በተማሪዎች ድርሰት ላይ የመምህራን ጽሑፋዊ ምጋቤ ምላሽ ሚና

በአዲስ አበባ ዩኒቨርሲቲ

የድኅረ ምረቃ ትምህርት ቤት

ለአማርኛ ማስተማር /TEAM ኤም.ኤ

ዲግሪ ማሟያነት የቀረበ ጥናት

እንዳለ ተስፋዬ

ጥር፣ 1992 ዓ.ም.

በአዲስ አበባ ዩኒቨርሲቲ

የድኅረ ምረቃ ትምህርት ቤት

በተማሪዎች ድርሰት ላይ የመምህራን ጽሑፋዊ ምጋቤ ምላሽ ሚና

እንዳለ ተስፋዬ

የቋንቋ ጥናት ተቋም

የፈተና ቦርድ አባላት

[illegible]	
አማካሪ	ፊርማ
[illegible]	
ፈታኝ	ፊርማ
[illegible]	
ፈታኝ	ፊርማ

ምስጋና

ከጥናቱ መጀመሪያ አንስቶ እስከሚጠናቀቅበት ጊዜ ድረስ ጽሑፌን በማንበብ፣ ማሻሻያ ሐሳብ በመስጠትና በማረም ጊዜያቸውንና ጉልበታቸውን መስዋዕት በማድረግ በሙሉ ልባቸው ለረዱኝ አማካሪዬ አቶ ማሞ ከፈሌ የላቀ ልባዊ ምሥጋና ይድረስልኝ።

ረቂቆቹን በማንበብ፣ አስፈላጊውን እርማት ሁሉ በማድረግና የማሻሻያ ሐሳብ በመስጠት ለተባበሩኝ ለዶክተር አካሉ ጌታነህ ልባዊ ምሥጋናዬ ከአክብሮት ጋር ይዝለቅልኝ።

ተግባራዊውን ጥናት እንዳካሄድ ክፍሎችን በመስጠት ለተባበሩኝ የየካቲት 12 አጠቃላይ 2ኛ ደረጃ ትምህርት ቤት የሥራ ኃላፊዎች፣ እንዲሁም መልካም ትብብራቸውን ለለገሱኝ የትምህርት ቤቱ የአማርኛ ቋንቋ ዲፓርትመንት ኃላፊዎችና አባላት፣ በተለይም በ1991 ዓ.ም. የትምህርት ዘመን የ11^1 እና 11^2 ክፍል ተማሪዎች በተጠኝነት በመሳተፍ የሰጠኋቸውን መመሪያ ሁሉ ተግባራዊ በማድረግ፣ ተከታታይ የድርሰት መጻፍና የመልሶ መጻፍ ተግባራትን በማከናወን ለጥናቱ ቀና መንገድ ለሰጡኝ የትምህርት ቤቱ ተማሪዎች ምሥጋና አቀርባለሁ።

በዚህ ጥናት ውስጥ የተካተቱ ስታትስቲካዊ የአልፋ ቀመር ስሌቶችን በኮምፒዩተር በመሥራት የተባበረኝን የስታትስቲክስ የድኅረ ምረቃ ተማሪ ሱለይማን አህመድን በጣም አመሰግናለሁ።

የቲ-ሙከራ (t-test) ስሌቶችን በማስላት ረገድ ለረዳኝ የአማርኛ የድኅረ ምረቃ ተማሪና የክፍል ጓደኛዬ ለእንግዳ ዘውዱ ምሥጋናዬ ከፍ ያለ ነው።

የተማሪዎችን ቅድመና ድኅረ ልምምድ የድርሰት ፈተናዎችን በማረም ለተባበሩኝ የ1991 የአማርኛ ማስተማር (TEAM) 2ኛ ዓመት የድኅረ ምረቃ ተማሪዎች ለሆኑት ለበላይ ስይድ፣ እንግዳ ዘውዱና ሰለሞን ዮሐንስ ምሥጋናዬ የላቀ ነው።

ትምህርቴን ከጀመርኩበት ቅጽበት ጀምሮ እስከማጠናቅቅበት ጊዜ ድርስ ሁሉ የገጠሙኝን ፈተናዎች በመቋቋም የደጀንነት ድጋፍዋና እንክብካቤዋ ሳልተለየኝ ባለቤቴ ለወ/ሮ የሺመቤት ዘርፉ የልዩ ምሥጋና ባለዕዳ ነኝ።

የጥናቱ ረቂቅ (Abstract)

ይህ ጥናት የመምህሩ ጽሑፋዊ ምጋቤ ምላሽ በተማሪዎች ድርሰት መጻፍ ችሎታ ላይ መሻሻልን ያስከትላልን? የሚለውን መሠረታዊ ጥያቄ የሚመረምር ሲሆን ተጓዳኝ ጥያቄዎችም አሉት። መምህራን በተማሪዎቻቸው ድርሰቶች ላይ የሚሰጧቸው ጽሑፋዊ ምጋቤ ምላሾች አዎንታዊና አሉታዊ ገጽታዎችና ውጤቶች አሏቸውን? የተማሪዎችን የድርሰት መጻፍ ስጌት የሚኮረኩሩ ወይም የሚያቀዘቅዙና የድርሰት መጻፍ ጥላቻን የሚፈጥሩ የመምህራን አስተያየቶች አሉን? ተማሪዎቹ በመምህራን ለሚሰጣቸው ጽሑፋዊ ምላሾች ምን ስጌት አላቸው? ይበልጥ ተግባራዊ ንቁ ምላሽ የሚሰጡት ለየትኞቹ ምጋቤ ምላሾች ነው? የድርሰት መምህራን ጽሑፋዊ ምጋቤ ምላሽ በመስጠት ረገድ ምን ስትራቴጂዎች ይጠቀማሉ? ጽሑፋዊ ምጋቤ ምላሽ በመስጠት ረገድ ምን ችግሮች አሉ?

እነዚህ ጥያቄዎች ለመመለስ የተለያዩ መረጃዎች በተለያዩ ዘደዎች ተሰብስበዋል። በጥናቱ መጀመሪያና መጨረሻ ላይ ቅድመና ድኅረ ልምምድ ፈተናዎች ተሰጥተዋል። በስምንት ሳምንት ልምምድ ሂደት ካሰልጣኝነት አልፎ ተሳታፊ ተመልካች በመሆን የአጥኚው ምልከታ ማስታወሻ ተዘጋጅቷል። በልምምዱ መጨረሻ ከ9 የሙከራ ቡድን አባላት ጋር በቴፕ የተቀረጸ ውይይት ተካሂዷል። ከተለያዩ 9 የአዲስ አበባ ትምህርት ቤቶች የተውጣጡ 57 መምህራንና በጥናቱ የታቀፉ 112 ተጠኚዎች የጽሑፍ መጠይቅ ሞልተዋል።

የጥናቱን ጭብጥ ለማጉላት ከዚህ በላይ የተጠቀሱት መረጃዎች ተተንትነዋል። የተማሪዎች የድርሰት ችሎታ መሻሻሉን ለመመዘን የተሰጠው ድኅረ ልምምድ ፈተና 5ኛ ሙከራ ስሌት 9.53 በሆነ ውጤት ጽሑፋዊ ምጋቤ ምላሽ የተማሪዎችን የድርሰት ችሎታ እንደሚያሻሽል አረጋግጧል። ከሙከራ ቡድን አባላት ጋር በተደረገው ውይይት ሁሉም ተጠያቂዎች «እጅግ በጣም፣ በጣም፣ በሚገባ» በሚሉ መግለጫዎች የተደገፈ ምላሽ ሰ ጥተዋል። የአጥኚው ምልከታ ማስታወሻ የተማሪዎች የድርሰት ችሎታ መሻሻሉን አረጋግጧል። መምህራን በተማሪዎቻቸው ድርሰቶች ላይ የሚሰጡት ጽሑፋዊ ምጋቤ ምላሽ ለተማሪዎች ድርሰት መሻሻል ምን አስተዋጽኦ እንዳለው ለመምህራን በቀረበ የጽሑፍ መጠይቅ 91.25% ብዙ አስተዋጽኦ እንዳለው ገልጠዋል። የተማሪዎችን ችሎታ ለማሻሻል ይበልጥ የሚረዳው ምጋቤ ምላሽ 43.86% መምህራን ጽሑፋዊ ምጋቤ ምላሽ እንደሆነ አመልክተዋል። ይህ አስተያየት በ56% በተማሪዎች መጠይቅ ተደግፎአል።

በተጨማሪም የተሰጠንን አስተያየት ድርሰቶቻችንን አሻሽለን መልሰን ለመጻፍ በመጠቀም ችሎታችንን አሳድገናል ሲሉ 96.49% የሙከራ ቡድን አባላት አጠናክረውታውል።

ተማሪዎችን ለበለጠ የድርሰት መጻፍ ስሜት የሚቀሰቅሱ የጽሑፍ መምህራን አስተያየቶች መኖራቸውን 58.93% ተጠኚዎች አረጋግጠዋል። እንዲሁም የተማሪዎችን የድርሰት መጻፍ ስሜት የሚያቀዘቅዙና የድርሰት መጻፍ ጥላቻን የሚፈጥሩ አስተያየቶች መሆኑን 62.60% ተጠኚዎች በጽሁፍ መጠይቅ ሲገልጹ 5 የቃለ ምልልስ ተወያዮች ተመሳሳይ ምላሽ ሰጥተዋል። ይህም መምህራን የሚሰጡት ጽሑፋዊ ምጋቤ ምላሽ አዎንታዊና አሉታዊ ገጽታዎችና ውጤቶች አሏቸውን? ለሚለው ጥያቄ ምላሽ ነው።

ተማሪዎች ይበልጥ ተግባራዊ ንቁ ምላሽ የሚሰጡት ለየትኛው ዓይነት ምጋቤ ምላሽ እንደሆነ በሚመለከት 43.86% መምህራን ለቅርጽ ነክ ችግሮቻቸው ለሚሰጡት አስተያየቶች መሆኑን ሲጠቁሙ 58.57% የሚሆኑ ተማሪዎች ለይዘት ነክ ጉዳዮች ለሚሰጡት ምላሾች መሆኑን አረጋግጠዋል። በተጨማሪውም በድርሰቶቻቸው ላይ ጽሑፋዊ ምጋቤ ምላሽ እንዲሰጣቸው የሚፈልጉት በየትኛው ላይ እንደሆነ ተጠይቀው 50% ተጠኚዎች በይዘት ላይ ነው ሲሉ መልሰዋል። በአጥኚው ምልከታ ማስታወሻ በሠንጠረዥ 6 እና 7 እንደተመለከተው በይዘት ላይ ያካሄዷቸው ለውጦች ተጨማሪ ማስረጃዎች ናቸው። ሆኖም ምጋቤ ምላሽ በመስጠት ረገድ የመምህራን ትኩረት በቅርጽ ላይ እንደሆነ 63.16% መምህራን ጠቁመዋል።

ጽሑፋዊ ምጋቤ ምላሽ በመስጠት ረገድ መምህራን የሚጠቀሙበት ስትራቴጂ በጽሑፍ አስተያየት መስጠት መሆኑን 80.70% መምህራን ገልጸዋል። በተጨማሪውም ተማሪዎች ለሚፈጽሟቸው ስሕተቶች ዝርዝር መግለጫ በመስጠት መሆኑን 72.30% መምህራን አስታውቀዋል።

ጽሑፋዊ ምጋቤ ምላሽ በመስጠት ረገድ እንቅፋት የሚሆኑ ችግሮችን በመዘርዘር በክፍል ውስጥ የተማሪዎች ቁጥር መብዛት (96%)፣ ለአማርኛ የተመደበው ክፍለ ጊዜ ማነስ (86%)፣ ዋናዎቹ መሆናቸውን መምህራን በነጻ አስተያየት አምድ ላይ ገልጸዋል።

የሠንጠረዥ ዝርዝር

			ገጽ
ሠንጠረዥ 1	=	የቅድመ ልምምድ ፈተና ቲ-ሙከራ ስሌት	56
ሠንጠረዥ 2	=	የድኅረ ልምምድ ፈተና ቲ-ሙከራ ስሌት	57
ሠንጠረዥ 3	=	የቅድመና ድኅረ ልምምድ ፈተና ውጤት ንጽጽር	57
ሠንጠረዥ 4	=	በድርሰት ፈተና አራሚዎች መካከል ያለው ተጣጣሚነት	58
ሠንጠረዥ 5	=	የመጀመሪያው ድርሰት ረቂቆች ላይ የታዩ ዋና ዋና ስሕተቶች	63
ሠንጠረዥ 6	=	በአራቱ ድርሰቶች ሦስተኛ ረቂቆች ላይ የታዩ ደካማና ጠንካራ ጎኖች አኀዛዊ መግለጫ	65
ሠንጠረዥ 7	=	በአራቱም ድርሰቶች 2ኛና 3ኛ ረቂቆች ላይ የታዩ ደካማና ጠንካራ ጎኖች አኀዛዊ መግለጫ	66
ሠንጠረዥ 8	=	የቅጽ ሞዴዎች አጠቃላይ ዳራ	74
ሠንጠረዥ 9	=	ምጋቤ ምላሽ በመስጠት ረገድ የመምህራን አዝማሚያና የተማሪዎቹ አቀባበል ሁኔታ	80
ሠንጠረዥ 10	=	የተጠኚዎች ዳራ	84
ሠንጠረዥ 11	=	በጽሁፋዊ ምጋቤ ምላሽ ላይ የተመሠረተ ድርሰት መጻፍ ልምምድ መግለጫ	91

ማውጫ

ገጽ

ምስጋና i

የጥናቱ ረቂቅ ii

የሠንጠረዥ ዝርዝር iv

ምዕራፍ አንድ፣ መግቢያ 1

1.1 የጥናቱ ዳራ 1

1.2 የጥናቱ ዓላማ 8

1.3 የጥናቱ አስፈላጊነት 9

1.4 የጥናቱ ወሰን(Delimitations) 9

1.5 የጥናቱ ችግሮች 10

1.6 የጥናቱ አደረጃጀት 10

ምዕራፍ ሁለት፣ ክለሳ ድርሳናት 11

2.1 የምጋቢ ምላሽ ጽንሰ ሐሳብ 11

2.2 የድርሳናት ቅኝት 14

2.2.1 የምጋቢ ምላሽ ተሳውጦዎች 18

2.2.2 የምጋቢ ምላሽ ዓይነቶች 21

2.2.2.1 ይዘታዊ ምጋቢ ምላሽ 21

2.2.2.2 ቅርጻዊ ምጋቢ ምላሽ 22

2.2.3 የምጋቢ ምላሽ አሰጣጥ ስልቶች 23

2.2.3.1 የስሕተት እርማት 23

2.2.3.1.1 አጭር ዳራ 23

2.2.3.1.2 የድርሰት እርማት ስልቶች 25

2.2.3.1.2.1 ሁሉንም ስህተቶች ማረም 26

ገጽ

2.2.3.1.2.2 ስህተቶችን መርጦ ማረም 26

2.2.3.1.2.3 ስህተቶችን ማመልከት 26

2.2.3.2 ጽሑፋዊ ምጋቤ ምላሽ 27

2.2.3.2.1 አጭር ዳራ.. 27

2.2.3.2.2 የጽሑፋዊ ምጋቤ ምላሽ መሠረታዊ ጥያቄዎች ... 28

2.2.3.2.2.1 የጽሑፋዊ ምጋቤ ምላሽ ዓላማና ትኩረት 28

2.2.3.2.2.2 የምጋቤ ምላሽ አሰጣጥ ስልት ምርጫ 31

2.2.3.2.2.3 ጽሑፋዊ ምጋቤ ምላሽ «መቼ»ና «እንዴት ይሰጥ?» 33

2.2.3.2.2.4 መምህራን የሚሰጡዋቸው ጽሑፋዊ ምጋቤ ምላሾችና የተማሪዎች ፍላጎት አለመጣጣም 34

2.2.3.2.3 የጽሑፋዊ ምጋቤ ምላሽ ገጽታዎች 36

2.2.3.2.3.1 ኅዳጋዊ ምጋቤ ምላሽ(Marginal Feedback) 36

2.2.3.2.3.2 የማጠቃለያ ምጋቤ ምላሽ(Terminal Feedback) 36

2.2.3.2.4 የጽሑፋዊ ምጋቤ ምላሽ ጠቀሜታዎች 37

2.2.3.2.5 በጽሑፋዊ ምጋቤ ምላሽ ውስጥ የማበረታት ሚና 38

2.2.3.2.6 የጽሑፋዊ ምጋቤ ምላሽ ችግሮች 39

2.2.3.3 መስተጋብራዊ ምጋቤ ምላሽ (Interactive Feedback/conferencing) 39

2.2.3.4 የብጤ ምጋቤ ምላሽ (Peer Feedback) 41

2.2.3.5 የቴፕ ምጋቤ ምላሽ 44

ምዕራፍ ሦስት፤ የአጠናን ዘዴ 45

3.1 የጥናቱ ዕቅድ 45

3.2 የትምህርት ቤትና የተማሪዎች ናሙና አመራረጥ 46

3.2.1 የትምህርት ቤት ናሙና አመራረጥ 46

ገጽ

3.2.2 የተግባሪዎች ናሙና አመራረጥ 47

3.3 የመረጃ አሰባሰብ ዘዴ 48

3.3.1 የድርሰት መጻፍ ፈተና 49

3.3.1.1 ቅድመ ልምምድ የድርሰት ፈተና 49

3.3.1.2 ድኅረ ልምምድ ፈተና 50

3.3.2 የተጠኚዎች ምልከታ ማስታወሻ 50

3.3.3 ቃለ ምልልስ 51

3.3.3.1 ከትምህርት ቤቱ ምክትል ርዕሰ መምህር ጋር የተደረገ ቃለ ምልልስ 51

3.3.3.2 ከሙከራ ቡድን አባላት ጋር የተደረገ ቃለ ምልልስ 51

3.3.4 የጽሑፍ መጠይቅ 52

3.3.4.1 የመምህራን የጽሑፍ መጠይቅ 52

3.3.4.2 ለተግባሪዎች የተዘጋጀ የጽሑፍ መጠይቅ 53

3.4 የድርሰት ፈተና አስተራረም 53

3.5 የማስረጃ አተናተን 54

ምዕራፍ አራት፡ የመረጃ ውጤት ትንተና 55

4.1 የቅድመና ድኅረ ልምምድ ፈተና ውጤቶች 55

4.2 የአጥኚው ምልከታ ማስታወሻ ጭብጦች 59

4.3 ከቃለ ምልልስ የተገኙ ጭብጦች 70

4.4 ከጽሑፉ መጠይቅ የተገኙ ጭብጦች 73

4.4.1 የመምህራን የጽሑፍ መጠይቅ 73

4.4.2 የሙከራና ጥብቅ ቡድኖች የጽሑፍ መጠይቅ 84

ገጽ

ምዕራፍ 5፡ ማጠቃለያና አስተያየት 92

5.1 ማጠቃለያ 92

5.2 አስተያየት 96

ዋቢ ምንጮች 100

የአባሪዎች ዝርዝር 110

ምዕራፍ አንድ

መግቢያ

1.1 የጥናቱ ዳራ

የተማሪዎች ድርሰት ችሎታ መዳበር በሥርዓተ ትምህርት ወይም በመምህራን መልካም ፍቃድና ፍላጎት ብቻ የሚሰምር ነገር አይደለም። የተማሪዎች ፍላጎትና በድርሰቱ መጠመድ ለውጤታማ ጽሑፋቸው በጣም ጠቃሚ ቁልፎች ናቸው (ዋልሾርድ 1986፡ 34)። ተመሳሳይ የሆነ የትምህርት ዐውድ ቢፈጠርም፣ አስፈላጊ የሆኑ ተስማሚ የትምህርት ሁኔታዎች ቢሟሉም ተማሪዎች እኩል የሆነ የድርሰት ችሎታ ሊያዳብሩ የመቻላቸው ጉዳይ እርግጠኛ መሆን ያስቸግራል። ይህም የድርሰት ችሎታ ተፈጥሮአዊ መሠረት ያለውና በውጫዊ ሁኔታዎች መሟላት ብቻ የሚበለጽግ አለመሆኑን ያስገነዝባል። ይሁን እንጂ ለትምህርት የሚቀርቡ ይዘቶች ዝግጅት፣ የልምምድ መጠን፣ የጽሕፈት ክሂል ማዳበሪያ መልመጃዎች አዘገጃጀት ሁኔታ፣ የምጋቤ ምላሽ አሰጣጥ ዓይነት፣ የምዘናና ግምገማ ስልቶች በተማሪዎች የድርሰት ችሎታ መዳበር ላይ ሰፊ ሚና አላቸው።

የሁለተኛ ደረጃ የአማርኛ ቋንቋ ሥርዓተ ትምህርት ከአራቱ መሠረታዊ የቋንቋ ክሂሎች ግንባታ አኳያ ከተዋቀረበት ጊዜ አንስቶ በውስጡ ካቀፋቸው ይዘቶችና ዓላማዎች አንዱ የተማሪዎችን የጽሕፈት ክሂል ማዳበር ጉዳይ ነው (ትምህርት ሚኒስቴር 1970፣ 1985)። ሥርዓተ ትምህርቱ በየዘመኑ በገጠሙት ለውጦች ሁሉ ሳይፋለስ ለተማሪዎች የድርሰት አጻጻፍ ችሎታ ግንባታ ትኩረት ሰጥቶ ይገኛል። ሰለሞን ተሰማ (1987፣ 1) የትምህርት ሚኒስቴር ምንጮችን በመጥቀስ በኢትዮጵያ አማርኛ ቋንቋ መርሀ ትምህርት ተቀርጾለት በትምህርት ዓይነትነት መሰጠት ከጀመረበት ጊዜ አንስቶ የድርሰት ትምህርት ለተማሪዎች ሲሰጥ መቆየቱን ይጠቁማል። ይሁን እንጂ የተማሪዎች የድርሰት ችሎታ ከጊዜ ወደ ጊዜ እያሽቆለቆለ መምጣቱን ምሁራን መግለፃቸውን ይጠቅሳል።

ከጥቂት አሠርታት ወዲህ በሁለተኛ ደረጃ ተማሪዎች ድርሰቶች አጻጻፍ ላይ ያተኮሩ፣ ተማሪዎች ድርሰት ሲጽፉ በርካታ የቋንቋ አጠቃቀምና አገባብ ስሕተቶችን የሚፈጽሙና የቋንቋ ችሎታ ደረጃቸው ማሽቆልቆሉን የሚገልጹ ጥቂት ጥናቶች ይገኛሉ

(ኀጋግ እጀታ 1965፣ 8፤ ታደሰ ግሀሌ 1979፣ 39፤ ክፍሌ ሀብተማርያም 1986፡ 5፤ አለማየሁ ጸጋዬ 1986፣ 3)።

ኀጋግ እጀታ በ1962 ዓ.ም. የሁለተኛ ደረጃ መልቀቂያ ፈተና በተቀበሉና ከ27 የፈተና ጣቢያዎች በተሰባሰቡ 375 የተማሪዎች ድርሰቶች ላይ ባካሄደው ጥናት ለድርሰት ውጫዊ ውበት [ቅርጽ] መበላሸትና ለሌሎችም ስሕተቶች መፈጸም ምክንያት የሆኑ እንደአላግ አለመወሰን፣ የርዕስ መልቀቅ፣ የአንቀጽ አለመከፈት፣ የአንቀጾች አለመመጣጠን፣ ለሆሄያት አለመጠንቀቅ፣ የአንድ ቃል በተለያዩ ሞክሼ ሆሄያት መጻፍ፣ ለሥርዓተ ነጥብ አለመጠንቀቅ ስሕተቶች መከሰታቸውን ይዘረዝራል። የድርሰት ውስጣዊ ውበት [ይዘት] የሚቀንሱ የቋንቋውን የድምፅ ሥርዓቶች መጠበቅ አለመቻል፣ የቃላት አጠቃቀም መዛባት፣ የአገባብ ስሕተት መፈጸማቸውን ይገልጻል። ስሕተቶቹም የሚበዙት አፋቸውን በአማርኛ ባልፈቱ የቋንቋው ተማሪዎች ዘንድ እንደሆነ ያስረዳል።

ታደሰ ግሀሌ (1979) በአዲስ አበባ የ11ኛ ክፍል ተማሪዎች የጽሑፍ ባህርይ፣ ክፍሌ ሀብተማርያም (1986) የ11ኛ ክፍል ተማሪዎች አደራረስ ባህርይ፣ አለማየሁ ጸጋዬ (1986) ተማሪዎች በሚጽፏቸው ድርሰቶች ውስጥ የሚታዩ ስሕተቶችና የስሕተቶቹን ምንጮች ለመለየት በ9ኛ ክፍል ተማሪዎች ላይ ባካሄዷቸው ጥናቶች ውስጥ የሰዋሰው አገባብ፣ የአንቀጽ አወቃቀር፣ የቃላት ምርጫ ዋናዎቹ የድርሰት መጻፍ ችግሮች እንደሆኑ አመልክተዋል። በአጠቃላይ ተማሪዎቹ ሐሳባቸውን በጽሑፍ የመግለጽ ችሎታ ደካማነት ጠቅሰዋል።

ክፍሌ ሀብተማርያም ጽሕፈትን የማስተማር ዐበይት ችግሮች የመማሪያ መጻሕፍት አቀራረብና የጽሕፈት ትምህርት አሰጣጥ መሆናቸውን ይጠቅሳል። ሆኖም ከአለማየሁ ጸጋዬ በስተቀር ሌሎቹ ጥናቶች የችግሩን መሠረታዊ ምንጮች አያስረዱም። አለማየሁ ጸጋዬ የስሕተቶቹ ዋነኛ ምንጮች የሚላቸው የጽሑፍ አጠቃቀምና አወቃቀር ደንብ አለማወቅ፣ የጽሕፈት አለመለማመድ፣ አሉታዊ የመማርና የማስተማር ዝንባሌና የተሳሳተ የጽንስ ሐሳብ ግንዛቤ መሆናቸውን ገልጸአል።

በአዲስ አበባ ዩኒቨርሲቲ የቋንቋዎች ጥናት ተቋም ውስጥ በሥነ ልሳን ትምህርት ፕሮፌሰር የሆኑት ባየ ይማም (1986፣ 8) ከላይ የተጠቀሰውን እውነታ እንደሚከተለው ይገልጹታል።

> ሁለተኛ ደረጃ የጨረሰ ተማሪ ዛሬ ጥሩ የሥራ ማመልከቻ ቀርቶ ደብዳቤ እንኳን መጻፍ እየተሳነው መጥቷል። … ከሥርዓቱም ከክሂሉቱም የለበትም። ምክንያቱም… ድርሰት ማስተማርና ማለማመድ የተተወ ሆኖአል። ከዚህ የተነሣ የተማሪዎቹ ድርሰት የመጻፍ ክሂል ዝቅተኛ ደረጃ ላይ ይገኛል።

ድርሰት የመጻፍ ልምምድና የተማሪዎችን ጽሑፎች የማረምና ምጋቤ ምላሽ የመስጠት ተግባር በሁለተኛ ደረጃ ትምህርት ቤቶች አካባቢ መዳከሙን በዚህ ጥናት ሂደት በቅኝት ጥናት (pilot study) ወቅት የአንዳንድ ትምህርት ቤቶች የአማርኛ መምህራንን በማምባር በማነጋገር ከተገኘው ምላሽ ማረጋገጥ ተችሏል። ከዚህም በላይ (በምዕራፍ አራት እንደተገለጸው) ለመምህራን በተበተነው የጽሑፍ መጠይቅ የተገኘው ጭብጥ አስተማማኝ ማስረጃ ሆኖ ይገኛል። ስለሆነም የጽሕፈት ሥራና የእርማት ተግባር መዳከም ብዙም አጠያያቂ ጉዳይ አይደለም። ይሁን እንጂ የጽሕፈት ሥራ ጨርሶ የለም ማለት አዳጋች ነው። ይልቁንም እንደየመምህራኑ ሀሊናና ጥረት፣ እንደየትምህርት ቤቱ ልምድ የሚታይ ሆኖአል። በአንዳንድ ትምህርት ቤቶች በተለይም በ11ኛ ክፍል ደረጃ የንምነግ፣ የቃለ መጠይቅ፣ የሪፖርት ማቅረብ ተግባራት በሚገባ የሚከናወኑ መሆናቸው በቅኝት ጥናት ወቅት ተረጋግጧል።

ድርሰት የመጻፍ ልምምድ ከትምህርት ቤት ውጪ በሥርዓታዊ ሂደት ይዳብራል ተብሎ የሚታሰብ አይደለም። በትምህርት ቤት ውስጥም በተከታታይ፣ በተደጋጋሚና በተደጋጋሚ ልምምድና የምጋቤ ምላሽ እገዛና ክትትል ሰንሰለታዊ ሂደት ካልታገዘ የድርሰት መጻፍ ችሎታ ሊዳብር መቻሉ ያጠራጥራል።

በአማርኛ ድርሰት አፃፃፍ ላይ በተካሄዱ ጥናቶች ውስጥ በድርሰት አፃፃፍ ላይ የሚከሰቱ ስሕተቶች አማርኛ በመጀመሪያ ቋንቋነት በሚናገሩ ተማሪ ፀሐፍት ዘንድ የሚበረክቱና በስሕተት የተሞሉ ድርሰቶች በሁለተኛ ደረጃ ተማሪዎች ብቻ ሳይሆን በዩኒቨርሲቲ ተማሪዎችም የሚጻፉ መሆናቸውን ምሁራን ያመለክታሉ (አምሳሉ አክሊሉ እና ደምሴ ማናህሎት 1982፣ .7)። የችግሩ አድማስ እየሰፋና እየጠለቀ መምጣቱን

የሚያመለክቱ ፍንጮች ጥቂት አይደሉም። «... ዛሬ በጋዜጦች፣ በመጽሔቶችና በመጻሕፍት ላይ የሰፈሩ ጽሑፎችን ብንመረምር ጉልህ የሆኑ ስሕተቶችን የምናገኝባቸው ብዙ ናቸው» (ተስፋዬ ሸዋዬ 1986፣ 10)።

በተማሪዎች ድርሰት ውስጥ የሚፈጸሙ ስሕተቶችና የተማሪዎች የድርሰት መጻፍ ችሎታ በተጨባጭ ገጽታ የገመገሙ የመጀመሪያም ሆነ ሁለተኛ ዲግሪ ማሟያ ጥናታዊ ጽሑፎች ዛሬ የሁለተኛ ደረጃ ተማሪዎች በሚጽፏቸው ድርሰቶች ውስጥ ለቁጥር አታካች የሆኑ የይዘት፣ የአደረጃጀትም ሆነ የቋንቋ አወቃቀርና አገባብ ስሕተቶች እንደሚፈጽሙ ይጠቁማሉ። የተማሪዎችም የቋንቋ ችሎታ ደረጃቸው ማሽቆልቆሉን ያስገነዝባሉ (ኑጋግ 1965፣ ታደሰ 1979፣ 1፣ አንለይ ጣሴ 1987፣ 26)።

ለተማሪዎች የድርሰት ችሎታ ማሽቆልቆል አይነተኛ ምክንያቶች ተደርገው የተጠኑት በመማሪያ መጻሕፍቱ ውስጥ የቀረቡ መልመጃዎች የጽሕፈት ክሂልን ለማዳበር ብቁ አለመሆን (ሰለሞን 1978፣ ብርሃኑ 1978፣ በየነ 1985፣ አንለይ 1987)፣ የድርሰት ትምህርት በወጉ የማይሰጥ መሆኑና የድርሰት እርማት በተለያዩ ምክንያቶች መቅረት (ተስፋዬ ሸዋዬ 1986፣ 9-10፣ ባየ ይማም 1986)፣ የክፍል ውስጥ የድርሰት እርማት አናሳነት ዋናዎቹ ናቸው። ከዚሁ ጋር የድርሰት አስተራረም ሁኔታ ብቃት ማጣት (ሰለሞን ተሰማ 1987፣ 1)፣ የጽሑፍ አወቃቀር ደንብና የጽሑፍ አጠቃቀም አለማወቅ፣ የጽሕፈት አለመለማመድ (አለማየሁ ጸጋዬ 1986፣ 4)፣ በመማሪያ መጻሕፍቱ ውስጥ የሚገኙ የጽሕፈት ክሂል መልመጃዎች በተገቢው ዓይነት ተከፋፍለው፣ ቅደም ተከተላቸውን ጠብቀው አለመቅረብ (አንለይ ጣሴ 1987፣ 26)፣ የጥንቃቄ ጉድለትና ስሕተትንታቸው ልብ ካለመደረጉ የተነሣ መለመድ (አምሳሉ አክሊሉና ደምሴ ማናህሎት 1982፣ 7) የመሳሰሉት ችግሮች ይገኛሉ።

በእንግሊዝኛ ቋንቋ ትምህርት ዘርፍ በዳበረ እንግሊዝኛ II (Advanced Composition II) በዩኒቨርሲቲ ተማሪዎች ድርሰት አፃፃፍ ላይ በተካሄደው የተማሪዎች ስሕተት ምደባና ገለፃዊ ትንተና (ማሞ ከፈሌ 1981) ተማሪዎች የሚፈጽሟቸው 27 ዋና የስሕተት ዓይነቶች ተዘርዝረዋል። በዩኒቨርሲቲ አንደኛ ዓመት ተማሪዎች ጽሑፍ ላይ

በተሰጠው የመምህራን ምላሽ ላይ በተካሄደው ጥናት (ጌትነት ትዕዛዙ 1993) በተማሪዎች ፍላጎትና በመምህራን ምላሾች መካከል ከፍተኛ አለመጣጣም መኖሩን አመላክቷል።

ሆኖም እነዚህ ጥናቶች አብዛኞዎቹ በውጤታዊ አቀራረብ መርህ ላይ በተመሠረቱ ጽሑፎችና ምዘናዎች ላይ የተካሄዱ በመሆናቸው በድርሰት አፃፃፍ ሂደት ወቅት የሚከሰቱ ተጨባጭ የአፃፃፍ፣ የምጋቤ ምላሽ አሰጣጥ ባህርያት፣ የተማሪዎች ተሳትፎ ሁኔታና ሕሊናዊ ስጎት የሚያሳዩ አይደሉም። በአፍ መፍቻና በኢአፍ መፍቻ ቋንቋዎች ሳቢያ የሚከሰቱ ተላውጦዎችና ችግሮች አያካትቱም።

የተማሪዎች ስሕተቶች ለጠቅላላው ሥነልሳናዊ ንድፈ ሐሳብና ለቋንቋ ማስተማር ተግባር አራጊ ምጋቤ ምላሽ ለመስጠት አስተማማኝ መረጃ ሆነው ቢገኙም (ማሞ ከፈሌ 1981፣ 8) የተማሪዎችን ስሕተቶች ከማመልከት ባሻገር በስሕተት ትንተና ዘደ የችግሮቹን መፍትሔዎች ወደ ማቅረብ አያመሩም። አለማየሁ ጸጋዬ (1986፤ 4) «በሀገራችን በየትኛውም ደረጃ የሚገኙ የአማርኛ ተማሪዎች ድርሰት በስሕተት ትንተና ጥናት ዘደ በመመርመር መፍትሔ ለመሻት የተደረገ ሙከራ አላጋጠመኝም» ይላል። አያይዞም እስከዛሬ ድረስ የተደረገው ጥረት የሥርዓተ ትምህርትን ዓላማና አቀራረብ፣ የማስተማሪያ መገለገያዎችን በማሻሻል ላይ የተመሠረተ መሆኑን ይገልጻል።

ያሽቆለቆለውን የተማሪዎች ድርሰት መጻፍ ችሎታ ለማሻሻል፣ መፍትሔ ጠቋሚ ጥናቶች ተብለው የሚጠቀሱ ሥራዎች ይገኛሉ። እነዚህም ተደጋጋሚ የጽሕፈት ልምምድ ለማከናወን ብቃት ያለው ምጋቤ ምላሽና እርማት መስጠት አስፈላጊነት በመጠቆም ደረጃ «የብጤ እርማት» (ሰለሞን ተሰማ 1987)፣ የተማሪዎችን አደረጃጀት በመለወጥ ማህበራዊ አደረጃጀታቸውን በማጠናከር፣ የጽሕፈት ትምህርት ልምምድ ከነውን በማሳደግ አቀራረብ የቡድን ድርሰት አፃፃፍን በመተግበር ረገድ «በኢትዮጵያ ቋንቋዎችና ሥነ ጽሑፍ ክፍል በ2ኛ ዓመት ተማሪዎች በግልና በቡድን የሚጻፉ በሳል ድርሰቶች ንጽጽራዊ ግምገማ ጥናት» (ግረው ዓለሙ 1987) የሚጠቀሱ ናቸው። በተጨማሪም አደራረስ በብዙ ውስብስብ ደረጃዎች የሚያልፍ ሂደታዊ የፈጠራና የአስሳ ተግባር መሆኑን በማመልከት ረገድ «ድርሰትን በሂደታዊ ዘደ በዘጠነኛ ክፍል ማስተማር ያለው ተግባራዊነት» (ሥዩም ከበደ 1988)፣ ተማሪዎች ድርሰት ሲጽፉ የሚፈጽሟቸው ስሕተቶችን

በዓይነት በመመደብ ምንጫቸውን በመተንተን ለቀጣዩ የድርሰት መጻፍ ልምምድ ዘላቂ መፍትሔ በመሻት የስሕተት ትንተናን ለማስተማር ተግባር መልሶ በማዋል ረገድ «በዘጠነኛ ክፍል ተማሪዎች ድርሰት ውስጥ ዋና ዋና የስሕተት ዓይነቶችና የስሕተት ምንጫቸው ትንትና» (አለማየሁ ጂጋዬ 1986) የመሳሰሉ ጥናቶች ይገኛሉ። ከዚህም በላይ በቋንቋ ማስተማሪያ መጽሐፍ ውስጥ የሚቀርቡ መልመጃዎች የተመጣጠነ የቋንቋ ክሂሎት ዕድገት ለማስገኘት በሚረዱ መልካቸው በግልጽ በታወቀ ዓላማ ላይ ተመስርተውና የቋንቋ ክሂሎቶችን ትንጅታዊ ዕድገት ለማምጣት ያስችሉ ዘንድ እንዲዘጋጁ ማድረግ አስፈላጊነት በተመለከተ «በዘጠነኛ ክፍል የአማርኛ መማሪያ መጽሐፍ ውስጥ የቀረቡት መልመጃዎች የቋንቋን ክሂሎች የሚያዳብሩ ናቸውን» የሚል የበየነ ማሞ (1985) ጥናት ይገኛል።

ስለክንውን መረጃ ማግኘት የመማር ማስተማር አስፈላጊ አካል እንደሆነ ጥናቶች ያረጋግጣሉ (ፃሜል 1981፣ 140)። ተማሪዎች ስለጽሑፎቻቸው የበለጠ መረጃ ባገኙ ቁጥር ስሕተት ለምን እንደሚሰሩ በይበልጥ ይረዳሉ (ካርዲሌ እና ኮርና 1981፣ 251)። ስሕተቶቻቸውን ለማስወገድ ስልቶችን ይቀይሳሉ። ከመምህራኑ ጋር በጋራ መሥራት አስፈላጊነት ይማራሉ።

ምጋቤ ምላሽ በተማሪዎች ድርሰት አፃፃፍ ላይ ጠቃሚ ሚና እንዳለው የጽሕፈት መምህራንና ተማሪዎች ከማንም ይበልጥ የሚረዱት ጉዳይ ነው። መምህሩ አላማዎቹን በማሟላት ረገድ ድሉቹን የሚነግረው ፍንጭ ሲሆን ተማሪው የተሰጠው ቁስ ነገር (material) ለመዋከር ምን ያህል ችሎታ እንዳለው የሚያሳይ መስተዋት ነው (ብርሃኑ ሉዳሞ 1991፣ 11-12)። አጠቃላይና ልዩ የግልና የጋራ ችሎታዎችንና ችግሮችን ለይቶ በጉልህ ለማጤን፣ የችግሮቹን ምንጮች ለመረዳትና መፍትሔዎቻቸውን ለመሻት የሚያስችል አስተማማኝ መረጃ ይመገባል። ከጥንቃቄ ጉድለት ወይም ከጭፍን ዘልማዳዊ ስሕተቶችና ግድፈቶች የሚመጡትን የቋንቋ አጠቃቀምና አፃፃፍ ችግሮች ሳይዳብሩ ለመቅረፍ ያስችላል። ተማሪ ፀሐፍት መፍትሔዎችን በራሳቸው የመፈለግ ችሎታ እንዲያጎለብቱና የሌሎችን ጠቃሚ ልምዶች እንዲጋሩ ያበረታታቸዋል። የማርቀቅ፣ የመልሶ መጻፍ፣ የማረትና (editing) የማጥሊያ ንባብ (proof reading) ተግባራት ማከናወን ልምድ እንዲያዳብሩ ይረዳቸዋል። ጥሩ ጽሕፈት የቅድመና የድኅረ ጽሕፈት

የተለያዩ የማስተማር ስልቶች ተግባራት ውጤት መሆኑን (ዲናን እና ሌሎቹ 1980፣ 728) የጸሐፊት መምህራን ይረዳሉ።

ይልቁንም ተማሪዎችና የጽሕፈት መምህራን በሒደታዊና ውጤታዊ ምጋቤ ምላሽ አሰጣጥ መካከል ያሉትን ልዩነቶች በጉልህ ይረዳሉ። በሒደታዊ ድርሰት አደራረስ ግቀድ፣ ሐሳብ ማሰባሰብ፣ ሐሳብ እንደመጣ ማስፈር፣ ማርቀቅ፣ መልሶ መጻፍ፣ መከለስ፣ ማታናት፣ የማጥሊያ ንባብ ማካሄድ ተግባራት በደረጃ ይከናወናሉ (ሙሬይ 1982፣ 20፣ ሬይምስ 1983፣ ትሮይካ 1990፣ 14፣ ሂጅ 1990፣ 15፣ ሊንዳ ፍላወርስ እና ሀዩስ 1982፣ 366)። የድርሰቱን መሠረታዊ ፍሬ ነገር ንድፍ ከማታናት ጀምሮ የጽሕፈት መምህራን የተማሪዎቻቸውን ድርሰቶች በየደረጃው ምጋቤ ምላሽ በመስጠት ያበለጽጋሉ። ለሚሰጡት ምጋቤ ምላሽ ደረጃ በመስጠት በመጀመሪያ ረቂቆች ላይ የይዘት፣ በሁለተኛና በቀጣዮች ረቂቆች ደግሞ የመዋቅር፣ የቋንቋ አጠቃቀምና አደረጃጀት ችግሮችን ለማስወገድ የሚረዱ ምጋቤ ምላሾች ይሰጣሉ (ቺኖዊትዝ 1987)። ድርሰቱ ብቻ ሳይሆን ምጋቤ ምላሽ አሰጣጡም ሒደታዊ ይሆናል። ውጤታዊ ምጋቤ ምላሽ በመጨረሻው የተማሪው ረቂቅ ላይ የሚሰጥ በመሆኑ የጽሕፈት ችግሮችን በደረጃ ለማጤን ዕድል አይሰጥም። የሚሰጡትም አስተያየቶች ለዚያው ወይም ለቀጣዩ ድርሰት መሻሻል መዋላቸውን እርግጠኛ መሆን አይቻልም።

ምጋቤ ምላሽ የተማሪ ፅሑፍት የድርሰት ችሎታ ለማዳበር ቁልፍ መሣሪያ መሆኑን በጽሕፈት መምህራን ዘንድ ይታመናል። የተማሪዎቻችንን የድርሰት አፃፃፍ ችሎታ አሁን ከሚገኝበት ቁልቁለት ለማውጣት በየክፍል ደረጃው ሁሉ ከዐረፍተ ነገር አፃፃፍ ጀምሮ እየጎለበተ የሚሄድ ተደጋጋሚና ተደጋጋፊ የጽሕፈት ልምምድ ማካሄድና ተከታታይ ምጋቤ ምላሽ የመስጠት ያላሰለሰ ተግባር ማከናወን ያሻል። ስለምጋቤ ምላሽ አሰጣጥ፣ ስለምጋቤ ምላሽ ባህርያትና ተላውጦዎች ማወቅና በምርምር የተደገፈ ውጤታማ ተግባር ማከናወንን ይጠይቃል።

በአማርኛ ቋንቋ ማስተማር ጥናት ዘርፍ በቀጥታ በምጋቤ ምላሽ ላይ የተከናወነና የድርሰት አፃፃፍ ችግሮችን በምጋቤ ምላሽ አሰጣጥ ባህርያት ለመፍታት የተደረገ ጥናት አላጋጠመኝም። «ምን ምላሽ ሊሰጥ እንደሚያስፈልግ፣ ምላሽ እንዴት ሊሰጥ እንደሚቻል፣ የትኛው ምላሽ አሰጣጥ የተሻለ ውጤት እንደሚያስገኝ የሚጠቁም ጥናት የለም»

(አለማየሁ ጸጋዬ 1986፣ 14)። በእንግሊዝኛ ቋንቋ ጥናት ዘርፍ ከተከናወኑት በጣት የሚቆጠሩ ጥናቶች — «በማስተማር ተግባር ውስጥ የምጋቤ ምላሽ ሚናና ባህርይ» (ብርሃኑ ሉዳሞ 1991)፣ «የ11ኛ ክፍል የእንግሊዝኛ መምህራን የክፍል ውስጥ ምጋቤ ምላሽ ባሕርይ» (ወንድወሰን ታምራት 1991)፣ «በአዲስ አበባ ዩኒቨርሲቲ የአንደኛ ዓመት ተማሪዎች መምህራን በተማሪዎች ጽሑፍ ላይ የሚሰጡት ምላሽ ባህርይ» (ጌትነት ትዕዛዙ 1993) በስተቀር በመስኩ የተካሄደ ምርምር የለም። በማንኛውም ቋንቋ ጥናት ቢሆን የምጋቤ ምላሽ ተላውጦዎች ገና በምልዓት አልተደረሰባቸውም (ሂሉክስ 1986)። በውጭ ሀገር ምሁራን የተካሄዱ በርካታ ጥናቶች ቢኖሩም የሚጣረሱና በጊዜ፣ በቦታ ወይም በክፍል ደረጃ መለያየት የተነሣ በአንድ ዐውዳዊ ባህላዊ መስኮች የሚካሄዱ ተመሳሳይ ጥናቶች እንኳን የተለያዩ ውጤቶች የሚያስገኙ ሆነው ተገኝተዋል። ስለሆነም ይህ ጥናት በጽሑፋዊ ምጋቤ ምላሽ አሰጣጥ ሚና ላይ ያተኩራል። የመምህሩ ጽሑፋዊ ምጋቤ ምላሽ የተማሪዎችን የድርሰት አፃፃፍ ችሎታ ያሻሽላልን? የትኛው ዓይነት ምጋቤ ምላሽ በይበልጥ ገቢራዊ ይሆናል? ለምን? ምጋቤ ምላሽ በመስጠት ረገድ ያሉት ዕበይትና ተጨባጭ ችግሮች ምንድን ናቸው? የሚሉትን መሠረታዊ ጥያቄዎችንና ችግሮችን ለመዳሰስ ይሞክራል።

1.2 የጥናቱ ዓላማ

የዚህ ጥናት ዋና ዓላማ በድርሰት መምህራን የሚሰጥ ጽሑፋዊ ምጋቤ ምላሽ በተማሪዎች ድርሰት አጻጻፍ ችሎታ ላይ ያለውን ሚና መመርመር ነው። በዚህ ሂደት ውስጥ ጥናቱ ለሚከተሉት ጥያቄዎች ምላሽ እንዲሰጥ ይጠበቃል።

1. ጽሑፋዊ ምጋቤ ምላሽ የተማሪዎችን የድርሰት መጻፍ ችሎታ ያሻሽላልን? የአማርኛ ቋንቋ መምህራን በተማሪዎቻቸው ጽሑፎችና ድርሰቶች ላይ ጽሑፋዊ ምጋቤ ምላሽ ይሰጣሉን?
2. የአማርኛ ቋንቋ መምህራን በተማሪዎቻቸው ድርሰቶች ላይ የሚሰጡት ጽሑፋዊ ምጋቤ ምላሽ ትኩረት ምን ላይ ነው? የተማሪውን የድርሰት መጻፍ ችሎታ ለማዳበር ይበልጥ የሚረዳው ምጋቤ ምላሽ የትኛው ነው?
3. መምህራን በተማሪዎቻቸው ድርሰቶች ላይ የሚሰጡዋቸው ጽሑፋዊ ምጋቤ ምላሾች አዎንታዊና አሉታዊ ገጽታዎችና ውጤቶች አሏቸውን?
4. የድርሰት መምህራን ጽሑፋዊ ምጋቤ ምላሽ በመስጠት ረገድ ምን ስትራቴጂ ይጠቀማሉ?

5. ተማሪዎች መምህራን ለሚሰጧቸው ጽሑፋዊ ምጋቤ ምላሾች ምን መንፈስ/ስሜት አላቸው? ይበልጥ ተግባራዊ ንቁ ምላሽ የሚሰጡት ለየትኛዎቹ ምጋቤ ምላሾች ነው?

6. ጽሑፋዊ ምጋቤ ምላሽ በመስጠት ረገድ ያሉት ዐበይት ችግሮች ምንድን ናቸው? እነዚህን ዓላማዎች ከግብ ለማድረስ አጥኚው የሚከተሉትን መላምቶች ይዞ ተነስቷል። H_0(null hypothesis) ልዩነት የለም፤ H_1 ጉልህ ልዩነት ይኖራል።

1.3 የጥናቱ አስፈላጊነት

ይህ ጥናት የሚከተሉት ጠቀሜታዎች ይኖሩታል።

1. ተለምዶአዊው የድርሰት ማስተማርና አስተራረም ዘዴ በዓይነትም ሆነ በቅርጽ እንዲለወጥ የጽሕፈት መምህራንን አስተውሎት ያዳብራል።
2. ከወቅታዊ የምጋቤ ምላሽ አሰጣጥ ዓይነቶችና ሥርዓቶች፣ ንድፈ ሐሳቦችና ልምዶች ጋር በማስተዋወቅ አግባኝ ድርሰት በማስተማር ረገድ ወቅታዊ የምጋቤ ምላሽ አሰጣጥ ዘዴዎችን ለመምረጥና ለመተግበር ያስችላል።
3. የድርሰት መምህራን የተማሪዎችን የድርሰት አጻጻፍ ችሎታ ለማሳደግ ከመደበኛ ተግባራቸው በተጨማሪ የተለያዩ ስትራቴጂዎችን በመቀየስ የድርሰት ማስጻፍና ማስተማር ሥራ በሞያዊ ስሜትና ሀላፊነት እንዲያከናውኑ ማስፈለጉን በመገንዘብ ረገድ አስተዋጽኦ ያደርጋል።
4. በመርሀ ትምህርት፣ በማስተማሪያ መጻሕፍትና ማቴሪያሎች ዝግጅትና በቋንቋ መምህራን ሥልጠና ረገድ የድርሰት ትምህርት አሰጣጥና ምዘና ልዩ ትኩረት ተሰጥቶት በዕቅድ፣ በምጋቤ ምላሽ አሰጣጥ ባህርይ፣ በተጨባጭ ሁኔታዎችና በምርምር ላይ ተመስርቶ እንዲካሄድ ለማድረግ ይረዳል።

1.4 የጥናቱ ወሰን(delimitations)

ይህ ጥናት የጽሕፈት መምህራን በተማሪዎቻቸው ጽሑፎች ወይም ድርሰቶች ላይ የሚሰጡት ጽሑፋዊ አስተያየትና ምጋቤ ምላሽ በተማሪዎች ድርሰት አፃፃፍ ላይ የሚያስከትለውን ለውጥ በመመርመር ላይ የተወሰነ ነው። በሂደታዊና ውጤታዊ ምጋቤ ምላሽ አሰጣጥ ላይ ትኩረት በማድረግ የሂደታዊ ጽሑፋዊ ምጋቤ ምላሽ አሰጣጥ ውጤቶችን በተጨባጭ ጭብጦች አግባብነት ማሳየት ላይ ያተኩራል። ስለሆነም ከመምህሩ

ቀጥተኛ ጽሑፋዊ ምጋቢ ምላሽ ውጭ ያሉትን የምጋቢ ምላሽ አሰጣጥ ስልቶችን በጥልቀት አይመረምርም።

1.5 የጥናቱ ችግሮች

በዚህ ጥናት ውስጥ ዐብይ ችግር ሆኖ የተከሰተው አማርኛ እንደአፍ/መፍቻ/ የመጀመሪያ ወይም ሁለተኛ ቋንቋ ማስተማር ውስጥ በምጋቢ ምላሽ አሰጣጥ ላይ የተከናወኑና በቀጥታ ለዚህ ርዕስ ደጋፊ የሆኑ ምንጮች አለመገኘት ነው። በዚህ የተነሣ አማርኛ እንደ መጀመሪያና እንደ ሁለተኛ ቋንቋ በማስተማር ረገድ ያለው የጽሑፋዊ ምጋቢ ምላሽ አሰጣጥ ባህርያት፣ ውጤቶች፣ ጠቀሜታዎችና ችግሮች በመጀመሪያና በሁለተኛ ቋንቋ አንገር ለይቶ በጥልቀትና በስፋት ለመዳሰስም ሆነ አዛምዶ ለመተንተን አልተቻለም። ያሉት ምንጮች በውጭ ቋንቋዎች፣ በውጭ ምሁራን፣ በውጭ ባህላዊ ዐውዶች ላይ የተጠኑ ናቸው።

1.6 የጥናቱ አደረጃጀት

ጥናቱ በአምስት ምዕራፎች የተደራጀ ነው። የጥናቱ መሠረታዊ ጥያቄ፣ ዓላማና ጠቀሜታዎች በምዕራፍ አንድ ተገልጸዋል። በምዕራፍ ሁለት በምጋቢ ምላሽ አስፈላጊነትና አሰጣጥ ባህርያት ላይ የተካሄዱ ተግባራዊ ምርምሮች፣ ጭብጦች በመጠኑም ቢሆን ለመጠቋቆምና ለማስተዋወቅ ተሞክሯል። የተዛማጅ ድርሳናት ጥቆማ በዚሁ ክፍል እንደ አንድ ዐቢይ የጥናቱ አካል ተደርጎ በሚቆጠረው የምጋቢ ምላሽ ዓይነቶችና አሰጣጥ ስልቶች ትንተና ላይ ጭምር ተካቶ ይገኛል። የጥናቱ ዘዴዎች የተዘረዘሩት በምዕራፍ ሦስት ነው። ጥናቱ ይዞት የተነሣውን መሠረታዊ ጥያቄ ወይም ችግር ለመመርመርና ለመፈተሽ የታቀዱ ተግባራት፣ የተነደፉ የምርምር ደንቦችና በጥናቱ የተካተቱ ሰውአዊ ተላውጦዎችና (subjective variables) ውጤቶች የተተነተኑት በምዕራፍ አራትና አምስት ነው። የጥናቱ መረጃዎች ሰብስቦ (የጽሑፍ፣ የመጠይቅ፣ የምልልስ) የጥናቱ መሳሪያዎችና የጥናቱ ውጤት ስታትስቲካዊ ገለፃና ትንተና በዚሁ ክፍል ተጠቃልለዋል። በጥናቱ የተደረሰባቸው አንኳር ጭብጦች፣ ማጠቃለያዎችና በነዚህም መነሻነት የተሰጡ አስተያየቶችና ሐሳቦች የሚገኙት በመደምደሚያው ክፍል በምዕራፍ አምስት ነው።

ምዕራፍ ሁለት

ክለሣ ድርሣናት

2.1 የምጋቤ ምላሽ ጽንሰ ሐሳብ

ምጋቤ ምላሽ ከሳይበርኔቲክስ[1](cybernetics)፣ ከዜና ሳይንስ[2] (information theory)፣ ከሥርዓቶች ንድፈ ሐሳብ (systems theory) የተወሰደ ቃል ነው። እንደዋልተር ላምበርግ አገላለጽ ምጋቤ ምላሽ ተከታታይ የሆነ ክንውንን የሚነካ፣ የተማሪዎችን ስሜት ወደተወሰኑ ጉዳዮች በመግራት፣ እነዚሁ ጉዳዮች በተከታታይ ክንውን ውስጥ ለውጥ እንዲያካሂዱ የሚያደርግ የክንውን መረጃ (ዜና) ነው (ቲምቡር 1985፣ 97)።

በደቪድ ክሪስታል (1994፣ 411) አስተሳሰብ ምጋቤ ምላሽ ለኦርጅናሉ ውጤት አመንጭ መረጃ (ዜና) መልዕክት የሚተላለፍበት ሂደት ነው። መረጃው (ዜናው) ራሱ ምጋቤ ምላሽ ነው። ቃሉ ከሳይበርኔቲክስ የመጣ ሲሆን ለማሽኖች፣ ለእንስሳት፣ ለሰው መገናኛ ውሏል። መልዕክት ላኪው መልዕክት ተቀባዩ የተላለፈለትን መልዕክት ስለመቀበሉ የሚቆጣጠርበትና አስፈላጊ ለውጦችን የሚያደርግበት ሥርዓት ነው።

ኪህ (1990፣ 294) እንደሚገልጸው ምጋቤ ምላሽ ለጽሕፈት ሂደታዊ አቀራረብ መሠረታዊ አባባ ነው። ተማሪው (ፀሐፊው) ጽሑፉን እንዲከልስ መምህሩ የሚሰጠው የመረጃ ግብዓት ነው። በሌላ አነጋገር ፀሐፊው አንባቢያን የሚስብ ጽሑፍ እንዲያቀርብ የሚያገኘው አስተያየት፣ ጥያቄዎችና ሐሳቦችን ይመለከታል።

ወንድወሰን ታምራት(1992፣ 5) ምጋቤ ምላሽ በሚስተናገደው ጉዳይ ዕድገት ውስጥ በጥያቄ ለማግኘት የታለመውን ነገር ከልካይ ስለሆኑ የተማሪዎች ዐረፍተ ነገሮች

---

[1] ሳይበርኔቲክስ የሰው አዕምሮ እንዴት እንደሚሠራ ያለውን ግንዛቤ በመጨመር ላይ የታለመ የሰብአዊ አዕምሮ ሥርዓትና የኤሌክትሮኒክስ ስሌት ማሽኖች ንጽጽራዊ ጥናት ነው። መረጃ እንዴት እንደሚተላለፍ የሚያጠና ሳይንስ ነው።

[2] የዜና ሳይንስ (ንድፈ ሐሳብ) መረጃዎችን የማመንጨት፣ የማስተላለፍ፣ የማከናወንና(processing) የመቀበል ዘዴዎቹን የዜና አያያዝ ሥርዓትና በውስጡ የሚገኘው ሒሳባዊ ንድፈ ሐሳብ የሚገልጽ ጽንሰ ሐሳብ ነው።

ትክክለኛነት ወይም ኢትክክለኛነት፣ ብቃት ወይም ብቃት ማነስ በሚመለከት በመምህሩ የሚሰጥ ቃላዊ ወይም ኢቃላዊ የሆነ አስተያየት ነው በማለት ይፈታዋል።

ብርሃኑ ሌዳሞ (1991፣ 9) እንደሚያመለክተው ምጋቤ ምላሽ መረጃ ተቀባዩ በተላከለት መልዕክት መሠረት የሚፈጽመው እውነተኛ ክንውን ነው። በተግባቦት ውስጥ የመስተጋብራዊ ድርጊት ውጤት የሆነ አጸፋ ክንውን ነው። በአጠቃላይ ምጋቤ ምላሽ ለመረጃው ምንጭ ለሆነው ክፍል መረጃ (ዜና) የሚተላለፍበትና በመረጃው (ዜናው) መሠረት ለውጥ የሚካሄድበት ሥርዓት ነው።

ምጋቤ ምላሽ በተለያዩ ስያሜዎች ይጠራል። «እርማት» (correction)፣ «ምዘና» (measurement)፣ «ግምገማ» (evaluation) ተለዋጭ መጠሪያዎቹ ሆነው ሲያገለግሉ ይታያል። ሆኖም እነዚህ ጽንሰ ሐሳቦች አብዛኛዎቹ የየራሳቸው የሆነ ውስን ፍችና ተግባር ያላቸው ናቸው።

ስለሆነም የድርሰት አጻጻፍ ግምገማና ምዘና በሚከናወን ረገድ በ«እርማት» እና በ«ምጋቤ ምላሽ» መካከል ልዩነት መኖሩን የሚያመለክቱ ምሁራን አሉ (ትሪፕ 1978፣ 38፣ ኮባያሺ 1992፣ 81)። ትሪፕ የተሻለው ስያሜ «ምላሽ» (response) መሆኑንና የመምህሩም ተግባር በተማሪው ድርሰት ላይ «ምላሽ መስጠት» መሆኑን ያስረዳል። ኮባያሺ እርማትንና ምዘናን የምጋቤ ምላሽ ገጽታዎች በማድረግ ስያሜዎቹን በማጣመር ባላፉት ሁለት ምዕተ ዓመት በዚህ መስክ የተከናወኑ በርካታ ጥናቶችን እንደተላውጦአቸው (variables) ትኩረት መዛኝ ምጋቤ ምላሽ (evaluative feedback) እና አራሚ ምጋቤ ምላሽ (corrective feedback) ምርምር በማለት በሁለት ይከፍላቸዋል።

