አዲስ አበባ ዩኒቨርሲቲ

የሂዩማኒቲስ፣ የቋንቋዎች ጥናት፣ የጋዜጠኝነትና ኮሚዩኒኬሽን ኮሌጅ

የአማርኛ ቋንቋ፣ ስነፅሁፍና ፎክሎር ክፍለ ትምህርት

የድህረ ምረቃ ፕሮግራም

የበሳል ድርሰት ምዘና ውጤት አግባብነት፣ በደብረ ማርቆስ ዩኒቨርሲቲ ተተኳሪነት

በ

በለጠ ያዕቆብ ተክለየሱስ

አዲስ አበባ ዩኒቨርሲቲ

ሰኔ፣ 2006 ዓ.ም

የበሳል ድርሰት ምዘና ውጤት አግባብነት፣

በደብረ ማርቆስ ዩኒቨርሲቲ ተተኳሪነት

በ

በለጠ ያዕቆብ ተክለየሱስ

የጥናቱ አማካሪ፡ ታየ ረጋሳ (ዶ/ር)

በተግባራዊ ስነልሳንና የኢትዮጵያ ቋንቋዎችን ማስተማር የዶክትሬት ዲግሪ ማሟያ ጥናት

አዲስ አበባ ዩኒቨርሲቲ

ሰኔ፣ 2006 ዓ.ም

አዲስ አበባ ዩኒቨርሲቲ

የድህረ ምረቃ ትምህርት ቤት

የበሳል ድርሰት ምዘና ውጤት አግባብነት፣ በደብረ ማርቆስ ዩኒቨርሲቲ ተተኳሪነት፤ በሚል ርእስ ለተግባራዊ ስነልሳንና የኢትዮጵያ ቋንቋዎችን ማስተማር ለዶክትሬት ዲግሪ ማሟያ በበለጠ ያዕቆብ የቀረበው ይህ ጥናት የዩኒቨርሲቲውን የጥራትና የወጥነት መስፈርት ስለማሟላቱ በፈታኞች ተረጋግጦ ተፈርሟል፡፡

የፈታኞች ቦርድ አባላት፤

ፈታኝ -- ፊርማ ----------------- ቀን ----------------

ፈታኝ -- ፊርማ ----------------- ቀን ----------------

አማካሪ -- ፊርማ ----------------- ቀን ----------------

ማረጋገጫ (declaration)

የበሳል ድርሰት ምዘና ውጤት አግባብነት፤ በደብረ ማርቆስ ዩኒቨርሲቲ ተተኳሪነት፤ በሚል ርእስ በአዲስ አበባ ዩኒቨርሲቲ፣ በሂዩማኒቲስ፣ ቋንቋዎች ጥናት፣ ጋዜጠኝነትና ኮሚዩኒኬሽን ኮሌጅ፤ የአማርኛ ቋንቋ፣ ስነፅሁፍና ፎክሎር ክፍለ ትምህርት በተግባራዊ ስነልሳንና የኢትዮጵያ ቋንቋዎችን ማስተማር የዶክትሬት ዲግሪ ማሟያ ያቀረብኩት ይህ ጥናት ከዚህ በፊት በማንኛውም አካል ያልተሰራ የራሴ ወጥ ስራ መሆኑንና የተጠቀምኩባቸው ድርሳናትም በትክክል ዋቢዎች የሆኑና አዲስ አበባ ዩኒቨርሲቲም የጥናቱ ህጋዊ ባለቤትነት ያለው መሆኑን በፊርማዬ አረጋግጣለሁ፡፡

ስም ---

ፊርማ --

ቀን   ---

አህፅሮተ ጥናት (Abstract)

የዚህ ጥናት ዋና አላማ በደብረማርቆስ ዩኒቨርሲቲ በአማርኛ ቋንቋና ስነፅሁፍ ትምህርት ክፍል የበሳል ድርሰት ክፍል ፪ ኮርስ ምዘና ውጤቶችን አግባብነት መመርመር ነው። ይህን አላማ ከግብ ለማድረስ ከ2003 እስከ 2005 ዓ.ም ድረስ ለ1ኛ፣ ለ2ኛና ለ3ኛ አመት የተዘጋጁ 23 የበሳል ድርሰት ምዘናዎችና በእነዚህ ተማሪዎች የተፃፉ 73 በሳል ድርሰቶች በዓላማ ተኮር የናሙና ስልት ተመርጠው ተገምግመዋል። በተጨማሪም የበሳል ድርሰት ክፍል ፪ ኮርስን ከተማሩ 117 ተማሪዎች በፅሁፍ መጠይቅና በቡድን ተኮር ውይይት፣ እንዲሁም ይህን ኮርስ እነዚህን ተማሪዎች ካስተማሩ 3 መምህራን በቃል መጠይቅ፣ የአፈታተን ሂደቶችን በተመለከተ ደግሞ በክፍል ውስጥ ምልከታ አማካኝነት መረጃዎች ተሰብስበዋል። የተሰበሰቡት መረጃዎች ከአውድ አግባብነት፣ ከግንዛቤ አግባብነትና ከአስተራረም የአግባብነት ጉዳዮች አንፃር በአይነታዊና መጠናዊ ስልት ተተንትነዋል።

የጥናቱ ግኝቶችም የተዘጋጁት ምዘናዎች የተማሪዎችን የበሳል ድርሰት ችሎታ በሚገባ የማይመዝኑ፣ የተግባር መቼቶችንና ግብዓቶችን ለይተው የማያመለክቱ፤ በተማሪዎች የተፃፉ ድርሰቶች ስለ ርዕስ ጉዳዮች በቂ ሀሳቦችን ያላከተቱ፣ ሀሳቦቹ በወጉ ያልተደራጁና ተገቢ ክለሳ ያልተካሄደባቸው፤ የበሳል ድርሰት ምዘናዎች አስተራረም ደግሞ በግልፅ መስፈርቶች ያልተዘጋጁላቸውና በስኬል ያልተደገፉ መሆናቸውን አመልክተዋል። በአጠቃላይም የምዘናዎቹ የአውድ አግባብነት፣ የተማሪዎቹ የአፃፃፍ ሂደት ተገቢነትና የመምህራኑ አስተራረም ትክክለኛነት ዝቀተኛ መሆናቸውን አሳይተዋል። በሌላ አገላለፅ ለተማሪዎቹ የተሰጡት ውጤቶች የተማሪዎችን የመፃፍ ችሎታ በትክክል የማያመለክቱ ሆነው ተገኝተዋል።

የጥናት ግኝቶች መሰረት በማድረግም የሚዘጋጁት የበሳል ድርሰት ምዘናዎች በድርሰት መፃፍ ተግባራት ላይ የሚያተኩሩ፣ የተግባራቱ መመሪያዎች የምዘና መቼቶችን በዝርዝር ለተማሪዎች የሚገልፁ፣ ተማሪዎች ደጋግመው እንዲያቅዱና እንዲከልሱ የሚጋብዙ፣ መምህራን የተማሪ ድርሰቶች በግልፅ መስፈርቶችና ስኬሎች የሚያርሙ እንዲሆኑ በመፍትሔነት ቀርበዋል። በመጨረሻም የተማሪዎችን የበሳል ድርሰት ምዘና ውጤቶችን አግባብነት የበለጠ በመረዳት ተገቢ ማስተካከያ ለማድርግ እንዲቻል የወደፊት የምርመር የትኩረት አቅጣጫዎች ተጠቁመዋል።

ምስጋና

በቅድሚያ ይህ ጥናት ተጀምሮ እስኪጠናቀቅ ድረስ ቦታና ጊዜ ሳይመርጡ በተገኘው አጋጣሚ ሁሉ በአካልም ሆነ በስልክ ጥያቄዎችን እንድጠይቅ፣ ነፃ ሁኜ ሀሳቤን እንድገልፅ፣ የጥናቴን ረቂቅ በማንበብ መሰረታዊ የምርምር አቅጣጫዎችን እንድከተል፣ ቢሯቸው በሄድኩ ቁጥር ፍፁም ትህትናና ቅንነት በተሞላበት ሁኔታ በመቀበል ይህ ጥናት አሁን ባለበት ደረጃ እንዲደርስ ከፍተኛ አስተዋፅዖ ላደረጉት ለዶ/ር ታየ ረጋሳ ከልብ የመነጨ ጥልቅ ምስጋናዬ ይደረሳቸው፡፡

ዶ/ር ጌታሁን አማረ (ተባባሪ ፕሮፌሰር) የመመረቂያ ጥናት ለማካሄድ ቅድመ-ዝግጅት በማደርግበት ወቅት ችግር-ተኮር ርዕሰ ጉዳይ እንድመረጥና ተገቢ የምርምር አካሄዶችን እንድከተል ሙያዊ ምክር ለግሰውኛል፡፡ አቶ ደረጀ ገብሬና አቶ ጌታቸው እንዳላማው ለጥናቱ መረጃ መሰብሰቢያነት የዋሉትን የፅሁፍ መጠይቅ፣ ቃለ መጠይቅና የቡድን ተኮር መወያያ ጥያቄዎችን በማንበብ የማሻሻያ ሀሳብ ሰጥተውኛል፡፡ ከሳይኮሎጂ ትምህርት ክፍል አቶ ይሁን ጌታቸውና አቶ ሹመት አስረስ የመረጃ መሰብሰቢያ መሳሪያዎችንና የዚህን ጥናት ረቂቅ በማንበብ ገንቢ የማስተካከያ አስተያየቶችን በመስጠት አግዘውኛል፡፡ የትምህርት ክፍል ባልደረቦቼ አቶ ዘውዱ መብሬ፣ አቶ አራጋው አንተነህ፣ አቶ አለማየሁ ተመስገንና አቶ አማረ ሰውነት የዚህን ጥናት ረቂቅ በማንበብ ተጨማሪ ግብዓቶችን እንዳገኝ በእጅጉ ረድተውኛል፡፡ አቶ ታምሬ አንዱአለምም (ተባባሪ ፕሮፌሰር) ከአግባብነት ዘመናዊ ፅንሰ ሀሳብ አንፃር ያላቸውን ሙያዊ እውቀት ከመለገስ ባለፈ ጥናቱን ከግብ እዳደርስ በጣም አበረታተውኛል፡፡ ዶ/ር ማረው ዓለሙ (ተባባሪ ፕሮፌሰር) እና ዶ/ር ስማቸው ጋሻየ የዚህን ጥናት መግቢያና የአጠናን ዘዴ ምዕራፎች በማንበብ ጠቃሚ የምርምር አካሄዶችን ጠቁመውኛል፡፡ ከ2003 እስከ 2005 ዓ.ም በደብረ ማርቆስ ዩኒቨርሲቲ በአማርኛ ቋንቋና ስነፅሁፍ ትምህርት ክፍል ትምህርታቸውን ይከታተሉ የነበሩ ተማሪዎችና እነዚህን ተማሪዎች የበሳል ድርሰት ክፍል ፪ ኮርስን ያስተማሩ መምህራን ለዚህ ጥናት የሚያስፈልጉ መረጃዎችን በመስጠት ተባብረውኛል፡፡ ሁሉም ባለውለታዎቼ ናቸውና ልባዊ ምስጋናዬ ይድረሳቸው፡፡

የአዲስ አበባ ዩኒቨርሲቲ ለምርምር ማካሄጃ ገንዘብ በመፍቀድና ምቹ የመኖሪያ ቤት በመስጠት፣ የደብረ ማርቆስ ዩኒቨርሲቲ ደግሞ ተጨማሪ የምርምር ገንዘብ በመፍቀድና ለጥናቴ የሚያስፈልጉኝን መፃሕፍት ኮፒና ፕሪንት በማድረግ በእጅጉ ደግፈውኛል፡፡ ለሁለቱም ከፍተኛ የትምህርት ተቋሚት ምስጋና ይገባቸዋል፡፡

በመጨረሻም ይህ ጥናት ተወጥኖ እስከ ሚጠናቀቅ ድረስ በማበረታትና በመደገፍ ከጎኔ ላልተለዩኝ ለባለቤቴ ለወ/ሮ ሀና ይርጋ፣ ለወንድሜ ለአቶ አበበ ያዕቆብ፣ ለልጆቼ ለፅዮናዊትና ለዮርዳኖስ በለጠ ከፍተኛ ምስጋናየን አቀርባለሁ፡፡

የይዘት ማውጫ

አህፅሮተ ጥናት (Abstract) vii

የይዘት ማውጫ ii

የሰንጠረዥ ማውጫ v

የስዕል ማውጫ vi

ምዕራፍ አንድ፦ መግቢያ i

1.1 የጥናቱ ዳራ 1

1.2 የጥናቱ አነሳሽ ችግር 8

1.3 የጥናቱ ዓላማ 14

1.3.1 የጥናቱ ዋና ዓላማ 14

1.3.2 የጥናቱ ዝርዝር ዓላማዎች 14

1.4 የጥናቱ ጠቀሜታ 14

1.5 የጥናቱ ወሰን 15

1.6 የጥናቱ ቁልፍ ቃላትና ሐረጋት ብያኔዎች 16

1.7 የጥናቱ ውስንነት 18

ምዕራፍ ሁለት፦ የተዛማጅ ድርሳናት ክለሳ 20

2.1 የአግባብነት ፅንሰሀሳብ 20

2.1.1 ጥንታዊው የአግባብነት ፅንሰ ሀሳብ 21

2.1.2 ዘመናዊው የአግባብነት ፅንሰ ሀሳብ 22

2.2 ምዘናና ማስተማር 28

2.3 የፅህፈት ክሂል ችሎታ ፅንሰ ሀሳብ 32

2.3.1 ውጤት-ተኮር ፅህፈት 34

2.3.2 ሂደት-ተኮር ፅህፈት 36

2.3.3 አውድ-ተኮር (አንባቢ -ተኮር) ፅህፈት 37

2.4 የፅህፈት ክሂል ምዘና 39

2.4.1 ኢ-ርቱዕ የፅህፈት ምዘና 39

2.4.2 ርቱዕ የፅህፈት ምዘና 40

2.5 ፅንሰ ሀሳባዊ ማዕቀፍ 42
2.5.1 የቋንቋ ምዘና አግባብነት ፅንሰ ሀሳባዊ ማዕቀፍ 42
2.5.2 የፅሀፈት ምዘና አግባብነት ፅንሰ ሀሳባዊ ማዕቀፍ 53
2.5.2.1 የአውድ አግባብነት 54
2.5.2.2 ግንዛቤያዊ አግባብነት 65
2.5.2.3 የአስተራረም አግባብነት 70
2.6 ቀደምት ምዘና ተኮር ጥናቶች 83
ምዕራፍ ሶስት፦ የጥናቱ ዘዴ 87
3.1 የጥናቱ ንድፍ 88
3.2 ጥናቱ የተካሄደበት ቦታና ተሳታፊዎች 89
3.2.1 ጥናቱ የተካሄደበት ቦታ 89
3.2.2 የጥናቱ ተሳታፊዎች 89
3.3 የጥናቱ የመረጃ መሰብሰቢያ ዘዴዎች 90
3.3.1 ሰነድ ትንተና 90
3.3.2 የተማሪዎች ቡድን ተኮር ውይይት 91
3.3.3 የተማሪዎች የፅሁፍ መጠይቅ 92
3.3.4 የመምህራን ቃለ መጠይቅ 93
3.3.5 የክፍል ውስጥ ምልከታ 94
3.4 የመረጃ አሰባሰብ ሂደት 94
3.5 የመረጃ መተንተኛ ስልቶች 96
3.6 የጥናቱ ማጠቃለያ አግባብነት 97
3.6.2 የመረጃ አሰባሰብ ሂደት አግባብነት 102
3.6.3 የመረጃ አተናተን አግባብነት 103
ምዕራፍ አራት፦ የጥናቱ ትንተናና ማብራሪያዎች 104
4.1 የመረጃ ትንተና 104
4.1.1 የበሳል ድርሰት ምዘናዎች የአውድ አግባብነት ትንተና 104
4.1.2 የግንዛቤያዊ አግባብነት ትንተናና ግኝቶች 140
4.1.3 የአስተራረም አግባብነት ትንተናና ግኝቶች 162
4.2 የጥናቱ ግኝቶች ማብራሪያና ትርጓሜ 186

4.2.1 የአውድ አግባብነት ግኝቶች ማብራሪያ 187
4.2.2 የግንዛቤ አግባብነት ማብራሪያ 193
4.2.3 የአስተራረም አግባብነት ግኝቶች ማብራሪያ 197
5.1 ማጠቃለያ 203
5.2 መደምደሚያ 209
5.3 የመፍትሔ ሀሳቦች 211
5.4 የወደፊት ምርምር ሊካሄድባቸው የሚገቡ ጉዳዮች 212
ዋቢ ፅሁፎች 213
አባሪዎች 231
አባሪ 1፦ የ1ኛ አመት የበሳል ፅህፈት ክሂል ምዘና አንድ 231
አባሪ 2፦ የ1ኛ አመት የበሳል ፅህፈት ክሂል ምዘና ሁለት 232
አባሪ 3፦ የ1ኛ አመት የበሳል ፅህፈት ክሂል ምዘና ሶስት 233
አባሪ 4፦ የ1ኛ አመት የበሳል ፅህፈት ክሂል ምዘና አራት 234
አባሪ 5፦ የ1ኛ አመት የበሳል ፅህፈት ክሂል ምዘና አምስት 235
አባሪ 6፦ የ2ኛ አመት ተማሪዎች የበሳል ፅህፈት ክሂል ፪ ምዘና ስምንት 238
አባሪ 7፦ የ3ኛ አመት የበሳል ፅህፈት ክሂል ፪ ምዘና አንድ 242
አባሪ 8፦ የ3ኛ አመት ተማሪዎች የበሳል ፅህፈት ክሂል ፪ ምዘና ስድስት 243
አባሪ 9፦ የ3ኛ አመት ተማሪዎች የበሳል ፅህፈት ክሂል ፪ ምዘና ስምንት 244
አባሪ 10፦ የተማሪዎች የቡድን ውይይት ጥያቄዎች 246
አባሪ 11፦ የተማሪዎች የፅሁፍ መጠይቅ 247
አባሪ 12፦ የመምህራን ቃለ መጠይቅ 251
አባሪ 13፦ ለክፍል ውስጥ ምልከታ ጥያቄዎች 252

የሰንጠረዥ ማውጫ

ሰንጠረዥ 2.1 የአራቱ ታዋቂ ወቅታዊ ስኬሎች መስፈርቶች ማጠቃለያ...77

ሰንጠረዥ 4.1 የ1ኛ ዓመት የተማሪዎች የአውድ አግባብነት የፅሁፍ መጠይቅ ምላሽ **Error! Bookmark not defined.**

ሰንጠረዥ 4.2 የ2ኛ ዓመት የአውድ አግባብነት የፅሁፍ መጠይቅ ምላሽ **Error! Bookmark not defined.**

ሰንጠረዥ 4.3 3ኛ ዓመት ተማሪዎች የአውድ አግባብነት የፅሁፍ መጠይቅ ምላሽ.... **Error! Bookmark not defined.**

ሰንጠረዥ4.4 የ2ኛ ዓመት ተማሪዎች የግንዛቤ አግባብነት የፅሁፍ መጠይቅ ምላሽ ... **Error! Bookmark not defined.**

ሰንጠረዥ 4.6 1ኛ ዓመት ተማሪዎች የአስተራረም አግባብነት በተመለከተ.......................................176

ሰንጠረዥ 4.7 የ2ኛ ዓመት ተማሪዎች የአስተራረም አግባብነት የፅሁፍ መጠየቅ ምላሾች..............178

ሰንጠረዥ 4.8 የ3ኛ ዓመት ተማሪዎች የአስተራረም አግባብነት የፅሁፍ መጠይቅ ምላሽ................181

የስዕል ማውጫ

ስዕል 2.1 ማህበረ-ግንዛቤያዊ የአግባብነት ማረጋገጥ ማዕቀፍ (በ Weir, 2005 የቀረበ)......................49

ስዕል 2.2 የፅህፈት ምዘና አግባብነት ማረጋገጫ ማዕቀፍ (በ Shaw & Weir, 2007 የቀረበ)...........51

ስዕል 2.3 የበሳል ድርሰት ምዘናዎች ፅንሰ ሀሳባዊ ማዕቀፍ (ከShaw and Weir, 2007)........... 82

ምዕራፍ አንድ፦ መግቢያ

በዚህ ምእራፍ ውስጥ የጥናቱ ዳራ፣ የጥናቱ አነሳሽ ችግሮች፣ የጥናቱ አላማዎች፣ የጥናቱ ጠቀሜታ፣ የጥናቱ ወሰን፣ የጥናቱ ቃላትና ሐረጋት ብያኔዎችና የጥናቱ ውስንነት በቅደም ተከተል ቀርበዋል፡፡

1.1 የጥናቱ ዳራ

ቋንቋን እንደ አንድ ተጠኝ ጉዳይ ሳይሆን፣ እንደ መግባቢያ ስርዓት ማስተማር ሲጀመር በአፍ መፍቻም ሆነ በሁለተኛ ቋንቋ ማስተማር መቼቶች ውስጥ በተሳካ ሁኔታ ትምህርታዊ፣ ምርምራዊና አስተዳደራዊ ተግባራትን በአግባቡ ለማከናወን የፅህፈት ችሎታ ተፈላጊነት እየጨመረ መጣ (Weigle, 2002)፡፡ ይህ ሁኔታ የፅህፈት ክሂል በቋንቋ ስርዓተ ትምህርት ውስጥ ተካቶ በትምህርትነት እንዲሰጥ ምክንያት ሆነ፡፡ የሚሰጠውን የፅህፈት ትምህርት ስኬታማነት ለማረጋገጥ ደግሞ ምዘና ማካሄድ ያስፈልጋል፡፡

ምዘና ስለተማሪዎች የቋንቋ ችሎታዎች መረጃዎችን ለመሰብሰብ ያገለግላል፡፡ የሚሰበሰቡት መረጃዎች ስለተማሪዎች እድገትና በትምህርታዊ፣ በሙያዊና በማህበራዊ ሁኔታዎች ውስጥ ያላቸውን ችሎታ በተመለከተ ተገቢ ማጠቃለያዎች ለመስጠትና ውሳኔዎችን ለመወሰን ይጠቅማሉ፡፡ የምዘና ውጤቶችን መሰረት አድርጎ ስለእያንዳንዱ ተማሪ ችሎታ ፍትሓዊ ማጠቃለያዎችንና ውሳኔዎችን ለመስጠት እንዲቻል ደግሞ የምዘና ዘዴዎች ትክክለኛ መረጃ መስጠት አለባቸው፡፡ እንደ Kane (2005) ገለፃ የምዘና አዘጋጆች የምዘና ውጤቶች ለአውዱ ጠቃሚ የሆኑ መረጃዎችን ይሰጣሉን? የምዘና ውጤቶች ጥሩና ፍትሓዊ ውሳኔዎችን ለመወሰን ያግዛሉን? ምዘናው ለመለካት የታሰበውን ችሎታ ይለካልን? ውጤቶች ያስተላልፉታል የተባሉትን ትርጉም ያስተላልፋሉን? የመሳሰሉ ጥያቄዎችን መጠየቅ አለባቸው፡፡ እነዚህ ጥያቄዎች የአንድን ምዘና አግባብነት ያመለክታሉ፡፡

በቋንቋ ምዘና ውስጥ የሚለካው ባህሪ (trait) እና የመለኪያው ዘዴ ለፈተናው አላማ አግባብ መሆን አለባቸው፡፡ የሚለካው ባህሪ የቋንቋ ፈተናው የሚመዝነውን መሰረታዊ ችሎታ የሚያሳይ ሲሆን፣ ዘዴው (method) ደግሞ የቋንቋ ፈተና የሚለካውን ችሎታ እንዴት

እንደሚለካና ምን አይነት የመረጃ መሰብሰቢያ ዘዴ ጥቅም ላይ እንደሚውል ያመለክታል (Weir, 2005):: ከእነዚህ መካከል አንዱ እንኳ አግባብ ባይሆን፣ ውጤቶቹ ወደ ተሳሳተ አቅጣጫ ያመራሉ።

በምዘና ዘዴዎች አግባብነት ላይ ተፅዕኖ በማድረስ ከሚታወቁ ችግሮች አንዱ ለመለካት ያልታሰቡትን ችሎታዎች እንዲለኩ ማድረግ ነው። በእንደዚህ አይነቱ ሁኔታ የምዘና ዘዴን በተሳሳተ ሁኔታ መጠቀም፣ አግባብ ያልሆኑ ውጤቶችን ያስከትላል። ይህ ደግሞ በተራው ፍትሓዊ ማጠቃለያዎችና ውሳኔዎች ላይ እንዳይደርስ ያደርጋል። ስለሆነም፣ አንድ ምዘና አግባብ እንዲሆን የሚለኩት ችሎታዎች፣ ምዘናው የሚሰጥባቸው አላማዎችና የሚካሄድባቸው አውዶች በማያሻማ ሁኔታ በግልፅ መብራራት አለባቸው (Alderson, Clapham & Wall, 1995)::

በፅሁፈት ምዘና መስክ ውስጥ በተለይም ኢርቱዕ ምዘና (indirect assessment) በርቱዕ ምዘና (direct assessment) ሲተካ የአግባብነት ተፈላጊነት እየጨመረ መጥቷል። በተወሰኑ የምዘና አውዶች ውስጥ ኢርቱዕ የፅሁፈት ምዘና በባዶ ቦታ መሙላት፣ በዝግ ጥያቄ (close test) ወይም በምርጫ ፈተና እስካሁን ድረስም ቢሆን ተግባራዊ በመሆን ላይ ነው። ይሁን እንጂ እንዲህ አይነቱ ምዘና አንድም በተግባር ተኮር ምዘና የሚተካባቸው አሊያም የሚደገፍባቸው አውዶች ሲኖሩ፣ ተማሪዎች የእውናዊውን አለም (real life) በሚወክሉ አግባብነት ባላቸው መስፈርቶች መመዘን አለባቸው።

አግባብነት ፍትሓዊና ትርጉማዊ ለሆነ የፅሁፈት ምዘና ቁልፍ ጉዳይ ነው። ይህም ሲባል የምዘና ተግባር ለመመዘን የታሰበውንና ለትምህርት የቀረበውን መመዘን አለበት። ስለሆነም ተማሪዎችን እንዲፅፉ የማያደርግ የፅሁፈት ምዘና መስጠት፣ ያልተማሩትን የፅሁፍ ዘርፍ እንዲፅፉ መጠየቅ፣ በቂ ያልሆነ የመፃፊያ ጊዜ መፍቀድና ስለማያውቁትና ልዩ ሙያን ስለሚጠይቅ ርእሰ ጉዳይ እንዲፅፉ ማድረግ አግባብ አይደለም (Hyland, 2003)።

አግባብነት በስነ-ልቦናና በስነ-ትምህርት ምዘና ውስጥ በጣም ጠቃሚ ጉዳይ ተደርጎ ይታያል (Popham, 2008)። ለዚህ ደግሞ ምክንያቱ በፈተና ውጤቶች ላይ የሚያተኩር ጉዳይ በመሆኑ ነው (Messick,1995)። በበርካታ መፃህፍት ውስጥ እንደ አንድ ቋሚ ችሎታ ተደርጎ ቢቀርብም

(Nitko and Brookhart, 2004)፣ የስነልቦናዊና የስነትምህርታዊ ምዘና አዘገጃጀት መመሪያዎች መታተም ከጀመሩ ወዲህ ልዩ ልዩ የአግባብነት አይነቶች (ሞዴሎች) ታይተዋል (AERA et al.,1954)፡፡ እነዚህ ሞዴሎች ጥንታውያንና ዘመናውያን ሞዴሎች ተብለው በሁለት አበይት ምድቦች ሊከፈሉ የሚችሉ ናቸው፡፡ ጥንታውያኑ ሞዴሎች በርካታ የአግባብነት አይነቶችን የሚያካትቱ ሲሆኑ፣ ዘመናውያኑ ሞዴሎች ደግሞ አግባብነትን አንድ አሀዳዊ ችሎታ አድርገው ያቀርቡታል፡፡ ዘመናውያኑ ሞዴሎች የጥንታውያኑን የአግባብነት አይነቶች አንድም እንደ አግባብነት ጉዳዮች (Messick,1995)፣ አሊያም አግባብነትን እንደሚደግፉ ማስረጃዎች (AERA et al, 1999) አድርገው ይመለከቷቸዋል፡፡

ጥንታውያኑ ሞዴሎች "የፈተና አግባብነት በስነልቦናዊና ስነትምህርታዊ ምዘና ውስጥ ጥቅም ላይ የሚውሉት የምዘና ዘዴዎች ለመለካት የታሰቡትን የትምህርት አላማዎች የመለካታቸው መጠን ነው" (APA, 1954:13) ሲሉ፣ ዘመናውያኑ ደግሞ "አግባብነት የፈተና ውጤት ትርጓሜዎች እንዲያስገኙ የታሰቡትን ጠቀሜታዎች ማስገኘታቸውን በተጨባጭ ማስረጃና በንድፈ ሀሳብ የመደገፋቸውን መጠን ያመለክታል" ይላሉ (AERA et al,1999፡9)፡፡ ምንም እንኳ ጥንታውያኑ ሞዴሎች የአግባብነትን ፅንሰ ሀሳብ ወደ ተለያዩ የአግባብነት አይነቶች ማለትም የይዘት አግባብነት፣ የመስፈርት-ተኮር አግባብነትና የችሎታ አግባብነት ብለው የከፋፈሉት ቢሆንም (Guion,1980)፣ በአሁኑ ወቅት ጎልቶ የሚታየው እሳቤ ግን አግባብነት አንድ ነጠላ አሀዳዊ ፅንሰ ሀሳብ (unitary concept) ነው የሚለው ነው (Messick,1995)፡፡

ዘመናዊው የአግባብነት ፅንሰ ሀሳብ የመነጨው አሜሪካዊው የስነልቦና ባለሙያ Samuel Messick (1989) ከሰጡት የማጠቃለያ ሀሳብ ነው፡፡ Messick (1989) የአግባብነት እይታ ከአንድ ፈተና ባህሪ ወደ አንድ የፈተና ውጤት ትርጓሜ እንዲለወጥ አድርገዋል፡፡ በመሆኑም፣ በአሁኑ ጊዜ አግባብነት ከፈተና ውጤቶች ጋር በከፍተኛ ሁኔታ የተዛመደ ፅንሰ ሀሳብ ሆኗል፡፡ Messick (1989፡13) "አግባብነት የፈተና ወይም ሌላ የምዘና አይነት ውጤቶችን መሰረት በማድረግ የሚሰጡ ማጠቃለያዎች ወይም የሚከናወኑ ድርጊቶች በቂና ተገቢ መሆናቸውን በተጨባጭ ማስረጃና በንድፈ ሀሳባዊ ትንታኔዎች የመደገፋቸውን መጠን የማረጋገጥ የተቀናጀ ግምገማዊ ፍርድ ነው" በማለት ገልፀውታል፡፡

እንደ Bachman (1990:25) ገለፃ ደግሞ "አግባብነት ብዙን ጊዜ የፈተና ውጤቶችን መነሻ በማድረግ የሚደረስባቸው ማጠቃለያዎች ወይም ውሳኔዎች ምን ያህል ትርጉማዊ፣ ተገቢና ጠቃሚ ናቸው የሚለውን ፅንሰ ሃሳብ ያመለክታል።" የቋንቋ ችሎታን ለመለካት የሚዘጋጁት የቋንቋ ፈተናዎች ዓላማ የቋንቋን ችሎታ እንዲለኩ እንጅ በመለኪያ ስህተቶች ትፅዕኖ እንዲደረግባቸው ወይም በመለካት ሂደት ሌሎች ጉዳዮች እንዲጨመሩባቸው አይደለም።

አግባብነት እንዳይኖር ምክንያት ከሚሆኑ ጉዳዮች መካከል አንዱና ዋንኛው አንድን ፈተና በተሳሳተ ሁኔታ መጠቀም ነው። አንድ ፈተና አግባብ የሚሆነው ለተዘጋጀለት አላማ ብቻ ነው። እናም ከተጠቀሰው አላማ ውጭ የሚጨምር ማንኛውም ጉዳዩ በፈተናው ውጤቶች ላይ አግባብ ያልሆኑ ትንታኔዎችን ሊያስከትል ይችላል። ሌላው አግባብ ያልሆነ ጉዳይ የሚያስከትለው ደግሞ ተገቢ ያልሆነ የፈተና ይዘት ምርጫ ነው። ይህን ለማስወገድ የፈተናው ጥያቄዎች የፈተና አዘገጃጀት መርህ ተከትለው መሰናዳት አለባቸው። ተፈታኞች ራሳቸው አግባብነት እንዳይኖር ምክንያት ሊሆኑም ይችላሉ። በተጨማሪም የግልፅነት መጓደል፣ የተሳሳተ መረጃና በፈተናው ላይ የሚኖር ጥላቻ ለአግባብነት አለመሟላት ዋና መሰናክል ሊሆኑ ይችላሉ (Henning, 1987)።

Bachman (1990) የቋንቋ ምዘና መሰረታዊ ግንዛቤ (Fundamental Consideration in Language Testing) በሚለው ታዋቂ መፅሐፋቸው ውስጥ የ Messick (1989)ን የአግባብነት ፅንሰ ሀሳብ ተጠቅመውበታል። ይህን ሁኔታ ተከትሎ በአሁኑ ጊዜ በቋንቋ ፈተና ውስጥ አግባብነትን እንደ አሀዳዊ እሳቤ መመልከቱ በስፋት ተቀባይነት አግኝቷል። ለምሳሌ Weir (2005) የአግባብነት ስያሜ የአውድ አግባብነትን (context validity)፣ የንድፈ ሀሳብ-ተኮር አግባብነትን (theory-based validity)፣ የአስተራረም አግባብነትን (scoring validity)፣ ውጫዊ አግባብነትን (external validity) እና የሚያስከትለውን ተፅእኖ አግባብነትን (consequential validity) አካቶ የሚይዝ ጥቅል መጠሪያ አድርገው ተጠቅመውበታል።

በተጨማሪም Shaw and Weir (2007) የ Weir (2005)ን ፅንሰ ሀሳብ መሰረት በማድረግ የፅህፈት ምዘና አግባብነት ማረጋገጥ የሚያስችል ፅንሰ-ሀሳባዊ ማዕቀፍ አዘጋጅተዋል። የአዘጋጁት ማህበረ-ግንዛቤያዊ ማዕቀፍ ጥንታዊውን "ችሎታ-ተኮር" (trait-based) እና "ተግባር-ተኮር" (task-based) ዘዴዎችን የሚያቀራርብ ነው (Shaw & Weir, 2007:3)::

ማዕቀፉ ባለ ሶስት ጉዳይ የቋንቋ ብቃት ሞዴልን መሰረት ያደረገ ነው፡፡ Shaw and Weir (2007) በ Weir (2005) የተለዩትን የአንድ ችሎታ ሁለት መሰረታዊ ጉዳዮችን፣ በተለይም ለውስጣዊ ግንዛቤያዊ ችሎታና ጥቅም ላይ ለሚውልበት አውዳዊ ባህሪያት እውቅና ሰጥተዋል፡፡ ከእነዚህ ሁለት ባህሪያት በተጨማሪ፣ በሶስተኛ አላባነት፣ የአስተራረም ጉዳይን ለይተዋል፡፡ የመጀመሪያዎቹ ሁለቱ ጉዳዮች የችሎታን ብያኔ ቁልፍ አካላትን ይመሰርታሉ፡፡ ማዕቀፉ የቋንቋ አጠቃቀምና የቋንቋ ምዘና፣ ሁለቱም ማህበረ-ሁኔታ ተኮር (Socially situated) እና ግንዛቤያዊ ሂደት ተኮር (Cognitively processed) ክስተት መሆናቸውን ያስገነዝባል (Shaw and Weir, 2007)::

ከአስተራረም ጉዳይ ጋር በመሆን፣ ሶስቱ ጉዳዩች የማንኛውንም የቋንቋ መፈተን ተግባር ቁልፍ አካላትን ይመሰርታሉ፡፡ እንደ Milanovic and Weir (2007) ገለፃ፣ እነዚህ ሶስት ውስጣዊ የቋንቋ ፈተና ጉዳዮች የችሎታ አግባብነት (construct validity) አዲስ ፅንሰ-ሀሳባዊ እሳቤን ይመሰርታሉ፡፡ ንድፈ-ሀሳባዊ፣ ተጠይቃዊና ተግባራዊ ማስረጃ አንድን አግባብነት በመደገፍ ማረጋገጥ የሚቻለው በከፍተኛ ደረጃ በእነዚህ ሶስት አላባውያን ላይ በማተኮርና ከእነዚህ አላባውያን አንፃር ፈተናውን በመተንተን ነው፡፡

የችሎታ አግባብነትን (construct validity) የአውድ አግባብነት፣ የግንዛቤ አግባብነትና የአስተራረም አግባብነት በአንድ ላይ አጣምሮ ይይዛል፡፡ አስተማማኝነት (reliability) የአግባብነት አንድ ጉዳይ እንጂ የተለየ የአንድ ፈተና ባህሪ አይደለም (Shaw and Weir, 2007)፡፡ የአስተራረም አግባብነት (scoring validity) የሚለው ስያሜ ከአስተማማኝነት ጋር ተዛማጅነት ያላቸውን ጉዳዮች ሁሉ አካቶ የሚይዝ ጥቅል መጠሪያ ሆኖ ማገልገሉ የተለመደ ሆኗል (Weir, 2005)፡፡

ከላይ የተገለፁት የአውድ፣ የግንዛቤና የአስተራረም አግባብነት ለገለፃ አመችነት ሲባል ራሳቸውን ችለው ተለያይተው እንዲቀርቡ ቢደረጉም በመካከላቸው ከፍተኛ የሆነ ተደጋጋፊ ትስስር አለ፡፡ በአንድ ላይ በመጣመርም የችሎታ አግባብነትን (construct validity) ይመሰርታሉ፡፡ የተግባሩ አውድ የሚይዛቸውን ጉዳዮች በተመለከተ የሚወሰኑ ውሳኔዎች በተግባሩ የክንውን ሂደት ላይ ተፅእኖ ያስከትላሉ፡፡ በተመሳሳይ ሁኔታ የማረሚያ መስፈርቶችን አስቀድሞ ለተፈታኞች

ማሳወቅ በተግባሩ የማቀድ፣ የመቆጣጠርና የመከለስ ክንውን ሂደት ላይ ተፅእኖ ያደርጋል። በፅህፈት ክንውን ውስጥ ከአውድና ከሂደት በተጨማሪ የማረሚያ መስፈርቶች በጣም ጠቃሚ የችሎታ አካል ናቸው። ለዚህ ደግሞ በምክንያትነት የሚጠቀሰው የሚፈለገውን የፅህፈት ክንውን ደረጃ የሚገልፁ መሆናቸው ነው። በተለይም እንደ ዩኒቨርሲቲ ባሉ በከፍተኛ የፅህፈት ደረጃ ርከን ላይ፣ በርከኖች መካከል ያሉትን የጥራት መጠን ለመለየት ያስችላሉ።

የአውድ አግባብነት አንድን የፅህፈት ተግባር በተሳካ ሁኔታ ለማከናወን የሚያስፈልጉትን የቋንቋና የይዘት ግብዓቶችን፣ እንዲሁም የሚፈለገውን ክንውን የሚገልፁ የተግባሩ መቼት ባህሪያትን ያመለክታል (Shaw & Weir, 2007)። ፅህፈት ፍፁም የተነጠለ ተግባር አይደለም። በፅህፈት መማር ሂደት ውስጥ ያለውም ሁኔታ ከዚህ አይለይም። ሁለቱም በማህበራዊ አውድ ውስጥ ይከናወናሉ። በፅህፈት መማርና በአውድ መካከል ያለው ግንኙነት ውስብስብ ነው (Barkhuizen, 2005)። በፅህፈት ክንውን ውስጥ የሚካሄዱት ግንዛቤያዊ ሂደቶችም፣ እንዲሁ በባዶው የሚከናወኑ አይደሉም፤ በአንድ በተወሰነ ማህበራዊ አውድ ውስጥ የሚተገበሩ ናቸው። ከምዘና አንፃር፣ የፈተና ተግባራት መግለጫ ቃላት ተግባሩ የሚከናወንበትን አውዳዊ ጉዳዮች (Parameters) ያመለክታሉ፤ እነዚህ ጉዳዮች ደግሞ የተወሰኑ ግንዛቤያዊ ሂደቶችን ያነቃቃሉ።

ግንዛቤያዊ አግባብነት በአንድ የፅህፈት ምዘና ውስጥ የምዘናው ተግባራት ከእውናዊው አውድ የፅህፈት ግንዛቤያዊ ሂደቶች ጋር አንድ አይነት የፅህፈት ሂደቶችን የማነሳሳታቸውን መጠን ያመለክታል። ስለሆነም፣ ተፈታኞች ጠቃሚ ግንዛቤያዊ ሂደቶች ማከናወናቸውን ለማረጋገጥ የእውናዊ የፅህፈት ተግባራት የሚመስሉትን መምረጥ አስፈላጊ ነው። በፅህፈት ውስጥ የሚካሄዱ ግንዛቤያዊ ሂደቶች እንደፅሁፉ ተግባር፣ ዓላማና አገልግሎት ባሉ ጉዳዮች ተፅዕኖ ይደረግባቸዋል። ተፈታኞች ለተግባሩ ምላሽ በሚሰጡበት ወቅት ያላቸውን ዳራዊ እውቀት ወይም በተግባሩ የተሰጣቸውን የግብዓት ይዘቶች ይጠቀማሉ። እነዚህ ጉዳዮች ተማሪዎች ተግባሩን እንዴት እንደሚመልሱ፣ እንደሚያቅዱና እንደሚያከናውኑ ይወስናሉ።

ከዚህ በተጨማሪ፣ ተማሪዎች የፃፉቸው ድርሰቶች ተገቢ በሆነ ሁኔታ መታረም አለባቸው። አንድ የምዘና ዘዴ አግባብ የሚሆነው ወጥነት ባለው ሁኔታ ትክክለኛ ልኬቶችን ሲያስገኝ ነው። ይህም ሁኔታ ደግሞ አስተማማኝነት ይባላል (Hughes, 2003)። አስተማማኝነት ከአግባብነት ተነጥሎ መታየት የለበትም። ከዚያ ይልቅ፣ ለአንድ የምዘና ዘዴ አጠቃላይ አግባብነት

አስተዋፅኦ የሚያደርግ አላባ ተደርጐ ሊታይ ይገባል፡፡ ይህን ሁኔታ ማሳየት እንዲችልም Weir (2005) የአስተራረም አግባብነት ስያሜን አስተዋውቀዋል፡፡ ይህ ስያሜ "የፈተና ውጤቶች ምን ያህል ከጊዜ አኳያ የማይዋዥቁ፣ ከይዘት ናሙና አንፃር ወጥነት ያላቸውና ከአድሎ የፀዱ መሆናቸው የሚያመለክት እሳቤ ነው" (Weir (2005:23)፡፡ ያለ አስተማማኝ የምዘና መሳሪያ፣ ያለ ተገቢ የማረሚያ ዘዴዎችና ያለስልጡን አራሚዎች፣ አግባብነትን ለማረጋገጥ የሚደረጉ ሌሎች ሙከራዎች (ለምሳሌ፡- ተያያዥና ወካይ የፈተና ተግባራትን መምረጥ) ሁሉ ፋይዳ የለሽ ናቸው (Alderson et al., 1995)፡፡

እንደ Weir (2005:15) ገለፃ ደግሞ፣ ብዙ ፈተናዎች በርካታ የአግባብነት ጉዳዮችን ያሟሉ ናቸው ይባላል፡፡ ብዙውን ጊዜ፣ ዋናው ችግር ጥቅም ላይ የዋሉት ፈተናዎች ይህን የሚያሟሉ መሆናቸውን የሚፈትሹ፣ የአግባብነት ማረጋገጫ ጥናቶች አነስተኛ መሆን ነው፡፡ ብዙ ተመራማሪዎች (ለምሳሌ:- Hughes, Porter & Weir, 1988; Weigle, 2002; Weir, 2005; Bachman, 2005; Fulcher & Davidson, 2007) አግባብነትን የማረጋገጥ ጠቀሜታ ላይ ቢያተኩሩም፣ በአሁኑ ጊዜ በመሰጠት ላይ ያሉ ብዙ የቋንቋ ምዘና ዘዴዎች ፍትሓዊነትን ለማረጋገጥ በቂ ማስረጃ የላቸውም፡፡

በአጠቃላይ የፈተና ውጤቶች ለማንኛውም ባለድርሻ አካላት ጠቃሚ መሳሪያዎች በመሆናቸውና በእነዚህ አካላት ላይም ተፅእኖ ሊያስከትሉ ስለሚችሉ አግባብነታቸውን በየጊዜው ማረጋገጥ አብይ ተግባር ተደርጎ በፅህፈት ምዘና ባለሙያዎች ዘንድ ይታያል (Weigle, 2002; Weir, 2005; Shaw & Weir, 2007)፡፡ በኢትዮጵያ ባሉ የከፍተኛ ትምህርት ተቋማት በቋንቋ ትምህርት ክፍሎች ውስጥ የሚዘጋጁት ምዘናዎች ያላቸውን አግባብነት በተመለከተ በየጊዜው ጥናት ሲካሄድ አይታይም፡፡ በደብረ ማርቆስ ዩኒቨርሲቲ በአማርኛ ቋንቋና ስነፅሁፍ ትምህርት ክፍል ያለው ሁኔታም ከዚህ የተለየ አይደለም፡፡

በኢትዮጵያ በ1999 ዓ.ም አስራ ሶስት አዳዲስ የመንግስት ዩኒቨርሲቲዎች ተከፍተዋል፡፡ ከእነዚህ ከፍተኛ የትምህርት ተቋማት መካከል ደግሞ አንዱ የደብረ ማርቆስ ዩኒቨርሲቲ ነው፡፡ ይህ ከፍተኛ የትምህርት ተቋም በአማራ ክልል፣ በደብረ ማርቆስ ከተማ፣ ከአዲስ አበባ 300 ኪሎ ሜትር ርቀት ላይ ይገኛል፡፡ ተቋሙ ስራውን የጀመረው በወቅቱ በስነትምህርት ፋኩልቲ ስር ስምንት የትምህርት ክፍሎችን በመክፈት ነው፡፡ ከእነዚህ የትምህርት ክፍሎች ደግሞ አንዱ

የአማርኛ ቋንቋና ስነፅሁፍ ትምህርት ክፍል ነው፡፡ ይህ ትምህርት ክፍል እስካሁን በዲግሪ ፕሮግራም በመደበኛ መርሀ-ግብር ለአምስት ጊዜ ያህል ተማሪዎችን አስመርቋል፡፡ ይሁን እንጂ፣ እስካሁን በተደረገው የተዛማጅ ፅሁፍ ቅኝት በደብረ ማርቆስም ሆነ በሌሎቹ በኢትዮጵያ ባሉ ዩኒቨርሲቲዎች በአማርኛ ቋንቋ በሳል ድርሰት ምዘናዎች አግባብነት ላይ የተካሄደ ጥናት የለም፡፡ ጥናት ባልተካሄደበት ጉዳይ ላይ ደግሞ ስለበሳል ድርሰት ምዘናዎች አግባብነት አፍን ሞልቶ መናገር ያዳግታል፡፡ በመሆኑም የሚሰጡት ምዘናዎች ያሏቸውን ጠንካራና ደካማ ጎኖች በተመለከተ በእውቀት ላይ የተመሰረተ መረጃ ለመስጠትና ተገቢ ማስተካከያ እርምጃዎችን መውሰድ አይቻልም፡፡ ስለሆነም አግባብነት ያለው ለውጥ በበሳል ድርሰት ምዘናዎች ላይ ለማምጣት ምርምር ማካሄድ ያስፈልጋል፡፡

ይህ ጥናት በደብረ ማርቆስ ዩኒቨርሲቲ በአማርኛ ቋንቋና ስነፅሁፍ ትምህርት ክፍል በተዘጋጁት የበሳል ድርሰት ምዘናዎች አግባብነት መርምሯል፡፡ ይህን ለማከናወንም በቂ የአግባብነት ማስረጃ ማቅረብ፣ የተለያዩ የአግባብነት ማስረጃዎች ያስፈልጋሉ የሚለው አሀዳዊ የአግባብነት ሞዴል ተግባራዊ ሆኗል፡፡ አጠቃላይ አግባብነትም፣ በተለያዩ የአግባብነት ጉዳዮች መካከል የሚፈጠር መስተጋብር ተደርጐ ታይቷል፡፡ የምዘናው አውድና አላማ በውጤቶች አግባብነት ላይ ተፅዕኖ የሚያደርሱ ጉዳዮች ናቸው የሚለው እሳቤም ከግንዛቤ ውስጥ ገብቷል፡፡ አግባብነትም የመጠን ጉዳይ ነው፡፡ አስተማማኝነት ከአግባብነት ተነጥሎ የሚገኝ የፈተና ባህሪ ተደርጐም አይታይም፡፡ ከዚያ ይልቅ፣ በአስተራረም አግባብነት ስር የሚመረመር፣ ለአግባብነት አስተዋፅኦ የሚያደርግ አንድ ጉዳይ ተደርጐ ተወስዷል፡፡

1.2 የጥናቱ አነሳሽ ችግር

በዚህ ርእሰ ጉዳይ ላይ ጥናት እንዲካሄድ መነሻ የሆኑ መሰረታዊ ምክንያቶች ሶስት ናቸው፡፡ የመጀመሪያው የበሳል ድርሰት ምዘና ዙሪያ በውጭም ሆነ በሀገር ውስጥ የተካሄዱ ጥናቶች ችግሮች እንዳሉ መጠቀማቸው፣ ሁለተኛው የዚህ ጥናት አጥኚ የተማሪነትና የመምህርነት ተሞክሮ ይህን ሁኔታ የሚያጠናክር ሆኖ መገኘቱ፣ ሶስተኛው የበሳል ድርሰት ምዘና ችግር ያለበት መሆኑ የሚታወቅ ጉዳይ ቢሆንም በተለይ በአማርኛ ቋንቋ በሳል ድርሰት ምዘና አግባብነት ላይ አተኩረው የተካሄዱ ጥናቶች አለመኖር ናቸው፡፡

የፅህፈት ክሂል ምዘና በሳይንሳዊ መንገድ በ1950ዎቹ አካባቢ ሲጀመር በምርጫ ነክ ፈተናዎች ላይ ያተኮረ ነበር። ጥቅሙም ማን የቅድመ ፅህፈት ኮርስ እንደሚያስፈልገውና እንደማያስፈልገው፣ አሊያም ማን ከድርሰት ኮርስ ነፃ ይሁን የሚለውን ለመወሰን ነበር። ከዚያ በኋላ የፅህፈት ምዘና ስርነቀል ለውጥ ተካሂዶበታል። በድርሰት ትምህርት ዙሪያ በብዙ መንገድ ብዙ ለውጥ ተንፀባርቆበታል (Yancy, 1999:484-485)። ከ1950 እስከ 1970 የድርሰት ችሎታ ምዘና የሚካሄደው ስለድርሰት ሊነሱ የሚችሉ ሃሳቦችን በመጠየቅ ነበር። ይኸውም የፅህፈት ችሎታ ይለካ የነበረው ስለሰዋስው፣ ስለቋንቋና ስለስርዓተ-ነጥብ አጠቃቀም በምርጫነክ ጥያቄዎች በመጠየቅ ነበር። የምርጫ ነክ ፈተና በመምህራንና በአመራሮች ተወዳጅ ነበር። ምክንያቱም ቀላል፣ ወጭ ቆጣቢና ለእርማትም አስተማማኝ በመሆኑ ነው። በሌላ አገላለፅ ተለዋዋጮችን ለመቆጣጠር ቀላል ነው። ይሁን እንጅ ለመለካት የታሰበውን በሚገባ ስለማይለካ ትክክለኛ (valid) አለመሆኑ ግልፅ ነው። አንድ ተማሪ ያገኘው ውጤት ልክ አንድ አሽከርካሪ በፅሁፍ ፈተና ያገኘው ውጤት በትክክል ማሽከርከር መቻሉን ያለማሳየቱን ያህል በምርጫ ነክ የሰዋስው ፈተናም ተማሪው በትክክል ሃሳቡን በፅሁፍ የመግለፅ ችሎታውን አያሳይም (Clark, 2003)።

ከ1970 እስከ 1986 የፅህፈት ክሂል ምዘና በዋናነት ምርጫ ነክ ባልሆኑ ፈተናዎች ማለትም በተወሰነ የጊዜ ገደብ ውስጥ በሚፃፉ ድርሰቶች (essay) ላይ ያተኮረ ነበር። ብዙዎቹ የድርሰት ባለሙያዎች እንደነዚህ አይነት ፈተናዎች ከምርጫነክ ጥያቄዎች በተሻለ ሁኔታ ጠቃሚዎች ናቸው፤ ብለው ያስባሉ። ምክንያቱም ለመለካት የታሰበውን የፅህፈት ክሂል ስለሚለኩ ነው። ስለሆነም ከምርጫ ነክ ፈተናዎች በተሻለ ሁኔታ አግባብ (valid) ናቸው። ይሁን እንጂ ባለሙያዎች ሃሳብን በፅሁፍ መግለፅን እንደ ሂደት፣ እንደ ድስኩራዊና ማህበራዊ ድርጊት ማየት ሲጀምሩ የዚህ ፈተና ውጤታማነት ጥያቄዎችን አስነስቷል። እንዲፅፉና እንዲከልሱ የሚሰለጥኑ ተማሪዎች ይህን ሁኔታ እንዲያከናውኑ ምዘናው ሳይፈቅድላቸው ሲቀር ተጠቃሚ አይሆኑም። የፅህፈት ፈተናዎች ጥቅም የፅህፈት ችሎታን እንዲለኩ እንጅ የሰዋስው እውቀትን እንዲመዝኑ አይደለም። ይህ ችግር የሚመነጨው ደግሞ ክሂሉን አጥቦ ከመመልከት ነው (Yancey, 1999: 484)።

እስከ ቅርብ ጊዜ ድረስ የፅህፈት ምዘና ይካሄድ የነበረው አንድ የተወሰነ ፅሁፍን በመገምገም ነበር። ከ1986 ወዲህ ግን በፖርትፎሊዮ አማካኝነት የመመዘኑ ሁኔታ እየጨመረ መጥቷል

(Yancy, 1999:485)። በአሁኑ ወቅት ያለውን ሂደት ተኮር እሳቤ በማንፀባረቅ፣ ጊዜ ሰጥቶ ሃሳቦችን ለማመንጨትና ትርጉም ያለው ክለሳ ለማካሄድ የፖርትፎሊዮ ምዘና ከግንዛቤ ውስጥ ገብቷል። በብዙ የፅህፈት ባለሙያዎች ዘንድ ፖርትፎሊዮዎች በትክክል የፅህፈት ችሎታን ይለካሉ ተብለው ይታሰባሉ። ምክንያቱም የተማሪዎችን የመፃፍና የመከለስ ችሎታ በትክክለኛው የቋንቋ አጠቃቀም መቼት ውስጥ ለመለካት ስለሚያስችሉ ነው። ነገር ግን የፖርትፎሊዮ ምዘና ውጤት አሰጣጥ አስተማማኝነት (reliability) ከሂስ ኣላመለጠም። አንድ ወረቀት ለምን ያህል ጊዜ ሊከለስ እንደሚችል ወይም በክለሳው ሂደት ተማሪው ምን ያህል ድጋፍ እንደሚያስፈልገው በመጠቆምና ተማሪው ምን ያህል ብቃት እንዳለው ለመወሰን የማያስችል በመሆኑ ቅሬታ ቀርቦበታል። ከአስተማማኝነት ጋር በተያያዘ ያለውን ችግር ለመቅረፍ፣ ጥቂት ትምህርት ቤቶች ከፖርትፎሊዮ ምዘና በተጨማሪ በክፍል ውስጥ በተወሰነ የጊዜ ገደብ ውስጥ የሚፃፉ ድርሰቶችንም አካተዋል። ሌሎች እስካሁንም ቢሆን የፖርትፎሊዮ ምዘና ትክክለኛነት ከአስተማማኝነት ጋር ከሚነሱ ችግሮች ይልቅ የበለጠ ጠቃሚ ነው የሚል እምነት አላቸው። በተጨማሪም የፖርትፎሊዮ ምዘና ለድርሰት ባለሙያዎች በአብዛኛው ወጥነት ያለው የምዘና አይነት ነው (Wolcott, 1998)።

የፅህፈት ክሂል ምዘና ለዓመታት ሲለዋወጥ የኖረ ቢሆንም እንደመልክዓ ምድራዊና እንደተቋሙ ሁኔታ ሳይለወጥ የቆየበት ሁኔታም ነበር። ጥቂት ዩኒቨርሲቲዎች እንደተቋማዊ መልቀቂያ ፈተና (Leaving Exam) በምርጫ መልክ የሰዋስው ጥያቄዎችን መፈተናቸውን ቀጥለዋል። ሌሎች ደግሞ ለድርሰት ፈተናዎች ጅምላዊ አስተራረምን፣ ፖርትፎሊዮ ምዘናን ወይም እነዚህን አጣምሮ የመመዘን ስልቶችን ይጠቀማሉ (Clark, 2003)።

ከዚህ የፅህፈት ምዘና አጭር ታሪክም የፅህፈት ምዘና የተለያዩ አስቸጋሪ ሂደቶችን እንዳለፈ ለመረዳት አያዳግትም። ያገጠሙትም ችግሮች በሁለት መሰረታዊ ጉዳዮች ላይ ማለትም በአግባብነት (validity) እና በአስተማማኝነት (reliability) ዙሪያ ያነጣጠሩ ናቸው። አንዱን ለማሟላት ሲሞከር ሌላው ይጎላል። ይህን ችግር ለመፍታት የተለያዩ ሙከራዎች ቢደረጉም፣ ዘላቂ መቋጫ ግን ያገኘ አይመስልም።

በኢትዮጵያ በአማርኛ ቋንቋና ስነፅሁፍ ትምህርት ክፍል ያለው ሁኔታ ከዚህ የተለየ አይደለም። በሀገራችን ባሉ ከፍተኛ የትምህርት ተቋማት ደረጃ በአማርኛ ቋንቋና ስነፅሁፍ ትምህርት ክፍል

ለሚመደቡ ተማሪዎች የመፃፍ ችሎታን ለማዳበር የበሳል ድርሰት ኮርሶች በትምህርትነት ይሰጣሉ፡፡ የተማሪዎች የመፃፍ ችሎታ ግን በደረጃው የሚጠበቀውን ያህል አይደለም (አምሳሉና ደምሴ 1982 ዓ.ም፣ አለማየሁ 1986 ዓ.ም፣ ክፍሌ 1986ዓ.ም፣ ማረው 1996 ዓ.ም)፡፡ በተጨማሪም በበሳል ድርሰት ኮርስ ምዘናዎች ላይ ጥናት ያካሄዱ የአማርኛ ቋንቋ መምህራን ችግሮች እንዳሉ ገልፀዋል (ማረው፣ 1996ዓ.ም፤ ትግዕስት፣ 1998ዓ.ም፤ ለይላን፣ 2003ዓ.ም)፡፡

የዚህ ጥናት አጥኝ ተሞክሮም የሚያሳየውም ከላይ የውጭና የሀገር ውስጥ አጥኝዎች ከጠቀሷቸው ሁኔታዎች የተለየ አይደለም፡፡ አጥኝው በኮተቤ መምህራን ትምህርት ኮሌጅ በዲፕሎማም ሆነ በዲግሪ መርሀ-ግብር በመደበኛው ፕሮግራም የበሳል ድርሰት ኮርሶችን ሲማር በፃፋቸው ድርሰቶቹ በተሰጡት አስተያየቶችና ውጤቶች ላይ ችግሮች መኖራቸውን አስተውሏል፡፡ ብዙዎቹ የክፍል ጓደኞቹም በድርሰት እርማት ላይ ቅሬታ እንደነበራቸው ታዝቧል፡፡ ችግሩ በዚህ አላበቃም፤ አጥኝው በመምህርነት ተመድቦ በኮሌጅ ለስምንትና በዩኒቨርሲቲ ደረጃ ለሶስት ዓመታት ባስተማረባቸው ጊዜያት የፅህፈት ኮርሶችን ሲያስተምር ራሱም ሆነ ተማሪዎቹ በምዘናው ሂደት ደስተኞች አለመሆናቸውን ተገንዝቧል፡፡

ተማሪዎች በሚዘጋጁት የበሳል ድርሰት ኮርስ ምዘናዎች አዘገጃጀትና አስተራረም ላይ በየጊዜው የተለያዩ ቅሬታዎች ያነሱ ነበር፡፡ የፈተናዎችን አዘገጃጀት በተመለከተ ጥያቄዎች ሽምደዳ ላይ ያተኮሩ፣ በተወሰኑ ምእራፎች ላይ ብቻ ያነጣጠሩ፣ የተማሪዎችን ችሎታ ያላገናዘቡ፣ የተለያዩ የጥያቄ አይነቶችን ያላካተቱ፣ መመሪያዎቻቸው ግልፅ ያልሆኑ፣ ጥያቄዎቻቸው የሚያሻሙ፣ ይጠየቃሉ ተብለው ያልተጠበቁ ወዘተ ናቸው የሚሉ አስተያየቶች ወይም ቅሬታዎች በየጊዜው ከተማሪዎች ይሰነዘራሉ፡፡ አስተራረምን በተመለከተ ደግሞ የማረሚያ መስፈርቶች ግልፅ ያልሆኑ፣ መምህራን ሲያርሙ በሚገባ የማያነቡ፣ ጥሩ የእጅ ፅሁፍ ላለው ጥሩ ውጤት የሚሰጡ፣ ለሚያውቋቸው ተማሪዎች የሚያዳሉ፣ የውጤት አሰጣጣቸው ተገቢ ያልሆኑ ወዘተ አቤቱታዎች በየጊዜው ይነሳሉ፡፡ እነዚህን መሰል ቅሬታዎች በተለይም በድርሰት ነክ ምዘናዎች ላይ ጎልተው ይንፀባረቃሉ፡፡

ከላይ የተጠቀሱት ቅሬታዎች አልፎ አልፎ ችግሮቹ ከመጠን በላይ ሲሆኑ፣ አንዳንድ ተማሪዎች ቀጥታ ምዘናዎችን ላዘጋጁና ላረሙ መምህራን አቤቱታ ያቀርባሉ፡፡ ብዙውን ጊዜ ከመምህራን የሚሰጠው ምላሽ ግን "እኔ በሚገባ አርሜዋለሁ፤ ከፈለጋችሁ ክሰሱኝ" የሚል ነው፡፡ በዚህ

ምላሽ ያልረኩ ተማሪዎች ክስ እስከመመስረት የደረሱም ነበሩ፡፡ ይሁን እንጂ ተማሪዎች በክስ ውጤት የሚያስቀይሩባቸው አጋጣሚዎች በጣም ውስን ናቸው፡፡ በተጨማሪም “የከሰስኩት መምህር ሌላ ጊዜ ሌላ ኮርስ የሚያስተምረኝ ከሆነ ቂም ይዞ ሊበቀለኝ ይችላል” የሚል ስጋት በአብዛኞቹ ተማሪዎች ዘንድ ነበር፡፡ በመሆኑም ብዙዎቹ ተማሪዎች አቤቱታቸውን ለሚመለከተው አካል አቅርበው ምላሽ ለማግኘት ከመሞከር ይልቅ እርስ በርስ በጥያቄዎች አዘገጃጀት ላይ ሆነ በአስተራረም ባኋቸው ቅሬታዎች ላይ መወያየትና በዚህ ድርጊቶቻቸውም መምህራን መውቀስ የእለት ተእለት ተግባራቸው አድርገው ይዘውት ነበር፡፡

ከዚህ በተጨማሪም፣ የዚህ ጥናት አጥኝ ለስምንት አመታት በኮሌጅ ደረጃ፣ ለሶስት አመታት በዩኒቨርሲቲ ደረጃ ሲያስተምር ምርጫ-ነክ ባልሆኑ የጥያቄ አይነቶች የሚመዘኑ ኮርሶች ውጤቶች ላይ በተለያየ ጊዜ “የተሰጡን ውጤቶች አግባብ አይደሉም” የሚሉ አቤቱታዎችን የሚያነሱ ተማሪዎች በተደጋጋሚ አጋጥመውታል፡፡ በተለይም በበሳል ድርሰት ኮርሶች ላይ አቤቱታዎች ይበረታሉ፡፡ የትምህርት ክፍሉ መምህራን ከዚህ ችግር ለመሸሽ ሲሉ እነዚህን ኮርሶች ላለመያዝ ጥረት ያደርጋሉ፡፡ ለዚህ ደግሞ ዋናው ማስረጃ ሁልጊዜም በየወሰነ-ትምህርቱ የኮርስ ክፍፍል ሲደረግ በመደበኛም ሆነ በተከታታይ መርሀ-ግብር የበሳል ድርሰት ኮርሶችን በፍላጎቱ የሚይዝ መምህር መታጣቱ ነው፡፡ ከተቻለ በድርድር ካልሆነ ደግሞ በእጣ እነዚህን ኮርሶች መምህራን እንዲያስተምሩ ይደረጋል፡፡

በውጤት አሰጣጥ ላይ ከሚነሱ አቤቱታዎች በተጨማሪም፣ የተማሪዎች የፅህፈት ችሎታ በደረጃው የሚጠበቀውን ያህል እንዳልሆነ ኮርሱን የሚያስተምሩ መምህራንና ተማሪዎች ሲናገሩ ማዳመጥ የተለመደ ጉዳይ እየሆነ መጥቷል፡፡ ይህ ሁኔታ ደግሞ የኮርሱ አላማዎች ከግብ እንዳልደረሱ አመላካች ነው ሊባል ይችላል፡፡ የዚህን ጉዳይ እውነታነት የሚያጠናክሩ የጥናት ውጤቶችም አልታጡም፡፡ በምሳሌነትም አምሳሉና ደምሴ (1982 ዓ.ም)፣ አለማየሁ (1986 ዓ.ም)፣ ክፍሌ (1986ዓ.ም) ማረው (1996 ዓ.ም) መጥቀስ ይቻላል፡፡ በእነዚህ ተማራማሪዎች የተካሄዱ ጥናቶች የተማሪዎች የፅህፈት ችሎታዎች በደረጃው የሚጠበቀውን ያህል እንዳልዳበረ አመልክተዋል፡፡ ለዚህ ችግር በመላምት ደረጃም ቢሆን ለፅህፈት ኮርሶች የሚዘጋጁት ምዘናዎች አሉታዊ አስተዋፅዖ ያደርጋሉ ብሎ መገመት ይቻላል፡፡

ይህ በእንዲህ እንዳለ የአማርኛ ቋንቋን እንደ አንድ የሙያ ስልጠና የሚያሰለጥኑ ዩኒቨርሲቲዎች በጋራ አዲስ ባዘጋጁትና ከ2001 ዓ.ም ጀምረው ተግባራዊ ባደረጉት ስርዓተ ትምህርት ውስጥ ከሌሎች ክሂሎች ማለትም ከማዳመጥ፣ ከመናገርና ከማንበብ በተለየ ሁኔታ ለፅህፈት ክሂል ከፍተኛ ትኩረት ሰጥተዋል። በአጠቃላይ አራቱን መሰረታዊ የቋንቋ ክሂሎች የሚመለከቱ ዘጠኝ ኮርሶች በስርዓተ ትምህርቱ ውስጥ የተካተቱ ሲሆን ከእነዚህ ውስጥ ሰባቱ ኮርሶች ወይም በመቶኛ ሲሰላ 77.7% የፅህፈት ክሂልን ለማዳበር የተዘጋጁ ናቸው። ለዚህ ዋናው ምክንያት በሙያው ሰልጥነው የሚወጡት ተመራቂዎች በቂ የመፃፍ ችሎታ አዳብረው እንዲወጡ እንደሆነ በቀረፃው ወቅት ከተነሱት ሀሳቦች አጥኚውም ተሳታፊ ስለነበር ለመረዳት ችሏል። አብዛኞቹ የዩኒቨርሲቲ መምህራን ከሌሎች የቋንቋ ክሂሎች ይልቅ የመፃፍ ክሂል ትኩረት ሊሰጠው እንደሚገባ በወቅቱ ሀሳብ ሲያቀርቡ የነበሩት ተማሪዎች በምዘና ወቅት የፃፏቸውን ፅሁፎች በማስረጃነት በመጥቀስ ነው። የሚሰጡ ኮርሶችን ቁጥር ከማሳደግ በተጨማሪም በበሳል ድርሰት ምዘናዎች ላይ ጥንቃቄ ማድረግ እንደሚገባ በወቅቱ አንዳንድ መምህራን በአፅንኦት ገልፀዋል። ይህ ሁኔታ ደግሞ እየተሰጡ ያሉትን ምዘናዎች አግባብነት መፈተሽ እንደሚገባ የሚጠቁም ነው።

በአጠቃላይ እስካሁን በውጭ ሀገርም ሆነ በሀገር ውስጥ በፅህፈት ምዘና ዙሪያ የተካሄዱ ጥናቶችም ሆነ ያሉት የክፍል ውስጥ ነባራዊ ሁኔታዎች ችግሩ መግቻ ልጓም ያልተበጀለት መሆኑን የሚያመለክቱ ናቸው። በተለይም ደግሞ በሳል ድርሰት ክፍል ፪ ተማሪዎች ሀሳባቸውን በድርሰት ደረጃ አቀናጅተው ፍሰት ባለው ሁኔታ በፅሁፍ እንዲገልፁ የሚጠይቁ ተግባራትን የሚያካትቱ በመሆናቸው የተማሪዎቹ ቅሬታም ሆነ የመምህራን ኮርሱን ላለመያዝ የሚያሳዩት ጥረት ከፍተኛ ነው። በተማሪዎቹም ሆነ ኮርሶችን በሚያስተምሩ መምህራን ዘንድ ችግር እንዳለ የሚታወቅ ቢሆንም እስካሁን በአማርኛ ቋንቋ በሳል ድርሰት ችሎታ ምዘናዎች አግባብነት ላይ በተለይም ደግሞ ከዘመናዊው የአግባብነት ፅንሰ ሀሳብ አኳያ የተካሄደ ጥናት የለም። ከዚህም ባሻገር የምዘና አግባብነት ጥናት አንድ ጊዜ ተካሂዶ የሚጠናቀቅ ጉዳይ ሳይሆን፣ ፈተናዎች በተዘጋጁና ለተፈታኞች በቀረቡ ቁጥር ቢያንስ ከተዘጋጁበት አላማና አውድ አንፃር አግባብነታቸው መፈተሽ አለበት (Bachman, 1990; palmer and Bachman, 1996; Weigle, 2002; Weir, 2005; Shaw and Weir, 2007)። ጥናት ባልተካሄደበት ሁኔታ ስለምዘናዎች አግባብነት መግለፅ አይቻልም። ስለሆነም፣ በዚህ ጥናት ለሚከተሉት የበሳል ድርሰት ችሎታ ምዘና የአግባብነት ጥያቄዎች መልስ ለመስጠት ተሞክሯል፤

1. የበሳል ድርሰት ምዘና ተግባራቱ አውዳዊ ባህሪያት ለተፈታኞቹ አግባብ ናቸውን?
2. የተማሪዎች የበሳል ድርሰት የአፃፃፍ ሂደቶች አግባብ ናቸውን?
3. የበሳል ድርሰት ምዘና ተግባራቱ አስተራረም አግባብ ናቸውን?

1.3 የጥናቱ ዓላማ

1.3.1 የጥናቱ ዋና ዓላማ

የዚህ ጥናት ዋና ዓላማ በደብረማረቆስ ዩኒቨርሲቲ በአማርኛ ቋንቋና ስነፅሁፍ ትምህርት ክፍል የተዘጋጁትን የአማርኛ ቋንቋ በሳል ድርሰት ክፍል ፪ ኮርስ የምዘና ውጤቶችን አግባብነት መመርመር ነው፡፡

1.3.2 የጥናቱ ዝርዝር ዓላማዎች

ከላይ የተጠቀሰውን ዋና ዓላማ ከግብ ለማድረስ የሚከተሉት ዝርዝር አላማዎች ተቀርፀዋል፤

1. የበሳል ድርሰት ምዘና ተግባራቱ አውዳዊ ባህሪያት አግባብ መሆናቸውን መገምገም፣
2. የበሳል ድርሰት ምዘና ተግባራትን ለማከናወን የሚያስፈልጉት ግንዛቤያዊ (የአፃፃፍ) ሂደቶች ተገቢ መሆናቸውን መፈተሽ፣
3. የበሳል ድርሰት ምዘና ተግባራቱ ውጤት አሰጣጥ አግባብ መሆናቸውን መቃኘት፣

1.4 የጥናቱ ጠቀሜታ

የተማሪዎችን የመፃፍ ችሎታ መገምገም ጠቀሜታ ከጊዜ ወደ ጊዜ እየጨመረ መጥቷል (Park, 2004)፡፡ የከፍተኛ ትምህርት ተቋማት መምህራን የሚያስተምሯቸውን ተማሪዎች፣ ቀጣሪዎች ደግሞ የሚቀጥሯቸውን ሰራተኞች በፅሁፍ የመግባባት ችሎታቸውን በተመለከተ ውሳኔ መወሰን ይፈልጋሉ (Weigle, 2002)፡፡ ምክንያቱም እንደዚህ አይነት የግምገማ ውጤቶች ለተለያዩ አስተዳደራዊ፣ ትምህርታዊና ምርምራዊ አላማዎች ይጠቅማሉ፡፡

ፅሁፈት በሰለጠኑት ማህበረሰቦች ዘንድ የተግባቦታዊ ችሎታ መሰረታዊ ጉዳይ ተደርጎ ይታያል፡፡ ስለሆነም እነዚህ ያደጉ ሀገራት በስርዓተ ትምህርታቸው ውስጥ በማካተት በተሻለ ዘዴ በማስተማር ተማሪዎቻቸው የፅሁፈት ችሎታቸውን እንዲያሻሽሉ ጥረት ያደርጋሉ፡፡ የፅሁፈት

ችሎታን ለማሻሻል ቀዳሚው ተግባር ፅህፈትን ማስተማር ከሆነ ለምን ምዘና ላይ ማተኮር አስፈለገ? የሚል ጥያቄ ሊነሳ ይችላል፡፡ መልሱም ምዘና የሚያስከትለው ተፅዕኖ (Washback Effect) ነው፡፡ ምዘና የሚያስከትለውን ተፅዕኖ ለመለካት በመሞከር ፈተና አዘጋጆች በፅህፈት ትምህርት ጥራትና ይዘት ላይ ተፅእኖ ማድረግ ይችላሉ (Hamp-Lyons, 1991; Messick, 1996)፡፡ አንድ ምዘና ለተወሰኑ አላማዎች ይጠቅማል፤ አግባብነቱ ካልታወቀ ግን ጠቃሚ አይሆንም፡፡ ለምን እንደዚያ እንደሆነና እንዴት እንደታወቀ ማብራራት እስካለተቻለ ድረስ፣ እንዲሁ ከመሬት ተነስቶ ይህ ፈተና አግባብ አይደለም ማለት አይቻልም (Alderson et al., 1995; Bachman and Palmer, 1996)፡፡

ከእነዚህ የመስኩ ምሁራን ገለፃ የበሳል ድርሰት ክሂል ምዘና ለተማሪዎች፣ ለመምህራን፣ ለቀጣሪዎች ወዘተ ጠቃሚ እንደሆነ መገንዘብ ይቻላል፡፡ የምዘናው ጠቃሚነት የሚረጋገጠው ደግሞ አግባብነቱ ከታወቀ ብቻ ነው፡፡ ስለሆነም በደብረ ማርቆስ ዩኒቨርሲቲ በአማርኛ ቋንቋና ስነፅሁፍ ትምህርት ክፍል የተዘጋጁትን የበሳል ድርሰት ክሂል ምዘና ውጤቶች አግባብነት ፈትሾ ያሉትን ጠንካራና ደካማ ጎኖች በመለየት፣ የመፍትሄ አቅጣጫዎችን መጠቆም ተገቢ ይሆናል፡፡ የዚህ ጥናት የመፍትሄ ሃሳቦች ስራ ላይ ከዋሉ ደግሞ ለቋንቋ ተማሪዎች፣ ለቋንቋ መምህራን፣ ለቋንቋ መማሪያ መፃሕፍት አዘጋጆችና ለቋንቋ ተመራማሪዎች ሚከተሉት ጠቀሜታ ይኖራቸዋል ተብሎ ይታመናል፡፡

1. የበሳል ድርሰትን ኮርስን የሚማሩ ተማሪዎች ፍትሓዊ ውጤት እንዲያገኙና በተሻለ ሁኔታ የመፃፍ ችሎታቸውን እንዲያዳብሩ፣
2. የበሳል ድርሰት ኮርስን የሚያስተምሩ መምህራን ተገቢ የሆኑ ምዘናዎችን እንዲያዘጋጁና በተሻለ ሁኔታ እንዲያስተምሩ፣
3. የበሳል ድርሰት መማሪያ መፃሕፍትን ለሚያዘጋጁ መምህራን ተገቢ የምዘና ስልቶችን በመልመጃዎቻቸው ውስጥ እንዲያካትቱ፣
4. ወደፊት በበሳል ድርሰት ኮርስ ምዘናዎች አግባብነት ዙሪያ ጥናት ለማካሄድ ለሚፈልጉ ተመራማሪዎች ደግሞ በመነሻነት ሊያገለግል ይችላል፡፡

1.5 የጥናቱ ወሰን

ይህ ጥናት በደብረ ማርቆስ ዩኒቨርሲቲ በአማርኛ ቋንቋና ስነፅሁፍ ትምህርት ክፍል በዲግሪ መርሀ-ግብር ደረጃ በሚሰጠው የአማርኛ ቋንቋ በሳል ድርሰት ኮርስ ክፍል ፪ (Amharic

Advanced Writing Skill II) ምዘናዎች ላይ ተካሂዷል፡፡ የእዚህ ኮርስ ምዘናዎች ከበሳል ድርሰት ችሎታ ምዘናዎች አቢይ የአግባብነት አላባውያን አንፃር ተፈትሸዋል፡፡ የአግባብነት አላባውያኑ የአውድ አግባብነት፣ የግንዛቤ አግባብነትና የአስተራረም አግባብነት ሲሆኑ፣ የተፈተሹት ምዘናዎች ደግሞ ከ2003 እስከ 2005 ዓ.ም ድረስ ለ1ኛ፣ ለ2ኛና ለ3ኛ አመት ተማሪዎች የተዘጋጁት 23 ምዘናዎችና በተማሪዎች የተፃፉ 73 ድርሰቶች ናቸው፡፡

በዚህ ጥናት ለበሳል ፅህፈት ኮርስ የተዘጋጁና ኮርሱ ሲጠናቀቅ ከመቶ ተደምረው ውጤት የሚያሰጡ አጫጭርና ተከታታይ ምዘናዎች፣ የአጋማሽና የማጠቃለያ ፈተናዎች ተካተዋል፡፡ ከጥያቄዎቹ በተጨማሪ፣ ተማሪዎቹ ለእነዚህ ምዘናዎች የሰጧቸው ምላሾች በተለይ በድርሰት ደረጃ የፃፏቸው ፅሁፎች ተገምግመዋል፡፡ ይሁን እንጂ፣ ከመቶው ተደምረው ውጤት የማያስገኙ፣ ለልምምድ ብቻ የተሰጡ የክፍል ውስጥ ሙከራዎችም ሆነ የቤት ስራዎች በዚህ ጥናት ውስጥ አልተካተቱም፡፡ በተጨማሪም፣ በዚህ ጥናት ለበሳል ድርሰት ኮርስ ማስተማሪያነት መምህራን የተጠቀሙባቸው ፅሁፎችና የማስተማሪያ ዘዴዎች ጥንካሬና ድክመት ለመገምገም አልተሞከረም፡፡

1.6 የጥናቱ ቁልፍ ቃላትና ሐረጋት ብያኔዎች

ይህን ጥናት ለሚያነቡ አንባቢዎች የንባብ ሂደቱን ቀላል በማድረግ የተሟላ ግንዛቤ እንዲኖራቸው ለማስቻል ታስቦ በጥናቱ ውስጥ ከፍተኛ ሚና ያላቸው ቃላትና ሐረጋት ብያኔዎች በዚህ ንኡስ ክፍል ቀርበዋል፡፡ በአንድ ጥናት ውስጥ ጉልህ ድርሻ ያላቸውን ቁልፍ ፅንሰ ሃሳቦችን መበየን የጥናቱን የትኩረት አቅጣጫ ለይቶ በማመልከት ረገድ የጎላ ፋይዳ አለው፡፡ ፅንሰ ሃሳቦችን መበየንና ንድፈ ሃሳባዊ ማዕቀፍን ማዘጋጀት የምርምርን ተግባር ማቅለያ መንገዶች ናቸው (Fisher et al., 2007)፡፡ እነዚህ ሁለት ሂደቶች ከምርምሩ ርዕሰ ጉዳይና ከምርምሩ ጥያቄ ጋር ተያያዥነት ያላቸውንና የሌላቸውን ጉዳዮች ግልፅ ለማድረግ ከመርዳታቸውም በላይ የአንድን ጥናት የትኩረት አቅጣጫዎች ለይተው የሚያመለክቱ ካርታዎች ናቸው፡፡

በዚህ ጥናት ውስጥ ከፍተኛ ሚና ያላቸው ስድስት ቁልፍ ቃላትና ሐረጋት አሉ፡፡ እነሱም አግባብነት፣ ምዘና፣ በሳል የድርሰት ክሂል፣ አውዳዊ አግባብነት፣ ግንዛቤያዊ አግባብነትና

የአስተራረም አግባብነት ናቸው። እነዚህ ቃላትና ሀረጋት በዚህ ጥናት ውስጥ የሚኖራቸው ብያኔ ባጭሩ እንደሚከተለው ቀርቧል።

- **አግባብነት** (Validity)፦ የአውድ አግባብነትን፣ የግንዛቤ አግባብነትንና የአስተራረም አግባብነት መስተጋብራዊ ውጤት ነው። በዋናነት የሚያተኩረው በተዘጋጁት ምዘናዎች ላይ ሳይሆን የምዘና ውጤቶችን መሰረት በማድረግ በሚሰጡ ማጠቃለያዎችና ውሳኔዎች ትርጉሚነት ላይ ነው። አጠቃላይ አግባብነትና የችሎታ አግባብነት በተለዋዋጭነት ጥቅም ላይ ውለዋል።

- **ምዘና** (Assessment)፦ የበሳል ድርሰት ክፍል ፪ ኮርስን ለመመዘን የተዘጋጁትን ፈተናዎች፣ የክፍልና የቤት ስራዎች ወዘተ ግን ደግሞ ከመቶው ተደምረው ውጤት የሚያሰጡ የመገምገሚያ ዘዴዎችን ሁሉ አካቶ እንዲያመለክት ጥቅም ላይ የዋለ ስያሜ ነው። ፈተና ከሚለው ስያሜ ጋርም በተለዋዋጭነት አገልግሏል።

- **የበሳል ድርሰት ክሂል** (Advanced Writing Skill)፦ ሀሳብን በወጉ አደራጅቶ፣ ተገቢ ቃላትን በተገቢው ቦታቸው ተጠቅሞ የሚፃፍ ፅሁፍን ያመለክታል።የበሳል ፅህፈት ክሂል ከሚለው ስያሜ ጋር በተለዋዋጭነት ጥቅም ላይ ውሏል።

- **የአውድ አግባብነት** (Context Validity)፦ በድርሰት ምዘና ተግባር ውስጥ የተካተቱት የቋንቋና የይዘት ግብዓቶች በእውናዊው የቋንቋ አጠቃቀም አውድ ውስጥ ከሚታዩት የፅህፈት ተግባራት አውዳዊ መስፈርቶች (parameters) ጋር በማነፃፀር ያላቸውን ተገቢነት መግለፅን ያመለክታል። የቋንቋ ግብዓት ቃላትን፣ ሰዋስውን፣ ድስኩርንና የቋንቋው የሚነገርበትን አገልግሎት ሲያካትት፣ የይዘት ግብዓት ደግሞ ስለሚፃፍበት ርዕሰ ጉዳይ የቀረቡ መረጃዎችን ያመልክታል። የፅህፈት ተግባራት አውዳዊ መስፈርቶች ደግሞ የተግባር መቼትንና የመፈተኛ መቼትን ያካትታሉ። የተግባር መቼት የምዘናውን አይነት፣ የሚከናወንበትን ዓላማ፣ የማረሚያ መስፈርት እውቂያ፣ ምዘናው የሚይዘው ነጥብ፣ የሚጠበቀው የምላሽ መጠን፣ የተፈቀደው ጊዜና የፀሐፊና የአንባቢ ግንኙነት ግልፅ መሆንን ሲያመለክት፤ የመፈተኛ መቼት ደግሞ የመፈተኛ ቦታዎች አመችነትን፣ የአፈታተን ሂደት ወጥነትንና የምዘናዎች ደህንነት የመጠበቅ ሁኔታን ያካትታል።

- **ግንዛቤዊ አግባብነት** (Cognitive Validity)፦ አንድ የድርሰት ምዘና ተግባርን ለማከናወን ተፈታኞች የሚያከናውኗቸው ግንዛቤያዊ ሂደቶች (የአፃፃፍ ሂደቶች) ከእውናዊዎቹ የአፃፃፍ አውዶች (real life writing contexts) ጋር ያላቸውን የዝምድና መጠን ያመለክታል። እውናዊዎቹ የአፃፃፍ ሂደቶች ደግሞ ስለሚፃፍበት ርዕሰ ጉዳይ መረጃዎችን መሰብሰብን፣

የተሰበሰቡትን መረጃዎች በአግባቡ ማደራጀትን፣ የተደራጁትን ረቂቅ ሀሳቦች በወረቀት ማስፈርን (ማርቀቅን)፣ የተረቀቀውን ማንበብና መከለስን ያካትታል፡፡

- የአስተራረም አግባብነት፡- በፅህፈት ምዘና ውጤት አሰጣጥ አስተማማኝነት ላይ ተፅእኖ ሊያስከትሉ የሚችሉትን ሁሉንም የፈተና ምላሾች ወደ ውጤት የሚለወጡበትን ሂደቶች አካቶ የሚይዝ ፅንሰ ሀሳብ ነው፡፡ በተለይም የፅህፈት ምዘና ውጤቶች ምን ያህል በተገቢ ማረሚያ መስፈርቶች ወይም ስኬሎች ጥቅም ላይ መዋላቸውን፣ በሰለጠኑ አራሚዎች መታረማቸውን፣ ተገቢ የአስተራረም ሂደት የተከተሉ መሆናቸውን፣ ተገቢ ድህረ እርማት ማሻሻያ መደረጋቸውን፣ ተገቢ ድረጃና ውጤት አሰጣጥ ተግባራት የተከናወኑ መሆናቸውን ያመለክታል፡፡ በአጠቃላይ የተማሪዎች ክንዋኔዎች በተቻለ መጠን ከልኬት ስህተት የፀዱ መሆናቸውን የሚያሳይ ፅንሰ ሀሳብ ነው፡፡

1.7 የጥናቱ ውስንነት

የዚህን ጥናት አስተማማኝነትና አግባብነት ለማሳደግ የተለያዩ ጥረቶች ተደረገዋል፡፡ በጥናቱ ርእስ ላይ መሰረት ያደረጉ ጥያቄዎች ማዘጋጀትና ዝርዝር አላማዎችን መንደፍ፣ ለጥያቄዎች ተገቢ ምላሽ ሊሰጡ የሚችሉ የጥናቱን ተሳታፊዎች መምረጥ፣ ከተሳታፊዎቹ መረጃ ለመሰብሰብ የሚያስችሉ ተገቢ የመረጃ መሰብሰቢያ ዘዴዎችን መምረጥና ማዘጋጀት፣ የተዘጋጁትን የመረጃ መሰብሰቢያ ዘዴዎች በባለሙያዎች ማስገምገም፣ ትክክለኛ መረጃ መሰብሰብ የሚያስችሉ መሆናቸውን ለማረጋገጥ ቅድመ-ሙከራ ማካሄድና ማስተካከያ ማድረግ፣ ተገቢ የመረጃ መተንተኛ ዘዴዎችን መምረጥ፣ የተጠየቁትን መሰረታዊ ጥያቄዎች መሰረት ያደረገ ተገቢ ትንተናና ማብራሪያ መስጠት፣ ማጠቃለያ፣ መደምደሚያና የመፍትሄ ሀሳብ ማቅረብ ዋና ዋና ጥረቶች ናቸው፡፡

ከላይ የተጠቀሱት ጥረቶች የተደረጉ ቢሆንም ይህ ጥናት ከተለያዩ ውስንነቶች ወይም ችግሮች ግን የፀዳ አይደለም፡፡ ችግሮቹ የተለያዩ ምንጮች አሏቸው፡፡ አንደኛው ውስንነት ከንሞና ምርጫ (sampling selection) አኳያ የሚታይ ነው፡፡ ይህ ጥናት በአንድ ዩኒቨርሲቲ ላይ የተካሄደ በመሆኑ ለሌሎች አቻ ዩኒቨርሲቲዎች ማጠቃለል አይቻልም፡፡ በሌላ አገላለፅ፣ ውጫዊ አግባብነት የለውም፡፡ ሁለተኛው አግባብነትን በመመርመር ሂደት በተለይም የአፃፃፍ ሂደት ተፈታኞች የሚያከናውኗቸው አእምሯዊ ተግባራት እየፃፉ እያሉ እንዲገልፁ ማድረግ፣ አሊያም

ምዘናዎችን እንዲጠናቀቁ የአፃፃፍ ሂደታቸውን እንዲገልፁ ማድረግ የተሻሉ መረጃዎችን ለማግኘት የሚያስችል ቢሆንም፣ ይህን ማድረግ አልተቻለም፡፡ ለዚህ ደግሞ ምክንያቱ ለተማሪዎቹ አመች ሆኖ ባለመገኘቱ ነው፡፡ ሶስተኛው ተማሪዎች የተለያዩ የፅሁፍ ምዘና ተግባራትን በተለይም በአንቀፅና በድርሰት ደረጃ እንዲፅፉ ሲጠየቁ በክለሳ ወቅት ምን ምን ጉዳዮች ላይ እንዳተኮሩ ለመመርመር ያረቀቁባቸውን ወረቀቶች ማግኘት አልተቻለም፡፡

ምዕራፍ ሁለት፡ የተዛማጅ ድርሳናት ክለሳ

በዚህ ምእራፍ ውስጥ ከዚህ ጥናት ጋር በቀጥታ ተዛማጅነት ያላቸው ፅንሰ ሀሳባዊ ጉዳዮች ተቃኝተዋል፡፡ በዋናነትም፡ የአግባብነት ምንነት፣ የምዘና ፅንሰ-ሀሳብ፣ ምዘናና ማስተማር ያላቸው ግንኙነት፣ የምዘና አይነቶች፣ የፅህፈት ክሂል ፅንሰ ሀሳብና የፅህፈት ክሂል ምዘና አይነቶች በቅደም ተከተል ተብራርተዋል፡፡

2.1 የአግባብነት ፅንሰሀሳብ

አግባብነት ብዙውን ጊዜ የአንድን ፈተና ጥራት ወይም ተቀባይነት ለማመልከት ያገለግላል (Henning, 1987):: ይሁን እንጂ፣ የቃሉ ወሰንና ፍች ለአመታት በከፍተኛ ሁኔታ ሲለዋወጥ ቆይቷል (Chapelle, 1999):: በብዙዎች የቋንቋ ምዘና ስራዎች ውስጥ ጥቅም ላይ የዋለው የአግባብነት አጠቃላይ ግንዛቤ ግልፅ ቢመስልም፣ ትክክለኛውን የአግባብነት ፅንሰ-ሀሳብ ለይቶ ማመልከት ግን ያስቸግራል፡፡ Kane (2004) በጥቅሉ ተቀባይነት ያለው የአግባብነት ብያኔ በጣም ሰፊ እንደሆነ ጠቁመዋል፡፡ ይህን ጉዳይ በተመለከተ ቀደም ሲል Ebel (1961) እንደ አንድ ዋና የምዘና የመለኪያ መሳሪያ አግባብነትን መግለፅ የሚያስጨንቅ ጉዳይ መሆኑን ገልፀዋል፡፡ ስለስያሜው ያሉ የተለያዩ ትርጓሜዎችንና ጠቀሜታዎችን መተንተን ያስቸግራል፡፡

በአንድ የቋንቋ ምዘና አውድ ውስጥ ግልፅ የሆነ የአግባብነት ብያኔ መሰረታዊና አስፈላጊ ነው፡፡ ለዚህ ደግሞ ምክንያቱ፣ ምዘና በሁሉም የፈተና ተጠቃሚዎችና ባለድርሻ አካላት ላይ ተፅዕኖ ያደርሳል፡፡ በተጨማሪም፣ ተማሪዎችን በደረጃቸው ለመመደብ፣ ያሳዩትን ለውጥ ለመገምገም፣ በኮሌጅ ወይም በዩኒቨርሲቲ ደረጃ ለመቀበል የሚዘጋጁ ፈተናዎች፣ በፈተና ተጠቃሚዎች ላይ ተፅዕኖ የሚያደርሱ መሳሪያዎች በመሆናቸው፣ ትክክለኛ መለኪያነታቸውንና ፍትሃዊ ውሳኔዎችን መወሰን ማስቻላቸውን ማረጋገጥ አስፈላጊ ነው፡፡ የአንድ ፈተና ዋጋ (value) በአንድ በተወሰነ አውድ ውስጥ ስለአግባብነት ባሉ ቅቡል እሙኖች ላይ ይወሰናል፡፡ በመሆኑም፣ እነዚህ እሙኖች (assumptions) በግልፅ መበየን አለባቸው (Chapelle, 1999)::

አግባብነትን በተመለከተ የተለያዩ ብያኔዎች በተለያዩ የመስኩ ምሁራን ሲሰጡ ቆይተዋል፡፡ እነዚህን ብያኔዎች በጥቅሉ በሁለት ከፍሎ መመልከት ይቻላል፡፡ እነሱም፡ ጥንታዊውና ዘመናዊው የአግባብነት ፅንሰሀሳቦች ናቸው፡፡

2.1.1 ጥንታዊው የአግባብነት ፅንሰ ሀሳብ

አግባብነት ቀደም ሲል አንድ የመለኪያ ዘዴ (ለምሳሌ፦ ፈተና ወይም ስኬል) ለመለካት የታሰበውን ይለካል ወይስ አይለካም? በሚለው ጥያቄ ላይ የሚያነጣጥር ፅንሰ-ሀሳብ ተደርጐ ታይቷል። አንድ ፈተና አግባብ አለው የሚባለው፣ ለመለካት የታሰበውን በመለካት መጠኑ ነው (Lado, 1961; Cronbach, 1971; Henning, 1987):: በጥንታዊው የአግባብነት ብያኔ፣ ምዘና ማለት አንድን እውነት የሚለካ ነው፤ የምዘና አግባብነት ጥያቄ ደግሞ ይህን የተወሰነ እውነተኛ ችሎታ ምዘናው በትክክል ይለካል ወይስ አይለካም? የሚል ነው (Fulcher & Davidson, 2007):: በመሆኑም፣ ሁሉም ፈተናዎች አግባብ ሊሆኑ የሚችሉት ለተወሰኑ አላማዎች እንጂ ለሁሉም አይደለም።

የአሜሪካ ስነልቦናዊ ማህበር (APA) ለመጀመሪያ ጊዜ በ1954 የአግባብነት ደረጃዎችን ህግ ሲያስተዋውቅ፣ ከተለያዩ የፈተና አላማዎች አንፃር አራት የአግባብነት አይነቶችን ለይቷል። አግባብነት አንድ ፈተና ለተወሰነ የፍርድ አይነት ሊያገለገል የሚችል መጠኑን አመልካች ተደርጐ ታይቷል (APA, 1954; Shepard, 1993):: በዋናነትም ሶስት የተለያዩ አካላትን ማለትም፦ የመስፈርት-ተኮር አግባብነትን (criterion validity)፣ የይዘት አግባብነትን (content validity)ና የችሎታ አግባብነትን (construct validity) አቅፎ የሚዝ ተደርጐ ተወስዷል። እነዚህ የአግባብነት አይነቶች ሶስቱ ቅዱስ ስላሴዎች በመባልም ይጠሩ ነበር (Guion,1980)::

ቀደም ሲል፣ አግባብነት የፈተና ዘዴ ቋሚ ወይም የማይለወጥ ባህሪ ተደርጐ ታይቷል። "አግባብነት አንድ የምዘና ዘዴ ለአንድ የተወሰነ አላማ ተያያዥነት ያለው ጠቃሚ መረጃ የማስገኘቱ መጠን ነው" ተብሎም ተበይኗል (Goodwin & Leech, 2003:182):: በተጨማሪም፣ በ Cronbach and Meehl (1955) የቀረበውን የሶስቱ ስላሴዎች የአግባብነት እሳቤንም አካቷል።

የአንድን ፈተና ውጤት ትርጓሜዎች አግባብነት ለማረጋገጥ የተለያየ አገልግሎት ያላቸው፣ በአንድ ሳጥን ውስጥ እንዳሉ ሶስት የተለያዩ መሳሪያዎችና አካላት ተደርገው ታይተዋል (Kane, 2004):: 1) መስፈርት-ተኮር አግባብነት፦ ለምደባ የሚዘጋጁ ፈተናዎችን አግባብነት ለማረጋገጥ ያገለግላል። በመስፈርት-ተኮር አግባብነቱ ጉዳይ፣ የፈተና ውጤቶችን መሰረት

በማድረግ ስለተማሪዎች የወደፊት ክንውኖች ትንበያዎችን ለመስጠት ትንበያዊ አግባብነት (Predictive validity) ያገለግላል፡፡ ተተካኪ አግባብነት (Concurrent validity) በሁለተኛ የመስፈርት-ተኮር አግባብነቱ አንድ በመሰጠት ላይ የነበረን ፈተና በተወሰነ ደረጃም ዝቅ ብሎ ቢሆን በሌላ መተካት መቻልና አለመቻሉን ለመወሰን ሲታሰብ ጥቅም ላይ የሚውል የአግባብነት ማረጋገጫ ስልት ነው፡፡ በመሆኑም፣ አንድ አዲስ የተዘጋጀ ፈተናን ከሌላ ውጫዊ መስፈርት ጋር ያነፃፅራል፡፡ 2ኛ) የይዘት አግባብነት፦ የመማር ውጤት ፈተናዎችን (achievement tests) አግባብነት ለማረጋገጥና ክንውኖችን ከአጠቃላይ ተግባራቱ አኳያ ለመግለፅ ያገለግላል፡፡ 3ኛ) የችሎታ አግባብነት (Construct validity) እንደ የጉብዝና ደረጃ ወይም የጭንቀት መጠን ያሉትን የማይታዩ ችሎታዎች ለመመዘን ይጠቅማል፡፡ ንድፈ ሀሳብ-ተኮር አግባብነት፣ የትርጓሜዎች ማብራሪያ በሚከናወንበት ወቅትም ይነሳል (Shepard, 1993:; kane, 2004)::

በ1970ዎቹ ወቅት፣ እንደ Messick (1975;1981) እና እንደ Cronbach (1980) ያሉ ተመራማሪዎች የአግባብነት ማስረጃ ለመስጠት በአንድ ሳጥን ውስጥ እንዳሉ የተለያዩ መሳሪያዎች አድርጎ የአግባብነት አይነቶችን መገንዘብ አስቸጋሪ እንደሆነ ተረድተዋል፡፡ አዘጋጆች የአንድ ፈተና አግባብነት በጣም ተገቢና ጠቃሚ ማስረጃ ከመስጠት ይልቅ፣ ቀስ በቀስ በጣም በቀላሉ የሚገኘውን የአግባብነት ማስረጃ መስጠትን መረጡ፡፡ ይህ ሁኔታ ደግሞ የአግባብነትን አጠቃላይ ግንዛቤ የማሳየት አቅሙ ዝቅተኛ ነው፡፡ በመሆኑም፣ የአግባብነት ፅንሰ ሀሳብን ወይም ብያኔን እንደገና በተሻለ ሁኔታ መበየን አስፈላጊ መሆኑ በመስኩ ምሁራን ዘንድ አስፈላጊ መሆኑ ታምኖበታል፡፡

2.1.2 ዘመናዊው የአግባብነት ፅንሰ ሀሳብ

Cronbach (1980,1988) እና Messick (1980,1988,1989) በአግባብነት ፅንሰ-ሀሳብ ውስጥ ከማህበራዊ ጉዳዮች ጋር ተዛማጅነት ያላቸው ሁኔታዎች እንዲካተቱ በግንባር ቀደምትነት ተፅዕኖ ያደረጉ ተመራማሪዎች ናቸው፡፡ የፈተና ውጤቶችን መሰረት በማድረግ የሚሰጡ ማጠቃለያዎችና ውሳኔዎች ላይ የማተኮርን የአግባብነት ፅንሰ-ሀሳባዊ ግንዛቤን ለውጥ መርተዋል፡፡ Messick (1989) የፈተና ውጤቶች ትርጓሜዎችና ጥቅሞች ማስረጃዊና ተከታያዊ ተፅእኖዎችን መሰረት በማድረግ መመርመር አለባቸው የሚል ሀሳብ አቅርበዋል፡፡ Cronbach

(1988) ደግሞ አግባብነት ከፖለቲካዊ፣ ከአገልግሎታዊ፣ ከኢኮኖሚያዊና ከትንታኔያዊ አመለካከቶች አንፃር መፈተሽ እንዳለበት ጠቁመዋል፡፡

በአሁኑ ጊዜ፣ የችሎታ አግባብነትን መሰረታዊ በማድረግና የይዘትና መስፈርት ተኮር አግባብነት የችሎታ አግባብነት አላባውያን አድርጐ ለሚቆጥረው ለአሀዳዊ አግባብነት (unitary validity) አመለካከት በማድላት ከሶስት የተለያዩ የአግባብነት አይነቶች አንፃር አግባብነትን የሚያየው ጥንታዊው የአግባብነት እሳቤ ቀርቷል፡፡ Vander Walt and Steyn (2007:139) አሁን በጣም በከፍተኛ ሁኔታ ተፅዕኖ በማድረግ ላይ ያለውን አዲሱን የአግባብነት ንድፈ ሀሳብ ከግንዛቤ ውስጥ በማስገባት “ይበልጥ ተፈጥሯዊና ትርጉማዊ ነው” በማለት ገልፀውታል፡፡

የችሎታ አግባብነት እንደ አካታች ወይም ጥቅል መጠሪያ ምድብ ለፈተና አግባብነት የማዋሉ ሀሳብ በከፍተኛ ሁኔታ ተግባር ላይ መዋል የጀመረው የ Messick ተፅእኖ አድራጊ ጥናት በ1989 ከታተመ በኋላ ነው፡፡ ይህ ብያኔ በ20ኛው መቶ ክፍለ ዘመን መጀመሪያ ላይ ጠንካራ ድጋፍ አላገኘም ነበር፡፡ ይሁን እንጂ፣ ቀደም ሲል በ1957 እንደ Loevinger ባሉ ተመራማሪዎች የችሎታ አግባብነትን ሁሉንም የአግባብነት አይነቶች በሙሉ አካቶ የሚይዝ ጥቅል ስያሜ አድርገው ተረድተውት ነበር፡፡ ምክንያቱም ትንበያዊ፣ ተተካኪና የይዘት አግባብነቶች ሁሉም አስፈላጊነታቸው ወቅታዊ ሲሆን፣ የችሎታ አግባብነት ግን ከሳይንሳዊ አመለካከት አንፃር የተሟላ አግባብነት ነው (Loevinger, 1957:636):: በአሁኑ ጊዜ፣ በጠቅላላው አሀዳዊው የአግባብነት አመለካከት ተቀባይነት እያገኘና ተግባራዊ በመደረግ ላይ ነው (Bachman, 1990, 2004; McNamara, 1996, 2000; Kane, 1990, 2004: Shaw & Weir, 2007)::

በመሰረታዊ እሳቤው፣ የ Messick (1989) ጥናት ለሁለት ዋና አላማዎች ያገለግላል፡፡ በመጀመሪያ፣ አግባብነትን እንደ አሀዳዊ ፅንሰ ሀሳብ መስርቷል፡፡ ሁለተኛ፣ የአግባብነትን ፅንሰ ሀሳብ ፍች አስፍቷል፡፡ ከውጤቶች ፍች ባለፈ ተያያዥነትን፣ ጠቃሚነትን (utility)፣ የእሴት አንድምታዎችንና ማህበራዊ ተከታታይ ተፅእኖዎችን አካቷል፡፡ Messick (1989) የCronbach (1971) ሀሳብን በመደገፍ የፈተና ውጤቶችን መሰረት በማድረግ የሚሰጡ ማጠቃለያዎችና የሚከናወኑ ድርጊቶችን አግባብነትን የሚያጠናክሩ መሆናቸውን ገልፀዋል፡፡ በተጨማሪም፣

አንድ የምዘና ዘዴ ምን እንደሚያከናውን የሚታሰቡትን ውስጣዊ እሳቤዎች ከግንዛቤ ውስጥ ማስገባት እንደሚያስፈልግ በማያሻማ ሁኔታ ገልፀዋል (Shepard, 1993)::

በጥንታዊው አመለካከት፣ የአግባብነት ዋና ጉዳይ ከምዘናው አላማ ጋር መጣጣሙ ነበር። በሌላ አገላለፅ፣ ለአንድ የተወሰነ አላማ ፈተናው ተገቢ መሆኑ ላይ ያተኩራል። በመጀመሪያ፣ አግባብነት በተመለከተ ይጠየቅ የነበው "ለመለካት የታሰበውንና ይለካል የሚባለውን ፈተናው ይለካልን?" የሚል ጥያቄ ነው። የ Messick (1989) የአግባብነት ትርጓሜ ጥቅም ላይ ከዋለ በኋላ ዋናው ትኩረት የምዘናውን ማህበራዊ ተፅዕኖ ወደ መረዳት ተለውጧል። በመሆኑም፣ አግባብነት ከምዘናው ይልቅ፣ የውጤት ትርጓሜዎች ባህሪ ተደርጐ መታየት ጀምሯል። ጥንታዊው የአግባብነት ጥያቄም እንደገና እንደሚከተለው ተሻሽሏል፤ የዚህን ፈተና ውጤቶች ትርጓሜዎችንና ጥቅሞችን የሚደግፍ ምን ማስረጃ አለ? በዘመናዊ አገላለፅ፣ ለምዘናው አላማ ካለው የምዘናው ተስማሚነት በተጨማሪ፣ በውጤቶች አተረጓጎምና አጠቃቀም ላይ ያለው ማህበራዊ ተፅዕኖ፣ የአግባብነት ጉዳይ ተደርጐ ይታያል።

እንደ Messick (1989) ገለፃ፣ አንድ ምዘና በቂ መሆንና አለመሆኑን የሚያሳዩን የፈተናው ባህሪያት ሳይሆኑ፣ ከፈተናው የሚገኙት ውጤቶች (results)፣ ማለትም፦ ለፈተናው የተሰጡት ምላሾች፣ ለፈተናዎች የተሰጡት ውጤቶች (scores)፣ እንዲሁም የውጤቶች አተረጓጎምና አጠቃቀም ናቸው፤ አስተማማኝነትና አግባብነት ያላቸው ፈተናዎቹ ሳይሆኑ፣ የፈተና ምላሾች ብቻ ናቸው:: በሌላ አባባል፣ አግባብነት በፈተና በራሱ ላይ የሚመሰረት ሳይሆን፣ የፈተና ውጤቶች ትርጓሜያዊ ባህሪያት ተደርጐ ይታያል (Weir, 2005):: አግባብነት ከአንድ ምዘና ዘዴ ባህሪ ይልቅ፣ የምዘና ዘዴው ትርጓሜና ጥቅሞች ተፈጥሯዊ ባህሪ ተደርጐ ታይቷል (Bachman,1990; Fulcher 1999; Weigle, 2002: Weir, 2005)::

Messick (1996) ስድስት የአግባብነት ጉዳዮችንም ለይተዋል። እነሱም፡- የይዘት አግባብነት (Content validity)፣ ሂደታዊ አግባብነት (Substantive validity)፣ መዋቅራዊ አግባብነት /ንድፈ ሀሳብ-ተኮር አግባብነት (structural validity (theory-based validity)፣ የአጠቃላይነት /የአስተራረም አግባብነት (generalisability/scoring validity)፣ ውጫዊ አግባብነት /መስፈርት ተኮር አግባብነት (external/criterion validity) እና የተከታይ ጉዳይ /የተከታይ ተፅዕኖ አግባብነት (consequential aspect/consequential validity) ናቸው።

በ Messick (1989) የተለየው እያንዳንዱ ጉዳይ፣ የአግባብነትን ዋና አላባዎች የሚያመለክቱ ናቸው፡፡ የይዘት አግባብነት፦ የሚለካውን ችሎታ ወሰኖች ያሳያል፤ ሂደታዊ አግባብነት፦ የምዘና ተግባሩ በሚከናወንበት ወቅት የሚካሄዱትን ሂደቶች ያመለክታል፤ መዋቅራዊ የአግባብነት ጉዳይ፦ የምዘና ተግባራቱን፣ የማረሚያ መስፈርቶችና የውጤት አሰጣጡን ምርጫ የሚወስነውን የችሎታውን ንድፈ-ሀሳብ የሚያመለክት እሳቤ ነው፤ አጠቃላይ አግባብነት፦ ምዘናው የሁለቱንም ማለትም የሚለካውን ችሎታ የይዘትና ሂደቶችን ውክልና አጠቃሎ መያዙ ላይ ያነጣጥራል፤ ውጫዊ የአግባብነት ጉዳይ፦ ከሌላ አንድ አይነት ችሎታን ከሚለካ ውጫዊ ምዘና ጋር ያለን የተዛምዶ መጠን ያመለክታል:: የተከታይ ተፅዕኖ አግባብነት ደግሞ:- የውጤት ትርጓሜና ጥቅም የሚያስከትላቸውን የታቀዱና ያልታቀዱ ወይም ያልታሰቡ ተፅዕኖዎችን መገምገም ላይ የሚያተኩር የችሎታ አግባብነት ጉዳይ ነው::

እንደ Weir (2005), Fulcher and Davidson (2007) ያሉት የቅርብ ጊዜያት ስራዎች፣ የፈተና ውጤቶች ትርጓሜና ትግበራ የሚያስከትላቸውን ማህበራዊ ተፅዕኖዎች የ Messick ያነሱትን ሀሳብ በማስተጋባት፣ የፈተና አፈታተኖች ማህበራዊ አመለካከቶችንና ግቦችን ማንፀባረቅ አለባቸው ለሚለው ሀሳብ አፅንኦት ሰጥተዋል፡፡ “የፈተና ውጤቶች ተፅዕኖ” ፈተናዎች በግለሰቦች ላይ (በተለይም በተፈታኞችና በመምህራን) እና በተወሰነ ትምህርታዊ ስርዓት እስከ ሰፊው ማህበረሰብ የሚያስከትሉትን ተፅዕኖ ያመለክታል” (Weigle, 2002:53):: ስለሆነም፣ የፈተና ውጤቶች ከፈተና ሁኔታ ውጭ ባሉ የተለያዩ ባለድርሻ አካላት ላይ የተወሰነ ተፅዕኖ አላቸው፡፡ ፈተናዎች በማህበረሰቡ ህይወት ላይ የሚያስከትሉትን ተፅዕኖ መመርመር በጣም አስቸጋሪው የተከታይ ተፅዕኖ አግባብነት ጉዳይ ሊሆን ይችላል (Messick, 1988,1989; Bachman & Palmer, 1996; Alderson & Banerjee, 2002; weigle, 2002: Weir, 2005; Fulcher & Davidson, 2007)::

አግባብነት፦ የፈተና ውጤቶችና የድርጊት አንድምታዎች አጣምሮ የሚይዝ ትርጓሚዊነትና አስተማማኝነት ያለው ሀይል በመሆኑ፣ አሀዳዊ ፅንሰ-ሀሳብ ነው፡፡ በሌላ አገላለፅ፣ አግባብነት የችሎታ አግባብነት ነው፡፡ ከላይ የ Messick ስድስት የችሎታ አግባብነት ጉዳዮች፣ በአሀዳዊ አግባብነት ማዕከላዊ እሳቤ ውስጥ ያሉትን በግልፅ የማይታዩ ጉዳዮችን ለማረጋገጥ ጥቅም ላይ ሊውሉ ይችላሉ፡፡ በአንድ የመሳሪያ ሳጥን /tool box/ እንዳሉ የተለያዩ የአግባብነት አይነቶች

አድርጎ ከሚመለከት ዘዴ በተቃራኒ፣ አሀዳዊ ዘዴ አግባብነትን በማረጋገጥ ሂደት ውስጥ አንድን የአግባብነት ማስረጃ መርጦ ማቅረብን አይደግፍም፡፡ የአግባብነት ጉዳዮች አንዱ ሌላውን የሚተኩና ሊነጣጠሉ የሚችሉ ጉዳዮች አይደሉም፡፡ ከዚህ ይልቅ ርእስ በርስ ተደጋግፈው የሚገኙ ጥምር የአግባብነት ማስረጃ አይነቶች ናቸው (Brualdi, 1999):: Messick (1996:15-16) "ከነዚህ ጉዳዮች መካከል ራሱን ችሎ አግባብነት ሊያረጋግጥ የሚችል ጉዳይ የለም፤" ብለዋል፡፡ ሊተኮርበት የሚገባው ጉዳይ፣ ማንኛውም ማስረጃ የታሰቡትን የውጤት ትርጓሜዎችና ጥቅሞች ለማስገኘቱ በቂ ለመሆኑ አሳማኝ ምክንያቶችን ማቅረብ ላይ ነው፡፡ የአንድን ፈተና አግባብነት ለመመስረት መሰረት የሚሆኑ አስፈላጊ ጉዳዮችን ለማረጋገጥ ስድስቱ የአግባብነት አይነቶች መነሻ ይሰጣሉ፡፡

