አዲስ አበባ ዩኒቨርሲቲ

የሂዩማኒቲስ፣ የቋንቋዎች ጥናት፣ የጆርናሊዝምና የኮሚዩኒኬሽን ኮሌጅ

የአማርኛ ቋንቋ፣ ሥነጽሑፍና ፎክሎር ትምህርት ክፍል

የድኅረ ምረቃ መርሐ ግብር

# የመጻፍ ክሂል ትምህርት አሰጣጥ፣ ተማሪዎች ለመጻፍ ክሂል ያላቸው እይታ (Perception) እና የመጻፍ ችሎታ ተዛምዶ፤ በአምስት ዩኒቨርሲቲዎች መነሻነት

በኤፍሬም ጥሩነህ

2010ዓ.ም.

አዲስ አበባ

# የመጻፍ ክሂል ትምህርት አሰጣጥ፣ ተማሪዎች ለመጻፍ ክሂል ያላቸው እይታ (Perception) እና የመጻፍ ችሎታ ተዛምዶ፤ በአምስት ዩኒቨርሲቲዎች መነሻነት


አዲስ አበባ ዩኒቨርሲቲ

የሂዩማኒቲስ፣ የቋንቋዎች ጥናት፣ የጆርናሊዝምና የኮሚዩኒኬሽን ኮሌጅ

የአማርኛ ቋንቋ፣ ስነጽሑፍና ፎክሎር ትምህርት ክፍል


የድኅረ ምረቃ መርሐ ግብር

በተግባራዊ ስነልሣን የኢትዮጵያ ቋንቋዎችን ማስተማር የዶክትሬት ዲግሪ ማሟያ ጥናት


በኤፍሬም ጥሩነህ

የጥናቱ አማካሪ፦

ብርሃኑ ቦጋለ (ዶ/ር)


2010ዓ.ም.

አዲስ አበባ

በአዲስ አበባ ዩኒቨርሲቲ

የሂውማኒቲስ፣ ቋንቋዎች ጥናት፣ ጋዜጠኝነትና ኮሚዩኒኬሽን ኮሌጅ

የአማርኛ ቋንቋ፣ ስነጽሑፍና ፎክሎር ትምህርት ክፍል

የድህረ ምረቃ መርሐ ግብር

"የመጻፍ ትምህርት አሰጣጥ፣ ተማሪዎች ለመጻፍ ክሂል ያላቸው እይታና የመጻፍ ችሎታ ተዛምዶ፤ በአምስት ዩኒቨርሲቲዎች መነሻነት" በሚል ርዕስ ለተግባራዊ ስነልሣንና የኢትዮጵያ ቋንቋዎችን ማስተማር ለዶክትሬት ዲግሪ ማሟያ በኤፍሬም ጥሩነህ የቀረበው ይህ ጥናት የዩኒቨርሲቲውን የጥራትና የወጥነት መስፈርት ስለማሟላቱ በፈታኞች ተረጋግጦ ተፈርሟል፡፡

የፈታኞች ቦርድ አባላት፤

አማካሪ፡- ብርሃኑ ቦጋለ (ዶ/ር) ፊርማ ______ ቀን 4/7/2010

የውጭ ፈታኝ፡- ዓለሙ ደግዋዘው (ፕ/ር) ፊርማ ______ ቀን 04/07/2010

የውስጥ ፈታኝ፡- ተሾመ አንዳርጋቸው (ዶ/ር) ፊርማ ______ ቀን 04/07/2010

## ማረጋገጫ (declaration)

“የመጻፍ ትምህርት አሰጣጥ፣ ተማሪዎች ለመጻፍ ክሂል ያላቸው እይታና የመጻፍ ችሎታ ተዛምዶ፤ በአምስት ዩኒቨርሲቲዎች መነሻነት” በሚል ርዕስ በአዲስ አበባ ዩኒቨርሲቲ፣ በሂውማኒቲስ፣ ቋንቋዎች ጥናት፣ ጋዜጠኝነትና ኮሚዩኒኬሽን ኮሌጅ፤ የአማርኛ ቋንቋ፣ ስነጽሑፍና ፎክሎር ትምህርት ክፍል በተግባራዊ ስነልሣንና የኢትዮጵያ ቋንቋዎችን ማስተማር የዶክትሬት ዲግሪ ማሟያ ያቀረብኩት ይህ ጥናት ከዚህ በፊት በማንኛውም አካል ያልተሰራ የራሴ ወጥ ስራ መሆኑንና የተጠቀምኩባቸው ድርሳናትም በትክክል ዋቢዎች የሆኑና አዲስ አበባ ዩኒቨርሲቲም የጥናቱ ህጋዊ ባለቤትነት ያለው መሆኑን በፊርማዬ አረጋግጣለሁ፡፡

ስም ________________

ፊርማ ________________

ቀን 04/07/2010

## ማስታወሻነቱ (Dedication)

ይህ ጥናታዊ ጽሑፍ ማስታወሻነቱ በባህር ዳር ዩኒቨርሲቲ አማርኛ ትምህርት ክፍል መምህር ለነበረውና አሁን በህይወት ለሌለው፣ ለማከብረውና ለምወደው መምህሬ ለዶክተር ተስፋዬ አበራ ይሁንልኝ፡፡

# ምስጋና

ሁሉንም አስችሎና አበርትቶ ለዚህ ደረጃ ላበቃኝ ለልዑል እግዚአብሔር ክብርና ምስጋና ይገባዋል፡፡ እማሆይ ዘርፌ ጸሎትሽ ልፋቴ ፍሬ እንዲያፈራ ረድቶኛልና-እድሜና ጤና ይስጥሽ፡፡

ይህ ጥናት ተጀምሮ እስኪጠናቀቅ ድረስ ቦታና ጊዜ ሳይመርጡ በተገኘው አጋጣሚ ሁሉ ነፃ ሆኜ ሐሳቤን እንድገልጽ፣ መሠረታዊ የምርምር አቅጣጫዎችን እንድከተል፣ በፍጹም ትህትናና ቅንነት በመቀበል፣ ጥናታዊ ጽሑፉን በጥልቀት በማንበብ ገንቢ አስተያየትና ጥቆማ በመስጠት፣ እንዲሁም ስታትስቲክሱን በጥንቃቄ በመፈተሽ ለዚህ ደረጃ እንድደርስ ከፍተኛ አስተዋጽኦ ላደረጉልኝ ለአማካሪዬና ለመምህሬ ለዶ/ር ብርሃኑ ቦጋለ ከልብ የመነጨ ጥልቅ ምስጋናዬ ይድረሳቸው፡፡

ፕሮፌሰር ያለው እንዳወቀ አማካሪዬን ከማግኘቴ በፊት የመመረቂያ ጥናት ለማካሄድ ቅድመ ዝግጅት በማደርግበት ወቅት ከርዕስ መረጣው ጀምሮ፣ በተለይ ደግሞ ለሥነልቦና ፅንሰሐሳቦች ብያኔ በመስጠት፣ እንዲሁም ተገቢ የምርምር አካሄዶችን እንድከተል ሙያዊ ምክር ለግሰውኛል፡፡ ዶ/ር ጌታሁን አማረ ይህ ጥናት ተጀምሮ እስኪጠናቀቅ በገጠሙኝ መሰናክሎች እንዳልንበረከክ ምክርና ድጋፍ አድርገውልኛል፡፡ ዶ/ር ጌታቸው እንዳላማው በፍጹም ቅንነት ከመጀመሪያው ጀምሮ በተለያየ ጊዜ የማሻሻያ ሐሳቦችን ሰጥተውኛል፡፡ አቶ ጥላሁን ግደይ፣ ዶ/ር ዳዊት አስራት፣ ዶ/ር ዘላለም ጌታቸው፣ ዶ/ር ጌትነት ግደይ እና አቶ አማረ ተሾመ ለጥናቱ መረጃ መሰብሰቢያነት የሚውሉትን መሣሪያዎች በማንበብና የማሻሻያ ሐሳብ ሰጥተውኛል፡፡ አቶ አዳነ ተሰራ፣ ረዳት ፕሮፌሰር አሸናፊ ተስፋዬና ዶ/ር ዘላለም ጌታቸው ጥናቴን በጥልቀት በማንበብ ጠቃሚ ሐሳብ ለግሰውኛል፤ እንዲሁም አበረታትተውኛል፡፡ አቶ ጥላሁን ግደይና አቶ አማረ ብርሃኑ ስታትስቲክሱን ሰርተውልኛል፡፡ ዶ/ር ታምሬ አንዷለም ጥናቴን በማንበብ ከሥነልቦናዊ ፅንሰሐሳቦች፣ ከጥናቱ አካሄድና ከስታትስቲክስ ቀመሮች አንጻር ያላቸውን ሙያዊ ዕውቀት ያለስስት በመለገስ ጥናቱን ከግብ እንዳደርስ እጅግ ደግፈውኛል፡፡ ወንድሜ ዶ/ር አማረ ጥሩነህ፣ ጓደኞቼ አቶ ሀብታሙ አባይ፣ አቶ ስንታየሁ ደምሴና አቶ ኢብራሒም ዳምጠው ይህ ጥናት ተጀምሮ እስኪጠናቀቅ ድረስ አንድም ጊዜ ከጎኔ ሳይለዩ ደግፈውኛል፡፡ በግራ በኩል የተሰለፉ ሁሉ ልዩ ብርታት ሰጥተውኛል፡፡ ሁሉም ባለውለታዎቼ ናቸውና ምስጋናዬ ይድረሳቸው፡፡

ባለቤቴ እመቤት አለምነህ፣ ልጆቼ ቅዱስና ማህሌት ይህን ጥናት ዳር እንዳደርስ ታግሳችሁኛልና እግዚአብሔር ይስጥልኝ፡፡

በ2008ዓ.ም. እና በ2009ዓ.ም. ጥናቱን ባካሄድኩባቸው ዩኒቨርሲቲዎች በኢትዮጵያ ቋንቋ(ዎች)ና ስነጽሑፍ-አማርኛ ትምህርት ክፍል ትምህርታቸውን ይከታተሉ የነበሩ የመጀመሪያ ዓመት ተማሪዎችና የአማርኛ በሳል ድርሰት ክፍል ፪ ኮርስን ያስተማሩ መምህራን ለዚህ ጥናት የሚያስፈልጉ መረጃዎችን በመስጠት ተባብረውኛል፡፡ የጎንደር ዩኒቨርሲቲና የአዲስ አበባ ዩኒቨርሲቲ የጥናቱን ወጪ ሸፍነውልኛል፡፡ ሁሉንም አመሰግናለሁ፡፡

## የይዘት ማውጫ

ምስጋና ........................................................................................iii

አኀጽሮተ ጥናት ................................................................................iv

የይዘት ማውጫ ................................................................................ ix

የሰንጠረዥ ማውጫ ............................................................................ xi

ምዕራፍ አንድ፦ መግቢያ ...................................................................... 1

1.1የጥናቱ ዳራ .................................................................................. 1

1.2 የጥናቱ መነሻ ችግር ..................................................................... 11

1.3 የጥናቱ ዓላማ ............................................................................. 18

1.4 የጥናቱ ጠቀሜታ ......................................................................... 19

1.5 የጥናቱ ወሰን .............................................................................. 20

1.6 የጥናቱ ውሱንነት ........................................................................ 20

1.7 በጥናቱ ወቅት ያጋጠሙ ችግሮችና የተወሰዱ መፍትሔዎች .......................... 20

1.8 የቁልፍ ቃላትና ፅንሰ ሐሳቦች ብያኔ ................................. ......... 21

ምዕራፍ ሁለት፦ የተዛማጅ ድርሳናት ክለሳ ............................................... 23

2.1 የመጻፍ ምንነት ........................................................................... 23

2.2 የድርሰት ትምህርት ማስተማሪያ መንገዶች ............................................ 24

2.2.1 ውጤታዊ አቀራረብ ......................................................................... 25

2.2.2 ሂደታዊ አቀራረብ .......................................................................... 25

2.2.3 ዘውግ-ተኮር አቀራረብ .................................................................... 28

2.3 የመጻፍ ክሂል ትምህርትን አስቸጋሪ የሚያደርጉ ተላውጦዎች ......................... 30

2.3.1 ሥነልቦናዊ ችግር .......................................................................... 31

2.3.2 ልሣናዊ ችግር ............................................................................. 32

2.3.3 አእምሯዊ ችግር ........................................................................... 33

2.4 የእይታ ምንነት .......................................................................... 34

2.4.1 ስለመጻፍ ክሂል ያለ እይታ ................................................................ 35

2.4.2 ስለመጻፍ ክሂል ያለ እምነት ........................................ 36
2.4.3 የመጻፍ ብቃት ስሜት ........................................ 38
2.4.4 ስለመጻፍ ክሂል ያለ አመለካከት ........................................ 45
2.4.5 የመጻፍ ክሂል ትምህርት አሰጣጥና የመጻፍ እይታ ተዛምዶ ........................................ 49
2.4.6 የመጻፍ ክሂል ትምህርት አሰጣጥና የመጻፍ ችሎታ ተዛምዶ ........................................ 52
2.4.7 ለመጻፍ ክሂል ያለ እይታና የመጻፍ ችሎታ ተዛምዶ ........................................ 56
2.5 የቀደምት ጥናቶች ቅኝት........................................ 59
2.6 የጥናቱ ንድፈሐሳባዊ ማዕቀፍ ........................................ 77

ምዕራፍ ሦስት፡- የጥናቱ ንድፍና ዘዴ ........................................ 82

3.1 የጥናቱ ንድፍ ........................................ 82
3.2 የጥናቱ ቦታና የተሳታፊዎች አመራረጥ........................................ 83
3.3 የመረጃ መሰብሰቢያ መሣሪያዎች ........................................ 86
3.3.1 ምልከታ ........................................ 86
3.3.2 የጽሑፍ መጠይቅ ........................................ 87
3.3.3 ቃለመጠይቅ ........................................ 92
3.3.4 የጽሑፍ ፈተና ........................................ 94
3.4 የጥናቱ ሂደት ........................................ 96
3.5 የጥናቱ ስነምግባራዊ ትኩረቶች ........................................ 100
3.6 የመረጃ አተናተን ዘዴ ........................................ 102
3.6.1 የዓይነታዊ መረጃ አተናተን ........................................ 102
3.6.2 የመጠናዊ መረጃ አተናተን ........................................ 102

ምዕራፍ አራት፡ - የውጤት ትንተናና ማብራሪያ ........................................ 104

4.1 የሙከራው ጥናት የውጤት ትንተናና የተገኙ ተሞክሮዎች........................................ 104
4.1.1 የሙከራው ጥናት የውጤት ትንተና ........................................ 105
4.1.2 ከሙከራው ጥናት የተገኙ ተሞክሮዎች ........................................ 110
4.2 የዋናው ጥናት የውጤት ትንተናና ማብራሪያ ........................................ 112
4.2.1 የዋናው ጥናት የውጤት ትንተና ........................................ 113

4.2.1.1 የመጻፍ ክሂል ትምህርት አሰጣጥ ውጤት ትንተና .................... 114
4.2.1.1.1 የክፍል ምልከታ ውጤት ትንተና .......................... 114
4.2.1.1.2 የተማሪዎች ቃለመጠይቅ ውጤት ትንተና.................. 116
4.2.1.1.3 የመምህራን ቃለመጠይቅ ውጤት ትንተና ................... 124
4.2.1.2 ተማሪዎች ለመጻፍ ክሂል ያላቸው እይታ ውጤት ትንተና ............ 130
4.2.1.2.1 የመጻፍ እምነት የጽሑፍ መጠይቅ ውጤት ትንተና ........ 131
4.2.1.2.2 የመጻፍ ብቃት ስሜት የጽሑፍ መጠይቅ ውጤት ትንተና...152
4.2.1.2.3 የመጻፍ አመለካከት የጽሑፍ መጠይቅ ውጤት ትንተና..... 156
4.2.1.3 የመጻፍ ክሂል ትምህርት አሰጣጥ፣ ተማሪዎች ለመጻፍ ክሂል ያላቸው እይታና የመጻፍ ችሎታ ተዛምዶ ....................................... 163
4.2.2 የዋናው ጥናት የውጤት ማብራሪያ ............................................ 175
**ምዕራፍ አምስት፡- ማጠቃለያ፣ መደምደሚያና አስተያየት** ............................ 188
5.1 ማጠቃለያ .................................................................... 188
5.2 መደምደሚያ ................................................................ 195
5.3 አስተያየት .................................................................. 197
**ዋቢ ጽሑፎች** ........................................................................ 200
**አባሪዎች** ............................................................................ 223
አባሪ ሀ፤ የሙከራው ጥናት የመምህራን ቃለመጠይቅ ............................ 223
አባሪ ለ፤ የዋናው ጥናት የመምህራን ቃለመጠይቅ ................................ 224
አባሪ ሐ፤ የተማሪዎች ቃለመጠይቅ ..................................................... 225
አባሪ መ፤ የሙከራው ጥናት የመጻፍ እምነት የጽሑፍ መጠይቅ........................ 226
አባሪ ሠ፤ የምልከታ መከታተያ ቅጽ ..................................................... 231
አባሪ ረ፤ የሙከራው ጥናት የክፍል ውስጥ ምልከታ ውጤት ........................ 233
አባሪ ሰ፤ የሙከራው ጥናት የጽሑፍ ፈተና ውጤት..................................... 235
አባሪ ሸ፤ የዋናው ጥናት የመጻፍ እምነት የጽሑፍ መጠይቅ.............................. 236

አባሪ ቀ፤ የመጻፍ ብቃት ስሜት የጽሑፍ መጠይቅ.......................................... 241

አባሪ በ፤ የመጻፍ አመለካከት የጽሑፍ መጠይቅ.......................................... 244

አባሪ ተ፤ የዋናው ጥናት የክፍል ውስጥ ምልከታ ውጤት .................................. 247

አባሪ ቸ፤ የዋናው ጥናት የጽሑፍ ፈተና ውጤት........................................ 250

አባሪ ኀ፤ የሙከራው ጥናት የጽሑፍ ፈተና ናሙና ........................................ 252

አባሪ ኘ፤ የዋናው ጥናት የጽሑፍ ፈተና ናሙና ............................................ 253

## የሰንጠረዥ ማውጫ

ሰንጠረዥ 4.1፡ የምልከታ መረጃ ማጠቃለያ ......114

ሰንጠረዥ 4.2፡ በበሳል ድርሰት ኮርስ የመማር ማስተማር ሂደት ላይ ተማሪዎቹ የሰጡት ምላሽ...... 121

ሰንጠረዥ 4.3፡ በአጻጻፍ ሂደት ወይም ብልሃቶች ዙሪያ የተማሪዎች ምላሽ ...... 133

ሰንጠረዥ 4.4፡ በጊዜ አስፈላጊነት ዙሪያ ተማሪዎች የሰጡት ምላሽ ......134

ሰንጠረዥ 4.5፡ የዳራዊ ዕውቀት አስፈላጊነትን በተመለከተ ተማሪዎች የሰጡት ምላሽ ... 134

ሰንጠረዥ 4.6፡ በዕቅድ አስፈላጊነት ዙሪያ ተማሪዎች የሰጡት ምላሽ ...... 135

ሰንጠረዥ 4.7፡ የቋንቋ ዘርፎችን በተመለከተ የተማሪዎች እምነት ...... 136

ሰንጠረዥ 4.8፡ ትኩረት በሚደረግባቸው የቋንቋ አጠቃቀም ዘርፎች ላይ የተማሪዎች ምላሽ ...... 137

ሰንጠረዥ 4.9፡ የመጻፍ ክሂልን ክብደት-ቅለት (difficulty) በተመለከተ የተማሪዎች ምላሽ...... 138

ሰንጠረዥ 4.10፡ የክሂሉን ክብደት-ቅለት (difficulty level) በተመለከተ የተማሪዎች ምላሽ...... 139

ሰንጠረዥ 4.11፡ ከባድ ተደርገው የታሰቡ የመጻፍ ተግባራት ...... 140

ሰንጠረዥ 4.12፡ የመጻፍ ክሂልን በመማር ዙሪያ ተማሪዎች ያላቸው እምነት ...... 142

ሰንጠረዥ 4.13፡ በሚገባ የማሰብና የልምምድ አስፈላጊነትን በተመለከተ የተማሪዎች ምላሽ...... 142

ሰንጠረዥ 4.14፡ ምጋቤ ምላሽንና አስተያየትን በተመለከተ የተማሪዎች እምነት ...... 143

ሰንጠረዥ 4.15፤ የአማርኛ በሳል ድርሰት ኮርስን ለመማር የሚያስፈልገው የጊዜ መጠን........................................................................................ 144

ሰንጠረዥ 4.16፤ የወንድና የሴት ተማሪዎች እምነት አማካይ ውጤት ......................... 150

ሰንጠረዥ 4.17፤ የወንድና የሴት ተማሪዎች የመጻፍ እምነት አማካይ ውጤቶች ልዩነት በነፃ ናሙናዎች ቲ-ቴስት ..................................................................... 150

ሰንጠረዥ 4.18፤ የአፍፌትና የኢአፍፌት ተማሪዎች የመጻፍ እምነት የጽሑፍ መጠይቅ አማካይ ውጤቶች ንጽጽር በገላጭ ስታትስቲክስ ............................. 151

ሰንጠረዥ 4.19፤ የአፍፌትና የኢአፍፌት ተማሪዎች እምነት አማካይ ውጤቶች ልዩነት በነፃ ናሙናዎች ቲ-ቴስት ..................................................................... 152

ሰንጠረዥ 4.20፤ የተማሪዎች የመጻፍ ብቃት ስሜት ውጤት በአማካይና በመደበኛ ልይይት.................................................................................................. 153

ሰንጠረዥ 4.21፤ የወንድና የሴት ተማሪዎች የመጻፍ ብቃት ስሜት የጽሑፍ መጠይቅ አማካይ ውጤቶች ንጽጽር በገላጭ ስታትስቲክስ ............................. 154

ሰንጠረዥ 4.22፤ የወንድና የሴት ተማሪዎች የመጻፍ ብቃት ስሜት አማካይ ውጤቶች ልዩነት በነፃ ናሙናዎች ቲ-ቴስት........................................................ 154

ሰንጠረዥ 4.23፤ የአፍፌትና የኢአፍፌት ተማሪዎች የመጻፍ ብቃት ስሜት የጽሑፍ መጠይቅ አማካይ ውጤቶች ንጽጽር በገላጭ ስታትስቲክስ ...................... 155

ሰንጠረዥ 4.24፤ የአፍፌትና የኢአፍፌት ተማሪዎች የመጻፍ ብቃት ስሜት አማካይ ውጤቶች ልዩነት በነፃ ናሙናዎች ቲ-ቴስት ................................................. 156

ሰንጠረዥ 4.25፤ የተማሪዎች የመጻፍ አመለካከት ውጤት በአማካይና በመደበኛ ልይይት ........................................................................................... 157

ሰንጠረዥ 4.26፤ የወንድና የሴት ተማሪዎች የመጻፍ አመለካከት የጽሑፍ መጠይቅ አማካይ ውጤቶች ንጽጽር በገላጭ ስታትስቲክስ ........................................ 158

ሰንጠረዥ 4.27፤ የወንድና የሴት ተማሪዎች የመጻፍ አመለካከት አማካይ ውጤቶች ልዩነት በነፃ ናሙናዎች ቲ-ቴስት .................................................. 158

ሰንጠረዥ 4.28፤ የአፍሬትና የኢአፍሬት ተማሪዎች የመጻፍ አመለካከት የጽሑፍ መጠይቅ አማካይ ውጤቶች ንጽጽር በገላጭ ስታትስቲክስ ............................. 159

ሰንጠረዥ 4.29፤የአፍሬትና የኢአፍሬት ተማሪዎች የመጻፍ አመለካከት አማካይ ውጤቶች ልዩነት በነፃ ናሙናዎች ቲ-ቴስት ...................................................... 160

ሰንጠረዥ 4.30፤ በቂ የሆነ የመጻፍ ልምምድ ማግኘትን በተመለከተ ተማሪዎቹ ያላቸው አመለካከት................................................................................. 160

ሰንጠረዥ 4.31፤ የመጻፍ ትምህርት አሰጣጥና ተማሪዎች ለመጻፍ ክሂል ያላቸው እይታ ተዛምዶ በስፒርማን የተዛምዶ ማሳያ ............................................. 166

ሰንጠረዥ 4.32፤የመጻፍ ትምህርት አሰጣጥና የተማሪዎች የመጻፍ ችሎታ ተዛምዶ በስፒርማን የተዛምዶ ማሳያ ....................................................................... 168

ሰንጠረዥ 4.33፤ተማሪዎች ለመጻፍ ክሂል ያላቸው እይታና የመጻፍ ችሎታ ተዛምዶ በስፒርማን የተዛምዶ ማሳያ ........................................................... 169

ሰንጠረዥ 4.34፤ በመጻፍ ትምህርት አሰጣጥ፣ ተማሪዎች ለመጻፍ ክሂል ባላቸው እይታና በመጻፍ ችሎታ መካከል ያለውን ተዛምዶ የመተንበይ ደረጃ አመላካች ሞዴል .................................................................................................. 171

ሰንጠረዥ 4.35፤ በመጻፍ ትምህርት አሰጣጥ፣ ተማሪዎች ለመጻፍ ክሂል ባላቸው እይታና በመጻፍ ችሎታ መካከል ያለው ተዛምዶ በኅብር ድህረት ትንተና .......... 172

ሰንጠረዥ 4.36፤ የመጻፍ ትምህርት አሰጣጥ፣ የመጻፍ ብቃት ስሜት፣ የመጻፍ አመለካከትና የመጻፍ እምነት በመጻፍ ችሎታ ላይ ያላቸው የተጽዕኖ መጠን .............. 173

# አኅጽሮተ ጥናት

የዚህ ጥናት ዓቢይ ዓላማ የመጻፍ ትምህርት አሰጣጥ፣ ተማሪዎች ለመጻፍ ክሂል ያላቸው እይታ (perception) እና የመጻፍ ችሎታ ተዛምዶን በገላጭ ምርምር መፈተሽ ነበር። ይህን ዓላማ ለማሳካትም የጎንደር፣ ባህር ዳር፣ ደብረ ማርቆስ፣ አዲስ አበባ እና ወልዲያ ዩኒቨርሲቲዎች በአመቺ ናሙና ተመርጠዋል። በእነዚህ አምስት ዩኒቨርሲቲዎች በሚገኙት በኢትዮጵያ ቋንቋ(ዎች)ና ስነጽሑፍ-አማርኛ ትምህርት ክፍል የመጀመሪያ ዓመት ተማሪዎች በዓላማ ተኮር ናሙና ተመርጠዋል። ኮርሱን የሚያስተምሩ መምህራን ደግሞ በጠቅላይ ንሞና ተመርጠዋል። መረጃዎቹ በምልከታ፣ በቃለመጠይቅ፣ በጽሑፍ መጠይቅና በጽሑፍ ፈተና ተሰብስበዋል። የተሰበሰቡት መረጃዎች እንደአግባብነታቸው በዓይነታዊና በመጠናዊ የመተንተኛ ዘዴ ተተንትነዋል። ዓይነታዊ መረጃዎች በሐተታ ሲገለጹ፣ መጠናዊ መረጃዎቹ ደግሞ በገላጭና በድምዳሜያዊ ስታትስቲክስ (በነፃ ናሙናዎች ቲ-ቴስት) በመጠቀም ተተንትነዋል። በአሁኑ ሰዓት የመጻፍ ትምህርት በክፍል ውስጥ በሚገባ እየተሰጠ እንዳልሆነ የውጤት ትንተናው አመላክቷል። ተማሪዎቹ በመጻፍና በክሂሉ የመማር መስተማር ዙሪያ ትክክለኛ የመጻፍ እምነት፣ አዎንታዊ የመጻፍ አመለካከትና መካከለኛ የመጻፍ ብቃት ስሜት እንዳላቸው የጥናቱ ውጤት አሳይቷል። በወንድና በሴት ተማሪዎች መካከል ጉልህ የሆነ የመጻፍ እምነት፣ የመጻፍ አመለካከትና የመጻፍ ብቃት ስሜት ልዩነት እንዳልታየ የውጤት ትንተናው አሳይቷል። እንዲሁም በአፍፈትና በኢአፍፈት ተማሪዎች የመጻፍ እምነት የጽሑፍ መጠይቅ አማካይ ውጤቶች መካከል ጉልህ ልዩነት ($P= 0.540$) እንዳልታየ፣ ነገር ግን በመጻፍ ብቃት ስሜትና በመጻፍ አመለካከት የጽሑፍ መጠይቅ አማካይ ውጤቶች መካከል ጉልህ ልዩነት ($P= 0.000$) መኖሩን የጥናቱ ውጤት አሳይቷል። የመጻፍ ትምህርት አሰጣጥ ከተማሪዎች የመጻፍ ብቃት ስሜት፣ ከመጻፍ አመለካከትና ከመጻፍ እምነት ጋር እንደቅደም ተከተላቸው ጉልህ ተዛምዶ ($P= 0.368$, $P= 0.107$, $P= 0.579$) እንደሌለው የውጤት ትንተናው አመላክቷል። በመጻፍ ትምህርት አሰጣጥና በመጻፍ ችሎታ መካከል ጉልህ ግንኙነት ($P= 0.807$) አልታየም። የመጻፍ ብቃት ስሜት፣ የመጻፍ አመለካከትና የመጻፍ እምነት ከመጻፍ ችሎታ ጋር እንደቅደምተከተላቸው ጉልህ ተዛምዶ ($P= 0.001$, $P= 0.001$, $P= 0.010$) ያላቸው መሆኑን የውጤት ትንተናው አሳይቷል። ሌላው የጥናቱ ውጤት የመጻፍ ትምህርት አሰጣጥ ($P= 0.329$) እና የመጻፍ ብቃት ስሜት ($P= 0.150$) የመጻፍ ችሎታን ለመተንበይ አስተዋፅኦ እንደሌላቸው ሲያመላክት፣ በአንፃሩ የመጻፍ አመለካከት ($P= 0.042$) እና የመጻፍ እምነት ($P= 0.028$) የመጻፍ ችሎታን ለመተንበይ ጉልህ ድርሻ እንዳላቸው አሳይቷል። በመጨረሻም በመጻፍ ትምህርት አሰጣጥ፣ ተማሪዎች ለመጻፍ ክሂል ባላቸው እይታና በመጻፍ ችሎታ መካከል ጉልህ ግንኙነት ($P= 0.002$) መኖሩን የውጤት ትንተናው አመላክቷል። ከዚህም በመነሳት መምህራን የመጻፍ ትምህርት አሰጣጥ፣ የተማሪዎቹ የመጻፍ እይታና የመጻፍ ችሎታ ትስስር እንዳላቸው አውቀው፣ መጻፍን በሚያስተምሩበት ወቅት የተማሪዎችን የመጻፍ እይታ ግምት ውስጥ ማስገባት ይኖርባቸዋል ከሚል መደምደሚያ ላይ ተደርሷል። የጥናት ግኝቶችን መሠረት በማድረግም የመጻፍ ትምህርት የተማሪዎችን የመጻፍ ችሎታ በሚያጎለብት መልኩና የተማሪዎችን የመጻፍ እይታ ግምት ውስጥ ባስገባ መልኩ መሰጠት እንዳለበት አስተያየት ተሰንዝሯል። የወደፊት የጥናት ጥቆማዎችም ቀርበዋል።

# ምዕራፍ አንድ፦ መግቢያ

በዚህ ምዕራፍ የጥናቱ ዳራ፣ የጥናቱ መነሻ ችግር፣ የጥናቱ ዓላማ፣ የጥናቱ ጠቀሜታ፣ የጥናቱ ወሰን፣ የጥናቱ ውሱንነት፣ በጥናቱ ወቅት ያጋጠሙ ችግሮችና የተወሰዱ መፍትሔዎች፣ እንዲሁም የቁልፍ ቃላትና ፅንሰሐሳቦች ብያኔ በቅደም ተከተል ይቀርባሉ፡፡

## 1.1 የጥናቱ ዳራ

ከቋንቋ ትምህርት ዓላማዎች አንዱ ተማሪዎች በጽሑፍ አማካይነት ሐሳባቸውን በተቃናና በተዋበ መንገድ በመግለጽ ጽሑፋዊ ተግባቦትን እንዲለማመዱ ማስቻል ነው፡፡ Fatemi & Vahidnia (2013) እና Burning and Horn (2000) እንደሚገልጹት፣ የመጻፍ ክሂል በትምህርት ሥርዓት ውስጥ በጣም አስፈላጊ መሆኑን የቀጠለና፣ ይህንኑ ሚናውንም እየተጫወተ ያለ መሠረታዊ ክሂል ነው፡፡

የመጻፍ ክሂል በርካታ ጠቀሜታዎች አሉት፡፡ የመጻፍ ክሂል ሐሳብን ለመለዋወጥ፣ አዳዲስ ዕውቀትን ለማግኘትና ልምድን ለማዳበር፣ እንዲሁም ሐሳብን ለመግለጽ ወይም አንድን የምርምር ውጤት መዝግቦ ለሌላ ወገን ለማቆየት፣ በማኅበረሰቡ ውስጥ ንቁ ተሳታፊ ሆኖ ለመገኘትና በተለይም ደግሞ በተማሪ ማኅበረሰብ ውስጥ የተለያዩ ተግባራትን ለማከናወን ይጠቅማል (Troia, 2014፤ Graham, Gillespie & Mckeown, 2012፤ Chen, 1994፤ Gere, 1987፤ Penrose, 1986)፡፡

ይሁን እንጂ በአፍ መፍቻም ሆነ በሁለተኛ/ውጪ ቋንቋ መጻፍን መማር ለተማሪዎች ከፍተኛ ችግር ከመሆኑም በላይ፣ የክሂሉ ባለቤት ለመሆን የሚበቁትም በጣም ጥቂቶች እንደሆኑ Ismail (2011) ዋቢ ያደረጋቸው Gilmore (2009) ይገልጻሉ፡፡ እንደባለሙያው አባባል፣ መጻፍ ለብዙዎቹ አፍፊት ተማሪዎች ስቃይ፣ ለሁለተኛ ቋንቋ ተማሪዎች ደግሞ መከራና ስቃዩም የባሰ ነው፡፡ BØ (2014)፣ Mastan & Maarof (2014) Negari (2011) እና Marchisan & Albert (2001) ይህንን ሐሳብ ይደግፋሉ፡፡ ብዙዎቹ ተማሪዎች የመጻፍ ክሂልን ሊደረስበት የማይችል ረቂቅ ጥበብ አድርገው ስለሚመለከቱ በሚያድርባቸው አሉታዊ አመለካከት ትምህርቱን ጭራሽ ዳር ሳያደርሱት ይቀራሉ (Langan, 2011 እና Richards, 1990)፡፡ እንደ Burning and Horn (2000)

አገላለጽ፣ ከመጻፍ ክሂል ውስብስብነትና ከቀደም ልምዳቸው አኳያ ብዙዎቹ ተማሪዎች ለመጻፍ ክሂል አሉታዊ አመለካከትና ውጤታማ ያልሆነ የመጻፍ ልማድ (habit) አላቸው። በእርግጥ ጥሩ ድርሰትን መጻፍ መቻል ከባድ፣ አዝጋሚ ሂደት የሚታይበት፣ ብዙ ተማሪዎችን የሚያስጨንቅና ተስፋ የሚያስቆርጥ ነው (Nik, Hamzah and Rafidee, 2010፤ Alves, 2008፤ Barnett, 1992፤ Richards, 1990፤ Jones and Berland, 1982)።

መጻፍ በአጠቃላይ ለሰው ልጆች በተለይም ለተማሪዎች ፋርጀ ብዙ ጠቀሜታ እንዳለው እሙን ነው። በተለይም በከፍተኛ ትምህርት ተቋማት የሚማሩ ተማሪዎች በርካታ የመጻፍ ተግባራትን (ለምሳሌ የጽሑፍ ዘገባ፣ መጣጥፍ፣ ከማጣቀሻ መጻሕፍት ጠቃሚ ማስታወሻዎችን፣ በጽሑፍ የሚጠናቀሩ አሳይማንቶችንና የመመረቂያ ጽሑፎችን መጻፍ፣ ወዘተ.) የሚያከናውኑ በመሆናቸው፣ የመጻፍ ክሂላቸው ሊዳብር ይገባል። ስለሆነም እነዚህንና መሰል ተግባራትን ሁሉ በሚገባ መወጣት እንዲችሉ፣ እንዲሁም በራስ የመተማመን ችሎታቸውም እንዲጎለብት የመጻፍ ክሂላቸው ከፍተኛ ሊሆን ይገባል። ስለዚህም ተማሪዎቹ ስለመጻፍ ክሂል ሊማሩና ክሂላቸውንም ሊያጎለብቱ እንደሚገባ Smit (2010) እና Chen (1994) በአጽንኦት ይገልጻሉ።

ከዚሁ ጋር በተያያዘ Geremew (1999) ተማሪዎች በዩኒቨርሲቲ ቆይታቸው እንዲሰሩ የሚጠበቅባቸውን አካዳሚያዊ የመጻፍ ተግባራትን በተሳካ ሁኔታ መወጣት እንዲችሉ የመጻፍ ክሂላቸው መጎልበት እንዳለበት ይጠቁማሉ። ደረጀና ግርማ (1999) እንዲሁም፣ Zumbrunn (n.d.) ተማሪዎች በትምህርት ቤት ህይወታቸው የሚማሯቸውን የተለያዩ አካዳሚያዊ የትምህርት ዓይነቶችን በተሳካ ሁኔታ ይከታተሉ ዘንድ የመጻፍ ክሂላቸው በሚያስተማምን ደረጃ ሊጎለብት እንደሚገባ በመጥቀስ ሐሳቡን ይጋራሉ።

ጥሩ የመጻፍ ክሂል ተማሪዎች የሚማሯቸውን የተለያዩ አካዳሚካዊ የትምህርት ዓይነቶች በተሳካ ሁኔታ እንዲከታተሉ ከማስቻሉም በላይ ወደፊት ለሚጠብቋቸው ሙያዎችና የስራ መስኮች ጠቀሜታው ላቅ ያለ ነው። Stewart, Seifert & Rolheiser (2015)፣ Graham, Capizzi, Harris, Hebert & Morply (2013)፣ Troia (2014)፣ Rushidi (2012)፣ Scott (2012)፣ Graham and Perin (2007)፣ Kellogg & Raulerson (2007) እና Chen (1994) ጥሩ የመጻፍ ችሎታ ለአካዳሚክና ለሙያዊ ስኬት ቁልፍ ጉዳይ እንደሆነ በአጽንኦት ያስገነዝባሉ። የመጻፍ ክሂል ትምህርት በአፍ መፍቻ ቋንቋም ይሁን በሁለተኛ ቋንቋ ትምህርት ውስጥ ዓብይ ቦታ አለው (ትምህርት

ሚኒስቴር፣ 2006)። በመርሃ ትምህርቱ መነሻነትም፣ የመጻፍ ክሂል በአፍ መፍቻ ቋንቋነት በሚነገርበት አካባቢና በተለያዩ ክልሎች በትምህርት ቤት ደረጃ በትምህርትነት የሚሰጥ ቢሆንም፣ በአንደኛ ደረጃም ይሁን በሁለተኛ ደረጃ ተማሪዎች ላይ የተሰሩ ጥናቶች (ደረጀና ግርማ፣ 1999፤ ማረው፣ 1996፤ አምሳሉና ደምሴ፣ 1982፤ አለማየሁ፣ 1986፤ ሰለሞን፣ 1987፤ ክፍሌ፣ 1986) የተማሪዎቹ የመጻፍ ክሂል ከደረጃቸው በታች መሆኑን ይጠቁማሉ።

ለዚህ ምክንያቱ ደግሞ ተማሪዎቹ ለክሂሉ ያላቸው እይታ/Perception (ማለትም፣ የብቃት ስሜት/ Self-efficacy፣ እምነት/ belief እና አመለካከት/attitude) የተሳሳተ መሆን ወይንም ደግሞ ቀደም ሲል ክሂሉን በሚገባ ካለመማራቸው ሊሆን ይችላል። በሌላ አባባል ተማሪዎቹ በድርሰት ትምህርት ክፍለ ጊዜ ክሂሉን በሚገባ ካለመማራቸው ወይም ለክሂሉ አነስተኛ ትኩረት በመስጠት በቂ ልምምድ ካለማድረጋቸው የተነሳ የመጻፍ ክሂላቸው ዝቅተኛ ሊሆን እንደሚችል መገመት አያዳግትም። Chen (1994) እንደሚሉት፣ ኮሌጅ ገብተው በሚማሩ ተማሪዎች የመጻፍ ክሂል እድገት ላይ የትምህርት አሰጣጡ፣ ባህላዊና ግለሰባዊ ምክንያቶች ተጽዕኖ ያሳድራሉ።

ቀደም ሲል እንደተጠቆመው፣ የመጻፍ ክሂል በተለይ በአካዳሚኩ መስክ የላቀ ሚናና ጠቀሜታ ያለው በመሆኑ በየክፍል ደረጃው እየዳበረ ሊመጣ ይገባል (Fatemi and Vahidna, 2013)። በዚሁ መሠረትም በሀገራችን የተማሪዎች የመጻፍ ክሂል እንዲጎለብት በማሰብ ትምህርቱ በትምህርት ቤት በየክፍል ደረጃው ቢሰጥም በጊዜ ሂደት ክሂሉን ማስተማርና ተማሪዎችንም ማለማመድ እየቀነሰ የመጣ ይመስላል። ይህንን በተመለከተ Ebabu (2013) እና Alamirew (2005) የመጻፍ ክሂል ትምህርት በሁለተኛ ደረጃ ትምህርት ቤቶች በሚገባ እየተሰጠ እንዳልሆነ ያብራራሉ። ከዚሁ ጎን ለጎን በየደረጃው ያሉ ተማሪዎች በአማርኛ ቋንቋ የመጻፍ ችሎታቸው በአመዛኙ ደካማ እንደሆነ በመስኩ ምርምር ያካሄዱ ተመራማሪዎች (ደረጀና ግርማ፣ 1999፤ አምሳሉና ደምሴ፣ 1982፤ አለማየሁ፣ 1986፤ ሰለሞን፣ 1987፤ ክፍሌ፣ 1986) ይጠቁማሉ።

የዚህ ጥናት አቅራቢ በሁለተኛ ደረጃ ትምህርት ቤት ባስተማረበት ወቅት በራሱም ሆነ በባልደረቦቹ፣ መምህራን ለሰዋስው፣ ለቃላትና ለማንበብ ክሂል እንጂ ለመጻፍ ክሂል ብዙም ትኩረት እንደማይሰጡ በምልከታና በኢመደበኛ ውይይት ለመገንዘብ ችሏል። ይህ ደግሞ ተማሪዎች መጻፍን እንደክሂል ተምረውና ተለማምደው በጽሑፍ ሐሳባቸውን መግለጽ የሚችሉበት በቂ ዕድሎችን እንዳላገኙ ያመላክታል። ይህን በተመለከተ Chen (1994)፣ በሁለተኛ

ደረጃ ትምህርት ቤት ያለው የትምህርት አሰጣጥ በተማሪዎቹ የመጻፍ ክሂል እድገት ላይ አሉታዊ ወይም አዎንታዊ ሚናን እንደሚጫወት ሲገልጹ፣ Smit (2010) እና Rithey, Coker & Jackson (2012) ደግሞ አስተማሪዎች የሚገምቱትን ያህል ተማሪዎች በሚገባ መጻፍ የማይችሉበት ምክንያት በርካታና ፈርጀ ብዙ እንደሆነ ይናገራሉ፡፡ ይሁን እንጂ ተማሪዎቹ በደንብ መጻፍ የማይችሉበትና በተደጋጋሚ የሚጠቀሰው ምክንያት ተማሪዎቹ በክፍል ውስጥ በሚገባ ስለማይጽፉ (በቂ የመጻፍ ልምምድ ስለማያደርጉ) እና የትምህርት አሰጣጡም እዚህ ግባ የማይባል መሆኑን ይጠቁማሉ፡፡

ተገቢና ኃላፊነት የተሞላበት የመጻፍ ትምህርት አሰጣጥ የተማሪዎችን የመጻፍ ችሎታ ከማሳለጥ (facilitation) አልፎ የተማሪዎችን በራስ መተማመንና ብቃት (competence) ያዳብራል (Chen, 1994)፡፡ በተለይ ተማሪዎቹ በክሂሉ ረገድ ብቃት ከሌላቸው እንዲጽፉ በሚጠየቁበት ጊዜ ፍርሀትና በራስ ያለመተማመን ስሜት ይሰማቸዋል፡፡ እንደ Reid (1993) አገላለጽ የተማሪው የቆየ ልምድ ወይም ዳራዊ ዕውቀት በአሁኑ የድርሰት ትምህርት ስኬት ላይ ተጽዕኖ እንደሚያሳርፍ፣ ብሎም ተማሪው ከአጻጻፍ ብልሃቶች ጋር ትውውቅ ከሌለውና በቋንቋ ዕውቀቱም እምብዛም ከሆነ በሚጽፍበት ጊዜ ችግሮች ማጋጠማቸው አይቀሬ ነው፡፡ Morgan (2010) እንደሚያስገነዝቡት፣ የተማሪዎች ያለፈ ዕውቀታቸውና ልምዳቸው ምንና እንዴት መማር እንዳለባቸው መንገድ ያሲዛቸዋል፡፡

ከላይ ከተጠቀሰው ባሻገር፣ የመጻፍ ክሂል ትምህርት የሚሸፍነው የጊዜ መጠንና የተማሪዎች ተሞክሮ ተማሪዎቹ ስለመጻፍ ክሂል በሚኖራቸው እይታ (perception) ላይ ተጽዕኖ ያሳርፋል፡፡ በዚህም ተማሪዎቹ በሁለተኛና በመሰናዶ ትምህርት ቤት ቆይታቸው ወቅት ክሂሉን በሚገባ ካለመማራቸው የተነሳ ወደ ከፍተኛ ትምህርት ተቋማት ከገቡ በኋላ ለመጻፍ ክሂል በሚኖራቸው እይታ ላይ (ማለትም በመጻፍ ብቃት ስሜት፣ በመጻፍ እምነትና በመጻፍ አመለካከታቸው) ተጽዕኖ የሚያሳርፍ ሲሆን፣ ተማሪዎቹ ስለመጻፍ ክሂል የሚኖራቸው እይታ ራሱ በመጻፍ ችሎታቸው ላይ የሚያሳድረው ተጽዕኖ በቀላሉ የሚታይ አይደለም፡፡ Chen (1994) ለመጻፍ ክሂል ባለ እይታ በአፍፊትና ኢአፍፊት ተማሪዎች መካከል ከፍተኛ ልዩነት እንዳለ ያስረዳሉ፡፡ Pappalardo (2010) ብዙዎቹ የሁለተኛ ደረጃ ትምህርት ቤት ተማሪዎች ትምህርታቸውን የሚያጠናቅቁት በኮሌጅ ውስጥ ለስኬት ሊያበቃ ከማያስችላቸው የመጻፍ ችሎታ ጋር እንደሆነና ይህም የሆነበት ምክንያት ተማሪዎቹ ለመጻፍ ክሂል ባላቸው እይታ

የተነሳ መሆኑን በመጥቀስ ሲገልጹ፣ Kamil (2011) ተማሪዎቹ ለመጻፍ ክሂል ያላቸው እይታ በመጻፍ ክሂል ትምህርታቸው ላይ ተጽዕኖ እንዳለው ያስረዳሉ። Noë (2004) እይታ ከድርጊቶቻችንና ከምናከናውናቸው ተግባራት ጋር ግንኙነት እንዳለው በመግለጽ፣ ተማሪዎቹ ስለመጻፍ ክሂል መልካም የሆነ አተያይ ከሌላቸው ለመጻፍ ክሂል አነስተኛ ትኩረት ሊሰጡ እንደሚችሉና ይህ ደግሞ የመጻፍ ክሂልን አስቸጋሪ ክንውን ከማድረጉ በላይ በመጻፍ ችሎታቸውም ላይ ተጽዕኖ እንደሚያሳርፍ ያስገነዝባሉ። የተማሪዎቹ ተሞክሮ (ልምድ) የመጻፍ ክሂላቸውን ወደላቀ ደረጃ እንዲያደርሱ መሠረት ሆኖ እንደሚያገለግላቸው Chen (1994) የጠቀሷቸው (Bloom, 1985፤ Ackerman, 1990፤ McCormick, 1990) ያስረዳሉ። ከዚሁ ጋር አያይዘው Chen (1994) በጥናታቸው እንደጠቆሙት፣ ቀደም ሲል የነበረው የትምህርት ቤት ተሞክሮ ተማሪዎችን ጥሩ ወይም ደካማ ጸሐፊ እንዲሆኑ ያደርጋቸዋል።

በአፍ መፍቻም ሆነ በሁለተኛና በውጪ ቋንቋዎች ትምህርት የመጻፍ ክሂልን መማርና ክሂሉን በብቃት ማዳበርን አስቸጋሪ የሚያደርጉ ተላውጦዎች (variables) በርካታ ናቸው። መጻፍ ውስብስብ አእምሯዊ ሂደት በመሆኑ በእነዚህ በርካታ ተላውጦዎች ተጽዕኖ ይደርስበታል። ከእነዚህ ተጽዕኖ አድራሾች መካከልም የተማሪዎች የብቃት ስሜት (self-efficacy)፣ የተማሪዎች የመጻፍ አመለካከት (attitude) እና የመጻፍ እምነት (belief) በዋናነት ተጠቃሾች ናቸው (Kargar & Zamanian, 2014፤ Honeck, 2013፤ Kormos, 2012፤ Williams, 2012፤ Spicer, 2012፤ Pappalardo, 2010 የጠቀሷቸው Rose, 1989a፤ Graham, Berninger & Fan, 2007፤ Garcia-Sánchez and Caso-Fuertes, 2006፤ Walker, 2003፤ Krawczyk, 2001፤ Chen, 1994፤ Wolcott and Buher, 1987፤ Doing, 1983፤ Gay, 1983)። Pajares & Johnson (1993) ዋቢ ያደረጓቸው McLeod (1987) በበኩላቸው መጻፍ አእምሯዊ ተግባር እንደመሆኑ ከስሜት ጋር በመያያዙ የተነሳ የአፌክቲቭ ክፍሎች (affective components) በመጻፍ ላይ ከፍተኛ ተጽዕኖ እንደሚያሳርፉ ይገልጻሉ።

እንደ Chen (1994) አገላለጽ፣ መጻፍ በተማሪው ግላዊ ባህርይ፣ ተማሪው ለመማር ባለው ዝንባሌ (learning tendency)፣ አእምሯዊ ብስለት (intellectuality) እና ስሜታዊ (emotion) ምክንያቶች ተጽዕኖ ያርፍበታል። እኚሁ ተመራማሪ የጠቀሷቸው Bloom (1985) ደግሞ እነዚህን መለያ ባህርያት (characterstics) እንደየውስጥ መገለጫ (features) አድርገው እንደሚመለከቷቸውና ባጠቃላይም እነዚህ መለያ ባህርያት በይበልጥ ከግለሰብ ተፈጥሯዊ ባህሪ (personal nature) እና ተሰጥኦ (talent) ጋር ተያያዥነት እንዳላቸው ያብራራሉ። በመሆኑም

የተማሪዎችን የመጻፍ እይታ (ማለትም፣ የመጻፍ ብቃት ስሜት፣ የመጻፍ አመለካከትና የመጻፍ እምነት) ማጥናት የተማሪዎችን ሥነልቦናዊ ችግሮች በማቃለል ውጤታማ የሚሆኑበትን ሁኔታ ከማመቻቸት አንጻር ከፍ ያለ ጠቀሜታ ይኖረዋል፡፡

የብቃት ስሜት ከማንኛውም ተላውጦ በላቀ የችሎታ መኖርን በአስተማማኝነት እንደሚያመለክት Bandura (1986, 1982, 1977)፣ በተለይ ደግሞ በአካዳሚያዊ አውድ ከተማሪዎች መማር ሁኔታ ጋር ጥብቅ ቁርኝት ያለው ተላውጦ መሆኑን በርካታ ተመራማሪዎች የሚስማሙበት ጉዳይ እንደሆነ Spicer, 2012 እና Pajares & Johnson ሲጠቁሙ፣ Ismail and Shah (2015) ደግሞ በቋንቋ መማር (Language Learning) ተማሪው የሚኖረው የብቃት ስሜት ተማሪው ለቋንቋው ያለውን ተነሳሽነትና አመለካከት እንደሚያመለክት ይገልጻሉ፡፡ Tanyer (2015) የብቃት ስሜት በከፍተኛ ትምህርት ተቋማት የመጻፍ ክሂልን በሚማሩ ተማሪዎች ላይ ያለው ሚና ወሳኝ እንደሆነ ያስረዳሉ፡፡ በመሆኑም የብቃት ስሜት ለመጻፍ ክሂል መሠረታዊ ጉዳይ ነው፡፡ ከዚህ በተጨማሪ Chen (2007) የጠቀሷቸው Linnenbric and Pintrich (2003) የብቃት ስሜት በመማሪያ ክፍል ውስጥ የሚኖረውን ሥነባህሪያዊ (behavioral)፣ አእምሯዊ (cognitive) እና ተነሳስቷዊ (motivational) ተሳትፎን (engagement) ከፍ እንደሚያደርግና ይህም ተመልሶ በተማሪው አካዳሚክ ችሎታ ላይ ተጽዕኖ እንደሚያሳርፍ ይጠቁማሉ፡፡ ይሁን እንጂ ሁሉም ተማሪዎች በሚማሩት ኮርስ ላይ በእኩል ደረጃ ጥረት እንደማያደርጉ እሙን ነው፡፡ በተለይ ውጤታማ ተማሪዎች አንድን ኮርስ በቀለለ ሁኔታ መማር የሚፈልጉ ሳይሆኑ፣ በአቋማቸው ጸንተው (persistence) በከፍተኛ ጥረትና ከብዙ ተደጋጋሚ ሙከራዎች በኋላ ግባቸውን ማሳካት የሚፈልጉ ናቸው (Gay,1983)፡፡ ስለሆነም የቋንቋ መምህራን ለተማሪዎች የብቃት ስሜት ከፍተኛ ትኩረት ሊሰጡ ይገባል (Huang & Chang, 1996)፡፡

ከዚሁ ጎን ለጎን አመለካከት ባጠቃላይ በቋንቋ መማር ሂደት ውስጥ ጠቀሜታ እንዳለው ሁሉ በመጻፍ ውስጥም አስፈላጊ እንደሆነ Petric (2002) ይጠቁማሉ፡፡ ለመጻፍ ክሂል አዎንታዊ አመለካከት ያላቸው ተማሪዎች አሉታዊ አመለካከት ካላቸው ተማሪዎች የተሻለ መጻፍ ይችላሉ (Sarkhoush, 2013፤ Krawczyk, 2001፤ Scott, 2012)፡፡ Gay (1983) አፅንኦት እንደሚሰጡትም፣ አመለካከት ሚናውን የሚጫወተው ገና መጻፍ እንደተጀመረ ባለው ጊዜ ብቻ ሳይሆን ጽሑፉ እስከሚጠናቀቅ ድረስ ስለሚዘልቅ፣ ተማሪዎቹም የጽሑፉን ስራ የሚያከናውኑት ስለመጻፍ

ክሂል ባላቸው እምነትና ለችሎታቸው በሰጡት ግምት እየተመሩ ነው፡፡ እናም መምህራን አመለካከት የመጻፍ ችሎታን በማጎልበት ረገድ የሚጫወተውን ሚና ብቻ ሳይሆን፣ የመጻፍ አመለካከት የሚከሰተው እንዴት ነው? የሚለውን ጭምር መገንዘብ ይኖርባቸዋል፡፡ ስለሆነም ከሁሉም በፊት የተማሪዎችን የመጻፍ አመለካከት በመቅረጽ ረገድ ከፍተኛውን ሚና የሚጫወቱት ራሳቸው መምህራን መሆናቸውን ሊያውቁት ይገባል፡፡ Elliott, Kratochwill, Cook and Travers (2000) በበኩላቸው፣ መምህራን ለአሉታዊ የመጻፍ አመለካከት መፈጠር ምክንያት የሆኑ ጉዳዮችን ለይቶ ማወቅና መፍትሔ ለማምጣትም ጥረት ማድረግ እንደሚጠበቅባቸው ያስገነዝባሉ፡፡

Abdi & Asadi (2015) ዋቢ ያደረጓቸው Stevick (1980) እንደሚያስረዱት፣ የተማሪዎች የመጻፍ እምነት በመማር ሂደት ውስጥ ከፍተኛ የሆነ ተጽዕኖ (impact) አለው፡፡ ምክንያቱም አንድን ድርሰት ለመጻፍ የመጻፍ አመለካከት ወይም የመጻፍ ብቃት ስሜት ብቻ ሳይሆን የመጻፍ እምነትም ወሳኝ ሚና አለው፡፡ ተማሪዎቹ ድርሰት የሚጽፉበት መንገድ ብቻውን በመጻፍ ችሎታቸው ላይ ተጽዕኖ እንደማያሳርፍ፣ ነገር ግን ተማሪዎች በክሂሉ ባህሪ (nature) እና ውስብስብነት ዙሪያ የሚኖራቸው የመጻፍ እምነት በራሱ በባህሪያቸው ላይ ጫና እንደሚያሳርፍና ይህም ተመልሶ በችሎታቸው ላይ ተጽዕኖ የሚያሳድር መሆኑን Lavelle and Zuercher (1999) ይገልጻሉ፡፡ Sanders-Reio, Alexander, Reio and Newman (2014) ደግሞ፣ የተማሪዎች የመጻፍ እምነት (ዕውቀት) በጽሑፍ ሥራዎቻቸው ላይ ተጽዕኖ እንዳለው ሲያብራሩ፣ Gay (1983) በበኩላቸው፣ የተማሪዎች የመጻፍ እምነት ተማሪዎቹ በክሂሉ ላይ ለሚኖራቸው አዎንታዊ ወይም አሉታዊ አመለካከት አስተዋጽኦ እንዳለው፣ በተጨማሪም ተማሪዎቹ ስለመጻፍ ክሂል የሚኖራቸው የተሳሳተ ግንዛቤ (misconception) ክሂላቸውን እንዳያጎለብቱ ሊያደርግ እንደሚችል ያስረዳሉ፡፡ ባጠቃላይ የመጻፍ ብቃት ስሜት፣ የመጻፍ አመለካከትና የመጻፍ እምነት ዕርስ በርስ ተጽዕኖ የሚደራረጉ ተላውጦዎች ሲሆኑ፣ Graham et al. (1993) ተማሪዎች ስለመጻፍ የሚኖራቸው ዕውቀት፣ አመለካከትና የብቃት ስሜት የድርሰት አጻጻፍ ሂደቱ እንዴት መከናወን እንዳለበትና የመጨረሻው የጽሑፍ ስራ ቅርጽ ምን ይሁን የሚለውን በመወሰን ረገድ ወሳኝ ሚናን እንደሚጫወቱ ያስገነዝባሉ፡፡

Ebabu (2013) የጠቀሷቸው Belcher (2009) በበኩላቸው የመጻፍ ክሂል ትምህርት አሰጣጥና የልምምድ መጠን (level of practice) በተማሪዎቹ የመጻፍ ችሎታ (performance)፣ አመለካከትና በራስ መተማመን ላይ ከፍተኛ ተጽዕኖ እንዳለው ያስረዳሉ፡፡ ተማሪዎቹ ጥሩ ጸሐፊ ለመሆን ብዙ የሚጠበቅባቸው ሲሆን፣ ተማሪዎች ራሳቸውን ችለው በመጻፍ ለውጥ እንዲያመጡ፣ በራስ የመተማመን ስሜት እንዲገነቡና ሲጠቃለልም የመጻፍ ክሂላቸውን እንዲያዳብሩ የተለያዩ ልምምድ የሚያደርጉባቸው ዕድሎች እንደሚያስፈልጋቸው Alves (2008) ይገልጻሉ፡፡ Graham (2008) መጻፍ ውስብስብ ክሂል መሆኑን በመግለጽ፣ ክሂሉን በሚገባ ለማወቅ ደግሞ ከፍተኛ ጥረት ማድረግንና ጊዜን እንደሚጠይቅ ያስረዳሉ፡፡ ስለሆነም ለመጻፍ ትምህርትና በልምምድ ወቅትም ከፍተኛ ጥረትን እንዲያደርጉ፣ ሲቀጥልም የመጻፍ ችሎታቸው በቂ ደረጃ ላይ እንዲደርስ ተማሪዎቹ አዎንታዊ የሆነ የመጻፍ እይታ (positive perception) ሊኖራቸው ያስፈልጋል፡፡ በሌላ በኩል ተማሪዎች ከዚህ የሚጻረር እይታ ይዘው ወደ ክፍል የሚመጡ ከሆነ ክሂሉን ለመማር የሚያደርጉት ጥረት እምብዛም ስለሚሆን ውጤታማ አይሆኑም፡፡

በሌላ በኩል መምህራን የሚከተሉት የማስተማሪያ መንገድ (የትምህርት አሰጣጡ) ተማሪዎቹ ለመጻፍ ክሂል በሚኖራቸው እይታ እና ከጊዜ በኋላ በሚመጣ ስኬታቸው ላይም በቀጥታ ተጽዕኖ ያለው መሆኑን Pappalardo (2010) የጠቀሷቸው Lefavor (1995) ያስገነዝባሉ፡፡ ስለሆነም አዎንታዊ የሆነ የመጻፍ ተሞክሮ ለአዎንታዊ አመለካከት መፈጠር ወይም ለለውጥ ወሳኝ በመሆኑ፣ የትምህርት አሰጣጡ ተማሪዎቹ ይህን መሰሉን አዎንታዊ አመለካከት እንዲኖራቸውና ችሎታቸው ከፍ እንዲል በቂ የመለማመጃ ዕድሎችን መስጠት ዓላማው ሊሆን ይገባል (Petric, 2002)፡፡ አዎንታዊ እይታ ብዙውን ጊዜ ከአካዳሚክ ስኬት ጋር ተያያዥነት እንዳለው ተመራማሪዎች (Pollington et al. 2001፤ Marsh & Young, 1997፤ Kohn, 1994፤ Weisman, 1991 እና Beane et al., 1980) ይገልጻሉ፡፡ በመሆኑም ለተማሪዎቹ የመጻፍ ችሎታ ደካማ መሆን ምክንያት የሆነው ተማሪዎቹ ስለመጻፍ ክሂል ያላቸው እይታ የተሳሳተ መሆኑ ነው? ወይስ የትምህርት አሰጣጡ ነው? ወይስ ሌላ? ብሎ መጠየቅ ተገቢነት ያለው ይመስላል፡፡

የተማሪዎች የመጻፍ እይታ በመማር ሂደት ውስጥ ሚና ያለው በመሆኑ (Elliott et al, 2000: 273)፣ በተለይ መምህራን ከምንም በላይ የተማሪዎቻቸውን እይታ ማወቅና ስሱ (sensetive) መሆን ይጠበቅባቸዋል፡፡ መምህራን የተማሪዎቻቸውን እይታ ጠንቅቀው ካወቁ በትምህርት

አሰጣጡ ላይ ተጨባጭ ውሳኔ ማስተላለፍ ይችላሉ:: ምክንያቱም የመጻፍ ክሂል ትምህርት የሁሉንም መምህራን ኃላፊነት የሚጠይቅ በመሆኑ ነው (The National Commission on Writing in America's Schools and Colleges, 2003):: በመሠረቱ በመጻፍ ማዕቀፍ (writing domain) ውስጥ ተማሪዎቹ የሚኖራቸው የብቃት ስሜት የተለያየ ነው (Pajares, 2003):: Simmerman, Harward and Pierce (2012) ዋቢ ያደረጓቸው Boscolo (2008) የመጻፍ ብቃት ስሜት፣ የመጻፍ አመለካከትና የመጻፍ እምነት በተማሪዎች የመጻፍ ክሂል ላይ ከፍተኛ ተጽዕኖ እንደሚያሳርፉ በመግለጽ፣ ብዙዎቹ ድርሰትን የሚያስተምሩ መምህራን በተማሪዎች የመጻፍ ብቃት ስሜት፣ አመለካከትና እምነት ላይ ትኩረት ከማድረግ ይልቅ በክሂሉ ላይ ይበልጡን ትኩረት እንደሚያደርጉ ያስረዳሉ፤ Williams (2012) በበኩላቸው፣ መምህራን ትኩረታቸውን በአጻጻፍ ሂደቱ ወይም ተጽፎ በተጠናቀቀው ጽሑፍ ላይ እንደሚያደርጉ ይጠቁማሉ:: ከዚህ መረዳት የሚቻለው የመጻፍ ትምህርት በተሳካ መንገድ የታለመለትን ግብ እንዲመታ ከተፈለገ መምህራን ክሂሉን በሚያስተምሩበት ወቅት የተማሪዎችን የመጻፍ ብቃት ስሜት፣ የመጻፍ አመለካከትና የመጻፍ እምነት ከግምት ማስገባት ያለባቸው መሆኑን ነው::

ከዚሁ ጋር በተያያዘ Scott (2012) እና Pollington et al. (2001) እንደሚያብራሩት፣ ተማሪዎቹ ትምህርቱን የሚማሩበት መንገድ በተማሪዎቹ የመጻፍ እይታና ስኬት ላይ ተጽዕኖ ያሳርፋል:: ስለሆነም መምህራኑ የሚጠቀሙባቸው የድርሰት ማስተማሪያ መንገዶች በተማሪዎች የመጻፍ ችሎታ ላይ የራሳቸው የሆነ ተጽዕኖ ያላቸው ከመሆኑ ባለፈ የትምህርት አሳጣጡ ምን ያህል ውጤታማ እንደነበረም ይጠቁማሉ:: በመሠረቱ የመጻፍ ክሂልን በማስተማር በኩል የተለያዩ ችግሮች ቢኖሩም፣ የመምህሩ የትምህርት አቀራረብ ዘዴና የማስተማሪያ መሣሪያዎች እንደየሁኔታው በተማሪው ላይ የሚያሳድሩት ተጽዕኖ በቀላሉ የሚታይ አይደለም:: መምህራን የሚከተሉት የማስተማሪያ መንገድ ለውጤታማ የመጻፍ ትምህርት አሰጣጥ ዓበይት ጉዳይ ነው (Pappalardo, 2010 እና Pollington et al., 2001):: መጻፍን መማር ተፈጥሯዊ ባለመሆኑ፣ የመጻፍ ስራ ጥራትና ጥልቀት ይኖረው ዘንድ የተሻለውን የማስተማሪያ ዘዴ መርጦ መጠቀም ደግሞ የግድ ይላል:: በዚህ ዙሪያ ጥናቶች የተከናወኑ ሲሆን፣ በላይ (2000)፣ Richards (1990)፣ Solomon (2001)፣ Jones (1985) እና Zamel (1982, 1983) የመጻፍ ክሂልን በማጎልበት ረገድ ሂደታዊ አቀራረብ ከውጤታዊ አቀራረብ የተሻለ መሆኑን ሲገልጹ፣ Kim (n.d.) እና Elshirbini (2013) በበኩላቸው ዘውግ-ተኮር አቀራረብ (genre-based approach) የተማሪዎችን የመጻፍ ችሎታ ከሌሎቹ ዘዴዎች በበለጠ እንደሚያሳድግ ይጠቁማሉ::

Saddler and Graham (2007) ተማሪዎች በመጻፍ ክሂል ዙሪያ ባላቸው ዕውቀትና በመጻፍ ችሎታቸው መካከል ያለውን ተዛምዶ ያጠኑ ሲሆን፣ በጥናቱም በተማሪዎች ዕውቀትና በመጻፍ ችሎታቸው መካከል ተዛምዶ ያለ መሆኑን አረጋግጠዋል፡፡ ከዚህ በተጨማሪ McCarthy et al. (1985) ተማሪዎቹ ስለመጻፍ ክሂል ያላቸው እይታ ከመጻፍ ችሎታቸው ጋር ተዛምዶ ያለው መሆኑን በጥናታቸው ሲጠቁሙ፣ በተቃራኒው Igo (2002) በተማሪዎች የመጻፍ ችሎታና ተማሪዎቹ ስለመጻፍ ክሂል ባላቸው እይታ መካከል ምንም ዓይነት ተዛምዶ እንደሌለ በጥናታቸው አመላክተዋል፡፡

በመጻፍ ብቃት ስሜትና በጾታ መካከል ግንኙነት ይኖራልን? የሚለውን ለማረጋገጥ በርካታ ምርምሮች ቢከናወኑም፣ በምርምሮቹ የተገኘው ውጤት ግን ወጥነት እንደማይታይበት (Pajares 2007) ያስረዳሉ፡፡ እኝሁ ተመራማሪ ዋቢ ያደረጓቸው የEccles et al. (1989) እና Wigfield et al. (1991) ጥናቶች፣ እንዲሁም የ Pajares et al. (1999) እና Pajares and Valinte (2001) ጥናቶች ከወንዶች ይልቅ የሴቶች የመጻፍ ብቃት ስሜት ጠንካራ እንደሆነ ሲያመለክቱ፣ አንዳንዶቹ ተመራማሪዎች ደግሞ በጾታ ላይ የመጻፍ ብቃት ስሜት ልዩነት እንዳልተመዘገበ ይገልጻሉ (ለምሳሌ፤VillalÓn, Mateos & Cuevas, 2015 እና Ersanli, 2015)፡፡ በሌላ በኩል Pajares and Johnson (1996) የተባሉ ተመራማሪዎች በዘጠነኛ ክፍል ተማሪዎች ላይ ባካሄዱት ጥናት ከሴቶች ይልቅ በወንዶች ላይ ከፍተኛ የሆነ የመጻፍ ብቃት ስሜት እንደታየ ይገልጻሉ፡፡

ከዚህ በተጨማሪ በሁለተኛና በውጪ ቋንቋ በተማሪዎች የመጻፍ እይታ ላይ ጥቂት ጥናቶች ተካሂደዋል፡፡ ለምሳሌ ያህል Asadifared and Koosha (2013)፣ Pajares (1996)፣ Pajares and Johnson (1996)፣ Pajares and Valiante (1997, 1999, 2001) ያካሄዷቸው ጥናቶች ይጠቀሳሉ፡፡ እነዚህ ጥናቶች ትኩረታቸውን በሁለተኛና በውጭ ቋንቋ በማድረግ፣ በአንደኛ እና በሁለተኛ ደረጃ ተማሪዎች፣ እንዲሁም በዩኒቨርሲቲ ተማሪዎች ላይ የተሰሩ ናቸው፡፡

በኢትዮጵያም ከርዕሱ ጋር ተያያዥነት ያላቸው ጥናቶች (Alamirew (2005), Anteneh (2005) እና Ebabu (2013) በእንግሊዝኛ ቋንቋ ተሰርተዋል፡፡ እነዚህ ሀገሪኛ ጥናቶች እንግሊዝኛን እንደውጪ ቋንቋ በሚማሩ ተማሪዎች ላይ ተመስርተው የተጠኑ ናቸው፡፡

ይህ ጥናት የሚካሄድበት አውድ (context) ከእነዚህ ጥናቶች የተለየ ነው፡፡ ጥናቱ በአማርኛ ቋንቋ የመጻፍ ክሂል ላይ ከመካሄዱም ባሻገር፣ አማርኛ ተናጋሪ (ማለትም፣ በቋንቋው አፍፌትና ኢአፍፌት) በሆኑ ተማሪዎች ላይ ተመስርቶ የሚሰራ ነው፡፡ በአማርኛ ቋንቋ ላይ እና በቋንቋው አፍፌትና ኢአፍፌት በሆኑ ተማሪዎች ላይ ተመስርተው፣ ከመጻፍ ክሂል ጋር የተያያዙ በርካታ ጥናቶች የተከናወኑ ቢሆኑም፣ በዚህ ርዕሰ ጉዳይ የተጠና ጥናት ግን አጥኝውን አላጋጠመውም፡፡

ይህ ጥናት በአማርኛ ቋንቋና ቋንቋውን በአፍፌትነትና ኢአፍፌትነት በሚጠቀሙ ተማሪዎች ላይ የሚሰራ ከመሆኑ ባሻገር ተማሪዎች ለመጻፍ ክሂል ያላቸውን እይታ ከመጻፍ ችሎታቸውና ከትምህርት አሰጣጡ ጋር አዛምዶ ማጥናቱ ወደፊት በክሂሉ መማር ማስተማር ላይ የራሱን አስተዋጽኦ ያደርጋል ብሎ አጥኝው ያምናል፡፡

## 1.2 የጥናቱ መነሻ ችግር

የመጻፍ ክሂል ለሰው ልጅ ህይወት የስኬት መሠረት በመሆኑ በተለያዩ የትምህርት እርከኖች እየተሰጠ ይገኛል፡፡ ሰዎች ቋንቋን ለመማር ከሚያስገድዷቸው ምክንያቶች መካከል አንዱ መጻፍ ነው፡፡ Troia (2014)፣ Mehrabi (2014)፣ Graham et al. (2012)፣ Kellogg and Raulerson (2007) እና Chen (1994) እንደሚያስረዱትም፣ ጥሩ የመጻፍ ችሎታ በትምህርት ቤት፣ በሥራ ቦታም ሆነ በማኅበራዊ ህይወት እጅግ መሠረታዊ ጉዳይ ነው፡፡

መጻፍ በቋንቋ መማር ሂደት ውስጥ ውስብስብ አእምሯዊ ሂደቶችን ማለፍንና ሌሎች የተለያዩ የክሂል ችሎታ መኖርን የሚጠይቅ በመሆኑ ቀላል ተግባር ተደርጎ አይታሰብም (Jalahuddin, 2014፤ Barkaoui, 2007፤ Ni'mah, Kadarisman & Suryati, n.d.)፡፡ በዚህም ክሂሉ ብርቱ ጥረትንና ደጋግሞ ልምምድ ማድረግን ይጠይቃል (Sharp, 2016፤ Routman, 2014፤ Graham et al. 2012፤ Kormos, 2012 እና Kamil, 2011)፡፡ ይህንን ሐሳብ Kamil (2011) ሲያጠናክሩ፣ መጻፍ ውስጣዊ የሆነ ፍላጎትንና ሰፊ ልምምድን የሚፈልግ በመሆኑ እንደመናገር ክሂል በቀላሉ ሊለመድ አይችልም፡፡ በእርግጥ መጻፍ ለማስተማርም ሆነ ለመማር አስቸጋሪና ከባድ ክሂል እንደሆነ በርካታ የመስኩ ምሁራንና ተመራማሪዎች የሚስማሙበት ጉዳይ ነው (Asadifard & Koosha, 2013፤ Rushidi, 2012 እና Furreaux, 1999)፡፡

Abdi & Asadi (2015) የጠቀሷቸው Sterick (1980) በማቴሪያሎች፣ በስልቶች (techniques)፣ በስነልሣናዊ ትንታኔ (linguistic analysis) የሚመጣው ስኬት አነስተኛ እንደሆነና ከፍተኛ ስኬት የሚመጣው አእምሮ ውስጥ በሚከናወነው ነገርና ክፍል ውስጥ በተማሪዎች መካከል በሚደረገው መስተጋብር (interaction) ነው የሚል እሙንነት (assumption) ምሁራን በመያዛቸው ምክንያት በአሁኑ ጊዜ በቋንቋ መማር ሂደት ውስጥ አእምሯዊና አፌክቲቭ የሆኑ ተላውጠዎችን ማጥናት የተመራማሪዎቹ ፍላጎት እየሆነ መምጣቱን ይገልጻሉ፡፡ በዚህም የተነሳ በውጪ ሀገራት አፌክቲቭ ተላውጠዎች የተመራማሪዎችን ትኩረት በመሳብ በስፋት መጠናት ከተጀመረ ሁለት አስርት ዓመታት ቢቆጠሩም (Hall, 2014)፣ በኢትዮጵያ ግን በተለይ ከቋንቋ መማር ሂደት ጋር በተያያዘ ብዙም አልተሄደበትም ማለት ይቻላል፡፡

የተማሪዎች የመጻፍ እይታ (ማለትም፤ የመጻፍ ብቃት ስሜት፣ የመጻፍ አመለካከትና የመጻፍ እምነት) በቋንቋ መማር ማስተማር ሂደት በርካታ ጠቀሜታዎች እንዳሉት ተመራማሪዎች ይገልጻሉ፡፡ ከእነዚህም መካከል ተማሪዎቹ የድርሰት አጻጻፍ ሂደቱን እንዴት ማከናወን እንዳለባቸውና የሚጽፉትን የጽሑፍ ቅርጽ እንዲወስኑ ያስችላቸዋል (Graham et al., 1993)፣ በመጻፍ ስራው ላይ ከፍተኛ ትጋት እንዲያደርጉና በንቃትና በፍላጎት እንዲሳተፉ ያደርጋቸዋል (Abdi & Asadi, 2015 እና Gay, 1993)፣ በመጻፍ ተግባራት ላይ ረዥም ሰዓት እንዲያሳልፉና ውጤታማ እንዲሆኑ ያግዛቸዋል (Kim & Lorsbach, 2005)፤ Abdi & Asadi (2015) ዋቢ ያደረጓቸው Horwitz (1985, 1987, 1999) እንደሚገልጹት ደግሞ፣ መምህራንን የመማር ማስተማር ሂደቱን በሚገባ እንዲያቅዱ ይረዳቸዋል፡፡ እንዲሁም በሊትረሲ ተግባራት ላይ ተማሪዎች እንዲሳተፉ ለማነሳሳት መምህራንን ይጠቅማቸዋል (Walker, 2003) የሚሉት ይጠቀሳሉ፡፡

ከመስኩ ባለሙያዎች የምርምር ውጤቶች መረዳት የሚቻለው የመጻፍ ክሂል እንዲዳብርና ተማሪዎችም በመጻፍ ተግባራቸው ውጤታማ እንዲሆኑ መምህራን ክሂሉን በሚያስተምሩበት ወቅት የተማሪዎቻቸውን የመጻፍ እይታ ግምት ውስጥ ማስገባት እንዳለባቸው ነው፡፡ Lavelle & Zuercher (1999) በበኩላቸው መጻፍን ማስተማር ብቻ ሳይሆን የሚያስፈልገው መጻፍን ለመማር የሚያስችሉ ሁኔታዎችን ማመቻቸት ጭምር እንደሆነ ይገልጻሉ፡፡ ምክንያቱም ተማሪዎቹ እንዳላቸው እይታ መጻፍን ለመማር የሚያስችሉ ሁኔታዎች ከተመቻቹላቸው

በአግባቡ ሊማሩና ክሂሉንም ሊያዳብሩ ስለሚችሉ ነው። ጥሩ የመጻፍ መምህር የመጻፍን ትምህርት ሂደት ብቻ ሳይሆን የተማሪዎችንም የመጻፍ እይታ መረዳት ይጠበቅበታል። Ismail & Shah (2015) እንደሚያስረዱትም፣ መምህራን የተማሪዎቻቸውን የመጻፍ እይታ መረዳት ከቻሉ ተማሪዎች መጻፍን እንዲማሩ የሚያግዟቸውን ተስማሚ (Suitable) ተግባራትን ማቀድና ማዘጋጀት ይችላሉ።

በጥናቱ ዳራ እንደተገለጸው፣ ተማሪዎች በከፍተኛ ተቋም ትምህርት ቆይታቸው የተለያዩ አካዳሚያዊ የመጻፍ ተግባራትን እንደሚያከናውኑ ይጠበቃል። እነዚህን ተግባራት በሚገባ ለመወጣት ይችሉ ዘንድ የመጻፍ ክሂል ብቃታቸው ከፍተኛ ሊሆን ይገባል። ይሁን እንጂ ብዙዎቹ ተማሪዎች የሚሰጣቸውን የመጻፍ ተግባር በሚገባ ለመወጣት ሲቸገሩ ይስተዋላል። የተለያዩ ጥናቶችም ይህንን ያረጋግጣሉ (ቀደም ሲል የተጠቀሱትን ጥናቶች ማየት ይቻላል)።

በአማርኛ ቋንቋ የመጻፍ ክሂል ረገድም ተመሳሳይ ችግሮች ይስተዋላሉ። በዚህ ረገድ ያለውን ችግር አስመልክቶ ባየ (2000) እንደሚሉት፣ በየደረጃው ከየትምህርት ተቋማቱ ትምህርታቸውን አጠናቀው ወደ ስራ የሚሰማሩት ምሩቃን ተራ ዘገባ ሳይቀር የመጻፍ ችሎታቸውን በተግባር ማስመስከር ሲሳናቸው ማየት የተለመደ ነው። ዮናስ (1991)ም በዚህ ዙሪያ ጠንካራ ትችት ይሰነዝራሉ።

በተመሳሳይ ሁኔታ አጥኚው የአማርኛ ቋንቋ መምህር ሆኖ በሚሰራበት በጎንደር ዩኒቨርሲቲ የአማርኛ በሳል ድርሰት የተባለውን ኮርስ ባስተማረበት ወቅት የተማሪዎቹ የመጻፍ ችሎታ አሳሳቢ እንደሆነ ለመታዘብ ችሏል። በዚህም አብዛኞቹ ተማሪዎች ትክክለኛና ግብ መቺ (effective) የሆነ ዐረፍተነገር መመስረት፣ አንቀጽና ድርሰት አዋቅረው የመጻፍ ችሎታቸውም ዝቅተኛ ነው። Carter & Harper (2014) በሁለተኛ ደረጃም ሆነ በከፍተኛ ትምህርት ተቋማት የተማሪዎች የመጻፍ ችሎታ ማሽቆልቆል ትልቅ ጉዳይ እንደሆነና አንዳንድ የመስኩ ምሁራን የተማሪዎች የጽሑፍ ጥራት ደረጃ (quality) ቀደም ሲል ከነበረው ወርዷል የሚል አቋም ያላቸው መሆኑን ይገልጻሉ። የዚህ የመጻፍ ችሎታ ማነስ መምህሩ ክሂሉን ለማስተማር ከሚከተለው የማስተማሪያ መንገድ ጋር እንደሚያያዝ Williams (2012) ያስረዳሉ። በርግጥ ለተማሪዎች የመጻፍ ችሎታ መዳከም ምክንያት መምህሩ የሚጠቀመው የማስተማሪያ ዘዴ ብቻ

እንዳልሆነና ሌሎች ተላውጦዎችም እንዳሉ Ritchey, Coker & Jackson (2012: 1353) ይገልጻሉ። ለምሳሌ ያህል Graham et al. (2012)፣ Kamil (2011) እና Elliott et al. (2000) ተማሪዎቹ በመጻፍ ክሂል ዙሪያ የሚኖራቸው እይታ (ማለትም፤ የመጻፍ ብቃት ስሜት፣ የመጻፍ አመለካከትና የመጻፍ እምነት) የመጻፍን ትምህርት ስኬታማ ሊያደርገው ወይም ሊደናቀፈው እንደሚችል ሲጠቁሙ፣ Graham et al. (2012) እንደሚገልጹት፣ የተማሪዎች አእምሯዊና አፌክቲቭ ሁኔታ ጽሑፋቸው ላይ ለሚታየው ነገር ሁሉ መሠረታዊ ጉዳይ ነው።

በውጪ ሀገራት የተሰሩ ምርምሮች የተማሪዎች የመጻፍ ችሎታ አጠያያቂ እንደሆነ ያመላክታሉ (ለምሳሌ፤ Kotula, Tivnan and Aguilar, 2014፤ Williams, 2012፤ Smit, 2010)። በሀገር ውስጥም የተደረጉ ጥናቶች የተማሪዎች የመጻፍ ችሎታ ከጊዜ ወደ ጊዜ እየቀነሰ መምጣቱን በመጠቆም፣ ለተማሪዎች የመጻፍ ችሎታ ማነስ ምክንያት የድርሰት ትምህርት ሥርዓት ባለው መንገድ አለመሰጠቱና በተለያዩ ምክንያቶች እርማት አለመሰጠቱ (ተስፋዬ፣ 1986)፣ የአስተራረም ችሎታ ማነስ (ሰለሞን፣ 1987)፣ የልምምድ አናሳነት (አለማየሁ፣ 1986)፣ የጥንቃቄ ጉድለትና ለስህተት ትኩረት ባለመስጠት መልመድ (አምሳሉና ደምሴ፣ 1982) ተደርገው ተወስደዋል። ይሁን እንጂ ተማሪዎች ለመጻፍ ክሂል ያላቸው እይታ ከመጻፍ ችሎታቸውና ከትምህርት አሰጣጡ ጋር ያለው ተዛምዶ ምን ይመስላል ለሚለው ጥያቄ ግን እስካሁን በአማርኛ ቋንቋ ላይ የተካሄደ ጥናትና ምላሽ አጥኚውን አላጋጠመውም።

በመጻፍ ትምህርት ጊዜ ተማሪዎቹ ለመጻፍ ክሂል ያላቸውን እይታ ግምት ውስጥ ማስገባት የሚኖረውን ጠቀሜታ በሚመለከት፣ በመጻፍ ክሂል ትምህርት አሰጣጥ፣ ተማሪዎች ለመጻፍ ክሂል ባላቸው እይታና በመጻፍ ችሎታቸው መካከል ባለው ተዛምዶ ላይ ያተኮሩ ጥናቶች በሀገር ውስጥም ሆነ በውጭ ሀገራት ተከናውነዋል። የተገኙት የምርምር ውጤቶች ወጥነት የማይታይባቸው መሆኑ ለጥናቱ መነሻ ሆኖ አገልግሏል።

በመጻፍ ክሂል ላይ የሚታዩትን ክፍተቶች ለመሙላት በቀጥታም ሆነ በተዘዋዋሪ አማርኛ ቋንቋ ላይ ተመስርተው በየጊዜው በተደረጉ ሀገሪኛ ጥናቶች፣ ተደጋጋሚ [የጽህፈት] ልምምድ ማከናወንና ትክክለኛ የሆነ ምጋቤ ምላሽ መስጠት (ሰለሞን፣ 1987)፣ የቡድን ድርሰት አጻጻፍ ዘዴን መተግበር (ማረው፣ 1987)፣ ድርሰትን በሂደታዊ ዘዴ ማስተማር (ስዩም፣ 1988 እና

በላይ፣ 2000)፣ የግልና የቢጤ እርማትን መጠቀም (ኤፍሬም፣ 2000)፣ የግል እርማትን መጠቀም (ተሻገር፣ 2001)፣ ስህተቶችን በዓይነት ዓይነታቸው በመመደብ የችግሩን ምንጭ መለየት (አለማየሁ፣ 1986) የሚሉት በመፍትሔነት ቢቀርቡም፣ ችግሩ እየሰፋ እንጂ በተማሪዎች የመጻፍ ክሂል መሻሻል ላይ ይህ ነው የሚባል መሠረታዊ ለውጥ አልመጣም።

ይህ መፍትሔ ያልተበጀለት ክፍተት መኖሩ በክሂሉ ላይ ተጨማሪ ጥናት ማድረግን የሚጋብዝ መሆኑን ያመላክታል። በመጻፍ ትምህርት ወቅት የተማሪዎችን እይታ ግምት ውስጥ ማስገባት ያለውን ጠቀሜታ በተመለከተ የሚጠቁሙ ብዙዎች ምርምሮች የተካሄዱት በአውሮፓ፣ በአሜሪካ፣ በተወሰኑ የሩቅ ምስራቅና መካከለኛው ምስራቅ ሀገራት በመሆኑ፣ እንዲሁም በሀገራችን የተካሄዱት ምርምሮችም በጣት የሚቆጠሩና በእንግሊዝኛ ቋንቋ ብቻ ላይ ያተኮሩ በመሆናቸው፣ ከእነዚህ ጥናቶች በተለየ አውድ፣ የመጻፍ ትምህርት አሰጣጥ፣ የተማሪዎች የመጻፍ እይታና የመጻፍ ችሎታ ተዛምዶ ምን እንደሚመስል ለማወቅ ጥናት ለማድረግ ሁኔታው የሚያነሳሳ ይመስላል። ስለሆነም በአማርኛ ቋንቋ እንዲህ ዓይነት የጥናት ርዕሰ ጉዳይ ሊያስገኝ የሚችለው ትምህርታዊ ጠቀሜታ የላቀ በመሆኑ፣ በመጻፍ ክሂል ትምህርት አሰጣጥ፣ ተማሪዎች ለመጻፍ ክሂል ባላቸው እይታና በመጻፍ ችሎታ መካከል ያለውን ተዛምዶ በጥልቀት መመርመሩ ለአጠቃላይ የመጻፍ ክሂል ትምህርታዊ ግብ ስኬታማነት ከፍ ያለ ፋይዳ ይኖረዋል።

ከፍ ሲል እንደተጠቀመው፣ በኢትዮጵያ ከርዕሱ ጋር ተያያዥነት ያላቸው ጥቂት ጥናቶች በእንግሊዝኛ ቋንቋ የተሰሩ ሲሆን፣ Alamirew (2005) የመጻፍ ክሂል ትምህርት በሚገባ እንደማይሰጥ፣ የተማሪዎች የመጻፍ ችሎታም ዝቅተኛ እንደሆነ በጥናታቸው የጠቆሙ ሲሆን፣ Anteneh (2005) በበኩላቸው፣ በብቃት ስሜትና በመጻፍ ችሎታ ላይ የጾታ ልዩነት እንደታየና ከሴቶች ይልቅ ወንዶች ከፍተኛ ውጤት እንዳስመዘገቡ አመላክተዋል። እንዲሁም Ebabu (2013) የተማሪዎች የመጻፍ ችሎታ መካከለኛ ደረጃ ላይ እንደሚገኝ፣ የመጻፍ ክሂል ትምህርት ግን በትክክል እየተሰጠ እንዳልሆነ ጠቁመዋል። Alamirew (2005) እና Ebabu (2013) ለተማሪዎች የመጻፍ ችሎታ ዝቅተኛ መሆን በዋናነት እንደምክንያት የጠቀሱት የመጻፍ ትምህርት በሚገባ ያለመሰጠቱ እንደሆነ በጥናታቸው አመላክተዋል።

ጠቅለል ባለመልኩ አጥኝውን በዚህ ርዕሰ ጉዳይ ላይ ጥናት እንዲያካሂድ መነሻ የሆኑት መሠረታዊ ምክንያቶች የሚከተሉት ናቸው፡፡ የመጀመሪያው በመጻፍ ክሂል ዙሪያ በውጭ ሀገራትም ሆነ በሀገር ውስጥ የተካሄዱ ጥናቶች ችግሮች እንዳሉ መጠቆማቸው፣ ሁለተኛው አሁን አሁን አንዳንድ የሀገር ውስጥ ተመራማሪዎች እና በተለያዩ ዩኒቨርሲቲዎች የሚያስተምሩ መምህራን (የዚህን ጥናታዊ ጽሑፍ አዘጋጅ ጨምሮ) በተማሪዎቹ የመጻፍ ክሂል ላይ ይህ ነው የማይባል ስር የሰደደ ችግር እንዳለ አምርረው ሲናገሩ መደመጣቸውና የዚህ ጥናት አጥኝ የመምህርነት ተሞክሮ ይህን ሁኔታ የሚያጠናክር ሆኖ በመገኘቱ፣ ሦስተኛ እስከ ቅርብ ጊዜ ድረስ የመጻፍ ክሂል ክፍተት ያለበት መሆኑ የሚታወቅ ጉዳይ ቢሆንም በተለይ በአማርኛ ቋንቋ በእይታ (perception) ውስጥ የሚጠቀሱት የብቃት ስሜት (self-efficacy)፣ እምነት (belief) እና አመለካከት (attitude) በተናጠልም ሆነ በተቀናጀ (comprehensive) መልኩ አለመጠናታቸውና እነዚህን ማጥናቱ እስካሁን በክሂሉ ዙሪያ የሚታየውን ችግር ለመቅረፍ ያስችላል፣ እንዲሁም በእንግሊዝኛ ቋንቋ በርዕሰ ጉዳዩ ዙሪያ የተሰሩ ጥናቶች ያመላከቱት የጾታ ልዩነት መኖር በአማርኛ የመጻፍ ክሂል ላይም የሚኖረውን ሁኔታ ማጥናት አስፈላጊ ነው የሚሉት ናቸው፡፡ ስለዚህም የተማሪዎቹን እይታና የትምህርት አሰጣጡን መመርመር ጠቃሚ ጉዳይ ይሆናል፡፡

ቀደም ሲል እንደተብራራው፣ ተማሪዎች ለመጻፍ ክሂል ያላቸውን እይታ ማጥናት የተማሪዎችን የመጻፍ እይታና በመማር ማስተማሩ ሂደት የሚኖራቸውን ተሳትፎ የሚያጎለብት በመሆኑ፣ እንዲሁም የተማሪዎች የብቃት ስሜት፣ የመጻፍ አመለካከትና የመጻፍ እምነት ደግሞ ለመጻፍ ችሎታቸውም ሆነ ለአጠቃላይ የትምህርት ስኬት መሠረት በመሆኑ የተማሪዎችን የመጻፍ ብቃት ስሜት፣ የመጻፍ አመለካከትና የመጻፍ እምነት በዚህ ጥናት መፈተሽ አስፈላጊ ይሆናል፡፡ ይህ ደግሞ በሴቶችና በወንዶች መካከል ልዩነት መኖር አለመኖሩን እና የልዩነቱን ደረጃ ማጥናት አስፈላጊ መሆኑን ያጠናክራል፡፡ ምክንያቱም የማስተማሩ ሂደት፣ ዘዴና ግቡም ሁሉን ተማሪዎች ታሳቢ ያደረገ መሆን ስላለበት ነው፡፡

ከዚህ በተጨማሪም ለተማሪዎች የመጻፍ ችሎታ ማነስ እንደችግር ከሚቆጠሩት በርካታ ምክንያቶችም አንዱ የመምህራን የትምህርት አሰጣጥ ነው (Graham et al. 2012፤ Jones and Breland, 1982፤ Haugen, 1981)፡፡ ሀገረኛ ቀደምት የጥናት ውጤቶች የተማሪዎች የመጻፍ ችሎታ ዝቅተኛ እንደሆነ መጠቆማቸው ከፍ ሲል ተገልጿል፡፡ ስለዚህ መምህራን ክሂሉን

ለማስተማር ብሎም ለማለማመድ የሚጠቀሙባቸውን ዘዴዎችና ውጤታማነታቸውን መፈተሽ ተገቢ ነው፡፡

ጥናቱ የመጻፍ ክሂል ትምህርት አሰጣጥ፣ ተማሪዎች ለመጻፍ ክሂል ያላቸው እይታና (የመጻፍ ብቃት ስሜት፣ የመጻፍ አመለካከትና የመጻፍ እምነት) የተማሪዎች የመጻፍ ችሎታ ተዛምዶ ምን እንደሚመስል በኢትዮጵያ በሚገኙ አምስት ዩኒቨርሲቲዎች መነሻነት የመፈተሽ ዓላማ ያለው ሲሆን፣ ይህ ስራ በመጻፍ ክሂል በኩል የሚስተዋለውን ክፍተት የሚሞላ አማራጭ የመፍትሄ ሐሳብ ሊያስገኝ ይችላል የሚለው ሐሳብም አጥኝውን በርዕሰ ጉዳዩ ላይ እንዲያተኩር ገፋፍቶታል፡፡

በተጨማሪም ጥናቱ ይዞት የተነሳው ጭብጥ እስካሁን በአማርኛ ቋንቋ የመጻፍ ችሎታ ዙሪያ ከተሰሩ ጥናቶች የተለየ በመሆኑ ወጥ ጥናት (orginal) እንደሚሆን ይታሰባል፡፡ በተለይም የመጻፍ ችሎታ አጠያያቂ በሆነበት በዚህ ወቅት ይህንን ጥናት ማካሄድ አስፈላጊነቱን የጎላ ያደርገዋል፡፡ በመሆኑም ጥናቱ በዋናነት ለሚከተሉት መሠረታዊ ጥያቄዎች መልስ ሰጥቷል፡-

1. የመጻፍ ክሂል ትምህርት ክፍል ውስጥ እንዴት እየተሰጠ ነው?
2. ተማሪዎች ለመጻፍ ክሂል ያላቸው እይታ (perception) ምን ይመስላል?
   ሀ) ተማሪዎቹ ስለመጻፍ ክሂልና ስለመማር ማስተማር ሂደቱ ያላቸው እምነት (belief) ምን ይመስላል?
   ለ) ተማሪዎቹ ድርሰት በመጻፍ ዙሪያ ያላቸው የብቃት ስሜት (self-efficacy) ምንድን ነው?
   ሐ) ተማሪዎቹ ለመጻፍ ክሂል ትምህርት ያላቸው አመለካከት (attitude) ምንድን ነው?
3. ወንድ እና ሴት ተማሪዎች ለመጻፍ ክሂል ባላቸው እይታ (perception) ይለያያሉን?
4. የአማርኛ አፍፌትና ኢአፍፌት ተማሪዎች ለመጻፍ ክሂል ባላቸው እይታ (perception) ይለያያሉን?
5. በትምህርት አሰጣጡ፣ ተማሪዎቹ ለመጻፍ ክሂል ባላቸው እይታ (perception) እና በተማሪዎች መጻፍ ችሎታ መካከል ያለው ትስስር ምን ይመስላል?

ሀ) በትምህርት አሰጣጡና ተማሪዎች ለመጻፍ ክሂል ባላቸው እይታ መካከል ተዛምዶ አለን?

ለ) የትምህርት አሰጣጡና የተማሪዎች የመጻፍ ችሎታ ተዛምዶ አላቸውን?

ሐ) ተማሪዎች ለመጻፍ ክሂል ባላቸው እይታና በመጻፍ ችሎታቸው መካከል ተዛምዶ አለን?

