወስኑ ሁኔታዎች ዕውቀት ያስፈልጉታል።

አራተኛው የመጻፍ ችሎታ ትምህርት ንድፈሐሳብ በቋንቋ አሀዶች (Language Component) ላይ ያተኩራል፡፡ የራስገለጽና የአዕምሯውያን አተያየቶች ያተኩሩት በጸሐፊውና በመጻፍ ሂደት ነው፡፡ እንደጆንስ (1994) ገለጻ ግን፣ በቋንቋ ትምህርት ዘርፍ የመጻፍ ተግባር የሚወሰነው በጸሐፊው የቀደመ ልምድና ግለፈጠራ ችሎታ ላይ ነው፡፡ የቋንቋ ክፍሎች ዕድገት ከጸሐፊና ከአንባቢ ስኬማታ የሚፈልቅ በመሆኑ፣ የሚመጣው ከማህበራዊ ተራክቦ ነው፡፡ እንደወይግል (2009) ገለጻ፣ “ስኬማታ” ማህበራዊ ተራክቦ የግለሰብን ዕውቀት ያሳድጋል፤ የሚለውን የግንባታውያንን አተያይ መሠረት ያደርጋል፡፡ በዚህ አተያይ “ስኬማታ” በመጻፍ ችሎታ ላይ ፋይዳ ባይኖረውም፣ በቋንቋ ዕድገት ላይ ወሳኝነት አለው፡፡

እንደፍላወርና ሃይስ (1981) እና ማትሱዳ (2003) ገለጻ፣ የመጻፍ ችሎታ ትምህርት ንድፈሐሳቦች በባህርያቸው የመማር ንድፈሐሳቦች ታሪካዊ ሂደቶች ተገዢዎች ናቸው፡፡ የታሪካዊ ሂደት ርዕዮተዓለሞችና ልምዶች ማንጸባረቂያም በመሆናቸው፣ በዘመናት ታሪካዊ ሂደት የሚቃኙ ናቸው፡፡ በዘመናት ሂደት የሚታዩትን እምነቶች ለመከተል ደግሞ የመጻፍ ትምህርት ወቅታዊ የሆኑ አቀራረቦችን መተግበር ግድ ይላል፡፡ አተገባበሩም በወቅታዊ ንድፈሐሳቦችና አቀራረቦች ላይ የተመሠረተ እንዲሆን ይጠበቃል፡፡ ነገርግን ጆንስ (1994) እንደሚገልጹት፣ የመጻፍ ችሎታ ትምህርት ውጤታማነት የሚገለጸው በአቀራረቦች ብቻ አይደለም፤ የቋንቋ ክፍሎች ወሳኝነት አላቸው፡፡ የቋንቋ ችሎታ የሌለው ጸሐፊ ጥራት ያለው ድርሰት ላይጽፍ ይችላል፡፡ ጽሑፉ የይዘት ጽንሰሐሳብ ችግር፣ የአደረጃጀት መዛባትና የቃላት ምርጫና አጠቃቀም ችግሮች ያሉበት ሊሆን ይችላል፡፡

የመጻፍ ችሎታ መሠረቱን የሚጥለው በብዙ ተላውጦች ላይ ነው፡፡ የጸሐፊው የቋንቋ ዕውቀትና ችሎታ፣ የአንባቢው ማንነትና ነባራዊ ዕውነታ ግንዛቤ፣ የይዘት ትኩረትና አደረጃጀት ተጠቃሾች ናቸው፡፡ በሌላ መልኩም ማረው (2005) እንደሚገልጹት፣ በመጻፍ ችሎታ ላይ አሉታዊ ተጽዕኖ ያላቸው ተላውጦች የመጻፍ ሂደትን አለመከተል፣ በቂ ጊዜ ወስዶ ተደጋጋሚ ልምምድ አለማድረግ፣ መጻፍን እንደንግግር ማሰብና

መጠቀም፤ የቃላት ተገቢነትን አለመገንዘብ፤ የመጻፍ ተግባርን መፍራት (አልወድም ማለት)፤ የመጻፍ ዓላማን አለመለየትና በራስ የመተማመን ችግር ናቸው፡፡

ጽሑፍ ከጫፍ እስከጫፍ ያሉትን ሰዎች ተግባራት መፍጠሪያ ድልድይ ነው፡፡ ለዚህ ደግሞ በመጻፍ ችሎታ ትምህርት ሂደት የተማሪዎችን ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ለማሳደግ የሚያስችሉ ተግባርተኮር ዘዴዎች ማስተማር ያስፈልጋል፡፡ እስካሁን ባለው ልምድ፤ ድርሰት የመጻፍ ችሎታን ለማስተማር ባብዛኛው ተግባር ላይ የሚውሉት አቀራረቦችም ውጤትተኮር፤ ሂደትተኮርና የተራክቧዊ ስልት ናቸው፡፡ ነገርግን ከላይ ከተጠቀሱት ሦስት ንድፈሐሳቦች በተለየ መጻፍን በተግባር ለማስተማር የሚያስችሉ አማራጭ ዘዴዎችን መቀየስም ያስፈልጋል፡፡

2.2. የመጻፍ ትምህርት አቀራረቦችና ምዘናዎች

የመጻፍ ትምህርት አቀራረቦች በውስጣቸው መማር፤ ማስተማርና ምዘና፤ የሚሉ የትምህርት ተላውጦችን ይይዛሉ፡፡ ማስተማርና ምዘና ደግሞ ከረጅም ዘመናት ጀምሮ የመማርን የአተያይ ለውጦችና የምርምር ውጤቶች ታሪካዊ ሂደቶችን እየተከተሉ፤ አንዳንዴም ጎንደጎን እየተደጋገፉ እስካሁን ዘልቀዋል፡፡ በተለይ እ.አ.አ. ከ1950ዎች ጀምሮ የስነትምህርት፤ የስነልሳንና የስነልቦና ባለሙያዎች በትምህርት አማካይነት በሚዳብሩ የቋንቋ ችሎታዎች (ማንበብና መጻፍ) ላይ በርካታ ምርምሮች በማካሄድ፤ በመጻፍ ትምህርት አቀራረቦችና ምዘናዎች ላይ የነበሩ ልማዳዊ አመለካከቶችን እስከመቀየር ድርሰዋል (ብራውኔ፤ 1996፤ ሚን፤ 2006፤ ዊልያምስ፤ 1986)፡፡ እንደቺሪምቡ (2013) ገለጻም፤ ማስተማርና ምዘና በመጻፍ ችሎታ ትምህርት ሂደት ወቅት በቅንጅት የሚቀርቡና የአንድ ሳንቲም ሁለት ገጽታዎች ናቸው፡፡

የመጻፍ ችሎታ ትምህርት ባለሙያዎች (ለምሳሌ፤ በሬይተርና ስካርዳማሊያ፤ 1987፤ ዲኔ፤ አደንዳል፤ ኩዊንላን፤ ሮውልስ፤ ወልሽና ቢቨንስ-ታቱም፤ 2008፤ ሃይላንድ፤ 2003፤ ሃይስ፤ 1996፤ ሃይስና ፍላወር፤ 1980፤ ሬይምስ፤ 1983፤ ወይግል፤ 2009) ባላቸው የአተያይ ልዩነት መሠረት የመጻፍ ትምህርት አቀራረቦችና ምዘናዎችን በተለያየ

ያከፋፈል ዘይቤዎች ይከፍሏቸዋል። የአብዛኞቹን ባለሙያዎች አከፋፈል መነሻ በማድረግም የመጻፍ ችሎታ ትምህርት አቀራረቦችን ውጤታዊ፣ ሂደታዊና ተራክቧዊ ስልት በማለት በሦስት ክፍሎ ማየት ይቻላል።

ውጤታዊ አቀራረብ በባህርያዊ ስነልቦና ንድፈሐሳብ ላይ የተመሠረተ ሲሆን፣ በሬይምስ (1983) እና በሲልቫ (1990፣ 1994) ደግሞ በትግበራ ሂደቱ ገዳቢ ድርሰት (Controlled Composition) እና ርቱዕ ገሀደ-ልማዳዊ (Current-Traditional Rhetoric) በሚሉ ሁለት አቀራረቦችና ምዘናዎች ተከፍሎ ቀርቧል። ገዳቢ ድርሰት በፍሪስ (1945) የተዋወቀው ቃላዊ ዘዴ ላይ መሠረቱን የጣለ አቀራረብ ሲሆን፣ "ቋንቋ ንግግር ነው፤ የሚለው የመዋቅራዊ ስነልሳንና "መማር የልምድ ክምችት ነው"፤ የሚለው የባህርያዊውን አተያይ ቅንጅት ነው። በዚህም የቋንቋ ተግባር በንግግር ላይ ተመሥርቶ ተግባቦትን ማዳበር መቻል እንደሆነ ሲልቫ (1990፣ 1994) ይገልጻሉ።

እንደወይር (1990) ገለጻም፣ በቋንቋ ትምህርት ታሪክ እ.አ.አ. ከ1940ዎች በፊት የመጻፍ ችሎታ ትምህርት የሚመራበት ንድፈሐሳብ ስላልነበረው፣ ራሱን ችሎ በትምህርት ይዘትነት አይቀርብም ነበር። እንደኢንግራም (2003) እና ኦስካርሰን (2009) ገለጻ ግን፣ የቋንቋ ምዘና እ.አ.አ. ከ19ኛው ምዕተዓመት መጀመሪያዎች ጀምሮ ነበር። በዘመኑ የጥንታዊ ዘዴ መገለጫ የሆነው፣ ሰዋስው ወትርጉም የላቲንና የግሪክ ቋንቋዎችን ለማስተማር ተግባራዊ ይደረግ ነበር። የዘዴው ትኩረት በሰዋስዋዊ ትክክለኛነትና በትርጉም ልምምድ ላይ ነበር። የዘመኑ ምዘናዎችም በመምህራንና በትምህርት ባለሙያዎች የሚዘጋጁ ሆነው፣ የሰዋስው ዕውቀትና የትርጉም ችሎታዎችን ይለኩባቸዋል። የምዘና ስልቶችም የቃል ጽሑፍ (Dictation)፣ ትርጉም፣ ድምጻዊ ንባብና ቃለምልልስ ነበሩ።

የመጻፍ ችሎታ ትምህርት ራሱን የቻለ የትምህርት መስክ መሆኑ በጥናት እየታመነበት የመጣው እ.አ.አ. ከ1945 ጀምሮ ነው። በወቅቱም በእንግሊዝኛ ቋንቋ አፍፈት የድርሰት መምህራንን ማሠልጠን ተጀምሯል (ክሮል፣ 1994፣ ሪቻርድስ፣ 1990)። በሥልጠናው ወቅትም “በመጻፍ ችሎታ ትምህርት አቀራረብ ላይ ያተኮሩ ትምህርቶች

ይዘጋጁ” (ክሮል፣ 1994፣ 262)፤ የሚል ሐሳብ መጣ። ከዚያ በኋላም በመጻፍ ችሎታ ትምህርት አቀራረቦች ላይ በርካታ ለውጦች ታይተዋል። በለውጦቹም በመጻፍ ችሎታ ትምህርት ትግበራ ሂደት መምህራን ሊጠቀሟቸው የሚችሉ፣ የተለያዩ አተያየቶች፣ መርሆችና ሞዴሎች ፈልቀዋል (ሲልቫ፣ 1994)። በርግጥ ማረው (2005 ዓ.ም.) እንደሚገልጹት፣ የመጻፍ ትምህርትን እንዴት ማስተማር ይቻላል? የሚለውን ጥያቄ መምህራንን በጋራ የሚያስማማ ወጥነት ያለው ምላሽ ላይገኝ ይችላል።

በውጤታዊ አቀራረብ የአንድን ተማሪ የመጻፍ ችሎታ ትምህርት የምዘና ውጤት የሚያሳየው፣ የሰዋስው ብቃቱና የመተርጎም ችሎታው ነው። የትምህርት ውጤቱ የሚለካውም በትምህርት መጨረሻ ባሳየው ብቃት እንጂ በመማር ሂደት ባሳየው ችሎታ አይደለም። በትምህርት መጨረሻ ላይ የሚገኘው የምዘና ውጤትም ተማሪዎች በቡድን ውድድር ወደቀጣይ ደረጃ ለመሸጋገር ያስችላል። መምህራን ከሚያስተምሯቸው ተማሪዎች መካከል ሦስት እጅ የሚሆኑት ትምህርቱን እንደሚከታተሉና ወደቀጣይ ደረጃ ማለፍ እንደሚችሉ አስቀድመው ያውቃሉ። በብቃት ምዘናው ተገምግመው የቀሩት ተማሪዎች ደግሞ የተፈጥሮ ችሎታቸው ዝቅተኛ እንደሆኑና ወደቀጣይ ደረጃ ማለፍ እንደማይችሉ ይታመናል። በመማር ሂደት ወቅት የማስተካከያ ምጋቤምላሾችን አግኝተው ችግሮቻቸውን ባለመቅረፋቸው ነው፤ ተብሎ አይታሰብም (ክላርክ፣ 1987)፤ በጥቅሉ በትምህርት ውጤቱ ዝቅተኛ የሆነ ተማሪ የመጻፍ ችሎታ እንደሌለው ተደርጎ ስለሚወሰድ፣ መምህራን በውጤትና በችሎታ መካከል ያለውን ዝምድና አይለዩም።

ውጤታዊ አቀራረብ ተማሪዎች የተለያዩ የመጻፍ ተግባራትን በራሳቸው እንዲያከናውኑ የሚፈቅድ ቢሆንም፣ ስሕተት እንዳይኖር ይከላከላል (ሪቻርድስ፣ 1990)። በተለይ ለቋንቋ ቅርጽና አገባብ (የሰዋስው ብቃት) ከፍተኛውን ትኩረት ይሰጣል። ትክክለኛ የዐረፍተነገር መዋቅር መገንባት መቻል የትምህርቱ ቁልፍ ትኩረት ተደርጎ ይወሰዳል። እንደሲልቫ (1994) ገለጻ ግን፣ በአቀራረቡ በርካታ ድክመቶች አሉት። ከነዚህም ለተማሪዎች ነጻነት አይሰጥም፤ የመጻፍ ችሎታ የሚረጋገጠው በዐረፍተነገር መዋቅር ብቻ ነው፤ ከዐረፍተነገር በላይ አይሄድም፤ የምዘና ስልቱ የመጻፍ ችሎታን

ለመለካት ሳይሆን፤ ወደቀጣይ ደረጃ የሚሸጋገሩትን ለመለየት ብቻ ነው፤ የሚሉት ተጠቃሾች ናቸው፡፡

ሌላው የመጻፍ ችሎታ ትምህርት አቀራረብና ምዘና ትኩረት ርቱዕ ገሀደልማዳዊ አቀራረብ ነው፡፡ እንደሲልቫ (1994) ገለጻ፤ አቀራረቡ የገዳቢ ድርሰት አቀራረብ ድክመቶችን ለማረም እ.አ.አ. ከ1960ዎች አጋማሽ ጀምሮ ተዋውቋል፡፡ በገዳቢ አቀራረብ የመጻፍ ችሎታ የሚለካው በዐርፍተነገር ውስጥ ባለው ሰዋስዋዊ መዋቅር ነው፡፡ ርቱዕ ገሀደልማዳዊ ግን፤ ከዐረፍተነገር መዋቅር በተጨማሪ የአንቀጽ ግንባታንም ይጨምራል፡፡ ሌላው ተማሪዎች በገሀዳዊ መማሪያ ክፍል ውስጥ ጥሩ (የተሻሉ) ጸሐፊዎች ጽሑፋቸውን ለማውጣት ካለፉበት ሂደት ይልቅ የተሻሉ የሚባሉ ጽሑፎችን በሞዴልነት በመጠቀም ትርጉም እንዲለማመዱና እንዲተነትኑ ያዝዛል፡፡

የርቱዕ ገሀደልማዳዊ አቀራረብ ከተማሪዎች የተጠናቀቀ አንቀጽተኮር የመጻፍ ችሎታ ይፈልጋል፡፡ ተማሪዎች በመጻፍ ትምህርት ሂደት ዐረፍተነገሮችን እያገጣጠሙ አንቀጽ መገንባትን ይለማመዳሉ፡፡ በአንቀጽ ግንባታ ሂደትም ሀይለቃል (መሪ ዐረፍተነገር)፤ ደጋፊ ዐረፍተነገሮች፤ ማጠቃለያ ዐረፍተነገሮች፤ አያያዦችና መሸጋገሪያዎች ትኩረት ይሰጧቸዋል (ሲልቫ፤ 1994)፡፡ የምዘና ትግበራው የሚከናወነውም፤ ተማሪዎች የተሰጣቸውን ሀይለቃል በመጠቀም አንቀጽ መገንባት፤ ቃል/ሐረግ የጎደለባቸውን ዐረፍተነገሮችን አሟልቶ መጻፍ እንዲችሉ በማድረግ ነው፡፡

ሌላው የውጤታዊ አቀራረብ በመጻፍ ችሎታ ትምህርት ዐውድ የተግባራት ክንውን ከሰዋስዋዊ ስሕተቶች የጸዱ ዓረፍተነገሮችን ከመመሥረት ጀምሮ፤ ዐረፍተነገሮችን በመገጣጠም አንቀጽን እስከመገንባት ይደርሳል (ሃይላንድ፤ 2003፤ ክላርክ፤ 2012)፡፡ አቀራረቡ ለመጻፍ ችሎታ ትምህርት አስፈላጊ የሆኑ ሞዴል ጽሑፎችን በማቅረብ ረገድ የስነልሳን ዕውቀትን አዳብሮ ወደመጻፍ ልምምድ ሊያሸጋግር ይችላል፡፡ ነገርግን ተማሪዎች ስሕተትን በመፍራት ከመጻፍ ሥራ ሊያፈገፍጉ ይችላሉ፡፡

ባጠቃላይ በውጤታዊ አቀራረብ ትኩረት የሚሰጠው በተማሪዎች በሚቀርብ የተጠናቀቀ ጽሑፍ ላይ ነው (ዲኔና ሌሎች፣ 2008፣ ዲኔ፣ 2014)። ይህ ደግሞ ተማሪዎች በመጻፍ ወቅት ያለፉበትን ሂደት የሚያሳይ ሳይሆን፣ ተጠናቅቆ በቀረበ ጽሑፍ ላይ ተመስርቶ ውሳኔ ለመስጠት ብቻ የሚያስችል ነው። ብሩኅርን (1966) በመጥቀስ ክላርክ (2012) እንደሚገልጹት ግን፣ መጻፍን የማስተማር ዓላማ ችሎታን በተማሪ አዕምሮ ውስጥ ቦታ እንዲያገኝ ማድረግ ብቻ ሳይሆን፣ ተማሪን በትምህርት ሂደት ውስጥ ለማሳተፍ ነው፤ ችሎታ ሂደት እንጂ ውጤት አይደለም።

ሁለተኛው የመጻፍ ችሎታ ትምህርት ሂደታዊ አቀራረብ ሲሆን፣ የተዋወቀው እ.አ.አ. በ1970ዎች የግንባታውያን ንድፈሐሳብ ከመጣ በኋላ ነው (ሃይስና ፍላወር፣ 1980)። እ.አ.አ. ከ1970ዎች እስከ1980ዎች የቋንቋ ትምህርት አቀራረብና ምዘና በስነልቦናዊ ስነልሳን ላይ ተመስርቶ የርስበርስ ግንኙነትንና የቡድን ትብብርንና ማኅበራዊ ጉዳዮችን ከትኩረት ያስገባ ነበር። ቪንትስኪ (1978) እንደሚገልጹት፣ የመጻፍ ሂደቶችን ከማከናወን በፊት፣ ከፍተኛ የመረዳት ችሎታን ለማዳበር ትብብርና ማኅበራዊ ተራክቦዎች አስፈላጊ ናቸው። እንደፍላወርና ሃይስ (1981) እና ሲልቫ (1994) ገለጻም፣ በመጻፍ ሂደት ትኩረት የሚሰጠው ተማሪዎች በመጻፍ ልምምድ ሂደት ውስጥ ባላቸው ግላዊና ማኅበራዊ ተሳትፎ ላይ ነው። ተማሪዎች በግላቸው ከሚያደርጉት ልምምድ በተጨማሪ የመምህርና የአቻ ድጋፎችም አስፈላጊ ናቸው። ተማሪዎች በሂደታዊ ልምምድ የሚጽፏቸውን ረቂቆች ለአቻ ተማሪዎችና ለመምህራቸው ያሳያሉ። ከአቻና ከመምህር በሚያገኟቸው ምጋቤምላሾችም ይበልጥ ይበረታታሉ፤ ጽሑፋቸውንም ደጋግመው ይከልሳሉ (ጎሮቻይና ሌሎች፣ 2010፣ ኢቅባልና ማናርቢ፣ 2011)።

ከግንባታውያን ንድፈሐሳባዊ አተያይ በመነሳት፣ በመጻፍ ትምህርት ምዘና ረገድም እ.አ.አ. ከ1980ዎች ጀምሮ ከመጻፍ ሂደት ልምምድ በተጨማሪ በሌሎች የቋንቋ ችሎታዎች ላይም እንዲያተኩር የአተያይ ለውጦች ታይተዋል። እ.አ.አ. ከ1980ዎች በፊት ከነበረው የምዘናዎች ታሪክ በተለየ ምዘናዎች የሚታሰቡት የመማር ውጤትን እንደመለኪያነት ተደርገው ነው። የያንዳንዱ ተማሪ የቋንቋ ብቃት ለመለካት፣ የተለያዩ ክሂሎችን በጥምር ይመዘናሉ፤ የቋንቋ ችሎታዎች ተናጠላዊ መለኪያዎች አልነበሩም።

አለር (1979) በተግባቦታዊ የቋንቋ ብቃት የምዘና አተገባበርን በማስመልከት ሲገልጹም፤ እ.አ.አ. ከ1980ዎች በፊት የመጻፍ ችሎታ ካጠቃላይ የትምህርት ውጤት ጋር የተያያዘ እንደነበር ነው። ከዚህ በተጨማሪም የምዘና ቴክኒኮች የሚቀረጹት በገሀድ ያለውን ተግባቦታዊ ብቃት ለመለካት ነው። የመጻፍ ሂደት ምዘና የሚያተኩረው ግን ተማሪዎች የተማሩትን በማቀናጀትና በራሳቸው አባባል እንዲጽፉ በማድረግ ላይ ነው። ይህ ደግሞ በገሀዳዊ የተግባቦት ብቃት ዓላማና በመጻፍ ችሎታ መካከል ያለውን ግንኙነት ያሳያል።

ሂደታዊ የመጻፍ ትምህርት አቀራረብ "የመጻፍ ተግባር ውስብስብ የሆኑ የአዕምሮ ሂደቶችን ይጠይቃል፤" (ፍላወርና ሃይስ፤ 1981፤ 368) ከሚል አተያይ መንጭቶ በእንግሊዝና በአሜሪካ ሀገራት በአፍፊት ቋንቋ መጻፍን ለማስተማር "ዕድገታዊ የመጻፍ ሂደት ሞዴል (Developmental Writing Process Model)" የሚል መተግበሪያ ሞዴል በሃይስና ፍላወር (1980) ተነድፎለታል። ሂደታዊ አቀራረብ በመጻፍ ሂደት ሞዴል የሚመራ ከመሆኑም በተጨማሪ የመጻፍ ትምህርት አቀራረብንና የምዘና ሥርዓትን በትምህርት ዐውድ ውስጥ በማቀናጀት ለመተግበር ያስችላል (ማሳ፤ 1997)። በሌላ መልኩም አቀራረቡ ተግባራዊ የቋንቋ አተያይን የሚከተሉ ተግባቦታዊና ተማሪተኮር ዘዴዎችን መሠረት ያደርጋል (ሲልቫ፤ 1994)። በመሆኑም የትምህርት ዐውዱ ምቹ፤ አበረታችና የርስበርስ ትብብር ያለው፤ ውስን የመምህር የሙያዊ እገዛ (Scaffolding) ይታይበታል። ተማሪዎች በራሳቸው የመማር ብልሐት ይለማመዱበታል (ፎሩታን፤ 2014፤ ራማዝንፓወርና ሌሎች፤ 2016፤ ሲልቫ፤ 1990)። ባሁኑ ወቅትም በብዙ ሀገሮች በሁለተኛ/ውጪ ቋንቋ መጻፍን ለማስተማር በስፋት እያገለገለ ይገኛል።

ሌላው የዘመናዊ ንድፈሐሳቦች ውጤት የሆነው ተግባቦታዊ የትምህርት አቀራረብ በመጻፍ ሂደት ላይ ከፍተኛ ሚና ተጫውቷል። ኦስካርሰን (2008) እና ሊ (2010) እንደሚገልጹት፤ ተግባቦታዊ አቀራረብ በቋንቋ መግባቢያዊ አገልግሎት ላይ ያተኩራል። የቋንቋ አገልግሎትና መዋቅርም ርስበርሳቸው ተደጋጋፊ እንደሆኑ ያሳያል። በተግባቦታዊ አቀራረብ ክፍል ውስጥ የጥንድና የቡድን ስምምነቶች፤ እንዲሁም ትብብራዊ የመማር ዐውዶች ልዩ ትኩረት ይሰጣቸዋል። ያልተለመዱ

(የመማር ነጻነትን የሚያጎናጽፉ) የክፍል ውስጥ ተግባራት (ለምሳሌ፤ ግለመማርና ችግርተኮር ተግባራት) ይከናወናሉ፡፡

በሂደታዊ አቀራረብ ተማሪዎች ተግባራት በሚያከናውኑበት ወቅት ሊረዷቸው የሚገቡ ድርሰት የመጻፍ ሂደቶች አሉ፡፡ እነሱም፤ የማቀድ፤ የማርቀቅና የመከለስ ሂደቶች ናቸው (ማረው፤ 2005 ዓ.ም.፤ ኃይላይ፤ 2003 ዓ.ም.)፡፡ የማቀድ ሂደት ርዕስ የመምረጥና የማጥበብ፤ ሐሳብን የማሰባሰብና የማደራጀት፤ እንዲሁም ዕቅድ የመንደፍ ተግባራት የሚከናወኑበት ነው፡፡ በማቀድ ሂደት “ተማሪዎች ስለሚጽፉት ጉዳይ ተጨማሪ መረጃ ለማግኘት መጻሕፍትን ማንበብ፤ ሰዎችን መጠየቅ፤ ከንደኛና ከቤተሰብ ጋር መወያየት ሊያስፈልጋቸው ይችላል” (በድሉ፤ 1996 ዓ.ም.፤ 54)፡፡ እንደሄጅ (2000) ገለጻ ግን፤ አብዛኞቹ ተማሪዎች የማቀድ ተግባራትን ሲያከናውኑ አይታዩም፤ አስፈላጊነቱንም ዝቅ አድርገው ይመለከቱታል፡፡

ከማቀድ ደረጃ ቀጥሎ የሚመጣው ዕቅድ መንደፍና ማርቀቅ ነው፡፡ በዚህ ደረጃ የሚከናወኑት ተግባራት በማቀድ ደረጃ የተሰበሰቡትን መረጃዎች ቅደምተከተል አስይዞ መተርጎምና ረቂቅ መጻፍ ናቸው፡፡ ኃይላይ (2003 ዓ.ም.) እንደሚገልጹት፤ የማቀድ ሂደት ከተጠናቀቀ በኋላ ተማሪዎች በታቀደው ቅደምተከተል መሠረት ጽሑፍ ያረቃሉ፡፡ ሄጅ (2000) እና ሶረንሰን (2010) እንደሚገልጹት ደግሞ፤ በማርቀቅ ደረጃ የሚከናወኑት ተግባራት በርካታና ዑደታዊ ሲሆኑ ማቀድ፤ ማርቀቅ፤ መከለስ እንደገና ማቀድ፤ ማርቀቅ እያለ ይመላለሳል፡፡ እንደሰይድ (1993 ዓ.ም.) እና ሃይላንድ (2003፤ 2009) ገለጻም፤ ተማሪዎቹ የመጀመሪያ ረቂቅን ሲያዘጋጁ፤ ከአቻና ከመምህር ምጋቤምላሽ ያገኛሉ፤ በተሰጣቸው አስተያየት መሠረትም ደጋግመው ይጽፋሉ፡፡ ዋናው የማርቀቅ ሂደት ተግባራት ግን፤ ሐሳብን እንደወረደ ከማፍለቅ ጀምሮ የቋንቋውን ቅርጽና አገላብ በመጠበቅ ድርሰት እስከመጻፍ ይደርሳሉ፡፡

የመጨረሻው የመጻፍ ሂደት ተግባር የረቀቀውን ጽሑፍ መከለስና ማተም ነው፡፡ በዚህ ደረጃ በረቂቅ መልክ በቀረበው ጽሑፍ የማሻሻያ፤ የአርትዖት፤ የማቃናት፤ የማረምና የግርፍ ንባብ ተግባራት ይከናወናሉ፡፡ የተጻፈውን ድርሰት በራስ መገምገምና በአቻዎች

ማስገምገም ወሳኝ ነው። በመጨረሻም ከግለሰብና ጽብረታዊ፣ ከአቻና ከመምህር ጋር ከሚደረጉ ምክክሮችና ምጋቤምላሾች በመነሳት ማስተካከያዎችና ክለሳዎች ያደርጋሉ። ተጨማሪ መረጃዎች ካስፈለጉም ወደኋላ በመመለስ መረጃዎችን የማሰባሰብ ሂደት ሊከናወን ይችላል። በተጨማሪም ተማሪዎች የጽሑፍ መልዕክትን፣ ቅርጽንና አንባቢን እያሰቡ ለመግለጽ የፈለጉትን ሐሳብ በትክክል መግለጻቸውን የሚያረጋግጡበትና የሚሻሻሉ ሐሳቦችና የአገላለጽ ስልቶች ካሉም እንደገና በቅደምተከተል የሚያደራጁበት ነው (በድሉ፣ 1996 ዓ.ም.፤ ማረው፣ 2005 ዓ.ም.፤ ክላርክ፣ 2012)። ፍላጎትና ሃይስ (1981) በበኩላቸውም፣ ተማሪዎች በያንዳንዱ የመጻፍ ሂደቶች የሚከናወኑ ተግባራት ማወቅ እንዳለባቸው ያስረዳሉ። በሂደታዊ አቀራረብ የመምህሩ ተግባር ተማሪዎች በመጻፍ ሂደት ወቅት ማሰላሰል፣ ማርቀቅና መከለስ፣ የሚሉ ሦስት መሠረታዊ ደረጃዎችን እንዲከተሉ ማገዝ ነው።

ሂደታዊ የመጻፍ ትምህርት አቀራረብ የሚተገበርበት ውስን ዐውድ አይመርጥም (ሃይላንድ፣ 2003)። በየትኛውም ቋንቋ፣ ባህል፣ ርዕሰጉዳይና ዓላማ በተመሳሳይ ሂደቶች የሚተገበር ነው። በተተግባሪነት ተቀባይነቱ ልክ በመጻፍ ትምህርት ዐውድ ሰፊ ተቀባይነት ያገኘ ቢሆንም፣ ከትችት ግን አላመለጠም። “የትምህርት አቀራረብ ለአካዳሚያዊ ዓላማ አይሆንም፤ መጻፍን መማርና መጻፍን መመዘን የተለያዩ ተግባራት እንደሆኑ ተደርጓል” (ሲልቫ፣ 1994፣ 16) የሚሉ ትችቶች ይሰነዘርበታል። በተለይ የአቻና የመምህር ምጋቤምላሾች የመጻፍ ሂደት ተግባራት እንጂ የተማሪዎች ለውጥ መመዘኛ መስፈርቶች አይደሉም። ተማሪዎች ደግሞ የመጻፍ ትምህርት ተግባራትን የሚያከናውኑት የመጻፍ ምዘና ምን ሊሆን (ሊመስል) እንደሚችል እያሰቡ ነው።

በመጻፍ ሂደት አማካይነት በሚዳብሩ ስነልሳናዊ ችሎታዎች ብቻ መግባባት በቂ ላይሆን ይችላል። በሂደታዊ አጻጻፍ የቀረበ ጽሑፍ ደግሞ በተመሳሳይ አካሄድ (ያጻጻፍ ሂደቶች) የሚዘጋጅ ነው፤ የተማሪዎችን ግላዊ ልዩነት አያስተናግድም። የመጻፍ ተግባራት ደግሞ በግላዊ ስኬማታ የሚከናወኑ ናቸው። ነባራዊ ሁኔታዎች፣ የቋንቋ ችሎታና የአዕምሮ ብስለት በመጻፍ ተግባር ላይ ተጽዕኖ ሊፈጥሩ ይችላሉ (ፍላጎትና ሃይስ፣ 1981፤ ሲልቫ፣ 1994)። በሌላ መልኩም፣ ተማሪዎች ከይዘት ሽፋን፣ ከጽሑፍ

አደረጃጀት ከሰዎችውና ከቃላት ምርጫና አጠቃቀምና ከአጻጻፍ ስልት ጋር ሳይተዋወቁና ሞዴል ጽሑፍ ቀርቦላቸው ሳይለማመዱ በማሰላሰል፤ በማርቀቅና በመክለስ ሂደቶች ብቻ የተሟላ የጽሑፍ ቅርጽ እንዲጽፉና በጽሑፍ እንዲግባቡ መጠበቅ ከባድ ነው፡፡

ዳግላስ (1986) እና ፍላወርና ሃይስ (1981) በበኩላቸውም፤ ዕድገታዊ የመጻፍ ሂደት አቀራረብ ችግር እንዳለበት ይገልጻሉ፡፡ ችግሩም የግለሰቦች የቋንቋ ተግባቦታዊ ብቃት ከተግባራት ምርጫና ከስነልሰናዊ ልዩነቶችና ተጽዕኖዎች አንጻር ልዩነት አያሳይም፡፡ በዚህም ችግሩን ከመቅረፍ አንጻር የተማሪዎችን የትምህርት አቀባበል ልዩነት ለማስተናገድ የሚያስችለውን ቅንጅታዊ ምዘና መተግበር እንደሚቻል ያሳያል፡፡ በውጪ ቋንቋዎች ተማሪዎችን የቋንቋ ዕውቀትና ችሎታ እንዲኖራቸው ለማድረግ በልማዳዊና ባዳዲስ የምዘና ብልሐቶች ላይ ጥናቶች (ጋስላኒ፤ 2015፤ ኔል፤ 2007) ተካሂደው ፍሬያማ ውጤት እንደተገኘ አመልክተዋል፡፡

ሦስተኛው የመጻፍ ችሎታ ትምህርት አቀራረብ በከንት (1999) የተዋወቀው የድኅረሂደት ንድፈሐሳብን መሠረት ያደረገ ተራክቧዊ ስልት ነው (ኃይላይ፤ 2003 ዓ.ም.)፡፡ አቀራረቡ የውጤታዊና የሂደታዊ አቀራረቦች ድክመቶችን ለማስተካከል የተነደፈ ነው፡፡ ውጤታዊ አቀራረብ በተጠናቀቀ ጽሑፍ ትክክለኛነት ላይ ቢያተኩርም፤ የሚጠቀምበት ሞዴል (የተሻለ) ጽሑፍ ጠቃሚነት አለው፡፡ ሂደታዊ አቀራረብ ደግሞ ለተማሪዎች አዲስ ሐሳብን ከማፍለቅ ጀምሮ ለማቀድ፤ ለማርቀቅ፤ ለመክለስና ለማረም ትኩረት የሚሰጥ በመሆኑ በጥንካሬው ይነሳል (ብራውን፤ 2007፤ ፒካስ፤ 1986)፡፡ በመሆኑም፤ የሁለቱን አቀራረቦች ድክመቶችና ጥንካሬዎች ፈትሾ ድክመታቸውን በማስወገድ፤ ጥንካሬያቸውን ደግሞ በማቀናጀት ውጤታማ የመጻፍ ትምህርት አቀራረብ መንደፍ አስፈላጊ ነው (ክላርክ፤ 2012፤ ሲልቫ፤ 1994)፡፡

ተራክቧዊ ስልት የማኅበራዊ ግንባታ ንድፈሐሳብን መነሻ ያደርጋል፡፡ የማኅበራዊ ግንባታ ንድፈሐሳብ ተማሪ በመማር ሂደት ላይ ንቁ ተሳታፊ እንዲሆን ይገፋፋል፡፡ በመሆኑም ተማሪ በመጻፍ ሂደት ውስጥ ንቁ ከሆነ ምጋቤምላሽ ያገኛል፡፡ በተማሪዎች

የመጻፍ ችሎታ ብቻ ሳይሆን፤ ባጠቃላይ የመማር ሂደት ላይም ከፍተኛ ሚና አለው። ሾሃሚ (2011) እንደሚገልጹት፤ በማኅበራዊ ግንባታ ንድፈሐሳብ የተወሰኑ ችሎታዎችን በውስን የጽሑፍ ሥራዎች፤ ለክፍት ጥያቄዎች በሚሰጧቸው ምላሾች አማካይነት የተማሪዎችን ውስብስብ ተግባራት ጥራት ባለው የመማር ግንዛቤና ጽብረቃ የሚተኩ የአማራጭ ምዘናዎች ትኩረት ይሰጣቸዋል። የመጻፍ ትምህርት ምዘና ሂደቱ ፈር የሚይዘውም በምጋቤምላሽ ነው። መምህራን የተማሪዎችን ደረጃና ዕውቀት ለመገምገም በወቅቱ በገሀዳዊ የመማር ዐውድ ውስጥ ባላቸው ብቃት ላይ መመሥረት ይችላሉ።

በተራክቧዊ ስልት የመጻፍ ትምህርት ምዘና የትምህርቱ ሂደት አንድ ተላውጦ ነው። ተማሪዎች የመጻፍን ተግባር ሲያከናውኑ የመጻፍን ችሎታ በሂደት በራሳቸው ይገመግማሉ፤ በአቻዎቻቸውም ያስገመግማሉ። ከተማሪዎች ገሀዳዊ ተግባራት በመነሳት ደግሞ በግል ጽብረቃዎች፤ በትብብራዊ መማር ላይ የተመሰረቱ ምክክሮችና ምጋቤምላሾች ይደረጋሉ (ሳጋሪ፣ 2014)። እንደኃይላይ (2018a) ገለጸም፤ በተራክቧዊ ስልት ምዘናና ማስተማር ሊነጣጠሉ የማይችሉና የተዋሃዱ ናቸው። በማስተማር ውስጥ ምዘና አለ፤ በምዘና ውስጥም ማስተማር አለ።

ከዚህ በተጨማሪም በመጻፍ ትምህርት አቀራረቦችና ምዘናዎች ታሪክ ማሳ (1997) ባስተዋወቁት ዕድገታዊ የመጻፍ ምዘና ሞዴል ከመጻፍ ሂደት የተያያዙ አምስት ብልሐቶች አሉ። አንደኛው የተመረጡ የመጻፍ ተግባራት መምረጥን ይመለከታል። ዕድገታዊ የመጻፍ ምዘና ሞዴል መነሻ ያደረገው የማኅበረባህላዊ ግንባታ (ቪጎትስኪ፣ 1978) እና የአዕምሯዊ ግንባታ (ብሩኅር፣ 1971) አተያየቶችን ነው። የቋንቋ ትምህርት መጀመሪያ የሚዳብረው በቋንቋ አፍልቆት አማካይነት ነው። እንደክላርክ (2012) አገላለጽም፤ አዕምሯዊና ስነልሳናዊ ዕድገት ከፍላጎትና ከራስመተማመን ጋር ቀጥተኛ ግንኙነት አላቸው። በተማሪዎች አዕምሮ ውስጥ የመግለጽ፤ ሐሳብን በአግባቡ የማዋቀርና የማጠቃለል ብቃት ከሌለ የመጻፍ ችሎታ ሊያድግ አይችልም። ለዚህ ደግሞ መጻፍን በመማር ዐውድ ውስጥ የተማሪዎችን የግል፤ የቡድንና የጋራ ተሳትፎዎች በፍላጎት ቅስቀሳና በራስመተማመን ዕድገት ላይ ወሳኝ ሚና አላቸው።

ሁለተኛው ውጤታማ ድርሰት የመጻፍ ሂደት በክፍል ውስጥ ተግባራዊ ልምምድ ማከናወንን ይጠይቃል። በመጻፍ ትምህርት ሂደት የተግባራት ክንውን ውጤታማ የሚሆነው በክፍል ውስጥ በሚደረገው የልምምድ ጥራት ነው። ማረው (2005) እና ሶረንሰን (2010) እንደሚገልጹት፣ የመጻፍ ትምህርት በአንድ ጊዜ ልምምድ ብቻ የሚዳብር ችሎታ አይደለም፤ ተከታታይ የሆነ ልምምድ ይጠይቃል። በዚህም መሠረት፣ የተማሪዎች የዕውቀት ደረጃ፣ ዳራ፣ ችሎታና ተነሳሽነት ከግምት ውስጥ ይገባሉ። እነዚህን ጉዳዮች ደግሞ በጽብረቃና በምጋቤምላሽ አማካይነት መለየት ይቻላል። ከዚያም በተማሪዎች ላይ የሚታዩትን ጠንካራና ደካማ ጎኖች በመለየት ድክመታቸውን እንደገና እንዲያሻሽሉ ማድረግ ይቻላል።

ሦስተኛው የተማሪዎችን ጽሑፎች በመገምገም ረገድ የምጋቤምላሽ አሰጣጥ ጉዳይ ነው። በመጻፍ ችሎታ ትምህርት የምጋቤምላሽ ዓላማ በተማሪዎች ላይ ከሚታዩ ግላዊ ልዩነቶች ጋር ትስስር አለው። በመማር ሂደት የተማሪዎችን የመጻፍ ችሎታ ለመመዘን ተግባራት በተለያዩ የመመዘኛ መሥፈርቶች አማካይነት ይገመገማሉ። ከአቻ ተማሪዎችና ከመምህር ጽሑፋዊ ምጋቤምላሾች ይሰጣሉ። ተማሪዎችም በሚሰጣቸው ምጋቤምላሽ አማካይነት ያላቸውን ጥንካሬና ድክመት ይለያሉ። ጥንካሬያቸውን በበጎነት ወስደውም ድክመታቸውን ያስተካክላሉ (ማሳ፣ 1997)።

ከመጻፍ ትምህርት ሂደት አንጻር የተማሪዎች ዓላማዎች በሁለት መልክ የሚታዩ ናቸው። አንደኛው አጠቃላይ የመጻፍን ችሎታ ለመጠበቅ የሚያደርጉት ጥረት ሲሆን፣ ሁለተኛው ደግሞ አጠቃላይ የመጻፍ ችሎታ ለማምጣት የሚያስችሉትን ንዑሳን ችሎታዎች ለማሳደግ ነው። በአጠቃላይ የመጻፍ ትምህርት ሂደት አቅም ለመፍጠር የመጻፍ ንዑሳን ችሎታዎች ላይ ልዩ ብቃት ማጎልበት ያስፈልጋል። በመጻፍ ትምህርት የሚካተቱት ንዑሳን ችሎታዎችም፣ ይዘት፣ የሐሳብ አደረጃጀት፣ ሰዋስው፣ የቃላት ምርጫና አጠቃቀምና የአጻጻፍ ሥርዓት ናቸው (ማሳ፣ 1997፣ ሶመርስ፣ 2010፣ ሳጋሪ፣ 2014)። እንደዛረይና ዩስፍሊ (2015) ገለጻም፣ ድርሰት የመጻፍ ንዑሳን ችሎታዎች በመጻፍ ትምህርት ዐውድ ሊኖር የሚችለውን ተግባራት ምሉዕ እንዲሆን ያደርጋሉ። የተግባራት ምሉዕነታቸው የሚረጋገጠውም በግል፣ በአቻና በመምህር

በሚደረጉ ምዘናዎች አማካይነት ነው። በዚህም የአማራጭ ምዘናዎች የትምህርት ሂደትን በመገምገም የተማሪዎችን አጠቃላይ የትምህርት ብቃት በማሳደግ ረገድም በመሳሪያነት የሚያገለግሉ መሆናቸውን መረዳት ይቻላል።

ባጠቃላይ የመጻፍ ትምህርት ውስብስብ የሆኑ አዕምሯዊና ማኅበራዊ ጉዳዮችን የያዘ ተግባር ነው። ውስብስብነቱም ከተማሪዎች የመጻፍ ችሎታ ደረጃና ብስለት (ከጀማሪ እስከባለሙያ) ጋር ጥብቅ ትስስር አለው። ስለዚህም ተማሪዎች ጥራት ያለውን ጽሑፍ እንዲያመርቱ ተግባራት ሲመርጡና በመማር ሂደት ተግባራትን ሲያከናውኑ የመጻፍ ችሎታ ደረጃና ብስለት ከግምት ውስጥ ይገባል (ዲኔና ሌሎች፣ 2008)።

በዚህም ከሦስቱ የመጻፍ ችሎታ ትምህርት አቀራረቦች መካከል የተሻለው የትኛው ነው? የሚል ጥያቄ ቢነሣ፣ ለዐውዱና ለታላሚው (ለትምህርት የቀረበው) ቋንቋ ዓላማ ምቹ የሆነን መምረጥ ያስፈልጋል። ቅይጥ የአቀራረብ ስልትን መጠቀምም ይቻላል። ቅይጥ የአቀራረብ ስልትም ቢሆን ለተማሪው፣ ለመምህሩና ለትምህርቱ አመቺ ወይም ከመማር ዐውዱ ጋር የሚጣጣም መሆኑን ማረጋገጥ ግድ ይላል። ከተጠቀሱት አቀራረቦች ውጪ በመጻፍ ትምህርት ዐውድ የመተግበር ዕድላቸው ሰፊ የሆኑ ገፃዊ ምዘናዎች በአማራጭነት ሊቀርቡ ይችላሉ። በመረጣው ሂደትም ቅድሚያ የሚታየው የተማሪዎች ፍላጎት መሆን ይኖርበታል። ከዚያ በኋላ የመምህራኑ የክፍል ሁኔታን ማጥናትና አካባቢያዊ ተላውጦዎችን ከግምት ውስጥ ማስገባት ቀጣዮቹ የመረጣው ሂደት ክፍሎች ይሆናሉ።

2.3. የአማራጭ ምዘናዎች ንድፈሐሳቦች

በቋንቋ ትምህርት መስክ ታሪክ ከመምህርተኮር አቀራረብ ወደተማሪተኮር አቀራረብ ለውጥ የመጣው እ.አ.አ. በ1970ዎች እንደሆነ አንደርሰን፣ ባርክስዳለና ሀይት (2004)፣ ለብላንክና ፕይንቻውድ (1985)፣ ሊ (2010)፣ ነፍ-ሊፕማን (2003፣ 2012) እና አስካርሰን (2009) ያመለክታሉ። በተማሪተኮር አቀራረብ ተማሪዎች በመማር ሂደት ውስጥ የራሳቸውን መማር ሙሉ ኃላፊነት ወስደው በትምህርት ሂደቱም ንቁ ተሳታፊ

እንዲሆኑ ይጠበቃል። የተማሪዎችን ንቁ ተሳታፊነት ከሚያጠቃልላቸው ትምህርታዊ እሳቤዎች መካከል አንዱ በመማር ሂደት ውስጥ ገሰዳዊ ምዘናዎችን መጠቀም ነው። ገሰዳዊ ምዘናዎች የተማሪዎችን ግላዊና ትብብራዊ መማርን የሚያበረታቱ ናቸው (ሚን፣ 2011)። ለምሳሌ፣ ተማሪዎች በመጻፍ ትምህርት ዐውድ በሚቀርቡት ተግባራት ላይ ተመሥርተው ጽሑፍ ካዘጋጁ በኋላ የመመዘኛ መስፈርቶችን ተጠቅመው የራሳቸውንና የአቻዎቻቸውን የመጻፍ ችሎታ መለካት ይችላሉ። እንደሁረታ-ማስያስ (1995) እና አስካርሰን (2009) አገላለጾችም፣ የአማራጭ ምዘናዎች የተማሪተኮር አቀራረብ ማረጋገጫ ከሆኑት መሠረታዊ የተሳትፎ ገጽታዎች መካከል ይመደባሉ። እነዚህ የአማራጭ ምዘናዎችም ተማሪተኮር የመማር አተያይን ተከትለው፣ እ.አ.አ. በ1990ዎች ብቅ ያሉ አዳዲስ አቀራረቦች ናቸው።

በቋንቋ ትምህርት ታሪክ ምዘናዎች በየጊዜው እንዲጠኑና ለውጥ እንዲከሰት ተጽዕኖ ያሳደሩ አተያዮች የመረጃ አቀባበልና የተማሪዎች አካዳሚያዊ ውጤት ናቸው። በመረጃ አቀባበልና በትምህርት ሂደት ረገድም ከጊዜ ወደጊዜ አዳዲስ አተያዮች ይፈልቃሉ። በትምህርት መስክ ደግሞ የተማሪዎችን አካዳሚያዊ ውጤት ለማሳደግና የመማር አማራጮችን ለማስፋት ያለመ የመደበኛነትና የነጻነት ደረጃ ያመጣሉ (ቦውድ፣ 1995፣ ብራውን፣ 2004፣ ዴሌካና ሌሎች፣ 2012፣ ግራቢን፣ 2007)።

የአማራጭ ምዘናዎች በቋንቋ ትምህርት መስክ መተግበር ከመጀመራቸው በፊት፣ በተለይ እ.አ.አ. ከ1970ዎች ጀምሮ ችግርፈቺ የመማር ሂደትን ያስተዋወቁ ግንባታውያን የድኅረዘዴ ዘመን ምዘና የትምህርት ውጤትን ከመለካት ይልቅ ምዘናን ለመማር ዓላማ (Assessment for learning) የሚል የአተያይ ለውጥ መጥቷል (ዴሌካና ሌሎች፣ 2012፣ ጎሮቻይና ሌሎች፣ 2010፣ ዋተሪንግና ሌሎች፣ 2008፣ ዋተሪንግና ሪጂት፣ 2006)። በግንባታውያን አተያይ መሠረት ደግሞ፣ መማር የቀደመ ልምድንና ዕውቀትን በመጠቀም በራስ ይገነባል። ምዘናዎችም፣ የመማር ግላዊ ልዩነትንና ትብብራዊ መማርን መሠረት ያደረገ የመማር ዐውድ ተግባራዊ ለማድረግ ይረዳሉ። ማንኛውም አካዳሚያዊ ትምህርት ከምዘና ጋር በእጅጉ የተቆራኘ በመሆኑም፣ ምዘናዎች ተማሪዎች በሚማሩት ትምህርት ላይ የሚያሳዩትን መሻሻልና ዝንባሌ

ለማወቅ ይተገበራል (ጎሮቻይና ሌሎች፣ 2010)። የዚህ ለውጥ መከሰቱ ምክንያትም የተማሪዎችን የመማር ሂደት የሚለካው በቋንቋ ብቃት፣ በምዘና ደረጃ ይዘትና በስነልቦናዊ ተጽዕኖች አማካይነት በመሆኑ፣ የመማርና የምዘና ሂደቶች ተስማሚ እንደሆኑ በማሰብ ነው (ሞያና አማለይ፣ 1994፣ ማኬይና ጋዝ፣ 2005)። በመሆኑም፣ እ.አ.አ. ከ1980ዎች አጋማሽ ጀምሮ ብቅ እያሉ የመጡት የአማራጭ ምዘናዎች የተማሪዎችን ሁለንተናዊ ብቃት ለመመዘን የሚያስችሉ ቁልፍ መሣሪያዎችና ከልማዳዊ ምዘናዎች በበለጠ የተማሪዎችን የቋንቋ ችሎታ በመከራ ለማረጋገጥ ያስችላሉ።

የአማራጭ ምዘናዎች የተማሪዎችን የመማር ብቃት በገሀዳዊ የመማር ዐውድ ለማጎልበት ይቀርባሉ። በቋንቋ ትምህርታዊ ዐውድ ውስጥ ተማሪዎች በአዕምሯዊ ሂደቶች ላይ ነጻ ሆነው ይጠይቃሉ፤ በግለመማር ላይ ተመስርተው የዳግም እሳቤ መማርን በነጻነት ማዳበር ይችላሉ፤ ልዕለአዕምሯዊ ግንዛቤንና የመማር ተነሳሽነትን ያሳድጋሉ (ቢትን፣ ዶኪና ስትረይቨን፣ 2008፣ ቺሪምቡ፣ 2013፣ ዴሊካና ሌሎች፣ 2012፣ የኮርንኮራን፣ ደርሺመርና ቲቸኖር፣ 2004፣ ሶለይማኒና ራህማንያን፣ 2014)። በተጨማሪም ተማሪዎች በመማርና በተግባቦት ቅጣምባሮች ላይ ያላቸውን አመለካከት አወንታዊና የዳበረ እንዲሆን ያደርጋሉ። ይህ ከሆነ ደግሞ የተማሪዎችን ሥነልሳናዊና በራስመተማመን ከፍ ያደርገዋል (ኑናን፣ 1988)። እነዚህ ከላይ የተጠቀሱት ምክንያቶችም የአማራጭ ምዘናዎችን በቋንቋ የትምህርት ሥርዓት ውስጥ ታሳቢ ለማድረግ የሚያስገድዱ ናቸው (ቼንግና ዋረን፣ 2005፣ ክላርክ፣ 2012፣ ሀይለንማን፣ 1990፣ ሮስ፣ 1998)።

የሰብዓዊ ስነልቦናና የአዕምሯዊ ስነልቦና ምሁራን ትርጉም ያለው መማር ጠቃሚ መሆኑን አረጋግጠዋል (ሃይላንድ፣ 2003፣ አስካርሰን፣ 2009)። አሃንጋሪ (2014) ትርጉም ያለው መማር የሚሉት ተማሪዎች ስሜታዊ ተነሳሽነት ኖሯቸው፣ በአዕምሯዊ ዝግጁነት የመማር ልምምድን ማዳበር ሲችሉ ነው። ከዚህ ሐሳብ መረዳት የሚቻለው በቋንቋ ስነትምህርት ውስጥ ስነዘዴ ለመንደፍ የተማሪዎችን ተሳትፎ የሚያዳብር፣ ስሜት ቀስቃሽና ትርጉም የሚሰጥ የመማር ዐውድን መፍጠር እንደሚያስፈልግ ነው።

በቋንቋ ትምህርት መስክ የአማራጭ ምዘናዎች ከተግባርተኮር ሥራዎች ጋር ተያያዥነት አላቸው (ብራውን፣ 2004)። እንደኤሊስ (2003) አገላለጽም፣ በቋንቋ ማስተማር ውስጥ የተግባርተኮር ዘዴ መኖር የሚያመለክተው፣ ከተማሪዎች ስነልሳናዊ ዕውቀት ወይም ከተማሪዎች ክሂል ወደተማሪዎች ፍላጎት መሠረት ያደረጉ ተግባራት ማከናወን መሸጋገርን ነው። ተግባርተኮር ዘዴ ተማሪዎች በራሳቸው ፍላጎትና ዝንባሌ ከቀረበው የትምህርት ይዘት ያገኙትን ውጤት ይመለከታል። እንዲሁም፣ ተግባርተኮር ዘዴ ገሀዳዊ የቋንቋ አጠቃቀምና የተማሪዎችን ተሳትፎ ያጎለብታል። በተግባርተኮር ዘዴ አተያይ የሁለተኛ ቋንቋ ብቃት የሚዳብረው በሁለተኛ ቋንቋ ማዳበሪያ ተግባራት አማካይነት ነው። ተግባርተኮር ተግባራት የሚባሉት ደግሞ የተማሪዎችን የመማር ዕድገት በማሻሻል ረገድ አስተዋጽኦ ያላቸው የመማሪያ መንገዶች ናቸው።

በመጻፍ ትምህርት ረገድ ሲታይም፣ የመጻፍ ችሎታ ውስብስብ ሂደቶችን የሚጠይቅ መስክ ነው (ማረው፣ 2005 ዓ.ም.፣ ዳዊት፣ 2008 ዓ.ም.)። ፈሪስ (2003) እና ሂተን (1990) እንደሚገልጹትም፣ የመጻፍ ችሎታን ውስብስብ ሂደቶችን እንዲጠይቅ የሚያደርጉ መሠረታዊ ተላውጦች አሉ። እነሱም፣ የይዘት ስፋትና ጥልቀት፣ የሐሳብ አደረጃጀት፣ የቃላት ምርጫና አጠቃቀም፣ ሰዋስዋዊ ትክክለኛነትና የአጻጻፍ ሥርዓት ናቸው። ሂተን (1990) እንደሚገልጹት፣ የመጻፍ ንዑሳን ችሎታዎች በተናጠል ሲታዩ፣ የይዘት ስፋትና ጥልቀት ከድርሰቱ ርዕስ ጋር የሚዛመዱ ሐሳቦችን በማዳብር ላይ ያተኩራል። ከርዕሱ ጋር የማይገናኙ አላስፈላጊ ሐሳቦችንና መረጃዎችን ደግሞ የማስወገድ ብቃት ማዳበርን ይመለከታል። የሐሳብ አደረጃጀት ከሚጻፈው ርዕስ-ዳይ ጋር ቀጥተኛ ግንኙነት ያላቸው መረጃዎችን በቅደምተከተልና አገባባዊ አወቃቀር የመከተል ችሎታ ነው። ተገቢ ቃላትን በመምረጥም በተገቢ ቦታቸው ላይ መጠቀም የመጻፍ ችሎታን ያዳብራል። ሰዋስዋዊ ትክክለኛነት ተገቢ የሆኑ ቃላትን፣ ሐረጎችንና ዐረፍተነገሮችን በመጠቀም የመጻፍ ችሎታ ማዳበር ነው። በአንድ ቋንቋ ውስጥ (በተለይ በጽሑፋዊ ቋንቋ ውስጥ) የጋራ መግባባቶች እንዲኖሩም የጽሑፍ ቅርጽ፣ የፊደላት አጣጣልና የሥርዓተነጥቦች አጠቃቀም ይመለከታሉ። በዚህም አጠቃላይ

ድርሰት የመጻፍ ችሎታን ከመመዘን አስቀድሞ ንዑሳን የመጻፍ ችሎታዎችን መመዘን ያስፈልጋል (ዳዊት፣ 2008 ዓ.ም.)፡፡

የአማራጭ ምዘናዎች በአጠቃላይና በንዑሳን የመጻፍ ችሎታዎች ትግበራ ላይ ባላቸው ቁልፍ ሚና በሁለት ይከፈላሉ (ቢትንና ሌሎች፣ 2008፤ ቺሪምቡ፣ 2013)፡፡ በአንደኛው ሚና፤ ፖርቲፎልዮ፣ የቀን ውሎ ዘገባ፣ የመጣጥፍ ጽሑፍ፣ ምልከታ፣ ቃለመጠይቅ፣ የአቻ ምዘና፣ ፕሮጀክት፣ ግለምዘና፣ ንጥል ጥናትና ተግባራዊ ሙከራ ይገኛሉ፡፡ ለምሳሌ፤ በተማሪዎች የሚሰሩ ተግባራት ዝርዝር ክፍሎችን የያዘ የመመዘኛ መሥፈርት ሊሆን ይችላል፡፡ ሁለተኛው ደግሞ በመምህራንና በአቻ የሚከናወኑ ምዘናዎችን ይይዛል፡፡ ለምሳሌ፤ የመምህራን ምጋቤምላሽ፣ የአቻ ምዘናና ምጋቤምላሽ፣ ትምህርታዊ ተሳትፎና ባህርይ በስልታዊ ምልከታ በመከታተል ሊጠቀሙባቸው ይችላሉ፡፡

በዚህ ጥናትም በተማሪዎች በራሳቸው ከሚከወኑ ግለምዘና በመምህርና በክፍል ጓደኞቻቸው ከሚከወኑ ደግሞ የአቻ ምዘና፣ የመማር ሂደትን ለመከታተል ከሚያገለግሉም የፖርቲፎልዮ ምዘና ተመርጠው ተግባራዊ ሆነዋል፡፡ የያንዳንዳቸው ተናጠላዊ ባህርይና አተገባበር ምን እንደሚመስል ተፈትሏል፡፡

2.3.1 የግል ምዘና

ግለምዘና በመጻፍ ትምህርት ላይ በተግባር መሞከር የተጀመረው እ.አ.አ. ከ1990ዎች አንስቶ ነው፡፡ ለመጀመሪያ ጊዜ በግለምዘና ላይ ጥናት የተደረገው እ.አ.አ. ከ1976 ጀምሮ እንደሆነ ብላንቸና ሞሪኖ (1989) ይገልጻሉ፡፡ ከዚያን ጊዜ ጀምሮም ግለምዘና የቋንቋ ትምህርት ዕድገት መመዘኛ እየሆነ መጥቷል፡፡ በቋንቋ ትምህርት መስክ ብቻ የሚተገበሩ በሚመስል መልኩ "የአማራጭ ምዘናዎች" የሚል እሳቤ በስፋት መውጣት ሲጀምርም፣ የግለምዘና ተቀባይነት ከጊዜ ወደጊዜ እየጨመረ መጥቷል፡፡ ከዚያን ጊዜ ጀምሮም ግለምዘና ግለመማርን በማበረታታና ዕውቀትንና ችሎታን በራስ ለመገንባት የሚያስችል እንደሆነ እየታመነበት መጥቷል፡፡

በግለሰብና ላይ በሙከራ የታገዙ ጥናቶች ካደረጉ ተመራማሪዎች መካከል ባለጊዛድህና ማስዋን (2012)፣ ሺፖንድ (1993) እና ወይግል (2009) ተጠቃሾች ናቸው፡፡ እነዚህ ጥናቶች ከተከናወኑ በኋላ ቢሆን የመማር ሂደትና የመማር አተያየቶች እየሰፉ መጥተዋል፡፡ ከተጠኑት ጥናቶች መካከልም (ሀ) ግለሰብና የተማሪዎችን ተነሳሽነት ለማዳበር ያለው ሚና፣ (ለ) ግለሰብና በስነትምህርታዊ ጠቀሜታዎች (በአዕምሯዊና በስሜታዊ ደረጃዎች) ላይ ያለው አስተዋጽኦ፣ (ሐ) ግለሰብና በመጻፍ ችሎታ ዕድገት ላይ ያላቸው ተጽዕኖ፣ (መ) ግለሰብና በግብ መጣልና የተግባቦታዊ ብቃት በማሳደግ ረገድ ያላቸውን ፋይዳ፣ በዋናነት ይጠቀሳሉ፡፡

ግለሰብና ከተማሪተኮር የትምህርት ሂደት የሚስማማ በመሆኑ፣ ተመራማሪዎች (ለምሳሌ፣ አሃንጋሪ፣ 2015፣ አልኑህና ሌሎች፣ 2014፣ አስካርሰን፣ 2009) በቋንቋ ትምህርት ላይ ያለውን ሚና የጎላ እንደሆነ ይገልጻሉ፡፡ እንደነፍሱሊፕማን (2012) ገለጻም፣ የተማሪዎች የቋንቋ ብቃት የሚመዘንበት የአማራጭ ምዘና ነው፡፡ በመሆኑም፣ በግለሰብናዊ አቀራረብ ተሳታፊ የሆኑ ተማሪዎች የተማሪተኮር ትምህርት ትግበራ ላይ ተሳታፊ ይሆናሉ፡፡

በግለሰብና ላይ የተደረጉ ጥናቶች (ለምሳሌ፣ ባለጊዛድህና ማስዋን፣ 2012፣ ቺሪምቡ፣ 2013) የትምህርት ሂደትን ለመከታተል ዓይነተኛ መሣሪያ እንደሆነ አመልክተዋል፡፡ ግለሰብና በቋንቋ ትምህርት መስክ ከሁለት ዐሥርት ዓመታት በላይ አገልግሎቱ እየሰፋ መጥቷል፡፡ ነፍሱሊፕማን (2012) ግለሰብናን ሲገልጹት፣ ተማሪዎች የራሳቸውን መማር የሚገመግሙበትና ውሳኔ የሚሰጡበት መሣሪያ ነው፡፡ ግለሰብና የተማሪዎችን የመማር ሂደት ለመመዘን የአማራጭ ዘዴ ሲሆን፣ ከመማር ሂደት መመዘኛነት ባሻገርም የተማሪን የትምህርት ውጤት ለመሰነድና ደረጃ ለመወሰን ያገለግላል፡፡

ከግለሰብና የጥናት ትኩረቶች መካከል በቋንቋ ስነትምህርታዊ ጠቀሜታዎች ላይ ያተኮረው የሌገር (2009) አንዱ ነው፡፡ ጥናቱ የተማሪዎችን አዕምሯዊና ስሜታዊ ደረጃዎች ለመለካት በእንግሊዘኛ ቋንቋ ላይ በተደረገው ሙከራ መሠረት፣ ግለግንዛቤ

በጊዜ ሂደት በሁለተኛ ቋንቋ ንግግር ላይ በአቀላጥፎሽ (Fluency)፣ በቃላትና በራስመተማመን ረገድ አስተዋጽኦ እንዳለው አመልክቷል፡፡

በሌላ መልኩ ግለምዘና ከሌሎች የመማር ተላውሶች ጋር ያለውን ዝምድና የመረመሩ ጥናቶች (የቡትለርና ሊ፣ 2010፤ የሊ፣ 2010) ይገኛሉ፡፡ የቡትለርና ሊ (2010) ጥናት በእንግሊዘኛ እንደወጪ ቋንቋ ተማሪዎች መካከል ያለውን የግለምዘና ውጤታማነት ከትምህርት ውጤታቸው ጋር በማመሳከር ግለምዘና የተማሪዎችን የመማር ሂደት ለመመዘን የሚያስችል መሆኑን ከማረጋገጡም በተጨማሪ ዝምድና አሳይቷል፡፡ የሊ (2010) ጥናት ደግሞ በችሎታተኮር ግለምዘና ላይ ያተኩራል፡፡ ጥናቱ ችሎታተኮር ግለምዘና በጀማሪ፣ በመካከለኛና በከፍተኛ የእንግሊዘኛ ቋንቋ የትምህርት ደረጃዎች መካከል ያለውን ተዛምዶ ለመለካት የተማሪዎችን የትምህርት ውጤት እንደአንድ ተላውሶ ወስዷል፡፡ ውጤቱም በተላውሶቹ መካከል አወንታዊ ተዛምዶ እንዳለ አሳይቷል፡፡

የባለጊዛድህና ማስዋን (2012) ጥናት ደግሞ በመማር ሂደት ውስጥ ንቁ ተሳትፎ እንዲኖር አስፈላጊ በሆነው ስነልቦናዊ ተላውሶ ላይ አተኩሯል፡፡ ጥናቱ ግለምዘና የተማሪዎች በራስመተማመን ላይ ያለውን ሚና ለማረጋገጥ በሙከራ ጥናት መረጃ እንደተሰበሰበ ያመለክታል፡፡ በጥናቱ ከተገኘው ውጤትም ግለምዘና በራስመተማመን የደረጃ መጨመር ላይ አወንታዊ አስተዋጽኦ ያለው መሆኑን ለመረዳት ተችሏል፡፡

እነዚህ በግለምዘና ላይ የተካሄዱ ጥናቶች (ባለጊዛድህና ማስዋን፣ 2012፤ ሳጋሪ፣ 2014) የሚያሳዩት ግለምዘና በቋንቋ ትምህርት ዘርፍ የተማሪዎችን የመማር ብቃት በማዳበር ረገድ ከፍተኛ ሚና አለው፡፡ በተጨማሪም ግለምዘና የተማሪዎችን የመጻፍ ችሎታ በማሳደግ ብቻ ሳይሆን፣ የመምህራንን የማስተማር ብቃትም ያሳድጋል፡፡ ግለምዘና ዘርፈብዙ ጠቀሜታዎች እንዳሉት ባችማን (2004) ይገልጻሉ፡፡ ተማሪዎች የራሳቸውን የመማር ሂደት በሚቀርቡላቸው የመመዘኛ መስፈርቶች አማካይነት ገምግመው ጥንካሬያቸውንና ድክመታቸውን መለየት ይችላሉ፡፡ ከዚህ በተጨማሪም የመማር ሂደቱን ለማሻሻል የሚያስችለውን ምጋቤምላሽ ለማግኘት ለሌሎች አቻዎቻቸውና

ለመምህራቸው ጽብረቃ ያደርጋሉ። ሌላው የግለሰብና ጠቀሜታ ገህዳዊ (Authentic) ምዘና መሆኑ ነው። ተማሪዎች የራሳቸውን የመማር ሂደት በመገምገም ጥልቅ ጽብረቃ በሚያደርጉበት ጊዜ በገህዳዊ የመመዘኛ መስፈርቶች አማካይነት መገምገም ይችላሉ።

2.3.2 የአቻ ምዘና

የአቻ ምዘና በትብብራዊ የመማር አተያይ ከሚመሩ ትምህርታዊ አቀራረቦች መካከል አንዱ ነው (ሎዲኮ፣ ስፓውልዲንግና ሾግትል፣ 2006)። ተማሪዎች የራሳቸውን መማር በአቻዎቻቸው በኩል የሚገመገምበት የምዘና ብልሐት ነው። በተማሪዎች መካከል የርስበርስ ትብብር ጎልቶ ይታይበታል። እንደራይት (2015) ገለጻ፣ የአቻ ምዘና ከግለሰብና ጋር የሚመሳሰል ተግባር ይከናወንበታል። ልዩነታቸው በግለሰብና ተማሪዎች የራሳቸውን ሥራ በራሳቸው ይገመግማሉ። በአቻ ምዘና ግን የአንዱ ተማሪ ሥራ በሌላ ተማሪ እንዲገመገምና ምጋቤምላሽ እንዲሰጥበት ይደረጋል። በዚህ ሂደት ውስጥ ትብብራዊ መማር በሰፊው ጎልቶ ይታያል።

በከፍተኛ ትምህርት ተቋማት ትብብራዊ መማርን በመተግር ረገድ ፋልቺኮቭ (2005) እንደሚገልጹት፣ በመምህራን እንደትብብራዊ መማር ተደርጎ የሚወሰደው የቡድን ሥራ ብቻ ነው። የቡድን ሥራ የተማሪዎችን ተሳትፎ በማሳደግ ረገድ ጉልህ ሚና ሊኖረው ይችላል፤ ነገርግን ውጤቱ የሚለካው በመምህሩ በመሆኑ የተማሪዎቹ ተሳትፎ ምሉዕ አይሆንም። ተሳትፎው ምሉዕ የሚሆነውም ተማሪዎች በገህዳዊ የመማር ዐውድ ውስጥ የራሳቸውንና የአቻዎቻቸውን ሥራ በመመዘኛ መስፈርቶች አማካይነት መመዘን ሲችሉ ነው። በዚህም በአቻ ምዘና ትግበራ ሂደት ምጋቤምላሾች ስለሚኖሩ ተማሪዎች ከተማሪዎች ልምድ ይቀስማል፤ የራሳቸውን ደካማና ጠንካራ ጎኖች ይለያሉ። እንደሀፍና ላርጅ (1993) እና ዋተሪንግና ሪጂት (2006) ገለጻም፣ የመማር ሂደትን ከመለካት አንጻር የአማራጭ ምዘናዎች በአቻ ምዘና የሚታገዙ በመሆናቸው፣ ከመምህር ምዘናዎች በተሻለ የተማሪዎችን ዐውዳዊ ተሳትፎ ያሳድጋሉ። የመማር ሂደቱ የሚለካውም በተማሪዎች በአቻዎቻቸው በመሆኑ የራሳቸውን መማር እንዲቆጣጠሩ ያደርጋል። በርግጥ የራሳቸውን መማር በሚገመገሙበት ጊዜ የመመዘኛ መስፈርቶች

ያስፈልጋል። ከቡድን ሥራ የተለየ የሚያደርገውም በመመዘኛ መሥራቶች አማካይነት የሚመዘኑ በመሆኑ ነው።

ፎትሊይና ሳቪጅ (2010) እና ሎዲኮ፣ ስፓውልዲንግና ሾግትል (2006) እንደሚገልጹት ደግሞ፣ የአቻ ምዘና ከግለምዘና ተነጥሎ አይቀርብም። ሁለቱም የተማሪዎችን ተሳትፎ ለማሳደግ በገሀዳዊ የመማር ዐውድ ውስጥ የሚተገበሩ ቢሆንም፣ በግለምዘና ተማሪዎች የራሳቸውን ሥራ ይገመግማሉ፤ ውጤትም ይሰጣሉ። በአቻ ምዘና ደግሞ አንዱ ተማሪ የሌላውን ተማሪ ስለሚገመግም ትክክለኛ ምጋቤምላሽና ውጤት የመስጠት ዕድሉ ሰፊ ነው። ፋልቺኮቭ (2005) ባደረጉት ጥናትም በመምህር ከሚለካ የቡድን ሥራ በአቻ ተማሪዎች የሚለካ የመማር ሂደት የተሻለ እንደሆነ አመልክቷል።

2.3.3 የፖርቲፎልዮ ምዘና

በቋንቋ ትምህርት ታሪክ የመጻፍ ሂደትን ለመመዘን ቀድሞ የተገኘ ገሀዳዊ የምዘና ብልሐት የፖርቲፎልዮ ምዘና ነው (ቢትንና ሌሎች፣ 2008፣ ታባታይና አሰፊ፣ 2012)። ገሀዳዊ ምዘናው (የፖርቲፎልዮ ምዘና) መነሻው ከመምህርተኮር ወደተማሪተኮር ለውጥ ያመጣው የግንባታውያን ንድፈሐሳብ ውጤት ነው። የግንባታውያን ንድፈሐሳብ በመማርማስተማር አቀራረቦች ላይ ብቻ ሳይሆን፣ በምዘና አቀራረብ ላይም ለውጥ እንዳመጣ ያሳያል። ይኸም ከውጤታዊ ምዘና (ልማዳዊ ምዘና) ወደሂደታዊ ምዘና (ገሀዳዊ ምዘና) ያደረገውን ለውጥ ይመለከታል። ሌሎች የአማራጭ ምዘናዎች (ግለምዘናና የአቻ ምዘና) የተዋወቁትም ከፖርቲፎልዮ ገሀዳዊ ምዘና በኋላ ነው።

የፖርቲፎልዮ ምዘና በመጻፍ ችሎታ ትምህርት ውስጥ ለመጀመሪያ ጊዜ እንደምዘና መሣሪያ ሆኖ ማገልገል የጀመረው እ.አ.አ. በ1986 ሲዛን ቢርስ በተባሉ የድርሰት መምህርት አማካይነት እንደሆነ ቪፖንድ (1993)፣ ዋይት (2005) እና ኅሮቻይና ሌሎች (2010) ይገልጻሉ። በተለይ ቪፖንድ "የፖርቲፎልዮ ጽሑፍ (ምዘና) ቀያሽ የሆኑት ቢርስ፣ ተማሪዎች በሚማሩት የድርሰት ትምህርት ይዘቶች ላይ ተመስርተው በአንድ ወሰነትምህርት ከአስር እስከ15 ገጾች እንዲጽፉ ተደርገዋል" (1993፣ 4) ይላሉ።

ከዚያም ተማሪዎቹ በራሳቸው ምርጫና ፍላጎት የግለታሪክ ድርሰቶች፣ የክፍል ውስጥ ልምምዶች፣ የክፍል ውጪ ምልከታዎች፣ የመጻፍ ግምገማዎች፣ የመጣጥፍ ዘገባዎች፣ አጫጭር ትረካዎችና ግጥሞች በፖርቲፎልዮ ሰነዶቻቸው ውስጥ አካተዋል። አብዛኞቹ የፖርቲፎልዮ ሰነዶቻቸውም ለመምህርቷ ተሰጥተው በትምህርት መጨረሻ ላይ የውጤት መለኪያ ተደርገው ተወስደዋል።

የፖርቲፎልዮ ምዘና ከጅምሩ የነበረበትን ገጽታ የሚያሳየው፣ የተማሪዎችን መረጃ የያዘ ሰነድ እንደሆነ ነው። ተማሪዎች ትምህርት ሲማሩ፣ በግል ያላቸውን ተሳትፎ፣ ግለጽብረቃና ሌሎች ተግባራት ያሰፍራሉ። እንደማርዋን (2015) አገላለጽም፣ ፖርቲፎልዮ በውስጡ በተለያዩ ጊዜ የተከናወኑ የተለያዩ ናሙና ሥራዎች ይገኙበታል። ለምሳሌ፣ በመምህራን የተካሄዱ ግምገማዎች፣ የግለምዘናና የአቻ ምዘና ውጤቶች፣ ግለጽብረቃዎች፣ ከአቻና ከመምህር የተገኙ ምጋቤምላሾች፣ መመሪያዎች፣ የማስታወሻ ፎቶዎች፣ ትረካዊ ገለጻዎች፣ የንባብ ማስታወሻዎችና ሌሎች ጠቃሚ የሆኑ መረጃዎች ይጠናቀሩበታል። ተማሪዎች ስለፖርቲፎልዮ ጥንቅር ዓላማና አዘገጃጀት ከመምህራን ግብዓት ያገኛሉ።

በሌላ አገላለጽ በፖርቲፎልዮ ምዘና ክለሳ፣ ጽብረቃ፣ ምክክር፣ አስተያየትና ምጋቤምላሽ ቁልፍ ተግባራት ናቸው (ቢትንና ሌሎች፣ 2008)። ተማሪዎች የመጻፍ ችሎታቸውን ለማሻሻል ሲሉ፣ በግለምዘናና በአቻምዘና መመዘኛ መሥፈርቶች አማካይነት ግምገማዎች ያካሄዳሉ፣ በግል ጽብረቃዎች ያቀርባሉ። ከመምህሩም አስተያየትና ምጋቤምላሽ ይቀበላሉ። ፖርቲፎልዮ እነዚህን ቁልፍ ተግባራት የያዘ የግል ሰነድ ከመሆኑም በተጨማሪ ትብብራዊ መማርን በማማከልም ይታወቃል።

ፖርቲፎልዮ በማስተማርና በምዘና መካከል ጠንካራ ግንኙነት እንዲኖር ያደርጋል። ጠንካራ ግንኙነት የሚኖረውም ከተማሪዎች ገፃዊ ተግባራት በመነሳት ጽብረቃና ምጋቤምላሽ ያደርጋሉ (ሳጋሪ፣ 2014)። ይህም ማስተማርና ምዘና ሊነጣጠሉ የማይችሉና ተደጋጋፊ መሆናቸውን ያሳያል። እንደሄጅ (2000) ገለጻም፣ የአማራጭ ምዘናዎች መረጃዎችን ከገፃዊ የመማር ዐውድ በመሰብሰብ የግንኙነትና የትብብር

ሂደትን ያጠናክራሉ። ማስተማር በፖርቲፎልዮ ምዘና ከታገዘ ደግሞ በተግባራዊ የቋንቋ ማስተማር ላይ ያለው ማሕቀፍ ተግባራዊ ይሆናል (ብራውን፣ 2004)።

በቋንቋ ትምህርት መስክ የፖርቲፎልዮ ምዘና የሚተገበርበት ዋና ዓላማ የመማር ሂደትን ዐውዳዊና አሳታፊ ለማድረግ እንጂ የውጤት መለኪያ እንዲመሆን አይደለም። ጎሮቻይና ሌሎች (2010) እንደሚገልጹት፣ የፖርቲፎልዮ ምዘና የመማርን ሂደታዊ ተግባራት የያዘ ሰነድ ሲሆን፣ መማርን በተግባር የማስኬጃ አማራጭም ነው። የትምህርት ሂደትን በገሀዳዊ የመማር ዐውድ ውስጥ ለመመርመርና ያለውን ጥንካሬና ድክመት ለመለየት ይረዳል። በምርመራው ውስጥ የሚሳተፉት አካላትም፣ መምህራን፣ የክፍል አቻዎች፣ ወላጆችና ሌሎች የትምህርት ባለሙያዎችና የባለድርሻ አካላት ሊሆኑ ይችላሉ።

የፖርቲፎልዮ ምዘና የተማሪዎችን የመጻፍ ችሎታ ከማሳደግ በተጨማሪ ለመምህራንም ዘርፈብዙ ጠቀሜታዎች አሉት። ጠቀሜታዎቹም የማርዋን (2015)ን ጥናት መነሻ በማድረግ በአራት መክፈል ይቻላል። እነሱም፣ (ሀ) ተማሪዎች በትምህርት ሂደት ያፈለቁትን ሐሳብ ወይም ችሎታ ለማንጸባረቅ የሚረዳውን ግለምዘና መጠቀም እንደሚችሉ ይረዱበታል፤ (ለ) ግለመማርን ስለሚያበረታታ ተማሪዎች በራሳቸው የመማር ስልትና ፍላጎት መማር እንዲችሉ ያነሳሱበታል፤ (ሐ) ፖርቲፎልዮ በመምህርና ተማሪዎች መካከል ያለውን ማገበራዊ ተራክቦ ያጠናክራል፤ በተማሪ ከተማሪ፣ በመምህር ከተማሪ መካከል የምጋቤምላሽ ቅብብል እንዲኖርም ያደርጋል። በተማሪዎች መካከልም ትብብራዊ የመማር ምርጫን ያዳብራል፤ (መ) ተማሪዎች አንድን ትምህርት ከተከታተሉ በኋላ በትምህርት ሂደቱ የነበራቸውን ተሳትፎ (ጥንካሬና ድክመት) ለመመዘን የሚያስችሉ ውጤቶችንና ሌሎች ጠቃሚ መረጃዎችን ይይዛል።

እንደማርዋን (2015) ገለጻ ግን፣ የፖርቲፎልዮ ምዘና ሁልጊዜ ውስን የሆነ ቁጥር ያላቸውን ተግባራት ይይዛል። ተግባራቱም ከመጻፍና ከጽብረቃ ጋር የተያያዙ ናቸው። ከመጻፍ ተግባር ጋር የተያያዘው የፖርቲፎልዮ ምዘና የመጻፍ ችሎታን በማዳበር ላይ ያተኩራል። በርካታ ጥናቶች (ለምሳሌ፣ አል-ሰርሃኒ፣ 2007፣ ጎሮቻይና

ሌሎች፤ 2010) የፖርቲፎፎልዮ ምዘና በመጻፍ ችሎታ ላይ ጉልህ ሚና እንዳለው አመልክተዋል። ሚናውም ተማሪዎች በመጻፍ ሂደቶች (ማሳሰቢያ፣ መጻፍና መከለስ) አማካይነት በአጠቃላይ የመጻፍ ብቃትና በንዑሳን የመጻፍ ችሎታዎች ላይ መሻሻል አሳይተዋል። በተጨማሪም ተማሪዎች በፖርቲፎፎልዮ አማካይነት መጻፍ በመማራቸው በመጻፍ ትምህርት ላይ አወንታዊ አመለካከት አዳብረዋል።

የአማራጭ ምዘናዎች በመጻፍ ትምህርት ሂደት ገሀዳዊ የመማር ሂደትን በመለካት፣ የተማሪዎችን የመጻፍ ችሎታ ብቃት ለማሳደግ ከፍተኛ ሚና እንዳላቸው ጥናቶች (ቺሪምቡ፣ 2014፣ ግራቢን፣ 2007) ያመለክታሉ። እንደጋስላኒ (2015) ገለጸ ግን፣ የቋንቋ መምህራን በክፍል ውስጥ ተግባራዊ ሲያደርጓቸው አይታይም። ለዚህም ምክንያቱ የመምህራኑ የአማራጭ ምዘናዎችን የመተግበር ችሎታቸው አነስተኛ ነው። የአማራጭ ምዘናዎች ጊዜና ጉልበት ይጠይቃሉ፤ ስለሚሉና የለመዱትን ይዘው መቀጠል ስለሚፈልጉ ነው (ኃይላይ፣ 2017፣ 2018a፣ ግራቢን 2007)። በርግጥም በየትኛውም የቋንቋ ትምህርት ትግበራዎች የአማራጭ ምዘናዎች ሰፊ ጊዜና ጉልበትና ውስብስብ ሂደታዊ ዑደቶችን የሚጠይቁ ተግባራት ይከናወኑባቸዋል (ብራውን፣ 2004)።

በመጻፍ ትምህርት ሊሳካ ስለተፈለገው ግብ በዕውቀት፣ በግንዛቤ፣ በትግበራ፣ በማሰብ ችሎታ፣ በብቃት ችሎታ፣ በአመለካከት፣ ወዘተ. በግልጽ መመልከት ከተቻለ ውጤታማ ትምህርት መሆኑ አይቀሬ ነው። ከመጻፍ ትምህርት ረገድም የተማሪዎችን የመጻፍ ችሎታ ለመመዘን የሚያስችል ዘዴ ለመጠቀም ቀላል ይሆናል (ኃይላይ፣ 2017፣ 2018a)። እንደብራውን (2004) ገለጸ፣ በመጻፍ ትምህርት የክፍል ውስጥ አተገባበር የተማሪዎችን የመጻፍ ዓላማ ከግምት ያስገባ መሆን አለበት። ይህ ከሆነ ተማሪዎች በአዕምሯቸው ውስጥ ያለውን ዓላማ ለማሳካት የመጻፍን ሂደት በአማራጭ ምዘናዎች አማካይነት ተግባራዊ ሲደረግ፣ የተሻለ ጽሑፍ መጻፍ ይችላሉ። የአማራጭ ምዘናዎች ዋና ዓላማም የትምህርት ሂደትን በገሀዳዊ ዐውድ ውስጥ መመዘን ነው።

2.4. የአማራጭ ምዘናዎች መተግበሪያ ብልሐቶች

የአማራጭ ምዘናዎች የተማሪዎችን ወቅታዊ ብቃት በወውድተኮርና በገሀዳዊ ተግባራት አማካይነት የሚመዘንባቸው ናቸው (ፋረል፣ 2017)። በተጨማሪም ብራውን (2004) እንደሚገልጹት፣ መምህራን የአማራጭ ምዘናዎችን ሲጠቀሙ ሙሉ ነጻነት ያገኛሉ። ለተማሪዎችም ቢሆን የተሻለ ውጤት የሚያስገኙት የአማራጭ ምዘናዎች ናቸው። ሌላው የአማራጭ ምዘናዎች ለተማሪዎች ፈታኝና ውስብስብ የሆኑ ተግባራት ስልታዊ በሆነ መንገድ በገሀዳዊ የመማር ማስተማር ዐውድ ውስጥ በመፍታት ዕውቀትንና ችሎታን ለመገምገም ያስችላሉ (ቺሪምቡ፣ 2013)።

የአማራጭ ምዘናዎች ገሀዳዊ ብልሐቶችን መሠረት በማድረግ የተማሪዎችን ሥነልሳናዊ ደረጃ ለመለካት ይቀርባሉ። በትምህርት ሂደት ውስጥ ያለውን የተማሪዎች ተሳትፎ በሂደታዊና በውጤታዊ ግምገማ ይመዘንባቸዋል (ቺሪምቡ 2013)። በዚህም፣ እ.አ.አ. ከ1990ዎች ጀምሮ በተለያዩ ጥናቶች (ለምሳሌ፣ ብራውን፣ 2004፣ ቺልደርስ፣ 2003፣ ደራክሽንና ሌሎች፣ 2011፣ ግራቢን፣ 2007፣ ሄርማን፣ አስችባቸርና ዊንተርስ፣ 1992፣ ሁረታ-ማሲያስ 1995፣ ኢራጂና ሌሎች፣ 2016፣ ማሳ፣ 1997) የተጠቀሱት ብልሐቶች ግለምዘና፣ የአቻ ምዘናና የፖርቲፎልዮ ምዘና፣ ምልከታ፣ ቃለመጠይቅ፣ ንጥል ጥናት፣ የቀን ውሎ ዘገባ፣ የመጣጥፍ ጽሑፍ፣ የፕሮጀክት ሥራና ምክክር ናቸው።

በቋንቋ ትምህርት መስክ የአማራጭ ምዘናዎች ብልሐቶችን ተግባራዊ ለማድረግ የሚገፋፉ ምክንያቶች አሉ (ቺልደርስ፣ 2003)። ምክንያቶቹም፤ (ሀ) ፈርጀብዙ ውጤት ያስገኛሉ፤ የአማራጭ ምዘናዎች ዕውቀትንና ችሎታን ከመመዘን በተጨማሪ የዕድሜ ልክ የጥልቅ አስተሳሰብ፣ የችግር ፈቺነትና የሐሳብ ማጠቃለልና ማንጸባረቅ ችሎታዎችን ያሳድጋሉ። በሂደታዊና ውጤታዊ ምዘናዎች ላይም እኩል ትኩረት ይሰጣቸዋል፤ (ለ) ከዕውናዊ (ገሀዳዊ) ተግባራት ጋር ያገናኛሉ፤ በዕውናዊና በብቃትተኮር ምዘናዎች አማካይነት ተማሪዎች ከዐውድተኮር ተግባራት ጋር እንዲገናኙ ያደርጋሉ፤ (ሐ) ዐውዳዊ የምጋቤምላሽ ጽብረቃ ለመስጠትና ለመቀበል ያስችላሉ። በዚህም የምዘናና የማስተማር ግንኙነት ተከታታይና ቀጣይ እንዲሆን ያደርጋሉ።

የአማራጭ ምዘናዎች የሚያተኩሩት በተማሪዎች ጥንካሬ ላይ ነው። መምህራንም የተማሪዎችን ጥንካሬ በመለየት ማበረታታት፣ መስራት ያልቻሉትን ደግሞ ደግመው እንዲሞክሩ ምክር መስጠትና እገዛ ማድረግ ቀዳሚ ሥራቸው ነው፤ (መ) የተማሪዎችን የመማር ስልት ልዩነት ያስተናግዳሉ፤ ሁሉም ተማሪ በግላዊ የመማር ስልት ምርጫው ይማራል፤ አንዳንድ ተማሪዎች ሐሳባቸውን መግለጽ የሚችሉት በንግግር ሊሆን ይችላል፤ ሌሎች ደግሞ በጽሑፍ መግለጽ ይቀናቸው ይሆናል።

በአማራጭ ምዘናዎች ተማሪዎች በሚያከናውኗቸው ተግባራት ላይ ትክክል ወይም ስሕተት የሚባል መልስ አይሰጥም። እንደዲያብ (2011) ገለጻ፣ ተማሪዎች ፖርቲፎልዮ በሚያዘጋጁበት ጊዜ በነጻነትና በራስመተማመን ይሰራሉ። እንደፖርቲፎልዮ ያሉ የአማራጭ ምዘናዎች መተግበሪያ ብልሐቶች ደግሞ በባህርያቸው ሂደታዊ ናቸው። ዓላማቸውም የምዘና መሣሪያዎች ለመሆን ብቻ ሳይሆን፤ መማርን በተግባር የማስኬጃ ስልቶችም ጭምር ናቸው። በአማራጭ ምዘናዎች የሚከናወኑ ተግባራት ውስብስብና ድንበር የለሽ በመሆናቸው፤ መምህራን አስተባባሪዎችና የተግባራቱ አንድ አካል ናቸው (ቺሪምቡ፣ 2013)። ኩከር (2005) እንደሚገልጹት፣ የአማራጭ ምዘናዎች ግለጽብረቃ፣ የአቻ ምጋቤምላሽ፣ የመምህር ምጋቤምላሽና ምክክር ብልሐቶችን ይይዛሉ። እነዚህ ብልሐቶች የመጻፍን ሂደት ለመገምገምና ለማሻሻል የሚያስችሉ ተግባራት ናቸው።

የግለጽብረቃ ብልሐት ተማሪዎች በመጻፍ ትምህርት ሂደት ያላቸውን ጥንካሬና ድክመት ይለዩበታል። ተማሪዎች የራሳቸውን ጽሑፍ በሚቀርቡላቸው የመመዘኛ መስፈርቶች አማካይነት በአስተውሎት ይመረምራሉ። ከዚያም በመማር ሂደት ውስጥ የነበራቸውን ጥንካሬና ድክመት በመለየት ጽብረቃ ያቀርባሉ። እንደኩዋፍማንና ሹን (2010) ገለጸም፣ ተማሪዎች የራሳቸውን የመማር ጥንካሬና ድክመት ጽብረቃ ሲያቀርቡ ከሌሎች አቻዎቻቸውና ከመምህራቸው ተጨማሪ አስተያየትና ምክር ያገኛሉ።

በአማራጭ ምዘናዎች የትግበራ ሂደት ተማሪዎች ሁለት ነገሮችን ይፈልጋሉ። አንደኛው ጽብረቃን ለማከናወን የሚያስችሉ መመሪያዎችና የመመዘኛ መስፈርቶችን መጠቀም ነው። መመሪያዎቹና የመመዘኛ መስፈርቶቹ የመጻፍ ችሎታ ሂደትን

ለመገምገም የሚያስችሉ ዝርዝር ጥያቄዎችን ይይዛሉ። ሁለተኛው ደግሞ ጽብረቃዊ የሆኑ የመጻፍ ችሎታን ለማሻሻል የሚያግዙ የአቻና የመመህር አስተያየቶችና ምክሮች ማግኘት ናቸው። እነዚህ አስተያየቶችና ምክሮች በቃል ወይም በጽሑፍ የሚሰጡ ናቸው። ሌላው የአቻ ምዘናና የመምህር ምዘና ውጤት የሆነው፣ ምጋቤምላሽ ነው። በመጻፍ ችሎታ ትምህርት የአቻ ግምገማ ከተካሄደ በኋላ ይከናወናል። ብልሐቱ የተማሪዎችን የመማር ሂደት በትብብራዊ አቀራረብ እንዲካሄድ ያግዛል።

በአማራጭ ምዘናዎች የትግበራ ሂደት የመምህራን ምጋቤምላሽ ሌላው ብልሐት ነው። በአማራጭ ምዘናዎች የትግበራ ሂደት የመምህር ምጋቤምላሽ ትልቁን ድርሻ የሚወስደው ብልሐት ነው። በልማዳዊ ምዘናዎችና በክፍተኛ ትምህርታዊ ምዘናዎች መካከል ያለው ልዩነት የመማሪያ ክፍል ዐውድ ነው። መምህሩም ከተማሪዎቹ ጋር በመማር ሂደት ላይ የነበረ ነው። መምህሩ በውጪ ከሚመጣው ልማዳዊ ምዘና የተለየ ዐውድ መፍጠር ይችላል። ይህ ማለት ደግሞ የምዘና ለውጥ ይኖራል። የምዘና ለውጥ ሲኖር የትምህርት ሂደቱ ይለወጣል (ፉልቸርና ዳቪድሰን፣ 2007)።

ቀደምት ጥናቶች (ቺሪምቡ፣ 2013፣ ደራክሽንና ሌሎች፣ 2011) እንደሚያስረዱት፣ የአማራጭ ምዘናዎች ከልማዳዊ ምዘናዎች ዓላማ የሰፉ ዓላማዎች አሉዋቸው፤ ዓላማቸውም ሁለት በአንድ ነው። አንደኛው ተማሪዎችን ከትክክለኛ ጽብረቃና ምጋቤምላሽ ብልሐቶች ጋር ማገናኘት ሲሆን፣ ተማሪዎች በመማር ሂደት ውስጥ ያላቸውን ጥንካሬና ድክመት ይለያሉ። ሁለተኛው በትምህርት ተቋማት ያሉትን ተማሪዎች ባላቸው ብቃት መሠረት የደረጃ ውሳኔ ለመስጠት ያስችላሉ። በሌላ አገላለጽ፣ የተማሪዎችን ብቃት ለመለካት የሚቀርቡ ልማዳዊ ምዘናዎችን ይተካሉ።