አንድ ፈተና ሙሉ በሙሉ አግባብ ወይም ሙሉ በሙሉ ኢአግባብ አይሆንም፡፡ ከዚህ ይልቅ፣ አንድ ፈተና ለአንድ አላማ ከሌላው በተሻለ ሁኔታ አግባብ፣ እንዲሁም ከሌላው በላቀ ሁኔታ በአንድ አውድ ውስጥ የበለጠ ትክክለኛ ሊሆን ይችላል፡፡ እንደ Douglas (2000) ገለፃ፣ የፈተና ውጤቶችን ከፈተናው አላማ አንፃር መተርጐምና ቀጥሎም ስለምዘናው አግባብነት ጥያቄ ከማንሳት ይልቅ፣ ምዘናው ለአንድ ለተወሰነ አላማ ወይም አውድ አግባብ መሆኑና አለመሆኑ ላይ ሊያተኩር ይገባል፡፡ አግባብነት ከተጨባጭነት ይልቅ፣ አንፃራዊ ፅንሰ-ሀሳብ ነው፡፡ በመሆኑም፣ የአንድን ፈተና አግባብነት ከተዘጋጀበት ከእያንዳንዱ አላማና ጥቅም ላይ ከሚውልበት አውድ አንፃር ማረጋገጥ ጠቃሚ ነው (Van der Walt & Steyn, 2007)::

Messick (1989,1996) እውናዊነት (authenticity) እና ቀጥተኛነት (directness) እንደ አግባብነት ደረጃ መጠበቂያ እንደሚቆጠሩ ገልፀዋል፡፡ እውናዊና ቀጥተኛ ፈተና በመማር ማስተማር ሂደት ላይ ፈተናው የሚያስከትለውን አዎንታዊ ተፅዕኖ ያሻሽላል፡፡ እንደ Fulcher (1999) ገለፃ፣ የእውነተኛ ህይወት ተግባራትና ሁኔታዎች ትክክለኛ ናሙና ከአንድ ምዘና እውናዊነት ጋር ይዛመዳል፡፡ በቋንቋ ፈተና ውስጥ እውናዊነት፣ እውናዊውን አለም በፈተና ሁኔታ ውስጥ የመንፀባረቁን መጠን ያመለክታል፡፡ አንድ እውናዊ የፈተና ተግባር የእውናዊ ህይወት ተግባራትን ይመስላል፤ በተጨማሪም ጠቃሚ የፈተና ይዘት የእውናዊ ህይወት ሁኔታዎችን ይወክላል (Bachman, 1990; Fulcher, 1999):: ተግባራቱም በእውናዊ መቼት ውስጥ ይቀርባሉ፤ ይህም ሲባል የእውናዊ አለም ተግባራት ጋር የሚቀራረቡ ተግባራት፣ የሚቀራረቡ ሂደቶች፣ ተመሳሳይ ጊዜያትና ግብዓቶች ይሰጣሉ (Messick, 1992):: እዚህ ላይ

ትኩረት ሊደረግበት የሚገባው ዋናው ጉዳይ፣ የሚመዘነው ችሎታ ጠቃሚና ተያያዥነት ያለው መሆኑና ከሚለካው ችሎታ ውጭ አለመሆኑን ልብ ማለቱ ነው፡፡ ከሚለካው ችሎታ ውጭ ተያያዥነት የሌለው ምንም አይነት ጉዳይ በምዘናው ውስጥ መካተት የለበትም፡፡ አዎንታዊ ተፅዕኖ መኖሩን ለማረጋገጥ፣ ኢአግባብነትን ሊያስከትሉ የሚችሉ ጉዳዮች መቀነስ አለባቸው (Messick, 1992)::

እውናዊነትና ቀጥተኛነት ከሁለቱ ዋና የአግባብነት ስጋቶች ማለትም ከአነስተኛ የችሎታ ውክልና (construct underrepresentation) እና ተያያዥነት ከሌለው የችሎታ ልዩነት (construct irrelevant variance) ጋር የተዛመዱ ናቸው (Messick, 1989,1994; Fulcher, 1999; Brualdi, 1999; Weir, 2005):: አነስተኛ የችሎታ ውክልና አንድ ፈተና በጣም ይጠብና ከችሎታው ጋር ተያያዥነት ያላቸውን ሁሉንም ጉዳዮች ሳያካትት ሲቀር ማለት ነው (Messick, 1989):: ከችሎታው ጋር ተያያዥነት የሌለው ልዩነት ደግሞ፣ አንድ ፈተና በጣም ሰፊ ይሆንና ከሚመዘነው ችሎታ ጋር ተያያዥነት የሌላቸውን ተጨማሪ ጉዳዮችን ማካተት ማለት ነው፡፡ ይህም ፈተናው በጣም ብዙና ከችሎታው ጋር ተያያዥነት የሌላቸው ጉዳዮችን እንደሚለካ ያመለክታል፡፡ ከችሎታው ጋር ተያያዥነት የሌላቸው አንዳንድ ጉዳዮች የፈተና ውጤቶች ስርዓታዊ በሆነ መንገድ ልዩነት እንዲፈጠር ስበብ ሊሆኑ ይችላሉ፤ ለፈተና ውጤቶቹ ፍች አራሚዎች ኢአግባብ ሁኔታ እንዲፈጥሩ ምክንያትም ይሆናሉ (Fulcher, 1999):: ከዚህ ከሁለተኛው የኢአግባብነት አይነት በመነሳት፣ አንድ ሰው "ከችሎታው ጋር ተያያዥነት የሌለው ቀላልነት" እና "ከችሎታው ጋር ተያያዥነት የሌለው ከባድነት" ብሎ ለሁለት መክፈል ይችላል (Messick, 1989; Brualdi, 1999):: ከችሎታው ጋር ተያያዥነት የሌለው ቀላልነት ተማሪዎች ካላቸው ትክክለኛ ችሎታ በላይ ከፍተኛ ውጤት እንዲያገኙ ምክንያት ሲሆን፣ ከችሎታው ጋር ተያያዥነት የሌለው ክብደት ደግሞ ተማሪዎች ማግኘት ከሚገባቸው በታች እንዲያገኙ ስበብ ይሆናል፡፡

የአግባብነት ጥያቄዎች እነዚህን ሁለት ዋና የችሎታ አግባብነት ስጋቶች የሚቀንሱ ተጨባጭ ማስረጃዎችንና ምክንያታዊ ትንታኔዎችን የሚጠይቁ ናቸው (Messick, 1989):: የችሎታ አግባብነት በተለይም ደግሞ የፅህፈት ምዘናዎችን በተመለከተ፣ ምዘናዎቹ ጠቃሚና ፍትሓዊ መሆን አለባቸው፡፡

ይህ ጥናት በደብረ ማርቆስ ዩኒቨርሲቲ በአማርኛ ትምህርት ክፍል የተዘጋጁትን የበሳል ፅህፈት ክሂል ምዘናዎችን አግባብነት የሚመረምር በመሆኑ፣ በቂ የአግባብነት ማስረጃ ለማቅረብ የተለያዩ የአግባብነት ማስረጃ ያስፈልጋል የሚለው አሀዳዊ የአግባብነት ሞዴል ተግባራዊ ሆኗል፡፡ አጠቃላይ አግባብነትም፣ በተለያዩ የአግባብነት ጉዳዮች መካከል የሚፈጠር መስተጋብር ተደርጐ ታይቷል፡፡ አውድና የምዘናው አላማ በውጤቶች አግባብነት ላይ ተፅዕኖ የሚያደርሱ ጉዳዮች ናቸው የሚለው እሳቤም ከግንዛቤ ውስጥ ገብቷል፡፡ አግባብነትም የመጠን ጉዳይ ነው፡፡ አስተማማኝነትም ከአግባብነት ተነጥሎ የሚገኝ የፈተና ባህሪ ተደርጐ አይታይም፡፡ ከዚህ ይልቅ፣ በአስተራረም አግባብነት ስር የሚመረመር፣ ለአግባብነት አስተዋፅኦ የሚያደርግ አንድ ጉዳይ ተደርጐ ታይቷል፡፡

2.2 ምዘናና ማስተማር

በመደበኛም ሆነ በኢመደበኛ መንገድ የአፍመፍቻ ቋንቋንም ሆነ የሁለተኛና የውጭ ቋንቋን ለማወቅ የሚደረግ ጥረት ቋንቋ መማር ይባላል፡፡ የቋንቋ መማርን እንቅስቃሴ የማመቻቸት፣ አስፈላጊ እገዛዎችን የማድረግ፣ እውቀትን የማስተላለፍ፣ አሰራርን የማሳየት ወዘተ ክንውን ደግሞ ቋንቋን ማስተማር ይባላል (Stern, 1983)፡፡ መማር ከተማሪዎች አንፃር የሚከናወኑትን ተግባራት የሚገልፅ ሲሆን፣ ማስተማር ደግሞ ከመምህራን አኳያ የሚፈፀሙትን ክንውኖች ያመለክታል፡፡ እነዚህ ተግባራት በአግባቡ መከናወናቸውን ለመረዳት ደግሞ ምዘና ያስፈልጋል፡፡ ምክንያቱም ተማሪዎች ምን እንዳወቁና እንዳላወቁ፣ በተማሩት ምን መስራት እንደሚችሉና እንደማይችሉ መገንዘብ የሚቻለው በምዘና ተግባራት አማካኝነት ነው፡፡

ምዘና ስለተማሪው የቋንቋ ችሎታ ወይም የትምህርት ውጤት መረጃ ለመሰብሰብ የሚያገለግሉ የተለያዩ መንገዶችን ያመለክታል፡፡ የተለያዩ አጫጭር የክፍል ውስጥ ፈተናዎችን፣ አጫጭር ድርሰቶችን፣ የረጃጅም ፕሮጀክት ዘገባዎችን፣ ፖርትፎሊዮዎችን፣ ወይም ሰፋ ያሉ መደበኛ ፈተናዎችን ሁሉ አካቶ የሚይዝ ሰፊ ስያሜ ነው (Hyland, 2003)፡፡ ይህ አባባል ምዘና ስለተማሪዎች የቋንቋ ትምህርት አቀባበል መረጃ ለማግኘት የሚያገለግል ማንኛውንም የመረጃ መሰብሰቢያ ዘዴ የሚያካትት መሆኑን ያሳያል፡፡

ከማስተማሪያ ዘዴ ይልቅ፣ ምዘና በተማሪዎች መማር ላይ ከፍተኛ ተፅእኖ ያደርጋል፡፡ የተማሪዎችን ልምድ ይገራል፤ የትኛው ጉዳይ የበለጠ ጠቃሚ እንደሆነም ይጠቁማል፤

ለጥናትም እንደማነቃቂያ ሆኖ ያገለግላል፤ ተማሪዎች ምን እንደሚሰሩና እንዴት እንደሚሰሩ ከፍተኛ ተፅእኖ ያሳድራል፤ ምን መስራት እንደሚችሉና ምን መስራት እንደማይችሉም ለመግለፅ ይረዳል። ስለሆነም፣ ከማንኛውም ጉዳይ በላይ በምዘና ለውጥ ምክንያት የሚገኘው ውጤት ይበልጣል (Pickford & Brown, 2006; Bloxham & Boyd, 2007; Boud & Falchikov, 2007)።

በአጠቃላይ በምዘና ላይ ማተኮሩ ለመማር ማስተማር ሂደቱ ያለውን አስተዎፅኦ በተመለከተ በመስኩ ምሁራን የተለያዩ የመነሻ ሃሳቦች ሲሰጡ ቆይተዋል። ከእነዚህ ውስጥ በምዘናና በመማር መካከል ያለውን ግንኙነት በተመለከተ ላለፉት 40 ዓመታት በተለያዩ ድርሳናት ጎልተው ሲንፀባረቁ የቆዩት የሚከተሉት ሶስት እሳቤዎች ናቸው (Joughin, 2009)። በመጀመሪያ፣ ተማሪዎች ሲያጠኑ የሚያተኩሩት እንድንሰራ እንጠየቃለን ብለው በሚያምኑበት ስራ ላይ ነው። ሁለተኛ፣ ተማሪዎች በምዘና የሚጠበቅባቸውን ለማሟላት ሲሉ የመማር ዘዴያቸውን ይለዋውጣሉ። ሶስተኛ፣ ተማሪዎች ስለስራቸው የሚሰጧቸውን አስተያየቶች ትምህርታቸውን ለማሻሻል ይጠቀሙባቸዋል።

እስካሁን የተነሱት ጉዳዮች ምዘናና ማስተማር የአንድ ሳንቲም ሁለት ገፅታዎች መሆናቸውን የሚያመለክቱ ናቸው። በመማር ማስተማሩ ሂደት ውስጥ የተፈለገው የትምህርት አላማ ከግብ ለማድረስ ምዘና ከፍተኛ አስተዋፅኦ እንዳለው ከላይ የቀረቡት ማብራሪያዎች ያስገነዝባሉ። ያለምዘና የትምህርት አሰጣጡን ውጤታማነትም ሆነ በመማር ማስተማሩ ሂደት ተማሪዎች ያሉባቸውን ችግሮች መረዳት ያስቸግራል። ስለሆነም አንድን የትምህርት አላማ ለማሳካት ሲታቀድ ውጤታማ የሆኑ የምዘና ስልቶችን አብሮ መቀየስ የግድ ይላል። በመሆኑም፣ ምዘና የመማር ማስተማሩ ሂደት አይቀሬ አካል ነው። ይህ ከሆነ ደግሞ የምዘናን ምንነትና ባህሪ ተረድቶ በሚገባ ተግባራዊ ማድረግ ከማንኛውም የትምህርት ባለሙያ የሚጠበቅ ተግባር ይሆናል።

ምዘናን ከተለያዩ መስፈርተች አንፃር መፈረጅ ይቻላል። በአብዛኛው ሶስት ዋና የመመደቢያ መስፈርቶች በዘርፉ ተማራማሪዎች ዘንድ በተደጋጋሚ ይጠቀሳሉ። እነሱም፦ ምዘናዎች በክፍል ውስጥ የሚኖራቸው አገልግሎት፣ የምዘናዎቹ የድግግሞሽ መጠንና የተማሪ ውጤቶች የሚተረጎምባቸው ስልቶች ናቸው።

ምዘናዎች በመማሪያ ክፍል ውስጥ ከሚኖራቸው አገልግሎት አንፃር፦ የምደባ ምዘና (placement Assessment)፣ ችግር ለይ ምዘና (diagnostic Assessment)፣ ሂደታዊ ምዘና (formative Assessment) እና የማጠቃለያ ምዘና(summative Assessment) ምዘና በመባል በአራት ይመደባሉ (Linn & Gronlund, 2000:40)። የምደባ ምዘና፦ ተማሪዎች ትምህርት ከመጀመራቸው በፊት ያላቸውን አቅም ለመለካትና እነሱን ተጠቃሚ ሊያደርግ በሚያስችል ሁኔታ የትምህርቱን ቅደም ተከተላዊ ደረጃንና የትምህርቱን የአቀራረብ ዘዴ መነሻ በማድርግ የመመደብ አላማ ያለው ነው። ችግር ለይ ምዘና፦ ደግሞ በመማር ማስተማሩ ሂደት የሚፈጠሩትን ችግሮች ምንጭ ለመለየትና የመፍትሔ ሃሳብ ለመጠቆም ያገለግላል። ሆኖም ከዚህ ሰፋ ባለ ሁኔታ ሲታይ ደግሞ ተማሪዎች መማር ከመጀመራቸው በፊት የተማሪዎችን የመማር ፍላጎት ለመለየትም ይጠቅማል። ሂደታዊ ምዘና፦ ለተማሪዎችና ለመምህራን በመማር ማስተማር ሂደቱ የተገኘውን ለውጥ የመቆጣጠርና ግብረ መልስ ለመስጠት አላማ አለው። በዚህ የምዘና አይነት ተማሪዎች የሚያገኙት ግብረ መልስ ራሳቸውን እንዲያሻሽሉና እንዲያሳድጉ ይረዳቸዋል። ይህን የምዘና አይነት Brown & Knight (1994:15) "ተማሪዎች ምን እንዳወቁ መረጃ በመስጠት የመማር ማስተማር ሂደቱን የማገዝ አላማ ያለው ነው፤" በማለት ገልፀውታል። የማጠቃለያ (summative) ምዘና ደግሞ፦ አንድ ምእራፍ ከቀረበ ወይም ኮርሱ ከተጠናቀቀ በኋላ የሚሰጥ ምዘና ነው ተብሎ ሊገለፅ ይችላል። ጥቅም ላይ የሚውለውም የትምህርቱ ግቦች ምን ያህል እንደተሳኩ ለማወቅና በቀዳሚነትም ለተፈታኞች ውጤት ለመስጠት ወይም የሚጠበቁትን የትምህርት አላማዎች በሚገባ ለመማራቸው ለተማሪዎች ማስረጃ ለመስጠት ነው። የዚህ አይነት ምዘና ስልቶች በትምህርቱ ግቦች ላይ ይወሰናሉ። ይሁን እንጂ፣ በመምህራን የሚዘጋጁ የመማር ውጤት መለኪያ ፈተናዎች፣ ልዩ ልዩ አይነት የአቅም መለኪያዎች (ratings) (ለምሳሌ እንደቃላዊ አቀራረብ) እና የመጨረሻ ግኝት ምዘናዎች (ለምሳሌ የምርምር ውጤት ዘገባዎችን) ያካትታል።

ምዘናዎች በክፍል ውስጥ ከሚከናወኑበት የክንውን መጠን አኳያ ደግሞ ተከታታይና ኢተከታታይ ተብለው በሁለት ይከፈላል። ተከታታይ ምዘና፦ በአንድ የመማር ማስተማር ሂደት ውስጥ በተደጋጋሚ የሚካሄድ የምዘና አይነት ሲሆን፣ ኢተከታታይ ምዘና ደግሞ በኮርሱ ማጠቃለያ ላይ የሚሰጥ የምዘና አይነት ነው (Harris & Bell, 1994)። የሁለቱ ምዘናዎች ልዩነት የሚያሳየው አላማን ሳይሆን የምዘናውን ድግግሞሽ (frequency) ነው። ይሁን እንጂ፣

Rowntree (1987) እንደሚሉት ዋናው ልዩነት ተከታታይ ምዘና ውጤት የሚያሰጥና የማያሰጥ ከመሆኑና ከኢተከታታይ (ከማጠናቀቂያው ግምገማ) ጋር የሚደመርና የማይደመር ከመሆኑ አንፃር ነው። ለውጤት መስጫነት የሚያገለግለውን ተከታታይ ምዘና ለሂደታዊ አላማዎች መጠቀም ይቻላል። በተጨማሪም፣ የተማሪዎች ችሎታ የማጠቃለያ ግምገማ አካልም ሊሆን ይችላል።

ሶስተኛው ዋነኛ የምዘና አይነት መከፈያ ስልት ደግሞ የተማሪዎች ውጤቶች ከሚተረጎምባቸው መንገዶች ጋር የሚዛመድ ነው። እነሱም፦ ውድድር ተኮር (norm-referenced)ና መስፈርት ተኮር (Criterian-referenced) ምዘናዎች ይባላሉ። ውድድር ተኮር ምዘና የተማሪው ክንውን ከሌሎች ተማሪዎች ክንውን አንፃር ሲገለፅ ነው (Brown & Knight, 1994)። የምዘና ውጤቶች በውድድር ተኮር ትርጓሜ የአንድን ተማሪ ክንውን ደረጃ ከሚታወቅ የተማሪዎች ቡድን አኳያ ይገለፃል (Linn & Gronlund, 2000)። በመሆኑም፣ የውጤቶቹ ትርጓሜ ከሚነፃፀረው ቡድን ክንውኖች አንፃር የሚወሰን ይሆናል። ውድድሩም በአካባቢያዊ፣ በክልላዊ፣ በብሔራዊ ወይም በአለማቀፋዊ ደረጃ ሊካሄድ ይችላል። ውጤቶቹም ብዙውን ጊዜ በመቶኛ ይገለፃሉ። እንዲህ አይነቱ ትርጓሜ ሁለት መሰረታዊ ትችቶች ይሰነዘሩበታል (Rowntree, 1987)። የመጀመሪያው፣ እንዲህ አይነቱ ምዘና ተማሪው በስራው ውስጥ ያሳየውን ግላዊ መሻሻል ወይም ጥረት እንዲገነዘብ አያደርግም፤ የሚል ሲሆን፣ ሁለተኛው ትችት ደግሞ ተማሪው የሚማረውን ትምህርት ርእሰ ጉዳዮች ወይም የትምህርቱን አላማዎች ምን ያህል እንዳወቀ የማሳየት አቅሙ በጣም ዝቅተኛ ነው የሚል ነው። ይህ የሆነበት ዋነኛ ምክንያት ደግሞ የተማሪው ደረጃ የሚወሰነው ከሌሎች ተማሪዎች ክንውን አንፃር በመሆኑ ነው።

ከውድድር ተኮር አኳያ በንፅፅር የተመደበው ሁለተኛ የምዘና አይነት መስፈርት ተኮር ወይም ደረጃ ተኮር ምዘና ነው። ይህ ምዘና ክንውንን በግልፅ ከተበየኑና ከተወሰኑ የትምህርት ተግባራት አንፃር የሚለካ ነው (Linn & Gronlund, 2000)። Rowntree (1987) መስፈርት ተኮር የምዘና ዘዴ መነሻ ያደረገውን ፍልስፍና ጠቅለል አድርገው አቅርበዋል። ተማሪዎች የትምህርቱን አላማዎችና መስፈርቶች ከግብ ለማድረስ በበቂ ሁኔታ መማራቸውንና አለመማራቸውን ማረጋገጥ ላይ ያነጣጥራል። የአንድን ተማሪ ውጤት የሌሎችን ተማሪዎች ውጤቶች መሰረት አድርጎ ከመግለፅ ይልቅ፣ የተወሰኑ ይዘቶችን ወይም ክሂሎችን አሊያም

መስፈርቶችን የተለያዩ ደረጃዎች ካሏቸው ገላጮች ጋር ለማያያዝ ይረዳል። ስለሆነም፣ የምዘና ተግባራትን ከትምህርቱ አላማዎች ወይም ከሚመዘኑት ውጤቶች ጋር ተያያዥነት ያላቸውን ጥያቄዎች ይይዛል (Linn & Gronlund, 2000)። የዚህ አይነቱ ምዘና ግብ ተማሪዎች በተማሩት ትምህርት ማወቅ ወይም ማወከናወን የሚችሏቸውን ገላጮች ማስገኘት ነው።

በመስፈርት ተኮር ምዘና ውስጥ ከግንዛቤ መግባት ያለበት መሰረታዊ ጉዳይ፣ መስፈርቶችን በጥንቃቄ የማዘጋጀቱና የተዘጋጁትንም መስፈርቶች ለተማሪዎች በማያሻማ ሁኔታ የመግለፁ ጠቀሜታ ነው። እንደ Brown & Knight (1994:18) ገለፃ፣ መስፈርት ተኮር ምዘናን መሰረት አድርጎ ግብረ መልስ ከመስጠት ሁኔታ ጋር ተያይዞ የሚነሳው ችግር፣ መምህራን በአግባቡ ያልተዘጋጁ በርካታ መስፈርቶች ያላቸው መሆኑ ነው። መምህራን ስለመስፈርቶቹ ጥራት ያላቸው ግንዛቤ ሁልጊዜ በይፋ በፅሁፍ መልክ የሚገለፅ አይደለም። መስፈርቶቹ በይፋ በሚለዩበት ወቅትም ቢሆን፣ ተማሪዎች እነዚህን የሚረዷቸው በተሞክሮና በግብረ መልስ ላይ ብቻ ሊሆን ይችላል። በሌላ አገላለፅ፣ መስፈርቶቹ የመገለፃቸው እውነታ መምህራኑ ባሰቧቸው መንገዶች ተማሪዎች ላይተረጉሟቸው ይችላሉ።

ከዚህ አኳያ፣ በደብረ ማርቆስ ዩኒቨርሲቲ ያለው የውጤት አሰጣጥ ስርዓት መስፈርት ተኮር እንዲሆን መመሪያው ያዝዛል። በተለይም ደግሞ በቋሚ ስኬል ላይ ያተኮረ ነው። ይኸውም ከ95% በላይ A+፣ ከ85% እስከ 94.99% =A፣ ከ80% እስከ 84.99% =A-፣ ከ75% እስከ 79.99%= B+፣ ከ70% እስከ 74.99%=B፣ ከ65 እስከ 69.99%=B-፣ ከ60% እስከ 64.99%=C+፣ ከ50% እስከ 59.99%=C፣ ከ45% እስከ 49.99%=C-፣ ከ40% እስከ 44.99%=D+፣ ከ35% እስከ 39.99%=D፣ ከ30% እስከ 34.99%=D- ፣ ከ30% በታች=F፣ ወዘተ ውጤት እንደሚሰጣቸው በዩኒቨርሲቲ ደረጃ የተዘጋጀ የምዘና መመሪያ አለ።

2.3 የፅሁፈት ክሂል ችሎታ ፅንሰ ሀሳብ

የምዘናዎችን አግባብነት ለመፈተሽ ሲታሰብ፣ በመጀመሪያ የሚለካውን ችሎታ ምንነት መበየን ይገባል (Carlson, 1985:5)። የፅሁፈት ችሎታ ብያኔን የበለጠ ግልፅ ለማድረግ ደግሞ በመጀመሪያ የችሎታን (construct) ምንነት መግለፅ ተገቢ ይሆናል።

ችሎታ (construct) የሚለው መጠሪያ ስነልቦናዊ (Psychological) ስያሜ ነው። ይሁን እንጂ፣ በቋንቋ ፈተና ውስጥ በስፋት አገልግሎት ላይ ውሏል (Alderson et al 1995; Bachman & palmer, 1996; Chapelle 1998)። እንደ Davies et al. (1999:31) አገላለፅ፣ ችሎታ በአንድ ፈተና አማካኝነት ለመለካት የታሰበው ባህሪ ነው። ትንሽ ዘርዘር ባለሁኔታ ሲታይ ደግሞ በፈተና ክንውን አማካኝነት የሚንፀባረቅ የአንድ ችሎታ ወይም የችሎታዎች ስብስብና የፈተናውን ውጤቶች መነሻ በማድረግም አንድ ማጠቃለያ ላይ ለመድረስ የሚያስችል ባህሪ ነው። ስለሆነም፣ የፅህፈት ክሂልን ችሎታ የሚለካ ፈተና የሚዘጋጅ ከሆነ የተቻለውን ያህል ዘርዘር ባለ ሁኔታ ለመለካት የታሰበው ችሎታ መበየን ያስፈልጋል።

እንደ Bachman (1990) ገለፃ፣ አንድን ችሎታ ለመበየን የሶስት ደረጃ ትንተናዎች ያስፈልጋሉ። የሚለካውን ችሎታን በመጀመሪያ ከንድፈ ሀሳብ አኳያ መበየን፣ ቀጥሎ ከድርጊት አኳያ ማብራራትና በመጨረሻም በድርጊት የሚታየውን ውጤት በአሃዝ መግለፅ ያስፈልጋል። ንድፈ ሀሳባዊ ብያኔው ለመለካት ከታሰበው ችሎታ ጋር ተያያዥነት ያላቸውን ባህሪያት ዝርዝር መግለጫዎችና ከሌሎች ተመሳሳይ ችሎታዎች የሚለይበት ማብራሪያ መያዝ ይኖርበታል። አንድ ችሎታ ብዙ ንኡስ አካላት ካሉት፣ በእነዚህ መካከል ያሉት ውስጣዊ ግንኙነቶች በዝርዝር ይገለፃሉ። ድርጊታዊ ብያኔው ደግሞ፣ ችሎታው በግልፅ እንዲለካ ለማድረግ የሚሞከርበትን ሂደት ያመለክታል። ችሎታው ሊታይ የሚችልበትን አማራጭ በከፍተኛ ደረጃ የሚወስነው ንድፈ ሀሳባዊ ብያኔው ነው። ለምሳሌ፦ ከድርጊት አኳያ የፅህፈት ችሎታ ሃሳብን በፅሁፍ በግልፅ ለአንባቢ ማስተላለፍ ተብሎ ሊበየን ይችላል። በሶስተኛው ደረጃ ላይ ደግሞ፣ መለኪያው በስኬል አማካኝነት መጠንን በሚያሳይ ሁኔታ በአሃዝ መገለፅ ይኖርበታል። ይህን መጠን ለማሳየት ደግሞ ስያሜያዊ (Nominal) ስኬል፣ ደረጃዊ (Ordinal) ስኬል፣ ገደባዊ (Interval) ስኬልና ተካፋይ ስኬል (Ratio) የሚባሉ አራት የስኬል አይነቶች አሉ (Heiman, 2006)። እንደሚለካው ችሎታ ባህሪ ሁኔታ፣ ከእነዚህ በአንዱ በተሻለ ሁኔታ መግለፅ ይቻላል።

ተገቢ የፅህፈት ምዘናዎችን ተግባራዊ ለማድረግ፣ የፅህፈት ችሎታ በመማሪያ ክፍል ውስጥ እንዴት እንደሚበየን ከግንዛቤ ውስጥ አስገብቶ በመበየን መጀመር ያስፈልጋል። ምክንያቱም ችሎታ በአንድ ምዘና ውስጥ የሚነሳውና የሚለካው ጉዳይ በመሆኑ ነው። የችሎታ ብያኔ፣ በአጠቃላይ የቋንቋ ፈተናዎችን አዘጋጅቶ ለመጠቀምም ሆነ ለቋንቋ ፈተና ምርምሮች ስራ መነሻ

ተደርጎ ይታያል (Bachman & Palmer, 1996)። በመሆኑም፣ የሚለካውን ችሎታ በመበየን አንድን ፈተና ለማዘጋጀት መሞከር፣ በቋንቋ ፈተና ተመራማሪዎች ዘንድ የተለመደ ተግባር ነው (Hill,1995)። ለምዘና ዓላማ የፅህፈት ችሎታን መበየን ግን ቀላል ተግባር አይደለም (Widdowson,1983)። ለዚህ ደግሞ በዋናነት የሚጠቀሰው ምክንያት፣ የፅህፈት ችሎታ ብያኔ ከአውድ አውድ የሚለያይ በመሆኑ ነው (Carlson et al., 1985)። ስለሆነም፣ በአንድ በተለየ ሁኔታ እንደሚፈለገው ውስን ተግባርና አይነት የሚመዘነው የፅህፈት ችሎታ መበየን ይኖርበታል።

ይህ ጥናት በዩኒቨርሲቲ ደረጃ በመምህራን በተዘጋጁ የፅህፈት ክሂል ምዘናዎች አግባብነት ላይ የሚካሄድ በመሆኑ፣ ከፅህፈት ማስተማሪያ ዘዴዎች አንፃር የፅህፈት ችሎታን መበየን ተገቢ ይሆናል። ከዘዴዎች አንፃር የፅህፈት ችሎታን ለመበየን ሲታሰብ ደግሞ ሌላው ፈታኝ ሁኔታ፣ ሁሉም ተመራማሪዎችና መምህራን የሚስማሙበትና የሚቀበሉት አንድ ወጥ የሆነ የፅህፈት ችሎታ ብያኔ ማግኘት አዳጋች መሆኑ ነው። ለዚህ ደግሞ ምክንያቱ የፅህፈት ችሎታ በራሱ ብዙ ባህሪያትን ማቀፉ ነው (Weigle, 2002)። በዚህ የተነሳ፣ ማንኛውም የፅህፈት ችሎታ ብያኔ ሁሉን አቀፍና የተሟላ ሊሆን አይችልም። እያንዳንዱ ዘዴና ብያኔ ከፅህፈት ውስብስብ ጉዳዮች መካከል እንደሚያተኩርበት የባህሪ አይነት፣ የራሱ የሆነ ጠንካራና ደካማ ጎን ይኖረዋል።

የፅህፈት ማስተማሪያ ዘዴዎች ራሳቸው እንደተመራማሪዎቹ ሁኔታ አከፋፈላቸው የተለያየ ነው። ሆኖም ሶስት ዋና ዋና ዘዴዎችን መጥቀስ ይቻላል። እነሱም ውጤት-ተኮር (product/text-oriented)፣ ሂደት-ተኮር (process/cognitive-oriented)፣ አንባቢ/ዘርፍ-ተኮር (reader/genre-oriented) ናቸው (Hyland, 2002)።

2.3.1 ውጤት-ተኮር ፅህፈት

የውጤት-ተኮር ዘዴ መሰረታዊ መርህ ከባህሪያዊ ስነልቦና (Behavioural Pschology) እና ከመዋቅራዊ ስነልሳን (Structural Linguistics) የተወሰደ ነው። ከዚህ ዘዴ አንፃር፣ መማር በጥቅሉ ልምድ ምስረታ ተደርጎ ሲታይ፣ ቋንቋ መማር ደግሞ የአንድን ቋንቋ ስርዓት ለማወቅ የቀረበን የቋንቋ ናሙና (ሞዴል) መኮረጅ ነው፤ ተብሎ ይታመናል (Richards & Rodgers, 1986)።

የዚህ አስተሳሰብ ጎራ መሰረታዊ አመክንዮ፣ ልጆች አንድን ነገር ሙሉ በሙሉ ከመረዳታቸው በፊት የጉዳዩን ልዩ ልዩ ክፍሎች ይለያሉ፤ የሚለውን እሳቤ መሰረት ያደረገ ነው። ይኸውም፦ ከቃላት በፊት ድምፆች፤ ከንኡስ ሀረጋት፣ ከአብይ ሀረጋትና ከአረፍተነገሮች በፊት ቃላትን፤ ከአንቀፆች ወይም ከሰፋፊ ድርሰቶች በፊት ደግሞ አረፍተ ነገሮችን ያውቃሉ፤ ተብሎ ይታሰባል። ሁሉም ቅደም ተከተልና ተከታታይነት ያላቸው ናቸው የሚለውን አጠቃላይ እሳቤ መነሻ ያደረገ ነው (Gursky, 1991)።

በውጤት-ተኮር ዘዴ መምህራንና የመማሪያ መፃህፍት ለተማሪዎች መረጃዎችን ያስተላልፋሉ። ተማሪዎች ደግሞ ፍዝ መረጃ ተቀባዮችና መረጃዎችን ወደ መልመጃዎች ወይም ፈተናዎች መልሰው የሚያንፀባርቁ ተደርገው ይታያሉ። እዚህ ላይ የሚተኮርበት ከችግር ፈችነትና ከአፍላቂ አስተሳሰብ ይልቅ እውነታዎችን በቃል መሸምደዱ ላይ ነው። ተማሪዎቹ እውነታዎችን መማራቸውንና መረጃዎችን መሸምደዳቸውን ለማረጋገጥ፣ ይፈተናሉ፤ ይለማመዳሉ፤ እንደገናም ተከታታይነት ባለው ሁኔታ ደግመው ይፈተናሉ።

በዚህ ዘዴ የፅህፈት ክሂል እንደሁለተኛ ወይም በአንዳንድ ሁኔታዎች ደግሞ የበታች እንደሆነ ተደርጎ ይታያል (White, 1994)። ፅህፈት የሚጠቀመው በንግግር መልክ የተማሩትን ቋንቋ ለማጠናከር ነው (Byrne, 1991)። በጣም ጠቃሚው ጉዳይ ትክክለኛ የቅርፅ አጠቃቀምና የቀረበውን የቋንቋና የፅሁፍ ናሙናዎች (ሞዴሎች) መከረጅ ነው።

ባጭሩ፣ የፅህፈት ችሎታን ለማሳደግ ለተማሪዎች መነሻ የሚሆን ሞዴል ይቀርብላቸዋል። ከዚያም የቀረበላቸውን የፅሁፍ ሞዴል የቅርፅ፣ የይዘትና የአደረጃጀት ባህሪያትን ለማጥናት ፅሁፉን ይተነትናሉ፤ በተጨማሪም ስነልሳናዊ ጉዳዮችንና ቅንብራዊ አሰዳደሮችን ይለያሉ። የቀረበላቸውን ሞዴል ካጠኑና የቋንቋውን አላባውያን ከለዩ በኋላ ተመሳሳይ ፅሁፍ ለመፃፍ መነሻ የሚሆን አዲስ ግብዓት ይሰጣቸዋል። በአጠቃላይ በውጤት ተኮር ዘዴ አመለካከት የፅህፈት ችሎታ፦ አስቀድሞ በአረፍተ ነገር ወይም በዲስኩር ደረጃ የተሰጡ ስደራዎችን ተከትሎ ትክክለኛ የቋንቋ ቅርፆችን የማዘጋጀት አቅም ተደርጎ ይታያል።

2.3.2 ሂደት-ተኮር ፅህፈት

በ1960ዎቹ ውጤት ተኮር ዘዴ አንድም፦ የፀሀፊውን አስተሳሰብ ወይም አገላለፅ አላሳደገም፤ አሊያም የመፃፍ ሂደቶችን በበቂ ሁኔታ አልገለፀም፤ በሚል መነሻ ትችት ቀርቦበታል (Silva, 1990)። በዚህ ምክንያት ሂደት/ ግንዛቤዊ ተኮር ዘዴ ማቆጥቆጥ ጀመረ። ይህም ፀሀፊው በሚፅፍበት ወቅት በሚያከናውናቸው ድርጊቶች ላይ ያተኮረ ሲሆን፣ ይህንኑ ሁኔታ መነሻ በማድረግም በአብዛኛው ዘዴው ሂደት ተኮር በመባል ይታወቃል (Raimes, 1983; Silva, 1990; Tribble,1996; Nunan, 1999)።

የዚህ ዘዴ መሰረቱ ግንዛቤያዊ የእድገት ስነልቦና (Cognitive developmental pschology) እና ተግባቦታዊ ቋንቋ ማስተማር (communicative languagage teaching) ነው (Bloom, 1956; Vygotsky,1962; Piaget,1976; Bruner,1990)። እነዚህን መነሻዎች መሰረት በማድረግም፣ የድርሰት ሂደት ተመራማሪዎች መፃፍን መማር ሊታይ በሚችል መንገድ ሊደራጅ የሚችል የተለያዩ የማሰብ ሂደቶችን እንደሚያካተት አረጋግጠዋል። ይህ የሚታይ ቅርፅ፣ የፅህፈት ሂደቶችን አላባውያን አካቶ የያዘ ተዋረዳዊ አደረጃጀት አለው። ይህን ሁኔታ ተከትሎ፣ በሂደት ተኮር ዘዴ በፅህፈት ሂደት አማካኝነት አንድ ፀሀፊ ፍችን የሚፈልግበትና ቅርፅ የሚያስይዝበት እንደ አንድ ግብ ተኮርና ምልልሳዊ (ድግግሞሻዊ) ድርጊት ተደርጎ ታይቷል (Flower and Hayes, 1982; Cooley,1992; White, 1988)።

ከውጤት ተኮር ዘዴ በተቃራኒ ሂደት ተኮር ዘዴ መሰረት የሚያደርገው መርህ፣ ሁሉም እውቀት በሌላ እውቀት ውስጥ ይታቀፋል፤ አካላት (parts) እና አጠቃላዮች (wholly) ርስ በርስ የተሳሰሩ ናቸው። በመሆኑም፣ ተማሪዎች ከአውድ ውስጥ የተወሰኑ ሆሄያትን፣ ተያያዥነት የሌላቸውን የቃላት ዝርዝር፣ የተለያዩ አረፍተ ነገሮችን ወይም ነጠላ አንቀፆችን እንዲፅፉ ከማድረግ ይልቅ፣ የተሟላ ፅሁፍ እንዲፅፉ ማድረግ ይገባል። የዚህ ዘዴ ዋና ትኩረት በተማሪዎች የሀሳብ ፍሰት፣ በራስ መተማመን፣ በስፋት አፍላቂና ተጠየቃዊነት ባለው ሁኔታ እንዲፅፉ ማበረታታቱ ላይ ነው። ይህም ሁሉም ተማሪዎች የተሟላ የአእምሮ ችሎታ እንዲኖራቸው ያደርጋል።

እስካሁን ድረስ የቀረበው ግንዛቤያዊ አመለካከት፣ የማይታየውን የፅህፈት ሂደት በመፈተሹ የሚደነቅ ቢሆንም፣ ከችግር ግን የፀዳ አይደለም። የመጀመሪያው ችግር ሞዴሉ የተዘጋጀው

የመጀመሪያ ቋንቋ ፀሁፊዎችን መሰረት አድርጎ በመሆኑ፣ በሁለተኛ ቋንቋ የሚፅፉ ተማሪዎችን ጉዳይ አላነሳም። ሌላው ትችት ደግሞ፣ የአንድን የፅህፈት አላማ ይፋ ለማድረግ ለሚያግዙት ማህበራዊ አውዶች የሰጠው ትኩረት በጣም አነስተኛ ነው፤ የሚል ነው።

የእያንዳንዱ ሰው አመለካከትም ሆነ ገጠመኝ ከላይ ከተገለፀው ሁኔታ የሚለይ አይመስልም። በሙያው የተሰማሩ ሰዎች የሚታዩት አንድን ፅሁፍ ለማዘጋጀት በአእምሯቸው ሲያብሰለስሉ፣ በወረቀት ላይ ቢጋር ሲነድፉ፣ ሀሳብ ሲያፈልቁ፣ ረቂቅ ሲፅፉ፣ ሲከልሱና ሲያርሙ ነው። ራሳችንን ብናጤንም በተጠቀሱት ሂደቶች የማለፉ አስፈላጊነትና የፅህፈት ሂደታዊ ባህሪ አዲስ አይሆንብንም። ስለሆነም፣ በሂደት (ግንዛቤ) ተኮር ዘዴ አተያይ፣ የፅህፈት ችሎታ ማለት ሀሳቦችን የማመንጨት፣ ከዚያም የማርቀቅ፣ የተረቀቀውን የማንበብና የመከለስ ሂደት ነው።

2.3.3 አውድ-ተኮር (አንባቢ -ተኮር) ፅህፈት

በዚህ ዘዴ፦ በፅህፈት ማስተማር ውስጥ ተደራሲና ማህበራዊ አውድ እንዲካተቱ ተደርጓል። የዚህ ዘዴ ደጋፊዎች፦ አውድንና ተደራሲን (የድስኩር ማህበረሰብን) ማለትም የሚፃፈው ፅሁፍ ለምንና ለማን እንደሚፃፍ ማወቅን፣ የፅሁፍ አቀነባበር እውቀት (rhetorical knowledge) ማለትም ቅርፅ (format)፣ ስልት (style)ና ይዘትን (content) ከማህበራዊ አላማ ማዛመድንና ስኬታማ ፅሁፍ መቅረፅን ያበረታታሉ። ይህ ስልት የቅርፅና የይዘት ችግሮችን ከፅሁፍ ዘርፍ ጋር የሚያዛምድ ነው (Tribble, 1996)።

የፅሁፍ ዘርፍ እሳቤን፦ ለፅህፈት ክሂል ማስተማሪያነት የማዋል ሀሳብ የመነጨው፣ ከፍተኛ ተቀባይነት እያገኘ የሄደውን የሂደት (ግንዛቤያዊ) ተኮር ዘዴ የአንባቢዎችን ፍላጎት ከቅርፅ፣ ከይዘትና ከስልት አንፃር ምን ያህል ስኬታማ በሆነ መልኩ ፀሁፊዎችን እንዲፅፉ የሚያስችል መሆኑን ለማረጋገጥ በተደረገው ፍተሻ ነበር (Tribble, 1996)።

ይህ ዘዴ የድስኩር ማህበረሰቡን ፍላጎት በማርካት ላይ የተመሰረተ ነው። ቀጥሎም ተያያዥነት ያላቸውን የፅሁፍ ዘርፎችን ወደ መምረጥ በማዘንበሉ ምክንያት፣ የልቦለድ ነክ ፅሁፎችን ወደ ጎን በመተው ለእውነታዊ ፅሁፎች እውቅና መስጠትን አስከትሏል። ይህ ዘዴ በጣም በትእዛዝ የተሞላ ማለትም ለሚፃፉት ፅሁፎች ደንብ በማዘጋጀትና በተፃፈ ፅሁፍ የመጨረሻ ውጤት ላይ የሚያተኩር በመሆኑ ተተችቷል። ይሁን እንጅ በአውስትራሊያ በ1970ዎቹ ከተዘጋጀበት ጊዜ

ጀምሮ ከፅህፈት ተመራማሪዎችና መምህራን ጋር አብሮ በማዝገም ላይ ይገኛል (Weir, 1993)፡፡ በዚህ ዘዴ ደጋፊዎች ዘንድ፣ የፅህፈት ችሎታ ማለት ለአንድ ለተሰጠ አላማ የፅህፈት ተግባራትን ማከናወን፣ አንድን የዲስኩር ማህበረሰብ ከመዋቅርና ከይዘት አንፃር ማርካትና አገልግሎታዊ ተግባቦት መፍጠር መቻል ነው፡፡

በአጠቃላይ፣ ውጤታማ ፅሁፍ ለመፃፍ ፀሀፊዎች የተለያየ አይነት እውቀት ያስፈልጋቸዋል፡፡ የሀሳብና የርእሰ ጉዳይ እውቀት (የይዘት እውቀት)፣ የአላማና የተደራሲ እውቀት (የአውድ እውቀት)፣ ፅሁፉን ለማሟላት የሚያስችል የአብይና የንኡስ አላባውያን እውቀት (የቋንቋ ስርዓት እውቀት)፣ ፅሁፉን አዘጋጅቶ የማውጣት እውቀት (የፅህፈት ሂደት እውቀት) ያስፈልጋቸዋል (Tribbe,1996)፡፡ አብይ የፅህፈት አላባ የፅሁፍ ዘውጎችን እውቀትም ያካትታል፡፡ የፅሁፍን ዘርፍን፦ ስለሚፃፈው ፅሁፍ የሚጠበቅ ቅርፅና ተግባቦታዊ አገልግሎት ነው (Weigle, 2002:63)፡፡ በምሳሌነትም፦ ደብዳቤን፣ ድርሰትን፣ የቤተሙከራ ሪፖርትን ወዘተ መጥቀስ ይቻላል፡፡ ንኡስ የፅህፈት አላባውያን ደግሞ የሰዋስው፣ የቃላትና የአፃፃፍ ስልት (Mechanism) እውቀትን ይይዛል፡፡ የፅህፈት ሂደት እውቀት የፅሁፉ ተግባራት በሚከናወኑበት ወቅት ፀሀፊዎች የሚያልፉባቸው የተለያዩ ሂደቶችን እንደ ማቀድ፣ ማደራጀት፣ ማርቀቅ፣ ማንበብና አርትኦት ማካሄድን ወዘተ ያካትታል፡፡

እስካሁን ድረስ የተጠቀሱት ሀሳቦች ሲጠቃለሉ ፅህፈት ከሂደትና ከውጤት አኳያ ሊበየን የሚችል ክንውን መሆኑን ያመለክታሉ፡፡ ሀሳብን በወረቀት ላይ ከማስፈር ባሻገር አንባቢን ለማግባባት፣ ለማሳወቅ፣ ለማዝናናትና ለማሳመን የሚያስችሉ ሀሳቦችን የማፍለቅ፣ የማደራጀት፣ የማብራራትና የመግለፅ ተግባር ነው፡፡ ስለሆነም፣ ፅህፈት ሂደትም ውጤትም ነው፡፡ ፀሐፊዎች አንድን ፅሁፍ ለማዘጋጀት ለሚጠበቁባቸው ሂደቶች ማለትም፦ ለማቀድ፣ ለማርቀቅ፣ ለመከለስና አርትኦትን ለማካሄድ ትኩረት መስጠት አለባቸው፡፡ የተፃፉ ፅሁፎችን በተመለከተ ደግሞ በቃላት አፃፃፍ፣ በስርዓተ ነጥብ አጠቃቀም፣ በቃላት ምርጫ፣ በሰዋስው፣ በይዘትና በመሳሰሉት ጉዳዮች ላይ ትኩረት ሊያደርጉ ይገባል፡፡ እርግጥ ነው፤ ተማሪዎች የፅህፈት ችሎታዎቻቸውን ለማሳደግ የፅህፈት ሂደት ደረጃዎችን በሚገባ ጠንቅቀው ማወቅ ይጠበቅባቸዋል፡፡ እንዲህ አይነቱ ስልት መምህሩ የተማሪዎችን የፅህፈት እድገት እንዲመረምር ያስችለዋል፡፡

በአጠቃላይ፣ በፅሁፍ ሀሳብን በትክክል የመግለፅ ችሎታን ለማዳበር የሚከናወኑ ተግባራት፣ የሚታለፍባቸው ደረጃዎችና የሚተኮርባቸው ተላውጦዎች በርካታ መሆናቸውን መገንዘብ ያስፈልጋል። ይህ ከሆነ ደግሞ ክሂሉን ለማዳበር በታለመ መደበኛ የመማር ማስተማር ሂደት ውስጥ ማለፍ ያስፈልጋል። ይህ ሂደትም የትምህርቱን አላማ ከግብ ለማድረስ ተማሪዎቹ ደረጃ በደረጃ በፅሁፍ ለመግባባት የሚያስችልና ክሂልን ለማዳበር የሚያስፈልጉ ሂደቶችን የሚለማመዱበት መሆን ይኖርበታል። ይህ ሁኔታ በሚፈለገው አቅጣጫ እየተጓዘ መሆኑን ለማረጋገጥ የተለያዩ የፅህፈት ምዘናዎችን ማካሄድ ያስፈልጋል፡፡ ከምዘናዎቹ የሚገኙትን ውጤቶች መሰረት በማድረግ ተገቢ ማጠቃለያዎችን ለመስጠትም ሆነ ትክክለኛ ውሳኔዎችን ለመወሰን ደግሞ የፅህፈት ክሂል ምዘናዎቹ አግባብነት ያላቸው ሊሆኑ ይገባል።

2.4 የፅህፈት ክሂል ምዘና

እስካሁን የፅህፈት ችሎታን ለመመዘን ሁለት መሰረታዊ ዘዴዎች (approaches) ጥቅም ላይ ውለዋል። እነሱም፦ ኢ-ርቱዕ (indirect) እና ርቱዕ (direct) የፅህፈት ምዘና ዘዴዎች በመባል ይታወቃሉ (Weir, 2005; Coombe et al, 2007)። የእነዚህ ምዘናዎች ምንነት ከዚህ ቀጥሎ በቅደም ተከተል ቀርበዋል።

2.4.1 ኢ-ርቱዕ የፅህፈት ምዘና

ኢ-ርቱዕ የፅህፈት ምዘና ዘዴ አንዳንድ ጊዜ ምርጫነክ ምዘና ተብሎም ይጠራል። ተፈታኙን እንዲፅፍ የሚጠይቅ ሳይሆን፣ በምርጫነክ ለቀረቡለት ጥያቄዎች ምላሽ እንዲሰጥ ብቻ የሚጠይቅ ነው። Stiggins (1982) ኢ-ርቱዕ ምዘና ስለውጤታማ ፅህፈት ስምምነት ላይ የተደረሰባቸውን የአጠቃቀም ስርዓቶች እንደሰዋስው፣ ስርዓተ ነጥብ፣ አረፍተ ነገር ምስረታ፣ አወቃቀርና ሌሎችን አጠቃቀሞችን የተገነዘቡ መሆናቸውን የሚመዝን መሆኑን ጠቁመዋል። ይህ ዘዴ በሌላ መልኩ የአንድን ተማሪ የፅህፈት ችሎታ ለመገምገም የሚያስችል አስፈላጊ ግን ደግሞ በቂ ያልሆነ መረጃ ይሰጣል።

በኢ-ርቱዕ ምዘና ዘዴዎች ተማሪዎች የመፃፍ ስራን ወይም የመድረስ ሂደትን እንዲያከናውኑ አይጠየቁም። በሌላ አገላለፅ፣ በእንደዚህ አይነት ፈተናዎች የቋንቋው ህጎችና የአፃፃፍ ስርዓቶች ይመዘናሉ። እንደ Heaton (1988) ገለፃ፦ በቃል መፃፍን፣ ቃላት አስተካክሎ መፃፍንና ተገቢ

ቃላትን መርጦ የመጠቀም ችሎታን የሚጠይቁ በምርጫ መልክ የቀረቡ ጥያቄዎችን፣ ጅምር አረፍተ ነገሮችን ማሟላትን፣ ወዘተ በኢርቱዕ ምዘና አይነት ውስጥ በምሳሌነት የሚጠቀሱ ናቸው። እንደዚህ አይነት ጥያቄዎች ተጨባጭነት ባለው፣ ፈጣንና አስተማማኝነት ባለው ሁኔታ ለማርም ምቹ ናቸው። Tribbe (1996:71) በተመሳሳይ ሁኔታ ኢርቱዕ የፅህፈት ምዘና በምርጫና በዝግ የፈተና አይነቶች አማካኝንነት አንድ ተፈታኝ በአረፍተ ነገር ደረጃ የአረፍተ ነገሮችን ሰዋስዋዊ ስህተቶች፣ የፊደልና የስርዓተ ነጥብ ጉድለቶችን እንዲያስተካክሉ የሚጠይቅ ነው በማለት ገልፀውታል።

በኢርቱዕ ምዘና ላይ ከሚነሱት ችግሮች ውስጥ አንዱ ፀሀፊዎች ውስብስብ አረፍተነገሮችን እንዴት መመስረት እንደሚችሉ መረጃ መስጠት አዳጋች መሆኑ ነው (Weir, 2005)። ሁለተኛውና በተደጋጋሚ በኢርቱዕ ምዘና ላይ የሚሰነዘረው ትችት፣ አሉታዊ ተፅእኖ ማስከተሉ ነው። ተማሪዎች እንዲያዳብሩ የሚፈለገውን ትክክለኛ ክንውን እንዲለማመዱ እድል አይሰጥም (Bailey, 1998)። ሶስተኛው፣ ከባድ ትችት በኢርቱዕ የፅህፈት ምዘና ላይ የደረሰው ከአግባብነት አኳያ ሲታይ ነው። ሁሉም ተመራማሪዎች ርቱዕና ኢርቱዕ ምዘናዎች ብዙውን ጊዜ አንድም በከፍተኛ አሊያም በመካከለኛ ሁኔታ እንደሚዛመዱ የተለያዩ ስራዎች አሳይተዋል። ነገር ግን፣ እነዚህ ግኝቶች ኢርቱዕ ምዘና በተሟላ ሁኔታ የፅህፈት ችሎታን ያሳያል፤ አላሉም። ለዚህ ደግሞ ምክንያቱ፣ ኢርቱዕ ምዘናዎች የፅህፈት ችሎታን በትክክል ማሳየት አለመቻላቸው ነው። ከዚያ ይልቅ፣ ሁለቱን በጥምረት መጠቀምና የሚይዙትንም የውጤት መጠን ማሳወቅ የሚሻል እንደሆነ ይመከራል። ይሁን እንጂ፣ በአንድ ፈተና ውስጥ ሊኖሩ የሚገባቸው የኢርቱዕና የርቱዕ ጥያቄዎች መጠን ግን፣ እስካሁንም ድረስ ለክርክር ክፍት ነው (Koffler, 1984)።

2.4.2 ርቱዕ የፅህፈት ምዘና

ርቱዕ የፅህፈት ምዘና ዘዴ የተማሪዎችን የፅህፈት ችሎታ በፃፏቸው ፅሁፎች አማካኝነት መመዘኑ ላይ ያነጣጥራል። ከቅርብ ጊዜ ወዲህ፣ እንዲህ አይነቱ ምዘና ተማሪዎች መረጃን እንዲተነትኑ፣ እንዲያጠቃልሉ፣ በአዲስ መልክ እንዲያደራጁና እንዲገመግሙ እድል የሚሰጥ በመሆኑ ተመራጭነት እያገኘ ነው። በአሁኑ ጊዜ ርቱዕ የፅህፈት ምዘናዎች ከኢርቱዕ የፅህፈት ምዘናዎች በተሻለ ሁኔታ፣ የተማሪዎችን የፅህፈት ችሎታ ስለሚለኩ በብዙ የትምህርት

ተቋማት ተመራጭ እየሆኑ መጥተዋል። በተጨማሪም፣ ተማሪዎች የራሳቸውን ፅሁፍ እንዲያሻሽሉ ያበረታታሉ። ከዚህም በላይ፣ ርቱዕ ምዘናዎች እውናዊ (authentic) በመሆናቸው ጠቃሚ ናቸው፤ ምክንያቱም አብዛኞቹ ተግባራት የገሀዱን ዓለም የሚወክሉ ናቸው። ርቱዕ የፅህፈት ምዘናዎች ሁሉንም የፅህፈት አላባውያን አዋህደው የሚይዙ ናቸው። ስለሆነም፣ በርቱዕ የፅህፈት ምዘና አማካኝነት አንድ ፀሀፊ ምን ያህል ጥሩ ፀሀፊ ወይም በፅሁፍ አማካኝነት ምን ሊያከናውን እንደሚችል መግለፅ ይቻላል (Weir, 1993:133)።

ርቱዕ የፅህፈት ምዘናዎች በሁለት አይነት መንገድ ሊቀርቡ ይችላሉ። ነፃ ፅህፈት (free writing) እና ግድብ ፅህፈት (control writing) ተግባራት ናቸው (Weir, 1990; Weir, 1993; Coombe et al, 2007)። ነፃ የፅህፈት ተግባር ተፈታኞቹ የቀረበውን ጥያቄ ያነቡና ዳራዊ እውቀታቸውንና ከኮርሱ የተማሩትን እውቀት በማጣመር የታቀደ ምላሽ እንዲሰጡ ይጠይቃል። ግድብ የፅህፈት ተግባር ደግሞ በጥያቄው ውስጥ የቀረበውን ይዘት (በአብዛኛው በቻርት ወይም በዲያግራም መልክ የሚቀርቡ መረጃዎችን) በመጠቀም እንዲፅፉ የሚጠይቅ ነው (Coombe et al, 2007:76)።

በርቱዕ ምዘና ተፈታኙ ለተጠየቀው ጥያቄ ምላሽ መፃፍ አለበት። የተፃፈው ፅሁፍ አስቀድሞ ከተገለፁት መስፈርቶች አንፃር ይገመገማል (Stiggins, 1982)። ርቱዕ ምዘና እውናዊውን የድርሰት ክሂል ይለካል። የተማሪውን የፅህፈት ችሎታ በተመለከተ አንድ ማጠቃለያ ላይ ለመድረስ የሚያስችሉ አስፈላጊና በቂ መረጃዎችን ይሰጣል።

ርቱዕ ምዘናዎች ከኢርቱዕ ምዘናዎች በጣም የተሻሉ ቢሆኑም፣ ከችግር ግን የፀዱ አይደሉም። እንደ Heaton (1988) አመለካከት የዚህ ምዘና ዋነኛው ችግር የአስተማማኝነት መጓደል ነው። ለዚህ ደግሞ ምክንያቱ የርቱዕ ምዘና አስተራረም ግለሀሳባዊነት የሚንፀባረቅበት መሆኑ ብቻ ሳይሆን፣ በተለያዩ ርዕሰ ጉዳዮችና በተለያዩ ጊዜያት ተማሪዎች በሚፅፏቸው ፅሁፎች የተለያየ ችሎታ ማሳየታቸው ጭምር ነው። በተለያዩ ጊዜያት የተለያዩ ፅሁፎችን በመፃፍ ችሎታቸውን ለማዳበር እንዲችሉ ደግሞ ልዩ ልዩ ፅሁፎችን ጊዜ ሰጥቶ ለመመዘን የሚያስችል የምዘና ስልት የሆነው ፖርትፎሊዮ ተግባራዊ ሆነ።

በአጠቃላይ እነዚህ የምዘና ስልቶች የየራሳቸው የሆነ ድክመትና ጥንካሬ ያላቸው ቢሆኑም እንደምዘናው ዓላማ አገልግሎት ላይ ሊውሉ የሚችሉበት አጋጣሚ መኖሩን መረዳት ይቻላል፡፡ ኢርቱዕ ምዘና ከፍተኛ አስተማማኝነት ያለው፣ ለመፈተንና ለማረም የሚቀል ሲሆን፣ ርቱዕ የምዘና ስልት ደግሞ ከፍተኛ አግባብነት ያለው፣ እውናዊ ተግባቦትን የሚያንፀባርቅ፣ የፅህፈት ችሎታን በቀጥታ የሚለካ፣ ሁሉንም የፅህፈት አላባዎች አቀናጅቶ የሚይዝ ነው፡፡ ከሁለቱም የምዘና ስልቶች የትኛው የምዘና ስልት ተገቢ እንደሚሆን ምዘናው የሚካሄድበትን አላማ ከግብ ከማድረስና ካለማድረስ አኳያ ታይቶ የሚወሰን ይሆናል፡፡

2.5 ፅንሰ ሀሳባዊ ማዕቀፍ

በዚህ ምእራፍ ውስጥ የቋንቋ ምዘና የአግባብነት ማዕቀፍ በጥቅልና የፅህፈት ክሂል ምዘና የአግባብነት ማዕቀፍ ደግሞ በዝርዝር ተገልፀዋል፡፡ በቋንቋ ምዘና የአግባብነት ማዕቀፍ ውስጥ በእንግሊዝኛ ቋንቋ አፈ-ፈት ላልሆኑ ተናጋሪዎች የምዘና ማዕቀፍ፣ የ Weir (2005) ማዕቀፍና የ Shaw and Weir (2007) መስተጋብራዊ ማዕቀፎች የተገለፁ ሲሆን፣ በፅህፈት ምዘና የአግባብነት ማዕቀፍ ውስጥ ደግሞ በ Shaw and Weir (2007) ማዕቀፍ ውስጥ የቀረቡትና በዚህ ጥናት ውስጥ የሚተኮርባቸው ሶስቱ መሰረታዊ የፅህፈት ችሎታ የአግባብነት ጉዳዮች ማለትም የአውድ አግባብነት፣ የግንዛቤ አግባብነትና የአስተራረም አግባብነት በዝርዝር ቀርበዋል፡፡

2.5.1 የቋንቋ ምዘና አግባብነት ፅንሰ ሀሳባዊ ማዕቀፍ

አግባብ የሆነ የቋንቋ ምዘና የልኬትና በቋንቋ የመግባባት ችሎታ ንድፈ-ሀሳብን መሰረት ያደርጋል፡፡ በመሆኑም፣ አንድ ምዘና በተጨባጭ ሊረጋገጥ የሚችል በቋንቋ የመግባባት ችሎታ ሞዴል መሰረት ሊያደርግ ይገባል (O'Sullivan, 2006:95)፡፡ በቋንቋ ምዘና ውስጥ በሚሰጡ ገለፃዎች "ሞዴል" እና "ማዕቀፍ" የሚሉት ስያሜዎች በብዙ የተለያዩ መንገዶች ያገለግላሉ፡፡ Fulcher and Davidson (2007:36) በሁለቱ ስያሜዎች መካከል ልዩነቶችን ፈጥረዋል፡፡ ሞዴል (Model) "በአንድ ቋንቋ የመግባባት ችሎታ ምን ማለት እንደሆነ አጠቃላይና በአንፃራዊነት ረቂቅ ንድፈ-ሀሳቦዊ መግለጫዎችን የሚይዝ ሲሆን፣ ማዕቀፍ (framework) ደግሞ "ከአንድ ከተወሰነ አውድ ጋር ተያያዥነት ያላቸውን ክሂሎችና ችሎታዎች ከአንድ ሞዴል ውስጥ መምረጥን ያመለክታል" በማለት ገልፀዋቸዋል፡፡ አንድ የአግባብነት ማረጋገጫ

ማዕቀፍ አላማ የአግባብነት ማረጋገጫ ሙግት ምስረታን መምራት ነው። የአግባብነት ማረጋገጫ ማዕቀፍ፦ መሰብሰብ ያለባቸውን የአግባብነት ማስረጃ አይነቶችን፣ እንዲሁም መቼና እንዴት መሰብሰብ እንደሚችሉ ይጠቁማል።

የ Bachman (1990) ተግባራዊ የቋንቋ ሞዴል፣ በኋላ በ Bachman and palmer (1996) ማሻሻያ ተደርጐበት ጥቅም ላይ የዋለው፣ ለልዩ ልዩ የአግባብነት ማረጋገጫ ማዕቀፎች አጠቃላይ ቅርፅ ሰጥቷዋል። በምሳሌነትም፡- የኬምብሪጅ እንግሊዝኛን አፈ-ፈት ላልሆኑ ተናጋሪዎች የሚዘጋጁ ፈተናዎችን ለማዘጋጀትና አግባብነታቸውን ለማረጋገጥ ጥቅም ላይ ውሎ የነበረውን የአግባብነት፣ የአስተማማኝነት፣ የተፅዕኖና የተተግባሪነት (VRIP) ማዕቀፍን፣ የWeir (2005) ማህበረ-ግንዛቤያዊ ማዕቀፍንና የ Shaw and Weir (2007) መስተጋብራዊ ማዕቀፍን በግንባር ቀደምትነት መጥቀስ ይቻላል።

2.5.1.1 እንግሊዝኛ አፈ-ፈት ላልሆኑ ተናጋሪዎች ማዕቀፍ

የኬምብሪጅ ዩኒቨርሲቲ እንግሊዝኛ አፈ-ፈት ላልሆኑ ተናጋሪዎች አግባብነትን ማረጋገጫ አግባብነት፣ አስተማማኝነት፣ ተፅዕኖና ተተግባሪነት (validity, Reliability, Impact and practicality (VRIP)) ተግባራዊ አድርጓል። ይህም በ Bachman (1990) እና Bachman & palmer (1996) የቀረቡትን ሞዴሎች መነሻ ያደረገ ነው።

የችሎታ አግባብነት፣ የይዘት አግባብነትና የመስፈርት-ተኮርን ጥንታዊ ፅንሰ-ሀሳቦች መሰረት በማድረግ፣ የኬምብሪጅ እንግሊዝኛ አፈ-ፈት ላልሆኑ ተናጋሪዎች አራቱን የቋንቋ ፈተና ጠቃሚነት የጥራት መለኪያዎች (አግባብነት፣ አስተማማኝነት፣ ተፅዕኖና ተተግባሪነት (VRIP)) መሰረት በማድረግ የፈተና አዘገጃጀትና አግባብነት ማረጋገጫ ማዕቀፍ አቅርቧል። እነዚህ አራት የቋንቋ ፈተና ጥራት መለኪያዎች በ Bachman and Palmer (1996) ከቀረቡት የፈተና ጠቃሚነት ስድስት የጥራት መለኪያዎች ጋር በከፍተኛ ሁኔታ የተዛመዱ ናቸው። ስድስቱ የምዘና ጥራት መለኪያዎችም፡- አስተማማኝነት፣ የችሎታ አግባብነት፣ እውናዊነት፣ መስተጋብራዊነት፣ ተፅዕኖና ተተግባሪነት ናቸው (Hawkey, 2006)::

በአራቱ አላባውያን (VRIP) መካከል ያለውን ተመጣጥኖ ለማረጋገጥ፣ አንድ የምዘና ዘዴ ለምዘናው አላማ ተገቢ፣ በተደጋጋሚ ለተፈታኞች ቢሰጥ በጣም ተመሳሳይ ውጤቶችን የሚያስገኝ፣ በአጠቃላይ በትምህርት ሂደቱና በእያንዳንዱ ባለድርሻ አካል ላይ አዎንታዊ ተፅዕኖ ያለው፣ እንዲሁም ለማዘጋጀት፣ ለማተምና ለመፈተን የማያስቸግር (ተተግባሪ) መሆን አለበት (Saville, 2003; Hawkey, 2006):: እንግሊዝኛ አፈ-ፈት ላልሆኑ ተናጋሪዎች (ESOL) የምዘና ዘዴዎች የታሰበውን አላማ ጠቃሚ በሆነ መንገድ በሚያሟላ ሁኔታ የአንድ ፈተና ጠቀሜታ ለማረጋገጥ ምልልሳዊና ኡደታዊ ሂደትን ተከትሎ ይዘጋጃል (Shaw, 2006:8)::

አንድ ፈተና በሚዘጋጅበት ወቅት ለምዘናው አላማ ተገቢ መሆኑን ለማረጋገጥ አግባብነት፣ አስተማማኝነት፣ ተፅዕኖና ተተግባሪነት ማመጣጠን አስፈላጊ ነው (Weir & Shaw, 2005:10):: ይሁን እንጂ፣ የእነዚህ (VRIP) አላባውያን ማዕቀፍ አግባብነትን ማረጋገጥ የሚያስችል በቂና የተሟሉ ዝርዝር መመሪያዎችን አላቀረበም። Saville (2004:2) የኬምብሪጅ እንግሊዝኛ ለሌላ ቋንቋ ተናጋሪዎች አግባብነት ማረጋገጫ ምክንያትን ለማዘጋጀት፣ የፈተና አዘገጃጀት ሂደትን ከአስፈላጊ ማስረጃ ጋር ለማስተሳሰር፣ የፈተና ማዘጋጃ ሞዴሎች በንድፈ-ሃሳብ የተደገፉ መሆን እንዳለባቸው ጠቁመዋል።

በተጨማሪም፣ የአግባብነት ፅንሰ-ሃሳብ በአራቱ አላባውያን (አግባብነት፣ አስተማማኝነት፣ ተፅዕኖና ተተግባሪነት) ማዕቀፍ ውስጥ ከሚያካትታቸው አካላት አንፃር በማያሻማ ሁኔታ እንዳልተገለፀ Saville (2004) ተገንዝበዋል። O'Sullivan (2006) በአንድ የምዘና አግባብነት ውስጥ በችሎታ ፅንሰ-ሃሳቦችና በይዘት-ተኮር ማስረጃ መካከል ያለውን ልዩነት በግልፅ ለማሳየት አንድም አስቸጋሪ፣ አሊያም የማይቻል እንደሆነ ተረድተዋል።

በአራቱም አላባውያን (VRIP) መካከል ያለው መስተጋብርም በዝርዝር አልተገለፀም። በአግባብነትና በአስተማማኝነት መካከል ያለው ግንኙነትም አስቸጋሪ ነው። ሆኖም፣ እነዚህ ሁለቱ አላባውያን ተለያይተውና የሚቃረኑ አላባውያን ተደርገው ታይተዋል። አግባብነትና አስተማማኝነት ቀደም ሲል በዚህ መንገድ የተገነዘባቸው ቢሆንም እንደዚህ አይነት አመዳደብ ግራ የሚያጋባና ብዙውን ጊዜ ወደ ተሳሳተ አቅጣጫ የሚመራ ነው (Marcoulides, 2004):: ጥንታዊው የአግባብነት እሳቤ አግባብነትና አስተማማኝነት ለያይቶ በማቅረቡ ተተችቷል። እንደዚህ አይነቱ የተነጣጠለ አመለካከት በአግባብነት አላባውያን መካከል ያለውን ግንኙነት

በማወሳሰብ ለመረዳት አዳጋችና በአግባብነትና አግባብነትን በማረጋገጥ ፅንሰ-ሃሳብን በተመለከተ የተሳሳተ ምስል ይፈጥራል (Marcoulides, 2004)::

ምንም እንኳ፣ አራቱም አላባውያን (VRIP) ለአንድ ምዘና ጠቃሚነት አስተዋፅኦ ሊያደርጉ ቢችሉም እንግሊዝኛ አፊ-ፊት ባልሆኑ ተናጋሪዎች ማዕቀፍ ውስጥ በቀረቡት አላባውያን መካከል የሚፈለገውን ምጥጥን ለማሟላት አስቸጋሪ ሊሆን ይችላል። Weir (2005) የአራቱን አላባውያንን ጠቀሜታ የተገነዘቡ ቢሆንም፣ በተሻለ ሁኔታ ተግባራዊ ሊሆን የሚችል የአግባብነት ማረጋገጫ ማዕቀፍ አቅርበዋል።

2.5.1.2 የ Weir (2005) ማህበረ-ግንዛቤያዊ ማዕቀፍ

Weir የነበረውን የባለአራት አላባውያን ዘዴን የሚያካትትና የሚያጠናክር አንድ ንድፈ ሀሳባዊና ማስረጃ-ተኮር የሆነ ማህበረ-ግንዛቤያዊ የአግባብነት ማዕቀፍ አቅርበዋል:: የእሳቸው ቅደም ተከተላዊ ማዕቀፍ ለፈተና አዘጋጆች አግባብነትን በማረጋገጥ ሂደት ውስጥ ምን መደረግና መቼ መደረግ እንዳለበት የሚመራ ጠቃሚ ካርታ ሆኖ ሊያገለግል የሚችል ነው (Weir & Shaw, 2005)::

Weir (2005) የምዘና አግባብነትን ለማረጋገጥ የማህበረ-ግንዛቤያዊ ማዕቀፍን አስተዋውቀዋል። በቋንቋ ፈተና፣ ውስጣዊ አእምሯዊ ችሎታዎች ይለካሉ። የቋንቋ አጠቃቀም ከንፁህ ስነልሳናዊ ድርጊት ይልቅ ማህበራዊ ክስተት ተደርጐ ይታያል። ስለሆነም፣ እንደ ፅሁፊት ያሉ የቋንቋ ችሎታዎችን ለመመዘን እንደ አውድና ተደራሲ ያሉ ግንዛቤያዊና ማህበራዊ ጉዳዮች ከግንዛቤ ውስጥ መግባት ይኖርባቸዋል። የ Weir (2005) ማዕቀፍ፦ የሂደት (processing) እና የአውዳዊ አላባውያንን፣ እንዲሁም በመካከላቸው ያሉትን ግንኙነቶች ለመለየት ያግዛል።

የ Weir (2005) ማዕቀፍ በኬምብሪጅ ማዕቀፍ ላይ የተመሰረተ በመሆኑ ከአራቱ አላባውያን (VRIP) ጋር ይመሳሰላል። ይሁን እንጂ፣ አግባብነት በተለያዩ አላባውያን መካከል ያለውን መስተጋብር በሚያሳይ ሁኔታ እንደ አሀዳዊ ፅንሰ-ሀሳብና ማዕቀፍ ሆኖ እንደገና ተዋቅሯል (Weir & Shaw, 2005):: Weir & Shaw (2005) በማዕቀፉ ውስጥ የአግባብነት ማረጋገጥን

እንዴት ምክንያታዊ ማድረግ ይቻላል ከሚለው ጉዳይ ይልቅ፣ አግባብነትን በማረጋገጥ ሂደት ውስጥ ለሚተኮርባቸው ጉዳዮችን አፅንኦት እንደተሰጠ ገልፀዋል።

Weir (2005) አግባብነት፦ አንድ ተማሪ ያለውን የቋንቋ እውቀት ወይም የክሂል ደረጃዎች በፈተና ውጤቶች መልክ በትክክል የሚያመለክቱ መረጃዎችን ማስገኘት የመቻሉ መጠን ነው፤ በማለት ዘመናዊውን የአግባብነት ገለፃ ደግፈዋል። የ Weir (2005) ማህበረ-ግንዛቤያዊ ማዕቀፍ የያዟቸው ቁልፍ አላባውያን፦ የአውድ አግባብነት፣ ንድፈ-ሃሳብ ተኮር አግባብነት፣ የአስተራረም አግባብነት፣ የተከታይ ተፅዕኖ አግባብነትና መስፈርት ተኮር አግባብነት ናቸው። የችሎታ አግባብነት የተለያዩ የአግባብነት አላባውያንን አካቶ እንደሚይዝ ጥቅል መጠሪያ አድርገው ተቀብለውታል። የአግባብነት አላባውያንና የፈተና ውጤቶችን ትርጓሜ ለመደገፍ ከእያንዳንዱ አላባውያን የሚገኙት የተለያዩ የማስረጃ አይነቶች በማዕቀፍ ውስጥ ተገልፀዋል (Weir, 2005)::

እንግሊዝኛ አፊ-ፊት ባልሆኑ ተናጋሪዎች ማዕቀፍ ውስጥ አግባብነትና አስተማማኝነትን ለየብቻቸው ተነጣጥለው የቀረቡ ሲሆን፣ Weir (2005) ግን ይህ ክፍፍል ጠቃሚ አይደለም በማለት ተቃውመውታል። “አስተማማኝነት እንደ አንድ የአግባብነት ማስረጃ ተደርጐ ሊታይ ይገባል፤ ይህ አይነቱ አግባብነትም የአስተራረም አግባብነት ተብሎ ሊጠራ ይችላል” (Weir, 2005: 23-24)::

የአስተራረም አግባብነት (Scoring validity)፦ የቋንቋ ክንውኖች ወደ ፈተና ውጤቶች በሚቀየሩበት ወቅት ፈተና አዘጋጆች የሚያልፉባቸውን ሁሉንም የሂደት ጉዳዮች እንዲያመለክት ጥቅም ላይ የዋለ ጥቅል መጠሪያ ነው። ከአስተማማኝነት ይልቅ፣ የአስተራረም አግባብነት ፅንሰ-ሀሳብ በጣም ጠቃሚ ይመስላል (O’Sullivan, 2006):: እንደ Bachman (1990) ገለፃ፣ የፈተና ውጤቶች በቋንቋ የመግባባት ችሎታ፣ በመጠየቂያ ዘዴ ባህሪያት፣ በተፈታኞች ግላዊ ባህሪያትና በሌላ አጋጣሚ ጉዳዮች ተፅዕኖ ይደረግባቸዋል። አስተማማኝነት ከእነዚህ ጉዳዮች አንፃር የሚገለፅ ከሆነ፣ የአግባብነት እሳቤ በከፍተኛ ሁኔታ ይሻሻላል (O’Sullivan, 2006):: እንደ O’Sullivan (2006) ገለፃ፣ የአስተራረም ጉዳዮች በአግባብነት ላይ ተፅዕኖ የሚያደርጉ በመሆናቸው ሊፈተሹ ይገባል። ልክ እንደ ተፈታኝ ባህሪያት ሁሉ፣ የአራሚ ባህሪያትም በተመሳሳይ ሁኔታ በፈተና ውጤቶች ላይ ተፅዕኖ ያደርጋሉ። የተለያዩ አራሚዎች ለአንድ

አይነት ክንውን የተለያዩ ውጤቶች ሊሰጡት ይችላሉ (Engelhard, 1994; Lumley, Lynch & McNamara, 1994)::

Weir (2005) ተተግባሪነትን እንደ እንግሊዝኛ አፈ-ፈት ላልሆኑ ተናጋሪዎች ማዕቀፍ አንድ አስፈላጊ የአግባብነት ጉዳይ አድርገው አላዩትም። በዚህም የተነሳ፣ ተተግባሪነት በማዕቀፋቸው ውስጥ አልተካተተም። እንደ Weir (2005) ገለፃ፣ ተተግባሪነት የፈተና ውጤቶቹ የተማሪዎችን መሰረታዊ ችሎታዎች የሚያመላክቱ መሆናቸው በቂ የአግባብነት ማስረጃ ከቀረበ በኋላ ብቻ ሊታይ የሚገባው ጉዳይ ነው። የምዘናውን ዘዴ ለመጠቀም ምቹ የመሆኑ መጠን፣ የሚለካውን ችሎታ ትክክለኛነትና ፍትሃዊነት ሊጋፋው አይገባም። በፈተና አዘገጃጀት ሂደት ላይ አስቀድሞ ስለተተግባሪነት መጨነቅ፣ የአግባብነትን ሁኔታ ከማሳደግ ይልቅ፣ ለአደጋ የሚያጋልጥ ነው። "ከሚለካው ችሎታ በፊት ስለ ዘዴው መጨነቅ የለብንም" Weir (2005:49)።

የችሎታ አግባብነትን የአውድ አግባብነት፣ የንድፈ ሀሳብ-ተኮር አግባብነትና የአስተራረም አግባብነት ተደጋጋፊነት በጠበቀ ሁኔታ ተቀናጅተው የሚያስገኙት ነው። በምዘናው አውድ፣ ችሎታና ውጤት መካከል ያለው መስተጋብር ለችሎታ አግባብነት ቀጥተኛ አስተዋፅኦ ያደርጋል፤ ያላቸው የተደጋጋፊነት ግንኙነት፣ ለምሳሌ፦ ስለተግባሩ አውድ ጉዳዮች የሚወሰኑ ውሳኔዎች ክንውኑ በሚካሄድበት ወቅት በሚኖረው ግንዛቤያዊ ሂደት ላይ ተፅዕኖ ያደርጋሉ Weir (2005)። በተጨማሪም፣ ከምዘናው በፊት ተማሪዎቹ ስለማረሚያ መስፈርቶቹ የሚያወቁ ከሆኑ፣ ተግባሩን በማቀድና በማሟላት የአፈፃፀም ሂደቶች ላይ ተፅዕኖ ያሳድራሉ።

በቀረበው ማህበረ-ግንዛቤያዊ ማዕቀፍ ውስጥ አራቱ አብይ የቋንቋ ክሂሎች ማለትም ማንበብ፣ መፃፍ፣ መናገርና ማዳመጥ በስዕል መልክ ቀርበዋል። ከWeir (2005) ሞዴል በስተጀርባ ያለው መነሻ ሀሳብ (premise) ፈተና አዘጋጆች ስለአንድ ፈተና አግባብነት ከልዩ ልዩ እይታዎች አንፃር፣ ማስረጃ ለመስጠት መስራት አለባቸው የሚል ነው (O'Sullivan, 2005):: የዚህ ጥናት አላማ በፅህፈት ምዘና ላይ ያነጣጠረ በመሆኑ፣ ከዚህ ክሂል ጋር ተያያዥነት ያለው ማዕቀፍ ብቻ በስዕል 2.1 ቀርቧል። ስዕሉ የተለያዩ የአግባብነት ማረጋገጥ ሂደት አካላት በተዋረዳዊና ፅንሰ-ሃሳባዊ ሁኔታ እንዴት እንደሚጣጣሙ ያመለክታል።

Weir (2005) የዚህን ማዕቀፍ አሀዳዊ ዘዴ አብራርተዋል፡፡ “ቀስቶቹ (arrows) ማን በማን ላይ ተፅዕኖ እንዳለውና ማንኛውንም ይኖራል ተብሎ የሚገመተውን ግንኙነት ዋና አቅጣጫ ያመለክታሉ፡፡ የጊዜውን ሁኔታ ቅደም ተከተል በማድረግ ከላይ ወደታች ይወርዳል፤ ይህም ፈተናው ከመጠናቀቁ በፊት፣ ፈተናው ሲሰጥና ፈተናው ከተሰጠ በኋላ ምን እንደሚከናወን ይጠቁማል” (Weir, 2005:43):: Weir and Shaw (2005) በማዕቀፍ ውስጥ ለሚገኙት እያንዳንዱ አካላት የብቃት ደረጃዎችን የሚያመለክቱ ዝርዝር መስፈርቶችንም ለይተዋል፡፡

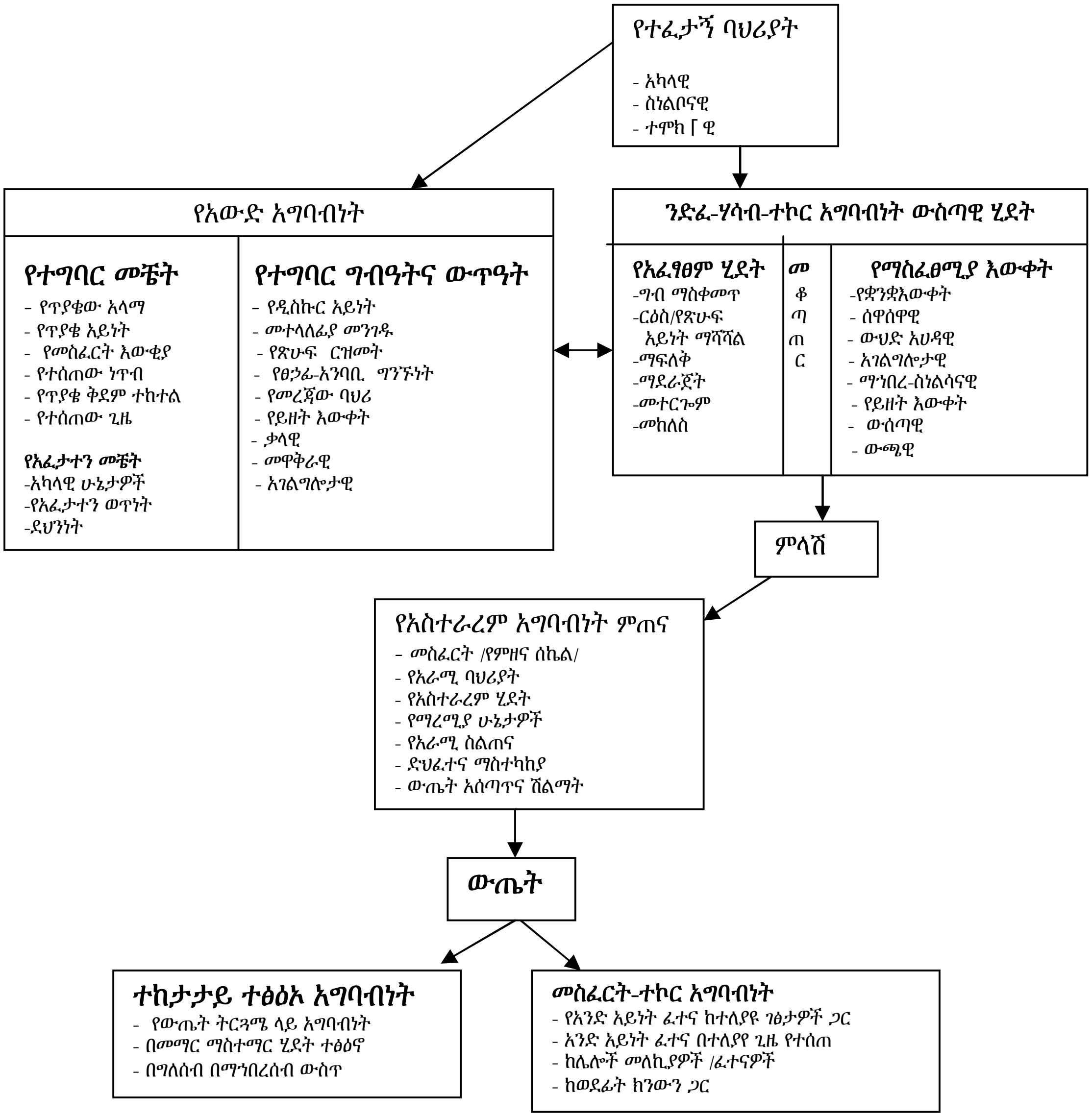
ምንም እንኳ፣ ማህበረ-ግንዛቤያዊ ማዕቀፍ ከኬምብሪጅ እንግሊዝኛ አፈ-ፈት ላልሆኑ ተናጋሪዎች ማዕቀፍ ጋር የሚመሳሰል ቢሆንም፣ Weir (2005) የአግባብነትን ተዋቃሪ አካላት እንዴት መስተጋብር እንደሚፈጥሩ በሚያሳይ ሁኔታ እንደገና አደራጅተዋል፡፡ ልዩ ልዩ የማስረጃ አይነቶች ስለፈተናው ለሚሰጡ ማጠቃለያዎች መሰረት የሚሆኑ ተደጋጋፊ የማስረጃ ጉዳዮች የሚያስገኙ በመሆናቸው እኩል ይታያሉ፡፡

ሁለቱም ቅድመና ድህረ የአግባብነት ማረጋገጫ አላባውያን በማዕቀፍ ውስጥ ተካተዋል፡፡ የችሎታ አግባብነት አንድ ፈተና መሰረታዊ ችሎታን የሚለካ መሆኑን፣ በድህረ-ስታትስቲካዊ አግባብነት ማረጋገጫ ብቻ ማሳየት አይቻልም፡፡ Weir (2005) ለመለካት የምንፈልገውን ችሎታ በመበየን፣ የችሎታ ቅድመ አግባብነት ማረጋገጥን አስፈላጊነት አፅንኦት ሰጥተው ገልፀዋል፡፡

Weir (2005) ያቀረቡት ማህበረ-ግንዛቤያዊ ማዕቀፍ ግልፅ፣ ተተግባሪና አግባብነትን ለማረጋገጥ ማስረጃ-ተኮር ዘዴን የሚከተል ነው፡፡ እንደ O’Sullivan (2005) ገለፃ፣ ይህ አጠቃላይ ማዕቀፍ አግባብነት ማረጋገጥን ደረጃ በደረጃ በማከናወን የአግባብነት ማረጋገጥ ስነዘዴን ተግባራዊ ለማድረግ የሚያገለግል ነው፡፡ በማዕቀፉ ውስጥ ያለ እያንዳንዱ አላባ መቼ መከናወን እንደሚገባውና የፈተና ውጤት ትርጓሜዎችን የሚደግፍ ጠቃሚ የአግባብነት ማስረጃ አይነቶች እንዴት እንደሚሰበሰቡ በዝርዝር ተብራርቷል፡፡

O’Sullivan (2005) ማዕቀፉ በአንፃራዊ ሁኔታ ለመተግበር ቀላልና በአውሮፓ ውስጥ ተግባራዊ ተደርጐ ከፍተኛ አስተዋፅኦ ያደረገ መሆኑን ገልፀዋል፡፡ በተለይም፣ ለተወሰኑ አላማዎች ቋንቋን መጠቀምንና የፈተና ማውጫ መሰረት የሚሆኑ ዝርዝር መግለጫዎችን ለማሳየት በተለያዩ ፈተናዎችና አውድ ውስጥ ጥቅም ላይ ውሏል (O’Sullivan, 2005)::

O'Sullivan (2005) ማዕቀፉ እነዚህ ጠቀሜታዎች ያሉት ቢሆንም፣ በማዕቀፍ ውስጥ የተከታይ ተፅዕኖ አግባብነት መታቀፉን ይቃወማሉ። የተከታይ ተፅዕኖ አግባብነት እንዴት ከአጠቃላይ የአግባብነት ምክንያት ጋር እንደሚጣጣም ግልፅ አይደለም። የተከታይ ተፅዕኖ አግባብነት በሁሉም የፈተና አዘገጃጀት ደረጃዎች ላይ ስነምግባራዊ ሁኔታን የሚገልፅ ዘዴ ሆኖ ይበልጥ የፈተና ዝግጅት አጠቃላይ ጉዳይ ሆኖ ሊታይ ይገባል።



ስዕል 2.1 ማህበረ-ግንዛቤያዊ የአግባብነት ማረጋገጥ ማዕቀፍ (በ Weir, 2005 የቀረበ)

2.5.1.3 የ Shaw and Weir (2007) መስተጋብራዊ ማዕቀፍ

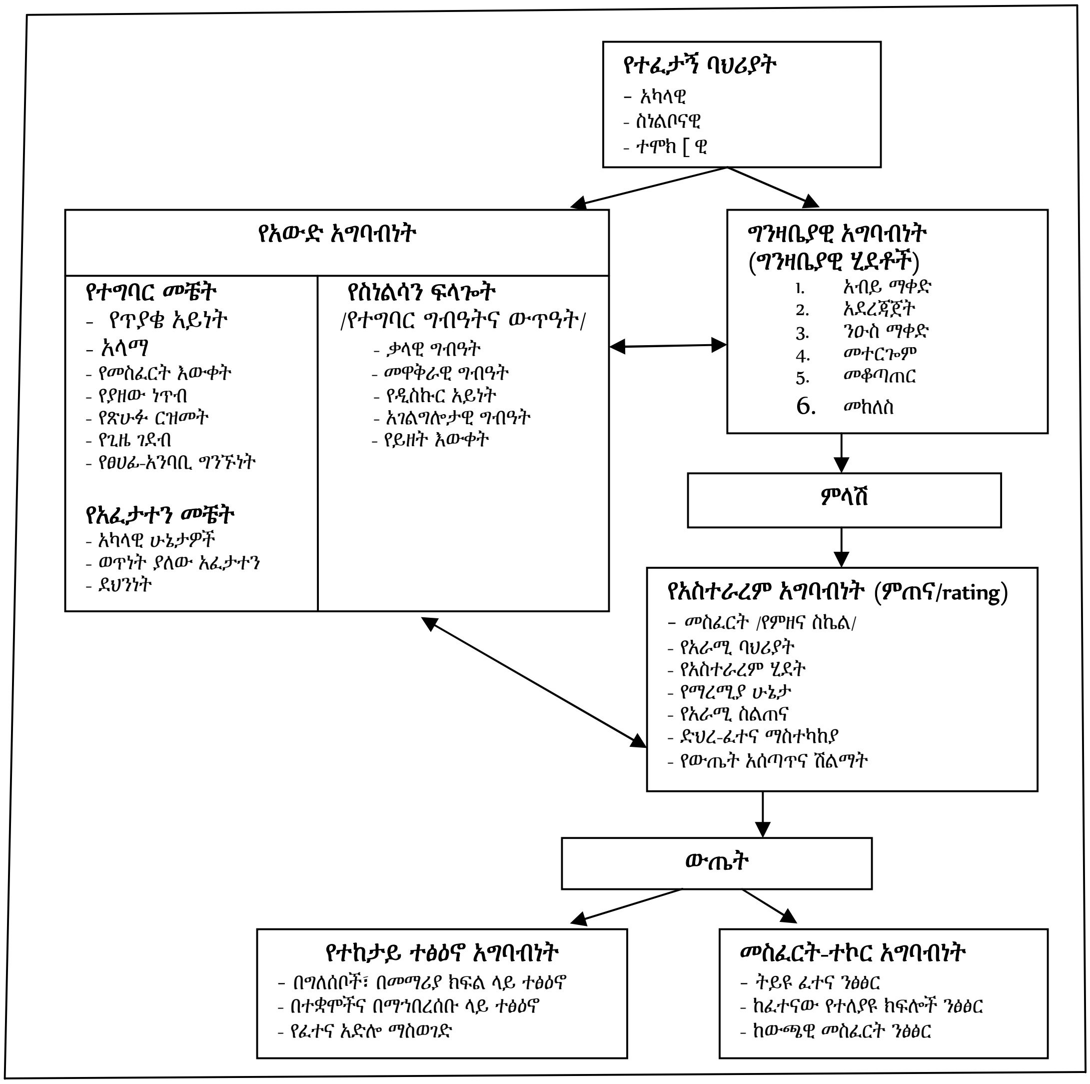
Shaw and Weir (2007) የ Weir (2005)ን ማዕቀፍ በማሻሻል በተለይ የፅህፈት ምዘና አግባብነት ማረጋገጥ ላይ አትኩረው ፅንሰ-ሀሳባዊ ማዕቀፍ አዘጋጅተዋል። የአዘጋጁት መስተጋብራዊ ማዕቀፍ ጥንታዊውን "ችሎታ-ተኮር" (trait-based) እና "ተግባር-ተኮር" (task-based) ዘዴዎችን የሚያስታርቅ ነው (Shaw & Weir, 2007:3)::

ማዕቀፉ ባለ ሶስት ጉዳይ የቋንቋ ብቃት ሞዴልን መሰረት ያደረገ ነው። Shaw and Weir (2007) በ Weir (2005) የተለዩትን የአንድ ችሎታ ሁለት መሰረታዊ ጉዳዮችን፣ በተለይም ለውስጣዊ ግንዛቤያዊ ችሎታና ጥቅም ላይ ለሚውልበት አውዳዊ ባህሪያት እውቅና ሰጥተዋል። ከእነዚህ ሁለት ባህሪያት በተጨማሪ፣ በሶስተኛ አላባነት፣ የአስተራረም ጉዳይን ለይተዋል። የመጀመሪያዎቹ ሁለቱ ጉዳዮች የችሎታን ብያኔ ቁልፍ አካላትን ይመሰርታሉ። "ማዕቀፉ የቋንቋ አጠቃቀምና የቋንቋ ምዘና፣ ሁለቱም ማህበረ-ሁኔታ ተኮር (Socially situated) እና ግንዛቤያዊ ሂደት ተኮር (Cognitively processed) ክስተት መሆናቸውን ያስገነዝባል" (Shaw and Weir, 2007:xi)::

ከአስተራረም ጉዳይ ጋር በመሆን፣ ሶስቱ ጉዳዩች የማንኛውንም የቋንቋ መፈተን ተግባር ቁልፍ አካላትን ይመሰርታሉ። እንደ Milanovic and Weir (2007) ገለፃ፣ እነዚህ ሶስት ውስጣዊ የቋንቋ ፈተና ጉዳዮች የችሎታ አግባብነት አዲስ ፅንሰ-ሀሳባዊ እሳቤን ይመሰርታሉ። ንድፈ-ሀሳባዊ፣ ተጠይቃዊና ተግባራዊ ማስረጃ አንድን አግባብነት በመደገፍ ማረጋገጥ የሚቻለው በከፍተኛ ደረጃ በእነዚህ ሶስት አላባውያን ላይ በማተኮርና ከእነዚህ አላባውያን አንፃር ፈተናውን በመተንተን ነው።

በተጨማሪም፣ ማዕቀፉ የኬምብሪጅ እንግሊዝኛ አፈ-ፈት ያልሆኑ ተናጋሪዎች አግባብነት፣ አስተማማኝነት፣ተፅእኖ፣ተተግባሪነት (አአተተ) ዘዴን አካቶና ተጠናክሮ ተዘጋጅቷል። ተመሳሳይ ማስረጃ ለማግኘት ከማተኮሩም በላይ፣ እያንዳንዱ ተዋቃሪ አካላት እርስ በርስ እንዴት መስተጋብር እንደሚፈጥሩ ለማሳየት አግባብነትን እንደገና አዋቅሯል (Shaw & Weir, 2007):: የ Weir (2005)ን ማዕቀፍ ተከትሎ፣ አግባብነትን ማረጋገጥ ቅድመና ድህረ የአግባብነት ማረጋገጥ አላባውያን አካቶ ከተግባራት ክንውን የጊዜ ቅደም ተከተል አንፃር

ማዕቀፉ ተቃኝቷል፡፡ ስዕል 2.2 የ Shaw & Weir (2007) የፅህፈት ማረጋገጥ ማዕቀፍ ተዋቃሪ አላባውያንን ያመለክታል፡፡



ስዕል 2.2 የፅህፈት ምዘና አግባብነት ማረጋገጫ ማዕቀፍ (በ Shaw & Weir, 2007 የቀረበ)

ማዕቀፉ መሰረት ካደረገው ከ Weir (2005) ማዕቀፍ ጋር በከፍተኛ ሁኔታ የሚመሳሰል ቢሆንም፣ የተወሰኑ ለውጦች ግን አድርጓል፡፡ የ Weir (2005) ንድፈ ሀሳብ-ተኮር አግባብነት በግንዛቤያዊ አግባብነት ተተክቷል፡፡ በግንዛቤያዊ አግባብነት ስር ተማሪዎች ለፅህፈት ተግባራት ምላሽ ለመስጠት የሚጠቀሙባቸው ዝርዝር ግንዛቤያዊ የሂደት አይነቶች ተገልፀዋል፡፡ Shaw and Weir (2007) ስነልሳናዊ የግብዓት ጉዳዮችን በአውድ አግባብነት ስር ለየት ባለ ሁኔታ በመግለፅ መድበዋቸዋል፤ በአስተራረም አግባብነት ተዋቃሪ ጉዳዮች ላይ ማስተካከያ

አድርገዋል። በተጨማሪም፣ የተከታይ ተፅዕኖ አግባብነትና መስፈርት-ተኮር አግባብነት ላይ የማቅለልና የማሻሻል ስራ ሰርተዋል።

የ Weir (2005)ን ስራ ተከትሎ፣ የችሎታ አግባብነት፡- በአውድ አግባብነት፣ በግንዛቤያዊ አግባብነትና በአስተራረም አግባብነት መካከል ባለ ተደጋጋፊ ግንኙነት ድምር ውጤት ተደርጐ ታይቷል። የተለያዩ የአስተማማኝነት ጉዳዮች በአስተራረም አግባብነት ፅንሰ-ሃሳብ ተጠቃለው እንደ አንድ የአግባብነት ጉዳይ ተደርገው ታይተዋል። በተለይ በፅህፈት ምዘና ውስጥ፣ የማረሚያ መስፈርቶች የሚፈለገውን የክንውን ደረጃ ይገልፃሉ፤ በመሆኑም ከአውድና ከሂደት በተጨማሪ የችሎታን አግባብነት ለመመስረት ይጠቅማሉ (Hawkey & Barker, 2004; Shaw & Weir, 2007)::

ይህ ማህበረ-ግንዛቤያዊ ማዕቀፍ ተዋቃሪ አካላትን (የተፈታኝ ባህርያት፣ የአውድ አግባብነት፣ ግንዛቤያዊ አግባብነት፣ የአስተራረም አግባብነት፣ መስፈርት-ተኮር አግባብነትና ተከታይ ተፅዕኖ አግባብነት) ከፈተና አግባብነት አንፃር ንድፈ ሀሳባዊነታቸውንና ተተግባሪነታቸውን አብራርቷል። Shaw and Weir (2007) የአግባብነት ማረጋገጥ ማዕቀፍ ተግባራዊ በሚሆንበት ወቅት ሊነሱ የሚገባቸውን ጥያቄዎች እንደሚከተለው አቅርበዋቸዋል፤

- ፈተናው የተፈታኞችን አካላዊ፣ ስነልቦናዊና ተሞክራዊ ባህሪያት አካቷል? (ከተፈታኝ ባህሪያት አንፃር)
- የፈተና ተግባራቱ ተገቢ ግንዛቤያዊ ሂደቶችን ያስገኛሉን? (ከግንዛቤ አግባብነት አኳያ)
- የፈተናው ተግባር ባህሪያትና አፈታተናቸው ተግባራቱን ለሚያከናውኑት ተፈታኞች ተገቢና ፍትሃዊ ናቸውን? (ከአውድ አግባብነት አንፃር)
- ከፈተናው የተገኙት ውጤቶች ምን ያህል አስተማማኝ ናቸው? (ከአስተራረም አግባብነት አንፃር)
- በተለያዩ ባለድርሻ አካላት ላይ ፈተናውና ውጤቶቹ ምን ተፅዕኖ አላቸው? (ከተከታይ ተፅዕኖ አግባብነት አኳያ)
- ከፈተናው ውጤቶች ሌላ የፈተናውን ፍትሓዊነት በተመለከተ ምን ውጫዊ ማስረጃ አለ? (ከመስፈርት-ተኮር አግባብነት አንፃር)

ከላይ ለተዘረዘሩት ጥያቄዎት ምላሽ መስጠት ለፈተና አዘጋጆች የሚመዘነውን መሰረታዊ ችሎታ የፈተና ውጤቶች በትክክል የሚወክሉ መሆናቸውን የሚያጠናክር በቂ መረጃ ለመስጠት ሊያግዛቸው ይችላል፡፡

Shaw and Weir (2007) አጠቃላይና ጠቃሚ ማዕቀፍ አቅርበዋል፡፡ ነገር ግን፣ ለሁሉም ቁልፍ የአግባብነት ማረጋገጫ ጥያቄዎች ምላሾች ሰጥተናል አላሉም (Rimmer, 2008:2):: Rimmer (2008)፣ በዚህ ማዕቀፍ ላይ ባደረጉት ግምገማ፣ ቃላትን በተመለከተ በተለያዩ ደረጃዎች የሚፈለገው አነስተኛ የአግባብነት መጠን እንዴት እንደሚገለፅ የሚያሳይ ዝርዝር የመመሪያ እጥረት እንዳለ አረጋግጠዋል፡፡ Shaw and Weir (2007) አሁን ያሉት የቃላት አሀዛዊ መለኪያዎች ስለተፈታኞች ውጥዓት በቂ መግለጫዎች እንደማይሰጡ ገልፀዋል፡፡ በተጨማሪም፣ እንደ Rimmer (2008) ገለፃ፣ ግንዛቤያዊ ማዕቀፍ ስለቋንቋ አገልግሎትና ቅርፅን በተመለከተ የበለጠ ዝርዝር ማብራሪያ ሊይዝ ይገባል፡፡

በዚህ ጥናት፣ የበሳል ፅህፈት ክሂል ምዘናዎችን አግባብነት ለመመርመር የ Bachman (1990) የተግባቦታዊ ችሎታ ሞዴልን መነሻ በማድረግ፣ በ Shaw and Weir (2007) የተዘጋጀው መስተጋብራዊ ማዕቀፍ ጥቅም ላይ ውሏል፡፡ ማዕቀፉ አጠቃላይ በመሆኑ፣ የአግባብነት አላባውያንን ንድፈ-ሀሳባዊ ጥያቄዎች ለማንሳት ያስችላል፤ ለተግባራዊ አፈፃፀምም አቅጣጫ ይሰጣል፡፡ Shaw and Weir (2007) የኬምብሪጅ ዋና ተስማሚ ፈተና (Cambridge main suit examination) መነሻ በማድረግ በፅህፈት ምዘና ላይ ማዕቀፉን ተግባራዊ አድርገው አሳይተዋል፡፡ ይህ ትግበራ ቅደም ተከተላዊ ለሆነ አግባብነትን የማረጋገጥ ሂደት ውስጥ እንደ መሪ ካርታ ሆኖ ሊያገለግል የሚችል ነው፡፡

2.5.2 የፅህፈት ምዘና አግባብነት ፅንሰ ሀሳባዊ ማዕቀፍ

በዚህ ንኡስ ክፍል የፅህፈት ምዘና አግባብነትን ለማረጋገጥ የሚያስፈልጉ ማስረጃዎች በዝርዝር ይቀርባሉ፡፡ የሚተኮርባቸው የአግባብነት ማስረጃዎች፦ አውዳዊ አግባብነት፣ ግንዛቤዊ አግባብነትና የአስተራረም አግባብነት ናቸው፡፡ እነዚህ ጉዳዮች ዋና የችሎታ አግባብነት ማረጋገጫ ጉዳዮች መሆናቸው በበርካታ የቋንቋ ምዘና ባለሙያዎች ዘንድ ስምምነት ላይ ተደርሷል (Weigle, 2002; Weir, 2005; Shaw and Weir, 2007)፡፡ በዚህ ጥናት በደብረ

ማርቆስ ዩኒቨርሲቲ በአማርኛ ቋንቋና ስነፅሁፍ ትምህርት ክፍል የተዘጋጁት የበሳል ፅህፈት ኮርሶችን ምዘና አግባብነት ከላይ ከተጠቀሱት ሶስት መሰረታዊ የአግባብነት ማስረጃዎች አንፃር የሚፈተሹ በመሆኑ፣ እነዚህን ጉዳዮች እዚህ ላይ ከፅህፈት ክሂል ምዘና ጋር አስተሳስሮ ማቅረቡ ተገቢ ይሆናል፡፡

አንድ ንድፈ ሀሳባዊ ማዕቀፍ የተግባራዊ ምዘና መሳሪያ ማዘጋጃ ዘዴዎችን ይጠቁማል፡፡ እንደ Bachman (1990) ያለ ሞዴል፣ አንድን የቋንቋ ችሎታ አላባውያን ያመለክታል፤ እንደ Shaw and Weir (2007) ያለ ማዕቀፍ ደግሞ ለአንድ የምዘና አውድ አስፈላጊ የሆኑ አላባውያን ይገልፃል፡፡ በሌላ አባባል፣ ተገቢ የአግባብነት ማረጋገጫ ማስረጃ ለማቅረብ ከግንዛቤ ውስጥ መግባት ያለባቸውን የተለያዩ ጉዳዮች በተመለከተ መረጃ ይሰጣል፡፡ በተጨማሪም፣ አሁን ተግባራዊ በመሆን ላይ ያሉትን የምዘና ዘዴዎች ለመገምገም እንደ መሪ ካርታ ሆኖ ያገለግላል፡፡ የበሳል ፅህፈት ክሂል ምዘናዎችን አግባብነት ለመመርመር የ Shaw and Weir (2007) መስተጋብራዊ ማዕቀፍ ተመራጭነት አለው፡፡ ለተመራጭነቱ ደግሞ ዋናው ምክንያት ማዕቀፉ በዋናነት የፅህፈት ምዘናዎችን አግባብነት ለማረጋገጥ መዘጋጀቱና ተተግባሪነቱ ነው፡፡

2.5.2.1 የአውድ አግባብነት

የአውድ አግባብነት፡- “አንድን የፅህፈት ተግባር በተሳካ ሁኔታ ለማከናወን የሚያስፈልጉትን የቋንቋና የይዘት ግብዓቶችን፣ እንዲሁም የሚፈለገውን ክንውን የሚገልፁ የተግባሩ መቼት ባህሪያትን ያመለክታል” (Shaw & Weir, 2007:63)፡፡ ፅህፈት በፍፁም የተነጠለ ሁነት አይደለም፤ በፅህፈት መማር ሂደት ውስጥ ያለውም ሁኔታ ከዚህ የተለየ አይደለም፡፡ ሁለቱም በማህበራዊ አውድ ውስጥ ይከናወናሉ፤ በፅህፈት ወይም በቋንቋ መማርና በአውድ መካከል ያለው ግንኙነት ውስብስብ ነው (Barkhuizen, 2005)፡፡ በፅህፈት ክንውን ውስጥ የሚካሄዱት ግንዛቤያዊ ሂደቶችም፣ እንዲሁ በባዶው የሚከናወኑ አይደሉም፤ በአንድ በተወሰነ ማህበራዊ አውድ ውስጥ የሚተገበሩ ናቸው፡፡ ከምዘና አንፃር፣ የፈተና ተግባራት መግለጫ ቃላት ተግባሩ የሚከናወንበትን አውዳዊ ጉዳዮች (Parameters) ያመለክታሉ፤ እነዚህ ጉዳዮች ደግሞ የተወሰኑ ግንዛቤያዊ ሂደቶችን ያነቃቃሉ፡፡

ግልፅ የሀሳብ ልውውጥ ለማካሄድ አውዳዊነትን የተላበሱ ፍንጮች ያስፈልጋሉ (Gumperz, 1992; Kramsch, 2005):: Gumperz (1992) አውዳዊ ፍንጮችን፦ በማንኛውም ቦታና ጊዜ ምን እንደተባለ ባለፈ ተሞክሮ አማካኝነት ከተገኘ እውቀት ጋር እንደሚያዛምዱ የንግግር ወይም የፅሁፍ ባህሪያት አድርገው ገልፀዋቸዋል፤ የተገለፁ ሀሳቦችን እንደገና ለማስታወስ ተማሪዎች የሀሳብ ልውውጥ ተሳትፎን መጠበቅ፣ አራሚዎች ደግሞ ለመፈተን የታሰበውን መመዘኑ ላይ ማተኮር አለባቸው፡፡ የፅህፈት አላማና ተደራሲ፣ በቀጥታ የትኞች ግንዛቤያዊ ሂደቶች እንደሚካሄዱ ተፅዕኖ የሚያደርጉ ጠቃሚ አውዳዊ ጉዳዮች ናቸው፡፡ ተፈታኞች እንደተደራሲ ደረጃዎች፣ ዝንባሌዎች፣ የመደበኝነት መጠንና ስነልሳናዊ አውዶች ያሉትን ባህሪያት ከግንዛቤ ውስጥ ማስገባት አለባቸው፡፡

ተፈታኞች ለውሳኔዎቻቸው መነሻ የሚያደርጓቸው፣ በተግባራት ውስጥ የተገለፁትን አውዳዊ ጉዳዮች ነው፡፡ የአውድ አግባብነትን ለማረጋገጥ፣ ለመፃፍ የሚያስፈልጉ ሁሉም ግብዓቶችና ተማሪው የሚመዘንባቸው ሁኔታዎች ለተፈታኞች ግልፅ መሆን አለባቸው፡፡ የተግባራቱ መስፈርቶች ሁለቱንም ማለትም የይዘትና የአውድ ጉዳዩችን ማካተት ይኖርባቸዋል፡፡ በተቻለ መጠን ተግባራዊ የሚሆኑት ብዙ ጉዳዮች ሊገለፁ ይገባል፡፡ አውዳዊ ጉዳዮች በተግባሩ ግብዓትና በፈተናው የማረሚያ መስፈርት (rubric) ውስጥ በይፋ መቅረብ አለባቸው፡፡ ተግባሩን ለማከናወን ጠቃሚ ግንዛቤያዊ ሂደቶች የሚያነሳሱ የተግባር መቼትና ስነልሳናዊ ግብዓቶች የመሳሰሉ ጉዳዮች መገለፅ ይኖርባቸዋል፡፡ እንደ Weir (1990፡12) ገለፃ፣ በጥቅሉ ተግባቦታዊ የምዘና ተግባራት በተቻለ መጠን እውናዊ የሆኑና እውነተኛ የአፃፃፍ ሂደትን ሊያካትቱ ይገባል፡፡ በአብዛኛው በፈተና ክንውን ላይ ተፅዕኖ የሚያሳድሩ ሶስቱ ዋና የአውድ ጉዳይ አይነቶች አሉ፡፡ እነሱም፦ የተግባር መቼት፣ የአፈታተን መቼትና ስነልሳናዊ ግብዓቶች ናቸው (Weir, 2005; Shaw and Weir, 2007):: እነዚህ አውዳዊ ጉዳዮች በዚህ ጥናት የሚፈተሹ ስለሆኑ፣ ከዚህ ቀጥሎ ተራ በተራ ባጭሩ ይቃኛሉ፡፡

2.5.2.1.1 የተግባር መቼት

የተግባር መቼት በ Shaw and Weir (2007) ማዕቀፍ ውስጥ እንደተገለፀው፣ ከሚከናወነው የፅህፈት ተግባር ጋር ተዛማጅነት ያላቸውን ባህርያት ያመለክታል፡፡ የሚከናወነው ተግባር ዝርዝር መግለጫዎችና ትእዛዞች የተግባሩን መቼት፦ ከጥያቄው ወይም ከተግባሩ (ጥያቄው)

አይነት፣ ተግባሩ ከሚከናወንበት አላማ፣ ተግባሩ ከሚታረምባቸው መስፈርቶች፣ የተለያዩ ተግባራት ከሚይዟቸው ነጥቦች፣ ከሚጠበቁት የመልስ (የፅሁፍ) መጠኖች፣ ከሚፈቀዱት ጊዜያትና ከፀሐፊ-አንባቢ ግንኙነቶች አንፃር መገለፅ ይኖርባቸዋል፡፡ Bachman and Palmer (1996) የፈተና መመሪያዎች ለመረዳት ቀላልና የማይከብዱ፣ አጭር፣ ትክክለኛ፣ ተፈታኞች በትክክል ምን ማድረግ እንደሚጠበቅባቸው እንዲያውቁ ደግሞ በበቂ ሁኔታ መዘርዘር እንዳለባቸው ገልፀዋል፡፡

