



**የሂዩማኒቲስ፣ የቋንቋዎች ጥናት፣ የጆርናሊዝምና
ኮሚኒኬሽን ኮሌጅ**

የአማርኛ ቋንቋ፣ ስነጽሁፍና ፎክሎር ትምህርት ክፍል

ድህረ ምረቃ መርሀ ግብር

**ቅርጽ ተኮር፣ ይዘት ተኮርና ቅርጽና ይዘት ተኮር የጽሁፍ
ምጋቤ ምላሽ የተማሪዎችን ድርሰት የመጻፍ ችሎታ የማሻሻል
ሚና፣ በዘጠነኛ ክፍል ተተኳሪነት**

በየሻረግ ጌታነህ

ሰኔ 2010 ዓ.ም

አዲስ አበባ

**ቅርጽ ተኮር፣ ይዘት ተኮርና ቅርጽና ይዘት ተኮር የጽሁፍ
ምጋቤ ምላሽ የተማሪዎችን ድርሰት የመጻፍ ችሎታ የማሻሻል
ሚና፣ በዘጠነኛ ክፍል ተተኳሪነት**

አዲስ አበባ ዩኒቨርሲቲ

**የሂዩማኒቲስ፣ የቋንቋዎች ጥናት፣ የጆርናሊዝምና ኮሚኒኬሽን
ኮሌጅ የአማርኛ ቋንቋ፣ ስነ ጽሁፍና ፎክሎር ትምህርት ክፍል**

የድህረ ምረቃ መርሀ ግብር

**በተግባራዊ ስነ ልሳን የኢትዮጵያ ቋንቋዎችን ማስተማር
ፍልስፍና ዶክትሬት ድግሪ ማሟያ ጥናት**

በየሻረግ ጌታነህ

የጥናቱ አማካሪ

ዶ/ር ገረመው ለሙ

ሰኔ 2010 ዓ.ም

አዲስ አበባ

አዲስ አበባ ዩኒቨርሲቲ

የሂዩማኒቲስ፣ የቋንቋዎች ጥናት፣ የጀርናሊዝምና ኮሚኒኬሽን ኮሌጅ

የአማርኛ ቋንቋ፣ ስነ ጽሁፍና ፎክሎር ክፍል ትምህርት

የድህረ ምረቃ መርሀ ግብር

ቅርጽ ተኮር፣ ይዘት ተኮርና ቅርጽና ይዘት ተኮር የጽሁፍ ምጋቤ ምላሽ የተማሪዎችን ድርሰት የመጻፍ ችሎታ የማሻሻል ሚና፣ በፃኛ ክፍል ተተኳሪነት፣ በሚል ርእስ በተግባራዊ ስነ- ልሳን የኢትዮጵያ ቋንቋዎችን ማስተማር የፍልስፍና ዶክትሬት ዲግሪ ማሟያነት፣ በየሻረግ ጌታነህ የቀረበው ይህ ጥናት የዩኒቨርሲቲውን የጥራትና የወጥነት መስፈርት ስለማሟላቱ በፈታኞች ተረጋግጦ ተፈርሟል፡፡

የፈተና ቦርድ አባላት፣

አማካሪ ----- ፊርማ----- ቀን-----

የውጭ ፈታኝ-----ፊርማ-----ቀን-----

የውስጥ ፈታኝ-----ፊርማ-----ቀን-----

ማረጋገጫ (Declaration)

“ቅርጽ ተኮር፣ ይዘት ተኮርና ቅርጽና ይዘት ተኮር የጽሁፍ ምጋቤ ምላሽ የተማሪዎችን ድርሰት የመጻፍ ችሎታ የማሻሻል ሚና፣ በፃኛ ክፍል ተተካሪነት”፣ በሚል ርእስ በአዲስ አበባ ዩኒቨርሲቲ፣ በሂዩማኒቲስ፣ ቋንቋዎች ጥናት፣ ጋዜጠኝነትና ኮሚኒኬሽን ኮሌጅ፣ የአማርኛ ቋንቋ ስነ ጽሁፍና ፎክሎር ትምህርት ክፍል በተግባራዊ ስነ- ልሳን የኢትዮጵያ ቋንቋዎችን ማስተማር የፍልስፍና ዶክትሬት ዲግሪ ማሟያ ያቀረብኩት ይህ ጥናታዊ ጽሁፍ፣ ከዚህ በፊት በማንኛውም አካል ያልተሰራ የራሴ ወጥ ስራ መሆኑንና የተጠቀምኩባቸው ድርሳናትም በትክክል ዋቢዎች የተደረጉና አዲስ አበባ ዩኒቨርሲቲም የጥናቱ ህጋዊ የባለቤትነት መብት ያለው መሆኑን በፊርማዬ አረጋግጣለሁ፡፡

ስም-----

ፊርማ-----

ቀን-----

ምስጋና

አንደኛ ይህ ጥናት ተጀምሮ በዚህ መልኩ እስኪጠናቀቅ ድረስ፤ የጥናቱን ርዕስ በማስተካከል፤ ያለመሰልቸት በጥልቀት ደጋግሞ በማንበብ በተለያዩ የምርምር ስነ ዘዴዎች ጉዳዮች ላይ እርማት፣ ምክር፣ የማሻሻያና አማራጭ ሀሳቦችን በመጠቀም ቦታና ጊዜ ሳይመርጡ በተገኘው አጋጣሚ ሁሉ ሀሳቤን በነጻነት እንድገልጽ፣ ጥያቄዎችን እንድጠይቅ እድል በመስጠት ከፍተኛ ሙያዊ ድጋፍ ላደረጉልኝ ለአማካሪዬ ለዶ/ር ገረመው ለሙከራ በመነጨ ጥልቅ ምስጋናዬ ይደረጋቸው።

ሁለተኛ የዚህን ጥናት አማካሪ ከማግኘቴ በፊት ከርእስ መረጣው ጀምሮ እስከ ትልመ ጥናቱ መጨረሻ ድረስ የተለያዩ ጥያቄዎችን በማንሳት፣ የማሻሻያ ሀሳቦችን በመጠቀም እና ገንቢ አስተያየት በመስጠት ከፍተኛ ድጋፍ ላደረጉልኝ ለቀድሞው አማካሪዬ ዶ/ር ገሰስ ታደሰ (ነፍስ ይማር) ታላቅ ልባዊ ምስጋና አቅርቤለሁ።

ሶስተኛ ለዶ/ር ሙሉሰው አስራት (ርእሴ በተለያዩ ባለሙያዎች ተገምግሞ ቶሎ እንዲጸድቅና መስመር እንዲይዝ በማድረግ ባለውለታዬ ነበሩ)፤ ለዶ/ር ጌታሁን አማረ፤ (የጥናቴ ርዕስ ከመጽደቁ በፊት ሴሚናር ለተባለው ኮርስ ማሟያ ያቀረብኩትን አጭር ገላጭ ጥናት ለዚህ ጥናት በርእስነት እንዲያገለግል ከፍተኛ ድጋፍ አድርገዋል)፤ ለዶ/ር ጌታቸው እንዳለማው (ለጥናቴ ገንቢ አስተያየት በመስጠትና አቅጣጫ በማሳየት ትልቅ ድርሻ አላቸው)፤ ለዶ/ር አለሙ ካሳዬ (ሁኔታዎችን በማመቻቸት ከፍተኛ አስተዋጽኦ አድርገዋል)፤ ለዶ/ር ብርሀኑ ቦጋለ እና ለዶ/ር ታምሬ አንዷለም (የጥናቴን ስታትስቲክሳዊ ክፍል ስሰራ አንዳንድ የግንዛቤ ችግሮች ገጥመውኝ ነበር፤ ላጋጠሙኝ የግንዛቤ ችግሮች፤ ለጊዜያቸውም፤ ለእውቀታቸውም ሳይሰለቹ በነጻነት በመለገስ ትልቅ አስተዋጽኦ አድርገዋል)፤ ለዶ/ር ፍቃዱ ተክለማሪያም እና ለዶ/ር ኢታሎ በሪሶ ሁሉም በየሚናቸው ገንቢና አበረታች አስተያየት በመስጠት ወይም ሁኔታዎችን በማመቻቸት ጥናታዊ ጽሁፌ እውን እንዲሆን ያደረጉት አስተዋጽኦ ትልቅ ነውና ምስጋናዬ ላቅ ያለ ነው።

አራተኛ በሙከራዊ ጥናቱና በዋናው ጥናት ትግበራ ሂደት ላይ ዘወትር ከአጠገቤ በመሆን ከፍተኛ ድጋፍ ላደረጉልኝ ለባሶ ሁለተኛ ደረጃ ትምህርት ቤት በሙሉ ላደረጋችሁልኝ ትብብር ምስጋናዬ ላቅ ያለ ነው። በተለይ ለሙከራዊ ጥናቱም ሆነ ለዋናው ጥናት የሙከራ ቡድኖቹን በማስተማር ትብብር ላደረገልኝ ለመምህር ጌታነህ ቸርነት ምስጋናዬ ከፍተኛ ነው። በተጨማሪም ደብረ-ብርሃን ዩኒቨርሲቲና አዲስ አበባ ዩኒቨርሲቲ የጥናቱን ወጪ በመሸፈን ላደረጉት ድጋፍ ከፍ ያለ ምስጋና ይገባቸዋል። በመጨረሻም ይህ ጥናት ተጀምሮ እስኪጠናቀቅ ድረስ በማበረታታትና በመደገፍ ከጎኔ ላልተለየኝ ለውድ ባለቤቴ ለዶ/ር አራጋው አለማየሁ፣ የልጅነት ጊዜውን በአግባቡ ከእናቴ ጋር እንዳይጫወት የጊዜ ተአቅቦ ተደርጎበት ለነበረው ለልጄ አብርሃም አራጋው፣ ለወንድሜ ዶ/ር ሰይፈ ጌታነህ፣ ለእህቴ ከበቡሽ ጌታነህ፣ ለመኳንንት ሙሉና ለሂወት አበሩ ምስጋናዬ ይደረጋቸው።

የይዘት ማውጫ

ይዘት	ገጽ
ምስጋና	i
የይዘት ማውጫ	ii
የሰንጠረዥ ማውጫ	vi
አህጽሮተ ጥናት (Abstract).....	viii
ምእራፍ አንድ.....	1
መግቢያ	1
1.1. የጥናቱ ዳራ	1
1.2. የጥናቱ መነሻ ችግር	9
1.3. የጥናቱ መላምት	18
1.4. የጥናቱ አላማ.....	19
1.5. የጥናቱ ጠቀሜታ	19
1.6. የጥናቱ ወሰን	20
1.7 የጥናቱ ውስንነት.....	21
1.8 የቁልፍ ቃላት (ተግባራዊ) ፍቺ.....	21
ምእራፍ ሁለት	22
የተዛማጅ ድርሳናት ክለሳ.....	22
2.1 የጥናቱ ንድፈ ሀሳባዊ ማዕቀፍ (Theoretical Framework)	22
2.2 የመጻፍ ምንነት	26
2.3 የመጻፍ ትምህርትን አስቸጋሪ የሚያደርጉ ተላውጦዎች.....	27
2.3.1 ስነ ልቦናዊ ችግር	29
2.3.2 አእምሯዊ/ግንዛቤያዊ ችግር.....	29
2.3.3 ስነ ልሳናዊ ችግር	30

2.4 መጻፍን የማስተማሪያ ዘዴዎች.....	31
2.4.1 ውጤት ተኮር አቀራረብ.....	31
2.4.2 ሂደት ተኮር አቀራረብ.....	33
2.4.3 ዘውግ ተኮር አቀራረብ.....	35
2.5 የምጋቤ ምላሽ ምንነት.....	37
2.6 መጻፍን በማስተማር የምጋቤ ምላሽ ጠቀሜታ.....	39
2.7 የምጋቤ ምላሽ መስጫ ስልቶች.....	43
2.8 ጽሁፋዊ ምጋቤ ምላሽን አስመልክቶ የሚነሱ ጥያቄዎች.....	47
2.8.1 የጽሁፍ ምጋቤ ምላሽ በማን ይሰጥ?	47
2.8.1.1 የግል ምጋቤ ምላሽ.....	47
2.8.1.2 የብጠ ምጋቤ ምላሽ	48
2.8.1.3 የመምህር ምጋቤ ምላሽ.....	49
2.8.2 የጽሁፋዊ ምጋቤ ምላሽ ትኩረት ምን ይሁን?.....	54
2.8.2.1 ቅርጽ ተኮር ምጋቤ ምላሽ.....	54
2.8.2.2 ይዘት ተኮር ምጋቤ ምላሽ.....	57
2.8.2.3 ቅርጽና ይዘት ተኮር ምጋቤ ምላሽ	60
2.8.3 ጽሁፋዊ ምጋቤ ምላሽ እንዴት ይሰጥ?	63
2.9 ተማሪዎች ለመምህራን ምጋቤ ምላሽ ያላቸው አመለካከት	64
2.10 የተዛማጅ ስራዎች ቅኝት	66
2.10.1 በአማርኛ ቋንቋ የተጠኑ ጥናቶች.....	67
2.10.2 በእንግሊዝኛ ቋንቋ የተጠኑ ጥናቶች	69
ምእራፍ ሶስት	71
የምርምሩ ንድፍና ዘዴ	71
3.1 መግቢያ.....	71

3.2	የምርምሩ ንድፍ.....	71
3.3.	የጥናቱ ተሳታፊዎች አመራረጥ	72
3.4.	የማስተማሪያ መሳሪያዎች	74
3.5	የመረጃ መሰብሰቢያ መሳሪያዎች	74
3.5.1	ቅድመና ድህረ ትምህርት ፈተናዎች	75
3.5.2	የጽሁፍ መጠይቅ	77
3.6	የመረጃ መሰብሰቢያ መሳሪያዎች ተገቢነትና አስተማማኝነት.....	78
3.7	የቅድመና የድህረ ትምህርት የውጤት ስርጭት ወጥነት	79
3.8.	የማስተማር ትግበራ	80
3.9.	የአጠናን ሂደት	82
3.10	የመረጃ አተናተን ዘዴ.....	84
3.11.	የጥናቱ ስነ ምግባራዊ ሁኔታ	85
3.12.	ከሙከራ ጥናቱ የተገኙ ተመክሮዎች.....	86
	ምእራፍ አራት	88
	የዋናው ጥናት ውጤት ትንተናና ማብራሪያ	88
4.1	የዋናው ጥናት ውጤት ትንተና.....	88
4.2	የዋናው ጥናት ውጤት ማብራሪያ	108
	ምእራፍ አምስት	119
	ማጠቃለያ፣ መደምደሚያና አስተያየት.....	119
5.1	ማጠቃለያ	119
5.2	መደምደሚያ (Conclusion)	121
5.3.	አስተያየት (Recommendation).....	123
5.4.	ወደፊት መጠናት ያለባቸው ጉዳዮች	125
	ዋቢዎች.....	126

አባሪዎች	141
አባሪ ሀ የዋናው ጥናት ቅድመ ትምህርት ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ፈተና ውጤት በቡድኖች	142
አባሪ ለ የዋናው ጥናት ቅድመ ትምህርት ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ፈተና የውጤት ስርጭት ወጥነት	154
አባሪ ሐ የዋናው ጥናት የድህረ ትምህርት ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ውጤት በቡድኖች	157
አባሪ መ የዋናው ጥናት የድህረ ትምህርት ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ፈተና የውጤት ስርጭት ወጥነት	170
አባሪ ሠ የዋናው ጥናት የጽሁፍ መጠይቅ ውጤት	174
አባሪ ረ ለቅድመ እና ለድህረ ትምህርት ፈተና የሚያገለግሉ ርእሶችን ለመምረጥ ለተጠኚ ተማሪዎች ቀርበው በደረጃ የተመረጡ ርእሶች	178
አባሪ ሰ የማረሚያ ስኬሎች	179
አባሪ ሸ ለዋናው ጥናት ለቅድመ ትምህርት የቀረበ የጽሁፍ ፈተና	184
አባሪ ቀ ለዋናው ጥናት ለድህረ ትምህርት የቀረበ የጽሁፍ ፈተና	186
አባሪ በ ለዋናው ጥናት በተማሪዎች የተሞላ የአመለካከት የጽሁፍ መጠይቅ	188

የሰንጠረዥ ማውጫ

ሰንጠረዥ

ገጽ

ሰንጠረዥ 4.1 የቅድመና የድህረ ትምህርት ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ፈተና አማካይ ውጤቶች የአራሚዎች የስምምነት ደረጃ በክሮንባክ አልፋ	103
ሰንጠረዥ 4.2 የሙከራ ቡድኖቹ የቅድመና የድህረ ትምህርት ፈተና የመረጃ ስርጭት ወጥነት	104
ሰንጠረዥ 4.3 የሶስቱ ቡድኖች የቅድመ ትምህርት ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ፈተና የልይይት እኩሌታ ውጤት	105
ሰንጠረዥ 4.4 የሙከራ ቡድኖቹ የቅድመ ትምህርት ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ፈተና አማካይ ውጤቶች ንጽጽር በገላጭ ስታትስቲክስ.....	106
ሰንጠረዥ 4.5 የሙከራ ቡድኖቹ የቅድመ ትምህርት ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ፈተና አማካይ ውጤቶች ልዩነት በነጠላ ልይይት ትንተና	107
ሰንጠረዥ 4.6 የሙከራ ቡድኖቹ የድህረ ትምህርት ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ፈተና አማካይ ውጤቶች ንጽጽር በገላጭ ስታትስቲክስ.....	108
ሰንጠረዥ 4.7 የሙከራ ቡድኖቹ የድህረ ትምህርት ድርሰት የመጻፍ ችሎታ አማካይ ውጤቶች ልዩነት በነጠላ ልይይት ትንተና	109
ሰንጠረዥ 4.8 የሙከራ ቡድኖቹ የድህረ ትምህርት ድርሰት የመጻፍ ችሎታ አማካይ ውጤቶች ንጽጽር በፓስት ሆክ እስኞፍ.....	111
ሰንጠረዥ 4.9 የቡድን ሀ ቅድመና ድህረ ትምህርት ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ፈተና አማካይ ውጤቶች ንጽጽር በገላጭ ስታትስቲክስ.....	112
ሰንጠረዥ 4.10 በቡድን ሀ በቅድመና በድህረ ትምህርት ፈተና መካከል ያለው የአማካይ ውጤቶች ልዩነት በጥንድ ናሙና ቲ- ቴስት	113
ሰንጠረዥ 4.11 የቡድን ለ ቅድመና ድህረ ትምህርት ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ፈተና አማካይ ውጤቶች ንጽጽር በገላጭ ስታትስቲክስ.....	115

ሰንጠረዥ 4.12 በቡድን ለ በቅድመና ድህረ ትምህርት ፈተና መካከል ያለው
 የአማካይ ውጤቶች ልዩነት በጥንድ ናሙና ቲ-ቴስት..... 116

ሰንጠረዥ 4.13 የቡድን ሐ ቅድመና ድህረ ትምህርት ድርሰት የመጻፍ ችሎታ
 ፈተና አማካይ ውጤቶች ንጽጽር በገላጭ ስታትስቲክስ..... 117

ሰንጠረዥ 4.14 በቡድን ሐ በቅድመና ድህረ ትምህርት ፈተና መካከል ያለው
 የአማካይ ውጤቶች ልዩነት በጥንድ ናሙና ቲ- ቴስት..... 118

ሰንጠረዥ 4.15 የሙከራ ቡድኖቹ የጽሁፍ መጠይቅ አማካይ ውጤቶች ንጽጽር
 በገላጭ ስታትስቲክስ 120

ሰንጠረዥ 4.16 የሙከራ ቡድኖቹ የጽሁፍ መጠይቅ አማካይ ውጤቶች ልዩነት
 በነጠላ ልይይት ትንተና 121

ሰንጠረዥ 4.17 የሙከራ ቡድኖቹ የጽሁፍ መጠይቅ አማካይ ውጤቶች ንጽጽር
 በፓስት ሆክ እስኞፍ 122

አህጽሮተ ጥናት (Abstract)

የዚህ ጥናት ዋና አላማ ከቅርጽ ተኮር፣ ከይዘት ተኮርና ከቅርጽና ይዘት ተኮር ምጋቤ ምላሽ የተማሪዎችን ድርሰት የመጻፍ ችሎታ በማሻሻል ረገድ የትኛው የላቀ ሚና እንዳለው መመርመር ነው። አላማውን ለማሳካትም መጠናዊ ምርምር እንዲሁም ፍትነት መሰል የጥናት ንድፍ ተግባራዊ ተደርጓል። በመሆኑም ሶስቱ ቡድኖች ቅርጽ ተኮር፣ ይዘት ተኮርና ቅርጽና ይዘት ተኮር ምጋቤ ምላሽ እየተሰጣቸው በ12 ሳምንታት ለ24 ክፍለ ጊዜያት የመጻፍ ትምህርትን ተለያይተው እንዲማሩ ተደርጓል። የጥናቱ ተሳታፊዎችም በደብረብርሃን ከተማ በባሶ ሁለተኛ ደረጃ ትምህርት ቤት በ2009 ዓ.ም በመማር ላይ ከሚገኙ 14 የ9ኛ ምድቦ ውስጥ በተራ እጣ ናሙና ስልት የተመረጡት ሶስት ምድቦች ማለትም ቅርጽ ተኮር ምጋቤ ምላሽ የተሰጣቸው፣ ይዘት ተኮር ምጋቤ ምላሽ የተሰጣቸው እና ቅርጽና ይዘት ተኮር ምጋቤ ምላሽ የተሰጣቸው በጥቅሉ 138 ተማሪዎች ናቸው። ከጥናቱ ተሳታፊዎችም በቅድመ ትምህርትና በድህረ ትምህርት ድርሰት በመጻፍ ችሎታ ፈተናዎች እና በጽሁፍ መጠይቅ አማካይነት መረጃዎች ተሰብስበዋል። መረጃዎቹም በገላጭ ስታትስቲክስ (በአማካይና በመደበኛ ልይይት) እና በድምዳሜያዊ (በነጠላ ልይይት ትንተና፣ በፖስት ሆክ እስኞችና በጥንድ ናሙና ቴ-ቴስት) ተተንትነዋል። የጥናቱ ግኝቶች እንዳመለከቱትም ቅርጽ ተኮርና ይዘት ተኮር ምጋቤ ምላሽ በተናጠል እየተሰጣቸው ድርሰት የመጻፍ ልምምድ ካደረጉ ተማሪዎች ይልቅ ቅርጽና ይዘት ተኮር ምጋቤ ምላሽ በጥምረት (በቅንጅት) እየተሰጣቸው ድርሰት የመጻፍ ልምምድ ያደረጉ ተማሪዎች ድርሰት በመጻፍ ውጤታቸው ላይ ጉልህ ልዩነት ($P < 0.01$) አሳይተዋል። የጉልህ ልዩነታቸው ደረጃም ጠንካራ (Eta square 0.6) ሆኖ ተገኝቷል። እንዲሁም የጽሁፍ መጠይቁ ውጤት እንዳመለከተው በሙከራ ቡድኑ ላይ ተግባራዊ ለሆነው ለቅርጽና ለይዘት ተኮር ምጋቤ ምላሽ ተማሪዎች አዎንታዊ አመለካከት አላቸው። ከጥናቱ ግኝቶች በመነሳትም ቅርጽና ይዘት ተኮር ምጋቤ ምላሽ እየሰጡ መጻፍን ማለማመድ የተማሪዎችን ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ውጤት ያሻሽላል ወደሚል ድምዳሜ ተደርጏል። ከጥናቱ ግኝቶችም በመነሳት ችግሩን ለወደፊት ይፈታሉ ተብለው የታሰቡ የመፍትሄ ሀሳቦች ተጠቁመዋል፤ የወደፊት የምርምር አቅጣጫዎችም ቀርበዋል።

ምእራፍ አንድ

መግቢያ

1.1. የጥናቱ ዳራ

ከቋንቋ ትምህርት አላማዎች አንዱ ተማሪዎች በጽሁፍ አማካኝነት ሀሳባቸውን በተቃናና ውጤታማ በሆነ መንገድ በመግለጽ ጽሁፋዊ ተግባራትን እንዲለማመዱ ማስቻል ነው። Burning and Horn (2000) እና Fatemi and Vahidnia (2013) እንደሚሉት የመጻፍ ክህሎት በትምህርት ስርአት ውስጥ በጣም አስፈላጊ የሆነ መሰረታዊ የቋንቋ ክህሎት ነው።

የመጻፍ ክህሎት በርካታ ጠቀሜታዎች አሉት። የመጻፍ ክህሎት ሀሳብን ለመለዋወጥ፣ ልምድን ለማዳበርና አዳዲስ እውቀትን ለማግኘት፣ ሀሳብን ለመግለጽ ወይም ሀሳብን በሚታይና ቋሚ በሆነ መልኩ መዝግቦ ለሌላ ወገን ለማቆየት፣ በማህበረሰቡ ውስጥ ንቁ ተሳታፊ ሆኖ ለመገኘት በተለይም ደግሞ በተማሪው ማህበረሰብ ውስጥ የተለያዩ ተግባራትን ለማከናወን ወዘተ. ይጠቅማል (Gere, 1987; Byrne, 1988; Chen, 1994)።

ይሁን እንጂ በአፍ መፍቻም ሆነ በሁለተኛ ቋንቋ መጻፍን መማር ለተማሪዎች ከፍተኛ ችግር ከመሆኑም በላይ የክህሎት ባለቤት ለመሆን የሚበቁትም በጣም ጥቂቶቹ እንደሆኑ Richards (1990) ይገልጻሉ። ብዙዎቹ ተማሪዎች የመጻፍ ክህሎትን ሊደረስበት የማይችሉ ረቂቅ ጥበብ አድርገው ስለሚመለከቱት በሚያድርባቸው ጭንቀት ትምህርቱን ጭራሽ ዳር ሳያደርሱት ይቀራሉ። እንዲሁም Larson-Freeman and Richards (1996) እና Styati (2010) እንደሚሉት ከመጻፍ ክህሎት ውስብስብነትና አሰልጣኝነት የተነሳ ጥቂት በማይባሉ ተማሪዎች ዘንድ እንደ ቅጣት እንደሚቆጠር ይገልጻሉ። በእርግጥ ጥሩ ድርሰትን መጻፍ መቻል ከባድ፣ አዝጋሚ ሂደት የሚታይበት፣ ብዙ ተማሪዎችን የሚያስጨንቅና ተስፋ የሚያስቆርጥ ነው (Barnett, 1989; Richards, 1990)።

ባጠቃላይ መጻፍ ለሰው ልጅ (በተለይም ለተማሪዎች) ፈርጆ ብዙ ጠቀሜታዎች እንዳሉት ግልጽ ነው። በሁለተኛ ደረጃ ትምህርት ቤት የሚማሩ ተማሪዎችም በርካታ የመጻፍ ተግባራትን (ለምሳሌ የጽሁፍ ዘገባዎችን፣ ደብዳቤዎችን፣ ማስታወሻዎችን፣ ድርሰቶችንና በጽሁፍ የሚጠናቀሩ አሳይመንቶችን ወዘተ.) የሚያከናውኑ በመሆናቸው የመጻፍ ችሎታቸው ሊሻሻል ይገባል። ስለሆነም እነዚህንና መሰል ተግባራትን ሁሉ በሚገባ መወጣት እንዲችሉ የመጻፍ ችሎታቸው ከፍተኛ ሊሆን ይገባል። ስለዚህ ተማሪዎቹ ስለመጻፍ ክሂል ሊማሩና ችሎታቸው ሊዳብር እንደሚገባ Chen (1994) እና Gilbert and Graham (2010) ያሳስባሉ። ይኸን በተመለከተ Byren (1988) ተማሪዎች በትምህርት ቤት ህይወታቸው የሚማሯቸውን የተለያዩ አካዳሚያዊ የትምህርት አይነቶችን በተሳካ ሁኔታ ይከታተሉ ዘንድ የመጻፍ ችሎታቸው በሚያስተማምን ደረጃ ሊጎለብት እንደሚገባ በአጽንኦት ይገልጻሉ።

የመጻፍ ችሎታ ሲዳብር ተማሪዎች የተለያዩ ሀላፊነቶችን በመረከብ በቋንቋው የሚኖራቸውን ተጠቃሚነት ያጎላዋል፤ በሚያከናውኗቸው ተግባቦታዊ ሂደቶች ውስጥ የበለጠ ተሳታፊ ይሆናሉ፤ አዳዲስ ቃላትን የመጠቀም፣ አዲስ ሀሳብ የማመንጨትና ሀሳባቸውን በተለያዩ መልኩ በብቃት የመግለጽ ልምድን እያዳበሩ ይሄዳሉ። እንዲሁም ጥሩ የመጻፍ ችሎታ ተማሪዎች የተለያዩ አካዳሚያዊ የትምህርት አይነቶች እንዲከታተሉ ከማስቻሉም ባሻገር ወደፊት ለሚጠብቋቸው ሙያዎችና የስራ መስኮች ጠቀሜታው ላቅ ያለ ነው። ጥሩ የመጻፍ ችሎታ ለአካዳሚክስና ለሙያዊ ስኬት ቁልፍ ጉዳይ እንደሆነ ምሁራን በአጽንኦት ይገልጻሉ (Byrne, 1988; Chen, 1994; Kellogg & Raulerson, 2007)።

የመጻፍ ክሂል ትምህርት በአፍ መፍቻ ቋንቋም ሆነ በሁለተኛ ቋንቋ ትምህርት ውስጥ አብይ ቦታ አለው (ትምህርት ሚኒስቴር፣ 2006 ዓ.ም)። በመርሀ ትምህርቱ መነሻነትም የመጻፍ ክሂል በየደረጃው የሚሰጥ ቢሆንም፣ በአንደኛ ደረጃም ሆነ በሁለተኛ ደረጃ ተማሪዎች ላይ የተሰሩ ጥናቶች (አምሳሌና ደምሴ፣ 1982 ዓ.ም፣ ሰለሞን፣ 1987 ዓ.ም፣ አለማየሁ፣ 1986 ዓ.ም፣ ክፍሌ፣ 1986 ዓ.ም፣ አብርሀም፣ 2002 ዓ.ም) የተማሪዎች የመጻፍ ችሎታ ከደረጃው በታች መሆኑን አመላክተዋል።

ለዚህም በርካታ ምክንያቶች ቢኖሩም አንዱ መምህራን የተማሪዎችን ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ሊያሻሽል የሚችል ተገቢ ምጋቤ ምላሽ አለመስጠታቸው ወይም በመምህራን ምጋቤ ምላሽና በተማሪዎች ፍላጎት መካከል አለጣጣም በመኖሩ ሊሆን ይችላል።

ቀደም ሲል እንደተገለጸው የመጻፍ ችሎታ በተለይ በአካዳሚክ መስክ የላቀ ሚና/ ጠቀሜታ ያለው በመሆኑ በየክፍል ደረጃው እየዳበረ ሊመጣ ይገባል (Fatemi & Vahidnia, 2013)። በዚህ መሰረትም በሀገራችን የተማሪዎች የመጻፍ ችሎታ እንዲሻሻል ለማድረግ ትምህርቱ በትምህርት ቤት በየክፍል ደረጃው ቢሰጥም በጊዜ ሂደት ክሂሉን ማስተማር፣ ተማሪዎችን ማለማመድና ምጋቤ ምላሽ መስጠት እየቀነሰ የመጣ ይመስላል። ይህንን በተመለከተ Alamirew (2005) የመጻፍ ክሂል ትምህርት በሁለተ ደረጃ ትምህርት ቤቶች በሚገባ እየተሰጠ እንዳልሆነ ይገልጻል። እንዲሁም በደረጃው ያሉ ተማሪዎች በአማርኛ ቋንቋ የመጻፍ ችሎታቸው በአብዛኛው ደካማ እንደሆነ በመስኩ ጥናት ያካሄዱ ተመራማሪዎች (ሰለሞን፣ 1987 ዓ.ም፣ አለማየሁ፣ 1986 ዓ.ም፣ ክፍሌ፣ 1986 ዓ.ም፣ አብርሃም፣ 2002 ዓ.ም) ጠቁመዋል።

የዚህ ጥናት አቅራቢም በሁለተኛ ደረጃ ትምህርት ቤት ባስተማረችበት ወቅት በራሷም ሆነ በባልደረቦቿ፣ መምህራን ለሰዎሰው፣ ለቃላትና ለንባብ እንጂ ለመጻፍ ክሂል ብዙም ትኩረት እንደማይሰጡ በምልክታና በኢመደበኛ ውይይቶች ለመረዳት ችላለች። ይህ ደግሞ ተማሪዎች መጻፍን እንደ ክሂል ተምረውና ልምምድ አድርገው በጽሁፍ ሀሳባቸውን መግለጽ የሚችሉበትን በቂ እድል አለማግኘታቸውን ይጠቁማል። ይህንን በተመለከተ Chen (1994) በሁለተኛ ደረጃ ትምህርት ቤት ያለው የትምህርት አሰጣጥ በተማሪዎች የመጻፍ ችሎታ ላይ አዎንታዊ ወይም አሉታዊ ሚና እንዳለው ሲገልጹ፣ Byrne (1988) እና Brookhart (2008) ደግሞ ተማሪዎች በሚገባ መጻፍ የማይችሉበት ምክንያት በርካታና ፈርጆ ብዙ እንደሆነ ይናገራሉ። ይሁን እንጂ ተማሪዎች በደንብ መጻፍ የማይችሉበት በርካታ ምክንያቶች ቢኖሩም በተደጋጋሚ የሚጠቀሰው አንዱ ምክንያት ተማሪዎች ተገቢ ምጋቤ ምላሽ አለማግኘታቸው መሆኑን ይጠቁማሉ።

በመሆኑም በአፍ መፍቻም ሆነ በሁለተኛ ቋንቋ ትምህርት የመጻፍ ክሂልን መማርና ክሂሉን በብቃት ማዳበርን/ማሻሻልን አስቸጋሪ የሚያደርጉት ተላውጦዎች (Variables) በርካታ ናቸው። መጻፍ ውስብስብ አእምሯዊ ሂደት በመሆኑ በበርካታ ተላውጦዎች ተጽእኖ ይደርስበታል። ከእነዚህ ተጽእኖ አድራሾች መካከልም የመምህራን ምጋቤ ምላሽ አሰጣጥ ትኩረት እና የመምህራን ምጋቤ ምላሽና የተማሪዎች ፍላጎት አለመጣጣም በዋናነት ተጠቃሾች ናቸው (Zamel, 1985; Fathman & Whalley, 1990; Ashwell, 2000; Hong, 2004)።

ለተማሪዎች ድርሰት ምጋቤ ምላሽ መስጠት መጻፍን የማስተማሪያ አንዱ አካል ነው። እንደ Keh (1990) አገላለጽ ምጋቤ ምላሽ ከአንባቢው ለጸሀፊው በአስተያየት መልክ፣ በጥያቄ መልክ እንዲሁም በሌሎች ፍንጭ በሚሰጡ ነገሮች ጸሀፊው ትርጉም ያለው ጽሁፍ እንዲጽፍ የሚሰጥ የመረጃ ግብአት ነው።

Ur (1996) በበኩላቸው ምጋቤ ምላሽ ተማሪዎች በጻፏቸው ድርሰቶች ላይ ያሉ ስህተቶች እነዚህ ናቸው፣ በዚህ መልክ መስተካከል አለባቸው፣ ስህተቱ የተፈጠረው በዚህ ምክንያት ነው በማለትና ጥሩ ሙከራዎችን በማሳየት ለቀጣይ ጥሩ የጽሁፍ ስራ እንዲሰሩ የሚጋብዝ እንደሆነ ይገልጻሉ። ከዚህም በተጨማሪ Pincas (1982) ምጋቤ ምላሽ በመማር ማስተማር ሂደት ውስጥ ከሚከናወኑ በርካታ ስነ ዘዴዎች ጉዳዮች ውስጥ አንዱ ሲሆን የቋንቋ መምህራን የመጻፍ ክሂልን ሲያስተምሩ በተማሪዎች ድርሰት የመጻፍ ልምምድ ወቅት አስተያየት ለመስጠትና ለመገምገም የሚጠቀሙበት እንደሆነ ያስረዳሉ።

ምጋቤ ምላሽ ለመማር ማስተማርና ለምዘና በጣም አስፈላጊ ነው። ምዘና ለመማር ማስተማሩ ሞተር ሲሆን ምጋቤ ምላሽ ደግሞ የመማር ማስተማሩን ሂደት የሚያሳልጥ ነው (Brown, 2007)። Atkins, Gebremedhin, and Hailemichael (1996) በበኩላቸው ተማሪዎች ለጻፉት ድርሰት ጠቃሚና ገንቢ ምጋቤ ምላሽ መስጠት፣ የጥረታቸውን ደረጃ መለየት፣ ማድነቅና ማበረታታት የሚሉትን መርሆች መምህራን መከተል እንዳለባቸው ያስገነዝባሉ።

ምጋቤ ምላሽ ውጤታማነቱ የጎላ እንዲሆን ተማሪዎች እየተማሩ ባለብት ሂደት በተገቢው ቦታና ጊዜ መስጠት እንዳለበትም Byren (1988) ይገልጻሉ። ስለሆነም የቋንቋ መምህራን በክፍል ውስጥ የመጻፍ ትምህርትን ማስተማርና መለማመጃዎችን መስጠት ብቻ ሳይሆን ከትምህርቱ በኋላ ለተማሪዎች ምን አይነት ምጋቤ ምላሽ እንደሚሰጡ አስቀድመው ሊያውቁት የሚገባ ጉዳይ ነው (Brookhart, 2008)።

በመሆኑም መምህራን ለተማሪዎቻቸው ድርሰት ምን አይነት ውጤታማ ምጋቤ ምላሽ እንስጥ የሚለው ጉዳይ ዘወትር ያሳስባቸዋል (Sommers, 1982)። መምህራንም የተማሪዎችን ድርሰት ለማረም የሚፈጁት ጊዜ ረጅም መሆኑም ለምጋቤ ምላሽ ያላቸውን ትኩረት የሚያሳይ ነው (Leki, 1990)። ይህን ሀሳብ የሚያጠናክረው Brookhart (2008) በአማካኝ አንድ መምህር ለአንድ ተማሪ ወረቀት አስተያየት ለመስጠት ከ20-40 ደቂቃ እንደሚወስድ መግለጻቸው ነው። ምክንያቱም የተማሪዎችን ድርሰት ጊዜ ወስዶ ማረሙ ወይም አስተያየት መስጠቱ በመጻፍ ችሎታቸው ላይ አዎንታዊ ውጤት ያስገኛል ተብሎ ስለሚታሰብ ነው።

የታሰበውን ውጤት ያስገኝ ዘንድም ጥንቃቄ የተሞላበት ስርአታዊ ምጋቤ ምላሽ መስጠት ያስፈልጋል። Gipp, Callum, and Hargreaves (2004) ይህንን አስመልክተው እንደገለጹት መጻፍን የሚያስተምሩ መምህራንና ተማሪዎች ጽሁፋዊ ምጋቤ ምላሽን በዘፈቀደ የሚተገብሩት ከሆነ በተማሪዎች ጽሁፍና ለጽሁፉ ባላቸው አመለካከት ላይ ከፍተኛ ተጽእኖ ያሳድራል። ምክንያቱም ምጋቤ ምላሽ የተማሪዎችን የወደፊት የመጻፍ ወይም ያለመጻፍ ራዕይ የመወሰን ሃይሉ ከፍተኛ ነው። መምህራን ተማሪዎችን በአዎንታዊ ምጋቤ ምላሽ በማበረታታት መጻፍን እንዲቀጥሉ የሚያደርጉትን ያህል፣ በሚሰጡት አሉታዊ ምጋቤ ምላሽ ደግሞ ተማሪዎቹ ተስፋ በመቁረጥ መጻፍን እንዲያቆሙ ያደርጓቸዋል።

Chaudron (1988) በበኩላቸው ምጋቤ ምላሽ ለመምህራን መጻፍን የማስተማሪያ እድልን የሚሰጥ ቢሆንም ተገቢነት የጎደለው ምጋቤ ምላሽ የሚያስተምር ሳይሆን የሚያደናግር ነው ይላሉ። ከዚህ በተጨማሪም Speck (1998) እንደሚሉት መምህራን የሚሰጡት አሉታዊ ምጋቤ ምላሽ ተማሪዎች ስህተታቸውን ከማረም

አንጻር የሚጠብቁትን እገዛና የራሳቸውን ስህተት ለማረም ያላቸውን ፍላጎት የማያዳክም መሆን አለበት በማለት ይገልጻሉ። ስለዚህ መምህራን በማወቅም ሆነ ባለማወቅ ተማሪዎችን አቃናን ብለው ከመጠን በላይ ስህተቶች ላይ በማተኮር የሚያካሂዱት እርማት በተማሪዎች ዘንድ በአፍራሽ ምጋቤ ምላሽነት ሊወሰድ እንደሚችል መገንዘብ አለብን በማለት ያስረዳሉ።

ስለዚህ መምህራን ለተማሪዎቻቸው የሚሰጡትን የምጋቤ ምላሽ ዓይነትና ባህሪያት በመረዳት በምጋቤ ምላሽ ዙሪያ ጥናት ማካሄድ የተማሪዎችን የመጻፍ ችግር ማቃለል የሚያስችሉ መፍትሄዎችን ለማስገኘት ያስችላል።

መምህራን ከሚያጠፉት ጊዜና ጉልበት አንጻር ምጋቤ ምላሹ ለተማሪዎች ጠቃሚ እንደሆነ ያምናሉ (Fathman & Whalley, 1990)። በሌላ በኩል ደግሞ አንዳንድ ጥናቶች ይኸን አይደግፉም። ለምሳሌ Leki (1990) Knoblauch and Brannon's (1981)ን ዋቢ በማድረግ እንዳሰፈሩት ተጻራሪ የሆኑ ምጋቤ ምላሾችን በማነጻጸር ማለትም አዎንታዊ ምጋቤ ምላሽን ከአሉታዊ፣ ቃላዊ ምጋቤ ምላሽን ከጽሁፋዊ ምጋቤ ምላሽ፣ ህዳጋዊ ምጋቤ ምላሽን ከማጠቃለያ ምጋቤ ምላሽ፣ የተንዛዛ ምጋቤ ምላሽን ከውስን ምጋቤ ምላሽ፣ ይዘት ተኮር ምጋቤ ምላሽን ከቅርጽ ተኮር ምጋቤ ምላሽ፣ ቀጥተኛ ምጋቤ ምላሽን ከኢቀጥተኛ ምጋቤ ምላሽ መርምረው በተማሪዎች የጽሁፍ ችሎታ ላይ ጉልህ መሻሻል እንዳላመጣ በመጥቀስ የመምህራን ምጋቤ ምላሽ በተማሪዎች የጽሁፍ ችሎታ ላይ ውስን ሚና እንዳለው ጠቁመዋል።

ይህም የመምህራን ምጋቤ ምላሽ በተማሪዎች ጽሁፍ ላይ ያለው ሚና እንደምጋቤ ምላሽ አሰጣጥ ዘዴው የሚለያይ መሆኑን የሚያመለክት ነው። በተለምዶ ግን መምህራን ለተማሪዎች የሚሰጡት የምጋቤ ምላሽ ዓይነት ሁሉ ጉልህ ሚና እንዳለው ያምናሉ። ነገር ግን ምጋቤ ምላሹ እንዴት መሰጠት እንዳለበትና እንዴት የተማሪዎችን ፍላጎት ማማከል እንዳለበት በአግባቡ መለየትን ይጠይቃል (Brown, 2007)።

ስለዚህ መምህራን ለተማሪዎቻቸው የሰጧቸውን የጽሁፍ ምጋቤ ምላሾች ተረድተዋቸዋል? አልተረዱቸውም? የሚለውን መገንዘብ አለባቸው። ምክንያቱም

ተማሪዎች በሚሰጧቸው ምጋቤ ምላሾች ግራ ሊጋቡ ይችላሉ። እንዲሁም በተማሪዎች ፍላጎትና በመምህራን ምጋቤ ምላሽ መካከል አለመጣጣም ሊኖር ይችላል።

ይኸን ጉዳይ በተመለከተ የተለያዩ ምርምሮች ተካሂደዋል (Ferris, 1995a; Cohen, 1987; Cohen & Cavalcanti, 1990; Chen, 2012)። በምርምሮቹ የተገኘው ውጤትም በመምህራን ምጋቤ ምላሽና በተማሪዎች ፍላጎት መካከል አለመጣጣም እንዳለ የሚያመለክቱ ናቸው። በአብዛኛው ልዩነቱም የሚያተኩረው የጽሁፍ ምጋቤ ምላሽ መቼ ይሰጥ? ምን ላይ ያተኩር? ከሚሉት መሰረታዊ ጥያቄዎች ጋር የሚያያዝ እንደሆነም ተመራማሪዎቹ ጠቁመዋል (Cohen & Cavalcanti, 1990; Chen, 2012)።

በተማሪዎች ድርሰት ላይ የሚሰጠው የመምህራን የጽሁፍ ምጋቤ ምላሽ በቅርጽ፣ በይዘት እንዲሁም በሁለቱም ላይ ያተኩራል። እናም በቅርጽ፣ በይዘትና በሁለቱም ላይ ካተኩሩት የጽሁፍ ምጋቤ ምላሽ አሰጣጦች የትኛው በተማሪዎች ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ላይ የበለጠ ተጽእኖ እንዳለው በመምህራን በኩል በቂ ግንዛቤ የለም (Keh, 1990)። ይህንን አስመልክተው Jane (1997) እንደሚሉት በአሁኑ ጊዜ መምህራን በተማሪዎች ድርሰት ላይ ምጋቤ ምላሽ በምን መንገድ መስጠት እንደሚጠበቅባቸው ለመወሰን እንደሚችገሩ አስገንዝበዋል። ይህን ችግር መፍታት የሚቻለውም በምርምር የተደገፈ ፍተሻ አድርጎ አማራጭ አቅጣጫ በማቅረብ ነው።

ከዚህ አንጻር በየጊዜው ድርሰትን በማስተማርና በምጋቤ ምላሽ ላይ የሚሰጠው የትኩረት አቅጣጫ አንድ ወጥና የለየለት አይደለም። ለምሳሌ በ19ኛው ክፍለ ዘመን መባቻ አካባቢ ለሰዎች የሰዎች እርማት አነስተኛ ትኩረት ሲሰጥ ቆይቶ በ19ኛው ክፍለ ዘመን መጨረሻና በ20ኛው ክፍለ ዘመን አካባቢ ለሰዎች የሚሰጠው ትኩረት እየጨመረ መጥቷል። የመጻፍ መማሪያ ተግባራቱም የሚያተኩሩት ተማሪዎቹ ስህተቶችን እንዲፈልጉና እንዲያስተካክሉ ማድረግ ላይ ነበር። ከቅርብ ጊዜ ወዲህ ግን በመጻፍ ሂደት ላይ የሚሰጠው ትኩረት እያደገ መጥቷል። በመሆኑም ትኩረታቸውን በይዘትና በሂደታዊ አቀራረብ ላይ ያተኩሩ የመጻፍ

ተግባራትን የያዙ የመማሪያ መጻሕፍት ተዘጋጅተው ታይተዋል (Fathman & Whalley, 1990)::

እንደ Zamel (1985) አገላለጽ የትምህርቱ አቀራረብ ሂደታዊ እንዲሆን ፍላጎት ቢኖርም የምጋቤ ምላሽ አሰጣጡ ግን ለቅርጽ ከፍተኛ ትኩረት እንደሰጠ በመቀጠሉ ይዘትን የዘነጋ ሆኖ ቆይቷል:: መምህራን ከሚሰጡት ምጋቤ ምላሾች መካከል በቅርጽ ላይ ትኩረት ያደረጉት በልጠው እንደተገኙም ይጠቁማሉ:: ይህም በትምህርታዊ ንድፈ ሀሳቡና በትምህርታዊ ትግበራው መካከል ያለውን ክፍተት ያሳያል (Zamel, 1985)::

ከዚህ አንጻር በኢትዮጵያ በአማርኛ ቋንቋ የመጻፍ ትምህርት አሰጣጥ አውድ ውስጥ መምህራን መጻፍን ሲያስተምሩ ከመጻፍ ማስተማሪያ ዘዴ አንጻር ውጤት ተኮር አቀራረብን እንደሚከተሉና ሂደት ተኮር አቀራረብን ተግባራዊ እንደማይደረጉ የጥናት ውጤቶች ያሳያሉ (አስቻለው፣ 2000 ዓ.ም፣ ሀይላይ፣ 2003 ዓ.ም):: ከዚህም በተጨማሪ መምህራን ተማሪዎች በክፍል ውስጥም ይሁን ከክፍል ውጭ ለሚጽፏቸው ድርሰቶች ምጋቤ ምላሽ ሲሰጡ ቅርጽ ላይ ትኩረት ማድረጋቸውን የጥናት ውጤቶች ያመለክታሉ (ትግስት፣ 1998 ዓ.ም፣ አስካል፣ 2001 ዓ.ም፣ መልካም፣ 2002 ዓ.ም፣ እታለማሁ፣ 2006 ዓ.ም)::

ከላይ ከቀረቡት የጥናት ውጤቶች መገንዘብ እንደሚቻለው በአማርኛ ቋንቋ መማር ማስተማር ሂደት በመምህራን የመጻፍ ትምህርት አቀራረብና በምጋቤ ምላሽ አሰጣጥ ትኩረት ላይ ችግሮች መኖራቸውን ነው:: ስለዚህ የምጋቤ ምላሽ አሰጣጡን የትኩረት አቅጣጫቸውን ለመወሰን ጥናቶችን ማካሄድ የግድ ይላል:: ይኸን ጉዳይ በተመለከተ በውጭ የተካሄዱ ምርምሮች ቢኖሩም ስለ ምጋቤ ምላሽ መስጫ ዘዴዎቹ የተለያዩ ድምዳሜ ላይ የደረሱና የተለያዩ ውጤት ያላቸው ናቸው:: ለምሳሌ:- Semke (1984)፣ Kepner (1991) እና Sheppard (1992)፣ Truscott (1996) ቅርጽ ተኮር ምጋቤ ምላሽ የተማሪዎችን ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ለማሻሻል ውጤታማ አይደለም ሲሉ Raimes (1983) እና Chandler (2003) ቅርጽ ተኮር ምጋቤ ምላሽ የተማሪዎችን ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ለማሻሻል ውጤታማ ነው

ብለው ሲከራከሩ Kepner (1991)፣ Ferris and Roberts (2001) እና Baghzou (2011) ደግሞ ከቅርጽ ተኮር ምጋቤ ምላሽ ይልቅ ይዘት ተኮር ምጋቤ ምላሽ ውጤታማ ነው ይላሉ። በሌላ በኩል Taylor (1981)፣ Fathman and Whalley (1990)፣ Jane (1997)፣ Ashwell (2000) እና Hong (2004) ደግሞ ቅርጽና ይዘት ተኮር ምጋቤ ምላሽ ውጤታማ መሆኑን አሳይተዋል። ቀሪዎቹ ጥናቶችም ወጥነት የሌላቸውን ውጤቶች አመለካከተዋል።

ይሁን እንጂ በኢትዮጵያ የመጻፍ ትምህርት አሰጣጥ አውድ ውስጥ የተማሪዎችን ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ለማሻሻል የትኛው የምጋቤ ምላሽ መስጫ ዘዴ የተሻለ ነው? ተማሪዎች ለምጋቤ ምላሽ መስጫ ዘዴዎቹ ያላቸው አመለካከት አዎንታዊ ነው ወይስ አሉታዊ? የሚሉትን ጉዳዮች በተመለከተ ጥናት የለም። ስለሆነም ይህንን ጉዳይ መፈተሽ አስፈላጊ ሆኖ ተገኝቷል።

1.2. የጥናቱ መነሻ ችግር

የመጻፍ ክህሎት መጠኑ ቢለያይም ለሰለጠኑም ሆነ ለጀማሪ (ተለማማጅ) ጸህፍት አስቸጋሪና አሰልፎ ተግባር ነው። እንዲያውም ጥቂት በማይባሉ ተማሪዎች ዘንድ እንደ ቅጣት እንደሚቆጠር ተመራማሪዎች ይገልጻሉ (Larson-Freeman & Richards, 1996; Styati, 2010)። ምክንያቱም መጻፍ እሳቤ ብዙና ክህሎት ብዙ የቋንቋ ክህሎት ነው (Harmer, 1991; Ur, 1996)። ችግሮቹም በአይነት በርካታ ሲሆኑ በእውቅናም አለማቀፋዊነት ያላቸው ናቸው (Munro, 2003; Lea, 2004; Lillis & Scott, 2007)። እነዚህንም የመጻፍ ክህሎት የችግር አይነቶች ትኩረት ሰጥቶ ለመፈረጅ የቻሉ ተመራማሪዎች በሶስት ዋና ዋና ምድቦች ከፍለዋቸዋል። Byrne (1988) እና Fisher (2012) ስነልቦናዊ፣ ግንዛቤያዊና ስነልሳናዊ ችግሮች ብለው መድበዋቸዋል። ስነልቦናዊ ችግሮች የጸህፍትን ዝንባሌ (አመለካከት፣ ፍላጎት፣ ተነሳሽነት ወዘተ.) የሚመለከቱ ሲሆኑ ግንዛቤያዊ ችግሮች ጸህፍቱ ስለመጻፍ የሚኖራቸውን ክህሎት ወይም እውቀት (የሀሳብ እጥረትን/ የሚጽፉት ማጣትን፣ የሀሳብ አደረጃጀትን) የሚመለከቱ ናቸው። ስነልሳናዊ ችግሮች ደግሞ የጸህፍትን የቋንቋ አጠቃቀም እውቀትን ማለትም ቅርጽና ስልት ይመለከታል።

ከተመራማሪዎቹ ሀሳብ መረዳት እንደሚቻለው መልእክትን በጽሁፍ ማስተላለፍ ለሚፈልጉ ጸሀፍት (በተለይ ለጀማሪዎች) ከፍተኛ ያለ የመጻፍ ግንዛቤና የቋንቋ አጠቃቀም እንዲሁም አዎንታዊ ዝንባሌ ያስፈልጓቸዋል። በሌላ አባባል ጀማሪ ጸሀፍት (ተማሪዎች) ያለ ችግር መጻፍ እንዲችሉ በመጀመሪያ ለመጻፍ የሚኖራቸው ዝንባሌ አዎንታዊ የሚሆንበትን ሁኔታ በመፈለግ የሚጽፉበትን ርእሰ ጉዳይ ማጤንና ውስብስብ የሆኑ ንኡሳን የመጻፍ ክሂሎችን (የአረፍተ ነገር አወቃቀርን፣ የቃላት አጠቃቀምን፣ የአጻጻፍ ስልትን፣ ስርአተ ነጥብን ወዘተ.) ማሰብ ይጠበቅባቸዋል።

የመጻፍ ችሎታ ችግሮች በየደረጃው የሚስተዋሉ ቢሆንም በሁለተኛ ደረጃ ትምህርት ቤቶች ጎልተው እንደሚታዩ ተመራማሪዎች ገልጸዋል (Richards, 1990; Lillis & Scott, 2007)። ሀገርኛ ጥናቶችም የችግሩን አሳሳቢነት በተለይም ከቅርብ ጊዜ ወዲህ አብዛኞቹ በሁለተኛ ደረጃ ትምህርት ቤቶች የሚገኙ ተማሪዎች ሀሳባቸውን በጽሁፍ የመግለጽ ችሎታቸው ከተጠበቀው በታች እንደሆነ አሳይተዋል (አለማየሁ፣ 1986 ዓ.ም፣ ክፍሌ፣ 1986 ዓ.ም፣ አስካል፣ 2001 ዓ.ም፣ አብርሀም፣ 2002 ዓ.ም፣ እታለማሁ፣ 2006 ዓ.ም)።

በደረጃው የሚመደቡ ተማሪዎች የሚጽፉት ጽሁፍ የቃላት አጠቃቀም፣ የአረፍተ ነገር አመሰራረት፣ የአንቀጽ ግንባታና የድርሰት ቅንብር ችግሮች እንዳሉበትም በድሉ (1996 ዓ.ም) እና እታለማሁ (2006 ዓ.ም) ገልጸዋል። አጥኚዎም በሁለተኛ ደረጃም ሆነ በዩኒቨርሲቲ ደረጃ የማስተማር ተመክሮዎ የችግሮቹን መኖር በከፍተኛ ደረጃ ትጋራለች። እንዲያውም ችግሮቹ ከተባለው በላይ አይነተ ብዙ እንደሚሆኑም ትገምታለች።

ምክንያቱም አንደኛ የመጻፍ ክሂል ከሌሎች የቋንቋ ክሂሎች (ከማዳመጥ፣ ከመናገርና ከማንበብ) በበለጠ ትኩረትን የሚሻ ክሂል ነው (Gotheban, 2010)። ለአብነት ከመናገር በላይ ትክክለኛነትንና ጥንቃቄን ይፈልጋል (Styati, 2010)። ምክንያቱም የመጻፍ ክሂል ሀሳብ ማፍለቅን፣ አደረጃጀትን፣ የቋንቋ አጠቃቀምን ወዘተ. የሚጠይቅ በመሆኑ ነው። ሁለተኛ የማቀድና የማርቀቅ ማህበረ ግንዛቤያዊ

ክህሎትን፣ የቋንቋ አገባብና አንባቢን የማወቅ ብስለትን ይፈልጋል (Tribble, 1996; Hyland, 2004):: የአንባቢን የችሎታ ደረጃና ፍላጎት ከግምት ውስጥ በማስገባት ሳይሰለጁ መጻፍን ይፈልጋል፤ ስለጽሁፉ ምሉእነት፣ ስለ አንባቢው ስሜት ማወቅንም ይጠይቃል (Byrne, 1988)::

ሶስተኛ ለመጻፍ ችሎታ ችግር መፈጠር በምክንያትነት የሚጠቀሱ ሌሎች በርካታ ተላውጦዎች ቢኖሩም በዋናነት የመምህራን ምጋቤ ምላሽና የተማሪዎች ፍላጎት አለመጣጣም፣ የመምህራን ምጋቤ ምላሽ አሰጣጥ ትኩረት ሊጠቀሱ ከሚችሉ መንስኤዎች መካከል ዋናዎቹ ናቸው (Zamel, 1985; Fathman & Whalley, 1990; Ashwell, 2000; Hong, 2004)::

የመጀመሪያውን ተላውጦ ስንመለከት ለተማሪዎች የመጻፍ ችግር በምክንያትነት የሚጠቀሰው የመምህራን ምጋቤ ምላሽና የተማሪዎች ፍላጎት አለመጣጣም ነው:: የመጻፍ ትምህርት ተማሪዎች ከፍላጎትና ከስሜት ውጪ የሚማሩት ነጻ የሆነ ስርአት አይደለም፤ መነጣጠል የማይችሉና እርስበርስ የተሳሰሩ ተጽእኖ አሳዳሪ በርካታ ጉዳዮች እንዳሉ Hirst, Kenderson, Alan, Bode, and Kocatepe (2004) ያስረዳሉ:: ዋና ዋናዎቹ ጭንቀት፣ አመለካከት፣ በራስ መተማመንና ለራስ ክብር መስጠት ወዘተ. ናቸው:: እነዚህ ሁሉ በሚቀርበው እውቀት/ ይዘትና ክህሎት ውጤታማነት ላይ እንደሁኔታው አዎንታዊ/ አሉታዊ ተጽእኖ ያሳድራሉ::

ለምሳሌ፣ Ferris (1995a) በአሜሪካ በሚገኙ 155 የኮሌጅ ተማሪዎች ላይ ተማሪዎች ለመምህራን ምጋቤ ምላሽ ያላቸውን አመለካከት ለማወቅ ጥናት አካሂደዋል:: በጥናቱም ተማሪዎች የተጠየቁት መምህራን ለተማሪዎች ድርሰት ምጋቤ ምላሽ ሲሰጡ ምን ላይ እንደሚያተኩሩና ተማሪዎች ለምጋቤ ምላሹ ያላቸውን አመለካከት የሚመለከት ነበር:: የተገኘው ውጤትም እንደሚያመለክተው የመምህራን ምጋቤ ምላሽ በአብዛኛው በቅርጽ ላይ የሚያተኩር እንደነበርና ተማሪዎች ደግሞ ቅርጽና ይዘት ተኮር ምጋቤ ምላሽ ይፈልጉ እንደ ነበር ያሳያል:: ይህ ውጤትም በመምህራን ምጋቤ ምላሽና በተማሪዎች ፍላጎት መካከል አለመጣጣም መኖሩን ያመለክታል::

እንደ Chen (2012) ገለጻ ደግሞ ተማሪዎች ለመምህራን ምጋቤ ምላሽ ያላቸውን አመለካከት ማወቁ ለመምህራን ሶስት ጠቀሜታዎች አሉት። አንደኛ የምጋቤ ምላሹን ውጤታማነት ለመገምገምና ስለ ተማሪዎች ፍላጎት የተሻለ ግንዛቤ እንዲኖራቸው ያደርጋል። ሁለተኛ የምጋቤ ምላሹን ትግበራ ለማሻሻል ያግዛል። ይህ ደግሞ ተማሪዎች በመምህራቸው እንዲተማመኑና ተነሳሽነታቸው ከፍ እንዲል ያደርጋል። ሶስተኛ ተማሪዎች ምን አይነት ምጋቤ ምላሽ እንደሚፈልጉና ስለ መምህራን ምጋቤ ምላሽ ምን አይነት ስሜት እንዳላቸው እንዲገነዘቡ ያደርጋል ሲሉ አስገንዝበዋል።

ሌላውና ዋናው ጉዳይ በተማሪዎች ድርሰት ላይ ለሚስተዋሉ ስህተቶች በየትኛው የምጋቤ ምላሽ መስጫ ዘዴ ይሰጥ የሚለው በምክንያት የሚጠቀስ ጉዳይ ነው። በተማሪዎች ድርሰት ላይ የሚሰጥ ምጋቤ ምላሹን በተመለከተ በየትኞቹ የስህተት አይነቶች ላይ ይተኮር በሚለው ጉዳይ በቋንቋ ምሁራን፣ በመምህራንና በተማሪዎች ዘንድ የአመለካከትና የምርጫ ልዩነት ይስተዋላል። የምጋቤ ምላሽ አሰጣጥ ትኩረትን አስመልክቶ የተፈጠረው የአመለካከትና የምርጫ ልዩነትም ምጋቤ ምላሹ በዋናነት በቅርጽ፣ ማለትም በሰዋሰው፣ በስርአት ነጥብ፣ በሆህያት፣ በቃላት፣ በአንቀጽ ቅርጽና በአረፍተ ነገር አመሰራረት ትክክለኛነት ላይ ወይስ በይዘት፣ በሀሳብ አደረጃጀት ወይም ፍሰት ወዘተ. ላይ ያተኮረ ይሁን የሚል ነው (Fathman & Whalley, 1990)።

ይህ ልዩነትም በአንድ በኩል መዋቅራዊነት በሌላ በኩል ተግባራዊነት የቋንቋ ትምህርት ትውረትን አስመልክቶ ከትክክለኛነትና ከርቱዕነት ወይም ፍሰት ጋር በተያያዘ ያላቸው የአቋም ልዩነት አንዱ መገለጫ ነው። ይህንን ሃሳብ የሚያጠናክሩት Hong (2004) አጠቃላይ የቋንቋ ትምህርት አሰጣጥን በተመለከተ መዋቅራዊነት ቅርጽ ላይ፣ ተግባራዊነት ደግሞ ይዘት ላይ ያተኮረ ይሁን በማለት ያቀናቀፏቸው ሁለት አመለካከቶች በድርሰት ትምህርት አቀራረብ ላይ ጭምር ተጽእኖውን እንዳሳረፈ መግለጻቸው ነው።

እንደ Jane (1997) ገለጻ ለበርካታ አመታት አብዛኞቹ መምህራን እያንዳንዱ በተማሪ ድርሰት ላይ የሚስተዋል ስህተት ሊሰመርበትና በቀይ ቀለም ሊስተካከል እንደሚገባው እምነት አሳድረው ቆይተዋል። ይህም ተማሪዎች ወረቀቱ በሚደርሳቸው ጊዜ ስራው የራሳቸው መሆኑን እንዲጠራጠሩ ያደረገ አካሄድ ነበር። ምክንያቱም ከጽሁፉ በላይ ብዙ መስመሮችና እርማቶች በመኖራቸው ድርሰቱን መምህራን የጻፉት እንዲመስል ያደርገዋል። ጥናቶች እንደሚጠቁሙት እንደዚህ አይነት ምጋቤ ምላሾች የተማሪዎችን ተነሳሽነትና ሞራል በመቀነስ ወይም በማዳከም የመጻፍ ችሎታቸውን የሚያቀጭጭ ነው (Fathman & Whalley, 1990)።

መምህራን ምጋቤ ምላሽ ለመስጠት ሲነሱ ብዙ ጊዜ በተማሪዎች የጽሁፍ መልእክትና በዋና ዋና የቅርጽ ስህተቶች ላይ ለማተኮር ቢሞክሩም ወዲያው ጥቃቅን ሰዋስዋዊ ስህተቶች ትኩረታቸውን እንደሚስቡት Sommers (1982) አስረድተዋል። ይህም የሚሆነው መምህራን ምጋቤ ምላሽ በሚሰጡበት ጊዜ እንዴት መስጠት እንዳለባቸው ጠንቅቀው ስለማያውቁና ብዙ ጊዜ እንከን ላይ ስለሚያተኩሩ እንደሆነም ጠቁመዋል። ይህ ደግሞ ተማሪዎቹ ተገቢውን የትምህርት አቀራረብ ተከትለው የመጻፍ ችሎታቸውን እንዳያዳብሩ ከሚያደርጉ ችግሮች አንዱ ነው። በመደበኛው ትምህርት መጻፍን ተምረው ከሚወጡ ተማሪዎች መካከል ጥቂቱ ብቻ የመጻፍ ክህሎት ችሎታ ይዘው እንደሚወጡ በመግለጽ አብዛኞቹ ተማሪዎች የመጻፍ ችሎታቸውን በተገቢው ሁኔታ ሊያዳብር የሚችል ተስማሚ ምጋቤ ምላሽ እንደማያገኙ Richards (1990) አብራርተዋል።