6. የመጻፍ ትምህርት አሰጣጥ፣ የመጻፍ ብቃት ስሜት፣ የመጻፍ አመለካከትና የመጻፍ እምነት የተማሪዎችን የመጻፍ ችሎታ የመተንበይ ጉልህ ድርሻ አላቸውን? የሚሉት ናቸው።

## 1.3 የጥናቱ ዓላማ

የዚህ ጥናት ዋና ዓላማ የመጻፍ ክሂል ትምህርት አሰጣጥ፣ ተማሪዎች ለመጻፍ ክሂል ያላቸው እይታ እና የተማሪዎች የመጻፍ ችሎታ ተዛምዶን መመርመር ነበር። ከአጠቃላይ ዓላማው የፈለቁት የጥናቱ ዝርዝር ዓላማዎች የሚከተሉት ናቸው፡-

1. በክፍል ውስጥ ያለውን የመጻፍ ክሂል ትምህርት አሰጣጥ መፈተሽ፣
2. ተማሪዎች ለመጻፍ ክሂል ያላቸውን እይታ ማሳየት፣

   ሀ) ተማሪዎቹ ስለመጻፍ ክሂልና ስለመማር ማስተማር ሂደቱ ያላቸውን እምነት ማሳየት፣

   ለ) ተማሪዎቹ በድርሰት መጻፍ ዙሪያ ያላቸውን የብቃት ስሜት መለየት፣

   ሐ) ተማሪዎቹ ለመጻፍ ክሂል ትምህርት ያላቸውን አመለካከት መፈተሽ፣
3. በመጻፍ ክሂል ዙሪያ በወንድ እና ሴት ተማሪዎች መካከል የሚኖረውን የእይታ ልዩነት መፈተሽ፣
4. በአማርኛ ቋንቋ አፍፈትና ኢአፍፈት ተማሪዎች መካከል በመጻፍ ክሂል ዙሪያ የሚኖረውን የእይታ ልዩነት መፈተሽ፣
5. በትምህርት አሰጣጡ፣ ተማሪዎቹ ለመጻፍ ክሂል ባላቸው እይታ እና በተማሪዎች የመጻፍ ችሎታ መካከል ያለውን ትስስር ማሳየት፣

   ሀ) በትምህርት አሰጣጡና ተማሪዎች ለመጻፍ ክሂል ባላቸው እይታ መካከል ያለውን ተዛምዶ መፈተሽ፣

ለ) የትምህርት አሰጣጡና የተማሪዎች የመጻፍ ችሎታ ተዛምዶ እንዳላቸው ማረጋገጥ፣

ሐ) ተማሪዎች ለመጻፍ ክሂል ባላቸው እይታና በመጻፍ ችሎታቸው መካከል ያለውን ተዛምዶ ማሳየት፣

6. የመጻፍ ትምህርት አሰጣጥ፣ የመጻፍ ብቃት ስሜት፣ የመጻፍ አመለካከትና የመጻፍ እምነት የተማሪዎችን የመጻፍ ችሎታ የመተንበይ ጉልህ ድርሻ ይኖራቸው እንደሆን መፈተሽ፣

## 1.4 የጥናቱ ጠቃሜታ

ተማሪዎች በመጻፍ ክሂል የሚታዩባቸውን ተላውጠዎች መለየት ለመማር ማስተማሩ ሂደት ከፍተኛ አስተዋፅኦ ያበረክታል፡፡ በዚህም የተነሳ ጥናቱ ቀጥሎ ያሉትን ጠቀሜታዎች ከማስገኘት አንጻር አስፈላጊነቱ የጎላ ሊሆን እንደሚችል ይታመናል፤

- መምህራን በመጻፍ ክሂል መማር ማስተማር ሂደት የተማሪዎችን እይታ ግምት ውስጥ በማስገባት የማስተማር ስነዘዴያቸውን፣ የምዘና አዘገጃጀታቸውንና የግምገማ ስልቶቻቸውን እንዲፈትሹ አስተዋፅኦ ያበረክታል፡፡
- የተማሪዎች የመጻፍ ብቃት ስሜት፣ አመለካከትና እምነት የመጻፍ ችሎታን ለማሳደግ ያላቸውን ሚና በተመለከተ የመምህራንን ግንዛቤ በማሳደግ ውጤታማ የመጻፍ ትምህርት አሰጣጥ እንዲከናወን ያስችላል፡፡
- በዩኒቨርሲቲ ደረጃ ክሂሉን ለሚያስተምሩ መምህራን የትኩረት አቅጣጫ በማመልከት ለመጻፍ ክሂል ተገቢ ትኩረት ማድረግ የሚቻልበትን መንገድ ሊጠቁም ይችላል፡፡
- ጥናቱ የቋንቋ ሥርዓተትምህርትና የአማርኛ ቋንቋ ማስተማሪያ መጻሕፍትን ለሚያዘጋጁ ባለሙያዎች የትኩረት አቅጣጫ በማመልከት ለመጻፍ ክሂል ተገቢ ትኩረት ማድረግ የሚቻልበትን ስልት በመጠቆም ረገድ አስተዋፅኦ ያበረክታል፡፡
- በመጨረሻ በአማርኛ ቋንቋ የመጻፍ ችሎታን፣ የመጻፍ ብቃት ስሜትን፣ አመለካከትንና እምነትን በተመለከተ ለሚደረጉ ሌሎች ጥናቶች መነሻ በመሆን ያገለግላል፡፡

## 1.5 የጥናቱ ወሰን

የዚህ ጥናት ትኩረት የመጻፍ ክሂል ትምህርት አሰጣጥ፣ ተማሪዎች ለመጻፍ ክሂል ያላቸው እይታና የተማሪዎች የመጻፍ ችሎታ ተዛምዶ ምን እንደሚመስል ማሳየት ነው፡፡

ጥናቱ ከዩኒቨርሲቲ አንጻር ያተኮረው በኢትዮጵያ ከሚገኙ የመንግሥት ዩኒቨርሲቲዎች መካከል በአመቺ ናሙና በተመረጡ በጎንደር፣ በባህር ዳር፣ በደብረ ማርቆስ፣ በአዲስ አበባ እና በወልዲያ ዩኒቨርሲቲዎች ላይ ነው፡፡ በእነዚህ አምስት ዩኒቨርሲቲዎች በ2009 ዓ.ም. የትምህርት ዘመን በኢትዮጵያ ቋንቋ(ዎች)ና ስነጽሑፍ-አማርኛ ትምህርት ክፍል በመደበኛው መርሃግብር በዲግሪ ፕሮግራም ትምህርታቸውን ከሚከታተሉ ተማሪዎች መካከል በዓላማ ተኮር በተመረጡ የመጀመሪያ ዓመት ተማሪዎችና በጠቅላይ ናሙና ስልት በተመረጡ ኮርሱን በሚያስተምሩ መምህራን ላይ ያተኮረ ነው፡፡ ለጥናቱ እነዚህ ተማሪዎችና መምህራን የተመረጡበት ምክንያት፣ ተማሪዎቹ የአማርኛ በሳል ድርሰት ክፍል ፪ (Amharic Advanced Writing Skill II) የተባለውን ኮርስ የሚወስዱ በመሆናቸው ሲሆን፣ መምህራኑ ደግሞ ኮርሱን የሚያስተምሩ በመሆኑ ነው፡፡

## 1.6 የጥናቱ ውሱንነት

ጥናቱ የሚከተሉት ውሱንነቶች ታይተውበታል፡፡

- ጥናቱ በተወሰኑ ናሙናዎች ላይ የተከናወነ በመሆኑ በጥናቱ ውጤት ላይ የራሱ የሆነ አሉታዊ ተጽዕኖ ይኖረዋል፡፡
- ጥናቱ መምህራን በመጻፍ ክሂል ዙሪያ የሚኖራቸውን እይታ ሳያካትት መከናወኑ በጥናቱ ውጤት ላይ ተጽዕኖ ይኖረዋል፡፡

## 1.7 በጥናቱ ወቅት ያጋጠሙ ችግሮችና የተወሰዱ መፍትሔዎች

ጥናቱ በተከናወነበት ጊዜ የጥናቱ ተሳታፊ መምህራን ፈቃደኝነታቸውን ካሳዩ በኋላ ክፍል ካለመግባት ጋር የተያያዘ ችግር አጋጥሟል፡፡ ይህን ችግር ለመፍታትም በትዕግሥት ከመምህራን ጋር በመወያየት በትምህርት ፕሮግራሙ (Schedule) መሠረት ወደክፍል እንዲገቡ በማድረግ መሰናክሉን ለመቋቋም ጥረት ተደርጓል፡፡

## 1.8 የቁልፍ ቃላትና ፅንሰሐሳቦች ብያኔ (operational definition of terms)

በአንድ ጥናት ውስጥ ጉልህ ድርሻ ያላቸውን ቁልፍ ቃላትንና ፅንሰሐሳቦችን መበየን የጥናቱን የትኩረት አቅጣጫ ለይቶ በማመልከት በኩል የሚኖራቸው ፋይዳ የጎላ ነው፡፡ እነዚህ ቃላትና ፅንሰሐሳቦች ከምርምሩ ርዕሰ ጉዳይ አኳያ ከተነሱት መሠረታዊ ጥያቄዎች ጋር ተያያዥነት ያላቸውንና የሌላቸውን ጉዳዮች ግልጽ ከማድረግ ባለፈ ጥናቱን ለሚያነቡ የንባብ ሂደቱን ቀላል በማድረግ የተሟላ ግንዛቤ እንዲኖራቸው ያስችላሉ፡፡ እነዚህ ፅንሰሐሳቦች በዚህ ጥናት ውስጥ የተሰጣቸው ብያኔ ባጭሩ እንደሚከተለው ቀርቧል፡፡

1. **ስለመጻፍ ክሂል ያለ እይታ** (Writing Perception)፡- ተማሪዎች ስለመጻፍ ክሂል ያላቸውን እምነት፣ አመለካከትና የመጻፍ ብቃት ስሜትን የሚመለከት ሰፊ ቃል ነው፡፡ በሌላ አባባል ተማሪዎቹ የመጻፍ ክሂልን ለመማርና የመጻፍ ተግባራትን ለመፈጸም ስላላቸው ዝንባሌ (tendency)፣ በሚገባ ለመጻፍ ስለሚያስፈልጉ ዕውቀቶች፣ ስለመጻፍና ስለመጻፍ ትምህርት፣ እንዲሁም በአማርኛ ቋንቋ ድርሰት ለመጻፍ ስላላቸው በራስ መተማመን ተማሪዎች ትክክል ነው ብለው የሚገምቱት ምንድነው የሚለውን ይመለከታል፡፡
2. **የመጻፍ ብቃት ስሜት** (Writing Self-efficacy)፡- በአማርኛ ቋንቋ በትክክለኛነትና በጥሩ ፍሰት (fluency) ድርሰት የመጻፍ ችሎታ አለኝ ወይንም የለኝም ብሎ ማመን፡፡
3. **የመጻፍ እምነት** (Belief of Writing)፡- ተማሪዎቹ ስለመጻፍ ክሂልና ስለመጻፍ ክሂል መማር ማስተማር ሂደት ትክክል (right) ወይም ስህተት ነው ብለው የሚያስቡት ነገር፡፡
4. **የመጻፍ አመለካከት** (Writing Attitude)፡- የመጻፍ ክሂል ትምህርትንና የመጻፍ ተግባራትን መስራት በተመለከተ ተማሪዎቹ ያላቸው ስሜት (የጥላቻ/የውዴታ) ወይም ስለመጻፍ ትምህርታቸውና የመጻፍ ተግባራትን ስለመስራት የሚያስቡት (አሉታዊ/አዎንታዊ) ወይም የሚሰማቸው ነገር፡፡
5. **የመጻፍ ትምህርት አሰጣጥ** (Writing Instruction)፡- ተማሪዎች ክህሎትንና አሰራሮችን እንዲለማመዱ፣ ዕውቀታቸውን እንዲያዳብሩ የማገዝና ምቹ የመማር ሁኔታን በማመቻቸት መደበኛው መምህር ብቻ በክፍል ውስጥ የሚሰጠውን የመጻፍ ክሂል ትምህርት የሚመለከት ነው፡፡

6. **የመጻፍ ችሎታ (Writing Performance)፡-** ተማሪዎቹ ዓረፍተ ነገር፣ አንቀጽና ድርሰት ለመጻፍ ያላቸውን ብቃት (competence) የሚመለከት ነው፡፡ ችሎታ (ability) የሚለው ቃል አንድ ነገር መስራት መቻል ማለት በመሆኑ በዚህ ጥናት ውስጥ በተለዋዋጭነት አገልግሎት ላይ ይውላል፡፡
7. **ድርሰት (Composition)፡-** ይዘት፣ አደረጃጀት፣ የቋንቋ አጠቃቀም፣ የቃላት ምርጫ፣ የአጻጻፍ ሥርዓት ተቀናጅተው በወጉና በሥርዓቱ የሚጻፍን ማንኛውንም የጽሑፍ ስራ ይመለከታል፡፡ በዚህ ጥናት አገባብ ድርሰትና መጻፍ (writing) በተቀራራቢ ፍቻቸው ያገለግላሉ፡፡

# ምዕራፍ ሁለት፡- ክለሳ ድርሳን

የጥናቱ ትኩረት የመጻፍ ክሂል ትምህርት አሰጣጥ፣ ተማሪዎች ስለመጻፍ ክሂል ያላቸው አይታና የተማሪዎች የመጻፍ ችሎታ ተዛምዶ ምን እንደሚመስል ማሳየት በመሆኑ፣ ከመጻፍ ክሂል ትምህርት አሰጣጥና ከእይታ ጋር የተያያዙ ተዛማጅ ጽሑፎች በዚህ ምዕራፍ በተከታታይ ይቀርባሉ፡፡

## 2.1 የመጻፍ ምንነት

መጻፍ ከአራቱ የቋንቋ ክሂሎች መካከል አንዱ ነው፡፡ይህ ክሂል እንደ ማንበብ ክሂል በትምህርት ቤት የሚቀሰም ሲሆን፣ ከንግግር ጋርም የሚያመሳስለው፣ ሀሳብ አፍላቂ መሆኑ ነው፡፡ የመጻፍ ክሂል ምንነትን በተመለከተ የተለያዩ ጸሐፍት የየራሳቸውን የተለያዩ ብያኔዎችን ሲሰነዝሩ ይስተዋላሉ፡፡

Byren (1988) እንደሚገልጹት፣ መጻፍ ማለት የአንድን ቋንቋ ድምፆች ከምልክቶቻቸው ጋር በማዛመድ የቋንቋው ህግ በሚፈቅደው መሠረት እነዚህን ምልክቶች በወረቀት ላይ እያሰፈርን ሐሳባችንን የምንገልጽበት ሂደት ነው፡፡ Raimes (1983) በበኩላቸው፣ መጻፍ በሚታዩ ምልክቶች አማካይነት ሰዎች ሀሳባቸውን የሚገልጹበትና ግንኙነታቸውን የሚመሰረቱበት የመግባቢያ መሣሪያ እንደሆነ ያስረዳሉ፡፡

ከፍ ሲል ከተጠቀሱት ሐሳቦች በመነሳት መጻፍ በሰዎች መካከል ሐሳብ ለሐሳብ ለመለዋወጥ የሚያስችል የመገናኛ ዘዴ ነው ማለት ይቻላል፡፡

በሌላ በኩል ማረው (1996) መጻፍ የተለያዩ ክሂሎች ቅንጅት ውጤት እንደሆነና መጻፍ የሐሳብ አደረጃጀትን፣ የአንቀጽ አወቃቀርን፣ የዐረፍተነገር አመሰራረትን፣ የቃላት አመራረጥንና አጠቃቀምን እንደሚያካትት ያስገነዝባሉ፡፡ Bell and Burnaby (1980)ን ዋቢ በማድረግ Nunan (1989) እንደሚያብራሩት፣ መጻፍ ይበልጥ ውስብስብ የሆነ ሥነአእምሮአዊ ተግባራትን የሚጠይቅ ክሂል በመሆኑ በመጻፍ ጊዜ የተለያዩ በርካታ ተላውጦዎችን መቆጣጠር ያስፈልጋል፡፡ በሌላ አባባል በመጻፍ ጊዜ ሥነልቦናዊ፣ ሥነልሳናዊና ሥነአእምሮአዊ ተጽዕኖ

አድራሽ ምክንያቶች የሚከሰቱ በመሆናቸው አንድ ጸሐፊ እነዚህን ምክንያቶች ሊቆጣጠር ግድ ይለዋል፡፡

በአጠቃላይ መጻፍ በሚታዩ ምልክቶች አማካይነት የቋንቋውን ሥርዓት ተከትሎ በቋሚነት ለመግባባት የምንጠቀምበትና ውስብስብ አእምሯዊ ተግባራትን የሚጠይቅ የክሂል ዘርፍ በመሆኑ፣ እነዚህን ተጽዕኖ አድራጊ ምክንያቶችን መቆጣጠር ተገቢ ነው፡፡

## 2.2 የድርሰት ትምህርት ማስተማሪያ መንገዶች

መጻፍን ለማስተማር አንድ ወጥ የሆነ አቀራረብ (ዘዴ) እንደሌለና በርካታ ዘዴዎች እንዳሉ ተመራማሪዎች ይናገራሉ (McCarthey & Ro, 2011፤ Raimes, 1983)፡፡ ስለዚህ መምህራን ክሂሉን ሲያስተምሩ ከበርካታ ዘዴዎች ውስጥ ከዕለቱ ትምህርት ጋር የሚዛመደውን አቀራረብ መምረጥ ይኖርባቸዋል፡፡ ዋናው ቁም ነገር ይህ ዓይነት አቀራረብ ምን ድክመትና ጥንካሬ አለው የሚለውን መመዘን ነው፡፡ ዘዴው ተማሪዎችን የሚያሳትፍ፣ ይበልጥ እንዲያስቡ፣ እንዲመራመሩ የሚያደርግ፣ ፈጣሪዎች እንዲሆኑ፣ ግላዊ ተሳትፎን የሚጨምር መሆን አለበት፡፡ ተማሪዎቹ አመለካከታቸውን፣ ስሜታቸውን፣ ልምዳቸውን፣ ዕውቀታቸውን ለሌሎች ማካፈል የሚያስችል ዘዴ መምረጥ እንዳለባቸው Block (1997) ያስገነዝባሉ፡፡ ስለሆነም መጻፍን የሚያስተምር መምህር ምንጊዜም ለማስተማር ሲነሳ በአእምሮው ማውጠንጠን ያለበት በምን ዓይነት ዘዴ መጻፍን ላለማምድ የሚለው መሆን አለበት፡፡ ይህንን በተመለከተ Raimes (1983፡12) "የክፍል ውስጥ ቴክኒኮችን መምረጥ የመጻፍ ክሂል መምህር የዕለት ተዕለት ተግባሩ መሆን አለበት" ይላሉ፡፡ መጻፍን ለማስተማር አንድ ወጥ የሆነ ዘዴ እንደሌለ ቢገለጽም፣ በአሁኑ ጊዜ ግን ተቀባይነትን አግኝተው በስፋት እየተሰራባቸው ያሉት ውጤታዊ (Product Approach)፣ ሂደታዊ (Process Approach) እና ዘውግ-ተኮር (Genre-based Approach) የሚባሉ ዋና ዋና የድርሰት ማስተማሪያ መንገዶች እንደሆኑ (Oraif, 2016፤ Elshirbini, 2013 እና Yousefi, 2011) ያስረዳሉ፡፡ በመቀጠል እያንዳንዱ የማስተማሪያ አቀራረብ ምን እንደሚመስል በዝርዝር እንመለከታለን፡፡

### 2.2.1 ውጤታዊ አቀራረብ

ይህ አቀራረብ በአብዛኛው ጥንታዊ ወይም ልማዳዊ በመባል የሚጠቀሱትን የማስተማር ስነዘዴዎች የሚያካትት ነው። መጻፍን በመማር ማስተማር ታሪክም የመጀመሪያው አቀራረብ ተደርጎ የሚወሰድ ነው። ዘዴው በድርሰት ማስተማር ሂደት ውስጥ ብቸኛ የማስተማሪያ መንገድ ሆኖ አገልግሏል። አቀራረቡ ለቋንቋ ቅርጽ (form) ከፍተኛ ትኩረት የሚሰጥ ሲሆን፣ መጻፍን የሚመዝነው በጽሑፍ ውስጥ የሰዋስዋዊ ህግጋት ተስተካክለው መጻፋቸው ላይ ነው።

ይህ አቀራረብ ተማሪዎች ለሚጽፏቸው ጽሑፎች ምሳሌ ይሆናሉ፤ ጥሩ ተጽፈዋል ተብለው የሚታሰቡ ጽሑፎችን አቅርቦ ሰዋስዋዊ ህጎችን፣ አደረጃጀትን፣ የአጻጻፍ ስልትን፣ ወዘተ. ተንትኖ ማሳየትና ተማሪዎች የተመለከቱትን በጽሑፋቸው እንዲያሳዩ የማድረግ ቴክኒክንም ይጠቀማል (Leki, 1996፤ Pinca, 1986)። ሆኖም ይህ የማስተማሪያ መንገድ በድርሰት አዘገጃጀት ሂደት ላይ ትኩረት አያደርግም። ትኩረቱ "ትክክለኛ" ድርሰት ወይም ውጤት ከማግኘት ላይ ነው።

Raimes (1991) እንደሚገልጹት የተገደቡ የድርሰት ተግባራትም (tasks) ዛሬም ቢሆን በስፋት አገልግሎት ላይ እየዋሉ ይገኛሉ። እንደ McCarthey & Ro (2011) እና Nunan (1989) አገላለጽ በውጤታዊ አቀራረብ በአብዛኛው የመጻፊያ ርዕስ ተመጥኖ የሚሰጠው በመምህር ሲሆን፣ የዐረፍተነገር ምስረታ፣ የዐረፍተነገር ማስፋፋት፣ የአንቀጽ መዳበር፣ ወዘተ. የሚሉት ደግሞ የተለመዱ ማለማመጃዎች ናቸው።

ውጤታዊ አቀራረብ የመጻፍ ክሂልን ለማስተማር ለረጅም ጊዜ ብቸኛ የማስተማሪያ ስልት ሆኖ ሲያገለግል የቆየ ቢሆንም በሂደት በደካማ ባህርያቱ ሊተችና የትኩረት አቅጣጫውም በሌላ የመጻፍ ክሂል ማስተማሪያ ዘዴ ሊተካ ችሏል።

### 2.2.2 ሂደታዊ አቀራረብ

ይህ አቀራረብ ትኩረት የሚያደርገው በጸሐፊው ላይ ነው። አቀራረቡ ከመነሻው የአፍ መፍቻ ቋንቋቸው እንግሊዝኛ የሆኑ ተማሪዎችን የመጻፍ ክሂል ለማስተማር ታቅዶ የተጀመረ ነው። በኋላ ግን እንግሊዝኛን እንደሁለተኛ እና እንደውጪ ቋንቋ በሚማሩ ተማሪዎች የአጻጻፍ

ስትራቴጂ ላይ በተካሄዱ ምርምሮች ከአፍፊቶቹ ጋር ተመሳሳይ ሂደት ያለው ሆኖ በመገኘቱ ለኢአፍፊቶቹም ማስተማሪያነት ሊውል ችሏል (Kroll, 1991፤ Raimes, 1985፤ Zamel, 1983)።

የዚህ አቀራረብ መለያ ባህርያትም ጸሐፊው በመጻፍ ሂደቱ ወቅት የሚያከናውናቸው ተግባራት መኖራቸው ነው። Raimes (1991) እንደሚያብራሩት በዚህ አቀራረብ ከፍተኛ ግምት የተሰጠው ለትክክለኛነት (accuracy) እና ለቅርፆች (patterns) ሳይሆን ለአጻጻፍ ሂደት ነው። በመጻፍ ትምህርት ላይ አጽንኦት የሚሰጡ ወገኖች በቅርብ ዓመታት ውስጥ ትኩረታቸውን ከውጤታዊ አቀራረብ ወደ ሂደታዊ አቀራረብ ቀይረዋል (Rashtchi & Ghandi, 2011፤ McCarthey & Ro, 2011፤ Raimes, 1991)።

ሂደታዊ አቀራረብ ተጽፎ በተጠናቀቀ ድርሰት ላይ ሳይሆን ድርሰት በመጻፍ ሂደት ላይ ስለሚያተኩር ጸሐፊዎች በአብዛኛው ራሳቸውን የሚጠይቁት ስለድርሰት ዓላማና ስለአንባቢያኑ (audience) ሳይሆን ድርሰቱን እንዴት ልጀምረው? እንዴትስ ልጻፈው? በሚሉት ነጥቦች ላይ ነው (McCarthey & Ro, 2011፤ Raimes, 1991)። ይህን አቀራረብ የሚከተሉ ባለሙያዎች፣ መምህራን የመጻፍ ክሂልን በክፍል ውስጥ በሚያስተምሩበት ወቅት ተማሪዎቹ ርዕስ ለሚመርጡበት፣ ሐሳብ ለሚያመነጩበት፣ የጽሑፍ ረቂቅ ለሚጽፉበት፣ እንደገና ለሚጽፉበትና ምጋቤ ምላሽ ለሚያገኙበት ጊዜ መስጠት እንደሚኖርባቸው ይመክራሉ (McCarthey & Ro, 2011፤ Raimes, 1991)። የመጻፍ ክሂልን አስቸጋሪነት ግምት ውስጥ በማስገባት ለተማሪዎች ጠቃሚ የሆኑ ክህሎቶችንና መጻፍን ሂደታዊ በሆነ መንገድ ማስተማር ያስፈልጋል፤ በዚህም የተነሳ ተማሪዎቹ ሐሳባቸውን በሚገባ መግለጽ ይችላሉ። ከመጻፍ ተሞክሮቻቸውም ተጠቃሚ ይሆናሉ (Jalaluddin, 2014)።

በMcCarthey & Ro (2011) የተጠቀሱት Pritchard and Honeycutt (2006)፣ Seow (2002)፣ Maxwell (1996) እና Raimes (1983) እንደሚገልጹት፣ ሂደታዊ አቀራረብ ብዙና የተሻለ ዘዴዎችን ስለሚጠቀም የመጻፍ ክሂልን በማጎልበት ረገድ ውጤታማ እንደሆነ ያስረዳሉ። ይህ የአጻጻፍ ስልት አራት ደረጃዎች ያሉት ሲሆን፣ እነሱም፣ ቅድመ መጻፍ (prewriting)፣ ማርቀቅ (drafting)፣ እንደገና መጻፍ (revising) እና ማስተካከል ወይም አርትዖት (editing) ናቸው። እነዚህን የአጻጻፍ ደረጃዎች በአግባቡ በመጠቀም ዳግም የመጻፍ ችሎታን እንደሚያጎለብት Glencoe (2000) ያስገነዝባሉ። በመማር ማስተማር ሂደትም የመምህሩ የበላይነትና ጣልቃ

ገብነት ሳይኖር ተማሪዎቹ በራሳቸው የመማር ፍጥነት እንዲለማመዱ፣ ስለሚጽፉት ድርሰት የአጻጻፍ ሂደት እንጂ የቋንቋውን ሰዋሰዋዊ ህግጋት እንዲያስቡ ዕድል አይሰጥም (Silva, 1990)።

በሂደታዊ አጻጻፍ ብልሃት የመምህሩ ሚና ተማሪዎችን ትክክለኛ ጽሑፍ ጻፉ ብሎ ማስጨነቅ ሳይሆን ለመጻፍ ሁኔታዎችን የሚያመቻችና የመጻፍ ስትራቴጂዎችን የሚያደራጅ መሆን እንደሚገባው Richards (1990) ያስረዳሉ። Atkines et al. (1996) በበኩላቸው የመጻፍ ክሂልን የሚያለማምድ መምህር በአጻጻፍ ሂደቱ ላይ ትኩረት ሰጥቶ ማለማመድ እንጂ በሰዋስውና ውጤት ላይ ትኩረት ሰጥቶ ማስተማር እንደሌለበት ይገልጻሉ። ይህንን ሐሳብ Widiati (2004) እና Raimes (1983) ም ይጋሩታል። እንደMcCarthey & Ro (2011) እና Raimes (1983) አገላለጽ፣ በሂደታዊ ዘዴ መጻፍን የሚያለማምዱ መምህራን ለተማሪዎቻቸው ሁለት ዋና ዋና ነገሮችን ማድረግ ይጠበቅባቸዋል። አንደኛው ሐሳብ እንዲያመነጩ፣ እንዲያስቡና እንዲያደራጁ በቂ ጊዜ መስጠት ሲሆን፣ ሁለተኛው ለረቂቃቸው ምጋቤ ምላሽ መስጠት ናቸው። Widiati (2004) እንደሚያስገነዝቡት ደግሞ አንድ መምህር መጻፍን በሚያለማምድበት ጊዜ ተማሪዎች ርዕስና ሃሳብ ሲያፈላልጉ፣ ሲያረቁና ሲክልሱ በመጨረሻም የአርትዖት ስራ ሲሰሩ አብሮ መስራትና ማገዝ ይገባዋል። መምህሩ እነዚህን ደረጃዎች ተከትሎ ተማሪዎችን እየመራና እያስተባበረ አብሮ ከሰራ የተማሪዎች የመጻፍ ደረጃ (ችሎታ) ይጎለብታል።

በሂደታዊ አጻጻፍ ብልሃት መምህሩ ለተማሪዎቹ ርዕስ መምረጥ እንዳለበት Atkins et al. (1996) ቢገልጹም፣ Block (1997) ግን በዚህ ሐሳብ አይስማሙበትም። Block (1997) እንደሚያስረዱት፣ ተማሪዎች በማያውቁት ርዕስ እንዲጽፉ ሲታዘዙ ሐሳብ ያጥርባቸዋል። ሐሳብ ከሌለ ደግሞ ሐሳብን በጽሑፍ ማስፈር አይኖርም፤ በዚህን ጊዜ ተማሪዎች ይጨነቃሉ። መጻፍንም ይጠላሉ።

Seow (2002) እንዳሰፈሩት ደግሞ መጻፍን በሂደታዊ ዘዴ የሚያለማምድ መምህር የአጻጻፍ ሂደቱ መሪም ተሳታፊም ሆኖ መስራት ይገባዋል። በዚህ ርዕስ ጻፉ፣ ይህንን ስሩ፣ ይህንን አታድርጉ ብሎ ማዘዝ ብቻ መጻፍን አያጎለብትም።

Widiati (2004) በበኩላቸው በሂደታዊ የአጻጻፍ ብልሃት የመምህሩ ሚና የሚከተሉት መሆናቸውን ይገልጻሉ። ትምህርቱ በሚሰጥበት ጊዜ ሥነልቦናዊና አካላዊ ድባብ ይፈጥራል፤

በጊዜ የተገደበ የመጻፍ ስራ ይሰጣል፤ ይህም በተወሰነ ጊዜ መረጃ እንዲያሰባስቡ፣ ሐሳብ እንዲያደራጁ፣ እንዲያረቁ፣ እንዲከልሱና እንደገና እንዲጽፉ ያስችላቸዋል፡፡ በመጻፍ ሂደት ውስጥ ተማሪዎች ሁልጊዜ የተዋጣላቸው ጽሑፍ መጻፍ እንደማይችሉና የተሻለ ጽሑፍ ይጽፉ ዘንድ ደጋግመው እንዲለማመዱ ያደርጋል፤ ተማሪዎች መጻፍን ሲለማመዱ የሚያጋጥማቸውን ችግር ተመልክቶ ይጠቁማል፤ ተማሪዎች የየራሳቸውን ጽሑፍ ሲያነቡም ያዳምጣል፤ የተመረጡ ጽሑፎችን ለክፍሉ ተማሪዎች ያነባል፤ የተማሪዎችን አስተያየት ይሰበስባል፤ የራሱንም አስተያየት ይሰጣል፡፡

ከፍ ሲል የመምህራን ሚና ናቸው ብለው ጸሐፍት ከዘረዘሯቸው ጉዳዮች መረዳት የሚቻለው መምህሩ የተማሪዎችን ስራ በቅርብ እንዲመለከት፣ እንዲመራና ለተማሪዎቹ ምቹ የስራ ሁኔታ እንዲፈጥር የሚጋብዙና በሂደቱ ላይም እንዲሳተፉ የሚያደርጉ መሆናቸውን ነው፡፡

## 2.2.3 ዘውግ-ተኮር አቀራረብ

በሁለተኛ ቋንቋ ላይ በመጻፍ ክሂል ዙሪያ ጥናትና ምርምሮች መካሄድ የጀመሩት በ1960ዎቹ መጨረሻ አካባቢ ሲሆን፣ አብዛኞቹ ጥናቶችም ትኩረት ያደረጉት በመጻፍ ማስተማሪያ ዘዴዎች ላይ ነበር፡፡ ይህም ጥረት ተማሪዎቹ በርካታ ደረጃዎችን አልፈው ድርሰት ወደ ሚጽፉበት ወደ ሂደታዊ አቀራረብ፣ በመቀጠልም ለአንድ ለተለየ ዓላማ የሚጻፍ ጽሑፍ ስለሚኖረው ቁልፍ መለያ ባህሪና በሞዴል ላይ ትኩረት የሚያደርገው ዘውግ-ተኮር አቀራረብ ብቅ ሊል ችሏል (Kim, n.d.)፡፡

ዘውግ-ተኮር አቀራረብ በአንድ ጉዳይ ላይ ያጠነጠኑ የጽሑፍ ናሙናዎችን ለተማሪዎች በማስተዋወቅ፣ የናሙናውን ልዩ ባህሪ ነቅሶ በማውጣት ተማሪዎቹ የዘውጉን መለያ ባህሪ በመጻፍ ቀደም ሲል የቀረበውን ናሙና አስመስለው ረቂቅ እንዲያዘጋጁ የሚደረግበት የማስተማሪያ መንገድ ነው (Oraif, 2016፤ Elshirbini, 2013፤ Kim, n.d.)፡፡

ዘውግ-ተኮር አቀራረብ በ1980ዎቹ አጋማሽ ላይ ትኩረት ያገኘ የድርሰት ማስተማሪያ መንገድ ሲሆን፣ የተለያዩ ብያኔዎችም እንደተሰጡት (Kim, n.d.) ያስረዳሉ፡፡ እኝሁ ምሁር ዋቢ ያደረጓቸው Byram (2004) እንደሚገልጹት፣ ዘውግ-ተኮር አቀራረብ የቋንቋ ማስተማሪያ ማዕቀፍ ማለት እንደሆና ይህም በአንድ የዘውግ ምሳሌ ላይ በመመስረት ተማሪዎቹ መጻፍን

የሚለማመዱበት መንገድ ነው፡፡ አያይዘውም ማዕቀፉ ትርጉም ያለው ጽሑፍ እንዴት መጻፍ ይቻላል በሚለው ላይ ጥቅልና ስልታዊ መር (systematic guiding) መርሆችን በማመልከት የተማሪዎችን ጽሑፍ የሚያግዝ መሆኑን ጭምር ያብራራሉ፡፡

Kim (n.d.) የጠቀሷቸው Kay and Dudley-Evans (1998) ሁሉም የዘውግ ዓይነቶች በአንድ በተወሰነ ማኅበራዊ ክስተት ውስጥ ያሉትን ተግባቦታዊ ተግባራትን እንደሚቆጣጠሩና በእነዚህ ተግባቦታዊ ተግባራትም እያንዳንዱ ዘውግ የራሱ የሆኑ መዋቅራዊ (structural) ደንብ እንዳለው ያብራራሉ፡፡ ስለሆነም በመጻፍ ትምህርት ጊዜ ተማሪዎቹ የዘውጎቹን ተግባቦታዊ ተግባራትንና መዋቅራዊ ቅርጻቸውን ለይተው ማወቅ እንዳለባቸው ጭምር ይገልጻሉ፡፡

የዘውጉ መዋቅራዊ ባህሪያቱ መደበኛ (standard) የአደረጃጀት መዋቅሮችንና የቋንቋ ባህሪያትን አካቶ የሚይዝ ነው፡፡ ይኸውም መደበኛ የአደረጃጀት መዋቅሮች የቴክስቱ አደረጃጀት ምን መምሰል አለበት? የሚለውን ሲመለከቱ፣ ዕውቅ የቋንቋ ባህሪያት ደግሞ ቴክስቱን ይፈጥራሉ፡፡ የቴክስቱ ዓይነት ሲባል የቴክስቱ ስብስብ ከዘውጉ አኳያ በስነ ቋንቋ ባህሪው ተመሳሳይ ሲሆን ነው (Kim, n.d.) ::

እንደ Kim (n.d.) አገላለጽ፣ የተለያዩ የቴክስት ዓይነቶች ልዩ ዕውቀትንና የተለያዩ ክሂሎችን የሚጠይቁ በመሆኑ፣ ተማሪዎቹ የተለያዩ ክሂላትን እንዲያውቁና በክሂላቱም እንዲለማመዱባቸው መምህራን የተለያዩ የዘውግ ዓይነቶችን ለተማሪዎቻቸው ማስተዋወቅ ይጠበቅባቸዋል፡፡

ዘውግ-ተኮር አቀራረብ የራሱ የሆኑ ደረጃዎች ያሉት ሲሆን፣ Lingzhu (2009: 1) የጠቀሷቸው Rothey (1985) የዘውግ ተኮር አቀራረብ የሚከተላቸው አምስት ደረጃዎች እንዳሉ ያስረዳሉ፡፡ እነሱም፡-

1ኛ. ዘውጉን ማስተዋወቅ/ introducing a genre (ተማሪዎቹ ሊከተሉት የሚገባውን ዘውግ ለክፍሉ ተማሪዎች በንባብ ማሰማት)

2ኛ. በዘውጉ ላይ ማተኮር/ focusing on a genre (ተማሪዎቹ ሊከተሉት በሚገባው ዘውግ ውስጥ ያሉ ቅደም ተከተሎችን እየዘረዘሩ በተናጠል ማስረዳት)

3ኛ. በዘውጉ ላይ የጋራ ስምምነት ማድረግ/ jointly negociating a genre (መምህሩና የክፍሉ ተማሪዎች በጋራ ዘውጉን ማቀናበር)

4ኛ. ሐሳብ ማፈላለግ/ researching: selecting material (ማቴሪያል መምረጥ፣ መጻፍ ከመጀመራቸው በፊት መረጃዎችን መገምገም)

5ኛ. ራስን ችሎ ቴክስት ማዋቀር/ independent construction (ተማሪዎቹ በየግላቸው ዘውጉን መሠረት አድርገው ይጽፋሉ)

Kim (n.d.) በዘውግ-ተኮር አቀራረብና በሂደታዊ አቀራረብ መካከል ልዩነቶች አሉ። በሂደታዊ አቀራረብ የመጻፍ ችሎታ የሚመጣው ተማሪው በተመሳሳይ የአጻጻፍ ቅደም ተከተል ደጋግሞ በመጻፍ ሲሆን፣ በዘውግ-ተኮር አቀራረብ ግን የቀረበውን ናሙና አስመስሎ በመጻፍና በተለያዩ የሞዴል ዓይነቶች ላይ አሰሳ (explore) በማድረግ እንደሆነ ያስረዳሉ። ከዚህ በተጨማሪ በዘውግ-ተኮር አቀራረብ ብዙውን ጊዜ መጻፍ የሚታሰበው፣ መምህሩ አስቀድሞ በሚያስቀምጠው ዘውግ መሠረት ተማሪው ቴክስት ሲያዘጋጅ ሲሆን፣ ሂደታዊ አቀራረብ ግን ትኩረት የሚያደርገው በጸሐፊው ላይ ነው።

ባጠቃላይ ዘውግ-ተኮር አቀራረብ የራሱ የሆነ ደካማና ጠንካራ ጎን ቢኖሩትም፣ የተማሪዎችን የመጻፍ ክሂል በማጎልበት በኩል ከሂደታዊ አቀራረብ የተሻለ እንደሆነ Elshirbini (2013) ዋቢ ያደረጓቸው (Ding Eng Na, 2009፤ Tangpermpoon, 2008፤ Burns, 2001) ያስረዳሉ።

## 2.3 የመጻፍ ክሂል ትምህርትን አስቸጋሪ የሚያደርጉ ተላውጦዎች

መጻፍ ለማስተማርም ሆነ ለመማር አስቸጋሪና ከባድ ክሂል እንደሆነ በርካታ ምሁራን ያስረዳሉ (Asadifard and Koosha, 2013፤ Rashtchi and Ghandi, 2011፤ Furreaux, 1999፤ Rushidi, 2012፤ Thompson, 2012፤ Burning and Horn, 2000፤ Nik et al., 2010፤ Gay, 1983 )። በመማር ሂደት ውስጥ አልፈው ክሂሉን በሚገባ ማዳበር የሚችሉትና ራሳቸውን በትክክል መግለጽ የሚችሉ ተማሪዎች ቁጥር ጥቂት ለመሆኑ ይኸው ከባድነቱ እንደሆነ ይገመታል። Oraif (2016) እና Kroll (1991) የክሂሉ ከባድነትና አስቸጋሪነት ለሁለተኛ ቋንቋ ተማሪዎች ብቻ ሳይሆን ለአፍፌቱም ጭምር መሆኑን በማስረዳት ከፍ ሲል የተጠቀሰውን ሐሳብ ያጠናክራሉ።

መጻፍ በጣም ውስብስብና የተለያዩ የክሂል ችሎታ መኖርን የሚጠይቅ በመሆኑ ቀላል ተግባር አይደለም (Jalaluddin, 2014፤ Troia and Graham, 2003፤ Ni'mah, Kadarisman & Suryati, n.d.)። የመጻፍ ክሂልን ውስብስብ የሚያደርጉት የሚከተሉትን ዘርፈ ብዙ ተግባራት የሚጠይቅ መሆኑን Ni'mah et al. (n.d.) እና Jalaluddin (2014) የጠቀሷቸው Scott and Vitale (2003) ያስረዳሉ። በእነዚህ ምሁራን አገላለጽ፣ መጻፍ የበርካታ ሂደቶችን ትስስሮሽና ቅንጅትን የሚጠይቅ በመሆኑ ቅድመ መጻፍን፣ መጻፍን፣ ማረምንና መከለስን ሁሉ ያካትታል። አንድን ጽሑፍ ለመጻፍ በርዕስ ጉዳዩ ዙሪያ ቀደምት ዕውቀትን፣ ጽሑፉ የሚጻፍበትን ዘውግ፣ ሰዋስዋዊ ህግጋትን፣ እንዲሁም ልንጽፍ ያሰብነውን ነገር በትክክል ማለትንና በምንጽፍበት ጊዜ ያለንን ዕውቀት መጠቀምንና ማደራጀትን ሁሉ ይጠይቃል።

በአፍ መፍቻም ሆነ በሁለተኛና በውጪ ቋንቋዎች ትምህርት የመጻፍ ክሂልን መማርና ክሂሉን በብቃት ማዳበርን አስቸጋሪ የሚያደርጉ ተላውጠዎች በርካታ ናቸው። ከተላውጠዎቹ መካከል የክሂሉን የባህርይ ውስብስብነት፣ ማለትም አእምሯዊና አካላዊ ስራ መሆኑ፣ ከማሰብ ጋር መያያዙ፣ ለመጻፍ ብዙ ጊዜ መፍጀቱ፣ ጸሐፊውን በአንድ ጊዜ ለልዩ ልዩ ተላውጠዎች ትኩረት ሰጥቶ እንዲጽፍ የሚጠይቅ መሆኑ፣ ከፍተኛ ጥረትና ድካም በኋላም አመርቂ ውጤት የማይገኝበት መሆኑ ዋና ዋናዎቹ ናቸው (Nunan, 1989፤ Tsui, 1996፤ Widdowson, 1987)።

Byrne (1988: 4-5) የመጻፍን ትምህርት ከባድና አስቸጋሪ የሚያደርጉትን ተላውጠዎች ከጸሐፊና አንባቢ ተራክቦ፣ ከቋንቋው ስነዘዴያዊ ባህርይና ከጸሐፊው አእምሯዊ ችሎታ አኳያ በሦስት ከፍለው ያስቀምጣሉ። ምክንያቶቹም ከዚህ በታች በዝርዝር ቀርበዋል።

### 2.3.1 ሥነልቦናዊ ችግር

በንግግር ወቅት ተናጋሪና አድማጭ ፊት ለፊት በሚደረግ ተራክቦ ሐሳብ ስለሚለዋወጡ የወዲያውኑ ምጋቤ ምላሽ (immediate feedback) ያገኛሉ። ይሁን እንጂ መጻፍ በግል የሚከናወን ተግባር በመሆኑ በተግባቦት ጊዜ የፊት ለፊት ተራክቦ አይኖርም። በዚህም የተነሳ ምጋቤ ምላሽ የማግኘቱ ሁኔታ የወዲያውነት ባህርይ የለውም። አጋጣሚው ጭራሽ ላይፈጠርም ይችላል። ይህ ደግሞ በጸሐፊው ላይ ውስጣዊ መረበሽን ይፈጥራል (Richards, 1990) ከዚህ ጋር ተያይዞ የሚነሳው ሌላው ጉዳይ መጻፍ አስቸጋሪ ክሂል በመሆኑ ጸሐፊው ብቻውን

የሚያከናውነው ተግባር ስለሆነ በሥነልቦናው ረገድ ጠንካራ ሊሆን ይገባል (Byrne, 1988፤ Raimes, 1983)። በእርግጥ አንዳንድ ጊዜ መጻፍን ትብብራዊ ማድረግ ቢቻልም ባብዛኛው ግን መጻፍ አንድ ሰው በአካል ለማያውቀው አንባቢ ሐሳቡን የሚያስተላልፍበት መንገድ ነው። ወዲያውኑ ምጋቤ ምላሽ ያለማግኘቱ ባህርይና አስቸጋሪነቱ በጸሐፊው ዘንድ የሚፈጠረው ሥነልቦናዊ ተጽዕኖ ትምህርቱን ከባድ እንዲሆን ያደርገዋል። ሌላው ጸሐፊው መልዕክቱ ለአንባቢው በትክክል እንዲደርሰው ለማድረግ ከአንባቢው ጋር ተያያዥነት ያላቸው ጉዳዮችን ግምት ውስጥ ማስገባት አለበት። ይህ ደግሞ አእምሯዊ ጫናን ይፈጥራል (Hedge, 1990)። ከዚህ ሐሳብ በመነሳት የመጻፍ ክሂል በጸሐፊው ዘንድ የሚፈጥረው ውስጣዊ ጭንቀት ትምህርቱን በማክበድ ረገድ የበኩሉን ጫና እንደሚያሳድር መገንዘብ ይቻላል።

### 2.3.2 ልሣናዊ ችግር (Linguistic Problem)

ንግግር በባህሪው ድንገቴ (spontaneous) በመሆኑ የዐረፍተነገሮችን አገባብና ቁርኝት ለመጠበቅ በተናጋሪው ዘንድ ትኩረት አይሰጠውም። ብዙ ጊዜ ሰዋስዋዊ ግድፈቶች ሳይተኮርባቸው ይታለፋሉ። ተናጋሪው በተግባቦቱ ወቅት ልዩ ልዩ አጋዥ ስልቶችን (ቃል አልባ የተግባቦት ስልቶችን) ስለሚጠቀም ተግባቦቱ አይስተጓጎልም። በጽሑፍ ጊዜ እነዚህን ስልቶች መገልገል ስለማይቻል የእነዚህን መካካሻ መፍጠር ተገቢ ነው። ከዚህ አንጻር በጽሑፍ የሚደረገው ተግባቦት በጸሐፊውና በአንባቢው መካከል ፊት ለፊት የሚከናወን ተራክቦ ባለመሆኑ በሰዋስዋዊ ግድፈቶች ምክንያት የሚከሰቱ የመልዕክት መዛባቶችን ማስተካከል የሚቻልበት አጋጣሚ ጭራሽ አይኖርም።

ስለዚህ በጽሑፍ የሚደረገው ተግባቦት እንዳይደናቀፍ ጸሐፊው የታላሚውን ቋንቋ ሥርዓት ማወቅ ይጠበቅበታል (Byrne, 1988)። ጽሑፉንም ደጋግሞ በማንበብ እርማት ማካሄድ ይኖርበታል። ይህንን ለማከናወንም ረጅም ጊዜን በሚፈጅ የአጻጻፍ ሂደት ውስጥ ማለፍ ይጠበቅበታል። የመጻፍን ትምህርት አስቸጋሪ የሚያደርገውም ይኸው ሰፊ ጊዜንና ትዕግሥትን የሚጠይቅ ሂደት የማለፉ አስፈላጊነት ነው (Harmer, 1991)።

### 2.3.3 አእምሯዊ ችግር (Cognitive Problem)

ሰዎች ለንግግር ቋንቋ ቀድመው ስለሚጋለጡ በንግግር ተግባቦት ጊዜ ባብዛኛው ችግር አያጋጥማቸውም:: ብዙ ሳይጨነቁ ሙያዊም ሆነ ማህበራዊ ጉዳዮችን መግለጽ ይችላሉ:: ነገር ግን መጻፍን መማር ተፈጥሯዊ አይደለም:: ማንም ሰው የመጀመሪያ ቋንቋውን ያለምንም አንዳች ችግር መናገር ሲችል፣ መጻፍን ግን ትምህርት ቤት ገብቶ ይማራል:: በመጻፍ ስራ የጽሑፍ ቋንቋን ባህርያት ሁሉ ለማወቅ በርካታ ልምምዶችና ብዙ ጥረቶች ማድረግ ያስፈልጋል::

ከዚህ በተጨማሪ መጻፍ አእምሯዊ ስራ በመሆኑ ስኬታማ የጽሑፍ ተግባቦት ለመፍጠርና መልዕክትን በትክክል ለማስተላለፍ ጸሐፊው አእምሮውን ጅምናስቲክ ማሰራት ይኖርበታል:: መጻፍ ማለት ማሰብ ማለት ነው (Moore, 1988: 13):: አእምሮን በማሰራት ሐሳብን በጽሑፍ መግለጽ አለመቻል የመጻፍ ክሂል ትምህርትን አስቸጋሪ ከሚያደርጉት ምክንያቶች አንዱ ነው (Nik et al., 2010):: ከዚሁ ጎን ለጎን Dougherty (1985) መጻፍ ቀላል ስራ እንዳልሆነ በመጥቀስ፣ ጸሐፊው የአንባቢዎቹን ስሜትና ፍላጎት እያሰበ ስለሚጽፍ ደግሞ ችግሩን የጎላ እንደሚያደርገው ይገልጻሉ::

ከፍ ሲል የተዘረዘሩትን በጥናት የተደረሰባቸው ችግሮች የመጻፍ ክሂል ትምህርትን አስቸጋሪ እንደሚያደርጉት በመማር ማስተማሩ ሂደት ላይ ተጽዕኖ እንደሚያሳድሩ፣ የተማሪዎችን ሐሳባቸውን በጽሑፍ የመግለጽ ችሎታንም ሊገድቡ እንደሚችሉ ይታመናል:: ይህ ሲባል ግን ለትምህርቱ አስቸጋሪ መሆንም ሆነ ለክሂሉ አለመዳበር ብቸኛ ችግሮች ናቸው ወደሚል ማጠቃለያ የሚያደርስ አይደለም:: እነዚህን ችግሮች መቀነስ ቢቻል እንኳ ትምህርቱን ማቅለልና በሁሉም ተማሪዎች ዘንድ ክሂሉን እኩል ማዳበር ስለመቻሉ ማረጋገጫ ማቅረብ አስቸጋሪ ነው::

ከተጠቀሱት ሥነልቦናዊ፣ ልሣናዊና አእምሯዊ ችግሮች በተጨማሪ ለመማር ማስተማር ሂደቱ አስፈላጊ የሆኑት ተላውጦዎች፣ ለምሳሌ የተማሪው ፍላጎትና የመማር ልምድ፣ የተማሪው አመለካከት፣ ጭንቀት፣ በራስ ችሎታ የመተማመን ስሜት፣ የመምህሩ ስልጠናና የማስተማር ጥበብ፣ የማስተማሪያ ስነዘዴ ምርጫና አተገባበር፣ የማስተማሪያ መሣሪያዎች ዝግጅትና

ምርጫ ለመጻፍ ትምህርት መክበድና በተማሪዎቹ ዘንድ ለክሂሉ አለመዳበር ጫና ሊኖራቸው እንደሚችል መገመት አያዳግትም፡፡ ባጠቃላይ የመጻፍ ክሂል ትምህርትን አስቸጋሪ ከሚያደርጉ ባህርያት በመነሳት ክሂሉን ለማስተማር ከፍተኛ ጥንቃቄ የሚሹ ጉዳዮች እንዳሉ መገንዘብ ይቻላል፡፡

## 2.4 የእይታ ምንነት (Perception)

እይታ በውስጡ ሦስት ሥነልቦናዊ ፅንሰሐሳቦችን (ማለትም፤ እምነት /Belief/፣ አመለካከት /Attitude/ና የብቃት ስሜትን /Self-efficacy/) የያዘ ነው፡፡ እንደ Elliott et al. (2000: 273) እና Dworetzky (1988: 136) አገላለጽ፣ "እይታ ከተገኘ ልምድ በመነሳት አንድ ሁነትን የመምረጥ፣ የማደራጀትና በአእምሮ ውስጥ ትርጓሜ የመስጠት ሂደትን ይመለከታል፡፡" ከብያኔው መረዳት የሚቻለው እይታ ሊኖር የሚችለው ልምድ ሲመሰረት እንደሆነ ነው፡፡ ለምሳሌ ማንኛውም ሰው ምንም ዓይነት ልምድ ከሌለው ስለሚያየው ነገር በአእምሮው ውስጥ ትርጓሜ ለመስጠት ይቸገራል፡፡ በተቃራኒው ደግሞ ስለአንድ መሠረታዊ ጉዳይ አንድ ሰው በቂ ልምድ ያለው ከሆነ በአዕምሮው ውስጥ ትርጓሜ በመስጠት ረገድ የተሻለ አተያይ ይኖረዋል፡፡ Abdi and Asadi (2015) የጠቀሷቸው Puchta (1999) ይህንን ሐሳብ ሲያጠናክሩ፣ ተማሪዎች ከአንድ አዲስ መረጃ (information) ጋር መስተጋብር የሚፈጥሩትና ይህን አዲስ መረጃ የሚተገብሩት ቀደም ሲል በነበራቸው ሐሳብ (concept) ላይ ተንተርሰው ነው፡፡

ከላይ የቀረበው ብያኔ እንዳለ ሆኖ፣ በብዙ ምሁራን ዘንድ የእይታ ምንነት የሚገለጸው በውስጡ ከሚይዛቸው ሥነልቦናዊ ፅንሰ ሐሳቦች አኳያ ነው፡፡ በዚህም የተለያዩ የሥነልቦናና የቋንቋ ምሁራን እንደሚገልጹት እይታ የእምነት (Bliefe)፣ የአመለካከት (Attitude)ና የብቃት ስሜት (Self-efficacy) ድምር ውጤት ነው፡፡ የብቃት ስሜት፣ እምነትና አመለካከት ተመሳሳይነት ቢኖራቸውም አንድ ዓይነት ፅንሰ ሐሳቦች እንዳልሆኑ (Smith,2001) ያስገነዝባሉ፡፡ ይህም ሲባል ፅንሰሐሳቦቹ በበርካታ ነገሮች ቢመሳሰሉም በአንዳንዳንድ ነገሮች ደግሞ ልዩነት አላቸው፡፡ ይሁንም እንጂ በብቃት ስሜት፣ በእምነትና በአመለካከት መካከል ተዛምዶ ያለ መሆኑን ማጤን ግን ያስፈልጋል፡፡ በመቀጠል እነዚህ ፅንሰ ሐሳቦች ከመጻፍ ክሂል ጋር በተያያዘ ሁኔታ እንዴት እንደሚታዩ በዝርዝር እናያለን፡፡

### 2.4.1 ስለመጻፍ ክሂል ያለ እይታ (Perception of writing)

ተማሪዎች ለመጻፍ ክሂል ያላቸው እይታ ክሂሉን በመማር ረገድ ሊያነሳሳቸው ወይንም ሳያነሳሳቸው ይችላል (Asadifard and Koosha, 2013፤ Kamil, 2011)። ተማሪዎች ስለሚማሩት ኮርስ፣ ስላላቸው አቅምና ስለመማር ማስተማር ሂደቱ የተለያየ እይታ ሊኖራቸው እንደሚችል (Rushidi, 2012) ያስረዳሉ። ይህ የእይታ ልዩነት የሚፈጠረው ተማሪዎቹ ወደ ክፍል የሚመጡት ከተወሰነ የመጻፍ እይታ ጋር በመሆኑ ነው። Mponda (2010) እንደሚያብራሩት፣ በመጻፍ ክሂል ውስጥ ሁለት ሰፋፊ የሆኑ የእይታ ክፍሎች አሉ። እነዚህ ክፍሎች አዎንታዊ እይታና አሉታዊ እይታ ተብለው የሚጠሩ ሲሆን፣ አዎንታዊው እይታ ተማሪዎቹ ለመጻፍ ክሂል ትምህርት ከሚሰጡት ዋጋ (value) ጋር ሲያያዝ፣ አሉታዊው ደግሞ ተማሪዎቹ ክሂሉን ሲማሩ ከሚያጋጥማቸው ክብደት (difficulties) ጋር ይያያዛል።

ተማሪዎቹ ስለሚማሩት ኮርስ፣ ስለሚኖራቸው ችሎታ እና ስለመማር ማስተማር ሂደቱ የተለያየ እይታ ሊኖራቸው ይችላል። ወደክፍልም የሚመጡት ከተወሰነ የመጻፍ አተያይ ጋር ነው። ይህንን በተመለከተ Scott (2012) ተማሪዎቹ ወደ ኮሌጅ የሚመጡት ቀደም ካለው የትምህርት ተሞክሯቸውና ከቤተሰቦቻቸው ጋር በነበራቸው መስተጋብሮት አማካይነት ካዳበሩት እይታና የመጻፍ ችሎታ ጋር እንደሆነ ያስረዳሉ። ክሂሉን በመማር ማስተማር ሂደት ላይ ተማሪዎቹ የሚኖራቸው እይታ በስኬታቸው ላይ ተጽዕኖ የሚያሳርፍ በመሆኑ፣ በመጻፍ ጊዜ የተማሪዎችን እይታ ግምት ውስጥ ማስገባት በሂደቱ በሙሉ (whole process) ጠቃሚ የሆነ ሚናን ይጫወታል (Asadifard and Koosha, 2013)።

እንደ Pajares and Valiante (2006) አገላለጽ፣ መጻፍ መልዕክት የማስተላለፍ ሂደት ብቻ ሳይሆን ተማሪዎች ሐሳባቸውን የሚያብላሉበት ተግባር በመሆኑ ተማሪዎቹ በመጻፍ ስራው በሚገባ መጠመድ እና በትጋት መለማመድ ይኖርባቸዋል። ስለዚህም ተማሪዎች በመምህሮቻቸው እየታገዙ ጽሑፎቻቸውን መልሰው መላልሰው እንዲከልሱና የመጻፍ ችሎታቸው እሚፈለገው ደረጃ እንዲደርስ በመጻፍ ክሂል ዙሪያ አዎንታዊ የሆነ እይታ ሊኖራቸው ያስፈልጋል።

### 2.4.2 ስለመጻፍ ክሂል ያለ እምነት (Beliefs of Writing)

የመጻፍ እምነት ማለት፣ “ተማሪዎቹ ልምምዳቸውን ተንተርሰው በክሂሉና በመማር ማስተማር ሂደቱ ላይ እንደትክክል ወይም እንደስህተት የሚያስቡትን ነገር ነው” (Cacioppo, Petty and Crites, 1994: 261)፡፡ በሌላ አገላለጽ ተማሪዎች እንደጸሐፊ የሚያስቡት ነገር ምንድነው የሚለውን የሚመለከት ፅንሰሐሳብ ነው፡፡ ወይም እንደ Abdi and Asadi (2015: 313) አገላለጽ “ዕውቀት” ማለት ነው፡፡ ይህ በዚህ ጥናት አውድ ውስጥ የተሰጠው እሳቤ ሲሆን፣ ተማሪዎቹ ስለመጻፍ ክሂል ያላቸው እምነት በመጻፍ ትምህርት ወቅት በሚኖራቸው ስኬትና በመጻፍ ችሎታቸው ላይ ጫና እንደሚያሳድር (Smith, 2001፤ Abdi & Asadi, 2015) ያስረዳሉ፡፡ በመጻፍ ክሂል ዙሪያ ያለው እምነት ተማሪዎቹ በክሂሉ ላይ አዎንታዊና አሉታዊ አመለካከት እንዲኖራቸው በማድረግ በኩል የራሱ አስተዋጽኦ አለው (Gay, 1983)፡፡

የመጻፍ ችሎታ ተፈጥሯዊ እንደሆነና ልክ እንደማይለወጥ ተሰጥኦ ተደርጎ የሚታይ ከሆነ ተማሪዎቹ ይበልጥ ሊጨነቁና በትንሹም ቢሆን ራሳቸውን መጻፍ እንደማይችል ሰው አድርገው ሊያስቡ ይችላሉ፡፡ ይህ መሰሉ እምነት ያላቸው ተማሪዎች መጻፍ ከፉኛ አስቸጋሪ ክሂል እንደሆነ አድርገው የሚያስቡ ሲሆን፣ ሌሎች ተማሪዎች ደግሞ እንደሌሎቹ ተሰጥኦ ስለሌለኝ መጻፍ አይሆንልኝም የሚል አስተሳሰብ በውስጣቸው ያሳድራሉ (Pajares, 2003)፡፡ Sanders-Reio et al. (2014) ዋቢ ያደረጓቸው Palmquist & Young (1992) የመጻፍ ችሎታ በተፈጥሮ የሚገኝ ነው የሚል አስተሳሰብ ያላቸው ተማሪዎች በመጻፍ ክሂል ዙሪያ ከፍተኛ የሆነ ጭንቀት፣ ለመጻፍ ክሂልና ለመጻፍ ችሎታቸውም ዝቅተኛ የሆነ ግምት ያላቸው፣ እንዲሁም በአቅማቸው ዙሪያ ያላቸው በራስ መተማመንም አነስተኛ ሆኖ መገኘቱን ባካሄዱት ጥናት ማረጋገጣቸውን ይገልጻሉ፡፡ ከዚህ በተጨማሪ የመጻፍ ክሂል በቋንቋ ተማሪዎች ዘንድ ከፍተኛ ጥረትን (effort) እንደሚጠይቅና ክሂሉን ለማወቅም በጣም አስቸጋሪ እንደሆነ ተደርጎ እንደሚታሰብ Rushidi (2012)፣ እንዲሁም በHetthong and Teo (2013) የተጠቀሱት Huwari and Noor Hashima (2011) እና Latif (2000) ያስገነዝባሉ፡፡

ከፍ ሲል እንደተገለጸው፣ መጻፍን እንደከባድ ክሂል ያሰቡ ተማሪዎች መጻፍንና የመጻፍ ትምህርትን ሊጠሉ ይችላሉ፡፡ ይህን በተመለከተ Williams (2012) እንደሚያስረዱት መጻፍ ከባድና ድርሰት ማዋቀርም ከአቅሜ በላይ ነው ብለው የሚያስቡ አንዳንድ ተማሪዎች ለመጻፍ

ፈቃደኛ አይሆኑም። ስለዚህ ተማሪዎች መጻፍ በርካታ ልምምዶችን ማድረግን የሚጠይቅ ክሂል መሆኑን ማወቅ ይጠበቅባቸዋል። Sanders-Reio et al. (2014) ደግሞ በመጻፍ ክሂል ዙሪያ ያለው እምነት ጥሩ ጽሑፍ ሲባል ምን ማለት ነው? ጎበዝ ጸሐፊዎች ምን ያከናውናሉ? የሚለውን የሚመለከት ነው ይላሉ። ተማሪዎች ስለመጻፍ ክሂል ያላቸው አመለካከትና ዕውቀት የድርሰት አጻጻፍ ሂደቱ እንዴት መከናወን እንዳለበትና የመጨረሻው የጽሑፍ ስራ ቅርጽ ምን ይሁን የሚለውን በመወሰን በኩል ጠቃሚ የሆነ ሚናን እንደሚጫወት Sanders-Reio et al. (2014) ያስገነዝባሉ። ከዚሁ ጎን ለጎን Tribbe (1996) ውጤታማ ጽሑፍ ለመጻፍ ተማሪዎች የተለያየ ዓይነት ዕውቀት ማለትም፣ የይዘት፣ የቋንቋ ሥርዓትና የአጻጻፍ ዕውቀት እንደሚያስፈልጋቸው ያብራራሉ።

ብዙዎቹ ተማሪዎች መጻፍ ቀላልና ቀጥተኛ ሂደት ያለው ነው የሚል የተሳሳተ አስተሳሰብ ያላቸው ቢሆኑም የመጻፍ ተግባር ግን ቀጥተኛና ቀላል አይደለም። መጻፍ ሐሳብን ደግመው ደጋግመው የሚገልጹበትና ተያያዥነት ያላቸው በርካታ ደረጃዎች ያሉት ክሂል ነው። ስለሆነም ተማሪዎች መጻፍ ረዥም ሂደቶች ያሉትና የጻፉትን ደጋግሞ የማረም ተግባራትን ሁሉ እንደሚያካትት ማወቅ ይጠበቅባቸዋል። ይህም ማለት ልምድ ጠገብ ጸሐፊዎች ድርሰት በሚጽፉበት ጊዜ በርካታ ደረጃዎችን (ማለትም ማቀድ፣ የመጀመሪያ ረቂቅ መንደፍ፣ መከለስና ማረም፣ እንደገና መጻፍ የሚሉ ደረጃዎችን) በማለፍ ጽሑፍ የሚያዘጋጁ መሆኑን ተማሪዎቹ ማወቅ ይኖርባቸዋል (Jalaluddin, 2014 እና Langan, 2011)።

ከዚህ ባሻገር በመጻፍ ክሂል ላይ ያለው እምነት መጻፍ በርካታ ልምምድ ማድረግን የሚጠይቅ ክሂል መሆኑን ማወቅ ከሚለው ጋር ሊያያዝ ይችላል። ሰዎች ብዙ በጻፉ ቁጥር ይበልጥ ለመጻፍ ይነሳሳሉ። ለአጻጻፍ ሂደቶችም እንግዳ አይሆኑም። Widiati (2004) እንደሚገልጹት፣ ደጋግመው ብዙ የሚጽፉ ተማሪዎች የመጻፍን የውስብስብነት ባህርይ ለመቆጣጠር የሚያስችል አቅም ይኖራቸዋል። ተማሪዎቹም ድርሰትን ያለመሰልቸት መልሰው መላልሰው የሚጽፉ ከሆነ የአጻጻፍ ሂደቶችን ተከትለው መጻፍ ይችላሉ። ይህንን በተመለከተ Langan (2011) የተባሉት ተመራማሪ፣ መጻፍ ክሂል በመሆኑ ይበልጥ ልምምድ በማድረግ ተማሪዎቹ የተሻለ ጽሑፍ መጻፍ እንደሚችሉ ያስረዳሉ። Haugen (1981) መጻፍ በተለያዩ ዓላማዎች መነሻነት ከተለያዩ አንባቢዎች (audience) ጋር ተግባቦት ለመፍጠር የሚጠቀሙበት መሣሪያ መሆኑን ተማሪዎቹ መገንዘብ እንዳለባቸው ሲያስገነዝቡ፣ Scott (2012) ደግሞ ተማሪዎቹ የሚጽፉት ለዓላማ

(purpose) እንደሆነ ማወቅ እንዳለባቸውና ይህ ዓይነቱ እሳቤ ሊኖራቸው እንደሚገባም ያሳስባሉ፡፡ ስለዚህ መጻፍ ተደጋጋሚ ልምምድን የሚጠይቅ ክሂል መሆኑንና የሚጻፍበትም ዓላማ እንዳለው ተማሪዎቹ አምነው መቀበል ይኖርባቸዋል፡፡ እንዲሁም በክሂሉ ዙሪያ ትክክለኛ ዕውቀት ሊኖራቸው ግድ ይላል፡፡ ይህ መሰሉ እምነት ያላቸው ተማሪዎች በመማሪያ ክፍል ውስጥ ውጤታማ ከመሆናቸው በተጨማሪ ከክፍል ውጭም ጠንክረው የሚሰሩና በድርሰት ስራቸውም ላይ ያለመሰላቸት ረዥም ሰዓት የሚቆዩ በመሆኑ መምህራን ተማሪዎች ባላቸው እምነት ላይ ጥርት ያለ ግንዛቤ ሊኖራቸው እንደሚገባ Abdi & Asadi (2015) ዋቢ ያደረጓቸው Mantle-Bromley, 1995፤ Horwitz, 1985 እና Kern, 1995) ያስረዳሉ፡፡

ባጠቃላይ ስለመጻፍ ያለ እምነት ተማሪዎች ስለመጻፍና ስለአጻጻፍ ሂደቱ ትክክል ስለሆነው እና ስላልሆነው ምን ያውቃሉ? የሚለውን የሚመለከት ሲሆን፣ Abdi & Asadi (2015) እንደሚያስረዱትም የተማሪዎቹ የመጻፍ እምነት፣ በተማሪዎቹ የብቃት ስሜት፣ ችሎታና ተነሳሽነት ላይ ተጽዕኖ አለው፡፡

### 2.4.3 የመጻፍ ብቃት ስሜት (Writing Self-efficacy)

የብቃት ስሜት ሰዎች አንድን ተግባር በሚገባ ለማከናወን ስለሚያስችላቸው ችሎታ ያላቸውን የመተማመን ስሜት ወይም በራስ ችሎታ የመተማመን ስሜታቸውን የሚመለከት ነው (Bandura, 2006)፡፡ ይህ የብቃት ስሜት ተማሪው በቋንቋው በሚገባ ለመጻፍ ስለችሎታው የሚኖረውን ስሜት የሚያሳይ ነው፡፡ ባጭሩ Jalaluddin (2014) እንደሚበይኑት፣ የብቃት ስሜት አንድ ተማሪ በልበ ሙሉነት ችሎታዬ ይህ ነው ብሎ የሚያስተላልፈው ውሳኔ ማለት ነው፡፡ እናም በሚገባ መጻፍ እችላለሁ? ለሚለው የብቃት ስሜት ጥያቄ የሚሰጠው ምላሽ ግለሰቡ ተግባሩን ለመስራት ወይም በተግባሩ ስኬታማ ለመሆን ከፍተኛ ወይም ዝቅተኛ በራስ የመተማመን ስሜት ያለው መሆኑን እንደሚያሳይ እኚሁ ተመራማሪ የጠቀሷቸው (Pajares and Schunk, 2001) ያስረዳሉ፡፡ Spicer (2012) የመጻፍ ብቃት ስሜት ተማሪዎች የመጻፍ ተግባራትን በሚገባ (successfully) መስራት በመቻላቸው የሚሰማቸውን በራስ የመተማመን ስሜት እንደሚያመለክት በማስረዳት፣ የመጻፍ ተግባራቱም ድርሰት መጻፍን፣ አንቀጽ ማዋቀርን፣ ሰዋስውንና ሥርዓተነጥብን የጠበቁ ጽሑፎችን መጻፍ ሁሉ እንደሚያካትት ያብራራሉ፡፡ VillalÓn, Mateos & Cuevas (2015) እና Laforge (2010) የተጠቀሷቸው Feltz, Short & Sullivan (2006) ደግሞ በራስ መተማመንና የብቃት ስሜት ተመሳሳይ ትርጓሜ እንዳላቸውና ሁለቱንም

ስያሜዎች (terms) እያለዋወጡ መጠቀም እንደሚቻል በማሳሰብ በጥናታቸውም ውስጥ በራስ መተማመንንና የብቃት ስሜትን በማለዋወጥ መጠቀማቸውን ይገልጻሉ፡፡

የብቃት ስሜት የማህበራዊ አእምሮ ንድፈሐሳብ (social cognitive theory) አንደኛው ቁልፍ ጉዳይ ሲሆን (Bandura, 1986)፣ በተማሪዎች የመማር ሂደት ውስጥ አስፈላጊ ተላውጦ ሆኖ ብቅ ብሏል፡፡ ምክንያቱ ደግሞ የብቃት ስሜት በተማሪዎች ተነሳሽነትና መማር (learning) ላይ ተጽዕኖ የሚያሳድር በመሆኑ ነው (Pajares, 1996, 2006፤ Schunk, 1995, 2003፤ Bandura, 1997)፡፡ ተማሪዎች ያላቸው የብቃት ስሜት በትምህርት አቀባበላቸውና በውጤታቸው ላይ ከፍተኛ ተጽዕኖ እንዳለው ለመጀመሪያ ጊዜ ቁልፍ የሆነውን ንድፈ ሐሳብ ያቀረቡት፣ ስለቃሉ ምንነት ብያኔ የሰጡት፣ እንዴት ሊለካ እንደሚችል መመሪያ ያወጡትና ከዚያ መመሪያ ውጭ ቢለካ ሊገኝ የሚችለው ውጤት ምን ሊሆን እንደሚችል ያመላከቱት Albert Bandura የተባሉት የማህበራዊ አእምሮ ንድፈሐሳብ (social cognitive theory) አቀንቃኝ ሲሆኑ (Bandura, 1977)፣ ከክሂሉ ጋር በማያያዝ የመጻፍ ብቃት ስሜት (writing self-efficacy) የሚለውን ስያሜ ለመጀመሪያ ጊዜ የገለጹት ደግሞ Frank Pajares (2003) ናቸው፡፡ በኋላም የተለያዩ ተመራማሪዎች ላለፉት ሃያ ዓመታት በፅንሰሐሳቡ ላይ ጥናት አካሂደዋል (ለምሳሌ፣ Klassen, 2002፣ እንዲሁም Multon, Brown & Lent, 1991 ከልሰው ያቀረቧቸውን በርካታ ምርምሮች መመልከት ይቻላል)፡፡

የብቃት ስሜት በአጠቃላይ በመማር ሂደት ብቻ ሳይሆን በመጻፍ ሂደትም ተላውጦ ነው፡፡ ምክንያቱም አንድን ጽሑፍ ለመጻፍ ዕውቀት ወይም ግንዛቤ ብቻ ሳይሆን የብቃት ስሜትም ወሳኝ ሚና አለው (Fatemi & Vahidnia, 2013፤ Pajares & Johnson, 1993)፡፡ አንድ ጽሑፍ ለመጻፍ ምንም ያህል ከባድና አስቸጋሪ ቢሆን ከፍተኛ የብቃት ስሜት ያለው ተማሪ ተስፋ ሳይቆርጥ መጻፉን አያቋርጥም፡፡ የምርምር ውጤቶችም (Klassen, 2002፤ Multon et al. 1991) የብቃት ስሜት ከመጻፍ ችሎታ ጋር ጉልህ ቁርኝት ያለው ተውላጥ እንደሆነ ይገልጻሉ፡፡ ስለሆነም የብቃት ስሜት ለመጻፍ ክሂል መዳበር አስፈላጊ ጉዳይ ነው፡፡

የብቃት ስሜት በአሁኑ ሰዓት በተማሪዎች መማር ላይ ተጽዕኖ አለው የሚለው ጉዳይ ትኩረት ተሰጥቶት ይገኛል፡፡ ከፍተኛ የብቃት ስሜት የሚኖራቸው ተማሪዎች በቋንቋ ትምህርታቸው

ውጤታማ ይሆናሉ የሚል ማጠቃለያ የሚሰጡም ብዙዎች ናቸው። በመሆኑም ተማሪዎችን ውጤታማ ለማድረግ የተሻለው መንገድ የብቃት ስሜታቸውን ማሳደግ ነው (Bandura, 1997፤ Pajares, 1996፤ Schunk, 1996)።

የብቃት ስሜት የሚጠቁመው ይበልጥ ጥቅል (general) ከሆነው ግለውሳኔ ይልቅ ዝርዝር (specific) በሆኑ ተግባራትና ክንዋኔዎች ላይ ሰዎች ማድረግ እችላለሁ የሚሉትን ስሜት ነው ፤ ሰዎች የሚስማማቸውን ተግባር መምረጥ የሚችሉት እነርሱ ራሳቸው መስራት እችላለሁ የሚል ስሜት በተሰማቸው ጊዜ ሲሆን፣ ይህ ስሜት ባልተሰማቸው ጊዜ ደግሞ ተግባሩን ይሸሻሉ (Dinther, Dochy & Sepers, 2011)። ከዚህ በተጨማሪ Laforge (2010) የጠቀሷቸው Maddux (1998) የብቃት ስሜት በአንድ በተወሰነ አውድ (specific context) እንደሚበየን፣ Yeo & Neal (2006) ደግሞ በአንድ በተለየ የችሎታ ደረጃ ተግባሩም የተወሰነ መሆን እንዳለበት ያስገነዝባሉ። Rahimpor & Nariman-Jahan (2017) በበኩላቸው የብቃት ስሜት አብዛኛውን ጊዜ በጣም ዝርዝር እንደሆነ ተደርጎ የሚታወቅ መሆኑን ያስረዳሉ።

Chen (2007) በመጀመሪያው ተማሪዎች ለመማር ፍላጎት ሊኖራቸውና መማር እንደሚችሉ ደግሞ ራሳቸውን ማሳመን እንደሚኖርባቸው ያብራራሉ። ይህም ሲባል ለመማር ተነሳሽነት ብቻ ሳይሆን ለትምህርት የቀረበውን ተግባር ለማከናወንም በራስ የመተማመን ስሜት ጭምር ተማሪዎቹ ሊኖራቸው እንደሚገባ ነው። McCarthy et al. (1985) እንደሚያስረዱትም፣ የብቃት ስሜት በተለይ በተማሪዎች መጻፍ ላይ ከፍተኛ የሆነ አንድምታ ያለው ሲሆን፣ መጻፍ ያለመቻል የሚመጣው ተማሪው የመጻፍ ተግባሩን ለመስራት አቅም አጥቶ ሳይሆን ተማሪው ራሱ ቀድሞውኑን ተግባሩን መስራት አልችልም ብሎ ከያዘው አቋም ነው። ስለዚህ የመጻፍ ችሎታን ለማሻሻል ቀዳሚው እርምጃ እያንዳንዱ ተማሪ በመጻፍ ችሎታው ዙሪያ የሚጠበቅበትን የብቃት ስሜት ማጠናከር ሲችል ነው። Bandura (1997) በችሎታቸው ጠንካራ የሆነ በራስ የመተማመን ስሜት ያላቸው ሰዎች (ጸሐፊዎች) አስቸጋሪ ተግባራት እንዲወገድላቸው ከመፈለግ ይልቅ ተግባራቱ ፈታኝ (challenge) ቢሆኑም መስራት እንደሚቻል በማሰብ ተግባራቱን እንደማይሸሹ ይገልጻሉ። ይህን መሰሉን አዎንታዊ ግንዛቤ (oreintation) መፍጠር በተግባራቱ መሳጭና ሳቢ የሆነ ተሳትፎ (involvement) ያሳድጋል።

የብቃት ስሜት በአካዳሚክ ውጤት ላይ ተጽዕኖ እንደሚያሳድር ጥናቶች (Scott, 2012፣ Spicer, 2012፣ Bandura,1986፣ Walker, 2003፣ Pajares, 1996፣ Schunk, 2003, 1995፣ Multon et al., 1991) ይጠቁማሉ፡፡ መማር ራሱ ግላዊ በሆኑ ምክንያቶች ለምሳሌ እንደ የብቃት ስሜት ባሉት ተጽዕኖ የሚደርስበት በመሆኑ መምህር ተኮር የሆነው የማስተማሪያ መንገድ ተማሪውን የሚያግዝ ሆኖ አለመገኘቱን በቅርብ የተደረጉ ጥናቶች እንዳመላከቱ በማስታወስ፣ ለተማሪዎች የብቃት ስሜት ትኩረት መስጠት ለመምህራን አስፈላጊ ጉዳይ እንደሆነ በCorkett, Hatt and Benevides (2011) የተጠቀሱት Hoy and Spero (2005) እና TschannenMoran and Hoy (2001) አበክረው ይገልጻሉ፡፡

McCarthy et al. (1985) የተማሪዎች የመጻፍ ብቃት ስሜት ራሱ ከመጻፍ ክሂል የመማር ማስተማር ሂደት እና ተማሪዎች ስለአጻጻፍ ሂደት ከሚኖራቸው ዕውቀት ጋር ሊያያዝ እንደሚችል ይገልጻሉ፡፡ Pajares (2003) እና Hutchison, Follman, Sumpter and Bodner (2006) እንደሚያስረዱት፣ የመጻፍ ብቃት ስሜት በክሂሉ ላይ አዎንታዊም ሆነ አሉታዊ ተጽዕኖ ሊኖረው ይችላል፡፡ Chen (2007) የጠቀሷቸው Yane (1999) ተማሪዎች አንድን የተወሰነ ተግባር በሚገባ ማከናወን እንደሚችሉ ውሳኔ ላይ በደረሱ ጊዜ ይበልጥ በልበሙሉነት የሚሳተፉና ሌሎች ተዛማጅ ተግባራትንም አክለው የሚያከናውኑ ሲሆን፣ በተቃራኒው የቀረበው ተግባር ተጨማሪ አቅማቸውን እንዲጠቀሙ ባስገደዳቸው ጊዜ ተማሪዎቹ ተግባሩን ለመስራት ያለመፈለግና ተግባሩንም አስፈሪ እንደሆነ አድርጎ የመመልከት አዝማሚያ የታየባቸው መሆኑን ባካሄዱት ጥናት ቢያመላክቱም፣ Pajares (1996) ተማሪዎች የቀረበላቸውን ተግባራት መስራት እንደሚችሉ እንዲሁ ቢያምኑም እንኳ ከአቅማቸው በላይ የሆኑ ተግባራትን መስራት የማይችሉበት ሁኔታ ያለ መሆኑን ይገልጻሉ፡፡

ከዚህ ባሻገር Kim and Lorsbach (2005)፣ Wening (2016)፣ Pajares (2003)፣ እንዲሁም Ersanli (2015) ዋቢ ያደረጓቸው Jackson (2002)፣ Ching (2002) እና Margoli & McCab (2003) በመጻፍ ላይ ከፍተኛ የብቃት ስሜት ያላቸው ተማሪዎች ዝቅተኛ የብቃት ስሜት ካላቸው ተማሪዎች ይልቅ በተሰጣቸው የመጻፍ ተግባር ላይ ረዥሙን ሰዓት በስራ የሚያጠፉ፣ ጥሩ ውጤት ለማስመዝገብ የሚነሳሱና በተግባሩ ላይ የሚሳተፉ፣ ተግባሩን በመሞከር በኩል ፈቃደኛ የሆኑና ኃላፊነት (risks) ለመውሰድ ከፍተኛ ፍላጎት የሚያሳዩ እንደሆኑ ይገልጻሉ፡፡ Ersanli (2015) እና Linnenbrink and Pintrich (2003) በበኩላቸው እንደነዚህ ዓይነቶቹ ተማሪዎች የመረዳት

አቅማቸውን ከፍ ለማድረግ አእምሯዊና ልዕለአእምሯዊ ብልሃቶችን እንደሚጠቀሙ ጭምር ይገልጻሉ፡፡ በሌላ በኩል Kim and Lorsbach (2005) ባካሄዱት ጥናት፣ ዝቅተኛ የብቃት ስሜት ያላቸው ተማሪዎች ጥሩ ያልሆነ ባህርያትን እንዳሳዩ ገልጸዋል፡፡ ተማሪዎቹ ካሳዩአቸው ባህርያት መካከልም በጣም ቀላል በሆነ ነገር የመረበሽ፣ ተግባራቱን የመሸሽ፣ ጥድፊያ በተሞላበት ሁኔታ ተግባራቱን እንደነገሩ አድርጎ የማከናወን ወይም የመጻፍ ተግባራቱን ሰርቶ ለማጠናቀቅ በጣም የተለጠጠ ጊዜ መውሰድ የሚሉት ይጠቀሳሉ፡፡

ከዚህ በተጨማሪ ዝቅተኛና ከፍተኛ የብቃት ስሜት ያላቸው በመባል የሚፈረጁት ተማሪዎች በተለያዩ ምክንያቶች የተነሳ የተሰጣቸውን የመጻፍ ተግባራት ሰርቶ ለማጠናቀቅ አንዳንድ ጊዜ ፈቃደኛ የማይሆኑበት ሁኔታ እንዳለ እነዚህ ተመራማሪዎች ይጠቁማሉ፡፡ ለምሳሌ ከፍተኛ የብቃት ስሜት ያላቸው ተማሪዎች በተግባሩ ውስጥ የሚፈታተናቸው ነገር ሲያጡ ተግባሩን በመስራት በኩል ተነሳሽነት የማያሳዩ ሲሆን፣ በተቃራኒው ዝቅተኛ የብቃት ስሜት ያላቸው ተማሪዎች ደግሞ በተግባሩ ውስጥ የሚፈታተናቸው ነገር በመኖሩ የተነሳ ተግባሩን ለመስራት ተነሳሽነት ያጣሉ፡፡ ነገር ግን መካከለኛ የሆነ የብቃት ስሜት ያላቸው ተማሪዎች ግን የመጻፍ ተግባራቱን አጠናቅቆ በመስራት ረገድ ልክ እንደሌሎቹ (ዝቅተኛና ከፍተኛ የብቃት ስሜት እንዳላቸው) ፈቃደኛ ያለመሆን ነገር አልታየባቸውም፡፡

በዚህም የተነሳ Williams (2012) እና Schunk (1981) "በሚገባ መጻፍ እችላለሁ" የሚሉ ተማሪዎች "መጻፍ አይሆንልኝም" ብለው ከሚያምኑት ተማሪዎች የተሻለ መጻፍ እንደሚችሉ ያስረዳሉ፡፡ Pajares (2003) በበኩላቸው የመጻፍ ብቃት ስሜትና የመጻፍ ችሎታ ተዛምዶ ያላቸው መሆኑን በርካታ የምርምር ውጤቶች በተደጋጋሚ እንዳመለከቱ በመጥቀስ የWilliams (2012) እና Schunk (1981)ን ሐሳብ ሲያጠናክሩ፣ በአንጻሩ Raoofi et al. (2012) ዋቢ ያደረጓቸው Anyadubalu (2010) በተማሪዎች የመጻፍ ብቃት ስሜትና በመጻፍ ችሎታቸው መካከል ምንም ዓይነት ተዛምዶ እንደሌለ ባካሄዱት ጥናት ይጠቁማሉ፡፡ Klassen (2002) ደግሞ ከ6ኛ እስከ 10ኛ ክፍል በሚገኙ ተማሪዎች ላይ የተካሄዱ 16 ምርምሮችን ከልሰው እንዳቀረቡት የመጻፍ ብቃት ስሜት የተማሪዎችን የመጻፍ ችሎታ ለመተንበይ እንዳስቻለ ያብራራሉ፡፡

ከጾታ ጋር በተያያዘ የሴት ተማሪዎች የመጻፍ ብቃት ስሜት ከፍተኛ እንደሆነ አንዳንድ ጥናቶች ሲያመለክቱ፣ ሌሎች ጥናቶች ደግሞ የወንድ ተማሪዎች የመጻፍ ብቃት ስሜት ከፍተኛ እንደሆነና በአካዳሚክ ውጤታቸውም ከሴቶች የተሻሉ ሆነው እንደተገኙ ይጠቁማሉ (Spicer, 2012)። ለምሳሌ በSpicer (2012) የተጠቀሱት Bacchini & Magliulo (2003) እና Hidi et al. (2002) ሴቶች ከወንዶች የተሻለ የመጻፍ ብቃት ስሜት እንዳላቸው በጥናታቸው ማረጋገጣቸውን ሲገልጹ፣ Junge & Drefzke (1995)፤ Lyden et al. (2002) እና Ryan, Gheen & Midgley (1998) ባካሄዱት ጥናት ደግሞ ወንዶች ከሴቶች የተሻለ የመጻፍ ብቃት ስሜት እንዳላቸው ያስረዳሉ። ይሁን እንጂ ከፍ ሲል የተጠቀሱት እነዚህ የጥናት ግኝቶች በሌሎች ምርምሮች ወጥ በሆነ ሁኔታ አልታዩም። ይህ በጾታ ላይ የሚታየው የመጻፍ ብቃት ስሜት ልዩነት ተማሪዎቹ በቤታቸውና በትምህርት ቤታቸው ካዳበሩት ተሞክሮ አለፍ ሲልም ካደጉበት ባህል አኳያ ሊመጣ እንደሚችል እኙሁ ተመራማሪ ዋቢ ያደረጓቸው Pajares (2002) ያስረዳሉ።

የመጻፍ ብቃት ስሜትን መመርመር ስለሚያስገኘው ጠቀሜታ Jalaluddin (2014) እንደሚገልጹት፣ ከመጻፍ ብቃት ስሜት ስኬል (scale) የሚገኘው መረጃ እያንዳንዱን ተማሪ ለመቆጣጠር (monitoring) ይጠቅማል፤ እንዲሁም መምህራን በመጻፍ ትምህርት አሰጣጥ የተነሳ ለክሂሉ አዎንታዊ ምላሽ ያልሰጡ ተማሪዎችን ወይንም ከመጀመሪያውኑ የብቃት ስሜታቸው ከሚጠበቀው (norm) በታች የሆኑ ተማሪዎችን ለመለየት ያግዛቸዋል። እኙሁ ተመራማሪ አክለው እንደሚያብራሩት፣ የተማሪዎችን የመጻፍ ብቃት ስሜት ማወቁ መምህራን ለተማሪዎች ተስማሚ የሆኑ የማስተማሪያ መንገዶችንና የመማሪያ ቁሳቁሶችን (learning materials) እንዲመርጡ በማድረግ በኩል እገዛ ያደርግላቸዋል። ይህም ሲባል ከመጻፍ ብቃት ስሜታቸው አኳያ የተማሪዎችን ፍላጎት ሊያሟላ የሚችል በወቅቱ በመማሪያ ክፍል ውስጥ እየተከናወነ ያለውን የትምህርት ድባብ መምህራን እንዲያሻሽሉ ይረዳቸዋል። በተጨማሪም ከተማሪዎች የመጻፍ ችሎታ ጋር በተያያዘ መምህራን ወደተማሪዎቹ ስለሚያስተላልፏቸው ኢቀጥተኛ ፍንጮች (indirect cues) ይበልጥ ጥንቁቅ እንዲሆኑ ያደርጋቸዋል። ከዚህ ባለፈ ተማሪዎቹ ተግባሩን ለመስራት ያልቻሉት ለምንድነው? የሚለውን መረዳት መቻሉ ከመጻፍ ጋር የተያያዙ ችግሮችን እንዴት ማስተካከል ይቻላል? የሚለውን ለመረዳት ማረጋገጫ እንደሚሰጥ (Jalaluddin, 2014) ሲያስገነዝቡ፣ Kim and Lorsbach (2005) የጠቀሷቸው Roth (1998) በበኩላቸው፣ የእያንዳንዱን ተማሪ የብቃት ስሜት መገንዘብ የተማሪውን የመማር

ሂደትና ሲቀጥልም የተማሪውን ውጤት ለማሻሻል አስፈላጊ ነው የሚል ጠንካራ አቋም አላቸው፡፡

Hetthong and Teo (2013: 162) ዋቢ ያደረጓቸው Cheng and Dörnyei (2008) መምህራን በሚጠቀሙባቸው ተነሳሱቷዊ ብልሃቶች (motivational stratergies) አማካይነት የተማሪዎችን በራስ መተማመን ማጎልበት እንደሚቻልና የሚከተሉት ብልሃቶች በተለያዩ ቦታዎችና ቋንቋዎች ላይ በተሰሩ ጥናቶች እንደተረጋገጠ ይገልጻሉ፡፡ ብልሃቶቹም የሚከተሉት ናቸው፡፡

ሀ) ከሰዋስው አንጻር ትክክለኛ ሆኖ ከመገኘት ይልቅ የተግባቦቱን ትርጉም በሚገባ ማስተላለፍ በጣም አስፈላጊ መሆኑን ለተማሪዎች ግልጽ ማድረግ፣

ለ) በተማሪዎች አቅም የሚሰራ ተግባራትን ማዘጋጀት፣

ሐ) የመማር ስልቶችን ለተማሪዎች ማስተማር፣

መ) ለተማሪዎቹ አዎንታዊ ምጋቤ ምላሽ መስጠት፣

ሠ) አስቸጋሪ ተግባራትን ተማሪዎቹ እንዲሞክሯቸው ማበረታታት የሚሉት ናቸው፡፡

ባጠቃላይ የብቃት ስሜት ከተለያዩ ተሞክሮዎች የሚገኝ ሲሆን፣ አካዳሚክ በሆነው አውድ እያንዳንዱ ተማሪ በተሰጠው ተግባር ላይ ምን ያህል ጥረት ወይም ትጋት ላድርግ? የሚያጋጥመኝን ከባድ ነገር ለምን ያህል ጊዜ እየተጋፈጥኩ ልቆይ? እና ከዚህ ከባድ ነገር እንዴት በፍጥነት ላገግም? የሚለውን ሁሉ ለመወሰን የሚያግዝ በመሆኑ፣ በተማሪዎች መጻፍ ላይ ከፍተኛ የሆነ አንድምታ አለው፡፡ ስለሆነም መጻፍን ለማሻሻል የመጀመሪያው እርምጃ እያንዳንዱ ተማሪ መጻፍን በመቻል ዙሪያ የሚጠበቀውን ብቃት ማጠንከር ሲችል እንደሆነ McCarthy et al. (1985) እና Hetthong & Teo (2013) ሲያስረዱ፣ Pajares (2003) ደግሞ የተማሪዎችን የብቃት ስሜት ለማሳደግ መምህራን በሚገባ ኃላፊነታቸውን ሊወጡ እንደሚገባቸው ያሳስባሉ፡፡ ከዚሁ ጋር በተያያዘ Rushidi (2012) እና Scott (2012) ብዙውን ጊዜ በክፍል ውስጥ ለተማሪዎቹ የመጻፍ መለማመጃ አጋጣሚዎች ከተፈጠረላቸው የመጻፍ ጭንቀታቸው በመቀነስ የመጻፍ ብቃት ስሜታቸው ከፍ እያለ ሊሄድ ይችላል በማለት የመጻፍ ብቃት ስሜት የሚጎለብትበትን መንገድ ይጠቁማሉ፡፡

### 2.4.4 ስለመጻፍ ክሂል ያለ አመለካከት

አመለካከት ሥነልቦናዊና ባህርያዊ ይዘት ያለው ከሰዎች ውስጣዊ ስሜት፣ እምነት፣ ግምት፣ ወዘተ. ጋር የተያያዘ በመሆኑ፣ በባህሪው ውስብስብ፣ ተለዋዋጭ፣ ረቂቅና ድብቅም ነው። አመለካከት ለብዙ ጊዜ ከዳበረ ልምድና ባህርይ ጋር ተወሳስቦ የሚገኝና ግልጽም ባለመሆኑ ስለአንድ ጉዳይ የሚኖር የሰዎች አመለካከት አንዳንድ ጊዜ በቀላሉ ሲገለጽ በሌላ ጊዜ ደግሞ ሊደበቅ ይችላል (Chatterjee, 2002)።

አመለካከት እያንዳንዱ ሰው በውስጡ ከሚያልፍበት ሁነት/ከሚያገኘው ነገር ጋር ሊኖረው የሚችለውን ቀረቤታና ርቀት ወይም ከመስተጋብሮቱ የሚመነጭን አስተሳሰብ፣ የሚሰጠውን ግምት፣ ሊኖር የሚችለውን ፍላጎትና ስለጉዳዩ ያለውን አተያይ ሊያጠቃልል ይችላል። ስለዚህ ስለቀረበው ጉዳይ ግለሰቡ ወይም ቡድኑ የሚኖረው አመለካከት ከጉዳዩ ጋር እንዲዋሃድ ወይም እንዲቃረን ሊያደርግ የሚችል ሥነልቦናዊ ውዴታና ጥላቻ፣ ልሽቀትንና መነቃቃትን ሊያስከትል ይችላል (Gay, 1983፤ Cacioppo, Petty & Crites, 1994)።

ከአመለካከት ውስብስብነትና ድብቅነት ባህርይ አኳያ የተለያዩ ሰዎች የተለያየ ብያኔ ሲሰጡ ይስተዋላሉ። Fishbein and Ajzen (1975)፣ አመለካከት የምንለው ጉዳዩን በሚያግዝ ወይም በማያግዝ መልኩ አስቀድሞ ዝንባሌ በመያዝ በዘላቂነት ምላሽ የመስጠት ጉዳይ ነው በማለት ሲበይኑ፣ Petric (2002) የተባሉት ተመራማሪ ደግሞ፣ አመለካከት እያንዳንዱ ሰው ካለበት ሁኔታ ጋር የሚያዛመደው አእምሯዊ ዝግጅት፣ በልምድ የተዋቀረና በቀጥታ ወይም በተዘዋዋሪ ተጽዕኖ የሚያርፍበት የጠቅላላ ሁኔታዎች የምላሽ መግለጫ ነው ይላሉ።

አመለካከት እያንዳንዱ ሰው በአንድ ነገር ላይ ያለው ውስብስብ ግን ሊመዘን የሚችል አጠቃላይ ተስተጋብሮት ወይም በእያንዳንዱ ግለሰብ አስተሳሰብ መሠረት የሚፈረጅ፣ ለነገሮች የሚኖር ዝንባሌና ግምት እንደሆነ Forbes, Wood, Widman and Tamara (2012)፣ Cunningham (2008)፣ Graham et al. (2007)፣ Musgrove (1999) እና Gardner (1985) ያስረዳሉ።

Smith (1971) እንደሚሉት፣ እንደቋንቋ ሁሉ አመለካከት የሚማሩትና በልምድ የሚያዳብሩት እምነት ወይም ግምት ነው። ይህ ከሆነ ደግሞ አመለካከት ከደም ጋር የተዋሃደና ተፈጥሯዊ

(innet) ሳይሆን በትምህርትና በልምድ የሚገኝ ነው ማለት ነው፡፡ የመውደድና የመጥላት ባህርያት የሚዳብሩት ተማሪውን በሚገጥሙት የተለያዩ ሁኔታዎች መነሾነት ነው፡፡ በቋንቋ ትምህርት ሂደትም ምንም እንኳን ተማሪው በመጀመሪያ ጥሩ አመለካከት ወይም ከሁሉም ገለልተኛ (neutral) የሆነ ግምት ይዞ ቢገባም በክፍል ውስጥም ሆነ ከክፍል ውጭ በሚገጥሙት ነገሮች ለትምህርቱም ሆነ ለቋንቋው ያለው አመለካከት ይለወጣል፡፡ ስለዚህ አመለካከት በሚገጥሙን ነገሮች ሁሉ ሊለወጥ፣ ሊዳብር፣ ሊበላሽም ሆነ ሊቃና ይችላል፡፡ Gay (1983) ከመጻፍ ጋር የተያያዘ ቀደም ያለ መጥፎ ገጠመኝ ባጠቃላይ ለመጻፍ ክሂል አሉታዊ አመለካከት መጎልበት (ማደግ) ምክንያት መሆኑን በበርካታ ተመራማሪዎች እንደተጠቆመ ያስረዳሉ፡፡ በBarenett (1992) የተጠቀሱት Osterholm (1986) በጎ የሆኑ አስተያየቶች በመጻፍ ዙሪያ ላይ ከፍተኛ የሆነ አዎንታዊ አመለካከት እንዲፈጠር እንደሚያደርጉ ይገልጻሉ፡፡

Gardner (1985) እንደሚያብራሩት፣ መምህሩ ቋንቋውን የሚያስተምርበት ስልት የተማሪዎችን አመለካከት ለመለወጥና ለማቃናት ከፍተኛ አስተዋፅኦ አለው፡፡ በርካታ ሥነትምህርታዊና ማህበራዊ ይዘት ያላቸው ሁኔታዎች ለአመለካከት ምንጮቹ ሊሆኑ እንደሚችሉ የተለያዩ ድርሳናት ያስገነዝባሉ፡፡

Williams (2012) የጠቀሷቸው McKenna (2008) አመለካከት ከጉዳዩ ጋር የተያያዘ የግለሰቡ እምነት፣ የባህርይ ፍላጎትና በጉዳዩ ምክንያት (የተነሳ) ግለሰቡ የተላመደው ስሜት ድምር ውጤት እንደሆነ ሲገልጹ፣ Mathewson (1994) ደግሞ፣ አመለካከት የሦስት ነገሮች ማለትም፣ የስሜት (feelng)፣ የዝግጁነት (action readiness) እና የእምነት (belief) ውህድ ነው ይላሉ፡፡

ለመጻፍ ክሂል ያለ አመለካከት ሲባል፣ ተማሪዎች ክሂሉን ለመማርና የመጻፍ ተግባራቱን ለማከናወን ያላቸውን ዝግጁነት የሚመለከት ነው፡፡ በሌላ አባባል ተማሪዎች ለመጻፍ ክሂል ያላቸው አመለካከት የሚያመለክተው ተማሪዎቹ የመጻፍ ክሂልን ለመማርና የመጻፍ ተግባራትን ለመስራት ፍላጎት ያላቸው ወይም የሌላቸው መሆኑን ነው፡፡ Kranczyk (2001) ስለመጻፍ ክሂል ያለ አመለካከት ቀደም ሲል በነበረ የመጻፍ ተሞክሮ፣ ለራስ ችሎታ በሚሰጥ ግምትና በጸሐፊው ጾታ አሉታዊ ወይም አዎንታዊ በሆነ መልኩ ተጽዕኖ እንደሚደርስበትና የመጻፍ አመለካከት ተማሪው በሚኖረው የተለያየ የክፍል ውስጥ ተሞክሮና በተለይ ደግሞ በመጻፍ ችሎታው ላይ ጫና እንደሚያሳርፍበት ያስረዳሉ፡፡ Forbes et al. (2012) በበኩላቸው፣

የመጻፍ አመለካከት የመጻፍ ችሎታን የመተንበይ ጉልህ ድርሻ ያለው መሆኑን የሚሳዩ ማስረጃዎች እንዳሉ ይጠቁማሉ፡፡ እንደCunningham (2008) እና Graham et al. (2007) አገላለጽ፣ አመለካከት ተማሪዎቹ በመጻፍ ስራው ላይ በሚያደርጉት ጥረት ላይ ተጽዕኖ ያሳድራል፡፡ ይህም ማለት ተማሪዎቹ በመጻፍ ተግባር ላይ በሚያደርጉት ተሳትፎና ትዕግሥታቸው ላይ ተጽዕኖው የሚያርፍ በመሆኑ ነው፡፡ ይህ ለመጻፍ ክሂል የሚኖረው አመለካከት ጥራት ባለው የትምህርት አሰጣጥ እያደገ ሊሄድ እንደሚችል ጭምር ያስገነዝባሉ፡፡

Cunningham (2008) በተማሪዎች አመለካከትና በመጻፍ መካከል ከፍተኛ (strong) የሆነ ተዛምዶ እንዳለ ይገልጻሉ፡፡ የመጻፍ አመለካከት በጽሑፍ ውጤታማነትና በመጻፍ ችሎታ ላይ ተጽዕኖ እንደሚያሳርፍ በርካታ ተመራማሪዎች ያስረዳሉ (Graham et al., 2007፤ Knudson, 1995)፡፡ አመለካከትና የመጻፍ ችሎታ ሁለቱም ዕርስ በርስ ተጽዕኖ የሚደራረጉ በመሆኑ በአመለካከትና በመጻፍ ችሎታ መካከል ያለው ተዛምዶ እንደ ጥንዳዊ አቅጣጫ (bi-directional) የሚታይ ነው፡፡ በዚህም መሠረት የተጽዕኖው ሽግግሩ ከአመለካከት ወደ መጻፍ ችሎታ፣ ከመጻፍ ችሎታ ወደ አመለካከት ሊሄድ ይችላል (Graham et al., 2007)፡፡

በንድፈሐሳብ ደረጃ የሚባለው አመለካከት አእምሮ ሙሉ በሙሉ በመጻፍ ስራ ላይ እንዳያተኩር ጫና በመፍጠር በመጻፍ ችሎታ ላይ ተጽዕኖ ሊያደርስ የሚችል መሆኑን በ Graham et al. (2007) የተጠቀሱት McKenna (1995) ያስገነዝባሉ፡፡ ለምሳሌ አዎንታዊ አመለካከት ያላቸው ተማሪዎች አዎንታዊ አመለካከት ከሌላቸው ተማሪዎች ይልቅ ብዙውን ጊዜ ለመጻፍ ፍላጎት ያላቸውና በሚጽፉበት ወቅትም ከፍተኛ ጥረት የሚያደርጉ በመሆናቸው፣ ይህ ተግባራቸው በመጻፍ ችሎታቸው ላይ ግለሰባዊ ልዩነት እንዲፈጠር ያደርጋል፡፡

Graham et al. (2007) ከተማሪዎች የመጻፍ አቅም ጋር ተያይዞ አዎንታዊና አሉታዊ አመለካከት እንደሚፈጠር ያብራራሉ፡፡ ለምሳሌ በመጻፍ ስኬትን መጎናጸፍ ወደአዎንታዊ አመለካከት ሲያመራ፣ በአንጻሩ የመጻፍ ተግባራትን አለመስራት ምናልባት ወደአሉታዊ አመለካከት ሊያመራ ይችላል፡፡ የተማሪዎች የመጻፍ አቅም እየጠነከረ ሲሄድ፣ የመጻፍ ብቃት ስሜታቸው ይበልጡን አዎንታዊ እየሆነ እንደሚሄድ Cunningham (2008) ያስረዳሉ፡፡ በተለይ Graham et al. (2007) እና Bandura (1995) እንደሚያብራሩት ከሆነ፣ ለመጻፍ ክሂል አዎንታዊ አመለካከት ያላቸው ተማሪዎች በከፍተኛ ሁኔታ ለመጻፍ ተግባራቱ ዕቅድ የሚያዘጋጁ፣ ተግተው የሚሰሩ፣

ሊፈትናቸው የሚችል ግብ የሚያስቀምጡና በስኬቱ የሚያምኑ ናቸው ይላሉ፡፡ የመጻፍ አመለካከት በጽሑፉ ይዘትና በአጻጻፍ ሂደቱ ላይ ተጽዕኖ ሊያሳርፍ እንደሚችል ጭምር እኚሁ ምሁር ያስረዳሉ፡፡ በሌላ በኩል አሉታዊ አመለካከት ያላቸው ተማሪዎች ከመጻፍ ተግባራት መካከል መርጠው ሊጠሉና ወደፊትም በሚጽፉ ጊዜ ብዙ ጥረት ላያደርጉ ይችላሉ፡፡ Graham et al. (2007) ዋቢ. ያደረጓቸው Perkum (1992) እንደሚጠቁሙት፣ አሉታዊ የመጻፍ አመለካከት ተማሪው የመጻፍ ስራውን እንደነገሩ አድርጎ እንዲያከናውን ሊያደርገው ይችላል፡፡ ይህም በተለይ መጻፍ አስቸጋሪ ተግባር እንደመሆኑ፣ ከፍተኛ ትጋትንና የተለያዩ አእምሯዊ አቅምን (cognitive resourse) በአግባቡ መጠቀምን እንደመጠየቁ የመጻፍ ሂደቱን ያውካል፡፡ በዚህም የተነሳ በመጻፍ ክሂል ላይ የሚኖረው አመለካከት በመጻፍ ስራ ክንውን ላይ ተጽዕኖ ያሳድራል ማለት ነው፡፡ ድርሰትን የሚማሩ ተማሪዎች ልክ እንደሌሎች ተማሪዎች ሁሉ በትምህርት ቤት ባሳለፏቸው በርካታ ዓመታት ውስጥ መጻፍን በሚመለከት ያጎለበቱት አመለካከት አላቸው፡፡ ስለሆነም ድርሰትን የሚያስተምሩ መምህራን አመለካከት የመጻፍ ችሎታን በማጎልበት ረገድ የሚጫወተውን ሚና መረዳት ብቻ ሳይሆን አሉታዊ የሆነ የመጻፍ አመለካከት የሚከሰተው እንዴት ነው? የሚለውን ጭምር መገንዘብ እንደሚኖርባቸው Gay (1983) ያስረዳሉ፡፡

Gay (1983) ውጤታማና ስኬታማ ጸሐፊዎች በሚጽፉበት ወቅት የሚከሰትባቸውን አሉታዊ ስሜትና ያልተጣጣሙ ሁኔታዎችን መቋቋም እንደሚችሉና ለዚህም ምክንያቱ ስኬታማ ጸሐፊዎች ቀደም ሲል ለሁሉም የመጻፍ ትግበራ (the whole act of writing) አዎንታዊ አመለካከትን በበቂ ሁኔታ ያዳበሩ በመሆኑ ነው ቢሉም፣ Scott (2012) በበኩላቸው ማንኛውም ጸሐፊ (ጀማሪም ይሁን በሳል ወይም ተሞክሮ ያለውም ይሁን የሌለው) በተለይ ያልተለመደ (አዲስ የሆነ) የመጻፍ ስራ ባጋጠመው ጊዜ አንዳንድ ጊዜ ለመጻፍ ክሂል አሉታዊ አመለካከት እንደሚኖረው ያስረዳሉ፡፡

ከአመለካከት ጋር ተያይዞ የሚነሳው ሌላው ጉዳይ ፍላጎት ሲሆን፣ ፍላጎት ከመጻፍ ችሎታ ጋር ተዛምዶ እንዳለው የሚያመላክቱ ጥናቶች እንዳሉ Williams (2012) ይጠቁማሉ፡፡

ባጠቃላይ የመጻፍ አመለካከት ማለት ተማሪዎቹ የመጻፍ ክሂል ትምህርትን ለመከታተል፣ እንዲሁም በክፍል ውስጥ የሚሰጠውን የመጻፍ ተግባር፣ የቤት ስራና አሳይመንት በፍላጎት ለማከናወን ያላቸው ዝግጁነት ማለት ነው፡፡ ይህ ዝግጁነት ተማሪዎቹ ትምህርቱን

ለመከታተልና ተግባራቱን በሚገባ ለመስራት የሚያደርጉትን ጥረት ከማሳየቱም በላይ በመጻፍ ችሎታቸውም ላይ ጫና ያሳድራል። ስለሆነም የመጻፍ ክሂል ትምህርት አሰጣጥ ግብ ተማሪዎቹ ልምዶችን የሚያካብቱበት በቂ ዕድሎችን መፍጠር የሚችል መሆን እንዳለበት Petric (2002) ይጠቁማሉ።

### 2.4.5 የመጻፍ ክሂል ትምህርት አሰጣጥና የመጻፍ እይታ ተዛምዶ

የመጻፍ ትምህርት አቀራረብ ተማሪዎች ስለመጻፍ ክሂል በሚኖራቸው እይታ ላይ ተጽዕኖ የሚያሳርፍ በመሆኑ የትምህርት አሰጣጡ ዘፈቀዳዊና ዓላማ የለሽ መሆን የለበትም። ምክንያቱም ተማሪዎች የመጻፍ ክሂልን በሚገባ ከተማሩና በቂ የሆነ ልምምድ ካደረጉ አዎንታዊ የሆነ እይታ ሊያጎለብቱ ይችላሉ። እናም ተማሪዎች ለመጻፍ የሚኖራቸውን አተያይ ከፍ ለማድረግ ተማሪዎቹ በቂ የሆነ የመጻፍ ትምህርት ሊያገኙና ብዙ ሊጽፉ ይገባል (Asadifard and Koosha, 2013)።

Krawczyk (2001) እንደሚስረዱት፣ ተማሪዎች እንዲማሩና እንዲጽፉ ለማነሳሳት የሚያግዙ መንገዶችን መፈለግና በተቻለ መጠን ሂደቱን አስደሳች ማድረግ በየትኛውም የትምህርት ደረጃ ማንኛውንም የድርሰት መምህር የሚያጋጥመው አሰልች ስራ ቢሆንም፣ በተለይ በኮሌጅ ውስጥ ድርሰት የሚያስተምሩ መምህራን ከሌሎች በተሻለ ጥረት ማድረግ ይኖርባቸዋል። ምክንያቱም ተማሪዎች ወደክፍል የሚመጡት ስለመጻፍ ክሂል የተወሰነ እይታ ይዘው በመሆኑና እይታቸውም ብዙውን ጊዜ አለኝ የሚሉትን አቅም አውጥተው እንዳይጠቀሙ ወይም በክሂሉ ላይ ፍላጎት እንዳይኖራቸው ስለሚያደርጋቸው ነው። Sahragarol & Mallahi (2014) እያንዳንዱ ተማሪ በሚሰጠው ተግባር ወይም ርዕስ ላይ ጠንካራ የሆነ ግላዊ ፍላጎት ካሳደረ፣ በተግባሩ ላይ ከፍተኛ የሆነ ትኩረት፣ ረዥም ሰዓት የመቆየት፣ በተሳትፎው የመደሰትና ብዙ ዕውቀት የመቅሰም ጉጉት እንደሚኖረው አስረግጠው ይገልጻሉ። Walker (2003) በበኩላቸው፣ ተማሪዎች የሚጽፉበትን ርዕስ ራሳቸው ከመረጡ በመጻፍ ስራው ላይ ረዥም ሰዓት መቆየትና ከፍተኛ ጥረት ማድረግ እንደሚችሉ መምህራንና ተመራማሪዎች ማረጋገጣቸውን በመጠቆም፣ የተማሪዎችን ተነሳሽነት ከፍ ለማድረግ መምህራን የሚተገብሩት ዘወትራዊ ዘዴ የተማሪዎችን ፍላጎት መሠረት ያደረጉ ርዕሶችንና ግልጽነትን የተላበሱ ተግባራትን ለማቀድ የሚረዱ መሆን እንዳለባቸው ያስገነዝባሉ። Gau et al. (2003) መምህራን የተማሪዎችን ፍላጎት መሠረት ያደረገ

ትምህርት መስጠት እንደሚኖርባቸው በማስረዳት ከፍ ሲል የተጠቀሰውን ሃሳብ ያጠናክራሉ። በእርግጥ ፍላጎት የመጻፍ ችሎታን እንደሚያሳልጥ በጥናት መረጋገጡን Troia et al. (2012) ዋቢ ያደረጓቸው Albin, Benton & Khramtsova (1996) እና Benton, Corkill, Sharp, Downey, & Khramtsova (1995) ይጠቅሳሉ። ቢሆንም መጻፍ ከማንበብ ጋር ሲነጻጸር ብርቱ ጥረትን የሚጠይቅ ተግባር በመሆኑ ምክንያት የመጻፍ ፍላጎትን ማሳደግ አስቸጋሪ ሊሆን ይችላል (Troia et al., 2012)።

መጻፍ ውስብስብ ስራ ብቻ ሳይሆን፣ ትኩረት ማድረግን፣ ቁራጥነትንና ሰፊ ጊዜን የሚጠይቅ ተግባር ነው (Kormos, 2012) ። የመጻፍ ክሂል ጊዜን የሚፈልግ ቢሆንም አብዛኞቹ ተማሪዎች ግን በመጻፍ የሚያሳልፉት ሰዓት አነስተኛ ነው (The National Commission on Writing in America's Schools and Colleges, 2003)። ብዙዎቹ ተማሪዎችም ክሂሉን የሚለማመዱበት በቂ ጊዜ እንደሌላቸው መናገራቸውን በመጠቆም፣ ተማሪዎቹ ብዙ እንዲጽፉ ከትምህርት ቤት ውጭ ያለውን ትርፍ ሰዓት ለመጻፍ ማዋልና በትምህርት ቤት ተማሪዎቹ የሚጽፉበትን ጊዜ መጨመር አስፈላጊ መሆኑን፣ እንዲሁም መምህራን ክሂሉን ለማስተማር በቂ ዝግጅት ማድረግ እንዳለባቸው (Gilbert and Graham, 2010) ይገልጻሉ። በተጨማሪ Carroll (1990) ተማሪዎቹ ልምምድ የሚያደርጉበት ሰዓት ከፍ ማለት እንዳበት ሲያስገነዝቡ፣ Graham et al. (2012) በበኩላቸው፣ ተማሪዎቹ የሚጽፉበትን ጊዜ በመጨመር ተማሪዎቹ የተሻለ ጽሑፍ መጻፍ እንደቻሉ በጥናት ማረጋገጣቸውን ጠቁመዋል። ለተማሪዎቹ በቂ የልምምድ ጊዜ መስጠት ተማሪዎቹ እንደሚጽፍ ሰው ምቹ ስሜት እንዲሰማቸው ከማድረጉም በላይ በመጻፍ ተግባራት ተሳትፎ ላይም ፈቃደኝነታቸውን ማግኘት እንደሚቻል Jones and Breland (1982) ያስረዳሉ። ይህም ሲባል የትምህርት አሰጣጡ ተማሪው መጻፍን እንዲለማመድ ካበረታታ ተማሪው በመጻፍ ላይ በራስ የመተማመን መንፈስን ማጎልበት ይችላል። በራስ የመተማመኑ መንፈስም ተማሪው በክሂሉ ዙሪያ ያለውን ዕውቀት እንዲጠቀም ተጽዕኖ ያሳርፍበታል። ስለዚህም ተማሪው በጽሑፍ አማካይነት ሐሳቡን መግለጽ እንዲችልና በርካታ የመጻፍ ተግባራትን እንዲያከናውን ማድረግ መሠረታዊ ጉዳይ ነው።

ከዚህ በተጨማሪ በተማሪው የጽሑፍ ስራ ላይ መምህሩ የሚሰጠው ምጋቤ ምላሽ ተማሪው ስለመጻፍ ክሂል በሚኖረው እይታ ላይ ተጽዕኖ ያሳርፍበታል (Alamirew, 2005፤ Schunk, 1989)። Barnett (1992) የጠቀሷቸው Chastain (1988) እና Butter (1995) መምህራን በሚሰጡት

ደጋፊ አስተያየት ተማሪዎቹ ለመጻፍ ክሂል ያላቸውን የተሳሳተ እይታ ሊለውጡ እንደሚችሉ ያብራራሉ፡፡ ለምሳሌ Ismail and Shah (2015) ተማሪዎቹ ለአከናወኑት ነገር መምህራን አዎንታዊ ምጋቤ ምላሽ በመስጠት የተማሪዎችን የመጻፍ ብቃት ስሜትና ተነሳሽነት ከፍ ማድረግ እንደሚችሉ ሲያስረዱ፣ Woodrow (2011) አዎንታዊና አበረታታች የሆነ አመለካከትን ለተማሪዎች መስጠት የብቃት ስሜትን ከፍ ለማድረግ እንደሚረዳ ያስገነዝባሉ፡፡ ስለዚህ አዎንታዊ የሆነ ምጋቤ ምላሽና አዎንታዊ አመለካከት የተማሪውን በራስ የመተማመን መንፈስ ከፍ ሲያደርግ፣ አሉታዊው ምጋቤ ምላሽና አመለካከት ደግሞ የተማሪውን የብቃት ስሜት ዝቅተኛ እንዲሆን ያደርጋል፡፡ Raoofi et al. (2012) የመጻፍ ብቃት ስሜት በሁለተኛ ቋንቋ ተማሪዎች ላይ ተጽዕኖ አድራሽ ከሆኑ ጉዳዮች ውስጥ ከፍተኛውን ቦታ እንደሚይዝ በመጠቆም፣ መምህራን ሊለኩ በሚችሉ (measurable) የተለያዩ የማስተማሪያ ስልቶች አማካይነት የተማሪዎችን የመጻፍ ብቃት ስሜት ደረጃ ከፍ ማድረግ እንደሚቻል ያስረዳሉ፡፡ እነኝህ ምሁራን አያይዘው እንደሚያብራሩት፣ አንድን ተግባር በሚገባ ሰርቶ ማጠናቀቅ የብቃት ስሜትን ለማጎልበት አንዱ ቁልፍ ጉዳይ ነው፤ በተደጋጋሚ የውድቀት ተሞክሮ ካላቸው ተማሪዎች ይልቅ ተደጋጋሚ የሆነ የስኬት ተሞክሮ ያላቸው ተማሪዎች ከፍተኛ የብቃት ስሜት አላቸው፡፡ ስለዚህ መምህራን ተማሪዎቹ ሊሰሯቸው የሚችሉ የተወሰኑ ተግባራትን ለተማሪዎቻቸው ሊሰጧቸው ይገባል (DÖrnyei, 2001)፤ በዚህም ተማሪዎቹ ስኬታማ የሆኑ ተሞክሮዎችን መገንባት ይችላሉ፡፡ The National Commission on Writing in America's Schools and Colleges (2003) እያንዳንዱ ተማሪ ድክመቱንና ጥንካሬውን ማወቅ ይጠበቅበታል፤ መምህራንም ተማሪዎቹ በደንብ በጻፉና አስቸጋሪ ሁኔታዎች በገጠሟቸው ጊዜ ሁሉንም ለይቶ መረዳት ይኖርባቸዋል፤ ይህም ተማሪዎቹ በሚገባ ሊጽፉ የቻሉበትን ምክንያትና በሌላ በኩል ደግሞ ለመጻፍ የተቸገሩበትን ምክንያት መምህራን ለይተው እንዲያውቁት ይረዳቸዋል፡፡