2.5.2.1.1.1 የጥያቄ (የተግባር) አይነት

Shaw and Weir (2007) የምዘናው ስልት ወይም የጥያቄው አይነት ልክ እንደ ግንዛቤያዊ አግባብነት በአውድ አግባብነትም ላይ ቀጥተኛ ተፅዕኖ ያደርጋል፡፡ የጥያቄው አይነት ተፈታኞች የእውቀት ነገራ ወይም የእውቀት ሽግግር መጠቀም እንዳለባቸው ይወስናል፡፡ የተማሪዎችን በፅህፈት የመግባባት ችሎታዎች በተሟላ ሁኔታ ለማመልከት፣ የድርሰት አይነት ጥያቄዎችንና ልውውጣዊ ፅህፈትን (transactional writing) ጨምሮ፣ የተለያዩ የተግባር አይነቶችን መመዘን ተመራጭነት አለው (Alderson et al, 1995)::

ድርሰት መፃፍ በምላሽ መስጫ አይነትነቱ ዋና የመመዘኛ ስልት ሆኖ ቆይቷል፡፡ የድርሰት መፃፍ ተግባራት ከተለያዩ ሁኔታዎች አኳያ ተማሪዎች ችሎታቸውን እንዲያሳዩ ያግዛሉ፡፡ የተለያዩ ፍላጐቶችን ማካተት ስለሚያስችሉ፣ ተማሪዎች ያላቸውን የተሻለ ክንውን እንዲያሳዩ እኩል እድል ይሰጣሉ፡፡ በተጨማሪም፣ የድርሰት ፈተናዎች ምክንያታዊ ሀሳብን የማቅረብ ችሎታን ለመመዘን አመች ዘዴዎች ናቸው፡፡ እንደ Weir (1990) ገለፃ፣ የድርሰት ተግባራት ዋና ጥቅም፣ ስለወደፊቱ የተማሪዎች ችሎታ ንፅፅሮችን ለማድረግ የሚያስችሉ እንደ ተጨባጭ ማስረጃዎች የሚያገለግሉ የናሙና ፅሁፍ እንዲፅፉ ተማሪዎችን የሚጠይቁ መሆናቸው ነው፡፡ በምዘና ውስጥ የስራ አለምን የሚወክሉ የናሙና ተግባራት መካተት አለባቸው የሚለው ግንዛቤ ተቀባይነት ማግኘት፣ የፅህፈት ፈተና በቋንቋ ፈተና ውስጥ እንዲካተት ከፍተኛ አስተዋፅኦ አድርጓል፤ ይህ ተግባር "ሌሎች የምዘና አይነቶች በበቂ ሁኔታ የማይመዝኗቸውን ጠቃሚ ክሂሎች ለመለካት ያስችላል" (Weir, 1990:61)፡፡ በእውናዊው ህይወት ፅህፈት ጠቃሚ የመግባቢያ መሳሪያ ሆኖ ሳለ፣ በአንድ በቋንቋ የመግባባት ችሎታ ምዘና ውስጥ የፅህፈት ተግባራትን አለማካተት፣ የምዘናን አግባብነት በእጅጉ ያሳንሰዋል፡፡

2.5.2.1.1.2 የጥያቄ አላማ

የእውናዊው አለም የፅሁፍ ተግባቦት ሁልጊዜም የሚከናወንበት ምክንያት አለው፡፡ በተግባቦታዊ ምዘና፣ ተማሪዎች የተግባቦቱን አላማ የተረዱና ለዚህ አላማም በተገቢው ሁኔታ ምላሽ መስጠት መቻላቸውን ማሳየት አለባቸው (Fulcher, 2000)፡፡ በመሆኑም፣ የተግባሩ መመሪያ (rubric) በግልፅና በማያሻማ ሁኔታ ተፈታኞች ተግባሩን የሚያከናውኑበትን ምክንያት ከክንውኑ አንፃር እንዲመዝኑ የሚመራ መሆን አለበት፡፡

በግልፅ የተፃፈ አላማ፦ በአብይ ማቀድ ወቅት ለተፈታኞች በጣም ወሳኝ ነው፡፡ ምክንያቱም ተፈታኞቹን ለማነሳሳት ከማገልገሉም በላይ፣ ሀሳባቸውን ከፅሁፉ አላማ አንፃር እንዲያቅዱና እንዲያዋቅሩ ያግዛቸዋል (Bachman, 1990; Bachman & palmer, 1996)፡፡ Weigle (2002) የፅሁፍ አይነቶችን ከሚከተሉት ዋና አላማዎች አንፃር ፈርጀዋቸዋል፡፡ እነሱም፦ ለመማር፣ መረጃ ለመስጠት፣ ለማሳመን፣ ስሜትን ለማጋራት፣ ለማዝናናትና ማህበራዊ ግንኙነትን ለማጠናከር ናቸው፡፡ እነዚህ አላማዎች ከሶስት የግንዛቤ ሂደት ደረጃዎች አንፃር ሊገለፁም ይችላሉ፤ የተነገረን መረጃ እንደገና መፃፍ (reproducing information)፣ የታወቀን መረጃ አደራጅቶ መፃፍ (Organizing known information) ወይም አዳዲስ ሃሳቦችን አፍልቆ መፃፍ (generating new ideas) ናቸው፡፡

2.5.2.1.1.3 የመስፈርት እውቂያ

ስለምዘና ማረሚያ መስፈርቶች ተማሪዎች የሚኖራቸው እውቀት፦ በሚፅፉቸው ፅሁፎች የማቀድና የመከለስ ተግባራት ላይ ተፅዕኖ ያደርጋል (Shaw & Weir, 2007)፡፡ ክንውኖችን ለመመዘን ጥቅም ላይ የሚውሉት የመመዘኛ መስፈርቶች ከፈተና በፊት ለተማሪዎች በይፋ መገለፅ አለባቸው፡፡ ይህም ሁኔታ ተፈታኞች ጊዜያቸውን ከእነዚህ የምዘና መስፈርቶች አንፃር የማቀድ፣ የማደራጀትና የመከለስ ተግባራትን እንዲያከናውኑ ያስችላቸዋል፡፡

2.5.2.1.1.4 የተሰጠው ነጥብ

ከላይ እንደተገለፀው ስለተግባር መቼቱ የሚኖሩ መረጃዎች፣ የምዘና ተግባራት የሚይዙትን ነጥብ ጨምሮ፣ በፈተናው ትእዛዞችና መመሪያዎች (rubric) አማካኝነት ይገለፃሉ፡፡ ተፈታኞች እያንዳንዱ የምዘናው ክፍል፣ ተግባር ወይም ጥያቄ የሚይዘውን ነጥብ ማወቅ አለባቸው፤ ይህም ምላሻቸውን ከዚህ አኳያ እንዲያቅዱና እንዲያዘጋጁ ያስችላቸዋል (Shaw & Weir, 2007):: በአንድ ምዘና ውስጥ የሚሰጡ የተለያዩ ነጥቦች በግልፅ የተብራሩ ምክንያቶችን መነሻ ማድረግ አለባቸው፡፡ ለተለያዩ ንኡስ ክፍሎች፣ ተግባራት ወይም ጥያቄዎች የሚሰጡ ነጥቦች የሚመዘነውን ችሎታ ጉዳዩች አንፃራዊ አስተዋፅኦና ጠቀሜታ ማንፀባረቅም ይኖርባቸዋል (Weigle, 2002; Shaw & Weir, 2007)::

2.5.2.1.1.5 የምላሽ መጠን

Weir (2005) ተፈታኞች እንዲፅፉ የሚጠየቁት የፅሁፍ መጠን የታላሚው አውድ ከሚፈልገው መጠን አንፃር መቃኘት እንዳለበት ገልፀዋል፡፡ የተለያዩ የፅሁፍ መጠኖች የተለያዩ ግንዛቤያዊ ሂደቶችን ይጠይቃሉ፡፡ አጫጭር ተግባራት የረጃጅም ፅሁፎችን ያህል ግንዛቤያዊ ጥረትን አይጠይቁም፤ በእውናዊዎቹ ሁኔታዎች ለማከናወን የሚያስፈልጉ ግብዓቶችንም ያህል ላይጠይቁ ይችላሉ (Weir, 2005; Shaw & Weir, 2007)::

2.5.2.1.1.6 የተፈቀደው ጊዜ

የጊዜ ምደባ፣ ከፅሁፍ ተግባራት አይነት ጋር የተዛመደ ነው (Shaw and Weir, 2007):: በአብዛኞቹ ሁኔታዎች ውስጥ የጊዜ ተግዳሮቶች ረጅም ሂደት ተኮር ፈተናዎችን እንዳይተገበሩ ያደርጋሉ፡፡ በእውናዊው አለም ሁኔታዎች ውስጥ የሚሰጡ ምላሾች በፈተና እንደሚደረገው፣ በጊዜ የተገደቡ አይደሉም፡፡ ከዚህ ይልቅ፣ የመጨረሻ ቀነ-ገደብ ይቀመጥላቸዋል፡፡ እንደ Weigle (2002:101-102) ገለፃ፣ የጊዜ ገደብ አንድን የተወሰነ ቡድን ለይቶ ተፅዕኖ ባያደርስም፣ የጊዜ ተግዳሮቶች በድርሰት ፅህፈት ላይ ቀጥተኛ ተፅዕኖ ያደርጋሉ፡፡ ከዚህ ይልቅ፣ በተፈታኞች ላይ ጊዜ የሚያስከትለው ተፅዕኖ ባህልን መሰረት ያደረገ ነው፡፡ ይህም ሲባል፣ ተፈታኙ ከፈተና ውጭ ባሉ አውዶች ውስጥ የሚጠቀሙትን ጊዜ መሰረት ያደረጉ ናቸው፡፡ ይህ ማለት ግን፣ ተማሪዎች የበለጠ ጊዜ ሲሰጣቸው የተሻለ ይፅፋሉ ማለት አይደለም፡፡

Weir (1990) ለአንድ መካከለኛ ተማሪ 150 አካባቢ ቃላት ያሉት ድርሰት ለመፃፍ 30 ደቂቃ ይበቃል ብለው ይገምታሉ። ሆኖም ፅህፈት ሂደት በመሆኑ በፈተና መቼቶች ያለው የጊዜ ገደብ ብዙውን ጊዜ እውናዊ ያልሆነ ተግዳሮት ነው፤ ምክንያቱም ለተማሪዎች ብዙ ረቂቆችን እንዲፅፍና ደጋግመው እንዲከልሱ አይፈቅድም።

2.5.2.1.1.7 የተደራሲ ማንነት

የፅሁፍ ተግባቦት አንባቢና ፀሀፊን ያሳትፋል። በአንድ ፅሁፍ አማካኝነት መልእክት ለማስተላለፍ አንባቢ ወሳኝ ነው (Grabe & Kaplan, 1996)። ተፈታኞች አንድም በትክክል ለሚታወቅ እውነተኛ አንባቢ፣ አሊያም ለአንድ ምናባዊ አንባቢ ሊፅፉ ይችላሉ። በተገቢው መንገድ መልዕክት ለማስተላለፍ፣ ተፈታኙ የፃፈውን ፅሁፍ ምን ያህል አንባቢው እንደሚረዳው መገመት አለበት። አንባቢውም ለመልእክቱ ምላሽ ሊሰጥ ይችላል (Hyland, 2002; Shaw & Weir, 2007):: Grabe & Kaplan (1996) አንድ ፀሀፊ አንድን ፅሁፍ በሚፅፍበት ጊዜ በሚወስናቸው ውሳኔዎች ላይ ተፅዕኖ የሚያሳድሩ ከአንባቢ ጋር ተያያዥነት ያላቸውን አምስት ጉዳዮችን ለይተዋል፤ እነሱም የተደራሲ ብዛት፣ የመደበኝነት መጠን፣ የአንባቢው ደረጃ፣ ያላቸው አጠቃላይ የጋራ ዳራዊ እውቀት እና ስለርዕሰ ጉዳዩ ያላቸው የእውቀት መጠን ናቸው። እንደ Hyland (2002:69) ገለፃ፣ የመፃፍ ብቃት ደረጃዎች እያደጉ ሲሄዱ ለሰፊው ማህበራዊና አታች (ሐተታ) ተሞክሮዎች ከአውድ፣ ከአላማ፣ ከተደራሲና ከፅሁፍ አይነት አንፃር የመፃፍ ፍላጐት ከፍ እያለ ይሄዳል።

2.5.2.1.2 የቋንቋና የይዘት ግብዓት

የፈተና ውጤቶችን መሰረት በማድረግ በታላሚው ቋንቋ ሁኔታዎች ስላለው የቋንቋ አጠቃቀም ማጠቃለያ ለመስጠት፣ የፈተና ተግባራት በእውናዊው ህይወት የሚያስፈልገው ስነልሳናዊ ግብዓት አይነት ለተፈታኞች ሊመቻች ይገባል። እንደ Fulcher (2000) አባባል፣ ተግባራቱ እውናዊ እንዲሆኑ፣ ግብዓቶችና ጥያቄዎቹ (Prompts) ለተማሪዎች በጣም ቀላል መሆን የለባቸውም። የፅሁፍን ግብዓትና አገልግሎት በሚገባ ለመረዳት፣ ተማሪዎች በቂ የቃላት እውቀት፣ መሰረታዊ የሰዋስው እውቀትና የይዘት ግንዛቤ፣ እንዲሁም፣ እነዚህን ለተለያዩ አገልግሎቶች በተገቢ ሁኔታ የመጠቀም ችሎታ ሊኖራቸው ይገባል (Weir, 1990)::

Shaw & Weir (2007) ለአንድ ተግባር ምላሽ በሚሰጡበት ወቅት ተማሪዎች የሚጠቀሙባቸውን በርካታ ስነልሳናዊ ጉዳዮች ወይም ግብዓቶችን ለይተዋል፡፡ እነሱም፡- ቃላዊ ግብዓቶች፣ መዋቅራዊ ግብዓቶችን፣ የዲስኩር አይነት፣ አገልግሎታዊ ግብዓቶችና የይዘት እውቀት ናቸው፡፡ እነዚህ ግብዓቶች በምዘናው የተጠየቁትን በሚፈለገው ደረጃ ለማከናወን ከፍተኛ አስተዋጽኦ አላቸው፡፡ ስነልሳናዊ ግብዓቶች በቃላዊም ሆነ በሰዋስዋዊ ደረጃ ለሁለቱም ማለትም ለመቀበያም ሆነ ለማስተላለፊያ የቋንቋ ክሂሎች አስፈላጊዎች ናቸው፡፡

2.5.2.1.2.1 የቃላት ግብዓት

ተማሪዎች ሀሳባቸውን በሚገባ በፅሁፍ ለመግለፅ በቂ የቃላት እውቀት ሊኖራቸው ይገባል፡፡ ይሁን እንጂ፣ በአንድ የተወሰነ ደረጃ የትኞችን ቃላዊ ጉዳዮች መመዘን እንደሚገባ መምረጥ አዳጋች ነው፡፡ ይህ ሁኔታ በተለይም ተፈታኞች ልዩ ልዩ የትምህርት አይነቶችን የሚያጠኑ ከሆኑ የበለጠ ጉልቶ ይስተዋላል፡፡ እንደ Weir (1990) ገለፃ፣ ከአጠቃላዩ ትምህርት ይልቅ የተለዩ ጥቅም ላይ እንዲውሉ ስምምነት ላይ የተደረሰባቸው ቃላት ሲኖሩ ለምዘናው አላማ የሚስማሙ ተገቢ ቃላትን መምረጥ ቀላል ይሆናል፡፡ ሆኖም፣ የተግባሩ ፈታኝነት እንደቀጠለ ነው፡፡ በተጨማሪም፣ Weir ለምዘናው አላማ የሚያስፈልጉ ጠቃሚና ተዘውታሪ (frequency) የቃላት ይዘቶችን እንዴት መምረጥ ይቻላል? የሚል ጥያቄም አንስተዋል፡፡

Shaw and Weir (2007) በከፍተኛ የክንውን ደረጃዎች ላይ ቢሆን፣ በረጃጅም ፅሁፎች ውስጥ የሚያስፈልጉ ግብዓትና ጥያቄዎች የተለመዱ፣ አጠቃላይ፣ ልዩ ሙያን የማይጠይቁ፣ አንድን ባህል ብቻ ለይተው የማያመለክቱና በታላሚው ሁኔታ ተማሪዎች በተሟላ ሁኔታ ሊረዷቸው የሚችሏቸውን ቃላት መያዝ እንዳለባቸው ገልፀዋል፡፡

ተማሪዎች የሚፈለገውን አገልግሎት ለማከናወን፣ ለተጠየቋቸው ተግባራት በሚፅፏቸው ምላሾች ውስጥ ለደረጃው የሚመጥኑ ተገቢ የቃላት አጠቃቀም ሊያሳዩ ይገባል (Shaw and Weir, 2007)፡፡ ተማሪዎች በቋንቋው የሚያከናውኗቸውን ተግባራት (ለምሳሌ፡- ገለፃ፣ ንፅፅር፣ ክርክር) ለማሳካት አስፈላጊ ከሆኑት ቃላት ጋር መተዋወቅ አለባቸው፡፡ በከፍተኛ ደረጃ የሚገኙ ተማሪዎች ተደጋግመው የማይገኙ (የክት) እና ረዘም ያሉ ቃላትን እንዲጠቀሙ ይጠበቃል፡፡

እንደ Shaw and Weir (2007) ገለፃ፣ ምንም እንኳ የቃላትን እውቀት ስፋት መጠን መወሰን የሚያስቸግር ቢሆንም፣ ተማሪዎች የሚጠቀሙባቸው ቃላት የቃላት እውቀታቸውን ስፋትና ጥልቀት ሊያንፀባርቁ ይገባል፡፡

2.5.2.1.2.2 የሰዋስው ግብዓት

ሰዋስው የፈተና ውጤቶችን ለመተርጐም በድህረ-ፈተና አግባብነትን በማረጋገጥ ሂደት በጣም ጠቃሚ ጉዳይ እንደሆነ በተከታታይ ተገልጿል (McNamara, 1990; Rimmer, 2006):: በተጨማሪም፣ Rimmer (2006) ሰዋስው ከአጠቃላይ የቋንቋ ብቃት ጋር በከፍተኛ ሁኔታ የተዛመደና የክንውን ደረጃዎችን አመልካች እንደሆነ ጠቁመዋል፡፡ Bachman (2004:7) ደግሞ፣ "አግባብነትን ለመመርመር ሰዋስውን ዋና አስፈላጊው ጉዳይ የሚያደርገው፣ ምዘና ግጥምነት ካለው የቋንቋ አጠቃቀም ጋር የተሳሰረ መሆኑ ነው" ብለዋል:: ይሁን እንጂ፣ ብዙ የምዘና ስኬሎች ያለ ተገቢ ንድፈ ሀሳብ መነሻ፣ የፈተና ውጤቶችን ከሰዋስዋዊ ችሎታ ጋር የማዛመድ ሁኔታ ይታይባቸዋል፡፡

ሁለት የሰዋስው ጉዳዮች ሊመዘኑ ይችላሉ፤ እነሱም፡- ትክክለኛነት (accuracy) እና ልዩነት (range) ናቸው፡፡ ከሁለቱ መካከል ልዩነት ከትክክለኛነት የበለጠ ለመመዘን በጣም ያስቸግራል፡፡ ነገር ግን፣ ትክክለኛነት ብቻውን በተግባቦት ወቅት ሰዋስውን በተገቢው ሁኔታ የተማሪዎችን የመጠቀም ችሎታ ለመለካት በቂ አይደለም፡፡ ተማሪዎች የተግባቦትን በቋንቋው በሚገባ ለመግባባት አስፈላጊ መዋቅሮችን በተገቢው ሁኔታ የመጠቀም ችሎታቸውን ማሳየት አለባቸው፡፡ ጥቂት ሰዋስዋዊ መዋቅሮች ከሌሎቹ የበለጠ አስፈላጊ ሊሆኑ ይችላሉ፡፡ ይህ በሚሆንበት ወቅት፣ እነዚህ ሰዋስዋዊ መዋቅሮች በመመዘኛ ስኬሎች ውስጥ ተለይተው ሊገለፁ ይገባል (Rimmer, 2006)፡፡

2.5.2.1.2.3 የድስኩር ግብዓት

በፖለቲካዊ ሆነ በማህበራዊ ወይም በባህላዊ የቋንቋ አጠቃቀም አውድ ውስጥ በተገቢው ሁኔታ ለመግባባት የዲስኩር አይነት (discourse mode) እና የፅሁፍ ዘውግ (genre) ደጋፊ ግብዓቶችን ለፀሀፊው ይሰጣሉ (Ivanic, 2004):: Urquhart and Weir (1998:141) "ፈተና አዘጋጆች በተለያየ የክፍል ደረጃዎች የሚያስፈልጉትን ተገቢ የዲስኩር አይነቶች ለመወሰን

ተጨባጭ ማስረጃ ማቅረብ አለባቸው፤” ይላሉ፡፡ ለተወሰኑ ደረጃዎች ተገቢ የሆነውን የዲስኩር አይነት መወሰን በሁለት ምክንያቶች የተነሳ አስቸጋሪ ነው፡፡ በመጀመሪያ፣ የተለያዩ ፅሁፎችን ለመመደብ በሚያገለግሉት ስያሜዎች ላይ ያሉት ስምምነቶች በጣም አነስተኛ ናቸው፡፡ ሁለተኛ፣ የሚፈለገው ፅሁፍ በተግባሩ ላይ ያለውን የአስቸጋሪነት ደረጃ ለመወሰን፣ ብዙ ምርምር አልተካሄደም (Shaw and Weir, 2007)::

Weigle (2002:62) “ዲስኩር፣ እንደ ዘርፈ ብዙ ባህሪያትነቱ የፅሁፍ ዘውግን፣ የአቀነባበር ተግባርና የድርሰት ስደራዎችን ያካትታል፤” ይላሉ፡፡ ስለሆነም፣ የመመዘኛው ዘዴ በአንድ በተወሰነ አውድ ውስጥ ተማሪዎች የፃፉትን ፅሁፍ ተገቢነት ከዲስኩሩ አይነትና ከፅሁፉ ዘውግ አኳያ ማሳየት አለበት፡፡ የዲስኩር አይነትን ለመተንተን ጥቅም ላይ የዋሉ የተለያዩ ዘዴዎች መኖር ሁኔታውን ከዚህ በላይ ያወሳስበዋል፡፡

Beck and Jeffery (2007) ሁሉንም የፅሁፍ ዘውጐች በሁሉም የክንውን ደረጃዎች ላይ መወከል እንደማያስፈልግ ተገንዝበዋል፡፡ በጣም ወሳኝ በሆነ ምዘና አውዶች ውስጥ አከራካሪ /አመዛዛኝ/ የፅሁፍ ዘውጎች (arqument genres) ቅድሚያ ሊሰጣቸው እንደሚገባ ገልፀዋል፡፡

2.5.2.1.2.4 የአገልግሎት ግብዓት

ተግባቦታዊ የሆነ የፅሁፍ ትምህርት አቀራረብ፣ በቋንቋ አገልግሎታዊ አጠቃቀም ላይ ያተኩራል፡፡ በመሆኑም፣ የአንድ ምዘና ዋና ትኩረት በቋንቋው ተማሪዎች ምን ማድረግ እንደሚችሉ መወሰኑ ላይ ነው፡፡ እንደ ተረት መንገር ወይም ሀሳብን መግለፅ የመሳሰሉ መሰረታዊ አገልግሎቶች ውስብስብ በሆኑ ሁኔታዎች ተማሪዎች እነዚህን አገልግሎቶች በቋንቋው ከማከናወናቸውና ድርጊቶችን ለማከናወን ከሚጠቀሟቸው የተለያዩ አጠቃቀም ስልቶች አኳያ ይመዘናሉ፡፡ እንደመተንበይ ያሉ ሌሎች ችሎታ አገልግሎቶች ከተማሪዎች የሚጠበቁት፣ በከፍተኛ ደረጃዎች ብቻ ነው፡፡

በተጨማሪም፣ በከፍተኛ ደረጃ የሚገኙ ተማሪዎች በተለያዩ ማህበራዊ አውዶች ውስጥ ራሳቸውን ችለው በቋንቋው ልዩ ልዩ ተግባራትን ማከናወን ይጠበቅባቸዋል፡፡ እንደ ክርክር፣ ትረካና ገለፃ ያሉ አገልግሎቶች ውስብስብ በሆኑ ሁኔታዎች ውስጥ እነዚህን አገልግሎቶች

ሲያከናውኑ ከሚያሳዩ አላባውያን አንፃር መመዘን አለባቸው። በዩኒቨርሲቲ ደረጃ፣ ተማሪዎች እነዚህን አገልግሎቶች በተሻለ ስፋትና ጥልቀት ማከናወን መቻላቸውን ማሳየት ይኖርባቸዋል።

2.5.2.1.2.5 የይዘት ግብዓት

በፈተና ክንውን ውስጥ የተፈታኞች የርዕሰ ጉዳይ ወይም የይዘት እውቀት ጠቃሚ ተላውጦ (variable) ነው (Read, 1990):: በተለይም ደግሞ በፅህፈት ፈተናዎች ውስጥ እውናዊ የሆኑ፣ ሊፃፍባቸው የሚችሉና ተማሪዎች የሚያውቋቸው ተገቢ ርዕሶችን መምረጥ በጣም አስፈላጊ ነው (Hamp-Lyons,1990):: ተገቢ ርእሶችን መምረጥ ደግሞ የአንድ ፈተና አዘጋጅ ዋና ኃላፊነት ነው (Weir, 2005):: በዚህ ረገድ፣ ሁሉም ተፈታኞች በአንድ ርዕሰ ጉዳይ ላይ ቢፅፉ የተሻለ ነው። ምክንያቱም በፅህፈት ምዘናዎች ውስጥ ከተሰጡ ርዕሶች መካከል ተማሪዎች ርዕስ መርጠው እንዲፅፉ ማድረግ፣ በአስተራረም ወቅት የውጤት አሰጣጥ ልዩነት እንዲፈጠር የሚያደርጉ ምላሾች እንዲኖሩ በር ይከፍታል (Read, 1990)። ከዚህም በላይ፣ በምዘናው ውስጥ መቆጣጠር የማይቻሉ በርካታ ልዩነቶች እንዲከሰቱ ምክንያት ይሆናሉ (Jacobs et al, 1981)::

Weir (2005) ተማሪዎች በምዘና ወቅት ፅሁፉን በሚገባ ተረድተው፣ በቂ ዳራዊ እውቀት ኖሯቸው፣ ተገቢ ክሂሎችንና ስትራቴጂዎችን መጠቀማቸውን ለማረጋገጥ፣ በበቂ ሁኔታ የሚያውቁት ይዘት ያለው ፅሁፍ ለተፈታኞች መስጠት ላቅ ያለ ጠቀሜታ እንዳለው በአፅንኦት ገልፀዋል። አንድ ፅሁፍ ለተማሪዎች እንደ ግብዓት ማቅረብ፣ አንድ አይነት የይዘት እውቀት እንዲኖራቸውና በተማሪዎች መካከል ሊፈጠር የሚችለውን አድሎ ለመቀነስ ይረዳል። የተማሪዎችን ክንውኖች ጥራት ግን አያሻሽልም። የማነቃቂያ ፅሁፍ ለተማሪዎች የተለያዩ ሀሳቦችን ሊያስገኝላቸው ይችላል። ነገር ግን፣ ከተሰጣቸው ፅሁፍ በከፍተኛ ሁኔታ ሀሳብ የመበደር ዝንባሌ ሊያሳዩ ይችላሉ።

2.5.2.1.3 የአፈታተን መቼት

የአፈታተን መቼት፦ እንደ መፈተኛ ቦታዎች (ሁኔታዎች)፣ ወጥ አፈታተንና የፈተና ደህንነትን የመሳሰሉ ጉዳዮችን ያመለክታል። ምዘናው የሚካሄድባቸው ሁኔታዎች በምዘናው አግባብነት

ላይ ተፅዕኖ ሊያደርጉ ይችላሉ (Weir, 2005; Shaw and Weir, 2007):: በአግባቡ ያልተካሄደ ፈተና አስተማማኝ ያልሆኑ ውጤቶችን የማስገኘት እድሉ ሰፊ ነው።

2.5.2.1.3.1 የመፈተኛ ቦታ

ተፈታኞች ዘና ብለው ምዘናዎችን መስራታቸውን ለማረጋገጥ፣ በመፈተኛ አካባቢ የሚሰሙ አዋኪ ድምፆችን፣ እንደ መብራትና የሙቀት መቆጣጠሪያ (air conditioning) ያሉ አካላዊ ሁኔታዎችን መቆጣጠር ይገባል (Weir, 2005)። በሌላ አገላለፅ፣ ተፈታኞች በፈተና ሂደት ውስጥ ካላቸው ችሎታ ውጭ በውጤታቸው ላይ ተፅእኖ ሊያደርሱባቸው የሚችሉ ጉዳዮችን በተቻለ መጠን ማስወገድ ተገቢ ይሆናል።

2.5.2.1.3.2 የአፈታተን ሂደት

ተፈታኞች ስለአፈታተን ሂደቶች ግልፅና ትክክለኛ መመሪያዎች ሊኖራቸውና እነዚህን መመሪያዎች ተከትለው ሊፈተኑ ይገባል። በአንድ የመፈተኛ ክፍል ይህ መመሪያ ከተጣሰ፣ ለምሳሌ:- ከተፈቀደው በላይ ተጨማሪ ሰዓት ለተወሰኑ ተማሪዎች መፍቀድ በግንዛቤ አግባብነት ላይ ተፅእኖ ያስከትላል። ምክንያቱም ተማሪዎች የሚወስኗቸው ውሳኔዎችና የግንዛቤ ሂደቶቻቸው፣ በእነዚህ አይነት ተላውጦች ምክንያት ተፅዕኖ ይደርግባቸዋል (Shaw & Weir, 2007):: ይህ ሁኔታ ደግሞ በአፈታተን ሂደት ተማሪዎች በአንድ አይነት ሁኔታ መስተናገድ ያለባቸው መሆኑን ያስገነዝባል።

2.5.2.1.3.3 የፈተና ደህንነት

የምዘናዎችን ይዘት አስቀድመው እንዳይታወቅ ለማድረግ፣ የደህንነት ህጎች መዘጋጀት አለባቸው። የፈተናዎቹ ተደራሽነት የተገደበና የፈተና ጥያቄዎች በማንኛውም ባለድርሻ አካላት መታተም ወይም ኮፒ መደረግ የለባቸውም። የፈተናዎች ደህንነት ካልተጠበቀ፣ ጥቂት ፈተናውን ያገኙ ተማሪዎች ቀድመው ያዘጋጇቸውን መልሶች የማስታወስ ችሎታ ብቻ የሚመዘኑ ሊሆኑ ይችላሉ (Shaw & Weir, 2007):: ስለሆነም፣ ፈተናዎች ቀጥተኛ ሀላፊነት ባለባቸው ሰዎች ብቻ ሊዘጋጁ፣ ሊፃፉ፣ ሊከለሱና ሊባዙ ይገባል።

2.5.2.2 ግንዛቤያዊ አግባብነት

ግንዛቤያዊ አግባብነት፦ በአንድ የፅህፈት ምዘና ውስጥ የምዘናው ተግባራት ከእውናዊው አውድ የፅህፈት ግንዛቤያዊ ሂደቶች ጋር አንድ አይነት የፅህፈት ሂደቶችን የማነሳሳታቸውን መጠን ያመላክታል። ስለሆነም፣ ተፈታኞች ጠቃሚ ግንዛቤያዊ ሂደቶች ማከናወናቸውን ለማረጋገጥ የእውናዊ የፅህፈት ተግባራት የሚመስሉትን መምረጥ አስፈላጊ ነው። በፅህፈት ውስጥ የሚካሄዱ ግንዛቤያዊ ሂደቶች እንደፅሁፉ ተግባር፣ ዓላማና አገልግሎት ባሉ ጉዳዮች ተፅዕኖ ይደረግባቸዋል። ተፈታኞች ለተግባሩ ምላሽ በሚሰጡበት ወቅት ያላቸውን ዳራዊ እውቀት ወይም በተግባሩ የተሰጣቸውን የግብዓት ይዘቶች ይጠቀማሉ። እነዚህ ጉዳዮች ተማሪዎች ተግባሩን እንዴት እንደሚመልሱ፣ እንደሚያቅዱና እንደሚያከናውኑ ይወስናሉ።

ጠቃሚ ሂደቶችን የሚያነሳሱ ተግባራትን በአግባቡ ለመምረጥ እንዲቻል፣ የሚመዘነው ችሎታ በሚገባ መገለፅ አለበት። የሚመዘነው ችሎታ ብያኔ ስለምዘናው የሚሰጡትን ሁሉንም ውሳኔዎች ለመወሰን እንደመነሻ ነጥብ ያገለግላል። ዝርዝር የችሎታ ብያኔ ችሎታውን ለመመዘን ጠቃሚ የሆኑትን መስፈርቶች ያመለክታል። በሌላ አገላለፅ፣ የችሎታው ብያኔ በአንድ በተወሰነ አውድ ውስጥ ጥሩ ፅህፈትን ለማከናወን የሚያስፈልጉ አላባውያንን ይጠቁማል (Shaw & Weir, 2007):: የፅህፈት ምዘና ዋና አላማ ደግሞ በተለያዩ አውዶች ውስጥ ተግባራዊ ፅህፈትን መመዘን ነው። በመሆኑም፣ የመመዘኛውን ስኬል በተመለከተ የሚወሰኑ ውሳኔዎች ሁሉ በአብዛኛው ይህን ችሎታ ስኬታማ በሆነ መንገድ የሚመዝን ፈተና ማስገኘት ይኖርባቸዋል። እንደ Field (2004) አገላለፅ፣ በሳል ፀሀፊዎች በማቀድና በመከለስ ተግባራት ላይ ከደካማ ፀሀፊዎች የበለጠ ጊዜ ያጠፋሉ። በሁለተኛ ቋንቋ መፃፍ፣ ተማሪዎች እንደፊደል አፃፃፍ (Spelling)፣ አገባብና ቃላት አጠቃቀም ላሉ የተለያዩ ጉዳዮች የበለጠ ትኩረት እንዲሰጡ ተጨማሪ ግንዛቤያዊ ጫና ይኖርባቸዋል።

Shaw and Weir (2007) ግንዛቤያዊ አግባብነትን ማረጋገጥ አስቸጋሪ እንደሆነ ጠቁመዋል። በፅህፈት ምዘና ውስጥ ግንዛቤያዊ አግባብነትን ለማመልከት፣ በተሰጠው ተግባር አማካኝነት ጥቅም ላይ የዋሉትን የመፈፀሚያ ግብዓቶች (Executive resources) እና ግንዛቤያዊ ሂደቶች (Cognitive Processes) መገምገም አለባቸው (Weir, 2005):: የአፈፃፀም ሂደት (executive process)፣ ተግባቦታዊ የቋንቋ ችሎታ ሞዴል ውስጥ Bachman (1990) ስትራቴጂያዊ

ችሎታ (Strategic Competence) ብለው ከለዩት ጋር ተመሳሳይ ነው፡፡ በ Bachman (1990) ሞዴል የተለዩት ግንዛቤያዊ አለባውያን፣ በግንዛቤያዊ አግባብነት ጉዳይ ውስጥ በግንዛቤያዊ ሂደቶች ንዑስ ዘርፍነት የሚካተቱ ናቸው፡፡ እዚህ ላይ ስትራቴጂያዊ ችሎታ በጣም ጠቃሚ አላባ ነው፡፡ እንደ Bachman and Palmer (1996:70) አባባል፣ ስትራቴጂያዊ ችሎታ፣ "በቋንቋ አጠቃቀምም ሆነ በሌሎች ግንዛቤያዊ ተግባራት ላይ ተገቢ ግንዛቤያዊ አሰራር እንዲኖር የሚያግዙ ከፍተኛ የአፈፃፀም ሂደቶች ናቸው ተብለው የሚታሰቡትን የግንዛቤያዊ አላባውያን ወይም የስትራቴጅዎችን ስብስብ ያመለክታል፡፡" በፅሁፈት ክንውን ውስጥ የሚካሄደውን ግንዛቤያዊ ሂደት (Processing) ለማሳየት ልዩ ልዩ ሞዴሎች ቀርበዋል፡፡ ከነዚህም መካከል፦ Hayes and Flower (1980), Bereiter and Scardamalia (1987), Grabe and Kaplan (1996) and Field (2004) መጥቀስ ይቻላል፡፡

Hayes and Flower (1980, 2002) የፅህፈት ክንውን ሂደት፣ በተግባሩ አካባቢና በፀሐፊው የረጅም ጊዜ ትውስታ ተፅዕኖ እንደሚደርግበት ገልፀዋል፡፡ ፅህፈት እንደ ቦይ ውሀ አንድ መስመር ተከትሎ የሚፈስና ከአንዱ ደረጃ ወደ ሌላው ደረጃ በመሸጋገር የሚከናወን ተግባር ሳይሆን፣ ምልልሳዊ ሂደት (recursive process) መሆኑን አሳይተዋል፡፡ ፅህፈት በሂደት ዘዴነቱ ግብ-መር ፅህፈትና መስተጋብራዊ የአፃፃፍ ሂደቶችን ያካትታል፡፡ የፅህፈት ሂደት፦ በስፋት ማቀድን፣ ማርቀቅን፣ ፅሁፎችን መከለስና አርትኦት ማካሄድን ይይዛል፡፡ እነዚህ ምልልሳዊና መስተጋብራዊ ተግባራት ጐን ለጐን ሊከናወኑ ይችላሉ፡፡ አጠቃላይ ሂደቱን የአፈፃፀም ተቆጣጣሪ (executive monitor) ይቆጣጠረዋል (Hayes & Flower, 2002)::

Hayes (1996) ሁለት ዋና ዋና የፅህፈት ሂደት የትኩረት ጉዳዮችን ለይተዋል፡፡ እነሱም ለማን እንደሚፃፍ (ማህበራዊ ተደራሲን) እና የሚፃፈው ፅሁፍ (የፅሁፉ አይነትን) ከግንዛቤ ውስጥ መግባት አለባቸው ይላሉ፡፡ የፅህፈት ሂደት ባህሪያት እንደ ማህበራዊና አካላዊ አካባቢ፣ ተነሳሽነትና ንቁ የረጅም ጊዜ ትውስት (Working long-term memory) ያሉት ጉዳዮች በፅህፈት ክንውን ውስጥ ወሳኝ ጉዳዮች ተደርገው ይታያሉ፡፡ Hayes and Flower እነዚህን አላባውያን የሚያስተሳስሩ ግንዛቤያዊ ሂደቶችን በደምሳሳው ገልፀዋል፡፡ የገለፁት ግን የተወሰነ ቅደም ተከተል ባለው ሁኔታ አይደለም፡፡ ሞዴላቸው በሳል ፅህፈትን በሳል ካልሆነው ለይቶም አያመለክትም፤ በመሆኑም በእውናዊው ህይወት ፀሐፊዎች ምን ሊያደርጉ እንደሚችሉ በትክክል ለመተንበይ አያስችልም (Grabe & Kaplan, 1996; Weir, 2005)::

Bereiter and Scardamalia (1987) በሳልና በሳል ባልሆኑ ፀሀፊዎች መካከል ያለውን የአፃፃፍ ሂደት ልዩነቶች የእውቀት ነገራ (Knowledge telling) እና የእውቀት ሽግግር (Knowledge transformation) በማለት ገልፀዋል፡፡ እውቀት ነገራ፡- ፅህፈትን ያለ ብዙ ማቀድ ወይም ክለሳ ማከናወንን ያመለክታል፤ ይህም የበለጠ ተለምዷዊ (natural) አፃፃፍንና ሀሳብን እንደ ወረደ ወረቀት ላይ ማስፈርን ያሳያል፡፡ ሁሉም ፀሀፊዎች ይህን አይነት ፅሁፍ ይፅፋሉ፡፡ የእውቀት ሽግግር፦ የሚታየው በጣም በበሰሉ ፀሀፊዎች ዘንድ ሲሆን ማቀድን፣ ሀሳቦችን ማደራጀትና መከለስን ያካትታል፡፡ በሳል ፀሀፊዎች ብዙ ጊዜ በማቀድና ፅሁፋቸውን በመከለስ ሲያጠፉ፣ በሳል ያልሆኑ ወይም ጀማሪ ፀሀፊዎች ደግሞ ከውስጣዊ ግብዓታቸው ሀሳብ ማፍለቁ ላይ የበለጠ ያተኩራሉ፡፡ ጀማሪ ፀሀፊዎች ስለ ርዕሰ ጉዳዩ የሚያውቁትን መግለፁ ላይ የበለጠ ጊዜ ያጠፋሉ፡፡ ሀሳብ በማመንጨቱና በፅሁፍ በማስፈሩ መካከል ያለው መስተጋብር ተከታታይነት ያለውና የፀሀፊውም ሀሳቦች ሊለወጡ ይችላሉ (Hayland, 2002)፡፡

Bereiter and Scardamalia (1987) የተፃፈውን ፅሁፍ እንደ ዋና ጉዳይ አያዩትም፡፡ የእነዚህ ተመራማሪዎች ዋና ትኩረት በፅህፈት ወቅት በሚከናወኑት ግንዛቤያዊ ሂደቶች ላይ ነው፡፡ በዚህም የተነሳ፣ የክንውን አውዶች በንድፈ ሃሳብ ተኮር አለባውያን (በግንዛቤያዊ ሂደቶች) ላይ ሊያስከትሏቸው የሚችሏቸውን ተፅእኖዎች ችላ ብለዋቸዋል፡፡ ስለሆነም፣ የፅህፈት ሂደት ላይ ተፅዕኖ የሚያደርጉትን አውዳዊ ጉዳዮች አላነሱም (Weir, 2005)::

Grabe and Kaplan (1996) የፅህፈትን ማህበራዊ፣ ባህላዊና ግንዛቤያዊ ጉዳዮች በጣም በተሟላ ሁኔታ አዋህደው የፅህፈት ሞዴሎችን አቅርበዋል፡፡ ለፅህፈት ትምህርት ማህበረ-ግንዛቤያዊ ዘዴን (Socio-cognitive approach) ያራምዳሉ፤ ፅህፈትን ተግባቦታዊ የቋንቋ አጠቃቀም ዘዴ አድርገው ይመለከቱታል፡፡ የመጀመሪያ ቋንቋ ፅህፈት ሞዴልን መነሻ በማድረግ፣ በፅህፈት ሂደት ላይ ተፅእኖ ሊያስከትሉ የሚችሉትን አውዳዊ ጉዳዮች ከግንዛቤ ውስጥ በማስገባት፣ በሁለተኛ ቋንቋ ፅህፈት ግንዛቤያዊ ሂደቶች የሚያስፈልጉትን ጉዳዮች አሳይተዋል፡፡ ሞዴላቸው “ማን ምን ለማን ይፅፋል፣ ለምን አለማ፣ ለምን ምክንያት፣ መቼ፣ የትና እንዴት?” በሚሉት ጥያቄዎች ዙሪያ የሚሽከረከር ነው (Grabe & Kaplan, 1996:203)::

Grabe & kaplan (1996) ፅህፈት በርካታ ጉዳዮችን እንደሚያካትት ችሎታ አድርገው ገልፀውታል:: በፅሁፍ አማካኝነት በተወሰነ ደረጃ ተቀባይነት ባላቸው ስነልሳናዊ፣ ስነልቦናዊና ማህበራዊ መርሆዎች አኳያ መረጃ ይተላለፋል፤ እነዚህ በተራቸው በፅሁፍ አደረጃጀትና አወቃቀር ላይ ተፅእኖ ያደርጋሉ። እነዚህ መርሆዎች፡- መረጃ ሰጪነትን፣ የማስተላለፊያ ደረጃን፣ ዓላማን፣ ሁኔታንና ዝንባሌን ከግንዛቤ ውስጥ ያስገቡና አዲስ መረጃ የመጠቀሚያ ስልቶችን ያካተቱ መሆን አለባቸው።

እንደ Grabe and Kaplan (1996:226-230) አገላለፅ፣ ፅህፈት በግንዛቤያዊ ሂደትነቱ "አእምሮን የሚያነቃቃ" ግብ ማስቀመጥን ያካትታል። ግብ ማስቀጥ፡- አውድን መመዘን፣ ፅሁፍን ማርቀቅ፣ ሊያጋጥሙ የሚችሉ ችግሮችን መገምገምን፣ ተፈላጊውን የፅሁፍ አይነት መለየትና የአደረጃጀታዊ እቅድ ማዘጋጀትን ያካትታል። ንቁ የአእምሮ ትውስታ (verbal working memory) ደግሞ ሶስት አለባውያንን ማለተም የቋንቋ ችሎታን፣ ስለአለም ያለ እውቀትን፣ እንዲሁም ሁለቱን ማለትም የቋንቋ ችሎታንና ስለአለም ያለ እውቀትን አጣምሮ ለመጠቀም የሚያስችለውን ግንዛቤያዊ ሂደትን ይይዛል። ውስጣዊ ግብ ሁልጊዜም አውድ በንቁ የአእምሮ ትውስታ ላይ የሚያስከትለውን ተፅዕኖ እንደሚያመጣጥን ገልፀዋል። ፀሀፊው ርዕሰ ጉዳዩንና ተፈላጊውን የፅሁፍ አይነት ከግንዛቤ ውስጥ ያስገባና ያለውን ዳራዊ እውቀት ወይም የተሰጠውን ግብዓት በመጠቀም ሀሳቦችን ያመነጫል። ስለ ርዕሰ ጉዳዩ ያሉትን ሀሳቦች ተገቢና ተጠይቃዊ በሆነ ቋንቋ ያደራጅና ይፅፋል። በተጨማሪም፣ የተፃፈ አሊያም በፀሐፊው አእምሮ ውስጥ ያለ፣ የፅሁፉ ግንዛቤያዊ እውቅት (metacognitive awareness) እና በንቃት ላይ የተመሰረተ ቁጥጥር (Conscious monitoring)፣ በፅህፈት ሂደት ውስጥ ጠቃሚ ተግባራት ናቸው (Grabe & Kaplan,1996)::

የGrabe and Kaplan (1996) ሞዴል በርካታ የሂደት አላባውያን እንዴት መስተጋብር እንደሚፈጥሩ የሚገልፅ በመሆኑ ጠቃሚ ነው። ይሁን እንጂ፣ የሂደቱ ቅደም ተከተላዊ አካሄድ በሞዴላቸው ውስጥ አልተገለፀም።

Field (2004) አንድ ፀሐፊ የሚያከናውናቸውን የሂደት ደረጃዎች ገልፀዋል። የስነልቦናዊና ስነልሳናዊ ንድፈሃሳብና መረጃ የሂደት መርሆዎችን መነሻ በማድረግ በየደረጃዎች ውስጥ የሚከናወኑትን ተግባራት ጠቁመዋል። ፅህፈት በሂደቱ ውስጥ ባሉ መስተጋብራዊ ደረጃዎች

መካከል ወደ ፊትና ወደ ኋላ የሚመላለስ ሽክርክሪታዊ ሂደት እንደሆነ አመልክተዋል፡፡ Field (2004) ሶስት የማቀድ አላባውያንን ለይተዋል፤ እነሱም፡- አብይ ማቀድ (Macro-planning)፣ ማደራጀት (Organization)ና ንኡስ ማቀድ (Micro-planning) ናቸው፡፡

Shaw and Weir (2007:37) ከ Hayes and Flower (1980), Bereiter and Scardamalia (1987) ወይም Grab and Kaplan (1996) በተሻለ ሁኔታ የ Field (2004) ሞዴል "ተደራሽ፣ ዝርዝር እና የተደራጀ እንደሆነ ገልፀዋል፡፡ በ Field (2004) ሞዴል ላይ በመመስረትም ፅህፈት ተግባቦታዊ የቋንቋ አጠቃቀም አይነት እንደሆነና የተፃፈው ፅሁፍም ተግባቦታዊ ዲስኩር ነው፤ ብለዋል (Shaw & Weir, 2007:62):: Shaw and Weir (2007) በአንድ ፅሁፍ ውስጥ የሚካተቱትን የሚከተሉትን ግንዛቤያዊ ደረጃዎች ማለትም አብይ ማቀድ፣ ማደራጀት፣ ንዑስ ማቀድ፣ ማርቀቅ (መተርጐም)፣ መቆጣጠርና መከለስ በማህበረ-ግንዛቤያዊ ሞዴላቸው ውስጥ አካተዋል፡፡ አብይ ማቀድ (macro-planning):- ሀሳቦችን መሰብሰብና እንደየ ፅሁፉ አይነት (genre)፣ አንባቢዎችንና ግቦች የመሳሰሉትን አብይ ተግዳሮቶችን (Constraints) መለየት ያመለክታል፡፡ ማደራጀት (Organization)፡- ሀሳቦችን ቅደም ተከተል ማስያዝ፣ ለፅሁፍ አላማና ለተደራሲው (ለአንባቢው) ጠቃሚ የሆኑ ሃሳቦችን መለየትን ያካትታል፡፡ ንዑስ ማቀድ፡- ደግሞ በአንቀፅ ደረጃ ማቀድን ይጠቁማል፡፡ የእያንዳንዱ አንቀፅ ግብና ይዘት በፅሁፉ አጠቃላይ ግብ ላይ ይመሰረታል፡፡ ማርቀቅ (መተርጐም)፡- ረቂቅ አዕምሮአዊ ሃሳቦች ወደሚታዩ ስነልሳናዊ ቅርፆች የሚለወጡበትን ሂደት ያሳያል፡፡ መቆጣጠር፡- የፅሁፍን ትክክለኛነት ከስርዓተ አፃፃፍ ባህርያት አንፃርና ፀሐፊው ያሰባቸውን ጉዳዮች በግልፅ በፅሁፍ ላይ የማስፈርን ሁኔታ ማረጋገጥን ያመለክታል (Shaw & Weir, 2007)::

Shaw and Weir (2007:36) የአብይ ማቀድ፣ የንኡስ ማቀድና የማደራጀት ሂደቶች በተለያዩና ደረጃ በደረጃ ተከታታይነት ባለው ሁኔታ እንደሚከናወኑ ገልፀዋል፡፡ በGrabe and Kaplan (1996) የተለዩት ግብ የማስቀመጥ አላባውያን፣ የማደራጀቱ ተግባር ከመከናወኑ በፊት በቅድሚያ ሊሰበሰቡ እንደሚችሉ ጠቁመዋል፡፡ እነዚህ የማቀድ ደረጃዎች ጥሩ ፀሀፊዎችን ከደካማ ፀሀፊዎች ይለዩዋቸዋል፡፡ ስለተግባሩ መቼቶችና ለተግባሩ የሚያስፈልጉትን ስነልሳናዊና አውዳዊ ጉዳዮች በተመለከተ የሚወሰኑ ውሳኔዎች፣ ተማሪዎች ተግባሩን በተሳካ ሁኔታ ለማከናወን በሚያስፈልጋቸው ግብዓቶችና በግንዛቤያዊ ሂደታቸው ላይ ተፅዕኖ ያሳድራሉ፡፡ ግንዛቤያዊ ስትራቴጂዎች በአውዳዊ ፍላጐቶችና ችሎታን በማሳየት መካከል የሚደረግ

መስተጋብርን እንደ ማነቃቂያ ስልት በመሆን ጠቃሚ ሚና ይጫወታሉ፡፡ በሌላ አገላለፅ፣ የመፈፀሚያ ግብዓቶችን ለመጠቀም ያስችላሉ (Chapelle, 1998)::

ከላይ እንደተገለፀው የምዘና ተግባራት የእውናዊ ተግባራት የሚጠይቁትን አይነት ግንዛቤዊ ችሎታዎችን ተማሪዎችን መጠየቅ አለባቸው፤ በመጨረሻ ላይ የትኞቹ ግንዛቤያዊ ሂደቶች ተግባራዊ እንደሆኑ መመዘን ግን ያስቸግራል፡፡ ሆኖም:- Cooper (1986:371) "በአንድ ፀሀፊ አእምሮ ውስጥ ምን እንደሚካሄድ ትኩረት በማድረግ፣ ከአዕምሮአዊ ሁኔታዎች አንፃር ያሉትን ጠቃሚ የፅህፈት ጉዳዮች መገንዘብ ይቻላል፤" ይላሉ፡፡ O'Sullivan (2005) ደግሞ ፈተና አዘጋጆች በቅድሚያ መስፈርቶችን ይፋ በማድረግና የነጥብ መስጫ መመሪያዎች ከአሻሚነት የፀዱ መሆናቸውን በማረጋገጥ በቀጥታ በግንዛቤያዊ ሂደቶች ላይ ተፅእኖ ማሳደር እንደሚችሉ ጠቁመዋል፡፡ በተጨማሪም፣ ለተግባሩ የተሰጠው ምላሽ በአግባቡ መመዘኑን ለማረጋገጥ መስፈርቶቹ በምዘና ስኬሉ ውስጥ መንፀባረቅ አለባቸው፡፡

በተግባሩ መመሪያና በምዘና ስኬሉ ውስጥ የሚገለፁት መስፈርቶች በሚለካው ችሎታ ብያኔ የሚወሰኑ በመሆናቸው፣ የሚመዘነው ችሎታ ብያኔ ግልፅና ዝርዝር መሆኑ በጣም አስፈላጊ ነው፡፡ የፅህፈት ችሎት በሚገባ ሳይበየን፣ ተገቢ የምዘና መሳሪያዎችን ማዘጋጀት አደጋ ያስከትላል፡፡ ምክንያቱም አነስተኛ ወይም የተጋነነ የችሎታ ውክልናን ለማስወገድ፣ ግንዛቤያዊ አግባብነት የሚወሰነው የችሎታውን ብያኔ መሰረት ባደረጉ ግልፅ መስፈርቶች አማካኝነት ነው፡፡ በመሆኑም፣ ምዘና አዘጋጆች የሚመዝኑትን ችሎታ ተዋቃሪ አካላትን ባህሪያት በማያሻማ ሁኔታ መለየት አለባቸው፡፡ አግባብ የሆኑ ግንዛቤያዊ ሂደቶች መካሄዳቸውን ለማረጋገጥ፣ የፈተና ወረቀቱና የምዘና ስኬሉ ይዘት ግልፅ በሆነ የችሎታ ብያኔ ላይ መመስረት አለበት፡፡

2.5.2.3 የአስተራረም አግባብነት

አንድ የምዘና ዘዴ አግባብ የሚሆነው ወጥነት ባለው ሁኔታ ትክክለኛ ልኬቶችን ሲያስገኝ ነው፡፡ ይህም ሁኔታ ደግሞ አስተማማኝነት ይባላል (Hughes, 2003):: Weir (2005) አስተማማኝነት ከአግባብነት ተነጥሎ መታየት እንደሌለበት ገልፀዋል፡፡ ከዚህ ይልቅ፣ ለአንድ የምዘና ዘዴ አጠቃላይ አግባብነት አስተዋፅኦ የሚያደርግ አላባ ተደርጐ ሊታይ ይገባል፡፡ ይህን ሁኔታ ማሳየት እንዲችልም የአስተራረም አግባብነት ፅንሰ ሀሳብን አስተዋውቀዋል፤ ይኸውም "የፈተና

ውጤቶች ምን ያህል ከጊዜ አኳያ የማይዋዥቁ፣ ከይዘት ናሙና አንፃር ወጥነት ያላቸውና ከአድሎ የፀዱ መሆናቸው የሚያመለክት እሳቤ ነው” Weir (2005:23)፡፡

እንደ Alderson et al. (1995) ገለፃ፣ ያለ አስተማማኝ የምዘና መሳሪያ፣ ያለ ተገቢ የማረሚያ ዘዴዎችና ያለስልጠን አራሚዎች፣ አግባብነትን ለማረጋገጥ የሚደረጉ ሌሎች ሙከራዎች (ለምሳሌ፡- ተያያዥና ወካይ የፈተና ተግባራትን መምረጥ) ሁሉ ፋይዳ የለሽ ናቸው፡፡ ልዩ ልዩ ጉዳዮች፣ ለምሳሌ፦ የተፈታኙ የመግባባት ችሎታ፣ የአጠያየቅ ዘዴ ባህሪያት፣ የተፈታኞች ግላዊ ባህሪያት፣ የምዘናው ስኬልና በፈተናው ክንውን ላይ ተፅዕኖ ሊያደርሱ የሚችሉ ተተንባይ ያልሆኑ ሌሎች ሁኔታዎችም ጭምር፣ በፈተና ውጤቶች ላይ ተፅዕኖ ያደርጋሉ (Bachman, 1990; Weir, 2005):: እንደ Shaw and Weir (2007) ገለፃ፣ ደግሞ የማረሚያ መስፈርት ወይም የምዘና ስኬል፣ የአራሚ ባህሪያት፣ የአስተራረም ሂደት፣ የማረሚያ ሁኔታዎች፣ የአራሚ ስልጠና፣ ድህረ-ፈተና ግምገማ፣ የፈተና ወረቀት ድረጃ (grading)ና ነጥብ አሰጣጥ (awarding) በአስተራረም አግባብነት ላይ ተፅዕኖ ሊያስከትሉ የሚችሉ አላባውያን ናቸው፡፡ እነዚህ መስፈርቶች በዚህ ጥናት ውስጥ የበሳል ፅህፈት ችሎታ ምዘናዎችን አስተራረም ለመገምገም ጥቅም ላይ ውለዋል፡፡ ስለሆነም፣ ከዚህ ቀጥሎ የእነዚህ ጉዳዮች ምንነትና ከነመቆጣጠሪያ ስልቶቻቸው ጋር ተራ በተራ ተቃኝተዋል፡፡

2.5.2.3.1 የመመዘኛ ስኬሎች

በ Shaw and Weir (2007) ማዕቀፍ ውስጥ የአስተራረም አግባብነትን በተመለከተ በመጀመሪያ የቀረቡት የምዘና ስኬሎችና የምዘና መስፈርቶች ናቸው፡፡ አንድ የምዘና ስኬልን ለመምረጥ ወይም ለማዘጋጀት ሲታሰብ ሁለት ዋና ዋና ጉዳዮች ከግንዛቤ ውስጥ መግባት ይኖርባቸዋል፡፡ የመጀመሪያው፣ ለምዘናው ዓላማ ተገቢ የሆነው የስኬል አይነት ነው፡፡ የመመዘኛ ስኬሉ አይነት አራሚዎች ፅሁፉን በሚያርሙበት ዘዴና ለፅሁፉ በሚሰጡት ትርጓሜ ላይ ተፅዕኖ ያደርጋል፡፡ ሁለተኛው ባህሪ፣ የስኬል አወቃቀር አይነት (format) ነው፡፡ አንዴ የስኬሉ አይነት ከተመረጠ በኋላ፣ አዘጋጆች ለምዘናው ዓላማ የትኞቹ መስፈርቶች በተሻለ ሁኔታ ለመለካት የታሰበውን ችሎታ እንደሚወክሉት ማሰብና ምን ያህል የምድብ ደረጃዎች (band levels) እንደሚያስፈልጉ መለየት አለባቸው፡፡

2.5.2.3.2 የስኬል አይነቶች

የምዘና ስኬል፦ የሚለካውን ችሎታ በጣም ተጨባጭነት ባለው ሁኔታ ይገለፃል። ይህም ከፈተና ውጤቶች አግባብነት ጋር ቀጥተኛ ተያያዥነት አለው። ስኬል "ስለ ፅህፈት ምንነት ስምምነት የተደረሰባቸውን ጉዳዮች መልክ የሚያስይዝና ፅህፈትን ለመመዘን ያገለግላል" (Inoue, 2005:20):: ስለሆነም፣ አግባብነትን በማረጋገጥ ሂደት ውስጥ በጣም ተገቢ የምዘና ስኬል መምረጥ ጠቃሚና ዋና የምዘና ውሳኔም ነው (Hamp-Lyons, 1991; Weigle, 2002; Barkaoui, 2007)። እንደ Weigle (2002) ገለፃ፣ ይህ ውሳኔ በጣም አስፈላጊ ነው፤ ምክንያቱም በመጨረሻ ላይ የፈተና ውጤቶች ስለተማሪው ችሎታዎች ማጠቃለያዎችን ለመስጠትና ውሳኔዎችን ለመወሰን ያገለግላሉ።

አራሚዎች በፅሁፍ ውስጥ የሚጠቀሙበትን ዘዴ መሰረት በማድረግ ስኬሎችን በሶስት መክፈል ይቻላል። ሶስቱ ዋና ዋና የማረሚያ ዘዴዎችም:- ጅምላዊ (holistic) ወይም ምስላዊ (impression) አስተራረም፣ ቀዳማይ ባህሪ አስተራረም (primary trait scoring) እና ባለብዙ ባህሪ አስተራረም (multiple trait scoring) ናቸው። እነዚህ ሶስት አይነት ስኬሎች በሁለት ልዩ ባህሪያት ይገለፃሉ። በመጀመሪያ፣ ስኬሎቹ አንድም አንድ የተወሰነን ተግባር፣ አሊያም ተግባራቱ በምድብ በምድብ ከፋፍለው ሊያሳዩ ይችላሉ። ሁለተኛ፣ ስኬሎች አንድም አንድ ነጠላ ውጤትን፣ አሊያም በርካታ ውጤቶችን ይገልፃሉ (Weigle, 2002)::

ጅምላዊ አስተራረም፦ ምስላዊ (impressionistic) አስተራረምም በመባልም ይታወቃል። የአራሚዎችን አጠቃላይ ምናባዊ ምስልና የፅሁፉን ግለሃሳባዊ ትርጓሜ መሰረት በማድረግ አንድ ነጠላ ውጤት መስጠትን ያሳያል (Davies et al,1999):: የፈተና ማውጫ ዝርዝሮችና ክንውኖች ከሌሎች አንድ አይነት አፈታተን ሂደት ጋር በማነፃፀር ደረጃ ይሰጣቸዋል። የፅህፈት ብያኔዎች አስቀድመው በተወሰኑ የተለያዩ ደረጃዎች የፅህፈት መግለጫዎች ከመሰጠታቸው በፊት፣ የባለሙያዎች ኮሚቴ ብዙውን ጊዜ ግለሀሳባቸውን መሰረት አድርገው የሚለካውን ችሎታ ይበይኑታል (Fulcher & Davidson, 2007)::

የጅምላዊ አስተራረም ዋና ጠቀሜታ፣ ፈጣንና በአንፃራዊ ሁኔታ ወጪ ቆጣቢ መሆኑ ነው (Shaw, 2002)። በጅምላዊ አስተራረም ዘዴ የሚያርሙ አራሚዎች በተማሪዎች ጠንካራ

ጉኖች ላይ ያተኩራሉ። እነዚህን ጠንካራ ጉኖች መሰረት አድርገውም ውጤት ይሰጣሉ። እነዚህ ስኬሎች በአንድ በተወሰነ አውድ ውስጥ በጣም ጠቃሚ የሚባሉትን የፅህፈት ጉዳዮች በተመለከተ መረጃ ይሰጣሉ (Huot, 1990; McNamara, 2000; Weigle, 2002):: ይሁን እንጂ፣ ጅምላዊ ስኬሎች ስለተማሪዎች ችሎታ በጣም ዝርዝር መረጃ አይሰጡም። ጅምላዊ አስተራረም በደረጃ ቅደም ተከተል ውጤት የመስጠት ሂደት በመሆኑ፣ ድክመትና ጥንካሬን የሚያሳይ መረጃን ወይም ዝርዝር ግብረ መልስን ለተማሪዎችና ለመምህራን አያስገኝም። ተማሪዎች የትኞቹን ባህሪያት ወይም ክሂሎች በተሻለ ሁኔታ እንዳከናወኗቸውም አያመለክትም። ይህ ሁኔታ ደግሞ በተለይ በሁለተኛ ቋንቋ ለሚፅፉ ፀሐፊዎች አስቸጋሪ ነው። ምክንያቱም ሁሉም የሁለተኛ ቋንቋ ተማሪዎች ሁሉንም የፅህፈት ችሎታ ጉዳዮች በአንድ አይነት ፍጥነት አያዳብሯቸውም (Weigle, 2002):: Weir (2005) ጅምላዊ አስተራረም በትግበራ ላይ ውጤታማ እንዳልሆነ ጠቁመዋል፤ ምክንያቱም ተማሪዎች በተለያዩ ደረጃዎች የሚያከናውኗቸውን በተለያዩ መስፈርቶች አያሳይም።

ጅምላዊ ዘዴን፣ ምዘና ላይ ተግባራዊ ለማድረግ ጠንካራ ንድፈ ሃሳባዊ መሰረት ያንሰዋል። ጅምላዊ አስተራረምን ለመደገፍ የተደረገው ጥቅል ንድፈ-ሀሳባዊ ቁርኝት፣ ዘዴው ንድፈ ሀሳባዊ መሰረት አለው ብሎ ለመግለፅ በቂ አይደለም። ለምሳሌ፡- ጅምላዊ አስተራረም በአንድ ነጠላ ውጤትም ሊንፀባረቅ ይችላል ተብሎ ይገመታል። አራሚዎች የቃላት ጥልቀትና ስፋትን፣ አደረጃጀታዊ ጉዳዮችንና አገባባዊ ቁጥጥርን የመሳሰሉትን ባህሪያት ሁሉ የሚወክል አንድ ነጠላ ውጤት በሚሰጡበት ወቅት ለየትኞቹ ባህሪያት ምን እንደተሰጠ መለየት አይቻልም። Shaw (2002:11) አንድ ነጠላ ውጤት የተማሪዎች የፅህፈት ችሎታ በትክክል ላያሳይና ወደተሳሳተ ማጠቃለያ ሊወስድ እንደሚችል ያላቸውን ስጋት ገልፀዋል። በመሆኑም፣ የጅምላዊ አስተራረም አግባብነት የተሰጡት ማጠቃለያዎች አጠያያቂ ናቸው (Hout, 1990; Shaw, 2002)::

የአሁኖቹ የምርምርና የአዘገጃጀት ዘዴዎች ለምዘና ዘዴዎች ንድፈ ሀሳባዊ አግባብነት ከፍተኛ ትኩረት ሰጥተዋል። ከዚህ አኳያ ደግሞ ጅምላዊ ስኬሎች ችግር አለባቸው። በዚህ ምክንያት፣ Hamp-Lyons (1995) የፅህፈት ክሂልን ለመመዘን ከጅምላዊ ስኬሎች ይልቅ፣ ቀዳማይ ባህሪ ወይም ትንታኔያዊ የምዘና ዘዴዎችን መጠቀም እንደሚሻል ገልፀዋል።

ቀዳማይ ባህሪ አስተራረም ዘዴ (Primary trait Scoring) ደግሞ፣ በዋናነት አንድ የተወሰነ ተግባርን መለካት ላይ የሚያነጣጥር በመሆኑ ለሌሎች ተግባራት አይነቶች ማጠቃለል አይቻልም (Fulcher & Davidson, 2007):: በተጨማሪም፣ አንድ ነጠላ ውጤት መስጠትን ያመለክታል። የምዘና ስኬሉ ለአንድ ተግባር ወይም ለአንድ ለተወሰነ ተግባር አይነት ብቻ ጠቃሚ ነው። አንድ ቀዳማይ ባህሪ አስተራረም ዘዴ በዋናነት የተግባሩ መግለጫ፣ የቀዳማይ ባህሪው ወይም ለሚለካው ችሎታ ማብራሪያ፣ የምዘና ስኬሉ ከነገላጮቹ ደረጃዎች፣ የእያንዳንዱን የክንውን ደረጃ የሚያሳዩ የክንውን ናሙናዎችና ለምን በዚህ መንገድ እንደታረሙ የሚገልፁ ማብራሪያዎችን ያካትታል (Weigle, 2002)::

ይሁን እንጂ፣ ውጤቶቹ የሚሰጡት መረጃ በአንድ በተወሰነ ተግባር ላይ ተማሪዎች ስላላቸው ችሎታዎች ብቻ ነው። ለእያንዳንዱ ተግባር የተወሰነ መመዘኛ ዘዴ ያለው የተለያየ ስኬል መዘጋጀትም አለበት። አንድ ፈተና ብዙ ተግባራትን ያካተተ ከሆነ፣ አራሚዎች እያንዳንዱን ተግባር የተለያየ ስኬል በመጠቀም ማረም አለባቸው። ይህ ሁኔታ ቀዳማይ ባህሪ አስተራረምን በጣም ውድ (expensive)፣ ውስብስብና ጊዜ ፈጅ ያደርገዋል። በዚህ ምክንያት ይህ ዘዴ ብዙውን ጊዜ ለምርምር ሁኔታዎች ወይም ስለአንድ የተወሰነ የተማሪዎች ክሂል ለማወቅ ሲፈለግ ብቻ ተግባራዊ ይሆናል። አራሚዎች ከአንድ በላይ ተግባራትን ማረም ካለባቸው፣ ለእያንዳንዱ ተግባር የተለያዩ ስኬሎችን መጠቀም አለባቸው። ይህ ደግሞ አስተራረም ሂደቱን አስቸጋሪ ያደርገዋል። ይህ ሁኔታ ቀዳማይ ባህሪ አስተራረምን ብዙ ወጪ የሚያስወጣና ጊዜ ፈጅ ያደርገዋል።

የፅህፈት መመዘኛ ሌላው ታዋቂ ዘዴ ባለብዙ ባህሪ አስተራረም (Multiple trait Scoring) ነው። ይህ አይነቱ የባለብዙ ባህሪያት አስተራረም ዘዴ ትንታኔያዊ አስተራረም (analytic scoring) በመባልም ይጠራል (Fucher & Davison, 2007):: አራሚዎች ከእያንዳንዱ ችሎታ ጋር የተዛመዱ ልዩ ልዩ ባህሪያትን ከግንዛቤ ውስጥ ማስገባትና ለእያንዳንዱ ባህሪ የራሱ የሆነ ውጤት መስጠት አለባቸው። በአንድ በቀረበ ክንውን ውስጥ የሚለካው ችሎታ በጣም ጠቃሚ ባህሪያት በሚባሉት ላይ አራሚዎች የግምገማ ትኩረታቸውን የሚያደርጉበት ዘዴ ነው። አራሚዎች ክንውኖችን የሚገመግሟቸው ከተለያዩ መስፈርቶች አንፃር ነው። ለአንድ ለተወሰነ የፅሁፍ አይነት (ዘውግ)፣ አገልግሎት ወይም በጥቅሉ ጥሩ ፅህፈት (ድርሰት) ያሉትን ጠቃሚ የተለያዩ ባህሪያትን መለየት አለባቸው።

ባለብዙ ባህሪ የምዘና ስኬሎች ዋና የፅህፈት መመዘኛ ዘዴዎች ናቸው፡፡ እነዚህን ስኬሎች ለማዘጋጀትና ለመጠቀም ከግንዛቤ ውስጥ መግባት ያለባቸው የተወሰኑ ጉዳዮች ግን አሉ፡፡ ለምሳሌ፡- ባለብዙ ባህሪ አስተራረም ብዙ ወጭ የሚጠይቅና ከጅምላዊ አስተራረም የበለጠ ጊዜ የሚወስድ ነው፡፡ በተጨማሪም፣ መስፈርቶችንና የስኬል ደረጃ ገላጮች ሁልጊዜም በማያሻማ ሁኔታ ላይገለፁና ተለይተው ላይበየኑ ይችላሉ፡፡ እነዚህ ሁኔታዎች ደግሞ አራሚዎችን ግራ ሊያጋቡና ወጥነት የሌለው አስተራረም ሊያስከትሉ ይችላሉ፡፡ ችሎታ አመልካች ምድቦች (bands) የቋንቋ ብቃትን በትክክል በማይወክሉ፣ በጣም ግልብ በሆኑ ቃላትም ሊቀርቡ ይችላሉ (Spolsky, 1995)::

ባለብዙ ባህሪ ስኬሎች የፅህፈት ምዘና ውጤቶች አስተማማኝነትን የሚያሻሽሉ፣ ለሚወሰኑ ውሳኔዎች የጋራ ደረጃና ፍች ይሰጣሉ፡፡ አራሚዎች በክንውኖች አንድ አይነት ባህሪያትን መመዘን ላይ ማተኮር፣ በአራሚዎች መካከል ስምምነት መኖሩንና ምክንያታዊ የሆነ የወጥነት መጠን መኖሩን ያረጋግጣል፡፡

ባለብዙ ባህሪ አስተራረም በቋንቋ ክንውኖች ምዘና ወቅት ከጅምላዊ ስኬሎች በተሻለ ሁኔታ ከፍተኛ የአስተራረም አግባብነት አለው፡፡ ምክንያቱም ከችሎታው ጋር ተያያዥነት ያላቸውን የተለያዩ የክንውን ጉዳዮችን ከግንዛቤ ውስጥ እንዲያስገቡ ለአራሚዎች እድል ይሰጣል፡፡ ለአንድ ነጠላ ክንውን አራሚዎች ብዙ ውጤቶች የሚሰጡበት እውነታ፣ የመጨረሻውን ድምር ውጤቶች አስተማማኝነት የሚያሻሽሉ አንድ ጥምር አጠቃላይ ውጤት ላይ ለመድረስ ነው (McNamara, 2000)::

የተለያዩ አይነት ስኬሎች በፈተናዎች ውጤቶች ላይ ተፅዕኖ ማስከተላቸው አይቀሬ ነው (Weigle, 2002):: ጅምላዊ፣ ቀዳማይ ባህሪ ወይም ባለብዙ ባህሪ ስኬሎች መካከል መርጦ ለመጠቀም ሲታሰብ፣ ከግንዛቤ ውስጥ መግባት ያለባቸው የተወሰኑ ጉዳዮች አሉ:: ለምሳሌ፡- በቂ ጊዜ መኖርና የምዘናው ዓላማን ማሰብ ይገባል፡፡ ከላይ እንደተገለፀው፣ ቀዳማይ ባህሪ የማረሚያ ዘዴዎችን ለማዘጋጀትና ለመጠቀም ብዙውን ጊዜ፣ ብዙ ወጪ የሚጠይቁና ሰፊ ጊዜ የሚወስዱ ናቸው፡፡ ከእነዚህ ዘዴዎች ቀጥሎ ደግሞ ባለብዙ ባህሪ ስኬሎች ብዙ ወጪና ጊዜ የሚጠይቁ ናቸው፡፡ ጅምላዊ የማረሚያ ዘዴዎች አነስተኛ ወጪ የሚጠይቁና አንዳንድ ጊዜም ለመጠቀም

ቀላል ሊሆኑ ይችላሉ። ግን ደግሞ በጥቅሉ ሲታዩ ከቀዳማይ ባህሪ ወይም ከባለብዙ ባህሪ ማረሚያ ዘዴዎች ያነሰ አስተማማኝ እንደሆኑ ልብ ሊባል ይገባል።

ቀዳማይ ባህሪ አስተራረም ዘዴ በአብዛኛው ለምርምር ዓላማዎች ያገለግላል፤ ጅምላዊና ባለብዙ ባህሪ ስኬሎች ደግሞ ለአጠቃላይ የማስተማር ትግበራዎች ይውላሉ። ጅምላዊና ባለብዙ ባህሪ ስኬሎች በፅህፈት ምዘና ዘርፍ ውስጥ በስፋት ተቀባይነት ያላቸውና እውቅና ያገኙ ናቸው (Shaw & Weir, 2007:149):: ስለሆነም፣ Weigle (2002) ከእነዚህ ከሁለቱ ስኬሎች መካከል መምረጥ እንደሚገባ ይመክራሉ።

2.5.2.3.3 የመመዘኛ መስፈርቶችና የምድብ ደረጃዎች

ስኬታማ ስኬል ለማዘጋጀትና ለመተግበር ወሳኝ ከሆኑት ጉዳዮች መካከል፦ በዝርዝርና በማያሻማ ሁኔታ የተገለፁ መስፈርቶች ግንባር ቀደም እንደሆኑ፣ በስፋት ተቀባይነት አግኝቷል (Weir, 1990, 2005; Hamp-Lyons, 1990; Alderson, 1991; Bachman & Palmer, 1996; Brown, Glasswell and Harland, 2004; Elder, 2005):: በስኬሎች ውስጥ፣ ግልፅ መስፈርቶችና የምድብ ደረጃ ገላጮች ለምዘና አግባብነት በጣም አስፈላጊዎች ናቸው። ምክንያቱም የምዘና ስኬሉ በይፋም ሆነ በስውር የምዘናውን ንድፈ ሀሳባዊ መሰረት ይወክላል (Weir, 2005)::

መስፈርቶች ለፅህፈት ምዘና አላማ ተገቢ የሆነውን ተግባቦታዊ አገልግሎት ለመረዳት በሚያስችሉ ጠቃሚ የፅህፈት ባህሪያት ላይ ማተኮር አራሚዎችን ሊያግዙ ይገባል። ፅህፈት፦ በዋናነት ከርዕሰ ጉዳይ ጉልህነት (topic development)፣ ከአደረጃጀት፣ እንዲሁም ከትክክለኛና ልዩ ልዩ ጠቃሚ ቃላትና ሰዋስዋዊ ባህሪያት አኳያ ሊመዘን ይችላል። መስፈርቶቹ የተማሪ ክንውኖችን በተመለከተ የአራሚ ውሳኔዎችን መምራት ይኖርባቸዋል። አነስተኛ ትኩረት የተሰጣቸው መስፈርቶችና በአግባቡ ያልተገለፁ ገላጮች የአስተራረም ልዩነት እንዲፈጠርና የአስተራረም ሂደቱም ዘገምተኛ እንዲሆን አስተዋፅኦ ሊያደርጉ ይችላሉ (Weir, 2005)::

በአንድ ስኬል ውስጥ መካተት ያለባቸውን መስፈርቶች ትክክለኛ ቁጥር በተመለከተ የተደረሰ ስምምነት የለም። በጥቅሉ የችሎታው ብያኔና የምዘናው ዓላማ በአስተራረም ወቅት የትኞቹ

መስፈርቶች የበለጠ ጠቃሚ እንደሆኑ ያመለክታሉ፡፡ ስኬሎች ጥቅም ላይ በሚውሉበት ወቅት የተማሪዎችን ችሎታዎች በሚገባ ማሳየት እንዲችሉ በቂ መስፈርቶችን መያዝ አለባቸው፡፡ Luoma (2004) ከአምስት እስከ ስድስት መስፈርቶች ተገቢ ከፍተኛ ቁጥር እንደሆነ ገልፀዋል፡፡ ምክንያቱም መስፈርቶች በፅንሰ ሃሳባዊ ሁኔታ ራሳቸውን የቻሉ ሆነው ሊቆዩ ይችላሉ፡፡ ሰባት መስፈርቶች እንደስነልቦናዊ ገደብ ተደርገው ይታያሉ (Pollit, 1991; Council of Europe, 2001; Luoma, 2004; Weir, 2005)፡፡

በተግባር ላይ የዋሉ ዋና ዋና ስኬሎች የ Jacobs et al, (1981)፣ የኬምብሪጅ ዋና ተስማሚ ፈተና፣ አለማቀፋዊ የእንግሊዝኛ ቋንቋ ፈተና ስርዓታዊ የፅህፈት ምዘና ስኬል (IELTS Writing Assessment Scale) እና የእንግሊዝኛን ቋንቋ ለትምህርታዊ ዓላማ መፈተን ለፅህፈት ስኬሎች (TEEP Attribute Writing Scales) ናቸው (Weir, 1993)፡፡ እነዚህ ስኬሎች ፅህፈትን ለመመዘን ለተለያዩ አላማዎችና በተለያዩ አውዶች ውስጥ ያገለግላሉ፡፡ በስኬሎቹ ውስጥ የተለያዩ መስፈርቶች ተገልፀዋል፡፡ መስፈርቶቹ ከዚህ በታች ባለው ሰንጠረዥ ተጠቃለው የቀረቡት ናቸው፡፡

ሰንጠረዥ 2.1 የአራቱ ታዋቂ ወቅታዊ ስኬሎች መስፈርቶች ማጠቃለያ (Hawkey & Barker, 2004:123)

ስኬል	የመስፈርቶች ብዛት	የመስፈርቶች ባህሪ
Jacobs et al (1981)	5	ይዘት፣ አደረጃጀት፣ ቃላት፣ የቋንቋ አጠቃቀም፣ ስርዓተ አፃፃፍ
Cambridge Main suit Examination	4	የተጠየቀውን ተግባር ማሟላት፣ የታላሚውን ቋንቋ በሚገባ መጠቀም፣ የዲስኩር አደረጃጀት፣ ስነልሳናዊ ስህተቶች
IELTS Writing Assessment Scale	4	የተግባሩ ስኬታማነት፣ ግጥምጥምነትና ግጥምጣሜ፣ ቃላዊ እውቀት፣ ሰዋስዋዊ ልዩነቶችና ትክክለኛነት
TEEP Attribute Writing Scales (Weir, 1983)	7	ትክክለኛነት፣ ፍሰት፣ መስተጋብር፣ ግጥምጥምነትና አደረጃጀት፣ የተግባር መሟላት፣ የቋንቋ ቁጥጥርና ስነልሳናዊ ልዩነት፣ ተግባቦታዊ ስኬታማነት፣ መደበኛ ቃላት መጠቀም

የፅህፈት ደረጃዎች በመስፈርቶች አማካኝነት ይገለፃሉ፡፡ በመሆኑም፣ እውናዊ የሆኑ የፅሁፍ ናሙናዎችን መሰረት ያደረጉ ነባራዊ ማስረጃና የተሟሉ መሆን አለባቸው (Weir, 1990)፡፡

እንደ Bachman (1990) ገለፃ፣ የቡድን ደረጃ ገላጮች አራሚዎች የተለዩትን ደረጃዎች እንዲለዩና በጣም ተገቢ ውጤት እንዲሰጡ ለማገዝ ትክክለኛ መሆን አለባቸው ይላሉ፡፡ ስለሆነም፡- ገላጮች አንዱን ከሌላው ለመለየትና በደረጃዎች መካከል ያሉትን ልዩነቶች በግልፅ ማሳየት እንዲችሉ በሚገባ ሊገለፁ ይገባል፡፡

2.5.2.3.4 የአራሚ ባህሪያት

የተወሰኑ አራሚዎች በአስተራረማቸው ከሌሎቹ የበለጠ በተከታታይ ወይም አልፎ አልፎ የበለጠ ጥብቅ (Severe) ወይም የበለጠ ልል (lenient) ሊሆኑ ይችላሉ፡፡ እንደ McNamara (1996) ገለፃ፣ በአስተራረም ወቅት በአራሚ ልዩነት ላይ ተፅዕኖ ሊያስከትሉ የሚችሉ ሶስቱ ጉዳዮች፡- ተማሪው፣ ተግባራቱና አራሚው ናቸው፡፡ ተማሪው፡- የተማሪውን አንፃራዊ ችሎታዎች ያመለክታል፡፡ በሌላ አገላለፅ፣ በአንድ ተግባር ያላቸው ክንውን፣ በሌላ ተግባር ካላቸው ክንውን ጋር ሊያነፃፀር ይችላል፡፡ ተማሪዎች ተግባራትን መርጠው እንዲያከናውኑ ሲደረግ፣ ተግባራቱ በፍፁም ሙሉ በሙሉ አንድ አይነት ሊሆኑ አይችሉም፡፡ የተለያዩ ተፈታኞች የተለያዩ ተግባራት አንዱ ከሌላው የበለጠ ከባድ ወይም ቀላል ሊሆኑባቸው ይችላሉ፡፡ በተጨማሪም፣ የተለያዩ አራሚዎች አንዱ ከሌላው አራሚ በአራት መንገዶች ሊለያዩ ይችላሉ፤

- የተወሰኑ አራሚዎች በጥቅሉ ከሌሎች አራሚዎች የበለጠ ልል ሊሆኑ ይችላሉ፡፡
- የተወሰኑ አራሚዎች ለተወሰኑ ተግባራት ወይም ለተወሰኑ ተማሪዎች (ቡድኖች) ሊያደሉ ይችላሉ፡፡
- አራሚዎች ወጥነት ባለው ሁኔታ የማረማቸው መጠን (intra-rater) ሊለያይ ይችላል፡፡
- አራሚዎች የምዘና ስኬሉን በተለያዩ መንገዶች ሊተረጉሙትና ተግባራዊ ሊያደርጉት ይችላሉ (McNamara, 1996:123-125)፡፡

የተለያዩ ባህሪያት፦ እንደ ሙያዊ፣ ስነልሳናዊ፣ ባህላዊ ዳራ፣ የስልጠና መጠን፣ የማረም ልምድ፣ ፆታ፣ የመፃፍ ልምድና ውጫዊ ግፊቶች ያሉት የአራሚ ልዩነቶች ተፅዕኖ እንዳላቸው ተረጋግጧል (ለምሳሌ፡- Hamp-Lyons, 1990; Elder, 1993; Weigle, 1994; Kondo-Brown, 2002)::

ለልኬት ስህተት ሊያጋልጡ የሚችሉ የተለያዩ ጉዳዮች ቢኖሩም፣ የተለያዩ ጉዳዮችን (ግልፅ የማረሚያ መስፈርቶችን የያዙ ተገቢ ስኬሎችን በመጠቀም፣ የማረሚያ ዘዴዎችን ደረጃ በማሻሻል፣ ስኬሎችን ወጥነት ባለው ሁኔታ እንዲተረጉሟቸውና እንዲተገብሯቸው አራሚዎችን በማሰልጠን) አጣምሮ በመጠቀም የአራሚ ልዩነትን በመቆጣጠር የፅህፈት ምዘናን አስተማማኝነት ማሻሻል እንደሚቻል በምርምር ተረጋግጧል (ለምሳሌ፡- Jacobs et al., 1981; Alderson, 1991; Hamp-Lyons, 1991; North & Schneider, 1998; Weigle, 1994)::

2.5.2.3.5 የአስተራረም ሂደት

የተለያዩ የአስተራረም ሂደቶችና የአራሚዎች ግላዊ የአስተራረም ስትራቴጅዎች አራሚዎች ተመሳሳይ ውጤት እንዳይሰጡ ተፅዕኖ ሊያደርጉ ይችላሉ (Lumley & McNamara, 1995; Lumley, 2000; O'Sullivan, 2000):: የአስተራረም ሂደቱ ስኬሎቹ በፅሁፍ ክንውኖች ላይ እንዴት ተግባራዊ መሆን እንዳለባቸው ይወስናል፡፡ በተለይም፣ ይህ ጉዳይ ሁሉም ተግባራት አንድ አይነት ስኬልን በመጠቀም መታረም አለባቸው ወይስ የለባቸውም፤ ሁሉም መስፈርቶች በሁሉም ተግባራት ላይ ተግባራዊ ሊሆኑ ይችላሉ ወይስ አይችሉም፤ ወይም አራሚዎች ለተለያዩ ንዑስ ክፍሎች ወይም ባህሪያት የተለያዩ ውጤቶችን መግለፅ አለባቸው ወይስ የለባቸውም፤ የሚሉ ጉዳዮችን ያካትታል፡፡ Luoma (2004) እነዚህን ተግባራዊ ጥያቄዎችንና መስፈርቶችን ግልፅ ለማድረግና አዘጋጆች የስኬሉን አተገባበር በተመለከተ ሊያጋጥሟቸው የሚችሉ ችግሮችን ለመለየት ሊያግዟቸው እንደሚችሉ ጠቁመዋል፡፡ Hamp-Lyons (1991) ደግሞ አራሚዎች የፅሁፍ ክንውኖችን በሚያርሙበት ወቅት ምክንያታዊ ተመጣጣኝነትን ለመጠበቅ ለጥሩ ፅህፈት አስፈላጊ ለሆኑት ሁሉም አላባውያን ከፍተኛ ትኩረት መስጠት አለባቸው፤ ይላሉ፡፡ ይህን ተመጣጣኝነት ለመጠበቅ የፅህፈትን ብዙ ጉዳዮች የሚያመለክት ዝርዝር የማረሚያ ዘዴ ያስፈልጋል፡፡

Wolfe et al. (1998) የተሻለ ብቃት ያላቸው አራሚዎች የማንበብ-ከዚያም-የመገምገም ዘዴን (read-then-evaluate approach) የመከተል አዝማሚያ እንዳላቸውና ከአነስተኛ ብቃት ካላቸው አራሚዎች ጋር ሲነፃፀሩም ይበልጥ ምልልሳዊ የሆነ ማለትም ማንበብ- ስኬሉን መመልከት-መገምገም-ማንበብ- ስኬሉን መመልከት - የመገምገም ዘዴን (reading-refer to scale-evaluate-read- refer- evaluate approach) ተግባራዊ ያደርጋሉ፡፡ እንደ Lumley

(2002) እና Barkaoui (2007) ገለፃ፣ በጥቅሉ አራሚዎች በመሰረታዊ ሁኔታቸው ተመሳሳይ የሆኑ የአስተራረም ሂደቶችን የሚከተሉ ይመስላል፡፡ ሆኖም፣ ስለስኬሉ ይዘት አጠቃላይ ግንዛቤ ያላቸው ቢመስልም ቅሉ፣ የስኬሉን ይዘት ግን ሁልጊዜም በአንድ አይነት መንገድ ተግባራዊ አያደርጉትም፡፡ በተጨማሪም፣ አራሚዎች በእርማት ወቅት ከፅሁፎች የሚጠብቋቸው ጉዳዮች በግምገማዎቻቸው ላይ ተፅዕኖ ሊያሳድሩም ይችላሉ (Shaw and Weir 2007)::

የአራሚዎች ውስጣዊ የአስተራረም ባህሪ በቃላዊ ገለፃ ትንታኔ (verbal Protocol analyses) አማካኝነት በአጥኝዎች ሊመረመር ይችላል፡፡ ይህም አራሚዎች በሚያርሙበት ወቅት የሚያስቧቸውንና የሚከተሏቸውን አስተራረም ሂደቶች እንዲገልፁ የሚጠይቅ ነው፡፡ የቃላዊ ገለፃ ትንታኔ፡- አራሚዎች አንድን የፅሁፍ ክንውን እንዴት እንዳረሙት ቃላዊ መግለጫ እንዲሰጡ ያደርጋቸዋል፡፡ አራሚዎች እንደ ፅሁፍ ማረም ያለውን ውስብስብ ግንዛቤያዊ ተግባር በሚያከናውኑበት ወቅት የሚያስቧቸውን ሃሳቦች እንዴት እንደሚገልፁ ይሰለጥናሉ (Bachman, 2004):: ቃላዊ ገለፃዎች አንድም በአስተራረም ወቅት አሊያም በቀጥታ እርማቱ እንደ ተጠናቀቀ ሊሰበሰቡ ይችላሉ፡፡ ትይዩ ገለፃዎች (Concurrent reports) አስታውሰው ከሚመልሷቸው (retrospective ones) የበለጠ የተሻሉና ትክክለኛ ሊሆኑ ይችላሉ፤ ነገር ግን ትይዩ ገለፃዎች ለአራሚዎች አደናቃፊ ሊሆኑባቸው ይችላሉ፡፡

2.5.2.3.6 የማረሚያ ሁኔታዎች

ክንውኖች በሚታረሙበት ወቅት የሚኖሩት አካላዊ ወይም ስነልቦናዊ ሁኔታዎች በአስተራረም አግባብነት ላይ ተፅዕኖ ያደርጋሉ፡፡ የተለያዩ ውጫዊ ጉዳዮች (እንደ ሙቀት፣ ቅዝቃዜ፣ ጫጫታና የጊዜ ገደብ) እና ውስጣዊ ጉዳዮች (እንደ ስሜትና አካላዊ ደህንነት) በአራሚዎች ውጤት አሰጣጥ ወጥነት ላይ ተፅዕኖ ሊያደርጉ ይችላሉ፡፡ ለምሳሌ፡- አራሚዎች በአካባቢው ባሉ ጫጫታዎች ከተረበሹ፣ ከሚጠበቀው ወይም ፀጥታ በሰፈነበት ቦታ ከሚሰጡት ውጤት በባሰ ሁኔታ የማረም ዝንባሌ ሊኖራቸው ይችላል፡፡ Weir (2005) በተረጋጋና በጥድፊያ ሰዓቶች የታረሙ ስራዎችን አነፃፅረዋል፡፡ አራሚዎች ምቹ ካልሆኑ መቼቶች ይልቅ፣ ምቹ በሆኑ መቼቶች ውስጥ የበለጠ ወጥነት ያላቸው ውጤቶች ይሰጣሉ፡፡

2.5.2.3.7 የአራሚ ስልጠና

አራሚዎችን ማሰልጠን የአስተራረም አግባብነትን ለማሻሻል ጠቃሚ ዘዴ ተደርጐ ይታያል፡፡ Shaw (2004:3) "ትክክለኛ ውሳኔ ለአግባብና ስኬታማ ምዘናዎች መሰረታዊ ጉዳይ ነው፤" ይላሉ፡፡ አራሚዎችን ማሰልጠን ክንውኖችን የበለጠ ወጥነት ባለው ሁኔታ እንዲያርሙና ትክክለኛ ውሳኔዎች እንዲወስኑ ያግዛቸዋል፡፡ ግልፅ ገላጮችን የያዘ አግባብ ስኬልን በመጠቀም፣ የሰለጠኑ አራሚዎች ካልሰለጠኑት የበለጠ ትክክለኛ ፍርዶችን ይሰጣሉ፡፡ ስለሆነም፣ ለቋንቋ ፈተና አግባብነት ስልጠና ቁልፍ ጉዳይ ነው፡፡

Weir (2005) በአራሚዎችና በአንድ አራሚ የሚሰጡ ውጤቶችን ተመሳሳይነት ለማሻሻል ተገቢ የምዘና ስኬሎችን ማዘጋጀትና እነዚህን የምዘና ስኬሎች ደረጃቸውን የጠበቁ ማድረግ እንደሚገባ ገልፀዋል፡፡ ይሁን እንጂ Brindley (1998) ስኬሉ ግልፅ፣ አግባብና የአስተራረም ሂደቱ በሚገባ ቁጥጥር የተደረገበት ቢሆን እንኳ፣ አራሚዎች ስኬሉን በተመሳሳይ ሁኔታ ይተረጉሙታል ብሎ መተማመን እንደማይቻል አስጠንቅቀዋል፡፡ እንደ Shaw & Weir (2007) ገለፃ፣ የክንውን ደረጃ ብያኔዎች ተግባራዊ ማድረግ የሚቻለው በተፃፉ መስፈርቶችና ገላጮች አማካኝነት ብቻ ሳይሆን፣ በስልጠና የማረሚያ ዘዴዎችን ደረጃቸውን የጠበቁ በማድረግ ሂደት ጭምር ነው፡፡

2.5.2.3.8 ድህረ-ፈተና ማስተካከያ

Schaefer (2008) በይፋ የተበየኑ ገላጮች ጥቅም ላይ ቢውሉና አራሚዎች ቢሰለጥኑም፣ ተመራማሪዎችና ፈታኞች የፅሁፍ ክንውኖችን ማረም ግለ ሀሳባዊነት እንደሚያጠላበትና አራሚዎች ለአንድ አይነት ክንውን የሚሰጧቸው ውጤቶች ሊለያዩ እንደሚችሉ ተገንዝበዋል:: McNamara (1996) የአራሚ ልዩነት ሊካካስ የሚችል ጉዳይ መሆኑን ገልፀዋል፡፡ እርማት ከተካሄደ በኋላ የአራሚዎችን ተፅዕኖ ለማመጣጠን ማስተካከያዎች ሊደረጉ ይችላሉ፡፡

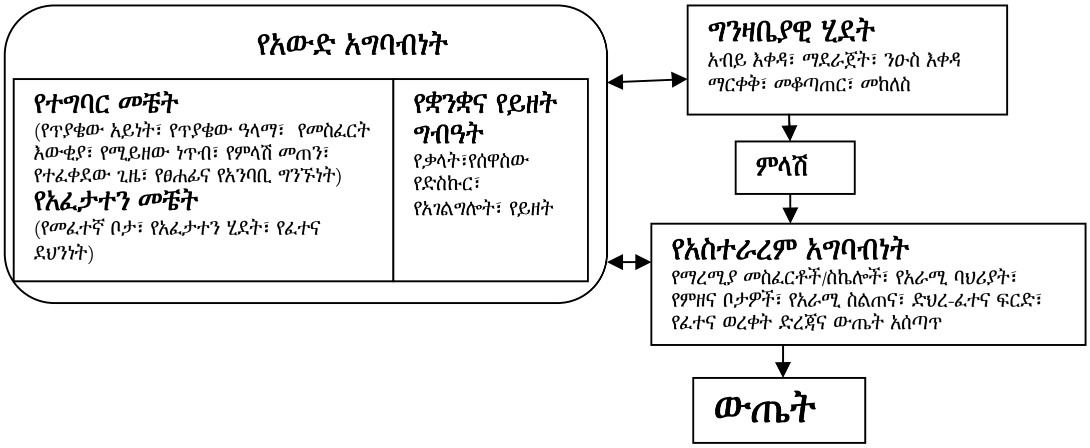
አንዱ የማካካሻ መንገድ በርካታ አራሚዎች አንድን የፅሁፍ ክንውን እንዲያርሙ ማድረግና አማካኝ ውጤቶችን መውሰድ ነው፡፡ ይህ ዘዴ ግን ጊዜ ፈጅና ብዙ ወጪ የሚጠይቅ ነው፡፡ Schaefer (2008: 470) "የአራሚ ልዩነትን በመቆጣጠር አማካኝ ውጤቶችን ከመውሰድ

ወይም ከአማካኝ ውጤቶች በተጨማሪ ዘመናዊ ስታትስቲካዊ ዘዴዎችን መጠቀም ይገባል፤” ይላሉ፡፡

2.5.2.3.9 ድረጃና ውጤት አሰጣጥ

ከእርማትና ከድህረ-ፈተና ማስተካከያዎች በኋላ፣ የፈተና ወረቀቶች ደረጃ ይወጣላቸውና የመጨረሻ ውጤት ይሰጣቸዋል፡፡ የመጨረሻዎቹ ውጤቶች ይመዘገቡና ለተማሪዎችና ለሌሎች ባለድርሻ አካላት ይገለፃሉ፡፡ እነዚህ ውጤቶች የተማሪዎች ችሎታዎች አመልካቾች ሆነው ያገለግላሉ፡፡ እነዚህን ውጤቶች መሰረት በማድረግ የሚወሰኑ ውሳኔዎች በተማሪዎች፣ በመምህራንና በሌሎች ባለድርሻ አካላት ላይ ተፅዕኖ ያደርጋሉ፡፡ አንድ ምዘና ከተሰጠ በኋላ፣ ምዘናው ያስከተለው የተፅዕኖ አግባብነት መመርመር አለበት፡፡

በአጠቃላይ የአስተራረም አግባብነት የመፃፍ ችሎታ ቁልፍ ጉዳይ ነው፡፡ በአስተራረም ላይ ተፅዕን የሚያደርሱ አላባውያን የማረሚያ መስፈርቶች ወይም ስኬሎች፣ የአራሚው ባህሪያት፣ የማረሚያ ቦታዎች፣ የአራሚ ስልጠና፣ ድህረ-ፈተና ፍርድ፣ የፈተና ወረቀት ድረጃና ውጤት አሰጣጥ ናቸው፡፡



ስዕል 2.3 የበሳል ድርሰት ምዘናዎች ፅንሰ ሀሳባዊ ማዕቀፍ (ከShaw and Weir, 2007 ተሻሽሎ የተወሰደ)

ለማጠቃለል፣ የሚለካው የመፃፍ ችሎታ፦ የውስጣዊ ችሎታ፣ ተግባሩ የሚከናወንበት አውድና የአስተራረም ሂደት የጋራ ድምር ውጤት ነው። የአውድ አግባብነት፣ የግንዛቤ አግባብነትና የአስተራረም አግባብነት ለአጠቃላዩ የችሎታ አግባብነት እኩል አስተዋፅኦ ያደርጋሉ። ስለሆነም፣ መጨረሻ ላይ ችሎታው በእነዚህ የአግባብነት ጉዳዮች መስተጋብር ይወሰናል። ከላይ በ Shaw and Weir (2007) መስተጋብራዊ ማዕቀፍን መነሻ በማድረግ በዚህ ጥናት ጥቅም ላይ የዋለው የበሳል ድርሰት ምዘና አግባብነት ማዕቀፍ ከዚህ በታች በስዕል 2.3 ላይ የቀረበው ነው።

2.6 ከፅህፈት ምዘና አግባብት ጋር ተያያዥነት ያላቸው ቀደምት ጥናቶች

በዚህ ጥናት በመጀመሪያው ምዕራፍ በ1.2 ንዑስ ርዕስ እንደ ተገለፀው እስካሁን በቀጥታ በአማርኛ ቋንቋ በሳል ድርሰት ምዘናዎች አግባብነት አተኩሮ የተካሄደ ጥናት ላይ የለም። ይህ ሲባል ይህን ርዕስ እንደ ዋና የጥናት ርእሰ ጉዳይ አንስቶ ከዘመናዊው የአግባብነት ፅንሰ ሀሳብ አንፃር የመረመረ ጥናት አለመኖሩን ለመጠቆም እንጂ በጥቅሉ በአማርኛ ቋንቋ ክሂሎችም ሆነ በድርሰት ክሂል ምዘናዎች ላይ በተናጠል ምንም አይነት ጥናት አልተካሄደም ለማለት እንዳልሆነ ሊታወቅ ይገባል። እዚህ ላይ እነዚህን ቀድምት ጥናቶች ማንሳቱ በጥናታቸው ያነሷቸውን ጥያቄዎች፣ እነዚህን ጥያቄዎች ለመመለስ የተጠቀሙባቸው የአጠናን ዘዴዎችና የአገኟቸውን ግኝቶች ለመገንዘብ ስለሚያስችል እንደሚከተለው ተቃኝተዋል።

በአማርኛ ቋንቋ ምዘናዎች ላይ የተካሄዱትን ከዚህ ጥናት ጋር ይበልጥ ተቀራራቢነት ያላቸውን ቀደምት ጥናቶች ለመገምገም እንዲያመች በሁለት ከፍሎ ማየት ይቻላል። እነሱም በአግባብነትና በድርሰት ምዘና ላይ የአማርኛን ቋንቋ በማስተማር ለሁለተኛ ዲግሪ ማሟያነት የተካሄዱ ጥናቶች ናቸው።

በአማርኛ ቋንቋ ምዘና አግባብነት ላይ የተካሄዱ ሁለት ጥናቶችን በማስረጃነት መጥቀስ ይቻላል። እነሱም የአገኘሁ (1990 ዓ.ም) እና የበለጠ (1995 ዓ.ም) ናቸው። አገኘሁ (1990ዓ.ም) "አማርኛን በማስተማር ሂደት የአንብቦ መረዳት ክሂሎች የይዘት አግባብነትና የአጠያየቅ ዘዴዎች፣ በአዲስ አበባ ትምህርት ቤቶች የ12ኛ ክፍል ሞዴል ፈተናዎች" በሚል ርእስ በአዲስ አበባ ዩኒቨርሲቲ ለሁለተኛ ዲግሪ ማሟያ ጥናት አካሂደዋል። አጥኝው የ12ኛ

ክፍል ሞዴል ፈተና ምንባቦችን አመራረጥና የጥያቄዎችን አዘገጃጀት በምዘና ባለሙያዎች ከቀረቡ መርሆዎችና መስፈርቶች አኳያ ከገመገሙ በኋላ የምንባቦች አመራረጥም ሆነ የጥያቄዎች የአዘገጃጀት ስልት ችግር ያለባቸው መሆኑን ጠቁመዋል፡፡

በተጨማሪም በበለጠ (1995 ዓ.ም) "ለዘጠነኛ ክፍል የሚዘጋጁት የአማርኛ ቋንቋ ፈተናዎች ለደረጃው ከሚቀርበው ትምህርት ጋር ያላቸው የይዘት አግባብነትና ያጠያየቅ ብቃት ትንተና" በሚል ርእስ ለሁለተኛ ዲግሪ ማሟያ የተካሄደ ጥናት ነው፡፡ በዚህም ለዘጠነኛ ክፍል የተዘጋጁት የአማርኛ ቋንቋ ፈተናዎች ለደረጃው ከተዘጋጀው መርሀ-ትምህርትና መማሪያ መፅሐፍ ጋር ያላቸው የይዘት አግባብነት ዝቅተኛ መሆኑንና የፈተናዎቹ ያጠያየቅ ስልቶችም የመስኩ ባለሙያዎች ከሚያነሷቸው መርሆዎችና በመማሪያ መፅሐፉ ውስጥ ተማሪዎች ከተለማመዷቸው የጥያቄ አይነቶች አንፃር ሲታዩ ጉድለት ያለባቸው መሆኑ ተጠቁሟል፡፡

እነዚህ ሁለት ጥናቶች በአማርኛ ቋንቋ ምዘናዎች አግባብነት ላይ የተካሄዱ በመሆናቸው ከዚህ ጥናት ጋር በተወሰነ መልኩ ተዛምዶ ያላቸው ቢሆንም፣ ዘርዘር ባለ ሁኔታ ሲታዩ ግን ብዙ ልዩነት አላቸው፡፡ በመጀመሪያ የአገኘሁ (1990 ዓ.ም) እና የበለጠ (1995ዓ.ም) የተካሄዱት በከፍተኛ 2ኛ ደረጃ ትምህርት ቤቶች ላይ ማለትም የአገኘሁ በ12ኛ ክፍል ሞዴል ፈተናዎች ላይ ሲሆን የበለጠ ደግሞ በ9ኛ ክፍል በተዘጋጁት የማጠቃለያ ፈተናዎች ላይ ነው፡፡ ሁለተኛ ሁለቱም አጥኚዎች የትኩረት አቅጣጫ የይዘት አግባብነትና የአጠያየቅ ብቃት ላይ ነው፡፡ ሶስተኛ፣ የአገኘሁ ጥናት በ12ኛ ክፍል የአንብቦ መረዳት ክሂል ላይ ያተኮረ ሲሆን፣ የበለጠ ጥናት ደግሞ በ9ኛ በሁሉም አብይና ንኡስ የቋንቋ ክሂል አይነቶች ላይ ያነጣጠረ ነው፡፡ በተጨማሪም ሁለቱ ጥናቶች በጥንታዊው የአግባብነት ንድፈ-ሀሳብ ላይ አተኩረው የተካሄዱ ናቸው፡፡

ስለሆነም አሁን "የበሳል ድርሰት ክሂል ኮርስ ምዘናዎች አግባብነት" በሚል ርእስ የተካሄደው ጥናት ከላይ ከተጠቀሱት ሁለት ጥናቶች አንደኛ በይዘት አግባብነትና አጠያየቅ ላይ ብቻ ያተኮረ አይደለም፡፡ ከዚያ ይልቅ፣ ለበሳል ድርሰት ኮርስ የተዘጋጁትን ምዘናዎች ከአውድ አግባብነት፣ ከግንዛቤ አግባብነትና ከአስተራረም አግባብነት አንፃር የፈተሸ ነው፡፡ ሁለተኛ ሁለቱ ቀደምት ጥናቶች በሁለተኛ ደረጃ ላይ የተካሄዱ ሲሆኑ ይህ ጥናት በዩኒቨርሲቲ ደረጃ በዲግሪ መርሀ-ግብር በሚማሩ ተማሪዎች በተዘጋጁ የበሳል ፅሁፈት ምዘናዎች ላይ የተካሄደ ነው፡፡ ሶስተኛ

ሁለቱ ጥናቶዎች ጥንታዊውን የአግባብነት እሳቤ መሰረት አድርገው የተካሄዱ ሲሆን፣ ይህ ጥናት ግን ዘመናዊውን የአግባብነት ንደፈ ሀሳብ መሰረት ያደረገ ነው። አራተኛ ምዘናዎቹ የተካሄዱበት ጊዜም ቢሆን የተለያየ ነው። በጥቅሉ ይህ ጥናት ከቀደምቶቹ ጥናቶች መነሻ ካደረገው ንድፈ ሀሳብም ሆነ በአተገባበር ስልቱ በስፋትና በጥልቀት ደረጃ በእጅጉ ይለያል።

ሁለተኛ በበሳል ድርሰት ምዘናዎች ላይ የተካሄዱ ጥናቶች ናቸው። ከዚህ ርዕሰ ጉዳይ አንፃር ደግም ትዕግስት (1998ዓ.ም) እና ለይላ (2003 ዓ.ም) መጥቀስ የቻላል። የትእግስት (1998ዓ.ም) ጥናት "በባህር ዳር ዩኒቨርሲቲ በኢትዮጵያ ቋንቋዎችና ስነፅሁፍ ክፍል የበሳል ድርሰት መምህራን የፅሁፍ ምጋቤ ምላሽ ትኩረት ፍተሻ" በሚል ርእስ የተጠና የሁለተኛ ድግሪ ማሟያ ፅሁፍ ነው። አጥኚዋ በባህር ዳር ዩኒቨርሲቲ በኢትዮጵያ ቋንቋዎችና ስነፅሁፍ ትምህርት ክፍል የበሳል ድርሰት መምህራን የፅሁፍ ምጋቤ ምላሽ ትኩረት ምን እንደሆነ ፈትሸዋል። ጥናቱን ከግብ ለማድረስም በተማሪዎች የተፃፉና በመምህራን ምጋቤ ምላሽ የተሰጠባቸውን ድርሰቶች ቃኝተዋል፤ ለመምህራን ቃለመጠይቅ አቅርበዋል፤ የመምህራንን ቃለ መጠይቅ ምላሽ በተመለከተ ተማሪዎች ያላቸውን አስተያየት እንዲሰጡ አድርገዋል። በእነዚህ መርጃ መሳሪያነት የሚከተሉትን የጥናት ውጤቶች አግኝተዋል። አንደኛ መምህራኑ የፅሁፍ ምጋቤ ምላሽ በሚሰጡበት ወቅት ከፍተኛ ትኩረት የሚያደርጉት ከቋንቋው ይዘት ይልቅ ለቋንቋው ቅርፅ ነው። ሁለተኛ የመምህራኑ ትኩረት በቅርፅ ላይ ሲሆን የተማሪዎች ፍላጎት ግን በተቃራኒው ነው። ሶስተኛ የመምህራኑ የፅሁፍ ምጋቤ ምላሽ አሰጣጥ ስልት በመሰረዝ ወይም በማጥፋት እንዲሁም በድርሰቱ ማጠቃለያ ላይ አስተያየት የሚያቀርብ ነው። አራተኛ የበሳል ድርሰት መምህራን ፅሁፋዊ አስተያየት በተመለከተ መምህራኑ ለተማሪዎቻቸው ከሚሰጡት አዎንታዊ አስተያየት ይልቅ አሉታዊ አስተያየት ጎልተው ተንፀባርቀዋል። አምስተኛ የፅሁፍ ምጋቤ ምላሹ ትእዛዛዊ ምጋቤ ምላሽ አይነት የሚወክል ሆኖ ተገኝቷል።

የትእግስት ጥናት ከዚህ ጥናት ጋር በዩኒቨርሲቲ ደረጃ በድርሰት ምዘና ላይ የተካሄደ በመሆኑ ተመሳሳይነት ያለው ቢሆንም በሚከተሉት ጉዳዮች ይለያል። በመጀመሪያ ትእግስት በድርሰት ምጋቤ ምላሽ ላይ ያተኮሩ ሲሆን ይህ ጥናት ግን በድርሰት ምዘናዎች አግባብነት ላይ ያነጣጥራል። በመሆኑም ይህ ጥናት የምዘና ተግባራቱን ከአግባብነት መርህ አንፃር የሚፈትሽ እንጂ የመምህራንን የፅሁፍ ምጋቤ ምላሽ አይመረምርም። ከዚህ ይልቅ የተዘጋጁት የምዘና ተግባራት ምን ያህል የተማሪዎችን ችሎታ በአግባቡ ይለካሉ በሚለው ላይ ያተኩራል። ሁለተኛ

የትእግስት ጥናት በባህር ዳር ዩኒቨርሲቲ ላይ የተካሄደ ሲሆን ይህ ጥናት ግን በደብረ ማርቆስ ዩኒቨርሲቲ የተካሄደ ነው። ስለዚህ የሚጠናው ርእሰ ጉዳይ ተመሳሳይ ቢሆንም የሁለቱ ጥናቶች የትኩረት አቅጣጫ ግን የተለያየ ነው።

ሌላው ከዚህ ጥናት ጋር ተዛማጅነት ያለው ስራ በይዘት ደረጃም ቢሆን፣ በለይላ እሸቱ በ (2003 ዓ.ም) "በደብረ ብርሃንና በወሎ ዩኒቨርሲቲ በአማርኛ ትምህርት ክፍሎች የበሳል ድርሰትና የስነልሳን ትምህርቶች (Courses) የሚያስተምሩ መምህራን የተከታታይ ምዘና አተገባበር" በሚል ርእስ የተካሄደ ጥናት ነው። አጥኝዋ በሁለቱ ዩኒቨርሲቲዎች የሁለቱን ኮርሶች የተከታታይ ምዘና አተገባበር ፈትሸዋል። የጥናቱን አላማ ከግብ ለማድረስም ከተተኳሪ መምህራን በምልከታና በቃለ መጠይቅ፣ ከተማሪዎች የፅሁፍ መጠይቅ እንዲሁም ከተከታታይ ምዘና ሰነዶች በሰነድ ፍተሻ መረጃዎችን አሰባስበዋል።

በዚህም አንደኛ፡ ሁሉም የጥናቱ ተተኳሪ መምህራን ስለተከታታይ ምዘና ስልጠና ያገኙ መሆኑንና ስለተከታታይ ምዘና ምንነት፣ አስፈላጊነትና ጠቀሜታ ጥሩ ግንዛቤ ያላቸው መሆኑን፣ ሁለተኛ፡ ሁሉም የጥናቱ ተተኳሪ መምህራን የተከታታይ ምዘና እቅድ አዘጋጅተው እንደማይጠቀሙ፣ ሶስተኛ፡ ተተኳሪ መምህራን ተማሪዎቻቸውን በተለያዩ የተከታታይ ምዘና ስልቶች አማካኝነት እንደሚመዝኑ፣ አራተኛ፡ በተከታታይ ምዘና ሂደት ምጋቤ ምላሽ በመስጠት ረገድ ጥናቱ ያተኮረባቸው መምህራን በተለያዩ የምዘና ተግባራት ላይ ወቅቱን የጠበቀ ቃላዊና ፅሁፏዊ ምጋቤ ምላሽ የሚሰጡ ቢሆንም ስህተትን ወይም ትክክለኛ መልስን የሚጠቁሙ ምጋቤ ምላሾችን መስጠት ላይ እንደሚያተኩሩ፣ አምስተኛ የጥናቱ ተተኳሪ መምህራን የተለያዩ የነጥብ (ማርክ) መስጫ ዘዴዎችን ለይተው ባይጠቀሙም እንደምዘናው አይነትና አላማ የተለያዩ መስፈርቶችን በመጠቀም የተማሪዎችን ስራ የሚያርሙ ወይም ነጥብ የሚሰጡ ቢሆንም፣ የመመዘኛ መስፈርቶችን ግን ለተማሪዎች ቀድመው የማያሳውቁና መስፈርቶቹን በማዘጋጀት ሂደት ተማሪዎችን የማያሳትፉ መሆኑን፣ ስድስተኛ የተከታታይ ምዘና አላማ ተማሪዎች በመማር ማስተማሩ ሂደት የቀረበላቸውን ትምህርት በሚፈለገው መጠን መቅሰማቸውን፣ የተለያዩ ክሂሎችንና ዝንባሌዎችን ማዳበራቸውን መፈተሽ በመሆኑ የተማሪዎች ውጤት በመስፈርት ተኮር ዘዴ (Criterion-referenced) መተርጎም ያለበት ቢሆንም የወሎ ዩኒቨርሲቲ ተተኳሪ መምህራን ብቻ ይህን ዘዴ እንደማይጠቀሙ፣ ሰባተኛ የተተኳሪ መምህራን የተከታታይ ምዘና ሰነዶች አጠቃቀምን አስመልክቶ የተማሪዎች የትምህርት ሁኔታ መከታተያና ሰነደትምህርት በመምህራን