ማኪኖ (1993፣ 338) ሉንግ የተባለው ተመራማሪ በስሕተት እርማት (error correction) እና በስሕተት ላይ ምላሽ መስጠት (error feedback) መካከል ጠቃሚ ልዩነት እንደፈጠረ ይገልጻል። በሉንግ አፈታት እርማት በስሕተት ላይ የታለመ የምጋቤ ምላሽ ውጤቶችን መግለጽ ነው። በስሕተት ላይ የሚሰጥ ምጋቤ ምላሽ ደግሞ ስሕተትን ማመልከት ነው። ስሕተትን መለየት በጣም በስፋት የተለመድ የምጋቤ ምላሽ አሰጣጥ ዓይነት ነው (ዛሚል 1985፣ 85)።

በባችማን (1990፣ 18-22) አቀራረብ ደግሞ ምዘናና ግምገማ የሚከተሉት ፍቾች አሏቸው።

ምዘና አዕምሮታዊ ችሎታውን መሠረት አድርጎ የአንድን ግለሰብ ግልጽ የአሠራር መርሕ ለመግለጽ ያገለግላል። የቋንቋ ችሎታን በተመለከተ የተማሪዎችን የቋንቋ ችሎታ ተሰጥኦ፣ ዝንባሌና ፍላጎት፣ ፈታኙ ትኩረት የሰጠበትን የቋንቋ ዘርፍ /ክሂል/፣ የፈተና ዓይነት፣ የአስተራረም ዘዴና የግርክ አሰጣጥ ስልት ያጠቃልላል። በተወሰነ የትምህርት ደረጃ ላይ የሚገኙትን የተማሪዎችን የተወሰነ የቋንቋ ችሎታ /ክሂል/ በማጥናት ሂደት በተለያየ መንገድ ለተሰበሰቡ መረጃዎች ስያሜ መስጠትን፣ እንደደረጃው ለይቶ ማስቀመጥን ... ይመለከታል።

ግምገማ አንድን ቋንቋ ወይም የቋንቋ ክሂል የመማር ማስተማር ሂደት በተመለከት የሥርዓተ ትምህርቱ አቀራረብ፣ የማስተማሪያ መማሪያዎች አዘገጃጀት፣ የትምህርት አሰጣጥና ተማሪዎቹ በትምህርቱ ላይ ያላቸው ፍላጎትና ዝንባሌ፣ ይመለከታል። እንዲሁም ትምህርቱ የሚሰጥበት አካባቢ አላማውን ከግብ ለማድረስ የሚያስችሉ መሆናቸውን መመዘንን ይጨምራል። በተጨማሪም የተማሪዎችን የፈተና ውጤት ተመልክቶ ያለፉትንና የወደቁትን በመለየት ደረጃቸውን ለማወቅ ይጠቅማል።

ስለሆነም እርማት፣ ምዘናና ግምገማ ምጋቤ ምላሽን የሚሸፍኑ ስያሜዎች አይደሉም። ምጋቤ ምላሽ እነዚህን ሁሉ የሚያካትት ሰፋ ያለ ጽንሰ ሐሳብ ነው። እርማት፣ ምዘናና ግምገማ የምጋቤ ምላሽ ገጽታዎች ናቸው። በጽሑፍ ላይ የሚሰጥ ምላሽ እንደጽሑፉ ይዘት፣ ዓላማ፣ ባህርይ፣ ዓይነት፣ ግብ፣ ትኩረት ወዘት የተለያየ መልክና ቅርጽ ይኖረዋል። የእርማት፣ ምዘናና ግምገማ ወይም የእነዚህ ስልቶች መስተጋብራዊ አሠራር የሚንፀባረቅበት ሊሆን ይችላል። ሲኤርሌ እና ዲለን (1980፣ 77-78) መምህራን ለተማሪዎቻቸው የጽሑፍ ሥራዎች የሚሰጧቸውን ምላሾች ለመመደብና የመምህራን ምላሾች ባህርያትን ለመግለጽ በነደፉት ቅጽ መሠረት ምጋቤ ምላሽ በይዘትና ቅርጽ ላይ በማተኮር የሚከናወን ምዘናን፣ እርማትን፣ ግምገማን፣ ማበረታታትን፣ ባዠማሪያዎች ላይ መተቸትን፣ መግለጫን፣ ማብራሪያን፣ ድጋፍን፣ መቀጠልን፣ መጨመርን፣ ግርክ መስጠትን፣ እርምጃ መውሰድን፣ አስተያየት መስጠትን ወዘተ ያጠቃልላል።

2.2 የድርሳናት ቅኝት

ጽሕፈት በትምህርት ቤት ውስጥ የህይወት መንገድ ነው (ብራውን 1994፣ 324)። ከተራ ቅጽ መሙላት እንሥቶ እስከ ታላላቅ የመመረቂያ ድርሰቶች (Theses) ድረስ ያለው የጽሕፈት ተግባር ይከናወናል። የትምህርት ቤት አካባቢ ልጆች የጽሕፈት ችሎታ የሚለምዱበትና የሚግሩበት (ግሬቭስ 1982)፣ ይበልጥ በጽሕፈት ተግባር የሚጠመዱበት (ስክራይብነር እና ኮሌ 1981)፣ ከተግባራዊ እርምጃዎቻቸው ጋር ይበልጥ የሚዛመድበት (ሞዜንታል 1983) አካባቢ ነው። ጽሕፈት የሁሉም ትምህርት ሂደት እርሾ ነው (ዋልቨርድ 1993፣ 240)። የተማሪዎችን የመማር ሂደት ያበለጽጋል፤ ያፋጥናልም።

የጽሕፈት ትምህርት ሰፊ ገጽታው የድርሰት አፃፃፍ ነው። ድርሰት አጻጻፍ ተደጋጋሚ ልምምድና ወቅታዊ ምጋቤ ምላሽ ፈላጊ ሂደት መሆኑን ምሁራን ይገልጻሉ (ፒንካስ 1982፤ ዛሜል 1985፤ ሌኪ 1990)። ተማሪዎች በድርሰት አጻጻፍ ትምህርታቸው ብቃት እንዲኖራቸውና ጥሩ ፀሐፍት እንዲሆኑ አስተያየት፣ ምክርና እርማት ማግኘትና በምጋቤ ምላሽ መታገዝ ያሻቸዋል። ጥሩ ፀሐፍት ስንኳ በጉዞአቸው ሁሉ ከቀማሽ (አማማጊ) እንባብያን እርዳታ ይሻሉ። ረቂቆቻቸውን ለሥራ ባልደረቦቻቸው፣ ለፍቅረኞቻቸው በማቅረብ ምላሾችንና አስተያየቶችን ይጠይቃሉ (ዋልቨርድ 1993፣ 31)። የሚማሩትን ቋንቋ ተወላጅ ተናጋሪዎች የሆኑ ተማሪዎች ሳይቀሩ በድርሰቶቻቸው ላይ ምጋቤ ምላሽ ይፈልጋሉ (ኮባያሺ 1992፣ 82)።

ምጋቤ ምላሽ በጣም አስፈላጊና የማናቸውም ጽሑፍ የተባበረ ክፍል ነው። ለሕፃናት የደራሲነት ችሎታ መዳበር ብቻ ሳይሆን ልዩ ግለሰባዊነት ዕድገት አዎንታዊ አስተዋጽኦ አለው (ትሪፕ 1978፣ 361)። ከለግ ለጽሕፈት ሂደት ማዕከላዊ ጉዳይ እንደሆነ ሁሉ ምጋቤ ምላሽም ጽሕፈትን የመማርና ማስተማር ማዕከል ነው። በድርሰት መጻፍ ሂደትና የባለሞያ ፀሐፍት ልምድ ላይ የተከናወኑ ምርምሮች በጽሑፍ መፈጠር ውስጥ ለከለግ ሚናና ጽሑፍን በመማር ማስተማር ሂደት ውስጥ ደግሞ ለምጋቤ ምላሽ ሚና እጽንዖት ይሰጣሉ (ደራም 1995፣ 160)። ዲናን እና ሌሎቹ (1980፣ 728) በበኩላቸው ለጽሕፈት ችሎታ መዳበር የመምህሩ ምጋቤ ምላሽ እጅግ ወሳኝ ነው ይላሉ። እይለን ትዌይ (1980፣ 764) ደግሞ መምህሩ ለሕፃናት ጽሑፍ የሚሰጠው

ምጋቤ ምላሽ በዕድገት መናር አለመኖር፣ ወይም በዕድገት ዓይነታዊነት ላይ ወሳኝ ፋክተር ሊሆን ይችላል ትላለች።

ምጋቤ ምላሽ የውጤታማ ጽሑፍ አደረጃጀት ግብዓት ነው። በምጋቤ ምላሽ አማካይነት ፀሐፊው በቂ መረጃ ባለመስጠት፣ ኢተጠየቃዊ አደረጃጀት በመገንባት፣ በሐሳቦች አስተዳደግ ግነስ፣ ወይም እንደተስማሚ ያልሆነ የቃላት ወይም የጊዜ አመራረረጥ ሳቢያ አንባቢውን ፊት ላይ እንዳሳሳተ ወይም እንዳደናገረ ይማራል (ኬህ 1990፣ 295)።

ክሊፎርድ (1981፣ 91) እሞንስ ምጋቤ ምላሽ በክንውን ላይ ስላለው ውጤት ባካሄደው ጥናት ሰፊ ክለሣ ድርሳናት ውስጥ አጢኖአቸዋል ካላቸው የምጋቤ ምላሽ ጠቀሜታዎች ውስጥ አጠቃላይ መነቃቃትን እንደሚፈጥር፣ ተከታታይ ክንውንን እንደሚያሻሽል፣ ወዲያው የተሰጠ ምጋቤ ምላሽ በአብዛኛው ከውጤታዊ ምጋቤ ምላሽ ይበልጥ ውጤታማ መሆኑን የጠቀሳቸው ዋነኞቹ መሆናቸውን ይገልፃል።

በትምህርት ክንውን ውስጥ መምህሩ ዓላማዎቹን በማሟላት ረገድ ድሎቹን የሚነግሩት ፍንጮች የሚሰጠው ሲሆን ተማሪው የተሰጠውን ሥራ ለማከናወን ምን ያህል ዐቅም እንዳለው ያመለክታል። አዎንታዊ ወይም አሉታዊ በሆነ መልኩ ሊተላለፍ ለተፈለገው መልዕክት መቀነስ ወይም መጨመር ዋነኛ አላባ (element) ነው (ብርሃኑ ሌዳሞ 1991፣ 11-13)።

ምጋቤ ምላሽ የጽሕፈት ክሂል ግንባታን ያሳድጋል። የተማሪዎች ድርሰቶች መስመራዊ በሆነ ሂደት ወደ ጥሩ ውጤቶች አይደርሱም። በብዙ ውጣውረዶች ውስጥ ያልፋሉ። ከቅድመ ጽሕፈት (prewriting) ተግባራት በመነሳት ወደጽሕፈትና ድኅረ ጽሕፈት ተግባራት ያመራሉ። በእያንዳንዱ ክንውን ደረጃ የሚያጋጥሙ አባጣ ጎርባጣዎች የሚለዩት በምጋቤ ምላሽ አማካይነት ነው። በፀሐፊውና በምጋቤ ምላሽ ሰጪው መካከል በሚከናወኑ የሐሳብ ግንኙነቶች አማካይነት የድርሰቱ ይዘትና ቅርጽ ወደ ተሻለ ገጽታው ያድጋል።

ተማሪዎች ድርሰቶቻቸውን በሚጽፉባቸው ወቅቶች መምህራን ይጎበኟቸዋል። እያንዳንዱ ፀሐፊ ምን እንደሚያከናውን፣ የት እንደደረሰ፣ ወደ ከፍተኛ ደረጃ

ለመሸጋገር ምን እንደሚፈልግ ለማወቅ ይሞክራሉ። ፍቾችን ግልጽ ያደርጋሉ፤ የጽሑፎቻቸውንም ጥበብ በደዘታዊ ወይም ሚካኒካዊ ደንቦች ያሳድጋሉ (ፒተን 1994፣ 478)።

ምጋቤ ምላሽ የተማሪ ፀሐፍት ዕውነተኛ የጽሕፈት ችግሮችን በመረዳት ለችግሮቻቸው መፍትሔ እንዲሹ ግድረጊያ የከንውን መረጃ የሚሰበስብበት መሣሪያ ነው። በጥቅም ላይ ሲውል፣ ሊዋሐድና ተግባራዊ ሊደረግ የሚችል መረጃ የሚሰጥ ምጋቤ ምላሽ ስህተቶችን የማስተናነኛ ጠቃሚ ምልክቶችን ሊሰጥ ይችላል (ዛሚል 1982፣ 44)። በጽሕፈት ወቅት ከሚከሰቱ ችግሮች መካከል ተማሪዎች ቀደም ሲል የተማሩዋቸው ወይም የሚያውቋቸው ሕጎችና ደንቦች በጽሕፈት ልምምዳቸው ወቅት ከሚያመነጩዋቸው ሐሳቦችና ሐሳቦቹን ለመግለጽ ከሚፈጥሯቸው ንድፎች ጋር በማጣጣም ሂደት ውስጥ የሚከሰቱ ችግሮች ዋንኞቹ ናቸው። በዚህ ሂደት ውስጥ የሚሰበሰብ መረጃ የትኞቹ የጽሕፈት ችግሮች ዋነኞቹ እንደሆኑ ለመለየት መፍትሔዎቻቸውንም ለመሻት የሚረዳ ጠቃሚ መግሪያ ነው።

ምጋቤ ምላሽ በሚከናወኑ የጽሕፈት ተግባራት ላይ አዳዲስ መረጃዎችን በማቅረብ ጥርጣሬን ለማስወገድ ይረዳል። «... እእርግጠኛነትን ወይም የአማራጮችን ብዛት የሚቀንስ መረጃ ነው» (ዛሚል 1982፣ 147)። ፀሐፊው ሊገነዘባቸው ያልቻላቸው፣ ነገር ግን ለጽሑፉ ዕድገት አስፈላጊ አካላት የሆኑ ይዘት ነክ ወይም ሥነልሣናዊ ቅርጾችን ለማደርጀት የሚረዱ መረጃዎችን ለፀሐፊው በመመገብ እርግጠኛነትን ያጎለብታል። የስህተት አማራጮችን በማጥበብ ትክክለኛነትን ያጠናክራል። በመዳበር ላይ ያለው የጽሕፈት ልምምድ ዕድገት እንዲያገኝ ይረዳል። በዛሚል (1982፣ 140) አገላለጽ መረጃ የሚያስተላልፍ ምጋቤ ምላሽ ተማሪው የባህርያት ዝርዝር ወይም መስፈርት ስብስብ በሚያሰብበት፣ ፈርጆችን በሚመሠርትበትና መላምት በሚሞክርበት ጊዜ ከብዙ አማራጮች መካከል እንደሚመርጥ ግምት ውስጥ ማስገባት አለበት።

ምጋቤ ምላሽ በሚሰጥበት ጊዜ የተማሪዎች የጽሑፍ ችሎታ እንደሚለያይ ማስተዋል ያስፈልጋል። ጽሕፈት ለሁሉም ሰዎች እኩል የሚቀለጥፍ ክሂል አይደለም። ዳግላስ ብራውን (1994፣ 319) ኤሪክ ሌኔበርግን በመጥቀስ «ሰብአዊ ፍጡራን ሁሉ መራመድንና መናገርን በኩለንተናዊነት የሚለምዷቸው ሲሆን ዋናና ጽሕፈት ግን በባህል

የተለዩና የሚማሩዋቸው ናቸው» ይላሉ። በዚህ የተነሣ ዋና የማይችሉ ሰዎች እንዳሉ ሁሉ ጽሕፈት የማይሳካላቸው ሰዎች ይገኛሉ። ጥሩ ፀሐፍት ምጋቤ ምላሽን በመቀበልና ተግባራዊ በማድረግ ረገድ ከደካሞች ይለያሉ። ቺኖዌትዝ (1987) የሰለጡኑ ፀሐፍት ማለት የፈለጉትን ነገር ማለታቸውና አንባቢ ሊረዳው በሚችል መንገድ መግለፃቸውን ለማየት ሰፊ ጊዜ እንደሚወስዱ ትጠቅሳለች። በተጨማሪም ያልሰለጡኑ ፀሐፍት በውጫዊ ስህተቶች እርማት በመወሰን ሐሳቦችን መልሶ ማደራጀት አያስፈልግም ብለው እንደሚገምቱ ትገልጻለች። ስለሆነም በተማሪዎች ጽሑፍ ምላሽ እንደት እንደምንሰጥ ለመወሰን ጠልቀን ማሰብና ልዩነታቸውን በአዕምሮችን መጠበቅ አለብን (ሌኪ 1990፣ 59)። ለተማሪዎቹ ጽሑፍ ምላሽ መስጠት ጽሕፈትን የማስተማር ሂደት አካል እንጂ የማስተማሩ የመጨረሻ ግብ ተደርጎ መታየት እንደሌለበትም ሬይምስ (1983፣ 139) ይገልጻሉ።

ምጋቤ ምላሽ አዎንታዊና አሉታዊ ገጽታዎች አሉት። ፀሐፊዎቹን የሚያበረታቱ፣ የሚቀሰቅሱና የሚያሳድጉ ምላሾች እንዳሉ ሁሉ የፀሐፊዎቹን ስሜት የሚያቀዘቅዙ፣ ተስፋ የሚያስቆርጡና የጽሑፍ ጥላቻ መንፈስ የሚፈጥሩ ምላሾች አሉ። በሌኪ (1990፣ 58) እምነት «ፀሐፊው ያገኘው አስተያየት ምናልባት መፃፉን እንዲቀጥል፣ ወይም እንዲያቆም ሊያደርገው ይችላል»። አዎንታዊ ምላሽ የተሰጣቸው ተማሪዎች በጽሑፋቸው ላይ የገለፁ አጠቃቀማቸውን ማሳደጋቸውን ስቸሮኤደር (1971) ማስተዋልዋን ፋትማን እና ሁዌሊ (1990) ይጠቅሳሉ።

ምላሽ በተማሪው የድርሰት አፃፃፍ አቅጣጫዎች ትኩረት ላይ ሚና አለው። ፀሐፊው በፍች ወይም በሥነልሣናዊ ቅርጽ ላይ እንዲያተኩር ያደርጋል (ሂሉክስ 1986)። የሚሰጠው ምጋቤ ምላሽ ትኩረት በይዘት ላይ ከሆነ ፀሐፊው በይዘት ነክ ለውጦች ላይ ያተኩራል። አስተያየቱ በቅርጽ ላይ ካተኮረ ፀሐፊው ቅርጽ ነክ ለውጦችን ለማስተናገድ ቅድሚያ ይሰጣል (ፋትማን እና ሁዌሊ 1990)።

በምጋቤ ምላሽ አሰጣጥ ላይ የተካሄዱ ጥናቶች ትኩረት ይለያያል። ኮኸን (1987፣ 57)፣ ፔካ (1982) እና ዛሜል (1985)ን በመጥቀስ ብዙዎቹ ጥናቶች መምህራን ለተማሪዎቻቸው ምጋቤ ምላሽ የሰጡበትን መንገድ በመመርመር ላይ ያተኮሩ እንደነበሩ

ገልጸዋል። በተጨማሪም በድርሰት ላይ የተካሄደው ምጋቤ ምላሽ በአብዛኛው በጽሑፍ ሥራ ላይ በመምህሩ ምርጥ የእርማት ዘደዎች ላይ ራሱን የወሰን እንደነበር አስረድተዋል።

ዚቭ (1984፣ 364) በበኩሏ በመምህራን ምላሽ ላይ የተካሄደው ምርምር ቀዳሚ ትኩረቱ የተለያዩ የምላሽ አይነቶች በተማሪው አጠቃላይ የአፃፃፍ ሥርዓትና ተማሪው ለጽሕፈት ባለው መንፈስ ላይ ያለውን ውጤት በማጤን ላይ የተወሰነ እንደነበር ትጠቁማለች። ቴይለር እና ሆድት (1960)ን፣ ሴይድማን (1967)ን እና ክላክ (1969)ን በመጥቀስ ብዙ ተመራማሪዎች የአድናቆትና የትችት አስተያየቶች ያስከተሉትን ውጤት ለማነፃፀር የሙከራ ንድፍ መጠቀማቸውንና ማናቸውም ዓይነት ጽሑፋዊ አስተያየቶች ተማሪዎች የተሻለ ጽሑፍ እንዲጽፉ አለመርዳታቸውን ገልጻለች። ሌሎች የተለያዩ ምላሾች የተነጻጸሩባቸው ጥናቶችም የትኛው ዓይነት ምጋቤ ምላሽ ይበልጥ ጠቃሚ ነው ለሚለው ጥያቄ መቋጫ አለመስጠታቸውን አመልክታለች።

2.2.1 የምጋቤ ምላሽ ተላውጦዎች

ተማሪዎች የድርሰት አፃፃፋቸውን ያሻሽሉ ዘንድ የሚረዳቸው የተሻለ ምጋቤ ምላሽ እንዴት፣ መቼ እና በማን መሰጠት እንዳለባቸው በመምህራንም ሆነ በተመራማሪዎች ዘንድ ስምምነት የለም (ፋትማን እና ሁዌሊ 1990፣ 178፤ ሄንድሪክስን 1984)። በመጀመሪያም ሆነ በሁለተኛ ቋንቋ ላይ በተካሄዱ ምርምሮች ውስጥ ምላሽ ባለማግኘቱ ጥናቱ እንደቀጠለ ነው።

የተማሪዎችን ስህተቶች ለማረም ብቃት ያለው ምጋቤ ምላሽ ለመስጠት የተቀረጹ ኩለንተናዊ ሚዛኖች የሉም (ትሪፐ 1978፣ 358-359)። ጽሑፋዊ ምጋቤ ምላሽ በመስጠት ረገድ ዓይነታዊና መጠናዊ ልዩነቶች አሉ (ኮባያሺ 1992፣ 81)። በኮባያሺ አገላለጽ በውጭ ቋንቋ ማስተማር ረገድ በወቅቱ ያለው የስህተት እርማት ደረጃ አጠራጣሪ ነው። በመስኩም የተካሄደው ምርምር አጥጋቢ ያልሆነና ግምታዊ ነው። ሄንድሪክስን (1986) በበኩሉ የተማሪዎች ስህተቶች መቼ፣ የትኛው፣ እንዴት መታረም እንዳለባቸው፤ ስለመታረማቸውና ማን ሊያርማቸው እንደሚገባ መደበኛ መሠረት የለም ባይ ነው። እነዚህ ጥያቄዎች በምጋቤ ምላሽ አሰጣጥ ምርምር ውስጥ ምላሽ ያላገኙ ዓይነተኛ

የመስኩ ችግሮች ሲሆኑ በምጋቤ ምላሽ አጠቃላይ ገጽታ ላይ የአስተሳሰቦችን አቅጣጫዎች የሚለዩ ሌሎች በርካታ ተላውጦዎች አሉ።

መምህራን ለተማሪዎች ጽሑፎች ምላሾችን ሲሰጡ ቅድሚያ ትኩረት በሚሰጧቸው ጉዳዮች ላይ እንደሚለያዩ ተመራማሪዎች አረጋግጠዋል (ዚቭ 1984፣ 362)። አንዳንዶቹ ለሰዋስው፣ ለአገባብ፣ ለሚካኒክስ፣ ለቃላት ቅድሚያ ሲሰጡ ሌሎቹ ደግሞ ለይዘትና አደረጃጀት ጉዳዮች ቅድሚያ ይሰጣሉ።

በጥንታዊ ማስተማር ዘደዎች በሚመሩ ትምህርት ቤቶችና ተቋሞች ውስጥ መምህራን ለተማሪዎቻቸው ድርሰቶች ምጋቤ ምላሽ የሚሰጡት በውጤታዊ ዘደ ነው። በተማሪዎቹ የመጨረሻ ረቂቆች ላይ የሚሰጡ እነዚህ ምላሾች እንደመመዘኛ ውጤቶች ስለሚቆጠሩ መልሶ ለመፃፍና ክለሣ ለማካሄድ ዕድል አይሰጡም። እንደ ዳኝነት ውሳኔዎች ይቆጠራሉ። በአስተያየቶቹ ሳቢያ ለውጥ መከተሉን መለካት አያስችሉም። የድርሰት ሂደት ደረጃዎችን ያጠኑ ምሁራን ክለሣ ዋነኛ ጠቃሚ የጽሕፈት ገጽታ መሆኑን ያስረዳሉ (ዚቭ 1984፣ 303)። የአደራረስ ሂደትም ቀጥተኛና መስመራዊ ሂደት አለመሆኑን ይገልጻሉ (ቁይለር 1981፣ ዛሜል 1982፣ 1983)። ዘመናዊ የድርሰት አፃፃፍ አቀራረቦችና ዘደዎች ለሂደታዊ አደራረስ ትኩረት ይሰጣሉ (ዛሜል 1983፣ ሬይምስ 1983፣ ክሬፐልስ 1990)። የመምህራን ምጋቤ ምላሽ አሰጣጥ ስልቶችም ሂደታዊውን የአደራረስ ስልት መከተል እንዳለበት ያስገነዝባሉ።

በመምህራን አስተያየቶችና በተማሪዎች አስተሳሰቦችና ፍላጎቶች መካከል አለመጣጣም ተከስቷል (ኮኸን እና ካቫልካንቲ 1990፣ 172)። መምህራን ስለማስተማር ዘደዎቻቸው ተማሪዎች ምን እንደሚያስቡ ማዳመጥ እንዳለባቸው የሚያስገነዝበው የዮሪእ (1989) ጥሪ መስተዋል እንዳለበት ባርባራ ክሮል (1990፣ 105) ትጠቁማለች።

የመማር ማስተማር አቀራረቦችና ዘደዎች ግኝቶች በምጋቤ ምላሽ አሰጣጥ አቅጣጫዎች ላይ አዳዲስ ስልቶችን ከስተዋል። በሃያኛው ክፍለ ዘመን ሁለተኛ አጋማሽ በትምህርት መማርና ማስተማር ዘደዎችና አቀራረቦች መስኮች የተካሄዱ ምርም ሮች የተገኙ ውጤቶች በምጋቤ ምላሽ አሰጣጥና ባህርያት ላይ ያልተለመዱ ፈርጆችን ማስከተላቸው ጉዳይ ትኩረት የሚስብ ነው።

በ1990ዎቹ ማብቂያና በ70ዎቹ መጀመሪያ አመታት በጥንታዊ የመማር ማስተማር ሥርዓት ላይ በተካሄደው ማሕስ ሒደት ውስጥ ትብብራዊ የትምህርት አቀራረብ (collaborative learning) መነጨ (ማክሊላንድ እና ዶናሻን 1985፣ 89)። ማክሊላንድ እና ዶናሻን ሩፊን በመጥቀስ እንደገለጡት ትብብራዊ ትምህርት ተማሪ ተኮር ነው። በክፍል ውስጥ ያሉ ተማሪዎች በቡድናዊ — ማህበራዊ ሥርዓት የተዋቀሩ ናቸው።

ትብብራዊ ትምህርት በድርሰት ውስጥ አዲስ ስያሜ ነው። የሚሸፍነውም ባለፉት ዓመታት የተሞከሩትንና እያደጉ የመጡትን እንደ የአንባቢ ምላሽ፣ የብጤ ቴክኒክ፣ የቡድን ፅሑፍት ምድቦች፣ የጋራ የጽሑፍ ፕሮጀክቶች የመሳሰሉትን ነው። ተማሪዎች በጋራ በመሥራት ዕውቀት የሚያመነጩባቸው መንገዶች ናቸው።

በ1980ዎቹ ውስጥ የተከሰተው ተግባቦታዊ የማስተማር አቀራረብ ከጽሑፋዊ ክሂል ይልቅ ለተግባቦታዊ ሥነልሳናዊ ቅርጾች ቅድሚያ የሚሰጥና ለቡድናዊ ተግባቦት ልምምድ የላቀ ሚና የሚመድብ ነው።

እነዚህ የማስተማር ዘዴዎችና አቀራረቦች በምጋቤ ምላሽ አሰጣጥም ሆነ አቀራረብ ላይ ለውጥ አስከትለዋል። የመምህሩ ብቸኛ የምጋቤ ምላሽ ሰጪነት ሥልጣን የሚጋፉ የምጋቤ ምላሽ አሰጣጥ ዘዴዎች ተቀይሰዋል። የ«ብጤ»፣ የ«ቡድን» … ምጋቤ ምላሽ አሰጣጥ ልምዶች ዳብረዋል። ተማሪው ከብጤው፣ ከቡድኑና ከምድብ አባላቱ ምጋቤ ምላሽ ያገኛል። በነዚህ ቅንጅቶች ውስጥ በመሳተፍ ምጋቤ ምላሽ ሰጪ ይሆናል።

የተማሪዎች እርስ በርሳቸው ምጋቤ ምላሽ ሰጪነት ጉዳይ በትብብራዊ ትምህርት አራማጆች ዘንድ እጅግ የሚታመንበት መሠረታዊ እስተሳሰብ ነው። ፒካ (1996፣ 59) ተማሪዎች እርስ በርሳቸው ንቁ የምጋቤ ምላሽ ሰጪዎች ሊሆኑ እንደሚችሉ በብዙ የተማሪዎች መስተጋብሮች ጥናቶች ውስጥ የተደገፈ ነው ትላለች። ማኪኖም (1993፣ 340) ተማሪዎች ስሕተታቸውን ለማረም የተወሰነ ችሎታ እንዳላቸው ያመለክታል። ደራም (1995፣ 160) ደግሞ መምህራንና ተማሪዎች በምጋቤ ምላሽ አሰጣጥ ሂደታዊነትና ተቀጣጣሪነት ረገድ ትብብራዊ አቀራረብ መልመድ እንደሚገባቸው በመጥቀስ ይህንን ለማከናውን የድርሰትና የክለሣ ሂደት ማዳበር እንዳለባቸው ያመላክታል።

2.2.2 የምጋቢ ምላሽ ዓይነቶች

ድርሰት ላይ የሚከሰቱ ችግሮች ሁለት ዓይነት መሠረት አላቸው። ዕውቀት ተኮር (knowledge based) እና ክንውን ተኮር (performance based) ናቸው። ዕውቀት ተኮር ችግሮች ጽንሰሐሳብ ነክ ችግሮች ናቸው። አብዛኞዎቹ ሜካኒካዊ ችግሮች ዕውቀት ተኮር ሳይሆኑ ክንውን ተኮር ናቸው። አንዳንድ ተማሪዎች አንዱ ዓይነት ችግር ሲኖርባቸው ሌሎቹ ሁለቱም ዓይነት ችግሮች አሉባቸው። ዕውቀት ተኮር ምላሽ በጽንሰ ሐሳቦች ትክክለኛነትና አደረጃጀት፣ በይዘት ላይ የሚሰጥ ምላሽ ነው። ለሁሉም ተማሪዎች የጋራ የሆነ የምላሽ ዓይነት ነው።

2.2.2.1 ይዘታዊ ምጋቢ ምላሽ

ይዘታዊ ምጋቢ ምላሽ ዕውቀት ተኮር ምላሽ ነው። በድርሰቱ ይዘት ላይ የሚሰጥ ምጋቢ ምላሽ ነው። በድርሰቱ አደረጃጀት፣ በሐሳብ ተገቢነት፣ በማስረጃ አደጋገፍ፣ በማብራሪያት፣ በሎጂካዊ የጭብጥ አስተዳደግ፣ በሓሳብ ተያያዥነትና ተከታታይነት፣ በሐሳቦች በግልጽ መፃፍ ወዘተ ላይ ያተኩራል። ይዘታዊ ምጋቢ ምላሽ በነዚህ ይዘቶች መዳበርና ማደግ ላይ የሚሰጠውን አዎንታዊ ወይም አሉታዊ አስተያየትን ያጠቃልላል። በይዘት ላይ የሚሰጠው ምላሽ ከቅርፃዊ ምላሽ ይልቅ ጠቃሚ ስለመሆኑ ብዙዎች ምሁራን ይስማማሉ (ሲኤርሌ እና ዲለን 19880፣ 780፣ ዲናን እና ሌሎቹ 1980፣ 728፣ ኮልማን 1980፣ 296፣ ሺህ 1986)። ችግሩ እንዴት ይሰጥ የሚለው ነው። ብዙዎቹ ጥናቶች እንደሚያመለክቱት በይዘት ላይ የሚሰጡ ምላሾች አናሳ፣ በጣም አጠቃላይ፣ በዕውነትና በትክክለኛነት ላይ አነስተኛ ትኩረት ያላቸውና ለቅርጽ ከሚሰጡት ምላሾች የበለጥ አዎንታዊነት የሚታይባቸው ናቸው (ሲኤርሌ እና ዲለን 1980፣ 773)። ጥሩ ጽሑፈትና ንግግር ለቅርጽ ትኩረት ከመስጠት ይልቅ ከጥሩ ይዘት ይመነጫሉ (ዲናን እና ሌሎቹ 1980፣ 728)።

ይዘታዊ ምላሽ በመስጠት ረገድ «ይህ በጣም ጥሩ የቃላት አመራረጥ ነው»፣ «ይህ ጥሩ የአባባል መንገድ ነው» የመሳሰሉ አስተያየቶች አምራች ናቸው። «ጥሩ ገለፃ ነው» ከማለት ይልቅ «ጥሩ የገላጭ ቃላት ምርጫ ነው፣ ምክንያቱም አንባቢው የልብሱ ቸካራነት አንዱ የልብሱ ገጽ ከሌላው ጋር ሲፋተግ መስማት ይችላል» የሚለው የላቀ ዋጋ አለው (ኮልማን 1980፣ 297)። «ጥሩ»፣ «መልካም» «በጣም ጥሩ»፣ «ይማርካል» ወዘተ የመሳሰሉ ዝግጁ ምላሾች ፋይዳ የላቸውም። ምክንያቱም ጥቅልና ጅምላ ናቸው።

ይዘት ነክ አስተያየቶች በጽሑፉ ጉዳይ ላይ የተወሰኑና ተማሪዎቹ ጽሑፋቸውን እንዲከልሱ በሚረዱ ጉዳዮች ላይ በማተኮር አጥጋቢ የፍች ማስተላለፍን የሚመለከቱ ነገሮች መሆን አለባቸው (ዛሜል 1985፣ ግዊን 1991፣ 4)። ጽሑፉን በማብራራት፣ በመዘርዘር፣ በመተንተን፣ ምሳሌ/ማስረጃ በመስጠት ወዘተ ፀሐፊው በአእምሮው የያዘውን ሐሳብና የጽሑፉን መልዕክት ለአንባቢ ግልጽ ለማድረግ የሐሳብ ግንባታውን እንዲያሳድግ ያሻል። ይህንኑ በማከናወን ሂደት ተስማሚ የሐሳብ መግለጫ በመጠቀም የቋንቋ ችሎታውን እንዲያዳብር የሚረዱት እንዲሆኑ ያስፈልጋል። ከመደበኛ የቋንቋ ትክክለኛነት ይልቅ ሐሳብ የበለጠ ጠቃሚ ነው (ቢርን 1988፣ 67)። በቶማስ ግዊን (1991፣ 4) አስተሳሰብ ተማሪው በጻፈው ነገር ላይ በመመሥረት «ምን ማለትህ እንደሆነ እርግጠኛ አይደለሁም»፣ «የወረቀትህ … ክፍል ግልጽ አይመስለኝም»፣ «ስለ … የበለጠ ማወቅ እሻለሁ»፣ «ጥቂት ምሳሌዎችን መስጠት ትችላለህ?» የመሳሰሉ አስተያየቶች መስጠት ጠቃሚ ነው። ፀሐፊው የድርሰቱን ታሪክ ፎቅ በማሳደግ አዳዲስ ሐሳቦችን እንዲያመነጭ ያስችለዋል። በጣም ውጤታማ ከሆኑ ምላሾች አንዱ ፀሐፊውን ከይዘት ጋር የተያያዙ ክፍት ጨራሽ (open ended) ጥያቄዎችን መጠየቅ መሆኑን ትሪፕ (1978፣ 359) ይጠቁማል።

2.2.2.2 ቅርፃዊ ምጋቤ ምላሽ

ከንውን ተኮር ምጋቤ ምላሽ ነው። በመሠረታዊ የቋንቋ መዋቅራዊ አካላት — በሰዋሰው ትክክለኛነት፣ የባለቤትና ግሥ ስምምነት፣ የጊዜ፣ የቁጥር፣ የዐረፍተ ነገር ውስብትና መለያየት ትክክለኛ የቃላት ዝርዝሮች አመራረጥ፣ የቃላት ቀጥተኛነት፣ የቃላት ቅደም ተከተል — በሚካኪክስ — በሆሄያት አጣጣል፣ በነጥቦች አጠቃቀም፣ የእጅ ጽሕፈት ተነባቢነት ወዘተ ላይ የሚሰጥ አስተያየትና ግምገማን ይይዛል። ችግሮቹ እንደየአሳሳቢነታቸውና ለፍች ካላቸው አስፈላጊነት አንፃር አስተያየት ሊሰጣቸው ይችላል። ተማሪዎቹ የከንውን ተኮር ስህተቶቻቸውን አርመው ከጨረሱ በኋላ የቋንቋ ችግር ይታያል።

ለቅርጽ ምላሽ መስጠት ብዙ ዓይነት ስህተቶችን ከማስተናገድ ተግባር ጋር ይያያዛል። በቅርጽ ላይ የሚከሰቱ ስህተቶችን መጠቆም፣ መለዩት፣ ማረም፣ በቅርጽ ነክ ችግሮች ላይ አስተያየት መስጠት የመሳሰሉትን ተግባራት ያጠቃልላል።

መምህራን በተማሪዎቻቸው ጽሑፎች ላይ የሰዋሰው ስህተቶችን ሲያርሙ ተማሪዎች በሰዋሰው ትክክለኛነት ላይ ጉልህ የሆነ መሻሻል ማሳየታቸውን ፋትማን እና ሁዌሊ (1990፣ 1871፣ 180) ይገልፃሉ። በቅርጽ ላይ የሚሰጠው ምላሽ በአንዳንድ ተማሪዎች ዘንድ የተሻለ ጽሑፍ እንዲጽፉ ሲረዳ ሌሎቹ ደግሞ ፋይዳቢስ ነው ይላሉ። ሄንድሪክሰን (1986) ግን በቅርጽ ላይ የሚደረገው ማናቸውም ትኩረት የተማሪዎችን ጽሑፍ ለማሻሻል አይረዳም ይላል።

ቅርጻዊ ምጋቤ ምላሽ በመስጠት ረገድ «ጥሩ የመዝጊያ አንቀጽ ነው» ከማለት ይልቅ «ይህ የመዝጊያ አንቀጽ አንባቢ የሪፖርቱን ዋና ዋና ሐሳቦች እንዲያስታውስ ይረዳዋል» ማለት የበለጠ ዋጋ አለው። «እንኳን ደስ ያለህ፤ እያንዳንዱ ዐረፍተ ነገር በትክክል ተነጥቧል» ከማለት የበለጠ ከሥርዓተ ነጥቦቹ ጋር ሲታገል የነበረውን ተማሪ የሚያስደስተው ነገር የለም (ኮልማን 1980፣ 297)። ከእርማት ጋር የመሻሻል እውቅናዎች መኖርና ቀጣይ ሥፍራ መያዝ አለባቸው። ይሁን እንጂ ቅርጻዊ ምጋቤ ምላሾች በሚሰጡበት ጊዜ በሁሉም የተማሪው ስሕተቶች ላይ ማተኮር የድርሰት መጻፍ ስሜትን ሊጎዳ ስለሚችል ለስሕተቶቹ ደረጃ መስጠት የተሻለ ነው። ይህንን ማከናወን የሚቻለው ደግሞ ፀሐፍት በብዙ ረቂቆች አማካይነት ሲከልሱ ነው። ከለማ ሚና የሚኖረው ደግሞ በሂደታዊ አደራረስ ስልት ነው።

2.2.3 የምጋቤ ምላሽ አሰጣጥ ስልቶች

2.2.3.1 የስሕተት እርማት

ስሕተት የሚለው ቃል ብዙ ንዑሳን ኢትክክለኛነቶችን አጣምሮ የያዘ ነው። በዚህ ቃል ውስጥ ከሚካተቱ ሐሳቦች መካከል ዝንጋኤ (ዝንጋታ)፣ ግድፈት፣ የምላስ ማዳለጥ፣ የእፍ መኮሰተፍ የመሳሰሉ ኢትክክለኛነቶችን ያንፀባርቃሉ። በዚህ ጽሑፍ ውስጥ እነዚህ ጽንሰሐሳቦች ሁሉ ተለይተው የተጠቀሱት 'ግድፈት'ና 'ስሕተት' በሚሉት ቃላት አማካይነት ነው።

2.2.3.1.1 አጭር ዳራ (Background)

ስሕተት የሚለው ጽንሰ ሐሳብ በየዘመኑ የተለያዩ ግንዛቤዎችን አግኝቷል። በስነውትርጉም የማስተማር ዘዴ ወቅት ስሕተት ብቃት የሌለው የህጎች ትምህርት ወይም

በምልዓት ያልተዋሐደ ዕውቀት ተደርጎ ይቆጠር ነበር። በአዳምጦ መናገር አቀራረብ ወቅት (1950-1960) ስህተት እንደሀጢያት ይቆጠር ስለነበር ስሕተትን ማጥፋት ሀጢያት እንደማገነት ይገመት ነበር። ከ1970ዎቹ ወዲህ በተከሰቱ አቀራረቦችና ዘደዎች ውስጥ ስሕተት ጤነኛ የመማር ሂደትና የመማርና የማደግ ምልክትነት ግንዛቤ አገኘ።

የስሕተት እርማት የተማሪዎችን ችግሮች ያስወግዳል የሚል እምነት በብዙ መምህራን ዘንድ አለ። ሆኖም በጥናቻቸውም ዘዴ ቢከናወን በተማሪዎች የመፃፍ ችሎታ ላይ ጠቃሚ ውጤት የለውም የሚሉ ምሁራን አሉ (ክሬሽን 1982)።

የስሕተት እርማት አስፈላጊነት ቢታመንበትም እንኳ ለስሕተት እርማት ወጥ የሆነ አንድ ዓይነት መደበኛ ዘዴ የለም (ዊንገፊልድ 1975፣ 313)። ከዚህም በላይ የተማሪዎች ስሕተቶች ስለመታረማቸው፣ የትኞቹ ስሕተቶች መቼ፣ እንዴትና በማን ይታረሙ የሚሉ መሠረታዊ ጥያቄዎች ላይ ውዝግብ አለ።

የተማሪዎችን የጽሑፍ ውጤቶች ግረሚያ አስተማማኝና ወጥ ሚዛኖች የመቅረጽ ጥረት ለብዙ ዘመናት ሲካሄድ የቆየና እስከዛሬም አጥጋቢ ምላሽ እየተፈለገለት ያለ ጉዳይ ነው። ከሃያኛው ክፍለ ዘመን መባቻ ጀምሮ በተለይ በእንግሊዝኛ እንደ ሁለተኛ /ውጭ ቋንቋ ድርሰት ትምህርት ውስጥ የድርሰት መመዘኛ ንድፎች ጉዳይ በምሁራን ዘንድ በውል መጤን ጀመረ።

እስማን ካምባል (1983፣ 87-90) እንግሊዝኛ እንደውጭ/ሁለተኛ ቋንቋ ድርሰት መግርና ማስተማር ሂደት ብቃት ያለው ትንታኔያዊ መመዘኛ የሙከራ ደንብ ለመፍጠር ባደረገው ጥናት ውስጥ በመስኩ የተከናወኑ ጥረቶችን ባጭሩ ያቀርባል። መሠረታዊ ሐሳቡ በሁደልስን እንደመነጨ በመጠቆም ካስት አራት የድርሰት እርማት ስልቶችን—ትንታኔያዊ ዘዴ (analyitic method)፣ አጠቃላይ አዝማሚያ (general impression)፣ ችሎታዊ ዘዴ (achievement method)፣ ገላጭ ዘደ-ተግባራዊነት ማወዳደርዋና ትንታኔያዊ ዘደ የተሻለ መሆኑን ግረጋገጥዋን ያስረዳል። ሀሪስ የድርሰት ምዘና ይዘት፣ ቅርጽ፣ ሰዋስው፣ ስልት፣ ሜካኒክስ በማለት በአምስት መደቦች መከፈሉን፤ ሒያተን የውጭ ቋንቋ ተማሪዎችን ድርሰት ለመመዘን ሦስት ዘደዎችን-ስሜታዊ ዘደ፣ ትንታኔያዊ ዘደ፣ ሜካኒካዊ ዘዴ መጠቀሙን ይገልፃል። ካምባል በጥናቱ ውስጥ በአምስት

የተከፈለ—መዋቅራዊ አካል፣ ይዘት፣ ቃላት፣ አደረጃጀት፣ ሚካኒክስ—የድርሰት መመዘኛ ያቀርባል።

ስለስሕተቶች ጥናትና እርማት፣ ከምጋቢ ምላሽ አሰጣጥ አኳያ ያለውን ሚና በተመለከተ ሁለት ተገራሪ አስተሳሰቦች ያሏቸው ወገኖች አሉ። አቶ ማሞ ከፈሌ (1981፣ 6-7) ኮርዶርን በመጥቀስ እንዳመለከቱት አንደኛው ወገን ስህተቶች የወቅቱ የማስተማር ቴክኒኮች ብቃት ማነስ ውጤትና በተሟላ የማስተማር ዘዴ እንደሚወገዱ የሚያምን ሲሆን ለስሕተት ጥናት ደንታ የለውም። ሁለተኛው ወገን ስሕተት መሥራት የማይቀርና የመማር ሂደት አስፈላጊ አካል መሆኑን ያስገነዝባል። የስሕተት እርማትም ለትክክለኛው ደንብ ሐሳብ ወይም ሕግ አስፈላጊ የሆነ አሉታዊ መረጃ እንደሚሰጥና ለጠቅላላው ሥነልሳናዊ ንድፈ ሐሳቦችና ለቋንቋ ማስተማር ተግባር አራሚ ምጋቢ ምላሽ ለመስጠት አስተማማኝ መረጃ መሆናቸውን ያምናል።

በስሕተት እርማት ረገድ በ'ስሕተት' (error) እና 'ግድፈት' (mistake) መካከል (ቢርን 1988፣ 123)፣ በ'ሥነሥርዓታዊ ስሕተቶች' (systematic errors) እና 'አጋጣሚያዊ ስሕተቶች' መካከል ልዩነት መፍጠር ለምጋቢ ምላሽ አሰጣጥ ጠቃሚ ነው። ስሕተት ትክክለኛ ዕውቀት ካለመኖር፣ ሕጎችን ካለማወቅ፣ ከተሳሳተ ማጠቃለያ፣ ከመጀመሪያ ቋንቋ ተጽዕኖ የሚመነጩና የተማሪው ቋንቋ (interlanguage) ሥርዓቶች አካል የሆኑትን ኢትክክለኛነቶችን ይመለከታል። ተገቢ አጠቃቀም ባለመሆኑ ተወላጅ ተናጋሪው ተቀባይነት የለውም ብሎ የሚያምንበት መዋቅር ወይም ቅርጽ ነው (ክላሰን 1991፣ 10)። በቋንቋው ተጠቃሚ ዘንድ ግንዛቤ ያላገኘ ያልተስተካከለ የቋንቋ አጠቃቀም ነው (ሰለሞን 1987፣ 5)። ግድፈት የአፍ ማዳለጥን፣ በግደለሽነት፣ በመርሳት፣ በዝለት ወይም በድካም ሳቢያ የሚፈጠሩትን ወቅታዊና አጋጣሚያዊ እርቀዕነቶችን ይመለከታል።

2.2.3.1.2 የድርሰት እርማት ስልቶች

የድርሰት እርማት ስልቶችን ከሁለት ከንውኖች አንፃር መክፈል ይቻላል። ስሕተቶችን ከሚያርማቸው ሰው አንፃር—የመምህሩ እርማት፣ የብጤ እርማት፣ ግለእርማት—ብሎ ለመዘርዘር ይቻላል። ዊንገፊልድ (1975፣ 311) የመምህሩ እርማትና በመምህሩ የሚመራ ግለእርማት ዘዴዎችን ያቀርባል።

በሁለተኛው ምደባ ከስሕተቶች አስተራረም ሁኔታ በመነሳት የሚደረገው አከፋፈል ዘዴ ሲሆን (ቢርን 1988) በዚህ ጥናት ውስጥ ትኩረት የተሰጠው ነው።

2.2.3.1.2.1 ሁሉንም ስህተቶች ማረም

ለባንዴ (1982) አጠቃላይ እርማት ይለዋል። ጥንታዊ አቀራረብ ከመሆኑም በላይ ብዙ ተቃዋሚዎች አሉት። ቢርን (1988፣ 124) ጊዜ ፈጂና ተማሪዎችን የሚያሸማቅቅ ሲሆን ውጤታማ ስለመሆኑ ጥርጣሬ ሊኖር ይገባል ይላል። ግዊን (1993፣ 3) ተማሪዎችን በእርማት ማጥለቅለቅ ውጤት አልባ መሆኑና በሥርዓታዊ ስህተቶች ላይ ማተኮር ብዙ መሥራት እንደሚያስችል ይገልፃል። ሁሉንም ስህተቶች በቀይ ቀለም ካመለከትን በአንባቢና በፀሐፊ መካከል ያለውን ጠቃሚ ዝምድና እናበላሻለን (ሬይምስ 1979)።

አንዳንድ ምሁራን (ከላሰን 1991፣ 11) ሁሉንም ስህተቶች ማረም—በተለይም በአንድ ትምህርት ማብቂያ ላይ—አስፈላጊ የሚሆንበት ጊዜ አለ ይላሉ።

2.2.3.1.2.2 ስህተቶችን መርጦ ማረም

ተማሪው እርዳታ ሊያገኝ የሚችለው የተወሰኑ ችግሮቹን መርጦ በማረም ዘዴ ነው። የተለዩ ክሂሎች የትኩረት አምድ ሆነው ይመረጣሉ። ቋንቋ መማርን በሚያደናቅፉ አጠቃላይና የጋራ ችግሮች ላይ የታለመ አስተራረም ነው። የሚታረመውን በመምረጥ ረገድ በስህተቱ ክብደት መወሰን አለበት (ብሩህተን እና ሌሎቹ 1988፣ 137፣ ከላሰን 1991፣ 11)። መግባባትን የሚከለክሉ፣ ለአብዛኛው ወይም ለሁሉም ተማሪዎች የጋራ የሆኑ ዋና ዋና ስህተቶችን ማረም ውጤታማ ነው (ኖሪሽ 1983፣ 116፣ ጓይት 1980: 108፣ ቢርን 1988፣ 124)።

2.2.3.1.2.3 ስህተቶችን ማመልከት

በድርሰቱ ውስጥ የሚታዩትን ስህተቶች በማስመር፣ በመክበብ፣ በምልክቶች ወይም በኮዶች በመጠቀም፣ በቀስት በማመልከት ለተማሪዎች ስህተቶቻቸውን በማሳየት ራሳቸው እንዲያርሙ ማድረጊያ ዘዴ ነው። በነጠላ፣ በጥንድ፣ በቡድን ሆነው ያርማሉ። ካልቻሉ

መምህራቸውን በማግኘት ምጋቤ ምላሽ የሚያገኙበት ዘዴ በመቀየስ በአንደ ወይም ደረጃ በደረጃ በማረም ስልት ሊከናወን ይችላል።

መምህራን ስህተቶችን በማመልከት የሚጠቀሙባቸው ዘደዎች ይለያያሉ። ብዙዎቹ ግራሚያ ቅጾችን ሲያዘጋጁ ሌሎቹ በስህተት መለያ ኮዶች ማረም ስልት (ኮሺ 1988 correction by error identification codes – (CEIC) ወይም በምልክቶች ማረም ስልት ይጠቀማሉ።

በምልክቶች ተጠቅሞ ማረም አጥጋቢ አይደለም የሚል የምሁራን አስተያየት አለ። ዊንግፊልድ (1975፣ 312) በቃላትና በድርሰት ውስጥ በሚገኙ ስህተቶች ላይ ሁሉ ለማተኮር አያስችልም ይላል። ኖሬሽ (1983፣ 75) ደግሞ ስህተቶችን ሁሉ እንዲወክሉ በሚቀረጹ ምልክቶች ሥር መመደብ አስቸጋሪነትና በይዘት ረገድ የሚፈጠሩ ስህተቶች ምርጫ አመቺ አለመሆኑን ያመለክታል።

2.2.3.2 ጽሑፋዊ ምጋቤ ምላሽ

2.2.3.2.1 አጭር ዳራ

ጽሑፋዊ ምጋቤ ምላሽ (written feedback) በጣም ከተለመዱት የምጋቤ ምላሽ አሰጣጥ አይነቶች አንዱ ነው። እንደ ሌኪ (1990፣ 58) አስተሳሰብ መምህራን ጽሑፋዊ ምጋቤ ምላሽ በእያንዳንዱ የተማሪ ወረቀት ላይ ከሚደረግ ውይይት ይልቅ ሊተገበር የሚችልና ይበልጥ ጥልቅ ስለሚመስላቸው የተማሪዎችን ጽሕፈትና ዝንባሌ ያሳድጋል ብለው ያምናሉ። ምጋቤ ምላሽን አስመልክቶ የተካሄደው ምርምር አጥጋቢ ባይሆንም መጀመሪያና ሁለተኛ ቋንቋን በመማር ረገድ ምርምሩ አንዳንድ ግንዛቤዎችን ማስጨበጡን ታመለክታለች። የመጀመሪያ ቋንቋን በመማር ረገድ የተደረጉ ጥናቶች ጽሑፋዊ ምላሾቹ በጣም አጠቃላይ፣ ውሱን፣ ደብዛዛና ተማሪው ለጻፈው ነገር ጥቁም አስተያየት የማይሰጡ (ሶመርስ 1982) እና በውጫዊ ቅርጾች ላይ ብቻ ከባድ ትኩረት የሰጡ (ሲኤርሌ እና ዲለን 1980) መሆናቸውን እንደሚገልፁ ትጠቅሳለች። በተጨማሪም ይዘትንና ቅርጽን በገልጽ እንደሚያሳዩ፣ በጽሕፈት ሂደት ላይ እንደሚያተኩሩና ተገቢ የምጋቤ ምላሽ አሰጣጥ ናሙናዎችን እንደሚያሳዩ፣ ጽሑፋዊ መግለጫዎቹ የተማሪዎቹን የጽሑፍ ክሂል ለማሻሻል ደርዱ አደርዱ ማስረጃ እንደማያቀርቡ ትዘረዝራለች። የጥናቶቹ ውጤትም ከቅርጽ ይልቅ በይዘት ላይ ማተኮሩን፣ ምጋቤ ምላሽ በመጀመሪያውና በመጨረሻው

ረቂቆች መካከል ግለትም በጽሑፉ ሂደት ላይ መስጠት እንዳለበት ሐሳብ ማቅረባቸውን ታስረዳለች።

ሁለተኛ ቋንቋ መማርን አስመልክታ ስለጽሑፋዊ ምጋቤ ምላሽ አስጣጥና ጠቀሜታ ካሉት ጥቂት ጥናቶች ውስጥ አብዛኛዎቹ በአንድ ወይም በሌላ መንገድ ስሕተትን በማረም ላይ ያተኩሩ መሆናቸውን ብዙ ምሁራን መግለፃቸውን ታስረዳለች። ጥናቶቹ መምህራን ቅርጽን እንዴት እንዳስተናገዱ፣ ለይዘት ምን ምላሽ እንደሰጡ የመረመሩ መሆናቸውን ፋትማን እና ሁዊሊ (1990፣ 180) ይገልጻሉ። በመጀመሪያ ቋንቋ ጥናቶች ውስጥ ጥሩ ፅሑፍት ከደካሞቹ ይልቅ እንደከለሱና ክለሣቸውም በይዘት ላይ እንዳተኮረ ሌኪ (1990፣ 60) ትጠቁማለች።

የውጭ ቋንቋ ትምህርት አስመልክቶ በጽሑፋዊ ምጋቤ ምላሽ አሰጣጥ ላይ የተካሄደ ጥናት አጥጋቢ ያልሆነና ቋሚነት የሌለውም እንደነበረ ካርዲሌ እና ኮርናም (1981፣ 252) ይገልጻሉ።

በመጀመሪያም ሆነ በሁለተኛ ቋንቋ ማስተማር ውስጥ በምጋቤ ምላሽ አሰጣጥ ላይ የተካሄዱ ምርምሮች ያልተደመደሙና ተቃርኖ ያለባቸው ናቸው። ስለሆነም ብዙ ምርምር ማድረግ ያሻል። በተጨማሪም የምላሾችን ገጽታ ለማየት መምህራን ምጋቤ ምላሾችን በሚሰጡበት ወቅት የክፍል ውስጥ ሁኔታዎችን፣ የትምህርት ግቦችንና የማርከ አሰጣጥ ደንቦችን ማመሳከት እንዳለባቸው ሌኪ (1990፣ 66) ትገልፃለች።

በሂደታዊ አጻጻፍ (process writing) ላይ የመምህራን ምላሾች ምን ውጤት እንዳላቸው የሚገልጹ ምርምሮች ጥቂት መሆናቸውና ከነዚህም መካከል የቡክስቶን (1958) እና የኬሊደ (1973) ጥናቶች ዋናዎቹ መሆናቸው ዚሻ (1984፣ 364-365) ታስረዳለች።

2.2.3.2.2 የጽሑፋዊ ምጋቤ ምላሽ መሠረታዊ ጥያቄዎች

2.2.3.2.2.1 የጽሑፋዊ ምጋቤ ምላሽ ዓላማና ትኩረት

በምጋቤ ምላሽ አሰጣጥ መስክ የተካሄዱት ጥናቶች (ሂጅ 1988፣ ኮኸን እና ካቫልካንቲ 1990፣ ዚሻ 1984፣ ቫሜል 1985) እንደሚጠቁመት በምጋቤ ምላሽ አሰጣጥ

ትኩረቶች ላይ ምሁራን ይለያያሉ። የመምህራን ትኩረት በሁሉም ጽሑፎች ላይ እኩል አለመሆኑን ከላይ የተጠቀሱት ጥናቶች አረጋግጠዋል። ሊታረሙ የሚገባቸው ስሕተቶችን ሳያርሙ መተው፣ በጥቃቅን ስሕተቶች ላይ ማተኮር፣ የትኩረት ደረጃ ከወረቀት ወረቀት መለያየትና በመጀመሪያና በሁለተኛ ቋንቋ አንድ ዓይነት አለመሆንና አለመመጣጠን አሳይቷል። ጥቂቶቹ መምህራን ለሜካኒክስ (ለምሣሌ ሥርዓተ ነጥብ፣ የፊደላት አፃፃፍ ትክክለኛነት ወዘተ) እና ለሰዋሰው ትኩረት ይሰጣሉ የሚሉ ተመራማሪዎች አሉ (ክሊኔ 1973፣ ሀሪስ 1977)። ፍሪድማን (1978) መምህራን ከሜካኒካዊ ስሕተቶች ይልቅ በይዘትና በአደረጃጀት ላይ ያተኩራሉ ማለቱን ዚቭ (1984፣ 362) ታስረዳለች።

በምጋቤ ምላሽ አሰጣጥ መስክ በተካሄዱ ምርምሮች ውስጥ የሚታየው ዋነኛ ጉዳይ የመምህራን ጽሑፋዊ ምጋቤ ምላሽ ዓላማ 'በይዘት ወይስ በቅርጽ ላይ ያተኩር' የሚለው ጥያቄ ነው (ፋትማን እና ሁዌሊ 1990፣ 179-180)። እንደ ግሪፊን (1982፣ 299) እምነት ለተማሪዎች ጽሑፍ የሚሰጥን ምላሽ በሚመለከት ንድፈ ሐሳብ ውስጥ መመለስ ያለበት ዋነኛ ጥያቄ ትኩረታችን በምን ላይ ይሁን የሚለው ነው።