መምህራን የተማሪዎቻቸውን ድርሰት በሚያርሙበት ጊዜ በየትኛው የምጋቤ ምላሽ መስጫ ዘዴ ላይ ያተኩሩ የሚለውም እስካሁን ድረስ እልባት ያላገኘ ጉዳይ ሆኖ ቀጥሏል። እናም የምጋቤ ምላሽ መስጫ ዘዴዎቹ የተማሪዎችን ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ከማሻሻል አንጻር ያላቸውን ውጤታማነት በተመለከተ ምሁራን ጎራ ለይተው ይከራከሩበታል። ለምሳሌ Semke (1984) የምጋቤ ምላሽ መስጫ ዘዴዎቹ ያላቸውን ውጤታማነት ለመፈተሽ በጀርመንኛ ተማሪዎች ላይ ለስድስት ሳምንት በአራት ቡድኖች ላይ መከራዊ ጥናት አድርገዋል። በመጨረሻም በይዘት ላይ ብቻ

ምጋቤ ምላሽ የተሰጣቸው ተማሪዎች ድርሰት በመጻፍ ችሎታቸው ላይ ጉልህ መሻሻል ማሳየታቸውን ጠቁመዋል።

በዚህ ጥናትም ቅርጽ ላይ የሚደረግ ምጋቤ ምላሽ ጠቀሜታ አለመኖሩን ብቻ ሳይሆን ጎጂ መሆኑን ጭምር አጥኚው ጠቁመዋል። ነገር ግን Ferris (2003) እንደሚሉት በSemke ጥናት ተማሪዎች ምጋቤ ምላሽ የተሰጣቸው በቀን የውሎ ማስታወሻ ጽሁፍ (Journal Entries) ላይ ነበር። እናም ተማሪዎች ክለሳ ማድረግ አልቻሉም። ከዚህም በተጨማሪ በድህረ ፈተናው ለ10 ደቂቃ ብቻ ነበር ነጻ ጽህፈት እንዲጽፉ የተደረጉት። ይህ ደግሞ ከጊዜ አንጻር በቂ አለመሆኑንና የአራሚዎች አስተማማኝነት (Inter-Rater-Reliability) አለመሰላቱን ገልጸዋል።

በተመሳሳይ ቅርጽ ተኮር ምጋቤ ምላሽ ውጤታማ አይደለም ከሚሉ ግንባር ቀደም ምሁራን መካከል Truscott (1996) ተጠቃሽ ናቸው። Truscott የምጋቤ ምላሽ መስጫ ዘዴዎቹ ያላቸውን ውጤታማነት ለመፈተሽ የተሰሩ ምርምሮችን በመዳሰስ ቅርጽ ተኮር ምጋቤ ምላሽ ውጤታማ አለመሆኑን አሳይተዋል። ተመራማሪው እንደሚሉት ያለምንም ሂስ ቅርጽ ተኮር ምጋቤ ምላሽ ጠቃሚ ነው ብለን የተቀበልነውን እና በሙያችንና በተማሪዎቻችን ላይ የፈጠረውን ችግር የመቅረፍ ግዴታ አለብን ይላሉ። እናም Truscott ቅርጽ ላይ የሚሰጥ ምጋቤ ምላሽ ከመጻፍ ትምህርት ላይ መወገድ አለበት ባይ ናቸው።

Truscott ቅርጽ ተኮር ምጋቤ ምላሽ መወገድ አለበት ሲሉ የሚያቀርቧቸው ምክንያቶች አንደኛ በጽሁፍ ላይ የሚደረግን ሰዋስዋዊ እርማት ተማሪዎች ስነልሳናዊ እውቀቶችን (ማለትም የሰዋስወን ህግ) እስከተወሰነ ደረጃ ድረስ ተፈጥሮአዊ በሆነ የመማር ሂደት ሊያዳብሩት ይችላሉ የሚል ሲሆን ሁለተኛው ምክንያት ደግሞ የምርምር ውጤቶች ቅርጽ ተኮር ምጋቤ ምላሽ ጠቃሚ አለመሆኑን ያሳያሉ የሚል ነው። የመጨረሻው ደግሞ የመምህራንን የሰዋስወ እውቀት፣ የአስተራረም ዘዴ፣ ከተማሪዎች ችሎታና መነቃቃት ወዘተ. ጋር የተያያዙ ችግሮችን በመጥቀስ ቅርጽ ተኮር ምጋቤ ምላሽ ተግባራዊ እንደማይሆን ማስረጃ ነው በማለት ያስረዳሉ (Truscott, 1996)።

ይሁን እንጂ እነዚህ ምክንያቶች ድምዳሜ ላይ ለመድረስ የሚያስችሉ አይደሉም። ለምሳሌ የመምህራን የሰዎስው እውቀት፣ የአስተራረም ዘዴ፣ የተማሪዎች መነቃቃት ወዘተ. ሁል ጊዜ ተመሳሳይ አይደሉም። ከቦታ ቦታ፣ ከጊዜ ጊዜ፣ ከሰው ሰው ወዘተ. የተለያዩ ናቸው።

Truscott (1996) ከSemke (1984), Sheppard (1992) እና Kepner (1991) ጋር ተመሳሳይ አመለካከት አላቸው። ይኸውም ቅርጽ ተኮር ምጋቤ ምላሽ የትኛውም አይነት ስህተት ቢታረም፣ አስተያየቱ የቱንም ያህል ጥልቅ ቢሆን ወይም በየትኛውም ቅርጽ ቢቀርብ ምንም አይነት ጥቅም የለውም ይላሉ። በመሆኑም Truscott (1996)፣ Sheppard (1992)፣ Semke (1984) እና Kepner (1991) ን በመጥቀስ እንዳቀረቡት ቅርጽ ተኮር ምጋቤ ምላሽ ጠቀሜታ የሌለው ብቻ ሳይሆን የትምህርቱን ሂደት የሚጎትት ነው በማለት ይገልጻሉ። ነገር ግን እነዚህ ጥናቶች ራሳቸው Truscott (1996) እንደሚሉት የሚከተሉት ውስንነቶች አሉባቸው።

1ኛ. ጥናቶቹ በሚጠቀሙበት የምጋቤ ምላሽ አይነት ወይም ዘዴ የተለያዩ ናቸው።

2ኛ. የመጻፍን ትክክለኛነት የለኩባቸው መሳሪያዎች የተለያዩ ናቸው።

3ኛ. በተማሪዎች መካከል ለሚስተዋለው የልዩነት መኖር ወይም አለመኖር በመካከላቸው ያሉት ተላውጦዎች (ለምሳሌ፣ የትምህርት ዳራ፣ አመለካከት፣ የመምህሩ ባህሪ፣ አካባቢ ወዘተ.) ያላቸውን ተጽእኖ በሚመለከት የተባለ ነገር የለም።

በዚህም የተነሳ Ferris (1999) የTruscott (1996)ን ሀሳብ ያልበሰለ ነው ይሉታል። ምክንያቱም ሁሉም ምርምሮች ተመሳሳይ የሆነ አሉታዊ ምላሽ አላገኙምና። ለዚህም ነው Ferris (2004) በጥናቶች ንድፍ ወጥ አለመሆን የተነሳ የጥናቶችን ውጤት ማጠቃለል እንዳልተቻለ በመግለጽ አፋጣኝ የሆነ ምጋቤ ምላሽ የተሰጠውን ካልተሰጠው የሚያነጻጽር እውነተኛ የረጅም ጊዜ ጥናት ማድረግ አስፈላጊ መሆኑን የሚገልጹት።

ከዚህ አንጻር ይህ ጥናት ሙከራዊ እንደመሆኑ መጠን የተለያዩ ተላውጦዎችን በተቻለ መጠን በመቆጣጠር የምጋቤ ምላሽ መስጫ ዘዴዎቹ የተማሪዎችን ድርሰት

የመጻፍ ችሎታ ለማሻሻል ያላቸውን አስተዋጽኦ ለመመርመርና በዚህ ዙሪያ የሚነሱ ክፍተቶችን ለመሙላት የራሱ አስተዋጽኦ አለው።

Chandler (2003) ባካሄዱት ጥናት ደግሞ ቅርጽ ተኮር ምጋቤ ምላሽ የተማሪዎችን ድርሰት የመጻፍ ችሎታ በማሻሻል ረገድ አዎንታዊ ውጤት እንዳለው ይጠቁማሉ። በተለይ በተማሪዎች የጽሁፍ ፍሰትና ትክክለኛነት ላይ ጉልህ የሆነ መሻሻል እንዳሳዩ ያስረዳሉ። የFathman and Whalley (1990) ጥናትም እንደሚያመለክተው ይዘት ላይ የሚደረግ ምጋቤ ምላሽ ይዘት ላይ ከሚያደርገው መሻሻል ይልቅ ቅርጽ ላይ የሚደረግ ምጋቤ ምላሽ ቅርጹን የበለጠ እንደሚያሻሽል ያመለክታል።

ይሁን እንጂ Searle (1986) የምጋቤ ምላሽ መስጫ ዘዴዎቹ ያላቸውን ውጤታማነት ለማወቅ አንድ ጥናት አካሂደዋል። የጥናቱ ውጤትም እንደሚያመለክተው በይዘት ላይ ምጋቤ ምላሽ የተሰጣቸው ተማሪዎች ድርሰት በመጻፍ ችሎታቸው ላይ ጉልህ መሻሻል እንዳሳዩ በመግለጽ፤ የተማሪዎች የመጻፍ ችሎታ መሻሻል ያሳይ ዘንድ ትኩረት ማድረግ የሚገባን በቋንቋው ይዘት ወይም በፍቺው ላይ መሆን እንዳለበት ይጠቁማሉ።

በተመሳሳይ Kepner (1991) እንደሚሉት ይዘት ተኮር ምጋቤ ምላሽ እንደ ቅርጽ ተኮር ምጋቤ ምላሽ ሰዋሰዋዊ ስህተቶችን ባይጠቁምም በተማሪዎች ድርሰት ላይ በይዘቱ ጥራትና በአደረጃጀቱ ላይ አስተዋጽኦ እንደሚያደርግ ይጠቁማሉ። አያይዘውም እንደሚሉት ይዘት ተኮር ምጋቤ ምላሽ ከቅርጽ ተኮር ምጋቤ ምላሽ የተሻለ ውጤታማ ነው ይላሉ። Ferris and Roberts (2001) በበኩላቸው መምህራን የሚሰጡት ምጋቤ ምላሽ በአብዛኛው ቅርጽ ላይ በማተኮሩ በተማሪዎች ጽሁፍ ላይ ያለውን ተጽእኖ አነስተኛ እንዲሆን አድርጎታል በማለት ያስረዳሉ።

በሌላ በኩል Fathman and Whalley (1990) በአሜሪካ ኮሌጅ በሚገኙ 72 ተማሪዎች ላይ የምጋቤ ምላሽ መስጫ ዘዴዎቹ ያላቸውን ውጤታማነት ለመፈተሽ ሙከራዊ ጥናት አድርገዋል። በመጨረሻም ቅርጽና ይዘት ተኮር ምጋቤ ምላሽ የተሰጣቸው ተማሪዎች ድርሰት በመጻፍ ችሎታቸው ላይ ጉልህ የሆነ ለውጥ ማምጣታቸውን ጠቁመዋል። ከዚህም በተጨማሪ ተመራማሪዎቹ እንደሚሉት ይዘት

ላይ የሚደረግ ምጋቤ ምላሽ ይዘት ላይ ከሚያደርገው መሻሻል ይልቅ ቅርጽ ላይ የሚደረግ ምጋቤ ምላሽ ቅርጹን የበለጠ እንደሚያሻሽል አመለካከተዋል።

Ashwell (2000) በበኩላቸው የምጋቤ ምላሽ መስጫ ዘዴዎቹ ያላቸውን ውጤታማነት ለማወቅ ተማሪዎችን በአራት ቡድን በመክፈል ሙከራዊ ጥናት አድርገዋል። በመጨረሻም ቅርጽና ይዘት ተኮር ምጋቤ ምላሽ የተሰጣቸው ተማሪዎች ድርሰት በመጻፍ ችሎታቸው ላይ ጉልህ መሻሻል ማሳየታቸውን የጥናቱ ውጤት ይጠቁማል።

ከዚህ በላይ ከተነሱት ተግባራዊ ምርምሮችና ቅኝቶች በአለም አቀፍ ደረጃ የተጠኑ ጥናቶች እንደሚያመለክቱት የምጋቤ ምላሽ መስጫ ዘዴዎቹ በተማሪዎች ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ላይ የሚኖራቸውን አሉታዊና አዎንታዊ ተጽእኖ በመዳሰስ ላይ የተመሰረቱ ጥናቶች ሲሆኑ ከደረሱበት መደምደሚያም መገንዘብ እንደሚቻለው የምጋቤ ምላሽ መስጫ ዘዴዎቹ የመጻፍ ችሎታ ማሻሻል ስለመቻል አለመቻላቸው አንድ ድምዳሜ ላይ አለመደረሱን የሚያሳዩ ናቸው።

በመሆኑም ጥናቶቹ የሚቃረኑ ውጤቶችን ማሳየታቸው ጉዳዩ ተጨማሪ ምርምር ለማድረግ የሚያነሳሳ ችግር ነው። በጥናቶቹ ከታየው የውጤት ተቃርኖ በተጨማሪ በአጠናን ዘዴዎቻቸው ላይ ክፍተቶች መኖራቸው ጉዳዩ ተጨማሪ ጥናት እንዲካሄድበት ሌላው አነሳሽ ችግር ነው።

ከጥናቶቹ ክፍተቶች መካከልም አንዳንድ ጥናቶች ከጊዜ አንጻርም ከጥቂት ስኬታት እስከ አጭር ሳምንታት እድሜ ባላቸው የልምምድ ጊዜያት የተሰሩ ናቸው (Semke, 1984)። ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ደግሞ ሰፊ ልምምድን የሚጠይቅ በመሆኑ ጥናቶቹ በአጭር ልምምድ መሰራታቸው ጥያቄ ያስነሳል። ከዚህም በተጨማሪ አንዱን የምጋቤ ምላሽ አይነት ብቻ ለይተው በማለማመድ ለመጻፍ ችሎታ ያለውን አስተዋጽኦ የፈተሹ ናቸው (Baghzou, 2011)።

ስለዚህ ምን አይነት ምጋቤ ምላሽ ለተማሪዎች ጠቃሚ ነው? የሚለው ጥያቄ በሀገራችን አውድ ተፈትሾ ምላሽ ማግኘት ይኖርበታል። ይሁን እንጂ አጥኚዋ በሀገር ውስጥ ቅርጽ ተኮር፣ ይዘት ተኮርና ቅርጽና ይዘት ተኮር ምጋቤ ምላሽ

የተማሪዎችን ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ለማሻሻል ያላቸውን ሚና ለማወቅ የተደረገ ጥናት አለማግኘቷ በዚህ ርእስ ላይ ጥናት እንድታደርግ አንዱ አነሳሽ ምክንያት ሆኗታል።

ስለሆነም በዚህ ጥናት የተማሪዎችን ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ለማሻሻል የምጋቤ ምላሽ መስጫ ዘዴዎቹ ያላቸው ሚና ተፈትሷል። ከዚህም በተጨማሪ ተማሪዎች ለምጋቤ ምላሽ መስጫ ዘዴዎቹ ያላቸው አመለካከትም ተዳስሷል።

በዚህም መሰረት ጥናቱ ለሚከተሉት መሰረታዊ ጥያቄዎች ምላሽ ሰጥቷል።

1. ስቦቱ ምጋቤ ምላሾች በተማሪዎች ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ላይ ይበልጥ ተጽእኖ ያለው የትኛው ነው ?
2. ድርሰት ከመጻፍ ልምምዱ በኋላ የሙከራ ቡድኖቹ ለምጋቤ ምላሽ መስጫ ዘዴዎቹ ባላቸው አመለካከት መካከል ልዩነት አለ?

1.3. የጥናቱ መላምት

የጥናቱን አላማ ከግብ ለማድረስ እንዲቻል የሚከተሉት አልቦ መላምቶች ቀርበዋል።

1. ስቦቱ ምጋቤ ምላሾች የተማሪዎች ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ለማሻሻል ባላቸው ተጽእኖ መካከል ጉልህ ልዩነት የላቸውም።
2. ድርሰት ከመጻፍ ልምምዱ በኋላ የሙከራ ቡድኖቹ ለምጋቤ ምላሽ መስጫ ዘዴዎቹ ባላቸው አመለካከት መካከል ልዩነት የለም።

1.4. የጥናቱ አላማ

የዚህ ጥናት ዋና አላማ ከቅርጽ ተኮር፣ ከይዘት ተኮርና ከቅርጽና ይዘት ተኮር ምጋቤ ምላሽ የተማሪዎችን ድርሰት የመጻፍ ችሎታ በማሻሻል ረገድ የትኛው የላቀ ሚና እንዳለው መመርመር ነው። ጥናቱም የሚከተሉት ዝርዝር አላማዎች አሉት፡

- 1 ከሶስቱ ምጋቤ ምጋቤ ምላሾች የተማሪዎች ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ለማሻሻል የትኛው የተሻለ እንደሆነ መመርመር፤
- 2 ድርሰት ከመጻፍ ልምምዱ በኋላ የሙከራ ቡድኖቹ ለምጋቤ ምላሽ መስጫ ዘዴዎቹ ያላቸውን አመለካከት መፈተሽ ነው።

1.5. የጥናቱ ጠቀሜታ

የዚህ ጥናት ትኩረት የተማሪዎችን ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ከማሻሻል አንጻር የምጋቤ ምላሽ መስጫ ዘዴዎቹ ያላቸውን ሚና ለማወቅ የተደረገ የሙከራ ጥናት መሆኑ ቀደም ሲል ለመግለጽ ተሞክሯል። ከዚህ አኳያ በጥናቱ ውጤት መሰረት ቅርጽና ይዘት ተኮር ምጋቤ ምላሽ የተማሪዎችን ድርሰት የመጻፍ ችሎታ አሻሽሎ በመገኘቱ፣ ግኝቱ የሚከተሉት ፋይዳዎች አሉት።

1. ለንድፈ ሀሳብ አመንጨዎች ቅርጽና ይዘት ተኮር ምጋቤ ምላሽ ለቋንቋ ትምህርት በተለይም ለመጻፍ ክህሎት የሚኖረውን ሚና ተገንዝበው ተጽእኖውን ወይም አስተዋጽኦውን እንዲያስተዋውቁ ተጨማሪ መረጃ ይሆናል፤
2. ለአማርኛ ቋንቋ መምህራን የመጻፍ ትምህርትን ሲያስተምሩ ቅርጽና ይዘት ተኮር ምጋቤ ምላሽን ተግባራዊ በማድረግ የተማሪዎችን ድርሰት የመጻፍ ችሎታ የሚያሻሽሉበትን አማራጭ ለማሳየት ይረዳቸዋል፤
3. ለአማርኛ ቋንቋ መምህራንና ተማሪዎች መጻፍን በመማር ማስተማር ሂደት ቅርጽና ይዘት ተኮር ምጋቤ ምላሽ የተማሪዎችን ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ለማሻሻል ስላለው አስተዋጽኦ ግንዛቤ ሊያስጨብጥ ይችላል፤

4. ለአማርኛ ቋንቋ ስርአተ ትምህርት ባለሙያዎችና የመማሪያ ማስተማሪያ መጻሕፍት አዘጋጆች የመጻፍ ትምህርት ተግባራትን ሲያዘጋጁ የምጋቤ ምላሽ መስጫ ዘዴውን እንደ አንድ መጻፍን ማስተማሪያ መንገድ ሊጠቀሙበት ስለሚችሉበት ሁኔታ ፍንጭ ይሰጣል፤

5. በዚህ ርዕስ (በተለይም በምጋቤ ምላሽ መስጫ ዘዴዎቹ) መሰል ጥናቶችን ማጥናት ለሚፈልጉ ተመራማሪዎች እንደ መነሻ በመሆን ያገለግላሉ፡፡

1.6. የጥናቱ ወሰን

ጥናቱ ከቦታና ከትምህርት ቤት አንጻር ያተኮረው በአማራ ክልል፣ በሰሜን ሸዋ ዞን፣ በደብረብርሃን ከተማ ከሚገኙ አራት ሁለተኛ ደረጃ የመንግስት ትምህርት ቤቶች መካከል በተራ እጣ ናሙና ስልት በተመረጠው ባሶ ሁለተኛ ደረጃ ትምህርት ቤት ላይ ነው፡፡ ከክፍል ደረጃና ከተማሪዎች አንጻርም የክፍል ደረጃው በአላማ ተኮር ናሙና እንዲሁም በተራ/ በቀላል የእጣ ናሙና ስልት በተመረጡ ሶስት የመማሪያ ክፍሎች (ምድቦች) በፀኛ ክፍል ተማሪዎች ላይ ያተኮረ ነው፡፡

ጥናቱም ተማሪዎች ድርሰት የመጻፍ ልምምድ ካደረጉ በኋላ ያሉበትን ደረጃ በማነጻጸር የምጋቤ ምላሽ መስጫ ዘዴዎቹ የተማሪዎችን ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ለማሻሻል ያላቸውን ሚና በንጽጽር ፈትሷል፡፡ እንዲሁም የምጋቤ ምላሽ መስጫ ዘዴዎቹ በተናጠል የተማሪዎችን ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ለማሻሻል ያላቸው ሚና ተፈትሷል፡፡

ጥናቱ ከምጋቤ ምላሽ መስጫ አይነቶችም ጽሁፍ ምጋቤ ምላሽን እንጂ ቃላዊ ምጋቤ ምላሽን አልፈተሽም፡፡ እንዲሁም ከምጋቤ ምላሽ መስጫ መንገዶችም የግልና የብጤ ምጋቤ ምላሽን አላካተተም፡፡ ስለዚህ ጥናቱ በመምህር በሚሰጥ የጽሁፍ ምጋቤ ምላሽ ላይ ብቻ ያተኮረ ነው፡፡ ከዚህ ባለፈ የምጋቤ ምላሽ መስጫ ዘዴዎቹ ከመጻፍ ክሂል ውጪ በሌሎች የቋንቋ ክሂሎች (በማዳመጥ፣ በንባብና በንግግር) ላይ የሚያሳድሩትን ተጽእኖ አልተመለከተም፡፡ ከዚህም በተጨማሪ ተማሪዎች ለምጋቤ ምላሽ መስጫ ዘዴዎቹ ያላቸው አመለካከት ተፈትሷል፡፡

1.7 የጥናቱ ውስንነት

በዚህ ጥናት ሶስቱም ቡድኖች በተለያዩ ትምህርት ቤቶች እንዲማሩ በደረግ በትምህርት ቤቱ አካባቢና በመምህራን ልዩነት የተነሳ በጥናቱ ውጤት ላይ ተጽእኖ እንዳይደርስ በመስጋት ሶስቱም ቡድኖች በአንድ ትምህርት ቤት የሚገኙ ናቸው።

በመሆኑም በዚህ ጥናት የተለያዩ ምጋቤ ምላሾች እየተሰጣቸው ድርሰት የመጻፍ ልምምድ ያደረጉ ቡድኖች የተለማመዱባቸው ወረቀቶች ከእያንዳንዱ ክፍለ ጊዜ በኋላ በመምህሩ የተያዙ በመሆናቸው አንዱ ሌላው የተሰጠውን ምጋቤ ምላሽ አግኝቶ የመለማመድ እድሉን በመቀነስ የተጋቦት ተጽእኖውን ለመቆጣጠር ሙከራ የተደረገ ቢሆንም የተማሪዎችን የክፍል ውጪ ውይይት ግን መቆጣጠር ስለማይቻል በጥናቱ ውጤት ላይ ተጽእኖ አሳድሮ ሊሆን ይችላል። እንዲሁም ጥናቱ በተወሰኑ ናሙናዎች ላይ እና በአጭር ጊዜ መከናወኑ በጥናቱ ውጤት ላይ ተጽእኖ አሳድሮ ሊሆን ይችላል።

1.8 የቁልፍ ቃላት (ተግባራዊ) ፍቺ

ምጋቤ ምላሽ (Feedback):- ምዘና (Assessment) እና እርማት (Correction) የተባሉ ሁለት ዋና ዋና ክፍሎች ያሉት ሲሆን ምዘና ተማሪው ምን ያህል ጥሩ እንደሰራና እንዳልሰራ መጨረሻ ላይ ውሳኔ የምናሳርፍበት ሲሆን እርማት ደግሞ የተማሪዎችን ክህሎት (Performance) ለማሳደግ የተወሰነ መረጃ የምናስተላልፍበት መንገድ ነው (Ur, 1996)። በመሆኑም በዚህ ጥናት ምጋቤ ምላሽ የሚለው ጽንሰ ሀሳብ መምህራን በተማሪዎቻቸው ድርሰት ላይ የሚሰጧቸውን ማንኛውንም ጽሁፋዊ የማሻሻያ ሀሳቦች፣ አዎንታዊና አሉታዊ አስተያየቶች፣ አድናቆቶች፣ ምክሮች፣ ማበረታቻዎች ወዘተ. ምጋቤ ምላሽ በሚል አገልግሎት ላይ ውሏል።

የመጻፍ ክህሎት ችሎታ (Writing Skill Performance):- አንድን ጽሁፍ ከይዘት/ከሀሳብ አፍልቆት፣ ከሀሳብ አደረጃጀት፣ ከቋንቋ አጠቃቀም፣ ከቃላት ምርጫና ከስርአተ ጽህፈት አንጻር ተገቢነቱ የሚመዘንበትና የችሎታ ደረጃ የሚሰጥበት ሲሆን በዚህ ጥናት ተማሪዎች ድርሰት በመጻፍ ችሎታ ፈተናዎች በሚያገኙት ውጤት የተለካ ነው።

ምእራፍ ሁለት

የተዛማጅ ድርሳናት ክለሳ

በምእራፍ አንድ እንደተገለጸው የዚህ ጥናት ዋና አላማ ከቅርጽ ተኮር፣ ከይዘት ተኮርና ከቅርጽና ይዘት ተኮር ምጋቤ ምላሽ የተማሪዎችን ድርሰት የመጻፍ ችሎታ በማሻሻል ረገድ የትኛው የላቀ ሚና እንዳለው በሙከራ ማረጋገጥ ነው። ይህን አላማ ለማሳካትም ከርእሰ ጉዳዩ ጋር ተያያዥነት ያላቸው ጉዳዮች በጥልቀት ይዳሰሳሉ። በዚህም መሰረት በመጀመሪያ የጥናቱ ንድፈ ሀሳባዊ ማእቀፍ (Theoretical Framework) ይቀርባል። በመቀጠል የመጻፍ ክህሎት ምንነት፣ የመጻፍ ትምህርትን አስቸጋሪ የሚያደርጉ ተላውጦዎች፣ መጻፍን የማስተማሪያ ዘዴዎች፣ የምጋቤ ምላሽ ምንነት፣ መጻፍን በማስተማር ሂደት የምጋቤ ምላሽ ጠቀሜታ እና የምጋቤ ምላሽ መስጫ ስልቶች ይዳሰሳሉ። ከዚያም የጽሁፍ ምጋቤ ምላሽ በማን ይሰጥ? ምን ላይ ያተኮር? ወዘተ. የሚሉት የሚቀርቡ ይሆናል። በመጨረሻም ከዚህ ጥናታዊ ጽሁፍ ጋር ተዛማጅነት ያላቸው የሀገር ውስጥ ስራዎች ይቃኛሉ።

2.1 የጥናቱ ንድፈ ሀሳባዊ ማዕቀፍ (Theoretical Framework)

የVygotsky (1978) ንድፈ ሀሳብ መነሻ ለግለሰባዊ የአእምሮ እድገት (cognitive growth) መሰረቱ ማህበራዊ መስተጋብር (Social interaction) ነው የሚል ሲሆን በዚህ ንድፈ ሀሳብ ትኩረት የሚሰጠው በተማሪውና በሌሎች መካከል ያለውን መስተጋብር (interaction) ነው (De Guerrero & Villamil, 2000)። ስለዚህ ማህበራዊ መስተጋብር (Social interaction) ለማህበራዊ ግንባታውያን (Social Constructivism) ቁልፍ ጉዳይ ነው (Pritchard, 2009)።

በማህበራዊ ግንባታ ንድፈ ሀሳብ አራማጆች እይታ መሰረትም አንድ ሰው በግሉ ከሚማር ይልቅ የተሻለ እውቀት፣ ግንዛቤና ክህሎት ባላቸው ሰዎች እየታዘበ ቢማር የበለጠ ተጠቃሚ ይሆናል። ለምሳሌ በሀሳብ ላይ መወያየት አስተሳሰብንና ትምህርትን (መማርን) ለማነቃቃትና ለማጎልበት ያግዛል። ከዚህም የተነሳ ግንዛቤ

ያድጋል (Brown, 1994; De Guerrero & Villamil, 2000; Liu & Matthews, 2005; Sheen & Ellis, 2010; Ur 2011)::

በተጨማሪም Pritchard (2009) እንደሚሉት የአንድ ሰው የችሎታ የእድገት መጠን ክፍተት (Zone of Proximal Development-ZPD) ማጥበብ ግንዛቤን ለማሳደግ ይረዳል የሚለው የVygotsky (1978) እይታ የተማሪዎችን ስኬታማነት እውን ለማድረግና የሚታዩባቸውን ችግሮች ለመፍታት መሰረታዊ ጉዳይ ነው:: በእርግጥ የግንዛቤያዊ ግንባታ ንድፈ ሀሳብም (Cognitive Constructivist Theory) ለዘዴው መነሻነት የራሱ የሆነ ድርሻ አለው:: ምክንያቱም እውቀት ከማህበረሰብ ወደ ግለሰብ ብቻ ሳይሆን ከግለሰብ ወደ ማህበረሰብም ሊሸጋገር ስለሚችል ነው::

የችሎታ የእድገት መጠን ክፍተት በስነልቦና ማህበረ ባህላዊ (Psycho-Sociocultural) ጥናት ታዋቂ ጽንሰ ሀሳብ ነው (Vygotsky, 1978):: ምዘና አንድን ተማሪ/ ልጅ አሁን ያለበትን የችሎታ ደረጃ ብቻ ሳይሆን ወደፊት የሚኖረውን የችሎታ ደረጃም ይጠቁማል:: አንድ ሰው በተናጠል ከሚሰራው ተግባር ባሻገር በሌሎች ሲደገፍ በሚያከናውነው ተግባር (በሚያሻሽለው ችሎታ) መካከል የችሎታ ክፍተት ይኖራል:: ይህ ልዩነትም የእድገት መጠን ክፍተት ይባላል:: ይህን የችሎታ የእድገት መጠን ክፍተት ለመሙላትም ሙያዊ እገዛን (Scaffolding) ተግባራዊ ማድረግ ያስፈልጋል:: ይህ ችሎታ ከነበረበት ዝቅተኛ ደረጃ ቀስ በቀስ ወደተሻለ ደረጃ እንደሚያመራ ያሳያል:: ይህን የችሎታ መሻሻል ሁኔታ ደግሞ ማህበራዊ መስተጋብር ይወስነዋል፤ ለማህበራዊ መስተጋብር ተገዥ ነው::

ይህን የእድገት መጠን ክፍተት ለመሙላት/ለማጥበብም ብዙ ሂደቶችን ማለፍ ያስፈልጋል:: ይህም ከሁለት ጉዳዮች አኳያ ሊታይ ይችላል:: ከአካላዊ/ከአእምሮአዊ ብስለትና ከማህበረሰቡ ፋይዳ አንጻር ማየት ይቻላል:: በልጆች ዘንድ አካላዊ ብስለት እየጨመረ ሲሄድና ባህሉ አንድ ሰው ለሚያከናውነው ተግባር እውቅና ሲሰጠው የችሎታው መጠን እየጨመረ ይሄዳል::

Vygotsky (1978) እንደገለጹትም ግንዛቤ ከገሀዱ አለም ጋር በሚደረግ መስተጋብር ላይ ይመሰረታል። ስለዚህ እድገት ከማህበራዊና ባህላዊ አውድ ተለይቶ ሊታይ አይችልም። አእምሯዊ ሂደትን መረዳት የሚቻለውም ማህበራዊ መስተጋብርን መረዳት ሲቻል ነው። የአንድ ህጻን ስነ ልቦናዊ እድገት የሚለካውም የሚኖርበትን ባህል መልመድ/መገንዘብ ሲችል ነው። የመገንዘብ ሂደቱም በባህሉ ውስጥ ከሚገኙ ከቀላልና ተጨባጭ ነገሮች ወደውስብስብ ረቂቅ ነገሮች የሚሄድ ነው።

በመጻፍ ትምህርት አተገባበር ጊዜም ለተማሪዎች ሙያዊ እገዛ (Scaffolding) መሰረታዊ ጉዳይ ነው። ሙያዊ እገዛ ተማሪዎች/ልጆች እድገት እንዲያሳዩና እንዲማሩ የሚደረግ ድጋፍ ወይም እገዛ ነው። ይህም ተማሪዎች/ልጆች በሚያከናውኑት የመማር ሂደት የሚደረግ ማንኛውንም የመደገፍ ተግባር የሚመለከት ነው። በሌላ በኩልም ሙያዊ እገዛ በተናጠል በሚደረግ ተግባርና በሌሎች እገዛ በሚከናወን ተግባር መካከል ያለውን የእድገት መጠን ክፍተት ለመሙላት የሚከናወን ድጋፍ ነው። በመሆኑም የእድገት መጠን ክፍተትን ለመሙላት የሚከናወነው ይህ ሙያዊ ድጋፍ የእድገት መጠን ክፍተት የመፈጸሚያ ዋነኛ ስልት ነው (Liu & Matthews, 2005)።

ከላይ በተለያዩ ተመራማሪዎች ከቀረቡት ሀሳቦች መረዳት እንደሚቻለው ሙያዊ እገዛ የተሻለ ችሎታ፣ ብስለት ወይም እውቀት ያላቸው ሰዎች ከእነሱ ያነሰ ችሎታ፣ ብስለት ወይም እውቀት ያላቸውን ሰዎች በማገዝ የችሎታ እድገት መጠን ክፍተቱን ለመሙላት የሚደረግ ተግባር መሆኑን ነው። ለምሳሌ መምህራን/ ወላጆች ለተማሪዎች የሚያደርጉት ሙያዊ ድጋፍ ወይም እገዛ መጥቀስ ይቻላል።

በማህበራዊ ግንባታ ንድፈ ሀሳብ ውስጥ የVygotsky የእድገት መጠን ክፍተት (Zone of Proximal Development) ማእከላዊ ቦታ አለው። ይኸውም አእምሯዊ እድገት ከማህበራዊ መስተጋብር የተነሳ ከፍ ይላል። ይህ መስተጋብር ደግሞ የሚወሰነው በእድገት ችሎታ መጠን ክፍተት ውስጥ ነው። የእድገት ችሎታ ክፍተት ማለት (Zone of Proximal Development) አንድ ግለሰብ በራሱ

የሚማረው እና በሌላ የበለጠ እውቀት ባለው ግለሰብ ሲረዳ ሊኖር የሚችለውን ልዩነት የሚገልጽ ጽንሰ ሀሳብ ነው።

በእድገት መጠን ክፍተት ውስጥ አንድ ተማሪ ውጤታማ ሆኖ መስራት ይችላል። ነገር ግን ይህ የሚሆነው ድጋፍ/ ሙያዊ እገዛ ሲያገኝ ነው። የሙያዊ እገዛ (Scaffolding) ቴክኒኮችም በበርካታ መንገዶች ሊገለጹ ይችላሉ። ይኸውም በውይይት፣ ምሳሌዎችንና ጥያቄዎችን በማቅረብ፣ ማብራሪያ በመስጠት፣ ምልልስን (መስተጋብርን) በማበረታታትና ምጋቤ ምላሽ መስጠት የመማር ሂደትን ያመቻቻል፤ ያፋጥናል (Pritchard, 2009)።

ይህ ንድፈ ሀሳብ ከዚህ ጥናት አኳያ ስንመለከተው በተማሪዎች ድርሰት/ ጽሁፋዊ ስራዎች ላይ የሚከናወን የመምህር ጽሁፍ ምጋቤ ምላሽ የተማሪዎች ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ለማሻሻል ከፍተኛ እገዛ ሊኖረው እንደሚችል ይጠቁማል። በአንጻሩ የመምህራን ምጋቤ ምላሽ ወይም እገዛ ያልታከለባቸው የተማሪዎች ተናጠላዊ የሆኑ ድግግሞሻዊ ተግባራት ክሂላዊ/ አእምሯዊ እድገትን እንደማያመጡ የሚያስረዳ ንድፈ ሀሳብ ነው ማለት ይቻላል። ምክንያቱም በVygotsky (1978) ገለጻ መሰረት ግለሰባዊ እውቀትና ክህሎት የማህበራዊ መስተጋብሮች ውጤት ነው። መስተጋብራዊ ሂደቱ መከናወን የሚኖርበትም በተማሪዎችና ከተማሪዎች የተሻለ ችሎታ ወይም ሙያ ባላቸው (በመምህራን) ወገኖች መካከል መሆን እንደሚገባው ያመለክታል። ከዚህም በተጨማሪ የተማሪዎች የመጻፍ ክሂላቸው የሚሻሻለው ተደጋጋሚ የመጻፍ ልምምድ ሲያደርጉ ነው በማለት ሂደት አስፈላጊ መሆኑን ያመለክታል።

በመሆኑም ይህ ጥናት መነሻ ያደረገው ንድፈ ሀሳብ ለተማሪዎች የመጻፍ ችሎታ መሻሻል ሂደትን እና የመምህር ጽሁፋዊ ምጋቤ ምላሽን አስፈላጊነት የሚያጠናክረውን/ የሚደግፈውን የVygotsky (1978) የማህበራዊ ግንባታውያን ንድፈ ሀሳብ ለጥናቱ የመነሻ ንድፈ ሀሳባዊ ማእቀፍ ሆኗል። ይኸን ንድፈ ሀሳብ ታሳቢ በማድረግም የተማሪዎችን ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ለማሻሻል ከቅርጽ ተኮር፤

ከይዘት ተኮርና ከቅርጽና ከይዘት ተኮር ምጋቤ ምላሽ የትኛው የተሻለ እንደሆነ ተፈትሷል።

2.2 የመጻፍ ምንነት

መጻፍ ለምናወጣቸው የንግግር ድምጾች ወካይ የሆኑ ምልክቶችን ተጠቅመን ቃላትንና አረፍተ ነገሮችን እየሰደርን ሀሳባችንን የምናስተላልፍበት ክሂል ነው። Raimes (1983) እና Patel and Jain (2008) እንደሚያስረዱት ቋንቋ በቀዳሚነት ንግግር ሲሆን መጻፍ ደግሞ የንግግር ድምጾችን በሚታዩ ምልክቶች የመወከል ተግባር ስለሆነ ንግግርን ጠብቆ ማቆያ መንገድ ነው።

እንደ Byrne (1988) ገለጻ ንግግር የንግግር ድምጾችን ከማፍለቅ ያለፈ ተግባር እንደሆነ ሁሉ መጻፍም የመጻፊያ ምልክቶችን ከማፍለቅ ያለፈ ነው። በመሆኑም ምልክቶች ቃላት እንዲመሰርቱ ከተፈለገ በቋንቋው የጽህፈት ህግ መሰረት በአግባቡ መሰደር አለባቸው። ቃላትም እንዲሁ አረፍተ ነገር እንዲመሰርቱ በስርአት መሰደር አለባቸው። የሚጻፉት አረፍተ ነገሮችም ለማስተላለፍ የተፈለገውን መልእክት ማስተላለፍ እንዲችሉ ጥብቅ የሆነ ቁርኝት ሊኖራቸው ይገባል።

ከዚህ አኳያ የመጻፍ ተግባርን ለማከናወን ፊደላትን በትክክል መጣል፣ የተመረጡ ቃላትን በአግባቡ መጠቀም፣ አረፍተ ነገሮችን በተገቢው ሰዋስዋዊ አወቃቀር ላይ መመስረት፣ አያያዥ ቃላትን በተገቢው ቦታቸው መጠቀም፣ ስለ ጽሁፉ ርዕስ ጉዳይ በቂ ሀሳብ ማግኘትና መልእክቱን በአግባቡ አደራጅቶ ለአንባቢው ማስተላለፍ ተገቢ ነው (Kane, 2000)።

Patel and Jain (2008) የመጻፍን ምንነት አስመልክተው እንደሚገልጹት መጻፍን በወጉ ለመበየን አራቱን የመጻፍ ገጽታዎች መመልከት አስፈላጊ መሆኑን ያስገነዝባሉ። አንደኛ መጻፍ ማሰብ ነው። ስለሆነም ጸሀፊው ስለ አንድ ርዕስ ጉዳይ ያሰበውን አንባቢው ሊረዳው በሚችልበት አግባብ የሚገልጽበት መንገድ ነው። ሁለተኛ የመጻፍ ልዩ መሆን ነው። ማለትም የተለያዩ ሰዎች ስለ አንድ ርዕስ ጉዳይ እንዲጽፉ ቢደረግ፣ ጽሁፋቸው ፍጹም ሊመሳሰል ወይም አንድ ሊሆን

አለመቻሉ ነው። ለዚህም ምክንያቱ መጻፍ መረጃን መሰረት አድርጎ መተንበይንና መተርጎምን ስለሚይዝ ነው። ሶስተኛው መጻፍ ውጤት ብቻ ሳይሆን ሂደትም መሆኑ ነው። አንድ ጽሁፍ መጨረሻው ውጤት ላይ ከመድረሱ በፊት ሁል ጊዜ ውስብስብ በሆነ ሂደት ውስጥ ያልፋል። አራተኛው መጻፍ የሚመሰረተው በመጨረሻው ታላሚ ላይ ነው። በመሆኑም ሁሉም ጽሁፎች ሲጻፉ ታላቢ ያደረጉትን አንባቢ ታላሚ አድርገው ነው።

መጻፍ አንድን ሀሳብ ከጸሀፊው አእምሮ ፈልቆ ወደ አንባቢው የማስተላለፊያ መሳሪያ እንዲሁም ሀሳብን እይታዊ በሆኑ ትእምርቶች ቀርጾ የማቆያ መንገድ ነው። ከዚህ አንጻር መጻፍ የተለያዩ ጽሁፎችን (ዘገባዎችን፣ ደብዳቤዎችን፣ ማስታወቂያዎችን) ለመጻፍ፣ ገጠመኞችን ለመመዝገብ ወዘተ. የሚረዳ የቋንቋ ትምህርት መሰረታዊ ክሂል መሆኑን Harmer (1998) እና (Hedge (1998) ይጠቁማሉ። ይሁን እንጂ ሀሳብን ከአእምሮ በማፍለቅ በጽሁፍ አማካኝነት ለመግባባት የመጻፍ ስርአትን ማወቅ አስፈላጊ ነው። ስለዚህ ይህን ለማዳበር የመጻፍ ትምህርትን መማር ያስፈልጋል።

ለማጠቃለል መጻፍ ማለት በአእምሮ ያሰቡትን (ያብላሉትን) አፍልቆ ተጨባጭ ማድረግ ማለት ነው። ስለዚህ አንድ ጸሀፊ በአንድ ርእሰ ጉዳይ ላይ ያለውን ሀሳብ በማንኛውም ጊዜ ሌሎች እንዲያውቁት የሚደረግበት አንዱ መንገድ ነው። በመሆኑም ጸሀፊው ውስብስብ በሆነው የመጻፍ ሂደት ውስጥ አልፎ ሀሳቡን ታላሚ ላደረገው አንባቢ የሚገልጽበት መሳሪያ ነው። ስለዚህ መጻፍ በባህሪው ውስብስብና ሰው በመሆን ብቻ የማይገኝና የብዙ ጊዜ ልምምዶችን የሚጠይቅ ነው። በክሂሉ ለመጠቀምም መደበኛ የቋንቋ አጠቃቀምን መጠየቁና በአጠቃቀም ወቅት ለንግግር የምንጠቀምባቸውን የተለያዩ ገለጻዎችን የማንጠቀም መሆኑ በቀላሉ በክሂሉ ለመገልገል አስቸጋሪ እንደሚያደርገው ለመገንዘብ ተችሏል።

2.3 የመጻፍ ትምህርትን አስቸጋሪ የሚያደርጉ ተላውጦዎች

መጻፍን ለማስተማርም ሆነ ለመማር አስቸጋሪና ከባድ ክሂል እንደሆነ በርካታ ምሁራን ያስረዳሉ (Gere, 1987; Burning & Horn, 2000; Kellogg & Raulerson,

2007):። በመማር ሂደት ውስጥ አልፎ ክሂሉን በሚገባ ማዳበር የሚችሉትና ራሳቸውን በትክክል መግለጽ የሚችሉት ተማሪዎች ቁጥር ጥቂት ለመሆኑ ይኸው ከባድነቱ እንደሆነ ይገመታል። Kroll (1991) እና Oraif (2016) የክሂሉ ከባድነት ለኢ-አፍፊት የቋንቋ ተማሪዎች ብቻ ሳይሆን ለአፍፊቱም ጭምር መሆኑን በማስረዳት ከላይ የተገለጸውን ሀሳብ ያጠናክራሉ።

መጻፍ በጣም ውስብስብና የተለያዩ የክሂል ችሎታ መኖርን የሚጠይቅ በመሆኑ ቀላል ተግባር አይደለም። መጻፍን ውስብስብ የሚያደርጉት የሚከተሉትን ዘርፈ ብዙ ተግባራት የሚጠይቅ መሆኑን Kellogg and Raulerson (2007) ይገልጻሉ። በተመራማሪዎቹ አገላለጽ፣ መጻፍ የበርካታ ሂደቶችን ትስስርና ቅንጅት የሚጠይቅ በመሆኑ ቅድመ መጻፍን፣ መጻፍን፣ ማረምና መከለስን ያካትታል። አንድን ጽሁፍ ለመጻፍ በርእሰ ጉዳዩ ዙሪያ ሀሳብ ማፍለቅን፣ አደረጃጀትን፣ ሰዋስዋዊ ህግጋት መጠበቅን ወዘተ. ይጠይቃል።

በአፍ መፍቻም ሆነ በሁለተኛ ቋንቋ ትምህርት የመጻፍ ክሂልን መማርና ክሂሉን በብቃት ማዳበር አስቸጋሪ የሚያደርጉት ተላውጦዎች በርካታ ናቸው። ከተላውጦዎቹ መካከል የክሂሉ ውስብስብነት፣ ማለትም አእምሯዊና አካላዊ ስራ መሆኑ፣ ከማሰብ ጋር መያያዙ፣ ጸሀፊው በአንድ ጊዜ ለልዩ ልዩ ተላውጦዎች ትኩረት ሰጥቶ እንዲጽፍ የሚጠይቅ በመሆኑ፣ ለመጻፍ ብዙ ጊዜ መፍጀቱ፣ ከከፍተኛ ጥረትና ድካም በኋላም የሚፈለገው ውጤት የማይገኝበት መሆኑ ዋና ዋናዎቹ ናቸው (Widdowson, 1987; Tsui, 1996; Nunan, 1989)።

Byrne (1988) እና Fisher (2012) የመጻፍ ትምህርትን ከባድና አስቸጋሪ የሚያደርጉትን ተላውጦዎች ከጸሀፊውና ከአንባቢው ግንኙነት፣ ከቋንቋው ስነ-ልቦናዊ ባህሪ እና ከጸሀፊው እውቀት አንጻር በሶስት ዋና ዋና ምድቦች ከፍለዋቸዋል። እነሱም ስነልቦናዊ (Psychological problem)፣ አእምሯዊ/ግንዛቤያዊ ችግር (Cognitive problem) እና ስነልቦናዊ (Linguistic problem) ችግሮች ብለው መደብዋቸዋል።

2.3.1 ስነ ልቦናዊ ችግር

በንግግር ወቅት ተናጋሪና አድማጭ ፊት ለፊት በሚደረግ ተራክቦ ሀሳብ ስለሚለዋወጡ የወዲያውኑ ምጋቤ ምላሽ (Immediate Feedback) ያገኛሉ። ሆኖም መጻፍ በግል የሚከናወን ተግባር ከመሆኑ የተነሳ በተግባራት ጊዜ የፊት ለፊት ተራክቦ አይኖርም። በዚህም የተነሳ ምጋቤ ምላሽ የማግኘቱ ሁኔታ የወዲያውነት ባህሪ የለውም። አጋጣሚውም ጭራሽ ላይፈጠርም ይችላል። ይህ ደግሞ በጸሀፊው ላይ ውስጣዊ መረበሽን ያስከትላል (Richards, 1990)። ከዚህ ጋር ተያይዞ የሚነሳው ሌላው ጉዳይ መጻፍ አስቸጋሪ ክሂል በመሆኑ ጸሀፊው ብቻውን የሚያከናውነው ተግባር ስለሆነ በስነ ልቦናው ረገድ ጠንካራ ሊሆን ይገባል (Byrne, 1988)። ነገር ግን አንዳንድ ጊዜ መጻፍን ትብብራዊ ማድረግ ቢቻልም አብዛኛውን ጊዜ ግን መጻፍ አንድ ሰው በአካል ለማያውቀው አንባቢ ሀሳቡን የሚያስተላልፉበት መንገድ ነው። የወዲያውኑ ምጋቤ ምላሽ ያለማግኘቱ ባህሪና አስቸጋሪነቱ በጸሀፊው ላይ የሚፈጥረው ስነ ልቦናዊ ተጽእኖ ትምህርቱን ከባድ እንዲሆን ያደርጋል። ሌላው ጸሀፊው መልእክቱን ለአንባቢው በትክክል እንዲደርሰው ለማድረግ ከአንባቢው ጋር ተያያዥነት ያላቸውን ጉዳዮች ከግምት ውስጥ ማስገባ አለበት። ይህ ደግሞ አእምሮአዊ ጫናን ይፈጥራል (Hedge, 1998)። ከዚህ ሀሳብ በመነሳት የመጻፍ ክሂል በጸሀፊው ላይ በሚፈጥረው ውስጣዊ መረበሽ ትምህርቱን ከማክበድ አንጻር የበኩሉን ጫና እንደሚያሳድር መረዳት ይቻላል።

2.3.2 አእምሮ/ግንዛቤያዊ ችግር

ማንም ሰው የመጀመሪያ ቋንቋውን ያለምንም ችግር መናገር ሲችል፤ መጻፍ ግን ትምህርት ቤት ገብቶ ይማራል። መጻፍ የአእምሮ እንቅስቃሴን የሚጠይቅና ጸሀፍቱ ስለመጻፍ የሚኖራቸውን ክህሎት ወይም እውቀት (ሀሳብ ማፍለቅን፣ ሀሳብ ማደራጀትን) መዳበር ጋር ግንኙነት ያለው ተግባር ነው። ከዚህም በተጨማሪ ሀሳባችንን በአካል ለሌለና ለማናውቀው አንባቢ ግልጽ ለማድረግ አረፍተ ነገሮችን እንዴት ማደራጀት እንዳለብን መማር የግድ ነው (Byrne, 1988)።

Hedge (1998) በበኩላቸው የመጻፍ ትምህርት እጅን፣ አይንና አእምሮን በማስተባበር በተገቢው ትእምርታዊ ወኪሎ አማካኝነት የግል ወይም የጋራ ገጠመኝን የማካፈል ችሎታን የሚጠይቅ ነው። በማለት ለመጻፍ ትምህርት ክንውን አእምሮዊ ችሎታ ያለውን ድርሻ ይገልጻሉ። በአንጻሩ አእምሮን በማሰራት (የሀሳብ እጥረት/ የሚጽፉት ማጣት፣ ሀሳብ ማደራጀት አለመቻል) ሀሳብን በጽሁፍ መግለጽ አለመቻል ደግሞ ለመጻፍ ትምህርት አስቸጋሪነት ከሚጠቀሱ ምክንያቶች መካከል አንዱ ነው። እንዲሁም Dougherty (1985) መጻፍ ቀላል ስራ እንዳልሆነ በመጥቀስ ጸሀፊው የአንባቢዎቹን ስሜትና ፍላጎት እያሰበ ስለሚጽፍ ደግሞ ችግሩን የጎላ እንደሚያደርገው ይገልጻሉ። እናም በእነዚህና በሌሎች የተለያዩ ምክንያቶች መጻፍ በጸሀፊው ላይ ተጽእኖ ይኖረዋል (Byrne, 1988)።

2.3.3 ስነ ልሳናዊ ችግር

ቃላዊ ተግባራት የሚመሰረተው በግንኙነት ሂደት ነው። ተሳታፊዎቹም ግንኙነቱ የሁለትዮሽ እንዲሆን የነቃ ተሳትፎ ያደርጋሉ። ምክንያቱም ንግግር ድንገታዊ በመሆኑ የአረፍተ ነገሮቻችንን መዋቅር ለማደራጀትም ሆነ ለማያያዝ የምንሰጠው የተወሰነ ጊዜ ብቻ ነው። የምንናገረውን ነገርም ሰዎች በሚሰጡን ምላሽ ተመርኩዘን ልንደግምላቸው እና ልናብራራላቸው እንችላለን። ያልተሟሉና ሰዎቻቸው ትክክለኛነታቸውን ያልጠበቁ አረፍተ ነገሮችም ሊቀርቡ ይችላሉ። በመጻፍ ጊዜ ግን ተግባራትን የሚያስቀጥል ሆኖ አናገኘውም። ምክንያቱም በጽሁፍ የሚደረገው ተግባራት በጸሀፊውና በአንባቢው መካከል ፊት ለፊት የሚከናወን ተራክቦ ባለመሆኑ በሰዎቻቸው ግድፈቶች ምክንያት የሚከሰቱ የመልእክት መዛባቶችን ማስተካከል የሚቻልበት አጋጣሚ ጭራሽ አይኖርም። ስለዚህ በጽሁፍ የሚደረገው ተግባራት እንዳይደናቀፍ ጸሀፊው የታላሚውን ቋንቋ ሰዎቻቸው ስርአት ማወቅ ይጠበቅበታል (Byrne, 1988)። ይህንን ለማድረግም ረጅም ጊዜን በሚፈጅ የአጻጻፍ ሂደት ውስጥ ማለፍ ይጠበቅበታል። የመጻፍ ትምህርትን አስቸጋሪ የሚያደርገውም ይኸው ሰፊ ጊዜንና ትዕግስትን የሚጠይቅ ሂደትን ማለፍ የሚፈልግ መሆኑ ነው (Harmer, 1991)።

ስለዚህ በመጻፍ ትምህርት ረገድ የቋንቋውን የአወቃቀር ስርአት ማወቅ እጅግ ጠቃሚ ነው። ምክንያቱም ሀሳብን በጽሁፍ አማካኝነት በትክክል መግለጽ የሚቻለው የቋንቋውን ስርአት ጠንቅቆ በማወቅ በመሆኑ ነው። እውቀቱ ደግሞ ስርአቱን ከአጠቃቀሙ ጋር በማዋሀድ በጽሁፍ ለመግባባት ያስችላል (Byrne, 1988)። ስለሆነም የመጻፍ ትምህርትን አስቸጋሪ ከሚያደርጉት ባህሪያት በመነሳት ክሂሉን ለማስተማር ከፍተኛ ጥንቃቄ የሚሹ ጉዳዮችን መረዳት ያስፈልጋል። ይኸውም የተማሪዎችን የሰነ ልቦና ሁኔታ፣ የእውቀት ደረጃና የአእምሮ ብስለታቸውን ግምት ውስጥ በማስገባት ለክሂሉ መዳበር የሚቀርቡትን ይዘቶች ተገቢ አቀራረብን ተከትሎ ተግባራዊ ማድረግና ተገቢ ምጋቤ ምላሽ መስጠት አስፈላጊ ነው (Byrne, 1988)።

2.4 መጻፍን የማስተማሪያ ዘዴዎች

ምንም እንኳን አንድ ትክክለኛና ተመራጭ ነው የሚባል መጻፍን የማስተማሪያ ዘዴ ባይኖርም እንደ Raimes (1983), Byrne (1988), Nunan (1989) እና Richards (1990) አገላለጽ የመጻፍ ክሂሉን የማስተማሪያ ዘዴዎች ውጤት ተኮር፣ ሂደት ተኮርና ዘውግ ተኮር የሚባሉ ሶስት ዋና ዋና አቀራረቦች አሉት።

2.4.1 ውጤት ተኮር አቀራረብ

ውጤት ተኮር አቀራረብ ትኩረት የሚያደርገው ተማሪዎች በስተመጨረሻ በሚቀርቡት ስራ ላይ በመሆኑ ስህተት እንዲፈጽሙ አይፈቅድም። አላማውም ተማሪዎች በሚጽፉት ጽሁፍ ትክክል ሆነው እንዲገኙ ማድረግ ነው (Ferris & Hedgcock, 2005)። ስለሆነም ይህን አቀራረብ በመከተል የመጻፍ ትምህርት በሚቀርብበት ወቅት ተማሪዎቹ በጽሁፉ ሂደት የሚያልፉበትን ደረጃ ከግምት ውስጥ አያስገባም፤ ተማሪዎች ፈጥረው እንዲጽፉም አያደርግም (Richards, 1990; Harmer, 2001; Williams, 2014)። ብዙ ጊዜ መምህሩ የመጻፊያ ርዕስ ወስኖ የሚቀርብበት ሲሆን ባዶ ቦታ መሙላት፣ አረፍተ ነገር መመስረት፣ አረፍተ ነገር ማስፋፋት የመሳሰሉት የተለመዱ ተግባራቱ ናቸው (Raimes, 1983; Williams, 2014)።

ውጤታዊ አቀራረብን ከትኩረት አቅጣጫ አንጻር ስንመለከተው ትኩረት የሚያደርገው በስተመጨረሻ ተጠናቆ በሚቀርበው ረቂቅ ላይ ሲሆን በእርማት አሰጣጡ ወቅትም ከጽሁፉ ይዘት ይልቅ ቅርጽ ላይ ያተኩራል (Silva, 1990; Casanave, 2013):: ስለዚህ በዚህ ዘዴ ሰዎች የሚችሉት ትልቅ ግምት ይሰጠዋል:: በተጨማሪም በዚህ አቀራረብ የመምህሩ ሚና ከተማሪው ሚና አይሎ የሚታይ ከመሆኑም በላይ ሂደቱን በበላይነት የመቆጣጠርና ስህተቶችንም በማረም ረገድ የዳኝነት ስራ የሚከናወነው በመምህሩ ነው:: በተቃራኒው ተማሪዎች ከመምህሩ የተሰጣቸውን ትእዛዝ በመቀበል ፍዝ ተቀባይ (Passive receiver) የሚሆኑበትና የመምህሩ የበላይነት አይሎ የሚታይበት ስለሆነ አቀራረቡ መምህር ተኮር አቀራረብ (Teacher Centered) በመባል ይጠራል (White, 1980; Richards, 1990; Harmer, 2004)::

በዚህ አቀራረብ የመጻፍ ችሎታን ለማሳደግ ለተማሪዎች መነሻ የሚሆን ሞዴል ጽሁፎች ይቀርቡላቸዋል፤ የቀረቡላቸውን ሞዴል የቅርጽ፣ የይዘትና የአደረጃጀት ባህሪያት በመተንተን ይማራሉ፤ ስነልሳናዊ ጉዳዮችንና ቅንብራዊ አሰዳደሮችን ይለያሉ:: የቀረቡላቸውን ሞዴል ካጠኑና የቋንቋውን አላባውያን ከለዩ በኋላ አስመስለው እንዲጽፉ ይደረጋል::

በውጤት ተኮር አቀራረብ የመጻፍ ክህሎትን የሚማሩ ተማሪዎች አሳማኝ ጽሁፎችን እንዴት እንደሚጽፉ ገለጻና ትረካ ስለሚደረግላቸው፣ ለእያንዳንዱ የጽሁፍ አይነት ምን አይነት ቃላትና የአረፍተ ነገር አወቃቀር መጠቀም እንዳለባቸው ስለሚገለጽላቸውና የቋንቋ ችሎታቸውን ከፍ ለማድረግ ሰለሚጥሩ ከመምህራን የሚጠበቀው ዋና ተግባር የተማሪዎችን የቋንቋ ስህተት ፈልፍሎ ማውጣት ነው (Tangerpermpoon, 2008):: ስለዚህ በውጤት ተኮር ማስተማሪያ ዘዴ የመጻፍ ክህሎት ችሎታ የሚለካው በዲስኩር/ በአረፍተ ነገር ደረጃ የተሰጡ ስራዎችን ተከትሎ ትክክለኛ የቋንቋ ቅርጾችን ማዘጋጀት መቻል ነው:: ስለዚህ ሰዎች የሚችሉት ትልቅ ትኩረት ወይም ግምት ይሰጠዋል:: እናም ትክክለኛ የሆነ የአረፍተ ነገር መዋቅር የጽሁፍ አስፈላጊ ክፍል ነው (White, 1980; Richards, 1990)::

በመሆኑም 1960ዎቹ የጸሀፍትን አስተሳሰብ/ ችሎታ ማሻሻል አይችልም፤ ለአንባቢና ለጽሁፍ አላማ የሚሰጠው ትኩረት አነስተኛ ነው፤ ትኩረቱ ለስነመዋቅርና ለስርአቶች ብቻ ስለሆነ በሂደት መጻፍን አያበረታታም፤ ተማሪዎችንም አያነሳሳም እንዲሁም መምህራን የሚያቀርቡት ጽሁፋዊይም ሆነ ቃላዊ ምጋቤ ምላሽ አለመኖር ወይም ምጋቤ ምላሾቹ የሚቀርቡት በተማሪዎች የመጨረሻ ጽሁፍ ላይ በመሆኑ ምክንያት ተማሪዎቹ የተሰጧቸውን የመምህራን ምጋቤ ምላሾች ተግባራዊ በማድረግ ጽሁፋዊ ስራዎቻቸውንም ሆነ የመጻፍ ችሎታቸውን የማሻሻል እድል አይሰጥም በሚል በመተቸቱ ለሂደት ተኮር አቀራረብ በር መክፈቱን (Keh,1990; Silva, 1990; Grabe & Kaplan, 2014; Tangerpermpoon, 2008) ይገልጻሉ፡፡

2.4.2 ሂደት ተኮር አቀራረብ

ውጤት ተኮር የመጻፍ ማስተማሪያ ዘዴ በትእዛዝ የተሞላና የፈጠራ ስራን የማያበረታታ ስለሆነ ውጤትን እንጂ ሂደትን አያሳይም በሚል ተተችቶ ከ1970ዎቹ በኋላ ውስብስብ የሆነ የግንዛቤ ፍልስፍና ቦታውን በመረከቡ መጻፍ ውጤት ሳይሆን ግንዛቤን የሚጠይቅና በጸሀፊው አእምሮ ውስጥ ያለውን ሀሳብ ማስፋፊያ ሂደት መሆኑ ታምኖበታል (Silva, 1990)፡፡ ይህ አቀራረብ ዋነኛ ትኩረቱ በጸሀፊውና በጸሀፊው ውስጣዊ አለም ላይ በመሆኑ የመጻፍ ሂደትን (Composing process) የሚያገኝበት፣ ሀሳቦቹን እንደገና የሚያዋቅርበት፣ አንድ ቀጥታ መስመር ይዞ የማይጓዝ፣ የሚደጋገም፣ አሰሳዊና (Exploratory) አፍልቆታዊ ሂደት መሆኑን Silva (1990) ይገልጻሉ፡፡

ይህ ዘዴ ትኩረቱ ለሙሉው ጽሁፍ እንጂ ለሰዋስው ወይም ለተወሰነ የጽሁፍ ክፍል ብቻ አይደለም፤ ይልቁንም ተማሪዎች ትኩረት ሰጥተው እንዲጽፉ ማድረግ፣ በሚጽፉበት ጊዜ አዘውትሮ ምጋቤ ምላሽ መስጠት፣ በርካታ ክለሳዎችን እንዲያደርጉ ማድረግ ቁልፍ ተግባራቱ ናቸው (Williams, 2014)፡፡

Hyland (2003) እንደሚሉት የመጻፍ ክሂደት ለማፋጠን መተግበር ያለባቸው ስድስት ማስፈጸሚያ ብልሀቶች አሉ፡፡ እነሱም ቅድመ መጻፍ ክንውንን ማመቻቸት፣ አእምሮን ማነቃቃት፣ ደጋግሞ መጻፍ፣ ያላሰለሰ ምጋቤ ምላሽ መስጠት፣ ሙሉውን

ጽሁፍ መከለስ፤ ተራ እርማቶችን እስከ መጨረሻው የአርትኦት ስራ ድረስ መታገስ ናቸው። በዚህ ዘዴ የሚያስተምሩ የመጻፍ ክህሎት መምህራን የራሳቸውን ሀሳብ የሚጭኑ፤ ተማሪዎችን የሚተቹና ሀሳብ የሚያቀርቡ ሳይሆኑ ጽሁፍ በሂደት እንዲዳብር የሚያበረታቱ ናቸው (Johns, 1990)። በመሆኑም ተማሪዎች የራሳቸውን የፈጠራ ሂደት ራሳቸው እንዲቆጣጠሩ መጻፍን በምናስተምርበት ጊዜ ዋና አላማችን በስተመጨረሻ ላይ ፍጹም የሆነ የመጻፍ ውጤት ማስገኘት ሳይሆን በሂደት ተማሪዎች የሰሯቸውን ስህተቶች ቀንሰው ራሳቸውን የቻሉ አርታኪዎች ማድረግ ነው (Hedge, 2000; Ferris & Hedgcock, 2005)።