በአጠቃላይ የአማራጭ ምዘናዎች በክፍል ውስጥ ተግባራዊ የሚደረጉት የመማር ሂደትን ለመከታተል ብቻ አይደሉም፤ የግለመማር ነጻነትን የሚያጎናጽፉም ናቸው። ግለምዘና የአቻምዘናና የፖርቲፎልዮ ምዘና የተማሪዎችን ግለመማርን በማበረታታትና የትምህርታዊ ግብ በማሳካት ዓይነተኛ ሚና አላቸው (ጋስላኒ፣ 2015)። ተማሪዎች በገሀዳዊ የመመዘኛ መስፈርቶች አማካይነት የራሳቸውን የመጻፍ ችሎታ በመገምገም

የልዕላዕምሯዊ ዕድገትን መገንዘብ የሚያስችል ዕድገት ያገኛሉ። እንደአሃንጋሪ (2015) ገለጻም፤ የአማራጭ ምዘናዎች በቋንቋ ትምህርት ውስጥ ራስአገዝ የመማር ብልሐትን የሚያጎናጽፉ በመሆናቸው፤ ተማሪዎች መማርን ከግላዊ ፍላጎታቸው ጋር በማያያዝ የራሳቸውን ዓላማ ያሳካሉ።

2.5. የመጻፍ ትምህርትና የአማራጭ ምዘናዎች ቀደምት ምርምሮች

በዚህ ክፍል የተከለሱትን ምርምሮች በሁለት ዐበይት ጭብጦች ከፍሎ ማየት ይቻላል። አንደኛው የአማራጭ ምዘናዎች የተማሪዎችን የመጻፍ ችሎታ የማሳደግ ሚና የተመለከተ ነው። ሁለተኛው በመጻፍ ትምህርት አቀራረቦች፤ ዘዴዎችና አተገባበሮች ላይ የተመሠረቱ ቀደምት ምርምሮች የተከለሱበት ነው።

በአንደኛ ደረጃ የአማራጭ ምዘናዎች የተማሪዎችን የመጻፍ ችሎታ ለማሳደግ ያላቸው ሚና ተከልሷል። በዚህ ጭብጥ ላይ የተካሄዱ ተዛማጅ ምርምሮች በሁለት ይከፈላሉ። በአንደኛው ክፍል የሚፈረጁት የአማራጭ ምዘናዎች የተማሪዎችን የመጻፍ ችሎታ በማሳደግ ረገድ ያላቸውን ሚና የተመለከቱ ጥናቶች (በርግ፤ 1999፤ ሃንቲላህና አል-ጃዲሪ፤ 2014፤ ሆንሳ፤ 2013፤ ጆሃንሰንና ጋልፋንድ፤ 2013፤ ሊዩ፤ 2003፤ ሎጋን፤ 2015፤ ሎፕስ፤ 2015፤ ናይኒ፤ 2011፤ አስካርሰን፤ 2009፤ ፑርዋንቲ፤ 2013፤ ራማዛንፓወርና ሌሎች፤ 2016፤ ሻሪፊና ሃሳስካህ፤ 2009፤ ታባታይና አሰፊ፤ 2012) ናቸው።

ከነዚህም መካከል የአብያህና ባታይነህ (2016)፤ የሃንቲላህና አል-ጃዲሪ (2014)፤ የሆንሳ (2013)፤ የጆሃንሰንና ጋልፋንድ (2013)፤ የሎፕስ (2015) እና የአስካርሰን (2009) የአማራጭ ምዘናዎች በእንግሊዘኛ ቋንቋ የመጻፍ ትምህርት ላይ በማተኮር ግለምዘና የተማሪዎችን የመጻፍ ችሎታ በማሳደግ ረገድ ያለውን ተጽዕኖ መርምረዋል። ጥናቶቹ በፍትነት መሰል ስልት የተሰሩ ሲሆን፤ የሁለት ቡድኖች (የፍትነትና የቁጥጥር ቡድኖች) የቅድመትምህርትና የድህረትምህርት ፈተናዎች ውጤቶች አማካኝ በነፃ ናሙና ቲ-ቴስት ተለክተዋል። በሁሉም ጥናቶች የተገኙት ውጤቶችም የፍትነት ቡድን ተማሪዎች የድህረትምህርት የመጻፍ ችሎታ ፈተናዎች አማካይ ውጤቶች ከቁጥጥር

ቡድን ተማሪዎች የድኅረትምህርት የመጻፍ ችሎታ ፈተናዎች አማካይ ውጤቶች ጉልህ ልዩነት አሳይተዋል። በተጨማሪም ጥናቶቹ፣ ግለምዘና የተማሪዎችን የመጻፍ ችሎታ በማዳበር ረገድ ጉልህ የሆነ አወንታዊ ሚና ያለው መሆኑንም አመልክተዋል።

ፑርዋንቲ (2013) የተባሉ ተመራማሪ በበኩላቸው፣ በእንግሊዝኛ የመጻፍ ትምህርት ግለምዘናን በመማሪያ መሣሪያነት መጠቀም የተማሪዎችን የመጻፍ ችሎታ ለማዳበር ያለውን አስተዋፅኦ ለመፈተሽ በዘጠኝ ተማሪዎች ላይ የግለምዘና ማረጋገጫ ቅጾችን በመጠቀም ንጥል ጥናት አካሄደዋል። የጥናቱ ንድፍ ቅድመፍትነታዊ ሲሆን፣ በዚህም የተማሪዎች የድኅረትምህርት የመጻፍ ችሎታ ፈተና አማካይ ውጤት ከቅድመትምህርቱ የመጻፍ ችሎታ ፈተና አማካይ ውጤት ጉልህ ልዩነት እንዳለው ተረጋግጧል።

የራማዛንፓወርና ሌሎች (2016) ጥናት ደግሞ፣ የአማራጭ ምዘናዎች በእንግሊዝኛ እንደውጪ ቋንቋ ትምህርት በተማሪዎች ጽሑፍ የሰዋስዋዊ ትክክለኛነት ላይ ያላቸውን ሚና ከጾታ አንጻር መርምሯል። ጥናቱ የፍትነት ንድፍን በመጠቀም 65 የኒቨርሲቲ ተማሪዎችን አሳትፏል። የጥናቱ ስልት ቅድመፍትነታዊ ሲሆን፣ በዚህም የአማራጭ ምዘናዎች በሁለቱም ጾታዎች መካከል እኩል ሰዋስዋዊ ትክክለኛነትን በማሻሻል ረገድ አወንታዊ ተጽዕኖ ያላቸው ስለመሆኑ ተረጋግጧል። ነገርግን አወንታዊ ተጽዕኖው ጉልህ ልዩነት አላሳየም።

የቺሪምቡ (2013)፣ የኅሮቻይና ሌሎች (2010)፣ የኮዳዳዲይና ኮዳባካህሻዛድ (2012)፣ የሻሪፊና ሃሳስካህ (2009) እና የታባታይና አሰፊ (2012) ጥናቶች የፖርቲፎልዮ ምዘና በተማሪዎች የመጻፍ ችሎታ ዕድገት ያላውን ሚና የተመለከቱ ናቸው።

የሻሪፊና ሃሳስካህ (2009) ጥናት የፖርቲፎልዮ ምዘናና ጽብረታ በመጻፍ ትምህርት ሂደት ላይ ያላቸውን ውጤታማነት መርምሯል። የጥናቱ ተሳታፊዎች ከእንግሊዝኛ እንደውጪ ቋንቋ በታለመ ናሙና የተመረጡ 20 የኒቨርሲቲ ተማሪዎች ነበሩ። የጥናቱ ስልት ቅድመፍትነታዊ ሲሆን፣ ከፊተና በተጨማሪ ከፍትነት በኋላ ተማሪዎች የፖርቲፎልዮ ምዘናን የጠቃሚነት ደረጃን ለመለካት የሚያስችል የጽሑፍ መጠይቅ

እንዲሞሉ በማድረግ የፖርቲፎልዮ ምዘና በእንግሊዘኛ ቋንቋ የመጻፍ ትምህርት ሂደት ላይ አወንታዊ ተጽዕኖ እንዳለው ታይቷል። ከፖርቲፎልዮ የጠቃሚነት ደረጃ የጽሑፍ መጠይቅ በተገኘው የመረጃ ውጤት መሠረትም፣ ተማሪዎች በፖርቲፎልዮ የተደገፈ ትምህርት ፍላጎት አሳይተዋል። ከጽብረታ ተግባር ጋር የተያያዘ የፖርቲፎልዮ ምዘና ትኩረት በተማሪዎች ጽብረታዎች፣ አስተያየቶችና አመለካከቶች ላይ ነው። በተማሪዎች የፖርቲፎልዮ ምዘና ላይ የተደረጉ ጥናቶች በፖርቲፎልዮ አማካይነት ትምህርታቸውን የተከታተሉ ተማሪዎች ያለፖርቲፎልዮ ከተማሩ ተማሪዎች የበለጠ እርካታ አግኝተዋል። ከዚህ ጋር በተያያዘ ማዕራፋት (2004) የሚገልጹት፣ የፖርቲፎልዮ ምዘና ተማሪዎች አንድን ትምህርት በሚማሩበት ወቅት የጽሑፍ ዘገባን ለማቅረብም ሆነ ግለመማርን ለማበረታታት የፖርቲፎልዮ ምዘና ወሳኝ እንደሆነ ነው።

እንደቺሪምቡ (2013) ጥናት ደግሞ፣ የፖርቲፎልዮ ምዘና ለቀጣይ ጊዜም በዋቢነት የሚያገለግሉ ሰነዶች የሚሰበሰቡበት ነው። ተማሪዎችም ሆነ መምህራን ያዘጋጁቸው የፖርቲፎልዮ ሰነዶች ካሉ አዲስ የሚቀጠሩ መምህራን ያለፈውን የተማሪዎችና የመምህራን ሥራ በመመልከት ለቀጣይ ምዘና ፍንጭ ያገኛሉ። የተማሪዎችን ብቃትና ችሎታ የሚለካው በውጤት ደረጃ ብቻ እንዳልሆነም ይረዳሉ።

የአብያህና ባታይነህ (2016)፣ የጎሮቻይና ሌሎች (2010) እና የታባታይና አሰፊ (2012) ጥናቶች ደግሞ፣ የፖርቲፎልዮ ምዘና የተማሪዎችን አጠቃላይ የመጻፍ ብቃትና የመጻፍ ንዑሳን ችሎታዎች (ይዘት፣ አደረጃጀት፣ ሰዋስው፣ ቃላትና ስልት) የማዳበር ሚና መርምረዋል። የጥናቶቹ ስልት የቅድመትምህርትና ድህረትምህርት ፈተናዎች ባለሁለት ቡድን ሲሆን፣ የፍትነት ቡድኑ ተማሪዎች አጠቃላይ የመጻፍ ችሎታ ፈተና አማካይ ውጤት ጉልህ ልዩነት አሳይቷል። በመጻፍ ንዑሳን ችሎታዎች ረገድም የአብያህና ባታይነህ (2016) እና የታባታይና አሰፊ (2012) ጥናቶች፣ የፖርቲፎልዮ ምዘና በሁሉም የመጻፍ ንዑሳን ችሎታዎች ላይ ጉልህ ልዩነት እንዳለው አመልክተዋል። ነገርግን የጎሮቻይና ሌሎች (2010) ጥናት የፖርቲፎልዮ ምዘና በአራት ንዑሳን ችሎታዎች (በይዘት፣ በአደረጃጀት፣ በሰዋስውና በቃላት) ላይ ጉልህ ልዩነት ያለው መሆኑን ቢያሳይም፣ በአጻጻፍ ስልት ላይ ግን ጉልህ ልዩነት አሳየዋል።

የኮዳዳዲይና ኮዳባካህሻዛድ (2012) ጥናት ከሌሎች ቀደምት ጥናቶች በተለየ ሁለት የአማራጭ ምዘናዎችን በቅንጅት (ግለምዘናና የፖርቲፎልዮ ምዘና) የተማሪዎችን የመጻፍ ችሎታና የነጻነት ደረጃ በማሳደግ ረገድ ያላቸውን ሚና መርምሯል። ጥናቱ በእንግሊዘኛ ቋንቋ የመጻፍ ትምህርት ላይ በማተኮር የፍትነት መሰል ንድፍን በመጠቀም 60 የዩኒቨርሲቲ ተማሪዎችን አሳትፏል። የጥናቱ ሂደትም በቀዳሚነት ተሳታፊዎች የብቃት መለኪያ ፈተና ወስደው እንደየብቃታቸው በታለመ ናሙና ዘዴ በሁለት ቡድኖች (የፍትነትና የቁጥጥር) ተከፍለዋል። ከዚያም የቅድመትምህርትና የድህረትምህርት የመጻፍ ችሎታ ፈተና ተፈትነዋል፤ የግለተቆጣጥሮት የጽሑፍ መጠይቅም ሞልተዋል። የመረጃ ውጤቶችም በነጻ ናሙና ቲ-ቴስት ተለክተው፤ በሁለቱም ተላውጦች (በአማራጭ ምዘናዎችና በግለተቆጣጥሮት) የፍትነት ቡድን ተማሪዎች የድህረትምህርት ፈተና አማካይ ውጤት ከቁጥጥር ቡድን ተማሪዎች የድህረትምህርት የመጻፍ ችሎታ ፈተና አማካይ ውጤት ጉልህ ልዩነት አላሳየም።

ሌላው በአቻ ምዘና ላይ ያተኮረ የበርግ (1999) ጥናት የአቻ ግምገማዊ ምጋቤምላሽ የተማሪዎችን የመከለስ ዕድገትና የጽሑፍ ጥራት በማዳበር ረገድ ያለውን ተጽዕኖ መርምሯል። የጥናቱ ንድፍ በአንድ ቡድን የቅድመትምህርትና የድህረትምህርት ፍትነታዊ አማካይ ውጤቶች ላይ ተመሥርቷል። ጥናቱ በታለመ ናሙና አመራረጥ በመጠቀም ከተለያዩ ሀገራት በተውጣጡ 46 ተማሪዎች ላይ በእንግሊዘኛ የብቃት መለኪያ ፈተና (TOFEL) መረጃዎች ተሰብስበዋል። መረጃዎችም፣ በነጻ ናሙና ቲ-ቴስት ተሰልተው፤ የተማሪዎችን የድህረትምህርቱ ፈተና አማካይ ውጤት ከቅድመትምህርቱ ፈተና አማካይ ውጤት ጉልህ ልዩነት አሳይቷል።

የአማራጭ ምዘናዎች የተማሪዎችን የመጻፍ ችሎታ በማዳበር ረገድ ያላቸውን ተጽዕኖ በመመርመር ላይ ያተኮሩ ቀደምት ጥናቶች አወንታዊና አሉታዊ ውጤቶች አሳይተዋል። አብዛኞቹ (አብያህና ባታይኒህ፣ 2016፣ በርግ፣ 1999፣ ጎሮቻይና ሌሎች (2010)፣ ሃንቲላህና አል-ጃዲሪ፣ 2014፣ ሆንሳ፣ 2013፣ ጆሃንሰንና ጋልፋንድ፣ 2013፣ ሎፕስ፣ 2015፣ አስካርሰን፣ 2009፣ ሻሪፊና ሃሳስካህ፣ 2009፣ ታባታይና አሰፊ፣ 2012፣

ታሻክሊና ሌሎች፤ 2010) የአማራጭ ምዘናዎች የተማሪዎችን የመጻፍ ችሎታ በማዳበር ረገድ አወንታዊ ተጽዕኖ እንዳላቸው ቢያሳዩም፤ የተወሰኑ ጥናቶች (ለምሳሌ፤ ኮዳዳዲይና ኮዳባካህሻዛድ፤ 2012፤ የራማዛንፓወርና ሌሎች፤ 2016) ግን በቅድመትምህርትና በድህረትምህርት አማካይ ውጤቶች መካከል ጉልህ ልዩነት ባለመታየቱ፤ በመጻፍ ችሎታ ዕድገት ላይ የተለየ ሚና እንደሌላቸው አሳይተዋል፡፡

በሁለተኛው የመጻፍ ትምህርትና የአማራጭ ምዘናዎች ምርምሮች፤ የአማራጭ ምዘናዎችን ከልማዳዊ ምዘናዎች ጋር በማነጻጸር የተማሪዎችን የመጻፍ ችሎታ በማዳበር ረገድ ያላቸውን ሚና የመረመሩ (አሃንጋሪ፤ 2014፤ አልኮህና ሌሎች፤ 2014፤ ባለጊዛድህና ሃጂዛድህ፤ 2014፤ ባለጊዛድህና ማስዋን፤ 2013፤ ቺሪምቡ፤ 2013፤ ፎሩታን፤ 2014፤ ጋስላኒ፤ 2015፤ ሶለይማንና ራህማንያን፤ 2014፤ ዛረይና ዩስፍሊ፤ 2015) ጥናቶችን ይመለከታል፡፡

የአማራጭ ምዘናዎች ከልማዳዊ ምዘናዎች ጋር በማነጻጸር በመጻፍ ችሎታ ትምህርት ላይ ያላቸውን ፋይዳ ከተመለከቱ ምርምሮች መካከል የቺሪምቡ (2013)፤ የሶለይማንና ራህማንያን (2014)፤ የውበሽትና መኑታ (2015) እና የዛረይና ዩስፍሊ (2015) ተጠቃሾች ናቸው፡፡ የጥናቶቹ መረጃዎች በፍትነት መሰል ንድፍ ከቅድመትምህርትና ድህረትምህርት ፈተናዎች ተሰብስበዋል፡፡ በነዚህም የሁለት ቡድኖች የድህረትምህርት አማካይ ውጤቶች በነጻ ናሙና ቲቴስት ተሰልተው፤ የአማራጭ ምዘናዎች የተማሪዎችን የመጻፍ ችሎታ በማሳደግ ረገድ ጉልህ ልዩነት አሳይተዋል፡፡ በተጨማሪም ጥናቶቹ ከተማሪዎች፤ ከመምህራንና ከትምህርት ባለሙያዎች በጽሑፍ መጠይቅና በቃለመጠይቅ በተሰበሰቡ መረጃዎች የአማራጭ ምዘናዎች ባላቸው የትምህርት ውጤታማነት አንጻርም የተማሪዎች ምርጫዎች እንደሆኑ አሳይተዋል፡፡ ነገርግን መምህራንና የምዘና ባለሙያዎች ከአማራጭ ምዘናዎች ይልቅ ልማዳዊ ምዘናዎችን ለእርማት ምቹ፤ ቀላልና የተሻሉ እንደሆኑ በማሰብ በቋንቋ ትምህርት ውስጥ በብዛት ይጠቀሙባቸዋል፡፡ በተጨማሪም ጥናቶቹ፤ በግኝቶቻቸው ላይ ልማዳዊ ምዘናዎች የመምህራንና የትምህርት አስተዳደሮች ምርጫና ፍላጎት መሆናቸው እንጂ የተማሪዎችን ተነሳሽነትና ተሳትፎ እንደማያጎለብቱ አመለካከተዋል፡፡

የፎሩታን (2014) ጥናት የአማራጭ ምዘናዎችን ከልማዳዊ ምዘናዎች ጋር በማነጻጸር ባጠቃላይና በንፁህነት የመጻፍ ችሎታ ዕድገት ላይ ያላቸውን ውጤታማነት በእንግሊዘኛ እንደውጪ ቋንቋ ተማሪዎች ላይ መርምሯል። የጥናቱ ውስን ትኩረትም የአቻ ምዘና ከመምህር ምዘና ጋር ያለውን ፋይዳ በንጽጽር በማጥናት የተሻለውን ለመለየት ነበር። በተጨማሪም የተማሪዎቹ አመለካከት ከግምት ውስጥ ገብቷል። የጥናቱ ስልት፣ ፍትነት መሰል (የፍትነትና የቁጥጥር ቡድኖች) ሲሆን፣ 30 የዩኒቨርሲቲ ተማሪዎችን በታለመ ናሙና ዘዴ በመምረጥ የቅድመትምህርትና የድህረትምህርት የመጻፍ ችሎታ ፈተናዎች ወስዷል። የፍትነት ቡድኑ ተማሪዎች ለአቻ ምዘና ያላቸውን አመለካከት ለመለየትም የጽሑፍ መጠይቅ ሞልተዋል። ከድርሰት የመጻፍ ችሎታ ፈተናና ከጽሑፍ መጠይቅ የተገኙት መረጃዎችም በነጻ ናሙና ቲቴስት ተሰልተው፣ የፍትነት ቡድኑ የድህረትምህርት አማካይ ውጤቶች ከቁጥጥር ቡድኑ ድህረትምህርት አማካይ ውጤቶች አንጻር ሲታዩ ጉልህ ልዩነት አሳይተዋል።

የአሃንጋሪ (2014)፣ የሶለይማኒና ራህማንያን (2014) እና የዛረይና ዩስፍሊ (2015) ጥናቶች ደግሞ፣ የአማራጭ ምዘናዎችን (ግለምዘናና የአቻ-ምዘና) እና ልማዳዊ ምዘናዎችን በንጽጽር በእንግሊዘኛ እንደውጪ ቋንቋ ተማሪዎችን የመጻፍ ችሎታ ማሳደግ ላይ ያላቸውን ሚና በፍትነታዊ ንድፍ መርምረዋል። የአሃንጋሪ (2014) እና የሶለይማኒና ራህማንያን (2014) ምርምሮች የዩኒቨርሲቲ ተማሪዎችን በማሳተፍ መጀመሪያ የእንግሊዘኛ የብቃት መለኪያ ፈተናን (TOFEL) በመጠቀም በሦስት ቡድኖች ከፍለዋል። ከዚያም ከሦስቱ ቡድኖች (ሁለት የፍትነትና አንድ የቁጥጥር) አንደኛው ቡድን በግለምዘና፣ ሁለተኛው ቡድን በአቻ ምዘና፣ ሦስተኛው ቡድን ደግሞ በመምህር ምዘና አማካይነት ፍትነት ተካሂዷል። ተመራማሪዎቹ መረጃ ለመሰብሰብ የፍትነት ቡድኖች እስከ150 ቃላት ያሏቸውን አንቀጾች በመጻፍ፣ የራሳቸውንና የአቻዎቻቸውን ጽሑፎች ገምግመዋል። የቁጥጥር ቡድኑ ተማሪዎች የጻፏቸው አንቀጾች ግን በመምህሩ ውጤት ተሰጥቷል። ተመራማሪዎቹ ከቡድኖቹ የተሰበሰቡትን መረጃዎች ለመተንተንም ቀላል የልይይት ትንተና ተጠቅመዋል። የተገኙት አማካይ ውጤቶችም የአማራጭ ምዘናዎች (የግልና የአቻ ምዘናዎች) የተማሪዎችን የመጻፍ

ችሎታ በማሳደግ ረገድ ከልማዳዊ ምዘና (መምህር ምዘና) ጉልህ ልዩነት አሳይተዋል። ከጥናቶቹ ግኝቶች ለመረዳት የሚቻለው፣ ከልማዳዊ ምዘናዎች ይልቅ የአማራጭ ምዘናዎች የተማሪዎችን ድርሰት የመጻፍ ችሎታ በማጎልበት ረገድ የተሻሉ መሣሪያዎች እንደሆኑ ነው። ነገርግን የዛሬይና ዩስፍሊ (2015) ጥናት ከአሃንጋሪ (2014) እና ከሰለይማኒና ራህማንያን (2014) ጥናቶች በተለየ፣ በያንዳንዱ የምዘና ባህሎች (የግል፣ የአቻና የመምህር ምዘናዎች) የውጤታማነት የደረጃ ልዩነት አሳይቷል። በዚህም ግለምዘና ከአቻምዘና፣ የአቻምዘና ደግሞ ከመምህር ምዘና የበለጠ ጉልህ ልዩነት እንዳላቸው አመልክቷል።

የባለጊዛድህና ሃጂዛድህ (2014) ጥናት፣ የግልና የመምህር ምዘናዎች የተማሪዎችን የመጻፍ ችሎታ ዕድገት የማሻሻል ሚና ለመመርመር በ15 የዩኒቨርሲቲ ተማሪዎች ላይ የተካሄደ ነው። የጥናቱ ንድፍ በአንድ ቡድን የቅድመትምህርትና የድኅረትምህርት ፈተና ላይ የተመሠረተ ሲሆን፣ የመረጃ መሰብሰቢያ መሣሪያው የመጻፍ ችሎታ ፈተና ነው። የጥናቱ ውጤት፣ የአንድ ቡድን ዳግም ልኬት ሲሆን፣ የድኅረትምህርት አማካይ ውጤት ከቅድመትምህርት አማካይ ውጤት ጉልህ ልዩነት አሳይቷል።

ከላይ የቀረቡት የመጻፍ ትምህርትና ምዘናዎች ምርምሮች የአማራጭ ምዘናዎች (የአቻ ምዘናና የግልምዘና) ከልማዳዊ ምዘናዎች (የመምህር ምዘናዎች) ጋር በንጽጽር ሲታዩ፣ በመጻፍ ትምህርት ዕድገት ላይ አወንታዊ ተጽዕኖ አላቸው። ከዚህ በተጨማሪም የሰለይማኒና ራህማንያን (2014) ጥናት የአማራጭ ምዘናዎች በተማሪዎች የመጻፍ ችሎታ ላይ ያላቸውን ውጤታማነት በጽሑፍ መጠይቅ በማጥናት በመጻፍ ችሎታ ዕድገት ላይ ግለምዘና ከአቻ ምዘና፣ የአቻምዘና ደግሞ ከመምህር ምዘና የበለጠ ተጽዕኖ እንዳላቸው አሳይቷል።

በሁለተኛ ደረጃ በዐማርኛ ቋንቋ ትምህርት በመምህራን የመጻፍ ክሂል የማስተማር ዘዴ፣ በመጻፍ ትምህርት አቀራረቦች የአተገባበር ውጤታማነትና በተማሪዎች የመጻፍ ችሎታ ላይ ያተኮሩ ቀደምት ጥናቶች ተከልሰዋል። ከቀደምት ጥናቶቹ መካከልም የለይላ (2003 ዓ.ም.)፣ የሰለሞን (1991 ዓ.ም.)፣ የስዩም (1988 ዓ.ም.)፣ የበለጠ (2006 ዓ.ም.)፣

የኃይላይ (2003 ዓ.ም.)፣ የአስቻለው (2000 ዓ.ም.)፣ የግርማ (1990 ዓ.ም.) እና የግርማና ደረጀ (1999 ዓ.ም.) ተጠቃሾች ናቸው፡፡

የግርማና ደረጀ (1999 ዓ.ም.) ጥናት የዐሥረኛ ክፍል ተማሪዎችን የመጻፍ ችሎታ ደረጃ መርምሯል፡፡ ጥናቱ ድርሰት የመጻፍ ፈተና በመጠቀም የተማሪዎችን አጠቃላይና ንዑሳን የመጻፍ ችሎታዎች (ይዘት፣ አደረጃጀት፣ ሰዋስው፣ የቃላት ምርጫና አጠቃቀምና የአጻጻፍ ሥርዓት) ብቃት ፈትሷል፡፡ ከዚህ በተጨማሪም ከመምህራን የጽሑፍ መጠይቅ መረጃ በመውሰድ ተማሪዎች ድርሰት የመጻፍ ክሂል እንደሚማሩ አረጋግጧል፡፡ ከድርሰት መጻፍ ፈተና የተገኙት አማካይ ውጤቶች የዐሥረኛ ክፍል ተማሪዎች ባጠቃላይ የመጻፍ ብቃትም ሆነ በያንዳንዱ የመጻፍ ንዑሳን ችሎታዎች ላይ ዝቅተኛ ደረጃ ላይ እንደሚገኙ አሳይተዋል፡፡ ተመራማሪዎቹ (ግርማና ደረጀ፣ 1999 ዓ.ም.) የዚህ ውጤት መነሻ ብለው የጠቀሱትም መጻፍ ደጋግሞ መለማመድን የሚጠይቅ ቢሆንም፣ ተማሪዎች ግን ይህንን ስለማያደርጉ የመጻፍ ችሎታቸው ዝቅተኛ እንደሆነ አመለካከተዋል፡፡

የሰለሞን (1991 ዓ.ም.)፣ የስዩም (1988 ዓ.ም.)፣ የኃይላይ (2003 ዓ.ም.)፣ የአስቻለው (2000 ዓ.ም.) እና የግርማ (1990 ዓ.ም.) ጥናቶች በመጻፍ ትምህርት አቀራረቦችና አተገባበር ላይ ትኩረት አድርገዋል፡፡ የስዩም (1988 ዓ.ም.) እና ግርማ (1990 ዓ.ም.) ምርምሮች በመጻፍ ትምህርት አቀራረቦች ላይ ተካሂደዋል፡፡ የስዩም (1988 ዓ.ም.) የሂደታዊ ዘዴ፣ የግርማ (1990 ዓ.ም.) ደግሞ የተራክቧዊ ስልት፣ የተማሪዎችን የመጻፍ ችሎታ ዕድገት ላይ ያላቸውን ውጤታማነት መርምረዋል፡፡ ተመራማሪዎቹ መምህራን በሂደታዊ ዘዴም ሆነ በተራክቧዊ ስልት የመጻፍ ትምህርትን ማስተማር ከቻሉ ተማሪዎች ጥሩ የመጻፍ ችሎታ ዕድገት እንደሚኖራቸው በድኅረትምህርት ፈተና አረጋግጠዋል፡፡ የለይላ (2003 ዓ.ም.)፣ የሰለሞን (1991 ዓ.ም.)፣ የኃይላይ (2003 ዓ.ም.) እና የአስቻለው (2000 ዓ.ም.) ጥናቶች ደግሞ በመጻፍ ትምህርት ሂደት ተግባራዊ የሚደረጉትን አቀራረቦችና አተገባበሮች ፈትሸዋል፡፡ በውጤታቸው መሠረትም፣ መምህራን የሚከተሏቸው የመጻፍ ትምህርት ማስተማሪያ ዘዴዎች በአብዛኛው፣ የተማሪዎችን የመጻፍ ችሎታ አያሳድጉም፡፡

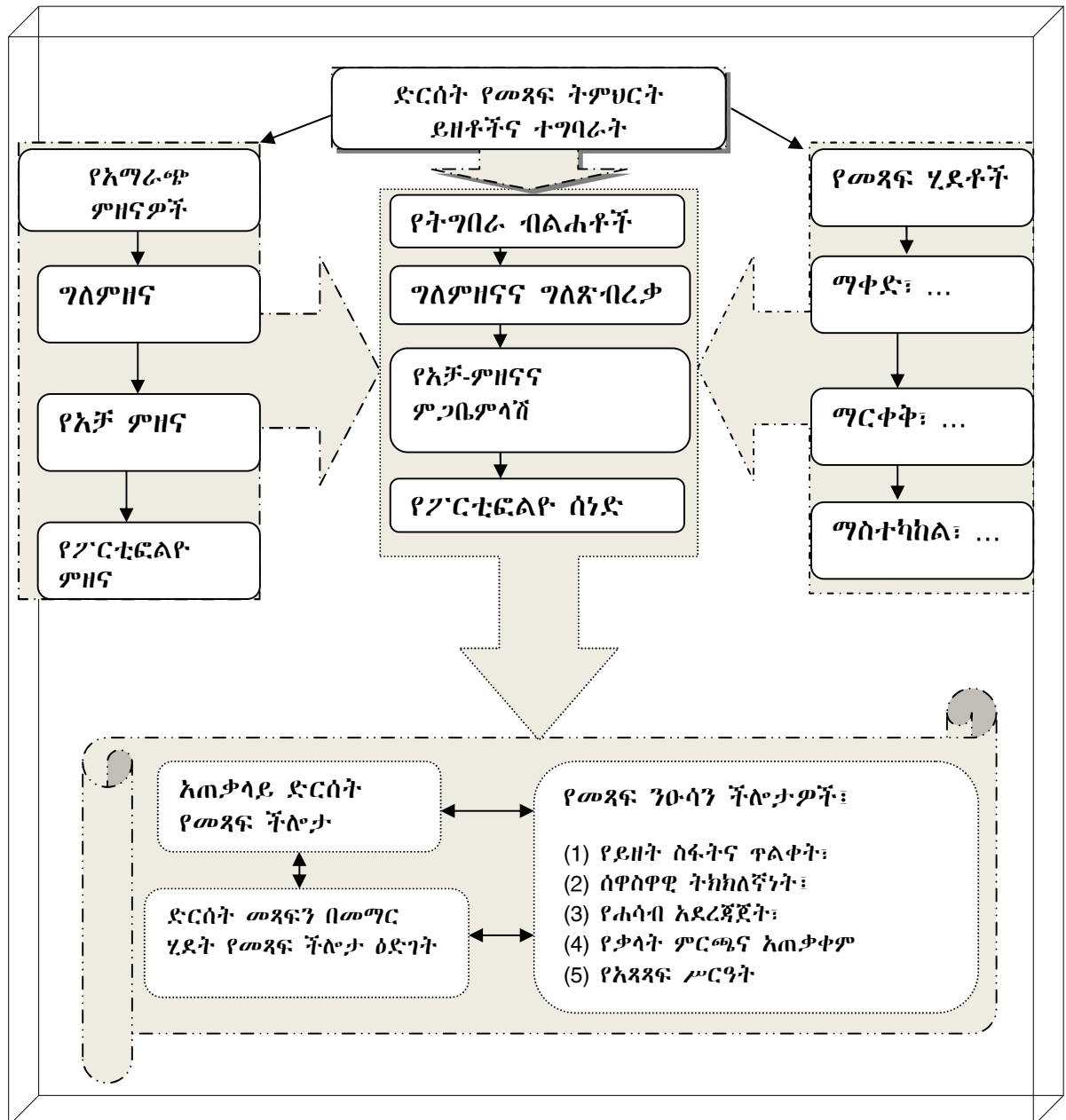
በተለይ የለይላ (2003 ዓ.ም.) ጥናት፣ በመጻፍ ትምህርት የምዘናዎች አተገባበርን በመመርመር የትግበራ ሂደቱ ችግር ያለበት መሆኑን አሳይቷል። የበለጠ (2006 ዓ.ም.) ጥናት ደግሞ፣ በበሳል ድርሰት ትምህርት የምዘና አግባብነት ላይ ፍተሻ አድርጓል። ጥናቱ በበሳል ድርሰት ትምህርት ላይ በማተኮር የሦስት ተከታታይ ዓመታት 23 የበሳል ድርሰት ምዘናዎች፣ እንዲሁም ትምህርቱን ከተከታተሉ 117 ተማሪዎች በጽሑፍ መጠይቅና በቡድንተኮር ወይይት፣ ትምህርቱን ካስተማሩ ሦስት መምህራን በቃለመጠይቅ፣ የአፈታተን ሂደቶችን በተመለከተ ደግሞ በክፍል ውስጥ ምልከታ አማካይነት መረጃዎችን ሰብስቦ፣ ከአውድ አግባብነት፣ ከግንዛቤ አግባብነትና ከአስተራረም የአግባብነት ጉዳዮች አንፃር መረጃዎች ተንትኗል።

በጥናቱ ውጤት መሠረትም ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ትምህርት ምዘናዎች የተማሪዎችን ድርሰት የመጻፍ ችሎታ የማይመዝኑ፣ የተግባር መቼቶችንና ግብዓቶችን ለይተው የማያመለክቱ፣ በተማሪዎች የተጻፉ ድርሰቶች ጥራት የሌላቸው፣ ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ምዘናዎች አስተራረም ደግሞ በግልጽ መስፈርቶች ያልተዘጋጁላቸውና በደረጃ መለኪያ ያልተደገፉ ናቸው። ከዚህ በመነሳትም ጥናቱ የምዘናዎቹ የዐውድ አግባብነት፣ የተማሪዎቹ የአጻጻፍ ሂደት ተገቢነትና የመምህራኑ የአስተራረም ትክክለኛነት ዝቅተኛ ደረጃ ላይ የሚገኙ መሆናቸውን አሳይቷል።

ከመጻፍ ችሎታና የአማራጭ ምዘናዎች ምርምሮች ክለሳ መረዳት እንደሚቻለው፣ የአማራጭ ምዘናዎች በመጻፍ ትምህርት ሲተገበሩ ውጤታማ እንደሆኑ ነው። ነገርግን የአማራጭ ምዘናዎች የተማሪዎችን ድርሰት የመጻፍ ችሎታ የማሻሻል ሚና የፈተሹት በእንግሊዘኛና በሌሎች ቋንቋዎች ሆነው እንደሁለተኛና እንደውጪ ላይ ነው። ይህ ማለት ደግሞ በዐማርኛ ቋንቋ ላይ የተካሄደ ጥናት አልተገኘም። ከዐማርኛና ከሌሎች የኢትዮጵያ ቋንቋዎች ተማሪዎች ድርሰት የመጻፍ ችሎታ አንጻር የምዘናዎቹ ቅንጅታዊ ትግበራና ውጤታማነት ምን እንደሚመስል ያሳየ ጥናት ባለመገኘቱም፣ የአማራጭ ምዘናዎቹ የተማሪዎችን የዐማርኛ ድርሰት የመጻፍ ችሎታ የማሻሻል ሚና ለመመርመር ጥናት ማድረግ አስፈላጊ ነው።

2.6. የጥናቱ ጽንሰሐሳባዊ ማሕቀፍ

በዚህ ምርምር ተግባራዊ የሚደረጉ የምዘና አላባውያንና የአተገባበር ሂደቶችን የያዘው ጽንሰሐሳባዊ ማሕቀፍ እንደሚከተለው ቀርቧል፡፡



ስዕል፣ የጥናቱ ጽንሰሐሳባዊ ማሕቀፍ

ከላይ ባለው ስዕል ጽንሰሐሳባዊ ማሕቀፍ የጥናቱን አጠቃላይ የትግበራ ሂደት እንዴትና በምን መልክ እንደሚከናወን ያሳያል። የጽንሰሐሳባዊ ማዕቀፉ ሂደታዊ አተገባበር የአማራጭ ምዘናዎች በቅንጅት በሚተገበሩበት ወቅት ከድርሰት የመጻፍ ይዘቶች ጋር ተዋህደው የተማሪዎችን ድርሰት የመጻፍ ችሎታ የማሻሻል ሚና ለመመርመር በርካታ ድርሰት የመጻፍ ሂደቶች ይከናወናሉ። እነዚህ ድርሰት የመጻፍ ተግባራትና ያጻጻፍ ሂደቶች የተማሪዎችን ድርሰት የመጻፍ ችሎታ የማሻሻል ሚና ሊኖራቸው ይችላል። የአላባዎቹ የአተገባበር ሂደቶችና የርስበርስ ግንኙነት እንደሚከተለው ቀርቧል፤

1. በድርሰት መጻፍ ትምህርት የአማራጭ ምዘናዎችን ዓላማ መግለጽ፤ ለተማሪዎች የአማራጭ ምዘናዎች ትግበራ ምንነት ገለጻ በማድረግ ምዘናዎቹ ድርሰት የመጻፍ ችሎታን ለመመዘን የሚያገለግሉ መሣሪያዎች መሆናቸውን መረዳት አለባቸው። ተማሪዎች ምናልባትም በልማዳዊ ምዘናዎች ሥርዓት የቆዩ ከሆኑ አዲሱን የምዘና ሥርዓት ላይመቻቸው ይችላል። በዚህም የአማራጭ ምዘናዎች ጠቀሜታዎችን በማቅረብ ተግባራዊ ማድረግ ያስፈልጋል። የአማራጭ ምዘናዎቹን መቸ? እንዴት? ለምን? መጠቀም እንደሚቻልም ዝርዝር ማብራሪያ ይሰጣል።

2. የመጻፍ ትምህርት ተግባራት አቀራረብና የመጻፍ ሂደቶችን መግለጽ፤ በማስተማሪያ ውሁዳህድ መሠረት የአማራጭ ምዘናዎችን በመጻፍ ሂደቶች (በማሰላሰል፣ በማርቀቅና በመከለስ) ውጤታማ በሆነ መንገድ እንዴት መጠቀም እንዳለባቸው ገለጻ ይደረጋል። በተጨማሪም በግልና በትብብር የሚከናወኑትን ተግባራት በግልጽ ማብራራትና በምሳሌ ማሳየት ትግበራው ይካሄዳል። ተማሪዎች በመጻፍ ችሎታ ትምህርት የሚያከናውኗቸው ተግባራት በትክክል መረዳት እንዲችሉም የተግባራቱ የመመዘኛ መስፈርቶች ግልጽነት፣ ትክክለኛና አስፈላጊነት ማረጋገጥና ተግባራት የሚመዘኑባቸው ሞዴል መመሪያዎችና የውጤት መወሰኛ መስፈርቶች መጠቀም ወሳኝ ነው (ብራውን፣ 2004)።

የአማራጭ ምዘናዎች የመጻፍ ችሎታ ትምህርት ሂደትን ለመለካት የመጨረሻ ምርጫዎች አይደሉም። በወቅታዊና በሚፈለገው የተማሪዎች ብቃት መካከል ያለውን ክፍተት ለመሙላት የሚያስችሉ አማራጮችን መጠቀም አስፈላጊ ነው። በተለይ

ድርሰት የመጻፍ ችሎታ የሚዳብረው ቀስበቀስና ተደጋጋሚ ልምምዶችን በማድረግ ነው። ውስብስብ ሂደቶችን የሚከተልና ብዙ ስሕተቶችን ለማረምም ሆነ ለማጥራት ትዕግስት ይጠይቃል። ይሄን ውስብስብ ሂደት በማቅለል ረገድም የአማራጭ ምዘናዎች ሚና ሊኖራቸው ይችላል። ምክንያቱም የመጻፍ ትምህርት ተግባራት የሚከናወኑት በግልና በትብብር ከመሆናቸው በተጨማሪ በአቻና በመምህር የሚሰጡ ምጋቤምላሾች የሚዳብሩም ናቸው።

3. ድርሰት የመጻፍ ችሎታ መመዘኛ መስፈርቶችን መግለጽ፤ በዚህ ደረጃ ተማሪዎች ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ሂደቶችን በመከተል ውጤታማ ድርሰት የመጻፍ ልምምዶችን ያካሂዳሉ። ለመጻፍ የሚፈልጉትን ድርሰት መለኪያዎች የሆኑት የመጻፍ ንዑሳን ችሎታዎችን (ይዘት፣ የሐሰብ አደረጃጀት/አወቃቀር፣ ሰዋስዋዊ ትክክለኛነት፣ የቃላት ምርጫና አጠቃቀምና የአጻጻፍ ሥርዓት) እንዴት መጠቀም እንዳለባቸው መግለጽ፤ እንዲሁም በአማራጭ ምዘናዎች አማካይነትም የራሳቸውንና የአቻዎቻቸውን ድርሰት የመጻፍ ችሎታ እንዴት መመዘን እንደሚችሉ ማብራሪያ መስጠት ያስፈልጋል።

4. በአማራጭ ምዘናዎች የትግበራ ሂደት በግልና በትብብር መጠቀም፤ በዚህ ደረጃ ተማሪዎች በግልና በትብብር (ተማሪ ከተማሪና መምህር ከተማሪ) የአማራጭ ምዘናዎችን በመጠቀም የመጻፍ ችሎታ ሂደቶችን ያከናውናሉ፤ በምዘና መገምገሚያ መስፈርቶች (የማረጋገጫ ቅጾች) አማካይነትም የራሳቸውንና የአቻዎቻቸውን ድርሰቶች ይገመግማሉ። የተግባራትን ክንውንና የድርሰት ጽሑፎችን ጠንካራና ደካማ ጎኖች ለይቶ ለማወቅና መስተካከል ያለባቸውን ለማስተካከል ተጨማሪ ክንውን ይደረጋል። ተማሪዎች ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ሂደቶችን በግልና በትብብር ሲያከናውኑ የአማራጭ ምዘናዎችን እንዳስፈላጊነታቸው በተገቢው የመጻፍ ሂደት እንዲጠቀሙና የራሳቸውን መማር ኃላፊነት ወስደው በመመዘኛ መስፈርቶች አማካይነት ይገመግማሉ።

በድርሰት የመጻፍ ችሎታ ትምህርት ሂደት ተማሪዎች ሞራልና ግላዊ ነጻነት ይፈልጋሉ። ውስጣዊ ተነሳሽነትና ግለተቆጣጥሮት እንዲኖራቸውም አወንታዊ ማበረታቻ መስጠት አስፈላጊ ነው። የመጻፍ ትምህርት ምዘና ሂደት በመምህሩ

በሚቀርቡ ምዘናዎች የሚካሄድ ከሆነ ተማሪዎቹ ነጻነታቸውን አያገኙም፡፡ በመምህሩ ቁጥጥር ሥር ስለሚሆኑም የራሳቸውን የመማር ሂደት መከታተል አይችሉም፡፡ በአማራጭ ምዘናዎች የአተገባበር መርሆች መሠረት ግን ተማሪዎች ልምዱንና ሙያውን የሚያካፍል መምህር እንጂ ተቆጣጣሪ (አዛዥ) አያስፈልጋቸውም፡፡ ተማሪዎች የራሳቸውን የመማር ሂደት እንዲቆጣጠሩ ኃላፊነት ሲሰጣቸው በሥራቸው ላይ ጽብረቃ የማድረግ ልምድ ያዳብራሉ፡፡ ከአቻዎቻቸው ጋር በመሆንም ምክሮችንና ምጋቤምላሾችን ይለዋወጣሉ፡፡

በአማራጭ ምዘናዎች የትግበራ ሂደት ሊመዘን ስለተፈለገው ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ትምህርት ውጤት በውል መረዳት አስፈላጊ ነው፡፡ የሚመረጡ የምዘና ስልቶችም የተማሪዎችን የመማር ዕድገት በጉልህ የሚያሳዩ መሆን አለባቸው፡፡ የአማራጭ ምዘናዎች በግልና በትብብር የሚከናወኑ ዘርፈብዙ ሂደቶችን ይከተላሉ፡፡ ይህ ማለት ደግሞ ግልጽ የሆነ የትምህርት ግብ ከምዘና ስልት ምርጫ በፊት መቀመጥ አለበት፡፡

5. የአማራጭ ምዘናዎች ትግበራን በጽብረቃ፣ በምጋቤምላሽና በምክክር ማስደገፍ፣ በዚህ ደረጃ ላይ ተማሪዎች ድርሰት የመጻፍ ችሎታቸውን ለማሻሻል እንዲችሉ ትግበራውን እንዴት በጽብረቃና በምጋቤምላሽ ማስደገፍ እንዳለባቸው ማሳየትና መምራት ያስፈልጋል፡፡ በድርሰት የመጻፍ ትምህርት ምዘና ጽብረቃ፣ ምጋቤምላሽና ምክክር ወሳኝ ተላውጦች ናቸው፡፡ ተማሪዎች በመማር ሂደት ላይ ያሳዩትን ድርሰት የመጻፍ ችሎታ በቂ መረጃ ለማግኘት የራሳቸውን ጽሑፍ ለመገምገምና ያላቸውን ጥንካሬና ድክመት ለይተው ድክመታቸውን ለማስተካከል ጽብረቃ ያደርጋሉ፡፡ ከአቻዎችና ከመምህሩም ምጋቤምላሽ ያገኛሉ፡፡

ምዕራፍ ሦስት፤ የአጠናን ዘዴ

3.1. የጥናቱ ንድፍ

የዚህ ጥናት ዐቢይ ዓላማ የአማራጭ ምዘናዎች የተማሪዎችን ድርሰት የመጻፍ ችሎታ በማሻሻል ረገድ ያላቸውን ሚና መመርመር ነው። ይህን ዓላማ ከግብ ለማድረስ በሙከራ ጥናት ጊዜ በአንድ ቡድን ቅድመትምህርትና ድጎረትምህርት ንድፍ ያጠናን ንድፍ ተሞክሯል። ከዚያም የሙከራ ጥናቱ ንድፍ ተፈትሾ ከተሳታፊዎች ጋርም ያለው ተስማሚነት ተገምግሟል። በመቀጠልም የአንድን ቡድን ቅድመትምህርትና ድጎረትምህርት ውጤቶች ብቻ በመውሰድ መመርመር አስተማማኝ ውጤት እንደማይሆን ትምህርት ተገኝቶበታል። በዚህም የጥናቱ ውጤት አስተማማኝና ከተለያዩ ውስጣዊና ውጫዊ ተጽዕኖዎች ነጻ ለማድረግ የአመጣጣኝ ንድፍ (Counterbalanced design) ተግባራዊ ተደርጓል። ይህም በሁለት ቡድኖች (ቡድን “ሀ” እና ቡድን “ለ”) እና በሁለት የትግበራ ወቅቶች (የትግበራ ዙሮች) ላይ የተከፈለ ነበር። በያንዳንዱ የትግበራ ወቅት አንድ የፍትነት ቡድንና አንድ የቁጥጥር ቡድን (ቡድን “ሀ” እና ቡድን “ለ”) የነበሩት ሲሆን፤ የፍትነቶቹም በሁለት የትግበራ ወቅቶች በቀረቡ ይዘቶች ላይ መሠረት ያደረጉ ነበሩ።

በዚህም፤ በትግበራ አንድ (በመጀመሪያው ዙር) አንደኛው ቡድን (ቡድን “ሀ”) ፍትነት መሰል ትግበራ የተካሄደበት ሲሆን፤ ሁለተኛው ቡድን (ቡድን “ለ”) የቁጥጥር ነበር። በትግበራ ሁለት (በሁለተኛው ዙር) ሁለተኛው ቡድን (ቡድን “ለ”) የፍትነት መሰል ትግበራ ሲካሄድበት፤ አንደኛው ቡድን (ቡድን “ሀ”) የቁጥጥር እንዲሆን ተደርጓል። በተጨማሪም በያንዳንዱ የትግበራ ወቅት የሁለቱም ቡድኖች ተሳታፊዎች ተመሳሳይ ፈተናዎችን ተፈትነዋል።

የዚህ ጥናት መተግበሪያ የሆነው አመጣጣኝ ንድፍ ሞዴል በሠንጠረዥ መልክ ሲታይ የሚከተለውን ይመስላል።

ሠንጠረዥ ፣ አመጣጣኝ ንድፍ መተግበሪያ ሞዴል

ተሳታፊ ቡድኖች	የፍትነት ወቅቶች	
	በመጀመሪያው ትግበራ	በሁለተኛው ትግበራ
የፍትነት ቡድን	ቡድን ሀ	ቡድን ለ
የቁጥጥር ቡድን	ቡድን ለ	ቡድን ሀ
	የአምዱ አማካይ	የአምዱ አማካይ

በሠንጠረዡ ከቀረበው አመጣጣኝ ፍትነት መሰል ጥናት የመተግበሪያ ንድፍ መዋቅር በተጨማሪም ጥናቱ ድርሰት በመጻፍ ችሎታ ሂደታዊ ዕድገት ክትትል ላይ የተመሠረተ የቡድኖች ረድፋዊ ትግበራን ተከትሏል፡፡ በፍትነት ትግበራ ወቅት ተሳታፊ የሆኑ ቡድኖችም በድርሰት የመጻፍ ትምህርት ሂደት የጻፏቸውን ናሙና ድርሰቶች፣ ግለጽብረቃዎች፣ ምጋቤምላሾችና የፖርቲፎልዮ ማስታወሻዎች፣ የተሳታፊዎችን ድርሰት የመጻፍ ችሎታና ድርሰት መጻፍ የመማር ሂደታዊ ዕድገት ለመመዘን አገልግለዋል፡፡

3.2. የጥናቱ ተሳታፊዎች

የጥናቱ ተሳታፊዎች በ2010 ዓ.ም. በአርባ ምንጭ ዩኒቨርሲቲ የኢትዮጵያ ቋንቋዎችና ስነጽሑፍ-ዐማርኛ ትምህርትክፍል የአንደኛ ዓመት ተማሪዎች ናቸው፡፡ የጥናቱ ተሳታፊዎች የሚገኙበት ዩኒቨርሲቲ የተመረጠውም በአመቺ የንሞና ዘዴ ነው፡፡ የዚህም ምክንያቶቹ አራት ናቸው፡፡ አንደኛው በከፍተኛ ትምህርት ተቋማት የሚማሩ ተማሪዎች በዐውዳዊ የመማር ሂደት ተሳታፊ እንዲሆኑ፣ ልዕለአዕምሯዊ ግንዛቤያቸው እንዲሰፋና ለራሳቸው ያላቸውን አመለካከትም አወንታዊ እንዲሆን በአማራጭ ምዘናዎች አማካይነት መማር ስላለባቸው ነው፡፡ ሁለተኛው ጥናቱ አመጣጣኝ ንድፍን የተከተለ በመሆኑ፣ በፍትነትና በቁጥጥር ቡድኖች የተመደቡ ተሳታፊዎችን የያዙ ሁለት የትግበራ ወቅቶችን ይጠይቃል፡፡ በዚህም አመቺ የሆነ የጥናት አካባቢና የክፍል ደረጃ መምረጥ ግድ ስለሚል፣ በአርባ ምንጭ ዩኒቨርሲቲ የሚገኘው የኢትዮጵያ ቋንቋዎች ትምህርትክፍልና የአንደኛ ዓመት ተማሪዎች ለጥናቱ ተሳታፊነት ሲጠየቁ ፍቃደኛ

በመሆናቸው ነው። ሦስተኛው የትኛውም የኢኮኖሚ ለጥናቱ ትግበራ ቢመረጥ፤ የጥናቱ ዓላማና የትግበራው ሂደት ተመሳሳይ እስከሆነ ድረስ በጥናቱ ውጤት ላይ የጎላ ልዩነት አይኖርም፤ በሚል ነው። አራተኛው አጥኚው አካባቢውንና ጥናቱ የተካሄደበትን የትምህርት ዓይነት በሙያ መስኩ ስለሚያውቃቸው ጥናቱን ባግባቡ ለመተግበር ያስችላሉ፤ በሚል ተመርጧል።

በጥናቱ የትግበራ ሂደት የአንደኛ ዓመት ተማሪዎች እንዲሳተፉ የተመረጠበት ምክንያት በ2005 ዓ.ም. በተቀረጸው የሞጂዩላራይዜሽን ሥርዓተ-ትምህርት ውስጥ ከሚገኙ የአፍልቆት ችሎታዎች (Productive Skills) ተብለው በሞጂዩላ ደረጃ የተደራጁት ትምህርቶች በዐማርኛ ድርሰት የመጻፍ ችሎታ የሚማሩት የአንደኛ ዓመት ተማሪዎች በመሆናቸው የጥናቱ ተሳታፊ እንዲሆኑ በዓላማተኮር የንሞና ዘዴ ተመርጠዋል። ዋነኛ ምክንያቶችም፤ አንደኛው ተማሪዎቹ የሚማሩት በዐማርኛ ድርሰት የመጻፍ ትምህርት ተግባርተኮር ትግበራን ለመከተል ስለሚያስችል ትምህርት በመሆኑ፤ የአማራጭ ምዘናዎችን ውጤታማነት ለመመርመር የሚያስችል ውጤት ለማግኘት፤ ተግባራዊ ለማድረግ ምቹ ይሆናል፤ በሚል ነው። ሁለተኛው ጥናቱ በተከናወነበት የትምህርት ዘመን (2010 ዓ.ም.) በወሰነትምህርቱ በኢትዮጵያ ቋንቋዎችና ስነጽሑፍ-ዐማርኛ ትምህርት-ክፍል የሚማሩት የአንደኛ ዓመት ተማሪዎች አንድ ክፍል (49 ተማሪዎች) ብቻ ስለሆኑ ነው።

ተሳታፊ ተማሪዎቹ በትምህርት-ክፍሉ ምደባ መሠረት አንድ ቡድን ቢሆኑም፤ ለአመጣጣኝ ንድፍ ትግበራ እንዲያመቹ በማሰብ በሁለት ቡድኖች (ቡድን “ሀ” እና ቡድን “ለ”) ተከፍለዋል። የተሳታፊ ተማሪዎች አከፋፈል የመጻፍ ችሎታ ትምህርት የብቃት መለኪያ የፈተና ውጤትን መነሻ ያደረገ ነበር። በዚህም ድርሰት የመጻፍ ትምህርት የሚማሩ 49 ተማሪዎችን መጀመሪያ በድርሰት የመጻፍ ችሎታ የብቃት መለኪያ ፈተና ውጤታቸው (ከ30 ነጥብ የታረመ፤ ከአባሪ ለ₁ና ለ₂ ይመለከቷል) መሠረት በደረጃ ቅደምተከተል ተቀምጠዋል። ቀጥሎም በተቀመጠው የደረጃ ቅደምተከተል መሠረት ከፍተኛ ውጤት ያለው/ላት ተማሪ ዝቅተኛ ውጤት ካለው/ላት ተማሪ እየተዛመዱ በየቡድኑ ምድቦች (ቡድን “ሀ” እና ቡድን “ለ”) ተቀምጠዋል።

በዚህ የአመራረጥ ዘዴም ከአማካይ በላይና ከአማካይ በታች (ከአባሪ Λ_2 ይመለከታል) የሆኑትን ተማሪዎች ዝምድ የንሞና (Matched Sampling) ዘዴን በመጠቀም 25 ተማሪዎች በቡድን “ሀ”፣ 24 ተማሪዎች ደግሞ በቡድን “ለ” ውስጥ እንዲካተቱ ተደርጓል። እያንዳንዱ ቡድንም የፍትነት (በመጀመሪያው የትግበራ ወቅት ቡድን “ሀ”) እና የቁጥጥር (በሁለተኛው የትግበራ ወቅት “ለ”) ቡድን በመሆን በአመጣጣኝ ንድፍ የትግበራ ሂደቶች ላይ ተሳትፈዋል።

3.3. የመረጃ መሰብሰቢያ መሣሪያዎች

የዚህ ጥናት ዋናና ዋና ዝርዝር ዓላማዎች መሠረት በማድረግ ጥናቱን ለማከናወን በዋናነት የተመረጡት የመረጃ መሰብሰቢያ መሣሪያዎች አጠቃላይ ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ፈተናዎች፣ የመጻፍ ንዑሳን ችሎታዎች መመዘኛ መስፈርት፣ ድርሰት መጻፍን በመማር ረገድ የመጻፍ ችሎታ ሂደታዊ ዕድገት መፈተሻና የተሳታፊ ተማሪዎች ናሙና ድርሰቶች ናቸው። የያንዳንዱ መረጃ መሰብሰቢያ መሣሪያዎች አዘጋጃጀትና አተገባበርም እንደሚከተለው በዝርዝር ቀርቦዋል።

3.3.1. ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ፈተናዎች

በዚህ ጥናት ተሳታፊ ለሆኑ የፍትነትና የቁጥጥር ቡድኖች ተማሪዎች በአመጣጣኝ ንድፍ በታቀደው የትግበራ ሂደት መሠረት ለሁለት የትግበራ ወቅቶች (ዙሮች) ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ፈተናዎች ተዘጋጅተዋል። በያንዳንዱ የትግበራ ወቅት ሁለት የተለያዩ የአጠያየቅ ብልሐቶችና ይዘት ያላቸው ሆነው፣ ተመጣጣኝ አቀራረብና የተገቢነት ደረጃ ያላቸው ፈተናዎች እንዲሆኑ ጥንቃቄ ተደርጓል። በአመጣጣኝ ንድፍ በሁለት የትግበራ ዙሮች የቀረቡት ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ፈተናዎች እያንዳንዳቸው ሦስት ክፍሎች (የፈተና ዓይነቶች) አሏቸው (ከአባሪ መ₁ ይመለከታል)። በሦስቱ ክፍሎች የቀረቡት ጥያቄዎች በሙከራ ጥናት ጊዜ ቀርበው የተወሰነ ማሻሻያ ከተደረገባቸው በኋላ በዋናው ጥናት አጠቃላይ የመጻፍ ችሎታን ለመለካት የሚያስችሉ ሁለት ተመጣጣኝ ፈተናዎች ሆነው ተደራጅተዋል። ለመጀመሪያው የትግበራ ወቅት ከተዘጋጁት ሦስት ጥያቄዎች

ሲሆኑ፤ አንደኛው ተማሪዎች የቀረበላቸውን የገጠመኝ መጻፊያ ምክንያት (ርዕስ) በማንበብ ከቀደመ ልምዳቸው ተነስተው ወይም ስለሚያስታውሱት አንድ "ልዩ ገጠመኝ" እንዲጽፉ ተደርጎ የተዋቀረ ነው። ሁለተኛው ተማሪዎች የቀረበላቸውን የመጻፊያ ምክንያት (ማስታወቂያ) አንብበው ለጽሑፉ የአጻፋ ምላሽ የሚሆን ድርሰት እንዲጽፉ ተደርጎ ተቀርጓል። ሦስተኛው ክፍል በጽሑፍ የቀረቡትን የአማራጭ አተያዮች መነሻ በማድረግ ተማሪዎች የግላቸውን አቋምና አተያይ በጽሑፍ እንዲያንጸባርቁ ተደርጎ ቀርቧል። ለሁለተኛው የትግበራ ወቅት የተዘጋጁት ሦስት ጥያቄዎችም አንደኛው የምክንያትና ውጤት ትስስርን የሚገልጽ ድርሰት የሚጽፉበት ጥያቄ ሆኖ፤ ስለአጻጻፉና ትኩረቱ የሚገልጽ መነሻ ሐሳብ (የመጻፊያ ምክንያት) ቀርቧል። ሁለተኛው ያመልካችነት አወቃቀር የተከተለ ገላጭ ድርሰትን የሚያሳይ ጽሑፍ እንዲያዘጋጁ በማሰብ የመጻፊያ ምክንያት (ርዕስ) በማቅረብ ተዘጋጅቷል (ከአባሪ መ₁ ይመለከቷል)። ሦስተኛው አንድን የዕውነታ ጽንፍ በመከተል ከግላዊ አተያያቸው ጋር በማቀናጀት የብያኔያዊ ድርሰት የሚጽፉበት ነው። ስለዚህ በያንዳንዱ ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ፈተናዎች፤ እያንዳንዱ ተሳታፊ ተማሪ ሦስት ድርሰቶችን እንዲጽፉ ተደርጓል።

በሁለቱ የትግበራ ወቅቶች የቀረቡት ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ፈተናዎች የመለያ ድርሰት ልዩነት ባይኖርም፤ ጥያቄዎቹ ግን ተመጣጣኝነት ያላቸው ሆነው ሁለት ዓይነት እንዲሆኑ ተደርጓል። በሙከራው ጥናት ጊዜ በድርሰት የመጻፍ ችሎታ ፈተና ላይ የተማሪዎችን ድርሰት የመጻፍ ምርጫዎችን ለማስፋት በሦስት ክፍሎች ሁለት ሁለት አማራጭ ጥያቄዎች (የመጻፊያ ምክንያቶች) ቀርበው ነበር። ነገርግን ተማሪዎች በተለያዩ (በሁለት ዓይነት) ርዕሶች ድርሰት ሲጽፉ፤ አራሚ መምህራን ለማረምና ውጤት ለመስጠት እንደተቸገሩ ገልጸዋል። በተጨማሪም በጊዜ ሂደት ተመሳሳይ የሆኑ ጥያቄዎችን በመጠቀም ድርሰት ሲጽፉ የፈተና መላመድ ተጽዕኖ ሊኖር ይችላል። በዚህም በሙከራው ጥናት ከተካተቱት ስድስት የአማራጭ ርዕሶች (ሦስት ድርሰቶች ለመጻፍ በአማራጭነት የቀረቡ ሁለት ሁለት ርዕሶች/ጥያቄዎች) በያንዳንዱ ትግበራ ወቅት በሚቀርቡ ሁለት ተመጣጣኝ ፈተናዎች ውስጥ ሦስት ሦስት ጥያቄዎች በማካተት ለዋናው ጥናት ማቅረብ ተገቢ ነበር። እንዲሁም በየደረጃው የሚሰጡ

የድርሰት መጻፍ ፈተናዎች የፈተና መላመድ ተጽዕኖን ለመቀነስ ሲባል ተመጣጣኝ ይዘትና ያጻጻፍ መንገድ ያላቸውን ጥያቄዎች ለመጠቀም ተሞክሯል (ከአባሪ መ₁ ይመለከታል)። ፈተናዎቹ የተመጣጣኝነት ደረጃቸውና ክብደታቸውም ተቀራራቢ መሆናቸውን ለማረጋገጥ በፈተና መመዘኛ መስፈርት አማካይነት የሁለተኛ ዲግሪና ከዚያ በላይ የትምህርት ደረጃ ባላቸው ሦስት የዐማርኛ ቋንቋ መምህራን ተገምግመዋል። በተለይም ፈተናዎቹ ከመርሐትምህርቱ ውጪ እንዳይሆኑ፣ በይዘታቸው ደግሞ ከድርሰት ማዋቀሪያ ዘዴዎች ጋር ዝምድና ያላቸው፣ ከጾታና ከአካላዊ ጉዳት ጉዳዮች አድሎ ነጻ መሆናቸው፣ የቋንቋ ክብደትና ቅለት፣ እንዲሁም፣ የአወቃቀር ባህርያቸው ትኩረት ተደርጎ ታይቷል። ይህ የሆነበት ምክንያትም የፈተና መላመድና ድግግሞሽን ለማስቀረት ነው።

ሁለቱም ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ፈተናዎች የይዘት ተገቢነታቸው የፈሪስን (2003) እና የእንድሪስን (2009 ዓ.ም.) የፈተና መገምገሚያ መስፈርቶች መነሻ በማድረግ ዐሥር ዝግና ሦስት ክፍት ጥያቄዎች ተዘጋጅተው በሦስት የዐማርኛ ቋንቋ መምህራን ተገምግመዋል። ዐሥሩ የመገምገሚያ መስፈርቶች ከበጣም ከፍተኛ እስከ በጣም ዝቅተኛ የስምምነት አማራጮች ውክልና ያላቸው ቁጥሮችን (4፣ 3፣ 2፣ 1) (ከአባሪ ሐ₁ ይመለከታል) በመጠቀም መምህራን የስምምነት ደረጃቸውን እንዲወስኑ ተደርገዋል። ቀሪዎቹ ሦስት ክፍት ጥያቄዎች ገምጋሚ መምህራን አስተያየታቸውን እንዲገልጹ የሚጋብዙ ናቸው። ከሦስቱ ገምጋሚዎች የተገኙ አኃዛዊ ውጤቶች በአራሚ ዘለል አስተማማኝነት ማለትም፣ በክሮንባክ አልፋ የጥያቄዎች መደበኛነት መሠረት (Cronbach's Alpha Based on Standardized Items) ተሰልተው፣ የመጀመሪያ ትግበራ ፈተና $\alpha = .778$ ሲሆን፣ የሁለተኛው ትግበራ ፈተና ደግሞ፣ $\alpha = .714$ ሆኗል። በሁለቱም ውጤቶች መካከል ያለው ዝምድና በፒርሰን መለኪያ ተሰልቶ፣ $r = .982$ ሆኗል። የሁለቱም ፈተናዎች የአስተማማኝነትና የዝምድና ውጤቶች የተመጣጣኝነት ደረጃ ተቀባይነት ያላቸው ከመሆናቸውም በላይ እጅግ ተቀራራቢ እንደሆኑ ያሳያል። ውጤቶቹም የፈተናዎቹ የይዘት ተገቢነት በጥሩ ደረጃ ላይ እንደሚገኝ አመለካከተዋል። በተጨማሪም ገምጋሚዎች ለክፍት ጥያቄዎቹ የሰጧቸውን ምላሾችና አስተያየቶች

መነሻ በማድረግ የፈተናዎቹን ቅርጽና ይዘት በድጋሚ በማሻሻል እንደገና ተዘጋጅተዋል፡፡

ሌላው ሂደት የተማሪዎችን ድርሰት የመጻፍ ችሎታ መመዘኛ ፈተና ጥያቄዎችንና ድርሰት የመጻፊያ ምክንያቶችን መምረጥ ነበር፡፡ ለፈተና የቀረቡ ጥያቄዎች በተገቢው የክብደት ደረጃ ላይ የተመሠረቱ እንዲሆኑም ጥረት ተደርጓል፡፡ የሁለቱም ፈተናዎች ጥያቄዎችም ሆኑ ሞዴል የመጻፊያ ምክንያቶች በአማካሪዎችና በዐማርኛ ቋንቋ መምህራን ተገምግመዋል (ከአባሪ Λ_2 ይመለከታል)፡፡ እነዚህ ፈተናዎች ከዋናው ጥናት ተሳታፊ ተማሪዎች ጋር አቻነት ባላቸው 49 የአንደኛ ዓመት የኢትዮጵያ ቋንቋ(ዎች) እና ስነጽሑፍ-ዐማርኛ ትምህርትክፍል ተማሪዎች በቅድመትምህርትና በድኅረትምህርት በመፈተን የሙከራ ጥናት ተካሄደባቸዋል (ከአባሪ Λ_1 ይመለከታል)፡፡ በወቅቱ የአስተማማኝነት ደረጃቸውን ለማረጋገጥ የተገኙት ውጤቶች በክሮንባክ አልፋ ሲፈተሹም፣ የቅድመትምህርት $\alpha = .834$ ሲሆን፣ የድኅረትምህርት $\alpha = .784$ ነበሩ፡፡ ከሙከራ ጥናቱ በኋላም በድጋሚ ተሻሽለው ለዋናው ጥናት ተዘጋጅተዋል (ከአባሪ σ_1 እና σ_2 ይመለከታል)፡፡

በመሆኑም፣ ድርሰት የመጻፍ ችሎታ መለኪያውን አዘገጃጀትና አተገባበር በተመለከተም የመረጃ መሰብሰቢያ መሣሪያ ፈተናዎቹ ከጥናቱ ዝርዝር ዓላማዎች አንጻር ትክክለኛና ግልጽ መሆናቸውን፣ እንዲሁም፣ የተገቢነት ደረጃቸውን ለማረጋገጥ ሁለተኛ ዲግሪና ከዚያ በላይ ባላቸው ሦስት የዐማርኛ ቋንቋ ትምህርት ባለሙያዎች ተገምግመዋል፡፡ ባለሙያዎቹ የመረጃ መሰብሰቢያ ፈተናዎቹ ከተዘጋጁበት የጥናት ዓላማና ከጽንሰሐሳብ ግልጽነት፣ ጥናቱ ከሚካሄድበት ቦታና ከተሳታፊዎቹ ነባራዊ ሁኔታ አኳያ የተለያዩ የማስተካከያ ሐሳቦችን ሰጥተዋል፡፡ ግልጽ ያልሆኑ መረጃዎችንም ገምጋሚዎቹ በሰጧቸው አስተያየቶችና በጠየቋቸው ጥያቄዎች መሠረት፣ ግልጽ ውይይት በማካሄድና መቀነስና መሻሻል የሚገባቸውን በማስተካከል ፈተናዎቹ እንደገና ተዘጋጅተዋል፡፡

በፈተናዎቹ የትግበራ ወቅት በተማሪዎች የተዘጋጁት ድርሰቶች ባቀራረባቸው ተንታኝ ወይም አመልካች ሆነው እንዲዘጋጁ ተደርጓል፡፡ በቅርጻቸውም የድርሰት ክፍሎችን

(መግቢያ፣ ሐተታና መደምደሚያ) ያሟሉ እንዲሆኑ ተደርጓል። የድርሰት አወቃቀራቸው በገላጭ፣ በተራኪ፣ በምክንያትና ውጤት፣ በማወዳደርና በማነጻጸር፣ በብያሄያዊና በሂደታዊ ትንተና የተጻፉ ናቸው። በዋናነት በያንዳንዱ ድርሰት ውስጥ ልዩ ትኩረት የተሰጣቸው አላባውያን አጠቃላይ ድርሰት የመጻፍ ችሎታና የድርሰት አጻጻፍ ንዑሳን ችሎታዎች ቢሆኑም፣ የአጠቃላይ ድርሰት የመጻፍ ችሎታ መመዘኛዎች የድርሰት ማዋቀሪያ ዘዴዎች ባህርያት ከማሟላት አንጻር ተገምግሟል።

ከያንዳንዱ የትግበራ ወቅት በኋላ የአጠቃላይ ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ውጤቶቹን ያስተማማኝነት ደረጃቸው ለመወሰን በአራሚ ዘለል አስተማማኝነት ስታትስቲክስ ተፈትሸዋል። በዚህም የመጀመሪያው ትግበራ አጠቃላይ ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ፈተናው ተለክቶ $\alpha = .935$ ሲሆን፣ በሁለተኛው ትግበራ ደግሞ $\alpha = .788$ ሆኗል። በሁለቱ ፈተናዎች ውጤት መካከል ተዛምዶ መኖሩን ለማረጋገጥ በፒርሰን የተዛምዶ መለኪያ ሲሰላም በፓላንት (2010) የደረጃ ምድብ መሠረት፣ ከፍተኛ ዝምድና ($r = .544$) ታይቷል። የተዛምዶ ውጤቱ የፈተናዎቹን ተመጣጣኝነት ከማመላከቱ በተጨማሪ ከፈተናዎቹ የተገኘው መረጃ አስተማማኝ መሆኑን ያሳያል። በዚህም፣ የአጠቃላይ ድርሰት የመጻፍ ችሎታም ሆነ በድርሰት የመጻፍ ንዑሳን ችሎታዎች የተገኙት ውጤቶች የአስተማማኝነት ደረጃዎቻቸው ሲታዩ፣ በመጀመሪያው የትግበራ ወቅትና በሁለተኛው የትግበራ ወቅት የአራሚ ዘለል ውጤቶች ከ0.7 በላይ በመሆናቸውም አስተማማኝ ናቸው።

በመጨረሻም፣ ተማሪዎቹ በሁለቱም የትግበራ ወቅቶች ፈተናዎች ያስመዘገቡት ውጤት የስርጭት ወጥነት ያለው መሆኑን ወይም አለመሆኑን በስርጭት ወጥነት መፈተሻ ተሰልቷል። የተማሪዎች ውጤት የስርጭት ወጥነቱ ተሰልቶም፣ የስርጭት ወጥነት ያላቸው መሆኑን ተረጋግጧል። የፍትነትና የቁጥጥር ቡድኖች ውጤቶች ለመለየትም በኮልሞጎሮቭ-ስሚኖቭ ቴስት የተደረገው ስሌት የስርጭት ወጥነት እንዳለው ጠቁሟል። በተጨማሪም ለጠቅላላ ውጤቱ በተያያዥ አምድና በብትን ግራፎች በተደረገው ፍተሻ የውጤቱ ስርጭት ወጥነት እንዳለው ታውቋል። ይኸውም፣ በሁሉም የውጤት ወጥነት ስርጭት መፈተሻ መንገዶች የተማሪዎቹ ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ፈተናዎች ውጤት

የስርጭት ወጥነት ማሳየቱ፤ የዚህ ጥናት የአንደኛው ጥያቄ ለመመለስ ፓራሜትራዊ መፈተሻዎችን ለመጠቀም የሚያስችሉ እውነቶች አሟልቷል፡፡

3.3.2. ድርሰት የመጻፍ ንዑሳን ችሎታዎች መመዘኛዎች

ሌላው የዚህ ጥናት መረጃ መሰብሰቢያ መሳሪያ የመጻፍ ንዑሳን ችሎታዎች መመዘኛዎች ናቸው፡፡ ማለትም በተማሪዎች የተጻፉት ድርሰቶች በድርሰት የመጻፍ ንዑሳን ችሎታዎች መመዘኛዎች አማካይነት ተገምግመዋል፡፡ በዝግጅታቸው ከአጠቃላይ ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ጋር ተመሳሳይ ቢሆንም፤ የመመዘኛ መስፈርቶችና የምዘናዎቹ ዓላማዎች የተለያዩ ናቸው፡፡

ድርሰት የመጻፍ ንዑሳን ችሎታዎች መመዘኛዎች ከፈሪስ (2003) እና ከማረው (2005 ዓ.ም.) ተሻሽለው የተወሰዱ ናቸው፡፡ የመመዘኛዎቹ የይዘት ተገቢነታቸው ሁለተኛ ዲግሪና ከዚያ በላይ ባላቸው ሦስት የዐማርኛ ቋንቋ መምህራን ተገምግመዋል፡፡ በገምጋሚዎች የተሰጡ አስተያየቶችን መነሻ በማድረግም የመመዘኛዎቹን ቅርጽና ይዘት በድጋሚ ተሻሽለው ተዘጋጅተዋል (ከአባሪ ሠ₁ ይመለከታል)፡፡ በሙከራ ጥናት ደረጃም ከዋናው ጥናት ተሳታፊ ተማሪዎች ጋር አቻነት ያላቸውን የአርባ ምንጭ ዩኒቨርሲቲ የኢትዮጵያ ቋንቋዎችና ስነጽሑፍ-ዐማርኛ ትምህርትክፍል የአንደኛ ዓመት ተማሪዎች በቅድመትምህርትና በድኅረትምህርት በመሞከር፤ በጥንድ ናሙና ቲ-ቴስት የስታትስቲክስ ስሌቶች ተፈትሸዋል፡፡ በዋናው ጥናት ጊዜ ደግሞ የተሳታፊዎች ድርሰቶችን በድርሰት የመጻፍ ንዑሳን ችሎታዎች መመዘኛ መስፈርቶች ከተገመገሙ በኋላ በመጀመሪያው ትግበራ በፍትነትና በቁጥጥር ቡድኖች መካከል ያለውን ልዩነት ለመመርመር በባለብዙ ተላውጦ ልይይት ትንተና የተሰላ ሲሆን፤ በሁለተኛው ትግበራ ደግሞ በባለብዙ ተላውጦ አበር ልይይት ትንተና ተሰልተዋል፡፡

በዚህ ጥናት ድርሰት የመጻፍ ንዑሳን ችሎታዎች ተብለው የሚገለጹት፤ የይዘት ስፋትና ጥልቀት፤ የሐሳብ አደረጃጀት (አወቃቀር)፤ የቃላት ምርጫና አጠቃቀም፤ ሰዋስዋዊ ትክክለኛነትና የአጻጻፍ ሥርዓት ናቸው፡፡ በያንዳንዱ ተማሪ በተጻፉ ድርሰቶች ውስጥ

ያሉት የመጻፍ ንዑሳን ችሎታዎችም በድርሰት መመዘኛ መስፈርቶች (ከአባሪ ሠ₁ ይመለከታል) አማካይነት ተገምግመዋል። የያንዳንዱ ተሳታፊ ተማሪ ድርሰቶችም የድርሰት አጻጻፍ መስፈርቶችን በሙሉም ሆነ በከፊል ያሟሉ መሆናቸውን ወይም አለመሆናቸውን ለማረጋገጥ ከ1-5 የደረጃ መለኪያዎች ሆነው፤ 5 = (በጣም ከፍተኛ)፤ 4 = (ከፍተኛ)፤ 3 = (መካከለኛ)፤ 2 = (ዝቅተኛ)፤ 1 = (በጣም ዝቅተኛ)፤ የሚሉ የአማራጭ መልሶች አሏቸው።

በመጨረሻም ከዘርፉ ባለሙያዎች ግምገማና አስተያየት በመነሳት፤ እንዲሁም የግርፍ ንባብ ሂደትን በማካሄድ፤ ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ፈተናዎቹ ከጥናት ትግበራው በፊት የተገቢነትና የአስተማማኝነት ደረጃቸውን ለማረጋገጥና ለማሻሻል የፈተናዎቹን ጥያቄዎችና የመጻፊያ ምክንያቶች (መነሻ ሐሳቦች) ለደረጃው በሚመጥን መልኩ ግልጽ፤ ተነባቢና የማያሻሙ እንዲሆኑ ተደርጓል (ከአባሪ ሠ₁ ይመለከታል)።

ከያንዳንዱ የትግበራ ወቅት በኋላ ድርሰት የመጻፍ ንዑሳን ችሎታዎች ምዘናዎች ውጤቶቹን ያስተማማኝነት ደረጃቸው ለመወሰን በአራሚ ዘለል አስተማማኝነት ስታትስቲክስ ተፈትሸዋል። በዚህም ድርሰት የመጻፍ ንዑሳን ችሎታዎች በመጀመሪያው ትግበራ $\alpha = .921$ ሲሆን፤ በሁለተኛው ትግበራ ደግሞ $\alpha = .818$ ሆኗል። በሁለቱ ምዘናዎች ውጤት መካከል ተዛምዶ መኖር አለመኖሩን ለማረጋገጥ በፒርሰን የተዛምዶ ተሰልቶ፤ በፓላንት (2011) መሠረት መካከለኛ ዝምድና ($r = .353$) ያለው ሆኖ ታይቷል። የተዛምዶ ውጤቱ የመመዘኛዎቹን ተመጣጣኝነት ከማመላከቱ በተጨማሪ ከመመዘኛዎቹ የተገኘው መካከለኛ የአስተማማኝነት መረጃ ያለው መሆኑን ያሳያል። የያንዳንዱ ትግበራ ወቅት ውጤት አስተማማኝነት ልዩነት አለው። ልዩነቱም አንዱ ከሌላኛው የሰፋ ወይም የጠበበ አስተማማኝነት እንዳለው ያሳያል። ቢሆንም የሁለቱም የትግበራ ውጤቶች ከ0.7 በላይ በመሆናቸው አስተማማኝ ናቸው። እነዚህ ውጤቶችም በሙከራው ጥናት ጊዜ ከታዩ የቅድመትምህርትና የድኅረትምህርት ፈተና የአስተማማኝነት መጠኖች (የቅድመትምህርት $\alpha = .532$ የድኅረትምህርት $\alpha = .653$) ከፍ ያሉ ናቸው።

በተጨማሪም፣ የሁለቱም የትግበራ ወቅቶች ምዘናዎች ውጤቶች የስርጭት ወጥነት ያላቸው መሆኑን ለማረጋገጥ በተያያዥ አምድና ብትን ግራፍ ተፈትሸዋል። ከምዘናዎቹ የተገኙት የተያያዥ አምድና ብትን ግራፎች ውጤቶች ወጥ ስርጭት እንዳላቸው አሳይተዋል። በሁሉም የስርጭት ወጥነት መፈተሻ ስልቶች የተማሪዎቹ ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ምዘናዎች ውጤቶች ያስተማማኝነትና የስርጭት ወጥነት ተቀባይነት ማሳየታቸው፣ የጥናቱን ሁለተኛውን ጥያቄ ለመመለስ ፓራሜትሪካዊ መፈተሻዎችን ለመጠቀም ወሳኝ የሆኑ እሙኖች መሟላታቸውን አመላክቷል።

3.3.3 ድርሰት የመጻፍ ሂደታዊ ዕድገት መመዘኛዎች

የአማራጭ ምዘናዎች የተማሪዎችን ድርሰት የመጻፍ ሂደታዊ ዕድገት የማሻሻል ሚና ያላቸው መሆኑን ወይም አለመሆኑን ለማረጋገጥ በቀዳሚነት የተማሪዎች ድርሰቶች በምዘና መለኪያ መስፈርቶች እየተመዘኑ በያንዳንዱ የትግበራ ወቅት በወሰነትምህርቱ ከጻፏቸው አራት የትምህርት ማሟያ ድርሰቶች መካከል ሦስት ድርሰቶች በናሙናነት ተወስደዋል። ለያንዳንዱ ድርሰት ከ1-10 ነጥቦች ባሏቸው መመዘኛ መስፈርቶች (ከአባሪ ሠ₁ ይመለከታል) ተለክተው ተከታታይ ውጤቶች ተመዝግበዋል። የፈሪስን (2003) ድርሰት የመጻፍ ችሎታ መመዘኛ መስፈርቶች መነሻ በማድረግ ከያንዳንዱ የትግበራ ወቅት የተወሰዱት የተማሪዎች ናሙና ድርሰቶች ለመመዘን የሚያስችል መመሪያና የመመዘኛ መስፈርቶች የያዘ ቅጽ ተዘጋጅቷል። የመመዘኛ መስፈርቶቹም የይዘት ተገቢነታቸውን ለመፈተሽ ሁለተኛ ዲግሪና ከዚያ በላይ ያላቸው ሦስት የዐማርኛ ቋንቋ መምህራን ተገምግመዋል። በገምጋሚዎች የተሰጡትን ገንቢ አስተያየቶች መነሻ በማድረግም ማሻሻያዎች ተደርገውባቸዋል።

በያንዳንዱ ተሳታፊ ተማሪ የተጻፉ ናሙና ድርሰቶች በሦስት አራሚ መምህራን በድርሰት መመዘኛ መስፈርቶች አማካይነት ተገምግመዋል። በተማሪዎች የተጻፉ ናሙና ድርሰቶቹ የድርሰት ባህርያትንና የማዋቀሪያ ዘዴዎችን በሙሉም ሆነ በከፊል ያሟሉ መሆናቸውን ወይም አለመሆናቸውን ለማረጋገጥ በአራሚ መምህራኑ ውጤቶች የሚሞሉና ከ1-10 የተቀረጹ የደረጃ መለኪያዎች ሆነው፣ በጣም ከፍተኛ ለሆነ ከ9-10፣

ከፍተኛ ደረጃ ላይ የሚሰለፍ ከሆነ ከ7-8፣ በመካከለኛ ደረጃ ላይ የሚገኝ ከ5-6፣ ዝቅተኛ ከሆነ ከ3-4፣ በጣም ዝቅተኛ ከሆነ ደግሞ ከ1-2፣ (ከአባሪ ω_1 ይመለከታል) የሚሉ የደረጃ መለኪያ መመዘኛዎች አሏቸው፡፡

ከጥናቱ የትግበራ ወቅቶች በኋላ የተማሪዎችን ድርሰት የመጻፍ ሂደታዊ ዕድገት ለመፈተሽ የሚያስችሉ መረጃዎች በሦስት አራሚ መምህራን አማካይነት ተሰብስበዋል (ከአባሪ ω_2 እና ω_3 ይመለከታል)፡፡ የናሙና ድርሰቶች ምዘናዎች ውጤቶቹን ያስተማማኝነት ደረጃቸው ለመወሰንም በአራሚ ዘለል አስተማማኝነት ስታትስቲክስ ተፈትሸው፣ በመጀመሪያው ትግበራ $\alpha = .758$ ሲሆን፣ በሁለተኛው ትግበራ ደግሞ $\alpha = .785$ ሆኗል፡፡ በሁለቱ የምዘና ውጤቶች መካከል ተዛምዶ መኖር አለመኖሩን ለማረጋገጥ በፒርሰን ተዛምዶ ሲሰላም፣ መካከለኛ ($r = .423$) ሆኖ ተገኝቷል፡፡ የአስተማማኝነት ደረጃ ውጤትም ከ0.7 በላይ በመሆናቸውና በፓላንት (2010) መሠረት በውስን ጥያቄዎች የተዛምዶ ውጤት በጥሩ ደረጃ ላይ እንደሚገኙ ያሳያል፡፡ እንዲሁም፣ የሁለቱም ምዘናዎች ውጤቶች የስርጭት ወጥነት ያላቸው መሆኑን ለማረጋገጥ በገላጭ ስታትስቲክስ ተፈትሸው፣ ከምዘናዎቹ የተገኙት የተያያዥ አምድና ብትን ግራፎች ውጤቶች የስርጭት ወጥነት ልኬት እንዳላቸው አሳይተዋል፡፡ በዚህም የድርሰት ሂደታዊ ዕድገት መመዘኛ ውጤቶች ያስተማማኝነትና የስርጭት ወጥነት ተቀባይነት አግኝተዋል፡፡ የዚህ ጥናት ሦስተኛው ጥያቄ ለመመለስ የሚያስችል ፓራሜትሪካዊ የውጤት መተንተኛ ስልት ለመጠቀም የሚያስችሉ እሙኖች መሟላታቸውን ያመለክታል፡፡

3.3.4 ናሙና ድርሰቶችና የፖርቲፎልዮ ማስታወሻዎች

በሙከራው ጥናት ጊዜ የመጻፍ ችሎታ ሂደታዊ ዕድገት የተለካው በአጠቃላይ ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ፈተናዎች ነበር፡፡ ነገርግን ፈተናዎቹ አጠቃላይ ድርሰት የመጻፍ ችሎታን እንጂ የመጻፍ ሂደትን አልለኩም ነበር፡፡ ድርሰት የመጻፍ በሂደት ያለውን ዕድገት ለመመርመር ተጨማሪ የመመዘኛ መስራቶች ወይም ጥያቄዎች እንደሚያስፈልጉ ትምህርት ተገኝቷል፡፡ በዚህም በዋናው ጥናት በፖርቲፎልዮ ምዘናው

ክፍል የመጻፍ ችሎታ ዕድገትን ለመመርመር የሚያስችሉ ጥያቄዎች በማካተት፤ የአማራጭ ምዘናዎች (ግለምዘና ከግለጽብረቃ ጋር፤ የአቻ ምዘና ከአቻ ምጋቤምላሽና ከመምህር ምጋቤምላሽ ጋር) በድርሰት የመጻፍ ትምህርት ድርሰት የመጻፍ ተግባራት (የልምምድ ድርሰቶች) በምዘና መለኪያ መሥፈርቶች እየታገዙ ተግባራዊ ከተደረጉ በኋላ የተማሪዎቹ የመጻፍ ችሎታ ዕድገት ላይ ያላቸውን ሚና ለመፈተሽ በዓይነታዊ መረጃነትም አገልግለዋል፡፡

በድርሰት የመጻፍ ትምህርት ተማሪዎች በመማር ሂደት የጻፏቸውን ናሙና ድርሰቶች በፖርቲፎልዮ ሰነድ ተካትተዋል፡፡ በፖርቲፎልዮ ሰነዶች ከተካተቱት 49 ናሙና ድርሰቶች ስምንት (8) በመረጃ ምንጭነት አገልግለዋል (ከአባሪ ሸፋ-ሸፍ ይመለከቷል)፡፡ ስምንት (8) ብቻ በናሙናነት የተመረጡት እያንዳንዱ ተማሪ የሚጽፋቸው ድርሰቶች ሦስት ስለሆኑ ነው፡፡ ስለዚህ ስምንት (8) ተማሪዎች የጻፏቸው 24 ድርሰቶች ለትንተና ቀርበዋል፡፡ በድርሰት የመጻፍ ትምህርት ወቅት በተሳታፊ ተማሪዎች የተዘጋጁት ናሙና ድርሰቶች የተማሪዎችን ሂደታዊ ልምምዶችና የአማራጭ ምዘናዎች ባጠቃላይ ድርሰት የመጻፍ ችሎታና በድርሰት የመጻፍ ንዑሳን ችሎታዎች ላይ ያላቸውን ሚናም በዓይነታዊ ዘዴ ለመፈተሽ አስችለዋል፡፡

ድርሰቶች በዓይነታዊ መረጃነት የዋሉት ሁለት ጉዳዮችን ለማሳየት ነው፡፡ አንደኛው ጉዳይ ለመጠናዊ መረጃነት የዋሉት የተሳታፊ ተማሪዎች ድርሰቶች የነበራቸውን የግለምዘና፤ የአቻ ምዘናና የፖርቲፎልዮ ምዘና ሂደቶችን ያሳያሉ፡፡ ይህ ማለት ደግሞ በድርሰት ረቂቅ ደረጃ ላይ የነበረው የግለምዘና ሂደት ነው፡፡ የድርሰት ረቂቁ በአቻ ምዘና ትግበራ ሂደት ያሳየውን ለውጥ ደግሞ ቀጥሎ የማስተካከል ሂደት የተከናወነበት ድርሰት ያሳያል፡፡ በመጨረሻም የተጠናቀቀው ድርሰት በፖርቲፎልዮ ሰነድ ውስጥ የተሰነደውን ያሳያል፡፡ እነዚህ የዓይነታዊ መረጃዎች ያመጧቸውን ለውጦች ከመጠናዊ መረጃዎች ጋር ለማመሳከሪያነት አገልግለዋል፡፡ ሁለተኛው ጉዳይ ተማሪዎች በድርሰት የመጻፍ ትምህርት ባሉ ተግባራት (የመጻፊያ ርዕሶች) ላይ ተመሥርተው በየክፍለትምህርቱ የተለያዩ ድርሰቶች ጽፈዋል፡፡ የጻፏቸው ድርሰቶች በዓይነታዊ መረጃነት ያገለገሉትም፤ በአንድ ክፍለትምህርት ያሳዩትን ዕድገት ለማሳየት ብቻ

ሚሆን በአጠቃላይ የትምህርቱ ቆይታ የነበራቸውን አጠቃላይና ሂደታዊ ተሳትፎ ለመመርመር ነበር። በተማሪዎች የፖርቲፎልዮ ሰነድ ውስጥ የተካተቱት ድርሰቶች ከብዙ ሂደት በኋላ የተመረቱ ናቸው። የመጨረሻውን ጽሑፍ ለማዘጋጀት የተለያዩ የአማራጭ ምዘናዎች ተግባራዊ ሆነዋል።

በዚህም በትንተናው ሂደት ሁሉንም ድርሰቶች ለማካተትና እያንዳንዱን ሂደት ለማሳየት አስቸጋሪ በመሆኑ በተራ ዕጣ ናሙና አሥር ተማሪዎች ድርሰቶች በጥናቱ ተካተዋል። በተራ ዕጣው የተካተቱት ተማሪዎች ናሙና ድርሰቶችና የፖርቲፎልዮ ማስታወሻዎች እንደየጭብጣቸው ከተደራጁ በኋላ የአማራጭ ምዘናዎች ከተለመደው አቀራረብ ያላቸውን ሚና ለማሳየት የሚያስችሉ ፍንጮችን በመለየት፣ እንዲሁም የመረጃዎቹን ማዕከላዊ ነጥቦች በምን ላይ ያተኮሩ እንደሆኑ ለመለየት ተችሏል።

3.4. የማስተማሪያ ውሁዳህድ

በዚህ ጥናት የአማራጭ ምዘናዎች በድርሰት የመጻፍ ትምህርት ያላቸውን ሚና ለመፈተሽ የሚያስችል ትግበራ ለማከናወን የሚያስችል የማስተማሪያ ውሁዳህድ ተዘጋጅቷል። የማስተማሪያ ውሁዳህዱ ትኩረቱ ድርሰት የመጻፍ ትምህርት ተግባራትን ከአማራጭ ምዘናዎች የአተገባበር ብልሐቶች ጋር በማዋሀድ ገሰገሳዊ የመማር ማስተማር ሂደት ማከናወን ነበር። በዚህም የትምህርት ተግባራቱንና አማራጭ ምዘናዎቹን በቅንጅት የትምህርቱ አካል ሆነው ቀርበዋል።

ውሁዳህዱ በሁለቱም የትግበራ ወቅቶች ለፍትነት ቡድኖች ብቻ የድርሰት የመጻፍ ትምህርት ማስተማሪያ ይዘቶችና ተግባራት ከአማራጭ ምዘናዎች ጋር በማቀናጀት የተዘጋጀ ነው። የአማራጭ ምዘናዎች የተማሪዎችን ድርሰት የመጻፍ ችሎታ የማሻሻል ሚና ለመመርመር የተመረጡት ይዘቶችና ተግባራት ከአጠቃላይ የትምህርት ሥርዓቱ ዓላማና በመማርኛ ድርሰት የመጻፍ ትምህርት ውስጥ ካሉት ይዘቶችና ተግባራት ጋር የሚስማሙ እንዲሆኑ ተደርጓል። በድርሰት የመጻፍ ትምህርት ትኩረት የተሰጣቸው ይዘቶችም፣ የድርሰት አጻጻፍ ሂደቶች፣ የድርሰት መዋቅራዊ ክፍሎች (መግቢያ፣

ሐተታና መደምደሚያ)፤ የድርሰት ማዋቀሪያ ዘዴዎች (መረጃ ሰጪ ድርሰት፣ ገላጭ ድርሰት፣ ተራኪ ድርሰት፣ የማወዳደርና ማነጻጸር ድርሰት፣ የምክንያትና ውጤት ድርሰት፣ ብያኔዊ ድርሰትና የሂደታዊ ትንተና) እና የድርሰት መዋቅራዊ አጻጻፎች ናቸው (ከአባሪ ረ ይመለከታል)፡፡