የድርሰት ማስተማርና የምጋቤ ምላሽ አሰጣጥ ትኩረት ለውጦች ከዘመናት በፊት እንደነበሩ፤ በ19ኛው ምዕተዓመት መጀመሪያዎች በሬቶሪክ ዘመን ለቅርጽ ትኩረት መስጠት እንዳልነበረ፤ በምዕተዓመቱ ማብቂያና በ20ኛው ክፍለ ዘመን ለሰዋሰው ትክክለኛነት ትኩረት ሲሰጥ መቆየቱን ፋትማን እና ሁዌሊ (1990፣ 178) ይገልፃሉ። ቢችን (1979) በመጥቀስም በተናጠል በይዘት ላይ በሰፊው የሚሰጡ ሐሶች ውጤታማና ኪቃዊና በወረቀት ላይ ከተበታተኑ ጽሑፋዊ ሐሶች የበለጡ አጋዦች ናቸው ይላሉ። በተጨማሪም መምህራን ከቅርጽ ይልቅ ለይዘት ትኩረት መስጠት እንዳለባቸው ይዘት ነክ ምላሾችን በመጀመሪያውና በመጨረሻው ረቂቆች መካከል መስጠት ያለባቸው መሆኑን ከጥናቶች ግኝት የመነጨ አስተያየት መሆኑን ፋትማን እና ሁዌሊ (1990፣ 179) ያመለክታሉ። ሺናዊትዝ (1987) እና ሺሀም (1986) ለይዘት ትኩረት ይሰጣሉ። ክሩዊስ እና ማክሊኦድ (1986) እንደዚሁ ለይዘታዊ ምጋቤ ምላሽ ትኩረት መስጠት አስፈላጊነት ይገልፃሉ።

በይዘት ወይም በፍች ላይ የሚደረገው ትኩረት የጽሑፍን ማዕከላዊ ሐሳብ የተመለከተ ሲሆን ለተማሪዎች ጽሑፎች የምንሰጣቸው ምላሾች በአመዛኙ በይዘት ወይም

በፍች ላይ መሆን አለባቸው (ሲአርሲ እና ዲለን 1980፣ 779-780፣ ሺህ 1986)። ሆኖም መምህራን የተለያየ የትኩረት አቅጣጫ ያሳያሉ። አንዳንዶቹ መምህራን ሰዋሰዋዊ ቅርጾችንና ሜካኒካዊ ስህተቶችን (ከዕውቀት ማነስ ሳይሆን ካለማስተዋል ወይም ከችኮላ የሚፈጠሩ ስህተቶች) ሲያርሙ ሌሎቹ በይዘት ነክ ስህተቶች ላይ ያተኩራሉ (ኮባያሺ 1992፣ 81)። የመምህራን ለድርሰት መፃፍ ድጋፊ ባልሆኑ ሥርዓታዊነት ባነሳቸው ስሜቶች ላይ በተመሰረቱ ሕጎችና ትችቶች ላይ ማተኮር ለድርሰት መዳበር እንቅፋት ነው ባይ ተመራማሪዎች አሉ (ዊገር 1992)።

የመምህራን ጽሑፋዊ ምጋቤ ምላሽ ትኩረት በቅርጽ ወይስ በይዘት ላይ ይሁን ለሚለው ጥያቄ የመጀመሪያም ሆነ የሁለተኛ ቋንቋ ልዩ ልዩ ፈርጆቻቸውን በማስተማር ረገድ ተለይቶ ይታይ የሚለው ሐሳብ ያመዝናል። እንግሊዝኛ እንደሁለተኛ ቋንቋ በሚሰጥበት ጊዜ መምህራን ማስተማር ያለባቸው የሐሳቦችን ጥራት ወይም የአገላለጾች ግድነታዊነት (quality of expression) ሳይሆን መደበኛ ሥነልሳናዊ ባህርያትን ነው (ሰሊቫ 1991፣ 13)። እንግሊዝኛ እንደውጭ ቋንቋ በሚሰጥበት ጊዜ የመምህራን አጽንዖት በሰዋሰውና በሜካኒክስ ላይ ከሆነ ለይዘት የሚሰጠው ትኩረት አነስተኛ ይሆናል (ኮኸን እና ካቫላካንቲ 1990፣ 164)።

ከዘመናዊና ከተግባታዊ ማስተማር ዘዴዎችና አላማዎች አኳያ የሚሰነዘሩ አስተያየቶች አሉ። ተለምዶአዊ መንገዶች (traditional methods) በትምህርት አሰጣጣቸው ከፍተኛ ትኩረት የሚሰጡት ለትክክለኛ የቋንቋ አጠቃቀም ስለሆነ በስሕተት ፍለጋና እርማት ላይ ያተኩራሉ (ፊይምስ 1983፣ 17)። ፋትማንና ሁዌሊ (1990፣ 181) የመምህሩ ትኩረት በመጀመሪያ በይዘትና መዋቅር ላይ በሚፈጸሙ ስሕተቶች ላይ መሆን አለበት ይላሉ። እያይዘውም ሥነልሳናዊ ቅርጾች መታየት ያለባቸው ሐሳቦች ከዳበሩ በኋላ መሆን እንዳለበት ፊይምስ ማሳሰባቸውን ይገልጻሉ። ትሪከም (1988፣ 23) በበኩሏ ጥሩ ፀሐፊዎች በመጀመሪያ በይዘት ላይ እንደሚያተኩሩና ሰዋሰውና ሜካኒክስን ለኋላ እንደሚያቆዩዋቸው ትጠቁማለች። ዚሽ (1984፣ 362) ደግሞ የመምህራን ትኩረት ቅድሚያ ለቅርጽ መሆኑን ከሊኒ፣ ሀሪስ፣ ሲርኤሊ እና ዲለን መጠቆማቸውን ታብራራለች። ፍሪድማን (1978) በበኩሉ መምህራን ከሜካኒካዊ ስህተቶች ይልቅ ለይዘትና ለአደረጃጀት ትኩረት

መስጠታቸውን ያረጋግጣል። ይሁን እንጂ ሁሉም ተመራማሪዎች ለቅርጽና ለይዘት ትኩረት ስለመስጠት አስፈላጊነት መስማማታቸውን ቴይለር (1982) ይጠቁማል።

ይዘትና ቅርጽ የተዋሰቡ ዝምድናዎች ያሏቸውና በማናቸውም መልካም ድርሰት ውስጥ ይዘት ቅርጽን መወሰን እንደሚገባው ትሪፕ (1978፣ 359) ያመለክታል። ቼልሲ ሙርሲያ (1991፣ 235) ይህንኑ አስተሳሰብ በማጠናከር «ለፍች ቁልፍ የሆነ መከፈቻ የሚሰጡ በመሆናቸው ሥነልሳናዊ ትክክለኛነት፣ የአቀራረብ ግልጽነት፣ የሐሳቦች አደረጃጀት ሁሉ ለተግባቦታዊ ተግባር ውጤታማነት ወሳኝ ናቸው» ትላለች።

ከላይ በክፍል 2.2.3.2.2.1 በዝርዝር እንደታየው የጽሑፋዊ ምጋቤ ምላሽ አላማና ትኩረት ላይ የምሁራን አስተሳሰብ ይለያያል። አንዳንዶቹ ለይዘት ቅድሚያ ይሰጣሉ። ሌሎቹ በቅርጽ ላይ ያተኩራሉ። በመጀመሪያ ቋንቋና በሁለተኛ ቋንቋ ማስተማር ረገድ የምጋቤ ምላሽ አሰጣጥ ትኩረት ይለያያል ባዮች አሉ። ተለምዶአዊና ዘመናዊ የማስተማር ዘዴዎች በምጋቤ ምላሽ አሰጣጥ ዓላማና ትኩረት ላይ ወጥ የሆነ አሰራር የላቸውም። ስለሆነም በተለያዩ ምሁራን አማካይነት የተለያዩ የምጋቤ ምላሽ አሰጣጥ ስልቶችና ስትራተጂዎች ዳብረዋል። በቅርጽም ወይም በይዘት ላይ የማተኮር ጉዳይ ከማስተማር ዘዴዎችና አይነቶች ጋር ተዛምዶ በተግባር ሲውል ይስተዋላል። ቅርጽና ይዘት አይነጣጠሉም ባዮች ደግሞ ለሁለቱም ይሟገታሉ። በውጤታዊና ሂደታዊ የድርሰት አስተራረም ስልቶች ምጋቤ ምላሽ አሰጣጥና ትኩረት ይለያያል። ይሁን እንጂ መምህራን ይዘትና ቅርጽን የተመለከተ አጥጋቢ ምላሽ መስጠት ያለባቸው መቼ ነው የሚለው ጥያቄ እስካሁን በቂ ምላሽ አላገኘም።

2.2.3.2.2.2 የምጋቤ ምላሽ አሰጣጥ ስልት ምርጫ

በጽሑፋዊ ምጋቤ ምላሽ አሰጣጥ ውስጥ መፍትሔ ካላገኙ ጉልህ ክርክሮች መካከል የሂደታዊ ውጤታዊ (process Vs product) አቀራረብ ምዘና ምርጫ ይገኝበታል። ከጥቂት አሥርታት በፊት መምህራን በሞደሎች ለሚመራውና በሰዋሰዋዊ ትክክለኛነት ላይ ባተኮረው ውጤታዊ ምዘና(product evaluation) ላይ ትኩረት ይሰጡ ነበር። ከቅርብ ጊዜ ወዲህ ግን ለሂደታዊ አቀራረብ (process approach) የበለጠ ግምት እየተሰጠ ነው።

ውጤታዊ አቀራረብ የተወሰኑ መደበኛ ስልቶች መከተልን፣ የሰዋሰው ትክክለኛነት ማገፀባረቅን፣ ተደራሲውን ይስማማዋል ወደሚባል የጽሑፍ ቅርጽ ማምራትን፣ በሞደል አማካኝነት ድርሰት መጻፍን ተግባራዊ የሚያደርግ ነው። ለመደበኛነት ትክክለኛነትና ለቅርጻዊ ባህርያት ከፍተኛ ትኩረት ይሰጣል። ይህ አቀራረብ የእነዚህን ባህርያት አፈጻጸም ይመዝናል። መምህሩን ምጋቤ ምላሽ የሚሰጡት በድርሰቱ የመጨረሻው ረቂቅ ላይ ነው። ስለሆነም የዳኝነትና የምዘና ተግባራት ያከናውናሉ።

ሂደታዊ አቀራረብ በበኩሉ ተማሪዎቹን ወደውጤት በሚያመራ የአጻጻፍ ሂደት ውስጥ በማሳለፍ ለቅድመ ጽሑፍ፣ ለንድፍ፣ ለመልሶ መጻፍ በማዘጋጀት፣ ደጋግመው እንዲጽፉ ጊዜ በመስጠት፣ ወደ ድኅረ ጽሕፈት ተግባራት በማሸጋገር፣ በአጻጻፋቸው ሂደት ሁሉ ምጋቤ ምላሽ በመስጠት፣ በመጻፍ ሂደት ውስጥ ጽሑፋቸው ምን ሐሳብ ሊያስተላልፍ እንደቻለ እንዲረዱ በማድረግ የሚከናወን የድርሰት አጻጻፍና የምጋቤ ምላሽ አሰጣጥ ስልት ነው። ይህ ስልት ለተማሪዎች ጥቅም ትኩረት እንዲሰጥ ጽሑፉ በመመልከትና በይዘት ላይ እንዲያተኩር ሆኖ እንዲጻፍ የተማሪዎችን ግላዊ ስሜት የትምህርቱ ማዕከል በማድረግ የሚከናወን ነው (ብራውን 1991፣ 320)።

በሂደታዊ አቀራረብ ጽሕፈት የአሰሳ (exploration) ሂደት ነው። ለተማሪዎች የሚሰጠው ምጋቤ ምላሽ በአደራረሱ ሁሉ መሆን አለበት (ብራውን 1991፣ 321)። የሂደታዊ አቀራረብ ዋና አቀንቃኝ የሆነችው ዛሜል (1983፣ 16) እንደምትለው ጽሕፈት «ፀሐፊው ፍችን ለመጨበጥ መከራ እያደረገ እያለ አዲስ ሐሳብ የሚያገኝበትና እንደገና ሐሳቡን በሥርዓት የሚገልጽበት፣ ኢመስመራዊ (non-linear)፣ ገላጭና አመንጪ ሂደት ነው።» የሂደታዊ አቀራረብ የቀድሞ ደጋፊዎች የጽሕፈት ዋነኛ ጠቀሜታው ተማሪዎች ሐሳብን እንዲያመነጩ፣ ያመነጩዋቸውን ሐሳቦች መግለጫ ዘደዎች እንዲያስሱና ጽሕፈታቸውን እንዲመረምሩ መርዳት ነው ብለው ያምኑ ነበር። ይህም በተግባራዊ ክንውን ውስጥ ሲገመገም በቅድመ ጽሕፈት፣ በማርቀቅና በትንተና፣ እንዲሁም በመልሶ መጻፍ ቴክኒኮች ላይ ምጋቤ ምላሽ በመስጠት ሂደት ማለት ነው (ቻውክ 1994፣ 181)።

እንደ ክሬፕልስ (1990፣ 38) አስተሳሰብ የኢሚግ (1971) በመጀመሪያ ቋንቋ «የአሥራ ሁለተኛ ክፍሎች አደራረስ ሂደቶች» የተሰኘው ምርምር ከውጤታዊ ድርሰት አጻጻፍ ወደ ሂደታዊ አደራረስ መሸጋገሪያ የመጀመሪያውን ምዕራፍ ከፋች ነበር። ይህ

በሁለተኛ ቋንቋ ድርሰት ስለማስተማር የተደረገ ጥናት በመጀመሪያ ቋንቋ ድርሰት ስለማስተማር በተገኙ የምርምር ውጤቶችና ንድፈ ሐሳቦች ላይ የተመሠረተ መሆኑን ገለፀ። ዛሜል እና ሬይምስ በሁለተኛ/ቋንቋ የድርሰት አጻጻፍ ሂደታዊነትን ደግፈዋል። ውጤታማ የሆኑ በመጀመሪያ ቋንቋ የድርሰት አጻጻፍ ንድፈ ሐሳቦችን በሁለተኛ/በውጭ ቋንቋ ድርሰት ጽሕፈት ማስተማር ይጠቀሙባቸው ዘንድ ጓደኞቻቸውን አደፋፍረዋል (ክሬፐልስ 1990፣ 43)። መምህራን በተማሪዎች ድርሰት ላይ ለውጥ እንዲመጣ ከፈለጉ የመጨረሻውን ረቂቅ ከማረምና ከመመዘን ይልቅ ተማሪዎችን በድርሰቶቻቸው የጽሕፈት ሂደት ደረጃዎች ውስጥ ማስፋፋትንና ማብራራትን ማለማመድ አለባቸው በማለት ፒያንኮ (1979) ያስረዳል። የፒያንኮ በመጀመሪያ ቋንቋ ድርሰት አጻጻፍ ስልት ጥናት በሁለተኛ ቋንቋ የአደራረስ ሂደትን ማረከ (ክሬፐልስ 1990፣ 38)። ብራኖን (1985፣ 24) እንደሚገልጸው ፅሑፉን የመምሪያ ምርጥ መንገድ አጠቃላይ ስትራቴጂዎችንና መርሆዎችን በቅድሚያ ከመስጠት ይልቅ አፅምሮታዊና ሪቶሪካዊ ምርጫቸውን በመጠበቅ በተከታታይ ረቂቆች እንደችሎታቸውና ችግሮቻቸው መምራት ውጤታማ ነው።

2.2.3.2.2.3 ጽሑፋዊ ምጋቢ ምላሽ «መቼ»ና «እንዴት» ይሰጥ?

ብዙዎቹ በመጀመሪያ ቋንቋ የጽሑፍ አስተማሪዎች ምጋቢ ምላሽ መስጠት የሚፈልጉት በጽሑፍ ሂደት ውስጥ ነው (ኮኸን እና ካቫልሳንቲ 1990፣ 155)። በመጻፍ ሂደት ውስጥ ጣልቃ መግባት የተማሪዎችን ጽሑፍ ያሻሽላል ሲል ፍሪድማን መግለጹን ሊኪ (1990፣ 63) ትጠቁማለች። የቅርብ ክትትል በሚደረግበትና ናሙናዊ በሆነ የጽሕፈት ሥልጠና ውስጥ በምጋቢ ምላሽ መስጠት አማካይነት ጣልቃ መግባት በክፍል ውስጥ የሚከናወኑ ተግባራት ወደ ተወሰኑ ለውጦች እንዲያመሩ ያደርጋል (ዊነር 1992፣ 68)። ፋትማን እና ሆዌሊ (1990፣ 179) ቢችን በመጥቀስ በረቂቆች መካከል በይዘት ላይ ስለሚሰጠው ምጋቢ ምላሽ ውጤታማነት ይገልጻሉ። ተማሪው የመጨረሻውን ረቂቅ እየጻፈና እየከለሰ ባለ ጣልቃ መግባት ከመካከለኛ ረቂቆች ይበልጥ መሻሻልን ማሳየቱን ዚቨም (1984) በጥናቷ አረጋግጣለች። በሬይምስ (1983) እምነት በሂደታዊ አጻጻፍ ዘይ በመካከለኛዎቹ ረቂቆች ይዘት ላይ የሚሰጡ ምላሾች ውጤታማ ናቸው። ሂሉክስም በተከታታይ ክለሳ ውስጥ ስለሚሰጥ ምላሽ ጠቃሚነት እንደሚገልጽ ኮኸን እና ካቫልሳንቲ (1990፣ 155) ያመለክታሉ።

በጽሑፋዊ ምጋቢ ምላሽ አሰጣጥ ጥናት ውስጥ መልስ ያላገኘው ሌላው ጉዳይ የጽሕፈት መምህራን ሚና ነው። የመምህራኑን ሚና እንደዕውነተኛ ተደራሲ (አንባቢ)፣ እንደአስልጣኝና እንደፈራጅ ዳኛ የመመልከት ዝንባሌ አለ (ሌኪ 1990፣ 59)። የፀሐፊና የአንባቢ ግንኙነቶች የልማድ ገደቦች አሉባቸው (ጆንስ 1990፣ 26-28)።

ኮኸን እና ካቫልካንቲ (1990፣ 166፣ 168) ባካሄዱት የጽሕፈት ማስተማር ጥናት የውጭ ቋንቋ መምህር እንደኀልጣሳ አንባቢና ዳኛ፣ በዩኒቨርሲቲ የመጀመሪያ ቋንቋ አስተማሪነቱም እንደ ዳኛ መታየቱን አረጋግጠዋል። ሂደት በሚተኮርበት የጽሕፈት ትምህርት አቀራረብ መምህሩ እንደአስልጣኝ እና መዛኝ ይታያል (ሌኪ 1990፣ 60)።

እነዚህን የተለያዩ አመለካከቶች በማስታረቅ ሌኪ መምህራን በአሰልጣኝነትና በዳኝነት ተቃርኖዎች መካከል እያሉ ምጋቢ ምላሽ መስጠት መቀጠል እንዳለባቸው ታሳስባለች። በተጨማሪም ጽሑፋዊ ምጋቢ ምላሽ እንዴት እንደሚሰጥ የሚወስነው መምህሩ የተነሣበት ዓላማ ነው ትላለች። በቅርጽ ወይም በይዘት ላይ የምናደርገው ትኩረት መምህሩ የሚሰጠውን ምጋቢ ምላሽ ይወስናል። ዊነር (1992፣ 69) «ወርቃማው ሕግ» ተብሎ የሚጠራው ተማሪዎችን እንደብጤ በመቁጠር ምጋቢ ምላሽ የመስጠትን ዘዴ መሆኑን ያመለክታል።

ይሁን እንጂ ጽሑፋዊ ምጋቢ ምላሽ መቼና እንዴት ይሰጥ የሚለው ሐሳብ ወጥነት ያለው የመፍትሔ ሐሳብ የያዘ አለመሆኑን መረዳት ይቻላል። በመምህሩ ሚና ምንነት ላይ የተነገው ጥያቄ ልዩ ግምት የሚሰጠው ነው። ከዚህ ጋር መምህራን በሚሰ ጧቸው ምጋቢ ምላሾችና በተማሪዎች ፍላጎቶች መካከል ምን ያህል ተጣጣሚነት እንዳለ መመርመር አስፈላጊነት ጎልቶ ይታያል።

2.2.3.2.2.4 መምህራን የሚሰጡቸው ጽሑፋዊ ምጋቢ ምላሾችና የተማሪዎች ፍላጎት አለመጣጣም

በመጀመሪያ ቋንቋ የጽሕፈት ትምህርት ጥናት ቅኝት እንደተከሰተው መምህራን ምጋቢ ምላሽ መስጠት የሚወዱት በጽሑፍ ሂደት ነው። ተማሪዎች ደግሞ ጽሑፉ ካበቃ በኋላ ምጋቢ ምላሽ እንዲሰጣቸው ይሻሉ። መምህራን በይዘትና ቅርጽ ላይ የሚሰ ጡት ትኩረት ከጽሑፍ ጽሑፍ ይለያያል። ለምሳሌ እንዳንዶቹ በታሪክ ግንባታ ላይ

ልዩ ትኩረት የሚሰጡት በሁሉም ጽሑፎች ላይ አይደለም። በሌላ በኩል መታረም የሚገባቸውን ጉልህ ስሕተቶችን ትተው ጥቃቅኖቹን ያርማሉ። ባንዱ ድርሰት ላይ በሥርዓተ ነጥቦች ላይ ሲያተኩሩ በሌላው ላይ ደግሞ ለሰዋሰው የተለየ ጥንቃቄ ያደርጋሉ። በማበረታታትና በትችት መካከል ተጣጥሞሽ አለማሳየታቸው ሌላው የልዩነት ገጽታ ነው። እነዚህ ሁሉ ሁኔታዎች በተማሪዎች ስሜት ላይ የሚቀርጹት ጉዳይ አለ።

የመጀመሪያ ቋንቋ ተማሪዎች ከውጭ ቋንቋ ተማሪዎች ይበልጥ በመምህራን አስተያየቶች ላይ አለመስማማት ማሳየታቸውን ኮኸን እና ካቫልካንቲ (1990፣ 155-175) ይገልጻሉ። ይህ ስለሚሆንበት ጉዳይ ፋትማን እና ሁዌሊ (1990፣ 179) ሶመርስን (1982) በመጥቀስ ሲያብራሩ የብዙዎቹ መምህራን አስተያየቶች ግልጽነት የሌላቸውና ተማሪው ለጻፈው ነገር ተናጠላዊ ምላሽ የማይሰጡ መሆናቸውን ይገልጻሉ። ምጋቤ ምላሽ ሊጠቅም የሚችልበትን ሁኔታ በሚመለከት ትሪፕ (1978፣ 359) እንደሚለው የተማሪዎችን ገለጻ ማሻሻል የሚቻለው በራሳቸው ነፃ ሆነው በሚጽፉበት ጊዜና በቅርጽና በትክክለኛነት ጉዳይ እርዳታ ለማግኘት ዝግጁ ሆነው በሚገኙበት ሰዓት ምጋቤ ምላሽ መስጠት ከተቻለ ነው። ሌሎች ምሁራን ምጋቤ ምላሽ በመስጠት ረገድ መምህራን የፀሐፍት ተማሪዎችን ብስለት፣ የመንፈስ መነቃቃት፣ ስብዕና፣ ያለፈ የቋንቋ ትምህርት ታሪካቸው ግምት ውስጥ ማስገባትና ተማሪዎችን የሚረብሽ የእርማት ስልት ማስወገድ እንዳለባቸው ካርዲል እና ኮርኖ (1981፣ 21) ያመለክታሉ። ተማሪው ምጋቤ ምላሽ ለመቀበል የሚቀሰቀሰው ተፈጥሮአዊ ችሎታውና ፍላጎቱ ዋጋ የተሰጣቸው መሆኑን ሲረዳ መሆኑን ማስተዋል ጠቃሚ ነው።

የተማሪ ፅሑፍት ስሜቶችን ከሚያነሳሱት ወይም ከሚገድሉት ነገሮች አንዱ የድርሰት ርዕስ ነው። በድርሰት ውስጥ የይዘቱ ዓይነታዊነትና (qulitativeness) መጠን በርዕሱ እንደሚወሰን ብዙ ምሁራን ይስማማሉ (ሀምፕ ላዮንስ 1990፣ 73)። ብዙ ጊዜ ርዕሶች የሚሰጡትና የሚመረጡት በመምህራን ነው። ተማሪው በሚያውቀው ነገር ላይ እንዲጽፍ ዕድል አይሰጠውም። በማያውቀው ነገር ላይ ደግሞ የሚጽፈው ብዙ ነገር አይኖረውም።

መግር ሕጎችንና መርሆዎችን የማስስን ተግባር ይይዛል። እነዚህን እንደቀጥተኛ ምጋቤ ምላሽ መስጠት ተማሪዎች ህጎችንና መርሆዎቹን ራሳቸው ፈልገው የማግኘት ዕድላቸውን ዝቅ ያደርገዋል (ዛሜል 1981፣ 140)። ለተማሪዎቹ የሚሰጡ ምላሾች

ሕጎችንና ደንቦችን አለማወቃቸውን የሚገልጹ መሆን የለባቸውም። ለምሣሌ የድርሰት ሦስት ክፍሎች መግቢያ፣ ሐተታና መደምደሚያ ቅደም ተከተላዊ ደረጃዎችን ቢያለዋውጡ ስሀተ ሲባል መወቀስ የለባቸውም። መምህራን ከመጀመሪያ ቋንቋ የሚመጡትን ጣልቃ ገብነቶችን በጥንቃቄ ማስተናገድ ይኖርባቸዋል። ለምሣሌ ሥነ ድምፅ ነክ ጉዳዮች ላይ ከቋንቋ ቋንቋ መለያየት አለ። በዐረፍተ ነገር አወቃቀር ደረጃ የግሥ፣ የባለቤትና የገላጮች አሰላለፍ አንድ ዓይነት አይደለም። ሥነ ልሣናዊ መሠረት ስላላቸው መፍትሔ የሚያገኙትም በሥነ ልሳን ዕውቀት መኀልበት ነው።

2.2.3.2.3 የጽሑፋዊ ምጋቤ ምላሽ ገጽታዎች

2.2.3.2.3.1 ኅዳጋዊ ምጋቤ ምላሽ (Marginal Feedback)

ኅዳጋዊ ምጋቤ ምላሽ ማለት በድርሰቱ ግራና ቀኝ ባሉት ክፍት ቦታዎች ላይ በጽሑፍ የሚሰጥ አስተያየት ነው። በኮዶች ወይም በምልክቶች (ለምሣሌ ለስህተት ዓይነቶች ምልክት በማበጀት) አማካይነት ሊከናወን ይችላል። ይዘታዊ ወይም ቅርጻዊ፣ አዎንታዊ ወይም አሉታዊ ሊሆን ይችላል። ስሕተቶችን ማመልከትንና አማራጭ መፍትሔዎችን መስጠትንም ሊጨምር ይችላል።

ኅዳጋዊ ምጋቤ ምላሽ በጣም ግልጽና አጭር መሆን አለበት። በጽሑፉ ዐውድ ላይ የተወሰኑና በግርጌ ወይም በማጠቃለያ ምላሾች ያልተካተቱ ዝርዝሮችን ለማመልከት ያገለግላል። በያንዳንዱ መስመር ጽሑፍ ውስጥ ያሉትን ችግሮችና ስህተቶች ለይቶ ለማመልከትና መፍትሔዎቻቸውንም ለመጠቆም ይረዳል።

በኅዳጋዊ አስተያየቶች ውስጥ የሚሰጡት ጥቅልና ጅምላ የሆኑ እንደ «ግልጽ አይደለም፣ የቃላት ቅደም ተከተል፣ አሻሽል፣ ደካማ ነው፣ አይረባም፣ ውብ ነው» ወዘተ የመሳሰሉ ምላሾች ተመራማሪዎች ይነቅፏቸዋል።

2.2.3.2.3.2 የማጠቃለያ ምጋቤ ምላሽ (Terminal Feedback)

የማጠቃለያ ምጋቤ ምላሽ በድርሰቱ ወይም በጽሑፉ ውስጥ በተከሰቱ ዐብይ ችግሮች ላይ ተመስርቶ የሚሰጥ የአንባቢው ጽሑፋዊ ምላሽ ነው። መምህሩ ስለጽሑፉ ያለውን አጠቃላይ አስተያየት የሚሰጥበት ነው። ለድርሰቱ መሻሻል የሚረዱ መፍትሔዎች የሚጠቆሙበትና የተማሪው ጠንካራ ጎኖች የሚለዩበት፣ ደራሲው ምን ላይ የተለየ ትኩረት ማድረግ እንዳለበትና ምንን ማሻሻል እንደሚገባው የሚጠቆምበት ነው።

በጎዳጋዊ አስተያየቶች ብቻ ማብቃት ተማሪው ስለጽሑፉ መምህሩ ምን እንደሚያስብ አጠቃላይ ሥዕል ላይሰጠው ይችላል። መሠረታዊና ጥቃቅን ችግሮችን ለመለየት አያስችልም። የማጠቃለያ አስተያየቶች ግን እነዚህን ችግሮች ለመፍታት ያገለግላሉ።

የማጠቃለያ ምጋቤ ምላሽ አሰጣጥ ጥንቃቄ ይሻል። ከጽሑፉ ጋር ዝምድና የሌላቸው አጠቃላይ አባባሎች ጥምርት በፀሓፊው ላይ አለመጫንና አስተያየቶችን በተማሪው ጽሑፍ በተመሠረቱ ጉዳዮች ላይ መወሰን ያሻል። ይህን ለማድረግ ባለ አንድ ቃል አስተያየቶችን ማስወገድ ይጠቅማል። በቂ መረጃ የሚሰጡ የተሟሉ ዐረፍተ ነገሮችን መጠቀም ያስፈልጋል። ችግር ፈቺ መፍትሔዎችን ለማሰብ የሚረዱ ግልጽ ጥያቄዎችን መጠየቅ፣ ጠንካራና ደካማ ጎኖች የትኞቹ እንደሆኑና ለምን እንደሆኑ በማመልከት ላይ የተመሠረቱ መግለጫዎች የሚሰጡበት እንዲሆን ያስፈልጋል።

የግርጌ ምጋቤ ምላሾችን በመስጠት ረገድ መምህራን የተለያዩ ስልቶችን ይጠቀማሉ። አንዳንዶቹ ሁሉንም ወይም ጥቂቶቹን ስሕተቶች ማመልከቻ ሥርዓት ያበጃሉ። ውጤታማ ሐሰ ለመጻፍ የሚረዳ ማመሳከሪያ የአስተያየቶች ዝርዝር ማዘጋጀት ሌላው ዘዴ ነው (ኬህ 1990፣ 303)። እንደማርክ ሰጪ ዳኛና የሰዋሰው ባለሞያ ሳይሆን እንደ አትኩሮ አንባቢ በመሆን በዋና ዋና መሠረታዊ ችግሮች ላይ መወሰን ውጤት አልባ አስተያየቶች መጻፍን ይቀንሳል።

2.2.3.2.4 የጽሑፋዊ ምጋቤ ምላሽ ጠቀሜታዎች

ጽሑፋዊ ምጋቤ ምላሽ መምህሩንና ባለቀለም ብዕር (cloured pen) ብቻ ፈላጊ ነው። ይህ መስተጋብር ምላሹ በማናቸውም ጊዜና ቦታ እንዲካሄድ ያስችለዋል (ዋልሾርድ 1986)። በተጨማሪም እንደ ከተጻፈ በቀላሉ ሊፋቅ የማይችል፣ ተማሪውና መምህሩ በማናቸውም ጊዜ መልሰው ሊያገኙት የሚችል ማስታወሻ ነው። የምጋቤ ምላሹም አሰጣጥ በጽሑፉ ጎዳኝ፣ በጽሑፉ ግርጌ ወይም በያንዳንዱ ፊደል-ቃል-ሐረግ-ዐረፍተ ነገር አንፃር ሊከናወን የሚችል ሲሆን እንደሁኔታው ምልክቶችን ወይም ኮዶችን በማበጀትና በመገልገል ሊተገበር ይችላል። ጽሑፋዊ ምጋቤ ምላሽ የተማሪውን ስሕተቶች በግልጽ የሚያሳይ ሲሆን በዐይን የሚታዩ እርምቶችንም ይሰጣል።

2.2.3.2.፩ በጽሑፋዊ ምጋቤ ምላሽ ውስጥ የማበረታታት ሚና

በማበረታታት መማር ንድፈ ሐሳብ (Reinforcement Learning Theory) ደጋፊዎች ዘንድ ለትክክለኛ ምላሾች አዎንታዊ ማበረታቻዎች ለውጤት አስፈላጊ መሆናቸውንና ተግባርን ለማነቃቃት፣ የአንድን ተግባር ብቃት ለመረዳት መረጃ መጋቢ መሆናቸውን ወንድወሰን ታምራት (1992፣ 14) ክላርክ እኔትን በመጥቀስ ያስገነዝባል። ትሪካ (1988፣ 10) ደግሞ በተማሪው ጽሑፍ ላይ ለጥንካሬዎቹ አዎንታዊ ምላሽ መስጠት በአጻጻፍ ሂደት ውስጥ በራስ መተማመንን ለመገንባት ይጠቅማል ትላለች።

ሬይምስ (1983፣ 14) በበኩላቸው «ማንኛውንም ተማሪ የሚፈጽመውን ደህና ነገር ማስታወስና ማድነቅ፣ የፈጸማቸውን ማናቸውም ስሕተቶች ከማረም የበለጠ ያሻሽልዋል» ይላሉ። እንደ ዋልቨርድ (1986፣ 149) አስተያየትም አድናቆት መስጠት በቅድሚያ መከናወን ያለበት ተግባር ነው። በተጨማሪም የመምህሩ የመጀመሪያ ተግባር የተማሪውን ጽሑፍ ማንበብና ከሐሳብ አደረጃጀት ጀምሮ እስከ ቅናት (apostrophe) አጠቃቀም ድረስ የፈጸመውን መልካም ሥራ መፃፍ መሆኑን ያስገነዝባሉ። መምህሩ የተማሪውን የጽሑፍ ድሎች ሲገልጽ ተማሪው በሚቀጥለው ጊዜ በንቃት እንዲደግማቸው ያደርገዋል ይላሉ።

ማበረታታት የተማሪውን ድርሰት የመጻፍ ስሜት የማነቃቃትና የማደፋፈር ሚና እንዳለው የሚገልጹ ምሁራን ብዙ ናቸው። ጊ (1972) ተማሪዎች ለጽሕፈት ሥራቸው አዎንታዊ ምላሽ ከተቀበሉ የተሻለ የድርሰት መጻፍ መንፈስ እንደሚኖራቸው መግለጹን ሌኪ (1990፣ 62) ትጠቁማለች። ተማሪው ለጠንካራ ጎኖቹ ማበረታቻ ካገኘ በኋላ ጽሑፉን ለማሻሻል ምን ማድረግ እንደሚገባው የሚገልጹ አስተያየቶች ለጥቀው ይሰማሉ። ከለማን የሚያበረታቱ ሐሳቦች ተከታዩን ድርሰት ለመጻፍ አነሳሽ ምክንያት ይሆናሉ።

ባንዳንድ ተማራማሪዎች ዘንድ ማበረታታትን መግለጽ ፋይዳቢስ ነው። ማበረታታት (አድናቆት) በተማሪዎች መንፈስና ጽሑፎች ላይ ያለውን ሚና ለመወሰን በመጀመሪያ ዳንቂ ተማሪዎች ላይ የተካሄደው ጥናት ተማሪዎች ጽሑፋቸውን ያሻሽሉ ዘንድ እንዳልረዳቸው በርክላንድ እና ግሪም ማስገንዘባቸውን ሌኪ (1990፣ 62) ጠቅሳለች። በተጨማሪም ኖብላውችና ብሩኖን ይህንኑ ሐሳብ ደግፈዋል በማለት

ግጠናከረያ ሐሳብ ታቀርባለች። ማበረታታት በእንግሊዝኛ እንደ ውጭ ትምህርት ውስጥ ምንም ውጤት እንዳልሰጠ ኮኸን እና ካቫልካንቲ (1990፣ 174) ተረድተዋል። በአድናቆትና በትችት መካከል የተመጣጠነ ሚዛናዊነት ካለ ጥሩ ጽሑፍን ለማበረታታት ምርጥ ዘዴ ሊሆን እንደሚችል ግን አልካዱም። ሆኖም በምላሽ አሰጣጥ ረገድ የማበረታታትና የትችት አለመመጣጠን መኖሩንና ጎጂ መሆኑን በዊነር (1992፣ 68) ጥናት ተረጋግጧል።

2.2.3.2.6 የጽሑፋዊ ምጋቤ ምላሽ ችግሮች

ብዙዎች የጽሕፈት ትምህርት መምህራን በተማሪዎች ጽሑፍ ላይ ትችት መፃፍ ከፍተኛ የመሸገቀት ስሜት እንዲሚፈጥርና አስተያየቱን ለመጻፍ ሰፊ ጊዜ እንደሚፈጅ ደስግገሉ (ኬህ 1990፣ 301 እና ሌኪ 1990፣ 58)። በተጨማሪም የተፃፉትን አስተያየቶች ተማሪዎቹ ይገንዘቡዋቸው አይገንዘቡዋቸው፣ የታለመውን ውጤት ያስገኙ አያስገኙ፣ ተማሪዎች ጽሑፎቹን ያንብቧቸው አያንብቧቸው መምህሩ ማወቂያ መንገድ የለውም። አስተያየቶቹ ለተማሪዎቹ በሚገባቸው መንገድ የተገለጹ ይሁን አይሁን መምህሩ እርግጠኛ ሊሆን አይችልም። ተማሪዎች የተጻፈውን ሁሉ ያስተውላሉ ማለት አዳጋች ነው። ጽሑፎቹን በራሳቸው መንገድ ሊረዷቸውና ሊተረጉሟቸው የሚችሉባቸው ሁኔታዎች ሊኖሩ ይችላሉ። ተማሪዎች አስተያየቶቹን በትክክል መረዳታቸውና መተርጎማቸው ላይ ሙሉ በሙሉ እርግጠኛ መሆን አይቻልም።

ጽሑፋዊ አስተያየት ቀጥተኛ የሰው ግንኙነት የለበትም። አገናኚው ቀይ ቀለም ነው። ቀይ ቀለም ደግሞ በተማሪውና በመምህሩ መካከል ያለውን ግንኙነት ያቀዘቅዛል (ዋልቨርድ 1986)። የቀለም አገናኝነት ለውውይይትና ለክርክር ዕድል አይሰጥም። በመሆኑም መምህሩ የተማሪውን ውስጣዊ ስሜቶች በትክክል ይረዳ ዘንድ አያስችለውም። ተማሪዎችም የተጻፉ የመምህራን አስተያየቶችን እንደመጨረሻ ውሳኔዎች ስለሚቆጥሩዋቸው ለግላዊ አስተያየቶቻቸው ያላቸውን ነፃነት ይነፍጋቸዋል።

2.2.3.3 መስተጋብራዊ ምጋቤ ምላሽ (Interactive Feedback /Conferencing)

መስተጋብራዊ ምጋቤ ምላሽ ማለት በቀረበው ድርሰት ላይ በፀሐፊው ተማሪና በአንባቢው መምህር መካከል ስለጽሑፉ ይዘትም ሆነ ቅርጽ በሚካሄድ ሒሳዊ ውይይት ለፀሐፊው የሚሰጥ አስተያየት ነው፤ በጥንድ ወይም በቡድኖቹ፣ በአጋጣሚ ወይም በዕቅድ ሊከናወን ይችላል። ሬይምስ (1983፣ 145) እንደሚሉት ተማሪዎች ጽሑፋቸውን

እንዲከልሱ ለመርዳት ከሚያገለግሉ ምርጥ መንገዶች አንዱና ትክክለኛውን ነገር ለማግኘት ብቸኛውና ውጤታማ መንገድ ይሁን እንጂ ብዙ ጊዜ የሚፈጅና ባንዳንድ የማስተማር ሂደቶችም ተግባራዊ ሊሆን የማይችል ነው። ኬህ (1990፣ 300) በቡድን ውይይት ወቅት ጥያቄዎች ለፀሐፊው ብቻ ሳይሆን ለቡድኑ አባላትም ጭምር ስለሚቀርቡና ፀሐፊው ከብዙዎቹ አስተያየቶችና ችግሮች ትምህርት ስለሚያገኝ በጥንድ ከሚደረግ ውይይት የተሻለ ውጤት እንደሚያስገኝ በሙከራ አረጋግጧል። በተጨማሪም የአንድ ላንድ ውይይት ሲታቀድ በቅድሚያ በይዘት ላይ የተመሠረተ «የድርሰትህ ዐቢይ ትኩረት ምንድ ነው?፣ ለማን ነው የምትጽፈው? ምን ለማከናውን ትመኛለህ?፣ የማትተማመንባቸው ቃላት፣ ሐረጎችና አንቀጾች አሉን? ...» የትኩረት ጥያቄዎችን አስቀድሞ በመስጠት እንዲዘጋጅ ማድረግና በቡድን ውይይት ጊዜ የውይይቱን አጀንዳ በጋራ መቅረጽ ጠቃሚ እንደሆነ ኬህ ያስገነዝባል።

መስተጋብራዊ ምጋቤ ምላሽ ብዙ ጠቀሜታዎች አሉት። በጽሑፍ ከሚሰጠው አስተያየት የረዘመ ጊዜ መውሰድ ያስችላል። ከቀዝቃዛ የብዕር ግንኙነት ወደ ሰው ከሰው ግንኙነት ያሸጋግራል (ዋልቨርድ 1986፣ 144)። መምህሩ ሕያው ተደራሲ ነውና ማብራሪያ እንዲሰጥና የቃላዊ አስተያየቶች ግንዛቤ ሁኔታ ሊጠይቅ፣ ፀሐፊውን ችግሮችን እንዲያስወግድና ውሳኔ እንዲሰጥ ሊረዳ ይችላል (ኬህ 1990፣ 298)። ከተማሪው ጋር ፊት ለፊት በመገናኘት ድርሰቱን እያነበበ ወይም እየተነበበለት ጠንካራና ደካማ ጎኖቹን ይገለጽለታል። ችግሮቹን ማስወገጃ መንገድ ይጠቆመዋል። ለቀጣዩ ሥራ ዕቅድ በጋራ ይነደፋል።

መምህሩ ተማሪውን ሙሉ በሙሉ በውይይቱ ውስጥ ተሳታፊ ማድረግ ይኖርበታል። አድናቆትን፣ ይሁንታን (acceptance)፣ ማበረታታትን በማጠናከር፣ በይበልጥ አድማጭ በመሆን ተማሪው ውይይቱን እንዲመራ ማድረግና ክፍት ጨራሽ (open-ended) ጥያቄዎችን በመጠየቅ ብዙ መረጃዎችን ማውጣጣት ያስፈልጋል። አስተማሪው ሲነግም ተማሪው በንምግሙ ይላተፋል። ሐሳቡን ይሰነዝራል። የመምህሩን ሚና እንደተሳታፊ አድርጎ ስለሚቆጥር ነፃ ውይይት ለማድረግ ይረዳዋል። በድርሰቱ ላይ የሚደረግ ንግግርና ውይይቱ ዐረፍተ ነገር በዐረፍተ ነገር ወይም አንቀጽ በአንቀጽ ሊሆን ይችላል።

መስተጋብራዊ ምጋቤ ምላሽ በባህርዩ በንግግር የሚካሄድ ነው፣ ሩግል ጌሬ ኪታላዊ ምጋቤ ምላሽ ጠቀሜታዎች ውስጥ ጥቂቶቹ ወዲያውነቱ (immediacy)፣ ቀጣቢነቱና ዐውዳዊነቱ መሆናቸውን መግለጽዋን ቲምቡር (1985፣ 103) ያመለክታል። እያደላም እነዚህ ባህርያት ከጽሑፋዊ ምጋቤ ምላሽ ይበልጥ ልዩነትን አጉልተው ለማሳወቅ እንዲሚረዱ ማስገንዘቧን ይገልፃል።

2.2.3.4 የብጤ ምጋቤ ምላሽ (Peer Feedback)

የብጤ ምጋቤ ምላሽ ተማሪዎች በጽሑፎቻቸው ላይ እርስ በርሳቸው በሚሰጡት አስተያየት ድርሰቶቻቸውን ለመከለስ የሚረዳቸው የምጋቤ ምላሽ አሰጣጥ አይነት ነው። የብጤ ምጋቤ ምላሽ «የብጤ እርማት (ሰለሞን ተሰማ 1987)፣ የብጤ ምላሽ፣ የብጤ አዲቲንግ፣ የብጤ ክለሣ» (peer review) እየተባለ በተለያዩ ስያሜዎች ይጠራል (ኬህ 1990፣ 295፣ ማንጌልስ ዶርፍ 1992፣ 274)።

የብጤ ምጋቤ ምላሽ ብዙ ጠቀሜታዎች አሉት። ማብቂያ የሌለውን የመምህራን የእርማት ሥራ ይቀንሳል። መምህራን ከእርማት ነፃ ሆነው በርካታ የጽሕፈት ሥራ ለተማሪዎቻቸው እንዲመድቡ ያስችላቸዋል። ተማሪዎችን ለተከታታይ ረቂቆችና ለክለሣ ሥራ እንዲያዘጋጁና የተሻለ የማስተማር ተግባር እንዲያከናውኑ ነፃ ያደርጋቸዋል (ቲምቡር 1985፣ 198፣ ኬህ 1990፣ 296)። ለተማሪዎች ከሌሎች ብጤዎቻቸው ጽሑፎች ችግሮችን ፈልገው የማውጣትን፣ ከሌሎች የመማርንና ወዲያው ምጋቤ ምላሽ የማግኘትን ዕድል ይፈጥርላቸዋል። ስፊ የተደራሲያንን ስሜት ለማግኘት፣ በራሳቸው ጽሑፍ ላይ ሒሳዊ ንባብ ማካሄድን ለመማርና በጽሑፎቻቸውም ለመተማመን ይረዳቸዋል (ማንጌለስ ዶርፍ 1992)። ሌሎች ተማሪዎች ድርሰቶቻቸውን እንዴት እንደሚመለከቱአቸው ለመረዳት ያስችላቸዋል (ቢሸን 1977፣ 150)። ጽሑፍን የተመለከቱ ጥያቄዎች ስለሚነሱ አዲስ ሐሳቦችን እንዲያመነጩና ለክለሣ ገንቢ ዕቅዶችን እንዲያዘጋጁ ያበረታታል (ደራም 1995፣ 166)።

ዊትበክ (1976፣ 322) አራት የብጤ ምጋቤ ምላሽ ጠቀሜታዎችን ይዘረዝራል።

1 ተማሪዎች ጽሑፎቻቸውን የመጨረሻ ግብ ከማድረሳቸው በፊት ኢዲት እንዲያደርጉና እንዲከልሱ የሚያስፈልጋቸውን ክሂል ለማዳበር ሰፊ ልምድ ይሰጣቸዋል።

2 የድርሰት እርማት ለተማሪ-ተማሪ እና ለተማሪ-መምህር ቃላዊ ተግባቦት ሌላ ዕድል ይፈጥራል።።

3 አንዱ ተማሪ የሌላውን ተማሪ ስሕተት በሚያርምበት ወቅት ከእርማቱ አራሚው አንዳንድ ግንዛቤዎችን ይጨብጣል።

4 በድርሰት ውስጥ ስሕተቶች መኖር ከግለሰብ ድክመት ወይም መማር አለመቻል አመልካችነት ይልቅ በሁሉም የቋንቋው ተማሪዎች ሊፈቱ የሚገባቸው ችግሮች ያሉና ምናልባትም የመማር ሂደት አስፈላጊ አካል መሆናቸውን ለመረዳት ያስችላል።

ቢርድንግሰን እና ካስን (1988) መምህራንና ተማሪዎች ስሕተቶችን በአንድነት ማስተናገድ አለባቸው ይላሉ። ይህ ደንብ በውጭ ቋንቋ ትምህርት ውስጥ የግለሰቡን ወይም የቡድኑን የፍርሃት ደረጃም እንደሚቀንስ ያስረዳሉ። ደራም (1995፣ 165) በበኩሉ የብጤ ምጋቤ ምላሽ ተማሪዎች አንባቢያን የሚስቡ ጽሑፎችን እንዲጽፉ መምህራንና ብጤዎቻቸውን እንደመዛኞች ሳይሆን እንደተባባሪዎች በመቁጠር እንዲያደንቋቸው እንደሚረዳ ይገልፃል።

በብጤ ምጋቤ ምላሽ አሰጣጥ፣ ጠቀሜታና ተግባራዊነት ላይ የሚነሱ ጥያቄዎች ገና መፍትሔ አለማግኘታቸውን በመጥቀስ አንዳንድ ምሁራን የሚሰጡት ማስጠንቀቂያ አለ (ቂምቡር 1985፣ 97)። ተማሪዎች መስጠት ለሚገባቸው የምጋቤ ምላሽ አይነት መሰልጠን ትኩረትና መቼ እና እንዴት በተሻለ ሁኔታ ምጋቤ ምላሽ እንደሚሰጡ የሚመለከቱ ጥያቄዎች አሉ። የመጀመሪያው የጋራ ችግር ተማሪዎች ራሳቸውን እንደፀሐፍት ወይም ለሌሎች ፀሐፊዎች ምላሽ ሰጪ አድርገው እንዲቆጥሩ ካላደፋፈሩዋቸው በቀር የጽሕፈት ውይይት ሊኮላሽና ጠቀሜታው ዝቅተኛ ሊሆን እንደሚችል ፒተን (11994፣ 470) ይጠቁማል። እንዲሁም ጥቂት ተማሪዎች ለሌሎቹ ሊሰጡት የሚችሉት ምንም ጠቃሚ ነገር የሌላቸውና መምህሩ ብቻ ጠቃሚ ምጋቤ ምላሽ ሰጪ አድርገው መቁጠራቸው ሌላው ችግር መሆኑን ይገልጻል። ኔልሰንና ሙርፊ (1993፣ 136) በዚህ ረገድ እንግሊዝኛ

እንደሁለተኛ ቋንቋ በሚማሩ ተማሪዎች ዘንድ የጽሕፈት ትምህርት ሁለት ችግሮች እንዳሉበት ያመለክታሉ። እነዚህም የሚከተሉት ናቸው።

1. እንግሊዝኛ የአፍ መፍቻ ቋንቋቸው አይደለም። ስለዚህም በመማር ሂደት ላይ የሚገኙ ናቸው። ስለሆነም በብጤዎቻቸው አስተያየቶች ባለመተማመን የተሰጡዋቸው አስተያየቶችን በድርሰቶቻቸው ውስጥ ላይጨምሩ ይችላሉ።
2. ከባህላዊ ልዩነት አኳያ መምህር እንደባለሥልጣን፣ የዕውቀት ባለቤትና ምጋቤ ምላሽ የመስጠት ሀላፊ ተደርጎ በሚቆጠርባቸው አካባቢዎች (ለምሣሌ ቻይና) ተማሪዎች የብጤዎቻቸውን አስተያየቶች ፋይዳቢስ አድርገው ሊተዋቸው ይችላሉ።

ቺር (1992፣ 69) ተማሪዎች ለእኩዮቻቸው ምላሽ ለመስጠት በራስ መተማመን እንደሚያንሳቸው ጠቁሟል። እንደዚሁም የሚማሩትን ቋንቋ አፍ መፍቻቸው ያልሆኑ ተማሪዎች በዘልማድ ተወላጁ ተናጋሪ ሁሉ «ትክክለኛ ነው» ብለው ስለሚያስቡ የራሳቸውን ሥነልሳናዊ ችሎታ ብቃት ዝቅ አድርገው እንደሚቆጥሩ አስተውሏል።

የብጤ ምጋቤ ምላሽ ተማሪዎችን በሁለት ተደራስያንና በሁለት ስሜቶች መካከል ይጥላቸዋል። በአንዱ በኩል የመምህሩን ኃላፊነት ያከናውናሉ። በሌላ በኩል ለጓደኞቻቸው ታማኝ የመሆናቸው ጉዳይ አለ። ብሩፌ (ተምቡር 1985፣ 103) እንደሚገልጹው ተማሪዎች በአንድ ጽሑፍ ይዘት ላይ አስተያየት ከመስጠታቸው፣ ወይም አንዳቸው የሌላቸውን ሥራ በመዛኝ ዳኝነት ከማየታቸው በፊት መደበኛ ትንትና መሥራት ይኖርባቸዋል። በጥንቃቄ ማንበብ እስካልተማሩ፣ ወይም በብጤዎቻቸው ጽሑፍ ላይ የሚሰጡት ምላሽ እምነት የሚጣልበት እስካልሆነ ድረስ የይዘት ውይይት ግድረጋቸው አለመጣጣምን ሊፈጥር ይችላል (ማክሊላንድ እና ዶናሻን 1985፣ 103)። ተማሪዎች 'ዝቅተኛ ደረጃ ትኩረቶች'(Lower Order Concerns-LOCs) በሚባሉት ሜካኒካዊ ስህተቶች ላይ ስለሚያተኩሩ ውጫዊ ገጽታዎችን ብቻ የማንበብ ዝንባሌ እንደሚያሳዩና ከፍተኛ ደረጃ ትኩረቶችን (Higher Order Concerns - HOCs) እንደማያጤኑ ምርምሮች ማመልከታቸውን ኬሀ (1990፣ 286) ያስረዳል። ትብብራዊ መስተጋብር ባላደረጉ ጊዜ ተማሪዎች የብጤዎቻቸውን አስተያየት በክለሳቸው ውስጥ ቸል እንደሚሉም ኔልሰን እና መርፊ (1993) ይጠቁማሉ። ስለሞን ተሰማ (1987) በብጤ እርማት ላይ ባካሄደው ጥናት ተመኘዎቹ ቢወዱትም በክሂሎት (skill) ረገድ መሻሻል አለማስመዝገባቸውን ያመለክታል። እንዲሁም በችሎታቸው ሻል ያሉ ተማሪዎች የተሻለ እርማት ሲያደርጉ ደካማዎቹ የሚሰጡት አስተያየት ደከም ያለ ሆኖ መገኘቱን ይጠቁማል። ቲምቡር

(1998፣ 106) በርካንኩተር እና ኒውኪርክ በብጤ ምጋቤ ምላሽ ላይ ባካሄዱት ጥናት ከመምህሩን የተለየ ምላሽ አሰጣጥ ቢሆንም አጥጋቢነቱ አጠራጣሪ መሆኑን እንዳመለከቱ ይጠቅሳል። በየነ ማሞም (1985) ጠበቅ ያለ ዕውቀት የሌለው ተማሪ ጠበቅ ያለ አስተያየትና እርማት ይሰጣል ብሎ መጠበቅ አስቸጋሪ መሆኑን ይገልጻል።

የብጤ ምጋቤ ምላሽ ተማሪዎችን በጥንድ፣ በቡድን፣ በጠቅላላ አደረጃጀት በመከፋፈል ሊከናወን የሚችል ነው። ሆኖም ተግባራዊ ከመደረጉ በፊት ተማሪዎችን ለተግባሩ ማሰልጠን ዋነኛ ጉዳይ ነው። በተግባራዊነቱም በኩል ለከፍተኛ ደረጃ ትኩረቶች ቅድሚያ በመስጠት ቀስ በቀስ ከገለፃ ወደ ትንተናና ምዘና መሸጋገርና በተሰናዱ የማረሚያ ቅጾች መደገፍ ይኖርበታል። ተማሪዎችን በቡድን ምደባ ወቅት ምን ጊዜ ተመሳሳይ ወይም የተለያየ ባህላዊ ዳራ ያላቸውን መመደብ ውጤታማ የሚሆነው ምን ጊዜ እንደሆነ ማወቅ ጠቃሚ ነው (ማንጌልስዶርፍ 1992፣ 282፣ ዊትበክ 1976፣ 324)።

2.2.3.5 የቴፕ ምጋቤ ምላሽ

የቴፕ ምጋቤ ምላሽ ተማሪው በሌለበት መምህሩ ስለጽሑፉ ጠንካራና ደካማ ጎኖች አስተያየቱን በካሴት እየቀረጸ ለተማሪው የሚሰጠው ምጋቤ ምላሽ ነው። መምህሩ በድርሰቱ ላይ አስተያየቱን ከቀረጸበት ካሴት ጋር ጽሑፉን ለተማሪው ይመልስለታል። ተማሪው የመምህሩን አስተያየት በትምህርት ቤቱ ቴፕ አማካይነት ሊያዳምጥ ይችላል።

የቴፕ ምጋቤ ምላሽ አሰጣጥ ከትብብራዊ ትምህርት መፈጠር አንፃር በ1960ዎቹ ውስጥ መለመድ የተጀመረ ሲሆን ለጥንታዊ ጽሑፍ ምዘና ጠቃሚ አማራጭ ይሰጣል። ተማሪው በማናቸውም ጊዜ ሊያመሳክርበት የሚያስችለውና ስለእያንዳንዱ ተማሪ ድክመትና ጥንካሬ ቋሚ ሰነድ የሚፈጠርበት ነው (ሞክስሌይ 1989፣ 9)።

ከዚህ በላይ የተለያዩ የምጋቤ ምላሽ ዓይነቶች ቀርበዋል። እያንዳንዳቸው የየራሳቸው የሆነ ጥንካሬና ድክመት አላቸው። ከጽሑፋዊ ምጋቤ ምላሽ በስተቀር ብዙዎቹ ለመተግበር አመቺ አይመስሉም። የመምህሩ ጽሑፋዊ ምጋቤ ምላሽ ከሁሉም የላቀ ውጤታማ ምጋቤ ምላሽ መሆኑን ከቀረበው መገለጫ መረዳት ይቻላል። ምክንያቱም በሌሎቹ ምጋቤ ምላሾች የሚገለጸው ነገር ሁሉ በጽሑፍ ካልተገለጸ ሊዘነጋ ስለሚችል ነው። በተጨማሪም ጽሑፋዊ ምጋቤ ምላሽ የያንዳንዱን ተማሪ የግል ችግር በግልጽ ለማሳየት የሚያስችል በመሆኑና ከሌሎቹ ይበልጥ በቀላሉ ተግባራዊ ሊሆን የሚችልም በመሆኑ ነው።

ምዕራፍ ሦስት

የአጠናን ዘዴ

ይህ ጥናት በዓይነታዊ ዘዴ (Qualitative Method) ላይ የተመሠረተ ሆኖ ገለጻዊ (Descriptive) እና መላምት አመንጪ (Hypothetical) በሆነ ስልት ይከናወናል። ለጥናቱም የሚያስፈልጉ መረጃዎች በአጋጣሚያዊ፣ በአላማዊና ምክንያታዊ የናሙና አመራረጥ ዘዴዎች አማካይነት ይሰበሰባሉ። በዚህ ምዕራፍም የጥናቱ ዕቅድና መረጃዎች የሚሰባሰቡባቸው ስልቶች ተጠቁመዋል።

3.1 የጥናቱ ዕቅድ

የዚህ ጥናት ዓላማ ጽሑፋዊ ምጋቤ ምላሽ በተማሪዎች ድርሰት አጻጻፍ ችሎታ ላይ ያለውን ሚና በዓይነታዊ ዘዴ መመርመር ነው። ይህንን ለማከናወን ተጠኚ ቡድኖችን በአጋጣሚ በመምረጥ ቅድመ ልምምድ (pretest) እና ድኅረ ልምምድ (post test) የድርሰት ፈተናዎች ይሰጣሉ። ፈተናዎቹን በፎቶ ኮፒ በማራባት በሦስት የተለያዩ አራሚዎች ይታረማሉ። የፈተናዎቹ ውጤት አማካይ፣ ልይይት፣ ወዘተ በማስላት ስታትስቲካዊ ጠቀሜታው ይገለጻል። ለዚህ ዓላማ ተግባራዊነት እንዲረዳ አዲስ አበባ ውስጥ ከሚገኙ ከፍተኛ ሁለተኛ ደረጃ ትምህርት ቤቶች ውስጥ የድርሰት መጻፍ ልምምድ የሚከናወንበትን የካቲት 12 አጠቃላይ ሁለተኛ ደረጃ ትምህርት ቤት በምክንያታዊ ናሙና አወሳሰድ ዘዴ ይመረጣል። ትምህርት ቤቱ ካሉት 18 የ11ኛ ክፍል ምድቦች መካከል ሁለት ምድቦች በዕጣ ይለያሉ። በዕጣቸው መሠረት አንዱ የሙከራ (experimental group)፣ ሌላው ጥብቅ (controlled group) ቡድን በማለት በአጥኚው ይመደባሉ።

የሙከራ ቡድን አባላት ለስምንት ተከታታይ ሳምንታት ድርሰት በማስጸፍና ሂደታዊ ጽሑፋዊ ምጋቤ ምላሽ በመስጠት የድርሰት መጻፍ ልምምድ እንዲያከናውኑ ይደረጋል። ጥብቅ ቡድኑ ቀደም ሲል በተለመደው መልክ የጽሕፈት ተግባር ሲፈጽም ይቆያል። ሆኖም ጽሑፋዊ ምጋቤ ምላሽ አይሰጠውም።