በሂደት ተኮር አቀራረብ ተማሪዎች የሚጽፏቸውን ረቂቆች ለመምህራቸውም ሆነ ለጓደኞቻቸው ያሳያሉ። በሚያገኛቸው ምጋቤ ምላሾችም ይበልጥ ይበረታታሉ፤ ያስባሉ (Silva, 1990)። ይህ አቀራረብ የመፍጠር፣ አዲስ ነገር የመፈለግ፣ ትርጉምን የማስፋት ሂደትን የሚከተል ነው (Nunan, 1989; Richards, 1990; Seow, 2002)።

ይህ ዘዴ ትኩረት የሚያደርገው ቅርጽ ላይ ሳይሆን ሂደቱ ላይ በመሆኑ ከውጤት ተኮር ዘዴ የበለጠ ውጤታማ እንደሆነ Nunan (1989)፣ Seow (2002) እና Matsuda (2003) ይገልጻሉ። በመጻፍ ሂደቱም ምጋቤ ምላሽ መስጠት ለመጻፍ ክህሎት መሻሻል እጅግ ጠቃሚና አስፈላጊ ጉዳይ መሆኑን የተለያዩ ምሁራን ጠቁመዋል (Zame, 1983; Kroll, 2001; ferries, 2003; Hyland & Hyland, 2006; Min, 2006; Lim, 2007)። ምጋቤ ምላሹም በጽሁፉ ሂደት እንደ ተጽእኖ ፈጣሪ (intervation)፣ እንደ ድጋፍ ሰጭ እንዲሁም የጸሀፍትን የጽሁፍ ግቦች ለማሳካት እንደ ማበረታቻ በመሆን ያገለግላል (Flower & Hayes, 1981; Keh,1990; Grabe & Kaplan, 2014)።

ሂደት ተኮር ዘዴ የውጤት ተኮር ዘዴን ችግሮች ለመቅረፍ የተፈጠረ ሲሆን ተማሪዎች እንዴት መጻፍ እንዳለባቸው ስለሚያሳይና መምህራን አስፈላጊውን ምጋቤ ምላሽና በቂ ጊዜ እንዲያመቻቹ ስለሚያደርግ በንጽጽር ሲታይ ከሌሎች የመጻፍ ማስተማሪያ ዘዴዎች የተሻለ ነው ይባላል። ይሁንና በሂደታዊ አቀራረብ

ላይም ለጸሀፊው ማንነትና ለጽሁፉ ርእሰ ጉዳይ ትኩረት ሳይሰጥ ለሁሉም ተማሪዎችና ለማንኛውም ጽሁፍ አንድ አይነት ሂደትን ይጠቀማል የሚል አስተያየት ተሰንዝሮበታል (Badger & White, 2000):: ሆኖም ይህ ዘዴ ይህን ሂሳዊ አስተያየት ቢያስተናግድም በአሁኑ ጊዜ ሂደት ተኮር አቀራረብ ሰፊ ተቀባይነት በማግኘቱ በተግባር ላይ እየዋለ እንደሚገኝ Badger and White (2000) ያስረዳሉ::

2.4.3 ዘውግ ተኮር አቀራረብ

ዘውግ ተኮር አቀራረብ ከሌሎች አቀራረቦች በአንጻራዊነት በቅርብ ጊዜ የመጣ የማስተማሪያ ዘዴ ሲሆን ለተማሪዎች የተለያዩ የአጻጻፍ ስልቶችን ማስተማር የበለጠ ተጠቃሚ ሊያደርጓቸው ይችላል ከሚለው አተያይ ጋር በተያያዘ ዘውግ ተኮር ዘዴ በ1980ዎቹ ውስጥ የበለጠ ታዋቂነትን እያገኘ መምጣት ጀምሯል:: ተማሪዎች የተለያዩ የአጻጻፍ ስልቶችን እያጠኑ ሲሄዱ በተጓዳኝነትም የተለያዩ መዋቅራዊና ቅርጻዊ የአጻጻፍ ስልቶችን በመረዳት በጽሁፍዊ ስራዎቻቸውም ውስጥ የተማሯቸውን የአጻጻፍ ስልቶች ተግባራዊ ሊያደርጓቸው ይችላሉ (Badger & White, 2000)::

ዘውግ ተኮር አቀራረብ አካዳሚያዊ ጽሁፎችን መምህራን በገሀዱ አለም ውስጥ የሚተገበሩትን ልዩ ልዩ የጽሁፍ አይነቶች ለምሳሌ:- ልዩ ልዩ ዘገባዎች (ሪፖርቶች)፣ የስራ ደብዳቤዎች (business letters)፣ የህግ ዘገባዎች፣ ርእሰ አንቀጾች (editorials)፣ የህይወት ታሪኮች ወዘተ. በክፍል ውስጥ በመልመጃነት እንዲለማመዱ የሚያበረታታ የአጻጻፍ ዘዴ ነው (Johns, 2003; Yan, 2005):: Burns (2001) እንደገለጹት የዘውግ ተኮር አቀራረብ የመማር ማስተማር ሂደት ሶስት አብይ ደረጃዎችን ተከትሎ ይከናወናል:: እነሱም:-

1ኛ. የታቀደውን የጽሁፍ አይነት የሚያስገነዝብ ማሳያ ሞዴል ለተማሪዎቹ ይቀርባሉ፤

2ኛ. የጽሁፍዊ ስራው ጅምር በመምህራንና በተማሪዎች ትብብር ይቀርባል፤

3ኛ.የመጀመሪያው ረቂቅ ጽሁፍ በእያንዳንዱ ተማሪ (በግል) (Independently) ይከናወናል።

ይህ አቀራረብ መጻፍ በማህበራዊ አውድ ውስጥ ይከናወናል የሚለውን ሀሳብ ያዳብራል (ይቀበላል)። ከዚህም በተጨማሪ የተወሰነ አላማም ያንጸባርቃል። ይህም አላማ መማር ሊኖር የሚችለው በሙሉ ንቃተ ህሊና በሚከናወን ማስመሰል (Imitation) እና ትንታኔ ነው የሚል ነው። ዘውግ ተኮር አቀራረብ የውጤት ተኮር አቀራረብ ማስፋፊያ እንደሆነ Johns (1990) ይገልጻሉ። ማስፋፊያውም ሰዋሰውን ከማለማመድና መዋቅሮችን ከማስተማር በላይ ነው። የተለያዩ ቅርጽ ያላቸውን ጽሁፎች እንዲጽፉ እድል ይሰጣል፤ ለአውድ፣ ለአንባቢ፣ ለልዩ ልዩ የጽሁፍ አይነቶችና ለተግባቦታዊ አላማ ትልቅ ቦታ ይሰጣል (Yan, 2005; Hyland, 2009)። ተማሪዎች ከማህበረሰቡ ጋር ውጤታማ የሆነ ተግባቦት እንዲፈጥሩ ያስችላል (Tangerpermpoon, 2008)። የጽሁፍ አይነቶች (ዘውጎች) በሌሊብት አግባብ በሂደት ተኮር ብቻ ተማሪዎችን እንዲጽፉ ማድረግ ተማሪዎችን ፈሪ፣ የመጻፍ ክሂልን ውጤት አልባ ያደርጋል የሚል እሳቤ አለው (Knapp & Watkins, 2005)። የመምህሩም ሚና ከቅርጽና ከይዘት አልፎ ከአንባቢ ጋር የሚያግባባ ቋንቋውም ግጥምጥምና ለመጻፍ አላማ ስኬት የሚያበቃ እንዲሆን ማገዝ ነው (Hyland, 2009)።

ዘውግ ተኮር አቀራረብ ይበልጥ የሚያተኩረው አንባቢን ታሳቢ አድረጎ ምን እንዴት ይጻፍ በሚል ላይ ነው። ስለሆነም ለጽሁፉ አላባውያን ቅድሚያ በመስጠት አዳዲስ ፈጠራዎችንና የራስ አገላለጽን ይገድባል (Knapp & Watkins, 2005) ለተማሪዎችም በፈለጉት ዘውግ እንዲጽፉ እድል አይሰጥም (Badger & White, 2000)። የልቦለድ ነክ ጽሁፎችን ወደጎን በመተው ለእውነታዊ ጽሁፎች ብቻ እውቅና ይሰጣል፤ በትእዛዝ የተሞላ ደንብ የሚከተልና በጽሁፉ የመጨረሻ ውጤት ላይ የሚያተኩር ነው (Hyland, 2004)።

ይሁን እንጂ ይህ አቀራረብ እንደቀድሞዎቹ አቀራረቦች የተለያዩ ትችቶች ተሰንዝረውበታል። ከነዚህ የመቃወሚያ ሀሳቦች መካከል የመጀመሪያው ጽሁፋዊ

ስራውን ለማከናወን አስፈላጊ ለሆኑት ሂደታዊ ተግባራት ዝቅተኛ ትኩረት መስጠቱ ነው። ከዚህም በተጨማሪ ተማሪዎችን እጅግ ፍዝ ተቀባይ (Passive receiver) አድርጎ መመልከቱ ሌላው ደካማ ጎኑ ነው (Badger & White, 2000)። ነገር ግን ይህን ሀሳብ የሚደግፉ ወገኖች እንደሚሉት ዘውግ ተኮር አቀራረብ የተለያዩ የጽሁፍ አይነቶች እንዴት የተለያዩ የአጻጻፍ መዋቅሮችን እንደሚሸጡ ለተማሪዎች ከማስተማር አኳያ ውጤታማ መሆኑን (Yan, 2005) ይገልጻሉ።

እነዚህ ከዚህ በላይ የቀረቡት የተለያዩ የመጻፍ ማስተማሪያ ዘዴዎች የየራሳቸው ጠንካራ ጎኖች ቢኖሯቸውም ድክመቶችም እንዳሉባቸው በተለያዩ ምሁራን ይገለጻል (Brown, 1994; Badger & White, 2000; Yan, 2005)።

ከዚህ በመቀጠል ደግሞ የምጋቤ ምላሽን ምንነትና በምጋቤ ምላሽ ዙሪያ የሚነሱ ንድፈ ሀሳባዊ ነጥቦች ለመዳሰስ ይሞክራል።

2.5 የምጋቤ ምላሽ ምንነት

ከቋንቋ ትምህርት (በተለይም ከመጻፍ ትምህርት) መማር ማስተማር ጋር በተያያዘ የምጋቤ ምላሽን (feedback) ምንነት በተመለከተ ምሁራን ከተለያዩ አቅጣጫዎች አንጻር ሲበይኑት ይስተዋላል። ለምሳሌ Keh (1990) ምጋቤ ምላሽ የመጻፍ ትምህርቱ ዋና አላባ በመሆን የሚያገለግል ሲሆን ከአንባቢው ለጸሀፊው የሚቀርብ ማንኛውም ግብአት ነው በማለት ያብራራሉ። እንዲሁም ምጋቤ ምላሽ በውስጡ አንባቢው ለጸሀፊው የሚለግሳቸውን አስተያየቶች፣ ጥያቄዎችና ምክሮች ወዘተ. ሊይዝ እንደሚችል ጭምር አስገንዝቦዋል።

Freedman (1987) እንደሚሉት ምጋቤ ምላሽ በአንድ ጽሁፋዊ ስራ ረቂቅ ወይም የመጨረሻ ቅጅ ላይ አልያም በንግግር መልክ በቀረበ ሀሳብ ላይ ከመምህር፣ ከብጤ ወይም ከግል የሚቀርብ ማንኛውም መደበኛ ወይም ኢ- መደበኛ ጽሁፋዊ ወይም ቃላዊ ምጋቤ ምላሾችን ያካተተ መረጃ ነው በማለት ምንነቱን በተለይ ከምጋቤ ምላሽ መስጫ መንገዶች፣ ከሚቀርብበት ቅርጽና ከሚቀርብበት ጊዜ አንጻር በይነውታል።

ምጋቤ ምላሽ ተማሪዎች ሀሳባቸውን በጽሁፍ በሚገልጹበት ጊዜ ያላቸውን ችሎታ በተመለከተ መረጃ ለመስጠት፣ የመጻፍ ክህሎትን ለማዳበር የሚያስችል የመልእክት አስተላላፊውን ስህተት በሚመለከት የሚኖረውን ጥርጣሬ ለመቀነስ ወይም እርማት ለመስጠት የትምህርቱ ክዋኔ መርጃ መሳሪያ ነው (Zamel, 1982; Hyland, 1990; Ur, 1996)።

በተመሳሳይ Edge (1990) እንደገለጹት ምጋቤ ምላሽ የመማር ማስተማሩ አንዱ አካል ሲሆን ተማሪዎች በሚጽፏቸው ጽሁፎች ላይ ለሚያሳዩት የተለያዩ ስህተቶች የሚሰጥ እርማት ነው። ከምሁሩ ገለጻ መገንዘብ የሚቻለው ተማሪዎች በተለያዩ ጊዜና ቦታ በጽሁፋቸው ላይ የሚፈጥሩትን ስህተት በመለየት እርማት የሚሰጥበትና ተማሪዎች ችግራቸውን ለይተው እንዲያውቁና በሚቀጥለው ስራቸው ላይ ችግሩን መልሰው እንዳይደግሙት የሚያደርግ መሆኑን መረዳት ይቻላል።

እንደ Ellis (1985) ገለጻ ምጋቤ ምላሽ ማለት ተማሪው ለመግባባት በሚያደርገው ጥረት ተገቢ ምላሽ የመስጠት ጉዳይ ነው። በመሆኑም ምጋቤ ምላሽ የመስጠት ሁኔታ ማረምን፣ እውቅና መስጠትን፣ ተጨማሪ ማብራሪያ መጠየቅን እንዲሁም ተገቢ ምላሽ ማግኘትን ያካትታል። Ur (1996) ደግሞ ምጋቤ ምላሽ በተማሪው ጽሁፍ ላይ ያሉ ስህተቶች እነዚህ ናቸው? በዚህ መልክ መስተካከል አለባቸው? ስህተቱ የተሰራው በዚህ ምክንያት ነው? የማለትና ትክክለኛውን በማድነቅ ለቀጣዩ ስራ የሚያግዝ አሰራር መሆኑን አስረድተዋል።

የምጋቤ ምላሽን ምንነት በተመለከተ ከላይ በተለያዩ ምሁራን ከቀረቡት ሀሳቦች መገንዘብ የሚቻለው ምጋቤ ምላሽ ማለት በጽሁፍ ወይም በንግግር መልክ የቀረበ ስራን ለማሻሻል የሚያስችሉ ጠቃሚ አስተያየቶችን፣ ጥያቄዎችን፣ ምክሮችን ወዘተ. ያካተተ ጽሁፍ ወይም ቃላት መረጃዎች በመምህራን፣ በብጢ ወይም በግል አማካኝነት በጽሁፍ ወይም በቃል የሚቀርብ ግብአት መሆኑን ነው። ከዚህም በተጨማሪ ምጋቤ ምላሽ ተማሪዎች ሀሳባቸውን በጽሁፍ በሚገልጹበት ጊዜ የጽሁፍ ችሎታቸው ምን ደረጃ ላይ እንዳለ ለመለየት፣ ሀሳባቸውን በጽሁፍ ለማስተላለፍ

ሲሉ ለሚፈጽሟቸው ፈርጂ ብዙ ስህተቶች እና ጠንካራ ጎኖችን ለመግለጽ የሚያስችል መሆኑንም ለመገንዘብ ተችሏል።

2.6 መጻፍን በማስተማር የምጋቤ ምላሽ ጠቀሜታ

በቋንቋ ትምህርት ውስጥ የመጻፍ ክህሎትን በምናስተምርበት ወቅት ተማሪዎች ሀሳባቸውን በጽሁፍ የመግለጽ ችሎታቸውን ማዳበር ይረዳ ዘንድ በሚጽፉት ድርሰት ላይ የሚሰጠውን ተከታታይ ምጋቤ ምላሽ በተመለከተ በምሁራን ዘንድ ክርክሮች ወይም አለመስማማቶች ይታያሉ። ይህም ከፊሎቹ ምጋቤ ምላሽ በመሰጠቱና ባለመሰጠቱ መካከል የላቀ ልዩነት እንደሌለ ሲገልጹ ከፊሎቹ ደግሞ ምጋቤ ምላሹ በተገቢው መንገድ ከተከናወነ ጠቀሜታው የጎላ እንደሆነ ይገልጻሉ።

ምጋቤ ምላሽ መሰጠቱ ጠቀሜታ የለውም ከሚሉት ግምባር ቀደምት ምሁራን መካከል Truscott (1996, 1999) ባቀረቡት ተከታታይ ጠንካራ ተቃውሟቸው ተጠቃሽ ናቸው። እንደ Truscott ገለጸ በተለይ ቅርጽ ላይ የሚሰጥ ምጋቤ ምላሽ እርባና የለሽ ብቻ ሳይሆን አንዳንድ ጊዜም የተማሪዎችን ስነ ልቦና ሊጎዳ የሚችል በመሆኑ ሊቀር ይገባል የሚል እምነት አላቸው። በተመሳሳይ Richards and Lockhart (1996) በአንድ ትምህርት ቤት ውስጥ እንግሊዝኛን በሁለተኛ ቋንቋነት በሚማሩ የቋንቋ ተማሪዎች ላይ ጥናት አካሂደዋል። ተመራማሪዎቹም ተማሪዎች በጽሁፋቸው ላይ የተሰጣቸው ተከታታይ ምጋቤ ምላሽ በብዛት ስህተት ከመስራት እንዳላዳናቸው በመጥቀስ ምጋቤ ምላሽ መስጠቱ ጠቀሜታ የሌለው መሆኑን ጠቁመዋል።

Makino (1993) ም የምጋቤ ምላሽን ውጤታማነት ወይም ጠቃሚነት ለማረጋገጥ አስቸጋሪ ነው በማለት አስተያየታቸውን ሰንዘረዋል። ከዚህም በተጨማሪ Bichener (2008) ባካሄዱት ጥናት በተማሪዎች ጽሁፍ ስራዎች ላይ የሚቀርቡ ምጋቤ ምላሾች በሁሉም የተለያዩ እርከኖች ላይ የሚገኙ ተማሪዎችን የመጻፍ ክህሎ ማዳበር ስለመቻል ወይም አለመቻሉ አሁን ካለው ተጨባጭ መረጃ አንጻር ጊዜው ገና መሆኑን ጠቁመዋል።

ይሁንና በርካታ ምሁራን ከላይ የቀረቡትን አቋሞች በመቃወም ምጋቤ ምላሽ መስጠት አስፈላጊ ወይም ጠቃሚ ነው በማለት በአጽንኦት ይከራከራሉ። በእነዚህ ምሁራን እምነት ምጋቤ ምላሽ የተማሪዎችን ድርሰት የመጻፍ ክሂል የሚያሻሽል፤ በተማሪዎች ዘንድ የሚፈለግና የመማር ሂደቱን የሚያቀላጥፍ ነው። ለምሳሌ፡- Ferris (1999) ባካሄዱት ጥናት ተጨባጭ ማስረጃዎችን በማቅረብ ቀደም ሲል በTruscott (1996, 1999) የቀረበውን ሀሳብ ውድቅ በማድረግ በተማሪዎች ድርሰት/የጽሁፍ ስራ ላይ ቅርጽ ተኮርና ሌሎች ምጋቤ ምላሾችን መስጠት ውጤታማ እንደሆነ አረጋግጠዋል። Jhonson (1991) በበኩላቸው ተማሪዎች ድርሰት ሲጽፉ በሚፈጽሟቸው ስህተቶች ላይ የሚሰጥ ምጋቤ ምላሽ ከዋናው የማስተማር ተግባር የሚያንስ አይደለም ሲሉ ያስረዳሉ።

Laurillard (2002) ም ካለ ምጋቤ ምላሽ አቅርቦት የሚከናወን ማንኛውም የተማሪ ተግባር ለተማሪው ፍጹም ፍሬ አልባ ነው በማለት ያብራራሉ። ከምሁሩ ገለጻ መረዳት የሚቻለው ተገቢ የሆነ ምጋቤ ምላሽ የተማሪዎችን የተነሳሽነት ስሜት ከማዳበርና ስህተት/ትክክል የሆኑ ጉዳዮችን ለይቶ ከማሳየት አኳያ ወሳኝ ሚና እንዳለው ያሳያል።

Colle and Chan (1994) ደግሞ በጃፓን ውስጥ በሚገኙ የመጀመሪያ አመት ትምህርታቸውን በሚከታተሉ የእንግሊዝኛ ቋንቋ ተማሪዎች ላይ ሶስት የተለያዩ የአስተራረም ስልቶችን በመጠቀም ጥናት አካሂደዋል። እናም የተማሪዎችን ድርሰት የመጻፍ ክሂል በማሻሻል በኩል ምጋቤ ምላሹ ውጤታማ መሆኑን አጥኚዎቹ ለማሳየት ሞክረዋል። አያይዘውም እንደሚሉት የሚሰጠው ምጋቤ ምላሽ በተሻለ ሁኔታ ፍንጭ ሰጭ፣ ስልታዊና ቀጣይነት እንዲኖረው በተደረገ መጠን በመማር ማስተማሩ ሂደት ተማሪዎች የሚፈጽሟቸውን ስህተቶች እንዲቀንሱ፣ ትክክለኛውን የአሰራር አካሄድ እንዲከተሉ እንደሚያደርግ ጠቁመዋል። ከዚህ ጋር በተያያዘ Ellis (2005) እንደሚሉት አንዳንድ ምሁራን ስህተትን ከመቀነስ አንጻር ምጋቤ ምላሽ ኢ-ውጤታማ ነው ብለው ለደረሱበት ማጠቃለያ በምክንያትነት የሚጠቅሱት መምህራን ስህተቶችን ወጥነት ባለው መንገድ አለማረማቸው ነው የሚል የመከራከሪያ ነጥብ እንደሚያቀርቡ ያስረዳሉ።

Sommers (1982) በበኩላቸው ተማሪዎች ምጋቤ ምላሽ የማያገኙ ከሆነ ጽሁፋዊ ስራቸውን ፍጹም እንደሆነ በማሰብ የመከለስ አዝማሚያቸው ሊቀንስ እንደሚችል ይገልጻሉ። በተመሳሳይ Hedge (1998) ም የምጋቤ ምላሽን አስፈላጊነት ሲገልጹ ተማሪዎች ጽሁፋዊ ምጋቤ ምላሽ ካልተቀበሉ ጽሁፋቸውን እንዴት መከለስ እንዳለባቸውና በየትኞቹ ጉዳዮች ላይ ትኩረት ማድረግ እንዳለባቸው አስተማማኝ ግብአት ስለማይኖራቸው ጽሁፋቸውን ለመከለስ አይነሳሱም ይላሉ።

ከዚህ በተጨማሪም LaLande (1982) የጀርመንኛ ቋንቋ በሚማሩ ስልሳ ተማሪዎችን በማሳተፍ የሙከራ ጥናት አድርገዋል። ጥናቱን ሲያካሂዱም ሁለት የአስተራረም ስልትን ማለትም ተለምዶ የአስተራረም ስልትና ስልታዊ የአስተራረም ስልትን ተግባራዊ አድርገዋል። በመጨረሻም የተገኘው ውጤት በሁለቱ የአስተራረም ስልቶች አማካኝነት የተሰጠው ምጋቤ ምላሽ ጉልህ ልዩነት ያመጣ ሲሆን ስልታዊ የአስተራረም ስልትን ተከትሎ የተሰጠው ምጋቤ ምላሽ ከተለምዶ የተሻለ ውጤት እንዳስገኘ አመለካከቷል።

Ellis (2005) ምጋቤ ምላሽ በቋንቋ ትምህርት ክፍለ ጊዜ በተማሪዎች ዘንድ መልካም አቀባበል የሚደረግለት ብቻ ሳይሆን የሚፈለግም ነው ይላሉ። Gardner (1990) ም ተማሪዎች ስህተት መፈጸሚያቸውን ካላወቁ ስህተታቸውን ሊያርሙ አይችሉም፤ ስለሆነም ምጋቤ ምላሽ አስፈላጊ እንደሆነ ያስረዳሉ። Cardelle and Carno (1980) በበኩላቸው የተካሄዱ ጥናቶችን ከመረመሩ በኋላ የሰጡትን አስተያየት ሲጠቅሱ ስህተቶችን መጠቆም እንደ ቅጣት ሳይሆን ተማሪዎችን ለማነሳሳት እንደሚያስችል መረጃ መቆጠር ያለበት መሆኑን ጠቁመው ተማሪዎች የቋንቋ ተረድኦቻቸውን አስመልክተው የበለጠ መረጃ ባገኙ ቁጥር ለምን ስህተት እንደሰሩና እንዴት ማረም እንዳለባቸው የበለጠ መረጃ እንዲያገኙና የበለጠ አቅማቸውን እያዳበሩ ይሄዳሉ የሚል ማጠቃለያ ላይ እንደደረሱ ገልጸዋል።

Keh (1990) በበኩላቸው ምጋቤ ምላሽ ለመምህራን፣ ለመርሀ ትምህርት አዘጋጆች፣ ለፈተና አውጪዎች እና ለተማሪዎች አስፈላጊ ነው ይላሉ። ለመምህራን የማስተማሪያ ስልታቸው ምን ያህል ውጤታማ እንደሆነ፣ ተማሪዎች የተሻለ ውጤት

እንዲያመጡ ምን አይነት ለውጥ ማድረግ እንዳለባቸው ለማወቅ፣ ስህተትን እንዴት ማስተናገድ እንደሚገባቸው ተጨማሪ ትኩረት የሚሹ ጉዳዮችን ለመለየት ወዘተ. የሚያመለክት መሆኑን ያስረዳሉ። ለዚህም ነው Heaton (1988) አንድ ዶክተር መድሀኒት ለመስጠት የህመማኑን በሽታ በመጀመሪያ ደረጃ መመርመር እንዳለበት ሁሉ መምህራንም የተማሪዎችን ጠንካራና ደካማ ጎን ለማየት ምጋቤ ምላሽ መስጠት እንዳለባቸው የሚጠቁሙት። ለተማሪዎች ደግሞ ስህተቶቻቸውን ለማስተካከልና ለማቃናት ብሎም ጠንካራና ደካማ ጎናቸውን ለመለየት ይረዳቸዋል (Ferris, 1995b; Lee, 1997)። በቅርብ ጊዜ የተካሄዱ ጥናቶችም ምጋቤ ምላሽ የተሰጣቸው ተማሪዎች ምጋቤ ምላሽ ካልተሰጣቸው ተማሪዎች በተሻለ ደረጃ ትክክለኛ ጽሁፋዊ ክለሳ ማድረጋቸውንና የመጻፍ ክሂላቸውን እንዳሻሻሉ አረጋግጠዋል (Lim, 2007; Bitchener, 2008; Leaph, 2011)።

ከላይ ከቀረቡት ሀሳቦች መገንዘብ እንደሚቻለው ምጋቤ ምላሽ ተማሪዎች መምህራን በሚሰጡት አስተያየት ላይ ተመርኩዘው ሀሳባቸውን በጽሁፍ የመግለጽ ችሎታቸውን እንዲያጎለብቱና በትምህርቱ ሂደት የሚያነሷቸውን ግቦች መሳካታቸውን ለመፈተሽ የሚያገለግል መሆኑን ነው።

ከዚህም ባሻገር ተማሪዎች ባገኙት መረጃ መነሻነት በቀጣዩ ጽሁፋቸውን ለማሻሻል አስተዋጽኦ እንዳለው እንረዳለን። ይኸን አስመልክተው Keh (1990) እንደሚሉት ምጋቤ ምላሽ በመጻፍ ትምህርት ውስጥ መሰረታዊ ነገር በመሆኑ ለተማሪዎች መረጃ ለመስጠት ያገለግላል። በዚህም መሰረት ተማሪዎች መረጃውን መነሻ በማድረግ ቃላትን በተገቢ ቃላት ለመተካት፣ የሀሳብን ግልጽነትና ተገቢነት ለማጎልበት፣ ተገቢ የሆኑ ስርአተ ነጥቦችን ለመለየትና ለመጠቀም ለመሳሰሉት ምጋቤ ምላሽ መሰጠቱ ከፍተኛ አስተዋጽኦ እንዳለው ያስረዳሉ።

Byrne (1988) በበኩላቸው በጽሁፉ ላይ የሚታዩ ስህተቶች አይቀሬ መሆናቸው ብቻ ሳይሆን የቋንቋ ትምህርት ተፈጥሮአዊ ባህሪ መሆናቸውን በመገንዘብ እንደ ሁኔታውና አስፈላጊነቱ ምጋቤ ምላሾችን መስጠት ለመጻፍ ክሂል መሻሻል ከፍተኛ ድርሻ እንዳለው ያስገነዝባሉ። Sheorey (1986) በአጽንኦት እንደገለጹት አፈ

ፈቶችን ጨምሮ አብዛኛው ሰው ከንግግር ስህተት በበለጠ በመጻፍ ውስጥ ለሚታዩ ስህተቶች ስሜት ስሱ (less tolerant) እስከሆኑ ድረስ ምጋቤ ምላሽ የመስጠቱ ጉዳይ አስፈላጊ ሆኖ ይቆያል በማለት ያብራራሉ።

ይሁን እንጂ ምጋቤ ምላሽ መስጠት አስፈላጊ መሆን አለመሆኑን በሚመለከት ከተሰነዘሩት አስተያየቶች አብዛኞቹ ምሁራን የሚስማሙበት በተማሪዎች ድርሰት ላይ ምጋቤ ምላሽ መስጠት ለተማሪዎች በጻፉት ጽሁፍ ላይ የሚታዩ ስህተቶችን እንደገና ምን ማድረግ እንዳለባቸው ስለሚጠቁማቸው እና ለመምህራን ደግሞ ያለሙት ዓላማ ምን ያህል ግብ እንደመታላቸው መረጃ ከመስጠት አንጻር ጠቀሜታው ከፍተኛ ነው የሚሉ ናቸው። በመሆኑም ከተሰነዘሩት ሀሳቦች በአብዛኛው ጎልቶ የሚታየው ምጋቤ ምላሽ መስጠት በመጻፍ ክሂል ላይ የሚያሳድረውን አዎንታዊ ተጽእኖ የሚጠቁም ስለሆነ ምጋቤ ምላሽ መስጠቱ አስፈላጊ መሆኑን ያስገነዝበናል።

2.7 የምጋቤ ምላሽ መስጫ ስልቶች

መምህራን በሚሰጡት ምጋቤ ምላሽ አማካኝነት የሚካሄዱ የድርሰት እርማት ስልቶች ቀጥተኛ ምጋቤ ምላሽ (Direct feedback) እና ኢ-ቀጥተኛ ምጋቤ ምላሽ (Indirect feedback) በመባል እንደሚታወቁ Edge (1989)፣ Makino (1993) እና Ferris (1995a) ይገልጻሉ። በቀጥተኛ ምጋቤ ምላሽ ስልት መምህሩ ምጋቤ ምላሽ የመስጠቱን ስራ በብቸኝነት ጠቅልሎ የሚይዝበትና ልማዳዊውን መምህር ተኮር የድርሰት እርማት ዘዴን የሚመለከት ሲሆን ኢ- ቀጥተኛ ምጋቤ ምላሽ ደግሞ ተማሪ ተኮር የማረሚያ ስልት ነው። በዋናነትም የተማሪውን ስህተት በማረም ዋናኛ ባለ ድርሻ ተማሪው ራሱ ይሆን ዘንድ እድል የሚሰጥ የእርማት ስልት ነው። ስለሆነም እነዚህ የምጋቤ ምላሽ መስጫ ስልቶች ያላቸውን ውጤታማነት በተመለከተ ምሁራን የተለያዩ አመለካከትና ውጤት አላቸው።

እንደ Hyland (2003) ገለጻ ቀጥተኛ የሆነ ምጋቤ ምላሽ ከመስጠት ይልቅ ስህተቱ የሚገኝበትን ቦታ በመጠቀም፣ የስህተት አይነቱን መግለጽ ተማሪዎች ቶሎ

እንዲረዱት ያደርጋል። ከዚህም በተጨማሪ የተማሪዎችን በራስ የማረም ስልት ያዳብራል። ስለዚህ ኢ- ቀጥተኛውን ዘዴ መጠቀም የተሻለ ነው ይላሉ።

በአንጻሩ ቀጥተኛ የምጋቤ ምላሽ አሰጣጥ ስልት በተማሪው ድርሰት ውስጥ ያሉትን ስህተቶች መጠቀም ብቻ ሳይሆን ማረምንም የሚያካትት ነው። ማለትም የመምህሩ የስህተት እርማት ትክክል ያልሆኑ ፊደላት፣ ቃላት/ ሀረጎች፣ በማክበብ (በመቀነፍ) ወይም ትክክለኛ ምትክን በማቅረብና ያለቦታው የገባውን ቃል/ ሀረግ በማክበብ/ በመቀነፍ ትክክለኛ ቦታውን በቀስት ማመልከትን፣ የማያስፈልጉ ትርፍ የሆኑ መዋቅሮችን መሰረዝን፣ የተጓደሉ ቅርጾች መሙላትን፣ አሻሚ የሆኑ መዋቅሮች ላይ ጥያቄ ምልክት በማስፈር የሚታረሙበትን መንገድ የሚያስረዱ ዝርዝር መረጃ/ ፍንጭ መስጠትን ወዘተ. ያካትታል (Kenderikson, 1980; Edge, 1989; Chaudron, 1988)። Ferris and Roberts (2001) እና Hong (2004) በበኩላቸው ቀጥተኛ ምጋቤ ምላሽ ተማሪዎችን ከማሳተፍና የእርማት ችሎታቸውን ከማሳደግ አንጻር ያለው አስተዋጽኦ ዝቅተኛና አሉታዊ ነኑ የበዛ እንደሆነና ተማሪዎቹ የሚፈጽሙት ተግባር መምህራን ያረሙትን ከመገልበጥ የዘለለ እንዳልሆነ ይገልጻሉ።

በሌላ በኩል በኢ-ቀጥተኛ የምጋቤ ምላሽ አሰጣጥ ጊዜ የመምህሩ ሚና የአራሚነት ሳይሆን የአጋዥነት ነው። ይኸውም ስልቱ በተማሪው ድርሰት ውስጥ ስህተቶች መኖራቸውን በመጠቀም ወይም ስህተቶቹ ያሉበትን ውስን ስፍራ ወይም የስህተቶቹን አይነት በማመልከት ተማሪው የራሱን ስህተት እራሱ እንዲያርም መርዳት ላይ ያተኮረ ነው (Ferris and Roberts, 2001; Hong, 2004)። ይህ አይነቱ የድርሰት እርማት ስልት ደግሞ ከቀጥተኛ የድርሰት እርማት ስልት የተማሪውን ስህተት ለማረም የመፈለግና የማረም እርምጃ በበቂ ሁኔታ ይስተናገድ ዘንድ እድል የሚሰጥ ነው።

Edge (1989) እንደሚሉት ደግሞ ተማሪዎች ስህተቶቻቸውን በተመለከተ የሚሰጣቸውን ምጋቤ ምላሽ እህ ብለው ከልባቸው የሚቀበሉት ስነ አቀራረቡ ችግር ፈቺ እና አሳታፊ ክንውን ሲሆን ነው ይላሉ። ኢ- ቀጥተኛ ምጋቤ ምላሽም ይኸን

እንደሚያሟላ ደግሞ Hong (2004) ገልጸዋል። Sheen (2007) በበኩላቸው ከቀጥተኛ ምጋቤ ምላሽ ይልቅ ለተማሪዎች ኢ-ቀጥተኛ ምጋቤ ምላሽ ተማሪዎች ጥልቅ የሆነ አእምሮአዊ ተግባራትን እንዲያከናውኑ ያደርጋል በማለት ያብራራሉ።

ይሁን እንጂ Chandler (2003) እንደሚያስረዱት ኢ-ቀጥተኛ ምጋቤ ምላሽ ምንም እንኳን ከፍተኛ የሆነ አእምሮዊ ሂደትን የሚጠይቅ ቢሆንም የተማሪዎችን መላምት በቶሎ ለማረጋገጥ አይችልም። ስለዚህ ቀጥተኛ የሆነው ምጋቤ ምላሽ ለተማሪዎችም ሆነ ለመምህራን ትክክለኛነትን የተላበሰ ጽሁፍ ለማፍለቅ፣ ፈጣንና ቀላል መንገድ ስለሆነ ተመራጭ ነው ይላሉ።

Ferris and Roberts (2001) በበኩላቸው ቀጥተኛ የምጋቤ ምላሽ መስጫ ስልት የተማሪዎቹን ድክመቶች ምንነትና ትክክለኛ ቅርጽ በመጠቀም ለተማሪዎች የሚያስቀረው ተግባር ባለመኖሩ ምክንያት ከከፍተኛ ይልቅ በዝቅተኛ የክፍል ደረጃዎች ላይ ለሚገኙ ተማሪዎች ተመራጭነት እንዳለው ያስረዳሉ። ከነዚህ ሀሳቦች እንደምንገነዘበው ቀጥተኛም ሆነ ኢ-ቀጥተኛ የምጋቤ ምላሽ መስጫ ስልት ለመጠቀም ከመወሰናችን በፊት የተማሪዎችን የክፍል ደረጃ፣ የስህተቱን አይነት ወዘተ. ከግምት ውስጥ ማስገባት አስፈላጊ መሆኑን ነው።

Edge (1989)፣ Hommerly (1991) እና Hong (2004) የሁለቱን የምጋቤ ምላሽ መስጫ ስልቶች ጠቀሜታና ጉዳት አስመልክተው ሲገልጹ ቀጥተኛ የምጋቤ ምላሽ መስጫ ስልት በባህሪው በደረጃው ዝቅ ያለ፣ እንደ እውነተኛ ምጋቤ ምላሽ የማይቆጠር፣ ለተማሪዎች የመሳተፍና ቀድሞ የመሞከር እድል የማይሰጥ፣ በተማሪዎች ዘንድ የዝቅተኛነት ስሜትን እንዲሁም በራስ ጥረት የሚገኝ መረዳትን የሚነፍግ የምጋቤ ምላሽ መስጫ ስልት መሆኑን ያስረዳሉ። Ferris and Roberts (2001) በበኩላቸው በቀጥተኛ ምጋቤ ምላሽ ጊዜ የተማሪዎች ሚና ጽሁፉን መልሰው እንደገና መጻፍ ብቻ እንደሆነ ይገልጻሉ።

በተቃራኒው ኢ-ቀጥተኛ የምጋቤ ምላሽ መስጫ ስልት ደግሞ የመምህራንን ጊዜና ጉልበት ከመቆጠብም አልፎ ከተማሪዎች አንጻር በርካታ ጠቀሜታዎች አሉት። ይኸውም ስልቱ ተማሪዎች ራሳቸውን እንዲገልጹ እድል ይሰጣል፣ ታላሚውን ቋንቋ

በመጠቀምና ስሜታቸውን በማረም ረገድ እራሳቸውን እንዲቆጣጠሩና እንዲመሩ ብሎም የሀላፊነት ስሜት እንዲያጎለብቱ ይረዳል፤ የራሳቸውን ስህተት በራሳቸው ለማረም ያላቸውን ችሎታ የሚመጥን ምጋቤ ምላሽ እንዲያገኙ ያግዛል፤ ራሳቸውን ለማረም የስነ ልቦና ዝግጅት እንዲኖራቸውና ሂሳዊ አስተሳሰብ እንዲያጎለብቱ ከማገዝም ባሻገር ተማሪዎች ከፍዝ የምጋቤ ምላሽ ተቀባይነት ይልቅ የምጋቤ ምላሹ የበለጠ ተሳታፊ እንዲሆኑ አዎንታዊ ግፊት ይፈጥራል (Edge, 1989; Hommerly, 1991; Hong, 2004)፡፡

ከዚህም በተጨማሪ ኢ-ቀጥተኛ ምጋቤ ምላሽ ተመራጭ የምጋቤ ምላሽ መስጫ ስልት እንደሆነ የጥናት ውጤቶች እንደሚያመለክቱ Ferris and Roberts (2001) ይገልጻሉ፡፡ ለዚህም ያቀረቡት ምክንያት ኢ-ቀጥተኛ ምጋቤ ምላሽ ከቀጥተኛ ምጋቤ ምላሽ የበለጠ የተማሪዎችን የጽሁፍ ችሎታ ለማሻሻል ይረዳል የሚል ነው፡፡

በመሆኑም የተማሪዎችን ጽሁፍ ከማረማችን በፊት ቀጥሎ የተዘረዘሩትን መሰረታዊ መርሆች መከተል አለብን፡፡

1ኛ. ኢ- ቀጥተኛ ምጋቤ ምላሽን ወረቀቱ ጫፍ (margin) ላይ ከመስጠት ይልቅ ስህተቱ ባለበት ቦታ ላይ (specific in text point of error) መስጠት ከተማሪው ጋር ጥሩ ግንኙነት እንዲኖር ያደርጋል፡፡

2ኛ. የማስተካከያ ምልክቶችን የምንጠቀም ከሆነ ተማሪዎች ሁሉንም ምልክቶች የሚያውቋቸው መሆኑን እርግጠኛ መሆን አለብን፡፡

3ኛ. መምህሩ የተማሪዎች ተደጋጋሚ ስህተት ምን እንደሆነ መመርመር አለበት፡፡

4ኛ. በተማሪዎች መካከል የስህተት መጠን፣ አይነት ወዘተ. አንጻር ጉልህ ልዩነት ካለግላዊ የስህተት ምጋቤ ምላሽን ተግባራዊ ማድረግ አለበት፡፡

5ኛ. ተማሪዎች ምጋቤ ምላሽ ከተሰጣቸው በኋላ ክፍል ውስጥ ክለሳ ማድረግ አለባቸው (Ferris, 2003)፡፡

2.8 ጽሁፋዊ ምጋቤ ምላሽን አስመልክቶ የሚነሱ ጥያቄዎች

2.8.1 የጽሁፍ ምጋቤ ምላሽ በማን ይሰጥ?

በተማሪዎች ድርሰት ወይም ጽሁፍ ላይ የምጋቤ ምላሽ መስጫ መንገዶች በሶስት ይከፈላሉ። እነሱም የራስ ምጋቤ ምላሽ፣ የብጤ ምጋቤ ምላሽ፣ እና የመምህር ምጋቤ ምላሽ ናቸው (Kroll, 1990; Porto, 2001)። ጽሁፋዊ ምጋቤ ምላሽ በማን ይሰጥ? የሚለውን አብይ ጥያቄ ለመመለስ በከፍተኛ ሁለተኛ ደረጃ ትምህርት ቤትና በዩኒቨርሲቲ በሚማሩ ተማሪዎች ላይ ንጽጽራዊ ጥናቶች ተካሂደዋል። ይሁን እንጂ የተማሪዎችን ድርሰት የመጻፍ ክሂል ለማሻሻል ያላቸውን ውጤታማነት በተመለከተ የተለያዩ ክርክሮችና አመለካከቶች አሉ። ዝርዝሩ ከዚህ ቀጥሎ ይቀርባል።

2.8.1.1 የግል ምጋቤ ምላሽ

የግል ምጋቤ ምላሽ የራስን ስህተት በራስ ማስተካከልን የሚመለከት ጉዳይ ነው። የግል ምጋቤ ምላሽ አላማውም ተማሪዎች በጽሁፎቻቸው ላይ ተደጋጋሚ ሂሳብ ንባብ በማካሄድ የሀሳቦቻቸውን ትክክለኛነት፣ ተያያዥነት፣ ተጠያቂነት ወዘተ. በመመርመርና ክለሳ በማድረግ የመጻፍ ክሂላቸውን እንዲያጎለብቱ ማስቻል ነው። ይሁን እንጂ አንዳንድ ተመራማሪዎች የግል ምጋቤ ምላሽ የመጻፍ ክሂልን እንደሚያሻሽል ያስገነዝባሉ። ለምሳሌ Beach (1979) ተማሪዎችን በሶስት ምድቦች ከፍለው ባካሄዱት ጥናት የደረሱበትን ውጤት ሲያብራሩ የግል ምጋቤ ምላሽ በተሰጣቸውና ምንም አይነት ምጋቤ ምላሽ ባልተሰጣቸው ተማሪዎች መካከል የችሎታ ልዩነት ያላስተዋሉ መሆኑን ገልጸዋል።

በሌላ በኩል ደግሞ Olson (1990) የብጤ ምጋቤ ምላሽንና የግል ምጋቤ ምላሽን ውጤታማነት በንጽጽር ፈትሸዋል። የደረሱበት ውጤትም እንደሚያሳየው የግል ምጋቤ ምላሽ ያከናወኑ ተማሪዎች የብጤ ምጋቤ ምላሽ ከተቀበሉ ተማሪዎች በተሻለ ሁኔታ የመጻፍ ክሂላቸው መሻሻል ማሳየቱን አስረድተዋል። በተጨማሪም Edge (1990) እና Mangelsdorf (1992) ተማሪዎች የራሳቸውን ስህተት ሲያርሙ በራስ የመተማመን ችሎታቸውን ከፍ እንደሚያደርጉ ይገልጻሉ።

2.8.1.2 የብጤ ምጋቤ ምላሽ

የብጤ ምጋቤ ምላሽ ተማሪዎች ያከናወኑትን ሙከራ እርስ በእርስ በመለዋወጥ አንዱ የሌላውን የሚያይበትና አስተያየት የሚሰጥበት ነው (Byren, 1988; Edge, 1990):: ምጋቤ ምላሹም በተለያዩ ስልት በጥንድ ወይም በቡድን ሊተገበር እንደሚችል Keh (1990) ይገልጻሉ::

የብጤ ምጋቤ ምላሽ ውጤታማነቱን ለማወቅ ከግል ምጋቤ ምላሽ ጋር ንጽጽራዊ ጥናቶች ተካሂደዋል:: ለምሳሌ:- Abadikhah (2014) ከብጤ ምጋቤ ምላሽና ከራስ ምጋቤ ምላሽ የተማሪዎችን የጽሁፍ ፍሰት (Linguistic Accuracy) ለማሻሻል የትኛው ውጤታማ እንደሆነ እንግሊዝኛን እንደ ውጭ ቋንቋ በሚማሩ የኢራን ተማሪዎች ላይ ሙከራዊ ጥናት አድርገዋል:: ጥናቱን ሲያካሂዱም ተማሪዎችን ለሁለት ቡድን በመክፈል አንደኛው ቡድን የብጤ ምጋቤ ምላሽ ሲሰጠው ሁለተኛው ቡድን ደግሞ የግል ምጋቤ ምላሽ እንዲያገኙ ተደርጓል:: እንዲሁም ተማሪዎች ምጋቤ ምላሽ ከመስጠታቸው በፊት የምጋቤ ምላሽ አሰጣጡን በተመለከተ ለሁለቱም ቡድኖች ስልጠና ተሰጥቷቸዋል:: በመጨረሻም ሁለቱም ቡድኖች በጽሁፍ ፍሰታቸው ላይ ጉልህ መሻሻል እንዳመጡ አጥኝው ጠቁመዋል::

Diab (2010) በበኩላቸው ከብጤና ከግል ምጋቤ ምላሽ የተማሪዎችን ስህተት ከመቀነስ አንጻር የትኛው የተሻለ እንደሆነ ለማወቅ ሙከራዊ ጥናት አካሂደዋል:: ጥናቱን ሲያካሂዱም ተማሪዎችን ለሁለት ቡድን በመክፈል ለቡድን አንድ የግል ምጋቤ ምላሽ ሲሰጣቸው ለቡድን ሁለት ደግሞ የብጤ ምጋቤ ምላሽ ተሰጥቷቸዋል:: በመጨረሻም ሁለቱም ቡድኖች ያመጡት ውጤት ሲነጻጸር የተማሪዎችን ስህተት ከመቀነስ አንጻር ከግል ምጋቤ ምላሽ ይልቅ የብጤ ምጋቤ ምላሽ የተሻለ እንደሆነ ተመራማሪው ጠቁመዋል:: Xiao and Lucking (2008) ም የብጤ ምጋቤ ምላሽ የተማሪዎችን አካዳሚያዊ የመጻፍ ክህሎት ለማሻሻል በተለይ በዩኒቨርሲቲ ውስጥ ጥቅም ላይ የሚውል ውጤታማ ዘዴ እንደሆነ ይገልጻሉ::

በሌላ በኩል Kamimura (2006) የእንግሊዝኛ ቋንቋ ችሎታቸው በተለያዩ ደረጃዎች በሚገኙ የEFL ተማሪዎች ላይ የብጤ ምጋቤ ምላሽን ከሌሎች የምጋቤ ምላሽ

መስጫ መንገዶች ጋር ሳያነጻጽሩ በተናጠል በተማሪዎች የመጻፍ ክህሎት ላይ ያለውን ተጽእኖ ለመዳሰስ በጃፓን ዩኒቨርሲቲ ውስጥ አንድ ጥናት አካሂደዋል። በጥናቱ የተሳተፉትም ከፍተኛና ዝቅተኛ ችሎታ ያላቸው የEFL ተማሪዎች ሲሆኑ ዝቅተኛና ከፍተኛ ችሎታ ያላቸው ተብለው በሁለት ቡድን ተከፍለዋል። ሁለቱም ቡድኖች በአንድ አይነት ርእስ ላይ ድርሰት እንዲጻፉና የብጫ ምጋቤ ምላሽ እንዲሰጣቸው ተደርጓል።

በመጨረሻም ሁለቱ ቡድኖች በቅድመና በድህረ ፈተና ያመጡት ውጤት ተነጻጽሯል። የጥናቱም ውጤት የብጫ ምጋቤ ምላሽ ዝቅተኛም ሆነ ከፍተኛ ችሎታ ላላቸው ቡድኖች በጽሁፍ ክህላቸው ላይ አዎንታዊ ውጤት እንዳመጣ ያሳያል። ይሁን እንጂ አብዛኞቹ መምህራንና ተማሪዎች ስለዚህ ጉዳይ አሁንም ድረስ እርግጠኛ አለመሆናቸውን ተመራማሪው ገልጸዋል። ከዚህም በተጨማሪ የብጫ ምጋቤ ምላሽ ውጤታማነት በአብዛኞቹ ምሁራን ዘንድ እንደሚተች Min (2005) እና Guenette (2007) ይገልጻሉ።

2.8.1.3 የመምህር ምጋቤ ምላሽ

ምጋቤ ምላሽ በግልና በብጫ ቢሰጥም አብዛኛውን ጊዜ ግን በመምህራን ተግባራዊ እንደሚደረግ Leki (1990) ይገልጻሉ። በመሆኑም ከጽሁፋዊ ምጋቤ ምላሽ አኳያ የመምህራንን ሚና Ferris (1995a) በሶስት መልኩ ያዩታል። እነሱም እንደ አሰልጣኝ (Coach)፣ እንደ እውነተኛ አንባቢ (Real reader) እና እንደ ገምጋሚ (Evaluator) ናቸው። እናም መምህራን የተማሪዎችን ጽሁፍ እንደ እውነተኛ አንባቢ ማንበብ ይጠበቅባቸዋል።

ጽሁፋዊ ምጋቤ ምላሽ አብዛኛውን ጊዜ በመምህራን ተግባራዊ ቢደረግም ውጤታማነቱን በተመለከተ አንዳንድ ተመራማሪዎች ከመምህራን ምጋቤ ምላሽ ይልቅ የብጫ ምጋቤ ምላሽ ውጤታማ እንደሆነ ሲገልጹ ሌሎች ተመራማሪዎች ደግሞ ከብጫ ምጋቤ ምላሽ ይልቅ የመምህራን ምጋቤ ምላሽ ውጤታማ ነው ብለው ይከራከራሉ።

ይኸን ጉዳይ አስመልክተው Miao, Badger, and Zhen (2006) በአንድ የቻይና ዩኒቨርሲቲ ውስጥ እንግሊዝኛን እንደ ውጭ ቋንቋ (EFL) በሚማሩ ተማሪዎች ላይ በመምህር ምጋቤ ምላሽ እና በብጤ ምጋቤ ምላሽ መካከል ያለውን ልዩነት መርምረዋል። የጥናቱ ተሳታፊዎችም 79 ተማሪዎች ሲሆኑ በሁለት ቡድን ተከፍለው አንደኛው ቡድን የብጤ ምጋቤ ምላሽ ሲሰጠው ሁለተኛው ቡድን ደግሞ የመምህር ምጋቤ ተሰጥቶታል። በመቀጠል ሁለቱም ቡድኖች በተመሳሳይ ርእሰ ጉዳይ ላይ ድርሰት እንዲጽፉ ተደርጓል። መረጃዎቹም ከድርሰት ፈተና እና ከጽሁፍ መጠይቅ ተሰብስበዋል።

ከጥናቱ የተገኘው ውጤትም የተማሪዎችን ድርሰት የመጻፍ ክህሎት ለማሻሻል ከብጤ ምጋቤ ምላሽ ይልቅ የመምህር ምጋቤ ምላሽ የተሻለ ውጤታማ መሆኑን ያሳያል። ተማሪዎችም የመምህር ምጋቤ ምላሽ ከብጤ ምጋቤ ምላሽ ይበልጥ እምነት የሚጣልበት መሆኑን እንደገለጹ በጥናቱ ተጠቁሟል።

በተመሳሳይ Paulus (1999) የብጤ ምጋቤ ምላሽ እና የመምህር ምጋቤ ምላሽ የተማሪዎችን ድርሰት የመጻፍ ክህሎት ለማሻሻል ያላቸውን አስተዋጽኦ በተመለከተ በአስራ አንድ የአንደኛ አመት ተማሪዎች ላይ ንጽጽራዊ ጥናት አድርገዋል። ጥናቱን ሲያካሂዱም ተማሪዎች በመጀመሪያው ረቂቅ ላይ ቃላዊ እና ጽሁፋዊ ምጋቤ ምላሽ በብጤዎቻቸው የተሰጠ ሲሆን በሁለተኛው ረቂቅ ላይ ደግሞ የመምህር ጽሁፋዊ ምጋቤ ምላሽ ብቻ እንዲሰጣቸው ተደርጓል። በመጨረሻም ከብጤ ምጋቤ ምላሽ ይልቅ የመምህር ምጋቤ ምላሽ በተማሪዎች የጽሁፍ ክህሎት ላይ የተሻለ ለውጥ እንዳመጣ ተመራማሪው ጠቁመዋል።

Tai, Lin, and Yang (2015) ም የመምህር ምጋቤ ምላሽ በተናጠል ከሚሰጥና የመምህር ምጋቤ ምላሽ ከብጤ ምጋቤ ምላሽ ጋር በቅንጅት ከሚሰጥ የትኛው የተማሪዎችን የመጻፍ ክህሎት እንደሚያሻሽል ንጽጽራዊ ጥናት አድርገዋል። ጥናቱን ያካሂዱትም እንግሊዝኛን እንደ ውጭ ቋንቋ በሚማሩ የዩኒቨርሲቲ ተማሪዎች ላይ ነው። በጥናቱም የተሳተፉት 79 ተማሪዎች ሲሆኑ ለሁለት ቡድን በመክፈል

አንደኛው ቡድን የመምህር ምጋቤ ምላሽ ሲሰጠው ሁለተኛው ቡድን ደግሞ ቅንጅታዊ ምጋቤ ምላሽ እንዲሰጠው ተደርጓል።

በመጨረሻም ከጥናቱ የተገኘው ውጤት የብጤና የመምህር ምጋቤ ምላሽ በቅንጅት የተሰጣቸው ቡድኖች የመምህር ምጋቤ ምላሽ ብቻ ከተሰጣቸው ቡድኖች በመጻፍ ችሎታቸው ላይ ላቅ ያለ መሻሻል እንዳሳዩ ያመለክታል። ነገር ግን ተማሪዎች በጽሁፍ መጠይቅ አማካኝነት ለምጋቤ ምላሽ መስጫ መንገዶቹ ያላቸውን አመለካከት ተጠይቀው የብጤና የመምህር ምጋቤ ምላሽ በጥምረት ከሚሰጣቸው ይልቅ የመምህር ምጋቤ ምላሽ ብቻ ለመጻፍ ችሎታቸው የተሻለ አበረታች ነው ብለው እንደገለጹ የጥናቱ ውጤት አመለካከቷል።

እንደዚሁም Connor and Asenavage (1994) የተማሪዎችን ድርሰት የመጻፍ ክሂል ለማሻሻል ከመምህርና ከብጤ ምጋቤ ምላሽ የትኛው ውጤታማ እንደሆነ ለማወቅ በ8 ESL ተማሪዎች ላይ ሙከራዊ ጥናት አካሂደዋል። ጥናቱን ሲያካሂዱም ተማሪዎችን ለሁለት ቡድን በመክፈል አንደኛው ቡድን የመምህር ምጋቤ ምላሽ ሲሰጠው ሁለተኛው ቡድን ደግሞ የብጤ ምጋቤ ምላሽ ተሰጥቶታል። በመጨረሻም ያመጡት ውጤት ሲነጻጸር የመምህር ምጋቤ ምላሽ የተሰጣቸው ተማሪዎች በመጻፍ ክሂላቸው ላይ ጉልህ መሻሻል እንዳመጡ የጥናቱ ውጤት ያመለክታል። እንዲሁም የብጤ ምጋቤ ምላሽ ጠቃሚ እንዳልሆነ ተመራማሪዎቹ ጠቁመዋል።

ከዚህ ጋር በተያያዘ Miao et al. (2006) እንደሚሉት አብዛኞቹ መምህራን የብጤ ምጋቤ ምላሽ ጠቃሚ እንዳልሆነ ያምናሉ። ለዚህም በምክንያትነት የተጠቀሱት አንዱ ለሌላው ጥሩ ምጋቤ ምላሽ ለመስጠት ተማሪዎች በቂ ችሎታና ተሞክሮዎች ስለሌላቸው ለብጤዎቻቸው ጥሩ ምጋቤ ምላሽ መስጠት አይችሉም የሚል ነው። ከዚህም በተጨማሪ የብጤ ምጋቤ ምላሽ ሶስት ዋና ዋና ችግሮች እንዳሉበት Parthasarathy (2014) ይገልጻሉ። እነሱም፡-

1ኛ. ተማሪዎች ከይዘት ይልቅ ቅርጻዊ ስህተት ላይ ማዘንበላቸው

2ኛ. ብዙ ጊዜ ተማሪዎች የሚሰጡት ምጋቤ ምላሽ ለክለሳ የሚያበረታታ አለመሆኑ እና

3ኛ. የብጤ ምጋቤ ምላሽ ተገቢ መሆኑን ለማወቅ አስቸጋሪ መሆኑ ነው (Parthasarathy, 2014)::

እንዲሁም የብጤ ምጋቤ ምላሽ በአብዛኞቹ ምሁራን ዘንድ የሚተችበት በተለይ የገምጋሚዎች ዝቅተኛ የቋንቋ ችሎታ መኖር የብጤ ምጋቤ ምላሽን በክፍል ውስጥ ለመጠቀም ተቀባይነቱን አጠያያቂ እንዲሆን አድርጎታል (Peyton, Jones, Vincent, & Greenblatt, 1994; Guentte, 2007; Min, 2005; Covill, 2010; Lin and Yang, 2011)::

Rollinson (2005) ም የብጤ ምጋቤ ምላሽ በአንድ በተወሰነ ይዘት ላይ የሚያተኩር እንደሆነ ይናገራሉ:: በተመሳሳይ Villami and De Guerrero (1996) እንደሚሉት የብጤ ምጋቤ ምላሽ ውስብስብ ሂደት በመሆኑ መጻፍን የሚያስተምሩ መምህራን በክፍል ውስጥ ባይጠቀሙበት የተሻለ እንደሆነ ይገልጻሉ:: ለዚህም በምክንያትነት የሚጠቅሱት የተማሪዎች ማህበረ ባህላዊ ተጽእኖ ማለትም የተለያዩ ባህልና ስነ ልሳናዊ ዳራ መኖር፣ ለብጤ ምጋቤ ምላሽ ያላቸው ግንዛቤና ግምት አናሳ መሆን ምናልባት ለብጤ ምጋቤ ምላሽ ውጤታማ አለመሆን እንቅፋት ሊሆን እንደሚችል አክለው ይገልጻሉ:: ስለዚህ በመጻፍ ትምህርት ጊዜ የብጤ ምጋቤ ምላሽን ተግባራዊ ለማድረግ መሞከር ተገቢ አለመሆኑን ጭምር ምሁሩ ያሳስባሉ::

የብጤ ምጋቤ ምላሽ ዋና አላማ ተማሪዎች ለብጤዎቻቸው ምቹ ምጋቤ ምላሽ እንዲሰጡ እና ምጋቤ ምላሹን ተጠቅመው በጽሁፋቸው ላይ ክለሳ እንዲያደርጉ ማድረግ ቢሆንም አብዛኞቹ በብጤ ምጋቤ ምላሽ ላይ የተካሄዱ ጥናቶች እንደሚያመለክቱት ተማሪዎች ለብጤ ምጋቤ ምላሽ የሚሰጡት ዋጋ ከሌሎች (ከመምህር) የምጋቤ ምላሽ መስጫ ዘዴዎች ጋር ሲነጻጸር ዝቅተኛ ነው (Leki, 1990; Saito, 1994; Zhang, 1995)::

ይኸን አስመልክተው Maarof, Yamat, and Li (2011) የESL ተማሪዎች ለመምህርና ለብጢ ምጋቤ ምላሽ ያላቸውን አመለካከት ለማወቅ በአምስት የሁለተኛ ደረጃ ተማሪዎች ላይ አንድ ገላጭ ጥናት አካሂደዋል። በጥናቱ የተሳተፉ ተማሪዎች ቁጥር 150 ሲሆን መረጃዎቹም የተሰበሰቡት በጽሁፍ መጠይቅ አማካኝነት ነው። የጥናቱ ውጤትም አብዛኞቹ ተማሪዎች የመምህር ምጋቤ ምላሽ የመጻፍ ክህሎታቸውን ለማሻሻል የበለጠ ውጤታማ እንደሆነ መግለጻቸውን ያመለክታል።

Tsui and Ng (2000) ም በቻይና ውስጥ በሁለተኛ ደረጃ የሚማሩ ተማሪዎች ከመምህርና ከብጢ ምጋቤ ምላሽ የትኛውን እንደሚፈልጉ ለማወቅ አንድ ገላጭ ጥናት አካሂደዋል። ከጥናቱ የተገኘው ውጤትም ሁሉም ተማሪዎች ከብጢ ምጋቤ ምላሽ ይልቅ የመምህር ምጋቤ ምላሽን እንደመረጡ ያሳያል። ሌሎች ምሁራን ደግሞ የብጢ ምጋቤ ምላሽ ያለውን ጠቀሜታ ለማሳየት ቀድሞ የተጠና በቂ ማስረጃ ባለመኖሩ በርካታ ምሁራን ጠቀሜታውን እንደሚተቹት ይገልጻሉ።

በሌላ በኩል Zhang (1995) የብጢ ምጋቤ ምላሽ መጠቀምን በመደገፍ የብጢ ምጋቤ ምላሽ በውስጡ ማህበራዊ፣ አእምሯዊ እና ስነ ዘዴዊ ጥቅሞች እንዳሉት ያስረዳሉ። Raimes (1983) በበኩላቸው በክፍል ውስጥ የብጢ ምጋቤ ምላሽ መስጠት አስፈላጊ እንደሆነ ያብራራሉ። ነገር ግን ተማሪዎች ጠቃሚ ምጋቤ ምላሽ እንዲሰጡ መምህራን ለተግባሩ (ለስራው) ግልጽ መመሪያ እንዲኖረው ማድረግ እንዳለባቸው ያስገነዝባሉ።

በአጠቃላይ በዚህ ርዕስ ጉዳይ ላይ የተካሄዱ አብዛኞቹ የምርምር ውጤቶች የተማሪዎችን ድርሰት የመጻፍ ክህሎት ለማሻሻል የመምህር ምጋቤ ምላሽ ከብጢ ምጋቤ ምላሽ ይበልጥ ውጤታማ እንደሆነ ያሳያሉ። የመምህርና የብጢ ምጋቤ ምላሽ ከተማሪዎች እይታ ጋር በተያያዘም አብዛኞቹ የጥናት ውጤቶች ተማሪዎች ከብጢ ምጋቤ ምላሽ ይልቅ የመምህር ምጋቤ ምላሽን እንደሚመርጡ ድምዳሜ ላይ ደርሰዋል (Connor & Asenavage, 1994; Ferris, 1997; Tsui & Ng, 2000; Hu, 2005; Yang et al., 2006)።

2.8.2 የጽሁፋዊ ምጋቤ ምላሽ ትኩረት ምን ይሁን?