ዘንድ ተግባራዊ መሆናቸውን የሚያረጋግጡ መዛግብት እንደሌሉ፣ የተማሪዎች ውጤት ማጠራቀሚያ ቅፆች ላይ መዝግበው እንደሚይዙ፣ ነገር ግን የወሎ ዩኒቨርሲቲ ተተኳሪ መምህራን ቅፆች ውጤቶቹ ከተገኙበት የምዘና አይነቶች ጋር ተያይዘው የተቀመጡ እንዳልሆኑ፣ በመጨረሻም ጥናቱ ያተኮረባቸው መምህራን ተግባራዊ ለማድረግ ወይም በሚያደርጉበት ጊዜ የስራ ጫና፣ የተማሪዎች ቁጥር መብዛት፣ የቁሳቁስ እጥረት፣ የጊዜ እጥረትና የተማሪዎች የአመለካከት ችግሮች እንደሚያጋጥማቸው ጠቁመዋል።

የለይላ (2003 ዓም) ከዚህ ጥናት ጋር በድርሰት ምዘናና በዩኒቨርሲቲ ደረጃ የተካሄደ በመሆኑ የሚመሳሰል ቢሆንም ከሁለት መስፈርቶች አንፃር ከፍተኛ ልዩነት አለው። በመጀመሪያ የለይላ ጥናት ተከታታይ ምዘና አተገባበረ ላይ የሚያተኩር ሲሆን ይህ ጥናት ግን የተዘጋጁት የፅህፈት ክሂል ምዘናዎች ምን ያህል በኮርሱ የታቀዱትን የፅህፈት ክሂል አላባውያንን ይለካሉ በሚለው ላይ የሚያነጣጥር ነው። ሁለተኛ የለይላ በደብረ ብርሃንና በወሎ ዩነቨርሲቲዎች ላይ የተካሄደ ጥናት ሲሆን ይህ ጥናት ግን በደብረ ማርቆስ ዩኒቨርሲቲ በበሳል ፅህፈት ምዘናዎች ላይ የሚካሄድ ጥናት ነው።

ስለሆነም ይህ ጥናት ከላይ ከተጠቀሱት ሁለት ጥናቶች በትኩረት አቅጣጫም ሆነ ከሚካሄደበት ቦታ አንፃር ይለያል። የትእግስት (1998ዓ.ም) ጥናት ትኩረት ምጋቤ ምላሽ ላይ ሲሆን፣ የለይላ (2003ዓ.ም) ደግሞ ተከታታይ ምዘና አተገባበር ላይ ነው። የዚህ ጥናት ዋና አላማ ግን የምዘና አግባብነት ላይ ነው።

ምዕራፍ ሶስት፡ የአጠናን ዘዴ

በዚህ ምእራፍ ውስጥ የጥናቱ ንድፍ፣ የጥናቱ ተሳታፊዎች፣ የመረጃ መሰብሰቢያ ዘዴዎች፣ የመረጃ አሰባሰብ ሂደቶች፣ የመረጃ መተንተኛ ስልቶችና የጥናቱን ግኝቶች መሰረት በማድረግ አግባብ የሆኑ ማጠቃለያዎችን ለመስጠት የተደረጉ ጥረቶች በቅደም ተከተል ተገልፀዋል።

3.1 የጥናቱ ንድፍ

የዚህ ጥናት ዋና አላማ በደብረ ማርቆስ ዩኒቨርሲቲ በአማርኛ ቋንቋና ስነፅሁፍ ትምህርት ክፍል ውስጥ የተዘጋጁትን የበሳል ድርሰት ክሂል ምዘና ውጤቶች አግባብነት መመርመር ነው። ይህን አላማ ከግብ ለማድረስ የተለያዩ የመረጃ መሰብሰቢያ ስልቶችን በመጠቀም የሚገኙትን መረጃዎች ለማመሳከር የሚያስችለው ቅይጥ የምርምር ንድፍ (Mixed Research Design) ጥቅም ላይ ውሏል። ይህ ንድፍ የተመረጠበት መሰረታዊ ምክንያት አይነታዊና መጠናዊ መረጃዎችን አጣምሮ በመጠቀም የምርምር ችግሮችን በተሻለ ሁኔታ ለመረዳት ታስቦ ነው።

በአጠቃላይ በምርምሩ ችግር ባህሪና አጥኚው ከሚኖረው ተሳትፎ ምክንያት የተነሳ ቅይጥ የምርምር ንድፍ በዚህ ተግባራዊ እንዲሆን ተመርጧል። ይህ ጥናት የበሳል ድርሰት ክሂል ምዘና ውጤቶችን ከአውድ፣ ከግንዛቤና ከአስተራረም አግባብነት አንፃር የሚመረምር በመሆኑ፣ ይህ ንድፍ የተለያዩ የመረጃ መሰብሰቢያ ዘዴዎችን በመጠቀም በርካታ መረጃዎችን ለመሰብሰብ የሚያስችል በመሆኑ አግባብነት አለው።

ሁለተኛ፣ አግባብነት ማህበራዊ ጉዳይ በመሆኑ፣ በተለይም በበሳል ፅህፈት ምዘና አዘጋጆች፣ በተፈታኞችና በአራሚዎች መካከል ያሉትን መስተጋብሮች ለመመርመር ቅይጥ የምርምር ንድፍ ይጠቅማል። እንደዚህ አይነት መረጃዎች በቅድሚያ በአይነታዊ የመረጃ መሰብሰቢያ ዘዴዎች ጎልተው ሊታዩ ይችላሉ። ይሁን እንጂ በመጠናዊ ስልቶች ካልተደገፉ በስተቀር በአይነታዊ ዘዴዎች ላይ ብቻ ማተኮር ስለሚጠናው ጉዳይ ይበልጥ ግለሀሳባዊ ትርጓሜን ሊያስከትሉ ስለሚችሉ የተሟላ ስዕል ሊሰጡ አይችሉም። ይህ ተግባራዊ ሁኔታ ተመራማሪው ለዚህ ጥናት አይነታዊና መጠናዊ ዘዴዎችን ቀላቅሎ መጠቀም አግባብ ይሆናል የሚል አቋም እንዲይዝ አድርጎታል።

የመጨረሻውና ሶስተኛው ምክንያት ደግሞ አጥኚው ከሚያካሂደው የጥናት ችግር ጋር ባለው ዳራዊ ግንዛቤ ላይ በማተኮር በጥናቱ ግኝቶች ላይ አሉታዊ ተፅእኖዎችን ያሳድራል የሚለውን ስጋት ለመቀነስ ይረዳል፡፡ አጥኚው የደብረ ማርቆስ ዩኒቨርሲቲ መምህር በመሆኑና ከተጠኚዎች በተለይም ከመምህራን ጋር የቅርብ ትውውቅ ያለው በመሆኑ አይነታዊ መረጃዎችን ብቻ መውሰድ ግለሀሳባዊ ትርጓሜዎችን የሚያስከትል ሆኖ አግኝቶታል፡፡ ስለሆነም ይበልጥ አስተማማኝ የሆኑ የጥናት ውጤቶችን ለማግኘት አይነታዊና መጠናዊ ዘዴዎችን አጣምሮ የሚይዘውን ቅይጥ የምርምር ንድፍ መጠቀም ተገቢ ይሆናል፡፡

3.2 ጥናቱ የተካሄደበት ቦታና ተሳታፊዎች

3.2.1 ጥናቱ የተካሄደበት ቦታ

ይህ ጥናት በደብረማርቆስ ዩኒቨርሲቲ በአማርኛ ቋንቋና ስነፅሁፍ ትምህርት ክፍል ተካሂዷል፡፡ ይህ ዩኒቨርሲቲ በዓላማ-ተኮር የናሙና ስልት ተመርጧል፡፡ ለዚህም ሁለት መሰረታዊ ምክንያቶች አሉ፡፡ የመጀመሪያውና ዋናው ምክንያት አጥኚው በዚህ ተቋም የበሳል ድርሰት ምዘና ችግር መኖሩን መታዘቡና ሁለተኛው ምክንያት አጥኚው በአሁኑ ጊዜ የዚሁ ተቋም የስራ ባልደረባ በመሆኑ ለጥናቱ የሚያስፈልጉ መረጃዎችን ከትምህርት ክፍሉ በቀላሉ ለማግኘት ነው፡፡ በአጠቃላይ አጥኚው ጥናቱን በዚህ ተቋም ማካሄዱ ለጥናቱ የሚያስፈልጉ መረጃዎችን በበቂ ሁኔታ ሰብስቦ የጥናቱን አላማ ከግብ ለማድረስ አስተዋፅኦ ከማድረጉም በላይ ጉልበት፣ ጊዜና ገንዘብ ቆጥቧል፡፡

3.2.2 የጥናቱ ተሳታፊዎች

በዚህ ጥናት የተሳተፉት የደብረ ማርቆስ ዩኒቨርሲቲ የአማርኛ ቋንቋና ስነፅሁፍ ትምህርት ክፍል ተማሪዎችና መምህራን ናቸው፡፡ ከ2003 እስከ 2005 ዓ.ም በመደበኛ የዲግሪ መርሀ-ግብር ትምህርታቸውን ይከታተሉ የነበሩና የበሳል ድርሰት ኮርስ ክፍል ፪ የተማሩ 32 የአንደኛ፣ 50 የሁለተኛና 35 የሶስተኛ አመት በድምሩ 117 ተማሪዎች በመረጃ ሰጭነት ተሳትፈዋል፡፡ ተማሪዎቹ በትምህርት ላይ ያሉና ኮርሱን በቅርብ ጊዜ የተማሩ በመሆናቸው የተሻለ መረጃ ይሰጣሉ ተብሎ በመታመኑና በዩኒቨርሲቲው ውስጥ በትምህርት ላይ የሚገኙ በመሆናቸው አስፈላጊ መረጃዎችን በቀላሉ ለመሰብሰብ አመች ሆነው በመገኘታቸው ሁሉም

በትምህርት ላይ ያሉ ተማሪዎች በዚህ ጥናት እንዲሳተፉ ተደርገዋል፡፡ በትምህርት ክፍሉ ውስጥ በማስተማር ላይ ካሉ አስር መምህራን መካከል ደግሞ የበሳል ድርሰት ክፍል ፪ ኮርስን ያስተማሩ 3 መምህራን በዓላማ ተኮር የንሞና ስልት ተመርጠዋል፡፡ እነዚህ መምህራን ኮርሱን በጥናቱ ለተሳተፉት ተማሪዎች ያስተማሩ በመሆናቸው ከሌሎች መምህራን በተሻለ ሁኔታ ስለተዘጋጁት ምዘናዎች መረጃ መስጠት ይችላሉ ተብሎ በመታሰቡ ነው፡፡ በተጨማሪም ተማሪዎች ከሰጧቸው ምላሾች ጋር መረጃዎች በማመሳከር የጥናቱን ግኝቶች አስተማማኝነት ለማሳደግ አገልግለዋል፡፡

3.3 የጥናቱ የመረጃ መሰብሰቢያ ዘዴዎች

በዚህ ጥናት ሰነድ ትንተና፣ የቡድን ውይይት፣ የፅሁፍ መጠይቅ፣ ቃለ መጠይቅና የክፍል ውስጥ ምልከታ በመረጃ መሰብሰቢያ ዘዴነት ጥቅም ላይ ውለዋል፡፡

3.3.1 ሰነድ ትንተና

በዚህ ጥናት ሁለት የፅሁፍ ሰነዶች በመረጃ ምንጭነት አገልግለዋል፡፡ እነሱም፦ የበሳል ድርሰት ኮርስ ክፍል ፪ ምዘናዎችና ተማሪዎች ለእነዚህ ምዘናዎች የሰጧቸው ምላሾች ናቸው፡፡

የበሳል ድርሰት ክፍል ፪ ኮርስ የተዘጋጁትን የምዘና ተግባራት የተፈተሹት የጥያቄዎቹን የአውድ አግባብነት ለመገምገም አስችሏል፡፡ በተለይም ደግሞ የምዘናዎቹን የጥያቄ አይነቶች፣ ምዘናዎችን የሚያከናውኑባቸውን ምክንያቶች፣ የማረሚያ መስፈርቶችን፣ ለተግባራቱ የተሰጣቸውን ነጥብ፣ ከተማሪዎች የሚጠበቁ የክንውን መጠኖችን፣ ተግባራቱን ለማከናወን የተፈቀደውን ጊዜ፣ የተደራሲን ማንነት ለመመርመር አግዘዋል፡፡

በተማሪዎቹ የተሰጡ ምላሾች የተገመገሙት ደግሞ የተማሪዎቹን የአፃፃፍ ሂደቶች ወይም ግንዛቤያዊ አግባብነትን ለመፈተሽ ረድተዋል፡፡ በዋናነትም፣ ተማሪዎች በድርሰት ደረጃ ሀሳባቸውን በፅሁፍ እንዲገልፁ ተጠይቀው የፃፏቸው ፅሁፎች በቂ ሀሳቦችን የያዙ፣ በወጉ የተደራጁ፣ ተገቢ የቋንቋና የስርዓተ ነጥብ አጠቃቀም መጠቀማቸውን ለመለየት አስችለዋል፡፡ በተጨማሪም፣ የኮርሱ መምህራን የተማሪዎችን ፅሁፎች በሚያርሙበት ወቅት

የሚያተኩሩባቸውን ጉዳዮች ለመገንዘብ ጠቅመዋል፡፡ በሌላ አገላለፅ፣ የአስተራረም አግባብነትን ለመረዳት አስተዋፅዖ አድርገዋል፡፡

3.3.2 የተማሪዎች ቡድን ተኮር ውይይት

በዚህ ጥናት ጥቅም ላይ የዋለው ሁለተኛው የመረጃ መሰብሰቢያ ዘዴ የቡድን ውይይት ነው፡፡ ይህ የመረጃ መሰብሰቢያ ዘዴ ስለተዘጋጁት የበሳል ፅሁፈት ምዘናዎች የአውድ አግባብነት (የተግባር መቼት፣ የአፈታተን መቼትና የምዘና ግብዓት)፣ ስለተማሪዎች የአፃፃፍ ሂደት (የቅድመ-መፃፍ፣ የመፃፍ ጊዜና ድህረ-መፃፍ ተግባራት) እና ስለመምህራን አስተራረም (የማረሚያ መስፈርቶችና ውጤት አሰጣጥ ግልፅነት) ከተማሪዎቹ ዝርዝር መረጃዎችን ለማግኘት ታስቦ ጥቅም ላይ ውሏል፡፡

የቡድን ውይይት የተካሄደው ከሁሉም ከተማሪዎች ጋር ነው፡፡ አላማውም ከሁሉም ተማሪዎች ዝርዝር መረጃ ለማግኘት ነው፡፡ 32ቱ የአንደኛ አመት ተማሪዎች በስድስት ቡድን፣ 50 የሁለተኛ አመት ተማሪዎች በስምንት ቡድን፣ 35 የሶስተኛ አመት ደግሞ በአምስት ቡድን ተመድበው በውይይቱ ተካፏይ ሆነዋል፡፡ የ1ኛ አመት ተማሪዎች የቡድን አደረጃጀት የመደበኛውን የአንድ ለአምስት አደረጃጀት መሰረት ያደረገ ሲሆን፣ የ2ኛና የ3ኛ አመት ተማሪዎች ግን የመለያ ቁጥር ቅደም ተከተልን መሰረት አድርጎ በአንድ ቡድን ውስጥ በአማካይ ዘጠኝ አባላት እንዲኖሩት ሆኖ የተዋቀረ ነው፡፡ በዚህ ስሌት መሰረትም የ2ኛ አመት ተማሪዎች በመጀመሪያ በስድስት ቡድን ተዋቅረው የነበሩ ቢሆንም በተለያየ ምክንያት 15 ተማሪዎች ከተለያዩ ቡድኖች በመጀመሪያ ውይይት ላይ ባለመገኘታቸው እንደገና ቀሪዎችን በሁለት ቡድን በመክፈል ሀሳባቸውን እንዲሰጡ ተጋብዘዋል፡፡ የ3ኛ አመት ተማሪዎችም እንዲሁ በዚሁ ስሌት በመጀመሪያ በአራት ቡድን የተመደቡ ቢሆንም ከተለያዩ ቡድኖች 7 ተማሪዎች ሳይሳተፉ በመቅረታቸው ተጨማሪ አንድ ቡድን በማዋቀር አስተያየታቸውን እንዲገልፁ ተደርገዋል፡፡ በአጠቃላይ 117 ተማሪዎች ውስጥ አራት ከ1ኛ አመትና ሁለት ከ2ኛ አመት ተማሪዎች ከመቅረታቸው በቀር 111 ተማሪዎች በቡድን ውይይቱ ላይ ተገኝተው ተሳታፊ ሆነዋል፡፡ ውይይቱ ጥናቱ በሚመልሳቸው ሶስቱ መሰረታዊ ጥያቄዎች ላይ አተኩሮ ተካሂዷል፡፡ ስለሆነም፣ በቡድን ውይይት የተገኙት መረጃዎች በዚህ ጥናት ስለሚመለሱት የአውድ፣ የግንዛቤያዊና የአስተራረም አግባብነቶች ተጨማሪ ግብዓቶችን አስገኝቷል፡፡ ለጥናቱ ትንታኔ

እንዲያመችም ውይይቱ በተካሄደበት ወቅት በአጥኝው ማስታወሻ ከመያዙም በላይ፣ ሁሉም የውይይቱ ሂደቶች በመቅረፀ ድምፅ ተቀድተዋል፡፡ የቡድን ውይይቱ ከ1ኛ አመት ተማሪዎች ጋር በ2005 ዓ.ም 2ኛው ወሰነትምህርት፣ ከ2ኛና 3ኛ አመት ተማሪዎች ጋር ደግሞ በ2004 ዓ.ም በሚያዝያ ወር በደብረ ማርቆስ ዩኒቨርሲቲ በየመማሪያ ክፍላቸው ተማሪዎቹ ይመቸናል ብለው በመረጧቸው ጊዚያት ሐሙስ ከሰዓት፣ አርብ ከሰዓት፣ ቅዳሜ ጥዋትና ከሰዓት፣ እንዲሁም እሁድ ጥዋት ተካሂደዋል፡፡

የተማሪዎች የቡድን ውይይት በአጥኝው አመቻችነት ተከናውኗል፡፡ የአመቻችነቱም ተግባር የመወያያ ጥያቄዎችን ማስተዋወቅን፣ የተዘጋጁትን ጥያቄዎች መጠየቅን፣ ተሳታፊዎች ከመወያያ ጉዳዮች እንዳያፈነግጡ መከታተልን፣ ውይይቱን የሚገቱ ጉዳዮችን ማስወገድንና ሁሉም ተሳታፊዎች ለውይይቱ አስተዋፅኦ ያደረጉ መሆናቸውን ማረጋገጥ ላይ ያተኮረ ነበር (የተዘጋጁትን የተማሪ የቡድን መወያያ ጥያቄዎች አባሪ 10 መመልከት ይቻላል)፡፡

3.3.3 የተማሪዎች የፅሁፍ መጠይቅ

በዚህ ጥናት ጥቅም ላይ የዋለው ሶስተኛው የመረጃ መሰብሰቢያ ዘዴ የፅሁፍ መጠይቅ ነው፡፡ ይህ የመረጃ መሰብሰቢያ ስልት ከእያንዳንዱ የጥናቱ ተሳታፊ ዝርዝር መረጃዎችን ለማግኘት ታስቦ ጥቅም ላይ ውሏል፡፡

በዚህ ዘዴ አማካኝነት ተማሪዎች ስለተዘጋጁላቸው የበሳል ድርሰት ምዘና ተግባራት አውዳዊ አግባብነት፣ ስለፃፏቸው ድርሰቶች የግንዛቤያዊ አግባብነትና ስለምላሾቻቸው የአስተራረም አግባብነት ጥያቄዎች ቀርበውላቸዋል፡፡ የተዘጋጁት የፅሁፉ መጠይቆች ዝግና ክፍት ጥያቄዎች ይዘዋል፡፡ ጥያቄዎቹ በሶስቱ የበሳል ድርሰት ችሎታ አግባብነት ላይ ያተኮሩ ናቸው፡፡ በአጠቃላይ 52 ጥያቄዎችን የያዙ ሲሆን 16ቱ የአውድ አግባብነት፣ 27ቱ የግንዛቤ አግባብነትና 9ኙ የአስተራረም አግባብነት ጥያቄዎች ናቸው፡፡ ከእነዚህ መካከል 49 በሊከርት ስኬል ከ1 (በጣም አልስማማም) እስከ 5 (በጣም እስማማለሁ) የተዘጋጁ የምርጫ ወይም ዝግ ጥያቄዎች ሲሆኑ፣ ሶስቱ ደግሞ ተጨማሪ አስተያየት እንዲሰጡ እድል የሚሰጡ ክፍት ጥያቄዎች ናቸው፡፡

የሚከተሉት ዝርዝር ጥያቄዎች በፅሁፍ መጠይቁ ውስጥ ተካተዋል፡፡ በመጀመሪያ ምዘናዎቹ የአውድ አግባብነትን በተመለከተ ተማሪዎቹ በምዘናዎቹ የተጠየቋቸው የጥያቄ አይነቶች፣ የተጠየቁባቸው ምክንያቶች፣ የማረሚያ መስፈርት እውቂያ፣ ልዩ ልዩ ተግባራት (ጥያቄዎች) የያዟቸውን ነጥቦች፣ ጥያቄዎችን ለማከናወን የተፈቀዱት ጊዜያት፣ የተጠየቁት የፅሁፍ መጠንና የአንባቢ ወይም የተደራሲን ግልፅነት የሚጠይቁ አስራ አምስት ዝግና አንድ ክፍት በድምሩ አስራ ስድስት ጥያቄዎች በፅሁፍ መጠይቁ ውስጥ ተካተዋል፡፡ ሁለተኛ የአፃፃፍ ሂደትን ወይም የግንዛቤ ሂደትን በዋናነትም በቅድመ-ፅህፈት፣ በመፃፍ ጊዜና በድህረ-ፅህፈት ወቅት ተማሪዎች ያከናወኗቸውን ተግባራት የሚጠይቁ ሀያ ስድስት ዝግና አንድ ክፍት ጥያቄዎች በድምሩ ሀያ ሰባት ጥያቄዎች ተካተዋል፡፡ ሶስተኛ የአስተራረም አግባብነትን በተመለከተ ደግሞ የማረሚያ መስፈርቶችን፣ የአስተራረም ሂደቶችንና የውጤት አሰጣጡን ፍትሓዊነት የሚጠይቁ ስምንት ዝግና አንድ ክፍት ጥያቄ በድምሩ ዘጠኝ ጥያቄዎች በተማሪዎች የፅሁፍ መጠይቆች ውስጥ ቀርበዋል፡፡

በአጠቃላይ፣ ለተማሪዎች በተዘጋጁት የፅሁፍ መጠይቆች ውስጥ በዚህ ጥናት ምላሽ የሚፈለግላቸው ሶስቱ መሰረታዊ የአግባብነት ጉዳዮች ወይም ማስረጃዎች ተካተዋል፡፡ እነሱም የአውድ አግባብነት፣ የግንዛቤ አግባብነትና የአስተራረም አግባብነት ናቸው፡፡ ስለሆነም በፅሁፍ መጠይቅ አማካኝነት ተመሳሳይ ጥያቄዎችን ለሁሉም ተጠያቂ ተማሪዎች በማቅረብ በቂ መረጃ ለማሰባሰብ ተሞክሯል (የተዘጋጀውን የተማሪ የፅሁፍ መጠይቅ አባሪ 11 መመልከት ይቻላል)፡፡

3.3.4 የመምህራን ቃለ መጠይቅ

በዚህ ጥናት ጥቅም ላይ የዋለው አራተኛው የመረጃ መሰብሰቢያ ዘዴ ቃለ መጠይቅ ነው፡፡ በሁለት መሰረታዊ ምክንያቶች የተነሳ ለመምህራን ቃለ መጠይቅ ማዘጋጀት አስፈላጊ ሆኖ ተገኝቷል፡፡ የመጀመሪያው አላማ፣ በጥናቱ ምላሽ ለሚፈለግላቸው ሶስት ጥያቄዎች ዝርዝር መረጃ ለማግኘት ታስቦ ነው፡፡ ሁለተኛው አላማ ደግሞ፣ በጥናቱ የተሳተፉት መምህራን ቁጥር ሶስት ብቻ በመሆናቸው ከሌሎች የመረጃ መሰብሰቢያ ዘዴዎች ይልቅ ይህ ስልት አመች ሆኖ በመገኘቱ ነው፡፡ በዋናነትም፣ መምህራን የበሳል ፅህፈት ክሂል ምዘናዎችን ሲያዘጋጁ ታሳቢ የሚያደርጓቸውን ጉዳዮች፣ ድርሰት በሚፅፉበት ወቅት በክፍል ውስጥ ተማሪዎች ሲያከናውኑ ያስተዋሏቸውን ተግባራትና በአስተራረም ወቅት የሚያተኩሩባቸው የፅህፈት አላባውያን

በተመለከተ ተጠይቀዋል፡፡ ቃለ መጠይቁ የቀረበው 1ኛ፣ 2ኛና 3ኛ አመትን በሳል ድርሰት ኮርስ ክፍል ፪ ላስተማሩ ሶስት መምህራን ነው፡፡ ቃለ መጠይቁ በአጥኝው የተከናወነ ሲሆን፣ የመምህራኑ ምላሾችም በማስታወሻ ደብተር ተይዘዋል፤ በመቅረፀ ድምፅም ተቀድተዋል፤ በጥናቱ ትንተና ወቅትም እነዚህን መረጃዎች ከጥናቱ ጥያቄዎች አንፃር ጨምቆ ለማቅረብ ተሞክሯል (ለመምህራን የተዘጋጀውን ቃለ መጠይቅ አባሪ 13 መመልከት ይቻላል)፡፡

3.3.5 የክፍል ውስጥ ምልከታ

የመጨረሻውና አምስተኛው ጠቃሚ የመረጃ መሰብሰቢያ ዘዴ የክፍል ውስጥ ምልከታ ነው፡፡ በዚህ ጥናት ውስጥ አሳታፊ ያልሆነ የክፍል ውስጥ ምልከታ ተካሂዷል፡፡ ምክንያቱም በክፊል የተዋቀሩ መስፈርቶችን በመጠቀም መረጃ መሰብሰብ ይቻላል፡፡ በዚህ ጥናት በዋናነት ምልከታ የተካሄደው ተማሪዎች የተጠየቋቸውን ጥያቄዎች በሚያከናውኑበት ወቅት ጎልተው የሚታዩትን ተግባራት ለመታዘብና የመፈተኛ ክፍሎችን አጠቃላይ ገፅታ ለመቃኘት ነው፡፡ በዚህም መሰረት 1ኛ አመት የማጠቃለያ ፈተና ሲፈተኑ፣ ሁለተኛ አመት ተማሪዎች ደግሞ የማጠቃለያ ፈተና ከመፈተናቸው በፊት አንድ የድርሰት ተግባር በክፍል ውስጥ እያከናወኑ እያሉ በክፍል ውስጥ በመገኘት ተማሪዎቹ የሚያከናውኗቸውን ጉልህ ተግባራትና የክፍሎችን አጠቃላይ ሁኔታ ለመታዘብ ተሞክሯል፡፡ በዚህም ስለምዘናዎቹ የአፈታተን መቼትና የግንዛቤ አግባብነት ተጨማሪ መረጃ ለማግኘት ተችሏል፡፡ ከዚህ በተጨማሪ፣ ፈታኝ መምህራን በክፍል ውስጥ ያከናወኗቸውን እንቅስቃሴዎች በተመለከተ ለመታዘብም ጥረት ተደርጓል፡፡

3.4 የመረጃ አሰባሰብ ሂደት

ከላይ ለመጥቀስ እንደተሞከረው ለዚህ ጥናት የሚያስፈልጉት መረጃዎች በአምስት የተለያዩ መረጃ መሰብሰቢያ ዘዴዎች ተሰብስበዋል፡፡ በዚህ ጥናት የመረጃዎች ስብሰባ በሁለት ደረጃዎች (phases) በመክፍል ተካሂዷል፡፡ የመጀመሪያው ደረጃ፣ የቅድመ ሙከራ ጥናት መረጃዎች፣ በሁለተኛው ደግሞ የዋናው ጥናት መረጃዎች ተሰብስበዋል፡፡

የቅድመ ሙከራ ጥናት መረጃዎች ከኮተቤ ዩኒቨርሲቲ ኮሌጅ ከአማርኛ ትምህርት ክፍል ተሰብስበዋል፡፡ ይህ ዩኒቨርሲቲ ኮሌጅ ከ2000 ዓ.ም የትምህርት ዘመን ጀምሮ በመደበኛው ፕሮግራም በአማርኛ ቋንቋና ስነፅሁፍ ትምህርት ክፍል በዲግሪ መርሀ-ግብር ተማሪዎችን

ተቀብሎ በማሰልጠን ላይ ይገኛል። ዩኒቨርሲቲ ኮሌጁ በሶስት ምክንያቶች ለቅድመ ሙከራ ማካሄጃነት ተመርጧል። የመጀመሪያው ምክንያት በዚህ ተቋም የሚመደቡት ተማሪዎች ዋናው ጥናት ከሚካሄድበት ዩኒቨርሲቲ ተማሪዎች ጋር ተመሳሳይ የትምህርት ዳራ ያላቸው በመሆኑ፣ መምህራኑ ቅድመ ሙከራ እንዲካሄድ ፈቃደኛ መሆናቸውና ሶስተኛ ምክንያት ደግሞ ለአዲስ አበባ ዩኒቨርሲቲ ቦታ ቅርብ መሆኑ ነው። በመሆኑም፣ በመጀመሪያ ከአዲስ አበባ ዩኒቨርሲቲ አማርኛ ቋንቋ፣ ስነፅሁፍና ፎክሎር ትምህርት ክፍል የትብብር ደብዳቤ ለሚመለከተው ሁሉ የሚል ማንነትን የሚገልፅ ደብዳቤ ተፃፈ። ቀጥሎ ከኮተቤ ዩኒቨርሲቲ ኮሌጅ አማርኛ ቋንቋና ስነፅሁፍ ትምህርት ክፍል ተጠሪ ጋር በመነጋገር የበሳል ፅህፈትን ኮርስ ካስተማሩና እያስተማሩ ካሉ ሁለት መምህራንና በመደበኛው መርሀ-ግብር በዲግሪ ደረጃ ኮርሱን ከተማሩ የ1ኛና 2ኛ አመት ተማሪዎች ጋር አመች የሆነ የመገናኛ ቀነ ቀጠሮ ተያዘ። ኮርሱን ከተማሩ የ2ኛ አመት ተማሪዎችና ኮርሱን እየተማሩ ካሉ የ1ኛ አመት ተማሪዎች ጋርም በመገናኘት በመጀመሪያው ሳምንት የፅሁፍ መጠይቅ ተሰራጨ፣ በሁለተኛው ሳምንት ደግሞ ተጨማሪ ሀሳብ ለማግኘት፣ በቡድን ውይይት ውስጥ ለመሳተፍ ፈቃደኛ ከሆኑ ከ2ኛ አመት አስር፣ ከ1ኛ አመት በተመሳሳይ ከአስር ተማሪዎች ጋር በመገናኘት የቡድን ውይይት ተከናወነ። በተጨማሪም ኮርሱን ካስተማሩ አንድ መምህርና እያስተማሩ ካሉ ሌላ አንድ መምህር ጋር በቀነ ቀጠሮው በመገናኘት የጥናቱ ዋና አላማ በአጭሩ ከተገለፀ በኋላ የበሳል ፅህፈት ክሂል ፪ ኮርስ ምዘናዎችን በተመለከተ ስለአውድ አግባብነት፣ ግንዛቤ አግባብነትና የአስተራረም አግባብነት ቃለ መጠይቅ ተካሄደ።

በተጨማሪም፣ የ1ኛ አመት ተማሪዎችን ከሚያስተምሩ መምህር ጋር በመነጋገር የ1ኛ አመት ተማሪዎች ድርሰት በሚፅፉበት ወቅት ምን ምን አበይት ተግባራትን እንደሚያከናውኑና የክፍሉ አጠቃላይ ሁኔታ ምን እንደሚመስል ለመታዘብ የክፍል ውስጥ ምልከታ ተካሂዷል። በመምህራኑ የተዘጋጁ ቀደምት የበሳል ፅህፈት ምዘናዎችን ለማግኘት ጥረት ተደርጎ የ1ኛ አመት አጋማሽ ፈተና በቅርብ በመገኘቱ የምዘናዎችን የአውድ አግባብነትና የአስተራረሙን ሁኔታ ለመፈተሽ ተሞክሯል። በእነዚህ መረጃዎች አማካኝነት የተሰበሰቡት መረጃዎች ለጥናቱ ተገቢ መረጃዎችን ከማስገኘታቸው አንፃር ተገምግመው ጥንካሬአቸውና ድክመታቸው ተለይቶ በመረጃ መሰብሰቢያ ዘዴዎች ላይ ተገቢው ማሻሻያ ከተደረገ በኋላ የዋናውን ጥናት መረጃዎች ለመሰብሰብ ጥቅም ላይ ውለዋል።

የዋናው ጥናት መረጃዎችም በተመሳሳይ ሁኔታ ከደብረ ማርቆስ ዩኒቨርሲቲ የአማርኛ ቋንቋና ስነፅሁፍ ትምህርት ክፍል ተጠሪና ኮርሱን ካስተማሩና ኮርሱን እያስተማሩ ካሉ መምህራን፣ እንዲሁም ኮርሱን ከተማሩና ኮርሱን በመማር ላይ ካሉ ተማሪዎች ጋር በመወያየት፣ ከመምህራኑ ጋር ቃለ መጠይቅ ለማካሄድ፣ ከተማሪዎች ጋር ደግሞ የፅሁፍ መጠይቅ ለማስሞላትና የቡድን ውይይት ለማካሄድ ቀነ ቀጠሮ ተያዘ፡፡ ይህ በእንዲህ እንዳለ የበሳል ድርሰት ኮርስ ክፍል ፪ ቢጋር ከተዘጋጁት ምዘናዎች ጋር ለማነፃፀር ሲባል ከትምህርት ክፍሉ ተጠሪ ዘንድ ኮፒ በማድረግ ተወስዷል፡፡ ቀጥሎም ኮርሱን ከተማሩ በወቅቱ ማለትም በ2004 ዓ.ም የትምህርት ዘመን 2ኛ አመት ከነበሩ ተማሪዎችና በዚሁ አመት ኮርሱን በመማር ላይ ከነበሩ የ1ኛ አመት ተማሪዎች ጋር በተያዘው ቀነ ቀጠሮ መሰረት መጀመሪያ የፅሁፍ መጠይቅ እንዲሞሉ፣ ቀጥሎ ደግሞ በሌላኛው የትምህርት ሳምንት የቡድን ውይይቱ ተካሂዷል፡፡ በ2005 ዓ.ም አዲስ ከገቡ የመደበኛ ተማሪዎችም ተመሳሳይ ተግባራት ተከናውነዋል፡፡ ኮርሱን ከሚያስተምሩት መምህር ጋርም በመነጋገርም በወቅቱ ኮርሱን ሲማሩ በነበሩት የአንደኛ አመት ተማሪዎች ክፍል ውስጥ በመገኘት ድርሰት ሲፅፉ የነበረውን አጠቃላይ ሁኔታ ለመታዘብ ተሞክሯል፡፡ በመጨረሻም፣ ኮርሱን ካስተማሩ ሶስት መምህራን ጋር ቃለ ምልልስ ተካሂዷል፡፡

3.5 የመረጃ መተንተኛ ስልቶች

በዚህ ጥናት በአምስቱ የመረጃ መሰብሰቢያ ዘዴዎች ማለትም በሰነድ ትንተና፣ በፅሁፍ መጠይቅ፣ በቃለ መጠይቅ፣ በቡድን ውይይትና በምልከታ የተገኙት መረጃዎች በአይነት ተከፋፍለው ከተመደቡ በኂላ አይነታዊና መጠናዊ የመረጃ አተናተን ስልቶችን በመጠቀም ተተንትነዋል፡፡ አይነታዊ ዘዴን (Qualitative Method) በመጠቀም ከተለያዩ ሰነዶች፣ ከተማሪዎች የቡድን ውይይትና ከተማሪዎች በፅሁፍ መጠይቅ ውስጥ ከተካተቱት ክፍት ጥያቄዎች፣ ከመምህራን ቃለ መጠይቅና ከክፍል ውስጥ ምልከታ የተገኙት መረጃዎች በቅደም ተከተል ቀርበዋል፡፡ መጠናዊ ዘዴ (Quantitative Method) በመገልገል ደግሞ ከተለያዩ ከተማሪዎች የፅሁፍ መጠይቆች ውስጥ የተካተቱት 49 ዝግ ጥያቄዎች በአማካይና መቶኛ ተተንትነዋል፡፡ በመሆኑም፣ የሁለቱን ዘዴዎች የመረጃ አተናተን ስልት በመጠቀም በአምስቱ የመረጃ መሰብሰቢያ ዘዴዎች የተገኙትን መረጃዎች ለመተንተንና የጥናቱን ግኝቶች ለማሳየት ተሞክሯል፡፡

3.6 የጥናቱ ማጠቃለያ አግባብነት

የዚህን ጥናት ግኝቶች መሰረት በማድረግ አግባብ የሆኑ ማጠቃለያዎችን ለመስጠት ከተገቢ የመረጃ ምንጮች፣ በተገቢ የመረጃ መሰብሰቢያ ዘዴዎች፣ በተገቢ የመረጃ አሰባሰብ ሂደት ተከትሎ መረጃ በመሰብሰብና በተገቢ የመረጃ መተንተኛ ስልቶች ለመተንተንና ለመተርጎም ጥረት ተደርጓል። ምክንያቱም የጥናቱ ግኝቶች ትክክለኛ ካልሆኑ የሚሰጡ ማጠቃለያዎች አግባብ ሊሆኑ አይችሉም። በመሆኑም፣ እነዚህን ሁኔታዎች ለማሳካት የተከናወኑ ተግባራት በቅደም ተከተል እንደሚከተለው ቀርበዋል።

3.6.1 የመረጃ መሰብሰቢያ ዘዴ አግባብነት

በዚህ ጥናት ተገቢ የመረጃ መሰብሰቢያ ዘዴዎችን በማዘጋጀት፣ ለጥናቱ የሚያስፈልጉ መረጃዎችን ከጥናቱ ተሳታፊዎች ለመሰብሰብ የተለያዩ ተግባራት ተከናውነዋል። ከነዚህም መካከል፦ የተዛማጅ ፅሁፎች ቅኝት፣ የባለሙያዎች ግምገማና የቅድመ-ጥናት ሙከራ ማካሄድ ዋናዋናዎቹ ናቸው። ከተግባራቱ የተገኙት ተሞክሮዎች እንደሚከተለው ባጭሩ ተቃኝተዋል።

3.6.1.1 ከተዛማጅ ፅሁፎች የተገኙ ተሞክሮዎች

ተገቢ የመረጃ መሰብሰቢያ ዘዴዎችን ለማዘጋጀት በቅድሚያ የተከናወነው ተግባር፣ በቋንቋ ምዘና አግባብነት ዙሪያ በተለያዩ ምሁራን የተፃፉ መፃህፍትንና በመስኩ ተመራማሪዎች የተካሄዱ ጥናቶችን መከለስ ነበር። ከእነዚህም መካከል Bachman (1990), Bachman & Palmer (1996), Hughes (2003), Weigle (2002), Hyland (2003), Brown (2004), Weir (2005) እና Shaw & Weir (2007) ስራዎች በግንባር ቀደምትነት ይጠቀሳሉ። እነዚህ ተመራማሪዎች ስለቋንቋ በተለይም ስለፅህፈት ምዘና አግባብነት የገለፁዋቸውን ፅንሰሀሳቦችና የሰጧቸውን ትንታኔዎች መነሻ በማድርግ ከ2003 እስከ 2005 ዓ.ም በደብረ ማርቆስ ዩኒቨርሲቲ በአማርኛ ቋንቋና ስነፅሁፍ ትምህርት ክፍል የተዘጋጁትን የበሳል ፅሁፈት ምዘና ተግባራትን አግባብነት ለመገምገም የሚያስችሉ ነጥቦችን ለመለየትና ለመረዳት ጥረት ተደርጓል። ቀጥሎም ተመራማሪዎቹ የፅህፈት ችሎታ ምዘና አግባብነትን ለማረጋገጥ መሰረታዊና አስፈላጊ ናቸው ያሏቸውን ጉዳዮች ከግንዛቤ ውስጥ በማስገባት የተለያዩ የመረጃ መሰብሰቢያ ዘዴዎች ተዘጋጁ። በሰነድ ትንተና፣ በተማሪዎች የቡድን ውይይትና የፅሁፍ መጠይቅ፣ በመምህራን ቃለ

መጠይቅ፣ በክፍል ውስጥ ምልከታ ወቅት ትኩረት የተደረገባቸው ነጥቦች የእነዚህን ምሁራን ሀሳቦችን መሰረት ያደረጉ ናቸው። የምዘና ዘዴዎችን በማዘጋጀት ረገድም፣ ከሌሎች ምሁራን በተለየ ሁኔታ የ Weir (2005) እና የ Shaw & Weir (2007) ስራዎች ከፍተኛ ሚና ነበራቸው። እነዚህ ምሁራን በተሻለ ሁኔታ የፅህፈት ምዘና አግባብነትን ለማረጋገጥ ሊተኮርባቸው የሚገቡ የአግባብነት ጉዳዮችና በእያንዳንዱ የአግባብነት ጉዳይ ላይ ሊጠየቁ የሚገባቸውን ዝርዝር ጥያቄዎች ጠቁመዋል። የሁለቱን ምሁራን ስራዎች መነሻ በማድረግም በዚህ ጥናት ምላሽ የሚፈለግላቸው ሶስቱን መሰረታዊ ጥያቄዎች በተመለከተ በተለያዩ የመረጃ ዘዴዎች ውስጥ ሊተኮርባቸው የሚገቡ የአውድ አግባብነት፣ የግንዛቤ አግባብነትና የአስተራረም አግባብነት ጉዳዮች በዝርዝር ተለይተዋል። በመሆኑም፣ በአውድ አግባብነት ስር ሶስት፣ በግንዛቤ አግባብነት ውስጥ ስድስትና በአስተራረም አግባብነት ውስጥ ሰባት ጉዳዮች መካተት እንዳለባቸው ለመረዳት ተችሏል። እነዚህን ጉዳዮች መሰረት በማድረግ ደግሞ በተለያዩ የመረጃ መሰብሰቢያ ዘዴዎች ውስጥ የሚካተቱትን ዝርዝር ጥያቄዎች ለማዘጋጀት ተሞክሯል።

3.6.1.2 ከባለሙያዎች የተገኙ ተሞክሮዎች

ከላይ የተጠቀሱትን ምሁራን ስራዎች መሰረት በማድረግ የመረጃ መሰብሰቢያ ዘዴዎችን ለማዘጋጀት ከተሞከረ በኋላ ቀጥሎ የተከናወነው ተግባር የመረጃ መሰብሰቢያ ዘዴዎች ከጥናቱ ዝርዝር አላማዎች አንፃር ትክክለኛና ግልፅ መሆናቸውን ለማረጋገጥ፣ በአምስት የደብረማርቆስ ዩኒቨርሲቲ የሳይኮሎጅ መምህራንና በሁለት የአዲስ አበባ ዩኒቨርሲቲ የአማርኛ ቋንቋ መምህራን እንዲገመገሙ ተደርገዋል። ሁሉም መምህራን በየሙያ መስካቸው ሁለተኛ ዲግሪ ያላቸው ሲሆኑ አንዱ የአማርኛ መምህር የረዳት ፕሮፌሰርነት ማዕረግ አላቸው። እነዚህ መምህራን የመረጃ መሰብሰቢያ ዘዴዎቹ ከተዘጋጁበት የምርምር ዋና ዓላማና ከፅንሰሀሳብ ግልፅነት አኳያ የተለያዩ የማስተካከያ ሀሳቦችን ሰጥተዋል፤ ግልፅ ባልሆኑ ፅንሰሃሳቦች ላይ ጥያቄዎችንም አንስተዋል። በሰጧቸው አስተያየቶችና በጠየቋቸው ጥያቄዎች ላይም በአካል በመገኘት ግልፅ ውይይት በማካሄድ መጨመር የሚገባቸው እንዲጨመሩ፣ መቀነስ የሚገባቸው ደግሞ እንዲቀነሱ በማድረግ እንደገና ተሻሽለው ተዘጋጅተዋል።

ምሁራኑ በተዘጋጁት የመረጃ መሰብሰቢያ መሳሪያዎች ላይ ከሰጧቸው አስተያየቶች መካከል ለአስረጅነት ያህል የሚከተሉትን መጥቀስ ይቻላል።

ሀ) መመሪያዎችን በተመለከተ

የተማሪዎች የፅሁፍ መጠይቅ አራት ክፍሎች አሉት፡፡ እነዚህ ክፍሎች እያንዳንዳቸው የየራሳቸው መመሪያ አላቸው፡፡ ይሁን እንጂ፣ በፅሁፍ መጠይቁ የቀረቡትን ጥያቄዎች በአግባቡ ለመመለስ በመጀመሪያው ገፅ ላይ አጠቃላይ መመሪያ ቢኖረው በየክፍሉ የሚፈጠረውን ድግግሞሽ ያስቀራል፤ የሚል አስተያየት ተሰጥቷል፡፡ ይህን አስተያየት መነሻ በማድረግም በሁሉም የጥያቄ ክፍሎች የሚፈጠረውን ድግግሞሽ ለማስቀረትና ጥያቄዎችን ይበልጥ ግልፅ በማድረግ የሚፈለጉትን መረጃዎች ለማግኘት ሲባል አጠቃላይ መመሪያ ተዘጋጅቷል፡፡ በየንኡስ ክፍሉም የቀረቡትን ጥያቄዎች የሚመለከቱ መመሪያዎች ብቻ እንዲካተቱ ተደርጓል፡፡

በተጨማሪም በፅሁፍ መጠይቁ የመጀመሪያ ክፍል ሁለት አይነት ጥያቄዎችን ይዞ እያለ በአንድ መመሪያ ብቻ መሰጠቱ ትንሽ አደናጋሪ ሊሆን ይችላል፤ የሚል አስተያየት በመሰጠቱ ተጠያቂዎቹ በአጫጭር መረጃ የሚያሟሏቸውን እንዲያሟሉ፣ ከተሰጡት አማራጮች መርጠው የሚፅፏቸውንም መርጠው ምላሽ እንዲሰጡ የሚያስችሉ ሁለት መመሪያዎች ተዘጋጅተው፣ በዋናው ጥናት ውስጥ ጥቅም ላይ ውለዋል፡፡

ለ) የሚታወቁ መረጃዎችን በተመለከተ

አስቀድመው የሚታወቁ በመሆናቸው ምክንያት መጠየቅ የማይገባቸው ሁለት ጥያቄዎች እንዲወጡ ተደርጓል፡፡ አንደኛው የትምህርት ክፍልን የሚጠይቅ ሲሆን፣ ሁለተኛው በየትኛው መርሀ ግብር ማለትም በመደበኛ፣ በማታና በክረምት መርሀ-ግብር እንደሚማሩ ለይተው እንዲያመለክቱ የሚጠይቅ ነው፡፡ ነገር ግን፣ ይህ ጥናት በአማርኛ ቋንቋና ስነፅሁፍ ትምህርት ክፍል በመደበኛው መርሀ-ግብር በሚማሩ ተማሪዎች ላይ ብቻ የሚካሄድ በመሆኑ ጥያቄው አዲስ መረጃ የማያስገኝ በመሆኑ እንዲወጣ ተደርጓል፡፡

ሐ) ከአላማው ጋር ተያያዥነት የሌላቸው ጥያቄዎችን በተመለከተ

በፅሁፍ መጠይቁ የተጠኝዎችን ዳራ የሚጠይቅ በተለይም ተማሪዎችን ሁለተኛ ደረጃ ትምህርት ቤት የት እንደተማሩ የሚጠይቅ ጥያቄ ተካትቶ ነበር፡፡ ይሁን እንጂ፣ ከጥናቱ ዋና አላማ ማለትም የበሳል ፅህፈት ኮርስ ምዘናዎችን አግባብነት ከመመርመር አኳያ ሲታይ ቀጥተኛ አስተዋፅኦ የሌለው መሆኑ ስለታመነበት ተቀንሷል፡፡

መ) የግልፅነት ችግርን በተመለከተ

ተማሪዎች የጥናቱን አላማ ከግብ ለማድረስ የሚያስችሉ ሶስት መሰረታዊ ጥያቄዎችን ተጠይቀዋል። ለእነዚህ መሰረታዊ ጥያቄዎች ምላሽ የሚሰጡት አንድም ከተሰጧቸው አምስት አማራጮች ያላቸውን አስተያየት መሰረት አድርገው አንዱን በመምረጥ ወይም በተሰጡት ባዶ ቦታዎች ላይ ያላቸውን ተጨማሪ አስተያየት በመፃፍ ነው። መርጠው እንዲፅፉ በተሰጡት አማራጮች ላይ "በጣም አልስማማም፣ አልስማማም፣ ከሞላ ጎደል፣ እስማማለሁ፣ በጣም እስማማለሁ" የሚሉ አማራጮች ተሰጥተዋል። ነገር ግን፣ የእነዚህ አማራጮች ፍች አሻሚ ነው የሚል አስተያየት በመሰጠቱ ተጨማሪ ማብራሪያ በቅንፍ ማስቀመጥ አስፈላጊ ሆኖ ተገኝቷል። በመሆኑም፣ በቀረበው ሀሳብ ላይ "በጣም አልስማማም" የሚሉት "ሁልጊዜ ወይም ፍፁም የማይስማሙ" ሲሆን፣ "አልስማማም" የሚሉት ደግሞ "ብዙውን ጊዜ ወይም ከግማሽ በላይ የማይስማሙ"፣ "ከሞላ ጎደል" የሚሉት ደግሞ "ግማሽ በግማሽ" ወይም ያላቸው ሃሳብ በአሉታዊም ሆነ በአዎንታዊ ሲመዘን እኩል በእኩል ሲሆን፣ "እስማማለሁ" ደግም "አብዛኛውን ጊዜ ወይም ከግማሽ በላይ የምዘናዎቹ ጠንካራ ጎን ጎልቶ ሲታይ"፣ "በጣም እስማማለሁ" የሚሉት ደግሞ በቀረበው ሃሳብ ላይ ፍፁም ወይም ሁልጊዜ የሚስማሙ ከሆነ ነው። ይህም ማብራሪያ አማራጮች ያላቸውን ሀሳብ የበለጠ ግልፅ በማድረግ ረገድ ተገቢ ድርሻ ያደርጋል ተብሎ ታምኖበታል።

ሠ) የጥያቄ ድግግሞሽን በተመለከተ

ተማሪዎች እንዲመልሷቸው በተጠየቋቸው የፅሁፍ መጠይቆች ውስጥ በተለይም የአውድ አግባብነት፣ የግንዛቤ አግባብነትና የአስተራረም አግባብነትን በተመለከተ የቀረቡት ጥያቄዎች ሁለት መሰረታዊ ችግር እንደሚያስከትሉ ከቋንቋና ከሳይኮሎጅ ምሁራን አስተያየት ቀርቧል። አንደኛው አስተያየት ጥያቄዎቹ በዝተዋል የሚል ሲሆን፣ ሁለተኛው ደግሞ ድግግሞሽ አለ የሚል ነው። እነዚህን አስተያየቶች ከግንዘቤ ውስጥ በማስገባትና ተደጋግመዋል የተባሉትን ጥያቄዎች በመለየት፣ በተማሪዎች የፅሁፍ መጠይቅ ውስጥ በክፍል ሁለት ማለትም የአውድ አግባብነትን በተመለከተ ቀርበው የነበሩትን 31 ጥያቄዎች ወደ 21፣ የግንዛቤ አግባብነት ከ51 ወደ 34፣ የአስተራረም አግባብነት ደግሞ ከ17 ወደ 9 ጥያቄዎች፣ በድምሩ ከ99 ጥያቄዎች ወደ 64 ዝቅ እንዲሉ ተደርጓል። ይህም በመደረጉ ተጠያቂዎች በጣም በመሰረታዊ ጉዳዮች ላይ ብቻ እንዲያተኩሩና ጊዜያቸውን ቆጥበው ሳይሰላቹ እንዲመልሱ አስችሏቸዋል።

ከላይ የተጠቀሱት ማስተካከያዎች ከተደረጉ በኋላ ተጨማሪ ግብዓቶችን ለማግኘት፣ በተዘጋጁት የመረጃ ዘዴዎች ላይ የዚህ ጥናት አማካሪ ተጨማሪ አስተያየት ሰጥተውበታል። እነዚህን አስተያየቶች መነሻ በማድረግም በጥያቄዎች ላይ ማሻሻያ ተደርጓል። ተመሳሳይ ማሻሻያዎች በቅድመ ሙከራ በተማሪዎች የቡድን ውይይትና በመምህራን ቃለ መጠይቅ ላይ ተከናውኗል።

3.6.1.3 ከቅድመ-ሙከራ የተገኙ ተሞክሮዎች

ቅድመ-ሙከራው በኮተቤ ዩኒቨርሲቲ ኮሌጅ የ1ኛና 2ኛ አመት ተማሪዎችና መምህራን ላይ ከተከናወነ በኋላ የሚከተሉት ማስተካከያዎች በተማሪዎች የፅሁፍ መጠይቅና በመምህራን ቃለ መጠይቅ ላይ ተደርገዋል።

3.6.1.3.1.1 የድግግሞሽ ችግር

ለቅድመ-ሙከራ 64 ጥያቄዎችን የያዘ የፅሁፍ መጠይቅ ተዘጋጅተው ነበር። ከእነዚህ መካከል 21 የአውድ አግባብነትን፣ 34 የግንዛቤ አግባብነትንና 9 የአስተራረም አግባብነትን የሚጠይቁ ናቸው። ከሙከራው በኋላ የአውድ አግባብነትን የሚጠይቁ 21 ጥያቄዎች ወደ 16፣ የግንዛቤ አግባብነት ከ34 ወደ 27 ዝቅ እንዲሉ ተደርጓል። ባጠቃላይ ከ64 ወደ 52 ዝቅ ብለው ለዋናው ጥናት መረጃ መሰብሰቢያነት ጥቅም ላይ ውለዋል።

3.6.1.3.1.2 የግልፅነት ችግር

በመመሪያዎችና በጥያቄዎች ላይ መጠነኛ የሆኑ ማስተካከያዎች ከመደረጋቸውም በላይ፣ ተከታታይነት ወይም ተደጋጋፊነት ያላቸው ጥያቄዎች ይህንኑ ክትትላቸውን እንዲጠብቁ ተደርጓል። በተለይም በተማሪዎች የፅሁፍ መጠይቅ የአስተራረም አግባብነትን በተመለከተ የቀረቡ አምስት ተያያዥነት ያላቸው ጥያቄዎች አሉ። ለምሳሌ፣ ለሁለተኛው ጥያቄ "የማረሚያ መስፈርቶቹ ግልፅ አይደሉም" ካሉ ቀጥለው የሚመጡት አራት ተከታታይ ጥያቄዎች በዚህ ምላሻቸው ላይ የሚመሰረቱ በመሆናቸው እንዲያልፏቸው፣ ተደርጎ ተሻሽሎ ተፅፏል።

ከዚህም በተጨማሪ በተማሪዎች የቡድን መወያያና በመምህራን ቃለ መጠይቅ ውስጥ ተካተው የነበሩት ዝርዝር ጥያቄዎች ተወያዮችን በማያሰለቹ ሁኔታ ተጨምቀው በአውድ አግባብነት ሶስት (የተግባር መቼት፣ የአፈታተን መቼትና የግብዓት አቅርቦት)፣ በግንዛቤ አግባብነት ላይም

ሶስት (ቅድመ-መፃፍ፣ የመፃፍ ጊዜና ድህረ-መፃፍ) እና በአስተራረም አግባብነት ላይ ሶስት (የማረሚያ መስፈርት፣ የአስተራረም ሂደትና ውጤት አሰጣጥ) ተግባራት ላይ አተኩረው እንዲዘጋጁ ተደርገዋል፡፡ በተዘጋጁት የመረጃ መሰብሰቢያ ዘዴዎቹ ላይ ከላይ የተጠቀሱት ማሻሻያዎች ከተከናወኑ በኋላ ለዋናው ጥናት መረጃ መሰብሰቢያነት ጥቅም ላይ ውለዋል፡፡

3.6.2 የመረጃ አሰባሰብ ሂደት አግባብነት

የጥናቱን ግኝቶች መሰረት በማድረግ የሚሰጡት ማጠቃለያዎች በመረጃ አሰባሰብ ሂደት ወቅት በሚፈጠሩ ስህተቶች ምክንያት እንዳይዛቡ ተገቢ ጥንቃቄዎችን ለማድረግ ተሞክሯል፡፡ ከተደረጉትም ጥንቃቄዎች መካከል የድጋፍ ደብዳቤ ከአዲስ አበባ ዩኒቨርሲቲ ተፅፏል፤ ይህን የትብብር ደብዳቤ በመያዝ፣ የደብረ ማርቆስ ዩኒቨርሲቲ የአማርኛ ቋንቋና ስነፅሁፍ ትምህርት ክፍል ተጠሪ ጥናቱ እንዲካሄድ ፈቃድ ተጠይቋል፡፡ የትምህርት ክፍሉ ተጠሪ ፍቃደኛ ከሆኑ በኋላ፣ ኮርሱን ያስተማሩና በማስተማር ላይ ያሉ መምህራን ፈቃደኝነታቸው ለማግኘት ውይይት ተካሂዷል፡፡ በተመሳሳይ ሁኔታ ኮርሱን ከተማሩና በመማር ላይ ካሉ ተማሪዎች ጋር በመገናኘት የጥናቱን ዓላማ በማስረዳት ፈቃደኛ መሆናቸውን ለማረጋገጥ ተሞክሯል፡፡ መምህራኑና ተማሪዎች ፍቃደኛ መሆናቸው ከተረጋገጠ በኋላም፣ መረጃዎቹ የሚሰበሰቡበት አመች ቀናት ተመርጠዋል፡፡ በቀነ-ቀጠሮዎቹ ወቅትም የጥናቱን አላማ በተመለከተ ተጨማሪ ዝርዝር ማብራሪያ ለጥናቱ ተሳታፊ ተማሪዎችና መምህራን ተሰጧል፡፡ ተማሪዎች የፅሁፍ መጠይቆችን በሚሞሉበት ወቅት ስለሶስቱ መሰረታዊ ጥያቄዎች ማለትም ስለአውድ አግባብነት፣ ስለግንዛቤ አግባብነትና ስለአስተራረም አግባብነት ገለፃ ተደርጓል፡፡ በተጨማሪም ግልፅ ያልሆኑ ፅንሰ ሀሳቦች ካሉ እንዲጠይቁ በተደጋጋሚ ለማሳሰብ ተሞክሯል፡፡ በቡድን ውይይት ጊዜም የመወያያ ጥያቄዎችን ይበልጥ ግልፅ ለማድረግ ተጨማሪ ማብራሪያና በቂ ጊዜ ተሰጧል፡፡

ከዚህም በላይ በመምህራን ቃለ መጠይቅ ወቅት መምህራኑ በአንፃራዊ ሁኔታ ነፃ በሚሆኑባቸው ጊዜያትና አመች በሆኑ ቦታዎች በመገኘት በተረጋጋ ሁኔታ ለጥናቱ የሚያስፈልጉ መረጃዎችን ለመሰብሰብ ተሞክሯል፡፡ ተጨማሪ ማስረጃ አስፈላጊ ሆኖ በተገኘበት ወቅትም እንደገና ቀጠሮ በማስያዝ ቃለ ምልልስ ተካሂዷል፡፡

በአጠቃላይ፣ ከተማሪዎችም ሆነ ከመምህራን የተዘጋጁትን ምዘናዎች፣ የአፃፃፍ ሂደትና የአስተራረም ሂደት በተመለከተ መረጃዎችን በመሰብሰብ ሂደት በሚፈጠሩ ችግሮች ምክንያት

የመረጃ መዛባት እንዳይከሰትና በጥናቱ ማጠቃለያዎች ላይ አሉታዊ ተፅእኖዎች እንዳይፈጠሩ በተቻለ መጠን ጥንቃቄ ለማድረግ ተሞክሯል፡፡

3.6.3 የመረጃ አተናተን አግባብነት

ለጥናቱ አስፈላጊ የሆኑ መረጃዎች በተለያዩ የመረጃ መሰብሰቢያ ዘዴዎች አማካኝነት ከተሰበሰቡ በኂላ በመረጃ ትንተና ወቅት በሚፈጠሩ ስህተቶች ምክንያት የጥናቱን ግኝቶች መሰረት በማድረግ የሚሰጡ ማጠቃለያዎች ላይ ክፍተት እንዳይፈጠር ለመከላከል የሚከተሉት ተግባራት ተከናውነዋል፡፡ በመጀመሪያ፣ ተማሪዎች የፅሁፍ መጠይቆችን በትክክል መሙላታቸውን ለማረጋገጥ ቅድመ-ትንተና ፍተሻ ተከናውኗል፡፡ በዚህም፣ ከ32 የ1ኛ አመት ተማሪዎች ስድስቱ፣ ከ50 የ2ኛ አመት ተማሪዎች ሰባቱና ከ35 የ3ኛ አመት ተማሪዎች ስድስቱ በአግባቡ ያልተሞሉ ሆነው በመገኘታቸው እንዲወገዱ ተደርገዋል፡፡ በዋናነትም የተወገዱት የተማሪ የፅሁፍ መጠይቆች እርስ በርእስ የሚጣረስ መረጃ የተገኘባቸው ናቸው፡፡ በተጨማሪም ከተማሪዎች በቡድን ውይይትና ከመምህራን በቃለ መጠይቅ የተገኙት ማስረጃዎች ከዚህ ጥናት መሰረታዊ ጥያቄዎች አንፃር በጭብጥ በጭብጥ እንዲደራጁና ተጠቃለው እንዲቀርቡ ተደርገዋል፡፡ ከዚህም ባሻገር፣ በተለያዩ የመረጃ መሰብሰቢያ ዘዴዎች አማካኝነት የተሰበሰቡት መረጃዎችን በትንተና ሂደት ለማመሳከር ተሞክሯል፡፡

በአጠቃላይ፣ የመረጃ ዘዴዎችን በማዘጋጀት፣ መረጃዎችን በመሰብሰብና በመተንተን ሂደት የሚፈጠሩ ስህተቶችን ለመቀነስ የተለያዩ ጥረቶች ተከናውነዋል፡፡ ከጥናቱ ጋር ቀጥተኛ ተዛማጅነት ያላቸውን ፅሁፎች በመቃኘት፣ በባለሙያዎች በማስገምገምና ዋናው ጥናት ከሚካሄድበት የትምህርት ተቋም ጋር ተመሳሳይ ዳራ ባላቸው ተማሪዎችና መምህራን ላይ ቅድመ-ሙከራ በማድረግ የመረጃ መሰብሰቢያ ዘዴዎች ተሻሽለው እንዲዘጋጁ ተደርጓል፡፡ በመረጃ አሰባሰብ ሂደትም አመች ሁኔታዎችን በመምረጥና በቂ ማብራሪያ በመስጠት ለመሰብሰብ ተሞክሯል፡፡ በአግባቡ ያልተሞሉ የተማሪዎች የፅሁፍ መጠይቆችና በውይይትና በቃለ ምልልስ ወቅት ከጥናቱ ጭብጥ ወይም ጥያቄዎች ጋር ተያያዥነት የሌላቸው ጉዳዮች ተቀንሰዋል፡፡ የተገኙትን መረጃዎችም አይነታዊና መጠናዊ የመረጃ መተንተኛ ስልቶችን በመጠቀም ተተንትነዋል፡፡ በተለያዩ የመረጃ መሰብሰቢያ ዘዴዎች የተገኙ መረጃዎችም ተመሳክረዋል፡፡ እነዚህን ተግባራት በማከናወንም የጥናቱን ግኝቶች መሰረት በማድረግ የተሰጡት ማጠቃለያዎች አግባብነት ያላቸው እንዲሆኑ ጥረት ተደርጓል፡፡

ምዕራፍ አራት፦ የጥናቱ ትንተናና ማብራሪያዎች

በዚህ ምእራፍ ውስጥ ሁለት መሰረታዊ የጥናቱ ጉዳዮች ተገልፀዋል፡፡ በመጀመሪያ የበሳል ድርሰት ክሂል ክፍል ፪ ኮርስ ምዘናዎችን አግባብነት ለመመርመር ጥቅም ላይ በዋሉት አምስት የመረጃ መሰብሰቢያ ዘዴዎች አማካኝነት የተሰበሰቡት መረጃዎች በጥናቱ ውስጥ ከተነሱት ሶስት ዋና ዋና ጥያቄዎች አንፃር ተተንትነዋል፡፡ ቀጥሎ ደግሞ ከትንተናው ስለተገኙት ውጤቶች ማብራሪያዎች ተሰጥቷል፡፡

4.1 የመረጃ ትንተና

በዚህ ንኡስ ክፍል የበሳል ድርሰት ክሂል ምዘናዎችን አግባብነት ለመመርመር የሚያስችሉ በአምስቱ የመረጃ መሰብሰቢያ ዘዴዎች አማካኝነት የተሰበሰቡት መረጃዎች ተተንትነዋል፡፡ የምዘናዎችን አግባብነት በተመለከተ ከተዘጋጁት ምዘናዎች፣ ከተማሪዎች የቡድን ውይይትና የፅሁፍ መጠይቆች፣ ኮርሱን ካስተማሩ መምህራን ጋር ከተካሄዱ ቃለ መጠይቆችና ከክፍል ውስጥ ምልከታዎች የተገኙት መረጃዎች፣ ከጥናቱ ሶስት አበይት ጥያቄዎች አንፃር ማለትም ከምዘናዎቹ የአውድ አግባብነት፣ ከተማሪዎቹ ምላሾች የግንዛቤ አግባብነትና ኮርሱን ካስተማሩ መምህራን የአስተራረም አግባብነት አኳያ በቅደም ተከተል ቀርበዋል፡፡ የእያንዳንዱ የአግባብነት ጉዳይ ደግሞ በመጀመሪያ የ1ኛ፣ ቀጥሎ የ2ኛና በመጨረሻም የ3ኛ አመት ምዘናዎች አግባብነት ተፈትሸዋል፡፡

4.1.1 የበሳል ድርሰት ምዘናዎች የአውድ አግባብነት ትንተና

በዚህ ንኡስ ክፍል በደብረ ማርቆስ ዩኒቨርሲቲ በአማርኛ ትምህርት ክፍል ለ1ኛ፣ ለ2ኛና ለ3ኛ አመት ተማሪዎች የተዘጋጁት የበሳል ድርሰት ክሂል ክፍል ፪ ኮርስ ምዘናዎች የአውድ አግባብነት ትንተና ተካሂዷል፡፡ ከላይ ለመግለፅ እንደተሞከረው በመጀመሪያ የተዘጋጁት ምዘናዎች ግምገማ፣ ቀጥሎ ከተማሪዎች የቡድን ወይይትና የፅሁፍ መጠይቅ፣ ከዚያም ከመምህራን ቃለ መጠይቅና ከክፍል ውስጥ ምልከታ የተገኙት መረጃዎች በየተራ ቀርበዋል፡፡

4.1.1.1 የበሳል ድርሰት ምዘናዎች ትንተና

በዚህ ንኡስ ክፍል በዋናነት የተፈተሹት ሰነዶች ለተማሪዎቹ የተዘጋጁት ምዘናዎች ናቸው፡፡ እነዚህ ምዘናዎች በበሳል ድርሰት ምዘና የአውድ አግባብነት ማዕቀፍ ውስጥ ከተጠቀሱት አስራ አምስት ዝርዝር መስፈርቶች አኳያ ተገምግመዋል፡፡ በዋናነትም ከተዘጋጁት የጥያቄ አይነቶች ተገቢነት፣ ከተከናወኑባቸው ምክንያቶች፣ ከታረሙባቸው መስፈርቶች፣ ከያዟቸው ነጥቦች፣ ከሚጠበቁባቸው የምላሽ መጠኖች፣ ከተፈቀዱት ጊዜያትና ከአንባቢያን ግልፅነት፣ ከመፈተኛ ቦታዎች አመችነት፣ ከአፈታተን ሂደት ወጥነትና ከምዘናዎቹ ሚስጢራዊነት አንፃር ተፈትሸዋል፡፡ በተጨማሪም፣ በአንቀፅና በድርሰት ደረጃ ሀሳባቸውን እንዲገልፁ በሚጠይቁ ተግባራት ውስጥ የሚጠበቁት የቃላት፣ የሰዋስው፣ የፅሁፍ ዘርፍ፣ የአገልግሎትና የይዘት አይነት ግብዓቶች ግልፅነት አኳያም ተመርምረዋል፡፡

4.1.1.1.1 የ1ኛ አመት የበሳል ድርሰት ምዘናዎች ትንተና

በ2005 ዓ.ም የትምህርት ዘመን 1ኛ አመት ለነበሩት ተማሪዎች በተለያየ ጊዜ ከመቶ ተደምረው ውጤት የሚያሰጡ በአጠቃላይ አምስት ምዘናዎች በኮርሱ መምህር ተዘጋጅተዋል፡፡ እነዚህ ምዘናዎች ከላይ ከተጠቀሱት የበሳል ድርሰት የአውድ አግባብነት ዝርዝር መስፈርቶች አንፃር እንደሚከተለው ተተንትነዋል፡፡

ለ1ኛ አመት ተማሪዎች የተዘጋጁት ሁሉም የበሳል ድርሰት ክሂል ምዘናዎች ኢርቱዕ ናቸው፡፡ ተማሪዎች ሀሳባቸውን በፅሁፍ እንዲገልፁ የሚያደርጉ አይደሉም፡፡ ይህን ጉዳይ ይበልጥ ግልፅ ለማድረግ የእያንዳንዱን ምዘና መመሪያ በመጥቀስ ማየቱ ተገቢ ይሆናል፡፡ የመጀመሪያው ምዘና መመሪያ "በሚከተሉት አረፍተ ነገሮች ውስጥ ያሉትን ስህተቶች ለይታችሁ እንደገና አስተካክላችሁ ፃፉ" ይላል፡፡ ከዚህ መመሪያም ተማሪዎች ሁለት ተግባራትን ማከናውን እንደሚጠበቅባቸው መረዳት ይቻላል፡፡ የመጀመሪያው በአረፍተ ነገሮች ውስጥ ያሉትን ሰዋስዋዊ ስህተቶች መለየት ሲሆን፣ ሁለተኛው በአረፍተ ነገሮች ውስጥ የሚታዩትን ሰዋስዋዊ ስህተቶች አስተካክሎ መፃፍ ነው፡፡ ይሁን እንጂ፣ መመሪያው ተማሪዎች ምን አይነት ስህተቶችን መለየት እንዳለባቸው በግልፅ ለይቶ አያመለክትም፡፡ አስር አረፍተ ነገሮች ተሰጥተዋል፡፡ ምዘናው የተከናወነው በግልና በክፍል ውስጥ ነው፡፡ ለተጨማሪ መረጃ አባሪ 1 መመልከት ይቻላል፡፡

ልክ እንደ ምዘና አንድ፣ ምዘና ሁለትም ኢ-ርቱዕ የጥያቄ አይነት ነው፡፡ ይህም ማለት ተማሪዎች ሀሳባቸውን በአንቀፅ ወይም በድርሰት ደረጃ አደራጅተው እንዲፅፉ የሚያደርግ አይደለም፡፡ አስር አረፍተ ነገሮች ተሰጥተዋል፡፡ የምዘናው መመሪያ "በሚከተሉት አረፍተ ነገሮች ውስጥ ያሉትን ስህተቶች አስተካክላችሁ ፃፉ" ይላል፡፡ በዚህም ተማሪዎች አንድ ዋና ተግባር ይጠበቅባቸዋል ማለት ይቻላል፡፡ ይኸውም በተሰጧቸው አረፍተ ነገሮች ውስጥ ያሉትን ስህተቶች አስተካክለው መፃፍ ነው፡፡ ለተጨማሪ መረጃ አባሪ 2 መመልከት ይቻላል፡፡

ልክ እንደ ምዘና አንድና ሁለት፣ ምዘና ሶስትም ኢ-ርቱዕ የጥያቄ አይነት ነው፡፡ የምዘናው መመሪያ "በሚከተሉት አረፍተ ነገሮች ውስጥ ያሉትን ስህተቶች ለይታችሁ እንደገና አስተካክላችሁ ፃፉ" ይላል፡፡ ከዚህም ተማሪዎች ሁለት ተግባራትን ማከናወን ይጠበቅባቸዋል፡፡ እነሱም፦ በአረፍተ ነገሮች ውስጥ ያሉትን ስህተቶች መለየትና ስህተቶችን አስተካክለው መፃፍ ናቸው፡፡ አስር አረፍተ ነገሮች ተሰጥተዋል፡፡ ለተጨማሪ መረጃ አባሪ 3 መመልከት ይቻላል፡፡

ልክ ቀዳሚዎቹ ሁሉ ምዘና አራትም ኢ-ርቱዕ የጥያቄ አይነት ነው፡፡ የምዘናው መመሪያ "በሚከተሉት አረፍተ ነገሮች ውስጥ ያሉትን ስህተቶች ለይታችሁ እንደገና አስተካክላችሁ ፃፉ" ይላል፡፡ ከዚህም መመሪያ ከተማሪዎቹ ሁለት ተግባራትን እንደሚጠበቁ መገንዘብ ይቻላል፡፡ እነሱም፦ በአረፍተ ነገሮች ውስጥ ያሉትን ስህተቶች መለየትና ስህተቶች አስተካክለው መፃፍ ናቸው፡፡ አስር አረፍተ ነገሮች ተሰጥተዋል፡፡ ምዘናው የተከናወነው በግልና በክፍል ውስጥ ነው፡፡ ለተጨማሪ መረጃ አባሪ 4 መመልከት ይቻላል፡፡

ምዘና አምስት የማጠቃለያ ፈተና ነው፡፡ ልክ እንደ ሌሎቹ ቀደምት አራት ምዘናዎች ይህም ምዘና ሙሉ በሙሉ ኢ-ርቱዕ የጥያቄ አይነቶችን ያካተተ ነው ማለት ይቻላል፡፡ ይህም ማለት ተማሪዎች ሀሳባቸውን በአንቀፅ ወይም በድርሰት ደረጃ አደራጅተው እንዲፅፉ የሚያደረግ አይደለም፡፡ ምዘናው አምስት መመሪያዎች አሉት፡፡ የመጀመሪያው መመሪያ እውነት-ሐሰት፣ ሁለተኛው የተሰጡትን አረፍተ ነገሮች ቅደም ተከተል አስተካክሎ አንድ አንቀፅ መፃፍ፣ ሶስተኛው በቀረቡት አረፍተ ነገሮች ውስጥ ያሉትን ስህተቶች መግለፅ፣ አራተኛው የተዛቡ አረፍተ ነገሮችን አስተካክሎ መፃፍና አምስተኛው ለተጠየቋቸው ጥያቄዎች ትክክለኛና ግልፅ መልስ መስጠት ናቸው፡፡

በማጠቃለያው ምዘና ውስጥ የቀረቡት አምስቱም መመሪያዎች ተማሪዎች ምን እንደሚያከናውኑ የሚገልፁ እንጂ ለምን እንደሚያከናውኑ የሚያብራሩ አይደሉም፡፡ ይህን ሁኔታ ይበልጥ ግልፅ ለማድረግም እያንዳንዱን መመሪያ በየተራ መመልከት ተገቢ ይሆናል፡፡ የመጀመሪያው መመሪያ "ከዚህ በታች የቀረቡትን ጥያቄዎች በማንበብ ትክክል የሆነውን እውነት ያልሆነውን ሀሰት በማለት መልስ ስጡ" ይላል፡፡ በዚህ መመሪያ ስር አምስት ጥያቄዎች አሉ፡፡ አራቱ ጥያቄዎች ስለአረፍተ ነገር አገልግሎትና አገባብ የሚጠይቁ ሲሆኑ፣ አንዱ ስለአንቀፅ ያላቸውን ግንዛቤ የሚጠይቅ ነው፡፡ የታረሙት ከ4% ነው፡፡ ሁለተኛው መመሪያ፣ "የሚከተሉትን የአንድ አንቀፅ አረፍተ ነገሮች መሰረት በማድረግ ከግርጌ ያሉትን ጥያቄዎች ስራ/ሪ" ይላል፡፡ ከዚህ መመሪያ በታች ሰባት አረፍተነገሮች ቀርበዋል፡፡ የታረሙት ከ7% ነው፡፡ አረፍተ ነገሮቹ ከአንድ ከሆነ ፅሁፍ ውስጥ ተቆርጠው እንደተወሰዱ መገመት ይቻላል፡፡ ሶስተኛው መመሪያ፣ "የሚከተሉት አረፍተ ነገሮች ከተለያየ ሁኔታ አንፃር ችግሮች አሉባቸው፡፡ የችግሩን አይነት ግለፁ" ይላል፡፡ ይህ መመሪያ አስር ጥያቄዎችን ይዟል፡፡ የታረመው ከ20% ነው፡፡ እያንዳንዱ ጥያቄ ሁለት ሁለት ነጥብ አለው፡፡ አራተኛው መመሪያ፣ "የሚከተሉትን የተዛቡ አረፍተ ነገሮች አስተካክለህ/ሽ ፃፍ/ፊ" ይላል፡፡ ይህም አስራ ስድስት አረፍተ ነገሮችን ይዟል፡፡ የታረመውም ከ16% ነው፡፡ አምስተኛውና የመጨረሻው መመሪያ፣ "ለሚከተሉት ጥያቄዎች ትክክለኛና ግልፅ መልስ ስጥ/ጭ" ይላል፡፡ ይህ ደግሞ አምስት ጥያቄዎችን አካቷል፡፡ የታረመውም ከ12% ነው፡፡

በተጨማሪም፣ እነዚህን ተግባራት ለምን እንደሚያከናውኑ፣ በምዘናው ውስጥ የተካተቱት ጥያቄዎች ከምን ከምን መስፈርቶች አንፃር እንደሚታረሙ፣ ምን ምን ስህተቶችን ማስተካከል እንዳለባቸው፣ ለእንዳንዱ ተግባር ምን ያህል ጊዜ እንደተፈቀደ፣ ስህተቶችን ሲያስተካክሉ የትኞችን አንባቢዎች ወይም ተደራሲዎች ከግንዛቤ ውስጥ ማስገባት እንዳለባቸው በይፋ አልተገለፀም፡፡ ከቀዳሚዎቹ አራት ምዘናዎች የማጠቃለያው ምዘና ለየት የሚያደርገው ነገር ቢኖር እያንዳንዱ መመሪያ ውስጥ ጥያቄዎቹ ከስንት እንደሚታረሙ መገለፁና ጊዜው በጅምላም ቢሆን ለተፈታኞቹ ይፋ መደረጉ ነው፡፡ ለተጨማሪ መረጃ አባሪ 5ን መመልከት ይቻላል፡፡

በጠቅላላው ለ1ኛ አመት የተዘጋጁት የበሳል ፅህፈት ክሂል ምዘናዎች ኢ-ርቱዕ ምዘናዎች ናቸው፡፡ በመሆኑም፣ ተማሪዎች ሀሳባቸውን በፅሁፍ የመግለፅ ችሎታቸውን የሚያመለክቱ አይደሉም፡፡ ሁሉም ጥያቄዎች ተማሪዎች በአረፍተ ነገር፣ በአንቀፅና በድርሰት ደረጃ ያላቸውን ግንዛቤ የሚጠይቁ ናቸው፡፡ ነገር ግን፣ ተማሪዎች ሀሳባቸውን በፅሁፍ ለመግለፅ አረፍተ ነገሮችን እንዲመሰርቱ፣ አንቀፆችን እንዲያደራጁና ድርሰቶችን እንዲያዋቅሩ የሚጠይቁ አይደሉም፡፡ እንደነዚህ አይነት ምዘናዎች ደግሞ ተማሪዎች ሀሳባቸውን በፅሁፍ የመግለፅ ችሎታን አያመለክቱም፡፡ ይህ ከሆነ ደግሞ በእነዚህ የምዘና ውጤቶች ላይ ተመስርቶ ስለፅህፈት ክሂል የሚሰጡ ማጠቃለያዎችና ውሳኔዎች ተገቢ አይሆኑም፡፡ በሌላ አገላለፅ፣ የአውድ አግባብነታቸው በጣም ዝቅተኛ ነው፡፡

4.1.1.1.2 የ2ኛ አመት ምዘናዎች የአውድ አግባብነት ትንተና

ለ2ኛ አመት ተማሪዎች የተዘጋጀው የመጀመሪያው ምዘና ርቱዕ የጥያቄ አይነት ነው፡፡ ምክንያቱም ተማሪዎች "ፍቅር" የሚል ርእስ ተሰጥቷቸው ይህን ርእስ እንዲያጠቡና ቢጋር እንዲነድፉ ተጠይቀዋል፡፡ በዋናነትም በቅድመ ፅህፈት ተግባር ላይ ያተኮረ ነው፡፡ ተማሪዎች ይህን ምዘና ያከናወኑት ከክፍል ውጭ ነው፡፡ ለዚህ ደግሞ ማስረጃው በአንዳንድ ተማሪዎች ወረቀት ላይ የግል የቤት ስራ የሚል ተፅፎ መገኘቱ ነው፡፡ ምዘና አንድን 50 ተማሪዎች አከናውነውታል፡፡ የተከናወነውም በግል ነው፡፡

ልክ እንደ ምዘና አንድ ሁሉ ምዘና ሁለትም ርእስ ማጥበብና ቢጋር መንደፍ ነው፡፡ "አባይ" የሚል ርእስ ተሰጥቷቸው አጥብበው ቢጋር ነድፈዋል፡፡ በመሆኑም፣ ርቱዕ ምዘና ነው፡፡ ይህን ምዘና ያከናወኑት በቡድን ነው፡፡ እያንዳንዱ ቡድን አምስት አምስት አባላት አሉት፡፡ በድምሩ ይህን ምዘና 50 ተማሪዎች አከናውነውታል፡፡ ተግባሩ በክፍል ወይም ከክፍል ውጭ ስለመከናወኑ ግን የተገኘ ፍንጭ የለም፡፡

ምዘና ሶስት በተማሪዎች የተፃፈን አንቀፅ እንዲገመግሙ የሚጠይቅ ነው፡፡ ተማሪዎች ይህን ተግባር ያከናወኑት ከክፍል ውጭ ነው፡፡ ይህን ሁኔታ የሚጠቁም ፍንጭ በተማሪዎች ወረቀት ላይ "የቡድን አሳይመንት" የሚል ፅሁፍ አለ፡፡ ሁለት ቡድኖች አራት አራት፣ ስድስት ቡድኖች አምስት አምስት፣ ሁለት ቡድኖች ደግሞ ስድስት ስድስት አባላት እንዲኖራቸው ሆነው

ተዋቅረዋል። በአጠቃላይ ይህን ምዘና 50 ተማሪዎች አከናውነውታል። ከአራቱ መሰረታዊ የኮርሱ አላማዎችም አንዱ ድርሰትን መገምገም በመሆኑ ተገቢ ነው ማለት ይቻላል። ሀሳባቸውን በፅሁፍ የመግለፅ ችሎታቸውን ግን በቀጥታ የሚያመለክት አይደለም።

ምዘና አራት ቢጋር መንደፍና የመግቢያ አንቀፅ መፃፍ ነው። የጥያቄው አይነት ርቱዕ ምዘና ነው። ተማሪዎች ይህን ምዘና ያከናወኑት ከክፍል ውጭ እንደሆነ የሚጠቁም ፍንጭ በተማሪዎች ወረቀት ላይ "የግል አሳይመንት" የሚል ፅሁፍ አለ። በተጨማሪም ምዘናው በግል የተከናወነ መሆኑን መረዳት ይቻላል። በአጠቃላይ ይህን ምዘና 49 ተማሪዎች አከናውነውታል።

ምዘና አምስት ተማሪዎችን ድርሰት እንዲፅፉ የሚጠይቅ ነው። በመሆኑም፣ ርቱዕ የፅህፈት ምዘና ነው። ተማሪዎች ከፃፉት ፅሁፍ "ንግግር" የሚል ርእስ ተሰጥቷቸው ድርሰት እንዲፅፉ የታዘዙ መሆኑን መገንዘብ ይቻላል። ድርሰቱን ያከናወኑት ከክፍል ውጭ እንደሆነ የሚጠቁም ፍንጭ "የግል አሳይመንት" የሚል ፅሁፍ በተማሪዎች ወረቀት ላይ ይገኛል። ይህ ሁኔታ ተግባሩን በግል ያከናወኑት መሆኑንም ይጠቁማል። በአጠቃላይ ይህን ምዘና 45 ተማሪዎች አከናውነውታል። ተማሪዎችን ሀሳባቸውን በፅሁፍ አደራጅተው እንዲገልፁ የሚያስችል በመሆኑ ተገቢ ነው።

ምዘና ስድስት አንድ ድርሰት መፃፍና የፃፉትን የፅሁፍ አይነት እንዲገልፁ የሚጠይቅ ነው። በመሆኑም፣ አይነቱ ርቱዕ የፅህፈት ምዘና ነው። ተማሪዎች በፈለጉት ርእስ አንድ ድርሰት እንዲፅፉና የድርሰቱን አይነትም እንዲገልፁ በቃል የታዘዙ መሆኑን ከተማሪዎች ምላሽ መገመት ይቻላል። ለዚህ ደግሞ ማስረጃው አስራ ስድስቱም ቡድኖች በተለያዩ ርእሶች መፃፋቸው ነው። ተማሪዎች እነዚህን ተግባራት ያከናወኑት ከክፍል ውጭ እንደሆነ የሚጠቁም ፍንጭ በተማሪዎች ወረቀት ላይ "የቡድን አሳይመንት" የሚል ፅሁፍ አለ። ይህ ፍንጭ ምዘናው የተከናወነው በቡድን መሆኑንም ይጠቁማል። 14 ቡድኖች ሶስት ሶስት አባላት ሲኖራቸው፣ ሁለት ቡድንች አራት አራት አባላት እንዲኖራቸው ሆነው ተዋቅረዋል። በአጠቃላይ ይህን ምዘና 50 ተማሪዎች አከናውነውታል።

ምዘና ሰባት ተማሪዎችን ድርሰት እንዲፅፉ የሚጠይቅ ነው፡፡ ተማሪዎች ሀሳባቸውን በፅሁፍ እንዲገልፁ የሚጋብዝ በመሆኑ ርቱዕ ምዘና ነው፡፡ በዚህም ምክንያት፣ የተግባሩ አይነት አግባብ ነው፤ ሊባል ይችላል፡፡ ይህ ምዘና በሚከናወንበት ወቅት አጥኚው የክንውኑን አጠቃላይ ሂደትና የክፍሉን ሁኔታ ለመታዘብ በክፍል ውስጥ ተገኝቶ ነበር፡፡ መምህሩ የእለቱ ተግባር ድርሰት መፃፍ መሆኑን ካስተዋወቁ በኋላ ተማሪዎች "ከጦር ሜዳ ውጭ ያሉ ጀግኖች" በሚል ርእስ ድርሰት እንዲፅፉ የቃል ትእዛዝ አስተላለፉ፡፡ ተማሪዎች ድርሰቱን ሲፅፉ በንድፈ ሀሳብ በክፍል ውስጥ የተማሩትን መሰረት አድርገው መሆን እንዳለበት ተጨማሪ ማሳሳቢያም ተሰጥቷል፡፡ ድርሰቱ የተፃፈው በክፍል ውስጥ ነው፤ የተከናወነውም በግል ነው፡፡ በአጠቃላይ ይህን ምዘና 48 ተማሪዎች አከናውነውታል፡፡

በአጠቃላይ የ2ኛ አመት ከምዘና አንድ እስከ ሰባት ያሉት ከምዘና ሶስት በስተቀር ተማሪዎቹ ሀሳባቸውን በፅሁፍ እንዲገልፁ የሚጋብዝ በመሆኑ ተገቢ ቢሆንም፣ ሌሎችን ጠቃሚ መረጃዎችን ማለትም ተማሪዎች ተግባራቱን የሚያናውኑባቸውን ምክንያቶች፣ የሚታረሙባቸውን መስፈርቶች፣ የሚይዟቸውን ነጥቦች፣ የሚጠበቁትን የምላሽ መጠኖች፣ ለማከናወን የተፈቀዱትን ጊዜያትና ታሳቢ የሚደረጉትን አንባቢያን በይፋ ለተፈታኞቹ ተለይተው ያልቀረቡ በመሆናቸው ከተግባር መቼት አንፃር ብዙ ክፍቶች አሉባቸው፡፡ ስለሆነም፣ የአውድ አግባብነታቸው አነስተኛ ነው፡፡

ምዘና ስምንት የማጠቃለያ ፈተና ነው፡፡ የታረመው ከ40% ነው፡፡ አራት መመሪያዎች አሉት፡፡ የመጀመሪያው መመሪያ ምርጫ፣ ሁለተኛው አጫጭር መልስ ፃፍ፣ ሶስተኛው አንድ ድርሰት ለመፃፍ የሚከናወኑ ተግባራትን በቅደም ተከተል ማስቀመጥና አራተኛው አንድ ድርሰት በመስጠት በዚያ ላይ የተመሰረቱ ጥያቄዎችን እንዲመልሱ የሚጠይቁ የግንዛቤ ጥያቄዎችን ያካተተ ነው፡፡

በማጠቃለያ ፈተናው ውስጥ የተካተቱትን ጥያቄዎች ይበልጥ ግልፅ ለማድረግ ትንሽ ዘርዘር ባለ ሁኔታ ከመስፈርቶች አንፃር ማየቱ ጠቃሚ ይሆናል፡፡ የመጀመሪያው መመሪያ አስር ጥያቄዎች አሉት፡፡ ከነዚህ መካከል አምስቱ ጥያቄዎች ስለድርሰት አይነቶች የሚጠይቁ ሲሆኑ፣ ሁለቱ ስለድርሰት ርእስ፣ አንዱ ስለቢጋር፣ አንዱ መግቢያና መደምደሚያ አንቀፆች፣ አንዱ ጥያቄ ደግሞ በሁለት ሃሳቦች መካከል ስላለው ግንኙነት የሚጠይቅ ነው፡፡ ስለዚህ፣ በመጀመሪያው

መመሪያ ውስጥ የተካተቱት አስር ጥያቄዎች ተማሪዎች ስለድርሰት ያላቸውን ግንዛቤ የሚጠይቁ ናቸው፡፡ ሁለተኛው መመሪያ፣ በስሩ አራት ጥያቄዎችን ይዟል፡፡ ከእነዚህም መካከል፦ ሁለቱ ጥያቄዎች ስለ ድርሰት ርእስ፣ ቀሪዎቹ ሁለቱ ደግሞ ስለድርሰት አፃፃፍ የሚጠይቁ ናቸው፡፡ በጥቅሉ ልክ እንደ መጀመሪያ መመሪያ ተማሪዎች ስለድርሰት ያላቸውን ግንዛቤ የሚጠይቁ ናቸው፡፡ ከ10% ታርመዋል፡፡ ሶስተኛው መመሪያ፣ አምስት የፅህፈት ተግባራት አካቷል፡፡ እነዚህን ፅሁፋዊ ተግባራት ወካይ ቁጥሮችን በመጠቀም በቅደም ተከተል እንዲያስቀምጡ ተማሪዎቹ ተጠይቀዋል፡፡ የታረሙት ከ5% ነው፡፡ እያንዳንዱ ጥያቄ አንዳንድ ነጥብ አለው፡፡ ይህም እንደ መመሪያ አንድና ሁለት ሁሉ ስለድርሰት አፃፃፍ ሂደቶች ተማሪዎች ያላቸውን ግንዛቤያዊ እውቀት የሚጠይቅ ነው፡፡ መመሪያ አራት ደግሞ፣ አንድ ስድስት አንቀፅ ያለው ድርሰት ተማሪዎች በምዘና ሰባት ላይ ከፃፏቸው ድርሰቶች ውስጥ ተመርጦ ቀርቧል፡፡ ይህን ፅሁፍ መነሻ በማድረግም፣ ከድርሰቱ በታች ለቀረቡት አራት ግንዛቤን የሚጠይቁና ይህ ድርሰት የሚጎለውን አንድ የመደምደሚያ አንቀፅ እንዲፅፉ ይጠይቃል፡፡ እነዚህ ጥያቄዎች በጅምላ ከ15 እንደሚታረሙ የተገለፀ ቢሆንም፣ እያንዳንዱ ጥያቄ ስንት ነጥብ እንደሚይዝ ግን ይፋ አልሆነም፡፡ በአጠቃላይ በማጠቃለያ ምዘናው የቀረቡት ጥያቄዎች ከመጨረሻው በስተቀር፣ ተማሪዎችን ሀሳባቸውን በፅሁፍ እንዲገልፁ የሚያደርጉ ሳይሆኑ ስለድርሰት ያላቸውን የግንዛቤ እውቀት የሚጠይቁ ናቸው፡፡ በሌላ አገላለፅ፣ አብዛኞቹ ጥያቄዎቹ ኢርቱዕ አይነቶች ናቸው፡፡ ይህን ምዘና ለማከናወን በጅምላም ቢሆን የተፈቀድው ጊዜና በእያንዳንዱ መመሪያ ውስጥ ከስንት እንደሚያዝ ተገልፁዋል፡፡

በአጠቃላይ የ2ኛ አመት ምዘናዎች ከጥያቄ አይነት አንፃር ሲታዩ 60% የሚይዙት ጥያቄዎች ተግባራዊ የፅህፈት ክንውን ላይ ያተኮሩ ሲሆን፣ 40% የሚይዙት ደግሞ ግንዛቤ ላይ ያተኮሩ ተግባራት ናቸው፡፡ በመሆኑም፣ ከ1ኛ አመት ምዘናዎች አንፃር ሲታዩ የ2ኛ አመት ተማሪዎች ብዙ ተግባር-ተኮር የፅህፈት ተግባራትን አከናውነዋል ማለት ይቻላል፡፡ ይሁን እንጂ፣ ምዘናዎችን በአግባቡ ለማከናወን የሚያስፈልጉትን ዝርዝር መረጃዎችን ከመስጠት አኳያ ሲታዩ ግን ልክ እንደ 1ኛ አመት ተማሪዎች ምዘናዎቹ በርካታ ችግሮች ያሉባቸው መሆኑን መረዳት ይቻላል፡፡ ለተጨማሪ መረጃ አባሪ 6ን መመልከት ይቻላል፡፡

ከተግባር መቼት በተጨማሪ በአውድ አግባብነት ላይ ሊታይ የሚገባው ሌላው ጉዳይ ተማሪዎች በተለይ በአንቀፅም ሆነ በድርሰት ደረጃ ሀሳባቸውን እንዲገልፁ በሚጠየቁበት ወቅት ሊሟሉ

የሚገባቸው ግብዓቶች የቋንቋና የይዘት ጉዳዮች ናቸው፡፡ በዋናነትም፦ የሚጠቀሙባቸው የቃላት፣ የሰዋስው፣ የዲስኩር (የፅሁፍ)፣ የአግልግሎትና የይዘት አይነቶችን በተመለከተ የመነሻ መረጃዎች የመቅረባቸው ሁኔታ ነው፡፡ እነዚህ ሁኔታዎች ግን በሁሉም የድርሰት መፃፍ ተግባራት ላይ ሲጠቀሱ አልተስተዋሉም፡፡ ሌላው ጉዳይ የአፈታተን ሂደት ወጥነት ነው፡፡ በዚህ ረገድ በተለይ በ2ኛ አመት ሰባተኛው ምዘና ላይ በክፍል ውስጥ በመገኘት ለመታዘብ በተደረገው ሙከራ ተመሳሳይ አካሄድ ወይም መረጃ ለተማሪዎች ተሰጥቷል ማለት ይቻላል፡፡

በአጠቃላይ ለ2ኛ አመት የተዘጋጁት ምዘናዎች ከሶስቱ መሰረታዊ የአውድ አግባብነቶች አንፃር ሲታዩ ከተግባር መቼትና ከግብዓት አኳያ ክፍተት ያለባቸው ሲሆን ከአፈታተን መቼት አንፃር ግን የተሻሉ ናቸው ማለት ይቻላል፡፡

4.1.1.1.3 የ3ኛ አመት ምዘናዎች ትንተና

ለሶስተኛ ዓመት ተማሪዎች ከመቶው ተደምረው ውጤት የሚያሰጡ የማጠቃለያ ፈተናውን ጨምሮ በአጠቃላይ 8 የበሳል ፅህፈት ክሂል ክፍል ፪ ኮርስ ምዘናዎች ተጠይቀዋል፡፡ ምዘና አንድ በአንቀፅ ደረጃ አርትኦት ማካሄድን፣ ምዘና ሁለት ቢጋር መንደፍን፣ ምዘና ሶስት የመግቢያ አንቀፅ መፃፍን፣ ምዘና አራት የመግቢያ አንቀፅ መፃፍን፣ ምዘና አምስት የመደምደሚያ አንቀፅ መፃፍን፣ ምዘና ስድስት በድርሰት መፃፍ ቅድመ ተግባራት ላይ ያተኮሩ የግንዛቤ ጥያቄዎችን፣ ምዘና ሰባት ድርሰት መፃፍንና ምዘና ስምንት ስለበሳል ድርሰት ያለን ግንዛቤ የሚጠይቁ ጥያቄዎችን ያካተቱ ናቸው፡፡ እነዚህ ጥያቄዎች ከምዘናዎቹ የተግባር መቼት መገምገሚያ መስፈርቶች አንፃር ተፈትሸዋል፡፡

ምዘና አንድ አንቀፅ በመስጠት አርትኦት እንዲያከናውኑ የሚጠይቅ ነው፡፡ የተከናወነውም በቡድን ነው፡፡ እያንዳንዱ ቡድን 3 ኣባላት ያሉት ሲሆን ሲሆን በአጠቃላይ 12 ቡድኖች ተዋቅረዋል፡፡ የታረመው ከ5% ነው፡፡ የተሰጠው አንቀፅ የተለያዩ ስህተቶች ያሉበት ነው፡፡ የፊደል ግድፈት፣ የስርዓተ ነጥብ አጠቃቀም ጉድለት፣ ተገቢ ቃላትን በተገቢ ቦታቸው ያለመጠቀም ህፀፆች ወዘተ ጎልተው ይታዩበታል፡፡ ምንም እንኳ ተማሪዎች የራሳቸውን ሀሳብ አቀናጅተው በፅሁፍ እንዲገልፁ ባይጠየቁም አርትኦት አንዱ የፅህፈት አላባ በመሆኑ ተግባሩ ተገቢ ነው ሊባል ይችላል፡፡ የምዘናው መመሪያ "በሚከተለው ፅሁፍ ውስጥ የሚታዩትን

ችግሮች የአርትኦት ስራ በማከናወን አስተካክሉ" ይላል። ነገር ግን ይህን ምዘና ተማሪዎች የሚያከናውኑበት አላማ፣ የመመዘኛ መስፈርቶች፣ ለክንውኑ የተፈቀደው ጊዜ፣ የአርትኦት ስራው መጠንና የትኞቹ አንባቢዎች ታሳቢ ተደርገው አርትኦት መካሄድ እንዳለበት በመመሪያው ውስጥ በይፋ አልተገለፀም።

ምዘና ሁለት ተማሪዎችን ሁለት የድርሰት ቢጋሮችን እንዲያዘጋጁ የሚጠይቅ ተግባር ሲሆን፣ የተከናወነውም በቡድን ነው። እያንዳንዱ ቡድን 4 ኣባላት ያሉት በመሆኑ አጠቃላይ 9 ቡድኖች ተዋቅረዋል። እንዳንዱ ቢጋር ከ5% የሚታረም ሲሆን፣ ሁለቱ ቢጋሮች በድምሩ ከ10% ተይዘዋል። "የህዳሴው ግድብ" እና "የገጠር ኑሮ" በሚሉ ርእሶች የድርሰት መፃፊያ ቢጋር እንዲነድፉ ተማሪዎች እንደተጠየቁ ከነደፏቸው ቢጋሮች መረዳት ይቻላል። ምዘናው ርቱዕ የፅህፈት አይነት ነው። ምክንያቱም ተማሪዎችን ቢጋር እንዲነድፉ ማድረግ በቅድመ-ፅህፈት ተግባራት ውስጥ ከሚከናወኑት ተግባራት ውስጥ አንዱ ነው። በመሆኑም ተገቢ የፅህፈት ምዘና ተግባር ነው ሊባል ይችላል።

ምዘና ሶስት አንድ የድርሰት መግቢያ አንቀፅ እንዲፅፉ ተማሪዎችን የሚጠይቅ ነው። መግቢያውን የፃፉበትን ስልትም እንዲገልፁ የተጠየቁ መሆኑን ከተማሪዎች ፅሁፍ ለመረዳት ይቻላል። ምክንያቱም መግቢያውን ከፃፉ በኋላ በዚህ ስልት ነው የፃፍኩት የሚል ምላሽ በሁሉም ተማሪዎች ወረቀት ላይ ተፅፏል። የተከናወነው በግል ሲሆን፣ ርእሱም "**የወንዞቻችን ልማታዊ ፋይዳ**" የሚል ነው። ጥያቄው ተማሪዎች ሀሳባቸውን በአንቀፅ ደረጃ አዋቅረው እንዲፅፉ እድል የሚሰጥ በመሆኑ ክሂሉን ለመለካት ተገቢ ነው ማለት ይቻላል። ጥያቄው ርቱዕ የፅህፈት ምዘና አይነት ነው።

ምዘና አራት ልክ እንደ ምዘና ሶስት አንድ የድርሰት መግቢያ አንቀፅ እንዲፅፉ የሚያደርግ ነው። መግቢያውን የፃፉበትን ስልት እንዲገልፁ የተጠየቁ መሆኑን ከተማሪዎች ፅሁፎች መረዳት ይቻላል። ምክንያቱም መግቢያውን ከፃፉ በኋላ በዚህ ስልት ነው የፃፍኩት የሚል ምላሽ በሁሉም ተማሪዎች ወረቀት ላይ ተፅፏል። የተሰራው በግል ሲሆን፣ ርእሱም "**የማረሳው አጋጣሚ**" የሚል ነው። የጥያቄው አይነት ርቱዕ ነው። ተማሪዎች ሀሳባቸውን በአንቀፅ ደረጃ አዋቅረው እንዲፅፉ እድል የሚሰጥ በመሆኑ ክሂሉን ለመለካት ተገቢ ነው።

ምዘና አምስት ደግሞ አንድ የድርሰት መደምደሚያ አንቀፅ እንዲፅፉ ተማሪዎችን የሚጠይቅ ነው፡፡ መደምደሚያውን የፃፉበትን ስልት እንዲገልፁ የተጠየቁ መሆኑን ከተማሪዎች ፅሁፍ መረዳት ይቻላል፡፡ ምክንያቱም መግቢያውን ከፃፉ በኋላ በዚህ ስልት ነው የፃፍኩት የሚል ምላሽ በሁሉም ተማሪዎች ወረቀት ላይ ተፅፏል፡፡ የተሰራው በግል ሲሆን፣ ርእሱም "የቁጠባ ባህላችን" የሚል ነው፡፡ ጥያቄው ርቱዕ የፅህፈት አይነት በመሆኑ ተማሪዎች ሀሳባቸውን በአንቀፅ ደረጃ አዋቅረው እንዲፅፉ እድል የሚሰጥ ነው፡፡ ስለሆነም የፅህፈት ክሂልን ለመለካት ተገቢ ነው ማለት ይቻላል፡፡

በአጠቃላይ ከምዘና አንድ እስከ አምስት ያሉት ምዘናዎች በበሳል ድርሰት ርቱዕ ተግባራት ላይ ያተኮሩ በመሆናቸው ለተማሪዎች ሀሳብን በፅሁፍ የመግለፅ ችሎታ አስተዋፅዖ ሊያደርጉ የሚችሉ ናቸው፡፡ ነገር ግን እነዚህ የፅሁፍ ተግባራት የሚከናወንባቸው ምክንያቶች፣ የሚታረሙባቸው መስፈርቶች፣ የሚሰጣቸው ነጥቦች፣ የሚከናወኑባቸው ጊዜያት፣ የሚጠበቁት የምላሽ መጠኖችና ታሳቢ የሚደረጉት አንባቢዎች ወይም ተደራሲያን በግልፅ በመመሪያዎች ውስጥ አልተጠቀሱም፡፡ የእነዚህ ጉዳዮች በይፋ አለመገለፅ ደግሞ ተማሪዎች የተሟሉ የፅሁፍ ተግባራትን እንዳያከናውኑ ተፅዕኖ ያደርጋሉ፡፡ በሌላ አገላለፅ የምዘናዎቹ አውድ አግባብነት በእጅጉ ያሳንሱታል፡፡ ስለሆነም፣ የምዘናዎቹ የአውድ አግባብነት አነስተኛ ነው፡፡

ምዘና ስድስት ስለድርሰት መፃፍ ቅድመ ተግባራት የተማሪዎችን ግንዛቤያዊ እውቀት የሚጠይቅ ነው፡፡ የዚህ ምዘና መመሪያዎች ወይም ትእዛዞች ሁለት ናቸው፡፡ የመጀመሪው አዛምድ ሲሆን፣ ሁለተኛው ፃፍ ነው፡፡ መመሪያ አንድ፦ "በ 'ሀ'ረድፍ ለተዘረዘሩት የቅድመ መፃፍ ተግባራት ላይ የምንፈትሻቸውን ፅንሰ ሀሳቦች የሚወክሉትን እሳቤዎች ከ 'ለ' ረድፍ እየመረጣችሁ አዛምዱ" ሲል፣ መመሪያ ሁለት ደግሞ "ለሚከተሉት ጥያቄዎች ቀጥተኛ፣ ትክክለኛና ተገቢ መልስ ፃፉ" ይላል፡፡ ጥያቄዎቹ ኢርቱዕ አይነቶች ሲሆኑ፣ በዋናነትም ተማሪዎች ስለድርሰት አፃፃፍ ሂደት ያላቸውን ግንዛቤ የሚጠይቁ ናቸው፡፡ በሌላ አገላለፅ ተፈታኞች ሀሳባቸውን በአንቀፅ ወይም በድርሰት ደረጃ አዋቅረው እንዲፅፉ እድል የሚሰጡ አይደሉም፡፡ ምዘናውን ለማከናወን በአጠቃላይ 15 ደቂቃ እንደተፈቀደ በግለፅ በፈተና ወረቀቶች ላይ ተፅፏል፡፡

በአጠቃላይ የ3ኛ አመት ምዘና ስድስት፣ ተማሪዎችን ሀሳባቸውን በፅሁፍ እንዲገልፁ እድል የሚሰጥ ባይሆንም፣ ከሚይዘው ነጥብና ከተፈቀደው ጊዜ አንፃር ግን ግልፅነት ይታይበታል፡፡ ነገር ግን ምዘናዎችን በሚገባ ለማከናወን አስፈላጊ የሆኑት መረጃዎች በዝርዝር አልቀረቡም፡፡ ስለሆነም የምዘናው አግባብነት ዝቅተኛ ነው ማለት ይቻላል፡፡ ለተጨማሪ መረጃ አባሪ ሰባትን መመልከት ይቻላል፡፡

ምዘና ሰባት ተማሪዎች ድርሰት እንዲፅፉ የሚጠይቅ ነው፡፡ ድርሰቱ አንድ መግቢያ፣ ሶስት ሀተታና አንድ መደምደሚያ ያለው እንዲፅፉ ተማሪዎች እንደተጠየቁ ተማሪዎች ከፃፉት ፅሁፍ መረዳት ይቻላል፡፡ ምክንያቱም በሁሉም ተማሪዎች ፅሁፍ ውስጥ እነዚህ ሁኔታዎች በግልፅ ይታያሉ፡፡ ድርሰቱ የተፃፈው በግል ሲሆን፣ ሁለት አማራጭ ርእሶች ተሰጥተዋል **"የአለባበስ ባህላችን"**ና **"የትውልድ ሰፈሬ"** የሚሉ ናቸው፡፡ የዚህ ተግባር መመሪያ ወይም ትእዛዝ በቃል ተነግሮ እንደሆን እንጂ በተማሪዎች ወረቀት ላይ የተፃፈ ነገር የለም፡፡ 35 ተማሪዎች ድርሰት ፅፈዋል፡፡ **"የአለባበስ ባህላችን"** በሚለው ርእስ 17፣ **"የትውልድ ሰፈሬ"** በሚለው ደግሞ 18 ተማሪዎች ድርሰት ፅፈዋል፡፡ አማራጭ ርእስ መስጠቱ ተማሪዎች በሚፈልጉትና በሚያውቁት ጉዳይ ላይ እንዲፅፉ እድል ስለሆነ ተገቢ ነው፡፡ ጥያቄው ርቱዕ የፅህፈት ምዘና አይነት ነው፡፡ ተማሪዎች በድርሰት ደረጃ ሀሳባቸውን አደራጅተው እንዲፅፉ እድል የሚሰጥ በመሆኑ ክሂሉን ለመለካት ተገቢ ነው ማለት ይቻላል፡፡

ይሁን እንጂ ድርሰቱ የሚፃፍበት ምክንያት፣ የምዘናው ማረሚያ መስፈርቶች፣ ምዘናው የሚይዘው ነጥብ፣ ድርሰቱን ለመፃፍ የተፈቀደው ጊዜ፣ ድርሰቱ ምን ያህል መጠን ሊኖረው እንደሚገባና ድርሰቱ ሲፃፍ የትኞቹን አንባቢዎች ወይም ተደራሲዎች ከግምት ውስጥ ማስገባት እንደሚገባ የተገለፀ ጉዳይ የለም፡፡

ምዘና ስምንት የበሳል ድርሰት ክሂል ክፍል ፪ የማጠቃለያ ፈተና ነው፡፡ የታረመው ከ40% ነው፡፡ የዚህ ምዘና መመሪያዎች ወይም ትእዛዞች ሁለት ናቸው፡፡ የመጀመሪው አዛምድ ሲሆን፣ ሁለተኛው አጫጭር መልሶችን ለጥያቄዎቹ እንዲፅፉ የሚጠይቅ ነው፡፡ መመሪያ አንድ፦ "በ'ሀ' ስር ለተዘረዘሩት የመደምደሚያ አንቀፅ የማዋቀሪያ ዘዴዎች ከ 'ለ' ስር ከተዘረዘሩት ፋይዳቸው እየመረጣችሁ አዛምዱ" ይላል፡፡ ይህ ንኡስ ክፍል 7 ጥያቄዎች ያሉትና ከ14% ታርሟል፡፡ መመሪያ ሁለት ደግሞ "ለሚከተሉት ጥያቄዎች ቀጥተኛ፣ ትክክለኛና ተገቢ መልስ ፃፉ"

ይላል፡፡ 13 ጥያቄዎችን ያካተተና ከ33% የታረመ ነው፡፡ ጥያቄዎች ያላቸውን ዋጋ ለይቶ ከመግለፅ አንፃር፣ የምዘናው መመሪያዎች ግልፅ ናቸው ማለት ይቻላል፡፡ የጥያቄዎቹ አይነቶች ግን ኢርቱዕ ናቸው፡፡ በተለይም ተማሪዎች ስለተለያዩ የአንቀፅ ማስፋፊያ ስልቶችና ስለድርሰት አይነቶች ያላቸውን ግንዛቤ የሚጠይቁ ናቸው፡፡ በሌላ አገላለፅ ተፈታኞች ሀሳባቸውን በአንቀፅ ወይም በድርሰት ደረጃ አደራጅተው እንዲፅፉ ግን የሚጋብዙ አይደሉም፡፡

የ3ኛ አመት ተማሪዎች የማጠቃለያ ምዘና ጥያቄዎች ኢርቱዕ ምዘናዎች ናቸው፡፡ ስለሆነም ተማሪዎች ሀሳባቸውን በፅሁፍ አማካኝነት አደራጅተው እንዲፅፉ የሚያደርጉ አይደሉም፡፡ በሌላ በኩል ደግሞ ከሚይዙት ነጥብና ከተፈቀደው ጊዜ አንፃር ከሌሎች የ3ኛ አመት ምዘናዎች የተሻሉ ናቸው ማለት ይቻላል፡፡ በጥቅሉ ሲታይ ግን የአውድ አግባብነታቸው ዝቅተኛ ነው ማለት ይቻላል፡፡ ለተጨማሪ መረጃ አባሪ ስምንትን መመልከት ይቻላል፡፡

በአጠቃላይ ለሶስተኛ አመት የተዘጋጁት የበሳል ድርሰት ምዘናዎች የተግባር መቼቶችንና የይዘት ግብዓቶችን በግልፅ በመመሪዎች ውስጥ ለተማሪዎች አልቀረቡም፡፡ ስለሆነም የአውድ አግባብነታቸው ዝቅተኛ ነው ብሎ ማጠቃለል ይቻላል፡፡

4.1.1.2 የአውድ አግባብነት የተማሪዎች የቡድን ውይይት

በዚህ ንኡስ ክፍል የደብረ ማርቆስ ዩኒቨርሲቲ የአማርኛ ቋንቋና ስነፅሁፍ ትምህርት ክፍል የ1ኛ፣ የ2ኛና የ3ኛ አመት ተማሪዎች የበሳል ፅሁፈት ምዘና ተግባራት ምን ያህል የአውድ አግባብነት እንዳላቸው በቡድን ውይይት ወቅት ያነሷቸው ጉዳዮች በቅደም ተከተል ቀርበዋል፡፡

4.1.1.2.1 የ1ኛ አመት የቡድን ውይይት

በ2005 ዓ.ም የትምህርት ዘመን በደብረ ማርቆስ ዩኒቨርሲቲ አማርኛ ትምህርት ክፍል ውስጥ ትምህርታቸውን በመከታተል ላይ የሚገኙት 32 ተማሪዎች የቡድን ውይይቱን ያካሄዱት በስድስት ቡድን ተከፍለው ነው፡፡ ይህ የቡድን አመዳደብ መደበኛውን የክፍል ውስጥ የአንድ ለአምስት አደረጃጀት መሰረት ያደረገ ነው፡፡ ተማሪዎች በየቡድናቸው የተዘጋጁት የበሳል ፅሁፈት ክሂል ምዘናዎች ምን ያህል የአውድ አግባብነት እንዳላቸው አስተያየት እንዲሰጡ ተጠይቀዋል፡፡

የቡድን ውይይት የተካሄደው ቡድኖቹ ያመቻናል ብለው በመረጧቸው ጊዜያት፦ አርብ ከሰዓት፣ ቅዳሜ ጥዋትና ከሰዓት፣ እንዲሁም እሁድ ጥዋት ነው፡፡ አራት ቡድኖች በስራቸው አምስት አምስት አባላት ሲኖራቸው፣ ሁለት ቡድኖች ደግሞ ስድስት ስድስት አባላት ይዘው ተደራጅተዋል፡፡ ዓርብ ከሰዓት በኋላ ሁለት፣ ቅዳሜ ጥዋት ሁለት፣ ቅዳሜ ከሰዓት አንድና እሁድ ጥዋት አንድ ቡድን በውይይቱ ላይ ተሳትፈዋል፡፡ ስድስት ስድስት አባላት ካሏቸው ሁለት ቡድኖች ውስጥ ሁለት ሁለት አባላት ከመቅረታቸው በስተቀር ሌሎቹ አባላት ተገኝተው አስተያየታቸውን ሰጥተዋል፡፡

የበሳል ፅህፈት ክሂል ክፍል ፪ ኮርስ ምዘናዎችን የአውድ አግባብነት በተመለከተ ለተማሪዎች የቀረቡት የመወያያ ጥያቄዎች የሚከተሉት ሶስት ጥያቄዎች ናቸው፡፡ በመጀመሪያ “በበሳል የፅህፈት ክሂል ምዘናዎች ውስጥ አንቀፅ ወይም ድርሰት እንድትፅፉ በምትጠየቁበት ወቅት (ከጥያቄው አይነት፣ ከምትፅፉበት ምክንያት፣ ከማረሚያ መስፈርቶች፣ ጥያቄዎቹ ከሚይዙት ነጥብ፣ ከሚፈቀደው የመፃፊያ ጊዜ፣ ከሚጠየቀው የፅሁፍ መጠንና ከተደራሲ ግልፅነት አንፃር) የሚያጋጥሟችሁ ችግሮች ምንድን ናቸው?” ሁለተኛ በአንቀፅ ወይም በድርሰት ደረጃ ሀሳባችሁን በፅሁፍ እንድትገልፁ በምትጠየቁበት ወቅት የምትፅፉበት ርዕሰ ጉዳይ የምታውቁት ነውን? ሶስተኛ በአፈታተን ሂደት ያጋጠሟችሁ ችግሮች (የመፈተኛ ክፍል፣ የአፈታተን ሂደት፣ ወዘተ) አሉን?