ጽሑፋዊ ምጋቤ ምላሽ በተማሪዎች ድርሰት አጻጻፍ ላይ የሚኖረውን ሚና አትልቶ ለማሳየት የሚረዱ ተጨማሪ መረጃዎች ይሰበሰባሉ። በመጀመሪያም የጽሑፍ መጠይቅ በማዘጋጀት ስለድርሰት አጻጻፍና ምጋቤ ምላሽ አሰጣጥ ተጨባጭ ሁኔታ ይዳሰሳል። ለዚህም በአዲስ አበባ ውስጥ ከሚገኙ ከፍተኛ ሁለተኛ ደረጃ ትምህርት ቤቶች መካከል በአጋጣሚ ናሙና ዘደ ዘጠኙ ይመረጣሉ። በተመረጡት ትምህርት ቤቶች ከሚገኙ የአማርኛ መምህራን ውስጥ 57ቱ የጽሑፍ መጠይቁን እንዲሞሉ ይደረጋል። በተጨማሪም ለተጠኚ ቡድኖች አባላት የተለየ የጽሑፍ መጠይቅ በማዘጋጀት ተመሳሳይ መረጃ ይሰበሰባል። ተጠኚዎቹን በቅድመ ልምምድ ፈተና ውጤታቸው መሠረት ከፍተኛ፣ መሀከለኛና ዝቅተኛ ብሎ በመመደብ ከየምድቡ ሦስት አባላት በአጋጣሚ ናሙና አወሳሰድ ዘደ ለቃለ ምልልስ ይመረጣሉ። ስላከናወኑት የድርሰት መጻፍ ልምምድና ስለተሰጣቸው ጽሑፋዊ ምጋቤ ምላሽ በሚመለከት በትምህርት ቤቱ ውስጥ አመቺ ቦታ በማስፈቀድና እያገናኘናቸውን ነጥሎ በመጥራት ቃለ ምልልስ ይደረጋል።

ስለጽሑፋዊ ምጋቤ ምላሽ የተሰባሰቡ መረጃዎች ይተነተናሉ። በጽሑፍ መጠይቅ፣ በቃለ ምልልስና በተግባራዊ ምልከታ ሂደት የተገኙት መረጃዎች ከጥናቱ መሠረታዊ ጥያቄ እኒህ ተዛምደው የጥናቱ አካል ይደረጋሉ። በመጨረሻም ማጠቃለያና አስተያየት በመስጠት፣ ጥናቱን በግራባት ለሚመለከተው ክፍል ይቀርባል።

3.2 የትምህርት ቤትና የተማሪዎች ናሙና አመራረጥ

3.2.1 የትምህርት ቤት ናሙና አመራረጥ

በዚህ ጥናት ውስጥ የተካተቱ ከፍተኛ ሁለተኛ ደረጃ ትምህርት ቤቶች የተመረጡት ለሁለት የጥናቱ ጉዳዮች በሁለት ዓይነት መንገድ ነው። በመጀመሪያም በጥናቱ ዕቅድ መሠረት ከሁለተኛ ደረጃ የአማርኛ መምህራን ስለድርሰት ትምህርትና ምጋቤ ምላሽ አሰጣጥ ሁኔታ አጠቃላይ መረጃዎችን ለመሰብሰብ የሚያስችል መጠይቅ ለማስሞላት የሚያገለግሉ ከፍተኛ ሁለተኛ ደረጃ ትምህርት ቤቶችን መምረጥ አስፈለገ። ከ9ኛ እስከ 12ኛ ክፍል ባላቸው፣ የመንግሥት በሆኑ፣ እንደተግባረ ዕድና ጀነራል ዊንጌት የመሳሰሉ ልዩ የሞያ ትምህርት ቤት ባልሆኑ ከፍተኛ ሁለተኛ ደረጃ ትምህርት ቤቶች ላይ ተተኩረ። ይህም ተመጣጣኝ የክፍለ ጊዜና የትምህርት ሥርጭት መደበኛነትን የጠበቀ የጥናቱ አካባቢ ለማግኘት ያስችላል በሚል ምክንያት ነው። ስለሆነም አዲስ አበባ ውስጥ ከሚገኙ 24 ከፍተኛ ሁለተኛ ደረጃ ትምህርት ቤቶች (አለማየሁ ጸጋዬ 1986) መካከል ዘጠኙ (35.5%) ከየአቅጣጫው በነሲባዊ ናሙና አወሳሰድ ዘደ

ተመርጠዋል። ይህም ከ¼ኛ በላይ ስለሆነ ለናሙና ውክልናነት ብቃት አለው የሚል እምነት አለ።

ሁለተኛው ጥናቱ የሚካሄድበት ትምህርት ቤት መለየት ነው። በጥናቱ መሠረታዊ ጥያቄ ለቀረበው መላምት ምላሽ ለማግኘት የሚረዳ፣ ተግባራዊ የድርሰት መጻፍ ልምምድ የሚያከናውኑ ተጠኚዎችን የያዘ አንድ የአዲስ አበባ ከፍተኛ ሁለተኛ ደረጃ ትምህርት ቤት መምረጥ አስፈላጊ ሆነ። የድርሰት መጻፍ ልምምድ እንደየመምህራኑ ዓይነትና ትኩረት ከትምህርት ቤት ትምህርት ቤት የሚለያይ መሆኑና አብዛኛዎቹ መምህራን ትኩረት እንደማይሰጡት በቅኝት ጥናት (pilot study) ወቅት ከመምህራን ጋር በተደረገው ውይይት ተረጋገጠ። ስለሆነም ከፍ ብሎ ለጽሑፍ መጠይቅ ማስሞላት ጉዳይ የተጠቀሱት የትምህርት ቤቶች ምርጫ መሥፈርቶች እንደተጠበቁ ሆነው የድርሰት መጻፍ ልምምድ በሚካሄድበት ትምህርት ቤት ላይ ተተኩረ። በምክንያታዊና የአመችነት ናሙና አመራረጥ ዘዴ (ዚንሰር 1984፣ 142) በመጠቀም የካቲት 12 አጠቃላይ ሁለተኛ ደረጃ ትምህርት ቤት ተመረጠ። ከአዲስ አበባ ዩኒቨርሲቲ በተጻፈልኝ የትብብር ደብዳቤ መሠረት ትምህርት ቤቱ ጥናቱ እንዲካሄድ ፈቀደልኝ።

3.2.2 የተማሪዎች ናሙና አመራረጥ

ጥናቱ ያተኮረው በ11ኛ ክፍል ተማሪዎች ላይ ነው። 11ኛ ክፍል የተመረጠውም በሦስት ምክንያቶች ነው። የመጀመሪያው ከሥርዓተ ትምህርቱ ዓላማ ተፈጻሚነት አኳያ ነው። አሁን በሥራ ላይ ባለው የ11ኛ ክፍል የአማርኛ መማሪያ መጽሐፍ መልመጃ ሦስት ውስጥ ከሚገኙት ጥያቄዎች መካከል 50% ያህሉ ጽሕፈት ነክ ጥያቄዎችን መያዙ (አማርኛ መማሪያ ለ11ኛ ክፍል 1985) ነው። ይህም ዘጠነኛም ሆነ አሥረኛ ክፍል ውስጥ ካለው የላቀ መሆኑን በቅድሚያ በቅኝት ጥናት ወቅት በመረጋገጡ ነው።

ሁለተኛው ለጥናቱ የተመረጠው የካቲት 12 አጠቃላይ ሁለተኛ ደረጃ ትምህርት ቤት የአማርኛ ቋንቋ ክፍል (Departement) በትምህርት ቤቱ ውስጥ የላቀ ተግባራዊ የድርሰት መጻፍ ልምምድ ይካሄድበታል ብሎ ያመነበት የትምህርት አካባቢ መሆኑን ከዲፓርትመንቱ ጋር በተደረገ ውይይት ስለተረጋገጠ ነው።

ሦስተኛው ምክንያት ከተማሪዎች ብዛት ጋር የተያያዘ ነው። በዚህ ደረጃ በክፍል ውስጥ የሚመደቡ ተማሪዎች ቁጥር በዘጠነኛና አሥረኛ ክፍል ደረጃ ካለው ያነሰ ነው። ስለሆነም ድርሰት መጻፍን ለማለማመድ፣ የያንዳንዱን ተማሪ የግል የጽሕፈት ችግሮችን ለመከታተል፣ ጽሑፋዊ ምጋቤ ምላሽ ለመስጠትና የጻፏቸውን ድርሰቶች በቶሎ በማረም የልምምዱን ድግግሞሽ (frequency) ማብዛት ያስችላል ተብሎ ስለታመነበት ነው።

የየካቲት 12 አጠቃላይ ሁለተኛ ደረጃ ትምህርት ቤት የአማርኛ ቋንቋ ክፍል ለጥናቱ ርዕስ ትኩረት በመስጠት የጽሕፈት ሥራ ይከናወንበታል ብሎ የሚያምንበት ደረጃና ምድቦች መኖራቸውን ገለጸልኝ። በጉዳዩ እንወያይበት ዘንድ ካንዲት የ11ኛ ክፍል የአማርኛ ቋንቋ መምህርት ጋር አገናኘኝ። መምህርቷ ብዙ ክፍለ ጊዜ የነበራቸው በመሆኑም ከያዝዋቸው ዘጠኝ ምድቦች መካከል ዕጣ ጠቅልሎ ናሙና በመምረጥ ዘደ (ሮበርት ሶመር እና ባርባራ ሶመር 1980፣ 186) በመጠቀም ሁለት ምድቦች 11^7 እና 11^5 ተወሰዱ። ከሁለቱም መካከል የሙከራና ጥብቅ ቡድኖችን ለመምረጥ ሌላ ዕጣ ተጣለ። የመጀመሪያው (11^7) የሙከራ ቡድን፣ ሁለተኛው ጥብቅ ቡድን ሆኑ። በተማሪዎች ድልድል በኩል በተማሪዎች መካከል የግል እንጂ የምድብ የችሎታ ልዩነት አለመኖሩንና በመስክ (stream) ምርጫቸው መሠረት የተደለደሉ ምድቦች መሆናቸውን ከትምህርት ቤቱ ምክትል ርዕሰ መምህር ጋር በተካሄደው ቃለ ምልልስ (አባሪ 1 ገጽ 110) ተረጋግጧል። ሁለቱ ክፍሎች በድምሩ 146 ተማሪዎች የተመደቡባቸው ናቸው። ይህም ከጠቅላላው የትምህርት ቤቱ 11ኛ ክፍል ተማሪዎች (1615) ውስጥ 9.04% የያዘ ነው።

3.3 የመረጃ አሰባሰብ ዘዴ

ለዚህ ጥናት የሚያገለግሉ መረጃዎች የተሰባሰቡት በአራት የተለያዩ መንገዶች ነው። የመጀመሪያው የድርሰት ፈተና ነው። የጥናቱ ተሳታፊዎች የድርሰት መጻፍ ልምምድ ከማከናወናቸው በፊትና ካከናወኑ በኋላ ያመጡትን የድርሰት ችሎታ ለውጥ ለመመዘን የሚያገለግል ነው። ሁለተኛው የአጥኚው ምልከታ ማስታወሻ ነው። በልምምዱ ወቅት በነበረው ተከታታይ ምልከታ ሂደት ውስጥ የተመዘገቡ ዕለታዊ ክንውን ፍሬ ሐሳቦችና ስልቶች ያሉበትና በጥናቱ ትንተና ወቅት የጥናቱ አካል የሚደረጉ ጥብጦችን የያዘ ነው። ሦስተኛው ቃለ ምልልስ ሲሆን ከተወሰኑ የሙከራ ቡድን አባላት ጋር የድርሰት መጻፍ ልምምዱ ካበቃ በኋላ የተከናወነ ውይይት ነው። አራተኛው የጽሑፍ መጠይቅ ነው። ሁለት ገጽታዎች አሉት። በሁለተኛው ደረጃ

የአማርኛ ቋንቋ መምህራንና በጥናቱ ተሳታፊዎች ተማሪዎች እንዲሞላ ተለያይቶ የተዘጋጀ ነው።

3.3.1 የድርሰት መጻፍ ፈተና

3.3.1.1 ቅድመ ልምምድ የድርሰት ፈተና

ተጠኚዎች የድርሰት መጻፍ ልምምድ ውስጥ ከመግባታቸው በፊት ያላቸውን የድርሰት መጻፍ ችሎታ ለመለካት፣ ይልቁንም በሙከራ ቡድኑና በጥብቅ ቡድኑ መካከል የችሎታ ተመጣጣኝነት መኖሩን ማረጋገጥ ለጥናቱ መሠረት ሆኖ ተገኘ። ስለሆነም ቅድመ ድርሰት መጻፍ ልምምድ ፈተና መስጠት አስፈላጊ ሆነ። ከተማሪዎቹ ጋር ትውውቅ በተካሄደበት ወቅት ቅድመና ድኅረ ልምምድ የድርሰት ፈተና መስጠት እንዱ የጥናቱ አካል እንደሆነ ለተማሪዎቹ በማስረዳት ፈቃደኛነታቸው ተጠየቀ (በአባሪ 11 ተመልከቷል)። ያለምንም ተቃውሞ ስምምነታቸውን ገለጹ። ለዚሁ ተግባር ያገለግሉ ዘንድ አምስት ርዕሶችት በአጥኚው ተመለመሉ። እነርሱም «የጸደይ ወራት፣ ዋ ያቺ ዕለት፣ መስከረም ሲጠባ፣ ሕልም ኖሮአል ለካ እና ደብዳቤው» ናቸው። ርዕሶቹም ለሦስት የትምህርት ቤቱ የአማርኛ መምህራን ቀርበው አስተያየት ተሰጠባቸው። ለምዘናው ካለው ተገቢነት አንፃር ሁሉም ተማሪዎች በአንድ ርዕስ እንዲጽፉ ማስፈለጉን መምህራኑ ከሰጡት አስተያየት አኳያ ታመነበት። ስለሆነም ለሁሉም ተጠኚዎች እኩል ዐውዳዊነት ያለው ርዕስ «መስከረም ሲጠባ» ሆኖ በመገኘቱ ተመረጠ።

ፈተናው መደበኛውን የአማርኛ ክፍለ ጊዜ በመከተል ተሰጠ። ለፈተናው መሥሪያ የሚያገለግል በሁለቱም ጎኑ ህዳግ ያለው ባለመስመር ወረቀት ታደላቸው። በወረቀቱ ራስጌ ክፍላቸውን፣ ምድባቸውን፣ ቁጥራቸውን፣ ጾታቸውንና አፍ መፍቻ ቋንቋቸውን እንዲጽፉ ተነገራቸው። ጽሑፋቸው ከአንድ ገጽ እንዳይበልጥ በመወሰን የተመረጠው ርዕስ ተሰጣቸው። በአርባ ደቂቃ ውስጥ ጽፈው እንዲያጠናቅቁ ተገለጸላቸው። ያላቸው የአማርኛ ክፍለ ጊዜ የተለያየ በመሆኑና በቦታ አለመመቻቸት የተነሣ የሙከራ ቡድኑ በአጥኚው፣ የጥብቅ ቡድኑ ፈተና በመደበኛ የአማርኛ መምህራቸው በወይዘሮ የሰውደግ ጌታቸው አማካይነት ተከናወነ። ለፈተናው የተሰጠው ጊዜ ያነሳቸው መሆኑን ተጠኚዎች ከሰጡት አስተያየት መረዳት ተችሏል።

3.3.1.2 ድኅረ ልምምድ ፈተና

ከሁለት ወራት የድርሰት መጻፍ ልምምድ በኋላ ተጠኚዎች በተለይም የሙከራ ቡድኑ አባላት በድርሰት መጻፍ ችሎታቸው ላይ ለውጥ አሳይተው እንደሆነ ለመመዘን፣ ለውጡንም ከጥብቅ ቡድን አባላት ውጤት ጋር በማነፃፀር የተሰጠውን ምጋቢ ምላሽ ጠቀሜታ ለማየት ይቻል ዘንድ የድርሰት መጻፍ ፈተና ተሰጠ። ቅድመ ልምምድ የድርሰት ፈተና በጻፉበት ርዕስ መልሰው እንዲጽፉ ማድረግ የችሎታ ለውጦችን በማስተያየት ለመዳኘትና የተሻለ ምዘና ለመተግበር እንደሚያስችል አንዳንድ የአማርኛ መምህራን ባስረዱት መሠረት «መስከረም ሲጠባ» በሚለው ርዕስ እንዲጽፉ ተደረገ። አፈጻጸሙ በ3.3.2.1 በተገለጸው መሠረት ነው። በ3.3.2.1 ከተገለጸው የሚለየው በልምምዱ ወቅት ያከናወኑት እንደነበረው ሁሉ በየነበሩባቸው ቡድኖች ውስጥ ሆነው ወይም በየግላቸው ድርሰት እንዲጽፉ ዕድል መሰጠቱ ነው።

3.3.2 የተጠኚዎች ምልከታ ማስታወሻ

የተጠኚዎች ምልከታ ማስታወሻ የሙከራ ቡድን አባላት ለሁለት ወራት የድርሰት መጻፍ ልምምድ ባካሄዱበትና ጽሑፋዊ ምጋቤ ምላሽ በተቀበሉበት ወቅት የተከናወኑ ዐቢይ ተግባራትን የሚጠቁም ሆኖ በአጥኚው የተዘጋጀ ሰነድ ነው። በተጠኚዎች ምልከታ ውስጥ ከተካተቱ ዐቢይ ነጥቦች መካከል ጽሑፋዊ ምጋቤ ምላሽ በሂደት ለመስጠት ይቻል ዘንድ ሂደታዊ የድርሰት አጻጻፍ ስልት ለልምምዱ መመረጡ፣ በሂደታዊ የድርሰት አጻጻፍ ምጋቤ ምላሽ የሚሰጠው በአደራረሱ ሂደት ሁሉ መሆኑ (ብራውን 1991፡ 321)፣ ስለሂደታዊ የድርሰት አጻጻፍ ለተማሪዎቹ ገለፃና ማብራሪያ መስጠቱ፣ ተማሪዎች ከምጋቤ ምላሽ ጽንሰ ሐሳብ ጋር እንዲተዋወቁ መደረጉ ዋነኞቹ ናቸው። በሂደታዊ አደራረስ መሠረት ተማሪዎቹ ሦስት ሦስት ረቂቆች በማውጣት የጻፉ ሲሆን በያንዳንዱ ረቂቅ ላይም ጽሑፋዊ ምጋቤ ምላሽ ተሰጥቷቸዋል። የቡድን ድርሰት አጻጻፍ በሥራ ላይ መዋሉ በዚሁ የምልከታ ማስታወሻ ተገልጿል። በእያንዳንዱ ረቂቅ አጻጻፍ ወቅት የተከሰቱ ጥብጦችም ተገልጸዋል። የተማሪዎች የድርሰት ስሜት ለማበረታታት አጥኚው የተጠቀመበትን ዘዴ ተጠቁሟል። የአራቱም ድርሰቶች ረቂቆችን በማስተያየት ማጠቃለያ ጥብጥ ለመቅረጽ የሚያስችል መረጃ ይዟል። የአራቱም ድርሰቶች 3ኛ ረቂቆች ንጽጽር ማስታወሻ ይገኝበታል። በእያንዳንዱ ድርሰት ረቂቆች መጻፍ ላይ ምን ያህል ፀሐፍት እንደተሳተፉ፣ የተፈጸሙ የስሕተት ዓይነቶች፣ የተሰጡ አድናቆቶች መጠን ይገልጻል። እነዚህ ጥብጦች ሁሉ የጥናቱ አካል ተደርገዋል።

3.3.3 ቃለ ምልልስ

3.3.3.1 ከትምህርት ቤቱ ምክትል ርዕሰ መምህር ጋር የተደረገ ቃለ ምልልስ

የካቲት 12 አጠቃላይ ሁለተኛ ደረጃ ትምህርት ቤት ተማሪዎችን የሚቀበለውና የሚመድበው በችሎታ መሠረት ነው የሚል ከአንዳንድ አስተያየት ሰጪዎችና ጥናቶች (አለማየሁ ጸጋዬ 1986) የተሰነዘሩ ሐሳቦች ውጤት ነበሩ። ትምህርት ቤቱ ዘጠነኛ ክፍል ተማሪዎችን የሚቀበለው 99%ና በላይ ውጤት ያገኙትን ተማሪዎች ስለመሆኑ በችሎታ የሚመደቡ ምድቦች መኖራቸውን ለማጣራት ጥናቱ ከመጀመሩ በፊት በቃለ ምልልስ ተጣራ። ከዚህ ጋር የተጠኚዎችን ብዛት ከአጠቃላዩ የትምህርት ቤቱ ተማሪዎች ብዛት ጋር እንጻጸር ለማመልከትና አጠቃላይና ዝርዝር ከጥናቱ ጋር የተያያዙ ማስረጃዎችን ለማግኘት ከትምህርት ቤቱ ምክትል ርዕሰ መምህር ከወይዘሮ ሰሎሜ ገብረመስቀል ጋር ቀጠሮ በመያዝ ቃለ ምልልስ ተካሄደ (አባሪ 1)።

3.3.3.2 ከሙከራ ቡድን አባላት ጋር የተደረገ ቃለ ምልልስ

በድርሰት መጻፍ ልምምድ ወቅት ለፀሐፍት ተማሪዎች ስለተሰጠው ጽሑፋዊ ምጋቤ ምላሽ ፋይዳ በጽሑፍ መጠይቅ ከተሰበሰው ይልቅ በቃለ ምልልስ አማካይነት የተጠኚዎችን ገላጭ ስሜት ይበልጥ ዘልቆ ማየት ማስፈለጉ በአጥኚው ታመነበት። ሆኖም ቃለ ምልልሱን በማካሄድ ረገድ እንጻራዊ ችግሮች ተደቀኑ። ዋነኛው ተጠኚዎች ውይይት ለማድረግና ለመቀረጽ ያላቸው ፈቃደኛነት መጠየቅ ነው። ሌላው የናሙናዎች በጥናቱ ውስጥ ተገቢ ውክልና ማግኘት አስፈላጊነት የማይታለፍ ሆነ።

በቅድመ ልምምዱ የድርሰት ፈተና ውጤታቸው መሠረት የሙከራ ቡድኑ አባላት ከፍተኛ መካከለኛና ዝቅተኛ ተብለው ተመድበዋል። ለቃለ ምልልሱ ከእያንዳንዱ ምድብ ሦስት ሦስት ናሙናዎችን ማግኘትና ከዚሁ ጎን የጾታ ውክልና ምጣኔ መጠበቅ ተገቢ ሆኖ ተገኘ። ስለሆነም አላማዊ የናሙና አመራረጥ ዘዴ (ክርሊንገር 1980፣ 120) በመጠቀም ከሦስቱ ምድቦች ናሙናዎች እንዲወከሉ ማድረግና በዚያ ላይ ፈቃደኞችን ማሳተፍ የተሻለ ዘዴ ሆኖ ተመረጠ።

ቃለ ምልልስ እንደሚካሄድና ናሙናዎች መመረጣቸውን ለሙከራ ቡድን አባላት ተገለጠ። ፈቃደኛነታቸውም ተጠየቀ። ከመጀመሪያዎቹ ሁለት ምድቦች (ከፍተኛና መካከለኛ) የተመረጡት አባላት ሙሉ ፈቃደኛ ሆነው ቀረቡ። ከምድብ ሦስት (ዝቅተ

ኛው ምድብ) ግን አንዷ ብቻ ተገኘች። ሌላ ፈቃደኛ ጠፋ። ስለዚህ ከመጀመሪያዎቹ ሁለቱ ቡድኖች ውስጥ አንዳንዱ ፈቀደኛ ተጨመረ። ከመደበኛው የትምህርት ጊዜያቸው ውጪ እሙኚ ጊዜ በጋራ በመምረጥ በሁለት የተለያዩ ቀናት የትምህርት ቤቱን ሚኒ ሚድያ ክፍል በማስፈቀድ ቃለ ምልልስ ተካሄደ።

3.3.4 የጽሑፍ መጠይቅ

3.3.4.1 የመምህራን የጽሑፍ መጠይቅ

የድርሰት መጻፍ ልምምዱ ወይም የጽሕፈት ትምህርት በሁለተኛ ደረጃ ትምህርት ቤቶች ውስጥ ስለሚገኝበት ሁኔታ፣ የመምህራን የምጋቢ ምላሽ አሰጣጥና የተማሪዎች የድርሰት አጻጻፍ ስለሚገኝበት ደረጃ አጠቃላይ ዳራ ለማወቅ በሁለተኛ ደረጃ የአማርኛ ቋንቋ መምህራን የሚሞላ የጽሑፍ መጠይቅ ነው።

መጠይቁ አራት ክፍሎች አሉት። ክፍል አንድ ሰባት ጥያቄዎችን ያዘለ ነው። በክፍል ሁለት የቀረቡት ጥያቄዎች በጽሕፈት ትምህርት ልምምድና በምጋቢ ምላሽ አሰ ጣጥ ሁኔታ፣ ዓይነቱ፣ ጠቀሜታው፣ የትኩረት ደረጃው በተመለከተ ተግባራዊ እውነታዎችን የሚያስሱ ናቸው። ክፍል ሦስት ሰባት ጥያቄዎችን ይዟል። ስለድርሰት ትምህርት ተጽዕኖዎች፣ ተማሪዎች ምጋቢ ምላሽ ለማግኘት ያላቸው ስሜትና ልምድ፣ መምህራን ለጽሑፋዊ ምጋቢ ምላሽ መስጠት ጊዜን በመሰዋት የተማሪዎቻቸውን የድርሰት ችሎታ የማሳደግ ልምዳቸው በሚመለከት ተጨባጭ ማስረጃ ለማግኘት የታለመ ነው። በክፍል አራት ውስጥ አራት ክፍት ጨራሽ ጥያቄዎች ይገኛሉ። ጽሑፋዊ ምጋቢ ምላሽ በመስጠት ረገድ ያሉ ችግሮችና መፍትሔዎች፣ የአማርኛ መርሀ ትምህርትና የመማሪያ መጻሕፍት የተማሪዎችን የድርሰት ችሎታ ለማዳበር ያላቸው ብቃት፣ በአሁኑ ወቅት የሁለተኛ ደረጃ ተማሪዎች የድርሰት ችሎታ መዳከም እውነታ ደረጃና ምክንያቶቹን በተመለከተ መምህራን ነፃ አስተያየቶቻቸውን እንዲያሰፍሩ የቀረቡ ጥያቄዎች ናቸው።

መጠይቁ በሁለት የሥነልቦና ድኅረ ምረቃ ሁለተኛ ዓመት ተማሪዎች ተገምግሞ አስተማማኝነቱ ከታመነበት በኋላ የተሰራጨ ነው።

3.3.4.2 ለተማሪዎች የተዘጋጀ የጽሑፍ መጠይቅ

ተጠኚዎች ከሁለት ወራት ድርሰት የመጻፍ ልምምዳቸው በፊትና በልምምዱ ወቅት ከጽሕፈት ተግባራትና ከጽሑፋዊ ምጋቤ ምላሽ መቀበል ጋር ስለነበራቸው ሁኔታ ያላቸውን አስተያየት ለመረዳት የሚጠቅም መጠይቅ ነው።

መጠይቁ ሦስት ክፍሎች አሉት። ክፍል አንድ ፆታ፣ ዕድሜ፣ የአፍ መፍቻ ቋንቋና የክበብ አባልነት ተሳትፎ ይጠይቃል። ክፍል ሁለት 18 ጥያቄዎችን ይዟል። ተማሪዎቹ በሁለተኛ ደረጃ ቆይታቸው ወቅት ስላካሄዱት የድርሰት መጻፍ ልምምድና የእርማቱ ሁኔታ፣ ተማሪዎች ለሚሰጧቸው ጽሑፋዊ ምጋቤ ምላሽ ያላቸው አስተያየትና የሚያስተናግዱበት ሁኔታ፣ ደበልጥ ንቁ ምላሽ የሚሰጡት ጽሑፋዊ ምጋቤ ምላሽ ዓይነት፣ በሂደታዊ ድርሰት አጻጻፍ ይዘትና ቅርጽ ነክ አስተያየቶች የተሻለ ውጤት የሚኖራቸው በየትኛው ረቂቅ ደረጃ ሲሰጡ እንደሆነ፣ የተማሪዎችን የድርሰት መጻፍ ስሜት የሚቀሰቅሱ ወይም የሚያቀዘቅዙ የጽሕፈት መምህራን አስተያየቶች ስለመኖራቸው፣ የጽሑፋዊ አስተያየት ሰጪ መምህራን ሚና እንደት እንደሚገነዘቡት የሚያሳዩ ጥያቄዎች ናቸው። ጥያቄዎቹ የተዘጋጁትም ከሦስት እስከ አምስት አማራጮችን በመስጠት ምላሽ እንዲሰጡ በማድረግ ነው። እንዳስፈላጊነቱም ክፍት ጨራሽ ጥያቄዎችን በማከል የጽሑፍ አስተያየት እንዲሰጡ ተጠይቀዋል።

ክፍል ሦስት በጽሑፋዊ ምጋቤ ምላሽ ላይ ልዩ ትኩረት ያደርጋል። በተለይም የሙከራ ቡድን ተማሪዎች ከልምምዱ ስላገኙት ጠቀሜታና ውጤት የሚዳስስ ነው። 12 ጥያቄዎችን ይዟል። የሙከራ ቡድኑ አባላት በተሰጣቸው ጽሑፋዊ ምጋቤ ምላሽ ላይ ያላቸውን ስሜትና ተሳትፎ፣ እንዲሁም በሙከራና በጥብቅ ቡድኖች አባላት መካከል በዚህ ሳቢያ የተፈጠረ ልዩነት ካለ ለማሳየት የተዘጋጀ ነው። «እስማማለሁ» ወይም «አልስማማም» የሚሉ መሪ መልሶች አማካይነት ደረጃቸውንም ጭምር በመወሰን የግል አቋምን ማንፀባረቅ የሚያስችሉ ጥያቄዎች የቀረቡበት ነው።

3.4 የድርሰት ፈተና አስተራረም

የቅድመና ድኅረ ድርሰት መጻፍ ልምምድ ፈተናዎች የእያንዳንዱ ተፈታኝ ወረቀት በሦስት በሦስት ቅጅ ፎቶ ኮፒ በማራባት በሦስት የአማርኛ ማስተማር (TEAM) ሁለተኛ ዓመት ተማሪዎች እንዲታረሙ ተደርጓል። በአራሚዎች መካከል ያለውን ልዩነት ለማጥበብና ተመጣጣኝና ተመሳሳይ የአስተራረም ስልት ለማስፈን ይቻል

ዘገድ የሂተን (1988፣ 146) የድርሰት አስተራረም መመሪያ ተባዝቶ ለእያንዳንዱ አራሚ ተሰጥቷል (አባሪ 4 ገጽ 124)። ይህ የማረሚያ ቅጽ ባለአምስት ነጥብ (ይዘት 30%፣ አደረጃጀት 20%፣ የቋንቋ አጠቃቀም 25%፣ ቃላት 20%፣ ሜካኒክስ 5%) መመዘኛ ነው። በሥራ ላይ የዋለውም ሰለሞን ተሰማ (1987፣ 145-147) እንደተረጎመው ነው።

በሁለቱም ፈተናዎች ወቅት ለእያንዳንዱ ተፈታኝ የተሰጠው ውጤት የሦስቱ አራሚዎች ውጤቶች ጥማቂ ነው (አባሪ 2 እና 3 ከገጽ 112-123 ተመልከቷል)።

3.5 የማስረጃ አተናተን

በዚህ ጥናት በምዕራፍ 1.2 የተነሱትን የጥናቱ መሠረታዊ ጥያቄዎችን ለመመለስ በቅድመና በድኅረ ልምምድ ፈተና ወቅት የተገኙ ውጤቶች፣ በጽሑፍ መጠይቅ አማካይነት የተሰባሰቡ ጥብጦች ጽሑፋዊ ምጋቢ ምላሽ በተማሪዎች ድርሰት አጻጻፍ ችሎታ ላይ ለውጥ ማስገኘቱን ለማረጋገጥ ተተንትነዋል። በተጨማሪውም የአጥኚው ምልከታ ማስታወሻና በቃለ ምልልስ የተጨበጡ ፍሬ ሐሳቦች ለትንታኔው ማበልጸጊያነት ውለዋል።

ቅድመ ድርሰት መጻፍ ልምምዱ ፈተና የወሰዱ ተጠኚዎች 121 ናቸው። ድኅረ ልምምድ ፈተና የወሰዱ ተጠኚዎች 132 ናቸው። በጥናቱ ውጤት ወይም ትንታኔ ላይ መዛባት እንዳያስከትል የመጀመሪያውን ወይም ሁለተኛውን ፈተና ያልወሰዱ 11 ተማሪዎች በጥናቱ አልታቀፉም። በተጨማሪም የሙከራ ቡድኑ አባላት 63፣ የጥብቅ ቡድኑ አባላት 58 ሆነው ስለተገኙ በቲ-ሙከራ ስሌትና በሌሎችም የምዘና ተግባራት ላይ የሚፈጠረውን ልዩነት ለማስወገድ 5 የሙከራ ቡድን አባላት በዕጣ በመለየት ከተጠኝነት ውጭ እንዲሆኑ ተደርጓል። ስለሆነም ጥናቱ የተመሠረተው በ116 ተጠኚዎች ላይ ነው።

ምዕራፍ አራት
የመረጃ ውጤት ትንተና

በዚህ ክፍል አጥኚው በመሳሪያነት የተጠቀመባቸውን የቅድመና ድኅረ ልምምድ ፈተና ውጤቶች፣ ከምልከታ ማስታወሻ፣ ከቃል ምልልስና ከጽሑፍ መጠይቅ የተገኙ መረጃዎች ይተነተናሉ።

4.1 የቅድመና ድኅረ ልምምድ ፈተና ውጤቶች

የዚህ ጥናት ዓላማ የመምህሩ ጽሑፋዊ ምጋቤ ምላሽ በተማሪዎች ድርሰት ችሎታ ላይ ለውጥ ያስገኝ እንደሆን መመርመር ነው። ለዚህ ተግባር ይረዳ ዘንድ ከየካቲት 12 አጠቃላይ 2ኛ ደረጃ ተማሪዎች ውስጥ 11ኛ እና 11ኛ ክፍሎች በዕጣ ተለዩ። ከሙከራ ቡድኑ አባላት ጋር ትውውቅ ሲደረግ የሁለተኛ ደረጃ ተማሪዎች የድርሰት ችሎታ ማሽቆልቆሉንና አሳሳቢ ደረጃ ላይ መድረሱን ጥናቶች ማመልከታቸውን አስረዳኋቸው። ለዚህም አንዱ መንስዔ ምናልባት የድርሰት መጻፍ ልምምድና የመምህራን ጽሑፋዊ አስተያየት መስጠት ተግባር መዳከም ወይም መቋረጥ ሊሆን እንደሚችል ግምት እንዳለኝ አስገነዘብኳቸው። በተገቢ ጽሑፋዊ አስተያየት የመስጠት ክትትል የታገዘ የድርሰት መጻፍ ልምምድ ቢከናወን የተማሪዎችን የድርሰት ችሎታ ማሳደግ ይቻላል የሚል እምነት እንዳለኝ ገለጽኩላቸው። ይህንኑ በጥናት ለማረጋገጥ መምጣቴንና ለዚህም ተባባሪ ተማሪዎች እንደሚያስፈልጉ ባነሳሁላቸው ጥያቄ አዘል ሐሳብ መሰረት ፈቃደኛነታቸውን ገለጡ።

ስለሆነም በጥናቱ ለታቀፉ 11ኛ እና 11ኛ ክፍል ተማሪዎች ማናቸውንም ዓይነት ልምምድ ከማድረጋቸው በፊት ያላቸውን የደርሰት ችሎታ ለማወቅ የቅድመ ልምምዱ የድርሰት ፈተና መጋቢት 2 ቀን፣ 1991 ዓ.ም. ተሰጣቸው። ፈተናውም «መስከረም ሲጠባ» በሚል ርዕስ መጻፍ ነው (የፈተናው ውጤት በአባሪ 2 ገጽ 112 ተገልጿል)። ከዚህ በኋላ ሁለቱም ምድቦች የድርሰት መጻፍ ልምምድ ያደረጉና የሙከራ ቡድኑ ብቻ ጽሑፋዊ ምጋቤ ምላሽ እየተሰጠው ከተለማመዱ በኋላ ያላቸውን ልዩነት ለማረጋገጥ ለሁለቱም ምድቦች የድኅረ ልምምድ ፈተና ሚያዝያ 26 ቀን፣ 1991 ዓ.ም. ተሰጠ (ውጤቱ በአባሪ 3 ገጽ 118 ተመልክቷል)። ፈተናውም እንደቅድመ ልምምድ ፈተናው

ሁሉ «መስከረም ሲጠባ» የሚል ርዕስ ነበረው። ሁለቱም ፈተናዎች ባንድ ዓይነት ርዕስ የሆኑበት ምክንያት ለውጡን ለመለካት እንዲያስችል ነው። በሁለቱ ፈተናዎች መካከል ያለው ጊዜ ለአጭር ትውስታ ዕድል የማይሰጥ ርዝማኔ አለው ተብሎ ታምኖበታል። ሁለቱም ፈተናዎች የታረሙት በሂተን (1988) የድርሰት ማረሚያ ቅጽ መሰረት ነው (አባሪ 4 ገጽ 124)።

ሠንጠረዥ 1 - የቅድመ ልምምድ ፈተና ቲ-ሙከራ ስሌት ውጤት

ምድብ	የተፈታኞች ብዛት	አማካይ	ልይይት	የቲ-ስንጠረዥ ዋጋ	የቲ-ስሌት ዋጋ	ጉልህ ልዩነት
የሙከራ ቡድን (11^7)	58	56.97	80.37	-	-	-
የጥብቅ ቡድን (11^5)	58	57.68	92.445	-	-	-
	-	-	-	1.60*	0.43	የለም

* P<0.05

የነጻነት ደረጃ = (58+58) -2 = 114

የጉልህነት ደረጃ= ∝ 0.05 = 1.960

= 1.960 > 0.43

ሠንጠረዥ 1 የሚያመለክተው በተጠኚዎች መካከል ጉልህ ልዩነት አለመኖሩን ነው። ለዚህም ምክንያት ከሚሆኑት ነጥቦች መካከል የክፍል ደረጃቸው አንድ መሆን፣ ናሙናዎች በዕጣ መመረጣቸው፣ በየትኛውም ቡድን ላይ አዲስ መማሪያ (ጽሑፋዊ ምጋቢ ምላሽ) ተግባራዊ አለመሆኑ ናቸው። የቅድመ ልምምዱ ፈተና ቲ-ሙከራ ስሌት በአባሪ 5 ገጽ 127 ላይ ተመልክቷል።

ሠንጠረዥ 2 - የድኅረ ልምምድ ፈተና ቲ-ሙከራ ስሌት ውጤት

ምድብ	የተፈታኞች ብዛት	አማካይ	ልይይት	የቲ-ሰንጠረዥ ዋጋ	የቲ-ስሌት ዋጋ	ጉልህ ልዩነት
የሙከራ ቡድን (11^{3})	58	74.46	77.83	-	-	-
ጥብቅ ቡድን (11^{3})	58	59.39	67.60	-	-	-
	-	-	-	1.960*	9.53	አለ

* $P<0.05$

የነጻነት ደረጃ = (58+58) -2 = 114

" = 0.05

= 1.960 < 9.53

የድኅረ ልምምድ ፈተና ቲ-ሙከራ ዝርዝር ስሌት በአባሪ 6 ገጽ 128 ተመልክቷል።

በሠንጠረዥ 2 እንደተመለከተው የቲ-ሙከራ ስሌት ውጤት በቡድኖቹ መካከል የጎላ ልዩነት መኖሩን ያሳያል። የሙከራ ቡድኑ ውጤት ከጥብቅ ቡድኑ ውጤት በልጧል። ይህም ሊሆን የቻለው በሙከራ ቡድኑ ላይ ተግባራዊ የተደረገው ጽሑፋዊ ምጋቢ (አዲስ መግሪያ) ባስገኘው ውጤት የተነሣ ነው።

ይህንኑ የቲ-ሙከራ ስሌት የተገኘው ጉልህ ልዩነት እርግጠኛነትና ትክክለኛነት በይበልጥ በመረጃ አጉልቶ ለማሳየት የሙከራና ጥብቅ ቡድኖች ቅድመና ድኅረ ልምምድ ፈተና ውጤቶች ለየብቻቸው ከተሰሉ በኋላ ተነጻጽረዋል።

ሠንጠረዥ 3 - የቅድመና ድኅረ ልምምድ ፈተና ውጤት ሲወዳደር

ፈተና	የተፈታኞች ብዛት	የሙከራ ቡድን አጠቃላይ ውጤት		የጥብቅ ቡድን አጠቃላይ ውጤት		የቲ-ስሌት ዋጋ	የቲ-ሠንጠረዥ ዋጋ	ጉልህ ልዩነት
		አማካይ	ልይይት	አማካይ	ልይይት			
ቅድመ ልምምድ	58	56.93	80.37	57.68	92.445	0.43	1.960	የለም
ድኅረ ልምምድ	58	74.46	77.83	59.39	67.60	9.33	1.960*	አለ

* $P<0.05$

የነጻነት ደረጃ = 114

በሠንጠረዥ 3 እንደተመለከተው በቅድመ ልምምድ ፈተና ውጤት ወቅት በሁለቱ ምድቦች መካከል ያለው አማካይ ልዩነት 59.93 እና 57.68 በመሆኑ በጣም ተቀራራቢ ነው። የቲ-ስሌት ዋጋ 0.43 ነው። ከቲ ሰንጠርዥ ዋጋ (1.960) ያነሰ በመሆኑ ጉልህ ልዩነት የለም የሚል መደምደሚያ ላይ አድርሷል። ከድኅረ ልምምድ ፈተና ውጤት አኳያ ሲነፃፀሩ አማካያቸው (74.46 እና 59.39) በከፍተኛ ደረጃ ይለያያል። ይህም የቲ ስሌት ዋጋ 9.53 እንዲሆን አድርጓል። ከዚህ ውጤት መረዳት እንደሚቻለው H_1 (Hypothesis $1 = H_1$) የድምዳሜ አቅጣጫን አያመለክትም (non-directional)። ለመላ ምት ፈተናው ባለሁለት ጅራት (two-tailed) ሙከራ ተግባራዊ ሆኖአል። በ0.05 የጉልሕነት ደረጃ ተገምግሟል።

በምዕራፍ አንድ በጥናቱ ዓላማ ስር ለሙከራው ውጤት መፈተሺያነት የሚከተሉት መላምቶች መቅረባቸው ይታወሳል። እነዚህም

H_o(null hypothesis) በድኅረ ልምምዱ ፈተና ውጤት በሙከራውና በጥብቅ ቡደኑ መካከል ልዩነት አይታይም የሚለውና H_1 በድኅረ ልምምድ የፈተና ውጤት በሁለቱ መካከል ጉልህ ልዩነት ይኖረዋል የሚሉ ነበሩ፤

በሁለቱ ፈተናዎች መካከል የነበረው የአራሚዎች ተጣጣሚነት አስተማማኝነት (reliability coefficient) ለማሳየት የአልፋ ቀመርና የቲ-ሙከራ ስሌት ውጤት ቀጥሎ ይቀርባል።

ሠንጠረዥ 4 - በድርሰት ፈተናዎች አራሚዎች መካከል ያለው ተጣጣሚነት

ምድብ	የፈተናው ዓይነት	የተጣጣሚነት ደረጃ በአልፋ ቀመር ስሌት	የተጣጣሚነት ደረጃ በ%
የሙከራ ቡድን (11^1)	ቅድመ ልምምድ	.6684	67
ጥብቅ ቡድን (11^2)	ቅድመ ልምምድ	.6316	63
11^1 እና 11^2	ቅድመ ልምምድ	.6265	63
የሙከራ ቡድን (11^1)	ድኅረ ልምምድ	.7907	79
ጥብቅ ቡድን (11^2)	ድኅረ ልምምድ	.6297	63
11^1 እና 11^2	ድኅረ ልምምድ	.8195	82

የ11^{7} ክፍል ቅድመና ድኅረ ልምምድ ፈተናዎች እያንዳንዳቸው በሦስት አራሚዎች ታርመዋል። በሦስቱ አራሚዎች መካከል ያለው ተጣጣሚነትና አስተማማኝነት በአልፋ ቀመር ሲሰላ .6684 ሆኖአል። ይህም 67% ተጣጣሚነት ያለው መሆኑን ያመለክታል። የድኅረ ልምምድ ፈተናው ተጣጣሚነት ደግሞ .7909 ሆኖአል። በአራሚዎች መካከል 79% ተጣጣሚነት መኖሩን ያሳያል።

የ11^{5} ክፍል ቅድመና ድኅረ ልምምድ ፈተና የታረመው በተመሳሳይ መልክ ነበር። በቅድመ ልምምዱ ፈተና በሦስት አራሚዎች መካከል ያለው ተጣጣሚነትና አስተማማኝነት በአልፋ ቀመር ሲሰላ .6316 ሆኖአል። ይህም 63% ያህል ተጣጣሚነትና አስተማማኝነት እንዳለው ያለመከታል። የድኅረ ልምምዱ ፈተና አስተማማኝነት ደግሞ .6297 ነው። የአስተማማኝነት ደረጃው 63% ያህል እንደሆነ ይጠቁማል።

በቅድመ ልምምድና በድኅረ ልምምድ ፈተናዎች መካከል ያለው የአስተማማኝነትና ተጣጣሚነት ደረጃ ሲነፃፀር የድኅረ ልምምዱ ፈተና ተጣጣሚነት ላቅ ያለ መሆኑ ሠንጠረዥ 4 ይገልፃል። በቅድመ ልምምድ ፈተና የ11^{7}ኛና የ11^{5}ኛ ፈተና እርማት አስተማማኝነት ደረጃ .6265 (63%) የነበረው በድኅረ ልምምድ ፈተና እርማት ጊዜ .8195 (82 %) ሆኖአል። ይህም ጽሑፋዊ ምጋቤ ምላሽ የተሰጠበት የድርሰት ልምምድ ከተከናወነ በኋላ የተሰጠው እርማት ይበልጥ አስተማማኝነት እንደነበረው ሊያመለክት ይችላል።

4.2 የአጥኚው ምልከታ ማስታወሻ ጭብጦች

የዚህ ጥናት መሠረታዊ ጥያቄ ምላሽ ከሚያገኝባቸው መንገዶች አንዱ በጥናቱ ዕቅድ የተነደፈውን የሁለት ወር የድርሰት መጻፍ ልምድና ጽሑፋዊ ምጋቤ ምላሽ የመስጠት ተግባር ማከናወን ነው። በዚህ ሂደት ውስጥ አጥኚው ከተጠኚዎች ጋር በመሆን የዕለት ተዕለት ክንውኖችን በደረጃ አከናውኖአል። ዐቢይ ጭብጦችንም መዝግቧል (አባሪ 7 ገጽ (29)) ። የአጥኚው ምልከታ ማስታወሻም ይህንኑ ጭብጥ የሚጠቁም ሰነድ በመሆኑ በዚህ ክፍል ይተነተናል።

የአጥኚው ምልከታ ከመጋቢት 2 እስከ ግንቦት 5 ቀን 1991 ዓ.ም. ድረስ (ለስምንት ሳምንት) የተከናወን ነው (በመሃል አንድ ሳምንት በ12ኛ ክፍል ብሔራዊ ፈተና ሳቢያ ተቋርጧል)። በድምሩ 23 መደበኛ የምልከታ ክፍለ ጊዜያትን (15.33 ሰዓታትን) ያካተተ ነው። ማስታወሻው በዚህ ጊዜ ውስጥ የተከናወኑ ተግባራትና በየደረጃውም የታዩትን ለውጦች ያመለክታል።

የጥናቱ ምልከታ ለተጠኚዎች 40 ደቂቃ የፈጀ የድርሰት ፈተና በመስጠት ተጀመረ። የሙከራ ቡድኖቹ ፈተና በአጥኚው አማካይነት ስለተካሄደ አጠቃላይ የፈተናውን ሂደት ማስተዋል ተችሏል። ተማሪዎቹ ደርሰቱን በሚጽፉበት ጊዜ አስተዋጽኦ የመንደፍ፣ ረቂቅ የማውጣት ተግባራት ሲያከናውኑ አልታዩም። ሐሳብ እንደመራቸው ሲጽፉ፣ የተሳሳቱ ሲመስላቸው በመቅደድ ወረቀት በመቀየር ወይም ስርዝ ድልዝ በመጠቀም ለማረም ሲሞክሩ፣ የየግላቸውን ድርሰት ሲጽፉ፣ ሲጨነቁ፣ ጊዜ ሲያጥራቸው ተስተውለዋል። የሁለቱም ምድቦች ፈተና ወረቀት ከተሰበሰበና ኮድ ከተሰጠው በኋላ ተራብተው ለአራሚዎች ከመሰጠታቸው በፊት በቅኝት እንዳጤንሁት የታዘዙትን አንድ ገጽ ሞልተው የጻፉ 46 አባላት ብቻ ሲሆኑ የተቀሩት ባብዛኛው ከግማሽ ገጽ በላይ ጽፈዋል። የድርሰታቸውን ርዕስ በትክክል የርዕስ አምድ ያልጻፉ 10፣ ርዕስ ያላስመሩ 40 ሲሆኑ 30 ፀሐፍት ድርሰቶቻቸውን በአንቀጽ ሳይከፋፍሉ ጽፈዋል። ጽሑፋዊ ምጋቤ ምላሽ ከሚሰጥባቸው ትኩረቶች መካከል ጥቂቶቹ መሆናቸውን በማጤን፣ በምልከታ ማስታወሻዬ ተከልኋቸው።

በቀጣዩ ቀን የሙከራ ቡድኑ አባላት ጽሑፋዊ ምጋቤ ምላሽ በሂደታዊ ሥርዓት ለመስጠት ይቻል ዘንድ ከተመረጠው ከሂደታዊ አፃፃፍ ጋር እንዲተዋወቁ ተደረገ። ውጤታዊው የምጋቤ ምላሽ አሰጣጥ የተማሪዎችን ድርሰት በይዘትና በቅርጽ ደረጃ በደረጃ ለማንልበት ስለማይረዳ አልተመረጠም። በትውውቁ ወቅትም ድርሰት የፍች አሰሳ ሂደት፣ የተለያዩ የአስተሳሰብና የአሠራር ሂደቶች ክንውን ውጤት መሆኑና የማቀድ፣ ሐሳብ የማመንጨት፣ የማስሳሰል፣ ሐሳብ የማሰባሰብ፣ የማርቀቅ መልሶ የመጻፍ፣ የማርተት፣ የማጥሊያ ንባብ የማካሄድ ተግባራት እንደሚከናወኑ (ሬይምስ 1983፣ ሙሬይ 1982፣ 20፣ ትሮይካ 1990፣ 14፣ ሂጅ 1990፣ 15) አስረዳኋቸው። የአደራረስ ሂደት አዕምሮታዊ የአስተሳሰብ ሂደቶችን እንደሚከተል (ሊንዳ ፍላወርስ እና ሀዩስ 1992፣ 366) ተብራራላቸው። ስለምጋቤ ምላሽ ጽንሰ ሐሳብና ጠቀሜታ ገለፃ ተደረገላቸው። በቡድን

የመጻፍ ጠቀሜታ ተነገራቸው። በቡድን ውይም በግል የመጻፍ ፍላጎታቸውን በመጠየቅ የምጋቤ ምላሽ አሰጣጥ ድግግሞሹን ለማፋጠን ካለው ጠቀሜታ ጋር በማገናዘብ ተማሪዎችን በቡድን የማደራጀት ተግባር ተካሄደ። በቡድን የሚጽፉ 20፣ በግል በሚጽፉ 4 በድምሩ 24 ምድቦች ተለዩ። ምድቦቹም በተማሪዎቹ ፈቃድና ፍላጎት መሠረት የተዋቀሩ ናቸው። እያንዳንዱ የቡድን ምድብ ከ2-4 አባላት አሉት። የጾታ ወይም የቦታ ገደብ አልተደረገም። ይሁን እንጂ ጎበዝ የሚባሉ ተማሪዎች በቅድሚያ በተማሪዎች ከተጠቆሙ በኋላ በአንድ ቡድን ውስጥ እንዳይከማቹ በማድረግ በየሚፈልጉት ምድብ እንዲሰራጩ ተደርጓል።

በምልከታው ሁለተኛ ሳምንት መጀመሪያ አካባቢ «ትምህርት ቤቱ» በሚል ርዕስ የመጀመያውን ድርሰት ረቂቅ እንዲጽፉ ተደረገ። የረቂቁ የመጀመሪያ አስተዋጽኦ በሁሉም ተማሪዎች ተሳትፎ ተነደፈ። በንድፉ መሠረት የመጀመሪያውን ረቂቅ ጻፉ። በሚጽፉበትም ጊዜ እርስ በርሳቸው ሲወያዩ፣ በየተራ ሐሳብ ሲሰጡ፣ ፍሬ ሐሳቦችን ሲያ በጥሩ፣ የተሻሉ ረቂቆችን በመስራት የፈተኛቹን ሲቀድዱ፣ ለንድፉ ሐሳቦች ትኩረት ሲሰጡ ተስተውለዋል። በአንዳንድ ምድቦች ውስጥ እያንዳንዱ አባል የየራሱ ረቂቅ እያዘጋጀ ለቡድኑ አባላት በተራ እየተነበቡ የተሻሉ ሐሳቦች እየተበጠሩና ወደ አንድ ረቂቅ ሲዋሐዱ መመልከት ተችሏል። ባንዳንዶቹ ደግሞ እያንዳንዱ አባል የራሱን ረቂቅ ካወጣ በኋላ ለቡድኑ ቀርቦ እየተነበበ የተሻለውን ረቂቅ ሲመርጡ ታይተዋል። በጠቅላላው 22 ረቂቆች ተሰበሰቡ።

በሁለተኛው ሳምንት ሁለተኛ ክፍለ ጊዜ ጽሑፋዊ ምጋቤ ምላሽ የተሰጠባቸው ረቂቆቻቸው ተመለሱላቸው። ጽሑፋዊ አስተያየቱ በይዘትና በአደረጃጀት ላይ ያተኮረ ነበር። «ትምህርት ቤቱ የተቋቋመው መቼ ነው? ለምን ተቋቋመ? በማን ተቋቋመ? የመጀመሪያ ስሙ ምን ነበር? ያሁኑን ስሙን ያገኘው መቼ ነው? ለምን...» የመሳሰሉ አስተያየቶች ተሰጡ። ሰው ጠይቆ ወይም የተጻፉ ምንጮች ካሉ አንብቦ መረዳትን የሚሹ ነበሩ። የድርሰቱን ታሪክ ፎቅ ለመገንባትና ብዙ ለመጻፍ የሚረዱ ናቸው። አደረጃጀት ነክ አስተያየቶችም ተሰጥተዋል። የመግቢያ-ሐተታ-መደምደሚያ አንቀጾች አደረጃጀት የተመለከቱ ነበሩ። ተጽፈው ከቀረቡ 22 ድርሰቶች ውስጥ የይዘትና የአደረጃጀት አስተያየቶች የተሰጣቸው 16 ናቸው። ተማሪዎቹ በየቡድናቸው ተሰባስበው በተሰጡ ጽሑፋዊ አስተያየቶች ላይ ሲወያዩ፣ ሲተራረሙ፣ ወደሁለተኛው ረቂቅ

የሚመራቸውን ሐሳብ ሲመርጡ፣ ማንን መጠየቅ እንዳለባቸው ሲለዩ ተስተውለዋል። ሁለተኛ ረቂቆቻቸውን ለቀጣዩ ጊዜ እንዲያቀርቡ የዝግጅት ጊዜ ተሰጣቸው።

በሦስተኛው የምልከታ ቀን ረቂቅ ሁለትን ከመጀመሪያው ረቂቅ ጋር አያይዘው እንዲሰጡ ተደረገ። በቡድን የተጻፉ 20፣ በግል የተጻፉ 2፣ በድምሩ 22 ረቂቆች ተሰበሰቡ። በረቂቅ አንድ ላይ በተሰጡት አስተያየቶ ላይ ውይይት ተካሄደ። ምን ምን ምንጮችን እንደተጠቀሙ ጠየቅኳቸው። ሦስት ተማሪዎች በየተራ በመነሳት መምህራንን፣ ርዕሳነ መምህራንንና ወላጆቻቸውን ጠይቀው እንደተረዱ አስረዱ። በምጋቤ ምላሽ አሰጣጥ ረገድ ከተጠቀምኩበትና ካዘጋጁት ማረሚያ ቅጽ (አባሪ 8 ገጽ 139) ጋር አስተዋወቅኳቸው።

በሁለተኛው ረቂቅ ላይ ቅርጽ ነክ አስተያየቶች ተሰጡ። ርዕስ ስለሚጻፍበት አምድ፣ ርዕስ ማስመር፣ ህዳግ መተው፣ ፊደላትን በትክክል መጻፍ፣ ሥርዐተ ነጥቦችን መጠበቅ፣ የቃላት አመራረጥ፣ የእጅ ጽሑፍ አጣጣል፣ የሰዋሰው ትክክለኛነት ላይ የተመሠረቱ ነበሩ። እልፎ እልፎ በታዩ ጉልህ አደረጃጀት ነክ ስሕተቶችም ላይ አስተያየት ተሰጥቷል። በድርሰቶቻቸው ውስጥ ተደጋግመው የታዩ የማያስፈልጉ ዐረፍተ ነገሮች «ጥሩ ትምህርት ቤቱ ይህንን ይመስላል፣ ስለ ትምህርት ቤቱ ትንሽ ብል ወደድኩ፣ ትምህርት ቤቱ ከብዙ በጥቂቱ ይህንን ትመስላለች...» የመሳሰሉትን እንዲያስወግዱ ተጠቆመላቸው።

ሠንጠረዥ 5 - የመጀመሪያው ድርሰት ረቂቅ ላይ የታዩ ዋና ዋና ስሕተቶች

ምድብ	ረቂቅ አንድ		ረቂቅ ሁለት					ረቂቅ ሦስት				
	ሃሳብ	አደረጃጀት	ስምምነት	የቃላት አጠቃቀም	ሜካኒክስ	ርዕስ አለ ማስመር	ሀሳብ ያልተሟላ	ስምምነት	የቃላት አጠቃቀም	ሜካኒክስ	ርዕስ አለማስመር	ሀሳብ ያልተሟላ
1	+	+	+	+	+	+	-	-	-	+	-	-
2	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	-	-
3	+	-	-	-	+	-	-	-	-	+	+	-
4	+	-	-	+	+	+	+	-	-	-	-	-
5	+	+	+	+	+	+	+	-	-	+	-	-
6	-	+	-	-	+	-	-	-	-	+	-	-
7	+	-	+	-	+	-	-	-	-	-	+	+
8	+	+	+	-	+	+	+	+	-	+	-	-
9	+	+	+	+	+	+	+	+	-	-	+	-
10	+	-	-	-	-	-	-	+	-	+	-	+
11	-	+	+	-	-	-	+	-	-	+	-	-
12	+	-	-	-	+	-	-	-	-	-	-	-
13	-	-	-	-	+	-	-	-	-	-	-	-
14	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-
15	+	+	+	+	+	+	+	-	-	-	-	-
16	+	-	+	-	-	-	-	-	-	+	+	-
17	+	+	+	+	+	+	+	-	+	-	-	-
18	+	+	+	+	+	+	-	+	-	+	-	-
19	+	+	+	+	+	+	+	-	-	-	-	-
20	-	+	+	+	-	+	-	-	+	+	-	-
21	+	+	+	+	+	+	+	-	-	-	-	-
22	*	-	-	-	-	-	-	+	+	+	+	+
23	-	-	-	-	+	-	-	-	-	-	-	-
24	*	-	-	-	-	-	-	+	+	+	+	+
ስ. ያለባቸው	16	9	14	11	19	12	10	7	5	13	6	4
ስ. የሌለባቸው	6	13	8	11	3	10	12	17	19	11	18	20
ድምር	22	22	22	22	22	22	22	24	24	24	24	24