ተማሪዎች ድርሰት የመጻፍ ሂደቶችን (ርዕስ መምረጥ፣ ማቀድ፣ ማደራጀት፣ መጻፍ፣ ማረምና የመጨረሻውን ጽሑፍ ማዘጋጀት) ለማዋቀር የሚያስችሉ ተግባራትን ይዟል፡፡ በውሁዳህዱ ውስጥ የተካተቱት ይዘቶችና ተግባራት የዐማርኛ ድርሰት የመጻፍ ችሎታን ለማስተማር የተዘጋጁ ናቸው፡፡ ለልምምድ የቀረቡት የተራኪ፣ የገላጭ፣ የምክንያትና ውጤት፣ የማወዳደርና ማነጻጸርና የሂደታዊ ትንተና ተዛምዶዎች ናቸው፡፡ እነዚህ ተግባራት በሁለቱም የትግበራ ወቅቶች የፍትነት ቡድኖች በየክፍለትምህርቱ የተግባራት መጻፊያ ይዘቶች ምንነትና መለያ ባህርያት ለተማሪዎቹ በማስተዋወቅ ጀምሯል፡፡ ከዚያም እያንዳንዱን የድርሰት መለማመጃ ርዕሶች ነጥሎ በማቅረብ ተማሪዎች የመጻፍ ችሎታ ሂደቶችን ተከትለው ድርሰት እንዲጽፉ ተደርገው ቀርበዋል፡፡ በዚህም በማቀድ፣ በማርቀቅና በማስተካከል ሂደቶች ውስጥ የአማራጭ ምዘናዎች ተተግብረዋል፡፡ የአተገባበር ሂደቱም በማቀድ ሂደት በውይይትና በምክክር የተጀቡ ተግባራት፣ እንዲሁም በማርቀቅ ሂደት የግለምዘና ትግበራ ተከናውነዋል፡፡ ቀጥሎም በማስተካከል ሂደት የአቻ ምዘና ተሰጥቷል፡፡ በመጨረሻም በድርሰት ሕትመት ጊዜ የፖርቲፎልዮ ምዘና ተካሂዷል፡፡

በጥናቱ የማስተማሪያ ውሁዳህዱ ተሳታፊ ተማሪዎች ለዚህ ጥናት በተመረጡ የአማራጭ ምዘናዎች እየተመዘኑ ድርሰት የመጻፍ ትምህርት ተምረውበታል፡፡ በድርሰት የመጻፍ ትምህርቱ የትግበራ ሂደትም የአማራጭ ምዘናዎች ጽንሰሐሳቦችና የትግበራ ሂደቶችና ብልሐቶች ተገልጸበታል፤ ተተግብሮበታል፡፡ ውሁዳህዱ ተመራማሪው ከተማሪዎች ጋር ሆኖ ድርሰት የመጻፍ ትምህርትን ያስተማረበት በመሆኑ በውስጡ ከማስተማሪያ ይዘቶች፣ አቀራረቦችና ተግባራት በተጨማሪ ተማሪዎች የራሳቸውንና የአቻዎቻቸውን የመጻፍ ችሎታ ግምገማ የተደረጉባቸው የመመዘኛ መስፈርቶችና የውጤት አሰጣጥ መመሪያዎች ተካተዋል፡፡ በዚህ መንገድ ሲዘጋጅ ሦስት የአማራጭ ምዘናዎችን

(ግለሰብና፣ የአቻ ምዘናና ፖርቲፎልዮ) እና ሦስት የጽብረታ ብልሐቶችን (ግለጽብረታ፣ የአቻ ምጋቤምላሽና የመምህር ምጋቤምላሽ) ለመተግበር እንዲያስችል በማሰብ ነው፡፡

በጥናቱ ጊዜ የምርምሩን ዓላማ ከግብ ለማድረስ የፍትነት ቡድን (በየዙሩ ተከፍሎ) ተማሪዎች የተዘጋጀው ውሁዳህድ በቁጥራቸው ልክ ተባዝቶ እንዲደርሳቸው ተደርጓል፡፡ ድርሰት የመጻፍ ትምህርቱ የተሰጠውም በተመራማሪው አማካይነት ነው፡፡ የፍትነት ቡድን ተሳታፊዎች በተዘጋጀውን ውሁዳህድ መሠረት በትምህርት ክፍሉ በተሸነሹት መደበኛ ክፍለጊዜያት በሳምንት ሁለት ቀናት (ሰኞ ከ2:10-5:50፣ ሐሙስ ከ2:10-5:50) ወይም ለያንዳንዱ ቡድን በቀን ለ100 (1:40) ደቂቃዎች በወሰነትምህርቱ ለ12 ሣምንታት ተምረዋል፡፡

በማስተማሪያ ውሁዳህድ የተዘጋጁ ዝርዝር ተግባራት የተማሪዎችን ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ለማሳደግና ለመለካት የቀረቡ ናቸው፡፡ ተግባራቱ ለድርሰት የመጻፍ ትምህርት የተዘጋጀው መርሐትምህርትና ለደረጃው የተዘጋጁ ማስተማሪያ መሣሪያዎች መሠረት በማድረግ የተዘጋጁ ሲሆን፣ በሦስት የዐማርኛ ቋንቋ ትምህርት ባለሙያዎች ተፈትሸው፣ በቀጥታ ሥራ ላይ ከመዋላቸው በፊት የተግባራቱን ተገቢነት ለማረጋገጥ በ2009 ዓ.ም በአርባ ምንጭ ዩኒቨርሲቲ የኢትዮጵያ ቋንቋ(ዎች) እና ስነጽሑፍ ትምህርት ክፍል ድርሰት የመጻፍ ችሎታ በሚማሩ የዐማርኛ ቋንቋ አንደኛ ዓመት ተማሪዎች ላይ የሙከራ ጥናት ተደርጎበታል፡፡

3.5. የአጠናን ሂደቶች

የዋናው ጥናት ከመካሄዱ በፊት፣ በ2009 ዓ.ም. በኢትዮጵያ ቋንቋዎችና ስነጽሑፍ-ዐማርኛ ትምህርት-ክፍል የአንደኛ ዓመት ተማሪዎች ላይ የሙከራ ጥናት ተደርጓል፡፡ በሙከራ ጥናቱ ጊዜም የጥናቱ ንድፍ፣ የመረጃ መሰብሰቢያ መሣሪያዎችና የአተገባበር ሂደቶች ተፈትሸው የተለያዩ ማስተካከያዎችና ለውጦች (ለምሳሌ፣ የጥናት ንድፍ ለውጥ) ተደርገዋል፡፡ በዚህም በዋናው ጥናት በሁለት የትግበራ ወቅቶች የተከፈለው ያጠናን ዘዴ የአመጣጣኝ ንድፍ የአጠናን ሂደቶችን በመከተል በጥናት የመተግበሪያ ትምህርቱ

ላይም ሆነ በጥናቱ ውጤቶች ላይ ችግሮች እንዳይፈጠሩና የጥናቱ ግኝቶች እንዳይዛቡ ተገቢ ጥንቃቄዎች ተደርገዋል። ጥናቱ ተግባራዊ የተደረገበት ትምህርትም ከትምህርቱ ሥርዓት አንጻር የትምህርቱ ግቦችና የትምህርቱ ይዘቶች፣ ተግባራትና ማብራሪያዎች ተፈጥሯዊ አቀራረባቸውን ጠብቀው እንዲቀርቡ ተደርጓል።

ይህ ጥናት ተግባራዊ የተደረገው፣ በሣምንት አራት ክፍለጊዜያት ባለው ድርሰት የመጻፍ ትምህርት ላይ ነው። ድርሰት የመጻፍ ትምህርት በትምህርት ሥርዓቱ ላይ በተነደፈው የወሰነትምህርት ድልድል መሠረት ባንደኛ ዓመት ሁለተኛ ወሰነትምህርት ይገኛል። ትምህርቱ ባለአራት የትምህርት ሰዓት (Credit hour) በመሆኑ፣ በሣምንት ለሁለት ቀናት (እያንዳንዳቸው 100 ደቂቃዎች የያዙ) ለ16 ሣምንታት ያህል እንዲሰጥ እንዳንድ የአፍልቆት ችሎታ ትምህርት ተደርጎ ተነድፏል። በመሆኑም፣ ጥናቱ በትምህርቱ ዕቅድ ውስጥ የተካተቱትን ይዘቶችና የመደበኛውን ትምህርት ክፍለጊዜያት በመጠቀም ተካሂዷል። እንዲሁም፣ በድርሰት የመጻፍ ትምህርት የትምህርት ዕቅድ ላይ በተቀመጠው የሣምንት ክፍለጊዜያት (3:20) መሠረት ለ12 ሣምንታት ተተግብሯል።

የጥናቱ ሂደት በታቀደው ጊዜ ሠሌዳ መሠረት ለመተግበር አስፈላጊ የሆኑ ጥንቃቄዎች ተደርገዋል። ከተደረጉት ጥንቃቄዎች መካከል ጥናቱ ከመተግበሩ በፊት የጥናቱ ቦታና ተሳታፊዎች ማስፈቀድና የጥናቱን ዓላማ መግለጽ፣ ጥናቱ የሚተገበርበት አመች ጊዜ (የክፍለጊዜያት ሽንሸናገር ጭምር) መወሰን ነበሩ። ጥናቱ ከመጀመሩ በፊትም፣ በአርባ ምንጭ ዩኒቨርሲቲ፣ የኢትዮጵያ ቋንቋዎችና ስነጽሑፍ-ዐማርኛ ትምህርትክፍል ተማሪዎች የጥናቱ ተሳታፊዎች እንዲሆኑ፣ ከባሕር ዳር ዩኒቨርሲቲ በተጻፈ የትብብር ደብዳቤ የማኅበራዊ ሳይንስና ስነሰብ ኮሌጅ ፍቃድ ተጠይቆ አወንታዊ ምላሽ ሰጥቷል። ኮሌጁ ፍቃድ ከሰጠ በኋላም ደብዳቤውን ለኢትዮጵያ ቋንቋዎችና ስነጽሑፍ-ዐማርኛ ትምህርት ክፍል መርቷል። ከዚያም ጥናት የሚከናወንበት ትምህርት በተመራማሪው እንዲሰጥ የትምህርት ክፍሉን ፍቃደኝነት በመጠየቅ ለትምህርት ክፍሉ አስተባባሪና መምህራን ስለትግበራው ዓላማና አተገባበር ማብራሪያ ተሰጥቷል። ለጥናቱ

ከተመረጡት ተሳታፊዎች ጋር በአካል በመገናኘትም የጥናቱን ዓላማ በማስረዳት ፈቃደኛ መሆናቸውን ለማረጋገጥ ተችሏል፡፡

ተመራማሪው በዩኒቨርሲቲው የማኅበራዊ ሳይንስና ስነሰብ ኮሌጅና ትምህርትክፍሉና ተማሪዎች ፈቃደኛ መሆናቸውን ካረጋገጠ በኋላም፤ ለተሳታፊ ተማሪዎች የጥናቱን ዓላማ ማብራሪያ በመስጠት መረጃዎች በምስጢር ተይዘው ለጥናቱ ዓላማ ብቻ እንደሚውሉ ገለጻ አድርጓል፡፡ በመጨረሻም የተሳታፊነት ፍቃደኝነታቸውን ከሰጡ በኋላ የትምህርቱ መግቢያ የሆነውና በመጀመሪያው ምዕራፍ ላይ የሚገኘው “የድርሰት አጻጻፍ ሂደቶች” የሚል የትምህርቱ መግቢያ የካቲት 18፣ 21፣ 26ና 29፣ 2010 ዓ.ም. ለሁለት ሣምንታት (በሣምንት ለሁለት ቀናት - ሰኞና ሐሙስ - እንዲሁም በያንዳንዱ ቀን ለሁለት ሰዓታት) ተማሪዎች በሁለት ቡድኖች ሳይከፈሉ በጋራ ተምረዋል፡፡ የትምህርቱ አቀራረብም በተለመደው ድርሰት የመጻፍ ትምህርት ትግበራ ሂደት የተከናወነ ሲሆን፤ በጋራ የወሰዱትም ትምህርቱ የድርሰት መግቢያ እንደመሆኑ ድርሰት ለመጻፍ የሚያስፈልጉ ሂደቶችን ለማስተዋወቅ ያለመ ስለነበረ ነው፡፡

የመጀመሪያውን የድርሰት መግቢያ ምዕራፍ በጋራ ከተማሩ በኋላ ተማሪዎች የካቲት ሐሙስ 29፣ 2010 ዓ.ም የመጻፍ ችሎታ የብቃት መለኪያ ፈተና ተፈትነዋል፡፡ ፈተናውን የተፈተኑት ተሳታፊ ተማሪዎች በትምህርትክፍሉ ምደባ መሠረት አንድ ቡድን (49 ተማሪዎች) ብቻ በመሆናቸውና አመጣጣኝ ንድፍ ደግሞ ቢያንስ ሁለት ቡድኖችን ስለሚፈልግ በዝምድ ንሞና ዘዴ (Matched Sampling Method) በሁለት ቡድኖች ከፍሎ በጥናቱ ለማሳተፍ ነበር፡፡ በዚህም ተሳታፊ ተማሪዎቹ የግለ-ብቃት ፈተና ወስደው ባገኙት ውጤት መሠረት በሁለት ቡድኖች ተመድበዋል፡፡ የምደባው ሂደትም በዝምድ ንሞና ከፍተኛና ዝቅተኛ ውጤት ያላቸውን በማዛመድ በብድግ ብድግ ስልት ከሁለት ጫፍ ወደመሐል እንዲሆን ተደርጓል፡፡ በዚህ ሂደትም ሁለቱ ቡድኖች “ሀ” እና “ለ” ተብለው ተመሥርተዋል፡፡ ሁለቱ ቡድኖች በየትግበራ ወቅቱ ፍትነት የተካሄደባቸው ሆነው፤ በመጀመሪያው ዙር ፍትነት የተካሄደበት ቡድን “ሀ”፤ በሁለተኛው ዙር ደግሞ ቡድን “ለ” ነበሩ፡፡ በተቃራኒው ደግሞ በመጀመሪያው ዙር ቡድን “ለ”፤ በሁለተኛው ዙር ደግሞ ቡድን “ሀ” በቁጥጥር ላይ ነበሩ፡፡

የጥናቱ ትግበራ ከመጀመሩ በፊት በየዙሩ የፍትነት መሰል ትግበራው ተሳታፊ ለሆኑ ተማሪዎች የትምህርቱን አቀራረብና የተግበራት ክንውን ሂደቶች ግንዛቤ እንዲኖራቸው የትምህርቱ ተፈጥሯዊ መለያ፣ ዓላማና የአማራጭ ምዘናዎች ምንነትና እንዴትነትና ቅንጅታዊ አተገባበር ገለጻ ተደርጓል። በጥናቱ የትግበራ ሂደትም ለተሳታፊ ተማሪዎች የትግበራ ሂደቱ ማብራሪያ ተሰጥቷል። በድርሰት የመጻፍ ችሎታ ፈተናዎቹና የትምህርቱ ተግባራት ክንውን ጊዜያትም የፈተናዎቹና የትምህርቱ ተግባራት ዓይነቶች፣ ባህርያትና አወቃቀር የተመለከተ ገለጻ ተደርጓል። ከያንዳንዱ ፈተናዎችና ተግባራት በኋላም ውጤቶች እንደሚሰጡና ከያንዳንዱ ፈተናና ተግባር የሚጠበቀው ውጤት ለምንና እንዴት እንደሚያዙ ገለጻ ተሰጥቷል። ከዚያ በኋላም የተማሪዎችን ድርሰት የመጻፍ ችሎታ የማሻሻል ሚና ካላቸው ለመመርመር የአማራጭ ምዘናዎችን በቅንጅት በመተግበር የመጻፍ ተግባራትን በግለምዘና፣ በአቻ ምዘናና በፖርቲፎልዮ ምዘና አማካይነት ተለማምደዋል።

በያንዳንዱ ድርሰት የመጻፍ ትምህርት የትግበራ ወቅቶች ይጀመር የነበረው፣ የሚሰጣቸውን መነሻ ሐሳብ (የመጻፊያ ምክንያት) ወይም ሞዴል ርዕስ በመምረጥ ሲሆን፣ በመቀጠልም በተመረጠው ርዕስ የማቀድ (ርዕስ መምረጥና ማጥበብ፣ መረጃ መሰብሰብና ማጣራት፣ መረጃ ማደራጀትና ቢጋር መንደፍ) እና የማርቀቅ (ሐሳብን እንደወረደ መጻፍና ማዋቀር) ተግባራት አከናወነዋል። የጻፉትን ረቂቅ የመመዘኛ መሥፈርት ተሰጥቷቸው የራሳቸውን ጽሑፍ ገምግመዋል። ከግምገማው በኋላም ያላቸውን ጥንካሬና ድክመት መሠረት አድርገው ግለጽብረታ ጽፈዋል፤ ድርሰቱንም አሻሽለዋል። ድርሰቱን አሻሽለው ከጻፉ በኋላም ያሻሻሉትን ድርሰት በአቻዎቻቸው ተገምግመው ምጋቤምላሽ እንዲሰጥባቸው ይደረግ ነበር። በመጨረሻም በግለምዘናና በአቻ ምዘና ተገምግሞ ማሻሻያዎች የተደረጉበትን ድርሰት አዘጋጅተው ለመምህሩ አስረክበዋል። መምህሩም ከገመገመውና ምጋቤምላሽ ከሰጠበት በኋላ የተማሪው ድርሰት፣ የግለምዘና ውጤትና ግለጽብረታ፣ የአቻ ምዘናና ምጋቤምላሽ፣ እንዲሁም የመምህሩ ምጋቤምላሽ ተሰብስበው በፖርቲፎልዮ ሰነድ ውስጥ ተካተዋል። በያንዳንዱ ድርሰት የመጻፍ ትምህርት ርዕሶችም የትግበራ ሂደቱ በዚህ መልክ ተከናውኗል።

ድርሰት የመጻፍ ትምህርቱ የተሰጠው በ2010 ዓ.ም የሁለተኛው ወሰነትምህርት ሲሆን፤ በሁለቱም ቡድኖች (ቡድን “ሀ” እና ቡድን “ለ”) ፍትነት መሰል ትግበራው የተካሄደው ከመጋቢት 3 ቀን እስከግንቦት 29፤ 2010 ዓ.ም. (48 ሰዓታት - በሣምንት ሁለት ቀናት - ሰኞና ሐሙስ) ነበር። በመጀመሪያው ዙር ትግበራ የፍትነት ተሳታፊ የነበረው ቡድን “ሀ” ነበር። የፍትነት ትግበራው ደግሞ ሰኞ መጋቢት 3 ቀን 2010 ዓ.ም ተጀምሮ ሐሙስ ሚያዝያ 11 ቀን 2010 ዓ.ም (ለ24 ሰዓታት፤ በሣምንት ሁለት ቀናት) ተጠናቋል። የሁለተኛው ዙር የፍትነት ትግበራው ተሳታፊ የነበሩት በመጀመሪያው ዙር ትግበራው ላይ በቁጥጥር የቆዩት ተማሪዎች (ቡድን ለ) ናቸው። ትግበራው የተከናወነውም ከሚያዝያ 15 ቀን እስከግንቦት 23 ቀን 2010 ዓ.ም. (ለ24 ሰዓታት፤ በሣምንት ሁለት ቀናት) ነበር።

በአጠቃላይ የትግበራ ሂደቱ በሁለት የትግበራ ወቅቶች ተከፍሎ ለሁለት የተለያዩ ቡድኖች (ቡድን “ሀ” እና ቡድን “ለ”) በየተራ የፍትነትና የቁጥጥር ቡድኖችን በማድረግ ተከናውኗል። በያንዳንዱ ዙር የትግበራ ሂደትም የፍትነት ቡድንና የቁጥጥር ቡድን ተማሪዎች የሚማሯቸው ርዕሶች (የሚጽፏቸው ድርሰቶች) በተመሳሳይ ርዕሶች ላይ ያተኮሩ ሆነው በድርሰት መጻፍ ሂደቶችና በምዘና አቀራረብ ብልሐቶች ላይ ግን ልዩነቶች ነበሩ። ይኸውም፤ የፍትነት ቡድኖች (ቡድን “ሀ” እና ቡድን “ለ”) በአማራጭ ምዘናዎች (ግለምዘናና ግለጽብረቃ፤ የአቻ ምጋቤምላሽና የአቻና የመምህር ምጋቤምላሾች እንዲሁም የፖርቲፎልዮ ሰነድ በማዘጋጀት) እየታገዙ ተምረዋል። የቁጥጥር ቡድኖች (ቡድን “ለ” እና ቡድን “ሀ”) ግን በልማዳዊ የምዘና አቀራረብ ብቻ እንዲማሩ ተደርጓል።

በድርሰት መጻፍ የመማር ሂደታዊ ዕድገት ፍተሻ መረጃ ለመሰብሰብም እንደዚሁ አስፈላጊ የሆኑ ጥንቃቄዎች ተደርገዋል። ተማሪዎች በትምህርት ሂደት የጻፏቸውን ድርሰቶች፤ የግለምና ውጤቶች፤ ግለጽብረቃዎች፤ የአቻ ምዘና ውጤቶችና የፖርቲፎልዮ ማስታወሻዎች በጥንቃቄ እንዲሞሉ፤ እንዲጽፉ፤ እንዲይዙና በፖርቲፎልዮ ውስጥ እንዲያከማቹ ጥረት ተደርጓል። እያንዳንዱ በየደረጃው ተስተካክሎ የቀረበው ድርሰት

ደግሞ በሦስት ቅጂ ተዘጋጅቶ ላራሚ መምህራን ተሰጥቷል። አራሚ መምህራንም በተሰጧቸው የአጠቃላይ ፈተና ውጤቶችና የንፁሳን ችሎታዎች የመመዘኛ መሥፈርቶች መሠረት ውጤቶች አስቀምጠዋል።

ከጥናቱ ጋር ተዛማጅነት ያላቸውን ሞዴል ድርሰቶች በመምረጥና ተግባራትን በመቅረጽ፤ እንዲሁም በፀማርኛ ቋንቋ ማስተማር ባለሙያዎች በማስገምገም ትግበራው ተከናውኗል። በትግበራው ሂደትም የትምህርቱን ይዘቶች መነሻ በማድረግና ለያንዳንዱ ይዘት በቂ ማብራሪያዎችን በመስጠት የጥናቱ ጥያቄዎች መልስ አግኝተዋል። ከድርሰት የመጻፍ ችሎታ ፈተናና ከድርሰት መጻፍ የመማር ሂደታዊ ዕድገት ፍተሻ የተገኙትን መረጃዎችም በተለያዩ የመረጃ መተንተኛ ስልቶች ተተንትነዋል። ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ትምህርት ተግባራት በማከናወንም የጥናቱ ግኝቶች ተገቢነት እንዲኖራቸው ጥረት ተደርጓል።

በዚህም በአማራጭ ምዘናዎች የትግበራ ሂደት ወቅት፤ በድርሰት መጻፍ ትምህርት የተማሪዎችን ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ለመመዘን የሚከናወኑ ተግባራት ነበሩ። እነሱም፤ (ሀ) የተማሪዎችን ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ምዘና ማቀድና የመጀመሪያውን ረቂቅም በክፍል ውስጥ ተዘጋጅቶ በግለምዘናና በአቻ-ምዘና ግምገማ ማካሄድ፤ ጽብረቃና ምጋቤምላሽም መጻፍ፤ (ለ) ከአቻ-ምዘና ምጋቤምላሽ በኋላ ተማሪዎች ማሻሻያ የተደረገበት ድርሰት ለመምህሩ ማስረከብ፤ (ሐ) መምህሩ የተማሪዎችን ድርሰት በማንበብና የግለጽብረቃና የምጋቤምላሾችን ትክክለኛነት በማረጋገጥ ምጋቤምላሽ መስጠትና ተማሪዎችም በተሰጧቸው ምጋቤምላሾች አማካይነት ለተሻለ ጥራት ማሻሻል፤ (መ) ተማሪዎች የመጨረሻውን ድርሰት አስተካክለው ከጨረሱ በኋላ በሁለት ቅጂ ተባዝቶ ለመምህሩ ማቅረብ፤ መምህሩ በሁለቱም ቅጂዎች ፈርማውን በማኖር አንዱ ቅጂ በፖርቲፎልዮ እንዲካተት ለተማሪው/ዋ መመለስ፤ ሁለተኛው ቅጂ ደግሞ ተማሪው/ዋ ለደረጃ መወሰኛ መስፈርት ውጤት መስጠት፤ የሚሉት ናቸው።

ተሳታፊ ተማሪዎች የየራሳቸው የፖርቲፎልዮ ሰነዶችንም አዘጋጅተዋል። በፖርቲፎልዮ ዝግጅት በየምዕራፉና በየደረጃው ተማሪዎች በድርሰት የመጻፍ ችሎታ ትምህርት ሂደት

ያላቸውን ወቅታዊ ብቃት ጽብረታዊ ጽፈዋል፤ ስላዘገጃጀቱና የተለያዩ እርማቶችና ማስተካከያዎችም በሂደት ከአቻና ከመምህር ምጋቤምላሾች ተቀብለዋል። ተማሪዎች በፖርቲፎልዮ ውስጥ የሚካተቱት ማስታወሻዎች ጽፈዋል፤ ማስታወሻዎቹ ለመጻፍ የሚያስችሉ ቀስቃሽ ጥያቄዎችም ተያይዘው ቀርበዋል። በመጨረሻም በየደረጃው ያዘጋጁትን ፖርቲፎልዮ ለመምህሩ በማስረከብ የተማሪዎችን ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ዕድገት በመመዘኛ መስፈርቶች ተገምግሟል፤ ምጋቤምላሽም ተሰጥቷል።

ጥናቱን ካከናወነው ተመራማሪ ውጪ በአራሚነት የተሳተፉ ሦስት የዐማርኛ ቋንቋ መምህራን ነበሩ። መምህራኑ ለሁለት ጊዜያት ስለድርሰት የመጻፍ ችሎታ ፈተናዎች ፍተሻና የምዘና መለኪያ መሥፈርቶችና መመሪያዎች ባህርያትና አስተራረም እንዲሁም፣ የውጤት አሞላል ሰልጥነዋል። ከዚያ በኋላም በየደረጃው ከፍትነትና ከቁጥጥር ቡድኖች የተሰበሰቡትን ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ፈተናዎች በሚሰጧቸው ድርሰት የመጻፍ ችሎታ መለኪያ መመሪያዎችና የመጻፍ ችሎታ መመዘኛ መሥፈርቶች አማካይነት አርመዋል፤ ውጤትም ሰጥተው በተሰጣቸው የመመዘኛ ቅጽ ላይ ሞልተዋል። በመጨረሻም በየደረጃው (በማረጋገጫ ቅጽ) ላይ የሰፈሩትን የሦስቱ አራሚዎች ውጤቶች ተደምረው ላራሚዎች ብዛት (ለሦስት) በማካፈል የተገኘውን አማካይ ውጤት ተወስዶ ለጥናቱ ትንተና ቀርቧል።

3.6. የመረጃ አተናተን

በዚህ ጥናት በቀዳሚነት ከ49 የኢትዮጵያ ቋንቋዎችና ስነጽሑፍ-ዐማርኛ ትምህርትክፍል ተማሪዎች የተሰበሰቡ መጠናቂና ዓይነታዊ መረጃዎች ለትንተና ከመቅረባቸው በፊት የመረጃዎችን ትክክለኛነት የማጣራትና በተለያዩ ስሌቶች የማረጋገጥ ሂደቶች ተከናውኗል። የተጣሩትን መረጃዎች በሥርዓት በማደራጀትም ለትንተና በሚያመች የመለያ ስያሜ ተሰጥቷቸዋል።

በመጀመሪያ በሁለት የትግበራ ወቅቶች ለማሳተፍ በዝምድ ናሙና ዘዴ ለሁለት ቡድኖች (የፍትነትና የቁጥጥር) የተከፈሉት ተማሪዎች የአቻነት ደረጃቸውን ለማረጋገጥ

የወሰዱት የብቃት መለኪያ ፈተና በባዕድ ናሙና ልይይት ትንተና ተሰልቷል። የባዕድ ናሙና ልይይት ትንተናው የተካሄደውም እሙኖቹ መሟላታቸውን ለማረጋገጥ በኮልሞጎሮቭ-ስሚኖቭ ቴስትና በተያያዥ አምድ ግራፍ የውጤት ስርጭት ወጥነቱ ከተሰላ በኋላ ሲሆን፤ የአማካይ ልይይቶች ተመጣጣኝነት ስሌት (Test for Equality of Means) ሲሆን፤ የልይይት መጠን እኩልነት ($t(47) = -.067, p = .948$) ሆኗል።

ከዚያም በአመጣጣኝ የፍትነት መሰል ንድፍ በሁለቱም የትግበራ ወቅቶች ከፍትነትና ከቁጥጥር ቡድኖች በድርሰት የመጻፍ ችሎታ ፈተናዎች የተገኙት አማካይ ውጤቶች እሙኖች መሟላታቸውን ለማረጋገጥ በገላጭ ስታትስቲክስ የስርጭት ወጥነታቸው በተያያዥ አምድና በብትን ግራፍ (p-plot) ተሰልተዋል። እንዲሁም፤ የያንዳንዱ አጠቃላይ ድርሰት የመጻፍ ችሎታ የፈተና ውጤቶች ጉልህ ልዩነት መኖሩን ወይም አለመኖሩን ለማረጋገጥ በድምዳሜያዊ ስታትስቲክስ ተሰልተዋል። በዚህም ፍትነት የተካሄደባቸው ቡድኖች ከቁጥጥር ቡድኖች ያላቸውን የውጤት ልዩነት በመጀመሪያው ትግበራ በባዕድ ናሙና ተቴስትና በሁለተኛው የትግበራ ወቅት ደግሞ በአበር ልይይት (ANCOVA) ተተንትነዋል። የሁለተኛው ትግበራ ወቅት ውጤቶች በአበር ልይይት ትንተና (ANCOVA) የተሰሉት፤ በመጀመሪያው ትግበራ ውጤቱም ጉልህ ($t(47) = 5.648; p = 0.001$) ልዩነት በመታየቱ ነው። ማለትም ሁለቱም ቡድኖች በሁለተኛው የጥናት ትግበራ ሲሳተፉ በተመጣጣኝ ብቃት ላይ አልነበሩም፤ በሁለቱም መካከል ጉልህ ልዩነት ነበር። ይህ ደግሞ በፓላንት (2011) መሠረት አማራጭ የመተንተኛ ዘዴ መጠቀም ግድ ይላል። በመሆኑም፤ የሁለቱም ትግበራ ውጤቶች በሌቭንስ የእኩልነት ልዩነቶች ስሌት (Levene's Test for Equality of Variances) ተተንትነዋል። የልይይት ትንተኛዎቹ በፍትነትና በቁጥጥር ቡድኖች መካከል ጉልህ ልዩነት ($p < .05$) እንዳለ ካመለከቱም የልዩነቱ የጥንካሬ ደረጃ በከፊል ኤታ ስኬር ተሰልተዋል።

እንዲሁም የአማራጭ ምዘናዎች የተማሪዎችን ድርሰት የመጻፍ ንዑሳን ችሎታዎች ላይ ያላቸውን ተጽዕኖ ለመፈተሽ ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ፈተናዎችን በድርሰት መመዘኛ መስፈርቶች የተሰበሰቡት ውጤቶች የመጀመሪያው ትግበራ ውጤቶች በባለብዙ

ተላውጦ ልይይት ትንተና (MANOVA)፣ የሁለተኛው ትግበራ ውጤቶች ደግሞ በአበር ልይይት ትንተና (ANCOVA) ተሰልተዋል። ስሌቱ የተከናወነውም በጀነራል ሊኔር ሞዴል (General linear model) ውስጥ በሚገኙ የተናጠላዊ የትንተና ሂደትን ተከትሎ ነበር። የባለብዙ ተላውጦ ልይይት ትንተና (MANOVA) ስታቲስቲክስ የተከናወነው የፍትነትና የቁጥጥር ቡድኖች በመጻፍ ንዑሳን ችሎታዎች ላይ ያላቸውን ልዩነት በጥምርና በተናጠል ውጤቶች ለመፈተሽ ነው። ጥምር ውጤቶቹም በዊልክስ ላምዳ (Willkis' Lambda) መሠረት ከተነተኑ በኋላ፣ በመጀመሪያው ትግበራ ጉልህ ($F(1,47) = 16.463$; $p = .001$) ልዩነት በማሳየቱ የተናጠል ውጤቱም ተተንትኗል። የባለብዙ ተላውጦ ልይይት ትንተናውም አምስት የመጻፍ ንዑሳን ችሎታዎች ጥገኛ ተላውጦች (ማለትም፣ የይዘት ስፋትና ጥልቀት፣ የሐሳብ አወቃቀር፣ የቃላት ምርጫና አጠቃቀም፣ ሰዋስዋዊ ትክክለኛነትና ያጻጻፍ ሥርዓት) የያዘ ነበር። የሁለተኛው ትግበራ ውጤት በመጀመሪያው ትግበራ ላይ ጉልህ ልዩነት በማሳየቱ፣ ተሳታፊ ተማሪዎች በተመጣጣኝ የብቃት ደረጃ ላይ እንዳልነበሩ ያሳያል። በዚህም የመጀመሪያውን ውጤት ታሳቢ በማድረግ የሁለቱም ውጤቶች አመጣጥኖ በሚያስላ ተለዋጭ የትንተና ስልትን መጠቀም አስፈላጊ ሆኗል። በጥምር ውጤቱ ጉልህ ($F(1,47) = 2.720$; $p = .034$) ልዩነት በማሳየቱም የያንዳንዱ ንዑስ ችሎታ ተናጠላዊ ውጤት በአበር ልይይት ትንተና (ANCOVA) ማስላት አስፈላጊ ሆኖ ተገኝቷል።

ነገርግን፣ የባለብዙ ተላውጦ ልይይትና የአበር ልይይት ትንተናዎችን ተግባራዊ ለማድረግ በቅድሚያ መሟላት ያለባቸው፣ የናሙና ብዛት (Sample size)፣ የስርጭት ወጥነት (Normality)፣ አፈንጋጮች (Outliers)፣ ተከታታይነት (Linearity)፣ የልይይትና አበር ልይይት ውህደት (Homogeneity of variance-covariance)፣ የድገረትንተና ውህደት (Homogeneity of regression) እና ባለብዙ ተዛምዷዊ ተከታታይነትና ተናጠላዊነት (Multilinearity and Singularity) የሚባሉ እሙኖች (Assumptions) (ፓላንት፣ 2011) ማረጋገጥ ያስፈልጋል ነበር። የእሙኖቹ ስሌት መሥፈርቶች መሠረት አምስቱ ንዑሳን ችሎታዎች ተፈትሸው የስርጭት ወጥነት በአበር ተላውጦና በጥገኛ ተላውጦው መካከል ያለውን ተዛምዶ በተያያዥ አምድና በብትን ግራፍ ተሰልተው ቀጥተኛ ሆነው ተገኝተዋል። የተናጠል ልይይትና አበር ልይይት ውህደት

(Homogeneity of variance-covariance) መኖሩም ተረጋግጧል። ከዚያም የመጻፍ ንዑሳን ችሎታዎች በጥምርና በተናጠል ተሰልተዋል። የሁለቱም ጥምር ውጤቶች በቦንፎሮኒ (Bonferroni) አልፋ የመቁረጫ ነጥብ ($Alpha\ level = .05$) የተሰሉ ሲሆን፤ የያንዳንዱ ንዑስ ችሎታ ተናጠላዊ ውጤቶች (የባለብዙ ተላውጦ ልይይት) ደግሞ በአልፋ የመቁረጫ ነጥብ ($p = .01$) ተተንትነዋል። በተመሳሳይም በሁለቱም የትግበራ ወቅቶች ተመሳሳይ ቡድኖች በተለያየ የትግበራ ሂደት የነበሯቸውን ልዩነቶች በባለብዙ ተላውጦ ልይይት ትንተና (MANOVA) እና በአበር ልይይት ትንተና (ANCOVA) ተሰልተዋል። በያንዳንዱ ድምዳሜያዊ ስታትስቲክስ ውጤቱ፤ ጉልህ ልዩነት ከታየም፤ የጥንካሬ ደረጃቸውን ለመለየት በከፊል ኤታ ስኬር ስሌት ተተንትነዋል።

ድርሰት የመጻፍ ችሎታ የመማር ሂደታዊ ዕድገት ውጤቶች የስርጭት ወጥነትና የአስተማማኝነት ደረጃቸው ከተረጋገጡ በኋላ፤ በዳግም ልኬት ልይይት (Repeated Measures-ANOVA) እና በዳግም ልኬት አበር ልይይት (Repeated Measures-ANCOVA) ተሰልተዋል። እንዲሁም የመጻፍ ችሎታ ሂደታዊ ዕድገት በጊዜ ሂደትና በቡድኖች መካከል ያሉትን ልዩነቶች ለመመርመርም በፍትነትና በቁጥጥር ቡድኖች መካከልና በያንዳንዱ ቡድን ውስጥ ያሉትን አማካይ ውጤቶች በቅይጥ የልይይትና አበር ልይይት ትንተና (Mixed between-within ANOVA/ANCOVA) እየተሰሉ ተነጻጽረዋል። የስሌት ትንተናውም የያንዳንዱን ቡድን በየትግበራው ወቅት የነበራቸውን ሂደታዊ ዕድገት ተረጋግጦበታል። በሂደታዊ ዕድገቱ ውጤቶች መካከል ጉልህ ልዩነቶች ከታዩም የጉልህነት ጥንካሬያቸው ተሰልተዋል።

እንዲሁም በሁለቱም የትግበራ ወቅቶች የውጤት ትንተናዎች መሠረት ልዩነት ከታየም የጥንካሬ ደረጃ በከፊል ኤታ ስኬር (Partial eta square) ተሰልተዋል። የባዕድ ናሙና ቲ-ቴስትም ሆነ የአበር ልይይት ትንተና ዘዴዎች ተግባራዊ የተደረጉት የቁጥጥር ቡድን ተማሪዎች ውጤት በፍትነት ቡድን ልይይት ውስጥ ሲገለጽ፤ ሊገኝ የሚችለውን ልይይት በቡድኖች መካከል ያሉትን ውጤቶች በሌቭንስ የውስጡ-ቡድን ውጤቶች (Levene's Tests of Between-Subjects Effects) ተረጋግጧል። ይህ ስታትስቲካዊ ሂደት በጥገኛና በነጻ ተላውጦች መካከል ያለውን ልይይት የውስጡ-ቡድን የልይይት

ስኬተት (Within-Group Error Variance) መጠኑን በመቀነስ የፍትነት ውጤቱ በመጻፍ ችሎታ ላይ ያመጣውን ተጽዕኖ በመለካት ረገድ የተሻለ አማራጭ (ፓላንት፣ 2011) በመሆኑ ተግባራዊ ተደርጓል፡፡

ሌላው ከተማሪዎች ናሙና ድርሰቶችና የፖርቲፎልዮ ማስታወሻዎች የተሰበሰቡ ዓይነታዊ መረጃዎች ከመጠናዊ መረጃዎቹ ጋር እየተቀናጁ ተተንትነዋል፡፡ መረጃዎቹ በቀዳሚነት ከየትኛው መጠናዊ ትንተና ጋር እንደሚስማሙ ከተደለደሉ በኋላ ከመጠናዊ መረጃዎች ጋር ተዋህደው ተተንትነዋል፡፡ በዚህም መሠረት የአማራጭ ምዘናዎች በድርሰት የመጻፍ ትምህርት በመተግበር፣ ከትምህርቱ በኋላ የተማሪዎች ድርሰት የመጻፍ ችሎታ መሻሻል ማሳየት አለማሳየቱ ተነጻጽሯል፡፡

ምዕራፍ አራት፤ የውጤት ትንተናና ማብራሪያ

4.1. የውጤት ትንተና

በዚህ ንዑስ ክፍል በመጻፍ ችሎታ ፈተናዎች፣ በመጻፍ ንዑሳን ችሎታዎች መመዘኛዎችና የመጻፍ ሂደታዊ ዕድገት መስፈርቶች፣ በናሙና ድርሰቶችና በፖርቲፎልዮ ማስታወሻዎች የተሰበሰቡት መረጃዎች እንደየጭብጣቸው ተደራጅተው ተተንትኑዋል። በትንተና ሂደትም የተለየ ምክንያት ሲኖር ሌላ የጉልህነት ደረጃ ካልተገለጸ በስተቀር የጥናቱ ጥያቄዎች ለመመለስ የተደረጉ ትንታኔዎች ላይ ለስታቲስቲክሳዊ ስሌቶች ፍተሻ የጉልህነት ደረጃ $p < 0.05$ ነው። በተጨማሪም በያንዳንዱ ስታቲስቲክሳዊ ስሌት ፍተሻ የተካሄደው እንደየመተንተኛ ዘዴዎች ባህርይ እሙኖች መሟላታቸው ከተረጋገጠ በኋላ ነበር።

በዚህ ጥናት በሁለት ቡድኖች ተከፍለው በመጀመሪያውና በሁለተኛው የትግበራ ወቅቶች ከተሳተፉት 49 ተማሪዎች የትግበራ ሂደቱ ከመከናወኑ አስቀድሞ የተመጣጣኝነት የብቃት መለኪያ ውጤቶች ተወስደዋል። ምክንያቱም በዋናው ትግበራ የሚሰበሰቡትን መረጃዎች ለትንተና ለመጠቀም በመጀመሪያ በቡድኖች መካከል ያለው የብቃት መለኪያ ውጤቶች ተመጣጣኝነት መለየት አስፈላጊ ነበር። ተመጣጣኝ መሆናቸውን ለማረጋገጥም በዝምድ ንሞና ዘዴ ተከፍለው ያገኟቸውን አማካይ ውጤቶች የፓራሜትሪካዊ መፈተሻ በሆነው የባዕድ ናሙና ቲ-ቴስት ተፈትሸዋል። የፍተሻው ውጤትም ከዚህ ቀጥሎ በሠንጠረዥ 4.1 ቀርቧል።

ሠንጠረዥ 4.1፤ የተሳታፊ ቡድኖች የብቃት ስብጥር ንጽጽር በባዕድ ናሙና ቲ-ቴስት

ቡድን	ናሙና	አማካይ ውጤቶች	መደበኛ ልዩይት	የ“t” ዋጋ	የነጻነት ደረጃ	የጉልህነት መጠን	የጥንካሬ ደረጃ
ቡድን ሀ	25	16.600	3.731				
ቡድን ለ	24	16.667	3.342	-.066	47	.948	-

የሁለቱ ቡድኖች ተሳታፊዎች በአማካይ ውጤታቸው እጅግ ተቀራራቢ መሆናቸውን ከሠንጠረዥ 4.1 መረዳት ይቻላል። ከዚህም ሌላ የመደበኛ ልይይት ውጤቶች የብቃት ስብጥራቸው ፍትሐዊና የሁለቱም ቡድኖች ተሳታፊዎች ውጤቶች ከአማካይ ውጤቶች ያላቸው ርቀት ተቀራራቢ መሆኑን ያሳያል። ቢሆንም፣ የአማካይ ውጤቶቻቸውን በማየት ብቻ በመካከላቸው ስላለው የብቃት ስብጥር ልዩነት እንደሌለው አድርጎ መደምደም አይቻልም። የግድ ልዩነቱን በድምዳሜያዊ ስታቲስቲክስ ማረጋገጥ ተገቢ ነው። በመሆኑም፣ በቡድኖቹ ተሳታፊዎች የብቃት ስብጥር አማካይ ውጤቶች መካከል ጉልህ ልዩነት መኖሩን ወይም አለመኖሩን ለማረጋገጥ መረጃው በባዕድ ናሙና ልይይት ፍተሻ ተሰልቶ፣ ውጤቱ ($t(47) = -.066, p = .948$) ሆኗል፤ ይህም በሁለቱ ቡድኖች ያሉት የብቃት ስብጥር አማካይ ውጤቶች መካከል በስታቲስቲክስ ጉልህ ልዩነት አለመኖሩን ያመለክታል። ይህም ከተረጋገጠ በኋላ የጥናቱ መረጃዎች ከጥናቱ መሰረታዊ ጥያቄዎች አንጻር ተተንትነዋል።

በዚህም የዚህ ጥናት የመጀመሪያ ጥያቄ "የአማራጭ ምዘናዎች ከተለመደው አቀራረብ በተለየ የተማሪዎችን አጠቃላይ ድርሰት የመጻፍ ችሎታ የማሻሻል ሚና አላቸውን?" የሚል ሲሆን፣ የጥያቄው አልቦ መላምት (μ_0) ሆኖ የቀረበውም "የአማራጭ ምዘናዎች ከተለመደው አቀራረብ በተለየ የተማሪዎችን አጠቃላይ ድርሰት የመጻፍ ችሎታ የማሻሻል ሚና አላቸውም።" የሚል ነበር። ጥያቄውን ለመመለስና መላምቱን ለማረጋገጥ መጀመሪያ መረጃዎቹ የስርጭት ወጥነታቸውን በገላጭ ስታቲስቲክስ መፈተሽ አስፈላጊ ነበር። በገላጭ ስታቲስቲክስ ውጤቱ መሠረት የተገኘው ውጤትም የስርጭት ወጥነት ያላቸው ሆነው ስለተገኙም በመጀመሪያው የትግበራ ወቅት የተሰበሰቡት የአጠቃላይ ድርሰት የመጻፍ ችሎታ መረጃዎች በባዕድ ናሙና ቲ-ቴስት፣ እንዲሁም በሁለተኛው የትግበራ ወቅት የተሰበሰቡት አጠቃላይ ድርሰት የመጻፍ ችሎታ መረጃዎች በአበር ልይይት ትንተና ተሰልተዋል።

በቀዳሚነት ከመጀመሪያው ትግበራ ወቅት የተገኙት የአጠቃላይ ድርሰት የመጻፍ ችሎታ መረጃዎች፣ ተሳታፊ ተማሪዎቹ በትግበራ ሂደቱ ከመሳተፋቸው በፊት በተገኘው

የብቃት መለኪያ ውጤት ስብጥራቸው ተመጣጣኝ በመሆኑ፣ በባዕድ ናሙና ቲ-ቴስት ተሰልቷል፡፡ ውጤቱም በሠንጠረዥ 4.2 ቀርቧል፡፡

ሠንጠረዥ 4.2፣ የመጀመሪያው የትግበራ ወቅት አጠቃላይ ድርሰት የመጻፍ ችሎታ አማካይ ውጤቶች በባዕድ ናሙና ቲ-ቴስት

ቡድን	ናሙና	አማካይ ውጤት	መደበኛ ልይይት	የ"t" ዋጋ	የነጻነት ደረጃ	የጉልህነት መጠን	የጥንካሬ ደረጃ
የፍትነት (ሀ)	25	20.853	2.969				
የቁጥጥር (ለ)	24	16.069	2.959	-5.648	47	.001	.636

በሠንጠረዥ 4.2 እንደሚታየው፣ የፍትነት (ቡድን ሀ) ተሳታፊዎች ያስመዘገቡት አማካይ ውጤት ($M = 20.853$)፣ ከቁጥጥር (ቡድን ለ) አማካይ ውጤት ($M = 16.069$) ይበልጣል፡፡ በፍትነት (ቡድን ሀ) እና በቁጥጥር (ቡድን ለ) ቡድኖች አማካይ ውጤቶች መካከል የታየው ልዩነት በባለ ሁለት ጫፍ (Sig. (2-tailed)) ተሰልቶ፣ ውጤቱ ($t(47) = 5.648$ ፣ $p = 0.001$ ፣ $d = .636$) ሆኗል፡፡ የፍትነት (ቡድን ሀ) ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ፈተና አማካይ ውጤት ከቁጥጥር (ቡድን ለ) ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ፈተና አማካይ ውጤት ጋር ሲነጻጸር ጉልህ ($p = .001$) ልዩነት አሳይቷል፡፡ የጉልህ ልዩነቱ የጥንካሬ ደረጃ በኮሄን (1988) መሠረት፣ ከፍተኛ (.636) እንደሆነ ያመለክታል፡፡ በሌላ አገላለጽ በአማራጭ ምዘናዎች የታገዘ ድርሰት የመጻፍ ትምህርት በተማረው ቡድንና በልማዳዊ አቀራረብ የታገዘ ድርሰት የመጻፍ ትምህርት በተማረው ቡድን መካከል ከታየው ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ውጤት ልዩነት 63.6% ያህሉ በአማራጭ ምዘናዎች ትግበራ ልዩነት የተፈጠረ መሆኑን ፍንጭ ይሰጣል፡፡

ይህ በአማራጭ ምዘናዎች የታገዘ ድርሰት የመጻፍ ትምህርት ውጤታማነት የሚያሳይ የመጠናዊ መረጃዎች ውጤት በትግበራ ወቅት የፍትነት ቡድን ተሳታፊዎች ከጻፏቸው ናሙና ድርሰቶችና የፖርቲፎልዮ ማስታወሻዎች ድጋፍ እንዳለው ያመለክታል (ከአባሪ ሽ₁-ሽ₁₀ ያገናዝቧል)፡፡ ለምሳሌ፣ የተማሪ 03 ተከታታይ ድርሰቶች በናሙናነት እንደሚከተለው ቀርበዋል፡፡

[illegible][illegible]

የተማሪ 03 ናሙና ድርሰቶች ከመጀመሪያው ድርሰት ሁለተኛው የተሻለ፤ ከሁለተኛው ደግሞ ሦስተኛው የተሻለ ሆነው ይታያሉ። በድርሰቶቹ ውስጥ ያሉት ችግሮች በዋናነት በመጀመሪያው ናሙና ድርሰት ሐሳቡ እንዴት ተጀምሮ እንዴት እንዳለቀ ለመለየት ያዳግታል። የሐሳብ አንድነትም ሆነ ወጥ የአወቃቀር ሥርዓት አይታይበትም። ይህ ደግሞ "... መልዕክቶችን ለመፃፍ ሐሳቦችን እንዴት እንደሚደራጁ አላውቅም። ግር እያለኝ ነው። የመጻፍ ልምድም የለኝም። ... ባዕምሮዬ ውስጥ ሐሳብ እያለ አውጥቼ ለመጻፍ እቸገራለሁ። ... ፀረፍተነገር ለመጻፍ እቸገራለሁ። ..." ከሚለው የተማሪ 01 የፖርቲፎልዮ ማስታወሻ ጋር የሚስማማ ይመስላል። ሁለተኛው ድርሰት ከመጀመሪያው ድርሰት በይዘት ረገድ የተሻለ ቢሆንም፤ ይዘቱ እንዴትና በምን የቋንቋ አገላለጽ መቅረብ እንዳለበት የሚያሳይ አይደለም። የሦስተኛው ናሙና ድርሰት ተነባቢና ውስን ዓላማ ያለው፤ በሐሳብ አወቃቀሩ ከቀደምቶቹ ሁለት ድርሰቶች የተሻለ ነው። አብዛኞቹ በመጀመሪያውና በሁለተኛው ድርሰቶች ላይ የነበሩ ችግሮች እንደተቀረፉም "... ድርሰት ለመጻፍ የሚያስቸግረኝ ... የምጽፈው ነገር በጣም እየሰፋ እየሰፋ ይመጣና ይበታተናል። ሐሳብን አደራጅቶ መግለጽ ይከብደኝ ነበር። ... አሁን ግን በምጽፈው ነገር ሐሳቤን መወሰንና ማደራጀት ችያለሁ። የምጽፈውም ድርሰት ይዘቱ እየተስተካከለ መጥቷል። ... ስለዚህ ብዙ ነገሮችን አሻሽያለሁ (ተማሪ፣ 13)።" የሚለው ማስታወሻ ያረጋግጣል። በመሆኑም፤ ከናሙና ድርሰቶችና የፖርቲፎልዮ ማስታወሻዎች (ከአባሪ ሸ₁₋₈ና ከቀ₁₋₁₅ ይመለከታል) መረዳት የሚቻለው፤ በአማራጭ ምዘናዎች የታዘዘ ድርሰት የመጻፍ ትምህርት በመማራቸው ያሳዩት የአጠቃላይ የመጻፍ ችሎታ መጠናዊ ውጤት በዓይነታዊ መረጃዎቹም የተደገፈ እንደሆነ ነው።

በመጀመሪያው የትግበራ ወቅት በተገኙት መጠናዊና ዓይነታዊ መረጃዎች፤ የፍትነት ቡድኑ ተሳታፊዎች የተሻለ ውጤት አስመዝግበዋል። ማለትም፤ የአማራጭ ምዘናዎች በድርሰት የመጻፍ ችሎታ ላይ የጎላ ልዩነት ያመጡ ለማረጋገጥ ተችሏል። ከዚያም በመጀመሪያው ትግበራ በፍትነት የነበረ (ቡድን ሀ) በሁለተኛው ትግበራ በቁጥጥር፤ በመጀመሪያው ትግበራ በቁጥጥር የነበረ (ቡድን ለ) ደግሞ በሁለተኛው ትግበራ በፍትነት ቡድን በመመደብ የሁለተኛው ትግበራ ተከናውኗል። ከዚያም ከሁለተኛው ትግበራ የተገኙት የአጠቃላይ ድርሰት የመጻፍ ችሎታ መጠናዊ መረጃዎች

የአስተማማኝነትና የስርጭት ወጥነት እመኖች ተፈትሸዋል። የዓይነታዊ መረጃዎች ናሙናዎችም ተለይተዋል። በመጀመሪያው ትግበራ የተገኘው ውጤት በሁለቱም ቡድኖች መካከል ጉልህ ልዩነት በመታየቱ ከነጻ ናሙና ቲ-ቴስት ሌላ አማራጭ ስታትስቲክስ መጠቀም ግድ ብሏል። በመሆኑም፣ የሁለተኛው ትግበራ ውጤት በመጀመሪያው ትግበራ የነበረውን ጉልህ ልዩነት ታሳቢ በሚያደርግ የአበር ልይይት ትንተና (ANCOVA) ተሰልቶ፣ ውጤቱ ተስተካካይ አማካይ (Adjusted Mean) በሚያሳይ መልኩ በሠንጠረዥ 4.3 ቀርቧል።

ሠንጠረዥ 4.3፣ የሁለተኛው የትግበራ ወቅት አጠቃላይ ድርሰት የመጻፍ ችሎታ አማካይ ውጤቶች በአበር ልይይት ትንተና (ANCOVA)

ቡድን	ናሙና	አማካይ ውጤት	መደበኛ ልይይት	ተስተካካይ አማካይ ውጤት	የልይይት ዋጋ (F)	የነጻነት ደረጃ	የጉልህነት መጠን	የጥንካሬ ደረጃ
የቁጥጥር (ሀ)	25	20.120	1.756	18.855	19.494	1,46	.001	.298
የፍትነት (ለ)	24	20.153	2.672	21.471				

በሠንጠረዥ 4.3 እንደሚታየው፣ የቁጥጥር (ቡድን ሀ) ተሳታፊዎች ያስመዘገቡት አማካይ ውጤት ($M = 20.120$)፣ የፍትነት (ቡድን ለ) ካስመዘገቡት አማካይ ውጤት ($M = 20.153$) ጋር ሲነጻጸር ከሞላ ጎደል ልዩነት የሌለው ይመስላል። ነገርግን በአበር ልይይት ትንተና የተገኙት ተስተካካይ አማካይ ውጤቶች የሚያሳዩት፣ የፍትነት (ቡድን ለ) አማካይ ውጤት ($M = 21.471$) ከቁጥጥር (ቡድን ሀ) አማካይ ውጤት ($M = 18.855$) ብልጫ እንዳለው ነው። በተስተካካይ አማካይ ውጤቶች መካከል የታየው ልዩነት ጉልህ መሆኑን ለማረጋገጥም የመጀመሪያውን ትግበራ ውጤት ታሳቢ አድርጎ በሚያሰላው አበር ልይይት ተሰልቶ፣ ውጤቱ ($F(1,46) = 19.494$ ፣ $p = .001$ ፣ $\eta^2 = .298$) ሆኗል። ይህም የፍትነት (ቡድን ለ) ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ፈተና አማካይ ውጤት ከቁጥጥር (ቡድን ሀ) ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ፈተና አማካይ ውጤት ጉልህ ($p = .001$) ልዩነት አለው። የጉልህነቱ የጥንካሬ ደረጃም ከፍተኛ ($\eta^2 = .298$) የውጤት ልዩነት እንዳለ ያሳያል። በሌላ አገላለጽ የፍትነት ቡድን (ለ) በአማራጭ ምዘናዎች

የታዝ ድርሰት የመጻፍ ትምህርት በማማራቸው ከቁጥጥር ቡድን (ሀ) በበለጠ ውጤታቸው በ29.8% ከፍ ብሏል፡፡

በሁለተኛው የትግበራ ወቅት ከመጠናዊ ውጤቶቹ በተጨማሪ የፍትነት ተሳታፊዎች የጻፏቸው ድርሰቶችና የፖርቲፎፎልዮ ማስታወሻዎች ምን ያህል ደጋፊ/ተቃራኒ እንደሆኑ ለማመሳከሪያነት ያህል የተማሪ 07ና 08 በናሙናነት ተወስደዋል፡፡

የተማሪ 07 ናሙና ድርሰት አንድ

[illegible]

የድርሰት አፃፃፍ ቅደም ተከተል

የድርሰትን አፃፃፍ ቅደም ተከተል ለመፃፍ መጀመሪያ ድርሰት ምን እንደሆነ መግለጻቸው ይኖርብናል። ድርሰት ሕጻናት የራሱ የሆነ የድርሰት አፃፃፍ ሂደት መደም ቅደም ተከተል አለው። ለመጀመሪያ ማቀድ፣ ማርቀቅ፣ ማስተካከል እና ስርዓት ናቸው።

ማቀድ፣ መጀመሪያ ድርሰትን ቅድመተከተል ለሆነ መላክ ለመፃፍ ማቀድ ይቻላል። ለማቀድ ወሰኑ ይራሽ እንደሚጠበቅ፣ ራሱን ማግለጽ፣ ክብር መሆኑን ማሳሰብና የሠላም መሆኑን መሆኑን ማሳሰብ ነው። ለዚህም ሂደቱ ለሆነ ምንም እንኳን መጀመሪያ ወይም ለሆነ መጀመሪያ አለው። ለምሳሌ ለሰው መግባት ድርሰት ለሕፃናት መጀመሪያ ማቀድ አለው።

በሀሳብ የምናገኘው የድርሰት ቅደም ተከተል ደግሞ ማርቀቅ ይቻላል። ማርቀቅ ወይም ሆኖ ማስተካከል ሆኖ እንደሚጠበቅ ማስተካከል ይቻላል። ለዚህም ሂደቱ ለሆነ ምንም እንኳን መጀመሪያ ወይም ለሆነ መጀመሪያ አለው። ለምሳሌ ለሰው መግባት ድርሰት ለሕፃናት መጀመሪያ ማርቀቅ አለው።

ሆኖ ማስተካከል ሆኖ እንደሚጠበቅ ማስተካከል ይቻላል። ለዚህም ሂደቱ ለሆነ ምንም እንኳን መጀመሪያ ወይም ለሆነ መጀመሪያ አለው። ለምሳሌ ለሰው መግባት ድርሰት ለሕፃናት መጀመሪያ ማርቀቅ አለው።

የመጨረሻው የድርሰት አፃፃፍ ቅደም ተከተል ደግሞ ስርዓት ይቻላል። ስርዓት ለሆነ ምንም እንኳን መጀመሪያ ወይም ለሆነ መጀመሪያ አለው። ለምሳሌ ለሰው መግባት ድርሰት ለሕፃናት መጀመሪያ ማርቀቅ አለው።

ለዚህም ሂደቱ ለሆነ ምንም እንኳን መጀመሪያ ወይም ለሆነ መጀመሪያ አለው። ለምሳሌ ለሰው መግባት ድርሰት ለሕፃናት መጀመሪያ ማርቀቅ አለው።

ከተማሪ 07 ናሙና ድርሰቶች መረዳት የሚቻለው፣ በመጀመሪያ ናሙና ድርሰት ሐሳብን ባግባቡ የማድራጀት ችግር (የመግቢያ፣ የሐተታና የመደምደሚያ ክፍሎች ባግባቡ አለመግባቱ) ይታያል። የሁለተኛው ናሙና ድርሰት ከመጀመሪያው በተሻለ የድርሰቶቹ ይዘቶች ግልጽና ተነባቢ ቢሆኑም፣ ድግግሞሽና የአንቀጾች አወቃቀር፣ የቃላት አጠቃቀምና የአጻጻፍ ሥርዓት ችግሮች አሉበት። የሦስተኛው ድርሰት

የተወሰኑ የሰዋስዎ፣ የቃላትና ያጻጻፍ ሥርዓት ችግሮች ቢኖሩትም፣ ከመጀመሪያውና ከሁለተኛው ድርሰቶች በተሻለ ግልጽ መልዕክትና ቅደምተከተላዊ አወቃቀር አለው። በድርሰቱ ውስጥ ያሉ ፍሬሐሳቦች ባንቀጾች ተከፋፍለው ቀርበዋል። ይህ አወንታዊ ለውጥ ከተማሪዎች ፖርቲፎልዮ ማስታወሻዎች የተገኙት መረጃዎች ድጋፍም አለው (ከአባሪ ቁ₁₋₁₅ ይመለከታል)። ለምሳሌ፣ የተማሪ 08ና 10 ናሙና ማስታወሻዎች እንደሚከተለው ቀርበዋል።

... የመጻፍ ችሎታዬ እያደገ መጥቷል ብዬ አስባለሁ። ... ድርሰቶችን በግል፣ በአቻዎች ግምገማ ሲደረግ ችሎታዬም እያደገ መጥቷል። ሁልጊዜ ችግሮቻችንን ለመለየት እርስበርስ እየተገማገምን ድርሰታችንን ለማሻሻል ዕድል አግኝተናል። ... በአማራጭ ምዘናዎች የሚጻፍ ድርሰት በየደረጃው እየተሻሻለ ስለሚሄድ በተሻለ መልኩ መሰረታዊ ችግሮችን ለማስተካከል ዕድል ይሰጣል። ... (ተማሪ፣ 08)።

የአማራጭ ምዘናዎች በትምህርት ውጤቱና በወደፊት ዓላማዬ ትልቅ አስተዋጽኦ አለው። ... የራሴን ጽሑፍ በራሴ መንገድ መለየት እንድችልና እንዳስተካክል መንገድ ከፍቶልኛል፤ የተስተካከለ ድርሰት እንድጽፍ ረድቶኛል፤ ተሳስቼ ይህን እያልኩ የጥርጣሬ መንፈስ ሳይኖረኝ ደጋግሜ እርግጠኛ እስከምሆን አስተካክላለሁ፤ ሂደቱ የመማማር ሂደት እንጂ የመማር ብቻ አይደለም (ተማሪ፣ 10)።

የተማሪ 08ና 10 ናሙና ማስታወሻዎች ድርሰት የመጻፍ ትምህርት በአማራጭ ምዘናዎች ሲታገዝ የመጻፍ ተነሳሽነትን፣ ትብብራዊ መማርንና በራስመተማመንን ስለሚያጎለብት በመጻፍ ችሎታ ላይ አወንታዊ ለውጥ እንደሚመጣ ያሳያሉ። ይህም የዓይነታዊ መረጃዎቹ ውጤቶች ድርሰት መጻፍን በመማር ረገድ በአማራጭ ምዘናዎች የታገዘ ድርሰት የመጻፍ ትምህርት አጠቃላይ የመጻፍ ችሎታን እንደሚያሳድግ በመጠናዊ ውጤቶች የታየው ጉልህ ልዩነት ደጋፊ መሆናቸውን ያረጋግጣሉ።

ስለዚህም በባዕድ ናሙናው ቲ-ቴስትና በአበር ልይይት ትንተና የተሰሉት መጠናዊ ውጤቶችና በዓይነታዊ የድርሰት ናሙናዎች መሠረት፣ “የአማራጭ ምዘናዎች ከተለመደው አቀራረብ በተለየ የተማሪዎችን አጠቃላይ ድርሰት የመጻፍ ችሎታ የማሻሻል ሚና የላቸውም፤” የሚለው አልቦ መላምት ውድቅ ሆኖ ተለዋጭ መላምቱ ተቀባይነት አግኝቷል። የመጠናዊም ሆነ ዓይነታዊ ትንተናዎቹን ውጤቶች መነሻ በማድረግም “በሁለቱም የትግበራ ወቅቶች የአማራጭ ምዘናዎች ከተለመደው አቀራረብ በተለየ የተማሪዎችን አጠቃላይ ድርሰት የመጻፍ ችሎታ የማሻሻል ሚና አላቸውን?”

የሚለውን ጥያቄ አወንታዊ ሚና ያለው መሆኑን ያሳያል። አወንታዊ ሚናውም ጉልህ ሆኖ ተገኝቷል። በዚህም የጥናቱ ውጤቶች የአማራጭ ምዘናዎች የተማሪዎችን ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ለማሻሻል ከተለመደው አቀራረብ በተለየ ከፍተኛ ሚና እንዳላቸው አሳይተዋል።

የዚህ ጥናት ሁለተኛው ጥያቄ “የአማራጭ ምዘናዎች ከተለመደው አቀራረብ በተለየ ድርሰት የመጻፍ ንዑሳን ችሎታዎች ላይ የማሻሻል ተጽዕኖ አላቸውን?” የሚል ሲሆን፤ መላምቱም “የአማራጭ ምዘናዎች ከተለመደው አቀራረብ በተለየ የተማሪዎችን ድርሰት የመጻፍ ንዑሳን ችሎታዎች ላይ ከተለመደው ድርሰት የመጻፍ ትምህርት የተለየ ተጽዕኖ የላቸውም፤” የሚል ነበር። ጥያቄውን ለመመለስም ሆነ መላምቱን ለማረጋገጥ በድርሰት መጻፍ ንዑሳን ችሎታዎች መመዘኛዎች ከመጀመሪያው ትግበራ የተገኙት በባለብዙ ተላውጦ ልይይት ትንተና (MANOVA)፤ ከሁለተኛው ትግበራ የተገኙት መረጃዎች ደግሞ በአበር ልይይት ትንተና (ANCOVA) ስታትስቲክስ ተተንትነዋል።

በመጀመሪያው ትግበራ በባለብዙ ተላውጦ ልይይት ትንተና (MANOVA) የተተነተኑት ድርሰት የመጻፍ ንዑሳን ችሎታዎች አማካይ ውጤቶች በያንዳንዱ ንዑስ ችሎታ የፍትነትና የቁጥጥር ቡድኖች መካከል ልዩነት መኖር አለመኖሩን ለማረጋገጥ በቀዳሚነት የጥምር (combine) ውጤቱ ጉልህ ($P < .05$) ልዩነት ያለው መሆኑን ከተረጋገጠ በኋላ ነው። በዚህም በጥምር ውጤቱ ስሌት መሠረት ቡድኖቹ መካከል ጉልህ ($F(1,47) = 16.463$; $p = .001$; $\text{Partial } \eta^2 = .657$; $\text{Power} = 1.000$) ($P < .05$) ልዩነት ታይቷል። የጉልህነት ጥንካሬውም በከፊል ኤታ ስኬር ከፍተኛ ($\eta^2 = .657$) ሆኗል። ይህ ማለትም በጥምር ውጤቱ መሠረት 65.7% ያህል የታየው የተጽዕኖ ደረጃ በያንዳንዱ ንዑስ ችሎታ ላይ ሲያርፍ ምን ያህል እንደሆነ ለማረጋገጥ በተናጠል መተንተን እንደሚያስፈልግ ነው። በዚህም በመጀመሪያው የትግበራ ወቅት የተገኙት መጠናዊ መረጃዎች በባለብዙ ተላውጦ ልይይት ትንተና ተሰልተው፤ እንደሚከተለው በሠንጠረዥ 4.4፤ በዝርዝር ቀርበዋል።

ሠንጠረዥ 4.4፤ የመጀመሪያው ትግበራ ድርሰት የመጻፍ ንዑሳን ችሎታዎች አማካይ ውጤቶች በባለብዙ ተላውጦ ልይይት ትንተና (MANOVA) ስሌት

ንዑሳን ችሎታዎች	ቡድን	ናሙና	አማካይ ውጤት	መደበኛ ልይይት	የልይይት ዋጋ (t)	የነጻነት ደረጃ	የጉልህነት ት ደረጃ	የጥንካሬ ደረጃ
የይዘት ስፋትና ጥልቀት	የፍትነት (ሀ)	25	3.813	.491	63.862	47	.001	.576
	የቁጥጥር (ለ)	24	2.819	.368				
የሐሳብ አደረጃጀት	የፍትነት (ሀ)	25	3.640	.552	30.649	47	.001	.395
	የቁጥጥር (ለ)	24	2.806	.500				
የቃላት ምርጫና አጠቃቀም	የፍትነት (ሀ)	25	3.640	.440	43.704	47	.001	.482
	የቁጥጥር (ለ)	24	2.819	.428				
ሰዋሰዋዊ ትክክለኛነት	የፍትነት (ሀ)	25	3.627	.455	59.883	47	.001	.560
	የቁጥጥር (ለ)	24	2.736	.340				
የጻጻፍ ሥርዓት	የፍትነት (ሀ)	25	3.853	.586	54.349	47	.001	.536
	የቁጥጥር (ለ)	24	2.694	.510				

P < .01

ከሠንጠረዥ 4.4 መረዳት እንደሚቻለው፤ የይዘት ስፋትና ጥልቀት ንዑስ ችሎታ የፍትነት (ቡድን ሀ) አማካይ ውጤት ($M = 3.813$) ከቁጥጥር (ቡድን ለ) አማካይ ውጤት ($M = 2.819$) ጋር ሲነጻጸር በ.994 ያህል ብልጫ አለው፡፡ በመካከላቸው ያለው ልዩነት ጉልህ መሆኑን አለመሆኑን ለማረጋገጥም በባለ ሁለት ጫፍ (Sig. (2-tailed)) ተሰልቶ፤ ውጤቱ ($F(1,47) = .63.862$ ፤ $p = .001$ ፤ $Partial \eta^2 = .576$) ሆኗል፡፡ ይህ ማለትም የአማራጭ ምዘናዎች ትግበራ በይዘት ጥልቀትና ስፋት ንዑስ ችሎታ ላይ ጉልህ ($p = .001$) ሚና ያለው መሆኑን ያሳያል፡፡ የጉልህነት ጥንካሬው በከፊል ኤታ ስኬር (Partial η^2) ስሌት የሚያሳየውም 57.6% ያህል የታየው የይዘት ንዑስ ችሎታ ውጤት በአማራጭ ምዘናዎች ትግበራ ተጽዕኖ ምክንያት እንደሆነ ያመለክታል፡፡

በሐሳብ አደረጃጀት ንዑስ ችሎታ የፍትነት (ቡድን ሀ) አማካይ ውጤት ($M = 3.640$) ከቁጥጥር (ቡድን ለ) አማካይ ውጤት ($M = 2.806$) በ.834 ያህል በልጧል፡፡ በመካከላቸው ያለው ልዩነት ጉልህ መሆኑን አለመሆኑን ለማረጋገጥም በባለ ሁለት ጫፍ (Sig. (2-tailed)) ተሰልቶ፤ ውጤቱ ($F(1,47) = 30.649$ ፤ $p = .001$ ፤ $Partial \eta^2 =$

.395) ሆኗል፡፡ ይህ ማለትም የአማራጭ ምዘናዎች ትግበራ በሐሳብ አደረጃጀት ንዑስ ችሎታ ላይ ጉልህ ($p = .001$) ሚና አለው፡፡ የጉልህነት ደረጃው በከፊል ኤታ ስኬር ($Partial \eta^2 = .395$) ስሌት መሠረት 39.5% ያህሉ ውጤት የታየው በአማራጭ ምዘናዎች የታዘዘ ድርሰት የመጻፍ ትምህርት ምክንያት እንደመጣ ያመለክታል፡፡

በሰዋስዋዊ ትክክለኛነት ንዑስ ችሎታ በሁለቱም ታሳታፊ ቡድኖች አማካይ ውጤቶች የፍትነት (ቡድን ሀ) አማካይ ውጤት ($M = 3.640$) ከቁጥጥር (ቡድን ለ) አማካይ ውጤት ($M = 2.819$) ጋር ሲነጻጸር 0.821 ያህል ብልጫ አለው፡፡ በመካከላቸው ያለው ልዩነት ጉልህ መሆኑን አለመሆኑን ለማረጋገጥም በባለ ሁለት ጫፍ (Sig. (2-tailed)) ተሰልቶ፤ ውጤቱ ($F(1,47) = 43.704$ ፤ $p = .001$ ፤ $Partial \eta^2 = .482$) ሆኗል፡፡ ይህ ደግሞ የአማራጭ ምዘናዎች ትግበራ በሰዋስዋዊ ትክክለኛነት ንዑስ ችሎታ ላይ ጉልህ ($p = .001$) ሚና ያለው መሆኑን ያሳያል፡፡ የጉልህነት ጥንካሬው ተሰልቶ፤ የከፊል ኤታ ስኬር ($Partial \eta^2 = .482$) ስሌት የሚያሳየውም 48.2% ያህሉ የታየው ውጤት በአማራጭ ምዘናዎች ተጽዕኖ ምክንያት እንደሆነ ፍንጭ ይሰጣል፡፡

በቃላት ምርጫና አጠቃቀም ንዑስ ችሎታ በሁለቱም ቡድኖች አማካይ ውጤቶች መካከል ያለው ልዩነት ሲታይ፤ የፍትነት (ቡድን ሀ) አማካይ ውጤት ($M = 3.627$) ከቁጥጥር (ቡድን ለ) አማካይ ውጤት ($M = 2.736$) ጋር ሲነጻጸር 0.891 ያህል ብልጫ አለው፡፡ በመካከላቸው ያለው ልዩነት ጉልህ መሆኑን አለመሆኑን ለማረጋገጥም በባለ ሁለት ጫፍ (Sig. (2-tailed)) ተሰልቶ፤ ውጤቱ ($F(1,47) = 59.883$ ፤ $p = .001$ ፤ $Partial \eta^2 = .560$ ፤ Power = 1.000) ሆኗል፡፡ ይህም የአማራጭ ምዘናዎች ትግበራ በቃላት ምርጫና አጠቃቀም ላይ ጉልህ ($p = .001$) ሚና እንዳለው ያሳያል፡፡ የጉልህነት ጥንካሬው በከፊል ኤታ ስኬር ($Partial \eta^2 = .560$) ስሌትም 56% ያህሉ ከአማራጭ ምዘናዎች ትግበራ የመጣ ውጤት እንደሆነ ይጠቁማል፡፡

በድርሰት የመጻፍ ችሎታ ያጻጻፍ ሥርዓት ንዑስ ችሎታ የፍትነት (ቡድን ሀ) እና በቁጥጥር (ቡድን ለ) አማካይ ውጤቶች ሲታይ፤ የፍትነት ቡድን አማካይ ውጤት ($M = 3.853$) ከቁጥጥር ቡድን አማካይ ውጤት ($M = 2.694$) በ1.159 በልጦ ተገኝቷል፡፡

በሁለቱም ቡድኖች አማካይ ውጤቶች መካከል ያለው ልዩነት ጉልህ መሆኑን አለመሆኑን ለማረጋገጥም በባለ ሁለት ጫፍ (Sig. (2-tailed)) ተሰልቶ፣ ውጤቱ ($F(1,47) = 54.349$; $p = .001$; $Partial \eta^2 = .536$) ሆኗል። ውጤቱም፣ የአማራጭ ምዘናዎች በአጻጻፍ ሥርዓት ንዑስ ችሎታ ላይ 53.6% ያህል ተጽዕኖ ያለው መሆኑን ያሳያል።

የጥናቱ ተሳታፊዎች በሁሉም ድርሰት የመጻፍ ንዑሳን ችሎታዎች የፍትነት (ቡድን ሀ) አማካይ ውጤቶች ከቁጥጥር (ቡድን ለ) አማካይ ውጤቶች ብልጫ አላቸው። የብልጫቸው መጠንም በድምዳሜያዊ ስታቲስቲክስ ተሰልቶ ጉልህ ($p < .01$) ልዩነት አሳይተዋል። በያንዳንዱ ንዑስ ችሎታ በቡድኖቹ መካከል ያለው ልዩነትም በባለ ሁለት ጫፍ (Sig. (2-tailed)) ጉልህ መሆኑን ለማረጋገጥ የባለብዙ ተላውጦ ልይይት ትንተና ውጤት ከዊልክስ ላምዳ (Willks' Lambda) ተወስዷል። ሁሉም ውጤቶችም ($p < .05$) ሆነዋል። ከውጤቶቹ መረዳት የሚቻለውም፣ የአማራጭ ምዘናዎች ትግበራ በድርሰት የመጻፍ ንዑሳን ችሎታዎች ላይ ከፍተኛ ሚና እንዳላቸው ነው።

ከመጀመሪያው ትግበራ የተገኙት መጠናዊ ውጤቶች በዓይነታዊ መረጃዎችም ድጋፍ አግኝተዋል። የፍትነት ቡድን ተሳታፊዎች የመጻፍን ንዑሳን ችሎታዎች ዕውቀት የመጻፍ ተነሳሽነትን በመቀስቀስ ትርጉም ሰጪ መልዕክት ለማስተላለፍ የሚቻል መሆኑ አሳይተዋል። በድርሰቶቹ ውስጥ መልዕክቶችን በጽሑፍ ለመግለጽ ሐሳቦችን በትክክል ለማደራጀት የተለያዩ ሂደቶች እንደተከተሉ ያሳያሉ (ከአባሪ ሽ₁₋₁₀ ይመለከታል)። ለምሳሌ፣ የተማሪ 01 ተከታታይ ናሙና ድርሰቶችና የተማሪ 12ና 15 ናሙና የፖርቲፎልዮ ማስታወሻዎች እንደሚከተለው ቀርበዋል።

ከተማሪ 01 ናሙና ድርሰቶች መረዳት የሚቻለው፤ የመጀመሪያው ድርሰት ሐሳብን በወጉ የተዋቀረበት አለመሆኑን ያሳያል። የይዘት ግልጽነት የለውም፤ የሐሳብ አደረጃጀቱም ቢሆን፤ መግቢያ፤ ሐተታና መደምደሚያ የለውም። የሁለተኛው ድርሰት ሲታይም፤ የሐሳብ ወጥነት አለው፤ ግን የድርሰቱ ሐሳቦች በየጭብጣቸው ተለክተው አልተደራጁም። በተለይ ደግሞ የመደምደሚያ አንቀጽ አይታይበትም። በሦስተኛው ድርሰት የተሻሉ የመጻፍ ንዑሳን ችሎታዎች ይስተዋላሉ። ለምሳሌ፤ በርዕሰጉዳዩ ላይ በማተኮር እስከመጨረሻው ዘልቋል። የድርሰቱ ጭብጦችም በማስረጃ የተደገፈ ነው። ባጭሩም በመጨረሻው ድርሰት በቃላት አጠቃቀምና በአጻጻፍ ሥርዓት ክፍተቶች ቢኖሩም፤ ግልጽና መልዕክት ማስተላለፍ ችሏል። ድርሰት የመጻፍ ንዑሳን ችሎታዎች በተደጋጋሚ ልምምድ እንደሚዳብሩ "... አሁን ላይ አንድ ድርሰት ጻፊ ብባል መጀመሪያ የማደርገው ስለምጽፈው ጉዳይ ርዕስ እመርጣለሁ። ሌላው የቃላት፤ የሰዎስውና የሐሳብ አደረጃጀት ግድፈቶች እንዳይኖሩ በተቻለኝ አቅም በራሴ መገምገም ችያለሁ (ተማሪ፤ 12)" የሚለው ማስታወሻ ያረጋግጣል። በተመሳሳይም "... አሁን በየቀኑ ልምምድ ባደረግሁ ቁጥር የመጻፍ ችሎታዬ እያሻሻልሁ መጥቻለሁ። ... ሐሳብን በጽሑፍ ለመግለጽም ትምህርቱ የቃላት አጠቃቀም፤ የፊደላት አጻጻፍ፤ የስርዓተነጥብ አጠቃቀምና የሐሳብ አወቃቀር ችግሮቼን በሂደት እንድቀርፍ አድርጎኛል (ተማሪ፤ 11)" የሚለው ሐሳብ የመጻፍ ንዑሳን ችሎታዎች ዕድገት በአማራጭ ምዘናዎች የታገዘ ድርሰት የመጻፍ ትምህርት በመሰጠቱ እንደሆነ ያሳያል።

ከተማሪዎች ናሙና ድርሰቶችና የፖርቲፎልዮ ማስታወሻዎች የተወሰዱ ዓይነታዊ መረጃዎች የሚያሳዩት፤ በአማራጭ ምዘናዎች የታገዘ ድርሰት የመጻፍ ትምህርት ሲከናወን በመጻፍ ንዑሳን ችሎታዎች ላይ አወንታዊ ለውጥ እንደሚመጣ ነው። ይህ ደግሞ የመጠናቂያ ሆነ የዓይነታዊ መረጃዎች ተደጋጋፊ ውጤቶች ያሏቸው መሆኑን ያሳያል። ማለትም፤ በመጠናቂያ ውጤት በሁሉም ንዑሳን ችሎታዎች ጉልህ ($p < .05$) ልዩነቶች ታይተዋል፤ በዓይነታዊ መረጃዎች ረገድም የመጠናቂያ ውጤቶች ደጋፊ መሆናቸውን ለመረዳት ተችሏል።

በመጀመሪያው ትግበራ የአማራጭ ምዘናዎች በድርሰት የመጻፍ ችሎታ ላይ አወንታዊ ሚና ያላቸው መሆኑን ከታወቀ በኋላ፤ በአመጣጣኝ ንድፍ መሠረት ሁለቱም ቡድኖች በአማራጭ ምዘናዎች የታገዘ ድርሰት የመጻፍ ትምህርት መከታተል ስለሚገባቸው በመጀመሪያው ትግበራ በፍትነት ቡድን የነበረ (ቡድን ሀ) በቁጥጥር፤ በቁጥጥር ቡድን የነበረ (ቡድን ለ) ደግሞ በፍትነት ተሳታፊዎች ሆነው ተሳትፈዋል። ከሁለተኛው ትግበራ የተገኙት ውጤቶችም በፓላንት (2010) የተጠቀሱ እሙኖች (ከአባሪ መ₅ ይመለከቷል) ከተፈተሹ በኋላ በቀዳሚነት የጥምር ውጤቱ በባለብዙ ተላውጦ ልይይት ትንተና ተከናውኗል። ከዚያም የያንዳንዱ ንዑስ ችሎታ መረጃዎች በአበር ልይይት ትንተና (ANCOVA) ተሰልተዋል። በአበር ልይይት ትንተና ለማስላት የተፈለገውም የመጀመሪያው ትግበራ ውጤት ጉልህ ልዩነት በማሳየቱ፤ ልዩነቱን ታሳቢ አድርጎ በሚያሰላ አማራጭ ስታትስቲክስ መጠቀም አስፈላጊ ስለሆነ ነው።

በመሆኑም፤ የሁለተኛ ትግበራ አማካይ ውጤቶች ለማስላት በቀዳሚነት የጥምር ውጤት ትንተና ተከናውኗል። ጥምር ውጤቱም በባለብዙ ተላውጦ አበር ልይይት ትንተና ተሰልቶ ጉልህ ($F(1,47) = 2.720$ ፤ $p = .034$ ፤ $Partial \eta^2 = .264$) ሆኗል። ውጤቱ የሚያሳየውም፤ የፍትነት ቡድን ውጤት ከቁጥጥር ቡድን ውጤት የበለጠ እንደሆነና ልዩነቱም ጉልህ መሆኑን ነው። ነገርግን የአጠቃላዩን ውጤት ብቻ በማየት በያንዳንዱ ንዑስ ችሎታ ላይ ያለውን ተጽዕኖ መለየት አይቻልም። በያንዳንዱ ንዑስ ችሎታ ላይ የሚታየው ውጤት ከአጠቃላዩ ውጤት የሰፋ ወይም የጠበበ ሊሆን ይችላል። በዚህም የጉልህነቱ መጠን በየትኛው ንዑስ ችሎታ ላይ ያየለ ወይም ያነሰ እንደሆነ ለመለየት የያንዳንዱን ንዑስ ችሎታ ውጤት በጥገኛ ተላውጦች መካከል ያለውን ተጽዕኖ መፈተሽ አስፈላጊ ሆኖ ተገኝቷል። የያንዳንዱ ንዑስ ችሎታ አማካይ ውጤቶችም በአበር ልይይት ትንተና (ANCOVA) ተሰልተው እንደሚከተለው በሠንጠረዥ 4.5 ላይ በዝርዝር ቀርበዋል።

ሠንጠረዥ 4.5፣ የሁለተኛው ትግበራ ድርሰት የመጻፍ ንዑሳን ችሎታዎች አማካይ ውጤቶች በአበር ልይይት ትንተና (ANCOVA) ስሌት

ንዑሳን ችሎታዎች	ቡድን	ናሙና	አማካይ ውጤት	መ.ልይት	ተስተካካይ አማካይ ውጤት	የልይይት ዋጋ (F)	የነጻነት ደረጃ	የጉልህነት ደረጃ	የጥንካሬ ደረጃ
የይዘት ስፋትና ጥልቀት	የቁጥጥር (ሀ)	25	3.947	.497	3.808	46.993	2,46	.001	.671
	የፍትነት (ለ)	24	3.875	.470	4.020				
የሐሳብ አደረጃጀት	የቁጥጥር (ሀ)	25	3.800	.481	3.730	54.964	2,46	.001	.705
	የፍትነት (ለ)	24	3.819	.471	3.893				
የቃላት ምርጫና አጠቃቀም	የቁጥጥር (ሀ)	25	3.960	.455	3.790	38.593	2,46	.001	.627
	የፍትነት (ለ)	24	3.806	.450	3.941				
ሰዋስዋዊ ትክክለኛነት	የቁጥጥር (ሀ)	25	3.880	.490	3.813	41.027	2,46	.001	.641
	የፍትነት (ለ)	24	3.847	.511	3.959				
የአጻጻፍ ሥርዓት	የቁጥጥር (ሀ)	25	3.787	.508	3.574	93.810	2,46	.001	.803
	የፍትነት (ለ)	24	3.833	.381	4.055				

p < .05

ሠንጠረዥ 4.5 መረዳት እንደሚቻለው፣ የይዘት ስፋትና ጥልቀት ንዑስ ችሎታ የቁጥጥር (ቡድን ሀ) አማካይ ውጤት ($M = 3.947$) የፍትነት (ቡድን ለ) አማካይ ውጤት ($M = 3.875$) ጋር ሲነጻጸር የበለጠ ነው። በመጀመሪያው ትግበራ የነበረውን ልዩነት ታሳቢ በማድረግ የቡድኖቹ ተመጣጣኝ ውጤት ሲሰላ ግን፣ የፍትነት (ቡድን ለ) አማካይ ውጤት ($M = 4.020$) ከቁጥጥር (ቡድን ሀ) አማካይ ውጤት ($M = 3.808$) በልጧል። በተስተካካይ ውጤቶች መካከል ያለው መበላለጥ ጉልህ ልዩነት ያለው መሆኑን ለማረጋገጥ በባለ ሁለት ጫፍ (Sig. (2-tailed)) ተሰልቶ፣ ውጤቱ ($F(2,46) = 46.993$ ፣ $p = .001$ ፣ $Partial \eta^2 = .671$) ሆኗል። ይህም በፍትነትና በቁጥጥር ቡድኖች መካከል በይዘት ስፋትና ጥልቀት ንዑስ ችሎታ ላይ ጉልህ ($p = .001$) የሆነ ልዩነት መኖሩን ያሳያል። በአማካይ ውጤቶች ላይ የታየው ልዩነት በከፊል ኤታ ስኬር ($Partial \eta^2 = .671$) ስሌት ሲታይም 67.1% ያህል በአማራጭ ምዘናዎች የታዘዘ ድርሰት የመጻፍ ትምህርት የመጣ እንደሆነ ያመለክታል።

በሐሳብ አደረጃጀት ንዑስ ችሎታ የፍትነት (ቡድን ለ) አማካይ ውጤት ($M = 3.819$) ከቁጥጥር (ቡድን ሀ) አማካይ ውጤት ($M = 3.800$) ይበልጣል፡፡ ነገርግን የመጀመሪያውን ትግበራ ውጤት ታሳቢ ባደረገ የአበር ልይይት ትንተና ተስተካካይ አማካይ ውጤቶች ተገኝተዋል፡፡ ውጤቶቹም፣ የፍትነት (ቡድን ለ) አማካይ ውጤት ($M = 3.893$) ከቁጥጥር (ቡድን ሀ) አማካይ ውጤት ($M = 3.730$) የበለጠ እንደሆነ ያሳያሉ፡፡ በተስተካካይ አማካይ ውጤቶች መካከል ያለው ልዩነት ጉልህ መሆኑን ለማረጋገጥ በባለ ሁለት ጫፍ (Sig. (2-tailed)) ተሰልቶ፣ ውጤቱ ($F(2,46) = 54.964$ ፣ $p = .001$ ፣ $Partial \eta^2 = .705$) ሆኗል፡፡ ይህም በአማራጭ ምዘናዎች በታገዘ ድርሰት የመጻፍ ትምህርት ቡድናና በተለመደው አቀራረብ የተማረ ቡድን መካከል በሐሳብ አደረጃጀት ረገድ ጉልህ ($p = .001$) ልዩነት መኖሩን አመልክቷል፡፡ የጉልህ ልዩነቱ የጥንካሬ ደረጃ ለመለየትም በከፊል ኤታ ስኬር ሲሰላ፣ የአማራጭ ምዘናዎች በሐሳብ አደረጃጀት ንዑስ ችሎታ ላይ ያላቸው ሚና 70.5% እንደሆነ ያመለክታል፡፡

በሰዋስዋዊ ትክክለኛነት ንዑስ ችሎታ የሁለቱም ቡድኖች አማካይ ውጤቶች የሚያሳዩት፣ የፍትነት (ቡድን ለ) አማካይ ውጤት ($M = 3.806$) ከቁጥጥር (ቡድን ሀ) አማካይ ውጤት ($M = 3.960$) ያነሰ ነው፡፡ የሁለቱም ቡድኖች የመጀመሪያውን ትግበራ አማካይ ውጤቶች ታሳቢ ባደረገ ተስተካካይ አማካይ ውጤቶች ሲሰላ ግን፣ የፍትነት (ቡድን ለ) አማካይ ውጤት ($M = 3.959$) ከቁጥጥር (ቡድን ሀ) አማካይ ውጤት ($M = 3.813$) በልጦ ተገኝቷል፡፡ በዚህም በተስተካካይ አማካይ ውጤቶች መካከል ያለው ልዩነት ጉልህ መሆኑን አለመሆኑን ለማረጋገጥ በባለ ሁለት ጫፍ (Sig. (2-tailed)) ተሰልቶ፣ ውጤቱ ($F(2,46) = 38.593$ ፣ $p = .001$ ፣ $Partial \eta^2 = .627$) ሆኗል፡፡ በውጤቱ መሠረትም፣ በሰዋስዋዊ ትክክለኛነት ንዑስ ችሎታ ውጤቶች ላይ ጉልህ ($p = .001$) ልዩነት ታይቷል፡፡ የከፊል ኤታ ስኬር ($Partial \eta^2 = .627$) የሚያሳየውም፣ የአማራጭ ምዘናዎች በሰዋስዋዊ ትክክለኛነት ላይ የታየው ሚና 62.7% እንደሆነ ነው፡፡

በቃላት ምርጫና አጠቃቀም ንዑስ ችሎታ በሁለቱም ቡድኖች የሚታዩ አማካይ ውጤቶች የፍትነት (ቡድን ለ) አማካይ ውጤት ($M = 3.847$) ከቁጥጥር (ቡድን ሀ)

አማካይ ውጤት ($M = 3.880$) ያነሰ ነው። ነገርግን ከመጀመሪያው ትግበራ ውጤቶች ጋር በማመጣጠን የተገኙት ተስተካካይ አማካይ ውጤቶች፣ የፍትነት (ቡድን ለ) አማካይ ውጤት ($M = 3.941$) ከቁጥጥር (ቡድን ሀ) አማካይ ውጤት ($M = 3.790$) ብልጫ አለው። በተስተካካይ አማካይ ውጤቶች መካከል ያለው ልዩነት ጉልህ መሆኑን አለመሆኑን በባለ ሁለት ጫፍ (Sig. (2-tailed)) ሲሰላም፣ ውጤቱ ($F(2,46) = 41.027$ ፣ $p = .001$ ፣ $Partial \eta^2 = .641$) ሆኗል። ይህ ማለትም ከሁለተኛው ትግበራ በኋላ ሁለቱም ቡድኖች በቃላት ምርጫና አጠቃቀም ንዑስ ችሎታ ላይ ጉልህ ($p = .001$) ልዩነት እንዳላቸው ያሳያል። በአማካይ ውጤቶች የታየው ጉልህ ልዩነት በከፊል ኤታ ስኬር ($Partial \eta^2 = .641$) ሲሰላም፣ የአማራጭ ምዘናዎች በቃላት ምርጫና አጠቃቀም ንዑስ ችሎታ ላይ ያላቸው ተጽዕኖ 64.1% መሆኑ ያሳያል።

በአጻጻፍ ሥርዓት ንዑስ ችሎታ የፍትነት (ቡድን ለ) አማካይ ውጤት ($M = 3.833$) ከቁጥጥር (ቡድን ሀ) አማካይ ውጤት ($M = 3.787$) በልጦ ተገኝቷል። በመደበኛ አማካይ ውጤቶች ከታየው ብልጫ በተጨማሪም የመጀመሪያውን ትግበራ አማካይ ውጤቶች ታሳቢ በሚያደርግ የአበር ልይይት ትንተና ስሌት ሲታይ፣ በፍትነት ቡድን አማካይ ውጤት ($M = 4.055$) እና በቁጥጥር ቡድን አማካይ ውጤት ($M = 3.574$) መካከል ያለው ልዩነት የበለጠ ሰፍቷል። በአማካይ ውጤቶቹ መካከል ያለው ልዩነት ጉልህ መሆኑን አለመሆኑን ለማረጋገጥም በባለ ሁለት ጫፍ (Sig. (2-tailed)) ተሰልቶ፣ ውጤቱ ($F(2,46) = 93.810$ ፣ $p = .001$ ፣ $Partial \eta^2 = .803$) ሆኗል። ይህ ውጤት የሚያመለክተውም፣ በሁለቱም ቡድኖች መካከል የታየው ጉልህ ($p = .001$) ልዩነት በከፊል ኤታ ስኬር ($Partial \eta^2 = .803$) ስሌት፣ የአማራጭ ምዘናዎች በአጻጻፍ ሥርዓት ላይ ያላቸው ተጽዕኖ 80.3% እንደሆነ ያመለክታል።

ከሁለተኛው ትግበራ መጠናዊ ውጤቶች መረዳት እንደሚቻለው፣ የጥናቱ ተሳታፊዎች በድርሰት የመጻፍ ንዑሳን ችሎታዎች በጥምርም ሆነ በተናጠላዊ ተስተካካይ አማካይ ውጤቶች የፍትነት (ቡድን ለ) ከቁጥጥር (ቡድን ሀ) በበለጠ ጉልህ ልዩነት ($p < .05$) አሳይተዋል። ይህም በቀዳሚነት የመጀመሪያውን ትግበራ ውጤት ታሳቢ በሚያደርግ የባለብዙ ተላውጦ አበር ልይይት ትንተና የሁለቱም ቡድኖች ተስተካካይ የመጻፍ

