የአማራጭ ምዘናዎች የተማሪዎችን ድርሰት የመጻፍ ችሎታ የማሻሻል ሚና

ኃይላይ ተስፋይ[1]፣ ማረው ዓለሙ[2] እና ሙሉጌታ ተካ[3]

አኅጽሮተጥናት፤ *የዚህ ጥናት ዓላማ የአማራጭ ምዘናዎች የተማሪዎችን ድርሰት የመጻፍ ችሎታ የማሻሻል ሚና መመርመር ነበር። ዓላማውን ከግብ ለማድረስም፣ በ2009 ዓ.ም ከአርባ ምንጭ ዩኒቨርሲቲ የኢትዮጵያ ቋንቋ(ዎች) እና ስነጽሑፍ-ዐማርኛ ትምህርት ክፍል አንደኛ ዓመት ተማሪዎች በቅድመትምህርትና በድኅረትምህርት ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ፈተናዎችና በድርሰት የመጻፍ ችሎታ ሂደታዊ ዕድገት መመዘኛ መሥፈርቶች አማካይነት መረጃዎች ተሰብስበዋል። መረጃዎቹ ለትንተና ከመቅረባቸው በፊት ተጣርተው፣ ለትንተና በሚያመች መለያ ስያሜ ተሰጥቷቸዋል። ከዚያም ከድርሰት የመጻፍ ችሎታ የቅድመትምህርትና የድኅረትምህርት ፈተናዎች የተገኙት አማካይ ውጤቶችና መደበኛ ልይይቶች በገላጭ ስታትስቲክስ ከተፈተሹ በኋላ፣ አጠቃላይ ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ውጤቶች በጥንድ ናሙና ቲ-ቴስት፣ ንዑሳን የመጻፍ ችሎታዎች ውጤቶች ደግሞ በዊልኮክሰን ስሌት ተተንትነዋል። በድርሰት የመጻፍ ችሎታ ሂደታዊ ዕድገትም በጊዜ ክትትሎሽ (Time series)፣ እንዲሁም መጠናዊ ልዩነቱን ለማየት፣ በዳግም ልኬት ልይይት ተፈትሿል። በዚህም መሠረት የተማሪዎች አጠቃላይና ንዑሳን ድርሰት የመጻፍ ችሎታዎች የድኅረትምህርት አማካይ ውጤቶች ከቅድመትምህርት አማካይ ውጤቶች ተሽለው ተገኝተዋል። በሂደታዊ የመማር ዕድገትም በየደረጃው የተገኙ አማካይ ውጤቶች ዕድገት እንዳለ አሳይተዋል። ይህም የአማራጭ ምዘናዎች የተማሪዎችን ድርሰት የመጻፍ ችሎታ በማሻሻል ረገድ አዎንታዊ ሚና እንዳላቸው አሳይቷል። የጥናቱ አንድምታም ተግባርተኮር ድርሰት የመጻፍ ትምህርት በአማራጭ ምዘናዎች መታገዝ እንዳለበት አመላክቷል። በዚህም መሠረት አዋጭነት ያላቸው የድርሰት ማስተማሪያ ዘዴዎችና የትግበራ ሂደቶች ተጠቁመዋል።*

ቁልፍ ቃላት፤ *የአማራጭ ምዘናዎች፣ ድርሰት የመጻፍ ችሎታ፣ የመጻፍ ንዑሳን ችሎታዎች፣ የመጻፍ ሂደታዊ ዕድገት*

የጥናቱ ዳራ

ማስተማርና ምዘና ከረጅም ዘመናት ጀምሮ የመማርን የአተያየት ለውጦች (Paradigm Shifts) እና የምርምር ውጤቶች ታሪካዊ ሂደቶች እየተከተሉ፣ አንዳንዴም ኅንለኅን እየተደጋገፉ እስካሁን ዘልቀዋል። የመጻፍ ትምህርት ምዘናዎች ደግሞ በየጊዜው በተከሰቱ የመማር አተያየቶችና የምርምር ትኩረቶች መለዋወጥ ምክንያት በርካታ ታሪካዊ ሂደቶችን አልፈዋል። ታሪካዊ

---

[1] በባሕር ዳር ዩኒቨርሲቲ፣ ሂዩማኒቲስ ፋኩልቲ፣ የኢትዮጵያ ቋንቋ(ዎች) እና ሥነጽሑፍ-አማርኛ ትምህርት ክፍል፣ የአማርኛን ማስተማር የፒ.ኤች.ዲ ተማሪ፣ ኢሜል hailay33@gmail.com

[2] በባሕር ዳር ዩኒቨርሲቲ፣ ሂዩማኒቲስ ፋኩልቲ፣ የኢትዮጵያ ቋንቋ(ዎች) እና ሥነጽሑፍ-አማርኛ ትምህርት ክፍል ተባባሪ ፕሮፌሰር፤ ኢሜል marewalemu@gmail.com

[3] በባሕር ዳር ዩኒቨርሲቲ፣ ሂዩማኒቲስ ፋኩልቲ፣ የእንግሊዝኛ ቋንቋና ሥነጽሑፍ ትምህርት ክፍል ረዳት ፕሮፌሰር፤ ኢሜል mulugetateka10@gmail.com

ሂደቶቹም፣ ኢቀጥተኛ (ከ1970ዎች በፊት)፣ ቀጥተኛ (ከ1970ዎች እስከ 1980ዎች አጋማሽ) እና አማራጭ (ከ1980ዎች አጋማሽ በኋላ) ተብለው በሦስት ይከፈላሉ (ሊፕማን፣ 2012)፡፡

የኢቀጥተኛ ምዘና ዘመን ከ1970ዎች በፊት የነበረ ሲሆን፣ በስፖልስኪ (1976) አገላለጽ፣ የቅድመሳይንሳዊንና "የሳይኮሜትሪክ" መዋቅራውያንን የቋንቋ ትምህርት ምዘናዎች ያካትታል፡፡ በቅድመሳይንሳዊ የቋንቋ ምዘና ታሪክ ባጠቃላይ የቋንቋ ብቃት ላይ ያተኮረ ነበር፡፡ በድርሰት መጻፍ ትምህርትም፣ በትርጉምና በሰዋስዋዊ ትንተና ላይ ይወሰናል (አስካርሰን፣ 2009)፡፡ በሳይኮሜትሪክ ዘመን ደግሞ ምዕራባውያን ለትምህርት ዘርፍ ፋይዳ ያላቸውን የማስተማርና የቋንቋ ምዘና ፈጠራዎችን ያሳዩበት ነው (ኦለር፣ 1979፤ ወይር፣ 1990)፡፡ በሁለቱም ዘመናት ምዘና የተማሪዎችን አጠቃላይ የቋንቋ ብቃት ለመለካትና የመማር ውጤትን በውድድርተኮር (Norm-Referenced) በመመዘን ወደቀጣይ ደረጃ የሚያልፉትን ለመወሰን ነበር፡፡

በተለይ አ.አ.አ በ1950ዎችና በ1960ዎች የመማር አተያየት ለውጥ በመዋቅራዊ ስነልሳንና በባህርያዊ ስነልቦና ተጽዕኖ ሥር ነበር፡፡ በምዘና ዘዴው ትኩረት ደግሞ የመልስ አስመራጭ ሲሆን፣ የሰዋስው፣ የቋንቋ አጠቃቀምና የሥርዓተነጥብ ይዘቶች ይካተታሉ፡፡ መልስ አስመራጭ ምዘናዎች የተማሪዎችን የመጻፍ ችሎታ መረጃ ለማግኘት ቀላልና ለእርማት (ትክክልና ስሕተት ለማለት) ምቹ በመሆናቸው፣ በድርሰት መምህራንና በትምህርት ባለሙያዎች ተዘውታሪ ነበሩ (ኮርደር፣ 1967፤ ሊይካ፣ 2003)፡፡

አ.አ.አ በ1960ዎች ደግሞ፣ የቋንቋ ትምህርት በአሜሪካ የባህርያውያን የትምህርት ፍልስፍናና የአዕምሯዊ ስነልቦና አተያየቶችን መሠረት ያደረገ የቀጥተኛ ምዘና መጣ፡፡ ዘመኑ የመዋቅራዊ ስነልሳን አተያየት ጎልቶ የታየበት ነበር፡፡ በቅድመሳይንሳዊ ዘመን ባጠቃላይ የሰዋስውወትርጉም ላይ ተገድቦ የነበረውን የቋንቋ ማስተማሪያ ዘዴም የቋንቋ ችሎታዎችን፣ ተነሳሽነትንና የቋንቋ መዋቅራዊ ገጽታዎችን አጠቃሏል (ስተርን፣ 1983)፡፡ በቋንቋ ትምህርት ተማሪዎች እንዲገነቡት የሚጠበቀው የቋንቋ መዋቅራዊ ሕግጋትን ነበር (ሂቶን፣ 1990)፡፡