የጽሁፋዊ ምጋቤ ምላሽ ሌላው መሰረታዊ ጥያቄ ትኩረቱ ምን ላይ ይሁን? የሚለው ነው። ይህንንም ጥያቄ በተመለከተ በቋንቋ ምሁራን፣ በመምህራንና በተማሪዎች ዘንድ ተመሳሳይ የሆነ አመለካከት የላቸውም።

የምጋቤ ምላሽ አሰጣጥ ትኩረትን አስመልክቶ የተፈጠረው የአመለካከትና የምርጫ ልዩነትም ምጋቤ ምላሹ በዋናነት በቅርጽ፣ ማለትም በሰዋሰው፣ በስርአተ ነጥብ፣ በሆህያት፣ በቃላት፣ በአንቀጽ ቅርጽና በአረፍተ ነገር አመሰራረት ትክክለኛነት ላይ ወይስ በይዘት፣ በሀሳብ አደረጃጀት ወይም ፍሰት፣ በአንቀጽ ትስስር፣ በሀሳብ ጥልቀት ወይስ? በሁለቱም ላይ ያተኮረ ይሁን የሚል ነው (Fathman & Whalley, 1990)።

ይህ ልዩነትም በአንድ በኩል መዋቅራዊነት በሌላ በኩል ተግባራዊነት የቋንቋ ትምህርት ትውረትን አስመልክቶ ከትክክለኛነትና ከርቱዕነት ወይም ፍሰት ጋር በተያያዘ ያላቸው የአቋም ልዩነት አንዱ መገለጫ ነው። ይህንን ሃሳብ የሚያጠናክሩት Hong (2004) አጠቃላይ የቋንቋ ትምህርት አሰጣጥን በተመለከተ መዋቅራዊነት ቅርጽ ላይ፣ ተግባራዊነት ደግሞ ይዘት ላይ ያተኮረ ይሁን በማለት ያቀናቀፏቸው ሁለት አመለካከቶች በድርሰት ትምህርት አቀራረብ ላይ ጭምር ተጽዕኖውን እንዳሳረፈ መግለጻቸው ነው። ይኸን ጉዳይ በተመለከተ በተለይ የTruscott (1996) ጀርናል ከታተመ በኋላ ምሁራን የተማሪዎችን ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ለማሻሻል የትኛው የምጋቤ ምላሽ መስጫ ዘዴ ውጤታማ እንደሆነ ጎራ ለይተው ይከራከሩበታል። ዝርዝሩን ከዚህ ቀጥሎ ለማየት ይሞክራል።

2.8.2.1 ቅርጽ ተኮር ምጋቤ ምላሽ

ቅርጽ ላይ የሚሰጥ ምጋቤ ምላሽ ትኩረት የሚያደርገው በሰዋሰው ትክክለኛነት፣ በቃላት ተገቢነት፣ በአረፍተ ነገር አመሰራረት፣ በስርአተ ነጥብ አጠቃቀም፣ በፊደላት አጣጣል፣ በሆህያት ግድፈትና በመሳሰሉት ላይ ነው (Zamel, 1985; Truscott, 1996; Hedge, 1998; Ferris & Roberts, 2001; Park, 2006)። ስለዚህ

ትኩረት የሚሰጠው በተማሪዎች የሰዋስው እውቀት ላይ ሲሆን መምህራንም ሰዋስዋዊ ይዘቶችን የማረም ሚና አላቸው። ሆኖም ብዙ ጊዜ መምህራን ቅርጽ ተኮር ምጋቤ ምላሽን ቢጠቀሙበትም ውጤታማነቱ አከራካሪ እንደሆነ የተለያዩ ምሁራን ይገልጻሉ።

ለምሳሌ ቅርጽ ተኮር ምጋቤ ምላሽ ውጤታማ አይደለም ከሚሉ ግንባር ቀደም ምሁራን መካከል Truscott (1996) ተጠቃሽ ናቸው። Truscott የምጋቤ ምላሽ መስጫ ዘዴዎቹ የተማሪዎችን ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ለማሻሻል ያላቸውን ውጤታማነት ለመፈተሽ የተሰሩ ምርምሮችን በመዳሰስ ቅርጽ ተኮር ምጋቤ ምላሽ ውጤታማ አለመሆኑን አሳይተዋል። ተመራማሪው እንደሚሉት ያለምንም ሂስ ቅርጽ ተኮር ምጋቤ ምላሽ ጠቃሚ ነው ብለን የተቀበልንውን እና በሙያችንና በተማሪዎቻችን ላይ የፈጠረውን ችግር የመቅረፍ ግዴታ አለብን ይላሉ። እናም Truscott ቅርጽ ላይ የሚደረግ ምጋቤ ምላሽ ከመጻፍ ትምህርት ላይ መወገድ አለበት ባይ ናቸው።

Truscott ቅርጽ ተኮር ምጋቤ ምላሽ መወገድ አለበት ሲሉ የሚያቀርቧቸው ምክንያቶች አንደኛ በጽሁፍ ላይ የሚደረግን ሰዋስዋዊ እርማት ተማሪዎች ስነልሳናዊ እውቀቶችን (ማለትም የሰዋስውን ህግ) እስከተወሰነ ደረጃ ድረስ ተፈጥሮአዊ በሆነ የመማር ሂደት ሊያዳብሩት ይችላሉ የሚል ሲሆን ሁለተኛው ምክንያት የምርምር ውጤቶች/መረጃዎች ቅርጽ ተኮር ምጋቤ ምላሽ ጠቃሚ አለመሆኑን ያሳያሉ የሚል ነው። የመጨረሻው ደግሞ የመምህራንን የሰዋስው እውቀት፣ የአስተራረም ዘዴ፣ ከተማሪዎች ችሎታና መነቃቃት ወዘተ. ጋር የተያያዙ ችግሮችን በመጥቀስ ቅርጽ ተኮር ምጋቤ ምላሽ ተግባራዊ እንደማይሆን ማስረጃ ነው በማለት ያስረዳሉ (Truscott, 1996)።

በተመሳሳይ Semke (1984) የምጋቤ ምላሽ መስጫ ዘዴዎቹ ያላቸውን ውጤታማነት ለመፈተሽ በጀርመንኛ ቋንቋ ተማሪዎች ላይ ሙከራዊ ጥናት አድርገዋል። ጥናቱን ሲያካሂዱም ተማሪዎችን በአራት ቡድን በመክፈል ቡድን አንድ ቅርጽ ላይ፣ ቡድን ሁለት ይዘት ላይ፣ ቡድን ሶስት ቅርጽና ይዘት ላይ ምጋቤ

ምላሽ ሲሰጣቸው ቡድን አራት ደግሞ ምንም አይነት ምጋቤ ምላሽ ሳይሰጣቸው ጥናቱ ተካሂዷል። በመጨረሻም በይዘት ላይ ምጋቤ ምላሽ የተሰጣቸው ተማሪዎች ድርሰት በመጻፍ ችሎታቸው ከሌሎች ሶስት ቡድኖች መካከል ጉልህ መሻሻል ማሳየታቸውን ጠቁመዋል።

Truscott (1996) ከSemke (1984) እና Kepner (1991) ጋር ተመሳሳይ አመለካከት አላቸው። ይኸውም ቅርጽ ተኮር ምጋቤ ምላሽ የትኛውም አይነት ስህተት ቢታረም፣ አስተያየቱ የቱንም ያህል ጥልቅ ቢሆን ወይም በየትኛውም ቅርጽ ቢቀርብ ምንም አይነት ጥቅም የለውም ይላሉ። እናም Truscott (1996) Semke (1984) እና Kepner (1991) ን በመጥቀስ እንዳቀረቡት ቅርጽ ተኮር ምጋቤ ምላሽ ጠቀሜታ የሌለው ብቻ ሳይሆን የትምህርቱን ሂደት የሚጎትት ነው በማለት ይገልጻሉ። በተመሳሳይ Ferris (2004) በተማሪዎች ድርሰት ላይ ቅርጽ ተኮር ምጋቤ ምላሽ በተናጠል መስጠት የተማሪዎች ድርሰት የመጻፍ ችሎታ እንደሚሻሻል ያስረዳሉ።

ነገር ግን Fem, Harvey, and Nuttall (1998) እና Chandler (2003) ባካሄዱት ጥናት ቅርጽ ተኮር ምጋቤ ምላሽ በተማሪዎች ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ላይ ጉልህ መሻሻል ማሳየቱን ይጠቁማሉ። በተለይ በተማሪዎች የጽሁፍ ፍሰትና ትክክለኛነት ላይ ጉልህ የሆነ መሻሻል እንዳሳየ ያስረዳሉ። የFathman and Whalley (1990) ጥናትም እንደሚያመለክተው ይዘት ላይ የሚደረግ ምጋቤ ምላሽ ይዘት ላይ ከሚያደርገው መሻሻል ይልቅ ቅርጽ ላይ የሚደረግ ምጋቤ ምላሽ ቅርጹን የበለጠ እንደሚሻሻል ያሳያል።

Raimes (1983) በበኩላቸው ቅርጽ ተኮር ምጋቤ ምላሽ ትክክለኛ የሰዋሰው ችሎታ፣ ትክክለኛ የቋንቋ አጠቃቀም ስለሚያስገኝ መምህራን ቅርጽ ላይ ምጋቤ ምላሽ መስጠታቸው ተገቢ መሆኑን ጠቁመዋል። ከዚህም በተጨማሪ LaLande (1982) በብራዚል በሚገኝ አንድ ተቋም ውስጥ የመጀመሪያ ድግሪ ተማሪዎችን “Peer Tutoring in Writing” (Engelish 250) የሚባለውን ኮርስ በሚማሩበት ወቅት ለድርሰት የሚሰጥ ምጋቤ ምላሽን በተመለከተ አንድ ጥናት አካሂደው ነበር።

በጥናቱም የተሳተፉት አስራ ሶስት ተማሪዎች ነበሩ። እነዚህ ተማሪዎች አምስት ጊዜ በየሳምንቱ አንዳንድ ድርሰት እንዲጽፉ ተደርጓል። የመጀመሪያዎቹ አራት ድርሰቶች ምጋቤ ምላሽ የተሰጣቸው ሲሆን ምጋቤ ምላሹም በቅርጽ ላይ ብቻ የሚያተኩር ነበር። አምስተኛው ድርሰት ደግሞ የተማሪዎቹ ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ምን ያህል እንደተሻሻለ ግምገማ የተደረገበት ነበር።

የጥናቱ ውጤትም እንደሚያመለክተው በአምስተኛው ድርሰታቸው ላይ አስራ ሶስቱም ተማሪዎች ከቅርጽ አንጻር በጣም ያሻሻሉ ቢሆንም የድርሰቱ ይዘት ግን ደካማ ሆኖ ተገኝቷል። የጥናቱ ውጤትም እንዲህ ሊሆን የቻለው ተማሪዎች መምህሮቻቸው ትኩረት ሰጥተው ምጋቤ ምላሽ በሰጡባቸው ነጥቦች ላይ ብቻ ግድፈታቸውን ለማሻሻል ጥረት በማድረጋቸው እንደሆነ ተመራማሪው ጠቁመዋል። ይህ ውጤትም ቅርጽ ተኮር ምጋቤ ምላሽ የተማሪዎችን ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ለማሻሻል የራሱ አስተዋጽኦ እንዳለው የሚያሳይ ነው።

Celce-Murcia (1985) እንደሚሉት ደግሞ ቅርጽ፣ ይዘት ወይስ ሁለቱም ላይ ይተኮር? በሚለው ጥያቄ ላይ የመወሰኑ ነገር ከተማሪዎች የእድሜ፣ የቋንቋ ብቃት ደረጃና የትምህርት ዳራን ያጤነ መሆን እንዳለበት በመግለጽ፣ በቅርጽ ላይ ማተኮሩ የበለጠ ውጤታማ የሚሆነው በጎልማሶች፣ በከፍተኛ የትምህርት ደረጃና በቅጡ በተማሩ ሰዎች ላይ አለም ከሙያው ጋር የተያያዘ ሆኖ ሲገኝ ነው ይላሉ። ሆኖም በዚህ ጉዳይ ላይ ጥናቶች ቢካሄዱም ቅርጽ ተኮር ምጋቤ ምላሽ ያለውን አስተዋጽኦ በተመለከተ አንድ አይነት ድምዳሜ ላይ የደረሱ አይደሉም።

2.8.2.2 ይዘት ተኮር ምጋቤ ምላሽ

ይዘት ላይ ምጋቤ ምላሽ በሚሰጥበት ወቅት ትኩረት የሚደረግባቸው ነጥቦች፣ የሀሳብ አፍልቆት፣ የሀሳብ አደረጃጀት፣ የሀሳብ ጥልቀት ወዘተ. አንጻር አስተያየት የሚሰጥበት ሂደት ነው (Shih, 1986; Kroll, 1994; Park, 2006; Baghzou, 2011)። ይህ የምጋቤ ምላሽ መስጫ ዘዴ የተማሪዎችን ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ለማሻሻል ያለውን ውጤታማነት በተመለከተ የተለያዩ ምሁራን ጥናት አካሂደዋል።

ለምሳሌ Searle (1986) የምጋቤ ምላሽ መስጫ ዘዴዎቹ ያላቸውን ውጤታማነት ለማወቅ አንድ ጥናት አካሂደው ነበር። ጥናቱን ሲያካሂዱም ተማሪዎችን በሶስት ቡድን ከፍለው የተለያዩ ምጋቤ ምላሽ ሰጥተዋቸዋል። ቡድን አንድ ቅርጽ ላይ፣ ቡድን ሁለት ይዘት ላይ እና ቡድን ሶስት ደግሞ ምንም ምጋቤ ምላሽ ሳይሰጣቸው ጥናታቸውን አካሂዱ።

በመጨረሻም በይዘት ላይ ብቻ ምጋቤ ምላሽ የተሰጣቸው ተማሪዎች ድርሰት በመጻፍ ችሎታቸው ላይ ጉልህ መሻሻል ያሳዩ ሲሆን ቅርጽ ላይ ምጋቤ ምላሽ የተሰጣቸውና ምንም ምጋቤ ምላሽ ያልተሰጣቸው ተማሪዎች ደግሞ በመጻፍ ችሎታቸው ላይ ምንም አይነት መሻሻል እንዳላሳዩ በመግለጽ፣ የተማሪዎች ድርሰት የመጻፍ ችሎታ መሻሻል ያሳይ ዘንድ ትኩረት ማድረግ የሚገባን በቋንቋው ይዘት ወይም በፍቸው ላይ መሆን እንዳለበት ይጠቁማሉ።

በተመሳሳይ Kepner (1991) ቅርጽ ተኮርና ይዘት ተኮር ምጋቤ ምላሾች ያላቸውን ውጤታማነት ለማወቅ በስፓኒሽ ተማሪዎች ላይ ለአንድ ሴሚስቴር ሙከራዊ ጥናት አድርገዋል። ጥናቱን ሲያካሂዱም ተማሪዎችን ለሁለት ቡድን በመክፈል ለአንደኛው ቡድን ቅርጽ ተኮር ምጋቤ ምላሽ ለሁለተኛው ቡድን ይዘት ተኮር ምጋቤ ምላሽ ተሰጥቷል። ከጥናቱ የተገኘው ውጤትም ቅርጽ ተኮር ምጋቤ ምላሽ የተማሪዎችን የመጻፍ ትክክለኛነትም ሆነ የተማሪዎችን ድርሰት የመጻፍ ችሎታ የማያሻሽል ሲሆን ይዘት ተኮር ምጋቤ ምላሽ ግን የተማሪዎችን ሰዋስዋዊ ትክክለኛነትም ሆነ ሀሳባቸውን በጽሁፍ ለመግለጽ ጉልህ መሻሻል ያሳዩ የምጋቤ ምላሽ መስጫ ዘዴ መሆኑን ያመለክታል። እናም ይዘት ተኮር ምጋቤ ምላሽ ከቅርጽ ተኮር ምጋቤ ምላሽ የተሻለ ውጤታማ እንደሆነም ተመራማሪው ጠቁመዋል።

Baghzou (2011) ም ይዘት ተኮር ምጋቤ ምላሽ የተማሪዎችን ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ለማሻሻል ያለውን አስተዋጽኦ ለመፈተሽ በአልጀሪያ ዩኒቨርሲቲ በሁለተኛ አመት የእንግሊዘኛ ቋንቋ ተማሪዎች ላይ ሙከራዊ ጥናት አካሂደዋል። በጥናቱም የተሳተፉ ተማሪዎችም ስልሳ ሲሆኑ ለሁለት ቡድን ተከፍለው አንደኛው ቡድን

የቁጥጥር ቡድን ሲሆን ሁለተኛው ቡድን ደግሞ የሙከራ ቡድን እንዲሆን ተደርጓል። በመቀጠል ለሁለቱም ቡድኖች አንድ አይነት ቅድመ ፈተና ከተሰጠ በኋላ የሙከራ ቡድኑ ተማሪዎች ለሶስት ወራት ያህል ይዘት ተኮር ምጋቤ ምላሽ እየተሰጣቸው ድርሰት የመጻፍ ልምምድ ሲያደርጉ የቁጥጥር ቡድኑ ተማሪዎች ደግሞ ምንም አይነት ምጋቤ ምላሽ ሳይሰጣቸው በተመሳሳይ ርእሰ ጉዳዮች ላይ ድርሰት የመጻፍ ልምምድ አድርገዋል። በመጨረሻም ለሁለቱም ቡድኖች ድህረ ፈተና ተሰጥቶ ውጤቱ እንዲነጻጸር ተደርጓል። የተገኘው ውጤትም ይዘት ተኮር ምጋቤ ምላሽ የተማሪዎችን ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ለማሻሻል ጉልህ አስተዋጽኦ እንዳበረከተ እና የተማሪዎችንም ስህተት መቀነስ መቻሉን ያሳያል። ነገር ግን የቁጥጥር ቡድኑ ምንም አይነት መሻሻል አለመሳየቱንም ተመራማሪው ጠቁመዋል።

Shih (1986) ም የጽሁፍ ይዘት በተገቢ ሁኔታ ከተደራጀ በጥሩ መንገድ መግባባት ስለሚያስችል ይዘትን ትኩረት የሚያደርግ ምጋቤ ምላሽ መስጠት ፋይዳው ከፍ ያለ መሆኑን ይናገራሉ። እንዲሁም Ferris and Roberts (2001) መምህራን የሚሰጡት ምጋቤ ምላሽ በአብዛኛው ቅርጽ ላይ በማተኮሩ ይዘት ተኮር ምጋቤ ምላሽ በተማሪዎች ድርሰት ላይ ያለውን ተጽእኖ አነስተኛ እንዲሆን ማድረጉን ይገልጻሉ። እናም መምህራን ምጋቤ ምላሽ ሲሰጡ ከቅርጽ በተጨማሪ ይዘት ላይም ማተኮር እንደሚገባቸው ያሳስባሉ።

በተመሳሳይ Park (2006) ይዘት ተኮር ምጋቤ ምላሽ በተማሪዎች ድርሰት ላይ ይዘቱና አደረጃጀቱ እንዲሻሻል የሚያደርግ ቢሆንም መምህራን ግን ከቅርጽ ተኮር ምጋቤ ምላሽ ውጪ ትኩረት ባለማድረጋቸው የተማሪዎች ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ዝቅተኛ እንዲሆን አንዱ ምክንያት እንደሆነ ገልጸዋል። በሌላ በኩል Sheorey (1986) እንደሚሉት ይዘት ላይ ከመጠን በላይ ያተኮረ መጻፍን የማስተማር ስልት ተማሪዎች ትክክለኛ ቅርጾችን ለመለየት የሚኖራቸውን መነሳሳት ያዳክማል። ምክንያቱም ተማሪዎች ለቅርጾች ትክክለኛነት ግልጽ የሆነ ትኩረት ከሰጡ ተግባቦታዊ ግባቸውን ሊያሳኩ እንደሚችሉ ያስረዳሉ።

እንደ Fathman and Whalley (1990) አገላለጽም የተማሪው ድርሰት የሀሳብ አፍልቆትና አደረጃጀት ያሻውን ያህል ማራኪ ቢሆንም በድርሰቱ ውስጥ ከመጠን በላይ የቅርጽ ስህተት ካለ ከንግግር ስህተት በላቀ ሁኔታ የመምህራንንም ሆነ የሌሎች አንባቢዎችን ስሜት የሚጎዳ እንደሆነ ያስገነዝባሉ። ይህን የሚያጠናክሩት Ferris (1995a) ተማሪዎች የሚፈጽሟቸው ቅርጽ ተኮር ስህተቶች የተማሪዎችን ድርሰት አጠቃላይ ጥራት ዝቅ ከማድረግ አንጻር ከይዘት የበለጠ ትኩረትን የሚሰጡ ስልጣኑ ቅርጽ ላይ ማተኮር አለብን በማለት ይገልጻሉ። ምንም እንኳን በዚህ ጉዳይ ላይ ጥናቶች ቢካሄዱም ይዘት ተኮር ምጋቤ ምላሽ ያለውን አስተዋጽኦ በተመለከተ አንድ አይነት ድምዳሜ ላይ የደረሱ አይደሉም።

2.8.2.3 ቅርጽና ይዘት ተኮር ምጋቤ ምላሽ

አንድ አይነት ምጋቤ ምላሽን በመጠቀም የሚመጡ ክፍተቶችን ለመቀነስ ምሁራን ቅርጽና ይዘትን ያጣመረ ምጋቤ ምላሽን (Integrated Feedback) ፈጥረዋል (Park, 2006)። በሌላ በኩል የመምህራን ምጋቤ ምላሽ የተማሪዎችን ፍላጎት ካላማከለ የተማሪዎችን ተነሳሽነትና በራስ የመተማመን ስሜት ይቀንሳል (Ashwell, 2000)። ለዚህም ሲባል ሁለቱን ምጋቤ ምላሾች ማጣመር ለተማሪዎች የበለጠ ጠቃሚ ነው በሚል ቅርጽና ይዘት ተኮር ምጋቤ ምላሽ መፈጠሩን Ashwell (2000) ይገልጻሉ።

ይህን በተመለከተ Fathman and Whalley (1990) በአሜሪካ ኮሌጅ በሚገኙ 72 ተማሪዎች ላይ የምጋቤ ምላሽ መስጫ ዘዴዎቹ የተማሪዎችን ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ለማሻሻል ያላቸውን ውጤታማነት ለመፈተሽ ሙከራዊ ጥናት አድርገዋል። ጥናቱን ሲያካሂዱም ተማሪዎቹን በአራት ቡድን የከፈሏቸው ሲሆን ቡድን አንድ ቅርጽ ተኮር ምጋቤ ምላሽ፣ ቡድን ሁለት ይዘት ተኮር ምጋቤ ምላሽ፣ ቡድን ሶስት ቅርጽና ይዘት ተኮር ምጋቤ ምላሽ ሲሰጣቸው፣ ቡድን አራት ደግሞ ምንም ምጋቤ ምላሽ ሳይሰጣቸው ጥናታቸውን አካሂዱ።

በመጨረሻም ቅርጽና ይዘት ተኮር ምጋቤ ምላሽ የተሰጣቸው ተማሪዎች ድርሰት የመጻፍ ችሎታቸውን ከሁሉም የበለጠ እንዳሻሻሉ ጠቁመዋል። ከዚህም በተጨማሪ

ይዘት ላይ ብቻ ምጋቤ ምላሽ ከተሰጣቸው ተማሪዎች ይልቅ ቅርጽ ላይ ብቻ ምጋቤ ምላሽ የተሰጣቸው ተማሪዎች ድርሰት በመጻፍ ችሎታቸው ላይ የተወሰነ መሻሻል ያሳዩ ሲሆን ምንም አይነት ምጋቤ ምላሽ ያልተሰጣቸው ተማሪዎች ደግሞ ስህተታቸውን እንዳልቀነሱና በመጻፍ ችሎታቸው ላይም ምንም መሻሻል እንዳላሳዩ ይጠቁማሉ። ከዚህም በተጨማሪ ተመራማሪዎቹ እንደሚሉት ይዘት ላይ የሚደረግ ምጋቤ ምላሽ ይዘት ላይ ከሚያደርገው መሻሻል ይልቅ ቅርጽ ላይ የሚደረግ ምጋቤ ምላሽ ቅርጹን የበለጠ እንደሚያሻሽል አመለካከተዋል።

በተመሳሳይ Jane (1997) በኮሌጅ ተማሪዎች ላይ የምጋቤ ምላሽ መስጫ ዘዴዎቹ ያላቸውን ውጤታማነት ለማወቅ ሙከራዊ ጥናት አካሂደዋል። ተማሪዎቹንም ለሶስት ቡድን በመክፈል ቡድን አንድ ቅርጽ ላይ ብቻ፣ ቡድን ሁለት ይዘት ላይ ብቻ፣ ቡድን ሶስት ደግሞ ቅርጽና ይዘት ተኮር ምጋቤ ምላሽ ተሰጣቸው። በመጨረሻም ቅርጽና ይዘት ተኮር ምጋቤ ምላሽ የተሰጣቸው ተማሪዎች ድርሰት በመጻፍ ችሎታቸው ላይ ጉልህ መሻሻል እንዳሳዩና መምህራንም ቅርጽና ይዘት ተኮር ምጋቤ ምላሽን ቢጠቀሙ የተሻለ እንደሆነም አስገንዝበዋል።

Ashwell (2000) ም የምጋቤ ምላሽ መስጫ ዘዴዎቹ ያላቸውን ውጤታማነት ለማወቅ ተማሪዎችን በአራት ቡድን በመክፈል ለአንደኛው ቡድን ቅርጽ ተኮር ምጋቤ ምላሽ፣ ለሁለተኛው ቡድን ይዘት ተኮር ምጋቤ ምላሽ፣ ለሶስተኛው ቡድን ቅርጽና ይዘት ተኮር ምጋቤ ምላሽን በተለያዩ ቅደም ተከተል፣ ለአራተኛው ቡድን ደግሞ ቅርጽና ይዘት ተኮር ምጋቤ ምላሽን በአንድ ጊዜ በመጠቀም ሙከራዊ ጥናት አካሂደዋል። በመጨረሻም የተገኘው ውጤት እንደሚያመለክተው ቅርጽና ይዘት ላይ በተናጠል እና ቅርጽና ይዘት ተኮር ምጋቤ ምላሽ በተለያዩ ቅደም ተከተል የተሰጣቸው ቡድኖች ድርሰት በመጻፍ ችሎታቸው ላይ ጉልህ የሆነ ልዩነት አለመስተዋሉን ገልጸዋል።

በሌላ በኩል ቅርጽና ይዘት ተኮር ምጋቤ ምላሽን በአንድ ጊዜ በመጠቀም ምጋቤ ምላሽ የተሰጣቸው ተማሪዎች ድርሰት በመጻፍ ችሎታቸው ላይ ጉልህ መሻሻል አሳይተዋል። ይህ ውጤትም Zamel (1985) ምጋቤ ምላሽ ሲሰጥ በመጀመሪያ ደረጃ

ይዘት ላይ በመቀጠል ደግሞ ቅርጽ ላይ መሆን አለበት ብለው ላነሱት የመከራከሪያ ነጥብ ምላሽ እንደሚሆን Park (2006) ይናገራሉ። Frodson (1991) ም በተማሪዎች ድርሰት ላይ ቅርጽ ተኮር እና ይዘት ተኮር ምጋቤ ምላሽን በቅደም ተከተል መስጠት ምጋቤ ምላሹን ለመረዳት አስቸጋሪ መሆኑን ይገልጻሉ። Ashwell (2000) እንደሚሉት ቅርጽና ይዘት ተኮር ምጋቤ ምላሽ ተማሪዎች ይዘትን፣ አደረጃጀትን፣ ሰዋሰውን ወዘተ. የሚያካትት እንደሆነ እንዲገነዘቡና በመጻፍ ሂደቱ ከአንዚህ ንኡሳን የመጻፍ ክህሎት ጋር እንዲተዋወቁ እና በሚያገኛቸው ምጋቤ ምላሾች በመታገዝም ድርሰት የመጻፍ ችሎታቸውን እንዲያሻሽሉ የማገዝ ፋይዳ እንዳለው አስረድተዋል።

በተመሳሳይ Song (1998) የተማሪዎችን ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ለማሻሻል ከይዘት ተኮርና ከቅርጽና ከይዘት ተኮር ምጋቤ ምላሽ የትኛው አዎንታዊ ውጤት እንዳለው ለማወቅ ሙከራዊ ጥናት አድርገዋል። ጥናቱን ሲያካሂዱም ተማሪዎችን ለሁለት ቡድን በመክፈል ለአንደኛው ቡድን ይዘት ተኮር ምጋቤ ምላሽ ሲሰጠው ለሁለተኛው ቡድን ደግሞ ቅርጽና ይዘት ተኮር ምጋቤ ምላሽ እንዲሰጠው ተደርጓል። በመጨረሻም ቅርጽና ይዘት ተኮር ምጋቤ ምላሽ አጠቃላይ የተማሪዎችን ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ለማሻሻል ውጤታማ መሆኑን አጥኝው ጠቁመዋል።

Taylor (1981)፣ Keh (1990) እና Fazio (2001) በበኩላቸው የምጋቤ ምላሽ አሰጣጥ ትኩረት በተናጠል በይዘት ወይም በቅርጽ ላይ ከሚደረግ ይልቅ በሁለቱም (ቅርጽና ይዘት ተኮር) ላይ ትኩረት ያደረገ ቢሆን የተማሪዎችን ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ለማሻሻል እንደሚያግዝ በጥናታቸው አረጋግጠዋል። Hong (2004) ም ቅንጅታዊ ምጋቤ ምላሽ ያላገኙ ተማሪዎች ድርሰት በመጻፍ ችሎታቸው ላይ ጉልህ መሻሻል እንደማያመጡ ገልጸዋል።

ከዚህም በተጨማሪ Silver and Lee (2007) እንደሚሉት በተማሪዎች ድርሰት ላይ ቅርጽና ይዘት ተኮር ምጋቤ ምላሽን በመጠቀም ተግባራዊ ማድረግ ተማሪዎች ሀሳባቸውን እንዴት ማፍለቅና ማደራጀት እንዳለባቸው እንዲገነዘቡና ቅርጽ ተኮር ስህተቶችንም እንዴት አድርገው ማስተካከል እንዳለባቸው ግንዛቤ እንዲያገኙ

ያደርጋል። በሌላ በኩል የSemke (1984) እና የLee (1997) የጥናት ውጤቶች ደግሞ ቅርጽና ይዘት ተኮር ምጋቤ ምላሽ የተማሪዎችን ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ለማሻሻል ውጤታማ አለመሆኑን ያሳያሉ። እንዲሁም Zamel (1985) ቅርጽና ይዘት ተኮር ምጋቤ ምላሽን በአንድ ጊዜ መስጠት ጎጂ እንደሆነ ይገልጻል። ሆኖም የምጋቤ ምላሽ አቅጣጫ በየትኛው ይሁን የሚለው ጉዳይ እስካሁን ድረስ አልተቋቋመም።

2.8.3 ጽሁፋዊ ምጋቤ ምላሽ እንዴት ይሰጥ?

ጽሁፋዊ ምጋቤ ምላሽ እንዴት ይሰጥ? የሚለውን አብይ ጥያቄ በተመለከተ Gardner (1990) የሚከተሉትን ነጥቦች አስፈረዋል። አዎንታዊና የማጠናከሪያ ሀሳቦችን በቅድሚያ ተግባራዊ ማድረግ፣ በድርሰቱ ላይ የሚሰጡ ምላሾችን መጠን አለማብዛት፣ መምህራን እያንዳንዱ ስህተት ከማስተካከል ይልቅ በማስመርና በምልክት በመጠቀም ተግባራዊ ማድረግ፣ በጽሁፉ ሂደት ጊዜ ለሚጻፉ ተከታታይ ረቂቆች ግልጽና ፈጣን ምላሽ መስጠት የሚሉት ነጥቦች ተጠቃሽ ናቸው።

ምሁሩ እንደገለጹት ከላይ ከተዘረዘሩት ነጥቦች በተጨማሪ በመምህራን የሚሰጥ የጽሁፍ ምጋቤ ምላሽ የብልህነት ደረጃዎችን እንደሚከተለው አስፈረዋቸዋል። ለተማሪዎች ምጋቤ ምላሽ ከመሰጠቱ በፊት ደጋግሞ ማንበብ፣ በመማር ማስተማሩ ሂደት ድርሰቱን በተመለከተ ካነሷቸው ነጥቦች ጋር ተያያዥነት ያላቸውን የተወሰኑ ችግሮች ነቅሶ ማውጣት፣ ምጋቤ ምላሹ በአብዛኛው የሚያተኩርባቸውን የትምህርት ክፍሎች ማሳወቅ፣ ተማሪዎች በድርሰታቸው ላይ ያሳዩትን ጠንካራ ጎን ማድነቅ፣ ለሚሰጡት አስተያየት እንደ አስፈላጊነቱ አስረጅ ማቅረብ፣ ከጥቃቅን ስህተቶች ይልቅ ተግባራትን ሊያደናቅፉ በሚችሉ ስህተቶች ላይ ትኩረት ማድረግ፣ ለምን? ምን? እንዴት? የሚሉትን ጥያቄዎች በመጠየቅ ተማሪዎች እንዲጠቀሙበት ማድረግ፣ ምጋቤ ምላሹ ለቀጣዩ ጽሁፋቸው ተመሳሳይ ስህተት ከመፈጸም እንዲያድናቸው ጽሁፉን በድጋሚ በማስተካከል ሞዴል መስጠት፣ ግልጽና ተገቢ የሆነ አጠቃላይ የግርጌ ምላሽ መጻፍ የመሳሰሉት ተጠቃሽ ናቸው።

2.9 ተማሪዎች ለመምህራን ምጋቤ ምላሽ ያላቸው አመለካከት

እንደ Chen (2012) ገለጻ ተማሪዎች ለመምህራን ምጋቤ ምላሽ ያላቸውን አመለካከት ማወቅ ለመምህራን ሶስት ጠቀሜታዎች አሉት። አንደኛ የምጋቤ ምላሹን ውጤታማነት ለመገምገምና ስለ ተማሪዎች ፍላጎት የተሻለ ግንዛቤ እንዲኖራቸው ያደርጋል። ሁለተኛ የምጋቤ ምላሹን ትግበራ ለማሻሻል ያግዛል። ይህ ደግሞ ተማሪዎች በመምህራቸው እንዲተማመኑና ተነሳሽነታቸው ከፍ እንዲል ያደርጋል። ሶስተኛ ተማሪዎች ምን አይነት ምጋቤ ምላሽ እንደሚፈልጉና ስለ መምህራን ምጋቤ ምላሽ ምን አይነት ስሜት እንዳላቸው እንዲገነዘቡ ያደርጋል ሲሉ አስገንዝበዋል።

መምህራን በተማሪዎች ድርሰት ላይ የሚሰጡትን ምጋቤ ምላሽና ተማሪዎቹ ለምጋቤ ምላሹ ያላቸውን አመለካከት በተመለከተ የተለያዩ ምርምሮች ተካሂደዋል (Ferris, 1995a; Cohen, 1987; Cohen & Cavalcanti, 1990; Chen, 2012)። የምርምሮቹ ውጤቶችም በመምህራን ምጋቤ ምላሽና በተማሪዎች ፍላጎት መካከል አለመጣጣም መኖሩን ያሳያሉ። በአብዛኛው ልዩነቱም የሚያተኩረው የጽሁፍ ምጋቤ ምላሽ ምን ላይ ያተኩር? ከሚለው መሰረታዊ ጥያቄ ጋር የሚያያዝ እንደሆነ Cardelle and Como (1980)፣ Cohen (1987)፣ Cohen and Cavalcanti (1990)፣ Colle and Chan (1994) እና Chen (2012) ይገልጻሉ።

ለምሳሌ Cohen and Cavalcanti (1990) መምህራን የሚሰጡት ምጋቤ ምላሽ ያለውን ጠቀሜታና ተማሪዎቹ ለምጋቤ ምላሹ ያላቸውን አመለካከት በተመለከተ ጥናት አካሂደዋል። የጥናቱ ውጤትም የተማሪዎች ምርጫ በተደጋጋሚ በሚሰጠው የተወሰነ የምጋቤ ምላሽ አይነት ላይ ያተኩረ መሆኑን ያሳያል። ማለትም መምህሩ በተደጋጋሚ ቅርጽ ላይ ምጋቤ ምላሽ የሚሰጣቸው ከሆነ የተማሪዎቹ ምርጫም ሁል ጊዜ ቅርጽ ላይ የሚያተኩር ይሆናል በማለት ተመራማሪዎቹ አስገንዝበዋል።

Hedgcock and Lefkowitz (1994) ም የተማሪዎችን ፍላጎትና የመምህራንን ምጋቤ ምላሽ አስመልክተው እንግሊዝኛን በሁለተኛ ቋንቋነት በሚማሩ 110 (ESL)

ተማሪዎች እና እንግሊዝኛን በውጭ ቋንቋነት በሚማሩ (EFL) ተማሪዎች ላይ ንጽጽራዊ ጥናት አካሂደዋል። የጥናቱ ውጤትም እንደሚያመለክተው እንግሊዝኛን በውጭ ቋንቋነት የሚማሩ ተማሪዎች በአብዛኛው ለቅርጽ ከፍተኛ ትኩረት ሲሰጡ እንግሊዝኛን በሁለተኛ ቋንቋነት የሚማሩ (ESL) ተማሪዎች ደግሞ ይዘት ከፍተኛ ጠቀሜታ እንዳለው ስለሚገምቱ ይዘት ላይ ምጋቤ ምላሽ እንዲሰጣቸው ይፈልጋሉ። ለዚህም አሳማኝ ምክንያቱ እንግሊዝኛን በውጭ ቋንቋነት የሚማሩ ተማሪዎች (EFL) ስርአተ ትምህርቱ ሲነደፍና የማስተማሪያ ዘዴው በቋንቋው ትክክለኛነት ላይ የሚያተኩር በመሆኑ ነው። Alamis (2010) በበኩላቸው ተማሪዎች ለምጋቤ ምላሽ መስጫ ዘዴዎቹ ያላቸውን አመለካከት በተመለከተ ከይዘት ተኮር ምጋቤ ምላሽ እና ከቅርጽ ተኮር ምጋቤ ምላሽ ጋር አነጻጽረው ተማሪዎች ለይዘት ተኮር ምጋቤ ምላሽ አዎንታዊ አመለካከት እንዳላቸው በጥናታቸው አረጋግጠዋል።

በሌላ በኩል Cohen (1987) በአሜሪካ በሚገኙ 217 እንግሊዝኛን በሁለተኛ ቋንቋነት በሚማሩ (ESL) የኮሌጅ ተማሪዎች ላይ ገላጭ ጥናት አካሂደዋል። በጥናቱም ተማሪዎች የተጠየቁት መምህራን ለተማሪዎች ድርሰት ምጋቤ ምላሽ ሲሰጡ ምን ላይ እንደሚያተኩሩና ተማሪዎች ለምጋቤ ምላሹ ያላቸውን አመለካከት የሚመለከት ነበር። የጥናቱ ውጤትም መምህራን ምጋቤ ምላሽ ሲሰጡ ብዙ ጊዜ ቅርጽ ላይ እንደሚያተኩሩና የተማሪዎች ምርጫ ደግሞ ቅርጽና ይዘት ተኮር ምጋቤ ምላሽ መቀበል መሆኑን አሳይቷል።

Ferris (1995a) ም በተመሳሳይ በአሜሪካ በሚገኙ 155 የኮሌጅ ተማሪዎች ላይ ተማሪዎች ለመምህራን ምጋቤ ምላሽ ያላቸውን አመለካከት ለማወቅ ጥናት አካሂደዋል። በጥናቱም ተማሪዎቹ የተጠየቁት መምህራን ለተማሪዎች ድርሰት ምጋቤ ምላሽ ሲሰጡ ምን ላይ እንደሚያተኩሩና ተማሪዎች ለምጋቤ ምላሹ ያላቸውን አመለካከት የሚመለከት ነበር። የተገኘው ውጤትም የመምህራን ምጋቤ ምላሽ በአብዛኛው በቅርጽ ላይ የሚያተኩር እንደነበርና ተማሪዎች ደግሞ ቅርጽና ይዘት ተኮር ምጋቤ ምላሽ ይፈልጉ እንደ ነበር ያሳያል።

የLeki (2006) የጥናት ውጤትም ተማሪዎች ለድርሰቶቻቸው የሚሰጧቸውን ምጋቤ ምላሽ በተመለከተ 65% ይዘት ተኮር ምጋቤ ምላሽ እንዲሰጣቸው ሲፈልጉ 35% ደግሞ ቅርጽ ተኮር ምጋቤ ምላሽ እንዲሰጣቸው መፈለጋቸውን ያሳያል። ይህ ውጤትም ተማሪዎች ቅርጽና ይዘት ተኮር ምጋቤ ምላሽ እንደሚፈልጉ አመለካኝ ነው። በተመሳሳይ Lee (2008b) ም በእንግሊዝኛ ቋንቋ ከፍተኛና ዝቅተኛ ችሎታ ያላቸውን ተማሪዎች በመውሰድ በመምህራን ምጋቤ ምላሽ ላይ ያላቸውን አመለካከት ለማወቅ ንጽጽራዊ ጥናት አካሂደዋል። በጥናቱ የተገኘው ውጤት ከፍተኛ ችሎታ ያላቸውም ሆኑ ዝቅተኛ ችሎታ ያላቸው ተማሪዎች ቅርጽና ይዘት ተኮር ምጋቤ ምላሽ እንዲሰጣቸው መፈለጋቸውን ያሳያል። በተመሳሳይ የEnginarlar (1993)፣ Hyland (2003) እና Hong (2004) የጥናት ውጤቶችም ተማሪዎች ቅርጽና ይዘት ተኮር ምጋቤ ምላሽ እንዲሰጣቸው መፈለጋቸውን/ ለቅርጽና ይዘት ተኮር ምጋቤ ምላሽ አዎንታዊ አመለካከት እንዳላቸው አመለክተዋል።

በአጠቃላይ ከላይ ከቀረቡት ጥናቶች መረዳት የሚቻለው በመምህራን ምጋቤ ምላሽ እና በተማሪዎች ፍላጎት መካከል አለመጣጣም መኖሩን ነው።

2.10 የተዛማጅ ስራዎች ቅኝት

በዚህ ክፍል ከዚህ ጥናት ጋር ተቀራራቢ የሆኑ ቀደምት ስራዎች የሚዳሰሱበት ነው። በሀገር ውስጥ ምጋቤ ምላሽን አስመልክቶ አማርኛ ቋንቋን በማስተማር ለሁለተኛ ድግሪ ማሟያ እና እንግሊዝኛን እንደ ውጭ ቋንቋ በማስተማር ለሁለተኛና ለሶስተኛ ድግሪ ማሟያ የተካሄዱ ጥናቶች ይገኛሉ። በመሆኑም ከጥናቶቹ ርእስ፣ አላማ፣ የአጠናን ዘዴና የደረሰበትን ድምዳሜ በመግለጽ፣ ከዚህ ጥናት ጋር ያላቸውን ተመሳሳይነትና ልዩነት ለመቃኘት ይሞክራል። ከዚህ ቀጥሎም በአማርኛ ቋንቋ የተጠኑ ቀደምት ስራዎች በዝርዝር ተብራርተው ይቀርባሉ።

2.10.1 በአማርኛ ቋንቋ የተጠኑ ጥናቶች

እንዳለ (1992 ዓ.ም) የጥናቱ ርዕስ “በተማሪዎች ድርሰት ላይ የመምህራን ጽሁፋዊ ምጋቤ ምላሽ ሚና” በሚል የቀረበ ነው። የጥናቱ ዋና አላማ የመምህራን ጽሁፋዊ ምጋቤ ምላሽ በተማሪዎች ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ላይ የሚያስከትለውን ለውጥ መመርመር ነው። የጥናቱ ውጤትም የመምህራን ምጋቤ ምላሽ ከግልና ከብጤ ምጋቤ ምላሽ የተሻለ መሆኑን አሳይቷል። ከዚህም በተጨማሪ መምህራን ከሚሰጡት ቃላዊና ጽሁፋዊ ምጋቤ ምላሽ የተማሪዎችን ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ለማዳበር ጽሁፋዊ ምጋቤ ምላሽ የተሻለ መሆኑንም ጠቁሟል።

ትግስት (1998 ዓ.ም) የጥናቷ ርዕስ “በባህር ዳር ዩኒቨርሲቲ በኢትዮጵያ ቋንቋዎችና ስነ ጽሁፍ ትምህርት ክፍል የበሳል ድርሰት መምህራን የጽሁፋዊ ምጋቤ ምላሽ አሰጣጥ ትኩረት ፍተሻ” የሚል ነው። የጥናቷ ዋና አላማም የአማርኛ ቋንቋና ስነ ጽሁፍ መምህራን የመጻፍ ክህሎት ለማዳበር የበሳል ድርሰት ኮርስ በሚሰጡበት ወቅት ተግባራዊ የሚያደርጉትን የምጋቤ ምላሽ ትኩረት መፈተሽ ነው። የመረጃ መሰብሰቢያ መሳሪያዎችም በመምህራን ታርመው የተመለሱ ድርሰቶች፣ ቃለ መጠይቅና የተማሪዎች አስተያየቶች ናቸው። የጥናቷ ውጤትም የመምህራኑ ምጋቤ ምላሽ ትኩረት ከቋንቋው ይዘት ይልቅ ቅርጽ ላይ ማተኮራቸውንና በተገቢው መንገድ ምጋቤ ምላሽን ተግባራዊ አለማድረጋቸውን ያሳያል።

አስካል (2001 ዓ.ም) የጥናቷ ርዕስ “ተማሪዎች ለሚጽፋቸው ድርሰቶች በመምህራን የሚሰጡ ምጋቤ ምላሾች የመጻፍ ችሎታን በማሻሻል ረገድ ያለው ተጽእኖ” የሚል ነው። የጥናቷ ዋና አላማም የቋንቋ መምህራን የሚሰጧቸውን ምጋቤ ምላሾች የመጻፍ ችሎታን በማዳበር በኩል ያለውን ተጽእኖ መፈተሽ ነው። በጥናቱ የተደረሰበት ድምዳሜም መምህራን የሚሰጡት ምጋቤ ምላሽ በተማሪዎች የመጻፍ ችሎታ ላይ የሚያመጣው ተጽእኖ አነስተኛ መሆኑን ነው።

ደጅኔ (2002 ዓ.ም) የጥናቱ ርዕስ “በአዲስ አበባ ከተማ አስተዳደር በተመረጡ ሶስት የመንግስት ሁለተኛ ደረጃ ትምህርት ቤቶች ውስጥ የ9ኛ ክፍል የአማርኛ ቋንቋ መምህራን ጽሁፋዊ ምጋቤ ምላሽ አሰጣጥ ክትትል የማድረግ ብቃት ንጽጽራዊ

ጥናት” የሚል ነው። የጥናቱ ዋና አላማም በፀኑ ክፍል አማርኛ ቋንቋን የሚያስተምሩ የወንድና ሴት መምህራን ጽሁፋዊ ምጋቤ ምላሽ አሰጣጥ ችሎታ ማነጻጸር ነው። የጥናቱ ውጤትም የተለያዩ የጽሁፍ ምጋቤ ምላሽ አሰጣጥ ስልቶችና ምጋቤ ምላሽ መስጫ ጊዜን ከመጠቀም አንጻር በሁለቱም ጾታዎች መካከል ልዩነት እንደሌለ አሳይቷል።

አብርሀ (2002 ዓ.ም) የጥናቱ ርእስ “የተማሪዎችን የመጻፍ ችሎታ ለማዳበር ከቃላትና ከጽሁፋዊ ምጋቤ ምላሽ የትኛው የተሻለ እንደሆነ ለማወቅ የተደረገ ሙከራዊ ጥናት” የሚል ሲሆን የጥናቱ ዋና አላማም የተማሪዎችን ሀሳብ በጽሁፍ የመግለጽ ችሎታ ለማዳበር ከጽሁፋዊና ከቃላት ምጋቤ ምላሽ የትኛው የተሻለ እንደሆነ መመርመር ነው። የጥናቱ ውጤትም ጽሁፋዊ ምጋቤ ምላሽ ከቃላት ምጋቤ ምላሽ የተሻለ እንደሆነ ያሳያል።

አበባው (2004 ዓ.ም) የጥናቱ ርእስ “ተማሪዎች ለሚጽፏቸው ድርሰቶች፣ በመምህራን የሚሰጡ ምጋቤ ምላሾች ድርሰት የመጻፍ ችሎታን በማሻሻል ረገድ ያላቸው ተጽእኖ” የሚል ነው። የጥናቱም ዋና አላማ ተማሪዎች ለሚጽፏቸው ድርሰቶች በመምህራን የሚሰጡ ምጋቤ ምላሾች ድርሰት የመጻፍ ችሎታን በማሻሻል ረገድ ያላቸውን ተጽእኖ መፈተሽ ሲሆን መረጃዎቹም የተሰበሰቡት በጽሁፍ መጠይቅ እና ተጠኝዎች በተከታታይ በበላይ ድርሰት ኮርሶች ያስመዘገቧቸውን ውጤቶች መሰረት በማድረግ ነው።

የጥናቱ ውጤትም የመምህራን ምጋቤ ምላሾች ድርሰት የመጻፍ ችሎታን ለማሻሻል ያላቸው ተጽእኖ ደካማ መሆኑን አመልክቷል። እናም መምህራን የሚሰጡት ምጋቤ ምላሽ ግልጽነት የጎደለው መሆኑ፣ ተማሪዎች የማያውቋቸውን አህፅሮቶችና ምልክቶችን በመጠቀም ምላሽ መስጠታቸውና ተማሪዎች የጻፉት ድርሰት “ስራ ይበዛብናል፣ የተማሪዎች ቁጥር ብዙ ነው” በሚል ሰበብ ታርሞ ሳይመለስላቸው ሌላ እንዲጽፉ መታዘዛቸው ለተጽእኖው ደካማ መሆን ምክንያት ሆነው መገኘታቸውን አጥኝው ጠቁሟል።

በአጠቃላይ ከላይ ያየናቸው ቀደምት ስራዎች ከዚህ ጥናት ጋር ያላቸው ተመሳሳይነት ማእከላዊ ጉዳያቸው ከመጻፍ ትምህርትና ከምጋቤ ምላሽ ጋር የተያያዘ በመሆኑ ሲሆን ከዚህ ጥናት ጋር ከትኩረት አቅጣጫ አንጻር ሰፊ ልዩነት አሏቸው። ለምሳሌ በሁለተኛ ድግሪ ደረጃ በአማርኛ ቋንቋ ላይ ከተከናወኑ ሶስት ጥናቶች ውስጥ የትግስት፣ የአስካልና የደጀኔ እንዲሁም የአበባው ጥናት በመምህራን ምጋቤ ምላሽ ውጤታማነት ላይ ብቻ በማተኮር በአይነታዊ የአጠናን ዘዴ የተከናወኑ ጥናቶች ሲሆኑ የሰለሞን (1997 ዓ.ም) እና የአብርሃም (2002 ዓ.ም) ደግሞ ሙከራዊ ጥናቶች ሲሆኑ የሰለሞን ጥናት በብጩ እርማት ውጤታማነት ላይ የተከናወነ ሲሆን የአብርሃም ጥናት ደግሞ የተማሪዎችን የጽሁፍ ችሎታ ለማዳበር ከቃላትና ከጽሁፍ ምጋቤ ምላሽ የትኛው የተሻለ እንደሆነ መፈተሽ ነው።

ይህ ጥናት ግን ቅርጽ ተኮር፣ ይዘት ተኮርና ቅርጽና ይዘት ተኮር ምጋቤ ምላሾች የተማሪዎችን ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ለማሻሻል ያላቸውን አስተዋጽኦ በሙከራ ማረጋገጥ ነው። እናም ይህ ጥናት ከላይ ከተጠቀሱት ቀደምት ጥናቶች ከአላማ፣ ከመረጃ መሰብሰቢያ መሳሪያዎች፣ ከጥናቱ ተተኪዎች፣ ከጊዜ ወዘተ. አኳያ እጅግ የተለያዩ ናቸው። ከዚህ ቀጥሎ ደግሞ በእንግሊዝኛ ቋንቋ የተጠኑ ቀደምት ጥናቶች ይዳሰሳሉ።

2.10.2 በእንግሊዝኛ ቋንቋ የተጠኑ ጥናቶች

Getnet (1994) የጥናቱ ርእሰ “The Responding Behaviour of Sophomore English Instructors of A.A.U to Student Writing” የሚል ነው። የጥናቱ ዋና አላማ የእንግሊዝኛ ቋንቋ መምህራን በተማሪዎች የድርሰት ጽሁፍ ላይ ተግባራዊ የሚያደርጉትን የምጋቤ ምላሽ አይነትና መቼ እንደሚያከናውኑት እንዲሁም ተማሪዎቹ ምላሹን በሚመለከት የሚሰጡትን አስተያየት መፈተሽ ነው።

የደረሰበት ድምዳሜም መምህራኑ በአብዛኛው ተግባራዊ የሚያደርጉት ጽሁፍ ምጋቤ ምላሽ እንደሆነ አረጋግጧል። ከዚህም በተጨማሪ በመምህራን የሚሰጡት ምጋቤ ምላሾች ተጽፎ በተጠናቀቀው የተማሪዎች ድርሰት ላይ እንደሆነና ትኩረት

ያደረጉትም በቋንቋው ቅርጽ ላይ ሲሆን ይዘትን የተመለከቱ ምላሾች እንዳልተካሄደም ጠቁሟል።

Italo (1999) የጥናቱ ርዕስ “Comparison of the Effectiveness of Teachers Versus Peer Feedback on Addis Ababa University Students Writing Revision”. የሚል ነው። የጥናቱ ዋና አላማ በመምህር ከሚሰጥና በብጤ ከሚሰጥ ምጋቤ ምላሽ በተማሪዎች የመጻፍ ችሎታ ላይ ለውጥ የሚያመጣው የትኛው ነው? የሚለውን መፈተሽ ነው። በመጨረሻ የተገኘው ውጤት በመምህር አማካኝነት በሚሰጥ ምጋቤ ምላሽና በብጤ ምጋቤ ምላሽ መካከል የተማሪዎችን የመጻፍ ችሎታ ከማዳበር አኳያ ልዩነት እንደሌላቸው አመለካከቷል።

Taye (2003) የጥናቱ ርዕስ “The Effect of Written Feedback on Promoting Student Writing Skill in English with Reference to 1st year Preparatory Student” የሚል ነው። የጥናቱ ዋና አላማ ጽሁፋዊ ምጋቤ ምላሽ የተማሪዎችን የመጻፍ ችሎታ ማሻሻል/ አለማሻሻሉን መመርመር ነው። የጥናቱ ውጤትም ምጋቤ ምላሽ በተማሪዎች የመጻፍ ችሎታ ላይ የጨመረው ነገር እንደሌለ አመለካከቷል።

እነዚህ በእንግሊዝኛ ቋንቋ ላይ በተለያዩ እርከኖች በሶስተኛ ድግሪ ደረጃ Italo (1999) እንዲሁም በሁለተኛ ድግሪ ደረጃ የGetnet (1994) እና የTaye (2003) ጥናቶች በመጀመሪያ ከጥናቱ አላማ፣ ከመቼት፣ ከመረጃ መሰብሰቢያ መሳሪያዎች፣ ከቋንቋው አይነት (እንግሊዝኛና አማርኛ) ወዘተ. አኳያ የተከናወኑ ጥናቶች በመሆናቸው ከዚህ ጥናት ጋር እጅግ የተለያዩ ናቸው። ሆኖም ማእከላዊ ጉዳያቸው ከመጻፍ ትምህርትና ከምጋቤ ምላሽ ጋር የተያያዘ መሆኑ ደግሞ ከዚህ ጥናት ጋር ያመሳስላቸዋል።

ምእራፍ ሶስት

የምርምሩ ንድፍና ዘዴ

3.1 መግቢያ

የዚህ ጥናት ዋና አላማ ከቅርጽ ተኮር፣ ከይዘት ተኮርና ከቅርጽና ይዘት ተኮር ምጋቤ ምላሽ የተማሪዎችን ድርሰት የመጻፍ ችሎታ በማሻሻል ረገድ የትኛው የላቀ ሚና እንዳለው በሙከራ ማረጋገጥ እንደሆነ ቀደም ሲል በምእራፍ አንድ ተገልጿል። በዚህ ምእራፍ ደግሞ የዋና ጥናቱ የምርምር ንድፍ፣ የጥናቱ ተሳታፊዎች አመራረጥ፣ የመረጃ መሰብሰቢያ መሳሪያዎች፣ የማስተማር ትግበራ፣ የአጠናን ሂደትና የመረጃ መተንተኛ ስልቶች ወዘተ. ይቀርባሉ።

3.2 የምርምሩ ንድፍ

ይህ ጥናት በአይነቱ መጠናዊ ምርምር (Quantitative) ነው። ጥናቱም ሙሉ ሙከራዊ (True-Experiment) ሳይሆን ፍትነት መሰል ንድፍን (Quasi-Experimental-Design) የተከተለ ነው። ፍትነት መሰል ንድፍ የተመረጠበት ምክንያት አስቀድሞ የተመደቡ ቡድኖችን (Pre-existing intact groups) በመጠቀም ተሳታፊዎችን ባላቸው ተፈጥሮዊ አውድ (Natural Setting) ለማጥናት የሚያስችል በመሆኑ ነው። በሌላ አገላለጽ ጥናቱ የተከተላቸውን አሰራሮች መሰረት አድርጎ የሚገኘው ውጤት በእውነተኛው የመማሪያ ክፍል አውድ ሁኔታዎች ውስጥ ያላቸውን ተተግባሪነት ማየት ስለሚያስችል ነው። በመሆኑም በዚህ ጥናት ቅድመ ትምህርት ፈተናና ድህረ ትምህርት ፈተና ባለሰነት ቡድን ፍትነት መሰል (Quasi-experimental Pre-test and Post-test-Desing) የምርምር ስልት ተግባራዊ ተደርጓል። በአጠቃላይ የምርምሩ ንድፍ የሚከተለውን ይመስላል።

ቡድኖች	ቅድመ-ፈተና (Pre- test)	የተጽእኖ ፈጣሪ ትግበራ (Intervention) አይነቶች	ድህረ-ፈተና (Post- test)
ቡድን ሀ	✓	ቅርጽ ተኮር ምጋቤ ምላሽ	✓
ቡድን ለ	✓	ይዘት ተኮር ምጋቤ ምላሽ	✓
ቡድን ሐ	✓	ቅርጽና ይዘት ተኮር ምጋቤ ምላሽ	✓

መግለጫ:-

ቡድን “ሀ” ቅርጽ ተኮር ምጋቤ ምላሽ እየተሰጣቸው ድርሰት የመጻፍ ልምምድ ያደረጉ፤

ቡድን “ለ” ይዘት ተኮር ምጋቤ ምላሽ እየተሰጣቸው ድርሰት የመጻፍ ልምምድ ያደረጉ፤

ቡድን “ሐ” ቅርጽና ይዘት ተኮር ምጋቤ ምላሽ እየተሰጣቸው ድርሰት የመጻፍ ልምምድ ያደረጉ ናቸው፡፡

3.3. የጥናቱ ተሳታፊዎች አመራረጥ

ይህ ጥናት ሙከራዊ መሆኑ የትኛውም ትምህርት ቤት ቢመረጥ መስራት ቢቻልም፤ ይህ ጥናት ግን የተካሄደው በደብረብርሃን ከተማ ሲሆን አጥኚዎ የጥናቱን ቦታ ለመወሰን አመቺ የናሙና አመራረጥ ስልት (Convenience Sampling) ተጠቅማለች፡፡ አመቺ የናሙና ስልት የተመረጠበት ምክንያት ከቦታ ርቀት አንጻር ለአጥኚዎ የስራ አካባቢ ቅርብ ቢሆን ጥናቱን በቅርበት ለመከታተልና በጥናቱ የሚሳተፉ መምህራንና ተማሪዎችን መረጃ የመስጠት ትብብር በቀላሉ ለማግኘት ያስችላል ተብሎ ስለተገመተ ነው፡፡

የጥናቱ ተተኳሪዎችም የሁለተኛ ደረጃ ትምህርት ቤት ተማሪዎች ሲሆኑ በደብረብርሃን ከተማ ስር የሚተዳደሩ አራት ሁለተኛ ደረጃ ትምህርት ቤቶች ይገኛሉ፡፡ ከነዚህ ትምህርት ቤቶች መካከል ባሶ ሁለተኛ ደረጃ ትምህርት ቤት

ተመርጧል። አመራረጡም ከእድል ሰጪ የናሙና ስልቶች መካከል ቀላል የእጣ ናሙና ስልትን (Simple Random Sampling) የተከተለ ነው። ይህንን የናሙና ስልት መጠቀም ያስፈለገበት ምክንያት ለአራቱም ትምህርት ቤቶች እኩል የመመረጥ እድል ስለሚሰጥ ነው።

በሌላ በኩል የክፍል ደረጃውን ለመወሰን አላማ ተኮር የናሙና ስልትን (Purposive Sampling) በመጠቀም 9ኛ ክፍል ተመርጧል። ይህ ክፍል የተመረጠበት ምክንያት ችግሩ የታየበት እና አንጻራዊ በሆነ መልኩ የመጻፍ መልመጃዎች ሰፊ ሽፋን የሚያገኙበት በመሆኑ ነው።

ይሁን እንጂ በሁለተኛ ደረጃ የትምህርት እርከን የሚገኙት 9ኛ እና 10ኛ ክፍሎች ቢሆኑም ጥናቱ በ9ኛ ክፍል ተማሪዎች ላይ እንዲሆን የታሰበበት ሌላኛው ምክንያት በ9ኛ ክፍል የሚገኙ ተማሪዎች ከ10ኛ ክፍሎች በተሻለ ሁኔታ በክፍል ውስጥ ትምህርቱን ትኩረት ሰጥተው ሊከታተሉ እንደሚችሉ አጥኝቶ ያላትን ልምድ መነሻ በማድረግ ነው። ምክንያቱም 10ኛ ክፍሎች ለሁለተኛ ደረጃ ትምህርት ማጠቃለያ ፈተና የሚዘጋጁ በመሆናቸው ምክንያት ከክፍል የመቅረት፣ ትኩረታቸውን በሌሎች ትምህርቶች ላይ በማድረግ ተከታታይ ለሆነው የጽሁፍ ልምምድ ሂደት ልዩ ትኩረት ላይሰጡት ስለሚችሉ የጥናቱን ውጤት ሊያዛባ ወይም የሚገኘው ውጤት የተሳሳተ ማጠቃለያ ላይ ሊያደርስ ይችላል በሚል ስጋት በዚህ ጥናት ላይ ተሳታፊዎች አልሆኑም።

በ2009 ዓ.ም በባሶ ሁለተኛ ደረጃ ትምህርት ቤት 14 የ9ኛ ክፍል መማሪያ ምድቦች ይገኛሉ። ከነዚህ መማሪያ ምድቦች መካከል በክላስተር ንሞና ስልት እንዲለዩ ተደርገው 9ኛM፣ 9ኛN እና 9ኛG ምድቦች ተመርጠዋል። እነዚህ ምድቦች ለአሰራር ያመች ዘንድ በአጥኝቶ ቡድን ሆኑ፣ ቡድን ለ እና ቡድን ሐ በሚል ተሰይመዋል። ከዚያም ቅድመ ትምህርት ድርሰት የመጻፍ ፈተና እንዲፈተኑ ተደርጎ አማካይ ውጤታቸውና መደበኛ ልይይታቸው ተሰልቶ ምድብ ሀ, 56.46፣ ምድብ ለ, 56.82 እና ምድብ ሐ, 56.45 ሆኗል። በመሆኑም የሶስቱም ምድብ

ተማሪዎች በቅድመ ትምህርት ድርሰት በመጻፍ ችሎታ ፈተና ውጤታቸው ተቀራራቢ መሆናቸው ተረጋግጧል።

ከዚህም ባሻገር ለእያንዳንዱ የሙከራ ቡድን የትኛው የምጋቤ ምላሽ መስጫ ዘዴ ተግባራዊ እንደሚደረግ የተለዩትም በተራ እጣ ናሙና ስልት ነው። በእጣው መሰረትም 9ኛሀ ምድብ ቅርጽ ተኮር ምጋቤ ምላሽ እየተሰጣቸው ድርሰት የመጻፍ ልምምድ የሚያደርጉ፣ 9ኛለ ምድብ ይዘት ተኮር ምጋቤ ምላሽ እየተሰጣቸው ድርሰት የመጻፍ ልምምድ የሚያደርጉ እና 9ኛሐ ምድብ ቅርጽና ይዘት ተኮር ምጋቤ ምላሽ እየተሰጣቸው ድርሰት የመጻፍ ልምምድ የሚያደርጉ መሆናቸው ተለይቷል። እንዲሁም በጥናቱ የተሳተፉት 138 ተማሪዎች ሳያቋርጡ እስከ መጨረሻው ተሳታፊ መሆናቸው በጥናቱ ውስጣዊ ትክክለኛነት ላይ ተጽእኖ ሊያደርስ የሚችለውን አቋራጭነት ለመቆጣጠር አስችሏል።

3.4. የማስተማሪያ መሳሪያዎች

በዚህ ጥናት ለሶስቱም የሙከራ ቡድኖች የማስተማሪያ መሳሪያ ሆነው ያገለገሉት የአማራ ብሄራዊ ክልላዊ መንግስት ትምህርት ቢሮ በ2004 ዓ.ም አሻሽሎ ባዘጋጀው መማሪያ መጽሀፍ ውስጥ ለመጻፍ ልምምድ የቀረቡ ይዘቶች ናቸው። በዚህ መጽሀፍ ውስጥ የቀረቡት የመጻፍ ተግባራት የመጻፍ ልምምዱን ተግባራዊ ለማድረግ የተመረጡበት ምክንያት ሌላ የተለየ/አዲስ የማስተማሪያ መሳሪያ ቢዘጋጅ በማስተማሪያ መሳሪያው መለያየት ምክንያት ሊመጡ የሚችሉ ተላውጦዎችን ለመቆጣጠር ታስቦ ነው። ከዚህ አንጻር ለሶስቱም የሙከራ ቡድኖች ሌላ የተለየ የማስተማሪያ መሳሪያ አልተዘጋጀም። ስለዚህ የሙከራ ቡድኖቹን የሚያለያያቸው የምጋቤ ምላሽ መስጫ ዘዴው/የተለያዩ ምጋቤ ምላሽ መሰጠቱ ብቻ ነው።

3.5 የመረጃ መሰብሰቢያ መሳሪያዎች

በዚህ ጥናት በመረጃ መሰብሰቢያ መሳሪያነት ያገለገሉት ቅድመና ድህረ ትምህርት ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ፈተናዎች እና የጽሁፍ መጠይቅ ናቸው።