የተማሪ 06 ናሙና ድርሰቶች በመጀመሪያው ድርሰት ውስን መልዕክትን ለማስፈር እንዳልቻለ ያሳያል። የድርሰቱ አንቀጾች በየጭብጣቸው አልተደራጁም፤ የመግቢያና መደምደሚያ አንቀጾች የሉትም። ውጤቱም፤ "ድርሰት ለመጻፍ ያስቸግረኝ የነበረው ... ሐሳቤን በምን መንገድ አዋቅሬ መጻፍ እንዳለብኝ ነው። በምን ጀምራ ምን ላይ ማቆም እንዳለብኝ አላውቅም። የትኛው ሐሳብ መግቢያ፤ የትኛው ሐሳብ ሐተታ፤ የትኛውስ መደምደሚያ እንደሚሆን ይደናገረኝ ነበር (ተማሪ፣ 04)" ከሚለው የፖርቲፎልዮ ማስተወሻ ጋር ተደጋጋፊ እንደሆነ ያሳያል። የሁለተኛው ድርሰት ሲታይም፤ ይዘቱ በመግቢያ ሐተታና መደምደሚያ ቢከፋፈልም፤ የድርሰቱ አወቃቀር ምክንያታዊ አይደለም። በሦስተኛው ድርሰት ደግሞ ውስን የቃላት አጠቃቀምና ሰዋስዋዊ ችግሮች ቢኖሩም፤ የመጻፍ ንዑሳን ችሎታዎች አጠቃቀም ከመጀመሪያውና ከሁለተኛው የተሻሉ ናቸው። ከናሙና ድርሰቶች ውጤቶች መረዳት የሚቻለውም፤ ከጊዜ ወደጊዜ እያደጉ እንደመጡ "... ድርሰት ለመጻፍ ሳስብ ርዕስ ሳልመርጥ ነበር ጉዳዩን የምጽፈው። የጻፍኩትም ድርሰት የቃላት፣ የሰዋስወ፣ የሐሳብ ቅደምተከተል፣ የሐሳቡ አንድነት ችግሮች በጣም የጎሉ ነበሩ። በተጨማሪም የድርሰት አጻጻፍ ሂደቶችን ለይቼ ባለማወቁ ለመጻፍ እፈራለሁ። ምክንያቱም የሚጻፈው ነገር ትክክል አይመስለኝም ነበር (ተማሪ፣ 12)" በሚለው ማስታወሻ የሰፈረው ሐሳብ የሚያረጋገጥ ይመስላል።

በአጠቃላይ የሁለተኛው ትግበራ መጠናዊም ሆነ ዓይነታዊ መረጃዎች የሚያመለክቱት፤ ከተለመደው ድርሰት የመጻፍ ችሎታቸው ይልቅ በአማራጭ ምዘናዎች የታገዘ ድርሰት የመጻፍ ትምህርት በተደጋጋሚ ከተማሩ በኋላ የተሻለ ድርሰት የመጻፍ ችሎታ እንዳላቸው ነው። ተሳታፊዎች የነበሩባቸውን የመጻፍ ንዑሳን ችሎታዎች ችግሮች ቀስበቀስ እየቀረፉ የመጻፍ ልምድን ደግሞ እያዳበሩ በመምጣታቸው በውስጣቸው ያለውን ሐሳብ እንዴት ማፍለቅና ማዋቀር እንዳለባቸውና በቅደምተከተል ሂደቱን በምን መልክ ሊሰደር እንደሚችል (ከአባሪ ቀ₄ ይመለከቷል) ከመረዳታቸው በተጨማሪ፤ በሰዋስዋዊ ትክክለኛነት፤ በቃላት ምርጫና አጠቃቀምና ባጻጻፍ ሥርዓት አወንታዊ ለውጦች ማሳየታቸውን ያመለክታሉ (ከአባሪ ሸ₁₋₈ እና ቀ₁₋₁₅ ይመለከቷል)።

የሁለቱም ትግበራ ውጤቶች የሚያሳዩትም፤ በድርሰት የመጻፍ ትምህርት መስክ የመጻፍ ንዑሳን ችሎታዎችን በማሳደግ ረገድ የአማራጭ ምዘናዎች ከተለመደው አቀራረብ የተሻለ ሚና ያላቸው እንደሆነ ነው። በዚህም መሠረት “በሁለቱም የትግበራ ወቅቶች የአማራጭ ምዘናዎች ከተለመደው አቀራረብ በተለየ ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ለማሻሻል በሚረዱ ድርሰት የመጻፍ ንዑሳን ችሎታዎች ላይ የማሻሻል ተጽዕኖ አላቸውን?” የሚለው የጥናቱ ሁለተኛ ጥያቄ አወንታዊ ምላሽ አግኝቷል። በተጨማሪም “በሁለቱም የትግበራ ወቅቶች የአማራጭ ምዘናዎች የተማሪዎችን ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ለማሻሻል በሚረዱ የመጻፍ ንዑሳን ችሎታዎች ላይ ከተለመደው ድርሰት የመጻፍ ትምህርት የተለየ ተጽዕኖ የላቸውም፤” የሚለው አልቦ መላምት (σ_0) ውድቅ ሆኖ ተለዋጭ መላምቱ (σ_1) ተቀባይነት ይኖረዋል።

የዚህ ጥናት ሦስተኛው ጥያቄ “የአማራጭ ምዘናዎች በድርሰት የመጻፍ ትምህርት የተማሪዎችን ድርሰት የመጻፍ ችሎታ በመማር ሂደት ያሳድጋሉ?” የሚል ሲሆን፤ አቻ መላምቱም “ድርሰት መጻፍን በመማር ሂደት የአማራጭ ምዘናዎች የተማሪዎችን የመጻፍ ችሎታ ሂደታዊ ዕድገት ከተለመደው አቀራረብ የተለየ ሚና የላቸውም፤” የሚል ነበር። ለዚህም በድርሰት የመጻፍ ችሎታ የመማር ሂደት ከተማሪዎች ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ሂደታዊ ውጤቶችን፤ ከተማሪዎች ተከታታይ ናሙና ድርሰቶችንና ናሙና የፖርቲፎልዮ ማስታወሻዎችን በመውሰድ በፍትነትና በቁጥጥር ቡድኖች መካከልና በያንዳንዱ ቡድን ውስጥ ያሉትን አማካይ ውጤቶች ተነጻጽረዋል።

በዚህም የመጀመሪያውን ትግበራ ውጤቶች በቅይጥ የልይይት ትንተና (Mixed between-within ANOVA) ተሰልቶ፤ የጥምር ውጤቱ ($F(1,44) = 16.560$ ፤ $p = .001$ ፤ $\text{Partial } \eta^2 = .261$) ሆኗል። ይህ ውጤትም፤ ጉልህ ($p = .001$) ልዩነት መኖሩን ያመለክታል። የጥምር ውጤቱ ጉልህ ልዩነት ካሳየ ደግሞ በያንዳንዱ ቡድን ውስጥ ያለው ተዋረዳዊ ውጤትና በፍትነትና በቁጥጥር ቡድኖች መካከል ያለው ጎናዊ ውጤት የታየውን ተጽዕኖ ለመለየት በተናጠል መተንተን አስፈላጊ ነው። በዚህም የተናጠል ውጤቱ እንደሚከተለው በሠንጠረዥ 5.6 ቀርቧል።

ሠንጠረዥ 5.6፤ የመጀመሪያው ትግበራ ድርሰት መጻፍን በመማር ሂደት የመጻፍ ችሎታ ዕድገት በቅይዋ አበር ልይይት ትንተና

ተሳውጦች	ቡድን	ናሙና	አማካይ ውጤት	መደበኛ ልይይት	የልይይት ዋጋ (F)	የነጻነት ደረጃ	የጉልህነት መጠን	የጥንካሬ ደረጃ
ድርሰት	የፍትነት (ሀ)	25	5.960	1.513	17.462*	47*	.001*	.432*
አንድ	የቁጥጥር (ለ)	24	5.042	1.367				
ድርሰት	የፍትነት (ሀ)	25	7.040	1.486	9.794**	47**	.001**	.299**
ሁለት	የቁጥጥር (ለ)	24	6.333	1.341				
ድርሰት	የፍትነት (ሀ)	25	7.640	1.440	9.794**	47**	.001**	.299**
ሦስት	የቁጥጥር (ለ)	24	5.083	1.717				

* በያንዳንዱ ቡድን ውስጥ የመጻፍ ሂደታዊ ዕድገት (በዳግም ልኬት ልይይት ትንተና)

** በቡድኖች መካከል የመጻፍ ሂደታዊ ዕድገት (በባለሁለት ልይይት ትንተና)

በሠንጠረዥ 4.6 እንደሚታየው፤ የፍትነት (ቡድን ሀ) ተሳታፊዎች ያስመዘገቧቸው አማካይ ውጤቶች በተከታታይ (M = 5.960፤ 7.040፤ 7.640) ሲሆኑ፤ የቁጥጥር (ቡድን ለ) አማካይ ውጤቶች በተከታታይ (M = 5.042፤ 6.333፤ 5.083) ናቸው፡፡ አማካይ ውጤቶቹ እንደሚያሳዩትም፤ የተማሪዎችን ድርሰት የመጻፍ ችሎታ የፍትነት (ቡድን ሀ) አማካይ ውጤቶች ከቁጥጥር (ቡድን ለ) አማካይ ውጤቶች ብልጫ አላቸው፡፡ የብልጫ ልዩነታቸው ሲታይም፤ የፍትነት (ቡድን ሀ) ሂደታዊ ዕድገቱ ቀጣይነት ያለው ሲሆን፤ የቁጥጥር (ቡድን ለ) ዕድገት ግን ተለዋዋጭና ቀዋሚነት እንደሌለው ያሳያል፡፡

በመጀመሪያው ትግበራ ከሁለቱም ቡድኖች የተገኙት አማካይ ውጤቶች መነሻነት በየቡድናቸው ውስጥና በቡድኖቹ መካከል ያሏቸውን ሂደታዊ ዕድገቶች በቅይዋ ልይይት ትንተና (Mixed Between-Within subjects) ተሰልተው፤ በያንዳንዱ ቡድን ውስጥ ባሉት አማካይ ውጤቶች በዳግም ልኬት ልይይት ትንተና (Repeated Measures-ANOVA) ስሌት ጉልህ ($F(1,47) = 17.462$ ፤ $p = .001$ ፤ $partial \eta^2 = .432$) ልዩነት እንዳለ ያሳያል፡፡ እንዲሁም በሁለቱም ቡድኖች መካከል ጉልህ ልዩነት መኖሩን ለማረጋገጥ አማካይ ውጤቶች በባለሁለት የልይይት ትንተና (Two-Way ANOVA) ተሰልተው ውጤታቸው ጉልህ ($F(1,47) = 9.794$ ፤ $p = .001$ ፤ $partial \eta^2 = .299$) ልዩነት አሳይቷል፡፡ አጠቃላይ ውጤቱም፤ በሁለቱም ቡድኖች ሂደታዊ ዕድገት

በመጀመሪያው ትግበራ የተገኙት መጠናዊ ውጤቶች በዓይነታዊ መረጃዎች ረገድም ድጋፍ ያገኙ ይመስላሉ፡፡ ከናሙና ድርሰቶችና የፖርቲፎልዮ ማስታወሻዎች የተገኙት መረጃዎች ተማሪዎች በግል፣ በአቻና በፖርቲፎልዮ ምዘናዎች ታግዘው ድርሰት ለመጻፍ ተደጋጋሚ ልምምዶች ሲያከናውኑ በራስ መተማመናቸውና ተነሳሽነታቸው ጨምሯል (ከአባሪ ሽ₁₋₈ ይመለከታል)፡፡ ችግሮቻቸውን ደግሞ በሂደታዊ ልምምዶች እየቀረፉ መጥተዋል (ከአባሪሽ₁₋₁₁₀ እና ቀ₁₋₁₅ ይመለከታል)፡፡ ለዚህ ማሳያ የሚሆኑ የተማሪ 08 ተከታታይ ናሙና ድርሰቶችና የተማሪ 08ና 03 የፖርቲፎልዮ ማስታወሻዎች በተከታታይ እንደሚከተለው ቀርበዋል፡፡

[illegible]

የተማሪ 08 ናሙና ድርሰት ሁለት

[illegible]

የተማሪ 08 ናሙና ድርሰት ሦስት

[illegible]

ከተማ 08 የተወሰዱት ናሙና ድርሰቶች እንደሚያሳዩት፤ የተማሪዎች የመጻፍ ዕድገት በሂደት ለማለት ያስችላል። በመጀመሪያው ድርሰት የሐሳብ ግልጽነትና አወቃቀር ዕድገቶች ይስተዋላሉ። በድርሰቱ ውስጥ በሰፊረው ሐሳብ አማካይነትም ከአንባቢ ጋር ለመግባባት ያስችግራል። በሁለተኛው ድርሰት ግን የተሻለና ከፍተኛ የመጻፍ ችሎታ ዕድገት ይታይበታል። ይህ የሚያሳየውም፤ የአማራጭ ምዘናዎች የተማሪዎችን ድርሰት በመጻፍ ዕድገት ላይ ከፍተኛ ሚና እንዳላቸው "... ቀድሞ ከነበረኝ የመጻፍ ችሎታ አሁን ላይ አሻሽያለሁ። ... መጀመሪያ ላይ የነበረብኝን ችግር በመፍታት ሐሳቤን በማስተካከል አዋቅሬ መጻፍ ችያለሁ። ... ከበፊቱ ይልቅ አሁን አሻሽዬ እጽፋለሁ። ጥሩ የመሻሻል ደረጃ እራሴ ላይ አይቻለሁ (ተማሪ፤ 05)።" የሚለው የፖርቲፎልዮ ማስታወሻ ያረጋግጣል። በተመሳሳይም "በአማራጭ ምዘናዎች የታገዘ ትምህርት ስለተማርኩ ድርሰት የመጻፍ ችሎታዬ እጅግ አሻሽያለሁ። በሂደት እያሻሻልኩ ለመምጣቴ ደግሞ መጀመሪያ ላይ የዐረፍተነገሮች አወቃቀር፤ የሀሳብ አደረጃጀት፤ የቃላትና የሥርዓተነጥብ አጠቃቀም ችግሮች ነበሩብኝ። አሁን ግን አሻሽያለሁ። ውጤቴም በጣም እየጨመረ ነው። (ተማሪ፤ 01)" የሚለው ማስታወሻ ከመጠናዊ ውጤቶች ጋር የሚስማማ ከመሆኑ በተጨማሪ ድርሰት በሂደታዊ ልምምድ የሚዳብር መሆኑን ያሳያል።

የናሙና ድርሰቶችና የፖርቲፎልዮ ማስታወሻዎች ዓይነታዊ መረጃዎቹም የመጠናዊ ውጤቶች ደጋፊ ሆነው ተገኝተዋል። በጥቅሉ ሲታዩም፤ በመጀመሪያው ትግበራ የታዩት መጠናዊና ዓይነታዊ ውጤቶች፤ የአማራጭ ምዘናዎች ድርሰት በመጻፍ ሂደታዊ ዕድገት ላይ አወንታዊ ሚና እንዳላቸው ያሳያሉ። መጠናዊ ውጤቶቹ ጉልህ ($p < .05$) ልዩነት በማሳየት ከፍተኛ ሚና እንዳላቸው አመላክተዋል።

ሌላው በሁለተኛው ትግበራ ከቁጥጥርና ከፍትነት ቡድኖች የተገኙት የሦስት ተከታታይ ምዘናዎች አማካይ ውጤቶች መነሻ በማድረግ በሁለቱም ቡድኖች አማካይ ውጤቶች መካከል ያለው ልዩነት ጉልህ መሆኑን ወይም አለመሆኑን፤ እንዲሁም ጉልህ ልዩነት ካሳየ የጉልህነቱ ደረጃ ምን ያህል እንደሆነ ለማረጋገጥ በቅይጥ አበር ልይይት ትንተናን

(Mixed between-within-ANCOVA) በመጠቀም ተለይቷል። ከመጀመሪያው ትግበራ ስሌት በተለየ፣ በቅይጥ አበር ልይይት ለመተንተን ያስቻለውም፣ በመጀመሪያው ትግበራ ውጤቶች ጉልህ ልዩነት በመታየቱና ተሳታፊ ተማሪዎቹ ሁለተኛውን የትግበራ ሂደት ሲጀምሩ የተለያዩ ብቃት የነበራቸው መሆኑን ስለሚያመለክት ነው። በያንዳንዱ ድርሰት የመጻፍ ውጤቶች መካከልና በቡድኖች መካከል ያለውን ልዩነት በቅይጥ አበር ልይይት ትንተና በሠንጠረዥ 5.7 ተፈትሏል።

ሠንጠረዥ 5.7፣ የሁለተኛው ትግበራ ድርሰትን በመማር የመጻፍ ችሎታ ሂደታዊ ዕድገት በቅይጥ ልይይት ትንተና

ተላውጦ	ቡድን	ናሙና	አማካይ ውጤት	መደበኛ ልይይት	የልይይት ዋጋ (F)	የነጻነት ደረጃ	የጉልህነት መጠን	የጥንካሬ ደረጃ
ድርሰት አራት	የቁጥጥር (ሀ)	25	6.040	1.457	.874*	2.45*	.048*	.126*
	የፍትነት (ለ)	24	6.417	1.558				
ድርሰት አምስት	የቁጥጥር (ሀ)	25	5.800	1.118	42.327**	1.46**	.001**	.479**
	የፍትነት (ለ)	24	7.042	1.122				
ድርሰት ስድስት	የቁጥጥር (ሀ)	25	6.360	.9074	42.327**	1.46**	.001**	.479**
	የፍትነት (ለ)	24	6.917	1.530				

* በያንዳንዱ ቡድን ውስጥ የመጻፍ ሂደታዊ ዕድገት (በዳግም ልክት አበር ልይይት ትንተና)

** በቡድኖች መካከል የመጻፍ ሂደታዊ ዕድገት (በባለሁለት አበር ልይይት ትንተና)

ከሠንጠረዥ 4.7 መረዳት እንደሚቻለው፣ ተሳታፊዎች ያስመዘገቧቸው የተከታታይ ድርሰቶች የቁጥጥር (ቡድን ሀ) አማካይ ውጤቶች ($M = 6.040$ ፣ 5.800 ፣ 6.360) ሲሆኑ፣ የፍትነት (ቡድን ለ) አማካይ ውጤቶች ($M = 6.417$ ፣ 7.042 ፣ 6.917) ናቸው። አማካይ ውጤቶቹ እንደሚያሳዩትም፣ የተማሪዎችን ድርሰት የመጻፍ ችሎታ የቁጥጥር (ቡድን ሀ) አማካይ ውጤቶችም ሆነ የፍትነት (ቡድን ለ) አማካይ ውጤቶች የመበላለጥ ልዩነቶች አሏቸው። ልዩነታቸው ሲታይም፣ የሁለቱም ቡድኖች አማካይ ውጤቶች ዕድገት ተለዋዋጭና ቀዋሚነት የሌላቸው እንደሆኑ ነው።

በሁለተኛው ትግበራ ወቅት ከሁለቱም ቡድኖች የተገኙት የሦስት ተከታታይ ድርሰቶች አማካይ ውጤቶች በየቡድናቸው ውስጥና በቡድኖቹ መካከል ያሏቸውን ሂደታዊ

ዕድገቶች በቅይዋ አበር ልይይት ትንተና ተሰልተዋል፡፡ በዚህም፣ በያንዳንዱ ቡድን ውስጥ ባሉት አማካይ ውጤቶች በዳግም ልኬት አበር ልይይት ስሌት መሠረት ጉልህ ($F(2,45) = .874$ ፣ $p = .048$ ፣ $partial \eta^2 = .126$) ልዩነት አሳይቷል፡፡ በሁለቱም ተሳታፊ ቡድኖች መካከል ጉልህ ልዩነት መኖሩን ለማረጋገጥ ደግሞ አማካይ ውጤቶች በባለሀላፊነት አበር ልይይት ትንተና ተሰልተው ውጤታቸው ጉልህ ($F(1,46) = 42.327$ ፣ $p = .001$ ፣ $partial \eta^2 = .479$) ልዩነት እንዳለ አመለክቷል፡፡ አጠቃላይ ውጤቱም፣ በየቡድኖች (የፍትነትና የቁጥጥር) ውስጥ ያለው ልዩነት ጉልህ ($p = .048$) አሳይቷል፡፡ የጉልህነቱ የጥንካሬ ደረጃም መካከለኛ ($partial \eta^2 = .126$) መሆኑን ያሳያል፡፡ ማለትም፣ በአማራጭ ምዘናዎች የታገዘ ድርሰት የመጻፍ ሂደታዊ ዕድገት ከተለመደው አቀራረብ በ12.6% ብልጫ እንዳለው ያመለክታል፡፡ በተመሳሳይም በቡድኖች መካከል ያለው የመጻፍ ሂደታዊ ዕድገት ጉልህ ($p = .001$) ልዩነት ያለው ሲሆን፣ የጉልህነት ደረጃው ($partial \eta^2 = .479$) ሆኗል፡፡ ይህ ደግሞ ድርሰት መጻፍን በመማር ሂደት የአማራጭ ምዘናዎች ትግበራ ከተለመደው አቀራረብ በበለጠ 47.9% ያህል ሚና እንዳላቸው ያሳያል፡፡

እነዚህ በሁለተኛው ትግበራ የተገኙት መጠናዊ ውጤቶች የዓይነታዊ መረጃዎች ድጋፍ አግኝተዋል፡፡ ለምሳሌ፣ ከተማሪዎች ተከታታይ ናሙና ድርሰቶችና የፖርቲፎልዮ ማስታወሻዎች የተገኙት መረጃዎች፣ በአማራጭ ምዘናዎች የታገዘ ድርሰት የመጻፍ ልምምድ በማድረጋቸው በጊዜ ሂደት የተሻሉ ድርሰቶች መጻፍ እንደቻሉ ቀጥለው የቀረቡት የተማሪ 05 ናሙና ድርሰቶች የሚያረጋግጡ ናቸው፡፡

ከተማ 05 የተወሰዱት ናሙና ድርሰቶች ከሌሎቹ ናሙና ድርሰቶች በተለየ በአንድ ርዕሰጉዳይ ላይ በግለምዘና፣ በአቻምዘናና በፖርቲፎልዮ ምዘና በሂደት የተስታካከሉ ናቸው። ድርሰቶቹም በመጀመሪያው ድርሰት መግቢያና መደምደሚያ አንቀጾች የሉትም። በሁለተኛው ድርሰት ደግሞ በሐሳብ አደረጃጀታቸውና በውህደታቸው ችግሮች ቢኖሩባቸውም የመግቢያና የመደምደሚያ አንቀጾች ተካተዋል። በሦስተኛው ድርሰት ደግሞ ከቀደምቶቹ የተሻለ እንደሆነ ያመለክታል። በዚህም፣ ከጊዜ ወደጊዜ ምን ያህል እየተሻሻሉ እንደመጡ፣ እንዲሁም ተማሪዎች በተለያዩ ርዕሰጉዳይ ላይ ብቻ ሳይሆን፣ በተመሳሳይ ርዕሰጉዳይ ላይም በየደረጃው ልምምድ በማድረጋቸው እየተሻሻለ መምጣቱን ያሳያሉ።

ይህም በመጠናቂው የተገኘው ውጤት የፍትነት ቡድን ተሳታፊዎች ከቁጥጥር ቡድን ተሳታፊዎች የተሻለ ድርሰት የመጻፍ ችሎታቸው ማሳደግ መቻላቸው "አሁን ላይ በትንሹ ስለተመረጠው ርዕሰጉዳይ ላይ ሐሳብን አፍልቆ የመጻፍ ችሎታዬ ትንሽ ተሻሽሏል። በራስ መተማመኔም ከፍ ብሏል (ተማሪ፣ 03)።" የሚለው ማስታወሻ ያጠናክራል። በተጨማሪም በአማራጭ ምዘናዎች የታገዘ ድርሰት የመጻፍ ትምህርት የራስን ችግር ከመምህሩ ምጋቤምላሽ በላይ በራስና በአቻ መፍታትን እንደሚያነሳበት ቀጥሎ ካለው ማስታወሻ መረዳት ይቻላል።

... በግለምዘና ራሳችንን እንገመግማለን፤ የሰው ልጅ ለውድቀቱም ለልማቱም ተጎጂ ወይም ተጠቃሚ የሚሆነው ራሱ እንደሆነ እያስተማረን የራሳችንን ሥራ በራሳችን ገምግመን በጎ ጎናችንን አበርትተን፤ ደካማ ጎናችንን አይተን ለማሻሻል እንጥራለን። በመቀጠል በአቻ ምዘና እኛ ያሳየነውን ጉድለት በማሳየትና በመገምገም እንዲህ ቢሆን በሚል ደጋፊ ሐሳብ ከአቻዎቻችን እንድንቀበል ያደርገናል። ይህም ነገሮችን ከተለያዩ አቅጣጫ እንድናይ ይረዳናል። በነዚህ ሂደቶች አማካይነት የአማራጭ ምዘናዎች የመጻፍ ተነሳሽነትን ይቀሰቅሳሉ። ... የመጻፍ ችሎታዬን አሻሽያለሁ። የመማር ሂደቱ ራሴን እንድጠይቅ አድርጎኛል። በዚህም የመጻፍ ችሎታዬ በሂደት አድጓል። ... (ተማሪ፣ 04)።

ከተማ 04 ማስታወሻ መረዳት የሚቻለውም፣ ድርሰት የመጻፍ ዕድገት ለውጦች አሉ፤ በለውጡ ሂደትም፣ የአማራጭ ምዘናዎች የተማሪዎችን ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ሂደታዊ ዕድገት በማሻሻል ረገድ ከፍተኛ ሚና እንዳላቸው ነው። በአማራጭ ምዘናዎች የታገዘ

ድርሰት የመጻፍ ትምህርት ከመማራቸው በፊት የነበራቸውን ችሎታና ከመማራቸው በኋላ ያላቸውን ችሎታ ሲነጻጸርም ከፍተኛ ልዩነት እንዳለው ያሳያል (ሙሉ መረጃውን ከአባሪ ቀ₁₋₁₅ ይመለከታል)፡፡ ይህም ዓይነታዊ መረጃዎች የመጠናዊ መረጃዎች ደጋፊ እንደሆኑ ያመላክታሉ፡፡

በመጨረሻም በመጠናዊም ሆነ በዓይነታዊ የትንተና ውጤቶች መሠረትም በዚህ ጥናት "በሁለቱም የትግበራ ወቅቶች የአማራጭ ምዘናዎች በዐማርኛ ድርሰት መጻፍን በመማር ከተለመደው አቀራረብ በተለየ በሂደታዊ ዕድገት የማሻሻል ሚና አላቸውን?" በሚል የቀረበው ሦስተኛ ጥያቄ አወንታዊ ምላሽ አግኝቷል፡፡ "በሁለቱም የትግበራ ወቅቶች የአማራጭ ምዘናዎች ከተለመደው አቀራረብ በተለየ የተማሪዎችን ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ሂደታዊ ዕድገት የማሳደግ ሚና የላቸውም፤" በሚል የቀረበው መላምትም ውድቅ ሆኖ ተለዋጭ መላምቱ (መ₁) ተቀባይነት አግኝቷል፡፡

በአጠቃላይ በጥናቱ የመረጃ ትንተና ክፍል የታዩት መጠናዊና ዓይነታዊ ውጤቶች የአማራጭ ምዘናዎች የተማሪዎችን ድርሰት የመጻፍ ችሎታ በማሻሻል ረገድ ጉልህ ሚና እንዳላቸው ያመለክታሉ፡፡ ሚናቸውም በሦስቱ የጥናቱ ጥያቄዎች ረገድ ሲታዩ የተለያዩ የሚና ደረጃ ያላቸው ቢሆንም፤ ተመሳሳይ የሚያደርጋቸው በሁሉም የጥናቱ ጥያቄዎችና የትግበራ ወቅቶች የተገኙት ውጤቶች የፍትነት ቡድን ተሳታፊዎች ከቁጥጥር ቡድን ተሳታፊዎች ብልጫ ያላቸው አማካይ ውጤቶች (ተስተካካይ ውጤቶችም ጭምር) ማስመዝገባቸውን ነው፡፡ የብልጫቸው ደረጃዎቻቸው በሁሉም ጉልህ ($p < .05$) ልዩነት የታየ ሲሆን፤ የተጽዕኖ ጥንካሬያቸውም ከትንሹ 12.6% ጀምሮ እስከ ትልቁ 80.3% ድረስ እንደሆነ ያመለክታሉ፡፡

4.2. የውጤት ማብራሪያ

የዚህ ጥናት ዋና ዓላማ የአማራጭ ምዘናዎችን የተማሪዎችን ድርሰት የመጻፍ ችሎታ የማሻሻል ሚና መመርመር ነበር፡፡ የጥናቱን ዋና ዓላማ ለመፈተሽም ሦስት መሠረታዊ ጥያቄዎችን በመቅረጽ የጥናቱ ሂደት በሁለት ቡድኖች የተደራጀ የአመጣጣኝ ንድፍ

ተግባራዊ ተደርጓል። በጥናቱ ሂደትም የተማሪዎችን ድርሰት የመጻፍ ችሎታ በድርሰት የመጻፍ ችሎታ ፈተናዎችና መመዘኛዎች፣ የተሳታፊ ተማሪዎች ናሙና ድርሰቶችና የፖርቲፎልዮ ማስታወሻዎች በመረጃ መሰብሰቢያነት አገልግለዋል። ከመጠናቂያና ከዓይነታዊ መረጃዎች የተገኙት ውጤቶች እንደየመረጃ ዓይነታቸውና መዋቅራዊ ቅንጅታቸው እየተሰደሩ ተተንትነዋል።

በዚህም የመጀመሪያው መሠረታዊ ጥያቄ “በሁለቱም ትግበራዎች የአማራጭ ምዘናዎች የዐማርኛ ቋንቋ ተማሪዎችን አጠቃላይ ድርሰት የመጻፍ ችሎታ የማሻሻል ሚና አላቸውን?” የሚል ሲሆን፣ መላምቱም “የአማራጭ ምዘናዎች ከተለመደው አቀራረብ በተለየ የተማሪዎችን አጠቃላይ ድርሰት የመጻፍ ችሎታ የማሻሻል ሚና የላቸውም፤” የሚል ነበር። ዓላማውን ለመመርመርና መላምቱን ለማረጋገጥ በአመጣጣኝ ንድፍ ከተከፈሉ ሁለት የትግበራ ወቅቶች መረጃዎች በድርሰት የመጻፍ ችሎታ ፈተናዎች፣ የተማሪዎች ናሙና ድርሰቶችና የፖርቲፎልዮ ማስታወሻዎች ተሰብስበው በመጠናቂያና ዓይነታዊ የአተናተን ስልቶች ተተንትነዋል። መጠናቂያ መረጃዎቹ በፍትነትና በቁጥጥር መካከል ያለውን ልዩነት የመጀመሪያው ትግበራ አማካይ ውጤቶች በባዕድ ናሙና ቴቲስት፣ የሁለተኛው ትግበራ አማካይ ውጤቶች ደግሞ በመጀመሪያው ትግበራ ልዩነት በማሳየታቸው ምክንያት በአበር ልይይት ትንተና ተሰልተዋል። ዓይነታዊ መረጃዎቹም በየደረጃው ከመጠናቂያ መረጃዎቹ ጋር እየተቀናጁ ተተንትነዋል።

በዚህም ከመጀመሪያው ትግበራ የተገኙት የድርሰት የመጻፍ ችሎታ ፈተና ውጤቶች በአማራጭ ምዘናዎች ታግዘው የተማሩት የፍትነት (ቡድን ሀ) እና በተለመደው አቀራረብ የተማሩት የቁጥጥር (ቡድን ለ) ተሳታፊዎች በልዩነታቸው አማካይ ውጤቶች መካከል ጉልህ ($t(47) = -5.648$ ፣ $p = .001$ ፣ $d = .636$) ልዩነት ታይቷል። በሁለተኛው ትግበራ ደግሞ በአማራጭ ምዘናዎች የታገዘ ድርሰት የመጻፍ ትምህርት የተማሩት የፍትነት (ቡድን ለ) ተሳታፊዎችና በተለመደው አቀራረብ የተማሩት የቁጥጥር (ቡድን ሀ) ተሳታፊዎች አማካይ ውጤቶች መካከል የታየው ልዩነት ጉልህ ($F(1,46) = 19.494$ ፣ $p = .001$ ፣ $\eta^2 = .298$) ሆኗል። ከዚህም በመነሳት ሁለቱም ቡድኖች በተለያዩ ወቅት በአማራጭ ምዘናዎች የታገዘ ድርሰት የመጻፍ ትምህርት

በመማራቸው የተሻሉ ውጤቶች ማስመዝገባቸውን ያመለክታል። በሌላ አገላለጽ በአንጻሩ በተለያዩ አቀራረቦች የተማሩት ተሳታፊዎች በድርሰት የመጻፍ ችሎታ ውጤታቸው መካከል ልዩነት ታይቷል። ሁለቱም ተሳታፊ ቡድኖች ተመሳሳይ ፍትነት በሚደረግባቸው ጊዜ ድርሰት የመጻፍ ችሎታቸው ከፍ ብሏል። ይህ የመጠናዊ ውጤቶች ከተማሪዎች ናሙና ድርሰቶችና ከፖርቲፎልዮ ማስታወሻዎች የተገኙ ዓይነታዊ መረጃዎችም ድጋፍ አለው። በዚህም "የአማራጭ ምዘናዎች ከተለመደው አቀራረብ በተለየ የተማሪዎችን ድርሰት የመጻፍ ችሎታ የማሻሻል ሚና የላቸውም።" የሚለው አልቦ መላምት (m_0) ውድቅ ሆኖ ተለዋጭ መላምቱ (m_1) ተቀባይነት አግኝቷል።

በአማራጭ ምዘናዎች የተማሩት ተሳታፊዎች በተለመደው አቀራረብ ከተማሩት ተማሪዎች የአማካይ ውጤቶች የጉልህነት ደረጃ ንጽጽር ሲደረግ ከፍተኛ የጥንካሬ ደረጃ ውጤቶች ($\eta^2 = .636$; $\eta^2 = .298$) መገኘታቸው አልቦ መላምቱ ስሕተት እንደሆነ ያመለክታል። ይህም የፍትነት ቡድኖች በአማራጭ ምዘናዎች የታገዘ ድርሰት የመጻፍ ትምህርት በመማራቸው ውጤታቸው በቅደምተከተል 63.6% እና 29.8% ከፍ እንዳለ ያሳያል። ይህ ውጤትም የአማራጭ ምዘናዎች የተማሪዎችን አጠቃላይና ንዑሳን ችሎታዎች ላይ ያላቸውን ተጽዕኖ ከመረመረው የጎሮቻይና ሌሎች (2010) ጥናት ጋር ይደጋገፋል። የጎሮቻይና ሌሎች (2010) ጥናት በፍትነት መሰል ንድፍ ካሳተፋቸው 61 የዩኒቨርሲቲ ተማሪዎች በተገኘው ውጤት መሠረት፣ የአማራጭ ምዘናዎች የተማሪዎችን አጠቃላይ የመጻፍ ችሎታ የማሳደግ ሚና እንዳላቸው ደምድሟል። የጥናቱ ውጤት ጉልህ ($p = .001$) ቢሆንም፣ የጉልህነቱ የጥንካሬ ደረጃ ምን ያህል እንደሆነ በጥናቱ ውስጥ አልተገለጸም። ስለዚህ የአማራጭ ምዘናዎች ሚና ጉልህ ልዩነት ያለው መሆኑን ቢያመለክትም፣ በጉልህነት መግለጫ ውጤት ብቻ በርግጠኝነት የሚናቸውን አስተማማኝነት መተንበይ ሊከብድ ይችላል። ምክንያቱም፣ የአማራጭ ምዘናዎች በአጠቃላይ ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ላይ ያላቸው የሚና ደረጃ ከፍተኛ ይሁን ዝቅተኛ አይታወቅም።

የመጀመሪያው ጥያቄ ምላሽ በከፍተኛ ትምህርት ተቋማት የአማራጭ ምዘናዎች ንድፈሐሳብን በተግባር ለማሳየት ለተነደፉ የከርንኮራንና ሌሎች (2004)፣ የቡሃኒያር (2007)፣ የማክላለን (2004) እና የዊልያም (2014) ሞዴሎችን የሚደግፍ ሆኖ ተገኝቷል። የከርንኮራንና ሌሎች (2004) ሞዴል እንደሚያመለክተው፣ የአማራጭ ምዘናዎች በክፍል ውስጥ የተማሪዎችን የመማር ሂደት ለመቆጣጠርና ለመገምገም ወሳኝ ሚና አላቸው። የአተገባበር ሂደቱም ተማሪዎች በስነትምህርታዊ ተግባራት የማሰብ ችሎታቸውን እንዲያሳደጉ የአማራጭ ምዘናዎችን በተግባር በመከወን ነው። በተለይ በክፍል ውስጥ አንዳች ተግባር እንዲከውኑ በመጠየቅ፣ የልዕላምሯዊ አስተሳሰብን የሚያጎለብቱ ችግሮች ተግባራትን በማሠራትና በገሀዳዊ ዐውድ የሚታዩትን ዕውነታዎች መሠረት አድርገው ውሳኔ እንዲሰጡ ማድረግ ወሳኝ ጉዳዮች ናቸው። ማክላለን (2004) እንደሚገልጹት ደግሞ፣ የአማራጭ ምዘናዎች የሚያገለግሉት፣ ያለፈን ወይም በገሀዳዊ ክፍል ውስጥ ያለውን ትምህርት ለመከታተል ብቻ አይደለም። ለወደፊት ስለሚሆነው የመማር ሂደትም ጭምር መሠረት ናቸው። በተለይ በዓይነታዊ መረጃነት የሚቀርቡ የአማራጭ ምዘናዎች ውጤቶች ዘላቂነት ያለው ውጤት ለመለየት ዓይነተኛ መሣሪያዎች ናቸው። በተለይ አሁን በደረሰንበት የትምህርት ባህል የከፍተኛ ትምህርት ተቋማት መምህራንና የፖሊሲ ቀራጮች በምዘና ተግባርና አተገባበር ላይ ለውጥ እንዲመጣ ሲጥሩ ይስተዋላል። የአማራጭ ምዘናዎች በፊትም የነበሩ ቢሆንም፣ አሁን ግን ከወትሮው በተለየ ተማሪዎች ተጨባጭ የማሰብ ችሎታን እንዲያመጡ፣ ችግሮች እንዲሆኑና በገሀዳዊ የክፍል ውስጥ ምክክርና ትብብራዊ መማርን እንዲያሰፍኑ ይፈለጋል።

የዚህ ጥናት ውጤት የአዕምሯዊ ንድፈሐሳብ ላይ በመመሥረት ትርጉም ያለው መማር በጽብረታ (reflective)፣ በራስግንባታ (self-constructive) እና በግለተቆጣጥሮት (self-regulated) የሚገልጸው የማክላለን (2004) ሐሳብንም ደጋፊ ሆኗል። በማክላለን (2004) ሞዴል በአማራጭ ምዘናዎች ትግበራ ሂደት የተማሪዎችን የማሰብ ችሎታ የሚያሳድጉ የአዕምሮ ሞዴሎች ይነቃቀሉ። የመማር ሁኔታዎችን ከተለያዩ አቅጣጫ በመተርጎም በተወሰነ ማሕቀፍ ውስጥ ያስገባሉ። የመማር ትርጉም ተቀባይነት የሚኖረውም በገሀዱ ዓለም ባለው ማህበራዊ ቅርጽ ነው። ተማሪዎች በክፍል ውስጥ ከጓደኞቻቸው ጋር

ሲማማሩ የማኅበረሰብን ቅርጽ ወደጎን አይተዉም፡፡ እንዲያውም ማኅበራዊ ቅርጹን ለመጠበቅ ሲሉ፤ ውስብስብ ሂደቶችን በማለፍ ችግሮችን ይፈታሉ፡፡ በዚህም በመጻፍ ትምህርት ሂደት አማራጭ ምዘናዎችን ተግባራዊ በማድረግ የመጻፍ ችሎታ ችግሮችን በመመዘኛ ቅጾችና መመሪያዎች አማካይነት ማሻሻል፤ ሂደታዊ (ማቀድ፣ ማርቀቅና ማስተካከል) የመጻፍ ቴክኒኮችን መጠቀም፤ የመጻፍ ችሎታ ዕድገትንና ለውጥን ብግለጽብረታ ሂሳዊ አስተሳሰብን ማዳበር ይቻላል፡፡

በአንጻሩ በመጀመሪያው ትግበራ የነበሩ የቁጥጥር ቡድን ተሳታፊዎች በፍትነት ቡድን ከነበሩ ተሳታፊዎች አንጻር ያስመዘገቡት ውጤት ያነሰ ነው፡፡ ይህ ደግሞ በድርሰት የመጻፍ ትምህርት ሂደት ከመምህር ምጋቤምላሽ በተጨማሪ የግለምዘናና የአቻ ምዘናዎችን ያቀፉ የፖርቲፎልዮ ተግባራት ባለማከናወናቸው እንደሆነ በሁለተኛው ትግበራ ያገኙት ውጤት ያሳያል፡፡ በመጀመሪያው ትግበራ ከፍትነት ቡድን ያነሰ ውጤት ቢያመጡም በሁለተኛው ትግበራ በተራቸው የፍትነት ትግበራ ተሳታፊ ተማሪዎች በመሆናቸው በመጀመሪያው ትግበራ ላይ ከፍተኛ ከነበረው ቡድን ተማሪዎች ጋር ተቀራራቢ ውጤት አስመዝግበዋል፡፡ የመጀመሪያው ትግበራ ውጤትም፣ በአማራጭ ምዘናዎች ያልታገዘ ድርሰት የመጻፍ ትምህርት አዋጭ እንዳልሆነ ከሚገልጸው የአብያህና ባታይነህ (2015) ሐሳብ ጋርም ተዛማጅነት አለው፡፡

የሁለተኛው መሠረታዊ ጥያቄ “በሁለቱም ትግበራዎች የአማራጭ ምዘናዎች የዐማርኛ ቋንቋ ተማሪዎችን ድርሰት የመጻፍ ንዑሳን ችሎታዎች በማሻሻል ረገድ ተጽዕኖ አላቸውን?” የሚል ነበር፡፡ መላምቱም “የአማራጭ ምዘናዎች ከተለመደው አቀራረብ በተለየ የተማሪዎችን ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ለማሻሻል በሚረዱ የመጻፍ ንዑሳን ችሎታዎች ላይ ተጽዕኖ የላቸውም፤” ይላል፡፡ ጥያቄውን ለመመለስና መላምቱን ለማረጋገጥ በአመጣጣኝ ንድፍ በሁለት የትግበራ ወቅቶች ከተከፈሉ ሁለት ቡድኖች መረጃዎች በድርሰት የመጻፍ ችሎታ መመዘኛ መስፈርቶች፣ ናሙና ድርሰቶችና የፖርቲፎልዮ ማስታወሻዎች አማካይነት ተሰብስበው፤ በመጀመሪያው ትግበራ ከፍትነት (ቡድን ሀ) እና ከቁጥጥር (ቡድን ለ) የተገኙት አማካይ ውጤቶች በባለብዙ ተላውጦ ልይይት ትንተና (MANOVA) ተተንትነዋል፡፡ በመጀመሪያው ትግበራ የፍትነትና

የቁጥጥር ቡድኖች አማካይ ውጤቶች መካከል በሁሉም ንዑሳን ችሎታዎች (በጥምርም ሆነ በተናጠል) ጉልህ ($p < .05$) ልዩነቶች ታይተዋል። የጉልህነት ደረጃቸውም በከፊል ኤታ ካሬ (Partial η^2) ስሌት፣ ከፍተኛ ውጤቶች ተገኝተዋል። እንዲሁም በሁለተኛው ትግበራ በፍትነት (ቡድን ለ) እና በቁጥጥር (ቡድን ሀ) መካከል ያለውን ልዩነት ለመፈተሽ ከመጀመሪያው ትግበራ ውጤት ልዩነት መነሻ በማድረግ ጥምር ውጤቱ በባለብዙ ተላውጦ አበር ልይይት ትንተና (MANCOVA) ተሰልቶ፣ ውጤቱ ጉልህ ($p < .05$) ልዩነት አሳይቷል። ይህ ጥምር ውጤት በያንዳንዱ ንዑስ ችሎታ የሚያሳርፈውን ተጽዕኖ ለመመርመር በተናጠል በአበር ልይይት ትንተና ተሰልቶም ጉልህ ($p < .05$) ልዩነቶች ታይተዋል። ሁለቱም ቡድኖች በአመጣጣኝ ንድፍ ትግበራ መሠረት ተመሳሳይ የፍትነትና የቁጥጥር ትግበራ ሂደቶች በየተራ ከተከናወኑባቸው በኋላ የሁለቱም ትግበራዎች ውጤቶች ተደጋጋፊ መሆናቸውን ለማረጋገጥ ተችሏል።

በመጀመሪያው ትግበራ በአማራጭ ምዘናዎች የታገዘ ድርሰት የመጻፍ ትምህርት የተማሩት የፍትነት (ቡድን ሀ) እና በተለመደው አቀራረብ የተማሩት የቁጥጥር (ቡድን ለ) ተሳታፊዎች አማካይ ውጤቶች በጥምርና በተናጠል ተሰልተው፣ በጥምር አማካይ ውጤቶች መካከል ጉልህ ($p = .001$) ልዩነት ታይቷል። በያንዳንዱ ንዑስ ችሎታዎች አማካይ ውጤቶች መካከልም ጉልህ (በይዘት ስፋትና ጥልቀት ($p = .001$)፣ በሐሳብ አደረጃጀት ($p = .001$)፣ በሰዋስዋዊ ትክክለኛነት ($p = .001$)፣ በቃላት ምርጫና አጠቃቀም ($p = .001$) እና በአጻጻፍ ሥርዓት ($p = .001$)) ልዩነቶች ታይተዋል።

በሁለተኛው ትግበራ ደግሞ በመጀመሪያው ትግበራ የፍትነት (ቡድን ሀ) የነበሩትን በቁጥጥር፣ በቁጥጥር (ቡድን ለ) የነበሩትን ደግሞ በፍትነት በማሳተፍ ተከናውኗል። በሁለቱም ቡድኖች አማካይ ውጤቶች መካከል በጥምር ጉልህ ($p = .034$) ልዩነት ታይቷል። በጥምሩ የታየው የጉልህነት ደረጃም በያንዳንዱ ንዑስ ችሎታ ላይ የሚያሳርፈውን ተጽዕኖ ለመፈተሽ አማካይ ውጤቶቹ በአበር ልይይት ትንተና (ANCOVA) ተሰልተው፣ በይዘት ስፋትና ጥልቀት ጉልህ ($p = .001$)፣ በሐሳብ አደረጃጀት ($p = .001$)፣ በሰዋስዋዊ ትክክለኛነት ($p = .001$)፣ በቃላት ምርጫና አጠቃቀም ($p = .001$) እና በአጻጻፍ ሥርዓት ($p = .001$) ልዩነቶች አሳይተዋል።

የመጠናዊ ውጤቶች ከተማሪዎች ናሙና ድርሰቶችና የፖርቲፎልዮ ማስታወሻዎች የተወሰዱ ዓይነታዊ መረጃዎችም ድግፍ አግኝተዋል። ተማሪዎች በጻፏቸው ድርሰቶች ውስጥ ያሉ ንዑሳን ችሎታዎች በግል፣ በአቻና በፖርቲፎልዮ ምዘናዎች የታገዘ ትምህርት በቅረቡ የዳበሩ መሆናቸውን ያሳያሉ። ተማሪዎች የጻፏቸው ማስታወሻዎች ሲታዩም፣ ይህንኑ ሂደታዊ ዕድገት ትክክል መሆኑን አረጋግጠዋል።

ከዚህም በመነሳት “የአማራጭ ምዘናዎች ከተለመደው አቀራረብ በተለየ የተማሪዎችን ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ለማሻሻል በሚረዱ የመጻፍ ንዑሳን ችሎታዎች ላይ ከተለመደው ድርሰት የመጻፍ ትምህርት የተለየ ተጽዕኖ የላቸውም፤” የሚለው አልቦ መላምት (m_0) ውድቅ ሆኖ ተለዋጭ መላምት (m_1) ተቀባይነት አግኝቷል። በሁለቱም ትግበራዎች የተሳታፊ ቡድኖች የአማካይ ውጤቶች የጉልህነት ደረጃዎች ንጽጽር ሲደረጉ በመጀመሪያው ትግበራ ከፍተኛ ከፊል ኤታ ስኬር ውጤቶች በጥምር ($\eta^2 = .657$) ሲሆን፣ በተናጠል ደግሞ እንደቅደምተከተላቸው ($\eta^2 = .576$ ፣ $\eta^2 = .395$ ፣ $\eta^2 = .482$ ፣ $\eta^2 = .560$ ፣ $\eta^2 = .536$) ሆነው ተገኝተዋል። በሁለተኛው ትግበራም በጥምር የታየው የከፊል ኤታ ስኬር ($\eta^2 = .264$) ሲሆን፣ በተናጠልም እንደቅደም ተከተላቸው ($\eta^2 = .671$ ፣ $\eta^2 = .705$ ፣ $\eta^2 = .627$ ፣ $\eta^2 = .641$ ፣ $\eta^2 = .803$) ናቸው። የውጤቶቹ ደረጃዎች የሚያሳዩትም፣ አልቦ መላምቱ ስሕተት እንደሆነ ነው። እንዲሁም በሁለቱም ትግበራዎች የፍትነት ቡድኖች በአማራጭ ምዘናዎች የታገዘ ድርሰት የመጻፍ ትምህርት በመማራቸው በድርሰት የመጻፍ ችሎታ ውጤቱ ላይ በጥምር 65.7% እና 26.4%፣ እንዲሁም በተናጠል ደግሞ ከ39.5% እስከ 80.3% የሚደርሱ ልዩነቶች መኖራቸውን ያሳያል። ይህ ውጤትም፣ “የአማራጭ ምዘናዎች ሚና የዕድሜ-ልክ (Life-long) የመማር ዓላማን ለማሳካት ጉልህ ሚና ባላቸው የመጻፍ ንዑሳን ችሎታዎች በማዳበር ላይ ዓይነተኛ ሚና አላቸው፤” ከሚለው የማኬይና ጋዝ (2005፣ 8) ሐሳብ ጋር የሚስማማ ይመስላል። በሌላ አገላለጽ ተማሪዎቹ ድርሰት መጻፍን ሲማሩ ሐሳቦችን በተነጣጠለ ሁኔታ ከመገንዘብ ይልቅ የመመዘኛ መሥፈርቶችን በመጠቀም በመጻፍ ንዑሳን ችሎታዎች መካከል ያሉ የአጻጻፍ ትስስሮችን እየፈተሹ ድርሰት መጻፍን ተግባራዊ በማድረጋቸው የመጻፍ ችሎታቸው ሊሻሻል ችሏል። የማክላለን (2004) ሞዴል እንደሚያሳየውም፣ መሥፈርት-ተኮር ምዘናዎች ከግንባታዊ አተያይ ጋር

ተያያዥነት አላቸው። ተማሪዎች በገሀዳዊ የመጻፍ ሂደት ውስጥ ሆነው እንኳን ከማኅበራዊና ተፈጥሯዊ ዕውነታዎች ጋር ትስስር አላቸው። ይህ ደግሞ የአማራጭ ምዘናዎች በመመዘኛ መስፈርቶች ታግዘው በመማር ማስተማር ዐውድ ውስጥ ካልቀረቡ ፋይዳቸው እምብዛም አይሆንም። ከዚህም ሌላ የጥናቱ ውጤት የመማርና የማስተማር ሞዴል በሆነው፣ ቶራንስና ፕረየር (2002) አፍልቆታዊ ሞዴል ውስጥ በግንባታውያን ሞዴል የመጻፍ ችሎታ ዘርፈብዙ አዕምሯዊ ሂደቶችን በማለፍ የሚዳብር ውስብስብ ችሎታ ከመሆኑ አኳያ ድርሰት የመጻፍ ትምህርት ውጤት እንዲሻሻል በአማራጭ ምዘናዎች የታገዘ የአጻጻፍ ችሎታ ልምምድ እንደሚያስፈልግ የተሰነዘረውን አተያይ ደጋፊ ሆኖ ተገኝቷል።

በተጨማሪም ይህ ጥናት የአማራጭ ምዘናዎች የተማሪዎችን አጠቃላይና ንዑሳን ችሎታዎች ላይ ያላቸውን ተጽዕኖ ከመረመሩ የፎሩታን (2014)፣ የጎሮቻይና ሌሎች (2010)፣ የኢራጂና ሌሎች (2016)፣ የፑርዋንቲ (2013) እና የታባታይና አሰፊ (2012) ጥናቶች ጋር ያለውን የተደጋጋፊነትና ተቃርኖዎች ታይተዋል። ለምሳሌ፣ የፎሩታን (2014) ጥናት የልማዳዊና የአማራጭ ምዘናዎች በድርሰት የመጻፍ ችሎታ ላይ ያላቸውን ሚና በንጽጽር መርምሯል። በንጽጽሩ ሂደት የተመለከታቸው ጥገኛ ተላውጦችም አጠቃላይና ንዑሳን የመጻፍ ችሎታዎች ናቸው። ከአንድ ቡድን ተሳታፊዎች (30 ተማሪዎች) ከመምህር ምጋቤምላሽና ከአቻ ምጋቤምላሾች የሰበሰባቸው መረጃዎች መነሻ በማድረግም በአጠቃላይ የመጻፍ ችሎታ የአማራጭ ምዘናዎች ከልማዳዊ አቀራረብ የተሻለና ጉልህ ($p = .001$) የሆነ ውጤት ማስገኘት እንደሚችሉ ደምድሟል። ነገርግን በጥናቱ ውጤቶች መሠረት፣ በይዘት፣ በሐሳብ አወቃቀርና ባጻጻፍ ስልት ጉልህ ($p < .05$) ልዩነት ቢያሳይም፣ በሰዋስውና በቃላት አጠቃቀም ላይ ግን ምንም ተጽዕኖ የላቸውም። የጎሮቻይና ሌሎች (2010) ጥናት በፍትነት መሰል ንድፍ ከተሳተፉበት 61 የዩኒቨርሲቲ ተማሪዎች በተገኘው ውጤት መሠረት፣ የአማራጭ ምዘናዎች በከፊል የተማሪዎችን የመጻፍ ንዑሳን ችሎታዎች ላይ ጉልህ ($p = .001$) ሚና ያላቸው መሆኑን አሳይቷል። ማለትም የአማራጭ ምዘናዎች በይዘት፣ በአደረጃጀት፣ በሰዋስውና በቃላት የመጻፍ ንዑሳን ችሎታዎች ላይ አወንታዊ ተጽዕኖ ያላቸው ሲሆን፣ በጻጻፍ ስልት ላይ ግን ተጽዕኖ የለውም። ይህም በዚህ ጥናት ጉልህ (p

< .05) ልዩነት የታየባቸው፣ የአጻጻፍ ሥርዓት በጎሮቻይና ሌሎች (2010)፣ እንዲሁም የሰዋስውና የቃላት በፎሩታን (2014) ጉልህ ($p < .05$) ልዩነት አላሳዩም፡፡

ነገርግን፣ የፎሩታን (2014)፣ የጎሮቻይና ሌሎች (2010) እና ኢራጂና ሌሎች (2016) ጥናቶች የጉልህነት ደረጃቸውና የስሌታቸው ያስተማማኝነት ደረጃ ምን ያህል እንደሆኑ በጥናቶቹ ውስጥ አልተገለጹም፡፡ በጉልህነት ውጤቶች ብቻ አስተማማኝ ተጽዕኖ አለ፤ ብሎ ለመደምደም አያስችልም፡፡ በቀጣይነት አስተማማኝ የሆነ ሚና እንዳላቸው ለመተንበይ ያስቸግራልም፡፡ በሁሉም ጥናቶች ምናልባትም በጥናቶቹ ተግባራዊ የተደረጉት የአማራጭ ምዘናዎችና ያተገባበር ሂደቶች በጥናቶቹ አስተማማኝነት ላይም ተጽዕኖ ሊኖራቸው ይችላል፡፡ ይህ ጥናት የአማራጭ ምዘናዎች የተማሪዎችን የመጻፍ ንዑሳን ችሎታዎች በማሳደግ ላይ ጉልህ ሚና የላቸውም፤ ብለው ከደመደሙት ኮዳዳዲይና ኮዳባካህሻዛድ (2012) እና ራማዛንፓወርና ሌሎች (2016) ጥናቶች ጋር ግን የሚቃረን ውጤት አለው፡፡

በሌላ መልኩ የግርማና ደረጀ (1999 ዓ.ም) ጥናት የዐሥረኛ ክፍል ተማሪዎች ተደጋጋሚ ልምምድ ባለማድረጋቸው ምክንያት፣ ባጠቃላይና ንዑሳን የመጻፍ ችሎታዎች (ይዘት፣ አደረጃጀት፣ ሰዋስው፣ የቃላት ምርጫና አጠቃቀምና የአጻጻፍ ሥርዓት) ዝቅተኛ ብቃት እንዳላቸው አመለካከተዋል፡፡ ይህ ጥናት ደግሞ በአማራጭ ምዘናዎች የታዘዘ ድርሰት የመጻፍ ትምህርት ትግበራ የሚከተል በመሆኑ የተማሪዎችን አጠቃላይና ንዑሳን የመጻፍ ችሎታዎች ብቃት ከፍ ብሏል፡፡ ይህም፣ በግርማና ደረጀ (1999 ዓ.ም) ለተጠቆመው የተማሪዎችን ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ችግር እንደመፍትሔ ሊወሰድ እንደሚችል ያሳያል፡፡

በተጨማሪም፣ የአማራጭ ምዘናዎች በድርሰት የመጻፍ ንዑሳን ችሎታዎች ላይ ያላቸውን ሚና በተመለከተ የተገኘው ውጤት ድርሰት መጻፍን ለመማር እጅግ ከባድ እንደሆነ በመግለጽ፣ ጥሩ ጸሐፊ ለመሆን የጽሑፍ ዘውጎችን ማወቅ፣ ያጻጻፍ ቴክኒኮችን መካከልና የመጻፍ ንዑሳን ችሎታዎችን አጠቃቀም መለየት አስፈላጊ እንደሆነ ሎፕስ (2015) ከሚያስረዱት ሐሳብ ጋር ይስማማል፡፡ እንዲሁም፣ ምዘናን ለመማር ዓላማ

እንዴት መጠቀም እንደሚቻል የሚጠቁሙ ቦውድ (1995) የግንባታውያን አተያይን መነሻ በማድረግ የአማራጭ ምዘናዎች ገሰዳዊ የመማር ሂደትን ለመከታተል በንድፈሐሳብ ብቻ የሚተገበሩ አይደሉም፡፡ እንደስትራቴጂና ሌሎች (2002) ገለጻም፣ በግንባታውያን የመማር ንድፈሐሳብ መማር ከቀደመዕውቀትና ልምድ በመነሳት አዲሱን መረጃ ትርጉም የሚሰጡት፣ ተማሪዎች በመጻፍ ሂደት ውስጥ ንቁ ተሳታፊ የሚሆኑት የመጻፍ ንዑሳን ችሎታዎችን (ዝርዝር መረጃዎችን) ከራሳቸው እይታ አንጻር መተርጎም ሲችሉ ነው፡፡ ይህ ደግሞ በመማር፣ በማስተማርና በምዘና ሂደቶች የሚከሰት እንደሆነ በርኒንባም (1996) ያስረዳሉ፡፡

በዚህ ሁኔታ በአማራጭ ምዘናዎች ትግበራ ሂደት ተማሪዎች የራሳቸውን ድርሰት የመጻፍ ችሎታ እንዲገመገሙ መሥፈርቶችና ሞዴል ተግባራትን ማዘጋጀት ያስፈልጋል፡፡ የመጻፍ ንዑሳን ችሎታዎች ተግባራት ውጤታማ የሚሆኑት ተማሪዎች የመጻፍ ንዑሳን ችሎታዎችን በመጻፍ ሂደቶች ውስጥ የመረዳትና በምዘናዎች የታገዘ ትግበራ የማከናወን ብቃት ካላቸው፣ ንዑሳን ችሎታዎቹም የሚዳብሩት በመምህር ተማሪ ተራክቦና በአቻ ለአቻ ምጋቤምላሾች አማካይነት ከሆነ፣ ካመለከቱት የፍላጎትና ሃይስ (1981) እና የማሳ (1997) የመጻፍ ሂደታዊ ሞዴሎች ጋር እንደሚደጋገፍ ያሳያል፡፡ እንዲሁም ዊልያምስ (2014) ተማሪዎች በመጻፍ ሂደታቸው የአጻጻፍ ሂደቶችን ጠብቀው እንዲጽፉ፣ አዕምሯዊ ምላሽ እየሰጡ ሀሳቦችን እያስተሳሰሩ የመጻፍ ልምድ ማድረግን እንዲያጎለብቱ፣ በአግባቡ ያልተዋቀሩ ጽሑፎችን በመመዘኛ መሥፈርቶች ታግዘው ሲገመገሙ ሀሳቦችን በራሳቸው ዳግም በማስተካከል ደረጃ ላይ እንዲደርሱ የማገዝ ፋይዳ እንዳላቸው አስረድተዋል፡፡ በዚህ ጥናትም በአማራጭ ምዘናዎች የተማሩት ተማሪዎች ድርሰት የመጻፍ ንዑሳን ችሎታዎች ውጤቶቻቸው ከፍ ብለው የተገኙት፣ በቦውድ (1995) እና በዊልያምስ (2004) ከተገለጹት ንድፈሐሳቦች ጋር ተመሳሳይ በሆነ የመመዘኛ መሥፈርቶች የታገዙ የግልና የአቻ ምዘናዎች በማድረጋቸው ነው፤ ቢባል ምክንያታዊ ይሆናል፡፡ በተጨማሪም ተማሪዎቹ በመጻፍ ትምህርት ትግበራ በያንዳንዱ ሂደታዊ አጻጻፍ የሚገኙ ይዘታዊ መረጃዎችን ብቻ ሳይሆን፣ የአወቃቀር ሂደቶችን ብሎም የጽሑፉ መዋቅራዊ ክፍሎች የሚገኙትን ቃላት፣ ሰዋስዋዊ መዋቅሮችና ያጻጻፍ ሥርዓት ጭምር እያስተካከሉ መማራቸው (ሃይስና

ፍላጎት፤ 1980፤ ፍላጎትና ሃይል፤ 1981) የመጻፍ ችሎታቸውን በተሻለ ሁኔታ ሊያዳብረው ይችላል፡፡

በአንጻሩ በአማራጭ ምዘናዎች የታገዘ ድርሰት የመጻፍ ትምህርት ያልተማሩት የቁጥጥር (ቡድን ለ) ተማሪዎች በጥምርም ሆነ በተናጠል ጉልህ ልዩነት አለማሳየታቸው አራጂና ሌሎች (2015) ድርሰት የመጻፍ ትምህርት በአማራጭ ምዘናዎች ካልታገዘ በስተቀር ተማሪዎችን በልማዳዊ ምዘናዎች አዘውትሮ ማስተማር ውጤታማ እንደማይደርግ ያስገነዘቡትን ሐሳብ የሚያጠናክር ይመስላል፡፡ የግንባታውያን ንድፈ-ሐሳብ መነሻ ያደረገው የማሳ (1997) ዕድገታዊ የመጻፍ ምዘና ሞዴል ውስጥም የቋንቋ ትምህርት ዕድገት የሚለካው በአፍልቆት ችሎታ መዳበር ሲሆን፤ በተማሪዎች አዕምሮ ውስጥ ሐሳብን የመግለጽና የማደራጀት፤ ሐሳብን በአግባቡ የማዋቀር፤ የማጠቃለልና የቋንቋ አጠቃቀም ብቃት ከሌለ የመጻፍ ችሎታ ሊያድግ እንደማይችል የተገለጸውን ሐሳብ የሚያረጋግጥ መረጃ መሆኑን ያሳያል፡፡ ሌላው በቁጥጥር ቡድኑ ጉልህ ልዩነት አለመታየት በምክንያትነት ሊጠቀስ የሚችለው፤ ተማሪዎቹ የጻፏቸውን ድርሰቶች በየደረጃው በግለምዘናና በአቻ ምዘና መመዘኛዎች ተገምግመው ጽብረቃዎች ስላልተጻፉባቸው፤ እንዲሁም ምጋቤምላሾች ስላልተሰጧቸው፤ በፖርቲፎልዮ ደረጃም የመጻፍ ዕድገትን የሚያሳዩ ማስታወሻዎች በግል ጽብረቃ ስላልተደረገባቸው ሊሆን እንደሚችል ያመለክታል፡፡

ሦስተኛው መሠረታዊ ጥያቄ "የአማራጭ ምዘናዎች በዐማርኛ ድርሰት መጻፍን በመማር ከተለመደው አቀራረብ በተለየ በሂደታዊ ዕድገት የማሻሻል ሚና አላቸውን?" የሚል ሲሆን፤ አቻ መላምቱ ደግሞ "የአማራጭ ምዘናዎች በዐማርኛ ድርሰት መጻፍን በመማር የተማሪዎችን ድርሰት የመጻፍ ችሎታን የመማር ሂደታዊ ዕድገት ከተለመደው አቀራረብ በተለየ የማሻሻል ሚና የላቸውም፤" የሚል ነበር፡፡ ጥያቄውን ለመመለስና አልቦ መላምቱን ለማረጋገጥ መጠናዊ መረጃዎች በድርሰት መገምገሚያ መሥፈርት፤ ዓይነታዊ መረጃዎች ደግሞ ከናሙና ድርሰቶችና ከፖርቲፎልዮ ማስታወሻዎች ተሰብስበው ተተንትነዋል፡፡ የትንተና ስልቶችም በመጀመሪያው ትግበራ በቅይጥ ልይይት (በዳግም ልኬትና በባለሁት ልይይት) ተከናውነው፤ ከሁለቱም ትግበራዎች

የተገኙት የቡድን ውስጥና የቡድኖች ንጽጽር አማካይ ውጤቶች የአማራጭ ምዘናዎች ከልማዳዊ አቀራረብ በተለየ ጉልህ ($p < .05$) ልዩነት እንዳላቸው አመለካከተዋል፡፡ የጉልህነት ደረጃቸውም በከፊል ኤታ ካሬ (Partial η^2) ስሌት፣ በመጀመሪያው ትግበራ በጥምር (26.1%) በተናጠል ደግሞ የቡድን ውስጥ (43.2%) በቡድኖች መካከል (29.9%) ሲሆኑ፣ በሁለተኛው ትግበራ ደግሞ የቡድን ውስጥ (12.6%) በቡድኖች መካከል (47.9%) ሆነዋል፡፡

ከዓይነታዊ መረጃዎች የተገኙት ውጤቶችም፣ አብዛኞቹ ተሳታፊ ተማሪዎች ከዚህ በፊት የነበሯቸውን ችግሮች በመግለጽ፣ በአማራጭ ምዘናዎች የታገዘ ድርሰት የመጻፍ ትምህርት በመመራቸው፣ የመጻፍ ችሎታቸው ከጊዜ ወደጊዜ እያደገ እንደመጣ ገልጸዋል፡፡ በተለይ በግልና በአቻ ምዘናዎች የራሳቸውና የጓደኞቻቸው ድርሰቶች በማንበብ ጽብረቃዎችና ምግብምላሾች ካደረጉ በኋላ አስተካክለው የሚጽፉት ድርሰት የዕድገታቸው መገለጫ መሆኑን ያሳያል፡፡ ይህ ውጤትም የከፍተኛ ትምህርት ተቋማት ተማሪዎች በተለያዩ የክፍል ደረጃዎች የመጻፍ ትምህርቶችን ተከታትለዋል፤ ነገርግን፣ የመጻፍ ችሎታቸው አላደገም (ግርማና ደረጀ፣ 1999)፡፡ በአማራጭ ምዘናዎች የታገዘ ትምህርት ሲማሩ ግን፣ የመጻፍ ችሎታ ግንዛቤና ተነሳሽነት ስለሚያገኙ የመጻፍ ዕድገታቸው በአጭር ጊዜ ውስጥ አወንታዊ ለውጥ እንዳለው ነፍ-ሊፕማን (2012) ከገለጹት ሐሳብ ጋር የሚስማማ ይመስላል፡፡

እንዲሁም፣ የአማራጭ ምዘናዎች የተማሪዎችን ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ሂደታዊ ዕድገት የሚያፋጥኑና ከጊዜ ወደጊዜ የመጻፍ ፍላጎትን የሚጨምሩ ሆነው ተገኝተዋል፡፡ በዓይነታዊ ውጤቱም የአማራጭ ምዘናዎች የመጻፍ ችሎታን ከማሳደግ በተጨማሪ የመጻፍ ተነሳሽነትንና ግለተቆጣጥሮትን ያዳብራሉ፡፡ በኮንቢና ሳጆዲ (2013) ለሦስት ተከታታይ ዓመታት ከተካሄደው ጋር የሚስማማ ሆኗል፡፡ ኮንቢና ሳጆዲ (2013) የአማራጭ ምዘናዎች በመጻፍ ችሎታ ሂደታዊ ዕድገት ላይ ያላቸውን ሚና ለመመርመር ለሦስት ተከታታይ ዓመታት በማጥናት ፍሬያማ ውጤት አግኝተዋል፡፡ በሂደትም የአማራጭ ምዘናዎች የተማሪዎችን ድርሰት የመጻፍ ዕድገት ከተለመደው አቀራረብ በተለየ ዕድገት አሳይቷል፡፡ ከሂደታዊ ጥናታቸው በኋላም በትምህርት

ሥርዓት ውስጥ የአማራጭ ምዘናዎችን አካተው ድርሰት የመጻፍ ትምህርትን በተግባርተኮር ለማስተማር በቅተዋል፡፡

እንደቦውድ (2007) ጥናት፣ በዚህ ጥናት የተገኘ ውጤትም የአማራጭ ምዘናዎች (ጽብረታዎችና ምጋቤምላሾች) የመጻፍ ችሎታን በሂደት ለማሳደግ ከፍተኛ ሚና አላቸው፡፡ በተለይ በሰዋስዋዊ አወቃቀር፣ ተገቢ ቃላትን በተገቢ ቦታ ለመጠቀም፣ አንብቦ ለመረዳትና ያነበቡትን በሞዴልነት ተጠቅሞ ለመጻፍ፣ ከአንባቢ ጋር የሚያግባባ ያጻጻፍ ችሎታ ላማኅልበት ዓይነተኛ ሚና አላቸው፡፡ በመሠረቱም የመጻፍ ሂደታዊ ዕድገት በሁለት መንገድ (ቦውድ፣ 2007) ይገለጻል፡፡ አንደኛው ተማሪዎች የሰዋስው መዋቅሮችን፣ ዘይቤያዊ አገላለጾችን፣ ቃላትን በመማር የመጻፍ ችሎታቸውን ያዳብራሉ፡፡ ሁለተኛው ከሌሎች ሰዎች ጋር ለመግባባት የሚያስችላቸውን ብቃት ያገኙበታል፡፡ በጽሑፍ የሚግባቡ ሰዎች ዓላማቸውን ለማሳካት ይጽፋሉ፤ መጻፍንም ይለማመዳሉ፡፡ የዚህ ጥናት ውጤትም የላዛሮ (2007) ጥናትን በከፍተኛ ደረጃ የሚደግፍ ይመስላል፡፡ ሌላው የተማሪዎችን የመጻፍ ሂደታዊ ዕድገት የሚረጋገጠው፣ ተማሪዎች ተነሳሽነትን፣ በራስመተማመንንና ነጻነትን ካጎለበቱ፣ ፍርሐትን (ጭንቀትን) ከቀነሱና ድርሰት በሚጽፉበት ወቅት ስለውጤት ሳይሆን፣ ስለጽሑፍ ጥራት ካሰቡ ነው፤ የሚሉት የዊልያምስ (2014) ሐሳቦች በዚህ ጥናት ታሳፊዎችም መጠቀሳቸው የአማራጭ ምዘናዎች ሚና ቀጥተኛ ብቻ ሳይሆን፣ በተዘዋወሪም እንደሆነ ያመለክታል፡፡

የዚህ ጥናት ዓይነታዊ ውጤቶች ጃኒሽና ሌሎች (2009) አሁን በደረሰንበት የትምህርት ባህል የከፍተኛ ትምህርት ተቋማት መምህራንና የትምህርት ባለሙያዎች ከወትሮው በተለየ ተማሪዎች ተጨባጭ የማሰብ ችሎታን እንዲያሳድጉ፣ ችግርፈቺ እንዲሆኑና በገገዳዊ ክፍል ምክክርና ትብብራዊ መማር እንዲሰፍን በምዘና ባህል ላይ ለውጥ ያስፈልጋል፤ ከሚለው አገላለጽ ጋር የሚስማማ ውጤት አለው፡፡ ይህን በተመለከተም፣ በሃገሪያር (2014) የአማራጭ ምዘናዎች መሠረታዊ ጥቅም ዕውናዊ (Realization) ዕድገት የሚያሳዩ መሆናቸው ነው፤ እንዲያውም ከቴክኒካዊ ተግባራት በላይ ናቸው፡፡ በተመሳሳይም፣ የቦውድና ሚርቶን (1998) ጥናት በመጥቀስ የማክላለን (2004) ሞዴል፣ የአማራጭ ምዘናዎች የተማሪዎችን ግለተነሳሽነት፣ ግለተቆጣጥሮትና ውጤታማ

ትምህርትን በማበረታታት ረገድ ሞዴል ሆነው ቀጣይ ዕድገት በመወሰን ረገድ ወሳኝ ሚና አላቸው። በተጨማሪም፣ በቀጥታም ሆነ በተዘዋዋሪ ክፍተኛ የማሰብ ችሎታን ያሳድጋሉ፤ ችግርፈቺ ችሎታን ያዳብራሉ፤ የልዕለአዕምሯዊ፣ ትብብራዊና ተግባቦታዊና ግለተሰጧዊ ችሎታዎችን ያበረታታሉ።

የኮርኮራንና ሌሎች (2004) የስነትምህርታዊ ሞዴል የአማራጭ ምዘናዎች የተማሪዎችን የመማር ሂደት ከመቆጣጠርና ከመገምገም በላይ ሂደታዊ ዕድገታቸውን ለመለየት ያስችላሉ። ይህ ደግሞ በተከታታይነት አንዳች ተግባር እንዲያከናውኑ፣ የልዕለአዕምሯዊ አስተሳሰብን በማዳበር ችግርፈቺ ተግባራትን ማከናወን እንዲችሉ፣ በስነትምህርታዊ ተግባራት የማሰብ ችሎታቸውን እንዲያሳድጉ፣ በገሀዳዊ ዓለም ያሉትን ዕውነታዎች መሠረት አድርገው ትምህርታዊ ተግባራትን መከወን እንዲችሉ ያደርጋሉ። ይህ ብቻም አይደለም፤ የአማራጭ ምዘናዎች ያለፈን ወይም በገሀዳዊ ክፍል ያለን ትምህርት ለመከታተል ብቻ ሳይሆን፣ ለወደፊት ስለሚሆነው የመማር ሂደት ወሳኝ ናቸው። በተለይ በዓይነታዊ መረጃዎች የሚገኙ ውጤቶች ዘላቂ ጠቀሜታ ያላቸው መሆኑን ያሳያሉ። ይህን መነሻ በማድረግ ስትረይሽንና ሌሎች (2002) በክፍተኛ ትምህርት ተቋማት ተግባራዊ እንዲደረጉ ከጠቆሟቸው የግል ምዘና፣ የአቻ ምዘናና የፖርቲፎልዮ ምዘና አቀራረቦች ጋርም ተስማሚ ሆኗል። እንዲሁም የዚህ ጥናት የተማሪዎችን የመጻፍ ችሎታ ዕድገት ውጤት፣ ማሳ (1997) በነደፉት ዕድገታዊ የመጻፍ ምዘና ሞዴል ላይ ተማሪዎች በመጻፍ ትምህርት ዐውድ ውስጥ የግል፣ የቡድንና የጋራ ተሳትፎዎች በፍላጎትና በራስመተማመን ስለሚከውኑ የመጻፍ ዕድገታቸው ከጊዜ ወደጊዜ እንደሚያድግ የሚያሳዩትን የትግበራ ንድፈሐሳብ ደጋፊ የሆነ ይመስላል።

በአጠቃላይ በዚህ ጥናት በመጀመሪያው ትግበራ በአማራጭ ምዘናዎች የታገዘ ድርሰት የመጻፍ ትምህርት የተሰጣቸው ተማሪዎች በልማዳዊ አቀራረብ ከተማሩት ጋር ሲነጻጸር በአጠቃላይ የመጻፍ ችሎታም ሆነ በመጻፍ ንዑሳን ችሎታዎች የተሻሉ ውጤቶች ማስመዝገባቸው፣ በኋላም የመጀመሪያውን ትግበራ የውጤት ልዩነቶችን ታሳቢ በሚያደርጉ ስታትስቲካዊ ስሌቶች በመጠቀም በሁለተኛው ትግበራ በፍትነት ቡድን የተሳተፉት በተራቸው በአማራጭ ምዘናዎች የታገዘ ድርሰት የመጻፍ ትምህርት

ሲሰጣቸው የተሻለ ውጤት ማምጣታቸው የጥናቱ አስተማማኝነትን የሚያሳይ ነው። የተማሪዎች ናሙና ድርሰቶችና የፖርቲፎልዮ ማስታወሻዎችም የአማራጭ ምዘናዎች ከልማዳዊ አቀራረብ በተለየ ድርሰት የመጻፍ ችሎታን ለማዳበር ከፍተኛ ሚና እንዳላቸው አረጋግጠዋል። ጥናቱ የአማራጭ ምዘናዎች ከልማዳዊ ምዘናዎች ጋር በማነጻጸር የተማሪዎችን ድርሰት የመጻፍ ችሎታ በማሻሻል ረገድ አወንታዊ ሚና ያላቸው መሆኑን ከማረጋገጡም በተጨማሪ አሃንጋሪ (2014)፣ ባለጊዛድህና ማስዋን (2013)፣ በርግ (1999)፣ ቺሪምቡ (2013)፣ ፎሩታን (2014)፣ ሃንቲላህና አል-ጃዲሪ (2014)፣ ሆንሳ (2013)፣ ጆሃንስና ጋልፋንድ (2013)፣ ሊዩ (2003)፣ ሎፕስ (2015) ናይኒ (2011)፣ ኦስካርሰን (2009) እና ዛሪይና ዩስፍሊ (2015) በአማራጭ ምዘናዎች (ግለምዘና፣ አቻ-ምዘና፣ ፖርቲፎልዮ ምዘናና ሌሎች በተናጠል) የተማሪዎችን የመጻፍ ችሎታ በማሳደግ ረገድ ያላቸውን ሚና በመመርመር ካገኟቸው የጥናት ውጤቶች ጋር ተደጋጋሪ ሆኗል። በአንጻሩ የአማራጭ ምዘናዎች በመጻፍ ችሎታዎች ላይ ጉልህ ሚና እንደሌላቸው ከደመደሙት፣ የኮዳዳዲይና ኮዳባካህሻድ (2009) እና የራማዛንፓወርና ሌሎች (2016) የጥናት ውጤቶች ጋር ይቃረናል።

በተጨማሪም የሁለቱም ቡድኖች በአመጣጣኝ ንድፍ ትግበራ መሠረት ሲታዩም፣ ፋረል (2017) ከገለጹት የአማራጭ ምዘናዎች ግብ አንጻር ትክክለኛ ውጤት ይመስላል። እንደፋረል (2017) ጥናት፣ የአማራጭ ምዘናዎች ዋነኛ ግብ የሕይወት ዘመን ልምድ፣ ዕውቀት፣ ባህርይና አሰራር ማጎናጸፍ ነው። በዚህም በአማራጭ ምዘናዎች አማካይነት ትምህርታቸውን የተከታተሉ ተማሪዎች ከቀደመልምዳቸው የዕውቀት ሽግግር ስለሚያገኙ በህይወት ዘመናቸው የራሳቸውን መማር መመዘንና ማሳደግ የሚችሉ ይሆናሉ። እንዲሁም የዚህ ጥናት ውጤት የህይወት ዘመን መማር ውጤታማነት የሚያይለው በአዋቂዎች ላይ እንደሆነ ከሚገልጸው፣ የክለማንስ (2015) ሐሳብም ጋር የሚስማማ ይመስላል። የዩኒቨርሲቲ ተማሪዎችም በአዋቂነት ዕድሜ ላይ ስለሚመደቡ በአዋቂ ትምህርት አቀራረብ የሚማሩ ናቸው። በአዋቂ ትምህርት አቀራረብ ተማሪዎች የራሳቸውን መማር መከታተልና መገምገም እንዲችሉ ማብቃት ነው። አንድ ጊዜ የተጠቀሙበትን ልምድና ዕውቀት በሌላ ጊዜም አስታውሰው ይጠቀሙበታል።

ምዕራፍ አምስት፤ ማጠቃለያ፤ መደምደሚያና አስተያየት

5.1. ማጠቃለያ

የጥናቱ ዋና ዓላማ የአማራጭ ምዘናዎችን የተማሪዎችን ድርሰት የመጻፍ ችሎታ የማሻሻል ሚና መመርመር ስለመሆኑ በቀዳሚዎቹ ምዕራፎች ተገልጿል፡፡ ለዚህም ጥናቱ የተካሄደው በአማራጭ ምዘናዎችና በተለመደው ድርሰት የመጻፍ ትምህርት አቀራረቦች ሁለት ቡድኖች በአመጣጣኝ ንድፍ የአጠናን ዘዴ ከተማሩ በኋላ ለሚከተሉት መሠረታዊ ጥያቄዎች ምላሽ ለመስጠትና መላምቶች ለማረጋገጥ ነበር፡፡

1. በዐማርኛ ድርሰት የመጻፍ ትምህርት የአማራጭ ምዘናዎች ከተለመደው አቀራረብ በተለየ የተማሪዎችን አጠቃላይ ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ላይ የማሻሻል ሚና አላቸውን?

መ₀ = በዐማርኛ ድርሰት የመጻፍ ትምህርት የአማራጭ ምዘናዎች ከተለመደው አቀራረብ በተለየ የተማሪዎችን አጠቃላይ ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ላይ የማሻሻል ሚና የላቸውም፤

2. በዐማርኛ ድርሰት የመጻፍ ትምህርት የአማራጭ ምዘናዎች ከተለመደው አቀራረብ በተለየ ድርሰት የመጻፍ ንዑሳን ችሎታዎች ላይ የማሻሻል ተጽዕኖ አላቸውን?

መ₀ = በዐማርኛ ድርሰት የመጻፍ ትምህርት የአማራጭ ምዘናዎች ከተለመደው አቀራረብ በተለየ የተማሪዎችን ድርሰት የመጻፍ ንዑሳን ችሎታዎች ላይ ተጽዕኖ የላቸውም፤

3. በዐማርኛ ድርሰት የመጻፍ ትምህርት የአማራጭ ምዘናዎች ከተለመደው አቀራረብ በተለየ ድርሰት መጻፍን በመማር በሂደታዊ ዕድገት ላይ የማሻሻል ሚና አላቸውን?