በዚህም፣ አ.አ.አ ከ1970ዎች እስከ1980ዎች አጋማሽ ድረስ የመጻፍ ትምህርት ምዘና ትግበራ ከመልስ አስመራጭ ወደድርሰት ምዘና (Essay Tests) ፈጣን ለውጥ አሳይቷል፡፡ እንደዲያብ (2011) ገለጻም፣ የምዘናን ዓላማና የተማሪዎችን የመጻፍ ችሎታ የሚያሳዩ የድርሰት ምዘናዎች ከመልስ አስመራጭ ምዘናዎች የበለጠ ዐውዳዊ ውሳኔ ለመስጠት አመቺ ናቸው፡፡ ከተማሪዎች ድርሰት የሚጠበቀው ውጤት ርቱዕ ችሎታ (Rhetoric Ability) ሳይሆን፣ በተወሰነ የጊዜ ገደብ ውስጥ (በክፍል ውስጥ) የሚከናወን ተግባር ነው፡፡ አ.አ.አ ከ1970ዎች ጀምሮ በትምርት መስክ ከመምህርተኮር ወደተማሪተኮር አቀራረብ ለውጥ ሲመጣ በምዘናዎች ጽንሰሐሳብ ላይም

በሁለት መልክ የሚታዩ ለውጦች ታይተዋል (አሃንጋሪ፣ 2014፤ በውድ፣ 1995፤ ጋስላኒ፣ 2015)፡፡ የመጀመሪያው ብዙኃኑ ልማዳዊ ምዘናዎች የሚሏቸውን የሚመለከት ሲሆን፣ ሁለተኛው በአማራጭነት የቀረቡ የተለያዩ ዐውዳዊ የመማር ሂደት መለኪያዎችን ይመለከታል፡፡

በአማራጭነት የቀረቡ ምዘናዎችም እ.አ.አ ከ1990ዎች ጀምሮ መፍለቅ የጀመሩ ናቸው (ነፍ-ሊፐማን፣ 2012)፡፡ እንደቺሪምቡ (2013) ጥናት፣ ከአማራጭ ምዘናዎቹ መካከልም በዋናነት፣ ግለምዘና፣ የአቻ ምዘና፣ ምልከታ፣ ቃለመጠይቅ፣ ፖርቲፎልዮ፣ የመጣጥፍ ጽሑፍ፣ የፕሮጀክት ሥራና ምክክር ይጠቀሳሉ፡፡ እንደነፍ-ሊፐማን (2012) በመማር ማስተማር ዐውድ አማራጭ ምዘናዎች በሦስት መልክ ሊቀርቡ ይችላሉ፡፡ አንደኛው ተማሪዎች የራሳቸውን መማር በራሳቸው የሚገመግሙበት (ለምሳሌ፣ ግለምዘና የመጣጥፍ ጽሑፍ) ነው፡፡ ሁለተኛው ትብብራዊ መማርን የሚያበረታታ (ለምሳሌ፣ የአቻ ምዘናን) መጥቀስ ይቻላል፡፡ ሦስተኛው የመምህር ተማሪ ምክክሮችና የመማር ሂደትን የመገምገም ሂደት የሚታይባቸው (ለምሳሌ፣ ፖርቲፎልዮና ምክክር) ናቸው፡፡

አማራጭ ምዘናዎች የተማሪዎችን የመማር ብቃት ለማጎልበት ይቀርባሉ፡፡ በትምህርታዊ ዐውድ ውስጥ ተማሪዎች በአዕምሯዊ ሂደቶች ላይ ነጻ ሆነው ይጠይቃሉ፤ በግለመማር ተመስርተው የዳግም እሳቤ መማርን በነጻነት ማዳበር ይችላሉ፤ ልዕለአዕምሯዊ ግንዛቤን ያሳድጋሉ፤ የመማር ተነሳሽነትን ያደርጋሉ (ቺሪምቡ፣ 2013፤ ዴሉካ፣ ሉ፣ ሰንና ኪሊንገር፣ 2012፤ ሶለይማኒና ራህማንያን፣ 2014)፡፡

በሌላ መልኩም፣ የተማሪዎችን የመማር ውጤት ለመለካት የተለያዩ ቴክኒኮችን መጠቀም ግድ ይላል፡፡ አማራጭ ምዘናዎችም ከቴክኒኮች ስብስብ በላይ ናቸው (ሎፐስ፣ 2015)፡፡ ቺሪምቡ (2013)፣ ፉልቸርና ዳቪድሰን (2007) እና ጋስላኒ (2015) እንደሚያስረዱት፣ አማራጭ ምዘናዎች መደበኛ ሥራዎችና ተግባራት በምጋቤምላሽ የታጀበ የመማር ዐውድን ይፈጥራሉ፡፡ ይህ ማለትም፣ የተማሪዎችን ውጤት ለመለካት ብቻ ሳይሆን፣ ግላዊ ልዩነትን መሠረት ያደረገ ሂደታዊ የመማር ዐውድ ተግባራዊ ለማድረግ ይረዳሉ (ጎሮቻይ፣ ታቫክሊና አንሳሪ፣ 2010)፡፡

በዚህም፣ በመጻፍ ትምህርት መስክ የአማራጭ ምዘናዎች አተገባባርና ውጤታማነት የተመለከቱ ጥናቶች ተዳስሰው ያላቸውን ክፍተት ታይተዋል፡፡ አማራጭ ምዘናዎች የተማሪዎችን የመጻፍ ችሎታ በማሳደግ ረገድ ያላቸውን ሚና የተመለከቱ ጥናቶች (ለምሳሌ፣ ብራውንና ሃድሰን፣ 1998፤ ቼንግና ዋረን፣ 2005፤ ቺሪምቡ፣ 2013፤ ማትሱኖ፣ 2009) የተማሪዎችን የመጻፍ ችሎታ ደረጃ ለመወሰን የሚያስችሉት የሂደታዊና የውጤታዊ ምዘናዎች እንደሆኑም አሳይተዋል፡፡ የአሃንጋሪ (2014)፣ የዓላማርጎትና ቻንቆይ (2001)፣ የአልኑህ፣ ታቂና ባለጊዛድህና አብዱልከሪም (2014)፣ የብራውን (2004)፣ የቺሪምቡ (2013)፣ የጋስላኒ (2015)፣ የሃይላንድ (2003)፣ የሎፐስ (2015)፣

የማሪው (2007)፣ የማርዋን (2015)፣ የነፍ-ሊፐማን (2012)፣ የኦስካርሰን (2009)፣ የራማዛንፓወር፣ ኑርዳድና ኑሪ (2016) ጥናቶች የሚያሳዩት፣ ድርሰት የመጻፍ ችሎታን በተግባር ለመለካት ከባድና ውስብስብ ሂደቶችን ይጠይቃል፡፡ ውስብስብ ሂደቶቹን ለማቅለል፣ ለመለካትና ለማሻሻል ደግሞ አማራጭ ምዘናዎች ሚና አላቸው፡፡

በተለይ በናይኒ (2011)፣ በሎፐስ (2015) እና በኦስካርሰን (2009) ጥናቶች ላይ ግለምዘና የመጻፍ ችሎታ ላይ አወንታዊ ሚና አለው፡፡ የሊዩ (2003)፣ የራማዛንፓወር፣ ኑርዳድና ኑሪ (2016) እና የሻሪፊና ሃሳስካህ (2009) ጥናቶች የፖርቲፎሊዮ ምዘናና የአቻ-ምዘና በመጻፍ ችሎታ ላይ አወንታዊ ሚና እንዳላቸው አሳይተዋል፡፡ የጎሮቻይ፣ ታቫክሊና አንሳሪ (2010) እና የታባታይና አሰፊ (2012) ጥናቶች ደግሞ፣ የፖርቲፎሊዮ ምዘና የተማሪዎችን አጠቃላይ የመጻፍ ብቃትና የመጻፍ ንዑሳን ችሎታዎች (በይዘት፣ በአደረጃጀት፣ በቃላት ምርጫ፣ በሰዋስዋዊ ትክክለኛነትና ባጻጻፍ ሥርዓት) በማዳበር ረገድ ያለውን ተጽዕኖ በመመርምር በአጠቃላይ የመጻፍ ብቃት ላይ አወንታዊ ሚና እንዳላቸው ጠቁመዋል፡፡ ነገርግን የፖርቲፎሊዮ ምዘና በመጻፍ ንዑሳን ችሎታዎች ላይ ባለው ተጽዕኖ የሁለቱም ጥናቶች ውጤቶች መጠነኛ ልዩነት አሳይተዋል፡፡ በጎሮቻይ፣ ታቫክሊና አንሳሪ (2010) ጥናት የፖርቲፎሊዮ ምዘና በአራት ንዑሳን የመጻፍ ችሎታዎች ላይ አወንታዊ ተጽዕኖ ሲኖራቸው፣ በአንዱ የመጻፍ ንዑስ ችሎታ ላይ ግን አሉታዊ ተጽዕኖ አሳይቷል፡፡ በታባታይና አሰፊ (2012) ምርምር ግን የፖርቲፎሊዮ ምዘና በሁሉም የመጻፍ ንዑሳን ችሎታዎች ላይ አወንታዊ ተጽዕኖ አለው፡፡