Haugen (1981) እንደሚያስረዱት፣ ብዙዎቹ መምህራን ራሳቸው በክፍል ውስጥ ክሂሉን በሚያስተምሩበት ጊዜ ምቾት ስለማይሰማቸው አብዛኛውን ጊዜ ተማሪዎቹ ለክሂሉ ጥላቻ ያሳድራሉ፡፡ ይህ ከባድ ክስተት ምናልባትም ተማሪዎቹ በትምህርት ቤት ቆይታቸው በበቂ ሁኔታ ባለመማራቸው፣ መምህሩ በሚገባ ባለማለማመዱ ወይም መምህሩ በጽሑፍ ስራቸው ላይ በሚሰጣቸው ውጤት ባለመተማመናቸው የተነሳ ሊፈጠር ይችላል፡፡ ይህም ማለት በመማር ማስተማር ሂደቱ በሚደረገው ልምምድ ላይ አሉታዊ ጎኑ የጎላ ስለሚሆን፣ በቀጥታም ሆነ በተዘዋዋሪ በመጻፍ እይታቸው ላይ ጫና ያሳርፋል፡፡ ለምሳሌ የተማሪዎቹ የመጻፍ ብቃት

ስሜት ዝቅተኛ ከሆነ ክሂሉን ለመማርና በቂ ልምምድ ለማድረግ ጥርጣሬ ውስጥ ይገባሉ፤ እንዲሁም በትምህርቱና የመጻፍ ተግባራቱን በሚሰሩበት ጊዜ ጥረታቸውን ማሳየት ካልቻሉ የሚከብዷቸው ነገሮች እየጨመሩ ይሄዳሉ፡፡

Rushidi (2012) ተማሪዎችን በተለያዩ ዘውጎች በተከታታይ እንዲጽፉ በማድረግና በተናጠል ለእያንዳንዳቸው ምጋቤ ምላሽ በመስጠት ተማሪዎች በክሂሉና በችሎታቸው ዙሪያ ያላቸውን አመለካከት ማሻሻል እንደሚቻል ያስረዳሉ፡፡ McCarthy & Garcia (2015) በበኩላቸው የተማሪዎች የመጻፍ ተሞክሮና ለመጻፍ ክሂል ያላቸው አመለካከት እንዲጎለብት በርካታ የመለማመጃ አጋጣሚዎች ለተማሪዎች ሊቀርቡላቸው እንደሚገባ ያስገነዝባሉ፡፡ በሌላ በኩል ተማሪዎች ስለመጻፍ ክሂል ያላቸውን እይታ ማወቅ ከፍላጎታቸው ጋር አብሮ የሚሄድ (ተስማሚ የሆነ) ትክክለኛ ፕሮግራም በማበልጸጉ ሂደት ጠቃሚ የሆነ ሚናን እንደሚጫወት በተማሪዎች የመጻፍ እይታ ዙሪያ የተካሄዱ ጥናቶች እንዳመለከቱ Ismail (2011) ዋቢ ያደረጓቸው Mazdayas and Tahrivian (2008) ያብራራሉ፡፡

ባጠቃላይ የመማር ማስተማሩ ሂደት ስኬታማ እንዲሆን የተማሪዎች በራስ የመተማመን መንፈስና ለመጻፍ ክሂል ያላቸው አመለካከት የሚጎለብትበትን የክፍል ውስጥ ድባብ መፍጠር አስፈላጊ ይሆናል፡፡ በሌላ አባባል የመጻፍ ክሂል ትምህርት አሰጣጥና ተማሪዎቹ የሚኖራቸው የመጻፍ እይታ በከፍተኛ ሁኔታ ትስስሮሽ እንዳላቸውና አንዳቸው በሌላኛቸው ላይ ተጽዕኖ የሚያሳርፉ መሆኑን ማጤን ተገቢ ይሆናል፡፡

### 2.4.6 የመጻፍ ክሂል ትምህርት አሰጣጥና የመጻፍ ችሎታ ተዛምዶ

ማንኛውም የክሂል ዘርፍ የሚዳብረው በአንድ ጀምበር ሳይሆን ያላሰለሰ ልምምድና ጥረት በማድረግ ነው፡፡ Barnett (1992) በመጀመሪያም ይሁን በሁለተኛ ቋንቋ መጻፍን መማር ጊዜ ፈጅ እንደሆነ ይገልጻሉ፡፡ Oraif (2016) የጠቀሷቸው Patel (2008) ተማሪዎቹ በመጻፍ ክሂላቸው ብቁ እንዲሆኑ ከተፈለገ የመጻፍን ክሂል ሊማሩና በቂ ልምምድም ሊያደርጉ እንደሚገባ ያስረዳሉ፡፡ የተማሪዎች የመጻፍ ክሂል እንዲዳብርና ተማሪዎችም በተሻለ ደረጃ እንዲጽፉ ከተፈለገ በተደጋጋሚ የሚጽፉበትን አጋጣሚ ማመቻቸትና በቂ ጊዜ መስጠት ተገቢ ነው፡፡ ከዚህ

በተጨማሪ McCarthey & Ro (2011) ዋቢ ያደረጓቸው Kamberelis & Bovino (1999) ተማሪዎች ሙያዊ ድጋፍ ወይም እገዛ ካገኙ የተሻለ ጽሑፍ መጻፍ እንደሚችሉ ያስረዳሉ፡፡

Tribbe (1996) ውጤታማ ጽሑፍ ለመጻፍ ተማሪዎች የተለያየ ዕውቀት ማለትም የይዘት፣ የቋንቋና የአጻጻፍ ዕውቀት እንደሚያስፈልጋቸው ይገልጻሉ፡፡ የተማሪዎች የመጻፍ ችሎታ እንዲሻሻል የትምህርት አሰጣጡ የተማሪዎችን ዕውቀት ከፍ ማድረግ ይኖርበታል (Saddler & Graham, 2007፤ Troia and Graham, 2003)፡፡ መጻፍ ሐሳብን በወረቀት ላይ ከማስፈር ባሻገር አንባቢን ለማግባባት፣ ለማሳወቅና ለማዝናናት ወዘተ. የሚያስችሉ ሐሳቦችን የማፍለቅ፣ የማደራጀት፣ የማብራራትና የመግለጽ ተግባር ነው፡፡ ተማሪዎች አንድን ጽሑፍ ለመጻፍ ለሚጠቀሙባቸው ሂደቶች ማለትም፣ ለማቀድ፣ ለማርቀቅ፣ ለመከለስና አርትዖትን ለማካሄድ ትኩረት መስጠት አለባቸው፡፡ Graham et al. (2013) የጠቀሷቸው Russell (1977) ተማሪዎች ክሂሉን የሚማሩበት አውድ በመጻፍ ችሎታቸው ላይ ተጽዕኖ እንደሚያሳርፍ ያስገነዝባሉ፡፡ በመጻፍ ረገድ ብቁ ለመሆን ተማሪው በጥንቃቄ የታቀደ ትምህርት ሊቀርብለትና የመጻፍ ልምድ ሊያካብት ይገባዋል፡፡ እንደ Scott (2012) አገላለጽ፣ የተማሪዎች ተሳትፎና በራስ የመተማመን መንፈስ እንዲያድግ የመጻፍ ችሎታቸውን የሚያሳዩበት ክህሎታቸውን መሠረት ያደረጉ በቂ አጋጣሚዎች ሊቀርብላቸው ይገባል፡፡ Gau et al. (2003)፣ Carroll (1990) እና Wachholz & Etheridge (1996) ተማሪዎቹ ልምምድ የሚያደርጉባቸው የተለያዩ ዕድሎች (አጋጣሚዎች) እንደሚያስፈልጋቸው በመጠቀም ተመሳሳይ ሐሳብ ይሰነዝራሉ፡፡ Graham (2008) በበኩላቸው፣ በተከታታይ ሳያቋርጡ መጻፍ ያለውን ጠቀሜታ የተገነዘቡ መምህራን ክሂሉን በማስተማራቸው በተማሪዎቻቸው ላይ የተለየ ስኬት ሊያሳኩ እንደሚችሉ ያስረዳሉ፡፡ Gilbert and Graham (2010) የጠቀሷቸው Graham and Hebert (2003) የመጻፍ ትምህርት አሰጣጡ የተሻለ የሚሆነው ተማሪዎች ትርጉም ባለው (meaningful)፣ ጠቃሚ በሆነ (useful) እና ቀጣይነት ባለው የመጻፍ ተግባራት ውስጥ ሲሳተፉ እንደሆነ ይገልጻሉ፡፡ ከዚህ በተጨማሪ Sahragarol & Mallahi (2014) ተማሪዎቹ በክፍል ውስጥ ባለው የመማር ማስተማር ሂደት በሚሰጣቸው የመጻፍ ተግባራት ላይ ሙሉ በሙሉ ተጠምደው መቆየት ከቻሉ የመጻፍ ችሎታቸው እንደሚጎለብት ያስረዳሉ፡፡ Kellogg & Raulerson (2007) ከፍተኛ የመጻፍ ችሎታ፣ በተከታታይ ልምምድ በማድረግ፣ ተደጋጋሚ የመጻፍ አጋጣሚዎችን፣ ወቅታዊና ተገቢ ምጋቤ ምላሽን በማግኘት እንደሚመጣ በማስረዳት ቀደም ሲል የተጠቀሰውን ሐሳብ ያጠናክራሉ፡፡

Seow (2002) የአብዛኞቹ ተማሪዎች የመጻፍ ችግር ከአጻጻፍ ሥርዓት ጋር የተያያዘ ሳይሆን የሐሳብ ምክንያታዊ አደረጃጀት ነው፡፡ ማስተላለፍ የፈለጉትን ሐሳብ በትክክል ማደራጀት ያዳግታቸዋል፡፡ ይህም የሚሆነው አስቀድመው የመጻፍ ክሂል በውስጡ የተለያዩ ንዑሳን ተግባራትን የያዘ ረጅም ሂደትን ማለፍ የሚጠይቅ መሆኑን ባለማወቅ በዚህ መሰሉ ሂደት ውስጥ ተሳትፎ ባለማድረጋቸው ነው ይላሉ፡፡ ይህን በተመለከተ Jalaluddin (2014) ሲያብራሩ፣ መምህራን የመጻፍ ክሂልን ከባድነት ግምት ውስጥ በማስገባት ለተማሪዎቹ አስፈላጊ የሆኑ ክሂላትንና መጻፍን በሂደት ተኮር አቀራረብ ማስተማር ይኖርባቸዋል፤ በዚህ የተነሳም ተማሪዎቹ ሐሳባቸውን በሚገባ መግለጽ ይችላሉ፤ ከተሞክሮቻቸውም ተጠቃሚ ይሆናሉ፡፡ Chen (1994) በኮሌጅ ደረጃ የድርሰት ትምህርትን የሚከታተሉ የመጀመሪያ ዓመት ተማሪዎች ሐሳባቸውን በቃላትም ሆነ በዓረፍተ ነገር ለመግለጽ በሚፍጨረጨሩበት ወቅት ሁልጊዜ የመሳቀቅና ተስፋ የመቁረጥ ስሜት እንደሚታይባቸው በመግለጽ፣ በተለይ አፍፈት ተማሪዎች ሐሳብ የማመንጨትና ያመነጩትንም ሐሳብ ተያያዥነት ባለው ሁኔታ አደራጅቶ ወረቀት ላይ ማስፈር ብቻ ሳይሆን፣ በቃላት አጠቃቀምና በሰዋስው አወቃቀር ላይም ችግሮች እንደሚያጋጥማቸው ይጠቅሳሉ፡፡ ማረው (1996) በበኩላቸው፣ ብዙውን ጊዜ በተማሪዎች የመጻፍ ስራ ላይ የሚታዩት ችግሮች እንደተማሪው ሁኔታ ክብደትና ቅለታቸው ቢለያይም፣ የሐሳብ እጥረት፣ የቋንቋ ችሎታ ማነስና ሐሳብ በአግባቡ ማደራጀት አለመቻል ተጠቃሾች እንደሆኑ ይገልጻሉ፡፡ ስለዚህ የመጻፍ ክሂል ጊዜ ፈጅ ቢሆንም ተማሪዎቹ ተስፋ ሳይቆርጡ በየጊዜው ደጋግመው መጻፍ ይጠበቅባቸዋል፡፡ Lee and Schallert (2008) በክፍል ውስጥ በሚደረገው የመማር ማስተማር ሂደት ውስጥ ተማሪዎቹ በመጻፍ ስራ በሚገባ መጠመድና መሳተፍ እንዳለባቸው፣ በመምህሮቻቸውም እየታገዙ ጽሑፎቻቸውን መልሰው መላልሰው መከለስ እንደሚጠበቅባቸው ያስረዳሉ፡፡ በተመሳሳይ ሁኔታ Nik et al. (2010) ተማሪዎች ያለማቋረጥ በተከታታይ እንዲጽፉ መምህራን የሚያበረታቷቸው ከሆነ በቀላሉ የክሂሉ ባለቤት መሆን እንደሚችሉ ሲያገነዝቡ፣ Routman (2014) በበኩላቸው፣ ተማሪዎች ጥሩ ጸሐፊ እንዲሆኑ ከተፈለገ አብዛኛውን ጊዜያቸውን ያለማቋረጥ በመጻፍ ማሳለፍ እንደሚኖርባቸው በአጽንኦት ያስረዳሉ፡፡

Bifuh-Ambe (2013) እንደሚሉት፣ ተማሪዎች በደንብ እንዲጽፉና መጻፍን ተጠቅመው በሥርዓተትምህርቱ ውስጥ ያሉትን ትምህርቶች መማር እንዲችሉ ለመርዳት በግልጽና ሥርዓት ባለው መልኩ ብልሃቶችን ማስተማር ቁልፍ ጉዳይ ነው፡፡ እኚህ ተመራማሪ ጥራት

ያለው የትምህርት አሰጣጥ የተማሪዎችን የመጻፍ ውጤታማነት በከፍተኛ ሁኔታ መተንበይ እንደሚያስችል ጭምር ያስረዳሉ።

አንዳንድ ጊዜ መምህራን ለመጻፍ ክሂል ትኩረት ሳይሰጡ ሌሎችን የቋንቋ ክሂሎች ሊያስተምሩ ይችላሉ። ለዚህ ምክንያቱ ደግሞ መጻፍ በርካታ ውስብስብ አእምሯዊ ሂደትን የሚጠይቅ በመሆኑ ለማስተማርም ሆነ ለመማር አስቸጋሪ ክሂል በመሆኑ ነው (Rashtchi and Ghandi, 2011)። በዚህም የተነሳ የተማሪዎች የመጻፍ ችሎታ መሻሻል ላይታይበት ይችላል። ስለሆነም መምህራን በክፍል ውስጥ ለሁሉም የቋንቋ ክሂሎች ሚዛናዊ የሆነ ትኩረት ሊሰጡ ይገባል።

እንደ Spicer (2012) አገላለጽ፣ ተማሪዎቹ ስኬታማ የመጻፍ ተሞክሮ እንዲኖራቸው መምህራን መትጋት ይጠበቅባቸዋል። እያንዳንዱ ተማሪ ስኬታማ ወደሆነ ውጤት እንዲያመራ መምህራን ተማሪውን ሊያግዙ የሚችሉ ተግባራትን (tasks) ማቅረባቸውን ሊያረጋግጡ ይገባል። እንዲሁም መምህራን በተማሪዎች የጽሑፍ ስራ ላይ አዎንታዊ ምጋቤ ምላሽ ሊሰጡና በሞዴልነት የሚጠቀሱ ውጤታማ ችግር ፈች ባህሪያትን ለተማሪዎቻቸው ማቅረብ ይጠበቅባቸዋል። Seow (2002) በመጻፍ ሂደት ጊዜ ችግር ፈች ክሂላትን አያይዞ ሥርዓት ባለው መልኩ ማስተማር አስፈላጊ እንደሆነና መምህራንም እያንዳንዱን የመጻፍ ደረጃ ሊያግዙ የሚችሉ ተገቢነት ያላቸውን የክፍል ውስጥ ተግባራት ሁሌም ማቀድ እንደሚኖርባቸው በመጥቀስ ከፍ ሲል የተጠቀሰውን ሐሳብ ያጠናክራሉ። Bifuh-Ambe (2013) ድርሰትን የሚያስተምሩ መምህራን የሚፈለገውን ትምህርት በአግባቡ መስጠት ከቻሉ ተማሪዎቹ ወደ ብቁ ጸሐፊነት እንደሚሸጋገሩ ሲገልጹ፣ ተማሪዎች በመጻፍ ክሂል የመገልገል ችሎታቸው እንዲዳብር ለትምህርቱ ትኩረት መስጠት፣ በቂ ዝግጅትና ልምምድ ማድረግ እንደሚያስፈልጋቸው Norrish (1990) ያስረዳሉ። ከዚህ በተጨማሪ ጥሩ ጽሑፍ ለመጻፍ መትጋት አስፈላጊ በመሆኑ፣ ተማሪዎች ይህንኑን እንዲረዱ ጥረት ማድረግ እንደሚገባ Sharp (2016) ያስገነዝባሉ።

Williams (2012) እንደሚገልጹት፣ በመጻፍ ችሎታ ላይ ተጽዕኖ ከሚያሳድሩ በርካታ ምክንያቶች መካከል በተለይ ከፍተኛውን ቦታ የሚይዙት የመጻፍ ብቃት ስሜትና ለመጻፍ ክሂል ያለ አመለካከት ቢሆኑም፣ መምህራን የመጻፍ ክሂልን በሚያስተምሩበት ወቅት ብዙውን ጊዜ ከተነሳሽነት ጋር ተያይዘው በሚነሱት ምክንያቶች ላይ አያተኩሩም። በእነዚህ ምትክ በአጻጻፍ ሂደቱ ላይ ወይንም ተጽፎ በተጠናቀቀው ጽሑፍ ላይ ትኩረት ሲያደርጉ ይስተዋላሉ። Doing

(1983) በበኩላቸው በተማሪዎች የመጻፍ ችሎታ ላይ ተጽዕኖ ከሚያሳድሩ ተላውጦዎች መካከል ተማሪዎች ለመጻፍ ክሂል ያላቸው አመለካከት መሆኑን በመጥቀስ፣ መምህራን ለተማሪዎች ጠቃሚ፣ ሳቢና አስደሳች የሆነ የመጻፊያ ርዕስ በሚፈልጉበት ወቅት የተማሪዎችን አመለካከት ማወቅ እንዳለባቸው ያብራራሉ፡፡ Widiati (2004) የተባሉት የመስኩ ምሁር ደግሞ፣ በተማሪዎች አመለካከት ላይ ከሚመረጠው ርዕስ የበለጠ ተጽዕኖ የሚሳድር ነገር እንደሌለ በመግለጽ፣ መምህራን ሂደታዊ አቀራረብን ተግባራዊ በሚያደርጉበት ጊዜ አንድ የመጻፊያ ርዕስ ብቻ ማቅረብ እንደሌለባቸውና ይልቁንም በሰፊ ማዕቀፍ ውስጥ ተማሪዎቹ ርዕስ የሚመርጡበትን አኳኋን መፍቀድ እንደሚኖርባቸው ይገልጻሉ፡፡ ከዚህ መረዳት የሚቻለው በመጻፍ ላይ ተጽዕኖ በማድረስ ከሚታወቁት እንደ ጊዜ ካሉት ተላውጦዎች በተጨማሪ መምህራኑ ክሂሉን በሚያስተምሩበት ጊዜ ከተነሳሽነት (motivation) ጋር ተያይዘው የሚነሱ ምክንያቶችን ግምት ውስጥ ማስገባት እንደሚኖርባቸው ነው፡፡ Klassen (2002) በክሂሉ ዙሪያ የተማሪዎችን እድገት ለመገንዘብ እነዚህ ተነሳስቷዊ ምክንያቶች (motivational factors) ከመጻፍ ጋር የሚፈጥሩትን መስተጋብር (interact) መረዳት ክሂሉን ለሚያስተምሩ መምህራን መሠረታዊ ጉዳይ እንደሆነ በአጽንኦት ያስረዳሉ፡፡

ከዚህ በተጨማሪ መምህራን ክሂሉን በሚያስተምሩበት ወቅት ተማሪዎቹ በመጻፍ ክሂል ዙሪያ ያላቸውን እምነት ግምት ውስጥ ማስገባት ይጠበቅባቸዋል፡፡ መምህራኑ የተማሪዎችን የመጻፍ እምነት ግምት ውስጥ ካላስገቡ በተማሪዎች ጽሑፍ ይዘት (quality) ላይ ሊያዩት የሚችሉት በጣም ተራ የሆነ ነገር ሊሆን ይችላል (White & Bruning, 2004)፡፡ ስለዚህ መምህራን ክሂሉን ለማስተማር የሚጠቀሙበት የማስተማሪያ ስነዘዴ ተማሪዎቹ ከሚኖራቸው የመጻፍ እምነት ጋር ተስማሚ መሆን ይኖርበታል (Ritchey et al., 2012)፡፡

### 2.4.7 ለመጻፍ ክሂል ያለ እይታና የመጻፍ ችሎታ ተዛምዶ

በዚህ ጥናት ውስጥ ስለመጻፍ ክሂል ያለ እይታ ሲባል፣ ተማሪዎቹ ስለክሂሉ ያላቸውን እምነት ወይም ዕውቀት፣ በመጻፍ ችሎታቸው ላይ ያላቸውን በራስ የመተማመን መንፈስና ክሂሉን ለመማርና የመጻፍ ተግባራትን ለመስራት ያላቸውን አመለካከት ሁሉ የሚመለከት ነው፡፡ Rahimpor & Nariman-Jahan (2017) የመጻፍ ብቃት ስሜት ተማሪዎች ለመጻፍ ክሂል በሚኖራቸው አዎንታዊ አመለካከት፣ ስለመጻፍ ጠቀሜታነት በሚኖራቸው ግንዛቤና በድርሰት

መጻፍ ችሎታቸው ላይ ቀጥተኛ የሆነ ተጽዕኖ እንዳለው ሲያስረዱ፣ Rahimpor & Nariman-Jahan (2017) የጠቀሷቸው Zimmerman (1997) በበኩላቸው፣ የብቃት ስሜት በቀጥታም ሆነ በተዘዋዋሪ የተማሪዎችን የአቋም ጽናት (persistence) በማጉላት በክሂል ለመዳቸው ላይ ተጽዕኖ ያለው መሆኑን ይገልጻሉ።

የተማሪዎች የመጻፍ እይታ ከመጻፍ ችሎታቸው ጋር ተዛምዶ ያለው መሆኑን የተለያዩ ተመራማሪዎች (Bandura, 1986፤ Pajares, 1997, 2003፤ Shell, Bruning & Colvins, 1995) በጥናታቸው ጠቁመዋል።

የመጻፍ ክሂል በባህሪው አድካሚ መሆኑ፣ ተማሪዎቹ በሚሰጣቸው ርዕስ ፍላጎት የሌላቸው መሆኑና ለመጻፍ ክሂል ያላቸው እይታ አሉታዊ መሆኑ ተደምሮ እነዚህ ምክንያቶች በተማሪዎች የመጻፍ ችሎታ ላይ አሉታዊ ተጽዕኖ ያሳድራሉ (Scott, 2014)። ተማሪዎች መጻፍን ወይም የመጻፍ ትምህርትን አስቸጋሪነት ከግምታቸው በላይ ወይም በታች አድርገው ማየታቸው በመማር ማስተማሩ ሂደት ላይ ስኬታማ እንዳይሆኑ ሊያደርጋቸው ይችላል። መጻፍን እንደከባድ ክሂል አድርገው የተመለከቱ ተማሪዎች መጻፍንና የመጻፍ ትምህርትን ሊጠሉ ይችላሉ። ይህንን በተመለከተ በJalaluddin (2014) የተጠቀሱት Spicer (2004) ተማሪው መጀመሪያውኑን አንድን ተግባር ከባድ ወይም ቀላል ነው ብሎ ካሰበ የቀረበውን ተግባር በአግባቡ መስራት እንደማይችል በጥናት ማረጋገጣቸውን ይገልጻሉ። ራሳቸውን፣ እንደማይችል፣ እንደሰነፍና ምንም እንደማያውቅ አድርገው ከሚቆጥሩ ተማሪዎች ይልቅ ራሳቸውን መስራት እንደሚችሉ አድርገው የተረዱ (percieve) ተማሪዎች ስኬታማ ናቸው (McCarthy et al, 1985)። ተማሪዎቹ ለአቅማቸው (ability) የሚሰጡት ግምት በችሎታቸው (performance) ላይ ጫና ያሳድራል (Klassen, 2002)።

በተመሳሳይ ሁኔታ Pajares (2003) እና Bruning and Horn (2000) እንዳሰፈሩት፣ ለመስራት በሚያስችለው ችሎታ (ability) ላይ ያለው መተማመን ለመጻፍ ችሎታና ለተነሳሽነት አስፈላጊ ጉዳይ ነው። ለምሳሌ Pajares (2003) ብዛታቸው 218 በሚደርሱ የአምስተኛ ክፍል ተማሪዎች ላይ ባካሄዱት ጥናት፣ የመጻፍ ብቃት ስሜት የመጻፍ ጠቀሜታን (importance) በመገንዘብ በኩል ከፍተኛ አስተዋጽኦ እንዳለው አረጋግጠዋል። ይህም ሲባል ከፍተኛ የመጻፍ ብቃት ስሜት ያላቸው ተማሪዎች ዝቅተኛ የመጻፍ ብቃት ስሜት ካላቸው ተማሪዎች ጋር ሲነጻጸሩ

የመጻፍ ጠቀሜታን ይበልጥ የተገነዘቡ ሆነው ተገኝተዋል፡፡ ከዚህ በተጨማሪ በIsmail and Shah (2015) የተጠቀሱት Parilah et al. (2002) በማሌዥያ እንግሊዝኛን በሁለተኛ ቋንቋነት በሚማሩ ተማሪዎች ላይ ባካሄዱት ጥናት በተማሪዎች የብቃት ስሜትና በመጻፍ ችሎታቸው መካከል ጉልህ የሆነ አዎንታዊ ተዛምዶ እንዳለ በመጠቆም፣ ራሳቸውን ከፍተኛ የብቃት ስሜት እንዳላቸው አድርገው የቆጠሩ ተማሪዎች በተሰጣቸው ተግባር ላይ ሙሉ ትኩረታቸውን በማድረግ ህግጋትንና መካኒክስ ጉዳዮችን በማስማማት ጥሩ ጽሑፍ እንደጻፉ፣ በአንጻሩ ደግሞ ራሳቸውን መጻፍ እንደማይችል አድርገው የቆጠሩ ተማሪዎች ደካማ ጽሑፍ እንደጻፉ አረጋግጠዋል፡፡

ከዚሁ ጋር በተያያዘ Graham & Harris (2000) ጀማሪ ጸሐፊዎች በዚህ ፈታኝ በሆነ ሚዲየም (medium) ውጤታማ ተግባቦትን መፈጸም እንዲችሉ በመጻፍ ክሂል አስፈላጊነትና በችሎታቸው ዙሪያ በራስ የመተማመን መንፈስን ማዳበር እንዳለባቸው ሲያስረዱ፣ Kim & Lorsbach (2005) ደግሞ ተማሪዎች በራስ ችሎታ መተማመንን ባጎለበቱ ጊዜ ዕውቀትና ክህሎቶቻቸውን መጠቀም እንደሚችሉ ያስገነዝባሉ፡፡

White & Bruning (2004) የተማሪዎቹ የመጻፍ እምነት በአጻጻፍ ሂደታቸው ላይ የራሱ ተጽዕኖ እንዳለውና ከሚጽፉት ጽሑፍ ጥራት ጋርም ተያይዞ እንደሚታይ ይገልጻሉ፡፡ Graham et al. (2012) እንደሚሉት፣ ተማሪዎች ስለመጻፍ የሚኖራቸው ዕውቀት ለመጻፍ ክሂል መጎልበት አንዱና አስፈላጊው ነገር ነው፡፡ ከዚሁ ጎን ለጎን የተማሪዎች የመጻፍ አመለካከት በመጻፍ ችሎታቸው ላይ የራሱ ተጽዕኖ ያለው በመሆኑ፣ አዎንታዊ አመለካከት ያላቸው ተማሪዎች አዎንታዊ አመለካከት ከሌላቸው ተማሪዎች የተሻለ መጻፍ እንደሚችሉ የመስኩ ምሁራን (Alluhaybi, 2015; Rushidi, 2012; Forbes et al., 2012; Wolcott and Buher, 1987) ያስረዳሉ፡፡

ባጠቃላይ በተማሪዎች የመጻፍ አመለካከት፣ በመጻፍ ብቃት ስሜት፣ በመጻፍ እምነትና በመጻፍ ችሎታቸው መካከል ያለውን ትስስር መገንዘብ ለመምህራን ጠቃሚ ጉዳይ እንደሆነ Hall (2014) ያስረዳሉ፡፡

## 2.5 የቀደምት ጥናቶች ቅኝት

በዚህ ጥናት በመጀመሪያው ምዕራፍ በ1.2 ንዑስ ርዕስ እንደተገለጸው፣ እስካሁን በቀጥታ በመጻፍ ክሂል ትምህርት አሰጣጥ፣ ተማሪዎች ለመጻፍ ክሂል ባላቸው እይታ (ማለትም፤ የመጻፍ ብቃት ስሜት፣ የመጻፍ አመለካከትና የመጻፍ እምነት)ና በመጻፍ ችሎታ ተዛምዶ ላይ አተኩሮ የተካሄደ ጥናት የለም። ይህም ሲባል በተለይ ይህን ርዕሰ ጉዳይ አንስቶ በተናጠልም ሆነ በጥቅሉ በአማርኛ የመረመረ ጥናት ጭራሽ አለመኖሩን ለመጠቆም እንጂ በእንግሊዝኛ (በአፍ መፍቻ ወይም በሁለተኛ ወይም በውጪ ቋንቋነት በሚሰጥበት አውድ) የተካሄዱ ጥናቶች የሉም ለማለት እንዳልሆነ ለመጠቆም ነው። ያም ሆነ ይህ እነዚህን በሀገር ውስጥና በተለያዩ የውጪ ሀገራት የተከናወኑ ቀደምት ጥናቶችን ማንሳቱ በጥናታቸው ያነሷቸውን ጥያቄዎችና ጥያቄዎችን ለመመለስ የተጠቀሙባቸውን የአጠናን ዘዴዎች፣ እንዲሁም ያገኟቸውን ግኝቶች ለመረዳት ስለሚያስችል በሚከተለው መልኩ ተቃኝተዋል።

ተማሪዎች ለመጻፍ ክሂል ባላቸው እይታና በመጻፍ ችሎታቸው መካከል ትስስር ስለመኖሩ ለማወቅ የተለያዩ ጥናቶች ተከናውነዋል። Sarkhoush (2013) የመጻፍ ችሎታ ከተማሪዎች የመጻፍ ብቃት ስሜት፣ የመጻፍ ተግባራትን ለመስራት ከመፈለግና ከመጻፍ አመለካከት ጋር ተዛምዶ ያለው መሆኑንና አለመሆኑን ለመፈተሽ እንግሊዝኛን በውጪ ቋንቋነት በሚማሩ 50 (20 ወንድና 30 ሴት) የዩኒቨርሲቲ ተማሪዎች ላይ ጥናታቸውን አካሂደዋል። ተመራማሪው ለጥናቱ የሚያስፈልጉ መረጃዎችን ለመሰብሰብ የተጠቀሙባቸው ዘዴዎች ሦስት ዓይነት የጽሑፍ መጠይቆችና የድርሰት ፈተና ናቸው። የመረጃ አሰባሰብ ሂደቱም በሁለት ደረጃዎች የተከፈለ ነበር። በመጀመሪያ ተማሪዎቹ ሦስቱንም ዓይነት የጽሑፍ መጠይቅ በተከታታይ እንዲሞሉ ከተደረገ በኋላ፣ በመቀጠል በተሰጣቸው ርዕስ መሠረት አከራካሪ ድርሰት በ45 ደቂቃ ውስጥ እንዲጽፉ ሆኗል።

ተመራማሪው የተሰበሰበውን መረጃ ለመተንተን የተጠቀሙበት ዘዴ ገላጭ ስታትስቲክስ፣ የፒርሰን የተዛምዶ ማሳያ ቀመር (Pearson Correlation Coefficient) እና Three-way ANOVA ነው። በመጨረሻም ለመጻፍ ክሂል አዎንታዊ አመለካከት ያላቸው ተማሪዎች አሉታዊ አመለካከት ካላቸው ተማሪዎች የተሻለ ጥሩ ድርሰት መጻፍ እንደቻሉ፣ በከፍተኛ የመጻፍ ብቃት ስሜትና በከፍተኛ የመጻፍ አመለካከት መካከል ትስስር እንዳለ፣ በመጻፍ አመለካከትና

በመጻፍ ችሎታ፣ እንዲሁም በመጻፍ ብቃት ስሜትና በመጻፍ ችሎታ መካከል አዎንታዊ ተዛምዶ ያለ መሆኑን በጥናታቸው አረጋግጠዋል። ከዚህም በመነሳት ተማሪዎች በመጻፍ ክሂላቸው ዙሪያ ያላቸውን የመጻፍ ብቃት ስሜት፣ አመለካከትና ፍላጎት እንዲገነዘቡ ማድረግ አስፈላጊ እንደሆነና መምህራንም የተማሪዎችን የመጻፍ ብቃት ስሜትና አመለካከት ማሳደግ እንደሚችሉ በመጠቆም አስተያየታቸውን ገልጸዋል።

Shah, Mahmud, Din, Yusof and Pardi (2011) የተማሪዎችን የመጻፍ ብቃት ስሜት ደረጃን፣ እንዲሁም በመጻፍ ብቃት ስሜትና በመጻፍ ችሎታ መካከል ያለውን ተዛምዶ ለማወቅ በማሌዥያ እንግሊዝኛን በሁለተኛ ቋንቋነት በሚማሩ የሁለተኛ ደረጃ ትምህርት ቤት ተማሪዎች ላይ ጥናታቸውን አካሂደዋል። በጥናታቸውም የተማሪዎች የመጻፍ ብቃት ስሜት አማካይ ደረጃ ላይ እንደሚገኝ፣ በመጻፍ ብቃት ስሜታቸውና በመጻፍ ችሎታቸው መካከል አዎንታዊ ተዛምዶ ያለ መሆኑን አረጋግጠዋል።

Jalaluddin (2013) በከፍተኛ ትምህርት ተቋማት ሁለተኛ ቋንቋቸውን በሚማሩ ተማሪዎች ላይ የመጻፍ ብቃት ስሜት የሚኖረውን አንድምታና የተማሪዎችን የመጻፍ ችሎታ ለመተንበይ የሚያስችል መሆኑንና አለመሆኑን ለማረጋገጥ ምርምራቸውን አከናውነዋል። ተጠኝዎቹ በማሌዥያ በሚገኘው ፑትራ (Putra) ዩኒቨርሲቲ በቅድመ ምረቃ መርሃ ግብር የስነልሣንና ስነጽሑፍ ትምህርትን በዓብይነት (major) የሚማሩ 33 (13 ወንድና 20 ሴት) ተማሪዎች ናቸው። ተመራማሪው የመጻፍ ብቃት ስሜት የጽሑፍ መጠይቅና የድርሰት ፈተናን በመረጃ መሰብሰቢያ መሣሪያነት ተጠቅመዋል። በመጀመሪያ ተማሪዎቹ የጽሑፍ መጠይቁን እንዲሞሉ ከተደረገ በኋላ በሴሚስተሩ መጨረሻ ላይ ከ3 እስከ 4 ገጽ የሚደርስ ጽሑፍ እንዲጽፉ ተደርጓል። በመስኩ ተሞክሮ ባላቸው ሁለት ባለሙያዎች የተሰበሰበውን የድርሰት ፈተና በሁሉ አቀፍ የማረሚያ ስልት (holistic approach) ታርሟል።

ተመራማሪው የተሰበሰበውን መረጃ ለመተንተን የተጠቀሙት ዘዴ የፒርሰን የተዛምዶ ማሳያ ቀመርን ነው። በመጨረሻም በመጻፍ ብቃት ስሜትና በመጻፍ ችሎታ መካከል አሉታዊ ተዛምዶ እንዳለ፣ ይልቁንም ዝቅተኛ የመጻፍ ብቃት ስሜት ያላቸው ተማሪዎች ከፍተኛ የመጻፍ ብቃት ስሜት ካላቸው ተማሪዎች የተሻለ ድርሰት መጻፍ እንደቻሉ፣ እንዲሁም

የመጻፍ ብቃት ስሜት የተማሪዎችን የመጻፍ ችሎታ በመተንበይ ረገድ ጉልህ አስተዋጽኦ እንደሌለው በጥናታቸው አረጋግጠዋል፡፡

Hanson (2000) ወንድና ሴት ተማሪዎች ለመጻፍ ክሂል ባላቸው አመለካከት፣ በመጻፍ ብቃት ስሜት፣ በመጻፍ ተግባር ምርጫቸው ልዩነት የሚታይባቸው መሆኑንና አለመሆኑን ለማረጋገጥ ጥናት አካሂደዋል፡፡ ጥናቱ የተካሄደው በኒውዘርላንድ በሚገኙ 10 ትምህርት ቤቶች ውስጥ በናሙና በተመረጡ 215 የ12ኛ ክፍል ተማሪዎች ላይ ነው፡፡ ተመራማሪው መረጃ ለመሰብሰብ የተጠቀሙት ዘዴ የጽሑፍ መጠይቅ ነው፡፡ በጥናታቸው ግኝትም ሁለቱም ጾታዎች ለመጻፍ ክሂል ባላቸው አመለካከትና በመጻፍ ተግባር ምርጫቸው እንደሚለያዩ፣ ነገር ግን በመጻፍ ብቃት ስሜት ተመሳስሎ የታየባቸው መሆኑን አረጋግጠዋል፡፡ በWilliams and Talaku (2011) የተጠቀሱት Greene (1999) በመጀመሪያ ዓመት የኮሌጅ ተማሪዎች ላይ ባካሄዱት ጥናት በወንድና ሴት ተማሪዎች መካከል ጉልህ የሆነ የመጻፍ ብቃት ስሜት ልዩነት ባይስተዋልም፣ በመጻፍ ችሎታ ግን ሴቶች ከወንዶች ተሽለው እንደተገኙ አረጋግጠዋል፡፡

Ismail (2011) ተማሪዎች ለመጻፍ ክሂል ያላቸው እይታ ምን እንደሚመስል በተባበሩት አረብ ኢምሬት ዩኒቨርሲቲ (UAEU) በሶሻል ሳይንስና ሂውማኒቲስ ኮሌጅ በተለያዩ ትምህርት ክፍሎች ተመድበው እንግሊዝኛን ለተለየ ዓላማ (ESP) በሚማሩ ተማሪዎች ላይ ምርምራቸውን አካሂደዋል፡፡ በጥናታቸውም 64 ሴት ተማሪዎች ተሳትፈዋል፡፡ ተመራማሪው ለጥናታቸው የሚያስፈልጉ መረጃዎችን ለመሰብሰብ የተጠቀሙባቸው ዘዴዎች 28 ነጥቦች (items) ያሉት የጽሑፍ መጠይቅና ቡድን ተኮር ውይይት ናቸው፡፡ በመጨረሻም ተማሪዎቹ ባጠቃላይ ለመጻፍ ክሂል አዎንታዊ እይታ (positive perception) እንዳላቸው በጥናታቸው አረጋግጠዋል፡፡ Lee (2008) በበኩላቸው፣ ተማሪዎች ለመጻፍ ክሂል ባላቸው እይታና በመጻፍ ችሎታቸው መካከል ያለውን ተዛምዶ ለማወቅ ጥናት አካሂደዋል፡፡ የጥናቱ ተሳታፊዎች እንግሊዝኛ ሁለተኛ ቋንቋቸው በሆኑና በYonsei ዩኒቨርሲቲ በተለያዩ ትምህርት ክፍሎች ትምህርታቸውን በመከታተል ላይ በሚገኙ 124 ተመራቂ ተማሪዎች ሲሆኑ፣ ተመራማሪው መረጃ ለመሰብሰብ የጽሑፍ መጠይቅንና የጽሑፍ ፈተናን ተጠቅመዋል፡፡ በጥናታቸው ግኝትም ተማሪዎች ለመጻፍ ክሂል ባላቸው እይታና በመጻፍ ችሎታቸው መካከል ትስስር ያለ መሆኑን አረጋግጠዋል፡፡

በተማሪዎች የመጻፍ ብቃት ስሜትና በተማሪዎች የመጻፍ ችሎታ መካከል ተዛምዶ ስለመኖሩ፣ እንዲሁም በአመለካከትና በመጻፍ ችሎታ መካከል ግንኙነት ስለመኖሩና በመጻፍ ብቃት ስሜትና በመጻፍ አመለካከት ላይ የጾታ ልዩነት ያለ መሆን አለመሆኑን ለማረጋገጥ በርካታ ምርምሮችም ተካሄደዋል:: ለምሳሌ McCarthy et al. (1985) የተማሪዎች የመጻፍ ብቃት ስሜት ከሚጽፉት የጽሑፍ ዓይነት ጋር ተዛምዶ ያለው ስለመሆኑ ለማወቅ በደቡባዊ ኢሊኖዮስ ዩኒቨርሲቲ የጀማሪ መርሃግብር ተሳታፊ የሆኑ 135 ተማሪዎች ላይ ጥናታቸውን አከናውነዋል:: አጥኝዎቹ ለጥናቱ የሚስፈልገውን መረጃ በጽሑፍ መጠይቅና በጽሑፍ ፈተና ሰብስበዋል:: በጥናታቸው ግኝትም የተማሪዎቹ የመጻፍ ብቃት ስሜት ከመጻፍ ችሎታቸው ጋር ተዛምዶ ያለው መሆኑን ጠቁመዋል:: በሌላ በኩል በRaoofi et al. (2012) የተጠቀሱት Anyadubalu (2010) በታይላንድ 318 በሚሆኑ ተማሪዎች ላይ ባካሄዱት ጥናት በመጻፍ ብቃት ስሜትና በተማሪዎች የመጻፍ ችሎታ መካከል ጉልህ ተዛምዶ እንደሌለ አረጋግጠዋል::

Pajares and Johnson (1993) በመጻፍ ብቃት ስሜት፣ በሚጠበቅ ነገር፣ ከመጻፍ ጋር በተያያዘ ጭንቀት (writing apprehension)ና በመጻፍ ችሎታ መካከል ያለውን ተዛምዶ ለመፈተሽ ጥናት አካሂደዋል:: ተጠኝዎቹ በመምህርነት የሚሰለጥኑ 30 የመጀመሪያ ዓመት የኮሌጅ ተማሪዎች ነበሩ:: ጥናቱ ለአንድ ሴሚስተር (ለ16 ሳምንታት) ሙሉ ያህል የዘለቀ ሲሆን፣ ተጠኝዎቹ በመጀመሪያውና በመጨረሻው ሳምንት ላይ የጽሑፍ መጠይቆችን እንዲሞሉና የጽሑፍ ፈተናን እንዲፈተኑ በማድረግ መረጃ ተሰብስቧል:: ተመራማሪዎቹ የሰበሰቡትን መረጃ ለመተንተን የተጠቀሙት ዘዴ የነፃ ናሙናዎች ቲ-ቴስት (independent sample t-test)፣ በህብር ድኅረት ትንተና (multiple linear regression) እና የፒርሰን የተዛምዶ ማሳያ ቀመርን (Pearson Correlation Coefficient) ነው:: በመጨረሻም በጥናታቸው በተላውጦዎች መካከል ተዛምዶ እንዳለና በተለይም ደግሞ በመጻፍ ብቃት ስሜትና በመጻፍ ችሎታ መካከል ጉልህ የሆነ ተዛምዶ ያለ መሆኑን አረጋግጠዋል:: በScott (2012) የተጠቀሱት Almazroui (2010) በበኩላቸው፣ በወንድና ሴት ተማሪዎች መካከል የመጻፍ ችሎታ ልዩነት እንደሌለ፣ ነገር ግን ለመጻፍ ክሂል ባላቸው አመለካከት በሁለቱም ጾታዎች መካከል ጉልህ ልዩነት እንደታየ ባካሄዱት ጥናት ማረጋገጣቸውን ይጠቁማሉ::

Mahyuddin, Elias, Cheong, Muhamad, Noordin, and Abdullah (2006) በማሌዥያ እንግሊዝኛን በሁለተኛ ቋንቋነት የሚማሩ ከስምንት ሁለተኛ ደረጃ ትምህርት ቤቶች በናሙና በተመረጡ

1146 (646 ወንድና 499 ሴት) ተማሪዎች ላይ በመጻፍ ብቃት ስሜትና በእንግሊዝኛ ቋንቋ ችሎታቸው መካከል ተዛምዶ መኖሩን ለማረጋገጥ ጥናት አካሄደዋል። አጥኝዎቹ በዚህ ጥናት በBandura የብቃት ስሜት መለኪያ ስኬል መሠረት የተዘጋጀ የጽሑፍ መጠይቅና ፈተናን ለመረጃ መሰብሰቢያነት ተጠቅመዋል። በጥናታቸውም ከወንዶች ይልቅ ሴት ተማሪዎች ከፍተኛ የመጻፍ ብቃት ስሜት እንዳላቸውና የተማሪዎቹ የመጻፍ ብቃት ስሜት ከእንግሊዝኛ ቋንቋ ችሎታቸው ጋር አዎንታዊ ተዛምዶ እንዳለው ጠቁመዋል። ከዚህም በመነሳት መምህራን ተማሪዎቹ እያሳዩ ላሉት ትክክለኛ ችሎታ ብቻ ሳይሆን ለብቃት ስሜታቸውም ትኩረት መስጠት እንደሚኖርባቸውና ይህ የብቃት ስሜት የተማሪዎችን ተነሳሽነትና የወደፊት ስኬት በትክክል የመተንበይ ጉልህ ድርሻ ያለው መሆኑን አስተያየታቸውን ገልጸዋል።

በSpicer (2012) የተጠቀሱት Hidi, Berndorff and Ainley (2002) ከወንዶች ይልቅ የሴት ተማሪዎች የመጻፍ ብቃት ስሜት ከፍተኛ መሆኑን ባካሄዱት ጥናት ማረጋገጣቸውን ሲጠቁሙ፣ Ersanli (2015) በበኩላቸው በወንድና ሴት ተማሪዎች መካከል ጉልህ የሆነ የመጻፍ ብቃት ስሜት ልዩነት እንዳልታየ በጥናታቸው አረጋግጠዋል።

Al-Mekhlafi (2011) በተማሪዎች የመጻፍ ብቃት ስሜትና ድርሰት በመጻፍ ችሎታ መካከል ተዛምዶ ስለመኖሩና ስላመኖሩ ለማረጋገጥ ምርምር አካሂደዋል። የጥናቱ ተሳታፊዎች በሶሀር (Sohar) ዩኒቨርሲቲ በእንግሊዝኛ ትምህርት ክፍል በ2009/2010 የትምህርት ዘመን የመምህርነት ስልጠና የሚከታተሉ 44 ሴት ተማሪዎች ናቸው። ተጠኝዎቹ በአረብኛ ቋንቋ አፍፌት የሆኑና እንግሊዝኛን በውጪ ቋንቋነት በመማር የሚገኙ ናቸው። ተመራማሪው ለመረጃ መሰብሰቢነት የብቃት ስሜት የጽሑፍ መጠይቅንና የድርሰት ፈተናን ተጠቅመዋል። በተደረሰበት ውጤት መሠረትም በተማሪዎች የመጻፍ ብቃት ስሜትና ድርሰት በመጻፍ ችሎታቸው መካከል ጉልህ የሆነ ተዛምዶ እንደሌለ በጥናታቸው አረጋግጠዋል።

Hashemnejad, Zoghi and Amini (2014) በወንድና ሴት ተማሪዎች የመጻፍ ብቃት ስሜትና የመጻፍ ችሎታ መካከል ተዛምዶ ያለ መሆኑንና አለመሆኑን ለማወቅ ጥናት አካሂደዋል። በጥናቱ የተሳተፉት በማኩና ማራንድ (Makoo and Marand) ዩኒቨርሲቲ እንግሊዝኛን በውጪ ቋንቋነት የሚማሩ 120 (56 ወንድና 64 ሴት) ተማሪዎች ናቸው። ተጠኝዎቹ ከ20 እስከ 29 ባለው የእድሜ ክልል ውስጥ የሚገኙ ናቸው። ተመራማሪዎቹ ለመረጃ መሰብሰቢያነት የመጻፍ

ብቃት ስሜትን የሚለካ የጽሑፍ መጠይቅና የድርሰት ፈተናን ተጠቅመዋል፡፡ የሰበሰቡትን መረጃ ለመተንተንም የነፃ ናሙናዎች ቲ-ቴስት (independent sample t-test) እና የፒርሰን የተዛምዶ ማሳያ ቀመርን (Pearson Correlation Coefficient) ስራ ላይ አውለዋል፡፡ በመጨረሻም በመጻፍ ብቃት ስሜትና በመጻፍ ችሎታ መካከል ይህ ነው የሚባል ተዛምዶ እንደሌለ፣ እንዲሁም በሁለቱ ጾታዎች ላይ የመጻፍ ብቃት ስሜት ልዩነት እንዳልታየ ጥናቱ አመላክቷል፡፡ በተመሳሳይ ሁኔታ Corkett et al. (2013) በተማሪዎች የመጻፍ ብቃት ስሜትና በመጻፍ ችሎታቸው መካከል ጉልህ ተዛምዶ እንዳልታየ፣ በተጨማሪም በወንድና በሴት ተማሪዎች መካከል ይህ ነው የሚባል የመጻፍ ብቃት ስሜት ልዩነት እንዳልተመዘገበ በጥናታቸው ይገልጻሉ፡፡

Alluhaybi (2005) ተማሪዎች በመጻፍ ክሂል ዙሪያ ያላቸው አመለካከት፣ ጭንቀትና የመጻፍ ብቃት ስሜት ከመጻፍ ችሎታ ጋር እንዲሁም በተላውጦዎች መካከል ሊኖር የሚችለውን ተዛምዶ ለመፈተሽ ጥናታቸውን አካሂደዋል፡፡ ተጠኝዎቹ በሦስት ከፍተኛ የትምህርት ተቋማት እንግሊዝኛን በውጪ ቋንቋነት የሚማሩ 145 ሴት ተማሪዎች ናቸው፡፡ የምርምሩ ንድፍ በቅይጥ የምርምር ዘዴ (mixed-method approach) የተመሠረተ ነበር፡፡ አጥኚው ለጥናቱ የሚያስፈልጉ መረጃዎችን ለመሰብሰብ የመጻፍ አመለካከትና የመጻፍ ብቃት ስሜት የጽሑፍ መጠይቆችንና ሁለት የድርሰት ፈተናዎችን ተጠቅመዋል፡፡ ተመራማሪው የተሰበሰበውን መረጃ ለመተንተን የተጠቀሙበት ዘዴ ገላጭ ስታትስቲክስ፣ የፒርሰን የተዛምዶ ማሳያ ቀመር እና የኅብር ድኅረት ትንተና (Multiple linear Regression) ናቸው፡፡ በጥናታቸውም ተማሪዎቹ ለመጻፍ ክሂል አዎንታዊ አመለካከት እንዳላቸው፣ የመጻፍ ብቃት ስሜታቸውና ከክሂሉ ጋር በተያያዘ ያላቸው ጭንቀት በመካከለኛ ደረጃ ላይ የሚገኝ መሆኑን፣ እንዲሁም በተላውጦዎቹ መካከል ምንም ዓይነት ተዛምዶ እንደሌለና አንዳቸውም ተላውጦ የተማሪዎችን የመጻፍ ችሎታ መተንበይ እንዳልቻሉ አመላክተዋል፡፡

Spicer (2012) የተማሪዎች የመጻፍ ብቃት ስሜት በተማሪዎች ተነሳሽነት፣ የአቋም ጽናት (persistence) እና ትጋት ላይ የሚኖረውን ተጽዕኖ፣ እንዲሁም በመጻፍ ብቃት ስሜት ላይ የጾታ ልዩነት መኖር አለመኖሩን ለመፈተሽ በሁለተኛ ደረጃ ትምህርት ቤት ተማሪዎች ላይ ጥናታቸውን አከናውነዋል፡፡

ተመራማሪው መረጃ ለመሰብሰብ የመጻፍ ብቃት ስሜት የጽሑፍ መጠይቅና ሁለት ዓይነት የጽሑፍ ፈተናዎችን ተጠቅመዋል። የጽሑፍ መጠይቁ በBandura ስኬል መሠረት የተዘጋጀ ሲሆን፣ አንደኛው የጽሑፍ ፈተና ዓይነት ተማሪዎቹ ራሳቸው በመረጡት ርዕስና ዘውግ የፈጠራ ድርሰት እንዲጽፉ የሚጠይቅ ነው። ሁለተኛው "My Favorite Day" በሚል ርዕስ ተማሪዎቹ በመረጡት ዘውግ ድርሰት እንዲጽፉ የሚያዝዝ ነው። በጥናታቸውም ከወንዶች ይልቅ የሴት ተማሪዎች የመጻፍ ብቃት ስሜት ከፍተኛ መሆኑን፣ ወንዶች በፈጠራ ድርሰት ከፍተኛ ውጤት ሲያስመዘግቡ፣ ሴቶች ግን በሁለቱም የድርሰት ፈተናዎች ከወንዶች የተሻለ ውጤት ማስመዘገባቸውን፣ እንዲሁም የመጻፍ ብቃት ስሜት ተማሪዎች አለኝ በሚሉት የመጻፍ ችሎታ ላይ ግልጽ የሆነ ተጽዕኖ እንዳለው አረጋግጠዋል። ከውጤቱ ተነስተውም የብቃት ስሜት በችሎታ ላይ ተጽዕኖ እንዳለው በመጠቆም ተማሪዎቹ የብቃት ስሜታቸውን እንዲያጠናክሩ መምህራን ተማሪዎቻቸውን ማገዝና መርዳት እንዳለባቸው በመግለጽ አስተያየታቸውን ሰንዝረዋል።

Prat-Sala & Redford (2012) የመጻፍና የማንበብ ብቃት ስሜት ከተማሪዎች የመጻፍ ችሎታ ጋር ያለውን ተዛምዶ ለመፈተሽ ጥናታቸውን አካሂደዋል። የጥናቱ ተሳታፊዎች በእንግሊዝ ሀገር በሥነልቦና ትምህርት ክፍል የመጀመሪያ ዲግሪ ትምህርታቸውን የሚከታተሉ 148 ተማሪዎች ናቸው። ከተጠኚዎቹ መካከል 94ቱ (14 ወንድና 80 ሴት) የመጀመሪያ ዓመት ተማሪዎች ሲሆኑ፣ የተቀሩት 54 (7 ወንድና 47 ሴት) ያሀሉ ደግሞ የሁለተኛ ዓመት ተማሪዎች ናቸው።

ተመራማሪዎቹ መረጃ ለመሰብሰብ የብቃት ስሜት የጽሑፍ መጠይቅና የድርሰት ፈተና ዘዴዎችን ተጠቅመዋል። ሁሉም ተማሪዎች የጽሑፍ መጠይቆችን ከሞሉ በኂላ የመጀመሪያ ዓመት ተማሪዎች በ500 ቃላት፣ የሁለተኛ ዓመት ተማሪዎች ደግሞ በ1200 ቃላት ድርሰት እንዲጽፉ ተደርጓል። ተመራማሪዎቹ የተሰበሰበውን መረጃ ለመተንተን የፒርሰን የተዛምዶ ማሳያ ቀመርና የህብር ድኅረት ትንተና ዘዴን ተጠቅመዋል። በጥናታቸውም በተማሪዎች የመጻፍ ብቃት ስሜትና በመጻፍ ችሎታቸው መካከል ተዛምዶ ያለ መሆኑን አረጋግጠዋል።

VillalÓn, Mateos & Cuevas (2015) ተማሪዎች ስለመጻፍ ያላቸው እምነትና የመጻፍ ብቃት ስሜታቸው ከጾታ፣ እንዲሁም ከመጻፍ ችሎታቸው ጋር ተዛምዶ ያለው መሆን አለመሆኑን ለማወቅ ጥናታቸውን አካሂደዋል። የጥናቱ ተሳታፊዎች በማድሪድ ካሉ ትምህርት ቤቶች

በአመቺ ናሙና የተመረጡ 111 (59 ወንድና 52 ሴት) የሚሆኑ የ10ኛ ክፍል ተማሪዎች ናቸው፡፡ አጥኝዎቹ ሁለት የጽሑፍ መጠይቆችንና የድርሰት ፈተናን ለመረጃ መሰብሰቢያነት ተጠቅመዋል፡፡ የተሰበሰበውን መረጃ ለመተንተን ደግሞ የነፃ ናሙናዎች ቲ-ቴስት (independent sample t-test)፣ ገላጭ ስታትስቲክስ፣ የፒርሰን የተዛምዶ ማሳያ ቀመር (Pearson Correlation Coefficient) እና የኅብር ድህረት ትንተና (Multiple linear Regression) ዘዴ ስራ ላይ ውለዋል፡፡

በጥናታቸውም በሁለቱ ጾታዎች የመጻፍ ብቃት ስሜት ልዩነት የሌለ መሆኑን፣ በጾታና ስለመጻፍ ባለ እምነት መካከል ተዛምዶ እንደታየ፣ በመጨረሻም የመጻፍ ብቃት ስሜትና ጾታ የተማሪዎችን የመጻፍ ችሎታ በመተንበይ ረገድ ጉልህ ሚናን እንደተጫወቱ አሳይተዋል፡፡

Graham et al. (2013) በአሜሪካ በመካከለኛ የክፍል ደረጃ ለሚገኙ ተማሪዎች የሚሰጠው የመጻፍ ትምህርት ምን እንደሚመስል ለማወቅ ባደረጉት ሀገር አቀፍ የዳሰሳ ጥናት፣ አብዛኛዎቹ መምህራን የመጻፍ ክሂልን ለማስተማር ወደክፍል የሚገቡት በቂ ዝግጅት ሳያደረጉ መሆኑን፣ ተማሪዎቹም በመጻፍ የሚያሳልፉት ሰዓት ጥቂት እንደሆነና የመጻፍ ትምህርትም በሚገባ እየተሰጠ እንዳልሆነ አመላክተዋል፡፡

Magogwe et al. (2015) በመጻፍ ብቃት ስሜትና በመጻፍ ችሎታ መካከል ያለውን ተዛምዶ መርምረዋል፡፡ የጥናቱ ተሳታፊዎች በቦስትዋና ዩኒቨርሲቲ የበሳል ድርሰት ኮርስን የሚማሩ 46 የሦስተኛና የአራተኛ ዓመት ተማሪዎች ናቸው፡፡ እነዚህ ተማሪዎች የተመረጡት ከማህበራዊ ሳይንስ፣ ከጤና ሳይንስ፣ ከሥነትምህርትና ከሂውማኒቲስ ፍክልቲዎች ነው፡፡ አጥኝዎቹ ለመረጃ መሰብሰቢያነት ባለአምስት ደረጃ ሊከርት ስኬል የመጻፍ ብቃት ስሜት የጽሑፍ መጠይቅ፣ የድርሰት ፈተና እና በከፊል የተዋቀረ ቃለመጠይቅን ተጠቅመዋል፡፡ ሁሉም ተጠኝዎች የጽሑፍ መጠይቁን ሞልተዋል፡፡ የድርሰት ፈተናውንም የተፈተኑ ሲሆን፣ ስምንት (4ወንድና 4ሴት) ተማሪዎች ደግሞ በቃለመጠይቁ ተሳትፈዋል፡፡ ተመራማሪዎቹ የተሰበሰበውን መረጃ ለመተንተን መጠናዊና ዓይነታዊ የመረጃ አተናተን ስልትን ተጠቅመዋል፡፡ መጠናዊ መረጃው በፒርሰን የተዛምዶ ማሳያ ቀመር ሲተነተን፣ በቃለመጠይቁና በክፍት ጥያቄዎች የተሰበሰበው ዓይነታዊ መረጃ ደግሞ በጭብጥ በጭብጥ ሆኖ ከተደራጀ በኋላም ትንተና ተካሂዶበት ከመጣኝ መረጃው ጋር እየተሰናሰነ በሀተታ ተገልጿል፡፡ በጥናታቸውም አብዛኛዎቹ ተማሪዎች መካከለኛ

የመጻፍ ብቃት ስሜት ቢኖራቸውም፣ በመጻፍ ብቃት ስሜትና ድርሰት በመጻፍ ችሎታቸው መካከል ምንም ዓይነት ተዛምዶ የሌለ መሆኑን አረጋግጠዋል፡፡

Hetthong and Teo (2013) የመጻፍ ብቃት ስሜት ከመጻፍ ችሎታ ጋር ተዛምደና የመተንበይ ጉልህ ድርሻ ያለው መሆኑን ለማረጋገጥ ጥናት አካሂደዋል፡፡ የጥናቱ ተሳታፊዎች በዓላማ ተኮር ናሙና የተመረጡ በPrince of Songkla ዩኒቨርሲቲ በቋንቋና ስነልሣን ትምህርት ክፍል እንግሊዝኛን በዓብይነት (major) የሚማሩ 51 የሦስተኛ ዓመት ተማሪዎች ናቸው፡፡ ተመራማሪዎቹ ለመረጃ መሰብሰቢያነት የመጻፍ ብቃት ስሜት የጽሑፍ መጠይቅና የድርሰት ፈተናን ተጠቅመዋል፡፡ የተሰበሰበውን መረጃ ለመተንተን የተጠቀሙበት ዘዴ የፒርሰን የተዛምዶ ማሳያ ቀመርና የልይይት ትንተና ናቸው፡፡ በመጨረሻም በመጻፍ ብቃት ስሜትና በመጻፍ ችሎታ መካከል ጉልህ ተዛምዶ ያለ መሆኑንና የመጻፍ ብቃት ስሜትም የመጻፍ ችሎታን በመተንበይ ረገድ ጉልህ ድርሻ እንዳለው በጥናታቸው አረጋግጠዋል፡፡

Woodrow (2011) በመጻፍ ብቃት ስሜትና በመጻፍ ችሎታ መካከል ተዛምዶ ስለመኖሩ ለመፈተሽ ጥናት አካሂደዋል፡፡ የጥናቱ ተሳታፊዎች በቻይና ከተማ በሚገኙ አራት ዩኒቨርሲቲዎች እንግሊዝኛን በውጪ ቋንቋነት የሚማሩ 738 (306 ወንድና 432 ሴት) ተማሪዎች ናቸው፡፡ ዩኒቨርሲቲዎቹ በሀገሪቱ በተሰጣቸው ደረጃ (rank) የተለያዩ ናቸው (ሁለቱ ዩኒቨርሲቲዎች በከፍተኛ ደረጃ ላይ የሚገኙ ሲሆኑ፣ የተቀሩት ሁለቱ ግን በከፍተኛ ደረጃ የሚገኙ አይደሉም)፡፡ ተመራማሪው ለመረጃ መሰብሰቢያነት 19 ነጥቦች (items) ያሉት የጽሑፍ መጠይቅና የድርሰት ፈተናን ተጠቅመዋል፡፡ በመቀጠልም በተሳታፊ ተማሪዎች መካከል የመጻፍ ችሎታ ልዩነት አለመኖሩን አረጋገጡ፡፡ ከዚያም የጽሑፍ መጠይቁን እንዲሞሉ ከተደረገ በኋላ የጽሑፍ ፈተናውን እንዲፈተኑ ተደርጓል፡፡

በመጨረሻም የተማሪዎች የመጻፍ ብቃት ስሜት አማካይ (moderate) ደረጃ ላይ እንደሚገኝ፣ በመጻፍ ብቃት ስሜትና በመጻፍ ችሎታ መካከል ተዛምዶ ያለ መሆኑን፣ እንዲሁም የመጻፍ ብቃት ስሜት የተማሪዎችን የመጻፍ ችሎታ መተንበይ እንደቻለ በጥናታቸው አረጋግጠዋል፡፡ ከውጤቱ ተነስተውም የተማሪዎች የብቃት ስሜት እንዲያድግ በክፍል ውስጥ የመለማመጃ ዕድሎች ሊሰጣቸው እንደሚገባና ይህንንም ተማሪዎቹ በከፍተኛ ደረጃ ነፃ ሆነው ያለ መምህሩ

ድጋፍ በራሳቸው የሚሰሯቸውን ደጋፊ ተግባራትን (scaffolding tasks) በማቅረብ ማሳካት እንደሚቻል መሆኑን በመግለጽ አስተያየታቸውን ሰንዝረዋል፡፡

Graham, Bernunger & Fan (2007) በመጻፍ አመለካከትና በመጻፍ ችሎታ መካከል ተዛምዶ ስለመኖሩ ለማወቅ በሜትሮፖሊታን ትምህርት ቤት ጥናታቸውን አካሂደዋል፡፡ የጥናቱ ተሳታፊዎች 128 (58 ወንድና 70 ሴት) የአንደኛ ክፍል ተማሪዎችና 113 (56 ወንድና 57 ሴት) የሦስተኛ ክፍል ተማሪዎች ናቸው፡፡ ተመራማሪዎቹ ለመረጃ መሰብሰቢያነት 7 ነጥቦች (items) ያሉት ባለአራት ደረጃ ሊከርት ስኬል የመጻፍ አመለካከት የጽሑፍ መጠይቅና የድርሰት ፈተናን ተጠቅመዋል፡፡ የተሰበሰበውን መረጃ ለመተንተንም structural equation modeling (SEM) ዘዴን ስራ ላይ አውለዋል፡፡ በጥናታቸውም የመጻፍ አመለካከት በመጻፍ ችሎታ ላይ ተጽዕኖ እንዳለው፣ በመጻፍ አመለካከትና በመጻፍ ችሎታ መካከል ጉልህ ተዛምዶ ያለ መሆኑን፣ እንዲሁም ከአንደኛ ክፍል ተማሪዎች ይልቅ የሦስተኛ ክፍል ተማሪዎች የተሻለ ጽሑፍ መጻፍ ቢችሉም በሁለቱም ክፍል ተማሪዎች መካከል ጉልህ የሆነ የአመለካከት ልዩነት እንዳልታየ፣ በተጨማሪም ከወንድ ተማሪዎች ይልቅ ሴት ተማሪዎች ለመጻፍ ክሂል አዎንታዊ አመለካከት ያላቸው ሆነው ቢገኙም በሁለቱም ጾታዎች መካከል የመጻፍ ችሎታ ልዩነት የሌለ መሆኑን አረጋግጠዋል፡፡ ከዚህ በተጨማሪ የመጻፍ አመለካከትና የመጻፍ ችሎታ ዕርስ በርስ ተጽዕኖ የሚደራረጉ መሆኑንና አመለካከት የመጻፍ ችሎታን የመተንበይ ጉልህ ድርሻ እንዳለው የጥናታቸው ግኝት አመላክቷል፡፡

Wening (2016) በመጻፍ ብቃት ስሜትና በመጻፍ ችሎታ መካከል ተዛምዶ መኖር አለመኖሩን ለማረጋገጥ በስማን ካሊርጆ ከፍተኛ ሁለተኛ ደረጃ ትምህርት ቤት በሚማሩ የ11ኛ ክፍል ተማሪዎች ላይ ጥናታቸውን አካሂደዋል፡፡ አጥኝው ለመረጃ መሰብሰቢያነት 15 ነጥቦች ያሉት የመጻፍ ብቃት ስሜት የጽሑፍ መጠይቅና የድርሰት ፈተናን ተጠቅመዋል፡፡ የተሰበሰበውን መረጃ ለመተንተን የተጠቀሙት ዘዴ የፒርሰን የተዛምዶ ማሳያ ቀመርን ነው፡፡ የጥናት ግኝታቸውም በተማሪዎች የመጻፍ ብቃት ስሜትና በመጻፍ ችሎታቸው መካከል ጉልህ ተዛምዶ ያለ መሆኑን አመላክቷል፡፡

Erkan and Saban (2011) የተማሪዎች የመጻፍ ብቃት ስሜት፣ የመጻፍ አመለካከትና ጭንቀት ከመጻፍ ችሎታ ጋር ሊኖር የሚችለውን ተዛምዶ ለመፈተሽ ጥናታቸውን አካሂደዋል፡፡

ተጠኚዎቹ በቱርክ በሚገኝ Çukurova ዩኒቨርሲቲ እንግሊዝኛን በውጪ ቋንቋነት የሚማሩ 188 ተማሪዎች ናቸው:: የጥናቱ ተሳታፊዎች በእድል ሰጭ ናሞና ከ12 መማሪያ ክፍሎች የተመረጡ ናቸው:: አጥኚው ለጥናቱ የሚያስፈልጉ መረጃዎችን ለመሰብሰብ የመጻፍ ብቃት ስሜት፣ የመጻፍ አመለካከትና ጭንቀት የጽሑፍ መጠይቆችንና የድርሰት ፈተናን ተጠቅመዋል:: ተመራማሪው የተሰበሰበውን መረጃ ለመተንተን የተጠቀሙበት ዘዴ የፒርሰን የተዛምዶ ማሳያ ቀመር፣ የልይይት ትንተናና የህብር ድኅረት ትንተና ናቸው:: በጥናታቸውም በተማሪዎቹ የመጻፍ ብቃት ስሜት፣ በመጻፍ አመለካከት፣ ከክሂሉ ጋር በተያያዘ ባላቸው ጭንቀትና በመጻፍ ችሎታቸው መካከል ተዛምዶ እንዳለ፣ እንዲሁም የመጻፍ ብቃት ስሜትና የመጻፍ አመለካከት ከመጻፍ ችሎታ ጋር ያላቸው ተዛምዶ አዎንታዊ ሲሆን፣ ከክሂሉ ጋር በተያያዘ ባላቸው ጭንቀትና በመጻፍ ችሎታቸው መካከል ያለው ተዛምዶ አሉታዊ ሆኖ መገኘቱን አረጋግጠዋል::

Ismail and Shah (2015)፣ Chea and Shumow (2014)፣ Rahimpour and Nariman-Jahan (2010)፣ Pajares (2007)፣ Dawit (2008)፣ Chen and Lin (2009)፣ Tilfarlioğlu and Cinkara (2009)፣ Huang & Chang (1996) በመጻፍ ብቃት ስሜትና በመጻፍ ችሎታ መካከል ተዛምዶ ስለመኖሩ ለማረጋገጥ ባደረጉት ጥናት በመጻፍ ብቃት ስሜትና በመጻፍ ችሎታ መካከል ጉልህ የሆነ አዎንታዊ ተዛምዶ እንዳለ አረጋግጠዋል::

በሁለተኛና በውጪ ቋንቋ የትምህርት መስክ በድርሰት ትምህርት ላይ ትኩረታቸውን ያደረጉ ጥናቶች የመጻፍ ብቃት ስሜት የተማሪዎችን የመጻፍ ችሎታ የመተንበይ ጉልህ ድርሻ ያለው መሆኑን አረጋግጠዋል (ለምሳሌ፡Jones, 2008፤ Lavelle, Smith, & O'Ryan, 2002፤ Pajares, Johnson & Usher, 2007፤ Pajares, 2003)::

እንዲሁም Raoofi et al. (2012) የመጻፍ ብቃት ስሜትንና የመጻፍ ችሎታን የመረመሩ ጥናቶችን ከልሰው እንዳቀረቡት፣ የመጻፍ ብቃት ስሜት የተማሪዎችን የመጻፍ ችሎታ በከፍተኛ ሁኔታ ለመተንበይ አስችሏል (ለምሳሌ፤ Abedini & Rahimi 2009፤ Hsieh, 2008፤ Hsieh and Kang 2010፤ Mills, Pajares, & Herron, 2007, 2006፤ Wang, Spencer, & Xing, 2009):: በተቃራኒው

በSchunk (1989) የተጠቀሱት Norwich (1987) የመጻፍ ብቃት ስሜት የተማሪዎችን የመጻፍ ችሎታ በመተንበይ ረገድ ጉልህ ድርሻ እንደሌለው በጥናታቸው መጠቆማቸውን ይገልጻሉ፡፡

Saddler & Graham (2007) ስለመጻፍ ባለ ዕውቀትና በመጻፍ ችሎታ መካከል ተዛምዶ ያለ መሆን አለመሆኑን ለማረጋገጥ ጥሩ በሚጽፉና በማይጽፉ የአራተኛ ክፍል ተማሪዎች ላይ ጥናታቸውን አካሂደዋል፡፡ የጥናቱ ተሳታፊዎች በታለመ ናሙና የተመረጡ 20 ተማሪዎች ናቸው፡፡ አጥኝዎቹ በመጀመሪያ የጽሑፍ ፈተና ሰጥተው መረጃ ከሰበሰቡ በኋላ 20ዎቹ ተማሪዎች ከፍተኛ የመጻፍ ችሎታ ያላቸውና የሌላቸው በሚል እኩል በሁለት ምድብ ተከፍለው ጥናቱ ተካሂዷል፡፡ ተመራማሪዎቹ ለመረጃ መሰብሰቢያነት ቃለመጠይቅና ሁለት የመጻፍ ተግባራትን ተጠቅመዋል፡፡ የተሰበሰበውን መረጃ ለመተንተንም መጠናዊና ዓይነታዊ የመረጃ መተንተኛ ስልቶችን ስራ ላይ አውለዋል፡፡ በጥናታቸውም ደካማ ጽሑፍ ከሚጽፉ ተማሪዎች ይልቅ ጥሩ ጽሑፍ የሚጽፉ ተማሪዎች ከፍተኛ የመጻፍ ዕውቀት ያላቸው ሆነው እንደተገኙ እና በመጻፍ ዕውቀትና በመጻፍ ችሎታ መካከል ጉልህ ተዛምዶ ያለ መሆኑን አረጋግጠዋል፡፡

በSarkhoush (2013) የተጠቀሱት Benton, Corkill, Sharp, Downey & Khramtsova (1995) እና Kellogg (1987) የመጻፍ እምነት የተማሪዎችን የመጻፍ ችሎታ በመተንበይ ረገድ ጉልህ ድርሻ እንዳለው ባካሄዱት ጥናት አረጋግጠዋል፡፡

Ni'mah, Kadarisman & Suryati (n.d.) በመጻፍ አመለካከት፣ በመጻፍ ጭንቀትና በመጻፍ ችሎታ መካከል ያለውን ተዛምዶ ለመፈተሽ እንግሊዝኛን በውጪ ቋንቋነት በሚማሩ ተማሪዎች ላይ ጥናታቸውን አካሂደዋል፡፡ የጥናቱ ተሳታፊዎች በምስራቅ ጃቫ በሚገኘው UIN Maulana Malik Ibrahim ዩኒቨርሲቲ ከተለያዩ ትምህርት ክፍሎች የተመረጡ 68 ተማሪዎች ናቸው፡፡ የምርምሩ ንድፍ በቅይጥ የምርምር ዘዴ (mixed-method approach) የተመሠረተ ነበር፡፡ ተመራማሪዎቹ ለጥናቱ የሚያስፈልጉ መረጃዎችን ለመሰብሰብ የመጻፍ አመለካከትና የመጻፍ ጭንቀት የጽሑፍ መጠይቆችን፣ በከፊል የተዋቀረ ቃለመጠይቅና የድርሰት ፈተናን ተጠቅመዋል፡፡ የተሰበሰበውን መረጃ ለመተንተን የተጠቀሙበት ዘዴ የፒርሰን የተዛምዶ ማሳያ ቀመርን ነው፡፡ በጥናታቸውም በመጻፍ አመለካከትና በመጻፍ ችሎታ፣ እንዲሁም በመጻፍ ጭንቀትና በመጻፍ ችሎታ መካከል ጉልህ የሆነ አዎንታዊ ተዛምዶ ያለ መሆኑን፣ በተጨማሪም አዎንታዊ አመለካከት ባላቸውና

አሉታዊ አመለካከት ባላቸው ተማሪዎች መካከል የመጻፍ ችሎታ ልዩነት ታይቷል፤ ይኸውም አሉታዊ አመለካከት ካላቸው ተማሪዎች ይልቅ አዎንታዊ አመለካከት ያላቸው ተማሪዎች የተሻለ ጽሑፍ መጻፍ ችለዋል። እንዲሁም ከፍተኛ ጭንቀትና ዝቅተኛ ጭንቀት ባላቸው ተማሪዎች መካከልም የመጻፍ ችሎታ ልዩነት የተስተዋለ ሲሆን፣ ከፍተኛ ጭንቀት ካላቸው ተማሪዎች ይልቅ ዝቅተኛ ጭንቀት ያላቸው ተማሪዎች የተሻለ ጽሑፍ መጻፍ እንደቻሉ ጠቁመዋል።

Pajares (1996) በመጻፍ ብቃት ስሜትና በመጻፍ ችሎታ መካከል ተዛምዶ ያለ መሆኑንና አለመሆኑን ለማረጋገጥ በደቡባዊ ምዕራብ በሚገኝ የህዝብ ከፍተኛ ሁለተኛ ደረጃ ትምህርት ቤት በዘጠነኛ ክፍል 181 (79 ወንድና 102 ሴት) ተማሪዎች ላይ ጥናታቸውን አካሂደዋል። የጥናቱ ተሳታፊዎች እንግሊዝኛን በአፍ መፍቻ ቋንቋነት የሚናገሩ ናቸው። ተመራማሪው ለጥናቱ የሚያስፈልጉ መረጃዎችን ለመሰብሰብ የተጠቀሙት ዘዴ የመጻፍ ብቃት ስሜትና የመጻፍ ጭንቀት የጽሑፍ መጠይቆችንና የድርሰት ፈተናን ነው። የመረጃ አሰባሰብ ሂደቱም በመጀመሪያ ተማሪዎቹ የጽሑፍ መጠይቆችን ሞልተው ከጨረሱ በኋላ “My Idea of a Perfect Day” በሚል ርዕስ የድርሰት ፈተናውን ተፈትነዋል። የድርሰት ፈተናውን ለመፈተን የተሰጣቸው የጊዜ መጠን 30 ደቂቃ ነበር።

ተመራማሪው የተሰበሰበውን መረጃ ለመተንተን Path analysis ዘዴን ተጠቅመዋል። በጥናታቸውም የመጻፍ ብቃት ስሜት በተማሪዎች የመጻፍ ችሎታ ላይ ቀጥተኛ የሆነ ተጽዕኖ ያለው መሆኑን፣ በመጻፍ ብቃት ስሜትና በመጻፍ ችሎታ መካከል ጠንካራ ትስስር እንዳለ፣ እንዲሁም በመጻፍ ጭንቀትና በመጻፍ ችሎታ መካከል ጉልህ ግንኙነት ያለ መሆኑንና የመጻፍ ብቃት ስሜት የመጻፍ ችሎታን መተንበይ ያስቻለ መሆኑን፣ በተጨማሪም በመጻፍ ችሎታ ላይ የጾታ ልዩነት ያልታየ መሆኑን አመላክተዋል።

Kamil (2011) በኪዌት እንግሊዝኛን በውጪ ቋንቋነት የሚማሩ ተማሪዎች ለመጻፍ ክሂል፣ ለክሂሉ ማስተማሪያ ዘዴና ክሂሉን በመማር ረገድ ያላቸው እይታ ምን እንደሚመስል ለማወቅ ጥናታቸውን አካሂደዋል። የጥናቱ ተሳታፊዎች በኪዌት በሚገኝ አንድ ኮሌጅ እንግሊዝኛን በውጪ ቋንቋነት በአብይነት (major) የሚማሩ 112 ተማሪዎችና 5 መምህራን ናቸው። የምርምሩ ንድፍ በቅይጥ የምርምር ዘዴ (mixed-method approach) ላይ የተመሠረተ ነበር።

ተመራማሪው ለጥናቱ የሚያስፈልጉ መረጃዎችን ለመሰብሰብ የጽሑፍ መጠይቅና ቃለመጠይቅ ተጠቅመዋል፡፡ የተሰበሰበውን መረጃ ለመተንተንም መጠናዊና ዓይነታዊ የመረጃ መተንተኛ ስልቶችን ስራ ላይ አውለዋል፡፡ በመጨረሻም የጥናት ግኝታቸው ተማሪዎቹ ለመጻፍ ክሂል አዎንታዊ አመለካከት እንዳላቸው፣ የመጻፍ ክሂል ስላለው ጠቀሜታ ከፍተኛ እምነት እንዳላቸውና የመጻፍ ብቃት ስሜታቸው ዝቅተኛ ደረጃ ላይ እንደሚገኝ፣ እንዲሁም የትምህርት አሰጣጡ የመጻፍ ችሎታቸውን እንዳላሻሻለ አመላክቷል፡፡ ባጠቃላይ አብዛኛዎቹ ተማሪዎች ለመጻፍ ክሂል አሉታዊ እይታ ያላቸው ሆነው እንደተገኙና በዚህም የተነሳ የተማሪዎች የመጻፍ ችሎታ እንዳልጎለበተ በጥናታቸው ጠቁመዋል፡፡

Silva (1992) አፍፌትና ኢአፍፌት ተማሪዎች ለመጻፍ ክሂል ባላቸው እይታ ልዩነት የሚታይባቸውና የማይታይባቸው መሆኑንና አለመሆኑን ለመፈተሽ እንግሊዝኛን በሁለተኛ ቋንቋነት በሚማሩ ተማሪዎች ላይ ጥናታቸውን አካሂደዋል፡፡ የጥናቱ ተሳታፊዎች በአሜሪካ ታዋቂ የህዝብ ዩኒቨርሲቲ ትምህርታቸውን የሚከታተሉ 13 (7 ወንድና 6 ሴት) የድህረምረቃ ተማሪዎች ናቸው፡፡ ተጠኝዎቹ ከሰባት የተለያዩ ሀገራት የመጡና የተለያየ የአፍ መፍቻ ቋንቋ ያላቸው ናቸው፡፡ ተመራማሪው ለጥናታቸው አስፈላጊ የሆኑ መረጃዎችን ለመሰብሰብ ተማሪዎቹ ከሚማሩት የመጻፍ ትምህርት ጋር ተያያዥነት ያላቸውን አራት የተለያዩ ድርሰቶችን፣ የጽሑፍ መጠይቅና የሚቺጋን የእንግሊዝኛ ቋንቋ የችሎታ መመዘኛ ፈተናን ተጠቅመዋል፡፡ ተማሪዎቹ አራቱን ድርሰቶች በሦስት ሳምንታት ውስጥ የአንድ ሰዓት ርዝማኔ ባለው ዘጠኝ ክፍለጊዜዎች ውስጥ ጽፈዋል፡፡ ተመራማሪው የተሰበሰበውን መረጃ ለመተንተን መጠናዊና ዓይነታዊ የመረጃ መተንተኛ ስልቶችን ተጠቅመዋል፡፡ በጥናታቸውም አፍፌትና ኢአፍፌት ተማሪዎች ለመጻፍ ክሂል ባላቸው እይታ ልዩነት የሚታይባቸው መሆኑን አረጋግጠዋል፡፡

Rushidi (2012) እንግሊዝኛን በውጭ ቋንቋነት የሚማሩ ተማሪዎች ለመጻፍ ክሂል ያላቸውን እይታ ለማወቅ ጥናት አካሂደዋል፡፡ የጥናቱ ተሳታፊዎች የደቡብ ምስራቅ አውሮፓውያን ዩኒቨርሲቲ በሆነው ቴቶቮ እንግሊዝኛን በውጪ ቋንቋነት የሚማሩ ከተለያዩ ትምህርት ክፍሎች የተመረጡ 50 ተማሪዎች ናቸው፡፡ ተመራማሪው ለመረጃ መሰብሰቢያነት የጽሑፍ መጠይቅና የድርሰት ፈተናን ተጠቅመዋል፡፡ በመጀመሪያ ተማሪዎቹ የድርሰት ትምህርት ከመማራቸው በፊት የጽሑፍ መጠይቅ ሰጥተው መረጃ ሰብስበው ከተነተኑ በኂላ ተማሪዎቹ ለመጻፍ ክሂል

አሉታዊ እይታ እንዳላቸው አረጋገጡ፡፡ በመቀጠል ተማሪዎቹ የመጻፍ ትምህርትን ለአንድ ሴሚስተር ሙሉ እንዲማሩ አደረጉ፡፡ ከዚያም በሴሚስተሩ መጨረሻ ላይ በድጋሜ ተማሪዎቹ የጽሑፍ መጠይቅ እንዲሞሉ አድርገውና የጽሑፍ ፈተናም ፈትነው መረጃ ሰብስበዋል፡፡

ተመራማሪው የተሰበሰበውን መረጃ ለመተንተን የተጠቀሙት ዘዴ ገላጭ ስታትስቲክስና የፒርሰን የተዛምዶ ማሳያ ቀመርን ነው፡፡ ተመራማሪው በጥናታቸው ተማሪዎቹ የበሳል ድርሰት ትምህርትን ከወሰዱ በኋላ ለመጻፍ ክሂል አዎንታዊ እይታ ያላቸው ሆነው እንደተገኙና በዚህም የተነሳ የመጻፍ ችሎታቸው መሻሻሉንም አረጋግጠዋል፡፡

Moats, Foorman & Taylor (2006) ጥራት ያለው የመጻፍ ትምህርት አሰጣጥ በተማሪዎች የመጻፍ ችሎታ ላይ የሚያስከትለውን ተጽዕኖ ለማወቅ በአራተኛ ክፍል ተማሪዎች ላይ ባካሄዱት ፍትነታዊ ጥናት፣ ከፍተኛ ጥራት ያለውን የመጻፍ ትምህርት አሰጣጥን የተከታተሉ ተማሪዎች ጥራት የሌለውን የትምህርት አሰጣጥ ከተከታተሉ ተማሪዎች የተሻለ የፊደል ግድፈት የማይታይበት ረዥም ድርሰት መጻፍ ሲችሉ፣ በአንጻሩ የመጻፍ ክሂል ትምህርትን በሚገባ ያልተማሩ ተማሪዎች አጫጭር ድርሰቶችን እንደጻፉና በድርሰቶቻቸውም ላይ የግጥምጥምነትና የአደረጃጀት ችግሮች እንደተስተዋለ በጥናታቸው አመላክተዋል፡፡

በቋንቋ ትምህርት ጉልህ ስፍራ ከሚሰጣቸው ክሂሎች መካከል ቀዳሚው የመጻፍ ትምህርት ነው፡፡ በኢትዮጵያ በአማርኛ ቋንቋ በየትኛውም የትምህርት ደረጃ ባሉ የትምህርት ተቋማት የመጻፍ እይታን የሚመለከቱ ጥናቶች ባይከናወኑም በውጪ ቋንቋ ጥቂት ጥናቶች ተካሂደዋል፡፡ ይህ ጥናት ይዞት ከተነሳው ርዕሰ ጉዳይ ጋር በቀጥታ ግንኙነት ያላቸው ጥናቶች የEbabu (2013) እና የAlamirew (2005) ሲሆኑ፣ በከፊል ደግሞ የAnteneh (2005) ጥናት ይጠቀሳል፡፡ በተለይ ከእነዚህ ሀገረኛ ጥናቶች በስተቀር በርዕሰ ጉዳዩ ዙሪያ በኢትዮጵያ ምርምር ለማድረግ የሞከረ ካለመኖሩ ባሻገር ጥናቶችም የተሰሩት በውጪ ቋንቋ ነው፡፡ እነዚህ ጥናቶችም እንደሚከተለው ተቃኝተዋል፡፡

Alamirew (2005) "A Study on the Perception of Writing, Writing Instruction and Students Writing Performance." በሚል ርዕስ በአዲስ አበባ ዩኒቨርሲቲ ለሦስተኛ ዲግሪ ማሟያ ጥናት አካሄደዋል፡፡ በዚህ ስራ፣ አጥኚው የተማሪዎችን እና የመምህራንን የመጻፍ እይታ በጥናታቸው

ተመልክተዋል። የጥናቱ ተተኳሪዎች 200 ያህል የ12ኛ ክፍል ተማሪዎችና 28 እንግሊዝኛን የሚያስተምሩ መምህራን ናቸው። አጥኚው ለመረጃ መሰብሰቢያነት ምልከታ፣ የጽሑፍ መጠይቅ፣ ቃለመጠይቅ፣ የይዘት ትንተናና የጽሑፍ ፈተናን ተጠቅመዋል። በጥናታቸው ዓረፍተ ነገርን ከመጻፍ ጀምሮ እስከ ድርሰት መጻፍ ትኩረት አድርገዋል። የተማሪዎችን ዐረፍተነገር፣ አንቀጽና ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ለመለካት የብቃት መለኪያ ፈተና (proficiency test) ተጠቅመዋል።

ፈተናው የተዘጋጀው ተማሪዎቹ ከዘጠነኛ እስከ 12ኛ ክፍል ምን ተምረዋል የሚለውን መሠረት አድርጎ ነው። ትምህርቱ የሚሰጠው በዋናነት በፕላዝማ በመሆኑ፣ የመማር ማስተማር ሂደቱን በተመለከተ ጥናቱ ትኩረቱን ያደረገው በፕላዝማ መምህሩ ላይ ነው። የክፍል መምህሩ በመማር ማስተማሩ ሂደት የሚያከናውነው ሚና እዚህ ግባ የሚባል ስላልሆነ ምልከታው ያተኮረው የፕላዝማ መምህሩ በሚሰጠው ትምህርት (lesson) ላይ ነው። በዚህ የክፍል ደረጃ የመጻፍ ክሂል የሚሰጠው እንደአንድ የትምህርት ዓይነት ሳይሆን፣ ከሌሎች ክሂሎችና የዕውቀት ዘርፎች ጋር አብሮ ተቀናጅቶ ነው።

በጥናቱ የተሳተፉት ተማሪዎች በግል ትምህርት ቤቶች የመማር አጋጣሚ ያላቸው፣ አለፍ ሲልም አንዳንዶቹ ተማሪዎች በትምህርት ቤት ካለው መደበኛ መምህር በተጨማሪ በቤታቸው ትምህርት የሚሰጣቸው የግል አስጠኚ መምህር ያላቸው በመሆኑ ከአዲስ አበባ ውጭ ከሚኖሩ ተማሪዎች የተሻለ ግብዓቶችን የሚያገኙ ናቸው ብሎ ማሰብ ይቻላል። አጥኚው በዚሁ ጥናታቸው መሠረትም የተማሪዎችና የመምህራን የመጻፍ ብቃት ስሜት፣ እንዲሁም የተማሪዎች የመጻፍ ችሎታ አማካይ ደረጃ ላይ እንደሚገኝ፣ የተማሪዎች የመጻፍ እምነት (ዕውቀት) ከአማካይ በላይ እንደሆነ እና የመጻፍ አመለካከታቸውም አማካይ እንደሆነ (አዎንታዊም ሆነ አሉታዊ ያልሆነ) ጠቁመዋል። በመምህራን በኩል፣ የመምህራን የመጻፍ እምነት (ዕውቀት)፣ እንዲሁም የመጻፍ ብቃት ስሜት ከፍተኛ እንደሆነ ጠቁመዋል። በተጨማሪ በትምህርት አሰጣጡ፣ ተማሪዎች ለመጻፍ ክሂል ባላቸው እይታና በተማሪዎች የመጻፍ ችሎታ መካከል ያለው ግንኙነት ጉልህ ሆኖ እንደተገኘ፣ በመጨረሻም የመጻፍ ክሂል ትምህርት በሚገባ እየተሰጠ እንዳልሆነ በጥናታቸው አረጋግጠዋል።

Ebabu (2013) “A study of writing instruction, students’ writing perception and writing performance: Jimma university in focus.” በሚል ርዕስ በአዲስ አበባ ዩኒቨርሲቲ ለሦስተኛ ዲግሪ ማሟያ የሰሩት ጥናትም ከዚህ ጥናት ጋር ከፊል ተዛምዶ አለው፡፡ አጥኚው በAlamirew (2005) ጥናት አሉ የሚሏቸውን ክፍተቶች ለመሙላት ጥናታቸውን በዩኒቨርሲቲ ውስጥ በተለያዩ ትምህርት ክፍሎች ተመድበው በሚማሩ ተማሪዎች ላይ አከናውነዋል፡፡

በዚህ ጥናት ውስጥ የመጻፍ ክሂል ትምህርት እንደአንድ የትምህርት ዓይነት ራሱን ችሎ የሚሰጥ ሲሆን፣ ተጠኝዎችም ከተለያዩ የሀገሪቱ ክፍል የመጡ ናቸው፡፡ ጥናቱ የተካሄደው በጅማ ዩኒቨርሲቲ በተለያዩ ትምህርት ክፍሎች ተመድበው በሚማሩ 300 ያህል ተማሪዎችና ኮርሱን በሚያስተምሩ 20 መምህራን ላይ ነው፡፡ አጥኚው ለመረጃ መሰብሰቢያነት ምልከታን፣ የጽሑፍ መጠይቅን፣ ቃለመጠይቅንና የችሎታ መለኪያ ፈተናን (achievement test) ተጠቅመዋል፡፡ ጥናቱ ከተጠቀመባቸው የመረጃ መሰብሰቢያ መሣሪያዎች አንጻርም የተለያዩ ውጤቶች ተመዝግበዋል፡፡ በዚህም ጥናት የመጻፍ ክሂል ትምህርት በሚገባ እየተሰጠ እንዳልሆነ (ማለትም ተማሪዎቹ በቂ የሆነ የመጻፍ ልምምድ እንደማያደርጉ)፣ የተማሪዎች የመጻፍ መጻፍ ብቃት ደረጃና የተማሪዎች የመጻፍ ችሎታ አማካይ ደረጃ ላይ እንደሚገኝ፣ በወንድና በሴት ተማሪዎች መካከል የመጻፍ ብቃት ስሜት ልዩነት ተስተውሏል፡፡ በዚህም ወንዶች ከሴቶች የተሻለ የመጻፍ ብቃት ስሜት አሳይተዋል፡፡ የተማሪዎች የመጻፍ እምነት ትክክለኛ ከመሆኑ ባሻገር በሁለቱም ጾታዎች ልዩነት አልታየም፡፡ እንዲሁም ሁለቱ ጾታዎች አዎንታዊ የመጻፍ አመለካከት ያላቸው ሆነው ቢገኙም በወንድና በሴት ተማሪዎች ላይ ጉልህ ልዩነት ተስተውሏል፡፡ በዚህም ወንዶች ከሴቶች የተሻለ የመጻፍ አመለካከት እንዳላቸው አረጋግጠዋል፡፡ በሁለቱም ጾታዎች ጉልህ የሆነ የመጻፍ ችሎታ ልዩነት የታየ ሲሆን፣ ወንዶች ከሴቶች የተሻለ የመጻፍ ችሎታ ያላቸው መሆኑን ጥናቱ አመላክቷል፡፡ በተጨማሪም በመጻፍ ትምህርት አሰጣጥና በተማሪዎች የመጻፍ ችሎታ መካከል ቀጥተኛ ግንኙነት እንዳለ፣ እንዲሁም የመጻፍ ትምህርት አሰጣጡ ከመጻፍ እይታቸው ጋር ተያያዥነት እንዳለው፣ የተማሪዎች የመጻፍ እምነት፣ የመጻፍ ብቃት ስሜትና የመጻፍ አመለካከት ከመጻፍ ችሎታቸው ጋር ተዛምዶ ያለው መሆኑን፣ በመጨረሻም የተማሪዎች የመጻፍ ችሎታ ደረጃ በትምህርት ክፍልና በጾታ ልዩነት ያስመዘገበ መሆኑን ጭምር በጥናታቸው አረጋግጠዋል፡፡

ከእነዚህ ሁለት ጥናቶች በተጨማሪነት Anteneh (2005) በወንድና ሴት ተማሪዎች መካከል የመጻፍ ብቃት ስሜትና የመጻፍ ችሎታ ልዩነት መኖር አለመኖሩን ለማወቅ "Gender Difference in Writing Self-Efficacy and Performance in Writing: The Case of Adama University Entering Students." በሚል ርዕስ ጥናታቸውን አካሄደዋል። የጥናቱ ተተኳሪዎች እ.ኤ.አ በ2004/2005 የትምህርት ዘመን በአዳማ ዩኒቨርሲቲ የመጀመሪያ ዲግሪ ትምህርታቸውን የተከታተሉ ተማሪዎች ናቸው። አጥኚው በረድፋዊ የናሞና ዘዴ (systematic sampling) ከተመረጡ 204 ተማሪዎች ውስጥ የ190 ተማሪዎችን ውጤት አስልተዋል። በተደረሰበት ውጤት መሠረትም በመጻፍ ብቃት ስሜትና በመጻፍ ችሎታ መካከል አዎንታዊ የሆነ ከፍተኛ ተዛምዶ ያለ መሆኑን፣ እንዲሁም ወንድ ተማሪዎች ከሴቶች የተሻለ ከፍተኛ የመጻፍ ብቃት ስሜት ያላቸው መሆኑንና በተመሳሳይም በመጻፍ ችሎታ ወንዶች ከሴት ተማሪዎች በልጠው እንደተገኙ በጥናታቸው አረጋግጠዋል።

በመሆኑም ይህ ጥናት በእነዚህ በእንግሊዝኛ ቋንቋ በተሰሩት ሀገረኛ ጥናቶች የሚታዩ ክፍተቶችን (gaps) ለመሙላት ሙከራ አድርጓል። በተለይ የEbabu (2013) እና Anteneh (2005) ጥናት በዩኒቨርሲቲ ደረጃ በሚሰጥ የድርሰት ትምህርት ላይ የተካሄዱ በመሆኑ፣ እንዲሁም የAlamirew (2005) ገላጭ ጥናት በመጻፍ ክሂል ትምህርት አሰጣጥ፣ ተማሪዎችና መምህራን ለመጻፍ ክሂል ባላቸው እይታና በተማሪዎች የመጻፍ ችሎታ ላይ የተካሄደ በመሆኑ ከዚህ ጥናት ጋር በተወሰነ መልኩ ተመሳሳይነት ያለው ቢመስልም፣ በሚከተሉት ጉዳዮች ግን ይለያል። በመጀመሪያ ይህን ጥናት አማርኛ ቋንቋን በአፍፊትነትና ኢአፍፊትነት በሚናገሩ ተማሪዎች ላይ ብቻ ሳይሆን በአማርኛ ቋንቋ መሰራቱ ቀደም ሲል ከተጠቀሱት ጥናቶች ፍጹም የተለየ ያደርገዋል። ሁለተኛ ጥናቱ በሚከተለው የአጠናን ዘዴና በአብይ ኮርስ (major course) ላይ ትኩረት ማድረጉም በእንግሊዝኛ ከተሰሩት ጥናቶች እንዲለይ ያደርገዋል። ሌላው ሁለቱ ጥናቶች (የEbabu, 2013 እና Anteneh, 2005) በአንድ ዩኒቨርሲቲ ላይ ሆኖ በተለያዩ ትምህርት ክፍሎች ተመድበው በሚማሩ ተማሪዎች ላይ የተሄዱ ሲሆን፣ ይህ ጥናት ግን በተመሳሳይ ትምህርት ክፍል በሚማሩ ተማሪዎች ላይ ሆኖ በአምስት የተለያዩ የመንግሥት ዩኒቨርሲቲዎች የተከናወነ በመሆኑ ይለያል።

ባጠቃላይ ይህ ጥናት በአማርኛ ቋንቋ የመጻፍ ክሂል ላይ ከመካሄዱ ባሻገር፣ በቋንቋው አፍ ፊትና ኢአፍፊት በሆኑ ተማሪዎች ላይ ተመስርቶ የሚሰራ ከመሆኑና ከሚከተለው የአጠናን

ዘዴ አንፃር (ለምሳሌ፣ ጥናቶቹ የተላውጦዎችን ተዛምዶ በተመለከተ የተጠቀሙበት መለኪያ ተዛምዶውን በግልጽ የሚያሳዩ ባለመሆናቸው ክፍተት ይታይባቸዋል) ከላይ ከተጠቀሱት ጥናቶች ይለያል፡፡ ይሁን እንጂ በርዕሰ ጉዳዩ ዙሪያ በአማርኛ የመጻፍ ክሂል ላይ ጥናት ባለመከናወኑ እስካሁን ድረስ ከመጻፍ ክሂል ጋር ተያይዘው ለሚነሱ ችግሮች መፍትሔና አዲስ አቅጣጫ (insights) ሊሰጥ ይችላል በሚል እሳቤ ይህ ጥናት ተካሄዷል፡፡ ጥናቱ የመጻፍ ክሂል ትምህርት አሰጣጥን፣ የተማሪዎችን የመጻፍ ብቃት ስሜት፣ ተማሪዎች ስለመጻፍ ክሂል ያላቸውን እምነትና አመለካከት፣ እንዲሁም የተማሪዎችን የመጻፍ ችሎታ ተዛምዶ መርምሯል፡፡

## 2.6 የጥናቱ ንድፈ-ሐሳባዊ ማዕቀፍ (Theoretical framework of the study)

ይህ ጥናት በዩኒቨርሲቲ የሚሰጠው የመጻፍ ክሂል ትምህርት ተማሪዎች ለመጻፍ ክሂል ያላቸውን እይታ እንደሚያሳይና ይህም ተመልሶ በመጻፍ ችሎታቸው ላይ ተጽዕኖ ያሳርፋል በሚለው ፍልስፍና ላይ የተመሠረተ ነው፡፡ በዚህ መሠረትም ጥናቱ ንድፈ-ሐሳባዊ ማዕቀፉን በግንባታውያን (constructivism) ላይ መሠረት አድርጓል፡፡ የግንባታውያን ሞዴል የሚነግረን ተማሪው ሊኖረው የሚችለው ዕውቀትና ክህሎት የሚገነባው ተማሪው ከቀደመ ዕውቀቱና ካለው ልምድ መዞ በሚያወጣው መሆኑን ነው (Bhattacharjee, 2015 እና Aminch and Asl, 2015)፡፡

እይታ (perception) ከቀደመ ልምድ በመነሳት ፍች/ትርጉም የምናገኝበት አሳታፊያዊ ሂደት ነው፡፡ Jordan, Carlile & Stack (2008: 56) እንደገለጹት፣ "የግንባታውያን አቀራረብ (constructivism approach) የሚያረጋግጠው እይታ የሰው ልጅ ከልምዱ በመነሳት ዕውቀትና ትርጉም የሚያመነጭበት መሆኑን ነው"፡፡ ይህ አቀራረብ በአጽንኦት የሚጠቁመው የአተያይ ሂደቱ (system) የአንድ እውነታ ምስል ለመፍጠር መረጃን (information) መሠረት እንደሚያደርግ ነው፡፡ የዚህ ጥናት ንድፈ-ሐሳባዊ ማዕቀፍ መሠረቱ ግንባታውያን መሆኑ ከፍ ሲል በተገለጸው መሠረት ከግንባታውያን ጋር የሚነሱት የአእምሯዊ አስተምህሮ ንድፈ-ሐሳብ (cognitive learning theory) እና ሂውማኒስቲክ ንድፈ-ሐሳብ (humanistic theory) እንደንድፈ-ሐሳባዊ ማዕቀፍ ሆነው ስራ ላይ ውለዋል፡፡

Williams and Burden (1997) የአእምሯዊ አስተምህሮ ንድፈሐሳብ በተማሪዎች አእምሯዊ ተሳትፎ (involvement) ላይ የሚያተኩርና አእምሮም በቋንቋ ትምህርት ላይ ይህ ነው የሚባል ተጽዕኖ (impact) እንዳለው ያብራራሉ፡፡ በሌላ በኩል Aminch and Asl (2015) እና Jordan, et al (2008: 36) የአእምሯዊ አስተምህሮ ንድፈሐሳብ እያንዳንዱ ግለሰብ ንቃትን በተላበሰ ሁኔታ መረጃን ያብላላል ብሎ እንደሚያምንና መማርን ተማሪው በራሱ አማካይነት ትርጓሜ የሚሰጥበት ሂደት እንደሆነ አድርጎ እንደሚመለከት ይገልጻሉ፡፡ በእርግጥ መማር ተከናውኗል የሚባለው ተማሪው በተሰጠው መረጃ ላይ ምስጠራ (interpretation) በማካሄድ የራሱን ፍች ሲሰጥ ነው፡፡ ሰዎች የሚጎድላቸውን ለሚሟላትና ከነበራቸው ዕውቀት ጋር ለማዋሃድ በሚያደርጉት ሂደት ውስጥ ከልምዶቻቸው በመነሳት አዲስ ዕውቀት ያገኛሉ፡፡ በተለይ አዲስ ነገር የሚማሩ ከሆነ ያንን አዲስ ግብዓት (input) ወደ ውስጣቸው በማስገባት ከነባር ዕውቀታቸው ጋር እንዲስማማ ያደርጋሉ፡፡

አንድ ነገር በምንማርበት ጊዜ በአእምሯችን ውስጥ ምን እየተካሄደ ነው? የሚለውን ለማብራራት አእምሯዊ ሂደቱን ብቻ መገንዘብ በቂ ባለመሆኑ፣ የሂውማኒስቲክ ንድፈሐሳብ በተጨማሪነት ያስፈልጋል፡፡ ሂውማኒስቲክ ንድፈሐሳብ ግለሰባዊ የሆነ ትርጉም መስጠትን የሚመለከት በመሆኑ ከግንባታውያን ጋር ተያያዥነት አለው (Williams and Burden, 1997)፡፡ የሂውማኒስቲክ ንድፈሐሳብ አቀንቃኞች ማንኛውም ሰው ዓለምን የሚያይበት የራሱ የሆነ መንገድ አለው ብለው ያምናሉ፡፡ ይህ ንድፈሐሳብ በመማር ማስተማር ሂደቱ ውስጥ ተማሪዎችን እንደዋነኛ (centeral) የሚያይና ተማሪዎቹ ቀዳሚ እንደሆኑ አድርጎ የሚመለከት ነው (Williams & Burden, 1997)፡፡ በሌላ አባባል የዚህ ጥናት ፍልስፍና አእምሯዊና አፌክቲቭ ምክንያቶች ተማሪው ትርጉም ለመስጠት በሚያደርገው ጥረት ላይ አስተዋፅኦ እንደሚያደርጉ ነው፡፡ በEbabu (2013) የተጠቀሱት Wenden (1991) እንደሚገልጹት፣ የአእምሯዊ አስተምህሮ አቀራረብ ትኩረት የሚያደርገው በተማሪዎች አእምሯዊ ሂደቶች ላይ ሲሆን፣ ለመምህራን የሚነግረው ደግሞ ተማሪዎች ስለመጻፍና ስለአጻጻፍ ሂደት ትርጉም ሊያበጁ የሚችሉት ተማሪዎቹ የሚሰማቸውን ነገር በጽሑፍ እንዲገልጹ የሚበረታቱ ከሆነ ነው የሚል ነው፡፡

ባጭሩ አእምሯዊ ንድፈ ሐሳብ የሚነግረን፣ ተማሪዎቹ መማር የሚችሉት ስለሚማሩት ነገር ንቁ ሆነው ሲያስቡ መሆኑን ነው፡፡ ይሁን እንጂ ይህ አእምሯዊ ሁኔታ ቀደም ብሎ

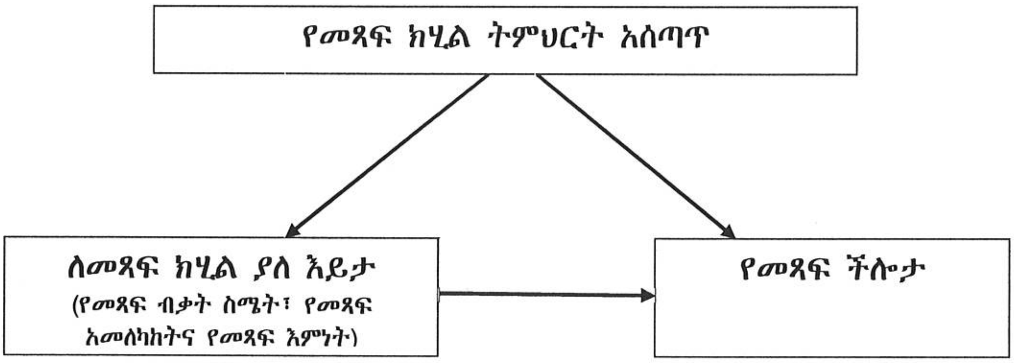
የተነሳሽነትን አፌክቲቭ ምክንያት መፈለጉ ነው፡፡ ተማሪዎቹ በኮርሱ የመማር ማስተማር ሂደት ላይ በንቃት መሳተፍ ካለባቸው በመጀመሪያ ተማሪዎቹ ኮርሱን ለመማር ፍላጎት ሊኖራቸው ይገባል፡፡ ምክንያቱም ፍላጎት በመማር ውስጥ ጠቃሚ የሆነ ሚናን የሚጫወት በመሆኑ ነው፡፡

ጠቅለል ባለመልኩ ግንባታውያን በሥነልቦና የጥናት መስክ ብቻ ሳይሆን ከመማር ጋር ተያይዞ የሚገኝ ንድፈ ሐሳብ ሲሆን፣ የሰው ልጅ ለአንድ ነገር ትርጉም የሚሰጠው ካካበተው ልምድ በመነሳት ነው የሚል የመከራከሪያ ሐሳብ የሚያቀርብ ነው፡፡ የግንባታውያን አቀንቃኞች ተማሪዎች አሳታፊያዊ ባልሆነ መንገድ መረጃን አይወስዱም፤ ይልቁንም መረጃውን ያብላላሉ (process)፤ ያደራጃሉ፤ እንዲሁም ያረጋግጣሉ (check) የሚል እምነት አላቸው (Bhattacharjee, 2015)፡፡ ስለሆነም ለግንባታውያን መማር ማለት ዕውቀትን መገንባት እንጂ በሐሳብ ውስጥ መመሰጥ (absorption) ማለት አይደለም፡፡ እንደ Bhattacharjee (2015) ፣ Jordan, et al (2008) እና Aminch and Asl (2015) አገላለጽ፣ የግንባታውያን እሳቤ ተማሪዎች ከልምዶቻቸው በመነሳት የራሳቸውን ትርጉም በመስጠቱ ሂደት ንቃት የተላበሰ ተሳትፎ ያደርጋሉ የሚል ነው፡፡