+ = ስሕተት ያለበት (ድራፍቱ ምጋቢ ምላሽ የተሰጠው)
- = ስሕተት የሌለበት
* = ድርሰት ያልጻፈ
ስ = ስሕተት

በሠንጠረዥ 5 እንደተመለከተው በመጀመሪያው ረቂቅ የይዘት ስሕተት ያለባቸው 16 (72.73%) ሲሆን፣ ስሕተት የሌለባቸው 6(27.27%) ናቸው። የአደረጃጀት ችግር ያለባቸው 9 (40.9%) ሲሆኑ፣ የሌለባቸው ደግሞ 13(59.09) ናቸው። በሁለኛው ረቂቅ የሰዋሰው ስህተት ያለባቸው 14 (63.64%) ናቸው። የቃላት አጠቃቀም ስሕተት ያለባቸው 11(50%) ናቸው። የሚካኒክስ ስሕተት ያለባቸው 19 (86.36%) ናቸው። ርዕስ ያላሠመሩ 12 (54.55%) ሲሆኑ፣ ህዳግ ያልተው 10 (45.45%) ናቸው። በሦስተኛው ረቂቅ ከሚካኒክስ በስተቀር ሁሉም ስሕተቶች ከ60% በላይ ቀንሰዋል። ከፍተኛ ስሕተት የሚታየው በሚካኒክስ ላይ ነው። በሚካኒክስና በሌሎች ዘርፎች (ሰዋሰው፣ የቃላት አጠቃቀም ወዘተ.) ብዙ መሻሻል ያለመገኘት ምክንያት የአዳዲስ ድርሰቶች መጨመር፣ ስሕተት ያልነበረባቸው ወደ ስሕተቱ መግባት፣ አብዛኞቹ የቡድን ድርሰቶች እንደመሆናቸው መጠን ከቅጅ ቅጅ የፀሐፊዎች መለዋወጥ፣ የማሻሻያ ለውጦች በተደረጉ ቁጥር የቀድሞዎቹ ስሕተቶች ሲታረሙ አዳዲስ ስሕተቶች መፈጠራቸው ዋናዎቹ ምክንያቶች ናቸው። ሆኖም እንደ ርዕስ አለማስመር፣ ህዳግ ያለመተው የመሳሰሉ ስሕተቶች መከሰት ከዚህ ቀደም ተደጋጋሚ የድርሰት መፃፍ ልምምድ ሳያከናውኑ ወይም ጽሑፋዊ ምጋቤ ምላሽ ሳያገኙ ለመቆየታቸው በማስረጃነት ሊጠቀሱ የሚችሉ ናቸው። የነጥቦች አጠቃቀም ከፍተኛው የተማሪዎች የጽሕፈት ችግር ነው። ተማሪ ፀሐፍት አብዛኞቹ አራት ነጥብ እንኳን በወጉ ማድረግ ተስኖአቸው ይታያል።

በሌላ ረገድ በዚህ ጥናት ምዕራፍ 1.2.5 ላይ ለተነሳው «ተማሪዎች በመምህራን ለሚሰጧቸው ጽሑፋዊ ምጋቤ ምላሾች ይበልጥ ተግራባራዊ ምላሽ የሚሰጡት ለየትኞቹ ነው?» ለሚለው ጥያቄ ተማሪዎቹ በይዘት ላይ ያከናወኗቸው ለውጦች በማስረጃነት የሚቀርቡ ናቸው።

ቀጥሎ በልምምዱ ወቅት የተጻፉት አራቱ ድርሰቶች ሦስተኛ ረቂቆችን በመውሰድ በየዘርፉ ጽሑፋዊ አስተያየት የተሰጠባቸው ድርሰቶች መጠንና የታዩ ለውጦች እንመለከታለን።

ሠንጠረዥ 6 - በአራቱ ድርሰቶች 3ኛ ረቂቆች ላይ የታዩ ስሕተቶችና ለውጦች አኀዛዊ መግለጫ

ተራ ቁ.	ጽሑፋዊ ምጋቢ ምላሽ የተሰጠባቸው የስህተት ዓይነቶች	የአንደኛ ድርሰት ረቂቅ ሦስት	የሁለተኛ ድርሰት ረቂቅ ሦስት	የሦስተኛ ድርሰት ረቂቅ ሦስት	የአራተኛ ድርሰት ረቂቅ ሦስት
1	ደዘት	8	5	4	-
2	ሰዋሰው	7	6	5	-
3	የቃላት አጠቃቀም	5	5	6	2
4	አደረጃጀት	6	4	4	1
5	ሜካኒክስ	13	11	6	1
6	ርዕስ ያለማስመር	6	-	-	-
7	ህዳግ ያለመተው	4	-	-	-
8	ርዕስ ያለመጠበቅ	-	5	2	-
.	ድምር	49	36	27	4
.	የተሳተፉ ድርሰቶች ብዛት	24	22	22	19

በሠንጠረዥ 6 የተመለከተው አኀዛዊ መግለጫ ስሕተት የታየባቸውን ድርሰቶች ብዛት እንጂ በያንዳንዱ ድርሰት በተጠቀሱት ዘርፎች ውስጥ የተፈጸሙትን ስሕተቶች መጠን አያመለክትም። የደዘት፣ የሰዋሰው፣ የአደረጃጀት ወዘተ ስሕተቶች እየቀነሱ መሄዳቸውን ሰንዱ ያመለክታል። በአንደኛው ድርሰት ረቂቅ ሦስት ውስጥ በ8 ዘርፎች በጠቅላላው 49 ስሕተቶች ተፈጽመዋል። ይህ አኃዝ በሁለተኛ ድርሰት ረቂቅ ሦስት ላይ ወደ 36 (73.47%)፣ በሦስተኛው ረቂቅ ወደ 27 (55.1%)፣ በአራተኛው ወደ 4 (8.16%) ወርዷል። ርዕስ ያለማስመርና ህዳግ ያለመተው ስሕተቶች በመጀመሪያው ድር ሰት ላይ በተሰጠው ጽሑፋዊ ምጋቢ ምላሽ አማካይነት ተወግደዋል። ርዕስ ያለመጠበቅ ስሕተት ብቅ ጥልቅ ይላል። የቃላት አጠቃቅም፣ የአደረጃጀትና የሜካንክስ ችግሮች ዝቅተኛ ደረጃ ላይ ደርሰዋል። የአንዳንድ ስሕተቶች ብቅ ጥልቅ ማለት በድርሰት ውስጥ የሚከሰቱ የጽሕፈት ችግሮች ዓይነትና የሚከሰቱበት ሁኔታ በቅድሚያ መተንበይና ተስማሚ የጽሑፋዊ ምጋቢ ምላሽ መስጫ ቅጽ ለማዘጋጀት አስቸጋሪ እንደሚያደርገው የሚጠቁም ነጽታ ነው። በዚህ ደረጃ ሊከሰቱ የማይገባቸው እንደርዕስ ያለማስመርና ህዳግ ያለመተው ስሕተቶች ቀድመው እልባት ማግኘታቸው በቀዳሚ ክፍል ደረጃዎች የዚህ ዓይነት ልምምድ እንዳልነበረ የሚጠቁም ነው። የሁሉም ስሕተቶች መቀነስ የልምምዱን ጤነኛ ሂደት ያመለክታል። ይሁን እንጂ ማናቸውም የጽሕፈት ችግሮች በልምምዱ ሂደት ውስጥ በሚሰጡ ጽሑፋዊ አስተያየቶች አማካይነት እየተመናመኑ መምጣታቸውን እንጂ ከዚህ በኋላ ፈጽሞ አይከሰቱም ማለት አዳጋች ነው።

ከዚህ ቀጥሎ በልምምዱ ወቅት በተጻፉት አራቱ ድርሰቶች ሁለተኛና ሦስተኛ ረቂቆች ላይ የታዩ ስሕተቶችና ጠንካራ ጎኖች፣ በአኃዛዊ መግለጫ ይቀርባል።

ሠንጠረዥ 7፡ በአራቱም ድርሰቶች ሁለተኛና ሦስተኛ ረቂቆች ላይ የታዩ ደካማና ጠንካራ ጎኖች አንፃራዊ መገለጫ

ድርሰት	ረቂቅ	የይዘት ስሕተት		የአደረጃጀት ስሕተት		የስዋሰው ስሕተት		የሥርዓተ ነጥብ አጠቃቀም ስሕተት		የማንበብ ስሕተት		ሀሳብ		ርዕስ		ርዕስ		አድናቆት	
		ያለባቸው	የሌለባቸው	ያለባቸው	የሌለባቸው	ያለባቸው	የሌለባቸው	ያለባቸው	የሌለባቸው	ያለባቸው	የሌለባቸው	የቀላ	ያልቀላ	ያለመሪ	ያላለመሪ	የመበቂ	ያልመበቂ	ያገኙ	ያላገኙ
1	2	16	6	11	11	14	8	9	13	19	3	12	10	12	10	-	-	10	12
	3	8	16	6	18	7	17	5	19	13	11	20	4	18	6	-	-	10	14
2	2	9	12	6	15	10	11	8	13	15	6	14	7	13	8	15	6	11	10
	3	5	17	4	18	6	16	5	17	10	12	-	-	-	-	17	5	11	11
3	2	8	14	6	16	9	13	10	12	10	12	-	-	-	-	18	4	12	10
	3	4	18	4	18	5	17	6	16	6	16	-	-	-	-	2	20	12	10
4	2	2	18	2	18	2	18	3	17	4	16	-	-	-	-	19	1	16	6
	3	0	19	1	18	0	19	2	17	1	18	-	-	-	-	-	-	16	4

በሰንጠረዥ 7 እንደተመለከተው ሁሉም ስሕተቶች እየቀነሱ ሂደዋል። የይዘትና የሰዋሰው ስሕተቶች እየተመናመኑ ሂደው አራተኛው ድርሰት 3ኛ ረቂቅ ላይ ጠፍተዋል። የአደረጃጀት፣ የቃላት አጠቃቀምና የሜካኒክስ ስሕተቶች አራተኛው ድርሰት 3ኛ ረቂቅ ላይ ዝቅተኛ ደረጃ ደርሰዋል። የንዳግ አለመተውና የርዕስ አለማስመር ስሕተቶች ከሁለተኛ ድርሰት 3ኛ ረቂቅ ጀምሮ ጠፍተዋል። ርዕስ ያለመጠበቅ እየቀነሰ ሂዶ አራተኛው ድርሰት 3ኛ ረቂቅ ላይ ጠፍቷል። አድናቆት የተሰጣቸው ደርሰቶች ከ10 ወደ 16 አድገዋል። ያልተሰጣቸው ደግሞ ከ12 ወደ 4 ዝቅ ብለዋል። በአጠቃላይ ሲታይ በየረቂቆቹ ላይ የተሰጠው የመምህሩ ጽሑፋዊ ምጋቤ ምላሽ በተማሪዎች ረቂቆች ላይ መሻሻልና ዕድገትን ከስተዋል ያሰኛል።

የመምህሩ ጽሑፋዊ ምጋቤ ምላሽ አስፈላጊ ከሚያደርጉት የጽሕፈት ችግሮች ውስጥ በሚከተሉት ድርሰቶች ውስጥ የሚታዩ ችግሮች አይነተኛዎቹ በመሆናቸው እንደምሳሌ ቀርበዋል።

የመጀመሪያው ድርሰት (አባሪ 9 ገጽ 140) በጥብቅ ቡድን አባል ለድኅረ ልምምዱ ፈተና የተጻፈ ነው። በድርሰቱ ውስጥ ጎልተው ከሚታዩ የጽሕፈት ችግሮች ዋነኞቹ ለጽሕፈት ዕውቀት መሠረት የሆነውን ፊደላትን አጣርቶ ያለማወቅና የሰዋሰው ችግሮች ናቸው።

መስከርም (መስከረም)	ደርስ (ድረስ)	መጥባታ (መጥባት)
ጮቃው (ጭቃው)	ቢጠባ (ሲጠባ)	ይስደስታል(ያስደስታል)
ሰዎች (ሰዎች)	ትመጣለት (ትመጣለች)	ሀሳቡ (ሀሳብ)
ይፈሳሉ (ይፈካሉ)	ርጋ (ረጋ)	አበበች (አበቦች)
የባርቃሉ (ይቦርቃሉ)	እርስን (እራስን)	ለማምታት (ለማምጣት)
ያተለያየ (የተለያየ)	መጥቢት (መጥባት)	

በሰዋሰው ረገድ የድርሰቱ ርዕስ የቀረበበት ቃታና መግለጫዎች የተገለጹበት ቃታ የተለያየ ሆኖ ይገኛል። ሦስተኛው ዐቢይ ችግሩ የነጥቦች አጠቃቀም ነው። በድርሰቱ ውስጥ 22 ዐረፍተ ነገሮች ይገኛሉ። ከነዚህ ውስጥ አራት ነጥብ የተደረገላቸው ለአራቱ ብቻ ነው። ድርሰቱ የቃላት ምርጫ ችግሮችም አሉበት።

«… መስከርም የወሮች ሁሉ ደስታ ነው።»

«… ከረምትን ውሉ ተግሪው ወደ ትምህርት ቤቱ የሚሄደው …»

ድርሰቱ የፆታ፣ የቁጥር፣ ርዕስ ያለማስመር፣ የሐሳብ መቆራረጥ የመሳሰሉ ችግሮ ችም ይገኙበታል። በነዚህ ተፈራራቂ ስሕተቶች የተነሣ የድርሰቱን ፍሬ ሐሳብ ማጣጣም ያዳግታል። ድርሰቱ የተጻፈው (በራስጌው እንደተገለጸው) አማርኛ አፍ መፍቻ ቋንቋዩ ነው በሚል ፀሐፊ ነው። ፀሐፊው እነዚህን ሁሉ ችግሮች ይዞ እዚህ ደረጃ የደረሰው በተሰናሰለ የድርሰት መጻፍ ልምምድና በመምህሩ ጽሑፋዊ ምጋቤ ምላሽ ውስጥ ባለማለፉ መሆኑ አተኚው ይገምታል። እነዚህን ችግሮች ለመቅረፍ የመምህሩ ጽሑፋዊ አስተያየት ወሳኝ መሳሪያ ነው። ምክንያቱም ስሕተቶቹን ማመልከትና ማሳየት ወይም መንገር ብቻ በቂ አይደለም። ትክክለኛ ቅርጾቻቸውንም በጽሑፍ መጠቆም አስፈላጊ ነው። በሌላ በኩል የአፍ መፍቻ ቋንቋነት ከጽሕፈት ችግሮች የማያድን መሆኑን ድርሰቱ በገሃድ ያሳያል።

ሁለተኛው ድርሰት (አባሪ 10 ገጽ 141) በሁለት ወር የድርሰት መጻፍ ልምምድ ወቅት ከተጻፉት የመጀመሪያ ድርሰቶች መካከል አንዱ ነው። ድርሰቱ የተጻፈው በሙከራ ቡድን አባል ሲሆን ሁለተኛ ረቂቅ ነው። የሰዋሰው፣ የይዘት፣ የፊደላት አጻጻፍ፣ የርዕስ አለማስመር፣ የአደረጃጀት፣ የንጥቦች አጠቃቀም፣ የቃላት አጠቃቀም ችግሮች ይገኙበታል። ጎልተው የሚታዩት የሰዋሰውና የፊደላት አጻጻፍ ችግሮች ናቸው።

«… ብዙ መምህራኖች ያሉበት ትምህርት ቤት ነው።»

«… እነርሱም በውስጣቸው የተሟላም ባይሆን በመጠኑ አንዳንድ መሣሪያዎችን ይዘዋል።»

«… የጠዋቶች ፈረቃ 2420 ሲሆን የከሰዓት ፈረቃ 2020፣ የማታ ፈረቃ ደግሞ 650 ይሆናሉ።»

«… ትምህርት ቤቱ የተሟላ በቂ ሙከራዎች አሉት።»

ይዛል (ይዟል)	የተማላ (የተሟላ)	የምገኝበት (የሚገኝበት)
በውጣቸውም (በውስጣቸውም)	ክበዮት (ክበቦች)	ብዙያኑ (ብዙኃኑ)
ስለምገኝ (ስለሚገኝ)	ያስናግዳል (ያስተናግዳል)	በመሆቸው (በመሆናቸው)

በድርሰቱ የጽሕፈት ችግሮች ላይ ጽሑፋዊ አስተያየት ተሰጥቶባቸው ድርሰቱ ወደ ሦስተኛ ረቂቅ (ሦስተኛው ድርሰት አባሪ 11 ገጽ 142) ተሸጋግሮአል። «ጥሩ ድርሰት» ከሚባሉት ውስጥ ሊያስመድበው የሚችል ቅርጽ ይዟል።

«ትምህርት ቤቱ» የሚለው አራተኛው ድርሰት (አባሪ 12 ገጽ 143) ሁለተኛ ረቂቅ ነው። ርዕስ ያለማስመር፣ ርዕስ በተገቢው ቦታ ያለመጻፍ፣ የይዘት፣ የሰዋሰው፣ የአደረጃጀት፣ የሚካኪክስ ችግሮች አሉበት። ዋናው ችግሩ ግን ያደረጃጀት ነው።

ልዩ ትኩረት ባደረገ የመምህሩ ጽሑፋዊ አስተያየት መሠረት በሦስተኛው ረቂቅ (አባሪ 13 ገጽ 145) የአደረጃጀት ችግሮቹ ሙሉ በሙሉ ተቀርፈው «ጥሩ ድርሰት» ከሚባሉት ውስጥ ሊያስመድበው የሚችል ቅርጽ ይዟል። ካደረጃጀት ጉን ጽሑፋዊ አስተያየት የተሰጠባቸው የሰዋሰው፣ የሥርዐተ ነጥብ፣ ባንቀጽ የመከፋፈል፣ የዐረፍተ ነገር ርዝመት ችግሮችም እርምት ተካሂዶባቸዋል።

በአጠቃላይ ለሁለት ወራት በቆየው የእጥኚው ምልከታ ማስታወሻ እንደተመለከተው ሒደታዊ አደራረስ ጽሑፋዊ ምጋቤ ምላሽ በየደረጃው ለመስጠት የሚያስችል፣ የተማሪዎችን የጽሕፈት ችግሮች ደረጃ በደረጃ ለማጤን የሚረዳ የአጻጻፍ ስልት ነው። በዑደን ድርሰት መጻፍ ማለግመዱ ጽሑፋዊ ምጋቤ ምላሽ የመስጫ ድግግሞሽ ለማጠናከር የሚረዳ ዘዴ ሆኖ ይገኛል። ጽሑፋዊ ምጋቤ ምላሽ የሚሰጥባቸው ሁኔታዎች መከሰቻዎችና ትኩረቶች በቅድሚያ ሊተነበዩ የማይችሉ መሆናቸውን በተግሪ ፅሑፍት የተደረሱና እዚህ በመረጃነት የተጠቀሱ ድርሰቶች ያመለክታሉ። የትኛው የጽሕፈት ችግር በየትኛቸው ረቂቅ ላይ መከሰት እንደሚችል እርግጠኛ መሆን አይቻልም፤ ሆኖም ስሕተቶቹን በደረጃ ለማየት ማቀድ ግን ይቻላል። የተማሪዎች የጋራ ችግሮች ቢኖሩም የሚከሰቱበት ቦታና ሁኔታ ከፀሐፊ ፀሐፊ ይለያያል። ጽሑፋዊ ምጋቤ ምላሽ የተሰጠባቸው የጽሕፈት ችግሮች ለአንደና ለመጨረሻ ጊዜ እልባት አገኙ ማለትም አይቻልም፤ ልማድና ባህል እየተደረጉ የሚሄዱና ደጋግሞ በመጻፍ ሂደት ውስጥ ዘላቂ እልባት የሚያገኙ ጥቂት እንደ ርዕስ በተገቢ ቦታ መጻፍና ማስመር፣ ህዳግ መተው፣ አንቀጽ መከፈት፣ በደብዳቤ አጻጻፍ ላይ የሚከሰቱ እንደ አድራሻ መሰል መከፈቻና ቀመራዊ ጽሑፎች አይነት የጽሕፈት ችግሮች አሉ። ሁሉም ቅርጽ ነክ ችግሮች ናቸው።

የመምህሩ ጽሑፋዊ ምጋቤ ምላሽ ፋይዳ የሚኖረውና የተማሪዎቹን የጽሕፈት ችግሮች ማሻሻሉ የሚረጋገጠው በክለሣ አማካይነት ነው። ክለሳና ተደጋጋሚ የድርሰት መጻፍ ልምምድ ካለ የትኞቹ ችግሮች እንደተወገዱ፣ የትኞቹ ችግሮች ከፍተኛ ጥረት እንደሚሹ ለመለየትና መሻሻል መኖሩን ለመለካት ይቻላል። ክለሣ ከሌለ ጽሑፋዊ አስተያየቶች በፅሑፍቱ ዘንድ ምን ፋይዳ እንዳስገኙ ለማወቅ ያዳግታል።

የአጥኚው ምልከታ ማስታወሻ የሚጠቁመው ሌላው ጉዳይ የተማሪዎች ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ያልተጓበጠ መሆኑን ነው። በልምምዱ ሂደት የጽሕፈት ችግሮች ያሉባቸው ድርሰቶች በተሰጣቸው የጽሑፍ አስተያየት መሠረት ፈጣን መሻሻል ሲያሳዩና ቁጥራቸውም እየቀነሰ ሲሄዱ ተስተውሏል (ሠንጠረዥ 5 እና 6 ተመልከቷል)። የስሕተቶቹ ቁጥር እየቀነሰ መሄድ ደግሞ የተማሪዎቹ ችሎታ እየበለጸገ መሄዱንና ተማሪዎች ለተሰጣቸው ጽሑፋዊ ምጋቤ ምላሽ ሁሉ ትኩረት የሚሰጡና በክለሣቸውም ወቅት ፋይዳ እንደሚሰጧቸው አስገንዝቧል። በተጨማሪም ጽሑፋዊ ምጋቤ ምላሽ የተሰ ጠባቸው ችግሮች ሁሉ መፍትሔ ሲያገኙ፣ ባንድ አይነት ስሕተት ላይ የተሰጠው ጽሑፋዊ አስተያየት ሌሎች ተመሳሳይ ስሕተቶቹን ላለመሥራት ሲያነቃቸው ማጤን ተችሏል። ለዚህ ማስረጃ የሚሆነው ሰንጠረዥ 7 ነው። እንደነጥቦች መጠበቅ ዓይነት ቅርጽ ነክ ችግሮች በመጀመሪያ የልምምዱ ድርሰቶች ላይ አስተያየት ከተሰጠባቸው ወዲህ መጠናቸው እየቀነሰ መጥቷል። ይህንን ዕውነታና የተማሪዎች የድርሰት መጻፍ ችሎታ በተጠቀሰው ጊዜ ውስጥ መሻሻል ማሳየቱን ለማጤን ለድኅረ ልምምዱ ፈተና በሙከራ ቡድን አባላት የተጻፈ ድርሰት (አባሪ 14 ገጽ 147) በጥሞና ማስተዋል ይቻላል።

4.3 ከቃለ ምልልስ የተገኙ ጭብጦች

የሁለት ወራት የድርሰት መጻፍ ልምምድ ካበቃ በኋላ ከዘጠኝ የሙከራ ቡድን አባላት ጋር በካሴት የተቀረጸ ውይይት ተካሂዷል። በውይይቱ ከተሳተፉት ውስጥ ሦስቱ ሴቶች ናቸው። እያንዳንዱ ተወያይ ከ5-13 የሚደርሱ ጥያቄዎች ተጠይቋል። መሠረታዊ ጥያቄዎች ያተኮሩት በጽሑፋዊ ምጋቤ ምላሽ ዙርያ ነው (አባሪ 15 ገጽ 148)።

በልምምዱ ወቅት ሰባቱ የውይይቱ ተሳታፊዎች አራት አራት፣ ሁለቱ ደግሞ አምስት አምስት ድርሰቶችን እንደጻፉ ገልጸዋል። ለእያንዳንዳቸው ሦስት ሦስት ረቂቆችን እንዳወጡ አስረድተዋል። ዘጠኙም ተጠያቂዎች የተሰጣቸው ጽሑፋዊ ምጋቤ

ምላሽ በሙሉ በሚገባ እንዲነበቡና ስሕተቶቻቸውን ለማወቅ፣ ለማረምና ለመልሶ መጻፍ እንደተገለገሉባቸው አመልክተዋል። ይህም እንደ በርክላንድ እና ግሪም (ሌኪ 1990፣ 2) የመሳሰሉ አንዳንድ ምሁራን ተማሪዎች የሚሰጧቸው የጽሑፍ አስተያየቶች አያነቧቸውም ሲሉ የሰጧቸው አስተያየቶችን የሚቃረን ነው። የታረመው ድርሰት ማርክ ቢኖረው እንኳን መምሕሩ በጽሑፍ የነቀሰው ማንኛውም ነገር በጉጉትና በጥንቃቄ እንደሚያነቡ ተጠያቂዎቹ ገልጸዋል።

የድርሰት መጻፍ ስሜታቸውን የሚኮረኩሩ ጽሑፋዊ አስተያየቶች መኖራቸውን 5 መላሾች ጠቁመዋል። እነዚህም የድርሰቶቻቸው በጥንቃቄ መነበብን የሚጠቁሙ፣ ልዩ ችሎታቸውን የሚያበረታቱ አስተያየቶችና አድናቆት መስጠት ዋነኞዎቹ እንደሆኑ ጠቅሰዋል። «የዐረፍተ ነገር አሰካከህ/ሽ ማርኮኛል፣ ድርሰትህን/ሽን ሙሉ በሙሉ አንብቤዋለሁ፣ የቃላት አመራረጥህ/ሽ የድርሰትህን/ሽን ሐሳብ የሚያጎላ በመሆኑ በጣም ጥሩ ነው፣... » የመሳሰሉ አስተያየቶች የድርሰት ስሜታቸውን እንደሚቀሰቅሱ ሦስቱ ተጠያቂዎች ገልጸዋል። ይህም ተማሪ ፀሐፍት በጥንቃቄ መነበብ እንደሚፈልጉ ይጠቁማል። አድናቆት ሲሰጥም «በጣም ጥሩ፣ መልካም፣ ደህና፣ ...» ከማለት ይልቅ ምን በጣም ጥሩ እንደሆነና ለምን በጣም ጥሩ እንደሆነ መግለጽ ግላዊ ችሎታቸውን ፈልፍሎ ለማሳየት እንደሚያስችልና የበለጠም እንደሚያስደስታቸው አራቱ ተጠያቂዎች አመልክተዋል። ይህም በጥናቱ ዓላማ 1.2.3 ለተነሣው «መምህራን በተማሪዎቻቸው ድርሰቶች ላይ የሚሰጧቸው ጽሑፋዊ ምጋቤ ምላሾች አዎንታዊና አሉታዊ ገጽታዎችና ውጤቶች እኗቸውን?» ለሚለው ጥያቄ አጥጋቢ ምላሽ ይሰጣል።

ድርሰቶቻቸው በቀይ ምልክት ተጨማልቀው በሚያዩበት ጊዜ የሚሰማቸውን ስሜት በሚመለከት ለቀረበላቸው ጥያቄ ሦስቱ መላሾች በመጀመሪያው አካባቢ የንደትና የመከፋት ስሜት ይሰማቸው እንደነበረ ጠቁመዋል። ይህም በቀጣዮቹ ድርሰቶቻቸው ስሕተቶች እንዳይኖሩባቸው ለማድረግ ያነሳሳቸው እንደነበር አስረድተዋል። ሦስቱ ደግሞ ምንም መጥፎ ስሜት እንዳልተሰማቸውና ደስ እንደተሰኙ ገልጠዋል።

ከሚሰጧቸው ጽሑፋዊ አስተያየቶች ውስጥ ይበልጥ ትኩረት የተቸራቸው ለየትኞቹ እንደሆነ በሚመለከት ሦስቱ መላሾች ለነጥብ፣ ለአንቀጽ አደረጃጀትና አወቃቀር፣ ሦስቱ ደግሞ ለሥርዓተ ነጥቦች፣ አንዱ ደግሞ ለሚሰጡት አስተያየቶች ሁሉ እኩል ትኩረት እንደሚሰጥ ገልጠዋል። የስድስቱ ትኩረት ቅርጽ ላይ እንደሆነ ውይይቱ

ይጠቁማል። ይህ ምላሽ በጥናቱ ዓላማ 1.2.5 ውስጥ ለተነሳው «ተማሪዎች ይበልጥ ተግባራዊ ንቁ ምላሽ የሚሰጡት ለየትኞቹ ምጋቤ ምላሾች ነው?» ለሚለው ጥያቄ አንድ አግራጭ መልስ ቢሆንም በጽሑፍ መጠይቆችና በአጥኚው ምልከታ ማስታወሻ ከተገኙ ጭብጦች ለየት ይላል። ይኸውም በተጠቀሱ ክፍሎች ተማሪዎች ይበልጥ ተግባራዊ ንቁ ምላሽ የሚሰጡ ለይዘት፣ ወይም ለይዘትና ቅርጽ እንደሆነ ተጠቁሟል።

ጽሑፋዊ ምጋቤ ምላሽ የድርሰት መጻፍ ችግሮቻቸውን ስለማስወገዱና የድርሰት መጻፍ ችሎታቸውን ማሳደጉን በሚመለከት «በሚገባ፣ በደንብ፣ ሙሉ በሙሉ፣ በጣም...» የመሳሰሉ ገላጮችን በመልሶቻቸው ላይ በማከል ዘጠኙም ተጠያቂዎች አዎንታዊ መልስ ሰጥተዋል። ጽሁፋዊ አስተያየት የተሰጠበት የድርሰት መጻፍ ልምምዱ በድርሰት ችሎታቸው ላይ ለውጥ ስለማምጣቱ ሁኔታ ለቀረበላቸው ጥያቄ ዘጠኙም ተጠያቂዎች አዎንታዊ ምላሽ ሰጥተዋል። መልሶቻቸውንም «እጅግ በጣም ከፍተኛ፣ ከፍተኛ፣ በሚገባ...» በሚሉ ገላጮች አስደግፈዋል። በተጨማሪም ጽሑፋዊ ምጋቤ ምላሽ ሲሰ ጣቸው አስተያየቱ ለሰፈረበት ድርሰት ብቻ ሳይሆን ለቀጣዮቹ ሥራዎቻቸው እንደሚጠቅሟቸው ሁሉም ተጠያቂዎች አስረድተዋል። በአጠቃላይ አስተያየቶቹ በጥናቱ ዓላማ 1.2.1 የተነሳው «ጽሑፋዊ ምጋቤ ምላሽ የተማሪዎቹ ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ያሻሽላልን?» ለሚለው ጥያቄ አዎንታዊ ምላሽ ይሰጣል ተብሎ ይገመታል።

ለተማሪ ፅሑፍት የሚሰጡ ጽሑፋዊ አስተያየቶች የጽሕፈት ችግሮችን የሚጠቁሙ ብቻ ሳይሆኑ መፍትሔዎቻቸውንም ጭምር የሚያመለክቱ ሲሆኑ የበለጠ ውጤታማ መሆናቸውን መላሾቹ ገልጸዋል። ይህ አፈጻጸም ተግባራዊ መሆን የሚገባበት ምክንያት አንዱ ተጠያቂ ሲገልጽ ጀማሪ ደራሲ በመሆኑ የተነሳ እንደሆነ ጠቁሟል። አስተሳሰቡ ሌኪ (1990፣ 62) ከገለጸቸው ሐሳብ ጋር ይጣጣማል።

በአሕጽሮተ ቃላት (አባሪ 8 ገጽ 139) የሚሰጡ ጽሑፋዊ አስተያየቶችን በትክክል ስለመረዳታቸው ሁኔታ ተጠይቀው «በሥራ ላይ ከመዋሉ በፊት ስለቅጹ አጠቃቀም በአጥኚው ተገቢ መግለጫ ስለተሰጠን ያለምንም ችግር ተረድተናል» በማለት ዘጠኙም መላሾች አብራርተዋል።

በድርሰት መጻፍ ልምምዱ ውቅት በብዛት ስለተሰጣቸው ጽሑፋዊ አስተያየቶች ዓይነት ተጠይቀዋል። አንዱ በይዘትና በነጥብ፤ ሁለቱ በአንቀጽ አወቃቀርና በነጥቦች፤ አንዱ በቃላት አጠቃቀምና በነጥቦች፤ ሁለቱ በሥርዐተ ነጥቦች ላይ ያተኮሩ ጽሑፋዊ አስተያየቶች እንደተሰጣቸው አመልክተዋል። ስድስቱ የቃለ ምልልሱ ተሳታፊዎች በሥርዐተ ነጥቦች ላይ አስተያየት እንደተሰጣቸው ምልልሱ ይጠቁማል። ችግሮቻቸው ተቀራራቢ መሆናቸውን ያሳያል። ከዚህም ቀደም በቂ የድርሰት መጻፍ ልምምድ ባለማካሄዳቸው የተነሣ በተከሰቱ ችግሮች ላይ መተኮሩን ያመለክታል።

4.4 ከጽሑፉ መጠይቅ የተገኙ ጭብጦች

4.4.1 የመምህራን የጽሑፍ መጠይቅ

የመጠይቁ ዓላማ በአሁኑ ወቅት የሁለተኛ ደረጃ ትምህርት ቤቶች መምሕራን ተማሪዎቻቸውን ድርሰት ያስጽፉ፣ የጽሕፈት መልመጃዎችን ያሰሩ እንደሆነና ተማሪዎች ለጻፏቸው ድርሰቶች ጽሑፋዊ ምጋቤ ምላሽ ይሰጡ እንደሆነ ለመረዳት ነው። በተጨማሪም መምህራን የሚሰጧቸው ጽሑፋዊ ምጋቤ ምላሾች ትኩረት ምን ላይ እንደሆነ፣ ምጋቤ ምላሽ በመስጠት ረገድ ምን ስትራቴጂ እንደሚጠቀሙና ተማሪዎች ንቁ ምላሽ የሚሰጡት ለየትኞቹ ዓይነት ምላሾች እንደሆነ ለማወቅ ነው። (አባሪ 16 ገጽ 156)።

የጽሑፍ መጠይቁን የሞሉት በአዲስ አበባ ውስጥ ከሚገኙ ዘጠኝ ከፍተኛ ሁለተኛ ደረጃ ትምህርት ቤቶች ውስጥ ካሉት የአማርኛ መምህራን መካከል 57 የሚሆኑት ናቸው። የመጠይቁ የመጀመሪያው ክፍል የቅጽ ሞይዎችን አጠቃላይ ዳራ - ፆታ፣ የትምህርት ደረጃ፣ ያገለገሉት ዘመን፣ የሰለጠኑበት ሞያ፣ የሳምንት ክፍለ ጊዜ ድርሻ መጠን - የሚዳስስ ነው።

ሠንጠረዥ 8፡ የቅጽ ሞይዎች አጠቃላይ ዳራ

ተራ ቁ.	ትምህርት ቤት	ቅጽ የሞሉ መምህራን ብዛት			የትምህርት ደረጃ		የአገልግሎት ዘመን			ሳምንታዊ የክፍለ ጊዜ ምደባ መጠን		
		ወ	ሴ	ድ	ዲፕ	ከዲፕ በላይ	1-10	11-20	ከ20 በላይ	3-18	19-21	ከ21 በላይ
1	ነፋስ ስልክ አጠ. 2ኛ ደረጃ	10	-	10	3	7	2	3	5	3	2	5
2	ከፍተኛ 4 ከፍተኛ 2ኛ ደረጃ	8	1	9	3	6	-	5	4	2	2	5
3	አዲስ ከተማ አጠ. 2ኛ ደረጃ	6	2	8	-	8	-	3	5	1	-	7
4	ኮልፌ አጠ. 2ኛ ደረጃ	6	-	6	1	5	4	1	1	-	1	5
5	የካቲት 12 አጠ. 2ኛ ደረጃ	3	3	6	2	4	-	-	5	2	3	1
6	ዳግማዊ ምኒልክ አጠ. 2ኛ ደረጃ	6	-	6	1	5	-	1	4	1	-	5
7	ምሥራቅ አጠ. 2ኛ ደረጃ	2	5	7	3	4	-	1	5	4	2	1
8	ዋቆር አንበሳ ከፍተኛ 2ኛ ደረጃ	3	-	3	1	2	-	-	2	-	1	2
9	እንጦጦ አጠ. 2ኛ ደረጃ	2	-	2	-	2	-	-	2	-	-	2
	ድምር	46	11	57	14	43	6	14	33	13	11	33
	በ%	80.7	19.3	100	24.56	75.44	10.53	24.56	57.89	22.81	19.30	57.89

ከቅጽ ሞይዎች ውስጥ 87.7% የሚሆኑት ወንዶች ናቸው። 75.44% የሚሆኑት ለደረጃው የሚያስፈልገው የትምህርት ችሎታ አላቸው። 57.89% የሚሆኑት ከ20 ዓመታት በላይ ያገለገሉ ሲሆን በቂ የሞያ ልምድ ያላቸው ናቸው። በሁለት የተለያዩ ማህበራዊ ሥርዓቶችና ሥርዓተ ትምህርቶች ውስጥ በማስተማር ልምድ የቀሰሙ ናቸው። የአማርኛ ቋንቋ ትምህርት ሥርዓተ ትምህርት አራቱ መሠረታዊ የቋንቋ ክሂሎቶችን ማስተማር በውል ተለይተው በተነደፉባቸው ሥርዓተ ትምህርቶች ውስጥ ያገለገሉ በመሆናቸው ባለፉት 20 ዓመታት የጽሕፈት ክሂል እንዴት እንደተከናወነ፣ ለምን እንደተዳከመ በቂ ግንዛቤ ያላቸው መሆኑ ብዙም የሚያጠራጥር አይደለም። ስለሆነም በመጠይቁ ለተነሱት ጽሕፈት ነክ ችግሮች ጉዳይ የሚሰጡት አስተያየት ተጨባጭነትና ተአማኒነት ያለው ነው ተብሎ በእጥኚው ይታመናል።

ከመጠይቁ ሞይዎች መካከል 57.87% በሳምንት ከ21 ክፍለ ጊዜ በላይ አላቸው። ይህም ከ8-10 ምድቦች የሚያስተምሩ መሆናቸውን ይጠቁማል። አሁን ባለው

ተጨባጭ የተማሪዎች በክፍል ውስጥ ምደባ ብዛት አኳያ ሲታይ የክፍለ ጊዜ ጫና የጽሕፈት ትምህርት ማስተማሪያና ጽሑፋዊ ምጋቤ ምላሽ መስጠትን አድካሚ ከሚያደርጉት ሁኔታዎች መካከል ዋነኛው እንደሆነ ያመለክታል።

በክፍል ሁለት ውስጥ 23 ጥያቄዎች ተጠይቀዋል። አስራ ስድስቱ (69.57%) የምጋቤ ምላሽ አሰጣጥ፣ ጠቀሜታ፣ ዓይነት፣ የትኩረት ደረጃ ተግባራዊ እውነታዎችን የሚያስሱ ሲሆኑ አራቱ (17.39%) መምህራን ተማሪዎቻቸውን አንቀጽ ወይም ድርሰት ያስጽፉና ያርሙ እንደሆነ ማረጋገጫ የሚጠይቁ ናቸው።

መምህራን የተማሪዎቻቸውን አንቀጽ ወይም ድርሰት ያስጽፉ እንደሆነ ለቀረበላቸው ጥያቄ (ጥያቄ 1) እንደሚከተለው መልሰዋል።

- አልፎ አልፎ አስጽፋለሁ = 45(78.95%)
- አብዛኛውን ጊዜ አስጽፋለሁ = 6(10.53%)
- አስጽፌ አላውቅም = 6(10.53%)

በአማርኛ መማሪያ መጻሕፍቱ ውስጥ በመልመጃ ሦስት ውስጥ የተሰጡትን «ሪፖርት አቀራረብ፣ የሕይወት ታሪክ፣ ግጥም፣ የምርምር ጽሑፍ ጻፍ» ወዘተ ጥያቄዎችን መምህራን ተማሪዎቻቸውን ያስጽፉ እንደሆነ ለቀረበላቸው ጥያቄ የሰጡት መልስ የሚከተለው ነው።

- ጥቂቱን አስጽፋለሁ 27 (47.37%)
- አብዛኛውን አስጽፋለሁ 7(12.28%)
- ሁሉንም አስጽፋለሁ 7(12.28%)
- አስጽፌ አላውቅም 5(8.77%)

ድርሰት ስለሚያጽፉበት ድግግሞሽ (frequency) በሚመለከት (ጥ. 2) አርባዎቹ (70.18%) በማስተማሪያው መጽሐፍ እንደታዘዘው ሲያጽፉ አራቱ (7.02%) ድርሰት ለማስነፍ አቅደው እንደማያውቁ ገልጸዋል።

ከዚህ በላይ የቀረቡ በመጀመሪያዎቹ ሁለት ጥያቄዎች ላይ የተሰጡ መልሶች (ጥ. 1 እና ጥ. 4) ተማሪዎችን ድርሰት የማስጻፍ ወይም የጽሑፍ ተግባር ፈጽሞ ተቋርጧል የሚል መደምደሚያ ላይ አያደርሱም። በተጨማሪም በሦስተኛው ጥያቄ (ጥ. 2) መምህራን ድርሰት የሚያስጽፉበትን ድግግሞሽ ከገለጹበት ሁኔታ ጋር አይጣጣምም። ምክንያቱም በመማሪያው መጽሐፍ መልመጃ ሦስት ላይ የሚገኙ ጽሕፈት ነክ ጥያቄዎች በርካታ በመሆናቸው ነው።

መምህራን ተማሪዎቻቸውን ያስጻፏቸውን ድርሰቶች ስለሚያርሙበት ዘዴ ተጠይቀዋል (ጥ. 7)።

- ፅሑፈውን በማስነበብ በተማሪዎች አስገመግማለሁ 29 (50.87%)
- ወረቀቶቻቸውን (ደብተሮቻቸውን) በመሰብሰብ ራሴ አርማለሁ 19 (33.33%)
- አንዳንዴ ራሴ፣ አንዳንዴ በማለዋወጥ አርማለሁ 6 (10.53%)
- እንዲለዋወጡ በማድረግ በተማሪ አሳርማለሁ 3(3.26%)

ተማሪዎችን ድርሰቶቻቸውን አስነብቦ በተማሪዎች ማስገምገም የቃላዊ ምጋቤ ምላሽ አሰጣጥ ክፍል ነው። ከዚህ ጥያቄ ምላሽ መረዳት የሚቻለው መምህራን በአብዛኛው ጽሑፋዊ ምጋቤ ምላሽ የማይሰጡ መሆናቸውን ነው።

ተማሪዎች ድርሰት በሚጽፉበት ጊዜ የሚያጋጥማቸው የአደራረስ ችግርን ለማስወገድ መምህራን እንዴት እንደሚረዷቸው ጠቀመዋል (ጥ. 6)።

- በሚጽፉበት ጊዜ እየዞርኩ በማየት 9 (15.79%)
- ረቂቆቻቸውን ሰብስበው እንዲሰጡ በማድረግ 17 (29.82%)
- ከክፍል ውጭ በጥያቄያቸው መሠረት 3 (5.26%)
- በሁሉም ዘዴዎች በመጠቀም 9(5.26%)

በጥያቄ 7 እና በጥያቄ 6 ምላሾች መካከል ሙሉ ለሙሉ የሆነ መጣጣም የለም። በመጀመሪያው የድርሰቱ እርማት በአመዛኙ በተማሪዎች መከናወኑን ሲጠቁም

በሁለተኛው በመምህሩ የሚካሄደው እርማት ጎልቶ ይታያል። ይህም ጽሁፋዊ ምጋቤ ምላሽ የመስጠት ተግባር መዳከሙን እንጂ ጨርሶ አለመጥፋቱን የሚጠቁም ነው።

- በጽሑፍ አስተያየት በመስጠት 46 (70.70%)
- ከፀሐፊው ጋር በግምባር በመነጋገር 9 (15.79%)
- አስተያየቶችን በቴፕ ቀርጾ በመስጠት 0

ይህ ምላሽ መምህራን ምጋቤ ምላሽ በሚሰጡበት ጊዜ የሚመርጡት የምጋቤ ምላሽ ዓይነት ይገልጻል እንጂ 80.70% ጽሑፋዊ ምጋቤ ምላሽ ይሰጣል ማለት አለመሆኑን ግስተዋል ያሻል። መምህራን አብዛኛውን ጊዜ የሚሰጡት ምጋቤ ምላሽ ዓይነት ጽሑፋዊ መሆኑን ያመለክታል። ይህም በጽሑፍ መጠይቁ ጥያቄ 23 ላይ ለቀረበው «የተማሪዎች የድርሰት መጻፍ ችሎታ ይበልጥ ለማሳደግ የሚረዳው ምጋቤ ምላሽ አሰጣጥ የትኛው ነው ብለው ያምናሉ?» ለሚለው ጥያቄ ከተሰጠው ምላሽ ጋር ይስማማል።

- ከተማሪው ጋር በመወያየት የሚሰጥ ምጋቤ ምላሽ 17 (29.82%)
- ተማሪው በጓደኛቹ አማካይነት የሚሰጠው ምጋቤ ምላሽ 13(22.81%)
- በቴፕ እየተቀረጸ የሚሰጥ ምጋቤ ምላሽ 2 (3.51%)
- መምህሩ በተማሪው ድርሰት ላይ የሚሰጠው ጽሑፋዊ ምላሽ 25(43.86%)

ይህ ጥያቄ «መምህራን በተማሪዎቻቸው ድርሰቶች ላይ የሚሰጡት ጽሑፋዊ ምጋቤ ምላሽ ለተማሪዎቻቸው ድርሰት አጻጻፍ ችሎታ መሻሻል አስተዋጽኦ አለው ብለው ያምናሉን?» (ጥ.12) ለሚለው ጥያቄ ከተሰጠው የመምህራን አስተያየት ጋር ይቀራረባል።

- ብዙ አስተዋጽኦ አለው 52(91.23%)
- መጠነኛ አስተዋጽኦ አለው 5 (8.77%)
- ምንም አስተዋጽኦ የለውም 0

መምህራን በተማሪዎች ድርሰት መጻፍ ችሎታ ላይ አዎንታዊ አስተዋጽኦ ስላለው የጽሑፋዊ ምጋቤ ምላሽ አሰጣጥ ስልት (ጥ. 20) ጠቁመዋል።

- በድርሰቱ ላይ ያሳዩትን ልዩ ችሎታ በቅድሚያ በማድነቅ ችግሮቻቸውን መዘርዘር 48 (84.21%)
- በቅድሚያ ስሕተቶቻቸውን በመንቀፍ ችሎታቸውን ማድነቅ 6 (10.53%)
- ስሕተቶቻቸውን ነቅሶ በማውጣት መፍትሔ መስጠት 3 (5.26%)

በተጨማሪም መምህራን ብዙ ጊዜ የሚገለገሉበት የጽሑፋዊ ምጋቤ ምላሽ አሰጣጥ ስትራቴጂ የትኛው እንደሆነ አመልክተዋል (ጥ. 19)።

- ለስሕተቶቻቸው ዝርዝር መግለጫ በመስጠት ማረም 41 (72.30%)
- አሕጽሮተ ቃላትን በመጠቀም በማረሚያ ቅጽ ማረም 7(12.28%)
- ምልክት በመጠቀም ማረም 7 (12.28%)

መምህራን የሚያዘወትሩት ምጋቤ ምላሽ ዓይነት ጽሑፋዊ እንደሆነ ለጥያቄ 19 ከተሰጡት መልሶች መረዳት ይቻላል። የምጋቤ ምላሽ አሰጣጡን ስልት ቀልጣፋ በማድረግ ረገድ ብዙ የመምህራን ጥረት እንደሌለም ያመለክታል። የተማሪዎች ቁጥር አያሌ በሆነበት ሁኔታ ውስጥ ለድርሰቶቻቸው የሚሰጠው ጽሑፋዊ ምላሽ ቀልጣፋ ስልት ካልተቀየሰለት አድካሚነቱና አሰልቺነቱ እየጎላ ስለሚሄድ ጽሑፋዊ አስተያየት የመስጠቱ ተግባር እንዲቀዘቅዝ መንገድ ይከፍታል።

መምህራን የሚሰጡትን ጽሑፋዊ ምጋቤ ምላሽ ተማሪዎች እንዴት እንደሚገለገሉበት ጠቁመዋል (ጥ. 15)።

- ያነቡታል፤ ሆኖም ለጽሑፋቸው መሻሻል አያውሉትም 19 (33.33%)
- በጥንቃቄ አንብበው ጽሑፋቸውን ለማሻሻል ያውሉታል 19 (33.33%)
- በጥንቃቄ አያነቡትም 12 (21.05%)

በዚህ ነጥብ ላይ የምሁራን አስተያየት የተለያየ ነው። አንዳንዶቹ ወረቀቱ ግርጌ ካለው ማርኩን አይተው ይወረውሩታል ይላሉ። ሌሎቹ አስተያየቶቹን አያነቧቸውም ሲሉ የተቀሩት አንብበው አይረዷቸውም ባዮች ናቸው። በዚህ መጠይቅ ጥያቄ 15 የተገኘው ምላሽ ግን በጥንቃቄ እንደሚያነቡትና ለጽሑፋቸው መሻሻል እንደሚያውሉት (31.58%) የሚጠቁም ነው።

በዚህ ጥናት የዓላማ ጥያቄ የሆነውና በምዕራፍ 1.2.5 የተጠቀሰው «ተማሪዎች ከመምህራን ለሚሰጧቸው ጽሑፋዊ ምጋቤ ምላሾች ይበልጥ ንቁ ተግባራዊ ምላሽ የሚሰጡት ለየትኛው ነው? (ጥ. 16)» ለሚለው ጥያቄ መምህራን የሚከተሉትን መልሶች ሰጥተዋል።

- ትርጾ ነክ ለሆኑ ችግሮቻቸው ለሚሰጡት አስተያየት ነው 25(42.86%)
- ይዘት ነክ ለሆኑ ችግሮቻቸው ለሚሰጡት አስተያየት ነው 19 (33.33%)
- አይታወቅም 8 (14.04%)

በጽሑፍ መጠይቁ ቁጥር 10 የቀረበው ጥያቄ ይህንኑ ሐቅ የሚያጠናክር ሆኖ ይገኛል። «በተማሪዎች ሪፖርቶች፣ ድርሰቶች፣ የሕይወት ታሪኮች ወዘተ ላይ መምህራን የሚሰጡት ምጋቤ ምላሽ ትኩረት በአብዛኛው ምን ላይ ነው?»

- ትርጾ ላይ ነው = 36 (63.16%)
- ይዘት ላይ ነው = 10 (17.4%)
- በሁለቱም ላይ ነው = 9(15.79%)
- ለመወሰን ያስቸግራል = 2 (3.51%)

በክፍል ሦስት ድርሰት በመጻፍና በማስተማር፣ ምጋቤ ምላሽ በመስጠትና በመቀበል ረገድ የመምህራንና የተማሪዎች ፍላጎቶች ልምዶች፣ የክፍለ ጊዜ ሥርጭትና የማስተማሪያ መጻሕፍት ዝግጅት በድርሰት ትምህርት ላይ የሚያሳድሩት ተጽዕኖዎች በአየተዋ መረጃ ለመዳሰስ ተሞክሯል። በዚህ ክፍል ያሉ ጥያቄዎች ዝምድና አስተማማኝነት በአልፋ ቀመር ሲለካ .7279 ሆኖአል። ይህም 73% ያህል ተጣጣሚነት እንዳለ ያረጋግጣል። ተጣጣሚነቱም ከፍተኛ (appriciable) ወይም የሚወደድ አይነት መሆኑን ያመለክታል።

ሠንጠረዥ ፬፡ ምጋቢ ምላሽ በመስጠት ረገድ የመምህራን አዝማሚያና የተማሪዎች ምጋቢ ምላሽ አቀባበል ሁኔታ

	ስመግር	በጣም ከፍተኛ		ከፍተኛ		መካከለኛ		ዝቅተኛ		በጣም ዝቅተኛ		ድምር	
		ብዛት	በ%	ብዛት	በ%	ብዛት	በ%	ብዛት	በ%	ብዛት	በ%	ብዛት	በ%
1.	ተማሪዎች ድርሰት ለማሻሻል ያላቸው ፍላጎት	3	5.26	8	14.04	22	38.60	21	36.84	3	5.26	57	100
2.	ተማሪዎች ጽሑፋዊ ምጋቢ ምላሽ ለማግኘት ያላቸው ስሜትና ልምድ	5	8.77	10	17.54	21	36.84	17	29.82	4	7.02	57	99.99
3.	ተማሪዎች የሚሰጣቸው ምጋቢ ምላሽ በተግባር ለማዋል ያላቸው ፍላጎት	-	-	4	7.02	27	47.37	20	35.09	6	10.53	57	100.01
4.	መምህራን ድርሰት ለማረምና ጽሑፋዊ ምጋቢ ምላሽ ለመስጠት ያላቸው ፍላጎት	2	3.51	17	29.82	19	33.33	17	29.82	2	3.51	57	99.99
5.	መምህራን ትርፍ ጊዜያቸውን ለጽሑፋዊ ምጋቢ ምላሽ መስጠት የማዋል ልምዳቸው	1	1.75	9	15.80	19	33.33	22	38.60	6	10.53	57	100.01
6.	የሳምንቱ ክፍለ ጊዜ መጠን 3 ብቻ መሆን በድርሰት ትምህርት ላይ የሚያሳድረው አሉታዊ ተጽዕኖ	21	36.84	22	38.60	6	10.53	4	7.02	4	7.02	57	100.01
7.	የማስተማሪያ መጻሕፍትና የመልመጃዎች አቀራረብ በድርሰት ትምህርት ላይ ይሚያሳድረው ተጽዕኖ	21	36.84	13	22.81	11	19.30	6	10.53	6	10.53	57	100.01

ከሰንጠረዥ 9 መገንዘብ እንደሚቻለው ተማሪዎች ድርሰት ለመማር (38.60%) እና ጽሑፋዊ ምጋቤ ምላሽ ለማግኘት ያላቸው ስሜትና ልምድ (36.84%)፣ የሚሰጣቸውን ምጋቤ ምላሽ በተግባር ማዋል ያላቸው ፍላጎት (47.37%) መካከለኛ መሆኑ ተጠቁሟል። ሆኖም የመጀመሪያዎቹ ሁለቱ ሐሳቦች በተለይ ዝቅተኛ ነው ከሚለው (36.84% እና 29.82%) ብዙ የራቁ አይደሉም። ፍላጎት በትምህርት ሂደት ውስጥ ወሳኝና መሠረታዊ ጉዳይ ነው። የተማሪዎች ፍላጎት መካከለኛ ወይም ዝቅተኛ የሆነበት ምክንያት ምናልባት ከመምህራን ድርሰት የማረምና ጽሑፋዊ ምጋቤ ምላሽ የመስጠት ፍላጎት (33.33%) መካከለኛነት ወይም ዝቅተኛነት (29.82%) የመነጨ ሊሆን ይችላል። ብዙውን ጊዜ የተማሪዎች አስተያየት በመምህራን አስተያየት ይመራል። መምህራን ትርፍ ጊዜያቸውን ለጽሑፋዊ ምጋቤ ምላሽ በመስጠት የማዋል ልምዳቸው መካከለኛ (33.33%) ወይም ዝቅተኛ (38.60%) ሆኖ መገኘት ጤነኛ የድርሰት መጻፍ ልምምድ ለማከናወን የሚረዳ አዝማሚያ አይደለም። የመምህራን ድርሰት የማረምና ጽሑፋዊ ምጋቤ ምላሽ ለመስጠት ያላቸው ፍላጎት ተማሪዎች ድርሰት ለመማርና ጽሑፋዊ ምጋቤ ምላሽ ለማግኘት ያላቸው ፍላጎት ጋር በአዎንታዊ መልኩ መደጋገፍ ሲገባው አሉታዊ መልኩ ተጣጥሞ ይገኛል። የመምህራን ፍላጎት ከሌለ የተማሪዎች ፍላጎት ሊዳብር አይችልም። ስለሆነም የመምህራን ፍላጎት ዝቅተኛ መሆን ጉዳይ ምክንያት ተመርምሮ መታወቅና መፍትሔ ማግኘት አለበት። በሰንጠረዡ ውስጥ የቀረበው ምክንያት የሳምንቱ ክፍለ ጊዜ መጠን 3 ብቻ መሆንና የማስተማሪያ መጻሕፍት የመልመጃዎች አቀራረብ በድርሰት ትምህርት ላይ የሚያሳድረው ተጽዕኖ በጣም ከፍተኛ (36.84%) ወይም ከፍተኛ (38.60%፣ 22.81%) ሆኖ መገኘት ነው ማለት ይቻላል። እነዚህ ሁኔታዎች ለድርሰት መጻፍና ለጽሑፋዊ ምጋቤ ምላሽ አሰጣጥ መዳከም አይነተኛዎቹ ምክንያቶች ሆነው ቀርበዋል። የሥርዐተ ትምህርቱ ዝግጅት ለነዚህ ችግሮች መፍትሔ መስጠት ይኖርበታል።

በመምህራን መጠይቅ ክፍል አራት ውስጥ አራት ነፃ አስተያየት የሚሹ ጥያቄዎች ተሰጥተዋል። መምህራን ሰፊና ጠቃሚ የሆኑ ነጥቦችን በመዘርዘር ትክክለኛውን ጭብጥ ለማወቅ የሚያስችሉ አስተያየቶችን ሰጥተዋል።

በ4.1 ለቀረበው «ለተማሪዎች ሁሉ አጥጋቢ ጽሑፋዊ ምጋቤ ምላሽ ለመስጠት መምህራን ምን ስትረቴጂዎችን መጠቀም ያለባቸው ይመስልዎታል?» ለሚለው ጥያቄ የሚከተሉት አስተያየቶች ቀርበዋል።

- የቡድን ድርሰት አጻጻፍ ማለማመድና በየተራ ማረም
- መቅረት የማይገባቸውንና አስፈላጊ ነጥቦችን በመለየት አስተያየት መስጠትና በማስታወሻ መልክ ማስያዝ
- ትርፍ ጊዜን መስዋዕት በማድረግ የማረም ልምድ ማዳበር
- ናሙናዎችን በአጋጣሚ አመራረጥ ስልት በመምረጥ ማረምና በዚያ ላይ የተመሠረቱ አጠቃላይ ማስታወሻ መስጠት
- በጋራ የተማሪዎች ችግሮች ላይ ያተኮረ ጽሑፋዊ አስተያየት መስጠት
- አሜጥር አንቀጾችን በማስጻፍ የአብዛኛውን ተማሪ ጽሑፍ መቃኘት
- የድርሰት ዝንባሌ ያላቸውን ተማሪዎች መርጦ በተጓዳኝ ትምህርት-በሥነ ጽሑፍ ክበብ በማደራጀት ማሰልጠንና ተከታታይ እገዛ መስጠት
- የብጫ ምጋቤ ምላሽ አሰጣጥ ማጎልበት
- የተወሰኑት መርጦ በጥቁር ሰሌዳ ላይ በመጻፍ በተማሪዎች ማስገምገም
- አጠቃላይ እርማት በጥቁር ሰሌዳ ላይ በመጻፍ ምላሽ መስጠት
- የግል የጽሑፋዊ ምጋቤ ምላሽ አሰጣጥ ስልቶችን ማዳበር
- የመምህራን ጥረትና ዝንባሌ ማነሣሣት
- የድርሰት አጻጻፍን ትምህርት በየደረጃው ከፋፍሎ ማስተማር
- የአማርኛ የሳምንት ክፍለ ጊዜ ሥርጭት መጠን ማስፋት
- በክፍል የሚመደቡ ተማሪዎች ቁጥር መቀነስ

እነዚህ አስተያየቶች አደረጃጀት ነክ፣ የግል ስልት ነክ፣ ሥርዐተ ትምህርት ነክ ተብለው በሦስት ሊመደቡ ይችላሉ።

አደረጃጀት ነክ መልሶች ሁለት ዐይነት መልክ አላቸው። በአንድ በኩል ተማሪውን በቡድን በማደራጀት የቡድን ድርሰት በማስጻፍ ከተማሪዎች ሊመጡ የሚችሉ ድርሰቶችን ቁጥር መቀነስ ይመለከታል። በሂደታዊ አደራረስ ረገድ ውጤታማ ዘደ ሆኖ ይታያል። ሆኖም በቡድኖች አደረጃጀት ረገድ የጸታ፣ የችሎታ፣ የቋንቋና የባህል ዳራ

ጉዳዮች ላይ ከፍተኛ ጥንቃቄ ያሻል። ሁለተኛው የአደረጃጀት ገጽታ የትምህርቱ አደረጃጀት ነው። ከታች ክፍሎች ጀምሮ የዐረፍተ ነገር፣ የአንቀጽ፣ የድርሰት አጻጻፍ ትምህርቶች በደረጃ ማስተማር ነው።

የግል ስልት በመቀየስ ረገድ መምህሩ ከአደረጃጀት ሌላ የሚመርጣቸው ዘደዎች ላይ ያተኩራል። ምልከቶችን በመጠቀም፣ ማረሚያ ቅጽ በማዘጋጀት፣ አጫጭር አስተያየቶችን የመስጠት ልምድ በማዳበር፣ የጋራ በሆኑ ጉዳዮች ላይ በማተኮር፣ ትርፍ ጊዜን መስዋዕት በማድረግ ማረምን ይመለከታል።

ሥርዐተ ትምህርት ነክ መፍትሔዎች ከተባሉት ውስጥ የአማርኛን የሳምንት ክፍለ ጊዜ ሥርጭት ማስፋት የሚለው ዋነኛው ነው። በአሁኑ ወቅት አማርኛ በሳምንት 3 ክፍለ ጊዜ ተመድቦለታል። ይህ ሥርጭት በቂ የድርሰት መጻፍ ልምምድ ለማከናወን እጥ.ጋቢ ጽሑፋዊ ምጋቤ ምላሽ ለመስጠት ዕድል አይሰጥም።