በጥናቶቹ ውጤት መሠረት፣ አማራጭ ምዘናዎች የተማሪዎችን የመጻፍ ችሎታ በማሻሻል ረገድ አወንታዊ ተጽዕኖ አላቸው፡፡ ነገርግን የሁሉም ጥናቶች ውጤቶች ጉልህ ልዩነት ያሳዩ መሆናቸውን ከመግለፅ ውጭ የተጽዕኖ ደረጃቸው (የጥንካሬ ደረጃ) ተንባይ ውጤት ግን ምን ያህል እንደሆነ አላሳዩም፡፡ ሌላው አማራጭ ምዘናዎች (በተናጠል) በአጠቃላይና በንዑሳን የመጻፍ ችሎታ ላይ ያላቸውን ሚና የመረመሩ ምርምሮች የጎሮቻይ፣ ታቫክሊና አንሳሪ (2010) እና የታባታይና አሰፊ (2012) ብቻ ናቸው፡፡

በዓለማቀፍና በኢትዮጵያ እየተተገበሩ የሚገኙትን ምዘናዎች ከተመለከቱ ጥናቶችና ከነባራዊ የትግበራ ልምድ የሚያሳዩትም ክፍተቶች አሉ፡፡ እንደቼን (2008) እና ቼንግና ዋታናቤ (2004) ገለጻ፣ በዓለማቀፍ ደረጃ (በቻይና፣ በካናዳ፣ በሆንግ ኮንግ፣ በጣልያን፣ በአሜሪካና ሌሎች) በከፍተኛ ትምህርት ተቋማት የቋንቋ ትምህርት ምዘና መስክ ላይ የተደረጉ ጥናቶች የምዘና ሥርዓቶቻቸው በውጫዊ ዓላማ ላይ የተመሠረቱ ናቸው፡፡ እንደቼንግና ዋረን (2005) ገለጻም፣ በብዙ ሀገራት የሚገኙ የከፍተኛ ትምህርት ተቋማት የሚጠቀሙባቸው ምዘናዎች ከ80% በላይ መደበኛ ምዘና (Standardized Test) ናቸው፡፡ ይህ መረጃ አብዛኞቹ የዓለማችን የከፍተኛ ትምህርት ተቋማት ከልማዳዊ የምዘና ሥርዓት ያልተላቀቁ መሆናቸውን ያመለክታል፡፡

ይህ ዓይነት ልማድ በኢትዮጵያም እንደሚታይ ከልምድና በተለያዩ የትምህርት እርከኖች ከተደረጉ በጣም ውስን ጥናቶች (ለምሳሌ፣ ለይላ፣ 2003፤ በለጠ፣ 2006፤ ውብሸትና መኑታ፣ 2015፤ ኃይላይ፣ 2017) መረዳት ይቻላል። በኢትዮጵያ የከፍተኛ ትምህርት ተቋማት ከ2005 ዓ.ም ጀምሮ በሞጁላራይዜሽን ሥርዓተትምህርት እየሰሩ ይገኛሉ። የትምህርት ሥርዓቱ ለሁሉም ከፍተኛ የትምህርት ተቋማት ወጥ ሆኖ የተዘጋጀ በመሆኑ የመማር፣ ማስተማርና ምዘና ዘዴዎች ተመሳሳይነት አላቸው። ነገርግን መምህራን በትምህርት ሥርዓቱ ውስጥ የተነደፉትን የማስተማርና የመመዘን መርሆች ወደጎን በመተው፣ በዘልማድ ማስኬድ የዘወትር ተግባራቸው ይመስላል። በዚህም በኢትዮጵያ የከፍተኛ ትምህርት ተቋማት የቋንቋ ትምህርት የምዘና ባህል ከዘመኑ የንድፈሐሳብ አተያየቶችና የምርምር ትኩረቶች ጋር የማይጣጣም በመሆኑ ክፍተት ይታያል።

ይህ ጥናት አሁን እየተተገበረ ያለውን የልማዳዊ ምዘና ባህል ላይ አማራጭ የምዘና ባህል ዕውቀትና የትግበራ ልምድ የማምጣት ዓላማ ስላለው፣ ከቀደምት ጥናቶች ይለያል። ባሁኑ ወቅት በመጻፍ ትምህርቶች እየተተገበሩ ያሉ ምዘናዎች በቀጥታም ሆነ በተዘዋዋሪ (በትምህርት ሂደትም ሆነ ካንድ ትምህርት በኋላ) የትምህርትን ግብ ለመለካትና የተማሪዎችን ደረጃ ለማሳየት ያለሙ ናቸው። ይህ ጥናት ግን የቆየውን ልማዳዊ የምዘና ባህልን ከመተግበር በተጨማሪ በድርሰት የመጻፍ ትምህርት ላይ በአማራጭ ምዘናዎች አቀራረብ አማካይነት አዳዲስ የማስተማር አቀራረቦችንና ቴክኒካዊ አተገባበሮችን ያሳያል።

በመሆኑም፣ ይህ ጥናት በመጻፍ ትምህርት ምዘናዎች ዓላማና የማቅረቢያ ዘዴዎች ላይ ያሉትን የግንዛቤና የአተገባበር ክፍተቶች ይሞላ ዘንድ አማራጭ ምዘናዎች (የግለምዘና፣ ያቻምዘናና የፖርቲፎልዮ ምዘና) የተማሪዎችን ድርሰት የመጻፍ ችሎታ በማሻሻል ረገድ ያላቸውን ሚና በመመርመር ለሚከተሉት ጥያቄዎች መልስ ሰጥቷል።

አማራጭ ምዘናዎች በዐማርኛ ቋንቋ የተማሪዎችን፤

1. አጠቃላይ ድርሰት የመጻፍ ችሎታ የማሻሻል ሚና አላቸውን?
2. ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ለማሻሻል በሚረዱ ድርሰት የመጻፍ ንዑሳን ችሎታዎች ላይ ተጽዕኖ አላቸውን?
3. ድርሰት የመጻፍ ችሎታ የመማር ሂደት ያጎለብታሉ?

የአጠናን ዘዴ

የዚህ ጥናት ዐቢይ ዓላማ የተማሪዎችን ድርሰት የመጻፍ ችሎታ በማሻሻል ረገድ የአማራጭ ምዘናዎችን ሚና መመርመር ነው። ይህን ዓላማ ከግብ ለማድረስ በምርምሩ ተግባራዊ የተደረገው ንድፍ ቅድመፍትነታዊ (one group

pretest-posttest design) ስልት ነበር። በተጨማሪም፣ ጥናቱ ድርሰትን የመጻፍ ችሎታ ሂደታዊ ዕድገት ክትትል ላይ የተመሠረተ ነበር።

የጥናቱ ተሳታፊዎች

የጥናቱ ተሳታፊዎች በ2009 ዓ.ም በአርባ ምንጭ ዩኒቨርሲቲ የኢትዮጵያ ቋንቋ(ዎች) እና ስነጽሑፍ-ዐማርኛ ትምህርት ክፍል ድርሰት የመጻፍ ትምህርት የሚማሩ በዓላማተኮር የተመረጡ 49 የአንደኛ ዓመት ተማሪዎች ነበሩ። ተማሪዎቹ የተመረጡት፣ የሚማሩት ድርሰት የመጻፍ ትምህርት አማራጭ ምዘናዎችን ተግባራዊ ለማድረግ ምቹ ይሆናል፤ በሚል ነው። የከፍተኛ ትምህርት ተቋሙ የተመረጠውም ባመቺ ናሙና (Convenience Sampling) ነው። የዚህም ምክንያቶቹ አራት ናቸው። እነሱም፣ አንደኛ፣ ጥናቱ የፍትነት ንድፍ የተከተለ በመሆኑ ረጅም ጊዜ ይጠይቃል። በዚህም አመቺ የሆነ የጥናት አካባቢና የክፍል ደረጃ መምረጥ ግድ ይላል። ሁለተኛ፣ ጥናቱ የሚተገበርበት የትምህርት ተቋም ጥናቱን ተግባራዊ ለማድረግ ሲጠየቅ ፍቃደኛ ስለሆነ ነው። ሦስተኛ፣ የትኛውም የከፍተኛ ትምህርት ተቋም ቢመረጥ የጥናቱ ዓላማና የትግበራው ሂደት ተመሳሳይ እስከሆነ ድረስ በጥናቱ ውጤት ላይ የጎላ ልዩነት አይኖርም፤ በሚል ነው።

የመረጃ መሰብሰቢያ መሳሪያዎች

የጥናቱን ዓላማ መሠረት በማድረግ ጥናቱን ለማከናወን የተመረጡት የመረጃ መሰብሰቢያ መሣሪያዎች ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ፈተናና ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ሂደታዊ ዕድገት (ለውጥ) ፍተሻ ናቸው። ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ፈተና ተሳታፊ ለሆኑ ተማሪዎች ሦስት ክፍሎች (የፈተና ዓይነቶች) ያሉትና ከ25 ነጥብ የታረመ ውጤት አለው። የመጀመሪያው ክፍል፣ ተማሪዎች የቀረበላቸውን ሞዴል ገጠመኝ በማንበብ ስለሚያስታውሱት አንድ "ልዩ ገጠመኝ" እንዲጽፉ ያዛል። ሁለተኛው ክፍል፣ ደግሞ ተማሪዎች የመጻፊያ ምክንያት (የሥራ ማስታወቂያ) አንብበው ለጽሑፉ የአጻፉ ምላሽ የሚሆን ድርሰት እንዲጽፉ የሚጠይቅ ነው። እንዲሁም ሦስተኛው ክፍል በጽሑፍ የቀረቡትን አማራጭ አተያየቶች መነሻ በማድረግ ተማሪዎች የግላቸውን አቋምና አተያየት በጽሑፍ እንዲያንጸባርቁ የሚጠይቅ ነው። በዚህም መሰረት ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ፈተናው እያንዳንዱ ተሳታፊ ተማሪ ሦስት የተለያዩ ድርሰቶችን እንዲጽፍ ታስቦ የተዘጋጀ ነው። የእያንዳንዱ ተሳታፊ ተማሪ ጽሑፎችም የድርሰት አጻጻፍ መሥፈርቶችን በሙሉም ሆነ በከፊል ያሟሉ መሆናቸውን ወይም አለመሆናቸውን ለማረጋገጥ በድርሰት አጻጻፍ ችሎታ መመሪያዎችና የመመዘኛ መሥፈርቶች አማካይነት ታርመዋል።