3.5.1 ቅድመና ድህረ ትምህርት ፈተናዎች

የጥናቱ ተሳታፊዎች ሁለት ጊዜ ድርሰት የመጻፍ ፈተናዎችን ተፈትነው ስለ መጻፍ ችሎታቸው መረጃ ተሰብስቧል። የመጀመሪያው ቅድመ ትምህርት ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ፈተና (pre-test) ነው። የዚህ ፈተና ውጤትም በጥናቱ መነሻ ላይ ሶስቱም የሙከራ ቡድኖች ድርሰት የመጻፍ ልምምዱን ከመጀመራቸው በፊት ተመጣጣኝ ውጤት ያላቸው መሆኑን ለማረጋገጥ ጥቅም ላይ ውሏል። ከዚህም በተጨማሪ ይህ ውጤት ለሶስቱም ቡድኖች የጥናቱ ቅድመ ትምህርት ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ውጤታቸው ሆኖ ተመዝግቧል (አባሪ “ሀ” ን ይመልከቱ)።

የድህረ ትምህርት ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ፈተናው ደግሞ ተማሪዎች ተደጋጋሚ ድርሰት የመጻፍ ልምምድ ካደረጉ በኋላ የተሰጠ ሲሆን አላማውም ሶስቱ የሙከራ ቡድኖች የተለያዩ ምጋቤ ምላሽ እየተሰጣቸው ድርሰት የመጻፍ ልምምድ በማድረጋቸው ድርሰት በመጻፍ ችሎታቸው ላይ መበላለጥ ስለመታየት አለመታየቱ መረጃ መስጠት ነው። ፈተናው አንድም ከቅድመ ፈተናው ውጤት ጋር ያለውን ልዩነት ወይም ተመሳሳይነት በሌላ በኩል በሶስቱ ቡድኖች ማለትም በተለያዩ የምጋቤ ምላሽ መስጫ ዘዴዎች ድርሰት የመጻፍ ትምህርትን በተለማመዱ ተማሪዎች ውጤት መካከል ሊኖር የሚችልን ልዩነት ለማነጻጸር የተዘጋጀ ነው (አባሪ “ለ” ን ይመልከቱ)።

ቅድመና ድህረ ትምህርት ፈተናዎችን ለማዘጋጀትም አጥኚዎ በቅድሚያ 10 ርእሶችን መርጣለች። ርእሶቹ ሲመረጡም በመርሀ ትምህርቱ መነሻነት፣ የተጠኘ ተማሪዎችን ዳራ/ልምድና የክፍል ደረጃ ከግንዛቤ በማስገባት እንዲሁም የተማሪዎችን የመማሪያ መጽሀፍ መሰረት በማድረግ ነው።

ከነዚህ ርእሶች ውስጥ ለፈተናዎቹ የሚውሉትን ለመለየት በደረጃው ከሚያስተምሩ የአማርኛ ቋንቋ መምህራን ጋር ምክክር ተካሂዷል። በምክክር ሂደቱም ከአስሩ ርእሶች ውስጥ ድርሰት ለመጻፍ አመቺ የሆኑ ስምንት ርእሶች ለፈተና ዝግጅቱ ተመርጠው በሶስት የደብረብርሃን ዩኒቨርሲቲ የአማርኛ ቋንቋ መምህራንና በሁለት የስነ-ልቦና መምህራን እንዲሁም በጥናቱ አማካሪ ተገምግመው ተገቢው ማስተካከያ ከተደረገ በኋላ ለተጠኘ ተማሪዎች በማቅረብ ከአንድ ጀምረው እስከ መጨረሻው ድረስ ለመጻፍ ርእስነት ቅድሚያ የሚሰጧቸውን በደረጃ እንዲጠቁሙ ተደርጓል (አባሪ “ረ” ን ይመልከቱ)። በመቀጠልም በአብዛኞቹ ተማሪዎች ቅድሚያ የተሰጧቸው ሁለት ተቀራራቢነት/ አቻነት ያላቸው ርእሶች ተለይተው በአብዛኞቹ ተማሪዎች የተመረጡና የተለያዩ ባለሙያዎችን እንዲሁም የአማካሪዬን ይሁኔታም ያገኙ ርእሶች በመሆናቸው ለቅድመና ድህረ ትምህርት ፈተና እንዲያገለግሉ ተደርጓል።

ቅድመና ድህረ ትምህርት ፈተናዎቹ ከሙከራ ጥናቱ ቀደም ብሎ ከላይ በተጠቀሱት ባለሙያዎች ግምገማ ተደርጎባቸዋል። እንዲሁም በሙከራ ጥናቱ ወቅትም (Pilot Study) ከዋናው ጥናት ተሳታፊዎች ጋር አቻነት ያላቸውን ተማሪዎች በመፈተን፣ በዋናው ጥናት ጊዜ ደግሞ ለጥናቱ ተሳታፊዎች በማቅረብ በጥቅሉ ለሁለት ጊዜ ያህል በልዩ ልዩ የስታትስቲክስ ስሌቶች ጭምር ተፈትሸዋል።

ሁለቱን ፈተናዎች ለማረምም (ቅድመና ድህረ) ትንታኔያዊ የእርማት ዘዴ ተመርጧል። በተንታኝ ዘዴ የመጻፍ ብቃት ግምገማ የሚመሰረተው በተለያዩ ባህሪያት ላይ ነው። ለምሳሌ፡-ይዘት፣ አደረጃጀት፣ የቃላት ትስስር፣ ሰዋሰው እና ስርአተ ነጥብን ለየብቻ ስለሚገመግም ስለ ጽሁፉ ባህሪ ጥቅል መረጃ ይሰጣል። ይህ ዘዴ አስቸጋሪና አድካሚ ተግባር ቢሆንም አስተማማኝ ለሆነ ምዘና ግን በጣም አስፈላጊ ነው። የተንታኝ ዘዴ ዋናው ችግር የማረሚያ መስፈርቱን ለማውጣት የሚወስደው ጊዜ፣ እያንዳንዱ ድርሰት ሁለት ሁለት ጊዜ ለማንበብ የሚያስፈልገው ስለት ከፍተኛ የሆነ አእምሮአዊ ጫና በአራሚዎች ላይ እንዲፈጠር ማድረጉ የሚጠቀስ ችግር ሲሆን ከጥቅል የማረሚያ ዘዴ አንጻር ግን የበለጠ አስተማማኝነት ያለው በመሆኑ ነው።

በመሆኑም በሶስቱም ቡድኖች ውስጥ የሚገኙ ተማሪዎች የጻፏቸውን ድርሰቶች በሶስት ስልጠና በተሰጣቸው የትምህርት ቤቱ የአማርኛ ቋንቋ መምህራን እንዲታረሙ ተደርጓል። ስልጠናውም በአንድ ሳምንት ውስጥ ለስምንት ስድስት ተሰጥቷል። የቅድመና የድህረ ትምህርት ፈተናው ውጤት በሚታረምበት ጊዜ ተመሳሳይ የውጤት አሰጣጥ ዘዴ ተግባራዊ ሆኗል። ይኸውም በአራሚዎች መካከል የሚኖረውን ልዩነት ለማጥበብና ተመሳሳይ የአስተራረም ስልት ማስፈን ይቻል ዘንድ የድርሰት ማረሚያ መስፈርቱ ተባዝቶ ለእያንዳንዱ አራሚ ተሰጥቷል። ቅድመና ድህረ ትምህርት ፈተናዎቹ የታረሙትም Jacobs et al. (1981) ያስቀመጡትን ትንታኔያዊ የድርሰት ማረሚያ ስኬል/መስፈርት መሰረት በማድረግ ነው (አባሪ “ሰ” ን ይመልከቱ)።

3.5.2 የጽሁፍ መጠይቅ

የጽሁፍ መጠይቁ የተዘጋጀው ለተማሪዎች ሲሆን አላማውም ተማሪዎች ድርሰት በመጻፍ ልምምዱ ጊዜ ምጋቤ ምላሹን በተመለከተ የነበራቸውን አመለካከት ለማወቅ፣ የምጋቤ ምላሽ መስጫ ዘዴዎቹ ድርሰት የመጻፍ ችሎታን ለማሻሻል ያላቸውን ሚና በተመለከተ ያላቸውን አመለካከት ለማወቅ ነው። ከላይ የተጠቀሱትን አላማዎች ታሳቢ በማድረግ ለሶስቱም የሙከራ ቡድኖች ጥያቄዎቹ ተዘጋጅተዋል። ጥያቄዎቹም ዝግ ሲሆኑ በሬቲኒግ ስኬል መልክ የቀረቡ ናቸው።

የጽሁፍ መጠይቁም Silver እና Lee (2007) ተማሪዎች ለምጋቤ ምላሽ መስጫ ዘዴዎቹ ያላቸውን አመለካከት ለመለካት ካዘጋጁት ባለ አምስት ደረጃ ስኬል በአጥኚዎ ተመርጦና ወደ አማርኛ ተተርጉሞ ከቀረበ በኋላ በጥናቱ አማካሪ፣ 9ኛ ክፍልን በሚያስተምሩ አራት የትምህርት ቤቱ የአማርኛ ቋንቋ መምህራን፣ በሶስት የደብረ-ብርሃን ዩኒቨርሲቲ የአማርኛ ቋንቋ መምህራንና በሁለት የስነ-ልቦና መምህራን እንዲገመገም ተደርጓል። የስነ-ልቦና መምህራኑ ሶስተኛ ድግሪያቸውን በመከታተል ላይ የሚገኙ ሲሆኑ የአማርኛ ቋንቋ መምህራን ደግሞ አንዱ ሶስተኛ ድግሪ ያለው ሲሆን ሁለቱ ደግሞ ሶስተኛ ድግሪያቸውን በመከታተል ላይ ያሉ ናቸው። ከገምጋሚዎቹ በተገኘው ምላሽ መሰረትም የጽሁፍ መጠይቁ እንዲስተካከል ተደርጓል። በመጨረሻም ከተመረጡት 20 ጥያቄዎች ውስጥ 12ቱ ለዚህ ጥናት

እንዲያውሉ ተደርጓል (አባሪ “በ” ን ይመልከቱ)። ተማሪዎች የጽሁፍ መጠይቁን በሚሞሉበት ወቅት ግልጽ ያልሆኑ ጥያቄዎች ወይም ጽንሰ ሀሳቦች ካሉ እንዲጠይቁ በተደጋጋሚ ለማሳሰብ ተሞክሯል።

3.6 የመረጃ መሰብሰቢያ መሳሪያዎች ተገቢነትና አስተማማኝነት

ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ፈተናውንና የጽሁፍ መጠይቁን ተገቢነት ለመፈተሽ ጥናቱ ከመካሄዱ በፊት 9ኛ ክፍልን በሚያስተምሩ አራት የአማርኛ ቋንቋ መምህራን፣ በሶስት የደብረብርሃን ዩኒቨርሲቲ የአማርኛ ቋንቋ መምህራን፣ በሁለት የስነ-ልቦና መምህራን እና በጥናቱ አማካሪ ተገምግመዋል። ከመምህራኑና ከባለሙያዎቹ የተገኘውን መረጃ መሰረት በማድረግም መወገድ ያለባቸው ተወግደዋል፤ መጨመር ያለባቸው ተጨምረዋል፤ መሻሻል ያለባቸው ተሻሽለዋል፤ የአሻሚነት ችግር ያለባቸውን በማብራራት ግልጽ የማድረግ ተግባራት ተከናውነዋል። የባለሙያዎቹን ግምገማና አስተያየት መሰረት በማድረግም የጽሁፍ መጠይቁንና ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ፈተናውን ተገቢነት (Validity) ለማረጋገጥ ጥረት ተደርጓል። ከባለሙያዎቹ ሙያዊ ግምገማና አስተያየት በኋላም የጽሁፍ መጠይቁንና ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ፈተናውን አስተማማኝነት (Reliability) ለማረጋገጥ የአስተማማኝነት መገመቻ ዘዴዎች አገልግሎት ላይ ውለዋል።

በዚህ መሰረት ከቅድመና ከድህረ ትምህርት ፈተናዎች የተገኙትን መረጃዎች አስተማማኝነት ለማወቅ የአራሚዎች አስተማማኝነት (Inter-Rater-Reliability) ተግባራዊ ሆኗል። የአራሚዎችን አስተማማኝነት ለማወቅ ከመሞከራችን በፊት አራሚዎቹ እንዴት አረሙት የሚለውን ለማስታወስ እንሞክር። ይኸውም ቀደም ሲል እንደተገለጸው ተንታኝ ዘዴ ተግባራዊ ተደርጓል። ተንታኝ ዘዴ አንድን ጽሁፍ ከተለያዩ ነጥቦች አንጻር በተናጠል በመመልከት ውጤት የሚሰጥበት ሲሆን ሁለትና ከዚያ በላይ አራሚዎች የሚሳተፍበት ከሆነም ከሌሎች የጽሁፍ ማረሚያ ዘዴዎች የበለጠ አስተማማኝ፣ ተጨባጭ እና ውጤታማ ነው።

በመቀጠል ስለፈተናው አስተራረም ስልጠና በተሰጣቸው ሶስት የትምህርት ቤቱ የአማርኛ ቋንቋ መምህራን እንዲታረሙ ተደርጓል። የማረሚያ መስፈርቱም

ለእያንዳንዱ አራሚም ተባዝቶ ተሰጥቷል። ፈተናዎቹን በሶስት መምህራን ማረምና የእርማት አስተማማኝነቱን ማረጋገጥ ያስፈለገበት ምክንያት ሁለቱም ፈተናዎች የግል ስሜት የሚታይባቸው (Subjective) በመሆናቸው ነው። በዚህ መሰረት ሶስቱ አራሚዎች ለአንድ ድርሰት የሰጡትን አማካይ ውጤት መሰረት በማድረግ በአራሚዎች መካከል ያለውን የስምምነት ደረጃ ለማረጋገጥ በክሮንባክ አልፋ ቀመር ተሰልቷል።

በመሆኑም በዋናው ጥናት በቅድመ ትምህርት ፈተና በሶስቱ አራሚዎች መካከል ያለው የስምምነት ደረጃ በቅደም ተከተል ቡድን ሀ 0.868፣ ቡድን ለ 0.842 እና ቡድን ሐ 0.886 የክሮንባክ አልፋ ውጤቶች ተገኝተዋል። እንዲሁም በድህረ ትምህርት ፈተና ያለው የአራሚዎች የስምምነት ደረጃ ደግሞ በቅደም ተከተል ቡድን ሀ 0.894፣ ቡድን ለ 0.893 እና ቡድን ሐ 0.879 አስተማማኝነት አሳይቷል። በሁለቱም ፈተናዎች (በቅድመና በድህረ ፈተና) የተገኙት የክሮንባክ አልፋ ውጤቶች የሚጠቁሙት በሶስቱም ቡድኖች ውስጥ ያለው የአራሚዎች የስምምነት ደረጃ ከፍተኛ (> 0.75) እንደሆነ ነው።

በተጨማሪም የጽሁፍ መጠይቁን አስተማማኝነት ለማወቅ ክሮንባክ አልፋ (Cronbach Alpha) ጥቅም ላይ ውሏል። ከዚህ አንጻር በዋናው ጥናት ለ138 ተማሪዎች በቀረበበት ወቅት በክሮንባክ አልፋ-ቀመር ተፈትሾ 0.88 አስተማማኝነት አሳይቷል። ይህም ከ0.75 በላይ ስለሆነ አስተማማኝ መሆኑ ተረጋግጧል። አጥኚዎም በዚህ ጥናት ሁሉንም ስታቲስቲካዊ ስሌቶች ለማከናወን SPSS ን ተጠቅማለች።

3.7 የቅድመና የድህረ ትምህርት የውጤት ስርጭት ወጥነት

በዋናው ጥናት ወቅት ተማሪዎቹ በቅድመ ትምህርት ድርሰት በመጻፍ ችሎታ ፈተናው ያስመዘገቡት ውጤት ስርጭት ያለው መሆን አለመሆኑን ለማወቅ በልዩ ልዩ ስልቶች የስርጭት ወጥነት (Tests of Normality) ፍተሻ ተደርጓል። ለየቡድኖቹ በኮልሞንጎሮብ-ስሜኖቭ ቴስት የተደረገው ስሌት በፈተናው የተገኘው ውጤት ለሶስቱም ቡድኖች ወጥ ስርጭት እንዳለው አሳይቷል። ከዚህም በተጨማሪ

ለጠቅላላ ውጤቱ በተያያዥ አምድ ግራፍ በተደረገው ፍተሻ የውጤት ስርጭት ወጥነት እንዳለው ታውቋል (አባሪ “ለ” ን ይመልከቱ)።

በተመሳሳይ በድህረ ትምህርት ድርሰት በመጻፍ ችሎታ ፈተናው ተማሪዎቹ ያስመዘገቡት ውጤት ወጥ ስርጭት ያለው መሆን አለመሆኑን ለመለየት ለየቡድኖቹ በኮልሞንሮብ-ስሜኖቭ ቴስት በተደረገው ስሌት ከፈተናው የተገኘው ውጤት ለሶስቱም ቡድኖች ወጥ ስርጭት እንዳለው ጠቁሟል። ለጠቅላላ ውጤቱም በተያያዥ አምድ ግራፍ ፍተሻ ሲደረግ የውጤት ስርጭቱ ወጥነት አሳይቷል (አባሪ “መ” ን ይመልከቱ)።

በሁሉም የውጤት ወጥነት ስርጭት መፈተሻ መንገዶች የተማሪዎቹ ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ፈተናዎች ውጤት ወጥ ስርጭት ማሳየቱ የጥናቱን ጥያቄዎች ለመመለስ ፓራሜትራዊ መፈተሻዎችን (parametric tests) ለመጠቀም አንዱ እሙን መሟላቱን ያሳያል። በተጨማሪም ለፈተናዎቹ የቡድኖቹ የአማካይ ውጤቶች የልይይቱ መጠን እኩልነት በሌቪንስ የልይይቶች ተመጣጣኝነት መፈተሻ ቴስት (Levene's Test for Equality of Variances) ተፈትሸው እኩል ሆነው በመገኘታቸው በፓራሜትራዊ ቴስት ለመፈተሻ ሌላው እሙን መሟላቱን ያመለክታል።

3.8. የማስተማር ትግበራ

በዋናው ጥናት በ12 ሳምንት ውስጥ ለ24 ክፍለ ጊዜያት ማለትም በመደበኛው መርሀ ግብር በሳምንት ለሁለት ክፍለ ጊዜያት ሶስቱም የሙከራ ቡድኖች ድርሰት የመጻፍ ልምምድ አድርገዋል። ለዚህም ለአማርኛ ቋንቋ ትምህርት ከተሰጠው ሁለት ክፍለ ጊዜ በተጨማሪ ከትምህርት ቤቱ ሀላፊ ጋር በመነጋገር አንድ ክፍለ ጊዜ እንዲጨመር በማድረግ ጥናቱ ተካሂዷል። በዚህ መሰረት የሙከራ ቡድኖቹ በዋናው ጥናት በአጠቃላይ 24 ድርሰቶችን ጽፏል።

ጥናቱ ሲካሄድም የተለያዩ ምጋቤ ምላሾች (ቅርጽ ተኮር፣ ይዘት ተኮርና ቅርጽና ይዘት ተኮር) እየተሰጧቸው ድርሰት የመጻፍ ልምምድ ሲያደርጉ በአንድ አይነት ወይም በተመሳሳይ ርእሰ ጉዳዮች ላይ ሲሆን ምጋቤ ምላሹም በመምህሩ ሲሰጥ

የተማሪዎችን የተነሳሽነት ስሜት የሚቀንሱ አሉታዊ አስተያየቶችን በመቀነስ አዎንታዊ አስተያየቶች፣ ምክሮችና የማሻሻያ ሀሳቦችን ለማቅረብ ጥረት ተደርጓል። ምጋቤ ምላሹም ኢ-ቀጥተኛ በሆነ የአቀራረብ ስልት ተግባራዊ ሆኗል። ኢ-ቀጥተኛ ምጋቤ ምላሽ መቅረቡም ተማሪዎቹ በመምህራቸው ለተጠቆሙት ድክመቶች/ስህተቶች አማራጭ ምላሾችን እንዲፈልጉ ይረዳቸዋል።

ሶስቱም ቡድኖች የመጻፍ ክሂልን ብቻ ከላይ በተጠቀሱት የተለያዩ ምጋቤ ምላሾች እየተሰጧቸው ተለያይተው ከመማራቸው ውጪ እንደ ንባብ፣ ማዳመጥ፣ መናገርንና ሌሎች ለክፍል ደረጃው የሚሰጡ የአማርኛ ቋንቋ ትምህርት ይዘቶችን ግን በተመሳሳይ ሁኔታ ያለምንም መለያየት ተምረዋል። እንዲሁም የተለያዩ ምጋቤ ምላሾችን ከመስጠት በስተቀር ለሁሉም ቡድኖች በመምህሩ የሚደረጉ ትምህርታዊ ድጋፎች አቻ እንዲሆኑ ጥረት በመደረጉ በጥናቱ ውስጣዊ ትክክለኛነት ላይ ተጽእኖ የሚያሳድረውን የድጋፍ አቻነት መዛባት ለመቀነስ አስችሏል።

ሶስቱንም ቡድኖች ጥናቱ በተካሄደበት ባሶ ሁለተኛ ደረጃ ትምህርት ቤት ለ9ኛ ክፍል የአማርኛ ቋንቋን የሚያስተምር አንድ መምህር እንዲያስተምር ተደርጓል። ሶስቱም ቡድኖች በተለያዩ መምህራን ቢማሩ አንዱ ከሌላው የበለጠ/ ያነሰ የማስተማር ልምድ፣ ብቃት፣ ተነሳሽነትና ፍላጎት ወዘተ. ያለው በመሆኑ ብቻ በቡድኖቹ ውጤት ላይ ተጽእኖ እንዳይፈጥር በመስጋት ነው። ስለዚህ በጥናቱ ውጤት ላይ ሊደርስ የሚችለውን ተጽእኖ ለመቆጣጠር ስለሚረዳ ትምህርቱ በአንድ መምህር ብቻ ተግባራዊ ሆኗል።

ከሙከራዊ ጥናቱ ቀደም ብሎ መምህሩ ቡድኖቹን ማስተማር ከመጀመሩ በፊት የምጋቤ ምላሽ አሰጣጡን በተመለከተ ስልጠና ተሰጥቶታል። ስልጠናውም በሁለት ሳምንት ውስጥ የተጠናቀቀ ሲሆን በአጠቃላይ ለስምንት ሰዓታት ያህል በአጥኝጥ ተሰጥቷል። የተሰጠው ስልጠናም በሙከራ ቡድኖቹ ላይ ተግባራዊ ስለሚደረጉት ምጋቤ ምላሾች ምንነት እና የምጋቤ ምላሽ መስጫ ዘዴዎቹን የትኩረት ነጥቦች በተመለከተ ማብራሪያና ማስታወሻ ተሰጥቶታል።

በስልጠናው ሂደትም በመምህሩ በኩል ለተነሱ ጥያቄዎች አስፈላጊ ምላሾችን ለመስጠት ተሞክሯል። በተጨማሪም መምህሩ በ2008 ዓ.ም የሙከራ ጥናቱ በተካሄደበት ጊዜ ስለ ምጋቤ ምላሽ መስጫ ዘዴዎች ለ6 ሳምንት ለ12 ክፍለ ጊዜያት ሶስቱን የሙከራ ቡድኖች ባስተማረበት ወቅት ተግባራዊ ተመክሮ ወስዷል። በዚህ የሙከራ ጥናት የመማር ማስተማር ሂደትም መምህሩ በየጊዜው ትምህርቱን ካጠናቀቀ በኋላ ከአጥኝዋ ጋር በተደረጉ የክፍል ውጭ ውይይቶች በሂደቱ የታዩ አንዳንድ የግንዛቤ ችግሮች እንዲቀረፉ ተደርጓል።

ለዚህም ስልጠናው፣ ተግባራዊ የማስተማር ተመክሮውና ድህረ ማስተማር ውይይቶች ተደማምረው መምህሩ ስለምጋቤ ምላሽ መስጫ ዘዴዎች ዋናው ጥናት ከመሄዱ በፊት በቂ ግንዛቤ እንዲያገኝ ድጋፍ አድርጎለታል። ይህም በጥናቱ ውስጣዊ ትክክለኛነት ላይ የሚኖረውን ተጽእኖ ለመቀነስ አስተዋጽኦ ያደርጋል።

ከዚህም በተጨማሪ የምጋቤ ምላሽ መስጫ ዘዴዎች በየራሳቸው የሚተገበሩና የተለያዩ መሆናቸውም መምህሩ ለሙከራ ቡድኖች የተለያዩ የምጋቤ ምላሽ አሰጣጥ መንገድን እንዲከተል አግዞታል። በተመሳሳይ የምጋቤ ምላሽ መስጫ ዘዴዎች የተማሪዎችን ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ለማሻሻል ያላቸው ውጤታማነት የሚታወቀው በጥናቱ መጨረሻ ላይ መሆኑን ለመምህሩ በግልጽ በማስረዳትና በማሳመን አንዱን ከሌላው አብልጦ እንዳይመለከትና ሶስቱንም ቡድኖች በታቀደላቸው መንገድ ተግባራዊ እንዲያደርግ ለማስገንዘብ ተሞክሯል።

3.9. የአጠናን ሂደት

የመረጃ መሰብሰቢያ መሳሪያዎች በአጥኝዋ ከተዘጋጁ በኋላ በተለያዩ ባለሙያዎች ተገምግመዋል። በመቀጠልም ርእሶችን ለተጠኝ ተማሪዎች በማቅረብ ከአንድ ጀምረው እስከ መጨረሻው ድረስ ለጽሁፍ ርእሰነት ቅድሚያ የሚሰጧቸውን በደረጃ እንዲጠቁሙ ተደርጓል። በመቀጠል በአብዛኞቹ ተማሪዎች ቅድሚያ የተሰጣቸው ሁለት አቻነት ያላቸው ርእሶች ተለይተው ለቅድመ ትምህርት ፈተናና ለድህረ ትምህርት ፈተና እንዲውሉ ተደርጓል። ከዚያም ሙከራዊ ጥናቱ ተካሂዶ ትክክለኛነታቸውና አስተማማኝነታቸው ተረጋግጧል። በሙከራ ጥናቱ ወቅትም

ከተለያዩ አቅጣጫዎች የተገኙ ውጤቶችን መነሻ በማድረግ የመረጃ መሰብሰቢያ መሳሪያዎቹ በአጥኝታ የተወሰነ ማሻሻያ ተደርጎባቸው ለዋናው ጥናት ተዘጋጅተዋል።

ከዚያም በሶስቱም ምድብ የሚገኙ ተማሪዎች ድርሰት የመጻፍ ልምምዱን ከመጀመራቸው በፊት ባሉበት ክፍል በ5/07/2009 ዓ.ም ቅድመ ትምህርት ፈተና (pre-test) ተሰጣቸው። በመቀጠል የተማሪዎች ቅድመ ትምህርት ፈተና በሶስት አራሚዎች ታርሞ በነጠላ ልይይት ትንተና (One Way ANOVA) ተሰልፏል። በመጨረሻም በቅድመ ትምህርት ፈተናው የሶስቱም ምድብ ተማሪዎች ድርሰት በመጻፍ ችሎታ አማካይ ውጤታቸው ተቀራራቢ መሆናቸው ታውቋል።

ከዚያም ቅድመ ትምህርት ፈተናውን ከተፈተኑ ከሁለት ቀናት በኋላ ማለትም 11/07/2009 ዓ.ም ጀምሮ እስከ 13/10/2009 ዓ.ም ድረስ ሶስቱም ቡድኖች የተለያዩ ምጋቤ ምላሾች እየተሰጧቸው በ12 ሳምንት ውስጥ ለ24 ክፍለ ጊዜያት ድርሰት የመጻፍ ልምምድ አድርገዋል። ለዚህም በሙከራው ለሚሳተፉ ለሶስቱም ቡድኖች አጥኝታ አንዳንድ ደብተር፣ ወረቀትና እስክሪቢቶ በመስጠት ድርሰት ለመጻፍ ልምምዱ ተግባር ከቁሳቁስ አንጻር ወጪ እንዳያወጡ አድርገዋል።

በመቀጠል አስራ ሁለት ሳምንታቱ ከተጠናቀቀ ከሶስት ቀናት በኋላ በ15/10/2009 ዓ.ም ሶስቱም ቡድኖች በተመሳሳይ ሁኔታ ድህረ ትምህርት ፈተና ተፈትነዋል። በመቀጠል ከ30 ደቂቃ ረፍት በኋላ የተለያዩ ምጋቤ ምላሾች እየተሰጧቸው ድርሰት የመጻፍ ልምምድ ላደረጉ የሙከራ ቡድኖች ስለምጋቤ ምላሽ መስጫ ዘዴዎቹ ያላቸውን አመለካከት ለማወቅ የተዘጋጀውን የጽሁፍ መጠይቅ እንዲሞሉ ተደርጓል።

በቅድመ ትምህርትና በድህረ ትምህርት መረጃዎች ሲሰበሰቡ ተመጣጣኝ የጊዜ አጠቃቀሞች ተስተውለዋል። ይኸውም ለቅድመ ፈተናው 50 ደቂቃዎች ለድህረ ፈተናው 53 ደቂቃዎችን ተጠቅመዋል። ከሁሉም ቡድኖች መረጃዎች ሲሰበሰቡ አጥኝታ በተገኘችበት ጊዜና ሁኔታ ነው። እንዲሁም በመረጃ አሰባሰብ ሂደት እንደ መፈተኛ አካባቢ ድምጽና ረብሻ፣ ኩረጃና የጊዜ እጥረት ያሉት በመረጃው

ትክክለኛነት ላይ ተጽእኖ የሚያሳድሩ ሁኔታዎችን ለመቆጣጠር አስፈላጊው ጥንቃቄ ተደርጓል።

3.10 የመረጃ አተናተን ዘዴ

የጥናቱን አላማ ከግብ ለማድረስ መረጃዎች የተሰበሰቡት በቅድመ ትምህርትና በድህረ ትምህርት ድርሰት በመጻፍ ችሎታ ፈተናዎች እና ለተማሪዎች በተዘጋጀ የጽሁፍ መጠይቅ አማካኝነት እንደሆነ ቀደም ሲል ለመግለጽ ተሞክሯል።

በዚህ መሰረት የጥናቱን ተሳታፊ ሶስት ቡድኖች አቻነት ለማወቅ አገልግሎት ላይ የዋለው ቅድመ ትምህርት ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ፈተና ለቡድኖቹ አማካይ ውጤትና መደበኛ ልይይት ተሰልቷል። በሶስቱ ቡድኖች አማካይ ውጤቶች መካከል ጉልህ ልዩነት መኖር አለመኖሩን ለማወቅ በነጠላ ልይይት ትንተና (One Way ANOVA) ፍተሻ ተካሂዷል። የነጠላ ልይይት ትንተና የተካሄደውም እሙኖቹ መሟላታቸውን ለማረጋገጥ በኮልሞኖቭ-ስሚኖቭ ቴስትና በተያያዥ አምድ ግራፍ የውጤት ስርጭት ወጥነቱ በሌቪንስ የልይይቶች ተመጣጣኝነት መፈተሻ ቴስት (Levene's Test for Equality of Variances) የአማካይ ውጤቶች የልይይት መጠን እኩልነቱ ከተረጋገጠ በኋላ ነው። እንዲሁም የሙከራ ቡድኖቹ በድህረ ትምህርት ድርሰት በመጻፍ ችሎታ ፈተና አማካይ ውጤቶች መካከል ጉልህ ልዩነት መኖር አለመኖሩን ለማረጋገጥ የነጠላ ልይይት ትንተና (One Way ANOVA) ተግባራዊ ሆኗል።

በተጨማሪም የሶስቱን ቡድኖች ድህረ ትምህርት ድርሰት የመጻፍ ችሎታ አማካይ ውጤቶች ለማነጻጸር የፖስት-ሆክ ሸኬ (Post-hoc-Scheffe) ስሌት ተግባራዊ ሆኗል። እንዲሁም እያንዳንዱ ቡድን በተናጠል በቅድመና በድህረ ትምህርት ፈተናዎች ያስመዘገቡትን የአማካይ ውጤት ልዩነት ለማረጋገጥ ደግሞ በጥንድ ናሙና ቴ-ቴስት (paired Samples t-test) ተፈትሏል። የጉልህነት ጥንካሬውን (Effect Size) ለማረጋገጥም ኤታ ካሬ (Eta Square) ተግባራዊ ሆኗል።

በመጨረሻም በጽሁፍ መጠይቅ አማካኝነት መረጃዎች የተሰበሰቡ ሲሆን አላማውም ተማሪዎች ለምጋቤ ምላሽ መስጫ ዘዴዎቹ ያላቸውን አመለካከት ማለትም የምጋቤ ምላሽ መስጫ ዘዴዎቹ ድርሰት የመጻፍ ችሎታን ለማሻሻል ያላቸውን ሚና በተመለከተ ያላቸውን አመለካከት ለማወቅ ታስቦ የተዘጋጀ ነው። የተገኙት መረጃዎችም በነጠላ ልይይት ትንተና ተተንትነዋል። እንዲሁም በቡድኖቹ አማካይ ውጤቶች መካከል ጉልህ የአመለካከት ልዩነት እንዳለ በመታወቁ በየትኞቹ ቡድኖች መካከል የጎላ የአመለካከት ልዩነት እንደተፈጠረ ለማወቅም የፓስት ሆክ እስችፍ ቴስት ስሌት አገልግሎት ላይ ውሏል። ሁሉም መረጃዎች የተተነተኑትም ኤስ ፒ ኤስ ኤስ ቨርሻን 23ን (SPSS V. 23) በመጠቀም ነው።

3.11. የጥናቱ ስነ ምግባራዊ ሁኔታ

ይህንን ጥናት ለማካሄድ በመጀመሪያ ከአዲስ አበባ ዩኒቨርሲቲ የተጻፈ የትብብር ደብዳቤ በመያዝ በቅርብ ከሚገኘው የደብረብርሃን ከተማ አስተዳደር ትምህርት ጽህፈት ቤት እና ለባሶ ሁለተኛ ደረጃ ትምህርት ቤት ርእሰ መምህር የጥናቱን አላማ በማስረዳት ጥናቱ እንዲካሄድ ፍቃደኝነታቸው ተጠይቆ ይሁንታቸው ተገኝቷል።

በመቀጠል የፃኛ ክፍል የአማርኛ ቋንቋ መምህራን ፍቃደኝነታቸውን ለማግኘት ውይይት ተካሂዷል። በተመሳሳይ ለጥናቱ ከተመረጡት ከፃኛ ክፍል ተማሪዎች ጋር በመገናኘት የጥናቱን አላማ በማስረዳት ፈቃደኛ መሆናቸው ተረጋግጧል። በዚህ መሰረት ትምህርት ጽህፈት ቤቱ፣ ትምህርት ቤቱ፣ መምህሩ እና ተማሪዎች ፈቃደኛ መሆናቸው ከተረጋገጠ በኋላ ለጥናቱ ተሳታፊ ተማሪዎች የጥናቱ አላማ በግልጽ ተነግሯቸዋል። በጥናቱ ማስተዋወቅ ሂደትም የተነገሯቸው የጥናቱን አላማ በግልጽ ማሳወቅን፣ በጥናቱ የሚያከናውኗቸውን ተግባራት መግለጽን፣ የግላዊ መረጃ ሚስጥር አጠባበቅን፣ ጥናቱ የሚፈጀውን ጊዜ የመሳሰሉት ተካተው ተሳታፊዎች አውቀው በፈቃደኝነት እንዲሳተፉ ተደርጓል። በአጠቃላይ የሙከራ ጥናቱም ሆነ የዋናው ጥናት አተገባበር ተመሳሳይ ነው። ልዩነቱ የጊዜ ማጠርና መርዘም ነው።

3.12. ከሙከራ ጥናቱ የተገኙ ተመክሮዎች

ይህ የሙከራ ጥናት የዋናው ጥናት መነሻ ስለሆነ በሙከራው ሂደት የተገኙ ትምህርቶችና ልምዶችን ተንትኖ ዋናውን ጥናት በተሟላ መንገድ ለማካሄድ በሚያግዙበት አኳኋን መቃኘት ነው። በዚህ መሰረት ለሙከራ ጥናቱ የተዘጋጁ የመረጃ መሰብሰቢያ መሳሪያዎች ቅድመ ትምህርትና ድህረ ትምህርት ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ፈተናዎች እና የጽሁፍ መጠይቅ የተፈተሹ ሲሆን በሙከራ ጥናቱ የተገኙ ትምህርቶች እንደሚከተለው ቀርበዋል።

አንደኛ፡- በሙከራ ጥናቱ የጥናቱ ተሳታፊዎች የቅድመ ትምህርቱንና የድህረ ትምህርቱን ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ፈተናውን የተፈተኑበትና የጽሁፍ መጠይቁን የሞሉበት ጊዜ የተገደበ አልነበረም። ፈተናውም መጠይቁም የተሰበሰቡት እያንዳንዱ ተማሪ ጨርሶ ሲመልስ ብቻ ነበር። ይህም በተለይ ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ፈተናውን ደጋግመው በመጻፍ በቃኝ ያሉትን ጽሁፍ ለመቀበል ያስችላል በሚል እሳቤ ነበር። ነገር ግን ሰአትም የአንድ ፈተና አካል መሆኑ ታውቆ በዋናው ጥናት የተገደበ ጊዜ መመደብ እንዳለበት ግንዛቤ ተገኝቷል።

ሁለተኛ፡- የመጻፍ ችሎታ ውስብስብና ደጋግሞ መጻፍን የሚጠይቅ ስለሆነ ሰፊ ጊዜን ይፈልጋል። በመሆኑም የምጋቤ ምላሽ መስጫ ዘዴዎቹ የተማሪዎችን ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ለማሻሻል ያላቸውን ሚና በአግባቡ ለመፈተሽ የልምምዱን ጊዜ ለ12 ሳምንታት ለ24 ክፍለ ጊዜ ከፍ ማድረግ እንደሚያስፈልግ ለመረዳት ተችሏል።

ሶስተኛ፡- የሙከራ ጥናቱን የሚተገብረው መምህር ስለምጋቤ ምላሽ መስጫ ዘዴዎቹ ምንነትና የትኩረት ነጥቦች በተገቢው ሁኔታ ተገንዝቦ መተግበር ይችላል ዘንድ ሰፊ ስልጠና መስጠት እንደሚያስፈልግ ለማረጋገጥ ተችሏል።

አራተኛ፡- የጥናቱ ተሳታፊ ተማሪዎች ከየቡድኑ በአጠቃላይ ስድስት ተማሪዎች ድህረ ትምህርት መረጃ ሳይሰጡ ቀርተዋል። ስለዚህ ለዋናው ጥናት ሁሉም የጥናቱ

ተሳታፊዎች እንዳያቋርጡም አስፈላጊውን ጥንቃቄ ማድረግ አስፈላጊ መሆኑን ለመረዳት ተችሏል።

አምስተኛ፡- በሁሉም የመረጃ መሰብሰቢያ መሳሪያዎች የተገኙት ውጤቶች በልዩ ልዩ የውጤት ስርጭት ወጥነት መለኪያዎች ሲፈተሹ ወጥ ስርጭት አሳይተዋል። በተጨማሪም የየቡድኖቹ አማካይ ውጤቶች ልይይቶቻቸው ተመጣጣኝ ሆነው ተገኝተዋል። በመሆኑም ለዋናው ጥናት ጥያቄዎቹን ለመመለስ የሚገኙ መረጃዎችን ፓራሜትራዊ መፈተሻዎችን (Parametric tests) ተጠቅሞ ለመተንተን የሚቻልበት እድል እንዳለ ለመገመት ተችሏል።

በአጠቃላይ እነዚህን ተሞክሮዎች በአግባቡ አጠናቆ በዋናው ጥናት በመተግበር ጥናቱ አስተማማኝ በሆነ መንገድ ሊከናወን እንደሚችል ተሞክሮ ተገኝቶበታል። ስለሆነም እነዚህን ተሞክሮዎች በዋናው ጥናት ላይ በአግባቡ ለመተግበር መከናወን ያለባቸው ቅድመ ተግባራት ከወዲሁ ዝግጅት ሊደረግባቸው እንደሚገባ ልምድ ተገኝቶበታል። እነዚህ ተሞክሮዎችም በዋናው ጥናት ተግባራዊ ሆነዋል።

ምእራፍ አራት

የዋናው ጥናት ውጤት ትንተናና ማብራሪያ

ቀደም ሲል በምእራፍ ሶስት የጥናቱን ዓላማ ከግብ ሊያደርሱ የሚችሉ የመረጃ መሰብሰቢያ መሳሪያዎች አዘገጃጀታቸውን እና የሚተነተኑባቸውን ዘዴዎች ለማሳየት ተሞክሯል። እንዲሁም ለዋናው ጥናት በግብአትነት ሊያገለግሉ የሚችሉ መሰረታዊ ጉዳዮችን ለመለየት የቅድመ ሙከራዊ ጥናቱን ተመክሮዎች ለመለየት ተችሏል። በዚህ ክፍል ውስጥ ደግሞ ከሙከራዊ ጥናቱ ከተገኙ ተመክሮዎች በመነሳት የዋና ጥናቱ የውጤት ትንተና እና ማብራሪያ እንዲቀርብ ተደርጓል።

4.1 የዋናው ጥናት ውጤት ትንተና

የዋና ጥናቱ የውጤት ትንተና ከመደረጉ በፊት በቅድመ እና በድህረ ትምህርት ድርሰት በመጻፍ ችሎታ ፈተናዎች የአራሚዎች የስምምነት ደረጃ በክሮንባክ አልፋ (Cronbach Alpha) ስሌት እንዲሰላ ተደርጓል። ከዚህ በታች የቀረበው ሰንጠረዥም ፈተናዎቹ በሶስት አራሚዎች ሲታረሙ የተገኙትን የክሮንባክ አልፋ ውጤቶች የሚያሳይ ነው። እንዲሁም በሁሉም ትንታኔዎች ለስታቲስቲካዊ ስሌቶች ፍተሻ የጉልህነት ደረጃ ባዶ መላምቱን ለመደገፍም ሆነ ውድቅ ለማድረግ የጉልህነት ደረጃው (level of Singificance) 0.05 እንዲሆን ተደርጓል።

ሰንጠረዥ 4.1 የቅድመና የድህረ ትምህርት ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ፈተና አማካይ ውጤቶች የአራሚዎች የስምምነት ደረጃ በክሮንባክ አልፋ

ቡድኖች	ቅድመ ፈተና	ድህረ ፈተና
ቡድን ሀ	0.868	0.894
ቡድን ለ	0.842	0.893
ቡድን ሐ	0.886	0.879

ሰንጠረዥ 4.1 በቅድመና በድህረ ትምህርት ፈተና በሶስቱ የሙከራ ቡድኖች መካከል ያለውን የሶስቱን አራሚዎች የስምምነት ደረጃ የሚያሳይ ነው። በሰንጠረዥ ከቀረበው መረጃም መረዳት እንደሚቻለው በቅድመ ትምህርት ፈተና በሶስቱ አራሚዎች መካከል ያለው የስምምነት ደረጃ በቅድመ ተከተል ቡድን ሀ. 0.868፣ ቡድን ለ. 0.842 እና ቡድን ሐ. 0.886 የክሮንባክ አልፋ ውጤቶች ተገኝተዋል። እንዲሁም በድህረ ትምህርት ፈተና ያለው የስምምነት ደረጃ በቅድመ ተከተል ቡድን ሀ. 0.894፣ ቡድን ለ. 0.893 እና ቡድን ሐ. 0.879 አስተማማኝነት አሳይቷል። በሁለቱም ፈተናዎች (በቅድመ እና በድህረ ትምህርት ፈተና) የተገኙት የክሮንባክ አልፋ ውጤቶች የሚጠቁሙት በሶስቱም ቡድኖች ውስጥ ያለው የአራሚዎች የስምምነት ደረጃ ከፍተኛ (> 0.75) እንደሆነ ነው።

በሌላ በኩል የአራሚዎቹ የስምምነት ደረጃ እንዲፈተሽ ከተደረገ በኋላ የቅድመና የድህረ ትምህርት ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ፈተና የመረጃ ስርጭት ወጥነት (Normality) እና የልዩይት እኩሌታ (Levene test) እንዲፈተሽ ተደርጓል። ከዚህ በታች የቀረበው ሰንጠረዥም የሚያሳየው የቅድመ ትምህርትና የድህረ ትምህርት ፈተናውን የመረጃ ስርጭት ወጥነት ደረጃን ነው።

ሰንጠረዥ 4.2

የሙከራ ቡድኖቹ የቅድመ እና የድህረ ትምህርት ፈተና የመረጃ ስርጭት ወጥነት

ቡድኖች	ቅድመ እና ድህረ ፈተና	Kolmogorov-Smirnov ^a		
		Statistic	Df	Sig.
ቡድን ሀ	ቅድመ ፈተና	0.090	48	0.200 [*]
	ድህረ ፈተና	0.069	48	0.200 [*]
ቡድን ለ	ቅድመ ፈተና	0.054	46	0.200 [*]
	ድህረ ፈተና	0.066	46	0.200 [*]
ቡድን ሐ	ቅድመ ፈተና	0.065	44	0.200 [*]
	ድህረ ፈተና	0.112	44	0.200 [*]

ሰንጠረዥ 4.2 በቅድመ እና ድህረ ትምህርት ፈተና በሶስቱ የሙከራ ቡድኖች መካከል ያለውን የመረጃ ስርጭት ወጥነት ደረጃ የሚያሳይ ነው። በሰንጠረዥ ከቀረበው መረጃም መረዳት እንደሚቻለው በቅድመ እና በድህረ ትምህርት ፈተና ቡድን ሀ፣ ቡድን ለ እና ቡድን ሐ ተመሳሳይ የጉልህነት ውጤት (0.200^{*}) አስመዘገበዋል። በመሆኑም የተመዘገቡት የጉልህነት ውጤቶች ከ0.05 በላይ መሆናቸው በሶስቱ ቡድኖች መካከል ያለው የመረጃ ስርጭት ወጥነት እንዳለው ሊያመለክት ችሏል።

ከላይ በቀረበው ሰንጠረዥ የቅድመ እና የድህረ ትምህርት ፈተና የመረጃ ስርጭት ወጥነትን ለማሳየት ተችሏል። ከዚህ በተጨማሪ ለማሳየት የሚሞከረው የቅድመ ትምህርት ፈተናው የልይይት እኩሌታ (Levene test) ውጤቶችን ነው። ከዚህ በታች የቀረበው ሰንጠረዥ የሚያሳየው የተገኘውን ውጤት ነው።

ሰንጠረዥ 4.3

የሶስቱ ቡድኖች የቅድመ ትምህርት ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ፈተና የልይይት እኩሌታ ውጤት

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
0.118	2	135	0.889

ሰንጠረዥ 4.3 በቅድመ ትምህርት ፈተና በሶስቱ የሙከራ ቡድኖች መካከል ያለውን የልይይት እኩሌታ ውጤቶችን ያሳያል። በሰንጠረዥ ከቀረበው መረጃም መረዳት እንደሚቻለው በቅድመ ትምህርት ፈተና በሶስቱ ቡድኖች መካከል ያለው የልይይት እኩሌታ ውጤት ከ0.05 ($P > 0.05$) በላይ ሆኖ ተገኝቷል። ይህ ውጤትም ሶስቱ የሙከራ ቡድኖች ድርሰት በመጻፍ ችሎታቸው ተቀራራቢ የልይይት እኩሌታ እንደሚስተዋልባቸው ያመለክታል።

ከላይ በቀረቡት ርእሰ ጉዳዮች የሶስቱም ቡድኖች የቅድመና ድህረ ትምህርት ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ፈተናዎች የአራሚዎች የስምምነት ደረጃ ውጤቶች፣ የመረጃ ስርጭት ወጥነት እና የልይይት እኩሌታ ውጤቶች እንዲፈተሹ ተደርጓል። ከዚህ በመቀጠል ለጥናቱ የተመረጡት ሶስቱ ቡድኖች የተለያዩ ምጋቤ ምላሾች እየተሰጧቸው ድርሰት የመጻፍ ልምምድ ከማድረጋቸው በፊት ያላቸውን ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ለመፈተሽ ተችሏል። በዚህም መሰረት መረጃው በገላጭና በድምዳሜያዊ ስታትስቲክስ ተተንትኗል፤ ውጤቱም በሰንጠረዥ 4.4 እና 4.5 እንደሚከተለው ቀርቧል።

ሰንጠረዥ 4.4

የሙከራ ቡድኖቹ የቅድመ ትምህርት ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ፈተና አማካይ ውጤቶች ንጽጽር በገላጭ ስታትስቲክስ

ቡድኖች	የናሙና ብዛት (N)	አማካይ ውጤት (M)	መደበኛ ልይይት (SD)	መደበኛ የአማካይ ስህተት
ቡድን ሀ	48	56.46	5.4	0.78
ቡድን ለ	46	56.82	4.74	0.7
ቡድን ሐ	44	56.45	4.85	0.73

ሰንጠረዥ 4.4 የሙከራ ቡድኖቹን የቅድመ ትምህርት ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ፈተና አማካይ ውጤቶችና መደበኛ ልይይቶች ያሳያል። በሰንጠረዥ ከቀረበው መረጃም ማየት እንደሚቻለው የሶስቱ የሙከራ ቡድኖች የቅድመ ትምህርት ፈተና አማካይ ውጤቶች በቅደም ተከተል ቡድን ሀ. 56.46፣ ቡድን ለ. 56.82 እና ቡድን ሐ. 56.45 ሆኗል። በእነዚህ ሶስት የሙከራ ቡድኖች መካከል አማካይ ውጤቶቹ በንጽጽር ሲታዩ መጠነኛ ልዩነት አሳይተዋል። ይኸውም ቡድን ለ. ከቡድን ሀ. በ0.36 እና ከቡድን ሐ. በ0.37 አማካይ ውጤት ልዩነት ያሳየ ሲሆን ቡድን ሀ. ደግሞ ከቡድን ሐ. በ0.01 አማካይ ውጤት በልጦ ታይቷል።

እንዲሁም የሶስቱ የሙከራ ቡድን ተማሪዎች ቅድመ ትምህርት ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ፈተና የመደበኛ ልይይት ውጤቶቹም በቅደም ተከተል ቡድን ሀ. 5.4፣ ቡድን ለ. 4.74 እና ቡድን ሐ. 4.85 ሆኗል። ይህም የሶስቱም የሙከራ ቡድኖች ቅድመ ትምህርት ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ውጤት ከአማካይ ውጤቱ ያለው ርቀት ሲታይ የወጥነት ባህሪ የሚታይበት ወይም ተቀራራቢ ነው ማለት ይቻላል።

ከላይ በሰንጠረዥ 4.4 እንደተመለከተው የቡድን ለ. ተማሪዎች ከቡድን ሀ. በ0.36 እና ከቡድን ሐ. በ0.37 አማካይ ውጤት ልዩነት ያሳየ ሲሆን ቡድን ሀ. ደግሞ ከቡድን ሐ. በ0.01 አማካይ ውጤት በልጦ ታይቷል። በመካከላቸው ያለው ልዩነት ጉልህ መሆን/ አለመሆኑን ለማረጋገጥ ግን ድምዳሜያዊ ስታትስቲክስን መጠቀም

ስለሚያስፈልገው በሰንጠረዥ 4.5 እንደተመለከተው የነጠላ ልይይት ትንተና (One Way ANOVA) ተግባራዊ ሆኗል።

ሰንጠረዥ 4.5

የሙከራ ቡድኖቹ የቅድመ ትምህርት ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ፈተና አማካይ ውጤቶች ልዩነት በነጠላ ልይይት ትንተና

ቡድኖች	የናሙና ብዛት (N)	አማካይ ውጤት (M)	መደበኛ ልይይት (SD)	የነጻነት ደረጃ (df)	የልይይት ዋጋ (F)	ጉልህነት (Sig.)
ቡድን ሀ	48	56.46	5.4	2,135	0.082	0.922
ቡድን ለ	46	56.82	4.74			
ቡድን ሐ	44	56.45	4.85			

P > 0.05

ሰንጠረዥ 4.5 የሙከራ ቡድኖቹ በቅድመ ትምህርት ድርሰት በመጻፍ ችሎታ ፈተና አማካይ ውጤቶች መካከል ጉልህ ልዩነት አለመኖሩን ያሳያል። መረጃው በነጠላ ልይይት ትንተና ተሰልቶ በሶስቱም ቡድኖች አማካይ ውጤቶች መካከል ጉልህ ልዩነት አለመኖሩን ውጤቱ (F= 0.082, df= 2,135, P= 0.922) አሳይቷል። ይህም ሶስቱም የሙከራ ቡድኖች የተለያዩ ምጋቤ ምላሾች እየተሰጧቸው ድርሰት የመጻፍ ልምምድ ከማድረጋቸው በፊት በቅድመ ትምህርት ድርሰት በመጻፍ ችሎታ ፈተና ላይ ጉልህ ልዩነት እንደሌላቸው ያሳያል።

በዚህ ሁኔታ በቅድመ ትምህርቱ ሶስቱ የሙከራ ቡድን ተማሪዎች ድርሰት በመጻፍ ችሎታቸው ላይ የጎላ ልዩነት አለመኖሩ ከተረጋገጠ በኋላ ሶስቱ የሙከራ ቡድን ተማሪዎች የተለያዩ ምጋቤ ምላሾች (ቅርጽ ተኮር፣ ይዘት ተኮርና ቅርጽና ይዘት ተኮር) እየተሰጧቸው ድርሰት የመጻፍ ልምምድ ሲያደርጉ ቆይተው ድህረ ትምህርት ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ፈተና ተፈትነዋል።

በዚህ መሰረት የጥናቱ የመጀመሪያ መሰረታዊ ጥያቄ ከሶስቱ ምጋቤ ምላሾች በተማሪዎች ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ላይ ይበልጥ ተጽእኖ ያለው የትኛው ነው ? የሚል ሲሆን መላምቱ፤ ሶስቱ ምጋቤ ምላሾች የተማሪዎች ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ለማሻሻል ባላቸው ተጽእኖ መካከል ጉልህ ልዩነት የላቸውም የሚል ነበር። ጥያቄውን ለመመለስና መላምቱን ለመፈተሽ መረጃው በገላጭና በድምዳሜያዊ ስታትስቲክስ ተተንትኗል፤ ውጤቱም በሰንጠረዥ 4.6 እና 4.7 ተመልክቷል።

ሰንጠረዥ 4.6

የሙከራ ቡድኖቹ የድህረ ትምህርት ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ፈተና አማካይ ውጤቶች ንጽጽር በገላጭ ስታትስቲክስ

ቡድኖች	የናሙና ብዛት (N)	አማካይ ውጤት (M)	መደበኛ ልይይት (SD)	መደበኛ የአማካይ ስህተት
ቡድን ሀ (ቅርጽ ተኮር)	48	58.44	7.05	1.02
ቡድን ለ (ይዘት ተኮር)	46	58.47	5.28	0.78
ቡድን ሐ (ቅርጽና ይዘት ተኮር)	44	63.02	8.91	1.34

ከላይ እንደተገለጸው የሙከራ ቡድኖቹ የተለያዩ ምጋቤ ምላሾች እየተሰጧቸው ድርሰት የመጻፍ ልምምድ ካደረጉ በኋላ ድህረ ፈተናውን የወሰዱት ቡድን ሀ (48 ተማሪዎች)፤ ቡድን ለ (46 ተማሪዎች)፤ እና ቡድን ሐ (44 ተማሪዎች) አማካይ የድህረ ትምህርት ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ፈተና ውጤት በቅደም ተከተል 58.44፤ 58.47 እና 63.02 ሆኗል። እንዲሁም የሶስቱ የሙከራ ቡድን ተማሪዎች ድህረ ትምህርት ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ፈተና የመደበኛ ልይይት ውጤቶቹም በቅደም ተከተል፤ 7.05፤ 5.28 እና 8.91 ሆኖ ተገኝቷል።

የሶስቱ ቡድኖች የድህረ ትምህርት ድርሰት የመጻፍ ችሎታ አማካይ ውጤቶችም በንጽጽር ሲታዩ ቡድን ሐ ከቡድን ሀ በ4.58 እና ከቡድን ለ በ4.55 አማካይ ውጤት ብልጫ አሳይቷል። እንዲሁም የቡድን ለ አማካይ ውጤት ከቡድን ሀ አማካይ ውጤት ጋር ሲነጻጸር በ0.03 አማካይ ውጤት ከፍ ብሏል።

ይህ ውጤትም በቡድኖቹ መካከል የአማካይ ውጤት ማነስና መብለጥ እንዳለ ያሳያል። ሆኖም አማካይ ውጤቶቻቸውን በማየት ብቻ በመካከላቸው ስላለው ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ልዩነት በእርግጠኝነት ለመናገር ያስቸግራል። ስለዚህ በቡድኖቹ መካከል ጉልህ ልዩነት መኖር/አለመኖሩን ለማረጋገጥ ድምዳሜያዊ ስታቲስቲክስን መጠቀም ስለሚያስፈልግ በሰንጠረዥ 4.7 እንደሚከተለው በነጠላ ልይይት ትንተና ተሰልቶ ቀርቧል።

ሰንጠረዥ 4.7

የሙከራ ቡድኖቹ የድህረ ትምህርት ድርሰት የመጻፍ ችሎታ አማካይ ውጤቶች ልዩነት በነጠላ ልይይት ትንተና

ቡድኖች	ናሙና (N)	አማካይ ውጤት (M)	መደበኛ ልይይት (SD)	የነጻነት ደረጃ (df)	የልይይት ዋጋ (F)	ጉልህነት (Sig.)
ቡድን ሀ	48	58.44	7.05	2,135	5.997	0.003**
ቡድን ለ	46	58.47	5.28			
ቡድን ሐ	44	63.02	8.91			

**P < 0.01

ሰንጠረዥ 4.7 በሙከራ ቡድኖቹ ድህረ ትምህርት ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ፈተና አማካይ ውጤቶች መካከል ጉልህ ልዩነት እንዳለ ያሳያል። መረጃው በነጠላ ልይይት ትንተና ተሰልቶ በሶስቱ የሙከራ ቡድኖች አማካይ ውጤቶች መካከል ጉልህ ልዩነት መኖሩን ውጤቱ (F= 5.997፣ df= 2,135, P= 0.003) አሳይቷል። ይህም የሚያሳየው በተለያዩ የምጋቤ ምላሽ መስጫ ዘዴዎች ድርሰት የመጻፍ

ልምምድ ባደረጉ ቡድኖች መካከል በድህረ ትምህርት ድርሰት በመጻፍ ችሎታቸው ላይ ጉልህ ልዩነት መኖሩን ነው (አባሪ ሐ ን ይመልከቱ)።

በድህረ ትምህርት ድርሰት በመጻፍ ችሎታ ፈተና በቡድኖቹ አማካይ ውጤቶች መካከል ጉልህ ልዩነት እንዳለ በመታወቁ በየትኞቹ ቡድኖች መካከል የጎላ ድህረ ትምህርት ድርሰት የመጻፍ ክሂድ ችሎታ እንደተፈጠረ ለማረጋገጥ በፓስት ሆክ እስችፍ ቴስት (Post-hoc-Scheffe test) ስሌት የአማካይ ውጤቶች ንጽጽር ማድረግ አስፈላጊ ሆኖ ተገኝቷል። የሶስቱ የሙከራ ቡድኖች የድህረ ትምህርት ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ፈተና አማካይ ውጤቶች ንጽጽርም በፓስት ሆክ እስችፍ ቴስት ከዚህ ቀጥሎ በሰንጠረዥ 4.8 ቀርቧል።

ሰንጠረዥ 4.8

የሙከራ ቡድኖቹ የድህረ ትምህርት ድርሰት የመጻፍ ችሎታ አማካይ ውጤቶች ንጽጽር በፓስት ሆክ እስችፍ

<i>ቡድን</i>	<i>ቡድን</i>	<i>የአማካይ ውጤት ልዩነት</i>	<i>ጉልህነት (Sig.)</i>
ሀ	ለ	-0.03	1.000
	ሐ	-4.58	0.011*
ለ	ሀ	0.03	1.000
	ሐ	-4.55	0.013*
ሐ	ሀ	4.58	0.011*
	ለ	4.55	0.013*

*P < 0.05

በሰንጠረዥ 4.8 የቀረበው መረጃ ሶስቱ የሙከራ ቡድን ተማሪዎች በድህረ ትምህርት ድርሰት በመጻፍ ችሎታ ፈተና ውጤት በየትኞቹ ቡድኖች ላይ ጉልህ ልዩነት እንዳሳዩ ለማወቅ በፓስት ሆክ እስችፍ ቴስት የአማካይ ውጤቶች ንጽጽርን

የሚያመለክት ነው። በተደረገው ንጽጽርም የቡድን ሐ ተማሪዎች ከቡድን ሀ ተማሪዎች በ4.58 አማካይ ብልጫ በማምጣት እና በ0.011 ($P < 0.05$) የጉልህነት ውጤት በማሳየት ጉልህ ልዩነት ሊፈጥሩ ችለዋል። በተመሳሳይ የቡድን ሐ ተማሪዎች ከቡድን ለ ተማሪዎች በ4.55 አማካይ ውጤት ልቆ በመታየት በ0.013 ($P < 0.05$) የጉልህነት ውጤት ሊያስመዘገቡ ችለዋል። እንዲሁም የቡድን ለ ተማሪዎች አማካይ ውጤት ከቡድን ሀ ተማሪዎች አማካይ ውጤት ጋር ሲነጻጸር በ0.03 አማካይ ውጤት ብልጫ አሳይቷል። በዚህም የተነሳ የጉልህነት ውጤቱ 1.000 ሆኖ ተመዝግቧል። ይህም የቡድን ሀ እና የቡድን ለ ተማሪዎች በቅድመ ድርሰት ካስመዘገቡት ውጤት በድህረ ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ፈተና ያሻሻሉ ቢሆኑም ቡድን ለቡድን ሲነጻጸሩ ጉልህ ልዩነት አላሳዩም።

የትንተናውን ውጤት መሰረት በማድረግም ከሶስቱ ምጋቤ ምላሾች በተማሪዎች ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ላይ ይበልጥ ተጽእኖ ያለው የትኛው ነው ? የሚለው የጥናቱ መሰረታዊ ጥያቄ ተፈትሾ ቅርጽና ይዘት ተኮር ምጋቤ ምላሽ የተሻለ መሆኑ ተረጋግጧል። እንዲሁም ሶስቱ ምጋቤ ምላሾች የተማሪዎች ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ለማሻሻል ባላቸው ተጽእኖ መካከል ጉልህ ልዩነት የላቸውም የሚለው አልቦ መላምት ውድቅ ሲሆን በአንጻሩ ደግሞ ሶስቱ ምጋቤ ምላሾች የተማሪዎች ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ለማሻሻል ባላቸው ተጽእኖ መካከል ጉልህ ልዩነት አላቸው የሚለው ተለዋጭ መላምት ተቀባይነት አግኝቷል።

ይህንንም ይበልጥ ለማረጋገጥ እያንዳንዱ ቡድን በቅድመ ትምህርትና በድህረ ትምህርት ድርሰት በመጻፍ ችሎታ አማካይ ውጤቶች በማነጻጸር መፈተሽ አስፈላጊ ነው። በዚህ መሰረት ቅርጽ-ተኮር ምጋቤ ምላሽ እየተሰጣቸው ድርሰት የመጻፍ ልምምድ ያደረጉ ተማሪዎች በቅድመ ትምህርትና በድህረ ትምህርት ድርሰት በመጻፍ ችሎታ አማካይ ውጤቶች መካከል ጉልህ ልዩነት መኖር/አለመኖሩን ለመፈተሽ መረጃው በገላጭና በድምዳሜያዊ ስታትስቲክስ ተተንትኗል፤ ውጤቱም ከዚህ ቀጥሎ በሰንጠረዥ 4.9 እና 4.10 ቀርቧል።

ሰንጠረዥ 4.9

የቡድን ሀ ቅድመና ድህረ ትምህርት ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ፈተና አማካይ ውጤቶች ንጽጽር በገላጭ ስታትስቲክስ

<i>ፈተና</i>	<i>ናሙና (N)</i>	<i>አማካይ ውጤት (M)</i>	<i>መደበኛ ልይይት (SD)</i>	<i>መደበኛ የአማካይ ስህተት</i>
ቅድመ ፈተና	48	56.46	5.4	0.78
ድህረ ፈተና	48	58.44	7.05	1.02

ሰንጠረዥ 4.9 የቡድን ሀ ተማሪዎች በቅድመ ትምህርትና በድህረ ትምህርት ድርሰት በመጻፍ ችሎታ ፈተና ያስመዘገቧቸውን አማካይ ውጤቶችና መደበኛ ልይይቶች ያሳያል። በሰንጠረዥ ከቀረበው መረጃም መረዳት እንደሚቻለው የተማሪዎች ድርሰት የመጻፍ ችሎታ በቅድመ ትምህርት ፈተናው የተመዘገበው አማካይ ውጤት 56.46 ሲሆን መደበኛ ልይይቱ ደግሞ 5.4 ነው። እነዚህ ተማሪዎች ድህረ ፈተናውን ተፈትነው ያስመዘገቡት አማካይ ውጤት 58.44 ሲሆን መደበኛ ልይይቱ ደግሞ 7.05 ነው። ከዚህ አንጻር በቅድመና በድህረ ትምህርት ፈተናዎቹ የተገኙት አማካይ ውጤቶች ሲታዩ በድህረ ፈተና የተመዘገበው በቅድመ ፈተና ከተመዘገበው ጋር ሲነጻጸር በ1.99 አማካይ ውጤት ብልጫ አሳይቷል። ይህ ውጤትም ጉልህ መሆን/ አለመሆኑን ለማረጋገጥ ድምዳሜያዊ ስታትስቲክስን መጠቀም ስለሚያስፈልግ በሰንጠረዥ 4.10 እንደሚከተለው በጥንድ ናሙና ቲ-ቴስት (Paired Samples t- test) ተሰልቶ ቀርቧል።

