Ethiop.j.lang.cult.com.mun.2024, 9(2): 252-286
Faculty of Humanities-Bahir Dar University
ISSN: 2518-2919
DOI:10.20372/ejlcc.v9i2.1905
Open Access Licensed under Creative Commons: CC BY-NC-ND 4.0

Original Research

በሂደተዘውግ አቀራረብ መጻፍን መማር የተማሪዎችን አስረጂ ድርሰት የመጻፍ ችሎታ፣ በትብብር የመጻፍ አመለካከትና የመጻፍ ግለብቃት እምነት ለማጎልበት ያለው አስተዋፆ፤ በአማርኛ ትምህርት በዘጠነኛ ክፍል ተተኳሪነት

Enatnesh Bezabih[1]*, Marew Alemu[2], Mastewal Wubetu[3]

[1]Bahir Dar University, College of Education, School of Teacher Education, Department of Languages, PhD Student, Ethiopia
[2]Bahir Dar University, Education College, School of Teacher Education, Department of Languages, Ethiopia
[3]Bahir Dar University, Education College, School of Teacher Education, Department of Languages, Ethiopia

* *Corresponding author: enat.bez@gmail.com*

Abstract

This study investigated the impact of a process-genre approach on ninth-grade students' expository essay writing skills, collaborative writing attitudes, and self-efficacy beliefs at Tana Haik General Secondary School in Bahir Dar City. A quasi-experimental design with a pre-test, post-test, and comparison group was employed. The experimental group (n=53) received instruction in a process-genre approach over 12 weeks, while the comparison group (n=53) followed the grade-level curriculum. Data were collected through expository essay tests and questionnaires assessing attitudes toward collaborative writing and self-efficacy beliefs. Results of a between-subjects ANOVA revealed significant improvements in the experimental group compared to the comparison group in expository essay writing ability ($p < .001$, partial $\eta^2 = .272$), collaborative writing attitudes ($p < .001$, partial $\eta^2 = .727$), and self-efficacy beliefs ($p < .001$, partial $\eta^2 = .698$). These findings suggest that a process-genre approach can effectively enhance students' expository writing skills, foster positive collaborative attitudes, and boost self-efficacy in Amharic language.

Open Access Licensed under Creative Commons: CC BY-NC-ND 4.0
ISSN: 2518-2919
DOI:10.20372/ejlcc.v9i2.1905

የዚህ ጥናት ዓላማ በሂደተዘውግ አቀራረብ መጻፍን መማር የተማሪዎችን አስረጂ ድርሰት የመጻፍ ችሎታ፣ በትብብር የመጻፍ አመለካከትና የመጻፍ ግለብቃት እምነት ለማጎልበት ያለውን አስተዋፆ መፈተሽ ነበር፡፡ ለዚህም ቅድመ-ድኅረትምህርት ፈተና ባለማወዳደሪያ ቡድን ፍትነትመሰል ስልት ተግባራዊ ተደርጓል፡፡ የጥናቱ ተሳታፊዎች በባሕር ዳር ከተማ ጣና ሐይቅ አጠቃላይ ኹለተኛ ደረጃ ትምህርትቤት በ2016 ዓ.ም. በመማር ላይ ከሚገኙ 20 የዘጠነኛ ክፍል መማሪያ ክፍሎች መካከል በቀላል እጣ ንሞና በተመረጡ ኹለት የመማሪያ ክፍሎች የሚማሩ 106 ተማሪዎች ነበሩ፡፡ የፍትነቱ ቡድን ተሳታፊዎች (53 ተማሪዎች) በሂደተዘውግ የመጻፍ ትምህርት አቀራረብ፣ የማወዳደሪ ቡድኑ ተሳታፊዎች (53 ተማሪዎች) ደግሞ በመደበኛው ሥርዓተትምህርት በቀረቡ የመጻፍ ትምህርት ተግባራት መሠረት ለ12 ክፍለጊዜያት (በ12 ሳምንታት) የመጻፍ ትምህርት ተምረዋል፡፡ የቅድመ-ድኅረትምህርት መረጃዎች በአስረጂ ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ፈተና፣ በትብብር የመጻፍ አመለካከትና በመጻፍ ግለብቃት እምነት የጽሑፍ መጠይቆች ተሰብስበዋል፡፡ መረጃዎቹ በነፃ ናሙና ልይይት ትንተና (between subjects ANOVA) ተተንትነዋል፡፡ የጥናቱ ውጤት እንዳመላከተው የፍትነቱ ቡድን ተሳታፊዎች በአስረጂ ድርሰት የመጻፍ ችሎታ (P < .001, partial η^2 =.272)፣ በትብብር በመጻፍ አመለካከት (P < .001, partial η^2 = .727) እና በመጻፍ ግለብቃት እምነት (P < .001, partial η^2 = .698) ከማወዳደሪያ ቡድን ተሳታፊዎች በልጠው ጉልህ መሻሻል አሳይተዋል፡፡ ከዚህም በሂደተዘውግ አቀራረብ በአማርኛ መጻፍን መማር የተማሪዎችን አስረጂ ድርሰት የመጻፍ ችሎታ፣ በትብብር የመጻፍ አመለካከትና የመጻፍ ግለብቃት እምነት ለማሳደግ ጉልህ አዎንታዊ አስተዋፆ እንዳለው ለመረዳት ተችሏል፡፡

ቁልፍ ቃላት፤ ሂደተዘውግ አቀራረብ፣ በትብብር የመጻፍ አመለካከት የመጻፍ ግለብቃት እምነት

Citation: Enatnesh Bezabih, Marew Alemu, Mastewal Wubetu. (2024). በሂደተዘውግ አቀራረብ መጻፍን መማር የተማሪዎችን አስረጂ ድርሰት የመጻፍ ችሎታ፣ በትብብር የመጻፍ አመለካከትና የመጻፍ ግለብቃት እምነት ለማጎልበት ያለው አስተዋፆ፤ በአማርኛ ትምህርት በዘጠነኛ ክፍል ተተኳሪነት. *Ethiopian Journal of Language, Culture and Communication*, *9*(2).252-286. DOI:10.20372/ejlcc.v9i2.1905

| *Submitted: September 2024* | *Revised: November 2024* | *Acceptted: December 2024* |

ዳራ

ከዓለም ስልጣኔ ጋራ አብሮ ለመራመድ፣ ለአካዳሚ ትምህርት ትንበያና ለሕይወት ስኬት ማንበብና መጻፍ ክሂል ወሳኝ መስፈርት እየሆነ መጥቷል። የመጻፍ ችሎታ ለማንኛውም ሰው በኢኮኖሚ ውስጥ ተሳታፊ ለመሆን መሠረታዊ ጉዳይ ነው። የማንበብና የመጻፍ ችሎታ ዝቅተኛ መሆን ለአንድ ሀገር ውድቀት እንደአንድ መሠረታዊ ምክንያት ተደርጎም ይወሰዳል (Graham & Petrin, 2007)። በዚህም የተነሳ በተለያዩ የትምህርት ተቋማትና የሙያ መስኮች የመጻፍ ችሎታን ለማሳደግ የሚያስችሉ ማስተማሪያ ዘዴዎችን መለየት የምርምር ዋና ትኩረት እየሆነ ነው።

መጻፍን ለማስተማር በቋንቋ ቅርጽ፣ በጸሐፊና በአንባቢ ላይ የሚያተኩሩት ዋና ዋና አቀራረቦች (ውጤት ተኮር፣ ሂደትተኮርና ዘውግተኮር) ነበሩ፤ Badger and White (2000) ከእነዚህ ሦስት አቀራረቦች በተጨማሪ እ.አ.አ በ1990ዎቹ መጨረሻ አካባቢ ሂደተዘውግ አቀራረብን (process genre approach) አስተዋውቀዋል። አቀራረቡ በመጻፍ መማሪያ ክፍል ውስጥ ተከታታይ የሆኑ ሞዴሎችን ተግባራዊ በማድረግ ድርሰትን ለማስተማር የሚያስችል ስለመሆኑ የዘርፉ ተመራማሪዎች (ለምሳሌ፤ Babalola, 2012; Foo, 2007; Pujianto & Ihrom, 2014; Reonal, 2015) ገልጸዋል። በዚህ አቀራረብ ውስጥ ከመጻፍ ሂደቶች መካከል ማቀድን፣ ማርቀቅን፣ ማረምንና ማተምን የመሳሰሉ፤ ከዘውግ ባሕርያት ውስጥ ደግሞ የመጻፍ ዓላማና ማህበራዊ ዐውድ ተዋሕደው ተካተውበታል (Hyland, 2003; Kim & Kim, 2005; Yan, 2005)።

ተማሪዎች ስለሚጽፉበት ዓላማና የዘውግ ዓይነት (ለምሳሌ፣ ግጥም፣ ልቦለድ፣ የሕይወት ታሪክ፣ አስረጂ ድርሰት፣ ተራኪ ድርሰት፣ የሥራ ደብዳቤ፣ ወዘተ.) እንዲገነዘቡ ማድረግ በሂደተዘውግ አቀራረብ ቅድሚያ የሚሰጠው ጉዳይ ነው (Pujianto & Ihrom, 2014)። በመሆኑም፣ ስለሚጽፉበት ዐውድና ስለቋንቋው አጠቃቀም ተረድተው እንዲጽፉ ይደረጋል። ይህም ተማሪዎች የመጻፍ ክሂልን በሂደት እንዲለማመዱ፣ ስለሚጽፉበት ዓላማና ማኅበራዊ ዐውድም እንዲገነዘቡ ያስችላቸዋል፤ ሐሳባቸውን በወረቀት ላይ ለማስፈር የበለጠ ችሎታ እንዲኖራቸው

ይረዳቸዋል፤ በመሆኑም በአሁኑ ጊዜ በሂደተዘውግ አቀራረብ ድርሰት መጻፍን ማስተማር ተቀባይነት እያገኘ መምጣቱን Badger and White (2000) እና Kim and Kim (2005) ይገልፃሉ፡፡

ሂደተዘውግ አቀራረብ በግንዛቤያዊና በማኅበረባህላዊ ንድፈሐሳቦች ላይ የተመሠረተ እንደሆነ Kim and Kim (2005) ይገልጻሉ፡፡ በግንዛቤ ንድፈሐሳብ መጻፍን መማር ንቁ ሂደት በመሆኑ ተማሪዎች የመጻፍ ሂደቶችን ተከትለው መጻፍን እንዲለማመዱ ያግዛቸዋል፤ የዘርፉ ባለሙያዎች (ለምሳሌ፣ Badger & White, 2000; Kim & Kim, 2005) ተማሪዎች የተገነዘቡትን ዕውቀት የሚያጎለብቱት ተጨባጭ በሆኑ ነገሮች አማካይነት ድርጊት ሲፈጽሙ ነው፤ ይላሉ፡፡

የማኅበረባህላዊ ንድፈሐሳብ አራማጆች እንደሚያስረዱት፣ ተማሪዎች ድርሰት መጻፍ የሚማሩት በአንድ በተወሰነ ዘውግና በዓላማው መካከል ያለውን ግንኙነት መረዳት ሲችሉ ነው፡፡ በሂደተዘውግ አቀራረብ መሠረት፣ ተማሪዎች ድርሰት ለመጻፍ በጽሑፉ ዘውግና በዓላማው መካከል ያለውን ግንኙነት ለመረዳት የተለያዩ የቋንቋ ገጽታዎችን (ለምሳሌ፤ ቃላትን፣ የቋንቋ አጠቃቀም ስልቶችን፣ ወዘተ.) መገንዘብ ይገባቸዋል፡፡ ድርሰት ሲጽፉ የአንባቢን ማንነት (ለምሳሌ፤ ጓደኞች፣ ወላጆች፣ ባለሙያዎች፣ ወዘተ.) ከግምት ማስገባት ይጠበቅባቸዋል፡፡ ሂደተዘውግ አቀራረብ ጸሐፊና አንባቢ የሚሳተፉበትን ማኅበራዊ ዐውድ እንዲያውቁ የሚያስችል ነው፤ የሚለው የተመራማሪዎች (Badger & White, 2000; Gao, 2007; Hyland, 2003; Nordin & Mohammad, 2006; Yan, 2005) ሐሳብም ይህን የሚያጠናክር ነው፡፡

