አዲስ አበባ ዩኒቨርሲቲ

የሂዩማኒቲ፣ የቋንቋዎች ጥናት፣ የጆርናሊዝምና ኮምዩኒኬሽን ኮሌጅ

የአማርኛ ቋንቋ፣ ሥነጽሑፍና ፎክሎር ትምህርት ክፍል

የድኅረምረቃ መርሐግብር

በመማሪያ ክፍል ውስጥ ተግባቦት የአማርኛ ግብረንግግር ዓይነቶች፣ ቅጣምባር እና ተግባር ትንተና

በ

አንዱዓለም ከበደ አደም

ሰኔ 2016 ዓ.ም.

አዲስ አበባ ዩኒቨርሲቲ

አዲስ አበባ

በመማሪያ ክፍል ውስጥ ተግባቦት የአማርኛ ግብረንግግር ዓይነቶች፣ ቅጣምባር እና ተግባር ትንተና

አዲስ አበባ ዩኒቨርሲቲ

የሂዩማኒቲ፣ የቋንቋዎች ጥናት፣ የጆርናሊዝምና ኮምዩኒኬሽን ኮሌጅ

የአማርኛ ቋንቋ፣ ሥነጽሑፍና ፎክሎር ትምህርት ክፍል

የድኅረምረቃ መርሐግብር

ለአማርኛ ቋንቋ፣ ሥነጽሑፍና ፎክሎር ትምህርት ክፍል የቀረበ፣

ለአማርኛ ማስተማር የዶክትሬት ዲግሪ ማሟያ ጥናት

በ

አንዱዓለም ከበደ አደም

የጥናቱ አማካሪ

ጌታቸው እንዳላማው (ዶ/ር)

ሰኔ 2016 ዓ.ም.

አዲስ አበባ ዩኒቨርሲቲ

አዲስ አበባ፣ ኢትዮጵያ

አዲስ አበባ ዩኒቨርሲቲ

የሂዩማኒቲ፣ የቋንቋዎች ጥናት፣ የጆርናሊዝምና ኮምዩኒኬሽን ኮሌጅ

የአማርኛ ቋንቋ፣ ሥነጽሑፍና ፎክሎር ትምህርት ክፍል

የድኅረምረቃ መርሐግብር

በመማሪያ ክፍል ውስጥ ተግባቦት የአማርኛ ግብረንግግር ዓይነቶች፣ ቅጣምባር እና ተግባር ትንተና በሚል ርዕስ ለአማርኛ ማስተማር የዶክትሬት ዲግሪ ማሟያ በአንዱዓለም ከበደ አደም የቀረበው ይህ ጥናት፣ የዩኒቨርሲቲውን የጥራት ደረጃና የወጥነት መስፈርት ስለሚሟላ፡ በፈታኞች ቦርድ ተረጋግጦ ተፈርሟል።

የፈታኞች ቦርድ አባላት

አማካሪ ጌታነህ እንዳሩሉሉ (ር/ፕ) ፊርማ _____ ቀን 07/10/16

የውጪ ፈታኝ ዐቢቀ ቀዳዛው (ኅ/ር) ፊርማ _____ ቀን 07/10/16

የውስጥ ፈታኝ ጌታሁን አመጋሪ (ኅ/ር) ፊርማ _____ ቀን 07/10/2016

አዲስ አበባ ዩኒቨርሲቲ
የሂዩማኒቲስ፣ የቋንቋዎች ጥናት፣ ጆርናሊዝምና ኮሙኒኬሽን ኮሌጅ
College of Humanities, Language Studies, Journalism & Communication
የአማርኛ ቋንቋ፣ ሥነ ጽሑፍና ፎክሎር ትምህርት ክፍል
Department of Amharic Language Literature & Folklore
ADDIS ABABA UNIVERSITY

ማረጋገጫ (Declaration)