ሌላው ሂደት የተማሪዎችን ድርሰት የመጻፍ ችሎታ መለኪያ ፈተና ጥያቄዎችንና ሞዴል ጽሑፎችን መምረጥ ነው። ለፈተና የቀረቡ ጥያቄዎችና ሞዴል ጽሑፎች ሲመረጡ ለጽሑፎቹ ተነባቢነትና አመቺነት ትኩረት ተሰጥቷል። በተገቢው የክብደት ደረጃ ላይ የተመሠረቱ እንዲሆኑም ጥረት

ተደርጓል። ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ፈተናውን አዘገጃጀትና አተገባበር በተመለከተም የመረጃ መሰብሰቢያ መሣሪያው ከጥናቱ ዝርዝር ዓላማዎች አንጻር ትክክለኛና ግልጽ መሆኑን፣ እንዲሁም የተገቢነትና የአስተማማኝነት ደረጃውን ለማረጋገጥ ለደረጃው በሚመጥኑ ሁለተኛ ዲግሪና ከዚያ በላይ ባላቸው ሦስት የዐማርኛ ቋንቋ ባለሙያዎች ተገምግሟል።

ከምርምሩ በኋላ የቅድመትምህርትና የድኅረትምህርት ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ፈተና ውጤቶቹን ያስተማማኝነት ደረጃ ለመወሰን በአራሚ ዘለል (Inter-Rater Reliability) ተፈትሸዋል። በዚህም የቅድመትምህርት ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ፈተናው ተለክቶ α = .834 ሲሆን፣ የድኅረትምህርት ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ፈተናው ደግሞ α = .784 ሆኗል። ሁሉም የአራሚ ዘለል ውጤቶች ከ0.7 በላይ በመሆናቸውም አስተማማኝ ናቸው።

ይህ ጥናት በቅድመትምህርትና በድኅረትምህርት ከተሰጡ ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ፈተናዎች በተጨማሪ አማራጭ ምዘናዎች የጥናቱ ተሳታፊ ተማሪዎችን ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ዕድገት ላይ በጊዜ ሂደት ያሳዩትን ለውጥ ፈትሿል። ለዚህ ዓላማም የፖርቲፎልዮ ሰነድ በመረጃ ምንጭነት አገልግሏል። በፖርቲፎልዮ ሰነድ ውስጥ የተካተቱት ናሙና ድርሰቶች፣ ተማሪዎች ድርሰት የመጻፍ ችሎታ እድገታቸውን ለመፈተሽ የተጠቀሙባቸው የመመዘኛ መሥፈርቶች፤ በግል፣ በአቻና በመምህር የተሰጡ የምዘና ውጤቶች (በጽሑፍእርማትወቅት በአቻና በመምህር የተጻፉ ምጋቤምላሾችንም ጭምር)፣ እንዲሁም ስለጥንካሬና ድክመታቸው በራሳቸው በተማሪዎች የተጻፉ ጽብረቃዎች ናቸው።

በፖርቲፎልዮ ምዘና መመዘኛ መስፈርቶች አማካይነትም በወሰነትምህርቱ ለሦስት ተከታታይ ጊዜያት (Terms) በመገምገም ተማሪዎች በሂደት ያሳዩትን የመጻፍ ችሎታ ዕድገት ተመርምሯል። በድርሰት የመጻፍ ችሎታ ትምህርት ወቅት የተጻፉት ድርሰቶች የተማሪዎችን ሂደታዊ ልምምዶችና አማራጭ ምዘናዎች ባጠቃላይ ድርሰት የመጻፍ ችሎታና በድርሰት የመጻፍ ንዑሳን ችሎታዎች ላይ ያላቸውን ሚናም ለመፈተሽ አስችለዋል።

የመጻፍ ችሎታ ሂደታዊ ዕድገት ግምገማው የተከናወነውም የድርሰት በከፍተኛ ትምህርት ተቋም የዐማርኛ ቋንቋ መምህራን ነው። የግምገማ ሂደቱ፣ በፖርቲፎልዮ ውስጥ የተካተቱትን የግለምዘና ውጤቶች፣ ግለጽብረቃዎች፣ የአቻ-ምዘናዎችና ምጋቤምላሾች ለመፈተሽና ውጤት ለመስጠት በሚያስችሉ የደረጃ መለኪያ መስፈርቶች አማካይነት ነው። የደረጃ መለኪያ መስፈርቶቹ በማረጋገጫ ቅጽ መልክ የተዘጋጁ ሲሆን፣ የተማሪዎችን ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ደረጃ ዕድገትን ለመፈተሽ አገልግለዋል።

ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ሂደታዊ ዕድገት በምን ደረጃ ላይ እንደሚገኝ ለማረጋገጥ ለሦስት ተከታታይ ጊዜያት ከፖርቲፎልዮ ሰነዶች መረጃዎች

ተሰብስበዋል። የመረጃዎቹ ተገቢነትና አስተማማኝነት ለማረጋገጥም መረጃዎቹ በአራሚ ዘለል ተሰልተው ጥቅል ውጤቱ ሲታይ r=.730 ሆኗል። ይህ ደግሞ ከ0.7 በላይ በመሆኑ፣ አስተማማኝ እንደሆነ ያሳያል።

ያጠናን ሂደቶች

ይህ ጥናት ይዞት የተነሳውን ዓላማ ከግብ ለማድረስ በአንድ ቡድን የሙከራ ጥናት ያጠናን ሂደቶችን ተከትሏል። እንዲሁም፣ የሥርዓተትምህርቱ ግቦችና የመርሐትምህርቱ ይዘቶች፣ ተግባራት፣ ማብራሪያዎችና መደምደሚያዎች እንዳይዛቡ ተገቢ ጥንቃቄ ተደርጓል።

በኢትዮጵያ ቋንቋ(ዎች) እና ስነጽሑፍ-ዐማርኛ ትምህርት ክፍል የመጀመሪያ ዲግሪ የትምህርት ሥርዓት ውስጥ የሚገኙ የመጻፍ ችሎታ ዘውግነት ያላቸው አራት ትምህርቶች አሉ። እያንዳንዳቸው በሣምንት ከሦስት ሰዓታት ያላነሱ ካራት ያልበለጡ ክፍለጊዜያት አሏቸው። ይህ ጥናት ተግባራዊ የተደረገውም፣ በሣምንት አራት ክፍለጊዜያት በያዘ ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ትምህርት ላይ ነው።

ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ትምህርት በመርሐትምህርቱ በተመለከተው የወሰነትምህርት ድልድል መሠረት ባንደኛ ዓመት ሁለተኛ ወሰነትምህርት ይገኛል። ትምህርቱ በሳምንት ባለአራት የትምህርት ሰአት (Credit hour) በመሆኑ፣ በሣምንት ለሁለት ቀናት (እያንዳንዳቸው 100 ደቂቃዎች የያዙ) ለ16 ሣምንታት ያህል እንዲሰጥ ተደርጎ በትምህርት ሥርዓቱ ውስጥ እንዳንድ የትምህርት ዓይነት ተነድፏል። በመሆኑም፣ ጥናቱ በመርሐትምህርቱ ውስጥ የተካተቱትን ይዘቶችና የመደበኛውን የትምህርት ክፍለጊዜያት በመጠቀም ተካሂዷል። እንዲሁም፣ በድርሰት መጻፍ ትምህርት መርሐትምህርት ላይ በተመለከተው የሣምንት ክፍለጊዜያት (3:20) መሠረት ተተግብሯል።

የጥናቱ ሂደት በታቀደው ጊዜ ሠሌዳ መሠረት ለመተግበር አስፈላጊ የሆኑ ጥንቃቄዎች ተደርገዋል። ጥናቱ ከመተግበሩ በፊት ከትምህርት ክፍሉና ከተሣታፊዎች ይሁንታ ተገኝቷል። በትግበራ ሂደትም የትግበራ ሂደት ማብራሪያ ለጥናቱ ተሳታፊ ተማሪዎች ተሰጥቷል። በድርሰት የመጻፍ ችሎታ ፈተናው ጊዜም የፈተናዎቹ ዓይነቶች፣ ባህርያት፣ አወቃቀርና ከፈተናው በኋላ የሚጠበቀው ውጤት ለምንና እንዴት እንደሚያዝ ገለጻ ተሰጥቷል።