በ4.2 ጽሑፋዊ ምጋቤ ምላሽ ለመስጠት እንቅፋት የሚሆኑ ችግሮች ምንድን ናቸው? ለሚለው ጥያቄ መምህራን የሚከተሉትን አስተያየቶች ሰጥተዋል። ይህም በጥናቱ ገጻግ 1.2.6 ለተነሳው ጥያቄ መልስ የሚሰጥ ነው።

- በክፍል ውስጥ የተማሪዎች ቁጥር መብዛት (96%)
- ለአማርኛ የተመደበው ሳምንታዊ ክፍለ ጊዜ ማነስ (86%)
- የመምህራን ጫና መብዛት (80%)
- የተማሪዎች ድርሰት የመጻፍ ፍላጎት ማነስ (80%)
- የመምህራን የሥራ ፍላጎትና ተነሳሽነት ማነስ (76%)
- መርሀ ትምህርቱ ለድርሰት ትምህርት ትኩረት አለመስጠት (71%)
- የማስተማሪያ መጻሕፍቱ ለድርሰት ማስተማር ብቃት ማጣት (65%)
- በምጋቤ ምላሽ አሰጣጥ ረገድ የመረጃ ምንጮች አለመኖር
- በምጋቤ ምላሽ አሰጣጥ ረገድ ጥናትና ምርምር አለመኖር።
- የተማሪዎች ዳራ ብቃት ማነስ - የልምምዱ ተከታታይ አለመሆን
- የተማሪዎች ጽሑፍ ተነባቢ አለመሆን።

4.4.2 የሙከራና ጥብቅ ቡድኖች የጽሑፍ መጠይቅ

የሙከራና ጥብቅ ቡድኖች የጽሑፍ መጠይቅ አላማው በአሁኑ ወቅት የ2ኛ ደረጃ ተማሪዎች ድርሰት የመጻፍ ልምምድ ያካሄዱና በጽሑፎቻቸው ላይ መምህራን ጽሑፋዊ ምጋቤ ምላሽ ይሰጡዋቸው እንደሆነ ለማወቅ ነው። በተጨማሪውም ተማሪዎች የጽሕፈት መምህራን የሚሰጧቸው ጽሑፋዊ ምጋቤ ምላሾችን በሚገባ ያነቧቸውና ለክለሳም ይጠቀሙባቸው እንደሆነ ለመለየት ነው (አባሪ 17 ገጽ 165)።

ሰንጠረዥ 10፡ የተጠኚዎች ዳራ

ጾታ			ዕድሜ		የአፍ መፍቻ ቋንቋ				የሥነ ጽሑፍና ድራማ ክበብ አባልነት	
ወንድ	ሴት	ድምር	10-15	16-20	አማርኛ	ኦሮምኛ	ትግርኛ	ጉራግኛ	ነኝ	አይደለሁም
71	41	112	10	102	105	2	3	2	2	110
63.39%	36.61%	100%	8.93%	91.07%	93.75%	1.79%	2.68%	1.79%	1.79%	98.21%

መጠይቁን ከሞሉት መካከል አማርኛ በአፍ መፍቻ ቋንቋነት የሚጠቀሙ 93.75% ናቸው። ይህም በድርሰት አጻጻፍ ረገድ ከመጀመሪያ ቋንቋ ተወራርሶ ሊመጣ የሚችለውን የአጻጻፍ ችግር መጠን እምንት ያደርገዋል። የዚህ ዓይነት ችግር ቢከሰት እንኳን ጽሑፋዊ ምጋቤ ምላሽ በመስጠት ረገድ የተለየ ስልት በመቀየስ ችግሩን ነጥሎ ለማጤንና ለመፍታት ምቹ ሁኔታ ለመፍጠር ያስችላል። 98.21% ተጠኚዎች የሥነ ጽሑፍና የድራማ ክበብ አባል አይደሉም። የድርሰት ዝንባሌ ያላቸው ተማሪዎች ቢኖሩ እንኳን ግበልጸጊያው ጠባብና ከጽሕፈት መምህራቸው ጋር ባላቸው ግንኙነት ላይ ብቻ የተወሰነ ይሆንባቸዋል።

በቃለ መጠይቁ ክፍል ሁለት ውስጥ ከቀረቡት 18 ጥያቄዎች መካከል በምጋቤ ምላሽ ላይ የሚያተኩሩት 16 (88.88%) ጥያቄዎች ሲሆኑ ከነዚህ ውስጥ አሥሩ (55.55%) ጥያቄዎች ጽሑፋዊ ምጋቤ ምላሽ ነክ ናቸው። በዚህን ክፍል ለቀረቡት ጥያቄዎች የሚከተሉት ጭብጦች ተገኝተዋል።

ጥ.1 በሁለተኛ ደረጃ ቆይታቸው ወቅት አንቀጽ/ድርሰት መጻፍ ስለመለማመዳቸው ለቀረበላቸው ጥያቄ የሚከተለውን መልሰዋል።

- አብዛኛው ጊዜ ጽፈናል = 17 (15.18%)
- አልፎ አልፎ ጽፈናል = 89 (80.46%)
- ጽፈን አናውቅም = 5 (4.6%)

ጥ.3 በአማርኛ መጽሐፋቸው መልመጃ ሦስት ውስጥ ያሉትን ሪፖርት፣ ቃለ መጠይቅ፣ የሕይወት ታሪክ፣ ግጥም፣ ደብዳቤ፣ ወዘተ ጻፍ ጥያቄዎችን ስለመስራታቸው ተጠይቀዋል።

- ሁሉንም እንሠራለን = 19 (21.43%)
- አብዛኛውን እንሠራለን = 23 (18.73%)
- ጥቂቱን እንሠራለን = 61 (54.46%)
- ምንም አንሠራም = 6(5.38%)

ከዚህ በላይ በመጠይቁ ውስጥ የቀረቡት ሁለት ጥያቄዎች (ጥ.1 እና ጥ.3) እንደሚያመለክቱት ተማሪዎቹ ጽሕፈት ነክ ተግባራት የሚያከናውኑት አልፎ አልፎ ወይም በጥቂቱ ነው። የጻፏቸው ድርሰቶች ስለሚታረሙላቸው ሁኔታ በሚመለከት ለቀረቡላቸው ጥያቄዎች (ጥ.3 እና 4) ጥቂቱ ወይም አልፎ አልፎ እንደሚታረሙላቸው (43.75%) አመልክተዋል። ይህም ተማሪዎች ከመምህራን በቂ ምጋቤ ምላሽ የማያገኙ መሆኑን ያመለክታል። ድርሰት ከሚጽፉበት ድግግሞሽ (ጥቂት ነው) አንፃር ሲታይ የሚሰጠው ምጋቤ ምላሽ መጠን እጅግ ዝቅተኛ ነው።

ጥ.5 ለጽሑፍ ችግሮቻቸው መምህራን ምጋቤ ምላሽ እንዴት እንደሚሰጧቸው ተጠይቀዋል።

- በክፍል ውስጥ በማስነበብ የቃል አስተያየት ይሰጡናል =44 (39.28%)
- እንድንለዋወጥ በማድረግ በጓደኞቻችን ያሳርሙልናል =15 (13.39%)
- የተወሰኑትን መርጠው በማረም አጠቃላይ አስተያየት ይሰጡናል = 25(22.32%)
- እያንዳንዱን ተማሪ/ቡድን በማነጋገር አጠቃላይ አስተያየት ይሰጡናል = 3(2.68%)

- ጽሑፎቻችንን ሰብስበው በግረም ጽሑፋዊ አስተያየት ይሰጡናል = 11(9.82%)

ጥ.6 መምህራን በድርሰቶቻቸው ላይ የሚሰጧቸው ጽሑፋዊ አስተያየቶች የሚያስተናግዱበት ሁኔታ በሚመለከት ለቀረቡላቸው ጥያቄዎች የሚከተሉትን መልሶች ሰጥተዋል።

- በጥንቃቄ አንብበን ድርሰቶቻችንን አሻሽለን ለመጻፍ እንገለገልበታለን = 43(38.39%)
- እናነበየለን፤ ሆኖም አንገለገልበትም = 14(12.5%)
- ግርክ ካለው ግርኩን ብቻ አይተን ጽሑፋዊ አስተያየቱን አናነበውም = (6(5.36%)
- አስተያየቱን አንብበን ጠቃሚዎቹን በማስታወሻ እንይዛለን = 8(7.14%)
- ጽሑፋዊ አስተያየት ተሰጥቶን አያውቅም = 41 (36.61%)

ለጥያቄ 6 የተሰጡት መልሶች ሁለት ተፃራሪ አሠራሮችን ያመለክታሉ። በአንድ በኩል ጽሑፋዊ ምጋቤ ምላሽ የሚሰጥ መሆኑ 43(38.39%) ሲያመለክት በሌላ በኩል ጽሑፋዊ አስተያየት ተሰጥቶ እንደማያውቅ 41(36.61%) ያስገነዝበናል። ሆኖም ጽሑፋዊ አስተያየቱ በተሰጠ ጊዜ ተማሪዎቹ በጥንቃቄ አንብበው 43(38.39%) ድርሰቶቻቸውን አሻሽለው ለመፃፍ የሚገለገሉበት መሆኑን ይገልጻል። ጽሑፋዊ አስያየቶቹ አያነቧቸውም ብለው ለሚያምኑ ምሁራን ከዚህ የላቀ ማስረጃ ማቅረብ ያዳግታል።

ጥ.7 ተማሪዎች መምህራን በድርሰቶቻቸው ላይ ለሚሰጡት ጽሑፋዊ አስተያየት ያላቸው ስሜት ምን እንደሚመስል ገልጸዋል።

- አድናቆት ካለው ብቻ በደስታ ይቀበሉታል = 18 (16.07%)
- ነቀፌታ ካለበት አስተያየቱን ይጠሉታል = 6(5.38%)
- አድናቆትም ይሁን ነቀፌታውን በጥሞና ይቀበሉታል = 50 (44.64%)
- የሚቃወሙት አስተያየት ካለ አለመስማማታቸውን ይገልጻሉ = 8(7.14%)
- አይታወቅም = 28 (25%)

ጥ.8 መምህራን በተማሪዎቻቸው ድርሰቶች ላይ የሚሰጡት ጽሑፋዊ አስተያየት በአብዛኛው ትኩረት የሚያደርገው ምን ላይ እንደሆነ ተማሪዎች አመልክተዋል።

- በድርሰቱ ሐሳብ/ይዘት ላይ ነው = 53 (47.54%)

- ሰዋሰው ላይ ነው =12 (10.71%)
- የቃላት አገባብ ላይ ነው =12 (10.71%)
- ሚካኒክስ (የፊደላት አጻጻፍ ጉድለት፣ የእጅ ጽሕፈት ...) ላይ ነው።=17 (15.18%)
- ሌላ 2(1.78%)

ይህ ምላሽ በመምህራን የጽሑፍ መጠይቅ ላይ ከተገኘው ይጣረሳል። የመምህራን አስተያየት በቅርጽ ላይ ትኩረት እንደሚሰጥ ያመለክታል። ምናልባትም በሁለቱ መካከል ያለውን ልዩነት የሚያመለክት ሳይሆን አይቀርም። መምህራን ምጋቤ ምላሽ መስጠት የሚፈልጉት በቅርጽ ላይ ሲሆን ተማሪዎች ምጋቤ ምላሽ ማግኘት የሚሹት በይዘት ላይ የመሆኑ ነጸብራቅ ይመስላል። ይህ ግጭት በምጋቤ ምላሽ አሰጣጥ ሂደት ውስጥ ካሉ ቅራኔዎች መካከል አንዱ ነው።

ጥ.10 የተማሪዎችን የድርሰት መጻፍ ችሎታ ለማዳበር ይበልጥ የሚረዳው ምጋቤ ምላሽ የቱ ነው? ተብለው ለተጠየቁት ተማሪዎቹ የሚከተለውን መልሰዋል።

- የመምህሩ ጽሑፋዊ አስተያየት =63 (56.00%)
- ከጓደኛ የሚሰጥ አስተያየት =7 (6.25%)
- ከመምህሩ ጋር መወያየት =42 (37.57%)

የተማሪዎቹ ምላሽ መምህራን ከሰጡት ጋር ይጣጣማል። በሁለቱም ዘንድ የመምህሩ ጽሑፋዊ አስተያየት ከሌሎች ቅርጾች ሁሉ የተሻለ ነው የሚል የብዙኃን አስተያየት አለ።

ጥ.11 ተማሪዎች መምህራን በድርሰቶቻቸው ላይ ለሚሰጡዋቸው ጽሑፋዊ ምጋቤ ምላሾች ይበልጥ ተግባራዊ ንቁ ምላሽ የሚሰጡት ለየትኛው ነው? ለሚለው ጥያቄ እንደሚከተለው መልሰዋል።

- ለይዘት ነክ ችግሮቻቸው ለሚሰጡት አስተያየት ነው =66 (58.57%)
- ሰዋሰው ነክ ለሆኑ ችግሮቻቸው ለሚሰጡት አስተያየት ነው =13 (11.61%)
- አደረጃጀት ነክ ለሆኑ ችግሮቻቸው ለሚሰጡት አስተያየት ነው= 9(8.03%)
- የቃላት አገባብ ነክ ለሆኑ ችግሮቻቸው ለሚሰጡት አስተያየት ነው= 15(13.39%)

- ሚካኒክስ ነክ ለሆኑ ችግሮቻቸው ለሚሰጡት አስተያየት ነው = 9 (8.03%)

ይህ የተማሪዎች አስተያየት መምህራን ከሰጡት ምላሽ ጋር ይቃረናል። መምህራን (የመምህራን መጠይቅ ክፍል ሁለት ጥያቄ 16) ተማሪዎች ንቁ ምላሽ የሚሰ ጡት ቅርጽ ነክ ለሆኑ ችግሮቻቸው ለሚሰጡ አስተያየቶች ነው ሲሉ መልሰዋል። የተማሪዎቹ አስተያየት በጥናቱ ዓላማ በምዕራፍ 1.2.5 ለተነሣው ተማሪዎች ንቁ ተግባራዊ ምላሽ የሚሰጡት ለየትኛው ዓይነት አስተያየት ነው? ለሚለው ጥያቄ ተጨባጭ መልስ የሚሰጥ ነው። ለይዘት የሚሰጥ ትኩረት የተማሪዎችን የድርሰት መጻፍ ችሎታ ማሳደጉን (በሒደታዊ አደራረስ) በዚህ ጥናት ሂደት አስተውሎት ከተደረገባቸው ጉዳዮች መካከል አንዱ ነው። በይዘት ላይ የሚሰጡ አስተያየቶች ድርሰ ቱን ለማብራራት፣ ለመተንተን፣ ለመግለጽ፣ ለመገንባት፣ የድርሰቱን ታሪክ ለማሳደግ፣ ለማጉላት፣ ለማደርጀትና ዕድገቱንም ለማፋጠን ስለሚረዳ ነው። ይህም የሒደታዊ አደራረስ ዓይነተኛ ባህርይ ነው። በተጨማሪም አስተያየቱ በመጠይቁ ቁጥር 12 ለተሰ ጠው ጥያቄ «በድርሰትህ/ሽ ላይ ጽሑፋዊ ምጋቤ ምላሽ እንዲሰጥህ/ሽ የምትፈልገው/ጊው በአብዛኛው በየትኛው ላይ ነው?» በማለት ለተጠየቀው ጥያቄ «በይዘት ላይ ነው» (50%) በማለት ከሰጡት ምላሽ ጋር ተጣጣሚ ሆኖ የሚጠቀስ ነው።

ጥ 15 ተማሪዎችን ለበለጠ የድርሰት መጻፍ ስሜት የሚያነሳሱ፣ የሚቀሰቅሱ የጽሕፈት መምህራን አስተያየቶች ምን አይነቶቹ ናቸው?

- የተማሪውን ጥሩና ልዩ ችሎታ ማድነቅ 25 (23.32%)
- የፀሐፊውን ደካማ ጎኖች ባንድ ላይ መዘርዘር 11(9.82%)
- የፀሐፊውን ችግሮች መፍትሄ እያሳዩ በደረጃ መግለጥ 66(58.93%)
- ሌሎች 4 (3.7%)

ጥ 16 ከዚህ በላይ ከተነሳው ጥያቄ ጋር አንፃራዊ በሆነ መልኩ የሚታይ ነው «የተማሪዎች የድርሰት መጻፍ ስሜት የሚያቀዘቅዙ፣ የሚጎዱ ወይም ድርሰት የመጻፍ ጥላቻ የሚፈጥሩ የድርሰት መምህራን ምጋቤ ምላሾች አሉ? ካሉ ምን ዓይነቶቹ ናቸው?» ለሚለው ጥያቄ እንደሚከተለው መልሰዋል።

- እምን አንዳንዴ ያጋጥማሉ = 54 (48.21%)

- እምን ብዙ ጊዜ ያጋጥማሉ = 13 (11.61%)
- አጋጥመውኝ አያውቅም = 43 (38.39%)
- እሉ እነርሱም የሚከተሉት ናቸው = 2 (1.78%)

ከተማሪዎች ምላሽ መገንዘብ እንደሚቻለው የተማሪዎች የድርሰት መጻፍ ስሜት የሚያቀዘቅዙ፣ የሚጎዱ ወይም ድርሰት የመጻፍ ጥላቻን የሚፈጥሩ የድርሰት መምህራን ምጋቤ ምላሽ እሉ (62.60%)። መምህራን ለተማሪዎቻቸው በሚሰጡት ጽሑፋዊ አስተያየት ላይ ጥንቃቄ እንዲያደርጉ ማስፈለጉን ይጠቁማል። የፀሐፍት ስሜቶች ይሁነኝ ተብሎ ባልተሰነዘረና ባልተስተዋለ አስተያየት ሊጎዱ ይችላሉ። ሒደታዊ አደራረስ ለዚህ መፍትሔ ይሰጣል። አስተያየቶቹ የሚሰጡት በደረጃና በተለያዩ ረቂቆች ላይ በመሆኑ መምህሩ በምን ላይ አስተያየት መስጠት እንዳለበት ይገነዘባል። ለአስተያየት አሰጣጥ የሚረዳው ማረሚያ ዝርዝር (checklist) በቅድሚያ ሊያዘጋጅ ይችላል። በጥያቄ 16 የቀረበው መጠይቅ በጥናቱ ዓላማ ውስጥ ከተነሱት ጥያቄዎች መካከል አንዱ ነው።

ጥ.18 ጽሑፋዊ አስተያየት በመስጠት ረገድ የመምህሩን ሚና የምትረዱት እንዴት ነው?

- እንደፈራጅ ዳኛና መዛኝ ሰው = 20 (17.86%)
- እንደ ስሕተቶችንና ደካማ ጎን ፈላጊ ሰው = 21(19.96%)
- ገንቢና ሚዛናዊ አስተያየት እንደሚሰጥ አንባቢ = 72 (64.28%)

ተማሪ ፀሐፍት የድርሰት መምህራቸውን የሚገነዘቡት ሚዛናዊ አስተያየት እንደሚሰጥ አንባቢ ነው (64.28%)። በሌላ በኩል መምህሩ የአሰልጣኝነት ሚና እንዳለው ይገነዘባሉ። ከዚህ ጋር ውሳኔ ሰጪ ሰው እንደሆነ ይረዳሉ። መምህሩ እነዚህን ሚናዎቹን አጣጥሞ ለመሥራት ማቀድ አለበት። ምን ጊዜ የአሰልጣኝነት፣ ምን ጊዜ የተባባሪነት፣ ምን ጊዜ ሚዛናዊ አስተያየት ሰጪነት፣ ምን ጊዜ የዳኝነት ተግባሩን ማከናወን እንዳለበት ለይቶ ማወቅ አስፈላጊ ነው። ይህ ችግር በምጋቤ ምላሽ አሰጣጥ ሂደት ውስጥ መፍትሔ ካላገኙ ችግሮች አንዱ ነው። ሒደታዊ አደራረስ የመምህሩን ሚናዎች በደረጃ ለመገንዘብ ያስችላል። ተማሪዎች የጽሕፈት መምህራቸውን እንደተባባሪያቸው ነው የሚመለከቱት። ለችግሮቻቸው መፍትሄ አፋላጊ ሰው አድርገው ይረዱታል። መምህሩ ነጥብ የሚሰጠው በመጨረሻው ረቂቅ ላይ በመሆኑ በተከታታይ

ረቂቆች ላይ ከመምህሩ ጋር አብረው በጋራ ይሰራሉ። ስሕተቶችን የሚያስወግዱ ጽሑፋዊ ምጋቤ ምላሾች ከመጨረሻው ረቂቅ በፊት ያገኛሉ። መምህሩ ዕድገታቸውን አራጋጅ ሰው ሆኖ ይታያቸዋል።

በክፍል ሦስት የቀረቡት ጥያቄዎች ያተኩሩት በድርሰት መጻፍና ምጋቤ ምላሽ መስጠት ልምምድ ወቅት በተከናወኑ ጭብጦች ላይ ነው። በዚህ የተነሳ የጥበቅ ቡድን አባላት በዚህ ክፍል ያሉትን ጥያቄዎች የመለሱት «በጽሑፋዊ ምጋቤ ምላሽ አልተለማመድንም» በሚለው አምድ ሥር ነው። በዚህ ክፍል በቀረቡ ጥያቄዎች መካከል ያለውን ዝምድና ተጣጣሚነት በአልፋ ቀመር ሲሰላ .9761 ሆኖ ተገኝቷል። ይህም ተጣጣሚነቱ 98% ያህል አስተማማኝ መሆኑ ያመለክታል።

ሰንጠረዥ 11፡ በጽሑፋዊ ምጋቤ ምላሽ ላይ የተመሰረተ ድርሰት መጻፍ ልምምድ

ተ.ቁ			በጣም እስማማለሁ	እስማማለሁ	አልስማማም	ጨርሶ አልስማማም	በጽሑፋዊ ምጋቤ/ምላሽ አልተለማመድንም	ጠቅላላ ድምር
			ብዛት	ብዛት	ብዛት	ብዛት	ብዛት	ብዛት
1	በድርሰት መጻፍ ልምምዶች ወቅት መምህራችን ብዙ ጽሑፋዊ ምጋቤ ምላሽ ይሰጡን ነበር።		47	8	2	-	55	112
		%	41.96	7.14	1.79	-	49.11	100
2	መምህራችን የሰጡን ጽሑፋዊ ምጋቤ ምላሽ የድርሰት መጻፍ ችሎታችንን ለማሳደግ አስችሎናል።		40	15	2	-	5.5	100
		%	35.71	13.39	1.79	-	49.11	
3	መምህራችን የሰጡን ጽሑፋዊ ምጋቤ ምላሽ ትክክለኛ ውን የጽሑፍ ችግራችንን የሚያመለክት አልነበረም።		7	3	19	28	55	112
		%	6.25	2.68	16.96	25	49.11	100
4	መምህራችን የሰጡን ጽሑፋዊ ምጋቤ ምላሽ የጽሑፍ ችግሮቻችንን የሚጠቁም እንጂ መፍትሔ አመላካች አልነበረም።		5	11	15	26	55	112
		%	4.46	9.82	13.39	23.21	49.11	100
5	መምህራችን ይሰጡን የነበረው ምጋቤ ምላሾች ሁሉ ግልጽና የምንረዳቸው ነበሩ።		36	19	2	-	55	112
		%	32.14	16.96	1.79	-	49.11	100
6	መምህራችን ይሰጡን የነበረው ምጋቤ ምላሾች በጥንቃቄ እናነባቸው ነበር።		33	19	4	1	55	112
		%	29.46	16.96	3.57	0.89	49.11	99.99
7	መምህራችን ይሰጡን የነበረው ጽሑፋዊ አስተያየቶች እንጂ አድናቆትን የያዘ አልነበረም።		6	2	14	35	55	112
		%	5.36	1.79	12.5	31.25	49.11	100
8	በድርሰቶቻችን ላይ መምህሩ የሰጡን አድናቆት ድርሰት የመጻፍ ስሜታችንን ለማበረታታት ብዙ አስተዋጽኦ አለው።		35	19	3	-	55	112
		%	31.25	16.96	2.68	-	49.11	100
9	የድርሰት መምህራችን አብዛኛውን ጽሑፋዊ ምጋቤ ምላሽ ይሰጡን የነበረው በመጀመሪያውና በሁለተኛው ረቂቆቻችን ላይ ነበር።		36	12	6	3	55	112
		%	32.14	10.71	5.36	2.68	49.11	100
10	መምህራችን ከሚሰጡን ጽሑፋዊ ምጋቤ ምላሽ ውስጥ ያልገባንን ከመምህራችን ጋር እንወያይበት ነበር።		36	16	1	4	55	112
		%	32.14	14.29	0.89	3.57	49.11	100
11	የተሰጡንን ጽሑፋዊ አስተያየት ድርሰቶቻችንን እንደገና መልሰን ለመጻፍ በመጠቀም የድርሰት ችሎታችንን አሳድገናል።		44	11	2	-	55	112
		%	39.29	9.82	1.79	-	49.11	100
12	ሒደታዊ ጽሑፋዊ ምጋቤ ምላሽ የጽሑፍ ችግሮቻችንን ለማስወገድ ብዙ አስተዋጽኦ አድርጎልናል።		45	11	-	1	55	112
		%	40.18	9.82	-	0.89	49.11	100

ምዕራፍ 5

ማጠቃለያና አስተያየት

5.1 ማጠቃለያ

የዚህ ጥናት ዋና ጥያቄ የመምህሩ ጽሑፋዊ ምጋቤ ምላሽ የተማሪዎችን የድርሰት መጻፍ ችሎታ ያሳድጋል? የሚል ሲሆን በምዕራፍ አንድ እንደተገለጸው የሚከተሉት ተጓዳኝ ጥያቄዎችም ይገኙበታል።

የአማርኛ ቋንቋ መምህራን በተማሪዎቻቸው ድርሰቶች ላይ የሚሰጧቸው ጽሑፋዊ ምጋቤ ምላሽ ትኩረት በምን ላይ ነው? የተማሪውን የድርሰት መጻፍ ችሎታ ለማዳበር የሚረዳው ምጋቤ ምላሽ የትኛው ነው? መምህራን በተማሪዎቻቸው ድርሰቶች ላይ የሚሰ ጧቸው ጽሑፋዊ ምጋቤ ምላሾች አዎንታዊና አሉታዊ ገጽታዎችና ውጤቶች አሏቸውን? ጽሑፋዊ ምጋቤ ምላሽ በመስጠት ረገድ ምን ስትራቴጂዎችን ይጠቀማሉ? ተማሪዎች በመምህራን ለሚሰጧቸው ጽሑፋዊ ምጋቤ ምላሾች ይበልጥ ተግባራዊ ንቁ ምላሽ የሚሰ ጡት ለየትኞቹ ምጋቤ ምላሾች ነው? ጽሑፋዊ ምጋቤ ምላሽ በመስጠት ረገድ ያሉት ዐበይት ችግሮች ምንድን ናቸው?

ለእነዚህ ጥያቄዎች መልስ ለማግኘት ጽሑፋዊ ምጋቤ ምላሽ በመስጠት ድርሰት የማስጻፍ የሁለት ወራት ተግባራዊ ልምምድ ተካሂዷል። በተማሪዎች የተጻፉ ቅድመና ድኅረ ልምምድ የድርሰት ፈተና ውጤቶችን በማረም፣ አማካይና ልይይታቸውን በማውጣት፣ የቲ-ሙከራ ስታትስቲካዊ ስሌት በማስላት መረጃ ተሰብስቧል። በዚህ የድርሰት መጻፍና ምጋቤ ምላሽ የመስጠት ልምምድ ወቅት ያጋጠሙ ጭብጦችና ለውጦች በአጥኚው ምልከታ ማስታወሻ በመመዝገብ የተገኘውም መረጃ ተተንትኖአል። ከዘጠኝ የሙከራ ቡድን አባላት ጋር ቃለ ምልልስ ተካሂዶ ጠቃሚ ጭብጦች ተገኝተዋል። በዘጠኝ የአዲስ አበባ አጠቃላይ ሁለተኛ ደረጃ ትምህርት ቤቶች ውስጥ የሚያስተምሩ 57 መምህራንና በጥናቱ የታቀፉ 112 ተጠኚዎች የጽሑፍ መጠይቅ እንዲሞሉ ተደርጎ የተገኘው ጭብጥ ለጥናቱ ማዳበሪያ ሆኖአል።

ሁሉም የጥናቱ መረጃዎች ጽሑፋዊ ምጋቤ ምላሽ የተማሪዎቹ የድርሰት መጻፍ ችሎታ የሚያሳድግ መሆኑን አስረድተዋል። የተጠኚዎች የድኅረ ልምምድ ፈተና ውጤት

እንደሚያመለክተው የሙከራ ቡድኑ 74.46%፣ ጥብቅ ቡድኑ ደግሞ 59.39% አማካይ አግኝተዋል። ልዩነቱ በቲ-ሙከራ ስሌት ሲሰላ 9.53 ሲሆን የቲ-ሰንጠረዥ ዋጋ 1.60 ሆኖ ተገኝቷል። የቲ-ሙከራ ስሌት ዋጋ ከቲ-ሰንጠረዥ ዋጋ በልጧል። ይህም ጽሑፋዊ ምጋቤ ምላሽ በተሰጠው በሙከራ ቡድኑና ባልተሰጠው በጥብቅ ቡድኑ መካከል ጉልህ ልዩነት መኖሩን የሚያመለክት ነው።

በአጥኚው ምልከታ ማስታወሻ በሰንጠረዥ 5 እና 6 እንደተገለጸው ሂደታዊ ጽሁፋዊ ምጋቤ ምላሽ የተሰጣቸው የድርሰት መጻፍ ልምምዶች ውስጥ የይዘትም ሆነ የሚካኒክስ ስሕተቶች እየቀነሱ ሄደዋል። በሰንጠረዥ 5 እንደተመለከተው በመጀመሪያው ረቂቅ የተከሰተው የይዘት ስሕተት 72.73% ሲሆን በ3ኛው ረቂቅ ላይ ወደ 29.16% ወርዷል። ይህ መሻሻል ተማሪዎቹ ለይዘታዊ ምጋቤ ምላሽ ይበልጥ ትኩረት እንደሚሰጡ ያመለክታል። በሦስተኛው ረቂቅ ሁሉም ስሕተቶች ከ60% በላይ ቀንሰዋል። በልምምዱ ወቅት በተሰጡ አራቱም ድርሰቶች 3ኛ ረቂቅ ላይ የታዩ ስሕተቶችና ለውጦች ንጽጽር አጉዛዊ መግለጫ (ሰንጠረዥ 6) እንደተመለከተው በአንደኛው ድርሰት 3ኛ ረቂቅ በስምንት ዘርፎች 49 ስሕተቶች ሲፈጸሙ፣ በሁለተኛው ድርሰት 3ኛ ረቂቅ ላይ ወደ 36 (73.47%)፣ በሦስተኛው ደግሞ ወደ 27 (55.1%)፣ በአራተኛው ደግሞ ወደ 4(8.16%) ወርዷል። የአጥኚው ምልከታ ማስታወሻ እንደሚያመለክተው ለስሕተቶቹ መቀነስ ዋናው ምክንያት ጽሑፋዊ ምጋቤ ምላሽ በሒደታዊ አደራረስ ላይ በመስጠት በየደረጃው ችግሮቹን መቅረፍ በመቻሉ ነው። ይህ ውጤትም ሂደታዊ አደራረስ ጠቃሚ መሆኑን ያመለክታል። የአጥኚው ምልከታ ማስታወሻ የሚያስገነዝበው ሌላው ጉዳይ የተማሪዎች የድርሰት መጻፍ ችሎታ ያልተሟጠጠ መሆኑን ነው (አባሪ 14 ገጽ/47 ተመልከቷል)። ይህ «መስከረም ሲጠባ» በሚል ርዕስ በሙከራ ቡድን አባል ለድጎረ ልምምድ ፈተና የተጻፈ ድርሰት ነው። ጥቂት እገዛ ከተደረገላቸው የተዋጣ ድርሰት መጻፍ የሚችሉ ተማሪዎች እንዳሉ አመልክቷል።

ቢቃል ምልልሱ ከተገኙ ጥብጦች ውስጥ ዋነኛው ጽሑፋዊ አስተያየት የተሰጠበት የድርሰት መጻፍ ልምምዱ በድርስት ችሎታቸው ላይ ለውጥ ስለማምጣቱ የዚህ ዓይነት ልምምድ ችሎታቸውን ለማገዝ ምን ፋይዳ እንዳለው በሚመለከት ለቀረበላቸው ጥያቄ ዘጠኙም ተጠያቂዎች (100%) አዎንታዊ ምላሽ ሰጥተዋል፤ መልሶቻቸውንም «እጅግ

በጣም ከፍተኛ፣ ከፍተኛ፣ በሚገባ» በሚሉ መግለጫዎች አስደግፈዋል። በዓላማ 1.2.1 ጽሑፋዊ ምጋቤ ምላሽ የተማሪዎችን የድርሰት መጻፍ ችሎታ ያሻሽላልን? ለሚለው ጥያቄ አጥጋቢ መልስ ይሰጣል። በተጨማሪም ዘጠኙም ተጠያቂዎች የተሰጧቸውን ጽሑፋዊ ምጋቤ ምላሾች በሚገባ እንዳነበቡ፣ በድርሰቶቻቸው ላይ የፈጸሟቸውን ስሕተቶቻቸውን ለማወቅ፣ ለማረምና ለመልሶ መጻፍ እንደተገለገሉባቸው አመልክተዋል። ድርሰት መጻፍ ስጫት የሚከረኩሩ የመምህራን ጽሑፋዊ አስተያየቶች እንዳሉ 6 የውይይቱ ተሳታፊዎች ጠቁመዋል።

«መምህራን በተማሪዎቻቸው ድርሰቶች ላይ የሚሰጡት ጽሑፋዊ ምጋቤ ምላሽ ለተማሪዎቻቸው ድርሰት አጻጻፍ ችሎታ መሻሻል አስተዋጽኦ አለው ብለው ያምናሉ?» (ጥያቄ 12) ለሚለው ጥያቄ 91.23% «አዎን ብዙ አስተዋጽኦ አለው» ሲሉ መልሰዋል። በተጨማሪም የተሰጠንን አስተያየት ድርሰቶቻችንን አሻሽለን መልሰን ለመጻፍ በመጠቀም ችሎታችንን አሳድገናል (96.49%) ሲሉ የሙከራ ቡድኑ አባላት በክፍል ሦስት (ጥያቄ 2) ለቀረበላቸው ጥያቄ መልሰዋል። በቃለ ምልልሱ፣ በመምህራን መጠይቅ (ጥያቄ 15)፣ በተማሪዎች መጠይቅ (ጥያቄ 6) እንደተመለከተው ሁሉ 66.66% ተማሪዎች መምህራን የሚሰጡት ጽሑፋዊ ምጋቤ ምላሽ በጥንቃቄ እንደሚያነቡ፣ 58.03% መምህራን፣ በተጨማሪ አመልክተዋል። በመምህራን አስተያየት የተማሪዎችን የድርሰት መጻፍ ችሎታ ይበልጥ ለማሳደግ የሚረዳው ምጋቤ ምላሽ አሰጣጥ የትኛው ነው ብለው ያምናሉ? ሲል ለቀረበላቸው ጥያቄ (ጥ.23) የመምህሩ ጽሑፋዊ ምጋቤ ምላሽ ነው ሲሉ 43.86% መምህራን መልሰዋል። ይኸው ጥያቄ ለተጠኚዎች ቀርቦ (ጥያቄ 10) የመምህሩ ጽሑፋዊ አስተያየት መሆኑን 56% ተጠኚዎች ገልጠዋል። ለጽሑፋዊ ምጋቤ ምላሽ መስጠት እንቅፋት የሚሆኑት ችግሮች ምንድን ናቸው? ተብሎ ለቀረበው ጥያቄ (ክፍል 4 ጥያቄ 4) ሲመልሱ ለአማርኛ የተመደበው ክፍለ ጊዜ ማነስ (86%)፣ በክፍል ውስጥ የተማሪዎች ቁጥር መብዛት (96%)፣ የመምህራን ጫና መብዛት (80%) ዋናዎቹ እንደሆኑ መምህራን አመልክተዋል። በተጨማሪም አሁን በሥራ ላይ ያለው የአማርኛ መርሀ ትምህርት ይዘትና በመማሪያ መጻሕፍቱ ዝግጅት የተማሪዎችን የድርሰት ችሎታ ለማዳበር የማያስችል ነው (68.42%) ሲሉ መልሰዋል። መምህራን ድርሰት የሚያስጽፉት አልፎ አልፎ እንደሆነ (78.95%) ተጠቁሟል። ይህም ተማሪዎች ለቀረበላቸው

ተመሳሳይ ጥያቄ ከሰጡት መልስ 79.46% ተጣጣሚ ነው። መምህራን ብዙውን ጊዜ የሚገለገሉበት የምጋቤ ምላሽ አሰጣጥ ስትራቴጂ በጽሑፍ አስተያየት መስጠት መሆኑን (ጥያቄ 19) አመልክተዋል (80.70%)። 72.30% መምህራን ዝርዝር የጽሑፍ መግለጫ በመስጠት እንደሚጠቀሙ አመልክተዋል። ይህም በጥናቱ ዓላማ 1.2.4 መምህራን ምጋቤ ምላሽ በመስጠት ረገድ ምን ስትራቴጂ ይጠቀማሉ? ለሚለው ጥያቄ ምላሽ ይሰጣል።

በተማሪዎቹ የጽሑፍ መጠይቅ የተነሳው «የተማሪዎችን የድርሰት መጻፍ ችሎታ ለማዳበር ይበልጥ የሚረዳው ምጋቤ ምላሽ የቱ ነው?» ጥያቄ (10) ተማሪዎቹ እንደመምህራን ሁሉ የመምህሩ ጽሑፋዊ ምጋቤ ምላሽ መሆኑን (56%) አመልክተዋል። «ተማሪዎች መምህራን ለሚሰጧቸው ጽሑፋዊ ምጋቤ ምላሾች ይበልጥ ተግባራዊ ንቁ ምላሽ የሚሰጡት ለየትኛው ነው?» (ጥያቄ 11) ለይዘት ነክ ችግሮቻቸው ለሚሰጡት አስተያየቶች መሆኑን (58.57%) ገልጸዋል። ይህ አስተያየት መምህራን «ለቅርጽ ነክ ችግሮቻቸው ለሚሰጡት አስተያየት ነው» ካሉት ጋር ይጣረሳል። የተማሪዎችን የድርሰት መጻፍ ስጌት የሚኮረኩሩ የመምህራን ጽሑፋዊ አስተያየቶች ስለመኖራቸው ለቀረበላቸው ጥያቄ (15) የዚህ ዓይነት አስተያየቶች እንዳሉ (58.93%) ጠቁመዋል። በሌላ በኩል የተማሪዎችን የድርሰት መጻፍ ስጌት የሚያቀዘቅዙ፣ የሚጎዱ ወይም የድርሰት መጻፍ ጥላቻን የሚፈጥሩ ምጋቤ ምላሾች ስለመኖራቸው (ጥያቄ 16) ለቀረበላቸው ጥያቄ 59.82% የዚህ ዓይነትን ምጋቤ ምላሾች መኖራቸውን አስረድተዋል። እነዚህም ብዙ ትችት ባንድጊዜ መስጠት፣ ደካማ ጎንን ብቻ መዘርዘር፣ ለልዩ ችሎታ አድናቆት ያለመስጠት የመሳሰሉት እንደሆኑ አስገንዝበዋል። ይህም በጥናቱ ዓላማ 1.2.3 ለተነሳው «መምህራን በተማሪዎቻቸው ድርሰቶች ለሚሰጧቸው ጽሑፋዊ ምጋቤ ምላሾች አዎንታዊና አሉታዊ ገጽታዎችና ውጤቶች አሏቸውን?» ለሚለው ጥያቄ ምላሽ ይሆናል።

ጽሑፋዊ ምጋቤ ምላሽ በመስጠት ረገድ አወዛጋቢ ከሆኑት ጉዳዮች አንዱ ለይዘት ወይም ለቅርጽ መስጠት ያለበት ትኩረት ጉዳይ ነው። በዚህ ጥናት ውስጥ የመምህራንና የተማሪዎች አስተያየት ተለይቷል። መምህራን ለቅርጽ ሲሉ ተማሪዎች ለይዘት ብለዋል። በምሁራን ዘንድ ይኸው ልዩነት አለ። አንዳንዶቹ ምሁራን ለይዘት

ቀዳሚ ትኩረት መስጠት አለበት ይላሉ። ሌሎቹ ደግሞ በቅርጽ ላይ መተኮር እንዳለበት ይከራከራሉ። መምህራን በተማሪዎቻቸው ድርሰቶች ላይ የሚሰጧቸው ጽሑፋዊ ምጋቤ ምላሾች ምን አቅጣጫ መያዝ እንዳለባቸው የሚወስነው የድርሰቱ አስፈላጊ ገጽታ ነው። መምህራን በይዘት ላይ የሚያተኩሩት ለድርሰቱ ይዘት ቅድሚያ መስጠት የድር ሰቱ አስፈላጊ ገጽታ መሆኑን ሲረዱ ነው። በቅርጽ ላይ የሚያተኩሩት ደግሞ ቅርጻዊ ገጽታዎች የድርሰቱን ይዘት ለመግለጽ ብቃት ሲያንሳቸው ነው። በሒደታዊ አደራረስ ወቅት ይህ ችግር አወዛጋቢነት አይኖረውም። ምክንያቱም በቅድሚያ በይዘት፣ ቀጥሎም በቅርጽ ላይ ትኩረት የመስጠት ደረጃዎች ስላለው ነው። ተማሪዎች የሚይዙት አቅጣጫ በመምህሩ ምልከታ ይወሰናል። መምህሩ በይዘት ላይ ካተኮረ ተማሪዎች ለይዘት ቅድሚያ ይሰጣሉ። በቅርጽ ላይ ካተኮረ ተማሪዎች ለቅርጽ ነክ ጉዳዮች ቅድሚያ ይሰ ጣሉ።

5.2 አስተያየት

በአማርኛ ትምህርት የጽሕፈት ችግሮችን ለማቃለል የሚረዳ የምጋቤ ምላሽ አሰ ጣጥ ጥናት መጀመርና መቀጠል እንዳለበት አጥኚው ያሳስባል። አማርኛ እንደ አፍ መፍቻና ሁለተኛ ቋንቋነት በሚሰጥባቸው ሁኔታዎች የሚከሰቱ የጽሕፈት ችግሮች ተለይተው መጤንና ተስማሚ ጽሑፋዊ ምጋቤ ምላሽ የሚሰጥበት ሁኔታ በጥናት ነጥሮ መውጣት አስፈላጊ ነው። በዚህ መልክ በአማርኛ የተከናወኑ ጥናቶች ባለመኖራቸው ተመራማሪዎች ትኩረት ሊሰጡት የሚገባ ክፍል ነው።

በውጭ ሀገር ምሁራን በተለይም በእንግሊዝኛ ቋንቋ መስክ እንግሊዝኛ እንደመጀመሪያ ቋንቋ፣ እንደመደበኛ ቋንቋና እንደ ተወሰኑ ጉዳዮች አገልግሎት ዘርፎች የተከናወኑ የምጋቤ ምላሽ ጥናቶች ስልቶች ለአማርኛ ቋንቋ ጽሕፈት ጥናት ቢውሉ ጠቃሚና ውጤታማ ሊሆኑ ይችላሉ። የትኞቹ ተላውጦዎች ይበልጥ ጥናት እንደተካሄደባቸው፣ በምጋቤ ምላሽ አሰጣጥና ጥናት ረገድ ያጋጠሙ ችግሮች በመረዳት ተስማሚ የጥናት ስልቶችን ለመቀየስ ያግዛሉ። በውጤትነት የሚደርስባቸው ጭብጦችን ለማመዛዘን ይረዳሉ።

የጽሑፋዊ ምጋቤ ምላሽ አሰጣጥ ሒደታዊ መሆኑ አስፈላጊ ነው። የጸሐፍትንና የጽሕፈት ችግሮች በደረጃ ለማየትና ለመፍታት የሚያስችል አይነተኛ መንገድ ነው። ከድርሰቱ ፎቅ ግንባታ አካል ከሆነው ከይዘት በመጀመር ወደ የይዘት መግለጫዎችና

የአገላለጽ ስልቶችና አደረጃጀት በመሸጋገር ዐቢይ የትኩረት ዘርፎችን በደረጃ መመልከትና ማመልከት ያስችላል። ሁሉንም ችግሮች ባንድ ጊዜ በመጠቆም የተጨናነቀ፣ የተደራረበ፣ የተማረሰ አስተያየት ከመስጠት ያድናል። ጸሐፊው አሉታዊ የድርሰት መጻፍ ስሜት እንዳያዳብር፣ ተስፋ እንዳይቆርጥ፣ ችግሮች መኖራቸው ተፈጥሮ አዊና ጤናማ የትምህርት መንገድ መሆኑን እንዲረዳ ያስችለዋል። ጽሑፋዊ አስተያየቶቹ ድርሰቱን ለመከለስና መልሶ ለመጻፍ የሚያስችሉትና በዚሁ ሂደት ድክመቶቹን መወጣቱን፣ ጥንካሬዎቹን መጠበቁን ለመረዳት የሚያበቁት ይሆኑ ዘንድ ይጠበቃል። በተጨማሪም ሂደታዊነቱ በአንድ ድርሰት ላይ የሚያበቃ ሳይሆን፣ እየዳበረ የሚሄድና የተሰናሰለ እንዲሆን አስፈላጊ ነው።

አዎንታዊ ጽሑፋዊ አስተያየቶችን መስጠት አስፈላጊ የጽሕፈት ትምህርት ማሳደግ አካል ተድርጎ መጤኑ አስፈላጊ ነው። ጀማሪ ጸሐፍት ከአዎንታዊ አስተያየቶች እጅግ ተጠቃሚ መሆናቸው ይህ ጥናት አመልክቷል። አዎንታዊ አስተያየቶች የተማሪ ፀሐፍትን ችሎታዎች ፈልፍለው ለማሳየት የሚያስችሉ ከመሆናቸውም በላይ ጸሐፍትን ለቀጣዩ የጽሕፈት ሥራዎች የሚቀሰቅሱ፣ አዲስ ተስፋን የሚሰጡ፣ ተስፋ መቁረጥን የሚያስወግዱ ናቸው። ጸሐፍት በራሳቸው ሥራ መተማመንን እንዲፈጥሩ ይረዳቸዋል።

ጽሑፋዊ ምጋቢ ምላሽ በመስጠት ረገድ እንደ «እጅግ በጣም ጥሩ፣ በጣም ጥሩ፣ አስደሳች ነው፣ አይከፋም፣ አይረባም ...» የመሳሰሉ ጅምላ፣ ጠቅላላና ደብዛዛ አስተያየቶች ብቻ መስጠትን ማስወገድ አዎንታዊም ሆነ አሉታዊ አስተያየቶች የተሰ ጠባቸውን ነገሮች ለይቶ በማመልከት ምን በጣም ጥሩ፣ ለምን በጣም ጥሩ፣ እንዴት በጣም ጥሩ ወዘተ እንደሆነ የሚጠቁም የምክንያትና ውጤት ተዛምዶ ዓይነት አገላለጽ መጠቀም አስፈላጊና ውጤታማ ነው። ጸሐፊው ድክመቱን ወይም ጥንካሬውን ለይቶ ለማጤንና ከዚያም ትምህርት ለማግኘት ያስችለዋል። ምን መሻሻልና እንዴት መሻሻል እንደሚገባው ያውቅ ዘንድ ይረዳዋል።

የሚሰጠው ምጋቢ ምላሽ ጥልቀት ደረጃ የጸሐፊዎችን የድርሰት መጻፍ ችሎታና ዕድገት ደረጃ ያመላከረ ሊሆን ያስፈልጋል። ከጀማሪ ጸሐፍት በሳል የድርሰት ዕውቀትን የሚሹ ሥነጽሑፋዊ ጥበባት መጠበቅ ከንቱ ተስፋ ነው። የድርሰት ሥራ የማስብ ተግባር መሆኑን መረዳትና መጀመሪያ በመሠረታዊ የጽሕፈት ባህርያት ላይ ማተኮር፣ ደረጃ በደረጃ የክሂል ለውጥ ማስገኘትን ማሳደግ አስፈላጊ ነው። የሚሰጡት

ጽሑፋዊ አስተያየቶች የጻሐፊውን የመድረስ ስሜት እንዳይጎዱና እንዳይደፈጥጡ፣ መጥፎ አሻራም ትተው እንዳያልፉ ጥንቃቄ ማድረግ ያሻል። በደራሲውና በድርሰቱ መካከል ያለውን ግንኙነት ጤናማ ለማድረግ የሚረዱ መሆናቸውን ማስተዋል ጠቃሚ ነው። ተገቢ ያልሆኑ ትችቶችንና ምላሾችን ማስወገድ ያስፈልጋል።

ጽሑፋዊ ምጋቤ ምላሽ በመስጠት ሬገድ ኢሉና ሌኪ እንደጠቆመችው ሁሉ የመምህሩ ስብዕና በሐቀኝነትና በዳኝነት ውስጥ የሚመላለስ ባህርይ ሊኖረው ይገባል። ተማሪ ፀሐፍት በጥንቃቄ መነበብ እጅግ ያስደስታቸዋል። በዚህ የተነሳ የመምህሩ አንዱ ተግባር የጥሩ አንባቢነት፣ የአሰልጣኝነት ሚና መያዝ ነው። ጽሑፋዊ አስተያየቶች ሁሉ ከድርሰቱ ንባብ የመነጩ መሆናቸውንና የአሰልጣኝነት መንፈስ ማንፀባረቃቸውን ማረጋገጥ አስፈላጊ ነው። በሌላ በኩል መምህሩ ውሳኔ ሲጨም ነው። ተቀባይነት ባላቸውና በሌላቸው፣ መከናወን ባለባቸውና በሌለባቸው ጉዳዮች ላይ ይበይናል። ያመዛዝናል፣ ግርክ ይሰጣል። ስለሆነም መምህሩ ባንድ በኩል የአሰልጣኝነት ተግባሩን ሲወጣ በሌላ በኩል የዳኝነት ተግባርን ያከናውናል።

የመምህሩ ምጋቤ ምላሽ በምንም ሊተካ የማይችል ነው። መምህሩ በሙያው የሰ ለጠነ ከሆነ ምን ጊዜ ምጋቤ ምላሽ መስጠት እንደሚገባ፣ እንዴት መስጠት እንደሚገባና ምን መስጠት እንደሚገባ ጠንቅቆ ያውቃል። በትምህርት ማስተማር ሂደት ውስጥ መምህራን የማይተኩ የሚሆኑበት ምክንያት ለዚህ ነው። በሌላ በኩል የምጋቤ ምላሽ አሰጣጥ ስልቶች ሁሉ ከመምህሩ ጽሑፋዊ ምጋቤ ምላሽ ጋር የተጣጣሙ መሆን ይኖርባቸዋል። የመምህሩ ጽሑፋዊ ምጋቤ ምላሽ ቀላልና ብዙ ወጪ የማያስከትልና አስተማማኝ የምጋቤ ምላሽ አሰጣጥ ስልት ነው። ቋሚ መመሪያዎችንና መፍትሔዎች በቃል ቢሰጡ ይረሳሉ። በማስታወሻነት በጽሑፍ የሰፈሩ ከሆነ ተማሪው መላልሶ ሊያነባቸው ይችላል።

የድርሰት ትምህርትና የምጋቤ ምላሽ መስጠት ክንውን ተዳክመዋል። መምህራን በመማሪያ መጻሕፍቱ መልመጃ ሦስት ውስጥ ያሉትን ጥያቄዎች የሚያሰሩት አልፎ አልፎ ወይም ጥቂቱን (47.37%) መሆኑንና ድርሰትም የሚያጽፉት አልፎ አልፎ (78.95%) እንደሆነ በጽሑፍ መጠይቁ በተነሱት ጥያቄዎች መልሰዋል። በተጨማሪም በተጻፉት ጽሑፎች ላይ አስተያየት እንዲሰጥባቸው የሚያደርጉ ቢሆን በአብዛኛው ጹሑፎቹን በክፍል ውስጥ በማስነበብ አጠቃላይ አስተያየት በመስጠት ላይ የተወሰነ

ነው (50.87%)። ይህ አሰራር ምን ያህል ተማሪዎችን ለማስተናገድ ይረዳል? የትኞቹን የፅሑፍት ችግሮች ይፈታል? የተማሪ ፀሑፍት ችግሮች ወጥነት የላቸውም። ከቋንቋ፣ ከባህል፣ ከመግባር ዳራዎች የሚመጡ ጽሑፎችን በክፍል ውስጥ በማስነበብ ለአጠቃላዩ ተማሪ የሚሰጠው ምጋቤ ምላሽ መሠረታዊ የጽሕፈት ችግሮችን ለማስወገድ ብቃት የለውም። ተማሪዎች የጻፉት ካልተነበበላቸውና ካልታረመላቸው ድርሰት መጻፍ ያቆማሉ። የመምህራን ምጋቤ ምላሽ ካላገኙ አይከልሱም። የተማሪዎች የጽሕፈት ችሎታ ደረጃ ዝቅ ማለት አገር አቀፍ ችግር መሆኑን ትምህርት ሚኒስቴር ሊያውቀው ያሻል። አገራዊ መፍትሔም ያስፈልገዋል። በዚህ ረገድ ችግሩን አጥንቶ በሥርዐተ ትምህርት ዝግጅትና በመርሀ ትምህርት ውስጥ ድርሰት ማስተማርና ጽሑፋዊ ምጋቤ ምላሽ መስጠት ተግባራት ልዩ ትኩረት ሊበጅላቸው ያሻል።

በመጨረሻም ጽሑፋዊ ምጋቤ ምላሽ በየጊዜው በድርሰት መስክ በሚካሄዱ ምርምሮች መታነጽ አለበት። በማስተማር ተግባር ውስጥ በክፍል ውስጥ በሚያጋጥሙ ልዩ ሁኔታዎች ላይ ጥናት ለማድረግ በር ከፋች ነው። በክፍል ውስጥና በክፍል ደረጃዎች ባሉ የጽሕፈት ችግሮች ላይ በጥናት በተመሠረቱ ጭብጦች መደገፍ ይኖርበታል። የጥናቱም ጉዳይ ከሁሉ ይልቅ አበክሮ የሚጠራው የጽሕፈት መምህራንን ነው።

ዋቢ ምንጮች/Bibliography/

ግረው ዓለሙ 1987። «በኢትዮጵያ ቋንቋዎችና ሥነ ጽሑፍ ክፍል በ2ኛ ዓመት ተማሪዎች በግልና በቡድን የሚጻፉ በሳል ድርሰቶች ንጽጽራዊ ግምገማ ጥናት»። ለኤም ኤ ዲግሪ ማሟያ የቀረበ ቴሲስ፣ አዲስ አበባ ዩኒቨርሲቲ የቋንቋዎችና ሥነጽሑፍ ክፍል፣ አዲስ አበባ።

ሶቆም ከበደ 1988። «ድርሰትን በሂደታዊ ዘዴ በዘጠነኛ ክፍል ማስተማር ያለው ተግባራዊነት»። ለአማርኛ ማስተርስ ዲግሪ ማሟያ የቀረበ ቴሲስ፣ አዲስ አበባ ዩኒቨርሲቲ የቋንቋዎችና ሥነጽሑፍ ክፍል፣ አዲስ አበባ።

ሰለሞን ተሰማ 1987። «የብጤ እርማት ተግባራዊነትና ውጤታማነት» ለአማርኛ ማስተርስ ዲግሪ ማሟያ የቀረበ ቴሲስ፣ አዲስ አበባ ዩኒቨርሲቲ የቋንቋዎችና ሥነጽሑፍ ክፍል፣ አዲስ አበባ።

ሰለሞን ግዛው 1978። «የከፍተኛ ሁለተኛ ደረጃ የአማርኛ መማሪያ መጻሕፍት ግምገማ»። ለአማርኛ ቢ.ኤ. ዲግሪ ማሟያ የቀረበ ቴሲስ፣ አዲስ አበባ ዩኒቨርሰቲ የቋንቋዎችና ሥነጽሑፍ ክፍል፣ አዲስ አበባ።

በየነ ግዮ 1985፤ «በዘጠነኛ ክፍል የአማርኛ መማሪያ መጽሐፍ የቀረቡ መልመጃዎች የቋንቋውን ክሂል የሚያዳብሩ ናቸውን?» ለአማርኛ ማስተርስ ዲግሪ ማሟያ የቀረበ ቴሲስ፣ አዲስ አበባ ዩኒቨርሲቲ የቋንቋዎችና ሥነጽሑፍ ክፍል፣ አዲስ አበባ።

ባየ ይማም 1986። <u>አማርኛ ሰዋሰው</u>። ት.መ.ማ.ማ.ድ፣ አዲስ አበባ።

ብርሃኑ ዘርይሁን 1978፤ «የአማርኛ መማሪያ መጻሕፍት በአዲስ አበባ ከፍተኛ ሁለተኛ ደረጃ ትምህርት ቤቶች»። ለአማርኛ ማስተርስ ዲግሪ ማሟያ የቀረበ ቴሲስ፣ አዲስ አበባ ዩኒቨርሲቲ የቋንቋዎችና ሥነጽሑፍ ክፍል፣ አዲስ አበባ።

ተስፋዬ ሸዋዬ 1986፤ <u>አንብቦ የመረዳትና የመጻፍ ችሎታን ማዳበር</u>። ት.መ.ማ.ማ.ድ፣ አዲስ አበባ።

ታደሰ ግዛሌ 1979፤ «የአዲስ አበባ 11ኛ ክፍል ተማሪዎች የጽሑፍ ባህርያት»። ለአማርኛ ቢ.ኤ. ዲግሪ ማሟያ የቀረበ ቴሲስ፣ አዲስ አበባ ዩኒቨርሰቲ የቋንቋዎችና ሥነጽሑፍ ክፍል፣ አዲስ አበባ።

ትምህርት ሚኒስቴር 1970። የሁለተኛ ደረጃ የአማርኛ ቋንቋ ሥርዓተ ትምህርት ከ7ኛ-12ኛ ክፍል። በሥርዓተ ትምህርት ሱፐርቪዥን መምሪያ የአማርኛ ትምህርት ቡድን የተዘጋጀ።

______ 1985። የአማርኛ ቋንቋ ሲለበስ ከ9ኛ-12ኛ ክፍል። በአጸደ ህፃናትና መደበኛ ትምህርት ዋና ክፍል የአማርኛ ትምህርት ቡድን የተዘጋጀ፣ አዲስ አባባ።

______ 1985። «አማርኛ መማሪያ ለአሥራ አንደኛ ክፍል»። በአጸደ ህፃናትና መደበኛ ሥርዓተ ትምህርት ዋና ክፍል የአማርኛ ትምህርት ቡድን፣ ት.መ.ማ.ማ.ድ፣ አዲስ አባባ።

ነጋሣ እጀታ 1965። «በ1962 ዓ.ም በሁለተኛ ደረጃ መልቀቂያ የአማርኛ ፈተና ላይ በተማሪዎች ድርሰት ውስጥ የሚታዩ የስህተት አይነቶች»። ለአማርኛ ለቢ.ኤ. ዲግሪ ማሟያ የቀረበ ቴሲስ፣ አዲስ አባባ ዩኒቨርሲቲ የቋንቋዎችና ሥነጽሑፍ ክፍል፣ አዲስ አበባ።

አለማየሁ ጸጋዬ 1986፣ «በዘጠነኛ ክፍል ተማሪዎች ድርሰት ውስጥ ዋና ዋና የስህተት ዓይነቶችና የስህተት ምንጮች ትንትና»። ለአማርኛ ቢ.ኤ. ዲግሪ ማሟያ የቀረበ ቴሲስ፣ አዲስ አባባ ዩኒቨርሲቲ የቋንቋዎችና ሥነጽሑፍ ክፍል፣ አዲስ አበባ።

አምሳሉ አክሊሉና ደምሴ ማናህሎት 1982፤ ጥሩ የአማርኛ ድርሰት እንዴት ያለ ነው? ኩራዝ አሳታሚ ድርጅት፣ አዲስ አባባ።

አንለይ ጣሴ 1987፤ «በዘጠነኛ ክፍል የአማርኛ ቋንቋ ትምህርት የጽሕፈት ክሂል ለማዳበር መልመጃዎቹ እንዴት መቅረብ አለባቸው?» ለአማርኛ ቢ.ኤ. ዲግሪ ማሟያ የቀረበ ቴሲስ፣ አዲስ አባባ ዩኒቨርሲቲ የቋንቋዎችና ሥነጽሑፍ ክፍል፣ አዲስ አበባ።

ክፍሌ ሀብተማሪያም 1986። «የ11ኛ ክፍል ተማሪዎች ሐሳባቸውን በጽሑፍ የመግለጽ ችሎታ»። ለአማርኛ ማስተርስ ዲግሪ ማሟያ የቀረበ ቴሲስ፣ አዲስ አባባ ዩኒቨርሲቲ የቋንቋዎችና ሥነጽሑፍ ክፍል፣ አዲስ አበባ።

Batchman, Z. F. 1990. Fundamental Consideration in Language. O.U.P.