የተለያዩ ተመራማሪዎች የሂደተዘውግ አቀራረብ ሞዴሎችን እያያሻሉ መጻፍን ለማስተማር ይጠቀሙባቸዋል፡፡ ሆኖም በብዙዎች ዘንድ ተግባራዊ የተደረጉ የሂደተዘውግ ሞዴል ደረጃዎች፣ የጽሑፍ ዐውድ መገንባት (building context of the text)፣ ሞዴል ጽሑፍ መገንባት (construction of model text)፣ ጽሑፍ በትብብር መገንባት (collaborative construction of the text)፣ ጽሑፍ በግል መገንባት (independent construction of the text) እና የጽሑፍ ጽብረቃ ማቅረብ (reflection on written text)፤ የሚሉት ናቸው (Badger &

White, 2000; Feez & Joyce, 1998; Foo, 2007; Pujianto & Ihrom, 2014; Reonal, 2015)።

ተማሪዎችን ድርሰት መጻፍን ለማስተማር የተለያዩ ግብዓቶችን መጠቀም የሂደተዘውግ አቀራረብ ዋና ጉዳይ ነው (Badger & White, 2000; Kim & Kim, 2005; Myles, 2002)። የግብዓት ምንጮችም መምህራን፣ ተማሪዎችና ሞዴል ጽሑፎች ሊሆኑ ይችላሉ። እንደBadger and White ገለጻ፣ በሂደተዘውግ አቀራረብ ድርሰት መጻፍን ለማስተማር የተለያዩ የጽሑፍ ዓይነቶች በግብዓትነት ያገለግላሉ። ድርሰት መጻፍ ትብብራዊ ተግባር በመሆኑ፣ እንደአንድ የሂደተዘውግ አቀራረብ ሞዴል ይወሰዳል (Doubleday, et al., 2015)። በትብብር መጻፍ ከመጻፍ ችሎታ ጋራ አዎንታዊ ግንኙነት እንዳለው Hodges (2017) እና Storch (2001) ይገልጻሉ። እንደተመራማሪዎቹ ሐሳብ፣ በሂደተዘውግ አቀራረብ በትብብር መጻፍ በማኅበራዊ ዐውድና በቀደመ ዕውቀት ላይ ይመሠረታል።

በትብብር መጻፍ የተማሪዎችን አእምሮ ለማነቃቃት፣ ለመወያየት፣ አቻዎቻቸውን ለመገምገምና ለማረም እንደሚረዳ፣ መሠረቱም ማኅበረባህላዊ ንድፈሐሳብ እንደሆነ Storch (2001) አስረድተዋል። ይህም የሂደተዘውግ አቀራረብ ጽንሰሐሳብ የተመሠረተበት እሳቤ ነው። በማኅበረባህላዊ ንድፈሐሳብ መሠረት፣ በትብብር የመጻፍ አዎንታዊ አመለካከት ያላቸው ተማሪዎች ድርሰት የመጻፍ ችሎታቸው የተሻለ እንደሚሆን ይታመናል (Phoung, 2021)። Phoung እንደሚያስረዱት፣ በትብብር መጻፍ፣ ጽሑፍን ለማሻሻልና የፈጠራ ሐሳቦችን ለማሰባሰብ እድል ይሰጣል፤ አስደሳች የመማሪያ ክፍል ድባብ ይፈጥራል፤ በትብብር የመጻፍ አመለካከትን ያዳብራል። Veramuthu & Shah (2020) እንደሚያስረዱት፣ በትብብር በመጻፍ ተማሪዎችን በእያንዳንዱ የመጻፍ ሂደት (በቅድመመጻፍ፣ በማርቀቅ፣ በመከለስና በአርትኦት) ተግባራት ላይ እንዲተራረሙና እንዲደጋገፉ እድል ያስገኝላቸዋል።

በትብብር ጽሑፍ መገንባት በትብብር የመጻፍ አመለካከት የሚዳብርበትና ማኅበራዊ ዐውድ የሚመሠረትበት ደረጃ ነው። በትብብር የመጻፍ አመለካከት መስተጋብራዊ ተግባቦት፣ ተቀናጅቶ መሥራት፣ አዎንታዊ ተደጋጋፊነትና ችግር ፈቺነት፤ የሚሉ አላባዎች እንዳሉት

Hodges (2017) ያስረዳሉ፡፡ ተማሪዎች የአቻዎቻቸውንና የመምህሮቻቸውን ድጋፍ ተጠቅመው ጽሑፋቸውን ይገነባሉ፡፡ እንደHodges ገለጻ፣ በግብረመልስና በውይይት የሚፈጠረው ማኅበራዊ መስተጋብር የተማሪዎችን በትብብር የመጻፍ አመለካከት ያጎለብታል፤ የራሳቸውንና የሌሎችን የመማር አቅም ከፍ በማድረግ ከአቻዎቻቸው ጋራ እንዲሠሩ ያበረታታል፡፡

በሂደተዘውግ አቀራረብ አስረጂ ድርሰትን እንደአንድ የጽሑፍ ዘውግ ማስተማር እንደሚቻል በዘርፉ ምርምር ያደረጉ ባለሙያዎች (ለምሳሌ፣ Foo, 2007; Reonal, 2015) ያስረዳሉ፡፡ የማስተማር ትግበራው ግብ ተማሪዎችን ለተለያዩ የጽሑፍ ዓይነቶች፣ ለሚጻፍበት ዓላማና ማኅበራዊ ዐውድ በማጋለጥ በተገቢው እንዲጽፉ ማድረግ ነው፡፡ Armbruster et al. (1989) እና Tomas (2000) እንደሚያስረዱት፣ አስረጂ ድርሰት የተለያዩ የአጻጻፍ ስልቶች (ምክንያትና ውጤት፣ ምደባ፣ ቅደምተከተል፣ ማወዳደርና ማነፃፀር፣ ችግርና መፍትሔ የመሳሰሉት) በተግባር ላይ የሚውሉበት የጽሑፍ ዘውግ ነው፡፡ የሂደተዘውግ አቀራረብ ዓላማም ተማሪዎችን በአንድ በተወሰነ የዘውግ ዓይነት ድርሰት መጻፍን ለማስተማር ሲባል በመጻፍ ሂደቱና ዓላማው ላይ የሚያተኩሩ ሞዴሎችን ተከትሎ ትምህርቱን ማቅረብ ነው (Badger & White, 2000)::

ሂደተዘውግ አቀራረብ በተማሪዎች የመጻፍ ግለብቃት እምነት ላይ ተፅዕኖ አለው፡፡ በአቀራረቡ መጻፍን ማስተማር ከተማሪዎች የመጻፍ ግለብቃት እምነት ጋራ ትስስር እንዳለው Troung (2022) ገልጸዋል፡፡ ተመራማሪዎች (Badger & White, 2000; Hyland, 2009; Jalaluddin et al., 2015; Kim & Kim, 2000; Phoung, 2021; Zhang, 2018) እንዳመለከቱት፣ በመምህሮቻቸው፣ በአቻዎቻቸውና በሞዴል ጽሑፎች አማካይነት በተደጋጋሚ እንዲጽፉ ለተማሪዎች ድጋፍ ማድረግ፣ በጋራ ጽሑፍ እንዲያዋቅሩ እድል መስጠት፣ ራሳቸውን ችለው በየግላቸው ጽሑፍ እንዲገነቡ ይረዳቸዋል፡፡

በኹለተኛ ደረጃ ትምህርትቤት ለሚማሩ ተማሪዎች በሂደተዘውግ አቀራረብ ድርሰት መጻፍን ማስተማርን በተመለከተ የተከናወኑ ጥናቶች (Foo, 2007; Gupitasari, 2013; Pujianto & Ihrom, 2014; Russinovic, 2015) ቢኖሩም፣ አቀራረቡ በትብብር በመጻፍ አመለካከትና

በመጻፍ ግለብቃት እምነት ላይ ያለውን አስተዋፆ ስላልፈተሹ፣ ተጨማሪ ጥናት እንደሚያስፈልግ ታምኖበታል። በመሆኑም ይህ ጥናት በሂደተዘውግ አቀራረብ መጻፍን መማር በተማሪዎች አስረጂ ድርሰት የመጻፍ ችሎታ፣ በትብብር የመጻፍ አመለካከትና በመጻፍ ግለብቃት እምነት ላይ ያለውን አስተዋፆ በመፈተሽ ላይ ያተኩራል።

መነሻ ምክንያት

መጻፍ ከአንደኛ እስከኹለተኛ ደረጃ ትምህርት ድረስ በትምህርትነት ከሚሰጥባቸው አጠቃላይ ዓላማዎች መካከል አንዱ ተማሪዎች የቋንቋውን ሥርዓት ጠብቀው የተለያዩ የድርሰት ዓይነቶች እንዲጽፉ ማስቻል ነው (አብክመ ትምህርት ቢሮ፣ 2015 ዓ.ም)። ሆኖም በኹለተኛ ደረጃ ትምህርትቤቶች የሚማሩ አብዛኞቹ ተማሪዎች የተስተካከለ አስረጂ ድርሰት ለመጻፍ ሲቸገሩ ይሰተዋላል። ጥናቶች (Foo, 2007; Gupitasari, 2013; Pujinto et al., 2014) እንደሚያረጋግጡት፣ ተማሪዎች የሚጽፏቸው አስረጂ ድርሰቶች የመረጃ እጥረት፣ የሐሳብ አደረጃጀት፣ የቃላት አጠቃቀምና ተገቢ ሥርዓተነጥብ መርጦ የመጠቀም ችግሮች ጎልተው ይታዩባቸዋል።

ተማሪዎች መጻፍን ያለማቋረጥ ቢማሩም፣ በማስተማር አቀራረቦች ላይ ትኩረት ባለመደረጉ መጻፍን ከባድና ፈታኝ ተግባር አድርገው ያስቡታል (Byrn, 1990; Hyland, 2003)። በዚህም የተነሳ በተለያዩ ደረጃዎች የሚገኙ ተማሪዎች ሐሳባቸውንና ስሜታቸውን በብቃት በጽሑፍ ለመግለጽ ሲቸገሩ ይስተዋላል። ድርሰት በመጻፍ ትምህርት ላይ ምርምር ያካሄዱ ባለሙያዎች (Akinwamide, 2012; Babalola, 2012; Putra, 2009; Saputra & Marzulina, 2016) ተማሪዎች ድርሰት ሲጽፉ የማቀድ፣ ሐሳብ የማፍለቅና የማደራጀት ችግሮች እንደሚታዩባቸው ይገልጻሉ። የሰዋስው እንዲሁም የቃላት ምርጫ ችግር አለባቸው (Harmer, 2007; Hensel, 2008; Hyland, 2003; Wang, 2003)። የተማሪዎች የመጻፍ ችሎታ በክፍል ደረጃው ከሚጠበቀው በታች መሆኑንም ጥናቶች ይጠቁማሉ። በሳውዲ የኹለተኛ ደረጃ ተማሪዎች አስረጂ ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ከ50% በታች መሆኑን የJahin (2012) ጥናት ውጤት አሳይቷል።

ከዚህ በተጨማሪም፣ የተማሪዎች ድርሰት የመጻፍ ችሎታ በቂ አለመሆኑን Maccrimmon (2005)፣ Mourtaga (2004) እና Sarala et al. (2015) ያካሄዷቸው ጥናቶች አረጋግጠዋል፡፡ የMaccrimmon ጥናት የኹለተኛ ደረጃ ትምህርትቤቶች ተማሪዎች ድርሰት የመጻፍ ችሎታን፣ እንዲሁም በመጻፍ ንድፈሐሳብና በትግበራው መካከል ያለውን ግንኙነት ፈትሿል፡፡ የጥናቱ ውጤትም የተማሪዎች ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ከሚጠበቀው በታች መሆኑን አመልክቷል፡፡ ከችግሩ ምንጮች መካከል አንዱ ድርሰት የመጻፍ ትምህርት አቀራረቡ እንደሆነም ጥናቱ ጠቁሟል፡፡ የSarala et al. ጥናትም እንዲሁ በማሌዥያ ትምህርትቤቶች የሚማሩ ተማሪዎች ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ዝቅተኛ መሆኑን አሳይቷል፡፡ ለዚህም ዋነኛው መንስኤ የመምህራን የማስተማር አማራጭ ዘዴዎችን መርጦ አለመጠቀም እንደሆነ በጥናቱ ግኝት ላይ ተገልጿል፡