ማስተማሩ የተከናወነው በተመራማሪው ሲሆን፣ ሦስት የዐማርኛ ቋንቋ መምህራንም በፈተና አራሚነት ተሳትፈዋል። መምህራኑ ስለድርሰት የመጻፍ ችሎታ ፈተና፣ ድርሰት ስለመጻፍ ችሎታ ሂደታዊ ዕድገት ፍተሻ ሂደቶች፣ እንዲሁም ስለምዘና መለኪያ መሥፈርቶችና መመሪያዎች ባህርያት፣ ስለፈተናው አስተራረምና በመመዘኛ መሥፈርቶቹ አማካይነት የውጤት አመዘጋገብን በሚመለከት ሰልጥነዋል። በዚህም መሰረት በየደረጃው

ከቅድመትምህርትና ከድኅረትምህርት የተሰበሰቡትን ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ፈተናዎች በሚሰጧቸው ድርሰት የመጻፍ ችሎታ መለኪያ መመሪያዎችና የመጻፍ ችሎታ መመዘኛ መሥፈርቶች አማካይነት አርመዋል፤ ውጤትም ሰጥተው በተሰጣቸው የመመዘኛ ቅጽ ላይ መዝግበዋል፡፡ የተማሪዎችን ድርሰት የመማር ዕድገት ለመፈተሽ የሚያስችሉ መረጃዎችም በተማሪዎች ከተጻፉ ናሙና ድርሰቶች ተወስደዋል፡፡ ድርሰቶቹ በጥናቱ የትግበራ ወቅት በፖርቲፎልዮ ሰነድ ከተከማቹ በኋላ አራሚ መምህራን ለሦስት ተከታታይ ጊዜያት በየደረጃው ውጤት እየሰጡ መዝግበዋል፡፡ በመጨረሻም፣ በየደረጃው በማረጋገጫ ቅጽ ላይ የተመዘገቡት የሦስቱ አራሚዎች ውጤቶች ተደምረውና ለሦስት ተካፍለው አማካይ ውጤቱ ለትንተና ተወስዷል፡፡

የጥናቱ ተሣታፊዎች የትግበራ ልምምድ ከማድረጋቸው በፊት ስለትምህርቱ ተፈጥሯዊ ባህርይ፣ ዓላማና ስለአማራጭ ምዘናዎች ምንነት፣ እንዴትነትና ቅንጅታዊ አተገባበር ተገልጾላቸዋል፡፡ ይህንንም ተከትሎ አማራጭ ምዘናዎችን በቅንጅት በመተግበር፣ የመጻፍ ተግባራትን ሂደታዊና ተራክቧዊ አቀራረቦችን በመጠቀም በግል፣ በጥንድና በጋራ ምክክር ተለማምደዋል፡፡

አማራጭ ምዘናዎች በድርሰት የመጻፍ ችሎታ ትምህርት በተተገበሩበት ወቅት የተማሪዎች ድርሰቶች በመጻፍ ችሎታ መመዘኛ መስፈርቶች ተገምግመዋል፡፡ በመመሪያዎቹና በመስፈርቶቹ መሠረትም የግለጽብረቃና የአቻና የመምህር ምጋቤምላሾች ቀርበዋል፡፡ ከድርሰት መጻፍ ተግባራት ልምምድ ጎን ለጎንና ከልምምድ በኋላ ያማራጭ ምዘናዎች (የግለምዘና፣ ያቻምዘናና የፖርቲፎልዮ ምዘና) የማረጋገጫ ቅጾችን ተጠቅመው ተማሪዎች የራሳቸውንና የጓደኞቻቸውን ድርሰቶች ገምግመው ውጤት ሰጥተዋል፤ ስለመጻፍ ችሎታና ስለራሳቸው የመጻፍ ችሎታ ደረጃ በተመለከተም በጽሑፍ (በጽብረቃና በምጋቤምላሽ) አንጸባርቀዋል፡፡ በጽብረቃና በምጋቤምላሽ ጽሑፎች አማካይነት በያንዳንዳቸው የታዩትን ጠንካራና ደካማ ጎኖች በማስመልከትም የቡድንና የመምህር ተማሪ ምክክሮች ተደርጓል፤ በመጨረሻም፣ የመምህር ተማሪ ጽሑፋዊና ምክክራዊ ምጋቤምላሾችን ተቀብለው ድርሰቶቻቸውን ከልሰዋል፡፡

የመረጃ አተናተን

የጥናቱ መረጃዎች ለትንተና ከመቅረባቸው በፊት የማጣራትና የማረጋገጥ ሂደት ተከናውኗል፡፡ የተጣሩት መረጃዎች በሥርዓት ተደራጅተው ለትንተና የሚያመች መለያ (ኮድ) ተሰጥቷቸዋል፡፡ ከቅድመትምህርትና ከድኅረትምህርት ፈተና የተገኙት ውጤቶች አማካይ ውጤትና መደበኛ ልይይት ተሰልተው፣ ልዩነታቸውንም ይበልጥ ለማረጋገጥ የቅድመትምህርትና የድኅረትምህርት ፈተናዎች ውጤቶች በሁለት ዓይነት የመተንተኛ አማራጮች ተተንትነዋል፡፡ የአጠቃላይ ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ውጤቶች መደበኛ ስርጭት ያላቸው በመሆኑ፣ በጥንድ ናሙና ቲ-ቴስት ተተንትነዋል፡፡ ድርሰት የመጻፍ ንዑሳን ችሎታዎች ውጤቶች ግን በገላጭ ስታትስቲክስ መደበኛ ስርጭት ባለማሳየታቸው ተለዋጭ የኢፓራሜትሪካዊ ስታትስቲክስ መለኪያ በሆነው

የዊልኮክሰን (Wilcoxon) ስሌት ተተንትነዋል፡፡ ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ሂደታዊ ለውጥ ፍተሻም በድርሰት የመጻፍ ችሎታ መመዘኛ መሥፈርቶች አማካይነት በሦስት ዙሮች የተሰበሰቡት መረጃዎች በጊዜ ክትትሎሽ ግራፍና በገላጭ ስታትስቲክስ ተሰልተዋል፡፡ የገላጭ ስታትስቲክስ መደበኛ ስርጭትና ተከታታይ ዕድገት መነሻ በማድረግም፣ ዕድገቱና የዕድገቱ መጠናዊ ደረጃ በዳግም ልኬት ልይይት ተተንትኗል፡፡

የውጤት ትንተና

በዚህ ክፍል የጥናቱን መሰረታዊ ጥያቄዎች ለመመለስ እንዲቻል፣ መረጃዎቹ የተተነተኑት ከጥያቄዎች አንጻር ነው፡፡ በዚህም መሰረት የመጀመሪያው ጥያቄ “አማራጭ ምዘናዎች የተማሪዎችን አጠቃላይ ድርሰት የመጻፍ ችሎታ የማሻሻል ሚና አላቸውን?” የሚል ነበር፡፡ ጥያቄውንም ለመመለስ መረጃዎቹ በሰንጠረዥ 1 ተመልከተዋል፡፡

ሠንጠረዥ 1፤ አጠቃላይ ድርሰት የመጻፍ ችሎታ የቅድመትምህርትና የድኅረትምህርት ፈተና ውጤቶች በገላጭና በተንባይ ስታትስቲክስ

ተላውጦ	የፈተና ጊዜ	ናሙና (N)	አማካይ (M)	ልይይት (Std)	የ"t" ዋጋ	የነጻነት ደረጃ	የጉልህነት ደረጃ	*የጥንካሬ ደረጃ*
አጠቃላይ የመጻፍ ችሎታ	ቅድመትምህርት	49	12.15	2.16	-19.27*	48	.001	*2.75*
	ድህረትምህርት	49	18.87	1.85				

*P<.05

በሠንጠረዥ 1 እንደሚታየው፣ የጥናቱ ተሳታፊዎች የድኅረትምህርት ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ፈተና አማካይ ውጤት ከቅድመትምህርት ድርሰት የመጻፍ ችሎታ አማካይ ውጤት ባንድ የእርከን ደረጃ (1.34) ይበልጣል፡፡ ይህም ልዩነት ጉልህ መሆኑን የጥንድ ናሙናው (t(48)=-19.27፣ p=0.001) ቴስት ያሳይል፡፡ የጉልህ ልዩነቱ የጥንካሬ ደረጃ በኮሄን ዲ ስሌትም 2.75 ሆኗል፡፡ ይህም የጉልህ ልዩነቱ የጥንካሬ ደረጃ ከፍተኛ መሆኑን ያሳያል፡፡ በዚህ መሠረት፣ አልቦ መላምቱ ውድቅ ሆኖ ተለዋጭ መላምቱ ተቀባይነት ይኖረዋል፡፡

ሁለተኛው የጥናቱ ጥያቄ "አማራጭ ምዘናዎች ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ለማሻሻል በሚረዱ፣ ድርሰት የመጻፍ ንዑሳን ችሎታዎች ላይ ተጽዕኖ አላቸውን?" የሚል ነበር፡፡ ጥያቄውን ለመመለስ መረጃው በሠንጠረዥ 2 ቀርቧል፡፡