Beach, R. 1979. "The Effects of Between Draft Teacher Evaluation Versus Student Self-Evaluation on High School Students Revising of Rough Drafts." In Research on the Teaching of English, 13, 111-119.

Beaven, M. H. 1977. "Individualized Goal Setting Self Evaluation and Peer Evaluation." In Evaluating Writing ELS.GR. Gooper and L. Odell Champaign, IL National Council of Teachers of English, 135-153.

Birhanu Lodamo 19991. "The Role and Nature of Feedback in Practice Teaching." B.A. Thesis, Addis Ababa University, ILS, Department_____, Addis Ababa.

Branon, LIL. 1985. "Toward a Theory of Composition." In Perspectives on Research and Scholarship in Composition. McClelland and Donovan (eds.). The Modern Language Association of America, New York.

Broughton, Geoffrey and et al. 1978. Teaching English as a Foreign Languge. Routledge and Kegan Paul Ltd., Great Britain.

Brown, Doughlas 1994. By Principle: An Introductive Appraoch to Language Pedagogy. Prints Hall Regents, Englewood, Klifts, New Jersy.

Byrne, Donn 1988. Teaching Writing Skills. Longman Group (F.E.) Ltd.

Caudler, W. J. 1978. "Errors, Error and Text in a Multidialect Setting." In ELT Journal Vol. 33 (4), 266-274.

Cardelle, and Lyn, Corno 1981. "Effects on Second Language Learning of Variations in Written Feedback on Home Work Assignments." In TESOL Quarterly. Vol. 15(3), 251-261.

Caulk, Net 1994. "Comparing Teacher and Student Responses to Written Work." In TESOL Quarterly, Vol. 28 (1), 181-189.

Chenoweth, N. A. 1987. "The Need to Teach Rewriting." in ELT Journal, Vol. 41(1), 25-29.

Cohen, D. A. 1987. "Student Processing of Feedback on Their Composiiton." In Learner Strategies in Language Learning. eds. Anita Wented and Jean Rubbin, New York. Printice Hall.

Cohen, D. A. and Marilda C. Cavalcanti 1990. "Feedback on Compositions: Teacher and Student Verbal Reports." In Second Language Writing. Barbara Krol (ed.), Cambridge University Press, U.S.A.

Coleman, Mary 1980. "Individualizing Instruction through Written Teacher Comments." In Language Arts, Vol. 57, 294-298.

Clifford, M. M. 1981. Practicing Educational Psychology. Boston: Moughton Mifflin Company.

Craples, Alexander R. 1990. "An Overview of Second Language Writing Process Research." In Second Language Writing. Barbara Krol (ed.), C.U.P., U.S.A.

Crewes, G. and N. Mcleod 1986. "Correction Priorities Content or Grammar in EAP Writing?" Paper presented at the 1986 IATEFL Annual Conference, Brighton.

Crystal, David 1994 [2nd ed.]. The Cambridge Encyclopedia. Press Syndicate of University of Cambridge. New York, U.S.A.

Dinan, Linda L. and et al. 1980. "Writing." In LANGUAGE ARTS Vol, 57 (7), 723-729.

Dheram, Prema Kumari 1995. "Feedback as a Two Bullock Cart: A Case Study of Teaching Writing." In ELT Journal Vol. 49(2), 160-168.

Fathman, Ann K. and Elizabeth Whalley 1990. "Teacher Response to Student Writing: Focus on Form Vs Content." In Second Language Writing. Barbara Kroll (edl.) C.P.U., U.S.A.

Flowers, Linda and R. Hayes 1982. "A Cognitive Process Theory of Writing." In College Composition and Communication Vol. 32, 366.

Freedman, S. W. 1987. "Response to Student Writing." Urbana III National Council of Teachers of English.

Getnet Tizazu 1993. "The Responding Behavior of Sophomore English Instructors of Addis Ababa University." M.A. Thesis, Addis Ababa University, Addis Ababa.

Graves, P. H. 1982. "Research Update: How Do Writers Develop?" In Language Arts Vol. 59, 173-179.

Griffin, C. W. 1982. "Theory of Responding to Student Writing: The State of the Arts." In College Composition and Communication 33, 296-310.

Griwin, Thomas 1991. "Giving Students the Right Ideas: A Way to Provide Feedback on Writing." In FORUM Vol. 29(3), 2-5.

Hamp-Lyons 1990. "Second Language Writing Assessment Issues." In Second Language Writing. Barbara Krol (ed.) C.U.P.

Harris, W. H. 1977. "Teacher Response to Student Writing: A Study of Response Patterns of High School English Teachers to Determine the Basis for Teacher Judgement of Student Writing." In Research in the Teaching of English, Vol. 11(2), 175-185.

Heaton, J. B. 1988. Writing English Language Tests. N.Y., Longman Inc.

Hedge, T. 1988. Writing. O.U.P.

________ 1990. Writing Resource Books for Teachers. O.U.P.

Hendrikson, I. M. 1978. "Error Correction in Foreign Language Teaching: Recent Theory Research and Practice." In Modern Language Journal Vol. 623(8), 383-396.

Hillocks, G. Jr. 1986. "Research on Written Composition: New Directions for Teaching." Urbana III-ERIC Clearing House on Reading and Communication Skills and the National Conference on Research in English.

Humes, Ann 1983. "Research on the Composing Process." In Review of Educational Research, Vol. 53 (2), 201-216.

Johns, Ann M. 1990. "L_1 Composition Theories: Implications for Developing Theories of L_2 Compositon." In Second Language Writing Research: Insights for the Classroom. Barbara Kroll (ed.), C.U.P.

Johnson K. 1988. "Mistake Correction." In ELT Journal, Vol. 42(2), 89-95.

Josephson, M. I. 1989. "Marking EFL Composition: A New Method." In English Teaching Forum. Vol. 27 (3), 28-32.

Kambal, M. O. 1983. "Objective Evaluation of EFL Composition." Iral Vol. 21(1), 87-97.

Keh, Claudia L. 1990. "Feedback in the Writing Process: A Model and Methods for Implementation." In ELT Journal Vol. 44 (4), 294-304.

Kerlinger, F. 1986 [3rd ed.] . Foundation of Behavioral Research. N. Y. C.B.S. College Publisher p.120.

Klassen, Johanna 1991. "Using Student Errors for Teaching." In English Teaching Forum 16, 10-17.

Kline, C. R. Jr. 1973. "Instructors Signal to Their Students." Paper presented at a meeting of conference on College Composition and Communication. New Orleans. (ERIC Document Reproduction Service No. 083600).

Kobayashi, Toshihinko 1992 "Native and Non-native Reactions to ESL Composition." In TESOL Quarterly Vol. 26 (1), 81-111.

Koshi, A. K. 1988. "Correction by Error Identification Codes (CEIC)." The Informant. Applied Linguistic SIG. News Letter, New York. In TESOL Vol. 29(1), 4-6.

Krashen, S. 1982. Principles and Procedures in Second Language Accquisition. Oxford Porgamon Press,

Kroll, Barbara 1990 (ed.). Second Language Writing Research Insights for the Classroom C.U.P.

Lalande, J. F. 1982. "Reducing Composition Errors: An Experiment." In Modern Language Journals. Vol. 66(1), 140-149.

Leki, Illona 1990. "Coaching from the Margins: Issues on Written Response." In Second Language Writing Research Insights for the Classroom. Barbara Kroll (ed.). C.U.P.

Makino, Toka Yashi 1993. "Learner Self Correction in EFL Written Compositions." In ELT Journal Vol. 47(4), 337-341.

Mamo Kefele 1981. "Classfication and Explanatory Analysis of Students Errors in Advanced English Composition II 1979-80." M.A.,Thesis, Addis Ababa University.

Mangelsdorf, Kate 1992. "Peer Reviews in the ELS Composition Classroom: What do the Students think?" In ELT Journal Vol. 46(2), 274-284.

McClelland, Ben W. and Timothey R. Donovan 1985. Perspectives on Research and Scholarship in Composition. The Modern Language Association of America, New York.

Mosenthal, Peter 1983. "Defining Classroom Writing Competence: A Paradigmatic Perspective." In Review of Educational Research Vol. 53 (2), 217-251.

Moxley, Joseph M. 1989. "Respondeing to Students Writing: Goals, Methods, Alternatives." In Freshman English News.

Murcia, Marianne 1991 [2nd ed.]. Teaching English as a Second Language or Foreign Language. Heinle Publishers. A Division of Wadsworth, Inc. Boston, U.S.A.

Murray, Donald 1982. Learning by Teaching: Selected Articles, Writing and Teaching. Portsmouth: Hesinman Educational Books, Inc.

Myers, Miles and Gray Tameded 1983. Theory and Participation in the Teaching of Composition. Natioinal Council of Teachers of English, U.S.A.

Nelson, G. C. and John Murphy 1983. "Peer Response Groups: Do L2 Writers Use Peer Comments in Revising their Drafts?" In TESOL Quarterly, Vol. 27 (1), 135-141.

Norish, J. 1983. Language Learners and Their Errors. London MacMillan Publishers Ltd.

__________ 1992. "Marking Students' Texts." In Practical English Teaching. 12(4), 21-22.

Peyton, Keft 1994. "Implementing Writing With ESOL Students: Visions and Realities." In TESOL Quarterly Vol. 28 (3), 469-487.

Pianko, S. 1979. "A Discription of the Composing Process of College Freshman Writers." In Research in Teaching English. 13, 5-22.

Pica, Teresa and et al. 1996. "Language Learners' Interaction: How Does It Address the Input, Output and Feedback Needs of L_2 Leaners?" in TESOL Quarterly Vol. 30(1), 59-84.

Picas, A. 1982. Teaching English Writing. London Macmillan Publishers Ltd.

Raimes, A. 1987. "Language Proficiency, Writing Ability and Composing Strategies: A Study of ESL College Student Writers." In Language Learning 37, 439-467.

__________ 1983. Techniques in Teaching Writing. OUP. Inc.

__________ 1979. "Problems and Teaching Strategies in ESL Composition." In Language and Education Theory and Practice/s Arlington, Virginia.

Scribner, S. and M. Cole. 1981. The Psychology of Literacy. Cambridge Mass, Havana University Press.

Searle, Dennis and David Dillon 1980. "Responding to Students Writing: What is Said or How It is Said." In LANGUAGE ARTS. Vol. 57(7), 773-781.

Semeke, H. D. 1984. "The Effects of the Red Pen." In Foreign Language Annals, Vol. 17(3), 195-202.

Shih, M. 1986. "Content Based Approach to Teaching Academic Writing." In TESOL Quarterly Vol. 20(4), 617-648.

Siliva Tony 1990. "Second Language Composition Instruction Developments Issues and Directions in ESL." In Second Language Writing Research Insights for the Classroom. Barbara krol (ed.). C.U.P.

Sommers, N. 1982. "Responding to Student Writing." In College Composition and Communication 33, 148-156.

Sommer, Robert and Barbara Sommer 1980. A Practical Guide to Behavioral Research: Tools and Techniques. O.U.P. New York.

Taylor, B. 1981. "Content and Written Form: A Two-way Street." In TESOL Quarterly Vol. 15(1), 5-13.

Timbur, John 1985. "Collaborative Learning and Teaching Writing." In Perspectives on Research and Scholarship in Composition. McClelland and Donovan (eds.). The Modern Language Associaiton of America.

Tripp, Janny Giriswold 1978. "The Positive Approach Response Evaluation of Children's Writing." In Language Arts Vol. 55(3).

Troyka, Lynn Quitman 1990. Handbook for Writers. Englewoods Cliffs, New Jessey, Printice-Hall, Inc.

Tway, Eilen 1980. "Teacher Response to Children Writing." In Language Arts. Vol. 57(7), 763-772.

Walvoord, B. C. Fassler 1986 [2nd ed.]. Helping Students Write Well: A Guide to Teacher in All Disciplines. The Modern Language Association of America, New York. U.S.A.

White, R. 1980. Teaching Written English Practical language Teaching. London, George Allan and Unwin.

Wietbeck, M. C. 1976. "Peer Correction Procedures for Intermediate and Advanced ESL Composition Lessons." In TESOL Quarterly, vol. 10(3), 321-326.

Winer, Lise 1992. "Spinach to Chocolate: Changing Awareness and Attitudes of ESL Writing Teachers." In TESOL Quarterly, Vol. 26(1), 57-79.

Wingfield, R. T. 1975. "Five Ways of Dealing with Errors in Written Composition." In ELT Journal Vol. 29(4), 311-313.

Wondwossen Tamrat 1992. Classroom Feedback Behavior of Grade Eleven English Teachers. M.A. Thesis. Addis Ababa University, ILS. Addis ABaba.

Zamel,V. 1982. "Writing, The Process of Discovering Meaning." In TESOL Quarterly Vol. 16 91) 195-209.

_____________ 1983. "The Composing Process of Advanced ESL Students: Six Case Studies." In TESOL Quarterly Vol. 17(2), 165-187.

Zinser, D. 1984. Basic Principles of Experimental Psychology. New York. Mc Graw-Hill.

Ziv, N. 1983. "Peer Groups in the Composition Classroom: A Case Study" Paper presnted at the Annual Meeting of the Conference on College Composition and Communication (Detroit, Michigan).

_____________ 1984. "The Effects of Teacher Comments on the Writing of Four College Freshmen." In R. Beach and L. S. Bridwell (eds.), New Directions in Composition Research. pp.362-380. New York, Guildford Press.

አ ባ ሪ ዎ ች

ከየካቲት 12 አጠቃላይ 2ኛ ደረጃ ትምህርት ቤት ምክትል ርዕሰ መምህር ከወ/ሮ ሰሎሜ ገ/መስቀል ጋር የተካሄደ ቃለ ምልልስ

ክባገ 1

መጋቢት 2 ቀን፥ 1991 ዓ.ም.

ሰዐት 7:30 - 7:45

ጥያቄ ስንት መደበኛ ተማሪዎች አሏችሁ?

ወ/ሮ ሰሎሜ 6813 ተማሪዎች አሉን።

ጥያቄ አዳዲስ ተማሪዎችን የምትቀበሉት ከ96፣ በላይ አቬሬጅ ውጤት ያላቸውን ነው ይባላል። ዕውነትነት አለው?

ወ/ሮ ሰሎሜ የ9ኛ ክፍል ተማሪዎችን የሚመድብልን የትም/ቢሮው ነው:: ሌሎች አዳዲስ ተማሪዎችን የምንቀበለው ጥያቄያቸዉንና ያለንን ቦታ በማገናዘብ ነው እንጂ ለማርክ ቅድሚያ በመስጠት አይደለም:: ከክፍለ ሀገር ለሚመጡት ቅድሚያ እንሰጣለን::

ጥያቄ ትም/ቤቱ በ12ኛ ክፍል መልቀቂያ ብሔራዊ ፈተና ውጤት ከክልል 14 መስተዳድር ውስጥ የመሪነቱን ደረጃ ይዟል ይባላል፥ ከመቼ ጀምሮ እንደሆንና ለውጤቱ መገኘት ምክንያት ናቸው የሚሏቸውን ቢጠቅሱልን::

ወ/ሮ ሰሎሜ ላለፉት ሦስት ተከታታይ ዓመታት አንደኛ ወይም ሁለተኛ ሆኖ ቆይቷል። አጠቃላይ የመምህራንና የተማሪዎች ጥረት ውጤት ነው ከማለት በስተቀር ትምህርት ቤቱ የተለዩ ምክንያቶች የሉትም::

ጥያቄ "ልዩ ክፍል" የሚባል በውጤት መሠረት የሚመደቡ ክፍሎች አሏችሁ?

ወ/ሮ ሰሎሜ የሉንም።

ጥያቄ ስንት የ11ኛ ክፍል ተማሪዎችና ምድቦች አሏችሁ?

ወ/ሮ ሰሎሜ 18 ምድቦች የሚገኙ ሲሆን 1615 ተማሪዎችን ይዘዋል።

ጥያቄ የ11ኛ ክፍል ተማሪዎች መስክ አመራረጥና ምደባ አጠቃላይ ሁኔታ ቢያስረዱን።

ወ/ሮ ስሉሜ 10ኛ ክፍል ሲያጠናቅቁ ስለ መስክ አመራረጥ ለተማሪዎቹ አጠቃላይ ገለፃ ይሰጣል:: ከቤተሰብ ጋር ተመካክረው አርት ወይም ሳይንስ ይመርጣሉ:: የአንዱ መስክ ምርጫ ዕድል ነው የሚሰጣቸው:: በምርጫቸው መሠረት እንደለድላቸዋለን::

ተያቄ ባንድ የ11ኛ ክፍል ውስጥ ምን ያህል ተማሪዎች አሏችሁ?

ወ/ሮ ስሉሜ ባማካይ ከ75-90 ይደርሳል::

ተያቄ የ11ኛ ክፍል አማርኛ መምህራን ብዛት፥ አመዳደባቸውና የያዙት ከፍተኛው የክፍል ጊዜ መጠን ቢገልጹልን::

ወ/ሮ ስሉሜ ሦስት ናቸው:: ሁሉም የመጀመሪያ ዲግሪ አላቸው:: በዲፓርትመንቱ አማካይነት በልምዳቸውና በትም/ደረጃቸው መሠረት ይመደባሉ:: ከፍተኛ የክፍለ ጊዜ ምድባ መጠን 21 ነው::

ተያቄ ስለሰጡን ማብራሪያ አመሰግናለሁ::

አባሪ 2

በየካቲት 12 አጠቃላይ ሁለተኛ ደረጃ ት/ቤት በ1991 ዓ.ም ለ11ኛ ክፍል ተማሪዎች የተሰጠ የቅድመ ድርሰት መፃፍ ልምምድ ፈተና ውጤት

የተማሪ ተራ ቁጥር	የተማሪ ኮድ	የአንደኛ ፈተና ውጤት	የሁለተኛ ፈተና ውጤት	የሦስተኛ ፈተና ውጤት	ድምር ΣX_i	አማካይ $\bar{X}_i$	የአማካይ ካሬ
1	101	55	75	59	189	63.00	3969.00
2	102	75	50	68	193	64.33	4138.77
3	103	65	92	70	227	75.67	5725.44
4	104	57	75	54	186	62.00	3844.00
5	105	60	65	72	197	65.67	4312.11
6	106	59	73	54	186	62.00	3844.00
7	107	52	63	60	175	58.33	3402.77
8	108	62	77	56	195	65.00	4225.00
9	109	57	64	44	165	55.00	3025.00
10	110	50	71	56	177	59.00	3481.00
11	111	50	73	65	188	62.67	3927.11
12	112	46	71	54	171	57.00	3249.00
14	114	50	45	52	147	49.00	2401.00
15	115	43	60	56	159	53.00	2809.00
16	116	40	43	46	129	43.00	1849.00
17	117	65	87	84	236	78.67	6188.45
18	118	37	49	46	132	44.00	1936.00
19	119	42	68	64	174	58.00	3364.00
20	120	35	65	58	158	52.67	2773.78
21	121	47	74	56	177	59.00	3481.00
22	122	42	67	65	174	58.00	3364.00
23	123	45	69	71	185	61.67	3802.78
24	124	61	55	56	172	57.33	3287.11
25	125	55	70	53	178	59.33	3520.44
26	126	41	56	56	153	51.00	2601.00
27	127	46	78	83	207	69.00	4761.00
28	128	44	59	44	147	49.00	2401.00
29	129	45	72	66	183	61.00	3721.00

በ[illegible] ከመቐለ ሁለተኛ ደረጃ ት/ቤት በ1991ዓ.ም ለ11ኛ ክፍል
ተማሪዎች የተሰጠ የ[illegible] ድርሰት መፃፍ ልምምድ ፈተና ውጤት

የአጣማሪ ቁጥር	የተፈታኝ	የመጀመሪያ ፈተና ውጤት	የሁለተኛ ፈተና ውጤት	የሦስተኛ ፈተና ውጤት	ድምር $\sum X_1$	ቀላል አማካይ $\bar{X}_1$	የቀላል አማካይ ካሬ
30	130	51	37	35	123	41.00	1681.00
31	131	50	51	39	140	46.67	2177.78
32	132	41	52	60	153	51.00	2601.00
33	133	30	68	67	165	55.00	3025.00
34	134	54	78	63	195	65.00	4225.00
36	136	50	59	83	192	64.00	4096.00
37	137	41	45	52	138	46.00	2116.00
38	138	45	70	92	207	69.00	4761.00
39	139	55	74	81	210	70.00	4900.00
40	140	65	84	91	240	80.00	6400.00
41	141	70	60	56	186	62.00	3844.00
44	144	46	34	34	114	38.00	1444.00
45	145	41	48	70	159	53.00	2809.00
47	147	45	61	66	172	57.33	3287.11
48	148	50	62	92	204	68.00	4624.00
50	150	45	62	62	169	56.33	3173.44
51	151	40	55	60	155	51.67	2669.45
53	153	46	48	44	138	46.00	2116.00
54	154	41	58	60	159	53.00	2809.00
55	155	47	52	57	156	52.00	2704.00
57	157	46	53	57	156	52.00	2704.00
59	159	48	49	68	165	55.00	3025.00
60	160	50	55	60	165	55.00	3025.00
61	161	25	43	52	120	40.00	1600.00
62	162	45	53	55	153	51.00	2601.00
63	163	45	67	66	178	59.33	3520.44
64	164	38	61	54	153	51.00	2601.00
65	165	62	62	71	195	65.00	4225.00

67	167	30	62	62			
68	168	47	37	48	154	51.33	2635.11
	Σ	2815	3566	3525	132	44.00	1936.00
	SD	9.76	12.63	12.97	9906	3302	191838.11
	SD^2	95.18	159.65	168.31		9.13	
	$\bar{X}_1$	48.53	61.48	60.77		83.37	
					56.93	56.93	

Σ = ከጠቅላይ ድምር

SD = ልይይት

SD^2 = የልይይት ድግም ብዜት

$\bar{X}_1$ = አማካይ

አባሪ-2

በየካቲት 12 አጠቃላይ ሁለተኛ ደረጃ ት/ቤት በ1991 ዓ.ም ለ11ኛ ክፍል ተማሪዎች የተሰጠ የቅድመፅሁፍ ድርሰት መፃፍ ልምምድ ፈተና ውጤት

የተማሪ ቁጥር	የተማሪ ኮድ	የአንደኛ ድርሰት ውጤት	የሁለተኛ ድርሰት ውጤት	የሦስተኛ ድርሰት ውጤት	ድምር $\sum X_i$	አማካይ $\bar{X}_i$	የአማካይ ካሬ
1	301	40	45	48	133	44.33	1965.44
2	302	66	76	89	231	77.00	5929.00
3	303	50	59	64	173	57.67	3325.44
4	304	36	54	40	130	43.33	1877.77
5	305	60	64	64	188	62.67	3927.12
6	306	55	72	73	200	66.67	4444.45
7	307	30	67	44	141	47.00	2209.00
8	308	48	61	73	182	60.67	3680.45
9	309	40	70	85	195	65.00	4225.00
10	310	45	85	90	220	73.33	5377.77
11	311	40	69	47	156	52.00	2704.00
14	314	40	56	56	153	51.00	2601.00
15	315	50	84	89	223	74.33	5525.44
17	317	55	82	64	201	67.00	4489.00
19	319	46	83	91	220	73.33	5377.77
20	320	15	64	67	146	48.67	2368.45
21	321	46	83	69	198	66.00	4356.00
22	322	25	65	42	132	44.00	1936.00
23	323	38	63	82	183	61.00	3721.00
24	324	38	68	71	177	59.00	3481.00
26	326	45	66	64	175	58.33	3402.77
27	327	35	61	69	165	55.00	3025.00
28	328	60	82	90	232	77.33	5980.44
29	329	55	80	63	198	66.00	4356.00
30	330	45	88	48	181	60.33	3640.11
31	331	40	63	54	157	52.33	2738.77
33	333	60	89	73	222	74.00	5476.00
34	334	55	91	50	196	65.33	4268.44

በየካቲት 12 አጠቃላይ ሁለተኛ ደረጃ ት/ቤት በ1991 ዓ.ም ለ11ኛ ክፍል ተማሪዎች የተሰጠ የቅድመ ድርሰት መጻፍ ስልጠና ፈተና ውጤት

የተማሪ ቁጥር	የፈተና ቁጥር	የአማርኛ ቋንቋ ውጤት	የእንግሊዝኛ ቋንቋ ውጤት	የሒሳብ ትምህርት ውጤት	ድምር ΣX_i	አማካይ $\bar{X}_i$	የአማካዩ ካሬ
35	335	50	69	56	175	58.33	3402.77
37	337	45	74	49	168	56.00	3136.00
38	338	45	56	55	156	52.00	2704.00
39	339	36	46	44	126	42.00	1764.00
40	340	55	75	38	168	56.00	3136.00
41	341	45	57	52	154	51.33	2635.11
42	342	45	62	44	151	50.33	2533.44
44	344	55	62	49	166	55.33	3061.77
45	345	35	60	41	136	45.33	2055.11
46	346	55	79	43	177	59.00	3481.00
48	348	56	67	55	178	59.33	3520.44
49	349	45	55	51	151	50.33	2533.44
50	350	25	66	57	148	49.33	2433.77
51	351	50	64	53	167	55.67	3098.78
53	353	45	56	53	154	51.33	2635.11
54	354	35	43	45	123	41.00	1681.00
55	355	40	61	56	157	52.33	2738.77
56	356	45	52	50	147	49.00	2401.00
58	358	15	66	46	127	42.33	1792.11
59	359	45	50	43	138	46.00	2116.00
60	360	38	66	59	163	54.33	2952.11
61	361	65	77	70	212	70.67	4993.78
62	362	38	65	65	168	56.00	3136.00
63	363	55	87	74	216	72.00	5184.00
64	364	45	79	65	189	63.00	3969.00
65	365	50	70	83	203	67.67	4578.78
66	366	45	78	78	201	67.00	4489.00
67	367	55	76	57	188	62.67	3927.11

68	368	40	68	52	160	53.33	2844.09
70	370	55	71	56	162	54.00	2916.00
	Σ	2591	3947	3499	10037	3345.67	188996.36
	SD	10.53	11.45	14.29		9.52	
	SD^2	110.98	131.32	204.46		90.77	
	$\bar{X}_1$	44.67	68.05	60.33	57.68	57.68	

Σ = አጠቃላይ ድምር
SD = ልይይት
SD^2 = የልይይት ዳግም ብዜት
$\bar{X}_1$ = አማካይ

አባሪ 3

በየካቲት 12 አጠቃላይ ሁለተኛ ደረጃ ት/ቤት በ1991 ዓ.ም ለ11ኛ ክፍል ተማሪዎች የተሰጠ የጽሑፍ ድርሰት መፃፍ ልምምድ ፈተና ውጤት

የተማሪ ተራ ቁጥር	የተፈታኝ ኮድ	የመጀመሪያው አራሚ ውጤት	የሁለተኛው አራሚ ውጤት	የሦስተኛው አራሚ ውጤት	ድምር ΣX_i	$\bar{X}_i$ [illegible]	[illegible]
1	201	75	80	73	228	76.00	5776.00
2	202	65	77	82	224	74.67	5575.11
3	203	85	84	83	252	84.00	7056.00
4	204	75	87	82	244	81.33	6615.11
5	205	71	79	75	225	75.00	5625.00
6	206	91	97	90	278	92.67	8587.12
7	207	75	87	82	244	81.33	6615.11
8	208	70	83	77	230	76.67	5877.78
9	209	65	69	57	191	63.67	4053.45
10	210	70	80	84	234	78.00	6084.00
11	211	75	87	82	244	81.33	6615.11
12	212	80	82	86	248	82.67	6833.78
14	214	70	65	70	205	68.33	4669.44
15	215	75	77	81	233	77.67	6032.12
16	216	60	71	65	196	65.33	4268.44
17	217	75	91	86	252	84.00	7056.00
18	218	66	67	71	204	68.00	4624.00
19	219	80	81	80	241	80.33	6453.44
20	220	75	69	69	213	71.00	5041.00
21	221	65	77	82	224	74.67	5575.11
22	222	75	83	77	235	78.33	6136.11
23	223	65	77	82	224	74.67	5575.12
24	224	65	90	79	234	78.00	6084.00
25	225	65	77	75	217	72.33	5232.11
26	226	60	66	42	168	56.00	3136.00
27	227	80	82	86	248	82.67	6833.78
28	228	70	75	70	215	71.67	5136.12
29	229	60	69	40	169	56.33	3173.44

በየካቲት 12 አጠቃላይ ሁለተኛ ደረጃ ት/ቤት በ1991 ዓ.ም ለ11ኛ ክፍል ተማሪዎች የተሰጠ የጅምላ ድርሰት መፃፍ ልምምድ ፈተና ውጤት

የተማሪ ቁጥር	የፈተና ኮድ	የመጀመሪያው ዙር ውጤት	የሁለተኛው ዙር ውጤት	የሦስተኛው ዙር ውጤት	ድምር $\sum X_i$	አማካይ $\bar{X}_i$	የአማካይ ካሬ
30	230	91	92	90	273	91.00	8281.00
31	231	61	71	74	206	68.67	4715.12
32	232	58	69	71	198	66.00	4356.00
33	233	65	66	57	188	62.67	3927.11
34	234	60	87	66	213	71.00	5041.00
36	236	65	77	75	217	72.33	5232.11
37	237	65	90	79	234	78.00	6084.00
38	238	65	90	79	234	78.00	6084.00
39	239	68	88	85	241	80.33	6453.44
40	240	68	88	85	241	80.33	6453.44
41	241	78	78	75	231	77.00	5929.00
44	244	65	52	76	193	64.33	4138.72
45	245	80	81	80	241	80.33	6453.44
47	247	69	78	73	220	73.33	5377.77
48	248	91	92	89	272	90.67	8220.45
50	250	60	88	75	223	74.33	5525.44
51	251	73	81	73	227	75.67	5725.45
53	253	60	65	70	195	65.00	4225.00
54	254	65	71	76	212	70.67	4993.78
55	255	70	66	70	206	68.67	4715.12
57	257	65	66	78	209	69.67	4853.34
59	259	67	66	72	205	68.33	4669.44
60	260	85	84	83	252	84.00	7056.00
61	261	57	59	55	171	57.00	3249
62	262	80	82	86	248	82.67	6833.78
63	263	75	77	81	233	77.67	6032.12
64	264	58	75	40	173	57.67	3325.45
65	265	70	86	75	231	77.00	5929.00

67	267	70	86	71	227	75.67	5725.45
68	268	60	87	75	222	74.00	5476.00
	Σ	4067	4547	4342	12956	4318.67	325412.02
	SD	8.52	9.45	11.32		7.76	
	SD^2	72.69	89.40	128.25		60.22	
	$\bar{X}_2$	70.12	78.39	74.86	74.46	74.46	

Σ = አጠቃላይ ድምር

SD = ልይይት

SD^2 = የልይይት ድግም ብዜት

$\bar{X}_2$ = አማካይ

አባሪ-3

በየክፍሉ 12 ከመቃለይ ሁለተኛ ደረጃ ት/ቤት በ1991 ዓ.ም ለ11⁵ ክፍል ተማሪዎች የተሰጠ የድጋሚ ፈተና ውጤት መረጃ አማካይ ፈተና ውጤት

የአምሳያ ቁጥር	የፈተና ኮድ	የአንደኛ ፈተና ውጤት	የሁለተኛ ፈተና ውጤት	የሦስተኛ ፈተና ውጤት	ድምር ΣX_i	አማካይ $\bar{X}_i$	የአማካይ ካሬ
1	401	55	45	35	135	45	2025.00
2	402	69	75	70	214	71.33	5088.44
3	403	49	68	37	154	51.33	2635.11
4	404	53	52	36	145	47.00	2209.00
5	405	56	67	42	165	55.00	3025.00
6	406	43	54	58	155	51.67	2669.79
7	407	52	60	41	153	51.00	2601.00
8	408	48	64	46	158	52.67	2773.78
9	409	61	65	78	204	68.00	4624.00
10	410	49	78	71	198	66.00	4356.00
11	411	65	70	51	186	62.00	3844.00
14	414	66	66	60	192	64.00	4096.00
15	415	53	79	72	204	68.00	4624.00
17	417	58	81	70	209	69.67	4853.45
19	419	41	71	35	147	49.00	2401.00
20	420	39	57	60	156	52.00	2704.00
21	421	43	70	53	166	55.33	3061.77
22	422	25	50	43	118	39.33	1547.11
23	423	52	62	42	156	52.00	2704.00
24	424	66	50	31	147	49.00	2401.00
26	426	45	73	51	169	56.33	3173.44
27	427	46	61	50	157	52.33	2738.77
28	428	60	85	76	225	73.67	5426.78
29	429	51	56	45	152	50.67	2567.11
30	430	50	87	80	217	72.33	5232.11
31	431	66	70	56	192	64.00	4096.00
33	433	58	94	89	241	80.33	6453.44
34	434	54	76	69	199	66.33	4400.11

[illegible] በ1991 ዓ.ም ለ11ኛ ክፍል [illegible] ተማሪዎች የተሰጠ [illegible]

[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible] $\sum X_i$	[illegible] $\bar{X}_i$	[illegible]
35	435	50	69	69	188	62.67	3927.11
37	437	57	66	52	175	58.33	3402.77
38	438	63	61	50	174	58.00	3364.00
39	439	62	56	61	179	59.67	3560.11
40	440	53	66	48	167	55.67	3098.78
41	441	71	58	45	174	58.00	3364.00
42	442	61	77	45	183	61.00	3721.00
44	444	56	50	48	154	51.33	2635.11
45	445	61	51	38	150	50.00	2500.00
46	446	55	85	65	205	68.33	4669.44
48	448	63	84	59	206	68.67	4715.12
49	449	69	78	54	201	67.00	4489.00
50	450	42	48	42	132	44.00	1936.00
51	451	68	78	64	210	70.00	4900.00
53	453	62	53	47	162	54.00	2916.00
54	454	62	79	61	202	67.33	4533.77
55	455	66	88	62	216	72.00	5184.00
56	456	46	58	50	154	51.33	2635.11
58	458	52	50	42	144	48.00	2304.00
59	459	68	52	36	156	52.00	2704.00
60	460	64	76	40	180	60.00	3600.00
61	461	66	84	54	204	68.00	4624.00
62	642	64	63	47	174	58.00	3364.00
63	463	61	74	54	189	63.00	3969.00
64	464	64	86	60	210	70.00	4900.00
65	465	52	63	71	186	62.00	3844.00
66	466	65	88	54	207	69.00	4761.00
67	467	55	68	69	192	64.00	4096.00

68	468	62	61	48	171	57	3249
70	470	62	63	58	183	61	3721
	Σ	3275	3919	3140	10334	3444.67	209018.71
	SD	9.33	12.23	16.13		8.77	
	SD^2	87.11	149.62	260.34		76.97	
	$\bar{X}_2$	56.46	67.57	54.14	59.39	59.39	

Σ = አጠቃላይ ድምር

SD = ልይይት

SD^2 = የልይይት ዳግም ብዜት

$\bar{X}_2$ = አማካይ

አባሪ4

ድርሰት ለማረም የሚያስችል የነጥብ አሰጣጥ

	ይዘት		
1	30 - 27	ከአደገ በጣም ጥሩ → በጣም ጥሩ:	ስለርዕሱ የተሟላ ዕውቀት ያዘለ፣ በደንብ የተብራራ ይዘት.
	26 - 22	ከጥሩ → አማካይ:	ስለርዕሱ መካከለኛ ዕውቀት ያዘለ፣ በበቂ ደረጃ የቀረበ፣ ይዘት.
	21 - 17	ከደካማ → ደካማ:	ስለርዕሱ ውስን ዕውቀት ያዘለ ጥቂት ፍሬ ነገር ብቻ ያለበት፣ ይዘት.
	16 - 13	በጣም ደካማ:	ስለርዕሱ ምንም ዕውቀት ያላዘለ፤ በበቂ ያልተብራራ፣ ይዘት.
	አደረጃጀት		
2	20 - 18	ከአደገ በጣም ጥሩ → በጣም ጥሩ:	ርዕሱ የሆኑ አግባብ የሚያ ይበት፣ ሀሳቦች በግልጽ የቀረቡ በት፣ ይዘት.
	17 - 14	ከጥሩ → አማካይ	በወገ ያለ ተደራጀና አገደነገሩ የቀረበ፣ ይሆም ሆኖ ገገ ዋና ሀሳብ ተለይቶ የሚታዩበት፣ ይዘት.
	13 - 10	ከደካማ → ደካማ:	ርዕስነት የሚይታይበት፣ ሀሳቦች የተምታታበት ወይም ያለ ተያያዥነት፣ ይዘት.
	9 - 7	በጣም ደካማ:	ምንም ወሰዕነት የማያስተላልፍ፣ ምንም ርዕስነት የሀሳብ አደረጃጀት የማይታይበት፣ ይዘት.
	ቃላት		
	20 - 18	ከአደገ በጣም ጥሩ →	በበለ የሆነ፣ የተሟላት የቃላት/የአበባሎች ወረጪና አበያዮ የሚታይበት፣ ይዘት.

	17- 14	ከጥሩ → አማካይ:-	በበቂ ደረጃ የቀረበ፤ አልፎ አልፎ የጎላትን የአባባሎች ቅርጽ መረጣና አጠቃቀም ስሕተት ቢታይበትም ዋና ግለት አገደሆነ ሊገልፅ የሚችሉበት ነው።
3	13- 10	ከደህና → ደካማ:	በውሱን ደረጃ የቀረበ፤ የጎላት/የአባባሎች ቅርጽ መረጣና አጠቃቀም ተደጋጋሚ ስሕተት የሚታይበት፤ ነው።
	9- 7	በጣም ደካማ:-	የጎላት/የአባባሎች አጠቃቀም ዕውቀት በጣም አነስተኛ የሆነ ነው።
	የድግፅ አጠቃቀም		
	25- 22	ከእጅግ በጣም ጥሩ → (በጣም ጥሩ)	ሬዋ ያለ የድግፅ አጠቃቀም በተሟላት ሁኔታ የቀረበበት፤ ነው።
4	21- 19	ከጥሩ → አማካይ:-	የድግፅ አጠቃቀሙ ጥሩ ሆኖ መለስተኛ ግን በደንብ የሚ ተላለፍበት፤ ነው።
	18- 11	ከደህና → ደካማ:-	ሪዋ ባለ ሆነ በተ የድግፅ አጠቃቀም ረገድ የጎላ ችግር የሚታይበት፤ ነው።
	10- 5	በጣም ደካማ:-	በሥርዓት የ[illegible] ነገር አወ ሠሬረት [illegible]ጋትን በርቶ ያለ የ: ነው።

	ሜካኒክስ		
	5	ከእጅግ በጣም ጥሩ → ለጣም ጥሩ	የሜካኒክስ አወቃቀም ብቃት ከፍተኛ የሆነ፣ውጤት።
	4	ከጥሩ → አማካይ፡	አለፍ አለፍ ሥርዓተ ነጥብና የሆሄያት ችግር የሚታይበትን ውጤት።
5	3	ከደህና→ደካማ፡	ተደጋጋሚ የሆነ የሥርዓተ ነጥብና የሆሄያት አጣጣል ችግር የሚታይበትን ውጤት።
	2	በጣም ደካማ፡	የሜካኒክስ አወቃቀም ብቃት የሌለውን ሥርዓተ ነጥብን የሆሄያት አጣጣልና የአንቀጽ አከፋፈል ውጤት። ችግር ጎልቶ የሚታይበትን
	ምንጭ ፈተነ 1988፡146 በአዘጋጁ ትርጉም የቀረበ		

አባሪ 5

የቅድመ ልምምድ ፈተና ውጤት ቲ-ሙከራ ስሌት

$$SP = \frac{\bar{X}\epsilon - \bar{X}C}{\sqrt{\frac{S_1^2}{n_1} + \frac{S_2^2}{n_2}}}$$

ϵ	=	experimental
C	=	controlled
X1	=	አማካይ
S	=	ልይይት
n	=	የተፈታኞች ብዛት

$$= \frac{56.93 - 57.68}{\sqrt{\frac{80.37}{58} + \frac{92.44}{58}}}$$

$$= \frac{-0.75}{\sqrt{1.385 + 1.59}}$$

$$= \frac{-0.75}{\sqrt{2.97}}$$

$$= \frac{-0.75}{1.72}$$

$= 0.43$

α 0.05 = 1.960

የነፃነት ደረጃ = 114

1.90 > 0.43

አባሪ 6

የድኅረ ልምምድ ፈተና ውጤት ቲ-ሙከራ ስሌት

$$SP \quad \frac{\bar{X}_1 - \bar{X}_2}{\sqrt{\frac{S_1^2}{n_1} + \frac{S_2^2}{n_2}}}$$

$\bar{X}_1$ = አማካይ

S = ልይይት

n = የተፈታኞች ብዛት

$$= \frac{74.46 - 59.39}{\sqrt{\frac{77.83}{58} + \frac{67.60}{58}}}$$

$$= \frac{74.46 - 59.39}{\sqrt{1.34 + 1.16}}$$

$$= \frac{15.07}{\sqrt{2.58}}$$

$$= 9.53$$

$$tc = 9.53$$

$\alpha \; 0.05 = 1.960$

የነፃነት ደረጃ = 114

$9.53 > 1.960$

አባሪ 7

የአጥኚው ምልከታ ማስታወሻ

1. የምልከታ ሳምንት አንድ - ትውውቅና የድርሰት ፈተና

1.1 ምልከታ አንድ - መጋቢት 2 ቀን፣ 1991 ዓ.ም.፣ 6ኛ ክፍለ ጊዜ

በጥናቱ ከታቀፉ ተማሪዎች ጋር በመደበኛው በአማርኛ መምህራቸው አማካይነት ትውውቅ ተካሄደ። ስሜንና ለጥናት የመጣሁ መሆኔን ገለጥሁ። የሁለተኛ ደረጃ ተማሪዎች የድርሰት ችሎታ ማሽቆልቆሉንና የድርሰት መፃፍ ልምምድ ወይም የጽሕፈት ተግባር መዳከሙን የሚጠቁሙ ጥናቶች እየተበራከቱ መሆናቸውን ገለጽኩላቸው። የድርሰት መጻፍ መዳከም አንድ ምክንያት ምናልባት መምህራን ከተማሪዎች ብዛት የተነሣ እርማት ማካሄድና ጽሑፋዊ አስተያየት ለመስጠት ስላልቻሉ ሊሆን እንደሚችል ጠቆምኳቸው። ልምምዱ ቢካሄድና የመምህራን የዕለት ተዕለት ክትትል ኖሮት ተገቢ ጽሑፋዊ አስተያየት ቢሰጥ የተማሪዎች የድርሰት ችሎታ መለወጥ ይቻላል የሚል እምነት በአጥኚው ዘንድ ስላለ ይህንኑ በተግባራዊ ጥናት ማረጋገጥ አስፈላጊ ሆኖ መገኘቱን ነገርኳቸው። ለዚህም ከተወሰኑ ተማሪዎች ጋር ተከታታይ የድርሰት መጻፍና የጽሑፍ አስተያየት እየሰጡ ረቂቆችን ማስጻፍ እንደሚያስፈልግና ለዚህ ዓላማ እንደተመረጡ ይፋ አደረግሁላቸው። ፈቃደኛነታቸውን ጠየቅሁ። ሁሉም እጅ በማውጣት ፈቃደኛነታቸውን አረጋገጡልኝ።

የመጀመሪያውና የመጨረሻው ድርሰቶች ልዩ ትኩረት እንደሚሰጣቸውና በሦስት መምህራን ታርመው የጥናቱ ጭብጦች እንደሚሆኑ ነገርኳቸው። ለነዚህ ድርሰቶች መፃፊያ ባለመስመር ወረቀት እንደሚሰጣቸው፣ በራስጌውም እያንዳንዱ ተፈታኝ የክፍሉን ደረጃና ምድቡን፣ የስም ጥሬ ቁጥሩን፣ ጾታውንና አፍ መፍቻ ቋንቋውን መፃፍ እንዳለበትና ድርሰቶቹም በአንዳንድ ክፍል ጊዜያት ተጽፈው እንደሚጠናቀቁ ተገለጠላቸው። የድርሰት ፈተናውን ለመውሰድ ፈቃደኛነታቸው ተጠየቀ። ያለምንም ተቀዋሚ መስማማታቸውን እጅ በማውጣት ገለጡልኝ።

1.2 ምልከታ ሁለት - መጋቢት 2 ቀን 1991 ዓ.ም.፣ 5ኛና 6ኛ ክፍለ ጊዜ

የቅድመ ልምምድ የድርሰት ፈተና መስጠት እንዲቻል አምስት ርዕሶች ተመለመሉ። «የጸደይ ወራት፣ ለካስ በህልሜ ኖሮአል፣ ደብዳቤው፣ መስከረም ሲጠባ፣ ዋ

ያቺ ዕለት» ናቸው። የመጀመሪያው ማጣሪያ ምርጫ ባጥኚው ተካሄደ፤ የመጀመሪያዎቹ አራቱ ተመረጡ። በሁለት የአማርኛ መምህራን ተገመገሙ። «መስከረም ሲጠባ» የሚለው ለሁሉም እኩል እፃኝታ ስላለው ተመረጠ።

- አንድ ገጽ ድርሰት እንዲጽፉ ተነገራቸው። በ40 ደቂቃ እንደሚጻፍ ተገለጠላቸው።
- በሁለት በኩል ህዳግ የተሠመረበት ባለመሥመር ወረቀት ታደላቸው።
- የሙከራ ቡድኑ በአጥኚው፤ ጥብቁ ቡድን በመደበኛ መምህራቸው አማካይነት የመጀመሪያውን የድርሰት ፈተና ተፈተኑ።
- ተማሪዎቹ ፅሑፍት አብዛኛዎቹ አስተዋጽኦ አልነደፉም፤ ረቂቅ አላወጡም፤ ሐሳብ እንደመራቸው ጻፉ¦¦ ሁሉም በየግሉ ተጠምዶ ይጽፋል። እንደሌላው ፈተና መኮራረጅ፤ መተያየት እምብዛም የለም። ከጥቂት ተማሪዎች በቀር በቀጥታ በተሰጣቸው ወረቀት ላይ መፃፍ ጀምረዋል። ያከናውናሉ። ይጨነቃሉ።
- የተወሰነው ጊዜ ሲያበቃ ድርሰቱ ተሰበሰበ። ከሙከራ ቡድኑ አባላት ብቻ 20 የሚሆኑት ጊዜ አንሶናል በማለት ወረቀቶቻቸውን አዘገዩ።
- አጥኚዋ ለአራሚዎች ከመስጠቱ በፊት የድርሰቶቹን ውጫዊ ገጽታ ተመለከትኩ። በቀላሉ በዓይን የሚታዩ የጽሕፈት ችግሮች ተደጋግመው ይታዩባቸዋል። በአይነታቸው በመመደብ መቁጠር ጀመርኩ። አንድ ገጽ ሞልተው የጻፉ ከሙከራ ቡድኑ 21፣ ከጥብቅ ቡድኑ 25 በድምሩ 46፣ ርዕስ ያላስመሩ 40 ርዕስ ያላስ መሩ 40፣ ርእስ በትክክለኛው የርእስ አምድ ያልጻፉ 10፣ ድርሰቶቻቸውን በአንቀጽ ከፋፍለው ያልጻፉ 30 ጸሐፍት ይገኙባቸዋል። በጽሕፈት ችግሮች ውስጥ ምጋቤ ምላሽ ከሚሰጡባቸው ጉዳዮች መሆናቸው በማስታወሻዬ መዝገብኩ።

2\. የምልከታ ሳምንት ሁለት

2.1 ምልከታ አንድ - መጋቢት 7 ቀን፤ 1991 ዓ.ም. 5ኛ ክፍለ ጊዜ

- ጽሑፋዊ ምጋቤ ምላሽ በሂደት ለመስጠት ያመች ዘንድ ሂደታዊ የድርሰት አጻጻፍ ተመረጠ። ከተመረጠው አዲሱ የድርሰት አጻጻፍ ዘደና ከምጋቤ ምላሽ ጽንሰ ሐሳቦች ጋር እንዲተዋወቁ ተደረገ። አጭር ማብራሪያ ተሰጠ። ማስታወሻ በመውሰድ ተከታተሉ።
- የምጋቤ ምላሽ ጽንሰ ሐሳብና ጠቀሜታው ተብራራላቸው።
- ስለድርሰት ክፍሎችና ያንቀጽ ምንነት ተገለጸላቸው።
- ድርሰት በቡድን ሊጻፍ እንደሚቻልና ጠቀሜታቸው ተዘረዘረላቸው።

2.2 ምልከታ ሁለት - መጋቢት 9 ቀን፣ 1991 ዓ.ም. 6ኛ ክፍለ ጊዜ

- በቡድን መጻፍ የሚፈልጉ በምርጫቸው መሠረት እንዲደራጁ ተነገራቸው። በግል መጻፍ ከሚፈልጉት ሁለት ተማሪዎች በስተቀር በ20 ምድቦች ተደራጁ (በሁለተኛው ድርሰት ጊዜ በግል የሚጽፉ አራት ሆኑ)።
- «ትምህርት ቤቴ» በሚለው ርእስ ድርሰት እንዲጽፉ ተነገራቸው። የመጀመሪያው ረቂቅ አስተዋጽኦ ለናሙናነት በተማሪዎቼ ንቁ ተሳትፎ በጋራ ተነደፈ።
    - የየግላቸው ወይም የየምድባቸው ረቂቅ መንደፍ እንደሚችሉ ተነገራቸው።
    - የመጀመሪያ ረቂቅ ንድፎቻቸውን ሲነድፉ እየተዘዋወርኩ በማየት አስተያየት ሰጠሁ። ፍሬ ሐሳቦችን የማበጠር፣ አስተያየት በተራ የመስጠት፣ ለረቂቅ አንድ አስተዋጽኦ ትኩረት የመስጠት ተግባራትን ሲያከናኑ ተስተውሏል።
    - ድርሰቱን ከጻፉ በኋላ ከረቂቅ አንድ ጋር አያይዘው እንዲሰጡ ተነገራቸው።
    - በቡድን የተጻፉ 20፣ በግል የተጻፉ ሁለት፣ በድምሩ 22 ድርሰቶች ተሰበሰቡ።

2.3 ምልከታ ሦስት - መጋቢት 10 ቀን፣ 1991 ዓ.ም.፣ 1ኛ ክፍለ ጊዜ

- የጻፏቸው ድርሰቶች ምጋቤ ምላሽ ተሰጥቶአቸው ተመለሱላቸው። ማርክ አልነበራቸውም እሥራ ስድስቱ አድናቆትን የያዙ ነበሩ።
- በምጋቤ ምላሽ አሰጣጥ ረገድ ከተጠቀምኩበት ማረሚያ ቅጽ (አባሪ 9) ጋር አስተዋወኳቸው።
- በረቂቅ አንድና በረቂቅ ሁለት ላይ የተሰጡ አስተያየቶች ነበሩ።
    - ይዘት ነክ አስተያየቶች - ትምህርት ቤቱ መቼ ተመሠረተ? ለምን ተመሠረተ? ማን አቋቋመው? የቀድሞ ስሙ ምን ነበር? ስሙ መቼና ለምን ተለወጠ? ወዘተ መግለጽ አስፈላጊነትና ጠቃሚነት የሚያመለክቱ አስተያየቶች ተሰጥተዋል። ማንበብና ሰው መጠየቅ የሚሹ ናቸው።
    - ቅርጽ ነክ አስተያየቶች - በሁለተኛው ረቂቅ ላይ የተሰጡ ናቸው። ርእስ የሚጻፍበት አምድ፣ ርዕስ ማስመር፣ ህዳግ መተው፣ ፊደላትን በትክክል መጻፍ፣ ሥርዓተ ነጥቦችን መጠበቅ፣ የቃላት አመራረጥ፣ የእጅ ጽሑፍ አጣጣል የተመለከቱ ነበሩ።

- አደረጃጀት ነክ አስተያየቶች በመጀመሪያው ረቂቅ ላይ ተሰጥተዋል። የአንቀጽ አከፋፈትና አጠቃቀም፣ የአንቀጾች ተከታታይነትና ተደጋጋፊነት፣ የመግቢያ ሐተታ-መደምደሚያ አንቀጾች ጉዳይ የተመለከቱ ነበሩ።
- በድርሰቶቻቸው ውስጥ ተደጋግመው የታዩ ያማያስፈልጉ ዐረፍተ ነገሮች «ባጭሩ ትምህርት ቤቱ ይህንን ይመስላል፣ ስለትምህርት ቤቱ ትንሽ ብል ወደድኩ፣ ትምህርት ቤቱ ከብዙ በጥቂቱ ይህንን ትመስላለች» የመሳሰሉትን እንዲያስወግዱ ተነገራቸው።

3. <u>የምልከታ ሳምንት ሦስት</u>

3.1 <u>ምልከታ አንድ</u> - መጋቢት 14 ቀን፣ 1991 ዓ.ም. 5ኛ ክፍለ ጊዜ።

- ሦስተኛ ረቂቆቻቸውን አቀረቡ። አብዛኛውን ተማሪ በሚመለከቱ ምጋቤ ምላሾች ላይ ተወያየን። በ«ትምህርት ቤቱ» ሁለተኛ ረቂቅ ላይ የታዩ ስሕተቶች ተገለጹላቸው።
  - አድናቆትና ማበረታቻ የተሰጣቸው 10
  - የይዘት ስሕተት ያለባቸው 16፣ የሌለባቸው 6
  - የሰዋሰው ስሕተት ያለባቸው 14፣ የሌለባቸው 8
  - የአደረጃጀት ስሕተት ያለባቸው 11፣ የሌለባቸው 11
  - የቃላት አጠቃቀም ስሕተት ያለባቸው 9፣ የሌለባቸው 13
  - የሚካኒክስ ስሕተት ያለባቸው 19፣ የሌለባቸው 3
  - ርእስ ያላሰመሩ 12፣ ያሰመሩ 10
  - ህዳግ ያልተዉ 10፣ የተዉ 12 መሆናቸው ተነገራቸው።
- ረቂቅ ሦስት ተመለሰላቸው። በአስተያየቶቹ ላይ ሲወያዩ፣ ስሕተታቸውን ሲመረምሩና ሲያርሙ ተስተውለዋል። መደበኛ ትምህርት ተካሂደል። «የሐዘን በትር» ላይ የልቦለድ ድርሰት መሠረታዊ ባህርያት ላይ ተወያየን። ማስታወሻ ወሰዱ።

3.3 <u>ምልከታ ሦስት</u> - መጋቢት 17 ቀን፣ 1991 ዓ.ም. 1ኛ ክፍለ ጊዜ

በብሔራዊ ፈተና የፈታኞች ስምሪት የተነሣ ተማሪዎች አልተገኙም። ለቀጣዩ ሳምንት ትምህርት ተቋረጠ።

4. የምልከታ ሳምንት አራት - ሁለተኛ ድርሰት

4.1 ምልከታ አንድ - መጋቢት 30 ቀን፣ 1991 ዓ.ም. 1ኛ ክፍለ ጊዜ

- በአንደኛው ድርሰት ረቂቅ ሦስት ላይ ተወያየን።
  - አድናቆትና ማበረታቻ የተሰጣቸው 10፣ ያልተሰጣቸው 14
  - የደዘት ስሕተት ያለባቸው 8፣ የሌለባቸው 16
  - የሰዋሰው ስሕተት ያለባቸው 7፣ የሌለባቸው 17
  - የቃላት አጠቃቀም ስሕተት ያለባቸው 5፣ የሌለባቸው 19
  - የአደረጃጀት ስሕተት ያለባቸው 6፣ የሌለባቸው 18
  - የሚካኒክስ ስሕተት ያለባቸው 13፣ የሌለባቸው 11
  - ርእስ ያላስመሩ 6፣ ያስመሩ 18
  - ህዳግ ያልተዉ 4፣ የተዉ 20
- አዲስ ርእስ እንዲመርጡ ሦስት ርዕሶች ተሰጣቸው። ርእሶቹም «ዋ ያች ዕለት፣ ዋ ያች ለሊት፣ ዋ ያ ሰቀቀን» የሚሉ ናቸው። በመረጧቸው ርዕሶች የመጀመሪያዎቹን ረቂቆች ነደፉ። 21 ረቂቆች ተሰበሰቡ።

4.2 ምልከታ ሁለት - ሚያዝያ 1 ቀን፣ 1991 ዓ.ም. 1ኛ ክፍለ ጊዜ

«ዋ ያች ዕለት፣ ዋ ያች ለሊት» በሚሉ ርዕሶች የተጻፉ 21 የመጀመሪያ ረቂቅ ድርሰቶች ከምጋቢ ምላሽ ጋር ተመለሱላቸው። ረቂቅ ሁለት እንዲጽፉ ተደረገ። ተሰ በሰበ።

5. የምልከታ ሳምንት አምስት

5.1 ምልከታ አንድ - ረቂቅ ሁለት ተመለሰላቸው። ረቂቅ ሦስትን ለቀጣዩ ክፍለ ጊዘ እንደያቀርቡ ተነገራቸው። መደበኛ ትምህርት ተካሄደ። «የአጭርና የረጅም ልቦለድ መሠረታዊ ልዩነቶች» ላይ ተወያየን።

5.2 ምልከታ ሁለት - ሚያዝያ 7 ቀን፣ 1991 ዓ.ም. 6ኛ ክፍለ ጊዜ

- ሦስተኛ ረቂቅ ተሰበሰበ። በሁለተኛው ድርሰት ሁለተኛ ረቂቅ ላይ ተወያየን።
  - የደዘት ስሕተት ያለባቸው 9፣ የሌለባቸው 12
  - የሰዋሰው ስሕተት ያላባቸው 10፣ የሌለባቸው 11

- የቃላት አጠቃቀም ስሕተት ያለባቸው 8፣ የሌለባቸው 13
- የአደረጃጀት ስሕተት ያለባቸው 6፣ የሌለባቸው 15
- የሜካኒክስ ስሕተት ያለባቸው 15፣ የሌለባቸው 6
- ሀዳግ ትተው ያልጻፉ 7፣ የተዉ 14
- አድናቆት የተሰጣቸው 11፣ ያልተሰጣቸው 10

- መደበኛ ትምህርት ተካሄደ። «ጀግና» በሚለው ግጥም ላይ ተወያየ።

5.3 ምልከታ ሦስት - ሚያዝያ 8 ቀን፣ 1991 ዓ.ም. 1ኛ ክፍለ ጊዜ

- ሦስተኛው ረቂቅ ከምጋቤ ምላሽ ጋር ተመለሰ። በዐበይት ነጥቦች ላይ ተወያየ።
  - የይዘት ስሕተት ያለባቸው 5፣ የሌለባቸው 17
  - የሰዋሰው ስሕተት ያላባቸው 6፣ የሌለባቸው 16
  - የቃላት አጠቃቀም ስሕተት ያለባቸው 5፣ የሌለባቸው 17
  - የአደረጃጀት ስሕተት ያለባቸው 4፣ የሌለባቸው 18
  - የሜካኒክስ ስሕተት ያለባቸው 10፣ የሌለባቸው 12
  - ርዕስ ጠብቀው ያልጻፉ 5፣ ጠብቀው የጻፉ 17
  - አድናቆት የተሰጣቸው 11፣ ያልተሰጣቸው 11
- ለሦስተኛው ድርሰት አራት ርዕሶች ለምርጫ ቀረቡ። ርዕሶቹም «የሰርግ ዕለት፣ የፋሲካ ለሊት፣ የጸደይ ወራት፣ ዋ ያ ሰቀቀን» ናቸው።
- የመጀመሪያ ረቂቅ እንዲነድፉ ተደረገ። አነዳደፋቸውን እየተዘዋወርኩ በመመልከት አስተያየት ሰጠሁ። የመጀመሪያ ንድፍ ረቂቆች በተሟሉ ዐ.ነገሮች እንዲጻፉ፣ ንውሳን ሐሳቦችን በዐብይ ወይም በመሪ ሐሳቦች ሥር መመደብ እንዳለባቸው፣ ረቂቁ በአንዱ ገጽ መወሰን እንደሚገባው የመሳሰሉ አስተያየቶችን ሰጠሁ።
- የመጀመሪያው ረቂቅ ተሰበሰበ። 23 ነበሩ።