መ₀ = የአማራጭ ምዘናዎች በዐማርኛ ድርሰት መጻፍን በመማር ረገድ የተማሪዎችን ድርሰት የመጻፍ ችሎታን የመማር ሂደታዊ ዕድገት ከተለመደው ድርሰት የመጻፍ ትምህርት ሂደታዊ ዕድገት በተለየ የማሻሻል ሚና የላቸውም፤

የጥናቱ ተሳታፊዎች በ2010 ዓ.ም በአርባ ምንጭ የኒሽርሲቲ የኢትዮጵያ ቋንቋዎችና ስነጽሑፍ-ዐማርኛ ትምህርትክፍል የነበሩ 49 የአንደኛ ዓመት የቅድመምረቃ መርሐግብር ተማሪዎች ናቸው፡፡ ተሳታፊ ተማሪዎቹ የፍትነትና የቁጥጥር ተብለው ከመከፈላቸው በፊት የብቃት መለኪያ ፈተና ወስደዋል፡፡ በብቃት መለኪያ ውጤታቸው መሠረትም በዝምድ ንሞና ዘዴ በሁለት ቡድኖች በተራ ዕጣ ናሙና ተዋቅረዋል፡፡ ከዚያም ሁለቱም ቡድኖች በተመደቡላቸው ድርሰት የመጻፍ ትምህርት ተግባራት በመጀመሪያው ትግበራ የፍትነት (ቡድን ሀ)፣ የቁጥጥር (ቡድን ለ) ሆነው ለስድስት ሣምንታት፣ በሣምንት ለአራት ሰዓታት፣ እንዲሁም በሁለተኛው ትግበራ የፍትነት (ቡድን ሀ) የነበረው የቁጥጥር፣ የቁጥጥር (ቡድን ለ) የነበረው ደግሞ የፍትነት እንዲሆኑ ተደርገው ለስድስት ሣምንታት በሣምንት ለአራት ሰዓታት ተምረዋል፡፡

በጥናቱ ሂደትም መረጃዎች በድርሰት የመጻፍ ችሎታ ፈተናዎች፣ በመጻፍ ንዑሳን ችሎታዎች መመዘኛዎች፣ በድርሰት የመጻፍ ሂደታዊ ዕድገት መመዘኛዎች፣ በናሙና ድርሰቶችና በፖርቲፎልዮ ማስታወሻዎች ተሰብስበዋል፡፡ ፈተናዎቹ የተማሪዎችን አጠቃላይ ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ለመለካት የተዘጋጁ ናቸው፡፡ ፈተናዎቹ ከጥናቱ ትግበራ በፊት በሙከራ ጥናትና በባለሙያዎች ግምገማ የተደረገባቸው ሲሆኑ፣ የጥያቄዎቹ የክብደት ደረጃና የመለየት ብቃት ተፈትሸው፣ የመጀመሪያው ትግበራ $\alpha = .935$ ሲሆን፣ የሁለተኛው ትግበራ ደግሞ $\alpha = .788$ ሆኗል፡፡ ይህም ከፍተኛ ($\alpha \geq .70$) የአስተማማኝነት ደረጃ እንዳላቸው ያረጋግጣል፡፡ የጥናቱ ተሳታፊዎች በሁለቱ ፈተናዎች ባስመዘገቡት ውጤት መካከል ያለው ተዛምዶ በፒርሰን ተዛምዶ ሲሰላም የፈተናዎቹ ተመጣጣኝነትና አስተማማኝነት ከፍተኛ ዝምድና ($r = .544$) ያላቸው መሆኑ ተረጋግጧል፡፡

ሌላው 25 የመጻፍ ንዑሳን ችሎታዎች መመዘኛ መመሪያዎችንና አምስት የደረጃ መለኪያ መስፈርቶችን የያዘው የመመዘኛ ቅጽ የተማሪዎችን የመጻፍ ንዑሳን ችሎታዎች ለመለየት አገልግሏል፡፡ የምዘና መስፈርቶቹ የያዘው መመዘኛም ከዋናው ጥናት በፊት በሙከራ ጥናትና በዐማርኛ ቋንቋ ትምህርት ባለሙያዎች ግምገማ

የተካሄደበት ሲሆን፤ መጠነኛ ማሻሻያዎች ተደርገውበታል። የዋናው ጥናት ውጤትም በክሮንሻክ አልፋ ተሰልቶ የመጀመሪያው ትግበራ $\alpha = .921$ ሲሆን፤ የሁለተኛው ትግበራ $\alpha = .818$ አስተማማኝነት ያለው መሆኑን አሳይቷል። በሁለቱም ትግበራዎች በተመዘገቡት ውጤቶች መካከል ያለው ዝምድናም መካከለኛ ($r = .353$) ሆኗል።

የጥናቱ ተሳታፊዎች ድርሰት መጻፍን በመማር ሂደታዊ ዕድገት ረገድ የአማራጭ ምዘናዎች ያላቸውን ሚና በመመዘኛ መሥፈርቶች አማካይነት የተማሪዎችን ድርሰት የመጻፍ ሂደታዊ ዕድገት ተገምግሟል። መመዘኛዎቹ እንደንዑሳን ችሎታዎች መመዘኛዎች ሁሉ በፀማርኛ ቋንቋ መምህራን ግምገማና ማሻሻያዎች ከተደረጉባቸው በኋላ፤ የተገኙት ውጤቶችም የአስተማማኝነት ደረጃቸው በመጀመሪያው ትግበራ $\alpha = .758$ ሲሆን፤ በሁለተኛው ትግበራ ደግሞ $\alpha = .785$ ሆኗል። በማስተማሪያ ውሁዳህዱ በቀረቡ መመሪያዎችና የመገምገሚያ መሥፈርቶች፤ እንዲሁም በግላዊ አተያይና ችሎታ ላይ ተመሥርተው በድርሰቶችና በፖርቲፎልዮ ማስታወሻ እንዲጽፉ ተደርጓል። መረጃዎቹም በየጭብጣቸው ከተደራጁ በኋላ ከተሳታፊ ተማሪዎች 10 ድርሰቶች 15 ፖርቲፎልዮ ማስታወሻዎች በናሙናነት ተመርጠው ለትንተና ቀርበዋል።

ከላይ በተጠቀሱት መጠናዊና ዓይነታዊ የመረጃ መሰብሰቢያ መሣሪያዎች የተገኙት የመጀመሪያውና የሁለተኛው ትግበራዎች መረጃዎች ከጥናቱ ተሳታፊዎች ከተሰበሰቡ በኋላ በጥናቱ ከተነሱት ጥያቄዎች ተላውጧዊ ባህርይ እየታዩ በግላጭና በድምዳሜያዊ ስታትስቲክሶች ተተንትነዋል። መረጃዎቹ ከተተነተኑ በኋላም በጥናቱ የሚከተሉት ውጤቶች ተገኝተዋል።

በመጀመሪያው ትግበራ፤ የተማሪዎችን አጠቃላይ ድርሰት የመጻፍ ችሎታ መጠናዊ ውጤት ጉልህ ልዩነት ማሳየት አለማሳየቱ በባዕድ ናሙና ቲ-ቴስት ተፈትሾ፤ ጉልህ ($p = .001$) ልዩነት ተገኝቷል። ልዩነቱም ከፍተኛ ($\eta^2 = .657$) የሚና ደረጃ እንዳለው አሳይቷል። ከዚህ ውጪ በሁለተኛው ትግበራ የፍትነትና የቁጥጥር ቡድኖች አማካይ ውጤቶች መካከል ያለው ልዩነት ጉልህ ($p = .001$) ሆኖ ተገኝቷል። የልዩነቱ ጥንካሬም ከፍተኛ ($\eta^2 = .298$) ሆኗል። በዚህም መሠረት አልቦ መላምቱ ውድቅ ሆኖ

"በሁለቱም የትግበራ ወቅቶች የአማራጭ ምዘናዎች ከተለመደው አቀራረብ በተለየ የተማሪዎችን አጠቃላይ ድርሰት የመጻፍ ችሎታ የማሻሻል ሚና አላቸው፤" የሚለው ተለዋጭ መላምት (σ_1) ተቀባይነት አግኝቷል፡፡

በመጀመሪያው ትግበራ የአማራጭ ምዘናዎች ከተለመደው አቀራረብ በተለየ ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ለማሻሻል በሚረዱ ድርሰት የመጻፍ ንዑሳን ችሎታዎች ላይ የማሻሻል ተጽዕኖ መኖር አለመኖሩን በባለብዙ ተላውጦ ልይይት ተተንትኖ፣ በጥምር ውጤት ጉልህ ($p = .001$) ልዩነት ተገኝቷል፡፡ የታየው የውጤት ልዩነትም ከፍተኛ ($\eta^2 = .264$) የተጽዕኖ ደረጃ ያለው መሆኑ ታውቋል፡፡ በያንዳንዱ ንዑስ ችሎታ ሲታይም፣ በሁሉም ጉልህ ($p = .001$) ልዩነት ያላቸው ሆነው፣ የተጽዕኖ ደረጃቸውም ከፍተኛ ($\eta^2 = .576$ ፣ $\eta^2 = .395$ ፣ $\eta^2 = .482$ ፣ $\eta^2 = .560$ ፣ $\eta^2 = .536$) ሆነው ተመዝግበዋል፡፡ በተመሳሳይም በሁለተኛው ትግበራ የፍትነትና የቁጥጥር ቡድኖች አማካይ ውጤቶች መካከል ያሉት ልዩነቶች በጥምር ($p = .034$) ሲሆን፣ ሁሉም የተናጠል ውጤቶችም ጉልህ ($p = .001$) ልዩነት አሳይተዋል፡፡ የተጽዕኖ ደረጃቸውም፣ በጥምር ($\eta^2 = .264$) ሲሆን፣ በተናጠልም ከፍተኛ ($\eta^2 = .671$ ፣ $\eta^2 = .705$ ፣ $\eta^2 = .627$ ፣ $\eta^2 = .641$ ፣ $\eta^2 = .803$) ሆነው ተመዝግበዋል፡፡ በዚህም መሠረት አልቦ መላምቱ ውድቅ ሆኖ "በሁለቱም የትግበራ ወቅቶች የአማራጭ ምዘናዎች ከተለመደው አቀራረብ በተለየ የተማሪዎችን ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ለማሻሻል በሚረዱ የመጻፍ ንዑሳን ችሎታዎች ላይ ከተለመደው ድርሰት የመጻፍ ትምህርት የተለየ ተጽዕኖ አላቸው፤" የሚለው ተለዋጭ መላምቱ (σ_1) ተቀባይነት አግኝቷል፡፡

ሦስተኛ የአማራጭ ምዘናዎች በዐማርኛ ድርሰት መጻፍን በመማር ከተለመደው አቀራረብ በተለየ በሂደታዊ ዕድገት መኖሩን አሳይቷል፡፡ በሁለቱም የትግበራ ወቅቶች የተገኙት አማካይ ውጤቶች በዳግም ልኬት ልይይት ትንተና ተሰልተው፣ የተገኙት መረጃዎች የሚያመለክቱት፣ ተማሪዎች በአማራጭ ምዘናዎች የታዘዘ ድርሰት የመጻፍ ትምህርት ሲማሩ ባጠቃላይና በንዑሳን ችሎታዎች ብቻ ሳይሆን፣ በሂደታዊ ዕድገታቸው ላይም ጉልህ ($p < .05$) ሚና እንዳላቸው ነው፡፡ የሁለቱም ትግበራዎች ተጨምቀውም በጥምር በባዕድ ናሙና ቲ-ቴስት ተሰልተው፣ የመጀመሪያው ትግበራ በጥምር ($p =$

.001፤ $\eta^2 = .261$) ሲሆን፤ በፍትነት ውስጥ ($p = .001$ ፤ $\eta^2 = .432$)፤ በቡድኖች መካከል ደግሞ ($p = .001$ ፤ $\eta^2 = .299$) ሆነዋል። የሁለተኛው ትግበራም በጥምር ($p = .034$ ፤ $\eta^2 = .264$) ሲሆን፤ በተናጠል ደግሞ በቡድን ውስጥ ($p = .048$ ፤ $\eta^2 = .126$) እና በቡድኖች መካከል ($p = .001$ ፤ $\eta^2 = .479$) ሆነዋል። በመሆኑም የጥናቱ አልቦ መላምቱ ውድቅ ሆኖ "በሁለቱም የትግበራ ወቅቶች የአማራጭ ምዘናዎች በመግርኛ ድርሰት መጻፍን በመማር የተማሪዎችን ድርሰት የመጻፍ ችሎታን የመማር ሂደታዊ ዕድገት ከተለመደው ድርሰት የመጻፍ ትምህርት ሂደታዊ ዕድገት በተለየ የማሻሻል ሚና አላቸው።" የሚለው ተለዋጭ መላምት (m_1) ተቀባይነት አግኝቷል።

ከዓይነታዊ መረጃዎች የተገኙት ውጤቶች ከመጠናዊ ውጤቶች ጋር ሲመሳከሩም፤ የአማራጭ ምዘናዎች ከተለመደው አቀራረብ በበለጠ በድርሰት የመጻፍ ችሎታ ላይ አዎንታዊ ሚና አሳይተዋል። በጥቅሉም የመጠናዊና የዓይነታዊ መረጃዎች ውጤቶች ተማሪዎች በሂደት ድርሰቶቻቸውን በራሳቸውና በአቻዎቻቸው ስለሚገመገሙና ስለሚያስገመገሙ፤ በየደረጃው ግለጽብረታዎች፤ የአቻ ምጋቤምላሾችና ማስታወሻዎች ስለሚጽፉ በተሻለ የመጻፍ ችሎታ ደረጃ ላይ መድረሳቸውን አረጋግጠዋል።

5.2. መደምደሚያ

በጥናቱ መነሻ ችግር ላይ እንደተገለጸው፤ በምዘና፤ በማስተማርና በመማር ተላውጦች መካከል ያለው ቅንጅታዊ የአተገባበር ሂደቶች በውል የተጠኑ ቢሆኑም፤ በመማር ዐውድ ውስጥ ያላቸው ተተግባሪነት ግን እምብዛም አይደለም። በተለይ በከፍተኛ ትምህርት ተቋማት ላይ የሚገኙ ተማሪዎች ሐሳባቸውን በጽሑፍ የመግለጽ ችሎታ ችግር አለባቸው። በድርሰት የመጻፍ ትምህርት ረገድም ሐሳባቸውን በጽሑፍ ከመግለጽና በግልም ሆነ በትብብር የመጻፍ ችሎታቸውን ከማሳደግ ይልቅ በመልስ አስመራጭ ምዘናዎች አማካይነት ውጤት ማግኘትንም ይመርጣሉ። የድርሰት መምህራንም ማስተማርና ምዘና ሁለት ጽንፍ እንዲይዙ በማድረግ ምዘናዎችን ከመማር ሂደት ዐውዳዊ አቀራረብ ተነጥለው የሚቀርቡ እንዲሆኑ ያደርጓቸዋል። ችግሮቹን ለማቃለል ከሚያስችሉ ድርሰት የመጻፍ ትምህርት አቀራረቦች ውስጥ አንዱ "ንድፈሐሳብን

በተግባር" መርህን በመከተል፤ የአማራጭ ምዘናዎችን ከማስተማር ትግበራ ጋር አዋህዶ ማቅረብም ወሳኝ መፍትሔ ነው። ምክንያቱም በዚህ ጥናት የአማራጭ ምዘናዎች ድርሰት መጻፍን በመማር ሂደት የተማሪዎችን አጠቃላይ ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ውጤት፤ የመጻፍ ንዑሳን ችሎታዎችና የመጻፍ ሂደታዊ ዕድገት በማሻሻል ረገድ ጉልህ ፋይዳ ያላቸው መሆኑን ለመረዳት ስለተቻለ ነው።

ከዚህ በመነሳትም የጥናቱን የትንተና ውጤቶችና ማብራሪያ መሠረት በማድረግ ከሚከተሉት ሦስት መደምደሚያዎች ላይ ለመድረስ ተችሏል፤

1. በዐማርኛ ድርሰት የመጻፍ ትምህርት ተማሪዎች የቀደመዕውቀታቸውን ከአዲሱ የትምህርት ይዘት ጋር አቀናጅተው በገሀዳዊ የመማር ማስተማር ዐውድ ውስጥ የአማራጭ ምዘናዎችን ተግባራዊ ካደረጉ ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ውጤታቸውን በጉልህ ደረጃ ያሻሽላሉ፤ የመሻሻሉ ተጽዕኖም ከፍተኛ ደረጃ ይኖረዋል።
2. በዐማርኛ ድርሰት የመጻፍ ትምህርት ተማሪዎች በአማራጭ ምዘናዎች የታገዘ ድርሰት የመጻፍ አላባውያንን (የመጻፍ ንዑሳን ችሎታዎችን) በሚማሩበት ሂደት በድርሰት መመዘኛ መሥፈርቶች እየታገዙ የራሳቸውንና የአቻዎቻቸውን ድርሰቶች ይገመግማሉ፤ ያሻሽላሉ። በግምገማ ሂደትም ይማራሉ፤ ያስተምራሉም። ከራሳቸው የግለምዘናዎች ውጤቶች፤ ከአቻዎች በሚያገኟቸው ምጋቤምላሾችና ጽብረቃዎችም ራሳቸውን ይፈትሻሉ፤ ጠንካራና ደካማ ጎናቸውን ይለያሉ። ተማሪዎች በዕድሜ-ልክ የሚጠቀሙበትን የልዕላምሯዊ ችሎታ ባለቤቶች ይሆናሉ፤ በመጻፍ የመማር ተነሳሽነታቸው ከፍ ይላል፤ ተግባራትን የመላመድ ልምድ ያዳብራሉ። በቀጣይም ለተሻለ ሥራ ይዘጋጃሉ።
3. በዐማርኛ ድርሰት የመጻፍ ትምህርት በአማራጭ ምዘናዎች ታገዞ በሚሰጥ ድርሰት የመጻፍ ትምህርት የተማሪዎችን የመጻፍ ሂደታዊ ዕድገት አወንታዊ ሚና አለው። ተማሪዎች የራሳቸውን የመማር ዕድገት በመከታተል ራሳቸውን ያርማሉ። ከፍተኛነታቸውን ለመመላት ራሳቸውንና ሌሎችን ይጠይቃሉ። ቀጥተኛ ከሆነው

ሚናቸው በተጨማሪም የመጻፍ ተነሳሽነትንና በመቀስቀስ፣ ግለተቆጣጥሮትን በማዳበር፣ ድርሰት መጻፍን ከመማር ባሻገር ያለውን አጠቃላይ የትምህርት ግብ በመገንዘብና ልዕላምሯዊ ግንዛቤንና አርቆ የማሰብ ችሎታን የማጎልበት ሚናቸውም ቀላል አይሆንም፡፡

በአጠቃላይ በዚህ ጥናት ተሳታፊዎች ከመጻፍ ችሎታ ዕድገት ባሻገር በአማራጭ ምዘናዎች ትግበራ ምክንያት ያገኟቸው ትሩፋቶች አሉ፡፡ ለምሳሌ፣ የመጻፍ ተነሳሽነትን ማዳበር፣ ፍርሐትንና ጭንቀትን ማስወገድ፣ ለጽሑፍ ጥራት እንጂ ለውጤት አለማሰብ፣ በራስመተማመንና ነጻነትን መጎናጸፍ፣ ትብብራዊ መማርን ማዳበርና ዋነኞቹ ናቸው፡፡ እነዚህን ትሩፋቶች ለማሳደግ በመምህራንና በከፍተኛ ትምህርት ተቋማት አስተዳደሮች በኩል ይዋል-ይደር የማይባሉ የማስተግበር ጥረቶች ይጠይቃሉ፡፡

5.3. አስተያየት

ድርሰት መጻፍ በአንድ ጊዜ የሚመጣ ችሎታ አይደለም፡፡ ተማሪዎች በግላቸው መጻፍ የሚፈልጉትን በአማራጭ ምዘናዎች የታገዘ ትምህርት አቅርቦ ማስተማርም ከባድ ነው፡፡ ቢሆንም፣ በአማራጭ ምዘናዎች አማካይነት ድርሰት መጻፍን ማስተማር ተማሪዎች ከክፍል ውጪም የአማራጭ ምዘናዎችን እንዲጠቀሙባቸውና በራሳቸው ተነሳሽነት እንዲጽፉ ማድረግ ይቻላል፡፡ በተለይም በአማራጭ ምዘናዎች በታገዘ ትግበራ የሚገኙት ጽብረታዎች፣ ምጋቤምላሾችና የመጻፍ ሂደቶች እጅግ አስፈላጊ ናቸው፡፡ ምክንያቱም የአማራጭ ምዘናዎች ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ላይ ከፍተኛ ሚና እንዳላቸው የዚህ ጥናት ግኝቶች አሳይተዋልና፡፡

በዚህም የሚከተሉት ስነትምህርታዊ አስተያየቶችና ተጨማሪ የጥናት አቅጣጫዎች ተጠቁመዋል፡፡ መምህራን በዐማርኛ ድርሰት የመጻፍ ትምህርት የማስተማር ዘዴዎችን ከአማራጭ ምዘናዎች ጋር በማዋሀድ ቢያስተምሩ የተማሪዎችን ገሳዊ የመጻፍ ተነሳሽነት በማሳደግ ረገድ ጉልህ አስተዋጽኦ ይኖረዋል፡፡ በተለይም ተማሪዎች በአማራጭ ምዘናዎች የመመዘኛ መሥፈርቶች ታግዘው፣ ችግሮቻቸውን መለየት

እንዲችሉና ድክመታቸውን እንዲያስተካከሉ ቢያደርጉ መልካም ነው። ምክንያቱም የአማራጭ ምዘናዎች ዓላማ የመማር ሂደትን በመከታተል ምጋቤምላሽ ማስገኘት ነው። በተለይም ተማሪዎቻቸው ድርሰት መጻፍን በሚማሩበት ሂደት ስለአጻጻፍ ሂደቶች ከመንገር በተጨማሪ በያንዳንዱ ደረጃ የሚከናወኑትን የአማራጭ ምዘናዎች ትግበራዎች ማስተዋወቅ ከፍተኛ ጠቀሜታ ይኖረዋል። ለዚህ ደግሞ በጥናቱ የተገኙትን ውጤቶች ብሎም ምዘናዎቹ ያሏቸውን ዘርፈብዙ ፋይዳዎች መምህራኑ የሚገነዘቡባቸው አጫጭር የሥራ ላይ ስልጠናዎች በዘርፉ ባሰለጠኑና ምርምሮችን ባካሄዱ ባለሙያዎች ቢሰጥ ደግሞ የበለጠ ውጤት ያስገኛል።

እንዲሁም ከከፍተኛ ትምህርት ተቋማት የሚመረቁ የዐማርኛ ቋንቋ ተማሪዎች በቀጣይ የዐማርኛ ቋንቋ መምህራን የመሆን ዕድል አላቸው። እንዲሁም፣ ከመምህራን ማሰልጠኛ ተቋማት ተመርቀው ወደተለያዩ ትምህርትቤቶች ይላካሉ። እነዚህ ከሁለት የትምህርት ማዕከላት የሚወጡ ዕጩ መምህራን በከፍተኛ የትምህርት ተቋማት ከሚሰጧቸው ንድፈሐሳባዊ ትምህርቶች በተጨማሪ የአማራጭ ምዘናዎች ግንዛቤና አተገባባር እንዲኖራቸው ማድረግ ያስፈልጋል። በተለይም ሰልጣኞቹ ከግንዛቤ በዘለለ በራሳቸው ተነሳሽነት የመተግበር ብቃት እንዲኖራቸው ተገቢ የሆነ የአማራጭ ምዘናዎች አተገባበር ትምህርት በመስጠት በዕውቀትና በተግባር ማብቃት ያሻል።

በሌላ በኩልም በኢትዮጵያ የከፍተኛ ትምህርት ተቋማት የቋንቋ ትምህርት ምዘናዎች ከዘመኑ የንድፈሐሳብ አተያይና የምርምር ትኩረቶች ጋር ስለማይጣጣም ከፍተኛ ይታያል (ኃይላይ፣ 2017)። ለዚህም ዋነኛ መንስዔዎች ሊሆኑ የሚችሉት የመጻፍ ትምህርት ምዘናዎችን በመደበኛ ትምህርትም ሆነ በሥራ ላይ ለመምህራን ስልጠና አለመሰጠቱ ሊሆን ይችላል። መምህራን ከአማራጭ የመጻፍ ትምህርት ምዘናዎች ጋር ካልተዋወቁ ምዘናዎቹን በመጻፍ ትምህርት ላይ ተግባራዊ አያደርጉም።

በዚህም የከፍተኛ ትምህርት የዐማርኛ ቋንቋ የትምህርት ሥርዓት ባለሙያዎችና የትምህርት መሣሪያዎች አዘጋጆች ለድርሰት የመጻፍ ችሎታ መማሪያ ተግባራትን ሲያዘጋጁ የአማራጭ ምዘናዎች በገሀዳዊ የመማር ዐውድ የማስተማሪያ ዘዴዎችን

ከአማራጭ ምዘናዎች የአተገባበር ሂደቶች ጋር ተዋህደው መተግበር እንዲችሉ አድርጎ ማዘጋጀት አስፈላጊ ነው፡፡

በተጨማሪም በሚከተሉት ርዕሰጉዳዮች ላይ ጥናቶች ቢደረጉ የዚህ ጥናት ግኝቶች ሰፊ አንድምታ ይኖራቸዋል፡፡ በቀዳሚነት የዚህ ጥናት ውጤቶች በአማራጭ ምዘናዎች ድርሰት መጻፍን መማር በአንድ ዩኒቨርሲቲ ብቻ በሚገኙ 49 ተማሪዎች ላይ ተተግብሮ የተገኙ ናቸው፡፡ ስለዚህ ሌሎች ተመራማሪዎች በሌሎች ዩኒቨርሲቲዎችና የክፍል ደረጃዎች፣ እንዲሁም በዛ ያለ ቁጥር ያላቸው የጥናት ተሳታፊዎችና የተለያዩ የአጠናን ዘዴዎችን በመከተል ረዘም ላለ ጊዜ በመተግበር ተጨማሪ ጥናቶችን ቢያደርጉ የዚህ ጥናት ግኝቶች ተቀባይነት ሊያረጋግጡ ይችላሉ፡፡

ሌላው በዚህ ጥናት የተጽዕኖ ደረጃቸውን ለመመርመር ተግባራዊ የሆኑት የአማራጭ ምዘናዎች፣ ግለምዘና፣ የአቻ ምዘናና የፖርቲፎልዮ ምዘና ናቸው፡፡ በዚህም ከበርካታ የአማራጭ ምዘናዎች መካከል በዚህ ጥናት በቅንጅት ተግባራዊ የተደረጉት ሦስት ብቻ ከመሆናቸው በተጨማሪ ከሦስቱም ምዘናዎች የየትኛው ውጤት የጎላ ልዩነት እንዳመጣ መለየት አላስቻለም፡፡ በመሆኑም በአማራጭ ምዘናዎች ተናጠላዊ ሚና ላይ ጭምር ጥናቶች ቢደረጉ ስለምዘናዎቹ ያለውን አጠቃላይ ግኝት ማስፋት ያስችላል፡፡

በተጨማሪም የአማራጭ ምዘናዎቹ የተጠኑት በድርሰት የመጻፍ ትምህርት ላይ ነው፡፡ በሌሎች የመጻፍ ችሎታዎች (ለምሳሌ፣ ቴክኒካዊ አጻጻፍ፣ መሠረታዊ የመጻፍ ችሎታ፣ ወዘተ) ብሎም የቋንቋ ትምህርት ተላውጦች ላይም ቢጠኑ ተጨማሪ ግንዛቤ የመፈጠር ዕድሉ ይሰፋል፡፡ በተለይ እንደማንበብና መናገር ችሎታዎች ባሉት ሌሎች የዐማርኛ ቋንቋ ትምህርቶች ሚናቸው በጥናት ቢፈተሽ ተማሪዎች በነዚህ ችሎታዎች ያሉባቸውን ችግሮች ለማቃለል ግንዛቤ ያስገኛሉ፡፡ ግንዛቤ ከማስገኘት አልፎም የምዘናዎቹን ሁለንተናዊ የተተግባሪነት ሽግግራዊ ፋይዳ ለማወቅ ያስችላል፡፡ እንዲሁም፣ አራቱ የቋንቋ ችሎታዎችን አቀናጅቶ በማስተማር ሂደት ላይ ያላቸውን ሚና ለመመርመር ጥናቶች ቢደረጉ የተማሪዎችን ተግባራዊ ችሎታ በማዳበር ረገድ አንዳች አንድምታ ላይ መድረስ ይቻላል፡፡

ዋቢዎች

- ለይላ እሸቱ (2003 ዓ.ም.)፡፡ በደብረ ብርሃንና በወሎ ዩኒቨርሲቲ በዐማርኛ ትምህርት ክፍሎች የበሳል ድርሰትና የስነልሳን ትምህርቶችን (Courses) የሚያስተምሩ መምህራን የተከታታይ ምዘና አተገባበር ፍተሻ (ያልታተመ የሁለተኛ ዲግሪ ማሟያ ጥናት)፡፡ አዲስ አበባ ዩኒቨርሲቲ፣ አዲስ አበባ፡፡
- ማረው ዓለሙ (2005 ዓ.ም.)፡፡ በሳል ድርሰት ማስተማሪያ (የተሻሻለ ፪ኛ ዕትም)፡፡ አዲስ አበባ፣ ብርሃንና ሰላም ማተሚያ ድርጅት፡፡
- ማረው ዓለሙ (2007 ዓ.ም.)፡፡ ዘመናዊ የዐማርኛ ቋንቋ ማስተማሪያ ዘዴ (ሦስተኛ ዕትም)፡፡ አዲስ አበባ፣ አልፋ አታሚዎች፡፡
- ሰለሞን ዮሀንስ (1991 ዓ.ም.)፡፡ የተማሪዎች የዐማርኛ ድርሰት የመጻፍ ስትራቴጂና የመምህራን የማስተማር ዘዴ ተጣጥሞ (ያልታተመ የሁለተኛ ዲግሪ ማሟያ ጥናት)፡፡ አዲስ አበባ ዩኒቨርሲቲ፣ አዲስ አበባ፡፡
- ሰይድ ይመር (1993 ዓ.ም.)፡፡ በዘጠነኛ ክፍል ዐማርኛ መማሪያ መጽሐፍ በቀረቡት የጽሕፈት ትምህርት ይዘቶችና ክንውኖች፣ የማስተማሪያ ዘዴ ትግበራ፣ የመማር ማስማር ሂደት (ያልታተመ የሁለተኛ ዲግሪ ማሟያ ጥናት)፡፡ አዲስ አበባ ዩኒቨርሲቲ፣ አዲስ አበባ፡፡
- ሰዩም ከበደ (1988 ዓ.ም.)፡፡ ድርሰትን በሂደታዊ ዘዴ (process approach) በዘጠነኛ ክፍል ማስተማር ያለው ተግባራዊነት (ያልታተመ የሁለተኛ ዲግሪ ማሟያ ጥናት)፡፡ አዲስ አበባ ዩኒቨርሲቲ፣ አዲስ አበባ፡፡
- በለጠ ያዕቆብ (2006 ዓ.ም.)፡፡ የበሳል ድርሰት ምዘና ውጤት አግባብነት፣ በደብረ ማርቆስ ዩኒቨርሲቲ ተተኳሪነት (ያልታተመ የሦስተኛ ዲግሪ ማሟያ ጥናት)፡፡ አዲስ አበባ ዩኒቨርሲቲ፣ አዲስ አበባ፡፡
- በድሉ ዋቅጅራ (1996 ዓ.ም.)፡፡ በሥነጽሑፍ ቋንቋን ማስተማር፡፡ አዲስ አበባ፣ ንግድ ማተሚያ ድርጅት፡፡
- ኃይላይ ተስፋይ (2003 ዓ.ም.)፡፡ የዘጠነኛ ክፍል የዐማርኛ ቋንቋ መምህራን የክፍል ውስጥ የመጻፍ ትምህርት አቀራረብ ፍተሻ (ያልታተመ የሁለተኛ ዲግሪ ማሟያ ጥናት)፡፡ አዲስ አበባ ዩኒቨርሲቲ፣ አዲስ አበባ፡፡

- ኃይላይ ተስፋይ (2018a). የተማሪዎችን የምዘና ዘዴዎች ምርጫ፤ በድርሰት የመጻፍ ትምህርት ተተኳሪነት። *Ethiopian journal of Business and Social Science*, 1(1), 1-22.
- አስቻለው ቦጋለ (2000 ዓ.ም.)። በአዲስ አበባ ከተማ አስተዳደር በሚገኙ ሦስት ክፍተኛ ሁለተኛ ደረጃ ትምህርት ቤቶች የጽሕፈት ክሂል ትምህርት የአቀራረብና የማስተማሪያ ዘዴዎች ፍተሻ (ያልታተመ የሁለተኛ ዲግሪ ማሟያ ጥናት)። አዲስ አበባ ዩኒቨርሲቲ፤ አዲስ አበባ።
- እንድሪስ አባይ (2009 ዓ.ም.)። በቴክኒክ ውቅር ብልሃቶች በዐማርኛ ማንበብን መማር በተማሪዎች የአንብቦ መረዳት ችሎታ ላይ ያለው ተጽዕኖ፤ በሲድስተኛ ክፍል ተተኳሪነት (ያልታተመ የፍልስፍና ዶክትሬት ዲግሪ ማሟያ ጥናት)። አዲስ አበባ ዩኒቨርሲቲ፤ አዲስ አበባ።
- ዘውዱ መብሬ (2009 ዓ.ም.)። ሚናለዋጭ ዘዴ (*Reciprocal Teaching*) የአማርኛ አፍፈት ተማሪዎችን አንብቦ የመረዳትን ችሎታና የማንበብን ተነሳሽነት ለማሳደግ የሚኖረው አስተዋፅኦ፡- በሰባተኛ ክፍል ተማሪዎች ተተኳሪነት (ያልታተመ የፍልስፍና ዶክትሬት ዲግሪ ማሟያ ጥናት)። አዲስ አበባ ዩኒቨርሲቲ፤ አዲስ አበባ።
- ዳዊት ፍሬህይወት (2008 ዓ.ም.)። የመምህር-ተማሪ ምክክር (*Conferencing*) እና የመምህር የጽሑፍ ምጋቤ ምላሽ (*Written Feedback*) በተማሪዎች የመጻፍ ክሂል ላይ ያላቸው ተጽዕኖ (ያልታተመ የፍልስፍና ዶክትሬት ዲግሪ ማሟያ ጥናት)። አዲስ አበባ ዩኒቨርሲቲ፤ አዲስ አበባ።
- ግርማ ገብሬ (1990 ዓ.ም.)። በዐማርኛ ድርሰት የመጻፍ ክሂልን ለማዳበር መስተጋብር ስልት (*Interactive Approach*) ያለው ተግባራዊነትና ውጤታማነት (ያልታተመ የሁለተኛ ዲግሪ ማሟያ ጥናት)። አዲስ አበባ ዩኒቨርሲቲ፤ አዲስ አበባ።
- ግርማ ገብሬና ደረጃ ገብሬ (1999 ዓ.ም.)። በአዲስ አበባ በተመረጡ ሁለተኛ ደረጃ ትምህርት ቤቶች የ10ኛ ክፍል ተማሪዎች በዐማርኛ ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ግምገማ (ለዐሥራስምንተኛው የቋንቋዎች ጥናት ጉባኤ የቀረበ)። አዲስ አበባ ዩኒቨርሲቲ፤ አዲስ አበባ።

- Ahangari, S. (2014). The Effect of Self, Peer and Teacher Correction on the Pronunciation Improvement of Iranian EFL Learners. *Advances in Language and Literary Studies: ALLS*, 5(1), 81-88.
- Alamargot, D., and Chanquoy, L. (2001). Planning process. In G. Rijlaarsdam, and D. Alamargot, and L. Chanquoy (Eds.). *Studies in writing: Through the models of writing* (9, 33-64). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic.
- Al-Nouh, N. A., Taqi, H. A., and Abdul-Kareem, M. M. (2014). EFL Primary School Teachers' Attitudes, Knowledge and Skills in Alternative Assessment. *International Education Studies*, 7(5), 68-84.
- Al-Serhani, F. W. (2007). *The effect of portfolio assessment on the writing performance of EFL secondary school students in Saudi Arabia* (Unpublished M.A thesis). Taibah University, Saudi Arabia.
- Anderson, N.A., Barksdale, M.A., and Hite, C.E. (2004). Prospective teachers' observations of cooperating teachers and peers while participating in an early field experience. *Teacher Education Quarterly*, 32(4), 97-117.
- Ariafar, M. (2013). The Effect of Self Assessment on Iranian EFL Learners Speaking skill. *International Journal of Applied Linguistics and English Litration*, 2(4), 7-17.
- Ashraf, H. and Mahdinezhad, M. (2015). The Role of Peer-Assessment Versus Self-Assessment in Promoting Autonomy in Language: A Case of EFL Learners. *Iranian Journal of Language Testing*, 5(2), 104-113.
- Bachman, L. F. (2004). *Statistical analyses for language assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Baleghizadeh S., and Mawsen, T. (2014). Self- and Teacher-Assessment in an EFL Writing Class. *Education and Learning Research Journal*, 8, 99-117.

- Baeten, M., Dochy, F. and Struyven, K., (2008). Students' Approaches to Learning and Assessment Preferences in a Portfolio-Based Learning Environment. *Instructional Science: An International Journal of the Learning Sciences*, 36(5-6), 359-374.
- Bereiter, C., and Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Berg, E.C. (1999). The effects of trained peer response on ESL students' revision types and writing quality. *Journal of Second Language Writing*, 8, 215-41.
- Berlin, J.A. (1982). Contemporary Composition: The major pedagogical theories. *College English*, 44, 765-777.
- Birenbaum, M. (1996). Assessment 2000: Towards a pluralistic approach to assessment. In M. Birenbaum and F. Dochy (Eds.). *Alternatives in assessment of achievement, learning processes and prior knowledge* (3-30). Boston: Kluwer Academic.
- Birenbaum, M. (1997). Assessment preferences and their relationship to learning strategies and orientations. *Higher education*, 33, 71-84.
- Birenbaum, M. (2007). Assessment and instruction preferences and their relationship with test anxiety and learning strategies. *Higher Education*, 53(3), 749-768.
- Birjandi, P., and Tamjid, N. H. (2012). The role of self-, peer and teacher assessment in promoting Iranian EFL learners' writing performance. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 37(5), 513-533, DOI: 10.1080/02602938.2010.549204.
- Blanche, P., and Merino, B. J. (1989). Self-assessment of foreign language skills: Implications for teachers and researchers. *Language Learning*, 39(3), 313-338.

- Boud, D. (1995). *Enhancing learning through self-assessment*. London: Kogan Page.
- Boud, D. (2007). Reframing Assessment as If Learning Were Important. In D. Boud and N. Falchikov (eds). *Rethinking Assessment in Higher Education* (14-25). Abingdon: Routledge.
- Brown, A. (2005). Self-assessment of writing in independent language programs: The value of annotated samples. *Assessing writing*, 10(2), 174-191).
- Brown, H. D. (2004). *Language Assessment principles and Classroom Practices*. San Francisco: Longman.
- Brown, J. D. and Hudson, T. (1998). The alternatives in language assessment. *TESOL Quarterly*, 32, 653-675.
- Brown, J. D. and Hudson, T. (2002). *Criterion-referenced language testing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Brownne, A. (1996). *Developing Language and Literacy 3-8*. London: Paul Chapman Publishing Ltd.
- Bruner, J. S. (1971). *The Process of Education*. New York, NY: Norton.
- Buhagiar, M. A. (2007). Classroom assessment within the alternative assessment paradigm: revisiting the territory. *The Curriculum Journal*, 18(1), 39-56, DOI: 10.1080/09585170701292174.
- Butler, Y. G. & Lee, J. (2010). The effect of self-assessment among young learners of English. *Language Testing*, 27 (1), 5-31.
- Chen, S. (2011). Discourse organization in high school students' writing and their teachers' writing instruction: The case of Taiwan. *Foreign Language Annals*, 44, 417-435.
- Chen, Y. (2008). Learning to self-assess oral performance in English: A longitudinal case study. *Language teaching research*, 12(2), 235-262.

- Cheng, L., and Watanabe, Y. (2004) *Washback in Language Testing*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Cheng, W., and Warren, M. (2005). Peer assessment of language proficiency. *Language Testing*, 22, 93-121.
- Childers, P. B. (2003). *Alternative Assessment Methods across the Disciplines*. The McCallie School, Chattanooga, Tennessee.
- Chirimbu, S. (2013). Using Alternative Assessment Methods in Foreign Language Teaching: Alternative Assessment of Business English for University Students, Case Study. *Scientific Bulletin of the Politehnica University of Timișoara on Modern Languages*, 12(1-2), 91-98.
- Clark, C. (1987). *Curriculum Renewal in school of Foreign Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Clark, I. (2012). Formative Assessment: A Systematic and Artistic Process of Instruction for Supporting School and Lifelong Learning. *Canadian Journal of Education*, 35, 24-40.
- Clark, I. L. (2012). Process. In I. L. Clark, (Ed.). *Concepts in Composition Theory and Practice in the Teaching of Writing* (2, 8-28). New York; Routledge Tylore and Francies Group,
- Clemans, A. (2015). Life-long Learning. In Yang, J., Schneller, C., and Roche, S. (Eds.). *Higher Education in Promoting Life-long Learning*. Humberg; UIL (pp. 147-163).
- Corcoran, C. A., Dershimer, E. L. and Tichenor, M. S. (2004). A Teacher's Guide to Alternative Assessment: Taking the First Steps. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 77(5), 213-218.
- Corder, P. (1967). The significance of learners' errors. *International Review of Applied Linguistics*, 5, 161-70.

- Deane, P. (2014). Using Writing Process and Product Features to Assess Writing Quality and Explore How those Features Relate to Other Literacy Tasks. *Princeton; Educational Testing Services, 14, 58-72.*
- Deane, P., Odendahl, N., Quinlan, Th., Fowles, M., Welsh, C., and Bivens-Tatum, J. (2008). *Cognitive Models of Writing: Writing Proficiency as a Complex Integrated Skill.* Educational Testing Service.
- DeLuca, C., Luu, K., Sun, Y. and Klinger, D. A. (2012). Assessment for learning in the classroom: Barriers to implementation and possibilities for teacher professional learning. *Assessment Matters, 4(1), 5-29.*
- Derakhshan, A., Rezaei, S., and Alemi, M. (2011). Alternatives in assessment or Alternatives to assessment: a solution or a quandary. *International journal of English linguistics, 1, 174-175.*
- Diab, N. M. (2011). Assessing the relationship between different types of student feedback and the quality of revised writing. *Assessing Writing, 16, 274-292.*
- Doğan, C. D., Atmaca, S., and Aslan, F. (2012). The correlation between learning approaches and assessment preferences of 8th grade students. *İlköğretim Online, 11(1), 264-272.*
- Douglas, D. (1986). Communicative competence and tests of oral skills. In C.W. Stansfield, (Ed.). *Toward Communicative Competence Testing: Proceedings of the Second TOEFL Invitational Conference (156-174).* Princeton, NJ: Educational Testing Service.
- Elbow, P., and Belanoff, P. (1986). Portfolios as substitute for Proficiency examinations. *College Composition and Communication, 37, 336-349.*
- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching.* Oxford: Oxford University Press.

- Falchikov, N. (2005) *Improving Assessment through Student Involvement: practical solutions for aiding learning in higher and further education*, London, Routledge Farmer.
- Farrell, C. (2017). *Assessment for Life-long Learning*. Academic Practice, University of Dublin.
- Fautley, M. and Savage, J. (2010). *Assessment for Learning and Teaching in High Schools*. Glasgow: Learning Matters Ltd.
- Ferris, D. R. (2003). *Response to Student Writing Implications for Second Language Students*. Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates.
- Flower, L. (1979). Writer-based Prose: A Cognitive Basis for Problems in Writing. *College English*, 41, 19-19-37.
- Flower, L., and Hayes, J. R. (1981). A Cognitive Process Theory. *College Composition and Communication*, 32(4), 365-387.
- Forutan, A. (2014). Traditional Versus Alternative Writing Assessment. *International Journal of Foreign Language Teaching and Research*, 7, 10-22.
- Fulcher, G., and Davidson, F. (2007). *Language Testing and Assessment: An advanced resource book*. Taylor and Francis e-Library, Routledge.
- Ghaslani, R. (2015). The Effect of Self-assessment on Iranian EFL Learners' Reading Comprehension Skill. *Journal of Academic and Applied Studies (Special Issue on Linguistics and English Literature)*, 5(3), 1-9.
- Ghoorchaei, B., Tavakoli, M., and Ansari, D. N. (2010). The Impact of Portfolio Assessment on Iranian EFL Students' Essay Writing: A Process-Oriented Approach. *Journal of Language Studies*, 10(3), 35-51.
- Grabin, L.A. (2007). *Alternative assessment in the teaching of English as a foreign language in Israel* (Unpublished Doctoral Dissertation). University of South Africa, Cape-verde.

- Gysling, I. (2015). The Historical Development of Educational Assessment In Chile: 1810-2014. *Assessment in Education: Principles and Practices*, 23, 8-25.
- Hailay, Tesfay (2017). Investigating the practices of assessment methods in Amharic language writing skill context: The case of selected higher education in Ethiopia. *Educational Research and Reviews*, 12(8), 488-493.
- Hailay, Tesfay (2018_b). Practicality of Alternative Assessments: From Amharic Language Instructors' Viewpoints. *Ethiopian journal of Business and Social Science*, 1(2), 95-115.
- Hamayan, E. V. (1995). Approaches to Alternative Assessment. *Annual Review of Applied Linguistics*, 15, 212-226.
- Hantouleh, A. B., and Al-Jadiri, A. H. (2014). The Effect of Rubric-Referenced Self-Assessment on Developing the Writing Skill of Ninth Grade Students in Jordan. *Journal of Education and Practice*, 15, (5), 162-173, www.iiste.org.
- Hayes, J. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. In C. M. Levy, and S. Ransdell (Eds.). *The science of writing: Theories, methods, individual differences, and applications* (1-27). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Hayes, J., and Flower, L. (1980). A cognitive process and theory of writing. *College Composition and Communication*, 32, 365-387.
- Heaton, J. B. (1990). *Writing English language tests*. New York: Longman.
- Hedge, T. (2000). *Writing*. Oxford: Oxford University Press.
- Heilenmann, K. L. (1990). Self-assessment of second language ability: The role of response effects. *Language Testing*, 7(2), 174-201.

- Herman, J., Aschbacher, P. and Winters, L. (1992). *A Practical guide to alternative assessment*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Honsa, S. (2013). Self-assessment in EFL Writing: A Study of Intermediate EFL Students at a Thai University. *Voices in Asia Journal*, 11(1), 34-57.
- Huerta-Macias, A. (1995). Alternative assessment: Responses to commonly asked questions. *TESOL Journal*, 15(2), 8-11.
- Hughes, I. E. and Large, B. J. (1993). Staff and peer-group assessment of oral communication skills. *Studies in Higher Education*, 18 (3) 379-85.
- Hyland, K. (2003). *Second Language Writing*. Cambridge: Cambridge University press.
- Hyland, K. (2009). *Second Language Writing* (2nd Ed.). Cambridge: Cambridge University press.
- Ingram, D. E. (2003). Towards more Authenticity in Language Testing *Paper to the AFMLTA National Conference 2003: Languages Babble and Beyond, Hilton Hotel, Brisbane*, 10-12.
- Iqbal, A. and Manarvi, I. A. (2011). Teachers' attitudes and perceptions for alternative assessment techniques: a case study of Pakistani universities. *International Journal of Teaching and Case Studies*, 3(2), 131-146.
- Iraji, H. R., Enayat, M. J. and Momeni, M. (2016). The Effects of Self- and Peer-Assessment on Iranian EFL Learners' Argumentative Writing Writing Performance. *Theory and Practice Studies*, 6(4), 716-722.
- Janisch, C., Liu, X. and Akrofi, A. (2007). Implementing Alternative Assessment: Opportunities and Obstacles, *The Educational Forum*, 71(3), 221-230, DOI: 10.1080/00131720709335007.
- Johanson, C.S., and Galford, S. (2013). Self Assessment and Writing Quality. *Social Science and Humanities*, 4(4), 571-582.

- Johns, A. M. (1994). L1 Composition Theories: Implications for Developing Theories of L2 Composition (Reprinted). In Kroll, B. (Ed.). *Second Language Writing: Research insights for the classroom*. Cambridge, Cambridge University press, 24-36.
- Khodadady, E., and Khodabakhshzade, H. (2012). The Effect of Portfolio and Self Assessment on Writing Ability and Autonomy. *Journal of Language Teaching and Research*, 3(3), 518-524.
- Kroll, B. (1990). *Second Language Writing*. Cambridge: Cambridge University press.
- Kroll, B. (1994). Teaching writing in ESL context. In Celce-Murcia, M. (Ed.). *Teaching English as Second language or Foreign Language (2nd ed.)*. Boston: Heinle and Heinle Publishers.
- Kuafman, J. H. and Schunn, C. D. (2010). *Students Perceptions about Peer Assessment for Writing*. Learning Research and Development.
- Kucer, S. B. (2005). *Dimensions of Literacy: A conceptual base for Teaching Reading and Writing in school settings (2nd Ed.)*. London: Lawrance Erlbaum Associates, Publishers.
- LeBlanc, R. and Painchaud, G. (1985). Self-assessment as a second language placement instrument. *TESOL Quarterly*. 19(4), 673-687.
- Lee, L. Y. (2010). Exploring Wiki-Mediated Collaborative Writing: A Case Study in an Elementary Spanish Course. *CALICO Journal*, 27(2), 260-276.
- Linn, R. L., and Gronlund, N. E. (1995). *Measurement and Assessment in Teaching*. New Tersey: prentice Hall.
- Lodico, M. G., Spaulding, D. T., and Voegtler, K. H. (2006). *Methods in Educational Research: From Theory to Practice*. Jossey-Bass; A willey Imprint, www.jossey-Bass.com

- Logan, B. (2015). Reviewing the value of Self Assessment Do they matter in the classroom? *Research in Higher Education Journal*, 29, 1-11.
- Lopes, L. S. (2015). Alternative Assessment of Writing in Learning English as a Foreign Language: Analytical Scoring and Self assessment. *In BSU Master's Theses and Projects*, Item 13.
- Lou, Y. (2003). *A case study of selected ESL students Experiences with Writing Portfolios in College Composition Courses* (Unpublished PhD Dissertation). Ohio state University.
- Lynne, P. (2004). *Coming to Terms: Theorizing Writing Assessment in Composition studies*. Utah, Utah state university press.
- Mackey, A. and Gass, S.M. (2005). *Second language Research: Methodology and Design*. London; Lawrence Elbaum Associates, Publishers.
- Maclellan, E. (2004). How convincing is alternative assessment for use in higher education?. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 29(3), 311-321.
- Marefat, F. (2004). Portfolio revisited. *Iranian Journal of Applied Linguistics*, 7(2), 79.
- Marwan, S. M. (2015). Alternative Assessment in EFL Classrooms: How Effective!. *A research paper presentation the Nile TESOL/AUC Conference*, Cairo, Egypt.
- Massa, J. (1997). Alternative Assessment of Second-Language Writing: A Developmental Model. In S. Tchudi, (Ed.) *Alternatives to Grading Students Writing* (77-89). Urbana, National Council of Teachers of English.
- Matsuda, P. K. (2003). Second language writing in the twentieth century: A situated historical perspective. In B. Kroll, (Ed.). *Exploring the dynamics of second language writing* (15-34). New York: Cambridge University Press.

- Matsuno, S. (2009). Self-, peer-, and teacher-assessments in Japanese university EFL writing classrooms. *Language Testing*, 26(1), 75-100.
- Min, H. (2006). The effects of trained peer review on EFL students' revision types and writing quality. *Journal of Second Language Writing*, 15, 118-141.
- Moya, S. S., and O'Malley, J. M. (1994). A portfolio assessment model for ESL. *The Journal of Educational Issues of Language Minority Students*, 13, 13-36.
- Naeini, J. (2011). Self Assessment and the Impact on Language Skills. *Educational Research*, 2(6), 1225-1231.
- Neff-Lippman, J. (2003). Assessing Writing. In I. L. Clark (ed.). *Concepts in Composition: Theory and Practice in the Teaching of Writing* (2, 199-220). London; Lawrence Erlbaum Associates.
- Neff-Lippman, J. (2012). Assessing Writing. In I. L. Clark (ed.). *Concepts in Composition: Theory and Practice in the Teaching of Writing* (2, 145-167). London; Tylore and Francies.
- Nell, M. (2007). The danger of testing. *Educational Leadership*, 60(5), 43-46.
- Nibret, Asrade (2013). *The Effect of Modifying EFL Teachers' Assessment on Students' Integrated Approach to Learning English* (Unpublished PhD dissertation). Addis Ababa University.
- Nunan, D. (1988). *Language teaching methodology*. Great Britain: Prentice Hall International, Ltd.
- Obeiah, S. F., and Bataineh, R. F. (2016). The Effect of Portfolio-Based Assessment on Jordanian EFL Learners' Writing Performance. *Bellaterra Journal of Teaching and Learning Language & Literature*, 9(1), 32-46.

- Odell, L. (1999). Defining and assessing competence in writing. In C. Cooper (Ed.). *The nature and measurement of competency in English Urbana* (2, 95-138). IL: National Council of Teachers of English.
- Oller, J. W. (1979). *Language Tests at School: A Pragmatic Approach*. London: Longman.
- Oscarson, A. D. (2008). *Upper Secondary Students' Learning Approaches in EFL*. Universitatis Gothoburgensis, Göteborg.
- Oscarson, A. D. (2009). *Self-assessment of writing in learning English as a foreign language: a study at the upper secondary school level* (Unpublished Doctoral dissertation). Universitatis Gothoburgensis, Göteborg.
- Oscarson, A. D. (2013). Collaboration in understanding Results: Self assessment of EFL Writing. In D. Tsagari (Ed.) *Collaboration in Language Testing and Assessment*, (26, 200-212), New York: Peter Lang.
- Oscarson, M. (2009). Self-assessment of language proficiency: Rationale and implications. *Language Testing*, 6, 1-13.
- Pallant, J. (2011). *SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using SPSS for windows (4th ed.)*. England: Open University Press.
- Piaget, J. (1970). *Science of Education and the Psychology of the Child*. New York: Viking Press.
- Picas, T. (1986). International Approach to Teaching of Writing. *English Teaching Forum*, 24, 6-10.
- Puranti, T. T. (2013). The Implementation of Self Assessment in Writing class: A case study at Stablia Jakarta. *TEFL in Journal*, 26(3), 97-116.
- Raimes, A. (1983). *Techniques in Teaching Writing*. Oxford: Oxford University Press.

- Ramazanpour, G., Nourdad N., and Nouri, N. (2016). Gender Differences in the Effect of Dynamic Assessment on Grammatical Accuracy of Writings. *Theory and Practice in Language Studies*, 6(1), 90-96.
- Rand, M. K. (1999). Supporting Constructivism Through Alternative Assessment In Early Childhood Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 20(2), 125-1135.
- Richards, T. C. (1990). *The Language Matrix*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ross, S. (1998). Self-assessment in second language testing: A meta-analysis and analysis of experiential factors. *Language Testing*, 11, 1-20.
- Sharifi, A. Hassaskhah, J. (2009). The Role of Portfolio Assessment and Reflection on Process Writing. *Asian EFL Journal*, 10, 193-225.
- Shohamy, E. (2011) *The Power of Tests: A Critical Perspective on the Uses of Language Tests*. London: Longman.
- Silva, T. (1990). Second Language Composition Instruction Development, Issues and Directions. in B. Kroll (ed). *ESL Second Language Writing* (11-23). *Cambridge*, Cambridge University Press.
- Silva, T. (1994). Second Language Composition Instruction Development, Issues and Directions. in B. Kroll (ed). *ESL Second Language Writing* (11-23). *Cambridge*, Cambridge University Press.
- Silva, T., and Matsuda, P. (2010). *Practicing Theory in Second Language Writing*. West Latyatte, Parlor press.
- Soleimani, H., and Rahmanian, M. (2014). Self-, Peer-, and Teacher-Assessments in Writing Improvement: A Study of Complexity, Accuracy, and Fluency. *RALs*, 5(2), 128-148.
- Sommers, N. (2006). Across the drafts. *College Composition and Communication*, 58, 248-257.

- Sommers, N. (2010). *Responding to student writers*. Talk to the University of Puget Sound faculty.
- Sorenson, S. (2010). *Websters New World Student Writing Handbook (Fifth Edition)*. Wiley, Hoboken, NJ.
- Tabatataei, O., and Assefi, F. (2012). The Effect of Portfolio Assessment Technique on Writing Performance of EFL Learners. *English Language Teaching*, 5(5), 138-147.
- Teasdale, A. and Leung, C. (2000). Teacher Assessment and psychometric theory: a case of paradigm crossing? <http://ltj.sagepub.com/content/17/2/163>.
- Torrance, H. and Pryor, J. (2002). *Investigating Formative Assessment. Teaching, Learning and Assessment in the classroom*. Maidenhead, Open University press.
- Tsagari, D. (2014). *Is there life beyond language testing? An introduction to alternative language assessment. CRILE Working Papers*, 58.
- Van de Watering, G., and Van der Rijt, J. (2006). Teachers' and students' perceptions of assessments: A review and a study into the ability and accuracy of estimating the difficulty levels of assessment items. *Educational Research Review*, 12, 133-147.
- van de Watering, G., Gijbels, D., Dochy, F., and van der Rijt, J. (2008). Students' assessment preferences, perceptions of assessment and their relationships to study results. *High Education*, 56, 645-658.
- Vipond, D. (1993). *Writing and Psychology: Understanding Writing and Its Teaching from the perspective of Composition Studies*. London; Prager.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Weigle, S. C. (2009). *Assessing Writing (6th ed)*. NewYork: Cambridge University Press.

- Weir C.Y. (1990). *Communicative language testing*. New York: Prentice Hall.
- White, E. M. (2005). The Scoring of Writing Portfolios: Phase Two. *College Composition and Communication*, 56(4), 572-584.
- Williams, E. (1986). *Reading in the Language Classroom*. London and Basingstoke: Macmillan Publishers Ltd.
- Williams, P. (2014). Squaring the circle: a new alternative to alternative assessment. *Teaching in Higher Education*, 19(5), 565-577.
- Wright, T. (2015). Middle School Teachers' Perceptions of Incorporating Alternative Assessments to Accommodate Students. *Journal of Assessment and Evaluation*, 5(2), 27-38.
- Wubshet, H., and Menuta, F. (2015). Investigating the Practice of Alternative Assessment in English Classrooms: The Case of Selected Grade Nine English Teachers Assessment Practices. *International Journal of Scientific Research in Education*, 8(4), 159-171.
- Yancey, K. (1999). Looking back as we look forward: Historicizing writing assessment. *College Composition and Communication*, 50, 483-503.
- Zarei, A. A., and Usefli, Z. (2015). The Effect of Assessment Type on EFL Learners' Goal-Orientation. *Journal of Language, Linguistics and Literature*, 4(1), 112-119.

አባሪዎች

አባሪ ሀ፡ የሙከራ ጥናት ፈተናና ውጤቶች

አባሪ ሀ₁፤ የሙከራው ጥናት ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ፈተና

የዐማርኛ ተማሪዎችን ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ለመመዘን የተዘጋጀ ፈተና (25%)

ለፈተናው የተፈቀደው ሰዓት፡ 3:00

የተፈታኝ ተማሪ መ/ቁጥር _____

አጠቃላይ መግለጫ

ይህ ፈተና በዐማርኛ ድርሰት የመጻፍ ችሎታህ/ሽን ለመመዘን የተዘጋጀ ነው፡፡ ፈተናው ሦስት ክፍሎች አሉት፡፡ የመጀመሪያው ግለአስተያየት (አመለካከት) መጻፍን፤ የሁለተኛው ለቀረበው የመጻፊያ ምክንያት ምላሽ መጻፍን ወይም የገጠማችሁን ችግርና መፍትሔ ለማግኘት የምታደርጉትን ተግባር (ርምጃ) በጽሑፍ መግለጽንና ሦስተኛው በቀረበው ሐሳብ ላይ በመመሥረት የራሳችሁን ግላዊ አቋም (ድጋፍ/ተቃውሞ) በጽሑፍ ማንጸባረቅን የሚጠይቁ ናቸው፡፡ ለያንዳንዱ ክፍሎች ሁለት የአማራጭ የመጻፊያ ርዕሶች (ምክንያቶች) ቀርበዋል፡፡

ክፍል ፩፡- ከዚህ በታች በቀረበው ጥያቄ መነሻነት ገላጭ ድርሰት ጻፍ/ፊ፡፡ የምትጽፈ/ፊው ድርሰት በነባራዊ ወይም በምናባዊ አቀራረብ ሊጻፍ ይችላል፤ ዋናው ዝርዝር መረጃዎችን ወይም አሳማኝ ምክንያቶችን በመጠቀም ተጨባጭና ለስሜት ቅርብ ማድረግ ነው፡፡ ድርሰቱ ባንድ አንቀጽ የሚወሰንና በውስጡ የኃይለቃልና የደጋፊ ዐረፍተነገሮች ሂደታዊ አወቃቀር፤ የአንቀጹ ኃይለቃል የርዕሱን እሳቤ ይገልጻል፤ ባንቀጹ መጨረሻም ማጠቃለያ ይፈልጋል፤ የይዘቱ ጥልቀትና ስፋት፤ የዐረፍተነገሮች አደረጃጀታዊና ሰዋስዋዊ መዋቅርና የቃላትና ያጻጻፍ ምርጫና አጠቃቀም ይመዘንበታል፡፡

? የጥሩ መምህር ባህርያት ምን ምን ናቸው? አሳማኝ ማስረጃዎችና ዝርዝር ምሳሌዎች በመጠቀም ሐሳብህን/ሽን ግለጽ/ጪ፡፡

ክፍል ፪፡- ቀጥሎ በቀረበው ሐሳብ መነሻነት ቴክኒካዊ ድርሰት ጻፍ/ፊ፡፡ የምትጽፉ/ፊው ድርሰት የሥራ ደብዳቤ ቅርጽ ያለው ሲሆን፤ የላኪ አድራሻ፤ ቀን፤ የተቀባይ ማንነትና አድራሻ፤ አክብሮት/ሰላምታ፤ መልዕክት (መግቢያ፤ ሐተታና መደምደሚያ የያዘ ሊሆን ይችላል) መዝጊያና የጸሐፊ ፊርማና ስም ክፍሎችን ይያዝ፡፡ በተጨማሪም የሐሳብ ግልጽነትና ትክክለኛነት፤ የመረጃዎች ቅደምተከተላዊ አሰላለፍ፤ የቃላት ምርጫና አጠቃቀም፤ ያጻጻፍ አገባብና ሥርዓት ያለው ይሁን፡፡

? በአዲስ አበባ ከተማ፤ ካንድ የቤቶች አከራይ ድርጅት የመኖሪያ ቤት ተከራይተሃ/ሻል፡፡ የተከራሽ/ሽው ቤት የኤሌክትሪክ ቆጣሪው ተበላሽቷል፤ አይሰራም፡፡ የኤሌክትሪክ ቆጣሪውን እንዲሰራልህ/ሽ ደግሞ ለድርጅቱ በሰልክ አሳውቀህ/ሽ ለመሰራት የጊዜ ቀጠሮ ሰጥቶህ/ሽ ነበር፡፡ ነገርግን ድርጅቱ በሰጠህ/ሽ ጊዜ ቀጠሮ መጥቶ አልሰራውም፡፡ አንተ/ቺም ለድርጅቱ የኤሌክትሪክ ቆጣሪውን እንዲሰራልህ/ሽ በተደጋጋሚ በሰልክ እየደወልክ/ሽ ብትጠይቅ/ቂም አልሰራውም፡፡ በዚህም ላንድ ሣምንት ያህል የኤሌክትሪክ አገልግሎት ሳታገኝ/ኚ ቆይተሃል/ሻል፡፡ ከዚህ በመነሳት፤ የኤሌክትሪክ ቆጣሪውን እንዲሰራልህ/ሽ ለድርጅቱ በተደጋጋሚ ስትጠይቅ/ቂ የተሰጠህ/ሽን ምላሽና የገጠመህ/ሽን ችግር፤ እንዲሁም፤ በሂደት ያከናወንኳ/ሻቸውን ሂደቶችና በቀጣይ ምን እንዲሰራልህ/ሽ እንደምትፈልግ/ሊ (ምን ማድረግ እንዳሰብክ/ሽ) በጽሑፍ አሳውቅ/ቂ፡፡

ክፍል ፫፡- ቀጥሎ በቀረበው ሐሳብ ላይ በመመሥረት የማወዳደርና/የማነጻጸር ድርሰት ጻፍ/ፊ፡፡ የምትጽፉ/ፊው ድርሰት በማወዳደር ከሆነ በነገሮችና ሁኔታዎች መካከል ያለውን አንድነትና ተመሳስሎ፤ በማነጻጸር ከሆነ ደግሞ በነገሮችና ሁኔታዎች መካከል ያለውን ልዩነት ማሳየት አለበት፡፡ በያንዳንዱ አንቀጽም ኃይለቃል የዋናውን ድርሰት አጠቃላይ እሳቤ፤ ደጋፊ ሐሳቦች ደግሞ የአንድነትና ልዩነት ይዘትን ለማጉላት የሚያስችሉ ይሁኑ፤ ድርሰቱ ስለርዕሰጉዳዩ ማስተዋወቂያ መግቢያ፤ የመወዳደሪያ ወይም የማነጻጸሪያ ማስረጃዎችን የያዘ ሐተታና የግል አቋምህ/ሽን (ድጋፍህ/ሽን) መደምደሚያ አንቀጾች እንዲኖሩት ይጠበቃል፡፡ በድርሰቱ ውስጥም የይዘት ጥልቀትና ስፋት፤ የሐሳብ አደረጃጀት፤ የቃላት ምርጫና አጠቃቀም፤ የሰዋስው አወቃቀርና ያጻጻፍ ሥርዓት ትኩረት ይሰጣቸዋል፡፡

? አንዳንድ ሰዎች ለተሻለ ውጤት ከሌሎች ሰዎች ጋር በትብብር መማር አስፈላጊ እንደሆነ ያምናሉ፡፡ ሌሎች ደግሞ በተቃራኒው በመቆም መማርን በውድድር ማስኬድ የተሻለ ዝግጅት እንዲኖር እንደሚያግዝ ያስባሉ፡፡ አንተ/ቺስ ከትብብራዊ መማርና ከውድድራዊ መማር የትኛውን ሐሳብ ትደግፋለህ/ሽ? ለምን? ድርሰትህ/ሽ ባሳማኝ አስረጂዎች (ምሳሌዎች) የተደገፈ ይሁን፡፡

አባሪ ሀ₂፤ የሙከራው ጥናት ፈተና ውጤቶች

የተማሪ ኮድ	የቅድመትምህርት ውጤት						የድህረትምህርት ውጤት					
	I*	II**	III***	IV****	V*****	VI*****	I*	II**	III***	IV****	V*****	VI*****
01	3.33	2.33	3.0	3.0	1.33	2.60	4.67	4.0	3.67	3.67	3.67	3.94
02	4.67	3.0	3.33	3.0	1.67	3.13	4.0	4.0	3.33	3.67	3.67	3.73
03	3.67	2.67	2.67	2.0	1.67	2.54	3.67	3.67	3.33	3.67	3.0	3.47
04	3.0	2.0	1.33	1.0	2.0	1.87	3.87	3.67	3.33	3.5	2.87	3.45
05	2.67	2.67	2.67	2.0	1.33	2.27	4.0	3.67	3.33	3.33	2.67	3.4
06	3.67	2.67	2.67	2.67	1.67	2.67	5.0	5.0	4.0	4.67	4.33	4.6
07	4.33	3.0	2.67	3.0	2.0	3.0	4.5	3.67	3.67	4.0	3.0	3.77
08	3.67	2.0	3.0	2.67	3.0	2.87	3.67	3.0	3.67	4.0	3.0	3.47
09	3.0	2.33	2.0	2.33	2.0	2.33	4.67	4.67	4.0	3.67	3.0	4.00
10	3.0	2.33	2.0	2.33	1.33	2.20	4.67	4.0	4.0	4.0	3.67	4.07
11	4.67	3.33	2.67	3.0	3.0	3.33	4.0	4.0	3.67	3.67	4.0	3.87
12	2.67	1.33	1.67	1.33	1.33	1.67	4.67	4.0	3.33	3.67	3.67	3.87
13	4.0	1.67	1.33	2.0	2.33	2.27	4.67	4.0	4.0	3.67	3.67	4.00
14	4.0	2.0	2.0	2.67	2.33	2.6	5.0	4.67	4.67	4.67	4.5	4.70
15	4.0	2.0	2.0	2.33	2.33	2.53	4.0	4.0	3.67	4.0	3.0	3.73
16	4.0	2.0	2.0	2.0	2.33	2.47	4.67	4.0	4.0	4.0	4.0	4.13
17	3.0	2.0	2.0	1.33	2.0	2.07	3.67	4.0	2.33	3.67	2.67	3.27
18	1.33	1.0	1.33	1.33	1.0	1.20	4.0	4.67	3.67	3.33	3.67	3.87
19	2.33	1.33	1.67	2.0	1.33	1.73	4.0	2.67	3.67	3.0	3.0	3.27
20	2.0	2.33	1.67	2.0	1.33	1.87	4.0	4.0	3.67	3.33	2.33	3.47
21	3.67	2.33	2.0	2.33	2.67	2.6	4.67	4.0	4.0	4.0	3.67	4.07
22	2.33	1.67	2.0	2.33	2.67	2.2	4.67	4.0	3.33	4.0	2.67	3.73
23	4.0	2.67	2.33	2.33	2.0	2.67	4.0	3.67	3.67	3.33	3.0	3.53
24	3.33	2.0	2.33	2.0	2.33	2.40	4.0	3.67	4.0	4.0	3.67	3.87
25	3.0	1.67	2.0	2.0	1.67	2.07	3.67	4.0	3.67	3.67	3.67	3.75
26	2.67	2.0	2.33	2.0	2.0	2.2	4.67	3.67	3.67	4.0	3.67	3.94
27	3.0	2.0	1.67	2.0	2.0	2.13	5.0	4.67	4.0	4.0	3.0	4.13
28	3.0	1.67	2.33	2.67	2.0	2.33	4.67	4.0	3.67	4.0	3.0	3.87
29	3.33	2.67	2.0	2.33	1.33	2.33	4.67	4.0	3.67	3.67	3.67	3.94
30	3.67	2.33	2.33	2.0	1.67	2.4	4.0	3.67	3.0	3.33	2.33	3.27
31	3.5	2.33	2.0	2.33	1.67	2.37	3.67	3.67	3.0	4.0	3.0	3.47
32	3.33	2.33	1.67	2.67	1.67	2.33	3.67	3.0	2.67	3.33	2.33	3.0
33	4.0	3.0	3.33	3.67	3.33	3.47	4.0	4.0	3.33	4.0	3.0	3.67
34	3.67	2.0	2.67	2.67	1.0	2.40	3.67	4.0	2.67	3.33	2.33	3.2
35	3.67	3.0	2.33	2.0	1.0	2.4	4.67	4.67	4.5	4.0	3.0	4.17
36	3.67	2.67	2.33	3.33	2.67	2.93	4.0	5.0	3.33	3.33	3.67	3.87
37	3.67	1.67	2.33	3.0	1.67	2.47	4.67	4.0	4.0	3.33	2.33	3.67
38	3.67	2.67	2.67	3.33	2.67	3.00	4.67	2.67	3.33	4.67	2.67	3.60
39	3.67	2.33	2.67	2.67	2.67	2.80	4.67	4.0	4.5	4.0	3.0	4.03
40	3.67	2.67	2.0	2.33	1.67	2.47	4.67	3.67	4.5	4.0	3.67	4.10
41	3.67	3.0	2.67	2.67	2.67	2.94	5.0	4.67	4.5	4.67	3.67	4.50
42	3.33	3.0	2.33	2.33	1.67	2.53	5.0	4.67	3.5	3.67	3.67	4.10
43	3.0	2.0	2.33	2.33	1.33	2.20	3.67	4.0	3.33	3.0	2.67	3.33
44	4.0	2.67	2.67	2.67	2.67	2.94	4.67	4.67	4.0	4.0	3.67	4.20
45	3.0	2.67	2.33	2.67	2.0	2.53	4.67	4.0	4.0	3.67	3.0	3.87
46	3.0	2.67	3.0	2.67	2.0	2.67	4.67	4.0	4.0	3.33	2.67	3.73
47	2.67	2.0	1.33	1.67	1.33	1.8	3.67	3.67	3.33	3.67	3.0	3.47
48	3.33	1.67	1.67	2.0	1.33	2.0	4.0	2.67	2.33	4.0	2.33	3.07
49	3.33	2.0	2.33	2.0	1.67	2.27	4.67	3.67	3.33	4.0	3.0	3.73

ማስታወሻ፡

*I = የይዘት ስፋትና ጥልቀት፤

****IV = የቃላት ምርጫና አጠቃቀም

**II = የሐሳብ አደረጃጀት

*****V = የጻጻፍ ሥርዓት

***III = ሰዋስዋዊ ትክክለኛነት

*****VI = አማካይ ውጤት

አባሪ ሀ₃፤ የመከራው ጥናት ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ሂደታዊ ዕድገት ውጤቶች

የተማሪ ኮድ	አንደኛ ዙር	ሁለተኛ ዙር	ሦስተኛ ዙር	የተማሪ ኮድ	አንደኛ ዙር	ሁለተኛ ዙር	ሦስተኛ ዙር
01	10.0	15.0	17.0	26	17.0	19.0	20.0
02	12.0	18.0	22.0	27	17.0	19.0	20.0
03	13.0	21.0	17.0	28	17.0	18.0	16.0
04	15.0	18.0	18.0	29	12.0	19.0	21.0
05	14.0	18.0	16.0	30	13.0	18.0	20.0
06	18.0	23.0	20.0	31	8.0	11.0	22.0
07	14.0	18.0	17.0	32	7.0	10.0	13.0
08	11.0	23.0	17.0	33	17.0	18.0	20.0
09	17.0	23.0	23.0	34	10.0	15.0	14.0
10	12.0	15.0	20.0	35	17.0	15.0	21.0
11	14.0	22.0	24.0	36	17.0	20.0	17.0
12	12.0	17.0	20.0	37	16.0	17.0	20.0
13	14.0	18.0	20.0	38	15.0	18.0	20.0
14	17.0	20.0	24.0	39	12.0	12.0	15.0
15	7.0	10.0	22.0	40	19.0	24.0	25.0
16	10.0	17.0	20.0	41	13.0	25.0	22.0
17	15.0	17.0	21.0	42	10.0	8.0	15.0
18	13.0	17.0	16.0	43	12.0	16.0	25.0
19	10.0	17.0	15.0	44	15.0	24.0	23.0
20	13.0	12.0	14.0	45	15.0	23.0	23.0
21	17.0	19.0	20.0	46	20.0	21.0	18.0
22	16.0	16.0	20.0	47	12.0	15.0	16.0
23	14.0	14.0	16.0	48	16.0	20.0	21.0
24	14.0	18.0	18.0	49	13.0	15.0	20.0
25	12.0	16.0	18.0	ድምር			

አባሪ ለ፤ የተሳታፊ ቡድኖች የብቃት መለኪያ ውጤትና ተመጣጣኝነት

አባሪ ለ₁፤ የብቃት መለኪያ ፈተና

በኢትዮጵያ ቋንቋዎችና ስነጽሑፍ-ዐማርኛ ትምህርት-ክፍል የአንደኛ ዓመት

ተማሪዎችን የመጻፍ ችሎታ ግንዛቤ ለመመዘን የተዘጋጀ ፈተና (30%)

ለፈተናው የተፈቀደው ሰዓት፡ 1:30

የተፈታኝ ተማሪ ስም _____ መ/ቁጥር _____

አጠቃላይ መግለጫ

ይህ ፈተና በዐማርኛ መሠረታዊ የመጻፍ ትምህርት ግንዛቤ/ሽን ለመመዘን የተዘጋጀ ነው፡፡ ፈተናው አራት ክፍሎች አሉት፡፡ የመጀመሪያው የዕውነት ወይም ሐሰትን፣ የሁለተኛው ምርጫን፣ የሦስተኛው ዐረፍተነገር መመሥረትንና የአራተኛው ድርሰት መጻፍን የሚጠይቁ ናቸው፡፡ ለያንዳንዱ ጥያቄዎች መልስ የመስጫ ቦታዎች ቀርበዋል፡፡

ትዕዛዝ ፩፤ ቀጥሎ ለቀረቡት ሐሳቦች ትክክል ከሆነ ዕውነት፣ ትክክል ካልሆነ ሐሰት በማለት መልስ/ሽ (5%)፡፡

1. _____ ሁሉም ቋንቋዎች መግባቢያዎች ናቸው፤ ሁሉም መግባቢያዎች ግን ቋንቋዎች ላይሆኑ ይችላሉ፡፡
2. _____ ሁሉም ቃላት የዕማራያዊና የፍካሬያዊ ፍቺ ገጽታዎች አሏቸው፡፡
3. _____ አንድ ቃል በጽሑፍ ውስጥ ቀጥተኛ እሳቤ ሲኖረው የቃሉ ፍቺ ፍካሬያዊ ፍቺ ይባላል፡፡
4. _____ ዐረፍተነገር ሁለት አይቀሬ መዋቅሮችን ይይዛል፡፡
5. _____ ሥርዓተነጥቦች ጽሑፍን የተሟላ ለማድረግ ያገለግላሉ፡፡

ትዕዛዝ ፪፤ ከዚህ በታች ለቀረቡት ጥያቄዎች ከቀረቡት ሦስት ሦስት የአማራጭ መልሶች መካከል ትክክል የሆነውን ምረጥ/ጫ (5%)፡፡

6. _____ “አፉን ከፍቶ ሰማኝ፤” የተሰመረበት ሐረግ ፍቺ ምንድን ነው?
ሀ/ አ ብሎ ለ/ በጥሞና ሐ/ እየተንጎላጀ
7. _____ “ጎጆ” የሚለው ቃል ፍካሬያዊ ፍቺው የቱ ነው?
ሀ/ መኖሪያ ለ/ ትዳር ሐ/ ሣር
8. _____ “መምህር” የሚለው ቃል ወደብዙ ቁጥር ሲቀየር ትክክል ያልሆነው የቱ ነው?
ሀ/ መምህራን ለ/ መምህሮች ሐ/ መምህራኖች
9. _____ የ“ፎጠ” ተቀራራቢ ፍቺ የቱ ነው?
ሀ/ ፈረጠጠ ለ/ አባረረ ሐ/ ሄደ
10. _____ “ምነው አንች ምድር አፍሽን ከፍተሽ ብትውጭኝ፤” በሚለው ዐረፍተነገር ውስጥ ያለው ዘይቤ የቱ ነው?
ሀ/ አያዎ ለ/ ሰውኛ ሐ/ ተለዋጭ

ትዕዛዝ ፫፤ ቀጥሎ ለተሰጡት ቃላት በወውድ ውስጥ ያላቸውን ፍቺ ለመለየት የሚያስችል ዐረፍተነገር መሥርት/ቺባቸው፤ የያንዳንዱ ዐረፍተነገር አወቃቀርና ትክክለኛነት ዋጋ አለው (10%)፡፡

11. ቀጠራ፤ _____
12. ቀላ፤ _____
13. ሄደ፤ _____
14. አረፈ፤ _____
15. በላ፤ _____

ትዕዛዝ ፬፤ ቀጥሎ በቀረበው መነሻ ሐሳብ መሠረት ድርሰት ጻፍ/ፊ (10%)፡፡

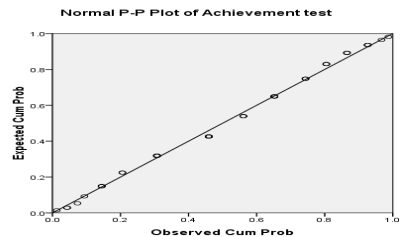
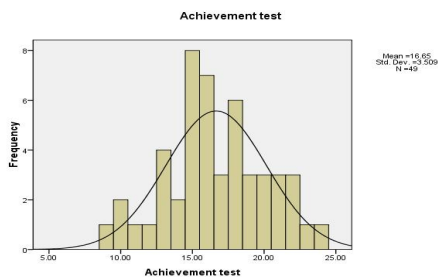
የምትጽፈ/ፊው ድርሰት የደብዳቤ ቅርጽ ያለው ሲሆን፤ የላኪ ማንነትና አድራሻ፤ ቀን፤ የተቀባይ ማንነትና አድራሻ፤ አክብሮት/ሰላምታ፤ መልዕክት (መግቢያ፤ ሐተታና መደምደሚያ የያዘ ሊሆን ይችላል) መዝጊያና የጸሐፊ ፊርማና ስም ክፍሎችን የያዘ እንዲሆን ይጠበቃል፡፡ በተጨማሪም የሐሳብ ግልጽነትና ትክክለኛነት፤ የመረጃዎች ቅደምተከተላዊ አሰላለፍ፤ የቃላት ምርጫና አጠቃቀም፤ ያጻጻፍ አገባብና ሥርዓት ያለው ይሁን፡፡

? በአዲስ አበባ ከተማ አንድ የሥራና ሠራተኛ አገናኝ ድርጅት ለሥራ ፈላጊዎች ባላቸው ተክለሰውነት (ቁመና)፤ ስነምግባር፤ የሥራ ልምድና ፍላጎት (ልዩ ችሎታ) ከአሠሪ ተቋማት ጋር ያገናኛል፡፡ አንተ/ቺም ያለህ/ሽን ቁመና፤ ስነምግባር፤ የሥራ ልምድና ልዩ ችሎታ በዝርዝር በመግለጽ፤ እንዲሁም ለመሥራት የምትፈልገ/ጊውን ሥራ በመጥቀስ የጽሑፍ ማመልከቻ አዘጋጅ/ጂ፡፡

አባሪ ለ₂፤ የብቃት መለኪያ ፈተና ውጤት

ቡድን ሀ				ቡድን ለ			
ኮድ	ውጤት	ኮድ	ውጤት	ኮድ	ውጤት	ኮድ	ውጤት
01	15	14	18	26	10	39	21
02	21	15	16	27	13	40	16
03	18	16	20	28	20	41	18
04	19	17	13	29	15	42	19
05	20	18	14	30	15	43	16
06	17	19	10	31	19	44	13
07	16	20	9	32	11	45	16
08	22	21	15	33	16	46	14
09	22	22	18	34	23	47	15
10	17	23	16	35	17	48	15
11	15	24	13	36	21	49	18
12	24	25	12	37	18		
13	15			38	22		

አባሪ ለ₃፤ የብቃት መለኪያ የስርጭት ወጥነት



አባሪ ሐ፤ የዋናው ጥናት ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ፈተናዎች መመዘኛና ውጤቶች

አባሪ ሐ፤ ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ፈተናዎች ተገቢነት መገምገሚያ ቅጽ

የዚህ መገምገሚያ ቅጽ ዋና ዓላማ “የአማራጭ ምዘናዎች የተማሪዎችን ድርሰት የመጻፍ ችሎታ የማሻሻል ሚና” በሚል ርዕስ ለሚካሄድ ጥናት የኢትዮጵያ ቋንቋዎችና ስነጽሑፍ-ዐማርኛ ትምህርት-ክፍል የአንደኛ ዓመት ተማሪዎች የተዘጋጁ ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ፈተናዎችን ተገቢነት መፈተሽ ነው፡፡ የርስዎ ግምገማ ለፈተናዎቹ የተገቢነት ደረጃ ከፍተኛ አስተዋጽኦ ስላለው በቀረቡት 10 ዝግ መሥፈርቶች መሠረት የደረጃ መለኪያ ግምገማ በማድረግ፤ እንዲሁም፤ ከዝግ ጥያቄዎቹ ቀጥለው ለቀረቡት 3 ክፍት ጥያቄዎች በተሰጡት ቦታዎች ላይ ነጻ አስተያየቶችን እንዲሰጡ በትህትና ስጠይቅ ለሚያደርጉት ቀና ትብብር በቅድሚያ ክልብ አመሰግናለሁ፡፡

የመገምገሚያ መሥፈርቶቹ የአማራጭ የስምምነት ደረጃዎችን የያዙ መልሶች አሏቸው፡፡ መልሶቹም፤ 4 = በጣም ከፍተኛ፤ 3 = ከፍተኛ፤ 2 = መካከለኛ፤ 1 = ዝቅተኛ በሚሉ ኮዶች ተወክለዋል፡፡ ለያንዳንዱ መሥፈርት በሚመርጡት ምላሽ ትይዩ የ“X” ምልክት ያድርጉ፡፡

ቁ	የመገምገሚያ መሥፈርቶች	4	3	2	1
1	ሁለቱ ፈተናዎች ድርሰት የመጻፍ ትምህርት ግቦችን በማሳካት፤				
2	የሁለቱ ፈተናዎች ትዕዛዞችና ድርሰት የመጻፊያ ርዕሶች (ምክንያቶች) ለተማሪዎች ግልፅ የሆነ አቀራረብ በመኖር፤				
3	የሁለቱ ፈተናዎች ጥያቄዎች የተማሪዎቹን ደረጃና ችሎታ በመመጠን፤				
4	የሁለቱ ፈተናዎች ጥያቄዎች የተለያዩ ድርሰት የመጻፍ ንዑሳን ችሎታዎችን በመጠቀም በሳል ድርሰት ለመጻፍ በማገዝ፤				
5	የሁለቱ ፈተናዎች ጥያቄዎች ድርሰት የመጻፊያ ምክንያቶችን መሠረት በማድረግ የሚመለሱ በመሆን፤				
6	የሁለቱ ፈተናዎች ጥያቄዎች ከድርሰት የመጻፍ ችሎታ መርሐትምህርት ይዘቶች፤ ተግባራትና የምዘና ስልቶች ጋር ዝምድና በማሳየት (መርሐትምህርቱን ይመልከቱ)፤				
7	የሁለቱ ፈተናዎች ጥያቄዎች ድርሰት የመጻፍ ችሎታን ብቻ በመለካት፤				
8	ለሁለቱ ፈተናዎች የቀረቡ ሞዴል ጽሑፎችና የመጻፊያ ምክንያቶች ተገቢነት በመኖር፤				
9	የሁለቱም ፈተናዎች አቀራረብ ከድርሰት የማዋቀሪያ ዘዴዎች (ተራኪ፤ ገላጭ፤ ማወዳደርና ማነጻጸር፤ ምክንያትና ውጤት፤ ብያኔያዊ፤ ሂደታዊ፤ ወዘተ) ውስጥ የሚመደቡ በመሆን፤				
10	የሁለቱ ፈተናዎች ቀላልነትና ክብደት ተመጣጣኝ (ተቀራራቢ ክብደትና ቅለት) በመሆን፤				

11. ከላይ ከቀረቡት ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ፈተና የመገምገሚያ መሥፈርቶች አንፃር ለፈተናዎቹ “ዝቅተኛ” በሚል የሰጡት ምላሽ ካለ ችግሩን በመጥቀስ አማራጭ መፍትሄ ቢያስቀምጡ፡፡

12. ሁለቱ ፈተናዎች ከድርሰት የመጻፍ ትምህርት መርሐትምህርትና ከሚጠበቀው መሰረታዊ ብቃት ደረጃ ጋር የሚጣጣሙ ስለመሆናቸው ያለዎትን አስተያየት ቢገልፁ (ምላሽ ለመስጠት መርሐትምህርቱን ይመልከቱ)፡፡

13. ፈተናዎቹን አስመልክቶ ሌሎች ሊሻሻሉ ይገባቸዋል የሚሏቸው ጉዳዮች ካሉ ቢገልፁ፡፡

ምንጭ፡- ከፈሪስ (2003፤ 265-267) ተሻሽሎ የተወሰደ

አባሪ ሐ₂፤ ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ፈተናዎች የተገቢነት ግምገማ ውጤቶች

ፈተና አንድ						ፈተና ሁለት					
ጥ/ቁጥር	ገምጋሚዎች	4	3	2	1	ጥ/ ቁጥር	ገምጋሚዎች	4	3	2	1
1	ገምጋሚ 01	X				1	ገምጋሚ 01	X			
	ገምጋሚ 02	X					ገምጋሚ 02		X		
	ገምጋሚ 03	X					ገምጋሚ 03	X			
2	ገምጋሚ 01		X			2	ገምጋሚ 01	X			
	ገምጋሚ 02	X					ገምጋሚ 02		X		
	ገምጋሚ 03	X					ገምጋሚ 03	X			
3	ገምጋሚ 01	X				3	ገምጋሚ 01			X	
	ገምጋሚ 02		X				ገምጋሚ 02	X			
	ገምጋሚ 03	X					ገምጋሚ 03	X			
4	ገምጋሚ 01	X				4	ገምጋሚ 01		X		
	ገምጋሚ 02		X				ገምጋሚ 02			X	
	ገምጋሚ 03	X					ገምጋሚ 03		X		
5	ገምጋሚ 01			X		5	ገምጋሚ 01	X			
	ገምጋሚ 02			X			ገምጋሚ 02		X		
	ገምጋሚ 03	X					ገምጋሚ 03	X			
6	ገምጋሚ 01	X				6	ገምጋሚ 01	X			
	ገምጋሚ 02		X				ገምጋሚ 02	X			
	ገምጋሚ 03	X					ገምጋሚ 03		X		
7	ገምጋሚ 01		X			7	ገምጋሚ 01		X		
	ገምጋሚ 02		X				ገምጋሚ 02	X			
	ገምጋሚ 03		X				ገምጋሚ 03	X			
8	ገምጋሚ 01	X				8	ገምጋሚ 01	X			
	ገምጋሚ 02	X					ገምጋሚ 02		X		
	ገምጋሚ 03	X					ገምጋሚ 03	X			
9	ገምጋሚ 01	X				9	ገምጋሚ 01	X			
	ገምጋሚ 02		X				ገምጋሚ 02		X		
	ገምጋሚ 03		X				ገምጋሚ 03	X			
10	ገምጋሚ 01	X				10	ገምጋሚ 01		X		
	ገምጋሚ 02		X				ገምጋሚ 02		X		
	ገምጋሚ 03	X					ገምጋሚ 03	X			

ሁለቱም ፈተናዎችን የገመገሙት የዐማርኛ ቋንቋ ትምህርት ባለሙያዎች ለክፍት ጥያቄዎች የሰጧቸው አስተያየቶች

11. ከላይ ከቀረቡት ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ፈተና የመገምገሚያ መስፈርቶች አንፃር ለፈተናዎቹ “ዝቅተኛ” በሚል የሰጡት ምላሽ ካለ ችግሩን በመጥቀስ አማራጭ መፍትሄ ካለዎት ቢያስቀምጡ፡፡

የገምጋሚ አንድ አስተያየት፤ የተሰጠ አስተያየት የለም፡፡

የገምጋሚ ሁለት አስተያየት፤ 2ኛው፣ 5ኛውና 7ኛውን የተመለከቱ መጠነኛ ችግር ያለ ይመስለኛል፡፡ 2ኛውን ብንወስድ ድርሰት መጻፍ (የመጻፍ ክሂል) ብዙ ክሂሎችን የሚያቀናጅ እንደመሆኑ ትዕዛዞቹ ትዕዛዞቹ በጣም ግልጽ በሆኑ ቁጥር ተማሪውን በሆነ “ፈሰስ እንዲፈስ” አንገድበውም ወይ? በተለይም ፈጠራ የምንለውን ክህሎት (መክሊት) እንዲያከም አናደርገውም ወይ?

5ኛውን በተመለከተ ደግሞ አንዳንድ ጊዜ ግለሰቦች የተለያዩ ሊሆኑ ስለሚችሉ እንደየገጠመኞቻቸው ለመጻፍ መረጃ ሊኖራቸውም ላይኖራቸውም ይችላልና፤ የሚሰጡት መረጃዎች የአጠቃላይነት ባህርይ ቢኖራቸው፡፡ ለምሳሌ፤ የሁለተኛው ዙር ፈተና ክፍል ፩ ላይ የሰጠሁት ሐሳብ፡፡

7ኛውን በተመለከተ ለተማሪዎች ሁሉን ነገር ማቅረብ ችግር አይኖረውም ወይ? የሚል እና ደግሞ የማየት (የመከለስ) ነገር እንዲኖር ለማሳሰብ የቀረበ ነው፡፡

የገምጋሚ ሦስት አስተያየት፤ የተሰጠ አስተያየት የለም፡፡

12. ሁለቱ ፈተናዎች ከድርሰት የመጻፍ ትምህርት መርሐትምህርትና ከሚጠበቀው መሰረታዊ ብቃት ደረጃ ጋር የሚጣጣሙ ስለመሆናቸው ያለዎትን አስተያየት ቢገልፁ (ምሳሽ ለመስጠት መርሐትምህርቱን ይመልከቱ)፡፡

የገምጋሚ አንድ አስተያየት፤ ሁለቱ ፈተናዎች ድርሰት የመጻፍ ችሎታን በመለካት ምሉዕ ናቸው የሚል ሐሳብ የለኝም፡፡ የአንድን ተማሪ ድርሰት የመጻፍ ችሎታ በቅጡ ሊለኩ የሚችሉ ዘዴዎች ተካተዋል ማለት አልችልም፡፡ በርግጥ የተነካኩ ጉዳዮች እንዳሉ ታዝቤያለሁ፡፡ የተማሪዎችን ሐሳብ የማፍለቅ አቅም የሚገድቡ፤ የተለያዩ የድርሰት ዓይነቶችን ተገንዝበው እንዲጽፉ የሚጋብዙ፤ የተማሪዎችን የመጻፊያ ክልል ፈር የሚያስይዙ እንጂ የሚጠቁሙና ዝርዝር ባይሆኑ እመርጣለሁ፡፡

የገምጋሚ ሁለት አስተያየት፤ ሁለቱም ፈተናዎች የተማሪዎችን ማሳበራዊ፣ ፖለቲካዊ፣ ባህላዊና የመጡበትንና ያደጉበትን ሁኔታ እንዲሁም ዕድገታቸውን እና የትምህርት ሁኔታቸውን ሁሉ ያገናዘቡ ናቸው፤ ብዬ እገምታለሁ፡፡

የገምጋሚ ሦስት አስተያየት፤ የተሰጠ አስተያየት የለም፡፡

13. በፈተናዎቹ ውስጥ ሊጨመሩ፣ ሊቀነሱና ሊሻሻሉ የሚገባቸው ካሉ ቢገልጹ፡፡

የገምጋሚ አንድ አስተያየት፤ የጾታ ጉዳይ ቢታሰብበት፤ የተለያዩ የመለኪያ ዘዴዎች ቡካተቱ፤ በተቻለ መጠን ሁሉንም የድርሰት ዓይነቶች እንዲጽፉ ቢደረግ፤ ተማሪዎች ድርሰቶቹን ሲጽፉ መልስ እስከማቀበል የደረሱ ትንታኔዎች ቢቀነሱ፤ የተማሪዎችን ሐሳብ የማፍለቅና በተሰጣቸው ርዕሰጉዳይ ዙሪያ ብስለት ያላቸው ጉዳዮችን ሞልተው እንዲጽፉ የሚገፉ ጥያቄዎች ቢታከሉ፡፡

የገምጋሚ ሁለት አስተያየት፤ ለኔ አካሄዱ ጥሩና አዲስ አካሄድ ነው ብዬ ነው እምቀበለው፡፡ ነገርግን ለምሳሌ፤ ቢሻሻል የምለው፤ መረጃውንም የሚጻፈውን ድርሰት ዓይነትም ከምናቀርብለት እያቀያየርን ብንሞክር፤ ለምሳሌ፤ የሆነ መረጃ ሰጥተነው ከመረጃው ዓይነት ተነስቶ ሊያጽፈው የሚችለውን የድርሰት ዓይነት እራሱ ቢወስን፡፡ ለምሳሌ፤ የሁለተኛው ፈተና ክፍል ፫ ላይና እዚያው የሁለተኛው ዙር ክፍል ፩ ላይ የቀረቡት መረጃዎች በጣም የተለያዩ ስለሆኑ የድርሰት ዓይነቶችን የለየ ተማሪ ከሆነ መረጃዎቹ ራሳቸው ምን ዓይነት ድርሰት መጻፍ እንዳለበት በበቂ ሁኔታ የሚጠቁሙ ናቸው፤ ብዬ አምናለሁ፡፡ ለምሳሌ፤ ለአርባ ምንጭ የኒቨርሲቲ ተብሎ የሚጻፈው ደብዳቤ ምንም እንዳይጽፍ ይገድበው ይሆን? ምክንያቱም ውጤቱ የራሱ የሥራ ውጤት በመሆኑ ላይ ካመነ፡፡ ስለዚህ ለፈጣሪው!፤ ለኢትዮጵያ መንግሥት!፤ ለትምህርት ሚኒስቴር!፤ ... ወዘተ ቢባል??