በመማሪያ ክፍል ውስጥ ተግባቦት የአማርኛ ግብረንግግር ዓይነቶች፣ ቅጣምባር እና ተግባር ትንተና በሚል ርዕስ በአዲስ አበባ ዩኒቨርሲቲ፣ በሂዩማኒቲስ፣ በቋንቋዎች ጥናት፣ በጆርናሊዝምና በኮሚዩኒኬሽን ኮሌጅ የአማርኛ ቋንቋ፣ ሥነጽሑፍና ፎክሎር ትምህርት ክፍል ለአማርኛ ማስተማር የዶክትሬት ዲግሪ ማሟያ ያቀረብኩት ይህ ጥናት፣ ከዚህ በፊት በሌላ አካል በማንኛውም ዩኒቨርሲቲ ያልተሠራ የራሴ ወጥ ሥራ መሆኑንና የተጠቀምኩባቸውንም ድርሳናት በተገቢው ቦታ በትክክል ዋቢ ያደረግኩ መሆኔን በፊርማዬ አረጋግጣለሁ።

ስም፤ አንዱዓለም ከበደ አደም

ፊርማ፤ _____

ቦታ፤ አማርኛ ቋንቋ፣ ሥነጽሑፍና ፎክሎር ትምህርት ክፍል፤ የሂዩማኒቲስ፣ የቋንቋዎች ጥናት፣ የጆርናሊዝምና የኮሚዩኒኬሽን ኮሌጅ

አዲስ አበባ ዩኒቨርሲቲ

አዲስ አበባ

ሰኔ 2016 ዓ.ም.

ሙዳዬ ቃላትና ሐረጋት

ከዚህ ቀጥሎ የቀረቡት ቃላትና ሐረጋት በአማርኛ ቋንቋ ጥናት በማድረግ ረገድ ከሙያ መስኩ እንግድነትና ከስያሜዎቹ አዲስነት አንጻር ጥናታዊ ሥራውን የበለጠ ለመረዳት ይቻል ዘንድ መጀመሪያ ላይ አቻ ስያሜ የተሰጣቸው ጽንሰሐሳቦች ናቸው።

English/ እንግሊዝኛ	አማርኛ
Actional competence	ድርጊታዊ ብቃት
Adjacency pairs	ተጓዳኝ ጥንዶች
Assertive/Representative	እሙን መግለጫ (ግብረንግግር)
Audio video recording	ምሥልና ድምጽ ቀረጻ
Commissive	ዕቅድ መግለጫ (ግብረንግግር)
Conversation	ተራክቦ
Conversational Analysis	ተራክቧዊ ትንተና
Declarative	ውሳኔ መስጫ (ግብረንግግር)
Direction of fit	የስምሙ አቅጣጫ (ቃላትና ዓለም ያላቸው)
Directive	ድርጊት ማስፈጸሚያ (ግብረንግግር)
Expressive	ስሜት መግለጫ (ግብረንግግር)
Initiation-Response-Feedback (IRF)	ጅመራ-ምላሽ-ግብረመልስ (ጅምግ)
Interpretation	ትርጉም/ትርጓሜ
Illocutionary	ኃልዮ (በተናጋሪ የታሰበ ንግግር)
Illocutionary act	ግብረኃልዮ (በተናጋሪው ፍላጎት የታሰበ ንግግር ድርጊት)
Illocutionary force	ለንግግር የሚገፋፋ ኃይል
Illocutionary point	አንድ ዓረፍተንግግርን የመናገር ዓላማ
Locutionary	ነቢብ (ፍቺ ያለው ንግግር)
Locutionary act	ግብረነቢብ (ፍቺ ያለው ዓረፍተንግግር ድርጊት)
No direction of fit	የስምሙ አቅጣጫ የለም (በቃላት እና በዓለም መካከል)
Pattern	ቅጣምባር
Perlocutionary	ገቢር (የንግግር ተጽዕኖ ውጤት)
Perlocutionary act	ግብረገቢር (የዓረፍተንግግር ተጽዕኖ ውጤት ድርጊት)
Pragmatics	አንድምታ ትርጓሜ
Psychological state	ሥነልቡናዊ ሁኔታ
Speech act/Speech acts	ግብረንግግር/ግብራተንግግር
Speech Act Theory	የግብረንግግር ንድፈሐሳብ
Utterance	ዓረፍተንግግር
Words to world direction of fit	ቃላት ወደ-ዓለም ስምሙ አቅጣጫ
World to words direction of fit	ዓለም ወደ-ቃላት ስምሙ አቅጣጫ