Russinovich (2015) እንደገለጹት፣ የተማሪዎችን የመጻፍ ችሎታ ለማሳደግ ሲባል የተለያዩ የማስተማር ተግባራት ቢከናወኑም በተለያዩ ሀገራት በየክፍል ደረጃው የሚማሩ ተማሪዎች ሐሳባቸውን በጽሑፍ ለመግለጽ ሲቸገሩ ይስተዋላል፡፡ Fauziah and Rahim (2015) እንደሚሉት፣ ለተማሪዎች ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ዝቅተኛ መሆን እንደምክንያት የሚጠቀሰው፣ ትምህርቱ መጻፍን ለማስተማሪያ አቀራረቦች ትኩረት አለመስጠቱ ነው፡፡ ይህን ሐሳብ ሌሎች ተመራማሪዎችም (Peter & Singaravelu, 2021; Wilsen, 2003) ደግፈውታል፡፡ ተመራማሪዎቹ እንደሚያስረዱት፣ የመጻፍ ክሂል ከፍተኛ ጥረትን የሚጠይቅ አእምሯዊ ተግባር ቢሆንም፣ ክሂሉን በየትኛው አቀራረብ በተሻለ ማስተማር የሚቻልበት መንገድ ትኩረት አልተሰጠውም፤ ይህም ችግሩን ሊያባብሰው ይችላል፡፡

ለተማሪዎች ድርሰት መጻፍ ችሎታ ዝቅተኛ መሆን በርካታ ምክንያቶች ቢኖሩም፣ የማስተማር አቀራረቡ ተማሪ አሳታፊ አለመሆን በግንባር ቀደምትነት ይጠቀሳል፡፡ ተማሪዎች ድርሰት ሲጽፉ ጽሑፍን በጋራ የመገንባት፣ የአቻ ግብረመልስ የመስጠትና የራሳቸውን ሥራ የማስገምገም ፍላጎታቸው ዝቅተኛ ነው፡፡ Stewart & Rolheiser, (2015) እንደሚገልጹት ተማሪዎች ሲጽፉ የሚሠሯቸውን ስሕተቶች ለሌሎች ሰዎች ለማሳየት አይደፍሩም፤ እንዲሁም መጻፍን በተሳካ ሁኔታ

ለማከናወን በራስ መተማመን አይታይባቸውም፤ በመጻፍ ተግባራቸው ላይ ግብረመልስ የመስጠትና የመቀበል ፍላጎታቸውም ዝቅተኛ ነው፡፡ በዚህ የተነሳም፣ በትብብር መጻፍ ላይ ያላቸው አመለካከት ዝቅተኛ ነው (Hodges, 2017)፡፡

Bandura (1995) እንደሚገልጹትም፣ የአቻ ትብብር ሞዴል ተማሪዎች ከመምህሮቻቸው ጋራ ከሚያደርጉት መስተጋብር ይልቅ በራስ የመመራት እምነትን የሚያሳድጉበት አንዱ ዘዴ ነው፡፡ በትብብር የመጻፍ ዋናው ነገር አንድን ጽሑፍ ለመገንባት መግባባት ወይም ልምዶችን መገንባትና አዎንታዊ መደጋገፍ ማካሄድ ቢሆንም፣ ለመጻፍ ትምህርት ቁልፍ ጥቅም እንዳለው ብዙ መምህራን ስለማይገነዘቡ በማስተማር ሂደት ሲገለገሉበት አይታዩም (Palinscar & Herrenkohi, 1999)፡፡

ሂደተዘውግ አቀራረብ የተማሪዎችን የመጻፍ ችሎታ ለማሳደግ ያለውን አስተዋፆ የመረመሩ ጥናቶች (Badger & White, 2000; Chow, 2007; Dawit, 2014; Nordin & Mohammad, 2006; Yan, 2005) ተካሂደዋል፡፡ ሆኖም አቀራረቡ በትብብር በመጻፍ አመለካከትና በመጻፍ ግለብቃት እምነት ላይ ያለውን አስተዋፆ አልፈተሹም፤ ይህም ጉዳዩ ተጨማሪ ጥናት እንደሚያስፈልገው ያመላክታል፡፡

ከዚህ በተጨማሪም የተማሪዎች የመጻፍ ችሎታና የመጻፍ ግለብቃት እምነት ከሂደተዘውግ አቀራረብ ጋራ የተቆራኘ እንደሆነ Troung (2022) ያካሄዱት ጥናት ውጤት አመልክቷል፡፡ በTroung ጥናት ውጤት መሠረት፣ ተማሪዎች ድርሰት የመጻፍ ግለብቃት እምነት ችግር አለባቸው፡፡ የተማሪዎች የመጻፍ ችሎታና የመጻፍ ግለብቃት እምነት ዝቅተኛ መሆን ከማስተማር አቀራረቡ ጋራ የተያያዘ ሊሆን እንደሚችልም Erkan and Saban (2011) ይገልጻሉ፡፡

የመጻፍ ችግር ጎልቶ በታየባቸው የ12ኛ ክፍል ተማሪዎች ተሳታፊነት የተካሄደው የMegawati and Anugerahati (2012) ጥናት ውጤት እንዳመለከተው የሂደተዘውግ አቀራረብ በተማሪዎች የመጻፍ ችሎታ ላይ አዎንታዊ ተጽዕኖ አሳድሯል፤ በጥናቱ እንደተረጋገጠው፣ በአቀራረቡ የተማሩት ተማሪዎች የመጻፍ ችሎታ በጥቅሉ ሲታይ አስተማማኝ በሆነ ደረጃ ተሻሽሎ ተገኝቷል፡፡ ሆኖም የተማሪዎቹ የመጻፍ ችሎታ ንኡሳን ክሂሎች (በተለይም ሐሳብ የማመንጨትና የማደራጀት፣

ተገቢ ሰዋስው የመጠቀም፣ ተገቢ ቃላትን በመምረጥ የመገልገል፣ ሥርዐተነጥቦችን በተገቢ ቦታቸው የማስገባት ችሎታዎች) አልተሻሻሉም። አቀራረቡ የተማሪዎችን በትብብር የመጻፍ አመለካከትና የመጻፍ ግለብቃት እምነት ለማሳደግ ያለው አስተዋፆም አልተፈተሸም።

ሂደተዘውግ አቀራረብ የመጀመሪያ ዓመት የዩኒቨርሲቲ ተማሪዎችን አስረጂ ድርሰት የመጻፍ ችግር ያቃልል እንደሆነ የፈተሸው የReonal (2015) ጥናት ውጤት እንዳረጋገጠው በአስረጂ ድርሰት አኳያ በሐሳብ አደረጃጀት፣ አወቃቀርና አገላለጽ፣ ከቊጥጥር ቡድኑ ይልቅ በአቀራረቡ የተማሩት የፍትነት ቡድኑ ተማሪዎች ተሽለው ተገኝተዋል። ሆኖም አቀራረቡ በተሟላ መንገድ ባለመተግበሩ ተጨማሪ ጥናት እንደሚያስፈልግ በጥናቱ ላይ መጠቆሙ፣ ይህን ጥናት ለማከናወን አነሳሽ ምክንያት ሆኗል።

በትብብር በመጻፍ አመለካከትና በመጻፍ ግለብቃት እምነት መካከል ትስስር እንዳለ Bhandari (2021) ያስረዳሉ፤ በትብብር መጻፍ የተማሪዎችን የመማር ተነሳሽነት፣ የመጻፍ ግለብቃት እምነትና የመጻፍ ክሂል እንደሚያዳብርም ይገልጻሉ። በተጨማሪም ተማሪዎች በትብብር ሲጽፉ ዕውቀታቸውንና ሐሳባቸውን ርስበርስ ስለሚጋሩ የሚገጥሟቸውን ችግሮች በራሳቸው የመፍታት እድል እንደሚያገኙ ይጠቁማሉ። ይህ የBahandari ጥናት በትብብር የመጻፍ አመለካከትና የመጻፍ ግለብቃት እምነት ግንኙነት እንዳላቸው ቢያሳይም፣ ከሂደተዘውግ አቀራረብ ሞዴሎች ሙሉ ትግበራ ጋራ ያላቸው ትስስር ምን እንደሚመስል አልፈተሸም።

በኢትዮጵያ በኹለተኛ ደረጃ ትምህርትቤቶች የሚማሩ ተማሪዎች ድርሰት የመጻፍ ችግር እንዳለባቸው ጥናቶች (Alamerew, 2005; Dawit, 2014; Geremew, 1999) ያሳያሉ። Alamerew (2005) እንደሚሉት፣ ተማሪዎች በቋንቋው ተጠቅመው አካዳሚያዊ ተግባራቸውን ለማሳካት የሚያስችል የመጻፍ ችሎታ የላቸውም፤ በመሆኑም፣ ለፈተናዎች፣ በክፍልና ከክፍል ውጭ እንዲከናወኑ ለሚሰጡ የመማር ተግባራት ምላሻቸውን በጽሑፍ ለማቅረብ ይቸገራሉ። የGeremew (1999) ጥናትም ተማሪዎቹ በጽሑፍ እንዲመልሷቸው ለሚቀርቡላቸው

ልዩ ልዩ የትምህርት መልመጃዎችና ጥያቄዎች ተገቢ ምላሽ ለመስጠት እንደሚቸገሩ ጠቁሟል፡፡

የተካልኝ (2009 ዓ.ም.) ጥናት የሂደተዘውጋዊ አቀራረብ የተማሪዎችን ድርሰት የመጻፍ ችሎታና ድርሰት የመጻፍ አመለካከት ለማሳደግ ያለውን አስተዋፆ መርምሯል፡፡ ሂደተዘውጋዊ የመጻፍ ትምህርት አቀራረብን በመተግበር የተማሪዎችን ድርሰት የመጻፍ ችሎታ፣ እንዲሁም ድርሰት ለመጻፍ ያላቸውን አመለካከት ለማሻሻል እንደተቻለ የጥናቱ ውጤት አመልክቷል፡፡ ሆኖም ሂደተዘውግ አቀራረብ በትብብር የመጻፍ አመለካከትንና የመጻፍ ግለብቃት እምነትን ለማጎልበት ያለውን አስተዋፆ አልፈተሸም፤ እንዲሁም ጥናቱ ያተኮረው ድርሰት በመጻፍ ችሎታ ላይ እንጂ በአስረጂ ድርሰት ላይ አይደለም፤ ተጨማሪ ጥናት እንደሚያስፈልግም በጥናቱ ላይ ምክረሐሳብ ቀርቧል፤ እነዚህ ጉዳዮችም ይህን ጥናት ለማካሄድ መነሻ ምክንያት ሆነዋል፡፡

በዚህም መሠረት፣ ለዚህ ጥናት አነሳሽ ከሆኑ ምክንያቶች መካከል ቀዳሚው፣ በዝቅተኛ ደረጃ ላይ የሚገኘውን የኢትዮጵያ የኹለተኛ ደረጃ ተማሪዎች በአማርኛ ቋንቋ ድርሰት የመጻፍ ችሎታ በሂደተዘውግ አቀራረብ አማካይነት ማቃለል ይቻል እንደሆነ ለመፈተሽ ነው፡፡ የጥናቱ ኹለተኛው መነሻ ምክንያት፣ ሂደተዘውግ አቀራረብ የተማሪዎችን ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ያሳድግ እንደሆነ የፈተሹ አብዛኞቹ ጥናቶች በዚህ ጥናት ጥገኛ ተላውጦዎች (ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ከሚለው በስተቀር) ላይ ትኩረት አለማድረጋቸው ነው፡፡ ለዚህ ጥናት በተካሄዱ ክለሳዎች መሠረት ሂደተዘውግ አቀራረብ በትብብር በመጻፍ አመለካከትና በመጻፍ ግለብቃት እምነት ላይ ያለውን ተፅዕኖ በሚመለከት የተካሄዱ ጥናቶች ቍጥር አነስተኛ ነው፡፡ ከተካልኝ (2009) ጥናት በስተቀር በርእሰጉዳዩ ላይ የተካሄዱት ጥናቶች በተለያየ የክፍል ደረጃና ማህበራዊ ዳራ፣ እንዲሁም በውጭና ኹለተኛ ቋንቋ የተካሄዱ በመሆናቸው በኢትዮጵያ አውድ መነሻነት ሂደተዘውግ አቀራረብ የተማሪዎችን በአማርኛ አስረጂ ድርሰት የመጻፍ ችሎታ፣ በትብብር የመጻፍ አመለካከትና የመጻፍ ግለብቃት እምነት ለማሳደግ ያለውን ፋይዳ መፈተሽ አስፈላጊ እንደሆነ ታምኗል፡፡ ሦስተኛው ምክንያት ደግሞ፣ በርእሰጉዳዩ ላይ ጥናት ያካሄዱ ተመራማሪዎች (Cheng, 2006; Hyland, 2007; Silva 1990;

Swales, 1990; Tardy, 2009) የተማሪዎች የመጻፍ ክሂል ችግር አንደኛው ምንጭ ትምህርቱ ክሂሉን ለማሳደግ በሚረዱ አቀራረቦች ላይ አለማተኮሩ ነው፤ በሚል የሰነዘሩት ሐሳብ ነው፤ ስለሆነም የተመራማሪዎቹ ክሂሉን ለማሳደግ የሚረዱ አቀራረቦችን ደጋግሞ በጥናት በመፈተሽ በሥራ ላይ ማዋል ይገባል፤ የሚለው ምክረሐሳብ ለዚህ ጥናት መነሻ ሆኗል።

የዚህ ጥናት ትኩረትም በአማርኛ ቋንቋ ትምህርት መጻፍን በሂደተዘውግ አቀራረብ መማር የተማሪዎችን አስረጂ ድርሰት የመጻፍ ችሎታ፣ በትብብር የመጻፍ አመለካከትና የመጻፍ ግለብቃት እምነት ለማጎልበት ያለውን መፈተሽ ነው። የጥናቱ መሠረታዊ ጥያቄዎችም የሚከተሉት ናቸው፤

በአማርኛ ቋንቋ መጻፍን በሂደተዘውግ አቀራረብ መማር የተማሪዎችን፤

1. አስረጂ ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ለማሻሻል አስተዋፆ አለው?
2. በትብብር የመጻፍ አመለካከት ለማሳደግ ሚና አለው?
3. የመጻፍ ግለብቃት እምነት ለማሳደግ ፋይዳ አለው?