ለእነዚህ ጥያቄዎች በ2005 ዓ.ም የትምህርት ዘመን የ1ኛ አመት ተማሪዎች የሰጧቸው ምላሾች ተጠቃለው ከሶስቱ ጥያቄዎች አንፃር እንደሚከተለው ቀርበዋል፡፡ በመጀመሪያ የተግባራቱን የመቼት አውድ አግባብነት በተመለከተ፦

> በበሳል የድርሰት ክሂል ክፍል ፪ ምዘናዎች ላይ በአንቀፅ ወይም በድርሰት ደረጃ ሀሳባችንን እንድንገልፅ አልተጠየቅንም፡፡ አብዛኞች ምዘናዎች የሰዋስው ጥያቄዎች ላይ ያተኮሩ ናቸው፡፡ ጥያቄዎቹ ከሞላ ጎደል ግልፅ ናቸው፡፡ በዋናነትም በአረፍተ ነገር ደረጃ ያሉትን ሰዋስዋዊ ስህተቶች በመለየትና በማስተካከል ላይ ያተኮሩ ናቸው፡፡ ስለምንጠየቃቸው ጥያቄዎች ምንነት በንድፈ ሀሳብ ደረጃ ገለፃ ይደረግልናል እንጂ ቅደመ ፈተና በቂ ልምምድ አናደርግም፡፡ እያንዳንዱን ምዘና ስንፈተን ለምን እንደዚያ አይነት ጥያቄዎችን እንደምንጠየቅ በግልፅ አይገለፅልንም፤ በደምሳሳው ግን ትክክለኛ አረፍተ ነገሮችን መፃፍ የፅህፈት ክሂል ችሎታችንን እንደሚያሻሽልልን በምንማርበት ወቅት ተገልፆልናል፡፡ የማረሚያ መስፈርቶች ምን እንደሆኑ በይፋ አስቀድሞ

አይገለፅልንም፡፡ ጥያቄዎቹ የሚይዙት ዋጋ በጥቅል እንጅ በዝርዝር አይገለፅም፡፡ ለጥያቄዎች ለማከናወን የተፈቀዱት ጊዜያት በአብዛኛው በቂ ነበሩ፡፡

ከላይ ከቀረቡት የተማሪዎች አስተያየት የተጠየቋቸው የጥያቄ አይነቶች ሙሉ በሙሉ ኢርቱዕ መሆናቸውን መገንዘብ ይቻላል፡፡ በሌላ አገላለፅ፣ የኮርሱ መሰረታዊ አላማ ተማሪዎች ሀሳባቸውን በፅሁፍ የመግለፅ ችሎታ ማዳበር ቢሆንም፣ ይህን እንዲያደርጉ ግን አልተጠየቁም፡፡ ከዚህም በተጨማሪ ምዘናዎቹ የሚያከናውኑበት ምክንያት፣ የማረሚያ መስፈርቶች፣ የሚይዙት ዝርዝር ነጥብ፣ የሚፃፈው የፅሁፍ መጠንና የጊዜ ገደብ ግልፅነት የሚጎላቸው መሆናቸውን የሚያመለክቱ ናቸው፡፡ ጥያቄዎቹ በአብዛኛው ያተኮሩት በአረፍተ ነገር ደረጃ ሲሆን፣ በተለይም በሰዋስዋዊ ስህተቶችን መለየትና ማስተካከል ላይ ነው፡፡ ሰዋስው ሀሳብን በፅሁፍ ለመግለፅ ያለው ፋይዳ የሚያጠያይቅ ባይሆንም፣ ትክክለኛ አረፍተ ነገሮችን መለየት ብቻውን ግን ሀሳብን በአንቀፅ ወይም በድርሰት ደረጃ ለመግለፅ በቂ አይደለም፡፡ ከዚህም በተጨማሪ፣ የማረሚያ መስፈርቶች አስቀድመው በግልፅ አለመገለፃቸው ምን ላይ ማተኮር እንዳለባቸው በሚገባ ላያውቁ ይችላሉ፡፡ እነዚህ በቡድን ውይይት ወቅት የተነሱት ጉዳዮች ደግሞ የተዘጋጁት ምዘናዎች በሚገመገሙበት ወቅት በግልፅ የተስተዋሉ ችግሮች ናቸው፡፡

ሁለተኛውን የአውድ አግባብነት ጥያቄ በተመለከተ ማለትም የሚፅፉበትን ርእሰ ጉዳይ በሚገባ የሚያውቁት ስለመሆናቸው ለተጠየቁት ጥያቄ ሁሉም የ1ኛ አመት ተማሪዎች "በአንቀፅ ወይም በድርሰት ደረጃ ሀሳባችንን እንድንገልፅ አልተጠየቅንም" የሚል ነው፡፡ ይህም እውነታ ለተማሪዎቹ የተዘጋጁት አምስት የምዘና አይነቶች በተገመገሙበት ወቅት በግልፅ የታየ ሁነት ነው፡፡

ሶስተኛው የአውድ አግባብነት ጥያቄ በአፈታተን መቼት (የመፈተኛ ክፍል ሁኔታ፣ የአፈታተን ሂደትና የፈተናው ደህንነት በተመለከተ) ላይ ያጋጠሙ ችግሮች ላይ ያተኮረ ነው፡፡ እነዚህን ሁኔታዎች በተመለከተ የ1ኛ አመት ተማሪዎች የሰጧቸው ምላሾች ተጨምቀው እንደሚከተለው ቀርበዋል፤

የመፈተኛ ክፍሎች ከሞላ ጎደል ደህና ናቸው፤ አንዳንድ ጊዜ ግን የምንቀመጥባቸው ወንበሮች ማስደገፊያቸው የተሰበሩ ሊሆኑ ይችላሉ፡፡ በዚህ ወቅት መልሶቻችን በጭናችን ላይ አስደግፈን ለመፃፍ እንገደዳለን፡፡ የማስደገፊያ ደብተር ወይም መፅሐፍ እንድንጠቀምም አይፈቀድልንም፡፡ የዩኒቨርሲቲው

ግንባታዎች ገና ያልተጠናቀቁ በመሆናቸውም ከዚሁ ጋር ተያይዞ ብዙ የምዘና ሂደቱን የሚያውኩ ጉዳዮችም አሉ፡፡ በአንድ ፎቅ ላይ በርካታ የመማሪያ ክፍሎች ስላሉ ተማሪዎች በሚወጡና በሚገቡ ጊዜ የሚረብሽ ከፍተኛ የሆነ ጫጫታ ይሰማል፡፡ ከክፍላችን ውስጥ ቶሎ ፈተናውን ጨርሰው የሚወጡ ተማሪዎችም ከዚያው ከመፈተኛ ክፍሉ ሳይርቁ መልስ የሚነጋገሩበት ሁኔታ አለ፡፡ እነዚህ ጉዳዮች ሙሉ በሙሉ ትኩረታችንን በምንሰራው ስራ ላይ እንዳናደርግ እንቅፋት ሆነውብናል፤ አልፎ አልፎ ግልፅ ያልሆኑ ጥያቄዎች ያጋጥሙናል፤ ተጨማሪ ማብራሪያ ብንጠይቅም ተገቢ መልስ አይሰጠንም፤ የፈተናዎች ሚስጢራዊነት በተመለከተ ግን እስካሁን ያጋጠመን ችግር የለም፡፡

ከዚህም ሁኔታ፣ የመማሪያ ክፍሎች ከሞላ ጎደል ምቹ መሆናቸውን፣ ነገር ግን በመጠኑም ቢሆን የወንበር ችግር ያለ መሆኑን መገንዘብ ይቻላል፡፡ በተጨማሪም በዩኒቨርሲቲው በመማሪያ ክፍሎች አካባቢ የሚካሄዱት ግንባታዎችና የተማሪዎች ጫጫታ በምዘናው አሰራር ላይ የየራሳቸው ተፅእኖ እንዳላቸው መረዳት ይቻላል፡፡ ግልፅ ላልሆኑ ጥያቄዎች ተገቢ ማብራሪያ አለማግኘትም በተማሪዎች ውጤት ላይ አሉታዊ ተፅእኖ ያሳድራሉ፡፡ በተረፈ የፈተናው ደህንነት የተጠበቀ በመሆኑ እንደችግር የማይታይ መሆኑን ለመረዳት ይቻላል፡፡ በአጠቃላይ ከዚህ መረጃ በመፈተኛ ክፍሉ አካባቢ በሚሰሙ ድምፆችና የአንዳንድ ወንበሮች ድጋፍ መሰበር ምክንያት ከሚፈጠሩ ችግሮች በስተቀር፣ በአፈታተን ሂደትም ሆነ የፈተናዎችን ሚስጢር አለመጠበቅ በተመለከተ ያጋጠሙ እንቅፋቶች የሉም ብሎ ማጠቃለል ይቻላል፡፡

4.1.1.2.2 የ2ኛ አመት ተማሪዎች የአውድ አግባብነት የቡድን ውይይት

የ2ኛ ዓመት ተማሪዎች በጠቅላላ 50 ናቸው፡፡ በመጀመሪያ የተከናወነው ተግባር በመለያ ቁጥራቸው አማካኝነት እያንዳንዱ ቡድን 9 አባላት እንዲኖሩት አድርጎ ማቧደን ነበር፡፡ በዚህም መሰረት በ6 ቡድን የተከፈሉ ሲሆን፣ አራቱ ቡድኖች ስምንት ስምንት አባላት፣ ቀሪዎቹ ሁለቱ ቡድኖች ደግሞ ዘጠኝ ዘጠኝ አባላት ይዘው እንዲዋቀሩ ተደርጓል፡፡ ይህ አይነቱ የቡድን አወቃቀር ከጊዜ ቆጣቢነቱ አንፃር የተሻለ መሆኑ ከተማሪዎች ጋር በመነጋገር ስምምነት ላይ ተደርሷል፡፡

ከቡድን ማዋቀሩ ተግባር በኋላም እያንዳንዱ ቡድን የሚመቸውን የመወያያ ቀንና ሰዓት እንዲመረጥ ተደርጓል፡፡ አብዛኞቹ ቡድኖች የመረጧቸው የመወያያ ቀናት ሀሙስ ከሰዓት፣

አርብ ከሰዓት፣ ቅዳሜ ጥዋትና ከሰዓት፣ እንዲሁም እሁድ ጥዋት ነበሩ። በዚህ መሰረት እያንዳንዱ ቡድን በተስማማበት ቀንና ሰዓት እንዲገኝ ተጨማሪ መረጃ መስጠት አስፈላጊ ሆኖ ሲገኝ ለመስጠትና ሰዓቱን በድጋሜ ለማሳሰብ እንዲያመች ከየቡድኑ አንዳንድ ተማሪ ስልክ ቁጥር ለአጥኝው እንዲሰጥና በሰዓቱ ሁሉም ተገኝቶ ውይይት እንዲያካሂድ ስምምነት ላይ ተደርሷል። በተያዘው ቀጠሮ መሰረት አብዛኞቹ ተማሪዎች የተገኙ ሲሆን የተወሰኑ ተማሪዎች ግን በተለያየ ምክንያት በመጀመሪያው ቀጠሮ ያልተገኙ ነበሩ። ከ2ኛ ዓመት ተማሪዎች በመጀመሪያው ቀጠሮ ከ50 ተማሪዎች ውስጥ 15ቱ አልተገኙም።

በመሆኑም እንደገና ክፍል ውስጥ በመገኘት ከቀሩት ተማሪዎች ጋር በመነጋገር ሁለተኛ ቀጠሮ በመያዝ፣ የሁለተኛ ዓመት ተማሪዎችን በሁለት ቡድን በማዋቀር ውይይት ለማካሄድ ለሁለተኛ ጊዜ ቀጠሮ ተያዘ። በሁለተኛው ቀጠሮ ሁለት ተማሪዎች በተለያየ ምክንያት ሳይገኙ ሲቀሩ 13 ተማሪዎች በየቡድናቸው ተገኝተው የውይይቱ ተካፋይ ሆነዋል። ስለዚህ፣ የቡድን ውይይቱ ከአጠቃላዩ ማለትም ከ50 ተማሪዎች መካከል ከ48ቱ ጋር ተካሂዷል። ከሁሉም ተማሪዎች ጋር ውይይት ማካሄድ ያስፈለገበት ዋና አላማ በቅድመ ሙከራው ወቅት ከተገኘው ተሞክሮ በመነሳት ነው። ይኸውም በቅድመ ሙከራው ጊዜ በበሳል ፅህፈት ምዘና ዙሪያ እያንዳንዱ ተማሪ የተለያየ ችግር እንደሚያጋጥመው ተሳታፊ ተማሪዎች በአፅንኦት በመግለፃቸውና ሁሉም ተማሪዎች በቡድን ውይይቱ ውስጥ ቢሳተፉ የበለጠ ዝርዝርና አሳማኝ መረጃ ለማግኘት የሚያስችል መሆኑ ስለታመነበት ነው። ከዚህ በተጨማሪም የተማሪዎች ቁጥር አነስተኛ በመሆኑ ውይይቱን ለማካሄድ የማያስቸግር ሆኖ መገኘቱ ነው።

በደብረ ማርቆስ ዩኒቨርሲቲ በአማርኛ ትምህርት ክፍል ለ2ኛ አመት ተማሪዎች ለበሳል ፅህፈት ክሂል ክፍል ፪ ኮርስ የተዘጋጁት ምዘናዎች ያላቸውን የአውድ አግባብነት ለመመርመር ሶስት መሰረታዊ ጥያቄዎች ልክ እንደ 1ኛ አመት ተማሪዎች ቀርበውላቸዋል። ጥያቄዎችም የተግባር መቼትን፣ ግብዓትና የአፈታተን መቼትን የሚጠይቁ ናቸው።

በመጀመሪያ የተግባር መቼትን በተመለከተ፣ ለበሳል ፅህፈት ክሂል ፪ የተዘጋጁት ምዘናዎች የተግባር መቼትን (የጥያቄውን አይነት፣ የምትፅፉበት ምክንያት፣ የማረሚያ መስፈርት እውቂያ፣ ጥያቄዎች የሚይዙት ነጥብ፣ የሚፈቀዱት ጊዜያት፣ የሚፈለገው የምላሽ ወይም የፅሁፍ መጠንና ለማን እንደምትፅፉ ወይም የትኞችን አንባቢዎች ታሰቢ አድርጋችሁ

እንደምትፅፉ) ያጋጠሟችሁ ችግሮች ምንድን ናቸው? የሚሉ ናቸው። ለእነዚህ ጉዳዮች የሰጧቸው ምላሾች ተጨምቀው እንደሚከተለው ቀርበዋል፤

> በዚህ ኮርስ የተፈተናቸው ፈተናዎች ከማጠቃለያው ፈተና በስተቀር፣ በአንቀፅና በድርሰት ደረጃ ሀሳባችንን በፅሁፍ እንድንገልፅ የሚያደርጉ ናቸው። በአብዛኛው ብዙ የመፃፍ ተግባራትን አከናውነናል። ይህ መደረጉ የፅህፈት ችሎታችንን እንድናሻሽል በመጠኑም ቢሆን ረድቶናል። የፅህፈት ተግባራቱን የምናከናውንባቸው ምክንያቶች ግን በዝርዝር በእያንዳንዱ ምዘና ላይ ሳይሆን፣ እንዲሁ በደፈናው መጀመሪያ ላይ ኮርሱን በምንማርበት ወቀት የፅህፈት ችሎታችሁን ለማሻሻል ደጋግማችሁ መፃፍ አለባችሁ የሚል ሀሳብ ተገልፆልናል። በተግባር ደረጃ ልምምድ ሳናደርግ፣ በንድፈ ሀሳብ የተገለፀልንን መሰረት አድርገን እንፈተናለን። በንድፈ ሀሳብ ደረጃ እንማራለን፤ የምነፈተነው ግን በተግባር ነው። የማረሚያ መስፈርቶቹም፣ የጥሩ አንቀፅና ድርሰት ባህሪያት በደምሳሳው ከመገለፁ ባሻገር በዝርዝር በእያንዳንዱ ምዘና ላይ ምን ያከናወነ ምን እንደሚያገኝ አይገለፅልንም። ከስንት እንደሚታረም ብዙውን ጊዜ በጅምላ ይነገረናል። ይሁን እንጂ የትኛው የፅሁፍ አላባ ምን ያህል እንደሚይዝ አይገለፅልንም። ምዘናዎችን የምናከናውንበት ጊዜ በተለይ በክፍል ውስጥ ስንሰራ በግልፅ አይነገረንም፤ ክፍለ ጊዜው ሲያልቅ ብቻ ጊዜው አልቋልና አቁሙ የምንባልበት አጋጣሚ ይበዛል። በአብዛኛው የሚፈቀድልን ጊዜ በቂ አይደለም። በዚህም ምክንያት፣ የመጀመሪያውን የፅሁፋችንን ረቂቅ ያለምንም ማሻሻያ የምንሰጥበት ሁኔታም አለ። የሚሰጠው ጊዜ በጅምላም ቢሆን የሚገለፅን በማጠቃለያ ፈተና ጊዜ ብቻ ነው። የምንፅፈውን የፅሁፍ መጠን በአንቀፅ ወይም በድርሰት ደረጃ አንድ አንቀፅ አሊያም መግቢያ፣ ሀተታና መደምደሚያ ያለው ድርሰት ፃፉ ተብሎ ይገለፅልናል። አንባቢን በተመለከተ ተለይቶ አይገለፅልንም። በአብዛኛው በዚህ ርእሰ ጉዳይ አንድ አንቀፅ ወይም ድርሰት ፃፉ ከሚል ትእዛዝ ባለፈ ዝርዝር ማብራሪያ አይነገረንም። ተጨማሪ ማብራሪያ ከጠየቅንም ተገቢ ምላሽ አይሰጠንም። እንዴት እንደምንፅፍ የሚያሳዩ ናሙናዎች አይሰጡንም። ተግባራዊ የመፃፍ ልምምድ ስናደርግ ቆይተን ለማጠቃለያ ፈተና ስንቀርብ ደግሞ ምርጫና አጭር መልስ ስጡ የሚሉ ጥያቄዎችን ተጠይቀናል።

ከዚህ መረጃም፣ የምዘና አይነቶች በአብዛኛው ተግባር ተኮር በመሆናቸው ተገቢ ናቸው፤ ሊባሉ ይችላሉ። ምክንያቱም ተማሪዎቹ ሶስት ድርሰቶችን ፅፈዋል፤ አንድ በክፍል ውስጥ በግል፣ አንድ ከክፍል ውጭ በግልና አንድ በቡድን አከናውነዋል። ከፅህፈት የአፃፃፍ ስልቶችና አገልግሎት ብዛት አንፃር ሲታዩ ግን በቂ ናቸው ለማለት አያስደፍርም። የፃፏቸው ድርሰቶች ምክንያት ተኮር አይደሉም። የማረሚያ መስፈርቶች፣ እያንዳንዱ የፅህፈት አላባ የሚይዘው ነጥብና የአንባቢ ማንነት በግልፅና በዝርዝር ለተማሪዎች ይፋ አልሆኑም። የእነዚህ ጉዳዮች በይፋ አለመገለፅ ደግሞ በተማሪዎቹ ልዩ ልዩ የፅህፈት ተግባራት ላይ በዋናነትም በቅድመ ፅህፈት፣ በፅህፈት ጊዜና በድህረ ፅህፈት ክንውን ላይ ከፍተኛ ጫና ያስከትላሉ። በጥቅሉ

እነዚህ ጉዳዮች ተማሪዎቹ በሚፅፏቸው የፅሁፍ ተግባራት ጥራት ላይ አሉታዊ ተፅኖዎች አላቸው። እነዚህም ሁኔታዎች፣ የምዘናዎቹ የተግባር መቼቶች ችግር ያለባቸው መሆናቸውን የሚያመለክቱ ናቸው። በሌላ አገላለፅ፣ የምዘናዎቹ የአውድ አግባብነት በተለይም ከተግባር መቼቶች አንፃር ዝቅተኛ ነው።

ሁለተኛው የአውድ አግባብነት ጥያቄ ለምዘናዎቹ የሚያስፈልጉትን ግብዓቶች (የቃላት፣ የሰዋስው፣ የዲስኩር፣ የአገልግሎትና የይዘት) ጉዳዮችን በተመለከተ የሚጠይቅ ነው። ለዚህ ጥያቄ ተማሪዎች የሰጧቸው ምላሾች እንደሚከተለው ተጠቃለው ቀርበዋል፤

> ድርሰት እንድንፅፍባቸው የሚሰጡን ርእስ ጉዳዮች በሚገባ በቅድሚያ ሊያፅፉን የሚችሉ መሆናቸው ታስቦባቸው ሳይሆን፣ መምህሩ ከክፍል ውስጥ ከገባ በኋላ ድንገት የሚያስታውሳቸው ይመስለናል። በዚህ ምክንያት፣ የምንፅፈው ሀሳብ ለማግኘት እንቸገራለን። ለምሳሌ፦ ባለፈው "ከጦር ሜዳ ውጭ ያሉ ጀግኖች" በሚል ርእስ ድንገት ድርሰት ፃፉ ተብለን ነበር። በዚህ ወቅት ምን ላይ አተኩረን መፃፍ እንዳለብን ብዙዎቻችን ግር ብሎን ተጨንቀናል። የምንፅፍበትን ርዕስ የሚወስነው መምህራችን ነው። በምንፅፈው ርእሰ ጉዳይ ላይ የትኞቹ ቃላትና ሰዋስዋዊ ጉዳዮች ተገቢ እንደሚሆኑ በግልፅ የሚነገረን ጉዳይ የለም። የፃፍናቸው ፅሁፎች ታርመው ሲመለሱልን ግን ተገቢ ባልሆነ የቃላትና የሰዋስው አጠቃቀም ምክንያት ውጤት እንደተቀነሰብን እናውቃለን። ለምን ብንልም ተገቢ ምላሽ አይሰጠንም። ምን አይነት ፅሁፍ እንደምንፅፍና በፅሁፉ አማካኝነት ምን አይነት ተግባር ማከናወን እንዳለብንም ግልፅ በሆነ ሁኔታ አናውቅም፤ በደፈናው እንፅፋለን፤ በደፈናው ታርሞ ይመለስልናል።

ይህን መረጃ መሰረት በማድረግም፣ ተማሪዎች እንዲፅፉ የሚደረጉባቸው ርእሰ ጉዳዮች በሚገባ በሚያውቋቸው ወይም ሀሳብ ሊያመነጩባቸው የሚችሏቸው ናቸው ለማለት ይከብዳል። መነሻ የሚሆኗቸው የይዘት ግብዓቶችም አልቀርቡላቸውም። ይህ ደግሞ የመፃፍ ክንውናቸውን አስቸጋሪ ሊያደርግባቸው ይችላል። በተጨማሪም ስለሚፅፏቸው የፅሁፍ አይነቶችና በፅሁፉ ማከናወን ስላለባቸው ተግባር በቂ መረጃ የላቸውም። ተገቢ የቃላትና የሰዋስው አጠቃቀም ጉዳይንም በተመለከተ በግልፅ በዚህ ደረጃ እንደዚህ አይነት ቃላትና የሰዋስው አይነቶች ያስፈልጋሉ ተብለው መግባባት ወይም መረዳዳት የተደረሰባቸው ጉዳዮች ያሉ አይመስልም። እነዚህ ሁኔታዎች ደግሞ የተሳካ ፅሁፍ ለመፃፍ አስፈላጊ የሆኑት ግብዓቶች እንዳልተሟሉ የሚያመለክቱ ናቸው። እነዚህ ሁኔታዎች ባልተሟሉበት ሁኔታ ደግሞ ተፈታኞች ስኬታማ

ፅሁፍ ይፅፋሉ ብሎ መጠበቅ ይከብዳል፡፡ በሌላ አገላለፅ፣ የምዘናዎቹ የአውድ አግባብነት በተለይም ከቋንቋና ከይዘት ግብዓቶች አንፃር በጣም ዝቅተኛ ነው፡፡

ሶስተኛው የአውድ አግባብነት የቡድን መወያያ ንኡስ ጥያቄ፣ በአፈታተን መቼቶች ላይ ያተኮረ ነው፡፡ በዋናነትም፦ በመፈተኛ ቦታዎች አመችነት፣ የአፈታተን ሂደት ወጥነትንና የምዘናዎች ደህንነት ላይ ያተኮሩ ናቸው፡፡ እነዚህን ጉዳዮች በተመለከተ የታዘቧቸውን ሁኔታዎች እንዲያብራሩ ተጠይቀው የሰጧቸው ምላሾች እንደሚከተለው ተጨምቀው ቀርበዋል፤

> የምንፈተነው በምንማርበት ክፍል ነው፡፡ የመማሪያ ክፍሉ ደግሞ ጠባብ በመሆኑ 50 ተማሪዎችን በአንድ ጊዜ ዘና ባለሁኔታ የሚያስፈትን አይደለም፡፡ ያሉት ወንበሮች የአንዳንዶቹ ማስደገፊያቸው የተሰበሩ ናቸው፡፡ ያለማስደገፊያ ስንፅፍ በተለይም አንቀፅ ወይም ድርሰት እንድንፅፍ በምንጠየቅበት ወቅት በጣም እንቸገራለን፡፡ ፊደላት ሊወላገዱብን ይችላሉ፤ በዚህም ምክንያት ተነባቢነት የለውም፤ ወይም የእጅ ፅህፈታችሁ አይነበብም ተብሎ ውጤት ይቀነስብናል፡፡ ከዚህም በተጨማሪ፣ በዩኒቨርሲቲው ግቢ ውስጥ በተለይ እኛ በምንማርበት ህንፃ አጠገብ ሌሎች ሁለት ህንፃዎች በመገንባት ላይ በመሆናቸው ከሰራተኞችና ከግንባታ ሂደት የሚሰሙ ድምፆች ትኩረታችንን እንዳናሰባስብ ተፅእኖ ያደርጉብናል፡፡ ከዚህም በላይ ብዙ የመማሪያ ክፍሎች በአንድ ህንፃ ላይ ያሉ በመሆናቸው ተማሪዎች ሲወጡና ሲገቡ ይንጫጫሉ፣ እንዲሁም ከሞባይሎች ጥሪ ወይም ሙዚቃ የሚወጡት ድምፆች ትኩረታችንን በምንፅፈው ጉዳይ ላይ እንዳናደርግ እንቅፋት ይሆኑብናል፡፡ በተረፈ፣ የፈተና አሰጣጡ ሂደት ከሞላ ጎደል ወጥነት ያለውና የፈተናዎች ደህንነት የተጠበቀ ነው፡፡

ይህን መረጃ መሰረት በማድረግም፣ የፈተና አሰጣጡ ሂደት ወጥነት ያለውና የምዘናዎች ደህንነት የተጠበቀ ነው ማለት ይቻላል፡፡ ነገር ግን፣ የመፈተኛ ክፍሎች ውስጣዊም ሆኑ ውጫዊ ሁኔታዎች ምቹ አይደሉም፡፡ እነዚህ ችግሮች ደግሞ ተማሪዎች በሚፅፉት የፅሁፍ ጥራት ላይ የራሳቸው የሆነ አሉታዊ ተፅእኖ ማሳደራቸው አይቀሬ ነው፡፡

በአጠቃላይ የ2ኛ አመት ተማሪዎች የአውድ አግባብነትን በተመለከተ በቡድን ውይይት አማካኝነት የተገኙት መረጃዎች የተዘጋጁት የጥያቄ አይነቶች በአብዛኛው (60%) የፅሁፍ ተግባራትን እንዲያከናውኑ የሚያደርጉ በመሆናቸው የተሻሉ ናቸው፤ ማለት ይቻላል፡፡ የአፈታተን ሂደቱና የፈተናዎች ደህንነትም አስተማማኝ ነው፡፡ ነገር ግን፣ ተማሪዎች የፅሁፍ ተግባራቱን በሚገባ ማከናወን እንዲችሉ በማያሻማ ሁኔታ መገለፅ የነበረባቸው የምዘና ጉዳዮች በግልፅና በዝርዝር አልቀረቡላቸውም፡፡ በምሳሌነትም፦ የፅሁፍ ተግባራቱን የሚያከናውኑባቸው

ምክንያቶች ወይም አላማዎች፣ ምዘናዎቹ የሚታረሙባቸው መስፈርቶች፣ የሚይዟቸው ነጥቦች፣ የሚፅፏቸው የፅሁፍ መጠኖች፣ የተፈቀደው ጊዜ፣ ከግንዛቤ ውስጥ መግባት ያለባቸው ተደራሲያን፣ የቋንቋና የይዘት ግብዓቶችን መጥቀስ ይቻላል። በተጨማሪም በፈተና ሂደት በመፈተኛ ክፍል አካባቢ ትኩረታቸውን የሚስቡ ጉዳዮች እንደነበሩም ከሰጡት መረጃ መረዳት ይቻላል።

በጥቅሉ ሲታይ፣ በቡድን ውይይት ወቅት ከተነሱት 15 ዝርዝር ጉዳዮች መካከል (ከጥያቄው አይነት፣ ከአፈታተን ወጥነትና ከምዘናዎቹ ሚስጢራዊነት በስተቀር) አብዛኛቹ (80%) ችግር ያለባቸው መሆናቸውን የሚያመለክቱ ናቸው። ይህ ከሆነ ደግሞ የ2ኛ አመት ተማሪዎች የበሳል ድርሰት ክሂል ኮርስ ምዘናዎች የአውድ አግባብነት ዝቅተኛ ነው፤ ማለት ይቻላል። ይህ መረጃ ደግሞ ለተማሪዎቹ የተዘጋጁት ምዘናዎች ሲገመገሙ ከተገኘው መረጃ ጋርም በእጅጉ ተቀራራቢነት ያለው ነው። የተገኙት መረጃዎች፣ ለ2ኛ አመት ተማሪዎች የተዘጋጁት የበሳል ድርሰት ምዘናዎች የአውድ አግባብነታቸው ዝቅተኛ መሆናቸውን የሚያመለክቱ ናቸው።

4.1.1.2.3 የ3ኛ አመት ተማሪዎች የቡድን ውይይት

የቡድን ውይይት ከሁሉም የ3ኛ ዓመት ተማሪዎች ጋር ተካሂዷል። የ3ኛ ዓመት ተማሪዎች በጠቅላላው 35 ናቸው። በመጀመሪያ የተከናወነው ተግባር በመለያ ቁጥራቸው አማካኝነት እያንዳንዱ ቡድን 9 አባላት እንዲኖሩት አድርጎ ማቧደን ነበር። በዚህ መሰረት የ3ኛ ዓመት ተማሪዎች በአራት ቡድን የተከፈሉ ሲሆን ሶስቱ ቡድኖች እያንዳንዳቸው ዘጠኝ ዘጠኝ አባላት ሲይዙ፣ አንዱ ቡድን ብቻ ስምንት አባላት እንዲኖረው ሆነው ተቧድነዋል።

ከቡድን ማዋቀሩ ተግባር በኋላም እያንዳንዱ ቡድን የሚመቸውን የመወያያ ሰዓት እንዲመርጥ ተደረገ። አብዛኞቹ ቡድኖች የመረጧቸው የመወያያ ቀናት አርብ ከሰዓት በኋላ፣ ቅዳሜ ጥዋትና ከሰዓት፣ እንዲሁም እሁድ ጥዋት ነበረ። በዚህ መሰረት እያንዳንዱ ቡድን በተስማማበት ሰዓት እንዲገኝ ማሳሰቢያ በመስጠት ከየቡድኑ ተጨማሪ መረጃ ቢያስፈልግ ለመስጠት እንዲያመች የሞባይል ቁጥር ለአጥኝው እንዲሰጡና የመዘግየት ሁኔታም እንዳይኖር ለእያንዳንዱ የቡድን መሪ አጥኝው ከግማሽ ሰዓት በፊት በመደወል እንዲያሳስብ እርስ በእርሳቸው ደግሞ ተጠራርተው እንዲመጡ ስምምነት ላይ ተደረሰ። በተያዘው ቀጠሮ መሰረት አብዛኞቹ

ተማሪዎች የተገኙ ሲሆን የተወሰኑት ተማሪዎች ግን በተለያየ ምክንያት በመጀመሪያው ቀነ ቀጠሮ ከ35 ተማሪዎች ውስጥ ከተለያዩ ቡድኖች 7 ተማሪዎች ሳይገኙ ቀርተዋል፡፡

በመሆኑም እንደገና ክፍል ውስጥ በመገኘት ከቀሩት ተማሪዎች ጋር በመነጋገርና ሰባቱን ተማሪዎች በአንድ ቡድን እንደገና በማዋቀር ሁለተኛ ቀጠሮ ተያዘ፡፡ በዚህም መሰረት በሁለተኛው ቀጠሮ ሰባቱም ተማሪዎች ተገኝተው የውይይቱ ተካፋይ ሆነዋል፡፡ ስለሆነም፣ 35ቱም የ3ኛ አመት ተማሪዎች በአምስት ቡድን ተመድበው በቡድን ውይይቱ ተካፍለዋል፡፡

ለበሳል ድርሰት ክሂል ክፍል ፪ ኮርስ የተዘጋጁት ምዘናዎች ያላቸውን የአውድ አግባብነት በተመለከተ ለ1ኛና ለ2ኛ አመት ተማሪዎች የቀረቡት ጥያቄዎች ለ3ኛ አመት ተማሪዎችም ቀርበዋል፡፡ የመጀመሪያው የተግባር መቼትን በተመለከተ፣ ለበሳል ፅህፈት ክሂል ፪ የተዘጋጁት ምዘናዎች የተግባር መቼትን (የጥያቄ አይነቶችን፣ የፃፉባቸው ምክንያቶች፣ የታረሙባቸው መስፈርቶች፣ የያዟቸው ነጥቦች፣ የተፈቀዱት ጊዜያት፣ የተጠየቋቸው የምላሽ ወይም የፅሁፍ መጠኖችና ታሳቢ የተደረጉት አንባቢዎች ግልፅነት በተመለከተ) የታዘቧቸውን ሁኔታዎች እንዲገልፁ የሚጠይቅ ነው፡፡ ለእነዚህ ጉዳዮች የሰጧቸው ምላሾች ተጨምቀው እንደሚከተለው ቀርበዋል፤

> የተጠየቅናቸው የበሳል ፅህፈት ምዘናዎች ንድፈ ሀሳብንና ተግባርን ያካተቱ ናቸው፡፡ ነገር ግን የተግባር ፈተናዎቹ በክፍል ውስጥ በንድፈ ሀሳብ ደረጃ በቃል ገለፃ የተደረገልን እንጂ በተግባር የተለማመድናቸው አይደሉም፡፡ በክፍል ውስጥ አብዛኛው ጊዜ በቲወሪ ስለሚሸፈን በቂ የመለማመጃ ጊዜም አልነበረንም፡፡ እያንዳንዱን የፅሁፍ ተግባር የምናከናውንበት አላማ በማያሻማ ሁኔታ አይገለፅልንም፡፡ የማረሚያ መስፈርቶችንም የምናውቃቸው ፈተናዎች ታርመው ከተመለሱልን በኋላ ነው፡፡ ከታረሙ በኋላ የሚገለፁልን መስፈርቶችም እንዲሁ የይስሙላ እንጂ ስህተቶቻችንን ለይተው በማያሻማ ሁኔታ የሚያመለክቱ አይደሉም፡፡ ጥቄዎች የሚይዙት ነጥብም በዝርዝር አይገለፅልንም፡፡ ፈተናዎችን ለማከናወን የሚፈቀዱት ጊዜያት በጅምላ እንጂ በእያንዳንዱ ተግባር ምን ያህል ጊዜ ማጥፋት እንዳለብንም አናውቅም፡፡ በጥቅሉ ለምዘናው የሚመደበው ጊዜ በቂ አይደለም፡፡ የሚሰጠን ጊዜ ከሀሳብ አደረጃጀት እስከ ፊደል ግድፈት ያለውን ለማስተካከል የሚያስችለን አይደለም፤ በዚህ ምክንያት ፅሁፋችንን ሳናጠናቅቅ ለመምህራችን የምናስረክብባቸው ጊዜያትም አሉ፡፡ የሚጠበቅብንን የምላሽ መጠንም አንድ አንቀፅ ወይም አንድ ድርሰት ከሚል ባለፈ ሁኔታ በቃላት ወይም በመስመር ብዛት ተለይቶ አይነገረንም፡፡ በምንፅፍበት ወቅትም ለየትኞች አንባቢዎች መረጃ እንደምናስተላለፍ ይፉ አይደረግልንም፡፡

ከዚህ መረጃ ተማሪዎቹ የተጠየቋቸው ጥያቄዎች ንድፈ ሀሳብና ተግባርን ያጣመሩ እንደነበሩ መረዳት ይቻላል፡፡ ይህ እውነታ ደግሞ በምዘናዎች ግምገማ ወቅትም በግልፅ ተስተውሏል፡፡ ከተፈተኗቸው ተግባራት ሀምሳ በመቶ ነጥብ የሚይዙት ምዘናዎች የንድፈ ሀሳብ የሚወክሉ ሲሆኑ፣ ቀሪዎቹ 50% ደግሞ ተግባር-ተኮር ናቸው፡፡ ይሁን እንጂ ሌሎች በተግባር መቼት ውስጥ ግልፅ መሆን የነበረባቸው ጉዳዮች፦ የፅሁፍ ተግባራቱን የሚከናወኑባቸው ምክንያቶች፣ የማረሚያ መስፈርቶች፣ እያንዳንዱ የፅሁፍ አላባ የሚይዘው ነጥብ፣ የተፈቀዱት ጊዜያት፣ የሚጠበቀው የፅሁፍ መጠንና ከግንዛቤ ውስጥ መግባት ያለባቸው አንባቢዎች ማንነት ግን በዝርዝርና በይፋ አልተገለፁላቸውም፡፡ እነዚህ ሁኔታዎች በይፋ አለመገለፃቸው ደግሞ በሚፅፏቸው ፅሁፎች ውጤታማነት ላይ የራሳቸው የሆኑ ተፅኖዎች እንዳላቸው ግልፅ ነው፡፡ በሌላ አገላለፅ፣ የምዘናዎቹ የአውድ አግባብነት በተለይም ደግሞ ከተግባር መቼቶች አንፃር ዝቅተኛ ነው፡፡

ሁለተኛው የአውድ አግባብነት ጥያቄ ለምዘናዎቹ የሚያስፈልጉትን ግብዓቶች (የቃላት፣ የሰዋስው፣ የዲስኩር፣ የአገልግሎትና የይዘት) ጉዳዮችን በተመለከተ የሚጠይቅ ነው፡፡ ለዚህ ጥያቄ ተማሪዎች የሰጧቸው ምላሾች እንደሚከተለው ተጠቃለው ቀርበዋል፤

> በፅሁፋችን ውስጥ ልንጠቀምባቸው የሚገቡ የቃላትንና የሰዋስው አይነቶች በተመለከተ እነዚህን አይነቶች ተጠቀሙ ተብሎ በቅድሚያ የሚገለፅልን ሁኔታ የለም፡፡ ብዙውን ጊዜ ልሙጥ ወረቀት ብቻ ተሰጥቶን ያለ በቂ ማብራሪያ፣ በዚህ ርእስ ላይ አንቀፅ ወይም ድርሰት ፃፉ እንባላለን፡፡ ስለምንፅፈው ጉዳይ ለማሰላሰልም በቂ ጊዜ አይሰጠንም፡፡ የፃፍናቸው ፅሁፎች ታርመው ሲመለሱ ግን ተገቢ ቃላትና ሰዋስውን አልተጠቀማችሁም ተብለን ውጤት ይቀነስብናል፡፡ ምን አይነት ፅሁፍ እንደምንፅፍም በግልፅ አይነገረንም፡፡ በምንፅፈው ፅሁፍም ምን ተግባር ማከናወን እንዳለብን አናውቅም፡፡ ስለሚሰጡን ርእሶች በቂ መረጃ የለንም፡፡ ብዙዎቹ ርእስ ጉዳዮች እንድንፅፍ የሚያነሳሱን አይደሉም፤ የእኛን ሳይሆን የመምህሩን ፍላጎት መሰረት ያደረጉ ናቸው፡፡

ከዚህ መረጃ በመነሳትም፣ ተማሪዎች ስለሚፅፉባቸው ርእሰ ጉዳዮችም ሆነ በግብዓትነት ስለሚጠቀሙባቸው የቃላት፣ የሰዋስው፣ የዲስኩርና የአግልግሎት ጉዳዮች በቂ መረጃ የላቸውም ብሎ ማጠቃለል ይቻላል፡፡ የእነዚህ ጉዳዮች አለመሟላት ደግሞ ተማሪዎቹ በሚፅፏቸው ፅሁፎች ላይ አሉታዊ ተፅኖዎች አሏቸው፡፡

ሶስተኛው የአውድ አግባብነት የቡድን መወያያ ንኡስ ጥያቄ፣ የአፈታተን መቼትን የተመለከተ ነው። ይኸውም፣ የመፈተኛ ቦታዎች አመችነት፣ የአፈታተን ሂደት ወጥነትንና የፈተናዎች ደህንነት መጠበቅ ላይ ያተኮረ ነው። ለዚህ ጥያቄ ተማሪዎች የሰጧቸው ምላሾች ተጠቃለው እንደሚከተለው ቀርበዋል፤

> የመፈተኛ ክፍሉ ከሞላ ጎደል አመች ነው። ሆኖም ግን፣ በፈተና ጊያዜያት ከክፍል ውጭ እኛን የሚያውኩ ብዙ ጉዳዮች አሉ። ለምሳሌ፦ በግቢው ውስጥ ከሚካሄዱት የህንፃ ግንባታ መሳሪያዎችና ከህንፃ ሰራተኞች የሚሰሙት ድምፆች፣ ከክፍል ውጭ ከሚኖሩ ተማሪዎች የሚሰሙ ጫጫታዎች፣ የሞባይል ጥሪዎችና ሙዚቃዎች የኛን ትኩረት የሚስቡ ጉዳዮች ናቸው። የፈተና አሰጣጥ ሂደቱ ወጥነት ያለውና የምዘናዎች ደህንነትም የተጠበቀ ነው። እስካሁን ድረስ የበሳል ፅህፈት ክሂል ፈተናዎች ከመፈተናችን በፊት በተወሰኑ ተማሪዎች እጅ ገብተዋል የሚል ወሬ ተናፍሶ የተረበሸንበት አጋጣሚ የለም።

ይህን መረጃ መሰረት በማድረግም፣ የመፈተኛ ክፍሎች ውስጣዊ ሁኔታ አመች የሆኑ፣ የአፈታተን ሂደቶችም ወጥነት ያላቸው፣ የፈተናዎች ሚስጢራዊነትም የተጠበቁ ሲሆኑ፣ ከዚህ በተቃራኒ ሁኔታ ደግሞ፣ የመፈተኛ ክፍሎች ውጫዊ ሁኔታዎች ግን በተማሪዎቹ የምዘና አከናወን ላይ አሉታዊ ተፅእኖ የሚያስከትሉ እንደሆኑ መረዳት ይቻላል።

በአጠቃላይ ለ3ኛ አመት ተማሪዎች የበሳል ፅህፈት ኮርስ ምዘናዎችን በተመለከተ ከምዘናዎቹ ግምገማና ከተማሪዎቹ የቡድን ውይይት የተገኙት መረጃዎች ከአውድ አግባብነት አንፃር ብዙ ክፍተቶች የሚታዩባቸው መሆናቸውን የሚያመለክቱ ናቸው። የምዘናዎችን የአውድ አግባብነት ለመመርመር ከተዘጋጁት 15 ዝርዝር መስፈርቶች ውስጥ ከሞላ ጎደል ተሟልተው የተገኙት 4ቱ (26.67%) ብቻ ናቸው። ቀሪዎቹ 11ዱ (73.33%) ጉዳዮች አሉታዊ ጎናቸው ጎልተው ታይተዋል። እነዚህ ሁኔታዎች ደግሞ ከምዘናዎቹ ጠንካራ ጎኖች ይልቅ፣ ደካማ ጎኖቻቸው በርካታ መሆናቸውን የሚያመለክቱ ናቸው። በሌላ አገላለፅ፣ የበሳል ፅህፈት ክሂል ክፍል ፪ ምዘናዎች የአውድ አግባብነታቸው ዝቅተኛ ነው።

4.1.1.3 የአውድ አግባብነት የተማሪዎች የፅሁፍ መጠይቅ

ለ1ኛ፣ ለ2ኛና ለ3ኛ አመት ተማሪዎች የተዘጋጁትን የአውድ አግባብነትን ለመመርመር፣ የተዘጋጁትን ምዘናዎች ከመገምገምና ከተማሪዎች ጋር የቡድን ውይይት ከማካሄድ

በተጨማሪ፣ ይበልጥ ከእያንዳንዱ ተማሪ በተሻለ ሁኔታ ዝርዝር መረጃዎችን ለማግኘት የፅሁፍ መጠይቆች ተዘጋጅተው ተሰራጭተዋል፡፡ የጥያቄዎቹም ዋና ትኩረት ልክ እንደ ቡድን ውይይቱ በሶስት የአውድ አግባብነት ጉዳዮች ላይ ያተኮሩ ናቸው፡፡ እነሱም፦ የተግባር መቼቶች፣ የአፈታተን መቼቶችና የይዘት ግብዓቶች ናቸው፡፡ በመጠይቁ ውስጥም 7 የተግባር መቼቶችን፣ 3 የአፈታተን መቼቶችንና 5 በቋንቋና በይዘት ግብዓቶችን በድምሩ 15 የአውድ አግባብነት ዝግ ጥያቄዎችንና አንድ አጠቃላይ ተጨማሪ አስተያየት እንዲሰጡ የሚጋብዝ ክፍት ጥያቄን አካቶ የያዘ ነው፡፡ ለእነዚህ ጥያቄዎች የ1ኛ፣ የ2ኛና የ3ኛ አመት ተማሪዎች የሰጧቸው ምላሾች በቅደም ተከተል እንደሚከተለው ቀርበዋል፡፡

4.1.1.3.1 የ1ኛ አመት ተማሪዎች የፅሁፍ መጠይቅ የአውድ አግባብነት

በ2005 ዓ.ም የትምህርት ዘመን ትምህርታቸውን በመከታተል ላይ የነበሩት 18 ሴትና 14 ወንድ በድምሩ 32 ተማሪዎች ናቸው፡፡ ሁሉም ተማሪዎች የተዘጋጁትን የፅሁፍ መጠይቆች ሞልተው መልሰዋል፡፡ ነገር ግን የተማሪዎቹ ምላሾች አልተተነተኑም፡፡ ለዚህ ደግሞ መሰረታዊ ምክንያት ጥያቄዎቹ የተዘጋጁት በዋናነት የበሳል ፅሁፈትን ኮርስ መሰረታዊ ፅንሰ ሀሳብና ተግባራት መሰረት አድርገው ነው፡፡ በዋናነትም ድርሰት የመፃፍ የምዘና ተግባራት ላይ ያነጣጠሩ ናቸው፡፡ ይሁን እንጂ ተማሪዎቹ በዚህ ኮርስ አንድም ጊዜ በአንቀፅም ሆነ በድርሰት ደረጃ ሀሳባቸውን እንዲገልፁ አልተጠየቁም፡፡ ስለዚህ ተጨማሪ መረጃ ስለበሳል ድርሰት የመፃፍ ክንውኖች የማያስገኙ መሆናቸው ስለተረጋገጠ እዚህ ላይ አልተካተቱም፡፡

4.1.1.3.2 የ2ኛ አመት ተማሪዎች የፅሁፍ መጠይቅ አውድ አግባብነትን በተመለከተ

በ2005 ዓ.ም የትምህርት ዘመን በደብረ ማርቆስ ዩኒቨርሲቲ በአማርኛ ትምህርት ክፍል በመደበኛው መርሀ-ግብር ትምህርታቸውን በመከታተል ላይ የነበሩት የ2ኛ አመት 30 ሴትና 20 ወንድ በድምሩ 50 ተማሪዎች ናቸው፡፡ ሁሉም ተማሪዎች የፅሁፍ መጠይቆችን እንዲሞሉ የተደረገ ቢሆንም፣ በተገቢው ሁኔታ ምላሽ ሰጥተው የተገኙት 25 ሴትና 18 ወንድ በጠቅላላ 43 ተማሪዎች ናቸው፡፡ 5 ሴቶችና 2 ወንዶች በድምሩ 7 ተማሪዎች በአግባቡ ባለመሙላታቸው ከትንታኔ ውጭ ሆነዋል፡፡ እነዚህ የ2ኛ አመት መደበኛ ተማሪዎች የምዘናዎችን የአውድ አግባብነት በተመለከተ ለ16ቱ ጥያቄዎች የሰጧቸው ምላሾች በቅደም

ተከተል እንደሚከተለው ተተንትነዋል። አጠቃላይ ውጤቱን ከሰንጠረዥ 4.1 መመልከት ይቻላል።

ሰንጠረዥ 4.1 የ2ኛ ዓመት ተማሪዎች የአውድ አግባብነት የፅሁፍ መጠይቅ ምላሽ

ተ.ቁ	የአውድ አግባብነት መስፈርቶች	አማካይ
1	… የበሳል ፅህፈት ክሂል ችሎታዬን በትክክል የሚመዝኑ ነበሩ።	1.7674
2	…የማከናውንባቸው ምክንያቶች ግልፅ ነበሩ።	1.7209
3	…የመመዘኛ መስፈርቶች ግልፅ አልነበሩም።	1.6047
4	… የሚይዟቸው ነጥቦች ወይም ዋጋዎች ግልፅ ነበሩ።	1.9302
5	… ለማከናወን የተፈቀዱት ጊዜያት ግልፅ አልነበሩም።	2.1395
6	… እንድፅፍ የሚጠበቅኝ የፅሁፍ (የምላሽ) መጠኖች ግልፅ አልነበሩም።	1.8372
7	… ድርሰት ስፅፍ የትኞችን አንባቢዎች ታሳቢ እንደማደርግ ተገልፆልኝ ነበር።	2.0698
8	… የተፈተንሁባቸው መማሪያ ክፍሎች ምቹ አልነበሩም።	2.0930
9	… የአፈታተን ሂደቶች ለሁሉም ተማሪዎች አንድ አይነት ነበሩ።	2.9535
10	… የፈተናዎች ደህንነት ወይም ሚስጢራዊነት የተጠበቁ አልነበሩም።	3.8140
11	… ድርሰት ስፅፍ ምን አይነት ቃላትን መጠቀም እንዳለብኝ ተገንዝቤ ነበር።	1.8605
12	… ድርሰት ስፅፍ ምን አይነት የሰዋስው አይነቶችን መጠቀም እንዳለብኝ አልተረዳሁም ነበር።	2.4651
13	…ድርሰት ስፅፍ ምን አይነት የድርሰት አይነቶችን መፃፍ እንዳለብኝ ተገንዝቤ ነበር።	1.7209
14	…ድርሰት ስፅፍ በምፅፈው ፅሁፍ አማካኝነት ምን አይነት ተግባራትን ማከናወን እንዳለብኝ አልተገነዘብኩም ነበር።	1.6512
15	… ድርሰት በምንፅፍባቸው ርእሰ ጉዳዮች ላይ በቂ እውቀት አልነበረኝም።	1.9302

ከዚህ ከሰንጠረዥ 4.1 መረዳት እንደሚቻለው ከጥያቄ 10 በስተቀር ለሌሎቹ የአውድ አግባብነት ተማሪዎቹ የሰጧቸው ምላሾች አማካይ ውጤት ከሶስት በታች ነው። ተማሪዎቹ በቀረቡት ሀሳቦች ላይ በሊከርት ስኬል ከበጣም እስማማለሁ እስከ በጣም አልስማማም አስተያየታቸውን እንዲሰጡ ተጠይቀው ከምዘናዎቹ ደህንነት ውጭ ሌሎቹ አሉታዊ ምላሽ ሰጥተዋል። ከዚህ መረጃም የተዘጋጁት ምዘናዎች የተግባር መቼቶችና የግብዓት ግልፅነት ችግሮች እንዳሉ በከፍተኛ ሁኔታ የሚያመለክቱ ናቸው። በሌላ አገላለፅ የምዘናዎቹ የአውድ አግባብነት ዝቅተኛ መሆኑን ያመለክታል። ከአስራ አምስቱ የአውድ መመዘኛ መስፈርቶች መካከል አዎንታዊ ምላሽ የሰጡት ለምዘናዎች ሚስጢራዊነት መጠበቅ ነው።

ከላይ ከተጠቀሱት ዝግ ጥያቄዎች በተጨማሪ፣ ምዘናዎቹን በተመለከተ መስጠት የሚፈልጉት አስተያየት ካለ የ2ኛ አመት ተማሪዎች እንዲገልፁ የሚከተለውን ክፍት ጥያቄ ተጠይቀው ነበር፡፡ “የተዘጋጁትን በሳል የፅህፈት ፈተናዎችን በተመለከተ ከዚህ በላይ ከተራ ቁጥር 1 እስከ 15 ከተጠቀሱት ጉዳዮች በተጨማሪ የምትሰጠ(ጭ)ው አስተያየት ካለ ግለፅ(ጭ)” የሚል ነው፡፡ ይህ ጥያቄ በአውድ አግባብነት ጥያቄ ውስጥ በተራ ቁጥር አስራ ስድስት ላይ ይገኛል፡፡ ተማሪዎቹ የሰጧቸው ምላሾች እንደሚከተለው ተጨምቀው ቀርበዋል፤

> የተጠየቅናቸው የምዘና አይነቶች በመጠኑም ቢሆን የፅህፈት ችሎታችንን የሚያዳብሩ ናቸው፤ ምክንያቱም በክፍል ውስጥም ሆነ ከክፍል ውጭ የተለያዩ የፅህፈት ተግባራትን አከናውነናል፡፡ ነገር ግን፣ እያንዳንዱን የፅሁፍ ተግባር ስናከናውን ከግብ ማድረስ ያለብን የፅሁፍ አላማ በይፋ አይገለፅልንም፡፡ የፈተና ተግባራቱ የሚመዘኑባቸው መስፈርቶችም አይታወቁም፡፡ እያንዳንዱ የፅሁፍ ንኡስ ክሂል የሚይዘውም ነጥብ ወይም ዋጋ ግልፅ አይደለም፡፡ ምን ያህል ምላሽ እንደሚጠበቅብንም አናውቅም፡፡ የሚፈቀደውም ጊዜ ከማጠቃለያው ፈተና በስተቀር አይነገርም፡፡ የምንፅፍበት ርእስ ታስቦበት፣ ሳይሆን መምህሩ እክፍል ውስጥ ከገባ በኋላ አስቦ ነው የሚሰጠን፣ ርእሱ አዲስ ስለሚሆንም ብዙ ሃሳብ አይመጣልንም፡፡ በደንብ በማናውቀው ርእስ እንድንፅፍ እንገደዳለን ለምሳሌ፦ “ከጦር ሜዳ ውጭ ያሉ ጀግኖች ድርሰት ፃፉ” ተብለን ነበር፤ ብዙዎቻችን በዚህ ርእሰ ጉዳይ ላይ ሀሳብ አመንጭተን ለመፃፍ ግር ብሎን ነበር፤ ርእስ የሚመርጠው በመምህሩ ስለሆነ በምንፈልገው ርእስ ላይ እንድንፅፍ እድል አይሰጠንም፡፡ ምን አይነት ቃላት፣ ሰዋስውና የፅሁፍ አይነቶችን መጠቀም እንዳለብንም አናውቅም፡፡ በቀላል ሁኔታ በክፍል ውስጥ ገለፃ ይደረግልንና በፈተና አንቀፅ ወይም ድርሰት እንድንፅፍ እንጠየቃለን፡፡ በተጨማሪም መምህሩ ስለኮርሱ ምዘና በቂ ልምድ ያላቸው አይመስለንም፡፡

ይህ መረጃ የ2ኛ አመት የበሳል ፅህፈት ምዘናዎች የአውድ አግባብነት ችግር ያሉባቸው መሆናቸውን የሚያመለክቱ ናቸው፡፡ በተለይም ምዘናዎቹ ከተግባር መቼትና ከግብዓት አንፃር ክፍተት እንዳለባቸው የሚጠቁሙ ናቸው፡፡

በአጠቃላይ ከ2ኛ አመት መደበኛ ተማሪዎች አገላለፅ የበሳል ፅህፈት ክሂል ፪ ኮርስ የምዘና ተግባራት ከላይ ከተጠቀሱት አስራ ስድስት ጥያቄዎች ተማሪዎች የሰጧቸውን ምላሾች ከሶስት ንኡስ አውዶች አንፃር ጠቅለል አድርጎ ማየት ይቻላል፡፡ በመጀመሪያ ከምዘናዎቹ የተግባር መቼት አኳያ ሲታዩ ችግር ያለባቸው መሆኑን መረጃዎች ያመለክታሉ፡፡ ከችግሮቹ መካከልም፦ ምዘናዎቹ የሚያከናውኑባቸው ምክንያቶች፣ የማረሚያ መስፈርቶች፣ ጥያቄዎች የሚይዟቸው ነጥቦች፣ የምላሽ መጠኖች፣ ለማከናወን የተፈቀዱት ጊዜያትና ተደራሲያን ለተፈታኞች ግልፅ

አይደሉም። የእነዚህ ችግሮች መኖር ደግሞ ከምዘናዎቹ የተግባር መቼቶች አኳያ የአውድ አግባብነት በእጅጉ ያሳንሰዋል።

ሁለተኛ፣ የምዘናዎቹ የአፈታተን መቼት አንፃር ሲታዩ በአመዛኙ አዎንታዊ ጎናቸው ጎልቶ ታይቷል። ከዚህም አኳያ የአፈታተን ሂደት ወጥነት መኖርና የፈተናዎች ደህንነት የተጠበቀ መሆን መጥቀስ ይቻላል። እዚህ ላይ በአሉታዊነት የተጠቀሰው የመፈተኛ ክፍሎች ምቹ አለመሆን ነው። በመሆኑም የ2ኛ አመት ምዘናዎች ከአውድ አግባብነት አንፃር በተለይም ደግሞ ከአፈታተን መቼቶች አንፃር ሲታዩ በአብዛኛው (66.7%) የተሻሉ ናቸው ሊባሉ ይችላሉ።

ሶስተኛ፣ ምዘናዎቹ ከቋንቋና የይዘት ግብዓቶች አኳያ ሲታዩ በሁሉም ጉዳዮች ላይ ግልፅነት እንደሚጎላቸው የተገኙት መረጃዎች ጠቁመዋል። በተለይም፣ በአንቀፅ ወይም በድርሰት ደረጃ ሀሳባቸውን እንዲገልፁ በተጠየቋቸው ምዘናዎች ውስጥ በይፋ መገለፅ የነበረባቸው የቃላት፣ የሰዋስው፣ የዲስኩር፣ የአገልግሎትና የይዘት ግብዓቶች አልተጠቀሱም።

በአጠቃላይ ከ2ኛ አመት ተማሪዎች በፅሁፍ መጠይቅ አማካኝነት የተሰበሰቡት መረጃዎች የበሳል ፅህፈት ክሂል ክፍል ፪ ምዘናዎች ከተግባር መቼትና ከግብዓት አንፃር ከፍተኛ ችግሮች እንዳሉባቸው ሲጠቁሙ፣ ከአፈታተን መቼት አኳያ ግን የተሻሉ እንደነበሩ ለመረዳት ተችሏል።

4.1.1.3.3 የ3ኛ አመት ተማሪዎች የአውድ አግባብነት የፅሁፍ መጠይቅ

በ2005 የትምህርት ዘመን በደብረ ማርቆስ ዩኒቨርሲቲ በአማርኛ ትምህርት ክፍል ትምህርታቸውን በመከታተል ላይ የነበሩት የ3ኛ አመት ተማሪዎች 12 ሴትና 23 ወንድ በድምሩ 35 ናቸው። ለእነዚህ ተማሪዎች ስለምርምሩ አላማና የምላሽ አሰጣጥ ሂደት በቂ ማብራሪያ ከተሰጠ በኋላ ለሁሉም ተማሪዎች የፅሁፍ መጠይቅ ተሰጥቷቸው በአግባቡ ሞልተው የመለሱ 10 ሴትና 19 ወንድ በድምሩ 29 ተማሪዎች ናቸው። በዚህ ንኡስ ክፍልም እነዚሁ 29 የ3ኛ አመት ተማሪዎች የአውድ አግባብነትን በተመለከተ በፅሁፍ መጠይቅ አማካኝነት ለ15ቱ ዝግና ለ1 ክፍት ጥያቄዎች የሰጧቸው ምላሾች አማካይ ውጤት ከዚህ በታች ባለው ሰንጠረዥ ተጠቃለው ቀርበዋል።

ሰንጠረዥ 4.2 የ3ኛ ዓመት የአውድ አግባብነት የፅሁፍ መጠይቅ ምላሽ

ተ.ቁ	የአውድ አግባብነት መስፈርቶች	አማካይ
1	… የበሳል ፅህፈት ክሂል ችሎታዬን በትክክል የሚመዝኑ ነበሩ።	1.7241
2	…የማከናውንባቸው ምክንያቶች ግልፅ ነበሩ።	1.5517
3	…የመመዘኛ መስፈርቶች ግልፅ አልነበሩም።	1.4483
4	… የሚይዟቸው ነጥቦች ወይም ዋጋዎች ግልፅ ነበሩ።	1.4828
5	… ለማከናወን የተፈቀዱት ጊዜያት ግልፅ አልነበሩም።	1.5172
6	… እንድፅፍ የሚጠበቅኝ የፅሁፍ (የምላሽ) መጠኖች ግልፅ አልነበሩም።	1.5517
7	… ድርሰት ስፅፍ የትኞችን አንባቢዎች ታሳቢ እንደማደርግ ተገልፆልኝ ነበር።	1.7241
8	… የተፈተንሁባቸው መማሪያ ክፍሎች ምቹ አልነበሩም።	2.3448
9	… የአፈታተን ሂደቶች ለሁሉም ተማሪዎች አንድ አይነት ነበሩ።	3.6207
10	… የፈናዎች ደህንነት ወይም ሚስጢራዊነት የተጠበቁ አልነበሩም።	4.2759
11	… ድርሰት ስፅፍ ምን አይነት ቃላትን መጠቀም እንዳለብኝ ተገንዝቤ ነበር።	1.5172
12	… ድርሰት ስፅፍ ምን አይነት የሰዋስው አይነቶችን መጠቀም እንዳለብኝ አልተረዳሁም ነበር።	1.5517
13	…ድርሰት ስፅፍ ምን አይነት የድርሰት አይነቶችን መፃፍ እንዳለብኝ ተገንዝቤ ነበር።	1.5517
14	…ድርሰት ስፅፍ በምፅፈው ፅሁፍ አማካኝነት ምን አይነት ተግባራትን ማከናወን እንዳለብኝ አልተገነዘብኩም ነበር።	2.1034
15	… ድርሰት በምንፅፍባቸው ርእሰ ጉዳዮች ላይ በቂ እውቀት አልነበረኝም።	1.4828

ከሰንጠረዥ 4.2 መረዳት እንደሚቻለው ከአፈታተን ሂደቱና ከፈተናው ደህንነት ውጭ ያሉት የአውድ አግባብነት ጉዳዮች በተመለከተ የ3ኛ አመት ተማሪዎች የሰጧቸው ምላሾች አማካይ ከሶስት በታች ነው። ይህ መረጃ ከአፈታተን መቼቶቹ ማለትም ከተዘጋጁት የጥያቄ አይነቶች፣ ከተከናወኑባቸው አላማዎች፣ ከማረሚያ መስፈርቶች፣ ከያዟቸው ነጥቦች፣ ከተፈቀዱት ጊዜያት፣ ከተጠየቁት የምላሽ መጠኖችና ታሳቢ ከተደረጉት አንባቢዎች በግልፅ በምዘና መመሪያዎች ውስጥ ያልቀረቡ መሆናቸውን ያመለክታል። በተጨማሪም የቃላት፣ የሰዋስው፣ የዲስኩር፣ የአገልግሎትና የርዕሰ ጉዳይ መረጃዎች በይፋ ያልተገለፁ መሆናቸውንም ያሳያል። ከአውድ አግባብነት ውስጥ በአዎንታዊ ጎን የተጠቀሱት የምዘናዎቹ ደህንነትና የአፈታተን

ሂደቶቹ ብቻ ናቸው፡፡ በአጠቃላይ ከ15ቱ መስፈርቶች ተማሪዎቹ ለ13ቱ (86.67%) አሉታዊ ምላሽ የሰጡ ሲሆን፣ ለ2ቱ (13.3%) ብቻ አዎንታዊ ምላሽ ሰጥተዋል፡፡ ይህን ሁኔታ የ3ኛ አመት ተማሪዎች የምዘናዎቹ የአውድ አግባብነት አነስተኛ መሆኑን ያመለክታል፡፡

ከዝግ ጥያቄዎች በተጨማሪ ስለምዘናዎቹ የአውድ አግባብነት ተጨማሪ አስተያየት ካላቸው እንዲገልፁ የሶስተኛ አመት ተማሪዎች ተጠይቀው የሚከተለውን ምላሽ ሰጥተዋል፤

> ምዘናዎቹ ሁሉንም የተማርናቸውን ይዘቶች አያካትቱም፤ የምንጠየቃቸው ጥያቄዎች ሁሉንም ተማሪ (ጎበዝ፣ መካከለኛና ሰነፉን) ከግምት ውስጥ ያስገቡ አይደሉም፤ የእኛን ደረጃ የሚመጥኑ አይደሉም፤ ተለማመዱ ተብለን ጠንካራና ደካማ ጎኖቻችን ለይተን ሳናውቅ ለፈተና እንቀርባለን፤ የምንማረውና የምንፈተነው ይለያያል፤ ቀለልባለ ሁኔታ ተምረን ፈተና ላይ ግን ከባድ ነገር እንድንፅፍ እንጠየቃለን፤ የማረሚያ መስፈርቶችም ግልፅ አይደሉም፤ ከምንፅፈው ፅሁፍም ምን ምን ጉዳዮች እንደሚጠበቅብን በቅድሚያ አናውቅም፡፡ ለመፃፍ መነሻ የሚሆኑን ጉዳዮችም አይሰጠንም፡፡ የሚሰጠን ጊዜ ከሀሳብ አደረጃጀት እስከ ፊደል ግድፈት ያለውን ለማስተካከል የሚያስችለን አይደለም፤ ብዙውን ጊዜ በጊዜ እጥረት ምክንያት ረቂቁን የምንሰጥባቸው አጋጣሚዎች አሉ፤ ያለ በቂ ማብራሪያ ድንገት ወረቀት አውጡና በዚህ ርእስ አንድ አንቀፅ ወይም ድርሰት ፃፉ እንባላለን፤ በክፍል ውስጥ አብዛኛው ጊዜ በቲወሪ ስለሚሸፈን በቂ የመለማመጃ ጊዜ አይኖረንም፡፡

ይህ መረጃ በጥቅሉ ሲታይ የበሳል ድርሰት ምዘናዎቹ የአውድ አግባብነት ችግር እንደነበረባቸው የሚያመለክት ነው፡፡ በተለይም በአንቀፅና በድርሰት ደረጃ ሀሳባቸውን በፅሁፍ እንዲገልፁ ሲጠየቁ ምን ምን ተግባራትን ማከናወንና ምን ምን ጉዳዮችን ማሟላት እንዳለባቸው ለተማሪዎቹ ያልተገለፀላቸው መሆኑን ያሳያል፡፡ በተጨማሪም የፅሁፉን ተግባር በአግባቡ ለማከናወን መንደርደሪያ የሚሆኑ ተገቢ ግብዓቶች ያልቀረቡላቸው መሆኑንም ይጠቁማል፡፡

በአጠቃላይ ከ3ኛ አመት መደበኛ ተማሪዎች አገላለፅ፣ የበሳል ፅሀፈት ክሂል ፪ ኮርስ የምዘና ተግባራት ከላይ ከተጠቀሱት አስራ ስድስት ጥያቄዎች ተማሪዎች የሰጧቸውን ምላሾች ከሶስት ንኡስ አውዶች አንፃር ጠቅለል አድርጎ ማየት ይቻላል፡፡ በመጀመሪያ ከምዘናዎቹ የተግባር መቼት አኳያ ሲታዩ ችግር ያለባቸው መሆኑን መረጃዎች ያመለክታሉ፡፡ ከችግሮቹ መካከልም፦ ምዘናዎቹ የሚከናወኑባቸው ምክንያቶች፣ የመመዘኛ መስፈርቶች፣ ምዘናዎቹ የሚይዟቸው ነጥቦች፣ ከምዘናዎቹ የሚጠበቁት የምላሽ መጠኖች፣ ለምዘናዎቹ የሚመደቡት ጊዜያትና

የተደራሲ ማንነት በይፋ በምዘና መመሪያዎች ውስጥ አልተገለፁም፡፡ የእነዚህ ጉዳዮች ግልፅ አለመሆን ደግሞ የምዘናዎችን የተግባር መቼቶች በእጅጉ ያሳንሰዋል፡፡

ሁለተኛ ከምዘናዎቹ የአፈታተን አውድ አንፃር ሲታዩ ደግሞ፣ ከሞላ ጎደል የተሻሉ ሆነው ተገኝተዋል፡፡ በተለይም ከአፈታተን ሂደትና ከፈተናዎች ሚስጢራዊነት አኳያ አዎንታዊ ጎናቸው አመዝነው ታይተዋል፡፡ የመፈተኛ ክፍሎች ምቹ እንዳልነበሩ ግን አብዛኞቹ ተፈታኞች መስክረዋል፡፡

ሶስተኛ የምዘናዎቹ የቃላት፣ የሰዋስው፣ የዲስኩር፣ የአገልግሎትና የይዘት ግብዓቶችን በተመለከተ አብዛኞቹ ተማሪዎች ችግሮች እንደነበሩ ጠቁመዋል፡፡ እነዚህ ችግሮች በቡድን ውይይት ወቅትም ጎልተው ተንፀባርቀዋል፡፡ በምዘናዎቹ ግምገማ ሂደትም ችግሮች እንዳሉ ለመረዳት ተችሏል፡፡ እነዚህ መረጃዎች የአውድ አግባብነታቸው ከቋንቋና ከይዘት ግብዓቶች አንፃር ዝቀተኛ እንደሆኑ የሚያሳዩ ናቸው፡፡

በአጠቃላይ ከ3ኛ አመት ተማሪዎች በፅሁፍ መጠይቅ አማካኝነት የተሰበሰቡት መረጃዎች የበሳል ድርሰት ክሂል ክፍል ፪ ምዘናዎች ከተግባር መቼትና ከግብዓቶች አንፃር አውዳዊ አግባብነታቸው ዝቅተኛ እንደሆኑ ሲጠቁሙ፣ ከአፈታተን መቼት አንፃር ግን የተሻሉ እንደነበሩ ለመረዳት ተችሏል፡፡

4.1.1.4 አውዳዊ አግባብነትን በተመለከተ የመምህራን ቃለ መጠይቅ

በዚህ ንኡስ ክፍል የተዘጋጁትን ምዘናዎች አውዳዊ አግባብነት በተመለከተ ለ1ኛ፣ 2ኛና 3ኛ አመት ተማሪዎች ኮርሱን ላስተማሩ መምህራን ቃለ መጠየቅ ቀርቦላቸዋል፡፡ ለቀረቡላቸው ጥያቄዎች መምህራኑ የሰጧቸው ምላሾች እንደሚከተለው ተጠቃለው ቀርበዋል፡፡

4.1.1.4.1 የ1ኛ አመት መምህር ቃለ መጠይቅ

የአውድ አግባብነትን በተመለከተ ለመምህራን የቀረበው ጥያቄ “በሳል የፅህፈት ክሂል ምዘናዎችን ወይም ፈተናዎችን ሲያዘጋጁ መመሪያዎችም ሆነ ጥያቄዎችን በተመለከተ ምን

ምን ጉዳዮችን ከግንዛቤ ውስጥ ያስገባሉ? ለምን?" የሚል ሲሆን መምህሩ የሚከተለውን ምላሽ ሰጥተዋል፤

> የትምህርቱን ወይም የኮርሱን አላማዎች መሰረት በማድረግ፣ እነዚህን አላማዎች ሊመዝኑ የሚችሉ ጥያቄዎችን አዘጋጃለሁ። ምክንያቱም ፈተናዎች የሚዘጋጁት ተማሪዎች የተማሩትን የትምህርት አላማዎች ምን ያህል እንዳወቁ ለመገምገምና ውጤት ለመስጠት ስለሆነ ነው፤ በምዘና መመሪያዎች ወይም ትእዛዞች ውስጥም ተማሪዎች ምን እንደሚሰሩና እንዴት ፈተናውን እንደሚያከናውኑ የሚገልፁ ጉዳዮችን አካትታለሁ።

ከዚህ ገለፃ፣ መምህሩ ሁለት ነገሮች ላይ የሚያነጣጥሩ መሆናቸውን መገንዘብ ይቻላል። በመጀመሪያ ዋና ትኩረታቸው የትምህርቱ አላማዎች ላይ ሲሆን፣ ሁለተኛው የትኩረት አቅጣጫ ደግሞ የምዘናዎች የአከናወን ሂደት ላይ ነው። መምህሩ "ምዘናዎችን ሳዘጋጅ የትምህርቱን አላማዎች መሰረት አደርጋለሁ" ቢሉም፣ በተጨባጭ ግን እነዚህ ድርጊቶች በተዘጋጁት ምዘናዎች ውስጥ ሲንፀባረቁ አልታዩም። ለዚህ ደግሞ ዋናው ማስረጃ የተዘጋጁት የበሳል ድርሰት ክሂል ምዘናዎች ናቸው። የኮርሱ ዋና አላማ በአንቀፅና በድርሰት ደረጃ ተማሪዎች ሀሳባቸውን አደራጅተው በፅሁፍ የመግለፅ ችሎታ ላይ የሚያነጣጥር ቢሆንም፣ ኮርሱ ተጀምሮ እስኪጠናቀቅ ድረስ ግን ተማሪዎች አንድም ጊዜ ሀሳባቸውን በፅሁፍ እንዲገልፁ አልተጠየቁም። በተጨማሪም፣ በተዘጋጁት ምዘናዎች ውስጥ የተካተቱት መመሪያዎች ተማሪዎች ምን እንደሚሰሩና እንዴት እንደሚሰሩ በማያሻማ ሁኔታ የሚገልፁ ሆነው አልተገኙም። እነዚህን ችግሮች ተማሪዎቹ በቡድን ውይይት ወቅትም በስፋት አንፀባርቀዋቸዋል።

4.1.1.4.2 የ2ኛ አመት የአውድ አግባብነት የመምህር ቃለ መጠይቅ

የአውድ አግባብነትን በተመለከተ ለመምህሩ የቀረበው ጥያቄ፣ "በሳል የፅህፈት ክሂል ምዘናዎችን ወይም ፈተናዎችን ሲያዘጋጁ መመሪያዎችም ሆነ ጥያቄዎችን በተመለከተ ምን ምን ጉዳዮችን ከግንዛቤ ውስጥ ያስገባሉ? ለምን?" የሚል ሲሆን መምህሩ የሚከተለውን ምላሽ ሰጥተዋል፤

የበሳል ፅህፈት ምዘናዎችን ሳዘጋጅ በዋናነት መነሻ የማደርገው ተማሪዎች በክፍል ውስጥ የተማሩትንና የተለማመዱትን ነው፡፡ እነዚህን ጉዳዮች መነሻ በማድረግ የኮርሱን አላማዎች ያሳካሉ ብዬ የማስባቸውን ጥያቄዎች አዘጋጃለሁ፡፡ ተማሪዎች በሚገባ እንዲለማመዱ ለማድረግም በግልም ሆነ በቡድን በክፍልና ከክፍል ውጭ እንዲሰሩ አደርጋለሁ፡፡ በኮርሱ ምን መስራት እንደ ሚጠበቅባቸውም በቃልም ሆነ በፅሁፍ በመመሪያ ወይም በትእዛዝ መልክ አገልፅላቸዋለሁ፡፡

ከዚህ መረጃ፣ አራት መሰረታዊ ጉዳዮችን መረዳት ይቻላል፡፡ አንደኛ መምህሩ ምዘናዎችን ሲያዘጋጁ ተማሪዎች በክፍል ውስጥ የተማሩትንና የተለማመዱትን መነሻ እንደሚያደርጉ፣ ሁለተኛ ምዘናዎችን በግልና በቡድን እንደሚያሰሩ፣ ሶስተኛ ተማሪዎች ምዘናዎችን በክፍልና ከክፍል ውጭ እንዲያከናውኑ እድል የሚሰጡና አራተኛ ምዘናዎች እንዴት እንደሚከናወኑ በቃልም ሆነ በፅሁፍ ለተማሪዎች መመሪያዎችን እንደሚያሳውቁ ይጠቁማል፡፡ እነዚህ ጉዳዮች ከመርህ አንፃር የሚደገፉና የሚበረታቱ ናቸው፡፡ እውነትነታቸውን ለማረጋገጥ ግን እነዚህ ጉዳዮች በትክክል መተግበራቸውን በዋናነት የተዘጋጁትን ምዘናዎች መመርመርና በተጨማሪ ደግሞ የ2ኛ አመት ተማሪዎች በፅሁፍ መጠይቅና በቡድን ውይይት ወቅት ከሰጧቸው ምላሾች ጋር ማመሳከር ይገባል፡፡

ምንም እንኳ፣ ተማሪዎች ከክፍል ውስጥና ከክፍል ውጭ ምዘናዎችን ማከናወናቸው እውነት ቢሆንም፣ የተፈተኗቸው ጥያቄዎች አይነት ላይ ግን በቂ የቅድመ-ፈተና ልምምድ እንዳላደረጉ ከተማሪዎች የፅሁፍ መጠይቅና የቡድን ውይይት የተገኙት መረጃዎች ጠቁመዋል፡፡ በተጨማሪም፣ ምዘናዎችን ለማከናወን የሚቀርቡላቸው መመሪያዎች ግልፅ እንዳልነበሩ የተማሪዎች ምላሾች አመልክተዋል፡፡ ከዚህም በላይ በተዘጋጁት ምዘናዎች ውስጥ ከተፃፉት መመሪያዎች የግልፅነት ችግሮች እንዳሉ ለመረዳት ተችሏል፡፡ በጠቅላላው ሲታይ ግን ምዘናዎችን በአግባቡ ለማከናወን አስፈላጊ የሆኑት ሁሉም ግብዓቶች በመመሪያዎች ውስጥ እንዳልተካተቱ ከመምህሩ ቃለ መጠየቅ የተገኙት መረጃዎች አመልክተዋል፡፡

4.1.1.4.3 የ3ኛ አመት መምህር ቃለ መጠይቅ የአውድ አግባብነት

የአውድ አግባብነትን በተመለከተ ለመምህሩ የቀረበው ጥያቄ፣ "በሳል የፅህፈት ክሂል ምዘናዎችን ወይም ፈተናዎችን ሲያዘጋጁ መመሪያዎችንም ሆነ ጥያቄዎችን በተመለከተ ምን

ምን ጉዳዮችን ከግንዛቤ ውስጥ ያስገባሉ? ለምን?" የሚል ሲሆን መምህሩ የሚከተለውን ምላሽ ሰጥተዋል፤

> በኮርሱ አላማዎች ተመስርቼ መካተት የሚገባቸውን ነጥቦች በጥያቄዎች ውስጥ ለማስገባት ጥረት አደርጋለሁ፤ የማዘጋጃቸው ጥያቄዎችም ንድፈ ሀሳባዊ እውቀትንና ተግባራዊ ክህሎትን ያጣመሩ እንዲሆኑ እጥራለሁ፤ እነዚህን ጥያቄዎች በተለያየ መልክ ለመጠየቅም ሞክሬያለሁ። የምዘና መመሪያዎችንም በተቻለኝ መጠን ለተማሪዎች ግልፅና የማያሻሙ አድርጌ አዘጋጃለሁ፤ ማለትም ተማሪዎች ምን ማድረግ እንደሚጠበቅባቸው፣ ምን ያህል ነጥብ እንደሚይዙና ምን ያህል ጊዜ እንደተፈቀደላቸው ይገለፅላቸዋል። ከዚህ በተረፈ፣ ፈተናዎችን በሚሰሩበት ወቅት ግልፅ ያልሆኑላቸው ጉዳዮች ካሉ ተጨማሪ ማብራሪያ እሰጣለሁ።

እነዚህ መረጃዎች የሚዘጋጁት የበሳል ድርሰት ክሂል ክፍል ፪ ምዘናዎች በኮርሱ አላማዎች ላይ የተመሰረቱ፣ ንድፈ ሃሳብንና ተግባርን ያጣመሩ፣ መመሪያዎቹ ከተማሪዎቹ ምን እንደሚጠበቅ የሚገልፁ መሆናቸውን የሚያመለክቱ ናቸው። የዚህን መረጃ እውነትን ለመቀበል ግን በዋናነት ከተዘጋጁት ምዘናዎች፣ ከተማሪዎች የፅሁፍ መጠይቅና የቡድን ወይይት ከተገኙት መረጃዎች ጋር ማስተያየት አግባብነት ይኖረዋል። የመጀመሪያዎቹ ሁለቱ፣ ማለትም ምዘናዎቹ በኮርሱ አላማዎች ላይ የተመሰረቱ ንድፈ ሀሳብንና ተግባርን ያካተቱ መሆናቸው እውነትነት ያለው ቢሆንም፣ በመመሪያዎች ውስጥ መካተት የሚገባቸው የተግባር መቼቶችና የቋንቋ ግብዓቶች ግን በሚገባ ያልተካተቱ መሆናቸዎን ከተዘጋጁት የምዘና አይነቶችና ከተማሪዎች የፅሁፍ መጠየቅና የቡድን ውይይት የተገኙት ማስረጃዎች አመልክተዋል።

4.1.1.5 የክፍል ውስጥ ምልከታ

የክፍል ውስጥ ምልከታ የተካሄደው በዋናነት የአፈታተን መቼቶች ተገቢነት ለመፈተሽ ነው። በተለይም የመፈተኛ ክፍሎችን ሁኔታና የአፈታተን ሂደቶች ለመታዘብ ነው። የአውድ አግባብነትን በተመለከተ የአፈታተን መቼት ምልከታ የተካሄደው በ1ኛና በ2ኛ አመት መማሪያ ክፍሎች ውስጥ ነው። የ3ኛ አመት ተማሪዎች መረጃ ስብሰባ ከመጀመሩ በፊት ኮርሱን ተምረው በማጠናቀቃቸው ምክንያት ማካሄድ አልተቻለም።

4.1.1.5.1 የ1ኛ አመት የአውድ አግባብነት የክፍል ምልከታ

የ1ኛ አመት ተማሪዎች የበሳል ፅሁፈት ክሂል ክፍል ፪ ኮርስ የማጠቃለያ ምዘና በሚፈተኑበት ወቅት በክፍል ውስጥ በመገኘት የክፍሉን አጠቃላይ ሁኔታና የአፈታተን ሂደቱን ለመታዘብ ተሞክሯል፡፡ ክፍሉ ለተማሪዎች በቂ ወንበሮች አሉት፡፡ ተማሪዎች በስድስት ረድፍ በስርዓት ተስተካክለው እንዲቀመጡ ተደርጓል፡፡ በወንበሮች መካከልም በግምት የግማሽ ሜትር ያህል ክፍተት አለ፡፡ ክፍሉ በቂ ብርሀንና መካከለኛ ሊባል የሚችል የሙቀት መጠንም አለው፡፡ መምህሩ ሁለት ጥያቄዎች ላይ እርማቶች እንዳሉ ካሳሰቡ በኋላ ማስተካከያ ሰጡ፡፡ ቀጥለውም ከእነዚህ ጥያቄዎች ውጭ በሌሎች ጥያቄዎች ላይ ስህተቶች እንደሌሉ ለተማሪዎቹ ማሳሳቢያ ሰጥተው ፈተናውን እንዲሰሩ አዝዘው እንዲፈትኑ ለተመደቡት መምህር ክፍሉን ለቀው ወጡ፡፡ ተማሪዎች አልፎ አልፎ ለፈታኙ ጥያቄዎችን ያነሱ ነበር፡፡ የኮርሱ መምህር በስልክ ተጠርተው እንዲመጡ ተደረገ፡፡ በዚህ ወቅት ስድስት ጥያቄዎች መምህሩ ተጠየቁ፡፡ በተደጋጋሚ የተጠየቀው ግን በመመሪያ ሁለት ስር ስላሉት ጥያቄዎች አሰራር ነው፡፡

መመሪያ ሁለት፦ “የሚከተሉትን አንድ አንቀፅ አረፍተ ነገሮች መሰረት በማድረግ ከግረጌ ያሉትን ጥያቄዎች ስራ/ሪ” ይላል፡፡ በዚህ መመሪያ ስር ቅደም ተከተላቸውን ያልጠበቁ ሰባት አረፍተ ነገሮች ቀርበዋል፡፡ የተፈለገው እነዚህን አርፍተ ነገሮች ቅደም ተከተል በማስያዝ አንድ ሀሳብ የሚያስተላልፍ አንቀፅ እንዲመሰርቱ ነው፡፡ መመሪያው ግን፣ ይህን መልእክት በትክክል የሚያስተላልፍ አይመስልም፡፡ ጥያቄው ሲደጋገም የኮርሱ መምህር ቆጣ ብለው “ከዚህ በኋላ ምንም አይነት ጥያቄ አልቀበልም!” በማለት ከመፈተኛ ክፍሉ ወጡ፡፡ ከመፈተኛ ክፍሉ አካባቢ በግምት 25 ሜትር አካባቢ በመገንባት ላይ ካለው ህንፃ ከልዩ ልዩ መሳሪያዎችና ከሰራተኞች ድምፆች ይሰማሉ፡፡ ፈተናው ሊጠናቀቅ ገደማ ከመፈተኛው ህንፃ ከሌሎች ክፍሎች ተፈትነው ከሚወጡት ተማሪዎች ከፍተኛ ጫጫታ ይሰማ ነበር፡፡

በአጠቃላይ የ1ኛ አመት ተማሪዎች ቁጥራቸው አነስተኛ በመሆኑ የመፈተኛ ክፍሉ በቂ ነው፡፡ በቂ ብርሀንና ምቹ የአየር ሁኔታ አለው፡፡ የአፈታተን ሂደቱም ወጥነት ያለው ነው፡፡ ነገር ግን፣ የተፈታኞችን ትኩረት የሚስቡ የተለያዩ ድምፆች ነበሩ፡፡ በምዘናዎቹ መመሪያዎች ግልፅነት እንደሚጎላቸው፣ ተማሪዎቹ ሲያነሷቸው ከነበሩት ጥያቄዎች ለመረዳት አያዳግትም፡፡ ከእነዚህም መረጃዎች የመፈተኛ ክፍሉና የአፈታተን ሂደቱ ከሞላ ጎደል አመችነት ያለው ነው ሊባል ይችላል፡፡

4.1.1.5.2 የ2ኛ አመት የአውድ አግባብነት የክፍል ውስጥ ምልክታ

የ2ኛ አመት ተማሪዎች ድርሰት በሚፅፉበት ወቅት በተለይም ምዘና ሰባት በሚያከናውኑበት ወቅት በክፍል ውስጥ በመገኘት የክፍሉን አጠቃላይ ሁኔታና የአፈታተን ሂደት ለመታዘብ ተሞክሯል፡፡ መምህሩ ለተማሪዎች ሰላምታ ካቀረቡ በኋላ፣ “የዛሬ ተግባራችን ድርሰት መፃፍ ነው፤ የምትፅፉበት ርዕስም 'ከጦር ሜዳ ውጭ ያሉ ጀግኖች' የሚል ነው በዚህ ርዕስ የተሟላ ድርሰት ፃፉ” ካሉ በኋላ የተማሪዎችን እንቅስቃሴ ከተማሪዎች ፊት ለፊት ቆመው መከታተል ጀመሩ፡፡ በዚህ ወቅት አብዛኞቹ ተማሪዎች ከፊታቸው ላይ የመደናግር ሁኔታ ይታይባቸው ነበር፡፡ በክፍሉ ውስጥ ለጥቂት ደቂቃዎች ፀጥታ ሰፍኖ ከቆየ በኋላ፣ አንዳንዶቹ የሚከተሉትን አይነት ጥያቄዎች ጠየቁ፤ “ቢጋር መንደፍ ያስፈልጋል? መግቢያ፣ሀተታና መደምደሚያ ያለው ድርሰት ነው የምንፅፈው? የምንፅፈው ድርሰት ባለስንት አንቀፅ ነው?” መምህሩም ትንሽ ቆጣ ብለው፣ “ከዚህ በፊት በምትፅፉት አይነት ነው” የሚል ምላሽ ሰጡ፡፡ ተማሪዎች ትንሽ እርስ በርስ ሲተያዩ ከቆዩ በኋላ በማስታወሻ ደብተራቸው ላይ ረቂቁን መፃፍ ጀመሩ፡፡ ብዙውን ጊዜ ግን የሚፅፉትን የሚያስቡ በሚመስል መልክ ቀና እያሉ አንዳንዶቹ ወደ ኮርኒሱ፣ አንዳንዶቹ ወደ ጥቁር ሰሌዳው፣ የተወሰኑት በመስኮት ወደ ውጭ፣ ሌሎቹ ደግሞ ወደ ጓደኞቻቸው የሚመለከቱ ነበሩ፡፡ እነዚህ ሁኔታዎች በተማሪዎች ላይ መደናገር እንደነበረ የሚጠቁሙ ናቸው ማለት ይቻላል፡፡

የመማሪያ ክፍሉ ሁኔታ አምሳ ተማሪዎችን በፈተና መልክ ለማስተናገድ የሚበቃ አይደለም፡፡ ይህም በመሆኑ በተማሪዎች መካከል በቂ ክፍተት አልነበረም፡፡ በስድስት ረድፍ መስመር ሰርተው እንዲቀመጡ ተደርጓል፡፡ አምስት ተማሪዎች የተቀመጡባቸው ወንበሮች ማስደገፊያዎቻቸው ተሰብረዋል፡፡ የሚፅፉት በጭናቸው ላይ አስደግፈው ነበር፡፡ በስተምስራቅ የመስኮቱን ጥግ ይዘው የተቀመጡት ተማሪዎች መስኮቱ መጋረጃ ስለሌለው ፀሐይ ያገኛቸዋል፡፡ ከእነዚህ ተማሪዎች ሶስቱ ጀርባቸውን ለፀሐይ ሰጥተው ይፅፋሉ፡፡ እነዚህ ሁኔታዎች ተማሪዎች ትኩረታቸውን ሙሉ በሙሉ በሚፅፉት ጉዳይ ላይ እንዳያሳርፉ የሚያደርጉ ጉዳዮች ናቸው፡፡

ከክፍል ውጭ የሌሎች ተማሪዎች ጫጫታና አልፎ አልፎ የሞባይል ጩኸት ይሰማል፡፡ ከመማሪያ ክፍሉ በግምት ከ25 ሜትር በማይበልጥ ርእቀት ላይ አዲስ የመምህራን ቢሮ በመገንባት ላይ ነው፡፡ የሰራተኞች ድምፅና ከግንባታው ጋር የተያያዙ የተለያዩ ድምፆች ይሰማሉ፡፡ እነዚህ ሁኔታዎች የተማሪዎችን ስሜት በመስረቅ ለሚፅፉት ጉዳይ ትኩረት ሰጥተው እንዳይፅፉ የየራሳቸው አሉታዊ ተፅእኖ የሚያሳድሩ ናቸው፡፡ በአጠቃላይ የመፈተኛ ክፍሉ ከተማሪዎች ብዛት፣ ከወንበሮች አለመሟላት፣ በክፍሉ አካባቢ ከሚሰሙ ጫጫታዎች አንፃር ምቹ አይደለም ማለት ይቻላል፡፡ የአፈታተን ሂደቱ ግን ለሁሉም ተማሪዎች ተመሳሳይነት ያለው ነው፡፡

4.1.2 የግንዛቤያዊ አግባብነት ትንተናና ግኝቶች

በዚህ ንዑስ ክፍል የምዘናዎችን የግንዛቤ አግባብነት ወይም የአፃፃፍ ሂደቶችን ተገቢነት ለመመርመር ተማሪዎች የፃፏቸው ድርሰቶች ግምገማ፣ ከተማሪዎች የቡድን ተኮር ውይይትና የፅሁፍ መጠይቅ፣ ከመምህራን ቃለ መጠይቅና የክፍል ምልከታ የተገኙ መረጃዎች በቅደም ተከተል ተተንትነዋል፡፡

4.1.2.1 የግንዛቤ አግባብነት በተማሪዎች የተፃፉ ፅሁፎች

በዚህ ንኡስ ክፍል የ2ኛና የ3ኛ አመት ተማሪዎች በድርሰት ደረጃ የፃፏቸው ፅሁፎች በቂ ሀሳብ ከማሰባሰብ፣ የሰበሰቧቸውን ሀሳቦች በወገ ከማደራጀት (organisation)፣ ከቋንቋና ከስርዓተ ነጥብ አጠቃቀም አንፃር ተገቢ ምላሽ መስጠታቸውን ለመፈተሽ ተገምግመዋል፡፡ በቂ ሀሳብ ማሰባሰብ በዋናነት በሚፅፉበት ርዕሰ ጉዳይ በቂ አብይና ዝርዝር ሀሳቦችን ማመንጨትን የሚያመለክት ሲሆን፣ የተሰበሰቡትን ሀሳቦች ማደራጀት ደግሞ በድርሰትና በአንቀፅ ደረጃ ሀሳቦችን ከፋፍሎ ግጥምጥምነት ወይም ፍሰት ባላቸው ሁኔታ መፃፍን ያሳያል፡፡ የቋንቋ አጠቃቀም ደግሞ በፅሁፍ ውስጥ በተገቢ ሰዋስውና ቃላት ሀሳብ መግለፅን ሲያሳይ፣ የስርዓተ ነጥብ አጠቃቀም ተገቢ ስርዓተ ነጥቦችን አስፈለጊ በሆኑባቸው ቦታዎች ላይ መገልገልን ያመለክታል፡፡ በዋናነትም በዚህ ጥናት ውስጥ ትንታኔውን ላለማንዛዛት ሲባል በአራት ነጥብና በነጠላ ሰረዝ አጠቃቀም ላይ ብቻ ተተኩሯል፡፡ የ1ኛ አመት ተማሪዎች በዚህ ኮርስ በአንቀፅም ሆነ በድርሰት ደረጃ ሀሳባቸውን እንዲገልፁ ስላልተጠየቁ የተማሪዎችን የአፃፃፍ ሂደት ወይም የግንዛቤ አግባብነት መተንተን አልተቻለም፡፡

4.1.2.1.1 በ2ኛ አመት ተማሪዎች የተፃፉ ፅሁፎች ትንተና

ቀደም ሲል እንደተገለፀው በ2004 ዓ.ም የትምህርት ዘመን በ2ኛው ወሰነትምህርት የ2ኛ አመት ተማሪዎች የበሳል ድርሰት ክሂል ክፍል ፪ ኮርስ ችሎታቸውን ለመገምገም በተለያዩ ጊዜያት ስምንት ተግባራትን እንዲያከናውኑ ተደርገዋል። የመጀመሪያውና ሁለተኛው ተግባር ርእስ ማጥበብና ቢጋር መንደፍ፣ ሶስተኛው በተማሪዎች ከተፃፉ አንቀፆች ውስጥ አስሩን በመምርጥ በቡድን መገምገም፣ አራተኛው ቢጋር መንደፍና አንድ የመግቢያ አንቀፅ መፃፍ፣ አምስተኛው፣ ስድስተኛውና ሰባተኛው ድርሰት መፃፍ ሲሆኑ፣ (5ኛ በግል ከክፍል ውጭ፣ 6ኛው በቡድን ከክፍል ውጭ፣ 7ኛው በክፍል ውስጥ በግል) ስምንተኛውና የማጠቃለያው ፈተና ስለድርሰት ተማሪዎች ያላቸውን ግንዛቤ የሚጠይቁ ጥያቄዎችን ያካተተ ነው።

ከእነዚህ ምዘናዎች ውስጥ ሰባተኛ ድርሰት የመፃፍ ተግባር በተሻለ ሁኔታ የእያንዳንዱን ተማሪ ሀሳብ የማፍለቅ፣ የማደራጀት፣ የቋንቋና የስርዓተ ነጥብ አጠቃቀም ችሎታን ከሌሎች ምዘናዎች በተሻለ ሁኔታ ሊያሳይ ስለሚችል ለትንታኔ ተመርጧል። ለዚህም ሁለት ምክንያቶችን መጥቀስ ይቻላል። የመጀመሪያው ድርሰቱ የተከናወነው በክፍል ወስጥ በመሆኑ የእያንዳንዱን ተማሪ ጥረት ከክፍል ውጭ ከተፃፉት ፅሁፎች በተሻለ ሁኔታ ሊጠቁም ይችላል። ሁለተኛ ይህ ምዘና የመጨረሻው የተማሪዎቹ የድርሰት ተግባር በመሆኑ ተማሪዎች በኮርሱ ያሳዩትን ለውጥ ከቀዳሚዎቹ ምዘናዎች በተሻ ሁኔታ ለማሳየት ያስችላል ተብሎ በመገመቱ ነው። የ2ኛ አመት ተማሪዎች ብዛት 50 ሲሆኑ በመረጃ ስብሰባ ወቅት ኮርሱን ካስተማሩት መምህር እጅ የተገኙት 38 ብቻ ናቸው። እነዚህ ተማሪዎች ከተጠቀሱት አራት መስፈርቶች አንፃር ምን ገፅታ እንዳላቸው ማስረጃ በመጥቀስ ለማሳየት ተሞክሯል።

4.1.2.1.1.1 በቂ ሀሳብ ከማመንጨት

ከላይ በመግቢያው ለመጥቀስ እንደተሞከረው ተማሪዎች በፃፉት ድርሰት ውስጥ በቂ ሀሳብ ማመንጨትና ያለማመንጨታቸው ግምገማ በየድርሰቶቻቸው ውስጥ በእያንዳንዱ አንቀፅ መንደርደሪያ አረፍተ ነገር (ሀይለ ቃል) መኖሩና ለዚህ ሀይለ ቃል ደግሞ በቂ ማብራሪያ ከማቅረብ አንፃር የተካሄደ ነው።

በመምህሩ እጅ ከተገኙት 38 የ2ኛ አመት የተማሪ ድርሰቶች የ12 (31.57%) ተማሪዎች በየአንቀፆቻቸው መንደርደሪያ አረፍተ ነገሮችን ለይተው የፃፉ ሲሆን፣ 26 (68.42%) ተማሪዎች ግን መንደርደሪያ አርፍተ ነግሮችና ዝርዝር አረፍተ ነገሮቹ ተለይተው አልተገለፁም። የመንደርደሪያ አረፍተ ነገሮችን በተመለከተ ደግሞ 8 (21.05%) በቂ ማብራሪያ ያቀረቡ ሲሆን፣ 30 (78.95%) ግን በቂ ማብራሪያ ወይም ምሳሌዎችን አላቀረቡም።

ለ2ኛ አመት ተማሪዎች እንዲፅፉበት የተሰጣቸው ርእስ "ከጦር ሜዳ ውጭ ያሉ ጀግኖች" የሚል ነው። ብዙዎቹ ርዕሰ ጉዳዩን ከተለያየ አቅጣጫ እንደተረዱት ከፃፏቸው ድርሰቶች መገንዘብ ተችሏል። አብዛኞቹ አንቀፆች በቂ ማብራሪያ የያዙ አይደሉም። ለማስረጃ ያህል የሚከተሉትን አንቀፆች እንመለከት። የተ-1 (የተማሪው የተሰጠው መለያ ነው) የሀተታ አንቀፅ የመጀመሪያው "ከጦር ሜዳ ውጭ ያሉ ጀግኖች ማለት አገራቸውን የሌላ አገር ወራሪ ጠላት እንዳይገባ ከሚዋጉት ውጭ ያሉት ናቸው። በአገራቸው ውስጥ ባሉ ሁኔታዎች ላይ የሚያጠነጥኑ ናቸው" ይላል። ይህ አንቀፅ በሁለት አረፍተ ነገሮች ብቻ የተዋቀረ ነው። ተማሪው "ከጦር ሜዳ ውጭ ያሉ ጀግኖች" የሚለውን ፅንሰ ሀሳብ ለመበየን የሞከረበት አንቀፅ ነው። ይሁን እንጂ በዚህ ርእሰ ጉዳይ ላይ ቁልፉ ቃል "ጀግኖች" የሚለው ነው። ሌሎቹ ቃላት ይህንኑ መሪ ቃል የሚገልፁ ናቸው። ነገር ግን በተማሪው አንቀፅ ውስጥ ስለጀግንነት የሚገልፅ ማብራሪያ የለም። ጉዳዩን ይበልጥ ግልፅ ለማድረግ ተጨማሪ ምሳሌ ማየት ተገቢ ይሆናል።

ተ-2 ደግሞ፦

> የጦር ሜዳ ማለት አንድ ሀገር በሌላ ሀገር ማፅቀብ ትጥላለች፤ ማፅቀብ ትጥልና ወደ ሀገሪቱ ለመግባት ወታደሮቿን አሰልፋ ስትመጣ ማፅቀብ የተጣለባት ሀገር ደግሞ ወታደሮቿን አሰልፋ በድንበር ትጠብቃለች። በዚያን ጊዜ እገባለሁ አላስገባም በማለት ብዙ ፋክክሮችና ተጋድሎዎችን የሚያደርጉበት ቦታ ነው የጦር ሜዳ የተባለው።

ይህ ተማሪ መፃፍ የፈለገው "ከጦር ሜዳ ውጭ ስላሉ ጀግኖች" ነው። ነገር ግን ከዚህ አንቀፅ መረዳት እንደሚቻለው ተማሪው ለመግለፅ የሞከረው ስለጦር ሜዳ ምንነት ነው። ስለ ተሰጠው ርዕሰ ጉዳዩ በቀጥታ የገለፀው ጉዳይ የለም። ይህ ማብራሪያ ደግሞ ጉዳዩን ከማንዛዛት በስተቀር ርዕሱን ለመግለፅ የሚያበረክተው አስተዋፅኦ አነስተኛ ነው።

4.1.2.1.1.2 ሀሳብን ከማደራጀት

ተማሪዎች በድርሰታቸው ውስጥ ያቀረቧቸውን ሀሳቦች ማደራጀት ከሁለት መስፈርቶች አንፃር ተገምግመዋል፡፡ የመጀመሪያው በድርሰት ደረጃ ማለትም መግቢያ፣ ሀተታና መደምደሚያ ለይተው ከመፃፍ አኳያ ሲሆን፣ ሁለተኛው በአንቀፅ ደረጃ ያካተታቸውን አረፍተ ነገሮች ተያያዥነት ባላቸው ሁኔታ ከማቅረባቸው አንፃር ተፈትሸዋል፡፡ ከእነዚህ ሁለት መስፈርቶች አኳያ 29 (76.31%) ተማሪዎች መግቢያ፣ ሀተታና መደምደሚያ ለይተው የፃፉ ሲሆን፣ 9 (23.69%) ተማሪዎች ግን ቢያንስ ከሶስቱ አንዱን በፅሁፋቸው ውስጥ አላከተቱም፡፡ በአንቀፅ ውስጥ ያሉትን አረፍተ ነገሮች በተመለከተ ደግሞ 9 (23.68%) ተያያዥነት ባለው ሁኔታ አንቀፃቸውን ያዋቀሩ ሲሆን፣ 29(76.32%) ተማሪዎች አረፍተ ነገሮች ግን ተጠይቃዊ ትስስር የላቸውም፡፡ ይህን ጉዳይ ይበልጥ ግልፅ ለማድረግ፣ ተ-6 “ከጦር ሜዳ ውጭ ያሉ ጀግኖች” በሚለው ርእስ ስር በመጀመሪያ አንቀፁ ላይ ያሰፈረውን ሀሳብ መመልከቱ ተገቢ ይሆናል፡፡

> ይህ ርእስ የሚያመለክተን ነገር አለ፡፡ ይህም ማለት ስርዓተ ነጥብ ያስፈልገዋል ወይም የዘይቤ አይነት ያስፈልገዋል፡፡ የስርዓተ ነጥብ አይነቱ ተቃራኒ ትርጉም እንዲኖረው ያደርገዋል ማለት ነው፡፡ በሀገራችን ኢትዮጵያ ከጥንት እስከ ዛሬ ለበርካታ ሺህ አመታት ስሟን ሲያስጠሯት የነበሩ ሰዎች በተለያዩ የሀገሪቱ አካባቢዎች በርካታ ጀግኖች እንደነበሯት ለማየት እንሞክራለን፡፡

በዚህ አንቀፅ ላይ የሰፈረው ሀሳብ ከርእሰ ጉዳዩ ጋር ያለው ተያያዥነት ግልፅ አይደለም፡፡ በተለይም ደግሞ የአንቀፁ የመጀመሪያዎቹ ሶስት አረፍተ ነገሮች እዚህ ላይ ፀሀፊው ለምን መጥቀስ እንደፈለገ ግራ የሚጋባ ጉዳይ ነው፡፡ በጥቅሉ በዚህ አንቀፅ ውስጥ የተጠቀሱት ጉዳዮች ከርእሰ ጉዳዩ ጋር ተያያዥነት የላቸውም፡፡ ስለሆነም፣ መጠቀሳቸው አግባብ አይደለም፡፡ ይህም ፅሁፍ ተያያዥነት የሌላቸው ጉዳዮች በአንድ ድርሰት በተለይም ደግሞ በአንድ አንቀፅ ውስጥ ሊጠቀሱ እንደሚችሉ የሚያመለክት ነው፡፡

4.1.2.1.1.3 ከቋንቋ አጠቃቀም አንፃር

የቋንቋ አጠቃቀም ተገምግም በዋናነት ከተገቢ የሰዋስውና የቃላት አጠቃቀም አንፃር አትኩሮት ተካሂዷል፡፡ የ2ኛ አመት ተማሪዎች በፃፉት ድርሰት ውስጥ 20(52.63%) ተማሪዎች በተሻለ

ሁኔታ አረፍተ ነገሮቻቸውን ያዋቀሩ ሲሆን፣ 18ቱ (47.37%) ግን ሰዋስዋዊ ስህተቶች በአረፍተ ነገሮቻቸው ውስጥ ተስተውለዋል። ከተገቢ ቃላት አጠቃቀም አንፃር ሲታዩ ደግሞ 7ቱ (18.42%) መልዕክታቸውን ሊያስተላልፉላቸው የሚችሉ ቃላትን ሲጠቀሙ፣ 31ቱ (81.58%) ደግሞ ተገቢ ቃላትን እንዳልተጠቀሙ ለመረዳት ተችሏል።

የ2ኛ አመት ተማሪዎች በፃፏቸው ድርሰቶች ውስጥ ብዙ ሰዋስዋዊ ችግሮች ተስተውለዋል። በዋናነትም የባለቤትና የማሰሪያ አንቀፅ የቁጥር አለመስማማት በብዙዎቹ ዘንድ ጎልቶ ታይቷል። ይህን ሁኔታ በምሳሌ ማየቱ ጉዳዩን ይበልጥ ግልፅ ያደርገዋል። የተ-4 አንድ አንቀፅ እንደሚከተለው ቀርቧል።

> ከጦር ሜዳ ውጪ ያሉ ጀግኖች ማለት ሰርተው የሚለወጡ ደፋሮች፣ ሀይለኞች፣ ጎበዞች ነው። ይህ ሲባል ጦር ሜዳ ማለት ከተለያዩ ቦታ ወይም አገር እየተሰደዱ አገርን እነሱንም ለማስጠራት የሚያደርጉት ገጠሚያ ጀግኖች የሚያሰኛቸው ከጦር ሜዳ ውጭ ያሉ ጀግኖች የተባሉበት ምክንያት ደግሞ ሰርተው የተለወጡትን፣ ጉልበተኞችን፣ ሀይለኞችን በስራም ሆነ በማንኛውም ነገር ጠንካሮች ማለት ነው። ጀግኖች የሚባሉት አይለኛ፡ ጠንካራ፡ ጠንካሮች አገር የሚያስጠሩት ሰዎች ነው።

ይህ የተ-4 አንቀፅ የተለያዩ ችግሮች ያሉበት ቢሆንም፣ የባለቤትና የማሰሪያ ግስ አለመስማማት ግን ገዝፎ ይታያል። የአረፍተ ነገሩ ባለቤት ብዙ ቁጥር ሆኖ ሳለ ማሰሪያ ግሶቹ ነጠላ ቁጥር ናቸው። በዚህ አንቀፅ ውስጥ የሰዋስው ስህተት መፈፀሙ ብቻ ሳይሆን፣ በአግባቡ ክለሳ ያልተካሄደ መሆኑን ጭምር ያመለክታል ሊባልም ይችላል።

4.1.2.1.1.4 ከስርዓተ ነጥብ አጠቃቀም አንፃር

የተማሪዎች የስርዓተ ነጥብ አጠቃቀም ግምገማ ትንታኔውን ላለማንዛዛት ሲባል ከአራት ነጥብና ከነጠላ ሰረዝ አጠቃቀም አንፃር ብቻ ተከናውኗል። 18(47.36%) ተማሪዎች ከአረፍተ ነገሮቻቸው መጨረሻ ላይ አራት ነጥብን በአግባቡ የተጠቀሙ ሲሆን፣ 20(52.64%) ተማሪዎች ግን በአግባቡ እንዳልተጠቀሙበት ለመገንዘብ ተችሏል። ከነጠላ ሰረዝ አጠቃቀም አንፃር ደግሞ 8(21.05%) በአረፍተ ነገሮቻቸው ውስጥ በሚዘረዝሯቸው ጉዳዮችን በአግባቡ የተጠቀሙባቸው ሲሆን፣ 30 (78.95%) ደግሞ በተገቢው ሁኔታ ይህን ስርዓተ ነጥብ እንዳልተገለገሉበት ተስተውሏል። ለዚህም በአስረጅነት የተ-11 አንድ አንቀፅ ከዚህ በታች ቀርቧል።

በደቡብ አፍሪካ ውስጥ ጥቁርና ነጭ ህዝቦች የሚኖርባት ብቸኛዋ አገር ናት ስለዚህ ደቡብ አፍሪካ ለረጅም ጊዜ በዘረኝነት ጡርነት ተዘፍቃ ነበር ይህም ለሀገሪቱ ፖለቲካዊ ማህበራዊና ኢኮኖሚያዊ ችግርና ክሳራ አጋጥሟት ነበር። … ማንዴላ በደቡብ አፍሪካ ውስጥ ጥቁርና ነጭ ተስማምተውና ተቻችለው መኖር እንዲችሉ ብዙ መሳውትነት ከፍለዋል ከ27 አመት በላይ የስር ቤት ኑሮን አጣጥመዋል የተለያዩ ችግሮችን በትግል በሰላማዊና በጠረቢዛ ዙሪያ ለመፍታት ችለዋል እኔ ሰው ለዓለም ህዝብ አርያ ለመሆን በቅተዋል