የምዝግብ መረጃ አዘገጃጀት ደንብ፣ ምልክቶች፣ ምሕጻረ ቃላትና ቁጥሮች

በጥናቱ የምዝግብ መረጃዎች ዝግጅትና በትንተና ወቅት አገልግሎት ላይ የዋሉ የጽሑፍ ስምምነት ምልክቶች፣ ምሕጻረቃላትና ቁጥሮች የሚከተሉት ናቸው፡፡

ምልክቶች፣ ምሕጻረቃላትና ቁጥሮች	መግለጫ
01፣ 02፣ 03…	በተራክቦው ውስጥ የመናገር ተራውን ቅድሞና ይገልጻሉ፡፡
መ፣ ተ	መምህር፣ ተማሪ፣ የሚሉትን ይገልጻሉ፡፡
ተ1፣ ተ2፣ ተ3…	ተማሪ አንድ፣ ተማሪ ኹለት፣ ተማሪ ሦስት ወዘተ.የሚሉትን ይገልጻሉ፡፡
ተዎች	ተማሪዎች በአንድ ላይ ወይም በጎብረት የተናገሩ መሆኑን ይገልጻል፡፡
መተ	መምህርና ተማሪ በአንድ ጊዜ አብረው መናገራቸውን ይገልጻል፡፡
መተዎች	መምህርና ተማሪዎች በአንድ ጊዜ አብረው መናገራቸውን ይገልጻል፡፡
ኺኺኺሃሃሃ	ሳቅን ይገልጻል፡፡
/	በትንተና ጊዜ ዓረፍተንግግሮችን ለመለየት አገልግሎት ላይ የዋለ ነው፡፡
( )	በአጥኚው የተሰጠን ተጨማሪ ገለጻና ማብራሪያ ያመለክታል፡፡
(( ))	ዓረፍተንግግር የተነገረበትን የንግግር ዐውድ፣ሁኔታና የንግግር ሁነት በተመለከተ በአጥኚው የቀረበውን መግለጫ ያሳያል፡፡
((( )))	የተለያየ ሁሉን ዐቀፍ ውይይት መካሄድን ያመለክታሉ፡፡
(?)	ወደጽሑፍ ለመገልበጥ ያልተቻለ ንግግር መኖሩን ያሳያል፡፡
-	ዓረፍተንግግሩ እየተቆራረጠ የቀረበ መሆኑን ያሳያል፡፡
[…]	እየተነበበ የቀረበ ንግግር መኖሩን ያመለክታል፡፡
----->	በትንተና የሚተኮርበት ዓረፍተንግግር የሚገኝበትን ተራ ያመለክታል፡፡
—	ይህ መስመር ከሥሩ የተሠመረበት ዓረፍተንግግር፣ በትንተና ወቅት ትኩረት የተደረገበት መሆኑን ያመለክታል፡፡
…	ያልተቋጨ ወይም የተቋረጠ፣ ንግግር መኖሩን ያመለክታል፡፡
+	ተቋርጦ የነበረ ንግግር የመቀጠል ተግባርን ያሳያል፡፡
↗	በአጥኚው ሆን ተብሎ የወጣ ወይም የተተወ የንግግር አካል መኖሩን ያሳያል፡፡

ምንጭ፣ ከJefferson (2004, pp. 24-31)፣ ከአንዱዓለም (2007፣ ገጽ ii-iv) እና ከከበደ (2010፣ ገጽ iii-iv) ተወስዶ ለዚህ ጥናት በሚስማማ መልኩ ተሻሽሎ የተዘጋጀ፡፡