የአጠናን ዘዴ

የጥናቱ ዋና ዓላማ በሂደተዘውግ አቀራረብ መጻፍን መማር በተማሪዎች አስረጂ ድርሰት የመጻፍ ችሎታ፣ በትብብር የመጻፍ አመለካከትና በመጻፍ ግለብቃት እምነት ላይ ያለውን አስተዋፆ መመርመር ነው። ይህን ዓላማ ለማሳካት ጥናቱ ፍትነት-መሰል ቅድመትምህርት ፈተናና ድኅረትምህርት ፈተና ባለማወዳደሪያ ቡድን ስልትን (quasi-experimental Pretest-posttest comparison group design) ተከትሎ ተከናውኗል። ይህ ንድፍ የተመረጠበት ምክንያት ተማሪዎች በሚማሩባቸው ክፍሎች እንዳሉ፣ እንዲሁም በመደበኛው ክፍለጊዜ ጥናቱን ለማከናወን ስላስቻለ ነው።

ፍትነቱ ከመተግበሩ አስቀድሞ ኹለቱም ቡድኖች ተመሳሳይ የቅድመትምህርት በትብብር የመጻፍ አመለካከትና የመጻፍ ግለብቃት እምነት የጽሑፍ መጠይቆችን ሞልተዋል፤ እንዲሁም አስረጂ ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ፈተና ተፈትነዋል። ከዚያም፣ የፍትነት ቡድኑ

በሂደተዘውግ አቀራረብ፣ የማወዳደሪያ ቡድኑ ደግሞ በክፍል ደረጃው የተማሪና የመምህር መጽሐፎች መሠረት አስረጂ ድርሰት መጻፍ እንዲማሩ ተደርጓል። በመጨረሻም፣ ኹለቱም ቡድኖች ተመሳሳይ የድኅረትምህርት የመጻፍ አመለካከትና የመጻፍ ግለብቃት እምነት የጽሑፍ መጠይቆችን ሞልተዋል፤ አስረጂ ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ፈተናም ተፈትነዋል።

የጥናቱ ተሳታፊዎች

ጥናቱ በባሕር ዳር ከተማ ጣና ሐይቅ አጠቃላይ ኹለተኛ ደረጃ ትምህርትቤት በ2016 ዓ.ም በሚማሩ የዘጠነኛ ክፍል ተማሪዎች ተሳታፊነት ተካሂዷል። ተማሪዎች ከመካከለኛ የትምህርት እርከን (7ኛና 8ኛ) ወደኹለተኛ ደረጃ (9ኛ ክፍል) ሲሸጋገሩ ከአንቀጽ አልፈው መጻፍን አካዳሚያዊ የትምህርት ዓይነቶችን የሚጽፉበት፣ እንዲሁም የተለያዩ የድርሰት ዓይነቶችን በስፋት የሚማሩበት ቢሆንም የማስተማሪያ አቀራረቡ ሂደተዘውግን ያካተተ ባለመሆኑ፣ ሂደተዘውግ አቀራረብን በመጻፍ ትምህርት ከመተግበር አኳያ ከታችኛው የክፍል እርከን ይልቅ የዘጠነኛ ክፍል ተማሪዎች የተሻለ የመገንዘብ ደረጃ አላቸው፤ በሚልና ከሥራ ልምድ በታዩና ከቅድመጥናት ፍተሻ በተገኙ መረጃዎች መሠረት የክፍል ደረጃው ተማሪዎች ጉልህ የመጻፍ ክሂል ችግር እንዳለባቸው በመታወቁ ጥናቱን ለማካሄድ ዘጠነኛ ክፍል ተመርጧል።

በዚህም መሠረት በትምህርትቤቱ በ2016 ዓ.ም የትምህርት ዘመን ከነበሩት 20 የዘጠነኛ ክፍል መማሪያ ክፍሎች መካከል ኹለቱ (9ኛB እና 9ኛF) በተራ እጣ ንሞና ዘዴ ለጥናቱ ተመርጠዋል። ከዚያም የኹለቱ ክፍሎች ተማሪዎች የቅድመትምህርት ፈተና እንዲፈተኑ፣ እንዲሁም የጽሑፍ መጠይቆችን እንዲሞሉ ተደርጎ በተገኙ መረጃዎች መሠረት ተመጣጣኝ መሆናቸው ከታወቀ በኋላ በተራ እጣ ንሞና ዘዴ 9ኛB የፍትነት ቡድን (53 ተማሪዎች/ ወንድ 25፣ ሴት 28)፣ 9ኛF ደግሞ የማወዳደሪያ ቡድን (53 ተማሪዎች/ ወንድ 26፣ ሴት 27) ሆነው በጥናቱ ተሳትፈዋል።

የመረጃ መሰብሰቢያ መሣሪያዎች

የጥናቱ መረጃዎች በአስረጂ ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ፈተና፣ በትብብር የመጻፍ አመለካከት የጽሑፍ መጠይቅና በመጻፍ ግለብቃት እምነት የጽሑፍ መጠይቅ ተሰብስበዋል።

የመጻፍ ችሎታ መለኪያ ፈተና

የፈተናው አላማ የፍትነትና የማወዳደሪያ ቡድን ተማሪዎች ከፍትነቱ በፊትና በኋላ ያላቸውን አስረጂ ድርሰት የመጻፍ ችሎታ መለካት ነው። ፈተናን የመለማመድ ተፅዕኖን ለመቀነስ ሲባል በኹለት አቻ ርእሶች ላይ የተመሠረቱ ኹለት ተመጣጣኝነት ያላቸው ፈተናዎች በአንደኛዋ ተመራማሪ ተዘጋጅተዋል። በዚህም መሠረት፣ በቅድመትምህርት “የምግብ ዓይነቶች”፣ በድኅረትምህርት ደግሞ “የደን ጥቅም” በሚሉ ርእሶች ላይ የጥናቱ ተሳታፊዎች ድርሰት እንዲጽፉ ተደርጓል።

ፈተናዎቹ በቅድመትምህርትና በድኅረትምህርት ወቅት መረጃዎችን ለመሰብሰብ ከማገልገላቸው አስቀድሞ በኹለት የዘጠነኛ ክፍል የአማርኛ ቋንቋ መምህራን እንዲገመገሙ ተደርጎ የይዘት ተገቢነታቸው ተፈትሿል። በመምህራኑ በተሰጡ አስተያየቶች መሠረትም ተሻሽለው ተዘጋጅተዋል። ከዚያም አንዱን ፈተና በቅድመትምህርት ወቅት፣ ሌላኛውን ፈተና ደግሞ በድኅረትምህርት ጊዜ የጥናቱ ተሳታፊዎች እንዲፈተኗቸው ተደርጎ፣ ከBrown (1996) በተወሰዱ የድርሰት ፈተና መመዘኛ መስፈርቶች (ሩብሪክ) መነሻነት በሦስት የዘጠነኛ ክፍል የአማርኛ ቋንቋ መምህራን ታርመዋል። በእያንዳንዱ አራሚ ለእያንዳንዱ የጥናቱ ተሳታፊ ከ25 ነጥብ ውጤት እንዲሰጥ ተደርጎ ለትንተና የሦስቱ አራሚዎች አማካይ ውጤት ተወስዷል።

የፈተናዎቹ አስተማማኝነት አራሚ ዘለል መፈተሻ (interrater reliability) በሆነው የውስጥ ቡድን ስምምነት ተዛምዶ (Intraclass correlation) ተፈትሿል። የቅድመርትምህርት ፈተናው በሦስቱ አራሚዎች መካከል ያለው የውጤት ስምምነት ለፍትነቱ ቡድን ICC = .879, $F(1,52) = 88.40$, $P < .001$፣ ለማወዳደሪያ ቡድኑ ደግሞ ICC = .924, $F(1,52) = 26.48$, $P < .001$ ሆኗል። የድኅረትምህርት ፈተናው የአራሚዎች የውጤት ስምምነት ደግሞ ለፍትነቱ ቡድን ICC = .959,

$F(1,52) = 32.64$, $P < .001$፣ ለማወዳደሪያ ቡድኑ ደግሞ ICC = .847, $F(1,52) = 15.205$; $P < .001$ ሆኗል፡፡ ከዚህም ፈተናዎቹ አስተማማኝ እንደሆኑ ለመረዳት ተችሏል፡፡

በትብብር የመጻፍ አመለካከት የጽሑፍ መጠይቅ

የጽሑፍ መጠይቁ ዓላማ የጥናቱ ተሳታፊዎች በቅድመትምህርትና በድኅረትምህርት ወቅት በትብብር መጻፍ ላይ ያላቸውን አመለካከት ለመለካት የሚረዱ መረጃዎችን መሰብሰብ ነው፡፡ የተዘጋጀውም በባለአራት ሊከርት የስምምነት መወሰኛ አማራጮች ላይ የተመሠረተውን የPhoung (2021) ባለ35 ጥያቄዎች መጠይቅ ለዚህ ጥናት እንዲስማማ አድርጎ ወደአማርኛ በመመለስ ነው፡፡ መጠይቁ በትብብር ለመጻፍ የተግባራት ሳቢነት (enjoyment of collaborative writing activities)፣ በትብብር የመጻፍ ፋይዳ (impact of collaborative writing)፣ በትብብር የመጻፍ ተግዳሮት (challenge of collaborative writing)፣ በትብብር የመጻፍ ውጤት (outcome of collaborative writing) እና በትብብር ለመጻፍ የወደፊት ፍላጎት (future demands of collaborative writing)፤ የሚሉ አምስት ንኡሳን ክፍሎች አሉት፡፡

የጽሑፍ መጠይቁ በመጀመሪያ በአጠያየቅ ስልቱና ባካተታቸው ጥያቄዎች አንጻር እንዳይዛባ በጥንቃቄ በአንደኛዋ ተመራማሪ ወደአማርኛ ተመልሶ፣ የግልጽነት ደረጃው በዘጠነኛ ክፍል የአማርኛ ቋንቋን በሚያስተምሩ ኹለት መምህራን ተገምግሞ፣ በግምገማው መሠረትም ተሻሽሎ የጥናቱ ተሳታፊዎች በቅድመትምህርትና በድኅረትምህርት ወቅት እንዲሞሉት ተደርጓል፡፡ የመጠይቁ ይዘታዊ ወጥነት በክሮምባህ አልፋ ተሰልቶ፣ የቅድመትምህርቱ (α = .86)፣ እንዲሁም የድኅረትምህርቱ (α = .83) ውጤቶች መጠይቁ አስተማማኝ እንደሆነ አመልክተዋል፡፡ የጥናቱ ተሳታፊዎች ለየጥያቄዎቹ ከተሰጡት፣ *በጣም እስማማለሁ* (4)፣ *እስማማለሁ* (3)፣ *አልስማማም* (2) እና *በፍጹም አልስማማም* (1)፤ ከሚሉ አማራጮች መካከል እነሱን የሚገልጸውን አንዱን ብቻ እየመረጡ በማመልከት መጠይቁን እንዲሞሉ ተደርጓል፡፡