በዚህ ተማሪ አንቀፅ ውስጥ በአረፍተ ነገር መቋጫ ላይ እንኳ አራት ነጥብ አላደረገም። ይህ ሁኔታ ተማሪው የአራት ነጥብን አጠቃቀም ሳያውቅ ቀርቶ ነው ለማለት ይከብዳል፡፡ በድርሰቱ ውስጥ አልፎ አልፎ በአረፍተ ነገር ማብቂያ ላይ አራት ነጥብ ተጠቅሟል፡፡ ከዚህ በመነሳት ማለት የሚቻለው ተማሪው ፅሁፉን ከፃፈ በኋላ የአርትኦት ተግባር በአግባቡ አላካሄደም። ይህን ሁኔታ የሚያጠናክሩ የፊደል ስህተቶችም አሉ፡፡ ሌሎችን ስህተቶችንም መጥቀስ ይቻላል፡፡

በአጠቃላይ የ2ኛ አመት ተማሪዎች ድርሰት ውስጥ የተለያዩ ችግሮች እንዳሉ መገንዘብ ይቻላል፡፡ ከእነዚህም መካከል ተማሪዎቹ በፃፉበት ርዕሰ ጉዳይ ላይ በቂ ሀሳቦችን አለማሰባሰብ፣ ሀሳቦቻቸውን በወጉ አለማደራጀት፣ ተገቢ ቃላትን በተገቢ ቦታቸው አለመጠቀምና ስርዓተ ነጥቦችንም መግባት በነበረባቸው ቦታዎች ላይ አለማስገባት ችግሮች ታይተዋል፡፡ ከዚህ ሁኔታም ተማሪዎቹ የተለያዩ የመፃፍ ተግባራትን ማለትም የቅድመ-መፃፍ፣ የመፃፍ ጊዜና የድህረ-መፃፍ ተግባራትን በአግባቡ አላከናወኑም ማለት ይቻላል፡፡ በሌላ አገላለፅ የተማሪዎቹ የአፃፃፍ ሂደት አግባብነት ዝቅተኛ መሆኑን ያመለክታል፡፡

4.1.2.1.2 የ3ኛ አመት ፅሁፎች ትንተና

ልክ እንደ 2ኛ አመት ተማሪዎች የ3ኛ አመት ተማሪዎችም በተለያዩ ጊዜያት ስምንት ምዘናዎችን አከናውነዋል፡፡ የመጀመሪያው በአንቀፅ ደረጃ አርትኦት ማካሄድ፣ ሁለተኛው ቢጋር መንደፍ፣ ሶስተኛውና አራተኛው የመግቢያ አንቀፅ፣ አምስተኛው የመደምደሚያ አንቀፅ መፃፍ፣ ስድስተኛው ስለድርሰት ያለንን ግንዛቤ የሚጠይቁ ጥያቄዎችን ያካተተ፣ ሰባተኛው አንድ ድርሰት መፃፍና ስምንተኛው ደግሞ ስለድርሰት ተማሪዎች ያላቸውን ግንዛቤ የሚጠይቁ ጥያቄዎችን የያዘ ነው፡፡ ከእነዚህ ምዘናዎች መካከል የተማሪዎችን የአፃፃፍ ሂደት ወይም የግንዛቤ አግባብነት በተሻለ ሁኔታ ሊያሳይ የሚችለው ምዘና ሰባት ነው፡፡ ምክንያቱም

ተማሪዎች የተሟላ ድርሰት እንዲፅፉ የተጠየቁት በዚህ ምዘና ላይ ብቻ ነው። ሌሎቹ ምዘናዎች አንድም ግንዛቤያዊ እውቀት ላይ ያተኮሩ ወይም በአንቀፅ ደረጃ ሀሳብን በፅሁፍ መግለፅን የሚጠይቁ ናቸው። ምዘና ሰባትን 35 የ3ኛ አመት ተማሪዎች አከናውነውታል። እነዚህ ተማሪዎች የፃፏቸውን ፅሁፎች ከላይ ከተጠቀሱት አራት መሰረታዊ መስፈርቶች አንፃር አስረጅ የሚሆኑ አንዳንድ ምሳሌዎችን በመጥቀስ ለማሳየት ተሞክሯል።

4.1.2.1.2.1 በቂ ሀሳብ ከማመንጨት አንፃር

የ3ኛ አመት ተማሪዎች "የአለባበስ ባህላችን" እና "የትውልድ ሰፈሬ" በሚሉ ሁለት ርእሰ ጉዳዮች ላይ ድርሰት እንዲፅፉ እድል የተሰጣቸው መሆኑን ተማሪዎች ከፃፏቸው ፅሁፎች ለመገንዘብ ተችሏል። 17ቱ "የአለባበስ ባህላችን"፣ 18ቱ ተማሪዎች ደግሞ "የትውልድ ሰፈሬ" በሚል ርእስ ፅፈዋል።

በመምህሩ እጅ ከተገኙት 35 የተማሪ ድርሰቶች የ15ቱ (42.85%) ተማሪዎች በየአንቀፆቻቸው መንደርደሪያ አረፍተ ነገሮችን ለይተው የፃፉ ሲሆን፣ የ20 (57.15%) ተማሪዎች ግን መንደርደሪያ አርፍተ ነግሮችና ዝርዝር አረፍተ ነገሮቹ ተለይተው አልተገለፁም። የመንደርደሪያ አረፍተ ነገሮችን በተመለከተ ደግሞ 11ዱ (31.42%) በቂ ማብራሪያ ያቀረቡ ሲሆን፣ 24 (68.57%) ግን በቂ ማብራሪያ ወይም ምሳሌዎችን አላቀረቡም።

ይህን እውነታ በማስረጃ አስደግፎ ማየቱ ጉዳዩን ይበልጥ ግልፅ ያደርገዋል። ለምሳሌ ተ-39 (ለተማሪው የተሰጠው መለያ ነው) የአለባበስ ባህላችን በሚል ርእስ ድርሰት የፃፈ ሲሆን፣ በመግቢያው አንቀፁ ላይ የሚከተለውን ፅፏል፤

> የአለባበስ ባህላችን ስንል ምን ማለታችን ነው? በኦሮሚያ ምን ምን አይነት አለባበስ አለ? የባህላዊ አለባበስ ወይስ የዘመናዊ አለባበስ ይሻላል? እኛ እየተከተልን ያለነው አለባበስ ምን ይመስላል? ለማየት እንሞክራለን።

ይህ ተማሪ በመግቢያው ላይ ይህን ቢልም፣ በድርሰቱ ሀተታ አንቀፆች ውስጥ ግን ስለአለባበስ ባህል ምንነት የገለፀው ጉዳይ የለም። በተጨማሪም፣ ባህላዊ አለባበስ ከዘመናዊው አለባበስ

ይሻላል የሚል አመለካከት በፅሁፉ ውስጥ ያንፀባረቀ ቢሆንም በምን በምን ሁኔታ ባህላዊ አለባበስ ከዘመናዊው እንደሚሻል በቂ ማስረጃ አላቀረበም፡፡

ሌላው ተ-40 ደግሞ በድርሰቱ መግቢያ የሚከተለውን ገልፁዋል፤

> የአለባበስ ባህላችን ስንል ምን ማለታችን ነው፡፡ የአለባበስ ባህላችን አለባባሳችን ያልተፈቀደለት፣ ባህላችን የማያንፀባርቅ፣ ወይስ የውጭውን አለባበስ፣ ወይስ ክብር በሚሰጣቸው አካባቢዎች ወይም ቦታዎች የአለባበሳችንን ስርዓት ማስተካከል ማለታችን ነው፡፡ ከዚህ በመቀጠል የሚከተሉትን እንመልከት፡፡

ይህ ተማሪ ይህን ሀሳብ በመግቢያው ላይ የጠቀሰ ወይም ርዕሱ "የአለባበስ ባህላችን" የሚል ቢሆንም ስለአለባበስ ባህል ምንነትም ሆነ ስለአለባበስ ባህላችን የተገለፀ ጉዳይ የለም፡፡ ከዚያ ይልቅ በሀተታው ላይ ያተኮረው በአብዛኛው ዘመናዊ ነን የሚሉ ወጣት ሴቶች የሚለብሷቸውን ልብሶች በማጥላላት ላይ ነው፡፡ ስለሆነም የቀረቡት ሀሳቦች ርዕሰ ጉዳዩን አጉልተው የሚያሳዩ አይደሉም፡፡

ይህ ሁኔታ የአለባበስ ባህላችን በሚለው ርእሰ ጉዳይ ብቻ ሳይሆን "የትውልድ ሰፈሬ" በሚለው የመፃፊያ ርእስ ላይ ጎልቶ የታየ ችግር ነው፡፡ የሚከተለውን ተ-59 በምሳሌነት መጥቀስ ይቻላል፤

> የትውልድ ሰፈሬ ማለት ምንድን ነው? የትውልድ ሰፈሬ ሲባል ግራ ገባኝ፡፡ ነገር ግን ቀስ እያልኩ በአእምሮየ ውስጥ ሳብላላው የትውልድ ሰፈሬ ማለት የትውልድ ስፍራ መሆኑን ተገነዘብሁት፡፡ እስኪ ከዚህ በመቀጠል የትውልድ ሰፈሬ የሆነችውን ውድና ተናፋቂዋን አቢደንደር ምን እንደምትመስል ቀጥለን እንመልከት፡፡

በዚህ ተማሪ ድርሰት ሀተታ ውስጥ የትውልድ ሰፈሩ የት እንደምትገኝ፣ መለያዎቿ ምን እንደሆኑ፣ ምን እንዳላት በበቂ ሁኔታ አልተገለፀም፡፡ ተማሪው ለመግለፅ የሞከረው እንዲሁ በደፈናው የትውልድ ሰፈሩ ደስ የምትልና የምትማርክ መሆኗን ነው፡፡ ምን ውብና ማራኪ እንዳደረጋት ግን በቂ ማስረጃ አላቀረበም፡፡

ከዚህ በተጨማሪ የተ-60 ድርሰት ይህንን ሁኔታ የሚያጠናክር ነው፡፡

> የትውልድ ሰፈሬ ማለት አንድ ሰው ተወልዶ ያደገበት ቦታ ሲሆን ያከናወናቸው ዋና ዋና ተግባራትም የትውልድ ቦታን የመግለፅ ሂደት ነው፡፡ በመሆኑም የእኔ

የትውልድ ሰፈሬ የተወለድኩበትን ቦታ፣ ያደግሁበት ቦታ እና የሰራሁት ዋና ዋና ነገሮችን ቀጥለን እንመለከታለን።

የዚህ ድርሰት ርእሰ ጉዳይ "የትውልድ ሰፈሬ" የሚል ነው። አንባቢ ከዚህ ርእስ የሚጠብቀው የፀሀፊው የትውልድ ሰፈር የት እንደምትገኝ፣ መልክዓ ምድራዊ አቀማመጧ፣ የአየር ንብረቷ፣ ስለአላት መሰረተ ልማት ወዘተ እንጂ የፀሀፊውን የህይወት ታሪክ አይደለም። ይህ ተማሪ ግን በድርሰቱ ውስጥ የፃፈው የህይወት ታሪኩን ነው።

4.1.2.1.2.2 ሀሳብን ከማደራጀት

ተማሪዎች በድርሰታቸው ውስጥ ያቀረቧቸውን ሀሳቦች ማደራጀት ከሁለት መስፈርቶች አንፃር ተገምግመዋል። የመጀመሪያው በድርሰት ደረጃ ማለትም፦ መግቢያ፣ ሀተታና መደምደሚያ ለይተው ከመፃፍ አኳያ ሲሆን፣ ሁለተኛው ደግሞ በአንቀፅ ደረጃ ያካተቷቸውን አረፍተ ነገሮች ተያያዥነት ባላቸው ሁኔታ ከማቅረባቸው አንፃር ተፈትሸዋል። ከእነዚህ ሁለት መስፈርቶች አኳያ 27ቱ (77.14%) ተማሪዎች መግቢያ፣ ሀተታና መደምደሚያ አካተው የፃፉ ሲሆን፣ 8ቱ (22.86%) ተማሪዎች ግን ቢያንስ ከሶስቱ አንዱን በድርሰታቸው ውስጥ አላካተቱም። በአንቀፅ ውስጥ ያሉትን አረፍተ ነገሮችን በተመለከተ ደግሞ 9ኙ (25.72%) ተያያዥነት ባለው ሁኔታ አንቀፃቸውን ያዋቀሩ ሲሆን፣ 26ቱ (74.28%) ተማሪዎች የአረፍተ ነገሮቻቸው ትስስር የላሉ ናቸው። በአስረጅነትም የተ-45 የአለባበስ ባህላችን በሚል ርእስ የተፃፈውን መመልከት ይቻላል።

የአለባበስ ባህላችን ህዝቡን እያስደሰተው ይሆን ወይስ እያስከፋው ምን ይሆን? የአለባበስ ባህላችን ዘመናዊና ባህላዊ ወይም በገጠርና በከተማ ያለው ነገርስ ምን ይሆን? ይህን ዝርዝር ጉዳይ እንደሚከተለው እንመልከት።

ይህ ተማሪ ይህን ሀሳብ በመግቢያ አንቀፁ ላይ ከገለፀ በኋላ ቀጥሎ በሀተታነት በጠቀሳቸው ሶስት አንቀፆች ውስጥ የገለፀው ስለወጣት ሴቶች ሱሪ መልበስ ነው። የአለባበስ ባህላችንን በተመለከተ ምን አስደሳች ምን ደግሞ የሚያስከፋ ጎኖች እንዳሉት፣ ባህላዊ አለባበስና ዘመናዊ አለባበስ ምን እንደሚመስል የወንዶችና የሴቶች ወይም የወጣትና የአዋቂዎች ተለይቶ በቅደም ተከተል አልቀረበም። በመግቢያው አንቀፅ ውስጥም ቢሆን ርዕሱ የአለባበስ ባህላችን ስለሚል በመጀመሪያው አንቀፅ አረፍተ ነገር መጠቀስ የነበረበት ምን አይነት አለባበስ አለን? ቀጥሎ

ደግሞ አለባበሳችን ምን ጥቅምና ጉዳት እንዳለው ለይቶ ለማመልከት ቢሞከር የተሻለ ይሆን ነበር፡፡

4.1.2.1.2.3 ከሰዋስው አጠቃቀም

የቋንቋ አጠቃቀም ግምገማ በዋናነት ከተገቢው የሰዋስውና የቃላት አጠቃቀም አንፃር በአተኩሮት ተካሂዷል፡፡ የ3ኛ አመት ተማሪዎች በፃፉት ድርሰት ውስጥ 11ዱ (31.43%) ተማሪዎች በተሻለ ሁኔታ አረፍተ ነገሮቻቸውን ያዋቀሩ ሲሆን፣ 24ቱ (68.57%) ግን የተለያዩ ሰዋስዋዊ ስህተቶች በአረፍተ ነገሮቻቸው ውስጥ ተስተውለዋል፡፡ ከተገቢ ቃላት አጠቃቀም አንፃር ሲታዩ ደግሞ 8ቱ (22.86%) መልዕክታቸውን ሊያስተላልፉባቸው የሚችሉ ቃላትን ሲጠቀሙ፣ 27ቱ (77.14%) ደግሞ ተገቢ ቃላትን እንዳልተጠቀሙ ለመረዳት ተችሏል፡፡

የሰዋስው አጠቃቀምን በተመከተም የተለያዩ ስህተቶች በተማሪዎች ድርሰቶች ውስጥ ጎልተው ተስተውለዋል፡፡ ለአብነት ያህል የተ-43 አንድ አንቀፅ ጠቅሶ መመልከት ይቻላል፤

> የአለባበስ ምንነት ስንል በአለማችን ላይ በርካታ አለባበስ አሉ ከእነዚህም የከተማ አለባበስ ማለትም የሰዎችን ገላ ለፀሀይ፣ ለውርጭ፣ ለአቧራና ለጭቃ አጋልጦ እነዚህን ችግሮች መከላከልና ማስወገድ የማይቻልበት አለባበስ ነው፡፡ ከዚህም በተጨማሪ፣ የገጠርን አለባበስ ሲባለና ጥንቃቄ የጎደለውና ችግሩን መከላከል በማይቻል መልኩ ነው፡፡ ይህም ስንል የተቀደዱ ልብሶችን መልበስ፣ ቆሻሻ ልብሶችን መልበስ፣ ተባይ ያፈሩ ልብሶችን መልበስ የችግሩ ዋና መነሻ ናቸው፡፡

በዚህ አንቀፅ ውስጥ ያሉ አረፍተ ነገሮች የሰዋስው ችግሮች አሉባቸው፡፡ በተለይም የአረፍተ ነገሮች ባለቤትና የማሰሪያ አንቀፅ አለመስማማት ጎልቶ ይታያል፡፡ በተለይም “በርካታ አለባበስ አሉ፤ ከእነዚህ ውስጥ የከተማ አለባበስ...፤ የተቀደዱ ልብሶችን መልበስ...መነሻ ናቸው፡፡” የሚሉት አረፍተ ነገሮች ተጠቃሽ ናቸው፡፡

4.1.2.1.2.4 ከስርዓተ ነጥብ አጠቃቀም

የተማሪዎች የስርዓተ ነጥብ አጠቃቀም ግምገማ ልክ እንደ 2ኛ አመት ተማሪዎች ከአራት ነጥብና ከነጠላ ሰረዝ አጠቃቀም አንፃር ብቻ ተከናውኗል፡፡ 20ዎቹ (57.14%) ከአረፍተ ነገሮቻቸው መጨረሻ ላይ አራት ነጥብ በአግባቡ የተጠቀሙ ሲሆን፣ 15ቱ (42.86%) ግን

አራት ነጥብን በተገቢው ሁኔታ እንዳልተጠቀሙበት ለመገንዘብ ተችሏል፡፡ ከነጠላ ሰረዝ አንፃር ደግሞ 12ቱ (34.28%) በአረፍተ ነገሮቻቸው ውስጥ በሚዘረዝሯቸው ጉዳዮችን በአግባቡ የተጠቀሙባቸው ሲሆን፣ 23ቱ (65.72%) ደግሞ በተገቢው ሁኔታ ይህን ስርዓተ ነጥብ እንዳልተገለገሉበት ተስተውሏል፡፡ ችግሩ ጭራሽ በአንድ አንቀፅ ውስጥ ስርዓተ ነጥቦችን እስከ አለመጠቀም ድረስ የዘለቀ ነው፡፡ ለዚህም በአስረጅነት የተ-50 አንድ አንቀፅ ከዚህ በታች ቀርቧል፤

> በአገራችን የተለያዩ የአለባበስ ባህል እንዳሉ ይስተዋላል ነገር ግን የአለባበስ ባህላችን እንደሰዎች አለባበስ ይለያያል ይህን ስንል በአገራችን ከምናስተውላቸው አለባበስ ሰዎች የተለያዩ አለባበስ ሊለበሱ እናስተውላለን፡፡ ስለዚህ፣ በአገራችን ከምናስተውላቸው የአለባበስ ባህላችን በሁለት መንገድ እንከፍላቸዋለን፡ እነዚህም ባህላዊና ዘመናዊ ይባላሉ ዘመናዊ የአለባበስ ባህል ስንል ምን ማለታችን ባህላዊ አለባበስ ስንል ምን ማለታችን ከዚህ በታች የቀረቡትን ዝርዝር ሀሳብ እንመልከት

በዚህ አንቀፅ ውስጥ የስርዓተ ነጥብ አጠቃቀም ችግር ጎልቶ ይታያል፡፡ ለምሳሌ፦ በመጀመሪያውና በሶስተኛው አረፍተ ነገር ውስጥ በአራት ነጥብ፣ በአራተኛውና በአምስተኛው ደግሞ አረፍተ ነገሮች ላይ የጥያቄ ምልክት አልተደረገባቸውም፡፡

በአጠቃላይ በ3ኛ አመት ተማሪዎች ድርሰት ውስጥ የተለያዩ ችግሮች እንዳሉ መገንዘብ ይቻላል፡፡ ከእነዚህም መካከል ተማሪዎቹ በፃፉት ርዕስ ጉዳይ ላይ በቂ ሀሳቦችን አለማሰባሰብ፣ ሀሳቦቻቸውን በወጉ አለማደራጀት፣ ተገቢ ቃላትን በተገቢ ቦታቸው አለመጠቀምና ስርዓተ ነጥቦችም መግባት በነበረባቸው ቦታዎች ላይ አለማስገባት ተጠቃሽ ናቸው፡፡ እነዚህ መረጃዎች ተማሪዎቹ የተለያዩ የመፃፍ ተግባራትን ማለትም የማቀድ፣ የማርቀቅና የመከለስ ተግባራትን በአግባቡ እንዳላከናወኑ የሚያመለክቱ ናቸው፡፡ ይህ ሁኔታ የተማሪዎቹ የአፃፃፍ ሂደት አግባብነት ዝቅተኛ መሆኑን ያመለክታል፡፡

4.1.2.2 የተማሪዎች የቡድን ውይይት

በዚህ ንኡስ ክፍል ተማሪዎች በአንቀፅ ወይም በድርሰት ደረጃ ሀሳባቸውን እንዲገልፁ በሚጠየቁበት ወቅት በቅድመ-መፃፍ፣ በመፃፍ ጊዜና በድህረ-መፃፍ ወቅት ምን ምን ተግባራትን እንደሚያከናውኑ እንዲገልፁ በየቡድናቸው የገለፁዋቸው ሀሳቦች ተጨምቀው ቀርበዋል፡፡

4.1.2.2.1 የ1ኛ አመት የቡድን ውይይት

ከላይ ለመጥቀስ እንደተሞከረው የ1ኛ አመት ተማሪዎች ባላቸው የመደበኛ ለአንድ ለአምስት አደረጃጀት መሰረት በክፍል ውስጥ ያሉት 32ቱ ተማሪዎች በ6 ቡድን ተከፍለው ስለበሳል ድርሰት ክሂል ምዘና በአፃፃፍ ሂደት ወቀት ስለሚያከናውኗቸው የግንዛቤ የአግባብነት ተግባራት ሀሳብ እንዲሰጡ በየቡድናቸው የሚከተለውን ጥያቄ ተጠይቀው ነበር፤ "በአንቀፅ ወይም በድርሰት ደረጃ ሀሳባችሁን በፅሁፍ እንድትገልፁ ስትጠየቁ የምታከናውኗቸው ተግባራት (በቅድመ-መፃፍ፣ በመፃፍና በድህረ-መፃፍ) ምን ምን ናቸው?" ይህን ጥያቄ በተመለከተ ተማሪዎች የሰጡት ምላሽ አጭርና ግልፅ ነው፡፡ ይኸውም፦ "በዚህ ኮርስ አንድም ጊዜ ቢሆን በአንቀፅም ሆነ በድርሰት ደረጃ እንድንፅፍ አልተጠየቅንም" የሚል ነው የሚል ነው፡፡

የዚህን መረጃ እውነታነት ደግሞ ከተዘጋጁት ምዘናዎች ለማረጋገጥ ተችሏል፡፡ እነዚህ ተማሪዎች በአጠቃላይ ከመቶ ተደምረው ውጤት የሚያስገኙ አምስት ምዘናዎችን አከናውነዋል፡፡ ከአምስቱም ምዘናዎች ውስጥ አንድም ጊዜ በአንቀፅም ሆነ በድርሰት ደረጃ ተማሪዎች እንዲፅፉ የሚጠይቁ ጥያቄዎች አልተካተቱም፡፡ ይህ ከሆነ ተማሪዎች የማቀድ፣ የማርቀቅና የመከለስ ተግባራትን አላከናወኑም፡፡ ስለሆነም የ1ኛ አመት የበሳል ድርሰት ምዘናዎች የግንዛቤ አግባብነት የላቸውም፡፡

4.1.2.2.2 የ2ኛ አመት የቡድን ውይይት

እንደ 1ኛ አመት መደበኛ ተማሪዎች ሁሉ ለ2ኛ አመት ተማሪዎችም የግንዛቤ አግባብነትን ወይም አፃፃፍ ሂደትን የሚመለከት ጥያቄ ተጠይቀው ነበር፡፡ ጥያቄው የሚከተለው ነው፤ "በአንቀፅ ወይም በድርሰት ደረጃ ሀሳባችሁን በፅሁፍ እንድትገልፁ ስትጠየቁ የምታከናውኗቸውን ተግባራት (በቅድመ-መፃፍ፣ በመፃፍና በድህረ-መፃፍ ጊዜያት) ምን ምን ናቸው?" ተማሪዎች የሰጧቸውን ምላሾች ጨምቆ ማቅረብ ሁኔታውን የበለጠ ግልፅ ያደርገዋል፤ በመሆኑም እንደሚከተለው ቀርበዋል፤

ብዙውን ጊዚያችንን የምናጠፋው ስለምንፅፈው ጉዳይ በማሰላሰል ነው፡፡ ጊዜ ያጥረናል ብለን ስለምንፈራም፣ ለጊዜው የመጣልንን ሀሳብ በወረቀታችን ላይ እናሰፍራለን፤ ምንም ሳንፅፍ ከምንሰጥ ሀሳችሁ በወጉ አልተደራጀም ተብሎ ቢቀነስብን ይሻለናል፤ በጊዜ እጥረት ምክንያት ሳናነብና ሳንከልስ ለመምህሩ የፃፍነውን እንሰጣለን፤ መግቢያና ሀተታ ፅፈን ማጠቃለያም ሳንፅፍ የሰጠንበት አጋጣሚም አለ፡፡ ጊዜ ሲኖረን ግን የቻልነውን ያህል ቢንስ የፊደልና የስርዓተ ነጥብ ስህተቶችን እናስተካክላለን፡፡

ከእነዚህ ተማሪዎች አባባል የተማሪዎች ዋና ትኩረት በቅድሚያ የሚፅፉት ጉዳይ ማግኘቱ ላይ ነው፡፡ ለምን እንደሚፅፉ፣ ለማን እንደሚፅፉና እንዴት መፃፍ እንዳለባቸው ብዙ የሚጨነቁ አይመስሉም፤ ለዚህ ደግሞ እንደ ዋና ምክንያት የሚጠቀሰው በክፍል ውስጥ አንቀፅ ወይም ድርሰት እንዲፅፉ ሲጠየቁ ስለእነዚህ ሁኔታዎች ለማሰብ ሆነ ለመተግበር በቂ ጊዜ ስለማያገኙ እንደሆነ ገልፀዋል፡፡

በአጠቃላይ ከሁለተኛ አመት ተማሪዎች የቡድን ውይይት የሚከተሉትን ጭብጦች ማውጣት ይቻላል፡፡ በመጀመሪያ አንድ የተሳካ ፅሁፍ ለመፃፍ የሚታለፍባቸውን ሂደቶች በተመለከተ ግንዛቤው አላቸው፡፡ ሁለተኛ እንዲፅፉባቸው በሚሰጧቸው ርእሶች ላይ በቂ መረጃ የላቸውም፡፡ ሶስተኛ በቂ መረጃ ለማሰባሰብ በሚያደርጉት ጥረት ብዙ ጊዜ ያባክናሉ፡፡ በዚህ ምክንያት ሀሳባቸውን በወጉ አደራጅተውና የተለያዩ ስህተቶችን አስተካክለው ፅፈው ለመስጠት ጊዜ ያጥራቸዋል ማለት ይቻላል፡፡ አንድ ጥሩ ፀሀፊ በእውናዊው ሁኔታ የሚያከናውናቸውን እነዚህን መሰረታዊ ተግባራት ማከናወን ካልቻሉ ደግሞ የግንዛቤ አግባብነታቸው አነስተኛ ይሆናል፡፡

4.1.2.2.3 የ3ኛ አመት የቡድን ውይይት

ልክ እንደ 1ኛና 2ኛ አመት ተማሪዎች የ3ኛ አመት ተማሪዎችም በበሳል ድርሰት ምዘና ተግባራት ወቅት በአንቀፅም ሆነ በድርሰት ደረጃ እንዲፅፉ ሲጠየቁ ምን ምን ተግባራትን ከመጀመሪያ ጀምሮ እስከ መጨረሻ ድርስ የሚያከናውኗቸውን ተግባራት በቅደም ተከተል እንዲገልፁ ተጠይቀው ነበር፡፡ ተማሪዎች የሰጧቸውን ምላሾች ተጠቃለው እንደሚከተለው ቀርበዋል፤

ብዙውን ጊዜ ከምንም በላይ የሚያሳስበን ስለምንፅፍበት ርዕስ ውስጥ ምን ምን ጉዳዮችን እናካትት የሚለው ነው፡፡ ምን ብለን እንደምንጀምር ብዙውን ጊዜ

ይጨንቀናል፡፡ ብዙውን ጊዜያችንን የምናጠፋው በፅሁፋችንን ውስጥ የምናካትታቸውን ነጥቦች በማሰብ ነው፡፡ የምንፅፈው ሀሳብ ከመጣልን ሌላው ጉዳይ ብዙም አያሳስበንም፡፡ ዋናው የሚፃፈው ጉዳይ መገኘቱ ነው፡፡ ከዚያ በኋላ ቶሎ ቶሎ የመጡልንን ሀሳቦች ለማስፈር እንሞክራለን፡፡ ጊዜ ካለን ቢያንስ ከላይ የሚታዩ እንደፊደል፣ የስርዓተ ነጥብ፣ የአገባብ ስህተቶችን አስተካክለን እንደገና ፅፈን ለመምህራችን እንሰጣለን፡፡ ከሌለን ግን በተቻለ መጠን እንዳንሰሳት ተጠንቅቀን እንፅፋለን፡፡ ምክንያቱም ስርድልዝ አለው፤ ፅፋችሁ አይነበብም ተብሎ ውጤት ይቀነስብናል፡፡ የምንፅፈው በደንብ በምናውቀው ጉዳይ ላይ ከሆነ ግን ቢያንስ ጥቃቅን ስህተቶችን ማስተካከል እንችላለን፡፡

ከእነዚህ መረጃች ተማሪዎች ሶስት ተግባራትን እንደሚያከናውኑ መረዳት ይቻላል፡፡ በመጀመሪያው ስለሚፅፉት ጉዳይ ማሰላሰል፣ ሁለተኛው ያሰቧቸውን ሀሳቦች በፅሁፍ ማስፈር፣ ጊዜ ካላቸው ደግሞ የፊደል፣ የስርዓተ ነጥብ፣ የሰዋስው ስህተቶች ላይ ማስተካከያ ማድረግ ናቸው፡፡ ከዚህ በተረፈ ስለ አንባቢ ማንነት፣ ስለፅሁፋቸው አላማ፣ አብይና ንዑስ ሀሳቦችን ለይቶ በወጉ ስለማደራጀት የሚያስቡባቸው ጉዳዮች እንዳልሆኑ ከላይ የቀረበው መረጃው ይጠቁማል፡፡

4.1.2.3 የተማሪዎች የፅሁፍ መጠይቅ

ከዚህ ንኡስ ርእስ ስር ደግሞ የ2ኛና 3ኛ አመት ተማሪዎች ሀሳባቸውን በፅሁፍ በሚገልፁበትወቅት የሚያከናውኗቸው የተለያዩ የፅሀፈት ተግባራትን በተመለከተ በፅሁፍ መጠይቅ አማካኝነት የሰጧቸው ምላሾች በቅደም ተከተል እንደሚከተለው ቀርበዋል፡፡ የ1ኛ አመት ተማሪዎች በበሳል ድርሰት ክሂል ክፍል ፪ ኮርስ በአንቀፅም ሆነ በድርሰት ደረጃ ሀሳባቸውን አደራጅተው እንዲፅፉ ስላልተጠየቁ እነሱ የሰጡት ምላሽ እዚህ ለትንታኔ አልቀረበም፡፡

4.1.2.3.1 የ2ኛ አመት የግንዛቤ አግባብነት የፅሁፍ መጠይቅ

የ2ኛ አመት የአማርኛ ቋንቋ መደበኛ ተማሪዎች በበሳል ድርሰት ክሂል ፪ ሀሳባቸውን በአንቀፅ ወይም በድርሰት ደረጃ አደራጅተው ለመፃፍ ምን ምን ተግባራትን እንደሚያከናውኑ ለማወቅ በፅሁፍ መጠይቅ አማካኝነት 27 ጥያቄዎችን ተጠይቀዋል፡፡ ከእነዚህ ውስጥ 26 ጥያቄዎች በሊከርት ስኬል መሰረት አምስት አምስት አማራጮች ያሏቸው ዝግ ጥያቄዎች ሲሆኑ፣ አንዱ ግን አጠቃላይ አስተያየት እንዲሰጡ የሚጋብዝ ክፍት ጥያቄ ነው፡፡ 26ቱ ዝግ ጥያቄዎች

በሶስቱ የፅህፈት ዋና ዋና ተግባራት ማለትም በቅድመ-ፅህፈት፣ በፅህፈት ጊዜና በድህረ-ፅህፈት ላይ አተኩረው በቅደም ተከተል የቀረቡ ናቸው፡፡ ለእነዚህ ጥያቄዎች ተማሪዎቹ የሰጧቸው ምላሾች ተጨምቀው አማካኛቸው እንደሚከተለው ቀርበዋል፡፡

ሰንጠረዥ4.4 የ2ኛ ዓመት የግንዛቤ አግባብነት የፅሁፍ መጠይቅ ምላሽ

ተ.ቁ	የአውድ አግባብነት መስፈርቶች	አማካይ
1	… ምን እንደተጠየቅኩ እርግጠኛ ለመሆን ትእዛዞችን በጥንቃቄ አንብቢያለሁ፡፡	4.3721
2	…ምን አይነት ይዘቶችን (ሃሳቦችን) ማካተት እንዳለብኝ አስቢያለሁ፡፡	3.9070
3	…የምፅፈውን የፅሁፍ (የድርሰት) አይነት ለይቻለሁ፡፡	2.2791
4	… ለምን እንደምፅፍ (የምፅፍበትን ዓላማ) አውቂያለሁ፡፡	1.9302
5	…ለማን እንደምፅፍ ወይም አንባቢዬ ማን እንደሆነ አስቤያለሁ፡፡	1.7907
6	… የምፅፋቸውን ዋና ዋና ነጥቦችን በማስታወሻ ላይ አስፍሪያለሁ፡፡	2.4651
7	…ሃሳቦቼን እንዴት ማደራጀት እንዳለብኝ አሰላስያለሁ፡፡	1.8605
8	…በፅሁፍ ወይም በሃሳብ ደረጃ የተዘጋጀ ቢጋር (እቅድ) ሳይኖረኝ ድርሰት ፅፌያለሁ፡፡	2.6977
9	…በፅሁፍ ወይም በሃሳብ ደረጃ ቢጋር (እቅድ) አዘጋጅቻለሁ፡፡	2.0465
10	…ዋና ዋና ነጥቦቼን በመጀመሪያው አረፍተ ነገር ወይም አንቀፅ ፅፌያለሁ፡፡	3.9535
11	…ሃሳቦቼን ለማጠናከር ዝርዝር ማስረጃዎችን ወይም ምሳሌዎችን ጠቅሻለሁ፡፡	4.0698
12	…ተገቢ ቃላትን ተጠቅሜ ሃሳቤን መግለፅ ችያለሁ፡፡	3.5814
13	…ትክክለኛ አረፍተ ነገሮችን (ሰዋስውን) ተጠቅሜ ሃሳቤን መግለፅ ችያለሁ፡፡	3.3023
14	…ሃሳቦቼን በጥሩ ቅደም ተከተል ማስቀመጥ ችያለሁ፡፡	2.1395
15	…ለአንቀፄ ወይም ለድርሰቴ ማጠቃለያ ፅፌያለሁ፡፡	4.0698
16	…በማረቅበት ወቅት ትክክለኛ አረፍተ ነገሮችን መፃፌን እያረጋገጥኩ ሄጃለሁ፡፡	3.9070
17	…በማረቅበት ወቅት ሃሳቤን ፍሰት ባለው ሁኔታ እያቀረብኩ መሆኔን እያረጋገጥኩ ቀጥያለሁ፡፡	1.7907
18	…ለማስተላለፍ የፈለኩትን ጉዳይ ማስተላለፌን ለማረጋገጥ ረቂቁን አንብቢያለሁ፡፡	3.6744
19	…የረቂቁን ይዘት (ሃሳብ) ከልሻለሁ፡፡	1.8837

20	…የረቂቁን የሃሳብ አደረጃጀት ከልሻለሁ፡፡	1.8372
21	…የሰዋስው ስህተቶችን (የአረፍተ ነገር መዋቅሮችን) አስተካክያለሁ፡፡	2.1860
22	…ሃሳቦቼን ይበልጥ ግልፅ ለማድረግ ቃላትን ለውጫለሁ፡፡	1.8605
23	…የፊደል ግድፈቶችን አስተካክያለሁ፡፡	3.4186
24	…የስርዓተ ነጥብ አጠቃቀም ስህተቶችን አስተካክያለሁ፡፡	2.2093
25	…በፅሁፌ ውስጥ የሚጠበቅብኝን ማሟላቴን ደጋግሜ በማንበብ አረጋግጫለሁ፡፡	1.7674
26	…ክለሳ ካካሄድኩ በኋላ ረቂቁን እንደገና እፅፋለሁ፡፡	3.7907

ከእነዚህ የ2ኛ አመት የተማሪዎች ምላሾች ከ26 ጥያቄዎች በአዎንታዊነት አብዛኞቹ ምላሽ የሰጧቸው አስራ አንዱ ለዘጠኙ (42.31%) ጉዳዮች ብቻ ሲሆን፣ 15ቱ(57.69%) አሉታዊ ምላሽ ሰጥተዋል፡፡ ይህም መረጃ ተማሪዎቹ ድርሰት በሚፅፉበት ወቅት የሚያተኩሩት በጣም በተወሰኑት የመፃፍ ተግባራት ላይ እንደሆነ የሚያመለክት ነው፡፡ ከእነዚህ የመፃፍ ተግባራት መካከል ተማሪዎች ለሚሰጠው መመሪያ ከፍተኛ ትኩረት የሚሰጡና ደጋግሞ ለማንበቡ ደግሞ አነስተኛ ትኩረት እንደሚሰጡ መረዳት ይቻላል፡፡ በአጠቃላይ ግን መረጃው ተማሪዎች የሚያተኩሩት በጣም በተወሰኑ የመፃፍ ተግባራት ላይ እንደሆነ ያሳያል፡፡

ከላይ ከተጠቀሱት ዝግ ጥያቄዎች በተጨማሪ ምዘናዎቹን በተመለከተ መስጠት የሚፈልጉት አስተያየት ካለ እንዲገልፁ የ2ኛ አመት ተማሪዎች የሚከተለውን ክፍት ጥያቄ ተጠይቀው ነበር፡፡ "አንቀፅ ወይም ድርሰት እንድትፅፍ/ፊ የተዘጋጁትን በሳል የፅህፈት ፈተናዎችን በተመለከተ ከዚህ በላይ ከተራ ቁጥር 1 እስከ 26 ከተጠቀሱት ጉዳዮች በተጨማሪ የምትሰጠ(ጭ)ው አስተያየት ካለ ግለፅ(ጭ)" የሚል ነው፡፡ ይህ ጥያቄ በግንዛቤ አግባብነት ጥያቄ ውስጥ በተራ ቁጥር 27 ላይ ይገኛል፡፡ አብዛኞቹ ተማሪዎች ለዚህ ጥያቄ ምላሽ አልሰጡም፤ የተወሰኑ ተማሪዎች ግን ሀሳባቸውን ገልፀዋል፤ የእነዚህ ተማሪዎች አስተያየት እንደሚከተለው ተጠቃሎ ቀርቧል፤

> የምንፅፍበት ርእስ በድንገት ስለሚሰጠን ብዙውን ጊዜን የማጠፋው ስለምፅፋ ጉዳይ በማሰላሰል ነው፡፡ በወረቀት ላይ የምንገልፀው ሀሳብ ካገኘን ሌሎች ነገሮች ብዙ አያሳስቡንም፤ የእኛ ጭንቀት ምንም ሳንፅፍ ጊዜው እንዳያልቅብን ነው፡፡ በምንፅፍበት ወቅት የፊደል፣ ሰዋስዋዊ፣ የስርዓተ ነጥብ፣ ስህተቶችን ሰርተን

በኋላ ፅሁፋችሁ ስርዝ ድልዝ እንዳይበዛበትና በዚህም የተነሳ አነስተኛ ውጤት እንዳይሰጠን እንጠነቀቃለን፡፡

ከእነዚህ ተማሪዎች ገለፃ ሁለት መሰረታዊ ጉዳዮችን መረዳት ይቻላል፤ የመጀመሪያዎቹ ተማሪዎች በሚሰጧቸው ርእሶች በሚገባ ሊፅፉባቸው የማይችሉ ከሆኑ ከምንም ነገር በላይ የሚያሳስባቸው የሚገልፁት ጉዳይ ማግኘቱ መሆኑን፣ ሁለተኛ በሚፅፉበት ወቅት የተለያዩ ስህተቶችን ላለመፈፀም ጥረት የሚያደርጉ መሆናቸው ነው፡፡ እነዚህ ጉዳዮች ደግሞ ተማሪዎች ዋና ዋና የፅህፈት ተግባራት ሂደቶች ላይ ማለትም ማቀድ፣ ማርቀቅና መከለስ ላይ እንዳያተኩሩ የሚያደርጉ ናቸው፡፡

በአጠቃላይ ከ2ኛ አመት መደበኛ ተማሪዎች አገላለፅ የበሳል ፅህፈት ክሂል ፪ ኮርስ ምዘናዎች በተለይም በአንቀፅና በድርሰት ደረጃ የሚከናወኑ ተግባራትን ከሶስቱ የፅህፈት ተግባራት አንፃር ሲታዩ ችግሮች እንዳሉት መገንዘብ ይቻላል፡፡ በመጀመሪያ ተማሪዎች የሚያተኩሩት ምን፣ ለምንና እንዴት እፅፋለሁ በሚለው ላይ ሳይሆን፣ በዋናነት ምን እፅፋለሁ በሚለው ላይ ነው፡፡ ሁለተኛ በአፃፃፍ ሂደት ሀሳባቸውን በሚገባ አደራጅተው ለመፃፍ የሚያደርጉት ሙከራ ዝቅተኛ ነው፡፡ ሶስተኛ በክለሳ ሂደት ከሀሳቡ ይልቅ የሚያተኩሩት የፊደል፣ የስርዓተ ነጥብና የሰዋስው ስህተቶችን ማስተካከሉ ላይ ነው፡፡ ከዚህም በመነሳት፣ ተማሪዎች ሀሳባቸውን በፅሁፍ በሚገልፁበት ወቅት የሚያተኩሩበት በአብይ የፅህፈት ጉዳዮች ላይ ሳይሆን በንኡስ የፅህፈት ተግባራት ላይ እንደሆነ መረዳት ይቻላል፡፡

4.1.2.3.2 የ3ኛ አመት የግንዛቤ አግባብነት የፅሁፍ መጠይቅ

ከላይ ለመግለፅ እንደተሞከረው በደብረ ማርቆስ ዩኒቨርሲቲ በአማርኛ ትምህርት ክፍል በመደበኛው መርሀ-ግብር ትምህርታቸውን በመከታተል ላይ የሚገኙት የ3ኛ አመት ተማሪዎች 35 ናቸው፡፡ ከእነዚህ ተማሪዎች መካከል የተሰጣቸውን የፅሁፍ መጠይቅ በአግባቡ ሞልተው የመለሱ 29 ናቸው፡፡

በመጀመሪያ ለሀያ ስድስቱ ዝግ ጥያቄዎች ተጠያቂዎቹ የሰጧቸውን ምላሾች በአማካይ ተሰልተዋል፡፡ ቀጥሎ ደግሞ የግንዛቤ አግባብነትን በተመለከተ የ3ኛ አመት ተማሪዎች የሰጧቸው አስተያየቶች ተጨምቀው ቀርበዋል፡፡

ሰንጠረዥ 4.5 የ3ኛ አመት የግንዛቤ አግባብነት የፅሁፍ መጠይቅ ምላሽ

ተ.ቁ	የአውድ አግባብነት መስፈርቶች	አማካይ
1	… ምን እንደተጠየቅሁ እርግጠኛ ለመሆን ትእዛዞችን በጥንቃቄ አንብቢያለሁ፡፡	3.6207
2	…ምን አይነት ይዘቶችን (ሃሳቦችን) ማካተት እንዳለብኝ አስቢያለሁ፡፡	3.5172
3	…የምፅፈውን የፅሁፍ (የድርሰት) አይነት ለይቻለሁ፡፡	1.4138
4	… ለምን እንደምፅፍ (የምፅፍበትን ዓላማ) አውቂያለሁ፡፡	1.9655
5	…ለማን እንደምፅፍ ወይም አንባቢዬ ማን እንደሆነ አስቤያለሁ፡፡	1.7241
6	… የምፅፋቸውን ዋና ዋና ነጥቦችን በማስታወሻ ላይ አስፍሪያለሁ፡፡	2.1724
7	…ሃሳቦቼን እንዴት ማደራጀት እንዳለብኝ አሰላስያለሁ፡፡	2.1379
8	…በፅሁፍ ወይም በሃሳብ ደረጃ የተዘጋጀ ቢጋር (እቅድ) ሳይኖረኝ ድርሰት ፅፌያለሁ፡፡	2.2414
9	…በፅሁፍ ወይም በሃሳብ ደረጃ ቢጋር (እቅድ) አዘጋጅቻለሁ፡፡	2.7241
10	…ዋና ዋና ነጥቦቼን በመጀመሪያው አረፍተ ነገር ወይም አንቀፅ ፅፌያለሁ፡፡	3.5862
11	…ሃሳቦቼን ለማጠናከር ዝርዝር ማስረጃዎችን ወይም ምሳሌዎችን ጠቅሻለሁ፡፡	3.2414
12	…ተገቢ ቃላትን ተጠቅሜ ሃሳቤን መግለፅ ችያለሁ፡፡	3.2414
13	…ትክክለኛ አረፍተ ነገሮችን (ሰዋስውን) ተጠቅሜ ሃሳቤን መግለፅ ችያለሁ፡፡	3.1379
14	…ሃሳቦቼን በጥሩ ቅደም ተከተል ማስቀመጥ ችያለሁ፡፡	2.6552
15	…ለአንቀጼ ወይም ለድርሰቴ ማጠቃለያ ፅፌያለሁ፡፡	4.0000
16	…በማረቅበት ወቅት ትክክለኛ አረፍተ ነገሮችን መፃፌን እያረጋገጥኩ ሄጃለሁ፡፡	3.3793
17	…በማረቅበት ወቅት ሃሳቤን ፍሰት ባለው ሁኔታ እያቀረብኩ መሆኔን እያረጋገጥኩ ቀጥያለሁ፡፡	1.7241
18	…ለማስተላለፍ የፈለግኩትን ጉዳይ ማስተላለፌን ለማረጋገጥ ረቂቁን አንብቢያለሁ፡፡	3.7586
19	…የረቂቁን ይዘት (ሃሳብ) ከልሻለሁ፡፡	1.7241
20	…የረቂቁን የሃሳብ አደረጃጀት ከልሻለሁ፡፡	2.1034
21	…የሰዋስው ስህተቶችን (የአረፍተ ነገር መዋቅሮችን) አስተካክያለሁ፡፡	3.1724
22	…ሃሳቦቼን ይበልጥ ግልፅ ለማድረግ ቃላትን ለውጫለሁ፡፡	3.0000
23	…የፊደል ግድፈቶችን አስተካክያለሁ፡፡	3.8966
24	…የስርዓተ ነጥብ አጠቃቀም ስህተቶችን አስተካክያለሁ፡፡	2.8621
25	…በፅሁፌ ውስጥ የሚጠበቅብኝን ማሟላቴን ደጋግሜ በማንበብ አረጋግጫለሁ፡፡	1.8276
26	…ክለሳ ካካሄድኩ በኋላ ረቂቁን እንደገና እፅፋለሁ፡፡	3.5172

ከዚህ መረጃ ከተዘረዘሩት 26 የመፃፍ ተግባራት ውስጥ አብዛኞቹ ተማሪዎች ለ13(50%) ትኩረት እንደሚያደርጉ መረዳት ይቻላል፡፡ ከእነዚህ መካከል ደግሞ ከፍተኛ ትኩረት የሚሰጡት

ለድርሰታቸው ማጠቃለያ መፃፉ ሲሆን፣ ብዙም ትኩረት የማያደርጉበት ጉዳይ ደግሞ የሚፅፉትን የፅሁፍ አይነት መለየት ነው፡፡ ከዚህ በተጨማሪ ዋና ዋና ለመፃፍ ተግባራት በተለይም ለፅሁፉ አላማና የአንባቢ ማንነት፣ ፅሁፍን ፍሰት ባለው ሁኔታ ለማደራጀት ወዘተ ተገቢ ትኩረት እንዳልሰጡ መረዳት ይቻላል፡፡ በአጠቃላይ ተማሪዎቹ በሁሉም የድርሰት መፃፍ ተግባራት ላይ ተመጣጣኝነት ባለው ሁኔታ እንደማያተኩሩ መረጃው ያመለክታል፡፡

ከላይ ከተጠቀሱት ዝግ ጥያቄዎች በተጨማሪ ምዘናዎቹን በተመለከተ መስጠት የሚፈልጉት አስተያየት ካለ እንዲገልፁ የ3ኛ አመት ተማሪዎች የሚከተለውን ክፍት ጥያቄ ተጠይቀው ነበር፡፡ "የተዘጋጁትን በሳል የፅህፈት ፈተናዎችን በተመለከተ ከዚህ በላይ ከተራ ቁጥር 1 እስከ 26 ከተጠቀሱት ጉዳዮች በተጨማሪ የምትሰጠ(ጭ)ው አስተያየት ካለ ግለፅ(ጭ)" የሚል ነው፡፡ ይህ ጥያቄ በግንዛቤ አግባብነት ጥያቄ ውስጥ በተራ ቁጥር ሀያ ሰባት ላይ ይገኛል፡፡ ተማሪዎቹ የሰጧቸው ዋና ዋና ምላሾች እንደሚከተለው ተጠቃለው ቀርበዋል፤

> በመጀመሪያ ስለርእሰ ጉዳዩ ከምናውቀው ጉዳይ በመጀመር የመጣልንን ሃሳብ በወረቀት ላይ እናሰፍራለን፤ በምንፅፍበት ወቀት የፊደል፣ የስርዓተ ነጥብ ወዘተ ስህተቶችን እንዳንፈፅም እንጠነቀቃለን፤ እንደጨረሰን በፃፍነው ፅሁፍ ውስጥ ጎልተው የሚታዩ ስህተቶችን ማስተካከያ እናደርጋለን፡፡ በመጨረሻ ጊዜ ካለን ለመምህሩ የምናስረክበውን የመጨረሻውን ፅሁፍ እንፅፋለን፤ ጊዜ ከሌለን ግን የፃፍነውን ደግመን በማንበብ መጠነኛ ማስተካከያ እዚያው ላይ እናደርጋለን፡፡

ከእነዚህ መረጃዎች ስለተማሪዎች የአፃፃፍ ሂደት አራት መሰረታዊ ነገሮችን መረዳት ይቻላል፡፡ አንደኛ ተማሪዎቹ እንዲፅፉ በተሰጧቸው ርእሶች የመጡላቸውን ሀሳቦች ለመፃፍ ሙከራ ያደረጋሉ፡፡ ሁለተኛ ጊዜ ካላቸው የፊደል፣ የስርዓተ ነጥብ ወዘተ ስህተቶችን ለማስተካከል ይጥራሉ፡፡ ሶስተኛ በፅሁፋቸው ላይ ያደረጉትን ማስተካከያ አካተው እንደገና ፅፈው ለመምህራቸው ያስረክባሉ፤ አራተኛ ማሰተካከያ አድርጎ እንደገና ለመፃፍ ግን የሚሰጣቸው ጊዜ ወሳኝ እንደሆነና የጊዜ ሁኔታውም በጣም ያሳሰባቸው መሆኑ ነው፡፡

በአጠቃላይ ከ3ኛ አመት መደበኛ ተማሪዎች አገላለፅ የበሳል ድርሰት ክሂል ፪ ኮርስ የምዘና ተግባራት ከላይ ከተጠቀሱት ሀያ ሰባት ጥያቄዎች ተማሪዎች የሰጧቸውን ምላሾች ከሶስት ንኡስ የአፃፃፍ ሂደቶች አንፃር ጠቅለል አድርጎ ማየት ይቻላል፡፡ በመጀመሪያ ከቅድመ-ፅህፈት ተግባራት አኳያ ሲታዩ ችግር ያለባቸው መሆኑን መረጃዎች ያመለክታሉ፡፡ ምክንያቱ አብዛኞቹ

ተማሪዎች በፅሁፋቸው ውስጥ ምን ምን ሀሳቦችን ማካተት እንዳለባቸው ሳይለዩና ሀሳባቸውን እንዴት ማደራጀት እንዳለባቸው ሳያስቡ ቀጥታ በአዕምሯቸው የመጣላቸውን ሀሳብ በመፃፉ ላይ ያተኩራሉ፡፡

ሁለተኛ በመፃፍ ጊዜ (በማርቀቅ ጊዜ) ተግባራት አንፃር ሲታዩም ችግሮች እንዳሉ መገንዘብ ይቻላል፡፡ ስለሚፅፉበት ርእስ የሚያውቁት መረጃ ማስፈሩ ላይ እንጂ፣ በሀሳቦች ግንኙነትና አደረጃጀት ላይ የሚጨነቁ አይመስሉም፡፡ የሚያተኩሩት የሚውቁትን መረጃ ማስፈራቸው ላይ ነው፡፡ ከዚህ አኳያ ሲታይም ለፅሁፉ አላማና ተግባር ትኩረት የሚያደርጉ አይመስሉም፡፡

ሶስተኛ በድህረ-ፅህፈት ተግባራት ላይ የተማሪዎች ተቀዳሚ ትኩረት በንኡስ የፅህፈት ጉዳዮች በተለይም ደግሞ በፊደል፣ በስርዓተ ነጥብ፣ በሰዋስው ወዘተ ግድፈቶችን ማስተካከል ላይ ነው፡፡ ከዚህ በተቃራኒ በአብይ የፅህፈት ጉዳዮች ላይ ማለትም በሚተላለፈው መልእክቶችና አደረጃጀቶች ላይ ብዙ ትኩረት እንደማያደርጉ ከክፍት የፅሁፍ መጠይቅ የተገኙት መረጃዎች ይጠቁማሉ፡፡

በአጠቃላይ ከ3ኛ አመት ተማሪዎች በፅሁፍ መጠይቅ አማካኝነት የተሰበሰቡት መረጃዎች የበሳል ፅህፈት ክሂል ክፍል ፪ ምዘናዎች ከአፃፃፍ ሂደት አንፃር ብዙ ችግሮች እንዳሉባቸው የሚያመለክቱ ናቸው፡፡ በመሆኑም፣ የግንዛቤ አግባብነታቸው ዝቅተኛ ነው ለማለት ይቻላል፡፡

4.1.2.4 የመምህራን ቃለ መጠይቅ

በዚህ ንኡስ ርእስ ደግሞ የ2ኛና የ3ኛ አመት መምህራን ተማሪዎቻቸው በክፍል ውስጥ ድርሰታቸውን በሚፅፉበትና የተማሪዎችን ድርሰት በሚያርሙበት ወቅት ያስተዋሏቸውን የተማሪዎችን የመፃፍ ተግባራት እንዲገልፁ ተጠይቀው የሰጧቸው ምላሾች ተጨምቀው ቀርበዋል፡፡ የ1ኛ አመት ተማሪዎች ይህን ተግባር ያላከናዎኑ በመሆናቸው እዚህ ላይ አልተካተቱም፡፡

4.1.2.4.1 የ2ኛ አመት የግንዛቤ አግባብነት የመምህር ቃለ መጠይቅ

የ2ኛ አመት የበሳል ፅህፈት ኮርስ መምህር ተማሪዎች በአንቀፅ ወይም በድርሰት ደረጃ ሀሳባቸውን እንዲፅፉ በሚጠየቁበት ወቅት በተለይ በክፍል ውስጥ ምን ምን ተግባራትን

ሲያከናውኑ እንዳስተዋሉ ተጠይቀው ነበር፡፡ መምህሩ የሰጧቸው ምላሾች እንደሚከተለው ተጨምቀው ቀርበዋል፤

> ተማሪዎች ሀሳባቸውን በፅሁፍ እንዲገልፁ ከመጠየቃቸው በፊት ምን ምን የፅህፈት ተግባራት ማከናወን እንዳለባቸው በዝርዝር በንድፈ ሀሳብ ደረጃ ይገለፅላቸዋል፡፡ በተግባር ግን ብዙዎቹ ሲተገብሯቸው አይታዩም፡፡ ጥቂት ተማሪዎች ብቻ ይህን ለማድረግ ጥረት ያደርጋሉ፡፡ ሆኖም፣ ጥቂቶችም ቢሆኑ በአግባቡ ይተገብሯቸዋል ማለት ይከብዳል፡፡ ብዙዎቹ ጥቂት የሚያሰላስሉ መስለው ይቆዩና የመጣላቸውን ሀሳብ እንደወረደ ማስፈሩን ይመርጣሉ፡፡ የፃፉትም ፅሁፍ ያለምንም ቅድመ-ቅንብር እንደወረደ የተፃፈ መሆኑን የሚያመለክት ነው፡፡ ምክንያቱም የብዙዎቹ ተማሪዎች ፅሁፎች ፍሰትና ተያያዥነት የላቸውም፡፡ በመሆኑም፣ የቅድመ-መፃፍ፣ የመፃፍ ጊዜና የድህረ-መፃፍ ተግባራትን በአግባቡ ተግባራዊ አድርገዋቸዋል ማለት አይቻልም፡፡

ይህ የመምህሩ ገለፃ፣ ተማሪዎች በቡድን ውይይትና በፅሁፍ መጠይቅ ወቅት ከሰጧቸው ምላሾች ጋር ተመሳሳይነት ያለው ነው፡፡ በተጨማሪም የ2ኛ አመት ተማሪዎች የፃፏቸው 38 ፅሁፎች ሲተነተኑም አብዛኞቹ ተማሪዎች እነዚህን ጉዳዮች በትክክል ተግባራዊ እንዳላደረጉ ለመረዳት ተችሏል፡፡ እነዚህ ሁኔታዎች ደግሞ የተማሪዎቹ የአፃፃፍ ሂደቶች በተገቢው ሁኔታ ያልተከናወኑ መሆናቸውን የሚያመለክቱ ናቸው፡፡ በሌላ አገላለፅ፣ የግንዛቤ አግባብነታቸው ዝቅተኛ መሆኑን ያሳያሉ፡፡

4.1.2.4.2 የ3ኛ አመት የግንዛቤ አግባብነት መምህር ቃለ መጠይቅ

ልክ እንደ 1ኛና 2ኛ አመት መምህር ሁሉ ለ3ኛ አመት የበሳል ድርሰት ኮርስ መምህርም ተመሳሳይ ጥያቄ ቀርቦላቸው ነበር፡፡ እኚህ መምህር የሰጡት ምላሽ ከ2ኛ አመት መምህር ጋር በእጅጉ ተቀራራቢነት ያለው ነው፡፡

> ተማሪዎች በድርሰት ደረጃ ሀሳባቸውን እንዲገልፁ ከመጠየቃቸው በፊት ልዩ ልዩ የፅህፈት ተግባራት ማለትም የቅድመ-ፅህፈት፣ የፅህፈት ጊዜና የድህረ-ፅህፈት ተግባራትን በተመለከተ አንድ ባንድ በምሳሌ በተደገፈ ሁኔታ ይገለፅላቸዋል፡፡ ይሁን እንጂ በምዘና ወቀት ተጨማሪ ማሳሰቢያ እየተሰጣቸውም እንኳ ቢሆን እንዚህን ተግባራት በቅደም ተከተል ሲያከናውኑ አይታዩም፡፡ በፃፉቸው ድርሰቶችም ውስጥ የሀሳብ ፍሰት አይታይም፡፡ የብዙዎቹ ትኩረት የሚገልፁት ሀሳብ ማግኘታቸው ላይ ነው፡፡ ስለሀሳቡ ምክንያታዊ አደረጃጀት፣ ያነሱት ጉዳይ

በበቂ ሁኔታ ስለመብራራቱና ተገቢ ቃላትን በተገቢ ቦታቸው መጠቀማቸው ላይ ብዙ አያተኩሩም።

ይህ የመምህሩ ምላሽ ተማሪዎች በቡድን ውይይት ካነሷቸው ጉዳዮች ጋር የሚጣጣሙ ናቸው። ከዚህ በተጨማሪም፣ የፃፏቸው ፅሁፎች ሲገመገሙ አብዛኞቹ ተማሪዎች ሀሳቦቻቸውን በሚገባ አደራጅተው እንዳላቀረቡ ለመረዳት ተችሏል። ይህ ሁኔታ ደግሞ አብዛኞቹ ተማሪዎች ሀሳባቸውን እንደመጣላቸው ወይም እንደወረደ ማስፈሩ ላይ እንጂ፣ በሚገባ አብላልተው ፍሰት ባለውና ለአንባቢ ግልፅ በሆነ ሁኔታ ማቅረቡ ላይ የማያተኩሩ መሆኑን ያሳያል። ይህ ከሆነ ደግሞ የተማሪዎች የአፃፃፍ ሂደት በሚገባ ተካሂዷል ለማለት አያስደፍርም። በሌላ አገላለፅ፣ የተማሪዎቹ የግንዛቤ አግባብነት ልክ እንደ 2ኛ አመት ተማሪዎች ዝቅተኛ ነው ማለት ይቻላል።

4.1.2.5 የግንዛቤ አግባብነት የክፍል ውስጥ ምልከታ

በዚህ ንኡስ ርእስ ደግሞ ተማሪዎች ሀሳባቸውን በፅሁፍ እንዲገልፁ በሚጠየቁበት ወቅት ምን ምን ጉልህ የፅህፈት ተግባራት እንደሚያከናውኑ ለመታዘብ የክፍል ውስጥ ምልከታ ተካሂዷል። የክፍል ውስጥ ምልከታ የተካሄደው በ1ኛና በ2ኛ አመት ተማሪዎች የምዘና ወቅት ነው።

የ1ኛ አመት ተማሪዎች በምዘና ወቅት የግንዛቤ አግባብነትን በተመለከተ የክፍል ውስጥ ምልከታ የተካሄደው ተማሪዎች በቅድመ- መፃፍ፣ በመፃፍ ጊዜና በድህረ-መፃፍ ወቅት የሚያከናውኗውኗቸውን ጉልህ ተግባራት ለመታዘብ ነበር። ነገር ግን፣ ተማሪዎች ሀሳባቸውን በፅሁፍ በአንቀፅም ሆነ በድርሰት ደረጃ እንዲገልፁ የሚጠይቁ ተግባራትን እንዲያከናውኑ ስላልተጠየቁ እነዚህን ክንዋኔዎች መመልከት አልተቻለም።

የ2ኛ አመት ተማሪዎች ድርሰት በሚፅፉበት ወቅት በመገኘት ምን ምን የፅሁፍ ተግባራትን እንደሚያከናዉኑ በክፍል ውስጥ በመዘዋወር ለመከታተል ተሞክሯል። በዚህ ወቅት በክፍል ውስጥ ከነበሩት 50 ተማሪዎች መካከል ስድስት ተማሪዎች ብቻ ቢጋር እንዳዘጋጁ ለማስተዋል ተችሏል። ሌሎቹ አርባ አራቱ ተማሪዎች በቀጥታ ረቂቅ ሀሳቡን በፅሁፍ ሲያሰፍሩ ታይተዋል። በተጨማሪም ረቂቁን ፅፈው እንደጨረሱ ወደሌላ ወረቀት ሲገለብጡ ታይተዋል።

ከዚህም ሁኔታ በመነሳት ብዙዎቹ ተማሪዎች የቅድመ-መፃፍ ተግባራትን በአግባቡ አያከናውኑም ለማለት ይቻላል፡፡ ዋና ትኩረታቸው በሚፅፉበት ርእሰ ጉዳይ የመጣላቸውን ሀሳብ እንደወረደ በወረቀት ማስፈሩ ላይ ነው፡፡ ሀሳባቸውን በወጉ አደራጅተው የመፃፉ ሁኔታ ትኩረት የሚያደርጉበት ጉዳይ አይመስልም፡፡ ይህ ሁኔታ ደግሞ የቅድመ-መፃፍ፣ የመፃፍና የድረህረ-መፃፍ ተግባራትን በተገቢው ሁኔታ እንደማያከናውኑ ያመለክታል፡፡ ይህን መረጃ መሰረት በማድረግም፣ የተማሪዎች አፃፃፍ ሂደት ተገቢ አይደለም ለማለት ይቻላል፡፡ በሌላ አገላለፅ፣ የምዘናዎቹ የግንዛቤ አግባብነት ዝቅተኛ ነው፡፡

4.1.3 የአስተራረም አግባብነት ትንተናና ግኝቶች

በዚህ ንኡስ ክፍል የአስተራረም አግባብነትን በተመለከተ ከሶስት የተለያዩ ምንጮች፦ ከታረሙት የተማሪ ስራዎች፣ ከተማሪዎችና ከመምህራን፤ በአራት የመረጃ መሰብሰቢያ ዘዴዎች፦ በሰነድ ትንተና፣ በፅሁፍ መጠይቅ፣ በቡድን ውይይትና በቃለ መጠይቅ አማካኝነት ከ1ኛ፣ ከ2ኛና ከ3ኛ አመት ተማሪዎችና ከመምህራን የተሰበሰቡት መረጃዎች ተራ በተራ ተተንትነዋል፡፡

4.1.3.1 የታረሙ የተማሪ ወረቀቶች የአስተራረም አግባብነት

በዚህ ንኡስ ክፍል ለበሳል ድርሰት ምዘናዎች ተማሪዎች የሰጧቸው ምላሾች በምን መስፈርት እንደታረሙና የውጤት አሰጣጣቸው ምን እንደሚመስል የኮርሱን መምህራን አስተራረም ከታረሙት ወረቀቶች ላይ መረጃዎች ተሰብስበዋል፡፡ የመገምገሚያ ነጥቦችም መምህራኑ ውጤት ሲሰጡ ምን መስፈርቶችን መነሻ አድርገው ውጤት እንደሰጡ መፈተሽ ነው፡፡

4.1.3.1.1 የ1ኛ አመት የታረሙ ወረቀቶች ትንተና

ከላይ ለመጥቀስ እንደተሞከረው የ1ኛ አመት ተማሪዎች ከመቶው ተደምረው ውጤት የሚያስገኙ የማጠቃለያውን ፈተና ጨምሮ አምስት የተለያዩ ተግባራትን በተለያየ ጊዜያት አከናውነዋል፡፡ እነዚህ የምዘና ተግባራት ከአስተራረም ወይም ከውጤት አሰጣጥ አግባብነት አንፃር እንደሚከተለው ተፈትሸዋል፡፡

የመጀመሪያው ምዘና መመሪያ፦ “በሚከተሉት አረፍተ ነገሮች ውስጥ ያሉትን ስህተቶች ለይታችሁ እንደገና አስተካክላችሁ ፃፉ” የሚል ነው። ከአስር እንደሚታረም በመመሪያው ላይ ተገልፁዋል። በእያንዳንዱ ጥያቄ ላይ ከተማሪዎች ሁለት ነገሮች እንደሚጠበቁ መገንዘብ ይቻላል፤ አንደኛው የስህተቶችን አይነት መለየት ሲሆን፣ ሁለተኛው ስህተቶችን አስተካክሎ አረፍተ ነገሮችን እንደገና መፃፍ ነው። በአረፍተ ነገሮቹ ውስጥ ጎልተው የሚታዩ ሰዋስዋዊ ስህተቶች አሉ፤ አስሩም አረፍተ ነገሮች አጫጭር በመሆናቸው ስህተቶችን በቀላሉ ለመለየት የራሳቸውን አስተዋፅኦ ያደርጋሉ። እያንዳንዱ ጥያቄ አንዳንድ ነጥብ አለው። በዚህ ምዘና ውስጥ እንደችግር ወይም እንደ ደካማ ጎን የሚወሰደው ስህተቶችን መለየትና አስተካክሎ መፃፍ ምን ያህል ነጥብ እንደሚይዝ ተለይቶ አለመገለፁ ነው። ከዚህ በተረፈ ምዘናው ኢርቱዕ በመሆኑ በተጨባጭ ሁኔታ ለማረም የሚያስቸግር አይደለም። በመሆኑም፣ ውጤት አሰጣጡ አግባብነት ወይም አስተማማኝነት አለው ማለት ይቻላል።

የሁለተኛው ምዘና መመሪያ ደግሞ የሚከተለው ነው፤ “በሚከተሉት አረፍተ ነገሮች ውስጥ ያሉትን ስህተቶች አስተካክላችሁ ፃፉ” የሚል ነው። ይህ ምዘና ልክ እንደመጀመሪያው ምዘና ከአስሩ እንደሚታረም ተገልፁዋል። እያንዳንዱ ጥያቄ አንዳንድ ነጥብ አለው። በዚህ ምዘና ውስጥ እንደችግር ወይም እንደ ደካማ ጎን የሚወሰደው የስህተቶቹ አይነቶች በጅምላው አለመገለፃቸው ነው። ከዚህ በተረፈ ምዘናው ኢርቱዕ በመሆኑ በተጨባጭ ሁኔታ ለማረም ያመቻል። በመሆኑም ውጤት አሰጣጡ አስተማማኝነት አለው ማለት ይቻላል።

የሶስተኛው ምዘና፣ መመሪያ ከመጀመሪያው ምዘና ጋር አንድ አይነት ነው፤ “በሚከተሉት አረፍተ ነገሮች ውስጥ ያሉትን ስህተቶች ለይታችሁ እንደገና አስተካክላችሁ ፃፉ” የሚል ነው። በመሆኑ ስለዚህ ምዘና ሊባል የሚቻለው ለመጀመሪያው ምዘና የተሰጠው አይነት ነው። በመሆኑም፣ እዚህ ላይ እንደገና ከላይ የተጠቀሰውን መድገሙ ትርፉ አንባቢን ማሰለቸት ነው።

የአራተኛው ምዘና መመሪያ፦ “በአረፍተ ነገሮቹ ክፍሎች ያሉትን አለመስማማት በመለየት አረፍተ ነገሩን አስተካክላችሁ ፃፉ” ይህም ምዘና አስተራረሙ ከመጀመሪያው ምዘና የተለየ አይደለም። በመሆኑም፣ አለመስማማቱን መለየትና አስተካክሎ መፃፍ የሚኖራቸው ነጥብ በግልፅ ተለይቶ አለመገለፁ እንጂ፣ ተጨባጭ በሆነ መንገድ ለማረም የሚያዳግት አይደለም። በዚህም ምክንያት ውጤት አሰጣጡ አስተማማኝነት አለው ሊባል ይችላል።

ለ1ኛ አመት ተማሪዎች የተዘጋጀው ሌላው የምዘና አይነት የበሳል ፅሀፌት የማጠቃለያው ምዘና ነው፡፡ ይህ ምዘና ከ60% የሚያዝ መሆኑ ተገልፁዋል፡፡ በስሩ አምስት መመሪያዎች አሉት፡፡ ሁኔታውን ይበልጥ ግልፅ ለማድረግ ይመች ዘንድ መመሪያዎችን መጥቀሱ ተገቢ ይሆናል፡፡ የማጠቃለያው ፈተና የመጀመሪያው መመሪያ፦ "ከዚህ በታች የቀረቡትን ጥያቄዎች በማንበብ ትክክል የሆነውን እውነት፣ ያልሆነውን ሀሰት በማለት መልስ ስጡ" ይላል፡፡ ከ5% እንደሚታረምም ተገልፁዋል፤ አምስት ጥያቄዎችም አሉት፡፡ እያንዳንዱ ጥያቄ አንዳንድ ነጥብ እንደሚይዝ ግልፅ ነው፤ ለማረምም በጣም ቀላል ነው፡፡ በመሆኑም፣ የተሻለ አስተማማኝነት ባለው ሁኔታ ለማረም አመች ነው፡፡

በማጠቃለያው ፈተና ውስጥ የተዘጋጀው ሁለተኛው መመሪያ፦ "የሚከተሉትን የአንቀፅ አረፍተ ነገሮች መሰረት በማድረግ ከግርጌ ያሉትን ጥያቄዎች ስራ(ሪ)" ይላል፡፡ ከዚህ መመሪያ በታች ሰባት አረፍተ ነገሮች ከ "ሀ" እስከ "ሸ" ቅደም ተከተል ተሰጥተዋል፡፡ ከዚህ በኋላ ከታች "የአረፍተ ነገሮችን ወካይ ፊደል በመጠቀም የአንቀፅ አረፍተ ነገሮችን ትክክለኛ አሰላለፍ አሳይ" የሚል ትእዛዝ አለ፡፡ ከ 7% እንደሚታረም ተገልፁዋል፤ የዚህ ምዘና ችግር ለማረም ሳይሆን ከላይ በምዘናዎቹ የአውድ አግባብነት ላይ ለመጥቀስ እንደተሞከረው የመመሪያው ግልፅነት መንደል ነው፤ ምክንያቱም የቀረቡት ሰባት አረፍተ ነገሮችን የቅደም ተከተል አሰላለፍ ለማስያዝ የሚሞከረው ከምን አንፃር እንደሆነ በማያሻማ ሁኔታ አልተገለፀም፡፡

በማጠቃለያው ውስጥ የተካተተው ሶስተኛው የምዘና አይነት፦ "የሚከተሉት አረፍተ ነገሮች ከተለያየ አንፃር ችግሮች አሉባቸው፡፡ የችግሩን አይነት ግለፅ (ጭ)" የሚል ነው፡፡ 10 ጥያቄዎችን ይዟል፡፡ ከ20 እንደሚታረምም ተገልፁዋል፡፡ በመሆኑም፣ እነዚህ ጥያቄዎች አስተማማኝነት ባለው ሁኔታ ለማረም የሚያስቸግሩ አይደሉም፡፡

በዚሁ በማጠቃለያው የተካተተው አራተኛው ምዘና መመሪያ፦ "የሚከተሉትን የተዛቡ አረፍተ ነገሮችን አስተካክለህ(ሽ) ፃፍ(ፊ)" የሚል ነው፡፡ በዚህ ምዘና ስር አስራ ስድስት አረፍተ ነገሮች ቀርበዋል፤ ከ16 እንደሚያዙ ተገልፁዋል፡፡ እያንዳንዱ አረፍተ ነገር አንዳንድ ነጥብ እንዳለው ግልፅ ነው፡፡ ይህንም ምዘና ልክ እንደሌሎቹ ምዘናዎች አስተማማኝነት ባለው ሁኔታ ለማረም ወይም ውጤት ለመስጠት የሚያዳግት አይደለም፡፡

በማጠቃለያ ምዘናው መጨረሻ ላይ የተካተተው የአምስተኛው ምዘና መመሪያ፦ "ለሚከተሉት ጥያቄዎች ትክክለኛና ግልፅ መልስ ስጥ (ጭ)" የሚል ነው። ይህም ምዘና አምስት ጥያቄዎች አሉት። ምዘናው ከ12 እንደሚያዝና እያንዳንዱ ጥያቄ ስንት ነጥብ እንዳለውም ተገልፁዋል። ጥያቄዎቹ ስለበሳል ፅህፈት ተማሪዎቹ በክፍል ውስጥ የተማሩትን ንድፈ ሃሳባዊ እውቀት የሚጠይቁ በመሆናቸው አስተማማኝ በሆነ ሁኔታ ለማረም ይቻላል።

በአጠቃላይ ለ1ኛ አመት ተማሪዎች የተዘጋጁት ምዘናዎች ኢርቱዕ የፅህፈት ተግባራት ናቸው። ይህም ማለት ተማሪዎቹን በአንቀፅ ወይም በድርሰት ደረጃ ሀሳባቸውን አቀናጅተው እንዲገልፁ የሚጠይቁ ምዘናዎች አይደሉም። በዋናነት በአረፍተ ነገር ደረጃ ያሉትን ሰዋስዋዊ ስህተቶች ለይተው እንዲያስተካክሉና በንድፈ ሀሳብ ደረጃ የተማሩትን መሰረት አድርገው አጫጭር ምላሽ እንዲሰጡ የሚጠይቁ ናቸው። በመሆኑም፣ ለአስተራረም ቀላልና አመቺ ናቸው። ይህን መሰረት በማድረግም ከአስተራረም አንፃር የጎላ ችግር የለባቸውም ማለት ይቻላል። ምንም እንኳ የማረሚያ መስፈርቶች በይፋ ባይገለፁም እነዚህን ምዘናዎች ለማረም ግን መምህሩ የተቸገሩ አይመስሉም። የታዩትን ሰዋስዋዊ ችግሮች በትክክል አስተካክለው ለፃፉ ተማሪዎች ሙሉ ነጥብ ሰጥተዋል። ይህን ማድረግ ላልቻሉት ደግሞ ውጤት ነፍገዋል። ስለዚህ በአንድ አመት ምዘናዎች ላይ መስፈርቶቹ ባይገለፁም ተጨባጭነት ባለው ሁኔታ ግን ለማረም እንደማያስቸግሩ ከታረሙት የተማሪ ወረቀቶች ለመረዳት ተችሏል።

4.1.3.1.2 የ2ኛ አመት አስተራረም አግባብነት የታረሙ ወረቀቶች

የ2ኛ አመት ተማሪዎች ከላይ በፅህፈት ምዘና አውድ ውስጥ እንደተገለፀው ከመቶው ተደምረው ውጤት የሚሰጣቸው ስምንት ምዘናዎችን አከናውነዋል። የእነዚህን ምዘናዎች የአስተራረም አግባብነት ከታረሙት የ2ኛ አመት ተማሪዎች አንፃር ለመገምገም ተራ በተራ የምዘናዎችን አይነት እየጠቀሱ ትንታኔ መስጠት ተገቢ ይሆናል።

ለ2ኛ አመት ተማሪዎች የተዘጋጀው የመጀመሪያው የበሳል ፅህፈት የምዘና ተግባር መመሪያ በተማሪዎች ወረቀት ላይ አልተገለፀም። ይሁን እንጂ ተማሪዎች ከሰሩት ስራ "ፍቅር" የሚል ርእስ ተሰጥቷቸው ርእሱን ካጠበቡ በኋላ ቢጋር እንዲነድፉ በቃል የታዘዙ መሆኑን መገመት

ይቻላል። የታረመው ከአምስት ነው። ርእስ ማጥበቡ ከ2.5%፣ ቢጋር መንደፉ ደግሞ ከ2.5% ታርሟል። የማረሚያ መስፈርቶቹ ግን በግልፅ አልተጠቀሱም፤ ስህተቶቹን በቀይ እስክቢሪቶ በማክበብ ለማሳየት ተሞክሯል። በቀይ እስክብሪቶ ምልክት በተደረገባቸው ስህተቶች ምን ያህል እንደተቀነሰባቸውም አልተገለፀም። ይህን ምዘና 50 ተማሪዎች አከናውነውታል፤ ከ50ዎቹ ተማሪዎች በ15 ተማሪዎች ቢጋሮች ላይ ከጠበበው ርእስ ጋር አይገናኝም የሚል አስተያየት ተፅፎባቸዋል፤ በሌሎች 35 ተማሪዎች ላይ ከስህተቶቹ ስር ከማስመርና ከማክበብ ውጭ የተሰጠ አስተያየት የለም፤ ከፍተኛው 5 ሲሆን፣ ዝቅተኛው ደግሞ 2.5 አግኝቷል። አንድ ተማሪ ብቻ ከአምስቱ አምስት ያገኘ ሲሆን፣ 10 ተማሪዎች ደግሞ ዝቅተኛውን 2.5 አግኝተዋል። በዚህ ምዘና መምህሩ ከግማሽ በታች ለመስጠት የፈለጉ አይመስልም። የአብዛኞቹ ተማሪዎች አማካኝ ውጤት ማለትም 3.5 እና ከዚያ በላይ አግኝተዋል። በአጠቃላይ ሲታይ አስተራረሙ በግልፅ መስፈርቶችና ስኬሎች ያልተደገፈ በመሆኑ ውጤት አሰጣጡ አስተማማኝነት አለው ለማለት ያስቸግራል።

ለ2ኛ አመት የተዘጋጀው ሁለተኛው ምዘና፦ ምዘናው እንዴት እንደሚከናወን የሚገልፅ በተማሪዎች ወረቀት የተፃፈ መመሪያ ወይም ትእዛዝ የለም። ይሁን እንጂ፣ ተማሪዎች ከሰሩት ስራ "አባይ" የሚል ርእስ ተሰጥቷቸው ርእሱን እንዲያጠቡና ቢጋር እንዲነድፉ በቃል የታዘዙ መሆኑን መገመት ይቻላል። ተማሪዎቹ በ10 ቡድን ተደራጅተዋል። እያንዳንዱ ቡድን አምስት አምስት አባላት አሉት። ይህ ምዘና ከ5% ታርሟል። የማረሚያ መስፈርቶች በግልፅ አልተገለፁም። በ6ቱ ቡድን ቢጋር ላይ "ከርእሱ ጋር ለማያያዝ የተደረገው ጥረት ውስን ነው" የሚል አስተያየት በቀይ እስክብሪቶ ተፅፎባቸዋል። እንዲህ አይነት አስተያየት የተፃፈባቸው ስድስቱም ቡድኖች ከ5ቱ 4.25 አግኝተዋል፤ ሌሎች ሁለት ቡድኖች 4.5 ሲያገኙ፣ ቀሪዎቹ ሁለት ቡድኖች ደግሞ 5 አግኝተዋል። በአጠቃላይ የማረሚያ መስፈርቶቹ ግልፅ አይደሉም፤ የትኞቹ ስህተቶች ምን ያህል ነጥብ እንደሚያስቀንሱም በይፋ አልተገለፀም፤ በመሆኑም እነዚህ ሁኔታዎች ባልተሟሉበት ሁኔታ የውጤት አሰጣጡ አስተማማኝ ነው ለማለት ይከብዳል።

ሶስተኛው ምዘና ልክ እንደ ምዘና አንድና ሁለት መመሪያ በተማሪዎች ወረቀት ላይ አልተገለፀም። ይሁን እንጂ፣ በተማሪዎች የተፃፈውን አንቀፅ እንዲገመግሙ የሚጠይቅ እንደሆነ ተማሪዎች ካከናወኑት ተግባር መረዳት ይቻላል። ከ5% ታርሟል። የማረሚያ መስፈርቶች በይፋ አልተገለፁም። ተማሪዎቹ ያገኛቸው ነጥቦች ብቻ በተማሪዎች የመልስ

ወረቀቶች ላይ ተገልፀዋል፡፡ ይህን ሁኔታ መነሻ በማድረግም የምዘናው የአስተራረም አግባብነት ዝቅተኛ ነው ማለት ይቻላል፡፡

የአራተኛው ምዘና መመሪያም በተማሪዎች ወረቀት ላይ አልተገለፀም፡፡ ነገር ግን፣ "ንግግር በሚል ርእስ ቢጋር ከነደፋችሁ በኋላ የመግቢያ አንቀፅ ፃፉ" የሚል ትእዛዝ በቃል እንደተነገራቸው ከተማሪዎች ስራ ለመረዳት አያዳግትም፡፡ ቢጋሩ ከ5%፣ የመግቢያ አንቀፁ ደግሞ ከ5% በድምሩ ከ10% ታርሟል፡፡ የማረሚያ መስፈርቶች በግልፅ አልተጠቀሱም፡፡ 49 ተማሪዎች ይህን ተግባር አከናውነዋል፡፡ በ33 ተማሪዎች ፅሁፎች ላይ ቢያንስ አንዳንድ አስተያየት ለመፃፍ ተሞክሯል፡፡ በ16ቱ ተማሪዎች ላይ ደግሞ ምንም የተፃፈ አስተያየት የለም፡፡ የተማሪዎችን ስህተቶችን በማክበብና ከስራቸው በማስመር ግን ለማሳየት ተሞክሯል፡፡ በአጠቃላይ ተማሪዎች ያገኙት ውጤት ሲታይ አማካኝ ውጤት በመስጠት ላይ ያተኮረ ይመስላል፡፡ ምክንያቱም ተማሪዎቹ ካገኙት ውጤት መረዳት እንደሚቻለው በድግግሞሽ ብዛት ሲታይ ሁለቱ ተማሪዎች 7፣ 9ኙ 6.5፣ የቀሩት 8 ተማሪዎችም ደግሞ 6 ከአስሩ አግኝተዋል፡፡ ከላይ ለመግለፅ እንደተሞከረው በደፈናው አንዳንድ ጥቅል አስተያየት ከመስጠትና አልፎ አልፎ ስህተቶች ናቸው ተብለው ከታሰቡት ቃላት፣ ሐረጋትና አረፍተ ነገሮች ላይ ከማክበብና በስራቸው ላይ ከማስመር በስተቀር የተገለፀ ጉዳይ የለም፡፡ የማረሚያ መስፈርቶችም ሆነ ስኬሎቹ በግልፅ አይታወቁም፡፡ ይህ ሁኔታ ደግሞ የአስተራረሙን ተገቢነት በእጅጉ ያሳንሰዋል፡፡ በሌላ አገላለፅ፣ የውጤቱ አግባብነት ዝቅተኛ ነው፡፡

ለ2ኛ አመት የተዘጋጀው ሌላው ተግባር ምዘና አምስት ነው፡፡ መመሪያው በግልፅ በተማሪዎች ወረቀቶች ላይ ያልተገለፀ ቢሆንም፣ "ንግግር" በሚል ርእስ ድርሰት እንዲፅፉ የታዘዙ መሆናቸውን ተማሪዎች ከፃፉት ፅሁፍ መገመት ይቻላል፡፡ ለዚህ ምዘና ተማሪዎች ቢጋር ነድፈዋል፤ ድርሰትም ፅፈዋል ከ10% ታርሟል፡፡ የማረሚያ መስፈርቶች አስቀድመው የተገለፁ ባይሆኑም መምህሩ ውጤት ሲሰጡ ከአራት መስፈርቶች አንፃር ያረሙ መሆናቸውን ለማመልከት የሚከተሉትን አራት ነጥቦች በተማሪዎች ወረቀቶች ላይ ጠቅሰዋል፡፡ የተጠቀሱት መስፈርቶችም፦ "ነጥቦችን ማካተት፣ ነጥቦችን ማፍታታት፣ ማጠቃለልና ቋንቋ" የሚሉ ናቸው፡፡ ከእያንዳንዱ መስፈርት አኳያ ነጥብ ከተሰጠ በኋላ ከአራቱ ያገኙት ውጤት ተደምሮ ከ10% ተገልፁዋል፡፡ ተማሪዎች በፃፉት ፅሁፍ ላይ አልፎ አልፎ ስህተት በተባሉት ቦታዎች ላይ የማስመርና የማክበብ ሁኔታ ይታያል፡፡ ይህን ምዘና ከሌሎች ምዘናዎች የሚለየው መስፈርቶቹ

መገለፃቸው ነው። ነገር ግን፣ በእያንዳንዱ መስፈርት ምን ያደረገ ምን እንደሚያገኝ የተገለፀ ጉዳይ የለም። ይህ ባልሆነበት ሁኔታ ደግሞ የውጤት አሰጣጡ አግባብ ነው ለማለት ያዳግታል።

የስድስተኛው ምዘና ልክ እንደሌሎች ምዘናዎች መመሪያው ወይም ትእዛዙ በይፋ በተማሪዎች ወረቀት ላይ አልተገለፀም። ተማሪዎች ካከናዎኗቸው የፅሁፍ ተግባራት ግን በቡድን ስዕላዊ ድርሰት እንዲፅፉ የታዘዙ መሆኑን መገመት ይቻላል። እያንዳንዱ ቡድን ሶስት አባላት አሉት። ርእሶቹ የተለያዩ ናቸው። ከ10 ታርሟል። የማረሚያ መስፈርቶች በቅድሚያ ለተማሪዎች የተጠቀሱ ባይሆኑም መምህሩ ሲያርሙ ልክ እንደምዘና አምስት አራት መስፈርቶችን በተማሪዎች ወረቀት ላይ ዘርዝረዋል። እነሱም፦ የርዕስ ተገቢነት፣ የናሙና ተነባቢነት፣ ሐተታና ቋንቋ ናቸው። እነዚህ መስፈርቶች እያንዳንዳቸው ስንት እንደሚይዙ በይፋ አልተገለፀም። ለእያንዳንዱ መስፈርትም ዝርዝር የውጤት መስጫ መስፈርት አልተዘጋጀም። ይህ ሁኔታ ደግሞ የውጤት አሰጣጡ አግባብ ነው ለማለት አያስደፍርም።

ሰባተኛው ምዘና "ከጦር ሜዳ ውጭ ያሉ ጀግኖች" በሚል ርእስ አንድ ድርሰት እንዲፅፉ ተማሪዎችን የሚጠይቅ ነው። ይህን ምዘና ተማሪዎች ሲያከናውኑ አጥኚው ምልከታ ለማካሄድ ክፍል ውስጥ ተገኝቶ ነበር። ትእዛዙ ለተማሪዎች የተላለፈው በቃል ነው። ከስንት እንደሚያዝ አልተገለፀም። የተገለፀው ነገር ቢኖር ርእሱ ብቻ ነው። ከ10% እንደታረመ ግን ከታረሙት የተማሪ ምላሾች ለመረዳት ተችሏል። ከተማሪዎች ፅሁፍ ላይ መግቢያ፣ ሀተታ፣ መደምደሚያና ቋንቋ የሚሉ መስፈርቶችን በመፃፍ እያንዳንዳቸው ከ2.5% እንደታረሙ ተገልፃል። በዚህ ሁኔታ ከሌሎች የምዘና አስተራረሞች የተሻለ ቢሆንም፣ ምን ያሟላ ምን ያህል እንደሚቀነስበት ግን በማያሻማ ሁኔታ አልተገለፀም። ምንም እንኳ፣ የማረሚያ መስፈርቶች መጠቀሳቸውና እያንዳንዱ መስፈርት ስንት ነጥብ እንዳለው በመጠቀሱ ከቀዳሚዎቹ ምዘናዎች የተሻለ ቢሆንም እያንዳንዱ መስፈርት ግን በዝርዝር ምን ያሟላ ምን እንደሚያገኝ አልተገለፀም። በመሆኑም አስተራረሙ ከችግር የፀዳ ነው ለማለት አያስደፍርም።

ምዘና ስምንት የማጠቃለያው ፈተና ነው። አምስት መመሪያዎችን አካቷል። አጠቃላይ ከ40% እንደሚያዝም ተገልፁዋል። ምዘናውን ለማከናወን አንድ ሰዓት ተፈቅዷል። መመሪያ አንድ፣ ምርጫ ሲሆን 10 ጥያቄዎችን ይዟል፤ ከ10% እንደሚያዝም ተጠቅሷል። መመሪያ ሁለት፣

አጭር መልስ እንዲሰጡ የሚጠይቁ 4 ጥያቄዎች አሉት፤ 10% ነጥብ እንዳለውም ተገልፁዋል። እያንዳንዱ ጥያቄ ምን ያህል ነጥብ እንዳለው ግን አይታወቅም። መመሪያ ሶስት ደግሞ፣ አንድ አንቀፅ ለመፃፍ የሚከናወኑ ተግባራትን አዘበራርቀ በመስጠት ተማሪዎች ወካይ ፊደላትን በመጠቀም በቅደምተከተል እንዲያስቀምጡ ይጠይቃል። ጥያቄዎቹ የተሰጡት ግን በቁጥር ነው። ስድስት ተግባራት ከ15 እስከ 20 ተዘርዝረዋል። ከ5% እንደሚያዝም ተገልፁዋል። መመሪያ አራት፣ አንድ "ከጦር ሜዳ ውጭ ያሉ ጀግኖች" በሚል ርእስ ተማሪዎች ከፃፏቸው ድርሰቶች ውስጥ የተወሰደ ድርሰት ቀርቧል። ጥያቄ አንድ በየትኛው የርእስ መፃፊያ ብልሀት እንደሆነ፣ ጥያቄ ሁለት የድርሰቱን ርእስ (ከጦር ሜዳ ውጭ ያሉ ጀግኖች) አሳጥረው እንዲፅፉ፣ ጥያቄ ሶስት ድርሰቱ በየትኛው የድርሰት አይነት እንደተፃፈ፣ ጥያቄ አራት የድርሰቱን ክፍሎች ለይተው እንዲያሳዩ፣ ጥያቄ አምስት በድርሰቱ ውስጥ ያልተሟላውን ክፍል አሟልተው እንዲፅፉ ተማሪዎች ተጠይቀዋል። እነዚህ ጥያቄዎችም ከ15% እንደሚታረሙ ተገልፃል። እያንዳንዱ ጥያቄ የሚይዘው ነጥብ ግን አልተገለፀም። ከመጨረሻው አንድ ጥያቄ በስተቀር ሌሎቹ በአንፃራዊ ሁኔታ በተጨባጭ ወይም በማያሻማ ሁኔታ ሊታረሙ የሚችሉ ናቸው። ስለሆነም በደምሳሳው የዚህ ምዘና የአስተራረም አግባብነት የተሻለ ነው ሊባል ይችላል። የመጨረሻው አንድ ጥያቄ ግን መስፈርቶቹ በግልፅ ባለመጠቀሳቸው አግባብነቱ ዝቅተኛ ነው።

4.1.3.1.3 የ3ኛ አመት የታረሙ ወረቀቶች ትንተና

ለ3ኛ አመት ተማሪዎች ከመቶው ተደምረው ውጤት የሚያስገኙ ስምንት ምዘናዎች ተዘጋጅተዋል። እነዚህ ምዘናዎች ከአስተራረም አንፃር ያላቸውን ተገቢነት የተማሪዎችን የምዘና ወረቀቶች መሰረት በማድረግ ከዚህ ቀጥለው ተራ በተራ ተተንትነዋል።

ለሶስተኛ አመት የተዘጋጀው ምዘና አንድ አንቀፅ በመስጠት አርትኦት እንዲያካሂዱ ተማሪዎችን የሚጠይቅ ነው። የተከናወነው በቡድን ሲሆን፣ እያንዳንዱ ቡድን 3 ኣባላት አሉት፤ በአጠቃላይ 12 ቡድኖች ተዋቅረዋል። የሚይዘው ነጥብ 5% ነው። የተሰጠው መመሪያም "በሚከተለው ፅሁፍ ውስጥ የሚታዩትን ችግሮች የአርትኦት ስራ በማከናወን አስተካክሉ" ይላል። ይህ መመሪያ በደምሳሳው በፅሁፉ ውስጥ የሚገኙትን ችግሮች አስተካክሉ ይበል እንጂ፣ ተማሪዎች ምን ምን ጉዳዮች ላይ አተኩረው አርትኦት ማካሄድ እንዳለባቸው ለይቶ አያመለክትም።

በመሆኑም፣ የማረሚያ መስፈርቶቹ ግልፅ አይደሉም፡፡ ይህ ከሆነ ደግሞ አስተራረሙ ግልፅነት ይጎለዋል፡፡

ለ3ኛ አመት የተዘጋጀው ሁለተኛው ምዘና ሁለት ቢጋሮችን እንዲነድፉ የሚጠይቅ ሲሆን፣ የተከናወነውም በቡድን ነው፡፡ እያንዳንዱ ቡድን 4 ኣባላት አሉት፤ አጠቃላይ 9 ቡድኖች ተዋቅረዋል፡፡ እንዳንዱ ቢጋር ከ5% የታረመ ሲሆን በድምሩ ከ10% ታርመዋል፡፡ የዚህ ተግባር መመሪያ በቃል ተነግሮ እንደሆን እንጂ በተማሪዎች ወረቀት ላይ የተፃፈ ነገር የለም፡፡ የማረሚያ መስፈርቶችም በይፋ በተማሪዎች ወረቀቶች ላይ አልተገለፁም፡፡ ምዘናው የሚይዘው ነጥብም በቃል ተገልፆ ካልሆነ በስተቀር ጥቅልም ሆነ ዝርዝር ነጥብ በተማሪዎች ወረቀት ላይ አልተስተዋለም፡፡ የምዘናው መስፈርቶች በግልፅ አለመታወቃቸው ደግሞ የውጤት አሰጣጡን አግባብነት ያሳንሰዋል፡፡

የሶስተኛው ምዘና መመሪያ ወይም ትእዛዝ በቃል ተነግሮ እንደሆን እንጂ፣ በተማሪዎች ወረቀት ላይ የተፃፈ ነገር የለም፡፡ ሆኖም ሁለት ተግባራት ከተማሪዎች እንደሚጠበቁ ከተማሪዎቹ መልሶች መገንዘብ ይቻላል፡፡ በተጠቀሰው ርእስ አንድ የመግቢያ አንቀፅ መፃፍና የተፃፈበትን ስልት መጥቀስ ነው፡፡ ምዘናው በምን መስፈርቶች እንደሚገመገም በይፋ በተማሪዎች ወረቀቶች ላይ አልተገለፀም፡፡ ምዘናው የሚይዘው ነጥብም በቃል ተገልፆ ካልሆነ በስተቀር ጥቅልም ሆነ ዝርዝር ነጥብ በተማሪዎች ወረቀት ላይ አልተስተዋለም፡፡ እነዚህ ጉዳዮች ደግሞ የውጤት አሰጣጡን አግባብነት የሚቀንሱ ናቸው፡፡

የምዘና አራት መመሪያ ወይም ትእዛዝ በቃል ተነግሮ እንደሆን እንጂ፣ በተማሪዎች ወረቀት ላይ የተፃፈ ነገር የለም፡፡ ሆኖም ሁለት ተግባራት ከተማሪዎች እንደሚጠበቁ ከተሰጡት የተማሪ ምላሾች መገመት ይቻላል፡፡ ከላይ በተጠቀሰው ርእስ አንድ የመግቢያ አንቀፅ መፃፍና መግቢያው የተፃፈበትን ስልት መጥቀስ ናቸው፡፡ ምዘናው በምን መስፈርቶች እንደሚገመገም በይፋ በተማሪዎች ወረቀት ላይ አልተጠቀሰም፡፡ ምዘናው የሚይዘው ነጥብም በቃል ተገልፆ ካልሆነ በስተቀር ጥቅልም ሆነ ዝርዝር ነጥብ በተማሪዎች ወረቀት ላይ አልተስተዋለም፡፡ በዚህም ምክንያት አስተራረሙ አግባብ ነው ለማለት ይከብዳል፡፡

ምዘና አምስትም ልክ እንደ ምዘና ሶስትና አራት አንድ የድርሰት መደምደሚያ አንቀፅ እንዲፅፉ ተማሪዎችን የሚጠይቅ ነው፡፡ የዚህ ተግባር መመሪያ ወይም ትእዛዝ በቃል ተነግሮ እንደሆን እንጂ በተማሪዎች ወረቀት ላይ የተፃፈ ነገር የለም፡፡ ሆኖም ሁለት ነገር ከተማሪዎች እንደሚጠበቁ ከሰጡት ምላሽ መገመት ይቻላል፡፡ ከላይ በተጠቀሰው ርእስ አንድ የመደምደሚያ አንቀፅ መፃፍና የተፃፈበትን ስልት መጥቀስ ናቸው፡፡ ምዘናው በምን መስፈርቶች እንደሚገመገም በይፋ በተማሪዎች ወረቀት ላይ አልተጠቀሰም፡፡ ምዘናው የሚይዘው ነጥብም በቃል ተገልፆ ካልሆነ በስተቀር ጥቅልም ሆነ ዝርዝር ነጥብ በተማሪዎች ወረቀት ላይ አልተስተዋለም፡፡ ከ10 እንደታረመ ግን ከተሰጠው ውጤት መረዳት ይቻላል፡፡ በእነዚህ ምክንያቶች የተነሳ ውጤት አሰጣጡ አግባብ ነው ለማለት ይከብዳል፡፡

ምዘና ስድስት፣ ስለድርሰት መፃፍ ቅድመ ተግባራት ተማሪዎች ማወቅ የሚገባቸውን ፅንሰ ሃሳቦች መሰረት ያደረጉ ጥያቄዎችን የሚጠይቅ ነው፡፡ የዚህ ምዘና መመሪያዎች ወይም ትእዛዞች ሁለት ናቸው፡፡ የመጀመሪው አዛምድ ሲሆን፣ ሁለተኛው ፃፍ ነው፡፡ መመሪያ አንድ፦ “በ ሀ ረድፍ የተዘረዘሩትን በቅድመ የመፃፍ ተግባራት ላይ የምንፈትሻቸውን ፅንሰ ሀሳቦች የሚወክሉትን እሳቤዎች ከ ለ ረድፍ እየመረጣችሁ አዛምዱ” ሲል፣ መመሪያ ሁለት ደግሞ “ለሚከተሉት ጥያቄዎች ቀጥተኛ፣ ትክክለኛና ተገቢ መልስ ፃፉ፡፡” ይላል፡፡ ከዚህ ሁኔታ የምዘናዎቹ መመሪያዎች ግልፅ ናቸው ማለት ይቻላል፡፡ ምዘናው በአዛምድና አጫጭር ምላሾችን የሚሻ በመሆኑ የማረሚያ መስፈርቶች አሻሚ አይደሉም፡፡ ምዘናው የሚይዘው ነጥብም በጥቅልም ሆነ በዝርዝር ተገልፁዋል፡፡ በአጠቃላይ ከ10 የሚያዝ ሲሆን፣አዛምዱ እያንዳንዱ አንዳንድ ነጥብ ሲይዙ ፃፉ ሶስት ጥያቄዎች ከአምስት ታርመዋል፡፡ ማለትም አንዱ አንድ ሲይዝ ሌሎቹ ሁለት ጥያቄዎች ሁለት ሁለት ነጥብ አላቸው፡፡ በመሆኑም ውጤት አሰጣጡ አግባብነት አለው፡፡

ምዘና ሰባት፣ አንድ ድርሰት እንዲፅፉ ተማሪዎችን የሚጠይቅ ነው፡፡ ድርሰቱ አንድ መግቢያ፣ ሶስት ሀተታና አንድ መደምደሚያ ያለው እንዲፅፉ ተማሪዎች እንደተጠየቁ ተማሪዎች ከፃፉት ፅሁፍ መረዳት ይቻላል፡፡ ምክንያቱም ሁሉም ተማሪዎች ፅሁፍ እነዚህ ሁኔታዎች በግልፅ ይታያሉ፡፡ ድርሰቱ የተፃፈው በግል ነው፡፡ ሁለት አማራጭ ርእሶች ተሰጥተዋል “የአለባበስ ባህላችን”ና “የትውልድ ሰፈሬ” የሚሉ ናቸው፡፡ የዚህ ተግባር መመሪያ ወይም ትእዛዝ በቃል ተነግሮ እንደሆን እንጂ በተማሪዎች ወረቀት ላይ የተፃፈ ነገር የለም፡፡ ሆኖም ሁለት ተግባራት

ከተማሪዎች እንደሚጠበቁ ከፃፉት ድርሰት መገመት ይቻላል፡፡ ከላይ ከተጠቀሱት ርእሶች ከሁለቱ አንዱን ርእስ እንዲመርጡና ባለአምስት አንቀፅ ያለው አንድ ድርሰት እንዲፅፉ ተማሪዎች የታዘዙ መሆኑን መገንዘብ ይቻላል፡፡ 35 ተማሪዎች ድርሰት ፅፈዋል፡፡ **"የአለባበስ ባህላችን"** በሚለው ርእስ 17፣ **"የትውልድ ሰፈሬ"** በሚለው ደግሞ 18 ተማሪዎች ድርሰት ፅፈዋል፡፡ አማራጭ ርእስ መስጠቱ ተማሪዎች በሚፈልጉትና በሚያውቁት ላይ እንዲፅፉ እድል ስለሚሰጥ ተገቢ ነው፡፡ የምዘናው ማረሚያ መስፈርቶች ግን በይፋ በተማሪዎች ወረቀቶች ላይ አልተጠቀሱም፡፡ ምዘናው የሚይዘው ነጥብም በቃል ተነግሯል ካልተባለ በስተቀር በጥቅልም ሆነ በዝርዝር ነጥብ በተማሪዎች ወረቀት ላይ አልተጠቀሰም፡፡ ከ15 እንደተያዘ ግን ከታረሙት የተማሪ ወረቀቶች መረዳት ይቻላል፡፡ ከእነዚህ ሁኔታዎች አንፃር ሲታይ የውጤት አሰጣጡ ተገቢነት ዝቅተኛ ነው ማለት ይቻላል፡፡

ምዘና ስምንት የበሳል ፅሁፈት ክሂል ክፍል ፪ የማጠቃለያ ፈተና ነው፡፡ የታረመው ከ40% ነው፡፡ የዚህ ምዘና መመሪያዎች ወይም ትእዛዞች ሁለት ናቸው፡፡ የመጀመሪው አዛምድ ሲሆን፣ ሁለተኛው ለጥያቄዎቹ አጫጭር መልሶችን እንዲፅፉ የሚጠይቅ ነው፡፡ መመሪያ አንድ፦ "በ ሀ ስር ለተዘረዘሩት የመደምደሚያ አንቀፅ የማዋቀሪያ ዘዴዎች ከ ለ ስር ከተዘረዘሩት ፋይዳቸው እየመረጣችሁ አዛምዱ" ይላል፡፡ ይህ መመሪያ 7 ጥያቄዎች ያሉት ሲሆን ከ 14% ታርሟል፡፡ መመሪያ ሁለት ደግሞ "ለሚከተሉት ጥያቄዎች ቀጥተኛ፣ ትክክለኛና ተገቢ መልስ ፃፉ" ይላል፡፡ ይህም 13 ጥያቄዎች ያሉት ሲሆን ከ33% ታርሟል፡፡ ከዚህ አንፃር የምዘናው መመሪያዎች ግልፅ ናቸው፡፡ ምዘናው በአዛምድና አጫጭር ምላሾችን የሚሻ በመሆኑ የማረሚያ መስፈርቶች አሻሚ አይደሉም፡፡ ምዘናው የሚይዘው ነጥብ በጥቅልም ሆነ በዝርዝር ተገልፁዋል፡፡ በአጠቃላይ ከ40% የሚያዝ ሲሆን፣ አዛምዱ 14% እያንዳንዱ ሁለት ነጥብ ሲይዝ፣ ፃፉ 13 ጥያቄዎች ከ33% ታርሟል፡፡ እያንዳንዱ ጥያቄ የሚይዘው ነጥብ በይፋ ተገልፃል፡፡ እነዚህ ሁኔታዎች የምዘናውን ውጤት አሰጣጥ ከፍ ያደርጉታል፡፡

በአጠቃላይ ከ3ኛ አመት የተማሪዎች የታረሙ ፅሁፎች ትንተና የግንዛቤ እውቀትን በሚጠይቁት ምዘናዎች በተለይም በምዘና ስድስትና በምዘና ስምንት የተሻለ የአስተራረም አግባብነት እንዳላቸው ለመረዳት ተችሏል፡፡ በሌሎች ምዘናዎች ግን የአስተራረም አግባብነታቸው ዝቅተኛ ነው፡፡ ለዚህ ደግሞ ሁለት መሰረታዊ ምክንያቶችን መጥቀስ ይቻላል፡፡ የመጀመሪያው የማረሚያ መስፈርቶች በቅድሚያ በግልፅ አልተጠቀሱም፣ ሁለተኛው ደግሞ

በተማሪዎች ወረቀት ላይ የተጠቀሱት መስፈርት መሰል ጉዳዮች ደረጃ ወይም ስኬል አልወጣላቸውም፡፡

4.1.3.2 የተማሪዎች የቡድን ውይይት

በዚህ ንኡስ ርእስ የተማሪዎችን ምላሾች አስተራረም በተመለከተ ተማሪዎች ያላቸውን ሀሳብ ለመረዳት በቡድን ውይይት ወቅት ለቀረቡላቸው ጥያቄዎች የሰጧቸው ምላሾች ተራ በተራ ቀርበዋል፡፡

4.1.3.2.1 የ1ኛ አመት አስተራረም የቡድን ውይይት

የበሳል ድርሰት ክሂል ኮርስ ምዘናዎችን የአስተራረም አግባብነት በተመለከተ ለተማሪዎች ለውይይት የቀረበው ጥያቄ "የበሳል ድርሰት ክሂል ኮርስ ክፍል ፪ ምዘናዎችን በተመለከተ ከማረሚያ መስፈርቶች፣ ከውጤት አሰጣጥ ወዘተ አንፃር ያስተዋላችኋቸው ጉዳዮች ምን ምን ናቸው?" የሚል ነው፡፡

> የውጤት አሰጣጡ ከሞላ ጎደል ግልፅ ነው፤ በዚህ ኮርስ የተጠየቅናቸው ጥያቄዎች አረፍተ ነገርን መሰረት ያደረጉና በሰዋስው ላይ ያተኮሩ ናቸው፡፡ በዚህም የተነሳ አረፍተ ነገሮች ውስጥ ያሉትን ስህተቶች በሙሉ ለይተን ካስተካከልን ውጤት ይሰጠናል፡፡ ይሁን እንጂ፣ ምን ምን የስህተት አይነቶች ላይ ማተኮር እንዳለብን በይፋ ስለማይገለፅልን ግን በመጠኑም ቢሆን ግራ እንጋባለን፡፡

በአጠቃላይ ተማሪዎች የተጠየቋቸው ጥያቄዎች ኢርቱዕ የፅህፈት ምዘና ውስጥ የሚመደቡ ናቸው፡፡ በሌላ አገላለፅ የ1ኛ አመት ተማሪዎች በበሳል ድርሰት ክሂል ክፍል ፪ ኮርስ በአንቀፅና በድርሰት ደረጃ ሀሳባቸውን አደራጅተው እንዲገልፁ አልተጠየቁም፡፡ ይህ ሁኔታ ደግሞ የተዘጋጁት ምዘናዎች የፅህፈት ክሂልን በአግባቡ የመለካት መጠናቸው ዝቅተኛ እንደሁኑ ያመለክታል፡፡ በሌላ በኩል ደግሞ፣ የምዘናዎቹ አስተራረም አስተማማኝነት ግን ከፍተኛ ነው፡፡ ለዚህ ደግሞ ምክንያቱ ለማረም የማያስቸግሩ መሆናቸው ነው፡፡ በመሆኑም የ1ኛ አመት ምዘናዎች የአስተራረም አግባብነት ከፍተኛ ነው ማለት ይቻላል፡፡

4.1.3.2.2 የ2ኛ አመት አስተራረም የቡድን ውይይት

የበሳል ፅህፈት ክሂል ኮርስ ምዘናዎችን የአስተራረም አግባብነት በተመለከተ ለ2ኛ አመት ተማሪዎች ለውይይት የቀረበው ጥያቄ “የበሳል ፅህፈት ክሂል ኮርስ ክፍል ፪ ምዘናዎችን በተመለከተ ከማረሚያ መስፈርቶች፣ ከውጤት አሰጣጥ ወዘተ አንፃር ያስተዋላችኋቸው ጉዳዮች ምን ምን ናቸው?” የሚል ነው። ለዚህ ጥያቄ አብዛኞቹ ተማሪዎች በየቡድናቸው ያነሳቸው ጉዳዮች ተጨምቀው ሲታዩ ከዚህ በታች በቀረበው አንቀፅ የተገለፀውን ይመስላሉ፤

> የማረሚያ መስፈርቶችን በተመለከተ ድብቅነት ጎልቶ ይታያል፤ በእርማት ወቅት ጀማሪ ፀሀፊዎች መሆናቸው ከግምት ውስጥ አይገባም፤ ከጠንካራ ጎናችን ይልቅ ስህተቶቻቸው ላይ ይተኮራል፤ ለምን እንደተቀነሰብን ስንጠይቅ ተቀባይነት አናገኝም፤ ምን አይነት የውጤት ጥያቄ እንዳናነሳ፣ በቅድሚያ ምዘናዎቻችሁ በደንብ የታረሙ ስለሆኑ ምንም አይነት ማሻሻያ እንደማይደረግ መምህራችን ማሳሰቢያ ይሰጡናል። በተለይ ምዘናዎቹ አንቀፅ ወይም ድርሰት መፃፍ ከሆኑ በደፈናው ከእነዚህ መስፈርቶች አንፃር ታርሟል እንባላለን እንጂ፣ በዝርዝር ይህ ስህተት ይህን ያህል አስቀንሶባችኋል ተብሎ አይገለፅልንም። ብዙውን ጊዜ በደንብ የሰራነው ትንሽ ነጥብ ይሰጠውና በደንብ ያልሰራነው የፈተና ጥያቄ ደግሞ ብዙ ነጥብ እንዲይዝ ይደረጋል። የውጤት አሰጣጡ በጥላቻ የተመሰረተ ነው፤ እርማቱ ሰው ተኮር የሚሆንበትም አጋጣሚ አለ፤ በመጀመሪያ አካባቢ ጥሩ ይታረምና፣ እየቆየ ሲሄድ መምህሩ እየሰለቸ ይሄድና በአግባቡ ሳይነበብ ውጤት የሚሰጥበት ሁኔታም አለ፤ ተመሳሳይ ፅሁፍ ፅፈው (በተለይ ከክፍል ውጭ ፅፈን እንድንመጣ ስንጠየቅ) በጣም የተራራቀ ውጤት ይሰጣል። በእርማት ወቅት መምህሩ በቂ ጊዜና ትኩረት ሰጥተው የሚያርሙልን አይመስለንም፤ ፈተናዎችችን በይድረስ ይድረስ ይታረማሉ። ቅሬታ ማቅረብም ከጥላቻ በስተቀር የሚያስገኘው ጥቅም የለም።

ከዚህ ከ2ኛ አመት ተማሪዎች ምላሽ የበሳል ፅህፈት ክሂል ኮርስ ምዘናዎችን አስተራረም በተመለከተ ተማሪዎች አራት መሰረታዊ ቅሬታዎችን እንዳነሱ መረዳት ይቻላል። የመጀመሪያው የምዘና ማረሚያ መስፈርቶቹ ግልፅ አይደሉም፤ ሁለተኛ የሰሩት በሚገባ አይነበቡላቸውም፤ ሶስተኛ ለማረም በቂ ጊዜ አይመደብላቸውም፤ አራተኛ እርማትን በተመለከተ ግልፅ ውይይት በተማሪዎችና በመምህሩ መካከል አይካሄድም። እነዚህ ሁኔታዎች ደግሞ የአስተራረም አግባብነቱን በእጅጉ የሚያሳንሱ ጉዳዮች ናቸው።