ከዚህ ባሻገር Aminch and Asl (2015: 11) ዋቢ ያደረጓቸው Hoover (1996) ግንባታውያን ከመማር ማስተማሩ ሂደት ጋር በተያያዘ ጠቃሚ የሆኑ አንድምታዎች እንዳሉት ያስገነዝባሉ፡፡ በመጀመሪያ የመምህሩ ሚና መሆን ያለበት ለተማሪዎች አቅጣጫ ማሳየትና ግንዛቤያቸውን ለማወቅ የሚያስችሉ አጋጣሚዎችን መስጠት ነው፤ ሁለተኛ መምህሩ የተማሪዎችን ቀዳማይ ዕውቀት ግምት ውስጥ ማስገባትና በተማሪዎቹ ወቅታዊ ዕውቀትና በአዲሱ ተሞክሮዎቻቸው መካከል የሚታየውን ወጥ ያልሆነ ሁኔታ ለማብራራት እንዲያስችለው የመማሪያ አጋጣሚዎችን ለተማሪዎቹ ማቅረብ ይኖርበታል፤ ሦስተኛ የተማሪዎች ተሳትፎ በግንባታውያን ውስጥ አጽንኦት የሚሰጠው ጉዳይ በመሆኑ መምህሩ በቀረበው ትምህርት ውስጥ ተማሪዎችን በሚገባ ማሳተፍ ይኖርባቸዋል፤ አራተኛውና የመጨረሻው አንድምታ ተማሪዎቹ አዲሱን ዕውቀት በንቃት እንዲገነቡ በቂ የሆነ ጊዜ እንደሚያስፈልጋቸው መምህሩ ማስታወስ ይጠበቅበታል የሚሉት ናቸው፡፡

በዩኒቨርሲቲ ደረጃ የሚሰጠው የመጻፍ ክሂል ትምህርት ተማሪዎች ለመጻፍ ክሂል ለሚኖራቸው እይታ አስተዋፅኦ ያለው ሲሆን፣ ይህ እይታቸው የመጻፍ ትምህርቱን

በሚከታተሉ ጊዜ በሚያደርጉት ልምምድና በሚያከናውኗቸው የመጻፍ ተግባራት (writing tasks) ላይ የሚንጸባረቅ ከመሆኑ ባሻገር በመጻፍ ችሎታቸውም ላይ ተጽዕኖውን ያሳርፋል፡፡ ስለዚህም ይህን ጥናት በዋናነት የመሠረቱት በሚከተለው ፍሎው ቻርት የሚታዩት የመጻፍ ክሂል ትምህርት አሰጣጥ (writing instruction)፣ ተማሪዎች ለመጻፍ ክሂል ያላቸው እይታ /perception (ማለትም፤ የመጻፍ ብቃት ስሜት፣ የመጻፍ አመለካከትና የመጻፍ እምነት) እና የተማሪዎች የመጻፍ ችሎታ (writing performance) ናቸው፡፡




ምስል ሀ፡- የጥናቱ ንድፈሐሳባዊ ሞዴል

የዚህ ጥናት ንድፈሐሳባዊ ሞዴል እንደሚያሳየው፣ የመጻፍ ክሂል ትምህርትና ተማሪዎች በመጻፍ ክሂል ላይ የሚያከናውኑት የልምምድ መጠን ለመጻፍ ክሂል በሚኖራቸው እይታ (ማለትም የመጻፍ ብቃት ስሜት፣ የመጻፍ አመለካከትና የመጻፍ እምነት) እና በመጻፍ ችሎታ ላይ ተጽዕኖ ያሳርፋል፡፡ በተጨማሪም የመጻፍ እይታ በተመሳሳይ በመጻፍ ችሎታ ላይ ተጽዕኖ አለው፡፡ በሌላ አባባል መምህሩ ክሂሉን ለማስተማር የሚጠቀምበት የማስተማሪያ ዘዴ በተማሪዎች የመጻፍ እይታና የመጻፍ ችሎታ ላይ ጫና ያሳድራል፡፡ Polliagton (2015) ከመጻፍ እይታ ጋር በተያያዘ ተማሪዎች የመጻፍ ክሂል ትምህርትን በሂደታዊ አቀራረብ መማር እንደሚኖርባቸው ሲያስረዱ፣ በWidiati (2004) የተጠቀሱት Coe (1988) በበኩላቸው ሂደታዊ አቀራረብ ተማሪዎች አእምሯዊ፣ አፌክቲቭና ቃላዊ (verbal) አቅማቸውን በቀላሉ እንዲያጎለብቱ የሚረዳቸው መሆኑን ያብራራሉ፡፡ ተማሪዎቹ የመጻፍ ክሂልን በዚህ አቀራረብ የሚማሩ ከሆነ ኮርሱን ተምረው ከጨረሱ በኋላ ሐሳባቸውን በጽሑፍ የመግለጽ ችሎታቸውን ሊያዳብሩ ይችላሉ፡፡ ተማሪዎቹ ለመጻፍ ክሂል ያላቸው እይታ ተማሪዎቹ ለመጻፍ ክሂል ትምህርትና የመጻፍ ተግባራትን ለመስራት የሚያደርጉትን ትጋት (effort) ከማሳየቱ ባለፈ

በመጻፍ ችሎታቸው ላይም ጫና ያሳርፋል፡፡ የመጻፍ ትምህርት አሰጣጥ በተማሪዎቹ የመጻፍ እይታ ላይ ይህ ነው የሚባል ተጽዕኖ አለው፡፡ ይህም ሲባል የመጻፍ ክሂልን በሚገባ ያልተማሩና በክፍል ውስጥ በሚኖረው መማር ማስተማር ሂደት ወቅት በቂ የሆኑ የመለማመጃ አጋጣሚዎችን ያላገኙ ተማሪዎች የመጻፍ ተግባራትን እንዲሰሩ በሚጠየቁበት ጊዜ በራስ የመተማመን ስሜት አይኖራቸውም፤ የመጻፍ ተግባራቱን ለማከናወን የሚያስችላቸውን አቅምንም ሊያጡ ይችላሉ (Troia, 2014)፡፡ በሌላ በኩል ተማሪዎቹ በሚማሩበት ጊዜ በሚገባ በጥልቀትና በስፋት ለመጻፍ ከተጋለጡ በራስ መተማመን ይኖራቸዋል፤ የአጻጻፍ ሂደቶችንና ስልቶችን በደንብ ያውቋቸዋል፤ እንዲሁም ለመጻፍ ትምህርትና የመጻፍ ተግባራትን በመስራት በኩል አዎንታዊ አመለካከትን ያዳብራሉ፡፡ በሌላ አባባል ተማሪዎቹ የመጻፍ ብቃት ስሜታቸውን ባጎለበቱ ጊዜ ለክሂሉ ያላቸው አመለካከት በጎ ከመሆኑ አልፎ ያላቸውን ዕውቀትና ክህሎትንም መጠቀም ይችላሉ፡፡ ተማሪዎቹ እነዚህን ነገሮች ሁሉ ካሳኩ የመጻፍ ክሂልን ለመማርና የመጻፍ ተግባራትን አጠናቅቆ በመስራቱ ረገድ ቁርጠኛ ይሆናሉ፡፡ እንዲሁም የመጻፍ ክሂላቸውን ለማሳደግ ፍላጎት ያሳያሉ፡፡ ባጠቃላይ ተማሪዎቹ ለመጻፍ ክሂል ጥሩ አመለካከት ይኖራቸዋል፡፡ ይህም የመጻፍ ክሂላቸውን ወይም ችሎታቸውን ለማሳደግ ጥረት እንዲያደርጉ ይረዳቸዋል፡፡

ባጠቃላይ የመጻፍ ክሂል ትምህርት አሰጣጡ ዓይነትና መጠን፣ እንዲሁም ተማሪዎቹ በመጻፍ ክሂል ዙሪያ የሚያገኙት የልምምድ አጋጣሚ መጠን በተማሪዎች የመጻፍ እይታና የመጻፍ ችሎታ ላይ የማያወላዳ ተጽዕኖ አለው፡፡

# ምዕራፍ ሦስት፦ የጥናቱ ንድፍና ዘዴ

በዚህ ምዕራፍ ስር የጥናቱ ንድፍ፣ የጥናቱ ቦታና የተሳታፊዎች አመራረጥ፣ የመረጃ መሰብሰቢያ መሣሪያዎችና የመረጃ መተንተኛ ቴክኒኮች በቅደም ተከተል ይቀርባሉ፡፡

## 3.1 የጥናቱ ንድፍ

የዚህ ጥናት ዋና ዓላማ በአምስት ዩኒቨርሲቲዎች መነሻነት የመጻፍ ክሂል ትምህርት አሰጣጥ፣ ተማሪዎች ለመጻፍ ክሂል ያላቸው እይታና የመጻፍ ችሎታ ተዛምዶን መመርመር ነው፡፡ ጥናቱ ዓላማውን ከግብ ለማድረስ የተከተለው የአጠናን ዘዴ ገላጭ ምርምር ሲሆን፣ ለጥናቱ የሚያስፈልጉትን መረጃዎችን በመሰብሰብ የሚገኙትን መረጃዎች ለማመሳከር የሚያስችለው ቅይጥ (mixed) የምርምር ዘዴም ጥቅም ላይ ውሏል፡፡ ቅይጥ ዘዴው የተመረጠበት መሠረታዊ ምክንያት ዓይነታዊና መጠናዊ መረጃዎችን (qualitative and quantitative data) አጣምሮ በመጠቀም የምርምር ችግሮችን በተሻለ ሁኔታ ለመተንተን እንደሚያግዝ ታስቦ ሲሆን፣ በይበልጥ ጥናቱ መጠናዊ ምርምር ላይ ያተኮረ ቅይጥ ዘዴን የሚተገብር ነው፡፡

ከዚህ በተጨማሪ በምርምሩ ችግር ባህሪና አጥኚው ከሚኖረው ተሳትፎ ምክንያት የተነሳ ቅይጥ ዘዴው ተግባራዊ እንዲሆን ተደርጓል፡፡ ይህ ጥናት በመጻፍ ክሂል ትምህርት አሰጣጥ፣ ተማሪዎች ለመጻፍ ክሂል ባላቸው እይታ (ማለትም፤ በመጻፍ ብቃት ስሜት፣ በመጻፍ አመለካከትና በመጻፍ እምነት) እና በተማሪዎች የመጻፍ ችሎታ መካከል የሚኖረውን ተዛምዶ የሚመረምር በመሆኑ፣ ዘዴው የተለያዩ የመረጃ መሰብሰቢያ ዘዴዎችን በመጠቀም በርካታ መረጃዎችን ለመሰብሰብ የሚያስችል በመሆኑ አግባብነት አለው፡፡

ባጠቃላይ በሚከተሉት ምክንያቶች የተነሳ ቅይጥ ዘዴው ለዚህ ጥናት ተገቢ መሣሪያ ነው የሚል እምነት አጥኚው ይዟል፡፡ አንደኛው ጥናቱ ለመመለስ ያሰባቸውን መሠረታዊ ጥያቄዎች በሙሉ በመጠናዊ ወይም በዓይነታዊ ዘዴ ብቻ የሚመለሱ ባለመሆናቸው ነው፡፡ ሁለተኛው ምክንያት ደግሞ በዚህ ጥናት ውስጥ መጠናዊና ዓይነታዊ ዘዴዎች የሚተጋገዙ (Complementary) መሣሪያዎች በመሆናቸውና በአንደኛው ዘዴ ብቻ የተገኘን መረጃ መሠረት

አድርጎ ድምዳሜ ላይ መድረስ ስለሚያስቸግር ነው። ሌላው ምክንያት አጥኚው ከሚያካሂደው የጥናት ችግር ጋር ባለው ዳራዊ ግንዛቤ ላይ በማተኮር በጥናቱ ግኝቶች ላይ አሉታዊ ተጽዕኖችን ያሳድራል የሚለውን ስጋት ለመቀነስ ይረዳል። በተጨማሪም ዓይነታዊና መጠናዊ ዘዴዎችን ቀላቅሎ ለዚህ ጥናት መጠቀሙ አጥኚውን ትክክለኛ (valid) መረጃ እንዲያገኝ ያግዘዋል።

## 3.2 የጥናቱ ቦታና የተሳታፊዎች አመራረጥ

የሙከራው ጥናት ተተኳሪ በጎንደር፣ በባህር ዳር እና በደብረ ማርቆስ ዩኒቨርሲቲዎች ውስጥ በኢትዮጵያ ቋንቋ(ዎች)ና ስነጽሑፍ- አማርኛ ትምህርት ክፍል የሚማሩ የመጀመሪያ ዓመት ተማሪዎችና ኮርሱን (የአማርኛ በሳል ድርሰት ክፍል ፪) የሚያስተምሩ መምህራን ናቸው።

ጥናቱ የተካሄደበትን ቦታና ተጠኚዎችን ለመምረጥ ዓላማ ተኮር የንሞና ዘዴ ስራ ላይ እንዲውል ተደርጓል። በዚህም መሠረት ኮርሱን የሚያስተምሩ መምህራንና ትምህርቱን ከሚከታተሉ የአንደኛ ዓመት ተማሪዎች መካከል የአፍ መፍቻ ቋንቋቸው አማርኛ የሆኑት ብቻ በጥናቱ እንዲሳተፉ ተደርጓል። ምክንያቱም የአፍ መፍቻ ቋንቋቸው አማርኛ የሆኑት ኢአፍፊት ከሆኑት ተማሪዎች ይልቅ በአማርኛ የሚሰጠውን የመጻፍ ክሂል ትምህርት ከታችኛው የክፍል ደረጃ በትምህርት ቤት የወሰዱ ናቸው በሚል እሳቤ ነው።

እነዚህ ተማሪዎች በ2008 ዓ.ም. የትምህርት ዘመን በመደበኛው የዲግሪ መርሃ ግብር የአማርኛ በሳል ድርሰት ክፍል ፪ የተባለውን ኮርስ የሚማሩ ናቸው። በዚህም መሠረት በ2008 ዓ.ም. በጎንደር ዩኒቨርሲቲ በኢትዮጵያ ቋንቋ(ዎች)ና ስነጽሑፍ-አማርኛ ትምህርት ክፍል እየተማሩ ካሉት 22 ተማሪዎች መካከል የአፍ መፍቻ ቋንቋቸው አማርኛ የሆኑት 17 ተማሪዎች፣ በባህር ዳር ዩኒቨርሲቲ ትምህርታቸውን እየተከታተሉ ካሉት 33 ተማሪዎች መካከል የአፍ መፍቻ ቋንቋቸው አማርኛ የሆኑት 29 ተማሪዎች፣ እንዲሁም በደብረ ማርቆስ ዩኒቨርሲቲ እየተማሩ ካሉት 40 ተማሪዎች መካከል የአፍ መፍቻ ቋንቋቸው አማርኛ የሆኑት 32 ተማሪዎች፣ በድምሩ 78 ተማሪዎች በመረጃ ሰጭነት ተሳትፈዋል። በእያንዳንዱ ዩኒቨርሲቲ ውስጥ በትምህርት ክፍሉ ያለው የክፍል ብዛት አንድ ብቻ በመሆኑ የአማርኛ በሳል ድርሰት ክፍል ፪ ኮርስን የሚያስተምረው መምህርም እንደክፍሉ ብዛት አንድ ብቻ ነው። በዚህም መሠረት

በሦስቱ ዩኒቨርሲቲዎች ኮርሱን እያስተማሩ ያሉት ሦስቱ መምህራን በጠቅላይ የንሞና ስልት ተመርጠዋል፡፡

በኢትዮጵያ ከሚገኙት ዩኒቨርሲቲዎች በተለይ እነዚህ ሦስቱ ዩኒቨርሲቲዎች (ማለትም፣ ጎንደር፣ ባህር ዳር እና ደብረ ማርቆስ) የተመረጡበት ምክንያት እንደሚከተለው ነው፡፡ የጎንደር ዩኒቨርሲቲ የመጀመሪያውና የተመረጠበት ዋናው ምክንያት ጥናት አድራጊው በዚህ ተቋም በተማሪዎች የመጻፍ ችሎታ ላይ ችግር መኖሩን መታዘቡና በአሁኑ ጊዜ የዚሁ ተቋም የስራ ባልደረባ በመሆኑ ለጥናቱ የሚያስፈልጉ መረጃዎችን በቀላሉ ለማግኘት አመቺ ስለሆነ ነው፡፡ የተቀሩት ሁለቱ ዩኒቨርሲቲዎች (ባህር ዳር እና ደብረ ማርቆስ) አጥኚው ከሚሰራበት አካባቢ አንጻር ቅርበት ስላላቸውና ለምርምር ስራው የሚያስፈልጉ በቂ ቁጥር ያላቸው አማርኛ የአፍ መፍቻ ቋንቋቸው የሆኑ ተማሪዎችን በቀላሉ ማግኘት ይቻላል ብሎ አጥኚው በማሰቡ ነው፡፡ ባጠቃላይ አጥኚው በእነዚህ ተቋማት ማካሄዱ ለጥናቱ የሚያስፈልጉ መረጃዎችን በበቂ ሁኔታ ሰብስቦ የጥናቱን ዓላማ ከግብ ለማድረስ አስተዋጽኦ ከማድረጉ ባለፈ ጉልበት፣ ጊዜና ገንዘብን ቆጥቧል፡፡

የዋናው ጥናት ተተኳሪ በጎንደር፣ በባህር ዳር፣ በደብረ ማርቆስ፣ አዲስ አበባ እና ወልዲያ ዩኒቨርሲቲዎች ውስጥ በኢትዮጵያ ቋንቋ(ዎች)ና ስነጽሑፍ-አማርኛ ትምህርት ክፍል የሚማሩ የመጀመሪያ ዓመት ተማሪዎችና ኮርሱን (የአማርኛ በሳል ድርሰት ክፍል ፩) የሚያስተምሩ መምህራን ናቸው፡፡

ጥናቱ የተካሄደበትን ቦታ ለመምረጥ አመቺ የናሞና ዘዴ ስራ ላይ ሲውል፣ ተጠኚ ተማሪዎች ደግሞ በዓላማ ተኮር ናሙና ተመርጠዋል፡፡ በዚህም መሠረት ኮርሱን የሚያስተምሩ መምህራንና ትምህርቱን የሚከታተሉ የመጀመሪያ ዓመት ተማሪዎች በጥናቱ እንዲሳተፉ ተደርጓል፡፡

እነዚህ ተማሪዎች በ2009ዓ.ም. የትምህርት ዘመን በመደበኛው የዲግሪ መርሃ ግብር የአማርኛ በሳል ድርሰት ክፍል ፩ የተባለውን ኮርስ የሚማሩ ናቸው፡፡ በዚህም መሠረት በ2009 ዓ.ም በጎንደር ዩኒቨርሲቲ በኢትዮጵያ ቋንቋ(ዎች)ና ስነጽሑፍ- አማርኛ ትምህርት ክፍል 43 ተማሪዎች፣ በባህር ዳር ዩኒቨርሲቲ 18 ተማሪዎች፣ በደብረ ማርቆስ ዩኒቨርሲቲ 24

ተማሪዎች፣ በአዲስ አበባ ዩኒቨርሲቲ 40 ተማሪዎች፣ እንዲሁም በወልዲያ ዩኒቨርሲቲ 40 ተማሪዎች፣ በድምሩ 165 ተማሪዎች ይማሩ ነበር። ከእነዚህ ከተመረጡት ዩኒቨርሲቲዎች መካከል ከጎንደር ሁለት ተማሪዎች፣ ከደብረ ማርቆስ አንድ ተማሪ፣ ከአዲስ አበባ አንድ ተማሪ እና ከወልዲያ አንድ ተማሪ በድምሩ አምስት ተማሪዎች የጽሑፍ መጠይቆችን ስላልሞሉ ከጥናቱ ውጭ ሆነዋል። ስለሆነም ለጥናቱ የዋለው መረጃ የ160 (36 ወንድና 124 ሴት፤ 88 አፍፈትና 72 ኢአፍፈት) ተማሪዎች ነው። በዚህ በዋናው ጥናት ኢአፍፈት ተማሪዎች እንዲሳተፉ የተደረገበት ምክንያት ትምህርት ሚኒስቴር (2004) በሀገሪቱ ያሉ ሁሉም ተማሪዎች ሁለተኛ ደረጃ የትምህርት እርከን ሲደርሱ እኩል ደረጃ ላይ ይገኛሉ የሚል አቋም ያለው በመሆኑ፣ ይህን የትምህርት ሚኒስቴርን አገር አቀፋዊ ሁኔታ መነሻ በማድረግ ኢአፍፈት ተማሪዎችን ማሳተፉ አስፈላጊ ስለሆነ ነው።

መምህራንን በተመለከተ በእያንዳንዱ ዩኒቨርሲቲ ውስጥ በትምህርት ክፍሉ ያለው የክፍል ብዛት አንድ ብቻ በመሆኑ የአማርኛ በሳል ድርሰት ክፍል ፪ ኮርስን የሚያስተምረው መምህርም እንደክፍሉ ብዛት አንድ ብቻ ነው። በዚህም መሠረት በአምስቱ ዩኒቨርሲቲዎች ኮርሱን እያስተማሩ ያሉት አምስቱ መምህራን በጠቅላይ የንሞና ስልት ተመርጠዋል።

በኢትዮጵያ ከሚገኙት የመንግሥት ዩኒቨርሲቲዎች በተለይ እነዚህ አምስቱ ዩኒቨርሲቲዎች (ማለትም፤ ጎንደር፣ ባህር ዳር፣ ደብረ ማርቆስ፣ አዲስ አበባ እና ወልዲያ) በአመቺ ናሙና የተመረጡበት ምክንያት እንደሚከተለው ነው። የጎንደር ዩኒቨርሲቲ የመጀመሪያውና የተመረጠበት ዋናው ምክንያት ጥናት አድራጊው በዚህ ተቋም በተማሪዎች የመጻፍ ችሎታ ላይ ችግር መኖሩን መታዘቡና በአሁኑ ሰዓት የዚሁ ተቋም የስራ ባልደረባ በመሆኑ ለጥናቱ የሚያስፈልጉ መረጃዎችን በቀላሉ ለማግኘት ምቹ ስለሆነ ነው። የተቀሩት አራቱ ዩኒቨርሲቲዎች (ባህር ዳር፣ ደብረ ማርቆስ፣ አዲስ አበባ እና ወልዲያ) አጥኚው ከሚሰራበት አካባቢ እና ለትምህርት ከሚገኝበት ቦታ አንጻር ቅርበት ያላቸው በመሆኑ ለምርምር ስራው የሚያስፈልጉ መረጃዎችን ወሰነ ትምህርቱ ሳይጠናቀቅ በወቅቱ ተዟዙሮ መሰብሰብ ይቻላል ብሎ አጥኚው በማሰቡ ነው። ባጠቃላይ አጥኚው በእነዚህ ተቋማት ምርምሩን ማካሄዱ ለጥናቱ የሚያስፈልጉ መረጃዎችን በበቂ ሁኔታ ሰብስቦ የጥናቱን ዓላማ ከግብ ለማድረስ አስተዋጽኦ ከማድረጉ ባለፈ ጉልበት፣ ጊዜና ገንዘብን ቆጥቧል።

## 3.3 የመረጃ መሰብሰቢያ መሣሪያዎች

የጥናቱን ዓላማ መሠረት በማድረግ መረጃ እንዲያስገኙ የተመረጡት የመረጃ መሰብሰቢያ መሣሪያዎች ምልከታ፣ የጽሑፍ መጠይቅ፣ ቃለመጠይቅና የጽሑፍ ፈተና ናቸው። የጽሑፍ መጠይቁ ሦስት ዓይነት ሲሆን፣ አንደኛው የመጻፍ ብቃት ስሜት የጽሑፍ መጠይቅ (Writing Self-efficacy Questionnaire)፣ሁለተኛው የመጻፍ አመለካከትን (Writing Attitude Questionnaire) የተመለከተ ሲሆን፣ ሦስተኛው የመጻፍ እምነትን (Writing Belief Questionnaire) የተመለከተ ነው። እያንዳንዱ የመረጃ መሰብሰቢያ መሣሪያም በዝርዝር እንደሚከተለው ቀርቧል።

### 3.3.1 ምልከታ

በክፍል ውስጥ የሚኖረውን የመጻፍ ክሂል ትምህርት አሰጣጥ ምን እንደሚመስል ለማየት አሳታፊ ያልሆነ ምልከታ ተከናውኗል። በዚህ ጥናት ስራ ላይ የዋለው የተዋቀረ (structured) የሚባለው የምልከታ ዓይነት ነው። ምክንያቱም ብዙውን ጊዜ ሰዎች የሚሉትን ነገር በተግባር ስለማይፈጽሙ በተዋቀሩ መስፈርቶች አማካይነት አጥኝው ተጨባጭ መረጃዎችን መሰብሰብ ይችላል (Tashakkori & Teddlie, 2003)። ሌላው የተዋቀረ ምልከታ አጥኝው በክፍል ውስጥ ምንም ነገር ያዳምጥ መምህራን የሚያከናውኑትን ነገር በቀጥታ እንዲመለከት የማስቻል ጠቀሜታ አለው (Robson, 1993)። ስለዚህም ስራ ላይ የዋለው ምልከታ የተዋቀረ (structured) የሚባለው ዓይነት ነው። በዚህም መሠረት መምህራኑ ኮርሱን የሚያስተምሩት እንዴት ነው? የሚለውን በክፍል ውስጥ በመገኘት መምህራን የሚያከናውኗቸውን ጉልህ ተግባራትና የክፍሉን አጠቃላይ ሁኔታ ለመታዘብ ተሞክሯል።

ምልከታውን ለማካሄድ አስቀድሞ የመከታተያ ቅጽ (checklist) ተዘጋጅቷል። መከታተያ ቅጹ በዋናነት Chen (1994) ስለውጤታማ የመጻፍ ክሂል ትምህርት አሰጣጥ ምንነትና ስለሚያካትታቸው ተግባራት ያተቱትን ድርሳን በማጣጣም የተዘጋጀ ነው። የምልከታ መከታተያው ቅጽ የባለ አራት ነጥብ መልስ መስጫ መለኪያዎች ባሉት ሊከርት ስኬል የተዘጋጀ አራት ክፍሎች ያሉትና 16 የትኩረት ነጥቦች የያዘ ነው። የምልከታ መከታተያ ቅጹን ተገቢነት ለመፈተሽ ጥናቱ ከመካሄዱ በፊት በአዲስ አበባ ዩኒቨርሲቲ በዘርፉ የሦስተኛ ዲግሪ ትምህርታቸውን እየተከታተሉ ያሉ ሁለት የአማርኛ ቋንቋ መምህራን፣ በዘርፉ ሦስተኛ ዲግሪ ያላቸው ሁለት የቋንቋ መምህራንና የጥናቱ አማካሪ እንዲገመግሙት ተደርጓል። እነዚህ

መምህራንና አማካሪው በሰጧቸው አስተያየቶች መሠረትም መጨመር የሚገባቸው ተጨምረው፣ መቀነስ የሚገባቸውም ተቀንሰው፣ ግልጽነት የሚጎድላቸው ፅንሰሐሳቦች ግልጽ ሆነው እንደገና ተሻሽለው ተዘጋጅተዋል። የዘርፉ ባለሙያዎችን ግምገማና አስተያየት መሠረት በማድረግም የምልከታ መከታተያ ቅጹን ተገቢነት (validity) ለማረጋገጥ ጥረት ተደርጓል። ምልከታ ከመካሄዱ በፊት መምህራን ፈቃደኛ መሆናቸው ተረጋግጧል። በሙከራው ጥናት ኮርሱን በሚሰጡት ሦስት መምህራን ላይ ምልከታው ተከናውኗል። በእያንዳንዱ መምህር ሦስት ጊዜ ምልከታ የተካሄደ ሲሆን፣ ባጠቃላይ ዘጠኝ ምልከታዎች ተከናውነዋል። የክፍለ ጊዜያቱ ርዝመት እጥፍ ጊዜ (double class) በመሆኑ በአጠቃላይ 18 ክፍለ ጊዜያት ምልከታ ተከናውኖባቸዋል።

በዋናው ጥናት ምልከታው የተከናወነው መምህራን የድርሰት ዓይነቶችን ማለትም አንዱን የድርሰት ዓይነት አስተምረው እስከሚጨርሱ ድረስ ባለው ጊዜ ውስጥ ነው። በዚህም የተነሳ በእያንዳንዱ መምህር ላይ የተካሄደው የምልከታ ብዛት የተለያየ ሆኗል። ምክንያቱ ደግሞ የትምህርት አሰጣጡ እንደየመምህራኑ ልምድ፣ ኀሊናና ጥረት የሚከናወን በመሆኑ ነው። ባጠቃላይ 11 ምልከታዎች ተከናውነዋል። ምልከታው የተከናወነው በአጥኚው ሲሆን፣ በምልከታ የተገኘውን መረጃ ይበልጥ ተዓማኒ ለማድረግ ለመምህራን ቃለመጠይቅ ቀርቦላቸዋል። ይህም ውጤቱ አድሏዊ (subjective) እንዳይሆን እገዛ አድርጓል (የምልከታ መከታተያ ቅጹን "በአባሪ ሠ" ይመለከቷል)።

### 3.3.2 የጽሑፍ መጠይቅ

በዚህ ጥናት መረጃዎችን ለመሰብሰብ በተግባር ላይ ከዋሉት መሣሪያዎች አንዱ የጽሑፍ መጠይቅ ነው። መጠይቁም የተዘጋጀው ለተማሪዎች ብቻ ነው።

የጽሑፍ መጠይቁ የተመረጠበት ምክንያት በቀላሉ ሊታዩ የማይችሉ እንደእምነት (belief)፣ አመለካከት (attitude) እና የብቃት ስሜት (self-efficacy) ያሉትን ለማወቅ ሲባል ነው። የጽሑፍ መጠይቁ ከተለያዩ የጥያቄ አቀራረብ መልኮች ውስጥ መጠን አመልካች ጥያቄዎችን ብቻ እንዲይዝ ተደርጓል። ከመጠን አመልካች የጥያቄ ዓይነቶች ውስጥም የሊክርት ስኬል (likert scale) የጥያቄ አቀራረብን እንዲይዝ ሆኗል።

ባጠቃላይ ለተማሪዎች የተዘጋጀው የጽሑፍ መጠይቅ ሦስት ዓይነት ነው፡፡ አንደኛው የጽሑፍ መጠይቅ የተማሪዎችን የመጻፍ ብቃት ስሜት (Writing Self-efficacy)፣ ሁለተኛው የተማሪዎችን የመጻፍ እምነት (Belief of Writing) የተመለከተ ሲሆን፣ ሦስተኛው ደግሞ የተማሪዎችን የመጻፍ አመለካከት (Writing Attitude) የተመለከተ ነው፡፡

የመጀመሪያው የጽሑፍ መጠይቅ ዓይነት የመጻፍ ብቃት ስሜትን የተመለከተ ነው፡፡ Zimmerman (2000) የመጻፍ ብቃት ስሜትን ለመለካት ከምንጠቀምባቸው ዘዴዎች አንዱ የጽሑፍ መጠይቅ እንደሆነና መጠይቁም በክብደት ደረጃቸው የተለያዩ ዝርዝር ተግባራትንና በራስ የመተማመን ስሜት መጠናቸውን የሚያሳዩ ነጥቦችን ባካተተ መልኩ መሰናዳት እንዳለበት ያስገነዝባሉ፡፡ የጽሑፍ መጠይቁ Hetthong & Teo (2013)፣ Erkan & Saban (2011) እና Pajares, Miller and Johnson (1999) ለተለያዩ ጥናቶች ተግባራዊ ያደረጉትን መሠረት በማድረግ፣ እንዲሁም Bandura (2006) ያዘጋጁትን ስኬል (scale) ተንተርሶ ለዚህ ጥናት እንዲጣጣም ተደርጎ ተዘጋጅቷል፡፡ መጠይቁ 16 ጥያቄዎችን (items) አካቶ የያዘ ሲሆን፣ ተማሪዎቹም እያንዳንዱን የመጻፍ ተግባር ለማከናወን ያላቸውን በራስ የመተማመን ስሜት ከ0 እስከ 100 የተደረደሩትን ስኬሎች ተንተርሰው የመጻፍ ብቃት ደረጃቸውን እንዲያመለክቱ በሚያመች መልኩ የተሰናዳ ነው፡፡ በሌላ በኩል ተማሪዎቹ እያንዳንዱን የመጻፍ ተግባር ለመስራት የሚኖራቸውን አቅም (ability) በባለ10 ነጥብ ምድብ ርቀት (interval) ከ0 እስከ 100 ባለው ስኬል አቅማቸውን ወስነው እንዲያስቀምጡ ይደረጋል ማለት ነው፡፡ በምድብ ርቀት (interval) አከፋፈል መሠረት የስኬሉ መጠን (range) በሦስት ምድብ ሲከፈሉ (0 - 30 = መስራት አልችልም /can not do/ ዝቅተኛ፤ 40 - 70 = በአማካይ መስራት እችላለሁ /moderately certain can do/ መካከለኛ፤ 80 - 100 = በእርግጠኝነት መስራት እችላለሁ /highly certain can do/ ከፍተኛ) የሚሉ ደረጃዎችን አቅፎ የያዘ ነው (የመጻፍ ብቃት ስሜትን የጽሑፍ መጠይቅ "አባሪ ቀ" ይመለከቷል)፡፡

ሁለተኛው የመጻፍ አመለካከት የጽሑፍ መጠይቅ፣ ተማሪዎቹ ስለመጻፍ ክሂል፣ ስለመጻፍ ክሂል ተስተምሮ (learning writing) እና የመጻፍ ተግባራትን (writing tasks) በመስራት በኩል ያላቸው አመለካከት ምን እንደሚመስል ለመፈተሽ የተዘጋጀ ነው፡፡ የጽሑፍ መጠይቁ ሁለት ዓበይት ክፍሎችን ይዟል፡፡ የጽሑፍ መጠይቁ የመጀመሪያው ክፍል በዋናነት Doing (1983)፣

Kear et al. (2000)፣ እና Alluhaybi (2015) አመለካከትን ለመለካት ያዘጋጇቸውን ጥያቄዎች በማጣጣም የተዘጋጀ ሲሆን፣ ሁለተኛው ክፍል ደግሞ Ebabu (2013) ካሰናዱት የጽሑፍ መጠይቅ ተንተርሶ የተዘጋጀ ነው፡፡

የመጀመሪያው ክፍል አምስት ደረጃዎች ባሉት ሊክርት ስኬል (Likert Scale) የተሰናዳ 14 ዝግ ጥያቄዎች (closed ended) ያሉት ሲሆን፣ ተማሪዎቹ እያንዳንዱን ጥያቄ በማንበብ ምን ያህል በሐሳቦቹ እንደሚስማሙ ከቀርበላቸው አምስት አማራጮች ማለትም፣ ከከፍተኛ ወደ ዝቅተኛ በቅደም ተከተል በጣም እስማማለሁ (5)፣ እስማማለሁ (4)፣ መወሰን አልችልም (3)፣ አልስማማም (2) እና በጭራሽ አልስማማም (1) መካከል አንዱን በመምረጥ መልስ የሚሰጡበት ነው፡፡ እነዚህ ከ (5) እስከ (1) ያሉት መለኪያዎች ከስድስት ጥያቄዎች ውጭ (ማለትም፣ ከጥያቄ ተራ ቁጥር 3፣ 4፣ 5፣ 10፣ 12 እና 13 በስተቀር) ሳሉት ጥያቄዎች በሙሉ ስራ ላይ የዋሉት በተቀመጡበት ቅደም ተከተል መሠረት ሲሆን፣ ለ3፣ 4፣ 5፣ 10፣ 12 እና 13ኛው ጥያቄ ግን በተቃራኒው ውጤቱ ከዝቅተኛ ወደ ከፍተኛ ተመዝግቧል፡፡ ለምሳሌ ለ3ኛው ጥያቄ (1) ተመርጦ ወይም (✓) ተደርጎ ከሆነ በነጥብነት የተመዘገበው በተገላቢጦሽ (5) ተብሎ ነው፡፡

የመጠይቁ ሁለተኛው ክፍል ደግሞ ሁለት ክፍት ጥያቄዎችን (open ended) የያዘ ነው፡፡ በዚህም ተማሪዎቹ ያላቸውን አመለካከት ያለገደብ በነፃነት በጽሑፍ መግለጽ ይችላሉ፡፡ እነዚህ ክፍት ጥያቄዎች የተካተቱበት ምክንያት ተማሪዎቹ በዝግ ጥያቄዎች አማካይነት ከሚሰጡት ምላሽ ባለፈ ተጨማሪና በቂ ሐሳቦችን ማግኘት ይቻላል በሚል እሳቤ ነው (የመጻፍ አመለካከትን የጽሑፍ መጠይቅ "አባሪ በ" ይመለከቷል)፡፡

ሦስተኛው የጽሑፍ መጠይቅ ዓይነት የመጻፍ እምነትን የተመለከተ ሲሆን፣ የጽሑፍ መጠይቁ ተግባራዊ የተደረገው በመጻፍ ክሂል ዙሪያ ተማሪዎቹ የሚኖራቸውን እምነት ለማወቅ ነው፡፡ በዚህ ጥናት መሠረት የመጻፍ እምነት (belief of writing) ሲባል፣ በመጻፍ ክሂል ዙሪያ ባሉት እውነታዎች (writing facts)፣ በክሂሉ መማር ማስተማርና በአጻጻፍ ሂደት ዙሪያ ተማሪዎቹ ትክክል ወይም ስህተት ነው ብለው የሚያስቡትን ነገር ነው፡፡

የተማሪዎችን የመጻፍ እምነት ለማወቅ የሚዘጋጅ የጽሑፍ መጠይቅ በዋናነት ክሂሉን በመማርና ተማሪው ክሂሉን ለመማር በሚያስፈልገው የጊዜ (time) መጠን ላይ፣ በክሂሉ ክብደት-ቅለት፣ በመጻፍ ገጽታዎች (aspects)፣ በአጻጻፍ ሂደት ዙሪያ ማጠንጠን እንዳለበት Abdi and Asadi (2015) የጠቀሷቸው Franklin-Guy (2006) እና Yang (1999) ያስረዳሉ። የጽሑፍ መጠይቁ በዋናነት Routman (2005) "Examining Beliefs About Writing" በሚል ርዕስ በ www.wsra.org/.../1e%20zarling%20high%20quality%20literacy%20instruction%20ro ድረ ገጽ ካሰፈሩት ቅጽ እና ለተመሳሳይ ተግባር Sanders-Reio et al. (2014: 5) እና Ebabu (2013) ያዘጋጁትን መጠይቅ መነሻ በማድረግ ተሰናድቷል። በተለይ በመጀመሪያው ክፍል በሊከርት ስኬል የሚመለሱት ነጥቦች Routman (2005) እና Sanders-Reio et al. (2014: 5) ከተጠቀሙበት መጠይቅ አጥኚው ለዚህ ጥናት ተስማሚ የሆኑትን በመምረጥና በማሻሻል፣ እንዲሁም የተወሰኑትን በመቀነስና የተወሰኑትን ደግሞ በመጨመር ወደ አማርኛ በመተርጎም አጣጥሞ ያዘጋጃቸው ናቸው። በመጠይቁ የተካተቱት ቀሪዎቹ የጥያቄ ክፍሎች ማሻሻያ ተደርጎላቸው Ebabu (2013) ካሰናዱት የጽሑፍ መጠይቅ የተወሰዱ ናቸው።

የጽሑፍ መጠይቁ አራት ዓበይት ክፍሎች ያሉት ሲሆን፣ ዝግ እና ክፍት ጥያቄዎችን በጥምረት አካቶ እንዲይዝ ሆኖ ተዘጋጅቷል። ዝግ ጥያቄዎቹም በሦስት ክፍሎች የተደራጁ ናቸው። በመጀመሪያው ክፍል የቀረቡት 27 ነጥቦች (items) የተሰናዱት በሊከርት ስኬል (Likert scale) መሠረት ነው። እያንዳንዱን ጥያቄ ለመመለስ ከከፍተኛ ወደ ዝቅተኛ በቅደም ተከተል ማለትም፣ በጣም እስማማለሁ (5)፣ እስማማለሁ (4)፣ መወሰን አልችልም (3)፣ አልስማማም (2) እና ጭራሽ አልስማማም (1) የሚሉ አማራጮች ቀርበዋል። በዚህም ተማሪዎቹ እያንዳንዱን ጥያቄ በማንበብ ምን ያህል በሐሳቦቹ እንደሚስማሙ ከቀርበላቸው አምስት አማራጮች መካከል አንዱን በመምረጥ መልስ ይሰጣሉ። እነዚህ ከ (5) እስከ (1) ያሉት መለኪያዎች ከአንዱ ጥያቄ ውጭ (ከ10ኛው በስተቀር) ላሉት ጥያቄዎች በሙሉ ስራ ላይ የዋሉት በተቀመጡበት ቅደም ተከተል መሠረት ሲሆን፣ ለ10ኛው ጥያቄ ግን በተቃራኒው ውጤቱ ከዝቅተኛ ወደ ከፍተኛ ተመዝግቧል። ለምሳሌ ለ10ኛው ጥያቄ (1) ተመርጦ ወይም (✓) ተደርጎ ከሆነ በነጥብነት የተመዘገበው በተገላቢጦሽ (5) ተብሎ ነው።

በሙከራው ጥናት ከ27ቱ ጥያቄዎች መካከል 9ኙ ጥያቄዎች የአጠቃላዩን ስኬል አስተማማኝነት ዝቅ አድርገውት ስለተገኙ ጥያቄ ቁጥር 3፣ 4፣ 5፣ 9፣ 10፣ 16፣ 21 እና 23 ከጽሑፍ መጠይቁ

እንዲሰረዙ ተደርጎ ለጥናቱ የዋለው የ19 ጥያቄዎች መረጃ ብቻ ነው (የሙከራውን ጥናት የመጻፍ እምነት የጽሑፍ መጠይቅን "አባሪ መ" ላይ ይመለከቷል)፡፡

በዋናው ጥናትም ስራ ላይ የዋሉት እነዚህ 19ኙ ጥያቄዎች ሲሆኑ፣ ከከፍተኛ (5) ወደ ዝቅተኛ (1) የተደረደሩት አማራጮች ከአንዱ ጥያቄ ውጭ (ከ5ተኛው በስተቀር) ላሉት ጥያቄዎች በሙሉ ስራ ላይ የዋሉት በተቀመጡበት ቅደም ተከተል መሠረት ሲሆን፣ ለ5ተኛው ጥያቄ ግን በተቃራኒው ውጤቱ ከዝቅተኛ ወደ ከፍተኛ ተመዝግቧል፡፡ ለምሳሌ ለ5ተኛው ጥያቄ (1) ተመርጦ ወይም (✓) ተደርጎ ከሆነ በነጥብነት የተመዘገበው በተገላቢጦሽ (5) ተብሎ ነው (የዋናውን ጥናት የመጻፍ እምነት የጽሑፍ መጠይቅን "አባሪ ሸ" ላይ ይመለከቷል)፡፡

ሁለተኛው ክፍል፣ ተማሪዎቹ ከመጻፍ ጋር ተያይዘው የሚነሱ ጉዳዮችን እንደየክብደት ደረጃቸውና እንደየጠቀሜታቸው በቅደም ተከተል በማስቀመጥ የሚመልሷቸው ዝርዝር ነጥቦች ያሏቸውን ሁለት ጥያቄዎችን የያዘ ነው፡፡ ሦስተኛው ክፍል፣ በምርጫ ስልት የቀረቡ ሁለት ጥያቄዎችን ይዟል፡፡ በመጨረሻም ክፍል አራት፣ ሦስት ጥያቄዎችን የያዘ ተማሪዎቹ በመጻፍ ክሂል ዙሪያ ያላቸውን አስተሳሰብና በመማር ማስተማሩ ሂደት ላይ ያላቸውን አስተያየት ያለገደብ በነፃነት የሚገልጹባቸው በክፍት ጥያቄ ስልት የቀረበ ነው (የዋናውን ጥናት የመጻፍ እምነት የጽሑፍ መጠይቅን "አባሪ ሸ" ላይ ይመለከቷል)፡፡

የጽሑፍ መጠይቆችን ተገቢነትና አስተማማኝነት ለመፈተሽ ጥናቱ ከመካሄዱ በፊት በአዲስ አበባ ዩኒቨርሲቲ በዘርፉ የሦስተኛ ዲግሪ ትምህርታቸውን እየተከታተሉ ያሉ ሁለት የአማርኛ ቋንቋ መምህራን፣ በዘርፉ ሦስተኛ ዲግሪ ያለው አንድ የቋንቋ መምህር፣ ሦስተኛ ዲግሪ ያላቸው ሁለት የስነልቦና ባለሙያዎችና ሁለተኛ ዲግሪ ያለው አንድ የስነልቦና ባለሙያ፣ እንዲሁም የጥናቱ አማካሪ እንዲያዩዋቸውና እንዲገመግሟቸው ተደርጓል፡፡ ከመምህራኑ፣ ከባለሙያዎቹና ከአማካሪው የተገኘውን መረጃ መሠረት በማድረግም መጨመር ያለባቸው ጥያቄዎች ተጨምረዋል፤ መሻሻል ያለባቸው ተሻሽለዋል፤ መወገድ ያለባቸውም ተወግደዋል፤ የአሻሚነት ባህርይ የታየባቸውን በማብራራት ግልጽ የማድረግ ተግባራትም ተከናውነዋል፡፡ የዘርፉ ባለሙያዎችን ግምገማና አስተያየት መሠረት በማድረግም የጽሑፍ መጠይቆቹን ተገቢነት (Validity) ለማረጋገጥ ተሞክሯል፡፡ ከባለሙያዎቹ ግምገማና አስተያየት በተጨማሪ

የጽሑፍ መጠይቆቹን አስተማማኝነት (Reliability) ለማረጋገጥ የአስተማማኝነት መገመቻ ስልቶች ተግባራዊ እንዲሆኑ ተደርጓል፡፡

በሙከራው ጥናት ጊዜ የመጻፍ ብቃት ስሜት፣ የመጻፍ አመለካከትና የመጻፍ እምነት የጽሑፍ መጠይቆች የአስተማማኝነት ደረጃ ለመወሰን የክሮምባኽ አልፋ ዘዴ (chronbach alpha) ተግባራዊ ሆኗል፡፡ በዚህም መሠረት የመጻፍ ብቃት ስሜት የጽሑፍ መጠይቅ አስተማማኝነት ∝= 0.947፣ የመጻፍ አመለካከት የጽሑፍ መጠይቅ አስተማማኝነት ∝= 0.825፣ እንዲሁም የመጻፍ እምነት የጽሑፍ መጠይቅ አስተማማኝነት ∝= 0.703 ሆኖ ተገኝቷል፡፡ ይህም ከ0.7 በላይ ስለሆነ አስተማማኝ መሆኑ ተረጋግጧል፡፡

በዋናው ጥናት ጊዜ የመጻፍ ብቃት ስሜት፣ የመጻፍ አመለካከትና የመጻፍ እምነት የጽሑፍ መጠይቆች የአስተማማኝነት ደረጃ ለመወሰን የክሮምባኽ አልፋ ዘዴ (chronbach alpha) ተግባራዊ ሆኗል፡፡ በዚህም መሠረት የመጻፍ ብቃት ስሜት የጽሑፍ መጠይቅ አስተማማኝነት ∝= 0.967፣ የመጻፍ አመለካከት የጽሑፍ መጠይቅ አስተማማኝነት ∝= 0.933፣ እንዲሁም የመጻፍ እምነት የጽሑፍ መጠይቅ አስተማማኝነት ∝= 0.764 ሆኖ ተገኝቷል፡፡

### 3.3.3 ቃለመጠይቅ

በዚህ ጥናት ጥቅም ላይ የዋለው ሌላኛው የመረጃ መሰብሰቢያ መሣሪያ ቃለመጠይቅ ነው፡፡ ቃለ መጠይቁ የቀረበው ለተማሪዎቹና ለመምህራን ነው፡፡ በሁለት መሠረታዊ ምክንያቶች የተነሳ ለተማሪዎችና ለመምህራን ቃለመጠይቅ ማዘጋጀት አስፈላጊ ሆኖ ተገኝቷል፡፡ የመጀመሪያው የቃለመጠይቁ ዓላማ ሌላ ተጨማሪ መረጃዎችን በዝርዝር በማግኘት በጽሑፍ መጠይቁና በምልከታ የተገኙትን መረጃዎች ይበልጥ ማጠናከር ነው፡፡ ሁለተኛው ዓላማ ደግሞ በጥናቱ የተሳተፉት መምህራንና ለቃለመጠይቁ የተመረጡት ተማሪዎች ቁጥር አነስተኛ በመሆኑ ከሌሎች የመረጃ መሰብሰቢያ ዘዴዎች ይልቅ ይህ ስልት አመች ሆኖ በመገኘቱ ነው፡፡ ከዚህ በተጨማሪ Dawson (2002) በቀላሉና በተጨባጭ ሊታዩ የማይችሉትን እንደ አመለካከትና እምነት ከመሰሉት ረቂቅ ነገሮች መረጃዎችን ለማግኘት ቃለመጠይቅ ከፍተኛ እገዛ እንደሚያደርግ ማስገንዘባቸው ነው፡፡

ከተማሪዎች ጋር የተደረገው ቃለመጠይቅ ዓላማ የመጻፍ ክሂልን በሚመለከት የተማሪዎቹን የመጻፍ እምነትና የመጻፍ አመለካከት ማወቅ ነው፡፡ ተጠኚዎች ስሜታቸውን ይበልጥ ነፃ በሆነ መልኩ ይገልጻሉ በሚል እሳቤ ለተማሪዎች የተዘጋጀው ቃለመጠይቅ በዋናነት በከፊል የተዋቀረ (semi structured) የሚባለው ዓይነት ነው፡፡ ክፍል ውስጥ ባላቸው ተሳትፎና ውጤት መሠረት ቃለመጠይቅ የሚደረግላቸው ተማሪዎች በኮርሱ መምህር አማካይነት ሦስት ተማሪዎች እንዲመረጡ ከተደረገ በኂላ ከተመረጡት ተማሪዎች ጋር ቃለመጠይቁ ተካሄዷል፡፡ በዋናነትም፣ በቂ የመለማመጃ አጋጣሚዎችን ስለማግኘታቸው፣ ለትምህርቱ የተመደበው ጊዜ በቂ ስለመሆኑ፣ ትምህርቱ የመጻፍ ችሎታቸውን ስለማሳደጉ፣ ስለምጋቤ ምላሽ አሰጣጥ፣ ስለመጻፍ አመለካከት እና ስለትምህርቱ አሰጣጥ የተመለከተ ስድስት ጥያቄዎችን ተጠይቀዋል፡፡ በጥናቱ ትንተና ወቅትም እነዚህን መረጃዎች ከጥናቱ መሠረታዊ ጥያቄዎች አንጻር ጨምቆ ለማቅረብ ተሞክሯል (ለተማሪዎቹ የተዘጋጀውን ቃለመጠይቅ "በአባሪ ሐ" ይመለከቷል)፡፡

ከመምህራን ጋር የተደረገው ቃለመጠይቅ ደግሞ ተማሪዎቹ በሚጽፉበት ጊዜ ስለሚቸገሩባቸው የትኩረት ነጥቦች (writing difficulties)፣ በተማሪዎች የመጻፍ አመለካከት፣ በተማሪዎች የመጻፍ ችሎታ እና በበሳል ድርሰት ትምህርት የመማር ማስተማር ሂደት ላይ የሚመለከት መረጃ ለማግኘት ነው፡፡ በዚህም በሙከራው ጥናት ለመምህራን ሰባት ክፍት ጥያቄዎች ቀርበውላቸዋል፡፡ ያለው (1989: 180) እና DÖrnyei (2007: 123) "ነፃ ቃለመጠይቅ ውስን ለሆኑ ተጠያቂዎች ሊቀርብ የሚችልና በምርምሩ ርዕሰ ጉዳይ ላይ ጥልቅና የተብራራ መረጃ ለመሰብሰብ የሚያስችል ጠቃሚ የመረጃ መሰብሰቢያ ነው" በማለት ባስገነዘቡት መሠረት፣ ከመምህራን ጋር የተደረገው የቃለመጠይቅ ዓይነት ነፃ ቃለመጠይቅ (unstructured interview) ሆኗል (የሙከራው ጥናት ለመምህራን የተዘጋጀው ቃለመጠይቅን "በአባሪ ሀ" ይመለከቷል)፡፡

ከሙከራው ጥናት በተገኘው ተሞክሮ መሠረት በዋናው ጥናት ላይ በአፍፌትና ኢአፍፌት ተማሪዎች መካከል የመጻፍ አመለካከት ልዩነት ስለመኖሩና ስላለመኖሩ የሚያረጋግጥ ጥያቄ እንዲካተት ተደርጓል (የዋናው ጥናት ለመምህራን የተዘጋጀው ቃለመጠይቅን "በአባሪ ለ" ይመለከቷል)፡፡

ሁለቱም ቃለመጠይቆች ከተዘጋጁ በኋላ ጥያቄዎቹ ከጥናቱ ዓላማ አኳያ ትክክለኛና ግልጽ ስለመሆናቸው ለማረጋገጥ ጥናቱ ከመካሄዱ በፊት በአዲስ አበባ ዩኒቨርሲቲ በዘርፉ የሦስተኛ ዲግሪ ትምህርታቸውን እየተከታተሉ ባሉ ሁለት የአማርኛ ቋንቋ መምህራን፣ በዘርፉ ሦስተኛ ዲግሪ ባለው አንድ የቋንቋ መምህር፣ ሦስተኛ ዲግሪ ባላቸው ሁለት የስነልቦና ባለሙያዎች፣ ሁለተኛ ዲግሪ ባለው አንድ የስነልቦና ባለሙያ፣ እንዲሁም በጥናቱ አማካሪ ተተችተዋል፡፡ በትችቱ መሠረትም የተስተካከለው ቃለመጠይቅ በሙከራ ጥናቱ (pilot) እና በዋናው ጥናት ላይ ለተሳተፉ ተማሪዎችና መምህራን ቀርቧል፡፡ ቃለመጠይቆቹ የተከናወኑት በአጥኚው ሲሆን፣ መምህራንና ተማሪዎች የሰጧቸው ምላሾች በመቅረጸ ድምጽ ተቀድተዋል፤ በማስታወሻ ደብተር ላይም ተገልብጠዋል፡፡

### 3.3.4 የጽሑፍ ፈተና

ይህ ጥናት ከሚመልሳቸው መሠረታዊ ጥያቄዎች አንዱ በትምህርት አሰጣጡ፣ ተማሪዎቹ ለመጻፍ ክሂል ባላቸው እይታ እና በመጻፍ ችሎታ መካከል ያለው ትስስር ምን ይመስላል? የሚለው ነው፡፡ ትስስሮሹን ለማሳየት ሲባል ተማሪዎቹ የጽሑፍ ፈተና እንዲሰጣቸው ተደርጓል፡፡ Heaton (1990) እንደሚያስገነዝቡት፣ የመጻፍ ክሂልን ለመመዘን ከሚወሰዱት መፍትሔዎች አንዱ የድርሰት ፈተና ነው፡፡ ፈተናው የቋንቋና የሥርዓተነጥብ አጠቃቀምን፣ የርዕሱን ይዘት በተገቢው መንገድ መግለጽን፣ የዐረፍተነገር አወቃቀርን፣ የአንቀጽ አከፋፈልንና ከርዕሱ አለመውጣትን የሚለካ ሆኖ መዘጋጀት ይኖርበታል በሚል ባመላከቱት መሠረት ተዘጋጅቷል፡፡ በዚህም በመጻፍ ረገድ ተማሪዎች ያሏቸውን ጥንካሬና ድክመት ማወቅ ይቻላል፡፡ የመጻፊያ ርዕሱ የተዘጋጀው  የተማሪዎችን አጠቃላይ ሁኔታ ባገናዘበ መልኩ ነው፡፡ ይኸውም ተማሪዎቹ “ያደግኩበት አካባቢ” በሚል ርዕስ ድርሰት እንዲጽፉ ከመደረጉ በፊት አጥኚው የልጅነት ትዝታ፣ ጓደኛዬ፣ ያደግኩበት አካባቢ፣ ግለታሪክና የፈተና ሰሞን የሚሉ አምስት ርዕሶችን ኮርሱን ለሚያስተምሩ መምህራን በመስጠት ተማሪዎቹን በይበልጥ የሚያጽፏቸውን ርዕስ እንዲመርጡ አድርጓል፡፡ መምህራኑ ርዕሶችን እንዲመርጡ የተደረገበት ምክንያት የፈተናውን ላዕላይ ትክክለኛነት (face validity) ለማረጋገጥ ሲባል ነው፡፡ በዚህም መሠረት የኮርሱ መምህራን “ያደኩበት አካባቢ” የሚለው ርዕስ ከተማሪዎች ልምድ፣ ዳራዊ ዕውቀትና ፍላጎት (familarity) ጋር የተገናዘበና ድርሰት ሊጻፍበት የሚችል መሆኑን በማረጋገጥ ርዕሱን ለድርሰት

መጻፊያነት መርጠዋል፡፡ ከዚያም ተማሪዎቹ በክፍል ውስጥ እንዳሉ በወሰነ ትምህርቱ መጨረሻ "ያደኩበት አካባቢ" የሚለው ርዕስ ተሰጥቷቸው ድርሰት እንዲጽፉ ተደርጓል፡፡ ፈተናው የተሰጠው በኮርሱ መምህራን ነው፡፡

በመጨረሻ አጥኝው የተማሪዎቹን የጽሑፍ ፈተና ከኮርሱ መምህራን ሰብስቧል፡፡ በመቀጠል የአማርኛ በሳል ድርሰት የተባለውን ኮርስ በማስተማር ልምድና ችሎታ ያለው አንድ ገምጋሚ መምህር አጥኝው መርጧል፡፡ ድርሰት ገምጋሚ መምህር ማሳተፍ የተፈለገው ውጤቱን ከአድሎ የጸዳ እንዲሆን በማሰብ ነው፡፡ በመቀጠልም አጥኝው ከዚህ የተማሪዎችን ጽሑፍ ከሚገመግመው መምህር ጋር በመሆን በድርሰት አቀፍ ዘዴ (analytic approach) እርማቱን አከናውኗል፡፡ ለአስተራረሙ ወጥነት ያግዝ ዘንድ የማረሚያ ቅጽ ተባዝቶ ለአራሚዎቹ ተሰጥቷል፡፡

የመገምገሚያ ቅጹ በዋናነት Jacobs et al. (1981) ባሰናዱት የመገምገሚያ ቅጽ ላይ ተመስርቶ ለዚህ ጥናት እንዲስማማ መጠነኛ ማሻሻያ ተደርጎበት ተዘጋጅቷል፡፡ በዚህም የመገምገሚያ ቅጹ ይዘት (content)25%፣ አደረጃጀት (organization)20%፣ የአጻጻፍ ስልት (style)20%፣ ሰዋስው (grammar)15%፣ የፊደላት ግድፈትና አጻጻፍ (15%)፣ የጽሑፍ ቅርጽ (5%) የሚሉ የትኩረት ነጥቦችና የውጤት መመዝገቢያ አሃዞች አሉት፡፡ ይህንን የድርሰት መገምገሚያ ቅጽ Wening (2016)ም ተጠቅመውበታል፡፡ የአስተራረም መንገዱም የአንድን ተማሪ የመልስ ወረቀት በሁለት ቅጂ ተራብቶ ለሁለቱ አራሚዎች እንዲደርስ በማድረግ ነው፡፡ በዚህ መልክ የታረመው ፈተና የያዘው ውጤት 100% ነበር፡፡

በሙከራው ጥናት ጊዜ በሁለቱ አራሚዎች መካከል ያለው ስምምነት በአራሚ ዘለል (inter rater reliability) በpearson r ቀመር መሠረት ተሰልቷል፡፡ በዚህ ስሌት መሠረትም በአራሚዎች መካከል ∝= 0.957 አስተማማኝነት ተመዝግቦበታል፡፡ በዚህም መሠረት በአራሚዎች መካከል ያለው የአራሚ ዘለል ስምምነት ከተሰላና ተቀባይነቱ ከተረጋገጠ በኋላ ሁለቱ አራሚዎች ለአንድ ተማሪ የሰጡት ውጤት ለሁለት ተካፍሎ የተገኘው አማካይ ነጥብ የተማሪው ውጤት ተደርጎ ተመዝግቧል (የሙከራውን ጥናት የጽሑፍ ፈተና ውጤት በአባሪ "ሰ" ይመለከቷል)፡፡

በሙከራው ጥናት በተገኘው ልምድ በዋናው ጥናት ስራ ላይ የዋለው የጽሑፍ ፈተና የተዘጋጀው በሥርዓተትምህርቱ የተቀመጠውን የኮርሱን መግለጫ (Course description)ና ዓላማ በመንተራስ ነው፡፡ በሥርዓተትምህርቱ የሰፈረው የኮርሱ መግለጫ ተማሪዎቹ የድርሰት ክፍሎችን ያሟሉ የተለያዩ የድርሰት ዓይነቶችን እንደሚጽፉ ይገልጻል፡፡ በዚሁ መነሻነትና Heaton (1990) ስለድርሰት ፈተና ባመላከቱት መሠረት "የማይረሳኝ አጋጣሚ" በሚል ርዕስ የተሟላ ድርሰት እንዲጽፉ ተደርጓል፡፡ ፈተናው የተሰጠው በኮርሱ መምህራን ነው፡፡ የጽሑፍ ፈተናው የአስተራረም መንገዱም ከሙከራው ጥናት ጋር ተመሳሳይ ነው፡፡

በዋናው ጥናት ጊዜም በሁለቱ አራሚዎች መካከል ያለው ስምምነት በአራሚ ዘለል (inter rater reliability) በpearson r ቀመር መሠረት ተሰልቷል፡፡ በዚህ ስሌት መሠረትም በአራሚዎች መካከል $\propto= 0.945$ አስተማማኝነት ተመዝግቦበታል፡፡ በዚህም መሠረት በአራሚዎች መካከል ያለው የአራሚ ዘለል ስምምነት ከተሰላና ተቀባይነቱ ከተረጋገጠ በኋላ ሁለቱ አራሚዎች ለአንድ ተማሪ የሰጡት ውጤት ለሁለት ተካፍሎ የተገኘው አማካይ ነጥብ የተማሪው ውጤት ተደርጎ ተመዝግቧል (የዋናውን ጥናት የጽሑፍ ፈተና ውጤት በአባሪ "ቸ" ይመለከቷል)፡፡

## 3.4 የጥናቱ ሂደት (procedure)

የሙከራው ጥናት ዋና ዓላማ በዋናው ጥናት ወቅት ተግባር ላይ የሚውሉ መሣሪያዎችን ጠንካራና ደካማ ጎኖች በመለየት አስቀድሞ ጥንቃቄ ለማድረግ ነበር፡፡ በመሆኑም ዋናውን ጥናት ለማካሄድ መሠረት በመሆን ያገለግላል በሚል እምነት ተከናውኗል፡፡

የዚህ ጥናት መሠረታዊ ዓላማ የመጻፍ ክሂል ትምህርት አሰጣጥ፣ ተማሪዎች ለመጻፍ ክሂል ያላቸው እይታና የመጻፍ ችሎታ ተዛምዶን መመርመር ነበር፡፡ ይህን ዓላማ ከግብ ለማድረስ ደግሞ ጥናቱ በሚከተለው መንገድ ተከናውኗል፡፡

የጥናቱ ሂደት እንዳይደናቀፍና በጥናቱ ግኝቶች አማካይነት ተገቢ ማጠቃለያዎችን ለመስጠት የተለያዩ ጥንቃቄዎች ተወስደዋል፡፡ በቅድሚያ ከጥናቱ ጋር ቀጥተኛ ተዛማጅነት ያላቸውን ጽሑፎች በመቃኘትና በባለሙያዎች በማስገምገም የመረጃ መሰብሰቢያ ዘዴዎቹ ተሻሽለው እንዲዘጋጁ ተደርገዋል፡፡ ጥያቄዎቹ ከጥናቱ ዓላማና መሠረታዊ ጥያቄዎች ጋር ለማጣጣም

ተሞክሯል። መረጃዎቹ የሚሰበሰቡባቸው አመች ቀናት ተመርጠዋል። በመረጃ አሰባሰብ ሂደትም አመች ሁኔታዎችን በመምረጥና በቂ ማብራሪያ በመስጠት ለመሰብሰብ ጥረት ተደርጓል።

የሙከራው ጥናት ተተኳሪዎች በ2008ዓ.ም. በጎንደር፣ በባህር ዳርና ደብረ ማርቆስ ዩኒቨርሲቲዎች በኢትዮጵያ ቋንቋ(ዎች)ና ስነጽሑፍ-አማርኛ ትምህርት ክፍል የአማርኛ በሳል ድርሰት ክፍል ፪ የተባለውን ኮርስ በመማር ላይ የነበሩ የመጀመሪያ ዓመት የአማርኛ አፍፊት ተማሪዎች እና ኮርሱን ሲያስተምሩ የነበሩ መምህራን ናቸው። በዓላማ ተኮር ናሙና በተመረጡት ዩኒቨርሲቲዎች ውስጥ በኢትዮጵያ ቋንቋ(ዎች)ና ስነጽሑፍ-አማርኛ ትምህርት ክፍል የአማርኛ በሳል ድርሰት ክፍል ፪ የተባለውን ኮርስ የሚያስተምረው የመምህር ብዛት አንድ ብቻ በመሆኑ በድምሩ በሦስት መምህራን ላይ የክፍል ውስጥ ምልከታው ተከናውኗል። በእያንዳንዱ መምህር ሦስት ጊዜ ምልከታ ተካሂዷል። ምልከታው በሁለተኛው ወሰነ ትምህርት ከመጋቢት 5ቀን 2008ዓ.ም. እስከ ግንቦት 18ቀን 2008ዓ.ም. በ18 ክፍለጊዜያት (ለ9 ክፍለ ጊዜያት፤ አንድ ክፍለጊዜ 1ሰዓት ከ40 ደቂቃ ነው) ላይ ተከናውኗል።

ምልከታው ከተካሄደ በኋላ ሁሉም የጥናቱ ተሳታፊዎች የተዘጋጀውን የጽሑፍ መጠይቅ ጥራዝ በክፍል ውስጥ ተገኝተው እንዲሞሉ ተደርጓል። ተማሪዎቹ የጽሑፍ መጠይቆችን ለመሙላት አንድ ሰዓት ተኩል ሙሉ ተሰጥቷቸዋል።

በመቀጠል በኮርሱ መምህር አማካይነት ከየትምህርት ክፍሉ ሦስት ሦስት ተማሪዎች ለቃለ መጠይቅ እንዲመረጡ ተደረገ። ተማሪዎቹ በአጋማሽ ፈተናና በተለያዩ ሙከራዎች (tests) ባስመዘገቡት ውጤት መሠረት ከፍተኛ፣ መካከለኛና ዝቅተኛ ውጤት ያስመዘገቡ አንድ አንድ ተማሪ፣ በጥቅሉ ዘጠኝ ተማሪዎች ተመርጠዋል። አጥኝውም ከእነዚህ ከተመረጡ ዘጠኝ ተማሪዎችና ኮርሱን ሲያስተምሩ ከነበሩት ሦስት መምህራን ጋር ቃለመጠይቅ አካሄዷል። በመጨረሻም በወሰነ ትምህርቱ ማብቂያ ላይ በኮርሱ መምህራን አማካይነት የጽሑፍ ፈተና ተፈትነዋል።

ባጠቃላይ ከተማሪዎች መረጃዎችን በመሰብሰብ ሂደት በሚፈጠሩ ችግሮችና በውጤት ትንተናው ወቅትም በሚፈጠሩ ክፍተቶች ምክንያት የመረጃ መዛባት እንዳይከሰት፣ እንዲሁም በጥናቱ

ማጠቃለያዎች ላይ አሉታዊ ተጽዕኖዎች እንዳይፈጠሩ በተቻለ መጠን ጥንቃቄ ለማድረግ ጥረት ተደርጓል፡፡

በመጀመሪያ ተማሪዎች የሞሏቸውን የጽሑፍ መጠይቆች በትክክል መሞላታቸውን ለማረጋገጥ ቅድመ ትንተና ፍተሻ ተከናውኗል፡፡ በዚህም ሁሉም ተማሪዎች መጠይቆቹን በትክክል ሞልተው ተገኝተዋል፡፡ በመቀጠል ከባህርዳር ዩኒቨርሲቲ ከ29ኙ የመጀመሪያ ዓመት ተማሪዎች መካከል ሁለቱ እና ከደብረ ማርቆስ ዩኒቨርሲቲ ከ32ቱ የመጀመሪያ ዓመት ተማሪዎች አንዱ በድምሩ ሦስት ተማሪዎች የጽሑፍ ፈተናውን ሳይፈተኑ በመቅረታቸው በጥናቱ እንዳይካተቱ ተደርጓል፡፡ ከዚህ ባለፈ ከተማሪዎችና ከመምህራን ቃለመጠይቅ፣ ከጽሑፍ መጠይቆቹ፣ እንዲሁም ከምልከታ የተገኙት መረጃዎች ከጥናቱ መሠረታዊ ጥያቄ አንጻር በጭብጥ በጭብጥ ተደራጅተውና ተጠቃለው እንዲቀርቡ ሆነዋል፡፡ የተገኙትን መረጃዎች ዓይነታዊና መጠናዊ የመረጃ መተንተኛ ስልቶችን በመጠቀም ተተንትነዋል፡፡ በተለይ መጠናዊው መረጃ በኤስ ፒ ኤስ ኤስ ቨርዥን 23 (SPSS, Version 23) አማካይነት ልምድ ባለው ባለሙያ ተተንትኗል፡፡ በተለያዩ የመረጃ መሰብሰቢያ መሣሪያዎች የተገኙት መረጃዎችም እንደየጭብጣቸው ተመሳክረዋል፡፡ በመጨረሻም እነዚህን ሁሉ ተግባራት በመፈጸም በግኝቱ መሠረት የተሰጡት ማጠቃለያዎች ተገቢነት ያላቸው እንዲሆኑ ጥረት ተደርጓል፡፡

የዋናው ጥናት መሠረታዊ ዓላማ የመጻፍ ክሂል ትምህርት አሰጣጥ፣ ተማሪዎች ለመጻፍ ክሂል ያላቸው እይታና የመጻፍ ችሎታ ተዛምዶን መመርመር ነው፡፡ ይህን ዓላማ ከግብ ለማድረስ ደግሞ ጥናቱ በሚከተለው መንገድ ተከናውኗል፡፡

የጥናቱ ሂደት እንዳይደናቀፍና የጥናቱን ግኝቶች መሠረት በማድረግ የሚሰጡት ማጠቃለያዎች በመረጃ አሰባሰብ ሂደት ወቅት በሚከሰቱ ስህተቶች ምክንያት እንዳይዛቡ ተገቢ ጥንቃቄዎችን ለማድረግ ጥረት ተደርጓል፡፡ ከተደረጉ ጥረቶችና ጥንቃቄዎች አንደኛው በጥናቱ ሂደት መረጃዎቹ የሚሰበሰቡባቸው አመች ቀናት ተመርጠዋል፡፡ ሁለተኛ በቀነ ቀጠሮዎቹ ወቅትም የጥናቱን ዓላማ በተመለከተ ተጨማሪ ዝርዝር ማብራሪያ ለጥናቱ ተሳታፊ ተማሪዎችና መምህራን ተሰጥቷል፡፡ ተማሪዎች የጽሑፍ መጠይቆችን በሚሞሉበት ወቅት በእያንዳንዱ የጽሑፍ መጠይቅ ይዘት ዙሪያ ዝርዝር ገለጻ ተደርጓል፡፡ በተለይ የመጻፍ ብቃት ስሜት የጽሑፍ መጠይቅን በሚሞሉበት ጊዜ ከ0 እስከ 100 ስላሉት ስኬሎች ሰፊ ማብራሪያ

ተሰጥቷል። በተጨማሪም ግልጽ ያልሆኑ ፅንሰሐሳቦች ካሉ እንዲጠይቁ በተደጋጋሚ ለማሳሰብ ተሞክሯል። ጥያቄዎችን ይበልጥ ግልጽ ለማድረግም ተጨማሪ ማብራሪያና በቂ ጊዜ ተሰጥቷል። በቃለመጠይቁ ጊዜም ይኸው ጥረትና ጥንቃቄ ተደርጓል።

ባጠቃላይ ከተማሪዎች መረጃዎችን በመሰብሰብ ሂደት በሚፈጠሩ ችግሮች ምክንያት የመረጃ መዛባት እንዳይከሰትና በጥናቱ ማጠቃለያዎች ላይ አሉታዊ ተጽዕኖዎች እንዳይፈጠሩ በተቻለ መጠን ጥንቃቄ የማድረግ ጥረት ተከናውኗል።

በመጀመሪያ ተማሪዎች የሞሏቸውን የጽሑፍ መጠይቆች በትክክል መሙላታቸውን ለማረጋገጥ ቅድመ ትንተና ፍተሻ ተከናውኗል። በዚህም ጥናቱ ከሚመለከታቸው 165 የመጀመሪያ ዓመት ተማሪዎች አምስቱ፣ ሦስቱንም ዓይነት የጽሑፍ መጠይቆች ሞልተው ባለመገኘታቸው ከጥናቱ እንዲወገዱ ተደርገዋል። በተጨማሪም በተለያዩ የመረጃ መሰብሰቢያ ዘዴዎች አማካይነት የተሰበሰቡት መረጃዎች የትንተና ውጤት ምን እንደሚመስል ለማሳየት ጥረት ተደርጓል።

የመረጃ መሰብሰቢያ ዘዴዎችን በማዘጋጀት፣ መረጃዎችን በመሰብሰብና በመተንተን ሂደት የሚፈጠሩ ስህተቶችን ለመቀነስ የተለያዩ ጥረቶች ተከናውነዋል። ከጥናቱ ጋር ቀጥተኛ ተዛማጅነት ያላቸውን ጽሑፎች በመቃኘትና በባለሙያዎች በማስገምገም የመረጃ መሰብሰቢያ ዘዴዎቹ ተሻሽለው እንዲዘጋጁ ተደርጓል። በመረጃ አሰባሰብ ሂደትም አመች ሁኔታዎችን በመምረጥና በቂ ማብራሪያ በመስጠት ለመሰብሰብ ጥረት ተደርጓል። ጥያቄዎቹንም ከጥናቱ መሠረታዊ ጥያቄዎች ጋር ለማጣጣም ጥረት ተደርጓል። የተገኙትን መረጃዎችም ዓይነታዊና መጠናዊ የመረጃ መተንተኛ ስልትን በመጠቀም ተተንትነዋል። በምልከታ፣ በጽሑፍ መጠይቆች፣ በቃለመጠይቅና በጽሑፍ ፈተና የመረጃ መሰብሰቢያ ዘዴዎች የተገኙ መረጃዎችም ተመሳክረዋል። እነዚህን ተግባራት በማከናወንም የጥናቱ ግኝቶች ተገቢነት ያላቸው እንዲሆኑ ጥረት ተደርጓል። የጥናቱ የትግበራ ሂደትም የሚከተለውን ይመስላል።

የጥናቱ ተተኳሪዎች በ2009 ዓ.ም. በጎንደር፣ በባህር ዳር፣ ደብረ ማርቆስ፣ አዲስ አበባ እና ወልዲያ ዩኒቨርሲቲዎች ውስጥ በኢትዮጵያ ቋንቋ(ዎች)ና ስነጽሑፍ-አማርኛ ትምህርት ክፍል የሚማሩ የመጀመሪያ ዓመት ተማሪዎችና ኮርሱን (የአማርኛ በሳል ድርሰት ክፍል ፩) የሚያስተምሩ መምህራን ናቸው። በመሆኑም በአመች ናሙና ከተመረጡት አምስት

ዩኒቨርሲቲዎች ኮርሱን በሚያስተምሩ አምስት መምህራን ላይ የክፍል ውስጥ ምልከታ ተከናውኗል፡፡ በዚህም መሠረት በሁለተኛው ወሰነትምህርት ከመጋቢት 21 ቀን 2009 ዓ.ም. እስከ ግንቦት 23 ቀን 2009ዓ.ም. ድረስ በ22 ክፍለጊዜያት (ለ11 ክፍለጊዜያት፤ አንድ ክፍለጊዜ 1 ሰዓት ከ40 ደቂቃ ነው) ምልከታው ተካሂዷል፡፡

ምልከታው ከተካሄደ በኋላ ተማሪዎቹ የጽሑፍ መጠይቆችን ጥራዝ ክፍል ውስጥ ተገኝተው አጥኝው ባለበት ሞልተዋል፤ተማሪዎቹ የጽሑፍ መጠይቆችን ለመሙላት ከ1:20 እስከ 1:30 ሰዓት ተጠቅመዋል፡፡

በመቀጠል በኮርሱ መምህር አማካይነት ከየትምህርት ክፍሉ ከተመረጡ ሦስት አፍፊት ተማሪዎችና ኢአፍፊት ከሆኑ ሌሎች ሦስት ተማሪዎች ጋር ቃለመጠይቅ ተካሂዷል፡፡ ተማሪዎቹ በአጋማሽ ፈተናና በተለያዩ ሙከራዎች (tests) ባስመዘገቡት ውጤት መሠረት ከፍተኛ፣ መካከለኛና ዝቅተኛ ውጤት ያስመዘገቡ አንድ አንድ ተማሪ፣ በጥቅሉ 30 ተማሪዎች ተመርጠዋል፡፡ አጥኝውም ከእነዚህ ከተመረጡ ተማሪዎች ጋር ቃለመጠይቅ አካሂዷል፤ እንዲሁም ኮርሱን ሲያስተምሩ ከነበሩት አምስት መምህራን ጋር በአጥኝው አማካይነት ቃለመጠይቅ ተከናውኗል፡፡ በመጨረሻም ተማሪዎቹ የጽሑፍ ፈተና ተፈትነዋል፤ ለጽሑፍ ፈተናውም ሁለት ሰዓት ሙሉ ተሰጥቷቸዋል፡፡

## 3.5 የጥናቱ ስነምግባራዊ ትኩረቶች

አጥኝው መረጃ ከመሰብሰቡ በፊት በመጀመሪያ ከአዲስ አበባ ዩኒቨርሲቲ የትብብር ደብዳቤ አጽፏል፡፡ ከዚያም የትብብር ደብዳቤውን በመያዝ፣ በየዩኒቨርሲቲዎቹ ከሚገኙት የኢትዮጵያ ቋንቋ(ዎች)ና ስነጽሑፍ-አማርኛ ትምህርት ክፍል ተጠሪዎች ጥናቱ እንዲካሄድ ፈቃድ ጠይቋል፡፡ የትምህርት ክፍሎቹ ተጠሪዎች ፈቃደኛ ከሆኑ በኋላ ኮርሱን በማስተማር ላይ ካሉ መምህራን ፈቃደኝነታቸውን ለማግኘት ጥረት ተደርጓል፡፡ በተመሳሳይ ሁኔታ ኮርሱን በመማር ላይ ካሉ ተማሪዎች ጋር በመገናኘት የጥናቱን ዓላማ በማስረዳት ፈቃደኛ መሆናቸው ተረጋግጧል፡፡ ትምህርት ክፍሉ፣ መምህራኑና ተማሪዎች ፈቃደኛ መሆናቸው ከተረጋገጠ በኋላ ለመምህራኑና ተማሪዎች የጥናቱ ዓላማ ተገልጾላቸዋል፡፡ የሚሰበሰበው መረጃ ሁሉ በምስጢር እንደሚያዝና ለጥናቱ ዓላማ ብቻ እንደሚውል በግልጽ ተነግሯቸዋል፡፡ በኋላም መረጃዎቹ የሚሰበሰቡበት ቀናት እንዲመቻቹ ተደርጓል፡፡ በየቀጠሮዎቹ ሰዓት የጥናቱን ዓላማ በተመለከተ

ተጨማሪ ዝርዝር ማብራሪያ ለተጠኝዎቹ ተሰጥቷል፡፡ በተጨማሪም በምልከታ የሚገኘው መረጃ በጥናቱ ውስጥ የሚተነተነው የመምህራኑን ስም በሚተካ መለያ ኮድ አማካይነት እንደሆነ ለመምህራኑ ተገልጾላቸዋል፡፡ በዚህም መተማመን ተፈጥሯል፡፡ ተማሪዎቹ የጽሑፍ መጠይቁን የሚሞሉበትን ዓላማና የአሞላሉን ሂደት በተመለከተ ማብራሪያ ተሰጥቷቸዋል፡፡ ግልጽ ያልሆኑ ፅንሰሐሳቦች ካሉ እንዲጠይቁ በተደጋጋሚ ማሳሰቢያ ተሰጥቷል፡፡ ተማሪዎቹ የየራሳቸውን ትክክለኛ ስሜትና ባህርይ ይሞሉ ዘንድም በአሞላል ሂደቱ ሐሳብ እንዳይለዋወጡ ጥንቃቄ ተደርጓል፡፡ በወሰነ ትምህርቱ መጨረሻም በኮርሱ መምህር አማካይነት የጽሑፍ ፈተና እንዲወስዱ ሆኗል፡፡

በተጨማሪም በናሙና ከተመረጡት ተማሪዎች ጋር ቃለመጠይቅ ከመደረጉ በፊት ስለ ቃለ መጠይቁ ዓላማ ገለጻ ተደርጎላቸዋል፡፡ በቃለመጠይቁ ሂደት ወቅት ተማሪዎቹ ስማቸውን መግለጽ እንደሌለባቸውና በመረጃው ትንተና ወቅትም መለያ ኮድ ጥቅም ላይ እንደሚውል ተገልጾላቸዋል፡፡ ከዚህም በላይ በመምህራን ቃለመጠይቅ ወቅት መምህራኑ በአንጻራዊ ሁኔታ ነፃ በሚሆኑባቸው ጊዜያት በመገኘት በተረጋጋ ሁኔታ ለጥናቱ የሚያስፈልጉ መረጃዎችን ለመሰብሰብ ጥረት ተደርጓል፡፡ ከተማሪዎችም ሆነ ከመምህራን መረጃዎችን በመሰብሰብ ሂደት በሚፈጠሩ ስህተቶች የተነሳ የመረጃ መዛባት እንዳይከሰትና በጥናቱ ማጠቃለያ ላይም አሉታዊ ተጽዕኖ እንዳይፈጠር በተቻለ መጠን አጥኝው ጥንቃቄ ለማድረግ ሞክሯል፡፡ በጥናቱ ሂደት በሙከራው ጥናት ጊዜ ከ78 ተማሪዎች ሦስት ተማሪዎች ሳይፈተኑ በመቅረታቸው፣ በዋናው ጥናት ጊዜ ከ165 ተማሪዎች አምስት ተማሪዎች የጽሑፍ መጠይቆችን ስላልሞሉ ለትንተና አልተካተቱም፡፡ ስለሆነም ለምርምሩ ዓላማ የዋሉትን ሦስቱን (የመጻፍ ብቃት ስሜት፣ የመጻፍ እምነትና የመጻፍ አመለካከት) የጽሑፍ መጠይቆች ከሞሉትና በመጨረሻም የጽሑፍ ፈተናውን ከተፈተኑት በዋናው ጥናት ከ160 ተማሪዎች የተሰበሰቡት መረጃዎች ብቻ ናቸው፡፡

ባጠቃላይ የሙከራው ጥናትና የዋናው ጥናት አተገባበር ተመሳሳይ ነው፡፡ አንደኛው ልዩነት ምልከታ የተከናወነበት የጊዜ መጠን ነው፡፡ በሙከራው ጥናት ጊዜ የክፍል ምልከታው የተከናወነው ለ18 ክፍለ ጊዜያት ሲሆን፣ በዋናው ጥናት ወቅት ለ22 ክፍለ ጊዜያት ነው፡፡ ሁለተኛው ከአፍፈት ተማሪዎች በተጨማሪ ኢአፍፈት ተማሪዎች በዋናው ጥናት እንዲሳተፉ መደረጉ ነው፡፡

## 3.6 የመረጃ አተናተን ዘዴ

በዚህ ክፍል የዓይነታዊው መረጃ አተናተንና የመጠናዊው መረጃ አተናተን ዘዴዎች ቀርበዋል፡፡ በመጀመሪያ የቀረበው የዓይነታዊው መረጃ አተናተን ዘዴ ሲሆን፣ ቀጥሎ ደግሞ የመጠናዊው መረጃ አተናተን ዘዴ ቀርቧል፡፡ ባጠቃላይ ሲታይ የሙከራው ጥናት አተናተን ዘዴና የዋናው ጥናት አተንተን ዘዴ ተመሳሳይ ነው፡፡

### 3.6.1 የዓይነታዊ መረጃ አተናተን

በቃለመጠይቅና በጽሑፍ መጠይቅ ውስጥ በተካተቱት ክፍት ጥያቄዎች (open ended) የተገኙት መረጃዎች በሐተታ ተገልጸዋል፡፡ በመቅረጸ ድምጽ የተቀረጸው የቃለመጠይቅ መረጃም ወደ ወረቀት እንዲሰፍር ተደርጓል፡፡ ከፍ ሲል የተጠቀሱት ዓይነታዊ መረጃዎች በጭብጥ በጭብጥ ሆነው ከተደራጁ በኋላም ትንተና ተካሂዶባቸው ከመጣኝ መረጃው ጋር እየተሰናሰሉ ተተንትነዋል፡፡

በዚሁ መሠረት በመጀመሪያ በመቅረጸ ድምጹ የተሰበሰበው መረጃ ወደ ወረቀት ተገልብጦ በጥያቄው መሠረት ምላሾቹ ተለይተው በይዘት እንዲደራጁ ተደርጓል፡፡ ትንተናውና ማብራሪያው ከመጀመሪያው እስከ መጨረሻው በጭብጦቹ አደረጃጀት እንዲከናወን ተደርጓል፡፡ ሁለተኛ በጽሑፍ መጠይቁ አማካይነት በክፍት ጥያቄዎች የተገኙት መረጃዎች በዓይነት በዓይነት እንዲደራጁ ከተደረገ በኋላ ትንተና ተካሂዶባቸዋል፡፡

### 3.6.2 የመጠናዊ መረጃ አተናተን

በምልከታ፣ በጽሑፍ መጠይቆቹ አማካይነት በዝግ ጥያቄዎች (closed ended) እና በጽሑፍ ፈተናው (writing test) የተሰበሰበው መረጃ ተለይቶ በSPSS V.23 ከተመዘገበ በኋላ በገላጭና በድምዳሜያዊ ስታትስቲክስ (inferential statistics) መሠረት ትንተና ተካሂዶበታል፡፡

በአሁኑ ወቅት የመጻፍ ክሂል ትምህርት እንዴት እየተሰጠ ነው? የሚለውን ለማወቅ የክፍል ውስጥ ምልከታ ተከናውኗል፡፡ ከዚያም በምልከታው የተገኙት መረጃዎች በየዓይነታቸው ተደራጅተው አማካይ ውጤታቸው በገላጭ ስታትስቲክስ ተሰልቶ ተተንትኗል፡፡ በዚሁ መሠረት የመጻፍ ክሂል ትምህርት በትክክል መሰጠቱ ወይም አለመሰጠቱ ታይቷል፡፡ ከዚያም በመጻፍ

ብቃት ስሜት፣ በመጻፍ አመለካከትና በመጻፍ እምነት የጽሑፍ መጠይቆች የተገኙት መረጃዎች በየዓይነታቸው ተደራጅተው አማካይ ውጤትና መደበኛ ልይይት ተሰልቶላቸው በነፃ ናሙናዎች ቲ-ቴስት (independent sample t-test) ተሰልተዋል፡፡

በዋናው ጥናት ጊዜ አፍፌትና ኢአፍፌት ተማሪዎች ለመጻፍ ክሂል ባላቸው እይታ ልዩነት ያላቸው መሆን አለመሆናቸውን ለማወቅ የተገኙት መረጃዎች በየዓይነታቸው ተደራጅተው አማካይ ውጤትና መደበኛ ልይይት ተሰልቶላቸው በነፃ ናሙናዎች ቲ-ቴስት (independent sample t-test) ተተንትነዋል፡፡ የመጻፍ ብቃት ስሜት፣ የመጻፍ አመለካከትና የመጻፍ እምነት የተማሪዎችን የመጻፍ ችሎታ የመተንበይ ደረጃ ለመለካት በተማሪዎች የተሞሉት የጽሑፍ መጠይቆች ውጤቶችና የጽሑፍ ፈተናው አማካይ ውጤቶች በስፒርማን የተዛምዶ ማሳያ ቀመር (Spearman's Correlation Coefficient) እና በኅብር ድህረት ትንተና (Multiple linear Regression) ተተንትነዋል፡፡

በመጨረሻም በትምህርት አሰጣጡ፣ ተማሪዎች ለመጻፍ ክሂል ባላቸው እይታና በመጻፍ ችሎታ መካከል ያለውን ትስስር ለመለካት የጽሑፍ መጠይቆች ውጤቶች፣ የክፍል ምልከታው አማካይ ውጤቶችና የጽሑፍ ፈተናው አማካይ ውጤቶች ተለይተው በSPSS V.23 ተመዝግበዋል፡፡ ከዚያም በትምህርት አሰጣጡና ተማሪዎች ለመጻፍ ክሂል ባላቸው እይታ፣ በትምህርት አሰጣጡና በመጻፍ ችሎታ፣ ተማሪዎች ለመጻፍ ክሂል ባላቸው እይታና በመጻፍ ችሎታ መካከል ተዛምዶ መኖር አለመኖሩን ለማረጋገጥ የስፒርማን የተዛምዶ ማሳያ ቀመር እና የኅብር ድህረት ትንተና ተግባራዊ ሆኗል፡፡ እንዲሁም በትምህርት አሰጣጡ፣ ተማሪዎች ለመጻፍ ክሂል ባላቸው እይታና በመጻፍ ችሎታ መካከል ያለውን ተዛምዶ ለመለካት የኅብር ድህረት ትንተና ስራ ላይ ውሏል፡፡ በመቀጠል ዓይነታዊው መረጃ ከመጣኝ መረጃዎች ጋር እየተገናዘበ በሐተታ እንዲገለጽ ተደርጓል፡፡

# ምዕራፍ አራት፡- የውጤት ትንተናና ማብራሪያ

## 4.1 የሙከራው ጥናት የውጤት ትንተናና የተገኙ ተሞክሮዎች

የዚህ ጥናት ዋና ዓላማ የመጻፍ ክሂል ትምህርት አሰጣጥ፣ ተማሪዎች ለመጻፍ ክሂል ያላቸው እይታ (perception) እና የተማሪዎቸ የመጻፍ ችሎታ ተዛምዶን በመመርመር እና በጥናቱም የመረጃ መሰብሰቢያ መሣሪያዎችና የጥናቱን አከዋወን በመፈተሽ ለዋናው ጥናት የሚረዳ ትምህርት ማግኘት ነበር፡፡ ለዚህ ዓላማ መሳካትም ይህ ክፍል የሙከራው ጥናት ዓቢይ ክፍል በመሆኑ የሙከራ ጥናቱ ከዋናው ጥናት የሚለይባቸው ይዘቶች ቀርበውበታል፡፡

የሙከራ ጥናቱ በሦስት የመንግሥት ዩኒቨርሲቲዎች ላይ ተመስርቶ የተሰራ ሲሆን፣ በምዕራፍ ሦስት ለመግለጽ እንደተሞከረው፣ ጥናቱን ለማካሄድ በመረጃ መሰብሰቢያነት ያገለገሉ ዘዴዎች ምልከታ፣ ቃለመጠይቅ፣ የጽሑፍ መጠይቅና የጽሑፍ ፈተና ናቸው፡፡ በምልከታው መከታተያ ቅጽ የተገኙት ምላሾች የመጻፍ ክሂል ትምህርት አሰጣጥ በምን ደረጃ ላይ እንደሚገኝ ያመለከቱ ሲሆን፣ በጽሑፍ መጠይቆች የተገኙት ምላሾች ደግሞ የተማሪዎች የመጻፍ ብቃት ስሜት፣ የመጻፍ እምነትና የመጻፍ አመለካከት በምን ደረጃ ላይ እንደሚገኝ አሳይተዋል፡፡ በቃለ መጠይቁ የተገኙት ምላሾች በመጻፍ እምነት፣ በመጻፍ አመለካከትና በምልከታ የተገኙ ውጤቶችን ለማመሳከር (trangulate) አስችለዋል፡፡ እንዲሁም በጽሑፍ ፈተናው የተገኙት ውጤቶችም የተማሪዎቹ የመጻፍ ችሎታ በምን ደረጃ ላይ እንደሚገኝ አመላክተዋል፡፡

በዚህ ክፍል በቃለመጠይቅና በጽሑፍ መጠይቆች ክፍት ጥያቄዎች የተገኙ ምላሾች በጭብጥ በጭብጥ ሆነው በሐተታ ሲገለጹ፣ በምልከታ፣ በዝግ የጽሑፍ መጠይቆችና በጽሑፍ ፈተና የተገኙት ውጤቶች በኅብር ድህረት ትንተና (multiple linear regression)፣ በፒርሰን የተዛምዶ ማሳያ (pearsons correlation)፣ በመቶኛ (percentage)፣ በአማካይ (mean)፣ በመደበኛ ልይይትና በነፃ ናሙናዎች ተ-ቴስት ተተንትነው ቀርበዋል፡፡ በጥናቱ ሂደት የተገኙ ተሞክሮዎችም ቀርበውበታል፡፡ የሙከራ ጥናቱ ከዋናው ጥናት የሚለይባቸው ነጥቦችም አሉ፡፡ በዋናነት የሙከራ ጥናቱ በተከናወነበት የቦታ ብዛት፣ በተሳታፊዎቹ ዓይነትና ምልከታ በተከናወነበት የጊዜ መጠን ከዋናው ጥናት የተለየ ነው፡፡ ሌሎቹ የጥናቱን ንድፍና ዘዴ የተመለከቱ ጉዳዮች ከተወሰኑ ማስተካከያዎችና ጭማሪዎች በስተቀር ከዋናው ጥናት ጋር ተመሳሳይነት አላቸው፡፡

### 4.1.1. የሙከራው ጥናት የውጤት ትንተና

በምዕራፍ አንድ እንደተገለጸው የጥናቱ ዓቢይ ዓላማ የመጻፍ ክሂል ትምህርት አሰጣጥ፣ ተማሪዎች ለመጻፍ ክሂል ያላቸው እይታ እና የተማሪዎቸ የመጻፍ ችሎታ ተዛምዶን መመርመር ሲሆን፣ መሠረታዊ ጥያቄዎቹ ደግሞ፤ (1) የመጻፍ ክሂል ትምህርት ክፍል ውስጥ እንዴት እየተሰጠ ነው? (2) ተማሪዎች ለመጻፍ ክሂል ያላቸው እይታ ምን ይመስላል? (3) ወንድ እና ሴት ተማሪዎች ለመጻፍ ክሂል ባላቸው እይታ ይለያያሉን? እና (4) በትምህርት አሰጣጡ፣ ተማሪዎቹ ለመጻፍ ክሂል ባላቸው እይታ (በመጻፍ ብቃት ስሜት፣ በመጻፍ አመለካከትና በመጻፍ እምነት) እና በመጻፍ ችሎታ መካከል ያለው ትስስር ምን ይመስላል? የሚሉት ነበሩ። ጥያቄዎችን ለመመለስ ዓይነታዊው መረጃ በሐተታ የተገለጸ ሲሆን፣ መጠናዊ መረጃው ደግሞ በገላጭና በድምዳሜያዊ ስታትስቲክስ ተተንትኗል። ውጤቱም እንደሚከተለው ተመልክቷል።

የመጀመሪያው የጥናቱ መሠረታዊ ጥያቄ “የመጻፍ ክሂል ትምህርት ክፍል ውስጥ እንዴት እየተሰጠ ነው?” የሚል ነበር። ጥያቄውን ለመመለስ መረጃው በሐተታና በገላጭ ስታትስቲክስ ተተንትኗል። በምልከታው መከታተያ ቅጽ በተካተቱት አራቱ ክፍሎች (የሰዓት አጠቃቀም፣ የመጻፍ ልምምድ ማድረግ፣ የምጋቤ ምላሽ አሰጣጥና የማስተማሪያ ዘዴ አጠቃቀም) የተሰበሰበው መረጃ ከተደመረ በኋላ እያንዳንዱ ክፍል በያዘው የትኩረት ነጥቦች ብዛት በማስላት አማካዩ ውጤት እንዲመዘገብ ተደርጓል። ውጤቱም እንደሚከተለው ተገልጿል።

የሰዓት አጠቃቀምን በተመለከተ መምህራን ያስመዘገቡት አማካይ ውጤት /1.56/ ሲሆን፣ ይህ ውጤት በመከታተያ ቅጽ ከተቀመጡት ስኬሎች (4፣3፣2፣1) በአማካይነት ከተፈረጀው የመለኪያ ነጥብ ማለትም ከ/2/ በታች ሆኖ ተገኝቷል። ይህም የሚያሳየው መምህራኑ ጥሩ ያልሆነ (ዝቅተኛ) የሰዓት አጠቃቀም ያላቸው መሆኑን ነው።

የመጻፍ ልምምድ ማድረግን በተመለከተ መምህራን ያስመዘገቡት አማካይ ውጤት /1.65/ ሆኖ ተገኝቷል። ይህ ውጤት ከተቀመጡት ስኬሎች (4፣3፣2፣1) በአማካይነት ከተፈረጀው የመለኪያ ነጥብ ማለትም ከ/2/ ያነሰ በመሆኑ፣ ተማሪዎቹ በክፍል ውስጥ በቂ የሆነ የመጻፍ ልምምድ የማያደርጉ መሆኑን ይጠቁማል።

በሌላ በኩል የምጋቤ ምላሽ አሰጣጥን በሚመለከት መምህራን ያስመዘገቡት አማካይ ውጤት /1.44/ ሆኗል፡፡ ይህ ውጤትም በመልከታው መከታተያ ቅጽ ከተቀመጡት ስኬሎች (4፣3፣2፣1) አንጻር የሚያሳየው በክፍል ውስጥ መምህራን ለተማሪዎቻቸው በቂ ምጋቤ ምላሽ የማይሰጡ መሆኑን ነው፡፡

በመጨረሻም የማስተማሪያ ዘዴ አጠቃቀምን በተመለከተ መምህራን ያስመዘገቡት አማካይ ውጤት /1.33/ ሆኖ ተገኝቷል፡፡ ይህም ውጤት በመከታተያ ቅጹ ከተቀመጡት ስኬሎች (4፣3፣2፣1) አንጻር በአማካይነት ከተፈረጀው የመለኪያ ነጥብ ማለትም ከ/2/ ያነሰ በመሆኑ፣ መምህራን በክፍል ውስጥ ሂደታዊ አቀራረብን የማይጠቀሙ መሆኑን ነው፡፡

ከላይ በተገለጸው መረጃ የመጻፍ ክሂል ትምህርት በክፍል ውስጥ በሚገባ እየተሰጠ እንዳልሆነ ለማሳየት ተሞክሯል፡፡ በምልከታ የተገኘውን መረጃ በክፍት የጽሑፍ መጠይቅ ጥያቄዎችና በቃለመጠይቅ ለማመሳከር ጥረት ተደርጓል፡፡ በጽሑፍ መጠይቁ በተካተተው ክፍት ጥያቄና በቃለመጠይቅ የተገኘው መረጃ በምልከታ የተገኘውን መረጃ የሚያጠናክር ሆኖ ተገኝቷል፡፡

ሁለተኛው የጥናቱ መሠረታዊ ጥያቄ "ተማሪዎች ለመጻፍ ክሂል ያላቸው እይታ ምን ይመስላል?" የሚል ነበር፡፡ ጥያቄውን ለመመለስ በመጻፍ ብቃት ስሜት፣ በመጻፍ አመለካከትና በመጻፍ እምነት የጽሑፍ መጠይቅ የተገኘው መረጃ በገላጭና በድምዳሜያዊ ስታትስቲክስ ተተንትኗል፡፡ ውጤቱም እንደሚከተለው ተመልክቷል፡፡

የመጻፍ እምነት የጽሑፍ መጠይቅ ዝግና ክፍት ጥያቄዎችን አካተው የያዙ አራት ክፍሎች ያሉት ሲሆን፣ እያንዳንዳቸው በጭብጥ በጭብጥ ተደራጅተው ተተንትነዋል፡፡ በዚህም መሠረት በዝግ ጥያቄዎች የተገኘው አማካይ ውጤት /4.370/ በጽሑፍ መጠይቁ ከተቀመጠው ስኬል (5፣4፣3፣2፣1) መካከል በአማካይነት ከተፈረጀው የመለኪያ ነጥብ /3/ በልጦ ተገኝቷል፡፡ ይህም የመጻፍ ክሂልን በሚመለከት ተማሪዎቹ ተገቢ የሆነ ዕውቀት ያላቸው መሆኑን አሳይቷል፡፡ በጥያቄ ተራ ቁጥር 28 የተገኘው መረጃ አብዛኞቹ ተማሪዎች በመጻፍ ክሂል ትምህርት ጊዜ ለመጻፍ ትግበራ፣ ለይዘትና ለአጻጻፍ ብልሃት ቅድሚያ ትኩረት ሊሰጥ ይገባል የሚል አስተሳሰብ ያላቸው መሆኑን ሲጠቁም፣ በጥያቄ ተራ ቁጥር 29 የተገኘው መረጃ ደግሞ ተማሪዎቹ በተለይ ጥሩ ግጥምጥምነት ያለው አንቀጽ መጻፍ፣ መንደርደሪያ ዐረፍተነገሩንና

ይህንኑን ዐረፍተነገር የሚያብራሩ ተገቢ ዝርዝር ዐረፍተነገሮችን መጻፍ፣ ሃሳቦችን ተያያዥነት ባለው ሁኔታ ማደራጀት፣ የድርሰቱን ሐሳብ በተለያዩ ምሳሌዎች አስፋፍቶ መጻፍ፣ ይከብደናል ብለው እንደሚያስቡ አመላክቷል። መምህራኑም ይህንኑን የተማሪዎችን ምላሽ በቀረበላቸው ቃለመጠይቅ አረጋግጠዋል። ከዚህ በተጨማሪ ተማሪዎች የአማርኛ በሳል ድርሰት ክፍል ሁለት ኮርስን ለመማር የሚያስፈልገውን ተጨማሪ የጊዜ መጠን በትክክል ይህን ያህል ነው ብሎ መወሰን ባይችሉም አሁን ለኮርሱ የተመደበው የጊዜ መጠን በቂ አይደለም የሚል እምነት እንዳላቸው፣ እንዲሁም የመጻፍ ክሂልን በጣም ከባድ ክሂል እንደሆነ አድርገው እንደሚያስቡ መረጃው አመላክቷል።

የመጻፍ ብቃት ስሜት የጽሑፍ መጠይቅ አማካይ ውጤት 65.64 ነው። ይህም ማለት ብዙዎቹ ተማሪዎች መካከለኛ የሆነ የመጻፍ ብቃት ስሜት እንዳላቸው ያመላክታል።

የመጻፍ አመለካከት የጽሑፍ መጠይቅ አማካይ ውጤት /4.033/ ሲሆን፣ ከተቀመጠው ስኬል (5፣4፣3፣2፣1) መካከል በአማካይነት ከተፈረጀው የመለኪያ ነጥብ /3/ በልጦ ተገኝቷል። ይህም ተማሪዎቹ ለመጻፍ ክሂል አዎንታዊ አመለካከት እንዳላቸው ያሳያል። በጽሑፍ መጠይቁ በጥያቄ ተራ ቁጥር 15 በቀረበላቸው ክፍት ጥያቄም አብዛኞቹ ተማሪዎች ለመጻፍ ክሂል አዎንታዊ የሆነ አመለካከት እንዳላቸው ምላሽ ሲሰጡ፣ የመምህራን የቃለመጠይቅ ውጤት ትንተና ግን ተማሪዎቹ ለመጻፍ ክሂል አሉታዊ አመለካከት እንዳላቸው አሳይቷል።

ሦስተኛው የጥናቱ መሠረታዊ ጥያቄ "ወንድና ሴት ተማሪዎች ለመጻፍ ክሂል ባላቸው እይታ ይለያያሉን?" የሚል ሲሆን፣ ጥያቄውን ለመመለስ በሦስቱም የጽሑፍ መጠይቆች የተሰበሰበው መረጃ በገላጭና በድምዳሜያዊ ስታትስቲክስ ተተንትኗል። ውጤቱም እንደሚከተለው ተመልክቷል።

የመጻፍ እምነት የጽሑፍ መጠይቅ አማካይ ውጤትና መደበኛ ልይይት የወንድና ሴት ተማሪዎች ምን እንደሚመስል ተነጻጽረዋል። በዚህም መሠረት የወንድና ሴት ተማሪዎች የመጻፍ እምነት አማካይ ውጤት በተከታታይ 4.389 እና 4.359 ነው። የሁለቱ አማካይ ውጤቶች ልዩነት ሲታይም የወንዶች አማካይ ውጤት በ0.03 በልጧል። የመደበኛ ልይይቱ

ደግሞ የወንድ ተማሪዎች 0.294 ሲሆን፣ የሴት ተማሪዎቹ 0.256 ነው፡፡ በሁለቱ መካከል ያለው የመደበኛ ልይይት ልዩነት ሲታይም የወንዶች በ0.038 በልጦ ይታያል፡፡ ይህም የወንድ ተማሪዎች ውጤት ከአማካይ ውጤቱ ያለው ልዩነቱ የተቀራረበ መሆኑን ያመለክታል፡፡

የመጻፍ ብቃት ስሜት የጽሑፍ መጠይቅ አማካይ ውጤትና መደበኛ ልይይት የወንድና ሴት ተማሪዎች ምን እንደሚመስል ተነጻጽረዋል፡፡ በዚህም መሠረት የወንድ ተማሪዎች የመጻፍ ብቃት ስሜት የጽሑፍ መጠይቅ አማካይ ውጤት 67.09 (መካከለኛ) ሲሆን፣ የሴት ተማሪዎች ደግሞ 64.82 (መካከለኛ) ነው፡፡ የሁለቱ ጾታዎች አማካይ ውጤቶች ልዩነት ሲታይም የወንዶች አማካይ ውጤት በ2.27 በልጧል፡፡ መደበኛ ልይይቱ ደግሞ የወንድ ተማሪዎች 13.70 ሲሆን፣ የሴት ተማሪዎቹ 12.03 ነው፡፡ በሁለቱ መካከል ያለው የመደበኛ ልይይት ልዩነት ሲታይም የወንድ ተማሪዎች በ1.67 በልጦ ይታያል፡፡ ይህም በመጻፍ ብቃት ስሜት ላይ የጾታ ልዩነት ያለ መሆኑን ያመለክታል፡፡

የመጻፍ አመለካከት የጽሑፍ መጠይቅ አማካይ ውጤትና መደበኛ ልይይት የወንድና ሴት ተማሪዎች ምን እንደሚመስል ተነጻጽረዋል፡፡ በዚህም መሠረት የወንድ ተማሪዎች የመጻፍ አመለካከት አማካይ ውጤት 4.037 ሲሆን፣ የሴት ተማሪዎች ደግሞ 4.031 ነው፡፡ የሁለቱ ጾታዎች አማካይ ውጤቶች ልዩነት ሲታይም የወንዶች አማካይ ውጤት በ0.006 በልጧል፡፡ መደበኛ ልይይቱ ደግሞ የወንድ ተማሪዎች 0.505 ሲሆን፣ የሴት ተማሪዎቹ 0.463 ነው፡፡ በሁለቱ መካከል ያለው የመደበኛ ልይይት ልዩነት ሲታይም የወንድ ተማሪዎች በ0.042 በልጦ ይታያል፡፡ ይህም የወንድና ሴት ተማሪዎች ውጤት ከአማካይ ውጤቱ ያለው ልዩነቱ የሚቀራረብ መሆኑን ያመለክታል፡፡

በመካከላቸው ስላለው ልዩነት የጉልህነት ደረጃ ርግጠኛ ለመሆን ግን ድምዳሜያዊ ስታትስቲክስ መጠቀም ስለሚያስፈልግ ተግባራዊ ሆኗል፡፡ ውጤቱም እንደሚከተለው ተገልጿል፡፡

የመጻፍ እምነትን በተመለከተ በትንተናው መሠረት የወንዶቹ ተማሪዎች ከሴቶቹ ተማሪዎች ጉልህ ልዩነት እንደሌለው ውጤቱ ($t= 0.464$, $df= 73$, $P= 0.644$) አሳይቷል፡፡

እንዲሁም የመጻፍ ብቃት ስሜትን በተመለከተ በትንተናው መሠረት የወንዶች የመጻፍ ብቃት ስሜት ከሴት ተማሪዎች የመጻፍ ብቃት ስሜት ጉልህ ልዩነት እንደሌለው ውጤቱ (t= 0.747, df= 73, P= 0.457) አሳይቷል፡፡

የመጻፍ አመለካከትን በተመለከተም በትንተናው መሠረት የወንዶቹ አመለካከት ከሴት ተማሪዎቹ አመለካከት ጉልህ ልዩነት እንደሌለው ውጤቱ (t= 0.050, df= 73, P= 0.960) አሳይቷል፡፡

አራተኛው የጥናቱ መሠረታዊ ጥያቄ "በመጻፍ ክሂል ትምህርት አሰጣጥ፣ ተማሪዎቹ ለመጻፍ ክሂል ባላቸው እይታና በመጻፍ ችሎታ መካከል ያለው ትስስር ምን ይመስላል?" የሚል ነበር፡፡ ይህን መሠረታዊ ጥያቄና በስሩ ያሉትን ንዑስ ጥያቄዎችን ለመመለስ መረጃው በፒርሰን የተዛምዶ ማሳያ ቀመር፣ በልይይት ትንተናና በኅብር ድህረት ትንተና ተተንትኗል፡፡ ውጤቱም እንደሚከተለው ተመልክቷል፡፡