ሠንጠረዥ 2፤ በድርሰት የመጻፍ ንዑሳን ችሎታዎች የቅድመትምህርትና የድኅረትምህርት ፈተና ውጤቶች በገላጭና በኢፓራሜትሪካዊ (ዊልኮክሰን) ስታትስቲክስ

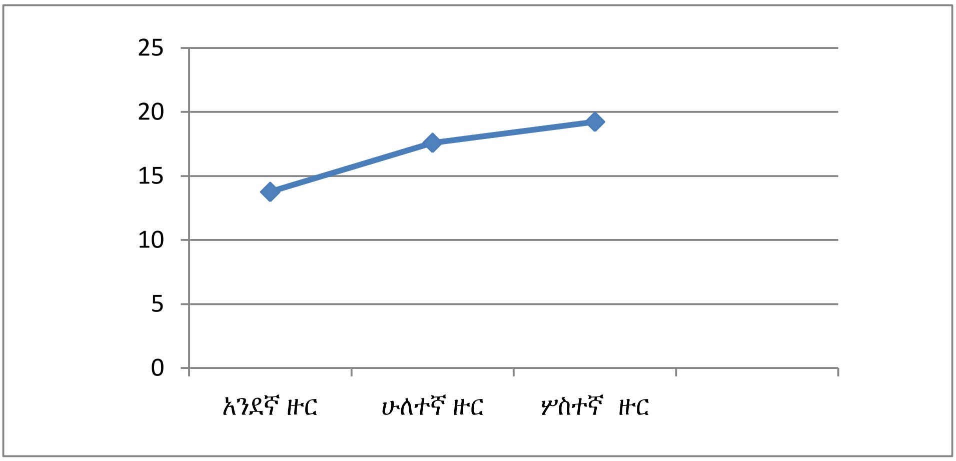
ተላውጦዎች	የፈተና ጊዜ	ናሙና (N)	መካከለኛ (Md)	የ"Z" ዋጋ	የነጻነት ደረጃ	የጉልህነት ደረጃ	የጥንካሬ ደረጃ
የይዘት ስፋትና ጥልቀት	ቅድመትምህርት ድህረትምህርት	49 49	3.33 4.67	-5.474*	48	.001	.553
የሀሳብ አደረጃጀት	ቅድመትምህርት ድህረትምህርት	49 49	2.33 4.00	-6.053*	48	.001	.611
ሰወስዋዊ ትክክለኛነት	ቅድመትምህርት ድህረትምህርት	49 49	2.33 3.67	-5.915*	48	.001	.598
የቃላት ምርጫና አጠቃቀም	ቅድመትምህርት ድህረትምህርት	49 49	2.33 3.67	-6.051*	48	.001	.611
ያጻጻፍ ስርዐት	ቅድመትምህርት ድህረትምህርት	49 49	2.00 3.00	-5.908*	48	.001	.597

*P < .05

በአምስቱ ድርሰት የመጻፍ ንዑሳን ችሎታዎች የድህረትምህርት መካከለኛ (Median) ውጤቶች ከቅድመትምህርት መካከለኛ ውጤቶች ብልጫ እንዳላቸው ሠንጠረዥ 2 ያሳያል፡፡ በመካከላቸው ያለው ልዩነትም ጉልህ መሆኑን ወይም አለመሆኑን ለማረጋገጥ የኢፓራሜትሪካዊ ቲ-ቴስት የሆነው የዊልኮክሰን ስሌት ተግባራዊ ተደርጓል፡፡ በዚህም በይዘት ስፋትና ጥልቀት (z(48) = -5.474, P=.001)፣ በሐሳብ አደረጃጀት (z(48) = -6.053, P=.001)፣ በሰዋስዋዊ ትክክለኛነት (z(48) = -5.915, P=.001)፣ በቃላት ምርጫና አጠቃቀም (z(48) = -6.051, P=.001) እና ባጻጻፍ ሥርዓት (z(48) = -5.908, P=.001) ንዑሳን የመጻፍ ችሎታዎች የቅድመና የድኅረትምህርት አማካይ ውጤቶች መካከል በስታትስቲክስ ጉልህ ልዩነት ታይቷል፡፡ በስታትስቲካዊ ውጤቱ መሠረትም፣ አልቦ መላምቱም ውድቅ ሆኖ ተለዋጭ መላምቱ ተቀባይነት ይኖረዋል፡፡

በተጨማሪም፣ የእያንዳንዱ ንዑሳን ችሎታዎች የጉልህነት ደረጃው ጥንካሬ ለማረጋገጥ በኢፓራሜትሪካዊ (ዊልኮክሰን) የጥንካሬ ደረጃ ስሌት ተተንትኗል፡፡ በዚህም የጉልህነቱ የጥንካሬ ደረጃዎች የይዘት ስፋትና ጥልቀት ጠንካራ (.553)፣ የሐሳብ አደረጃጀት ጠንካራ (.611)፣ የሰዋስዋዊ ትክክለኛነት ጠንካራ (.598)፣ የቃላት ምርጫና አጠቃቀም ጠንካራ (.611) እና ያጻጻፍ ሥርዓት ጠንካራ (.597) ሆነው ተገኝተዋል፡፡ ስለዚህ የሁሉም ንዑሳን የመጻፍ ችሎታዎች የጥንካሬ ደረጃዎች ከ.5 በላይ በመሆናቸው፣ ከፍተኛ መሆናቸውን መረዳት ይቻላል፡፡

ሦስተኛው የጥናት ጥያቄ "አማራጭ ምዘናዎች የተማሪዎችን ድርሰት የመጻፍ ችሎታ በሂደት ያሳድጋሉ?" የሚል ነበር፡፡ ለዚህም በሦስት ዙሮች የተሰበሰቡትን መረጃዎች በጊዜ ክትትሎሽ ግራፍ፣ በገላጭና በድምዳሜያዊ ስታትስቲክስ ለመተንተን ተሞክሯል፡፡



ግራፍ 1፡ ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ሂደታዊ ዕድገት

ከላይ ከግራፉ መረዳት እንደሚቻለው፣ የተማሪዎች ድርሰት የመጻፍ ችሎታ በሦስቱም ተከታታይ ጊዜያት ወጥነት ያለው ዕድገት ያሳየ ይመስላል፡፡ ከክትትሎሽ ግራፍ ውጤት በተጨማሪ የእያንዳንዱ ሂደታዊ ዕድገት ደረጃ አማካይና መደበኛ ልይይት ምን ያህል እንደሆነና የደረጃዎቹን ሂደታዊ ዕድገት በገላጭና ድምዳሜያዊ ስታትስቲክስ ለማየት፣ መረጃው በሠንጠረዥ 3 ተተንትኖ ቀርቧል፡፡

ሠንጠረዥ 3፡ *ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ሂደታዊ ዕድገት በገላጭና በዳግም ልኬት ልይይት*

የመጻፍ ችሎታ ሂደታዊ ዕድገት	ናሙና (N)	አማካይ (M)	ልይይት (Std.)	የዳግም ልኬት ልይይት ልዩነቶች			
				የ "F" ዋጋ	የነፃነት ደረጃ	የጉልህነት ደረጃ	የጥንካሬ ደረጃ
አንደኛ ዙር	49	13.76	3.00				
ሁለተኛ ዙር	49	17.59	3.82	1.968*	48	.001	1.14
ሦስተኛ ዙር	49	19.23	3.02				

**P>.05*

ሠንጠረዥ 3 እንደሚያሳየው፣ የሦስተኛ ዙር አማካይ ውጤት (19.23) ከሁለተኛ ዙር ሂደታዊ ዕድገት አማካይ ውጤት (17.59) በ1.64 ይበልጣል፡፡ የሁለተኛ ዙር ሂደታዊ አማካይ ውጤት (17.59) ከአንደኛ ዙር ሂደታዊ

ዕድገት አማካይ ውጤት (13.76) በ3.83 ብልጫ አሳይቷል፡፡ የሦስተኛ ዙር ሂደታዊ ዕድገት አማካይ ውጤት (19.23) ከአንደኛ ዙር ሂደታዊ ዕድገት አማካይ ውጤት (13.76) በ5.47 ይበልጣል፡፡

በድርሰት የመጻፍ ችሎታ ሂደታዊ ዕድገት የሦስተኛ ዙር፣ የሁለተኛ ዙርና የአንደኛ ዙር አማካይ ውጤቶች መካከል ያለው ልዩነት በመደበኛ ልይይት ስሌት ሲታይ፣ የሦስተኛ ዙር መደበኛ ልይይት (3.02) ከሁለተኛ መደበኛ ልይይት (3.82) በ.80 ያንሳል፡፡ የሁለተኛ ዙር መደበኛ ልይይት (3.82) ከአንደኛ ዙር መደበኛ ልይይት (3.00) በ.82 ይበልጣል፡፡ የሦስተኛ ዙር መደበኛ ልይይት (3.02) ከአንደኛ ዙር መደበኛ ልይይት (3.00) በ.02 ብልጫ አለው፡፡ በሦስቱም አማካይ ውጤቶች ያለው የመደበኛ ልይይት ደረጃ ርቀት ተቀራራቢና የማይዋዥቅ ነው፡፡