የመጻፍ ግለብቃት እምነት የጽሑፍ መጠይቅ

የመጻፍ ግለብቃት እምነት መለኪያ የጽሑፍ መጠይቁ የተዘጋጀው Brunning et al. (2013) ለጥናታቸው የተገለገሉበትን መጠይቅ ለዚህ ጥናት እንዲስማማ አድርጎ ወደአማርኛ በመመለስ ነው፡፡ መጠይቁ ሐሳብ ማመንጨት (ideation)፣ የቋንቋ አጠቃቀም ስምምነቶች (conventions) እና ራስመር ግለብቃት (self-regulation)፤ በሚሉ ሦስት ንኡሳን ክፍሎች (dimentions) የተመደቡ 16 ጥያቄዎች አሉት፡፡ የተዘጋጀውም ተሳታፊዎች ከ0 እስከ100 ባለው ደረጃ (level of confidence) በእያንዳንዱ ነጠላ ነጥብ ካለመተማመን እስከሙሉ መተማመን እንዲለኩ በሚያደርግ መንገድ ነበር፡፡ ሆኖም፣ ለዚህ ጥናት ተሳታፊዎች በተሻለ እንዲያመች በሚል እምነት ከከፍተኛ *በጣም እስማማለሁ* (4) እስከዝቅተኛ *በፍጹም አልስማማም* (1) ድረስ ባሉ አራት የሊከርት የስምምነት መወሰኛ አማራጮች እንዲጣጣም ተደርጓል፡፡

የጽሑፍ መጠይቁ በመጀመሪያ በአጠያየቅ ስልቱና ባካተታቸው ጥያቄዎች አንጻር እንዳይዛባ በጥንቃቄ ወደአማርኛ ተመልሷል፤ ከዚያም የግልጽነት ደረጃውን አስመልክቶ በኹለት የዘጠነኛ ክፍል የአማርኛ ቋንቋ መምህራን እንዲገመገም ተደርጓል፤ በግምገማው መሠረትም ተሻሽሎ በቅድመትምህርትና በድኅረትምህርት ወቅት የጥናቱ ተሳታፊዎች እንዲሞሉት ተደርጎ መረጃዎችን ለመሰብሰብ አገልግሏል፡፡

የመማር ማስተማር አተገባበር

የፍትነቱ የመማር ማስተማር ትግበራ ከመከናወኑ በፊት የቅድመትምህርት መረጃዎች በፈተናና በጽሑፍ መጠይቆች ተሰብስበዋል፡፡ መረጃዎቹ በነፃ ናሙና ልይይት ትንተና ተፈትሸው፣ አስረጂ ድርሰት በመጻፍ፣ በትብብር በመጻፍ አመለካከትና በመጻፍ ግለብቃት እምነት አኳያ በኹለቱ ቡድኖች መካከል ልዩነት አለመኖሩን ለመረዳት ተችሏል፡፡ ከዚያም የፍትነት ቡድኑ በሂደተዘውግ አቀራረብ፣ የማወዳደሪያ ቡድኑ ደግሞ በተማሪና በመምህር መጽሐፎች በተመለከተው መሠረት ለ12 ክፍለጊዜያት (እያንዳንዱ ክፍለጊዜ 40 ደቂቃ አለው) የመጻፍ ትምህርት እንዲማሩ በማድረግ ፍትነቱ

ተተግብሯል፡፡ የጥናቱ ትግበራ መደበኛውን የአማርኛ ቋንቋ ትምህርት ክፍለጊዜያት በመጠቀም የተከናወነ ሲሆን፣ በክፍል ውስጥ የማይጠናቀቁ ተግባራትን በቡድንና በግል በቤት ሥራ መልክ በመስጠት ከክፍል ውጭ እንዲከናወኑ ተደርጓል፡፡

የፍትነት ቡድኑ የመማር ማስተማር ትግበራ በሂደተዘውግ አቀራረብ ደረጃዎች መሠረት ቅደምተከተሉን ጠብቆ ተከናውኗል፤ የመጀመሪያው ደረጃ፣ ሞዴል የጽሑፍ ዐውድ የመገንባት ተግባር ነው፡፡ በዚህ ሂደት ተማሪዎቹ በእያንዳንዱ የመጻፍ ተግባር የመገመቻ ጥያቄዎችን እያነበቡ ቅጾችን እንዲሞሉ ተደርጓል፡፡ ጥያቄዎቹ የጽሑፍ ዐውድ እንዲገነዘቡ ለማድረግ የቀረቡ ናቸው፡፡ በቅድሚያ፣ ግብዓት ጽሑፍ (ጽሑፍ 1) በማቅረብ ተማሪዎች በክፍለጊዜው ለመጻፍ የሚተዋወቀውን የዘውግ ባሕርይ እንዲለዩ ተደርጓል፡፡ ከዚያም፣ በመጀመሪያ በግላቸው እሱን ተከትሎም በቡድን በጥልቀት አንብበው የጽሑፉን ዓላማ፣ በጸሐፊና በአንባቢ መካከል ስለሚፈጠር ተግባቦት፣ የጸሐፊ ዓላማ ስለመሳካቱና ጽሑፉ አሳማኝ መረጃ የያዘ ስለመሆኑ በቀረበላቸው ቅጽ በጽሑፍ እንዲገልጹ ተደርጓል፡፡

ኹለተኛው ደረጃ፣ ሞዴል ጽሑፍ የመገንባት ተግባር ሲሆን፣ በተግባሪ መምህር የዘውግ ሞዴል ጽሑፍ (ጽሑፍ 2) ለተማሪዎች ቀርቦላቸዋል፡፡ በዚህ ደረጃ ተማሪዎች ጽሑፉን በጥልቀት እያነበቡ መዋቅራዊ ትንተና እንዲያቀርቡ ተደርጓል፡፡ ትንተናው ተግባሪ መምህር ባቀረቡላቸው ቅጽ መሠረት ጽሑፉ በየትኛው የድርሰት ዓይነት እንደተዋቀረ፣ መዋቅሩን ለመለየት ያገለገለው ስልት ምን/ የቱ እንደሆነ፣ በጽሑፉ የተላለፈው መልዕክት ምን እንደሆነ (ከእነአሳማኝ ምክንያቶች) በቡድን እንዲጽፉ ተደርጓል፡፡ ሦስተኛው ደረጃ፣ እቅድ ማዘጋጀት ነበር፡፡ በዚህም ተማሪዎች ሞዴል ጽሑፉን ተመርኩዘው ስለሚጽፉት ርእስ እንዲመርጡና ሐሳብ እንዲያሰባስቡ ተደረጓል፤ በዚህም ለጋራና ለግል ግንባታ እንዲያዘጋጁ ምቹ ሁኔታ እንዲፈጥርላቸው ተደርጓል፡፡

አራተኛው ደረጃ፣ የጋራ ግንባታ ነው፡፡ ተማሪዎች በተግባሪ መምህር አማካይነት ከአራት እስከአምስት አባላት ባሏቸው ቡድኖች ተደራጅተው በቀረበው ሞዴል ጽሑፍ (ጽሑፍ 2) መሠረት በትብብር መጻፍ እንዲለማመዱ ተደርጓል፡፡ በዚህም በትናንሽ ቡድን ተመድበው በጋራ

መጻፍ ተለማምደዋል፡፡ በግል ጽሑፍ በመገንባት ደረጃም በአቻና በመምህር ግብረመልስ እየተሰጣቸው፣ በአንድ ርእሰጉዳይ ላይ ራሳቸውን ችለው የመጻፍ ተግባራትን አከናውነዋል፡፡ በዚህ ደረጃ የተግባሪ መምህር ሚና የአመቻችነትና የመመሪያ ሰጭነት ሆኖ ተማሪዎች በግላቸው እንዲጽፉ ተደርጓል፡፡ በመጨረሻው የግምገማ ደረጃ፣ ተማሪዎች በግላቸው ከጻፏቸው የመጨረሻ ጽሑፎቻቸው ጋራ ተዛማጅ የሆኑ ጽሑፎችን በማቅረብ ስለተዛምዷቸው ጽብረቃና የግምገማ ሐሳብ እንዲሰጥባቸው ተደርጓል፡፡

የመረጃ አተናተን ዘዴ

በአስረጂ ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ፈተና፣ በትብብር የመጻፍ አመለካከት የጽሑፍ መጠይቅና በመጻፍ ግለብቃት እምነት የጽሑፍ መጠይቅ የተሰበሰቡት መረጃዎች ለትንተና በሚያመች መንገድ ተደራጅተው በSPSS (version 23) ተመዝግበዋል፤ ከዚያም፣ በቅድመትምህርቱ ወቅት፣ እንዲሁም በድኅረትምህርቱ ጊዜ ከእያንዳንዱ ጥገኛ ተላውጦ አኳያ በኹለቱ ቡድኖች መካከል የጎላ ልዩነት መኖሩን ወይም አለመኖሩን ለማወቅ ሲባል መረጃዎቹ በነፃ ናሙና ልይይት ትንተና (between subjects ANOVA) ተተንትነዋል፡፡ ነፃ ተላውጠው በእያንዳንዱ ጥገኛ ተላውጦ (ድርሰት የመጻፍ ችሎታ፣ በትብብር የመጻፍ አመለካከትና የመጻፍ ግለብቃት እምነት) ላይ ያሳደረው የተጽዕኖ መጠንም (effect size) በከፊል ኤታ ካሬ (partial η^2) ተሰልቷል፡፡

የቅድመትምህርትና የድኅረትምህርት መረጃዎቹ በነፃ ናሙና ልይይት ትንተና ከመፈተሻቸው አስቀድሞ የሥርጭት ወጥነት (normality) መኖር፣ የልይይት እኩልነት (homogeneity of variances) መኖርና የተናጠላዊ አፈንጋጭ ውጤቶች (univariate outilers) አለመኖር የተሰኙትን የዚህ መተንተኛ መሠረታዊ እሙኖች ስለማሟላታቸው ፍተሻ ተካሂዷል፡፡ የመረጃዎቹ የሥርጭት ወጥነት በኮሎሞጎሮቭ-ስሚኖቭ ተሰልቶ የቅድመትምህርትና የድኅረትምህርት አስረጂ ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ፈተና መረጃዎቹ እሙኑን አሟልተው አልተገኙም፡፡ ሆኖም በማስተዋል (2011) የተጠቀሱት (ፊልድና ሌሎች፣ 2012፤ ፒተችና

ስቲቨንስ፣ 2016) ተመራማሪዎች "የሚነጻጸሩት ቡድኖች እኩል የተሳታፊ ብዛት ካላቸው፤ የነፃ ናሙና ልይይት ለስርጭት ወጥነት አለመሟላት ሳይበገር (quite robust) የነፃ ተላውጦውን ተፅዕኖ በትክክል ለማሳየት ያስችላል"፤ ያሉትን በመቀበል የእሙኑ አለመሟላት በትንተና ውጤቶቹ ላይ ተፅዕኖ እንደማይኖረው ለመረዳት ተችሏል፡፡ የኹለቱ ቡድኖች የእያንዳንዱ ጥገኛ ተላውጦ አማካይ ውጤቶች የልይይት መጠን እኩልነት በሌቨን የልይይት ተመጣጣኝነት መፈተሻ ቴስት (levene's test of equality of variances) ተሰልቶ የድኅረትምህርት የመጻፍ ግለብቃት እምነት መጠይቁ መረጃዎች እሙኑን አሟልተው አልተገኙም፤ ሆኖም የቡድኖቹ ተሳታፊዎች ብዛት ተመሳሳይ ከሆነ የልይይት ትንተና ለእሙኑ አለመሟላት ሳይበገር የነፃ ተላውጦውን ተፅዕኖ ለማሳየት እንደሚያስችል Pallant (2011) በገለጹት መሠረት የትንተና ውጤቱን እንደማያዛባ ለማወቅ ተችሏል፡፡ የተናጠላዊ አፈንጋጭ ውጤቶች አለመኖር በክፋይ ሳጥን (boxplot) ተፈትሿል፤ የቅድመትምህርቱ እንዲሁም የድኅረትምህርቱ መረጃዎች በሙሉ አፈንጋጭ ነጥቦች ስለሌላቸው እሙኑ መሟላቱ ታውቋል፡፡

የውጤት ትንተና

የጥናቱ የመጀመሪያ ጥያቄ "በአማርኛ ቋንቋ መጻፍን በሂደተዘውግ አቀራረብ መማር የተማሪዎችን አስረጂ ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ለማሻሻል አስተዋፆ አለው?" የሚል ነው፡፡ ከፍትነቱ በፊት ኹለቱ ቡድኖች አስረጂ ድርሰት በመጻፍ ችሎታ አኳያ ተመጣጣኝ መሆናቸውን ለማወቅ ሲባል በፈተና የተገኙት መረጃዎች በነፃ ናሙና ልይይት ተተንትነዋል፤ ውጤቶቹም በሠንጠረዥ 1 ተመልክተዋል፡፡