በመጻፍ ትምህርት አሰጣጡ፣ ተማሪዎች ለመጻፍ ክሂል ባላቸው እይታና በመጻፍ ችሎታ መካከል ያለውን ተዛምዶ ለማወቅ ተማሪዎች የጽሑፍ ፈተና ወስደዋል፡፡ በዚህም መሠረት የተማሪዎቹ የጽሑፍ ፈተና አማካይ ውጤት 48.25 ነው፡፡ ይህም ከ50 በታች ሆኖ በመመዝገቡ የተማሪዎች የመጻፍ ችሎታ ዝቅተኛ ደረጃ ላይ እንደሚገኝ ያሳያል፡፡

በመጻፍ ትምህርት አሰጣጥና ተማሪዎች ለመጻፍ ክሂል ባላቸው እይታ መካከል ያለውን ተዛምዶ በተመለከተ፣ የመጻፍ ክሂል ትምህርት አሰጣጥ ከተማሪዎች የመጻፍ ብቃት ስሜት፣ የመጻፍ እምነትና የመጻፍ አመለካከት ጋር ምንም ዓይነት ግንኙነት (ተዛምዶ) እንደሌለው የተሰራው ውጤት ያሳያል፡፡

በዚህም የመጻፍ ክሂል ትምህርት አሰጣጥ ከተማሪዎች የመጻፍ ብቃት ስሜት ጋር ተሰልቶ የተገኘው ፒርሰን የተዛምዶ መጠን ውጤት (r= 0.100, P= 0.392)፣ በመጻፍ ክሂል ትምህርት አሰጣጥና በተማሪዎች የመጻፍ እምነት መካከል የታየው የተዛምዶ መጠን (r= -0.019, P= 0.869)፣ በመጻፍ ክሂል ትምህርት አሰጣጥና በተማሪዎች የመጻፍ አመለካከት መካከል የታየው

የተዛምዶ መጠን ውጤት (r= 0.130, P= 0.268) በመጻፍ ትምህርት አሰጣጥና ተማሪዎች ለመጻፍ ክሂል ባላቸው እይታ መካከል ጉልህ ተዛምዶ የሌለ መሆኑን ያሳያል፡፡

በዚህ ጥናት ውስጥ የተፈተሸው ሌላው ንዑስ ጥያቄ "የመጻፍ ክሂል ትምህርት አሰጣጥና የተማሪዎች የመጻፍ ችሎታ ተዛምዶ አላቸውን?" የሚል ነው፡፡ በዚህም የመጻፍ ትምህርት አሰጣጥ ከተማሪዎች የመጻፍ ችሎታ ጋር ተሰልቶ የተገኘው የፒርሰን የተዛምዶ ውጤት (r= 0.116, P= 0.322) በመጻፍ ክሂል ትምህርት አሰጣጥና በተማሪዎች የመጻፍ ችሎታ መካከል ጉልህ ተዛምዶ እንደሌለ ያሳያል፡፡

ተማሪዎች ለመጻፍ ክሂል ባላቸው እይታና በመጻፍ ችሎታ ተዛምዶ ረገድም፣ በተማሪዎች የመጻፍ ብቃት ስሜትና በመጻፍ ችሎታ፣ በመጻፍ አመለካከትና በመጻፍ ችሎታ፣ እንዲሁም በመጻፍ እምነትና በመጻፍ ችሎታ መካከል የተዛምዶ ትንተና ተካሂዷል፡፡ በትንተናው መሠረትም በመጻፍ ብቃት ስሜትና በመጻፍ ችሎታ መካከል ጉልህ የሆነ ግንኙነት እንዳለ ውጤቱ (r= 0.406, P= 0.000) ሲያመለክት፣ በመጻፍ አመለካከትና በመጻፍ ችሎታ መካከል ጉልህ ተዛምዶ እንዳልታየ ውጤቱ (r= 0.194, P= 0.096) አሳይቷል፡፡ እንዲሁም በመጻፍ እምነትና በመጻፍ ችሎታ መካከል ጉልህ የሆነ ግንኙነት እንዳልታየ ውጤቱ (r= 0.205, P= 0.78) አመልክቷል፡፡ በትንተናው ውጤት መሠረትም ተማሪዎች ለመጻፍ ክሂል ባላቸው እይታና በመጻፍ ችሎታቸው መካከል ጉልህ ተዛምዶ የለም፡፡

በመጨረሻም በመጻፍ ትምህርት አሰጣጥ፣ ተማሪዎች ለመጻፍ ክሂል ባላቸው እይታና በመጻፍ ችሎታ መካከል ያለው ተዛምዶ የኅብር ድህረት ትንተና ተተንትኗል፡፡ በዚህም መሠረት የልይይት ትንተናው ውጤት ($F_{4,70}$ =4.260, P= 0.004) በመጻፍ ክሂል ትምህርት አሰጣጥ፣ ተማሪዎች ለመጻፍ ክሂል ባላቸው እይታና በመጻፍ ችሎታ መካከል ጉልህ ተዛምዶ እንዳለ አሳይቷል፡፡

### 4.1.2 ከሙከራው ጥናት የተገኙ ተሞክሮዎች

ቀደም ሲል እንደተጠቀሰው የሙከራው ጥናት (pilot study) ዋና ዓላማ በዋናው ጥናት ወቅት ተግባር የሚውሉ የመረጃ መሰብሰቢያ መሣሪያዎችንና የጥናቱን አከዋወን በመፈተሽ ለዋናው ጥናት የሚረዳ ግብዓት ማግኘት ነበር፡፡ በዚህ መሠረት የተለያዩ ባለሙያዎች የሰጧቸውን

አስተያየቶች አጥኚው ከአማካሪው ጋር በመመካከር ለዋናው ጥናት ተሻሽለውና ተጨምረው እንዲቀርቡ ተደርጓል፡፡ በመሆኑም ከሙከራው ጥናት የሚከተሉት ተሞክሮዎች ተገኝተዋል፡፡

- በሙከራ ጥናቱ ወቅት ተማሪዎቹ የጽሑፍ መጠይቆችን የሞሉት ፊት ለፊት አጥኚው በክፍል ውስጥ ባለበት ስለነበር፣ ተማሪዎች ከጓደኞቻቸው ጋር ሳይነጋገሩ ትክክለኛ መረጃ እንዲሰጡና መጠይቁንም በሰዓቱ እንዲሰበሰብ ስላስቻለ በዋናው ጥናትም ይህንን አሰራር መተግበር እንደሚያስፈልግ ግንዛቤ ተገኝቷል፡፡

- የትምህርት አሰጣጡን እንዲህ ነው ብሎ ድምዳሜ ላይ ለመድረስና በጥናቱ የሚገኘውን ውጤት አስተማማኝ ለማድረግ የመምህራኑን ቁጥር ወደ አምስት ከፍ ማድረግ እንደሚያስፈልግ ለመረዳት ተችሏል፡፡
- የጥናቱ ተሳታፊ አፍፌት ተማሪዎች ብቻ ከሚሆኑ ኢአፍፌት ተማሪዎችንም በማካተት በአፍፌትና ኢአፍፌት ተማሪዎች መካከል ሊኖር የሚችለውን የእይታ ልዩነት ማጥናት የምርምሩን ግኝት ከፍ ሊያደርገው እንደሚችል ግንዛቤ ተገኝቷል፡፡
- ምልከታውን ክፍል እንደተጀመረ ባለው በማንኛውም ጊዜ እንዲሁ ገብቶ የትምህርት አሰጣጡ ይህን ይመስላል ማለት አስቸጋሪ መሆኑ ተሞክሮ ተገኝቶበታል፡፡ ስለሆነም ምልከታው መምህራን የድርሰት ዓይነቶችን ማለትም አንዱን የድርሰት ዓይነት አስተምረው እስኪጨርሱ ድረስ ክፍል ውስጥ በመገኘት ምልከታውን ማከናወን የትምህርት አሰጣጡን በትክክል ምን እንደሚመስል ለማየት እንደሚረዳ ግንዛቤ ተገኝቷል፡፡
- በዋናው ጥናት በተማሪዎች የጽሑፍ መጠይቆች ላይ ልክ እንደጾታ ሁሉ የአፍ መፍቻ ቋንቋ የሚል ዳራዊ መረጃ መጠየቅ እንዳለበት ለመረዳት ተችሏል፡፡
- የመጻፍ ትምህርት አሰጣጥ፣ የተማሪዎች የመጻፍ ብቃት ስሜት፣ የመጻፍ አመለካከትና የመጻፍ እምነት የተማሪዎችን የመጻፍ ችሎታ ለመተንበይ እንደሚያስችሉ ከበርካታ የመስኩ ተመራማሪዎች ግንዛቤ ተገኝቶበታል፡፡ ስለሆነም የመጻፍ ትምህርት አሰጣጥና በእይታ ውስጥ የሚጠቀሱት (የመጻፍ ብቃት ስሜት፣ የመጻፍ አመለካከትና የመጻፍ እምነት) የተማሪዎችን የመጻፍ ችሎታ የመተንበይ ጉልህ ድርሻ አላቸው ወይም የላቸውም ከሚል ማጠቃለያ ላይ ለመድረስ፣ በዋናው ጥናት የመጻፍ ትምህርት አሰጣጥ፣ የመጻፍ ብቃት ስሜት፣ አመለካከትና እምነት የተማሪዎችን የመጻፍ ችሎታ

ለመተንበይ የተለየ ጉልህ ድርሻ አላቸውን? የሚል መሠረታዊ ጥያቄ ማካተት እንደሚያስፈልግ ግንዛቤ ተገኝቷል፡፡

- በዋናው ጥናት ኢአፍፊት ተማሪዎች እንዲካተቱ በመደረጉ ምክንያት በመምህራን ቃለመጠይቅ ላይ አፍፊትና ኢአፍፊት ተማሪዎች ለመጻፍ ክሂልና የመጻፍ ተግባራትን በመስራት በኩል የአመለካከት ልዩነት ይስተዋልባቸዋልን? የሚል ጥያቄ መካተት እንዳለበት ለመረዳት ተችሏል፡፡
- በሙከራው ጥናት ጥቅም ላይ ውሎ በነበረው የፒርሰን የተዛምዶ ማሳያ ቀመር ምትክ የስፒርማንን የተዛምዶ ማሳያ ቀመር በዋናው ጥናት ላይ መጠቀም የምርምር ግኝቱን ከፍ እንደሚያደርገው ግንዛቤ ተገኝቷል፡፡

ባጠቃላይ እነዚህን ተሞክሮዎች በዋናው ጥናት ላይ በአግባቡ በመተግበር ጥናቱ ትክክለኛና አስተማማኝ በሆነ መንገድ ሊካሄድ እንደሚችል ግንዛቤ ተገኝቶበታል፡፡ በመሆኑም አስፈላጊ ቅድመ ዝግጅቶችን ማድረግ ያስፈልጋል፡፡ በዚሁ አኳሃን ተሞክሮዎቹ በዋናው ጥናት ላይ ተተግብረዋል፡፡

## 4.2 የዋናው ጥናት የውጤት ትንተናና ማብራሪያ

የዚህ ጥናት ዋና ዓላማ የመጻፍ ትምህርት አሰጣጥን፣ ተማሪዎች ለመጻፍ ክሂል ያላቸውን እይታና የተማሪዎችን የመጻፍ ችሎታ ተዛምዶ ለመመርመር ነበር፡፡ ለዚህ ዓላማ መሳካትም በዚህ ክፍል በተለያዩ የመረጃ መሰብሰቢያ ዘዴዎች የተሰበሰቡት መረጃዎች ተተንትነው ቀርበውበታል፡፡ በመጀመሪያ በምልከታ፣ በቃለመጠይቅና በመጻፍ አመለካከት የጽሑፍ መጠይቅ ውስጥ በተካተተ አንድ ክፍት ጥያቄ የተሰበሰቡት መረጃዎች ተተንትነዋል፡፡ የዚህ ትንተና ዋና ዓላማ በአሁኑ ወቅት በዩኒቨርሲቲ ደረጃ የመጻፍ ክሂል ትምህርት በክፍል ውስጥ እንዴት እየተሰጠ እንደሆነ ለመፈተሽ ነው፡፡ ቀጥሎ ደግሞ በመጻፍ ብቃት ስሜት፣ በመጻፍ አመለካከትና በመጻፍ እምነት የጽሑፍ መጠይቅ የተሰበሰቡት መረጃዎች ተተንትነዋል፡፡ የዚህ ትንተና ዋና ዓላማ ደግሞ ተማሪዎች ለመጻፍ ክሂል ያላቸውን እይታ፣ በወንድና በሴት፣ እንዲሁም በአፍፊትና በኢአፍፊት ተማሪዎች መካከል የሚኖረውን የመጻፍ እይታ ልዩነት ለማረጋገጥ የተከናወነ ነው፡፡ በመጨረሻ በመጻፍ ክሂል ትምህርት አሰጣጥ፣ ተማሪዎች ለመጻፍ ክሂል ባላቸው እይታና በመጻፍ ችሎታ መካከል ያለውን ትስስር ለመፈተሽ በጽሑፍ ፈተናው የተሰበሰበው መረጃ ተተንትኗል፡፡

በምዕራፍ ሦስት ለመግለጽ እንደተሞከረው ጥናቱን ለማካሄድ በመረጃ መሰብሰቢያነት ያገለገሉት ዘዴዎች ምልከታ፣ የጽሑፍ ፈተና፣ ቃለመጠይቅና የመጻፍ ብቃት ስሜት፣ የመጻፍ አመለካከትና የመጻፍ እምነትን የሚመለከቱ የጽሑፍ መጠይቆች ናቸው፡፡ በሦስቱም የጽሑፍ መጠይቆች የተገኙት ምላሾች ተማሪዎች ለመጻፍ ክሂል ያላቸውን እይታ ለመተንተን፣ እንዲሁም በወንድና በሴት ተማሪዎች፣ በአፍፌትና ኢአፍፌት ተማሪዎች መካከል በመጻፍ ክሂል ዙሪያ ያለውን የመጻፍ እይታ ልዩነት ለማሳየት አስችለዋል፡፡ ከዚህ በተጨማሪ የመጻፍ ብቃት ስሜት፣ የመጻፍ አመለካከትና የመጻፍ እምነት የመጻፍ ችሎታን የመተንበይ ጉልህ ድርሻ ያላቸው መሆን አለመሆናቸው ለመፈተሽ አስችለዋል፡፡ በምልከታና በቃለመጠይቁ የተገኙት ምላሾች የመጻፍ ክሂል ትምህርት አሰጣጥን ለመፈተሽ አስችለዋል፡፡

በዚህ ክፍል የመጻፍ ክሂል ትምህርት አሰጣጥን ለመፈተሽ ዋነኛ መሣሪያ የሆነው የምልከታ አማካይ ውጤት በገላጭ ስታትስቲክስ ተተንትኗል፡፡ በተጨማሪ በቃለመጠይቅና በመጻፍ አመለካከት የጽሑፍ መጠይቅ ውስጥ በተካተተ አንድ ክፍት ጥያቄ የተሰበሰቡት መረጃዎች በዓይነታዊ መተንተኛ ዘዴ ተተንትነው ቀርበዋል፡፡ ተማሪዎች ለመጻፍ ክሂል ያላቸውን እይታ ለማወቅ ዓቢይ መሣሪያ የሆኑት የመጻፍ ብቃት ስሜት፣ የመጻፍ አመለካከትና የመጻፍ እምነት የጽሑፍ መጠይቆች አማካይ ውጤቶች በቲ-ቴስትና በነፃ ናሙናዎች ቲ-ቴስት ተተንትነዋል፡፡ በመጨረሻም የመጻፍ ክሂል ትምህርት አሰጣጥን፣ ተማሪዎች ለመጻፍ ክሂል ያላቸውን እይታና የመጻፍ ችሎታን ተዛምዶ ለመለካት ዋነኛ መሣሪያ የሆኑት የምልከታ አማካይ ውጤቶች፣ የመጻፍ ብቃት ስሜት፣ የመጻፍ አመለካከትና የመጻፍ እምነት የጽሑፍ መጠይቆች አማካይ ውጤቶች እና የጽሑፍ ፈተና አማካይ ውጤቶች በስፒርማን የተዛምዶ ማሳያ ቀመርና በኅብር ድህረት ትንተና ዘዴ ተተንትነው ቀርበዋል፡፡

### 4.2.1 የዋናው ጥናት የውጤት ትንተና

በዚህ ክፍል የመጻፍ ክሂል ትምህርት አሰጣጥን፣ ተማሪዎች ለመጻፍ ክሂል ያላቸውን እይታና የመጻፍ ችሎታን ተዛምዶ ለመመርመር የሚያስችሉ በአራቱ የመረጃ መሰብሰቢያ መሣሪያዎች አማካይነት የተሰበሰቡት መረጃዎች ተተንትነዋል፡፡ ከምልከታ፣ ከቃለመጠይቆች፣ ከጽሑፍ መጠይቆችና ከጽሑፍ ፈተናው የተገኙት መረጃዎች፣ ከጥናቱ አበይት ጥያቄዎች አኳያ በቅደም ተከተል እንደሚከተለው ቀርበዋል፡፡

### 4.2.1.1 የመጻፍ ክሂል ትምህርት አሰጣጥ ውጤት ትንተና

የዚህ ጥናት አንደኛው መሠረታዊ ጥያቄ "የመጻፍ ትምህርት ክፍል ውስጥ እንዴት እየተሰጠ ነው?" የሚል ነበር፡፡ ይህን መሠረታዊ ጥያቄ ለመመለስ ምልከታና ቃለመጠይቅ ጥቅም ላይ ውለዋል፡፡ በእነዚህ ሁለት መሣሪያዎች የተገኘውን መረጃ ይበልጥ ለማጠናከር በተማሪዎች የመጻፍ አመለካከት የጽሑፍ መጠይቅ ውስጥ አንድ ክፍት ጥያቄ በማካተት መረጃ ለመሰብሰብ ተሞክሯል፡፡ በዚህም በቅድሚያ ከምልከታ፣ ቀጥሎ ከተማሪዎች ቃለመጠይቅና ከመምህራን ቃለመጠይቅ፣ ከዚያም ከጽሑፍ መጠይቁ የተገኙት መረጃዎች በየተራ ቀርበዋል፡፡

#### 4.2.1.1.1 የክፍል ምልከታ ውጤት ትንተና

የመጀመሪያው የትንተና ክፍል ያተኮረው የመጻፍ ክሂል ትምህርት በክፍል ውስጥ በሚገባ እየተሰጠ መሆን አለመሆኑን በመፈተሽ ላይ ነው፡፡ ምልከታው የተካሄደው ኮርሱን በሚያስተምሩ አምስት መምህራን ላይ ነው፡፡ በአራቱ መምህራን ሁለት ጊዜ ምልከታ ሲካሄድ፣ በአንዱ መምህር ላይ ግን ሦስት ጊዜ ምልከታ ተካሂዶበታል፡፡ ክፍለጊዜዎቹ በአብዛኛው እጥፍ (double periodes) ማለትም ርዝመታቸው አንድ ሰዓት ከአርባ ደቂቃ በመሆናቸው፣ በአንድ ክፍለ ጊዜ ሁለት ምልከታዎች መከናወን ችለዋል፡፡ ስለዚህም በጥቅሉ 11 ምልከታዎች ወይም በ22 ክፍለ ጊዜያት ላይ ምልከታ ተካሂዷል፡፡ ከአምስቱ መምህራን የተሰበሰበው የምልከታ መረጃ ከዚህ በታች ባለው ሰንጠረዥ ተጠቃሎ ቀርቧል፡፡

ሰንጠረዥ 4.1፤ የምልከታ መረጃ ማጠቃለያ

| ተ.ቁ | ምልከታ የተካሄደባቸው መምህራን | የምልከታ ብዛት | የክፍለ ጊዜ ብዛት |
|---|---|---|---|
| 1 | መምህር አንድ | 2 | 4 |
| 2 | መምህር ሁለት | 2 | 4 |
| 3 | መምህር ሦስት | 3 | 6 |
| 4 | መምህር አራት | 2 | 4 |
| 5 | መምህር አምስት | 2 | 4 |
| | ድምር | 11 | 22 |

የመጻፍ ክሂል ትምህርት አሰጣጥን ለመመርመር ጥቅም ላይ የዋለው የምልከታ መከታተያ ቅጹ 16 የትኩረት ነጥቦች ያሉት ነው፡፡ የትኩረት ነጥቦቹ የባለ አራት ነጥብ መልስ መስጫ

መለኪያ ያሏቸው ናቸው፡፡ መለኪያዎቹ ከከፍተኛ ወደ ዝቅተኛ ሁልጊዜ (4)፣ አብዛኛውን ጊዜ (3)፣ አልፎ አልፎ (2) እና በጭራሽ (1) የሚሉ ናቸው፡፡ 16ቱ የትኩረት ነጥቦች ደግሞ በአራት ዋና ዋና ጭብጦች (ክፍሎች) ማለትም፣ በሰዓት አጠቃቀም፣ የመጻፍ ልምምድ በማድረግ፣ በምጋቤ ምላሽ አሰጣጥና በማስተማሪያ ዘዴ አጠቃቀም ተዋቅረው የቀረቡ ናቸው፡፡ (አባሪ "ሸ" ይመለከቷል)፡፡ በእነዚህ የትኩረት ነጥቦች አማካይነት የተገኙት መረጃዎች በእያንዳንዱ ጭብጥ (ክፍል) ተጨምቀው እንዲመዘገቡ ከተደረገ በኋላ መረጃው በገላጭ ስታትስቲክስ ተተንትኗል፡፡ ትንተናና ማብራሪያውም እንደየጭብጦቹ በቅደም ተከተል እንደሚከተለው ቀርቧል፡፡

የሰዓት አጠቃቀምን በተመለከተ መምህራን ያስመዘገቡት አማካይ ውጤት (1.52) ሲሆን፣ ይህ ውጤት በምልከታው መከታተያ ቅጽ ከተቀመጡት ስኬሎች (4፣3፣2፣1) በአማካይነት ከተፈረጀው የመለኪያ ነጥብ ማለትም ከ/2/ በታች ሆኖ ተገኝቷል፡፡ ይህም የሚያሳየው መምህራኑ ጥሩ ያልሆነ (ዝቅተኛ) የሰዓት አጠቃቀም ያላቸው መሆኑን ነው፡፡

የመጻፍ ልምምድ ማድረግን በተመለከተ መምህራን ያስመዘገቡት አማካይ ውጤት (1.54) ሆኖ ተገኝቷል፡፡ ይህ ውጤት በመከታተያ ቅጹ ከተቀመጡት ስኬሎች (4፣3፣2፣1) በአማካይነት ከተፈረጀው የመለኪያ ነጥብ ማለትም ከ/2/ ያነሰ በመሆኑ፣ በክፍል ውስጥ ተማሪዎቹ በቂ የመጻፍ ልምምድ ማያደርጉ መሆኑን ይጠቁማል፡፡

በሌላ በኩል የምጋቤ ምላሽ አሰጣጥን በሚመለከት መምህራን ያስመዘገቡት አማካይ ውጤት (1.30) ሆኗል፡፡ ይህ ውጤትም በመከታተያ ቅጹ ከተቀመጡት ስኬሎች (4፣3፣2፣1) አንፃር የሚያሳየው በክፍል ውስጥ መምህራን ለተማሪዎቻቸው በቂ ምጋቤ ምላሽ የማይሰጡ መሆኑን ነው፡፡

በመጨረሻም የማስተማሪያ ዘዴ አጠቃቀምን በተመለከተ መምህራን ያስመዘገቡት አማካይ ውጤት (1.30) ሲሆን፣ ይህም በመከታተያ ቅጹ ከተቀመጡት ስኬሎች (4፣3፣2፣1) አንፃር በአማካይነት ከተፈረጀው የመለኪያ ነጥብ ማለትም ከ/2/ ያነሰ ሆኖ ተገኝቷል፡፡ ይህ የሚጠቁመው መምህራን በክፍል ውስጥ ተገቢ የሆነ የማስተማሪያ ዘዴ የማይጠቀሙ መሆኑን ነው፡፡

### 4.2.1.1.2 የተማሪዎች ቃለመጠይቅ ውጤት ትንተና

በ2009ዓ.ም. የትምህርት ዘመን በጎንደር፣ ባህር ዳር፣ ደብረ ማርቆስ፣ አዲስ አበባና ወልዲያ ዩኒቨርሲቲዎች በኢትዮጵያ ቋንቋ(ዎች)ና ስነጽሑፍ- አማርኛ ትምህርት ክፍል ትምህርታቸውን በመከታተል ላይ ከሚገኙትና በዚህ ጥናት ከተሳተፉት 160 (88 አፍፌትና 72 ኢአፍፌት) ተማሪዎች መካከል ቃለመጠይቁን ያካሄዱት 30 ተማሪዎች ናቸው። የተማሪዎቹ አመራረጥ ከፍተኛ፣ መካከለኛና ዝቅተኛ ችሎታ ያላቸው በሚል በኮርሱ መምህር አማካይነት የተከናወነ ነው። በዚሁ መሠረት ከየክፍሉ 3 አፍፌትና 3 ኢአፍፌት በድምሩ 6 ተማሪዎች የተመረጡ ሲሆን፣ በጥቅሉ ለ30 ተማሪዎች ቃለመጠይቅ ተደርጎላቸዋል።

የቃለመጠይቁ ዋና ዓላማ በክፍል ውስጥ ባለው የበሳል ድርሰት ትምህርት አሰጣጥ ወይም መማር ማስተማር ሂደት ዙሪያ ተማሪዎቹ አስተያየት እንዲሰጡ ነው። ቃለመጠይቁ የተካሄደው ተማሪዎቹ ያመቸናል ብለው በመረጡት ጊዜያት ነው። በዚህም መሠረት ተማሪዎቹ በተስማሙበት ቀንና ሰዓት በመገናኘት ቃለመጠይቁን አካሂደዋል። ለተማሪዎቹ የቀረቡት 6 የቃለመጠይቅ ጥያቄዎች ናቸው።

ለእነዚህ ጥያቄዎች ተማሪዎቹ የሰጧቸው ምላሾች ከጥያቄዎቹ አንፃር ተጠቃለው እንደሚከተለው ቀርበዋል። ትንተናና ማብራሪያውም በጥያቄዎቹ ቅደም ተከተል መሠረት እንዲደራጅ ሆኗል።

በመጀመሪያ ለተጠያቂዎቹ የቀረበው ጥያቄ "በበሳል ድርሰት ትምህርት ወቅት በቂ የሆነ የመለማመጃ አጋጣሚዎችን አግኝቻለሁ ብለህ/ሽ ታስባለህ/ታስቢያለሽ?" የሚል ነበር። በዚህም ከተጠኚዎቹ መካከል አብዛኞቹ ተማሪዎች (22 ያህሉ) በክፍል ውስጥ በቂ የሆኑ የልምምድ ዕድሎችን እንዳላገኙ አረጋግጠዋል። ለምሳሌ ያህል አንደኛው ተማሪ (ተ-03) "ብዙ ተግባራትን አልሰራንም። እንዴት መጻፍ እንዳለብኝ ግን ግንዛቤ አግኝቻለሁ" የሚል መልስ ሲሰጥ፣ ሌላኛዋ ተማሪ (ተ-07) ደግሞ እንዲህ የሚል መልስ ሰጥታለች። "አላገኘሁም። መምህሯ የምታደርገው በየይዘቶቹ ብዙ ነገሮችን በኖት መልክ ካጻፈችን በኋላ በይዘቱ ላይ በቡድን እንድንወያይ ታደርገናለች እንጂ በበኩሌ ብዙ እየጻፍን እንድንለማመድ ያደረገችበትን ጊዜ አላስታውስም። አለ

ከተባለም አንቀጽ ይሰጠንና በአንቀጹ ውስጥ ያሉትን ግድፈቶች አውጡ፣ ሃይለቃሉን ለዩ፣ አያያዥ ቃላትን አውጡ እንባላለን፡፡"

ከዚህ የውጤት ትንተና ማየት የሚቻለው ተማሪዎች የመጻፍ ችሎታቸውን ለማሻሻል የሚረዱ የልምምድ ዕድሎችን እንዳላገኙ ነው፡፡ ይህም በምልከታ ከተገኘው መረጃ ጋር ወጥነት አለው፡፡

በሁለተኛነት የቀረበላቸው ጥያቄ "የበሳል ድርሰት ኮርስን የተማርከው/ሽው ለስንት ወራት ያህል ነው? ለኮርሱ የተመደበው ጊዜስ በቂ ነው ብለህ/ሽ ታስባለህ/ሽ?" የሚል ነበር፡፡ ይህን ጥያቄ በተመለከተ 28ቱ ተማሪዎች (ሁሉም ማለት ይቻላል) የበሳል ድርሰት ኮርስን በተለያዩ ሰበቦች አራት ወሩን ሙሉ እንዳልተማሩና ለኮርሱ የተመደበው ጊዜም በመጠኑ በቂ እንዳልሆነ ሲገልጹ፣ 2ቱ ተማሪዎች ግን ለሦስት ወራት ያህል ኮርሱን እንደተማሩና ለኮርሱ የተመደበው ጊዜ በቂ እንዳልሆነ መልስ ሰጥተዋል፡፡ ለአስረጅነት ያህል የሚከተሉትን ተማሪዎቹ የሰጧቸውን ምላሾች መመልከት ይቻላል፡፡

(ተ-09)፤ ለአራት ወራት ያክል መማር ቢኖርብንም ትምህርቱን ዘግይተን ከመጀመራችን በተጨማሪ በሳምንት ካለው አራት ሰዓት ውስጥ ሁለት ሰዓቱን ብቻ እየተማርን፣ አንዳንዴ ደግሞ መምህሯ በተለያየ ምክንያት በግሏ ትቀርና በሳምንት ያለውን ሁለት ሰዓቱን ሳንማር የምንቀርበት ወቅት አለ፡፡ ብዙውን ጊዜ መምህሯ ወደ ክፍል የምትመጣው ከ20 ወይም ከ30 ደቂቃ በኋላ ነው፡፡ ከክፍል የምትወጣውም ሰዓቱ ሳይደርስ በትንሹ 20 ደቂቃ ገደማ ቀድማ ነው፡፡ በዚህ ሁኔታ ሙሉ ሴሚስተሩን በትምህርት አናሳልፍም፡፡ የተሰጠው ጊዜም በቂ አይደለም፡፡ ክሂሉ ብዙ መለማመድን ስለሚጠይቅ በመጠኑ ጊዜ ቢጨመር የሚል ሐሳብ ነው ያለኝ፡፡

(ተ-06)፤የመጀመሪያው ነገር ትምህርት ይጀምራል በተባለበት ሰዓት ትምህርቱ አይጀመርም፡፡ ከአንድ ወይም ሁለት ሳምንት በኋላ መምህሩ ክፍል መግባት ይጀምራል፡፡ ሙሉ ክፍለጊዜውን ሳይጠቀም ይወጣል፡፡ ችግር ስለገጠመኝ በሚል ሰበብ በዚህ ሳምንት አልገባምና እንዳትጠብቁኝ የሚባልበት ጊዜም ጥቂት አይደለም፡፡ በእነዚህ ምክንያቶች ሙሉውን አራት ወር አንማርም፡፡ ጊዜውን በሚመለከት ኮርሱ

ተከታታይ ልምምድን የሚጠይቅ በመሆኑ ጊዜው በቂ አይደለም፡፡ ቢጨመር የሚል አቋም አለኝ፡፡

(ተ-04)፤ለሦስት ወር ያህል ትምህርቱን ተምረናል፡፡ ጊዜው ግን በቂ አይመስለኝም፡፡ ምክንያቱም እያንዳንዱ የትምህርቱ ይዘት በተግባር የታጀበ በመሆኑ ነው፡፡ እናም ጊዜው አይበቃም፡፡

ከተማሪዎች ምላሽ መረዳት እንደሚቻለው ለኮርሱ የተመደበው ጊዜ በአግባቡ ስራ ላይ እንዳልዋለና ለኮርሱ የተሰጠው ጊዜም በጥቂቱም ቢሆን በቂ ባለመሆኑ ተጨማሪ ጊዜ እንደሚያስፈልግ ነው፡፡ ይህ መረጃም በምልከታ ከተገኘው መረጃ ጋር መደጋገፍ ታይቶበታል፡፡

በሦስተኛነት ለተማሪዎቹ የቀረበላቸው ጥያቄ "በምትጽፈው/ፊው ጽሑፍ ላይ መምህሩ በተከታታይ ምጋቤ ምላሽና አስተያየት ይሰጥሃል/ሻል?" የሚል ነበር፡፡ ይህን ጥያቄ በተመለከተ ከተጠኝዎቹ መካከል 20ዎቹ ተማሪዎች መምህሩ ምንም ዓይነት ምጋቤ ምላሽም ሆነ አስተያየት እንዳልሰጣቸው ምላሽ ሲሰጡ፣ 10ሩ ተማሪዎች ግን "መምህሩ እርማትና አስተያየት እንደሚሰጣቸው መልስ ሰጥተዋል፡፡ ለአብነት ያህል የሚከተሉትን ምላሾች መመልከት ይቻላል፡፡

(ተ-05)፤ መምህሩ እርማት ሰጥቶን አያውቅም፡፡ ሰርተን የሰጠነውን የቤት ስራም ተመልሶልን አያውቅም፡፡

(ተ-07)፤ በግሌ ጽፌ አላውቅም፡፡ አልፎ አልፎ መምህሯ በቡድን ታጽፈናለች፡፡ ተከታትላ ግን እርማት ሰጥታን አታውቅም፡፡

(ተ-09)፤ ብዙ የቤት ስራዎችና አሳይመንቶች ተሰጥተውን አያውቅም፡፡ የተሰጡ ቢኖሩም ርዕሱ ይሰጠንና ከመጽሐፍ ገልብጠን የምናመጣቸው ናቸው፡፡ ከጋዜጦችም ገልብጠን ጽፈን እናመጣለን፡፡ መምህሩ ወረቀቶቹን አይቶ አይመልስልንም፡፡ ማርኩን ብቻ ነው የሚነግረን፡፡

ይህ መረጃ የሚያሳየው መምህራን በቂ የሆነ ምጋቤ ምላሽ ለተማሪዎቻቸው እንደማይሰጡ ነው፡፡ ይህ ሁኔታ በምልከታ ከተገኘው መረጃ ጋር ተመሳሳይነት ያለው ነው፡፡

በአራተኛነት ለተማሪዎቹ የቀረበላቸው ጥያቄ "የትምህርት አሰጣጡ የመጻፍ ችሎታዬን ለማሳደግ አግዞኛል ብለህ/ሽ ታስባለህ/ታስቢያለሽ? ካላገዘህ/ሽ ችሎታህን/ሽን ለማሻሻል ምን መሰራት አለበት ትላለህ/ትያለሽ?" የሚል ነበር፡፡ ከተጠያቂዎቹ መካከል ከግማሽ በላይ የሚሆኑት (20 ያህሉ) ተማሪዎች የመጻፍ ችሎታቸውን ለማዳበር እንዳላገዛቸው አረጋግጠዋል፡፡ ለአብነት ያህል የሚከተሉትን ምላሾች መመልከት ይቻላል፡፡

> (ተ-03)፤ይህ ኮርስ ስለድርሰት የነበረኝን ዕውቀት በሰፊው ማለት ይችላል አሳድጎልኛል፡፡ ድርሰት ጻፍ ስባል ግን ይጨንቀኛል፡፡

> (ተ-07)፤ በዚህ ኮርስ ስለድርሰት ብዙ ነገር አውቂያለሁ፡፡ ግንዛቤዬም ከፍ ብሏል፡፡ ነገር ግን ለመጻፍ ብዙም አልደፍርም፡፡ በራሴ የመጻፍ ችሎታ የለኝም ብየ ነው የማስበው፡፡

> (ተ-04)፤ በዚህ ትምህርት ስለድርሰት መጻፍ ዕውቀት አግኝቻለሁ ማለት እችላለሁ፡፡ ማለትም ድርሰት እንዴት እንደሚጻፍ አጠቃላይ የሆነ ዕውቀት አካብቻለሁ፡፡ በግሌ ተነሳስቼ መጻፍ ግን አልቻልኩም፡፡ ብዙ ጊዜ ልጻፍ ብየ ሳስብ ይጨንቀኛል፡፡ እናም ክህሎቴ እምብዛም ነው፡፡

ይህ መረጃ የሚያመለክተው አብዛኞቹ ተማሪዎች የትምህርት አሰጣጡ በድርሰት ዙሪያ ያለውን ዕውቀታቸውን ከፍ ቢያደርግላቸውም የመጻፍ ችሎታቸውን ግን ለማዳበር ያላገዛቸው መሆኑን ነው፡፡ ከዚህ በተጨማሪ ተማሪዎቹ ድርሰት በመጻፍ በኩል በራስ መተማመን ወይም ድፍረት ያላዳበሩ መሆኑን መረዳት ይቻላል፡፡ በሌላ አባባል ትምህርቱ የተማሪዎቹን የመጻፍ ብቃት ስሜት ከፍ አላደረገም፡፡

ከፍ ሲል ከተጠቀሰው ሐሳብ በተቃራኒ 10 ያህሉ ተማሪዎች የበሳል ድርሰት ኮርስን ከተማሩ በኋላ በመጻፍ ችሎታቸው ላይ መሻሻልን እንዳመጡ ምላሽ ሰጥተዋል፡፡ ለምሳሌ ያህል (ተ-03) "አዎ፡፡ በጣም አግዞኛል፡፡ ከዚህ በፊት ድርሰት እንዴት እንደሚጻፍ አላውቅም ነበር፡፡ አሁን ግን በተሰጠው ትምህርትና እርማት መሠረት በመጻፍ ችሎታየ ለውጥ አምጥቻለሁ፡፡" ሲል መልስ ሰጥቷል፡፡

ባጠቃላይ የውጤት ትንተናው የሚያሳየው አብዛኞቹ መላሾች የትምህርት አሰጣጡ በመጻፍ ችሎታቸው ላይ ይህ ነው የሚባል ለውጥ እንዲያመጡ ያላገዛቸው መሆኑን ነው፡፡

በአምስተኛነት የቀረበላቸው ጥያቄ "ለመጻፍ ክሂልና የተለያዩ የመጻፍ ተግባራትን በመስራት በኩል ያለህ/ሽ አመለካከት ምንድን ነው?" የሚል ነበር፡፡ ይህን ጥያቄ በተመለከተ ከተጠኝዎቹ መካከል 24ቱ ተማሪዎች ለመጻፍ ክሂል አዎንታዊ አመለካከት እንዳላቸው ሲያረጋግጡ፣ ቀሪዎቹ 6 ያህሉ ተማሪዎች ለመጻፍ ክሂል አሉታዊ አመለካከት እንዳላቸው መልስ ሰጥተዋል፡፡ ለአስረጅነትም የሚከተሉትን ምላሾች መመልከት ይቻላል፡፡

(ተ-01)፤ መጀመሪያውኑ ትልቅ ዓላማ ሰንቂ ወደዚህ ትምህርት ክፍል ብገባም አሁን ግን ኮርሱን ጠልቼዋለሁ፡፡ የጠላሁበትም ምክንያት እኔ አስቤ የገባሁትና እዚህ እየሆነ ያለው ነገር የተለያዩ ናቸው፡፡ መምህሩ የተሻለ ጸሐፊ ሆኖ እኛን ያግዘናል ብዬ ነበር የማስበው፤ ነገር ግን መምህሩ ለኛ የሚሰጠው መልመጃ የለም፡፡ ለኮርሱ ማለቴ ለክሂሉ የነበረኝን በጎ አስተያየት ነው ያጣሁት፡፡ በተለይ የትምህርት አሰጣጡን አልወደድኩትም፡፡

(ተ-08)፤ ኮርሱን እወደዋለሁ፤ በጎ አመለካከት ነው ያለኝ፡፡

(ተ-99)፤ ወደክፍል ስመጣ ደስ እያለኝ ነው፡፡ ክፍለጊዜው እስኪደርስ እቸኩላለሁ፡፡

ይህ ምላሽ የሚጠቁመው ተማሪዎቹ ለመጻፍ ክሂል አዎንታዊ አመለካከት እንዳላቸው ነው፡፡

በመጨረሻም ተማሪዎቹ የመማር ማስተማር ሂደቱን በተመለከተ አጠቃላይ አስተያየት እንዲሰጡ ጥያቄ ቀርቦላቸው ነበር፡፡ ጥያቄውም "በበሳል ድርሰት ትምህርት አሰጣጥ ላይ ያለህ/ሽ አጠቃላይ አስተያየት ምንድን ነው?" የሚል ነበር፡፡ ይህን ጥያቄ በተመለከተ 4 ተማሪዎች የመማር ማስተማር ሂደቱ ጥሩ እንደነበረ ምላሽ ሲሰጡ፣ የተቀሩት 26ቱ ተማሪዎች (ሁሉም ማለት ይቻላል) የትምህርት አሰጣጡ ጥሩ እንዳልነበረ ምላሽ ሰጥተዋል፡፡ እነዚህ ተማሪዎች የሰጡት ምላሽ ተመሳሳይ በመሆኑ፣ ተማሪዎች የሰጧቸውን ምላሾች ጨምቆ ማቅረብ ሁኔታውን የበለጠ ግልጽ ያደርገዋል፡፡ በመሆኑም እንደሚከተለው ቀርቧል፡፡

> ድርሰት መጻፍ ቀላል ነገር አይደለም፡፡ ኮርሱ የክሂል ትምህርት በመሆኑ ተማሪው የሚለማመድበትን መንገድ ቢከፍቱ፣ ጽሑፍ

የምንጽፍበትን አጋጣሚ ቢፈጥሩ መልካም ነው። ወደ ፊት ክሬዲት ሃወሩ ትንሽ ከፍ ተደርጎ መሰጠት አለበት ብለን እናምናለን። መምህራንም ክፍለ ጊዜውን ባይሸራርፉ ጥሩ ነው። መምህራን ብዙ እየጻፍን እንድንለማመድ ቢያደርጉን፣ ከክፍል ጓደኞቻችን ጋር አንዳችን ከሌላችን ጋር አስተያየት እንድንሰጣጥ ቢደረግና ራሳቸው መምህራንም አስተያየት ቢሰጡን ጥሩ ነው። እንዲሁም ተማሪው ፍላጎት እንዲኖረው ኮርሱን በሥርዓት ቢያስተምሩ፣ በተለይ ደግሞ በፍላጎታችን (እኛ በመረጥነው ርዕስ) ድርሰት እንድንጽፍ ቢደረግ ጥሩ ይሆናል።

ከዚህ መረጃ መገንዘብ እንደሚቻለው፣ ተማሪዎቹ ምጋቤ ምላሽ ካለማግኘታቸው፣ በቂ ልምምድ ካለማድረጋቸውና መምህራን ክፍለጊዜውን በአግባቡ መጠቀም ካለመቻላቸው የተነሳ ውጤታማ የመማር ማስተማር ሂደት ያልነበረ መሆኑን ነው።

ከዚህ በተጨማሪ ተማሪዎች በበሳል ድርሰት ኮርስ በነበረው የመማር ማስተማር ሂደት ያላቸውን አጠቃላይ አስተያየት እንዲሰጡ በመጻፍ አመለካከት የጽሑፍ መጠይቅ ውስጥ ክፍት ጥያቄ ቀርቦላቸው ነበር። ጥያቄው በጽሑፍ መጠይቁ በተራ ቁጥር 16 ላይ ይገኛል። ተጠኚዎቹ የሰጧቸው ምላሾች ቀጥሎ ባለው ሰንጠረዥ ተመልክቷል።

ሰንጠረዥ 4.2፤በበሳል ድርሰት ኮርስ የመማር ማስተማር ሂደት ላይ ተማሪዎቹ የሰጡት ምላሽ

| ስለበሳል ድርሰት ኮርስ የመማር ማስተማር ሂደት ተማሪዎቹ የሰጡት አስተያየት | የመላሾች ብዛት | % |
|---|---|---|
| የመማር ማስተማሩን ሂደት በበጎ/በአዎንታዊነት የገመገሙ | 42 | 26.25 |
| የመማር ማስተማሩን ሂደት በመጥፎነት/በአሉታዊነት የገመገሙ | 71 | 44.37 |
| የመማር ማስተማሩን ሂደት በአዎንታዊ/በአሉታዊ ጎኑ የገመገሙ | 16 | 10 |
| ምንም ዓይነት አስተያየት ያልሰጡ | 31 | 19.38 |
| **ድምር** | **160** | **100** |

ከእነዚህ ተጠኚዎች መካከል 42 (26.25%) የሚሆኑት የመማር ማስተማር ሂደቱ አዎንታዊ እንደነበር ምላሽ ሲሰጡ፣ 71 (44.37%) ተማሪዎቹ ደግሞ የመማር ማስተማር ሂደቱ ጥሩ እንዳልነበረ አስተያየታቸውን ሰጥተዋል። 16ዱ (10%) ደግሞ የመማር ማስተማሩን ሂደት በአዎንታዊና አሉታዊ መልኩ አስተያየታቸውን ሲሰጡ፣ የተቀሩት 31 (19.38%) ያህሉ ምንም ዓይነት አስተያየት ሳይሰጡ ቀርተዋል። በዚሁ መሠረት ጥቂት የሚባሉ መላሾች የመማር ማስተማሩ ሂደት ጥሩ የሚባል እንደነበረ ገልጸዋል። ለአስረጅነትም የሚከተሉትን ምላሾች መመልከት ይቻላል።

(ተ-011)፤እንደሰዋስው፣ የቃላት አጠቃቀም፣ የሥርዓተነጥብ አጠቃቀምን ዕውቀት በማገዝ በኩል ትልቅ ፋይዳ ነበረው። በእውነቱ ጥሩ ነበር።

(ተ-08)፤በጣም ደስ የሚል ነበር። እስክማረው ድረስ ያስቸኩለኛል። የምንማረውን ትምህርት በቡድን በቡድን እንወያይበታለን። ከተወያየን በኋላ ከመምህራችን ጋር እንማረዋለን። ስለዚህ በጣም ደስ ይላል።

(ተ-030)፤በበሳል ድርሰት ኮርስ የመማር ማስተማር ሂደቱ በጣም ጥሩ ነው። የሚበረታታ ነው። ምክንያቱም በምንማርበት ወቅት አስተማሪዋ ተማሪ ተኮር በማድረግ ስለምንማረው ነገር አስቀድማ እኛን ስለምትጠይቅና ተማሪውም አስቀድሞ ስለሚመልስ። ከዚያም ማጠቃለያ በመምህሯ ስለሚሰጥ የመማር ማስተማሩ ሂደት በጣም ጥሩ ነው እላለሁ።

ይህ መረጃ አዎንታዊ የመማር ማስተማር ሂደት እንደነበረ ቢጠቁምም ትምህርቱ በንድፈ ሐሳብ ላይ ብቻ ያተኮረ ለመሆኑ መረዳት አያዳግትም። በሌላ አገላለጽ ተማሪዎቹ የመማር ማስተማር ሂደቱ ጥሩ ነበር ቢሉም ተማሪዎቹ ምንም ዓይነት ተግባራዊ ልምምድ እንዳላደረጉ መገንዘብ ይቻላል።

በተቃራኒው አብዛኞቹ መላሾች (44.37%) ያህሉ የመማር ማስተማር ሂደቱ ጥሩ እንዳልነበረ አስተያየት ሰጥተዋል። እነዚህ መላሾች የመማር ማስተማር ሂደቱ ጥሩ ያልሆነበትን ምክንያት በመጥቀስ ያላቸውን አስተያየት ሰንዝረዋል። ለአብነት ያህል የሚከተሉትን ምላሾች መመልከት ይቻላል።

(ተ-016)፤ከትምህርቱ ይዘት አንፃር የምንጽፈው ጉዳይ በጣም አናሳ ነው። የተለያዩ ድርሰቶችን በተለያዩ የአጻጻፍ ስልት ብንጽፍ ተመራጭ ይሆን ነበር። ምክንያቱም ያለብንን የመጻፍ ድክመት እና መሰላቸት በክፍል ውስጥ መለማመዳችን እንድናስወግደው ይረዳናል። ከዚህ በተጨማሪ መምህሩ ወይም ጓደኞቻችን አስተያየት እዲሰጡን ቢደረግ ደግሞ የተሻለ ይሆን ነበር።

(ተ-04)፤ በኮርሱ ስፊ የሚባል ዕውቀት ባገኝም እዚህ ግባ የሚያስብል ለውጥ ግን አላመጣሁም። ምክንያቱም አንድ ቀን እንኳ የሆነ ነገር ጻፉ ተብሎ ይሄ ነው ችግራችሁ አልተባልንም። የመጀመሪያው ሴሚስተር አሪፍ ነበር። አሁን ግን ብዙም አይደለም። በተሰጠን ኖት ላይ በቡድን ብቻ ተወያዩ የሚል ነው።

(ተ-03)፤ አብዛኛውን ጊዜ ተግባር ተኮር ቢሆን መሻሻላችንን እናይ ነበር። እናም ወደፊት ይሄ ነገር ቢሻሻል ለተማሪዎች ጥሩ ይሆናል ብዬ እገምታለሁ።

(ተ-062)፤በነበረው የመማር ሂደት በርካታ የሚጎድሉ ነገሮች አሉ ብዬ አስባለሁ። ምክንያቱም እስካሁን ድረስ በተወሰነ ርዕሰ ጉዳይ ላይ ምንም የድርሰት መጻፍ ሙከራ አላደረግንም። የመገምገሚያ መስፈርቶችንም ተጠቅመን የገመገምናቸው ጽሑፎች የሉም። ስለዚህ እንደኔ ትምህርቱ የድርሰት ትምህርት እንደመሆኑ በየክፍለ ጊዜው የመጻፍ ልምምድ እንድናደርግ ዕድሉ ቢሰጠን መልካም ነው ባይ ነኝ።

እነዚህ መረጃዎች የሚጠቁሙት ተማሪዎቹ በክፍል ውስጥ ተግባራዊ ልምምድ እንዳላደረጉ፣ የመምህሩን ምጋቤ ምላሽ እንዳላገኙና መምህራንም በክፍል ውስጥ የገለፃ ዘዴን አዘውትረው እንደሚጠቀሙ ነው። በዚህም የተነሳ የመጻፍ ችሎታቸውን እንዳላጎለበቱ ይገልጻሉ።

ከዚህ በተጨማሪ የመማር ማስተማሩን ሂደት ከጊዜ አጠቃቀምና እጥረት ጋር አያይዘው አስተያየት የሰጡ ተማሪዎችም ነበሩ። ለምሳሌ ያህል (ተ-074) ተማሪው የተሰጠው መለያ ኮድ ነው/ "ተማሪው ጊዜ ተሰጥቶት ማለትም በረፍት ጊዜያችን መምህሩ ጠርቶን ቢያለማምደን ጥሩ ነው።" የሚል አስተያየት ሲሰጥ፣ (ተ-018) ደግሞ "ኮርሱ ልምምድ ማድረግን የሚጠይቅ በመሆኑ ችሎታችንን እንድናዳብር ትንሽ ጊዜ ቢጨመረው ጥሩ ነው።" የሚል መልስ ሰጥቷል። ሌላኛዋ ተማሪ (ተ-028) "በደንብ መጻፍ እንድንችል ከተፈለገ መምህሩ ክፍለ ጊዜውን በሚገባ

በመጠቀምና አንዳንድ ጊዜ ደግሞ ለባከነው ጊዜ በሜክአፕ ክላስ በማስተማር መልመጃዎችን ሊሰጠን ይገባል የሚል ሐሳብ ነው ያለኝ፡፡" የሚል ምላሽ ሰጥታለች፡፡

ከእነዚህ መረጃዎች መገንዘብ የሚቻለው ለትምህርቱ የተመደበው ክፍለ ጊዜ በአግባቡ ስራ ላይ ባለመዋሉ የተማሪዎቹ የመጻፍ ክሂል እንዳልጎለበተ ነው፡፡

### 4.2.1.1.3 የመምህራን ቃለመጠይቅ ውጤት ትንተና

በ2009ዓ.ም. የትምህርት ዘመን በጎንደር፣ ባህር ዳር፣ ደብረ ማርቆስ፣ አዲስ አበባና ወልዲያ ዩኒቨርሲቲዎች በኢትዮጵያ ቋንቋ(ዎች)ና ስነጽሑፍ-አማርኛ ትምህርት ክፍል የበሳል ድርሰት ኮርስን ላስተማሩ 5 መምህራን ቃለመጠይቅ ቀርቦላቸው ነበር፡፡

የቃለመጠይቁ ዓላማ በበሳል ድርሰት ትምህርት አሰጣጥ፣ ተማሪዎች ለመጻፍ ክሂል ስለሚኖራቸው አመለካከትና ተማሪዎቹ በሚጽፉበት ጊዜ ስለሚቸገሩባቸው ጉዳዮች፣ እንዲሁም በተማሪዎች የመጻፍ ችሎታ ዙሪያ መምህራኑ አስተያየት እንዲሰጡ ነው፡፡ ቃለመጠይቁ የተካሄደው መምህራኑ ያመችናል ብለው በመረጡት ጊዜያትና ቦታ ነው፡፡ በዚህም መሠረት መምህራኑ በተስማሙበት ቀንና ሰዓት በመገናኘት ቃለመጠይቁን አካሂደዋል፡፡ ለመምህራኑ የቀረቡት 7 የቃለመጠይቅ ጥያቄዎች ናቸው፡፡

ለእነዚህ ጥያቄዎች መምህራኑ ምላሽ ሰጥተዋል፡፡ ይሁን እንጂ ከጥናቱ መሠረታዊ ዓላማ አኳያ ለግልጽነት ያመች ዘንድ ከትምህርት አሰጣጥ ጋር በቀጥታ የተያያዙ አራት የቃለመጠይቅ ጥያቄዎችና መምህራኑ የሰጧቸው ምላሾች ብቻ በዚህ ንዑስ ክፍል ተጠቃለው በሚከተለው መልኩ እንዲቀርቡ ሆኗል፡፡ ትንተናና ማብራሪያውም በጥያቄዎቹ ቅደም ተከተል መሠረት እንዲደራጁ ተደርጓል፡፡

በመጀመሪያ ለመምህራኑ የቀረበው ጥያቄ "የመጻፍ ክሂልን በሚያስተምሩበት ወቅት ምን ምን የአሰራር ቅደም ተከተሎችን ይከተላሉ?" የሚል ነበር፡፡ ይህን ጥያቄ በተመለከተ መምህራኑ (መ-01፣ መ-02፣ መ-03፣ መ-04 እና መ-05) የሰጧቸው ምላሾች እንደሚከተለው ቀርበዋል፡፡

(መ-01)፤ያው የትምህርቱን ዓላማ እናገራለሁ፤ የተወሰነ ነገር በርዕሱ ዙሪያ ቲዎሪውን ማለቴ ንድፈሐሳቡን አወራቸዋለሁ፡፡ ከዚያ ወደ መለማመድ ይሄዳሉ፡፡

ያለፈውን ክፍለጊዜ ትምህርት አስታውሳለሁ። ምክንያቱም ርዕሶቹ ተያያዥነት አላቸውና። የጻፉትን ነገር ዕርስ በርስ እንዲገማገሙ (እንዲተቻቹ) አደርጋለሁ። ተማሪው በተሰጠው ትችት መሠረት እንዲማር አደርጋለሁ። በመጀመሪያ ቲዎሪቲካል ነገሩን እዳስሳለሁ። በዚሁ ላይ ውይይት እናደርጋለን። በመቀጠል ተግባር እሰጣለሁ። ተግባሩን በቡድን ሆነው ሂደታዊ በሆነ መንገድ ያከናውናሉ። በጻፉት ነገር ላይ እርማት እሰጣለሁ።

(መ-02)፤ የዕለቱን ርዕስ እንዲያውቁት አደርጋለሁኝ። ትንሽ መንደርደሪያ ከሰጠሁ በኋላ ተማሪዎቹ በርዕሰ ጉዳዩ ዙሪያ የሚያውቁትን ነገር እንዲገልጹ ነው የማደርገው። ያ ማለት ምን ያህል ያውቃሉ የሚለውን ለማወቅ ነው። በዚህ ዙሪያ ያላቸውን አቅም እገነዘባለሁ። ... በርዕሰ ጉዳዩ ዙሪያ በሌክቼር መልክ አስተምራለሁ። ሙሉ በሙሉ ገለፃ ላይ አላተኩርም። ተማሪዎቹ ሐሳባቸውን እንዲገልጹ፣ በቀረበው ሐሳብ ላይ ያላቸውን አቋም እንዲያሳዩ፣ እንዲከራከሩ ነው የማደርገው። ከዚያ በኋላ መነሳት ያለባቸው ነጥቦች ካሉ ነጥቦችን በቅደም ተከተል አነሳለሁ። ከዚያ ምሳሌ ወይም ማሳያ የሆኑ ነገሮችን ነው የማቀርበው። ለምሳሌ አንድ የድርሰት ዓይነት ከሆነ ለዚህ የድርሰት ዓይነት የሚሆን ምሳሌ አቀርባለሁ። ይህን የማደርገው እንደዚህ ዓይነት ድርሰቶችን አፈላልገው ይዘው ወደክፍል እንዲመጡ አደርጋለሁ። ከዚያ በተማሩት ወይም ክፍል ውስጥ በቀረበላቸው ምሳሌ መሠረት የራሳቸውን ድርሰት እንዲጽፉ ነው የማደርገው።

(መ-03)፤ ምከተለው በሂደታዊ መንገድ መጻፍን እንዲለማመዱ በሚያስችል መልኩ ነው። በመጻፍ ክሂል መካተት ያለባቸው መሠረታዊ ነገሮች ሂደታዊ በሆነ መንገድ እያከናወኑ መጨረሻ ላይ የመጻፍ አቅም እንዲኖራቸው ማድረግ ነው። እናም ተማሪዎቹ ተግባራዊ ልምምድ እንዲያደርጉ ነው የማደርገው።

(መ-04)፤ ራሱ ትምህርቱ የሚፈልገው ቅደም ተከተል አለው። ሳስተምር ሂደት ላይ እንዲያተኩሩ አደርጋለሁ። በመጀመሪያ ስለድርሰት ምንነት፣ የድርሰት ክፍሎች ቲዎሪውን አስተምራለሁ። ንድፈሐሳባዊ ሁኔታውን አሳውቃለሁ። በኋላ በድርሰት ዓይነቱ ላይ ምሳሌ አቀርባለሁ። ከዚያ እንዲጽፉ አደርጋለሁ። የቢጤ እርማት እንዲያካሂዱም አደርጋለሁ።

(መ-05)፤ መጀመሪያ ላይ ቲዎሪው ላይ አተኩርና ቀጥታ ወደተግባሩ እንዲገቡ ነው የማደርገው። ባጠቃላይ ሂደት ተኮር በሆነ አቀራረብ ነው የማስተምረው።

ከዚህ መረጃ መምህራን የመጻፍ ክሂልን ሂደታዊ በሆነ መንገድ እንደሚያስተምሩ መረዳት ይቻላል። ይሁን እንጂ ይህ ድርጊታቸው በምልከታ፣ በተማሪዎች ቃለመጠይቅና የጽሑፍ መጠይቅ ሲንፀባረቅ አልታየም። በሌላ አገላለጽ የመምህራኑ ምላሽ በምልከታ፣ በተማሪዎች ቃለ መጠይቅና የጽሑፍ መጠይቅ ከተገኘው የመረጃ ትንተና ጋር የሚጣረስ ነው።

በሁለተኛነት የቀረበላቸው ጥያቄ "በበሳል ድርሰት ትምህርት ወቅት ተማሪዎቹ መጻፍን የሚለማመዱበት በቂ ዕድሎችን አግኝተዋል ብለው ያስባሉ?" የሚል ነበር። በዚህም ሁሉም መምህራን ማለት ይቻላል ተማሪዎች በቂ የሆኑ የልምምድ ዕድሎችን እንዳገኙ መልስ ሰጥተዋል። ለአብነት ያህል መምህራኑ የሰጧቸውን ምላሾች እንደሚከተለው መመልከት ይቻላል።

(መ-01)፤ በቂ የመለማመጃ ዕድል ወይም አጋጣሚዎችን አግኝተዋል ብዬ አላስብም። ምክንያቱም ካሉት ተማሪዎች መካከል ከግማሽ በላይ የሚሆኑት አይነስውራን ናቸው። እነዚህ ተማሪዎች በብሬል እንኳ አንዳቸውም አይጽፉም። ሌሎቹ ተማሪዎች አይነ ስውራንን በመርዳት የተጠመዱ ናቸው። በግል የሚሰራ ስራ እንኳ ሰጥታቸው አላውቅም። አይነ ስውራንን እንዲረዷቸው በማለት የቡድን ስራ ነው የምሰጣቸው። በክፍል ውስጥ አይናማዎቹ እንዲጽፉ አደርጋለሁ። አይነ ስውራን ግን ሐሳብ እንዲያንሰላስሉ ነው የማደርገው። በተወሰነ መንገድ በክፍል ውስጥና በቤት ስራ መልክ እሰጣቸዋለሁ። ግን ክሂላቸው የሚዳብር ነገር አይደለም።

(መ-02)፤ ኮርሱን ለብዙ ዓመታት ማለትም ለዘጠኝ ዓመት ያህል ሳስተምረው ቆይቼ ገና አሁን ነው ማስተማር የጀመርኩት። በፊት ገለጻ አበዛ ነበር። አሁን ግን ከርዕሰ ጉዳዩ ማብራሪያ ቀጥሎ የሆነ ነገር እንዲጽፉ ትዕዛዝ እሰጣለሁ። እስካሁን አራት የሚሆን ድርሰት እንዲጽፉ አድርጌያለሁ። በኔ በኩል ያለው ክፍተት ተከታትሎ እርማት ያለመስጠት ነገር ነው፤ እርማት ሰጥቼ አላውቅም።

(መ-03)፤ በቂ ዕድሎች በዚህ ኮርስ አሉ፡፡ ሆኖም ግን ካለብኝ ተጨማሪ ኃላፊነት አኳያ ብዙ እንዲጽፉ አላደረኩም፡፡ ምክንያቱም የጻፉትን ነገር ማንበብና ምጋቤ ምላሽ መስጠት ስላለብኝ ከተማሪዎች ቁጥር አንፃር ደፍሬ የሚጻፍ ነገር ልሰጣቸው አልቻልኩም፡፡

(መ-04)፤ የተሰጣቸው ዕድል በቂ ናቸው ባልልም በተቻለ መጠን በቡድን (አንድ ለአምስት) በማደራጀት እንዲጽፉ/እንዲለማመዱ አደርጋለሁ፡፡ በተለይ ቢ.ጋር መንደፍ ላይ፣ ረቂቅ መንደፍ ላይ እንዲለማመዱ አደርጋለሁ፡፡ ነገር ግን ጻፉ ሲባሉ በቀጥታ መጻፍ ላይ ነው የሚገቡት፡፡ ሂደቱን ጠብቆ ያለመሄድ ነገር ይታያል፡፡ ወደ ሰባት ወይም ስምንት የሚደርሱ ወረቀቶችን እንዲጽፉ አድርጌያለሁ፡፡

(መ-05)፤ ያው በቂ ላይሆን ይችላል፡፡ ተማሪዎችን ወደብቁ ለማምጣት ጊዜው አይበቃም፡፡ በሳምንት አራት ክፍለጊዜ ነው ያላቸው፡፡ በእነዚህ ክፍለጊዜዎች በቂ የሆነ የመለማመጃ አጋጣሚዎችን አግኝተዋል ብዬ አላምንም፡፡ በአንዳንድ ምክንያቶች የሚሸራረፉበት ሁኔታ ስላለ ነው፡፡

ከእነዚህ መረጃዎች መረዳት የሚቻለው ተማሪዎቹ በቂ የመለማመጃ ዕድሎችን ያላገኙ መሆኑን ነው፡፡ ይሁን እንጂ ይህ የመረጃ ትንተና በምልከታ፣ በተማሪዎች ቃለመጠይቅና የጽሑፍ መጠይቅ ከተገኘው የመረጃ ትንተና ጋር በእጅጉ የሚደጋገፍ ነው፡፡

በሦስተኛነት ለመምህራኑ የቀረበላቸው ጥያቄ “ለተማሪዎች የመጻፍ ክሂል ስኬት ወይም ውድቀት አስተዋጽኦ የሚያደርጉ ምክንያቶች ምን ምን ናቸው?” የሚል ነበር፡፡ መምህራኑ የሰጧቸው ምላሽ እንደሚከተለው ቀርበዋል፡፡

(መ-01)፤ የተማሪው ፍላጎት፣ መምህራኑ ከተለያየ ዲስፕሊን መሆን፤ ማለትም ለምሳሌ እኔ ፎክሎርና ስነጽሑፍ ነው ያጠናሁትኝ፡፡ እናም ለፎክሎሩ ወይም ለስነጽሑፉ እቀርባለሁኝ፡፡ እናም ከኔ የተሻለ በመስኩ የሰለጠነ ባለሙያ (መምህር) ይህን ኮርስ ቢሰጥ ጥሩ ነበር፡፡ ሌላው ተማሪዎች የሚያነቧቸው ማቴሪያሎች አለመኖር ነው፡፡ አሁን ያለው የማስተማሪያ ስነዘዴ በቡድን ማስተማር ነው፡፡ ይህን በእያንዳንዱ የትምህርት ዓይነት ይህን መተግበሩ ችግር

ነው፡፡ በግል እንዲጽፉ አላደረኩም፡፡ ድርሰት እንዴት በቡድን ይጻፋል የሚለው ነገር እንኳ ለእነርሱ (ለተማሪዎች) ለእኔም በሙያው ላልሰለጠንኩትም ይከብደኛል፡፡

(መ-02)፤ ከታችኛው የክፍል ደረጃ ጀምሮ መጻፍን እየተለማመዱ አይመጡም፡፡ የመጻፍ ክሂል መልመጃዎች ተግባራዊ አይደረጉም፡፡ በዚህ ደረጃ የሚጠበቀውን የቋንቋ ክሂል እንኳ ይዘው አይመጡም፡፡ አንዱ ክፍተት ይሄ ነው፡፡ ሌላው ምንም ቋንቋውን የማይችሉ ኢአፍፈት ተማሪዎች በትምህርት ክፍሉ ይመደባሉ፡፡ ስለዚህ አይጽፉም፡፡ ሌላው መምህራን ጋ ያለው ችግር ሌክቸር ላይ ማተኮር ነው፡፡ በኔ እምነት ተማሪዎች ይህን ኮርስ ማጠናቀቅ ያለባቸው እየጻፉ ነው፡፡ ነገር ግን ብዙ መምህራን ላይ የማየው ዕውቀት ላይ ያተኮ ነው-ትምህርቱ፡፡

(መ-03)፤ ተማሪዎቹ ክሂሉን የማይደረስበት አስቸጋሪ ነገር አድርጎ የመቁጠርና ተስፋ የመቁረጥ ሁኔታ፣ ለመስራት ፍላጎት ማጣት፣ ጊዜና ጉልበትን መስዋዕት ለማድረግ ያለመፈለግ ነገሮች በተማሪው ዘንድ የሚታዩ ችግሮች ናቸው፡፡ ሌላው በቂ ግብዓት አለመኖር ነው፡፡ እነዚህ ነገሮች ለክሂሉ አለመዳበር ምክንያት ይሆናሉ፡፡

(መ-04)፤ በተማሪው ላይ ተነሳሽነት ወይም ፍላጎት አለመኖር፣ ከተማሪው ወይም ከመምህሩ የሚገኙት አዎንታዊም ሆነ አሉታዊ ግብረ መልስ ለስኬታቸውም ሆነ ለውድቀታቸው አስተዋጽኦ አለው፡፡

(መ-05)፤የማስተማሪያው ስነዘዴ አስተዋጽኦ አለው፡፡ ለምሳሌ ተማሪዎቹ ምንም ልምምድ ሳያደርጉ ቲዎሪውን ብቻ በሌክቸር/በገለፃ መልክ ከተማሩ ክሂላቸው ሊዳብር አይችልም፡፡ ሌላው ተማሪዎቹ ይዘውት የሚመጡት አሉታዊ የሆነ አመለካከት ነው፡፡ ስለሆነም የመምህሩ ሚና ወሳኝነት አለው፡፡ መምህሩ ተገቢ የሚባለውን የማስተማሪያ ዘዴ በመጠቀም እያንዳንዱ ተማሪ እንዲጽፍ በማድረግ በሚጽፉት ጽሑፍ ላይም ክትትል በማድረግ ተማሪዎችን ካበረታታ ተማሪዎቹ የማይሻሻሉበት ምክንያት አይኖርም፡፡ ተማሪዎቹም ፍላጎታቸውና አመለካከታቸው የተሻለ ከሆነ ለስኬት የማይበቁበት ምክንያት የለም፡፡

ከዚህ መረጃ ከታችኛው ክፍል ጀምሮ የመጻፍ ልምድ አለመኖር፣ ውስጣዊ የሆነ ፍላጎትና ተነሳሽነት አለመኖር፣ በተማሪው ዘንድ ክሂሉን ከባድ (የማይቻል ነገር) አድርጎ መመልከትና ተስፋ መቁረጥ፣ መምህሩ በተግባር ልምምድ ላይ ያተኮረ ትምህርት አለመስጠቱና በመስኩ የሰለጠነ መምህር ኮርሱን እንዲያስተምር መደረጉ ለተማሪዎቹ የመጻፍ ክሂል ውድቀት አስተዋጽኦ እንደሚያደርጉ መረዳት ይቻላል፡፡ ስለዚህ መምህራን የትምህርቱን ይዘት ማስተማር ብቻ ሳይሆን የተማሪዎቹን ስነልቦናም በመገንባት በኩል ትልቅ ስራ ሊሰሩ ይገባል፡፡

ለመምህራን የቀረበላቸው አራተኛው ጥያቄ "በአሁኑ ወቅት በመጻፍ ክሂል ትምህርት ላይ ያለው ችግር ምንድን ነው ብለው ያስባሉ?" የሚል ነበር፡፡ በዚህ ላይ መምህራኑ የሰጧቸውን ምላሾች እንደሚከተለው መመልከት ይቻላል፡፡

(መ-01)፤በመስኩ የሰለጠነ መምህር ኮርሱን አለመስጠቱ፣ ተማሪዎቹ የሚያነቧቸው ማቴሪያሎች አለመኖርና አሁን ያለው በቡድን የማስተማር ስነዘዴ ናቸው፡፡

(መ-02)፤ አሁን ያለው መሠረታዊ ችግር መምህራን በመለማመድ ላይ ያለ ትምህርት አይሰጡም፡፡ ዋናው ችግር ይሄ ነው፡፡ የመጻፍ ክሂላቸው ሊዳብር የሚችለው ሲጽፉ ብቻ ነው፡፡ ከዚያ ውጭ ዕውቀቱን ለተማሪዎች በማስተማር (በማቀበል) ብቻ የክሂሉ ባለቤት መሆን አይቻልም፡፡ እናም ልምምድ ያለው ትምህርት አለመስጠት ነው፡፡ ሁለተኛው ተማሪዎቹ የቀደመ ዕውቀት የሌላቸው መሆኑ ነው፡፡ ሌላውና ሦስተኛው ይህን ተምሬ (ኮርሱን አውቄ) ምን እጠቀማለሁ የሚለውን ነገር ብዙዎቹ አያስቡትም፡፡ ባጠቃላይ ግን በኔ ግምት ችግሩ ያለው መምህራን ላይ ይመስለኛል፡፡

(መ-03)፤ ትልቁ ችግር ከተማሪዎቹ የበለጠ መምህራን ስልቹ መሆናቸው ይመስለኛል፡፡ ይኸውም ለተማሪዎቹ የሚሆኑ የተለያዩ ተግባራትን እያዘጋጁ በተከታታይ መስጠትና ተከታትሎ ከስር ከስሩ እርማትና ድጋፍ ያለመስጠት ሁኔታ፣ የተመደበውን የክፍለጊዜ ሰዓት በአግባቡ የመጠቀም ችግርም በኛ በመምህራን ዘንድ አለ፡፡ ለምሳሌ እኔን ብትወስድ የትምህርት ክፍሉ ተጠሪ ነኝ፡፡ ብዙ ነገሮችን ቢሮ ውስጥ እሰራለሁ፡፡ ስብሰባ አለ፤ ሪፖርት ማዘጋጀት አለ፤ የተማሪ ኬዞችን ተቀብሎ መፍትሄ የመስጠት ነገር ሁሉ በኔ ትክሻ ላይ የወደቀ ነው፡፡ ስለዚህ በጣም ስራ ስለሚበዛብኝ አንዳንዴ ክፍል የማልገባበት ጊዜ አለ፡፡ ብገባም

ክፍለጊዜውን በትክክል ሳልጠቀም የምወጣበት ወቅትም አለ፡፡ እናም የተመደበውን ጊዜ በትክክል ያለመጠቀም ችግር፣ እያንዳንዱን ተማሪ ለይቶ ማወቅና እንዳሉበት ደረጃ ተከታትሎ የማገዝ ነገር አለመኖር ሌላው ክፍተት ነው፡፡ እነዚህ ጉዳዮች ይመስሉኛል እንቅፋት የሚሆኑት፡፡

(መ-04)፤ አሁን ያለው ችግር ተማሪዎቹ አሁንም አሁንም ጻፉ ሲባሉ ይጠላሉ፡፡ ተነሳሽነት የሚባል ነገር የላቸው፡፡

(መ-05)፤ የመጻፍ ችሎታዬ የሚጎለብተው ብዙ ስጽፍ ነው የሚል ግንዛቤ በተማሪው ላይ ያለመኖሩ ሁኔታ፣ የተነሳሽነት ችግር፣ ይሄን ስሩ ሲባሉ የመጥላት ነገርና የመሳሰሉት ችግሮች በተማሪው ዘንድ ይንፀባረቃሉ፡፡ ሌላው ኮርሱ የሚሰጠው በሳምንት ለአራት ሰዓታት ያህል ነው፡፡ ጊዜው በቂ ነው ባይ ነኝ፡፡ ምክንያቱም በትክክል አራት ሰዓቱን ከተጠቀምን፡፡ ነገር ግን በአንዳንድ ምክንያቶች ከተመደበው ሰዓት ግማሹን፣ አንዳንዴ ደግሞ ሙሉ ክፍለጊዜውን ሳንጠቀምበት የሚቀርበት ወቅት አለ፡፡ ከዚያ አለፍ ሲል በመምህራን በኩል የተማሪዎችን ስራ እየተከታተሉ በማረም ምጋቤ ምላሽ የመስጠት ችግር ሌላው ተጨማሪ ጉዳይ ነው፡፡ እንዲተጉ ያለማበረታታት ችግርም ይታያል፡፡ ለምሳሌ በኔ በኩል ያለው ችግር የዲፓርትመንቱ ኃላፊ ስለሆንኩ የተማሪዎቹን እያንዳንዱን ስራ ወስጄ አርሜ ለመስጠት እቸገራለሁ፡፡ ምክንያቱም በዲፓርትመንቱ ብዙ የምሰራቸው ስራዎች ስላሉ፡፡

### 4.2.1.2 ተማሪዎች ለመጻፍ ክሂል ያላቸው እይታ ውጤት ትንተና

ሁለተኛው የጥናቱ መሠረታዊ ጥያቄ "ተማሪዎች ለመጻፍ ክሂል ያላቸው እይታ (የመጻፍ ብቃት ስሜት፣ የመጻፍ አመለካከትና የመጻፍ እምነት) ምን ይመስላል?" የሚል ሲሆን፣ ሦስተኛው የጥናቱ መሠረታዊ ጥያቄ "ወንድና ሴት ተማሪዎች ለመጻፍ ክሂል ባላቸው እይታ ይለያያሉን?" የሚል ነበር፡፡ አራተኛው የጥናቱ መሠረታዊ ጥያቄ ደግሞ "የአማርኛ አፍፊትና ኢአፍፊት ተማሪዎች ለመጻፍ ክሂል ባላቸው እይታ ይለያያሉን?" የሚል ነው፡፡ በእነዚህ መሪ ጥያቄዎች ስርም የተለያዩ ዝርዝር ጥያቄዎች ቀርበዋል፡፡ እነዚህን ጥያቄዎች ለመመለስ በሦስቱም የጽሑፍ መጠይቆች የተሰበሰበው መረጃ በገላጭና በድምዳሜያዊ ስታትስቲክስ

ተተንትኗል። ውጤቱም ከጥናቱ መሠረታዊ ጥያቄዎች አኳያ በቅደም ተከተል እንደሚከተለው ቀርቧል።

### 4.2.1.2.1 የመጻፍ እምነት የጽሑፍ መጠይቅ ውጤት ትንተና

ይህ ንዑስ የትንተና ክፍል ያተኮረው "ተማሪዎቹ ስለመጻፍ ክሂልና ስለመማር ማስተማር ሂደቱ ያላቸው እምነት ምን ይመስላል? ወንድና ሴት ተማሪዎች፣ እንዲሁም አፍፊትና ኢአፍፊት ተማሪዎች ለመጻፍ ክሂል ባላቸው እምነት ጉልህ ልዩነት ይታይባቸዋልን?" የሚሉትን ዝርዝር ጥያቄዎች በመፈተሽ ላይ ነው። እነዚህን የጥናቱን ዝርዝር ጥያቄዎች ለመመለስ የመጻፍ እምነት የጽሑፍ መጠይቅ ጥቅም ላይ ውሏል። መጠይቁ ዝግ እና ክፍት ጥያቄዎችን አካተው የያዙ አራት ክፍሎች አሉት። የመጀመሪያው ክፍል በሊከርት ስኬል የሚመለሱ 19 ዝግ ጥያቄዎች ያሉት ሲሆን፣ ተማሪዎቹ እያንዳንዱን ጥያቄ በማንበብ ምን ያህል በሐሳቦቹ እንደሚስማሙ ከቀረቡላቸው አምስት አማራጮች (ማለትም በጣም እስማማለሁ፣ እስማማለሁ፣ መወሰን አልችልም፣ አልስማማምና ጭራሽ አልስማማም) መካከል እምነቱን ይገልጽልኛል በሚሉት በአንዱ ላይ የ" ✓ " ምልክት በማድረግ መልስ የሚሰጡበት ነው።

ሁለተኛው ክፍል ተማሪዎቹ ከመጻፍ ጋር የሚነሱ ጉዳዮችን እንደየክብደት ደረጃቸውና እንደጠቀሜታቸው በቅደም ተከተል በማስቀመጥ የሚመልሷቸው ዝርዝር ነጥቦች ያሏቸው ሁለት ጥያቄዎችን የያዘ ነው። ሦስተኛው ክፍል ተማሪዎቹ በመጻፍ ክሂል ክብደት-ቅለት ላይ ያላቸውን እምነት በምርጫ የሚገልጹባቸው ሁለት ጥያቄዎች ያሉት ነው። የመጨረሻው አራተኛው ክፍል ተማሪዎቹ በመጻፍ ክሂል ዙሪያ ያላቸውን አስተሳሰብ ያለገደብ በነፃነት የሚመልሱበት 3 ጥያቄዎችን ይዟል።

ይህን የመጻፍ እምነት የጽሑፍ መጠይቅ፣ በ2009ዓ.ም. የትምህርት ዘመን በጎንደር፣ በባህር ዳር፣ በደብረ ማርቆስ፣ በአዲስ አበባና በወልዲያ ዩኒቨርሲቲዎች በኢትዮጵያ ቋንቋ(ዎች)ና ስነጽሑፍ-አማርኛ ትምህርት ክፍል ትምህርታቸውን በመከታተል ላይ የነበሩ 160 (88 አፍፊትና 72 ኢአፍፊት) የመጀመሪያ ዓመት ተማሪዎች በአግባቡ ሞልተው መልሰዋል። በዚህ ንዑስ የትንተና ክፍልም፣ እነዚህ ተማሪዎች በመጻፍ ክሂል ዙሪያ ያላቸውን እምነት በተመለከተ

በጽሑፍ መጠይቁ አማካይነት ለዝግና ክፍት ጥያቄዎች የሰጧቸው ምላሾች በመጠናዊና በዓይነታዊ የመረጃ መተንተኛ ዘዴ ተተንትነው ከዚህ በታች ተጠቃለው ቀርበዋል፡፡

የመጀመሪያው ትንተና ያተኮረው ተማሪዎቹ ስለመጻፍ ክሂልና ስለመጻፍ መማር ማስተማር ሂደቱ ያላቸው እምነት ምን እንደሚመስል ለማወቅ ነው፡፡ በዝግ ጥያቄዎች መሠረት ተማሪዎቹ በመጻፍ ክሂል ዙሪያ ያላቸውን እምነት በሚመለከት የሰጡት ምላሽ በገላጭና በድምዳሜያዊ ስታትስቲክስ ተተንትኗል፡፡ የገላጭ ስታትስቲክስ ትንተናው እንደሚያሳየው ተማሪዎች ያስመዘገቡት አማካይ ውጤት (3.94) በመጠይቁ ከተቀመጠው ስኬል (5፣4፣3፣2፣1) መካከል በአማካይነት ከተፈረጀው የመለኪያ ነጥብ /3/ በልጦ ተገኝቷል፡፡ ይህም ውጤት በመጻፍ ክሂል ዙሪያ ተማሪዎቹ ትክክለኛ የሆነ እምነት ያላቸው መሆኑን ያሳያል፡፡ በሌላ አባባል የመጻፍ ክሂልን በሚመለከት ተማሪዎቹ ተገቢ የሆነ ዕውቀት ያላቸው ሆነው ተገኝተዋል፡፡

በመቀጠል ተማሪዎቹ በእያንዳንዱ ጥያቄ ዙሪያ ያላቸውን እምነት በዝርዝር መመልከት ከፍ ሲል የተጠቀሰውን ጥቅል ውጤት ይበልጥ ግልጽ ለማድረግ ይረዳ ዘንድ ተማሪዎቹ ለእያንዳንዱ ጥያቄ የሰጧቸው ምላሾች በቁጥርና በመቶኛ ተተንተኗል፤ ውጤቱም ከዚህ ቀጥሎ ባሉት ሰንጠረዦች ቀርቧል፡፡ ምላሾቹ ለትንተና እንዲያመቹ በተመሳሳይ ይዘት ዙሪያ የሚያጠነጥኑትን በአንድ ምድብ በማድረግ በጭብጥ በጭብጥ እንዲደራጁ ሆኗል፡፡ ጭብጦቹም በአጻጻፍ ሂደት/ብልሃቶች፣ በቅድመ ዝግጅት አስፈላጊነት፣ በጊዜ ጠቀሜታ፣ በዳራዊ ዕውቀት አስፈላጊነት፣ በቋንቋ ዘርፎች፣ በመጻፍ ክሂል ክብደት-ቅለት፣ የመጻፍ ክሂልን በመማር፣ በሚገባ በማሰብና ልምምድ በማድረግ አስፈላጊነት እና በምጋቤ ምላሽ/ በእርማት አስፈላጊነት ዙሪያ የሚሽከረከሩ ናቸው፡፡

በመጀመሪያ ተማሪዎቹ የተጠየቁት በመጻፍ ትምህርት ለአጻጻፍ ሂደት ወይም ብልሃቶች ከፍተኛ ትኩረት ሊሰጥ ይገባል ወይንም አይገባም በሚለው ላይ ያላቸውን እምነት እንዲገልጹ ነው፡፡ አጠቃላይ ውጤቱን ከሰንጠረዡ መመልከት ይቻላል፡፡

ሰንጠረዥ 4.3፤ በአጻጻፍ ሂደት ወይም ብልሃቶች ዙሪያ የተማሪዎች ምላሽ

| ተ.ቁ | ዐረፍተነገሮች | ምላሾች | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | በጣም እስማማለሁ | | እስማማለሁ | | መወሰን አልችልም | | አልስማማም | | በጣም አልስማማም | |
| | | ብዛት | % | ብዛት | % | ብዛት | % | ብዛት | % | ብዛት | % |
| 1 | በመጻፍ ትምህርት ላይ በጣም ጠቃሚው ክፍል (part) በርዕሰ ጉዳዩ ዙሪያ የሚያጠነጥኑ ሐሳቦችን መጻፍ፣ ማስታወሻ መያዝና ቢጋር ማዘጋጀት(መንደፍ)፣ ሐሳቦችን ማደራጀት፣ ረቂቅ መጻፍ፣ መከለስና ማደት እንዴት ይቻላል የሚለው ነው፡፡ | 73 | 45.6 | 85 | 53.1 | 1 | 0.6 | 1 | 0.6 | | |
| 2 | የመጻፍ ትምህርት በሚሰጥበት ጊዜ ለአጻጻፍ ብልሃቶች (strategies) ከፍተኛ ትኩረት መስጠት ያስፈልጋል፡፡ | 88 | 55 | 62 | 38.8 | 5 | 3.1 | 3 | 1.9 | 2 | 1.3 |
| 3 | መጻፍ ሂደታዊ በመሆኑ ጽሑፉን ደጋግሞ መጻፍ፣ መከለስና ማረም ያስፈልጋል፡፡ | 79 | 49.4 | 76 | 47.5 | 2 | 1.3 | 3 | 1.9 | | |

በሰንጠረዥ 4.3 እንደተመለከተው በርዕሱ ዙሪያ የሚያጠነጥኑ ሐሳቦችን፣ ቢጋር ማዘጋጀት፣ ሐሳቦችን ማዋቀር፣ ረቂቅ መጻፍና መከለስ እንዴት ይቻላል? የሚለው በመጻፍ ትምህርት በጣም አስፈላጊው ክፍል ስለመሆኑ ተጠይቀው ከተጠኝዎቹ መካከል 73 (45.6%) በጣም እስማማለሁ፣ 85 (53.1%) እስማማለሁ ሲሉ መልስ ሰጥተዋል፡፡ ይህ የሚያመለክተው አብዛኞቹ መላሾች የመጻፍ ትምህርት ለአጻጻፍ ሂደት ከፍተኛ ትኩረት መስጠት አለበት ብለው እንደሚያምኑ ነው፡፡ በተመሳሳይ ሁኔታ ለአጻጻፍ ብልሃቶች ከፍተኛ ትኩረት መሰጠት አለበት ለሚለው ከተጠኝዎቹ መካከል 88ቱ (55%) ተማሪዎች በጣም እስማማለሁ፣ 62ቱ (38.8%) ደግሞ እስማማለሁ ሲሉ መልስ ሰጥተዋል፡፡ እንዲሁም መጻፍ ሂደታዊ በመሆኑ ጽሑፉን ደጋግሞ መጻፍ፣ መከለስና ማረም አስፈላጊ ስለመሆኑ ተጠይቀው ከተጠኝዎቹ መካከል 79 (49.4%) ተማሪዎች በጣም እስማማለሁ፣ 76 (47.5%) ተማሪዎች ደግሞ እስማማለሁ ሲሉ መልስ ሰጥተዋል፡፡ ለእነዚህ ሦስት ጥያቄዎች ከተሰጡት ምላሾች መገንዘብ የሚቻለው አብዛኞቹ ተማሪዎች (ሁሉም ማለት ይቻላል) የመጻፍ ትምህርት ለአጻጻፍ ሂደትና ለአጻጻፍ ብልሃቶች ከፍተኛ ትኩረት መሰጠት አለበት የሚል እምነት እንዳላቸው ነው፡፡

መጻፍ ስራ ጊዜን የሚፈልግ ክሂል ስለመሆኑ ተማሪዎቹ ተጠይቀው ነበር፡፡ በዚህ ላይ ተማሪዎቹ የሰጧቸው ምላሾች ከዚህ በታች ባለው ሰንጠረዥ ተጠቃለው ቀርበዋል፡፡

ሰንጠረዥ 4.4፤ በጊዜ አስፈላጊነት ዙሪያ ተማሪዎች የሰጡት ምላሽ

| ተ.ቁ | ጥያቄዎች | ምላሾች | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | በጣም እስማማለሁ | | እስማማለሁ | | መወሰን አልችልም | | አልስማማም | | በጣም አልስማማም | |
| | | ብዛት | % | ብዛት | % | ብዛት | % | ብዛት | % | ብዛት | % |
| 1 | ድርሰት በምንጽፍበት ጊዜ ለአዕምሮ መነቃቃት (Brainstorming)፣ ለቢጋር መንደፍ፣ የመጀመሪያ ረቂቅ ለመጻፍ፣ ለመከለስና ለማደት የሚጠፋው ረዥም ሠዓት አስፈላጊ አይደለም። | | | 12 | 7.5 | 6 | 3.8 | 107 | 66.9 | 35 | 21.9 |
| 2 | መጻፍ ሰፊ ጊዜን እንደሚጠይቅ አምናለሁ። | 87 | 54.4 | 68 | 42.5 | 1 | .6 | 4 | 2.5 | | |

ድርሰት በሚጻፍበት ጊዜ ለአእምሮ መነቃቃት፣ ለቢጋር መንደፍ፣ ረቂቅ ለመጻፍ፣ ለመከለስና ለማደት የሚጠፋው ጊዜ አላስፈላጊ ስለመሆኑ ተጠይቀው ከተጠኚዎቹ መካከል 35 (21.9%) በጣም አልስማማም፣ 107 (66.9%) አልስማማም ሲሉ መልስ ሰጥተዋል። ከዚህ በተጨማሪ ለመጻፍ ሰፊ ጊዜ እንደሚያስፈልግ ተጠይቀው ከተጠኝዎቹ መካከል 87 (54.4%) ያህሉ ተማሪዎች በጣም እስማማለሁ፣ 68ቱ (42.5%) ደግሞ እስማማለሁ ሲሉ መልስ ሰጥተዋል። ከመረጃው መረዳት እንደሚቻለው ተማሪዎቹ ድርሰት ለመጻፍ ሰፊ ጊዜ ያስፈልጋል የሚል እምነት እንዳላቸው ነው።

ድርሰት ለመጻፍ ዳራዊ ዕውቀት ያስፈልጋል ወይስ አያስፈልግም በሚለው ጥያቄ ላይ ተማሪዎቹ ያላቸውን አስተሳሰብ እንዲያንጸባርቁ ተጠይቀው ነበር። ተማሪዎቹ የሰጧቸው ምላሾች ከዚህ ቀጥሎ ባለው ሰንጠረዥ ተጠቃለው ቀርበዋል።

ሰንጠረዥ 4.5፤ የዳራዊ ዕውቀት አስፈላጊነትን በተመለከተ ተማሪዎች የሰጡት ምላሽ

| ተ.ቁ | ጥያቄዎች | ምላሾች | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | በጣም እስማማለሁ | | እስማማለሁ | | መወሰን አልችልም | | አልስማማም | | በጣም አልስማማም | |
| | | ብዛት | % | ብዛት | % | ብዛት | % | ብዛት | % | ብዛት | % |
| 1 | በሚገባ ለመጻፍ ስለሚጻፈው ነገር በቂ ዕውቀት ወይም መረጃ ሊኖር ይገባል። | 94 | 58.8 | 60 | 37.5 | 2 | 1.3 | 2 | 1.3 | 2 | 1.3 |
| 2 | የድርሰቱ አንባቢዎች በዕውቀት፣ በእምነት፣ በፍልስፍናና ወዘተ. የተለያየ ደረጃ ላይ የሚገኙ በመሆናቸው በምንጽፍበት ጊዜ እነዚህን ልዩነቶች ግምት ውስጥ ማስገባት ይኖርብናል። | 74 | 46.3 | 84 | 52.5 | 1 | 0.6 | 1 | 0.6 | | |

በሰንጠረዥ 4.5 እንደተመለከተው በሚገባ ለመጻፍ ስለሚጻፈው ነገር በቂ ዕውቀት ወይም መረጃ ሊኖር እንደሚገባ ተጠይቀው ከተጠኝዎቹ መካከል 94ቱ (58.8%) በጣም እስማማለሁ፣ 60ዎቹ (37.5%) ደግሞ እስማማለሁ ሲሉ መልስ ሰጥተዋል፡፡ እንዲሁም ድርሰት በሚጻፍበት ጊዜ አንባቢውን ግምት ውስጥ ማስገባት አስፈላጊ መሆኑን ተጠይቀው ከተጠኝዎቹ መካከል 74 (46.3%) ተማሪዎች በጣም እስማማለሁ፣ 84 (52.5%) ተማሪዎች እስማማለሁ ሲሉ መልሰዋል፡፡ ከዚሁ መረጃ መረዳት የሚቻለው ተማሪዎች በአንድ ርዕሰ ጉዳይ ላይ መጻፍ ከመጀመሩ በፊት ርዕሱ በውል ሊታወቅ ይገባል የሚል እምነት ያላቸው መሆኑን ነው፡፡ ይህ የተማሪዎች እምነት የሚጠቁመው ተማሪዎች እንዲጽፉ የሚደረጉባቸው ርዕሰ ጉዳዮች በሚገባ በሚያውቋቸው ወይም ሐሳብ ሊያመነጩባቸው በሚችሉባቸው መሆን እንዳለባቸው ነው፡፡

ድርሰት በዕቅድ የሚከናወን ተግባር መሆን አለመሆኑን በሚመለከት ለተማሪዎቹ ጥያቄ ቀርቦላቸው ነበር፡፡ ተማሪዎቹ የሰጧቸው ምላሾች ከዚህ ቀጥሎ ባለው ሰንጠረዥ ተጠቃለው ቀርበዋል፡፡

ሰንጠረዥ 4.6፤ በዕቅድ አስፈላጊነት ዙሪያ ተማሪዎች የሰጡት ምላሽ

| ተ.ቁ | ጥያቄዎች | ምላሾች | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | በጣም እስማማለሁ | | እስማማለሁ | | መወሰን አልችልም | | አልስማማም | | በጣም አልስማማም | |
| | | ብዛት | % | ብዛት | % | ብዛት | % | ብዛት | % | ብዛት | % |
| 1 | መጻፍ ዕቅድን ተከትሎ የሚከናወን ተግባር ነው፡፡ | 44 | 27.5 | 103 | 64.4 | 10 | 6.3 | 3 | 1.9 | | |

መጻፍ ዕቅድን ተከትሎ የሚከናወን ተግባር ስለመሆኑ ተጠይቀው፣ ከተጠያቂዎቹ መካከል 44 (27.5%) ተማሪዎች በጣም እስማማለሁ፣ 103ቱ (64.4%) እስማማለሁ ሲሉ መልስ ሰጥተዋል፡፡ ከዚህ መረጃ መረዳት የሚቻለው አብዛኞቹ ተማሪዎች (ሁሉም ማለት ይቻላል) መጻፍ እንዲሁ በደፈናው የሚከናወን ሳይሆን በሥርዓት ቅደም ተከተልን ተከትሎ የሚከናወን ተግባር ነው የሚል አስተሳሰብ ያላቸው መሆኑን ነው፡፡

በመቀጠል ተማሪዎቹ የተጠየቁት በመጻፍ ትምህርት ጊዜ ለቋንቋ ዘርፎች ትኩረት ሊሰጥ ይገባል ወይስ አይገባም በሚለው ላይ ያላቸውን ግንዛቤ እንዲገልጹ ነው። ተማሪዎቹ የሰጧቸው ምላሾች ከዚህ ቀጥሎ ባለው ሰንጠረዥ ተጠቃለው ቀርበዋል።

ሰንጠረዥ 4.7፡ የቋንቋ ዘርፎችን በተመለከተ የተማሪዎች እምነት

| ተ.ቁ | ጥያቄዎች | ምላሾች | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | በጣም እስማማለሁ | | እስማማለሁ | | መወሰን አልችልም | | አልስማማም | | በጣም አልስማማም | |
| | | ብዛት | % | ብዛት | % | ብዛት | % | ብዛት | % | ብዛት | % |
| 1 | በቂ የሆነ የሰዋስው፣ የቃላት፣ የፊደልና የሥርዓተ ነጥብ አጠቃቀም እውቀት ሳይኖር መጻፍ ጥሩ አይደለም። | 58 | 36.3 | 79 | 49.4 | 12 | 7.5 | 11 | 6.9 | | |
| 2 | በርካታ ቃላትን ማወቅ የተሻለ ጽሑፍ ለመጻፍ እገዛ ያደርጋል። | 73 | 45.6 | 74 | 46.3 | 5 | 3.1 | 6 | 3.8 | 2 | 1.3 |

በሰንጠረዥ 4.7 በግልጽ እንደሚታየው ተገቢ የቋንቋ ዕውቀት ሳይኖር መጻፍ ጥሩ ስላለመሆኑ ተጠይቆ ከተጠኝዎቹ መካከል 58 (36.3%) ተማሪዎች በጣም እስማማለሁ፣ 79 (49.4%) እስማማለሁ ሲሉ መልስ ሰጥተዋል። በተመሳሳይ መልኩ በርካታ ቃላትን ማወቅ የተሻለ ጽሑፍ ለመጻፍ የሚያግዝ ስለመሆኑ ተጠይቀው 73ቱ (45.6%) በጣም እስማማለሁ፣ 74 (46.3%) ተማሪዎች ደግሞ እስማማለሁ ሲሉ መልስ ሰጥተዋል። ከመረጃው ማየት እንደሚቻለው ሁሉም ተማሪዎች ማለት ይቻላል ተማሪዎች በቂ የሆነ የሰዋስው፣ የቃላት፣ የፊደልና የሥርዓተነጥብ አጠቃቀም ዕውቀት ሳይኖር መጻፍ አይቻልም የሚል ግንዛቤ እንዳላቸው ነው። በሌላ አገላለጽ ሁሉም መላሾች ተማሪዎች ቋንቋውን በሚገባ እስኪያውቁት ድረስ ድርሰት እንዲጽፉ መደረግ የለበትም የሚል አቋም ያላቸው ይመስላል። ይሁን እንጂ ተማሪው በቋንቋው ብቁ ይሁን በማለት ከመጻፍ ልምምድ መዘገየቱ ለተማሪው በጎ ነገር አይደለም። ተማሪው የቋንቋ ውስንነት ቢታይበትም እንኳ እንዲጽፍ መበረታታት አለበት። ምክንያቱም ተማሪው የሚጽፍ ከሆነ በጊዜ ሂደት ቋንቋውን እያሻሻለና እያጎለበተ መምጣት ይችላል። ስለዚህ ክሂሉ እየጻፉ መማርን የሚጠይቅ በመሆኑ በክፍል ውስጥ የሚሰጠው ትምህርት ለመጻፍ ልምምድ ትኩረት ሊሰጥ ይገባዋል። ትኩረቱ ተማሪዎቹ ሐሳባቸውን በጽሑፍ እንዲገልጹ በመረዳት ላይ መሆን ይኖርበታል።

በሌላ በኩል በመጻፍ ትምህርት በጣም አስፈላጊ ወይም ይበልጥ ትኩረት መስጠት ከሚኖርባቸው ነጥቦች ጀምሮ በዝቅተኛ ደረጃ አስፈላጊ እስከሆኑ ድረስ ነጥቦችን በቅደም ተከተል እንዲያስቀምጧቸው በጽሑፍ መጠይቁ ላይ በክፍል ሁለት በጥያቄ ተራ ቁጥር 20 ላይ ተጠይቀው ነበር። ሁሉም ተጠኝዎች ለጥያቄው ምላሽ የሰጡ ቢሆንም፣ የቀረቡትን 8 ነጥቦች በተገቢው ያስቀመጡ ተጠኝዎች ብዛት 131 ናቸው። ከተቀሩት 29 ተጠኝዎች መካከል 2ቱ ሁለት ተግባራትን፣ 3ቱ አራት ተግባራትን፣ 6ቱ ሦስት ተግባራትን፣ እንዲሁም 18ቱ አንድ ተግባር ብቻ በቅደም ተከተል በማስቀመጥ ምላሽ ሰጥተዋል። ተጠኝዎቹ የሰጧቸው ምልሾች ከዚህ በታች ባለው ሰንጠረዥ ተጠቃለው ቀርበዋል።

ሰንጠረዥ 4.8፤ ትኩረት በሚደረግባቸው የቋንቋ አጠቃቀም ዘርፎች ላይ የተማሪዎች ምላሽ

| | 1ኛ | 2ኛ | 3ኛ | 4ኛ | 5ኛ | 6ኛ | 7ኛ | 8ኛ |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ሰዋስው | 13 | 10 | 21 | 17 | 25 | 17 | 12 | 10 |
| ቃላት | 24 | 29 | 11 | 21 | 10 | 6 | 23 | 18 |
| አደረጃጀት | 20 | 33 | 20 | 21 | 18 | 20 | 8 | 17 |
| ፊደል | 18 | 14 | 7 | 14 | 5 | 22 | 19 | 13 |
| ሥርዓተነጥብ | 13 | 8 | 14 | 14 | 20 | 18 | 17 | 31 |
| የአጻጻፍ ብልሃት | 15 | 12 | 17 | 25 | 15 | 21 | 22 | 12 |
| ይዘት/ ሃሳብ ማፈላለግ | 44 | 19 | 18 | 14 | 21 | 15 | 20 | 9 |
| የመጻፍ ትግበራ (the act of writing) | 13 | 17 | 32 | 8 | 17 | 12 | 10 | 21 |
| ድምር | 160 | 142 | 140 | 134 | 131 | 131 | 131 | 131 |
| % | 100 | 88.75 | 87.5 | 83.75 | 81.85 | 81.85 | 81.85 | 81.85 |

በሰንጠረዥ 4.8 እንደተመለከተው ተማሪዎች ከመጻፍ ጋር ተያይዘው የሚነሱ ይዘቶችን እንደጠቀሜታ ደረጃቸው ይዘት፣ አደረጃጀት፣ የመጻፍ ትግበራ፣ የአጻጻፍ ብልሃት፣ ሰዋስው፣ ፊደል፣ ቃላትና ሥርዓተነጥብ በማለት በቅደም ተከተል አስቀምጠዋል። ይህ መረጃ አብዛኞቹ ተማሪዎች በመጻፍ ክሂል ትምህርት ጊዜ ቅድሚያ ትኩረት ሊሰጥ የሚገባው ለይዘት፣ ለአደረጃጀትና ለመጻፍ ትግበራ እንደሆነና የተቀሩት ነጥቦች ማለትም ለአጻጻፍ ብልሃት፣ ለሰዋስው፣ ለፊደል፣ ለቃላትና ሥርዓተነጥብ ደግሞ አነስተኛ ትኩረት ሊሰጥ ይገባል የሚል አስተሳሰብ ያላቸው መሆኑን ይጠቁማል።

ባጠቃላይ ቀደም ሲል ለአጻጻፍ ሂደት ከፍተኛ ትኩረት መስጠት እንዳለበት ተማሪዎቹ በሰንጠረዥ 4.3 እንዳመለከቱት ሁሉ፣ በሰንጠረዥ 8 ላይም በይዘት፣ በአደረጃጀትና በመጻፍ ትግበራ ላይ ትኩረት ማድረግ አስፈላጊ መሆኑን አሳይተዋል፡፡ በዚሁ መሠረትም የተማሪዎቹ አስተሳሰብ የመጻፍ ትምህርት በአጻጻፍ ሂደት ላይ ማተኮር አለበት የሚል ነው ብሎ መደምደም ይቻላል፡፡

በተመሳሳይ ሁኔታ ለተማሪዎቹ የመጻፍ ክሂል ከሌሎች ክሂሎች ጋር ሲወዳደር በጣም ከባድ ክሂል ነው ወይስ አይደለም በሚለው ላይ ያላቸውን ግንዛቤ እንዲያንጸባርቁ ጥያቄ ቀርቦላቸው ነበር፡፡ ተማሪዎቹ የሰጧቸው ምላሾች ከዚህ ቀጥሎ ባለው ሰንጠረዥ ተጠቃለው ቀርበዋል፡፡

ሰንጠረዥ 4.9፤ የመጻፍ ክሂልን ክብደት-ቅለት (difficulty) በተመለከተ የተማሪዎች ምላሽ

| ተ.ቁ | ጥያቄዎች | ምላሾች | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | በጣም እስማማለሁ | | እስማማለሁ | | መወሰን አልችልም | | አልስማማም | | በጣም አልስማማም | |
| | | ብዛት | % | ብዛት | % | ብዛት | % | ብዛት | % | ብዛት | % |
| 1 | ከሌሎች የቋንቋ ክሂሎች ይልቅ መጻፍን መማር በጣም ከባድ ነው፡፡ | 20 | 12.5 | 121 | 75.6 | 4 | 2.5 | 15 | 9.4 | | |
| 2 | ከመጻፍ ይልቅ መናገር ቀላል ነው፡፡ | 32 | 20 | 105 | 65.6 | 16 | 10.0 | 7 | 4.4 | | |
| 3 | ከሌሎች የቋንቋ ክሂሎች ይልቅ መጻፍ ከፍተኛ ትጋትን (effort) እንደሚጠይቅ አምናለሁ፡፡ | 67 | 41.9 | 84 | 52.5 | 1 | 0.6 | 8 | 5 | | |

በሰንጠረዥ 4.9 በግልጽ እንደሚነበበው ሌሎች የቋንቋ ክሂሎችን ማለትም ማዳመጥ፣ መናገርና ማንበብን ከመማር ይልቅ መጻፍን መማር በጣም ከባድ ስለመሆኑ ተጠይቀው ከተጠኝዎቹ መካከል 20 (12.5%) በጣም እስማማለሁ፣ 121 (75.6%) እስማማለሁ ሲሉ መልሰዋል፡፡ እንዲሁም በአማርኛ ቋንቋ ከመጻፍ ይልቅ መናገር ቀላል ስለመሆኑ ተጠይቆ፣ 32 (20%) ተማሪዎች በጣም እስማማለሁ፣ 105 (65.6%) ተማሪዎች ደግሞ እስማማለሁ የሚል ምላሽ ሰጥተዋል፡፡ ከዚህ መረዳት የሚቻለው አብዛኞቹ ተማሪዎች ከሌሎች የቋንቋ ክሂሎች ይልቅ የመጻፍ ክሂል ከባድ ነው የሚል አስተሳሰብ ያላቸው መሆኑን ነው፡፡

በተጨማሪም ከሌሎች ክሂሎች ይልቅ መጻፍ በከፍተኛ ሁኔታ ጥረት ማድረግን የሚጠይቅ ክሂል ስለመሆኑ ተጠይቀው ከተጠኚዎቹ መካከል 67 (41.9%) ተማሪዎች በጣም እስማማለሁ፣

84ቱ (52.5%) እስማማለሁ ሲሉ መልስ ሰጥተዋል፡፡ ይህ መረጃ ምናልባትም ሊጠቁም የሚችለው ተማሪዎቹ ክሂሉን ለመማርና ለማሳደግ ማድረግ የሚኖርባቸውን ጥረት ነው፡፡

ከፍ ሲል ከቀረበው ጥያቄ ጋር በተያያዘ ሁኔታ በጽሑፍ መጠይቁ ክፍል ሦስት በጥያቄ ተራ ቁጥር 22 ላይ የመጻፍ ክሂል ምን ያህል ከባድ ነው? በሚለው ላይ ምላሻቸውን እንዲሰጡ ምርጫ አዘል ጥያቄ ተጠይቀው ነበር፡፡ ተማሪዎቹ የሰጧቸው ምላሾች ከዚህ ቀጥሎ ባለው ሰንጠረዥ ተጠቃሎ ቀርቧል፡፡

ሰንጠረዥ 4.10፤ የክሂሉን ክብደት-ቅለት (difficulty level) በተመለከተ የተማሪዎች ምላሽ

| አማራጭ መልሶች | የመላሾች ብዛት | መቶኛ |
|---|---|---|
| በጣም ከባድ ክሂል ነው | 37 | 23.13 |
| ከባድ ክሂል ነው | 83 | 51.87 |
| ብዙም ከባድ ያልሆነ ክሂል ነው | 26 | 16.25 |
| ቀላል የሆነ ክሂል ነው | 11 | 6.88 |
| በጣም ቀላል የሆነ ክሂል ነው | 3 | 1.87 |

ተማሪዎች ለመጻፍ ክሂል የሚሰጡትን የክብደት ደረጃ በተመለከተ ደግሞ ሰንጠረዥ 4.10 እንደሚያሳየው ከተጠኝዎቹ መካከል 37 (23.13%) ተማሪዎች በጣም ከባድ ክሂል ነው፣ 83 (51.87%) ያህል ተማሪዎች ደግሞ በጣም ከባድ ክሂል ነው ሲሉ፣ 26 (16.25%) ተማሪዎች ደግሞ ብዙም ከባድ ያልሆነ ክሂል ነው የሚል ምላሽ ሰጥተዋል፡፡ ባጠቃላይ ከዚህ መረጃ መረዳት የሚቻለው አብዛኞቹ ተማሪዎች (ከግማሽ በላይ የሚሆኑት) መጻፍ በጣም ከባድ ክሂል እንደሆነ አድርገው የሚያስቡ መሆናቸውን ነው፡፡ ይህ ምላሻቸውም ቀደም ሲል በሰንጠረዥ 4.9 በተራ ቁጥር 1 ላይ ከተገኘው መረጃ ጋር ተደጋጋፊ ሆኗል፡፡

ከላይ እንደተገለጸው አብዛኞቹ ተማሪዎች የሚያስቡት መጻፍ ከባድ ወይም በጣም ከባድ ክሂል እንደሆነ ነው፡፡ ከዚሁ ጋር በተያያዘ የተለያዩ የመጻፍ ተግባራትን ለመስራት በጣም አስቸጋሪ (ከባድ) ነው ብለው ከሚያስቡት በመነሳት በጥቂቱ አስቸጋሪ ነው ብለው እስከሚገምቱት ድረስ የመጻፍ ተግባራቱን በቅደም ተከተል እንዲያስቀምጡ በጽሑፍ መጠይቁ በጥያቄ ተራ ቁጥር 21 ላይ ተጠይቀው ነበር፡፡ ሁሉም ተጠኚዎች ለጥያቄው ምላሽ የሰጡ ቢሆንም፣ የቀረቡትን 7ቱን