ሰንጠረዥ 4.10

በቡድን ሀ በቅድመና በድህረ ትምህርት ፈተና መካከል ያለው የአማካይ ውጤቶች ልዩነት በጥንድ ናሙና ቲ- ቴስት

ፈተና	ናሙና (N)	አማካይ ውጤት (M)	መደበኛ ልይይት (SD)	የ ቲ ዋጋ (t)	የነጻነት ደረጃ (df)	ጉልህነት (Sig.)
ቅድመ ፈተና	48	56.46	5.4	-1.509	47	0.138
ድህረ ፈተና	48	58.44	7.05			

P > 0.05

ሰንጠረዥ 4.10 የቡድን ሀ ተማሪዎች በቅድመ ትምህርትና በድህረ ትምህርት ድርሰት በመጻፍ ችሎታ ፈተና አማካይ ውጤቶች መካከል ያለውን የጉልህነት ደረጃ ያሳያል። መረጃው በጥንድ ናሙና ቲ- ቴስት ተሰልቶ በቅድመ ትምህርት ፈተናና በድህረ ትምህርት ፈተና አማካይ ውጤቶች መካከል ጉልህ ልዩነት (t (47)= - 1.509, P= 0.138) አለመኖሩን ከላይ የቀረበው ሰንጠረዥ ያመለክታል። ይህም የሚያሳየው ቅርጽ ተኮር ምጋቤ ምላሽ እየተሰጣቸው ድርሰት የመጻፍ ልምምድ ያደረጉ ተማሪዎች በቅድመ ትምህርትና በድህረ ትምህርት ድርሰት በመጻፍ ችሎታ አማካይ ውጤቶች መካከል ጉልህ ልዩነት አለመኖሩን ነው።

የትንተናውን ውጤት መሰረት በማድረግም ቅርጽ-ተኮር ምጋቤ ምላሽ የተማሪዎችን ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ለማሻሻል አዎንታዊ ውጤት እንደሌለው አሳይቷል።

በተመሳሳይ ይዘት-ተኮር ምጋቤ ምላሽ እየተሰጣቸው ድርሰት የመጻፍ ልምምድ ያደረጉ ተማሪዎች በቅድመ ትምህርትና በድህረ ትምህርት ድርሰት በመጻፍ ችሎታ አማካይ ውጤቶች መካከል ጉልህ ልዩነት መኖር/አለመኖሩን ለመፈተሽ መረጃው በገላጭና በድምዳሜያዊ ስታትስቲክስ ተተንትኗል፤ ውጤቱም ከዚህ ቀጥሎ በሰንጠረዥ 4.11 እና 4.12 ተመልክቷል።

ሰንጠረዥ 4.11

የቡድን ለ ቅድመና ድህረ ትምህርት ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ፈተና አማካይ ውጤቶች ንጽጽር በገላጭ ስታትስቲክስ

ፈተና	ናሙና (N)	አማካይ ውጤት (M)	መደበኛ ልይይት (SD)	መደበኛ የአማካይ ስህተት
ቅድመ ፈተና	46	56.82	4.74	0.7
ድህረ ፈተና	46	58.47	5.28	0.78

ሰንጠረዥ 4.11 የቡድን ለ ተማሪዎች በቅድመ ትምህርትና በድህረ ትምህርት ድርሰት በመጻፍ ችሎታ ፈተና ያስመዘገቧቸውን አማካይ ውጤቶችና መደበኛ ልይይቶች ያሳያል። በሰንጠረዥ ከሰፈረው መረጃም መረዳት እንደሚቻለው የተማሪዎች ድርሰት የመጻፍ ችሎታ በቅድመ ትምህርት ፈተናው ያስመዘገቡት አማካይ ውጤት 56.82 ሲሆን መደበኛ ልይይቱ ደግሞ 4.74 ሆኗል። እነዚህ ተማሪዎች ድህረ ፈተናውን ተፈትነው ያስመዘገቡት አማካይ ውጤት 58.47 ሲሆን መደበኛ ልይይቱ ደግሞ 5.28 ሆኗል። ከዚህ አንጻር በቅድመና በድህረ ፈተናዎቹ የተገኙት አማካይ ውጤቶች ሲነጻጸሩ በድህረ ፈተና የተመዘገበው ከቅድመ ፈተናው በ1.65 አማካይ ውጤት ብልጫ አሳይቷል።

ስለዚህ በሁለቱ ፈተናዎች (ቅድመና ድህረ) መካከል ጉልህ ልዩነት መኖር/ አለመኖሩን ለማረጋገጥ ድምዳሜያዊ ስታትስቲክስን መጠቀም ስለሚያስፈልግ በሰንጠረዥ 4.12 እንደሚከተለው የጥንድ ናሙና ቲ- ቴስት ተግባራዊ ሆኗል።

ሰንጠረዥ 4.12

በቡድን ለ በቅድመና ድህረ ትምህርት ፈተና መካከል ያለው የአማካይ ውጤቶች ልዩነት በጥንድ ናሙና ቲ-ቴስት

ፈተና	ናሙና (N)	አማካይ ውጤት (M)	መደበኛ ልዩይት (SD)	የ ቲ ዋጋ (t)	የነጻነት ደረጃ (df)	ጉልህነት (Sig.)
ቅድመ ፈተና	46	56.82	4.74	-1.706	45	0.095
ድህረ ፈተና	46	58.47	5.28			

P > 0.05

ሰንጠረዥ 4.12 የቡድን ለ ተማሪዎች በቅድመ ትምህርትና በድህረ ትምህርት ድርሰት በመጻፍ ችሎታ ፈተና አማካይ ውጤቶች መካከል ያለውን የጉልህነት ደረጃ ያሳያል። መረጃውም በጥንድ ናሙና ቲ- ቴስት ተሰልቶ በቅድመ ትምህርትና በድህረ ትምህርት ፈተና አማካይ ውጤቶች መካከል ጉልህ ልዩነት አለመኖሩን ውጤቱ (t (45)=-1.706, P= 0.095) አመላክቷል። ይህም የሚያሳየው ይዘት ተኮር ምጋቤ ምላሽ እየተሰጣቸው ድርሰት የመጻፍ ልምምድ ያደረጉ ተማሪዎች በቅድመ ትምህርትና በድህረ ትምህርት ድርሰት በመጻፍ ችሎታ አማካይ ውጤቶች መካከል የጎላ ልዩነት አለመኖሩን ነው።

የትንተናውን ውጤት መሰረት በማድረግም ይዘት-ተኮር ምጋቤ ምላሽ የተማሪዎችን ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ለማሻሻል አዎንታዊ ውጤት እንደሌለው ተረጋግጧል።

ሌላው ደግሞ ቅርጽና ይዘት ተኮር ምጋቤ ምላሽ እየተሰጣቸው ድርሰት የመጻፍ ልምምድ ያደረጉ ተማሪዎች በቅድመ ትምህርትና በድህረ ትምህርት ድርሰት በመጻፍ ችሎታ አማካይ ውጤቶች መካከል ጉልህ ልዩነት መኖር/አለመኖርን ለመፈተሽ መረጃው በገላጭና በድምዳሜያዊ ስታትስቲክስ ተተንትኗል፤ ውጤቱም ከዚህ ቀጥሎ በሰንጠረዥ 4.13 እና 4.14 እንደሚከተለው ቀርቧል።

ሰንጠረዥ 4.13

የቡድን ሐ ቅድመና ድህረ ትምህርት ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ፈተና አማካይ ውጤቶች ንጽጽር በገላጭ ስታትስቲክስ

<i>ፈተና</i>	<i>ናሙና (N)</i>	<i>አማካይ ውጤት (M)</i>	<i>መደበኛ ልይይት (SD)</i>	<i>መደበኛ የአማካይ ስህተት</i>
ቅድመ ፈተና	44	56.45	4.85	0.73.
ድህረ ፈተና	44	63.02	8.91	1.34

በሰንጠረዥ 4.13 የሰፈረው መረጃ የቡድን ሐ ተማሪዎች በቅድመ ትምህርትና በድህረ ትምህርት ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ፈተና ያስመዘገቧቸውን አማካይ ውጤቶችና መደበኛ ልይይቶች ያሳያል። በዚህ መሰረት በሙከራ ቡድኑ ውስጥ የሚገኙ የቡድን ሐ ተማሪዎች ቅርጽና ይዘት ተኮር ምጋቤ ምላሽ እየተሰጣቸው ድርሰት የመጻፍ ልምምድ ካደረጉ በኋላ ከራሳቸው ጋር ሲነጻጸሩ በድህረ ትምህርት ፈተና አማካይ ውጤታቸው ላይ ጭማሪ አሳይተዋል።

ይኸውም የተማሪዎች ድርሰት የመጻፍ ችሎታ በቅድመ ትምህርት ፈተናው የተመዘገበው አማካይ ውጤት 56.45 ሲሆን መደበኛ ልይይቱ ደግሞ 4.85 ነው። የድህረ ትምህርት ፈተናው አማካይ ውጤት ደግሞ 63.02 ሲሆን መደበኛ ልይይቱ ደግሞ 8.91 ሆኗል። ይህም ቅርጽና ይዘት ተኮር ምጋቤ ምላሽ እየተሰጣቸው ድርሰት የመጻፍ ልምምድ ያደረጉ ተማሪዎች የድህረ ትምህርት ድርሰት የመጻፍ ችሎታ አማካይ ውጤት ከቅድመ ትምህርት ድርሰት የመጻፍ ችሎታ አማካይ ውጤት ጋር ሲነጻጸር በ6.57 አማካይ ውጤት ብልጫ አሳይቷል።

ሆኖም አማካይ ውጤታቸው መጨመሩን በማየት ብቻ በመካከላቸው ስላለው ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ልዩነት በእርግጠኝነት ለመናገር አስቸጋሪ ነው። ስለዚህ በሁለቱ ፈተናዎች (ቅድመና ድህረ) መካከል ጉልህ ልዩነት መኖር/ አለመኖሩን

ለማረጋገጥ ድምዳሜያዊ ስታቲስቲክስ መጠቀም ስለሚያስፈልግ በሰንጠረዥ 4.14 እንደሚከተለው በጥንድ ናሙና ቲ- ቴስት ተሰልቶ ቀርቧል።

ሰንጠረዥ 4.14

በቡድን ሐ በቅድመና ድህረ ትምህርት ፈተና መካከል ያለው የአማካይ ውጤቶች ልዩነት በጥንድ ናሙና ቲ- ቴስት

ፈተና	ናሙና (N)	አማካይ ውጤት (M)	መደበኛ ልይይት (SD)	የ ቲ ዋጋ (t)	የነጻነት ደረጃ (df)	ጉልህነት (Sig.)
ቅድመ ፈተና	44	56.45	4.85	-7.735	43	0.000**
ድህረ ፈተና	44	63.02	8.91			

**P < 0.01

ሰንጠረዥ 4.14 የቡድን ሐ ተማሪዎች በቅድመ ትምህርትና በድህረ ትምህርት ድርሰት በመጻፍ ችሎታ ፈተና አማካይ ውጤቶች መካከል ጉልህ ልዩነት መኖሩን ያሳያል። መረጃውም በጥንድ ናሙና ቲ- ቴስት ተሰልቶ በቅድመ ትምህርትና በድህረ ትምህርት ፈተና አማካይ ውጤቶች መካከል ጉልህ ልዩነት መኖሩን ውጤቱ (t (43) = -7.735, P < 0.01) አሳይቷል።

ይህም የሚያሳየው ቅርጽና ይዘት ተኮር ምጋቤ ምላሽ እየተሰጣቸው ድርሰት የመጻፍ ልምምድ ያደረጉ ተማሪዎች በድህረ ትምህርት ድርሰት በመጻፍ ችሎታቸው ላይ ጉልህ ልዩነት ያሳዩ መሆናቸውን ነው። ስለዚህ ቅርጽና ይዘትን ያጣመረ ምጋቤ ምላሽ የተሰጣቸው ቅርጽና ይዘት ላይ በተናጠል ምጋቤ ምላሽ ከተሰጣቸው በተሻለ ሁኔታ የተማሪዎችን ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ለማሻሻል የሚያስችል መሆኑን መረዳት ይቻላል። በዚህም መሰረት የጉልህነት ልዩነቱ የጥንካሬ ደረጃ (Effect Size) በኤታ ካሬ (Eta Square) ተሰልቶ 0.6 ሆኗል።

ይህም የታየው የውጤት ልዩነት ጠንካራ የተጽእኖ ደረጃ (Effect size) እንዳለው ይጠቁማል። ስለዚህ ከዚህ ውጤት በመነሳት ቅርጽና ይዘት ተኮር ምጋቤ ምላሽ እየተሰጣቸው ድርሰት የመጻፍ ልምምድ ያደረጉ የቡድን ሐ ተማሪዎች በድህረ ትምህርት ድርሰት በመጻፍ ችሎታቸው ላይ ጉልህ የሆነ የውጤት ልዩነት ከማሳየታቸው በተጨማሪ የውጤት ልዩነቱ ጠንካራ/ ከፍተኛ የተጽእኖ ደረጃ አለው ብሎ መናገር ይቻላል።

የትንተናውን ውጤት መሰረት በማድረግም ቅርጽና ይዘት ተኮር ምጋቤ ምላሽ የተማሪዎችን ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ለማሻሻል አዎንታዊ ውጤት እንዳለው ተረጋግጧል።

ከዚህ በላይ በተተነተኑት መረጃዎች የተፈተሸው አንዱ የጥናቱ መሰረታዊ ጥያቄ አንድም የተለያዩ ምጋቤ ምላሾች እየተሰጧቸው ድርሰት የመጻፍ ልምምድ በማድረጋቸው በሶስቱ ቡድኖች መካከል ድርሰት በመጻፍ ችሎታቸው ላይ ልዩነት መኖር/ አለመኖሩን ለማወቅ የቀረበ ነው። በሌላ በኩል ደግሞ በሶስቱ ቡድኖች መካከል በቅድመ ትምህርት ደረጃ የነበሩት ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ፈተና ውጤቶች በድህረ ትምህርት ፈተና ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ውጤቶቻቸው ጋር ሲነጻጸሩ በስታትስቲክስ ጉልህ የሆነ ልዩነት ይታይባቸው እንደሆነ ለማወቅ የቀረቡ ናቸው።

ከዚህ ጥያቄ በተጨማሪ ምላሽ ያላገኘው ሌላው ጥያቄ በእነዚህ በተለያዩ የምጋቤ ምላሽ መስጫ ዘዴዎች ማለትም ቅርጽ ተኮር፣ ይዘት ተኮርና ቅርጽና ይዘት ተኮር ምጋቤ ምላሽ እየተሰጣቸው ድርሰት የመጻፍ ልምምድ በማድረጋቸው ከሙከራው በኋላ ሶስቱ የሙከራ ቡድኖች ለምጋቤ ምላሽ መስጫ ዘዴዎቹ ያላቸውን አመለካከት መፈተሽ አስፈላጊ ነው። ይህ ደግሞ ወደቀጣዩ ሁለተኛ መሰረታዊ ጥያቄ የሚያሸጋግር ይሆናል።

ሁለተኛው የጥናቱ መሰረታዊ ጥያቄም ድርሰት ከመጻፍ ልምምዱ በኋላ የሙከራ ቡድኖቹ ለምጋቤ ምላሽ መስጫ ዘዴዎቹ ባላቸው አመለካከት መካከል ልዩነት አለ? የሚል ሲሆን መላምቱ፣ ድርሰት ከመጻፍ ልምምዱ በኋላ የሙከራ ቡድኖቹ ለምጋቤ

ምላሽ መስጫ ዘዴዎቹ ባላቸው አመለካከት መካከል ጉልህ ልዩነት የለም የሚል ነበር። መላምቱን ለመፈተሽና ጥያቄውን ለመመለስም መረጃው በገላጭና በድምዳሜያዊ ስታትስቲክስ ተተንትኗል፤ ውጤቱም እንደሚከተለው በሰንጠረዥ 4.15 እና 4.16 ተመልክቷል።

ሰንጠረዥ 4.15

የሙከራ ቡድኖቹ የጽሁፍ መጠይቅ አማካይ ውጤቶች ንጽጽር በገላጭ ስታትስቲክስ

ቡድኖች	የናሙና ብዛት (N)	አማካይ ውጤት (M)	መደበኛ ልይይት (SD)	መደበኛ የአማካይ ስህተት
ቡድን ሀ	48	40.81	3.27	0.47
ቡድን ለ	46	39.52	4.26	0.63
ቡድን ሐ	44	42.98	4.29	0.65

በሰንጠረዥ 4.15 የቀረበው መረጃ ከሶስቱ የሙከራ ቡድኖች በጽሁፍ መጠይቅ የተገኙ አማካይ ውጤቶችና መደበኛ ልይይቶቹን የሚያሳይ ነው። አማካይ ውጤቶቹም በቅደም ተከተል 40.81፣ 39.52 እና 42.98 አማካይ ውጤቶች ተመዝግበዋል። የመደበኛ ልይይት ውጤቶቹም በቅደም ተከተል 3.27፣ 4.26 እና 4.29 ሆኗል (አባሪ ሠ ን ይመልከቱ)።

የሶስቱ ቡድኖች አማካይ ውጤቶችም በንጽጽር ሲታዩ ቡድን ሐ ከቡድን ሀ በ2.17 አማካይ ውጤት ብልጫ ያሳየ ሲሆን ከቡድን ለ ደግሞ በ3.46 አማካይ ውጤት ከፍ ብሎ ታይቷል። እንዲሁም ቡድን ሀ ከቡድን ለ ጋር ሲነጻጸር በ1.29 የአማካይ ውጤት ልዩነት ፈጥሯል።

ከላይ ከቀረበው ትንተና መረዳት የሚቻለው በድህረ ትምህርት የአመለካከት የጽሁፍ መጠይቅ አማካይ ውጤት የቡድን ሐ ተማሪዎች አማካይ ውጤት ከቡድን

ሀ እና ከቡድን ለ አማካይ ውጤት ከፍ ያለው መሆኑን ነው። ይሁን እንጂ በመካከላቸው ስላለው የጉልህነት ደረጃ እርግጠኛ ለመሆን ድምዳሜያዊ ስታቲስቲክስ መጠቀም ስለሚያስፈልግ በሰንጠረዥ 4.16 እንደተመለከተው በነጠላ ልይይት ትንተና ተግባራዊ ሆኗል።

ሰንጠረዥ 4.16

የሙከራ ቡድኖቹ የጽሁፍ መጠይቅ አማካይ ውጤቶች ልዩነት በነጠላ ልይይት ትንተና

ቡድኖች	ናሙና (N)	አማካይ ውጤት (M)	መደበኛ ልይይት (SD)	የነጻነት ደረጃ (df)	የልይይት ዋጋ (F)	ጉልህነት (Sig.)
ቡድን ሀ	48	40.81	3.27	2,135	8.742	0.000**
ቡድን ለ	46	39.52	4.26			
ቡድን ሐ	44	42.98	4.29			

**P < 0.01

ሰንጠረዥ 4.16 የሙከራ ቡድኖቹ በጽሁፍ መጠይቅ አማካይ ውጤቶች መካከል ጉልህ የአመለካከት ልዩነት መኖሩን ያሳያል። መረጃው በነጠላ ልይይት ትንተና ተሰልቶ ውጤቱ ጉልህ ልዩነት መኖሩን (F= 8.742, df= 2,135, P < 0.01) አሳይቷል። ይህም ሶስቱ የሙከራ ቡድኖች ቅርጽ ተኮር፣ ይዘት ተኮርና ቅርጽና ይዘት ተኮር ምጋቤ ምላሽ እየተሰጣቸው ድርሰት የመጻፍ ልምምድ ካደረጉ በኋላ በቡድኖቹ መካከል ጉልህ የሆነ የአመለካከት ልዩነት መኖሩን ያሳያል።

በቡድኖቹ አማካይ ውጤቶች መካከል ጉልህ ልዩነት እንዳለ በመታወቁ በየትኞቹ ቡድኖች መካከል የጎላ የአመለካከት ልዩነት እንደተፈጠረ ለመለየት በፖስት ሆክ እሴቶች ቴስት የአማካይ ውጤቶች ንጽጽር ማድረግ አስፈላጊ ሆኖ ተገኝቷል። ከሶስቱ የሙከራ ቡድኖች በጽሁፍ መጠይቅ የተገኙት አማካይ ውጤቶች ንጽጽርም ከዚህ ቀጥሎ በሰንጠረዥ 4.17 ቀርቦዋል።

ሰንጠረዥ 4.17

የሙከራ ቡድኖቹ የጽሁፍ መጠይቅ አማካይ ውጤቶች ንጽጽር በፓስት ሆክ እስችፍ

<i>ቡድኖች</i>	<i>ቡድን</i>	<i>የአማካይ ውጤት ልዩነት</i>	<i>ጉልህነት (Sig.)</i>
ቡድን ሀ	ለ	1.29	0.290
	ሐ	-2.17*	0.035*
ቡድን ለ	ሀ	-1.29	0.290
	ሐ	-3.46*	0.000**
ቡድን ሐ	ሀ	2.17*	0.035*
	ለ	3.46*	0.000**

*p < 0.05.

**P < 0.01.

ሰንጠረዥ 4.17 በሶስቱ የሙከራ ቡድኖች መካከል በየትኞቹ ቡድኖች ላይ ጉልህ የአመለካከት ልዩነት እንደተፈጠረ ለማወቅ በፓስት ሆክ እስችፍ ቴስት የአማካይ ውጤቶች ንጽጽር መደረጉን ያመለክታል። በንጽጽሩ መሰረትም የቡድን ሐ ተማሪዎች ከቡድን ሀ ተማሪዎች በ2.17 አማካይ ውጤት ብልጫ በማምጣት እና በP<0.05 የጉልህነት ውጤት በማሳየት ጉልህ ልዩነት ሊፈጥሩ ችለዋል። በተመሳሳይ የቡድን ሐ ተማሪዎች ከቡድን ለ ተማሪዎች በ3.46 አማካይ ውጤት ልቆ በመታየት በP < 0.01 ጉልህ የአመለካከት ልዩነት ሊፈጥሩ ችለዋል። እንዲሁም የቡድን ሀ አማካይ ውጤት ከቡድን ለ አማካይ ውጤት ጋር ሲነጻጸር በ1.29 አማካይ ውጤት ልዩነት ያሳየ ሲሆን የጉልህነት ውጤቱ P= 0.290 ሆኗል። ይህ ውጤትም በቡድን ሀ ተማሪዎች አማካይ ውጤት እና በቡድን ለ ተማሪዎች አማካይ ውጤት መካከል የተወሰነ የአማካይ ውጤት ልዩነት ያላቸው ቢሆንም በሁለቱ ቡድኖች መካከል በአመለካከታቸው ላይ ጉልህ ልዩነት አለመኖሩን ውጤቱ አመለክቷል።

በትንተናው ውጤት መሰረትም ድርሰት ከመጻፍ ልምምዱ በኋላ የሙከራ ቡድኖቹ ለምጋቤ ምላሽ መስጫ ዘዴዎቹ ባላቸው አመለካከት መካከል ልዩነት አለ? የሚለው የጥናቱ መሰረታዊ ጥያቄ ተፈትሾ ተማሪዎች ለቅርጽና ይዘት ተኮር ምጋቤ ምላሽ ያላቸውን አመለካከት ከፍ ለማድረግ የሚያስችል መሆኑ ተረጋግጧል። እንዲሁም ድርሰት ከመጻፍ ልምምዱ በኋላ የሙከራ ቡድኖቹ ለምጋቤ ምላሽ መስጫ ዘዴዎቹ ባላቸው አመለካከት መካከል ጉልህ ልዩነት የለም የሚለው አልቦ መላምት ውድቅ ሲሆን ድርሰት ከመጻፍ ልምምዱ በኋላ የሙከራ ቡድኖቹ ለምጋቤ ምላሽ መስጫ ዘዴዎቹ ባላቸው አመለካከት መካከል ጉልህ ልዩነት አላቸው የሚለው ተለዋጭ መላምት ተቀባይነት አግኝቷል።

4.2 የዋናው ጥናት ውጤት ማብራሪያ

የዚህ ጥናት ዋና ትኩረት የጥናቱን ሁለት መሰረታዊ ጥያቄዎች መመለስ ነበር። ጥያቄዎቹን ለመመለስም መረጃዎቹ በቅድመ ትምህርትና በድህረ ትምህርት ድርሰት በመጻፍ ችሎታ ፈተናዎች እና በጽሁፍ መጠይቅ አማካኝነት ተሰብስበው በነጠላ ልይይት ትንተና (One Way ANOVA)፣ በፖስት ሆክ እስኞፍ (Post-hoc-Scheffe) እና በጥንድ ናሙና ቲ-ቴስት (paired Samples t-test) በአማካይ ውጤቶች ተተንትነዋል። የተገኙት ውጤቶችም ቀደም ሲል በምእራፍ ሁለት በ2.8.3 ስር ቅርጽ ተኮር፣ ይዘት ተኮርና ቅርጽና ይዘት ተኮር ምጋቤ ምላሾች የተማሪዎችን ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ለማሻሻል ያላቸውን ሚና/ውጤታማነት ለማረጋገጥ የተሰሩ የቀደምት ጥናት ውጤቶች ከዚህ ጥናት ውጤት ጋር ያላቸው ተመሳሳሪና ተቃራኒ በጥልቀት ተዳሰዋል።

በዚህ መሰረት የጥናቱ የመጀመሪያ መሰረታዊ ጥያቄ ከሶስቱ ምጋቤ ምላሾች በተማሪዎች ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ላይ ይበልጥ ተጽእኖ ያለው የትኛው ነው? የሚል ሲሆን ጥያቄውን ለመመለስም መረጃው በገላጭና በድምዳሜያዊ ስታትስቲክስ፣ በነጠላ ልይይት ትንተና እና በፖስት ሆክ እስኞፍ ተተንትኗል።

መረጃውም ተተንትኖ የተገኘው ውጤት እንዳሳየው ቅርጽ ተኮር፤ ይዘት ተኮርና ቅርጽና ይዘት ተኮር ምጋቤ ምላሽ እየተሰጣቸው ድርሰት የመጻፍ ልምምድ ያደረጉ ተማሪዎች በድህረ ትምህርት ድርሰት በመጻፍ ችሎታቸው ላይ ጉልህ (ሰንጠረዥ 4.7) ልዩነት መኖሩ ተረጋግጧል።

ከዚህ አንጻር በድህረ ትምህርት ድርሰት በመጻፍ ችሎታ በቡድኖቹ አማካይ ውጤቶች መካከል ጉልህ ልዩነት እንዳለ በመታወቁ በየትኞቹ ቡድኖች መካከል የነላ ድህረ ትምህርት ድርሰት የመጻፍ ችሎታ የውጤት ልዩነት እንደተፈጠረ ለመለየት በፖስት ሆክ ቴስት የአማካይ ውጤቶች ንጽጽር ተደርጓል።

በተደረገው ንጽጽርም የቡድን ሐ ተማሪዎች አማካይ ውጤት ከቡድን ሀ እና ከቡድን ለ ተማሪዎች አማካይ ውጤት ጋር ሲነጻጸር በድህረ ትምህርት ድርሰት በመጻፍ ችሎታቸው ላይ ጉልህ (ሰንጠረዥ 4.8) ልዩነት ማሳየታቸውም ተረጋግጧል።

የትንተናውን ውጤት መሰረት በማድረግም ከሶስቱ ምጋቤ ምላሾች በተማሪዎች ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ላይ ይበልጥ ተጽእኖ ያለው የትኛው ነው? የሚለው የጥናቱ መሰረታዊ ጥያቄ ተፈትሾ ቅርጽና ይዘት ተኮር ምጋቤ ምላሽ የተማሪዎችን ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ለማሻሻል ያለው ተጽእኖ የተሻለ ሆኖ ተገኝቷል።

ይህንንም ይበልጥ ለማረጋገጥ እያንዳንዱ ቡድን በቅድመ ትምህርትና በድህረ ትምህርት ድርሰት የመጻፍ ችሎታ አማካይ ውጤቶች በማነጻጸር መፈተሽ አስፈላጊ ነው። በዚህ መሰረት ቅርጽ-ተኮር ምጋቤ ምላሽ እየተሰጣቸው ድርሰት የመጻፍ ልምምድ ያደረጉ ተማሪዎች በቅድመ ትምህርትና በድህረ ትምህርት አማካይ ውጤቶች መካከል ጉልህ ልዩነት መኖር/ አለመኖሩ ለማረጋገጥም መረጃው በጥንድ ናሙና ቲ ቴስት ተሰልቷል።

የትንተናው ውጤትም እንደሚያሳየው የድህረ ትምህርት ድርሰት የመጻፍ ችሎታ አማካይ ውጤት ከቅድመ ትምህርቱ ድርሰት የመጻፍ ችሎታ አማካይ ውጤት በልጦ ቢገኝም፤ ጉልህ ልዩነት እንዳላሳየ (ሰንጠረዥ 4.10) ተረጋግጧል።

በመሆኑም ቅርጽ ተኮር ምጋቤ ምላሽ የተማሪዎችን ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ለማሻሻል ያለው ሚና ተፈትሾ አዎንታዊ ውጤት እንደሌለው ለመረዳት ተችሏል።

የዚህ የጥናት ግኝትም ከSemke (1984)፣ Kepner (1991) እና Sheppard (1992) ቅርጽ ተኮር ምጋቤ ምላሽ በተማሪዎች ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ላይ ጉልህ መሻሻል እንዳላመጣ ካሳዩባቸው የጥናት ውጤቶች ጋር ተመሳሳይ ሆኖ ተገኝቷል። በተመሳሳይ Ferris (2004) በተማሪዎች ድርሰት ላይ ቅርጽ ተኮር ምጋቤ ምላሽ በተናጠል መስጠት የተማሪዎችን ድርሰት የመጻፍ ችሎታ አያሻሽልም ብለው የገለጹት ሀሳብም የዚህን ጥናት ውጤት ይደግፋል።

በአንጻሩ የዚህ የጥናት ግኝት ከFem et al (1998) እና Chandler (2003) የጥናት ውጤቶች ቅርጽ ተኮር ምጋቤ ምላሽ በተማሪዎች ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ላይ ጉልህ መሻሻል አሳይቷል ከሚሉት የጥናት ውጤቶች ጋር ደግሞ የሚቃረን ሆኗል። እንዲሁም Truscott (1996) ቅርጽ ተኮር ምጋቤ ምላሽ ጠቀሜታ የሌለው ብቻ ሳይሆን የትምህርቱን ሂደት የሚጎትት በመሆኑ ቅርጽ ተኮር ምጋቤ ምላሽ መስጠት የለበትም/ ከመጻፍ ትምህርት ላይ መወገድ አለበት ከሚለው የጥናት ውጤት ጋር ደግሞ ሙሉ ለሙሉ የሚቃረን ሆኗል። ምክንያቱም ቅርጽ ተኮር ምጋቤ ምላሽ እየተሰጣቸው ድርሰት የመጻፍ ልምምድ ሲያደርጉ የቆዩ ተማሪዎች ድርሰት በመጻፍ ችሎታቸው ላይ ጉልህ መሻሻል ባያሳዩም ከቅድመ ትምህርት ፈተናው በድህረ ትምህርት ፈተናው መሻሻል ያሳዩ በመሆናቸው ነው።

ከዚህም በተጨማሪ ከሶስቱ ቡድኖች ውስጥ ድርሰት በመጻፍ ችሎታቸው ላይ ጉልህ መሻሻል ያሳዩት ተማሪዎች ቅርጽና ይዘት ተኮር ምጋቤ ምላሽ የተሰጣቸው ሆነው መገኘታቸው ቅርጽ ተኮር ምጋቤ ምላሽ የተማሪዎችን ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ለማሻሻል የራሱ አስተዋጽኦ እንዳለው ጠቋሚ በመሆኑ ነው። ነገር ግን Truscott (1996) ቅርጽ ተኮር ምጋቤ ምላሽ ምንም አይነት ጠቀሜታ የለውም ብለው ድምዳሜ ላይ የደረሱት የጥናት ውጤቶችን በመመርመር ነው። ይሁን እንጂ የጥናት ውጤቶቹም ቢሆኑ አንድ አይነት ድምዳሜ ላይ የደረሱ ባለመሆናቸው ከዚህ ጥናት ውጤት ጋር ሙሉ ለሙሉ እንዲቃረን ያደርገዋል።

በተመሳሳይ ይዘት-ተኮር ምጋቤ ምላሽ እየተሰጣቸው ድርሰት የመጻፍ ልምምድ ያደረጉ ተማሪዎች በቅድመ ትምህርትና በድህረ ትምህርት አማካይ ውጤቶች መካከል ጉልህ ልዩነት መኖር/ አለመኖሩ ለማረጋገጥ መረጃው በጥንድ ናሙና ቲ ቴስት ተሰልፏል።

መረጃውም ተተንትኖ የተገኘው ውጤት እንደሚያሳየው የድህረ ትምህርቱ ድርሰት የመጻፍ ችሎታ አማካይ ውጤት ከቅድመ ትምህርቱ ድርሰት የመጻፍ ችሎታ አማካይ ውጤት በልጠ በገኝም፣ ጉልህ ልዩነት እንዳላሳየ (ሰንጠረዥ 4.12) ተረጋግጧል። ስለሆነም ይዘት ተኮር ምጋቤ ምላሽ የተማሪዎችን ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ለማሻሻል ያለው ሚና ተፈትሾ አዎንታዊ ውጤት እንደሌለው ለመገንዘብ ተችሏል።

የዚህ ጥናት ግኝትም ከFem et al. (1998) እና Chandler (2003) የጥናት ውጤቶች ይዘት ተኮር ምጋቤ ምላሽ በተማሪዎች ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ላይ ጉልህ መሻሻል ካላሳዩበት የጥናት ውጤቶች ጋር የሚስማማ ሆኗል። እንዲሁም Ferris and Roberts (2001) መምህራን የሚሰጡት ምጋቤ ምላሽ በአብዛኛው ቅርጽ ላይ ብቻ በማተኮሩ ይዘት ተኮር ምጋቤ ምላሽ በተማሪዎች ድርሰት ላይ ያለውን ተጽእኖ አነስተኛ እንዲሆን አድርጎታል በማለት የገለጹት ሀሳብ የዚህን ጥናት ውጤት የሚያጠናክር ይመስላል። ምክንያቱም መምህራን ቅርጽ ተኮር ምጋቤ ምላሽን ብቻ የሚጠቀሙ ከሆነ በተማሪዎች ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ላይ ጉልህ መሻሻል አያመጣም። በዚህ ጥናትም ቅርጽ ተኮርና ይዘት ተኮር ምጋቤ ምላሽ በተናጠል እየተሰጣቸው ድርሰት የመጻፍ ልምምድ ያደረጉ ተማሪዎች ድርሰት በመጻፍ ችሎታቸው ላይ ጉልህ መሻሻል አላሳዩምና። በአንጻሩ ደግሞ የጥናት ግኝቶች ይዘት ተኮር ምጋቤ ምላሽ በተማሪዎች ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ላይ ጉልህ መሻሻል ካሳዩበት ከSemke (1984)፣ Searle (1986)፣ Kepner (1991) እና Baghzou (2011) የጥናት ውጤቶች ጋር ይቃረናል።

ሌላው ቅርጽና ይዘት ተኮር (ቅንጅታዊ) ምጋቤ ምላሽ እየተሰጣቸው ድርሰት የመጻፍ ልምምድ ያደረጉ ተማሪዎች በቅድመ ትምህርትና በድህረ ትምህርት

አማካይ ውጤቶች መካከል ጉልህ ልዩነት መኖር/ አለመኖሩ ለመፈተሽም መረጃው በጥንድ ናሙና -ቲ ቴስት ተተንትኗል።

መረጃው ተተንትኖ የተገኘው ውጤት እንዳሳየውም ቅርጽና ይዘት ተኮር ምጋቤ ምላሽ እየተሰጣቸው ድርሰት የመጻፍ ልምምድ ያደረጉ ተማሪዎች የድህረ ትምህርቱ ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ፈተና አማካይ ውጤት፣ ከቅድመ ትምህርቱ ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ፈተና አማካይ ውጤት በልጦ ልዩነት እንዳሳየና ልዩነቱም ጉልህ እንደሆነ (ሰንጠረዥ 4.14) ተረጋግጧል። እንዲሁም የታየው የውጤት ልዩነት ጠንካራ የተጽእኖ ደረጃ (Effect size) እንዳለው ተረጋግጧል። ከዚህም ቅርጽና ይዘት ተኮር ምጋቤ ምላሽ የተማሪዎችን ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ለማሻሻል ያለው ሚና ከሌሎች ምጋቤ ምላሾች የተለየ ወይም የተሻለ አዎንታዊነት እንዳለው ለማየት ተችሏል።

ከዚህ ውጤት በመነሳትም በአማርኛ ቋንቋ ትምህርት ቅርጽና ይዘት ተኮር ምጋቤ ምላሽ እየሰጡ ድርሰት የመጻፍ ልምምድ ማድረግ በተማሪዎች ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ላይ ጉልህ የሆነ መሻሻል ያሳያል ብሎ መናገር ይቻላል። ይህ ልዩነት የተፈጠረው ከሙከራ ቡድኑ ውስጥ በቅርጽና ይዘት ተኮር ምጋቤ ምላሽ እየታዘቡ የመጻፍ ችሎታ እውቀታቸውን እንዴት አቀናጅተው መጠቀም እንደሚችሉ ተግባራዊ ግንዛቤ በማግኘታቸው ሊሆን ይችላል ቢባል ተጠየቃዊ ይሆናል።

እንዲሁም Ashwell (2000) ቅርጽና ይዘት ተኮር ምጋቤ ምላሽ ተማሪዎች ይዘትን፣ አደረጃጀትን፣ ሰዋስውን ወዘተ. የሚያካትት እንደሆነ እንዲገነዘቡና በመጻፍ ሂደቱ ከነዚህ ንኡሳን የመጻፍ ክህሎት ጋር እንዲተዋወቁ እና በሚያገኛቸው ምጋቤ ምላሾች በመታገዝም ድርሰት የመጻፍ ችሎታቸውን እንዲያሻሽሉ የማገዝ ፋይዳ እንዳለው አስረድተዋል። በዚህ ጥናትም ቅርጽና ይዘት ተኮር ምጋቤ ምላሽ እየተሰጣቸው ድርሰት የመጻፍ ልምምድ ያደረጉ ተማሪዎች ድርሰት የመጻፍ ችሎታቸው ከፍ ብሎ መገኘቱ በAshwell (2000) ከተገለጸው ሀሳብ ጋር ተመሳሳይ በሆነ የልምምድ ሂደት ማለፍ በመቻላቸው ነው ቢባል ምክንያታዊ ነው።

በአጭሩ ቅርጽና ይዘት ተኮር ምላሽ ያልተሰጣቸው ቡድኖች ማለትም ቅርጽ ተኮርና ይዘት ተኮር ምጋቤ ምላሽ በተናጠል እየተሰጣቸው ድርሰት የመጻፍ ልምምድ ያደረጉ ቡድኖች ድርሰት በመጻፍ ችሎታቸው ላይ ጉልህ መሻሻል አለማሳየታቸው Hong (2004) ቅርጽና ይዘትን ያጣመረ ምጋቤ ምላሽ ያላገኙ ተማሪዎች ድርሰት በመጻፍ ችሎታቸው ላይ ጉልህ መሻሻል አያመጡም ብለው የገለጹት ሀሳብም የዚህን ጥናት ውጤት የሚያጠናክር ይመስላል።

ሌላው ለእነዚህ ቡድኖች ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ላይ ጉልህ ለውጥ አለማሳየት በምክንያትነት ሊጠቀስ የሚችለው የተማሪዎች ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ዳራዊ እውቀት ዝቅተኛ በሚሆንበት ጊዜ የተማሪዎችን ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ለማሻሻል ተማሪዎች ለሚጽፏቸው ድርሰቶች የሚሰጠው ምጋቤ ምላሽ ቅርጽና ይዘትን ያጣመረ ባለመሆኑ የዚህ እድል ተጠቃሚዎች ባለመሆናቸው ሊሆን ይችላል።

ከዚህም በተጨማሪ Silver and Lee (2007) በተማሪዎች ድርሰት ላይ ቅርጽና ይዘት ተኮር ምጋቤ ምላሽን በመጠቀም ተግባራዊ ማድረግ ተማሪዎች ሀሳባቸውን እንዴት ማፍለቅና ማደራጀት እንዳለባቸው እንዲገነዘቡ እና ቅርጽ ተኮር ስህተቶችንም እንዴት አድርገው ማስተካከል እንዳለባቸው ግንዛቤ በማግኘታቸው ድርሰት በመጻፍ ችሎታ ፈተናው ከፍተኛ ውጤት እንዲያመጡ ሊያግዛቸው ይችላል። በአንጻሩ ቅርጽ ተኮርና ይዘት ተኮር ምጋቤ ምላሽ በተናጠል የተሰጣቸው ቡድኖች ንኡሳን ድርሰት የመጻፍ ክህሎትን በአግባቡ ለመለየት የሚያስችል ግንዛቤ ባለማግኘታቸው ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ውጤታቸውን ዝቅተኛ እንዲሆን አድርጎት ሊሆን ይችላል።

በተለይም በዚህ ጥናት ቅርጽ ተኮርም ሆነ ይዘት ተኮር ምጋቤ ምላሽ እየተሰጣቸው ድርሰት የመጻፍ ልምምድ ሲያደርጉ የቆዩ ቡድኖች ድርሰት በመጻፍ ችሎታቸው ላይ ጉልህ መሻሻል አለማሳየታቸው ተማሪዎች ቅርጽና ይዘት ተኮር ምጋቤ ምላሽን በቅንጅት የሚያሳዩ ምጋቤ ምላሾች ባለማግኘታቸው እንዴት አድርገው አቀናጅተው እንደሚጠቀሙበት ተግባራዊ ግንዛቤ ባለማግኘታቸው እንደሆነ ጠቋሚ ነው።

የዚህ የጥናት ግኝትም ከቀደምት ጥናቶች ውስጥ ከTaylor (1981)፣ Fathman and Whalley (1990)፣ Keh (1990)፣ Jane (1997)፣ Song (1998)፣ Ashwell (2000) እና Fazio (2001) ቅርጽና ይዘት ተኮር ምጋቤ ምላሽ በተማሪዎች ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ላይ ጉልህ መሻሻል ካሳዩት የጥናት ውጤቶች ጋር ተደጋጋፊነት አሳይቷል።

ከዚህ ሀሳብ ጋር በተያያዘም Frodson (1991) በተማሪዎች ድርሰት ላይ ቅርጽ ተኮርና ይዘት ተኮር ምጋቤ ምላሽን በቅደም ተከተል መስጠት ምጋቤ ምላሹን ለመረዳት አስቸጋሪ ነው ብለው የገለጹት ሀሳብም የዚህን ጥናት ውጤት ይደግፋል ብሎ መናገር ይቻላል። ምክንያቱም ከተገለጸው ሀሳብ መገንዘብ እንደሚቻለው የተማሪዎችን ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ለማሻሻል ቅርጽና ይዘት ተኮር ምጋቤ ምላሽ መሰጠት ያለበት በቅደም ተከተል ሳይሆን በአንድ ጊዜ መሆን እንዳለበት የሚያመለክት በመሆኑ ነው። ይህ ደግሞ ድርሰትን በመማር ማስተማር ሂደት የምጋቤ ምላሹን ትኩረት ተመጣጣኝ በሆነ መንገድ ቅርጽና ይዘትን ያጣመረ እንዲሆን በማድረግ የተማሪዎችን ፍላጎትና አመለካከት ማስተካከል እንደሚቻል አመለካኝ ነው።

እንዲሁም Fathman and Whalley (1990) የተማሪው ድርሰት የሀሳብ አፍልቆትና አደረጃጀት ያሻውን ያህል ማራኪ ቢሆንም በድርሰቱ ውስጥ ከመጠን በላይ የቅርጽ ስህተት ካለ የመምህራንንም ሆነ የሌሎች አንባቢዎችን ስሜት ይጎዳል ብለው ከገለጹት ሀሳብ ጋርም ይደጋገፋል። ይህ ሀሳብም የሚያመለክተው ለተማሪዎች ድርሰት ምጋቤ ምላሽ ሲሰጥ ከይዘት በተጨማሪ ቅርጽ ላይም ምጋቤ ምላሽ መሰጠት እንዳለበት ጠቋሚ በመሆኑ ነው። ይህን ሀሳብም Ferris (1995a) ተማሪዎች የሚፈጽሟቸው ቅርጽ ተኮር ስህተቶች የተማሪዎችን ድርሰት አጠቃላይ ጥራት ዝቅ ከማድረግ አንጻር ከይዘት የበለጠ ትኩረትን የሚስቡ በመሆናቸው ቅርጽ ላይም ምጋቤ ምላሽ መሰጠት አለበት በማለት ያጠናክሩታል።

ከዚህም በተጨማሪ Park (2006) ይዘት ተኮር ምጋቤ ምላሽ በተማሪዎች ድርሰት ላይ ይዘቱና አደረጃጀቱ እንዲሻሻል የሚያደርግ ቢሆንም መምህራን ግን ከቅርጽ ተኮር ምጋቤ ምላሽ ውጪ ትኩረት ባለማድረጋቸው የተማሪዎች ድርሰት የመጻፍ

ችሎታ ዝቅተኛ እንዲሆን አንዱ ምክንያት ነው ብለው የገለጹት ሀሳብም የዚህን ጥናት ውጤት ያጠናክራል። ምክንያቱም ይህ ሀሳብ የሚያመለክተው በተማሪዎች ድርሰት ላይ የሚሰጥ ምጋቤ ምላሽ ቅርጽና ይዘት ተኮር ቢሆን የተማሪዎችን ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ለማሻሻል የተሻለ እንደሚሆን የሚጠቁም በመሆኑ ነው።

በአጠቃላይ ከላይ የቀረቡት የጥናት ውጤቶችም ሆኑ ገለጻዎች ከዚህ ጥናት ውጤት ጋር ተዛማጅነት አሳይተዋል። ምክንያቱም በዚህ ጥናት በተማሪዎች ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ላይ ጉልህ መሻሻል ያሳዩት ቡድኖች ቅርጽ ተኮርና ይዘት ተኮር ምጋቤ ምላሽ በተናጠል እየተሰጣቸው ድርሰት የመጻፍ ልምምድ ሲያደርጉ የቆዩ ቡድኖች ሳይሆኑ ቅርጽና ይዘትን ያጣመረ ምጋቤ ምላሽ እየተሰጣቸው ድርሰት የመጻፍ ልምምድ ሲያደርጉ የቆዩ ተማሪዎች ሆነው በመገኘታቸው ነው።

በአንጻሩ ደግሞ የጥናት ግኝቶች ቅርጽና ይዘት ተኮር ምጋቤ ምላሽ በተማሪዎች ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ላይ ጉልህ መሻሻል እንዳላመጣ ካሳዩት ከSemke (1984) እና Lee (1997) የጥናት ውጤቶች ጋር የሚቃረን ሆኗል። ይሁን እንጂ የSemke (1984) ጥናት በአጭር ሳምንት ውስጥ በተሰጠ አጭር ልምምድ ብሎም የአራሚዎች አስተማማኝነት (Inter-Rater-Reliability) ሳይሰላ የተገኘ ውጤት በመሆኑ በአንጻራዊነት በሰፊ ጊዜና የአራሚዎች አስተማማኝነት ተሰልቶ ከተገኘው ከዚህ ጥናት ውጤት ጋር እንዲቃረን ያደርገዋል። የLee (1997) ጥናትም ቢሆን በስድስት ሳምንት ውስጥ ለአስር ስድስት በተሰጠ አጭር ልምምድ የተገኘ ውጤት በመሆኑ ይህ ጥናት ከተካሄደበት የ12 ሳምንት ጊዜ ጋር ልዩነት እንዳለው ማጤን ይገባል።

እንዲሁም Zamel (1985) በተማሪዎች ድርሰት ላይ ቅርጽና ይዘት ተኮር ምጋቤ ምላሽን በአንድ ጊዜ መስጠት ጎጂ ነው ብለው ከገለጹት ሀሳብ ጋርም ተዛማጅ ሆኖ አልተገኘም። ነገር ግን ምሁሩ ቅርጽና ይዘት ተኮር ምጋቤ ምላሽን በአንድ ጊዜ መስጠት ጎጂ ነው ብለው ሲገልጹ የምጋቤ ምላሽ መስጫ ዘዴዎቹ የተማሪዎችን ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ለማሻሻል ያላቸውን ሚና በተመለከተ በሙከራ የተደገፈ ፍተሻ አላደረጉም። በመሆኑም ከዚህ ጥናት በሰፊ ጊዜና በበርካታ ተሳታፊዎች ትግበራ ከተገኘው ውጤት ጋር እንዲቃረን ያደርገዋል።

ሌላው የመጨረሻው ሁለተኛው የጥናቱ መሰረታዊ ጥያቄ ድርሰት ከመጻፍ ልምምዱ በኋላ የሙከራ ቡድኖቹ ለምጋቤ ምላሽ መስጫ ዘዴዎቹ ባላቸው አመለካከት መካከል ልዩነት አለ? የሚል ነበር፤ ይህን ጥያቄ ለመመለስም መረጃው በገላጭና ድምዳሜያዊ ስታትስቲክስ በነጠላ ልይይት ትንተናና በፖስት ሆክ እስኞቹ ተተንትኗል።

መረጃው ተተንትኖ የተገኘው ውጤት እንዳሳየውም ቅርጽና ይዘት ተኮር ምጋቤ ምላሽ በጥምረት እየተሰጣቸው ድርሰት የመጻፍ ልምምድ ያደረጉ የሙከራ ቡድኑ ተማሪዎች የጽሁፍ መጠይቅ አማካይ ውጤት ቅርጽ ተኮርና ይዘት ተኮር ምጋቤ ምላሽ በተናጠል እየተሰጣቸው ድርሰት የመጻፍ ልምምድ ካደረጉ ቡድኖች የጽሁፍ መጠይቅ አማካይ ውጤት (ሰንጠረዥ 4.16) በልጦ ልዩነት አሳይቷል። ልዩነቱም ጉልህ መሆኑ (ሰንጠረዥ 4. 17) ተረጋግጧል።

በመሆኑም ቅርጽና ይዘት ተኮር ምጋቤ ምላሽ ተማሪዎች ለምጋቤ ምላሽ መስጫ ዘዴው ያላቸውን አመለካከት ከፍ ለማድረግ ያለው ሚና ተፈትሾ አዎንታዊ ውጤት እንዳለው ለመረዳት ተችሏል። ይህ የውጤት ልዩነትም ቅርጽና ይዘትን ያጣመረ ምጋቤ ምላሽ ከቅርጽ ተኮርና ይዘት ተኮር ተናጠላዊ ምጋቤ ምላሽ በተለየ ወይም በተሻለ ሁኔታ አመለካከታቸውን ከፍ ለማድረግ የሚረዳ የምጋቤ ምላሽ መስጫ ዘዴ መሆኑን ያመላከተ ነው ማለት ይቻላል።

በሌላ አገላለጽ ቅርጽና ይዘት ተኮር ምጋቤ ምላሽ የተሰጠው ቡድን ከፍ ያለ አማካይ ውጤት ማስገኘቱም ቅርጽና ይዘት ተኮር ምጋቤ ምላሽ እየሰጡ መጻፍን ማለማመድ ተማሪዎች ለቅርጽና ለይዘት ተኮር ምጋቤ ምላሽ ባላቸው አመለካከት ላይ ጉልህ መሻሻል ያሳያል ማለት ነው። ከዚህም በተጨማሪ የሙከራ ቡድኑ ቅርጽና ይዘት ተኮር ምጋቤ ምላሽ መጠቀሙ ተማሪዎች ለምጋቤ ምላሽ መስጫ ዘዴው ያላቸው አመለካከት ከሌሎች ቡድኖች (ቅርጽ ተኮርና ይዘት ተኮር ምጋቤ ምላሽ በተናጠል ከተሰጣቸው) አማካይ ውጤቱ ጨምሯል።

ከዚህ ውጤት በመነሳት በአማርኛ ቋንቋ ትምህርት ቅርጽና ይዘት ተኮር ምጋቤ ምላሽ እየሰጡ ድርሰት የመጻፍ ክሂልን ማለማመድ ተማሪዎች ለቅርጽና ይዘት

ተኮር ምጋቤ ምላሽ ያላቸው አመለካከት አዎንታዊ ነው ማለት ይቻላል። ይህም ልዩነት የተፈጠረው ቅርጽና ይዘት ተኮር ምጋቤ ምላሽ የተሰጣቸው ተማሪዎች ድርሰት የመጻፍ ችሎታቸውን ለማሻሻል ከቅርጽና ከይዘት አንጻር የሚሰጣቸውን ምጋቤ ምላሽ እንዴት አድርገው አቀናጅተው መጠቀም እንደሚችሉ ባገኙት ተግባራዊ ግንዛቤ በመጻፍ ሂደቱ ንቁ ተሳታፊ የሚያደርጓቸውን ተግባራት በማከናወናቸው ነው ቢባል ምክንያታዊ ይሆናል።

ሌላው ደግሞ ቅርጽና ይዘት ተኮር ምጋቤ ምላሽ እየተሰጣቸው ድርሰት የመጻፍ ልምምድ ያደረጉ ተማሪዎች ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ውጤታቸው መሻሻሉ የመጻፍ ግባቸውን ለማሳካት አስፈላጊ የሆኑ ጥረቶችን እንዲያደርጉ ለመገፋፋት የተሰጧቸው ምጋቤ ምላሾች በመጻፍ ሂደቱ የሚገጥሟቸውን መሰናክሎች ለመፍታት የሚያስችሉ ሆነው ሊሆን ይችላል።

ይህ የጥናት ውጤትም Ferris (1995a)፣ Cohen (1987)፣ Enginarlar (1993)፣ Hyland (2003) እና Hong (2004) ተማሪዎች ድርሰቶቻቸውን አስመልክቶ የሚሰጣቸው ምጋቤ ምላሽ ቅርጽና ይዘት ተኮር ቢሆን እንደሚመርጡ/ለቅርጽና ይዘት ተኮር ምጋቤ ምላሽ አዎንታዊ አመለካከት እንዳላቸው በጥናታቸው ካገኙት የጥናት ውጤቶች ጋር ተደጋጋፊ ሆኖ ተገኝቷል።

በተመሳሳይ የLeki (2006) የጥናት ውጤትም ተማሪዎች ለድርሰቶቻቸው የሚሰጧቸውን ምጋቤ ምላሾች በተመለከተ 55% ይዘት ተኮር ምጋቤ ምላሽ እንዲሰጣቸው ሲፈልጉ 45% ደግሞ ቅርጽ ተኮር ምጋቤ ምላሽ እንዲሰጣቸው መፈለጋቸውን ያሳያል። ይህ ውጤትም የሚያመለክተው ተማሪዎች ቅርጽና ይዘት ተኮር ምጋቤ ምላሽ እንዲሰጣቸው መፈለጋቸውን የሚያሳይ በመሆኑ ከዚህ ጥናት ውጤት ጋርም ተዛማጅ መሆኑን አመለካኝ ነው ማለት ይቻላል።

ከዚህም በተጨማሪ Lee (2008b) ከፍተኛ ችሎታ ያላቸውም ሆኑ ዝቅተኛ ችሎታ ያላቸው ተማሪዎች ቅርጽና ይዘት ተኮር ምጋቤ ምላሽ እንዲሰጣቸው መፈለጋቸውን በጥናታቸው ካረጋገጡት ውጤት ጋርም ተመሳሳይ ሆኖ ተገኝቷል። ስለዚህ እነዚህ የጥናት ውጤቶች በተማሪዎች ድርሰት ላይ ምጋቤ ምላሽ በምንሰጥበት ጊዜ

የተማሪዎችን ፍላጎት ያማከለ እንዲሆን ቅርጽና ይዘት ተኮር ምጋቤ ምላሽ መስጠት ተገቢ እንደሆነ ያመለክታል። ከዚህ የጥናት ውጤት ግኝት በመነሳትም ቅርጽና ይዘት ተኮር ምጋቤ ምላሽ የተማሪዎችን አመለካከት ከፍ በማድረግ ስነ-ምግባር ተግባራዊ አንድምታ እንዳለው መረዳት ይቻላል። ምክንያቱም የምጋቤ ምላሽ መስጫ ዘዴው በአግባቡ ተግባራዊ ከተደረገ ተማሪዎች ለምጋቤ ምላሽ መስጫ ዘዴው ያላቸውን አመለካከት በማሻሻል በኩል ከቅርጽ ተኮርና ከይዘት ተኮር ተናጠላዊ ምጋቤ ምላሽ በተሻለ ሁኔታ ጉልህ አስተዋጽኦ ማበርከቱን ውጤቱ አሳይቷል።

በተቃራኒው LaLande (1982) የተማሪዎች የምጋቤ ምላሽ ምርጫ በተደጋጋሚ በሚሰጠው የተወሰነ የምጋቤ ምላሽ አይነት ላይ ያተኮረ ይሆናል ማለትም መምህሩ በተደጋጋሚ ቅርጽ ላይ ምጋቤ ምላሽ የሚሰጣቸው ከሆነ የተማሪዎቹ ምርጫም ሁል ጊዜ ቅርጽ ላይ የሚያተኩር ይሆናል ከሚለው የጥናት ውጤት ጋር ደግሞ ተዛማጅ ሆኖ አልተገኘም። በተመሳሳይ ከCohen and Cavacanti (1990) ለተማሪዎች ድርሰት የሚሰጥ ምጋቤ ምላሽን በተመለከተ አብዛኞቹ ተማሪዎች ለቅርጽ ተኮር ምጋቤ ምላሽ አዎንታዊ አመለካከት አላቸው ካሉት የጥናት ውጤት ጋርም የሚስማማ ሆኖ አልተገኘም።

በሌላ በኩል Alamis (2010) ተማሪዎች ለምጋቤ ምላሽ መስጫ ዘዴዎቹ ያላቸውን አመለካከት በተመለከተ ከይዘት ተኮር ምጋቤ ምላሽ እና ከቅርጽ ተኮር ምጋቤ ምላሽ ጋር አነጻጽረው ተማሪዎች ለይዘት ተኮር ምጋቤ ምላሽ አዎንታዊ አመለካከት አላቸው የሚለው የጥናት ውጤትም ከዚህ ጥናት ውጤት ጋር ተደጋጋሪነት የለውም።

በአጠቃላይ ቅርጽና ይዘት ተኮር ምጋቤ ምላሽ በአማርኛ ቋንቋ ትምህርት የተማሪዎችን ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ለማሻሻልና ተማሪዎች ለምጋቤ ምላሽ መስጫ ዘዴው ያላቸውን አመለካከት ከፍ ለማድረግ አዎንታዊ ውጤት ያለው በመሆኑ በመጻፍ ትምህርት ሂደት ተገቢው ትኩረት ተሰጥቶት ተግባራዊ ቢደረግ የተሻለ ውጤት ሊመጣ እንደሚችል ከተገኘው የመረጃዎቹ የትንተና ውጤት ለመገንዘብ ተችሏል።

ምእራፍ አምስት

ማጠቃለያ፣ መደምደሚያና አስተያየት

5.1 ማጠቃለያ

ይህ ጥናት ከቅርጽ ተኮር፣ ከይዘት ተኮርና ከቅርጽና ይዘት ተኮር ምጋቤ ምላሽ የተማሪዎችን ድርሰት የመጻፍ ችሎታ በማሻሻል ረገድ የትኛው የላቀ ሚና እንዳለው ለመመርመር አልሞ የተነሳ ሲሆን፣ አላማውን ከዳር ለማድረስ በጥናቱ የተመለሱት ጥያቄዎችና የተፈተሹት መላምቶች በቅደም ተከተል የሚከተሉት ነበሩ፡፡

በጥናቱ መልስ ያገኙ የምርምሩ መሰረታዊ ጥያቄዎች፡-

1. ከሶስቱ ምጋቤ ምላሾች በተማሪዎች ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ላይ ይበልጥ ተጽእኖ ያለው የትኛው ነው ?
2. ድርሰት ከመጻፍ ልምምዱ በኋላ የሙከራ ቡድኖቹ ለምጋቤ ምላሽ መስጫ ዘዴዎቹ ባላቸው አመለካከት መካከል ልዩነት አለ?