ሠንጠረዥ 1

የቅድመትምህርት ድርሰት የመጻፍ ችሎታ አማካይ ንጽጽር በነፃ ናሙና ልይይት ትንተና

ጥገኛ ተላውጦ	ቡድን	ናሙና (n)	አማካይ ውጤት	መደበኛ ልይይት	የልይይት ዋጋ (F)	የነፃነት ደረጃ (df)	ጉልህነት (2-tailed)
አስረጂ ድርሰት የመጻፍ ችሎታ	የፍትነት	53	14.10	1.20	.007	(1,104)	.936
	የማወዳደሪያ	53	14.12	1.19			

በሠንጠረዥ 1 እንደተመለከተው፣ በቅድመትምህርት አስረጂ ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ፈተና አማካይ ውጤት የማወዳደሪያ ቡድን ከፍትነት ቡድኑ ይበልጣል፡፡ በመደበኛ ልይይት ደግሞ የፍትነት ቡድኑ ከማወዳደሪያ ቡድኑ ይበልጣል፡፡ ሆኖም፣ መረጃዎቹ በነፃ ናሙና ልይይት ትንተና ተፈትሸው የተገኘው ውጤት (F(1,104) = .007, P = .936) በኹለቱ ቡድኖች አማካይ ውጤቶች መካከል ጉልህ ልዩነት አለመኖሩን አመልክቷል፡፡ ከዚህም ከፍትነቱ አስቀድሞ አስረጂ ድርሰት በመጻፍ ችሎታ ኹለቱ ቡድኖች ተመጣጣኝ እንደነበሩ ታውቋል፡፡

የፍትነቱ ቡድን በሂደተዘውግ አቀራረብ፣ የማወዳደሪያ ቡድን ደግሞ በተማሪና በመምህር መጽሐፎች መሠረት የመጻፍ ትምህርት ተምረው እንዳጠናቀቁ በፈተና የተሰበሰቡት መረጃዎች በነፃ ናሙና ልይይት ተተንትነዋል፤ ውጤቶቹም በሰንጠረዥ 2 ተመልክተዋል፡፡

ሠንጠረዥ 2

የድኅረትምህርት ድርሰት የመጻፍ ችሎታ አማካይ ንጽጽር በነፃ ናሙና ልይይት ትንተና

ጥገኛ ተላውጦ	ቡድን	ናሙና (n)	አማካይ ውጤት	መደበኛ ልይይት	የልይይት ዋጋ (F)	የነፃነት ደረጃ (df)	ጉልህነት (2-tailed)	ከፊል ኤታ ካሬ (partial 2)
አስረጂ ድርሰት የመጻፍ ችሎታ	የፍትነት	53	15.81	1.11	38.95	(1104)	<.001	.272
	የማወዳደሪያ	53	14.21	1.48				

መረጃዎቹ በሰንጠረዥ 2 እንደተመለከቱት፣ የፍትነ ቡድኑ የድኅረትምህርት አስረጂ ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ፈተና አማካይ ውጤት ከማወዳደሪያ ቡድኑ አማካይ ውጤት ይበልጣል፤ በመደበኛ ልይይት ደግሞ የማወዳደሪያ ቡድኑ ከፍትነት ቡድኑ ይበልጣል። የነፃ ናሙና ልይይት ትንተና ውጤቱ (F(1,104) = 38.95, P < .001, partial η^2 =.272) በኹለቱ ቡድኖች መካከል የፍትነት ቡድኑ በልጦ ጉልህ ልዩነት መኖሩን አሳይቷል። ከፊል ኤታ ካሬውም (.272) የልዩነቱ የተፅዕኖ ደረጃ ከፍተኛ እንደሆነ አመልክቷል። ይህም ከፍትነቱ በኋላ በኹለቱ ቡድኖች መካከል ከታየው አስረጂ ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ፈተና ውጤት ልዩነት፣ 27.2% የሚሆነው የፍትነት ቡድኑ በሂደተዘውግ አቀራረብ በመማሩ የተገኘ እንደሆነ ያሳያል።

የጥናቱ ኹለተኛ ጥያቄ “በአማርኛ ቋንቋ መጻፍን በሂደተዘውግ አቀራረብ መማር የተማሪዎችን በትብብር የመጻፍ አመለካከት ለማሳደግ ሚና አለው?” የሚል ነው። ፍትነቱ ተግባራዊ ከመደረጉ በፊት የተሰበሰቡት የቅድመትምህርት በትብብር የመጻፍ አመለካከት መረጃዎች በነፃ ናሙና ልይይት ተሰልተው ውጤቶቹ በሠንጠረዥ 3 ቀርበዋል።

ሠንጠረዥ 3

የቅድመትምህርት በትብብር የመጻፍ አመለካከት አማካይ ንጽጽር በነፃ ናሙና ልይይት ትንተና

ጥገኛ ተላውጦ	ቡድን	ናሙና (n)	አማካይ ውጤት	መደበኛ ልይይት	የልይይት ዋጋ (F)	የነፃነት ደረጃ (df)	ጉልህነት (2-tailed)
በትብብር የመጻፍ አመለካከት	የፍትነት	53	92.58	8.88	.145	(1,104)	<.242
	የማወዳደሪያ	53	89.92	11.05			

መረጃዎቹ በሰንጠረዥ 3 እንደተመለከቱት፣ የፍትነት ቡድኑ አማካይ ውጤት ከማወዳደሪያ ቡድኑ አማካይ ውጤት ይበልጣል፤ በመደበኛ ልይይት አኳያ ደግሞ የማወዳደሪያ ቡድኑ ከፍትነቱ ቡድን ይበልጣል። የነፃ ናሙና ልይይት ትንተና ውጤቱ (F(1, 104) = .145, P = .242)

በትብብር በመጻፍ አመለካከት አኳያ በኹለቱ ቡድኖች አማካይ ውጤቶች መካከል ጉልህ ልዩነት እንደሌለ አሳይቷል። ከዚህም ከፍትነቱ አስቀድሞ በትብብር በመጻፍ አመለካከት ኹለቱም ቡድኖች ተመጣጣኝ እንደነበሩ ለማወቅ ተችሏል።

ፍትነቱ ተግባራዊ ሆኖ እንደተጠናቀቀ የተሰበሰቡት የድኅረትምህርት በትብብር የመጻፍ አመለካከት መረጃዎች በነፃ ናሙና ልይይት ተሰልተው የተገኙት ውጤቶች በሠንጠረዥ 4 ተመልክተዋል።

ሠንጠረዥ 4

የድኅረትምህርት በትብብር የመጻፍ አመለካከት አማካይ ንጽጽር በነፃ ናሙና ልይይት ትንተና

ጥገኛ ተላውጦ	ናሙና (n)	ቡድን	አማካይ ውጤት	መደበኛ ልይይት	የልይይት ዋጋ (F)	የነፃነት ደረጃ (df)	ጉልህነት (2-tailed)	ከፊል ኤታ ካሬ (partial η^2)
በትብብር የመጻፍ አመለካከት	53	የፍትነት	121.49	8.54	277.37	(1104)	<.001	.727
	53	የማወዳደሪያ	89.66	10.98				

ሠንጠረዥ 4 እንደተመለከተው የፍትነት ቡድኑ በትብብር የመጻፍ አመለካከት አማካይ ውጤት ከማወዳደሪያ ቡድኑ አማካይ ውጤት በልጦ ታይቷል። በመደበኛ ልይይት አኳያ ደግሞ የማወዳደሪያ ቡድኑ ከፍትነት ቡድኑ በልጧል። መረጃዎቹ በነፃ ናሙና ልይይት ተፈትሸው የተገኘው ውጤት ($F(1,104) = 277.365$, $P < .001$, partial $\eta^2 = .727$) በኹለቱ ቡድኖች መካከል በትብብር ከመጻፍ አመለካከት አኳያ ጉልህ ልዩነት መኖሩን አመልክቷል። ከፊል ኤታ ካሬውም (.727) ከፍተኛ ሆኗል፤ ይህም ከፍትነቱ በኋላ በኹለቱ ቡድኖች መካከል ከታየው በትብብር የመጻፍ አመለካከት ውጤት ልዩነት 72.7% የሚሆነው የፍትነቱ ቡድን በሂደተዘውግ አቀራረብ በመማሩ የተገኘ እንደሆነ ያሳያል።

የጥናቱ ሦስተኛ ጥያቄ “በአማርኛ ቋንቋ መጻፍን በሂደተዘውግ አቀራረብ መማር የተማሪዎችን የመጻፍ ግለብቃት እምነት ለማሳደግ ፋይዳ አለው?” የሚል ነው። በመጻፍ ግለብቃት እምነት በጽሑፍ መጠይቅ የተሰበሰቡት መረጃዎች የቅድመትምህርት መረጃዎች በነፃ ናሙና ልይይት ተተንትነው የተገኙት ውጤቶች በሠንጠረዥ 5 ተመልክተዋል።

ሠንጠረዥ 5

የቅድመትምህርት የመጻፍ ግለብቃት እምነት አማካይ ንጽጽር በነፃ ናሙና ልይይት ትንተና

ጥገኛ ተላውጦ	ቡድን	ናሙና (n)	አማካይ ውጤት	መደበኛ ልይይት	የልይይት ዋጋ (F)	የነፃነት ደረጃ (df)	ጉልህነት (2-tailed)
የመጻፍ ግለብቃት እምነት	የፍትነት	53	40.43	3.73	.48	(1104)	.489
	የማወዳደሪያ	53	40.45	3.96			

ሠንጠረዥ 5 እንደሚያሳየው፣ በመጻፍ ግለብቃት እምነት አማካይ ውጤትና መደበኛ ልይይት አኳያ የማወዳደሪያ ቡድኑ ከፍትነት ቡድኑ ይበልጣል። ሆኖም መረጃዎቹ በነፃ ናሙና ልይይት ትንተና ሲፈተሹ የተገኘው ውጤት ($F(1,104)$ = .483, P = .489) እንዳመለከተው በኹለቱ ቡድኖች መካከል የታየው ልዩነት ጉልህ አይደለም። ከዚህም ከፍትነቱ አስቀድሞ በመጻፍ ግለብቃት እምነት አኳያ ኹለቱ ቡድኖች ተመጣጣኝ እንደነበሩ ታውቋል።

ፍትነቱ ተግባራዊ ተደርጎ እንደተጠናቀቀ የተሰበሰቡት የድኅረትምህርት የመጻፍ ግለብቃት እምነት መረጃዎች በነፃ ናሙና ልይይት ተተንትነው ውጤቶቹ በሠንጠረዥ 6 ቀርበዋል።

ሠንጠረዥ 6

የድኅረትምህርት የመጻፍ ግለብቃት እምነት አማካይ ንጽጽር በነፃ ናሙና ልይይት ትንተና

ጥገኛ ተላውጦ	ቡድን	ናሙና (n)	አማካይ ውጤት	መደበኛ ልይይት	የልይይት ዋጋ (F)	የነፃነት ደረጃ (df)	ጉልህነት (2-tailed)	ከፊል ኤታ ካሬ (partial η^2)
የመጻፍ ግለብቃት እምነት	የፍትነት	53	56.47	5.33	240.77	(1104)	<.001	.698
	የማወዳደሪያ	53	43.28	3.34				

በድኅረትምህርቱ የመጻፍ ግለብቃት እምነት አማካይ ውጤት፣ እንዲሁም መደበኛ ልይይት የፍትነቱ ቡድን ከማወዳደሪያ ቡድኑ እንደሚበልጥ የሠንጠረዥ 6 መረጃዎች ያመለክታሉ፡፡ የነፃ ናሙና ልይይት ውጤቱም (F(1,104) = 240.77, P < .001, partial η^2 = .698) በኹለቱ ቡድኖች መካከል ጉልህ የሆነ የመጻፍ ግለብቃት እምነት ልዩነት መኖሩን (የፍትነት ቡድኑ በልጦ) ያሳያል፡፡ ከፊል ኤታ ካሬው (.698) ከፍተኛ ነው፤ ይህም በቡድኖቹ መካከል ከታየው የመጻፍ ግለብቃት እምነት ውጤት ልዩነት 69.8% የሚሆነው የፍትነት ቡድኑ በሂደተዘውግ አቀራረብ በመማሩ የተከሰተ መሆኑን ይጠቁማል፡፡