የገምጋሚ ሦስት አስተያየት፤ በሥራ ማስታወቂያው ላይ የሥራ መደቡ መጠሪያ፤ የቋንቋና ስነጽሑፍ ባለሙያ፤ የሥራ ልምድ፤ ... የሚሉት ለብቻ ተለይተው ቢጻፉ መልካም ነው፡፡

አባሪ መ፤ የዋናው ጥናት ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ፈተናዎችና ውጤቶች

አባሪ መ፤ የመጀመሪያ ዙር ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ፈተና

በኢትዮጵያ ቋንቋዎችና ስነጽሑፍ-ዐማርኛ ትምህርት ክፍል የአንደኛ ዓመት ተማሪዎችን

ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ለመመዘን የተዘጋጀ ፈተና (30%)

ለፈተናው የተፈቀደው ሰዓት፡ 3:00

የተፈታኝ ተማሪ መ/ቁጥር _____

አጠቃላይ መግለጫ

ይህ ፈተና በዐማርኛ ድርሰት የመጻፍ ችሎታህ/ሽን ለመመዘን የተዘጋጀ ነው። ፈተናው ሦስት ክፍሎች አሉት። የመጀመሪያው ገላጭ ድርሰት መጻፍን፣ የሁለተኛው ለቀረበው የመጻፊያ ምክንያት ምላሽ (ደብዳቤ) ወይም የገጠማችሁን ችግርና መፍትሔ ለማግኘት የምታደርገውን ተግባር (የምትወስደ/ጂውን እርምጃ) በጽሑፍ መግለጽን፣ ሦስተኛው ገጠመኝ መጻፍን ይመለከታል። ለያንዳንዱ ክፍሎች የመጻፊያ ርዕሶች (መነሻ ሐሳቦች) ቀርበዋል። እያንዳንዱ ድርሰት የይዘት ጥልቀትና ስፋት፣ የዐረፍተነገሮች አደረጃጀት፣ ሰዋስዋዊ ትክክለኛነት፣ የቃላት ምርጫና አጠቃቀምና የአጻጻፍ ሥርዓት ይመዘንበታል።

ክፍል ፩፡- ከዚህ በታች በቀረበው መነሻ ሐሳብ (ርዕስ) በመመሥረት ገላጭ ድርሰት ጻፍ/ፈ። የምትጽፈ/ፈው ድርሰት በነባራዊ ወይም በምናባዊ አቀራረብ ሊጻፍ ይችላል፤ ዋናው ጉዳይ ዝርዝር መረጃዎችን በአሳማኝ ምክንያቶችን በመጠቀም ተጨባጭና ለስሜት ቅርብ ማድረግ ያስፈልጋል።

? በምትማር/ሪበት የትምህርት ተቋም ውስጥ ትልቁ ችግር የምትለ/ዪው ነገር ምንድን ነው? ስለምታስበ/ቢው ችግር በዝርዝርና ባሳማኝ ምክንያቶች አስረዳ/ጂ።

ክፍል ፪፡- ቀጥሎ በቀረበው ሐሳብ መነሻነት ቴክኒካዊ ድርሰት ጻፍ/ፈ። የምትጽፈ/ፈው ድርሰት የደብዳቤ ቅርጽ ያለው ሲሆን፤ የላኪ ማንነትና አድራሻ፤ ቀን፤ የተቀባይ ማንነትና አድራሻ፤ አክብሮት/ሰላምታ፤ መልዕክት (መግቢያ፣ ሐተታና መደምደሚያ የያዘ ሊሆን ይችላል) መዝጊያና የጸሐፊ ፊርማና ስም ክፍሎችን የያዘ እንዲሆን ይጠበቃል።

? በአዲስ አበባ ከተማ፣ ከሐበሻ የቤቶች አከራይ ድርጅት የመኖሪያ ቤት ተከራይተሃ/ሻል። የተከራየሽ/ሽው ቤት የኤሌክትሪክ ቆጣሪው ተበላሽቷል፤ አይሰራም። የኤሌክትሪክ ቆጣሪው እንዲሰራልህ/ሽ ደግሞ ለድርጅቱ በስልክ አሳውቀህ/ሽ ነበር። ነገርን ድርጅቱ በሰጠህ/ሽ ጊዜ ቀጠሮ አልሰራውም። እንተ/ኛም አከራይ ለድርጅቱ የኤሌክትሪክ ቆጣሪውን እንዲሰራልህ/ሽ በተደጋጋሚ በስልክ እየደወልክ/ሽ ብትጠይቅ/ቂም አልሰራውም። በዚህም ላይ ሃምንት ያህል የኤሌክትሪክ አገልግሎት ሳታገኝ/ኛ ቆይተሃል/ሻል። ከዚህ በመነሳት ለድርጅቱ በተደጋጋሚ ስትጠይቅ/ቂ የተሰጠህ/ሽን ምላሽና የገጠመህ/ሽን ችግር፤ እንዲሁም፤ በሂደት ያከናወንኳ/ሻቸውን ሂደቶችና በቀጣይ ምን እንዲሰራልህ/ሽ እንደምትፈልግ/ጊ (ምን ማድረግ እንዳሰብክ/ሽ) በጽሑፍ አሳውቅ/ቂ።

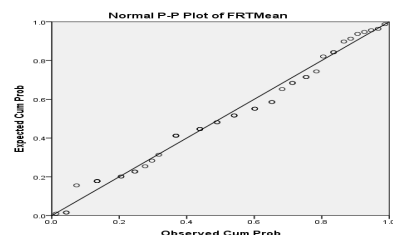
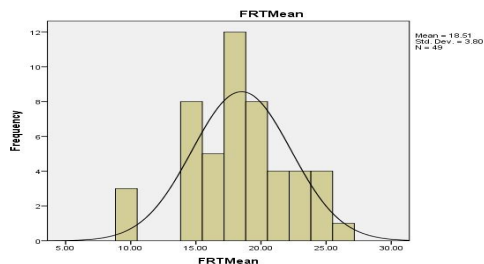
ክፍል ፫፡- ከዚህ በታች በቀረበው ሐሳብ መነሻነት ተራኪ ድርሰት ጻፍ/ፊ፡፡ የምትጽፈ/ፊው ድርሰት በነባራዊ ወይም በምናባዊ አቀራረብ ሊጻፍ ይችላል፤ ዋናው ዝርዝር መረጃዎችን ወይም አሳማኝ ምክንያቶችን በመጠቀም ተጨባጭና ለስሜት ቅርብ ማድረግ ያስፈልጋል፡፡

? ሰዎች የዕለተዕለት ህይወታቸውን የሚገፉት በተለያዩ ገጠመኞች ታድበው ነው፡፡ ገጠመኝ ከሰው ልጅ የዕለተዕለት ኑሮ ተለይቶም አያውቅም፡፡ አንተ/ኛም በልዩ ወይም በማይረገግ ገጠመኝህ/ሽ ላይ የተመሠረተ ተራኪ ድርሰት ጻፍ/ፊ፡፡

አባሪ መ₂፤ የመጀመሪያ ዙር ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ፈተና ውጤቶች

ኮድ	ቡድን 0 (የፍትነት)					ቡድን 1 (የቁጥጥር)				
	አራ.ሚ. 01	አራ.ሚ. 02	አራ.ሚ. 03	አማካይ		ኮድ	አራ.ሚ. 01	አራ.ሚ. 02	አራ.ሚ. 03	አማካይ
01	22.00	21.00	19.00	20.67		26	10.00	10.00	11.00	10.33
02	22.00	23.00	21.00	22.00		27	17.00	14.00	16.00	15.67
03	22.00	23.00	22.00	22.33		28	19.00	19.00	16.00	18.00
04	25.00	25.00	24.00	24.67		29	11.00	11.00	9.00	10.33
05	23.00	23.00	27.00	24.33		30	16.00	14.00	15.00	15.00
06	17.00	18.00	19.00	18.00		31	21.00	21.00	19.00	20.33
07	25.00	25.00	25.00	25.00		32	10.00	10.00	9.00	9.67
08	21.00	25.00	25.00	23.67		33	17.00	20.00	17.00	18.00
09	28.00	27.00	26.00	27.00		34	20.00	22.00	21.00	21.00
10	20.00	20.00	21.00	20.33		35	19.00	17.00	17.00	17.67
11	23.00	20.00	24.00	22.33		36	18.00	13.00	16.00	15.67
12	26.00	26.00	24.00	25.33		37	19.00	17.00	21.00	19.00
13	19.00	21.00	22.00	20.67		38	19.00	19.00	19.00	19.00
14	20.00	17.00	19.00	18.67		39	21.00	18.00	19.00	19.33
15	16.00	17.00	17.00	16.67		40	20.00	10.00	15.00	15.00
16	23.00	23.00	24.00	23.33		41	13.00	16.00	15.00	14.67
17	17.00	20.00	20.00	19.00		42	17.00	18.00	18.00	17.67
18	15.00	19.00	21.00	18.33		43	19.00	17.00	17.00	17.67
19	16.00	20.00	20.00	18.67		44	16.00	13.00	16.00	15.00
20	18.00	20.00	20.00	19.33		45	14.00	14.00	17.00	15.00
21	21.00	19.00	20.00	20.00		46	14.00	15.00	16.00	15.00
22	15.00	19.00	19.00	17.67		47	17.00	14.00	15.00	15.33
23	20.00	17.00	19.00	18.67		48	17.00	14.00	15.00	15.33
24	14.00	18.00	17.00	16.33		49	19.00	14.00	15.00	16.00
25	17.00	18.00	20.00	18.33						

አባሪ መ₃፤ የመጀመሪያ ዙር ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ፈተና ውጤት የስርጭት ወጥነት



አባሪ መ₄፤ የሁለተኛው ዙር ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ፈተና

በኢትዮጵያ ቋንቋዎችና ስነጽሑፍ-ዐማርኛ ትምህርት-ክፍል የአንደኛ ዓመት ተማሪዎችን ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ለመመዘን የተዘጋጀ ፈተና (30%)

ለፈተናው የተፈቀደው ሰዓት፡ 3:00

የተፈታኝ ተማሪ መ/ቁጥር _____

አጠቃላይ መግለጫ

ይህ ፈተና በዐማርኛ ድርሰት የመጻፍ ችሎታህ/ሽን ለመመዘን የተዘጋጀ ነው። ፈተናው ሦስት ክፍሎች አሉት። የመጀመሪያው በቀረበው ሐሳብ ላይ በመመሥረትና ሐሳቦችን በምክንያትና ውጤት አሰናስሎ ማቅረብን፤ የሁለተኛው ለቀረበው የመጻፊያ ምክንያት ምላሽ (ደብዳቤ) መጻፍን ወይም የገጠማችሁን ችግርና መፍትሔ ለማግኘት የምታደርገውን ተግባር (የምትወስደ/ጂውን እርምጃ) በጽሑፍ መግለጽን፤ ሦስተኛው በቀረበው ሐሳብ ላይ በመመሥረት የራሳችሁን ግላዊ አቋም (ድጋፍ/ተቃውሞ) ወይም ብያኔ በጽሑፍ ማንጸባረቅን የሚጠይቁ ናቸው። ለያንዳንዱ ክፍሎች በመነሻነት የሚያገለግሉ የመጻፊያ ሐሳቦች (ምክንያቶች) ቀርበዋል።

ክፍል ፩፡- ቀጥሎ በቀረበው መነሻ ሐሳብ ላይ በመመሥረት የምክንያትና ውጤት ድርሰት ጻፍ/ፊ። የምትጽፈ/ፊው ድርሰት የክስተቱ ሂደታዊ ቅደምተከተሉን ማሳየት አለበት።

? አንድ የዩኒቨርሲቲ ተማሪ በድኅነት ውስጥ የሚኖሩ ቤተሰቦችን ለመርዳት ትምህርቱን ጨርሶ ሥራ መሥራት ነበረበት። ነገርግን የትምህርት ውጤቱ ዝቅተኛ በመሆኑ ከትምህርት ገበታ ተባሯል። የዩኒቨርሲቲ ትምህርቱን ካለጠናቀቀ ሌላ ሥራ በቀላሉ ማግኘት ለመቻሉም እርግጠኛ አይደለም። በዚህ ላይ እናቱ በጠና ታመው ያልጋቁራኛ ከሆኑ ሰነባብቷል። ከሕመማቸው በላይ በልጃቸው ላይ የደረሰውን ችግር መስማት የለባቸውም። ከሰው ግን በሽታቸው ወደባሰ የሕመም ደረጃ ሊያስገባቸው ይችላል። ይህ መጥፎ አጋጣሚ በራስህ/ሽ ላይ የደረሰ ቢሆን፤ ለአርባ ምንጭ ዩኒቨርሲቲ የፌዴራል ጽሕፈት ቤት ምን ብለህ/ሽ ደብዳቤ ትጽፋለህ/ሽ? (ከማረው ዓለሙ፡ 2007፡ 157፡ ዘመናዊ ያማርኛ ቋንቋ ማስተማሪያ ዘዴ፤ ተሻሽሎ የተወሰደ)

ክፍል ፪፡- ቀጥሎ የቀረበውን የሥራ ማስታወቂያ በጥንቃቄ ካነበብክ/ሽ በኋላ በማስታወቂያው ላይ በሚጠየቀው መሥራት መሠረት ለሥራው ብቁ መሆንህ/ሽን የሚገልጽ ድርሰት ጻፍ/ፊ። የምትጽፈ/ፊው ድርሰት የደብዳቤ ቅርጽ ያለው ሲሆን፤ የላኪ ማንነትና አድራሻ፤ ቀን፤ የተቀባይ ማንነትና አድራሻ፤ አክብሮት/ሰላምታ፤ መልዕክት (መግቢያ፤ ሐተታና መደምደሚያ የያዘ ሊሆን ይችላል) መዝጊያና የጸሐፊ ፊርማና ስም ክፍሎችን የያዘ እንዲሆን ይጠበቃል።

ማስታወቂያ!
ለኢትዮጵያ የብዙኃን መገናኛ ድርጅት ለዜና ዘገቢነት የሥራ ልምድ የግድ አይደለም። የቋንቋና ስነጽሑፍ ባለሙያ፤ ጥሩ ስብዕናና ብሩህ ሐሳብ የማፍለቅ ችሎታ ያለዎት መሆን በቂ ነው። በተጨማሪም ተወዳዳሪ ለመሆን ስለራስዎ ማንነት፤ ለተጠየቁት ሥራ ምን ያህል ጠቃሚ፤ ተገቢና አስፈላጊ መሆንዎት የሚገልጽ የጽሑፍ ማመልከቻ ማቅረብ አለብዎት። መሥራቱን ካሟሉ ሞቅ ያለ ክፍያ ይጠበቅዎታል።
አድራሻችን፤ አዲስ አበባ መስመስ ሕንጻ፤ ሁለተኛ ፎቅ፤ ቢሮ ቁጥር 23
የኢትዮጵያ የብዙኃን መገናኛ ድርጅት
(ከማረው ዓለሙ (2007፡ 157) ዘመናዊ ያማርኛ ቋንቋ ማስተማሪያ ዘዴ፤ ተሻሽሎ የተወሰደ)

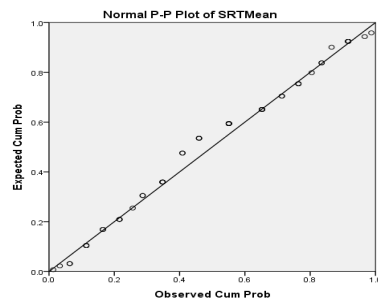
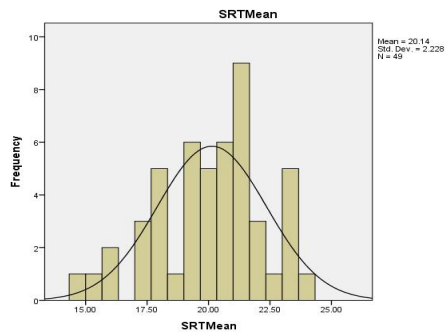
ክፍል ፫፡- ቀጥሎ በቀረበው ሐሳብ ላይ በመመሥረት ብያኔያዊ ድርሰት ጻፍ/ፊ። በድርሰቱ የዕውነታን እሳቤና ዝርዝር መለያ ባህርያቱን በመግለጽ ላንባቢ መረጃ መስጠት ያስፈልጋል። ከራስህ/ሽ ገጠመኝ አንጻር የተሰጠ ሐተታዊ ፍችን ያካተተ ድርሰትም ይሁን።

? ላንተ/ቺ ዕውነት ምንድን ነው? ዕውነት የሚባል ነገር አለ? “አለ” ካልክ/ሽ ለዕውነታ መኖር ማስረጃ የሚሆኑ ምክንያቶችን በመጠቀም፤ “የለም” ካልክ/ሽም በራስህ/ሽ ወይም በሌሎች ሰዎች የደረሰውን ክህደት (ተገቢ ያልሆነ ድርጊት) በማስረጃነት በመጠቀም ድርሰት ጻፍ/ፊ።

አባሪ መ₅፤ የሁለተኛው ዙር ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ፈተና ውጤቶች

ኮድ	ቡድን ሀ (የቁጥጥር)					ቡድን ለ (የፍትነት)				
	አራማ 01	አራማ 02	አራማ 03	አማካይ		ኮድ	አራማ 01	አራማ 02	አራማ 03	አማካይ
01	20.00	20.00	23.00	21.00		26	18.00	16.00	13.00	15.67
02	16.00	23.00	23.00	20.67		27	16.00	18.00	18.00	17.33
03	23.00	19.00	22.00	21.33		28	21.00	21.00	22.00	21.33
04	19.00	20.00	23.00	20.67		29	16.00	14.00	14.00	14.67
05	22.00	22.00	17.00	20.33		30	19.00	18.00	15.00	17.33
06	18.00	19.00	18.00	18.33		31	19.00	20.00	21.00	20.00
07	17.00	21.00	23.00	20.33		32	20.00	13.00	15.00	16.00
08	24.00	24.00	22.00	23.33		33	21.00	23.00	22.00	22.00
09	23.00	25.00	22.00	23.33		34	24.00	21.00	24.00	23.00
10	20.00	22.00	21.00	21.00		35	20.00	20.00	22.00	20.67
11	20.00	21.00	15.00	18.67		36	20.00	24.00	26.00	23.33
12	20.00	24.00	27.00	23.67		37	22.00	20.00	21.00	21.00
13	20.00	19.00	18.00	19.00		38	20.00	23.00	24.00	22.33
14	19.00	23.00	23.00	21.67		39	22.00	24.00	24.00	23.33
15	21.00	15.00	18.00	18.00		40	21.00	26.00	25.00	24.00
16	22.00	22.00	21.00	21.67		41	21.00	23.00	18.00	20.67
17	20.00	17.00	18.00	18.33		42	21.00	18.00	23.00	20.67
18	18.00	18.00	22.00	19.33		43	22.00	21.00	24.00	22.33
19	17.00	17.00	20.00	18.00		44	18.00	19.00	21.00	19.33
20	19.00	16.00	22.00	19.00		45	19.00	20.00	19.00	19.33
21	18.00	24.00	19.00	20.33		46	19.00	17.00	12.00	16.00
22	16.00	20.00	16.00	17.33		47	19.00	20.00	26.00	21.67
23	19.00	21.00	18.00	19.33		48	20.00	23.00	20.00	21.00
24	19.00	17.00	19.00	18.33		49	18.00	21.00	23.00	20.67
25	17.00	21.00	22.00	20.00						

አባሪ መ₆፤ የሁለተኛው ዙር ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ፈተና የስርጭት ወጥነት



አባሪ ሠ፤ ድርሰት የመጻፍ ንዑሳን ችሎታዎች መመዘኛ ቅጾችና ውጤቶች

አባሪ ሠ₁፤ ድርሰት የመጻፍ ንዑሳን ችሎታዎች መመዘኛ መመሪያዎችና መስፈርቶች

በዚህ ሥር ሁለት ዓይነት ቅጾች አሉ፡፡ አንደኛው የተማሪዎችን ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ውጤት አሰጣጥን የሚመለከቱ ዝርዝር መመሪያዎች ያሳያል፡፡ ሁለተኛው በድርሰት መጻፍ ችሎታ መመዘኛ መመሪያዎች መሠረት የያንዳንዱ ተማሪ ድርሰት ውስጥ የመጻፍ ችሎታ የሚለካባቸው የውጤት መወሰኛ ሐሳቦችና የስምምነት ደረጃዎች ይዟል፡፡ ሁለቱም ቅጾች እንደሚከተለው ቀርበዋል፡

1) ድርሰት የመጻፍ ችሎታ መመዘኛ መመሪያዎች

የድርሰት የመጻፍ ችሎታ የውጤት መወሰኛ መመሪያዎች	የውጤት ደረጃ
ይዘት	
የድርሰቱ አጠቃላይ ይዘት ግልጽ መልዕክትና የተመጣጠነ ርዝመት አለው፤ በጽሑፉ ውስጥ ያሉ ሐሳቦችም ግልጽ፤ ጥልቅና በውል የታሰበባቸው ናቸው፤ የተወሰነ ዓላማና ትኩረት አላቸው፡፡	5
ድርሰቱ ግልጽ መልዕክት ያለው ግን ውስን የሆኑ ክፍተቶች አሉበት፤ አብዛኞቹ ሐሳቦች ጥልቅና ግልጽ የሆኑና ከርዕስጉዳዩ ጋር የተያያዙ ናቸው፤ ግን ዝርዝር ሐሳቦች ይቀራሉ፡፡	4
የድርሰቱ ሐሳቦች የርዕስጉዳዩን መልክት የያዙ ቢሆንም አልፎ አልፎ ግን ድግግሞሽና አላስፈላጊ ሐሳቦች ተካተዋል፡፡	3
ድርሰቱ ግልጽ መልዕክት የለውም፤ አንባቢው የታወቀ አይደለም፤ የሐሳብ መዛባት አለበት፤ በአንድ በታወቀ ሐሳብ የተጻፈ አይደለም፤ አንድን ሐሳብ አብስሎ ከማቅረብ ይልቅ ከዚያም ከዚያም ይዘላል፤ በበቂ ዐረፍተነገሮችና አገላለጾች አልተደገፈም፤ የተንዛዛና ግልጽነት የሌለው ነው፡፡	2
የድርሰቱ ሐሳቦች ግልጽ አይደሉም፤ ጠቃሚ ሐሳብም አልያዘም፤ መልዕክቱም አይታወቅም፡፡	1
አደረጃጀት	
ድርሰቱ ግልጽ መግቢያ፤ ሐተታና መደምደሚያ አንቀጾችን ይዟል፤ በያንዳንዱ አንቀጽ ውስጥ የሃይለቃልና የደጋፊ ዐረፍተነገሮች ተጠየቃዊ አቀማመጥ ትክክል ነው፡፡	5
የተወሰኑ ለመረዳት የሚያስችግሩ የተቆራረጡ ሐሳቦች አሉ፤ በአንቀጾች ተከፋፍሎ ቢቀርብም በሃይለቃልና በደጋፊ ዐረፍተነገሮች መካከል የተጠየቃዊ ተገቢነት የለም፡፡	4
ድርሰቱ ግልጽ የሆነ የመግቢያና ማጠቃለያ አንቀጾች ያሉት ቢሆንም አላስፈላጊ ድግግሞሽ አሉት፤ በአንቀጾች በሃይለቃልና በደጋፊ ዐረፍተነገሮች ተጠየቃዊ አቀራረብ የላቸውም፤	3
ድርሰቱ ተጠየቃዊ የሐሳብ ፍሰት የለውም፤ አላስፈላጊ የሆኑ ወይም የተዛቡ መሸጋገሪያዎች አሉ፤ መግቢያ እያለው ማጠቃለያ የለውም፤ ወይም ማጠቃለያ እያለው መግቢያ የለውም፤	2
ድርሰቱ የሐሳብ ግጥምጥምነት የለውም፤ የሐሳብ አደረጃጀቱ አንባቢን ግራ ያጋባል፤ አያግባባም፡፡	1
የቃላት ምርጫና አጠቃቀም	
በድርሰቱ ውስጥ ያሉት ቃላት ምርጥና ተገቢ ናቸው፤ በምርጫም ሆነ ባጠቃቀም የተሻለ ነው፤ ግልጽነት የሌላቸውና አለበታቸው የገቡ ቃላት የሉም፡፡	5
በቂ የቃላት ምርጫዎች አሉ፤ ግን የተወሰኑ የአጠቃቀም ችግሮች አሉ፤ አለበታቸው የገቡ ቃላት ቢኖሩም ለመረዳት አይከብዱም፡፡	4
የተወሰኑ ቃላት ግልጽነት የሌላቸውና ፍቺያቸውን ለመረዳት ያስችግራሉ፤ አለበታቸው የገቡም አሉ፤	3
ብዙ ቃላት ትርጉም የሌላቸውና ለመረዳት የሚከብዱ ናቸው፤	2

አጠቃላይ ጽሑፉን ለመረዳት የሚያስችሉና ምንም ትርጉም የሌላቸው ቃላት ይበዛሉ፤	1
ሰዋስው	
የድርሰቱ ሐሳቦች በትክክለኛ የቃላትና የዐረፍተነገሮች መዋቅር ቀርበዋል፤	5
አብዛኞቹ ሐሳቦች በትክክል ተዋቅረዋል፤ ውስን የሆኑ የባለቤትና የማሰሪያ አንቀጽ ስምምነትና የቃላት አወቃቀር ችግሮች ብቻ አሉ፡፡	4
ለተግባራት በቂ ቢሆንም ቀላል የሚመስሉ ሰዋስዋዊ ስሕተቶች አሉ፤	3
በበርካታ ቃላትና ዐረፍተነገሮች ላይ ሰዋስዋዊ ስሕተቶች አሉ፤ በጣም ውስን የሆኑ ሐሳቦች ብቻ በትክክል ተዋቅረዋል፤	2
በትክክል የተዋቀረ ሐሳብ የለም፤ በቃላትና በዐረፍተነገሮች አወቃቀር ሰዋስዋዊ ስሕተቶች ይበዛሉ፤ ለመግባባት አያስችልም፤	1
የአጻጻፍ ሥርዓት	
በድርሰቱ ቅርጽ ትክክል ነው፤ በጣም ውስን የሆኑ የፊደላትና የሥርዓተነጥብ ግድፈቶች አሉ፤	5
አልፎ አልፎ የቅርጽ፣ የፊደላትና የሥርዓተነጥብ ችግሮች አሉ፡፡	4
ተከታታይና ተደጋጋሚ የሆኑ የፊደላትና የሥርዓተነጥብ ችግሮች አሉ፤	3
አብዛኛው የጽሑፉ ክፍል በቅርጽ፣ በፊደላትና በሥርዓተነጥብ ችግሮች የተሞላ ነው፡፡	2
ሥርዓተአጻጻፉ ለመግባባት የሚያስችል አይደለም፤	1

ከማረው (2005) እና ከቢርጃንዲና ታምጂድ (2012) ተሻሽሎ የተወሰደ

2) ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ውጤት መመዘኛ ቅጽ

ድርሰት የመጻፍ ችሎታ የውጤት መመዘኛ መስፈርቶች	የውጤት ደረጃ				
	5	4	3	2	1
የድርሰቱ ይዘት የተወሰነ ዓላማና አንባቢ፣ ግልጽ መልዕክትና የተመጣጠነ ርዝመት አለው፤ ከመጀመሪያ እስከመጨረሻ ያሉ ሐሳቦች ወጥነትና ግልጽነት መረጃዎች ይዘዋል፤ የድርሰቱ ደጋፊ ሐሳቦች (ምሳሌዎች) ግልጽና አሳማኝ እውነታ አላቸው፡፡					
ድርሰቱ ግልጽና ተጠየቃዊ የሆነ አደረጃጀት አለው፤ መግቢያ፣ ሐተታና መደምደሚያ አንቀጾችን ይዟል፤ የጽሑፉ መግቢያ (አጀማመር) የርዕስጉዳዩን ሐሳብ በማስተዋወቅ ላይ ያተኮረ ነው፤ የማጠቃለያ አንቀጽም የጽሑፉ ጭምቅ ሐሳብ የያዘ ነው፤ በያንዳንዱ አንቀጽ ውስጥ የሃይለቃልና የደጋፊ ዐረፍተነገሮች ተጠየቃዊ አቀማመጥ ትክክል ነው፡፡					
በድርሰቱ ውስጥ ያሉት ቃላት ትክክል፣ ግልጽና በጥንቃቄ የተመረጡ ናቸው፤ በምርጫም ሆነ ባጠቃቀም ማስተካከያ የሚያስፈልጋቸው አዳዲስና አላስፈላጊ ቃላት የሉም፤ ግልጽነት የሌላቸውና አንባቢን ግራ የሚያጋቡ ቃላት የሉም፡፡					
በድርሰቱ የቃላትና የዐረፍተነገሮች ሰዋስዋዊ አወቃቀር ስሕተቶች (ለምሳሌ፣ የባለቤትና የማሰሪያ አንቀጽና የጾታ፣ ቁጥርና መደብ ስምምነቶች) በጣም ውስን ናቸው፤ በድርሰቱ የተጓዘዙ የዐረፍተነገሮች ሰዋስዋዊ ችግሮች አይበዙም፡፡					
በድርሰቱ ውስጥ የሥርዓተነጥብ አጠቃቀምና የፊደላት ግድፈት እምብዛም ችግር የለም፤ የድርሰቱ ቅርጽ (መስመሮችና የዳር ህዳጎች) የተመጠኑ ናቸው፡፡					

ከማረው (2005) እና ከፈሪስ (2003) ተሻሽሎ የተወሰደ

አባሪ ሠ₂፤ የቡድን ሀ ድርሰት የመጻፍ ንዑሳን ችሎታዎች ምዘና ውጤቶች

የተ/ክ/ድ	በፍትነት ወቅት						በቁጥጥር ወቅት					
	I*	II**	III***	IV****	V*****	VI*****	I*	II**	III***	IV****	V*****	VI*****
01	4.00	3.67	4.00	4.00	4.33		3.67	3.67	4.00	4.33	3.67	
02	3.33	3.33	3.67	3.33	3.67		4.67	4.00	4.00	4.33	4.00	
03	4.00	4.33	4.33	4.67	4.00		4.33	4.00	4.33	3.67	4.33	
04	4.67	3.67	3.67	3.67	4.33		3.67	3.33	4.00	3.67	3.67	
05	3.67	4.67	4.00	4.00	4.00		3.67	3.67	3.33	3.33	3.00	
06	3.33	4.00	3.33	2.67	3.33		3.33	3.33	3.67	3.67	3.00	
07	4.33	4.00	4.33	4.33	4.67		4.33	4.33	4.33	3.67	4.33	
08	4.33	4.33	3.67	3.67	4.67		4.33	4.33	4.67	5.00	4.33	
09	5.00	4.67	4.67	4.00	4.67		4.67	4.67	4.00	4.67	4.67	
10	3.33	3.33	3.67	3.67	4.33		4.00	4.00	4.33	4.00	4.33	
11	4.33	4.00	4.00	4.00	4.33		3.33	3.33	4.67	4.00	3.67	
12	3.67	4.00	3.67	3.67	4.67		4.67	4.33	4.33	4.33	4.33	
13	3.00	3.00	3.67	4.00	3.00		3.33	3.33	3.67	3.33	3.00	
14	4.00	3.33	3.33	3.33	4.00		4.67	4.67	4.00	4.33	4.00	
15	3.67	3.67	3.33	3.67	3.67		3.33	3.00	3.67	3.67	3.33	
16	4.33	4.00	4.00	4.00	4.33		3.67	3.67	4.33	4.00	4.00	
17	3.67	3.67	3.33	4.00	3.33		4.00	3.33	4.33	3.67	3.67	
18	3.67	3.00	3.33	3.33	3.00		3.00	3.67	4.00	3.33	3.33	
19	4.00	3.33	3.67	3.33	3.67		4.00	3.33	4.33	4.00	3.67	
20	4.00	3.00	3.00	3.33	3.33		4.00	4.33	4.00	4.00	4.33	
21	3.67	4.00	3.67	3.00	3.33		4.00	3.33	3.33	3.00	3.67	
22	3.33	3.00	3.33	3.33	3.67		3.33	3.67	3.00	3.00	3.00	
23	3.33	2.67	3.33	3.33	4.00		4.33	3.33	3.00	3.67	3.67	
24	3.33	3.33	2.67	3.00	2.67		4.00	4.00	3.67	4.00	3.33	
25	3.33	3.00	3.33	3.33	3.33		4.33	4.33	4.00	4.33	4.33	

ማስታወሻ፡

*I = የይዘት ስፋትና ጥልቀት፤

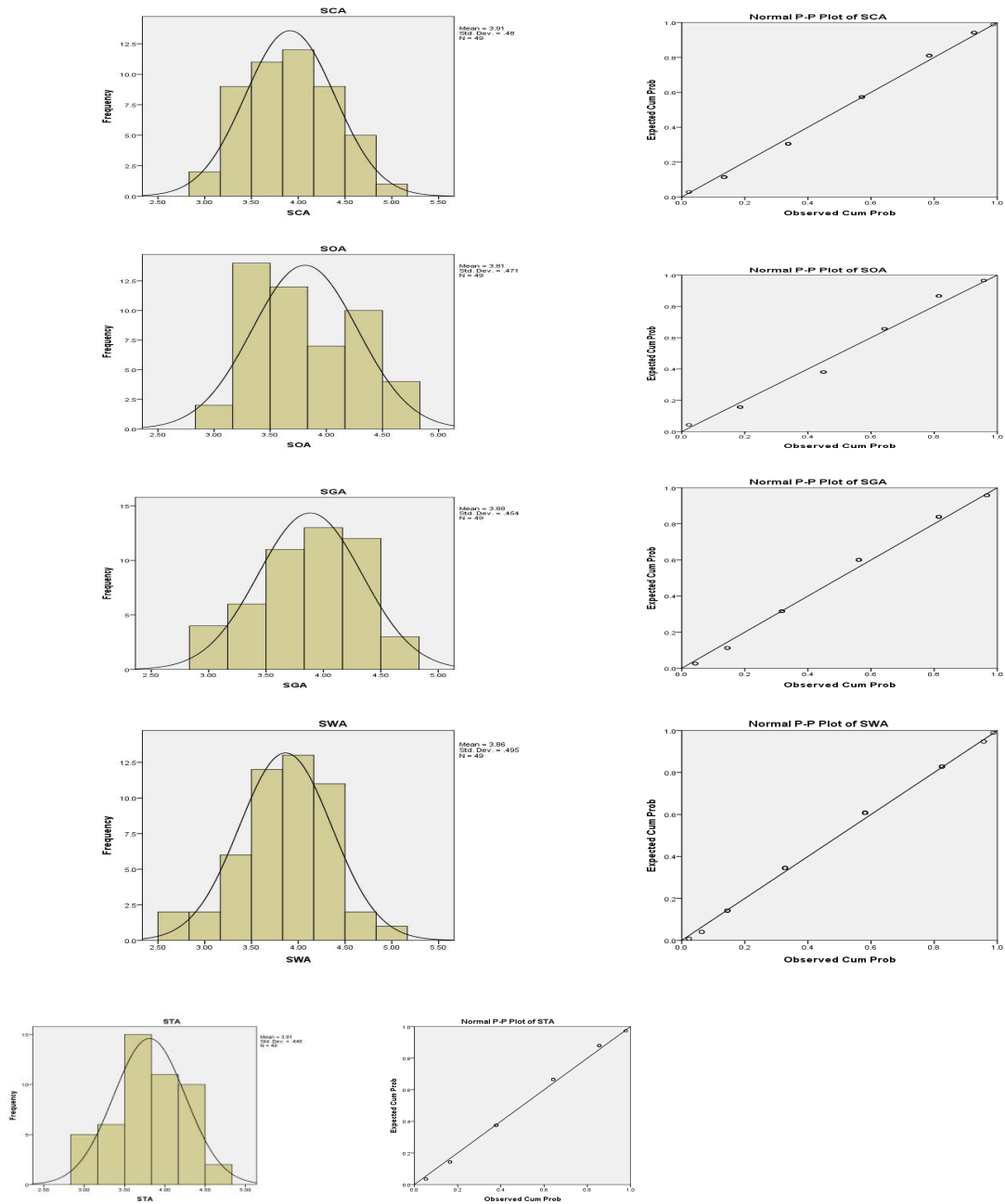
****IV = የቃላት ምርጫና አጠቃቀም

**II = የሐሳብ አደረጃጀት

*****V = ያጻጻፍ ሥርዓት

***III = ሰዋሰዋዊ ትክክለኛነት

አባሪ ሠያ፤ የመጀመሪያው ትግበራ የመጻፍ ንዑሳን ችሎታዎች የስርጭት ወጥነት በተያያዥ አምድና በብትን ግራፎች



አባሪ ሠ₄፤ የቡድን ለ ድርሰት የመጻፍ ንዑሳን ችሎታዎች ምዘና ውጤት

የተ/ክድ	በቁጥጥር ወቅት						በፍትህነት ወቅት					
	I*	II**	III***	IV****	V*****		I*	II**	III***	IV****	V*****	
26	3.00	2.33	2.00	2.67	1.67		3.33	3.67	3.33	2.67	3.00	
27	3.00	3.33	3.33	3.00	2.33		3.00	3.67	3.67	3.33	3.67	
28	3.33	3.00	3.33	2.67	3.00		4.33	4.67	4.33	4.00	4.00	
29	2.33	2.00	2.33	2.33	2.00		3.33	3.33	3.00	2.67	3.33	
30	2.67	2.67	2.67	2.67	2.67		3.33	4.33	3.67	4.00	4.00	
31	3.00	3.00	3.00	3.33	4.00		3.67	4.00	3.67	3.33	3.67	
32	2.00	2.00	2.00	2.00	1.67		3.67	3.33	3.33	3.67	3.33	
33	2.67	4.00	2.67	2.67	3.00		4.00	4.00	4.67	4.00	4.00	
34	3.00	3.00	3.00	2.67	3.00		4.00	3.67	4.00	4.33	3.67	
35	3.33	3.00	3.00	3.00	2.67		3.67	4.33	4.00	4.00	3.67	
36	3.33	3.00	3.00	3.00	2.67		4.33	4.33	4.33	4.67	4.33	
37	2.67	2.33	3.00	2.33	3.33		3.67	3.67	3.33	4.00	3.67	
38	3.00	2.67	3.67	2.67	3.00		4.33	4.33	4.33	3.67	3.67	
39	2.67	3.00	3.00	3.33	3.00		4.33	4.67	4.00	4.33	4.33	
40	3.33	2.67	2.67	3.33	2.67		5.00	4.00	4.33	4.33	3.67	
41	3.00	2.33	2.67	2.33	2.67		3.67	3.67	3.00	3.67	3.67	
42	3.00	2.67	2.67	2.67	3.00		4.00	4.33	4.33	4.00	4.00	
43	3.00	3.33	2.67	2.67	2.67		4.00	3.67	3.67	4.33	4.33	
44	2.67	2.00	2.67	2.67	2.33		4.00	3.33	4.00	4.33	4.00	
45	2.67	2.67	2.67	2.33	2.33		3.33	3.33	3.67	3.67	4.00	
46	2.00	3.00	2.67	2.67	2.67		3.67	3.00	3.33	3.33	3.33	
47	2.67	2.67	2.33	3.00	3.00		4.00	3.33	4.00	4.33	4.00	
48	2.67	3.00	3.67	2.67	2.33		4.67	3.67	3.67	4.00	4.67	
49	2.67	3.67	3.00	3.00	3.00		3.67	3.33	3.67	3.67	4.00	

ማስታወሻ፤

*I = የይዘት ስፋትና ጥልቀት፤

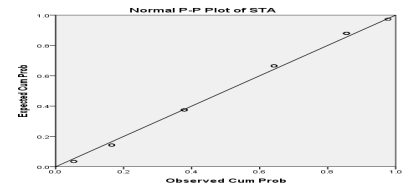
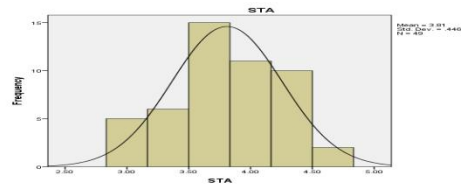
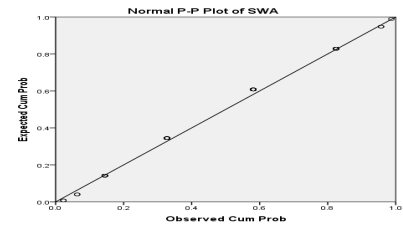
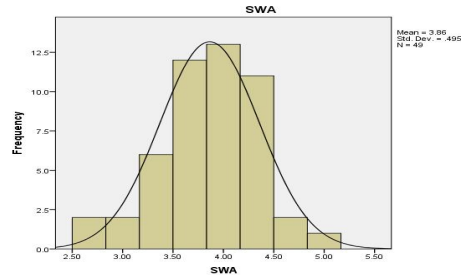
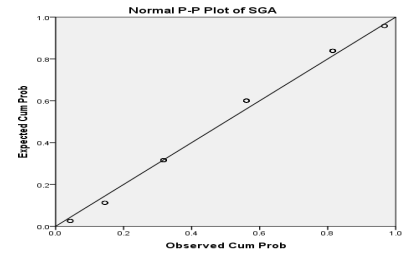
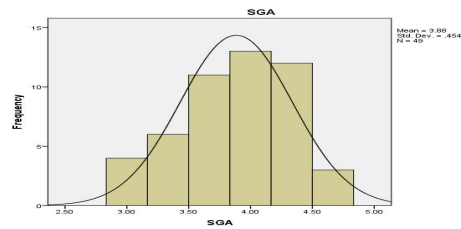
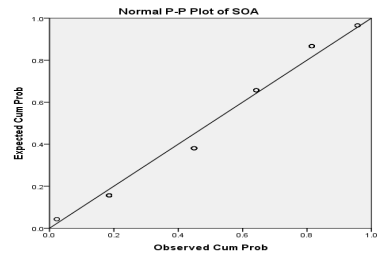
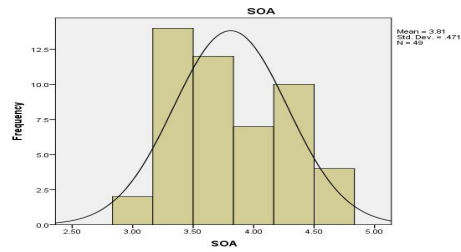
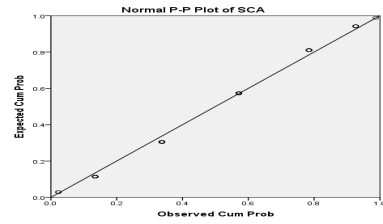
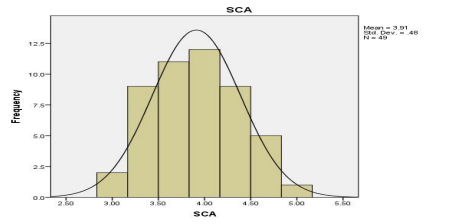
****IV = የቃላት ምርጫና አጠቃቀም

**II = የሐሳብ አደረጃጀት

*****V = ያጻጻፍ ሥርዓት

***III = ሰዋስዋዊ ትክክለኛነት

አባሪ ሠ₅፤ የሁለተኛው ትግበራ የመጻፍ ንዑሳን ችሎታዎች የስርጭት ወጥነት በተያያዥ አምድና በብትን ግራፎች



አባሪ ረ፤ ድርሰት የመጻፍ ሂደታዊ ዕድገት መመዘኛዎችና ውጤቶች

አባሪ ረ፤ ድርሰት የመጻፍ ችሎታ መመሪያዎችና መመዘኛ ቅጽ

በዚህ ሥር ሁለት ዓይነት ቅጾች አሉ፡፡ አንደኛው የተማሪዎችን ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ውጤት አሰጣጥን የሚመለከቱ ዝርዝር መመሪያዎች ያሳያል፡፡ ሁለተኛው በድርሰት መጻፍ ችሎታ መመዘኛ መመሪያዎች መሠረት የያዘን ደረጃ ተማሪ ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ሂደታዊ ዕድገት የሚለካባቸው የውጤት መወሰኛ ሐሳቦችና የውጤት መስጫ ሳጥን ይዟል፡፡ ሁለቱም ቅጾች እንደሚከተለው ቀርበዋል፡

1) ድርሰት የመጻፍ ችሎታ መመዘኛ መመሪያዎች

የድርሰት የመጻፍ ችሎታ የውጤት መወሰኛ መመሪያዎች	የውጤት ደረጃ
የይዘት ጥልቀትና ስፋት	
የድርሰቱ አጠቃላይ ይዘት ግልጽ መልዕክትና የተመጣጠነ ርዝመት አለው፤ በጽሑፉ ውስጥ ያሉ ሐሳቦችም ግልጽ፤ ጥልቅና በውል የታሰበባቸው ናቸው፤ የተወሰነ ዓላማና ትኩረት አላቸው፤	9-10
ድርሰቱ ግልጽ መልዕክት ያለው ግን ውስን የሆኑ ክፍተቶች አሉበት፤ አብዛኞቹ ሐሳቦች ጥልቅና ግልጽ የሆኑና ከርዕሰጉዳዩ ጋር የተያያዙ ናቸው፤ ግን ዝርዝር ሐሳቦች ይቀራሉ፡፡	7-8.9
የድርሰቱ ሐሳቦች የርዕሰጉዳዩን መልክት የያዙ ቢሆንም አልፎ አልፎ ግን ድግግሞሽና አላስፈላጊ ሐሳቦች ተካተዋል፡፡	5-6.9
ድርሰቱ ግልጽ መልዕክት የለውም፤ አንባቢው የታወቀ አይደለም፤ የሐሳብ መዛባት አለበት፤ በአንድ በታወቀ ሐሳብ የተጻፈ አይደለም፤ አንድን ሐሳብ አብስሎ ከማቅረብ ይልቅ ከዚያም ከዚያም ይዘላል፤ በበቂ ዕረፍተካቸውና አገላለጾች አልተደገፈም፤ የተንዛዛና ግልጽነት የሌለው ነው፡፡	3-4.9
የድርሰቱ ሐሳቦች ግልጽ አይደሉም፤ ጠቃሚ ሐሳብም አልያዘም፤ መልዕክቱም አይታወቅም፡፡	1-2.9
የሐሳብ አደረጃጀት	
ድርሰቱ ግልጽ መግቢያ፤ ሐተታና መደምደሚያ አንቀጾችን ይዟል፤ በያዘን ደረጃ አንቀጽ ውስጥ የሃይለቃልና የደጋፊ ዕረፍተካቸው ተጠየቃል አቀማመጥ ትክክል ነው፡፡	9-10
የተወሰኑ ለመረዳት የሚያስችግሩ የተቆራረጡ ሐሳቦች አሉ፤ በአንቀጾች ተከፋፍሎ ቢቀርብም በሃይለቃልና በደጋፊ ዕረፍተካቸው መካከል የተጠየቃል ተገቢነት የለም፡፡	7-8.9
ድርሰቱ ግልጽ የሆነ የመግቢያና ማጠቃለያ አንቀጾች ያሉት ቢሆንም አላስፈላጊ ድግግሞሽ አሉት፤ በአንቀጾች በሃይለቃልና በደጋፊ ዕረፍተካቸው ተጠየቃል አቀራረብ የላቸውም፤	5-6.9
ድርሰቱ ተጠየቃል የሐሳብ ፍሰት የለውም፤ አላስፈላጊ የሆኑ ወይም የተዛዙ መሸጋገሪያዎች አሉ፤ መግቢያ እያለው ማጠቃለያ የለውም፤ ወይም ማጠቃለያ እያለው መግቢያ የለውም፤	3-4.9
ድርሰቱ የሐሳብ ግጥምጥምነት የለውም፤ የሐሳብ አደረጃጀቱ አንባቢን ግራ ያጋባል፤ አያግባባም፡፡	1-2.9
የቃላት ምርጫና አጠቃቀም	
በድርሰቱ ውስጥ ያሉት ቃላት ምርጥና ተገቢ ናቸው፤ በምርጫም ሆነ ባጠቃቀም የተሻለ ነው፤ ግልጽነት የሌላቸውና አለበታቸው የገቡ ቃላት የሉም፡፡	9-10
በቂ የቃላት ምርጫዎች አሉ፤ ግን የተወሰኑ የአጠቃቀም ችግሮች አሉ፤ አለበታቸው የገቡ ቃላት ቢኖሩም ለመረዳት አይከብዱም፡፡	7-8.9
የተወሰኑ ቃላት ግልጽነት የሌላቸውና ፍቺያቸውን ለመረዳት ያስችግራሉ፤ አለበታቸው የገቡም አሉ፤	5-6.9
ብዙ ቃላት ትርጉም የሌላቸውና ለመረዳት የሚከብዱ ናቸው፤	3-4.9
አጠቃላይ ጽሑፉን ለመረዳት የማያስችሉና ምንም ትርጉም የሌላቸው ቃላት ይበዛሉ፤	1-2.9

ሰዋስዋዊ ትክክለኛነት	
የድርሰቱ ሐሳቦች በትክክለኛ የቃላትና የዐረፍተነገሮች መዋቅር ቀርበዋል፤	9-10
አብዛኞቹ ሐሳቦች በትክክል ተዋቅረዋል፤ ውስን የሆኑ የባለቤትና የማሰሪያ አንቀጽ ስምምነትና የቃላት አወቃቀር ችግሮች ብቻ አሉ፡፡	7-8.9
ለተግባራት በቂ ቢሆንም ቀላል የሚመስሉ ሰዋስዋዊ ስሕተቶች አሉ፤	5-6.9
በበርካታ ቃላትና ዐረፍተነገሮች ላይ ሰዋስዋዊ ስሕተቶች አሉ፤ በጣም ውስን የሆኑ ሐሳቦች ብቻ በትክክል ተዋቅረዋል፤	3-4.9
በትክክል የተዋቀረ ሐሳብ የለም፤ በቃላትና በዐረፍተነገሮች አወቃቀር ሰዋስዋዊ ስሕተቶች ይበዛሉ፤ ለመግባባት አያስችልም፤	1-2.9
የአጻጻፍ ሥርዓት	
በድርሰቱ ቅርጽ ትክክል ነው፤ በጣም ውስን የሆኑ የፊደላትና የሥርዓተነጥብ ግድፈቶች አሉ፤	9-10
አልፎ አልፎ የቅርጽ፣ የፊደላትና የሥርዓተነጥብ ችግሮች አሉ፡፡	7-8.9
ተከታታይና ተደጋጋሚ የሆኑ የፊደላትና የሥርዓተነጥብ ችግሮች አሉ፤	5-6.9
አብዛኛው የጽሑፉ ክፍል በቅርጽ፣ በፊደላትና በሥርዓተነጥብ ችግሮች የተሞላ ነው፡፡	3-4.9
ሥርዓተአጻጻፉ ለመግባባት የሚያስችል አይደለም፤	1-2.9

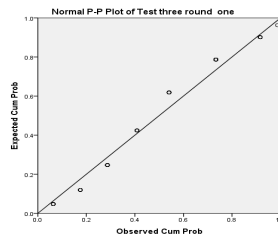
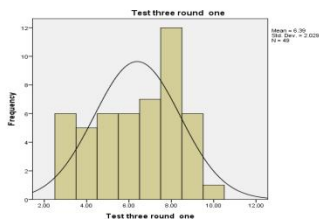
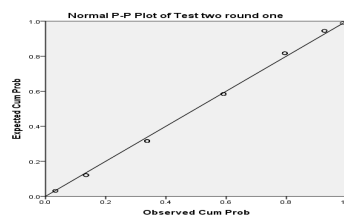
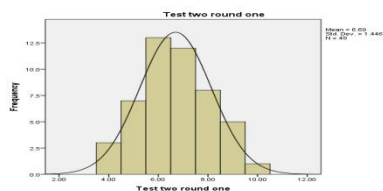
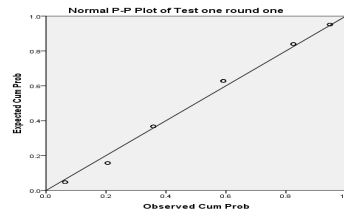
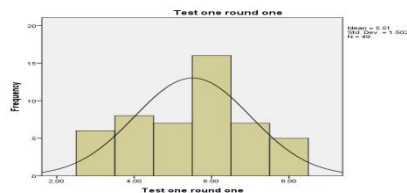
2) ድርሰት የመጻፍ ችሎታ መመዘኛ ቅጽ

ድርሰት የመጻፍ ችሎታ መመዘኛ መስፈርቶች	ውጤት (10%)
የድርሰቱ ይዘት የተወሰነ ዓላማና አንባቢ፣ ግልጽ መልዕክትና የተመጣጠነ ርዝመት አለው፤ ከመጀመሪያ እስከመጨረሻ ያሉ ሐሳቦች ወጥነትና ግልጽነት ያላቸው መረጃዎች ይዘዋል፤ የድርሰቱ ደጋፊ ሐሳቦች (ምሳሌዎች) ግልጽና አሳማኝ እውነታ አላቸው፡፡	-----/10
ድርሰቱ ግልጽና ተጠየቃዊ የሆነ አደረጃጀት አለው፤ መግቢያ፣ ሐተታና መደምደሚያ አንቀጾችን ይዟል፤ የጽሑፉ መግቢያ (አጀማመር) የርዕስጉዳዩን ሐሳብ በማስተዋወቅ ላይ ያተኮረ ነው፤ የማጠቃለያ አንቀጽም የጽሑፉ ጭምቅ ሐሳብ የያዘ ነው፤ በያንዳንዱ አንቀጽ ውስጥ የሃይለቃልና የደጋፊ ዐረፍተነገሮች ተጠየቃዊ አቀማመጥ ትክክል ነው፡፡	-----/10
በድርሰቱ ውስጥ ያሉት ቃላት ትክክል፣ ግልጽና በጥንቃቄ የተመረጡ ናቸው፤ በምርጫም ሆነ ባጠቃቀም ማስተካከያ የሚያስፈልጋቸው አዳዲስና አላስፈላጊ ቃላት የሉም፤ ግልጽነት የሌላቸውና አንባቢን ግራ የሚያጋቡ ቃላት የሉም፡፡	-----/10
በድርሰቱ የቃላትና የዐረፍተነገሮች ሰዋስዋዊ አወቃቀር ስሕተቶች (ለምሳሌ፣ የባለቤትና የማሰሪያ አንቀጽና የጾታ፣ ቁጥርና መደብ ስምምነቶች) በጣም ውስን ናቸው፤ በድርሰቱ የተጓዛዙና የዐረፍተነገሮች ሰዋስዋዊ ችግሮች አይበዙም፡፡	-----/10
በድርሰቱ ውስጥ የሥርዓተነጥብ አጠቃቀምና የፊደላት ግድፈት እምብዛም ችግር የለም፤ የድርሰቱ ቅርጽ (መስመሮችና የዳር ህዳጎች) የተመጠኑ ናቸው፡፡	-----/10
አማካይ ውጤት	50/5= -----

አባሪ ፩፤ የቡድን ሀ ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ውጤት

የተማሪ ኮድ	በፍትነት ወቅት				በቁጥጥር ወቅት			
	ድርሰት አንድ	ድርሰት ሁለት	ድርሰት ሦስት	አማካይ ውጤት	ድርሰት አራት	ድርሰት አምስት	ድርሰት ስድስት	አማካይ ውጤት
01	7.00	7.00	7.00	7.00	7.00	6.00	5.00	6.00
02	6.00	7.00	8.00	7.00	6.00	5.00	6.00	5.67
03	6.00	7.00	8.00	7.00	7.00	6.00	6.00	6.33
04	8.00	9.00	9.00	8.67	7.00	5.00	6.00	6.00
05	6.00	9.00	9.00	8.00	8.00	6.00	6.00	6.67
06	6.00	6.00	8.00	6.67	5.00	5.00	6.00	5.33
07	7.00	9.00	9.00	8.33	7.00	7.00	7.00	7.00
08	6.00	7.00	9.00	7.33	9.00	7.00	7.00	7.67
09	8.00	10.00	10.00	9.33	9.00	8.00	8.00	8.33
10	7.00	5.00	8.00	6.67	6.00	7.00	8.00	7.00
11	6.00	8.00	7.00	7.00	6.00	5.00	6.00	5.67
12	8.00	9.00	9.00	8.67	6.00	7.00	7.00	6.67
13	6.00	6.00	8.00	6.67	4.00	5.00	6.00	5.00
14	8.00	7.00	8.00	7.67	5.00	7.00	5.00	5.67
15	6.00	6.00	7.00	6.33	5.00	4.00	7.00	5.33
16	6.00	7.00	8.00	7.00	6.00	7.00	8.00	7.00
17	4.00	6.00	8.00	6.00	7.00	5.00	7.00	6.33
18	8.00	5.00	8.00	7.00	6.00	6.00	5.00	5.67
19	4.00	5.00	7.00	5.33	5.00	5.00	5.00	5.00
20	3.00	6.00	5.00	4.67	7.00	5.00	6.00	6.00
21	4.00	7.00	7.00	6.00	4.00	6.00	6.00	5.33
22	5.00	6.00	3.00	4.67	3.00	4.00	6.00	4.33
23	6.00	9.00	8.00	7.67	6.00	7.00	7.00	6.67
24	3.00	5.00	6.00	4.67	5.00	4.00	6.00	5.00
25	5.00	8.00	7.00	6.67	5.00	6.00	7.00	6.00

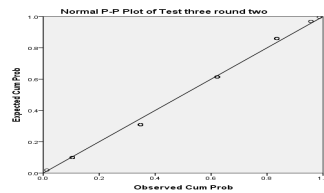
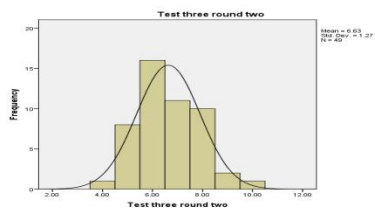
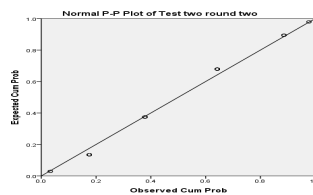
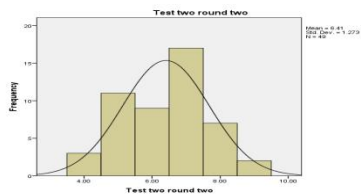
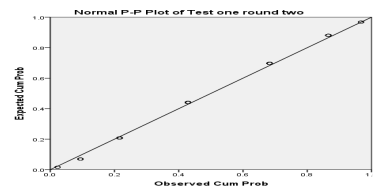
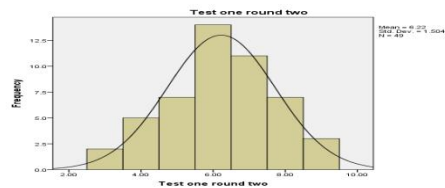
አባሪ ፪፤ የመጀመሪያው ትግበራ ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ሂደታዊ ዕድገት የስርጭት ወጥነት



አባሪ ፭፡ የቡድን ለ ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ውጤት

የተማሪ ኮድ	በቁጥጥር ወቅት				በፍትነት ወቅት			
	ድርሰት አንድ	ድርሰት ሁለት	ድርሰት ሦስት	አማካይ ውጤት	ድርሰት አራት	ድርሰት አምስት	ድርሰት ስድስት	አማካይ ውጤት
26	3.00	4.00	3.00	3.33	6.00	6.00	6.00	6.00
27	5.00	6.00	3.00	4.67	4.00	5.00	6.00	5.00
28	6.00	8.00	9.00	7.67	9.00	9.00	8.00	8.67
29	3.00	5.00	3.00	3.67	4.00	5.00	5.00	4.67
30	5.00	6.00	4.00	5.00	6.00	7.00	6.00	6.33
31	7.00	8.00	8.00	7.67	8.00	7.00	10.00	8.33
32	3.00	4.00	3.00	3.33	3.00	5.00	4.00	4.00
33	5.00	6.00	6.00	5.67	4.00	6.00	7.00	5.67
34	6.00	7.00	8.00	7.00	7.00	8.00	8.00	7.67
35	6.00	6.00	6.00	6.00	6.00	7.00	5.00	6.00
36	7.00	6.00	5.00	6.00	8.00	8.00	8.00	8.00
37	6.00	6.00	5.00	5.67	6.00	9.00	8.00	7.67
38	4.00	7.00	7.00	6.00	8.00	8.00	8.00	8.00
39	6.00	8.00	4.00	6.00	7.00	8.00	7.00	7.33
40	7.00	8.00	4.00	6.33	8.00	8.00	9.00	8.33
41	4.00	4.00	4.00	4.00	5.00	6.00	7.00	6.00
42	6.00	5.00	5.00	5.33	7.00	8.00	8.00	7.67
43	7.00	7.00	5.00	6.33	7.00	7.00	9.00	7.67
44	4.00	7.00	6.00	5.67	6.00	7.00	5.00	6.00
45	3.00	6.00	6.00	5.00	8.00	7.00	7.00	7.33
46	4.00	5.00	6.00	5.00	7.00	7.00	5.00	6.33
47	5.00	7.00	4.00	5.33	6.00	7.00	8.00	7.00
48	4.00	8.00	3.00	5.00	8.00	7.00	6.00	7.00
49	5.00	8.00	5.00	6.00	6.00	7.00	6.00	6.33

አባሪ ፭፡ የሁለተኛው ትግበራ ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ሂደታዊ ዕድገት የስርጭት ወጥነት



አባሪ ሰ፤ የማስተማሪያ ውሁዳህድ

የዐማርኛ ድርሰት አጻጻፍ ትምህርት ቢጋር

የሞጁል መጠሪያ	የአፍልቆት ችሎታዎች (Productive Skills)
የሞጁል መለያ ቁጥር	ELAm-M1021
የትምህርቱ መጠሪያ	የዐማርኛ ድርሰት የመጻፍ ችሎታ
የትምህርቱ መለያ ቁጥር	Elam1024
የትምህርቱ ክፍል ጊዜ ብዛት	4 (7 ECTS)
የትምህርቱ ተከታታዮች	መደበኛ፣ አንደኛ ዓመት
የትምህርት ዘመንና ወሰን-ትምህርት	2010 ዓ.ም፣ ሁለተኛ መንፈቀዓመት
የትምህርቱ አቅራቢ መምህር	ኃይላይ ተስፋይ

የትምህርቱ መግለጫ

የዐማርኛ ድርሰት አጻጻፍ ትምህርት በኢትዮጵያ ቋንቋ(ዎች) እና ስነጽሑፍ-ዐማርኛ ትምህርት ክፍል በመደበኛ መርሐግብር ለሚማሩ የአንደኛ ዓመት ተማሪዎች ይሰጣል፡፡ ትምህርቱ የተማሪዎችን ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ለማዳበር የሚረዱትን ተግባራትና የአተገባበር ሂደቶች በቅደምተከተል ያሳያል፡፡ በትግበራ ወቅት የሚተኮርባቸው ይዘቶችም፣ የድርሰት አጻጻፍ ሂደቶች፣ የድርሰት መዋቅራዊ ክፍሎች፣ የድርሰት ማዋቀሪያ ዘዴዎች (መረጃ ሰጪ፣ ገላጭ፣ ተራኪ፣ የማወዳደርና ማነጻጸር፣ የምክንያትና ውጤት፣ ብያኔዊ፣ የሂደታዊ ትንተና ድርሰቶች) እና የድርሰት መዋቅራዊ አጻጻፎች (ተንታኝና አመልካች) ናቸው፡፡ የነዚህን ይዘቶች አተገባበር ሂደቶችና የተግባራት ቅደምተከተላዊ ክንውኖች ባሥራ አምስት ክፍላትም ተሸንሽነው ቀርበዋል፡፡ በተግባራት ክንውን ሂደቶችም በያንዳንዱ ክፍላትም የድርሰት መጻፊያ ምክንያት (ርዕስ) እና በመር ጽሑፍ የተደገፉ ዕድታዊ ድርሰት የመጻፍ ሂደቶች ይኖራሉ፡፡ በተጨማሪም ተማሪዎች በያንዳንዱ የትምህርት ተግባራት የሚጽፏቸው ድርሰቶች በጽብረቃ፣ በምክክርና በምጋቤምላሽ በተደገፉ የአማራጭ ምዘናዎች (ግለምዘና፣ የአቻ ምዘናና የፖርቲፎልዮ ምዘና) ይገመግማሉ፡፡

የትምህርቱ ዓላማዎች

ተማሪዎች በትምህርቱ ሂደትና ከትምህርቱ በኋላ፤

- ✓ ድርሰት የመጻፍ ሂደቶች የሚያካትቷቸውን ተግባራት ይገልጻሉ፤
- ✓ በማቀድ ደረጃ ርዕስ መርጠው ያጠባሉ፤ ለመረጡት ርዕስ ቢጋር ያዘጋጃሉ፤ በርዕሱ ዙሪያ መረጃዎችን በማሰባሰብ ያጣራሉ፤ ያደራጃሉ፤
- ✓ በማርቀቅና በክለሳ ደረጃዎችም ረቂቅ ጽሑፍ ያዘጋጃሉ፤ መረጃዎችን ያጣራሉ፤ ይክልላሉ፤
- ✓ የድርሰት መዋቅራዊ ክፍሎችን ያሟሉ ድርሰቶች ይለያሉ፤ ይጽፋሉ፤
- ✓ የድርሰት ማዋቀሪያ ዘዴዎችን በመጠቀም (በተራኪ፣ በገላጭ፣ በብያኔያዊ፣ በማወዳደርና ማነጻጸር፣ በምክንያትና ውጤት፣ በሂደታዊ ትንተናና በምሳሌያዊ) ድርሰቶች ይጽፋሉ፤

የትምህርቱ ይዘቶች

ምዕራፍ አንድ፣ የድርሰት አጻጻፍ ሂደቶች

- 1.1. ማቀድ
- 1.2. ማርቀቅ
- 1.3. ማስተካከል

ምዕራፍ ሁለት፣ የድርሰት መዋቅራዊ ክፍሎች

- 2.1. መግቢያ አንቀጽ
- 2.2. ደጋፊ አንቀጽ/ጾች

- 2.3. መደምደሚያ አንቀጽ
- ምዕራፍ ሦስት፡ የድርሰት ማዋቀሪያ ዘዴዎች
 - 3.1. ገላጭ ድርሰት
 - 3.2. ተራኪ ድርሰት
 - 3.3. የማወዳደር/የማነጻጸር ድርሰት
 - 3.4. የምክንያትና ውጤት ድርሰት
 - 3.5. ብያኔዊ ድርሰት
 - 3.6. የሂደታዊ ትንተና ድርሰት
 - 3.7. ምሳሌያዊ ድርሰት
- ምዕራፍ አራት፡ የድርሰት መዋቅራዊ አጻጻፎች
 - 4.1. ተንታኝ ድርሰት
 - 4.2. አመልካች ድርሰት

የትምህርቱ አቀራረብ

የዚህ ትምህርት አቀራረብ መነሻ የሚያደርገው በሞጁላሪይዜሽን ሥርዓተ-ትምህርት ውስጥ የሚገኘው የድርሰት አጻጻፍ መርሐትምህርትን ነው። የትምህርቱ ይዘቶች በሦስት ምዕራፎችና በዐሥራ አምስት ክፍለትምህርቶች ተሸንሽነው ቀርበዋል። በተግባራት ክንውንም በያንዳንዱ ክፍለትምህርት የድርሰት መጻፊያ ርዕስና ዑደታዊ ድርሰት የመጻፍ ሂደቶች ይኖራሉ። ተማሪዎች በያንዳንዱ ክፍለትምህርት የሚጽፏቸው ድርሰቶች በግልና በአቻ ምዘና ተገምግመው ማሻሻያ ያደርጋሉ። ይህ ማለት ደግሞ በግላቸው ካደረጉት ምዘና ግለጽብረቃ ያቀርባሉ፤ በአቻ ከተደረገው ምዘና ደግሞ የአቻና የመምህር ምጋቤምላሾች ያገኛሉ። በተጨማሪም በድርሰት የመጻፍ ሂደት የተለማመዱባቸው ቢጋሮችና ረቂቆች፣ የግልና የአቻ መመዘኛ መስፈርቶችና ውጤቶች፣ የግለጽብረቃዎችና የአቻና የመምህር ምጋቤምላሾች በፖርቲፎልዮ ሰነድ ይያዛሉ። የፖርቲፎልዮ ሰነዱም የተማሪዎችን ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ሂደታዊ ዕድገት (ለውጥ) ምን እንደሚመስል በተማሪዎችና በመምህር ተገምግሞ ምክክር ይካሄድበታል።

የምዘና ስልቶች

- | | |
|---------------------|-------------------|
| • የአቻ ምዘናዎች (15%) | የጽብረቃ ተግባራት (10%) |
| • ግለምዘናዎች (20%) | የመምህር ግምገማ (15%) |
| • የፖርቲፎልዮ ምዘና (10%) | የማጠቃለያ ፈተና (30%) |

ማጣቀሻዎች

ማረው ዓለሙ (2005)። በሳል ድርሰት ማስተማሪያ (የተሻሻለ ፪ኛ ዕትም)። አዲስ አበባ፣ ብርሀንና ሰላም ማተሚያ ድርጅት።

ማረው ዓለሙ (2007)። ዘመናዊ ያማርኛ ማስተማሪያ ዘዴ። አልፋ አታሚ ድርጅት፣ አዲስ አበባ።

ዳኛቸው ወርቁ (1988)። የጽሑፍ ጥበብ መመሪያ። አዲስ አበባ፣ ሜጋ ሕትመት።

አምሳሉ አክሊሉና ሌሎች (1982)። ጥሩ የዐማርኛ ድርሰት እንዴት ያለ ነው? አዲስ አበባ፣ ኩራዝ አሳታ ድርጅት።

በድሉ ዋቅጅራና አስቱር ምንውያለት (1997)። በሳል ድርሰት ሞጁል (ያልታተመ የርቀት ትምህርት ማስተማሪያ)። ባሕር ዳር፣ ባሕር ዳር ዩኒቨርሲቲ።

Clark, I.L. (2012). *Concepts in Composition Theory and Practice in the Teaching of Writing* (2, 8-28). New York, Routledge Tylore and Francies Group.

Raimes, A. (1983). *Techniques in Teaching Writing*. Oxford: Oxford University Press.

Sorenson, S. (2010). *Student writing handbook (5th Ed.)*. New York, Wiley publishes.

መግቢያ

ይህ የማስተማሪያ ውሁዳህድ የተዘጋጀው የአማራጭ ምዘናዎች የተማሪዎችን ድርሰት የመጻፍ ችሎታ የማሻሻል ሚና ለመመርመር ነው። ተማሪዎች ይህንን ትምህርት ከመማራቸው በፊት በመሠረታዊ የመጻፍ ችሎታ የተማሯቸውን ይዘቶችና ተግባራት ያዳበሩ መሆን ይኖርባቸዋል። በዚህም በውሁዳህዱ ውስጥ የተካተቱት ይዘቶችና ተግባራት ከምዘና ስልቶች ጋር ተቀናጅተው ቀርበዋል። የትምህርቱ ይዘቶች የተወሰዱት ለአንደኛ ዓመት የዐማርኛ ቋንቋ ተማሪዎች ከተዘጋጀው የሞጁላራይዜሽን መርሐትምህርት ቢሆንም፤ በትግበራ ሂደት የትምህርቱ አቀራረብ ግን ተግባራት የሚመዘኑት የተማሪዎችን ድርሰት የመጻፍ ችሎታ በሂደት ለመለካት በሚያስችሉ የአማራጭ ምዘናዎች አማካይነት ነው። በትምህርቱ ሂደት የሚተገበሩ የአማራጭ ምዘናዎች የተማሪዎችን ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ለማሻሻል የሚያግዙትን ጽብረታዎችና ምጋቤምላሾች ያስገኛሉ።

የትምህርቱ ይዘቶች በአራት ምዕራፎችና በዐሥራአምስት ክፍለትምህርቶች ተሸነሽነው ቀርበዋል። በተግባራት ክንውንም በያንዳንዱ ክፍለትምህርት የድርሰት መጻፊያ ርዕስና ዑደታዊ ድርሰት የመጻፍ ሂደቶች ይኖራሉ። ተማሪዎች በያንዳንዱ ክፍለትምህርት የሚጽፏቸው ድርሰቶች በግልና በአቻ ምዘና ተገምግመው ማሻሻያ ያደርጋሉ። በአማራጭ ምዘናዎች የትግበራ ሂደት ግለጽብረቃ፤ የአቻ ምጋቤምላሽ፤ የመምህር ምጋቤምላሽና የመምህር-ተማሪ ምክክር የትምህርቱ መተግበሪያ ብልሐቶች ናቸው። እነዚህ ብልሐቶች የተማሪዎችን ድርሰት የመጻፍን ችሎታ ለመመዘንና በመጻፍ ሂደቶች ወቅት በየደረጃው ዑደታዊ ማስተካከያዎችን (ክለሳዎችን) ለማድረግ ያስችላሉ። በትግበራ ሂደቱም እንዴት እንደሚተገበሩ እንደሚከተለው ቀርበዋል።

ተማሪዎች የድርሰት አጻጻፍ ትምህርት ይዘቶችን መነሻ በማድረግ በግል ድርሰት የሚጻፍበት ርዕስ ይሰጣል። ተማሪዎችም በግል የተሰጣቸውን ርዕስ ያጠባሉ፤ መረጃዎችን ይሰበስባሉ፤ ሐሳቦችን ያፈልቃሉ፤ ያደራጃሉ፤ ዕቅድ ያወጣሉ፤ ረቂቅ ይጽፋሉ፤ በረቂቅ ሂደት ሐሳብ የማፍለቅ ችግር ከገጠማቸው ወደኋላ ተመልሰው ሐሳብ የማፈላለግና የማጣራት፤ እንዲሁም በቢጋር የነደፉትን ይዘትም ሆነ ቅደምተከተል የማረም ተግባራት ያከናውናሉ። የተሻለ የመማር ውጤት የሆኑትን ጽብረታዎች ማቅረብ እንዲችሉ ስለሚረዱ፤ ተማሪዎች የራሳቸውን ጽሑፍ በሚቀርቡላቸው የመመዘኛ መስፈርቶች አማካይነት ባስተውሉት ይመረምራሉ። እያንዳንዱ ተማሪዎች በግላቸው የጻፉትን ድርሰት ለመገምገም የሚያስችሉ መስፈርቶችን የያዘ ቅጽ ለሁሉም ይሰጣል። ከዚያም ተማሪዎች የራሳቸውን ድርሰት የመጻፍ ችሎታ በመገምገም ያላቸውን ጥንካሬና ድክመት ከለዩ በኋላ ግለጽብረቃ ይጽፋሉ። ያላቸውን ጠንካራና ደካማ ጎን የሚገልጽ ጽብረቃም ይጽፋሉ። በድርሰት የመጻፍ ሂደት የነበራቸውን የጥንካሬና የድክመት ደረጃ በመለየት ጽብረቃ ያቀርባሉ። ተማሪዎች የራሳቸውን የመማር ጥንካሬና ድክመት በጽብረቃ መልክ ሲያቀርቡ ከሌሎች አቻዎቻቸውና ከመምህራቸው ተጨማሪ አስተያየትና ምክር ያገኛሉ።

በአማራጭ ምዘናዎች ትግበራ ሂደት መመሪያዎችን መጠቀም ቁልፍ ጉዳይ ነው። በአማራጭ ምዘናዎች የትግበራ ሂደት ተማሪዎች ጽብረቃን ለማከናወን መነሻ የሚሆኑ መመሪያዎችና የመመዘኛ መስፈርቶች ያስፈልጓቸዋል። መመሪያዎች በራሳቸው ምዘናዎች አይደሉም፤ ግን የተማሪዎችን ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ለመመዘን የሚያገለግሉ መሣሪያዎች ናቸው። ዓላማቸውም የመማር ውጤትን በግል፤ በአቻ (በቡድን) እና በመምህር የመገምገም ልምድ ለማዳበርና የትምህርት ትግበራ ከትምህርት ሥርዓት ጋር ያለውን ትስስር ለማረጋገጥ ነው። በዚህም መመሪያዎቹ በተማሪዎች የተዘጋጀውን ድርሰት የውጤት መወሰኛ ዝርዝር መስፈርቶች ይይዛሉ። ድርሰት የመጻፍ ችሎታ መመዘኛ መስፈርቶቹ ደግሞ የተማሪዎችን ድርሰት የመጻፍን ችሎታ ለመገምገም የሚያስችሉ ዝርዝር ሐሳቦችን የያዙ ናቸው።

ተማሪዎች በአቻ ምዘና ትግበራ ሂደት ሦስት/አራት እየሆኑ ቡድን ይመሠርታሉ። የቡድን ምስረታው በፍቃደኝነት ቢሆን ይመረጣል። ካልሆነ ግን በዕጣ እንዲመደቡ ይደረጋል። ሁሉም ተማሪዎች በቡድን ከተደራጁ በኋላ የመጻፍ ችሎታ መገምገሚያ መስፈርቶች የያዘውን የአቻ ምዘና ቅጽ ይሰጣል። ከዚያም ተማሪዎች በተግባር አንድ በግላቸው የጻፉትን ረቂቅ በተቀመጡበት አቅጣጫ በቀኝ በኩል ላለው የቡድን አባል ይሰጣሉ። ለገምገማ ጥራት ሲባል ሁለት ተማሪዎች ርስበርስ መገምገም አይችሉም። በመገምገሚያ መስፈርቶች አማካይነትም የአቻዎቻቸውን ረቂቅ ድርሰት ይገመግማሉ፤ እንደየደረጃውም ውጤት ያስቀምጣሉ። በመጨረሻም በመገምገሚያ መስፈርት ቅጹ ውስጥ በተሰጠው ክፍት ቦታ ላይ በጽሑፉ ውስጥ የታዩትን ጥንካሬና ድክመት አስመልክተው ምጋቤምላሽ ይጽፋሉ። የጽሑፍ

ምጋቤምላሹን የሚሰጡት በመጻፍ ችሎታ መገምገሚያ መስፈርቶችን ማሟላትና አለማሟላት ጋር አያይዘው ነው፡፡

በአቻ ምዘና የትግበራ ሂደት የአቻ ምጋቤምላሽ ብልሐት ቀጣዩ ክፍል ነው፡፡ ምጋቤምላሽ በድርሰት የመጻፍ ትምህርት የተማሪዎችን ድርሰት የመጻፍ ችሎታ በአቻ ምዘና የመዘኛ መመሪያዎችና መስፈርቶች አማካይነት ውጤት ከተሰጠ በኋላ የድርሰቱን ጥንካሬና ድክመት በጽሑፍ ይገለጽበታል፡፡ ትግበራውም፤ የተማሪዎችን መማር በትብብራዊ ዘዴ እንዲቀርብ የሚያግዝ ሲሆን፤ የተማሪዎችን ድርሰት የመጻፍ ችሎታ በአቻ-ምዘና ከመካሄዱ በፊት ትኩረት የሚሹ የአተገባበር መርሆችን ይከተላል፡፡ እነሱም፤ (1) የአቻ ምጋቤምላሽ የተማሪዎችን ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ለማሻሻል ያለውን ፋይዳ ማብራራት፤ (2) ተማሪዎች የአቻዎቻቸውን ጽሑፍ በጥንቃቄ አንብበው አጠቃላይና ዝርዝር አስተያየት እንዲሰጡ መግለጽ፤ (3) ተማሪዎች ሦስት ወይም አራት እየሆኑ ቡድን እንዲመሠርቱ ማድረግ፤ (4) የያንዳንዱ ተማሪ ጽሑፍ የመገምገም መዋቅሩን ማስተካከል (ማን ከማን ተቀብሎ መገምገም እንዳለበት ማደራጀት)፤ (5) የአቻ-ምዘና ግምገማው መምራትና መከታተል፤ (6) ተማሪዎች የደረሳቸውን ጽሑፍ በኃላፊነት እንዲገመገሙ የምጋቤምላሽ አማራጮችን መስጠት ናቸው፡፡

ቀጣዩ የአማራጭ ምዘናዎች የትግበራ ሂደት የመምህር ምጋቤምላሽን መጠቀም ነው፡፡ በድርሰት የመጻፍ ችሎታ ማረጋገጫ መስፈርቶች የተካሄደውን የአቻ-ምዘና ትግበራ ተማሪዎች የመጨረሻውን የድርሰት ጽሑፍ ለማዘጋጀት እንዲችሉ የሚረዳ ነው፡፡ ነገርግን የመጨረሻውን የድርሰት ጽሑፍ ከማዘጋጀታቸው በፊት ከመምህሩ የጽሑፍ ምጋቤምላሽ ማግኘት አለባቸው፡፡ በመሆኑም የያንዳንዱን ተማሪ የጽሑፍ ረቂቅና የግልና የአቻ ምዘናዎች ውጤቶችና ጽብረታዎችና ምጋቤምላሾች በመሰብሰብ አጠቃላይ ግምገማ ያደርጋል፡፡ በግልና በአቻ በተደረጉ የመገምገሚያ ቅጾች ውስጥም የመምህሩ አስተያየት በሚል ቦታ ላይ ምጋቤምላሽ ይሰጣል፡፡

የተማሪዎችን ድርሰት የመጻፍ ችሎታ በመምህር ግምገማ በሚካሄድበት ወቅት ቁልፍ የሆኑ የምጋቤምላሽ ፍንጮችን መለየት ያስፈልጋል፡፡ በዚህም እንደሚከተለው በቅደምተከተል የሚከናወኑ ተግባራት አሉ፡፡

1. በድርሰት የመጻፍ ሂደቶች የማቀድ ደረጃ ተግባራት በትክክል መከናወናቸውን ማረጋገጥ፤
2. የተማሪዎችን ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ለመገምገም የሚያስችሉ መርሆችና መመሪያዎችን መጠቀም፤
3. የተማሪዎችን ድርሰት የመጻፍ ችሎታ መመዘንና ቁልፍ የሆኑ የምጋቤምላሽ ፍንጮችን መለየት፤
4. መጀመሪያ በተማሪዎች ቀጥሎም በመምህሩ ግልጽና ለተማሪዎች ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ግብዓት ሊሆን የሚችል ምጋቤምላሽ መጻፍ፤
5. የምጋቤምላሾችን አስተያየትና ብልሐት ለተማሪዎች በማብራሪያ አስደግፎ ማስረዳት፤
6. ተማሪዎች የቀረበላቸውን ምጋቤምላሽ ተጠቅመው ድርሰታቸውን እንዲክልሱ ማድረግ ናቸው፡፡

ሌላው የምጋቤምላሽን የትግበራ ሂደት የሚወስኑ መመሪያዎች አሉ፡፡

1. በቀረበው የድርሰት ጽሑፍ ላይ የግል ስሜትን ማንጸባረቅ ተገቢ አይደለም፡፡ ለመጻፍ ችሎታ ዕድገት ወሳኝ የሆኑ ነጥቦችን ብቻ መጥቀስ በቂ ነው፤
2. በጽሑፉ ውስጥ ያሉትን ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ደረጃዎች ችግሮች ከጫፍ እስከጫፍ አስተያየት መስጠት አስፈላጊ ላይሆን ይችላል፡፡ በውስን ቃላት የተመረጡና ውስን አገላለጾችን መጠቀም ይቻላል፤
3. በያንዳንዱ ተማሪ ጽሑፍ ላይ ተመሳሳይ የሆነ የምጋቤምላሽ ቅርጽና ሐሳብ ከመስጠት መጠንቀቅና አንዳንድ ጊዜ በጥያቄ መልክ ሌላ ጊዜ ደግሞ በዐረፍተነገር መልክ መስጠት ይቻላል፤
4. የሚሰጡ ምጋቤምላሾች የተማሪውን ተነሳሽነት የሚቀስቅሱ መሆን አለባቸው፡፡ የተንዛዙና ለማንበብ የማይስቡ አቀራረብ እንዳይኖራቸው ጥንቃቄ ያስፈልጋል፤
5. የምጋቤምላሽ ጽሑፍ አገላለጽ አጭርና ግልጽ ሊሆን ይገባል፡፡ ከግልጽነትና አጭርነት የግድ መምረጥ ካለበት ግልጽነትን መምረጥ አለበት፡፡ ለተማሪው በሚገባ ቋንቋና አገላለጽ ቢቀርብ ይሻላል፡፡

ከምጋቤምላሽ ቀጣይ የትግበራ ሂደት የመምህር ተማሪ ምክክር ነው። በመጻፍ ትምህርት ምዘና ተማሪዎች አጋዥ የሆነ ማኅበራዊ ተራክቦ ይፈልጋሉ። ከአቻዎቻቸው ጋር ሐሳብ ለመለዋወጥ (ምክክር ለማድረግ)፣ በትብብር ለመማርና አንዱ ለሌላው ለማገዝ ማኅበራዊ ተራክቦ መኖር ወሳኝ ነው። በአማራጭ ምዘናዎች ትግበራም የማኅበራዊ ተራክቦ ተግባራዊ ማድረግ አስተዋጽኦ አለው። የመጻፍ ሂደት አዕምሯዊና ማኅበራዊ ጉዳዮችን የያዘ ውስብስብ ተግባር ነው። በዚህም የአቻና የመምህር ምጋቤምላሾችና ውይይቶችን በመማር ሂደት ውስጥ ማካተት አስፈላጊ ነው።

ተማሪዎች ከግል፣ ከአቻና ከመምህር ምዘናዎች ውጤትና ምጋቤምላሾች በመነሳት ጽሑፋቸውን ደጋግመው ይከልሳሉ፤ ግርፍ ንባብ አካሂደው የመጨረሻውን ድርሰትም ያዘጋጃሉ። ተማሪዎች የፖርቲፎልዮ ሰነድ ማዘጋጀት ይጀምራሉ። በሰነዱ ውስጥ የሚካተቱት ሥራዎች በያንዳንዱ ርዕስ የጻፉዋቸው ረቂቆች፣ ተከልሰው የተጠናቀቁ ጽሑፎች፣ ጽሑፉ ግልጽብረታዎችና የአቻና የመምህር ምጋቤምላሾች፣ እንዲሁም ድርሰት የመጻፍ ችሎታ መመዘኛ መስፈርቶችን የያዙ የማረጋገጫ ቅጾች ናቸው። እነዚህ ሰነዶች ተማሪዎች በሂደት የሚያሳዩትን ለውጥ ለመለካት የሚያስችሉ ናቸው።

የፖርቲፎልዮ ሰነድ የተማሪዎችን የመማር ዕድገት በምን ደረጃ ላይ እንደሚገኝ ለማመልከት ይረዳል። በዚህም በትምህርቱ ሂደትና መጨረሻ ላይ በፖርቲፎልዮ ምዘና መስፈርቶች አማካይነት መምህሩ ውጤትና የጽሑፍ ምጋቤምላሽ ያስቀምጣል። በዚህ የትግበራ ሂደት የሚከናወነው በቀደምት ትግበራዎች የተከናወኑትን ሂደቶች መሠረት በፖርቲፎልዮ ውስጥ በተካተቱት ሰነዶች ፍተሻ ማድረግ ነው። ተማሪዎች በድርሰት የመጻፍ ችሎታ ትምህርት በጊዜ ሂደት ያሳዩትን ዕድገት ለመፈተሽ የማረጋገጫ ቅጾችንና የመምህር ተማሪ ውይይቶችን በመጠቀም ይከናወናል።

እነዚህ ከላይ የተጠቀሱት የትግበራ ሂደቶች ድርሰት የመጻፍ ትምህርት እስኪጠናቀቅ ድረስ በድግግሞሽ ዑደት ይከናወናሉ። ልዩነት የሚኖረው ተማሪዎች በሚጽፉት ድርሰት ርዕስ፣ ይዘት፣ ዓላማና ትኩረት (የድርሰት ማዋቀሪያ ዘዴዎች) ብቻ ነው። እንዲሁም በየምዕራፉና በየክፍለትምህርቱ ተግባራት የሚከናወኑት በዑደታዊ ሂደት ይከናወናሉ።

በትምህርቱ ሂደት የሚከናወኑ ተግባራት መጀመሪያ በቀረበው የመጻፊያ ምክንያት ርዕስ መምረጥና ማጥበብ፣ ሐሳብ ማፍለቅና ማደራጀትና ማቀድ ናቸው። በመቀጠል ዕቅዱን በረቂቅ ተዘጋጅቶ ይቀርባል። በትግበራ ሂደቱ ወደኋላና ወደፊት የሚወስዱ ተግባራትና ሙከራዎች ካጋጠሙ ተማሪዎች አስፈላጊውን ሥራ ያከናውናሉ። የተዘጋጀው ረቂቅም በመጻፍ ችሎታ መመዘኛ መስፈርቶችና መመሪያዎች በግል በመገምገም ያላቸውን ጥንካሬና ድክመት ይለያሉ። ከዚህ ተነስው ግለጽብረታ ይጽፋሉ። ጽሑፋቸውንም ይከልሳሉ።

የተስተካከለው ጽሑፍ በቡድን (3/4) በአቻ ተማሪ በመጻፍ ችሎታ መመዘኛ መስፈርቶችና መመሪያዎች ይገመገማል። የጽሑፍ ምጋቤምላሽም ይሰጥበታል። ቀጥሎም ለመምህሩ ይሰጥና መጀመሪያ ረቂቁን በጥሞና በማንበብ በአቻ ከተሰጠው የግምገማ ውጤትና ምጋቤምላሽ ጋር በማስተያየት የራሱን ግምገማ ያደርጋል። በአቻ ተማሪ የተሰጠው ምጋቤምላሽ ትክክል ከሆነ ተቀባይነት አግኝቶ ይጸድቃል፤ ካልሆነ መስተካከል ያለበት ነገር ላይ በማተኮር ምጋቤምላሽ ይሰጣል። ሌላ ተጨማሪ ሐሳብ ካለውም ይጨምራል።

ምዕራፍ አንድ፡ የድርሰት አጻጻፍ ሂደት

የትምህርቱ ዓላማ

ተማሪዎች በትምህርቱ ሂደትና ከትምህርቱ በኋላ፡

- ✓ ድርሰት የመጻፍ ሂደቶች የሚያካትቷቸውን ተግባራት ይገልጻሉ፤
- ✓ በማቀድ ደረጃ ርዕስ መርጠው ያጠባሉ፤ ለመረጡት ርዕስ ቢጋር ያዘጋጃሉ፤ በርዕሱ ዙሪያ መረጃዎችን በማሰባሰብ ያደራጃሉ፤
- ✓ በማርቀቅና በክለሳ ደረጃዎችም ረቂቅ ጽሑፍ ያዘጋጃሉ፤ ይክልላሉ፤

የትምህርቱ ይዘቶች

- ✓ ማቀድ
 - ርዕስ መምረጥና ማጥበብ
 - መረጃ መሰብሰብና ማደራጀት
 - ቢጋር መንደፍ
- ✓ ማርቀቅ
 - ሐሳብን እንደወረደ መጻፍ
- ✓ ማስተካከል
 - ረቂቁን ማስተካከል
- ✓ አርትዖት
 - የሥርዓተአጻጻፍና የሐሳብ አደረጃጀት መመርመር
 - ሰዋስዋዊ ስሕተቶች ካሉ ማረም
 - የመጨረሻውን ጽሑፍ ማዘጋጀት

የትግበራ ሂደቶች

ጥሩ ድርሰት ለመጻፍ ሐሳብ ከየትና እንዴት እንደሚሰበሰብ፤ የተሰበሰበውን ሐሳብ እንዴት እንደሚደራጀት፤ የተደራጀውን ሐሳብ በወረቀት ላይ እንዴት እንደሚሰፍር፤ በወረቀት ላይ የሰፈረውን ሐሳብ እንዴት ማሻሻልና ማጥራት እንደሚቻል በሂደት ይከናወናል፡፡ እነዚህን ተግባራት ለማከናወን ሦስት ወሳኝ ሂደቶችን መከተል ግድ ይላል፡፡

1) ማቀድ

በዚህ ርዕስ ተማሪዎች ጥሩ ርዕስ እንዲመርጡ፤ ከተመረጠው ርዕስ የጠበበ ንዑስ ርዕስ እንዲለዩ ማድረግ አስፈላጊ ነው፡፡ ከዚያም ሌሎችን የማቀድ ሂደት ተግባራት (መረጃ መሰብሰብና ማደራጀትና ቢጋር መንደፍ) ማከናወን ለዋናው ረቂቅ ጽሑፍ ጠቃሚ ናቸው፡፡

ርዕስ መምረጥ፣ መረጃዎችን መሰብሰብና ማደራጀት፣ የተደራጁትን መረጃዎች በወረቀት ላይ ማስፈር (በዐቢይና ንዑስ ተከፋፍለው በቢጋር መንደፍ) ያስችላል፡፡ ለምሳሌ፣ ድርሰት ለመጻፍ ሲታሰብ መጀመሪያ መታሰብ ያለበት ርዕስ መምረጥና ማጥበብ ነው፡፡ ርዕስ የሚገኘው ከንባብ፣ ከገጠመኝና በመምህሩ አማካይነት ከሚሰጠው ሊሆን ይችላል፡፡ ርዕስ ከየትም ይገኝ ድርሰት ለመጻፍ የሚመችና ላንባቢ የሚሰብና ሊጻፍ ከታሰበው ርዕሱት ዳይ ጋር በቀጥታ ግንኙነት ያለው ሊሆን ይገባል፡፡ ድርሰት ለመጻፍ የሚመች ሲባልም መረጃ የሚገኝበትና በውል ለማደራጀት የሚያስችል ለማለት ነው፡፡ የተጻፈው ድርሰትም ባንባቢ ዘንድ ተቀባይነት ማግኘት አለበት፡፡ ተቀባይነት ለማግኘት ደግሞ አነሳሽና የመነበብ ኃይል ሊኖረው ያስፈልጋል፡፡

ለዚህ ደግሞ የርዕሱን አመራረጥና የጽሑፉ ዓላማና አንባቢዎች ጋር ቀጥተኛ ግንኙነት ወሳኝነት አለው፡፡ ሰፊ ከሆነ ማጥበብ፣ የተንዛዛ ከሆነ ማስተካከል ያስፈልጋል፡፡ ለምሳሌ፣ ደብዳቤ ለመጻፍ የተለያዩ የደብዳቤ ንዑሳን ርዕሶችን ማውጣት ይቻላል፡፡ የተለያዩ ርዕሶች ማውጣት ስለተቻለ ብቻ ግን የሚጻፍበትን ርዕሱት ዳይ መወሰን አይቻልም፡፡ ሊጻፍ የተፈለገው መልዕክት ምንድን ነው? አንባቢውስ ማን ነው? የሚሉት ጥያቄዎች ከግምት ይገባሉ፡፡

የማቀድ ሂደት ውጤታማ ድርሰት ለማፍለቅ ዝግጅት የሚደረግበት ነው። አንድ ተማሪ ስለሚጽፈው ርዕሰጉዳይ፣ ዓላማና አንባቢ እያሰበ ያዘጋጅበታል። ሂደቱ በየትኛውም ጽሑፍ የማይቀር ተግባር ቢሆንም ከጽሑፉ ዓላማ፣ ተግባር፣ ስፋትና ጥልቀት አንጻር ልዩነት ሊኖር ይችላል። ባብዛኛው በማቀድ ሂደት የሚከናወኑት ተግባራት ርዕስ መምረጥና ማጥበብ፣ መረጃ መሰብሰብና ማጣራትና ቢጋር መንደፍ ናቸው።

ለምሳሌ፣ "ሱስ" የሚል ርዕስ ቢሰጥ በተለያዩ መልክ ማጥበብ ይቻላል።

- የሱስ መንስዔዎች
 - የጓደኛ ግፊት
 - ለጊዜያዊ ደስታ
 - አጋጣሚ
- የሱስ ጉዳት
 - ማግበራዊ
 - ኢኮኖሚያዊ
 - የጤና ችግር
- የሱስ መከላከያዎች
 - በሌላ ነገር መተካት
 - ራስን በሥራ መጥመድ

2) ማርቀቅ

በቢጋር የተቀመጠውን ሐሳብ በመከተል ረቂቅ መጻፍ የመጻፍ ሂደት ነው። በማርቀቅ ሂደት ስለቃላት ምርጫና አጠቃቀም፣ የሰዋሰው ትክክለኛነትና አጻጻፍ ሥርዓት ሳይጨነቁ ሐሳብን በማፍለቅ ላይ ያተኩራል። መረጃዎችን በማርቀቅና የረቀቀውን ሐሳብ ክለሳ በማድረግ ውጤታማ ጽሑፍ ማምረት ይቻላል።

3) ማስተካከል

ውጤታማ ጽሑፍ ለማምረትም በራስና በሌሎች ብጤዎችና ባለሙያዎች እርማትና ማስተካከያዎች ማድረግ የሚሉትን ተግባራት ያካትታል። እነዚህ ሂደቶች በየትኛውም ድርሰት የመጻፍ ተግባር ሊከናወኑ ይችላሉ።

በማስተካከል ሂደት በረቂቅ መልክ የሰፈረውን ሐሳብ በይዘት፣ በአደረጃጀት፣ በቃላት ምርጫና አጠቃቀም፣ በሰዋሰዋዊ ትክክለኛነትና በአጻጻፍ ሥርዓት የተሟላ መሆኑን ለመገምገም ተማሪዎች የሚከተሉትን ጥያቄዎች እንደመነሻ ይጠቀማሉ፡

- በረቂቁ ላይ ያለው ሐሳብ በተመረጠው ርዕስ ላይ ያተኩራል?
- ንዑሳንና ዝርዝር ሐሳቦች ዋናውን ሐሳብ የሚያብራሩ ናቸው?
- እያንዳንዱን ዝርዝር ሐሳብ በተጨማሪ ማስረጃ ላይ የተመሠረተ ነው?
- ጽሑፉን ለማደራጀት ተገቢውን የጽሑፍ አወቃቀር ተከትሏል?
- ሐሳብን ለማዋቀር የቀረቡት ቃላትና ያጻጸፍ ሥርዓቶች ትክክል ናቸው?

በመጨረሻም፣ በትምህርቱ የትግበራ ሂደት ድርሰት ለመጻፍ የሚያስፈልጉ ሂደቶችን በቅደምተከተል ልምምድ ከተደረገ በኋላ የአርትዖት ሥራ ይከናወናል።

ባጠቃላይ የድርሰት ሂደቶች ድርሰት ለመጻፍ የሚያስፈልጉ ዑደታዊ ተግባራት የሚሟሉባቸው ናቸው። ተማሪዎች በመጻፍ ሂደት የማቀድ፣ የማርቀቅ፣ የማስተካከልና የአርትዖት ተግባራትን ያከናውናሉ። እነዚህ ተግባራትም በዋናው የድርሰት መጻፍ ትግበራ ሂደት በምን ርዕሰጉዳይ፣ ለማን፣ እንዴትና ለምን እንደሚጽፉ ቀድመው ይለዩባቸዋል።

ክፍለትምህርት አንድ፡ ማቀድ

ተግባር አንድ፤ ርዕስ መምረጥና ማጥበብ

የማቀድ ሂደት ተግባር ርዕስ መምረጥና ማጥበብ ነው። ርዕስ ሲመረጥም በጽሑፉ ይዘት፣ ዓላማና አንባቢ ላይ ይመሠረታል። ከሰፊው ርዕስ በጠበበው የመጻፊያ ርዕስ ዙሪያ መረጃዎችን መሰብሰብ ቀጣዩ ተግባር ነው። በማቀድ ሂደት ሊጻፍበት ከሚፈለገው ርዕሰጉዳይ ጋር ተያያዥነት ያላቸው መረጃዎች መሰብሰብና ማጣራት፣ ተሰብስበው የተጣሩ መረጃዎችም በወረቀት ላይ እንዴት እንደሚሰፍሩ በንድፍ ማሳየት ያስፈልጋል። ቢጋር የአንድን ድርሰት የጀርባ አጥንት ነው። በዚህም፤

አንተ/ቺ ቀጥሎ የቀረቡትን ሰፋፊ ርዕሶች ወደተለያዩ ንዑሳን ርዕሶች አጥብብ/ቢ፤ ሰፊ ከሆነው ርዕስ ወደጠባቡ ያደረግክ/ሽውን ሂደታዊ ለውጥ አሳይ/ዪ።

ሀ) ትምህርት ሐ) ህይወት

ለ) ወጣትነት መ) እንስሳት

በጠበቡት ርዕሶች ላይ በመመስረት መረጃዎችን ከማንበብ፣ ከወቅታዊ ክስተት፣ ከራሳችን ገጠመኝ፣ ከመጠይቅ፣ ከውይይት፣ ከሌሎች ሰዎችና ከዋቢ ጽሑፎች ወዘተ. ትሰበስባለህ/ሽ፤

ነገርግን መረጃዎችን ከመሰብሰብ አስቀድሞ የሚከተሉትን ጥያቄዎች መመለስ ያስፈልጋል።፡

- ✓ ድርሰቱ የሚመልሳቸው ጥያቄዎች ምን ምን ናቸው?
- ✓ ጥያቄዎቹን ለመመለስ የተሻለው መንገድ የትኛው ነው?
- ✓ የድርሰቱን ኃይለቃል/ሎች የሚደግፉ መረጃዎች የተኞቹ ናቸው?
- ✓ በዚህ ርዕስ ዙሪያ ያሉት ዕውነታዎች ምን ምን ናቸው?
- ✓ አንባቢዎች ከዚህ ርዕስ የሚጠብቁት ምንድን ነው?

የተሰበሰቡት መረጃዎችም በቁልፍ ቃላት፣ በሐረጎችና በፀረፍተነገሮች መልክ አስቀምጥ/ጪ፤ ለምሳሌ፤ "ሱስ" ከሚለው ሰፊ ርዕስ የሱስ መንስዔዎች የሚለውን የመረጠ/ች ተማሪ መረጃዎችን በሚሰበስብበት ወቅት የሚከተሉትን ጥያቄዎች ማንሳት አለበት/ት።

- 1) የሱስ ምንነት ማስፈር፤ የሱስን መንስዔዎች ግለጽ/ጪ።፡
- 2) የሱስ መንስዔዎች ሊሆኑ የሚችሉትን ክስተቶች መዘርዘር፤ የሱስ መንስዔዎች ምን ምን ናቸው?
- 3) በሱስ መንስዔዎች የሚፈጠሩትን ክስተቶች መዘርዘር፤ ከሱስ በኋላ ሊፈጠሩ የሚችሉት ክስተቶች ምን ምን ናቸው?