በጥናቱ የተፈተሹት የምርምሩ አልቦ መላምቶች፡-

1. ሶስቱ ምጋቤ ምላሾች የተማሪዎችን ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ለማሻሻል ባላቸው ተጽእኖ መካከል ጉልህ ልዩነት የላቸውም፡፡
2. ድርሰት ከመጻፍ ልምምዱ በኋላ የሙከራ ቡድኖቹ ለምጋቤ ምላሽ መስጫ ዘዴዎቹ ባላቸው አመለካከት መካከል ጉልህ ልዩነት የለም፡፡

ለእነዚህ የጥናቱ መሰረታዊ ጥያቄዎች ምላሽ ለመስጠትና መላምቶቹን ለመፈተሽ ጥናቱ በሚከተለው መንገድ ተከናውኗል፡፡

የጥናቱ ስልት በሶስት ቡድኖች ቅድመ ትምህርትና ድህረ ትምህርት ፍትነት መሰል የምርምር ንድፍ ላይ የተመሰረተ ነው፡፡ በዚህ መሰረትም ጥናቱን ለማከናወን

በአማራ ክልል፣ በሰሜን ሸዋ ዞን፣ በደብረ-በርሃን ከተማ ከሚገኙ አራት የመንግስት ሁለተኛ ደረጃ ትምህርት ቤቶች መካከል ባሶ ሁለተኛ ደረጃ ትምህርት ቤት በተራ እጣ ናሙና ስልት ተመርጧል። በተመረጠው ባሶ ሁለተኛ ደረጃ ትምህርት ቤት ከሚገኙ 14 የ9ኛ ክፍል የመማሪያ ምድቦች መካከል የሶስት ምድብ ተማሪዎች በክላስተር ንሞና ስልት ተመርጠዋል። ብዛታቸውም በየምድባቸው ሲታይ ምድብ ሀ 48፣ ምድብ ለ 46 እና ምድብ ሐ ደግሞ 44 ተማሪዎች የሚገኙ ሲሆን በጥቅሉ 138 ተማሪዎች በጥናቱ ተሳትፈዋል።

ለጥናቱ በመረጃ መሰብሰቢያነት ቅድመ ትምህርትና ድህረ ትምህርት ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ፈተናዎች እና የጽሁፍ መጠይቅ ተግባራዊ ሆነዋል። ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ፈተናዎቹና የጽሁፍ መጠይቁ በቋንቋ መምህራን፣ በስነልቦና ባለሙያዎች እና በጥናቱ አማካሪ ተገቢነታቸው ተፈትሟል። ከዋናው ጥናት በፊትም በሙከራ ጥናቱ ተፈትሸው ማሻሻያ ተደርጎባቸዋል። አስተማማኝነታቸውም በክሮንባክ አልፋ ተለክቶ ስምምነት ማግኘታቸው ከተረጋገጠ በኋላ ተቀባይነት አግኝተው፣ ተግባር ላይ እንዲውሉ ተደርጓል።

በመቀጠል የሶስቱም ምድብ ተማሪዎች ቅድመ ትምህርት ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ፈተና ተፈትነው የተገኙት ውጤቶች በነጠላ ልይይት ትንተና ተሰልተው በሶስቱ ቡድኖች መካከል ድርሰት የመጻፍ ችሎታቸው ላይ ጉልህ ልዩነት ባለመገኘቱ የሙከራ ቡድኖቹ በተራ እጣ ናሙና ስልት የተለዩ ሲሆን ምድብ ሀ, ቅርጽ ተኮር ምጋቤ ምላሽ እየተሰጣቸው ድርሰት የመጻፍ ልምምድ የሚያደርጉ፣ ምድብ ለ, ይዘት ተኮር ምጋቤ ምላሽ እየተሰጣቸው ድርሰት የመጻፍ ልምምድ የሚያደርጉ እና ምድብ ሐ, ደግሞ ቅርጽና ይዘት ተኮር ምጋቤ ምላሽ እየተሰጣቸው ድርሰት የመጻፍ ልምምድ የሚያደርጉ ሆነው ተለይተዋል።

ከዚያም ሶስቱም ምድቦች በትምህርት ቤቱ ውስጥ በማስተማር ላይ በሚገኘው በአጥኚዎ ስልጠና በተሰጠው አንድ የአማርኛ ቋንቋ መምህር በ12 ሳምንታት ውስጥ ለ24 ክፍለ ጊዜያት ድርሰት የመጻፍ ልምምድ አድርገዋል።

በመጨረሻም ሶስቱም ቡድኖች በባለሙያዎች በተገመገመውና በሙከራ ጥናቱ ተገቢነቱ በተፈተሸው ድህረ ትምህርት ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ፈተና ተፈትነዋል፤ ለምጋቤ ምላሽ መስጫ ዘዴዎቹ ያላቸውን አመለካከት ለማወቅም የጽሁፍ መጠይቅ ሞልተዋል። በእነዚህ በተለያዩ የመረጃ መሰብሰቢያ መሳሪያዎች የተሰበሰቡ መረጃዎች እንደየአግባብነታቸው እየታዩ በገላጭና በድምዳሜያዊ ስታትስቲክሶች ተተንትነዋል።

ከውጤት ትንተናውም መረዳት እንደሚቻለው ቅርጽና ይዘት ተኮር ምጋቤ ምላሽ በጥምረት እየተሰጣቸው ድርሰት የመጻፍ ልምምድ ያደረጉ የሙከራ ቡድን ተማሪዎች ድህረ ትምህርት ድርሰት የመጻፍ ችሎታ አማካይ ውጤት ቅርጽ ተኮርና ይዘት ተኮር ምጋቤ ምላሽ በተናጠል እየተሰጣቸው ድርሰት የመጻፍ ልምምድ ካደረጉ የሙከራ ቡድን ተማሪዎች ድህረ ትምህርት ድርሰት የመጻፍ ችሎታ አማካይ ውጤት በጉልህ ልዩነትና በጠንካራ የልዩነት ደረጃ በልጠው ታይተዋል። እንዲሁም ቅርጽና ይዘትን ያጣመረ ምጋቤ ምላሽ እየተሰጣቸው ድርሰት የመጻፍ ልምምድ ያደረጉ የሙከራ ቡድን ተማሪዎች የጽሁፍ መጠይቅ አማካይ ውጤት ቅርጽ ተኮርና ይዘት ተኮር ምጋቤ ምላሽ በተናጠል እየተሰጣቸው ድርሰት የመጻፍ ልምምድ ካደረጉ የሙከራ ቡድን ተማሪዎች የጽሁፍ መጠይቅ አማካይ ውጤት የበለጠ መሆኑን አመለክቷል።

በአጠቃላይ የጥናቱ ውጤት ያሳየው ቅርጽና ይዘት ተኮር (ቅርጽና ይዘትን ያጣመረ) ምጋቤ ምላሽ የተማሪዎችን ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ለማሻሻልና ተማሪዎች ለምጋቤ ምላሽ መስጫ ዘዴው ያላቸውን አመለካከት ከፍ ለማድረግ ከሌሎቹ የምጋቤ ምላሽ መስጫ ዘዴዎች በተለየ ሁኔታ ከፍተኛ አስተዋጽኦ ያለው መሆኑን ነው። ይህን ውጤት መነሻ በማድረግም ከዚህ ቀጥሎ መደምደሚያ፣ አስተያየቶችና ተጨማሪ የምርምር ርእሰ ጉዳዮች ቀርበዋል።

5.2 መደምደሚያ (Conclusion)

በጥናቱ አነሳሽ ምክንያት ላይ እንደተጠቀመው የሁለተኛ ደረጃ ትምህርት ቤት ተማሪዎች ድርሰት በመጻፍ ችሎታቸው ላይ ችግሮች ታይተዋል። በአማርኛ

ቋንቋ ትምህርት ችግሮቹን ለማቃለል ከሚያስችሉ የምጋቤ ምላሽ መስጫ ዘዴዎች ውስጥ አንዱ ቅርጽና ይዘት ተኮር ምጋቤ ምላሽ በመስጠት የመጻፍ ክሂልን ማስተማር ሆኗል። ምክንያቱም ቅርጽና ይዘት ተኮር ምጋቤ ምላሽን በመጠቀም የመጻፍ ትምህርትን ማስተማር የተማሪዎችን ድርሰት የመጻፍ ችሎታ በማሻሻል በኩል ተጨባጭ ለውጥ ማምጣት በመቻሉ ነው። በመሆኑም የጥናቱን የውጤት ትንተናና ማብራሪያ መሰረት በማድረግ ከሚከተሉት መደምደሚያዎች ላይ ተደርጏል።

በአማርኛ ቋንቋ ትምህርት ቅርጽ ተኮርና ይዘት ተኮር ምጋቤ ምላሽ በተናጠል እየተሰጣቸው ድርሰት የመጻፍ ልምምድ ያደረጉ ቡድኖች ድርሰት የመጻፍ ችሎታቸው ከቅድመ ትምህርቱ ይልቅ በድህረ ትምህርቱ መሻሻል ያሳዩ በመሆናቸው ሁለቱ የምጋቤ ምላሽ መስጫ ዘዴዎች የተማሪዎችን ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ለማሻሻል የየራሳቸው አስተዋጽኦ እንዳላቸው አመላካች ቢሆንም ቅርጽ ተኮርም ሆነ ይዘት ተኮር ምጋቤ ምላሽ በተናጠል/ለየብቻ በመሰጠታቸው በተማሪዎች ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ላይ ጉልህ መሻሻል አላሳዩም። ስለዚህ መጻፍን በማስተማር ሂደት ያላቸውን አስተዋጽኦ ከግምት ውስጥ ባስገባ መልኩ በተናጠል ሳይሆን በቅንጅት ተግባር ላይ ቢውሉ መልካም ነው የሚል አንድምታን ያሳያል።

በአማርኛ ቋንቋ ትምህርት ተማሪዎች ቅርጽና ይዘት ተኮር ምጋቤ ምላሽ እየተሰጣቸው ድርሰት የመጻፍ ልምምድ በማድረጋቸው ድርሰት የመጻፍ ችሎታቸውን በጉልህ ደረጃ አሻሽሏል፤ የተጽእኖ ደረጃውም ከፍተኛ ነው። ምክንያቱም በቅርጽና በይዘት ላይ በተናጠል ምጋቤ ምላሽ ከተሰጣቸው ቡድኖች ይልቅ ቅርጽና ይዘት ተኮር ምጋቤ ምላሽ እየተሰጣቸው ድርሰት የመጻፍ ልምምድ ያደረጉ ተማሪዎች ድርሰት የመጻፍ ችሎታቸው ላይ ጉልህ መሻሻል አሳይተዋል። ይህም ቅርጽና ይዘት ተኮር ምጋቤ ምላሽ ድርሰት ከመጻፍ ክሂል ጋር ጥብቅ ትስስር ያለው መሆኑን ስለሚያሳይ መጻፍን በማስተማር ተግባር ላይ ቢውልና በስፋት ቢሰራበት ተገቢ ነው የሚል አንድምታን ያሳያል።

ቅርጽና ይዘት ተኮር ምጋቤ ምላሽ እየተሰጣቸው ድርሰት የመጻፍ ልምምድ ሲያደርጉ በተሰጧቸው ድጋፎች የተማሪዎችን ድርሰት የመጻፍ ችሎታ በማሻሻል ተማሪዎች ለቅርጽና ይዘት ተኮር ምጋቤ ምላሽ ያላቸው አመለካከት ከፍ ብሏል። ለዚህም ምክንያቱ ቅርጽና ይዘት ተኮር ምጋቤ ምላሽ እየተሰጣቸው ድርሰት የመጻፍ ልምምድ ያደረጉ ተማሪዎች ድርሰት በመጻፍ ችሎታ አማካይ ውጤታቸው ላይ ላቅ ያለ መሻሻል ማሳየቱ ተማሪዎች ለምጋቤ ምላሽ መስጫ ዘዴው ያላቸውን አመለካከት ለማሳደግ የላቀ ድርሻ ያለው በመሆኑ ነው። ስለዚህ መጻፍን በማስተማር ተማሪዎች ለምጋቤ ምላሽ መስጫ ዘዴው ያላቸውን አመለካከት ከፍ ለማድረግ ተግባር ላይ ቢውልና በስፋት ቢሰራበት ጥሩ ነው የሚል አንድምታ አለው።

በአጠቃላይ በዚህ ጥናት ቅርጽና ይዘትን ያጣመረ ምጋቤ ምላሽ የተማሪዎችን ድርሰት የመጻፍ ችሎታ በማሻሻል ረገድ ከቅርጽ ተኮርና ከይዘት ተኮር ምጋቤ ምላሽ የበለጠ አቅም ስላለው ተተግባሪነቱ ቦታ ቢሰጠው ከሚል መደምደሚያ ላይ መድረስ ተችሏል።

5.3. አስተያየት (Recommendation)

የዚህ ጥናት መሰረታዊ ጥያቄዎች ተመልሰውና መላምቶቹ ተረጋግጠው በጥናቱ የተደረሰባቸውን መደምደሚያዎች መሰረት በማድረግ የሚከተሉት ስነ-ትምህርታዊ አስተያየቶች እና ተጨማሪ የምርምር ርዕስ ጉዳዮች ተጠቁመዋል።

1ኛ. በዚህ ጥናት ውጤት የሙከራ ቡድኑ ቅርጽና ይዘት ተኮር ምጋቤ ምላሽ እየተሰጣቸው ድርሰት የመጻፍ ልምምድ ካደረጉ በኋላ በድህረ ትምህርት ድርሰት በመጻፍ ችሎታ አማካይ ውጤታቸው ቅርጽ ተኮርና ይዘት ተኮር ምጋቤ ምላሽ በተናጠል እየተሰጣቸው ድርሰት የመጻፍ ልምምድ ካደረጉ ቡድኖች ድህረ ትምህርት ድርሰት የመጻፍ ችሎታ አማካይ ውጤት በከፍተኛ ሁኔታ ጨምሮ ታይቷል። በመሆኑም የተማሪዎችን ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ለማሻሻል የመጻፍ ክሂል ስርአተ ትምህርት አዘጋጆች፣ የመጻፍ ክሂል መምህራንና ተማሪዎች ስለ ቅርጽና ይዘት ተኮር ምጋቤ ምላሽ ስልጠና ወስደው ዘዴውን በመማር ማስተማር

ሂደት ተግባራዊ የሚሆንበት ምቹ ሁኔታ በሚመለከታቸው አካላት እንዲፈጠር ማድረግ ያስፈልጋል።

2ኛ. በዚህ ጥናት ውጤት ቅርጽ ተኮርና ይዘት ተኮር ምጋቤ ምላሽ በተናጠል እየተሰጣቸው ድርሰት የመጻፍ ልምምድ ያደረጉ ቡድኖች በድህረ ትምህርት ድርሰት በመጻፍ ችሎታቸው ላይ ጉልህ መሻሻል አላሳዩም። ለዚህም ቅርጽ ተኮርና ይዘት ተኮር ምጋቤ ምላሾች በተናጠል ሲሰጡ አስተዋጽኦቸው ዝቅተኛ እንደሆነ ለመረዳት ተችሏል። ስለዚህ ሁለቱን የምጋቤ ምላሽ መስጫ ዘዴዎች በተናጠል መስጠት የተማሪዎችን ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ለማሻሻል ያላቸው አስተዋጽኦ ዝቅተኛ እንደሆነ የመጻፍ ክሂል ስርአተ ትምህርት አዘጋጆች፣ የመጻፍ ክሂል መምህራንና ተማሪዎች ቅርጽ ተኮርና ይዘት ተኮር ምጋቤ ምላሾች በተናጠል መስጠት እንደሌለባቸው ስልጠና ቢሰጣቸው።

3ኛ. በዚህ ጥናት ውጤት የሙከራ ቡድኑ ተማሪዎች ቅርጽና ይዘት ተኮር ምጋቤ ምላሽ እየተሰጣቸው ድርሰት የመጻፍ ልምምድ ካደረጉ በኋላ በአመለካከት አማካይ ውጤታቸው ቅርጽ ተኮርና ይዘት ተኮር ምጋቤ ምላሽ በተናጠል እየተሰጣቸው ድርሰት የመጻፍ ልምምድ ካደረጉ ቡድኖች የአመለካከት አማካይ ውጤታቸው በከፍተኛ ሁኔታ ጨምሮ ታይቷል። ለዚህም ቅርጽና ይዘት ተኮር ምጋቤ ምላሽ ትልቅ አስተዋጽኦ እንዳለው ለመረዳት ተችሏል። ስለዚህ ቅርጽና ይዘት ተኮር ምጋቤ ምላሽን የሚመለከት ስልጠና ለመጻፍ ክሂል መምህራን፣ ለተማሪዎችና ለስርአተ ትምህርት/ መርሀ ትምህርት አዘጋጆች የሚሰጥበትና የምጋቤ ምላሽ መስጫ ዘዴው ተግባራዊ የሚሆንበት ሁኔታ በሚመለከታቸው አካላት ቢመቻች፣ የ9ኛ ክፍል ተማሪዎች ለምጋቤ ምላሹ ያላቸውን አመለካከት ከፍ እንዲል ለማድረግ ያስችላል።

4ኛ. መምህራን ለተማሪዎች ድርሰት ምጋቤ ምላሽ ከሰጡ በኋላ ክፍል ውስጥ ደግመው እንዲጽፉ ቢያደርጉ፣ እንዲሁም ጽሁፋዊ ምጋቤ ምላሽን እንደ ቃላዊ ምጋቤ ምላሽ ወዲያውኑ መስጠት ባይቻልም በተቻለ መጠን የታረመውን ጽሁፍ ለተማሪዎች በጊዜው/ ቶሎ ቢደርስ የሚሉ የመፍትሄ ሀሳቦች ተሰንዝረዋል።

5.4. ወደፊት መጠናት ያለባቸው ጉዳዮች

ከላይ የቀረቡት ስነ ትምህርታዊ መፍትሄዎች እንደተጠበቁ ሆነው የጥናቱ ግኝቶች ከዚህ የሰፊ አንድምታ እንዲኖራቸው በሚከተሉት ርእሰ ጉዳዮች ዙሪያ ተጨማሪ ጥናቶችን ማድረግ አስፈላጊ ነው።

1ኛ. የዚህ ጥናት ውጤት ቅርጽ ተኮር፣ ይዘት ተኮርና ቅርጽና ይዘት ተኮር ምጋቤ ምላሽ እየተሰጠ የመጻፍ ትምህርትን በመማር በአንድ የክፍል ደረጃ በውስን የመማሪያ ምድቦች ብቻ ተተግብሮ የተገኘ ስለሆነ ውስንነት ስለሚኖረው ሌሎች ተመራማሪዎች በሌሎች የክፍል ደረጃዎችና በርከት ባሉ የጥናት ተሳታፊዎች ረዘም ላለ ጊዜ ተመሳሳይ የአጠናን ዘዴን ተከትለው ተጨማሪ ጥናት ቢያደርጉ የምጋቤ ምላሽ መስጫ ዘዴዎቹ በመጻፍ ትምህርት ውስጥ እየገጠሙ ያሉ ችግሮችን ከማቃለል አኳያ ያላቸውን ሚና በጥልቀት ለማወቅ ይጠቅማል።

2ኛ. በዚህ ጥናት የምጋቤ ምላሽ መስጫ ዘዴዎቹ የተፈተሹት በመጻፍ ክሂድ ትምህርት ውስጥ ብቻ በመሆኑ እንደ ንባብ ባሉ ሌሎች የአማርኛ ቋንቋ ክሂዶች ጭምር ሚናቸው በጥናት ቢፈተሽ፣ የምጋቤ ምላሽ መስጫ ዘዴዎቹን ክሂድ ዘለል ሽግግራዊ ፋይዳ ለማወቅ ያስችላል።

3ኛ. በዚህ ጥናት የተገኘው ውጤት በአማርኛ ቋንቋ ትምህርት አውድ ውስጥ ተግባራዊ በተደረገ ቅርጽ ተኮር፣ ይዘት ተኮርና ቅርጽና ይዘት ተኮር ምጋቤ ምላሽ እየተሰጣቸው ድርሰት የመጻፍ ትምህርትን በመማር ነው። በመሆኑም ሌሎች የኢትዮጵያ ቋንቋዎችን በማስተማር አውዶች ውስጥም የምጋቤ ምላሽ መስጫ ዘዴዎቹ የተማሪዎችን የመጻፍ ችግሮች ለመፍታት የሚኖራቸው ሚና ቢፈተሽ።

ዋቢዎች

ሀይላይ ተስፋዬ።(2003 ዓ.ም)። “በ2003 ዓ.ም የ9ኛ ክፍል የአማርኛ ቋንቋ መምህራን የክፍል ውስጥ የጽህፈት ትምህርት አቀራረብ ፍተሻ”፤ በአዲግራት ከተማ በሚገኙ ሁለት የግልና ሁለት የመንግስት ትምህርት ቤቶች የተካሄደ ንጽጽራዊ ጥናት። በአዲስ አበባ ዩኒቨርሲቲ ድህረ ምረቃ ትምህርት ቤት፤ በአማርኛ ማስተማር ለኤም. ኤ. ድግሪ ማሟያነት የቀረበ ጥናት። (ያልታተመ)።

መልካም ጋሻዬ።(2002 ዓ.ም)። “በኢትዮጵያ ቋንቋዎችና ስነ ጽሁፍ ትምህርት ክፍል የአማርኛ በሳል ድርሰት ሁለትን የሚማሩ ተማሪዎች በሚጽፏቸው ጽሁፎች ውስጥ ለሚፈጽሟቸው ሰዎች ስህተቶች የመምህራን ጽሁፍ ምጋቤ ምላሽ አተገባበር ፍተሻ፤ በባህር ዳር ዩኒቨርሲቲ ናሙናነት”። በአዲስ አበባ ዩኒቨርሲቲ ድህረ ምረቃ ትምህርት ቤት፤ በአማርኛ ማስተማር ለኤም. ኤ. ድግሪ ማሟያነት የቀረበ ጥናት። (ያልታተመ)።

ሰለሞን ተሰማ።(1987 ዓ.ም)። “የብጤ እርማት ተግባራዊነትና ውጤታማነት”። በአዲስ አበባ ዩኒቨርሲቲ ድህረ ምረቃ ትምህርት ቤት፤ በአማርኛ ማስተማር ለኤም. ኤ. ድግሪ ማሟያነት የቀረበ ጥናት። (ያልታተመ)።

በኢትዮጵያ ፌደራላዊ ዲሞክራሲያዊ ሪፐብሊክ ትምህርት ሚኒስቴር።(2004 ዓ.ም)። አማርኛ የተማሪ መጽሐፍ 9ኛ ክፍል። የአል-ጉራር አታሚና አሳታሚ ድርጅት።

በድሉ ዋቅጅራ።(1996 ዓ.ም)። በስነ ጽሁፍ ቋንቋን ማስተማር። አዲስ አበባ፤ ንግድ ማተሚያ ድርጅት።

ተሻገር አስማረ።(2001 ዓ.ም)። “የግል እርማት ስልት ውጤታማነት ጽሁፍን በመማር ማስተማር ሂደት፤ በአዲስ አበባ ዩኒቨርሲቲ የአንደኛ አመት/ ቅድመ ምረቃ መርሀ ግብር/ የአማርኛ ቋንቋና ስነጽሁፍ ተማሪዎች”። በአዲስ አበባ ዩኒቨርሲቲ ድህረ ምረቃ ትምህርት ቤት፤ በአማርኛ ማስተማር ለኤም. ኤ. ድግሪ ማሙያነት የቀረበ ጥናት። (ያልታተመ)።

ትምህርት ሚኒስቴር።(2006 ዓ.ም)። የአፍ መፍቻ ቋንቋ መርህ ትምህርት፡- ከ1ኛ-4ኛ ክፍል። ባህር ዳር፣ ትምህርት ሚኒስቴር።

ትግስት ታረቀኝ።(1998 ዓ.ም)። “በባህር ዳር ዩኒቨርሲቲ በኢትዮጵያ ቋንቋዎችና ስነ ጽሁፍ ትምህርት ክፍል የበሳል ድርሰት መምህራን የጽሁፍ ምጋቤ ምላሽ ትኩረት”። በአዲስ አበባ ዩኒቨርሲቲ ድህረ ምረቃ ትምህርት ቤት፣ በአማርኛ ማስተማር ለኤም. ኤ. ድግሪ ማሟያነት የቀረበ ጥናት። (ያልታተመ)።

አለማየሁ ፀጋዬ።(1986 ዓ.ም)። ”በዘጠንኛ ክፍል ተማሪዎች ድርሰት ውስጥ ዋና ዋና የስህተት አይነቶችና የስህተት ምንጮች ትንተና”። በአዲስ አበባ ዩኒቨርሲቲ ድህረ ምረቃ ትምህርት ቤት፣ በአማርኛ ማስተማር ለኤም. ኤ. ድግሪ ማሟያነት የቀረበ ጥናት። (ያልታተመ)።

አምሳሉ አክሊሊና ደምሴ ማናህሎት።(1982 ዓ.ም)። ጥሩ የአማርኛ ድርሰት እንዴት ያለ ነው። አዲስ አበባ፣ ኩራዝ አሳታሚ ድርጅት።

አስቻለው ቦጋለ።(2000 ዓ.ም)።“በአዲስ አበባ ከተማ አስተዳደር በሚገኙ ሶስት ከፍተኛ ሁለተኛ ደረጃ ትምህርት ቤቶች የጽህፈት ትምህርት አቀራረብና የማስተማሪያ ዘዴዎች ፈተሻ”። በአዲስ አበባ ዩኒቨርሲቲ ድህረ ምረቃ ትምህርት ቤት፣ በአማርኛ ማስተማር ለኤም. ኤ. ድግሪ ማሟያነት የቀረበ ጥናት። (ያልታተመ)።

አስካል ሚናዬ።(2001 ዓ.ም)።“ተማሪዎች ለሚጽፏቸው ድርሰቶች በመምህራን የሚሰጡ ምላሾች የመጻፍ ችሎታ በማሻሻል ረገድ ያለው ተጽእኖ”። በአዲስ አበባ ዩኒቨርሲቲ ድህረ ምረቃ ትምህርት ቤት፣ በአማርኛ ማስተማር ለኤም. ኤ. ድግሪ ማሟያነት የቀረበ ጥናት። (ያልታተመ)።

አበባው ይርጋ።(2004 ዓ.ም)። ተማሪዎች ለሚጽፏቸው ድርሰቶች፣ በመምህራን የሚሰጡ ምላሾች ድርሰት የመጻፍ ችሎታን በማሻሻል ረገድ ያላቸው ተጽእኖ። *Ethiopian Journal of Education, XXIV (2), 43 - 66.*

አብርሃ ጸጋዬ።(2002 ዓ.ም)።“የተማሪዎችን የመጻፍ ችሎታ ለማዳበር ከቃላዊና ከጽሁፋዊ ምጋቤ ምላሽ የትኛው የተሻለ እንደሆነ ለማወቅ የተደረገ ሙከራዊ

ጥናት፣ በአጼ ናኦድ አንደኛና ሁለተኛ ደረጃ ትምህርት ቤት ናሙናነት”። በአዲስ አበባ ዩኒቨርሲቲ ድህረ ምረቃ ትምህርት ቤት፣ በአማርኛ ማስተማር ለኤም. ኤ. ድግሪ ማሟያነት የቀረበ ጥናት። (ያልታተመ)።

እታለማሁ ታዬ።(2006 ዓ.ም)። “የ9ኛ ክፍል የአማርኛ ቋንቋ መምህራን በተማሪዎቻቸው የጽሁፍ መለማመጃ ላይ የሚሰጡት ጽሁፋዊ ምጋቤ ምላሽ ፍተሻ፣ በየካቲት 23 2ኛ ደረጃ ት/ቤት ተተኳሪነት”። በአዲስ አበባ ዩኒቨርሲቲ ድህረ ምረቃ ትምህርት ቤት፣ በአማርኛ ማስተማር ለኤም. ኤ. ድግሪ ማሟያነት የቀረበ ጥናት። (ያልታተመ)።

እንዳለ ተስፋዬ።(1992 ዓ.ም)። “በተማሪዎች ድርሰት ላይ የመምህራን ጽሁፋዊ ምጋቤ ምላሽ ሚና”። በአዲስ አበባ ዩኒቨርሲቲ ድህረ ምረቃ ትምህርት ቤት፣ በአማርኛ ማስተማር ለኤም. ኤ. ድግሪ ማሟያነት የቀረበ ጥናት። (ያልታተመ)።

ክፍሌ ሀብተማሪያም።(1986 ዓ.ም)። “የ11ኛ ክፍል ተማሪዎች ሀሳባቸውን በጽሁፍ የመግለጽ ችሎታ”። በአዲስ አበባ ዩኒቨርሲቲ ድህረ ምረቃ ትምህርት ቤት፣ በአማርኛ ማስተማር ለኤም. ኤ. ድግሪ ማሟያነት የቀረበ ጥናት። (ያልታተመ)።

ደጆኔ አካዩ።(2002 ዓ.ም)። “በአዲስ አበባ ከተማ አስተዳደር በተመረጡ ሶስት የመንግስት ሁለተኛ ደረጃ ትምህርት ቤቶች ውስጥ የ9ኛ ክፍል የአማርኛ ቋንቋ መምህራን ጽሁፋዊ ምጋቤ ምላሽ አሰጣጥ ክትትል የማድረግ ብቃት ንጽጽር”። በአዲስ አበባ ዩኒቨርሲቲ ድህረ ምረቃ ትምህርት ቤት፣ በአማርኛ ማስተማር ለኤም. ኤ. ድግሪ ማሟያነት የቀረበ ጥናት። (ያልታተመ)።

Abadikhah, S. (2014). Comparison of the effects of peer-versus self-editing on linguistic accuracy of Iranian EFL students. *3L: Language, Linguistics, Literature*, 20(3), 113-124.

Alamirew Gebre Mariam. (2005). “A study on the perception of writing instruction and students writing performance” (Unpublished Doctoral Dissertation). Addis Ababa University, Addis Ababa.

- Alamis, M. (2010). Evaluating students' reactions and responses to teachers' written feedbacks. *Philippine ESL Journal*, 5(1), 40-57.
- Ashwell, T. (2000). Patterns of teacher response to student writing in a multiple-draft composition classroom: Is content feedback followed by form feedback the best method?. *Journal of Second Language Writing*, 9(3), 227-257.
- Atkins, J., Gebremedhin Simon and Hailemichael Abera. (1996). *College English*. Addis Ababa: Addis Ababa University Press.
- Badger, R., & White, G. (2000). A process genre approach to teaching writing. *ELT Journal*, 54(2), 153-160.
- Baghzou, S. (2011). The effects of content feedback on students' writing. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 51(2), 169-180.
- Barnett, M. (1989). Writing as a process. *The French Review*, 63(1), 31-44.
- Beach, R. (1979). The effects of between-draft teacher evaluation versus student self-evaluation on high school student's revising of rough drafts. *Research in the Teaching of English*, 13(2), 111-119.
- Bitchener, J. (2008). Evidence in support of written corrective feedback. *Journal of Second Language Writing*, 17(2), 102-118.
- Brookhart, S. (2008). *How to give effective feedback to your students*. ASCD Publication, U.S.A.
- Brown, D. (1994). *Principles of language learning and teaching*. Eagle wood cliffs: Prentice Hall Regents.
- Brown, H. (2007). *Principles of language learning and teaching (5th Ed.)*. New York. Pearson Education.
- Bruning, R., & Horn, C. (2000). Developing motivation to write. *Educational Psychologist*, 35(1), 25-37.
- Burns, A. (2001). Genre-based approaches to writing and beginning adult ESL learners. In C. Candlin & N. Mercer (Eds.), *English language teaching in its social context: A reader*. (pp. 200-207). London: Routledge.
- Byrne, D. (1988). *Teaching English writing*. Longman Longman Group Ltd.
- Cardelle, M., & Corno, L. (1981). Effects on second language learning of variations in written feedback on homework assignments. *TESOL Quarterly*, 15(3), 251-261.

- Casanave, C. P. (2013). *Controversies in second language writing: Dilemmas and decisions in research and instruction*. University of Michigan Press.
- Celce-Murcia, M. (1985). Making informed decisions about the role of grammar in language teaching. *Foreign Language Annals*, 18(4), 297-301.
- Chandler, J. (2003). The efficacy of various kinds of error feedback for improvement in the accuracy and fluency of L2 student writing. *Journal of second language Writing*, 12(3), 267-296.
- Chaudron, C. (1988). *Second language classrooms: Research on teaching and learning*. Cambridge University Press.
- Chen, J. (2012). "Teacher practice and students view of written feedback: A case of TEFL student". (Unpublished MA Thesis). Arizona State University.
- Chen, Y. (1994). "Effective instruction". Paper presented at the Annual Meeting of the Teachers of English to Speakers of Other Languages (28th, Baltimore, MD, March 8-12).
- Cohen, A. (1987). Student processing of feedback on their composition. In A. Wenden & J. Rubin (Eds.), *Learning strategies on language learning*. (PP. 57-69). Englewood cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Cohen, A., & Cavalcanti, M. (1990). Feedback on composition: Teacher and students verbal report. In B. Kroll (Ed.), *Second language writing: Research Insights for the classroom*. (pp. 157-176). New York: NY Cambridge University Press.
- Colle, P., & Chan, L. (1994). *Teaching principles and practices*. Australia: Mc Pherson's Printing Group.
- Connor, U., & Asenavage, K. (1994). Peer response groups in ELS writing classes: How much on revision? *Journal of Second Language Writing*, 3, 257- 276.
- Covill, A. (2010). Comparing peer review and self-review as ways to improve college students' writing. *Journal of Literacy Research*, 42(2), 199-226.
- De Guénette, D. (2007). Is feedback pedagogically correct?: Research design issues in studies of feedback on writing. *Journal of Second Language Writing*, 16(1), 40-53.
- De Guerrero, M., & Villamil, O. (2000). Activating the ZPD: Mutual scaffolding in L2 peer revision. *The Modern Language Journal*, 84(1), 51-68.

- Diab, N. (2010). Effects of peer-versus self-editing on students' revision of language errors in revised drafts. *System*, 38(1), 85-95.
- Dougherty, B. (1985). *Composing choices for writers: A cross-disciplinary rhetoric*. McGraw-Hill Book Company.
- Edge, J. (1989). *Mistakes and corrections*. London: Longman.
- Edge, J. (1990). *Mistake and correction*. London: Longman.
- Ellis, R. (1985). *Understanding Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2005). *Instructed second language acquisition: A literature review*. Wellington, Australia: Research Division, Ministry of Education.
- Enginarlar, H. (1993). Student response to teacher feedback in EFL writing. *System*, 21(2), 193-204.
- Fatemi, A., & Vahidnia, F. (2013). An investigation into Iranian EFL learners' level of writing self-efficacy. *Theory and Practice in Language Studies*, 3(9), 1698.
- Fathman, A., & Whalley, E. (1990). Teacher response to student writing: Focus on form versus content. *Second language writing: Research Insights for the Classroom*, 9, 178-190.
- Fazio, L. (2001). The effect of corrections and commentaries on the journal writing accuracy of minority-and majority-language students. *Journal of Second Language Writing*, 10(4), 235-249.
- Fem, D., Harvey, H., & Nuttall, G. (1998). "Assessing a joint training project: editing strategies for ESL teachers and students". In annual Meeting of the American Association for Applied Linguistics, Seattle, WA.
- Ferris, D., & Hedgcock, J. (2005). *Teaching ESL composition: Purpose, process, and practice*. Routledge.
- Ferris, D. (1995a). Student reactions to teaching responses in multiple draft composition class room. *TESOL Quaternary*, 29(11), 35-53.
- Ferris, D. (1995b). Can advanced ESL students be taught to correct their most serious and frequent errors? *TESOL Journal*, 8(1), 41-62.
- Ferris, D. (1997). The influence of teacher commentary on student revision. *TESOL Quarterly*, 31(2), 315-339.

- Ferris, D. (1999). The case for grammar correction in L2 writing classes: A response to Truscott (1996). *Journal of Second Language Writing*, 8(1), 1-11.
- Ferris, D. (2003). *Response to student writing: Implications for second language students*. Routledge.
- Ferris, D. (2004). The “grammar correction” debate in L2 writing: Where are we, and where do we go from here?(and what do we do in the meantime...?). *Journal of Second Language Writing*, 13(1), 49-62.
- Ferris, D., & Roberts, B. (2001). Error feedback in L2 writing class: does it need to be? *Journal of Second Language Writing*, 10, 161-184.
- Fisher, R. (2012). Teaching writing: a situated dynamic. *British Educational Research Journal*, 38(2), 299-317.
- Flower, L., & Hayes, J. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365-387.
- Freedman, S. (1987). *Response to Student Writing*. NCTE Research Report No. 23. National Council of Teachers of English, Urbana, IL.
- Frodson, J. (1991). Grammar in writing. In M. Celle-Murcia (Ed.), *Teaching English as a second or foreign language classroom*. Boston: Heinle and Heinle Publishers.
- Gardner, G. (1990). What correction techniques do learners like? Which are the most effective? In Hill (Ed.), *Effective teaching and learning*. Modern English. Publication in Association With the British Council.
- Gere, A. (1987). *Writing groups: History, theory, and implications*. SIU Press.
- Getnet Tizazu (1994). “The Responding behavior of sophomore English instructors at Addis Ababa University to students writing.” (Unpublished MA Thesis), Addis Ababa University, Addis Ababa.
- Gilbert, J., & Graham, S. (2010). Teaching writing to elementary students in grades 4–6: A national survey. *The Elementary School Journal*, 110(4), 494-518.
- Gipp, S., Callum, B., & Hargreaves, E. (2004). *What makes A good Primary School teacher: Expected class room strategies*. USA Publication.
- Gotheban, N. (2010). “Identification and analysis of some factors behind students’ poor writing productions: The case study of 3rd year students at the English department.” (Unpublished Doctoral Dissertation). Batna University.

- Grabe, W., & Kaplan, R. B. (2014). *Theory and practice of writing: An applied linguistic perspective*. Routledge.
- Harmer, J. (1991). *The practice of English language teaching*. London: Longman Group UK Limited.
- Harmer, J. (1998). *How to teach English: An introduction to the practice of English language teaching*. Harlow: Addison, Wisley Longman ltd.
- Harmer, J. (2001). *The practice of English language teaching*. London/New York.
- Harmer, J. (2004). *How to teach English*. Edinburg: Pearson Education Limited.
- Heaton, J. (1988). The treatment of error in written work. *Modern Language Journal*, 64 (2), 216-221.
- Hedgcock, J., & Lefkowitz, N. (1994). Feedback on feedback: Assessing learner receptivity to teacher response in L2 composing. *Journal of Second Language Writing*, 3(2), 141-163.
- Hedge, T. (1998). *Writing*. Oxford : Oxford University Press.
- Hedge, T. (2000). *Teaching and learning in the language classroom*. Oxford: Oxford University Press.
- Hendrickson, J. (1980). The treatment of error in written work. *The Modern Language Journal*, 64(2), 216-221.
- Hirst, E., Kenderson, R., Alan, M., Bode, J., & Kocatepe, D. (2004). Repositioning academic literacy: Charting the emergence of a community of practice. *Australian Journal of Language and Literacy*, 27(1), 166-80.
- Hommerly, H. (1991). *Fluency and accuracy*. Great Britain Longman Press.
- Hong, Y. (2004). *The effect of teachers' error feedback on international student's self-correction ability*. Bingham Young University.
- Hu, G. (2005). Using peer review with Chinese ESL student writers. *Language Teaching Research*, 9(3), 321-342.
- Hyland, K. (1990). Providing productive feedback. *ELT Journals*, 44(4), 279-285.
- Hyland, K. (2003). *Second language writing*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Hyland, K. (2004). *Genre and second language writing*: The University of Michigan Press.
- Hyland, K., & Hyland, F. (2006). Feedback on second language students' Writing. *Language Teaching*, 39(2), 83-101.
- Hyland, K. (2009). *Teaching and research writing*. (2nd Ed.). London: Pearson Education Ltd.
- Italo Beriso (1999). "A comparison of the effectiveness of teacher versus peer feedback on Addis Ababa University students' writing revisions". (Unpublished Doctoral Dissertation). Addis Ababa, University Addis Ababa.
- Jacobs, H., Zinkgraf, S., Wormuth., D., Faye Hartfiel, V., & Hughey, J. (1981). *Testing ESL composition: A practical approach. English composition program*. Newbury House Publishers, Inc., Rowley, MA 01969.
- Jane, V. (1997). "The effects of form- focused and content-focused feedback on the quality of ESL composition". (Unpublished MA Thesis). Faculty of Education, University of Malaya.
- Jhonson, E. (1991). *The hand book of good English (Revised & Updated)*. New York : Facts on file Inc.
- Johns, A. (2003). Genre and ESL/EFL composition instruction. *In exploring the dynamics of second language writing*. Barbara Kroll (Eds.), (PP.195- 217). Cambridge: Cambridge University Press.
- Johns, M. (1990). L1 composition theories: implication for developing theories of L2 composition. In B. Kroll (Ed.), *Second language writing research insights for the classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kamimura, T. (2006). Effects of peer feedback on EFL student writers at different levels of English proficiency: A Japanese context. *TESL Canada Journal*, 23(2), 12-39.
- Kane, T. (2000). *Essential guide to writing*. New York: Berkley Publishing Group.
- Keh, C. (1990). Feedback in the writing process: A model and methods for implementation.
- Kellogg, R., & Raulerson, B. (2007). Improving the writing skills of college students. *Psychonomic Bulletin & Review*, 14(2), 237-242.

- Kepner, C. (1991). An experiment in the relationship of types of written feedback to the development of second- language writing skills. *The Modern Language Journal*, 75(3), 305-313.
- Knapp, P., & Watkins, M. (2005). *Genre, text, grammar: Technologies for teaching and assessing writing*. UNSW Press.
- Kroll, B. (1990). What does time buy? ESL student performance on home versus class composition. In B. Kroll (Ed.), *Second language writing: Research insights for the class room* . (PP. 140-153) Cambridge: Cambridge University Press.
- Kroll, B. (1991). *Teaching writing in the ESL context: teaching English as a second and foreign language*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.
- Kroll, B. (1994). *Second Language Writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kroll, B. (2001). Considerations for teaching in an ESL/EFL writing course. In M. Celce-Murcia (Ed.), *Teaching English as a second or foreign language*. (PP. 219-232). Boston: Heinle & Heinle Publishers.
- Lalande, J. (1982). Reducing composition errors: An experiment. *The Modern Language Journal*, 66(2), 140-149.
- Larsen- Freeman, D., & Richards, J. (1996). *Teacher learning in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Laurillard, D. (2002). *Rethinking university teaching: A conversational framework for the effective use of learning technologies*. Routledge.
- Lea, M. (2004). Academic literacies: A pedagogy for course design. *Studies in Higher Education*, 29(6), 739-756.
- Leaph, K. (2011). "Using Oral and written feedback to improve student writing: An investigation from Cambodian University students' perspectives". (Unpublished MA Thesis). Department of English, Institute of Foreign Languages, Royal University of Phnom Penh.
- Lee, I. (1997). ESL learners' performance in error correction in writing: Some implications for teaching. *System*, 25(4), 465-477.
- Lee, I. (2008). Understanding teachers' written feedback practices in Hong Kong secondary classrooms. *Journal of Second Language Writing*, 17(2), 69-85.

- Leki, I. (1990). Coaching from the margin: Issues in written response. In B. Kroll (Ed.), *Second language Writing: Research insights for the classroom*. (pp. 57-68) Cambridge: Cambridge University Press.
- Leki, L. (2006). You can not ignore L2 graduate student's response to discipline-based written feedback. In K. Hyland & F. Hyland (Eds.), *Feedback in second language writing* (pp. 266 - 286). Cambridge: Cambridge University Press.
- Lillis, T., & Scott, M. (2007). Defining academic literacies research: Issues of epistemology, ideology and strategy. *Journal of Applied Linguistics*, 4(1), 5-32.
- Lim, J. (2007). Responding to students writing: Peer and teacher feedback. *Modern English Education*, 8 (2), 59-74.
- Lin, W., & Yang, S. (2011). Exploring students' perceptions of integrating wiki technology and peer feedback into English writing courses. *English Teaching*, 10(2), 88-103.
- Liu, C., & Matthews, R. (2005). Vygotsky's philosophy: Constructivism and its criticisms examined. *International Education Journal*, 6(3), 386-399.
- Maarof, N., Yamat, H., & Li, K. (2011). Role of teacher, peer and teacher-peer feedback in enhancing ESL students' writing. *World Applied Sciences Journal*, 15, 35-29.
- Makino, T. (1993). Learner self-correction in EFL written compositions. *ELT Journal*, 47(4), 337-341.
- Mangelsdorf, K. (1992). Peer reviews in the ESL composition classroom: What do the students think?. *ELT journal*, 46(3), 274-284.
- Matsuda, P. (2003). Second language writing in the twentieth century: A situated historical perspective. *Exploring the Dynamics of Second Language Writing*, 1, 15-34.
- Miao, Y., Badger, R., & Zhen, Y. (2006). A comparative study of peer and teacher feedback in a Chinese EFL class. *Journal of Second language Writing*, 15, 179-200.
- Min, H. (2005). Training students to become successful peer reviewers. *System*, 33(2), 293-308.

- Min, H. (2006). The effects of trained peer review on EFL students' revision types and writing quality. *Journal of Second Language Writing, 15*(2), 118-141.
- Munro, J. (2003). Fostering literacy across the curriculum. *International Journal of Learning, 10* (1), 327-336.
- Nunan, D. (1989). *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge University Press.
- Olson, V. (1990). The revising processes of sixth- grade writers with and without peer feedback. *Journal of Educational Research, 84* (2), 22-29.
- Oraif, I. (2016). The right approach in practice: A discussion of the applicability of EFL writing practices in a Saudi context. *English Language Teaching, 9*(7), 97-102.
- Park, E. (2006). Review article on the effectiveness of teacher's written feedback on L2 writing. *Working Papers in English Linguistics and language 5*, 61-73.
- Parthasarathy, R. (2014). Peer feedback in the ESL writing Class room. *A Journal of Teaching English Language and Literature, 29*, 1- 6.
- Patel, M., & Jain, P. (2008). *English language teaching: Methods, tools and techniques*. Jaipur: Sunrise Publishing and Distributors.
- Paulus, T. (1999). The effect of peer and teacher feedback on student writing. *Journal of Second Language Writing, 8*(3), 265-289.
- Peyton, J., Jones, C., Vincent, A., & Greenblatt, L. (1994). Implementing writing workshop with ESOL students: Visions and realities. *TESOL Quarterly, 28*(3), 469-487.
- Pincas, A. (1982). *Teaching English Writing*. Macmillan Press.
- Porto, M. (2001). Cooperative writing response groups and self-evaluation. *ELT Journal, 55*(1), 38-46.
- Pritchard, A. (2009). *Ways of learning: Theories and learning styles in the class room* (2nd Ed.). Routledge, London and New York.
- Raimes, A. (1983). *Techniques in teaching writing*. Oxford University Press,
- Richards, J., & Lockhart, C. (1996). *Reflective teaching in second language classrooms*. Cambridge University Press.
- Richards, J.(1990). *Second language teacher education*. Cambridge University Press.

- Rollinson, P. (2005). Using peer feedback in the ESL writing class. *ELT journal*, 59(1), 23-30.
- Saito, H. (1994). Teachers' practices and students' preferences for feedback on second language writing: A case study of adult ESL learners. *TESL Canada Journal*, 11(2), 46-70.
- Searle, D. (1986). Responding to students writing: What is said or how is said. *Language Arts*, 57(7), 773-781.
- Semke, H. (1984). Effects of the red pen. *Foreign Language Annals*, 17(3), 195-202.
- Seow, A. (2002). The Writing Process and Process Writing: In J. Richard & W. Renandga (Eds.), *Mythology in language teaching: An anthology of current practice*. (PP.315- 320) Cambridge: Cambridge University Press.
- Sheen, Y., & Ellis, R. (2011). Corrective feedback in language teaching. *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*, 2, 593-610.
- Sheen, Y. (2007). The effect of focused written corrective feedback and language aptitude on ESL learners' acquisition of articles. *TESOL Quarterly*, 41(2), 255-283.
- Sheorey, R. (1986). Error perceptions of native speaking and non-native speaking teachers of ESL. *ELT Journal*, 40(4), 306-312.
- Sheppard, K. (1992). Two feedback types: Do they make a difference?. *RELC Journal*, 23(1), 103-110.
- Shih, M. (1986). Content- based approaches to teaching academic writing. *TESOL Quarterly*, 20(4), 617-648.
- Silva, T. (1990). Second language composition instruction: Developments, issues and directions. In B. Kroll (Ed.), *Second language writing; Research insights for the classroom*. (PP. 11-21) Cambridge: Cambridge University Press.
- Silver, R., & Lee, S. (2007). What does it take to make a change? Teacher feedback and student revisions. *English Teaching*, 6(1), 25-34.
- Sommers, N. (1982). Responding to student writing. *College Composition and Communication*, 33(2), 148-156.
- Song, M. (1998). Relationship between types of written feedback and development of English writing skills. *English Teaching*, 53(2), 135-156.

- Speck, B. (1998). *Grading students writing: Annotated bibliography*. Westport, CT: Green wood press.
- Styati, E. (2010). “The effectiveness of clustering technique to teach writing skill viewed from students’ Linguistic intelligence” (Unpublished Doctoral Dissertation), Universitas Sebelas Maret Surakarta.
- Tai, H., Lin, W., & Yang, S. (2015). Exploring the effects of peer review and teachers' corrective feedback on EFL students' online writing performance. *Journal of Educational Computing Research*, 53(2), 284-309.
- Tangerpermpoon, T. (2008). Integrated approaches to improve students writing skill for English major students. *ABAC Journal*, 28 (2), 1-9.
- Taye Chifo (2003). “The effect of written feedback on promoting student writing skill in English with reference to 1st Year preparatory student”. (Unpublished MA. Thesis), Addis Ababa University. Addis Ababa.
- Taylor, B. (1981). Content and written form: A two- way street. *TESOL Quarterly*, 15(1), 5-13.
- Tribble, C. (1996). *Writing*. Oxford: Oxford University Press.
- Truscott, J. (1996). The case against grammar correction in L2 writing classes. *Language Learning*, 46(2), 327-369.
- Truscott, J. (1999). The case for the case against grammar correction in L2 writing classes: A response to Ferris. *Journal of Second Language Writing*, 17 (2), 111-122.
- Tsui, A., & Ng, M. (2000). Do secondary L2 writers benefit from peer comments?. *Journal of Second Language Writing*, 9(2), 147-170.
- Tsui, A. (1996). Learning how to teach ESL writing. In D. Freeman & J. Richards (Eds.), *Teaching learning in language teaching* (PP. 1-42). New York: Cambridge University Press.
- Ur, P. (1996). *A course in language teaching practices and theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ur, P. (2011). Grammar teaching research, theory and practice. In Hinkel, E. *Hand Book of Research in Second Language* (pp.507-520). New York and London: Rutledge.

- Villamil, O., & De Guerrero, M. (1996). Peer revision in the L2 classroom: Social-cognitive activities, mediating strategies, and aspects of social behavior. *Journal of Second Language Writing*, 5(1), 51-75.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher mental process*. Cambridge: Harvard University Press.
- White, R. (1980). *Teaching written English: Practice language teaching*. London: George Allen and Unwin.
- Widdowson, H. (1987). *Aspects of language teaching*. Oxford university press.
- Williams, J. (2014). *Preparing to teach writing: Research, theory, and practice*. Routledge.
- Xiao, Y., & Lucking, R. (2008). The impact of two types of peer assessment on students' performance and satisfaction within a Wiki environment. *The Internet and Higher Education*, 11(3-4), 186-193.
- Yan, G. (2005). A process genre model for teaching writing. In *English Teaching Forum*. 43 (3), 18-26.
- Yang, M., Badger, R., & Yu, Z. (2006). A comparative study of peer and teacher feedback in a Chinese EFL writing class. *Journal of Second Language Writing*, 15(3), 179-200.
- Zamel, V. (1982). Writing: The process of discovering meaning. *TESOL Quarterly*, 16(2), 195-209.
- Zamel, V. (1983). The composing processes of advanced ESL students: Six case studies. *TESOL Quarterly*, 17(2), 165-188.
- Zamel, V. (1985). Responding to student writing. *TESOL Quarterly*, 19(1), 79-101.
- Zhang, S. (1995). Reexamining the affective advantage of peer feedback in the ESL writing class. *Journal of Second Language Writing*, 4(3), 209-222.

አባሪዎች

አባሪ ሀ

የዋናው ጥናት ቅድመ ትምህርት ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ፈተና ውጤት በቡድኖች

ቡድን ሀ

አራሚ አንድ						
ቡድን ሀ	ይዘት	አደረጃጀት	ቃላት	የቋንቋ አጠቃቀም	ስርአተ ጽህፈት	ድምር
የተማሪ ኮድ	30%	20%	20%	25%	5%	100%
1	17	13	12	15	3	60
2	14	10	9	10	2	45
3	18	11	12	16	3	60
4	21	16	10	18	5	70
5	19	13	13	17	3	65
6	14	12	11	18	5	60
7	20	13	12	16	2	63
8	17	11	10	14	4	56
9	16	11	12	12	3	54
10	15	12	11	10	2	50
11	17	13	12	15	2	59
12	17	12	10	17	4	60
13	16	11	11	13	3	54
14	18	13	12	15	3	61
15	16	8	9	12	2	47
16	13	10	10	11	2	46
17	17	12	11	14	2	56
18	16	14	13	14	4	61
19	17	11	10	15	4	57
20	21	16	17	20	5	79
21	18	13	12	19	4	66
22	13	10	11	12	2	48
23	16	11	10	12	2	51
24	19	10	9	17	5	60
25	16	12	11	13	2	54
26	15	11	10	12	2	50
27	15	10	11	13	3	52
28	14	11	12	12	3	52
29	14	11	10	13	2	50

30	15	11	11	14	2	53
31	16	10	10	12	2	50
32	18	12	11	15	2	58
33	13	9	9	10	2	43
34	17	11	10	14	3	55
35	16	10	12	15	3	56
36	17	11	10	13	4	55
37	17	12	13	14	3	59
38	19	10	11	13	3	56
39	16	12	12	13	3	56
40	15	10	11	13	3	52
41	16	11	12	15	4	58
42	22	14	13	14	3	66
43	15	12	10	13	3	53
44	16	10	12	13	2	53
45	19	10	10	12	2	53
46	17	11	13	13	2	56
47	16	10	11	16	3	56
48	16	12	10	12	2	52

አራሚ ሁለት						
ቡድን ሀ	ይዘት	አደረጃጀት	ቃላት	የቋንቋ አጠቃቀም	ስርአተ ጽህፈት	ድምድ
የተማሪ ኮድ	30%	20%	20%	25%	5%	100%
1	17	12	14	17	5	65
2	15	10	9	10	2	46
3	17	12	10	14	3	56
4	20	16	14	17	3	70
5	18	13	15	16	3	65
6	18	14	14	15	4	65
7	17	10	11	14	3	55
8	16	12	10	13	3	54
9	17	11	10	12	2	52
10	16	11	12	14	3	56
11	18	14	13	14	3	62
12	19	12	10	17	5	63
13	15	11	12	14	3	55
14	18	12	13	16	4	63
15	14	10	11	11	2	48

16	15	11	10	13	3	52
17	17	10	12	15	4	58
18	18	14	13	15	3	63
19	16	12	12	14	4	58
20	20	15	14	16	5	70
21	20	13	13	15	2	63
22	15	11	10	12	2	50
23	14	10	10	12	2	48
24	15	12	10	14	3	54
25	16	11	13	14	4	58
26	18	11	10	12	2	53
27	14	13	12	14	4	57
28	16	11	12	12	3	54
29	14	8	9	11	3	45
30	15	10	11	12	2	50
31	16	12	10	13	3	54
32	16	11	11	15	3	56
33	13	10	12	13	2	50
34	18	12	10	14	3	57
35	17	13	14	14	2	60
36	16	11	12	12	2	53
37	16	12	11	14	3	56
38	17	11	11	16	4	59
39	17	11	11	12	2	53
40	15	12	11	13	3	54
41	17	12	13	15	3	60
42	16	12	13	13	4	58
43	15	13	10	15	4	57
44	16	11	12	13	3	55
45	17	10	11	13	3	54
46	16	11	10	14	3	54
47	16	13	13	14	4	60
48	14	11	10	13	2	50

አራሚ ሶስት						
ቡድን ሀ	ይዘት	አደረጃጀት	ቃላት	የቋንቋ አጠቃቀም	ስርአተ ጽህፈት	ድምር
የተማሪ ኮድ	30%	20%	20%	25%	5%	100%
1	16	12	13	15	4	60
2	15	10	9	12	2	48
3	18	13	12	13	4	60
4	18	14	13	16	5	66
5	19	12	15	18	4	68
6	17	10	13	15	3	58
7	18	12	12	14	3	59
8	16	10	10	12	3	51
9	15	11	10	14	3	53
10	16	10	11	12	2	51
11	18	14	11	14	3	60
12	14	11	10	12	3	50
13	17	12	11	14	2	56
14	18	13	12	14	3	60
15	14	10	10	10	2	46
16	13	9	10	11	2	45
17	15	13	11	13	2	54
18	18	14	14	15	4	65
19	17	11	14	13	5	60
20	19	14	14	17	4	68
21	20	13	11	17	2	63
22	16	11	10	13	2	52
23	14	10	11	14	2	51
24	20	13	12	16	5	66
25	16	10	12	15	3	56
26	19	14	13	16	4	66
27	15	11	10	13	2	51
28	19	15	11	16	5	66
29	15	10	11	12	2	50
30	16	11	12	14	2	55
31	17	10	10	12	3	52
32	17	11	14	16	2	60
33	16	10	11	12	2	51
34	17	13	13	14	2	59
35	16	8	11	17	4	56
36	17	11	12	14	3	57

37	18	12	11	16	3	60
38	18	10	11	13	4	56
39	14	10	12	14	3	53
40	16	12	12	15	3	58
41	17	11	13	14	4	59
42	18	13	14	16	3	64
43	16	11	13	17	3	60
44	18	12	10	12	2	54
45	19	13	10	17	4	63
46	15	12	10	13	2	52
47	15	10	11	12	2	50
48	16	12	13	14	3	58

ቡድን ለ

አራማ አንድ						
ቡድን ለ	ይዘት	አደረጃጀት	ቃላት	የቋንቋ አጠቃቀም	ስርርዕተ ጽሁፊት	ድምር
የተማሪ ኮድ	30%	20%	20%	25%	5%	100%
1	17	12	10	15	4	58
2	14	10	11	12	2	49
3	22	11	10	17	2	62
4	19	10	12	13	3	57
5	17	12	10	14	2	55
6	19	13	15	16	4	67
7	18	11	10	13	2	54
8	19	12	12	14	2	59
9	18	13	11	15	3	60
10	18	14	12	14	2	60
11	17	11	13	15	4	60
12	17	13	12	13	2	57
13	20	14	16	14	2	66
14	17	11	12	15	2	57
15	17	11	12	16	4	60
16	18	14	12	12	3	59
17	19	11	13	16	3	62
18	15	10	11	13	2	51
19	14	10	10	11	2	47
20	17	12	14	15	4	62
21	20	10	11	13	2	56

22	18	12	13	14	2	59
23	17	11	10	12	2	52
24	16	10	11	13	3	53
25	18	13	12	14	4	61
26	16	11	10	11	2	50
27	15	10	12	14	2	53
28	16	12	10	12	2	52
29	18	13	12	15	4	62
30	15	10	11	12	2	50
31	16	13	10	15	3	57
32	19	12	11	16	2	60
33	19	9	10	12	3	53
34	17	11	10	13	2	53
35	19	11	12	12	3	57
36	20	13	13	14	2	62
37	15	10	10	13	2	50
38	19	13	11	14	3	60
39	19	12	11	17	4	63
40	17	10	12	13	3	55
41	21	10	12	15	5	63
42	17	15	15	15	3	65
43	23	12	12	14	5	66
44	17	13	11	14	2	57
45	20	13	12	17	5	67
46	15	8	11	13	2	49

አራሚ ሁለት						
ቡድን ለ የተማሪ ኮድ	ይዘት	አደረጃጀት	ቃላት	የቋንቋ አጠቃቀም	ስርአተ ጽህፈት	ድምር
	30%	20%	20%	25%	5%	100%
1	17	13	11	15	4	60
2	18	10	11	12	2	53
3	20	13	13	14	4	64
4	14	11	13	13	2	53
5	18	13	12	14	3	60
6	17	11	11	14	3	56
7	15	12	10	14	2	53
8	18	10	12	11	2	53

9	17	13	12	13	3	58
10	15	13	11	13	2	54
11	18	12	14	16	4	64
12	17	11	10	12	4	54
13	18	16	15	17	3	69
14	16	12	10	14	3	55
15	18	11	13	14	2	58
16	16	12	12	13	3	56
17	19	13	11	16	5	64
18	16	12	12	14	2	56
19	14	11	10	12	2	49
20	17	12	13	16	2	60
21	22	13	11	11	3	60
22	18	11	12	17	4	62
23	17	10	11	14	3	55
24	18	12	13	16	4	63
25	17	15	13	15	2	62
26	16	10	13	13	2	54
27	15	10	11	13	2	51
28	16	10	11	14	2	53
29	19	14	13	16	4	66
30	18	10	10	13	2	53
31	16	12	11	14	3	56
32	17	11	10	14	2	54
33	17	11	12	12	2	54
34	16	13	15	13	2	59
35	15	10	11	12	2	50
36	17	14	12	15	3	61
37	15	12	11	13	2	53
38	17	12	10	14	4	57
39	16	10	12	14	2	54
40	15	12	10	12	3	52
41	20	11	13	18	5	67
42	21	14	11	16	3	65
43	19	13	14	14	4	64
44	14	10	11	13	2	50
45	18	10	11	17	3	59
46	15	9	8	11	3	46

አራሚ ሰስት						
ቡድን ለ	ይዘት	አደረጃጀት	ቃላት	የቋንቋ አጠቃቀም	ስርአተ ጽህፈት	ድምር
የተማሪ ኮድ	30%	20%	20%	25%	5%	100%
1	17	11	10	15	3	56
2	13	12	10	13	3	51
3	16	16	12	11	4	59
4	17	11	11	12	2	53
5	16	11	12	13	3	55
6	18	14	12	15	4	63
7	18	9	13	12	4	56
8	15	10	11	13	2	51
9	17	11	11	14	3	56
10	17	12	11	13	3	56
11	16	12	12	14	2	56
12	18	10	12	15	3	58
13	21	14	12	11	3	61
14	17	12	14	12	4	59
15	17	12	13	17	4	63
16	16	12	10	14	2	54
17	17	11	13	14	3	58
18	16	9	11	13	2	51
19	14	8	10	11	3	46
20	17	13	11	14	3	58
21	16	13	11	14	3	57
22	18	13	12	11	2	56
23	17	12	13	14	2	58
24	16	12	11	13	3	55
25	17	14	13	14	2	60
26	16	8	8	12	2	46
27	15	10	11	10	3	49
28	18	11	10	13	2	54
29	17	15	14	13	5	64
30	14	11	12	15	2	54
31	18	14	11	13	3	59
32	16	9	11	16	2	54
33	16	10	10	12	2	50
34	15	11	11	16	2	55
35	15	10	10	10	2	47
36	18	12	11	13	2	56

37	15	11	10	12	2	50
38	18	12	14	15	3	62
39	17	13	11	16	4	61
40	14	10	11	11	2	48
41	19	12	14	19	5	69
42	17	11	12	15	3	58
43	24	15	15	14	5	73
44	18	11	11	15	3	58
45	16	10	8	12	2	48
46	14	11	10	12	2	49

ቡድን ሐ

አራሚ አንድ						
ቡድን ሐ	ይዘት	አደረጃጀ	ቃላት	የቋንቋ አጠቃቀም	ስርአተ ጽሁፊት	ድምድ
የተማሪ ኮድ	30%	20%	20%	25%	5%	100%
1	18	11	12	15	4	60
2	15	13	11	14	2	55
3	13	10	11	9	2	45
4	16	12	11	12	2	53
5	20	12	12	10	3	57
6	17	9	8	11	2	47
7	16	11	13	12	3	55
8	14	12	10	12	2	50
9	14	10	12	12	3	51
10	18	11	13	15	3	60
11	20	15	10	16	2	63
12	22	12	14	13	5	66
13	17	13	10	14	4	58
14	19	10	10	15	5	59
15	17	12	13	14	4	60
16	14	9	10	19	5	57
17	17	13	13	16	3	62
18	14	10	11	12	2	49
19	16	12	12	14	4	58
20	18	13	11	12	3	57
21	15	11	10	12	3	51
22	17	12	12	13	3	57
23	18	12	13	14	3	60

24	19	13	11	14	3	60
25	13	10	9	11	2	45
26	14	11	10	12	2	49
27	20	10	12	16	2	60
28	19	10	11	18	5	63
29	18	14	13	16	5	66
30	17	10	12	15	3	57
31	15	11	12	13	4	55
32	19	10	9	13	2	53
33	19	10	12	13	4	58
34	13	10	9	11	2	45
35	13	11	12	14	4	54
36	17	10	11	14	4	56
37	14	11	10	11	2	48
38	21	13	10	14	5	63
39	17	12	10	12	3	54
40	18	13	14	16	3	64
41	16	10	12	13	2	53
42	19	12	10	9	2	52
43	18	11	12	13	5	59
44	19	11	10	18	5	63

አራማ ሁለት						
ቡድን ሐ	ይዘት	አደረጃጀት	ቃላት	የቋንቋ አጠቃቀም	ስርአተ ጽህፈተ	ድምር
የተማሪ ኮድ	30%	20%	20%	25%	5%	100%
1	14	10	10	13	3	50
2	17	13	14	15	4	63
3	14	10	12	11	2	49
4	16	11	12	13	3	55
5	20	12	11	14	3	60
6	16	10	11	12	2	51
7	18	10	11	15	3	57
8	17	11	9	12	3	52
9	17	12	12	14	5	60
10	16	13	12	16	5	62
11	18	11	12	14	2	57
12	17	13	13	16	5	64
13	18	12	10	13	2	55
14	19	13	12	15	4	63

15	18	14	13	16	5	66
16	14	12	13	13	3	55
17	20	12	10	10	5	57
18	16	10	10	13	4	53
19	18	13	12	14	3	60
20	15	11	10	12	2	50
21	15	11	12	14	2	54
22	16	10	11	12	2	51
23	17	13	13	16	4	63
24	16	12	11	14	2	55
25	13	9	10	11	2	45
26	16	12	10	12	2	52
27	16	11	13	14	3	57
28	17	13	12	13	3	58
29	18	13	14	15	4	64
30	17	12	13	10	2	54
31	18	12	11	14	5	60
32	16	11	12	13	3	55
33	15	12	12	14	2	55
34	14	10	10	12	2	48
35	15	10	11	13	3	52
36	17	12	10	14	4	57
37	14	10	11	12	2	49
38	18	10	14	17	4	63
39	15	11	11	12	2	51
40	18	14	12	14	4	62
41	15	10	10	13	2	50
42	15	10	9	12	2	48
43	17	13	11	14	3	58
44	18	14	12	16	4	64

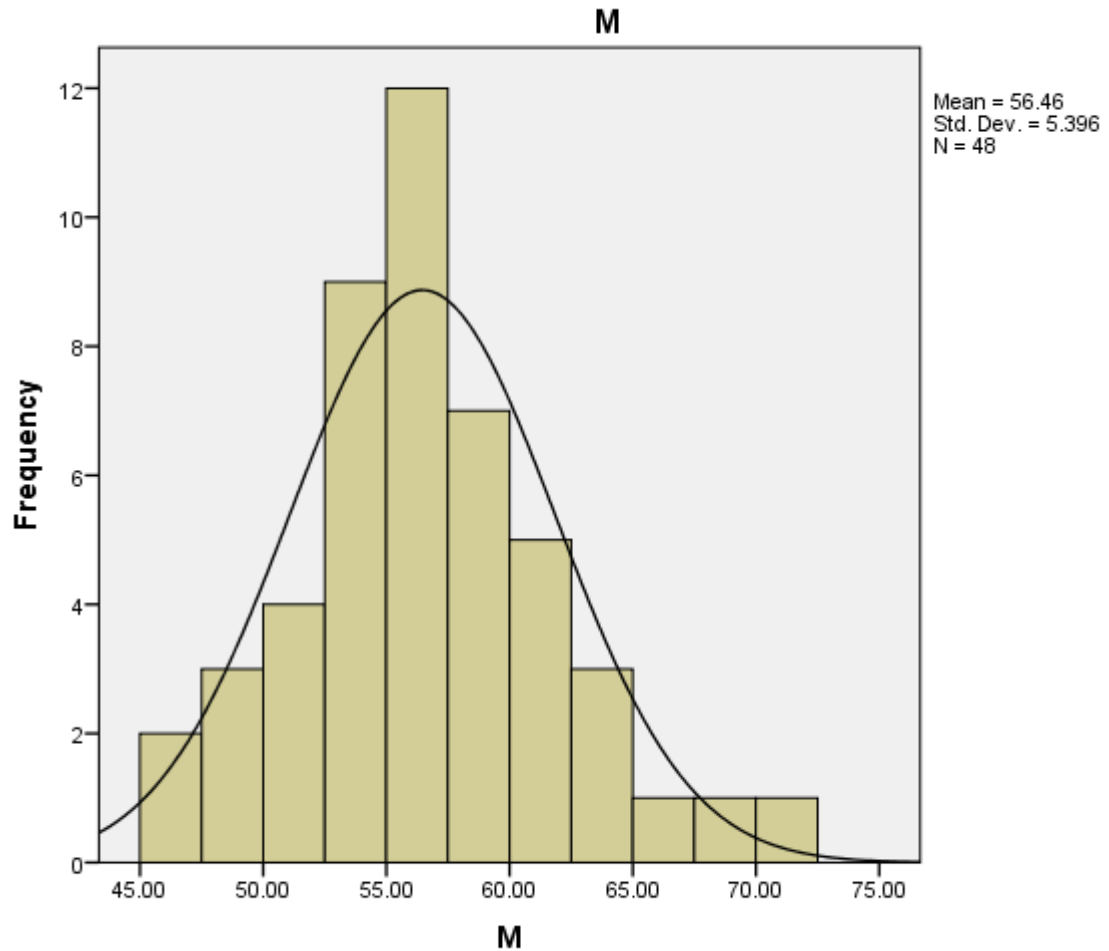
አራማ ሰስት						
ቡድን ሐ	ይዘት	አደረጃጀት	ቃላት	የቋንቋ አጠቃቀም	ስርአተ ጽህፈት	ድምር
የተማሪ ኮድ	30%	20%	20%	25%	5%	100
1	16	12	11	14	3	56
2	17	11	12	15	2	57
3	15	12	10	11	3	51
4	16	11	10	14	3	54