እነዚህ ምልክቶች፣ ምሕጻረ ቃላትና ቁጥሮች የጥናቱ ምዝግብ መረጃ ሲዘጋጅ፣ በተራክቦው ውስጥ ዓረፍተንግግሮች የቀረቡበትን ዐውድ፣ ሁኔታና ቃል አልባ መግባቢያዎችን ለማመልከት እንዲሁም ለማብራራት የገቡ ናቸው፡፡

የምሕጻረቃላት ዝርዝር

እመግ/እመጎች - እሙን መግለጫ/አስረጂ ግብረንግግር/እሙን መግለጫዎች

ድማግ/ድማጎች - ድርጊት ማስፈጸሚያ ግብረንግግር/ድርጊት ማስፈጸሚያዎች

ስመግ/ስመጎች - ስሜት መግለጫ ግብረንግግር/ስሜት መግለጫዎች

ዕመግ/ዕመጎች - ዕቅድ መግለጫ ግብረንግግር/ዕቅድ መግለጫዎች

ውመግ/ውመጎች - ውሳኔ መስጫ ግብረንግግር/ውሳኔ መስጫዎች

ውግ/ውጎች - ውህድ ግብረንግግር/ውህዶች

ምስጋና

ከሁሉ አስቀድሞ ለሁሉም ባለቤት፣ አስጀምሮ ላስጨረሰኝ ለልዑል እግዚአብሔር ክብርና ምስጋና ይሁን! አሜን! እናቴ ቅድስት ድንግል ማርያም ክበሪልኝ፡፡

እንደአባት፣ እንደወንድም፣ እንደጓደኛ፣ እንደመምህር፣ እንደአማካሪ በመሆን ኮርስ ከማስተማር ጀምሮ በንሥር ዓይን በመከታተል በትህትናና በቅልጥፍና ያለሰዓት ገደብ የምርምር ሥራውን በብቃት ላማከረኝና ከሕይዎት ልምዱ ላስተማረኝ ውድ አማካሪዬ ጌታቸው እንዳላማው (ዶ/ር) ልባዊ ምስጋናዬ ይድረስ፤ ዕድሜ ከጤና ይስጥልኝ፡፡

በምርምር ሥራው ላይ ከርዕስ መረጣው ጀምሮ ሥራው ጫፍ እንዲደርስ በተለያየ መንገድ ወንድማዊ፣ አባታዊና ሙያዊ ድጋፋችሁ ላልተለየኝ ውድ መምህሮቼ ጌታሁን አማረ (ፕ/ር) እና ሙሉሰው አስራቱ (ዶ/ር) ልባዊ ምስጋናዬ ይድረሳችሁ፡፡ ፈጣሪ ዕድሜና ጤና ይስጣችሁ፡፡

አባቴ መምህር ከበደ አደም ባንተ ቃል ብርታት ይኼው ብታልፍም ያላለፈው ቃልህን ጠብቄ ከዚህ ደርሻለሁ፡፡ የዚህ ስኬት ጅማሬ፣ ምስጢሩ፣ ስሙም፣ ክብሩም፣ መታሰቢያነቱም ላንተው ነው፡፡ እናቴ ወ/ሮ ብርሃኔ ተሾመ... ነፍሳችሁን በአጸደገነት ያኑርልኝ፡፡

በሁሉም ነገር እገዛ ላደረገልኝ ታላቅ ወንድሜ ሙሉጌታ ከበደ (ዶ/ር) እና ለሁሉም ቤተሰቦቹ ምስጋናዬ የላቀ ነው፡፡ እናና (አበሩ) ስለእናትነት ድጋፍሽ ፈጣሪ የደግነትሽን ዋጋ ይክፈልሽ!