6. የምልከታ ሳምንት ስድስት

6.1 ምልከታ አንድ - ሚያዝያ 12 ቀን፣ 1991 ዓ.ም. 5ኛ ክፍለ ጊዜ

- የሦስተኛ ድርሰት ረቂቅ አንድ ተመለሰላቸው። ረቂቅ ሁለት ለሚቀጥለው ክፍለ ጊዜ እንዲያመጡ ተነገራቸው።

• «ጀግና» በሚለው ግጥም ላይ መደበኛ ትምህርት ተካሄደ።

6.2 ምልከታ ሁለት - ሚያዝያ 14 ቀን፣ 1991 ዓ.ም. 6ኛ ክፍለ ጊዜ

• የሦስተኛ ድርሰት ረቂቅ ሁለት ተሰበሰበ፣ 24 ድርሰቶች ነበሩ።

• መደበኛ ትምህርት ተካሄደ። «አይ መርካቶ» በሚለው ግረም ላይ ተወያየን።

6.3 ምልከታ ሦስት - ሚያዝያ 15 ቀን፣ 1991 ዓ.ም. 1ኛ ክፍለ ጊዜ

• የሦስተኛ ድርሰት ረቂቅ ሁለት ተመለሰላቸው። ተወያየንበት።
  • አድናቆት የተሰጣቸው 12፣ ያልተሰጣቸው 10
  • የይዘት ስሕተት ያለባቸው 8፣ የሌለባቸው 14
  • የሰዋስው ስሕተት ያለባቸው 9፣ የሌለባቸው 13
  • የቃላት አጠቃቀም ስሕተት ያለባቸው 10፣ የሌለባቸው 12
  • የአደረጃጀት ስሕተት ያለባቸው 6፣ የሌለባቸው 16
  • የሚካኒክስ ስሕተት ያለባቸው 10፣ የሌለባቸው 12
  • ርእስ ያልጠበቁ 4፣ የጠበቁ 18።

7. <u>የምልከታ ሳምንት ሰባት</u> - አራተኛ ድርሰት

7.1 <u>ምልከታ አንድ</u> - ሚያዝያ 19 ቀን፣ 1991 ዓ.ም. 5ኛ ክፍለ ጊዜ

• የሦስተኛ ድርሰት ረቂቅ ሦስት ተሰበሰበ። ባለብዙ ገጾች በረከቱ።

• «መስከረም ሲጠባ» በሚለው ርዕስ በጻፉት ድርሰት ከ1-10ኛ የወጡት ድርሰቶች ... ውጤት ከ11ኛ ጋር በማነጻጸር ተነገራቸው። አራቱ ሴቶች ነበሩ። ከ1-3ኛ የወጡት ተነበቡ። ተማሪዎች ደማቅ የሞራል ድጋፍ ሰጧቸው።

7.2 ምልከታ ሁለት - ሚያዝያ 21 ቀን፣ 1991 ዓ.ም. 6ኛ ክፍለ ጊዜ

• የሦስተኛ ድርሰት 3ኛ ረቂቅ አስተያየትና ማርክ ተሰጥቶት ተመለሰላቸው። በ2ኛውና በ3ኛው ረቂቆች ላይ በተሰጡት አስተያየቶች ላይ ተነጋገርን።
  • «ርዕሱን የተከተለ፣ የተወጠረ፣ የሚያጓጓ፣ ድርጊት በድርጊት ላይ ... የሚያሸጋግር ድርሰት ስለሆነ ወድጄዋለሁ። በርቱ።»

- «በድርሰቱ ላይ የተገለጸው ጭብጥ አገላለጽ፣ ቅደም ተከተሉና የአንቀጽ አደረጃጀቱ ውብ ስለሆነ ማርኮኛል።»
- «አጫጭር ዐ።ነገሮች መጠቀማችሁ ሐሳቡን ይበልጥ ግልጽ አድርጎታል።»
- «ደሳለኝ ከናቱ ጋር ንግግር ሲጀምርና አሽብርን በዱላ ሲነርተው ስንሰማ በጣም ድንገተኛ ይሆንብናልና ማያያዣ ቢኖረው።»
- መገርግ ከጦሩ ጋር እንዴት እንደተቀላቀለ ቢገለጽ ውብ ነው።«
- በምን ምክንያት ለሚለው ጥያቄ በድርሰቱ ውስጥ መልስ አለ?»
- የደዘት ስሕተት ያለባቸው 4፣ የሌለባቸው 18
- የሰዋሰው ስሕተት ያላባቸው 5፣ የሌለባቸው 17
- የታላት አጠቃቀም ስሕተት ያለባቸው 6፣ የሌለባቸው 16
- የአደረጃጀት ስሕተት ያለባቸው 4፣ የሌለባቸው 18
- የሚካኪክስ ስሕተት ያለባቸው 6፣ የሌለባቸው 16
- ርእስ ያልጠበቁ 2፣ ርዕስ የጠበቁ 20።
- አድናቆት የተሰጣቸው 16፣ ያልተሰጣቸው 6

- ርዕሱ መርጠው ድርሰት እንዲጽፉ ተነገራቸው። የመጀመሪያው ረቂቅ ተሰበሰበ።

7.3 ምልከታ ሦስት - ሚያዝያ 22 ቀን፣ 1991 ዓ.ም. 1ኛ ክፍለ ጊዜ

- የ4ኛው ድርሰት ረቂቅ አንድ ምጋቤ ምላሽ ተሰጥቶት ተመለሰላቸው።
- ረቂቅ ሁለት ለቀጣዩ ክፍለ ጊዜ እንዲያቀርቡ ተነገራቸው።
- የጽሑፍ መጠይቅ ሞሉልኝ።

8. <u>የምልከታ ሳምንት ስምንት</u> - ድህረ ልምምድ ፈተና

8.1 <u>ምልከታ አንድ</u> - ሚያዝያ 26 ቀን፣ 1991 ዓ.ም. 5ኛ ክፍለ ጊዜ

- የአራተኛው ድርሰት ረቂቅ ሁለት ተሰበሰበ። መደበኛ ትምህርት ተካሄደ።

8.2 <u>ምልከታ ሁለት</u> - ሚያዝያ 28 ቀን፣ 1991 ዓ.ም. 6ኛ ክፍለ ጊዜ

- የአራተኛው ድርሰት ረቂቅ ሁለት ተመለሰላቸው። በ16 የተለያዩ ርዕሶች የተጻፉ ነበሩ።
  - የደዘት ስሕተት ያለባቸው 3፣ የሌለባቸው 18

- የሰዋሰው ስሕተት ያለባቸው 2፣ የሌለባቸው 18
- የቃላት አጠቃቀም ስሕተት ያለባቸው 3፣ የሌለባቸው 17
- የአደረጃጀት ስሕተት ያለባቸው 2፣ የሌለባቸው 18
- የሚካኪክስ ስሕተት ያለባቸው 4፣ የሌለባቸው 16
- ርእስ ያልጠበቁ 1፣ ርዕስ የጠበቁ 19
- አድናቆት የተሰጣቸው 16፣ ያላገኙ 4

- በድርሰቶቹ ላይ ከተሰጡት አስተያየቶች ውስጥ የሚከተሉት ይገኙባቸዋል።

  «ትንት ፈጥሮብኛል፤ ርዕሱን በመጨረሻው አንቀጽ ነው የገለጸው።»

  «ርዕሱን የጠበቀ አደረጃጀቱ የተስተካከለ፣ ቋንቋው ግልጽ፣ መልዕክቱም ቁም ነገረኛ የሆነ ድርሰት ጻፋችሁ። እንኳን ደስ ያላችሁ።»

  «ርዕሱን የጠበቀ፤ ከአላማው ዝንፍ የማይል በመሆኑ ወድጀዋለሁ።»

  «ምንም ዓይነት የነጥብ ስሕተት የለውም። እንኳን ደስ ያላችሁ።»

- በልምምዱ ወቅት ስለተሰጣቸው ጽሑፋዊ አስተያየት የሚመለከት አስተያየት የሚሰጡ፣ በመጀመሪያው ድርሰት ፈተናቸው ውጤት መሠረት ከፍተኛ፣ መካከለኛ፣ ዝቅተኛ ምድቦች ውስጥ 9 ተማሪዎች መመረጣቸውን ገለጥሁ፣ ፈቀደኛ ነታቸውን ለማረጋገጥ ሞከርሁ። ከመጀመሪያ ምድቦች የተመረጡት ፈቃደኛ ሆኑ።

8.3 ምልከታ ሦስት - ሚያዝያ 29 ቀን፣ 1991 ዓ.ም. 1ኛ ክፍለ ጊዜ «»«»«»

- የአራተኛው ድርሰት ሦስተኛ ረቂቅ ተሰበሰበ።
- የጽሑፍ መጠይቅ ሞሉልኝ። የድርሰት ፈተና እንደሚሰጥ ገለጥኩላቸው።
- ጥብቅ ቡድኑ በመደበኛዋ መምህራቸው አማካይነት መጠይቅ ሞሉ።

9. የምልከታ ሳምንት ዘጠኝ - የድርሰት ፈተና፣ ቃለ ምልልስ፣ ስንብት

9.1 ምልከታ አንድ - ግንቦት 3 ቀን፣ 1991 ዓ.ም. 5ኛ ክፍለ ጊዜ

- የአራተኛው ድርሰት ረቂቅ ሦስት ተመለሰላቸው።
  - የይዘት ስሕተት ያለባቸው 0፣ የሌለባቸው 19
  - የሰዋሰው ስሕተት ያላባቸው 0፣ የሌለባቸው 19
  - የቃላት አጠቃቀም ስሕተት ያለባቸው 2፣ የሌለባቸው 17
  - የአደረጃጀት ስሕተት ያለባቸው 1፣ የሌለባቸው 18

    - የሚካኪከስ ስሕተት ያለባቸው 1፣ የሌለባቸው 18
    - አድናቆት ያገኙ 16፣ ያላገኙ 3 ነበሩ

- «መስከረም ሲጠባ» በሚል ርዕስ የድርሰት ፈተና ሰጧቸው። 115ኛ በመደበኛ መምህራቸው አማካይነት ተፈተኑ። ህዳግ የተሰመረበት ሉክ ወረቀት ለፈተናው ተሰጣቸው። ከሁለቱም ምድቦች 132 ድርሰቶች ተሰበሰቡ።

9.2 <u>ምልከታ ሁለት</u> - ግንቦት 5 ቀን፣ 1991 ዓ.ም. 6ኛ ክፍለ ጊዜ

- ተማሪዎቹን ተሰናበትኩ። ለቃለ ምልልስ የተመረጡትን ከፈረቃቸው ውጪ ቀጠርኳቸው። በመጀመሪያው ቀን 4፣ በሁለተኛው ቀን 5 ተማሪዎች ተገኙልን። የትምህርት ቤቱን ሚኒ ሚዲያ በማስፈቀድ ቃለ ምልልሱን አካሄድኩ።

አባሪ 8

ማረሚያ ቅጽ

የፆ.ስ. .... የጾታ ስሕተት

የቁ.ስ. .... የቁጥር ስሕተት

የጊ.ስ. .... የጊዜ ስሕተት

የተሳ.ስ. .... የተሳቢ ስሕተት

የተሳ.ግ. .... የተሳቢ ግድፈት

የመዋ.ስ. .... የመስተዋድድ ስሕተት

የመዋ.ግ. .... የመስተዋድድ ግድፈት

የመጓ.ስ. .... የመስተጓምር ስሕተት

የመጓ.ግ. .... የመስተጓምር ግድፈት

የገ.ስ. .... የገላጭ ስሕተት

የገ.ግ. .... የገላጭ ግድፈት

የፈ.ስ. .... የፈደል ስሕተት

የፈ.ግ. .... የፈደል ግድፈት

የማ.ፈ. .... የማያስፈልግ ፈደል

የማ.ቃ. .... የማያስፈልግ ቃል

የማ.ሐ. .... የማያስፈልግ ሐረግ

የማ.ዐ.ነ. .... የማያስፈልግ ዐረፍተ ነገር

○ የሐሳብ መቆራረጥ፣ ስሕተት የሆነ

ቃ.ለ. .... ቃል ለውጥ

ሐ.ለ. .... ሐረግ ለውጥ

? .... ግልጽ ያልሆነ

ነ .... የነጥብ ግድፈት

የነ.ስ. .... የነጥብ ስሕተት

የአ.ቅ.ተ.ች. .... የአንቀጽ ቅደም ተከተል ችግር

የዐ.ነ.ር.ች. .... የዐረፍተ ነገር ርዝመት ችግር

መስከረም፡ ሊጠበ የእሁድ መዝሙር ቅዳሴ፡ እስራኤ፡

መስከረም፡ ሊጠበ፡ ሁሉም፡ ወደ፡ እግዚአ እለበ፡ ነው/
መስከረም፡ የወደ፤ ሁሉ (እሱን) ነው/ መስከረም፡
ሊጠበ፡ የዐመት መጀመሪያ፡ የዘመን፡ መቁጠሪያ፡ መሆንም
የሚያሳይ፡ መጀመሪያ) መስከረም፡ ሊጠበ፡ ለጠም ዓለም ፍጥረት} የአዳም
ም) ለዓለመ፡ ወደ፡ እግዚአ ዘመን፡ መሸጋገሪያ፡ ናት(፡)
መስከረም፡ ሊጠበ፡ ተሠራለ፡ ወደ፡ ገምሆሬን፡ ወተ
ወበለ፡ ደብም፡ ወደ፡ ሠራለ ዓሁጽበ፡ እና መስከረም
ለጠበ ሊጠበ እጅጉ፡ እፀጽ፡ እጅጉ ሁለቱ እና እጅጉ
የተበ ልዩ፡ ማርያም፡ እና፡ ለተለያዩ፡ ነገሮች፡ እርሱን፡
እዝጊዕ፡ መቀበል፡ ማንን፡ መስከረም፡ እያጠበ፡ ያድርጋ...
እና፡ መስከረም፡ የወደ፤ ሁሉ (ናቸው)/ምንንያ
ት ም፡ በረከት ለአፅ፡ ሊገበ፡ ዝናብ፡ መጣው! እና ሙቀቱ
የተለያዩ፡ የተፈጥሮ፡ ነገሮች፡ ሁሉ፡ እጠበ፡ ናቸው፡ ዓለበ፡ ርጋ
በመስከረም፡ ...
ነበሮ እበበኝ፡ ዓወሰት/ እጅጉ ዘመን፡ ዓመጠበ/እጅጉ
ልዩ፡ እጅጉ ሁለቱ /ለፍን፡ ለተፈጥሮ፡ የተለያዩ፡ የተለያዩ
መጠበኝ፡ ለመሄዱ፡ ሲሉ፡ የአበባ፡ ያደርጉ፡ ምንንያትም
እጅጉ ዘመን፡ ወቅም፡ መስከረም፡ ሊጠበ፡ ለሁሉም፡
ተለያዩ፡ እጅጉ ሁለቱ ዓለ ገመጠበት፡ መስከረም፡ ዘሀምከት
መስከረም፡ ሊጠበ፡ ለፍን፡ ሁሉ፡ ዓመጸየተለ፡
ወለከረም፡ መኘበት፡ ሊጠበር እየፈገ፡ ዓእዘነተሉ፡
ወዓንም፡ የበረከት፡ በረከት!
ለእጠቃለል፡ የመስከረም፡ መኘበት፡ ለሁሉ፡ ነገር፡ ክበሮ
ጽሁፍ፡ ነኝ/ ለቆጠሮ፡ በረከትን (ወሰዐ) ተሠራለ፡ ወደ 1.22
ገፉህርት፡ ወተ፡ የሚፈጸው፡ መስከረም፡ ሊጠበ፡ ነው/ 2.17
ወበለ፡ ደብም፡ ለእጅጉ ሠራፍን፡ ወዓንም፡ ተጠበለን 3.17
ለእጅጉ ዘመን፡ መሻገሪያ፡ ይጠበቃል/ 4 18
መስከረም፡ ሊጠበ፡ ለሁሉ፡ ነገር፡ እጅጉ ... 5 3
ተጠበልተን፡ ይጠበቃል፡/መስከረም፡ ሊጠበ፡ ለጠም፡
ያስጀምራል/ምንንያቱም፡ ወደ፡ እጅጉ ዘመን፡ ያደርጋ 77
ሉ!

መስከረም ለክብሩ፡፡ ድርሰትህ ለኔ ሀሳብ የዘመሩም የሠዩት ሽግግር...
ቋንቋ ለመስጠር... ...፡፡ ...
— ...፡፡

ክፍል ፲፪

ምዕራፍ 12
18፣41፣47፣59

ትምህርት፡ ቤት

የጎንደር 12፡ ገምሰራት፡ የተመሠረተው፡ 1923 ዓ.ም. ሲሆን፡ [illegible]

የተመሠረተውም፡ ከመድኃኔ ዓለም/ቤተ፡ ነበር፡ የመሠረቱትም፡ እቴጌ መነን

ናቸው። ይህ፡ ገምሰራት፡ በመጀመሪያ፡ 2ኛ፡ የሴቶች፡ ትምህርት፡ ቤት፡ [illegible]

የነበረ በ1923 ዓ.ም. ነው፡ [illegible] ከ1943 ዓ.ም. ጀምሮ [illegible]

ለሁለቱም፡ ፆታዎች፡ ሆኗል፡፡ ለምን!

[illegible]

የጎንደር 12፡ [illegible] 650 [illegible] 5090 [illegible]

[illegible] የጎንደር 12 ገ/ቤ [illegible]

[illegible]

[illegible]

[illegible]

• ድርስቶችሁ ስለ ሐሳብ የያዘ በ[illegible]

• ቃልተኛው [illegible]

• "ለምን የሴቶች ትምህርት ቤት ሆነ? ዛሬስ ያለው ስም የሚሆነው ነው?" የመጻሕፍት ሐሳቦች [illegible]?

• "ትምህርት" የሚለው ቃል [illegible]

[illegible] 11

[illegible]

[illegible] 12 [illegible] ትምህርት ቤቶች [illegible]

[illegible] 12 [illegible] ትምህርት ቤት [illegible]

[illegible] ትምህርት ቤት [illegible] ??

[illegible] 12 ተማሪዎች [illegible] 2420 ተማሪዎች [illegible] 2020 [illegible] 650 ተማሪዎች [illegible] ትምህርት ቤት [illegible] 5090 [illegible] ተማሪዎች [illegible] ("[illegible] ትምህርት ቤት [illegible])

[illegible] ተማሪዎች [illegible] 14 ትምህርት ቤቶች [illegible] ትምህርት ቤቶች [illegible]

142

[illegible] ትምህርት ቤቱ [illegible]

[illegible] 12 [illegible]

[illegible] ትምህርት ቤት [illegible]

[illegible]

- [illegible]
- [illegible]
- [illegible]
- [illegible]

[illegible]!

- "[illegible]" [illegible]

[redacted]

ክፍል 1፯

ቀ/ቤቶ [illegible]

[illegible]

(1) [illegible]

(3) [illegible]

(7) የቀ/ቤቶ ቤት፡ [illegible] ገው።

(8) በቀ/ቤቶቹ፡ [illegible] ናቸው፡

(4) [illegible]

(6) [illegible]

(9) [illegible]

(2) [illegible]

(5) [illegible]

(10) የቀ/ቤቶ፡ [illegible]

በአዋሯችን፡ ለፖሊስ፡ ጎረ፡ የሁኑ የሆሚማስ፡ የሀጠና፡ የ ዲፓርት
ለተማሪዎቹ፡ ፀጉ፡ ሊገነቡ ዐዋሁዉ፡ ያከጋፀችን በጫዱሪነ፡ ሠዕለሎ
ለዉሀኑ፡ ለጣም፡ የተወሰኑ ጊዜ።

- ድርስቱ የበለፀገ ለእስበ ቆዟወ።
- የተወሰኑ ፅሁፎችን የደንብ ልብስ ከእርጋጊዎ ተስማሚ ጋር ዐዓኝ ቀለሙ/ዐዓነብበርህ አስደስቶኛል።

4 [illegible]

① ትምህርቱ ዐደረሰሁ የተወሰኑ ተገኝ ዋሃዓና ታገኛ፡ ዘሬ የያዘዉ እምርታዊ ትደቁ ከሁን በወጣዉ ከየማሪያት ምንድናቸዉ?
② እንደሚታይሁ ለጀማሪ ወሀፍሁ ለእስከ እንደምታት እንደደረገዉ?
③ ለሰቃዮቹ ትዲም ተገኘበ በተጠቀሰች ተጻፎኙ እዬር ለሆኑ እየዋንዉ?
④ ተደጋገመ የዳታ ሁዉ ዐማዘርንናሁ ትገኘበ ነዉ?

144

ሐገሬ 13 19 ቁ. 72

64

29

117

ቅ/ ፩፻፮ → ምክትል፡ ኃይሌ

የየግዛቱ ገዢ ዓለቆች የተመረጡትን፡ የካቲት መጋቢት 12. 1923

[illegible] ምክትሉ ኢትዮጵያ [illegible]

[illegible]

[illegible] የጠካቡ እርግጠኛነት ጠቁጥ ሀም በሆን ዕዋሜት ቀንገወ::

[illegible]

[illegible]

[illegible]

[illegible]

[illegible]

ሀገራችን ለእናቶች፡ [illegible]፡ ለሰራተኞች፡ ... ለሆን በቀበሌም፡ የተለያዩ
[illegible] የአርሶ አደሩን፡ መመሪያዎች፡ ለማነቃቃት፡ ነው።

በዶ/ር ... የሚገኙትን ... ፡ መምህራን፡ አስተዳዳሪዎችና፡ በተለያዩ
[illegible] የትምህርት፡ ... ፡ ... ጋር በተያያዘ፡ ባለሙያዎች፡ የሚገኙትን ቃለ-
[illegible] ነበር።

በዶ/ር ... የሚገኙ፡ ተማሪዎች፡ ወላጆችና፡ ለዚህ፡ ከተደረገ-
[illegible] ... ዶ/ር፡ ቅደም፡ ... ፡ [illegible]
[illegible] ነበር።

የዶ/ር ... ፡ ... ፡ በዚህ፡ ጊዜ፡ የሆኑ፡ ተማሪዎችን፡ የሚያዘ-
[illegible] ... በተግባር፡ በሚያደርጉት፡ በአካባቢያቸው፡
[illegible] ... የሆነ፡ የትምህርት፡ የመማር፡ አቅም፡ ለተማሪዎቹ፡ ሆኖ፡
[illegible] በማድረግ፡ መሰረት፡ በአሁኑ፡ በዚህም፡ የተመ-
[illegible] ነው።

[illegible] ዶ/ር፡ [illegible] ፡ ሆኖም፡ ... ፡ ዶ/ር
[illegible] ... በቀጥታ፡ ... ፡ የመስኩ፡ የትምህርት፡
[illegible] ... ነው።

[illegible] ... ፡ ... ፡ የዚህ፡ ትምህርት፡ በደንብ
[illegible] ዶ/ር፡ [illegible] ፡ ለመደረጉ፡ እንደሚገኙም፡
[illegible] ዶ/ር፡ ... ፡ ... ፡ ለማድረግ፡ እንደሚገኙም
[illegible] ... ፡ ... ፡ [illegible]
• [illegible] ... ... የሆኑትን ... ነው።
• በርዕሱ መሠረት በዶ/ር ... በደንብ መግለጽ ያለውን ጉዳይ አቅርበናል።
• በዳሰሳ ጥናቱ ... ሆነ በገጠሩ ... የሚገኙ ... ነው።
•

10

146

አባሪ/፬ መስኪያ፡ ሰጠገ

የመስኪያን፡ ወር፡ መቃኘት፡ ሁሉም፡ የህብረተሰብ፡ ክፍል፡ ማለትም፡ ገበሬዎች፡ ተማሪው፡ አስተማሪው፡ እንዲሁም፡ የቢሮ፡ የጉልበት፡ ሰራተኛው፡ በናፍቆት፡ ያጠብቃል። የመስኪያ፡ ወር፡ የዘመን፡ መለወጫ፡ የመንፈስ፡ ማደሻ፡ የጉደን፡ ለቅጣጫ፡ በጥሩ፡ እቅድ፡ መቃረቢያ፡ ወቅት፡ ነው።

የመስኪያ፡ ወር፡ ከገባለት፡ ጀምሮ፡ ጉቶው፡ በንመከከት//ቀይም፡ በከዉ፡ [illegible] ቦስ፡ ወሰት፡ ወቅት፡ ኑቱ፡ የከውም። እንዚህን፡ ወቅት፡ የሚያሳጠቡው፡ አበር፡ [illegible] ነው። የእርሻ፡ ጋሬጣ፡ እንዲያጠናክት፡ ይሁ፡ ቀና፡ ያጋጠ። ሰኔ፡ [illegible] እረኛ፡ እያሳለሰ፡ በዘር፡ ያሸናፈጠ። ሐምሌና፡ ነሐሴ፡ አሰኔ፡ የተቀበከትን፡ ዘርብ፡ ያነኮቶዘንቷጠ። በንዚህ፡ ወቅት፡ የሚታየው፡ ገዳብ፡ አገሪ፡ አመሆኑንም፡ በካሟ፡ በርይ፡ አየነ፡ [illegible] ያስር፡ ገበያ፡ ያንቀጠቀጣጠ። በንዚህ፡ ወቅት፡ በሚወርደው፡ ወጨፎና፡ ጃፍሉ፡ ዛፎችን፡ ያነለሳሉ። ይህ፡ ሁሉ፡ ታጠፎ፡ መስከረም፡ ሲጠባ፡ ግን፡ አየኑ፡ ሌላ፡ ያገጠ፡ ገዘብ፡ ቶሎን፡ ያቀያሳጠ። እዚህ፡ ገኝ፡ ነው፡ እንግዳው፡ ገበሬው፡ የመስኪያን፡ ወቅት፡ የሚናፍቀው፡/የእንቁጣጣሽ፡ በዐመቱም፡ በደመቀና፡ ገጣሌ፡ ሁኔታ፡ የሚያከብረው፡

በተማሪዎች፡ በአስተማሪዎች፡ መካከል፡ ደግሞ፡ ያለው፡ ሁኔታ፡ ጠፍ፡ የሆነ፡ [illegible] [illegible] [illegible] ክፍል፡ ወደ፡ ክፍል፡ የተዛወሩበት፡ ተማሪ፡ በአዲስ [illegible] [illegible] አዲስ፡ ክፍል፡ ስክሚጀምር፡ በጉጉት፡ እንዲጠብቁ [illegible] [illegible] [illegible] የትምህርት፡ የአመቱ፡ ዘፈኑም፡ ቀጣሉ፡ ያጠብቃል። የሰማው፡ ትግሬ [illegible] ከመደበኛ፡ አመት፡ በኋላ፡ ሁኔታ፡ ሰርቶ፡ ከማከበር፡ በመጠበቅ፡ [illegible] ለተሰበሰብን፡ ከመስከረ፡ ታኞቶ፡ የሚነሳበት፡ ወቅት፡ ሲሆን፡ መምህራን፡ ደግሞ [illegible] አመት፡ ተማሪዎቻቸውን፡ ሽኝተው፡ አዲስ፡ ተማሪዎችን፡ የሚቀበሉበት፡ በአዲስ፡ አመት፡ የሚያስተምሩ፡ እቅድ፡ አውጥተው፡ ክረምቱ፡ [illegible] በጉጉት፡ የሚጠብቁት፡ ወር፡ ነው።

የቢሮ፡ የጉልበት፡ ሰራተኛ፡ ደግሞ፡ በአዲሱ፡ አመት፡ ምርታማ፡ ከመሆን፡ አዲስ፡ መርሀ፡ ግብር፡ አውጥተው፡ በአዲስ፡ መንፈስ፡ ተነቃቅተው፡ የሚጠብቁት፡ ወር፡ ነው።

ከዚህ፡ በተጨማሪ፡ የመስኪያን፡ ወር፡ ጠፍ፡ የሆነ፡ ለማድረግ፡ በአበባ፡ አሸብርቆ፡ መሬን፡ የሚያሳምረው፡ ነው። ሰውን፡ በአዲስ፡ መንፈስ፡ በአዲስ፡ እቅድ፡ ከአሮጌ፡ ተግባር፡ እንዲላቀቅ፡ የሚያደርግ፡ ወር፡ ነው። መስከረምን፡ ቆጥሮ፡ በአዲስ፡ አበባ፡ አሸብርቆ፡ እንዲያሽ፡ ግን፡ ከዘንዶ፡ የሰው፡ ልጅ፡ በአመቱ፡ በአዲስ፡ መንፈስ፡ በአዲስ፡ አዲም፡ የተስፋ፡ ሰንቆ፡ ለንቃ፡ የሚቀበለው፡ ወር፡ ነው።

• [illegible] ዘዬ መጠቀም ሀሳብ ማስተላለፍ [illegible] ስለተገለጸ አገላለጹ ይስገባል።
• [illegible] አንቀጾች [illegible] የተሰጠ ለመሆኑ [illegible]
• [illegible] እየተደረገ ያለውን [illegible] ያሳዩሀ።

አባሪ 15

ቃለ ምልልስ (ቃለ ውይይት)

ግንቦት 6 ቀን፣ 1991 ዓ.ም.

የቃለ መልልሱ ተሳታፊዎች ሁሉ የየካቲት 12 አጠቃላይ 2ኛ ደረጃ ትምህርት ቤት የ11ኛ ተማሪዎች ናቸው። ለቃለ ምልልሱና በቴፕ ለመቀረጽ ፈቃደኛ ናቸው

1 ተማሪ ሕይወት ግዛሉ 5፡17 - 5፡21፡30

ጥ. ባካሄድነው የድርሰት መጻፍ ልምምድ ወቅት ምን አዲስ ልምድ ተምረሻል?

መ. በጣም አዲስ ልምድ ተምሬአለሁ። አንድን ድርሰት አንቀጾቹን እንዴት ማዋቀር እንደሚቻል፣ የድርሰቱ ይዘት እንዴት ማቃናት እንደሚቻልና ሥርዓተ ነጥቦቹን እንዴት በሥርዓትና በትክክል መጠቀም እንደሚቻል ተምሬአለሁ።

ጥ. በልምምዱ ወቅት ምን ያህል ድርሰቶችን ጽፈሻል?

መ. ወደ አምስት የሚሆኑ ድርሰቶችን ጽፌአለሁ።

ጥ. እንዴት ነበር የምትጽፈው - ብታብራሪልኝ?

መ. የመጀመሪያውን ያስረቂቅ የተቀሩትን ረቂቅ እያወጣሁ።

ጥ. ምን ምን አስተያየቶችን አግኝተሻል?

መ. በአጥብ ላይ፣ በይዘት ላይ ያተኩሩ ናቸው።

ጥ. አስተያየቶቹን በሙሉ (የተጻፉትን) ታነቢያለሽ?

መ. አዎን።

ጥ. ምን ለማድረግ ነው የምታነቢው?

መ. የተሳሳትኩትን ለማረም።

ጥ. ድርሰቶችሽን መልሰሽ በምትጽፈበት ጊዜ አስተያየቶቹን ትጠቀሚያለሽ?

መ. አዎን።

ጥ. ከሚሰጡሽ አስተያየቶች መካከል ይበልጥ ትኩረት የምትሰጫቸው ለየትኞቹ ነው?

መ. ለአጥብ።

ጥ. የድርሰት ስሜትሽን የሚረዱ (ያሞቁ) የምትያቸው አስተያየቶች አሉ?

መ. አዎን። ድርሰቱ ጥሩ ነው፣ በርቺ የሚሉትና ከመፍትሔው የተሰጡት ናቸው።

ጥ. የድርሰት አጻጻፍ ችሎታሽ በዚህ ልምምድ ወቅት ለውጥ አሳይቷል?

መ. ከፍተኛ ለውጥ አሳይቷል።

ጥ. ልምምዱ በዚህ መልክ ቢቀጥል የተማሪዎቹ የድርሰት መጻፍ ችሎታ ላይ ለውጥ ያስገኛል ብለሽ ትገምቻለሽ?

መ. አዎን። በሚገባ ለውጥ ያሳያል።

ጥ. ድርሰቶችሽ በቀይ ምልክት ተጨማልቀው ስታዪ ምን ይሰማሻል?

መ. የሚሰማኝ ምንም የለም። ግን ያንን አይቼ ስህተቴን ለማረም ይረዳኛል።

ጥ. በአህጽሮተ ቃላት ይሰጡ የነበሩ አስተያየቶች በቀላሉ ይገቡሽ ነበር?

መ. አዎን። ምክንያቱም ምን ማለት እንደሆነ በመጀመሪያ መምህራችን ነግረውናል።

2 ተማሪ ዮናስ መላኩ 5፡22፡30 - 5፡27

ጥ. ባካሄድነው የድርሰት መጻፍ ልምምድ ወቅት ምን አዲስ ልምድ ተምረሃል?

መ. ብዙ እንትኖችን ተምሬአለሁ። ለምሳሌ ነጥብ እንዴት ማስተካከል እንደሚቻል፣ አንቀጾችን እንዴት ማዋቀር እንደሚቻል፣ የታመቀ ስሜታችንን እንዴት አውጥተን እንደምንገልጽ ተምሬአለሁ።

ጥ. በልምምዱ ወቅት ምን ያህል ድርሰቶችን ጽፈሃል?

መ. አራት የሚሆኑ ድርሰቶችን ጽፌአለሁ።

ጥ. እንዴት ነበር የምትጽፈው? ረቂቅ እያወጣህ ወይስ በምን ሁኔታ?

መ. መጀመሪያ ረቂቅ አላወጣሁም። በኋላ ግን እያወጣሁ መጻፍ ጀመርኩ።

ጥ. ረቂቆችህን ሁሉ ለመምህርህ ታቀርብ ነበር?

መ. አዎን። ሁሉንም አቅርቢያለሁ።

ጥ. አስተያየቶቹ በሙሉ (በጽሑፍ የተሰጡትን) ታነባለህ?

መ. አዎን። ሁሉንም አንብቢያለሁ።

ጥ. ድርሰቶችህን መልሰህ ስትጽፍ አስተያየቶቹን ትጠቀምባቸዋለህ?

መ. አዎን ሁሉንም ነው የማስገባው።

ጥ. ከሚሰጡህ አስተያየቶች ውስጥ ይበልጥ ትኩረት የምትሰጣቸው ለየትኞቹ ነው?

መ. በነጥቦችና በአንቀጽ አወቃቀር ላይ በጣም አስተያየት አለ።

ጥ. የድርሰት ስሜትህን ያጠቁ (የኮረኮሩ) የምትላቸው አስተያየቶች ነበሩ?

መ. አዎን። ... «በርታ፣ ላገኘው አልቻልኩም» የሚለው በጣም ይኮረኩረኛል።

ጥ. የድርሰት አጻጻፍ ችሎታህ በዚህ ልምምድ ወቅት ለውጥ አሳይቷል?

መ. ጥዋር ጊዜ ውስጥ በጣም ከፍተኛ ደረጃ ላይ ደርሷል።

ጥ. ድርሰቶችህ በቀይ ምልክት ተጨማልቀው በምታይበት ጊዜ ምን ይሰማሃል?

መ. … ንደት ይሰማኛል። ያ ይመስለኛል ደግሞ እንዳይነካብኝ ስህተቶቼን በደንብ አርማለው፤ እና እስተካክላለው፤ እና በጣም እናደድ ነበር።

ጥ. ጽሑፋዊ ምጋቤ ምላሽ የድርሰት መጻፍ ችግሮችን ያስወግዳል ብለህ ታምናለህ?

መ. ሙሉ በሙሉ ያስወግድልናል።

ጥ. በአህጽሮተ ቃላት የሚሰጡት ጽሑፋዊ አስተያየቶች በቀላሉ ይገቡህ ነበር?

መ. አዎን። ገና ልንጀምር ስንል መምህራችን አስረድተውናል።

ጥ. የሚሰጠው ጽሑፋዊ አስተያየት ለዚያው ድርሰት ነው ወይስ ለወደፊቱም ይረዳሃል?

መ. … ለዚህ ድርሰት ብቻ ሳይሆን ሌላ ጽሑፎችን ለመጻፍ ይረዳናል ።

ነ. ተማሪ ፍስሓ ደምሴ 5፡29፡30 - 5፡ 34፡30

ጥ. ባካሄድነው የድርሰት ልምምድ ውስጥ ምን አዲስ ነገር ተምረሃል?

መ. … ብዙ አዳዲስ ነገሮች አገኝቻለሁ። በይበልጥ … አንዳንድ ስርዐተ ነጥብ ወይም የቃል ጥበቃ ግድፈትን በምን መልክ ማስተካከል እንደሚገባ አውቄያለሁ።

ጥ. በልምምዱ ወቅት ስንት ድርሰቶችን ጽፈሃል?

መ. … ሁለት ድርሰቶችን ነው ያዘጋጀሁ።

ጥ. እንዴት ነበር የምትጽፈው - ረቂቆችን እያወጣህ ወይስ በምን ሁኔታ?

መ. በመጀመሪያ ጊዜ ድርሰትን እንዳለ ይገና እጽፍ ነበር። … በኋላ ረቂቅ አወጣው።

ጥ. በድርሰቶችህ ላይ ምን ምን አስተያየቶችን አገኘተሃል?

መ. … የቃላት ግድፈቶች፤ የሥርዓተ ነጥብ በደንብ አለመቀመጥ …

ጥ. አስተያየቶቹ በሙሉ (የተጻፉትን) ታነባቸዋለህ?

መ. አዎን።

ጥ. ድርሰትህን መልሰህ ስትጽፍ አስተያየቶቹን ትጠቀማለህ?

መ. አዎን።

ጥ. ከሚሰጡህ አስተያየቶች ውስጥ ይበልጥ ትኩረት የምትሰጠው ለየትኞቹ ነው?

መ. አንድም ...የሚቀር የለም። ሁሉም ጠቃሚና መወሰድ የሚገባቸው ናቸው።

ጥ. ስሜትህን ያዋቁ (የኮረኮሩ) አስተያየቶች አጋጥመውሃል?

መ. አዎን። ... «የጻፍከውን ድርሰት በሙሉ አንብቤዋለሁ፤ በጣም ጥሩ ነው፤ ደስ የሚል ነው» የሚሉት በጣም የምወዳቸውና የሚቀሰቅሱኝ ነበሩ።

ጥ. በልምምዱ ምክንያት የድርሰት አጻጻፍ ችሎታህ ለውጥ አሳይቷል?

መ. አዎን። እጅግ በጣም ከፍተኛ የሆነ ለውጥ እንዳገኘሁበት አድርጌ እወስደዋለሁ።

ጥ. ልምምዱ በዚህ ቢቀጥል የተማሪዎቹ ችሎታ ላይ ለውጥ ያስገኛል?

መ. በጣም። በጣም ለውጥ ይገኛል የሚል እምነቴ ሰፊ ነው።

ጥ. ድርሰቶችህ በቀይ ምልክቶች ተጨማልቀው ስታይ ምን ይሰማሃል?

መ. በመጀመሪያ ... ይከፋኝ ነበር። ... በኋላ ግን የራሴውን ስሕተቶች የሚያርም መልዕክቶች ሆነው ስላገኘኋቸው በጣም ነበር ደስ የሚለኝ። ...

ጥ. ባህድሮቱ ቃላት የተጻፉ አስተያየቶች ሲሰጡ በቀላሉ ይገቡህ ነበር?

መ. አዎን ይገባኛል። አስተማሪዬ በመጀመሪያ አስረድተውናል።

ጥ. የሚሰጠው ጽሑፋዊ አስተያየት ለዚያው ድርሰት ብቻ ነው ለወደፊቱም ይረዳል

መ. ... ለሁሉም ይረዳል።

4. ተማሪ እማዋይሸት ከበደ 5*37 - 5 - 40

ጥ. ... ባካሄድነው የድርሰት መጻፍ ልምምድ ምን አዲስ ግኝት ተምረሻል?

መ. ሥርዓተ ነጥብና ወይም ርእስ መርጠን የምንጋግርበት ሂደት ተምሬአለሁ።

ጥ. በልምምዱ ወቅት ምን ያህል ድርሰቶችን ጽፈሻል?

መ. አንድ አምስት ድርሰቶችን ጽፌአለሁ።

ጥ. ... እንዴት ነበር የምትጽፈው?

መ. በፊት ረቂቅ ሳላወጣ ነበር የምጽፈው። በኋላ ግን አውጥቼ መጻፍ ጀመርሁ።

ጥ. ምን ምን የጽሑፍ አስተያየቶችን አግኝተሻል?

መ. ... ሥርዓተ ነጥብ፣ የቃላት አገባቦችን እነርሱ እነርሱን አግኝቻለሁ።

ጥ. የተጻፉትን አስተያየቶች በሙሉ ታነቢያለሽ?

መ. አዎን፤ አነባለሁ።

ጥ. ድርሰቶችሽን መልሰሽ ስትጽፊ እነዚህን አስተያየቶች ትጠቀሚያለሽ?

መ. እዎን።

ጥ. ከሚሰጡሽ አስተያየቶች ውስጥ ይበልጥ ትኩረት የምትሰጪቸው ለየትኞቹ ነው?

መ. ለሥርዓተ ነጥብ።

ጥ. የድርሰት ስሜትሽን የኮረኮሩ አስተያየቶች አጋጥመውሻል?

መ. አዎን፤ አጋጥመውኛል።

ጥ. የድርሰት አጻጻፍ ችሎታሽ በልምምዱ ወቅት ለውጥ አሳይቷል?

መ. አዎን።

ጥ. ድርሰቶችሽ በቀይ ምልክት ተጨማልቀው በምታዩበት ጊዜ ምን ይሰማሻል?

መ. በጣም እናደዳለሁ።

ጥ. ጽሑፋዊ ምጋቤ ምላሽ የድርሰት መጻፍ ችግሮችን ያስወግዳል?

መ. አዎን።

ጥ. በአሕጽሮተ ቃላት የሚሰጡ አስተያየቶች በቀላሉ ይገቡሽ ነበር?

መ. አዎን፤ ይገቡኛል።

ጥ. የሚሰጠው አስተያየት ለዚያው ድርሰት ብቻ ነው ለወደፊቱም ይረዳል?

መ. ለወደፊቱም ጥምር ይረዳል።

5. አቤል ተስፋዬ 9፡48 - 9፡1 ግንቦት 10 ቀን፤ 1991 ዓ.ም.

ጥ. በልምምዱ ወቅት በድርሰቶችህ ላይ በተሰጡ ጽሑፋዊ ምጋቤ ምላሾች አማካይነት ያገኘኸው ጥቅም አለ?

መ. ... ብዙ ጥቅሞች አግኝቻለሁ። ... አንቀጽ አጠባበቅ አላውቅም ነበር በፊት። አሁን አሻሽያለሁ። ሥርዓተ ነጥቦችን አሻሽያለሁ።

ጥ. ከተሰጡህ አስተያየቶች ውስጥ ድርሰት የመጻፍ ስሜትህን የኮረኮሩ ነበሩ?

መ. አዎን ነበሩ። የፀሐፍቱ ነገር አስካሉ በጣም ማርኮኛል የመሳሰሉት ማርከውኛል።

ጥ. የተሰጠው ጽሑፋዊ አስተያየት በድርሰት ችሎታህ ላይ ለውጥ ፈጥሮአል?

መ. አዎን።

ጥ. ከሚሰጡህ አስተያየቶች ውስጥ ይበልጥ ትኩረት የምትሰጠው ለየትኛው ነው?

መ. ለሥርዓተ ነጥቦችና ለአንቀጽ አደረጃጀት።

ጥ. ልምምዱ በዚህ ቢቀጥል የተማሪዎቹ የድርሰት ችሎታ ለውጥ ያሳያል?

መ. በሚገባ።

6. ኀኑት ተዘራ 9፡2-9፡55

ጥ. በለምምዱ ወቅት የተሰጠው ጽሑፋዊ ምጋቢ ምላሽ ምን ጠቅሞሻል?

መ. በጣሉ ተመርጄ[illegible] አሻሽዬ እንድጽፍ አድርጎኛል።

ጥ. ከተሰጡት አስተያየቶች ውስጥ የድርሰት መጻፍ ስሜትሽን የኮረኮሩ አሉ?

መ. አዎን።

ጥ. በለምምዱ ወቅት ምን ያህል ድርሰቶችን ጽፈሻል?

መ. እስከ አምስት ጽፌአለሁ።

ጥ. ጽሑፋዊ አስተያየቶቹ በድርሰት ችሎታሽ ላይ ለውጥ ፈጥረዋል?

መ. አዎን። ... ስለ አንቀጽ አወቃቀርና ስለሥርዓተ ነጥቦች ... አሻሽያለሁ።

ጥ. ከሚሰጡሽ አስተያየቶች ውስጥ ይበልጥ ትኩረት የምትሰጪው ለየትኞቹ ነው?

መ. ለአንቀጽ አወቃቀርና በተለይም ደግሞ ለሥርዓተ ነጥብ።

ጥ. በመጀመሪያው ድርሰት ፈተና ላይ ከፍተኛ ውጤት ማድኘትሽ ይታወሳል። ይህ በድርሰት አጻጻፍ ረገድ ምን ስሜት ፈጥሮብሻል?

መ. ደስ ይለኛል! እና ሌላም እንድጽፍ አድርጎኛል።

ጥ. ይህ ዓይነቱ ልምምድ ቢቀጥል የተማሪዎቹ የድርሰት ችሎታ ለውጥ ያሳያል?

መ. አዎን።

7. ወሪከ አለማየው 9፡3 - 9፡58

ጥ. ባካሄድነው የድርሰት መጻፍ ልምምድ ወቅት ምን አዲስ ልምድ ተምረሃል?

መ. ድርሰቱን ስጽፍ ብዙ ጊዜ ዓረፍተ ነገሮቹን ሳዋቅርና አንቀጽ እንትን ስል በትክክል አልመራውም ነበር። ... በሥርዓተ ነጥብ በኩል በጣም የተዛባ ነበር።

ጥ. በለምምዱ ወቅት ምን ያህል ድርሰቶችን ጽፈሃል?

መ. ... ባጠቃላይ አራት ማለት ነው።

ጥ. እንዴት ነበር የምትጽፈው?

መ. በመጀመሪያ ረቂቅ ሀሳብ በትንሽ ዓረፍተነገሮች አስቀምጥና በሁለተኛ ረቂቅ እነዚህን ዘርዝሬ አስቀምጣለሁ ማለት ነው።

ጥ. በድርሰቶችህ ላይ የሚጻፉ አስተያየቶች በሙሉ ታነባቸዋለህ?

መ. አዎን አነባቸዋለሁ። ምክንያቱም ረቂቅ ሦስትን ስጽፍ አስተካክዬ እንድጽፍ ነው።

ጥ. ከሚሰጡህ አስተያየቶች ውስጥ ይበልጥ ትኩረት የምትሰጣቸው ለየትኞቹ ነው?

መ. ለሥርዓተ ነጥብ ትኩረት እሰጣለሁ። ብዙ ጊዜ ግራ ይገባኝ ነበር። ጥቅማቸውን አላውቅም ነበር። አሁን ሥርዓተ ነጥቦቹን በደንብ መከተል ችያለሁ።

ጥ. የድርሰት ስሜትህን ያሞቁ አስተያየቶች አጋጥመውሃል?

መ. አዎን። «ጥሩ ነው፤ በርታ» የሚሉ አስተያየቶች ደርሰውኛል። ድክመቴንም ያለመሸፋፈን ተነግሮኛል። እነዚህ ሁሉ እንድነቃ አድርገውኛል።

ጥ. ባካሄድነው የድርሰት መጻፍ ልምምድ ወቅት ችሎታህ ለውጥ አሳይቷል?

መ. በሚገባ አሳይቷል። ....

ጥ. ድርሰትህ በቀይ ምልክት ተጨማልቆ በምታይበት ጊዜ ምን ይሰማሃል?

መ. ደስታ ነው የሚሰማኝ። ....

ጥ. ጽሑፋዊ ምጋቤ ምላሽ የድርሰት መጻፍ ችግሮችህን አስወግዷል?

መ. በደንብ አስወግዶልኛል። ... በሥርዓተ ነጥብ አኳያ አስወግዶልኛል። ሁለተኛ በአዕምሮዬ ራሴ «እኔ ይህን ያህል እችላለሁ ወይ» ብዬ እንድበረታ አድርጎኛል።

ጥ. በአህጽሮተ ቃላት የሚሰጡህ ምጋቤ ምላሾች በቀላሉ ይገቡህ ነበር?

መ. መምህራችን በቅድሚያ ስላስረዱን ይገቡን ነበር።

ጥ. ባንድ ድርሰት ላይ የሚሰጠው ጽሑፋዊ አስተያየት ለዚያው ድርሰት ብቻ ነው ወይስ ለሌሎቹም ይጠቅማል?

መ. ለዛ ብቻ አይደለም። ለሌሎችንም ድርሰት ስጽፍ አስተያየቶቹን እጠቀማለሁ።

፬. አብርሃም ቶማስ 9፡59 - 10፡03

ጥ. በሁለት ወራት የድርሰት መጻፍ ልምምድ ምን ጥቅም አግኝተሃል?

መ. በጣም ጥሩ የድርሰት አጻጻፍ እንዳገለብት ጠቃሚ ምክሮችን ለግሶኛል።

ጥ. ከተሰጡህ አስተያየቶች ውስጥ የድርሰት መጻፍ ስሜትህን የኮረኮሩ አሉ?

መ. አዎን ብዙ ጊዜ ... ጥሩ አስተያየቶች ይሰጡናል። ያውም « በርታ፤ ጥሩ ነው» ሌሎችም ... እኔን የሚያበረታቱ አስተያየቶች ይሰጡኛል።

ጥ. ጽሑፋዊ አስተያየቶቹ በድርሰት መጻፍ ችሎታህ ላይ ለውጥ ፈጥረዋል?

መ. በጣም፤ በመጀመሪያ አካባቢ የጻፍኳቸው ድርሰቶች ከወደ መጨረሻ አካባቢ ከጻፍኳቸው በውጤት ለየት ያለ ሆኖ ነው ያገኘሁት።በመጀመሪያ ብዙ አስተያየቶች ነበሩ። በሁለተኛው ተሻሽለው «በርታ» የሚሉ ድጋፋዊ አስተያየቶችም ነበሩ።

ተ. የተጻፉትን አስተያየቶች በሙሉ ታነባቸዋለህ?

መ. በሚገባ አነባቸዋለሁ።

ተ. ጽሑፋዊ አስተያየት የድርሰት መጻፍ ችግሮችን ያስወግዳል?

መ. አዎን። በጣም ያስወግዳል ብዬ አምናለሁ።

ተ. በአህጽሮተ ቃላት ይሰጥ የነበረው አስተያየት በቀላሉ ይገባህ ነበር?

መ. አዎን። ... ግብራሪያ ስለተሰጠ ብዙም አላስቸገሩኝም።

9. ሽመልስ አያሌው 10፡05 - 10፡07

ተ. ባካሄድነው የድርሰት መጻፍ ልምምድ ወቅት ምን አዲስ ነገር ተምረሃል?

መ. ... በሚሰጠን መመሪያ አማካይነት ጥሩ ድርሰት እንድጽፍ ረድቶኛል።

ተ. በድርሰቶችህ ላይ የተጻፉትን አስተያየቶች በሙሉ ታነባለህ?

መ. አዎን። በሚገባ አነባቸዋለሁ። ምክንያቱም ስህተቶቼ ካሉብኝ እነዚያ ተመርኩዤ ለሚቀጥለው ድርሰቴ ለማሻሻል ስለሚረዳኝ ነው።

ተ. ከሚሰጡህ አስተያየቶች ውስጥ ይበልጥ ትኩረት የምትሰጠው ለየትኞቹ ነው?

መ. ... ለአንቀጽ አወቃቀርና ማካኪስ ... የበለጠ ትኩረት እሰጣቸዋለሁ።

ተ. ከጽሑፋዊ አስተያየቶቹ ውስጥ የድርሰት ስሜትህን የኮረኮሩ አጋጥመውሃል?

መ. አዎን። አጋጥመውኛል ... በርታ ተበረታታ የመሳሰሉት ናቸው።

ተ. ጽሁፋዊ ምጋቤ ምላሽ የድርሰት መጻፍ ችግሮችህን አስወግደል?

መ. በሚገባ አስወግደል።

ተ. ድርሰቶችህ በቀይ ምልክት ተጨማልቀው በምታይበት ጊዜ ምን ይሰማሃል?

መ. ምንም አይቆረቁረኝም። ... ስህተቶቼን ለማረም ስለሚረዳኝ ትኩረት አደርግባቸዋለሁ።

ተ. በአሕጽሮተ ቃላት ይሰጡህ የነበሩት አስተያየቶች በቀላሉ ይገቡህ ነበር?

መ. አዎን፤ ይገቡኛል። ምክንያቱም ... በፊት ትርጉማቸውን መምህራችን ስለሰጡን ነው።

ተ የሚሰጠው ጽሁፋዊ አስተያየት ለዚያው ድርሰት ብቻ ነው የሚያገለግለው?

መ ... ለወደፊቱም መሠረት የሚሆን ነው። ለወደፊቱም ያሻሽላል።

አባሪ 16 <u>በአማርኛ ጽሑፍ ትምህርት የሚሞላ መጠይቅ</u>

የተከበራችሁ መምህራን፡

ይህ መጠይቅ የተዘጋጀው መምህራን በተማሪዎች ድርሰት አፃፃፍ ላይ የሚሰጡት ጽሑፋዊ ምጋቤ ምላሽ /written feedback / የተማሪዎችን የድርሰት መጻፍ ችሎታ በማዳበር ረገድ አስተዋጽኦ ያለው መሆኑን ለመለየት በመጠይቁ አዘጋጅ ለተጀመረው የማስተርስ ዲግሪ ማሟያ ጥናት የሚያገዙ መረጃዎችን ለመሰብሰብ ነው ::

በጥናቱ የሚደረስበት ውጤት በሁለተኛ ደረጃ የአማርኛ ትምህርት ሂደት ውስጥ በድርሰት ማስተማር ረገድ የሚታዩ ችግሮችን ለማቃለል በሚደረግ ጥረት ውስጥ አስተዋጽኦ እንደሚኖረው ይታመናል :: ከዚህ ውጤት ለመድረስ የሚቻለው በመምህራን ቀና ሙያዊና ትክክለኛ መረጃ ማሰባሰብ ሲቻል ነው :: ስለሆነም መጠይቁን በጥሞና አንብባችሁ ተገቢውን ምላሽ በመመለስ እንድትተባበሩ ትለመናላችሁ ::

<u>ማሳሰቢያ</u>፡ በዚህ ጽሑፍ ውስጥ ምጋቤ ምላሽ/ feedback / የሚለው ቃል መምህራን በተማሪዎቻቸው ድርሰት ላይ የሚሰጡትን ማናቸውም ይዘት ወይም ቅርጽ ነክ የማሻሻያ ወይም የማረሚያ ሐሳቦች ተለዋጭ ወይም ተጨማሪ ይጋራ ወይም ነቀፋ አስተያየቶች ምክሮች አድናቆቶች ማበረታቻ ወዘተ ጽንሰ ሐሳቦችን ይመለከታል ::

* በመጠይቁ ላይ ስም መጻፍ አያስፈልግም ::

<u>ክፍል አንድ አጠቃላይ እውነታ</u>

1.1. ፆታ ____ 1.2. የትምህርት ደረጃ ________

1.3. የአገልግሎት ዘመን ______ ዓመት 1.4. ያሰለጠነበት ተቋ/ ዐበይ ______________ ንዑስ ________________

1.5. የሚያስተምሩበት ት/ቤት ስም ________________________

1.6. የሚያስተምሩት የክፍል ደረጃ ________________

1.7. በሳምንት ውስጥ ያለዎት የክፍል ጊዜ መጠን ________________________

ክፍል ሁለት

መመሪያ፡ ከዚህ በታች እስከ ስድስት የሚደርሱ አማራጭ መልሶችን የያዙ ጥያቄዎች ቀርበዋል ። አንዳንዶቹ ከአንድ የበለጠ መልስ ሊኖራቸው ይችላል ። ጥያቄዎችን ካነበቡ በኋላ ትክክለኛ ነው ያሉትን መልስ ወይም መልሶች በሣጥኑ ውስጥ ይህንን "✓" ምልክት በመጻፍ ይመልሱ ።

1. ተማሪዎችዎን አንቀጽ ወይም ድርሰት ያስጽፋሉን?
   1.1. አብዛኛውን ጊዜ አስጽፋለሁ
   1.2. አልፎ አልፎ አስጽፋለሁ
   1.3. አስጽፌ አላውቅም.

2. ለተማሪዎችዎ አንቀጽ ወይም ድርሰት የመጻፍ መልመጃ የሚሰጡ ከሆነ መልመጃው የሚሰጠው ______ ነው ።
   2.1. በሳምንት አንድ ጊዜ ነው ።
   2.2. በዐሥራ አምስት ቀን አንዴ ነው ።
   2.3. በወር አንዴ ነው ።
   2.4. በማስተማሪያዬ መጽሐፍ እንደተያዘ ነው ። (2.4. በማስተማሪያው)
   2.5. ሰጥቼ አላውቅም ።

3. ለጥያቄ ቁጥር 1 ለቀረበው ጥያቄ የሰጡት መልስ "አስጽፌ አላውቅም" የሚል ከሆነ ምክንያቱ
   3.1. ይዘቶቹ በማስተማሪያው መጽሐፍ ውስጥ ስለሌሉ ነው ።
   3.2. ይዘቶቹ ከምርጫቱ ትምህርቱ ዓላማ ጋር ስለሆኑ ነው ።
   3.3. ይዘቶቹን ለማስተማር የሚያስፈልጉ መጻሕፍት ስለሌሉ ነው ።
   3.4. ይዘቶቹ ከባድ ስለሆኑ ነው ።
   3.5. ተማሪዎቹ የጽሑፍን ይዘቶቹ መማር ስለማይፈልጉ ነው ።
   3.6. የተማሪዎች ቁጥር መብዛት ይዘቶቹን ለማስተማር ስለማያመች ነው ።
   3.7. ሌላ ምክንያት ካለ ቢገልጹልን ______

4. በመማሪያዎ መጽሐፍ ሁሉም በመለመጃ ሠሰት ሁሉም የተሰጡትን "ሪፖርት ወይም ዘገባ አቅርቡ፣ የሕይወት ታሪክ፣ የፈጠራ ድርሰት ወይም የሥርሥር ጽሑፍ ጻፍ መለመጃዎች ተማሪዎችሁ አረው እንዲያቀርቡ ያደርጋሉ?

4.1. በማስተማሪያዎ መጽሐፍ በተመለከተው መሠረት ሁሉንም አስጽፋለሁ ::

4.2. በማስተማሪያዎ መጽሐፍ ከተመለከቱት ሁሉም አብዛኛዎቹን አስጽፋለሁ ::

4.3. በማስተማሪያዎ መጽሐፍ ከተመለከቱት ሁሉም ጥቂቶቹን ብቻ አስጽፋለሁ ::

4.4. አስጽፌ አላውቅም ::

5. በጥያቄ ቁጥር 4 ለተሰጠው ጥያቄ የሰጡት መልስ "አስጽፋለሁ" ከሆነ የሚያጽፏቸው በየትኛው ስልት ነው?

5.1. በየግላቸው በማስጻፍ

5.2. በጥንድ በጥንድ ሆነው በማስጻፍ

5.3. በቡድን ሆነው በማስጻፍ

5.4. በሁሉም ዘዴዎች በማስጻፍ

6. በጥያቄ ቁጥር 4 ለተሰጠው ጥያቄ የሰጡት መልስ "አስጽፋለሁ" ከሆነ ተማሪዎች በሚጽፉበት ጊዜ የሚያጋጥማቸውን የአጻጻፍ ችግር ለማስወገድ የሚረዷቸው እንዴት ነው?

6.1. በሚጽፉበት ጊዜ እየዞርኩ በማየት

6.2. ረቂቆቻቸውን በመሰብሰብ እንዲለውጡ በማድረግ

6.3. ከክፍል ውጭ በየደረጃቸው መሠረት

6.4. በክፍል ውስጥና ውጭ

6.5. ሁሉንም ዘዴዎች በመጠቀም

6.6. ሌላ ዘዴ ካለ ቢገለጹልን? ______________________________

---

7. በጥያቄ ቁጥር 4 ለተመለከተው ጥያቄ የሰጡት መልስ "አስጽፋለሁ" ከሆነ የተማሪዎቹን ድርሰቶች የሚያርሙላቸው በምን ዘዴ ነው?

7.1. ወረቀቶቻቸውን በመሰብሰብ ራሴ አንድ ባንድ አርማለሁ ::

7.2. አንድ ላንድ እንዲለዋወጡ በማድረግ በበጠ አርማት አሳርማለሁ ::

7.3. በክፍል ውስጥ ፀሐፊን በማስነበብ በተማሪዎቹ አስገመግማለሁ ::

ማረጋገጫ

እኔ ከዚህ በታች የፈረምኩት፣ ይህ ጥናት የራሴ ሥራ፣ በጥናቱም ውስጥ የተጠቀምኩባቸው ጽሑፎች ምንጮች በሙሉ የጠቀስኩ መሆኑን አረጋግጣለሁ።

ስም፡ እንዳለ ተስፋዬ

ፊርማ፡

አድራሻ፡ አዲስ አበባ ዩኒቨርሲቲ፣ የኢትዮጵያ ቋንቋዎችና ሥነ ጽሑፍ ክፍል
አዲስ አበባ

የማስረከቢያ ቀን፡ ጥር 24 ቀን፣ 1992 ዓ.ም.