ከዚያም መረጃዎችን ከተለያዩ የመረጃ ምንጮች ከተሰበሰበ በኋላ የማጣራትና የማደራጀት ተግባር ይቀጥላል። አስፈላጊ የሆኑና ያልሆኑ በመለየት፣ ዐቢይና ንዑስ የሆኑ በመክፈልና ያቀማመጥ ችግር ያለባቸው በማስተካከል ሐሳቦች ይጣራሉ፤ ይደራጃሉ።

በድርሰቱ የሚሰፍሩት ዐቢይትና ንዑሳን መረጃዎች በማደራጀትና ቅደምተከተል የማስያዝ ቢጋር ንደፍ/ፊ፤ ቢጋሩ ያጠቃላዩን ድርሰት ይዘት ስፋትና ጥልቀት፣ የሐሳብ ቅደምተከተላዊ አደረጃጀት በትክክል እንዲያሳይ አድርግ/ጊ። ለምሳሌ፤ "የሱስ መንስዔዎቹና ውጤቱ" በሚል ርዕስ የቀረበውን ቢጋር በማየት ድርሰቱ ምን እንደሚመስል መረዳት ይቻላል።፡

ምሳሌ፤ የሱስ መንስዔዎችና ውጤቱ

✓ የሱስ መንስዔዎች

- የጓደኛ ግፊት
- ለጊዜያዊ ደስታ
- አጋጣሚ

✓ የሱስ ውጤት

- ከቤተሰብ መገለል
- ለጎዳና ህይወት መጋለጥ
- ሙሉ ነጻነት አለማግኘት
- የሞራል ውድቀት

ከላይ ከቀረቡት ርዕሶች አሁንም ሌሎች ንዑሳን ርዕሶች ማውጣትና ማጥበብ ይቻላል። ምክንያቱም የዕቅድ መንደፍ ተግባር ዋና ዓላማው ሊጻፍ የታሰበውን ርዕሰጉዳይ ቅደምተከተላዊ ሂደቱ፤ የሐሳብ ጥልቀቱና ስፋቱ ማሳየት ነው። የቀጣይ ሂደትም ንድፉን መሠረት በማድረግ ለመጻፍ ያስችላል።

ክፍለትምህርት ሁለት፡ ማርቀቅ

የትግበራ ሂደቶች

በማርቀቅ ሂደት በዕቅድ የሠፈረውን መረጃ በማስፋትና በቅደምተከተል በማዋቀር የተሟላ መልዕክት ማስተላለፍ ያስችላል። የረቂቁ ዋና ትኩረት በቢጋር መልክ የተነደፉትን ዝርዝር ሐሳቦች ወደዐረፍተነገር ከዚያም ወደአንቀጽ ደረጃ ማሳደግ ያስፈልጋል። ባጻጻፍ ሂደት የሚከናወኑ ተግባራትም መጀመሪያ የተሰበሰቡ ሐሳቦች በዐረፍተነገር ማዋቀር፤ የዐረፍተነገሮቹን አንድነት፤ ግጥምጥምነትና ውህደት መጠበቅና በወጉ የተደራጀ አንቀጽ መመሥረት ናቸው። ተማሪዎች ዝርዝር ተግባራት ለማዘጋጀት አስፈላጊ የሆኑ ክፍሎችና የአወቃቀር ስልቶች የሚካኑበትም ነው።

በዚህ ርዕስ ተማሪዎች በመሠረታዊ የመጻፍ ክሂል ላይ የተማሯቸውን የዐረፍተነገርና የአንቀጽ አወቃቀሮች፤ የአንቀጽ ባህርያትና ክፍሎች በተግባር ማሳየት ይጠበቅባቸዋል። የሚጠበቁ ችሎታዎችም ግልጽ፤ ትክክለኛና ተገቢ የሆኑ ቃላትንና ዐረፍተነገሮችን መርጦ መጠቀምና የሐሳብ አወቃቀርንና ፍላጎትን መጠበቅ ናቸው።

በረቂቅ ጽሑፍ ላይ የሚተኮርባቸው ጉዳዮች፤

- ✓ በቢጋር መልክ የተነደፉትን ሐሳቦች በዐረፍተነገር ማዋቀር፤
- ✓ በዐረፍተነገሮች የተዋቀሩት ሐሳቦች በአንቀጽ ማደራጀት፤
- ✓ አንቀጽ በማዋቀር ሂደት ያልተሟላ መረጃ ማሰባሰብ ወይም ንባብ ካስፈለገ ወደኋላ መለስ ብሎ ተጨማሪ መረጃ ማሰባሰብና ማጣራት፤

ለምሳሌ፤ የሱስ መንስዔዎችና ውጤቱ በሚል ርዕስ የቀረበውን ቢጋር መነሻ በማድረግ የተጻፈውን ረቂቅ ተመልከት/ቺ።

የሱስ መንስዔዎችና ውጤት

የሱስ መንስዔዎች በሰው ማንነት፤ ባካባቢና ባኗኗር ሊለያዩ ይችላሉ። ሆኖም በሦስት ክፍሎ ማየት ይቻላል። እነሱም፤ የጓደኛ ግፊት፤ ለጊዜያዊ ደስታና አጋጣሚ ናቸው። የጓደኛ ግፊት ሰዎችን ለሱስ ይዳርጋሉ ወይም ተጋላጭ ያደርጋሉ ተብለው ከሚታመንባቸው ምክንያቶች መካከል ይጠቀሳል። ለጊዜያዊ ደስታ በሚልም ወደሱስ የሚገቡ ሰዎች አሉ። በተለይ በሥራ ቦታ በሚፈጠር የሥራ ጫና

የሥራ አሰራር ግልፅነት ማጣት፤ ከሚወዱት ሰው ጋር የሚፈጠር ችግር መሠረታዊ የኢኮኖሚ ግዴታዎችን መወጣት አለመቻል ዋናዎቹ ናቸው። አጋጣሚም በሱስ መንስዔ ላይ የሚጫወተው ሚና ቀላል አይደለም። ለምሳሌ፤ ጫትን ለጥናት በሚል እንደቀልድ ጀምረው መውጫ ቀዳዳ ያጡ ብዙዎች ናቸው። ባጠቃላይ ለችግር ወይም ለጭንቀት መፍትሔ የማጣት ስሜት፤ ለችግር ወይም ለጭንቀት ቀጥተኛ መፍትሔ ከመፈለግ ይልቅ ሱስን እንደጊዜያዊ መጠለያ መጠቀም፤ እንዳጋጣሚ ተጀምሮ ራስን ማላቀቂያ መንገዶችን አለማወቅ፤ ተስፋ መቀረጥ፤ ለራስ ያለ ክብር ወይም ስለራስ ያለ አመለካከት ዝቅ ማለት፤ የአቻ ግፊት፤ በአቻዎች ተቀባይነትንና ተወዳጅነትን መሻት ወዘተ. የሱስ መንስዔዎች ሊሆኑ ይችላሉ።

ሱስ ሲጀምር አሽከር በኋላ ግን ጌታ ነው፤ እንዲሉ የሰውነት ድካም፤ የምግብ ፍላጎት መዛባት፤ የማስታወስ ችሎታ መቀነስ፤ ለራስ የሚሰጥ ዋጋ ወይም ክብር መቀነስ፤ ከማህበራዊ ህይወት መገለል፤ ለጎዳና ህይወት መጋለጥ፤ ሙሉ ነጻነት አለማግኘት፤ የሞራል ውድቀት፤ የንቅልፍ ፍላጎት መዛባት፤ የጨጓራና አንጀት ስርዓት መዛባት፤ ወዘተ ያስከትላል። በተጨማሪም ሱስ የልብ ህመምን፤ የቆዳ ችግርንና ሜታቦሊዝምን (በሰውነታችን ውስጥ የሚካሄዱ ዑደቶችን) የማዛባት አቅም አለው። በተጨማሪም ለስነልቦናዊ ቀውሶች፤ ለምሳሌ፡- ለፍርሐትና ለድብርት ይዳርጋል።

ተግባር፤ ረቂቅ ድርሰት መጻፍ

- 1) በክፍለትምህርት አንድ በሰራሽ/ሽውን ቢጋር መነሻ በማድረግ ረቂቅ ድርሰት ጻፍ/ፊ።
- 2) ረቂቁን ስትጽፍ/ፊ በቢጋር መልክ የቀረቡትንና ከተለያዩ ምንጮች የተሰበሰቡትን ሐሳቦች መጀመሪያ በዐረፍተነገር ከዚያም በአንቀጽ አዋቅር/ሪ።

ክፍለትምህርት ሦስት፡ ማስተካከል

የትግበራ ሂደቶች

የማስተካከል ሂደት ረቂቁን የመከለስና የማጣራት ተግባራት ይከናወንበታል። በዋናነትም ሁለት ወሳኝ ተግባራት ይከናወኑበታል። በትግበራ ሂደቱም የሐሳብ ይዘትና አደረጃጀት ቀላልና ግልጽ ማድረግ ነው። ይህ ደግሞ የይዘት ጥልቀትና ስፋት፤ የሐሳብ ፍሰትና አወቃቀርና የቃላትና የዐረፍተነገሮች አሰላለፍ የመገምገምና የማስተካከል ደረጃ ሊባል ይችላል። ተማሪዎች በማስተካከል ደረጃ የሚያከናውኗቸው ተግባራት፤ በሐሳብ አደረጃጀትና አወቃቀር የተዛነፈውን ማቃናት፤ በይዘት ጥልቀትና ስፋት የደፈረሰውን፤ የተጎረደውንና የተንዛዘውን ማጥራት ናቸው። የጻፉትን ድርሰት ስሕተት ያለው መሆኑንና አለመሆኑን ያረጋግጣሉ። ሌላው በግርፍ ንባብ የሥርዓተነጥብና የፊደላት አጠቃቀምና አንዳንድ የሰዋሰድና የቋንቋ አጠቃቀሞችን ይሻሻልበታል።

ተግባር

- 1) በክፍለትምህርት ሁለት የጻፍክ/ሽውን ረቂቅ አስተካክል/ዪ፤
- 2) የመጨረሻውን ሕትመት አዘጋጅ/ጂ፤

ምዕራፍ ሁለት፤ የድርሰት መዋቅራዊ ክፍሎች

መግቢያ

በዚህ ምዕራፍ በሦስት ክፍለትምህርቶች ተከፍለው የሚቀርቡ የድርሰት ክፍሎች መግቢያ፣ ሐተታና ማጠቃለያ ናቸው። እያንዳንዳቸው የድርሰት ክፍሎች ላንድ ድርሰት ያላቸው ቅደምተከተላዊ አቀራረብ ከይዘት ጥልቀትና ስፋት፣ ከሐሳብ አደረጃጀት ጋር በጅጉ የተቆራኙ ናቸው። በይዘት ደረጃ የመግቢያ አንቀጽ ያጠቃላይ ድርሰት ፍንጭ ይሰጣል። የሐተታ አንቀጽ በመግቢያ አንቀጽ ላይ በጥቅል የቀረበውን የሚደግፉ ዝርዝር ሐሳቦችን በማቅረብ ወይም ዘርዘር በማድረግ ያብራራል። የመደምደሚያ አንቀጽ ደግሞ የድርሰቱን ጭምቅ ሐሳብ ይይዛል። ተማሪዎችም እነዚህን የድርሰት መዋቅራዊ ክፍሎች በተግባር እየጻፋችሁ ትለማመዳላችሁ።

የትምህርቱ ዓላማ

ተማሪዎች በትምህርቱ ሂደትና ከትምህርቱ በኋላ፤

- የድርሰት ክፍሎችን ትለያላችሁ፤
- የያንዳንዱ የድርሰት ክፍል ባሕርያት ትገልጻላችሁ፤
- የያንዳንዱን የድርሰት ክፍል ዓላማ ታብራራላችሁ፤
- ሁሉም የድርሰት ክፍሎችን ያሟሉ ድርሰቶች ትጽፋላችሁ፤

ክፍለትምህርት አንድ፡ የመግቢያ አንቀጽ

የትግበራ ሂደቶች

የመግቢያ አንቀጽ የድርሰት የመጀመሪያ ክፍል የያዘ ነው። አንቀጹ የድርሰቱን ዋና ሐሳብና ትኩረት ምን እንደሆነ ያስተዋውቃል። እንዲሁም የአንባቢን ፍላጎት የመሳብና ድርሰቱን እያነበበ እስከመጨረሻው በጉጉት እንዲዘልቅ የማድረግ ኃይል አለው። በዚህም ተማሪዎች በያንዳንዱ የድርሰት ክፍል ተግባራዊ ልምምድ ያደርጋሉ። በያንዳንዱ የድርሰት ክፍሎች የጻፏቸውን አንቀጾች በአማራጭ ምዘናዎች የመመዘኛ መስፈርቶች ይገመገማሉ፤ በግምገማ ውጤቶች መሠረትም የግለጽብረቃ፣ የአቻ ምጋቤምላሽና የመምህር ምጋቤምላሽ ይሰጣሉ።

የመግቢያ አንቀጽ ሲጻፍ ቀድሞ የሚጻፈው ኃይለቃሉ ነው። ኃይለቃሉ የአንቀጹን ፍሬነገር በጥቅል የሚገልጽ ነው። አጠቃላይ ድርሰቱም በኃይለቃሉ ላይ ባለው ፍሬነገር ላይ ያጠነጥናል። ኃይለቃሉን መሠረት አድርገው የሚዋቀሩ ሌሎች ዐረፍተነገሮች ደጋፊ ዐረፍተነገሮች ይባላሉ።

የመግቢያ አንቀጽ ለመጻፍ የሚያገለግሉ የተለያዩ ዘዴዎች አሉ። ዋናዎቹም፣ ጥቅሳዊ፣ ጥያቄያዊ፣ ትርክታዊ፣ ብያኔያዊ፣ ምልልሳዊና መረጃዊ መግቢያ በማለት ይታወቃሉ።

ናሙና ጽሑፍ

ኢትዮጵያ በጣም ብርቅዬና ድንቅዬ የሆኑ ሰው ሰራሽና ተፈጥሯዊ የቱሪስት መስህቦች የሚገኙባት ሀገር ናት። ይሁን እንጂ እስከዛሬ ድረስ ከቱሪዝም ልታገኘው የቻለችው ገቢ አፍ ሞልተው የሚናገሩት አይደለም። ከቱሪዝም ገቢ አንፃር የኛን ኬንያና ታንዛኒያን ከመሳሰሉት ጎረቤት አገሮች ጋር ስናነፃፅረው በጣም አነስተኛና አሳዛኝ ሆኖ እናገኘዋለን። በሰሜን አፍሪካ ከሚገኙት ግብፅ፣ ቱኒዝያና አልጄሪያ ጋር ስናወዳድር ደግሞ ቱሪዝም ባገራችን የለም ያሰኛል። ግብፅ ታሪካዊ ቅርሶቿን ብቻ በማስጎብኘት ከቱሪዝም እንዲስተራ ባመት ከአራት ቢልዮን ዶላር በላይ እምታገኝበት ደረጃ ላይ ደርሷል። ኬንያና ታንዛኒያም እንስሳትንና ሌሎች የተፈጥሮ መስህቦችን ብቻ በማስጎብኘት በያመቱ

እያንዳንዳቸው ከሶስት መቶ ሚሊዮን ዶላር በላይ ያፍሳሉ።

ተግባር አንድ፤ ድርሰት መጻፍ

ቀጥሎ ከቀረቡት ድርሰት የመጻፊያ ምክንያቶች (ርዕሶች) አንዱን በመምረጥ የመግቢያ፣ አንቀጽ ጻፍ/ፊ።፡ አንቀጽ ባዕምሮህ/ሽ ውስጥ ያለውን ዕውነት አጉልቶ የሚያሳይና የገላጭ ድርሰት ባህርያትን ያሟላ መሆኑን ይኖርበታል።

ሀ) አሁን የዩኒቨርሲቲ ተማሪ ነህ/ሽ። አሁን ባለህ/ሽበት ቆም ብለህ/ሽ አስብ/ቢና ወደኋላና ወደፊት እያየህ/ሽ (በሐሳብ) ስለምትመኘ/ኚውና ስለምትፈልገ/ጊው ነገር አስብ/ቢ። ወደኋላ መለስ ብለህ/ሽ ስለልጅነት ህይወት ጎልቶ ይታይህ/ሽ ይሆናል። በዚያን ዘመን የነበረህ/ሽን ህልም (ምኞት) አሁንስ አለ? ተሳክቷልስ? ወይስ አልተሳካም? ለወደፊትህ ባለህ/ሽበት የህይወት ጉዞ ደስተኛ ነህ/ሽ? በዚህስ ትቀጥላ/ያለህ/ሽ?

ለ) አንድ የምትወደ/ጂው ግለሰብ (መምህር፣ ጓደኛ፣ ፍቅረኛ፣ ወዘተ) አለ። ግን እንደምትወደ/ጂው አያውቅም። ዓይናፋር ስለሆንክ/ሽና ስለምትፈራ/ሪው በቃል ፊትለፊት ለመናገር አትችል/ዩ ይሆናል። እንደምትወደ/ጂው ለመግለጽ የሚያስችል የድርሰት መግቢያ አንቀጽ ጻፍ/ፊ።

ተግባር ሁለት፤ ግለምዘናና ጽብረቃ

- 1) በመጻፍ ችሎታ መመዘኛዎች የራስህን/ሽን የመግቢያ አንቀጽ በመገምገም በተሰጡት ክፍት ቦታዎች ላይ የ "X" ምልክት አስቀምጥ/ጪ፤
- 2) በግምገማህ/ሽ ውጤት መሠረትም የድርሰትህ/ሽን ጥንካሬና ድክመት በጽብረቃ ግለጽ/ጪ።

ቁ	የማረጋገጫ መስፈርቶች	አዎ	አይደለም
1	የመግቢያ አንቀጽ የተወሰነ ዓላማና አንባቢ፣ ወጥና ግልጽ መልዕክትና የተመጣጠነ ርዝመት አለው?		
2	የመግቢያ አንቀጽ ግልጽና ተጠየቃዊ የሆኑ ኃይለቃልና ደጋፊ ዓረፍተነገሮችን ይዟል? በአንቀጽ ውስጥ ያሉት ደጋፊ ሐሳቦች ግልጽና አሳማኝ ናቸው?		
3	የመግቢያ አንቀጽ ውስጥ ያሉት ቃላት ትክክል፣ ግልጽና በጥንቃቄ የተመረጡ ናቸው?		
4	የመግቢያ አንቀጽ የቃላትና የዐረፍተነገሮች ሰዋስዋዊ አወቃቀር ስሕተቶች (ለምሳሌ፣ የባለቤትና የማሰሪያ አንቀጽና የጾታ፣ ቁጥርና መደብ ስምምነቶች) እምብዛም የሉትም?		
5	የመግቢያ አንቀጽ ውስጥ የሥርዓተነጥብ አጠቃቀምና የፊደላት ግድፈት ችግሮች አሉ?		
6	የመግቢያ አንቀጽ የሚቀነሱና የሚጨመሩ ሐሳቦች አሉ? የሚስተካከሉ ካሉ ምን ምን ናቸው?		
7	የመግቢያ አንቀጽ ጥንካሬና ድክመት ምንድን ነው?		

ተግባር ሦስት፤ የአቻ ምዘናና ምጋቤምላሽ

- 1) የደረሰህን/ሽን የመግቢያ አንቀጽ በጥሞና በማንበብ በትይዩ ከቀረቡት የአማራጭ መልሶች ትክክለኛውን በመምረጥ የ "X" ምልክት አስቀምጥ/ጪ።

- 2) ከማረጋገጫ ቅጽ በኋላ በቀረቡት ጥያቄዎች መሠረት የአንቀጽን ጥንካሬና ድክመት የሚገልጽ ምጋቤምላሽ ጻፍ/ፈ፡፡

የድርሰቱ ጸሐፊ _____ የድርሰቱ ርዕስ _____ የድርሰቱ ገምጋሚ _____

ተ.ቁ	የአቻ-ምዘና መመዘኛ መስፈርቶች	ከፍተኛ	መካከለኛ	ዝቅተኛ
1	የመግቢያ አንቀጽ ይዘት ዓላማ፣ ተነባቢነት፣ ግልጽነትና የተመጣጠነ ርዝመት አለው፤			
2	የመግቢያ አንቀጽ አደረጃጀት ግልጽና ተጠየቃዊ የሆኑ መግቢያ፣ ሐተታና መደምደሚያ አንቀጾችና የአንቀጾች ደጋፊ ሐሳቦች አሉት፤			
3	የመግቢያ አንቀጽ የቃላት ምርጫና አጠቃቀም የቃላት ትክክለኛነት፣ ግልጽነትና ተገቢነት አለው፤			
4	የመግቢያ አንቀጽ ሰዋስው የቃላትና የዐረፍተነገሮች ሰዋስዋዊ አወቃቀር ስሐተቶች ለምሳሌ፣ የባለቤትና የማሰሪያ አንቀጽና የጾታ፣ ቁጥርና መደብ ስምምነቶች አሉት፤			
5	የመግቢያ አንቀጽ የአጻጻፍ ሥርዓት የሥርዓተነጥብና የፊደላት አጠቃቀም ትክክል ነው፤			

6. አጠቃላይ የመግቢያ አንቀጽ ጥንካሬና ድክመት ምንድን ነው?

7. ተማሪው/ዋ ሊያ/ልታሻሽላቸው የሚገቡ ጉዳዮች ምን ምን ናቸው?

የመምህር ምጋቤምላሽ

1. የተማሪው/ዋ ድርሰት የግምገማ ውጤትና ትክክለኛነት ምን ይመስላል?

2. የተማሪው/ዋ የመግቢያ አንቀጽ የመጻፍ ችሎታ ምን ያህል ነው?

3. በቀጣይ ሊሻሻሉ የሚገቡ ጉዳዮች አሉ? ካሉ ምን ምን ናቸው?

ክፍለትምህርት ሁለት፡ የሐተታ አንቀጽ/ጾች

የትግበራ ሂደቶች

በዚህ ርዕስ የሚተኮርበት የድርሰት ክፍል ደጋፊ አንቀጽ/ጾችን የያዘ ነው፡፡ በአንድ ድርሰት ውስጥ አንድ ወይም ካንድ በላይ የሐተታ አንቀጾች ሊኖሩ ይችላሉ፡፡ አንቀጾቹም የድርሰቱን ዋና ክፍል የሚገነቡና በመግቢያው የተዋወቀውን ጉዳይ የሚያብራሩ፣ የሚደግፉና የሚያዳብሩ ናቸው፡፡ የመግቢያውን ሐሳብ መደገፍና ማብራራት ብቻ ሳይሆን ቀስበቀስ ወደመደምደሚያ አንቀጽ የሚያመራ ነው፡፡

በሐተታ አንቀጽ የሚተኮርባቸው ነጥቦች፡

- ✓ የድርሰቱን ዋና ሐሳብ በዝርዝር መረጃዎችና ምሳሌዎች መደገፍና ማብራራት፤
- ✓ እያንዳንዱን ደጋፊ ሐሳቦች በራሳቸው አንቀጽ ማዋቀርና ማደራጀት፤

ከላይ የተዘረዘሩት ነጥቦች መሠረት በማድረግ እያንዳንዱን ደጋፊ አንቀጽ በአያያዥ ቃላትና ሐረጎች፣ ዐረፍተነገሮችና መሸጋገሪያ አንቀጾች መጠቀም አስፈላጊ ነው፡፡ አያያዦች የተለያዩ ደጋፊ አንቀጾችን

በማቀናጀት ማንበብ እንዲቻል ያግዛሉ፡፡ በየትኛውም አንቀጽ ሊገኙ የሚገባቸውን ኃይለቃልና ደጋፊ ዐረፍተነገሮችም ትኩረት ይሰጣቸዋል፡፡

በያንዳንዱ ድርሰት የሚገኙ አንቀጾች መሪ ዐረፍተነገርና ሌሎች ደጋፊ ዐረፍተነገሮች የያዙ ናቸው፡፡ መሪ ዐረፍተነገሩ የአንቀጹን አንኳር ሐሳብ የያዘ ሲሆን፤ ደጋፊ ዐረፍተነገሮች ደግሞ በመሪ ዐረፍተነገሩ የቀረበውን ሐሳብ ለማብራራት፣ ለመተንተን፣ ለመግለጽ፣ ለማስረዳት፣ ለማስፋፋት፣ ወዘተ የሚጻፉ ናቸው፡፡

ለምሳሌ፡

በተፈጥሮና ሰው ሰራሽ መስህቦች የታደልነው ምነው እኛስ? የሚል ጥያቄ መነሳቱ አይቀርም፡፡ የታወቁትን የፋሲለደስን ግንብ፣ ላሊበላንና አክሱምን የመሳሰሉ መስህቦችን እንኳ ትተን በየትኛውም አለም ውስጥ የማይገኙ የኛ ብቻ የሆኑትን የዱር እንስሳትንና አእዋፍን በቅጡ ብንንከባከባቸው በርካታ ቱሪስቶችን ሊስቡልን ይችላሉ፡፡

ያገራችን የቱሪስት መስህቦች፣ ዛሬ ላገር ግንባታቸው ከፍተኛ የውጪ ምንዛሪ እያፈሱ እንዳሉት ጎረቤቶቻችን ባንድና በሁለት አይነቶች የተወሰኑ አይደሉም፡፡ ፀበሎቻችንና ፍልውሃዎቻችን የጤንነት ቱሪዝምን፣ ደጋ ወይናደጋና ቆላማው ያየር ጠባይ ቱሪስቶች የፈለጉቸውን አካባቢዎች መርጠው የሚዘናኑባቸውን ሜዳዎቻችን፣ ሸለቆዎችንና ሀይቆቻችን የስፖርት ቱሪዝምን ለማስፋፋት አመቺ ናቸው፡፡ አእዋፍን ለደንና ለፎቶ ቱሪዝም አመቻችተን ከተጠቀምንባቸው በርካታ ቱሪስቶችን መሳብ እንችላለን፡፡

አገራችን ከማንኛውም አገር የበለጡ እንጂ የማያንሱ የቱሪስት መስህቦች እያሏት በቱሪዝም ሀብቷ ለመጠቀም ላለመቻሏ የተለያዩ ምክንያቶች ይጠቀሳሉ፡፡ በየደረጃው የሆቴል ቤቶች እጥረት መኖሩ፣ በየገጠሩ ወደሚገኙ መስህቦቻችን የሚወስዱት መንገዶቻችን እንኳን ለቱሪስቶች ላገሬውም አመቺ አለመሆናቸው፣ በተፈጥሮም ሆነ በሰው-ሰራሽ መስህቦቻችን አካባቢ የሚኖረው ህዝብ ትንሽም ቢሆን ከቱሪዝም ከሚገኝ ገቢ ተጠቃሚ አለመሆኑ፣ ደኖችና እንስሳት በህገወጥ መንገድ መጨፍጨፋቸውና መታደናቸው፣ በጥቅሉም ስፍር ቁጥር የሌለው ጥፋት እየደረሰ መሆኑ ዋና ዋናዎቹ ናቸው፡፡

ተግባራት

ተግባር አንድ፤ የሐተታ አንቀጽ መጻፍና ግለምዘና

- 1) በመግቢያ አንቀጽ ክፍል ከጻፍክ/ሽው ድርሰት የቀጠለ የሐተታ አንቀጽ/ጾች ጻፍ/ፊ፤
- 2) በመጻፍ ችሎታ መመዘኛዎች የራስህን/ሽን የሐተታ አንቀጽ በመገምገም በተሰጡት ክፍት ቦታዎች ላይ መልስ ጻፍ/ፊ፤
- 3) በግምገማህ/ሽ ውጤት መሠረትም የድርሰትህ/ሽ ጥንካሬና ድክመት በጽብረታ ግለጽ/ጪ፡፡

ቁ	የማረጋገጫ መሥፈርቶች	አዎ	አይደለም
1	የሐተታ አንቀጽ የተወሰነ ዓላማና አንባቢ፣ ወጥና ግልጽ መልዕክትና የተመጣጠነ ርዝመት አለው?		
2	የሐተታ አንቀጽ ግልጽና ተጠየቃዊ የሆኑ ኃይለቃልና ደጋፊ ዓረፍተነገሮችን ይዟል? በአንቀጹ ውስጥ ያሉት ደጋፊ ሐሳቦች ግልጽና አሳማኝ ናቸው?		
3	የሐተታ አንቀጽ ውስጥ ያሉት ቃላት ትክክል፣ ግልጽና በጥንቃቄ የተመረጡ ናቸው?		
4	የሐተታ አንቀጽ የቃላትና የዐረፍተነገሮች ሰዋስዋዊ አወቃቀር ስሕተቶች (ለምሳሌ፣ የባለቤትና የማሰሪያ አንቀጽና የጾታ፣ ቁጥርና መደብ ስምምነቶች) እምብዛም የሉትም?		
5	ሐተታ አንቀጽ ውስጥ የሥርዓተነጥብ አጠቃቀምና የፊደላት ግድፈት ችግሮች አሉ?		
6	በሐተታ አንቀጽ/ጾቹ የሚቀነሱና የሚጨመሩ ሐሳቦች አሉ? የሚስተካከሉ ካሉ ምን ምን ናቸው?		
7	የሐተታ አንቀጽ/ጾቹ ጥንካሬና ድክመት ምንድን ነው?		

ተግባር ሁለት፤ የአቻ ምዘና

- 1) የደረሰህን/ሽን የሐተታ አንቀጽ በጥሞና በማንበብ በትይዩ ከቀረቡት የአማራጭ መልሶች ትክክለኛውን በመምረጥ የ "X" ምልክት አስቀምጥ/ጨ።
- 2) ከዚያም ከማረጋገጫ ቅጹ በኋላ በቀረቡት ጥያቄዎች መሠረት የአንቀጹን ጥንካሬና ድክመት የሚገልጽ ምጋቤምላሽ ጻፍ/ፈ።

የድርሰቱ ጸሐፊ _____ የድርሰቱ ርዕስ _____ የድርሰቱ ገምጋሚ _____

ተ.ቁ	የአቻ-ምዘና መመዘኛ መስፈርቶች	ከፍተኛ	መካከለኛ	ዝቅተኛ
1	የሐተታ አንቀጽ ይዘት (ዓላማ፣ ተነባቢነት፣ ግልጽነትና የተመጣጠነ ርዝመት)			
2	የሐተታ አንቀጽ አደረጃጀት (ግልጽና ተጠየቃዊ የሆኑ የአንቀጾች ደጋፊ ሐሳቦች)			
3	የሐተታ አንቀጽ የቃላት ምርጫና አጠቃቀም (የቃላት ትክክለኛነት፣ ግልጽነትና ተገቢነት)			
4	የሐተታ አንቀጽ ሰዋሰው (የቃላትና የዐረፍተነገሮች ሰዋሰዋዊ አወቃቀር ስሕተቶች ለምሳሌ፣ የባለቤትና የማሰሪያ አንቀጽና የጾታ፣ ቁጥርና መደብ ስምምነቶች)			
5	የሐተታ አንቀጽ የአጻጻፍ ሥርዓት (የሥርዓተነጥብና የፊደላት አጠቃቀም)			

6. አጠቃላይ የሐተታ አንቀጽ ጥንካሬና ድክመት ምንድን ነው?

7. ተማሪው ሊያልታሻሽላቸው የሚገቡ ጉዳዮች ምን ምን ናቸው?

የመምህር ምጋቤምላሽ

1. የተማሪው/ዋ ድርሰት የግምገማ ውጤትና ትክክለኛነት ምን ይመስላል?

2. የተማሪው/ዋ የሐተታ አንቀጽ የመጻፍ ችሎታ ምን ያህል ነው?

3. በቀጣይ ሊሻሻሉ የሚገቡ ጉዳዮች አሉ? ካሉ ምን ምን ናቸው?

ክፍለትምህርት ሦስት፡ የመደምደሚያ አንቀጽ

የትግበራ ሂደቶች

በዚህ ክፍለትምህርት ለተማሪዎች የሚቀርበው የመጨረሻው የድርሰት ክፍል የሆነው መደምደሚያ አንቀጽ ነው። የማጠቃለያ አንቀጽ እየተባለም ይጠራል። አንቀጹ በመግቢያ ተከፍቶ በሐተታ የተሞላው ድርሰት የሚያስር ነው። አንባቢው ድርሰቱ መጠናቀቁን የሚገልጽ የሚያውቅበት ነው። ይዘቱም በድርሰቱ ዋና ትኩረት ላይ በማተኮር በማጠቃለል ጽሑፉ እንዲቋቋም ያደርጋል።

ለምሳሌ፡

ባገራችን እስከዛሬ ድረስ በመጠነኛ ወጪ ከፍተኛ ገቢ ሊገኝበት ለሚችለው ጭስ አልባው እንዲቆይ የተሰጠው ትኩረት አጥጋቢ አይደለም። ስለዚህ ተፈጥሮ ባደለችን የቱሪዝም ሀብት እንድንጠቀም በቀጣዮቹ ዓመታት ውስጥ ለቱሪዝም እንዲቆይ የሚችን ተገቢው ትኩረት ሊሰጠው ይገባል።

ተግባር አንድ፤ መደምደሚያ መጻፍና ግለምዘና

- 1) በክፍለትምህርት አንድና ሁለት ለጻፍካ/ሻቸው የመግቢያና የሐተታ አንቀጾች መደምደሚያ የሚሆን አንቀጽ ጻፍ/ፊ፡፡
- 2) በመጻፍ ችሎታ መመዘኛዎች የራስህን/ሽን የመደምደሚያ አንቀጽ ገምግም/ሚ፤ በግምገማህ/ሽ ውጤት መሠረትም የድርሰትህ/ሽ ጥንካሬና ድክመት በጽብረታ ግለጽ/ጪ፡፡

ቁ	የማረጋገጫ መሥፈርቶች	አዎ	አይደለም
1	የመደምደሚያ አንቀጽ የተወሰነ ዓላማና አንባቢ፤ ወጥና ግልጽ መልዕክትና የተመጣጠነ ርዝመት አለው?		
2	የመደምደሚያ አንቀጽ ግልጽና ተጠየቃዊ የሆኑ ኃይለቃልና ደጋፊ ዓረፍተነገሮችን ይዟል? በአንቀጹ ውስጥ ያሉት ደጋፊ ሐሳቦች ግልጽና አሳማኝ ናቸው?		
3	የመደምደሚያ አንቀጽ ውስጥ ያሉት ቃላት ትክክል፤ ግልጽና በጥንቃቄ የተመረጡ ናቸው?		
4	የመደምደሚያ አንቀጽ የቃላትና የዐረፍተነገሮች ሰዋሰዋዊ አወቃቀር ስሕተቶች (ለምሳሌ፤ የባለቤትና የማሰሪያ አንቀጽና የጾታ፤ ቁጥርና መደብ ስምምነቶች) እምብዛም የሉትም?		
5	የመደምደሚያ አንቀጽ ውስጥ የሥርዓተነጥብ አጠቃቀምና የፊደላት ግድፈት ችግሮች አሉ?		
6	በመደምደሚያ አንቀጽ/ጾቹ የሚቀነሱና የሚጨመሩ ሐሳቦች አሉ? የሚስተካከሉ ካሉ ምን ምን ናቸው?		
7	የመደምደሚያ አንቀጽ/ጾቹ ጥንካሬና ድክመት ምንድን ነው?		

ተግባር ሁለት፤ የአቻ ምዘናና ምጋቤምላሽ

1. የደረሰህን/ሽን የመደምደሚያ አንቀጽ በጥሞና በማንበብ በትይዩ ከቀረቡት የአማራጭ መልሶች ትክክለኛውን በመምረጥ የ "X" ምልክት አስቀምጥ/ጪ፡፡
2. ከማረጋገጫ ቅጹ በኋላ በቀረቡት ጥያቄዎች መሠረት የአንቀጹን ጥንካሬና ድክመት የሚገልጽ ምጋቤምላሽ ጻፍ/ፊ፡፡

የአንቀጹ ጸሐፊ _____ የአንቀጹ ርዕስ _____ የአንቀጹ ገምጋሚ _____

ቁ	የአቻ-ምዘና መመዘኛ መስፈርቶች	ከፍተኛ	መካከለኛ	ዝቅተኛ
1	የመደምደሚያ አንቀጽ ይዘት (ዓላማ፤ ተነባቢነት፤ ግልጽነትና የተመጣጠነ ርዝመት)			
2	የመደምደሚያ አንቀጽ አደረጃጀት (ግልጽና ተጠየቃዊ የሆኑ የአንቀጾች ደጋፊ ሐሳቦች)			
3	የመደምደሚያ አንቀጽ የቃላት ምርጫና አጠቃቀም (የቃላት ትክክለኛነት፤ ግልጽነትና ተገቢነት)			
4	የመደምደሚያ አንቀጽ ሰዋሰው (የቃላትና የዐረፍተነገሮች ሰዋሰዋዊ አወቃቀር ስሕተቶች ለምሳሌ፤ የባለቤትና የማሰሪያ አንቀጽና የጾታ፤ ቁጥርና መደብ ስምምነቶች)			
5	የመደምደሚያ አንቀጽ የአጻጻፍ ሥርዓት (የሥርዓተነጥብና የፊደላት አጠቃቀም)			
6	አጠቃላይ የመደምደሚያ አንቀጽ ጥንካሬና ድክመት ምንድን ነው?			
7	ተማሪው ሊያልታሻሽላቸው የሚገቡ ጉዳዮች ምን ምን ናቸው?			

የመምህር ምጋቤምላሽ

1. የተማሪው/ዋ ድርሰት የግምገማ ውጤትና ትክክለኛነት ምን ይመስላል?

2. የተማሪው/ዋ የመደምደሚያ አንቀጽ የመጻፍ ችሎታ ምን ያህል ነው?

3. በቀጣይ ሊሻሻሉ የሚገቡ ጉዳዮች አሉ? ካሉ ምን ምን ናቸው?

ተግባር ሦስት፤ የፖርቲፎልዮ ምዘና

1. የራስህ/ሽን ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ለማሻሻል ያከናወንኳ/ሻቸው ተግባራት በፖርቲፎልዮ ሰነድ ውስጥ አስቀምጥ/ጪ፤
2. በፖርቲፎልዮ ሰነድ ውስጥ ያሉትን የድርሰት ክፍሎች መነሻ በማድረግ መግቢያ፣ ሐተታና መደምደሚያ አንቀጾችን (ክፍሎችን) ያሟላ ድርሰት ጻፍ/ፊ፤
3. የድርሰት መዋቅራዊ ክፍሎችን ያሟላ ድርሰት በመጻፍ ረገድ ያሳየሽ/ሽውን የመማር ዕድገት ገምግም/ሚ፡፡
4. በፖርቲፎልዮ ማረጋገጫ ቅጽ ለቀረቡት ሐሳቦች በትይዩ ከቀረቡት የአማራጭ መልሶች መካከል ትክክል የሆነውን በመምረጥ የ"X" ምልክት አስቀምጥ/ጪ፡፡ ከዚያም ከማረጋገጫ ቅጹ በኋላ ግለጽብረታ ጻፍ/ፊ፡፡

ቁ	የፖርቲፎልዮ መመዘኛ መስፈርቶች	አዎ	አይደለም
1	በፖርቲፎልዮው ውስጥ የድርሰት ቢጋሮችና ረቂቆች፣ በግልና በአቻ ተገምግመው የተከለሱ ድርሰቶች፣ የግል፣ የአቻና የመምህር መገምገሚያ ቅጾች፣ ውጤቶች፣ ጽብረታዎችና ምጋቤምላሾች ተካተዋል፡፡		
2	በፖርቲፎልዮው ውስጥ ያሉ ድርሰቶች የተወሰነ ዓላማና አንባቢ፣ ወጥና ግልጽ መልዕክትና የተመጣጠነ ርዝመት አላቸው፡፡		
	የፖርቲፎልዮው ሰነድ ግልጽና ተጠየቃዊ የሆነ አደረጃጀት ያላቸውን ድርሰቶች ይዟል፡፡		
4	በፖርቲፎልዮው ሰነድ ውስጥ ያሉት ድርሰቶች፣ ጽብረታዎችና ምጋቤምላሾች ግልጽና በጥንቃቄ በተመረጡ ቃላት የተጻፉ ናቸው፡፡		
5	በፖርቲፎልዮው ውስጥ የቃላትና የዐረፍተነገሮች ሰዋስዋዊ አወቃቀር ስሕተቶች በጣም ውስን ናቸው፡፡		
6	በፖርቲፎልዮው ውስጥ ያሉ ሰነዶች የሥርዓተነጥብ አጠቃቀምና የፊደላት ግድፈት ችግሮች የላቸውም፡፡		

7. የድርሰት ክፍሎችን ያሟላ ድርሰትህ/ሽን አንብብ/ቢ፡፡ ድርሰቱ የሚያሳይህ/ሽ ምን መሥራት እንደምትችል/ይ ነው? የበለጠ ለመሥራት ስለምትችል/ይው ነገር ጻፍ/ፊ፡፡

8. ስለመጻፍ ዓላማህ/ሽ አስብ/ቢ፤ አንድ የበለጠ ልትሠራ/ሪው ስለምትፈልግ/ጊው ነገር ጻፍ/ፊ፡፡ ጽሑፍህ ውስንና ዝርዝር መረጃዎችን የያዘ መሆን አለበት፡፡

የመምህር ምጋቤምላሽ

1. የተማሪው/ዋ የፖርቲፎልዮ ግምገማ ውጤትና የጽብረታ ትኩረት ምን ይመስላል?

2. የፖርቲፎልዮ ጽብረታው የተማሪው/ዋን የመጻፍ ችሎታ ዕድገት አስፈላጊ ነው?

3. የተማሪው/ዋ ጠንካራ ጎኖች ምን ምን ናቸው? በቀጣይስ ሊያልታሻሽላቸው የሚገቡ ጉዳዮች?

ምዕራፍ ሦስት፤ የድርሰት ማዋቀሪያ ዘዴዎች

መግቢያ

በዚህ ምዕራፍ የሚቀርቡ ይዘቶች በሰባት ክፍላትምህርቶች የተከፋፈሉ የድርሰት ዘርፎች ናቸው። የድርሰት ዘርፎችም ተራኪ፣ ገላጭ፣ ብያኔያዊ፣ አወዳዳሪ/አነጻጻሪ፣ ምክንያትና ውጤት፣ ሂደታዊ ትንተናና ምሳሌያዊ በማለት ይከፈላሉ። ተማሪዎች በያንዳንዱ የድርሰት ዘርፍ የድርሰት መጻፍ ልምዶች ያደርጋሉ። በየትኛውም የድርሰት ዓይነት የሚጻፉ ድርሰቶች ከይዘት ጥልቀትና ስፋት፣ ከሐሳብ አደረጃጀት ጋር በጅጉ የተቆራኙ ናቸው። በተጨማሪም ሁሉም ድርሰቶች በተንታኝ ወይም በአመልካች የድርሰት ዓይነቶች ባንዱ ሊመደቡ ይችላሉ።

የትምህርቱ ዓላማ

ተማሪዎች በትምህርቱ ሂደትና ከትምህርቱ በኋላ፤

- ✓ በተለያዩ የድርሰት ማዋቀሪያ ዘዴዎች የተጻፉ ድርሰቶችን ይለያሉ፤
- ✓ በተለያዩ የድርሰት ማዋቀሪያ ዘዴዎች ድርሰቶች ይጽፋሉ፤

የድርሰት ዓይነቶች ይዘቶች

- ✓ ገላጭ ድርሰት
- ✓ ተራኪ ድርሰት
- ✓ ብያኔያዊ ድርሰት
- ✓ ምክንያትና ውጤት ድርሰት
- ✓ የማወዳደርና ማነጻጸር ድርሰት
- ✓ ሂደታዊ ትንተና ድርሰት
- ✓ ምሳሌያዊ ድርሰት

የትምህርቱ አቀራረብ

በዚህ ምዕራፍ ውስጥ በተካተቱት ንዑሳን ርዕሶች ላይ በክፍል ውስጥ የጋራ ውይይት ይደረጋል። ከዚያም ተማሪዎች በያንዳንዱ የድርሰት ዘርፍ ተግባራዊ ልምዶች ያደርጋሉ። በተግባራዊ ልምዶች ወቅት ዋናውን ጽሑፍ ከማርቀቃቸው በፊት የመጻፍ ሂደቶችን ያከናውናሉ። በያንዳንዱ የድርሰት ዘርፍ የሚጽፏቸውን ድርሰቶች በግለምዘና፣ በአቻ ምዘናና በፖርቲፎልዮ ምዘና የመመዘኛ መስፈርቶች ይገመገማሉ። በግምገማ ውጤቶች መሠረትም የግለጽብረቃ፣ የአቻ ምጋቤምላሽና የመምህር ምጋቤምላሽ ይጻፋሉ። በሁሉም የድርሰት ዘርፍ መካከል ያለውን ልዩነትም በቡድን ይወያያሉ። በሚሰጧቸው ናሙና ጽሑፎች ተመስርተውም የተለያዩ የድርሰት ዓይነቶች ይጽፋሉ።

እያንዳንዱ ተማሪ በተመደበበት ቡድን ውስጥ ለቡድኑ አባላት ስለድርሰቱ ትኩረት፣ አወቃቀርና ቅንብር ገለጻ ያቀርባል። ሁሉም ተማሪዎች በየቡድናቸው የግንዛቤ ልውውጥ ካደረጉ በኋላ በአቻ-ምዘና ማረጋገጫ ቅጽ አማካይነት በቀኝ በኩል ካለው ተማሪ የድርሰቱን ግምገማ ውጤትና ምጋቤምላሽ

ያገኛል። ከዚያም መምህሩ በአቻ የተመዘነውን ድርሰት በመሰብሰብ እያንዳንዱን ድርሰትም በጥሞና ያነባል፤ የግምገማውን ውጤትና ትክክለኛነት ያረጋግጣል። ስለያንዳንዱ ተማሪ ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ጥንካሬና ድክመት አስመልክቶም ምጋቤምላሽ ይጽፋል።

በመጻፍ ሂደት የተጻፉትን ረቂቆችና የተከለሱ ጽሑፎች፣ የግልና የአቻ ምዘናዎች ማረጋገጫ ቅጾችና ጽብረቃዎችና ምጋቤምላሾች ያካትታል። ተማሪዎችም እነዚህን ሰነዶች በፖርቲፎልዮ ሰነድ አዘጋጅተው መምህሩ በሚጠይቃቸው ጊዜ ያሳያሉ፤ ያስረክባሉ። ሌላው ተማሪዎች የፖርቲፎልዮ መገምገሚያ መሥፈርቶችን በመጠቀም ድርሰት የመጻፍ ችሎታቸውን በሂደት ይከታተላሉ። ካላቸው ጥንካሬና ድክመትና በቀጣይ ሊያሻሽሏቸው የሚገቡ ጉዳዮች በመነሳትም ጽብረቃ ይጽፋሉ።

በዚህ ደረጃ መምህሩ በአቻ የተገመገመውን ጽሑፍ በማጣራትና የተሰጡትን ውጤቶችና ምጋቤምላሾች በማመሳከር በተዘጋጀው ክፍት ቦታ ላይ ምጋቤምላሽ ይጽፋል። በተጨማሪም በመመዘኛ ቅጾች ውጤት አማካይነት የተሰጡት ውጤቶች በመገምገምና ተማሪዎች ከጻፏቸው ጽብረቃዎችና ምጋቤምላሾች በመነሳት የምክክር ሂደትን ይጠቀማል።

ክፍለትምህርት አንድ፤ ተራኪ ድርሰት

የትግበራ ሂደቶች

ተራኪ ድርሰት ስለአንድ ነገር አሰራር፣ ስለታየው ክስተትና ስለተገኘው መረጃ በጊዜ ሂደት ያቀርባል። ዋና ዓላማውም ታሪክን መንገር ነው። ታሪኩ ፈጠራዊ ወይም ዕውናዊ ሊሆን ይችላል። ዋናው መመዘኛው በድርጊትና በሁኔታ ቅብበሎሽ አቀራረቡ ነው። መጀመሪያ ምን ሆነ? ከዚያስ? እያለ ይሄዳል። አንዳንዴም በጽሑፍ ውስጥ ያለን ታሪክ ወይም የጽሑፉ ባለቤት ታሪክ ሊያቀርብ ይችላል። ዋናው ጉዳይ አንድን ድርጊት መቼ፣ የትና እንዴት እንደተፈጸመ በቅደምተከተል ይተርካል። መጀመሪያ ምን ሆነ ቀጥሎስ እያለ ያቀርባል። ትረካው የሚቀርበውም በአንባቢው ወይም በጸሐፊው አተያይ በመሆኑ በአንደኛ መደብ አንጻር ነው። ተማሪዎችም በዚህ የድርሰት ዓይነት ይጽፋሉ።

ተራኪ ድርሰት ከሌሎች የድርሰት ዘርፎች ልዩ የሚያደርጉ ባህርያት አሉት። ከነዚህም መካከል ዋናዎቹ የሚከተሉት ናቸው፤

- ✓ ዋና ትኩረቱ ታሪክን መንገር ነው።
- ✓ ከሐሳብ አወቃቀር ይልቅ ጭብጥ ላይ የበለጠ ያተኩራል፤
- ✓ ባንደኛ መደብ የትረካ አንጻር ይቀርባል፤
- ✓ የታሪክ ዕውነታ ወይም ምናባዊ ስዕል አለው፤
- ✓ በሂደታዊ ገላጻ ይቀርባል።
- ✓ ምልልሳዊ ተግባቦት በማስረጃነት ይጠቀማል፤
- ✓ ሌሎችን ለማሳመን ወይም ለማስተማር ይቀርባል፤
- ✓ ቅደምተከተላዊ አቀራረብ አለው፤

ተግባር አንድ፤ ተራኪ ድርሰት መጻፍ

- 1) ቀጥሎ በቀረቡት የመጻፊያ ርዕሶች አንዱን በመምረጥ ተራኪ ድርሰት ጻፍ/ፊ።
 - ሀ) የማይረሳ ገጠመኝ
 - ለ) የተማሪነት ህይወት

ተግባር ሁለት፤ ግለምዘና

- 1) የማቀድ ደረጃዎችን ባግባቡ በማከናወን ረቂቅ ጽሑፍ/ሽን ካዘጋጀህ/ሽ በኋላ በድርሰት የመጻፍ ችሎታ መመዘኛዎች የራስህን/ሽን ድርሰት በመገምገም በተሰጡት ክፍት ቦታዎች ላይ መልስ ጻፍ/ፈ።
- 2) በግምገማህ/ሽ ውጤት መሠረት ያጠቃላይ ድርሰትህ/ሽ ጥንካሬና ድክመት የሚገልጽ ጽብረታ ጻፍ/ፈ።

ቁ	የማረጋገጫ መስፈርቶች	አዎ	አይደለም
1	ድርሰቱ ባንደኛ የትረካ መደብ አንጻር ቀርቧል? የሚነግረው ታሪክስ አለ?		
2	ድርሰቱ ትረካዊ አቀራረብ፣ የተወሰነ ዓላማና አንባቢ፣ ወጥና ግልጽ መልዕክትና የተመጣጠነ ርዝመት አለው?		
3	ድርሰቱ ግልጽና ተጠየቃዊ የሆኑ ኃይለቃልና ደጋፊ ዓረፍተነገሮችን ይዟል? በድርሰቱ ውስጥ ያሉት ደጋፊ ሐሳቦች ግልጽና አሳማኝ ናቸው?		
4	በድርሰቱ ውስጥ ያሉት ቃላት ትክክል፣ ግልጽና በጥንቃቄ የተመረጡ ናቸው?		
5	ድርሰቱ የቃላትና የዐረፍተነገሮች ሰዋስዋዊ አወቃቀር ስሕተቶች (ለምሳሌ፣ የባለቤትና የማሰሪያ አንቀጽና የጾታ፣ ቁጥርና መደብ ስምምነቶች) እምብዛም የሉትም?		
6	በድርሰቱ ውስጥ የሥርዓተነጥብ አጠቃቀምና የፊደላት ግድፈት ችግሮች አሉ?		
7	በድርሰቱ የሚቀነሱና የሚጨመሩ ሐሳቦች አሉ? የሚስተካከሉ ካሉ ምን ምን ናቸው? _____		
8	የድርሰቱ ጥንካሬና ድክመት ምንድን ነው? _____ _____		

ተግባር ሦስት፤ የአቻ ምዘና

- 1) የደረሰህን/ሽን ተራኪ ድርሰት በጥሞና በማንበብ በትይዩ ከቀረቡት የአማራጭ መልሶች ትክክለኛውን በመምረጥ የ "X" ምልክት አስቀምጥ/ጩ።
- 2) ከዚያም ከማረጋገጫ ቅጹ በኋላ በቀረቡት ጥያቄዎች መሠረት የድርሰቱን ጥንካሬና ድክመት የሚገልጽ ምጋቤምላሽ ጻፍ/ፈ።

የድርሰቱ ጸሐፊ _____ የድርሰቱ ርዕስ _____ የድርሰቱ ገምጋሚ _____

ቁ	የአቻ-ምዘና መመዘኛ መስፈርቶች	ከፍተኛ	መካከለኛ	ዝቅተኛ
1	የድርሰቱ ይዘት የተወሰነ መልዕክት አለው፤			
2	ድርሰቱ በዕውነታ ወይም በምናባዊ ገለጻ ላይ ያተኩራል፤			
3	የድርሰቱ የቃላት ምርጫና አጠቃቀም ላንባቢ አያስቸግሩም፤			
4	የድርሰቱ ትረካ ቅደምተከተላዊ አደረጃጀት አለው፤			
5	ድርሰቱ ታሪኩን የሚያጎለብ ዝርዝርና አሳማኝ ምክንያቶች ይዟል፤			

6. አጠቃላይ የድርሰቱ ጥንካሬና ድክመት ምንድን ነው?

7. ተማሪው/ዋ ሊያ/ልታሻሻላቸው የሚገቡ ጉዳዮች ምን ምን ናቸው?

የመምህር ምጋቤምላሽ

1. የተማሪው/ዋ ድርሰት የግምገማ ውጤትና ትክክለኛነት ምን ይመስላል?

2. የተማሪው/ዋ ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ምን ያህል ነው?

3. በቀጣይ ሊሻሻሉ የሚገቡ ጉዳዮች አሉ? ካሉ ምን ምን ናቸው?

ተግባር ሦስት፤ የፖርቲፎልዮ ምዘና

- 1) የራስህ/ሽን ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ለማሻሻል ያከናወንኳ/ሻቸው ተግባራት፤ የድርሰት መጻፍ ችሎታ ማረጋገጫ ቅጾች፤ ጽብረቃዎችና ምጋቤምላሾች የያዘውን ሰነድ መነሻ በማድረግ በድርሰት መጻፍ ትምህርት በሂደት ያሳየሽ/ሽውን ለውጥ ገምገም/ሚ፡፡
- 2) በፖርቲፎልዮ ማረጋገጫ ቅጹ ለቀረቡት ሐሳቦች በትይዩ ከቀረቡት የአማራጭ መልሶች መካከል ትክክል የሆነውን በመምረጥ የ"X" ምልክት አስቀምጥ/ጩ፡፡
- 3) ከዚያም ከማረጋገጫ ቅጹ በኋላ ጽብረቃ ጻፍ/ፈ፡፡

ቁ	የፖርቲፎልዮ መመዘኛ መስፈርቶች	አዎ	አይደለም
1	በፖርቲፎልዮው ውስጥ የተራከ ድርሰት ቢጋሮችና ረቂቆች፤ በግልና በአቻ ተገምግመው የተከለሱ ድርሰቶች፤ የግል፤ የአቻና የመምህር መገምገሚያ ቅጾች፤ ውጤቶች፤ ጽብረቃዎችና ምጋቤምላሾች ተካተዋል፡፡		
2	በፖርቲፎልዮው ውስጥ ያለው የተራከ ድርሰት የተወሰነ ዓላማና አንባቢ፤ ወጥና ግልጽ መልዕክት አለው፡፡		
3	ፖርቲፎልዮው ግልጽና ተጠያቂ የሆነ አደረጃጀት ያለውን ተራከ ድርሰት ይዟል፡፡		
4	በፖርቲፎልዮው ውስጥ ያለው ተራከ ድርሰት፤ ጽብረቃዎችና ምጋቤምላሾች ግልጽና በጥንቃቄ በተመረጡ ቃላት የተጻፉ ናቸው፡፡		

7. የተራከ ድርሰት ናሙናህ/ሽን አንብብ/ቢ፡፡ ናሙናው የሚያሳይህ/ሽ ምን መሥራት እንደምትችል/ይነው?

የመምህር ምጋቤምላሽ

1. የተማሪው/ዋ የፖርቲፎልዮ ግምገማ ውጤትና የጽብረቃ ትኩረት ምን ይመስላል?

2. የፖርቲፎልዮ ጽብረቃው የተማሪው/ዋን የመጻፍ ችሎታ ዕድገት አስፈላጊ ነው?

3. የተማሪው/ዋ ጠንካራ ኅኖች ምን ምን ናቸው? በቀጣይስ ሊያሻሻላቸው የሚገቡ ጉዳዮች?

ክፍለትምህርት ሁለት፤ ገላጭ ድርሰት

የትግበራ ሂደቶች

በቴክኒካዊ አቀራረብ ወይም በምናብ የአንድን ነገር ህልውና ወይም ዝርዝር መረጃ ተጨባጭና ለስሜት ቅርብ እንዲመስል አድርጎ መግለጽ ነው። ይህ ማለትም እንተራኪ ድርሰት በነባራዊ ወይም በህሊናዊ ሊቀርብ ይችላል። አቀራረቡም የአንድን ነገር ወይም አካል በቃላት በመግለጽ አንባቢ ባምስቱ የስሜት ህዋሳቱ፤ እንዲሰማ፤ እንዲያይ፤ እንዲዳስስ፤ እንዲያሸትና እንዲቀምስ ያደርጋል። ሊገልጽ የሚፈልገውን ነገር ወይም አካል ቁመና፤ መልክ፤ ቅርፅ፤ መጠን፤ ጠባይ፤ ሁኔታ፤ አጠቃላይ ማንነት ያቀርባል። ገላጭ ድርሰት የምስል ከሳችነት ባህሪ ስላለው አንዳንድ ጊዜ ሥዕላዊ ድርሰት ተብሎ ይጠራል። ድርሰቱ የሚገነባበት ቋንቋም ተራ አይደለም፤ ፈሊጣዊና ምሳሌያዊ አነጋገሮች፤ ዘይቤና የመሳሰሉት አነጋገሮች ቦታ ይጠቀማል።

ገላጭ ድርሰት ለመጻፍ የሚከተሉትን አጠቃላይ ባህርያት ማሟላት ያስፈልጋል።

- ✓ በነባራዊ ወይም በህሊናዊ የሚቀርብ ገለጻ በቀጥታም ሆነ በተዘዋዋሪ ባምስቱ የስሜት ህዋሳት ላይ ያተኩራል፤
- ✓ የአንቀጽ ኃይለቃል የርዕሱን እሳቤ ይገልጻል፤
- ✓ በአንቀጽ ውስጥና ባንቀጾች መካከል የሐሳቦች ሂደታዊ አደረጃጀት የቅደምተከተል ወይም ያሰራር ልዩነት አማራጮችን ይከተላል፤
- ✓ ትኩረቱ ባንድ ውስን/ነጠላ ሐሳብ ላይ ይመሰረታል፤
- ✓ የርዕሰ-ጉዳዩን እሳቤ ለመግለጽ የሚያስችሉ ቃላት መርጦ ይጠቀማል፤
- ✓ የሐሳብ ይዘቱና አደረጃጀቱ ተለጣጣቂነትና አንድነት አለው፤
- ✓ ውጤታማ ማጠቃለያ ይፈልጋል፤

ተግባር አንድ፤ ገላጭ ድርሰት መጻፍ

ቀጥሎ በቀረቡት የመጻፊያ ርዕሶች (ምክንያቶች) በነባራዊ ወይም በህሊናዊ የድርሰት ሂደቶችን በመከተል የገላጭ ድርሰት ረቂቅ ጻፍ/ፊ፡

ሀ) በህይወታችሁ ልዩ ገጠመኝ ወይም ልምድ ያገኛችሁበት ወቅት መቼ ነው? ገጠመኝን ወይም ልምዱን ምንድን ነበር?

ለ) ቀጥሎ በቀረበው መረጃ መሠረት የድርጅቱን መሥፈርቶች መነሻ በማድረግ መቀጠር እንድምትፈልጉ የሚገልጽ ድርሰት ጻፉ።

አንድ የሥራና ሠራተኛ አገናኝ ድርጅት ለሥራ ፈላጊዎች ባላቸው ተክለሰውነት (ቁመና)፤ ስነምግባር፤ የሥራ ልምድና ፍላጎት (ልዩ ችሎታ) ከአሠሪ ተቋማት ጋር ያገናኛል። አንተ/ቺም ያለህ/ሽን ቁመና፤ ስነምግባር፤ የሥራ ልምድና ልዩ ችሎታ በዝርዝር በመግለጽ፤ እንዲሁም ለመሥራት የምትፈልግ/ጊውን ሥራ በመጥቀስ የጽሑፍ ማመልከቻ አዘጋጅ/ጂ።

ተግባር ሁለት፤ ግለምዘና

- 1) በመጻፍ ችሎታ መመዘኛ ጥያቄዎች የራስህን/ሽን ድርሰት በመገምገም በተሰጡት ክፍት ቦታዎች ላይ መልስ ጻፍ/ፊ፡
- 2) በግምገማህ/ሽ ውጤት መሠረትም ያጠቃላይ ድርሰትህ/ሽ ጥንካሬና ድክመት የሚገልጽ ጽብረቃ ጻፍ/ፊ።

ቁ	የማረጋገጫ መሥፈርቶች	አዎ	አይደለም
1	ድርሰቱ የስሜት ህዋሳትን የመቀስቀስ ኃይል አለው?		
2	በድርሰቱ ውስጥ ያሉት ቃላት ትክክል፤ ግልጽና በጥንቃቄ የተመረጡ ናቸው?		
3	ድርሰቱ ግልጽና ተጠየቃዊ የሆኑ አደረጃጀቶችን ይዟል? በድርሰቱ ውስጥ ያሉ ደጋፊ ሐሳቦች ምክንያታዊና አሳማኝ ናቸው?		

4	ድርሰቱ ባንድ ነጠላ/ወሰን ሐሳብ ላይ የተመሰረተ ነው?		
5	በድርሰቱ ውስጥ ያሉት ቃላት ትክክል፣ ግልጽና በጥንቃቄ የተመረጡ ናቸው?		
6	ድርሰቱ የቃላትና የዐረፍተነገሮች ሰዋስዋዊ አወቃቀር ስሕተቶች (ለምሳሌ፡ የባለቤትና የማሰሪያ አንቀጽና የጾታ፣ ቁጥርና መደብ ስምምነቶች) እምብዛም የሉትም?		
7	በድርሰቱ ውስጥ የሥርዓተነጥብ አጠቃቀምና የፊደላት ግድፈት ችግሮች አሉ?		
8	በድርሰቱ የሚቀነሱና የሚጨመሩ ሐሳቦች አሉ? የሚስተካከሉ ካሉ ምን ምን ናቸው?		
9	የድርሰቱ ጥንካሬና ድክመት ምንድን ነው?		

ተግባር ሦስት፤ የአቻ ምዘና

- 1) የደረሰህን/ሽን ድርሰት በጥምና በማንበብ በትይዩ ከቀረቡት የአማራጭ መልሶች ትክክለኛውን በመምረጥ የ "X" ምልክት አስቀምጥ/ጪ፡፡
- 2) ከዚያም ከማረጋገጫ ቅጹ በኋላ በቀረቡት ጥያቄዎች መሠረት የድርሰቱን ጥንካሬና ድክመት የሚገልጽ ምጋቤምላሽ ጻፍ/ፊ፡፡

የድርሰቱ ጸሐፊ _____ የድርሰቱ ርዕስ _____ የድርሰቱ ገምጋሚ _____

ቁ	የአቻ-ምዘና መመዘኛ መስፈርቶች	ከፍተኛ	መካከለኛ	ዝቅተኛ
1	የድርሰቱ ይዘትና አደረጃጀት ቅደምተከታላዊ ሂደት አለው፤			
2	ድርሰቱ ግልጽና ተጠየቃዊ በሆኑ ኃይለቃልና ደጋፊ ሐሳቦች ተዋቅሯል፤			
3	የድርሰቱ የቃላት ምርጫና አጠቃቀም (የቃላት ትክክለኛነት፣ ግልጽነትና ተገቢነት) ተገቢነት አለው፤			
4	የድርሰቱ ሰዋስወ (የቃላትና የዐረፍተነገሮች ሰዋስዋዊ አወቃቀር ስሕተቶች ለምሳሌ፡ የባለቤትና የማሰሪያ አንቀጽና የጾታ፣ ቁጥርና መደብ ስምምነቶች) የተሻለ ነው፤			
5	የድርሰቱ የአጻጻፍ ሥርዓት (የሥርዓተነጥብና የፊደላት አጠቃቀም) ጥራት አለው፤			

6. አጠቃላይ የድርሰቱ ጥንካሬና ድክመት ምንድን ነው?

7. ተማሪው/ዋ ሊያ/ልታሻሽላቸው የሚገቡ ጉዳዮች ምን ምን ናቸው?

የመምህር ምጋቤምላሽ

1. የተማሪው/ዋ ድርሰት የግምገማ ውጤትና ትክክለኛነት ምን ይመስላል?

2. የተማሪው/ዋ ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ምን ያህል ነው?

3. በቀጣይ ሊሻሻሉ የሚገቡ ጉዳዮች አሉ? ካሉ ምን ምን ናቸው?

ተግባር አራት፤ የፖርቲፎልዮ ምዘና

- 1) የራስህ/ሽን ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ለማሻሻል ያከናወንክ/ሻቸው ተግባራት፤ የድርሰት መጻፍ ችሎታ ማረጋገጫ ቅጾች፤ ጽብረታዎችና ምጋቤምላሾች የያዘውን ሰነድ መነሻ በማድረግ በድርሰት መጻፍ ትምህርት በሂደት ያሳየሽ/ሽውን ለውጥ ገምግም/ሚ፡፡
- 2) በፖርቲፎልዮ ማረጋገጫ ቅጹ ለቀረቡት ሐሳቦች በትይዩ ከቀረቡት አማራጭ መልሶች መካከል ትክክል የሆነውን በመምረጥ የ"X" ምልክት አስቀምጥ/ጪ፡፡
- 3) ከዚያም ከማረጋገጫ ቅጹ በኋላ ጽብረታ ጻፍ/ፊ፡፡

ቁ	የፖርቲፎልዮ መመዘኛ መስፈርቶች	አዎ	አይደለም
1	በፖርቲፎልዮው ውስጥ የገላጭ ድርሰት ቢጋሮችና ረቂቆች፤ በግልና በአቻ ተገምግመው የተከለሱ ድርሰቶች፤ የግል፤ የአቻና የመምህር መገምገሚያ ቅጾች፤ ውጤቶች፤ ጽብረታዎችና ምጋቤምላሾች ተካተዋል፡፡		
2	በፖርቲፎልዮው ውስጥ ያለው ገላጭ ድርሰት የተወሰነ ዓላማና አንባቢ፤ ወጥና ግልጽ መልዕክትና የተመጣጠነ ርዝመት አለው፡፡		
3	ፖርቲፎልዮው ግልጽና ተጠየቃዊ የሆነ አደረጃጀት ያለውን ድርሰት ይዟል፡፡		
4	በፖርቲፎልዮው ውስጥ ያሉት ድርሰቶች ጽብረታና ምጋቤምላሾች ግልጽና በጥንቃቄ በተመረጡ ቃላት የተጻፉ ናቸው፡፡		

7. የድርሰት ናሙናህ/ሽን አንብብ/ቢ፡፡ ናሙናው የሚያሳይህ/ሽ ምን መሥራት እንደምትችል/ይ ነው?

የመምህር ምጋቤምላሽ

1. የተማሪው የፖርቲፎልዮ ገምገማ ውጤትና የጽብረታ ትኩረት ምን ይመስላል?

2. የፖርቲፎልዮ ጽብረታው የተማሪውን የመጻፍ ችሎታ ዕድገት አስፈላጊ ነው?

3. የተማሪው ጠንካራ ጎኖች ምን ምን ናቸው? በቀጣይስ ሊያሻሽላቸው የሚገቡ ጉዳዮች?

ክፍለትምህርት ሦስት፤ የማወዳደር/የማነጻጸር ድርሰት

የትግበራ ሂደቶች

የማወዳደርና የማነጻጸር ድርሰት በሁለትና ከዚያ በላይ የሆኑ ነገሮችና ክስተቶች መካከል ያለውን ተመሳስሎና ልዩነት ያሳያል፡፡ በነገሮች መካከል ያለውን ተመሳስሎና ልዩነት በጋራ ከማሳየት ይልቅ በተናጠል ሊያሳይ ይችላል፡፡ አንድን የሞባይል ቀፎ በመውሰድ ከሌሎች ሞባይል ቀፎዎች በምን ይለያል? ያለው ጥራትስ ከሌሎቹ አንጻር በምን ይመስላል? በተጨማሪም በባህልና በዕምነት መካከል ያለው ተመሳስሎና ልዩነት በጥምር ማሳየት ይቻላል፡፡ በዚህም ማወዳደር በሁለት ነገሮች መካከል ያለውን ተመሳሳይነት፤ ማነጻጸር ደግሞ በሁለት መካከል ያለውን ልዩነት ያሳያል፡፡

በድርሰት ሥራ ተመሳሳሪ ላይ ወይም ተመሳሳሪ ልዩነት ላይ ወይም ልዩነት ላይ ብቻ ማተኮርና ለሚጻፈው ርዕሰጉዳይ የሚስማማ ማድረግ ይቻላል። ለምሳሌ፣ የሴት ልጅ ግርዛት ጥቅምና ጉዳት በማነጻጸር ተጠያቂዋ የሆነ መረጃ ማቅረብ ይቻላል። አንዳንዴም ድርሰት የመጻፍ ተግባር በጥያቄ ሲቀርብ ጥያቄውን ለመመለስ የሌሎችን የድርሰት ዘርፎች ሂደትና አጻጻፍ በመከተል የማወዳደር/የማነጻጸር ድርሰት ይጻፋል። ተማሪዎች የማህበራዊና የኢኮኖሚያዊ ርዕዮታለም አራማጆች በኢኮኖሚ መርሆች ያሏቸውን ልዩነቶች እንዲያብራሩ በጥያቄ መልክ ማቅረብ ይቻላል።

የማወዳደርና የማነጻጸር ድርሰት ከሌሎች የድርሰት ዘርፎች የሚለይባቸው ባህርያት አሉ። እነሱም፤

- ✓ የማወዳደር ድርሰት በነገሮችና ሁኔታዎች መካከል ያለውን አንድነት፣ የማነጻጸር ድርሰት ደግሞ በነገሮችና ሁኔታዎች መካከል ያለውን ልዩነት ያሳያል፤
- ✓ የማወዳደርና የማነጻጸር ድርሰት ርዕስ ወይም ኃይለቃል የዋናውን ድርሰት አጠቃላይ እሳቤ ያሳያል፤
- ✓ በማወዳደርም ሆነ በማነጻጸር የሚጻፍ ድርሰት ደረጃ በደረጃ የሚቀርቡ የመመሳሰያ የመለያ ማስረጃዎችን ይጠቀማል፤
- ✓ የአንድነትና ልዩነት ይዘትን ለማጉላት የሚያስችሉ ደጋፊ ሐሳቦች ይቀርባሉ፤
- ✓ አንባቢን የሚማርኩና ምክንያታዊ የሆኑ አገላለጾችና የሐሳብ አወቃቀሮች አሉት፤
- ✓ ባንቀጽ ደረጃም ሆነ ካንቀጽ በላይ ያጠቃላይ ድርሰቱ መደምደሚያ የያዘ ማጠቃለያ ይፈልጋል።

ተግባር አንድ፤ የማወዳደርና የማነጻጸር ድርሰት መጻፍ

ቀጥሎ ከቀረቡት አማራጭ ርዕሶች መካከል አንዱን በመምረጥ የማወዳደርና የማነጻጸር ድርሰት ጻፍ/ፊ።

ሀ) የዩኒቨርሲቲ ህይወት ጥቅሙና ጉዳቱ ምንድን ነው? ከዚህ በፊት የማታውቋቸው ነገሮችስ አጋጥሟቸዋል? እንዴትስ ተቀበላችኋቸው? ወይስ አልተቀበላችኋቸውም? ለምን?

ለ) ቀጥሎ በቀረበው ርዕሰጉዳይ ላይ ግንዛቤ ለሌለው ሰው በጽሑፍ አስረዳ/ጂ።

የቴክኖሎጂ ዕድገት ጠቀሚታው የጎላ ነው። ቴክኖሎጂ ባደገ ቁጥር ደግሞ ባህላዊና ልማዳዊ ዕሴቶች የመጥፋት ዕድላቸው ሰፊ ነው። ስለዚህ ቴክኖሎጂና ባህል አብረው የማይሄዱ (የማይስማሙ) ናቸው። አንተ/ቺም ቢሆን ሁለቱንም በእኩል ማስኬድ አትችል/ዩም። በዚህ ሐሳብ ላይ ምን ያህል ትስማማለህ/ሚያለሽ? ወይስ አትስማማ/ሚም? ለምን? ምላሽህ/ሽ በምክንያት አስደግፍ/ፊ።

ሐ) ለመኖር ወሳኝ ከሆኑ ነገሮች የአኗኗር ዘይቤ ዕውቀትና የመኖሪያ መሣሪያዎች ናቸው። እናንተስ ከገንዘብና ከዕውቀት ለመኖር ወሳኝ የሆነው የትኛው ነው በመካከላቸው ያለው ተመሳሳሪና ልዩነትስ እንዴት ትገልጹታላችሁ፤

ተግባር ሁለት፤ ግለምዘናና ጽብረቃ

- 1) በመጻፍ ችሎታ መመዘኛ ጥያቄዎች የራስህን/ሽን ድርሰት በመገምገም በተሰጡት ክፍት ቦታዎች ላይ መልስ ጻፍ/ፊ፤
- 2) በግምገማህ/ሽ ውጤት መሠረትም ያጠቃላይ ድርሰትህ/ሽ ጥንካሬና ድክመት የሚገልጽ ጽብረቃ ጻፍ/ፊ።

ቁ	የማረጋገጫ መስፈርቶች	አዎ	አይደለም
1	ድርሰቱ በነገሮችና ሁኔታዎች መካከል ያለውን አንድነትና ልዩነት በግልጽ ያሳያል?		
2	የተወሰነ ዓላማና አንባቢ፣ ወጥና ግልጽ መልዕክት አለው?		
3	የአንድነትና ልዩነት ይዘትን ለማጉላት የሚያስችሉ ደጋፊ ሐሳቦችን ይዟል? በያንዳንዱ አንቀጽ ውስጥ ያሉ ደጋፊ ሐሳቦች ግልጽና አሳማኝ ናቸው?		
4	በድርሰቱ ውስጥ ያሉት ቃላት ትክክል፣ ግልጽና በጥንቃቄ የተመረጡ ናቸው?		
5	ያጠቃላይ ድርሰቱ ሐሳብ ጨምቆ የያዘ ማጠቃለያ አለው?		
6	አንባቢን የሚማርኩና ምክንያታዊ የሆኑ አገላለጾችና የሐሳብ አወቃቀሮች አሉት?		
7	በድርሰቱ ውስጥ የሥርዓተነጥብ አጠቃቀምና የፊደላት ግድፈት ችግሮች አሉ?		
8	በድርሰቱ የሚቀነሱና የሚጨመሩ ሐሳቦች አሉ? የሚስተካከሉ ካሉ ምን ምን ናቸው? _____		
9	የድርሰቱ ጥንካሬና ድክመት ምንድን ነው? _____		

ተግባር ሦስት፤ የአቻ ምዘናና ምጋቤምላሽ

- 1) የደረሰህን/ሽን ድርሰት በጥሞና በማንበብ በትይዩ ከቀረቡት አማራጭ መልሶች ትክክለኛውን በመምረጥ የ "X" ምልክት አስቀምጥ/ጪ።
- 2) ከዚያም ከማረጋገጫ ቅጹ በኋላ በቀረቡት ጥያቄዎች መሠረት የድርሰቱን ጥንካሬና ድክመት የሚገልጽ ምጋቤምላሽ ጻፍ/ፊ።

የድርሰቱ ጸሐፊ _____ የድርሰቱ ርዕስ _____ የድርሰቱ ገምጋሚ _____

ተ.ቁ	የአቻ-ምዘና መመዘኛ መስፈርቶች	ከፍተኛ	መካከለኛ	ዝቅተኛ
1	ድርሰቱ በነገሮችና ሁኔታዎች መካከል ያለውን አንድነትና ልዩነት በግልጽ በማሳየት			
2	የአንድነትና ልዩነት ይዘትን ለማጉላት የሚያስችሉ ደጋፊ ሐሳቦችን በመያዝ			
3	የድርሰቱ የቃላት ምርጫና አጠቃቀም (የቃላት ትክክለኝነት፣ ግልጽነትና ተገቢነት)			
4	አንባቢን የሚማርኩና ምክንያታዊ የሆኑ አገላለጾችና የሐሳብ አወቃቀሮች ትክክለኛነት			
5	የድርሰቱ የአጻጻፍ ሥርዓት (የሥርዓተነጥብና የፊደላት አጠቃቀም)			

6. አጠቃላይ የድርሰቱ ጥንካሬና ድክመት ምንድን ነው?

7. ተማሪው/ዋ ሊያ/ልታሻሽላቸው የሚገቡ ጉዳዮች ምን ምን ናቸው?

የመምህር ምጋቤምላሽ

1. የተማሪው/ዋ ድርሰት የግምገማ ውጤትና ትክክለኛነት ምን ይመስላል?

2. የተማሪው/ዋ ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ምን ያህል ነው?

3. በቀጣይ ሊሻሻሉ የሚገቡ ጉዳዮች አሉ? ካሉ ምን ምን ናቸው?

ተግባር አራት፤ የፖርቲፎልዮ ምዘና

- 1) የራስህ/ሽን ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ለማሻሻል ያከናወንኳ/ሻቸው ተግባራት፤ የድርሰት መጻፍ ችሎታ ማረጋገጫ ቅጾች፤ ጽብረታዎችና ምጋቤምላሾች የያዘውን ሰነድ መነሻ በማድረግ በድርሰት መጻፍ ትምህርት በሂደት ያሳየሽ/ሽውን ለውጥ ገምገም/ሚ፡፡
- 2) በፖርቲፎልዮ ማረጋገጫ ቅጹ ለቀረቡት ሐሳቦች በትይዩ ከቀረቡት አማራጭ መልሶች መካከል ትክክል የሆነውን በመምረጥ የ"X" ምልክት አስቀምጥ/ጩ፡፡
- 3) ከዚያም ከማረጋገጫ ቅጹ በኋላ ጽብረታ ጻፍ/ፈ፡፡

ቁ	የፖርቲፎልዮ መመዘኛ መስፈርቶች	አዎ	አይደለም
1	በፖርቲፎልዮው ውስጥ የማወዳደርና ማነጻጸር ድርሰት ቢጋሮችና ረቂቆች፤ በግልና በአቻ ተገምግመው የተከለሱ ድርሰቶች፤ የግል፤ የአቻና የመምህር መገምገሚያ ቅጾች፤ ውጤቶች፤ ጽብረታዎችና ምጋቤምላሾች ተካተዋል፡፡		
2	በፖርቲፎልዮው ውስጥ ያለው የማወዳደርና ማነጻጸር ድርሰት የተወሰነ ዓላማና አንባቢ፤ ወጥና ግልጽ መልዕክትና የተመጣጠነ ርዝመት አለው፡፡		
3	ፖርቲፎልዮው ግልጽና ተጠየቃዊ የሆነ አደረጃጀት ያለውን ድርሰት ይዟል፡፡		
4	በፖርቲፎልዮው ውስጥ ያለው ድርሰት፤ ጽብረታና ምጋቤምላሾች ግልጽና በጥንቃቄ በተመረጡ ቃላት የተጻፉ ናቸው፡፡		

5. የድርሰት ናሙናህ/ሽን አንብብ/ቢ፡፡ ናሙናው የሚያሳይህ/ሽ ምን መሥራት እንደምትችል/ይ ነው? የበለጠ ለመሥራት ስለምትችል/ይው ነገር ጻፍ/ፈ፡፡

የመምህር ምጋቤምላሽ

1. የተማሪው/ዋ የፖርቲፎልዮ ግምገማ ውጤትና የጽብረታ ትኩረት ምን ይመስላል?

2. የፖርቲፎልዮ ጽብረታው የተማሪው/ዋን የመጻፍ ችሎታ ዕድገት አስፈላጊ ነው?

3. የተማሪው/ዋ ጠንካራ ጎኖች ምን ምን ናቸው? በቀጣይስ ሊያልታሻሽላቸው የሚገቡ ጉዳዮች?

ክፍለትምህርት አራት፤ የምክንያትና ውጤት ድርሰት

የትግበራ ሂደቶች

የምክንያትና ውጤት ድርሰት የነገሮች ክስተትና ሂደታዊ ቅደምተከተሉን ያሳያል። ይህ ደግሞ የአንድን ክስተት መነሻ ምክንያት ምን እንደሆነ ቀድሞ መምጣት እንዳለበት ያሳያል። ክስተቱ በምን ምክንያት እንደተፈጠረ ወይም ክስተቱ በመፈጠሩ ምክንያት የተፈጠረው ሁኔታ ይገልጻል። ከምክንያት በመነሳት የአንድን ክስተት ቀጣይ ውጤት ምን እንደሚሆን ለመተንበይም ያስችላል።

ነገርግን ከሁለት ጫፍ መሀል ላይ ያለውን ክስተት (ምክንያት ወይም ውጤት) በመምዘዝ ወዳንዱ አቅጣጫ የሚወስደውን ብቻ መምረጥ ግድ ይላል። የድርሰቱ ዋና ዓላማ በምክንያትና ውጤት መካከል ያለውን ትስስር መተንተን ነው።

ለምሳሌ፡

1. የዝናብ እጥረት ምንን ያስከትላል?

2. የዝናብ እጥረት በምን ይከሰታል?

የሚሉት ሁለት ጥያቄዎች ወደተለያዩ አቅጣጫ የሚወስዱ ናቸው። ሁለቱ ጥያቄዎች ወደተለያዩ አቅጣጫ የሚወስዱ መረጃዎችን በማጣራት ከዝናብ እጥረት ጋር ያላቸውን ትስስር ያሳያሉ። አንደኛው ጥያቄ የዝናብ እጥረት ምክንያት ነው። ቀጥሎ ሊፈጠር የሚችለው ክስተት ውጤት ይሆናል። ሁለተኛው ጥያቄ ግን የዝናብ እጥረት ውጤት ነው። ውጤቱ እንዲከሰት ምክንያት የሆኑ ቀድመው የተከሰቱ ሁኔታዎች አሉ።

የምክንያትና ውጤት ድርሰት ባንቀጽ ደረጃም ሆነ ካንቀጽ በላይ የሚያሟላቸው ባህርያት አሉት። እነሱም፡

- ✓ አንድን ክስተት እንዲፈጠር ምክንያት የሆኑ ዝርዝር ነገሮችን ይተነትናል፤
- ✓ የያንዳንዱ ክስተት ውጤት በትንተና ያቀርባል፤ የያንዳንዱ ምክንያት ቀጣይ ውጤት ብትንተና ያሳያል፤
- ✓ በምክንያትና ውጤት መካከል ያለውን ትስስር በማስረጃ አስደግፎ ያሳያል፤ ትስስሩ ግልጽና ምክንያታዊ እንዲሆን ያደርጋል፤
- ✓ በመግቢያ ይጀምራል፤ እያንዳንዱ አንቀጽም በኃይለቃል ይጀምራል፤ የሐሳብ አንድነት፤ ግልጽና ትክክለኛ የሐሳብ ፍሰትና አደረጃጀት አለው፤
- ✓ ውጤታማና ላንባቢ የማይሰለቹ መሸጋገሪያዎችን ይጠቀማል፤
- ✓ ላንባቢ የሚስማሙና ዓላማን ከግብ የሚያደርሱ ቃላት መርጦ ይጠቀማል፤
- ✓ የዐረፍተነገሮች መዋቅራዊ አገባብ ይጠብቃል፤

ተግባር አንድ፤ በምክንያትና ውጤት ድርሰት መጻፍ

በሚከተሉት ርዕሶች የምክንያትና ውጤት ድርሰት ጻፍ/ፈ።

ሀ) የወባ በሽታ በምን ይከሰታል?

ለ) አንድ የዩኒቨርሲቲ ተማሪ በድኅነት ውስጥ የሚኖሩ ቤተሰቦቹን ለመርዳት ትምህርቱን ጨርሶ ሥራ መሥራት ይፈልጋል። ነገርግን የትምህርት ውጤቱ ዝቅተኛ በመሆኑ ከትምህርት ገበታ ይባረራል። የዩኒቨርሲቲ ትምህርቱን ካላጠናቀቀ ሌላ ሥራ በቀላሉ ማግኘት ለመቻሉም እርግጠኛ አይደለም። በዚህ ላይ እናቱ በጠናታ መው ያልጋ ቁራኛ ከሆኑ ሰነባብቷል። በዚህም በልጃቸው ላይ የደረሰውን ችግር መስማት የለባቸውም። ከሰሙ ግን በሽታቸው ወደባሰ የሕመም ደረጃ ሊያስገባቸው ይችላል። ይህን መጥፎ አጋጣሚ በራስህ/ሽ ላይ የደረሰ ቢሆን ለዩኒቨርሲቲህ/ሽ የፊጅስትራር ጽሕፈትቤት ምን ብለህ/ሽ ደብዳቤ ትጽፋለህ/ሽ?

ተግባር ሁለት፤ ግለምዘና

- 1) በመጻፍ ችሎታ መመዘኛ ጥያቄዎች የራስህን/ሽን ድርሰት በመገምገም በተሰጡት ክፍት ቦታዎች ላይ መልስ ጻፍ/ፈ።
- 2) በገምገማህ/ሽ ውጤት መሠረትም ያጠቃላይ ድርሰትህ/ሽ ጥንካሬና ድክመት የሚገልጽ ጽብረቃ ጻፍ/ፈ።

ቁ	የግለሰብና መመዘኛ መስፈርቶች	አዎ	አይደለም
1	በምክንያትና ውጤት መካከል ያለውን ትስስር በማስረጃ አስደግፎ ያሳያል?		
2	ድርሰቱ ግልጽና ተጠየቃዊ የሆኑ መግቢያ፣ ሐተታና መደምደሚያ አንቀጾችን ይዟል? እያንዳንዱ አንቀጽ በኃይለቃል ይጀምራል? ደጋፊ ሐሳቦች ግልጽና አሳማኝ ናቸው?		
3	ድርሰቱ የምክንያትና ውጤት ትስስር ግልጽና ምክንያታዊ እንዲሆን ያደርጋል?		
4	በድርሰቱ ውስጥ ያሉት ቃላት ትክክል፣ ግልጽና በጥንቃቄ የተመረጡ ናቸው?		
5	ድርሰቱ የሐሳብ አንድነት፣ ግልጽና ትክክለኛ የሐሳብ ፍሰትና አደረጃጀት አለው?		
6	ከድርሰቱ የሚቀነሱና የሚጨመሩ ሐሳቦች አሉ?		
7	የሚስተካከሉ ካሉ ምን ምን ናቸው? _____		

ተግባር ሦስት፤ የአቻ ምዘናና ምጋቤምላሽ

- 1) የደረሰህን/ሽን ድርሰት በጥሞና በማንበብ በትይዩ ከቀረቡት አማራጭ መልሶች ትክክለኛውን በመምረጥ የ "X" ምልክት አስቀምጥ/ጪ፡፡
- 2) ከዚያም ከማረጋገጫ ቅጹ በኋላ በቀረቡት ጥያቄዎች መሠረት የድርሰቱን ጥንካሬና ድክመት የሚገልጽ ምጋቤምላሽ ጻፍ/ፊ፡፡

የድርሰቱ ጸሐፊ _____ የድርሰቱ ርዕስ _____ የድርሰቱ ገምጋሚ _____

ቁ	የአቻ-ምዘና መመዘኛ መስፈርቶች	ከፍተኛ	መካከለኛ	ዝቅተኛ
1	በምክንያትና ውጤት መካከል ያለውን ትስስር በማስረጃ ተደግፎ ቀርቧል፤			
2	የድርሰቱ አደረጃጀት (ግልጽና ተጠየቃዊ የሆኑ መግቢያ፣ ሐተታና መደምደሚያ አንቀጾችና የአንቀጾች ደጋፊ ሐሳቦች) አለው፤			
3	የድርሰቱ የቃላት ምርጫና አጠቃቀም ደረጃውን የጠበቀ ነው፤			
4	ድርሰቱ የምክንያትና ውጤት ትስስር ግልጽና ምክንያታዊ ነው፤			
5	ድርሰቱ የሐሳብ አንድነት፣ ግልጽና ትክክለኛ የሐሳብ ፍሰትና አደረጃጀት አለው፤			

6. አጠቃላይ የድርሰቱ ጥንካሬና ድክመት ምንድን ነው?

7. ተማሪው/ዋ ሊያ/ልታሻሽላቸው የሚገቡ ጉዳዮች ምን ምን ናቸው?

የመምህር ምጋቤምላሽ

1. የተማሪው/ዋ ድርሰት የግምገማ ውጤትና ትክክለኛነት ምን ይመስላል?

2. የተማሪው/ዋ ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ምን ያህል ነው?

3. በቀጣይ ሊሻሻሉ የሚገቡ ጉዳዮች አሉ? ካሉ ምን ምን ናቸው?

ተግባር አራት፤ የፖርቲፎልዮ ምዘና

- 1) የራስህ/ሽን ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ለማሻሻል ያከናወንካቸው ተግባራት፤ የድርሰት መጻፍ ችሎታ ማረጋገጫ ቅጾች፤ ጽብረታዎችና ምጋቤምላሾች የያዘውን ሰነድ መነሻ በማድረግ በድርሰት መጻፍ ትምህርት በሂደት ያሳየሽ/ሽውን ለውጥ ገምግም/ሚ፡፡
- 2) በፖርቲፎልዮ ማረጋገጫ ቅጹ ለቀረቡት ሐሳቦች በትይዩ ከቀረቡት አማራጭ መልሶች መካከል ትክክል የሆነውን በመምረጥ የ"X" ምልክት አስቀምጥ/ጩ፡፡
- 3) ከዚያም ከማረጋገጫ ቅጹ በኋላ ጽብረታ ጻፍ/ፈ፡፡

ቁ	የፖርቲፎልዮ መመዘኛ መስፈርቶች	አዎ	አይደለም
1	በፖርቲፎልዮው ውስጥ የድርሰት ቢጋሮችና ረቂቆች፤ በግልና በአቻ ተገምግመው የተከለሱ ድርሰቶች፤ የግል፤ የአቻና የመምህር መገምገሚያ ቅጾች፤ ውጤቶች፤ ጽብረታዎችና ምጋቤምላሾች ተካተዋል፡፡		
2	በፖርቲፎልዮው ውስጥ ያሉ ድርሰቶች የተወሰነ ዓላማና አንባቢ፤ ወጥና ግልጽ መልዕክትና የተመጣጠነ ርዝመት አላቸው፡፡		
	የፖርቲፎልዮው ሰነድ ግልጽና ተጠየቃዊ የሆነ አደረጃጀት ያላቸውን ድርሰቶች ይዟል፡፡		
4	በፖርቲፎልዮው ሰነድ ውስጥ ያሉት ድርሰቶች፤ ጽብረታዎችና ምጋቤምላሾች ግልጽና በጥንቃቄ በተመረጡ ቃላት የተጻፉ ናቸው፡፡		
5	በፖርቲፎልዮ ውስጥ የቃላትና የዐረፍተነገሮች ሰዋሰዋዊ አወቃቀር ስሕተቶች በጣም ውስን ናቸው፡፡		
6	በፖርቲፎልዮው ውስጥ ያሉ ሰነዶች የሥርዓተነጥብ አጠቃቀምና የፊደላት ግድፈት ችግሮች የላቸውም፡፡		

7. የድርሰት ናሙናህ/ሽን አንብብ/ቢ፡፡ ናሙናው የሚያሳይህ/ሽ ምን መሥራት እንደምትችል/ይ ነው? የበለጠ ለመሥራት ስለምትችል/ይው ነገር ጻፍ/ፈ፡፡

የመምህር ምጋቤምላሽ

1. የተማሪው/ዋ የፖርቲፎልዮ ገምገማ ውጤትና የጽብረታ ትኩረት ምን ይመስላል?

2. የፖርቲፎልዮ ጽብረታው የተማሪው/ዋን የመጻፍ ችሎታ ዕድገት አስፈላጊ ነው?

3. የተማሪው/ዋ ጠንካራ ጎኖች ምን ምን ናቸው? በቀጣይስ ሊያሻሽላቸው የሚገቡ ጉዳዮች?

ክፍለትምህርት አምስት፤ ብያኔያዊ ድርሰት

የትግበራ ሂደቶች

ብያኔያዊ ድርሰት የአንድን ነገር ሁኔታና ድርጊት ምንነትና የቁልፍ ቃላትና ሐረጎች እሳቤ መግለጽ፤ የአንድን ጥያቄያዊ ዐረፍተነገር ምላሽ መስጠት፤ ማብራራት፤ መተንተንና መግለጽ መገለጫዎቹ ናቸው፡፡ ብዙውን ጊዜም ጥቅልና ረቂቅ በሆኑ እሳቤዎች ላይ ያተኩራል፡፡ ባህል ምንድን ነው? የሚል ጥያቄ ቢቀርብ የባህልን እሳቤና ዝርዝር መለያ ባህርያቱን በመግለጽ ላንባቢ መረጃ ይሰጣል፡፡ ከደራሲው ገጠመኝ አንጻር የተሰጠ ሐተታዊ ፍችን ያካተተ ድርሰት ነው፡፡ ብያኔያዊ ድርሰት ስለተነሳው ርዕሰጉዳይ መረጃ የሚሰጥ ነው፡፡

የብያሄያዊ ድርሰት ከሌሎች የድርሰት ዘርፎች የሚለይባቸው ባህርያት አሉት፤

- ✓ የሚበየነው ቃል/ሐረግ እሳቤው ላንባቢ እንዲሟሰማ በማድረግ ከሌሎች የሚለይበትን ገጽታ ላይ ያተኩራል፤
- ✓ ብያሄውን የሚያጎሉ ምሳሌዎችን ይጠቀማል፤ ለዚህም የምክንያትና ውጤት ትስስርን መነሻ ማድረግ ይችላል፤ ገላጭ አቀራረብም ሊኖረው ይችላል፤

ተግባር አንድ፤ ብያሄያዊ ድርሰት መጻፍ

ቀጥሎ ከቀረቡት አማራጭ የድርሰት መጻፊያ ርዕሶች መካከል አንዱን በመምረጥ ብያሄያዊ ድርሰት ጻፍ/ፊ፡፡

ሀ) ባህል ምንድን ነው?

ለ) ላንተ/ቺ ዕውነት ምንድን ነው? ዕውነት የሚባል ነገር አለ? አለ፡፡ ካልክ/ሽ የዕውነትን መኖር ማስረጃ የሆኑት ምክንያቶች በመጠቀም፤ የለም ካልክ/ሽም በራስህ/ሽ ወይም በሌሎች ሰዎች የደረሰውን ክህደት (-ተገቢ ያልሆነ ድርጊት) በማስረጃነት በመጠቀም ድርሰት ጻፍ/ፊ፡፡

ተግባር ሁለት፤ ግልምዘና

- 1) በመጻፍ ችሎታ መመዘኛ ጥያቄዎች የራስህን/ሽን ድርሰት በመገምገም በተሰጡት ክፍት ቦታዎች ላይ መልስ ጻፍ/ፊ፡፡
- 2) በገምገማህ/ሽ ውጤት መሠረትም ያጠቃላይ ድርሰትህ/ሽ ጥንካሬና ድክመት የሚገልጽ ጽብረቃ ጻፍ/ፊ፡፡

ቁ	የግልምዘና መመዘኛ መስፈርቶች	አዎ	አይደለም
1	በድርሰቱ የሚበየነው ቃል/ሐረግ ለይቶ ያሳያል?		
2	ድርሰቱ ግልጽና ተጠየቃዊ የሆኑ የሐሳብ አወቃቀሮችን ይዟል? ብያሄውን የሚያጎሉ ግልጽና አሳማኝ ደጋፊ ሐሳቦች አሉት?		
3	በድርሰቱ ውስጥ ያሉት ቃላት ትክክል፤ ግልጽና በጥንቃቄ የተመረጡ ናቸው?		
4	ድርሰቱ የሚበየነው ሐሳብ ከሌሎች የሚለይበትን ገጽታ ላይ ያተኩራል?		
5	ድርሰቱ ገላጭ አቀራረብን ወይም የምክንያትና ውጤት ትስስርን መነሻ ያደርጋል?		
6	ከድርሰቱ የሚቀነሱና የሚጨመሩ ሐሳቦች አሉ?		
7	የሚስተካከሉ ካሉ ምን ምን ናቸው? _____ _____		
8	የድርሰቱ ጥንካሬና ድክመት ምንድን ነው? _____		

ተግባር ሦስት፤ የአቻ ምዘናና ምጋቤምላሽ

- 1) የደረሰህን/ሽን ድርሰት በጥሞና በማንበብ በትይዩ ከቀረቡት አማራጭ መልሶች ትክክለኛውን በመምረጥ የ "X" ምልክት አስቀምጥ/ጪ፡፡
- 2) ከማረጋገጫ ቅጹ በኋላ በቀረቡት ጥያቄዎች መሠረት የድርሰቱን ጥንካሬና ድክመት የሚገልጽ ምጋቤምላሽ ጻፍ/ፊ፡፡

የድርሰቱ ጸሐፊ _____ የድርሰቱ ርዕስ _____ የድርሰቱ ገምጋሚ _____

ተ.ቁ	የአቻ-ምዘና መመዘኛ መስፈርቶች	ከፍተኛ	መካከለኛ	ዝቅተኛ
1	በድርሰቱ የሚበየነው ቃል/ሐረግ ለይቶ በማሳየት			
2	ድርሰቱ ብያሄውን የሚያጎሉ ግልጽና አሳማኝ ምሳሌዎችን በመያዝ			

3	በድርሰቱ የቃላት ምርጫና አጠቃቀም (የቃላት ትክክለኛነት፣ ግልጽነትና ተገቢነት) መኖር			
4	ድርሰቱ የሚበየነው ሐሳብ ከሌሎች የሚለይበትን ገጽታ ላይ በማተኮር			
5	ድርሰቱ ገላጭ አቀራረብን ወይም የምክንያትና ውጤት ትስስርን መነሻ በማድረግ			

6. አጠቃላይ የድርሰቱ ጥንካሬና ድክመት ምንድን ነው?

7. ተማሪው/ዋ ሊያ/ልታሻሽላቸው የሚገቡ ጉዳዮች ምን ምን ናቸው?