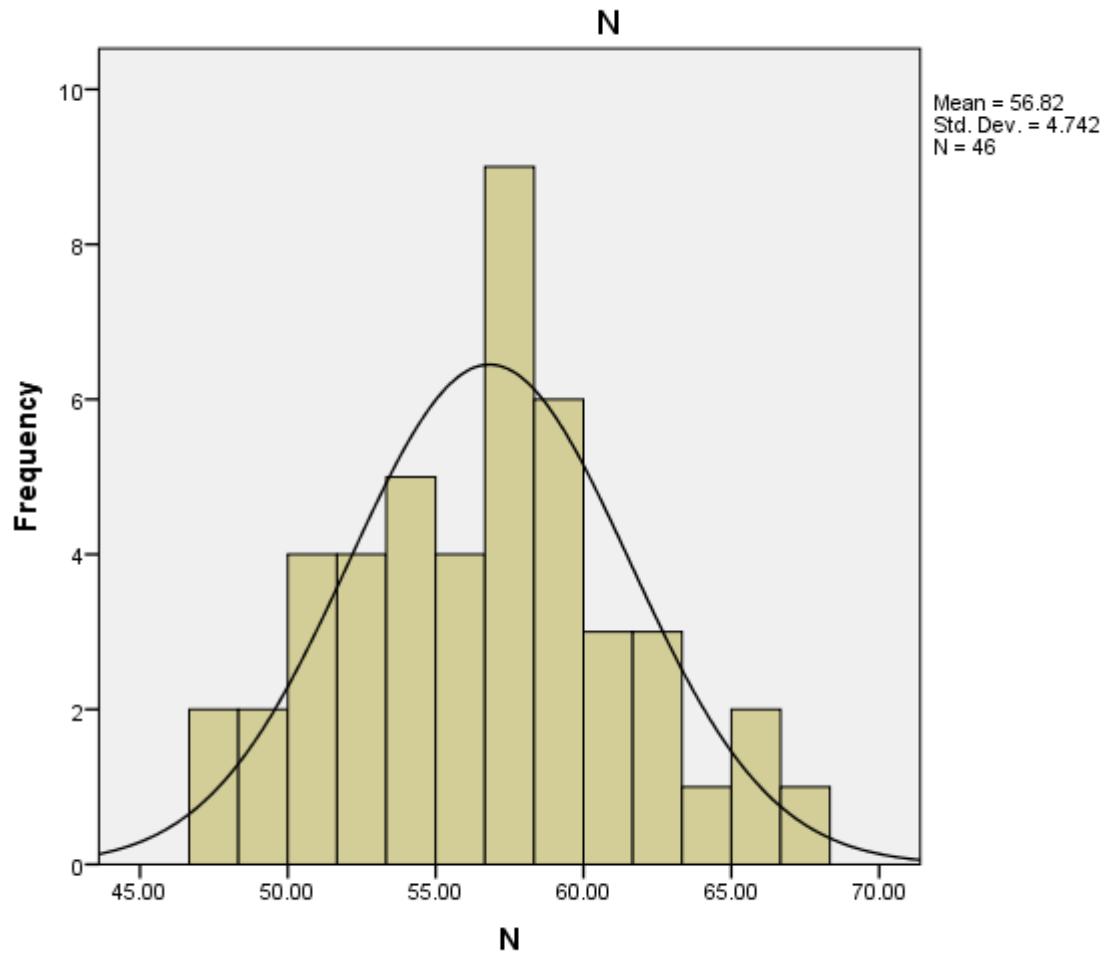
5	19	11	12	15	4	61
6	16	9	10	12	2	49
7	17	12	10	12	3	54
8	18	10	12	14	3	57
9	16	10	10	14	3	53
10	19	10	10	17	4	60
11	17	13	14	15	5	64
12	21	10	14	15	5	65
13	16	13	12	13	4	58
14	17	11	11	14	3	56
15	19	14	12	15	5	65
16	18	13	10	13	3	57
17	19	14	10	17	5	65
18	15	10	11	12	2	50
19	16	12	14	15	2	59
20	17	11	11	13	2	54
21	15	11	13	14	5	58
22	19	12	12	14	3	60
23	17	14	11	15	3	60
24	21	11	13	15	5	65
25	14	10	8	11	2	45
26	17	11	12	13	3	56
27	18	14	13	15	3	63
28	19	11	12	15	2	59
29	17	11	13	16	4	61
30	17	12	10	14	4	57
31	18	10	11	17	3	59
32	18	12	10	14	3	57
33	15	12	10	13	2	52
34	16	10	11	13	3	53
35	16	12	12	11	3	54
36	18	12	13	14	3	60
37	15	10	12	13	2	52
38	20	14	12	16	5	67
39	16	10	11	13	2	52
40	17	13	12	17	5	64
41	16	10	12	14	4	56
42	16	11	11	13	2	53
43	15	11	10	11	3	50
44	18	13	14	15	3	63

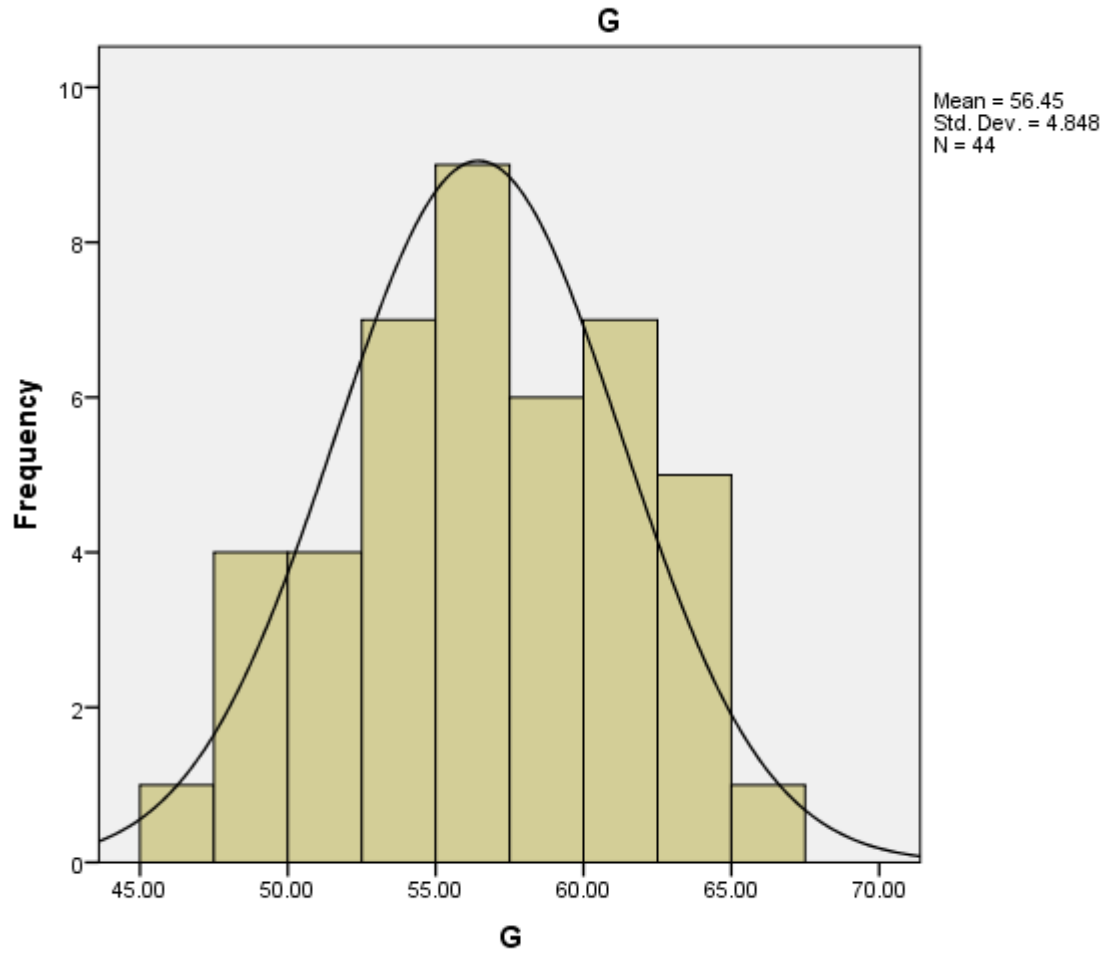
አባሪ ለ

የዋናው ጥናት ቅድመ ትምህርት ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ፈተና የውጤት ስርጭት ወጥነት

Tests of Normality						
GROUP	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	Df	Sig.	Statistic	df	Sig.
M	0.090	48	0.200*	0.974	48	0.352
N	0.054	46	0.200*	0.989	46	0.930
G	0.065	44	0.200*	0.981	44	0.667







አባሪ ሐ

የዋናው ጥናት የድህረ ትምህርት ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ውጤት በቡድኖች

ቡድን ሀ

አራጫ አንድ						
ቡድን ሀ	ይዘት	አደረጃጀት	ቃላት	የቋንቋ አጠቃቀም	ስርአተ ጽህፈት	ድምር
የተማሪ ኮድ	30%	20%	20%	25%	5%	100%
1	20	15	16	18	5	74
2	20	14	15	16	3	68
3	19	13	13	15	3	63
4	18	14	15	16	3	66
5	15	10	11	12	2	50
6	18	14	14	13	3	62
7	16	11	12	13	3	55
8	19	10	13	13	2	57
9	22	17	15	18	5	77
10	20	14	15	17	4	70
11	17	13	12	14	2	58
12	18	12	13	15	2	60
13	18	11	10	13	2	54
14	17	13	14	17	3	64
15	19	10	13	10	2	54
16	14	10	10	11	2	47
17	16	11	10	14	2	53
18	16	10	11	16	3	56
19	15	11	10	12	2	50
20	16	10	12	15	4	57
21	15	9	10	12	2	48
22	14	10	11	12	2	49
23	17	12	10	14	3	56
24	17	10	12	13	3	55
25	16	9	10	12	2	49

26	17	12	13	14	2	58
27	16	12	11	14	3	56
28	18	11	12	16	2	59
29	16	10	10	13	2	51
30	17	11	12	14	2	56
31	19	12	10	17	4	62
32	18	14	12	15	4	63
33	16	13	10	14	4	57
34	19	12	11	15	3	60
35	16	13	12	15	2	58
36	20	15	14	19	5	73
37	18	12	13	15	3	61
38	17	13	12	14	2	58
39	20	12	14	17	5	68
40	15	10	9	11	2	47
41	16	10	12	13	3	54
42	18	12	10	14	2	56
43	15	10	10	12	2	49
44	17	11	14	16	3	61
45	14	9	10	10	2	45
46	20	14	13	16	5	68
47	18	13	14	16	3	64
48	20	15	16	18	3	72

አራሚ ሁለት						
ቡድን ሀ	ይዘት	አደረጃጀት	ቃላት	የቋንቋ አጠቃቀም	ስርአተ ጽህፈት	ድምር
የተማሪ ኮድ	30%	20%	20%	25%	5%	100%
1	21	14	15	16	4	70
2	20	15	17	18	5	75
3	19	15	13	17	3	67
4	20	16	17	19	5	77
5	12	10	11	10	2	45
6	16	13	14	16	3	62
7	15	11	10	13	2	51
8	17	11	12	14	3	57
9	21	14	16	18	5	74
10	15	12	10	13	3	53

11	18	14	12	13	2	59
12	16	12	12	13	3	56
13	11	7	7	5	2	32
14	12	9	11	13	2	47
15	13	11	12	12	3	51
16	14	10	11	12	2	49
17	18	13	12	16	3	62
18	13	10	9	10	2	44
19	16	12	11	13	3	55
20	14	10	12	12	2	50
21	16	12	12	15	2	57
22	14	12	10	12	3	51
23	13	10	10	13	3	49
24	13	12	10	10	3	48
25	16	11	13	13	3	56
26	13	10	9	12	3	47
27	10	9	8	9	2	38
28	18	12	14	16	3	63
29	19	12	13	14	5	63
30	15	13	12	13	3	56
31	12	11	10	11	3	47
32	17	12	13	15	4	61
33	16	11	12	14	3	56
34	15	12	10	14	3	54
35	18	13	15	16	4	66
36	13	12	13	16	4	58
37	23	16	13	17	5	74
38	25	16	17	20	5	83
39	18	12	14	16	4	64
40	19	14	15	16	4	68
41	12	9	10	11	2	44
42	16	11	10	14	3	54
43	13	11	13	15	3	55
44	20	14	15	17	5	71
45	23	15	16	19	5	78
46	17	11	14	13	5	60
47	19	13	12	15	3	62
48	15	10	11	12	3	51

አራማ ሶስት						
ቡድን ሀ	ይዘት	አደረጃጀት	ቃላት	የቋንቋ አጠቃቀም	ስርአተ ጽህፈት	ድምር
የተማሪ ኮድ	30%	20%	20%	25%	5%	100
1	20	16	15	20	5	76
2	20	14	15	18	5	72
3	15	10	11	12	2	50
4	17	15	12	17	4	65
5	14	10	11	14	3	52
6	17	13	14	18	3	65
7	17	11	10	15	4	57
8	19	14	14	16	4	67
9	19	14	15	18	4	70
10	24	16	16	18	5	79
11	16	12	11	15	2	56
12	17	11	12	15	3	58
13	16	10	11	14	2	53
14	19	14	13	17	4	67
15	21	14	13	16	3	67
16	16	10	12	15	2	55
17	17	12	11	13	2	55
18	17	11	12	15	3	58
19	15	11	11	12	3	52
20	16	13	12	15	2	58
21	13	8	9	12	2	44
22	14	10	10	12	2	48
23	17	12	13	15	3	60
24	16	10	11	14	2	53
25	14	11	10	12	2	49
26	18	12	13	16	3	62
27	16	11	11	15	3	56
28	19	12	13	16	3	63
29	17	11	10	14	2	54
30	18	12	11	14	2	57
31	21	10	13	14	3	61
32	18	14	13	16	4	65
33	15	13	12	13	2	55

34	18	14	12	16	2	62
35	17	10	13	14	3	57
36	17	14	15	18	5	69
37	18	15	15	18	3	69
38	16	12	13	15	5	61
39	19	13	13	17	4	66
40	14	9	10	11	2	46
41	16	12	11	14	2	55
42	16	10	11	14	2	53
43	13	10	10	11	2	46
44	18	14	13	18	5	68
45	14	10	8	11	2	45
46	18	13	15	16	2	64
47	18	14	12	15	3	62
48	16	10	12	14	2	54

ቡድን ለ

አራሚ አንድ						
ቡድን ለ	ይዘት	አደረጃጀት	ቃላት	የቋንቋ አጠቃቀም	ስርአተ ጽህፈት	ድምር
የተማሪ ኮድ	30%	20%	20%	25%	5%	100
1	15	14	12	15	3	59
2	18	11	12	15	2	58
3	19	14	13	16	3	65
4	18	11	10	18	4	61
5	17	11	13	15	2	58
6	16	11	14	16	5	62
7	14	10	10	13	3	50
8	17	15	11	14	3	60
9	19	14	13	15	3	64
10	20	15	17	18	3	73
11	13	10	12	12	2	49
12	18	12	13	15	4	62
13	24	17	14	16	3	74
14	16	11	10	12	2	51
15	20	9	13	15	3	60

16	21	10	15	14	5	65
17	15	10	14	19	3	61
18	18	12	12	15	3	60
19	17	11	12	12	3	55
20	15	12	10	13	2	52
21	15	10	10	12	2	49
22	18	14	15	18	4	69
23	15	10	12	14	2	53
24	18	10	11	13	3	55
25	17	12	12	14	4	59
26	14	10	13	12	2	51
27	17	10	12	15	2	56
28	13	10	8	12	2	45
29	16	12	10	16	3	57
30	18	10	11	12	3	54
31	14	10	10	11	2	47
32	17	11	12	16	3	59
33	19	11	10	14	5	59
34	18	10	13	14	4	59
35	15	10	11	13	4	53
36	16	10	12	15	4	57
37	17	12	11	14	2	56
38	18	10	13	14	4	59
39	17	11	13	13	5	59
40	18	12	12	16	4	62
41	19	10	8	16	4	57
42	20	10	10	16	3	59
43	17	12	13	15	3	60
44	16	10	12	13	3	54
45	20	15	14	16	5	70
46	17	10	12	14	3	56

አራሚ ሁለት						
ቡድን ለ	ይዘት	አደረጃጀት	ቃላት	የቋንቋ አጠቃቀም	ስርአተ ጽሁፊት	ድምር
የተማሪ ኮድ	30%	20%	20%	25%	5%	100
1	17	11	12	14	3	57
2	17	11	9	11	2	50

3	16	13	11	18	5	63
4	18	10	13	18	4	63
5	17	13	12	15	3	60
6	18	14	15	15	3	65
7	15	10	11	13	2	51
8	19	13	15	13	2	62
9	18	12	11	15	4	60
10	19	14	12	17	3	65
11	15	7	9	9	2	42
12	18	13	13	16	4	64
13	21	17	16	18	5	77
14	18	12	13	10	4	57
15	17	12	13	16	4	62
16	21	13	12	12	3	61
17	18	12	12	15	2	59
18	19	11	13	16	4	63
19	16	14	12	14	3	59
20	15	11	11	12	2	51
21	16	10	11	13	3	53
22	18	11	14	16	5	64
23	20	10	11	13	2	56
24	16	13	12	14	2	57
25	17	11	13	15	2	58
26	15	10	11	12	3	51
27	18	11	13	16	3	61
28	17	13	10	13	4	57
29	15	10	11	14	2	52
30	15	12	14	14	4	59
31	14	11	10	15	3	53
32	18	12	11	16	4	61
33	17	11	14	16	3	61
34	19	13	14	14	2	62
35	16	10	12	15	2	55
36	18	13	13	15	3	62
37	17	12	13	14	2	58
38	16	10	10	15	3	54
39	18	12	11	14	3	58
40	18	13	12	16	2	61
41	13	8	7	9	3	40
42	18	14	11	16	3	62
43	17	12	14	16	2	61

44	19	12	9	14	2	56
45	20	15	16	18	4	73
46	17	12	11	15	4	59

አራሚ ሰስት						
ቡድን ለ	ይዘት	አደረጃጀት	ቃላት	የቋንቋ አጠቃቀም	ስርአተ ጽህፈት	ድምር
የተማሪ ኮድ	30%	20%	20%	25%	5%	100
1	16	13	10	17	4	60
2	17	13	12	12	2	56
3	19	11	13	15	3	61
4	19	13	14	17	5	68
5	18	11	12	14	2	57
6	19	13	12	13	3	60
7	16	11	10	14	2	53
8	18	13	13	16	4	64
9	20	15	13	17	4	69
10	19	14	15	16	3	67
11	17	12	10	14	2	55
12	20	12	12	16	3	63
13	21	13	12	14	5	65
14	15	12	12	12	2	53
15	16	15	13	16	4	64
16	17	14	16	18	5	70
17	20	11	13	16	3	63
18	17	14	12	16	3	62
19	14	12	13	15	2	56
20	16	10	12	13	2	53
21	15	12	14	15	2	58
22	19	15	13	16	3	66
23	17	10	12	16	4	59
24	17	11	10	13	2	53
25	18	13	11	15	2	59
26	16	8	13	13	2	52
27	17	13	11	14	2	57
28	14	12	13	12	4	55
29	17	10	10	16	2	55
30	19	11	11	13	2	56

31	13	11	10	12	2	48
32	18	15	14	14	3	64
33	15	12	13	13	2	55
34	17	11	13	14	2	57
35	16	10	9	12	3	50
36	18	11	10	16	4	59
37	16	12	12	14	3	57
38	18	14	12	14	3	61
39	15	12	11	13	4	55
40	19	14	14	15	3	65
41	15	10	12	14	2	53
42	13	9	10	11	2	45
43	17	13	14	16	2	62
44	16	13	12	15	3	59
45	18	12	11	14	4	59
46	17	14	13	15	4	63

ቡድን ሐ

አራማ አንድ						
ቡድን ሐ	ይዘት	አደረጃጀት	ቃላት	የቋንቋ አጠቃቀም	ስርአተ ጽህፈት	ድምር
የተማሪ ኮድ	30%	20%	20%	25%	5%	100
1	16	14	12	18	4	64
2	17	16	14	18	5	70
3	12	8	9	13	3	45
4	14	12	13	15	3	57
5	20	15	14	17	5	71
6	18	16	13	18	5	70
7	16	15	14	16	4	65
8	17	13	11	14	3	58
9	19	10	13	16	3	61
10	18	16	14	20	5	73
11	21	15	15	18	5	74
12	20	13	16	17	4	70
13	22	12	15	17	2	68
14	20	17	14	20	5	76
15	21	17	16	19	5	78
16	18	15	13	16	4	66

17	20	16	14	19	5	74
18	18	13	15	17	4	67
19	15	11	11	14	3	54
20	17	12	11	18	2	60
21	18	10	13	14	2	57
22	17	13	10	14	4	58
23	20	13	15	20	5	73
24	19	12	14	18	4	67
25	14	10	10	13	2	49
26	16	11	13	16	2	58
27	20	12	14	18	5	69
28	18	14	15	17	5	69
29	22	17	20	20	5	84
30	18	13	13	18	4	66
31	14	15	12	19	3	63
32	18	12	13	17	3	63
33	19	11	12	15	3	60
34	14	11	10	13	2	50
35	16	13	11	15	3	58
36	20	13	15	17	5	70
37	14	8	9	12	2	45
38	21	15	15	20	5	76
39	14	12	13	15	3	57
40	21	18	17	18	5	79
41	16	9	10	11	2	48
42	21	18	17	21	5	82
43	16	12	13	15	4	60
44	22	13	14	15	4	68

አራማ ሁለት						
ቡድን ሐ	ይዘት	አደረጃጀት	ቃላት	የቋንቋ አጠቃቀም	ስርአት ጽህፈት	ድምር
የተማሪ ኮድ	30%	20%	20%	25%	5%	100
1	15	12	12	14	4	57
2	22	16	15	18	5	76
3	15	9	10	13	3	50
4	16	11	13	15	3	58
5	17	14	14	15	4	64
6	23	17	15	19	5	79

7	16	12	11	14	5	58
8	13	10	11	12	2	48
9	16	11	10	14	4	55
10	17	14	12	16	4	63
11	16	13	12	15	4	60
12	20	17	16	19	4	76
13	16	13	11	17	3	60
14	18	14	12	16	2	62
15	21	15	16	18	5	75
16	15	10	11	16	3	55
17	20	13	16	17	4	70
18	21	16	15	20	5	77
19	18	12	14	12	4	60
20	16	10	13	16	2	57
21	17	13	11	16	3	60
22	12	8	8	15	2	45
23	20	16	13	17	4	70
24	19	13	16	18	4	70
25	14	10	11	15	3	53
26	13	10	12	12	3	50
27	17	13	11	16	5	62
28	20	15	13	19	5	72
29	24	20	18	23	5	90
30	20	16	17	18	5	76
31	15	10	12	14	4	55
32	13	12	14	16	4	59
33	19	10	12	17	4	62
34	15	11	9	14	3	52
35	16	10	10	12	3	51
36	14	10	10	12	4	50
37	11	9	8	11	2	41
38	19	14	14	18	4	69
39	17	12	11	17	4	61
40	23	20	19	21	5	88
41	13	10	10	14	4	51
42	22	15	16	20	5	78
43	18	15	13	16	4	66
44	16	13	13	16	2	60

አራሚ ሰባት						
ቡድን ሐ	ይዘት	አደረጃጀት	ቃላት	የቋንቋ አጠቃቀም	ስርአተ ጽህፈት	ድምር
የተማሪ ኮድ	30%	20%	20%	25%	5%	100
1	15	11	13	17	4	60
2	19	14	14	18	5	70
3	16	12	11	14	4	57
4	14	12	10	12	2	50
5	17	11	13	16	3	60
6	17	12	11	16	4	60
7	20	13	15	16	4	68
8	18	12	13	18	4	65
9	17	11	14	17	4	63
10	19	12	13	16	3	63
11	18	16	15	18	4	71
12	21	14	16	20	5	76
13	22	16	15	18	5	76
14	18	11	17	20	4	70
15	19	14	13	17	5	68
16	21	15	11	18	4	69
17	21	14	15	20	5	75
18	23	13	12	17	5	70
19	14	13	12	14	3	56
20	19	11	12	18	3	63
21	17	13	12	16	4	62
22	15	9	10	14	3	51
23	19	12	13	20	4	68
24	17	10	15	19	3	64
25	14	10	11	14	2	51
26	18	12	13	15	2	60
27	20	15	14	17	5	71
28	18	17	13	16	2	66
29	24	18	18	23	5	88
30	23	17	18	20	5	83
31	16	16	13	15	2	62
32	18	11	11	18	2	60
33	16	14	12	15	3	60
34	13	9	10	14	2	48
35	14	10	12	15	2	53
36	17	11	12	17	3	60

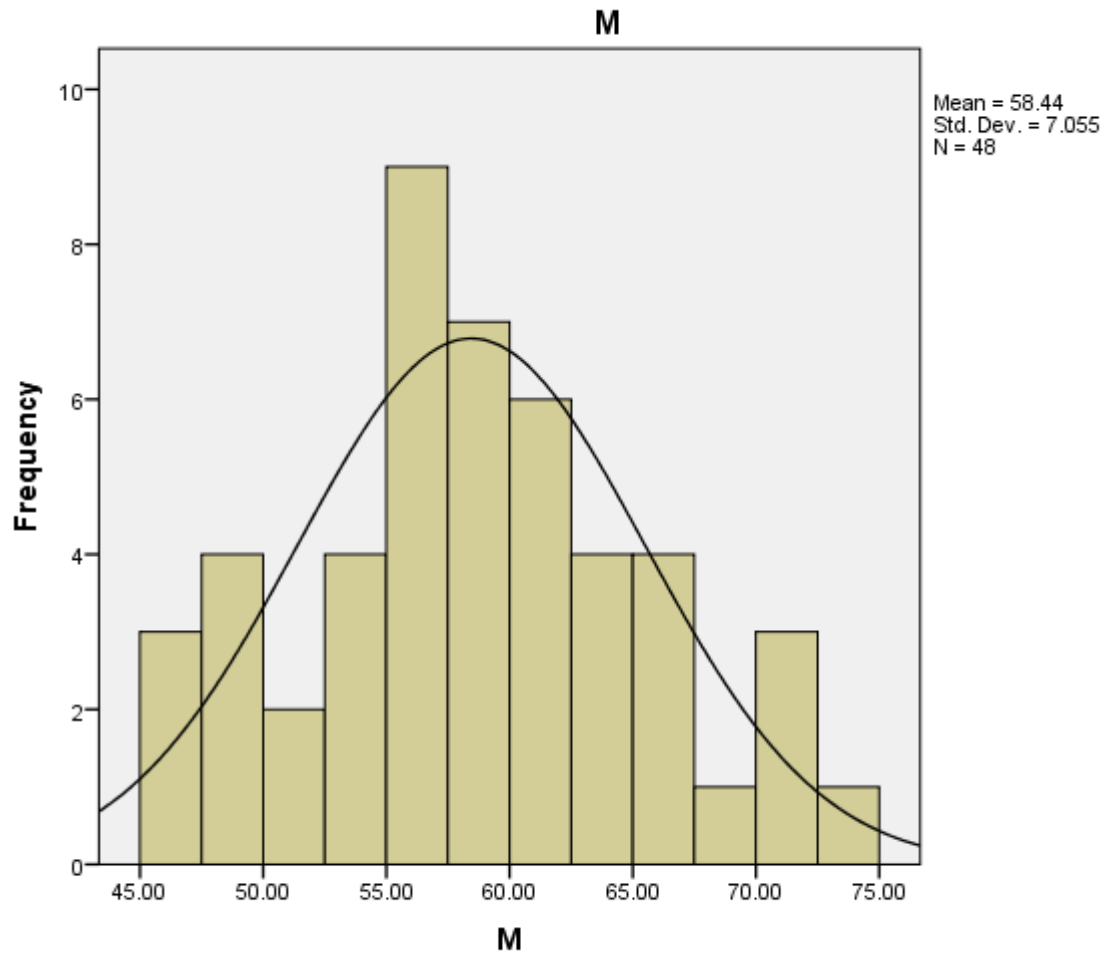
37	12	8	10	7	2	39
38	17	14	16	16	3	66
39	17	10	16	18	4	65
40	24	19	17	22	5	87
41	21	14	16	22	5	78
42	23	16	15	20	5	79
43	19	16	11	17	4	67
44	18	13	12	19	4	66

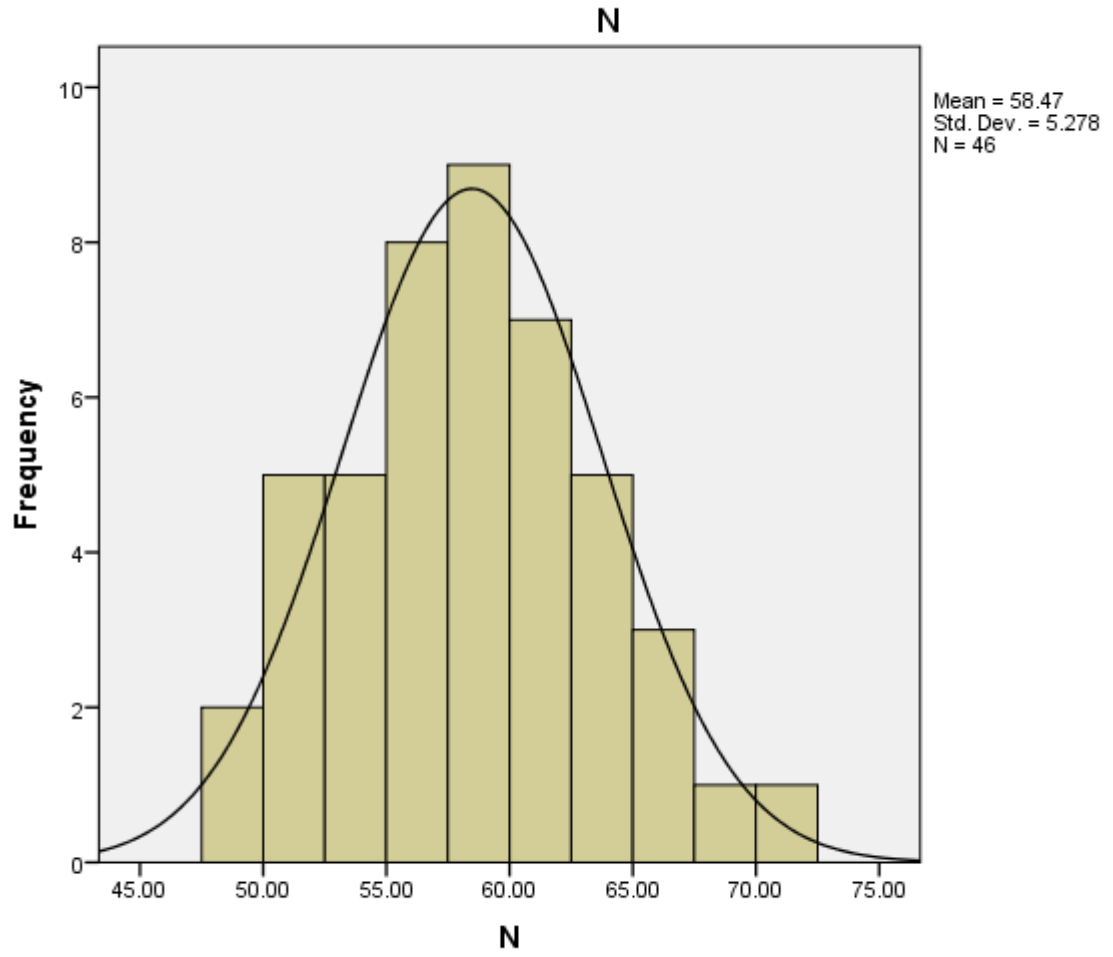
አባሪ መ

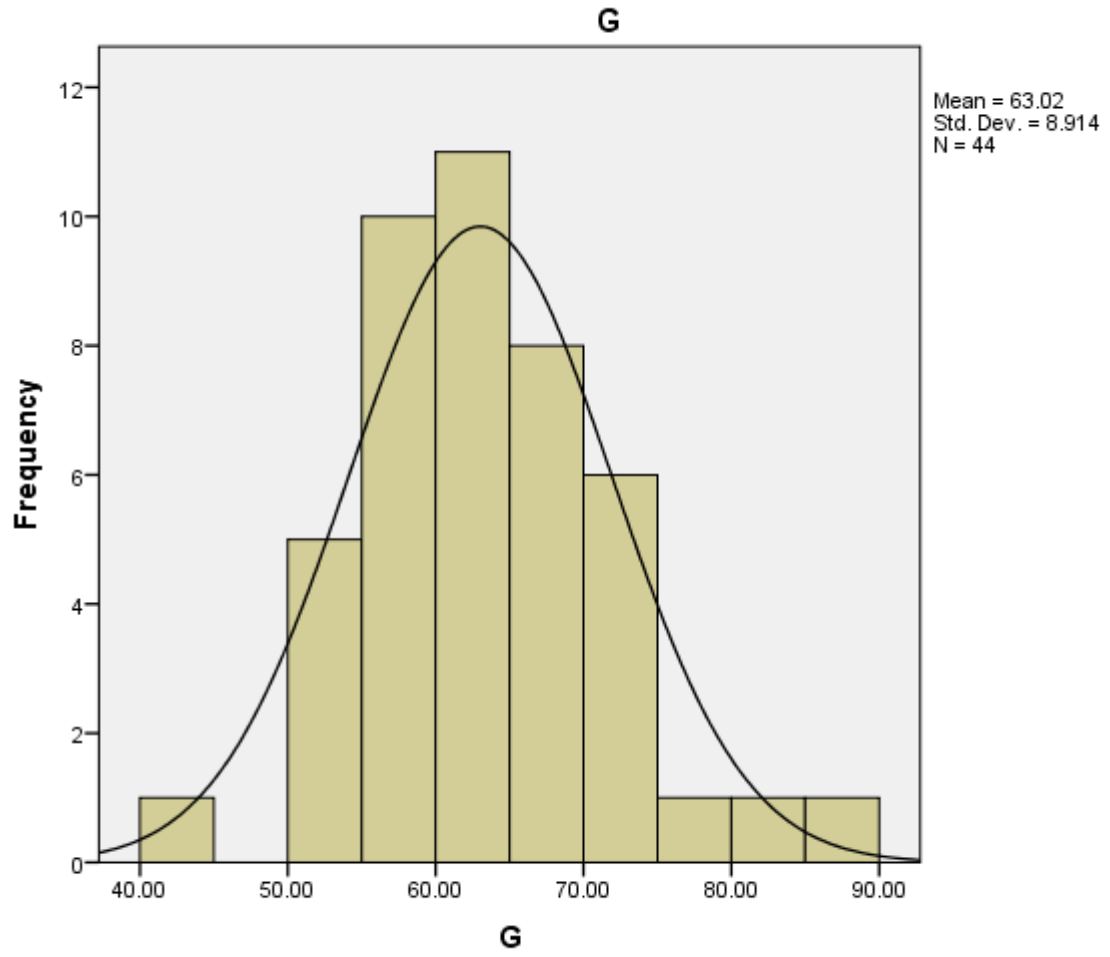
የዋናው ጥናት የድህረ ትምህርት ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ፈተና

የውጤት ስርጭት ወጥነት

Tests of Normality						
GROUP	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	Df	Sig.	Statistic	df	Sig.
M	0.069	48	0.200 [*]	0.976	48	0.409
N	0.066	46	0.200 [*]	0.988	46	0.917
G	0.112	44	0.200 [*]	0.976	44	0.472







አባሪ ሠ

የዋናው ጥናት የጽሁፍ መጠይቅ ውጤት ቡድን ሀ

ጥያቄዎች	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	ድምር
1	2	4	2	4	2	2	4	3	4	4	2	4	37
2	5	2	2	5	1	4	4	4	4	3	4	2	40
3	5	2	1	5	1	2	4	4	2	5	4	5	40
4	2	4	2	4	2	4	5	4	1	5	2	4	39
5	3	2	5	3	3	4	3	2	2	2	2	4	35
6	5	4	1	5	2	1	4	3	4	4	3	5	41
7	3	2	1	2	5	2	4	4	2	5	4	5	39
8	4	3	4	4	2	3	3	5	4	2	3	3	40
9	3	4	2	3	4	3	4	4	2	4	3	4	40
10	2	4	3	2	2	4	2	3	2	4	4	4	36
11	4	3	3	4	3	4	2	3	2	4	4	3	39
12	4	2	3	4	4	2	4	3	3	4	4	3	40
13	4	2	3	4	3	5	3	5	5	2	3	4	43
14	4	5	2	5	3	4	4	4	1	5	3	4	44
15	2	2	2	3	2	2	3	2	3	5	4	5	35
16	1	2	1	4	3	5	4	5	4	4	3	4	40
17	3	3	4	5	3	4	3	2	4	3	2	4	40
18	4	4	5	4	3	1	3	3	4	4	3	4	42
19	5	1	2	4	3	2	4	2	4	2	2	2	33
20	2	3	2	3	2	4	4	2	1	2	2	3	30
21	3	3	1	1	3	5	4	2	4	5	5	4	40
22	3	2	3	3	3	4	3	4	3	3	4	2	37
23	5	3	1	5	4	5	3	3	3	5	2	1	40
24	4	5	1	2	1	5	3	3	4	5	1	1	35
25	5	4	2	5	1	3	4	1	2	3	3	3	36
26	1	5	1	4	1	5	3	4	4	5	3	3	39
27	5	3	4	4	2	3	4	5	2	3	5	3	43
28	2	1	2	2	4	3	2	2	2	2	4	4	30
29	5	1	2	4	1	5	5	4	2	3	4	3	39
30	4	5	4	3	4	1	5	1	1	4	3	4	39
31	2	2	3	1	5	4	3	4	5	3	4	4	40

32	5	2	2	2	1	5	4	1	2	4	5	5	38
33	2	3	1	4	5	4	3	4	5	3	2	5	41
34	4	2	2	2	3	4	4	2	2	3	2	2	32
35	3	3	3	3	4	3	2	4	2	2	4	3	36
36	2	1	3	4	1	4	3	4	2	4	2	2	32
37	4	5	1	4	1	5	3	3	4	4	2	2	38
38	3	4	3	3	2	5	3	4	5	3	4	3	42
39	4	1	3	4	2	4	4	3	4	3	4	3	39
40	2	3	3	4	4	2	3	4	2	4	5	4	40
41	1	3	4	3	1	4	2	4	3	2	4	3	34
42	3	2	5	5	2	2	5	5	1	2	3	2	37
43	2	3	2	2	1	4	3	4	4	4	5	2	36
44	3	5	4	3	2	3	2	3	2	3	2	4	36
45	2	5	3	3	1	5	4	3	3	5	5	1	40
46	3	2	4	3	3	2	4	3	4	2	2	3	35
47	2	2	3	2	3	3	5	2	2	2	4	5	35
48	4	5	3	4	2	4	4	4	2	5	4	3	44

ቡድን ለ

ጥያቄዎች	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	ድምር
1	5	5	4	3	2	2	3	3	2	2	2	3	36
2	3	4	3	4	4	3	3	4	3	3	4	2	40
3	3	4	4	3	5	2	3	4	4	3	3	3	41
4	3	3	3	3	3	3	5	5	3	4	5	5	45
5	1	1	4	4	4	4	4	2	4	5	4	3	40
6	3	2	5	3	3	3	4	3	3	4	3	3	39
7	3	4	4	4	4	3	3	3	3	4	3	3	41
8	4	3	3	4	4	3	3	4	3	3	3	2	39
9	4	4	4	3	3	4	4	3	3	3	4	2	41
10	3	2	3	2	2	2	3	4	4	3	4	3	35
11	5	4	3	3	3	3	3	3	3	3	4	4	41
12	4	4	2	2	2	2	4	4	2	1	2	2	31
13	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	47
14	3	3	4	3	4	2	4	4	4	2	4	4	41
15	4	2	4	2	4	5	4	2	4	4	2	3	40
16	5	3	4	3	2	2	4	3	2	3	3	3	37
17	3	3	2	3	4	3	3	4	3	4	3	3	38

18	3	2	2	3	3	3	4	4	3	4	3	4	38
19	2	3	4	5	4	3	4	2	3	5	5	4	44
20	4	4	3	2	3	4	4	4	1	2	3	4	38
21	3	4	2	4	4	4	4	3	2	2	4	4	40
22	4	4	4	2	2	3	4	3	4	4	3	3	40
23	2	4	3	2	2	2	2	5	4	5	2	2	35
24	2	2	5	2	2	3	5	5	4	3	3	4	40
25	4	4	2	4	4	4	4	2	4	4	2	2	40
26	3	4	2	4	2	2	3	4	2	2	3	3	34
27	3	3	3	3	3	3	3	4	3	3	3	3	37
28	4	4	4	4	4	3	3	3	3	3	4	4	43
29	2	2	3	2	3	3	3	4	3	4	3	2	34
30	4	4	2	4	2	4	4	4	2	4	3	3	40
31	4	4	4	4	4	4	3	4	3	4	3	3	44
32	4	4	5	4	4	4	3	4	3	2	2	3	42
33	4	4	3	4	3	3	4	4	4	4	4	4	45
34	2	2	2	2	2	2	2	4	3	3	4	2	30
35	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	35
36	5	5	4	5	5	5	4	4	4	4	4	4	53
37	4	4	3	2	3	3	2	4	2	3	4	3	37
38	4	4	2	4	3	3	4	2	4	2	4	4	40
39	2	3	3	3	3	3	4	4	4	4	4	4	41
40	3	4	2	1	5	5	3	5	4	5	4	4	45
41	1	2	2	2	2	2	4	4	4	4	4	4	35
42	3	4	4	4	3	4	3	3	3	3	2	3	39
43	3	3	3	3	4	4	4	4	4	4	4	3	43
44	3	3	2	3	3	3	2	4	2	2	3	3	33
45	4	3	1	1	3	3	4	4	4	4	4	3	38
46	3	4	2	2	5	4	3	5	4	3	4	4	43

ቡድን ሐ

ጥያቄዎች	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	ድምር
1	5	4	1	4	1	5	5	4	2	5	2	4	42
2	3	3	3	4	5	5	4	5	2	2	5	4	45
3	3	2	2	5	4	5	2	2	3	3	2	3	36
4	3	4	5	2	3	4	5	5	4	3	2	1	41
5	5	1	1	5	1	5	5	1	1	5	1	5	36
6	5	4	4	4	4	4	5	4	4	4	4	5	51
7	5	5	4	3	4	5	5	5	5	5	4	5	55

8	3	4	5	4	3	2	2	3	4	3	4	3	40
9	5	4	4	5	3	5	4	5	4	2	5	4	50
10	5	4	4	2	4	1	3	2	4	2	4	3	38
11	4	2	2	4	1	5	4	4	4	4	1	4	39
12	5	5	1	5	1	5	5	5	5	5	5	5	52
13	5	5	3	5	5	5	5	3	5	5	5	5	56
14	5	4	1	1	2	5	5	2	3	5	4	2	39
15	5	5	4	3	5	5	5	5	5	5	5	4	56
16	5	3	1	4	1	5	5	4	4	5	2	5	44
17	4	5	3	4	2	5	3	4	4	5	4	1	44
18	5	1	1	5	1	5	5	2	5	5	2	4	41
19	5	1	1	5	1	5	5	2	5	5	2	3	40
20	4	3	3	5	2	5	5	4	4	4	4	3	46
21	5	2	2	2	2	3	4	5	5	5	5	3	43
22	5	4	5	4	5	5	5	5	3	3	5	4	53
23	4	5	3	3	2	5	2	5	5	4	4	2	44
24	5	3	2	5	1	5	5	5	5	3	4	5	48
25	5	5	1	5	1	5	5	5	4	5	4	5	50
26	2	2	5	5	2	4	5	4	3	5	1	2	40
27	5	4	3	1	3	5	4	5	5	4	4	5	48
28	4	5	3	5	3	4	5	5	3	4	2	3	46
29	5	1	2	5	2	5	5	5	5	5	3	3	46
30	5	1	4	2	3	2	4	5	3	4	3	3	39
31	5	1	5	5	1	3	1	5	5	5	1	5	42
32	4	4	5	4	1	5	5	4	4	5	4	3	48
33	5	2	2	5	2	3	5	5	5	5	5	5	49
34	3	5	1	4	1	3	5	5	3	5	3	3	41
35	5	5	2	4	1	5	5	4	4	5	4	3	47
36	5	3	4	4	3	4	2	4	4	2	4	5	44
37	5	5	3	2	4	3	3	4	3	4	2	5	43
38	3	4	4	3	2	5	4	3	3	4	2	3	40
39	4	4	4	4	3	3	3	5	3	2	4	3	42
40	3	4	2	2	5	3	5	4	5	3	3	5	44
41	4	4	1	5	1	5	5	1	4	5	4	5	44
42	5	2	2	3	3	5	3	2	2	5	3	5	40
43	5	4	1	4	1	4	4	3	3	4	5	3	41
44	3	2	3	4	3	3	3	4	3	2	3	3	36

አባሪ ረ

**ለቅድመ እና ለድህረ ትምህርት ፈተና የሚያገለግሉ ርዕሶችን
ለመምረቱ ለተጠኚ ተማሪዎች ቀርበው በደረጃ የተመረጡ ርዕሶች**

አዲስ አበባ ዩኒቨርሲቲ

**የሂውማኒቲስ፣ የቋንቋዎች ጥናት፣ የጋዜጠኝነትና የኮሚዩኒኬሽን ኮሌጅ
የአማርኛ ቋንቋ፣ ስነጽሁፍና ፎክሎር ትምህርት ክፍል
የድህረ ምረቃ መርሀ ግብር**

**ትእዛዝ፡- ከዚህ ቀጥሎ የተዘረዘሩትን ርዕሶች በማንበብ ድርሰት ለመጻፍ
ተስማሚ የሆኑትን በቅደም ተከተል በደረጃ አስቀምጡ፡፡**

1. ከትምህርት ቤት መቅረት
2. በህይወቴ ያዘንኩበት ቀን
3. የእናት ፍቅር
4. የአካባቢን ንጽህና መጠበቅ
5. ከትምህርት ቤት ማርፈድ
6. በህይወቴ የተደሰትኩበት ቀን
7. የሀገር ፍቅር
8. የግል ንጽህናን መጠበቅ

አባሪ ሰ

የማረሚያ ስኬሎች

በተንታኝ ዘዴ ድርሰትን ለማረም ያገለገሉ መለኪያዎች (Rating Scales)

መስፈርቶች	ወጤት	የመስፈርቶቹ ደረጃዎች
ይዘት (30%)	30-27	<p>ከእጅግ በጣም ጥሩ እስከ በጣም ጥሩ:- በርእሱ ላይ እውቀት ያለው - ፍሬ ሀሳብ ያዘለ - በመረጃዎቹ የዳበረ ጽሁፍ - ከርእሱ ጋር የሚዛመድ መረጃ (ሀሳብ) ያካተተ</p> <p>ከጥሩ እስከ አማካይ:- በርእሱ ላይ አማካይ እውቀት ያለው- በቂ መረጃ ያለው- በተወሰኑ መረጃዎች የዳበረ- ባመዛኙ ለርእሱ አስፈላጊ የሆኑ ነገር ግን ጥልቀት የሌላቸው መረጃዎችን ያካተተ</p> <p>ከደህና እስከ ደካማ:- በርእሱ ላይ ውስን እውቀት ያለው- ጥቂት ፍሬ ሀሳብ ያለው- በቂ ማብራሪያ ያላቀረበ</p> <p>በጣም ደካማ:- በርእሱ ላይ ያለውን እውቀት የማያመለክት - ምንም አይነት ፍሬ ሀሳብ የሌለው- ከርእሱ ጋር የማይዛመድ ወይም ጠቀሜታ የሌለው ወይም ለግምገማ ብቁ ያልሆነ</p>
	26-22	
	21-17	
	16-13	

አደረጃጀት (20%)	20-18	<p>ከእጅግ በጣም ጥሩ እስከ በጣም ጥሩ:- - በቂ ገለጻ ወይም ማብራሪያ ያካተተ - በግልጽ ወይም በበቂ መረጃ ተደግፈው የቀረቡ ሀሳቦች - መሰረታዊ ነጥቦችን ብቻ አካቶ የቀረበ ወይም እጥር ምጥን ያለ አቀራረብ - በጣም ጥሩ የሀሳብ አደረጃጀት ያለው - በተጠየቃዊ ቅደም ተከተል የተደራጀ- የሀሳብ ውህደት ያለው</p>
	17-14	<p>ከጥሩ እስከ አማካይ:- በተወሰነ ደረጃ ወጥነት የጎደለው የሀሳብ አደረጃጀት - የተደጋገመና ልል አደረጃጀት ያለው ነገር ግን ዋና ሀሳቦች የተነሱበት -በተወሰነ ማስረጃ ተደግፎ የቀረቡ ተጠየቃዊነት ያለው ነገር ግን ባልተሟላ ቅደም ተከተል የቀረበ</p>
	13-10	<p>ከደህና እስከ ደካማ:- በቂ ማብራሪያ የሌለው - ሀሳቦቹ የሚያምታቱ ወይም እርስ በእርስ ያልተዋሀዱ/ ያልተሳሰሩ- ተጠየቃዊ ቅደም ተከተልና ዝርዝር ማብራሪያ የሌለው</p>
	9-7	<p>በጣም ደካማ:- ሀሳቡ የማያግባቡ ምንም አይነት አደረጃጀት የሌለው ወይም ለግምገማ ብቁ ያልሆነ</p>

ቃላት (20%)	20-18	<p>ከእጅግ በጣም ጥሩ እስከ በጣም ጥሩ:- - የተለያዩ በርካታ ምርጥ ወይም ተገቢ ቃላትን ያካተተ- ስኬታማ የቃላት እንዲሁም የፈሊጣዊ፣ ምሳሌዊ ወዘተ. አባባሎች አመራረጥና አጠቃቀም የሚታይበት - የተባ የቃላት ቅርጽ አጠቃቀም የሚታይበት - ተገቢ የሆኑ የቃላት አጠቃቀም ያለው</p>
	17-14	<p>ከጥሩ እስከ አማካይ:- -በቂ ምርጥ ወይም ተገቢ ቃላትን ያካተተ- አልፎ አልፎ የሚስተዋሉ የቃላት እንዲሁም የፈሊጣዊ፣ ምሳሌዊ ወዘተ. አባባሎች ቅርጽ፣ አመራረጥና አጠቃቀም ስህተቶች የሚታዩበት ነገር ግን የትርጉም ግልጽነት ችግር የሌለበት</p>
	13-10	<p>ከደህና እስከ ደካማ:- የተወሰነ ተገቢ ቃላት- ተደጋጋሚ የሆኑ የቃላት እንዲሁም የፈሊጣዊ፣ ምሳሌዊ ወዘተ. አባባሎች ቅርጽ አመራረጥና አጠቃቀም ስህተቶች የሚታይበት -አደናጋሪ ወይም ግልጽ ያልሆነ ትርጉም የሚታይበት</p>
	9-7	<p>በጣም ደካማ:- -ተገቢ ትርጉም ያለው - ስለአማርኛ ቃላት፣ ፈሊጣዊ፣ ምሳሌዊ ወዘተ. አባባሎችና የቃላት ቅርጽ በተመለከተ ጥቂት እውቀት የሚታይበት ወይም ለግምገማ ብቁ ያልሆነ</p>

የቋንቋ አጠቃቀም (25%)	25-22	<p>ከእጅግ በጣም ጥሩ እስከ በጣም ጥሩ:- ስኬታማ የሆኑ ውስብስብ የአረፍተ ነገር መዋቅሮች የሚታዩበት - ጥቂት የሆኑ የስምምነት፣ የጊዜ፣ የቁጥር፣ የቃላት ቅደም ተከተል/ተግባር መስተአምሮች፣ ተውላጠ ስሞች ስህተቶች የሚታዩበት</p>
	21-18	<p>ከጥሩ እስከ አማካይ:- ስኬታማ ነገር ግን ተራ የአረፍተ ነገር መዋቅር የሚታይበት- በውስብስብ አረፍተ ነገሮች ላይ ውስን ችግሮች ያሉበት -ቁጥራቸው በርከት ያሉ የስምምነት፣ የጊዜ፣ የቁጥር፣ የቃላት ቅደም ተከተል/ተግባር መስተአምር፣ ተውላጠ ስሞች ስህተቶች የሚታዩበት ነገር ግን አልፎ አልፎ ብቻ የትርጉም ግልጽነት ችግር የሚታይበት</p>
	17-11	<p>ከደህና እስከ ደካማ:- በተራ/ውስብስብ የአረፍተ ነገር መዋቅሮች ላይ መሰረታዊ የሆኑ ችግሮች የሚስተዋሉበት - ተደጋጋሚ የሆኑ የአሉታዊ አረፍተ ነገር፣ የስምምነት፣ የጊዜ፣ የቁጥር፣ የቃላት ቅደም ተከተል /ተግባር መስተአምሮች፣ የተውላጠ ስሞች ስህተቶች የሚታዩበት፣ በጣም አጫጭር ወይም በጣም ረዣዥም አረፍተ ነገሮች መኖር ወይም የአረፍተ ነገር ግድፈት መኖር -የሚያምታታ ወይም ግልጽነት የጎደለው ትርጉም ያለው</p>
	10-5	<p>በጣም ደካማ:- በአመዛኙ ስለአረፍተ ነገር አመሰራረት ስርአት/ሀግ በቂ እውቀት አለመኖሩን የሚያመለክት- በርካታ የሆኑ ስህተቶች የሚታዩበት - ተግባባታዊ ብቃት የሌለው ወይም ለግምገማ ብቃት የሌለው</p>

ስርአተ ጽህፈት (5%)	5	<p>ከእጅግ በጣም ጥሩ እስከ በጣም ጥሩ:- የተባ የስርአተ ጽህፈት (በቋንቋው ስምምነት የተደረሰባቸውን ስርአቶች) ችሎታ እንዳለው የሚያሳይ- ጥቂት የሆኑት የሆህያት፣ የስርአተ ነጥቦች፣ የአንቀጽና የአጠቃላይ ጽሁፍ ህዳግ አጠባበቅ ስህተቶች የሚታይበት</p>
	4	<p>ከጥሩ እስከ አማካይ:- አልፎ አልፎ የሆህያት፣ የስርአተ ነጥቦች፣ የአንቀጽና የአጠቃላይ ጽሁፍ ህዳግ አጠባበቅ ስህተቶች የሚታይበት ነገር ግን የትርጉም ግልጽነት ችግር የማይታይበት</p>
	3	<p>ከደህና እስከ ደካማ:- ተደጋጋሚ የሆኑ የሆህያት፣ የስርአተ ነጥቦች፣ የአንቀጽና የአጠቃላይ ጽሁፍ ህዳግ መጠበቅ ችግሮች የሚታይበት- ደካማ የእጅ ጽህፈት- የሚያደናግር ወይም ግልጽ ያልሆኑ ትርጉም የሚታይበት</p>
	2	<p>በጣም ደካማ:- ስምምነት የተደረሰባቸው የአጻጻፍ ስርአቶች ግንዛቤ (አጠቃቀም ብቃት) የማይታይበት- ከፍተኛ የሆህያት፣ የስርአተ ነጥቦች፣ የአንቀጽና የአጠቃላይ ጽሁፍ ህዳግ የመጠበቅ ችግሮች ተጽእኖ የሚታይበት- ተነባቢ ያልሆነ የእጅ ጽሁፍ ወይም ለግምገማ ብቁ ያልሆነ ጽሁፍ</p>

ከJacobs et al. (1981) ለዚህ ጥናት እንዲስማማ መጠነኛ ማሻሻያ ተደርጎ የተወሰደ።

አባሪ ሽ

ለዋናው ጥናት ለቅድመ ትምህርት የቀረበ የጽሁፍ ፈተና

አዲስ አበባ ዩኒቨርሲቲ

የሂውማኒቲስ፣ የቋንቋዎች ጥናት፣ የጋዜጠኝነትና የኮሚዩኒኬሽን ኮሌጅ

የአማርኛ ቋንቋ፣ ስነጽሁፍና ፎክሎር ትምህርት ክፍል

የድህረ ምረቃ መርሀ ግብር

በባሶ ሁለተኛ ደረጃ ትምህርት ቤት 9ኛ ክፍል ለሚማሩ ተማሪዎች ለዋናው ጥናት የቀረበ ቅድመ ፈተና (Pre- test)

የተሰጠው ሰአት 1:00

የዚህ የጽሁፍ ፈተና ዋና አላማ የ9ኛ ክፍል ተማሪዎችን ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ለማሻሻል ከቅርጽ ተኮር፣ ከይዘት ተኮርና ከቅርጽና ይዘት ተኮር ምጋቤ ምላሽ የትኛው የተሻለ ሚና እንዳለው መፈተሽ ነው። እናም የዚህን ጥናት አላማ ማሳካት የሚቻለው እናንተ የምትጠየቁትን ጥያቄ በትክክል መመለስ ስትችሉ ብቻ ነው። በመሆኑም ቀጥሎ የቀረበውን ጥያቄ በትክክል መልሱ። የፈተናው ውጤትም በተመራማሪዎ ብቻ በሚሰጡ ይያዛል። ለምታደርጉት ሙሉ ትብብርም አጥኚዎ ልባዊ ምስጋና ታቀርባለች።

ምድብ-----

ጊዜያዊ የመለያ ኮድ ቁጥር---

ማሳሰቢያ:-

ሀ. ስም መጻፍ አያስፈልግም፡፡

ለ. የምትጽፈው (ፊ) ጊዜያዊ የመለያ ኮድ ቁጥሩን ብቻ ነው፡፡

ትእዛዝ:- ቀጥሎ ለቀረበው ርእሰ አንድ ገጽ አስረጅ ድርሰት ጻፍ፡፡

➤ የአካባቢን ንጽህና መጠበቅ ያለው ፋይዳ፡፡

አባሪ ቀ

ለዋናው ጥናት ለድህረ ትምህርት የቀረበ የጽሁፍ ፈተና

አዲስ አበባ ዩኒቨርሲቲ

**የሂውማኒቲስ፣ የቋንቋዎች ጥናት፣ የጋዜጠኝነትና የኮሚዩኒኬሽን ኮሌጅ
የአማርኛ ቋንቋ፣ ስነጽሁፍና ፎክሎር ትምህርት ክፍል
የድህረ ምረቃ መርሀ ግብር**

**በባሶ ሁለተኛ ደረጃ ትምህርት ቤት 9ኛ ክፍል ለሚማሩ ተማሪዎች ለዋና ጥናት
የቀረበ ድህረ ፈተና (Post- test)**

የተሰጠው ሰአት 1:00

የዚህ የጽሁፍ ፈተና ዋና አላማ የ9ኛ ክፍል ተማሪዎችን ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ለማሻሻል ከቅርጽ ተኮር፣ ከይዘት ተኮርና ከቅርጽና ይዘት ተኮር ምጋቤ ምላሽ የትኛው የተሻለ ሚና እንዳለው መፈተሽ ነው። የዚህን ጥናት አላማም ማሳካት የሚቻለው እናንተ የምትጠየቁትን ጥያቄ በትክክል መመለስ ስትችሉ ብቻ ነው። በመሆኑም ቀጥሎ የቀረበውን ጥያቄ በትክክል መልሱ። የፈተናው ውጤትም በተመራማሪዎ ብቻ በሚሰጡ ይያዛል። ለምታደርጉት ሙሉ ትብብርም አጥኝዎ ልባዊ ምስጋና ታቀርባለች።

ምድብ-----

ጊዜያዊ የመለያ ኮድ ቁጥር---

ማሳሰቢያ:-

ሀ. በመጻፊያ ወረቀቱ ላይ ስም መጻፍ አያስፈልግም፡፡

ለ. የምትጽፈው (ፊ) ጊዜያዊ የመለያ ኮድ ቁጥሩን ብቻ ነው፡፡

ትእዛዝ:- ቀጥሎ ለቀረበው ርእስ አንድ ገጽ አስረጅ ድርሰት ጻፍ፡፡

➤ የግል ንጽህናን መጠበቅ ያለው ፋይዳ፡፡

አባሪ በ

ለዋናው ጥናት በተማሪዎች የተሞላ የአመለካከት የጽሁፍ መጠይቅ

አዲስ አበባ ዩኒቨርሲቲ

የሂውማኒቲስ፣ የቋንቋዎች ጥናት፣ የጋዜጠኝነትና የኮሚዩኒኬሽን ኮሌጅ

የአማርኛ ቋንቋ፣ ስነጽሁፍና ፎክሎር ትምህርት ክፍል

የድህረ ምረቃ መርሀ ግብር

ምድብ -----ጊዜያዊ መለያ ቁጥር-----

የተሰጠው ጊዜ 20 ደቂቃ

በባሶ ሁለተኛ ደረጃ ትምህርት ቤት ለ9ኛ ክፍል ተማሪዎች የቀረበ

የጽሁፍ መጠይቅ

ውድ ተማሪዎች፡- የዚህ የጽሁፍ ፊተና ዋና አላማ የ9ኛ ክፍል ተማሪዎችን ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ለማሻሻል ከቅርጽ ተኮር፣ ከይዘት ተኮርና ከቅርጽና ይዘት ተኮር ምጋቤ ምላሽ የትኛው የተሻለ ሚና እንዳለው ለመፈተሽ እንዲያስችል ታስቦ ለተነደፈው ጥናት ጠቃሚ መረጃዎችን መሰብሰብ ነው።

ስለዚህ ከዚህ በታች የተለያዩ የአመለካከት ጥያቄዎች ቀርበዋል። ጥያቄዎቹን በጥንቃቄ ካነበባችሁ በኋላ በትክክል የእኔን አመለካከት ይወክላል የምትሉትን ከምርጫው በአንደኛው ፊት ለፊት በሚገኘው ክብ ውስጥ የ “X” ምልክት በማድረግ መልሱ። ለእያንዳንዱ ጥያቄ ትክክል ወይም ስህተት የሚባል መልስ የለውም። ሆኖም እናንተ ጥያቄዎቹ ለያዙት ሀሳብ ያላችሁን ግላዊ ስሜት የሚያንጸባርቅ መልስ መስጠት ይኖርባችኋል። እናንተ ከምትሰጡት ምላሽ የሚገኘው መረጃ ለታቀደው አላማ ብቻ እንደሚውል እያረጋገጥሁ፣ መጠይቁን ሞልታችሁ በመመለስ ለምታደርጉልኝ ቀና ትብብር ምስጋናዬ ላቅ ያለ ነው።

ማሳሰቢያ፡-

- ስማችሁን መጻፍ አያስፈልግም፡፡
- መጠይቁን በየግላችሁ ልትሞሉ ይገባል፡፡
- ለሁሉም ጥያቄዎች ምላሽ ልትሰጡ ይገባል፡፡

በሰንጠረዥ ውስጥ የተመለከቱት ምርጫዎች የሚወክሉት፡-

- 5 = በጣም እስማማለሁ 4 = እስማማለሁ 3 = ለመወሰን ያስቸግረኛል
- 2 = አልስማማም 1 = ፈጽሞ አልስማማም

ተ.ቁ	ጥያቄዎች	5	4	3	2	1
1	መምህራ ምጋቤ ምላሽ መስጠታቸው ከስህተቶቹ እንደማርና ተመሳሳይ ስህተት እንዳልሰራ ይረዳኛል።					
2	መምህራ በመጻፍ ልምምዱ ጊዜ ሁሉንም ስህተቶች አለማረማቸው የራሴን ጥረት እንዳደርግ አስችሎኛል።					
3	በመጻፍ ልምምዱ ጊዜ በተደጋጋሚ ምጋቤ ምላሽ መሰጠቱ የመጻፍ ክህሎን ለማዳበር አላስቻለኝም።					
4	በመጻፍ ልምምዱ ጊዜ በተደጋጋሚ ምጋቤ ምላሽ መሰጠቱ የመጻፍ ክህሎን እንዳሻሽል አስችሎኛል።					
5	ምጋቤ ምላሽ መሰጠቱ ጊዜ ከማባከን ውጭ ለመጻፍ ክህል መሻሻል ጥቅም የለውም።					
6	መምህራ የፈጸምኩትን ስህተት ለማረም እንድችል የሚያደርጉትን ጥረት ወድጄዋለሁ።					
7	በመጻፍ ልምምዱ ጊዜ መምህራ ለሰጡን ምጋቤ ምላሽ አክብሮት አለን።					
8	መምህራ ድርሰቱን በሚያርሙበት ጊዜ ስህተት የሆነውን ቃል / ሀረግ ከስሩ በማስመር ብቻ ቢያሳዩኝ ትክክለኛውን መልስ መስጠት እችላለሁ።					
9	መምህራ ስህተቶችን በሚያርሙበት ጊዜ ስህተት የሆነውን ቃል/ሀረግ በመክበብ ብቻ ቢያመለክቱኝ ስህተቱን እኔ እራሴ ማስተካከል እችላለሁ።					
10	መምህራ ስህተት የሆነውን ቃል/ ሀረግ ከስሩ በማስመር/ በማክበብ ከጠቆሙኝና የስህተት አይነቱን በቀጥታ ከገለጹልኝ በቀላሉ ለማስተካከል እችላለሁ።					
11	መምህራ ስህተት በሚገኝበት መስመር ጠርዝ ላይ “X”ምልክት ብቻ በማድረግ ከጠቆሙኝ ስህተት የሆነውን ቃል/ሀረግ በራሴ ማስተካከል እችላለሁ።					
12	መምህራ ስህተት በሆነው ቃል/ ሀረግ ምትክ ትክክለኛውን ቃል/ሀረግ ብቻ በቀጥታ ቢጽፉልኝ ምን አይነት ስህተት እንደሰራሁ ለማወቅ ያስችለኛል።					