የውጤት ማብራሪያ

የውጤት ትንተናው እንዳመለከተው በሂደተዘውግ የተማሩት የፍትነት ቡድኑ ተማሪዎች አስረጂ ድርሰት በመጻፍ ችሎታቸው በአቀራረቡ ካልተማሩት የማወዳደሪያ ቡድኑ ተማሪዎች በልጠው ጉልህ ልዩነት (F(1,104) = 277.365, P < .001, partial η^2 = .727) አሳይተዋል፡፡ በኹለቱ ቡድኖች መካከል ከታየው ልዩነት 72.7% የሚሆነው የፍትነቱ ቡድን በሂደተዘውግ አቀራረብ በመማሩ የተገኘ እንደሆነ ከፊል ኤታ ካሬው አመልክቷል፡፡

ይህ ውጤትም አቀራረቡ የኹለተኛ ደረጃ ተማሪዎችን የመጻፍ ችሎታ ለማሳደግ ከፍተኛ ድርሻ እንዳለው ካረጋገጡ የጥናት ውጤቶች (Akinamide, 2012; Assaggaf, 2016; Balalola, 2012; Emilia, 2011; Gupitasari, 2013; Russinovich, 2015; Sapuri & Marzulina, 2016; Tudor, 2017) ጋራ የሚደጋገፍ ሆኗል፡፡ በተጨማሪም Badger and White (2000), Graham (2008), Graham et al. (2013), Hyland (2007) Kim and Kim (2005), Yan (2005) አቀራረቡ የተማሪዎችን የመጻፍ ችሎታ ለማሻሻል ከፍተኛ አስተዋፆ አለው ሲሉ የገለጹትን የሚያጠናክር ሆኗል፡፡

በሂደተዘውግ አቀራረብ ድርሰት መጻፍን መማር አስረጂ ድርሰት የመጻፍ ችሎታን በከፍተኛ ደረጃ እንደሚያሳድግ ያመለከተው የዚህ ጥናት ውጤት፣ የጽሑፍ ዐውድ በመገንባት፣ በሞዴል ጽሑፍ ላይ ትንተና በማድረግ በትብብር በመጻፍ፣ በግል በመጻፍና፣ በተተኳሪ የጽሑፍ ዘውግ ላይ ጽብረቃ በማድረግ ላይ ያተኮሩ ሞዴሎችን በቅደምተከተል ተግባራዊ በማድረግ የመጻፍ ችሎታን በከፍተኛ ደረጃ ማሳደግ ይቻላል፤ በሚል Badger and White (2000) እና Yan (2005) ከጻፉት ሐሳብ ጋራ ይዛመዳል። በተጨማሪም፣ የጥናቱ ውጤት በሂደተዘውግ አቀራረብ ትግበራ አማካይነት የተማሪዎች አስረጂ ድርሰት የመጻፍ ችሎታ መሻሻሉን ካረጋገጡት ተመራማሪዎች (Assaggaf, 2016; Babalola & Litinin, 2012; Foo, 2007; Gupitasari, 2013; Reonal, 2015) የጥናት ውጤቶች ጋራ ተደጋጋፊ ሆኗል።

እንዲሁም በድኅረትምህርት መረጃዎች ትንተናው ውጤት እንደተረጋገጠው ($F(1,104) = 277.365$, $P < .001$, partial $\eta^2 = .727$) በሂደተዘውግ አቀራረብ የተማሩት ተማሪዎች በዚህ አቀራረብ ካልተማሩት ተማሪዎች በትብብር የመጻፍ አመለካከታቸው ጉልህ በሆነ ደረጃ አድጎ ተገኝቷል። አቀራረቡ በትብብር የመጻፍ አመለካከትን ለማጎልበት ከፍተኛ የተፅዕኖ መጠን እንደሚያሳድርም ከፊል ኤታ ካሬው (.727) አሳይቷል።

ይህ ውጤትም አቀራረቡ የተማሪዎችን በትብብር መጻፍ አመለካከት ለማሳደግ ከፍተኛ ድርሻ እንዳለው ካረጋገጡ የጥናት ውጤቶች (Bhandari, 2020; Doublday et al., 2015; Phoung, 2021) ጋራ ተደጋግፏል። በተጨማሪም አቀራረቡ የተማሪዎችን በትብብር የመጻፍ አመለካከት ለማሻሻል ከፍተኛ አስተዋፆ እንዳለው ከሚገልጹት (Hyland, 2003; Hodges, 2017; Palinscar & Herrenkohl, 1999; Storch, 2013) ሐሳቦች ጋራ ተመሳሳይ ሆኖ ተገኝቷል።

በተጨማሪም በሂደተዘውግ አቀራረብ የመጻፍ ትምህርት የተማሩት ተማሪዎች በመጻፍ ግለብቃት እምነታቸው በአቀራረቡ ካልተማሩት ተማሪዎች በጉልህ ልዩነት በልጠው እንደተገኙ የጥናቱ የድኅረትምህርት ውጤት ($F(1,104) = 240.77$, $P < .001$, partial $\eta^2 = .698$) አሳይቷል። አቀራረቡ የመጻፍ ግለብቃት እምነትን የማሳደግ የተፅዕኖ ደረጃውም ከፍተኛ እንደሆነ ከፊል ኤታ ካሬው (.698) አመልክቷል። ይህም ሂደተዘውግ አቀራረብ የተማሪዎችን የመጻፍ ግለብቃት እምነት ለማሳደግ ከፍተኛ አዎንታዊ አስተዋፆ እንዳለው ያመላክታል።

ይህ ውጤትም ሂደተዘውግ አቀራረብ የተማሪዎችን የመጻፍ ግለብቃት እምነት ለማሳደግ ከፍተኛ ድርሻ እንዳለው ካረጋገጡ የጥናት ውጤቶች (Phoung, 2021; Truong, 2022) ጋራ ተደጋግፏል። በተጨማሪም፣ አቀራረቡ የተማሪዎችን የመጻፍ ግለብቃት እምነትን ለማሻሻል ከፍተኛ አስተዋፆ አለው ሲሉ Bandura, (1997) እና Schunk & Zimmerman (2006) ያቀረቡትን ሐሳብ የሚያጠናክር ሆኖ ተገኝቷል፡ ፡

ማጠቃለያና መደምደሚያ

ይህ ጥናት በሂደተዘውግ አቀራረብ መጻፍን መማር የተማሪዎችን አስረጂ ድርሰት የመጻፍ ችሎታ፣ በትብብር የመጻፍ አመለካከትና የመጻፍ ግለብቃት እምነት ለማሳደግ ያለውን አስተዋፆ መርምሯል። ጥናቱ የቅድመትምህርትና ድኅረትምህርት ባለማወዳደሪያ ቡድን ፍትነት-መሰል ንድፍን ተከትሎ ተከናውኗል። በዚህም የፍትነት ቡድኑ በሂደተዘውግ የመጻፍ ትምህርት አቀራረብ፣ የማወዳደሪያ ቡድኑ ደግሞ በተማሪና በመምህር መጽሐፎች በተመለከተው (በመደበኛው ሥርዓተትምህርት) መሠረት መጻፍን ለ12 ክፍለጊዜያት ተምረዋል።

የጥናቱ ተሳታፊዎች በ2016 ዓ.ም የትምህርት ዘመን በባሕርዳር ከተማ ጣና ሐይቅ አጠቃላይ ኹለተኛ ደረጃ ትምህርትቤት ከነበሩ 20 የዘጠነኛ ክፍል መማሪያ ክፍሎች መካከል በቀላል እጣ ንሞና በተመረጡ ኹለት መማሪያ ክፍሎች (በ9ኛB እና በ9ኛF) ይማሩ የነበሩ 106 ተማሪዎች ናቸው። ኹለቱ ክፍሎች እንደገና በቀላል እጣ ንሞና የፍትነት

ቡድንና የማወዳደሪያ ቡድን ሆነው ተመድበዋል፡፡ የፍትነት ቡድኑ (ወንድ 25፣ ሴት 28፤ በጠቅላላ 53 ተማሪዎች) እና የማወዳደሪያ ቡድኑ ተማሪዎች (ወንድ 26፣ ሴት 27፤ በጠቅላላ 53 ተማሪዎች) የፆታና የእድሜ ተመጣጣኝነት እንደቅደምተከተላቸው በካይ ካሬና በነፃ ናሙና ቲ-ቴስት ተረጋግጧል፡፡

የጥናቱ መረጃዎች አስረጂ ድርሰት በመጻፍ ችሎታ ፈተና፣ በትብበር የመጻፍ አመለካከትና በመጻፍ ግለብቃት እምነት የጽሑፍ መጠይቆች ተሰብስበዋል፡፡ የሁሉም የመረጃ መሰብሰቢያ መሣሪያዎች ተገቢነትና አስተማማኝነት በተለያዩ የመፈተሻ መንገዶች ተረጋግጧል፡፡ ከፍትነቱ ትግበራ አስቀድሞ ኹለቱ ቡድኖች አስረጂ ድርሰት በመጻፍ ችሎታ፣ በትብብር በመጻፍ አመለካከትና በመጻፍ ግለብቃት እምነት ተመጣጣኝ እንደነበሩ በነፃ ናሙና ልይይት ትንተና ፍተሻ ታውቋል፡፡ ፍትነቱ ለ12 ክፍለጊዜያት (ለተከታታይ 12 ሳምንታት ሆኖ በየሳምንቱ 40 ደቂቃ ያለው አንድ ክፍለጊዜ) ከተተገበረ በኋላ በድኅረትምህርት የተገኙ መረጃዎች በየነፃ ናሙና ልይይት ተተንትነዋል፡፡

የድኅረትምህርት መረጃ ትንተና ውጤቶች እንዳመለከቱት በሂደተዘውግ አቀራረብ መጻፍን የተማሩ ተማሪዎች፣ አስረጂ ድርሰት በመጻፍ ችሎታቸው፣ በትብብር የመጻፍ አመለካከታቸውና በመጻፍ ግለብቃት እምነታቸው ከማወዳደሪያ ቡድኑ በልጠው ጉልህ በሆነ ደረጃ መሻሻል አሳይተዋል፡፡ በመሆኑም ሂደተዘውግ የመጻፍ ትምህርት አቀራረብ እነዚህን ጥገኛ ተላውጦች ለማሳደግ እንደሚያስችል ተረጋግጧል፡፡

በመሆኑም፣ የአማርኛ ቋንቋ ሥርዐተትምህርት ባለሙያዎችና የመማሪያ መጻሕፍት አዘጋጆች፣ የሂደተዘውግ አቀራረብ ሂደቶችን ባካተተ መልኩ እንዲዘጋጅ ቢያደርጉ የተማዎችን የመጻፍ ችሎታ ለማሻሻል ከፍተኛ አዎንታዊ አስተዋፆ ይኖረዋል፡፡ በተጨማሪም በመጻፍ ትምህርት ክፍለጊዜ መምህራንና ተማሪዎች የሂደተዘውግ አቀራረብ ሞዴሎችን በቅደምተከተል እንዲተገብሩ የሚያስችሉ ስልጠናዎችን እንዲያገኙ ቢደረግ፣ ተማሪዎች በድርሰት መጻፍ ትምህርት ውጤታማ እንዲሆኑ ያግዛቸዋል፡፡

የዚህ ጥናት ሁሉም ጥያቄዎች በአዎንታ የተመለሱ ቢሆንም፣ የጥናቱ ትግበራ በሳምንት አንድ ክፍለጊዜ ብቻ መሆኑ መሆኑ፣ የክፍለጊዜ መራራቅን አስከትሏል፤ ይህም በማስተማር አቀራረቡ ትግበራ ላይ እንደአንድ ውሱንነት ሊታይ ይችላል። በመሆኑም ተቀራራቢነት ባላቸው የትግበራ ክፍለጊዜያት ጥያቄዎቹን የሚፈትሽ ተጨማሪ ጥናት ማካሄድ አስፈላጊይሆናል።

ማረጋገጫ

የጥቅም ግጭት፤ ይህ ጥናት ከማንኛውም የጥቅም ግጭት ነፃ ነው።

የገንዘብ ድጋፍ፤ ይህን ጥናት ለማካሄድ የባሕር ዳር ዩኒቨርሲቲ የገንዘብ ድጋፍ አድርጎልናል።

ምሥጋና፤ በባሕርዳር ዩንቨርሲቲ ጥናቱን ለማካሄድ የገንዘብ ድጋፍ ስላደረገ፣ የጣና ሐይቅ አጠቃላይ ኹለተኛ ደረጃ ትምህርትቤት አስተዳደር፣ የፍትነት ተግባሪ መምህርና የጥናቱ ተሳታፊ ተማሪዎች (የትምህርት ቤቱ 9ኛB እና 9ኛF *መማሪያ* ክፍል *ተማሪዎች*) ጥናቱን ለማካሄድ ስለፈቀዱና ስለተባበሩ እናመሰግናለን።