4.1.3.2.3 የ3ኛ አመት ተማሪዎች አስተራረም የቡድን ውይይት

የበሳል ፅህፈት ክሂል ኮርስ ምዘናዎችን የአስተራረም አግባብነት በተመለከተ ለ1ኛና ለ2ኛ አመት ተማሪዎች የተጠየቀውን አይነት ጥያቄ ለ3ኛ አመት ተማሪዎችም ቀርቦ ነበር።

ለውይይት የቀረበው ጥያቄ “የበሳል ፅህፈት ክሂል ኮርስ ክፍል ፪ ምዘናዎችን በተመለከተ ከማረሚያ መስፈርቶች፣ ከውጤት አሰጣጥ ወዘተ አንፃር ያስተዋላችኋቸው ጉዳዮች ምን ምን ናቸው?” የሚል ነው፡፡ ለዚህ ጥያቄ አብዛኞቹ ተማሪዎች በየቡድናቸው ያነሷቸው ጉዳዮች ተጨምቀው ሲታዩ ከዚህ በታች በቀረበው አንቀፅ የተገለፀውን ይመስላሉ፡፡

> ለበሳል ፅህፈት ክሂል ኮርስ የተዘጋጁልን ምዘናዎች (ፈተናዎች) በምን መስፈርቶች እንደሚታረሙልን ምዘናዎችን ከማከናወናቸው በፊት በግልፅ አናውቃቸውም፤ የማረሚያ መስፈርቶችን የምናውቃቸው ፈተናዎች ታርመው ከተመለሱ በኋላ ነው፡፡ ከእርማት በኋላ የሚገለፁልን የማረሚያ መስፈርቶችም ቢሆኑ ብዙውን ጊዜ ግልፅ አይደሉም (ለምሳሌ ተለጣጣቂነት፣ ግልፅነት፣ የቋንቋ ችግር ወዘተ)፡፡ የማረሚያ መስፈርቶች የተማሪውን ችሎታ ከግንዛቤ ውስጥ ያስገቡ አይደሉም፤ እኛ በተረዳነው የአፃፃፍ መንገድ ሳይሆን መምህሩ በተረዳው መንገድ ይታረማል፤ በተለይ በአንቀፅ ወይም በድርሰት ደረጃ ፃፉ ተብለን ስንጠየቅ የፃፍነው በመምህሩ በሚገባ ተነቦ ውጤት አይሰጠንም፤ በእርማት ወቅት መምህሩ በጥቃቅን ስህተቶች (ለምሳሌ፡- የፊደል ግድፈት፣ የስርዓተ ነጥብ አጠቃቀም፣ የእጅ ፅሁፍ) ላይ ያተኩራል፤ በጣም ከፍተኛ ዋጋ የሚሰጠው ጥሩ የእጅ ፅሁፍ ላለው ነው፡፡ በመጀመሪያው ፈተና ከግማሽ በታች ብናገኝም እንኳ፣ መምህሩ ደግመው ላለመፈተን ሲሉ ዝቅተኛውን የማለፊያ ነጥብ ይሰጡናል፤ ለምን ይኸ ውጤት ተሰጠን ብለን ከጠየቅን ቀና ምላሽ አይሰጠንም፤ በጥቅሉ አስተራረሙ መስፈርት ተኮር ሳይሆን መምህር ተኮር ነው፡፡

በአጠቃላይ ከላይ የ3ኛ አመት ተማሪዎች የጠቀሷቸውን መረጃዎች መሰረት በማድረግ የማረሚያ መስፈርቶች ለተማሪዎቹ ግልፅ አይደሉም፤ ምዘናዎቹም በመምህሩ በሚገባ ተነበው አይታረሙም፤ በአገኙት ውጤት ላይም ከመምህሩ ጋር ግልፅ ውይይት አይካሄድም፤ በመሆኑም አብዛኞዎቹ ተማሪዎች በሚያገኙት ውጤት ደስተኞች አይደሉም ማለት ይቻላል፡፡ እነዚህ ሁኔታዎች ደግሞ ውጤት አሰጣጡ ችግሮች እንዳሉበት የሚጠቁሙ ናቸው፡፡ ይህ ከሆነ ደግሞ የአስተራረም አግባብነቱ ላይ አሉታዊ ተፅዕኖ ያሳድራል፡፡

4.1.3.3 የአስተራረም አግባብነት የተማሪዎች የፅሁፍ መጠይቅ

በዚህ ንዑስ ርእስ ደግሞ፣ የምዘናዎችን አስተራረም በተመለከተ ዝርዝር መረጃዎችን ለማግኘት በፅሁፍ መጠይቅ አማካኝነት ከተማሪዎች የተሰበሰቡት መረጃዎች ቀርበዋል፡፡

4.1.3.3.1 የ1ኛ አመት የተማሪዎች አስተራረም የፅሁፍ መጠይቅ

በ2005 ዓ.ም የትምህርት ዘመን በደብረ ማርቆስ ዩኒቨርሲቲ በአማርኛ ትምህርት ክፍል በመደበኛው መርሀ-ግብር ተመድበው ትምህርታቸውን በመከታተል ላይ የሚገኙት ተማሪዎች 32 እንደሆኑ ቀደም ሲል ተገልፁዋል፡፡ ከእነዚህ ውስጥ በአግባቡ የፅሁፍ መጠይቆችን ሞልተው የመለሱት 26ቱ ናቸው፡፡ በመሆኑም የአስተራረም አግባብነትን በተመለከተ የሰጧቸው ምላሾች የሚተነተኑት የ26ቱ ተማሪዎች ብቻ ናቸው፡፡

ሰንጠረዥ 4.6 1ኛ ዓመት ተማሪዎች የአስተራረም አግባብነት በተመለከተ

ጥያቄዎች	በጣም እስማማለሁ		እስማማለሁ		ለመወሰን ተቸግሬያለሁ		አልስማማም		በጣም አልስማማም	
	ብዛት	%	ብዛት	%	ብዛት	%	ብዛት	%	ብዛት	%
1	12	46.15	10	38.46	1	3.84	2	7.69	1	3.84
2	አዎ						አይታወቁም			
	3		11.53				23	88.46		
3	0	0	1	3.84	1	3.84	1	3.84	0	0
4	0	0	0	0	3	11.53	0	0	0	0
5	0	0	0	0	1	3.84	2	7.69	0	0
6	0	0	0	0	3	11.53	0	0	0	0
7	0	0	0	0	0	0	14	53.84	12	46.15
8	0	0	0	0	0	0	6	23.18	20	76.92

ለተማሪዎቹ የበሳል ፅህፈት ክሂል ምዘናዎችን ወይም ፈተናዎችን የአስተራረም አግባብነት በተመለከተ የቀረበው የመጀመሪያው ጥያቄ "የበሳል ፅህፈት ክሂል ፪ ምዘናዎች ወይም ፈተናዎች የማረሚያ መስፈርቶች በግልፅ አይታወቁም" የሚል ነው፡፡ ለዚህ ጥያቄ 22 (84.61%) እንስማማለን፣ 3(11.53%) አንስማማም፣ ሲሉ 1(3.84%) ደግሞ ለመወሰን ይቸግረናል ብለዋል፡፡ ከዚህም መረጃ አብዛኞቹ ተማሪዎች 22(84.61%) የማረሚያ መስፈርቶቹ ግልፅ አይደሉም የሚል አቋም እንዳላቸው መረዳት ይቻላል፡፡ ይህ መረጃ የማረሚያ መስፈርት ግልፅነት ችግር እንዳለ ያመለክታል፡፡

ሁለተኛው ጥያቄ "የበሳል ፅህፈት ክሂል ፪ ምዘናዎች ወይም ፈተናዎች የማረሚያ መስፈርቶች በግልፅ ይታወቃሉ" የሚል ነው፡፡ ለዚህ ጥያቄ የተሰጡት አማራጮች ሁለት ናቸው፤ እነሱም፦

ይታወቃሉና አይታወቁም የሚሉ ናቸው፡፡ ይህ የተደረገበት ምክንያት ከዚህ ጥያቄ ተያያዥነት ያላቸውን ሌሎች አራት ጥያቄዎችን ለመጠየቅ ታስቦ ነው፡፡ ይታወቃሉ የሚሉ ካሉ ቀጥለው የሚመጡትን ተከታይ አራት ጥያቄዎች ምላሽ እንዲሰጡ ሲጠየቁ፣ አይታወቁም ካሉ ደግሞ እነዚህን ጥያቄዎች እንዲያልፋቸው መመሪያ ተሰጥቷል፡፡ በመሆኑም ለዚህ ጥያቄ 3(11.53%) ብቻ እንስማማለን፣ 23(88.46%) ተማሪዎች ደግሞ አንስማማም ብለዋል፡፡ ከዚህ መረጃም አብዛኞቹ ተማሪዎች (88.46%) የማረሚያ መስፈርቶቹ አይታወቁም የሚል አቋም እንዳላቸው መረዳት ይቻላል፡፡

ከላይ እንደተገለፀው ከዚህ ቀጥለው የሚመጡትን ከ3ኛ እስከ 6ኛው ላሉት ጥያቄዎች ምላሽ የሰጡት የማረሚያ መስፈርቶቹ ግልፅ ናቸው በሚለው ሀሳብ የተስማሙት ከ26ቱ ተማሪዎች ውስጥ 3ቱ ብቻ እንደሆኑ ልብ ማለት ይገባል፡፡ ስለሆነም 3ቱ ተማሪዎች የሰጧቸው ምላሾች ከአጠቃላዮች የተማሪው ቁጥር ጋር ሲነፃፀር በጣም ዝቅተኛ በመሆኑ (11.53%) ከ3 እስከ 6 ላሉት ጥያቄዎች ያሉትን ምላሾች መተንተኑ ተገቢ አይሆንም፡፡ ዝርዝሩን ማየት ካስፈለገም ከላይ ከሰንጠረዡ ላይ መረዳት ይቻላል፡፡

ሰባተኛው ጥያቄ “የበሳል ፅሁፈት ክሂል ፪ ምዘናዎች ወይም ፈተናዎች እንዴት እንደሚታረሙ ከመፈተናችን በፊት ናሙና ወይም ምሳሌ አይተናል” የሚል ነው፡፡ ለዚህ ጥያቄ ሁሉም መላሾች 26 (100%) አንስማማም ብለዋል፡፡ ይህ መረጃ ምዘናዎቹ እንዴት እንደሚታረሙ ተማሪዎች ናሙና እንዳላዩ የሚያመለክት ነው፡፡

ስምንተኛው ጥያቄ፣ “በበሳል ፅሁፈት ክሂል ፪ ምዘናዎች ወይም ፈተናዎች ላይ ስማችንን ሳይሆን መለያ ቁጥራችንን ብቻ እንድንፅፍ ተደርጓል” የሚል ነው፡፡ ለዚህ ጥያቄ ሁሉም መላሾች 26 (100%) አንስማማም፤ ብለዋል፡፡ ከዚህም መረጃ ተማሪዎቹ ሲፈተኑ ሁሌም ስማቸውን ጭምር አብረው የሚፅፉ መሆኑን ያመለክታል፡፡ ይህ በመሆኑ ደግሞ በመተዋወቅ ምክንያት በእርማት ወቅት ሊፈጠር የሚችለውን አድሎ ከፍ ሊያደርገው ይችላል፡፡ አድሎ ካለ ደግሞ የአስተራረሙን የውጤት አሰጣጥ አግባብነቱን ይቀንሰዋል፡፡

ከላይ ከቀረቡት ስምንት የአስተራረም አግባብነት ጥያቄዎች በተጨማሪ አንድ ክፍት ጥያቄም ለተማሪዎቹ ተጠይቀው ነበር፡፡ ይኸውም፡- “ከዚህ በላይ ከተራ ቁጥር 1 እስከ 8 ከተጠቀሱት

ተግባራት በተጨማሪ በሳል የፅህፈት ኮርስ ፈተናዎችን የውጤት አሰጣጥ ስልቶችን ወይም የአስተራረም መስፈርቶች በተመለከተ የምትሰጠ(ጭ)ው አስተያየት ካለህ(ሽ) ከዚህ በታች በተሰጠው ባዶ ቦታ ላይ ፃፍ(ፊ)።" የሚል ነው። ለዚህ ጥያቄ አብዛኞቹ ተማሪዎች "የማረሚያ መስፈርቶች ምን ምን እንደሆኑ በግልፅ አናውቃቸውም። ታርመው ሲመለሱ ብቻ ከዚህ ከዚህ አኳያ ታርመዋል እንባላለን። በተሰጠን ውጤት ላይ ግልፅ ውይይት እንድናደርግም አይፈቀድልንም" የሚል ምላሽ ሰጥተዋል።

በአጠቃላይ ከነዚህ የ1ኛ አመት ተማሪዎች ምላሾች የበሳል ፅህፈት ክሂል ክፍል ፪ ምዘናዎች የማረሚያ መስፈርቶች ለተማሪዎች ግልፅ አይደሉም፤ ምዘናዎች ታርመው ሲመለሱላቸውም በተገቢው ሁኔታ ከመምህራቸው ጋር መወያየት አይፈቀድም፤ ስለአስተራረማቸውም ናሙና ወይም ምሳሌ አልቀረቡም፤ በትውውቅ ምክንያት የሚመጣ አድሎን ለመቀነስም በምዘናዎች ላይ መለያ ቁጥራቸውን ብቻ እንዲፅፉ አልተደረጉም። ከዚህ መረጃ አኳያ የ1ኛ አመት የበሳል ፅህፈት ምዘናዎች አስተራረም ግልፅነት ይጎላቸዋል ማለት ይቻላል።

4.1.3.3.2 የ2ኛ አመት አስተራረም አግባብነት የፅሁፍ መጠይቅ

በ2005 ዓ.ም የትምህርት ዘመን በደብረ ማርቆስ ዩኒቨርሲቲ በአማርኛ ትምህርት ክፍል በመደበኛው መርሀ-ግብር ተመድበው ትምህርታቸውን በመከታተል ላይ የሚገኙት የ2ኛ አመት ተማሪዎች ቁጥር 50 እንደሆነ ቀደም ሲል ተገልፁዋል። ከእነዚህ ውስጥ በአግባቡ የፅሁፍ መጠይቆችን ሞልተው የመለሱት 43ቱ ናቸው። በመሆኑም የአስተራረም አግባብነትን በተመለከተ የሰጧቸው ምላሾች የተተነተኑት የ43ቱ ተማሪዎች ብቻ ናቸው።

ሰንጠረዥ 4.7 የ2ኛ ዓመት የአስተራረም አግባብነት የፅሁፍ መጠየቅ ምላሾች

ጥያቄዎች	በጣም እስማማለሁ		እስማማለሁ		ለመወሰን ተቸግሬያለሁ		አልስማማም		በጣም አልስማማም	
	ብዛት	%	ብዛት	%	ብዛት	%	ብዛት	%	ብዛት	%
1	19	44.18	18	41.86	0	0	5	11.62	1	2.32
2	ይታወቃሉ					አይታወቁም				
	0	0	6	13.95	0	0	37	86.05	0	0
3	1	2.32	3	6.97	2	4.65	0	0	0	0
4	0	0	3	6.97	3	6.97	0	0	0	0

5	0	0	4	9.30	2	4.65	0	0	0	0
6	0	0	0	0	2	4.65	4	9.30	0	0
7	0	0	0	0	0	0	7	16.27	36	83.72
8	0	0	0	0	0	0	12	27.91	31	72.9

ለተማሪዎቹ የበሳል ፅህፈት ክሂል ምዘናዎችን ወይም ፈተናዎችን የአስተራረም አግባብነት በተመለከተ የቀረበው የመጀመሪያው ጥያቄ "የበሳል ፅህፈት ክሂል ፪ ምዘናዎች ወይም ፈተናዎች የማረሚያ መስፈርቶች በግልፅ አይታወቁም" የሚል ነው፡፡ ለዚህ ጥያቄ 37 (86.05%) እንስማማለን ሲሉ 6(13.95%) ደግሞ አንስማማም ብለዋል፡፡ ከዚህም መረጃ አብዛኞቹ ተማሪዎች (86.05%) የማረሚያ መስፈርቶቹ ግልፅ አይደሉም የሚል አቋም እንዳላቸው መረዳት ይቻላል፡፡ ይህ መረጃ የማረሚያ መስፈርቶች ለይቶ ያለማሳወቅ ችግር እንዳለ ያመለክታል፡፡

ሁለተኛው ጥያቄ "የበሳል ድርሰት ክሂል ፪ ምዘናዎች ወይም ፈተናዎች የማረሚያ መስፈርቶች በግልፅ ይታወቃሉ" የሚል ነው፡፡ ለዚህ ጥያቄ የተሰጡት አማራጮች ሁለት ናቸው፤ እነሱም፦ ይታወቃሉና አይታወቁም የሚሉ ናቸው፡፡ ይህ የተደረገበት ምክንያት ከዚህ ጥያቄ ጋር ተያያዥነት ያላቸው ሌሎች አራት ጥያቄዎችን ለመጠየቅ ታስቦ ነው፡፡ ይታወቃሉ የሚሉ ካሉ ቀጥለው የሚመጡትን ተከታይ አራት ጥያቄዎች ምላሽ እንዲሰጡ ሲጠየቁ፣ አይታወቁም ካሉ ደግሞ እነዚህን ጥያቄዎች እንዲያልፏቸው መመሪያ ተሰጥቷል፡፡ በመሆኑም ለዚህ ጥያቄ 6(13.95%) ብቻ እንስማማለን፣ ሲሉ 37(86.05%) ተማሪዎች ደግሞ አንስማማም ብለዋል፡፡ ይህም አብዛኞቹ ተማሪዎች (88.46%) የማረሚያ መስፈርቶቹ አይታወቁም የሚል አቋም እንዳላቸው መረዳት ይቻላል፡፡ ይህን መረጃ የማረሚያ መስፈርቶች እንደማይታወቁ ይጠቁማል፡፡

ከላይ እንደተገለፀው ከዚህ ቀጥለው የሚመጡትን ከ3ኛ እስከ 6ኛው ላሉት ጥያቄዎች ምላሽ የሰጡት የማረሚያ መስፈርቶቹ ግልፅ ናቸው በሚለው ሀሳብ የተስማሙት ከ43ቱ ተማሪዎች ውስጥ 6ቱ ብቻ እንደሆኑ ልብ ማለት ይገባል፡፡ አዎንታዊ ምላሽ የሰጡት ጥቂት በመሆናቸው ከ3-6 ለአጠቃላይ ጥናቱ ውጤት የሚያበርክቱ ፋይዳ አነስተኛ ነው፡፡ ስለሆነም የእነዚህ ተማሪዎች ምላሾች አልተተነተኑም፡፡

ሰባተኛው ጥያቄ፣ "የበሳል ፅሀፈት ክሂል ፪ ምዘናዎች ወይም ፈተናዎች እንዴት እንደሚታረሙ ከመፈተናችን በፊት ናሙና ወይም ምሳሌ አይተናል" የሚል ነው፡፡ ለዚህ ጥያቄ ሁሉም መላሾች 43(100%) አንስማማም ብለዋል፡፡ ከዚህም መረጃ ምዘናዎቹ እንዴት እንደሚታረሙ ሁሉም ተማሪዎች አያውቁም ማለት ይቻላል፡፡

ስምንተኛው ጥያቄ፣ "በበሳል ፅሀፈት ክሂል ፪ ምዘናዎች ወይም ፈተናዎች ላይ ስማችንን ሳይሆን መለያ ቁጥራችንን ብቻ እንድንፅፍ ተደርጓል" የሚል ነው፡፡ ለዚህ ጥያቄ ሁሉም መላሾች 43(100%) አንስማማም፤ ብለዋል፡፡ ከዚህም መረጃ ተማሪዎቹ ሲፈተኑ ሁሌም ስማቸውን ጭምር አብረው የሚፅፉ መሆኑን ያመለክታል፡፡ ይህ በመሆኑ ደግሞ ከመምህሩ ጋር በሚኖር ትውውቅ ወይም ቅርርቦሽ ምክንያት በእርማት ወቅት ሊፈጠር የሚችለውን አድሎ ከፍ ሊያደርገው ይችላል፡፡ አድሎ ካለ ደግሞ የአስተራረሙን የውጤት አሰጣጥ አግባብነቱን ይቀንሰዋል፡፡

ከላይ ከቀረቡት ስምንት የአስተራረም አግባብነት ጥያቄዎች በተጨማሪ አንድ ክፍት ጥያቄም ለተማሪዎቹ ቀርቦ ነበር፡፡ ይኸውም፦ "ከዚህ በላይ ከተራ ቁጥር 1 እስከ 8 ከተጠቀሱት ተግባራት በተጨማሪ በሳል የፅሀፈት ኮርስ ፈተናዎችን የውጤት አሰጣጥ ስልቶችን ወይም የአስተራረም መስፈርቶች በተመለከተ የምትሰጠ(ጭ)ው አስተያየት ካለህ(ሽ) ከዚህ በታች በተሰጠው ባዶ ቦታ ላይ ፃፍ(ፊ)" የሚል ነው፡፡ ለዚህ ጥያቄ ብዙዎቹ ተማሪዎች "የማረሚያ መስፈርቶች ግልፅ አይደሉም፤ ተመሳሳይ ጥያቄዎች ተሰጥተውን ታርመውልን ምን ላይ ትኩረት አድርገን ፈተናዎችን መስራት እንዳለብን አናውቅም፤ ይህም በመሆኑ በአብዛኛው ውጤት ላይ እንጎዳለን" ብለዋል፡፡

በአጠቃላይ ከነዚህ የ2ኛ አመት ተማሪዎች ምላሾች የበሳል ፅሀፈት ክሂል ክፍል ፪ ምዘናዎች የማረሚያ መስፈርቶች ለተማሪዎች ግልፅ አይደሉም፤ ይህ በመሆኑም ተማሪዎች ምን ላይ አተኩረው መስራት እንዳለባቸው አያውቁም፤ በዚህም ምክንያት አነስተኛ ውጤት ሊገኙ ይችላሉ፡፡ እነዚህ ሁኔታዎች ደግሞ የምዘናዎችን ውጤት አሰጣጥ አግባብነት ዝቅ የሚያደርጉ ናቸው፡፡

4.1.3.3.3 የ3ኛ አመት አስተራረም የፅሁፍ መጠይቅ

በ2005 ዓ.ም የትምህርት ዘመን በደብረ ማርቆስ ዩኒቨርሲቲ በአማርኛ ትምህርት ክፍል በመደበኛው መርሀ-ግብር ተመድበው ትምህርታቸውን በመከታተል ላይ የሚገኙት የ3ኛ አመት ተማሪዎች ቁጥር 35 እንደሆነ ቀደም ሲል ተገልፁዋል፡፡ ከእነዚህ ውስጥ በአግባቡ የፅሁፍ መጠይቆችን ሞልተው የመለሱት 29ኙ ብቻ ናቸው፡፡ በመሆኑም የአስተራረም አግባብነትን በተመለከተ የሰጧቸው ምላሾች የተተነተኑት የ29ኙ ተማሪዎች ምላሾች ብቻ ናቸው፡፡

ሰንጠረዥ 4.8 የ3ኛ ዓመት ተማሪዎች የአስተራረም አግባብነት የፅሁፍ መጠይቅ ምላሽ

ጥያቄዎች	በጣም እስማማለሁ		እስማማለሁ		ለመወሰን ተቸግሬያለሁ		አልስማማም		በጣም አልስማማም	
	ብዛት	%	ብዛት	%	ብዛት	%	ብዛት	%	ብዛት	%
1	13	44.82	12	41.37	0	0	4	13.79	0	0
2	ይታወቃሉ						አይታወቁም			
			4	13.79			25	86.20		
3	0	0	2	6.89	2	6.89	0	0	0	0
4	0	0	0	0	4	13.79	0	0	0	0
5	0	0	0	0	1	3.44	3	10.34	0	0
6	0	0	0	0	0	0	4	13.79	0	0
7	0	0	0	0	2	6.89	14	48.27	13	44.82
8	0	0	0	0	0	0	9	31.03	20	68.96

ለተማሪዎቹ የበሳል ፅህፈት ክሂል ምዘናዎችን ወይም ፈተናዎችን የአስተራረም አግባብነት በተመለከተ የቀረበው የመጀመሪያው ጥያቄ “የበሳል ፅህፈት ክሂል ፪ ምዘናዎች ወይም ፈተናዎች የማረሚያ መስፈርቶች በግልፅ አይታወቁም” የሚል ነው፡፡ ለዚህ ጥያቄ 25 (86.21%) እንስማማለን ሲሉ፣ 4(13.79%) ደግሞ አንስማማም ብለዋል፡፡ ከዚህም መረጃ አብዛኞቹ ተማሪዎች (86.21%) የማረሚያ መስፈርቶቹ ግልፅ አይደሉም የሚል አቋም እንዳላቸው መረዳት ይቻላል፡፡ ይህን ሁኔታ የማረሚያ መስፈርቶች ለይቶ ያለማሳወቅ ችግር እንዳለ ያመለክታል፡፡

ሁለተኛው ጥያቄ “የበሳል ፅህፈት ክሂል ፪ ምዘናዎች ወይም ፈተናዎች የማረሚያ መስፈርቶች በግልፅ ይታወቃሉ” የሚል ነው፡፡ ለዚህ ጥያቄ የተሰጡት አማራጮች ሁለት ናቸው፤ እነሱም፦

ይታወቃሉና አይታወቁም የሚሉ ናቸው፡፡ ይህ የተደረገበት ምክንያት ከዚህ ጥያቄ ጋር ተያያዥነት ያላቸው ሌሎች አራት ጥያቄዎችን ለመጠየቅ ታስቦ ነው፡፡ ይታወቃሉ የሚሉ ካሉ ቀጥለው የሚመጡትን ተከታይ አራት ጥያቄዎች ምላሽ እንዲሰጡ ሲጠየቁ፣ አይታወቁም ካሉ ደግሞ እነዚህን ጥያቄዎች እንዲያልፋቸው መመሪያ ተሰጥቷል፡፡ በመሆኑም፣ ለዚህ ጥያቄ 4(13.79%) ብቻ እንስማማለን ሲሉ፣ 25(86.21%) ተማሪዎች ደግሞ አንስማማም ብለዋል፡፡ ይህም አብዛኞቹ ተማሪዎች (86.21%) የማረሚያ መስፈርቶቹ አይታወቁም የሚል አቋም እንዳላቸው የሚያመለክት ነው፡፡

ከላይ እንደተገለፀው ከዚህ ቀጥለው የሚመጡትን ከ3ኛ እስከ 6ኛው ላሉት ጥያቄዎች ምላሽ የሰጡት የማረሚያ መስፈርቶቹ ግልፅ ናቸው በሚለው ሀሳብ የተስማሙት ከ29ኙ ተማሪዎች ውስጥ 4ቱ ብቻ እንደሆኑ ልብ ማለት ይገባል፡፡ አዎንታዊ ምላሽ የሰጡት ተማሪዎች ቁጥርም አነስተኛ በመሆናቸው ከ3-6 ያሉት ጥያቄዎች አልተተነተኑም፡፡

ሰባተኛው ጥያቄ "የበሳል ፅሁፈት ክሂል ፪ ምዘናዎች ወይም ፈተናዎች እንዴት እንደሚታረሙ ከመፈተናችን በፊት ናሙና ወይም ምሳሌ አይተናል" የሚል ነው፡፡ ለዚህ ጥያቄ ሁሉም መላሾች 29(100%) አንስማማም ብለዋል፡፡ ከዚህም መረጃ ምዘናዎቹ እንዴት እንደሚታረሙ ሁሉም ተማሪዎች አያውቁም ማለት ይቻላል፡፡

ስምንተኛው ጥያቄ "በበሳል ፅሁፈት ክሂል ፪ ምዘናዎች ወይም ፈተናዎች ላይ ስማችንን ሳይሆን መለያ ቁጥራችንን ብቻ እንድንፅፍ ተደርጓል" የሚል ነው፡፡ ለዚህ ጥያቄ ሁሉም መላሾች 29(100%) አንስማማም ብለዋል፡፡ ከዚህም መረጃ ተማሪዎቹ ሲፈተኑ ሁሌም ስማቸውን ጭምር አብረው የሚፅፉ መሆኑን ያመለክታል፡፡ ይህ በመሆኑ ደግሞ ከመምህሩ ጋር በሚኖር ትውውቅ ወይም ቅርርቦሽ ምክንያት በእርማት ወቅት ሊፈጠር የሚችለውን አድሎ ሊጨምረው ይችላል፡፡

ከላይ ከቀረቡት ስምንት የአስተራረም አግባብነት ጥያቄዎች በተጨማሪ አንድ ክፍት ጥያቄም ለተማሪዎቹ ተጠይቀው ነበር፡፡ ይኸውም፦ "ከዚህ በላይ ከተራ ቁጥር 1 እስከ 8 ከተጠቀሱት ተግባራት በተጨማሪ በሳል የፅሁፈት ኮርስ ፈተናዎችን የውጤት አሰጣጥ ስልቶችን ወይም የአስተራረም መስፈርቶች በተመለከተ የምትሰጠ(ጭ)ው አስተያየት ካለህ(ሽ) ከዚህ በታች

በተሰጠው ባዶ ቦታ ላይ ፃፍ(ፊ)" የሚል ነው፡፡ ለዚህ ጥያቄ ብዙዎቹ ተማሪዎች የጠቀሷቸው ጉዳዮች እንደሚከተለው ተጨምቀው ቀርበዋል፤

> የአስተራረም ችግር በስፋት ይታያል፤ በተለይ በአንቀፅ ወይም በድርሰት ደረጃ እንድንፅፍ ስንጠየቅ፤ መምህሩ ያለበቂ ምክንያት ማርክ ይቀንስብናል፤ ለምን ተቀነሰብን ብለን ከጠየቅን ቀና ምላሽ አይሰጠንም፤ የፅህፈት ምዘና በአጠቃላይ ህግ ያለው አይመስልም፤ ብዙውን ጊዜ የምናገኘውን ውጤት በስራ ሳይሆን አብዛኞቻችን በእድል እንዳገኘነው ነው የምንቆጥረው፤ ጎልቶ የሚታየው መስፈርት የእጅ ፅሁፍ ነው፤ ጥሩ የእጅ ፅሁፍ ያለው ጥሩ ውጤት ያገኛል፡፡

ከዚህ መረጃ የ3ኛ አመት ተማሪዎች ምላሾች የበሳል ድርሰት ክሂል ክፍል ፪ ምዘናዎች የማረሚያ መስፈርቶችን በሚገባ መለየት የተቸገሩ ይመስላል፡፡ በተለይ ሀሳባቸውን በአንቀፅ ወይም በድርሰት ደረጃ እንዲገልፁ ሲጠየቁ የስራቸውን ውጤት ሳይሆን በአጋጣሚ ወይም በእድል እንደሎተሪ ያገኙት አድርገው እንደሚገምቱ መረዳት ይቻላል፡፡ በተማሪዎችና በመምህሩ መካከልም ውጤት አሰጣጡን በተመለከተ ግልፅ ውይይት ለማድረግ ፍቃደኝነቱ ያለ አይመስልም፡፡ እነዚህ ሁኔታዎች ደግሞ የውጤት አሰጣጥ ችግሮች እንዳሉ የሚያመለክቱ ናቸው፡፡ በእነዚህ ምክንያቶችም ተማሪዎቹ በሚያገኙት ውጤት የስራዬ ነው ብለው ለመቀበል የተቸገሩ ይመስላሉ፡፡ በጥቅሉ እነዚህ ጉዳዮች ለ3ኛ አመት የተዘጋጁት የበሳል ፅህፈት ምዘናዎች የአስተራረም ወይም የውጤት አግባብነታቸው አነስተኛ እንደሆነ የሚጠቁሙ ናቸው፡፡

4.1.3.4 የመምህራን ቃለ መጠይቅ

በዚህ ንኡስ ርእስ ደግሞ የበሳል ፅህፈት ኮርስ መምህራን ለተማሪዎቻቸው ያዘጋጇቸውን ምዘናዎች በሚያርሙበት ወቅት ምን ምን ጉዳዮችን ከግንዛቤ ውስጥ እንደሚያስገቡና እንዴት እንደሚያርሙ ለቀረበላቸው ቃለ መጠይቅ የሰጧቸው ምላሽ ቀርበዋል፡፡

4.1.3.4.1 የ1ኛ አመት መምህር አስተራረም ቃለ መጠይቅ

የ1ኛ አመት የበሳል ፅህፈት ክሂል ክፍል ፪ ኮርስ መምህር የአስተራረም አግባብነት በተመለከተ በቃለ መጠይቅ አማካኝነት የማረሚያ መስፈርቶች ግልፅነት፣ የመስፈርት አተገባበር፣ የአስተራረም ሂደት፣ የማረሚያ ቦታ ምቹነት፣ የወሰዷቸው ስልጠናዎች፣ ድህረ እርማት

ማስተካከያ፣ የመጨረሻ ውጤት አሰጣጥ በተመለከተ ጥያቄዎች ቀርበውላቸው ነበር። መምህሩ የሰጧቸው ምላሾች እንደሚከተለው ተጠቃለው ቀርበዋል፤

> የማረሚያ መስፈርቶች በጣም ግልፅ ናቸው፤ ከተማሪዎች ግልፅ አይደሉም የሚል አስተያየት አልቀረበብኝም። ሳርምም በመጀመሪያ መልስ ናቸው ብየ በእርማት ወረቀቴ ላይ የፃፍኳቸውን መሰረት አድርጌ አርሚያለሁ። በመጀመሪያ መልሶቹን በሚገባ ከአነበብኩና እርግጠኛ መሆኔን ጋረጋገጥኩ በኋላ የእያንዳንዱን ተማሪ ስራዎች አርማለሁ። የማረመው አንድም ቢሮ አሊያም ከቤቴ ወስጄ ነው። በተለይም ቢሮአችን ምቹ አይደለም፤ የግል ቢሮም የለምኝ፤ አንድ ለተማሪ ዶርሚተሪ የተሰራ ለአራት መምህራን ተሰጥቶናል። በዚያ ላይ ተማሪዎች መምህራንን በተለያየ ምክንያት ፈልገው ስለሚመጡ ተረጋግቶ በትኩረት ለማረም አይመችም። በተለየ ሁኔታ ስለፅሁፈት ክሂል አመዛዘን የወሰድኩት ስልጠና የለም፤ በጥቅሉ ስለተከታታይ ምዘና አተገባበር ከፍተኛ 2ኛ ደረጃ ትምህርት ቤት ሳስተምር ለአንድ ሳምንት ሰልጥኛለሁ። አንዴ ካረምኩ በኋላ የማደርገው ማስተካከያ የለም። ለተማሪዎች ስመልስ ስተት ካልተኘ በስተቀር። መጨረሻ ላይ ውጤት የምሰጠው (grade) የዩኒቨርሲቲውን የውጤት አሰጣጥ ስኬል መሰረት አድርጌ ነው:: የምጨምርው ሆነ የምቀንሰው ነጥብ የለም።

ከዚህ ከመምህሩ ገላፃ፦ የማረሚያ መስፈርቶች ግልፅ ናቸው፤ በእርማት ወቅትም በአግባቡ ጥቅም ላይ ይውላሉ፤ እርማት ከመጀመራቸው በፊት መልስ ያዘጋጃሉ፤ በዩኒቨርሲቲው ውስጥ የሚሰጠው ጊዜያዊ ቢሮ ለማረም ምቹ አይደለም፤ የፅሁፈት ክሂልን ምዘና በተመለከተ የወሰዱት ስልጠና የለም፤ መጨረሻ ላይ ውጤት የሚሰጡትም የዩኒቨርሲቲውን የውጤት አሰጣጥ ስኬል መሰረት አድርገው እንደሆነ መገንዘብ ይቻላል። በዚህ ስኬል መሰረትም አንድ (A^+)፣ አንድ (A)፣ ሶስት (A-)፣ ስድስት (B+)፣ አስር (B)፣ ስድስት (B-)፣ ሶስት (C+)እና ሁለት (C) ሰጥተዋል። ውጤቶችም A እጅግ በጣም ጥሩ፣ B በጣም ጥሩና C በቂ የሚል ትርጓሜ አላቸው። በዚህ ትርጓሜ መሰረትም አምስት ተማሪዎች ከፍተኛ ችሎታ፣ ሀያ ስድስት ተማሪዎች መካከለኛና አምስት ተማሪዎች ደግሞ መጠነኛ ሀሳብን የመግለፅ ችሎታ አላቸው ማለት ነው። ምንም አይነት ሀሳብን በፅሁፍ የመግለፅ ተግባራትን ሳያከናውኑ ይህን አይነት ውጤት ለተማሪዎች መስጠት ከእውናዊው እውነታ ጋር የሚጣረስ ሁኔታን ይፈጥራል።

4.1.3.4.2 የ2ኛ አመት መምህር አስተራረም ቃለ መጠይቅ

ለ2ኛ አመት የበሳል ፅህፈት ልክ እንደ 1ኛ አመት የበሳል ፅህፈት መምህር የአስተራረም አግባብነትን በተመለከተ ተመሳሳይ ጥያቄዎች ቀርበውላቸው ነበር። የሰጧቸውም ምላሾች የሚከተሉት ናቸው፤

> የማረሚያ መስፈርቶች ግልፅ ናቸው፤ ይሁን እንጂ ተማሪዎች አንቀፅ ወይም ድርሰት እንዲፅፉ ሲጠየቁ መስፈርቶችን ሁሉንም በሚፈለገው ደረጃ ተጠቅሜባቸዋለሁ ለማለት ትንሽ ይከብደኛል፤ የተቻለኝን ያህል ግን ለመተግበር እጥራለሁ። ሳርም በመጀመሪያ መስፈርቶችን አዘጋጃለሁ፤ በመስፈርቶችም መሰረት ለማረም እጥራለሁ። የማረሚያ ቦታዎች ምቹ አይደሉም፤ ቢሮው ጠባብ ነው፤ በዚያ ላይ ሶስት መምህርና ከዚያ በላይ በአንድ ላይ ይመደባል። በተጨማሪ ተማሪዎች መምህራንን ፈልገው ይመጣሉ፤ በዚህ ወቅት በአትኩሮት ማረም አደጋች ይሆናል። የፅህፈት ክሂልንም ሆነ በአጠቃላይ የቋንቋ ምዘናን በተመለከተ ስልጠና አልወሰድኩም። ከእርማት በኋላ የማደርገው ማስተካከያ የለም፤ ውጤትም ባለው ቋሚ (ፊክስድ) ስኬል መሰረት እሰጣለሁ።

ከመምህሩ ገለፃ የተገኘው መረጃ የማረሚያ መስፈርቶች ግልፅ ናቸው፤ በሚገባም ለመተግበር ምክረዋል፤ የማረሚያ ቦታው ወይም ቢሮው ግን ምቹ አይደለም፤ ስለጠናም አልወሰዱም፤ ውጤት ከሰጡ በኋላ የሚያደርጉት ማስተካከያም የለም። የዩኒቨርሲቲው ህግ በሚፈቅደው መሰረትም ውጤት ሰጥተዋል። በዚህ ስኬል መሰረትም አንድ (A)፣ አምስት (A-)፣ ስምንት (B+)፣ ስምንት (B)፣ አስራ ሁለት (B-)፣ ዘጠኝ (C+)፣ አምስት (C)እና ሁለት (C-) ሰጥተዋል። ውጤቶችም A እጅግ በጣም ጥሩ፣ B በጣም ጥሩና C በቂ የሚል ትርጓሜ አላቸው። በዚህ ትርጓሜ መሰረትም ስድስት ተማሪዎች ከፍተኛ ችሎታ፣ ሀያ ስምንት ተማሪዎች መካከለኛና አስራ ስድስት ተማሪዎች ደግሞ መጠነኛ ሀሳብን በፅሁፍ የመግለፅ ችሎታ አላቸው ማለት ነው። እነዚህ ተማሪዎች ያከናወኗቸው ተግባራት በቂ ናቸው ባይባሉም ሶስት ድርሰቶችን የፃፉ በመሆናቸው ጠቋሚ ናቸው ሊባሉ ይችላሉ።

4.1.3.4.3 የ3ኛ አመት መምህር አስተራረም ቃለ መጠይቅ

ልክ እንደ1ኛና 2ኛ አመት የበሳል ፅህፈት ክሂል መምህራን ለ3ኛ አመት ተማሪዎች መምህርም የአስተራረም አግባብነትን በተመለከተ ተመሳሳይ ጥያቄዎች ቀርበውላቸው ነበር፤ የሰጧቸውም ምላሾች ከዚህ በታች ተጠቃለው ቀርበዋል፤

የማረሚያ መስፈርቶችን ለተማሪዎች ግልፅ አደርጋለሁ፤ ምዘናው በአንቀፅ ወይም በድርሰት ደረጃ እንዲፅፉ ከተጠየቁ ብዙውን ጊዜ ያረምኩባቸውን መስፈርቶችን ከተማሪዎች ወረቀት ላይ እፅፋለሁ፤ ሆኖም ግን ያለምንም ችግር ተጠቅሜባቸዋለሁ ማለት ይከብደኛል፤ ምክንያቱም ሁሉንም ጉዳዮች ከግንዛቤ ውስጥ አስገብቶ ማረም ስለሚያስቸግር ነው። የምችለውን ያህል ግን አደርጋለሁ። ያለሁበት ቢሮ ለስራ የሚያመች አይደለም፤ አንድ ጉዳይ አተኩሮ ስራ ለመስራት አያስችልም። የግል የሚባል ቢሮ ባለመኖሩ ቆልፌ ልስራ ብል እንኳ አልችልም። ተማሪዎችም ሆኑ መምህራንን ይወጣሉ፤ ይገባሉም። የበሳል ፅህፈት ክሂልን ምዘና በተመለከተ የተለየ ስልጠና አልሰለጠንኩም። ከእርማት በኋላ የማደርገው ማስተካከያ የለም፤ ውጤት የምሰጠውም የዩኒቨርሲቲውን መመሪያ መሰረት በሚፈቅድው ቋሚ (ፊክስድ) ስኬል መሰረት ነው።

እንደመምህሩ ገለፃ የማረሚያ መስፈርቶች ግልፅ ናቸው፤ መስፈርቶችን ለመተገበር የተደረገው ሙከራ ጥሩ ነው። ነገር ግን፣ የማረሚያ ቦታው ወይም ቢሮው ግን ምቹ አይደለም፤ ስልጠናም አልወሰዱም። አንዴ ውጤት ከሰጡ በኋላም የተደረገ ማስተካከያም የለም። እነዚህ ሁኔታዎች በአስተራረም አግባብነቱ ላይ ተፅእኖ ሊያሳድሩ የሚችሉ ጉዳዮች ናቸው።

መምህሩ የኒቨርሲቲውን ስኬል መሰረት አድርገው በዚህ ስኬል መሰረትም ስድስት (A-)፣ ስድስት (B+)፣ አራት (B)፣ ስድስት (B-)፣ ሁለት (C+)እና አስራ አንድ (C) ሰጥተዋል። ውጤቶችም A እጅግ በጣም ጥሩ፣ B በጣም ጥሩና C በቂ የሚል ትርጓሜ አላቸው። በዚህ ትርጓሜ መሰረትም ስድስት ተማሪዎች ከፍተኛ ችሎታ፣ አስራ ስድስት ተማሪዎች መካከለኛና አስራ ሶስት ተማሪዎች ደግሞ መጠነኛ ሀሳብን የመግለፅ ችሎታ አላቸው ማለት ነው። ተማሪዎች የፃፉት አንድ ድርሰት ብቻ ነው። ይህን መሰረት አድርጎ እንደዚህ አይነት ውጤት መስጠት ግን ብዙም የሚያስኬድ አይመስልም።

4.2 የጥናቱ ግኝቶች ማብራሪያና ትርጓሜ

የዚህ ጥናት ዋና አላማ የበሳል ፅህፈት ክሂል ምዘናዎችን አግባብነት መመርመር ነው። ይህ መሰረታዊ አላማ ሶስት ዝርዝር አላማዎች አሉት። እነዚህን ዝርዝር አላማዎች ለማሳካት ደግሞ ሶስት መሪ ጥያቄዎች ተዘጋጅተዋል። የእነዚህን መሪ ጥያቄዎች መነሻ በማድረግ የተለያዩ ዝርዝር ጥያቄዎች ቀርበዋል። በእነዚህ ዝርዝር ጥያቄዎች ላይ በማተኮር ደግሞ

ከተለያዩ ሰነዶችና ሰዎች መረጃዎች ተሰብስበዋል። የተሰበሰቡት መረጃዎች በተናጠል በ4.1 ስር ተተንትነዋል፤ ያስገኟቸው ውጤቶችም ተጠቅሰዋል። በዚህ ንኡስ ክፍል ደግሞ በ4.1 ስር በተናጠል የተፈተሹት መረጃዎች በጋራ ያስገኙኟቸው ውጤቶች ከእያንዳንዱ አብይ ጥያቄ አንፃር ምን ገፅታ እንዳላቸው ማብራሪያዎች ቀርበዋል።

4.2.1 የአውድ አግባብነት ግኝቶች ማብራሪያ

በደብረ ማርቆስ ዩኒቨርሲቲ በአማርኛ ትምህርት ክፍል ለመደበኛ ተማሪዎች የተዘጋጁት የበሳል ድርሰት ኮርስ ምዘና ውጤቶችን የአውድ አግባብነት ለመመርመር ተዛማጅነት ያላቸው የፅሁፍ ሰነዶች ተፈትሸዋል፤ እነዚህ ሰነዶች በቀጥታ ጉዳዩ ከሚመለከታቸው ባለድርሻ አካላት በተለያዩ የመረጃ መሰብሰቢያ ዘዴዎች አማካኝነት መረጃዎች ተሰብስበዋል። ከሰነዶችና ከባለድርሻ አካላቱ የተገኙት መረጃዎችም ተተንትነዋል።

በመጀመሪያ የተፈተሹት የፅሁፍ ሰነዶች የኮርሱ አላማዎችና የምዘና ውጤቶች ናቸው። የበሳል ፅህፈት ክሂል ክፍል ፪ ኮርስ አራት ዋና አላማዎች አሉት። እነሱም፦ የተሳካ ድርሰት መፃፍ፣ የድርሰት አካላትን መለየት፣ የተፃፉ ድርሰቶችን መገምገምና የድርሰት አይነቶችን መለየት ናቸው። እነዚህ አላማዎች መሳካታቸውን ለመገምገም ደግሞ ለ1ኛ አመት አምስት፣ ለ2ኛና ለ3ኛ አመት ተማሪዎች ደግሞ ስምንት፣ ስምንት ምዘናዎች ተዘጋጅተዋል። ምዘናዎቹ ከተዘጋጁበት አላማ አንፃር የአውድ አግባብነት ያላቸው መሆኑን ለመመርመር ከ15ቱ መስፈርቶች አኳያ ተገምግመዋል። የአውድ አግባብነቱ በሶስት ንኡስ ክፍሎች ተከፍለው ከተግባር መቼት፣ ከቋንቋ ግብዓትና ከአፈታተን መቼት አንፃር ተፈትሸዋል። የተግባር መቼት ሰባት፣ የቋንቋና የይዘት ግብዓት አምስት፣ የአፈታተን መቼት ደግሞ ሶስት መስፈርቶችን አካተዋል።

4.2.1.1 የ1ኛ አመት የአውድ አግባብነት ማብራሪያ

የ1ኛ አመት የበሳል ድርሰት ክሂል ክፍል ፪ ኮርስ ምዘናዎች የአውድ አግባብነት ከሶስት ንኡስ መስፈርቶች አንፃር ተፈትሸዋል። እነሱም ከኮርሱ ምዘና የተግባር መቼቶችና ከሚያስፈልጉት ግብዓቶችና የአፈታተን መቼቶች አኳያ ናቸው። የኮርሱ ምዘና የተግባር መቼቶች፦ ከጥያቄ አይነቶች፣ ጥያቄዎቹ ከሚከናወኑበት ምክንያቶች፣ ከማረሚያ መስፈርቶች፣ ከሚይዟቸው ነጥቦች፣ ከሚጠበቁት የምላሽ መጠኖች፣ ከተፈቀዱት ጊዜያትና ከተደራሲ ግልፅነት አንፃር

ተገምግመዋል፡፡ የሚያስፈልጉት ግብዓቶች ከቃላት፣ ከሰዋስው፣ ከዲስኩር፣ ከአገልግሎትና ከይዘት አጠቃቀም አኳያ ተፈትሸዋል፡፡ የአፈታተን መቼቶች ደግሞ ከመፈተኛ ክፍል አመችነት፣ ከአፈታተን ሂደት ወጥነትና ከምዘናዎች ሚስጢራዊነት አንፃር ተተንትነዋል፡፡

ከእነዚህ ዝርዝር መስፈርቶች አንፃር ለአንደኛ አመት የተዘጋጁት አምስት ከመቶው ተደምረው ውጤት የሚያሰጡት ምዘናዎች ተገምግመዋል፡፡ በመጀመሪያ የተዘጋጁት የጥያቄ አይነቶች የበሳል ድርሰት ችሎታን በትክክል የሚለኩ ከመሆናቸው አንፃር ተመዝነዋል፡፡ ከእዚህ መስፈርት አኳያ የተዘጋጁት አምስቱም ምዘናዎች ተፈታኞችን ድርሰት እንዲፅፉ የሚጠይቁ ስላልሆኑ የተማሪዎችን የመፃፍ ችሎታ የሚለኩ አይደሉም፡፡ የተማሪዎችን በፅሁፍ የመግባባት ችሎታዎች በተሟላ ሁኔታ ለመመዘን የድርሰት ተግባራት ተመራጭነት አላቸው (Weir, 1990; Alderson et al., 1995; Weigle, 2002; Hughes, 2003)፡፡ በአማርኛ ቋንቋና ስነፅሁፍ ክፍል ለ1ኛ አመት የተዘጋጁት አምስቱም ምዘናዎች ግን ይህን የሚያሟሉ ሆነው አልተገኙም፡፡

ከዚህ በተጨማሪም የሚዘጋጁት ምዘናዎች የሚከናወኑባቸው ምክንያቶች፣ የሚታረሙባቸው መስፈርቶች፣ የሚይዟቸው ነጥቦች፣ የሚጠበቁት የምላሽ መጠኖች፣ የተፈቀዱት ጊዚያትና ታሳቢ የሚደረጉት ተደራሲያን ለተፈታኞቹ በማያሻማ ሁኔታ ሊገለፁ ይገባል (Weir, 2005; Shaw and Weir, 2007)፡፡ ለ1ኛ አመት የተዘጋጁት ምዘናዎች ግን እነዚህን መስፈርቶች እንደማያሟሉ በምዘናዎች ላይ በተደረገው ግምገማ ተረጋግጧል፡፡

ተጨማሪ መረጃ ለማግኘትም 32ቱ የአንደኛ አመት ተማሪዎች በስድስት ቡድን ተዋቅረው በምዘናዎች የአውድ አግባብነት ጉዳዮች ላይ ተወያይተዋል፡፡ ከስድስቱ ቡድኖች ውይይት የተገኙት መረጃዎችም ምዘናዎቹ የኮርሱን አላማዎች መሰረት ያላደረጉ፣ የተከናወኑባቸው ምክንያቶች ግልፅ ያልሆኑ፣ የማረሚያ መስፈርቶች የማይታወቁ፣ የሚይዟቸው ነጥቦች በቅድሚያ ያልተገለፁና የተፈቀዱት ጊዚያት ተወስነው በመመሪያዎች ውስጥ ያልቀረቡ መሆናቸውን የሚያረጋግጡ ናቸው፡፡ የኮርሱ ዋና አላማ ስኬታማ ፅሁፍ የመፃፍ ችሎታን ማዳበር ቢሆንም ለ1ኛ አመት ተማሪዎች የተዘጋጁት የበሳል ድርሰት ምዘናዎች ይህን ማረጋገጥ የሚያስችሉ ሆነው አልተገኙም፡፡ ይህ ባልተረጋገጠበት ሁኔታ ደግሞ ምዘናዎቹ የአውድ አግባብነት አላቸው ማለት አይቻልም፡፡ የአውድ አግባብነት ከሌላቸው ደግሞ ኮርሱ

ሲጠናቀቅ ለተማሪዎቹ የተሰጡት ውጤቶች የተማሪዎችን የድርሰት ችሎታ የሚያመለክቱ አይሆኑም፡፡

ከተማሪዎች ከተገኙት መረጃዎች በተጨማሪ፣ ኮርሱን ካስተማሩ መምህር የተገኙት መረጃዎችም ይህን እውነታ የሚያስተባብሉ ሆነው አልተገኙም፡፡ መምህሩ የኮርሱን አላማዎችና የተማሪዎችን ችሎታዎች ከግንዛቤ ውስጥ አስገብቼ ምዘናዎችን አዘጋጃለሁ ቢሉም፣ በተጨባጭ የተዘጋጁት ምዘናዎች ግን ከዚህ በተቃራኒ ያለውን እውነታ አንፀባርቀዋል፡፡ ምክንያቱም የተዘጋጁት ምዘናዎች የተማሪዎችን ሀሳባቸውን በፅሁፍ የመግለፅ ችሎታ አያመለክቱም፡፡ ምዘናዎች በዋናነት ያተኮሩት በአረፍተ ነገር ደረጃ የሚታዩትን ስህተቶች መለየትና ማስተካከል ላይ ነው፡፡ በአርፍተ ነገር ደረጃ ሰዋስዋዊ ተኮር ስህተቶችን ማስተካከል ብቻውን ደግሞ በተሟላ ሁኔታ ሀሳብን በፅሁፍ የመግለፅ ችሎታን ሊያረጋግጥ አይችልም (Bachman and Palmer, 1996; Weigle, 2002; Hughes, 2003; Hyland, 2003)፡፡

በተጨማሪም የ1ኛ አመት ተማሪዎችን የአፈታተን መቼት ለመታዘብም በማጠቃለያ ፈተናው ላይ በመገኘት የክፍሉን አጠቃላይ ሁኔታና የአፈታተን ሂደት ለመመልከትም ተሞክሯል፡፡ ከምልከታው የተገኙት መረጃዎች የመፈተኛ ክፍሉ በቂና አመቺ ነው፣ ነገር ግን በአካባቢው ብዙ የተፈታኞችን ትኩረት የሚያውኩ ድምፆች እንዳሉ ለመገንዘብ ተችሏል፡፡ በመፈተኛ አካባቢ የሚኖሩ አዋኪ ጉዳዮች ተፈታኞች ትክክለኛ ችሎታቸውን እንዳያሳዩ አሉታዊ ተፅዕኖ ያሳድራሉ (Weir, 2005; Shaw and Weir, 2007)::

በአጠቃላይ ለ1ኛ አመት ተማሪዎች የተዘጋጁት ምዘናዎች ተማሪዎች ሀሳባቸውን በፅሁፍ እንዲገልፁ አይጠይቁም፡፡ በመሆኑም፣ የበሳል ድርሰት ኮርስን አላማዎች በትክክል አያንፀባርቁም፡፡ ምክንያቱም ለ1ኛ አመት የተዘጋጁት አምስት የምዘና አይነቶች አንዳቸውም ተማሪዎችን ሀሳባቸውን በአንቀፅም ሆነ በድርሰት ደረጃ እንዲገልፁ አይጋብዙም፡፡ የድርሰት ክፍሎችንና አይነቶችንም እንዲለዩ አያደርጉም፡፡ በተጨማሪም የተፃፉ ድርሰቶችን እንዲገመግሙም ተማሪዎች አልተጠየቁም፡፡ በእነዚህ ምዘናዎች ውስጥ ተማሪዎች እንዲያከናውኑ የተጠየቁት በዋናነት በተሰጧቸው አረፍተ ነገሮች ውስጥ ያሉትን ሰዋስዋዊ ስህተቶች እንዲለዩና እንዲያስተካክሉ ነው፡፡ እነዚህን ተግባራት ማከናወን ደግሞ ሀሳብን በፅሁፍ የመግለፅ ችሎታን በሚገባ አያሳዩም፡፡ ተማሪዎች የምዘና ተግባራትን ለምን

እንደሚያከናውኑ፣ የማረሚያ መስፈርቶች ምን ምን እንደሆኑ፣ የሚጠበቁት የምላሽ መጠኖች፣ የሚይዙት ነጥብ፣ ለእያንዳንዱ ምዘና የተፈቀደው ጊዜና የተደራሲ ማንነት በይፋ አልተገለፀም። የቋንቋ ግብዓትም ማለትም የቃላት፣ የዲስኩር፣ የአገልግሎትና የይዘት ጉዳዮችን እንዲጠቀሙም እድል አይሰጡም።

በጥቅሉ ለ1ኛ አመት ምዘናዎች የአውድ አግባብነት ለመገምገም ጥቅም ላይ ከዋሉት 15 ዝርዝር መስፈርቶች አኳያ በጠንካራ ጎንነት ሊታዩ የሚችሉት የምዘናዎቹ ሚስጢራዊነት የተጠበቀና የአፈታተን ሂደቱ ወጥነት ያለው መሆኑ ናቸው። ከዚህ በተረፈ ምዘናዎቹ ደካማ ጎኖች በእጅጉ አመዝነው ታይተዋል። በመጠን ሲገለፅም የ1ኛ አመት ምዘናዎች በአብዛኛው (86.67%) የአውድ አግባብነት መስፈርቶችን አሟልተው አልተገኙም። በሌላ አገላለፅ የምዘናዎቹ የአውድ አግባብነት አነስተኛ ነው። ይህ ሁኔታ ደግሞ እነዚህን ምዘናዎች መሰረት በማድረግ ለተማሪዎች የተሰጡ ውጤቶችን ትርጉማዊነት ያሳንሰዋል።

4.2.1.2 የ2ኛ አመት የአውድ አግባብነት ትርጓሜና ማብራሪያ

የ2ኛ አመት ተማሪዎች የበሳል ፅህፈት ክሂልን ለመመዘን ስምንት ምዘናዎች ተዘጋጅተዋል። ከእነዚህ ምዘናዎችም መካከል ሁለቱ ምዘናዎች ርእስ ማጥበብና ቢጋር መንደፍ፣ አንዱ ምዘና በተማሪዎች የተፃፈን አንቀፅ መገምገም፣ ሌላው ምዘና ቢጋር መንድፍና የመግቢያ አንቀፅ መፃፍ፣ ሶስት ምዘናዎች ደግሞ ድርሰት መፃፍ፣ የመጨረሻውና የማጠቃለያው ፈተና ደግሞ ስለድርሰት አጠቃላይ ግንዛቤን የሚጠይቁ ጥያቄዎች ይገኙበታል።

በ2ኛ አመት የበሳል ድርሰት ምዘናዎች ውስጥ የተካተቱት ተግባራት ከጥያቄ አይነት አንፃር ሲታዩ ከማጠቃለያው ፈተና በስተቀር አብዛኞቹ (60%) የመፃፍ ተግባራት ላይ ያተኮሩ ናቸው። በዚህ ምክንያት ለ1ኛ አመት ከተዘጋጁት ምዘናዎች አንፃር ሲታዩ የተማሪዎችን የመፃፍ ችሎታ በማዳበር ረገድ የተሻሉ ናቸው ሊባሉ ቢችሉም ከተለያዩ የፅህፈት አይነቶችና አገልግሎቶች አኳያ ሲታዩ ግን በቂ ናቸው ለማለት አያስደፍርም። ምክንያቱም የድርሰት ችሎታ በተለያዩ አውዶች የተለያዩ የፅሁፍ አይነቶችን ማፃፍ መቻል አለባቸው (Fulcher, 2000; Weigle, 2002; Weir, 2005)። የ2ኛ አመት ተማሪዎች እንዲፅፉባቸው የተደረጉት

ርዕሶች ግን ይህን በተለያዩ አውዶች፣ ለተለያዩ አላማዎችና አንባቢያን እንዲፅፉ የሚጋብዙ አይደሉም፡፡ ስለሆነም ወካይነታቸው ዝቅተኛ ነው፡፡

ከምዘና አይነቶቹ በተጨማሪ ምዘናዎቹ የሚከናወኑባቸው ምክንያቶች፣ የሚታረሙባቸው መስፈርቶች፣ የሚይዟቸው ነጥቦች፣ የሚጠበቁት የምላሽ መጠኖች፣ የተፈቀዱት ጊዜያት (በተለይ በክፍል ውስጥ የተፃፈው ድርሰት) እና ታሳቢ የሚሆኑት አንባቢያን በግልፅ በመመሪያዎች ውስጥ በፅሁፍም ሆነ በቃል እንዳተገለፁ የተሰበሰቡት መረጃዎች አመልክተዋል፡፡ የእነዚህ አውዳዊ ጉዳዮች በግልፅ አለመጠቀስ ደግሞ ተፈታኞች በተሳካ ሁኔታ እንዳያከናውኑ ያደርጋል (Weir, 1990; Gumperz, 1992; Barkhuizen, 2005; Shaw and Weir, 2007)፡፡ ለዚህ ደግሞ ዋናው ምክንያት ግልፅ የሀሳብ ልውውጥ ለማካሄድ አውዳዊነትን የተላበሱ ፍንጭዎች ያስፈልጋሉ፡፡ የተዘጋጁት ምዘናዎች ግን እነዚህን አውዳዊ ጉዳዮች እንደማያሟሉ በተለያዩ የመረጃ መሰብሰቢያ ዘዴዎች የተሰበሰቡት መረጃዎች አመልክተዋል፡፡

በሌላ በኩል በ2ኛ አመት ተማሪዎች የምዘና ሂደት በአዎንታዊ ጎን ሊጠቀሱ የሚችሉት የፅሁፍ ተግባራት እንዲያከናውኑ ተማሪዎች መጠየቃቸው፣ ወጥ የሆኑ የአፈታተን ሂደቶቹ መኖርና የምዘናዎቹ ደህንነት የተጠበቁ መሆናቸው ናቸው፡፡ ከዚህ በተረፈ በማጠቃለያ ፈተና ምዘና ላይ በጥቅሉ የተፈቀደው ጊዜና እያንዳንዱ ንኡስ ክፍል የሚይዘው ነጥብ ተግልፁዋል፡፡ ጠቅለል ባለ ሁኔታ ሲታዩ ግን የተዘጋጁት ምዘናዎች ከ15ቱ የመገምገሚያ መስፈርቶች አንፃር ከሶስቱ በስተቀር (ከጥያቄው አይነት፣ ከአፈታተን ሂደቱና ከፈተናው ሚስጢራዊነት) ሌሎቹ ጉዳዮች ችግር ያለባቸው መሆኑን ከተደረጉት የሰንድ ትንተና፣ የተማሪዎች የቡድን ውይይትና የፅሁፍ መጠይቅ፣ ከመምህሩ ቃለ መጠይቅና የክፍል ምልከታ ለመረዳት ተችሏል፡፡ በሌላ አገላለፅ፣ ከ15 መስፈርቶች በአዎንታዊነት የሚጠቀሱት 3(20%) ሲሆኑ፣ 12(80%) በአሉታዊ ጎን የሚጠቀሱ ሆነው ተገኝተዋል፡፡ ይህ ማለት ደግሞ የ2ኛ አመት ምዘናዎች የአውድ አግባብነታቸው ዝቅተኛ መሆኑን ያመለክታል፡፡ ይህ ከሆነ ደግሞ እነዚህን ምዘናዎች መሰረት በማድረግ የሚሰጡ ውጤቶችን አግባብነት አነስተኛ ያደርገዋል፡፡

4.2.1.3 የ3ኛ አመት ምዘናዎች የአውድ አግባብነት ማብራሪያ

ልክ እንደሁለተኛ አመት የ3ኛ አመት ተማሪዎችም ከመቶው ተደምረው ውጤት የሚያስጡ ስምንት የበሳል ድርሰት ምዘና ተግባራትን አከናውነዋል፡፡ ምዘና አንድ አርትኦት (5%)፣ ምዘና ሁለት ቢጋር መንደፍ (10%)፣ ምዘና ሶስት የመግቢያ አንቀፅ መፃፍ (5%)፣ ምዘና አራት የመግቢያ አንቀፅ መፃፍና የተፃፈበትን ስልት መግለፅ (10%)፣ ምዘና አምስት የመደምደሚያ አንቀፅ መፃፍ (5%)፣ ምዘና ስድስት የግንዛቤ ጥያቄዎች (10%)፣ ምዘና ሰባት ድርሰት መፃፍ (15%)እና ምዘና ስምንት ግንዛቤን የሚጠይቁ የማጠቃለያ ፈተናዎች (40%)ናቸው፡፡

እነዚህ የ3ኛ አመት ምዘናዎች በጥቅሉ ሲታዩ (50%) ተግባራዊ የመፃፍ ተግባራት፣ (50%) ደግሞ የግንዛቤ እውቀትን የሚጠይቁ ጥያቄዎች ናቸው፡፡ የምዘና ተግባራቱ ከአውድ አግባብነት መስፈርቶች አንፃር ሲታዩ ግን ከላይ በ4.1 ስር እንደተገለፀው የተለያዩ ክፍተቶች አሉባቸው፡፡ በመጀመሪያ ከምዘናዎቹ አይነቶች አኳያ ሲታዩ በብዙዎቹ የመስኩ ተመራማሪዎች (ለምሳሌ Weir, 1990; Alderson et al., 1995, weigle, 2002; Shaw and Weir, 2007) የድርሰት ምዘና ተመራጭነት አለው፡፡ ይሁን እንጂ ተማሪዎች ድርሰት እንዲፅፉ የተጠየቁት አንድ ጊዜ ብቻ ነው፡፡ ይህ ደግሞ የተማሪዎችን የመፃፍ ችሎታ በተሟላ ሁኔታ የሚያሳይ አይደለም፡፡

ከዚህ በተጨማሪም ምዘናዎቹ የሚከናወኑባቸው ምክንያቶች፣ የማረሚያ መስፈርቶች፣ የሚይዟቸው ነጥቦች፣ የሚጠበቁት የምላሽ መጠኖችና ታሳቢ የሚደረጉት አንባቢዎች በቅድሚያ ለተፈታኞች አልተገለፁም፡፡ ምዘናዎችን በአግባቡ ለማከናወን የሚያስፈልጉ የቋንቋና የይዘት ግብዓቶችም በአግባቡ ተለይተው አልቀረቡም፡፡ የእነዚህ ሁኔታዎች በይፋ አለመገለፅ ደግሞ ተፈታኞች እውናዊ የሚመስሉ የፅሁፍ ተግባራትን እንዳያከናውኑ ያደርጓቸዋል (Weigle, 2002, Weir, 2005; Shaw and Weir, 2007)፡፡

የተዘጋጁትን የበሳል ድርሰት ምዘናዎች ከተካሄደው ግምገማ በተጨማሪ ከተማሪዎች ቡድን ተኮር ውይይትና የፅሁፍ መጠይቅ፣ ከኮርስ መምህሩ ቃለ መጠይቅና ከክፍል ውስጥ ምልከታ የተገኙት መረጃዎች አንድን የበሳል ድርሰት ምዘና በተሳካ ሁኔታ ለማከናወን የሚያስፈልጉት የቋንቋና የይዘት ግብዓቶች፣ እንዲሁም የሚፈለጉትን ክንውኖች የሚገልፁ የተግባር መቼት ባህሪያት አለመሟላታቸውን የሚያመለክቱ ናቸው፡፡ ተፈታኞች ለውሳኔዎቻቸው መነሻ

የሚያደርጓቸው አውዳዊ ተግባራት ባልተገለፁበት ሁኔታ ደግሞ ጠቃሚ የመፃፍ ግንዛቤያዊ ሂደቶችን ማከናወን አይቻልም (Weir, 1990)። ስለሆነም ተግባቦታዊ የበሳል ድርሰት ተግባራት በተቻለ መጠን እውናዊ የሆኑ የአፃፃፍ ሂደትን የሚያነሳሱ አውዳዊ ተግባራትን ሊያካትቱ ይገባል።

በአጠቃላይ የሶስተኛ አመት ተማሪዎች የበሳል ፅሁፈት ምዘናዎች ከአውድ አግባብነት አንፃር ሲታዩ ከፈተናው ደህንነት መጠበቅ፣ ከአፈታተን ሂደት ወጥነት፣ ከመፈተኛ ክፍሉ አመችነት በስተቀር ሌሎቹ ጉዳዮች በአብዛኛው ችግር ያለባቸው መሆኑን መግለፅ ይቻላል። የችግሩን መጠን በአሀዝ መግለፅ ካስፈለገም ከ15ቱ የአውድ አግባብነት መገምገሚያ መስፈርቶች 12ቱ (80%) ችግሮች ያሉ መሆኑን የሚያመለክቱ ናቸው። በአዎንታዊነት ሊጠቀሱ የሚችሉት በደምሳሳው ቢሆን 3ቱ (20%) ብቻ ናቸው። ይህ ሁኔታ ደግም የምዘናዎች የአውድ አግባብነት በጣም ዝቅተኛ መሆኑን ያሳያል። ይህ ደግሞ የተዘጋጁትን የበሳል ድርሰት ምዘናዎች መሰረት በማድረግ የሚሰጡትን ውጤቶች ተገቢነት ያሳንሰዋል። በሌላ አገላለፅ ለበሳል ድርሰት ክሂል ክፍል ፪ ኮርስ ለተማሪዎች መጨረሻ ላይ የተሰጡት ውጤቶች ከምዘናዎቹ አውድ አንፃር በትክክል የተማሪዎችን የመፃፍ ችሎታ አያመለክቱም።

በጠቅላላ ለሁሉም ለ1ኛ፣ ለ2ኛና ለ3ኛ አመት ተማሪዎች የተዘጋጁት ምዘናዎች ባካተቷቸው የጥያቄ አይነቶች መጠነኛ ልዩነቶች እንዳላቸው ከተገኙት መረጃዎች ለመረዳት ተችሏል። በዚህ ረገድ የ2ኛ አመት ተማሪዎች ሰስት ድርሰቶችን ያካተቱ በመሆናቸው የተሻሉ ናቸው። የ3ኛ አመት ደግሞ አንድ ድርሰት የመፃፍ ተግባርን በመያዛቸው ምንም የመፃፍ ተግባር ካላካተቱት የ1ኛ ምዘናዎች ይሻላሉ። ይሁን እንጂ የ2ኛም ሆኑ የ3ኛ አመት ምዘናዎች በበቂ ሁኔታ የተማሪዎችን የመፃፍ ችሎታዎች የሚመዝኑ ናቸው ለማለት ይከብዳል። ከዚህ በተረፈ ሁሉም ምዘናዎች በተማሪዎቹ በተገቢው ሁኔታ እንዲከናወኑ የሚያግዙትን የተግባር መቼቶችና ግብዓቶች ለይቶ ከማመልከት አንፃር ከፍተኛ ክፍተቶች እንዳሉባቸው የተሰበሰቡት መረጃዎች አሳይተዋል።

4.2.2 የግንዛቤ አግባብነት ማብራሪያ

የተማሪዎችን የአፃፃፍ ሂደት ወይም የግንዛቤ አግባብነት ለመመርመር ተማሪዎች የፃፏቸውን ፅሁፎች በመገምገም፣ ተማሪዎች የመፃፍ ተግባራትን በሚያከናውኑበት ወቅት ስለሚሰራቸው

ክንዋኔዎች በቡድን ውይይትና በፅሁፍ መጠይቅ አማካኝነት ሀሳባቸውን እንዲገልፁ፣ መምህራን ደግሞ ተማሪዎች በክፍል ውስጥ ተማሪዎች በአንቀፅና በድርሰት ደረጃ ሀሳባቸውን እንዲገልፁ በሚጠየቁበት ወቅት ሲያከናውኑ ያስተዋሏቸውን ጉዳዮች በቃለ መጠየቅ አማካኝነት እንዲናገሩ ተጠይቀዋል፡፡ በተጨማሪም፣ በምዘና ወቅት ተማሪዎች ምን ምን ተግባራትን እንደሚያከናውኑ በክፍል ውስጥ በመገኘት አጥኚው ለመታዘብ ሞክሯል፡፡ በእነዚህ የመረጃ መሰብሰቢያ ዘዴዎች አማካኝነት የተሰበሰቡት መረጃዎች ለ1ኛ፣ 2ኛና 3ኛ አመት የበሳል ፅህፈት ምዘናዎች አግባብነት በጋራ ምን አንድምታ እንዳላቸው ከዚህ ቀጥሎ ተራ በተራ ማብራሪያዎች ቀርበዋል፡፡

4.2.2.1 የ1ኛ አመት የግንዛቤ አግባብነት ማብራሪያ

የ1ኛ አመት ተማሪዎች ከመቶው ተደምረው ውጤት የሚያሰጡ አምስት ምዘናዎችን በተለያየ ጊዜ አከናውነዋል፡፡ በእነዚህ ምዘናዎች አንድም ጊዜ ሀሳባቸውን በአንቀፅም ሆነ በድርሰት ደረጃ እንዲገልፁ አልተጠየቁም፡፡ በዚህ ምክንያት ተማሪዎቹ በአንድ ሀሳብን በፅሁፍ የመግለፅ ሂደት ውስጥ የሚከናወኑትን ተግባራት አላከናወኑም፡፡ እነዚህ የመፃፍ ተግባራት የቅድመ-መፃፍ፣ የመፃፍ ጊዜና የድህረ-መፃፍ ተግባራት ናቸው፡፡ የቅድመ-መፃፍ ተግባር ስለሚፃፍበት ርእሰ ጉዳይ ሀሳቦችን ማሰባሰብ፣ የሚፃፍበትን አላማ መለየት፣ ተደራሲን መገንዘብ፣ ሀሳብን በወጉ ማደራጀት ያካትታል፡፡ የመፃፍ ጊዜ ተግባር ደግሞ በሀሳብ ደረጃ ያሉትን ሀሳቦች በወረቀት ላይ ማስፈርን ወይም ማርቀቅን ያመለክታል፡፡ ድህረ-መፃፍ ተግባር ለመፃፍ የተፈለገው ጉዳይ በትክክል በወረቀት ላይ መስፈሩን መገምገምና ማስተካከያ ማድርገን ያካትታል (Grabe and Kaplan, 1996; Field, 2004; Shaw and Weir, 2007)፡፡ የ1ኛ አመት ተማሪዎች ሀሳባቸውን በፅሁፍ እንዲገልፁ ስላልተጠየቁ አንድ ፀሐፊ በእውናዊ አውድ የሚያከናውናቸውን ግንዛቤዊ ሂደቶች (Hughes, 2003; Hyland, 2003; Weir, 2005) የማከናወን እድል አላገኙም፡፡ ስለሆነም የተዘጋጁት ምዘናዎች የግንዛቤ አግባብነት እንዲካሄዱ የሚጋብዙ አይደሉም፡፡ እነዚህ ተግባራት ባልተካሄዱበት የበሳል ድርሰትን በተመለከተ የሚሰጡ የተማሪ ውጤቶች እውናዊውን የመፃፍ ሂደት የሚያመለክቱ አይሆኑም፡፡ በመሆኑም ለተማሪዎች የተሰጡት ውጤቶች ተገቢውን የመፃፍ ሂደት አይወክሉም፡፡ በሌላ አገላለፅ ለተማሪዎቹ የተሰጡት ውጤቶች ትርጉሚዊነት ከግንዛቤ አግባብነት አንፃር ተገቢ አይደሉም፡፡

4.2.2.2 የ2ኛ አመት የግንዛቤ አግባብነት ማብራሪያ

የ2ኛ አመት ተማሪዎች የተለያዩ የመፃፍ ተግባራትን አከናውነዋል፡፡ ሁለት ርዕስ ማጥበብና ቢጋር መንደፍ (የቅድመ-መፃፍ ተግባር)፣ አንድ አንቀፅ መገምገም (የድህረ-መፃፍ ተግባር)፣ አንድ ቢጋር መንደፍና የመግቢያ አንቀፅ መፃፍ (የቅድመ-መፃፍና የመፃፍ ተግባር)፣ ሶስት ድርሰት የመፃፍ ተግባራት (የቅድመ-ፅህፈት፣ የመፃፍ ጊዜና የድህረ-መፃፍ ተግባርን) እና አንድ ስለድርሰት መፃፍ ያለን እውቀት የሚጠይቅን የማጠቃለያ ምዘናዎችን ተፈትነዋል፡፡ ከእነዚህ ተግባራት ውስጥ የተማሪዎችን ሀሳብ የማፍለቅ፣ የማደራጀት፣ የማርቀቅና የመከለስ ተግባራትን የማያሳየው የማጠቃለያ ምዘና ነው፡፡ ሌሎቹ ምዘናዎች የተለያዩ የመፃፍ ተግባራትን እንዲያከናውኑ የሚጠይቁ ናቸው፡፡ እነዚህን ተግባራት ማከናወኑ በሚጠየቁት ጥያቄዎች ውስጥ ተማሪዎች በተገቢው ሁኔታ የመፃፍ ተግባራቱን ያከናወኑ ስለመሆናቸው ለማረጋገጥ በተማሪዎች የተፃፉ ድርሰቶች ተገምግመዋል፤ ተማሪዎች በቡድን ተኮር ውይይትና የፅሁፍ መጠይቅ፣ መምህራን በቃለ መጠይቅ አስተያየታቸውን እንዲሰጡ ተጋብዘዋል፤ በተጨማሪም አጥኚው በክፍል ውስጥ በመገኘት የመፃፍ ሂደቶችን ለመታዘብ ሞክሯል፡፡

በእነዚህ የመረጃ መሰብሰቢያ ዘዴዎች የተገኙት መረጃዎች የሚከተሉት ናቸው፡፡ ከመምህሩ እጅ የተገኙት 38 በ2ኛ አመት ተማሪዎች የተፃፉት ተማሪዎች በቂ አብይና ዝርዝር ሀሳቦችን ያላካተቱ፣ የቀረቡት ሀሳቦች በወጉ ያልተደረጁ፣ በሚፈለገው ደረጃ ተገቢ ቃላትን በተገቢ ቦታቸው ያልተጠቀሙና ስርዓተ ነጥቦችን በትክክለኛ ቦታቸው ያልተገለገሉ መሆናቸውን ለመረዳት ተችሏል፡፡ ከተማሪዎች የቡድን ውይይትና ቃለ መጠይቅ የተገኙት መረጃዎች ደግሞ ተማሪዎች በዋናነት በሚፅፏቸውን ሀሳቦች ማመንጨትና እነዚህን ሀሳቦች እንደወረዱ በወረቀት ማስፈር ላይ የሚያተኩሩ መሆናቸውን የሚያመለክቱ ናቸው፡፡ ከኮርሱ መምህር በቃለ መጠይቅ የተገኙትም መረጃዎች ይህንኑ ሁኔታ የሚያጠናክሩ ሆነው ተገኝተዋል፡፡ በአጠቃላይ የተገኙት መረጃዎች ተማሪዎች የመፃፍ ተግባራትን በሚያከናውኑበት ወቅት በሚፅፉበት ርእሰ ጉዳይ ላይ ሀሳቦችን ማመንጨትና እነዚህን ሀሳቦች እንዳመጣጣቸው በወረቀት ማስፈር ላይ ያነጣጠሩ ናቸው፡፡ ይህ ሁኔታ ደግሞ የጀማሪ ፀሐፊዎችን የአፃፃፍ ሂደቶች የሚያመለክቱ ናቸው (Bereiter and Scardamalia, 1987, Grabe and Kaplan, 1996; Field, 2004)፡፡ ከዚህ በተረፈ በሳል ፀሐፊዎች የሚያከናውናቸውን አላማን፣ ተደራሲንና የሚፃፈውን የፅሁፍ አይነት መለየት፣ አብይና ንዑስ ሀሳቦችን ለይቶ ምክንያታዊነት ወይም ግጥምጥምነት ባላቸው ሁኔታ

ማደራጀት፣ የማርቀቅና የመከለስ ተግባራት በአግባቡ የተከናወኑ መሆናቸውን የሚያሳዩ አይደሉም፡፡ እነዚህ ተግባራት በአግባቡ ባልተከናወኑበት ሁኔታ ተማሪዎቹ ሀሳብን በፅሁፍ የመግለፅ ተግባራትን አከናውነዋል ለማለት አያስደፍርም፡፡ ይህ ከሆነ ደግሞ እነዚህን የምዘና ክንውኖች መሰረት በማድረግ የሚሰጡ ውጤቶች እውናዊውን የመፃፍ ሂደት የሚያሳዩ አይሆኑም፡፡ በሌላ አገላለፅ የ2ኛ አመት የምዘና ውጤቶች እውናዊውን የግንዛቤ ሂደት በትክክል አያመለክቱም፡፡ ይህ ማለት ደግሞ የምዘናዎቹ የግንዛቤ አግባብነት አነስተኛ መሆን የሚያረጋግጥ ነው፡፡

4.2.2.3 የ3ኛ አመት የግንዛቤ አግባብነት ማብራሪያ

የ3ኛ አመት ተማሪዎች ልክ እንደ 2ኛ አመት ተማሪዎች ስምንት የበሳል ፅህፈት ምዘና ተግባራት አከናውነዋል፡፡ እነሱም በአንቀፅ ደረጃ አርትኦት ማካሄድ፣ ቢጋር መንደፍ፣ ሁለት የመግቢያ አንቀፆችን መፃፍ፣ የመደምደሚያ አንቀፅ መፃፍ፣ የመፃፍ ሂደቶችን የሚጠይቁ የግንዛቤ ጥያቄዎች፣ ድርሰት መፃፍና አጠቃላይ ስለበሳል ድርሰት የሚጠይቁ ጥያቄዎችን የያዘ የማጠቃለያ ፈተናዎች ናቸው፡፡ ከእነዚህ ተግባራት መካከል በተሻለ ሁኔታ የተማሪዎችን የመፃፍ ሂደቶች ለመለየት የ3ኛ አመት ተማሪዎች ድርሰቶች ተገምግመዋል፤ በቡድን ውይይትና በቃለ መጠይቅ ተማሪዎች ስለአፃፃፍ ሂደታቸው አስተያየታቸውን እንዲሰጡ ተጋብዘዋል፤ የኮርሱ መምህር ተማሪዎች ድርሰት በሚፅፉበት ወቅት የታዘቡትን እንዲገልፁ ተጠይቀዋል፡፡

ከእነዚህ የመረጃ መሰብሰቢያ ዘዴዎች የተገኙት መረጃዎች እንደሚከተለው ቀርበዋል፡፡ የተገኙት መረጃዎች ከ2ኛ አመት ከተገኙት ጋር በእጅጉ የሚመሳሰሉ ናቸው፡፡ በ3ኛ አመት ተማሪዎች የተፃፉት ሰላሳ አምስት ድርሰቶች በአጠቃላይ ሲታዩ በቂ አብይና ዝርዝር ሀሳቦችን ያላካተቱ፣ የቀረቡት ሀሳቦች በወጉ ያልተደረጁ፣ በሚፈለገው ደረጃ ተገቢ ቃላትን በተገቢ ቦታቸው ያልተጠቀሙና ስርዓተ ነጥቦችን በትክክለኛ ቦታቸው ያልተገለገሉ መሆናቸውን ለመረዳት ተችሏል፡፡ ከተማሪዎች የቡድን ውይይትና ቃለ መጠይቅ የተገኙት መረጃዎችም ተማሪዎች በዋናነት በሚፅፏቸውን ሀሳቦች ማመንጨትና እነዚህን ሀሳቦች እንደወረዱ በወረቀት ማስፈር ላይ የሚያተኩሩ መሆናቸውን የሚያመለክቱ ናቸው፡፡ ከኮርሱ መምህር በቃለ መጠይቅ የተገኙት መረጃዎች ተማሪዎች የመፃፍ ተግባራትን በሚያከናውኑበት ወቅት በሚፅፉበት

ርእሰ ጉዳይ ላይ ሀሳቦችን ማመንጨትና እነዚህን ሀሳቦች እንዳመጣጣቸው በወረቀት ማስፈር ላይ ያተኮሩ ናቸው። ይህ ሁኔታ ደግሞ የጀማሪ ፀሐፊዎችን የአፃፃፍ ሂደቶች የሚያመለክቱ ናቸው (Bereiter and Scardamalia, 1987, Grabe and Kaplan, 1996; Field, 2004)። ከዚህ በተረፈ በሳል ፀሐፊዎች የሚያከናውናቸውን አላማን፣ ተደራሲንና የሚፃፈውን የፅሁፍ አይነት መለየት፣ አብይና ንዑስ ሀሳቦችን ለይቶ ምክንያታዊነት ወይም ግጥምጥምነት ባላቸው ሁኔታ ማደራጀት፣ የማርቀቅና የመከለስ ተግባራት (Weigle, 2002; Field, 2004; Shaw and Weir, 2007) በአግባቡ የተከናወኑ መሆናቸውን አያሳዩም። እነዚህ ተግባራት በአግባቡ ባልተከናወኑበት ሁኔታ ተማሪዎቹ ሀሳብን በፅሁፍ የመግለፅ ተግባራትን አከናውነዋል ለማለት አያስደፍርም። ይህ ከሆነ ደግሞ እነዚህን የምዘና ክንውኖች መሰረት በማድረግ የሚሰጡ ውጤቶች እውናዊውን የመፃፍ ሂደት የሚያሳዩ አይሆኑም። በሌላ አገላለፅ የ3ኛ አመት የምዘና ውጤቶች እውናዊውን የግንዛቤ ሂደት አይወክሉም። ይህ ማለት ደግሞ የ3ኛ አመት የበሳል ድርሰት ምዘናዎች የግንዛቤ አግባብነት አነስተኛ መሆን የሚያረጋግጥ ነው።

በአጠቃላይ በደብረ ማርቆስ ዩኒቨርሲቲ በአማርኛ ቋንቋና ስነፅሁፍ ትምህርት ክፍል የተከናወኑት የመፃፍ ሂደት ተግባራት በመጠን ደረጃ የተለያዩ ናቸው። የ1ኛ አመት ተማሪዎች ሀሳባቸውን በአንቀፅም ሆነ በድርሰት ደረጃ ሀሳባቸውን እንዲገልፁ አልተጠየቁም። የ2ኛ አመት ተማሪዎች አንድ የመግቢያ አንቀፅና ሶስት ድርሰቶችን ፅፈዋል። የ3ኛ አመት ተማሪዎች ሶስት አንቀፆችንና አንድ ድርሰት ፅፈዋል። በሶስቱም አመቶች ምንም የመፃፍ ሂደት ካለማከናወን እስከ ሶስት ድርሰቶችን እስከማወናወን ድርስ የተተገበሩ ቢሆንም በሁሉም ምዘናዎች ውስጥ ግን ተገቢ የቅድመ-መፃፍ፣ የመፃፍና የድህረ መፃፍ ተግባራትን ተማሪዎቹ አላከናወኑም ብሎ ማጠቃለል ይቻላል።

4.2.3 የአስተራረም አግባብነት ግኝቶች ማብራሪያ

በዚህ ንኡስ ክፍል ደግሞ የበሳል ፅህፈት ክሂል ክፍል ፪ ምዘናዎችን የአስተራረም አግባብነት በተለያዩ የመረጃ መሰብሰቢያ ዘዴዎች የተገኙት መረጃዎች ማብራሪያ ተጨምቀው ቀርበዋል። በመሆኑም፣ የ1ኛ፣ የ2ኛና የ3ኛ አመት ተማሪዎች የታረሙ ወረቀቶች፣ ከተማሪዎቹ የቡድን ውይይትንና የፅሁፍ መጠይቅ፣ እንዲሁም ከመምህራን ቃለ መጠይቅ የተገኙት ምላሾች ምን እንደሚያሳዩ አጫጭር መግለጫዎች ተሰጥተዋል።

4.2.3.1 የ1ኛ አመት የአስተራረም አግባብነት ማብራሪያ

ከላይ ለመግለፅ እንደተሞከረው የ1ኛ አመት ተማሪዎች አምስት የበሳል ድርሰት ክሂል ምዘና ተግባራትን አከናውነዋል፡፡ አምስቱም ኢርቱዕ የፅህፈት ምዘና ተግባራት ናቸው፡፡ ለእነዚህ ተማሪዎች የተዘጋጁት ምዘናዎች ሀሳባቸውን በአንቀፅም ሆነ በድርሰት ደረጃ እንዲገልፁ የሚያደርጉ አይደሉም፡፡ ዘርዘር ባለ ሁኔታ ሲታዩም 84% በአረፍተ ነገር ደረጃ፣ 8% በአንቀፅና 8% በድርሰት ደረጃ ያሉ የግንዛቤ እውቀትን የሚጠይቁ ጥያቄዎች ናቸው፡፡ ኢርቱዕ የፅህፈት ምዘናዎች ደግሞ ለማረም የሚያስቸግሩ አይደሉም (Weir, 1990; Weigle, 2002; Clark, 2003)፡፡ ስለሆነም ከታረሙት ወረቀቶች መረዳት እንደተቻለው አብዛኞቹ ጥያቄዎች በሰዋስዋዊ ስህተቶች ላይ ያተኮሩ ስለሆኑ በግልፅ ሁኔታ የታረሙ ናቸው ማለት ይቻላል፡፡

ከታረሙት ምዘናዎች በተጨማሪ፣ በቡድን ውይይትና በፅሁፍ መጠይቅ አማካኝነት ተማሪዎች ስለማረሚያ መስፈርቶች ግልፅነትና ተገቢነት ተጠይቀው ነበር፡፡ በእነዚህ የመረጃ መሰብሰቢያ ስልቶች የተገኙት መረጃዎችም ምንም እንኳ የማረሚያ መስፈርቶቹ በቅድሚያ በግልፅ ባይታወቁም፣ ታርመው ሲመለሱ ግን ከምን ከምን አኳያ እንደታረሙ ለመረዳት የማያስቸግሩ መሆናቸውን ገልፀዋል፡፡ ኮርሱን ካስተማሩት መምህር በቃለ መጠይቅ አማካኝነት የተገኘው መረጃ ይህኑ ሀሳብ የሚያጠናክር ሆኖ ተገኝቷል፡፡

በአጠቃላይ፣ የ1ኛ አመት የበሳል ፅህፈት ክሂል ምዘናዎች አስተራረም አግባብነት ጥያቄዎቹ በአረፍተ ነገር ደረጃ የሚታዩ ስህተቶችን ተማሪዎች እንዲያስተካክሉ የሚጠይቁ ጥያቄዎች በመሆናቸው ለማረም የሚያስቸግሩ አይደሉም፡፡ ስለሆነም በአስተራረም ወቅት የተከሰተ የጎላ ችግር የለም፡፡ ይህን መረጃ መሰረት በማድረግም ምዘናዎቹ የአስተራረም አግባብነት ወይም አስተማማኝነት ከፍተኛ ነው ብሎ ማጠቃለል ይቻላል፡፡ ይህ ከሆነ ደግሞ ተማሪዎቹ የአገኟቸው ውጤቶች ከአስተራረም አኳያ ተገቢ ናቸው፡፡ የእነዚህ ምዘናዎች ችግር የአስተራረም ሳይሆን የአውድ አግባብነት ነው፡፡ ምክንያቱም ኢርቱዕ የፅህፈት ምዘናዎች የተማሪዎችን ሀሳብን በፅሁፍ የመግለፅ ችሎታ በትክክል አይለኩም፡፡

4.2.3.2 የ2ኛ አመት የአስተራረም አግባብነት ማብራሪያ

የ2ኛ አመት ተማሪዎች ስምንት የበሳል ፅህፈት ተግባራትን አከናውነዋል፡፡ ሁለት ርእስ የማጥብና የቢጋር መንደፍ፣ አንድ የተፃፈ አንቀፅን የመገምገም፣ አንድ ቢጋር የመንደፍና የመግቢያ አንቀፅ የመፃፍ፣ ሶስት የድርሰት መፃፍና አንድ አጠቃላይ የድርሰት ግንዛቤን የሚጠይቁ ጥያቄዎችን የያዘ የማጠቃለያ ምዘናዎችን ተፈትነዋል፡፡ ርቱዕ የበሳል ድርሰት ፈተናዎችን በማያሻማ ሁኔታ ለማረም ግልፅ የማረሚያ መስፈርቶችና የእነዚህን መስፈርቶች ደረጃ የሚያሳዩ ስኬሎች በጣም አስፈላጊዎች ናቸው (Bachman, 1990; Weigle, 2002; Weir, 2005; Shaw and Weir, 2007)::

መስፈርትና ስኬል ተኮር አስተራረም ግን የ2ኛ አመት ተማሪዎች በአከናወኗቸው የመፃፍ ተግባራት ላይ ተግባራዊ አልተደረገም፡፡ እነዚህ ተማሪዎች ሁለት ርዕስ የማጥበብና የቢጋር መንደፍ ቅድመ-መፃፍ ተግባራትን አከናውነዋል፡፡ እነዚህ ክንውኖች የማረሚያ መስፈርቶች በግልፅ አይታወቁም፤ ምን ያደረገ ምን ያህል ነጥብ እንደሚያገኝ ወይም እንደሚቀነስበት አልተገለፀም፡፡ በተማሪዎቹ የመልስ ወረቀቶች ላይ የተገለፀ ጉዳይ ቢኖር ስንት ስንት ከአምስቱ እንዳገኙ ብቻ ነው፡፡ የ2ኛ አመት ሶስተኛ የምዘና ተግባር በተማሪዎች የተፃፉ አንቀፆችን በቡድን መገምገም ነው፡፡ እዚህ ላይ የማረሚያ መስፈርቶች አልተጠቀሱም፡፡ አራተኛ ተግባር ቢጋር መንደፍና የመግቢያ አንቀፅ መፃፍ ነው፡፡ በዚህም ምዘና ላይ ያለው ሁኔታ ከ3ኛ ምዘና የተለየ አይደለም፡፡ ምዘና አምስት፣ ስድስትና ሰባት ተማሪዎች ድርሰት እንዲፅፉ ተጠይቀዋል፡፡ ተማሪዎች በፃፉቸው ድርሰቶች በሶስቱም ላይ የማረሚያ መስፈርቶች ተጠቅሰዋል፡፡ ምዘና አምስት ላይ ነጥቦችን ማካተት፣ ነጥቦችን ማፍታታት፣ ማጠቃለልና ቋንቋ፤ ምዘና ስድስት ላይ የርዕስ ተገቢነት፣ የናሙና ተገቢነት፣ ሐተታና ቋንቋ፤ ምዘና ሰባት ላይ ደግሞ መግቢያ፣ ሀተታ፣ መደምደሚያና ቋንቋ የሚሉ መስፈርቶች ተጠቅሰዋል፡፡ ነገር ግን ምን ያደረገ ምን እንደሚያገኝ የተገለፀ ስኬል ወይም ዝርዝር መስፈርት የለም፡፡ ይህ ሁኔታ ባልተሟላበት ሁኔታ ደግሞ ውጤት አሰጣጡ አግባብ ነው ማለት ያስቸግራል፡፡ አስተማማኝነት ባለው ሁኔታ ሊታረም የሚችለው የማጠቃለያው ምዘና ነው፡፡ ይህም የበሳል ድርሰት ግንዛቤን የሚጠየቁ ጥያቄዎችን ያተኮረ በመሆኑ ነው፡፡

ከታረሙት የተማሪ ወረቀቶች በተጨማሪ ስለመምህሩ አስተራረም ተማሪዎች በቡድን ውይይትና በፅሁፍ መጠየቅ የሰጧቸው አስተያየቶች የማረሚያ መስፈርቶቹ በተለይ በአንቀፅና በድርሰት ደረጃ ያከናወኗቸው ግልፅነት እንደሚጎላቸው ገልፀዋል፡፡ ኮርሱን ያስተማሩት መምህርም መስፈርቶችን በመጥቀስ ግለ ሀሳባዊነትን ለመቀነስ የሞከሩ ቢሆንም ምዘናዎቹ በማያሻማ ሁኔታ ታርመዋል ለማለት የማያስደፍር መሆኑን ገልፀዋል፡፡

በአጠቃላይ፣ በእነዚህ መረጃዎች ላይ በመመስረት ተማሪዎች ሀሳባቸውን በአንቀፅም ሆነ በድርሰት ደረጃ ሲፅፉ ተገቢና ፍትሓዊ በሆነ መንገድ ታርመዋል ለማለት ያስቸግራል፡፡ ይህ ከሆነ ደግሞ የምዘናዎቹ የአስተራረም አግባብነት ዝቅተኛ ነው ማለት ይቻላል፡፡ ይህ ሁኔታ ደግሞ ተማሪዎች ያገኟቸው ውጤቶች ትርጉሟዊነትን ያሳንሰዋል፡፡

4.2.3.3 የ3ኛ አመት የአስተራረም አግባብነት ማብራሪያ

የ3ኛ አመት ተማሪዎች ስምንት የበሳል ፅህፈት ተግባራትን አከናውነዋል፡፡ ምዘና አንድ አንቀፅ አርትኦት ማካሄድ፣ ምዘና ሁለት ቢጋር መንደፍ፣ ምዘና ሶስት የመግቢያ አንቀፅ የመፃፍ፣ ምዘና አራት የመግቢያ አንቀፅ ማፃፍና የተፃፈበትን ስልት መግለፅ፣ ምዘና አምስት የመደምደሚያ አንቀፅ መፃፍ፣ ምዘና ስድስት የግንዛቤ ጥያቄዎች፣ ምዘና ሰባት ድርሰት መፃፍና አንድ አጠቃላይ የድርሰት ግንዛቤን የሚጠይቁ ጥያቄዎችን የያዘ የማጠቃለያ ምዘናዎችን ተፈትነዋል፡፡

የመጀመሪያው የአንቀፅ አርትኦት ተግባር ላይ ስህተቶችን በማክበብ ለማመልከት ተሞክሯል፡፡ ሁለተኛው የቢጋር መንደፍ ተግባር የማረሚያ መስፈርቶች በተማሪዎች ወረቀት ላይ አልተገለፁም፡፡ ሶስተኛው የመግቢያ አንቀፅ መፃፍ ተግባርም ምን ምን መስፈርቶች ታሳቢ ተደርገው እንደታረሙ በተማሪዎች ወረቀት ላይ አልተገለፀም፡፡ አራተኛው የመግቢያ አንቀፅ ላይ ተማሪዎች ካገኙት ውጤት በስተቀር የተጠቀሰ ጉዳይ የለም፡፡ አምስተኛው የመደምደሚያ አንቀፅ ላይ ተነባቢነት፣ ቅንብርና ይዘት የሚሉ ሶስት መስፈርቶች ተጠቅሰዋል፡፡ ነገር ግን የእነዚህ መስፈርቶች ደረጃ ግን አልተገለፀም፡፡ ስድስተኛው የድርሰት መፃፍ ተግባራት ላይ ያተኮሩ ጥያቄዎች በአዛምድና አጭር ምላሽ የሚፈልግ ምዘና በመሆኑ ያለምንም ችግር የሚታረም ነው፡፡ ሰባተኛ ድርሰት መፃፍ ሲሆን ይዘት፣ ቅንብርና ተነባቢነት የሚሉ

መስፈርቶች በተማሪዎች ወረቀቶች ላይ ተጠቅሰው ለእያዳንዳቸው ነጥብ ተሰጥቷቸዋል፡፡ ይሁን እንጂ ዝርዝር መስፈርት ወይም ስኬል የለም፡፡ ከዚህ መረጃ የበሳል ድርሰትን ግንዛቤን የሚጠይቁ ሁለት ምዘናዎች (ምዘና ስድስትና ስምንት) ጥያቄዎች አግባብነት ባላቸው ሁኔታ ታረመዋል ማለት ይቻላል፡፡ ነገር ግን ሌሎች ተማሪዎች ሀሳባቸውን በአንቀፅም ሆነ በድርሰት ደረጃ እንዲገልፁ በተጠየቁባቸው ምዘናዎች በግልፅ መስፈርቶች ታርመዋል ለማለት አያስደፍርም፡፡

ከዚህ በተጨማሪ፣ ተማሪዎች በቡድን ውይይትና በፅሁፍ መጠየቅ አማካኝነት በሰጧቸው ምላሾች በተለይም የአንቀፅና የድርሰት መፃፍ ተግባራት ማረሚያ መስፈርቶች በግልፅ እንደማይታወቁና በተገቢው ሁኔታ እንደማይታረሙላቸው ገልፀዋል፡፡ ኮርሱን ያስተማሩት መምህርም የጥሩ አንቀፅና ድርሰት መሰረታዊ ባህሪያትን በተለይም ይዘት፣ ቅንብርና ተነባቢነትን መሰረት አድረገው እንደሚያርሙ፣ ነገር ግን አንቀፆችንና ድርሰቶችን በማያሻማ ሁኔታ ልክ እንደግንዛቤ አይነት ጥያቄዎች ማረም ቀላል እንዳልሆነ ገልፀዋል፡፡ እነዚህ መረጃዎች ላይ በመመስረት ተማሪዎች ሀሳባቸውን በአንቀፅም ሆነ በድርሰት ደረጃ ሲፅፍ ተገቢና ፍትሓዊ በሆነ መንገድ ታርመዋል ለማለት ያስቸግራል፡፡ ይህ ከሆነ ደግሞ የምዘናዎቹ የአስተራረም አግባብነት ዝቅተኛ ነው ማለት ይቻላል፡፡ የአስተራረሙ ዝቅተኛ መሆን ደግሞ ለተማሪዎች የተሰጡት ውጤቶች ትክክለኛውን የመፃፍ ችሎታ በትክክል የማመልከታቸው ሁኔታ ዝቅተኛ ያደርገወል፡፡

በአጠቃላይ የ1ኛ፣ የ2ኛና የ3ኛ አመት የበሳል ፅሁፈት ምዘና ተግባራት ሲታዩ የአውድ አግባብነት፣ የግንዛቤ አግባብነትና የአስተራረም አግባብነታቸው በመጠኑም ቢሆን የተወሰኑ ልዩነቶች ከአመት አመት እንዳሉ ተስተውለውባቸዋል፡፡ የ1ኛ አመት ተማሪዎች ምዘናዎች የአውድ አግባብነት በጣም ዝቅተኛ ናቸው፡፡ ምክንያቱም ተማሪዎች አንድም ጊዜ ቢሆን ድርሰት የመፃፍ እድል አላገኙም፡፡ ከዚህ አኳያ የ2ኛ አመት ተማሪዎች ሶስት የድርሰት ተግባራትን ያከናወኑ በመሆናቸው ከሁሉም የምዘና ጥያቄዎች የተሻሉ ናቸው ማለት ይቻላል፡፡ የ3ኛ አመት ተማሪዎች ደግሞ አንድ ድርሰት ብቻ በማከናዎናቸው ከ2ኛ አመት ያነሰ፣ ነገር ግን ከ1ኛ አመት ተማሪዎች ደግሞ የተሻሉ ናቸው፡፡ የግንዛቤ አግባብነታቸውም ከአውድ አግባብነት ጋር ተመሳሳይነት አላቸው ማለት ይቻላል፡፡ ምክንያቱም የተሻለ የመፃፍ እድል ሲያገኙ በበለጠ ሁኔታ የማቀድ፣ የማርቀቅና የመከለስ እድል ይኖራቸዋል፡፡ ከአስተራረም አግባብነት አንፃር

ሲታይ ግን የዚህ ተቃራኒ ሆኗል፡፡ የ1ኛ አመት ተማሪዎች የተሻለ አግባብነት ሲኖራቸው፣ 2ኛ አመት ተማሪዎች ግን ዝቅተኛ አግባብነት እንዳላቸው ለመገንዘብ ተችሏል፡፡

በአጠቃላይ ከሶስቱ መሰረታዊ የመፃፍ ችሎታ ምዘና አግባብነት ሁለት መሰረታዊ እውነታዎችን መገንዘብ ይቻላል፡፡ የበሳል ድርሰት ችሎታ እውናዊ በሆኑ የመፃፍ ተግባራት ለመመዘን ሲሞከር የአውድና የግንዛቤ አግባብነት ይጨምራል፤ የአስተራረም አግባብነት ግን ይቀንሳል፡፡ በተቃራኒው የምዘና ጥያቄዎች ስለበሳል ድርሰት ያለን እውቀት መጠየቅ ላይ ሲያተኩሩ ደግሞ የአስተራረም አግባብነት ይጨምራል፤ የአውድና የግንዛቤ አግባብነት ግን ይቀንሳል፡፡ ይህ እውነታ ደግሞ ከቀደምት የመስኩ ተመራማሪዎች (Hamp-Lyons, 1991; Bachman, 1990; Alderson et al., 1995; Hughes, 2003, Weigle, 2002; Bachman, Weir, 2005; Osulivan, 2006; Shaw and Weir, 2007) የምርምር ውጤት ጋር በእጅጉ የሚመሳሰል ሆኖ ተገኝቷል፡፡ በደምሳሳው ሲታዩ ግን ሁሉም የበሳል ድርሰት ችሎታ ክፍል ፪ ምዘና ውጤቶች አግባብነት ዝቅተኛ ነው ብሎ ማጠቃለል ይቻላል፡፡ ለዚህ ደግሞ ዋነኞቹ ምክንያቶች የተዘጋጁት ምዘናዎች የአውድ አግባብነትን፣ የግንዛቤ አግባብነትንና የአስተራረም አግባብነትን መስፈርቶች በሚገባ አሟልተው አለመገኘታቸው ነው፡፡

ምዕራፍ አምስት፦ ማጠቃለያ፣ መደምደሚያና የመፍትሄ ሀሳቦች

በዚህ ምዕራፍ ውስጥ የጥናቱ ማጠቃለያ፣ መደምደሚያና የመፍትሔ ሀሳቦች ቀርበዋል። በመጀመሪያው ንኡስ ክፍል፣ የጥናቱ ተሳታፊዎች፣ ጥቅም ላይ የዋሉት የመረጃ መሰብሰቢያ ዘዴዎች፣ የጥናቱ ግኝቶች፣ የጥናቱን ግኝቶች መሰረት በማድረግ የተሰጡ ማብራሪያዎች ተጠቃለው ተገልፀዋል። በሚቀጥለው ንኡስ ክፍል ደግሞ የጥናቱን ግኝቶች መሰረት በማድረግ የተደረሰባቸው መደምደሚያዎች ተጠቅሰዋል። በመጨረሻው ንኡስ ክፍል የመደምደሚያ ሀሳቦችን መነሻ በማድረግ የመፍትሔ ሀሳቦችና ወደፊት ጥናት ሊደረግባቸው የሚገቡ የበሳል ድርሰት ምዘና ውጤቶች የአግባብነት ጉዳዮች ተጠቁመዋል።

5.1 ማጠቃለያ

የዚህ ጥናት ዋና አላማ የበሳል ድርሰት ክሂል ክፍል ፪ ምዘና ውጤቶችን አግባብነት መመርመር ነው። ጥናቱ የተካሄደው በደብረ ማርቆስ ዩኒቨርሲቲ በአማርኛ ቋንቋና ስነፅሁፍ ትምህርት ክፍል ከ2003 እስከ 2005 ዓ.ም ለመደበኛ ተማሪዎች በተዘጋጁ የበሳል ድርሰት ኮርስ ምዘና ውጤቶች አግባብነት ላይ ነው። የጥናቱን አላማዎች ከግብ ለማድረስ ጠቃሚ መረጃዎች ከተዘጋጁት የበሳል ድርሰት ምዘናዎች፣ በተማሪዎቹ ከተፃፉ ድርሰቶች፣ ኮርሱን ከተማሩ ተማሪዎችና ኮርሱን ካስተማሩ መምህራን ተሰብስበዋል። ከእነዚህ የመረጃ ምንጮች መረጃዎችን ለመሰብሰብ ደግሞ የሰነድ ትንተና፣ የቡድን ውይይት፣ የፅሁፍ መጠይቅ፣ የቃለ መጠይቅና የክፍል ውስጥ ምልከታ ስልቶች ተመርጠዋል።

የመረጃ መሰብሰቢያ ዘዴዎቹ የዋናውን ጥናት መረጃዎች ለመሰብሰብ ጥቅም ላይ ከመዋላቸው በፊት በቋንቋና በስነልቦና መምህራን ተገምግመዋል፤ በቅድመ-ሙከራም አግባብነታቸው ተፈትሸዋል። የዘዴዎችን አግባብነት በማረጋገጥ ሂደት ውስጥ የተሳተፉት በአዲስ አበባ ዩኒቨርሲቲ በአማርኛ ቋንቋ ትምህርት ክፍል የሚያስተምሩ ሁለት መምህራንና በደብረ ማርቆስ ዩኒቨርሲቲ የሚያስተምሩ አምስት የሳይኮሎጂ መምህራን ናቸው። በቅድመ-ሙከራው ደግሞ በኮተቤ ዩኒቨርሲቲ ኮሌጅ በአማርኛ ቋንቋና ስነፅሁፍ ትምህርት ክፍል በዲግሪ መርሀ-ግብር በ2003 ዓ.ም የትምህርት ዘመን ትምህርታቸውን ይከታተሉ የነበሩ የ1ኛና 2ኛ አመት ተማሪዎችና እነዚህን ተማሪዎች የበሳል ድርሰት ክፍል ፪ ኮርስን ያስተማሩ 2 መምህራን

ተሳትፈዋል፡፡ የጥያቄዎችን አግባብነት ለማረጋገጥና ተሞክሮዎችን ለመቅሰም ከሙከራ ጥናቱ የተሰበሰቡት መረጃዎች ተተንትነዋል፡፡ ከቅድመ-ሙከራው የተገኙ ተሞክሮዎችን መሰረት በማድረግም በመረጃ መሰብሰቢያ ዘዴዎች ላይ ክለሳና ማሻሻያ ተደርጎባቸው የዋናውን ጥናት መረጃዎች ለመሰብሰብ አገልግለዋል፡፡

ለዋናው ጥናት የሚያስፈልጉ መረጃዎን በመስጠት በደብረ ማርቆስ ዩኒቨርሲቲ በአማርኛ ቋንቋና ስነፅሁፍ ትምህርት ክፍል የበሳል ድርሰት ክሂል ክፍል ፪ ኮርስን የተማሩ 32 የ1ኛ፣ 50 የ2ኛና 35 የ3ኛ አመት ተማሪዎች በድምሩ 117 ተማሪዎችና እነዚህን ተማሪዎች ይህን ኮርስ ያስተማሩ 3 መምህራን ተሳትፈዋል፡፡ የኮርሱን አግባብነት ለመመርመር ሶስት መሪ ጥያቄዎች ተዘጋጅተዋል፡፡ እነሱም በምዘናዎች የአውድ አግባብነት፣ በተማሪዎች የአፃፃፍ ሂደቶች የግንዛቤ አግባብነትና በምላሾች የአስተራረም አግባብነት ላይ ያተኮሩ ናቸው፡፡ የምዘናዎችን የአውድ አግባብነት ለመመርመር 5 የ1ኛ፣ 8 የ2ኛና 8 የ3ኛ በድምሩ 23 የበሳል ድርሰት ክፍል ፪ ምዘናዎች ተገምግመዋል፡፡ ተጨማሪ ዝርዝር መረጃዎችን ለማግኘት ለ117ቱም ተማሪዎች የፅሁፍ መጠይቅ እንዲሞሉ ተደርጓል፤ በፅሁፍ መጠየቁ የተገኙትን መረጃዎች እውነታነት ለማጠናከር ተማሪዎቹ በ19 ቡድን በመደራጀት የቡድን ውይይት አካሂደዋል፡፡ ለተማሪዎች ከተሰራጩት 117 የፅሁፍ መጠይቆች መካከል 19ኙ በአግባቡ ያልተሞሉ በመሆናቸው የተወገዱ ሲሆን፤ 98ቱ ግን ተተንትነዋል፡፡ በቡድን ውይይት ወቅት ስድስት ተማሪዎች ብቻ በተለያዩ ምክንያቶች ሳይሳተፉ ሲቀሩ 111 ተማሪዎች በቀጠሯቸው ተገኝተው አስተያየታቸውን ሰጥተዋል፡፡ እነዚህን ተማሪዎች ካስተማሩ 3 መምህራንም ጋር ቃለ ምልልስ ተካሂዷል፡፡ በተጨማሪም የመፈተኛ ክፍሎችን ሁኔታና የአፈታተን ሂደት ለመገንዘብ በምዘና ወቅት የኮርስ መምህራኑን በማስፈቀድ የክፍል ውስጥ ምልከታ ተከናውኗል፡፡

የበሳል ፅሀፈት ምዘናዎችን የግንዛቤ አግባብነት ወይም የተማሪዎችን የምላሽ አሰጣጥ ሂደት ለመፈተሽ ደግሞ 38 በ2ኛና 35 በ3ኛ አመት የተፃፉ በድምሩ 73 ድርሰቶች ከአራት መስፈርቶች አንፃር ተገምግመዋል፡፡ ተማሪዎቹ በቅድመ-መፃፍ፣ በማርቀቅና በድህረ መፃፍ ወቅት ምን ምን ተግባራትን እንደሚያከናውኑ ለመለየት የፅሁፍ መጠይቅ ሞልተዋል፤ ተጨማሪ መረጃም በቡድን ተኮር ውይይት አማካኝነት ሰጥተዋል፡፡ በተጨማሪም የኮርሱ መምህራንም በአፃፃፍ ሂደት የታዘባቸውን እንዲገልፁ ተጠይቀዋል፡፡

የምዘናዎችን የአስተራረም አግባብነት ለመፈተሽ ደግሞ የ1ኛ አመት አምስት፣ የ2ኛ አመት ስምንትና የ3ኛ አመት ስምንት ምዘናዎችን መምህራን ሲያርሙ የሚያተኩሩባቸውን ጉዳዮች ለመለየት ተፈትሸዋል፡፡ ዝርዝር መረጃዎች ለማግኘት ተማሪዎች የፅሁፍ መጠይቅ ሞልተዋል፤ ተጨማሪ መረጃ ለማግኘት የቡድን ውይይት ስለማረሚያ መስፈርቶች ግልፅነትና አተገባበር አስተያየታቸውን እንዲሰጡ ተጋብዘዋል፡፡ በተጨማሪም መምህራን ስለሚጠቀሙባቸው የማረሚያ መስፈርቶች፣ ስለወሰዷቸው ስልጠናዎች፣ ስለሚያርሙባቸው ቦታዎች፣ ስለአስተራረም ሂደታቸው፣ ስለሚወስዷቸው ድህረ-እርማት ማካካሻዎችና ስለውጤት አሰጣጣቸው ቃለ መጠየቅ ቀርቦላቸዋል፡፡