የመጻፍ ተግባራት በሚገባ በቅደም ተከተል ያስቀመጡት ተጠኝዎች 122 ናቸው፡፡ ከተቀሩት 38 ተጠኝዎች መካከል 11ዱ አራት ተግባራትን፣ 20ዎቹ ሁለት ተግባራትን፣ እንዲሁም 7ቱ ተጠኝዎች 1 ተግባር ብቻ በቅደም ተከተል አስቀምጠዋል፡፡ ተማሪዎቹ የሰጧቸው ምላሾች ከዚህ በታች ባለው ሰንጠረዥ ተጠቃሎ ቀርቧል፡፡

ሰንጠረዥ 4.11፤ ከባድ ተደርገው የታሰቡ የመጻፍ ተግባራት

| የመጻፍ ተግባራት | ምላሽ | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | 1ኛ | 2ኛ | 3ኛ | 4ኛ | 5ኛ | 6ኛ | 7ኛ |
| መንደርደሪያ ዐረፍተነገሩንና ይህንኑን ዐረፍተነገር የሚያብራሩ ተገቢ ዝርዝር ዐረፍተነገሮችን መጻፍ፡፡ | 20 | 16 | 19 | 29 | 9 | 12 | 14 |
| ከግድፈት የጸዳ ወይም ሰዋስውን የጠበቀ ዐረፍተነገር መጻፍ፡፡ | 22 | 20 | 20 | 18 | 18 | 27 | 15 |
| ተገቢ ቃላትን መምረጥና መጠቀም፡፡ | 22 | 29 | 10 | 16 | 18 | 15 | 29 |
| ሐሳቦችን ተያያዥነት ባለው ሁኔታ ማደራጀት፡፡ | 32 | 18 | 17 | 25 | 14 | 16 | 7 |
| ሥርዓተነጥቦችን በአግባቡ መጠቀም፡፡ | 23 | 18 | 15 | 19 | 24 | 20 | 21 |
| የድርሰቱንሐሳብ በተለያዩ ምሳሌዎች አስፋፍቶ መጻፍ፡፡ | 20 | 21 | 33 | 12 | 20 | 22 | 17 |
| ጥሩ ግጥምጥምነት ያለው አንቀጽ መጻፍ፡፡ | 21 | 31 | 19 | 14 | 19 | 10 | 19 |
| **ድምር** | 160 | 153 | 133 | 133 | 122 | 122 | 122 |
| % | 100 | 95.62 | 83.12 | 83.12 | 76.25 | 76.25 | 76.25 |

በሰንጠረዥ 4.11 ላይ በግልጽ እንደሚታየው፣ ተጠኚዎች በደረጃ ባስቀመጧቸው ምላሾች መሠረት ሐሳቦችን ተያያዥነት ባለው ሁኔታ ማደራጀት፣ የድርሰቱን ሐሳብ በተለያዩ ምሳሌዎች አስፋፍቶ መጻፍ፣ ጥሩ ግጥምጥምነት ያለው አንቀጽ መጻፍ፣ መንደርደሪያ ዐረፍተነገሩንና ይህንኑን ዐረፍተነገር የሚያብራሩ ተገቢ ዝርዝር ዐረፍተነገሮችን መጻፍ፣ ሥርዓተነጥቦችን በአግባቡ መጠቀም፣ ከግድፈት የጸዳ ወይም ሰዋስውን የጠበቀ ዐረፍተነገር መጻፍ እና ተገቢ ቃላትን መምረጥና መጠቀም እንደየክብደት ደረጃቸው በቅደም ተከተል ተቀምጠዋል፡፡ ይህ መረጃ የሚጠቁመው ተማሪዎቹ በተለይ ሐሳቦችን ተያያዥነት ባለው ሁኔታ ማደራጀት፣ የድርሰቱን ሐሳብ በተለያዩ ምሳሌዎች አስፋፍቶ መጻፍ፣ ጥሩ ግጥምጥምነት ያለው አንቀጽ መጻፍ፣ መንደርደሪያ ዐረፍተነገሩንና ይህንኑን ዐረፍተነገር የሚያብራሩ ተገቢ ዝርዝር ዐረፍተ ነገሮችን የመጻፍ ችግሮች አሉን ብለው አምነው የተቀበሉ መሆናቸውን ነው፡፡

ከዚሁ ጋር በተያያዘ ተማሪዎቹ ብዙውን ጊዜ ሲጽፉ የሚከብዳቸውን ወይም የሚቸገሩባቸውን ነጥቦች በተመለከተ አስተያየት እንዲሰጡ “ተማሪዎች እንዲጽፉ በሚጠየቁበት ወቅት ብዙውን

ጊዜ የሚከብዳቸው/የሚቸግራቸው ምንድን ነው?" የሚል ጥያቄ ለኮርሱ መምህራን በቃለመጠይቅ ቀርቦላቸው ነበር፡፡ ይህን ጥያቄ በተመለከተ ሁሉም መምህራን የሰጡት ምላሽ እንደሚከተለው ቀርቧል፡፡

(መ-01)፤ ሐሳብ ማመንጨት በጣም ይከብዳቸዋል፡፡ እናም ያመነጩትን ሐሳብ ወደዐረፍተነገር አደራጅቶ ማስቀመጥ ይቸግራቸዋል፡፡ የሰዋስው ችግር በብዛት ይስተዋላል፤... አጫጭር ዐረፍተነገር መጻፍ፣ የሥርዓተነጥብ ችግር በከፍተኛ ሁኔታ ይስተዋላል፡፡ ሥርዓተነጥቦችን በተገቢው ቦታ እንዲያስቀምጡ የሚጠይቅ መልመጃ ስሰጣቸው ይሻላል እንጂ እንዲሁ ድርሰት/አንቀጽ ጻፉ ስላቸው ግን አንድም ሥርዓተነጥብ ሳያስቀምጡ(ሥርዓተነጥብ የሌለው) ነው የሚጽፉት፡፡

(መ-02)፤ ሐሳባቸውን አደራጅቶ የመጻፍ ችግር አለባቸው፡፡ የይዘት (የሐሳብ) እጥረት፣ሌላው ደግሞ ስለክሂሉ ይዘውት የመጡት ነገር ምንም የለም፡፡

(መ-03)፤ ሐሳብ የማመንጨት፣ ያመነጩትን ሐሳብ በቅደም ተከተል የማደራጀት፣ ተገቢ ቃላት የመጠቀም ወይም የቃላት አጠቃቀም ችግር ይታይባቸዋል፡፡

(መ-04)፤ አንደኛ የመጻፊያ ርዕስ አፈላልጉ ማግኘት ይቸገራሉ፡፡ ሁለተኛ ሐሳቡን አደራጅቶ መጻፍ፣ ከአንቀጽ አንቀጽ ተሸጋግሮ መጻፍ በጣም ይቸገራሉ፤ ግጥምጥምነት ያለው አንቀጽ አለመጻፍ፣ እንዲሁም ዐረፍተነገሮችን አዋቅሮ ያለመጻፍ ችግር ይስተዋላል፡፡

(መ-05)፤የቃላት አጠቃቀም፣ ሐሳባቸውን የማደራጀት፣ ሐሳብ የማፍለቅ ችግር ይስተዋልባቸዋል፡፡

ከዚህ መረጃ መገንዘብ የሚቻለው ተማሪዎቹ የሚቸገሩባቸው ጉዳዮች በርካታ እንደሆኑና በዋናነት ግን የሐሳብ እጥረት፣ የአደረጃጀት ችግር፣ የሐሳቡን ቅደም ተከተል ጠብቆ ያለማስፈር፣ የቃላትና የሥርዓተነጥብ አጠቃቀም ችግር እንደሆኑ ነው፡፡ ይህ የመምህራኑ ምላሽም ተማሪዎቹ በሰንጠረዥ 4.11 ከሰጡት ምላሽ ጋር ተደጋጋፊ ሆኖ ተገኝቷል፡፡

የመጻፍ ክሂል የሚገኘው በተፈጥሮ ነው ወይስ በመማር? በሚለው ላይ ተማሪዎቹ ያላቸውን እምነት እንዲያንጸባርቁ ጥያቄ ቀርቦላቸው ነበር፡፡ ተማሪዎቹ ለዚህ ጥያቄ የሰጧቸው ምላሾች ከዚህ በታች ባለው ሰንጠረዥ ተጠቃሎ እንደሚከተለው ቀርቧል፡፡

ሰንጠረዥ 4.12፤ የመጻፍ ክሂልን በመማር ዙሪያ ተማሪዎች ያላቸው እምነት

| ተ.ቁ | ጥያቄዎች | ምላሾች | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | በጣም እስማማለሁ | | እስማማለሁ | | መወሰን አልችልም | | አልስማማም | | በጣም አልስማማም | |
| | | ብዛት | % | ብዛት | % | ብዛት | % | ብዛት | % | ብዛት | % |
| 1 | የመጻፍ ክሂልን ሁሉም ሰው ሊማረው ይችላል፡፡ | 20 | 12.5 | 86 | 53.8 | 30 | 18.8 | 17 | 10.6 | 7 | 4.4 |
| 2 | በየትኛውም ደረጃ ያለ የመጻፍ ችሎታ በተፈጥሮ የሚገኝ አይደለም፡፡ | 54 | 33.8 | 79 | 48.8 | 11 | 6.9 | 14 | 8.8 | 3 | 1.9 |

ሰንጠረዥ 4.12 በግልጽ እንዳመለከተው የመጻፍ ክሂልን ሁሉም ሰው ሊማረው የሚችል ስለመሆኑ ተጠይቀው፣ ከተጠኚዎቹ መካከል 20ዎቹ (12.5%) በጣም እስማማለሁ፣ 86ቱ (53.8%) እስማማለሁ ሲሉ መልስ ሰጥተዋል፡፡ በተመሳሳይ ሁኔታ በየትኛውም ደረጃ ያለ የመጻፍ ችሎታ በተፈጥሮ እንደማይገኝ ተጠይቀው ከተጠኚዎቹ መካከል 54 (33.8%) ተማሪዎች በጣም እስማማለሁ፣ 79ኙ (48.8%) እስማማለሁ ሲሉ መልስ ሰጥተዋል፡፡ ይህ የሚያመለክተው አብዛኞቹ መላሾች መጻፍ በተፈጥሮ የሚገኝ ተሰጥኦ ሳይሆን የሚማሩትና በልምምድም ሊዳብር የሚችል ክሂል ነው የሚል አስተሳሰብ ያላቸው መሆኑን ነው፡፡

በመቀጠል በደንብ በማሰብና በተከታታይ ልምምድ አስፈላጊነት ዙሪያ ተማሪዎቹ ያላቸውን ግንዛቤ እንዲያንጸባርቁ ጥያቄ ቀርቦላቸው ነበር፡፡ ተማሪዎቹ የሰጧቸው ምላሾች በሚከተለው ሰንጠረዥ ቀርቧል፡፡

ሰንጠረዥ 4.13፤ በሚገባ የማሰብና የልምምድ አስፈላጊነትን በተመለከተ የተማሪዎች ምላሽ

| ተ.ቁ | ጥያቄዎች | ምላሾች | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | በጣም እስማማለሁ | | እስማማለሁ | | መወሰን አልችልም | | አልስማማም | | በጣም አልስማማም | |
| | | ብዛት | % | ብዛት | % | ብዛት | % | ብዛት | % | ብዛት | % |
| 1 | የመጻፍ ችሎታን ለማሻሻል ተከታታይ የሆነ ልምምድ ያስፈልጋል፡፡ | 91 | 56.9 | 64 | 40 | 2 | 1.3 | 3 | 1.9 | | |
| 2 | በሚገባ ለመጻፍ ማሰብ፣ ማውጠንጠንና ምክንያታዊ መሆን ያስፈልጋል፡፡ | 62 | 38.8 | 91 | 56.9 | 2 | 1.3 | 4 | 2.5 | 1 | 0.6 |

ሰንጠረዥ 4.13 እንደሚያመለክተው የመጻፍ ችሎታን ለማሻሻል ተከታታይ የሆነ ልምምድ ስለማስፈለጉ ተጠይቀው ከተጠኝዎቹ መካከል 91 (56.9%) ተማሪዎች በጣም እስማማለሁ እና 64 (40%) ተማሪዎች ደግሞ እስማማለሁ የሚል ምላሽ ሰጥተዋል፡፡ ከዚህ መረጃ መገንዘብ የሚቻለው ሁሉም መላሾች ተከታታይ ልምምድ ማድረግ የመጻፍ ችሎታን ለማሻሻል አስፈላጊ ነው የሚል አስተሳሰብ ያላቸው መሆኑን ነው፡፡ እንዲሁም በሚገባ ለመጻፍ ማሰብ፣ ማውጠንጠንና ምክንያታዊ የመሆንን አስፈላጊነት ተጠይቆ፣ ከተጠኝዎቹ መካከል 62 (38.8%) ተማሪዎች በጣም እስማማለሁ፣ 91 (56.9%) ተማሪዎች ደግሞ እስማማለሁ የሚል ምላሽ ሰጥተዋል፡፡ ይህ መረጃ የሚጠቁመው አብዛኞቹ ተማሪዎች በደንብ ለመጻፍ አእምሮን በሚገባ ማሰራት ያስፈልጋል ብለው የሚያስቡ መሆኑን ነው፡፡

ከዚህ በተጨማሪ በምጋቤ ምላሽና አስተያየት ዙሪያ ተማሪዎች ያላቸውን እምነት እንዲገልጹ ተጠይቀው ነበር፡፡ ተማሪዎቹ የሰጧቸው ምላሾች ከዚህ በታች ባለው ሰንጠረዥ ተጠቃለው ቀርበዋል፡፡

ሰንጠረዥ 4.14፡ ምጋቤ ምላሽንና አስተያየትን በተመለከተ የተማሪዎች እምነት

| ተ.ቁ | ጥያቄዎች | ምላሾች | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | በጣም እስማማለሁ | | እስማማለሁ | | መወሰን አልችልም | | አልስማማም | | በጣም አልስማማም | |
| | | ብዛት | % | ብዛት | % | ብዛት | % | ብዛት | % | ብዛት | % |
| 1 | የግል፣ የቢጤ ወይም የጓደኛ አስተያየት (እርማት) ድርሰትን ለማሻሻል ይረዳል፡፡ | 29 | 18.1 | 81 | 50.6 | 18 | 11.3 | 25 | 15.6 | 7 | 4.4 |
| 2 | መምህሩ የሚሰጠው አስተያየት የተሻለ ጽሑፍ ለመጻፍ ያግዛል፡፡ | 73 | 45.6 | 86 | 53.5 | 1 | 0.6 | | | | |

በሰንጠረዥ 4.14 ላይ እንደተመለከተው ከቢጤ ወይም ከጓደኛ የሚገኘው ምጋቤ ምላሽ ወይም አስተያየት ተማሪዎቹ የሚጽፉትን ድርሰት ለማሻሻል የሚያግዛቸው ስለመሆኑ ተጠይቆ ከተጠኚዎቹ መካከል 29 (18.1%) የሚሆኑት በጣም እስማማለሁ፣ 81 (50.6%) እስማማለሁ ሲሉ መልስ ሰጥተዋል፡፡ እንዲሁም በተመሳሳይ መልኩ የመምህሩ እርማት ድርሰትን ለማሻሻል እንደሚያግዝ ተጠይቆ ተጠኚዎቹ የሰጡት ምላሽ 73 (45.6%) በጣም እስማማለሁ እና 86 (53.5%) እስማማለሁ ሆኗል፡፡ ይህም የሚያመለክተው አብዛኞቹ ተማሪዎች በመምህሩም ሆነ

በቢጤዎቻቸው የሚሰጡ ምጋቤ ምላሾች የተሻለ ጸሐፊ ለመሆን ያግዛል የሚል አስተሳሰብ ያላቸው መሆኑን ነው። በሌላ አገላለጽ ተማሪዎቹ መምህሩ በቤት ስራም ሆነ በክፍል ስራ ጊዜ በምንጽፋቸው ጽሑፎች ላይ ተከታታይ የሆነ ምጋቤ ምላሽና አስተያየት ከሰጠን የመጻፍ ክሂላችን ይሻሻላል የሚል አስተሳሰብ ያላቸው መሆኑን ነው።

በመጨረሻ ተማሪዎቹ የተጠየቁት የአማርኛ በሳል ድርሰት ኮርስን ተምሮ በደንብ ለመጻፍ በሚያስፈልገው የጊዜ ርዝማኔ ላይ አስተያየት እንዲሰጡ ነው። ይህ ጥያቄ በጽሑፍ መጠይቁ በተራ ቁጥር 23 ላይ ይገኛል። ተማሪዎቹ የሰጧቸው ምላሾች ከዚህ ቀጥሎ ባለው ሰንጠረዥ ተጠቃለው ቀርበዋል።

ሰንጠረዥ 4.15፤ የአማርኛ በሳል ድርሰት ኮርስን ለመማር የሚያስፈልገው የጊዜ መጠን

| አማራጮች | ምላሾች | |
|---|---|---|
| | ብዛት | መቶኛ |
| አንድ ወሰነ ትምህርት | 25 | 15.63 |
| ሁለት ወሰነ ትምህርት | 38 | 23.75 |
| ሶስት ወሰነ ትምህርት | 10 | 6.25 |
| አራት ወሰነ ትምህርት | 9 | 5.62 |
| ጊዜውን ማወቅ አስቸጋሪ ነው | 78 | 48.75 |
| ድምር | 160 | 100 |

ሰንጠረዥ 4.15 የሚያመለክተው ተማሪዎች ለአማርኛ በሳል ድርሰት ክፍል ሁለት ትምህርት የሚያስፈልገውን ተጨማሪ የጊዜ መጠን በትክክል ይህን ያህል ነው ብሎ መወሰን ባይቻልም አሁን ለኮርሱ የተመደበው የጊዜ መጠን በቂ አይደለም የሚል እምነት ያላቸው መሆኑን ነው። በዚህም ከተጠኚዎቹ መካከል 25 (15.13%) ተማሪዎች ኮርሱን ለመማር አንድ ወሰነ ትምህርት በቂ ነው የሚል ምላሽ ሲሰጡ፣ 38ቱ (23.75%) ደግሞ ሁለት ወሰነ ትምህርት ያስፈልጋል የሚል መልስ ሰጥተዋል። 78 (48.75%) ያህሉ ተማሪዎች ደግሞ ጊዜውን ማወቅ አስቸጋሪ ነው የሚል መልስ ሰጥተዋል።

ሁለተኛው ትንተና ያተኮረው በመጻፍ እምነት የጽሑፍ መጠይቅ በተካተቱት ሦስት ክፍት ጥያቄዎች ላይ ነው። ጥያቄዎቹም ከመጻፍ ሂደት ጋር በተያያዘ ተማሪዎቹ ያላቸውን እምነት

እንዲገልጹባቸው ታቅደው የተዘጋጁ ናቸው፡፡ የጥናቱ ተሳታፊ ተማሪዎች የሰጧቸው ምላሾችም በዓይነታዊ የመረጃ መተንተኛ ዘዴ ተተንትነዋል፡፡ ጥያቄዎቹም፡- (1) መጻፍ ለአንተ/ቺ ምን ማለት ነው? (2) ድርሰት የምትጽፈው/ፊው እንዴት ነው? ድርሰት ለመጻፍ የምትከተለውን/ይውን (የምታደርገውን/ጊውን) ቅደም ተከተል አብራርተህ/ሽ ጻፍ/ፊ? (3) አንድ ሰው ድርሰት ለመጻፍ ምን ያስፈልገዋል ትላለህ/ሽ? ግለጽ/ጪ? የሚሉት ናቸው፡፡

ከተጠኚዎቹ መካከል 108 (67.5%) ያህሉ ለቀረቡት 3 ክፍት ጥያቄዎች የተሟላ ምላሽ ሲሰጡ፣ 32 (32.5%) የሚሆኑት ደግሞ ለ2ኛው እና ለ3ኛው ጥያቄ መልስ ሲሰጡ ለመጀመሪያው ጥያቄ ምንም ምላሽ ሳይሰጡ ቀርተዋል፡፡ የእነዚህ ክፍት ጥያቄዎች የውጤት ትንተና በዝግ ጥያቄዎቹ የተገኘውን ውጤት ለማጠናከር ውሏል፡፡ የውጤት ትንተናውም በጥያቄዎቹ ቅደም ተከተል እንደሚከተለው ተከናውኗል፡፡

የመጀመሪያው ጥያቄ “መጻፍ ለአንተ/ቺ ምን ማለት ነው?” የሚል ነው፡፡ ይህ ጥያቄ በጽሑፍ መጠይቁ በተራ ቁጥር 24 ላይ ይገኛል፡፡ ይህን ጥያቄ በተመለከተ ከ108ቱ ተማሪዎች ውስጥ አብዛኞቹ መላሾች 91 ያህሉ የሚያስቡት መጻፍ ለመግባባት የሚያስችል መሣሪያ እንደሆነ ሲሆን፣ የተቀሩት መላሾች ደግሞ መጻፍ የተለያዩ ትምህርታዊ ተግባራትን ለማከናወን የሚያግዝ ክሂል እንደሆነ አድርገው የሚያስቡ ናቸው፡፡ ይህ የሚያሳየው አብዛኞቹ መላሾች መጻፍ ሐሳብ የሚተላልፍበት መሣሪያ አድርገው የሚያምኑ መሆናቸውን ነው፡፡ ለዚህም በአስረጅነት (ተ-014፣ ተ-021፣ ተ-016፣ ተ-060፣ ተ-09 እና ተ-07) የሰጧቸውን ምላሾች መመልከት ይቻላል፡፡

> (ተ-014)፤ መጻፍ ማለት አንድ ሰው የራሱን ሐሳብ ወይም የተሰማውን ወይም ያየውን ነገር በጽሑፍ ማቅረብ ማለት ነው፡፡
>
> (ተ-021)፤ መጻፍ ማለት ለአንባቢ የሚቀርብ ሐሳብ (መልዕክት) ሊተላለፍበት የሚችል ማለት ነው፡፡
>
> (ተ-016)፤ ስጽፍ አንድ ሐሳቤን የተካፈለኝ አጋር ያገኘሁ ያህል ስለሚሰማኝ ብዙ ጊዜ ስጽፍ ያስጨነቀኝ፣ ያሳዘነኝ፣ የከፋኝ ነገር ሁሉ ይጠፋልኛል፡፡

(ተ-060)፤ እንደኔ እምነትና አስተሳሰብ መጻፍ በጣም ከባድ ስራ ቢሆንም ሰዎች ሐሳባቸውንና ስሜታቸውን የሚያንጸባርቁበት መሣሪያ ነው፡፡

(ተ-09)፤ መጻፍ ለኔ ስለአንድ ጉዳይ በጥልቀት መረጃውን ለሌላ የሚያቀርብበት መንገድ ነው፡፡ በይበልጥ ሐሳቤን፣ ስሜቴን፣ ያየሁትን ነገር፣ የሰማሁትንም የማስቀምጥበት ነው፡፡

(ተ-07)፤ መጻፍ ማለት ሐሳብን በጽሑፍ ማንጸባረቅ ማለት ነው፡፡

ከእነዚህ መረጃዎች አብዛኞቹ መላሾች መጻፍ የመግባቢያ መሣሪያ/መንገድ እንደሆነ አድርገው እንደሚያስቡ መረዳት ይቻላል፡፡ በሌላ አባባል መጻፍን መልዕክት የሚተላለፍበት ስልት አድርገው የሚያስቡ መሆናቸውን ነው፡፡

በሌላ አቅጣጫ ጥቂት የሚባሉ መላሾች መጻፍ የተለያዩ ትምህርታዊ ተግባራትን ለማከናወን የሚያግዝ ክሂል እንደሆነ አድርገው የሚያስቡ እንዳሉ ከመረጃው ለመረዳት ተችሏል፡፡ እነዚህ ተማሪዎች የሰጧቸው ምላሾች ከዚህ ቀጥሎ በአስረጅነት ቀርበዋል፡፡

(ተ-077)፤ መጻፍ የተለያዩ ክሂሎችን የምናገኝበት ተግባር ነው፡፡

(ተ-22)፤ የተለያዩ የችሎታ ደረጃዎችን የምንፈትሽበት ወይም የምንመዝንበት የዕውቀት መፈተሻ ዘርፍ ነው፡፡

(ተ-049)፤ መጻፍ ለእኔ የቋንቋ ክሂላችንን ለማዳበር የሚረዳ ስልት ነው፡፡ በተጨማሪም ሌሎች ትምህርቶችን ለመማር የምንጠቀምበት ክሂል ነው፡፡

ከእነዚህ መላሾች መረዳት የሚቻለው መጻፍ የተለያዩ የትምህርት ዘርፎችንም ሆነ የቋንቋ ትምህርትን የሚደግፍ ክሂል ነው የሚል አስተሳሰብ ያላቸው መሆኑን ነው፡፡

ሁለተኛው ጥያቄ ብዙውን ጊዜ ድርሰት ሲጽፉ የሚያከናውኗቸውን ተግባራት በቅደም ተከተል እንዲያሰፍሩ የሚጠይቅ ነው፡፡ ከአጠቃላዩ መላሾች መካከል የአጻጻፍ ሂደቱን ቅደም ተከተል በሚገባ መግለጽ የቻሉት 93 (58.1%) ሲሆኑ፣ 67 (41.9%) ያህሉ ደግሞ ቅደም ተከተሎችን በትክክል አልገለጹም፡፡ ይህ የሚያሳየው አብዛኞቹ መላሾች በክፍል ስራ፣ በቤት ስራ፣

በአሳይመንት የሚሰጣቸውን የድርሰት ስራ በሂደታዊ የአጻጻፍ ቅደም ተከተል መሠረት የሚያከናውኑ መሆኑን ነው። ለዚህም በአስረጅነት የሚከተሉትን ምላሾች መመልከት ይቻላል።

(ተ-064)፤ በመጀመሪያ ድርሰት ለመጻፍ ዓላማን መወሰን፣ አንባቢን፣ ርዕስ መምረጥ፣ ርዕሱን ሳቢና ማራኪ ማድረግ፣ መረጃ መሰብሰብ፣ መረጃውን ከራስ ልምድና ከመጽሐፍ ወዘተ. ሊሰበሰብ ይችላል። ይህን ካደረኩ በኋላ በመረጥኩት ርዕስ ዙሪያ አንባቢዬን መሠረት አድርጌ እጽፋለሁ። የጻፍኩትን አርትኦት አደርጋለሁ።

(ተ-015)፤ በመጀመሪያ ቅድመ መጻፍ ተግባራትን አከናውናለሁ፤ በመቀጠል እጽፋለሁ፤ ከጻፍኩ በኋላ እከልሰዋለሁ፤ ከኔ በደረጃ የተሻሉት እንዲገመግሙልኝ አደርጋለሁ፤ በመቀጠል ለአንባቢያን አቀርባለሁ።

(ተ-021)፤ ድርሰት የምጽፈው መጀመሪያ ለመጻፊያ የሚሆነኝ ርዕስ እመርጣለሁ፣ ርዕሱን አጠባለሁ፣ በርዕሱ ዙሪያ መረጃ ከተለያዩ ነገሮች እሰበስባለሁ፣ ከተሰበሰበው መረጃ የሚሆነኝን እመርጣለሁ፤ ዓላማውንና አንባቢውን እለያለሁ፤ ድርሰቱን እጽፋለሁ፤ አርትኦት አደርጋለሁ፤ የመጨረሻውን ድርሰት አስተካክየ እጽፋለሁ።

የውጤት ትንተናው የሚያሳየው አብዛኞቹ መላሾች ጽሑፋቸውን በሂደታዊ የአጻጻፍ መንገድ የሚጽፉ መሆናቸውን ነው። እነዚህ መላሾች የድርሰት አጻጻፍ ሂደትን በተመለከተ የተሻለ ግንዛቤ ያላቸው ናቸው። በሌላ አባባል ተማሪዎቹ የድርሰት አጻጻፍ ሂደት እንዴት ይከናወናል በሚለው ላይ የተሻለ ዕውቀት አላቸው ማለት ነው።

ከፍ ሲል እንደተገለጸው ከተጠኚዎቹ መካከል 67 (41.9%) ያህሉ የአጻጻፍ ቅደም ተከተሉን በትክክል መግለጽ አልቻሉም። ለአብነት ያህል የሚከተሉትን መመልከት ይቻላል።

(ተ-073)፤ መግቢያ፣ ሐተታና መደምደሚያ ያለው ድርሰት እጽፋለሁ።

(ተ-026)፤ ድርሰት ስጽፍ መጀመሪያ ርዕስ እመርጣለሁ፤ ከዚያ መግቢያ እጽፋለሁ። ቀጥዬ ሐተታ፣ በመቀጠል መደምደሚያ።

(ተ-033)፤መጀመሪያ ርዕስ እመርጣለሁ፡፡ በርዕሱ መሠረት መጻፍ ያለብኝን ነገር በቀጥታ እጽፋለሁ፡፡ ከዚያም አንዳንድ የሰዋስውና የሥርዓተነጥብ ስህተቶች ካሉ አስተካክላለሁ፡፡

(ተ-058)፤ በርዕሱ መሠረት አንቀጽ በአንቀጽ እያደረኩ ድርሰቴን እጽፋለሁ፡፡

ከዚህ መረጃ ተማሪዎቹ ድርሰት በሚጽፉበት ወቅት የሚከተሉትን የአሰራር ቅደም ተከተል በግልጽ ማየት አልተቻለም፡፡ ይህ የሚያሳየው ተማሪዎቹ የአጻጻፍ ሂደት ዕውቀት የሌላቸው መሆኑን ነው፡፡ ተማሪዎቹ አቅደው እንደማይጽፉ፣ የጻፉትንም መልሰው እንደማይከልሱና እርማት እንደማያካሂዱ ነው ትንተናው የሚጠቁመው፡፡ ባጠቃላይ በክፍት ጥያቄዎች የተገኘው ውጤት በሰንጠረዥ 10 ከቀረበው የመረጃ ትንተና ጋር የሚደጋገፍ ነው፡፡

ሦስተኛው ክፍት ጥያቄ፣ ድርሰት ለመጻፍ በሚያስፈልጉ ነገሮች ላይ ያተኮረ ነው፡፡ ጥያቄው በጽሑፍ መጠይቁ ተራ ቁጥር 26 ላይ ይገኛል፡፡ አብዛኞቹ ተማሪዎች ለዚህ ጥያቄ ምላሽ ሰጥተዋል፡፡ 107 (66.9%) ያህሉ መላሾች የቋንቋ ዕውቀት፣ ድርሰትን የሚመለከት ዕውቀትና ልምምድ ማድረግ የሚያስፈልግ መሆኑን ሲገልጹ፣ ከእነዚህ መላሾች መካከል ደግሞ 41 (25.6%) የሚሆኑት ከቋንቋ ዕውቀትና ልምምድ ከማድረግ በተጨማሪ የመጻፍ ፍላጎት እንደሚያስፈልግ አክለው መልስ ሰጥተዋል፤ 32ቱ (20%) በድርሰት አጻጻፍ ዙሪያ ዕውቀት ላይ ብቻ ትኩረት ያደረገ መልስ ሰጥተዋል፡፡ 21ዱ (13.1%) ደግሞ ከጥያቄው ጋር ተያያዥነት የሌለው መልስ ሰጥተዋል፡፡ ከአብዛኞቹ መላሾች መካከል ለአብነት ያህል የሚከተሉትን ምላሾች መመልከት ይቻላል፡፡

(ተ-045)፤ ድርሰት ለመጻፍ በመጀመሪያ ስለድርሰት ዕውቀት ሊኖረው ይገባል፡፡ በተጨማሪም ደጋግሞ መጻፍ ይኖርበታል፡፡

(ተ-013)፤ የድርሰት አጻጻፍ ዕውቀት ያስፈልገዋል፡፡ ሲቀጥል ጽሑፎችን ደጋግሞ ደጋግሞ መጻፍና የጓደኛ ሂስ ያስፈልገዋል፡፡

(ተ-08)፤ አንድ ሰው ወይም ተማሪ ጥሩ ጸሐፊ ለመሆን ስለድርሰት አጻጻፍ ዕውቀት ሊኖረው ይገባል፡፡ እየጻፈ መለማመድ ይኖርበታል፡፡

(ተ-016)፤ ድርሰት ለመጻፍ እንዴት እንደሚጻፍ ማንበብ አለበት፤ከዚያም እንዴት እንደሚጻፍ ያውቃል። ምን እንደሚጽፍ በውል ከተረዳ በኋላ በየዕለቱ ሳይሰለች መጻፍ ይጠበቅበታል።

(ተ-113)፤ ድርሰት ለመጻፍ በቅድሚያ ፍላጎት ሊኖረው ይገባል፤ ከዚያም የቋንቋ ዕውቀትና በድርሰት አጻጻፍ ዙሪያ ግንዛቤ ሊኖረው ያስፈልጋል። በመቀጠል በተደጋጋሚ ያለመሰልቸት እየጻፈ መለማመድ ይኖርበታል።

ይህ መረጃ የሚጠቁመው አብዛኞቹ ተማሪዎች ጥሩ ጸሐፊ ለመሆን ወይም የመጻፍ ችሎታን ለማጎልበት ከዕውቀት ባለፈ ብዙ ጊዜ ደጋግሞ መጻፍ እንደሚያስፈልግና ለመጻፍም ፍላጎት ሊኖር እንደሚገባ የተረዱ መሆናቸውን ነው።

በአንፃሩ በሌላኛው ጎራ የተቀመጡት መላሾች ደግሞ በሚገባ ለመጻፍ የሚያስፈልገው የቋንቋና የድርሰት ዕውቀት ብቻ ነው ብለው የሚያስቡ ናቸው። ለአስረጅነት የሚከተሉትን ምላሾች መመልከት ይቻላል።

(ተ-061)፤ አንድ ሰው በደንብ ለመጻፍ ዳራዊ ዕውቀት ያስፈልገዋል።

(ተ-012)፤ የቃላት፣ የፊደል፣ የቋንቋ አጠቃቀም ዕውቀት ወዘተ. ያስፈልጋል።

(ተ-040)፤ ስለድርሰት አጻጻፍ ዕውቀት ሊኖረው ይገባዋል። በተጨማሪም ስለሥርዓተነጥብ አጠቃቀም፣ ስለአያያዥ ቃላት ፣ የአንባቢውን ደረጃ ማወቅ አለበት።

(ተ-03)፤ ስለሚጻፈው ነገር በቂ መረጃ (ሐሳብ) እንዴት እንደሚገኝ ማወቅ አለበት። ዓላማውን መወሰን፣ አንባቢውን ግንዛቤ ውስጥ ማስገባት ይኖርበታል። የዐረፍተነገር አወቃቀር፣ የሐሳብ አወቃቀር ወዘተ. በሚገባ ማወቅ፣ የድርሰት ማስፋፊያ ዘዴዎችን በአግባቡ መለየት።

ከእነዚህ ምላሾች መረዳት የሚቻለው የቋንቋና የድርሰት አጻጻፍ ዕውቀት ብቻ በሚገባ ለመጻፍ ያስችላል የሚል ነው። በሌላ አባባል ተማሪዎቹ በሚገባ ለመጻፍ በቅድሚያ የቋንቋና የድርሰት አጻጻፍ ዕውቀት መጎልበት ይኖርበታል የሚል እምነት ያላቸው መሆኑን ነው።

በመቀጠል ወንድና ሴት ተማሪዎች ለመጻፍ ክሂል ባላቸው እምነት ይለያያሉን? የሚለውን ጥያቄ ለመመለስ መረጃው በገላጭና በድምዳሜያዊ ስታትስቲክስ ተተንትኗል፤ ውጤቱም በሰንጠረዥ 4.16 ተመልክቷል፡፡

ሰንጠረዥ 4.16፤ የወንድና የሴት ተማሪዎች እምነት አማካይ ውጤት

| ተላውጠ | ጾታ | ብዛት | አማካይ | መደበኛ ልይይት |
|---|---|---|---|---|
| የመጻፍ እምነት | ወንድ | 36 | 4.184 | 0.276 |
| | ሴት | 124 | 4.232 | 0.337 |

ሰንጠረዥ 4.16 የወንድና ሴት ተማሪዎች የመጻፍ እምነት የጽሑፍ መጠይቅ አማካይ ውጤቶችና መደበኛ ልይይቶች ያሳያል፡፡ በሰንጠረዥ ከሰፈረው መረጃ መረዳት እንደሚቻለው አማካይ ውጤቶቹ በንጽጽር ሲታዩ የሴት ተማሪዎች የመጻፍ እምነት የጽሑፍ መጠይቅ አማካይ ውጤት (4.232) ከወንድ ተማሪዎች የመጻፍ እምነት የጽሑፍ መጠይቅ አማካይ ውጤት (4.184) በ0.048 በልጦ ተስተውሏል፡፡ እንዲሁም የሴት ተማሪዎች የመጻፍ እምነት የጽሑፍ መጠይቅ መደበኛ ልይይት (0.337) ከወንድ ተማሪዎች የመጻፍ እምነት የጽሑፍ መጠይቅ መደበኛ ልይይት (0.276) በ0.061 በልጦ መጠነኛ ልዩነት አሳይቷል፡፡

ከላይ በቀረበው ትንተና የሴት ተማሪዎች የመጻፍ እምነት የጽሑፍ መጠይቅ አማካይ ውጤት ከወንድ ተማሪዎች የመጻፍ እምነት የጽሑፍ መጠይቅ አማካይ ውጤት በ0.048 እንደበለጠ ለማሳየት ተሞክሯል፡፡ በመካከላቸው ስላለው ልዩነት የጉልህነት ደረጃ ርግጠኛ ለመሆን ግን ድምዳሜያዊ ስታትስቲክስ መጠቀም ስለሚያስፈልግ በሰንጠረዥ 4.17 እንደተመለከተው የነፃ ናሙናዎች ቲ-ቴስት ተግባራዊ ሆኗል፡፡

ሰንጠረዥ 4.17፤ የወንድና የሴት ተማሪዎች የመጻፍ እምነት አማካይ ውጤቶች ልዩነት በነፃ ናሙናዎች ቲ-ቴስት

| ተላውጠ | የቲ ዋጋ | የነጻነት ደረጃ | የጉልህነት ደረጃ |
|---|---|---|---|
| የመጻፍ እምነት | -0.780 | 158 | 0.437 |

ሰንጠረዥ 4.17 በወንድና ሴት ተማሪዎች በመጻፍ እምነት የጽሑፍ መጠይቅ አማካይ ውጤቶች መካከል ጉልህ ልዩነት አለመኖሩን ያሳያል። መረጃው በነፃ ናሙናዎች ቲ-ቴስት ተሰልቶ በሁለቱም ጾታዎች በመጻፍ እምነት የጽሑፍ መጠይቅ አማካይ ውጤቶች መካከል ጉልህ ልዩነት አለመኖሩን ውጤቱ (t= -0.780, df= 158, P = 0.437) አሳይቷል። ይህም ወንድና ሴት ተማሪዎች ለመጻፍ ክሂል ባላቸው እምነት ልዩነት እንደሌላቸው ያሳያል። ስለሆነም ጾታ ተማሪዎች ለመጻፍ ክሂል ባላቸው እምነት ላይ ተጽዕኖ የለውም የሚል ማጠቃለያ መስጠት ይቻላል።

በመቀጠል አፍፌትና ኢአፍፌት ተማሪዎች ለመጻፍ ክሂል ባላቸው እምነት መሠረታዊ ልዩነት ያላቸው መሆን አለመሆናቸውን ለመፈተሽ መረጃው በገላጭና በድምዳሜያዊ ስታትስቲክስ ተተንትኗል። ውጤቱም በሰንጠረዥ 4.18 እና 4.19 እንደሚከተለው ተመልክቷል።

ሰንጠረዥ 4.18፧ የአፍፌትና የኢአፍፌት ተማሪዎች የመጻፍ እምነት የጽሑፍ መጠይቅ አማካይ ውጤቶች ንጽጽር በገላጭ ስታትስቲክስ

| ተላውጦ | ቋንቋ | ብዛት | አማካይ | መደበኛ ልይይት |
|---|---|---|---|---|
| የመጻፍ እምነት | አፍፌት | 88 | 4.236 | 0.293 |
| | ኢአፍፌት | 72 | 4.204 | 0.360 |

ሰንጠረዥ 4.18 የአፍፌትና የኢአፍፌት ተማሪዎች የመጻፍ እምነት የጽሑፍ መጠይቅ አማካይ ውጤቶችና መደበኛ ልይይቶች ያሳያል። በሰንጠረዡ ከሰፈረው መረጃ መረዳት እንደሚቻለው አማካይ ውጤቶቹ በንጽጽር ሲታዩ የአፍፌት ተማሪዎች የመጻፍ እምነት የጽሑፍ መጠይቅ አማካይ ውጤት (4.236) ከኢአፍፌት ተማሪዎች የመጻፍ እምነት የጽሑፍ መጠይቅ አማካይ ውጤት (4.204) በ0.032 በልጦ ተስተውሏል። እንዲሁም የኢአፍፌት ተማሪዎች የመጻፍ እምነት የጽሑፍ መጠይቅ መደበኛ ልይይት (0.360) ከአፍፌት ተማሪዎች የመጻፍ እምነት የጽሑፍ መጠይቅ መደበኛ ልይይት (0.293) በ0.061 በልጦ መጠነኛ ልዩነት አሳይቷል። ይህም ውጤት በተራ ምልከታም ቢሆን በሁለቱ ተናጋሪዎች መካከል ሰፊ ልዩነት ያላቸው ይመስላል።

ከላይ በቀረበው ትንተና የአፍፌት ተማሪዎች የመጻፍ እምነት የጽሑፍ መጠይቅ አማካይ ውጤት ከኢአፍፌት ተማሪዎች የመጻፍ እምነት የጽሑፍ መጠይቅ አማካይ ውጤት በ0.032 እንደበለጠ ለማሳየት ተሞክሯል፡፡ በመካከላቸው ስላለው ልዩነት የጉልህነት ደረጃ ርግጠኛ ለመሆን ግን ድምዳሜያዊ ስታትስቲክስ መጠቀም ስለሚያስፈልግ በሰንጠረዥ 4.19 እንደተመለከተው የነፃ ናሙናዎች ቲ-ቴስት ተግባራዊ ሆኗል፡፡

ሰንጠረዥ 4.19፤ የአፍፌትና የኢአፍፌት ተማሪዎች እምነት አማካይ ውጤቶች ልዩነት በነፃ ናሙናዎች ቲ-ቴስት

| ተላውጦ | የቲ ዋጋ | የነጻነት ደረጃ | የጉልህነት ደረጃ |
|---|---|---|---|
| የመጻፍ እምነት | 0.614 | 158 | 0.540 |

ሰንጠረዥ 4.19 በአፍፌትና ኢአፍፌት ተማሪዎች በመጻፍ እምነት የጽሑፍ መጠይቅ አማካይ ውጤቶች መካከል ጉልህ ልዩነት አለመኖሩን ያሳያል፡፡ መረጃው በነፃ ናሙናዎች ቲ-ቴስት ተሰልቶ በሁለቱም ተናጋሪዎች በመጻፍ እምነት የጽሑፍ መጠይቅ አማካይ ውጤቶች መካከል ጉልህ ልዩነት አለመኖሩን ውጤቱ ($t= 0.614$, $df= 158$, $P = 0.540$) አሳይቷል፡፡ ይህም አፍፌትና ኢአፍፌት ተማሪዎች ለመጻፍ ክሂል ባላቸው እምነት ልዩነት እንደሌላቸው ያሳያል፡፡

### 4.2.1.2.2 የመጻፍ ብቃት ስሜት የጽሑፍ መጠይቅ ውጤት ትንተና

ይህ ንዑስ የትንተና ክፍል ያተኮረው "ተማሪዎች ድርሰት በመጻፍ ዙሪያ ያላቸው የመጻፍ ብቃት ስሜት ወይም በራስ ችሎታ የመተማመን ስሜት ምን ይመስላል? ወንድና ሴት ተማሪዎች፣ እንዲሁም አፍፌትና ኢአፍፌት ተማሪዎች በመጻፍ ብቃት ስሜት ጉልህ ልዩነት ይታይባቸዋልን?" የሚሉትን ዝርዝር ጥያቄዎች በመፈተሽ ላይ ነው፡፡ በዚህም መሠረት የተሰበሰበው መረጃ በገላጭና በድምዳሜያዊ ስታትስቲክስ ተተንትኗል፤ ውጤቱም በሚከተሉት ሰንጠረዦች (በሰንጠረዥ 4.20፣ 4.21፣ 4.22፣ 4.23 እና 4.24) ተገልጸዋል፡፡

ሰንጠረዥ 4.20፤ የተማሪዎች የመጻፍ ብቃት ስሜት ውጤት በአማካይና በመደበኛ ልይይት

| ተ.ቁ | ጥያቄዎች | አማካይ | መደበኛ ልይይት |
|---|---|---|---|
| 1 | በምጽፈው ጽሑፍ ውስጥ ሥርዓተነጥቦችን በትክክል መጠቀም እችላለሁ፡፡ | 63.97 | 18.207 |
| 2 | በምጽፍበት ጊዜ ቃላትን ያለ ግድፈት (የፊደላትን ቅርጽ ጠብቆ) በትክክል መጻፍ እችላለሁ፡፡ | 64.21 | 17.844 |
| 3 | ድርሰት በምጽፍበት ጊዜ ትክክለኛ ቃላትን በተገቢው ቦታ መጠቀም እችላለሁ፡፡ | 61.90 | 17.685 |
| 4 | ድርሰት በምጽፍበት ጊዜ ሰዋስውን የጠበቀ ዐረፍተነገር መጻፍ እችላለሁ፡፡ | 61.36 | 18.174 |
| 5 | መንደርደሪያ ዐረፍተነገር ያለው አንቀጽ መጻፍ እችላለሁ፡፡ | 63.44 | 18.334 |
| 6 | መንደርደሪያ ዐረፍተነገሩን የሚያብራሩ ተገቢ የሆኑ ዝርዝር ዐረፍተ ነገሮችን መጻፍ እችላለሁ፡፡ | 63.20 | 18.430 |
| 7 | መግቢያ፣ ሐተታና መደምደሚያ ያለው አንቀጽ መጻፍ እችላለሁ፡፡ | 68.01 | 19.309 |
| 8 | የድርሰቱን ዋና ሐሳብ የሚደግፉ ተገቢነት ያላቸውን ዝርዝር ሐሳቦችንና ምሳሌዎችን መጻፍ እችላለሁ፡፡ | 61.83 | 18.024 |
| 9 | በምጽፍበት ጊዜ ርዕሰ ጉዳዩን በጥንቃቄና በዝርዝር በሚገባ መግለጽ እችላለሁ፡፡ | 62.69 | 17.926 |
| 10 | በተለያዩ የአቀራረብ ስልቶች (ማለትም በተራኪ፣ በገላጭ፣ በአመዛዛኝና በምክንያትና ውጤት ወዘተ.) አማካይነት ድርሰት መጻፍ እችላለሁ፡፡ | 62.14 | 17.620 |
| 11 | መግቢያ፣ ሐተታና መደምደሚያ ያለው የተሟላ ድርሰት መጻፍ እችላለሁ፡፡ | 62.91 | 18.115 |
| 12 | በድርሰት ውስጥ ሐሳቦችን ተያያዥነት ባለው መልኩ መጻፍ እችላለሁ፡፡ | 62.00 | 17.575 |
| 13 | ድርሰት በምጽፍበት ጊዜ አያያዥ ቃላትን በሚገባ መጠቀም እችላለሁ፡፡ | 64.25 | 19.740 |
| 14 | ድርሰት በምጽፍበት ጊዜ አንዱን አንቀጽ ከሌላው አንቀጽ ማያያዝ የሚችሉ ትክክለኛ አሸጋጋሪ ዐረፍተነገሮችን መጠቀም እችላለሁ፡፡ | 61.56 | 18.894 |
| 15 | በጽሑፍ ፈተና ጥሩ ውጤት እንደማስገኝዝብ በራሴ እተማመናለሁ፡፡ | 67.87 | 17.991 |
| 16 | ለምጽፍበት ርዕስ የሚሆኑ ሐሳቦችን በፍጥነት አስቤ ወረቀት ላይ ማስፈር እችላለሁ፡፡ | 62.46 | 19.648 |
| | **ድምር** | 63.3621 | 14.9876 |

*ማስታወሻ፡- ከ0–30= ዝቅተኛ፤ ከ40–70= መካከለኛ፤ ከ80–100= ከፍተኛ*

ሰንጠረዥ 4.20 እንደሚያሳየው የተማሪዎቹ የመጻፍ ብቃት ስሜት የጽሑፍ መጠይቅ አማካይ ውጤት 63.36 ነው፡፡ ይህም ውጤት ብዙዎቹ ተማሪዎች መካከለኛ የሆነ የመጻፍ ብቃት ስሜት ያላቸው መሆኑን ያሳያል፡፡

በመቀጠል በወንድና በሴት ተማሪዎች መካከል የመጻፍ ብቃት ስሜት ልዩነት ይኖራልን? የሚለውን ጥያቄ ለመፈተሽ መረጃው በገላጭና በድምዳሜያዊ ስታትስቲክስ ተተንተኗል፡፡

ሰንጠረዥ 4.21፤ የወንድና የሴት ተማሪዎች የመጻፍ ብቃት ስሜት የጽሑፍ መጠይቅ አማካይ ውጤቶች ንጽጽር በገላጭ ስታትስቲክስ

| ተላውጦ | ጾታ | ብዛት | አማካይ | መደበኛ ልይይት |
|---|---|---|---|---|
| የመጻፍ ብቃት ስሜት | ወንድ | 36 | 63.3663 | 15.94 |
| | ሴት | 124 | 63.3609 | 14.77 |

ሰንጠረዥ 4.21 የወንድና ሴት ተማሪዎች የመጻፍ ብቃት ስሜት የጽሑፍ መጠይቅ አማካይ ውጤቶችና መደበኛ ልይይቶች ያሳያል፡፡ በሰንጠረዡ ከሰፈረው መረጃ መረዳት እንደሚቻለው አማካይ ውጤቶቹ በንጽጽር ሲታዩ የሴት ተማሪዎች የመጻፍ ብቃት ስሜት የጽሑፍ መጠይቅ አማካይ ውጤት (63.3609) ከወንድ ተማሪዎች የመጻፍ ብቃት ስሜት የጽሑፍ መጠይቅ አማካይ ውጤት (63.3663) በ0.0054 አንሶ መጠነኛ ልዩነት አሳይቷል፡፡ እንዲሁም የወንድ ተማሪዎች የመጻፍ ብቃት ስሜት የጽሑፍ መጠይቅ መደበኛ ልይይት (15.94) ከሴት ተማሪዎች የመጻፍ ብቃት ስሜት የጽሑፍ መጠይቅ መደበኛ ልይይት (14.77) በ1.17 በልጦ ተስተውሏል፡፡

ከላይ በቀረበው ትንተና የሴት ተማሪዎች የመጻፍ ብቃት ስሜት የጽሑፍ መጠይቅ አማካይ ውጤት ከወንድ ተማሪዎች የመጻፍ ብቃት ስሜት የጽሑፍ መጠይቅ አማካይ ውጤት በ0.0054 እንዳነሰ ለማሳየት ተሞክሯል፡፡ ይሁንና በመካከላቸው ስላለው ልዩነት የጉልህነት ደረጃ ርግጠኛ ለመሆን ድምዳሜያዊ ስታትስቲክስ መጠቀም ስለሚያስፈልግ በሰንጠረዥ 4.22 እንደተመለከተው የነፃ ናሙናዎች ቲ-ቴስት ተግባራዊ ሆኗል፡፡

ሰንጠረዥ 4.22፤ የወንድና የሴት ተማሪዎች የመጻፍ ብቃት ስሜት አማካይ ውጤቶች ልዩነት በነፃ ናሙናዎች ቲ-ቴስት

| ተላውጦ | የቲ ዋጋ | የነጻነት ደረጃ | የጉልህነት ደረጃ |
|---|---|---|---|
| የመጻፍ ብቃት ስሜት | 0.002 | 158 | 0.998 |

ሰንጠረዥ 4.22 በወንድና ሴት ተማሪዎች በመጻፍ ብቃት ስሜት የጽሑፍ መጠይቅ አማካይ ውጤቶች መካከል ጉልህ ልዩነት አለመኖሩን ያሳያል፡፡ መረጃው በነፃ ናሙናዎች ቲ-ቴስት ተሰልቶ በሁለቱም ጾታዎች በመጻፍ ብቃት ስሜት የጽሑፍ መጠይቅ አማካይ ውጤቶች መካከል ጉልህ ልዩነት አለመኖሩን ውጤቱ (t= 0.002, df= 158, P = 0.998) አሳይቷል፡፡ ይህም ሁለቱ ጾታዎች በመጻፍ ብቃት ስሜት ልዩነት እንደሌላቸው ያሳያል፡፡ በመሆኑም ጾታ በተማሪዎች የመጻፍ ብቃት ስሜት ላይ ተጽዕኖ የለውም የሚል ማጠቃለያ መስጠት ይቻላል፡፡

ሌላኛው ትንተና አፍፈትና ኢአፍፈት ተማሪዎች በመጻፍ ብቃት ስሜት ጉልህ ልዩነት ያላቸው መሆን አለመሆናቸውን መፈተሽ ነው፡፡ በዚህም መረጃው በገላጭና በድምዳሚያዊ ስታትስቲክስ ተተንትኗል፡፡ ውጤቱም በሰንጠረዥ 4.23 እና 4.24 እንደሚከተለው ተመልክቷል፡፡

ሰንጠረዥ 4.23፤ የአፍፈትና የኢአፍፈት ተማሪዎች የመጻፍ ብቃት ስሜት የጽሑፍ መጠይቅ አማካይ ውጤቶች ንጽጽር በገላጭ ስታትስቲክስ

| ተላውጠ | ቋንቋ | ብዛት | አማካይ | መደበኛ ልይይት |
|---|---|---|---|---|
| የመጻፍ ብቃት ስሜት | አፍፈት | 88 | 68.97 | 10.557 |
| | ኢአፍፈት | 72 | 56.50 | 16.725 |

ሰንጠረዥ 4.23 የአፍፈትና የኢአፍፈት ተማሪዎች የመጻፍ ብቃት ስሜት የጽሑፍ መጠይቅ አማካይ ውጤቶችና መደበኛ ልይይቶች ያሳያል፡፡ በሰንጠረዡ ከሰፈረው መረጃ መረዳት እንደሚቻለው አማካይ ውጤቶቹ በንጽጽር ሲታዩ የአፍፈት ተማሪዎች የመጻፍ ብቃት ስሜት የጽሑፍ መጠይቅ አማካይ ውጤት (68.97) ከኢአፍፈት ተማሪዎች የመጻፍ ብቃት ስሜት የጽሑፍ መጠይቅ አማካይ ውጤት (56.50) በ12.47 በልጦ ተስተውሏል፡፡ እንዲሁም የኢአፍፈት ተማሪዎች የመጻፍ ብቃት ስሜት የጽሑፍ መጠይቅ መደበኛ ልይይት (16.725) ከአፍፈት ተማሪዎች የመጻፍ ብቃት ስሜት የጽሑፍ መጠይቅ መደበኛ ልይይት (10.557) በ6.168 በልጦ መጠነኛ ልዩነት አሳይቷል፡፡ ይህም ውጤት በግርድፉ ሲታይ በሁለቱ ተናጋሪዎች መካከል ሰፊ ልዩነት ያላቸው ይመስላል፡፡

ከላይ በቀረበው ትንተና የአፍፌት ተማሪዎች የመጻፍ ብቃት ስሜት የጽሑፍ መጠይቅ አማካይ ውጤት ከኢአፍፌት ተማሪዎች የመጻፍ ብቃት ስሜት የጽሑፍ መጠይቅ አማካይ ውጤት በ12.47 እንደበለጠ ለማሳየት ተሞክሯል። በመካከላቸው ስላለው ልዩነት የጉልህነት ደረጃ ርግጠኛ ለመሆን ግን ድምዳሜያዊ ስታትስቲክስ መጠቀም ስለሚያስፈልግ በሰንጠረዥ 4.24 እንደተመለከተው የነፃ ናሙናዎች ቲ-ቴስት ተግባራዊ ሆኗል።

ሰንጠረዥ 4.24፧ የአፍፌትና የኢአፍፌት ተማሪዎች የመጻፍ ብቃት ስሜት አማካይ ውጤቶች ልዩነት በነፃ ናሙናዎች ቲ-ቴስት

| ተላውጦ | የቲ ዋጋ | የነጻነት ደረጃ | የጉልህነት ደረጃ |
|---|---|---|---|
| የመጻፍ ብቃት ስሜት | 5.737 | 158 | 0.000 |

ሰንጠረዥ 4.24 በአፍፌትና ኢአፍፌት ተማሪዎች በመጻፍ ብቃት ስሜት የጽሑፍ መጠይቅ አማካይ ውጤቶች መካከል ጉልህ ልዩነት መኖሩን ያሳያል። መረጃው በነፃ ናሙናዎች ቲ-ቴስት ተሰልቶ በሁለቱም ተናጋሪዎች በመጻፍ ብቃት ስሜት የጽሑፍ መጠይቅ አማካይ ውጤቶች መካከል ጉልህ ልዩነት መኖሩን ውጤቱ (t= 5.737, df= 158, P = 0.000) አሳይቷል። ይህም አፍፌትና ኢአፍፌት ተማሪዎች በመጻፍ ብቃት ስሜት ልዩነት እንዳላቸው ያሳያል።

#### 4.2.1.2.3 የመጻፍ አመለካከት የጽሑፍ መጠይቅ ውጤት ትንተና

ይህ ንዑስ የትንተና ክፍል ያተኮረው "ተማሪዎች ለመጻፍ ክሂል ያላቸው አመለካከት ምን ይመስላል? ወንድና ሴት ተማሪዎች፣ እንዲሁም አፍፌትና ኢአፍፌት ተማሪዎች ለመጻፍ ክሂል ባላቸው አመለካከት ጉልህ ልዩነት ይስተዋልባቸዋልን?" የሚሉትን ዝርዝር ጥያቄዎች በመፈተሽ ላይ ነው። በዚህም መሠረት የተሰበሰበው መረጃው በገላጭና በድምዳሜያዊ ስታትስቲክስ ተተንትኗል። ውጤቱም ከዚህ በታች ባሉት ሰንጠረዦች ቀርቧል።

የመጀመሪያው ትንተና ያተኮረው ተማሪዎች ለመጻፍ ክሂል ያላቸው አመለካከት ምን እንደሚመስል በመፈተሽ ላይ ነው። በዚህም መሠረት መረጃው በገላጭ ስታትስቲክስ ተተንትኗል፧ የትንተናው ውጤትም በሰንጠረዥ 4.25 ተመልክቷል።

ሰንጠረዥ 4.25፤ የተማሪዎች የመጻፍ አመለካከት ውጤት በአማካይና በመደበኛ ልይይት

| ተ.ቁ | ጥያቄዎች | አማካይ | መደበኛ ልይይት |
|---|---|---|---|
| 1 | እንደ እውነቱ ከሆነ የመጻፍ ትምህርት ያስደስተኛል፡፡ | 3.89 | 1.169 |
| 2 | የበሳል ድርሰት ትምህርት ለትምህርት ክፍሉ ፕሮግራም ጠቃሚ ነው፡፡ | 4.18 | .977 |
| 3 | መጻፍን እጠላለሁ፡፡ | 3.94 | 1.232 |
| 4 | ከበሳል ድርሰት ትምህርት ይልቅ በሌሎች የትምህርት ዓይነቶች ላይ ጊዜዬን አጠፋለሁ፡፡ | 3.37 | 1.190 |
| 5 | እንድጽፍ በምጠየቅ ጊዜ ፍርሃት ይሰማኛል፡፡ | 3.29 | 1.277 |
| 6 | በድርሰት ትምህርት ፈተና ላይ ጥሩ ውጤት እጠብቃለሁ፡፡ | 3.92 | .997 |
| 7 | ለእኔ የድርሰት ትምህርት መማር አስፈላጊ ነው፡፡ | 4.37 | .845 |
| 8 | ለትምህርት ክፍሉ ተማሪዎች የመጻፍ ችሎታ አስፈላጊ ክሂል ነው፡፡ | 4.43 | .865 |
| 9 | የበሳል ድርሰት ትምህርት በሌሎች የትምህርት ዓይነቶች በጽሑፍ የሚመለሱ ጥያቄዎችን ለመስራት ረድቶኛል፡፡ | 3.91 | 1.021 |
| 10 | የበሳል ድርሰት ኮርስን መማር ጊዜን ማባከን ነው፡፡ ምክንያቱም ኮርሱ የመጻፍ ችሎታየን እንዳሻሽል አላስቻለኝም፡፡ | 3.89 | 1.316 |
| 11 | የጽሑፍ አሳይመንት አንድሰራ በምጠየቅበት ጊዜ ደስታ ይሰማኛል፡፡ | 3.60 | 1.219 |
| 12 | ድርሰት የምጽፈው የጽሑፍ ችሎታዬን ለማሻሻል ፍላጎት ኖሮኝ ሳይሆን በአስተማሪ ስለምታዘዝና ለማርክ ስል ብቻ ነው፡፡ | 3.55 | 1.422 |
| 13 | ጥሩ ድርሰት ለመጻፍ በተፈጥሮ ልዩ ችሎታ ያስፈልጋል ብዬ ስለማምን ለድርሰት ትምህርት ፍላጎት የለኝም፡፡ | 3.64 | 1.329 |
| 14 | ትርፍ ጊዜየን ድርሰት በመጻፍ ባሳልፍ እመርጣለሁ፡፡ | 3.53 | 1.312 |
|  | **ድምር** | **3.82** | **.854** |

ሰንጠረዥ 4.25 እንደሚያሳየው ተማሪዎች ያስመዘገቡት አማካይ ውጤት (3.82) በጽሑፍ መጠይቁ ከተቀመጠው ስኬል (5፣4፣3፣2፣1) መካከል በአማካይነት ከተፈረጀው የመለኪያ ነጥብ /3/ በልጦ ተገኝቷል፡፡ ይህም ውጤት አብዛኛዎቹ ተማሪዎች በመጻፍ ክሂል ዙሪያ ያላቸው አመለካከት አዎንታዊ መሆኑን ያሳያል፡፡

ሁለተኛው የትንተናው ክፍል ያተኮረው ወንድና ሴት ተማሪዎች፣ እንዲሁም አፍፌትና ኢአፍፌት ተማሪዎች በመጻፍ አመለካከት ጉልህ ልዩነት ያላቸው መሆን አለመሆናቸውን በመፈተሽ ላይ ነው፡፡ በዚህም መሠረት መረጃው በገላጭና በድምዳሜያዊ ስታትስቲክስ ተተንትኗል፤ ውጤቱም ከዚህ ቀጥሎ ባሉት ሰንጠረዦች ተመልክቷል፡፡

ሰንጠረዥ 4.26፤ የወንድና የሴት ተማሪዎች የመጻፍ አመለካከት የጽሑፍ መጠይቅ አማካይ ውጤቶች ንጽጽር በገላጭ ስታትስቲክስ

| ተላውጦ | ጾታ | ብዛት | አማካይ | መደበኛ ልይይት |
|---|---|---|---|---|
| የመጻፍ አመለካከት | ወንድ | 36 | 3.768 | 0.879 |
| | ሴት | 124 | 3.838 | 0.849 |

ሰንጠረዥ 4.26 የወንድና ሴት ተማሪዎች የመጻፍ አመለካከት የጽሑፍ መጠይቅ አማካይ ውጤቶችና መደበኛ ልይይቶች ያሳያል። በሰንጠረዥ ከሰፈረው መረጃ መረዳት እንደሚቻለው አማካይ ውጤቶቹ በንጽጽር ሲታዩ የሴት ተማሪዎች የመጻፍ አመለካከት የጽሑፍ መጠይቅ አማካይ ውጤት (3.838) ከወንድ ተማሪዎች የመጻፍ አመለካከት የጽሑፍ መጠይቅ አማካይ ውጤት (3.768) በ0.07 በልጦ ተስተውሏል። እንዲሁም የወንድ ተማሪዎች የመጻፍ አመለካከት የጽሑፍ መጠይቅ መደበኛ ልይይት (0.879) ከሴት ተማሪዎች የመጻፍ አመለካከት የጽሑፍ መጠይቅ መደበኛ ልይይት (0.849) በ0.03 በልጦ መጠነኛ ልዩነት ተስተውሏል።

ከላይ በቀረበው ትንተና የሴት ተማሪዎች የመጻፍ አመለካከት የጽሑፍ መጠይቅ አማካይ ውጤት ከወንድ ተማሪዎች የመጻፍ አመለካከት የጽሑፍ መጠይቅ አማካይ ውጤት በ0.07 እንደበለጠ ለማሳየት ተሞክሯል። በመካከላቸው ስላለው ልዩነት የጉልህነት ደረጃ ርግጠኛ ለመሆን ግን ድምዳሜያዊ ስታትስቲክስ መጠቀም ስለሚያስፈልግ በሰንጠረዥ 4.27 እንደተመለከተው የነፃ ናሙናዎች ቲ-ቴስት ተግባራዊ ሆኗል።

ሰንጠረዥ 4.27፤ የወንድና የሴት ተማሪዎች የመጻፍ አመለካከት አማካይ ውጤቶች ልዩነት በነፃ ናሙናዎች ቲ-ቴስት

| ተላውጦ | የቲ ዋጋ | የነጻነት ደረጃ | የጉልህነት ደረጃ |
|---|---|---|---|
| የመጻፍ አመለካከት | -0.430 | 158 | 0.668 |

ሰንጠረዥ 4.27 በወንድና ሴት ተማሪዎች በመጻፍ አመለካከት የጽሑፍ መጠይቅ አማካይ ውጤቶች መካከል ጉልህ ልዩነት አለመኖሩን ያሳያል። መረጃው በነፃ ናሙናዎች ቲ-ቴስት ተሰልቶ በሁለቱም ጾታዎች በመጻፍ አመለካከት የጽሑፍ መጠይቅ አማካይ ውጤቶች መካከል

ጉልህ ልዩነት አለመኖሩን ውጤቱ (t= -0.430, df= 158, P = 0.668) አሳይቷል፡፡ ይህም ወንድና ሴት ተማሪዎች ለመጻፍ ክሂል ባላቸው አመለካከት ልዩነት እንደሌላቸው ያሳያል፡፡ በመሆኑም ጾታ ተማሪዎች ለመጻፍ ክሂል ባላቸው አመለካከት ላይ ተጽዕኖ የለውም የሚል ማጠቃለያ መስጠት ይቻላል፡፡

ቀጣዩ ትንተና አፍፈትና ኢአፍፈት ተማሪዎች ለመጻፍ ክሂል ባላቸው አመለካከት ጉልህ ልዩነት ያላቸው መሆን አለመሆናቸውን ለመፈተሽ ነው፡፡ በዚህም መረጃው በገላጭና በድምዳሜያዊ ስታትስቲክስ ተተንትኗል፡፡ ውጤቱም በሰንጠረዥ 4.28 እና 4.29 እንደሚከተለው ተመልክቷል፡፡

ሰንጠረዥ 4.28፧ የአፍፈትና የኢአፍፈት ተማሪዎች የመጻፍ አመለካከት የጽሑፍ መጠይቅ አማካይ ውጤቶች ንጽጽር በገላጭ ስታትስቲክስ

| ተላውጦ | ቋንቋ | ብዛት | አማካይ | መደበኛ ልይይት |
|---|---|---|---|---|
| የመጻፍ አመለካከት | አፍፈት | 88 | 4.229 | 0.446 |
| | ኢአፍፈት | 72 | 3.323 | 0.966 |

ሰንጠረዥ 4.28 የአፍፈትና የኢአፍፈት ተማሪዎች የመጻፍ አመለካከት የጽሑፍ መጠይቅ አማካይ ውጤቶችና መደበኛ ልይይቶች ያሳያል፡፡ በሰንጠረዡ ከሰፈረው መረጃ መረዳት እንደሚቻለው አማካይ ውጤቶቹ በንጽጽር ሲታዩ የአፍፈት ተማሪዎች የመጻፍ አመለካከት የጽሑፍ መጠይቅ አማካይ ውጤት (4.229) ከኢአፍፈት ተማሪዎች የመጻፍ አመለካከት የጽሑፍ መጠይቅ አማካይ ውጤት (3.323) በ0.906 በልጦ ተስተውሏል፡፡ እንዲሁም የኢአፍፈት ተማሪዎች የመጻፍ አመለካከት የጽሑፍ መጠይቅ መደበኛ ልይይት (0.966) ከአፍፈት ተማሪዎች የመጻፍ አመለካከት የጽሑፍ መጠይቅ መደበኛ ልይይት (0.446) በ0.517 በልጦ መጠነኛ ልዩነት አሳይቷል፡፡ ይህም ውጤት በተራ ምልከታም ቢሆን በሁለቱ ተናጋሪዎች መካከል ሰፊ ልዩነት ያላቸው ይመስላል፡፡

ከላይ በቀረበው ትንተና የአፍፈት ተማሪዎች የመጻፍ አመለካከት የጽሑፍ መጠይቅ አማካይ ውጤት ከኢአፍፈት ተማሪዎች የመጻፍ አመለካከት የጽሑፍ መጠይቅ አማካይ ውጤት በ0.906 እንደበለጠ ለማሳየት ተሞክሯል፡፡ በመካከላቸው ስላለው ልዩነት የጉልህነት ደረጃ

ርግጠኛ ለመሆን ግን ድምዳሜያዊ ስታትስቲክስ መጠቀም ስለሚያስፈልግ በሰንጠረዥ 4.29 እንደተመለከተው የነፃ ናሙናዎች ቲ-ቴስት ተግባራዊ ሆኗል።

ሰንጠረዥ 4.29፤ የአፍፊትና የኢአፍፊት ተማሪዎች የመጻፍ አመለካከት አማካይ ውጤቶች ልዩነት በነፃ ናሙናዎች ቲ-ቴስት

| ተላውጦ | የቲ ዋጋ | የነጻነት ደረጃ | የጉልህነት ደረጃ |
|---|---|---|---|
| የመጻፍ አመለካከት | 7.844 | 158 | 0.000 |

ሰንጠረዥ 4.29 በአፍፊትና ኢአፍፊት ተማሪዎች የመጻፍ አመለካከት የጽሑፍ መጠይቅ አማካይ ውጤቶች መካከል ጉልህ ልዩነት መኖሩን ያሳያል። መረጃው በነፃ ናሙናዎች ቲ-ቴስት ተሰልቶ በሁለቱም ተናጋሪዎች የመጻፍ አመለካከት የጽሑፍ መጠይቅ አማካይ ውጤቶች መካከል ጉልህ ልዩነት መኖሩን ውጤቱ (t= 7.844, df= 158, P = 0.000) አሳይቷል። ይህም አፍፊትና ኢአፍፊት ተማሪዎች ለመጻፍ ክሂል ባላቸው አመለካከት ልዩነት የሚታይባቸው መሆኑን ያሳያል።

ከዚህ በተጨማሪ "በበሳል ድርሰት ትምህርት ወቅት በቂ የሆነ ልምምድና እንድትሳተፍ/ፊ የሚያደርግ ዕድል ብታገኝ/ኚ ምን ይሰማሃል/ሻል? ለምን?" የሚል ክፍት ጥያቄ ለተማሪዎች ቀርቦ ነበር። ይህ ጥያቄ በመጠይቁ በጥያቄ ተራ ቁጥር 15 ላይ ይገኛል። ተጠኚዎቹ የሰጧቸው ምላሾች በሰንጠረዥ 4.30 እንደሚከተለው ተመልክቷል።

ሰንጠረዥ 4.30፤ በቂ የሆነ የመጻፍ ልምምድ ማግኘትን በተመለከተ ተማሪዎቹ ያላቸው አመለካከት

| ጥያቄ | ምላሽ | ብዛት | % |
|---|---|---|---|
| በበሳል ድርሰት ትምህርት ወቅት በቂ የልምምድ ዕድል ብታገኝ/ኚ ምን ይሰማሃል/ሻል? | አዎንታዊ | 103 | 64.37 |
| | አሉታዊ | 36 | 22.5 |
| | ምላሽ ያልሰጡ | 21 | 13.13 |
| | ድምር | 160 | 100 |

በሰንጠረዥ 4.30 የሰፈረው መረጃ እንደሚያሳየው፣ ከተጠኚዎቹ መካከል አብዛኞቹ መላሾች 103 (64.37%) ያህሉ ደስታ ይሰማኛል የሚል መልስ ሲሰጡ፣ ሌሎች 36ቱ (22.5%) ተማሪዎች

አሉታዊ የሆነ መልስ ሰጥተዋል፡፡ 21 (13.13%) ተማሪዎች ደግሞ ምንም ምላሽ ሳይሰጡ ቀርተዋል፡፡ አስከትለውም ለዚህ ለሰጡት ምላሽ (ለምን እንደዚያ እንዳሉ) ማብራሪያ እንዲሰጡ ተጠይቀው ነበር፡፡ በርካታዎቹ ለዚህ ጥያቄ ተመሳሳይ የሆነ ምክንያት አቅርበዋል፡፡ ለአስረጅነት የሚከተሉትን ምላሾች መመልከት ይቻላል፡፡

> (ተ-045)፤ በጣም ደስታ ይሰማኛል፡፡... በመጻፍ ክሂል ሃሳብን የመግለጽ ችሎታየን ከዕለት ተዕለት ለማሻሻል ስለሚረዳኝ በበሳል ድርሰት የሁልጊዜ ልምምድ ባይለየኝ ደስታየ ነው፡፡

> (ተ-064)፤ ደስታ ይሰማኛል፡፡ ምክንያቱም መጻፍ በቂ የሆነ ልምምድን እንዲሁም ጥረት ማድረግን ስለሚጠይቅ ነው፡፡

> (ተ-031)፤ ደስታ ይሰማኛል፡፡ ምክንያቱም በቂ ልምምድ ካደረኩ የመጻፍ ችሎታየ ከፍ ይላል፡፡

> (ተ-023)፤ ደስታ ይሰማኛል፡፡ ምክንያቱም በበሳል ድርሰት ትምህርት ውስጥ በጣም ብዙ የማላውቃቸው ነገሮች ስላሉ እነዚያን ነገሮች በተግባር ስተገብራቸው የመጻፍ ችሎታየ በጣም ስለሚያድግና በጻፍኩት ጽሑፍም እርካታ ስለማገኝ ብሳተፍ በጣም ደስታ ይሰማኛል፡፡

> (ተ-021)፤ ደስታ፡፡ ምክንያቱም የመጻፍ ክህሎቴን እንዳዳብር ያደርገኛል፡፡ በተለይ በግል እንድንጽፍና ውጤት እንዲያዝበት ቢደረግ ሁሉም ሰው መጻፍ ይችል ነበር፡፡ ምክንያቱም ካሁን በፊት ያየሁት ተሞክሮ ስለጠቀመኝ፡፡ የዕለት ማስታወሻ ጻፉ ተብሎ መጻፌ ስለጠቀመኝ፡፡

ባጠቃላይ ከእነዚህ መረጃዎች መረዳት የሚቻለው አብዛኞቹ ተማሪዎች ለመጻፍ ክሂል አዎንታዊ የሆነ አመለካከት ያላቸው መሆኑን ነው፡፡

ከዚህ ባለፈ ተማሪዎች ለመጻፍ ክሂልና የመጻፍ ተግባራትን በመስራት ረገድ ያላቸውን አመለካከት ለማወቅ ለመምህራን በቃለመጠይቁ ላይ "ተማሪዎች ለመጻፍ ክሂልና የመጻፍ ተግባራትን በመስራት በኩል ያላቸው አመለካከት ምን ይመስላል? በወንድና በሴት ተማሪዎች፣ እንዲሁም በአፍፊትና ኢአፍፊት ተማሪዎች መካከል የአመለካከት ልዩነት ይስተዋላልን?"

የሚል ጥያቄ ቀርቦላቸው ነበር። በዚህም አራቱ መምህራን (ሁሉም ማለት ይቻላል) ተማሪዎች አሉታዊ አመለካከት እንዳላቸው መልስ ሲሰጡ፣ አንዱ መምህር ግን ተማሪዎቹ አዎንታዊ የሆነ የመጻፍ አመለካከት እንዳላቸው ምላሽ ሰጥተዋል። ለአብነት ያህልም የሚከተሉትን ምላሾች መመልከት ይቻላል።

(መ-01)፤ ተማሪዎቹ ለክሂሉ ያላቸው አመለካከት አሉታዊ ነው። ኮርሱ በከፍተኛ ሁኔታ ንቁ መሆንን የሚጠይቅ ሆኖ ሳለ ተማሪዎቹ ግን ሲያንቀላፉ ታያቸዋለህ። ... ኳስ ሜዳ ላይ እንደመተኛት ነው-ለእኔ። በሁለቱ ጾታዎች የአመለካከት ልዩነት ብዙም አላየሁም። ነገር ግን በአፍፊትና በኢአፍፊት ተማሪዎች መካከል የአመለካከት ልዩነት አለ። በንጽጽር አፍፊቶቹ ለክሂሉ ባመዛኙ አዎንታዊ አመለካከት ሲኖራቸው፣ ኢአፍፊቶቹ ግን አሉታዊ የሆነ አመለካከት ነው ያላቸው።

(መ-02)፤ ተማሪዎቹ የሚያደክም ነገር አይፈልጉም። ለመጻፍ አሉታዊ አመለካከት ነው ያላቸው። ይህ ነገር ሲገለጽ አያለሁ። ክሂሉ ብዙ መልፋትን፣ መድከምን እንደሚጠይቅ ባለማወቅ ነው መሰለኝ አመለካከታቸው አሉታዊ ነው። ከወንዶች ይልቅ ሴቶች ለመጻፍ ክሂል የተሻለ አመለካከት አላቸው። በአፍፊቶቹና በኢአፍፊቶቹ መካከል የአመለካከት ልዩነት አላይም። የቋንቋ ችሎታ ዕውቀት ግን አያለሁ። የአመለካከት ችግር አላጋጠመኝም። ችግሩ ቋንቋውን ባለማወቅ ሲጨነቁ፣ ተስፋ ሲቆርጡ አያለሁ። ለወደፊቱ በትምህርት ክፍሉ ሲመደቡ የተማሪዎቹ ዳራ ቢታይ ጥሩ ነው።

(መ-03)፤ ተማሪዎቹ ያላቸው አመለካከት አሉታዊ ነው። ትምህርቱ ከውጤት ጋር የተያያዘ ቢሆንም በአፍፊትና ኢአፍፊት ተማሪዎች መካከል የአመለካከት ልዩነት የሚስተዋልበት ክስተት አለ። ተግባሩ ወይም የቤት ስራው ውጤት እንዳለው ካላስጠነቀቅ በስተቀር ክሂሉን ለማሻሻል ያግዘኛል ብሎ ጊዜና ጉልበቱን በሙሉ ፍቃደኝነት የሚያጠፋ ተማሪ የለም። አፍፊት የሆኑት ተማሪዎች ለክሂሉ ያላቸው አመለካከት አዎንታዊ ነው። ኢአፍፊቶቹ ግን አሉታዊ አመለካከት ነው ያላቸው። በሁለቱ ጾታዎች ግን ልዩነት አላስተዋልኩም።

(መ-04)፤ባጠቃላይ አዎንታዊ አመለካከት የላቸውም። እንደስራ ነው የሚያዩት። በሁለቱ ተናጋሪዎች መካከል የአመለካከት ልዩነት ብቻ ሳይሆን የችሎታ ልዩነትም ታያለህ። የአፍፊት ተማሪዎቹ አመለካከት ከኢአፍፊቶቹ የተሻለ ነው። ኢአፍፊቶቹ ለክሂሉ አሉታዊ አመለካከት ሲኖራቸው አፍፊቶቹ ግን አዎንታዊ የሆነ አመለካከት ነው ያላቸው። በወንዶችና በሴቶች ግን ልዩነት አላየሁም።

(መ-05)፤በወንድና በሴቶች መካከል ብዙም የጎላ የአመለካከት ልዩነት ባላስውልም፣ አፍፊት የሆኑት ተማሪዎች አዎንታዊ አመለካከት አላቸው፤ ኢአፍፊቶቹ ግን አሉታዊ አመለካከት ነው ያላቸው። ኢአፍፊቶች ተማሪዎች ትምህርት ክፍሉን ከተቀላቀሉና ትምህርት ከጀመሩ በኋላ ወደሌላ ዲፓርትመንት ቀይረን እንሂድ የሚል ጥያቄ የሚያነሱበት ሁኔታ አለ። እንደአጠቃላይ ግን ተማሪዎቹ አዎንታዊ አመለካከት ነው ያላቸው። ስሩ የተባሉትን ነገር ሰርቶ ለማሳየት ጥረት ያደርጋሉ።

ባጠቃላይ የአብዛኞቹ መምህራን የቃለመጠይቅ የውጤት ትንተና የሚያሳየው ተማሪዎቹ በሙሉ በመጻፍ ክሂልና የመጻፍ ተግባራትን በመስራት ዙሪያ ያላቸው አመለካከት አሉታዊ እንደሆነ ነው። ይህም በሰንጠረዥ 4.25 ከሰፈረው ውጤት ጋር የሚጣረስ ሆኖ ተገኝቷል። ከዚህ በተጨማሪ ወንድና ሴት ተማሪዎች ለመጻፍ ክሂል ባላቸው አመለካከት ልዩነት እንደማይታይባቸው የመምህራኑ ምላሽ አመላክቷል። ይህ ምላሻቸውም ቀደም ሲል በሰንጠረዥ 4.27 ከሰፈረው ውጤት ጋር ተደጋጋፊ ሆኗል፤ በሁለቱ ተናጋሪዎች የመጻፍ አመለካከት ልዩነት እንዳለ መምህራን በቃለመጠይቁ የሰጡት ምላሽም ከፍ ሲል በሰንጠረዥ 4.29 የተገለጸውን ውጤት የሚደግፍ ሆኖ ተገኝቷል።

### 4.2.1.3 የመጻፍ ትምህርት አሰጣጥ፣ ተማሪዎች ለመጻፍ ክሂል ያላቸው እይታና የመጻፍ ችሎታ ተዛምዶ

ይህ ንዑስ የትንተና ክፍል ያተኮረው በመጻፍ ትምህርት አሰጣጥ፣ ተማሪዎች ለመጻፍ ክሂል ባላቸው እይታና በመጻፍ ችሎታ መካከል ያለው ትስስር ምን ይመስላል? በመጻፍ ትምህርት አሰጣጥና ተማሪዎች ለመጻፍ ክሂል ባላቸው እይታ፣ በመጻፍ ትምህርት አሰጣጥና በተማሪዎች

የመጻፍ ችሎታ፣ ተማሪዎች ለመጻፍ ክሂል ባላቸው እይታ (በመጻፍ ብቃት ስሜት፣ በመጻፍ አመለካከትና በመጻፍ እምነት) እና በመጻፍ ችሎታ መካከል ጉልህ ተዛምዶ ያለ መሆን አለመሆኑ፣ እንዲሁም የመጻፍ ብቃት ስሜት፣ የመጻፍ አመለካከትና የመጻፍ እምነት የተማሪዎችን የመጻፍ ችሎታ የመተንበይ ጉልህ ድርሻ ያላቸው መሆን አለመሆኑን በመፈተሽ ላይ ነው። በዚህም መሠረት መረጃው በስፒርማን የተዛምዶ ማሳያ ቀመር፣ በኅብር ድህረት ትንተና ተተንትኗል።

በቅድሚያ በመጻፍ ትምህርት አሰጣጡ፣ ተማሪዎች ለመጻፍ ክሂል ባላቸው እይታና በመጻፍ ችሎታ መካከል ያለውን ተዛምዶ ለማወቅ ተማሪዎች የጽሑፍ ፈተና እንዲወስዱ ተደርጓል። የተማሪዎቹ የጽሑፍ ፈተናም በገላጭ ስታትስቲክስ ተተንትኗል፤ ትንተናው እንደሚያሳየውም ተማሪዎቹ ያስመዘገቡት አማካይ ውጤት /26/ ሆኗል (አባሪ "ወ" ይመለከቷል)። ይህም ውጤት ትምህርት ሚኒስቴር 80 እና ከዚያ በላይ የሚመዘገብ ውጤት ከፍተኛ፣ ከ50 እስከ 79 ባለው ውስጥ የሚመዘገብ ውጤት አማካይ ሲባል፣ ከ50 በታች የሚመዘገብ ውጤት ደግሞ ዝቅተኛ እንደሚባል ባስቀመጠው መስፈርት መሠረት የተማሪዎች የመጻፍ ችሎታ ዝቅተኛ ደረጃ ላይ እንደሚገኝ ይጠቁማል።

ይህን በጽሑፍ ፈተና የተሰበሰበውን መረጃ ለማጠናከር መምህራን ስለተማሪዎቻቸው የመጻፍ ችሎታ እንዲገልጹ በቃለመጠይቁ ጥያቄ ቀርቦላቸው ነበር። ጥያቄውም "ባጠቃላይ አሁን ተማሪዎቹ ባላቸው የመጻፍ ችሎታ ላይ ምን ይላሉ? የመጻፍ ችሎታቸውስ ምን ደረጃ ላይ ይገኛል?" የሚል ነበር። ይህን ጥያቄ በተመለከተ አንዱ መምህር የተማሪዎች የመጻፍ ችሎታ መካከለኛ ደረጃ ላይ እንደሚገኝ ሲገልጹ፣ አራቱ መምህራን ደግሞ የተማሪዎች የመጻፍ ችሎታ ዝቅተኛ ደረጃ ላይ እንደሚገኝ መልስ ሰጥተዋል። ለአብነት ያህል መምህራኑ የሰጧቸውን ምላሾች መመልከት ይቻላል።

> (መ-01)፤ባጠቃላይ አሁን ተማሪዎቹ ያላቸውን ችሎታ እንዲህ ነው ለማለት፣ በመጀመሪያ የጻፉትን ነገር ማንበብ ይከብደኛል፤ አደረጃጀቱ ወይም አወቃቀሩ ሌላ ነገር ሆኖ ፊደሉን በትክክል አይጽፉም።... ችሎታቸው

በጣም ዝቅተኛ ነው። ድርሰት ላይ ሆነህ ሌላ ነገር ወደኋላ ተመልሰህ ታስተምራለህ። አንድ ዐረፍተነገር ብቻ ጽፈው የሚያቆሙ አሉ።

(መ-02)፤ችሎታቸው ዝቅተኛ ነው። ነገር ግን ፍላጎት እንዲያድርባቸው ካደረክ ለውጦችን ታያለህ። ለመስራት ሲጓጉ ታያለህ። መሻሻሎችን ታያለህ። ችሎታቸው ዝቅተኛ ነው፤ ግን ለቋንቋው፣ ለትምህርቱም፣ ለክሂሉም ሲለወጡ ታያለህ።

(መ-03)፤ሐሳባቸውን በሚገባ መግለጽ የሚችሉ እንዳሉ ሁሉ ችግሮች ያሉባቸው ተማሪዎችም አሉ። ችሎታቸውን እንዲሁ ጠቅለል አድርጌ ሳስቀምጠው ባብዛኛው ዝቅተኛ ደረጃ ላይ የሚገኙ ናቸው።

(መ-04)፤ችሎታቸው በግልጽ የሚታይ ነው። ለትምህርት ክፍሉ የሚሆን ማመልከቻ እንኳን አይጽፉም። ... ብዙ ነገር ታስተምራለህ ወደተግባር ስትመጣ ግን አሳዛኝ ነው። ችሎታ ያላቸው ተማሪዎች ቢኖሩም እንኳ እጅግ በጣም ጥቂት ናቸው። ለውጣቸውን በየዕለቱ ብታይም እዚህ ግባ የሚባል ነገር ግን ሲጽፉ አይታይም። እናም ችሎታቸው መካከለኛ ደረጃ ላይ የሚገኝ ነው።

(መ-05)፤ ባብዛኛው ያው ተማሪዎቹ የመጻፍ ችግር ያሉባቸው ናቸው። አንድ ወይም ሁለት ብለህ የምትቆጥራቸው የተወሰኑ ተማሪዎች ደግሞ አቅም ያላቸውና አቅማቸውን እያጎለበቱ ሊሄዱ የሚችሉ አሉ። ቢሆንም የመጻፍ ችሎታ ደረጃቸው ዝቅተኛ የሚባል ነው።

ከዚህ ምላሽ መገንዘብ የሚቻለው አብዛኞቹ ተማሪዎች  ዝቅተኛ የመጻፍ ችሎታ ያላቸው መሆኑን ነው። ይህም ውጤት ተማሪዎቹ በጽሑፍ ፈተናው ካስመዘገቡት ውጤት ጋር ተመሳሳይ ነው።

አምስተኛው የጥናቱ መሠረታዊ ጥያቄ "በመጻፍ ትምህርት አሰጣጡ፣ ተማሪዎች ለመጻፍ ክሂል ባላቸው እይታ (በመጻፍ ብቃት ስሜት፣ በመጻፍ አመለካከትና በመጻፍ እምነት)እና በመጻፍ ችሎታ መካከል ያለው ትስስር ምን ይመስላል?" የሚል ሲሆን፣ በዚህ መሪ ጥያቄ

ስርም "በመጻፍ ትምህርት አሰጣጥና ተማሪዎች ለመጻፍ ክሂል ባላቸው እይታ፤ በመጻፍ ትምህርት አሰጣጥና በመጻፍ ችሎታ፤ ተማሪዎች ለመጻፍ ክሂል ባላቸው እይታ (በመጻፍ ብቃት ስሜት፣ በመጻፍ አመለካከትና በመጻፍ እምነት) እና በመጻፍ ችሎታ መካከል ጉልህ ተዛምዶ አለን?" የሚሉ ዝርዝር ጥያቄዎች ቀርበዋል፡፡ እነዚህን ጥያቄዎች ለመመለስ መረጃው በስፒርማን የተዛምዶ ማሳያ ቀመርና በኅብር ድህረት ትንተና ተተንትኗል፡፡ ውጤቱም ከሰንጠረዥ 4.31 ጀምሮ ባሉት ሰንጠረዦች ተመልክቷል፡፡

የመጀመሪያው ትንተና ያተኮረው በመጻፍ ትምህርት አሰጣጥና ተማሪዎች ለመጻፍ ክሂል ባላቸው እይታ (በመጻፍ ብቃት ስሜት፣ በመጻፍ አመለካከትና በመጻፍ እምነት) መካከል ተዛምዶ ያለ መሆን አለመሆኑን ለመፈተሽ መረጃው በስፒርማን የተዛምዶ ማሳያ ቀመር ተተንትኗል፤ በስፒርማን የተዛምዶ ማሳያ ቀመር የጉልህነት መጠን፣ የተዛምዶ አቅጣጫንና መጠንን ለማወቅ የተለያዩ ስልቶች እንደማያስፈልጉና ከኤስ. ፒ. ኤስ. ኤስ (SPSS) የሚገኘው መረጃ ሁሉንም ሊገልጽ እንደሚችል DÖrnyei (2007) ያስገነዝባሉ፡፡ ውጤቱም በሰንጠረዥ 4.31 እንደሚከተለው ተመልክቷል፡፡

ሰንጠረዥ 4.31፤ የመጻፍ ትምህርት አሰጣጥና ተማሪዎች ለመጻፍ ክሂል ያላቸው እይታ ተዛምዶ በስፒርማን የተዛምዶ ማሳያ

| | | 1 | 2 | 3 | 4 |
|---|---|---|---|---|---|
| የመጻፍ ትምህርት አሰጣጥ(1) | የስፒርማን ተዛምዶ(r) | 1 | -.072 | -.128 | .052 |
| | የጉልህነት ደረጃ | | .368 | .107 | .517 |
| | ብዛት(N) | 160 | 160 | 160 | 160 |
| የመጻፍ ብቃት ስሜት(2) | የስፒርማን ተዛምዶ(r) | -.072 | 1 | .325** | .094 |
| | የጉልህነት ደረጃ | .368 | | .000 | .239 |
| | ብዛት(N) | 160 | 160 | 160 | 160 |
| የመጻፍ አመለካከት(3) | የስፒርማን ተዛምዶ(r) | -.128 | .325** | 1 | .084 |
| | የጉልህነት ደረጃ | .107 | .000 | | .290 |
| | ብዛት(N) | 160 | 160 | 160 | 160 |
| የመጻፍ እምነት(4) | የስፒርማን ተዛምዶ(r) | .052 | .094 | .084 | 1 |
| | የጉልህነት ደረጃ | .517 | .239 | .290 | |
| | ብዛት(N) | 160 | 160 | 160 | 160 |

**P< 0.01(2 -tailed)

ሰንጠረዥ 4.31 በመጻፍ ትምህርት አሰጣጥና በመጻፍ ብቃት ስሜት መካከል ጉልህ ተዛምዶ አለመኖሩን ያሳያል፡፡ መረጃው በስፒርማን የተዛምዶ ማሳያ ቀመር ተሰልቶ በመጻፍ ትምህርት አሰጣጥና በመጻፍ ብቃት ስሜት መካከል ያለው ዝምድና ስታትስቲካዊ ጉልህነት እንደሌለው ውጤቱ (r= -0.072, P= 0.368) አሳይቷል፡፡ የተዛምዶውን ጥንካሬ ለማየትም የስፒርማን ተዛምዶውን ውጤት (r= -0.072) መመልከት ተገቢ ነው፡፡ እንደ DÖrnyei (2007) አገላለጽ፣ የተዛምዶው ውጤት፣ ከ+/-0 – 0.1 ሲሆን ደካማ (weak)፣ ከ+/-0.1 – 0.3 ሲሆን መካከለኛ (modest)፣ ከ+/-0.3 – 0.5 ሲሆን ከፍ ያለ (moderate)፣ ከ+/-0.5 – 0.8 ሲሆን ጠንካራ (strong)፣ እንዲሁም ከ+/-0.8 – 1 ሲሆን በጣም ጠንካራ (very strong) ውጤት ይኖረዋል፡፡

በሰንጠረዡ የሰፈረው መረጃ እንደሚያሳየው በመጻፍ ትምህርት አሰጣጥና በመጻፍ ብቃት ስሜት መካከል ያለው የተዛምዶ ጥንካሬ መጠን (r= -0.072) ደካማ ሲሆን፣ የተዛምዶ ዓይነቱም አሉታዊ ነው፡፡ ይህም ማለት የአንዳቸው ውጤት መጨመር የሌላው ውጤት እንዳይጨምር ያደርገዋል፡፡

በመጻፍ ትምህርት አሰጣጥና በመጻፍ አመለካከት መካከል ያለውን ተዛምዶ በተመለከተ መረጃው በስፒርማን የተዛምዶ ማሳያ ቀመር ተሰልቶ በመጻፍ ትምህርት አሰጣጥና ተማሪዎች ለመጻፍ ክሂል ባላቸው አመለካከት ጉልህ ተዛምዶ አለመኖሩን ውጤቱ (r = -0.128, P= 0.107) አሳይቷል፡፡ ይህም በሁለቱ ተላውጦዎች መካከል ጉልህ የሆነ ግንኙነት እንዳልታየ ያሳያል፡፡ የዝምድናው ጥንካሬ መጠኑም ደካማ ደረጃ ላይ የሚገኝ ሲሆን፣ የተዛምዶ ዓይነቱም አሉታዊ ነው፡፡

እንዲሁም የመጻፍ ትምህርት አሰጣጥንና የመጻፍ እምነትን ተዛምዶ በተመለከተ መረጃው በስፒርማን የተዛምዶ ማሳያ ቀመር ተሰልቶ በመጻፍ ትምህርት አሰጣጥና ተማሪዎች ለመጻፍ ክሂል ባላቸው እምነት መካከል ጉልህ ተዛምዶ የሌለ መሆኑን ውጤቱ (r = 0.052, P= 0.519) አሳይቷል፡፡ ይህም በሁለቱ ተላውጦዎች መካከል ጉልህ ዝምድና እንደሌለ ያሳያል፡፡ የተዛምዶ ዓይነቱ አዎንታዊ ቢሆንም፣ የተዛምዶ መጠን ጥንካሬው ግን ደካማ ሆኖ ተገኝቷል፡፡

ከፍ ሲል በሰንጠረዥ 4.31 የተገለጸው የመጻፍ ትምህርት አሰጣጥና ተማሪዎች ለመጻፍ ክሂል ያላቸው እይታ ተዛምዶ መጠን ነው፡፡ በዚህም የመጻፍ ትምህርት አሰጣጥ ከመጻፍ ብቃት

ስሜት፣ ተማሪዎች ለመጻፍ ክሂል ካላቸው አመለካከትና ተማሪዎች ለመጻፍ ክሂል ካላቸው እምነት ጋር ግን ተዛምዶ እንደሌለው ከላይ የሰፈረው ትንተና ያሳያል፡፡ ከዚሁ በመነሳትም የመጻፍ ትምህርት አሰጣጥና ተማሪዎች ለመጻፍ ክሂል ያላቸው እይታ ምንም ዓይነት ግንኙነት የላቸውም ብሎ መደምደም ይቻላል፡፡

ሁለተኛው ትንተና ያተኮረው በመጻፍ ትምህርት አሰጣጥና በተማሪዎች የመጻፍ ችሎታ መካከል ተዛምዶ ያለ መሆን አለመሆኑን በመፈተሽ ላይ ነው፡፡ በዚህም መሠረት መረጃው በስፒርማን የተዛምዶ ማሳያ ቀመር ተተንትኗል፤ ውጤቱም በሰንጠረዥ 4.32 እንደሚከተለው ተመልክቷል፡፡

ሰንጠረዥ 4.32፤ የመጻፍ ትምህርት አሰጣጥና የተማሪዎች የመጻፍ ችሎታ ተዛምዶ በስፒርማን የተዛምዶ ማሳያ

| ተላውጠ | | የትምህርት አሰጣጥ | የመጻፍ ችሎታ |
|---|---|---|---|
| የትምህርት አሰጣጥ | የስፒርማን ተዛምዶ(r) | 1 | .019 |
| | የጉልህነት ደረጃ | | .807 |
| | ብዛት(N) | 160 | 160 |
| የመጻፍ ችሎታ | የስፒርማን ተዛምዶ(r) | .019 | 1 |
| | የጉልህነት ደረጃ | .807 | |
| | ብዛት(N) | 160 | 160 |

ሰንጠረዥ 4.32 በመጻፍ ትምህርት አሰጣጥና በመጻፍ ችሎታ መካከል ጉልህ ተዛምዶ አለመኖሩን ያሳያል፡፡ መረጃው በስፒርማን የተዛምዶ ማሳያ ቀመር ተሰልቶ በመጻፍ ትምህርት አሰጣጥና በመጻፍ ችሎታ መካከል ጉልህ ተዛምዶ አለመኖሩን ውጤቱ ($r= 0.019$, $P= 0.807$) አሳይቷል፡፡ ይህም የመጻፍ ትምህርት አሰጣጥና የመጻፍ ችሎታ ግንኙነት እንደሌላቸው ያሳያል፡፡ የተዛምዶ ዓይነቱ አዎንታዊ (positive) ቢሆንም፣ የተዛምዶው መጠን ጥንካሬ ግን ደካማ ነው፡፡

ሦስተኛው ትንተና ያተኮረው ተማሪዎች ለመጻፍ ክሂል ባላቸው እይታ ማለትም፣ በተማሪዎች የመጻፍ ብቃት ስሜትና በመጻፍ ችሎታ፣ ተማሪዎች ለመጻፍ ክሂል ባላቸው አመለካከትና

በመጻፍ ችሎታ፣ እንዲሁም ተማሪዎች ለመጻፍ ክሂል ባላቸው እምነትና በመጻፍ ችሎታ መካከል ጉልህ ተዛምዶ ያለ መሆን አለመሆኑን በመፈተሽ ላይ ሲሆን፣ መረጃው በስፒርማን የተዛምዶ ማሳያ ቀመር ተተንትኗል፤ ውጤቱም በሰንጠረዥ 4.33 እንደሚከተለው ተመልክቷል።

ሰንጠረዥ 4.33፤ ተማሪዎች ለመጻፍ ክሂል ያላቸው እይታና የመጻፍ ችሎታ ተዛምዶ በስፒርማን የተዛምዶ ማሳያ

| ተላውጦ | | 1 | 2 | 3 | 4 |
|---|---|---|---|---|---|
| የመፃፍ ብቃት ስሜት (1) | የፒርሰን ተዛምዶ(r) | 1 | .325** | .094 | .251** |
| | የጉልህነት ደረጃ | | .000 | .239 | .001 |
| | ብዛት(N) | 160 | 160 | 160 | 160 |
| የመጻፍ አመለካከት (2) | የፒርሰን ተዛምዶ(r) | .325** | 1 | .084 | .262** |
| | የጉልህነት ደረጃ | .000 | | .290 | .001 |
| | ብዛት(N) | 160 | 160 | 160 | 160 |
| የመጻፍ እምነት (3) | የፒርሰን ተዛምዶ(r) | .094 | .084 | 1 | .204** |
| | የጉልህነት ደረጃ | .239 | .290 | | .010 |
| | ብዛት(N) | 160 | 160 | 160 | 160 |
| የመፃፍ ችሎታ (4) | የፒርሰን ተዛምዶ(r) | .251** | .262** | .204** | 1 |
| | የጉልህነት ደረጃ | .001 | .001 | .010 | |
| | ብዛት(N) | 160 | 160 | 160 | 160 |

**P< 0.01(2 -tailed)

ሰንጠረዥ 4.33 በተማሪዎች የመጻፍ ብቃት ስሜትና በመጻፍ ችሎታ መካከል ጉልህ ተዛምዶ መኖሩን ያሳያል። መረጃው በስፒርማን የተዛምዶ ማሳያ ቀመር ተሰልቶ በመጻፍ ብቃት ስሜትና በመጻፍ ችሎታ መካከል ጉልህ ተዛምዶ መኖሩን ውጤቱ (r= 0.251, P= 0.001) አሳይቷል። ይህም ሁለቱ ተላውጦዎች ተዛምዶ እንዳላቸው ያሳያል። ከትንተናው የተገኘው ሰንጠረዥ እንደሚያሳየው የተዛምዶው ጥንካሬ (r= 0.251) ነው። ይህም ዝምድናው አዎንታዊ መሆኑን ቢያሳይም የተዛምዶው ጥንካሬ መጠን ግን መካከለኛ (modest) እንደሆነ ያመለክታል።

በተመሳሳይ ሁኔታ የመጻፍ አመለካከትና የመጻፍ ችሎታን ተዛምዶ በተመለከተም መረጃው በስፒርማን የተዛምዶ ማሳያ ቀመር ተሰልቶ በሁለቱ ተላውጦዎች መካከል ያለው ተዛምዶ ስታትስቲካዊ ጉልህነት (P= 0.001) አሳይቷል። ይህም ተማሪዎች ለመጻፍ ክሂል ያላቸው

አመለካከትና የመጻፍ ችሎታቸው ተዛምዶ እንዳላቸው ያሳያል፡፡ ከትንተናው የተገኘው ሰንጠረዥ እንደሚያሳየው፣ ተማሪዎች ለመጻፍ ክሂል ባላቸው አመለካከትና በመጻፍ ችሎታቸው መካከል ያለው የተዛምዶ ጥንካሬ መጠን (r= 0.262) መካከለኛ (modest) እና የተዛምዶ ዓይነቱም አዎንታዊ እንደሆነ ነው፡፡ ይህም የተማሪዎቹ አመለካከት አዎንታዊ እየሆነ በመጣ ቁጥር የመጻፍ ችሎታቸውም አብሮ እየጎለበተ ይመጣል ብሎ ማሰብ ይቻላል፡፡

እንዲሁም በመጻፍ እምነትና በመጻፍ ችሎታ ተዛምዶ ረገድም መረጃው በስፒርማን የተዛምዶ ማሳያ ቀመር ተሰልቶ በሁለቱ ተላውጦዎች መካከል ጉልህ ተዛምዶ መኖሩን ውጤቱ (r= 0.204, P= 0.010) አሳይቷል፡፡ ይህም ተማሪዎች ለመጻፍ ክሂል ያላቸው እምነትና የመጻፍ ችሎታቸው ተዛምዶ እንዳላቸው ያሳያል፡፡ በሰንጠረዡ ከሰፈረው መረጃ መረዳት እንደሚቻለው በሁለቱ ተላውጦዎች መካከል ያለው የተዛምዶ ጥንካሬ መጠን (r= 0.204) መካከለኛ ደረጃ ላይ እንደሚገኝና የተዛምዶ ዓይነቱም አዎንታዊ እንደሆነ ነው፡፡ ይህም ተማሪዎቹ በመጻፍ ክሂል ዙሪያ ያላቸው እምነት እያደገ በመጣ ቁጥር የመጻፍ ችሎታቸውም አብሮ እየጎለበተ ይመጣል ብሎ ማሰብ ይችላል፡፡

ባጠቃላይ በሰንጠረዡ የሰፈረው መረጃ የመጻፍ ብቃት ስሜት፣ የመጻፍ አመለካከት፣ የመጻፍ እምነትና የመጻፍ ችሎታ ተዛምዶ ጉልህ መሆኑን ያመለክታል፡፡ ከዚሁ በመነሳትም ተማሪዎች ለመጻፍ ክሂል ባላቸው እይታና በመጻፍ ችሎታቸው መካከል ጉልህ የሆነ ተዛምዶ አለ ብሎ መደምደም ይቻላል፡፡

ከላይ በሰንጠረዥ 4.33 የቀረበው መረጃ በጥቅሉ ተማሪዎች ለመጻፍ ክሂል ያላቸው እይታና የመጻፍ ችሎታን ተዛምዶ መጠንን ነው፡፡ ይህ ደግሞ የዚህ ጥናት አብይ ትኩረት ከሆኑት ጉዳዮች መካከል አንዱ ነው፡፡ በመሆኑም ከፍ ሲል የቀረቡት የመጻፍ ብቃት ስሜት፣ የመጻፍ አመለካከትና የመጻፍ እምነት በአንድ ላይ ሆነው ተማሪዎች ለመጻፍ ክሂል ያላቸውን እይታ እንደሚያመለክቱ፣ አጠቃላይ ውጤቱ ከመጻፍ ችሎታ ጋር ያለውን ትስስርና ለዚህ ግንኙነትም እያንዳንዱን ተላውጠ ያሳደረውን ተጽዕኖ መመርመር ያስፈልጋል፡፡

በዚህ መሠረት የቀጣዩ ትንተና ትኩረት የመጻፍ ትምህርት አሰጣጥ፣ ተማሪዎች ለመጻፍ ክሂል ያላቸው እይታና የመጻፍ ችሎታ ተዛምዶ ያላቸው መሆን አለመሆናቸውን በመፈተሽ ላይ ነው። በዚህም መሠረት መረጃው በህብር ድህረት ትንተና ዘዴ ተተንትኗል፤ ውጤቱም በሰንጠረዥ 4.34 እንደሚከተለው ተመልክቷል።

ሰንጠረዥ 4.34፤ በመጻፍ ትምህርት አሰጣጥ፣ ተማሪዎች ለመጻፍ ክሂል ባላቸው እይታና በመጻፍ ችሎታ መካከል ያለውን ተዛምዶ የመተንበይ ደረጃ አመላካች ሞዴል

የሞዴል ማጠቃለያ (Model Summary)

| ሞዴል (Model) | ህብረ ተጋርቶ (R) | የተጋርቶ መጠን (R Square) | ምጥን የተጋርቶ መጠን(Adjusted R Square) | የመደበኛ ስህተት መጠን (Std. Error of the Estimate) |
|---|---|---|---|---|
| 1 | .318[a] | .101 | .078 | 10.592 |

ተንባዮች፤ (Constant)፣ የመጻፍ ትምህርት አሰጣጥ፣ የመጻፍ ብቃት ስሜት፣ አመለካከትና እምነት

ሰንጠረዥ 4.34 የመጻፍ ትምህርት አሰጣጥና ተማሪዎች ለመጻፍ ክሂል ያላቸው እይታ የመጻፍ ችሎታን በመተንበይ ረገድ ያላቸውን የተጋርቶ መጠን ውጤት ($R^2$= 0.101)ና የምጥን ተጋርቶ መጠን ውጤት (0.078) ሞዴሉ የመጻፍ ትምህርት አሰጣጥና ተማሪዎች ለመጻፍ ክሂል ያላቸው እይታ የመጻፍ ችሎታን በመተንበይ ረገድ ያላቸውን የተስማሚነት ደረጃ ጥንካሬን ያመለክታሉ።

እንደ Muijs (2004) አገላለጽ፣ የተጋርቶ መጠኑ ዋጋ ከ0.1 ካነሰ በሞዴሉ ተንባይ ተላውጦዎች የጥገኛ ተላውጦ ውጤትን በመተንበይ ረገድ ያላቸው አቅም ደካማ ይሆናል። ከ0.1-0.3 ከሆነ የትንበያ አቅማቸው መጠነኛ ይሆናል። ውጤቱ ከ0.31-0.5 ድረስ ሲሆን ደግሞ መካከለኛ የትንበያ አቅም ይኖራቸዋል። ሞዴሉ ጠንካራ የሆነ የትንበያ አቅም የሚኖረው የሞዴሉ የተጋርቶ መጠን ውጤት ከ0.5 በላይ ሲሆን ነው። በሰንጠረዡ የሰፈረው መረጃ የተጋርቶ መጠን ውጤቱ ($R^2$= 0.101) ነፃ ተላውጦዎቹ የመጻፍ ችሎታን ውጤት በመተንበይ ረገድ ያላቸው የመተንበይ ብቃት መጠነኛ መሆኑን ከማሳየቱም በላይ ነፃ ተላውጦዎቹ (የመጻፍ ትምህርት አሰጣጥ፣ የመጻፍ ብቃት ስሜት፣ የመጻፍ አመለካከትና የመጻፍ እምነት) በህብረት ሆነው በመጻፍ ችሎታ ውጤት ላይ 7.8% ያህል ተጽዕኖ ማሳደራቸውን ያመለክታል። በዚህ