የመምህር ምጋቤምላሽ

1. የተማሪው/ዋ ድርሰት የግምገማ ውጤትና ትክክለኛነት ምን ይመስላል?

2. የተማሪው/ዋ ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ምን ያህል ነው?

3. በቀጣይ ሊሻሻሉ የሚገቡ ጉዳዮች አሉ? ካሉ ምን ምን ናቸው?

ተግባር አራት፤ የፖርቲፎልዮ ምዘና

- 1) የራስህ/ሽን ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ለማሻሻል ያከናወንኳ/ሻቸው ተግባራት፣ የድርሰት መጻፍ ችሎታ ማረጋገጫ ቅጾች፣ ጽብረታዎችና ምጋቤምላሾች የያዘውን ሰነድ መነሻ በማድረግ በድርሰት መጻፍ ትምህርት በሂደት ያሳየሽ/ሽውን ለውጥ ገምግም/ሚ፡፡
- 2) በፖርቲፎልዮ ማረጋገጫ ቅጹ ለቀረቡት ሐሳቦች በትይዩ ከቀረቡት አማራጭ መልሶች መካከል ትክክል የሆነውን በመምረጥ የ"X" ምልክት አስቀምጥ/ጩ፡፡
- 3) ከማረጋገጫ ቅጹ በኋላ ጽብረታ ጻፍ/ፈ፡፡

ቁ	የፖርቲፎልዮ መመዘኛ መስፈርቶች	አዎ	አይደለም
1	በፖርቲፎልዮው ውስጥ የድርሰት ቢጋሮችና ረቂቆች፣ በግልና በአቻ ተገምግመው የተከለሱ ድርሰቶች፣ የግል፣ የአቻና የመምህር መገምገሚያ ቅጾች፣ ውጤቶች፣ ጽብረታዎችና ምጋቤምላሾች ተካተዋል፡፡		
2	በፖርቲፎልዮው ውስጥ ያሉ ድርሰቶች የተወሰነ ዓላማና አንባቢ፣ ወጥና ግልጽ መልዕክትና የተመጣጠነ ርዝመት አላቸው፡፡		
	የፖርቲፎልዮው ሰነድ ግልጽና ተጠየቃዊ የሆነ አደረጃጀት ያላቸውን ድርሰቶች ይዟል፡፡		
4	በፖርቲፎልዮው ሰነድ ውስጥ ያሉት ድርሰቶች፣ ጽብረታዎችና ምጋቤምላሾች ግልጽና በጥንቃቄ በተመረጡ ቃላት የተጻፉ ናቸው፡፡		
5	በፖርቲፎልዮው ውስጥ የቃላትና የዐረፍተነገሮች ሰዋስዋዊ አወቃቀር ስሕተቶች በጣም ውስን ናቸው፡፡		
6	በፖርቲፎልዮው ውስጥ ያሉ ሰነዶች የሥርዓተነጥብ አጠቃቀምና የፊደላት ግድፈት ችግሮች የላቸውም፡፡		

7. የድርሰት ናሙናዎችን አንብብ/ቢ፡፡ ናሙናው የሚያሳይህ/ሽ ምን መሥራት እንደምትችል/ይ ነው?
የበለጠ ለመሥራት ስለምትችል/ይው ነገር ጻፍ/ፈ፡፡

8. ስለመጻፍ ዓላማህ/ሽ አስብ/ቢ፡፡ አንድ የበለጠ ልትሠራ/ሪው ስለምትፈልግ/ጊው ነገር ጻፍ/ፈ፡፡ ጽሑፍህ ውስንና ዝርዝር መረጃዎችን የያዘ መሆን አለበት፡፡

የመምህር ምጋቤምላሽ

1. የተማሪው/ዋ የፖርቲፎልዮ ግምገማ ውጤትና የጽብረቃ ትኩረት ምን ይመስላል?

2. የፖርቲፎልዮ ጽብረቃው የተማሪው/ዋን የመጻፍ ችሎታ ዕድገት አስፈላጊ ነው?

3. የተማሪው/ዋ ጠንካራ ጎኖች ምን ምን ናቸው? በቀጣይስ ሊያልቃሻሽላቸው የሚገቡ ጉዳዮች ምን ምን ናቸው?

ክፍለትምህርት ስድስት፤ ሂደታዊ ትንተና ድርሰት

የትግበራ ሂደቶች

ሂደታዊ ድርሰት የአንድን ነገር ቅደምተከተላዊ አሰላለፍና አሰራር የሚያሳይ ነው፡፡ በሌላ አገላለጽ አንድ ነገር ተጀምሮ እስከሚጠናቀቅ ድረስ ያለውን ሂደት በቅደምተከተል በማተት መረጃን ያቀብላል፡፡ ተራኪው የሚያቀርበው የአሰራር ሂደት የአሰራሩን ድርጊት እንጂ የተሰራው በፊት ሊሆን ይችላል፡፡ እየሰራ ሊያሳይም ይችላል፡፡ ትንተናውም በጊዜና በቦታ ወይም ባፈጸጸም ቅደምተከተላዊ ሂደትን ይከተላል፡፡ አንባቢ በቀረበውበ የአሰራር መመሪያ ተመሳሳይ ተግባር ቢያከናውን ውጤቱ ተመሳሳይ መሆን አለበት፡፡

የሂደታዊ ትንተና ድርሰት ልዩ የሚያደርጉት መገለጫዎች አሉ፡፡

- ✓ ጸሐፊው ከጉዳዩ ጋር ያለውን ትስስር ያሳያል፤
- ✓ ደረጃ በደረጃ በገለጸ ወይም በመመሪያ ያቀርባል፤
- ✓ የነገሮችን ምክንያትና ውጤት ያሳያል፤
- ✓ የነገሮችን አሰራር ቅደምተከተላዊ አሰላለፍን ይከተላል፤
- ✓ የተለያዩ ማብራሪያዎች፣ ምሳሌዎችና ዝርዝር ማስረጃዎች ያካትታል፤
- ✓ አንባቢዎች ሊከተሉት የሚችሉት የመሸጋገሪያ ቅርጽ የያዘ ምክንያታዊ አሰራር ይከተላል፤
- ✓ አንባቢን መሠረት ያደረጉ ቃላት መርጦ ይጠቀማል፤
- ✓ በጣም ቴክኒካዊ የሆኑ ቃላትን አይጠቀምም፤

ለምሳሌ፡

ከሃይማኖታዊ በዓላት አንዱ ፋሲካ ነው፡፡ ክርስቲያኖች ፋሲካን በታላቅ ድምቀት ያከብሩታል፡፡ የሁለት ወራት ያህል እድሜ ያለው አቢይ ያም መገባደጃ ላይ ሰሞኑ ህማማት ብቅ ይላል፡፡ የኢየሱስ ክርስቶስን ስቃይ በማሰብ ምዕመናን የሚፀልዩበት ሳምንት ነው፡፡ በዚህ ሳምንት ማብቂያ ላይ የሐሙስ ፀሎት ይከበራል፡፡ የሐሙስ ፀሎት የሚካሄደው ኢየሱስ ክርስቶስ አርዓያ ሆኖ የደቀመዛሙርቱን እግር ያጠበበትን ቀን በማሰብ ነው፡፡ ከዚያም በዕለተ ፀርብ የሚከበረው ስቅለት ይከተላል፡፡ ስቅለት ኢየሱስ ክርስቶስ ለሰው ልጆች ሲል የደረሰበት ስቃይ በፀሎት የሚታሰብበት ዕለት ነው፡፡ ይህ በበኩሉ በቅዳሜ ሹር ተተክቶ በዚህ ዕለት ሌሊት ኢየሱስ ክርስቶስ ሞትን ድል አድርጎ ከመቃብር ሲነሳ ህዝበ ክርስቲያን ያመ ሉጋሙን ይፈታል፡፡

ተግባራት

ተግባር አንድ፤ ሂደታዊ ድርሰት መጻፍ

ቀጥሎ ከቀረቡት አማራጭ ርዕሶች መካከል አንዱን በመምረጥ ሂደታዊ ድርሰት ጻፍ/ፈ፡፡

ሀ) የሥራ ፍለጋ ሂደት

ለ) የደሮ ወጥ አሰራር

ሐ) የድርሰት አጻጻፍ ሂደት

ተግባር ሁለት፤ ግለምዘና

- 1) በመጻፍ ችሎታ መመዘኛ ጥያቄዎች መሠረት የራስህን/ሽን ድርሰት በመገምገም በተሰጡት ክፍት ቦታዎች ላይ መልስ ጻፍ/ፈ፡፡
- 2) በግምገማህ/ሽ ውጤት መሠረትም ያጠቃላይ ድርሰትህ/ሽ ጥንካሬና ድክመት የሚገልጽ ጽብረቃ ጻፍ/ፈ፡፡

ቁ	የማረጋገጫ መስፈርቶች	አዎ	አይደለም
1	ድርሰቱ አንባቢዎች ሊከተሉት የሚችሉት የመሸጋገሪያ ቅርጽ የያዘ ምክንያታዊ አሰራር አለው?		
2	ድርሰቱ ተለያዩ ማብራሪያዎች፣ ምሳሌዎችንና ዝርዝር ማስረጃዎችን አካቷል?		
3	በድርሰቱ ውስጥ ያሉት ቃላት በጣም ቴክኒካዊ አይደሉም? አንባቢን መሠረት ያደረጉ ቃላት መርጦ ይጠቀማል?		
4	ድርሰቱ ጸሐፊው ከጉዳዩ ጋር ያለውን ትስስር ለማሳየት የነገሮችን አሰራር ቅደምተከተላዊ አሰላለፍን ይከተላል?		
5	ድርሰቱ ደረጃ በደረጃ በገለጻ ወይም በመመሪያ የነገሮችን ምክንያትና ውጤት ያሳያል?		
8	በድርሰቱ የሚቀነሱና የሚጨመሩ ሐሳቦች አሉ? የሚስተካከሉ ካሉ ምን ምን ናቸው?		
9	የድርሰቱ ጥንካሬና ድክመት ምንድን ነው?		

ተግባር ሦስት፤ የአቻ ምዘናና ምጋቤምላሽ

- 1) የደረሰህን/ሽን ድርሰት በጥሞና በማንበብ በትይዩ ከቀረቡት አማራጭ መልሶች ትክክለኛውን በመምረጥ የ "X" ምልክት አስቀምጥ/ጨ፡፡
- 2) ከማረጋገጫ ቅጹ በኋላ በቀረቡት ጥያቄዎች መሠረት የድርሰቱን ጥንካሬና ድክመት የሚገልጽ ምጋቤምላሽ ጻፍ/ፈ፡፡

የድርሰቱ ጸሐፊ _____ የድርሰቱ ርዕስ _____ የድርሰቱ ገምጋሚ _____

ተ.ቁ	የአቻ-ምዘና መመዘኛ መስፈርቶች	ከፍተኛ	መካከለኛ	ዝቅተኛ
1	ድርሰቱ አንባቢዎች ሊከተሉት የሚችሉት የመሸጋገሪያ ቅርጽ የያዘ ምክንያታዊ አሰራር ይከተላል፤			
2	ድርሰቱ ተለያዩ ማብራሪያዎች፣ ምሳሌዎችንና ዝርዝር ማስረጃዎችን ይዟል፤			
3	አንባቢን መሠረት ያደረጉ ቃላት መርጦ መጠቀም			
4	ድርሰቱ ጸሐፊው ከጉዳዩ ጋር ያለውን ትስስር ለማሳየት የነገሮችን አሰራር ቅደምተከተላዊ አሰላለፍን ተከትሏል፤			

5	ድርሰቱ ደረጃ በደረጃ በገለጻ ወይም በመመሪያ የነገሮችን ምክንያትና ውጤት አሳይቷል፤			
---	---	--	--	--

6. አጠቃላይ የድርሰቱ ጥንካሬና ድክመት ምንድን ነው?

7. ተማሪው/ዋ ሊያ/ሊታሻሻላቸው የሚገቡ ጉዳዮች ምን ምን ናቸው?

የመምህር ምጋቤምላሽ

1. የተማሪው/ዋ ድርሰት የግምገማ ውጤትና ትክክለኛነት ምን ይመስላል?

2. የተማሪው/ዋ ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ምን ያህል ነው?

3. በቀጣይ ሊሻሻሉ የሚገቡ ጉዳዮች አሉ? ካሉ ምን ምን ናቸው?

ተግባር አራት፤ የፖርቲፎልዮ ምዘና

- 1) የራስህ/ሽን ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ለማሻሻል ያከናወንክ/ሻቸው ተግባራት፤ የድርሰት መጻፍ ችሎታ ማረጋገጫ ቅጾች፤ ጽብረቃዎችና ምጋቤምላሾች የያዘውን ሰነድ መነሻ በማድረግ በድርሰት መጻፍ ትምህርት በሂደት ያሳየሽ/ሽውን ለውጥ ገምግም/ሚ፡፡
- 2) በፖርቲፎልዮ ማረጋገጫ ቅጹ ለቀረቡት ሐሳቦች በትይዩ ከቀረቡት አማራጭ መልሶች መካከል ትክክል የሆነውን በመምረጥ የ"X" ምልክት አስቀምጥ/ጪ፡፡
- 3) ከማረጋገጫ ቅጹ በኋላ ጽብረቃ ጻፍ/ፈ፡፡

ቁ	የፖርቲፎልዮ መመዘኛ መስፈርቶች	አዎ	አይደለም
1	በፖርቲፎልዮው ውስጥ የሂደታዊ ትንተና ድርሰቶች ቢጋሮችና ረቂቆች፤ በግልና በአቻ ተገምግመው የተከለሱ ድርሰቶች፤ የግል፤ የአቻና የመምህር መገምገሚያ ቅጾች፤ ውጤቶች፤ ጽብረቃዎችና ምጋቤምላሾች ተካተዋል፡፡		
2	በፖርቲፎልዮው ውስጥ ያሉ የሂደታዊ ትንተና ድርሰቶች የተወሰነ ዓላማና አንባቢ፤ ወጥና ግልጽ መልዕክትና የተመጣጠነ ርዝመት አላቸው፡፡		
	የፖርቲፎልዮው ሰነድ ግልጽና ተጠየቃዊ የሆነ አደረጃጀት ያላቸውን ድርሰቶች ይዟል፡፡		
4	በፖርቲፎልዮው ሰነድ ውስጥ ያሉ የሂደታዊ ትንተና ድርሰቶች፤ ጽብረቃዎችና ምጋቤምላሾች ግልጽና በጥንቃቄ በተመረጡ ቃላት የተጻፉ ናቸው፡፡		
5	በፖርቲፎልዮው ውስጥ የቃላትና የዐረፍተነገሮች ሰዋስዋዊ አወቃቀር ስሕተቶች በጣም ውስን ናቸው፡፡		
6	በፖርቲፎልዮው ውስጥ ያሉ ሰነዶች የሥርዓተነጥብ አጠቃቀምና የፊደላት ግድፈት ችግሮች የላቸውም፡፡		

7. የድርሰት ናሙናህ/ሽን አንብብ/ቢ፡፡ ናሙናው የሚያሳይህ/ሽ ምን መሥራት እንደምትችል/ይ ነው? የበለጠ ለመሥራት ስለምትችል/ይው ነገር ጻፍ/ፈ፡፡

8. ስለመጻፍ ዓላማህ/ሽ አስብ/ቢ፤ አንድ የበለጠ ልትሠራ/ሪው ስለምትፈልግ/ጊው ነገር ጻፍ/ፊ። ጽሑፍህ ውስንና ዝርዝር መረጃዎችን የያዘ መሆን አለበት።

የመምህር ምጋቤምላሽ

1. የተማሪው/ዋ የፖርቲፎልዮ ግምገማ ውጤትና የጽብረታ ትኩረት ምን ይመስላል?

2. የፖርቲፎልዮ ጽብረታው የተማሪው/ዋን የመጻፍ ችሎታ ዕድገት አስፈላጊ ነው?

3. የተማሪው ጠንካራ ጎኖች ምን ምን ናቸው? በቀጣይስ ሊያሻሽላቸው የሚገቡ ጉዳዮች?

ክፍለትምህርት ሰባት፡ ምሳሌያዊ ድርሰት

የትግበራ ሂደቶች

በምሳሌያዊ አጻጻፍ አንባቢን ማነቃነቅ፣ የሰለገፍ ዓይኖችን ማብራት፣ የሰዎችን ትኩረት መሳብና ማሳሰብ የሚተኮርባቸው ጉዳዮች ናቸው። በድርሰቱ ልዩ ትኩረት የሚሰጣቸው ርዕሰጉዳዮችም፣ የራስና የሌሎች ገጠመኝን በዕውናዊና በህሊናዊ ትረካ መጻፍ፣ የሌሎች ሰዎች ሐሳቦችና ጥቅሶች መነሻ በማድረግ ድርሰት መጻፍ፣ አኃዛዊ ቀመሮችን መነሻ በማድረግ ዕውናዊ መረጃዎችን ማቅረብና የነገሮችን ምክንያትና ውጤት ክትትሎሽና ቅደምተከተላዊ አቀራረብ ሊሆኑ ይችላሉ።

ተግባር አንድ፤ ምሳሌያዊ ድርሰት መጻፍ

ቀጥሎ ከቀረቡት የድርሰት መጻፊያ ርዕሶች መካከል አንዱን በመምረጥ ድርሰት ጻፍ/ፊ።
 ሀ) በተማሪነት ህይወታችሁ የምትወዱት ወይም የምትጠሉት መምህር ማን ነው (ስሙን መቀየር ይቻላል)? ለምን እንደምትወዱት ወይም እንደምትጠሉት በመግለጽ ከመምህሩ የተማራችሁት ባህርይና ድርጊት ምንድን ነው?
 ለ) ሴት ልጅን ማስተማር ኅብረተሰብ ማስተማር ነው። የሚል ጥቅስ በተለያዩ ሰዎች ሲነገርና ሲጻፍ አስተውላችኋል? እናንተስ በዚህ ጽሑፍ ትስማማላችሁ ለምን በማሳመኛ ማስረጃዎች አስደግፋችሁ ድርሰት ጻፉ።

ተግባር ሁለት፤ ግለምዘና

- 1) በመጻፍ ችሎታ መመዘኛ ጥያቄዎች የራስህን/ሽን ድርሰት በመገምገም በተሰጡት ክፍት ቦታዎች ላይ መልስ ጻፍ/ፊ።
- 2) በግምገማህ/ሽ ውጤት መሠረትም ያጠቃላይ ድርሰትህ/ሽ ጥንካሬና ድክመት የሚገልጽ ጽብረታ ጻፍ/ፊ።

ቁ	የማረጋገጫ መሥፈርቶች	አዎ	አይደለም
1	ምሳሌያዊ ድርሰቱ የተወሰነ ዓላማና አንባቢ፣ ወጥና ግልጽ መልዕክትና የተመጣጠነ ርዝመት አለው?		
2	ድርሰቱ ግልጽና ተጠያቂ የሆኑ መግቢያ፣ ሐተታና መደምደሚያ አንቀጾችን ይዟል? በየንዳንዱ አንቀጽ ውስጥ ያሉ ደጋፊ ሐሳቦች ግልጽና አሳማኝ ናቸው?		
3	በድርሰቱ ውስጥ ያሉት ቃላት ትክክል፣ ግልጽና በጥንቃቄ የተመረጡ		

	ናቸው?		
4	ምሳሌያዊ ድርሰቱ የቃላትና የዐረፍተነገሮች ሰዋስዋዊ አወቃቀር ስሕተቶች (ለምሳሌ፡ የባለቤትና የማሰሪያ አንቀጽና የጾታ፡ ቁጥርና መደብ ስምምነቶች) እምብዛም የሉትም?		
5	በድርሰቱ ውስጥ የሥርዓተነጥብ አጠቃቀምና የፊደላት ግድፈት ችግሮች አሉ?		
8	በምሳሌያዊ ድርሰቱ የሚቀነሱና የሚጨመሩ ሐሳቦች አሉ? የሚስተካከሉ ካሉ ምን ምን ናቸው?		
9	የድርሰቱ ጥንካሬና ድክመት ምንድን ነው?		

ተግባር ሦስት፤ የአቻ ምዘናና ምጋቤምላሽ

- 1) የደረሰህን/ሽን ድርሰት በጥሞና በማንበብ በትይዩ ከቀረቡት አማራጭ መልሶች ትክክለኛውን በመምረጥ የ "X" ምልክት አስቀምጥ/ጪ፡፡
- 2) ከማረጋገጫ ቅጹ በኋላ በቀረቡት ጥያቄዎች መሠረት የድርሰቱን ጥንካሬና ድክመት የሚገልጽ ምጋቤምላሽ ጻፍ/ፊ፡፡

የድርሰቱ ጸሐፊ _____ የድርሰቱ ርዕስ _____ የድርሰቱ ገምጋሚ _____

ተ.ቁ	የአቻ-ምዘና መመዘኛ መስፈርቶች	ከፍተኛ	መካከለኛ	ዝቅተኛ
1	የድርሰቱ ይዘት (ዓላማ፣ ተነባቢነት፣ ግልጽነትና የተመጣጠነ ርዝመት) የተሟላ ነው፤			
2	ድርሰቱ በአንቀጽና በድርሰት ደረጃ ያሉት የሐሳብ አደረጃጀቶች (ግልጽና ተጠየቃዊ የሆኑ መግቢያ፣ ሐተታና መደምደሚያ አንቀጾችና የአንቀጾች ደጋፊ ሐሳቦች) ናቸው፤			
3	የድርሰቱ የቃላት ምርጫና አጠቃቀም (የቃላት ትክክለኛነት፣ ግልጽነትና ተገቢነት)			
4	የድርሰቱ ሰዋስው (የቃላትና የዐረፍተነገሮች ሰዋስዋዊ አወቃቀር ስሕተቶች ለምሳሌ፡ የባለቤትና የማሰሪያ አንቀጽና የጾታ፡ ቁጥርና መደብ ስምምነቶች) የተሟላ ነው፤			
5	የድርሰቱ የአጻጻፍ ሥርዓት (የሥርዓተነጥብና የፊደላት አጠቃቀም) የተሟላ ነው፤			

6. አጠቃላይ የድርሰቱ ጥንካሬና ድክመት ምንድን ነው?

7. ተማሪው/ዋ ሊያሻሽላቸው የሚገቡ ጉዳዮች ምን ምን ናቸው?

የመምህር ምጋቤምላሽ

1. የተማሪው/ዋ ድርሰት የግምገማ ውጤትና ትክክለኛነት ምን ይመስላል?

2. የተማሪው/ዋ ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ምን ያህል ነው?

3. በቀጣይ ሊሻሻሉ የሚገቡ ጉዳዮች አሉ? ካሉ ምን ምን ናቸው?

ተግባር አራት፤ የፖርቲፎልዮ ምዘና

- 1) የራስህ/ሽን ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ለማሻሻል ያከናወንክ/ሻቸው ተግባራት፤ የድርሰት መጻፍ ችሎታ ማረጋገጫ ቅጾች፤ ጽብረታዎችና ምጋቤምላሾች የያዘውን ሰነድ መነሻ በማድረግ በድርሰት መጻፍ ትምህርት በሂደት ያሳየሽ/ሽውን ለውጥ ገምግም/ሚ፡፡
- 2) በፖርቲፎልዮ ማረጋገጫ ቅጹ ለቀረቡት ሐሳቦች በትይዩ ከቀረቡት አማራጭ መልሶች መካከል ትክክል የሆነውን በመምረጥ የ"X" ምልክት አስቀምጥ/ጩ፡፡
- 3) ከማረጋገጫ ቅጹ በኋላ ጽብረታ ጻፍ/ፈ፡፡

ቁ	የፖርቲፎልዮ መመዘኛ መስፈርቶች	አዎ	አይ
1	በፖርቲፎልዮው ውስጥ የምሳሌያዊ ድርሰት ቢጋሮችና ረቂቆች፤ በግልና በአቻ ተገምግመው የተከለሱ ድርሰቶች፤ የግል፤ የአቻና የመምህር መገምገሚያ ቅጾች፤ ውጤቶች፤ ጽብረታዎችና ምጋቤምላሾች ተካተዋል፡፡		
2	በፖርቲፎልዮው ውስጥ ያለው ምሳሌያዊ ድርሰት የተወሰነ ዓላማና አንባቢ፤ ወጥና ግልጽ መልዕክትና የተመጣጠነ ርዝመት አላቸው፡፡		
	የፖርቲፎልዮው ሰነድ ግልጽና ተጠያቂ የሆነ አደረጃጀት ያላቸውን ድርሰቶች ይዟል፡፡		
4	በፖርቲፎልዮው ሰነድ ውስጥ ያሉት ድርሰቶች፤ ጽብረታዎችና ምጋቤምላሾች ግልጽና በጥንቃቄ በተመረጡ ቃላት የተጻፉ ናቸው፡፡		
5	በፖርቲፎልዮ ውስጥ የቃላትና የዐረፍተነገሮች ሰዋስዋዊ አወቃቀር ስሕተቶች በጣም ውስን ናቸው፡፡		
6	በፖርቲፎልዮው ውስጥ ያሉ ሰነዶች የሥርዓተነጥብ አጠቃቀምና የፊደላት ግድፈት ችግሮች የላቸውም፡፡		

7. የድርሰት ናሙናህ/ሽን አንብብ/ቢ፡፡ ናሙናው የሚያሳይህ/ሽ ምን መሥራት እንደምትችል/ይ ነው? የበለጠ ለመሥራት ስለምትችል/ይው ነገር ጻፍ/ፈ፡፡

የመምህር ምጋቤምላሽ

1. የተማሪው/ዋ የፖርቲፎልዮ ግምገማ ውጤትና የጽብረታ ትኩረት ምን ይመስላል?

2. የፖርቲፎልዮ ጽብረታው የተማሪው/ዋን የመጻፍ ችሎታ ዕድገት አስፈላጊ ነው?

3. የተማሪው/ዋ ጠንካራ ጎኖች ምን ምን ናቸው? በቀጣይስ ሊያልታሻሽላቸው የሚገቡ ጉዳዮች ምን ምን ናቸው?

ምዕራፍ አራት፤ የድርሰት ዓይነቶች

የትምህርቱ ዓላማ

ተማሪዎች በትምህርቱ ሂደትና ከትምህርቱ በኋላ፤

- ✓ በተንታኝና በአመልካች የተጻፉትን ድርሰቶች ይለያሉ፤
- ✓ የተንታኝና አመልካች ድርሰቶች ይጽፋሉ፤

የድርሰት ዘዴዎች ይዘቶች

- ✓ ተንታኝ ድርሰት
- ✓ አመልካች ድርሰት

መግቢያ

በዚህ ምዕራፍ የሚቀርቡ ሁለት የድርሰት ዓይነቶች ናቸው፡፡ የድርሰት ዓይነቶቹ ተንታኝና አመልካች ተብለው በሁለት ይከፈላሉ፡፡ ተንታኝ ድርሰት የአንድን ነገር አስፈላጊነት፣ ውጤትና ምክንያት ምን እንደሆነ ይገልጻል፡፡ በቀደመመረጃ ላይ ተመስርቶም ተጨማሪ ማስረጃና ትንታኔ ወይም ማስተካከያና አስተያየት ይሰጣል፡፡ አንዳንዴም በአንድ የተጻፈ መረጃ ላይ በመመስረት ትንተናና ማብራሪያ ያቀርባል፡፡ ገምጋሚ ድርሰት በመባልም ይታወቃል፡፡ ትንተና የሚለው ቃል ሰፊ እስከ ስላለው ድርሰት ሲጻፍ በሚከተሉት ጉዳዮች ላይ ማተኮር አስፈላጊ ነው፡፡

- የአንድን ነገር አሰራር ወይም አቀራረብ መመርመር፤
- የአንድን ነገር ውጤት መግለጽ፤
- የአንድን ችግር መተንተን፤
- የነገሮችንና ሁኔታዎችን ሂደታዊ አመጣጥ ማብራራት፤

ለምሳሌ፡

- ✓ የምግብ አካዘገጃጀት መግለጽ፤
- ✓ የዝናብ እጥረት ችግር መተንተን፤

አመልካች ድርሰት ደግሞ የግላዊነት ባህርይ ያለው ሲሆን፤ መረጃ በማቀበል ላይ ያተኮረ ነው፡፡ ባመልካች ድርሰት የአንድን ነገር አሰራር፣ መመሪያና አተገባበር በብያኔና በማብራሪያ የሚቀርብባቸው ተላውጦች ናቸው፡፡

ለምሳሌ፡

- ✓ የኮሌጅ ምዝገባ ማመልከቻ ቅጽ መሙላት፤
- ✓ የአድራሻ ዝርዝር መረጃዎችን መሙላት፤
- ✓ የትምህርት ዕድል ማመልከቻ መጻፍ፤

ባዕምሮ ውስጥ ያለውን ሐሳብ በወረቀት ላይ ለማስፈር የተለያዩ አማራጮች ቢኖሩም፤ ማንኛውም አመልካች ድርሰት ግን ውስን የሆኑ ባህርያት አሉት፡፡ እነሱም፡

- ✓ ለተወሰነ አንባቢ ይጻፋል፤
- ✓ በቀረበው ርዕስጉዳይ ወይም ጥያቄ ላይ ተመስርቶ ይጻፋል፤
- ✓ የጽሑፉን ዐቢይ ጉዳይ ለማጉላት የሚያስችሉ ማሳመኛ ሐሳቦችን ይጠቀማል፤
- ✓ መደበኛ፣ ግልጽና ቀላል የሆኑ ቃላትና የአገላለጽ ስልቶችን ይጠቀማል፤
- ✓ ግልጽ የሆነ ያጻጻፍ ቅደምተከተልና ቅርጽ አለው፤
- ✓ የዋናውን ይዘት የሚያጎለ ዝርዝር ምሳሌዎችን ይጠቀማል፤

የትምህርቱ አቀራረብ

በምዕራፉ ውስጥ በተካተቱት ንዑሳን ርዕሶች ላይ የጋራ ውይይት ከተደረገ በኋላ ተማሪዎች በንጹጽ የድርሰት ዓይነቶች ተግባራዊ ልምድ ያደርጋሉ፡፡ ተንታኝና አመልካች የድርሰት ዓይነቶች ላንድ ድርሰት ያላቸው ቅደምተከተላዊ አቀራረብ ከይዘት ጥልቀትና ስፋት፣ ከሐሳብ አደረጃጀት ጋር በጅጉ የተቆራኙ ናቸው፡፡ በዚህም ተማሪዎች በተንታኝና በአመልካች የመጻፊያ ርዕሶች ድርሰቶች ይጽፋሉ፤ በሁለቱም የድርሰት ዓይነቶች መካከል ያለውን ልዩነትም በቡድን ይወያያሉ፡፡ በሚሰጧቸው ናሙና

ጽሑፎች ተመስርተውም የተንታኝና የአመልካች ድርሰቶች ይጽፋሉ። በያንዳንዱ የድርሰት ዓይነቶች የጻፏቸውን ድርሰቶች በግለምዘና፣ በአቻ ምዘናና በፖርቲፎልዮ ምዘና የመመዘኛ መስፈርቶች ይገመገማሉ። በግምገማ ውጤቶች መሠረትም የግለጽብረቃ፣ የአቻ ምጋቤምላሽና የመምህር ምጋቤምላሽ ይጻፋሉ።

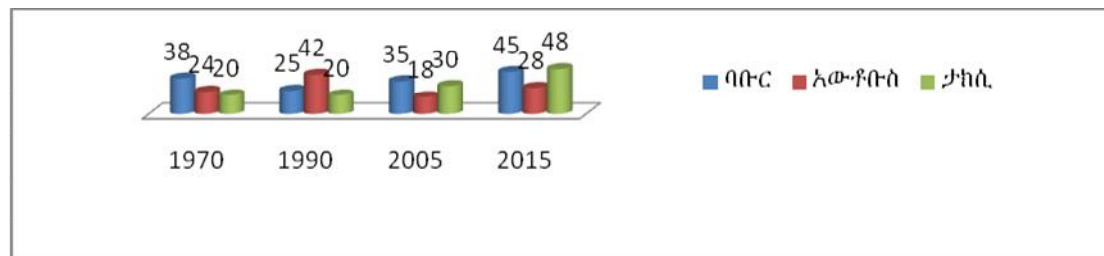
ክፍለትምህርት አንድ፤ ተንታኝ ድርሰት

ተግባር አንድ፤ ተንታኝ ድርሰት መጻፍ

ቀጥሎ በቀረበው ድርሰት የመጻፊያ ርዕሶች ድርሰት ጻፍ/ፊ።

ሀ) አንድ አጭር ጽሑፍ (ልቦለድ) አንብብ/ቢ፤ ቀጥሎም የጽሑፉን አቀራረብ፤ ጠንካራና ደካማ ጎን በጽሑፍ ግለጽ/ጪ።

ለ) ቀጥሎ በቀረበው ግራፍ በአውሮፓ ከተሞች በተለያዩ ጊዜያት ወደሥራ ቦታና ከሥራ ቦታ ለመጓጓዝ ያገለግላል የነበሩትን የትራንስፖርት ዓይነቶች ያሳያል። በግራፉ በቀረበው መረጃ መሠረት በዘመናት መካከል የነበሩትን የትራንስፖርት ዓይነቶች አጠቃቀምና ዕድገት ዘገባ ጻፍ/ፊ።



ተግባር ሁለት፤ ግለምዘና

- 1) በመጻፍ ችሎታ መመዘኛዎች የራስህን/ሽን ድርሰት በመገምገም በተሰጡት ክፍት ቦታዎች ላይ መልስ ጻፍ/ፊ።
- 2) በግምገማ/ሽ ውጤት መሠረትም የድርሰትህ/ሽ ጥንካሬና ድክመት በጽብረቃ ግለጽ/ጪ።

ቁ	የማረጋገጫ መስፈርቶች	አዎ	አይደለም
1	ተንታኝ ድርሰቱ የተወሰነ ዓላማና አንባቢ፤ ወጥና ግልጽ መልዕክትና የተመጣጠነ ርዝመት አለው?		
2	ድርሰቱ ግልጽና ተጠየቃዊ የሆኑ መግቢያ፣ ሐተታና መደምደሚያ አንቀጾችን ይዟል? በያንዳንዱ አንቀጽ ውስጥ ያሉ ደጋፊ ሐሳቦች ግልጽና አሳማኝ ናቸው?		
3	በተንታኝ ድርሰቱ ውስጥ ያሉት ቃላት ትክክል፤ ግልጽና በጥንቃቄ የተመረጡ ናቸው?		
4	ተንታኝ ድርሰቱ የቃላትና የዐረፍተነገሮች ሰዋሰዋዊ አወቃቀር ስሕተቶች (ለምሳሌ፣ የባለቤትና የማሰሪያ አንቀጽና የጾታ፣ ቁጥርና መደብ ስምምነቶች) እምብዛም የሉትም?		
5	በተንታኝ ድርሰቱ ውስጥ የሥርዓተነጥብ አጠቃቀምና የፊደላት ግድፈት ችግሮች አሉ?		
8	በተንታኝ ድርሰቱ የሚቀነሱና የሚጨመሩ ሐሳቦች አሉ? የሚስተካከሉ ካሉ ምን ምን ናቸው?		
9	የድርሰቱ ጥንካሬና ድክመት ምንድን ነው?		

ተግባር ሦስት፤ የአቻምዘናና ምጋቤምላሽ

- 1) የደረሰህ/ሽን ድርሰት በጥሞና በማንበብ በትይዩ ከቀረቡት አማራጭ መልሶች ትክክለኛውን በመምረጥ የ "X" ምልክት አስቀምጥ/ጨ።
- 2) ከማረጋገጫ ቅጹ በኋላ በቀረቡት ጥያቄዎች መሠረት የድርሰቱን ጥንካሬና ድክመት የሚገልጽ ምጋቤምላሽ ጻፍ/ፊ።

የድርሰቱ ጸሐፊ _____ የድርሰቱ ርዕስ _____ የድርሰቱ ገምጋሚ _____

ቁ	የአቻ-ምዘና መመዘኛ መስፈርቶች	ከፍተኛ	መካከለኛ	ዝቅተኛ
1	የድርሰቱ ይዘት (ዓላማ፣ ተነባቢነት፣ ግልጽነትና የተመጣጠነ ርዝመት) በተንታኝ ድርሰት ላይ አተኩሯል፤			
2	የድርሰቱ አደረጃጀት (ግልጽና ተጠየቃዊ የሆኑ መግቢያ፣ ሐተታና መደምደሚያ አንቀጾችና የአንቀጾች ደጋፊ ሐሳቦች) ከተንታኝ ድርሰት መስፈርቶች አንጻር የተሟላ ነው፤			
3	የድርሰቱ የቃላት ምርጫና አጠቃቀም (የቃላት ትክክለኛነት፣ ግልጽነትና ተገቢነት) ትክክለኛ ነው፤			
4	የድርሰቱ ሰዋሰው (የቃላትና የዐረፍተነገሮች ሰዋሰዋዊ አወቃቀር ስሕተቶች ለምሳሌ፣ የባለቤትና የማሰሪያ አንቀጽና የጾታ፣ ቁጥርና መደብ ስምምነቶች) የተስተካከለ ነው፤			
5	የድርሰቱ የአጻጻፍ ሥርዓት (የሥርዓተነጥብና የፊደላት አጠቃቀም) በትክክል የተዋቀረ ነው፤			

6. አጠቃላይ የድርሰቱ ጥንካሬና ድክመት ምንድን ነው?

7. ተማሪው/ዋ ሊያ/ልታሻሽላቸው የሚገቡ ጉዳዮች ምን ምን ናቸው?

የመምህር ምጋቤምላሽ

ሀ. የተማሪው/ዋ ድርሰት የግምገማ ውጤትና ትክክለኛነት ምን ይመስላል?

ለ. የተማሪው/ዋ ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ምን ያህል ነው?

ሐ. በቀጣይ ሊሻሻሉ የሚገቡ ጉዳዮች አሉ? ካሉ ምን ምን ናቸው?

ተግባር አራት፤ የፖርቲፎልዮ ምዘና

- 1) የራስህ/ሽን ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ለማሻሻል ያከናወንክ/ሻቸው ተግባራት፣ የድርሰት መጻፍ ችሎታ ማረጋገጫ ቅጾች፣ ጽብረታዎችና ምጋቤምላሾች የያዘውን ሰነድ መነሻ በማድረግ በድርሰት መጻፍ ትምህርት በሂደት ያሳየሽ/ሽውን ለውጥ ገምግም/ሚ።
- 2) በፖርቲፎልዮ ማረጋገጫ ቅጹ ለቀረቡት ሐሳቦች በትይዩ ከቀረቡት አማራጭ መልሶች መካከል ትክክለኛ የሆነውን በመምረጥ የ"X" ምልክት አስቀምጥ/ጨ።

3) ከማረጋገጫ ቅጽ በኋላ ጽብረታዊ ጽፍ/ፊ::

ቁ	የፖርቲፎልዮ መመዘኛ መስፈርቶች	አዎ	አይደለም
1	በፖርቲፎልዮው ውስጥ የተንታኝ/አመልካች ድርሰት ቢጋርና ረቂቅ፣ በግልና በአቻ ተገምግመው የተከለሱ ድርሰቶች፣ የግል፣ የአቻና የመምህር መገምገሚያ ቅጾች፣ ውጤቶች፣ ጽብረታዊነትና ምጋቤምላሾች ተካተዋል፡፡		
2	በፖርቲፎልዮው ውስጥ ያሉት ድርሰቶች የተወሰነ ዓላማና አንባቢ፣ ወጥና ግልጽ መልዕክትና የተመጣጠነ ርዝመት አላቸው፡፡		
	የፖርቲፎልዮው ሰነድ ግልጽና ተጠየቃዊ የሆነ አደረጃጀት ያላቸውን ድርሰቶች ይዟል፡፡		
4	በፖርቲፎልዮው ሰነድ ውስጥ ያሉት ድርሰቶች፣ ጽብረታዊነትና ምጋቤምላሾች ግልጽና በጥንቃቄ በተመረጡ ቃላት የተጻፉ ናቸው፡፡		
5	በፖርቲፎልዮው ውስጥ የቃላትና የዐረፍተነገሮች ሰዋስዋዊ አወቃቀር ስሕተቶች በጣም ውስን ናቸው፡፡		
6	በፖርቲፎልዮው ውስጥ ያሉ ሰነዶች የሥርዓተነጥብ አጠቃቀምና የፊደላት ግድፈት ችግሮች የላቸውም፡፡		

7. የድርሰት ናሙናህ/ሽን አንብብ/ቢ:: ናሙናው የሚያሳይህ/ሽ ምን መሥራት እንደምትችል/ይ ነው? የበለጠ ለመሥራት ስለምትችል/ይው ነገር ጽፍ/ፊ::

8. ስለመጻፍ ዓላማህ/ሽ አስብ/ቢ፤ አንድ የበለጠ ልትሠራ/ሪው ስለምትፈልግ/ጊው ነገር ጽፍ/ፊ:: ጽሑፍህ ውስንና ዝርዝር መረጃዎችን የያዘ መሆን አለበት::

የመምህር ምጋቤምላሽ

1. የተማሪው/ዋ የፖርቲፎልዮ ግምገማ ውጤትና የጽብረታ ትኩረት ምን ይመስላል?

2. የፖርቲፎልዮ ጽብረታው የተማሪው/ዋን የመጻፍ ችሎታ ዕድገት አስፈላጊ ነው?

3. የተማሪው/ዋ ጠንካራ ጎኖች ምን ምን ናቸው? በቀጣይስ ሊያልታሻሽላቸው የሚገቡ ጉዳዮች ምን ምን ናቸው?

ክፍለትምህርት ሁለት፤ አመልካች ድርሰት

ተግባር አንድ፤ አመልካች ድርሰት መጻፍ

ቀጥሎ በቀረቡት አመልካች ድርሰት የመጻፊያ ርዕሶች ድርሰት ጽፍ/ፊ::

ሀ) የመምህርነት ሥራ ለመቀጠር የሚያስችል የግለታሪክህን ማስታወሻ ጽፍ/ፊ:: ግለታሪኩ በመሸኛ ደብዳቤ የተደገፈ ይሁን::

ለ) ያንድ ታዋቂ ሰው የህይወት ታሪክ ጽፍ/ፊ::

ተግባር ሁለት፤ ግለምዘና

1) በመጻፍ ችሎታ መመዘኛዎች የራስህን/ሽን ድርሰት በመገምገም በተሰጡት ክፍት ቦታዎች ላይ መልስ ጽፍ/ፊ፡

2) በግምገማህ/ሽ ውጤት መሠረትም የድርሰትህ/ሽ ጥንካሬና ድክመት በጽብረታ ግለጽ/ጪ፡፡

ቁ	የማረጋገጫ መስፈርቶች	አዎ	አይደለም
1	አመልካች ድርሰቱ የተወሰነ ዓላማና አንባቢ፣ ወጥና ግልጽ መልዕክትና የተመጣጠነ ርዝመት አለው?		
2	ድርሰቱ ግልጽና ተጠያቂ የሆኑ መግቢያ፣ ሐተታና መደምደሚያ አንቀጾችን ይዟል? በያንዳንዱ አንቀጽ ውስጥ ያሉ ደጋፊ ሐሳቦች ግልጽና አሳማኝ ናቸው?		
3	በአመልካች ድርሰቱ ውስጥ ያሉት ቃላት ትክክል፣ ግልጽና በጥንቃቄ የተመረጡ ናቸው?		
4	አመልካች ድርሰቱ የቃላትና የዐረፍተነገሮች ሰዋሰዋዊ አወቃቀር ስሐተቶች (ለምሳሌ፣ የባለቤትና የማሰሪያ አንቀጽና የጾታ፣ ቁጥርና መደብ ስምምነቶች) እምብዛም የሉትም?		
5	በአመልካች ድርሰቱ ውስጥ የሥርዓተነጥብ አጠቃቀምና የፊደላት ግድፈት ችግሮች አሉ?		
8	በአመልካች ድርሰቱ የሚቀነሱና የሚጨመሩ ሐሳቦች አሉ? የሚስተካከሉ ካሉ ምን ምን ናቸው? _____		
9	የድርሰቱ ጥንካሬና ድክመት ምንድን ነው? _____		

ተግባር ሦስት፤ የአቻምዘናና ምጋቤምላሽ

- 1) የደረሰህን/ሽን ድርሰት በጥዋና በማንበብ በትይዩ ከቀረቡት አማራጭ መልሶች ትክክለኛውን በመምረጥ የ "X" ምልክት አስቀምጥ/ጪ፡፡
- 2) ከማረጋገጫ ቅጹ በኋላ በቀረቡት ጥያቄዎች መሠረት የድርሰቱን ጥንካሬና ድክመት የሚገልጽ ምጋቤምላሽ ጻፍ/ፊ፡፡

የድርሰቱ ጸሐፊ _____ የድርሰቱ ርዕስ _____ የድርሰቱ ገምጋሚ _____

ቁ	የአቻ-ምዘና መመዘኛ መስፈርቶች	ከፍተኛ	መካከለኛ	ዝቅተኛ
1	የድርሰቱ ይዘት (ዓላማ፣ ተነባቢነት፣ ግልጽነትና የተመጣጠነ ርዝመት) በአመልካች ድርሰት ላይ አተኩሯል፤			
2	የድርሰቱ አደረጃጀት (ግልጽና ተጠያቂ የሆኑ መግቢያ፣ ሐተታና መደምደሚያ አንቀጾችና የአንቀጾች ደጋፊ ሐሳቦች) ከአመልካች ድርሰት መስፈርቶች አንጻር የተሟላ ነው፤			
3	የድርሰቱ የቃላት ምርጫና አጠቃቀም (የቃላት ትክክለኛነት፣ ግልጽነትና ተግባራዊነት) ትክክለኛ ነው፤			
4	የድርሰቱ ሰዋሰድ (የቃላትና የዐረፍተነገሮች ሰዋሰዋዊ አወቃቀር ስሐተቶች ለምሳሌ፣ የባለቤትና የማሰሪያ አንቀጽና የጾታ፣ ቁጥርና መደብ ስምምነቶች) የተስተካከለ ነው፤			
5	የድርሰቱ የአጻጻፍ ሥርዓት (የሥርዓተነጥብና የፊደላት አጠቃቀም) በትክክል የተዋቀረ ነው፤			

6. አጠቃላይ የድርሰቱ ጥንካሬና ድክመት ምንድን ነው?

7. ተማሪው/ዋ ሊያ/ልታሻሽላቸው የሚገቡ ጉዳዮች ምን ምን ናቸው?

የመምህር ምጋቤምላሽ

ሀ. የተማሪው/ዋ ድርሰት የግምገማ ውጤትና ትክክለኛነት ምን ይመስላል?

ለ. የተማሪው/ዋ ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ምን ያህል ነው?

ሐ. በቀጣይ ሊሻሻሉ የሚገቡ ጉዳዮች አሉ? ካሉ ምን ምን ናቸው?

ተግባር አራት፤ የፖርቲፎልዮ ምዘና

- 1) የራስህ/ሽን ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ለማሻሻል ያከናወንኳ/ሻቸው ተግባራት፤ የድርሰት መጻፍ ችሎታ ማረጋገጫ ቅጾች፤ ጽብረቃዎችና ምጋቤምላሾች የያዘውን ሰነድ መነሻ በማድረግ በድርሰት መጻፍ ትምህርት በሂደት ያሳየሽ/ሽውን ለውጥ ገምግም/ሚ፡፡
- 2) በፖርቲፎልዮ ማረጋገጫ ቅጹ ለቀረቡት ሐሳቦች በትይዩ ከቀረቡት አማራጭ መልሶች መካከል ትክክል የሆነውን በመምረጥ የ"X" ምልክት አስቀምጥ/ጩ፡፡
- 3) ከማረጋገጫ ቅጹ በኋላ ጽብረቃ ጻፍ/ፈ፡፡

ቁ	የፖርቲፎልዮ መመዘኛ መስፈርቶች	አዎ	አይደለም
1	በፖርቲፎልዮው ውስጥ አመልካች ድርሰት ቢጋርና ረቂቅ፤ በግልና በአቻ ተገምግመው የተከለሱ ድርሰቶች፤ የግል፤ የአቻና የመምህር መገምገሚያ ቅጾች፤ ውጤቶች፤ ጽብረቃዎችና ምጋቤምላሾች ተካተዋል፡፡		
2	በፖርቲፎልዮው ውስጥ ያሉት ድርሰቶች የተወሰነ ዓላማና አንባቢ፤ ወጥና ግልጽ መልዕክትና የተመጣጠነ ርዝመት አላቸው፡፡		
	የፖርቲፎልዮው ሰነድ ግልጽና ተጠየቃዊ የሆነ አደረጃጀት ያላቸውን ድርሰቶች ይዟል፡፡		
4	በፖርቲፎልዮው ሰነድ ውስጥ ያሉት ድርሰቶች፤ ጽብረቃዎችና ምጋቤምላሾች ግልጽና በጥንቃቄ በተመረጡ ቃላት የተጻፉ ናቸው፡፡		
5	በፖርቲፎልዮው ውስጥ የቃላትና የዐረፍተነገሮች ሰዋስዋዊ አወቃቀር ስሕተቶች በጣም ውስን ናቸው፡፡		
6	በፖርቲፎልዮው ውስጥ ያሉ ሰነዶች የሥርዓተነጥብ አጠቃቀምና የፊደላት ግድፈት ችግሮች የላቸውም፡፡		

7. የድርሰት ናሙናህ/ሽን አንብብ/ቢ፡፡ ናሙናው የሚያሳይህ/ሽ ምን መሥራት እንደምትችል/ይ ነው? የበለጠ ለመሥራት ስለምትችል/ይው ነገር ጻፍ/ፈ፡፡

8. ስለመጻፍ ዓላማህ/ሽ አስብ/ቢ፡፡ አንድ የበለጠ ልትሠራ/ሪው ስለምትፈልግ/ጊው ነገር ጻፍ/ፈ፡፡ ጽሑፍህ ውስንና ዝርዝር መረጃዎችን የያዘ መሆን አለበት፡፡

የመምህር ምጋቤምላሽ

1. የተማሪው/ዋ የፖርቲፎልዮ ግምገማ ውጤትና የጽብረቃ ትኩረት ምን ይመስላል?

2. የፖርቲፎልዮ ጽብረቃው የተማሪው/ዋን የመጻፍ ችሎታ ዕድገት አስፈላጊ ነው?

3. የተማሪው/ዋ ጠንካራ ጎኖች ምን ምን ናቸው? በቀጣይ ሊያ/ልታሻሽላቸው የሚገቡ ጉዳዮች ምን ምን ናቸው?

የትምህርቱ ማጠቃለያ

የአማራጭ ምዘናዎች መገምገሚያ ጥያቄዎች

ውድ ተማሪዎች! የሚከተሉትን ጥያቄዎች መነሻ በማድረግ ድርሰት የመጻፍ ትምህርት የነበረውን አቀራረብ ገምግሙ። በግምገማችሁ ሂደት በሁለት የትግበራ ወቅቶች በተለያዩ አቀራረብ እየተማራችሁ እንደቆያችሁ አስታውሱ። ከዚያም የትኛውን አቀራረብ እንደመረጣችሁና ለምን እንደመረጣችሁት በዝርዝር አስረዱ።

- 1) ድርሰት ለመጻፍ የሚቸግራችሁ ነገር ምንድን ነበር? ለምን?
- 2) በአማራጭ ምዘናዎች (ግልምዘና፣ የአቻ ምዘናና የፖርቲፎልዮ ምዘና) አማካይነት መማር ድርሰት የመጻፍ ችሎታን ያሳድጋል ትላለህ/ሽ? እንዴት? አብራራ/ሪ።
- 3) ከአማራጭ ምዘናዎች ይልቅ በተለመደው አቀራረብ ድርሰት የመጻፍ ችሎታ የሳድጋል ትላለህ/ያለሽ? ለምን?
- 4) በአማራጭ ምዘናዎች የታገዘ ትምህርት መማር በትምህርት ውጤትህ/ሽ ላይ አወንታዊ ሚና አለ? ካለ ምን ምን ጥቅሞችን አገኘህ/ሽ?
- 5) የመጻፍ ችሎታየህን አሻሽያለሁ ብለህ ታስባለህ/ያለሽ? በየትኛው ዘዴ ስትማር/ሪ ነው የሻሻልከው/ሽው? አስረዳ/ጂ።
- 6) የመጻፍ ችታህ በሂደት እያደገ መጥቷል? ወይስ አላደገም? እንዴት? አስረዳ/ጂ።

✓ ይህ ድርሰት ብዙ ያሰብኩትን ያለምኩትን ነገር እንድጽፍ አድርጎኛል። ይህ የሆነው ደግሞ መጻፍ እንዴት እንደሚቻል በመማሪ ነው።

የተማሪ 02 ናሙና ድርሰት ሁለት

[illegible]

የተማሪ ኮድ 02 ግለጽብረቃ

- ✓ በመጻፍ መማር ችያለሁ፡፡ የነበሩኝን ታሪኮች በጽሑፍ ግልጽ ማድረግ ችያለሁ፡፡
- ✓ የሥራተካቸው አጠቃቀም ችግሮች፣ የቃላት ግድፈቶች የሀሳብ አገላለጽና ሌሎች ችግሮች ይስተዋላሉ፡፡

የተማሪ ኮድ 02 የአቶ ምኒልክምላሽ

ፖርቱጋል አባባ ለፅሁፍ የጽሑፍ ምክር ቤት ለፅሁፍ ታሪክ ተግባራዊነት!!
ሀገራችንን ለግዴታ ለግዴታ ለግዴታ ለግዴታ ለግዴታ ሀገር የግዴታ!!

[illegible]

ቅኝ ግዛና ገሎጦገዛና የሰዙ አያቶቻን ዓም ልሳን እንናን ተአዛዝተን አገፍ ለመሰብሰብና ተስፋሎ ነገር፡፡ ግን ምን ዋጋ አለው በእጅ እዙዬ የእመሰብሰብተውን የአኗኗራቸውን የሁሉ ነገራቸው ናገፍ እባረኝ፡፡ ታዲያ ከህ ቅኝ ግዛና ገሎጦገዛና ይተናኝታል?

245

የተማሪ 03 ናሙና ድርሰት ሁለት

[illegible]

የተማሪ ኮድ 03 ግለጽብረታ

- ✓ የይዘት አለመመጣጠን፣ የቃላት አመራራጭ፣ የዐረፍተነገርና የሰዋሰው ችግር አለ።
- ✓ ታሪኩን ባንቀጽ ከፋፍሎ ለማስቀመጥ ተቸግሮ የለሁ። ሐሳብን የማደረጃት ችግር አለብኝ።

የተማሪ ኮድ 03 የአቻ ምጋቤምላሽ

- ✓ ህዳጉ አልተጠበቀም፡፡ የድርሰቱ ታሪክ ቅደምተከተላዊ አወቃቀር አለው፡፡ ባንቀጾች ተከፋፍሎ አልቀረበም እንጂ፡፡ የቃላትና የሥራተኝነት ችግሮች አሉ፡፡

የተማሪ ኮድ 03 የፖርቲፎልዮ ጽብረቃ

ድርሰት መጻፍ በተለማመድኩ ቁጥር ብዙ መስራት የሚጠበቁብኝ ነገሮች በመስራት ሌሎች መፅሐፎችንም እያነበብኩ የተሻለ ድርሰት እጽፋለሁ፡፡ ለመጻፍ ደግሞ ቀደም ብለው የተጠቀሱ ችግሮችን ማስተካከል አለብኝ፡፡

የተማሪ 03 ናሙና ድርሰት ምስት

[illegible]

የተማሪ ኮድ 03 ግለጽብረቃ

- ✓ ጥሩ ድርሰት ጽፌያለሁ፡፡ ከዚህ በላይ መሥራት እንደሚጠበቅብኝ ግን አውቃለሁ፡፡ ጥሩ ድርሰት ለመጻፍ ብዙ ማንበብና በተደጋጋሚ መሥራት አለብኝ፡፡
- ✓ አስተያየት ሲሰጠኝም አስተካክላለሁ፡፡

የተማሪ ኮድ 03 የአቻ ምጋቤምላሽ

- ✓ ድርሰቱ ግልጽ ነው። በጥንቃቄ ጽፋለች። የሰዋሰው፣ የቃላትና የጻጻፍ ችግሮች የሉበትም። ነገርግን የተወሰኑ የፊደላት ችግሮች አሉ። የሥራተኝነቱን አጠቃቀምም እንዲሁ የተወሰኑ አሉ።

የተማሪ ኮድ 03 የፖርቱጋል ጽብረት

- ✓ በአቻ ግምገማው መሠረት የተሰጠኝን አስተያየት ተቀብሎ አስተካክሏል፡፡ ድርሰቱም ጥሩ ድርሰት ሆኖልኛል፡፡ የምፈልገውን ያጻጻፍ ችሎታ እያመጣህ ነው፡፡ ደስ ብሎኛል፡፡

የተማሪ 04 ናሙና ድርሰት ሁለት

[illegible]

የተማሪ ኮድ 04 ግለጽብረቃ

- ✓ በጣም አጫጭር ዐረፍተነገሮችን ብቻ የመጠቀምና የሐሳብ አወቃቀር ችግሮች አሉብኝ፡፡ ማስተካከል አለብኝ፡፡

የተማሪ ኮድ 04 የአቻ ምጋቤምላሽ

- ✓ የታየውን ክስተት ዕውነት የማይመስል ግን ዕውነት መሆኑ የተገለፀበት መንገድ ጥሩ ነው። ነገርግን ድርሰቱ ያቀራረጠ ችግር አለበት።
- ✓ ሌላው መደምደሚያ የለውም። የተጻፈበት ክስተት ጸሐፊው ላይ ያስከተለውን ስሜት አልቀረበም። ድግግሞሽ ይታያል። ይህ ደግሞ አሰልቺ ነው። መሻሻል አለበት።

የተማሪ ኮድ 04 የፖርቱጊዛል ጽብረታ

- ✓ መረጃ ማሰባሰብ አልከበደኝም፡፡ የመረጃውን ሐሳብ ማቀናጀት ግን አልቻልኩም፡፡ በድርሰቱ ውስጥ ድግግሞሽ እንዳለ ይሰማኛል፡፡
- ✓ በቀጣይ ድርሰቶች ይሄን ችግር ማስተካከል ይኖርብኛል፡፡

[illegible]

- ✓ ድርሰቱ በጣም ብዙ የማስተካከላቸው ነገሮች አሉ፡፡ ለምሳሌ ሂደቶቹን በደንብ አያሰይም፡፡ በተጨማሪም አንባቢን ይስባል ብዬ አላስብም፡፡
- ✓ ቅደምተከተሉን ለማሳየት ሞክሬያለሁ፡፡ የዐረፍተነገሮችና የሐሳብ አወቃቀሮች ችግሮች ግን አሉ፡፡ መስተካከል አለባቸው፡፡ ለምሳሌ፤ ሁለተኛው ዐረፍተነገር ሙሉ-ለሙሉ መቀየር አለበት፡፡
- ✓ ሂደቶቹ ደረጃ በደረጃ የነገሮችን ምክንያትና ውጤት አያሳይም፤ አስተካክላለሁ፡፡

- ✓ ድርሰቱ አንባቢን ይማርካል፡፡ ደስ የሚል አቀራረብ አለው፡፡ ነገርግን ሲጀመር ርዕስ የለውም፡፡ በተጨማሪ ደግሞ ማብራሪያዎችና ምሳሌዎች ይቀሩታል፡፡
- ✓ ርዕስ አስፈላጊ ነው፡፡ ከዚያ በኋላ ድርሰቱን ሂደታዊ ትንተና በሚያሳይ መልክ በቅደምተከተል መጻፍ አለባቸው፡፡

የተማሪ ኮድ 05 ግለጽብረቃ

- ✓ የሚስተካከሉ ነገሮች አሉ። መጀመሪያ በርዕሱ አመራረጥ ብዙ ይቀረኛል።
- ✓ ሐሳቦች አልተሰበሰቡልኝም። ሐሳብ አልመጣልኝ ይለኛል። ውስጤ ላይ ሐሳብ እያለኝ ግን አይዋቀርልኝም። የሥራተነጥብ አጠቃቀምም አላወቁም።

የተማሪ ኮድ 05 የአቻ ምጋቤምላሽ

- ✓ ሐሳቡ ጀምራ አልጨረሰችውም፡፡ በእርስ መልኩ ነው የጣፈችው፡፡ ልጥፍ ያሰበችውን ሐሳብ መጨረስ አለባት፡፡ አሪፍ እያለ ቀንጨብ አድርጋ ነው የጣፈችው፡፡

የተማሪ ከድ 05 የፖርቱጊዘኛ ጽብረቃ

- ✓ የበለጠ መስራት እንድችል ያደረገኝ መጀመሪያ ርዕስ በደንብ መረጥኩኝ። ሥራተካቸውን በተቻለ መጠን አስተካክያለሁ።
- ✓ ከዚህ በላይ መጻፍ ብችል ደስ ይለኛል። እንደገና ደግሞ ትምርት አዘል የሆኑ ስነግጥሞችን መጻፍ እፈልጋለሁ።

የተማሪ 05 ናሙና ድርሰት ሁለት

[illegible]

የተማሪ ኮድ 05 ግለጽብረቃ

- ✓ በተቻለኝ የቃላትና የሰራተኑጥብ አጠቃቀሞችን ተጠንቅቃለሁ፡፡ በድርሰቱ ውስጥ የሥራተኑጥብና የፊደላት ግድፈቶች ይኖራሉ፡፡ በሚቀጥለው ሂደት አስተካክላለሁ፡፡

የተማሪ ኮድ 05 የአቻ ምጋቤምላሽ

- ✓ ጽሑፉ ተነባቢነት አለው። ግን የሥርዓተነጥብ ችግሮች አሉት።
- ✓ ስለምትጽፈው ነገር ማስረጃ መኖር አለበት። ለምሳሌ፡ የተሟ እናቴ ህይወት በጣም ደስ ይለኛል። ስትል ምን ደረጃ ላይ ነው ያለችው።

የተማሪ ኮድ 05 የፖርቱጊዘኛ ጽብረቃ

- ✓ ተራኪ ድርሰቴን ለማስተካከል የሥርዓተነጥቦች ችግሮች እንዳሉብኝ ተነግሮኝ ነበር።
አስተካክያለሁ።

የተማሪ 05 ናሙና ድርሰት ምስት

[illegible]

የተማሪ ኮድ 05 ግለጽብረቃ

- ✓ ሐሳብ አልወጣልኝ ይላል። የሰዋስውና ያጣጣፍ ችግሮች አሉ።

የተማሪ ኮድ 05 የአቻ ምጋቤምላሽ

- ✓ ድርሰቱ በጣም ጥሩ ነው። በዩኒቨርሲቲ ህይወት ውስጥ የሚያጋጥሙትን ክስተቶች በዝርዝር ለማሳየት የቻለ ድርሰት ነው። ብዬ በበኩሌ አምናለሁ።
- ✓ የሰዋሰው ችግሮች አሉ። አንዳንዴ በነጠላ የተገለፁ የብዙ ቁጥር አመልካች የሆኑ አሉ። የጾታ አለመስማማትም አለ።

የተማሪ ከድ 05 የፖርቱጊዘኛ ጽብረቃ

- ✓ ድርሰቱን እንዳስተካከለው የተሰጠኝ አስተያየት የሰዋሰው ችግሮችን ማስተካከል እንድችል ነበር፡፡ እነዚህን ችግሮች በከፊል አስተካክላለሁ፡፡

አባሪ ሸ₆፤ የተማሪ ኮድ 06 ናሙና ድርሰቶች፤ ጽብረቃዎችና ምጋቤምላሾች

ተማሪ 06 ናሙና ድርሰት አንድ፡

[illegible]

የተማሪ ኮድ 06 ግለጽብረቃ

- ✓ ይህ ደርሰት የደብዳቤ አጻጻፍ እንዳውቅና ይዘቶቹ እንዴት እንዴት አንደማጥቅር የበለጠ ተምራታለሁ፡፡ ሌላው በድርሰቱ ውስጥ ስለምክንያትና ውጤት ድርሰት አጻጻፍ ልምድ አግኝቻለሁ፡፡

የተማሪ ኮድ 06 የአቶ ምኒልክምላሽ

- ✓ ድርሰቱ የሐሳብ ቅደምተከተሎቹ በመግቢያ ሐተታና መደምደሚያ ቢጻፉም የምክንያትና ውጤት ትስስሩ በግልጽ አይታይም፡፡
- ✓ የቀላት አጠቃቀም ችግሮችም አሉ፡፡ ማስተካከል አለበት፡፡

✓ P 110022 21071

1

[illegible]

✓ የሚስተካከሉ ነገሮች አሉ። የምላቸው ነገር የሐሳብ አወቃቀር በተለይ የቃላትና የሐሳብ አወቃቀር ችግሮች አሉ።

የተማሪ ከድ 06 ጽብረቃ

- ✓ በድርሰቱ ውስጥ ድግግሞሽ ስላለ አሁን ማስተካከል አለብኝ፡፡
- ✓ የአንቀጾች አከፋፈልም ትክክል አይደለም፡፡

የተማሪ ኮድ 06 የአቻ ምጋቤምላሽ

- ✓ ድርሰት ለመጻፍ የሚያስችሉ መስፈርቶችን በብዛት አሟልቷል፡፡

የተማሪ ኮድ 06 የፖርቱጊዛል ጽብረታ

- ✓ ድርሰቱ ድግግሞሽ ይበዛበታል፡፡ ማስተካከል ያስፈልጋል፡፡
- ✓ በተቻለኝ መጠን በሃይታዊ አጻጻፍ ድርሰት ለመጻፍ ሞክራለሁ፡፡

አባሪ ሸ₇፤ የተማሪ ኮድ 07 ናሙና ድርሰቶች፤ ጽብረቃዎችና ምጋቤምላሾች

የተማሪ 07 ናሙና ድርሰት አንድ

[illegible]

የተማሪ ከድ 07 ግለጽብረቃ

- ✓ ድርሰቱ በአንቀጾች ተከፋፈል አልቀረበም፡፡ ሐሳቤንም ዘርዘር አድርጌ አልገለጽኩም፡፡ ድግግሞሽ አለበት፡፡ አንዳንድ የቃላት ስሕተቶች አሉ፡፡

የተማሪ ኮድ 07 የአቻ ምጋቤምላሽ

- ✓ ድርሰቱ የሀሳብ አንድነት የለውም፡፡ ሲነበብም ግልጽ አይደለም፡፡ የቃላት ግድፈቶች ይታዩበታል፡፡
- ✓ ምክንያታዊነት ይጎድለዋል፡፡ የቃላት ድግግሞሽ አለ፡፡

የተማሪ 07 ናሙና ድርሰት ሦስት

የድርሰት አፃፃፍ ቅደም ተከተል

የድርሰት አፃፃፍ ቅደም ተከተል ለመፃፍ መጀመሪያ ድርሰት ምን እንደሆነ መግቢያ ይጻፍበታል፡፡ ድርሰት አፃፃፍ የሰጠ የሆነ የድርሰት አፃፃፍ ሂደት ወደፊት ቅደም ተከተል አለው፡፡ ለመጀመሪያ ማቀድ፣ ማርቀቅ፣ ማስተካከል እና ሽርካኔ ናቸው፡፡

ማቀድ መጀመሪያ ድርሰት ትዕተክተላዊ ሲሆን መጠኑ ለመፃፍ ማቀድ ይጻፍበታል፡፡ ለማቀድ ወሰኑ ይሰጣል፤ ርዕሱን ማግኘት፣ ክፍሉን መረጃ ማሰባሰብና የዘመናዊውን መረጃ ማደራጀት ነው፡፡ ርዕሱን ደግሞ ሂደቱን ለሆነ ምንም እንኳን መረጃ ወይም ለሆነ መዘድ እንደሆነ ለማሳወቅ ሌላ መግቢያ ድርሰት ለሕፃናት መጀመሪያ ማቀድ አለበት፡፡

በሀሳብና የምርጫ የድርሰት ትዕተክተል ደግሞ ማርቀቅ ይቻላል፡፡ ማርቀቅ ወይም ርዕሱን ማዘዝ፣ ሀሳብ ለሕፃናት ማስተላለፍ ወይም ርዕሱን ማዘዝ ነው፡፡ ለዘመናዊው ማርቀቅ ለሆነ ምንም እንኳን መረጃ ወይም ለሆነ መዘድ እንደሆነ ለማሳወቅ ሌላ መግቢያ ድርሰት ለሕፃናት መጀመሪያ ማቀድ አለበት፡፡

ርዕሱን ከወጣት በኋላ ደግሞ ወደ ሕፃናት የድርሰት አፃፃፍ ቅደም ተከተል ለሕፃናት ማስተላለፍ ወይም ለሆነ መዘድ እንደሆነ ለማሳወቅ ሌላ መግቢያ ድርሰት ለሕፃናት መጀመሪያ ማቀድ አለበት፡፡

የመጨረሻው የድርሰት አፃፃፍ ቅደም ተከተል ደግሞ ሽርካኔ ይቻላል፡፡ ሽርካኔ ለሕፃናት ማስተላለፍ ወይም ለሆነ መዘድ እንደሆነ ለማሳወቅ ሌላ መግቢያ ድርሰት ለሕፃናት መጀመሪያ ማቀድ አለበት፡፡

ለሕፃናት የድርሰት አፃፃፍ ቅደም ተከተል ደግሞ ሽርካኔ ይቻላል፡፡ ሽርካኔ ለሕፃናት ማስተላለፍ ወይም ለሆነ መዘድ እንደሆነ ለማሳወቅ ሌላ መግቢያ ድርሰት ለሕፃናት መጀመሪያ ማቀድ አለበት፡፡

የተማሪ ኮድ 07 ጽብረቃ

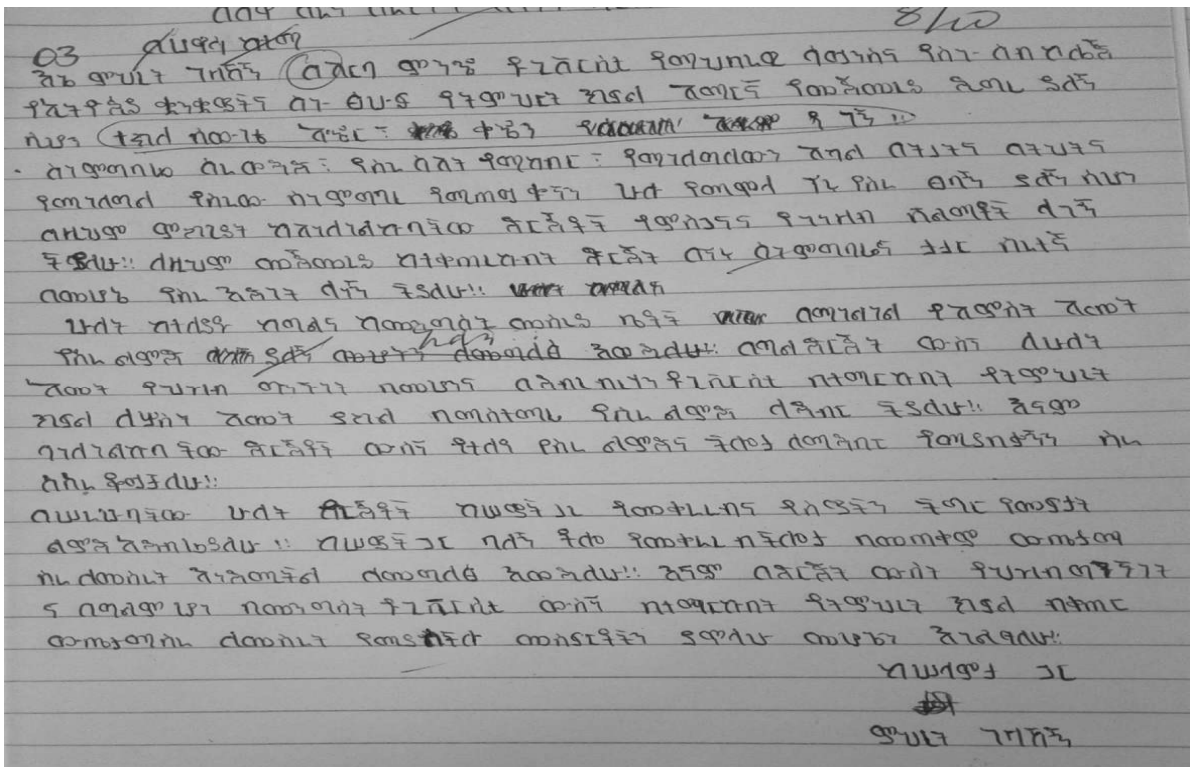
- ✓ የማስተካከል ነገር የሐሳብ ቅደም ተከተሎችን ነው፡፡
- ✓ ነተጨማሪም ምክንያቶችና የነገሮች ምክንያቶችና ውጤት ማስተላለፍ ይቻላል፡፡

የተማሪ ኮድ 07 ምጋቤምላሽ

- ✓ በድርሰቱ ውስጥ ከርዕሱ በስተቀር የሚወጣው ችግር የለም፡፡ ጥሩ ነው፡፡
- ✓ አንዳንድ ዕረፍተኛዎች በትክክል አልተጻፉም፡፡

አባሪ ሽ፩፤ የተማሪ ኮድ 08 ናሙና ድርሰቶች፤ ጽብረቃዎችና ምጋቤምላሾች

የተማሪ 08 ናሙና ድርሰት አንድ



የተማሪ ኮድ 08 ግለጽብረቃ

- ✓ የዐረፍተነገር አለመመጣጠን ችግሮች አሉ፡፡
- ✓ ሐሳቦቹ የተቀራረጡ ናቸው፡፡ አልተሟሉልኝም፡፡
- ✓ የሐሳብ ቅደምተከተልም አይታይበትም፡፡ በአንቀጾች የተከፋፈለ አይደለም፡፡
- ✓ የቃላት ምርጫና ድግግሞሽ ችግሮች አሉ፡፡

የተማሪ ኮድ 08 የአቻ ምጋቤምላሽ

- ✓ ሐሳቡ ግልጽና አሳማኝ ነው፡፡ የቀላት አጠቃቀም ችግሮች ግን አሉ፡፡
- ✓ የቃላትና ሐረጎች አገላለጾች ይስተካከሉ፤ ለምሳሌ፤ የኔን መባረር የሚለው፤ የኔን መታገድ ቢሆን፤

የተማሪ ኮድ 08 የፖርቲፎልዮ ጽብረቃ

- ✓ ድርሰቱ ከሞላሳደል ጥሩ ነው፡፡ ግን ከዚህ በበለጠ የተሻለ ድርሰት መጻፍ እንድችል አሳይቶኛል፡፡
- ✓ አሁን በጻፍኩት ላይ የተወሰነ ልምምድ ባደርግና የተሰጠኝን አስተያየት አስተካክቼ ከጻፍኩ ጥሩ ድርሰት ይሆናል፡፡ እኔም ጥሩ ጸሐፊ እሆናለሁ፡፡

[illegible]

- ✓ በመጀመሪያ ድርሰቱን ባንቀጽ አልከፋፈልኩም፡፡ ድርሰቱ የቱ መግቢያ፣ ሐተታና መደምደሚያ አይለይም፡፡
- ✓ በተጨማሪ ድርሰቱ አንድም የደብዳቤ ቅርጽ ሊያሟላ አልቻለም፡፡
- ✓ የሐሳብ ድግግሞሽ ይታይበታል፡፡ ስራተነጥብ ባግባቡ ያለመጠቀም አለ፡፡
- ✓ ባጠቃላይ ድርሰቱ ግልጽና ትክክለኛ ሐሳብ አይደለም፡፡ ስለዚህ እነዚህንና ተጨማሪ ማስተካከያዎችን አደርጋለሁ፡፡

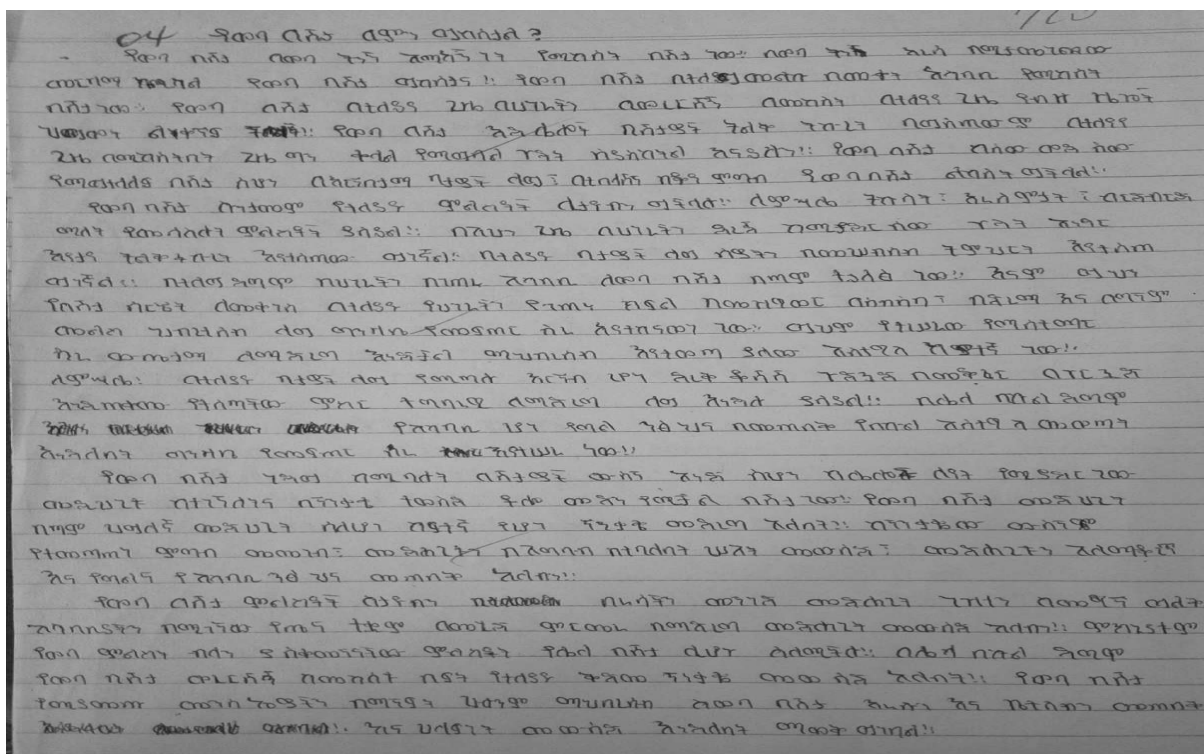
የተማሪ ኮድ 08 የአቻ ምጋቤምላሽ

- ✓ ድርሰቱ በአንቀጾች መግቢያ፣ ሐተታና መደምደሚያ የተከፈለ ነው። ነገርግን አንዳንድ የሀሳብ ፍላጎት ችግሮች፣ የሥርዓተ-ነጥብ አጠቃቀምና የዐረፍተ-ነገሮች መርዘም ችግሮች ተመልክቻለሁ።
- ✓ ስለዚህ ጥሩ ገናጽ እንዳለ ሆነው ደክመቷን ማስተካከል አለባት። ችግሮቹ ከተስተካከሉ ጥሩ ድርሰት ይሆናል።

የተማሪ ኮድ 08 የፖርቱጊዛል ጽብረታ

- ✓ ጥበብ ነክ የሆኑትን ጽሑፎች ብሞክር ደስ ይለኛል። ነገርግን በጣም መስራት የምፈልገው የትወና ስራ ነው። ድራማ፣ ቲያትር፣ ፊልሞች ብሰራ ደስታዬን አልችልም። ስለዚህ ለቲያትርና ድራማ የሚሆኑ ግጥሞችና ድርሰቶች መጻፍ እፈለጋለሁ።

የተማሪ ከድ 08 ናሙና ድርሰት ምስት



የተማሪ ኮድ 08 ጽብረቃ

- ✓ በድርሰቱ ውስጥ ማካተት ያለብኝ ሐሳቦች አሉ፡፡
- ✓ በቃላት አጠቃቀም ጉድለቶች አሉ፡፡ አንዳንድ ቃላት አለበታቸው ገብተዋል፡፡
- ✓ መጀመሪያ አለበታቸው የገቡ ቃላት ማስተካከል፤ ከዚያም ሐሳቦቼን ማስተካከል ያስፈልጋል፡፡

የተማሪ ኮድ 08 የፖርቱጋልኛ ጽብረታ

- ✓ የድርሰት ናሙናዬ የሚያሳየኝ ቀን በቀን ብጽፍ ኅበዝ ጸሓፊ የመሆን ዕድል አለኝ። ተደጋጋሚ ልምምድ ግን የስፈልገኛል። አሁን እንኳን ከቀን ወደ ቀን ለውጥ እያመጣሁ ነው።

መተሪተ ተሳታፊ

RSSH/593/10

ገጽ 02

- ① ድርሰት ለመጻፍ ከሚያስፈልግ ሃሳቦች የመጀመሪያው በእርግጠኛ ሃሳቦች ቀሩ ሃሳቦችን ለሰንቀጥ መሠረት ማግኘት ማስቀመጥ ነው። ከሆነ ይህን ግር ማረጋገጥ ማለት ማለትም ለሌሎች መሳሪያዎች እንዲታወቅ ማለት ነው። ሆኖም ተገቢነቱን ወይም ሌላ ሌላ ማረጋገጥ ዝግጁ መሆኑን ማረጋገጥ ነው። ሌላው ደግሞ እርግጠኛነትን በሰንቀጥ ላይ የሆነ መሆኑንና መሆኑን ያሳያል።
- ② በእርግጠኛ ምዘናዎች እርግጠኛነት ድርሰት መጻፍ ድርሰት የመጻፍ ችግርን ያሳያል። ለዚህም ምሳሌም እንዲታወቅ። ምሳሌም በእርግጠኛ ምዘናዎች እርግጠኛነት ድርሰት ላይ የሆነ መሆኑንና መሆኑን ያሳያል። ሆኖም ተገቢነቱን ወይም ሌላ ሌላ ማረጋገጥ ዝግጁ መሆኑን ማረጋገጥ ነው። ሌላው ደግሞ እርግጠኛነትን በሰንቀጥ ላይ የሆነ መሆኑንና መሆኑን ያሳያል።
- ③ በተለመደው እቅድ ድርሰት መጻፍ ሃሳቦችን ምዘናዎች እንዲታወቅ ማለት ነው። ሆኖም ተገቢነቱን ወይም ሌላ ሌላ ማረጋገጥ ዝግጁ መሆኑን ማረጋገጥ ነው። ሌላው ደግሞ እርግጠኛነትን በሰንቀጥ ላይ የሆነ መሆኑንና መሆኑን ያሳያል።
- ④ በእርግጠኛ ምዘናዎች መጻፍ በትምህርት ውስጥ ለሌሎች ማረጋገጥ ማለት ነው። ሆኖም ተገቢነቱን ወይም ሌላ ሌላ ማረጋገጥ ዝግጁ መሆኑን ማረጋገጥ ነው። ሌላው ደግሞ እርግጠኛነትን በሰንቀጥ ላይ የሆነ መሆኑንና መሆኑን ያሳያል።
- ⑤ የመጻፍ ችግርን እንዲታወቅ ማለት ነው። ሆኖም ተገቢነቱን ወይም ሌላ ሌላ ማረጋገጥ ዝግጁ መሆኑን ማረጋገጥ ነው። ሌላው ደግሞ እርግጠኛነትን በሰንቀጥ ላይ የሆነ መሆኑንና መሆኑን ያሳያል።
- ⑥ የመጻፍ ችግርን እንዲታወቅ ማለት ነው። ሆኖም ተገቢነቱን ወይም ሌላ ሌላ ማረጋገጥ ዝግጁ መሆኑን ማረጋገጥ ነው። ሌላው ደግሞ እርግጠኛነትን በሰንቀጥ ላይ የሆነ መሆኑንና መሆኑን ያሳያል።

ሰው ንብረት ቅጥር፤ ID RSSH /0904/50

ክፍል 05

1. ቅርሱን ለመፃፍ የሚያስፈልገው ነገር ምንድን ነው? ከሁሉን አጠቃላይ፡
 ቅርሱን ለመፃፍ በጣም ሊያስፈልግ ነው፡፡ ማለትም የሚያስፈልግ ነገር የሆነው አዲስ
 ከመቅባት፤ የሠራተኛውን ቅጥር፤ የታሰቀ አጠቃቀም፤ ሌላውን ለመፃፍ በጣም ሊቸገር ነበር፡፡
 ነገር ግን በተጨማሪም ቅርሱን ለመፃፍ ማስተካከል ያለብንን ገደብ ሊሰጥን
 በተቻለ መጠን እንዲሰጥና የሆነ ቅርሱን ለመፃፍ የሠራተኛውን ቅጥር፤
 ቅጥሩን በተቻለ መጠን እንዲያቀርብ ለመፃፍ ማስፈለግ፡፡ ከሁሉ ንብረት
 ተሻሻሎ ለመፃፍ ይቻላል፡፡

2. በከፍተኛው ዓመቱ (ግለሰብና የሥራ ዓመቱ) የፖርቲፎልዮ ዓመቱን ከማሳወቅ
 ቅርሱን የመፃፍ ቅጥሩን ያስታውቅ፤ አንዱን

ከመፃፍ ያለበት ዓመቱን ይገልጻል፤ ከሁሉ ንብረት ነገር ግን በተጨማሪም ሌላውን
 ለመፃፍ ሊያስፈልግ ነው፡፡ ማለትም የሚያስፈልግ ነገር የሆነው አዲስ
 ከመቅባት፤ የሠራተኛውን ቅጥር፤ የታሰቀ አጠቃቀም፤ ሌላውን ለመፃፍ በጣም ሊቸገር ነበር፡፡
 ነገር ግን በተጨማሪም ቅርሱን ለመፃፍ ማስተካከል ያለብንን ገደብ ሊሰጥን
 በተቻለ መጠን እንዲሰጥና የሆነ ቅርሱን ለመፃፍ የሠራተኛውን ቅጥር፤
 ቅጥሩን በተቻለ መጠን እንዲያቀርብ ለመፃፍ ማስፈለግ፡፡ ከሁሉ ንብረት
 ተሻሻሎ ለመፃፍ ይቻላል፡፡

3. በተመሳሳይ አቅራቢ ነገር የሚፈጸም ዓመቱን አቅራቢ የተሻለ ነገር ሊሰጥን
 በተመሳሳይ አቅራቢ ነገር የሚፈጸም ዓመቱን የተሻለ ነገር ሊሰጥን
 ቅርሱን ለመፃፍ የሚያስፈልግ ነው፡፡ ማለትም የሚያስፈልግ ነገር የሆነው አዲስ
 ከመቅባት፤ የሠራተኛውን ቅጥር፤ የታሰቀ አጠቃቀም፤ ሌላውን ለመፃፍ በጣም ሊቸገር ነበር፡፡
 ነገር ግን በተጨማሪም ቅርሱን ለመፃፍ ማስተካከል ያለብንን ገደብ ሊሰጥን
 በተቻለ መጠን እንዲሰጥና የሆነ ቅርሱን ለመፃፍ የሠራተኛውን ቅጥር፤
 ቅጥሩን በተቻለ መጠን እንዲያቀርብ ለመፃፍ ማስፈለግ፡፡ ከሁሉ ንብረት
 ተሻሻሎ ለመፃፍ ይቻላል፡፡

4. በከፍተኛው ዓመቱ የመፃፍ ጥንቃቄውን ለመፃፍ ለመፃፍ አጠቃላይ
 ማለት አለ፤ ከሁሉ ንብረት ነገር ግን በተጨማሪም ሌላውን ለመፃፍ በጣም ሊቸገር ነበር፡፡

በከፍተኛው ዓመቱ የመፃፍ ጥንቃቄውን ለመፃፍ ለመፃፍ አጠቃላይ
 ማለት አለ፤ ከሁሉ ንብረት ነገር ግን በተጨማሪም ሌላውን ለመፃፍ በጣም ሊቸገር ነበር፡፡

5. የመፃፍ ቅጥሩን አጠቃላይ ለመፃፍ ለመፃፍ አጠቃላይ
 ማለት አለ፤ ከሁሉ ንብረት ነገር ግን በተጨማሪም ሌላውን ለመፃፍ በጣም ሊቸገር ነበር፡፡

የመፃፍ ቅጥሩን አጠቃላይ ለመፃፍ ለመፃፍ አጠቃላይ
 ማለት አለ፤ ከሁሉ ንብረት ነገር ግን በተጨማሪም ሌላውን ለመፃፍ በጣም ሊቸገር ነበር፡፡

6. የመፃፍ ቅጥሩን በከፍተኛው ዓመቱ ለመፃፍ ለመፃፍ አጠቃላይ
 ማለት አለ፤ ከሁሉ ንብረት ነገር ግን በተጨማሪም ሌላውን ለመፃፍ በጣም ሊቸገር ነበር፡፡

የመፃፍ ቅጥሩን በከፍተኛው ዓመቱ ለመፃፍ ለመፃፍ አጠቃላይ
 ማለት አለ፤ ከሁሉ ንብረት ነገር ግን በተጨማሪም ሌላውን ለመፃፍ በጣም ሊቸገር ነበር፡፡

4th 06

- [illegible]

ክፍል 07

1. ያህል አመል የሚያስቸግሩ ምክንያቶች ሊጠቅሙዎት ይችላሉ፡፡ ያህል ምን ምን ማረፊያ ሲኖረዎት ሲከታተል ሲመለከት ከሆነ ሲመለከቱት ምክንያቶች ሊሆኑ ይችላሉ፡፡ የሆነ ሲመለከቱት ምክንያቶች ሊሆኑ ይችላሉ፡፡
2. ለአሁኑ ምክንያት (የአሁኑ ምክንያት፣ የፖርቲፎልዮ ምክንያት) ሲመለከቱት ምክንያቶች ሊሆኑ ይችላሉ፡፡ የሆነ ሲመለከቱት ምክንያቶች ሊሆኑ ይችላሉ፡፡ የሆነ ሲመለከቱት ምክንያቶች ሊሆኑ ይችላሉ፡፡
3. ለአሁኑ ምክንያት (የአሁኑ ምክንያት፣ የፖርቲፎልዮ ምክንያት) ሲመለከቱት ምክንያቶች ሊሆኑ ይችላሉ፡፡ የሆነ ሲመለከቱት ምክንያቶች ሊሆኑ ይችላሉ፡፡ የሆነ ሲመለከቱት ምክንያቶች ሊሆኑ ይችላሉ፡፡
4. ለአሁኑ ምክንያት (የአሁኑ ምክንያት፣ የፖርቲፎልዮ ምክንያት) ሲመለከቱት ምክንያቶች ሊሆኑ ይችላሉ፡፡ የሆነ ሲመለከቱት ምክንያቶች ሊሆኑ ይችላሉ፡፡ የሆነ ሲመለከቱት ምክንያቶች ሊሆኑ ይችላሉ፡፡
5. የአሁኑ ምክንያት (የአሁኑ ምክንያት፣ የፖርቲፎልዮ ምክንያት) ሲመለከቱት ምክንያቶች ሊሆኑ ይችላሉ፡፡ የሆነ ሲመለከቱት ምክንያቶች ሊሆኑ ይችላሉ፡፡ የሆነ ሲመለከቱት ምክንያቶች ሊሆኑ ይችላሉ፡፡
6. የአሁኑ ምክንያት (የአሁኑ ምክንያት፣ የፖርቲፎልዮ ምክንያት) ሲመለከቱት ምክንያቶች ሊሆኑ ይችላሉ፡፡ የሆነ ሲመለከቱት ምክንያቶች ሊሆኑ ይችላሉ፡፡ የሆነ ሲመለከቱት ምክንያቶች ሊሆኑ ይችላሉ፡፡

ነድ 08

1) ድርሰት ለመፃፍ የሚገባሉ ህጉን ማቀዋር እና ማሳደግ ተከተሉ ማስተካከል ነው፡፡
 → እንዲሁም የሰርተፍ ደረጃ ለማግኘት ማስገባት ማስፈለግ ይገባል፡፡

2) ለአጭር ምዘና (ግል ምዘና፣ ስብ ምዘናና የፎርት ዋልታ ምዘና) መሰረድ ድርሰት
 የመፃፍ ችሎታ ለሰጠው ሆኖ ያስፈልጋል፡፡ ምዘናዎችም እንዲሁ የተፃፉ ድርሰት
 እንዲሁ ሆኖ የምዘና ሂደቱን ሲያረጋግጥ መሳተፍ ያለበት ነገር እየተሰጠ
 ሲሆን ለማስተካከል ምን እንደሆነ ትግር እንዲያውቁ ለማወቅ ይገባል፡፡ ስራዎች ለጊዜም
 ወዲህ እስተካክሎ ለመፃፍ ያስፈልጋል፡፡

(3) የተሰማራው ሕፃናት ለአጭር ምዘናዎች የተገኘው እንዲሁም፡፡ ምዘናዎችም
 እንዲሁ የተፃፉ ድርሰት ለማወቅ ሆኖ ለሕፃናት ለማስተካከል ይገባል፡፡
 ለሰማራው ነው፡፡ ለሐዘብ ድርሰት ለሕመም ትግር ለማስተካከል ያለበት
 ህመምም ትግርን ለማወቅ እንዲያውቁ፣ ከሰማራውም (ከሰማራውም ለጊዜም)፡፡

4. ~~የመፃፍ ችሎታ~~ ~~የመፃፍ ችሎታ~~ ~~የመፃፍ ችሎታ~~፡፡ ለተፈጻሚዎች ለማስተካከል
 የመፃፍ ችሎታ ይገባል፡፡

(4) ለአጭር ምዘናዎች መግር ለገምገማት ሙሉ ተገምግሞ ማድረግ ይገባል፡፡
 → ለምሳሌ፣ ለሰጠው ሕፃናት ለመፃፍ ሕፃናት የሚገኝ የምዘናዎች ነገር ነው፡፡ ነገር
 ግን ለአጭር ምዘናዎች ትግሮችን ማወቅ እንዲያውቁ ለማወቅ ትግሮች ለሕፃናት ይገባሉ፡፡

→ 2) የመፃፍ ሕፃናት እንዲያውቁ ይገባል፡፡

→ 3) የሕፃናት የእያንዳንዱን የድርሰት ሕፃናት የሕፃናት ሕፃናት እንዲያውቁ ይገባል፡፡

→ 4. የእያንዳንዱን ድርሰት ለምዘናዎች ለሕፃናት የሚገኝ ሕፃናት እንዲያውቁ ይገባል፡፡
 ይገባል፡፡

→ 5. ሕፃናት እንዲያውቁ የሚገኝ ሕፃናት ለማስተካከል ይገባል፡፡

→ 6. የእያንዳንዱን ሕፃናት ሕፃናት ለምዘናዎች እንዲያውቁ ይገባል፡፡

(5) የመፃፍ ችሎታ ተሳታፊ ሆኖ እስኪገኝ፡፡ የተገኘውም ለአጭር ምዘናዎች የመፃፍ ሕፃናት፡፡

(6) የመፃፍ ችሎታ እንዲሁ መፃፍ ሕፃናት እስኪገኝ፡፡ ምዘናዎችም ለየጊዜው ትግሮችን
 እርስ በእርስ እየተገናኙ ለማወቅ ለማስተካከል ይገባል፡፡ ለአጭር ምዘናዎች
 የእየተገናኙ የማስተካከል ድርሰት ለተሰማራው ሕፃናት ለማስተካከል
 ይገባል፡፡

4th 11

u w

- [illegible]

19024 210909021

875 14

- [illegible]