በእነዚህ የመረጃ ዘዴዎች አማካኝነት የተሰበሰቡት መረጃዎች በአይነታዊና በመጠናዊ የመረጃ መተንተኛ ስልቶች ተተንትነዋል፡፡ ከሰነድ ትንተና፣ ከቡድን ውይይት፣ ከክፍት የፅሁፍ መጠይቅ፣ ከቃለ መጠይቅና ከክፍል ምልከታ የተገኙት መረጃዎች በጭብጥ በጭብጥ ተለይተው ከተደራጁ በኋላ በአይነታዊ ስልት ተገልፀዋል፡፡ በፅሁፍ መጠይቅ አማካኝነት ከዝግ ጥያቄዎች የተገኙት መረጃዎች ደግሞ በመጠናዊ ዘዴ በአማካይና በመቶኛ ተተንትነዋል፡፡

የዚህ ጥናት የትኩረት አቅጣጫዎች ለሆኑት ሶስት መሪ ጥያቄዎች ምላሽ ለመስጠት አይነታዊና መጠናዊ መረጃዎችን በማጣመር የተገኙትን ግኝቶች መሰረት በማድረግ ማብራሪያዎች ተሰጥተዋል፡፡ የጥናቱን ግኝቶች በተመለከተ የተሰጡት ማብራሪያዎች በዋናነት የበሳል ድርሰት ምዘና ውጤቶች የአግባብነት መጠን ለማመልከት ነው፡፡

የጥናቱ ግኝቶች ማጠቃለያ የምርምሩን ጥያቄዎች መልሶችን ሊያስገኙ በሚችሉበት ሁኔታ ቀርበዋል፡፡ ከዚህ ምርምር ሶስት መሪ ጥያቄዎች አኳያ የተሰጡት ማብራሪያዎች እንደሚከተለው ተጠቃለው ቀርበዋል፡፡

በመጀመሪያ፣ የተዘጋጁት የበሳል ድርሰት ክሂል ክፍል ፪ ኮርስ ምዘናዎች የአውድ አግባብነታቸው ዝቅተኛ መሆኑ የተሰጡት ማብራሪያዎች አመልክተዋል፡፡ ለ1ኛ አመት የተዘጋጁት ሁሉም ምዘናዎች ተማሪዎችን ሀሳባቸውን በፅሁፍ እንዲገልፁ የሚጠይቁ አይደሉም፡፡ አብዛኞቹ ጥያቄዎች ሰዋስዋዊ ስህተቶች ያሉባቸውን አረፍተ ነገሮች ተማሪዎች እንዲያስተካክሉ የሚጠይቁ ናቸው፡፡ በአጠቃላይ ከ100% ሲታዩ 82% አረፍተ ነገሮች፣ 10%

አንቀፅና 8% ደግሞ ድርሰት ላይ ያተኮሩ ናቸው፡፡ አጠያየቃቸው ሰዋስዋዊ ስህተት ያለባቸውን አርፍተ ነገሮች ማስተካከል፣ ቅደም ተከተላቸው የተዛቡ አርፍተ ነገሮችን አስተካክሎ አንድ አንቀፅ መመስረት፣ በእውነት/ሐሰትና አጫጭር ምላሽ እንዲሰጡ ተማሪዎችን የሚጠይቁ ናቸው፡፡ ስለሆነም እነዚህ ጥያቄዎች የበሳል ድርሰት ችሎታን በቀጥታ የሚጠይቁ አይደሉም፡፡

የ2ኛ አመት ተማሪዎች ምዘናዎች ንድፈ ሀሳብና ተግባርን አካተው ተዘጋጅተዋል፡፡ የምዘና ተግባራቱም ሁለት ርእስ ማጥበብና ቢጋር መንደፍ (ከአምስት፣ ከአምስት የታረሙ)፣ አንድ በተማሪዎች የተፃፉ አንቀፆችን መገምገም (ከ5% የታረመ)፣ አንድ ቢጋር መንደፍና የመግቢያ አንቀፅ መፃፍ (ከ10% የታረመ)፣ የተለያዩ ሶስት ድርሰቶችን መፃፍ (ከአስር ከአስር የታረሙ)ና አንድ ግንዛቤ ላይ ያተኮረ አራት መመሪያዎች ያሉት የማጠቃለያ ፈተና (ከ40% የታረመ) ናቸው፡፡ ከእነዚህ የ2ኛ አመት ተማሪዎች ጥያቄዎች መካከል ደግሞ በአንቀፅ ደረጃ አንድ (ከ10% የታረመ) እና በድርሰት ደረጃ ደግሞ ሶስት (ከ30% የታረመ) በጠቅላላ ከ40% በቀጥታ ተማሪዎች ሀሳባቸውን በፅሁፍ የመግለፅ ችሎታ የመዘኑ ሲሆን፣ ሌሎቹ ከ60% ግን ኢ-ርቱዕ ምዘናዎች ናቸው፡፡

የሶስተኛ አመት ተማሪዎች ልክ እንደ 2ኛ አመት ተማሪዎች ስምንት የበሳል ድርሰት ምዘና ተግባራትን አከናውነዋል፡፡ ተግባራቱም የመጀመሪያው በአንቀፅ ደረጃ አርትኦት ማካሄድ (ከ5% የታረመ)፣ 2ኛው ቢጋር መንደፍ (ከ10% የታረመ)፣ 3ኛው የመግቢያ አንቀፅ መፃፍ (ከ5% የታረመ)፣ 4ኛው የመግቢያ አንቀፅ መፃፍ (ከ5% የታረመ)፣ 5ኛው የመደምደሚያ አንቀፅ መፃፍ (ከ10% የታረመ)፣ 6ኛው የግንዛቤ ጥያቄዎችን የያዘ (ከ10% የታረመ)፣ 7ኛው ድርሰት መፃፍ (ከ15% የታረመ)ና ስምንተኛው የግንዛቤ ጥያቄዎችን የያዘ (ከ40% የታረመ) ናቸው፡፡ ከእነዚህ ጥያቄዎች መካከል በአንቀፅና በድርሰት ደረጃ ተማሪዎች ሀሳባቸውን እንዲገልፁ የተጠየቁት ሶስት በአንቀፅና አንድ በድርሰት ደረጃ በድምሩ ከስምንቱ ተግባራት አራቱ፣ ከያዙት ውጤት አንፃር ደግሞ ከ35% የታረሙ ሲሆኑ ሌሎቹ ከ65% የታረሙት ግን ሀሳባቸውን ቀጥታ በፅሁፍ እንዲገልፁ የጠየቁ አይደሉም፡፡

በአጠቃላይ ከተዘጋጁት የበሳል ድርሰት ምዘና የጥያቄ አይነቶች አኳያ የ2ኛ አመት ተማሪዎች 40% እና የ3ኛ አመት 35% በርቱዕ የበሳል ድርሰት ምዘናዎችን ሲያካትቱ የ1ኛ አመት ምዘናዎች ግን ምንም አልተካተቱም፡፡ በሌላ አገላለፅ የ1ኛ አመት 100%፣ የ2ኛ 60% እና የ3ኛ

65% ኢርቱዕ ጥያቄዎችን አካተዋል። ይህን መረጃ መሰረት በማድረግም ምንም እንኳ ከአመት አመት የርቱዕ ጥያቄዎች መጠን ልዩነት ቢኖርም ሁሉም ምዘናዎች በትክክል የተማሪዎችን ሀሳብን በፅሁፍ የመግለፅ ችሎታ የማሳየት መጠናቸው ዝቅተኛ ነው ብሎ ማጠቃለል ይቻላል።

ሌላው የምዘናዎችን የአውድ አግባብነት በተመለከተ ማብራሪያ የተሰጠባቸው ጉዳዮች የፅሁፍ ተግባራቱ የተከናወኑባቸው ምክንያቶች፣ የታረሙባቸው መስፈርቶች፣ የያዟቸው ነጥቦች፣ የምላሽ መጠኖች፣ የተፈቀዱት ጊዚያትና የአንባቢ ግልፅነት ናቸው። ከእነዚህ መስፈርቶች አንፃር ከእነዚህ ስድስት መስፈርቶች መካከል አራቱ (ተግባራቱ የተከናወኑባቸው ምክንያቶች፣ የታረሙባቸው መስፈርቶች፣ የምላሽ መጠኖችና የአንባቢ ማንነት በሁሉም የምዘና መመሪያዎች ውስጥ አልተገለፁም። ሌሎቹ ሁለቱ ምዘናዎቹ የሚያዟቸው ነጥቦችና የተፈቀዱት ጊዜያት ከሞላ ጎደል አልፎ አልፎ ተጠቅሰዋል። በ1ኛ ምዘናዎች በማጠቃለያው ምዘና፣ በ2ኛ አመት በማጠቃለያው ምዘና፣ በ3ኛ አመት ደግሞ በስድስተኛውና በማጠቃለያው ምዘናዎች ምዘናዎችን ለማከናወን የተፈቀዱት ጊዜያትና የያዟቸው ነጥቦች ተገልፀዋል። እነዚህን መረጃዎች መሰረት በማድረግም ምዘናዎችን በአግባቡ ለማከናወን የሚያስፈልጉት የተግባር መቼቶች በአግባቡ አልተገለፁም ማለት ይቻላል።

የአውድ አግባብነትን በተመለከተ ሌላው የተነሳው ጉዳይ በተለይ በአንቀፅና በድርሰት ደረጃ ተማሪዎች ሀሳባቸውን እንዲገልፁ በተጠየቁባቸው ምዘናዎች ውስጥ በግብዓትነት የሚያስፈልጉት የቃላት፣ የሰዋስው፣ የድስኩር (የፅሁፍ አይነት)፣ የአገልግሎትና የይዘት በይፋ የተገለፀ ጉዳይ አለመኖሩ ነው። ከዚህ በተረፈ የአፈታተን መቼቶችን በተመለከተ ከመፈተኛ ክፍል አመችነት፣ ከአፈታተን ሂደት ወጥነትና ከምዘናዎች ሚስጢራዊነት አኳያ ከመጀመሪያው ጉዳይ (ከመፈተኛ ክፍል) በስተቀር ሌሎቹ ችግር የሌለባቸው መሆናቸውን ለመገንዘብ ተችሏል።

ሁለተኛ፣ የበሳል ፅሁፈት ክሂል ምዘናዎች ላይ ተማሪዎች ያከናወኗቸው የግንዛቤ አግባብነት ተግባራት በተመለከተ ከቀረበው ማብራሪያ ደግሞ የሚከተሉትን ጉዳዮች ለመረዳት ተችሏል። የአንደኛ አመት ተማሪዎች አንድም ጊዜ ቢሆን በአንቀፅም ሆነ በድርሰት ደረጃ ሀሳባቸውን እንዲገልፁ ያልተጠየቁ በመሆናቸው የቅድመ-መፃፍ፣ የማርቀቅና የድህረ-መፃፍ ተግባራትን የማከናውን እድል አላገኙም። በሌላ አገላለፅ፣ ተማሪዎች ሀሳባቸውን በፅሁፍ የመግለፅ ተግባራትን አላከናወኑም። ይህ ከሆነ ደግሞ ምዘናዎቹ የግንዛቤ አግባብነት የላቸውም።

የሶስተኛ አመት የአማርኛ ተማሪዎች ሁለት ቢጋሮች ነድፈዋል፣ ሁለት የመግቢያ፣ አንድ መደምደሚያና አንድ ድርሰት ፅፈዋል፡፡ ይህም ከአንደኛ አመት ተማሪዎች ምዘናዎች አንፃር ሲታዩ የተሻሉ ቢሆኑም በድርሰት ደረጃ ያከናወኑት አንድ ብቻ ነው፡፡ ይህም ከፅህፈት ዘረፈ ብዙ አይነትና አገልግሎት አንፃር ሲታይ በቂ አይደለም፡፡ የ2ኛ አመት ተማሪዎች ደግሞ ሁለት ርእስ የማጥበብና ቢጋር የመንደፍ፣ አንድ የመግቢያ አንቀፅና ሶስት ድርሰቶችን የመፃፍ ተግባራትን አከናውነዋል፡፡ ከ1ኛና 3ኛ አመት ተማሪዎች አኳያ ሲታዩ በተሻለ ሁኔታ የማቀድ፣ የመፃፍና የመከለስ ተግባራትን አከናውነዋል ማለት ይቻላል፡፡ ይሁን እንጂ፣ ፅህፈት ብዙ ተግባራት ያሉትና እነዚህን ተግባራት ለማከናወን ደግሞ የተለያዩ የፅሁፍ አይነቶችን ማከናወን የሚጠይቅ ተግባር በመሆኑ በቂ ናቸው ለማለት ያዳግታል፡፡ በ2ኛና በ3ኛ አመት የፃፉት ፅሁፎች ተማሪዎቹ በበቂ ሁኔታ ስለሚፅፉት ርእስ ጉዳይ ሀሳብ እንዲያመነጩ፣ ያመነጩትን እንዲያደራጁ፣ እንዲያረቁና እንዲከልሱ የሚያስችሉ አይደሉም፡፡ አብዛኞቹ ተማሪዎች ስለሚፅፉበት ርእሰ ጉዳይ ላይ የመጣላቸውን ሀሳብ እንደወረደ በወረቀት ላይ ያሰፈሩ መሆናቸውን ተማሪዎች የፃፏቸው ድርሰቶችና ከጥናቱ ተሳታፊዎች የተገኙት መረጃዎች አሳይተዋል፡፡ ይህን የሚያደርጉት ደግሞ በተለያዩ ምክንያቶች የተነሳ መሆኑን ጠቅሰዋል፡፡ አንደኛ እንዲፅፉ በሚሰጣቸው ርእሰ ጉዳይ ላይ በቂ እውቀት ስለሌላቸው ሀሳብ ለማመንጨት ብዙ ጊዜ ስለሚያጠፉ ጊዜ ስለሚያጥራቸው፣ ሁለተኛ ከምዘና በፊት በቂ የመፃፍ ልምምድ ስለማያደርጉ፣ ሶስተኛ ስለእያንዳንዱ የፅህፈት ተግባራት ግልፅና በቂ ግንዛቤ ስለሌላቸውና የማረሚያ መስፈርቶችንም በቅድሚያ በግልፅ የማይቀርቡ በመሆናቸው ነው፡፡ ከዚህ ሁኔታ ላይ በመነሳትም ተማሪዎች ሀሳባቸውን በወጉ አደራጅተው ለአንባቢ ግልፅ በሆነ መንገድ ለመግለፅ ያደረጓቸው ሙከራዎች አነስተኛ ናቸው ማለት ይቻላል፡፡ በሌላ አባባል፣ ተማሪዎቹ መልእክታቸውን ለአንባቢ በሚገባ ለማስተላለፍ ያደረጓቸው ጥረቶች ዝቅተኛ ናቸው፡፡ ይህ ደግሞ የምዘናዎች የግንዛቤ አግባብነት አነስተኛ እንደሆነ የሚያመለክት ነው፡፡ በአጠቃላይ ምዘናዎቹ ምንም አይነት የፅሁፍ ተግባራትን ካለማከናወን (1ኛ አመት) እስከ ጥቂት ድርሰቶችን እስከመፃፍ (2ኛና 3ኛ አመት) ያሉትን ክንውኖች ያካተቱ ቢሆኑም ተማሪዎች ያሳዩዋቸው የግንዛቤ አግባብነቶች ከ100% ተደምረው ውጤት ከሚያስጡት ተግባራት አንፃር ሲታዩ አነስተኛ ናቸው ብሎ ማጠቃለል ይቻላል፡፡

ሶስተኛውና የመጨረሻው የዚህ ጥናት ጥያቄ በበሳል ፅህፈት ክሂል ምዘናዎች አስተራረም ላይ የሚያተኩር ነው፡፡ ለ1ኛ አመት የተዘጋጁት ምዘናዎች ሁሉም ርቱዕ ምዘናዎች በመሆናቸው

የአስተራረም አግባብነት አላቸው። ይህም ማለት ተማሪዎች ለተጠየቋቸው ጥያቄዎች የሰጧቸው ምላሾች ወጥነት ወይም አስተማማኝነት ባለው ሁኔታ የታረሙ ናቸው። የ2ኛና የ3ኛ አመት ተማሪዎች ምላሾች ግን ሁለት አይነት ባህሪ ያላቸው ናቸው። የርእስ ማጥበብና ቢጋር መንደፍ፣ አንቀፅ መገምገም፣ አንቀፅ መፃፍና ድርሰት መፃፍ ተግባራት በግልፅ መስፈርቶች ተለይተውላቸውና ስኬሎች ተዘጋጅተውላቸው የታረሙ አይደሉም። በማያሻማ ሁኔታ የታረሙት ስለድርሰት ያለ ግንዛቤን የሚጠየቁት ጥያቄዎች ናቸው ማለት ይቻላል። እነዚህን መረጃዎች መሰረት በማድረግም ሁሉም የ1ኛ አመት ተማሪዎች ለምዘናዎች የሰጧቸው ምላሾችና የ2ኛና የ3ኛ አመት የግንዛቤ እውቀትን የሚጠይቁ ጥያቄዎች አግባብነት ወይም አስተማማኝ ባለው ሁኔታ የታረሙ ሲሆን፣ ሌሎች ርእስ ማጥበብ፣ ቢጋር መንደፍ፣ የመግቢያ አንቀፅ፣ የመደምደሚያ አንቀፅና የድርሰት መፃፍ ተግባራት ግን ግልፅ መስፈርቶች ተለይተውላቸውና ስኬል ተዘጋጅተውላቸው የታረሙ ባለመሆናቸው ግለ ሀሳባዊነት ያጠላባቸው ወይም አግባብነታቸው ዝቅተኛ ነው።

በአጠቃላይ የበሳል ድርሰት ክሂል ክፍል ፪ ምዘናዎች አግባብነት ከሶስቱ የበሳል ፅህፈት ችሎታ ምዘናዎች አንፃር ሲታይ ከአዎንታዊ ጎኖቹ ይልቅ አሉታዊ ገፅታዎች እጅግ ጎልተው ታይተዋል። የምዘና ውጤቶች ሙሉ በሙሉ የተማሪዎችን የመፃፍ ችሎታ አያሳዩም ብሎ ከማጠቃለል የሚገቱ በጣም ጥቂት ጉዳዮች ብቻ ናቸው። ከአውድ አግባብነት መስፈርቶች ውስጥ የምዘናዎቹ ደህንነት መጠበቅና የአፈታተን ሂደት ወጥነት መኖር፣ ከግንዛቤ አግባብነት ውስጥ ከአንደኛ አመት ምዘናዎች በስተቀር በሌሎቹ ማለትም በ2ኛና በ3ኛ አመት ምዘናዎች ውስጥ የፅህፈት ተግባራት መካተትና በአስራረም አግባብነት ውስጥ ደግሞ የመጨረሻ ውጤቶች የሚሰጡበት ስኬል በቅድሚያ ለተማሪዎቹ መገለፅ በአዎንታዊነት ሊጠቀሱ የሚችሉ የምዘና ባህሪያት ናቸው። ከእነዚህ ጉዳዮች ውጭ ያሉ ሌሎች በርካታ የአግባብነት ጉዳዮች ማለትም የአውድ አግባብነት፣ የግንዛቤ አግባብነትና የአስተራረም አግባብነት የተሟሉ አለመሆናቸውን የጥናቱ ግኝቶች አመልክተዋል።

5.2 መደምደሚያ

የጥናቱን ግኝቶች ማብራሪያ መሰረት በማድረግ፣ በደብረ ማርቆስ ዩኒቨርሲቲ በአማርኛ ቋንቋና ስነፅሁፍ ትምህርት ክፍል ከ2003 ዓ.ም እስከ 2005 ዓ.ም ድረስ ለመደበኛ ተማሪዎች

የተዘጋጁት የበሳል ድርሰት ምዘና ውጤቶች አግባብነት ዝቅተኛ ነው። ምዘናዎቹ አግባብነት ዝቀተኛ መሆን የተለያዩ ጉዳዮች አስተዋፅኦ አድርገዋል። የጥናቱ ግኝቶች መደምደሚያዎች ለበሳል ድርሰት ክሂል ምዘና ውጤቶች አግባብነት ካላቸው አስተዋፅኦ አንፃር ተጠቃለው እንደሚከተለው ቀርበዋል፤

- ለ1ኛ አመት የተዘጋጁት የበሳል ድርሰት ምዘና አይነቶች የተማሪዎችን የመፃፍ ችሎታ በቀጥታ ወይም ርዕቱ በሆነ መንገድ የሚመዝኑ አይደሉም። ለ2ኛ አመት የተዘጋጁት 40፣ ለ3ኛ አመት ደግሞ 35 ብቻ ርቱዕ በሆነ መንገድ የተማሪዎችን የመፃፍ ችሎታ መለካት ይችላሉ። ሌሎች 60 የ2ኛና 65 የ3ኛ አመት ምዘናዎች ግን ኢርቱዕ ናቸው። ስለሆነም የተማሪዎችን ሀሳብን በፅሁፍ የመግለፅ ርቱዕ በሆነ መንገድ አይለኩም።

- ምዘናዎች የሚከናወኑባቸው ምክንያቶች፣ የማረሚያ መስፈርቶች፣ ተግባራቱ ወይም ጥያቄዎቹ ያሏቸው ነጥቦች፣ የሚጠበቁት የምላሽ መጠኖች፣ ለእያንዳንዱ ተግባር ወይም ጥያቄ የተፈቀዱት ጊዜያት፣ በአንቀፅና በድርሰት ደረጃ ለሚከናወኑ ተግባራት ደግሞ የአንባቢ ወይም የተደራሲ ማንነት በግልፅና በማያሻማ ሁኔታ ተለይተው አልተጠቀሱም።

- የተዘጋጁት የበሳል ድርሰት ምዘናዎች ተማሪዎች ልዩ ልዩ የፅህፈት ተግባራትን ለልዩ ልዩ አላማዎች እንዲያከናውኑ አያደርጉም። ይህም ማለት የቀረቡት ምዘናዎች ተማሪዎች የቅድመ-መፃፍ፣ የማርቀቅና የመከለስ ተግባራትን በአግባቡ እንዲያከናውኑ የሚጋብዙ አይደሉም። በሌላ አገላለፅ ምዘናዎቹ ተማሪዎቹ በበቂ ሁኔታ በተለያዩ ርዕሰ ጉዳዮች ለተለያዩ ዓላማዎች ሀሳብ እንዲያሰባስቡ፣ እንዲያደራጁ፣ እንዲያረቁና እንዲከልሱ አያስችሉም።

- የበሳል ድርሰት ክሂል ምዘና መስፈርቶች ግልፅ አይደሉም፤ በጅምላ አልፎ አልፎ የሚገልፁ መስፈርቶች ያሉ ቢሆን በስኬል የተደገፉ አይደሉም፤ የመምህራን የማረሚያ በታዎችም አመች አይደሉም፤ መምህራን የበሳል ድርሰት ምዘናን በተመለከተ ስልጠና አላገኙም፤ ድርሰቶች አንዴ ከታረሙ በኋላ የማስተካከያ እርማትም አልተካሄደም።

እነዚህ ከላይ የተጠቀሱት ጉዳዮች የበሳል ድርሰት ክሂል ክፍል ፪ ምዘና ውጤቶችን አግባብነት የሚያሳንሱ ሆነው የተገኙ ሲሆን፣ በመጠኑም ቢሆን በአዎንታዊ ጎን የሚከተሉትን የአግባብነት ጉዳዮች መጥቀስ ይቻላል፤

- ❖ የበሳል ድርሰት ምዘናዎች ሚስጢራዊነት የተጠበቀ ነው፡፡
- ❖ መጠናቸው አነስተኛ ቢሆኑም በተለይ የ2ኛና የ3ኛ አመት ተማሪዎች በአንቀፅና በድርሰት ደረጃ የመፃፍ ተግባራትን አከናውነዋል፡፡
- ❖ የመጨረሻ ውጤት የሚሰጥባቸው ስኬሎች (grade scales) በቅድሚያ ለተማሪዎቹ ተገልፀዋል፡፡

5.3 የመፍትሔ ሀሳቦች

ከተለያዩ የፅሁፍ ማስረጃዎችና ከጥናቱ ተሳታፊዎች በልዩ ልዩ የመረጃ መሰብሰቢያ ዘዴዎች አማካኝነት የተሰበሰቡት መረጃዎች የበሳል ድርሰት ክሂል ምዘና ውጤቶች አግባብነት ዝቅተኛ መሆኑን የሚያመለክቱ ናቸው፡፡ ይህም ማለት የተዘጋጁት ምዘናዎች የተማሪዎችን የመፃፍ ችሎታ በሚገባ የሚያመለክቱ አይደሉም፡፡ ይህ ከሆነ በእነዚህ የምዘና ውጤቶች ላይ በመመስረት የሚደረስባቸው ማጠቃለያዎችም ሆኑ የሚወሰኑ ውሳኔዎች አግባብነታቸው በእጁጉ ዝቅተኛ ነው፡፡

ስለሆነም፣ ጉዳዩ የሚመለከታቸው ባለድርሻ አካላት ሁሉ የተማሪዎችን የበሳል ድርሰት ችሎታ በአግባቡ በመለካት ትክክለኛ የመፃፍ ችሎታቸውን በማሳየት፣ ተገቢ ማጠቃለያዎች ላይ መድረስ፣ ወይም ትክክለኛ ውሳኔዎችን መወሰን ይጠበቅባቸዋል፡፡ በመሆኑም፣ የጥናቱን ግኝቶች መሰረት በማድረግ፣ ጉዳዩ ለሚመለከታቸው የትምህርት ባለሙያዎች የሚከተሉት የመፍትሔ ሀሳቦች ቀርበዋል፤

- ❖ በከፍተኛ ትምህርት ተቋማት ደረጃ የአማርኛ ቋንቋ መምህራንን የሚያስለጥኑ ዩኒቨርሲቲዎች ለቋንቋ ክሂል ምዘናዎች በተለይም ለበሳል ድርሰት ክሂል ችሎታ ምዘናዎች አዘገጃጀትና አስተራረም በተመለከተ ስልጠናዎችን ቢሰጡ፣
- ❖ ተቋማት የበሳል ፅህፈት ችሎታ አላባውያንን ምንነትና መጠናቸውን ለይተው በማያሻማ ሁኔታ በኮርሱ ውስጥ ቢያካትቱ፣

- የበሳል ድርሰት ምዘናዎች ርቱዕ ተግባራት ላይ ቢያተኩሩ፣
- የበሳል ድርሰት ምዘናዎች የተግባር መቼቶችንና አስፈላጊ ግብዓቶችን በተሟላ ሁኔታ እንዲገልፁ ሆነው ቢዘጋጁ፣
- ተቋማቱ የበሳል ፅህፈት ኮርስ ምዘናዎችን ለማረም ጥቅም ላይ መዋል ያለባቸውን መስፈርቶች የፅህፈት ችሎታ ምንነትን መሰረት አድርገው በዝርዝርና በመጠን ለይተው ቢያዘጋጁ፣
- የበሳል ድርሰት ኮርስ በአማርኛ ቋንቋ ማስተማር ዘርፍ በሰለጠኑ መምህራን ቢሰጥ፣
- ኮርሱ በአንድ መምህር ይልቅ በተቻለ መጠን ከአንድ በላይ በሆኑ መምህራን በጋራ የሚሰጥበት ሁኔታ ቢመቻች፣
- የበሳል ድርሰት መመዘኛ መስፈርቶችና ስኬሎች በኮርሱ መጀመሪያ ላይ ለተማሪዎች ቢገለፁ፣

5.4 የወደፊት ምርምር ሊካሄድባቸው የሚገቡ ጉዳዮች

በተጨማሪም፣ የበሳል ድርሰት ምዘና ውጤቶች አግባብነት በተለይም ዘመናዊው የአሀዳዊ አግባብነት በኢትዮጵያ ምርምር ያልተካሄደበት ጉዳይ ነው፡፡ በዚህ ጥናትም ቢሆን ሁሉም የበሳል ድርሰት ክሂል የአግባብነት ጉዳዮች አልተፈተሹም፡፡ ስለሆነም በሚከተሉት ጉዳዮች ላይ ተጨማሪ ጥናቶች ቢካሄዱ የቋንቋ ክሂል በተለይም የበሳል ድርሰት ምዘና ውጤቶችን አግባብነት የተሻለ በማድረግ ረገድ አስተዋፅዖ ይኖራቸዋል፤

- በዚህ ጥናት ውስጥ የተተኮረባቸው የአውድ፣ የግንዛቤና የአስተራረም አግባብነት ለአጠቃላይ የበሳል ድርሰት ክሂል ምዘና ውጤት አግባብነት ያላቸው አስተዋፅኦ በሙከራዊ ምርምር ቢፈተሽ፣
- ተመሳሳይ ጥናቶች በተከታታይ በደብረ ማርቆስ ዩኒቨርሲቲ ሆነ በሌሎች አቻ ከፍተኛ የትምህርት ተቋማት ቢካሄዱ፣
- የተፈታኝ ተማሪዎች ባህሪያት ምን ያህል በበሳል ድርሰት ምዘና ዝግጅት ሂደት ላይ ከግንዛቤ ውስጥ እንደሚገቡ ቢጠና፣
- የበሳል ድርሰት ምዘናዎች በባለድርሻ አካላት (በተማሪዎች፣ በመምህራን፣ በትምህርት ተቋማትና በማህበረሰቡ) ላይ የሚያስከትሏቸው ተፅእኖች ቢቃኙ፣

ዋቢ ፅሁፎች

ለይላ እሸቱ። (2003 ዓ.ም)። "በደብረ ብርሃንና በወሎ ዩኒቨርሲቲ በአማርኛ ትምህርት ክፍሎች የበሳል ድርሰትና የስነልሳን ትምህርቶችን (Courses) የሚያስተምሩ መምህራን የተከታታይ ምዘና አተገባበር ፍተሻ።" አዲስ አበባ፤ አዲስ አበባ ዩኒቨርሲቲ የሁለተኛ ዲግሪ ማሟያ ጥናት።

ማረው ዓለሙ።(1996 ዓ.ም)። ***በሳል ድርሰት ማስተማሪያ***። አዲስ አበባ፤ ብርሃንና ሰላም ማተሚያ ቤት ታተመ።

በለጠ ያዕቆብ።(1995 ዓ.ም)። *"ለዘጠነኛ ክፍል የሚዘጋጁት የአማርኛ ቋንቋ ፈተናዎች ለደረጃው ከሚቀርበው ትምህርት ጋር ያላቸው የይዘት አግባብነትና የአጠያየቅ ብቃት ትንተና።"* አዲስ አበባ፤ አዲስ አበባ ዩኒቨርሲቲ የሁለተኛ ዲግሪ ማሟያ ጥናት።

ትግስት ታረቀኝ። (1998ዓ.ም) ። "በባህር ዳር ዩኒቨርሲቲ በኢትዮጵያ ቋንቋዎችና ስነፅሁፍ ትምህርት ክፍል የበሳል ድርሰት መምህራንን የፅሁፍ ምጋቤ ምላሽ ትኩረት ፍተሻ።" አዲስ አበባ፤ አዲስ አበባ ዩኒቨርሲቲ የሁለተኛ ዲግሪ ማሟያ ጥናት።

አለማየሁ ፀጋዬ።(1986 ዓ.ም)። "በ9ኛ ክፍል ተማሪዎች ድርሰት ውስጥ የሚፈፀሙ ስህተቶች ዋና ዋና ምንጮች"። አዲስ አበባ፤ አዲስ አበባ ዩኒቨርሲቲ የሁለተኛ ዲግሪ ማሟያ ጥናት።

አምሳሉ አክሊሉና ደምሴ ማናህሎት።(1982 ዓ.ም)። **ጥሩ የአማርኛ ድርሰት እንዴት ያለ ነው?** አዲስ አበባ፤ ኩራዝ አሳታሚ ድርጅት።

አገኘሁ ተስፋ።(1990ዓ.ም)። *አማርኛን በማስተማር ሂደት የአንብቦ መረዳት ክሂሎች የይዘት አግባብነትና የአጠያቅ ዘዴዎች፣ በአድስ አበባ ት/ቤቶች የ12ኛ ክፍል ሞዴል ፈተናዎች*። አዲስ አበባ፤ አዲስ አበባ ዩኒቨርሲቲ የሁለተኛ ዲግሪ ማሟያ ጥናት።

ክፍሌ ሀብተማሪያም።(1986 ዓ.ም)። "የ11ኛ ክፍል ተማሪዎች ሃሳባቸውን በፅሁፍ የመግለፅ ችሎታ።" አዲስ አበባ፤ አዲስ አበባ ዩኒቨርሲቲ የሁለተኛ ዲግሪ ማሟያ ጥናት።

Alderson, J.C. (1991). Bands and scores. *(In* Alderson, J.C. and North, B. *eds.* Language testing in the 1990s. London: Macmillan).

Alderson, J.C. (2000). **Assessing Reading.** Cambridge: Cambridge University Press.

Alderson, J.C. and Banerjee, J. 2002. Language testing and assessment (Part 2). *Language Teaching,* 35: 79-113.

Alderson, J.C., Clapham, C. and Wall, D. (1995). **Language Test Construction and Evaluation.** Cambridge: Cambridge University Press.

American Pscological Association (1954). **Technical Recommendations for Pscological Tests and Diagnostic Techniques.** Washington, DC: Author.

AERA, APA and NCME. 1985. American Educational Research Association, American Psychological Association, National Council on Measurement in Education.

American Educational Research Association (AERA), American Psychological Association (APA), & National Council on Measurement in Education (NCME). (1999).**Standards for Educational and Psychological Testing.** Washington, DC: American Educational Research Association.

Anastasi, A. (1976). **Psychological testing.** 4th ed. New York: Macmillan.

Anderson, L.W. (2003). *Classroom Assessment: Enhancing the Quality of Teacher Decision Making*. London: Lawrence Erlbaum Associates.

Anderson,, J.C. and Windeatt, S. (1991). "Lancaster University Computer-Based Assessment System (LUCAS)". Lancaster: Department of Linguistics and Modern English Language, Bowland College, Lancaster University.

Bachman, L. F. (1990). **Fundamental Considertion in Language Testing.** Oxford and New York: Oxford University Press.

Bachman, L.F. (2002). Some Reflections on Task-based Language Performance Assessment. *Language Testing,* 19(4):453-476.

Bachman, L. F. (2004). **Statistical Analyses for Language Assessment.** Cambridge: Cambridge University Press.

Bachman, L.F. (2005). Building and Supporting a Case for Test Use. *Language Assessment Quarterly,* 2(1): 1-34.

Bachman, L. F. & Palmer, A. S. (1996). *Language Testing in Practice*. New York: Oxford University Press.

Bailey, K.M. (1998). **Learning About Language Assesement: Dilemmas, Decisions, Directions.** Heinle & Heinle Publishers.

Barkaoui, K. (2007). Rating scale impact on EFL essay marking: a mixed method. *Assessing Writing,* 12(2):86-107.

Barkhuizen, G. (2005). Social influences on language learning. *(In* Davies, A. and Elder, C, *eds.* **The Handbook of Applied linguistics.** Maiden, MA: Blackwell Publishing).

Beck, S.W. and Jeffery, J.V. (2007). Genres of high-stakes -Writing Assessments and the Construct of-Writing Competence. *Assessing Writing,* 12(l):60-79.

Bereiter, C. and Scardamalia, M. (1987). **The Psychology of Written Composition.** Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Bloxham, S. & Boyd, P. (2007). **Developing Effective Assessment in Higher Education: A Practical Gude.** England: Open University Press.

Bloom, B. et al(ed.) 1956. **Taxonomy of Educational Goals.** New York: David McKay.

Boud, D. and Falchikov, N. (2007). **Rethinking Assessment in Higher Education.** London: Routledge.

Brindly, G. (1998). Outcomes-based Assessment and Reporting in Language Learning Pro grammes: a review of the issue. *Language Testing,* 15(l):45-85.

Brown, H. D. (2004). *Language Assessment Principles and Classroom Practices*. USA: Pearson Education, Inc.

Brown, G.T.L., Glaswell, K. and Harland, D. (2004). Accuracy -in the Scoring of Writing: Studies of Reliability and Validity Using a New Zealand writing assessment system. *Assessing Writing,* 9(2):105-121.

Brown, J.D. and Hudson, T. (1998). The Alternatives in Language Assessment. **TOEFL Quarterly**, 32: 653-675.

Brown, S. & Knight, P. (1994). **Assessing Learners in Higher Education.** London: Kogan Page.

Brualdi, A. (1999). Traditional and modern concepts of validity. *ERIC Digests* [Available online:] http://www.ericdigests.org/2QQQ-3/validitv.htrn Date of access: 22 November 2006.

Bruner, J. 1992. Acts of Meaning. Cambridge: Harvand University Press.

Byrne, D. (1991). **Teaching Writing Skills.** London: Longman.

Caldwell, J. S. (2008). ***Comprehension Assessment: A Classroom Guide***. New York: The Guilford Press.

Carlson, S.B., Bridgeman, B., Camp, R. & Waanders, J. (1985). Relationship of Admission Test Scores to Writing Performance of Native and Nonnative Speakers of English. **TOEFL Research Report No.19.** Princeton, NJ: Educational Testing Service.

Carr, N. (2000). A Comparison of the Effects of Analytic and Holistic Composition in the Context of Composition tests. ***Issues in Applied Linguistics,*** 11(2):207-241.

Chapelle, C.A. (1999). Validity in Language Assessment. **Annual Review of Applied Lingustics** 19,254-272.

Cherryholmes, C.H. (1988). **Power and Criticism: poststructural investigation in education.** New York: Teachers College Press.

Clapham, C. & Corson, D. (eds.). (1997). Encyclopedia of Language & Education Volume 7: Language Testing & Assessment. Dordrcht: Kluwer Academic Publishers.

Clark, I. L. (2003). ***Concepts in Composition: Theory and Practice in Teaching Writing***. London: Lawrence Erlbaum Associates.

Cohen, J. 1960. A coefficient for agreement for nominal scales. *Educational and Psychological Measurement,* 20(1) :3 7-47.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2000). ***Research Methods in Education*** (5th ed.). London: Routledge Falmer.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). **Research Methods in Education** (6th ed.). London: Routledge.

Cooley, T. (1992). **The Norton Guide to Writing.** New York: W. W. Norton and Company.

Coombe, C.,Folse, K. & Hubley, N. (2007). **A Practical Guide to Assessing English Language Learners**: The University of Michigan Press.

Cooper, M. (1986). The Ecology of Writing. *College English,* 4:364-375.

Council of Europe. (2001). **Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment.** Cambridge: Cambridge University Press.

Creswell, J.W. (2009). **Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixeds Approaches** (3rd.). Los Angeles: Sage Publications.INC.

Creswell, J.w. & Plano Clark, V.L. (2007). **Designing and Conducting Mixed Methods Research.** Thousannds Oaks, CA: Sage.

Cronbach, L.J. (1971). **Test validation.** *(In* Thorndike, R.L., *ed.* Educational Measurement. 2nd ed. Washington DC: American Council of Education).

Cronbach, L.J. (1988). Fives Perspectives in Validity Argument. In H. Wainer & H. Brown (eds.), **Test Validity.** Hilsdale, N.J.: Lawerence Erlbaum, 3-17.

Cronbach, L.J. & Meehl, P.E. (1955). Construct Validity in Pschological Tests. **Pschological Bulletin** 52, 281-302.

Cumming, A., Kantor, R., & Powers, D.E. (2001). Scoring TOEFL essays and TOEFL 2000 prototype writing tasks: an investigation into raters' decision making, and development of a preliminary analytic framework. **TOEFL Monograph Series.** Princeton, NJ: Educational Testing Service.

Cumming, A., Kantor, R., & Powers, D.E. (2002). Decision Making While Rating ESL/EFL Writing Tasks: A Descriptive Framework. **The Modern Language Journal**, 86(1),pp.67-96.

Dawson, C.(2002). *Practical Research Methods: A user-friendly guide to mastering research.* How To Books Ltd: United Kingdom.

Davtes, A., Brown, A., Elder, C, Lumley, K. and McNamara, T. 1999. **Dictionary of Language Testing.** Studies in Language Testing Series, 7. Cambridge: Cambridge University Press/ UCLES.

Davis, M., (2007). Doing a successful Research Project: Using Qulitative or Quantitative Metods. New York: Palgrave Macmillan.

Dornyei, Z. (2007). *Research Methods in Applied Linguistics: Quantitative, Qualitative, and Mixed Methods.* Oxford: Oxford University Press.

Douglas, D. (2000). **Assessing Language for Specific Purposes.** Cambridge: Cambridge University Press.

Drew, C., Hardman, M. & Hosp, J. (2008). **Design and Conducting Research in Education.** Los Angles: Sage.

Ebel, R. (1961). Must all tests be valid? *American Psychologist,* 16:640-647.

Ebel, R. (1983). The practical validation of tests of ability. *Educational Measurement: Issues and Practice,* 2(2):7-10.

Eckes, T. (2005). Examining rater effects in TestDaF writing and speaking performance assessment: a many-facet Rasch analysis. *Language Assessment Quarterly,* 2(3): 197-221.

Elder, C. 2005. Individual feedback to enhance rater training: does it work? *Language Assessment Quarterly,* 2(3): 175-196.

Embretson, W.S. (1983). Construct Validity: Construct Representation versus Nomothetic span. *Psychological Bulletin,* 93(8): 179-197.

Engelhard, G. (1994). Examining Rater Errors in the Assessment of Written Composition with a many-faceted Rasch model. *Journal of Educational Measurement,* 31(2):93-122.

Erdosy, M.U. (2004). Exploring variability in judging writing ability in a second language: a study of four raters of ESL compositions. **TOEFL Research Report** RR-03-17. Princeton, NJ: Educational Testing Service.

Falvey, P. & Shaw, S. (2006). IELTS writing: revising assessment criteria and

scales (Phase 5). ***Research Notes,*** 23:7-12.

Field, J. (2004). **Pscholinguistics: The Key Concepts.** London: Routledge.

Fisher, C., Bugiear, J., Lowly,D. Mutch, A. & Tansley,C. (2007). **Researching and Writing a Dissertation: A Guidebook for Business Students** (2nd ed.). England: Pearson Education Limitied.

Fleurquin, F. (1998). Seeking Authentic Changes: New Performance based Report Cards. **English Language Teaching Forum**, 36(2). 45-49.

Flower and Hayes (1981). **A Cognitive Process Theory of Writing.** College Composition and Communication, 32,365-387.

Freebody, P. (2003). **Qualitative Research in Education: Interaction and Practice.** London: Sage Publications.

Fulcher, G. (1999). The Communicative Legacy in Language Testing. ***Applied Linguistics,*** 28(4):483-497.

Fulcher, G. (2000). The 'Communicative' Legacy in Language Testing. *System,* 28(4):483-497.

Fulcher, G. & Davidson, F. (2007). **Language Testing & Assessment.** London: Routledge.

Goodwin, L.D. and Leech, N.X. (2003). The meaning of validity in the new standards for educational and psychological testing: implications for measurement courses. *Measurement and Evaluation in Counselling and Development,* 36:181-191. [Available online:] httD:// web. ebscohost. corn/ ehost/pdf?vid=2&hid==13&sid=22c39fla-5d2b-4b72-bbfb-a67293685588%40sessionmgrl02 Date accessed: 12 May 2008.

Grabe, W. & Kaplan, R.B. (1996). **Theory and Practice of Writing.** New York: Longman.

Guion, R. M. (1980). On Trinitarian Doctrines of Validity. ***Professional Psychology,*** *11*, 385-398.

Gumperz, J.J. (1992). Contextualisation and understanding. *(In* Duranti, A. and Goodwin, C, *eds.*

Re1±oriking context: language as an interactive phenomenon. Cambridge: Cambridge University Press).

Gursky, D. 1991. 'After the rigA of Dick and Jane.' in J. A. Carroll and E. Wilson.

Hamp-Lyons, L. (1990). Second Language Writing: Assessment Issues. In B. Kroll (eds.), **Second Language Writing: Research Insights for the Classroom.** New York; Cambridge University Press.

Hamp-Lyons, L. (1991). Basic Concepts. In Hamp-Lyons, L. (ed.), **Assessing Second Language Writing in Academic Contexts.** Norwood, NJ: Ablex.

Hamp-Lyons, L. (1995). Rating Normative Writers - the Trouble with Holistic Scoring. *TESOL Quarterly,*29(4):750-762.

Hamp-Lyons, L. (2003). Writing Teachers as Assessors of Writing. In B.Kroll (Ed.), **Exploring the Dynamics of Second Language Writing.** Cambridge Univesity Press.

Hamp-Lyons, L. (2007). Worrying About Rating. *Assessing Writing,* 12(1): 1-9.

Hamp-Lyons, L., & Henning,G.(1991). Communicative Writing Profiles: An Investigation of the Transferability of a Multiple-trait Scoring Instrument across ESL Writing Assessment Contexts. **Language Learning**, 41 (3), 337-373.

Hamp-Lyons, L. and Kroll, B. (1997). TOEFL 2000 _ Writing: Composition, Community, and Assessment. TOEFL Monograph 5. Princeton: ETS.

Harrison, A. (1983). A language Testing Handbook. London: Macmillan.

Harris, D. & Bell, C. (1994). Evaluating & Assessing for Learning (2nd ed.). London: Kogan page.

Hawkey, R. (2006). Impact theory and practice: studies of the IELTS Test and Progetto Lingue 2000. Cambridge: Cambridge University Press.

Hawkey, R. and Barker, F. (2004). Developing a common scale for the assessment of writing. *Assessing Writing,* 9(2):122-159.

Hayes, J.R. and Flower, L.S. (1980). Identifying the organization of writing processes. *(In* Gregg, L.W. and Steinberg, E.R., *eds.* Cognitive Processes in Writing. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum).

Hayes, J.R. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. *(In* Levy, CM. and Ransdell, S., *eds.* The science of writing. NJ: Lawrence Erlbaum).

Heaton, J.B. (1988). **Writing English Language Tests** (2nd ed.). London: Longman.

Hedge, T. (1998). **Writing.** Oxford: Oxford University Press.

Heiman, G. (2006). **Basic Statistics for the Behavioural Sciences**. Boston: Houghton Mifflin.

Henning, G. (1987). **A Guide to Language Testing.** Cambridge, Mass: Newbury House.

Hill, K. (1995). Scales & Tests: a Case Study. Melbourne Papers in Language Testing, 4(2),43-59.

Huot, B. (1990). Reliability, validity and holistic scoring: what we know and what we need to know. *College Composition and Communication,* 41(2):201-213.

Hout, B. (1996). Towards a New Theory of Writing Assessment. **College Composition and Cominication** 47, 549-566.

Hudson, T. (2005). Trends in Assessment Scales and Criterion-referenced Language Assessment. ***Annual Review of Applied Linguistics.*** 25:205-227.

Hughes, A. (2003). ***Testing for Language Teachers***. Cambridge: Cambridge University Press.

Hughes, A., Porter, D. and Weir, C.J. 1988. Validating the ELTS test: a critical review. Cambridge: The British Council and the University of Cambridge Local Exarnination Syndicate.

Hyland, K. (2002). **Teaching and Researching Writing.** London: Longman.

Hyland, K. (2003). **Second Language Writing.** Cambridge: Cambridge University

Press.

Inoue, A.B. (2005). Community-based assessment pedagogy. *Assessing Writing: An InternationalJournal* 3(9):208-238.

Ivanic, R. (2004). Discourses of Writing and Learning to Write. *Language and Education,*18(3):220-245.

Jacob, E. (1987). Qualitative Research Traditions: **A Review of Educational Research.** 57 (1)1-50.

Jacobs, H. Zjngraf, S.A., Wormuth, D.R., Hartfield, V.F. and Hughey, J.B. 1981. Testing ESL

compositions: a practical approach. Rowley, MA: Newbury House.

Jones, N. 2001. Reliability as one Aspect of Test Quality. *Research Notes,*4:2-5.

Joughin, G. (2009). ***Assessment, Learning and Judgement in Higher Education***. Australia: Springer Science + Bussiness Media.

Kane, M. (1990). An argument-based approach to validation. *ACT Research Report Series,* 90(13):l-44.

Kane, M. (2004). Certification Testing as an Illustration of Argument-based Validity. *Measurement,* 2(3):135-170.

Kane, M. (2005). Validation. *(In* Brennan, *ed_* Educational measurement. *4*th ed. New York: American Council on Education and Praeger).

Kapalan, R. (1967). 'Contrastive Rhetoric and the Teaching of Composition.' TESOL Quarterly. (1): 10-16.

Knoch, U., Read, J. and Van Randow, J. (2007). Re-training Writing Raters Online: How does it compare with face-to-face training? *Assessing Writing,* 12(2):26-43.

Koffler,S.L. (1984). Assessing Students' Writing Skills: A Comparision of Direct & Indirect Methods. (ERIC Document Reproduction Service No. ED2427771).

Kondo-Brown, K. (2002). A FACET-analysis of rater bias in measuring Japanese L2 writing Performance. *Language Testing,* 19:3-31.

Kramsch, C. (2005). Language, Thought and Culture. *(In* Davies, A. and Elder, C, *eds.* The handbook of Applied Linguistics. Maiden, MA: Blackwell).

Lado, R. (1961). **Language Testing.** New York: McGraw-Hill.

Lambert, D., and Lines, D. (2000). **Understanding Assessment: Purpose, Perceptions, Practice.** London: Routledge Falmer.

Lee, Y. (2005). Demystifying Validity Issues in Language Assessment. *ALAK Newsletter* October. [Available online:] http://www.alak..or.kr/2 piblic/2005 oct/article3.asp Date accessed: 17 March 2008.

Linn, R.L. & Gronlund, N.E. (2000). Measurement & Assessment in Teaching (8th ed.). New Jersey; Ohio: Merrill.

Lincoln, Y. & Guba, E. (1985). **Naturalistic Inquiry.** Beverly Hills, CA: Sage Publications.

Loevinger, J. (1957). Objective Tests as Instruments of Pschological Theory. **Pschological Reports**, 3, 635-694.

Lumley, T. (2000). The process of the assessment of writing performance: the rater's perspective. Department of Linguistics and Applied Linguistics. The University of Melbourne (thesis - Ph.D.).

Lumley, T. (2002). Assessment Criteria in Large-Scale Writing Test: What do they really mean to the raters? **Language Testing**, 19 (3), 246-276.

Lumley, T., Lynch, B.K. and McNamara, T. (1994). A New Approach to Standard Setting in Language Assessment. *Melbourne Papers in Language Testing,* 3(2):19-40.

Lumley, T., and McNamara, T. (1995). Rater characteristics and rater bias: implications for training. *Language Testing,* 12(1):54-71.

Luoma, S. (2004). Assessing Speaking. Cambridge: Cambridge University Press.

Marcoulides, G.A. (2004). Conceptual Debate in Evaluating Measurement Procedures. *Measurement: Interdisciplinary Research and Perspectives,* 2(3):182-184.

Mckay, P. (2006). **Assessing Young Language Learners.** Cambridge: Cambridge University Press.

McNamara, T. (1990). Item Response Theory and the Validation of an ESP Test for Health Professionals. *Language Testing,* 7(l):52-75.

McNamara, T. (1996). **Measuring Second Language Performance.** London: Longman.

McNamara, T. (2000). **Language Testing.** Oxford: Oxford University Press.

Messick, S. (1975). The standard problem: meanings and values in measurement and evaluation *American Psychologist,* 3 0(10):955-966.

Messick, S. (1980). Test Validity and the Ethics of Assessment ***American Psychologist,*** 35(11):1012-1027.

Messick, S. (1981). Evidence and Ethics in the Evaluation of Tests. *Educational Research,* 10(9):9-20.

Messick, S. (1988). The Once & The Future Issues of Validity. Assessing The Meaning & Consequences of Measurement. In Wainer, H. & H. Brown (eds.). Test Validity, 33-45.

Messick, S. (1989). Validity. In Linn. R.L. (ed.), **Educational Measurement (3rd ed.).** New York: American Council on Education/McMillan, 13-103.

Messick, S. (1992). Validity of Test Interpretation and Use. *(In* Alkrn, M.C., *ed.* Encyclopaedia of Educational Research New York: Macmillan).

Messick, S. (1995). Validity of Pscological Assessment: Validiation of Inferences from Person's Responses & Performances as a Scientific Inquiry in to Score Meanings. American Pschologist, 50(9), 741-749.

Messick, S. (1996). Validity and Washback in Language Testing. **Language Testing**, 13 (3), 241-256).

Milanovic, M and Weir, CJ. (2007). Series Editor's Note *(In* Shaw, S.D. & Weir, CJ. Examining writing: research and practice in assessing second language writing. Cambridge: Cambridge University Press).

Nitko, J.J., Brookhart, S. M. (2004). ***Educational Assessment of Students***. Upper Saddle River, NJ: Merrill-Prentice Hall.

North, B. and Schneider, G. (1998). Scaling descriptors for language proficiency scales. *Language Testing,* 15(2):217-263.

Nunan, D. (1999). **Second Language Teaching & Learning**. Boston, Mass: Heinle & Heinle Publishers.

Onwuegbuzie, A.J., & Leech, N.L. (2004). Enhancing the Interpretation of Significant Findings: The Role of Mixed Methods Research. **The Qualitative Report**,9,770-792.

O'Sullivan, B. (2000). Toward a model of performance in oral testing. University of Reading (thesis Ph.D.).

O'Sullivan, B. (2006). Issues in Business English Testing: the BEC revision project. Cambridge: Cambridge University Press.

Park,T. (2004). An Overview of Portifolio-based Writing Assessment. Columbia University Working Papers in TESOL & Applied Linguistics, 4(2),1-3.

Piaget, J. (1976). Judgement and Reasoning in the Child. Totowa: NJ.: Littlefield, Adams.

Pickford, Ruth., & Brown, Sally. (2006). **Assessing Skills and Practice.** London: Routledge.

Pollit, A. (1991). Giving students a sporting chance: assessment by counting and judging. *(In* Alderson, J.C. & North, B., *eds.* Language testing in the 1990s. London: Macmillan).

Popham, W. J. (2008). All about Assessment / A Misunderstood Grail. *Educational Leadership, 66*(1), 82-83.

Punch, K. (2009). **Introduction to Research Methods in Education**. Los Angles: Sage.

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

READ, J. (1990). Providing Relevant Content in an AEP Writing Test. *English for Specific Purposes,* 9(2):109-121.

Richards, J. & Lockhart, C. (1995). **Reflective Teaching in Second Language Classrooms.** Cambridge: Cambridge Univesity Press.

Richards, J.C. & Renandya, W.A. (Eds.). (2005). **Methodology in Language Teaching: An Onthology of Current Practice** (5th ed.). Cambridge: Cambridge University Press.

Richards, J.C., & Rodgers, T.S. (1986). **Approaches and Methods in Language Teaching; a Description and Analysis.** Cambridge: Cambridge University Press.

Rimmer, W. (2006). Measuring Grammatical Complexity: the Gordian knot. *Language Testing 23(4)A97-519.*

Rimmer, W. (2008). Book review. Examining writing: research and practice in assessing second language writing (Studies in Language Testing 26). *TESL Electronic Journal,* 11(4): March. [Available online:] http://tesl-ei.org/ei44/r3 .pdf Date accessed: 4 May 2009.

Rowntree, D. (1987). **Assessing Students: How shall we know them**? (2nd ed.). London: Kogan page.

Sasaki, M. and Hirose, K. (2004). Development of an Analytic Rating Scale for Japanese LI writing. *Language Testing,* 16(4):457-478.

Saville, N. (2003). The process of test development and revision within UCLES EFL. (*In* Weir, C, and Milanovic, M., *eds.* Continuity and innovation: revising the Cambridge Proficiency in English Examination 1913-2002. Cambridge: Cambridge University Press).

Saville, N. (2004). The ESOL test development and validation strategy. Internal discussion paper. Cambridge: Cambridge University Press and Cambridge ESOL.

Schaefer, E. (2008). Rater bias patterns in an EFL writing assessment. *Language Testing,* 25(4):465-493.

Schmitt, N. (2005). Lexical Resources in Main Suite Examinations. Cambridge UCLES internal report. Cambridge: Cambridge University Press.

Schmitt, N., Schmitt, D. and Clapham, C. (2001). Developing and Exploring Behaviour of Two New Versions of the Vocabulary Levels Test. *Language Testing,* 18(1):55-88.

Schoonen, R. (2005). Generalisability of writing scores: an application of structural equation modelling. *Language Testing,* 22(l):l-30.

Schwartz, P. & Webb, G. (2002). **Assessment: Case Studies**, **Experience and Practice from Higher Education.** London: Kogan page.

Selinger, H.W. and Shohamy, E. (1989). **Second Language Research Methods.** Oxford: Oxford University Press.

Shavelson, R.J. and Webb, N.M. 1991. Generalisability theory: a primer. Newbury Park, CA: Sage.

Shaw, S.D. (2002). IELTS writing: revising assessment criteria and scales (Phase 2). *Research Notes,* 10:10-13.

Shaw, S.D. (2004). IELTS Writing: revised assessment criteria and scales (Concluding Phase 2). *Research Notes,* 15:9-11.

Shaw, S.D. (2006). EELTS Writing: revising assessment criteria and scales (Conclusion). *Research Notes,* 24:19-22.

Shaw, S.D. and Jordan, S. (2002). CELS Writing: test development and validation activity. *Research Notes,* 9:10-13.

Shaw, S.D, & Weir, C.J. (2007). **Examing Writing: Research and Practice in Assessing Second Language Writing.** Cambridge: Cambridge University Press.

Shepard, L.A. (1993). Evaluating Test Validity. In L. Darling-Hammond (ed.), **Review of Research in Education** (pp. 405-450). Washington, D.C.: Educational Research Association.

Shohamy, E. (2001). The Power of Tests: a Critical Perspective on the Uses and Consequences of Language tests. Harlow: Longman/Pearson.

Silva, T. (1990). Second language Composition Instruction: Developments, Issues, and Direction for ESL. In Croll, B. (Ed.) **Second Language Writing: Research Insights for the Classroom.** New York: Cambridge University Press.

Smith, F. (1989). **Writing and the Writer**. Heineman Educational books.

Spolsky, B. (1995). Measured Words. Oxford: Oxford University Press.

Stetmiler, S.E. (2004). A Comparison of consensus, consistency, and measuring approaches to estimating interrater reliability. *Practical Assessment, Research and Evaluation,* 9(4). [Available online:] http://PAREonline.net/getvn.asp?v=9&n=4 Date accessed: 25 October 2007.

Stern, H. H. (1983). ***Fundamental Concepts of Language Teaching***. Oxford: Oxford University Press.

Stiggins, R.J. (1982). A Comparision of Direct and Indirect Writing Assessment Methods, **Research in the Teaching of English**, 16 (2), 101-114.

Tribble, C. (1996). Writing. Oxford: Oxford University Press.

Turner, C.E. (2000). Listening to the voices of rating scale developers: Identifying salient features for second language performance assessment. *Canadian Modern Language Review,* 56(4). [Available online:] http://www.utpiouinals.com/product/cnik/564/564-Tuiner.htrnl Date accessed: 31 August 2006.

Underhill, N. (1987). Testing Spoken Language. Cambridge: Cambridge University Press.

Upshur, J.A. and Turner, C.E. (1995). Constructing rating scales for second language tests. *ELT Journal,* 49:3-12.

Urquhart, A.H. and Weir, C.J. (1998). Reading in a second language: process, product and practice.
Harlow: Longman.

Van Der Walt, J.L and Steyn, H.S. (2007). Pragmatic validation of a test of academic literacy. *Ensovoort,* 11(2), 138-153.

Vygotsky, L. S. (1962). Thought and Language. Cambridge: MIT Press.

Wall, D., Clapham, C. and Alderson, J.C. (1991). Validating tests in difficult circumstances. *(In* Hamp-Lyons, L. (ed.) Assessing second language writing in academic contexts. Norwood, NJ: Ablex).

Walvoord, B.E. (2010). ***Assessment Clear and Simple: Apractical Guide for Institutions, Departments and General Education*** (2nd ed.). San Francisco: Jossey-Bass.

Weigle, S. C. (2002). ***Assessing Writing***. Cambridge: Cambridge University Press.

Weigle,, S.C. (1994). Effects of training on raters of ESL compositions. *Language Testing,* 11:197-223.

Weigle, S. C.. (2007). Teaching Writing Teachers about Assessment. **Journal of Second Languge Writing**, 16, 194-209.

Weir, C. J. (1993). **Understanding and Developing Language Tests.** London: Prentice Hall.

Weir, C. J. (2005). **Language Testing and Validation.** London: Pelgrave.

Weir, C.J. and Shaw, S.D. (2005). Establishing the Validity of Cambridge ESOL Writing tests: towards the implementation of a socio-cognitive model for test validation. *Research Notes,* 21:10-14.

White, R. V. (1988). 'Academic Writing: Process and Product.' ELT Document, 127, 5-16.

White, E. (1994). ***Teaching and Assessing Writing***. NY: Jossey-Bass.

White, R. V. and D. McGovern. (1994). Writing: Students' Book. New York: Prentice Hall, International English Language Teaching.

Widdowson, H.G. (1978). **Teaching Language as a Communication.** Oxford: Oxford University Press.

Wigglesworth, G. (1993). Exploring bias analysis as a tool for improving rater consistency in assessing oral Interaction. *Language Testing,* 10(3):305-335.

Wilkinson, D. & Brimingham, P. (2003). **Using Research Instruments: A Guide for Researchers.** London: Routledge Falmer.

Wolcott, W. & Legg, S. (1998). **An Overview of Writing Assessment: Theory, Research, and Practice.** Urbana, IL: NCTE.

Wolfe, E., Kao, C, and Ranney, M. (1998). Cognitive differences in proficient and non-proficient essay scorers. *Written Communication,* 15(4):469-482.

Wynne, S. A. (2010). ***Praxis Elementray Education 0011, 0012***. Boston: Xamonline, INC.

Yancey, K.B. (1999). Looking Back as We Lookforward: Historiczing Writing Assessment. **College Composition & Communication**, 50(3), 483-503.

አባሪዎች

አባሪ 1፦ የ1ኛ አመት የበሳል ፅህፈት ክሂል ምዘና አንድ

ምዘና አንድ፦ በሚከተሉት አረፍተ ነገሮች ውስጥ ያሉትን ስህተቶች ለይታችሁ እንደገና አስተካክላችሁ ፃፉ፡፡

1. እኔ አእዋፋቶች ትወዳለች፡፡
2. አልማዝ መዛግብቶች ፈትሻለሁ፡፡
3. ጥበቃው አራዊቶችን ጠበቅኩ፡፡
4. እኔ መስኮታትን ከፈተ፡፡
5. አበባ ትልልቆች እህቶቿን ጠራሁ፡፡
6. እሷ ስራስሮች መብላት ትወዳለች፡፡
7. እኔ ብዙ መፅሀፍቶችን አነበበ፤
8. አለሙ ረጃጅም ዛፍ ቆረጠች፡፡
9. ሰውየው በሬ እሸጣለሁ፡፡
10. መሰለ ትልቅ ቤት ገዛን፡፡

አባሪ 2፦ የ1ኛ አመት የበሳል ፅህፈት ክሂል ምዘና ሁለት

- መመሪያ፦ በሚከተሉት አረፍተ ነገሮች ውስጥ ያሉትን ስህተቶች አስተካክላችሁ ፃፉ። 10%

1. በመንገዳችን ያገኘነው ወንዝ ጊዜው በጋ ስለሆነ አንዳችም ውሀ አልነበረበትም።
2. በጀንበር ጥለቅ ምንም እንኳ ጨለማ ቢከተላትም በሌላ መንገድ ግን እረፍት መስጠቷ አይካድም።
3. ማንም ሰው ይህን ፅሁፋቸውን ሲያነብ ከጦርነት ቦታ ቆሞ የሚመለከታቸው ይመስላል።
4. በዚያን ጊዜ ያሳበሳጨኝ እሳቸው ልብሱን ሁሉ መመኘታቸው ነው።
5. ስነፅሁፍ ለህብረተሰቡ ህልውና የማቆም፣ ሞራንና ወኔን የሚያነቃቃ ጥሩና የሚያበለፀግ መሆን አለበት።
6. ከዚህ በፊትም ቢሆን ልጅ ሳሉ ወላጆቻቸው፣ በኋላ ባሎቻቸው የበላይ አዛዥና አሽናፊ ቢሆኑም እሳቸው በፈንታቸው የሚያዝዙት ከፍና ዝቅ አድርገው ገላምጠው የሚቆጡትና የሚያሸንፉት ከበታቻቸው በልዩ ልዩ ስም የሚጠሩ ብዙ ነበሩ።
7. አላማው እኛን ማለትም የቋንቋ ትምህርት ክፍል ተማሪዎችን የምንባብ ጥያቄ የማውጣት ችሎታችንን መገምገም ነው።
8. ሴትዮዋ ማንኛውም ተማሪ ት/ቤት 10 ቀን ብቀረ ፈተና የሚሰጥበት ጊዜ እንደሌላው ተማሪ ብዕርና ወረቀት ይዞ ለመፈተን ቢመጣ የማይቀበሉት መሆኑን አስታወቁ።
9. ለባህር ላይ ጉዞ የሚያገለግሉ ታላላቅ መርከቦች መሰረተቸው ከጊዜ ወደ ጊዜ እየተሻሻለና ቀና እየሆነ ሂዷል።
10. በዚያ ድንቁርና ዘመን እርሻ እንደ አሁኑ ዘመን ሳይሻሻል መሬት የምታፈራው በቂ ባለመሆኑ የችግርና የመከራ ዘመን መባል አያንሰውም።

አባሪ 3፦ የ1ኛ አመት የበሳል ፅህፈት ክሂል ምዘና ሶስት

መመሪያ፦ በሚከተሉት አረፍተ ነገሮች ውስጥ ያሉትን ስህተቶች ለይታችሁ እንደገና
አስተካክላችሁ ፃፉ፡፡ 10%

1. ሁለት አዛውንቶች ወደ እኛ መጣን፡፡
2. እኔና አልማዝ ሁለት ሊትሮች ዘይት ገዛቸው፡፡
3. አበራ ቀያዮችን ደሮዎች ሸጥሁት፡፡
4. ከበደ አራት እራሶች ሽንኩርት ከሱቅ ገዙ፡፡
5. እሷ ወደ ጎንደር መኪና ሄዱ፡፡
6. አበበ ዕፅዋቶችን መቆራረጥ እወዳለሁ፡፡
7. ህይወት ትምህርት ቤት ሲመጣ አየኂቸው፡፡
8. ከበሩ ድንኳናት ተጥለው ተመለከትን፡፡
9. አልማዝ ሁለት ትናንሾች ድመቶች አለን፡፡
10. ቅጠላ ቅጠሎችን መብላት ጤንነትን ለመጠበቅ ይረዳሉ፡፡

አባሪ 4፦ የ1ኛ አመት የበሳል ፅህፈት ክሂል ምዘና አራት

መመሪያ፦ በአረፍተ ነገሮቹ ክፍሎች ያለውን አለመስማማት በመለየት አረፍተ ነገሩን
አስተካክላችሁ ፃፉ። 10%

1. እኛ ተማሪዎች በትምህርት ጊዚያት ውስጥ በክፍል ሁነን የምናሳልፈው ጊዜ አእምራችንን ድካም ስለሚሰማው እረፍት አስፈላጊያችን ነው።
2. ባለፈው አመት ማታ ማታ ሳጠና ገና በጊዜ አንቀላፋ እንደነበር የመኝታ ክፍል ጓደኞቼ ይነግሩኛል።
3. በየ በነፃ የገብያ ስርዓት ነጋዴ እንደልቡ ተሻሻለ።
4. አንዱ ሌላው የሚለውን ለመስማማት ዘበት ነበር።
5. ሰው የሚዋረደው በግብዝነት የሚፈፅማቸው ተግባሮች ናቸው።
6. የዘመኑ ወጣት ጊዜ ማሳለፊያ እጅግ በርካታ ናቸው።
7. በአሁኑ ዘመን ላለው መምህራን ከሚያስፈልጉት ነገሮች አንዱ እውቀቱን የሚያዳብርበት የስራ ላይ ስልጠና ነው።
8. የተለያዩ መፅሐፍትን ማንበብ ድርሰት ለመፃፍ ይረዳሉ።
9. ያ ጎበዝ ልጅ ጠንክሮ ስለሰራ ጓደኞቹን ክፍተኛ ፉክክር ቢኖርም በለጡት።
10. አንድ ቀሳውስት ከግማሽ ሰዓት በፊት በዚህ አልፋል።

አባሪ 5፦ የ1ኛ አመት የበሳል ፅህፈት ክሂል ምዘና አምስት

የማጠቃለያ ፈተና ሲሆን አምስት መመሪያዎች አሉት፡፡ 60%

መመሪያ አንድ፦ ከዚህ በታች የቀረቡትን ጥያቄዎች በማንበብ ትክክል የሆነውን እውነት ያልሆነውን ሀሰት በማለት መልስ ስጡ (5)

1. ማሰሪያ አንቀፆች ሁሉ ግሶች ናቸው፡፡
2. ሁለት መቅረት የሌለባቸው የአረፍተ ነገር ክፍሎች ባለቤትና ግስ ናቸው፡፡
3. አረፍተ ነገር ከሰዋስው አንፃር ሲከፈል የተናገረውን አረፍተ ነገር ለምን ተግባር እንዳልዋልነው ያሳያል ማለት ነው፡፡
4. አረፍተ ነገር ከአገባብ አንፃር በ 4 ይከፈላል፡፡
5. አንቀፅ ማለት በአንድ ረእስ ጉዳይ ዙሪያ የተሰበሰቡ የአረፍተ ነገሮች ስብስብ ነው፡፡

መመሪያ ሁለት፦ የሚከተሉትን አንድ አንቀፅ አረፍተ ነገሮች መሰረት በማድረግ ከግረጌ ያሉትን ጥያቄዎች ስራ/ሪ፡፡ (7)

ሀ. ከትንሽ ቆይታ በኋላ ግን በከፍተኛ ድካምና ጥንቃቄ በቀስታ ትንሽ ወደፊት እራሷን ጎተተች፡፡

ለ. እናም ብእራቸውን ወደ ብልቃጡ ከተው ቀለም በመምጠጥ እጃቸውን ወደቀለም መምጠጫው ወረቀት የክንፎቿን መንዘርና መርገብገብ አረጋግጣ ለመብረር እያቃታት ወዳለችው ዝንብ ተጠጉ፡፡

ሐ. ትንሽ እርዳታ ተማጣኝ ፍጡር በደረሰባት ድንገተኛ አደጋ በድንጋጤ ደርቃ ባለችበት ቆማ ቀረች ለመራመድ ብትሞክርም ተከትሎ የሚደርስባትን በመስጋት፡፡

መ. በመቀጠልም በጣም ዝግ ባለ ፍጥነት ቀደሞ ያደረገችውን የማፅዳት ስራ ከመጀመሪያው ተያያዘችው፡፡

ሠ. በዛች ቅፅበት ግን አለቅዮው አንድ ሃሳብ መጣላቸው፡፡

ረ. አለቅዮው ክዳኑ በተከፈተው የቀለምቸ ብልቃጣቸው ውስጥ አንዲት ዝንብ ገብታ ለመውጣት ስትፍጨረጨር ተመለከቱ፡፡

ሰ. እናም ከባድ የሆነ ወፍራም የቀለም ጠብታ ከላይዋ ወደቀባት፡፡

የአረፍተ ነገሮቹን ወካይ ፊደል በመጠቀም የአንቀፅን አረፍተነገሮች ትክክለኛ አሰላለፍ አሳይ፡፡ (7)

መመሪያ ሶስት፦ የሚከተሉት አረፍተ ነገሮች ከተለያየ አንፃር ችግሮች አሉባቸው። የችግሩን አይነት ግለፁ። (20)

1. በአሜሪካ የሚኖሩ ኢትዮጵያውኖች ገንዘብ አዋጣች።
2. የቤተ ክርስቲያኑ ጳጳሳቶች መጣህ።
3. የብሄራዊ ተያትር ተዋንያኖች ተሸለምኩ።
4. ደናግላቶቹ በዚያው ገዳም ኖርኩ።
5. የስሜት ህዋሳቶቻችን አምስት ነን።
6. ህሙማኖቹ ከ ሆስፒታሉ መጣች።
7. የአገሪቱ ምሁራኖች ስብሰባ ላይ ነበረች።
8. መላእክቶች ልጆችን እጠብቃለሁ።
9. ሰዎቹ ደጋጎች ስለሆኑ ገንዘብ ረዳ።
10. ማንኛውም ቋንቋ 13 ባህሪያቶች አለኝ።

መመሪያ አራት፦ የሚከተሉትን የተዛቡ አረፍተ ነገሮች አስተካክለህ/ሽ ፃፍ/ፊ(16)

1. ደናግላቶቹ በዚያ ገዳም ኖርኩ።
2. የስሜት ህዋሳቶቻችን አምስት ነን።
3. ህሙማኖቹ ከ ሆስፒታሉ መጣች።
4. የአገሪቱ ምሁራኖች ስብሰባ ላይ ነበረች።
5. አንድ ቀን ቁርስ ፓስታ ሆኖ እንደሆነ በልላ ቀን መኮረኒ ትሆናለች።
6. ቲያትር ሊያሳድጋት ከሚችሉት ጉዳዮች አንዱ የመድረኮች መስፋት ነው።
7. አብዛኛው የሰው ልጅ ጠዋት ከእንቅልፉ ከነቃ በኂላ ሁሌም ቁርስ መብላት የተለመደ ነው።
8. በመበሳጨት ግማሹ ዳቦ እንደበላሁ ተነስቶ ስሄድ ዘበኛው መታወቂዬን ወርውሮ ጣለልኝ።
9. የከበደ መፃህፍን ሳነብ ነበር።
10. የጠፈር አዋቂዎች ማርስን ለመጀመሪያ ጊዜ ለመመርመር የፈለጉባቸው ምክንያቶች ብዙ ናቸው።
11. በአንድ ቢላዋ ዳቦወውን ቆረጠበት።
12. ጓደኛ በየመንገድ አጠገብ የሚገኙት የተራራዎችና የወንዞች ስም ይነግረኝ ነበር።

13. መምህራኖች ከደመወዛቸውን እየለገሱ ይገኛሉ፡፡
14. ድንጋጤን በብዙ ሁኔታዎች ከፋፍለን ልናያቸው እንችላለን፡፡
15. የነበረውን ድንጋጤ ለብዙ ሰዎች ከፋፍለን ልናያቸው እንችላለን፡፡
16. የተዝለፈለፈውን ህሙማን የከበቡት ሀኪሞችና ነርስ ይተረማመሳሉ፡፡

መመሪያ አምስት፦ ለሚከተሉት ጥያቄዎች ትክክለኛና ግልፅ መልስ ስጥ/ጭ (12)

1. አረፍተ ነገር ከስነፅሁፍ ግልጋሎት አንፃር ምን በመባል ይከፈላል(2)
2. ከአንቀፅ ማስፋፊያ ስልቶች መካከል አራቱን ጥቀስ/ሽ፤(2)
3. ሁለት የገላጭ ድርሰት አይነቶችን ግለፁ (2)
4. ፅሁፋችሁንን ሊጎዱ ከሚችሉ ጉዳዮች መካከል ሶስቱን ጥቀሱ (3 ነጥብ)
5. ለአንድ የተዋጣ ጥሩ ድርሰት መገኘት አስፈላጊ ናቸው ከሚባሉት ጉዳች መካከል ሶስቱን ጥቀሱ (3)

አባሪ 6፡- የ2ኛ አመት ተማሪዎች የበሳል ፅሁፌት ክሂል ፪ ምዘና ስምንት

- የማጠቃለያ ፈተና፣ (ከ10%)
  - መመሪያ አንድ፡- ለጥያቄዎቹ ትክክለኛ መልስ የያዘውን ፊደል በመምረጥ በተሰጠው ቦታ ላይ ፃፍ/ፃፊ (ከ10%)

1. ንድፍን/ቢጋርን በማዘጋጀት ሂደት ሀሳቦችን ስናደራጅ ልንጠቀምባቸው ከምንችልባቸው መንገዶች የማይካተተው፡- ሀ. ቁጥርን መጠቀም ለ. ዐረፍተ ነገርን መጠቀም ሐ.ወጣገባ እያደረጉ መፃፍ መ. መልስ አልተሰጠም
2. የጥሩ ርዕስ መለኪያ መስፈርት ያልሆነው፡- ሀ. ግልፅነት ለ. ወቅታዊነት ሐ.አጭርነት መ. ሁሉም ሠ. መልስ አልተሰጠም
3. ጥናታዊ ፅሁፎች ከየትኛው የፅሁፍ ዘርፍ ይመደባሉ? ፈጠራዊ ከሆኑት ለ. ቅንብራዊ ከሆኑት ሐ. እውናዊ ከሆኑት መ. አይታወቅም
4. የመግቢያና መደምደሚያ የጋራ ባህሪ ያልሆነው የትኛው ነው?
   ሀ. መሰናበቻነት ለ. አፈንጋጭነት ሐ. አዝናኝነት መ. መልስ አልተሰጠም
5. የቃላት ምርጫ በማንኛውም የድርሰት አይነት ጥንቃቄ የሚሻ ጉዳይ ቢሆንም የበለጠ ጥንቃቄ የሚያስፈልገው የድርሰት አይነት፡- ሀ. አስረጅ ለ. ተራኪ ሐ. አመዛዛኝ መ.ስዕላዊ
6. በአቀራረቡ ቀላል፣ ግልፅና ቀጥተኛ ሆኖ ንድፈ ሀሳባዊ እውቀት የሚያስጨብጥ የድርሰት አይነት ነው፡- ሀ. አስረጅ ለ. ተራኪ ሐ. አመዛዛኝ መ. ስዕላዊ
7. የእናት ፍቅርና የሀገር ፍቅር በሚሉት ርእሶች መካከል ያለው ግንኙነት፡-
   ሀ. ተዋረዳዊ ነው ለ. ጎናዊ ነው ሐ. ማወቅ አይቻልም መ. መልስ አልተሰጠም
8. ከፀሀፊ ስሜት ነፃ የሆነው የድርሰት አይነት፡- ሀ. ቴክኒካዊ ስዕላዊ ለ. ኪናዊ ስዕላዊ ሐ. ህሊናዊ ስዕላዊ መ. መልስ አልተሰጠም
9. በአንድ ርእስ ድርሰት እንድትፅፍ/ፊ ብትጋበዝ/ዢ ከምታስብ/ቢያቸው ጉዳዮች የማይካተተው፡- ሀ. የአንባቢው ፍላጎት ለ. የአንባቢው ግንዛቤ ሐ. የአንተ/ቺ ፍላጎት መ. መልስ አልተሰጠም
10. የርእስ ምንጭ የሆነው፡- ሀ. ንባብ ለ. ገጠመኝ ሐ. ሚዲያ መ. ሁሉም መልስ ናቸው

- መመሪያ ሁለት፦ ለሚከተሉት ጥያቄዎች ትክክለኛና ግልፅ መልስ ስጥ/ስጭ (10)፡፡

11.የርእስን ሳቢነት ከሚያስጠብቁ የቋንቋ ፈርጦች መካከል ሁለቱን ጥቀስ/ሽ፡፡

ሀ. ______________________________

ለ. ______________________________

12.ርእስ ማጥበብ ከሚያስገኛቸው ፋይዳዎች መካከል ሶስቱን ጥቀስ/ሽ፡፡

ሀ. ______________________________

ለ. ______________________________

ሐ. ______________________________

13.ድርሰት ከመፃፋችን በፊት ቢጋር እንድናዘጋጅ ከሚመከርባቸው ጉዳዮች ውስጥ ሁለቱን ጥቀስ/ሽ፡፡

ሀ. ______________________________

ለ. ______________________________

14.የድርሰት አውድ ማለት ምን ማለት ነው? አውድን ማወቅ፣ መለየት ከንግግር ይልቅ በፅሁፈት ወሳኝ ነው የሚባለው ለምንድን ነው?

____

____

____

- መመሪያ ሶስት፦ የሚከተሉትን ፅሁፋዊ ተግባራት ወካይ ፊደላቱን በመጠቀም በቅድም ተከተል አስቀምጥ/ጭ (5)፡፡

15. መረጃ መሰብሰብ
16. ርእስ ማጥበብ
17. ተደራሲን/ አውድን መለየት
18. መከለስ
19. ርእስን መምረጥ
20. ረቂቅ ማዘጋጀት

መልስ መስጫ፦ ______________________________

➤ መመሪያ አራት፦ የሚከተለውን ፅሁፍ መስረት በማድረግ ከ21-25 የቀረቡትን ጥያቄዎች ስራ/ሪ (15%)፡፡

ከጦር ሜዳ ውጭ ያሉ ጀግኖች

ጀግንነት ማለት ምን ማለት ነው? ጀግንነት የሚለውን ቃል ስንመለከት ስኬታማ መሆንን፣ ብርቱ ትግል ማድረግን፣ ያላሰለሰ ጥረት ማድረግን፣ በመሳሰሉት ቃላት ልንገልፀው እንችላለን፡፡ ጀግንነት ሲባልብዙዎቻችን የምናስበው በጦር ሜዳ የሚደረግ ጀብዱ እንደሆነ ብቻ አድርገን ነው፡፡ ጀግንነት ግን በጦር ሜዳ ተዋግቶ ማሸነፍ ብቻ ሳይሆን አንድ ሰው በተሰለፈበት የስራ ዘርፍ አላማ ኖሮት ተግቶ በመስራት ጀግንነትን መጎናፀፍ ይችላል፡፡ በተሰማራበት የስራ ዘርፍ ያላሰለሰ ጥረት በማድረግ ውጤታማ መሆን ይቻላል፡፡ በሀገራችን በጀግንነታቸው አንቱ የተባሉ ብዙ ጀግኖች አሉ፡፡ እነዚህም ጀግኖች አላማን አንግበው በተሰለፉበት የስራ መስክ ደከመኝ ሰለቸኝ ሳይሉ ጥረት በማድረግ የራሳቸውን ስምና የሀገራቸውን ስም ለዓለም ያስተዋወቁ ናቸው፡፡ ውጤታማ ከተባሉት ውስጥም ሊጠቀሱ የሚገባቸው አሉ፡፡ በሩጫ፣ ድርሰት በመፃፍ፣ በስነስዕል፣ በበጎ አድራጎት የታወቁ ጀግኖች አሉ፡፡ ሀ

በሩጫው የስራ መስክ ተሰማርተው የሀገርን ስም ያስጠሩ እንደነ ኃይሌ ገ/ስላሴ፣ ደራርቱ ቱሉ፣ ጥሩነሽ ዲባባ፣ አበበ ቢቂላ፣ ቀነኒሳ በቀለ በመሳሰሉት ሯጮቻችን የኢትዮጵያን ስም በዓለም ዙሪያ አስጠርተዋል፡፡ ምንም እንኳየውጬ ዓለም እኛን የሚያውቀን በድህነታችን ቢሆንም በነዚህ ጀግኖች የሀገራችን ስም ተቀይሯል፡፡ ለ

ሌላው በድርሰቱ ዙሪያ ስናይ አሁንም የሚያኮሩ ጀግኖች አሉን፡፡ ለምሳሌ ያክል እንደነ አዲስ አለማየሁ፣ በዓሉ ግርማ፣ ፀጋዬ ገ/መድህንና የመሳሰሉት የተሰራው የድርሰት ስራ በሀገራችን ብቻ ሳይሆን በዓለም ስማቸውን ያስጠሩ ጀግኖች ናቸው፡፡ ሐ

በስነስዕሉ ዙሪያ እንደነ አፈወርቅ ተክሌ በመሳሰሉት ለራሳቸው አንቱ የሚያስብል ስራን ሰርተው አልፈዋል፡፡ ጀግንነትን በሌላም መንገድ ማየት እንችላለን፡፡ መ

ሀገርን በመምራት ጀግኖች የተባሉም አሉ፡፡ እንደነ አፄ ቴዎድሮስ፣ ምኒልክ፣ ኒልሰን ማንዴላ የሀገር ተቆርቋሪዎች፣ ለህዝባቸው ሲሉ የራሳቸውን ህይወት አሳልፈው የሰጡ ጀግኖች ናቸው፡፡ ይህም ሲባል በጦርነት ዙሪያ ሳይሆን በጥሩ አስተሳሰባቸውና ለህዝብ ተቆርቋሪ መሆናቸውን ለማሳየት ነው፡፡ ሠ

ከራሳቸው ጥቅም ይልቅ ለሌሎች የሚኖሩ፣ በጎ በማድረግ የታወቁ፣ የነገ ሐገር ተረካቢዎችን ወላጅ አልባ ህፃናትን በማሳደግ፣ ከሀገር አልፎ በዓለም ስማቸው የተጠራ እንደነ አበበች ጎበናና ማዘር ትሬዛ ያሉ ጀግኖችም አሉ፡፡ እንዲሁም ጉልበታቸው ደክሞ መስራት አቅቷቸው እጅና እግራቸውን አጣጥፈው ቁጭ ያሉትን አረጋውያን የሚረዱ ብዙ ጀግኖች አሉ፡፡ ረ

(ከተማሪዎች የድርሰት ስራ መጠነኛ ማሻሻያ ተደርጎ የተወሰደ)

21. የፅሁፉ ርእስ የተፃፈው በየትኛው የርዕስ መፃፊያ ብልሃት ነው?
22. ከድርሰት ርእስ አፃፃፍ አንፃር ከላይ የቀረበው ፅሁፍ ርእስ ረጅም ነው ሊባል የሚችል ነው፡፡ እንደገና አሳጥረህ/ሽ ፃፍ/ፊ፡፡
23. ፅሁፉ በየትኛው የድርሰት አይነት የተፃፈ ነው?
24. የድርሰቱን ክፍሎች ለእየአንቀፆቹ የተሰጡ ወካይ ፊደሎችን በመፃፍ አሳይ/ዩ፡፡

    ወካይ ፊደል/ዎች፦ መግቢያ ሀተታ መደምደሚያ

25. ድርሰቱ ሙሉ ነው ማለት ይቻላል? ያልተሟላ ድርሰት ከሆነ ያልተሟላውን ክፍል አሟላ/ይ፡፡

አባሪ 7፦ የ3ኛ አመት የበሳል ፅህፈት ክሂል ፪ ምዘና አንድ

- መመሪያ፦ በሚከተለው ፅሁፍ ውስጥ የሚታዩትን ችግሮች የአርትኦት ስራ በማከናወን አስተካክሉ። (5)

አብዛኛው ተማሪዎች ቋንቋ በተመለከተ የወደፊት ፍላጎታቸውን መሰረት አድርገው ሲናገሩ ለህፈት ስራ የሚሰጡት ትኩጠት ነው አነስተ፤ ከመፃፍ ይልቅ ማዳመጥ፣ መናገርና ማንበብ ይፈልጋሉ። ፅህፈትን የሚፈለረጉት ለትምህርትና ለፈቀና ሲሉ ብቻ ነው ነገር ግን የፅህፈት ክሂል መዳበር ከዚህ የሰፋ ነው የሚሰጠው ትቅም። ጥሩ የመጣፍ ችሎታ ጥሩ የማሰብ ብለሃት፤ እንዲያዳብሩ ያደርጋል፣ መላ መምጣትን፤ መጠየቅን፣ ግምት መስጠትን፣ መላምትን ማረጋገጥንና የደረሰበትን ውጤት መገምገምን እንዲማር ያደርጋል። አዘውትሮ የሚጥፍ ተማሪው የሚፅፈውን ይዘት እየከለሰ ይመረምራል። ያደራጃል፤ ስለሚጫወት ከቃላት ጋር የተለያዩ ፍችዎችን ያውቃል፣ የአገላለፅ ስልቱን ያዳብራል- የራሱን ሀሳብ ይማራል ማደራጀት። ከዚህ በተጨማሪ ፅሁፋቸው በሌላው መነበቡ ስለራሱ ግምት ያለውን ያደርገዋል ከፍ፣ አስፈላጊ እንደሆኑ አድርገው ይገምታሉ ለሌላው፤

አባሪ 8፦ የ3ኛ አመት ተማሪዎች የበሳል ፅሁፈት ክሂል ፪ ምዘና ስድስት

- የበሳል ፅሀፈት ክሂል ሙከራ (10%)
- የተፈቀደው ጊዜ፦ 15 ደቂቃ
- መመሪያ አንድ፦ በ "ሀ" ረድፍ የተዘረዘሩትን በቅድመ ድርሰት የመፃፍ ተግባራት ላይ የምንፈትሻቸውን ፅንሰ ሀሳቦች የሚወክሉትን እሳቤዎች ከ "ለ" ረድፍ ጋር እየመረጣችሁ አዛምዱ፡፡ (5)

"ሀ"	"ለ"
1. ስለምን እንፅፋለን? _____	ሀ. ተደራሲ
2. መረጃ ከየት እናገኛለን? _____	ለ. ቅንብር
3. ለማን እንፅፋለን? _____	ሐ. ዓላማ
4. ለምን እንፅፋለን? _____	መ. ርዕሰ ጉዳይ
5. መረጃ እንዴት እናደራጃለን? _____	ሠ. ምንጭ

- መመሪያ ሁለት፦ ለሚከተሉት ጥያቄዎች ቀጥተኛ፣ ትክክለኛና ተገቢ መልስ ፃፉ፡፡ (5%)

1. ተደጋጋሚ አርትኦት የተደረገበትን ዋናውን ድርሰት በመፃፍ ሂደት ማረጋገጥ የሚያስፈልጉን መሰረታዊ ነጥቦች ምን ምን ናቸው? (1%)
2. አንባቢያችንን ከግምት ውስጥ ሳናስገባ ድርሰት ብንፅፍ የሚያጋጥሙን መሰረታዊ ችግሮች ምንምን ናቸው? (2%)
3. "ሐሜት" ለሚለው ድርሰት መፃፊያ ርእስ ዓላማና አንባቢ ፃፉለት፡፡ (2%)

ዓላማ፦ ____

አንባቢ፦ ____

አባሪ 9፦ የ3ኛ አመት ተማሪዎች የበሳል ፅሁፌት ክሂል ፪ ምዘና ስምንት

- የበሳል ፅሁፌት ክፍል ሁለት የማጠቃለያ ፌተና (40%)
- የተፌቀደው ጊዜ 1፡00
- መመሪያ አንድ፦ በ "ሀ" ስር ለተዘረዘሩት የመደምደሚያ አንቀፅ የማዋቀሪያ ዘዴዎች በ "ለ" ስር ከተዘረዘሩት ፋይዳዎች እየመረጣችሁ አዛምዱ፡፡ (14%)

"ሀ"	"ለ"
1. ትርክታዊ መደምደሚያ	ሀ. ፍሬ ነገሩ በአንባቢያን አእምሮ እንዲያቃጭል ያደርጋል፡፡
2. ስነቃላዊ መደምደሚያ	ለ. የአብዩን ሀሳብ ተአማኒነት ያጎላል፡፡
3. መረጃዊ መደምደሚያ	ሐ. የፀሐፊውን ገጠመኛዊ ትርጓሜ ተቋዳሽ ያደርጋል፡፡
4. ምልልሳዊ መደምደሚያ	መ. ፍሬ ነገሩ ሳይድበሰበስ እንዲተላለፍ ያደርጋል፡፡
5. ጥቅሳዊ መደምደሚያ	ሠ. የአንባቢያንን ስነልቦናዊ ፍላጎት ያረካል፡፡
6. ብያኔዊ መደምደሚያ	ረ. ለአንባቢያን አንዳች አሳሳቢ ጉዳይ ጥሎ ያልፋል፡፡
7. ጥያቄያዊ መደምደሚያ	ሰ. ዋና ሀሳቡ ከፍተኛ ተሰሚነት እንዲኖረው ያደርጋል፡፡

- መመሪያ ሁለት፦ ለሚከተሉት ጥያቄዎች ቀጥተኛ፣ ትክክለኛና ተገቢ መልስ ፃፉ፡፡ (33%)

8. የመግቢያ አንቀፅ ተቀዳሚ አላማ ምንድን ነው? (2%)
9. አንድን ነገር/ሁነት በቃላት አማካኝነት ስሎ የሚያቀርብ ድርሰት (1.5%)
10. በመግቢያ አንቀፅ አፃፃፍ የሚተኮርባቸው ነጥቦች ምን ምን ናቸው? (3%)
11. መደምደሚያ አንቀፅ አፃፃፍ የሚተኮርባቸው ነጥቦች ምን ምን ናቸው? (4.5%)
12. ድርሰት መደበኛና ኢመደበኛ ብሎ በአይነት ለመከፋፈል የሚያገለግሉት መስፌርቶች ምን ምን ናቸው? (3%)
13. ድርሰትን በአይነት መከፋፈል አስቸጋሪ የሚሆነው ለምድን ነው? (1.5%)
14. ስለአንድ ነገር/ሁነት በማስረጃ የተደገፌ እውቀት ለማስጨበጥ የሚሞክር ድርሰት (1.5%)
15. የተራኪ ድርሰት ሁለት መልኮች ምንና ምን ናቸው? (2%)
16. ድርጊትን /ሁነትን በጊዜ ቅደም ተከተል ለማሳየት የሚሞክር ድርሰት (1.5%)

17. መዘርዝራዊ ድርሰት ከሚቀርብባቸው ስልቶች የሚዘወተሩት ምን ምን ናቸው? (6%)
18. አንባቢያን በአንድ ነገር/ሁነት ላይ ያላቸውን አመለካከት እንዲያፀኑ ለማድረግ ወይም ለማስቀየር የሚሞክር ድርሰት (1.5%)
19. ገላጭ ድርሰት ምንና ምን ተብሎ በሁለት ይከፈላል? (2%)
20. የአንድን ፅሁፍ አላማ /አገልግሎት መሰረት በማድረግ ድርሰትን ምን እና ምን ብሎ መክፈል ይቻላል? (3%)

አባሪ 10፦ የተማሪዎች የቡድን ውይይት ጥያቄዎች

1. በበሳል የፅህፈት ክሂል ምዘናዎች ውስጥ አንቀፅ ወይም ድርሰት እንድትፅፉ በምትጠየቁበት ወቅት (ከመመሪያ ግልፅነት፣ ከሚፅፉት የፅሁፍ አይነት፣ ከሚፅፉበት አላማ ወይም ምክንያት፣ ከሚሰጠው የመፃፊያ ጊዜ፣ ከሚይዘው ነጥብ፣ ከሚጠየቀው የፅሁፍ መጠንና ከአንባቢ ግልፅነት አንፃር) የሚያጋጥሟችሁ ችግሮች ምንድን ናቸው?

2. አንቀፅ ወይም ድርሰት በክፍል ውስጥ እንድትፅፉ ስትጠየቁ (ከምትፅፉበት የመማሪያ ክፍል፣ ከመምህሩ መረጃ አሰጣጥ፣ ከፀጥታ አጠባበቅ ወዘተ) አኳያ የሚያጋጥሙ ችግሮች ምንድን ናቸው?

3. አንቀፅ ወይም ድርሰት እንድትፅፉ ስትጠየቁ ሃሳባችሁን በፅሁፍ ለማስፈር የምታከናውኗቸውን ተግባራት ምን ምን ናቸው?

4. የበሳል ፅህፈት ክሂል ኮርስ ክፍል ፪ ምዘናዎችን በተመለከተ ከማረሚያ መስፈርቶች፣ ከውጤት አሰጣጥ ወዘተ አንፃር ያስተዋላችኋቸው ጉደዮች ምን ምን ናቸው?

አባሪ 11፦ የተማሪዎች የፅሁፍ መጠይቅ

ውድ ተማሪዎች፦ የዚህ መጠይቅ ዋና አላማ በደብረ ማርቆስ ዩኒቨርሲቲ በአማርኛ ትምህርት ክፍል የሚከናወኑትን በሳል የፅሁፈት ክሂል ምዘናዎችን ትክክለኛነት (አግባብነት) ለመመርመር የሚያስችሉ መረጃዎችን መሰብሰብ ነው። መጠይቁ ሁለት ዋና ክፍሎች አሉት። የመጀመሪያው ክፍል የእናንተን ዳራዊ መረጃ የሚጠይቁ ጥያቄዎችን የያዘ ሲሆን፣ ሁለተኛው ክፍል ደግሞ ስለበሳል የፅሁፈት ክሂል ኮርሶች (ክፍል ፩ና ክፍል ፪) ምዘናዎች በተለይም ደግሞ ሃሳባችሁን በአንቀፅ ወይም በድርሰት ደረጃ በፅሁፍ እድትገልፁ የተጠየቃችኋቸውን የምዘና ተግባራት አዘገጃጀት፣ አፈታተን፣ ምላሽ አሰጣጥና አስተራረምን የሚመለከቱ ዝግና ክፍት ጥያቄዎችን አካቶ የያዘ ነው። ስለሆነም በዚህ መጠይቅ ለቀረቡላችሁ ጥያቄዎች ትክክለኛ ነው ብላችሁ የምታስቧቸውን ምላሾች በመስጠት ለጥናቱ አላማ መሳካት የበኩላችሁን አስተዋፅኦ እንድታበረክቱ በአክብሮት እጠይቃለሁ። በመጠይቁ ላይ ስም መፃፍ አያስፈልግም።

በቅድሚያ ጊዜያችሁንና ጉልበታችሁን መስእዋት በማድረግ ይህን የፅሁፍ መጠይቅ ለመሙላት ፈቃደኛ በመሆናችሁ ከልብ አመሰግናለሁ።

ክፍል አንድ፦ ዳራዊ መረጃ

መመሪያ 1፦ከ1 እስከ 4 ለቀረቡት ጥያቄዎች ትክክለኛ ምላሽ ፃፉ።

1. ፆታ፦ ______ 2. እድሜ፦ _______

3. የአፍ መፍቻ ቋንቋ፦ _______ 4. የስንተኛ ዓመት ተማሪ ነህ(ሽ)? ________________

ክፍል ሁለት፦ በሳል የፅሁፈት ክሂል ምዘናዎች አዘገጃጀት፣ አመላለስና አስተራረም በተመለከተ

መመሪያ 2፦ በዚህ ክፍል ሁለት አይነት ማለትም ዝግና ክፍት ጥያቄዎች ቀርበዋል። ዝጎቹ ጥያቄዎች ለአመላለስ እንዲያመቹ በሰንጠረዥ ውስጥ የተካተቱ ሲሆኑ ለእያንዳንዳቸው አምስት አምስት አማራጭ አላቸው። በመሆኑም እያንዳንዱ አረፍተ የያዘውን ፅንሰሃሳብ በጥንቃቄ እያነበባችሁ ከተሰጡት አምስት አማራጮች ውስጥ የምትስማሙበትን ቁጥር መርጣችሁ አክብቡ። ከእያንዳዱ ሠንጠረዥ በታች ደግሞ ስለምዘናዎቹ ያላችሁን አጠቃላይ አስተያየት የሚጠይቁ ጥያቄዎች ስላሉ ተጨማሪ ሃሳብ ካላችሁ በተሰጡት ባዶ ቦታዎች ላይ ግለፁ። በሠንጠረዡ ውስጥ ለእያንዳንዱ ሃሳብ በምርጫነት ከ1 እስከ 5 የቀረቡት ቁጥሮች የሚከተሉትን ፅንሰ ሃሳቦች የሚወክሉ ናቸው።

5. ሁልጊዜም ለእኔ እውነት ነው (ለሁሉም ምዘናዎች እውነት ከሆነ)

4. ብዙውን ጊዜ ለእኔ እውነት ነው (ለአብዛኞቹ ምዘናዎች ፈተናዎች እውነት ከሆነ)

3. ከሞላ ጎደል ለእኔ እውነት ነው (ለግማሾቹ ምዘናዎች እውነት፣ ለግማሾቹ ደግሞ ሐሰት ከሆነ)

2. ብዙውን ጊዜ ለእኔ እውነት አይደለም (ለአብዛኞቹ ምዘናዎች እውነት ካልሆነ)

1. ሁልጊዜም ለእኔ እውነት አይደለም (ለሁሉም ምዘናዎች እውነት ካልሆነ)

2.2 የአውድ አግባብነትን የሚመለከቱ ሃሳቦች

ተ.ቁ	የተዘጋጁት የበሳል ፅህፈት ክሂል ክፍል ፪ የምዘናዎች (ፈተናዎች) …					
1	… የበሳል ፅህፈት ክሂል ችሎታዬን በትክክል የሚመዝኑ ነበሩ።	5	4	3	2	1
2	… የማከናውንባቸው ምክንያቶች ግልፅ ነበሩ።	5	4	3	2	1
3	… የመመዘኛ መስፈርቶች ግልፅ አልነበሩም።	5	4	3	2	1
4	… የሚይዟቸው ነጥቦች ወይም ዋጋዎች ግልፅ ነበሩ።	5	4	3	2	1
5	… ለማከናወን የተፈቀዱት ጊዜያት ግልፅ አልነበሩም።	5	4	3	2	1
6	… እንድፅፍ የሚጠበቅኝ የፅሁፍ (የምላሽ) መጠኖች ግልፅ አልነበሩም።	5	4	3	2	1
7	… ድርሰት ስፅፍ የትኞችን አንባቢዎች ታሳቢ እንደማደርግ ተገልፆልኝ ነበር።	5	4	3	2	1
8	… የተፈተንሁባቸው መማሪያ ክፍሎች ምቹ አልነበሩም።	5	4	3	2	1
9	… የአፈታተን ሂደቶች ለሁሉም ተማሪዎች አንድ አይነት ነበሩ።	5	4	3	2	1
10	… ደህንነት ወይም ሚስጢራዊነት የተጠበቁ አልነበሩም።	5	4	3	2	1
11	… ድርሰት ስፅፍ ምን አይነት ቃላትን መጠቀም እንዳለብኝ ተገንዝቤ ነበር።	5	4	3	2	1
12	… ድርሰት ስፅፍ ምን አይነት የሰዋስው አይነቶችን መጠቀም እንዳለብኝ አልተረዳሁም ነበር።	5	4	3	2	1
13	…ድርሰት ስፅፍ ምን አይነት የድርሰት አይነቶችን መፃፍ እንዳለብኝ ተገንዝቤ ነበር።	5	4	3	2	1
14	…ድርሰት ስፅፍ በምፅፈው ፅሁፍ አማካኝነት ምን አይነት ተግባራትን ማከናወን እንዳለብኝ አልተገነዘብኩም ነበር።	5	4	3	2	1
15	… ድርሰት በምንፅፍባቸው ርእሰ ጉዳዮች ላይ በቂ እውቀት አልነበረኝም።	5	4	3	2	1

16. የተዘጋጁትን በሳል የፅህፈት ፈተናዎችን በተመለከተ ከዚህ በላይ ከተራ ቁጥር 1 እስከ ከተጠቀሱት ጉዳዮች በተጨማሪ የምትሰጠው (ጭው) አስተያየት ካለ ግለፅ (ጭ)።

____

____

____

____

2.3፦ የበሳል ፅህፈት ክሂል ፈተናዎችን የአፃፃፍ ሂደቶችን (የግንዛቤያዊ የአግባብነት ማስረጃዎችን) በተመለከተ

ተ.ቁ	አንቀፅ ወይም ድርስት መፃፍ ከመጀመሬ በፊት …					
1	… ምን እንደተጠየቅን እርግጠኛ ለመሆን ትእዛዞችን በጥንቃቄ አንብቢያለሁ፡፡	5	4	3	2	1
2	…ምን አይነት ይዘቶችን (ሃሳቦችን) ማካተት እንዳለኝ አስቢያለሁ፡፡	5	4	3	2	1
3	…የምፅፈውን የፅሁፍ (የድርሰት) አይነት ለይቻለሁ፡፡	5	4	3	2	1
4	… ለምን እንደምፅፍ (የምፅፍበትን ዓላማ) አውቂያለሁ፡፡	5	4	3	2	1
5	…ለማን እንደምፅፍ ወይም አንባቢዬ ማን እንደሆነ አስቤያለሁ፡፡	5	4	3	2	1
6	… የምፅፋቸውን ዋና ዋና ነጥቦችን ማስታወሻ ላይ አስፍሪያለሁ፡፡	5	4	3	2	1
7	…ሃሳቦቼን እንዴት ማደራጀት እንዳለብኝ አሰላስያለሁ፡፡	5	4	3	2	1
8	…በፅሁፍ ወይም በሃሳብ ደረጃ የተዘጋጀ ቢጋር (እቅድ) ሳይኖረኝ ድርሰት ፅፌያለሁ፡፡	5	4	3	2	1
9	…በፅሁፍ ወይም በሃሳብ ደረጃ ቢጋር (እቅድ) አዘጋጅቻለሁ፡፡	5	4	3	2	1
አንቀፄን ወይም ድርሰቴን በምፅፍበት ወቅት (ረቂቅ በምፅፍበት ወቅት) …						
10	…ዋና ዋና ነጥቦቼን በመጀመሪያው አረፍተ ነገር ወይም አንቀፅ ፅፌያለሁ፡፡	5	4	3	2	1
11	…ሃሳቦቼን ለማጠናከር ዝርዝር ማስረጃዎችን ወይም ምሳሌዎችን ጠቅሻለሁ፡፡	5	4	3	2	1
12	…ተገቢ ቃላትን ተጠቅሜ ሃሳቤን መግለፅ ችያለሁ፡፡	5	4	3	2	1
13	…ትክክለኛ አረፍተ ነገሮችን (ሰዋስውን) ተጠቅሜ ሃሳቤን መግለፅ ችያለሁ፡፡	5	4	3	2	1
14	…ሃሳቦቼን በጥሩ ቅደም ተከተል ማስቀመጥ ችያለሁ፡፡	5	4	3	2	1
15	…ለአንቀፄ ወይም ለድርሰቴ ማጠቃለያ ፅፌያለሁ፡፡	5	4	3	2	1
16	…በማረቅበት ወቅት ትክክለኛ አረፍተ ነገሮችን መፃፌን እያረጋገጥኩ ሄጃለሁ፡፡	5	4	3	2	1
17	…በማረቅበት ወቅት ሃሳቤን ፍሰት ባለው ሁኔታ እያቀረብኩ መሆኔን እያረጋገጥኩ ቀጥያለሁ፡፡	5	4	3	2	1
አንቀፄን ወይም ድርሰቴን በምከልስበት ወቅት (ድህረ ረቂቅ) …						
18	…ለማስተላለፍ የፈለኩትን ጉዳይ ማስተላለፌን ለማረጋገጥ ረቂቁን አንብቢያለሁ፡፡	5	4	3	2	1
19	…የረቂቁን ይዘት (ሃሳብ) ከልሻለሁ፡፡	5	4	3	2	1
20	…የረቂቁን የሃሳብ አደረጃጀት ከልሻለሁ፡፡	5	4	3	2	1
21	…የሰዋስው ስህተቶችን (የአረፍተ ነገር መዋቅሮችን) አስተካክያለሁ፡፡	5	4	3	2	1
22	…ሃሳቦቼን ይበልጥ ግልፅ ለማድረግ ቃላትን ለውጫለሁ፡፡	5	4	3	2	1
23	…የፊደል ግድፈቶችን አስተካክያለሁ፡፡	5	4	3	2	1
24	…የስርዓተ ነጥብ አጠቃቀም ስህተቶችን አስተካክያለሁ፡፡	5	4	3	2	1
25	…በፅሁፌ ውስጥ የሚጠበቅብኝን ማሟላቴን ደጋግሜ በማንበብ አረጋግጫለሁ፡፡	5	4	3	2	1
26	…ክለሳ ካካሄድኩ በኋላ ረቂቁን እንደገና እፅፋለሁ፡፡	5	4	3	2	1

27. ከዚህ በላይ ከተራ ቁጥር 1 እስከ 26 ከተጠቀሱት ተግባራት በተጨማሪ አንቀፅ ወይም ድርሰት መፃፍ ሂደት የምታከናውናቸው ተግባራት ካሉ ፃፉ፡፡

____

____

____

2.4፦ **የአስተራረም አግባብነትን በተመለከተ**

ተ. ቁ	የበሳል ፅህፈት ምዘናዎች (ፈተናዎች) ማረሚያ መስፈርቶች (ስልቶች) …					
1	… ምን እንደሆኑ በግልፅ አይታወቁም፡፡	5	4	3	2	1
2	… በግልፅ ይታወቃሉ፡፡	አዎ		አይታወቁም		
ለ 2ኛ ጥያቂ የሰጠኸ(ሽ)ው መልስ "**አይታወቁም**" ከሆነ ከ 3 እስከ 6 ያሉትን ጥያቄዎች እለፋ(ፊያ)ቸው፡፡						
3	… የፅህፈት ችሎታን **የሚለኩ** ናቸው፡፡	5	4	3	2	1
4	… በእርማት ወቅት መምህሩ ነጥብ የሚሰጧቸውን **ሁሉንም ጉዳዮች** አካተዋል፡፡	5	4	3	2	1
5	… የፈተናዎችን ተግባራት ተገቢ በሆነ መንገድ **ለመገምገም በቂ** ናቸው፡፡	5	4	3	2	1
6	…መምህራችን ሁሉንም የማረሚያ መስፈርቶች በእርማት ወቅት **በሚገባ** ተጠቅመውባቸዋል፡፡	5	4	3	2	1
7	የበሳል ፅህፈት ክሂል ፪ ምዘናዎች ወይም ፈተናዎች እንዴት እንደሚታረሙ ከመፈተናችን በፊት ናሙና ወይም ምሳሌ አይተናል፡፡	5	4	3	2	1
8	በፈተና ወረቀቶች ላይ ስማችንን ሳይሆን መለያ ቁጥራችንን እንድንፅፍ ተደርጓል፡፡	5	4	3	2	1

9. ከዚህ በላይ ከተራ ቁጥር 1 እስከ 8 ከተጠቀሱት ተግባራት **በተጨማሪ** በሳል የፅህፈት ኮርስ ፈተናዎችን የውጤት አሰጣጥ ስልቶችን ወይም የአስተራረም ሂደቶችን በተመለከተ የምትሰጠ (ጭ)ው አስተያየት ካለህ(ሽ) ከዚህ በታች በተሰጠው ባዶ ቦታ ላይ ፃፍ(ፊ)፡፡

____

____

____

በድጋሚ በጣም አመሰግናለሁ!

አባሪ 12፦ የመምህራን ቃለ መጠይቅ

በመጀመሪያ ለቃለ መጠይቅ ፍቀደኛ በመሆንዎ ከልብ አመሰግናለሁ፡፡

የዚህ ቃለ መጠይቅ ዋና አላማ በሳል የፅህፈት ክሂል ምዘናዎችን አግባብነት ለመመርመር የሚያስችሉ ጠቃሚ መረጃዎችን መሰብሰብ ነው፡፡ ቃለ መጠይቁ የሚያተኩረው በበሳል የፅህፈት ክሂል ኮርስ ክፍል ፪ ላይ ነው፡፡ በተለይም ደግሞ ርስዎ የተማሪዎችዎን ሀሳብን በፅሁፍ የመግለፅ ችሎታ ለመገምገም በአንቀፅና በድርሰት ደረጃ እንዲፅፉ በሚያደርጉበት ወቅት በሚያከናውኗቸው ተግባራት ላይ ያነጣጥራል፡፡ ስለሆነም ከእነዚህ ክንውኖች ጋር የተያያዙ ጥያቄዎች ከዚህ ቀጥሎ ሲቀርብልዎ ተገቢ ማብራሪያ እንዲሰጡኝ በቅድሚያ በአክብሮት እጠይቃለሁ፡፡

ክፍል አንድ፦ አጠቃላይ ዳራዊ መረጃ

1. ስም (ኮድ)   ________________
2. የትምህርት ደረጃ፦________________
3. በሳል የፅህፈት ክሂል ኮርሶችን በማስተማር ያለዎት ልምድ (በዓመት)፦________________

ክፍል ሁለት፦ በሳል የፅህፈት ኮርስ ምዘናዎችን አዘገጃጀት፣ አፈታተንና አስተራረምን በተመለከተ

1. የበሳል የፅህፈት ክሂል ክፍል ፪ ምዘናዎችን ወይም ፈተናዎችን ሲያዘጋጁ ምን ምን ጉዳዮችን ከግንዛቤ ውስጥ ያስገባሉ? ለምን?
2. "በሳል የፅህፈት ክሂል ምዘናዎችን ወይም ፈተናዎችን ሲያዘጋጁ መመሪያዎችም ሆነ ጥያቄዎችን በተመለከተ ምን ምን ጉዳዮችን ያካትታሉ? ለምን?"
3. ተማሪዎች አንቀፅ ወይም ድርሰት በክፍል ውስጥ እንዲፅፉ በሚያደርጉበት ወቅት ምን ምን አበይት ተግባራትን ሲያከናውኑ ታዝበዋል?
4. አንቀፆችን ወይም ድርሰቶችን የሚያርሙባቸው (የማረሚያ መስፈርቶች፣ የመስፈርት አተገባበር፣ የአስተራረም ሂደት፣ የማረሚያ ቦታ ምቹነት፣ የወሰዷቸው ስልጠናዎች፣ ድህረ እርማት ማስተካከያ፣ የመጨረሻ ውጤት አሰጣጥ) ተገቢነት አጠር አድርገው ቢያበራሩልን
5. በአጠቃላይ ስለበሳል የፅህፈት ክሂል ምዘናዎች አዘገጃጀት፣ አፈታተንና አስተራረም የሚሰጡት ተጨማሪ አስተያየት ካለ ቢገልፁልኝ፡፡

አባሪ 13፡ ለክፍል ውስጥ ምልከታ ጥያቄዎች

በበሳል የፅህፈት ክሂል ምዘና ወቅት በተለይም መምህሩ(ሯ) የተማሪዎችን የፅህፈት ችሎታ ለመመዘን አንቀፅ ወይም ድርሰት እንዲፅፉ ሲጠየቁ የሚከናወኑትን ተግባራት ለመታዘብ ታሳቢ የሚሆኑ ነጥቦች

1. የመምህሩ (ሯ) ቅድመ ፅህፈት ተግባራት (Pre-writing Activities)

2. የተማሪዎች ቅድመ ፅህፈት ተግባራት (Pre-writing Activities)

3. የተማሪዎች የፅህፈት ጊዜ ተግባራት (While-writing Activities)

4. የመምህሩ(ሯ) የፅህፈት ጊዜ ተግባራት (While-writing Activities)

5. የተማሪዎች ድህረ ፅህፈት ተግባራት (Post-writing Activities)

6. የመምህሩ ድህረ ፅህፈት ተግባራት (Post-writing Activities)

7. የመፈተኛ ክፍሉ ሁኔታዎች (Classroom Situations)