መጠነኛ የመተንበይ ብቃትም የነፃ ተላውጠዎቹና የመጻፍ ችሎታ ተዛምዶ ምን ያህል ጉልህ እንደሆነ ለመፈተሽ መረጃው የጎብር ድህረት ትንተና ዘዴ ተተንትነዋል፡፡

ሰንጠረዥ 4.35፤ በመጻፍ ትምህርት አሰጣጥ፣ ተማሪዎች ለመጻፍ ክሂል ባላቸው እይታና በመጻፍ ችሎታ መካከል ያለው ተዛምዶ በጎብር ድህረት ትንተና

የጎብር ድህረት ትንተና (ANOVA[a])

| ሞዴል(Model) | | የካሬዎች ድምር(Sum of Squares) | የነጻነት ደረጃ(df) | አማካይ ካሬ(Mean Square) | F | ጉልህነት Sig. |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | Regression | 1959.876 | 4 | 489.969 | 4.367 | .002[b] |
| | Residual | 17389.124 | 155 | 112.188 | | |
| | Total | 19349.000 | 159 | | | |

ሀ. ጥገኛ ተላውጠ፤ የመጻፍ ችሎታ

ለ. ተንባዮች፤(Constant)፣ የመጻፍ ትምህርት አሰጣጥ፣ የመጻፍ ብቃት ስሜት፣ አመለካከትና እምነት

ሰንጠረዥ 4.35 በመጻፍ ትምህርት አሰጣጥ፣ ተማሪዎች ለመጻፍ ክሂል ባላቸው እይታና በመጻፍ ችሎታ መካከል ጉልህ ተዛምዶ መኖሩን ያሳያል፡፡ መረጃው በጎብር ድህረት ትንተና ተሰልቶ በመጻፍ ትምህርት አሰጣጥ፣ ተማሪዎች ለመጻፍ ክሂል ባላቸው እይታና በመጻፍ ችሎታ መካከል ጉልህ ተዛምዶ መኖሩን ውጤቱ ($F_{4,155}$ =4.367, P= 0.002) አሳይቷል፡፡ ይህም የመጻፍ ትምህርት አሰጣጥ፣ ተማሪዎች ለመጻፍ ክሂል ያላቸው እይታና የመጻፍ ችሎታ ተዛምዶ እንዳላቸው ያሳያል፡፡

የመጨረሻውና ስድስተኛው የጥናቱ መሠረታዊ ጥያቄ "የመጻፍ ትምህርት አሰጣጥ፣ የመጻፍ ብቃት ስሜት፣ የመጻፍ አመለካከትና የመጻፍ እምነት የተማሪዎችን የመጻፍ ችሎታ መተንበይ ይችላሉን?" የሚል ነበር፡፡ ጥያቄውን ለመመለስ መረጃው በህብር ድህረት የትንተና ዘዴ ተተንትኗል፤ ውጤቱም በሰንጠረዥ 4.36 እንደሚከተለው ተመልክቷል፡፡

ሰንጠረዥ 4.36፤ የመጻፍ ትምህርት አሰጣጥ፣ የመጻፍ ብቃት ስሜት፣ የመጻፍ አመለካከትና የመጻፍ እምነት በመጻፍ ችሎታ ላይ ያላቸው የተጽዕኖ መጠን

ኮፊሸንት (Coefficients[a])

| ሞዴል (Model) | Unstandardized Coefficients | | Standardized Coefficients | | ጉልህነት |
|---|---|---|---|---|---|
| | B | መደበኛ ስህተት | ቤታ (Beta) | የ"ቲ" ዋጋ | Sig. |
| የመጻፍ ትምህርት አሰጣጥ | 2.638 | 2.697 | .076 | .978 | .329 |
| የመጻፍ ብቃት ስሜት | .091 | .063 | .124 | 1.446 | .150 |
| የመጻፍ አመለካከት | 2.259 | 1.104 | .175 | 2.046 | .042 |
| የመጻፍ እምነት | 5.781 | 2.604 | .170 | 2.220 | .028 |

ሀ. ጥገኛ ተላውጠ፤ የመጻፍ ችሎታ

ሰንጠረዥ 4.36 ተንባይ ተላውጦዎቹ (የመጻፍ ትምህርት አሰጣጥ፣ የመጻፍ ብቃት ስሜት፣ የመጻፍ አመለካከትና የመጻፍ እምነት) በመጻፍ ችሎታ (ጥገኛ ተላውጠው) ላይ የሚያሳድሩትን የተጽዕኖ መጠን ውጤት ያሳያል። በዚህም በሰንጠረዡ ላይ በ"B" ረድፍ የተዘረዘሩት ውጤቶች የተንባይ ተላውጦዎቹን የተጽዕኖ መጠንን ያመለክታሉ።

በሰንጠረዡ የተገለጸው ቁጥር የተንባይ ተላውጠው ውጤት በአንድ ቁጥር ሲያድግ፣ የጥገኛው ተላውጠ ውጤት በምን ያህል ነጥብ እንደሚያድግ ወይም እንደሚቀንስ ያሳያል። የሰንጠረዡ ውጤት አሉታዊ (negative) ሲሆን፣ በተገለጸው ቁጥር ልክ የጥገኛው ተላውጠው ውጤት ይቀንሳል። ውጤቱ አዎንታዊ (positive) ሲሆን ደግሞ የጥገኛው ተላውጠው ውጤት በተገለጸው ቁጥር ልክ ያድጋል። በዚህ ረገድ የሰንጠረዡ ውጤት የመጻፍ ትምህርት አሰጣጥ (B= 2.638)፣ የመጻፍ ብቃት ስሜት (B= 0.091)፣ የመጻፍ አመለካከት (B= 2.259)ና የመጻፍ እምነት (B= 5.781) ሆኗል። በመሆኑም የእነዚህ የነፃ ተለዋዋጮች ውጤት ባደገ ቁጥር የመጻፍ ችሎታም እያደገ እንደሚሄድ ያመለክታል።

ከላይ በተጠቀሰው መሠረት ነፃ ተላውጦዎቹ በመጻፍ ችሎታ ላይ ተጽዕኖ ቢኖራቸውም፣ የተጽዕኗቸው መጠን ግን ጠንካራ አይደለም። በሰንጠረዡ ከሰፈረው መረጃ ማየት እንደሚቻለው፣ የትምህርት አሰጣጥ ውጤት በ1 ነጥብ ከፍ ሲል፣ የመጻፍ ችሎታ ውጤት

በ2.638 ነጥብ ከፍ ይላል፤ የመጻፍ ብቃት ስሜት ውጤት በ1 ነጥብ ሲያድግ፣ የመጻፍ ችሎታ ውጤት በ0.0091 ነጥብ ያድጋል፤ የመጻፍ አመለካከት በ1 ነጥብ ሲጨምር ደግሞ የመጻፍ ችሎታ ውጤት በ2.259 ከፍ ይላል፣ በመጨረሻም የመጻፍ እምነት በ1 ነጥብ ሲጨምር የመጻፍ ችሎታ ውጤት በ5.789 ይጨምራል፡፡

ከፍ ሲል የተዘረዘረው የእያንዳንዱ ነፃ ተላውጦ ውጤት የተጽዕኖውን የጥንካሬ ደረጃ አይነግረንም፡፡ ይህንን የሚነግረን የቤታ (Beta) ውጤት ነው፡፡ ቤታ (β) የነፃ ተለዋዋጮቹ የጥንካሬ ደረጃ (effect size) መለኪያ ነው፡፡ በቤታ ውጤት መሠረት የየትኛው ነፃ ተላውጦ ውጤት በጥገኛ ተላውጦው ላይ የበለጠ ጠንካራ ተጽዕኖ እንደሚያሳርፍ ማወቅ ይቻላል፡፡ በሞዴሉ የተዘረዘረው የቤታ ማለትም የመደበኛ ድህረታዊ መጣኝ (Standardized regression Coefficients) ውጤት ከ0-0.1 ሲሆን ደካማ፣ ከ0.1-0.3 ሲሆን መጠነኛ፣ ከ0.3-0.5 ሲሆን መካከለኛ እና ከ0.5 በላይ ሲሆን ደግሞ ጠንካራ የሆነ የጥንካሬ ደረጃ እንደሚኖረው Muijs (2004) ይገልጻሉ፡፡

ከላይ በተጠቀሰው መስፈርት መሠረት የሰንጠረዡን የቤታ (β) ውጤት ስንመለከት፣ የመጻፍ ትምህርት አሰጣጥ (β= 0.076) ደካማ ጥንካሬ ሲኖረው፣ የመጻፍ ብቃት ስሜት (β= 0.124)፣ የመጻፍ አመለካከት (β= 0.175) እና የመጻፍ እምነት (β= 0.170) ደግሞ መጠነኛ ጥንካሬ አላቸው፡፡

በሰንጠረዡ ላይ የተገለጸው ሌላው ነጥብ ነፃ ተላውጦዎቹ በመጻፍ ችሎታ ላይ የሚሳድሩት ተጽዕኖ ስታትስቲካዊ ጉልህነት ያላቸው ወይም የሌላቸው መሆኑ ነው፡፡ ምንም እንኳ በቤታ (β) የተገኘው ውጤት ከፍ ሲል እንደተገለጸው የተጽዕኖውን ደረጃና ጥንካሬ ቢያመለክትም ይህ ተጽዕኖ ጉልህ መሆኑ የሚረጋገጠው ስታትስቲካዊ ጉልህነት ሲኖረው ነው፡፡ በመሆኑም በመጻፍ አመለካከት (P= 0.042) እና በመጻፍ እምነት (P= 0.028) የተገኘው ውጤት ስታትስቲካዊ ጉልህነት ሲኖረው፣ በመጻፍ ትምህርት አሰጣጥ (P= 0.329) እና በመጻፍ ብቃት ስሜት (P= 0.150) የተገኙት ውጤቶች ግን ስታትስቲካዊ ጉልህነት እንደሌላቸው በሰንጠረዡ የሰፈረው መረጃ ያመለክታል፡፡ ከዚህ አኳያ የመጻፍ ትምህርት አሰጣጥና የመጻፍ ብቃት ስሜት በመጻፍ ችሎታ ላይ አስተዋጽኦ የሌላቸው ሲሆን፣ በአንጻሩ የመጻፍ አመለካከትና የመጻፍ እምነት ግን በተማሪዎች የመጻፍ ችሎታ ላይ የጎላ አስተዋፅኦ አላቸው፡፡

## 4.2.2 የዋናው ጥናት የውጤት ማብራሪያ

የዚህ ጥናት ዋና ዓላማ የመጻፍ ክሂል ትምህርት አሰጣጥ፣ ተማሪዎች ለመጻፍ ክሂል ያላቸው እይታና የመጻፍ ችሎታ ተዛምዶን መመርመር ሲሆን፣ ዝርዝር ዓላማዎቹ ደግሞ፣ በአሁኑ ወቅት በክፍል ውስጥ ያለውን የመጻፍ ትምህርት አሰጣጥ መፈተሽ፣ ተማሪዎች ለመጻፍ ክሂል ያላቸውን እይታ ማሳየት፣ በመጻፍ ክሂል ዙሪያ በወንድና ሴት ተማሪዎች መካከል የሚኖረውን የመጻፍ እይታ ልዩነት መፈተሽ፣ በአማርኛ ቋንቋ አፍፈትና ኢአፍፈት ተማሪዎች መካከል የሚኖረውን የመጻፍ እይታ ልዩነት መፈተሽ፣ በትምህርት አሰጣጡ፣ ተማሪዎች ለመጻፍ ክሂል ባላቸው እይታና በመጻፍ ችሎታ መካከል ያለውን ትስስር ማሳየት እና የመጻፍ ትምህርት አሰጣጥ፣ የመጻፍ ብቃት ስሜት፣ የመጻፍ አመለካከትና የመጻፍ እምነት የተማሪዎችን የመጻፍ ችሎታ ለመተንበይ ጉልህ ድርሻ እንዳላቸው መፈተሽ የሚሉት ናቸው፡፡ ዓላማዎቹን ለመፈተሽም መረጃዎቹ በምልከታ፣ በቃለመጠይቅ፣ በጽሑፍ መጠይቆችና በጽሑፍ ፈተና ተሰብስበዋል፡፡ የተሰበሰቡት መረጃዎች በ4.2.1 ስር በገላጭ፣ በነፃ ናሙናዎች ቲ-ቴስት፣ በስፒርማን የተዛምዶ ማሳያ፣ በኅብር ድህረት ትንተና፣ በአማካይ ውጤትና በመቶኛ ስልቶች፣ እንዲሁም በዓይነተኛ የመረጃ መተንተኛ ስልት ተተትነዋል፤ ያስገኟቸው ውጤቶችም ተጠቅሰዋል፡፡ በዚህ ንዑስ ክፍል ደግሞ በ4.2.1 ስር በተናጠል የተፈተሹት መረጃዎች በጋራ ያስገኟቸው ውጤቶች ከእያንዳንዱ ዝርዝር ዓላማ አንጻር ምን ገጽታ እንዳለው ለማብራራት ተሞክሯል፡፡

የጥናቱ የመጀመሪያ ዓላማ “በአሁኑ ወቅት በክፍል ውስጥ የመጻፍ ትምህርት አሰጣጥ ምን እንደሚመስል መፈተሽ” የሚል ነበር፡፡ ዓላማውንም ለመፈተሽ መረጃው በገላጭ ስታትስቲክስና በዓይነታዊ የመተንተኛ ስልት ተተንትኗል፡፡

ተተንትኖ የተገኘው ውጤት እንዳሳየውም መምህራኑ አግባብ የሆነ የሰዓት አጠቃቀም የሌላቸው መሆኑን፣ ተማሪዎች በክፍል ውስጥ የሚለማመዱባቸው በቂ የመጻፍ ተግባራትን እንዳላገኙና መምህራኑም ዕድሉን የማይሰጡ መሆኑን፣ በመጻፍ ትምህርት ጊዜ መምህራኑ ለተማሪዎቻቸው ተከታታይ የሆነ ምጋቤ ምላሽና አስተያየት እንደማይሰጡ፣ እንዲሁም መምህራን ክሂሉን ለማስተማር ሂደታዊ ዘዴን እንደማይጠቀሙ አሳይቷል፡፡ ከዚህ ውጤትም መገንዘብ የሚቻለው የመጻፍ ትምህርት አሰጣጡ ተማሪዎቹ ሐሳብን በጽሑፍ የመግለጽ ተግባራትን አከናውነዋል፤ ሂደታዊ በሆነ መንገድም ክሂሉን ተምረዋል፤ እንዲሁም በቂ ምጋቤ

ምላሽም አግኝተዋል ለማለት የማያስደፍር መሆኑን ነው፡፡ ይህ ውጤትም የመጻፍ ትምህርት በክፍል ውስጥ በትክክል እየተሰጠ አለመሆኑን ያመላከተ ነው ማለት ይቻላል፡፡ በጥናቱ ውጤት ትንተና ከተማሪዎች ቃለመጠይቅና በመጻፍ አመለካከት የጽሑፍ መጠይቅ በቀረበው ክፍት ጥያቄ የተገኙት መረጃዎች ይህንን እውነታ የሚደግፉ ሆነው ተገኝተዋል፡፡ በእነዚህ ሁለት የመረጃ መሰብሰቢያ መሣሪያዎች አማካይነት የተገኙት መረጃዎች የመማር ማስተማሩ ሂደት በዋናነት ከጊዜ አጠቃቀም ችግር፣ ተግባራዊ ልምምድ ካለማድረግና በቂ ምጋቤ ምላሽ ካለማግኘት አንጻር ውጤታማ እንዳልነበረ አብዛኞቹ ተማሪዎች ገልጸዋል፡፡ መምህራኑ ደግሞ በቀረበላቸው ቃለመጠይቅ መሠረት በክፍል ውስጥም ሆነ በቤት ስራ መልክ በቂ የሆኑ የመለማመጃ ተግባራትን ለተማሪዎቻቸው እንደሚሰጡ፣ ክሂሉን ሂደታዊ በሆነ መንገድ እንደሚያስተምሩ ቢገልጹም፣ በምልከታ የታየው እውነታ ግን ከዚህ የተለየ ነው፡፡ ባጠቃላይ የምልከታው፣ በተማሪዎች ቃለመጠይቅና የጽሑፍ መጠይቁ መረጃ ተተንትኖ የተገኘው ውጤት እንደሚያሳየው አሁን ባለው ሁኔታ በክፍል ውስጥ የመጻፍ ክሂል ትምህርት በትክክል እየተሰጠ አለመሆኑን አመልክቷል፡፡ የዚህ ጥናት ውጤት ግኝትም ከEbabu (2013), Alamirew (2005), Graham et al. (2013) እና Kamil (2011) የጥናት ውጤት ጋር ተደጋጋፊ ነው፡፡ ምክንያቱም ውጤቶቹ ያሳዩት በአሁኑ ሰዓት የመጻፍ ክሂል ትምህርት በክፍል ውስጥ በትክክል እየተሰጠ አለመሆኑን ነው፡፡

ሁለተኛው የጥናቱ ዓላማ “ተማሪዎች ለመጻፍ ክሂል ያላቸው እይታ ምን እንደሚመስል ማሳየት” የሚል ነበር፤ ዓላማውንም ለመፈተሽ መረጃው በገላጭና በድምዳሜያዊ ስታትስቲክስ ተተንትኗል፡፡ በዚህም መሠረት በውጤት ትንተናው አስቀድሞ የተመረመረው የተማሪዎች የመጻፍ እምነት ነው፡፡ መረጃው ተተንትኖ የተገኘው ውጤት እንዳሳየውም፣ ተማሪዎቹ በመጻፍ እምነት የጽሑፍ መጠይቅ ያስመዘገቡት አማካይ ውጤት (3.94) በጽሑፍ መጠይቁ ከተቀመጠው ስኬል (5፣4፣3፣2፣1) በአማካይነት ከተፈረጀው የመለኪያ ነጥብ /3/ በመብለጡ፣ በመጻፍ ክሂልና በክሂሉ የመማር ማስተማር ዙሪያ ትክክለኛ እምነት እንዳላቸው አሳይቷል፡፡ ከዚህ በተጨማሪም በቁጥርና በመቶኛ የተተነተነው ውጤትም በመጻፍ ክሂል ዙሪያ ተማሪዎቹ ያላቸውን ትክክለኛ ግንዛቤ አጉልቶ አሳይቷል፡፡ በቁጥርና በመቶኛ የተሰላው የእያንዳንዱ ዝርዝር ጥያቄ የውጤት ትንተናም አብዛኞቹ ተማሪዎች ከመጻፍ ጋር ተያይዘው በሚነሱ በበርካታ ነጥቦች ዙሪያ ትክክለኛ ዕውቀት ያላቸው መሆኑን አመልክቷል፡፡

ከውጤት ትንተናው ለመረዳት እንደተቻለው፣ አብዛኞቹ ተማሪዎች በመጻፍ ትምህርት ወቅት ለአጻጻፍ ሂደቶችና ብልሃቶች ከፍተኛ ትኩረት መስጠት አለበት የሚል ግንዛቤ ያላቸው መሆኑን ነው። በሌላ አባባል የሚሰጠው የመጻፍ ክሂል ትምህርት በአጻጻፍ ሂደቶችና ብልሃቶች ላይ ተማሪዎቹ እንዲለማመዱ ማበረታታት ይኖርበታል የሚል ነው። ይህ በሰንጠረዥ 4.3 የቀረበው የውጤት ትንተናም በተመሳሳይ ሁኔታ በክፍት ጥያቄዎች ከተገኘው መረጃ ጋር ፍጹም መደጋገፍ ታይቶበታል። በተጨማሪም ድርሰት በሚጻፍበት ጊዜ የቅድመ መጻፍ፣ የመጻፍ ጊዜና የድህረ መጻፍ ተግባራትን በማከናወን በኩል የሚጠፋው ጊዜ እንደባከነ ተደርጎ መታየት የለበትም የሚል እሳቤ ያላቸው ሆኖ ተገኝቷል። በሌላ በኩል ሁሉም ተማሪዎች በቂ የሆነ የሰዋስው፣ የቃላት፣ የፊደልና የሥርዓተነጥብ አጠቃቀም ዕውቀት ሳይኖር መጻፍ አስቸጋሪ ነው የሚል ግንዛቤ ያላቸው መሆኑን በውጤት ትንተናው ተንጸባርቋል። በሌላ አገላለጽ ተማሪዎች ቋንቋውን በሚገባ እስኪያውቁት ድረስ ድርሰት እንዲጽፉ መደረግ የለበትም የሚል አቋም የያዙ ይመስላል። ይሁን እንጂ ተማሪው የቋንቋ ውስንነት ቢታይበትም እንኳ እንዲጽፍ መበረታታት ይኖርበታል። ምክንያቱም ተማሪው ልምምድ የሚያደርግ ከሆነ በጊዜ ሂደት ቋንቋውን እያሻሻለና እያጎለበተ መምጣት ይችላል። ስለዚህ ክሂሉ እየጻፉ መማርን የሚጠይቅ በመሆኑ በክፍል ውስጥ የሚሰጠው ትምህርት ለመጻፍ ልምምድ ትኩረት ሊሰጥ ይገባዋል። የትምህርቱ ትኩረት መሆን ያለበት ተማሪዎች ሐሳባቸውን በጽሑፍ እንዲገልጹ በመረዳቱ ላይ መሆን አለበት።

ሌላው በውጤት ትንተናው የተስተዋለው ጉዳይ አብዛኞቹ ተማሪዎች ከሌሎች የቋንቋ ክሂሎች ይልቅ መጻፍ ከባድ (አስቸጋሪ) ክሂል ነው ብለው የሚያስቡ መሆኑን ነው። ይህም ማለት ተማሪዎቹ የሚያምኑት የመጻፍ ክሂልን በቀላሉ ማዳበር እንደማይቻል አድርገው ነው። ከዚሁ ጋር በተያያዘ በመጠይቁ ክፍል ሦስት ላይ የመጻፍ ክሂል ምን ያህል ከባድ መሆኑን እንዲገልጹ ምርጫ አዘል ጥያቄ ተጠይቀው ከግማሽ በላይ የሚሆኑት ተማሪዎች የመጻፍ ክሂልን ከባድ አድርገው እንደሚያስቡ (ሰንጠረዥ 4.10) መልስ ሰጥተዋል።

ከዚሁ ክሂሉን ከባድ አድርጎ ከመቁጠር ጋር በተያያዘ ሐሳቦችን ተያያዥነት ባለው ሁኔታ ማደራጀት፣ የድርሰቱን ሐሳብ በተለያዩ ምሳሌዎች አስፋፍቶ መጻፍ፣ ጥሩ ግጥምጥምነት ያለው አንቀጽ መጻፍ፣ መንደርደሪያ ዐረፍተነገሩንና ይህንኑን ዐረፍተነገር የሚያብራሩ ተገቢ ዝርዝር ዐረፍተነገሮችን መጻፍ የሚሉት ተግባራት ለመስራት የሚያስቸግሯቸው መሆኑን

የውጤት ትንተናው አሳይቷል። ተግባራቱን እንደየክብደት ደረጃቸው በቅደም ተከተል ባያስቀምጡም እነዚህ ችግሮች በተማሪዎቹ ላይ የሚስተዋሉ መሆኑን ከመምህራን ቃለ መጠይቅ የተገኘው መረጃ አረጋግጧል።

የውጤት ትንተናው ያመላከተው ሌላው ጉዳይ የመጻፍ ክሂልን በመማር ዙሪያ አብዛኞቹ ተማሪዎች መጻፍ በተፈጥሮ የሚገኝ ተሰጥኦ ሳይሆን የሚማሩትና በልምምድ ሊዳብር የሚችል ክሂል ነው የሚል አስተሳሰብ ያላቸው መሆኑን ነው። በሌላ አገላለጽ ማንኛውም ተማሪ ክሂሉን መማር እንደሚችልና በክሂሉ ላይም ጥረት ካደረገ ስኬታማ መሆን ይችላል የሚል አስተሳሰብ አብዛኞቹ ተማሪዎች እንዳላቸው ነው። ይህ የተማሪዎች ምላሽ የመስኩ ምሁራን ከሚሰነዝሩት ሐሳብ ጋር አብሮ የሚሄድ ነው።

በተከታታይ ልምምድ ማድረግ የመጻፍ ችሎታን ለማሻሻል አስፈላጊ ስለመሆኑ፣ እንዲሁም በመምህሩም ሆነ በቢጤዎቻቸው የሚሰጡ ምጋቤ ምላሾችና አስተያየቶችም ክሂላቸውን ለማጎልበት የሚያግዛቸው በመሆኑ ዙሪያ ተማሪዎቹ በቂ ግንዛቤ እንዳላቸው የውጤት ትንተናው አሳይቷል። ይህ የተማሪዎቹ ምላሽ በክለሳ ድርሳኑ ስለምጋቤ ምላሽ ጠቀሜታነት ከተገለጸው ሐሳብ ጋር የሚስማማ ሆኖ ተገኝቷል። ስለሆነም ተማሪዎቹ በሚጽፉት ጽሑፍ ላይ የመምህሩንና የቢጤዎቻቸውን ምጋቤ ምላሽ የሚያገኙበት አጋጣሚ ከተመቻቸላቸው የመጻፍ ክሂላቸውን ለማጎልበት ምጋቤ ምላሹን በግብዓትነት መጠቀም ይችላሉ። ችግሩ ግን ተማሪዎቹ ለምጋቤ ምላሽ ያላቸው ግንዛቤ ሳይሆን በሥራዎቻቸው ላይ የኮርሱ መምህራን በበቂ ሁኔታ ምጋቤ ምላሽ መስጠት አለመቻላቸው ነው። ኮርሱን ካስተማሩት መምህራንና ከተማሪዎች ቃለ መጠየቅ፣ እንዲሁም ከተማሪዎች የጽሑፍ መጠይቅ የተገኘው መረጃ ይህንኑ ሐሳብ የሚያጠናክር ሆኖ ተገኝቷል።

በቅድመ ዝግጅት አስፈላጊነት ላይም አብዛኞች ተማሪዎች አዎንታዊ አስተሳሰብ ያላቸው ሆነው ተስተውለዋል። ይህ የተማሪዎች እምነት የሚጠቁመው ተማሪዎች እንዲጽፉ የሚደረጉባቸው ርዕሰ ጉዳዮች በሚገባ በሚያውቋቸው ወይም ሐሳብ ሊያመነጩባቸው የሚችሉባቸው መሆን እንዳለባቸው ነው። ከጊዜው ጋር በተያያዘ አብዛኞቹ ተማሪዎች ለአማርኛ በሳል ድርሰት ኮርስ

የተመደበው ጊዜ በቂ ባለመሆኑ፣ ክሂሉን በሚገባ ለማዳበር ተጨማሪ ጊዜ ያስፈልጋል የሚል እምነት ያላቸው መሆኑ የውጤት ትንተናው (ሰንጠረዥ 4.15) ጠቁሟል፡፡

ይህ የውጤት ትንተና በቃለመጠይቅ ከተገኘው የውጤት ትንተና ጋር የሚደጋገፍ ሆኖ ተገኝቷል፡፡ ይህ ውጤት ተማሪዎቹ የመጻፍ ክሂልን ለመማር ብዙ ጊዜ ያስፈልጋል የሚል ግንዛቤ አላቸው የሚል አንድምታ ሊሰጥ ይችላል፡፡

ከዚህ ባለፈ በጽሑፍ መጠይቁ አማካይነት የክፍት ጥያቄዎች የውጤት ትንተናም በመጀመሪያ የሚጠቁመው አብዛኞቹ ተማሪዎች መጻፍ መልዕክት የሚተላለፍበት ስልት ነው የሚል አስተሳሰብ ያላቸው መሆኑን ነው፡፡ እናም እነዚህ ተማሪዎች የመጻፍ ተግባራቱ ትኩረት በጽሑፍ አማካይነት ሐሳብ ለማስተላለፍ የሚያስችላቸውን ችሎታ እንዲያዳብሩ በሚረዳ መልኩ መሆን እንዳለበት የሚፈልጉ ናቸው፡፡ ይህ ሁኔታ አብዛኞቹ መላሾች የመጻፍ ተግባራት ምን ላይ ማተኮር ይኖርባቸዋል በሚለው ላይ ተገቢ የሆነ ዕውቀት ያላቸው መሆኑን የሚጠቁም ሲሆን፣ በሁለተኛነት ደግሞ አብዛኞቹ ተማሪዎች ስለ አጻጻፍ ሂደት ግንዛቤ ያላቸው መሆኑን ነው፡፡ በሌላ አገላለጽ የድርሰት አጻጻፍ ሂደት እንዴት ይከናወናል? በሚለው ላይ ተማሪዎቹ የተሻለ ግንዛቤ ያላቸው ሆነው ተገኝተዋል፡፡ በሦስተኛነት አብዛኞቹ መላሾች (66.9% ያህሉ) በሚገባ ለመጻፍ የቋንቋ ዕውቀትና ልምምድ የሚያስፈልግ መሆኑን ሲያመላክቱ፣ ቀሪዎቹ በሚገባ ለመጻፍ በቅድሚያ የቋንቋና የድርሰት አጻጻፍ ዕውቀት መኀልበት ይኖርበታል የሚል እምነት ያላቸው ሆነው ተስተውለዋል፡፡ በርግጥ፣ ተማሪዎች የመጻፍ ችሎታቸውን ለማጐልበት የቋንቋ ዕውቀት ሊኖራቸውና የድርሰት አጻጻፍ ሂደትን በሚገባ ጠንቅቀው ማወቅ ቢጠበቅባቸውም፣ የቋንቋና የአጻጻፍ ሂደት ዕውቀት ብቻውን ግን ሐሳብን በአንቀጽ ሆነ በድርሰት ደረጃ ለመግለጽ በቂ አይደለም፡፡ በተለይ የዚህ ኮርስ መሠረታዊ ዓላማ ተማሪዎች ሐሳባቸውን በጽሑፍ የመግለጽ ችሎታ ማዳበር በመሆኑ ተማሪዎች እየጻፉ የሚለማመዱበትን አጋጣሚ በክፍል ውስጥ ሊያስገኙ ይገባል፡፡ ድርሰት ለመጻፍ የድርሰት አጻጻፍ ሂደትን ማወቁና ተግባራዊ ማድረጉ ጠቃሚ ነው፡፡ ማቀድ፣ ማርቀቅ፣ መከለስና ማረም እነዚህን ሂደቶችንም እንደድርሰቱ ግብ መቺነት ወደኊላና ወደፊት እየተመላለሱ መተግበር ጠቃሚ ዘዴ እንደሆነ የመስኩ አጥኚዎች የገለጹት ጉዳይ ነው፡፡ ባጠቃላይ ይህ ውጤት ከEbabu (2013)፣ Alamirew (2005) እና Kamil (2011) የጥናት ውጤት ጋር የሚደጋገፍ ሆኖ ተገኝቷል፡፡

ተማሪዎች ለመጻፍ ክሂል ያላቸውን አመለካከት በተመለከተ ከትንተናው ውጤት መረዳት እንደተቻለውም፣ ተማሪዎቹ በመጻፍ አመለካከት የጽሑፍ መጠይቅ ያስመዘገቡት አማካይ ውጤት (3.82) በጽሑፍ መጠይቁ ከተቀመጠው ስኬል (5፣4፣3፣2፣1) በአማካይነት ከተፈረጀው የመለኪያ ነጥብ /3/ በመብለጡ፣ ተማሪዎቹ ለመጻፍ ክሂል አዎንታዊ አመለካከት ያላቸው (ሰንጠረዥ 4.25) ሆነው ተገኝተዋል። ይህ ውጤትም ከEbabu (2013)፣ Alaminew (2005) እና Alluhaybi (2005) የጥናት ውጤት ጋር ተደጋጋፊነት አሳይቷል።

በመጨረሻ የተማሪዎችን የመጻፍ ብቃት ስሜት በተመለከተ የመረጃው ትንተና ውጤት እንደሚያሳየውም የመጻፍ ብቃት ስሜት የጽሑፍ መጠይቅ አማካይ ውጤቶች ተማሪዎቹ መካከለኛ (moderate) የመጻፍ ብቃት ስሜት ያላቸው (ሰንጠረዥ 4.20) መሆኑን የጥናቱ የትንተና ውጤት አመላክቷል። ይህ ውጤት ከEbabu (2013)፣ Alaminew (2005)፣ Shah et al. (2011)፣ Alluhaybi (2005)፣ Magogwe et al. (2015) እና Woodrow (2011) የጥናት ውጤት ጋር ተደጋጋፊነት ሲኖረው፣ የተማሪዎች የመጻፍ ብቃት ስሜት ዝቅተኛ ነው ከሚለው ከKamil (2011) የጥናት ውጤት ጋር ልዩነት አሳይቷል።

ባጠቃላይ ተማሪዎቹ ለመጻፍ ክሂል አዎንታዊ እይታ አላቸው ብሎ መደምደም ይቻላል። ይህ ውጤትም Ismail (2011) እና Rushidi (2012) ተማሪዎች ለመጻፍ ክሂል አዎንታዊ እይታ አላቸው ካሉት የጥናት ውጤት ጋር ሲደጋገፍ፣ በአንጻሩ Kamil (2011) ተማሪዎች አሉታዊ የመጻፍ እይታ እንዳላቸው ካቀረቡት የጥናት ውጤትጋር ልዩነት አሳይቷል።

ሦስተኛው የጥናቱ ዓላማ "ወንድና ሴት ተማሪዎች ለመጻፍ ክሂል ባላቸው እይታ ልዩነት ያላቸው መሆን አለመሆኑን መፈተሽ" የሚል ነበር። ዓላማውንም ለመፈተሽ መረጃው በገላጭና በድምዳሚያዊ ስታትስቲክስ ተተንትኗል።

መረጃው ተተንትኖ የተገኘው ውጤት እንዳሳየውም የሴት ተማሪዎች የመጻፍ እምነት የጽሑፍ መጠይቅ አማካይ ውጤት ከወንድ ተማሪዎች የመጻፍ እምነት የጽሑፍ መጠይቅ አማካይ ውጤት በልጦ (ሰንጠረዥ 4.16) ቢስተዋልም፣ ልዩነቱ ጉልህ አለመሆኑ (ሰንጠረዥ 4.17) ተረጋግጧል። በመሆኑም ወንድና ሴት ተማሪዎች ለመጻፍ ክሂል ባላቸው እምነት ልዩነት እንደማይታይባቸው ውጤቱ አሳይቷል። ይህ ውጤትም ጾታ በተማሪዎች የመጻፍ እምነት ላይ

ተጽዕኖ እንደሌለው ያመላከተ ነው ማለት ይቻላል። ባጠቃላይ የትንተናው ውጤት ሁለቱ ጾታዎች በመጻፍ ክሂል ዙሪያ ተመሳሳይ የሆነ ግንዛቤ አላቸው ወደሚለው ማጠቃለያ የሚያደርስ ይመስላል። ይህ የጥናት ውጤትም Ebabu (2013) በሁለቱ ጾታዎች መካከል ጉልህ ልዩነት የለም ካሉት የጥናት ግኝት ጋር ተደጋጋፊነት አለው።

ተማሪዎች ለመጻፍ ክሂል ያላቸውን አመለካከት በተመለከተ ከትንተናው ውጤት መረዳት እንደተቻለውም የሴት ተማሪዎች የመጻፍ አመለካከት የጽሑፍ መጠይቅ አማካይ ውጤት ከወንድ ተማሪዎች የመጻፍ አመለካከት የጽሑፍ መጠይቅ አማካይ ውጤት በልጦ (ሰንጠረዥ 4.26) ቢስተዋልም፣ በሁለቱ ጾታዎች መካከል ጉልህ ልዩነት አለመኖሩ (ሰንጠረዥ 4.27) ተረጋግጧል። በመሆኑም ወንድና ሴት ተማሪዎች ለመጻፍ ክሂል ባላቸው አመለካከት ልዩነት እንደማይታይባቸው ጥናቱ ያሳያል። ይህም ውጤት ጾታ በተማሪዎች የመጻፍ አመለካከት ላይ ተጽዕኖ እንደማያሳድር ያመላከተ ነው ማለት ይቻላል። ይህ የጥናት ውጤትም፣ Hanson (2000) በሁለቱ ጾታዎች የጎላ ልዩነት የለም ካሉት የጥናት ውጤት ጋር ተደጋጋፊነት ያለው ሆኖ ሲገኝ፣ በሁለቱ ጾታዎች መካከል የአመለካከት ልዩነት አለ ከሚሉት Ebabu (2013)፣ Graham, Bernunger & Fan (2007)፣ በScott (2012) ከተጠቀሱት Almazroui (2010) የጥናት ውጤት ጋር ግን ተቃርኖ አሳይቷል።

የመጻፍ ብቃት ስሜትን በተመለከተ የመረጃው ትንተና ውጤት እንደሚያሳየውም የወንድ ተማሪዎች የመጻፍ ብቃት ስሜት የጽሑፍ መጠይቅ አማካይ ውጤት ከሴት ተማሪዎች የመጻፍ ብቃት ስሜት የጽሑፍ መጠይቅ አማካይ ውጤት ተመሳሳይ (ሰንጠረዥ 4.21) በመሆኑ፣ በወንድና ሴት ተማሪዎች መካከል ጉልህ ልዩነት እንደሌለ (ሰንጠረዥ 4.22) ተረጋግጧል። በመሆኑም ሁለቱ ጾታዎች በመጻፍ ብቃት ስሜት ልዩነት እንደሌላቸው ጥናቱ አሳይቷል። ይህም ውጤት ጾታ በተማሪዎች የመጻፍ ብቃት ስሜት ላይ ተጽዕኖ እንደማያሳርፍ ያመላከተ ነው ማለት ይቻላል። ይህ ውጤት VillalÓn et al. (2015)፣ Hanson (2000)፣ Hashemnejad et al. (2014)፣ Ersanli (2015)፣ Corkeet et al. (2013) እና በWilliams and Talaku (2011) የተጠቀሱት Greene (1999) በጥናታቸው በወንድና ሴት ተማሪዎች መካከል የመጻፍ ብቃት ስሜት ልዩነት የለም ካሉት ጋር ሲደጋገፍ፣ በአንፃሩ Ebabu (2013)፣ Anteneh (2005) እና Pajares and Johnson (1996)፣ ወንዶች ከሴቶች የተሻለ የመጻፍ ብቃት ስሜት ያላቸው ሆነው ተገኝተዋል ከሚለው እንዲሁም፣ Spicer (2012)፣ Mahyuddin et al. (2006) እና በSpicer (2012)

የተጠቀሱት Hidi et al. (2002) ከወንዶች ይልቅ የሴት ተማሪዎች የመጻፍ ብቃት ስሜት ከፍተኛ ሆኖ ተገኝቷል ካሉት የጥናት ግኝት ጋር የሚቃረን ሆኗል።

አራተኛው የጥናቱ ዓላማ "በአማርኛ ቋንቋ አፍፈትና ኢአፍፈት የሆኑ ተማሪዎች ለመጻፍ ክሂል ባላቸው እይታ ልዩነት ያላቸው መሆን አለመሆኑን መፈተሽ" የሚል ነበር። ዓላማውንም ለመፈተሽ መረጃው በገላጭና በድምዳሜያዊ ስታትስቲክስ ተተንትኗል።

መረጃው ተተንትኖ የተገኘው ውጤት እንዳሳየውም የአፍፈት ተማሪዎች የመጻፍ እምነት የጽሑፍ መጠይቅ አማካይ ውጤት ከኢአፍፈት ተማሪዎች የመጻፍ እምነት የጽሑፍ መጠይቅ አማካይ ውጤት በልጦ (ሰንጠረዥ 4.18) ቢገኝም፣ በሁለቱ ተናጋሪዎች መካከል ጉልህ ልዩነት አለመኖሩ (ሰንጠረዥ 4.19) ተረጋግጧል። የመጻፍ አመለካከትን በተመለከተ ከትንተናው ውጤት መረዳት እንደተቻለውም የአፍፈት ተማሪዎች የመጻፍ አመለካከት የጽሑፍ መጠይቅ አማካይ ውጤት ከኢአፍፈት ተማሪዎች የመጻፍ አመለካከት የጽሑፍ መጠይቅ አማካይ ውጤት በልጦ (ሰንጠረዥ 4.28) ልዩነት አሳይቷል። ልዩነቱም ጉልህ መሆኑ (ሰንጠረዥ 4.29) ተረጋግጧል። እንዲሁም የመጻፍ ብቃት ስሜትን በተመለከተ የመረጃው ትንተና ውጤት እንደሚያሳየውም የአፍፈት ተማሪዎች የመጻፍ ብቃት ስሜት የጽሑፍ መጠይቅ አማካይ ውጤት ከኢአፍፈት ተማሪዎች የመጻፍ ብቃት ስሜት የጽሑፍ መጠይቅ አማካይ ውጤት በልጦ (ሰንጠረዥ 4.23) ልዩነት አሳይቷል። ልዩነቱም ጉልህ መሆኑ (ሰንጠረዥ 4.24) ተረጋግጧል። በመሆኑም አፍፈትና ኢአፍፈት ተማሪዎች ለመጻፍ ክሂል ባላቸው እይታ ልዩነት የሚታይባቸው መሆኑን ከፍ ሲል የቀረበው የውጤት ትንተና አሳይቷል። ይህም ውጤት Silva (1992) እና Chen (1994) አፍፈትና ኢአፍፈት ተማሪዎች ለመጻፍ ክሂል ባላቸው እይታ ልዩነት ይታይባቸዋል ከሚለው የጥናት ውጤት ጋር ተደጋጋፊ ሆኗል።

አምስተኛው የጥናቱ ዓላማ "በመጻፍ ትምህርቱ አሰጣጥ፣ ተማሪዎቹ ለመጻፍ ክሂል ባላቸው እይታና በመጻፍ ችሎታ መካከል ትስስር ያለ መሆን አለመሆኑን መፈተሽ" የሚል ነበር። ዓላማውንም ለመፈተሽ መረጃው በስፒርማን የተዛምዶ ማሳያ፣ በልይይት ትንተናና በኅብር ድህረት ትንተና ተተንትኗል።

በዚህም መሠረት በቅድሚያ የተፈተሸው በመጻፍ ትምህርት አሰጣጥና በተማሪዎችም እይታ መካከል ያለው ግንኙነት ነው፡፡ የመረጃው ትንተና ውጤት እንደሚያሳየውም በመጻፍ ትምህርት አሰጣጡና በመጻፍ ብቃት ስሜት፣ በመጻፍ ትምህርት አሰጣጡና ተማሪዎች ለመጻፍ ክሂል ባላቸው አመለካከት፣ እንዲሁም በመጻፍ ትምህርት አሰጣጡና ተማሪዎች ለመጻፍ ክሂል ባላቸው እምነት መካከል ጉልህ ተዛምዶ አለመኖሩ (ሰንጠረዥ 4.31) ተረጋግጧል፡፡ ባጠቃላይ በመጻፍ ትምህርት አሰጣጥና በመጻፍ ብቃት ስሜት፣ በመጻፍ ትምህርት አሰጣጥና በመጻፍ አመለካከት፣ እንዲሁም በመጻፍ ትምህርት አሰጣጥና በመጻፍ እምነት መካከል ያለው የተዛምዶ መጠን ጥንካሬ ደካማ ከመሆኑ በላይ፣ በመጻፍ ትምህርት አሰጣጡ፣ በመጻፍ ብቃት ስሜትና በመጻፍ አመለካከት መካከል ያለው የተዛምዶ ዓይነት አሉታዊ ሲሆን፣ በአንጻሩ በመጻፍ ትምህርት አሰጣጡና በመጻፍ እምነት መካከል ያለው የተዛምዶ ዓይነት አዎንታዊ ሆኖ ተገኝቷል (ሰንጠረዥ 4.31)፡፡ በመሆኑም የመጻፍ ትምህርት አሰጣጥና ተማሪዎች ለመጻፍ ክሂል ያላቸው እይታ ምንም ዓይነት ግንኙነት እንደሌላቸው ጥናቱ አሳይቷል፡፡ ይህ ውጤትም የመጻፍ ትምህርት አሰጣጡ ተማሪዎቹ ለመጻፍ ክሂል ባላቸው እይታ (በመጻፍ ብቃት ስሜት፣ በመጻፍ አመለካከትና በመጻፍ እምነት) ላይ ተጽዕኖ ያላሳረፈ መሆኑን ያመላከተ ነው ማለት ይቻላል፡፡ ለዚህ ምክንያቱ የመጻፍ ትምህርቱ በሚገባ ያለመሰጠቱ ሊሆን ይችላል፡፡ ይህ ውጤትም Ebabu (2013) በጥናታቸው በመጻፍ ትምህርት አሰጣጡና ተማሪዎቹ ለመጻፍ ክሂል ባላቸው እይታ መካከል ግንኙነት እንዳለ ከጠቀሱት ግኝት ጋር ተቃርኖ አሳይቷል፡፡

የመጻፍ ትምህርት አሰጣጥና የመጻፍ ችሎታ ተዛምዶን በተመለከተ ከትንተናው ውጤት መረዳት እንደተቻለውም በመጻፍ ትምህርት አሰጣጥና በመጻፍ ችሎታ መካከል ጉልህ ተዛምዶ አለመኖሩ (ሰንጠረዥ 4.32) ተረጋግጧል፡፡ በመሆኑም የመጻፍ ትምህርት አሰጣጥና የተማሪዎች የመጻፍ ችሎታ ተዛምዶ እንደሌላቸው ጥናቱ አሳይቷል፡፡ ይህም ማለት የትምህርት አሰጣጡ በተማሪዎች የመጻፍ ችሎታ ላይ መሻሻልን እንዳላስከተለ ነው፡፡ ይህ ውጤትም የመጻፍ ትምህርት አሰጣጡ በተማሪዎቹ የመጻፍ ችሎታ ላይ ምንም ዓይነት ተጽዕኖ ያላሳረፈ መሆኑን ያመላከተ ነው ማለት ይቻላል፡፡ ምክንያቱም የመጻፍ ትምህርት በሚገባ እየተሰጠ ባለመሆኑ ነው፡፡ ይህም ውጤት ከEbabu (2013) እና Kamil (2011) የጥናት ውጤት ጋር ተቃርኖ አሳይቷል፡፡

እንዲሁም ተማሪዎች ለመጻፍ ክሂል ያላቸው እይታና የመጻፍ ችሎታ ተዛምዶን በተመለከተ፣ በእይታ ውስጥ የሚጠቀሱት (የመጻፍ ብቃት ስሜት፣ የመጻፍ አመለካከትና የመጻፍ እምነት) በተናጠል ከመጻፍ ችሎታ ጋር ያላቸው ግንኙነት ተፈትሿል። በውጤት ትንተናው መሠረትም በቅድሚያ የተተነተነው በመጻፍ ብቃት ስሜትና በመጻፍ ችሎታ መካከል ያለው ተዛምዶ ነው። የመረጃው ትንተና ውጤት እንደሚያሳየውም በመጻፍ ብቃት ስሜትና በመጻፍ ችሎታ መካከል ጉልህ ተዛምዶ መኖሩ (ሰንጠረዥ 4.33) ተረጋግጧል። በመሆኑም የመጻፍ ብቃት ስሜትና የመጻፍ ችሎታ አዎንታዊ ተዛምዶ እንዳላቸው ጥናቱ አሳይቷል። ይህ ውጤትም የመጻፍ ብቃት ስሜታቸውን ከፍተኛ ነው ብለው የወሰኑ ተማሪዎች በጽሑፍ ፈተናውም ከፍተኛ ውጤት ያስመዘገቡ መሆኑን፣ እንዲሁም የመጻፍ ብቃት ስሜታቸውን ዝቅተኛ ነው ብለው የወሰኑ ተማሪዎች ደግሞ በጽሑፍ ፈተናው ዝቅተኛ ውጤት ማምጣታቸውን ያመላከተ ነው ማለት ይቻላል።

ይህ ውጤት ሌሎች በርካታ ተመራማሪዎች Ebabu (2013)፣ McCarthy et al. (1985)፣ Pajares and Johnson (1993)፣ Pajares (1996)፣ Anteneh (2008)፣ Sarkhoush (2013)፣ Prat-Sala & Redford (2012)፣ Al-Mekhlafi (2011)፣ Wening (2016)፣ Dawit (2008)፣ Chen and Lin (2009)፣ Erkan and Saban (2011)፣ Shah et al. (2011)፣ Woodrow (2011)፣ Tilfarlioglu and Cinkara (2009) ካገኙት ውጤት ጋር ተደጋጋፊነት ሲኖረው፣ Corkett et al. (2013)፣ Mahyddin et al. (2006)፣ Magogwe et al. (2015)፣ Jalaluddin (2013)፣ Hashemnejad et al. (2014) እና Raoofi et al. (2012) ዋቢ ካደረጓቸው Anyadubalu (2010) በተማሪዎች የመጻፍ ብቃት ስሜትና የመጻፍ ችሎታ መካከል ጉልህ ግንኙነት የለም ከሚሉት ጋር የሚቃረን ሆኗል። ይህ ማለት የተማሪዎችን የመጻፍ ብቃት ስሜት ከፍ ማድረግ የተማሪዎችን የመጻፍ ችሎታ እንዲያድግ ይረዳል ማለት ነው። በሌላ አባባል ስለመጻፍ ችሎታቸው አዎንታዊ አስተሳሰብ እንዲያጎለብቱ ተማሪዎችን መርዳት የመጻፍ ችሎታቸውን ያሻሽላል።

በሁለተኛነት ተማሪዎች ለመጻፍ ክሂል ያላቸው አመለካከትና የመጻፍ ችሎታ ተዛምዶን በተመለከተ ከትንተናው ውጤት መገንዘብ እንደተቻለውም በተማሪዎች የመጻፍ አመለካከትና የመጻፍ ችሎታ መካከል ጉልህ ተዛምዶ መኖሩ (ሰንጠረዥ 4.33) ተረጋግጧል። በመሆኑም የተማሪዎች የመጻፍ አመለካከትና የመጻፍ ችሎታ አዎንታዊ ተዛምዶ እንዳላቸው ጥናቱ

አሳይቷል። ይህ ውጤትም አዎንታዊ አመለካከት ያላቸው ተማሪዎች አዎንታዊ አመለካከት ከሌላቸው ተማሪዎች በተሻለ ሁኔታ መጻፍ እንደሚችሉ ያመላከተ ነው ማለት ይቻላል። ይህ ውጤትም በመጻፍ አመለካከትና በመጻፍ ችሎታ መካከል ጉልህ ተዛምዶ መታየቱ Ebabu (2013)፣ Sarkhoush (2013)፣ Graham et al. (2007)፣ Ni'mah et al. (n.d.) እና Cunnigham (2008) አዎንታዊ አመለካከት ያላቸው ተማሪዎች በመጻፍ ትምህርት ውጤታማ እንደሚሆኑ ካቀረቡት የጥናት ውጤት ጋር ይህ ጥናት ይደጋገፋል። ይህም የተማሪዎቹ አዎንታዊ አመለካከት መኖር ከመጻፍ ችሎታቸው መጨመር ጋር ተያያዥነት አለው ማለት ነው።

በሦስተኛነት ተማሪዎች ለመጻፍ ክሂል ባላቸው እምነትና በመጻፍ ችሎታ ተዛምዶ ረገድም የመረጃው ትንተና ውጤት እንደሚያሳየውም በተማሪዎች የመጻፍ እምነትና በመጻፍ ችሎታ መካከል ጉልህ ተዛምዶ መኖሩ (ሰንጠረዥ 4.33) ተረጋግጧል። በመሆኑም የተማሪዎች የመጻፍ እምነትና የመጻፍ ችሎታ አዎንታዊ ተዛምዶ እንዳላቸው ጥናቱ አሳይቷል። ይህ ውጤትም ተማሪዎች ለመጻፍ ክሂል ያላቸው እምነት በመጻፍ ችሎታቸው ላይ በጎ ተጽዕኖ ያለው መሆኑን ያመላከተ ነው ማለት ይቻላል። በሌላ አባባል ተማሪዎቹ ስለመጻፍ ያላቸው ዕውቀት እያደገ መምጣቱ ወይም ስለመጻፍ ብዙ ማወቁ የመጻፍ ችሎታቸውን ያሻሽለዋል። ይህ ውጤትም Ebabu (2013) እና Saddler and Graham (2007) በጥናታቸው በተማሪዎች እምነትና በመጻፍ ችሎታቸው መካከል ተዛምዶ አለ ካሉት ጋር የሚደጋገፍ ሆኖ ተገኝቷል።

ባጠቃላይ በተማሪዎች እይታ (በመጻፍ ብቃት ስሜት፣ በመጻፍ አመለካከትና በመጻፍ እምነት) እና በመጻፍ ችሎታቸው መካከል ግንኙነት ያለ መሆኑን ጥናቱ ጠቁሟል። ይህ ውጤት Igo (2002) በመጻፍ ችሎታና በእይታ መካከል ምንም ዓይነት ተዛምዶ የለም ካሉት የጥናት ግኝት ጋር ተቃርኖ ሲኖረው፣ ከአሁን በፊት የተለያዩ ተመራማሪዎች (Ebabu, 2013፤ Kamil, 2011፤ Lee, 2008፤ Bandura, 1986፤ Pajares, 1997፤ Shell, Bruning and Colvins, 1995) ተማሪዎች ለመጻፍ ክሂል ባላቸው እይታና በመጻፍ ችሎታቸው መካከል ግንኙነት አለ ካሉት የምርምር ውጤት ጋር ግን ተደጋጋፊነት አሳይቷል።

በመጨረሻም የመጻፍ ትምህርት አሰጣጥ፣ ተማሪዎች ለመጻፍ ክሂል ያላቸው እይታና የመጻፍ ችሎታ ተዛምዶን በተመለከተ የመረጃው ትንተና ውጤት እንደሚያሳየውም በመጻፍ ትምህርት አሰጣጥ፣ ተማሪዎች ለመጻፍ ክሂል ባላቸው እይታና በመጻፍ ችሎታ መካከል ጉልህ ተዛምዶ

መኖሩ (ሰንጠረዥ 4.35) ተረጋግጧል፡፡ በመሆኑም የመጻፍ ትምህርት አሰጣጥ፣ ተማሪዎች ለመጻፍ ክሂል ያላቸው እይታና የመጻፍ ችሎታ ትስስር እንዳላቸው ጥናቱ አሳይቷል፡፡ ይህ ውጤት ከEbabu (2013) እና Alamirew (2005) የጥናት ውጤት ጋር ተደጋጋፊነት አሳይቷል፡፡

ስድስተኛው የጥናቱ ዓላማ "የመጻፍ ትምህርት አሰጣጥ፣ የመጻፍ ብቃት ስሜት፣ የመጻፍ አመለካከትና የመጻፍ እምነት የተማሪዎችን የመጻፍ ችሎታ ለመተንበይ የተለየ ድርሻ ያላቸው መሆን አለመሆኑን መፈተሽ" የሚል ነበር፡፡ ዓላማውንም ለመፈተሽ የተሰበሰበው መረጃ በኅብር ድህረት ትንተና ዘዴ ተተንትኗል፡፡

መረጃው ተተንትኖ ከተገኘው ውጤት መረዳት እንደተቻለውም ነፃ ተላውጦዎቹ በመጻፍ ችሎታ ላይ ያላቸው ተጽዕኖ የመፍጠር ደረጃቸው በቅደም ተከተል የመጻፍ አመለካከት ($\beta$= 0.175)፣ የመጻፍ እምነት ($\beta$= 0.170)፣ የመጻፍ ብቃት ስሜት ($\beta$= 0.124)፣ የመጻፍ ትምህርት አሰጣጥ ($\beta$= 0.076) መሆኑን የጥናቱ የትንተና ውጤት (ሰንጠረዥ 4.35) አመልክቷል፡፡ በዚህም መሠረት የመጻፍ ትምህርት አሰጣጥ በመጻፍ ችሎታ ላይ ተጽዕኖ የማሳረፍ ጥንካሬው ደረጃ ደካማ ሲሆን፣ በአንጻሩ የመጻፍ አመለካከት፣ የመጻፍ ብቃት ስሜትና የመጻፍ እምነት በመጻፍ ችሎታ ላይ የሚያሳድሩት ተጽዕኖ መጠነኛ ነው፡፡

ስለሆነም የመጻፍ ትምህርት አሰጣጥና የመጻፍ ብቃት ስሜት በመጻፍ ችሎታ ላይ ስታትስቲካዊ ጉልህነት የሌለው ተጽዕኖ ሲኖራቸው፣ የመጻፍ አመለካከትና የመጻፍ እምነት ግን በመጻፍ ችሎታ ላይ ስታትስቲካዊ ጉልህነት ያለው ተጽዕኖ እንዳላቸው (ሰንጠረዥ 4.36) ተረጋግጧል፡፡ በመሆኑም የመጻፍ ትምህርት አሰጣጥና የመጻፍ ብቃት ስሜት የመጻፍ ችሎታን ለመተንበይ እንደማያስችሉ፣ ነገር ግን የመጻፍ አመለካከትና የመጻፍ እምነት የመጻፍ ችሎታን መተንበይ እንደሚችሉ ጥናቱ አሳይቷል፡፡ ይህ ውጤትም የመጻፍ ብቃት ስሜት የመጻፍ ችሎታን የመተንበይ ጉልህ ድርሻ አለው ከሚለው ከ VillalÓn et al. (2015)፣ Woodrow (2011)፣ Spicer (2012)፣ Jones (2008)፣ Lavelle, Smith, & O'Ryan (2002)፣ Pajares, Johnson & Usher (2007)፣ Pajares (2003)፣ Pajares and Johnson (1993)፣ Pajares (1996)፣ Raoofi et al. (2012) ከልሰው ካቀረቧቸው የጥናት ውጤት ጋር ተቃርኖ ሲኖረው፣ Jalaluddin (2013)፣ Alluhaybi (2005) እና በSchunk (1989) ከተጠቀሱት Norwich (1987) የጥናት ውጤት ጋር ተደጋጋፊነት አሳይቷል፡፡ የመጻፍ ትምህርት አሰጣጥን በተመለከተ Bifuh-Ambe (2013) የመጻፍ

ትምህርት አሰጣጥ በከፍተኛ ሁኔታ የመጻፍ ችሎታን መተንበይ እንደሚያስችል ከገለጹት ሐሳብ ጋርና ከMoats et al. (2006) የጥናት ውጤት ጋር ተመሳሳይ ሆኗል፡፡ እንዲሁም የመጻፍ አመለካከትን በተመለከተ Graham et al. (2007) የመጻፍ አመለካከት የመጻፍ ችሎታን መተንበይ እንደሚችል ከገለጹት ውጤት ጋር ተደጋጋፊ ሲሆን፣ የመጻፍ አመለካከት የመጻፍ ችሎታን ለመተንበይ ጉልህ ድርሻ የለውም ካሉት Alluhaybi (2005) የጥናት ውጤት ጋር ተቃርኖ አሳይቷል፡፡

የመጻፍ እምነት የመጻፍ ችሎታን ለመተንበይ ጉልህ ድርሻ አለው ከሚለው በSarkhoush (2013) ከተጠቀሱት የጥናት ውጤቶች ጋር ተመሳሳይ ሆኗል፡፡

# ምዕራፍ አምስት፡- ማጠቃለያ፣ መደምደሚያና አስተያየት

በዚህ ምዕራፍ ውስጥ ማጠቃለያ፣ መደምደሚያና አስተያየት በቅደም ተከተል ቀርበዋል፡፡

## 5.1 ማጠቃለያ

የዚህ ጥናት ዋና ዓላማ በመጻፍ ክሂል ትምህርት አሰጣጥ፣ ተማሪዎች ለመጻፍ ክሂል ባላቸው እይታ እና በመጻፍ ችሎታ መካከል ያለውን ተዛምዶ መመርመር ነበር፡፡ ለዚህ ዓላማ መሳካትም በጥናቱ እንዲመለሱ የቀረቡት ጥያቄዎች የሚከተሉት ነበሩ፤

1. የመጻፍ ክሂል ትምህርት ክፍል ውስጥ እንዴት እየተሰጠ ነው?
2. ተማሪዎች ለመጻፍ ክሂል ያላቸው እይታ (perception) ምን ይመስላል?
   - ሀ) ተማሪዎቹ ስለመጻፍ ክሂልና ስለመማር ማስተማር ሂደቱ ያላቸው እምነት (belief) ምን ይመስላል?
   - ለ) ተማሪዎቹ ድርሰት በመጻፍ ዙሪያ ያላቸው የብቃት ስሜት (self-efficacy) ምንድን ነው?
   - ሐ) ተማሪዎቹ ለመጻፍ ክሂል ትምህርት ያላቸው አመለካከት (attitude) ምንድን ነው?
3. ወንድ እና ሴት ተማሪዎች ለመጻፍ ክሂል ባላቸው እይታ (perception) ይለያያሉን?
4. የአማርኛ አፍፈትና ኢአፍፈት ተማሪዎች ለመጻፍ ክሂል ባላቸው እይታ (perception) ይለያያሉን?
5. በትምህርት አሰጣጡ፣ ተማሪዎቹ ለመጻፍ ክሂል ባላቸው እይታ (perception) እና በመጻፍ ችሎታ መካከል ያለው ትስስር ምን ይመስላል?
   - ሀ) በትምህርት አሰጣጡና ተማሪዎች ለመጻፍ ክሂል ባላቸው እይታ መካከል ተዛምዶ አለን?
   - ለ) የትምህርት አሰጣጡና የተማሪዎች የመጻፍ ችሎታ ተዛምዶ አላቸውን?
   - ሐ) ተማሪዎች ለመጻፍ ክሂል ባላቸው እይታና በመጻፍ ችሎታቸው መካከል ተዛምዶ አለን?

6. የመጻፍ ትምህርት አሰጣጥ፣ የመጻፍ ብቃት ስሜት፣ የመጻፍ አመለካከትና የመጻፍ እምነት የተማሪዎችን የመጻፍ ችሎታ ለመተንበይ የተለየ ድርሻ አላቸውን?

እነዚህን የምርምሩን መሠረታዊ ጥያቄዎች ለመመለስና ዓላማዎቹን ለመፈተሽም ጥናቱ በሚከተለው መንገድ ተከናውኗል።

ይህ ጥናት በገላጭ (Descriptive) የምርምር ንድፍ ላይ ተመስርቶ የተሰራ ነው። በዚህ መሠረትም ጥናቱን ለማከናወን በኢትዮጵያ ከሚገኙ የመንግሥት ዩኒቨርሲቲዎች መካከል በአምስት ዩኒቨርሲቲዎች (በጎንደር፣ በባህር ዳር፣ በደብረ ማርቆስ፣ በአዲስ አበባና በወልዲያ) ውስጥ በኢትዮጵያ ቋንቋ(ዎች)ና ስነጽሑፍ-አማርኛ ትምህርት ክፍል የሚማሩ የመጀመሪያ ዓመት ተማሪዎች በዓላማ ተኮር ናሙና ተመርጠዋል። እንዲሁም የአማርኛ በሳል ድርሰት ክፍል ፪ የተባለውን ኮርስ የሚያስተምሩ አምስት መምህራን ደግሞ በጠቅላይ የናሙና ስልት ተመርጠዋል። በዚህም መሠረት በአምስቱ ዩኒቨርሲቲዎች በ2009 ዓ.ም. የትምህርት ዘመን በኢትዮጵያ ቋንቋ(ዎች)ና ስነጽሑፍ-አማርኛ ትምህርት ክፍል ተመድበው ትምህርታቸውን እየተከታተሉ ካሉት 165 ተማሪዎች መካከል የጽሑፍ መጠይቆችን ያልሞሉ 5 ተማሪዎች ተቀንሰው 160 ተማሪዎች በጥናቱ እንዲሳተፉ ሆኗል።

ለጥናቱ የመረጃ መሰብሰቢያነትም ምልከታ፣ ቃለመጠይቆች፣ የጽሑፍ መጠይቆችና የጽሑፍ ፈተና ተግባራዊ ሆነዋል።

የምልከታ መከታተያ ቅጹ፣ ቃለመጠይቆቹና የጽሑፍ መጠይቆቹ በጥናቱ አማካሪ፣ በቋንቋ መምህራንና በስነልቦና ባለሙያዎች ተገቢነታቸው ተፈትሿል።

ከዋናው ጥናት በፊትም በሙከራው ጥናት ተፈትሸው ማሻሻያ ተደርጎባቸዋል። ከአስተማማኝነታቸው አንጻርም የአስተማማኝነት መገመቻ ዘዴ በሆነው በክሮንባኽ አልፋ ዘዴ ተለክተው አስተማማኝ መሆናቸው ተረጋግጦ ስራ ላይ ውለዋል።

በመቀጠል በአመቺ ናሙና በተመረጡ አምስት ዩኒቨርሲቲዎች ኮርሱን በሚያስተምሩ አምስት መምህራን ላይ በአጥኚው አማካይነት ከመጋቢት 21ቀን 2009 ዓ.ም. እስከ ግንቦት 23ቀን 2009 ዓ.ም. ድረስ የክፍል ምልከታ ተከናውኗል፡፡

ከዚያም ተማሪዎቹ ሦስቱንም የጽሑፍ መጠይቆች (የመጻፍ ብቃት ስሜት፣ የመጻፍ አመለካከትና የመጻፍ እምነት) አጥኚው ባለበት መማሪያ ክፍላቸው ውስጥ ተገኝተው ሞልተዋል፡፡

በመቀጠል በኮርሱ መምህር አማካይነት ከየትምህርት ክፍሉ ከተመረጡ ሦስት አፍፈት ተማሪዎችና ኢአፍፈት ከሆኑ ሌሎች ሦስት ተማሪዎች ጋር ቃለመጠይቅ ተካሂዷል፡፡ እንዲሁም ኮርሱን ሲያስተምሩ ከነበሩት አምስት መምህራን ጋር በአጥኚው አማካይነት ቃለመጠይቅ ተከናውኗል፡፡ በመጨረሻም ተማሪዎቹ የጽሑፍ ፈተና ተፈትነዋል፤ ለጽሑፍ ፈተናውም ሁለት ሰዓት ሙሉ ተሰጥቷቸዋል፡፡

እነዚህ በተለያዩ የመረጃ መሰብሰቢያ መሣሪያዎች የተሰበሰቡት መረጃዎች በዓይነታዊና በመጠናዊ የመተንተኛ ስልቶች ተተንትነዋል፡፡ ከቃለመጠይቅ፣ ከክፍት የጽሑፍ መጠይቅ የተገኙት መረጃዎች በጭብጥ በጭብጥ ተለይተው ከተደራጁ በኋላ በሐተታ ስልት ተገልጸዋል፡፡ በምልከታና በጽሑፍ መጠይቆች አማካይነት በዝግ ጥያቄዎች፣ እንዲሁም ከጽሑፍ ፈተናው የተገኙት መጠናዊ መረጃዎች ደግሞ እንደየአግባብነታቸው በቲ-ቴስት፣ በነፃ ናሙናዎች ቲ-ቴስት፣ በስፒርማን የተዛምዶ ማሳያ ቀመር፣ በልይይት ትንተናና በኅብር ድህረት ትንተና ዘዴ ተተንትነዋል፡፡ በሁሉም መንገዶች በተደረጉት የመረጃ ትንተናዎች መሠረትም የተገኙት የምርምሩ ውጤቶች እንደሚከተለው ተጠቃለው ቀርበዋል፡፡

ከውጤት ትንተናው መረዳት እንደተቻለውም የመጻፍ ክሂል ትምህርት በክፍል ውስጥ በሚገባ እየተሰጠ እንዳልሆነ ምልከታው አሳይቷል፡፡ የኮርሱ መምህራን በሰዓት አጠቃቀም፣ የመጻፍ ልምምድ በማድረግ፣ በምጋቤ ምላሽ አሰጣጥና በማስተማሪያ ዘዴ አጠቃቀም ያስመዘገቡት አማካይ ውጤት በምልከታ መከታተያ ቅጹ ከተቀመጡት ስኬሎች (4፣3፣2፣1) በአማካይነት ከተፈረጀው የመለኪያ ነጥብ /2/ ያነሰ ነው፡፡ በዚህ ረገድም አማካይ ውጤቶቹ የሰዓት አጠቃቀም (1.52)፣ የመጻፍ ልምምድ ማድረግ (1.54)፣ የምጋቤ ምላሽ አሰጣጥ (1.30)፣

የማስተማሪያ ዘዴ አጠቃቀም (1.30) ሆኗል፡፡ የተማሪዎች ቃለመጠይቅና የጽሑፍ መጠይቅ የውጤት ትንተናም በምልከታ የተሰበሰበውን መጠናዊ መረጃ አጠናክሮታል፡፡ ይህ ጥናት ውጤታማ የትምህርት አሰጣጥ እንዳይኖር ያደረጉ ምክንያቶችን ጠቅሷል፡፡ ጥቂቶችን ለመጥቀስ ያህል፣ መምህራን ለኮርሱ የተመደበውን ሰዓት በትክክል ለትምህርት ስራው ማዋል አለመቻላቸው አንደኛው ምክንያት ነው፡፡ ይህም ተማሪዎቹ በቂ የሆነ ተግባራዊ ልምምዶችን እንዳያገኙ፣ ተከታታይ የሆነ ምጋቤ ምላሽ ከቢጤዎቻቸውና ከኮርሱ መምህራን እንዳያገኙ አድርጓቸዋል፡፡ አብዛኞቹ መምህራን ወደ ክፍል የሚገቡትና የሚወጡት በርካታ ደቂቃዎችን አሳልፈው ነው፤ በመምህራን የግል ምክንያትና በዩኒቨርሲቲው ባልተጠበቁ ፕሮግራሞች የተነሳ የትምህርት ሰዓቱ ተሸራርፎ ስለሚባክን መምህራኑ በክፍል ውስጥ ሂደታዊ የማስተማሪያ ዘዴን መተግበር አልቻሉም፡፡ በዚህም ተማሪዎችን በተለያዩ የመጻፍ ተግባራት ከማለማመድ ይልቅ አብዛኛውን ጊዜ በክፍል ውስጥ የሚያተኩሩት የድርሰት ፅንሰሐሳቦችን፣ የአጻጻፍ ሂደት መርሆዎችን፣ የድርሰት ዓይነቶችን በማስረዳት ላይ ነው፡፡ በዚህም የተነሳ በቂ የልምምድ ዕድሎችን አላገኙም፡፡ ተግባራዊ ልምምድ ባለማድረጋቸውም ብዙዎቹ ተማሪዎች ሐሳባቸውን በጽሑፍ አማካይነት መግለጽ አልቻሉም፡፡ የጽሑፍ ፈተና ውጤታቸውም ለዚህ ማሳያ ነው፡፡ አንዳንድ ተግባራት ቢሰጣቸውም እንኳ ተግባራቱ ከመጽሐፍ ወይም ከመጽሔትና ጋዜጣ ተገልብጠው የሚመጡና በውጤት ላይ የሚያተኩሩ ተግባራትን ነው የሚሰሩት፡፡ ተከታታይ የሆነ ምጋቤ ምላሽ ከመምህሮቻቸው እንደማያገኙ በውጤት ትንተናው የተስተዋለ ሌላው ጉዳይ ነው፡፡ ይህ ጥናት ለተማሪዎቹ የመጻፍ ችሎታ ደካማ መሆን የትምህርት አሰጣጡ ውጤታማ እንዳይሆን ያደረጉ ምክንያቶች አስተዋጽኦ እንዳላቸው ይጠቁማል፡፡

በመቀጠል ተማሪዎች ለመጻፍ ክሂል ያላቸውን እይታ (የመጻፍ ብቃት ስሜት፣ የመጻፍ አመለካከትና የመጻፍ እምነት) ማሳየት የሚለው የዚህ ጥናት ሌላው መሠረታዊ ጉዳይ ነው፡፡ አስቀድሞ የተፈተሸው የመጻፍ እምነት ነው፡፡ በዚህም ተማሪዎቹ ያስመዘገቡት አማካይ ውጤት (3.94) በጽሑፍ መጠይቁ ከተቀመጠው ስኬል (5፣4፣3፣2፣1) በአማካይነት ከተፈረጀው የመለኪያ ነጥብ /3/ በመብለጡ፣ በመጻፍ ክሂልና በክሂሉ የመማር ማስተማር ዙሪያ ትክክለኛ እምነት እንዳላቸው አሳይቷል፡፡ ከዚህ በተጨማሪ በቁጥርና በመቶኛ በተተነተነው ውጤትም አብዛኞቹ ተማሪዎች ከመጻፍ ጋር ተያይዘው በሚነሱ በርካታ ጉዳዮችና በአጻጻፍ ሂደት ዙሪያ ተገቢ ግንዛቤ እንዳላቸው፣ በጥቂቶቹ ላይ ደግሞ የተሳሳተ ግንዛቤ እንዳላቸው ተረጋግጧል፡፡ ተማሪዎች በመጻፍ ትምህርት ጊዜ ለአጻጻፍ ሂደቶች ትኩረት መስጠት አለበት የሚል

አስተሳሰብ ቢኖራቸውም ክሂሉን ከሌሎች የቋንቋ ክሂሎች በበለጠ ከባድ አድርገው እንደሚያስቡ ከጥናት ውጤቱ ለመረዳት ተችሏል፡፡ ይህ አስተሳሰባቸው ደግሞ ክሂሉን ለመማርና ለማጎልበት በሚያደርጉት ጥረት ላይ ተጽዕኖ ቢያሳርፍባቸውም ቅሉ የመጻፍ ክሂልን በልምምድ መማር ይቻላል የሚል አስተሳሰብ ተማሪዎቹ ያላቸው ሆነው ታይተዋል፡፡ ባጠቃላይ ከመጻፍ ክሂል ጋር በተያያዘ ተማሪዎቹ የተሻለ ግንዛቤ ያላቸው ሆነው ተገኝተዋል፡፡ በአመዛኙ የተማሪዎች የመጻፍ ችሎታ ደካማ ለመሆኑ ማስረጃ ሊሆን የሚችለው የትምህርት አሰጣጡ እንደሚሆን ታምኖበታል፡፡

የመጻፍ ብቃት ስሜትን በተመለከተ የተማሪዎች የመጻፍ ብቃት ስሜት መካከለኛ (63.36) ደረጃ ላይ እንደሚገኝ የመጻፍ ብቃት ስሜት የጽሑፍ መጠይቅ ውጤት አመላክቷል፡፡ ይህም ብዙዎቹ ተማሪዎች ከአማካይ በታች የሆነ የመጻፍ ብቃት ስሜት መጠን እንዳላቸው ያሳያል፡፡ በሌላ አገላለጽ የትምህርት አሰጣጡ ተማሪዎቹ በችሎታቸው እንዲተማመኑ በማድረግ በኩል እገዛ አላደረገም፡፡

የተማሪዎችን የመጻፍ አመለካከት በተመለከተ ደግሞ ተማሪዎቹ ለመጻፍ ክሂል ያላቸው አመለካከት አዎንታዊ መሆኑን የውጤት ትንተናው አሳይቷል፡፡ ይኸውም ተማሪዎቹ በመጻፍ አመለካከት የጽሑፍ መጠይቅ ያስመዘገቡት አማካይ ውጤት (3.82) በጽሑፍ መጠይቁ ከተቀመጠው ስኬል (5፣4፣3፣2፣1) በአማካይነት ከተፈረጀው የመለኪያ ነጥብ /3/ በልጦ በመገኘቱ ነው፡፡ ከዚህ በተጨማሪም በጽሑፍ መጠይቁ ክፍት ጥያቄ የተገኘው ውጤትም ይህንን ቢደግፍም፣ የኮርሱ መምህራን የሚያስቡት ግን አብዛኞቹ ተማሪዎች ለመጻፍ ክሂል በተለይ ደግሞ የመጻፍ ተግባራትን ከመስራት ጋር በተያያዘ አሉታዊ አመለካከት ያላቸው መሆኑን ነው፡፡ በዚህም የተነሳ የመምህራኑ ምላሽ ከተማሪዎች ከተገኘው መረጃ ጋር የሚጣረስ ሆኖ ተገኝቷል፡፡ ባጠቃላይ ተማሪዎቹ ለመጻፍ ክሂል አዎንታዊ እይታ ያላቸው መሆኑን የሦስቱ የጽሑፍ መጠይቆች ውጤት አሳይቷል፡፡

ወንድና ሴት ተማሪዎች ለመጻፍ ክሂል ባላቸው እይታ ልዩነት የሚስተዋልባቸው መሆን አለመሆኑን መፈተሽ ሌላው በውጤት ትንተናው ትኩረት ያገኘ ጉዳይ ነበር፡፡ የመጻፍ ብቃት ስሜት፣ የመጻፍ አመለካከትና የመጻፍ እምነት የጽሑፍ መጠይቅ ውጤት በወንድና ሴት ተማሪዎች መካከል ጉልህ የሆነ የመጻፍ እይታ ልዩነት አለመኖሩን አሳይቷል፡፡ ይህ ውጤት

የተገኘው ሦስቱ ተላውጦዎች በህብረት ሆነው በመጣ ውጤት ሲሆን፣ ተላውጦዎቹ በተናጠል በተተነተኑት ስሌት መሠረት፣ በሁለቱም ጾታዎች በመጻፍ እምነት የጽሑፍ መጠይቅ አማካይ ውጤቶች መካከል ጉልህ ልዩነት አለመኖሩን ውጤቱ (t= -0.780, df= 158, P = 0.437) አሳይቷል፤ እንዲሁም በሁለቱም ጾታዎች በመጻፍ ብቃት ስሜት የጽሑፍ መጠይቅ አማካይ ውጤቶች መካከል ጉልህ ልዩነት አለመኖሩን ውጤቱ (t= 0.002, df= 158, P = 0.998) ጨምሮ አመላክቷል፤ በሁለቱም ጾታዎች በመጻፍ አመለካከት የጽሑፍ መጠይቅ አማካይ ውጤቶች መካከል ጉልህ ልዩነት አለመኖሩን ውጤቱ (t= -0.430, df= 158, P = 0.668) አሳይቷል፡፡

በአፍፈትና ኢአፍፈት ተማሪዎች መካከል የመጻፍ እይታ ልዩነት ያለ መሆን አለመሆኑ በዚህ ጥናት ተፈትሿል፡፡ ውጤቱም እንዳመላከተው በሁለቱም ተናጋሪዎች በመጻፍ እምነት የጽሑፍ መጠይቅ አማካይ ውጤቶች መካከል ጉልህ ልዩነት አለመኖሩ (t= 0.614, df= 158, P = 0.540) የታየ ሲሆን፣ በአንጻሩ በሁለቱም ተናጋሪዎች በመጻፍ ብቃት ስሜትና በመጻፍ አመለካከት የጽሑፍ መጠይቅ አማካይ ውጤቶች መካከል ጉልህ ልዩነት አልታየም፡፡ የውጤት ትንተናውም በሁለቱ ተናጋሪዎች የመጻፍ ብቃት ስሜት የጽሑፍ መጠይቅ አማካይ ውጤቶች መካከል ጉልህ ልዩነት መኖሩን (t= 5.737, df= 158, P= 0.000) አመላክቷል፡፡ እንዲሁም በሁለቱ ተናጋሪዎች የመጻፍ አመለካከት የጽሑፍ መጠይቅ አማካይ ውጤቶች መካከል ጉልህ ልዩነት መኖሩ (t= 7.844, df= 158, P = 0.000) ተረጋግጧል፡፡ በመሆኑም በእነዚህ ሦስት ተላውጦዎች (የመጻፍ ብቃት ስሜት፣ የመጻፍ አመለካከትና የመጻፍ እምነት) ህብረት የመጣው ውጤት በአፍፈትና ኢአፍፈት ተማሪዎች መካከል ጉልህ የሆነ የመጻፍ እይታ ልዩነት መኖሩን አሳይቷል፡፡

ሌላው በዚህ ጥናት የውጤት ትንተና ላይ ትኩረት ተሰጥቶት የነበረው ጉዳይ በመጻፍ ክሂል ትምህርት አሰጣጥ፣ ተማሪዎች ለመጻፍ ክሂል ባላቸው እይታና በመጻፍ ችሎታ መካከል ያለው ተዛምዶ ነበር፡፡ በቅድሚያ የተፈተሸው በመጻፍ ትምህርት አሰጣጥና በመጻፍ እይታ መካከል ያለው ግንኙነት ነው፡፡ በዚህም የመጻፍ ትምህርት አሰጣጥ ከመጻፍ ብቃት ስሜት (r= -0.072, P= 0.368) ሲኖረው፣ ተማሪዎች ለመጻፍ ክሂል ካላቸው አመለካከት (r = -0.128, P= 0.107) እና ተማሪዎች ለመጻፍ ክሂል ካላቸው እምነት (r = 0.052, P= 0.517) ጋር ግን ጉልህ ተዛምዶ እንደሌለው ውጤቱ አሳይቷል፡፡ በዚህ መነሻነትም ጥናቱ በመጻፍ ትምህርት አሰጣጥና በመጻፍ እይታ መካከል ምንም ዓይነት ግንኙነት እንደሌለ አመላክቷል፡፡

የመጻፍ ትምህርት አሰጣጥንና የመጻፍ ችሎታን ተዛምዶ በተመለከተ ደግሞ በመጻፍ ትምህርት አሰጣጥና በመጻፍ ችሎታ መካከል ጉልህ ተዛምዶ አለመኖሩን ውጤቱ (r= 0.019, P= 0.807) አሳይቷል፡፡

በመቀጠል የተፈተሸው ደግሞ በመጻፍ እይታ (ማለትም፤ በመጻፍ ብቃት ስሜት፣ በመጻፍ አመለካከትና በመጻፍ እምነት)ና በመጻፍ ችሎታ መካከል ያለው ግንኙነት ነው፡፡ በዚህም መሠረት በመጻፍ ብቃት ስሜትና በመጻፍ ችሎታ መካከል ጉልህ ተዛምዶ መኖሩ (r= 0.251, P= 0.001) ታይቷል፡፡ በመጻፍ አመለካከትና በመጻፍ ችሎታ መካከል ጉልህ ተዛምዶ መኖሩን ውጤቱ (r= 0.262, P= 0.001) አመላክቷል፡፡ እንዲሁም በመጻፍ እምነትና በመጻፍ ችሎታ መካከል ጉልህ ተዛምዶ መኖሩን ውጤቱ (r= 0.204, P= 0.010) አሳይቷል፡፡ በዚህ መነሻነትም ጥናቱ ተማሪዎች ለመጻፍ ክሂል ባላቸው እይታ (በመጻፍ ብቃት ስሜት፣ በመጻፍ አመለካከትና በመጻፍ እምነት)እና በመጻፍ ችሎታቸው መካከል ጉልህ የሆነ ተዛምዶ ያለ መሆኑን አመላክቷል፡፡

ሌላው በዚህ ጥናት ትኩረት የተሰጠው ጉዳይ የመጻፍ ትምህርት አሰጣጥ፣ የመጻፍ ብቃት ስሜት፣ የመጻፍ አመለካከትና የመጻፍ እምነት የተማሪዎችን የመጻፍ ችሎታ ለመተንበይ የተለየ ድርሻ ያላቸው መሆን አለመሆኑን መፈተሽ ነው፡፡ የትንተና ውጤቱም የትምህርት አሰጣጡ (P= 0.329)እና የመጻፍ ብቃት ስሜት (P= 0.150) የመጻፍ ችሎታን ለመተንበይ አስተዋጽኦ የሌላቸው መሆኑን፣ የመጻፍ አመለካከት (P= 0.042) እና የመጻፍ እምነት (P= 0.028) ግን የተማሪዎችን የመጻፍ ችሎታ የመተንበይ ጉልህ ድርሻ ያላቸው መሆኑን አሳይቷል፡፡

በመጨረሻም በመጻፍ ክሂል ትምህርት አሰጣጥ፣ ተማሪዎች ለመጻፍ ክሂል ባላቸው እይታና በመጻፍ ችሎታ መካከል ያለው ተዛምዶ ተፈትሿል፡፡ ውጤቱም እንዳሳየው በመጻፍ ትምህርት አሰጣጥ፣ ተማሪዎች ለመጻፍ ክሂል ባላቸው እይታና በመጻፍ ችሎታ መካከል ጉልህ ተዛምዶ መኖሩ ($F_{4,155}$ =4.367, P= 0.002) ታይቷል፡፡ ባጠቃላይ በመጻፍ ክሂል ትምህርት አሰጣጥ፣ ተማሪዎች ለመጻፍ ክሂል ባላቸው እይታና በመጻፍ ችሎታ መካከል ተዛምዶ እንዳለ ከፍ ሲል የተጠቀሱት ነጥቦች ያመላክታሉ፡፡

## 5.2 መደምደሚያ

የዚህ ጥናት ዋና ዓላማ የመጻፍ ክሂል ትምህርት አሰጣጥ፣ ተማሪዎች ለመጻፍ ክሂል ያላቸው እይታና የመጻፍ ችሎታ ተዛምዶን መመርመር ነበር፡፡ ከዚህ በመነሳትም የጥናቱን ትንተናና ውጤት መሠረት በማድረግ ከሚከተሉት መደምደሚያዎች ላይ ተደርሷል፡፡

የጥናቱ ውጤት እንዳመለከተው በአሁኑ ወቅት የመጻፍ ክሂል ትምህርት በሚገባ እየተሰጠ አይደለም፡፡ በዚህም መምህራን ለኮርሱ የተመደበውን ሰዓት በአግባቡ እየተጠቀሙበት አይደለም፡፡ በመምህራኑ የግል ምክንያትና በዩኒቨርሲቲው የተነሳ በርካታ ክፍለጊዜዎች ያለማካካሻ እየባከኑ ይገኛሉ፡፡ በሚከሰተው የጊዜ እጥረት የተነሳም መምህራን በክፍል ውስጥም ሆነ ከክፍል ውጭ ለተማሪዎቹ በቂ የመለማመጃ ዕድሎችን ለተማሪዎቹ ሊሰጡ አልቻሉም፡፡ ተማሪዎች የመጻፍ ችሎታቸውን እንዲያሻሽሉ በሚረዳ መልኩ ትምህርቱ እየተሰጠ አይደለም፡፡ ተማሪዎቹ ተከታታይና ወቅታዊ የሆነ ምጋቤ ምላሽ አላገኙም፡፡ የኮርሱ መምህራን አብዛኛውን ጊዜ የሚያጠፉት በክሂሉ ዙሪያ ያሉትን ፅንሰሐሳቦች በማስረዳትና በፅንሰሐሳቦቹ ዙሪያ ተማሪዎቹ እንዲወያዩ በማድረግ ነው፡፡ ባጠቃላይ ተማሪዎቹ ክሂሉን ሂደታዊ በሆነ መንገድ ሊማሩት አልቻሉም፡፡ እነዚህ ከላይ የተጠቀሱት ጉዳዮች የመጻፍ ትምህርት አሰጣጥን ውጤታማነት የሚያሳንሱ ሆነው ተገኝተዋል፡፡ ስለዚህም የመጻፍ ክሂል ትምህርት በትክክል እየተሰጠ አይደለም ብሎ መደምደም ይቻላል፡፡ ከዚሁ ጋር በተያያዘ ተማሪዎቹ በድርሰት ደረጃ ሐሳባቸውን እንዲገልጹ የሚጋብዝ ተግባራት ባለማከናወናቸው የተማሪዎች የመጻፍ ችሎታ ደረጃ ዝቅተኛ ሆኗል፡፡ ከፍተኛ በራስ መተማመን እንዳይኖራቸውም አድርጓል፡፡

በጥናቱ ውጤት መሠረት ተማሪዎቹ ለመጻፍ ክሂል ያላቸው እይታ አዎንታዊ ሆኖ ተገኝቷል፡፡ በዚህም መካከለኛ የመጻፍ ብቃት ስሜት፣ ትክክለኛ እምነትና አዎንታዊ አመለካከት ያላቸው ሆነው ተገኝተዋል፡፡

የጥናቱ ውጤት እንዳመለከተው በወንድና ሴት ተማሪዎች መካከል ጉልህ የሆነ የመጻፍ እይታ ልዩነት አልታየም፡፡ ይህ ውጤትም ጾታ ተማሪዎች ለመጻፍ ክሂል ባላቸው እይታ ላይ ተጽዕኖ የለውም የሚል አንድምታን ሊሰጥ ይችላል፡፡

የጥናቱ ውጤት እንዳመለከተው በአፍፌትና ኢአፍፌት ተማሪዎች መካከል ጉልህ የሆነ የመጻፍ እምነት ልዩነት አልታየም። ለዚህም በምክንያትነት የሚጠቀሰው የትምህርት አሰጣጡ የተማሪዎቹን ስለመጻፍ ክሂል ያላቸውን ዕውቀት ለማሳደግ የላቀ ድርሻ የነበረው መሆኑን ነው። በመጻፍ ብቃት ስሜትና በመጻፍ አመለካከት ግን በአፍፌትና ኢአፍፌት ተማሪዎች መካከል ጉልህ ልዩነት ታይቷል። ይህም ልዩነት ምናልባትም ከቋንቋ ዕውቀት ችሎታ አኳያ የመጣ ሊሆን ይችላል። በመሆኑም የመጻፍ ትምህርትን በሚያስተምሩበት ጊዜ የአፍፌትና ኢአፍፌት ተማሪዎችን የመጻፍ እይታ ልዩነት ግምት ውስጥ ባስገባ መልኩ ክሂሉን ቢያስተምሩ መልካም ነው የሚል አንድምታን ያሳያል።

የመጻፍ ትምህርት አሰጣጥንና የመጻፍ እይታን ተዛምዶ በተመለከተ፣ በመጻፍ ትምህርት አሰጣጥና በመጻፍ ብቃት ስሜት፣ በመጻፍ ትምህርት አሰጣጥና በመጻፍ አመለካከት፣ እንዲሁም በመጻፍ ትምህርት አሰጣጥና በመጻፍ እምነት መካከል ጉልህ ተዛምዶ አልታየም። የትምህርት አሰጣጡ ከመጻፍ ብቃት ስሜት ጋር ያለው ተዛምዶም ቢሆን አሉታዊና ደካማ ነው። ለዚህም በምክንያትነት የሚጠቀሰው የትምህርት አሰጣጡ የተማሪዎችን የመጻፍ እይታ (የመጻፍ ብቃት ስሜት፣ የመጻፍ አመለካከትና የመጻፍ እምነት) በማሳደግ ረገድ የላቀ ድርሻ ያልነበረው መሆኑን ነው።

በመጻፍ ትምህርት አሰጣጥና በመጻፍ ችሎታ መካከል ጉልህ ተዛምዶ አልታየም። ለዚህም በምክንያትነት የሚጠቀሰው የትምህርት አሰጣጡ ተማሪዎች ለመጻፍ ክሂል ባላቸው እይታ ላይ ምንም ዓይነት አስተዋጽኦ ያልነበረው መሆኑን ነው። ይህም የሆነው የመጻፍ ትምህርት በሚገባ ባለመሰጠቱ ነው። ስለሆነም የተማሪዎች የመጻፍ ችሎታ እንዲሻሻል ከተፈለገ መምህራን ልምምድ ላይ ያተኮረ ትምህርት ሊሰጡ ይገባል የሚል አንድምታን ያሳያል።

የመጻፍ እይታንና የመጻፍ ችሎታ ትስስርን በተመለከተ፣ በመጻፍ ብቃት ስሜትና በመጻፍ ችሎታ፣ በመጻፍ አመለካከትና በመጻፍ ችሎታ፣ እንዲሁም በመጻፍ እምነትና በመጻፍ ችሎታ መካከል ጉልህ ተዛምዶ ታይቷል። ለዚህም ምክንያቱ የመጻፍ እይታ (የመጻፍ ብቃት ስሜት፣ የመጻፍ አመለካከትና የመጻፍ እምነት) የተማሪዎችን የመጻፍ ችሎታ ለማሳደግ የላቀ ድርሻ ያለው መሆኑን ነው። ይህም የተማሪዎች የመጻፍ እይታ ከመጻፍ ችሎታቸው ጋር ጥብቅ

ትስስር ያለው መሆኑን ስለሚያሳይ በመጻፍ ትምህርት ሂደት መምህራን የተማሪዎችን የመጻፍ እይታ በማጎልበት ላይ ቢሰሩ መልካም ነው የሚል አንድምታን ያሳያል፡፡

የመጻፍ ትምህርት አሰጣጥ እንዲሁም ተማሪዎቹ በሞሉት የጽሑፍ መጠይቅ የመጻፍ ብቃት ስሜት፣ የመጻፍ አመለካከትና የመጻፍ እምነት የመጻፍ ችሎታን ለማሳደግ የተለያየ የተጽዕኖ ደረጃ እንዳላቸው ለመረዳት ተችሏል፡፡ በዚህ ውጤትም የመጻፍ አመለካከትና የመጻፍ እምነት የተማሪዎችን የመጻፍ ችሎታ በመተንበይ ረገድ ጉልህ ድርሻ ሲኖራቸው፣ የመጻፍ ትምህርት አሰጣጥና የመጻፍ ብቃት ስሜት ግን የመጻፍ ችሎታን ለመተንበይ አስተዋፅኦ የሌላቸው መሆኑ ታይቷል፡፡ ይህ ውጤትም የመጻፍ አመለካከትና የመጻፍ እምነት የተማሪዎችን የመጻፍ ችሎታ ለማጎልበት የላቀ ድርሻ ያላቸው መሆኑን ያሳያል፡፡ ይህም የመጻፍ አመለካከትና የመጻፍ እምነት ከተማሪዎች የመጻፍ ችሎታ ጋር ትስስር ያላቸው መሆኑን ስለሚያሳይ በመጻፍ ትምህርት ሂደት መምህራን የመጻፍ አመለካከትና የመጻፍ እምነት ያላቸውን የተጽዕኖ ደረጃ ከግምት ባስገባ መንገድ ትምህርቱን ቢያከናውኑ መልካም ነው የሚል አንድምታን ያሳያል፡፡

በመጨረሻም በመጻፍ ትምህርት አሰጣጥ፣ ተማሪዎች ለመጻፍ ክሂል ባላቸው እይታና በመጻፍ ችሎታ መካከል ጉልህ ተዛምዶ እንዳለ ጥናቱ አመላክቷል፡፡ ይህ ውጤትም የመጻፍ ትምህርት አሰጣጥ፣ የመጻፍ እይታና የመጻፍ ችሎታ ዕርስ በርስ ትስስር ያላቸው መሆኑን ስለሚያሳይ መምህራን በክፍል ውስጥ ተገቢ የሆነ የማስተማሪያ ዘዴን ሊተገብሩና በሚያስተምሩበት ጊዜም የተማሪዎችን የመጻፍ እይታ (የመጻፍ ብቃት ስሜት፣ የመጻፍ አመለካከትና የመጻፍ እምነት) ግምት ውስጥ ማስገባት ይኖርባቸዋል የሚል አንድምታን ያሳያል፡፡

## 5.3 አስተያየት

የዚህ ጥናት መሠረታዊ ጥያቄዎች ተመልሰውና ዓላማዎቹ ተፈትሸው በጥናቱ የተደረሰባቸውን መደምደሚያዎች ወይም ግኝቶች መሠረት በማድረግ የሚከተሉት አስተያየቶችና ጥቆማዎች ተሰንዝረዋል፡፡

❖ በዚህ ጥናት ውጤት በአሁኑ ወቅት በዩኒቨርሲቲ ደረጃ የመጻፍ ትምህርት በሚገባ እየተሰጠ እንዳልሆነ ተረጋግጧል፡፡ በመሆኑም መምህራን የተማሪዎችን የመጻፍ ችሎታ

በሚያጎለብት መልኩ በተገቢ ማስተማሪያ ዘዴ ክሂሉን እንዲያስተምሩ ትምህርት ክፍሎችና የሚመለከተው አካል ቁጥጥር ማድረግ ያስፈልጋል፡፡

- ❖ ተማሪዎቹ በበቂ ሁኔታ የመጻፍ ልምምድ ካላደርጉና ምጋቤ ምላሽም ካላገኙ ከፍተኛ የመጻፍ ብቃት ስሜት ስለማይኖራቸው የመጻፍ ተነሳሽነት ላይኖራቸው ይችላሉ፡፡ የዚህ ጥናት ውጤት እንዳመላከተው መምህራን በቂ የመለማመጃ ዕድሎችን በክፍል ውስጥና ከክፍል ውጭ፣ እንዲሁም ተከታታይና ወቅታዊ ምጋቤ ምላሽ ለተማሪዎቻቸው እንደማይሰጡ ለማሳየት አስችሏል፡፡ ስለሆነም በመጻፍ ትምህርት ሂደት የተማሪዎችን የመጻፍ ብቃት ስሜት ከፍ ማድረግ የተማሪዎችን የመጻፍ ተነሳሽነት ማሳደግ መሆኑን መምህራን ተገንዝበው ተማሪዎቹ በቂ የመጻፍ ልምምድ የሚያደርጉባቸውን አጋጣሚዎች መፍጠርና ምጋቤ ምላሽም ሊሰጡ ይገባል፡፡
- ❖ ተቋማቱ ክፍለጊዜዎቹ ያለአግባብ እንዳይባክኑ የሚደረግበትን አሰራር ቢዘረጉ፣
- ❖ ኮርሱ በአማርኛ ቋንቋ ማስተማር ዘርፍ በሰለጠኑና ፍላጎት ባላቸው መምህራን ቢሰጥ፣
- ❖ በዚህ ጥናት ውጤት መሠረት የመጻፍ ትምህርት አሰጣጥ፣ የተማሪዎች የመጻፍ እይታና የመጻፍ ችሎታ ያላቸውን ትስስር ይጠቁማል፡፡ ተማሪዎቹ ጥሩ ጽሑፍ የሚጽፉት ለመጻፍ አዎንታዊ እይታ ሲኖራቸው በመሆኑ ይህ አዎንታዊ እይታ ደግሞ የሚመጣው በጥሩ ተሞክሮ ስለሆነ የመጻፍ ትምህርቱ በሚገባ ሊሰጥ ይገባል፡፡ ባጠቃላይ የመጻፍ ችሎታ አዎንታዊ የመጻፍ እይታን ስለሚጠይቅ የመጻፍ እይታም እንዴት መጻፍ እንደሚቻል አቅም ስለሚፈጥር መምህራን ክሂሉን በሚገባ ሊያስተምሩ ይገባል፡፡ በዚህ ረገድ መምህራን ክሂሉን ሲያስተምሩ የተማሪዎችን የመጻፍ ብቃት ስሜት፣ የመጻፍ አመለካከትና የመጻፍ እምነት ግምት ውስጥ ሊያስገቡ ይገባል፡፡
- ❖ ለድርሰት ማስተማሪያነት የሚታተሙ መጻሕፍትና በትምህርት ክፍሉ የሚዘጋጁ ሞጁዩሎች ተማሪዎች በርካታ ረቂቆችን ደጋግመው እየጻፉና እየከለሱ እንዲለማመዱ ቢጠቁሙም፣ መምህራን ግን በክፍል ውስጥ በተጨባጭ ሲተገብሩት አልታየም፡፡ በመሆኑም መምህራን የመማር ማስተማር ስልታቸውን በመቃኘት ተማሪዎቹ ሂደታዊ በሆነ መንገድ መጻፍን እንዲለማመዱ ቢያደርጉ ድርሰት የመጻፍ ችሎታቸውና በራስ የመተማመን መንፈሳቸው ከፍ ሊል ይችላል፡፡
- ❖ መምህራን የተማሪዎችን የመጻፍ እይታ ግምት ውስጥ በማስገባት ተማሪዎችን በምክንያት በማገዝ ውጤታማ እንዲሆኑ ካልተደረገ የመጻፍ ፍላጎታቸው ጭራሹን ሊጠፉ እንደሚችል መገመት አያዳግትም፡፡ ስለሆነም የዚህ ጥናት ውጤት በመጻፍ

ትምህርት ሂደት የተማሪዎችን እይታ ግምት ውስጥ ማስገባት በመጻፍ ክሂል ላይ የሚታዩትን መሰል ችግሮች ሊፈታ ይችላል የሚል እምነት አሳድሯል፡፡ ውጤቱ እንዳመላከተው ከመጻፍ እይታ አንፃር በአፍፈትና ኢአፍፈት ተማሪዎች መካከል ያለውን ልዩነት ለማሳየት አስችሏል፡፡ ይህም የተማሪዎቹ የመጻፍ እይታ መምህራን የተማሪዎቻቸውን ድክመትና ጥንካሬ በተጨባጭ አውቀው በምክንያት እገዛ እንዲያደርጉ ያስችላቸዋል የሚል አንድምታን ይሰጣል፡፡

ይህ ጥናት ትኩረት ያልሰጣቸውንና በስፋት ያልዳሰሳቸውን ጉዳዮች መሠረት በማድረግ የወደፊት የጥናት ጥቆማዎች እንደሚከተለው ቀርበዋል፡፡ በእነዚህ ጉዳዮች ላይ ተጨማሪ ጥናቶች ቢካሄዱ በመጻፍ ትምህርትና በመጻፍ ችሎታ ዙሪያ የተሻለ ግንዛቤ በማስገኘት ረገድ የራሳቸው አስተዋፅኦ ይኖራቸዋል፤

- ❖ የመጻፍ ትምህርት አሰጣጡ በተማሪዎች የመጻፍ እይታና በመጻፍ ችሎታቸው ላይ ያለውን አስተዋጽኦ በሙከራዊ ጥናት ቢፈተሽ፣
- ❖ በመጻፍ ትምህርት አሰጣጥ ላይ የመምህራን የክፍል ውስጥ ባህርያት ምን ይመስላል የሚለው ቢጠና፣
- ❖ የመምህራን የመጻፍ እይታ (ማለትም፤ የመምህራን የመጻፍ ብቃት ስሜት፣ የመጻፍ አመለካከትና የመጻፍ እምነት) ከመጻፍ ትምህርት አሰጣጥ፣ ከተማሪዎች የመጻፍ እይታና ከመጻፍ ችሎታ ጋር ያለው ግንኙነት ቢፈተሽ፣
- ❖ ተመሳሳይ ጥናቶች በተከታታይ በሌሎች ከፍተኛ የትምህርት ተቋማትና ይህ ጥናት በተካሄደባቸው ዩኒቨርሲቲዎች ቢከናወን፣

## ዋቢ ጽሑፎች


ማረው ዓለሙ::(1996):: *በሳል ድርሰት ማስተማሪያ*:: አዲስ አበባ፤ ብርሃንና ሰላም ማተሚያ ድርጅት::

ማረው ዓለሙ::(1987):: "በኢትዮጵያ ቋንቋዎችና ስነጽሑፍ ክፍል በ2ኛ አመት ተማሪዎች በግልና በቡድን የሚጻፉ በሳል ድርሰቶች ንጽጽራዊ ግምገማ ጥናት::" አዲስ አበባ ዩኒቨርሲቲ፣ አማርኛን በማስተማር ዘዴ ለማስተርስ ዲግሪ ማሟያ የቀረበ ጥናት::

ሰለሞን ተሰማ::(1987):: "የብጤ እርማት ተግባራዊነትና ውጤታማነት፣ በ11ኛ ክፍል ተማሪዎች ላይ የተካሄደ ገላጭ ጥናት::" አዲስ አበባ ዩኒቨርሲቲ፣ ድህረ ምረቃ ትምህርት ቤት (ያልታተመ የኤም.ኤ. ቴሲስ)::

ሰዩም ከበደ::(1988):: "ድርሰትን በሂደታዊ ዘዴ ማስተማር በ9ኛ ክፍል ተማሪዎች ላይ የተደረገ ጥናት::" አዲስ አበባ ዩኒቨርሲቲ፣ የአርት ማስተርስ ዲግሪ ማሟያ ጽሑፍ::

በላይ አየነው::(2000):: "ሂደታዊ አፃፃፍ የተማሪዎችን የመፃፍ ክሂል በማጎልበት ረገድ ያለው ሚና::" ባህር ዳር ዩኒቨርሲቲ፣ ድህረ ምረቃ ፕሮግራም(ያልታተመ የኤም.ኤ ቴሲስ)::

ባየ ይማም::(2000):: *የአማርኛ ሰዋስው* (የተሻሻለ ሁለተኛ እትም):: አዲስ አበባ፤ እሌኒ ማ. ኃ. የተ. የግ. ማኅበር::

ተስፋዬ ሸዋዬ::(1986):: *አንብቦ የመረዳትና የመጻፍ ችሎታን ማዳበር*:: አዲስ አበባ፤ ት.መ.ማ.ማ.ድ ታተመ::

ተሻገር አስማረ::(2001)::"የግል እርማት ስልት ውጤታማነት ጽሑፍን በመማር ማስተማር ሂደት-በአዲስ አበባ የአንደኛ ዓመት/ቅድመ ምረቃ መርሃ ግብር/ የአማርኛ ቋንቋና ስነጽሑፍ ተማሪዎች::" አዲስ አበባ ዩኒቨርሲቲ፣ ድህረ ምረቃ ትምህርት ቤት (ያልታተመ የኤም.ኤ. ቴሲስ)::

ትምህርት ሚኒስቴር::(2004):: *የ11ኛ ክፍል አማርኛ ቋንቋ መርሃ-ትምህርት*:: አዲስ አበባ፤ ኩራዝ ኢንተርናሽናል አሳታሚ::

ትምህርት ሚኒስቴር::(2006):: *የአፍ መፍቻ ቋንቋ መርሃ-ትምህርት:-ከ1ኛ-4ኛ ክፍል*:: ባህር ዳር፤ ትምህርት ሚኒስቴር::

አለማየሁ ፀጋዬ፡፡(1986)፡፡ “በዘጠነኛ ክፍል ተማሪዎች ድርሰት ውስጥ የሚፈጸሙ ዋና ዋና የስህተት ዓይነቶችና ዋና ዋና የስህተት መንጮች ትንተና፡፡” የአርት ማስተር ዲግሪ ማሟያ ጽሑፍ፣ አዲስ አበባ ዩኒቨርሲቲ፡፡

አምሳሉ አክሊሉና ደምሴ ማናህሎት፡፡(1982)፡፡ *ጥሩ ያማርኛ ድርሰት እንዴት ያለ ነው?* አዲስ አበባ፤ ኩራዝ አሳታሚ ድርጅት፡፡

ኤፍሬም ጥሩነህ፡፡(2000)፡፡“የመጻፍ ክሂልን በማስተማር ሂደት የግልና የቢጤ እርማት ያላቸው ሚና፡፡” ባህር ዳር ዩኒቨርሲቲ፣ድህረ ምረቃ ፕሮግራም(ያልታተመ የኤም.ኤ. ቴሰስ)፡፡

ክፍሌ ሀብተማርያም፡፡(1986)፡፡“የ11ኛ ክፍል ተማሪዎች ሃሳባቸውን በጽሑፍ የመግለጽ ችሎታ፡፡” የአርት ማስተር ዲግሪ ማሟያ ጽሑፍ፣ አዲስ አበባ ዩኒቨርሲቲ፡፡

ያለው እንዳወቀ፡፡(1998)፡፡*የምርምር መሠረታዊ መርሆዎችና አተገባበር*፡፡ አዲስ አበባ፤ አልፋ አሳታሚዎች፡፡

ዮናስ አድማሱ፡፡(1991)፡፡ ስነጽሑፍ በቋንቋ ጥናትና ትምህርት ሊኖረው የሚችለው ሚና/ችግሩ ምንድን ነው? ዘሪሁን አስፋውና ደረጀ ገብሬ (አርታእያን)፡፡ *በአዲስ አበባ ዩኒቨርሲቲ የቋንቋዎች ጥናት ተቋም ዘጠነኛው ዓመታዊ ጉባኤ መድብል*፣ አዲስ አበባ፤ አዲስ አበባ ዩኒቨርሲቲ ፕሪንቲንግ ፕሬስ፡፡ ገጽ 119-124፡፡

ደረጀ ገብሬና ግርማ ገብሬ፡፡(1999)፡፡ በአዲስ አበባ በተመረጡ ሁለተኛ ደረጃ ት/ቤቶች የ10ኛ ክፍል ተማሪዎች በአማርኛ ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ግምገማ፡፡ Retrieved from etd.aau.edu.et

Abdi, H., & Asadi, B. (2015). A synopsis of researches on teachers' and students' beliefs about language learning. *International Journal on Studies in English Language and Literature (IJSELL)*, 3(4), 104-114.

Alamirew, G/mariam. (2005). *A study on the perception of writing, writing instruction and students writing performance* (Unpublished doctorial dissertation). Addis Ababa University, Addis Ababa.

Al-Mekhlafi, M. A. (2011). The relationship between writing self-efficacy beliefs and final examination scores in a writing course among a group of Arab EFL trainee-teachers.

*International Journal for Research in Education (IJRE).* Retrieved from www.fedu.uaeu.ac.ae/journal/docs/pdf/pdf29/2_E.pdf

Alluhaybi, M. (2015). Psychology and EFL writing. *Procedia-Social and Behavioral Sciences,* 192: 371-378. doi: 10.1016/j.sbspro.2015.06.053

Alves, A. R. (2008). *Process Writing.* Retrieved from https://www.birmingham.ac.uk/

Amara, T.M. (2015). Learners' perceptions of teacher written feedback commentary in an ESL writing classroom. *International Journal of English Language Teaching,* 3(2), 38-53.