ዋቢዎች

ማስተዋል ውበቱ። (2011)*። የትብብር ብልሃታዊ ማንበብ ዘዴ (Collaborative Strategic Reading) የአማርኛ ቋንቋ አፍፈት ተማሪዎችን አንብቦ የመረዳት ችሎታ፣ የማንበብ ተነሳሶትና የትብብር ክሂል የማሳደግ ፋይዳ፤ በሰባተኛ ክፍል ተማሪዎች ተተኳሪነት* [ያልታተመ የሦስተኛ ዲግሪ ማሟያ ጥናት፣ ባሕርዳር ዩኒቨርሲቲ]።

ተካልኝ ለማ። (2009)። *ሂደተዘውጋዊ ዘዴ በተማሪዎች ድርሰት የመጻፍ ችሎታ እና አመለካከት ላይ የሚኖረው ተፅህኖ፣ በምዕራብ ሸዋ*

አካባቢ በኤጀሬ ሁለተኛ ደረጃ ትምህርትቤት በ9ኛ ክፍል ተተኳሪነት [ያልታተመ የሦስተኛ ዲግሪ ማሟያ የቀረበ ጥናት፣ አዲስ አበባ ዩኒቨርሲቲ]

አብክመ ትምህርት ቢሮ። (2015)። *አማርኛ እንደአፍመፍቻ ቋንቋ ዘጠነኛ ክፍል የተማሪ መጽሐፍ።*

አብክመ ትምህርት ቢሮ። (2015)። *አማርኛ እንደአፍመፍቻ ቋንቋ ዘጠነኛ ክፍል የመምህር መጽሐፍ።*

Akinwamide, T. K. (2012). The influence of process approach on English as second language students' performances in essay writing. *English Language Teaching*, *5*(3), 16-29. https://www.doi.org/10.5539/elt.v5n3p16

Armbruster, B. B., Anderson, T.H., & Ostertag, J. (1989).Teaching text structure to improve reading and writing. *The Reading Teacher*, *43* (2), 130- 137.htt://www.jstor.org/stable/20200307

Assaggaf, H.T. (2016).Aprocess genre approach to teaching report writing to Arab EFL Computer science students. *International Journal of English Linguistics*, *6*(6), 8-18. https://doi.org/:10.5539/ijel.v6n6p8

Babalola, H. A. L. (2012). Effects of process-genre based approach on the written English performance of computer science students in a Nigerian polytechnic. *Journal of Education and Practice, 3*(6), 1-7. www.iiste.org

Badger, R and White, G. (2000). A Process Genre Approach to Teaching Writing. *ELT Journal*, *54,* 153. .http://dx.doi.org/10.1093/let/54.2.153

Bandura, A. (1995). *Self-efficacy In Changing Societies*. Published in the United States of America by Cambridge University Press, New York www.cambridge.org Information on this title: www.cambridge.org/9780521474672

Bhandari, B, L. (2021). Effectiveness of Collaborative Learning for improving Learners' Writing Proficiency in English Classroom. *Tribhuvan University Journal* 36(1), 199-210, June, 2021 Research

Directorate, Tribhuvan University, Kathmandu, Nepal. https://doi.org/10.3126/tuj.v36i01.43624

Brown, H. D. (2004). *Language Assessment: Principles and Classroom Practices*. httpps://www.scirp.org

Chow, T. V. (2007). The effects of the process-genre approach to writing instruction on thE Expository essays of ESL students in a Malaysian secondary school. *PhD dissertation* University Saints Malaysia*:* httpps://www.scirp.org

Dawit Amogne, (2014). *Applying Process-genre approach to written business communication skill inEnglish. Bahir Dar University*. Unpublished PHD Dissertation, Bahir Dar.

Doubleday, A. F., Brown, B., Patston, P. A., Jurgens-Toepke, P., Strotman, M. D., Kroeber, A., William K, G. (2015). Social constructivism and case-writing for an Integrated curriculum. *Interdisciplinary Journal of Problem-based Learning*, *9*(1), 44-57. https://doi.org/:10.7771/1541- 5015.1502

Emilia, E. (2011). *Pendekatan genre-based dalam pengajaran bahasa Inggris: Petunjuk untuk guru.* RIZQI Press. 2011. 6029098144, 9786029098143

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 Asian EFL Journal Quarterly*, *13*(1), 164-192. htt://www.asian.efl.journal.com

Fauziah, B. I. & Rahim, B. S. (2015). Role of model essays in developing students writing skills in Malaysian schools: a review of literature, March 2015. *Mediterranean Journal of Social Sciences 6*(2) https://doi.org/:10.5901/mjss.2015.v6n2s1p56

Feez, S. & Joyce, H. (1998). *Text based syllabus design*. Sydney: National Centre for Language Teaching and Research. https://doi.org/:10.24903/sj.v6i2.763

Foo, T. C. (2007). The Effect of the Process-Genre Approach to Writing Instruction on the Expository Essay of ESL Students in a Malaysian Secondary School. Ph. D Thesis. Malaysia Sains University. *Creative Education*, *9* (14), October 31, 2018. http://eprints.usm.my/9356/1/

Gao, J. (2007). Teaching Writing in Chinese Universities: Finding an Eclectic Approach. *Asian EFL Journal*, May 2007, Volume 20. https://doi.org/:10.12691/education-3-7.

Geremew L. (1999). *A Study of the Requirements in Writing for Academic Purpose at Addis Ababa University*.(Unpublished) PhD Dissertation. Addis Ababa: Addis Ababa University.

Graham, S. (2008). *Effective Writing Instruction for All Students*. (Wisconsin: Renaissance Learning) Inc. https://www.researchgate.net/

Graham, S., & Perin, D. (2007). *Writing next: Effective strategies to improve writing of adolescents in middle and high schools – A report to Carnegie Corporation of New York.*Alliance for Excellence in Education. https://www.scirp.org.

Graham, C. R., Woodfield, W., & Harrison, J. B. (2013). A framework for institutional adoption and implementation of blended learning in higher education. *The internet and higher education*, *18*, 4-14. https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2012.09.003

Gupitasari, H. (2013). The implementation of process-genre approach to teaching writing business letter. *Journal of English and Education, 1*(2), 23-30. https://www. academia.edu.

Harmer, J. (2007). *How to Teach English*. Harlow: Pearson Longman. https://www.scirp.org.

Hodges, T. S. (2017).Theoretically Speaking: An Examination of Four Theories and how the support writing in the classroom. The Clearing House: *A Journal of Educational Strategies*, Issues and Ideas. 90(4): 139–146. https://doi.org/:10.1080/00098655.

Hodges, T. S. (2017).Theoretically Speaking: An Examination of Four Theories and how the support writing in the classroom. The Clearing House: *A Journal of Educational Strategies*, Issues and Ideas. 90(4): 139–146. https://doi.org/:10.1080/00098655.2017.

Hyland, K., (2007). Genre Pedagogy: Literacy and EFL writing instruction*. Journal of Second Language Writing*, *16*(3), pp.148-164. https://doi.org/:10.1016 orj. Jslw. 2007.07.005.

Hyland, K. (2003a). Genre-based pedagogies: A social response to process. *Journal of Second Language Writing*, *12*(1), 17-29.https://doi.org/10.1016/S1060-3743(02)00124-8

Jalaluddin, I.; Paramasivan, S.; Husen, S. & Baker, R.A. (2015). The Consistency between Writing Self-efficacy and Writing Performance. *Journal of Language Teaching and Reserch*, *6*(3). 545-552, May, 201. https://doi.org/:10.17507/jltr.0603.09

Kim, Y. & Kim, J. (2005). Teaching Korean University Writing Class: Balancing the Process and Genre Approach. *Asian EFL Journal*, *7* (2), 1-15. https:sciepub.com

McCrimmon, M. (2005). High school writing practices in the age of standards: implications for college composition. Teaching English in the Two Year College; *Urbana*, *32(3)*, 248-260**.** Web site: http://www.ncte.org/journals

Megawati, F. & Anugerahwati, M. (2012). Comic strips: A study on the teaching writing Narrative texts to Indonesian EFL students. *TEFLIN Journal*, 23(2).

Mourtaga, K. R. (2004). *Investigating writing problems among Palestinian students studying English as a foreign language*. The University of Mississippi. https://search.proquest.com/

Myles, J. (2002). Second language writing and research: The writing process and error analysis in student texts. *Teaching English as a Second or Foreign Language*, *6*(2), 1-19. https:sciepub.com>refrence

Nordin, S. M., & Mohammad, N. (2006). The best of two approaches: Process/Genre based approach to teaching writing. *The English Teacher, 35*(6), 75-85. https:www.semanticscholar.org

Palinscar, A. S. & Herrenkohl, L. R.(1999). Designing collaborative contexts: Lessons from three research programs. *In cognitive perspectives on peer learning* (O'Donnell, A. M. & King, A. (Eds.)). Mahwah, N.J.: L. Erlbaum Associates.

Peter, J., & Singarauelu, P.G. (2021). Problem in writing in English among High School Learners. *Aegaeum Journal*, http; //www.researchgate.net /

Pujianto, D., Emilia, E., & Ihrom, S. M. (2014). A Process-genre approach to teaching writing report text to senior text high school students. *Indonesian Journal of Applied Linguistics, 4*(1), 99-110.http://dx.doi.org/10.17509/ijal.v4i1.603

Reonal, A.M. (2015). Process-Genre Approach in Teaching Exspository Writing in Secondary
ESL classes. *International Journal of Social Science and Humanities Research*, Vol. 3, Issue 3, pp.: (187-191), Month: July - September 2015.

Saputra, H., & Marzulina, L. (2016). Teaching writing by using genre process approach to the Eighth Grade students of SMP Negeri 22 Palembang. *Edukasi: Jurnal Pendidikan dan Pengajaran, 2*(1), 1-12.https:academia.edu.

Sarala, T. Fauziah, B. I, & Abdul Rahim B. S. (2015). Role of Model Essays in Developing Students Writing Skills in Malaysian Schools: A Review of Literature, https://doi.org/:10.5901/mjss.2015.v6n2s1p56.

Schunk, D.H. & Zimmerman, B.J. (2006). Influencing children's self-efficacy and self- Regulation of reading and writing through modeling. *Reading and Writing Quarterly*, 23, http://doi.org/10.1080/10573560600837578

Silva, T. (1990). Second language composition instruction: developments, issues, and directions in ESL. In B. Kroll (Ed.), *Second language writing: research insights for the classroom* (pp. 11-23).

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). https://doi.org/10.5206/cjsotl-rcacea.2015.1.4

Storch, N. (2013). Collaborative writing: Product, process, and students' reflections. *Journal of Second Language Writing*, *14*(3), 153–173.

Storch, N. (2001). How collaborative is pair-work? ESL tertiary students composing in pair *Language Teaching Research,* 5*:* 29-53. https://doi.org /10.1177/136216880100500103

Tardy, C. (2009). *Building genre knowledge*. West Lafayette, IN: Parlor Press.

Truong, H.M. (2022). Impacts of Process-Genre Approach on EFL Sophomores' Writing Performance, Writing Self-Efficacy, Writing Autonomy. *Journal of Language and Education, 8*(1), 181-195. https://doi.org/10.17323/ jle.2022.12165

Tudor, E. (2017). Process Genre approach as alternative option for the modern classroom.Helping pre-intermediate learners develop writing skills using process genre approach in Formal letter. 2017. http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED571522.

Veramuthu, P. & Shah , P. M. (2020). Effectiveness of collaborative writing among secondary school students in an ESL classroom. *Creative Education*, 11: 54- 67. https://doi.org/10.4236/ce.2020.111004

Wang, L. (2003). Switching to First Language among Writers with Differing Second Language Proficiency. *Journal of Second Language Writing*, 12 (2003) 347-375. Retrieved March 15th, 2016. https://doi.org/10.1016/j.jslw.2003.08.003.

Yan, G. (2005). A process genre model for teaching writing. *English Teaching Forum:* 43(3). In Malaysia*:* Kelantan; Published Article.

Zhang, M. (2018). Collaborative writing in the EFL classroom: The effects of L1 and L2 use. *System*, *76*, 1–12. https://doi.org/10.1016/j.system.2018.04.009