ከሠንጠረዥ 3 የውጤት ትንተና በመነሳት፣ የጥናቱ ተሳታፊዎች በሦስቱም ዙሮች አማካይ ውጤቶች በሁሉም ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ሂደታዊ ዕድገቶች ልዩነት አሳይተዋል፡፡ በመካከላቸው ያለው ልዩነት ጉልህ መሆኑን ለማረጋገጥም በዳግም ልኬት ልይይት (Repeated Measures ANOVA) ተፈትሾ፣ በአማካይ ውጤቶቹ መካከል ያለው ልዩነት ጉልህ ($F(2) = 1.968$፣ $P = 0.001$) መሆኑን ያሳያል፡ የጥንካሬ ደረጃው ምን ያህል እንደሆነ ተሰልተውም በአንደኛና በሁለተኛ ዙሮች መካከል ያለው ልዩነት (1.12)፣ በሁለተኛና በሦስተኛ መካከል ያለው ልዩነት (.48) እና በአንደኛና በሦስተኛ መካከል ያለው ልዩነት (1.82) ሆነዋል፡፡ የጥንካሬ ደረጃቸው አማካይ ውጤት (1.14) ከፍተኛ በመሆኑም፣ አልቦ መላምቱ ውድቅ ሆኖ አማራጭ መላምቱ ተቀባይነት አግኝቷል፡፡

ባጠቃላይ፣ በሁልአቀፍና በንዑሳን ድርሰት የመጻፍ ችሎታዎች፣ እንዲሁም በመጻፍ ችሎታ ዕድገት ላይ አተኩረው የቀረቡት ጥያቄዎች በውጤት ትንተናው አወንታዊ ምላሽ አግኝተዋል፡፡ የተገኙት ውጤቶች በተንባይ ስታትስቲክስ ጉልህ ልዩነት ያላቸው መሆኑን ለማረጋገጥ ተችሏል፡፡ የጉልህነት ደረጃቸው ጥንካሬም ጠንካራ ሆነው ተገኝተዋል፡፡

የውጤት ማብራሪያ

አማራጭ ምዘናዎች የተማሪዎችን ድርሰት የመጻፍ ችሎታ የማሻሻል ሚናቸው ከፍተኛ እንደሆነ ከውጤት ትንተናው ለመረዳት ተችሏል፡፡ ይህም ውጤት ከአሃንጋሪ (2014)፣ ከቺሪምቡ (2013)፣ ከዴሉካ፣ ሉ፣ ሰንና ኪሊንገር (2012)፣ ከሎፐስ (2015) እና ከኦስካርሰን (2009) ጥናቶች (በግለምዘና፣ በአቻ-ምዘና፣ በፖርቲፎልዮ ምዘናና በሌሎች በተናጠል የተካሄዱ) ጋር ተደጋጋፊ ሆኗል፡፡ በጥናቱ ውጤት መሰረት አማራጭ ምዘናዎች ድርሰት የመጻፍ ችሎታን ለማሳደግ በሚረዱ የመጻፍ ንዑሳን ችሎታዎች ላይ አወንታዊ ሚና አላቸው፡፡ ውጤቱም ከጎሮቻይ፣ ከታቫክሊና አንሳሪ (2010)፣

ከታባታይና አሰፋ (2012) ጥናቶች ውጤት ጋር ተደጋጋፊነት አለው፡፡ በቀደምት ጥናቶቹም ሆነ በዚህ ጥናት የተፈተሹት አማራጭ ምዘናዎች፣ የመጻፍ ችሎታ በውስጡ በሚይዛቸው ንዑሳን ችሎታዎች ላይ ከፍተኛ ሚና አላቸው፡፡ ነገርግን በተለይ ፖርቲፎልዮ በይዘት፣ በአደረጃጀት፣ በሰዋስውና በቃላት ችሎታ ላይ አወንታዊ ተጽዕኖ እንዳለው የጎርቻይ፣ ታቫክሊና አንሳሪ (2010) ጥናት አሳይቷል፡፡ ሆኖም ይህ ጥናት አማራጭ ምዘናዎች የተማሪዎችን የመጻፍ ንዑሳን ችሎታዎችን በማሳደግ ላይ ጉልህ ሚና የላቸውም ከሚለው የራማዛንፓወር፣ ኑርዳድና ኑሪ (2016) ጥናት ውጤት ጋር ይቃረናል፡፡

በሌላ በኩል ከጥናቱ ውጤት ለመረዳት እንደሚቻለው፣ የመጻፍ ችሎታ ትምህርት የሚከናወንበት ሂደት ቋሚ የሆነ ዕድገት አሳይቷል፡፡ ይህም ከስዩም (1988) ጥናት ጋር ተደጋጋፊነት አለው፡፡ ይህንንም ውጤት ምክንያታዊ የሚያደርገው ተማሪዎች ደጋግመው በመጻፋቸውና ባማራጭ ምዘናዎች አማካይነት እንዲማሩና የራሳቸውንና የአቻዎቻቸውን ድርሰቶች ለማረምና አስተካክለው ለመጻፍ እንዲችሉ እድል በማግኘታቸው ነው፤ ሊባል ይችላል፡፡

ይህ ጥናት አማራጭ ምዘናዎች (የግለምዘና፣ የአቻ ምዘናና የፖርቲፎልዮ ምዘና ቅንጅት) የተማሪዎችን የመጻፍ ችሎታ ብቃት የሚያሳድጉ መሆናቸውን ከማረጋገጡ በተጨማሪ፣ አማራጭ ምዘናዎች በማስተማርና በምዘና መካከል ጠንካራ ግንኙነት ይመሰርታሉ፤ የሚል አንድምታ ካለው ከአሃንጋሪ (2004) ሀሳብ ጋርም ይጣጣማል፡፡ በማርዋን (2015) አገላለጽም፣ ከልማዳዊ ምዘናዎች አንጻር ሲታዩ፣ አማራጭ ምዘናዎች የተማሪዎችን ድርሰት የመጻፍ ችሎታ በማጎልበት ረገድ የተሻሉ ናቸው፡፡ በተመሳሳይ ሁኔታ ይህ ጥናት አማራጭ ምዘናዎች የተማሪዎችን ድርሰት የመጻፍ ችሎታ በማጎልበት ረገድ ከፍተኛ ሚና እንዳላቸው አመላክቷል፡፡ ይህም አማራጭ ምዘናዎችን በማስተማሪያ ዘዴነት በመጠቀም ድርሰት የመጻፍ ችሎታን ማስተማር ውጤታማና አነቃቂ የሆነ የመማር ማስተማር ድባብ ለመፍጠር ያስችላል፤ የሚል አንድምታ አለው፡፡

ማጠቃለያ

የዚህ ጥናት ዋና ዓላማ አማራጭ ምዘናዎች የዐማርኛ ቋንቋ ተማሪዎችን ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ለማሳደግ ያላቸውን ሚና መመርመር ነበር፡፡ የጥናቱ ዓላማ ከግብ ለማድረስም በ2009 ዓ.ም በአርባ ምንጭ ዩኒቨርሲቲ የኢትዮጵያ ቋንቋዎችና ስነጽሑፍ-ዐማርኛ ትምህርት ክፍል በመደበኛው መርሐግብር የአንደኛ ዓመት የባችለር ዲግሪ የሆኑ 49 ተማሪዎች በጥናቱ ተሳትፈዋል፡፡ የጥናቱ መረጃዎችም፣ ከአንድ ቡድን የቅድመትምህርትና የድኅረትምህርት ፈተናዎችና ከድርሰት የመጻፍ ችሎታ ሂደታዊ ዕድገት ምዘናዎች ተሰብስበዋል፡፡ መረጃዎችም በገላጭና በድምዳሜያዊ ስታትስቲክሶችና በጊዜ ክትትል ግራፍ ተተንትነዋል፡፡ የትንተና ውጤቶቹም፣ አማራጭ ምዘናዎች የተማሪዎችን ድርሰት የመጻፍ ችሎታ በማሳደግ ረገድ ከፍተኛ ሚና ያላቸው

መሆኑን አሳይተዋል፡፡ ተሳታፊ ተማሪዎች በአማራጭ ምዘናዎች አማካይነት ድርሰት የመጻፍ ችሎታን ከተማሩ በኋላ ከፍተኛ የውጤት ማሻሻል ዕድገት አሳይተዋል፡፡ ይሄውም የተማሪዎች የድኅረትምህርት ድርሰት የመጻፍ ችሎታ አማካይ ውጤት ከቅድመትምህርት ድርሰት የመጻፍ ችሎታ አማካይ ውጤት በከፍተኛ ደረጃ ጨምሯል፡፡ ስለዚህም ይህ ጥናት አማራጭ ምዘናዎች የተማሪዎችን ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ለማሻሻል የላቀ ድርሻ ያላቸው መሆኑን ያሳያል፡፡

በዚህም፣ የዐማርኛ ቋንቋ ተማሪዎች ድርሰት የመጻፍ ችሎታን በአማራጭ ምዘናዎች (ግለምዘና፣ አቻ-ምዘናና ፖርቲፎልዮ ምዘና) እየታገዙ ልምምድ የሚያደርጉ ከሆነ ውጤታቸው ከፍ እያለ እንደሚሄድና ውጤታማ ጸሓፊዎች ሊሆኑ እንደሚችሉ ውጤቱ አመልክቷል፡፡ ሌላም፣ አማራጭ ምዘናዎች ከድርሰት የመጻፍ ችሎታ ትምህርት ጋር ጥብቅ ትስስር ያላቸው መሆኑን ስለሚያሳይም ድርሰት መጻፍን ለማስተማር አማራጭ ምዘናዎችን መጠቀም ውጤታማ ትግበራ ያስገኛል፡፡