Amineh, R.J., & Asl, H.D. (2015). Review of constructivism and social constructivism. *Journal of Social Sciences, Literature and Language,* 1(1), 9-16.

Anteneh, T. (2005). Gender difference in writing self-efficacy and performance in writing: The case of Adama University entering students. *IER Flambeau,* 12(2), 22-33.

Asadifard, A., & Koosha, M. (2013). EFL instructors and students' perception on academic writing reluctance. *Theory and Practice in Language Studies,* 13(9), 1572-1578. doi:10.4304/tpls.3.9.1572-1578

Atkins, J., Hailom B., & Nuru M. (1996). *Skills development methodology* (Part2). Addis Ababa: Addis Ababa University.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Towards a unifying theory of behavioral change. *Pschological Review,* 84(2), 199-215. doi: 10.1037/0033-295X.84.2.191

Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist,* 37, 122-147.

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

Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V.S. Ramachavdran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (Vol. 4, pp. 71-81). New York: Academic Press.

Bandura, A. (1995). Exercise of personal and collective efficacy in changing socities. In A. Bandura (Ed.), *Self-efficacy in changing socities* (pp.1-45). Cambridge, England: Cambridge University Press.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control.* New York: Freeman.

Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp. 307-337). Greenwich, CT: Information Age Publishing.

Barnett, A.M. (1992, Winter). *Writing as a process*. NORTH-EAST Conference, University of Virginia.

Bayat, N. (2014). The effect of the process writing approach on writing success and anxiety. *Educational Sciences: Theory & Practice*. 14(3), 1133-1141. doi: 10.12738/estp.2014.3.1720

Beane, J., Lipka, P., & Ludewig, J. W. (1980). Synthesis of research on self-concept. *Educational Leadership*, 38, 84–89.

Bifuh-Ambe, E. (2013). Developing successful writing teachers: Outcomes of professional development exploring teachers' perceptions of themselves as writers and writing teachers and their students' attitudes and ablities to write across the curriculum. *English Teaching: Practice and Critique*, 12(3), 137-156. Retrieved from http://education.waikato.ac.nz

Bhattacharjee, J. (2015). Constructivist approach to learning - an effective approach of teaching learning. *International Research Journal of Interdisciplinary & Multidisciplinary Studies*. 1(4), 65-74. Retrieved from http://www.irjims.com

Block, C.C. (1997). *Teaching the language arts: Expanding thinking through student-centered instruction*. USA: Allyn and Bacon.

Bø, E. N. (2014). *A case study of feedback to written English in a Norwegian upper secondary school* (Master's thesis). Retrieved from https://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/198753

Burning, R., & Horn, C. (2000). Developing motivation to write. *Educational Psychology*, 35(1), 25-37.

Burns, A. (2001). Genre-based approach 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.

Byram, M. (2004). Genre and genre-based teaching. In M. Byram, & A. Hu (Eds.), *Routledge encyclopedia of language teaching and learning* (Pp. 234-237). London: Routhedge.

Byrne, D. (1988). *Teaching writing skills*. Singapore: Longman.

Cacioppo, J.T., Petty, R.E., & Crites, S.L. (1994). Attitude change. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (Vol. 1, pp.261-270). New York: Academic press.

Carroll, R.T. (1990). *Student success guide*: *writing skills*. USA: Sacramento.

Carter, M.I., and Harper, H. (2014). Student writing: Strategies to reverse on going decline. *Springer*, 26, 285-295. doi 10.1007/s12129-013-9377-0

Chatterjee, S. (2000). *Advanced educational psychology*. India: Books and Allied.

Chea, S., & Shumow, L. (2014). The relationships among writing self- efficacy, writing goal orientation, and writing achievement. *Journal of Language Education in Asia*, 5. Retrieved from www.camtesol.org/.../leia

Chen, H. (2007). *The relationship between EFL learners' self-efficacy beliefs and English performance* (Doctoral dissertation). Retrieved from http:// purl.flvc.org/fsu/fd/FSU_migr_etd-3846

Chen, Y. (1994). *The writing development of college students and effective instruction*. Retrieved from ERIC database. (ED375615)

Chen, M. C., & Lin, H. (2009). Self-efficacy, foreign language anxiety as predictors of academic performance among professional program students in a general English proficiency writing test. *Percept Mot Skills*, 109(2), 420-430. Retrieved from www.ncbi.nlm.nih.gov

Corkett, J., Hatt, B., & Benevides, T. (2011). Student and teacher self-efficacy and the connection to reading and writing. *CANADIAN JOURNAL OF EDUCATION*, 34 (1), 65–98.

Cunningham, D.D. (2008). Literacy environment quality in preschool and children's attitudes toward reading and writing. *Literacy Teaching and Learning*, 12(2), 19-36.

Dawit Amogne. (2008). *An investigation of the correlation among efficacy sources, students' self-efficacy and performance in reading and writing skills Bahir Dar university in focus* (Unpublished master's thesis). Addis Ababa University, Addis Ababa.

Dawson, C. (2002). *Practical research methods: A user- friendly guide to mastering research techniques and projects*. United Kingdom: Cromwell Press.

Dinther, M.V., Dochy, F., & Segers, M.(2011). Factors affecting students' self-efficacy in higher education. *Educational Research Review*, 6: 95-108.

Doing, M. (1983). *Students' attitude to writing*. Paper presented at Australian Association for Research in Education annual conference, Canberra.

Dörnyei, Z. (2001). *Motivation strategies in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

Doughorty, B.N. (1985). *Composing choices for writers: Across-disciplinary rhetoric*. USA: Routhedge.

Dworetzky, J.P. (1988). *Psychology*. New York, LosAngeles: Franciscoo West.

Ebabu Tefera. (2013). *A study of writing instruction, students' writing perception and writing performance: Jimma University in focus* (Unpublished doctoral dissertation). Addis Ababa University, Addis Ababa.

Elliott, S. N., Kratochwill, T.R., Cook, J.L., & Travers, I.F. (2000). *Educational psychology: Effective teaching, effective learning*. United States of America: McGraw-Hill.

Elshirbini, I.I. (2013). *The effect of the genre-based approach to teaching writing on the EFL Al-Azhr secondary students' writing skills and their attitudes towards writing*. Retrieved from ERIC database. (ED539137)

Erkan, D.Y., & Saban, A. (2011). Writing performance relative to writing apprehension, self-efficacy in writing, and attitudes towards writing: A correlational study in Turkish tertiary-level EFL. *The Asia EFL Journal Quarterly*, 13(1), 164-192.

Ersanli, C.Y. (2015). The relationship between students' academic self-efficacy and language learning motivation: A study of 8th graders. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 199, 472–478.

Fatemi, A.H., & Vahidnia, F. (2013). An investigation into Iranian EFL learners' level of writing self-efficacy. *Theory and Practice in Language Studies*, 3(9), 1698-1704. doi:10.4304/tpls.3.9.1698-1704

Fishbein, M., & Ajzen, I. (1975). Belief, attitudes, intention, and behavior: An introduction to theory and research. *Reading, MA*: Addison-Wesly. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/233897090

Forbes, B., Wood, J., Widman, Y., & Tamara, C. (2012). Role of students' attitude in writing and reading. *Scopus*, 2(2), 45-60.

Furneaux, C. (1999). Recent materials on teaching writing. *ELT Journal,* 53(1), 56-61.

Garcia-Sanchez, J. & Caso-Fuertes, A. (2006). Comparism of the effects on writing attitudes and writing self-efficacy of three different training progarams in students with learning disabilities. *International Journal of Educational Research*, 43(2005), 272-289. doi:10.1016/j.ijer.2006.06.006

Gardner, R.C.(1985). *Social psychology and second languaage learning: The role of attitude and motivation.* London: Edward Arnold.

Gau, E., Hermanson, J., Logar, M. and Smerek, C. (2003). *Improving students' attitudes and writing ablities through increased writing time and opportunities.* Retrieved from ERIC database. (ED481441)

Gay, p. (1983). *How attitude interferences with the performance of unskilled college freshman writers.* Retrieved from ERIC database. (ED234417)

Gere, A. R. (1987). *Writing groups: History, theory and implications.* Carbondale: Southern Illionis University Press.

Geremew Lemmu.(1999). *A study on the academic requirements: Four departments in focus in Addis Ababa University* (Unpublished doctoral dissertation). 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.

Glencoe. (2000). *The writers choices grammar and composition handbook.* New York: Glencoe.

Graham, S. (2008). *Effective writing instruction for all students: Written for renaissance learning.* USA: Wisconsin Rapids. Retrieved from https://www.scribd.com/document/

Graham, S., Bernunger, V., & Fan, W. (2007). The structural relationship between writing attitude and writing achievement in first and third grade students. *Contemporary Educational Psychology,* 32, 516-536. doi:10.1016/j.cedpsych.2007.01.002

Graham, S., Capizzi, A., Harris, K.R., Hebert, M., & Morphy, P. (2013). Teaching writing to middle school students: A national survey. *Read Writ*, 27, 1015–1042. doi: 10.1007/s11145-013-9495-7

Graham, S., Gillespie, A., & McKeown, D. (2012). Writing: Importance, development, and instruction. *Read Writ*, 26, 1–15. doi: 10.1007/s11145-012-9395-2

Graham, S., & Harris, K.R. (2000). The role of self-regulation and transcription skills in writing and writing development. *Educational Psychologist,* 35(1), 3-12.

Graham, S., & Perin, D. (2007). A meta analysis of writing instruction for adolescent students. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 445-476.

Graham, S., Schwartz, S., & MacArthur, C. (1993). Knowledge of writing and the composing process, attitude toward writing, and the self-efficacy for students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 26, 237–249. Retrieved from https://doi.org/10.1177/002221949302600404

Hall, A.H. (2014). *"I am kind of a good writer and kind of not": Examining students' writing attitudes.* Unpublished manuscript, Clemson University, Amherst.

Hanson, S.E. (2000). *Gender differences and writing: Self-efficacy beliefs, attitudes, preferences and perceptions* (Master's thesis). Retrieved from https://www.desertcart.ae

Harmer, J. (1991). *The practice of English language teaching.* London & New York: Longman.

Hashemnejad, F., Zoghi, M. and Amini, D. 2014. The relationship between self-efficacy and writing performance across genders. *Theory and Practice in Language Studies*, (4)5, 1045-1052. doi:10.4304/tpls.4.5.1045-1052

Haugen, N. (1981). *A guide to the teacher's role in the writing program.* Retrieved from ERIC database. (ED220865)

Heaton, J.B. (1990). *Classroom testing.* USA: Longman.

Hedge, T. (1990). *Writing.* Oxford: Oxford University Press.

Hetthong, R., & Teo, A. (2013). Does writing self-efficacy correlate with and predict writing performance. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, 2(1), 157-167. doi:10.7575/ijalel.v .2n.1p.157

Ho, B. (2006). Effectiveness of using the process approach to teach writing in six Hong Kong primary classrooms. *Working Papers in English and Communication*, 17(1), 1-52. Retrieved from www.cityu.edu.hk/en/research/

Honeck, A.Y. (2013). *Assessing percieved writing self-efficacy beliefs in the community college environment* (Master's thesis). Hamline University, Minnesota. Retrieved from https://digitalcommons.hamline.edu/hse_all/507

Horwitz, E.K. (1987). Survying students' beliefs about language learning. In A.L. Wenden, & J. Rubin (Eds.), *Learner strategies in language learning* (pp. 119-129). London: Prentice-Hall.

Huang, S.C., & Chang, S.F. (1996). *Self-Efficacy of English as a second language learner: An example of four learners.* Retrieved from ERIC database. (ED396536)

Hutchison, M. A., Follman, D. K., Sumpter, M., & Bodner, G. M. (2006). Factors influencing the self-efficacy beliefs of first-year engineering students. *Journal of Engineering Education,* 95(1), 39-47. doi: 10.1002/j.2168-9830.2006.tb00876.x

Igo, L.B. (2002). The Accuracy of Self-efficacy: A composition of high school and college students. *Academic Exchange Quarterly*, 6, 1070-55. Retrieved from www.science publishing group.com

Ismail, I.B., & Shah, P.M. (2015, Septmber). *Self-efficacy in learning English among form four students in Malaysia.* Proceedings of Academics World 2nd International Conference, Kuala Lumpur, Malaysia.

Ismail, S. (2011). Exploring students' perceptions of ESL writing. *Canadian Center of Science and Education*, 4(2), 73-83. doi:10.5539/elt.v4n2p73

Jacobs, H., Zingraf, S., Wormuth, D., Hartfield, J., & Hughey. (1981). *Testing ESL composition: A practical approach.* Massachusetta: Newbury House.

Jalaluddin, I. (2013). Predicting writing performance outcome via writing self-efficacy and implication on L2 tertiary learners in Malaysia. *World Applied Sciences Journal*, 26 (5), 643-652.

Jalaluddin, I. (2014). A qualitative and quantitative approach in evaluating writing self-efficacy. *International Journal for Innovation Education and Research*, 1, 2-7. Retrieved from www.ijier.net/index.php/ijier/article

Jalaluddin, I., Paramasivam, S. Husain, S., & Bakar, R. A. (2015). The consistency between writing self-efficacy and writing performance. *Journal of Language Teaching and Research*, 6(3), 545-552.

Johnson, A.P. (2008). *Teaching reading and writing: A guide book for tutoring and remediating Students.* USA: Rowman and Littelfield.

Jones, E. (2008). Predicting performance in first-semester college basic writers: Revisiting the role of self-beliefs. *Contemporary Educational Psychology, 33*(2), 209-238.

Jones, R. J., & Breland, H.M. (1982). *Perceptions of writing skills*. USA: College Board Publications.

Jones, S. (1985). Problems with monitor use in second language composing. In M. Rose (Ed.), *Studies in writer's block and other composing process problems* (pp. 96-118). New York: Guilford Press.

Jordan, A., Carlile, O., & Stack, A. (2008). *Approaches to learning: A guide for teachers*. England: Open University Press.

Kamil, I.S. (2011). *Perceptions of Kuwaiti EFL student-teachers towards EFL writing, and methods of teaching and learning EFL writing* (Doctoral dissertation). Retrieved from https://ore.exeter.ac.uk/repository/bitstream/handle/10036/3203/KamilI.pdf

Kargar, M., & Zamanian, M. (2014). The relationship between self-efficacy and reading comprehension strategies used by Iranian male and female EFL learners. *International Journal of Language Learning and Applied Linguistics World*, 7(2), 313-325. Retrieved from www.ijllalw.org

Kay, H., & Dudley-Evans, T. (1998). Genre: What teachers think . *ELT Journal*, 52(4), 308-314.

Kear, D. J., Coffman, G. A., McKenna, M.C., & Ambrosio, A. L. (2000). Measuring attitude toward writing: A new tool for teachers. *The Reading Teacher*, 54(1), 10-23.

Kellogg, R. T., & Raulerson, B.A. (2007). Improving the writing skills of college students. *Psychonomic Bulletin & Review*, 14 (2), 237-242.

Kim, J., & Lorsbach, A.W. (2005). Writing self-efficacy in young children: Issues for the early grades environment. *Learning Environments Research*, 8, 157-175. doi: 10.1007/s10984-005-7248-5

Kim, M. (n.d.). Genre-based approach to teaching writing.(PP.33-39) Retrieved from http://www.docdatabase.net/details-genre-based-approach-to-teaching-writing-miyoun-sophia-1175075.html

Kirmizi, F.S. (2009). The relationship between writing achievement and the use of reading comprehension strategies in the 4th and 5th grades of primary schools. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1, 230-234.

Klassen, R. (2002). *Writing in early adolescence: A review of the role of self-efficacy beliefs.* Retrieved from ERIC database. (ED451520)

Knudson, R.E. (1995). Writing experiences, attitudes, and achievement of first to sixth grades. *The Journal of Educational Research,* 89(2), 90-97.

Kohn, A. (1994). The truth about self-esteem. *Phi Delta Kappan*, 76, 272–283. Retrieved from www.alfiekohn.org/article/truth-self-esteem.

Kormos, J. (2012). The role of individual differences in L2 writing. *Journal of Second Language Writing,* 21, 390–403.

Kotula, A.W., Tivnan, T., & Aguilar, C. M. (2014). *Relationship between attitudes and writing outcomes for fourth and fifth graders.* Waltham, MA: Education Development Center. Retrieved from ltd.edc.org/sites

Krawczyk, J. (2001). *Writing attitudes: Determining the effect of a community of learners project on the attitudes of composition students* (Master's thesis). Oklahoma State of University, Stillwater, OK. Retrieved from from digital.library.okstate.edu/etd/umi-okstate-1567.pdf

Kroll, B.(1991). Teaching writing in the ESL context. In M. Celce-Murcia (Ed.), *Teaching English as a second language or foreign language* (pp.264-276). Boston: Heinle & Heinle.

Laforge, K. (2010). *An analysis of the relationship between self-efficacy and performance in a continous gymnastic routine* (Master's thesis, Brock University). Retrieved from www. tandfonline.com/doi/abs/10.108011612197x.z014.909511.

Langan, J. (2011). *College writing skills.* Newyork: McGraw-Hill.

Lavelle, E., Smith, J., & O'Ryan, L. (2002). The writing approaches of secondary students. *The British Journal of Educational Psychology*, 72(3), 399-418.

Lavelle, E., & Zuercher, N. (1999). *University students' beliefs about writing and writing approaches*. Retrieved from ERIC database. (ED434541)

Lee, H. (2008). The relationship between writers' perceptions and their performance on a field-specific writing test. *Assessing Writing*, 13, 93–110. doi:10.1016/j.asw.2008.08.002

Lee, L., & Schallert, L.D. (2008). Metting in the margins: Effects of the teacher-student relationships on revision processes of EFL college students taking a composition course. *Journal of Second Language Writing*, 17, 165-182.

Leki, I. (1996). Teaching second language writing: Where we seem to go. In T. Karl (Ed.), *Teaching development: Making the right moves* (pp. 170-178). Washington DC.: United States Information Agency.

Lingzhu, J. (2009). *Genre-based approach for teaching English factual writing*. Retrieved from http://www.hltmag.co.uk/apr09/mart02.htm

Linnenbrink, E.A., & Pintrich, P.R. (2003). The role of self-efficacy beliefs in student engagement and learning in the classroom. *Reading and Writing Quarterly*, 19, 119-137.

Mahyuddin, R., Elias, H., Cheong, L.S., Muhamad, M.F., Noordin, N., & Abdullah, M.C.(2006). The relationship between students' self-efficacy and their English language achievement. *Malaysian Journal of Educators and Education*, 21, 61-71. doi:10.1.1.485.2420

Marchisan, M., & Albert, S. (2001). The write way: Tips for teaching the writing process to resistant writers. *INTERVENTION IN SCHOOL AND CLINIC*, 36(3), 154-162.

Marsh, H. W., & Young, A. S. (1997). Causal effects of academic self-concept on academic achievement: Structural equation models of longitudinal data. *Journal of Educational Psychology*, 81, 41–54.

Mastan, M.E., & Maarof, N. (2014). ESL learners' self-efficacy beliefs and strategy use in expository writing. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 2360–2363.

Mathewson, G. C. (1994). Model of attitude influence upon reading and learning to read. In R.B. Ruddell, & H. Singer (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (pp. 1131-1161). Newark, DE: International Reading Association.

Maxwell, J. R. (1996). *Writing across the curriculum: In middle and high schools*. USA: A Person Education Company.

McCarthy, P., Meier, S., & Rinderer, R. (1985). Self-efficacy and writing: A different view of self-evaluation. *College Composition & Communication*, 36(4), 465-71.

McCarthy, S. J., & Garcia, G. E. (2005). *English language learners' writing practices and attitudes*. Retrieved from ERIC database. (ED690799)

McCarthey, S. J., & Ro, Y. S. (2011). Approaches to writing instruction. *Pedagogies: An International Journal,* 6(4), 273-295. doi: 10.1080/1554480X.2011.604902

Mehrabi , N. (2014). The effect of second language writing ability on first language writing ability. *Theory and Practice in Language Studies*, 4(8), 1686-1691.

Moats, L., Foorman, B. and Taylor, P. (2006). How quality of writing instruction impacts high-risk fourth graders' writing. *Reading and Writing*, 19, 363–391.

Moore, C. (1995). *Reading and writing in elementary classrooms.* London: Longman.

Morgan, D.N. (2010). Preservice teachers as writers. *Literacy Research and Instruction*, 49, 352–365. doi: 10.1080/19388070903296411

Mponda, O.T. (2010). Academic literacy at European university: Undergraduate students' perception of academic literacy learning English as a second language at the university of Groningen (Master's thesis, University of Groningen). Retrieved from http://dx.doi.org/10.5007/2175-8026.2016v69n3p95

Muijs, D. (2004). *Doing quantitative research in education with SPSS*. London: SAGE.

Murray, D.M. (1972). Teaching writing as a process not a product. *The Leaflet* (pp. 11-14). Retrieved from www.csun.edu/~krowlands/Content/Academic. Accessed 7/12/2015

Multon, K. D., Brown, S. D., & Lent, R. W. (1991). Relation of self-efficacy beliefs to academic outcomes: A meta-analytic investigation. *Journal of Counseling Psychology*, 38(1), 30-38.

Musgrove, L.E. (1999). Attitudes towards writing. *JAEPL*, 4, 1-9. Retrieved from trace.tennessee.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1056&context=jae

The National Commission on Writing in America's Schools and Colleges. (2003). *The neglected "R": The need for a writing revolution.* Retrieved from ERIC database. (ED475856)

Negari, G.M. (2011). A study on strategy instruction and EFL learners' writing skill. *International Journal of English Linguistics*, 1(2), 299-307.

Nik, Y.A., Hamzah, A., & Ratidee, H. (2010). A comparative study on the factors affecting the writing performance among bachelor students. *International Journal of Educational Research and Technology,* 1, 54-59. Retrieved from http://www.soeagra.com

Noë, A. (2004). *Action in perception.* London: Massachusetts Institute of Technology.

Ni'mah, U., Kadarisman, E., & Suryati, N. (n.d.). *The roles of writing attitudes and writing apprehension in EFL learners' writing performance*. Retrieved from jurnal.uin-antasari.ac.id/index.php/let/article/download/1459/1085

Nunan, D. (1989). *Designing tasks for the communicative classroom.* Cambridge: Cambridge University Press.

Norrish, J. (1990). *Language learners and their errors*. London: Macmillan.

Oraif, I.M. (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.

Pajares, F.(1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66(4), 543-578.

Pajares, F. (1997). Current directions in self-efficacy research. In M. Maehr & P. R. Pintrich (Eds.), *Advances in motivation and achievement* (Vol. 10, pp. 1-49). Greenwich, CT: JAI Press.

Pajares, F. (2003). Self-efficacy beliefs, motivation, and achievement in writing: A review of the literature. *Reading & Writing Quarterly*. 19, 139-158.

Pajares, F. (2007). Empirical properties of a scale to assess writing self-efficacy in school contexts. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 39(4), 239-258.

Pajares, F., & Johnson, M. J. (1993). *Confidence and competence in writing: The role of writing self-efficacy, outcome expectancy, and apprehension*. Retrieved from ERIC database. (ED358474)

Pajares, F., & Johnson, M. J. (1996). *The role of self-efficacy beliefs in the writing of high school students: A path analysis*. Retrieved from ERIC database. (ED384049)

Pajares, F., Johnson, M., & Usher, E. (2007). Sources of writing self-efficacy beliefs of elementary, middle, and high school students. *Research in the Teaching of English*, *42*(1), 104-20.

Pajares, F., Miller, M.D., & Johnson, M.J.(1999). Gender differences in writing self-beliefs of elementary school students. *Journal of Educational Psychology*, 91, 50-61.

Pajares, F., & Valentie, G. (1997). Influence of writing self-efficacy beliefs on the writing performance of upper elementary students. *Journal of Educational Research*, 90, 353-360.

Pajares, F., & Valentie, G. (1999). Grade level and gender differences in the writing self-beliefs of middle school students. *Contemporary Educational Psychology*, 24, 390-405.

Pajares, F., & Valentie, G. (2001). Gender differences in writing motivation and acheivement of middle school students: A function of gender orentation? *Contemporary Educational Psychology,* 26, 366-381.

Pajares, F., & Valentie, G. (2006). Self-efficacy beliefs and motivation in writing development. In C. A. Macarthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* ( pp,158-170). New York: Guilford Press.

Pappalardo, P. (2010). *Teacher behavior and attitude and student writing apprehension* (Unpublished doctoral dissertation). Indiana University, Pennsylvania.

Penrose, A. (1986). *Individual differences in composing: Exploring consequences for learning through writing*. Retrieved from ERIC database. (ED646918)

Petric, B. (2002). Students' attitudes towards writing and the development of academic writing skills. *The Writing Center Journal*, 22(2), 9-27.

Pinca, T. (1986). International approach to the teaching of writing. *English Teaching Forum*, 24(3), 6-10.

Pollington, M.F., Wilcox, P.A., Reio, T.G., & Newman, I. (2001). Self-perception in writing: The effects of writing workshop and traditional instruction on intermediate grade students. *Reading Psycholog,* 22(4), 249-265.

Prat-Sala, m., & Redford, P. (2012). Writing essays: Does self-efficacy matter? The relationship between self-efficacy in reading and in writing and undergraduate students' performance in essay writing. *Educational Psychology*, 32(1), 9-20.

Raimes, A.(1983). *Techniques in teaching writing*. Oxford: Oxford University Press.

Raimes, A.(1985). *Exploring through writing: A process approach to ESL composition.* NewYork: St.Martin's Press.

Raimes, A.(1991). Out of the woods: Emerging traditions in the teaching of writing. *TESOL Quarterly*, 25(3), 407-430.

Rahimpour, M., & Nariman-Jahan, R. (2017). The influence of self-efficacy and proficiency on EFL learners' writing. *Language Learning*, 25(7), 45-61.

Raoofi, S., Tan, B.H., & Chan, S.H. (2012). Self-efficacy in second/foreign language learning contexts. *English Language Teaching*, 5(11), 60-73.

Rashtchi, M., & Ghandi, M.(2011). *Helping seeking strategies: Do they enhance writing ability?* Retrieve from www.biblioteka.vpu.lt/zmogusirzodis/PDF/svetimosioskalbos/2011/rasgha67-80.pdf

Reid, J. (1993). *Teaching ESL writing*. USA: Prentice Hall.

Richards, J.C. (1990). *The language teaching matrix*. Cambridge: Cambridge University Press.

Ritchey, K.D., Coker, D.L., & Jackson, A.F. (2012). The relationship between early elementary teachers' instructional practices and theoretical orientations and students' growth in writing. *Read Writ,* 28, 1333-1354.

Robson, C. (1993). *Real world research: A resource for social scientists and practioner-researchers*. Australia: Blackwell Publishing.

Rothery, J. (1996). Making changes: Developing an educational linguistics. In R. Hasan & G. Williams (Eds.), *Literacy in society*. London: Longman.

Routman, R. (2005). *Examining beliefs about writing*. Retrieved from www.wsra.org/.../1e%20zarling%20high%20quality%20literacy%20instruction%20ro.

Routman, R. (2014). *Read, write, lead: Break through strategies for schoolwide literacy success*. Alexandria, VA: ASCO.

Rushidi, J. (2012). Perception and performance: students' attitudes academic English writing. *ERSITA*, 18(2), 1-15. doi: 10.2478/v10306-012-0013-6

Saddler, B., & Graham, S. (2007). The relationship between writing knowledge and writing performance among more and less skilled writers. *Reading and Writing Quarterly*, 23, 31-247.

Sahragard, R., & Mallahi, O. (2014). Relationship between Iranian EFL learners' language learning styles, writing proficiency and self-assessment. *Social and Behavioral Sciences*, 98, 1611-1620.

Sanders-Reio, J., Alexander, P.A, Reio, T.G., & Newman, I. (2014). Do students' beliefs about writing related to their writing self-efficacy, apprehension, and performance? *Learning and Instruction*. 33, 1-11.

Sarkhoush, H. (2013). Relationship among Iranian EFL learners' self-efficacy in writing, attitude towards writing, writing apprehension and writing performance. *Journal of Language Teaching and Research*, 4(5), 1226-1137.

Schunk, D. H.(1981). Modeling and attributional effects on children's achievement: A self-efficacy analysis. *Journal of Educational Psychology*, 73, 93–105.

Schunk, D. H.(1989). Self-efficacy and achievement behaviors. *Educational Psychology Review*, 1, 173-208.

Schunk, D. H. (1995). Self-efficacy and education and instruction. In J. E. Maddux (Ed.), *Self-efficacy, adaptation and adjustment: Theory, research and application* (Vol.18, pp. 281–303). New York: Plenum Press.

Schunk, D. H.(1996). Goal and self-evaluative influences during children's cognitive skill learning. *American Educational Research Journal*, 33(2), 359–382.

Schunk, D. H. (2003). Self-efficacy for reading and writing: Influence of modeling, goal setting and self-evaluation. *Reading and Writing Quarterly*, 19(2), 159–172.

Scott, A. (2012). *Boys and writing: A look into attitudes and perception* (Master's thesis). Retrieved from http://fisherpub.sjfc.edu/education_ETD_masters/217

Seow, A. (2002). The writing process and process writing. In J.C. Richards and W.A. Renandya (Eds.), *Methodology in language teaching: An anthology of current practice* (pp.315-320). Cambridge: Cambridge University Press.

Shah, P. M., Mahmud, W. H., Din, R., Yusof, A., & Pardi, K. M. (2011). Self-efficacy in the writing of Malaysian ESL learners. *World Applied Sciences Journal*. 15, 8-11. Retrieved from http://www.idosi.org

Sharma, H.L., & Nasa, G. (2014). Academic self-efficacy: A reliable predictor of educational performances. *British Journal of Education*. 2(3), 57-64.

Sharp, A.L. (2016). Acts of writing: A compilation of six models that define the processes of writing. *International Journal of Instruction*. 9(2), 77-90.

Shell, D.F., Bruning, R.H., & Colvin, C. (1995). Self-efficacy, attribution, and outcome expectancy mechanisms in reading and writing achievement: Grade-level and achievement-level differences. *Journal of Educational Psychology*, 87, 386-398.

Silva, T. (1990). Second language composition instruction: Developments, issues, and direction for ESL. In B. Croll (Ed.), *Second language writing: Research insights for the classroom* (pp. 11-23). New York: Cambridge University Press.

Silva, T.(1992). L1 vs L2 writing: ESL graduate students' perceptions. *TESL, CANADA JOURNAL,* 10(1), 27-46.

Simmerman, S., Harward, S., & Pierce, L. (2012). Elementary teachers' perceptions of process writing. *Literacy Reasearch and Instruction.* 51, 292-307. doi:10.1080/19388071.2011.557764

Smith, A.D. (1971). The importance of attitude in foreign language learning. *The Modern Language Journals*, 55(2), 82-88. doi: 10.2307/321854

Smith, A.D. (2001). Perception and belief. *Philosophy and Phenomenological Research*, 62(2), 283-309. Retrieved from http://www.jstor.org/stable/2653700

Smit, D. (2010). Strategies to improve student writing. *Idea paper #48*, Retrieved from www.theideacenter.org

Solomon Abate. (2001). *The realisation of process approach to writing at the level of grade ten* (Unpublished master's Thesis). Addis Ababa University, Addis Ababa.

Spicer, C. (2012). The written English self-efficacy of Australian adolesceent students. *Online International Journal of Arts and Humanities*, 1(5), 82-88, Retrieved from http://www.onlineresearchjournals.org/IJAH

Stewart, G., Seifert, T. A., & Rolheiser, C. (2015). Anxiety and self-efficacy's relationship with undergraduate students' perceptions of the use of metacognitive writing strategies. *The Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 6(1), 1-17. doi:10.5206/cjsotl-rcacea.2015.1.4

Tangpermpoon, T. (2008). Integrating approaches to improve students writing skills for English major students. *ABAC Journal*, 28(2), 1-9. doi:10.1.1.502.4195

Tanyer, S. (2015). The role of writing and reading self-efficacy in first-year preservice EFL teachers' writing performance. *Social and Behavioral Sciences*, 199, 38-43.

Tashakkori, A., & Teddlie, C. (2003). *Handbook of mixed methods in social and behavioural research.* Thousand Oaks, CA: SAGE.

Thompson, I. (2012). Stimulating reluctant writers: A Vygotskian approach to teaching writing in secondary schools. *English in Education,* 46(4), 85-100. doi:10.1111/j.1754-8845.2011.01117

Tilfarlioğlu, F.T. and Cinkara, E. (2009). Self-efficacy in EFL: Differences among proficiency groups and relationship with success. *Novitas- ROYAL*, 3(2), 129-142. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/38105921

Tribble, C. (1996). *Writing*. Oxford: Oxford University Press.

Troia, G.A. (2007). Reseach in writing instruction: What we know and what we need to know. In M. Pressley, A. Billman, K. Perry, K. Refitt, & J. M. Reynolds (Eds.), *Shaping literacy achievement: Research we have, research we need* (pp. 1-42). New York: Guilford Press.

Troia, G.A. (2014). *Evidence-based practices for writing instruction.* Retrieved from http://ceedar.education.ufl.edu/tools/innovation-configuration/

Troia, G.A., & Graham, S. (2003). The consultant's corner: Effective writing instruction across the grades: What every educational consultant should know. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 14(1), 75-89.

Troia, G.A., Harbaugh, A.G., Shankland, R.K., Wolbers, K.A., & Lawrence, A.M. (2012). Relationships between writing motivation, writing activity, and writing performance: Effects of grade, sex, and ability. *Read Writ*, 26, 17–44.

Tsui, A.B.M. (1996). Learning how to teach ESL writing. In D. Freeman and J.C. Richards (Eds.), *Teaching learning in language teaching* (pp. 1-42). New York: Cambridge University Press.

VillalÓn, R., Mateos, M., & Cuevas, I. (2015). High school boys'and girls' writing conceptions and writing self-efficacy beliefs: What is their role in writing performance?, *Educational Psychology*, 35(6), 653-674.

Wachholz, P.B., & Etheridge, C.P. (1996). *Speaking for themselves: Writing self-efficacy beliefs of high- and low-apprehensive Writers*. Retrieved from ERIC database. (ED403563)

Walker, B.J. (2003). The cultivation of student self-efficacy in reading and writing. *Reading and Writing Quarterly*, 19(2), 173-187.

Wening, P. (2016). *The correlation between student's self-efficacy and their writing performance at Sman 1 Kalirejo* (Unpublished master's thesis). Lampung University, Bandar Lampung.

Weisman, J. (1991). Though still a target of attacks, self-esteem movement advances. *Education Week*, l0(1), 15, 17. Retrieved from www.edweek.org/ew/articles/1991/03/06/10170020.h10.html

White, M.J., & Bruning, R. (2004). Implicit writing beliefs and their relation to writing quality. *Contemporary Educational Psychology*, 30(2005), 166-189.

Widdowson, H.G.(1987). *Aspects of language teaching*. Hongkong: Oxford University Press.

Widiati, U. (2004). Key features of the process approach and their pedagogical implications: Challenges for the Indonesian context. *JURNAL ILMU PENDIDIKAN*, 11(3), 1-17. doi:10.17977/jip.v11i3.98

Williams, H. M. (2012). *Third grade students' writing attitudes, self-efficacy beliefs, and achievement* (Unpublished master'stThesis). University of Maryland, Maryland.

Williames, J. D., & Takaku, S. (2011). Helping seeking, self-efficacy, and writing performance among college students. *Journal of Writing Research*, 3(1), 1-18.

Williams, M., & Burdon, K.L. (1997). *Psychology for second language learning: A social construction approach.* Cambridge: Cambridge University Press.

Woodrow, L. (2011). College English writing affect: Self-efficacy and anxiety. *System*, 39, 510-522. doi:10.1016/j.system.2011.10.017

Wolcott, W., & Buhr, D. (1987). Attitudes as it affects developmental writers' essay. *Journal of Basic Writing,* 6(2), 1-15.

Yousefi, M. (2011). An overview of writing instruction and assessment. Retrieved from http://www.idealibrary.com

Zamel, V. (1982). Writing: The process of discovering meaning. *TESOL Quarterly*, 16(2), 195-209.

Zamel, V. (1983). The composition processes of advanced ESL students: Six case studies. *TESOL Quarterly,* 17, 165-187.

Zemmerman, B. J.(2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology,* 25, 82-91.

Zumbrunn, S. (n.d.). *Explaining determinants of student writing motivation, self-regulation, and success.* Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/

## አባሪ ሀ፡- የሙከራው ጥናት የመምህራን ቃለመጠይቅ

በመጀመሪያ ለቃለመጠይቅ ፈቃደኛ በመሆንዎ ከልብ አመሰግናለሁ፡፡ የዚህ ቃለመጠይቅ ዋና ዓላማ ተማሪዎቹ በሚጽፉበት ጊዜ ስለሚቸገሩባቸው ጉዳዮች፣ ተማሪዎቹ በክሂሉ ዙሪያ ያላቸውን አመለካከት፣ ስለተማሪዎቹ የመጻፍ ችሎታና ስለበሳል ድርሰት ትምህርት ያለውን የመማር ማስተማር ሂደት ለመመርመር የሚያስችሉ ጠቃሚ መረጃዎችን መሰብሰብ ነው፡፡ ስለሆነም ከተማሪዎችና ከክሂሉ መማር ማስተማር ጋር የተያያዙ ጥያቄዎችን ከዚህ ቀጥሎ ሲቀርብልዎ ተገቢ የሆነ ማብራሪያ እንዲሰጡኝ በቅድሚያ በአክብሮት እጠይቃለሁ፡፡

<u>ጥያቄዎች</u>

1. የመጻፍ ክሂልን በሚያስተምሩበት ወቅት ምን ምን የአሰራር ቅደም ተከተሎችን ይከተላሉ?
2. ተማሪዎች እንዲጽፉ በሚጠየቁበት ወቅት ብዙውን ጊዜ የሚከብዳቸው /የሚቸግራቸው (writing difficulties) ምንድን ነው?
3. በበሳል ድርሰት ትምህርት ወቅት ተማሪዎቹ መጻፍን የሚለማመዱበት በቂ ዕድሎችን (አጋጣሚዎችን) አግኝተዋል ብለው ያስባሉ? እንዴት?
4. ለተማሪዎች የመጻፍ ክሂል ስኬት ወይም ውድቀት አስተዋጽኦ የሚያደርጉ ምክንያቶች ምን ምን ናቸው?
5. በአሁኑ ወቅት በመጻፍ ክሂል ትምህርት ላይ ያለው ችግር ምንድነው ብለው ያስባሉ?
6. ባጠቃላይ አሁን ተማሪዎቹ ባላቸው የመጻፍ ችሎታ ላይ ምን ይላሉ? የመጻፍ ችሎታቸውስ ምን ደረጃ ላይ ይገኛል?
7. ባጠቃላይ ተማሪዎች ለመጻፍ ክሂልና የመጻፍ ተግባራትን በመስራት በኩል ያላቸው አመለካከት ምን ይመስላል? በወንድና በሴት ተማሪዎች መካከል የአመለካከት ልዩነት አለን?

## አባሪ ለ፡- የዋናው ጥናት የመምህራን ቃለመጠይቅ

በመጀመሪያ ለቃለመጠይቅ ፈቃደኛ በመሆንዎ ከልብ አመሰግናለሁ፡፡ የዚህ ቃለመጠይቅ ዋና ዓላማ ተማሪዎቹ በሚጽፉበት ጊዜ ስለሚቸገሩባቸው ጉዳዮች፣ ተማሪዎቹ በክሂሉ ዙሪያ ያላቸውን አመለካከት፣ ስለተማሪዎቹ የመጻፍ ችሎታና ስለበሳል ድርሰት ትምህርት ያለውን የመማር ማስተማር ሂደት ለመመርመር የሚያስችሉ ጠቃሚ መረጃዎችን መሰብሰብ ነው፡፡ ስለሆነም ከተማሪዎችና ከክሂሉ መማር ማስተማር ጋር የተያያዙ ጥያቄዎችን ከዚህ ቀጥሎ ሲቀርብልዎ ተገቢ የሆነ ማብራሪያ እንዲሰጡኝ በቅድሚያ በአክብሮት እጠይቃለሁ፡፡

<u>ጥያቄዎች</u>

1. የመጻፍ ክሂልን በሚያስተምሩበት ወቅት ምን ምን የአሰራር ቅደም ተከተሎችን ይከተላሉ?
2. ተማሪዎች እንዲጽፉ በሚጠየቁበት ወቅት ብዙውን ጊዜ የሚከብዳቸው /የሚቸግራቸው (writing difficulties) ምንድን ነው?
3. በበሳል ድርሰት ትምህርት ወቅት ተማሪዎቹ መጻፍን የሚለማመዱበት በቂ ዕድሎችን (አጋጣሚዎችን) አግኝተዋል ብለው ያስባሉ? እንዴት?
4. ለተማሪዎች የመጻፍ ክሂል ስኬት ወይም ውድቀት አስተዋጽኦ የሚያደርጉ ምክንያቶች ምን ምን ናቸው?
5. በአሁኑ ወቅት በመጻፍ ክሂል ትምህርት ላይ ያለው ችግር ምንድነው ብለው ያስባሉ?
6. ባጠቃላይ አሁን ተማሪዎቹ ባላቸው የመጻፍ ችሎታ ላይ ምን ይላሉ? የመጻፍ ችሎታቸውስ ምን ደረጃ ላይ ይገኛል?
7. ባጠቃላይ ተማሪዎች ለመጻፍ ክሂልና የመጻፍ ተግባራትን በመስራት በኩል ያላቸው አመለካከት ምን ይመስላል? በወንድና በሴት ተማሪዎች፣ እንዲሁም በአፍፈትና ኢአፍፈት ተማሪዎች መካከል የአመለካከት ልዩነት ይስተዋላልን?

## አባሪ ሐ፡- የተማሪዎች ቃለመጠይቅ

በመጀመሪያ ለቃለመጠይቅ ፈቃደኛ በመሆንህ/ሽ ከልብ አመሰግናለሁ፡፡ የዚህ ቃለመጠይቅ ዋነኛ ዓላማ በመጻፍ ክሂል ትምህርት አሰጣጥ ዙሪያ ጠቃሚ መረጃዎችን ለመሰብሰብ ነው፡፡ ከቃለ መጠይቁ የሚገኘው መረጃ ለምርምር ስራ ብቻ የሚውል ነው፡፡ ስለሆነም ከዚህ ቀጥሎ ለሚቀርቡልህ/ሽ ጥያቄዎች ተገቢ ምላሽ እንድትሰጠኝ/ጭኝ በአክብሮት እጠይቃለሁ፡፡

**<u>ጥያቄዎች</u>**

1. በበሳል ድርሰት ትምህርት ወቅት በቂ የሆነ የመለማመጃ አጋጣሚዎችን አግኝቻለሁ ብለህ/ሽ ታስባለህ/ሽ?
2. የበሳል ድርሰት ትምህርትን የተማራችሁት ለስንት ወራት ያህል ነው? ለኮርሱ የተመደበው ጊዜ በቂ ነው ብለህ/ሽ ታስባለህ/ሽ?
3. በምትጽፈው/ፊው ጽሑፍ ላይ መምህሩ በተከታታይ እርማትና አስተያየት ይሰጥሃል/ሻል?
4. የበሳል ድርሰት ትምህርት የመጻፍ ክሂል ችሎታዬን ለማሳደግ አግዞኛል(ረድቶኛል) ብለህ/ሽ ታስባለህ/ሽ? ካላገዘህ/ሽ ችሎታህን/ሽን ለማሻሻል ምን መሠራት አለበት ትላለህ/ትያለሽ?
5. ለመጻፍ ክሂልና የተለያዩ የመጻፍ ተግባራትን በመስራት በኩል ያለህ/ሽ አመለካከት ምንድን ነው?
6. በበሳል ድርሰት ትምህርት አሰጣጥ ላይ ያለህ/ሽ አጠቃላይ አስተያየት ምንድን ነው?

## አባሪ መ:- የሙከራው ጥናት የመጻፍ እምነት (Writing belief) የጽሑፍ መጠይቅ

**አዲስ አበባ ዩኒቨርሲቲ**

**የቋንቋዎች፣ ጆርናሊዝምና ኮሚኒኬሽን ኮሌጅ**

**የአማርኛ ስነጽሑፍና ፎክሎር ትምህርት ክፍል**

**ድኅረ ምረቃ ፕሮግራም**

**ውድ ተማሪዎች፡-** የዚህ መጠይቅ ዋና ዓላማ የመጻፍ ትምህርት አሰጣጥ፣ ተማሪዎች ለመጻፍ ክሂል ያላቸው እይታና የመጻፍ ችሎታን ተዛምዶ በተመለከተ ለሦስተኛ ዲግሪ ማሟያ ለሚሰራው ጥናት የሚሆን፣ በመጻፍ ክሂል ላይ ባሉ እውነታዎች (writing facts)፣ ሂደቶች፣ ስልቶችና በመጻፍ ክሂል መማር ማስተማር ሂደት ላይ ትኩረት ያደረጉ መረጃዎችን ለመሰብሰብ ነው፡፡ ይህንን ዓላማ ለማሳካት ከእናንተ የሚገኘው እውነተኛ መረጃ ወሳኝ ነው፡፡ ስለሆነም የጥናቱን ውጤት ጥራት ለመጠበቅ ትክክለኛ መረጃዎችን መስጠት ይጠበቅባችኋል፡፡

**አጠቃላይ መመሪያ፡-** መጠይቁ አራት የተለያዩ ክፍሎችን ይዟል፡፡ እያንዳንዱ ክፍል የራሱ ትዕዛዝ ስላለው በትዕዛዙ መሠረት ተገቢውን መልስ መስጠት ይጠበቅባችኋል፡፡ በክፍል አንድ የእምነታችሁን መጠን (rate) የምትገልጹባቸው ጥያቄዎች ተካተዋል፡፡ በክፍል ሁለት ደግሞ ከመጻፍ ጋር ተያይዘው የሚነሱ ነጥቦችን (ጉዳዮችን) ከከፍተኛ ጠቀሜታ በመነሳት እስከ ዝቅተኛ ጠቀሜታ በቅደም ተከተል የምታስቀምጧቸው ጥያቄዎች ሰፍረዋል፡፡ በክፍል ሦስት በምርጫ የምትመልሷቸው ጥያቄዎች የቀረቡ ሲሆን፣ በክፍል አራት ደግሞ ልቅ (ክፍት) ጥያቄዎች ተዘጋጅተዋል፡፡

<u>ማሳሰቢያ</u>

በመጠይቁ ላይ ስም መጻፍ አያስፈልግም፡፡

ጾታ፡---------------

**ለመልካም ትብብራችሁ በቅድሚያ ከልብ አመሰግናለሁ፡፡**

**ክፍል አንድ፡-** የሚከተሉትን ጥያቄዎች በጥሞና አንብቡና እምነቴን ይገልጽልኛል በምትሉት ላይ የ" ✓ " ምልክት በማድረግ መልስ ስጡ፡፡

| ተ.ቁ | ጥያቄዎች | በጣም እስማማለሁ | እስማማለሁ | መወሰን አልችልም | አልስማማም | በጣም አልስማማም |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | በመጻፍ ትምህርት ላይ በጣም ጠቃሚው ክፍል (part) በርዕሰ ጉዳዩ ዙሪያ የሚያጠነጥኑ ሃሳቦችን መጻፍ፣ ማስታወሻ መያዝና ቢጋር ማዘጋጀት(መንደፍ)፣ ሃሳቦችን ማደራጀት፣ ረቂቅ መጻፍ፣ መከለስና ማደት እንዴት ይቻላል የሚለው ነው፡፡ | | | | | |
| 2 | የመጻፍ ትምህርት በሚሰጥበት ጊዜ ለአጻጻፍ ብልሃቶች (strategies) ከፍተኛ ትኩረት መስጠት ያስፈልጋል፡፡ | | | | | |
| 3 | በመጻፍ ትምህርት ጊዜ በጣም አስፈላጊው የቃላት ትምህርት ነው፡፡ | | | | | |
| 4 | ከሴቶች ይልቅ ወንዶች በመጻፍ የተሻሉ ናቸው፡፡ | | | | | |
| 5 | በመጻፍ ትምህርት ጊዜ ግድፈት (error) የሌለው ዓረፍተ ነገር መጻፍ በሚለው ላይ ትኩረት አድርጎ ልምምድ ማድረግ ያስፈልጋል፡፡ | | | | | |
| 6 | በቂ የሆነ የሰዋስው፣ የቃላት፣ የፊደልና የሥርዓተ ነጥብ አጠቃቀም እውቀት ሳይኖር መጻፍ ጥሩ አይደለም፡፡ | | | | | |
| 7 | ከመጻፍ ይልቅ መናገር ቀላል ነው፡፡ | | | | | |
| 8 | ድርሰት በምንጽፍበት ጊዜ ለአዕምሮ መነቃቃት (Brainstorming)፣ ለቢጋር መንደፍ፣ የመጀመሪያ ረቂቅ ለመጻፍ፣ ለመከለስና ለማደት የሚጠፋው ረዥም ሠዓት አስፈላጊ አይደለም፡፡ | | | | | |
| 9 | በአማርኛ የተጻፉ ማቴሪያሎች ለጽሑፍ መሻሻል አስተዋጽኦ አላቸው፡፡ | | | | | |
| 10 | እንደአንተ/ቺ ላለ ጀማሪ ጸሐፊ ግድፈት እንዲሰራ ነጻነት ቢሰጠው በኋላ ላይ በትክክል ለመጻፍ ይቸገራል፡፡ | | | | | |
| 11 | ከሌሎች የቋንቋ ክሂሎች ይልቅ መጻፍ ከፍተኛ ትጋትን (effort) እንደሚጠይቅ አምናለሁ፡፡ | | | | | |
| 12 | የመጻፍ ችሎታን ለማሻሻል ተከታታይ የሆነ ልምምድ ያስፈልጋል፡፡ | | | | | |
| 13 | በሚገባ ለመጻፍ ስለሚጻፈው ነገር በቂ ዕውቀት ወይም መረጃ ሊኖር ይገባል፡፡ | | | | | |
| 14 | የመጻፍ ክሂልን ሁሉም ሰው ሊማረው ይችላል፡፡ | | | | | |
| 15 | በሚገባ ለመጻፍ ማሰብ፣ ማውጠንጠንና ምክንያታዊ መሆን ያስፈልጋል፡፡ | | | | | |
| 16 | ከወንዶች ይልቅ ሴቶች በመጻፍ የተሻሉ ናቸው፡፡ | | | | | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 17 | የግል፣የቢጤ ወይም የጓደኛ አስተያየት (እርማት) ድርሰትን ለማሻሻል ይረዳል። | | | | | |
| 18 | መምህሩ የሚሰጠው አስተያየት የተሻለ ጽሑፍ ለመጻፍ ያግዛል። | | | | | |
| 19 | በርካታ ቃላትን ማወቅ የተሻለ ጽሑፍ ለመጻፍ እገዛ ያደርጋል። | | | | | |
| 20 | ከሌሎች የቋንቋ ክሂሎች ይልቅ መጻፍን መማር በጣም ከባድ ነው። | | | | | |
| 21 | በጥንድ ወይም በቡድን ማጻፍ የመጻፍ ክሂልን ለመማር አንዱ የተሻለ ዘዴ ነው። | | | | | |
| 22 | መጻፍ ሂደታዊ በመሆኑ ጽሑፉን ደጋግሞ መጻፍ፣ መከለስና ማረም ያስፈልጋል። | | | | | |
| 23 | የተሻለ ጽሑፍ ለመጻፍ የሚያስችለው አንደኛው መንገድ ጥሩ ድርሰት እንዴት እንደሚጻፍ ሰዎችን መጠየቅ ነው። | | | | | |
| 24 | መጻፍ ዕቅድን ተከትሎ የሚከናወን ተግባር ነው። | | | | | |
| 25 | መጻፍ ሰፊ ጊዜን እንደሚጠይቅ አምናለሁ። | | | | | |
| 26 | በየትኛውም ደረጃ ያለ የመጻፍ ችሎታ በተፈጥሮ የሚገኝ አይደለም። | | | | | |
| 27 | የድርሰቱ አንባቢዎች በዕውቀት፣ በእምነት፣ በፍልስፍናና ወዘተ. የተለያየ ደረጃ ላይ የሚገኙ በመሆናቸው በምንጽፍበት ጊዜ እነዚህን ልዩነቶች ግምት ውስጥ ማስገባት ይኖርብናል። | | | | | |

**ክፍል ሁለት፡-** በዚህ ስር ያሉት ጥያቄዎች በመጻፍ ላይ በሚያስቸግሩ (difficulties) እና በመጻፍ ገጽታዎች (aspects) ዙሪያ ያላችሁን እምነት የምትገልጹባቸው ናቸው።

28. የሚከተሉትን ነጥቦች በጥሞና ካነበባችሁ በኋላ ነጥቦችን በጣም አስፈላጊ (from the most important) ከሆኑት ጀምሮ ዝቅተኛ አስፈላጊ (to the least important) እስከሆኑት ድረስ በቅደም ተከተል አስቀምጧቸው። በቅደም ተከተል የምታስቀምጧቸው ሆሄዎችን ሲሆን፣ ምላሹን በክፍት ቦታው ላይ አስፍሩ።

ሀ) ሰዋስው
ለ) ቃላት
ሐ) አደረጃጀት
መ) ፊደል
ሠ) ሥርዓተነጥብ
ረ) የአጻጻፍ ብልሃት
ሰ) ይዘት/ ሐሳብ ማፈላለግ
ሸ) የመጻፍ ትግበራ (the act of writing)

---------------------------------------------------------------------------------------------------------

29. ከዚህ በታች የተዘረዘሩት ድርሰት በሚጻፍበት ጊዜ የሚከናወኑ የመጻፍ ተግባራት ናቸው፡፡ እናም እነዚህን ተግባራት በጣም አስቸጋሪ/ከባድ (most difficult) ከሆነው በመነሳት በትንሹ አስቸጋሪ (least difficult) እስከሆነው ድረስ በቅደም ተከተል አስቀምጡ፡፡ መልሱን በተዘጋጀው ክፍት ቦታ ላይ አስፍሩ፡፡

ሀ) መንደርደሪያ ዓረፍተነገሩንና ይህንኑን ዓረፍተ ነገር የሚያብራሩ ተገቢ ዝርዝር ዓረፍተ ነገሮችን መጻፍ፡፡

ለ) ከግድፈት የጸዳ ወይም ሰዋስውን የጠበቀ ዓረፍተነገር መጻፍ፡፡

ሐ) ተገቢ ቃላትን መምረጥና መጠቀም፡፡

መ) ሐሳቦችን ተያያዥነት ባለው ሁኔታ ማደራጀት፡፡

ሠ) ሥርዓተነጥቦችን በአግባቡ መጠቀም፡፡

ረ) የድርሰቱን ሐሳብ በተለያዩ ምሳሌዎች አስፋፍቶ መጻፍ፡፡

ሰ) ጥሩ ግጥምጥምነት ያለው አንቀጽ መጻፍ፡፡

---

**ክፍል ሦስት፡-** ከመጻፍ አስቸጋሪነት (ከባድነት) ጋር በተያያዘ ስለመጻፍ ያላችሁን እምነት ያንጸባርቅልኛል የምትሉትን መልስ ከተሰጡት አማራጮች መካከል በመምረጥ መልሱን አክብቡ፡፡

30. መጻፍ ቀላል ነው ወይስ ከባድ?

ሀ) በጣም ከባድ ነው

ለ) ከባድ ክሂል ነው

ሐ) ብዙም ከባድ ያልሆነ ክሂል ነው

መ) ቀላል የሆነ ክሂል ነው

ሠ) በጣም ቀላል የሆነ ክሂል ነው

31. እንደ አንተ/ቺ ያለ የዩኒቨርሲቲ ተማሪ በሳምንት ለአራት ሰዓታት ያህል የበሳል ድርሰት ኮርስን ይማራል፡፡ በአማርኛ በደንብ ለመጻፍ ምን ያህል ጊዜ ይፈጃል ትላለህ/ትያለሽ?

ሀ) አንድ ወሰነ ትምህርት

ለ) ሁለት ወሰነ ትምህርት

ሐ) ሶስት ወሰነ ትምህርት

መ) አራት ወሰነ ትምህርት

ሠ) ጊዜውን ማወቅ አስቸጋሪ ነው

**ክፍል አራት፡-** ከአጻጻፍ ሂደት ጋር በተያያዘ ያላችሁን እምነት የምትገልጹባቸው ጥያቄዎች በዚህ ስር ቀርበዋል፡፡ እያንዳንዱን ጥያቄ በጥንቃቄ አንብቡና የሚሰማችሁን ነገር በክፍት ቦታው ላይ በማስፈር መልሱ፡፡

32. መጻፍ ለአንተ/ቺ ምን ማለት ነው? ------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

33. ድርሰት የምትጽፈው/ፊው እንዴት ነው? ድርሰት ለመጻፍ የምትከተለውን/ይውን (የምታደርገውን/ጊውን) ቅደም ተከተል አብራርተህ/ሽ ጻፍ/ፊ? -----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

34. አንድ ሰው ድርሰት ለመጻፍ ምን ያስፈልገዋል ትላለህ/ሽ? ግለጽ/ጪ? -------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

## አባሪ ሠ፡- የምልከታ መከታተያ ቅጽ

### ሀ) ዳራዊ መረጃ

ምልከታው የተካሄደበት ቀን፡----------------

ምልከታው የተካሄደበት ቦታ ኮድ፡-----------------

ምልከታ የተካሄደበት መምህር ኮድ፡---------------

የክፍለ ጊዜው ርዝመት፡----------------------

### ለ) የክፍል ምልከታው አመዘጋገብ

መምህራን የአማርኛ በሳል ድርሰትን በሚያስተምሩበት ጊዜ አጥኚው ክፍል ውስጥ በመገኘት የትኩረት ነጥቦቹ የመከናወናቸውን መጠን በተቀመጡት አማራጮች ላይ (✓) ምልክት በማድረግ ምልከታውን አካሂዷል፡፡

**የመስፈርቶች መግለጫ**

(4)ሁልጊዜ = የተጠቀሰውን ተግባር መምህሩ በክፍል ውስጥ ምንጊዜም ወጥ በሆነ መልኩ የሚፈጽም ከሆነ፣

(3)አብዛኛውን ጊዜ= ተግባሩን በዋነኛነት ሙሉ በሙሉ በማያስብል መምህሩ የሚያከናውን ከሆነ፣

(2)አልፎ አልፎ= የተጠቀሰውን ተግባር በክፍል ውስጥ አንዳንድ ጊዜ ብቻ የሚተገብር ከሆነ፣

(1)በጭራሽ= ተግባሩ(ድርጊቱ) በክፍል ውስጥ ፈጽሞ የማይተገበር ከሆነ፣

| | የትኩረት ነጥቦች | ሁልጊዜ | አብዛኛውን ጊዜ | አልፎ አልፎ | በጭራሽ |
|---|---|---|---|---|---|
| የሀዓት አጠቃቀም/time management/ | ▪ መምህሩ የተመደበውን ጊዜ ለእያንዳንዱ ይዘት በአግባቡ ከፋፍሎ ይጠቀማል(ለምሳሌ፡- ርዕስ ጉዳዩን ለማብራራትና ለማስረዳት፣ ለግልና ለቡድን ስራ፣ ለጥያቄና መልስ፣ ወዘተ.)፡፡ | | | | |
| | ▪ ሰዓቱን ጠብቆ ክፍል ውስጥ ይገባል፣ | | | | |
| | ▪ ተማሪዎቹ ለሚጽፉበት ርዕሰ ጉዳይ ተገቢ ሠዓት ይሰጣል፣ | | | | |
| | ▪ ሰዓቱን ጠብቆ ከክፍል ይወጣል፣ | | | | |
| የመጻፍ ልምምድ ማድረግ/writing practice/ | ▪ ተማሪዎቹ በክፍል ውስጥ ልምምድ የሚያደርጉባቸው ተግባራትን ይሰጣል፣ | | | | |
| | ▪ ተማሪዎቹ ከክፍል ውጭ ልምምድ የሚያደርጉባቸው ተግባራትን ይሰጣል፣ | | | | |
| | ▪ መምህሩ በክፍል ውስጥ እየተዘዋወረ ድጋፍ፣ ለሚያስፈልጋቸው ተማሪዎች እገዛ ያደርጋል፣ | | | | |
| | ▪ መምህሩ እንዴት መጻፍ እንዳለባቸው ግልጽ የሆነ መመሪያና ትዕዛዝ ይሰጣል፣ | | | | |
| | ▪ ተማሪዎቹ በክፍል ውስጥ በሚሰጣቸው የመጻፍ ተግባራት | | | | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | ላይ በንቃት ይሳተፋሉ፣ | | | | |
| | ▪ ተማሪዎቹ ያልገባቸውን እንዲጠይቁ ዕድል ይሰጣቸዋል፣ | | | | |
| የግብረ መልስ አሰጣጥ/feedback/ | ▪ መምህሩ በተማሪዎቹ የክፍልና የቤት ስራ ላይ ተከታታይ የሆነ ምጋቤ ምላሽ ይሰጣል፣ | | | | |
| | ▪ ተማሪዎቹ ዕርስ በርስ(የቢጤ እርማት) ያካሂዳሉ፣ | | | | |
| | ▪ ተማሪዎቹ በድርሰት ስራዎቻቸው ላይ በቡድንነ እንዲሁም ከመላው የክፍል ተማሪዎች ጋር ይወያያሉ፣ | | | | |
| የማስተማሪያ ዘዴ አጠቃቀም/teaching method/ | ▪ መምህሩ በክፍል ውስጥ ሂደታዊ አቀራረብ ይጠቀማል(ማለትም፣ ተማሪዎቹ ቅድመ መጻፍ ተግባራትን እንዲያከናውኑ፣ እንዲጽፉ፣ እንዲከልሱና እንደገና እንዲጽፉ ይደረጋል)፣ | | | | |
| | ▪ መምህሩ በክፍል ውስጥ ውጤት ተኮር አቀራረብን ይጠቀማል(ማለትም፣ መምህሩ ለተማሪዎቹ የመጻፊያ ርዕስና ይዘት ወስኖ ይሰጣል፤ በቋንቋ ቅርፅ ላይ ያተኮረ ከስህተት የጸዳ ጽሑፍ እንዲጽፉ ይደረጋል)፣ | | | | |
| | ▪ መምህሩ በክፍል ውስጥ ዘውግ ተኮር አቀራረብን ይጠቀማል(ማለትም፣ ተማሪዎች በተለያዩ ጉዳዮች ላይ ያጠነጠኑ የጽሑፍ ናሙናዎችን እንዲተዋወቁ ይደረጋል፤ በናሙናው መሠረት መጻፍን እንዲለማመዱ ይደረጋል)፣ | | | | |

(ምንጭ፡- *Chen, Y. 1994. The writing development of college students and effective instruction. ERIC.*)

## አባሪ ረ፤ የሙከራው ጥናት የክፍል ውስጥ ምልከታ ውጤት

| መምህር አንድ/መ-01/ | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | ተ.ቁ | ምልከታ አንድ | ምልከታ ሁለት | ምልከታ ሦስት |
| የሠዓት አጠቃቀም | 1 | 2 | 2 | 1 |
| | 2 | 1 | 3 | 1 |
| | 3 | 1 | 1 | 1 |
| | 4 | 3 | 3 | 3 |
| የመጻፍ ልምምድ ማድረግ | 5 | 1 | 1 | 2 |
| | 6 | 2 | 3 | 2 |
| | 7 | 2 | 3 | 2 |
| | 8 | 2 | 3 | 2 |
| | 9 | 2 | 2 | 2 |
| | 10 | 1 | 1 | 2 |
| የግብረ መልስ አሰጣጥ | 11 | 1 | 1 | 2 |
| | 12 | 1 | 2 | 2 |
| | 13 | 1 | 1 | 2 |
| የማ/ዘዴ አጠቃቀም | 14 | 2 | 1 | 2 |
| | 15 | 1 | 1 | 1 |
| | 16 | 1 | 1 | 1 |

| መምህር አንድ/መ-02/ | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | ተ.ቁ | ምልከታ አንድ | ምልከታ ሁለት | ምልከታ ሦስት |
| የሠዓት አጠቃቀም | 1 | 2 | 1 | 1 |
| | 2 | 1 | 1 | 1 |
| | 3 | 1 | 1 | 1 |
| | 4 | 1 | 1 | 1 |
| የመጻፍ ልምምድ ማድረግ | 5 | 2 | 2 | 2 |
| | 6 | 1 | 1 | 2 |
| | 7 | 1 | 1 | 1 |
| | 8 | 2 | 2 | 2 |
| | 9 | 4 | 2 | 3 |
| | 10 | 1 | 1 | 1 |
| የግብረ መልስ አሰጣጥ | 11 | 2 | 1 | 1 |
| | 12 | 2 | 1 | 2 |
| | 13 | 2 | 1 | 1 |
| የማ/ዘዴ አጠቃቀም | 14 | 2 | 1 | 1 |
| | 15 | 1 | 2 | 2 |
| | 16 | 1 | 1 | 1 |

| መምህር አንድ/መ-03/ | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | ተ.ቁ | ምልከታ አንድ | ምልከታ ሁለት | ምልከታ ሦስት |
| የሠዓት አጠቃቀም | 1 | 1 | 1 | 1 |
| | 2 | 1 | 1 | 1 |
| | 3 | 1 | 1 | 1 |
| | 4 | 4 | 4 | 4 |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| የመጻፍ ልምምድ ማድረግ | 5 | 1 | 1 | 1 |
| | 6 | 2 | 1 | 2 |
| | 7 | 1 | 1 | 1 |
| | 8 | 1 | 1 | 1 |
| | 9 | 1 | 1 | 1 |
| | 10 | 1 | 2 | 2 |
| የግብረ መልስ አሰጣጥ | 11 | 1 | 2 | 1 |
| | 12 | 1 | 1 | 1 |
| | 13 | 2 | 2 | 2 |
| የማ/ዘዴ አጠቃቀም | 14 | 1 | 1 | 1 |
| | 15 | 3 | 1 | 2 |
| | 16 | 1 | 2 | 1 |

## አባሪ ሰ፤ የሙከራው ጥናት የጽሑፍ ፈተና ውጤት

| ተ.ቁ | መለያ | አራሚ አንድ | አራሚ ሁለት | አማካይ | ተ.ቁ | መለያ | አራሚ አንድ | አራሚ ሁለት | አማካይ |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 01 | 48 | 46 | 47 | 40 | 040 | 75 | 70 | 72.5 |
| 2 | 02 | 35 | 33 | 34 | 41 | 041 | 41 | 39 | 40 |
| 3 | 03 | 31 | 33 | 32 | 42 | 042 | 61 | 54 | 57.25 |
| 4 | 04 | 31 | 28 | 29.5 | 43 | 043 | 43 | 46 | 44.5 |
| 5 | 05 | 39 | 44 | 41.5 | 44 | 044 | 59 | 60 | 59.25 |
| 6 | 06 | 34 | 37 | 35.5 | 45 | 045 | 45 | 42 | 43 |
| 7 | 07 | 70 | 66 | 68 | 46 | 046 | 70 | 73 | 71.25 |
| 8 | 08 | 34 | 31 | 32.5 | 47 | 047 | 51 | 54 | 52.25 |
| 9 | 09 | 58 | 61 | 59.5 | 48 | 048 | 59 | 55 | 56.75 |
| 10 | 010 | 52 | 50 | 51 | 49 | 049 | 29 | 34 | 31.5 |
| 11 | 011 | 60 | 64 | 62 | 50 | 050 | 62 | 59 | 60.25 |
| 12 | 012 | 35 | 32 | 33.5 | 51 | 051 | 31 | 34 | 32.25 |
| 13 | 013 | 59 | 61 | 59.75 | 52 | 052 | 73 | 68 | 70.5 |
| 14 | 014 | 30 | 34 | 32 | 53 | 053 | 44 | 47 | 45.5 |
| 15 | 015 | 45 | 40 | 42.25 | 54 | 054 | 40 | 42 | 41 |
| 16 | 016 | 69 | 72 | 70.5 | 55 | 055 | 56 | 60 | 57.75 |
| 17 | 017 | 46 | 41 | 43.5 | 56 | 056 | 28 | 24 | 25.75 |
| 18 | 018 | 42 | 40 | 41 | 57 | 057 | 40 | 38 | 39 |
| 19 | 019 | 38 | 41 | 39.5 | 58 | 058 | 57 | 59 | 58 |
| 20 | 020 | 42 | 40 | 41 | 59 | 059 | 75 | 72 | 73.5 |
| 21 | 021 | 30 | 28 | 28.75 | 60 | 060 | 30 | 34 | 32 |
| 22 | 022 | 50 | 49 | 49.25 | 61 | 061 | 42 | 45 | 43.5 |
| 23 | 023 | 48 | 51 | 49.5 | 62 | 062 | 55 | 57 | 55.75 |
| 24 | 024 | 54 | 56 | 55 | 63 | 063 | 48 | 54 | 51 |
| 25 | 025 | 59 | 57 | 57.75 | 64 | 064 | 37 | 40 | 38.25 |
| 26 | 026 | 32 | 36 | 34 | 65 | 065 | 68 | 74 | 71 |
| 27 | 027 | 70 | 66 | 68 | 66 | 066 | 42 | 36 | 38.5 |
| 28 | 028 | 60 | 64 | 62 | 67 | 067 | 45 | 40 | 42.25 |
| 29 | 029 | 44 | 38 | 40.75 | 68 | 068 | 46 | 50 | 48 |
| 30 | 030 | 66 | 59 | 62.5 | 69 | 069 | 73 | 78 | 75.25 |
| 31 | 031 | 50 | 52 | 51 | 70 | 070 | 40 | 43 | 41.5 |
| 32 | 032 | 34 | 40 | 36.75 | 71 | 071 | 41 | 41 | 40.75 |
| 33 | 033 | 46 | 51 | 48.5 | 72 | 072 | 43 | 46 | 44.5 |
| 34 | 034 | 44 | 47 | 45.25 | 73 | 073 | 32 | 27 | 29.25 |
| 35 | 035 | 65 | 61 | 62.75 | 74 | 074 | 58 | 53 | 55.25 |
| 36 | 036 | 39 | 37 | 38 | 75 | 075 | 41 | 50 | 45.5 |
| 37 | 037 | 67 | 64 | 65.25 | | **ድምር** | **3620** | **3633** | **3618** |
| 38 | 038 | 54 | 56 | 54.75 | | **አማካይ** | **48.27** | **48.44** | **48.25** |
| 39 | 039 | 30 | 29 | 29.25 | | | | | |

## አባሪ ሸ፡- የዋናው ጥናት የመጻፍ እምነት (Writing belief) የጽሑፍ መጠይቅ

አዲስ አበባ ዩኒቨርሲቲ፣ ድኅረ ምረቃ ትምህርት ቤት

የቋንቋዎች፣ ጁርናሊዝምና ኮሚኒኬሽን ኮሌጅ

የአማርኛ ስነጽሑፍና ፎክሎር ትምህርት ክፍል

ድኅረ ምረቃ ፕሮግራም

ውድ ተማሪዎች፡- የዚህ መጠይቅ ዋና ዓላማ የመጻፍ ትምህርት አሰጣጥ፣ ተማሪዎች ለመጻፍ ክሂል ያላቸው እይታና የመጻፍ ችሎታን ተዛምዶ በተመለከተ ለሦስተኛ ዲግሪ ማሟያ ለሚሰራው ጥናት የሚሆን፣ በመጻፍ ክሂል ላይ ባሉ እውነታዎች (writing facts)፣ ሂደቶች፣ ስልቶችና በመጻፍ ክሂል መማር ማስተማር ሂደት ላይ ትኩረት ያደረጉ መረጃዎችን ለመሰብሰብ ነው። ይህንን ዓላማ ለማሳካት ከእናንተ የሚገኘው እውነተኛ መረጃ ወሳኝ ነው። ስለሆነም የጥናቱን ውጤት ጥራት ለመጠበቅ ትክክለኛ መረጃዎችን መስጠት ይጠበቅባችኋል።

**አጠቃላይ መመሪያ፡-** መጠይቁ አራት የተለያዩ ክፍሎችን ይዟል። እያንዳንዱ ክፍል የራሱ ትዕዛዝ ስላለው በትዕዛዙ መሠረት ተገቢውን መልስ መስጠት ይጠበቅባችኋል። በክፍል አንድ የእምነታችሁን መጠን (rate) የምትገልጹባቸው ጥያቄዎች ተካተዋል። በክፍል ሁለት ደግሞ ከመጻፍ ጋር ተያይዘው የሚነሱ ነጥቦችን (ጉዳዮችን) ከከፍተኛ ጠቀሜታ በመነሳት እስከ ዝቅተኛ ጠቀሜታ በቅደም ተከተል የምታስቀምጧቸው ጥያቄዎች ሰፍረዋል። በክፍል ሦስት በምርጫ የምትመልሷቸው ጥያቄዎች የቀረቡ ሲሆን፣ በክፍል አራት ደግሞ ልቅ (ክፍት) ጥያቄዎች ተዘጋጅተዋል።

<u>ማሳሰቢያ</u>

በመጠይቁ ላይ ስም መጻፍ አያስፈልግም።

ጾታ፡---------------

የአፍ መፍቻ ቋንቋ፡---------------------

ለመልካም ትብብራችሁ በቅድሚያ ከልብ አመሰግናለሁ።

**ክፍል አንድ፡- የሚከተሉትን ጥያቄዎች በጥሞና አንብቡና እምነቴን ይገልጽልኛል በምትሉት ላይ የ" ✓ " ምልክት በማድረግ መልስ ስጡ፡፡**

| ተ.ቁ | ጥያቄዎች | በጣም እስማማለሁ | እስማማለሁ | መወሰን አልችልም | አልስማማም | በጣም አልስማማም |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | በመጻፍ ትምህርት ላይ በጣም ጠቃሚው ክፍል (part) በርዕሰ ጉዳዩ ዙሪያ የሚያጠነጥኑ ሃሳቦችን መጻፍ፣ ማስታወሻ መያዝና ቢጋር ማዘጋጀት(መንደፍ)፣ ሃሳቦችን ማደራጀት፣ ረቂቅ መጻፍ፣ መከለስና ማደት እንዴት ይቻላል የሚለው ነው፡፡ | | | | | |
| 2 | የመጻፍ ትምህርት በሚሰጥበት ጊዜ ለአጻጻፍ ብልሃቶች (strategies) ከፍተኛ ትኩረት መስጠት ያስፈልጋል፡፡ | | | | | |
| 3 | በቂ የሆነ የሰዋስው፣ የቃላት፣ የፊደልና የሥርዓተ ነጥብ አጠቃቀም እውቀት ሳይኖር መጻፍ ጥሩ አይደለም፡፡ | | | | | |
| 4 | ከመጻፍ ይልቅ መናገር ቀላል ነው፡፡ | | | | | |
| 5 | ድርሰት በምንጽፍበት ጊዜ ለአዕምሮ መነቃቃት (Brainstorming)፣ ለቢጋር መንደፍ፣ የመጀመሪያ ረቂቅ ለመጻፍ፣ ለመከለስና ለማደት የሚጠፋው ረዥም ሠዓት አስፈላጊ አይደለም፡፡ | | | | | |
| 6 | ከሌሎች የቋንቋ ክሂሎች ይልቅ መጻፍ ከፍተኛ ትጋትን (effort) እንደሚጠይቅ አምናለሁ፡፡ | | | | | |
| 7 | የመጻፍ ችሎታን ለማሻሻል ተከታታይ የሆነ ልምምድ ያስፈልጋል፡፡ | | | | | |
| 8 | በሚገባ ለመጻፍ ስለሚጻፈው ነገር በቂ ዕውቀት ወይም መረጃ ሊኖር ይገባል፡፡ | | | | | |
| 9 | የመጻፍ ክሂልን ሁሉም ሰው ሊማረው ይችላል፡፡ | | | | | |
| 10 | በሚገባ ለመጻፍ ማሰብ፣ ማውጠንጠንና ምክንያታዊ መሆን ያስፈልጋል፡፡ | | | | | |
| 11 | የግል፣ የቢጤ ወይም የጓደኛ አስተያየት (እርማት) ድርሰትን ለማሻሻል ይረዳል፡፡ | | | | | |
| 12 | መምህሩ የሚሰጠው አስተያየት የተሻለ ጽሑፍ ለመጻፍ ያግዛል፡፡ | | | | | |
| 13 | በርካታ ቃላትን ማወቅ የተሻለ ጽሑፍ ለመጻፍ እገዛ ያደርጋል፡፡ | | | | | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 14 | ከሌሎች የቋንቋ ክሂሎች ይልቅ መጻፍን መማር በጣም ከባድ ነው፡፡ | | | | | |
| 15 | መጻፍ ሂደታዊ በመሆኑ ጽሑፉን ደጋግሞ መጻፍ፣ መከለስና ማረም ያስፈልጋል፡፡ | | | | | |
| 16 | መጻፍ ዕቅድን ተከትሎ የሚከናወን ተግባር ነው፡፡ | | | | | |
| 17 | መጻፍ ሰፊ ጊዜን እንደሚጠይቅ አምናለሁ፡፡ | | | | | |
| 18 | በየትኛውም ደረጃ ያለ የመጻፍ ችሎታ በተፈጥሮ የሚገኝ አይደለም፡፡ | | | | | |
| 19 | የድርሰቱ አንባቢዎች በዕውቀት፣ በእምነት፣ በፍልስፍናና ወዘተ. የተለያየ ደረጃ ላይ የሚገኙ በመሆናቸው በምንጽፍበት ጊዜ እነዚህን ልዩነቶች ግምት ውስጥ ማስገባት ይኖርብናል፡፡ | | | | | |

**ክፍል ሁለት፡-** በዚህ ስር ያሉት ጥያቄዎች በመጻፍ ላይ በሚያስቸግሩ (difficulties) እና በመጻፍ ገጽታዎች (aspects) ዙሪያ ያላችሁን እምነት የምትገልጹባቸው ናቸው፡፡

20. የሚከተሉትን ነጥቦች በጥሞና ካነበባችሁ በኋላ ነጥቦችን በጣም አስፈላጊ (from the most important) ከሆኑት ጀምሮ ዝቅተኛ አስፈላጊ (to the least important) እስከሆኑት ድረስ በቅደም ተከተል አስቀምጧቸው፡፡ በቅደም ተከተል የምታስቀምጧቸው ሆሄዎችን ሲሆን፣ ምላሹን በክፍት ቦታው ላይ አስፍሩ፡፡

ሀ) ሰዋስው

ለ) ቃላት

ሐ) አደረጃጀት

መ) ፊደል

ሠ) ሥርዓተነጥብ

ረ) የአጻጻፍ ብልሃት

ሰ) ይዘት/ ሐሳብ ማፈላለግ

ሸ) የመጻፍ ትግበራ (the act of writing)

------------------------------------------------------------------------------------------------

21. ከዚህ በታች የተዘረዘሩት ድርሰት በሚጻፍበት ጊዜ የሚከናወኑ የመጻፍ ተግባራት ናቸው። እናም እነዚህን ተግባራት በጣም አስቸጋሪ/ከባድ (most difficult) ከሆነው በመነሳት በትንሹ አስቸጋሪ (least difficult) እስከሆነው ድረስ በቅደም ተከተል አስቀምጡ። መልሱን በተዘጋጀው ክፍት ቦታ ላይ አስፍሩ።

ሀ) መንደርደሪያ ዓረፍተነገሩንና ይህንኑን ዓረፍተነገር የሚያብራሩ ተገቢ ዝርዝር ዓረፍተ ነገሮችን መጻፍ።

ለ) ከግድፈት የጸዳ ወይም ሰዋስውን የጠበቀ ዓረፍተነገር መጻፍ።

ሐ) ተገቢ ቃላትን መምረጥና መጠቀም።

መ) ሐሳቦችን ተያያዥነት ባለው ሁኔታ ማደራጀት።

ሠ) ሥርዓተነጥቦችን በአግባቡ መጠቀም።

ረ) የድርሰቱን ሐሳብ በተለያዩ ምሳሌዎች አስፋፍቶ መጻፍ።

ሰ) ጥሩ ግጥምጥምነት ያለው አንቀጽ መጻፍ።

-----------------------------------------------------------------------------------------------------

**ክፍል ሦስት፡-** ከመጻፍ አስቸጋሪነት (ከባድነት) ጋር በተያያዘ ስለመጻፍ ያላችሁን እምነት ያንጸባርቅልኛል የምትሉትን መልስ ከተሰጡት አማራጮች መካከል በመምረጥ መልሱን አክብቡ።

22. መጻፍ ቀላል ነው ወይስ ከባድ?

ሀ) በጣም ከባድ ነው

ለ) ከባድ ክሂል ነው

ሐ) ብዙም ከባድ ያልሆነ ክሂል ነው

መ) ቀላል የሆነ ክሂል ነው

ሠ) በጣም ቀላል የሆነ ክሂል ነው

23. እንደ አንተ/ቺ ያለ የዩኒቨርሲቲ ተማሪ በሳምንት ለአራት ሰዓታት ያህል የበሳል ድርሰት ኮርስን ይማራል። በአማርኛ በደንብ ለመጻፍ ምን ያህል ጊዜ ይፈጃል ትላለህ/ትያለሽ?

ሀ) አንድ ወሰነትምህርት

ለ) ሁለት ወሰነትምህርት

ሐ) ሶስት ወሰነትምህርት

መ) አራት ወሰነትምህርት

ሠ) ጊዜውን ማወቅ አስቸጋሪ ነው

**ክፍል አራት፡-** ከአጻጻፍ ሂደት ጋር በተያያዘ ያላችሁን እምነት የምትገልጹባቸው ጥያቄዎች በዚህ ስር ቀርበዋል፡፡ እያንዳንዱን ጥያቄ በጥንቃቄ አንብቡና የሚሰማችሁን ነገር በክፍት ቦታው ላይ በማስፈር መልሱ፡፡

24. መጻፍ ለአንተ/ቺ ምን ማለት ነው? -------------------------------------------------------------------
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

25. ድርሰት የምትጽፈው/ፊው እንዴት ነው? ድርሰት ለመጻፍ የምትከተለውን/ይውን (የምታደርገውን/ጊውን) ቅደም ተከተል አብራርተህ/ሽ ጻፍ/ፊ? --------------------------------
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

26. አንድ ሰው ድርሰት ለመጻፍ ምን ያስፈልገዋል ትላለህ/ሽ? ግለጽ/ጪ? --------------------
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------
------------------------------

## አባሪ ቀ፡- የመጻፍ ብቃት ስሜት (Writing Self-efficacy) የጽሑፍ መጠይቅ

አዲስ አበባ ዩኒቨርሲቲ፣ ድኅረ ምረቃ ትምህርት ቤት

የቋንቋዎች፣ ጁርናሊዝምና ኮሚኒኬሽን ኮሌጅ

የአማርኛ ስነጽሑፍና ፎክሎር ትምህርት ክፍል

ድኅረ ምረቃ ፕሮግራም

ውድ ተማሪዎች፡- የዚህ መጠይቅ ዋና ዓላማ የመጻፍ ትምህርት አሰጣጥ፣ ተማሪዎች ለመጻፍ ክሂል ያላቸው እይታና የመጻፍ ችሎታን ተዛምዶ በተመለከተ ለሦስተኛ ዲግሪ ማሟያ ለሚሰራው ጥናት የሚሆን መረጃዎችን ለመሰብሰብ ነው፡፡ ይህንን ዓላማ ለማሳካት ከእናንተ የሚገኘው እውነተኛ መረጃ ወሳኝ ነው፡፡ የምትሰጡት መረጃ ለምርምር ስራ ብቻ የሚውል ነው፡፡ ይህም በመሆኑ፣ ትክክለኛውን መረጃ በታማኝነት እንደምትሰጡ በመተማመን ለመልካም ትብብራችሁ በቅድሚያ ከልብ አመሰግናለሁ፡፡

የጽሑፍ መጠይቁ ከድርሰት መጻፍ ጋር የተያያዙ የተለያዩ ዓይነት ተግባራትን ይዟል፡፡ እያንዳንዱን የመጻፍ ተግባር በተወሰነ ጊዜ ውስጥ በእርግጠኝነት የመስራት ብቃታችሁን ምን ያህል እንደሆነ በመጠን (rate) የምትገልጹባቸው ናቸው፡፡ የስኬሉ መጠን ከ0 እስከ 100 ባሉት ቁጥሮች የሚወሰን ነው፡፡ ስለዚህ ትክክለኛ ናቸው ብላችሁ የምትገምቷቸውን መልሶች እንድትሰጡ እየጠየቅኩ፣ መጠይቁን ለመሙላት ለምታደርጉልኝ መልካም ትብብር በቅድሚያ አመሰግናለሁ፡፡

<u>ማሳሰቢያ</u>

ስም መጻፍ አያስፈልግም፡፡

ጾታ፡-------------

የአፍ መፍቻ ቋንቋ፡---------------------

## አጠቃላይ መመሪያ

ይህ የጽሑፍ መጠይቅ በቃላት፣ በሰዋስው፣ በይዘት፣ በአደረጃጀትና በአጻጻፍ ሥርዓት ዙሪያ የሚሽከረከሩ ይዘቶችን (ጥያቄዎችን) ይዟል፡፡

የራቱ ስኬል ከ0 እስከ 100 ድረስ ሲሆን፣ ከጥያቄዎቹ ፊት ለፊት በተቀመጠው ክፍት ቦታ ላይ የጽሑፍ ተግባራቱን ለመስራት ያላችሁን በራስ ችሎታ የመተማመን መጠንን በስኬሉ መሠረት ቁጥሩን በመጻፍ መመለስ ይጠበቅባችኋል፡፡ ስኬሉና ቁጥሮቹ የሚወክሉት ትርጉም እንደሚከተለው ሰፍሯል፡፡

0 10 20 30 40 50 60 70 80 90 100

በፍጹም መስራት አልችልም     በአማካይ መስራት እችላለሁ     በእርግጠኝነት መስራት እችላለሁ

ከ0 – 30 = በፍጹም መስራት አልችልም (ዝቅተኛ)

ከ40 – 70 = በአማካይ መስራት እችላለሁ (መካከለኛ)

ከ80 – 100 = በእርግጠኝነት መስራት እችላለሁ (ከፍተኛ)

| ተ.ቁ | ጥያቄዎች | የመጻፍ ችሎታ መጠን (0–100) |
|---|---|---|
| 1 | በምጽፈው ጽሑፍ ውስጥ ሥርዓተነጥቦችን በትክክል መጠቀም እችላለሁ፡፡ | |
| 2 | በምጽፍበት ጊዜ ቃላትን ያለ ግድፈት(የፊደላትን ቅርጽ ጠብቆ) በትክክል መጻፍ እችላለሁ፡፡ | |
| 3 | ድርሰት በምጽፍበት ጊዜ ትክክለኛ ቃላትን በተገቢው ቦታ መጠቀም እችላለሁ፡፡ | |
| 4 | ድርሰት በምጽፍበት ጊዜ ሰዋስውን የጠበቀ ዓረፍተነገር መጻፍ እችላለሁ፡፡ | |
| 5 | መንደርደሪያ ዓረፍተነገር ያለው አንቀጽ መጻፍ እችላለሁ፡፡ | |
| 6 | መንደርደሪያ ዓረፍተነገሩን የሚያብራሩ ተገቢ የሆኑ ዝርዝር ዓረፍተነገሮችን መጻፍ እችላለሁ፡፡ | |
| 7 | መግቢያ፣ ሐተታና መደምደሚያ ያለው አንቀጽ መጻፍ እችላለሁ፡፡ | |
| 8 | የድርሰቱን ዋና ሐሳብ የሚደግፉ ተገቢነት ያላቸውን ዝርዝር ሃሳቦችንና ምሳሌዎችን መጻፍ እችላለሁ፡፡ | |
| 9 | በምጽፍበት ጊዜ ርዕስ ጉዳዩን በጥንቃቄና በዝርዝር በሚገባ ማስረዳት እችላለሁ፡፡ | |
| 10 | በተለያዩ የአቀራረብ ስልቶች (ማለትም በተራኪ፣ በገላጭ፣ በአመዛዛኝና በምክንያትና ውጤት ወዘተ.) አማካይነት ድርሰት መጻፍ እችላለሁ፡፡ | |
| 11 | መግቢያ፣ ሐተታና መደምደሚያ ያለው የተሟላ ድርሰት መጻፍ እችላለሁ፡፡ | |

| | | |
|---|---|---|
| 12 | በድርሰት ውስጥ ሐሳቦችን ተያያዥነት ባለው መልኩ መጻፍ እችላለሁ፡፡ | |
| 13 | ድርሰት በምጽፍበት ጊዜ አያያዥ ቃላትን በሚገባ መጠቀም እችላለሁ፡፡ | |
| 14 | ድርሰት በምጽፍበት ጊዜ አንዱን አንቀጽ ከሌላው አንቀጽ ማያያዝ የሚችሉ ትክክለኛ አሸጋጋሪ ዓረፍተነገሮችን መጠቀም እችላለሁ፡፡ | |
| 15 | በጽሑፍ ፈተና ጥሩ ውጤት እንደማስገኘዝብ በራሴ እተማመናለሁ፡፡ | |
| 16 | ለምጽፍበት ርዕስ የሚሆኑ ሐሳቦችን በፍጥነት አስቤ ወረቀት ላይ ማስፈር እችላለሁ፡፡ | |

## አባሪ በ፡- የመጻፍ አመለካከት (writing attitude) የጽሑፍ መጠይቅ

አዲስ አበባ ዩኒቨርሲቲ፣ ድኅረ ምረቃ ትምህርት ቤት

የቋንቋዎች፣ ጁርናሊዝምና ኮሚኒኬሽን ኮሌጅ

የአማርኛ ስነጽሑፍና ፎክሎር ትምህርት ክፍል

ድኅረ ምረቃ ፕሮግራም

**ውድ ተማሪዎች፡-** የዚህ መጠይቅ ዋና ዓላማ የመጻፍ ትምህርት አሰጣጥ፣ ተማሪዎች ለመጻፍ ክሂል ያላቸው እይታና የመጻፍ ችሎታን ተዛምዶ በተመለከተ ለሦስተኛ ዲግሪ ማሟያ ለሚሰራው ጥናት የሚሆን መረጃ ለመሰብሰብ ነው። መጠይቁ በዋናነት ስለመጻፍ ክሂል፣ ስለመጻፍ ትምህርት እና ስለመጻፍ ተግባራት ያላችሁን አመለካከት ለማወቅ የተዘጋጀ ነው። ይህንን ዓላማ ለማሳካት ከእናንተ የሚገኘው እውነተኛ መረጃ ወሳኝ ነው። የምትሰጡት መረጃ ለምርምር ስራ ብቻ የሚውል ነው። ይህም በመሆኑ፣ ትክክለኛውን መረጃ በታማኝነት እንደምትሰጡ በመተማመን ለመልካም ትብብራችሁ በቅድሚያ ከልብ አመሰግናለሁ።

የጽሑፍ መጠይቁ በሁለት ክፍሎች የተደራጀ ሲሆን፣ የመጀመሪያው ክፍል በሊከርት ስኬል፣ ሁለተኛው ደግሞ በጽሑፍ የሚመለሱ ክፍት ጥያቄዎችን ይዟል።

**ማሳሰቢያ**

ስም መጻፍ አያስፈልግም። ጾታ፡------------

የአፍ መፍቻ ቋንቋ፡---------------------

## ክፍል አንድ

በዚህ ክፍል ያሉ ጥያቄዎች በሙሉ በሊከርት ስኬል መልስ የሚሰጥባቸው ናቸው፡፡ ጥያቄዎቹን በጥንቃቄ አንብቡና አመለካከቴን ይበልጥ ይገልጽልኛል በምትሉት ላይ የ" ✓ " ምልክት በማድረግ ምላሻችሁን ስጡ፡፡

| ተ.ቁ | ጥያቄዎች | በጣም እስማማለሁ | እስማማለሁ | መወሰን አልችልም | አልስማማም | በጣም አልስማማም |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | እንደ እውነቱ ከሆነ የመጻፍ ትምህርት ያስደስተኛል፡፡ | | | | | |
| 2 | የበሳል ድርሰት ትምህርት ለትምህርት ክፍሉ ፕሮግራም ጠቃሚ ነው፡፡ | | | | | |
| 3 | መጻፍን እጠላለሁ፡፡ | | | | | |
| 4 | ከበሳል ድርሰት ትምህርት ይልቅ በሌሎች የትምህርት ዓይነቶች ላይ ጊዜዬን አጠፋለሁ፡፡ | | | | | |
| 5 | እንድጽፍ በምጠየቅ ጊዜ ፍርሃት ይሰማኛል፡፡ | | | | | |
| 6 | በድርሰት ትምህርት ፈተና ላይ ጥሩ ውጤት እጠብቃለሁ፡፡ | | | | | |
| 7 | ለእኔ የድርሰት ትምህርት መማር አስፈላጊ ነው፡፡ | | | | | |
| 8 | ለትምህርት ክፍሉ ተማሪዎች የመጻፍ ችሎታ አስፈላጊ ክሂል ነው፡፡ | | | | | |
| 9 | የበሳል ድርሰት ኮርስ በሌሎች የትምህርት ዓይነቶች በጽሑፍ የሚመለሱ ጥያቄዎችን ለመስራት ረድቶኛል፡፡ | | | | | |
| 10 | የበሳል ድርሰት ኮርስን መማር ጊዜን ማባከን ነው፡፡ ምክንያቱም ኮርሱ የመጻፍ ችሎታየን እንዳሻሽል አላስቻለኝም፡፡ | | | | | |
| 11 | የመጻፍ አሳይመንት አንድሰራ በምጠየቅበት ጊዜ ደስታ ይሰማኛል፡፡ | | | | | |
| 12 | ድርሰት የምጽፈው የመጻፍ ችሎታዬን ለማሻሻል ፍላጎት ኖሮኝ ሳይሆን በአስተማሪ ስለምታዘዝና ለማርክ ስል ብቻ ነው፡፡ | | | | | |
| 13 | ጥሩ ድርሰት ለመጻፍ በተፈጥሮ ልዩ ችሎታ ያስፈልጋል ብዬ ስለማምን ለድርሰት ትምህርት ፍላጎት የለኝም፡፡ | | | | | |
| 14 | ትርፍ ጊዜየን ድርሰት በመጻፍ ባሳልፍ እመርጣለሁ፡፡ | | | | | |

## ክፍል ሁለት፡- ክፍት ጥያቄዎች

የሚከተሉትን ጥያቄዎች አንብቡና ለጥያቄዎቹ ያላችሁን አስተያየት በክፍት ቦታው ላይ ጻፉ።

15. በበሳል ድርሰት ትምህርት ወቅት በቂ ልምምድ የምታደርግበት/ጊበት ዕድል ብታገኝ/ኚ ምን ይሰማሃል/ሻል? ለምን? ----------------------------------------------------------------
-----------------------------------------------------------------------------------------------
-----------------------------------------------------------------------------------------------

16. በበሳል ድርሰት ኮርስ በነበረው የመማር ማስተማር ሂደት ላይ ያለህ/ሽ አጠቃላይ አስተያየት ምንድን ነው? ----------------------------------------------------------------
-----------------------------------------------------------------------------------------------
-----------------------------------------------------------------------------------------------

## አባሪ ተ፤ የዋናው ጥናት የክፍል ውስጥ ምልከታ ውጤት

| መምህር አንድ/መ-01/ | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | ተ.ቁ | ምልከታ አንድ | ምልከታ ሁለት | ምልከታ ሦስት |
| የሁነት አጠቃቀም | 1 | 1 | 1 | |
| | 2 | 2 | 1 | |
| | 3 | 1 | 2 | |
| | 4 | 1 | 1 | |
| የመጻፍ ልምምድ ማድረግ | 5 | 2 | 1 | |
| | 6 | 1 | 1 | |
| | 7 | 2 | 1 | |
| | 8 | 2 | 2 | |
| | 9 | 2 | 2 | |
| | 10 | 2 | 2 | |
| የግብረ መልስ አሰጣጥ | 11 | 2 | 1 | |
| | 12 | 1 | 1 | |
| | 13 | 1 | 1 | |
| የማ/ዘዴ አጠቃቀም | 14 | 1 | 1 | |
| | 15 | 1 | 1 | |
| | 16 | 2 | 1 | |

| መምህር አንድ/መ-02/ | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | ተ.ቁ | ምልከታ አንድ | ምልከታ ሁለት | ምልከታ ሦስት |
| የሁነት አጠቃቀም | 1 | 1 | 1 | |
| | 2 | 1 | 1 | |
| | 3 | 1 | 1 | |
| | 4 | 3 | 3 | |
| የመጻፍ ልምምድ ማድረግ | 5 | 1 | 1 | |
| | 6 | 1 | 2 | |
| | 7 | 1 | 1 | |
| | 8 | 1 | 1 | |
| | 9 | 1 | 1 | |
| | 10 | 1 | 1 | |
| የግብረ መልስ አሰጣጥ | 11 | 1 | 1 | |
| | 12 | 1 | 1 | |
| | 13 | 1 | 2 | |
| የማ/ዘዴ አጠቃቀም | 14 | 1 | 1 | |
| | 15 | 1 | 1 | |
| | 16 | 1 | 1 | |

| መምህር አንድ/መ-03/ | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | ተ.ቁ | ምልከታ አንድ | ምልከታ ሁለት | ምልከታ ሦስት |
| የሁነት አጠቃቀም | 1 | 1 | 1 | 1 |
| | 2 | 2 | 2 | 2 |
| | 3 | 1 | 1 | 1 |
| | 4 | 3 | 2 | 2 |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| የመጻፍ ልምምድ ማድረግ | 5 | 2 | 1 | 2 |
| | 6 | 2 | 2 | 2 |
| | 7 | 2 | 2 | 1 |
| | 8 | 2 | 1 | 2 |
| | 9 | 2 | 1 | 2 |
| | 10 | 1 | 1 | 1 |
| የግብረ መልስ አሰጣጥ | 11 | 1 | 1 | 1 |
| | 12 | 1 | 1 | 1 |
| | 13 | 2 | 1 | 1 |
| የማ/ዘ ዴ አጠቃ ቀም | 14 | 1 | 1 | 1 |
| | 15 | 2 | 1 | 2 |
| | 16 | 2 | 2 | 1 |

**መምህር አራት/መ-04/**

| | ተ.ቁ | ምልከታ አንድ | ምልከታ ሁለት | ምልከታ ሦስት |
|---|---|---|---|---|
| የሠዓት አጠቃቀም | 1 | 1 | 1 | |
| | 2 | 2 | 2 | |
| | 3 | 2 | 2 | |
| | 4 | 3 | 3 | |
| የመጻፍ ልምምድ ማድረግ | 5 | 2 | 2 | |
| | 6 | 2 | 2 | |
| | 7 | 3 | 3 | |
| | 8 | 4 | 4 | |
| | 9 | 1 | 1 | |
| | 10 | 1 | 1 | |
| የግብረ መልስ አሰጣጥ | 11 | 2 | 2 | |
| | 12 | 3 | 2 | |
| | 13 | 2 | 2 | |
| የማ/ዘዴ አጠቃቀም | 14 | 2 | 1 | |
| | 15 | 1 | 2 | |
| | 16 | 1 | 1 | |

**መምህር አምስት/መ-05/**

| | ተ.ቁ | ምልከታ አንድ | ምልከታ ሁለት | ምልከታ ሦስት |
|---|---|---|---|---|
| የሠዓት አጠቃቀም | 1 | 1 | 1 | |
| | 2 | 2 | 2 | |
| | 3 | 1 | 1 | |
| | 4 | 1 | 1 | |
| የመጻፍ ልምምድ ማድረግ | 5 | 1 | 1 | |
| | 6 | 2 | 2 | |
| | 7 | 1 | 1 | |
| | 8 | 1 | 1 | |
| | 9 | 1 | 1 | |
| | 10 | 1 | 1 | |
| የግብረ መልስ አሰጣጥ | 11 | 1 | 1 | |
| | 12 | 1 | 1 | |
| | 13 | 1 | 1 | |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| የማ/ዘዴ አጠቃቀም | 14 | 1 | 1 | |
| | 15 | 1 | 1 | |
| | 16 | 1 | 2 | |

# አባሪ ቸ፤ የዋናው ጥናት የጽሑፍ ፈተና ውጤት

| ተ.ቁ | መለያ | አራሚ አንድ | አራሚ ሁለት | አማካይ | ተ.ቁ | መለያ | አራሚ አንድ | አራሚ ሁለት | አማካይ |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 01 | 32 | 27 | 30 | 82 | 082 | 39 | 43 | 41 |
| 2 | 02 | 26 | 30 | 28 | 83 | 083 | 66 | 57 | 62 |
| 3 | 03 | 15 | 24 | 20 | 84 | 084 | 58 | 48 | 53 |
| 4 | 04 | 33 | 37 | 35 | 85 | 085 | 56 | 47 | 52 |
| 5 | 05 | 11 | 14 | 13 | 86 | 086 | 23 | 20 | 22 |
| 6 | 06 | 20 | 22 | 21 | 87 | 087 | 14 | 11 | 13 |
| 7 | 07 | 14 | 12 | 13 | 88 | 088 | 20 | 18 | 19 |
| 8 | 08 | 27 | 31 | 29 | 89 | 089 | 34 | 40 | 37 |
| 9 | 09 | 23 | 18 | 21 | 90 | 090 | 20 | 17 | 19 |
| 10 | 010 | 9 | 11 | 10 | 91 | 091 | 19 | 22 | 21 |
| 11 | 011 | 13 | 15 | 14 | 92 | 092 | 30 | 24 | 27 |
| 12 | 012 | 23 | 20 | 22 | 93 | 093 | 24 | 21 | 23 |
| 13 | 013 | 18 | 14 | 16 | 94 | 094 | 23 | 20 | 22 |
| 14 | 014 | 16 | 13 | 15 | 95 | 095 | 16 | 20 | 18 |
| 15 | 015 | 28 | 30 | 29 | 96 | 096 | 25 | 21 | 23 |
| 16 | 016 | 30 | 33 | 32 | 97 | 097 | 59 | 63 | 61 |
| 17 | 017 | 34 | 29 | 32 | 98 | 098 | 31 | 39 | 35 |
| 18 | 018 | 34 | 31 | 33 | 99 | 099 | 13 | 17 | 15 |
| 19 | 019 | 19 | 23 | 21 | 100 | 0100 | 39 | 30 | 35 |
| 20 | 020 | 12 | 14 | 13 | 101 | 0101 | 17 | 19 | 18 |
| 21 | 021 | 21 | 18 | 20 | 102 | 0102 | 54 | 60 | 57 |
| 22 | 022 | 11 | 13 | 12 | 103 | 0103 | 26 | 30 | 28 |
| 23 | 023 | 16 | 12 | 14 | 104 | 0104 | 19 | 14 | 17 |
| 24 | 024 | 10 | 15 | 13 | 105 | 0105 | 21 | 17 | 19 |
| 25 | 025 | 24 | 32 | 28 | 106 | 0106 | 15 | 12 | 14 |
| 26 | 026 | 20 | 16 | 18 | 107 | 0107 | 27 | 23 | 25 |
| 27 | 027 | 18 | 15 | 17 | 108 | 0108 | 39 | 33 | 36 |
| 28 | 028 | 13 | 17 | 15 | 109 | 0109 | 38 | 42 | 40 |
| 29 | 029 | 24 | 21 | 23 | 110 | 0110 | 44 | 49 | 47 |
| 30 | 030 | 27 | 31 | 29 | 111 | 0111 | 45 | 38 | 42 |
| 31 | 031 | 9 | 13 | 11 | 112 | 0112 | 24 | 22 | 23 |
| 32 | 032 | 16 | 17 | 17 | 113 | 0113 | 18 | 21 | 20 |
| 33 | 033 | 27 | 23 | 25 | 114 | 0114 | 11 | 9 | 10 |
| 34 | 034 | 23 | 24 | 24 | 115 | 0115 | 36 | 41 | 39 |
| 35 | 035 | 17 | 26 | 22 | 116 | 0116 | 41 | 45 | 43 |
| 36 | 036 | 33 | 28 | 31 | 117 | 0117 | 34 | 28 | 31 |
| 37 | 037 | 33 | 30 | 32 | 118 | 0118 | 14 | 12 | 13 |
| 38 | 038 | 26 | 31 | 29 | 119 | 0119 | 27 | 50 | 39 |
| 39 | 039 | 21 | 25 | 23 | 120 | 0120 | 23 | 25 | 24 |
| 40 | 040 | 29 | 25 | 27 | 121 | 0121 | 26 | 20 | 23 |
| 41 | 041 | 15 | 17 | 16 | 122 | 0122 | 19 | 23 | 21 |
| 42 | 042 | 28 | 33 | 31 | 123 | 0123 | 30 | 36 | 33 |
| 43 | 043 | 13 | 16 | 15 | 124 | 0124 | 13 | 15 | 14 |
| 44 | 044 | 36 | 42 | 39 | 125 | 0125 | 29 | 21 | 25 |
| 45 | 045 | 26 | 24 | 25 | 126 | 0126 | 19 | 12 | 16 |

| | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 46 | 046 | 25 | 27 | 26 | | 127 | 0127 | 21 | 14 | 18 |
| 47 | 047 | 28 | 31 | 30 | | 128 | 0128 | 35 | 30 | 33 |
| 48 | 048 | 8 | 12 | 10 | | 129 | 0129 | 16 | 11 | 14 |
| 49 | 049 | 19 | 16 | 18 | | 130 | 0130 | 22 | 17 | 20 |
| 50 | 050 | 16 | 18 | 17 | | 131 | 0131 | 22 | 18 | 20 |
| 51 | 051 | 19 | 20 | 20 | | 132 | 0132 | 13 | 11 | 12 |
| 52 | 052 | 35 | 27 | 31 | | 133 | 0133 | 27 | 31 | 29 |
| 53 | 053 | 23 | 19 | 21 | | 134 | 0134 | 22 | 17 | 20 |
| 54 | 054 | 21 | 24 | 23 | | 135 | 0135 | 25 | 19 | 22 |
| 55 | 055 | 30 | 26 | 28 | | 136 | 0136 | 28 | 22 | 25 |
| 56 | 056 | 11 | 8 | 10 | | 137 | 0137 | 16 | 23 | 20 |
| 57 | 057 | 14 | 17 | 16 | | 138 | 0138 | 24 | 30 | 27 |
| 58 | 058 | 37 | 41 | 39 | | 139 | 0139 | 31 | 29 | 30 |
| 59 | 059 | 49 | 55 | 52 | | 140 | 0140 | 19 | 11 | 15 |
| 60 | 060 | 25 | 21 | 23 | | 141 | 0141 | 30 | 25 | 28 |
| 61 | 061 | 31 | 29 | 30 | | 142 | 0142 | 27 | 30 | 29 |
| 62 | 062 | 28 | 34 | 31 | | 143 | 0143 | 61 | 53 | 57 |
| 63 | 063 | 26 | 28 | 27 | | 144 | 0144 | 39 | 31 | 35 |
| 64 | 064 | 44 | 40 | 42 | | 145 | 0145 | 31 | 35 | 33 |
| 65 | 065 | 22 | 24 | 23 | | 146 | 0146 | 37 | 44 | 41 |
| 66 | 066 | 23 | 18 | 21 | | 147 | 0147 | 22 | 26 | 24 |
| 67 | 067 | 19 | 14 | 17 | | 148 | 0148 | 41 | 47 | 44 |
| 68 | 068 | 31 | 25 | 28 | | 149 | 0149 | 32 | 27 | 30 |
| 69 | 069 | 23 | 28 | 26 | | 150 | 0150 | 39 | 42 | 41 |
| 70 | 070 | 13 | 20 | 17 | | 151 | 0151 | 28 | 20 | 24 |
| 71 | 071 | 33 | 36 | 35 | | 152 | 0152 | 23 | 17 | 20 |
| 72 | 072 | 48 | 41 | 45 | | 153 | 0153 | 14 | 19 | 17 |
| 73 | 073 | 23 | 19 | 21 | | 154 | 0154 | 34 | 37 | 36 |
| 74 | 074 | 17 | 23 | 20 | | 155 | 0155 | 24 | 30 | 27 |
| 75 | 075 | 21 | 19 | 20 | | 156 | 0156 | 44 | 51 | 48 |
| 76 | 076 | 21 | 17 | 19 | | 157 | 0157 | 55 | 48 | 52 |
| 77 | 077 | 21 | 27 | 24 | | 158 | 0158 | 40 | 48 | 44 |
| 78 | 078 | 17 | 21 | 19 | | 159 | 0159 | 35 | 30 | 33 |
| 79 | 079 | 14 | 19 | 17 | | 160 | 0160 | 23 | 27 | 25 |
| 80 | 080 | 14 | 17 | 16 | | | **ድምር** | **4200** | **4161** | **4180** |
| 81 | 081 | 19 | 23 | 21 | | | **አማካይ** | **26.25** | **26.00** | **26.12** |

## አባሪ ጎ፤ የሙከራው ጥናት የጽሑፍ ፈተና ናሙና

ከዉ-010

[illegible]

[illegible]

[illegible]

[illegible]

ይዘት = 9
አደረጃጀት = 6
ሰዋሰዋዊ ስልት = 6
የቃላት ምርጫ = 13
የሐሳብ ግልጸኝነት = 12
ሥርዓተ ነጥብ = 4

50

## አባሪ ኘ፤ የዋናው ጥናት የጽሑፍ ፈተና ናሙና

ክዑ-086

[illegible]

[illegible]

[illegible]

[illegible]

ይዘት=6
አደረጃጀት=3
የአጻጻፍ ሥልት=4
ሰዋስው=4.5
የፊደላት ግድፈት=3.5
የጽሑፍ ቅርጽ=2
23