በጥናቱ የታየው የተማሪዎችን ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ሂደታዊ ዕድገት ውጤትም ከደረጃ ደረጃ ለውጥ አሳይቷል፡፡ ማለትም በሦስት ዙሮች በተደረገው ዳሰሳ ዕድገታዊ ሂደት ያለው ለውጥ መታየቱን ያሳያል፡፡ በዚህም አማራጭ ምዘናዎች፣ የተማሪዎችን ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ዕድገት ጤናማ ሂደት እንዲከተልና ተማሪዎች ደረጃ በደረጃ ችሎታቸውን ማሳደግ የሚችሉባቸው እንደሆኑ ያመለክታል፡፡

ባጠቃላይ፣ በዚህ ጥናት አማራጭ ምዘናዎች የተማሪዎችን ድርሰት የመጻፍ ችሎታ የማሻሻል ሚና እንዳላቸው ተረጋግጧል፡፡ ነገርግን፣ የአንድን ቡድን ቅድመትምህርትና ድኅረትምህርት ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ፈተናና ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ሂደታዊ ዕድገት ብቻ በመውሰድ፣ አማራጭ ምዘናዎች ድርሰት የመጻፍ ችሎታ የማሻሻል ሚና አላቸው ብሎ መደምደም አይቻልም፡፡ ውጤቱ አስተማማኝ እንዲሆን በማንጻሪያ ቡድን (የፍትነትና የቁጥጥር ቡድኖች) ወይም በግድብ የጊዜ ክትትሎሽ በልማዳዊና በአማራጭ ምዘናዎች አማካይነት በሌሎች ጥናቶች መመርመር ያስፈልጋል፡፡

ዋቢዎች

ለይላ እሸቱ (2003)፡፡ *በደብረ ብርሃንና በወሎ ዩኒቨርሲቲ በዐማርኛ ትምህርት ክፍሎች የበሳል ድርሰትና የስነልሳን ትምህርቶችን የሚያስተምሩ መምህራን የተከታታይ ምዘና አተገባበር ፍተሻ* (ያልታተመ የሁለተኛ ዲግሪ ማሟያ ጥናት)፡፡ አዲስ አበባ ዩኒቨርሲቲ፣ አዲስ አበባ፡፡

ማረው ዓለሙ (2007)፡፡ *ዘመናዊ ያማርኛ ቋንቋ ማስተማሪያ ዘዴ (ሦስተኛ ዕትም)፡፡* አዲስ አበባ፣ አልፋ አታሚዎች፡፡

ስዩም ከበደ (1988)፡፡ *ድርሰትን በሂደታዊ ዘዴ በዘጠነኛ ክፍል ማስተማር ያለው ተግባራዊነት* (ያልታተመ የሁለተኛ ዲግሪ ማሟያ ጥናት)፡፡ አዲስ አበባ ዩኒቨርሲቲ፣ አዲስ አበባ፡፡

በለጠ *ያዕቆብ* (2006)፡፡ *የበሳል ድርሰት ምዘና ውጤት አግባብነት፣ በደብረ ማርቆስ ዩኒቨርሲቲ ተተኳሪነት* (ያልታተመ የሦስተኛ ዲግሪ ማሟያ ጥናት)፡፡ አዲስ አበባ ዩኒቨርሲቲ፣ አዲስ አበባ፡፡

ኃይላይ ተስፋይ (2003)፡፡ *የዘጠነኛ ክፍል የዐማርኛ ቋንቋ መምህራን የጽሕፈት ትምህርት አቀራረብ* (ያልታተመ የሁለተኛ ዲግሪ ማሟያ ጥናት)፡፡ አዲስ አበባ ዩኒቨርሲቲ፣ አዲስ አበባ፡፡

ግርማ ገብሬና ደረጀ ገብሬ (1999)፡፡ *በአዲስ አበባ በተመረጡ ሁለተኛ ደረጃ ትምህርትቤቶች የ10ኛ ክፍል ተማሪዎች በዐማርኛ ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ግምገማ* (ለ0ሥራ ስምንተኛው የቋንቋዎች ጥናት ጉባኤ የቀረበ ጥናት)፡፡ አዲስ አበባ ዩኒቨርሲቲ፡፡

Ahangari, S. (2014). The Effect of Self, Peer and Teacher Correction on the Pronunciation Improvement of Iranian EFL Learners. *Advances in Language and Literary Studies: ALLS*, 5(1), 81-88.

Alamargot, D., and Chanquoy, L. (2001). Planning process. In G. Rijlaarsdam, and D. Alamargot, and L. Chanquoy (Eds.). *Studies in writing: Through the models of writing* (9, 33-64). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic.

Brown, H. D. (2004). *Language Assessment principles and Classroom Practices*. San Francisco: Longman.

Brown, J. D. and Hudson, T. (1998). *Criterion-referenced language testing*. Cambridge: Cambridge University Press.

Chen, Y. (2008). Learning to self-assess oral performance in English: A longitudinal case study. *Language teaching research*, 12(2), 235-262.

Cheng, L., and Watanabe, Y. (eds) (2004) *Washback in Language Testing*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Cheng, W., and Warren, M. (2005). Peer assessment of language proficiency. *Language Testing*, 22, 93-121.

Chirimbu, S. (2013). Using Alternative Assessment Methods in Foreign Language Teaching: Alternative Assessment of Business English for University Students, Case Study. *Scientific Bulletin of the Politehnica University of Timişoara Transactions on Modern Languages*, 12(1-2), 91-98.

DeLuca, C., Luu, K., Sun, Y. and Klinger, D. A. (2012). Assessment for learning in the classroom: Barriers to implementation and possibilities for teacher professional learning. *Assessment Matters*, 4(1), 5-29.

Diab, N.M. (2011). Assessing the relationship between different types ofstudent feedback and the quality of revised writing. *Assessing Writing*, 16, 274-292.

Fulcher, G., and Davidson, F. (2007). *Language Testing and Assessment፡ An advanced resource book.* New York; aylor and Francis e-Library, Routledge.

Ghaslani, R. (2015). The Effect of Self-assessment on Iranian EFL Learners` Reading Comprehension Skill. *Journal of Academic and Applied Studies (Special Issue on Linguistics and English Literature),* 5(3), 1-9.

Ghoorchaei, B., Tavakoli, M., and Ansari, D. N. (2010). The Impact Of Portfolio Assessment On Iranian EFL Students' Essay Writing: A Process-Oriented Approach. *Journal of Language Studies*, 10(3), 35-51.

Hailay Tesfay (2017). Investigating the practices of assessment methods in Amharic language writing skill context: The case of selected higher education in Ethiopia. *Educational Research and Reviews*, 12(8), 488-493.

Lopes, L. S. (2015). Alternative Assessment of Writing in Learning English as a Foreign Language: Analytical Scoring and Self assessment. *In BSU Master's Theses and Projects*, Item 13.

Marwan, S. M. (2015). Alternative Assessment in EFL Classrooms: How Effective!. *A research paper presentation the Nile TESOL/AUC Conference*, Cairo, Egypt.

Matsuno, S. (2009). Self-, peer-, and teacher-assessments in Japanese university EFL writing classrooms. *Language Testing,* 26(1), 75-100.

Neff-Lippman, J. (2012). Assessing Writing. In I. L. Clark (ed.). *Concepts in Composition: Theory and Practice in the Teaching of Writing* (2, 145-167). London; Tylore and Francies.

Oscarson, A. D. (2009). Self-assessment of writing in learning English as a foreign language: a study at the upper secondary school level (Unpublished Doctoral dissertation). Universitatis Gothoburgensis, Göteborg.

Ramazanpour, G., Nourdad N., and Nouri, N. (2016). Gender Differences in the Effect of Dynamic Assessment on Grammatical Accuracy of Writings. *Theory and Practice in Language Studies,* 6(1), 90-96.

Soleimani, H., and Rahmanian, M. (2014). Self-, Peer-, and Teacher-Assessments in Writing Improvement: A Study of Complexity, Accuracy, and Fluency. *RALs,* 5(2), 128-148.

Spolsky, B. (1976). Language testing: art or science. Paper read at the Fourth International Congress of Applied Linguistics. *In Proceedings of the Fourth International Congress of Applied Linguistics*. Stuttgart: Hochschul Verlag.

Tabatataei, O., and Assefi, F. (2012). The Effect of Portfolio Assessment Technique on Writing Performance of EFL Learners. *English Language Teaching*, 5(5), 138-147.

Weir C.Y. (1990). *Communicative language testing*. New York: Prentice Hall.

Wubshet, H., and Menuta, F. (2015). Investigating the Practice of Alternative Assessment in English Classrooms: The Case of Selected Grade Nine English Teachers Assessment Practices. *International Journal of Scientific Research in Education*, 8(4), 159-171.