ለጥናቱ መረጃ በምሰበስብበት ጊዜ እንደረዳት ተመራማሪ በመሆን በሁሉም ነገር ሲያግዘኝ ለነበረው ውዱ ጓደኛዬ ከፈለኝ መኮንን (በደብረብርሃን ዩኒቨርሲቲ የእንግሊዝኛ መምህር) ከነቤተሰቡ ልባዊ ምስጋናዬ ይድረሰው፡፡ የምርምር ሥራው አሳስቧችሁ ስታበረታቱኝና ‹‹አላለቀም?›› ስትሉኝ ለነበራችሁ ጓደኞቼና ወዳጆቼ በሙሉ ምስጋናዬ ወደር የለውም፡፡

ለዋናው ጥናት መረጃ ለሰጡ፣ በደብረብርሃን ከተማ አስተዳደር ሥር የሚገኙ የኃይለማርያም ማሞ፣ ደብረኤባ እና ደብረብርሃን አጠቃላይ ኹለተኛ ደረጃ ትምህርት ቤቶች እንዲሁም ለሙከራ ጥናቱ መረጃ ለሰጡ በባሶና ወራና ወረዳ የባሶ ኹለተኛ ደረጃ ትምህርት ቤት የአማርኛ መምህራንና ተማሪዎች ምስጋናዬ ከልብ ነው፡፡

በመጨረሻም እንድማር የላከኝን ወልድያ ዩኒቨርሲቲን እና የተማርኩበትን አዲስ አበባ ዩኒቨርሲቲን ከልብ አመሰግናለሁ፡፡

የይዘት ማውጫ

መዳዬ ቃላትና ሐረጋት i

የምዝግብ መረጃ አዘገጃጀት ደንብ፣ ምልክቶች፣ ምሕጻረ ቃላትና ቁጥሮች ii

የምሕጻረቃላት ዝርዝር iii

ምስጋና iv

የሠንጠረዥ ማውጫ viii

የምሥል ማውጫ ix

አሕጽሮተጥናት x

ምዕራፍ አንድ፤ መግቢያ

1.1. የጥናቱ ዳራ 1

1.2. የጥናቱ አነሳሽ ምክንያት 6

1.3. የጥናቱ መሠረታዊ ጥያቄዎች 11

1.4. የጥናቱ ዓላማ 11

1.5. የጥናቱ ጠቀሜታ 12

1.6. የጥናቱ ገደብ 12

1.7. የጥናቱ ውሱንነት 13

1.8. የቁልፍ ቃላትና ሐረጋት ተግባራዊ ብያኔ 14

ምዕራፍ ኹለት

የተዛማጅ ድርሳናት ቅኝት 16

2.1. የግብረንግግር ንድፈሐሳብ 16

2.1.1. የAustin ግብረንግግር ንድፈሐሳብ 17

2.1.2. የSearle ግብረንግግር ንድፈሐሳብ 19

2.2. የግብረንግግር ንድፈሐሳብና ቋንቋን መማር ማስተማር 20

2.3. ግብራተንግግር 22

2.3.1. የግብራተንግግር ባሕርያት 24

2.3.1.1. መስተጋብራዊ መሆናቸው 24

2.3.1.2. ለንግግር የሚገፋፋ ኃይል ላይ ተመስራችነታቸው 25

2.3.1.3. የቋንቋ አጠቃቀም ማዕከላዊ ጉዳይ መሆናቸው 27

2.3.2. የግብራተንግግር አመዳደብ 28
2.3.2.1. የAustin የግብራተንግግር አመዳደብ 29
2.3.2.2. የSearle የግብራተንግግር አመዳደብ 30
2.3.2.2.1. እሙን መግለጫዎች/አስረጂዎች 32
2.3.2.2.2. ድርጊት ማስፈጸሚያዎች 34
2.3.2.2.3. ፅቅድ መግለጫዎች 36
2.3.2.2.4. ስሜት መግለጫዎች 38
2.3.2.2.5. ውሳኔ መስጫዎች 41
2.3.3. የግብረንግግር ቅጣምባሮች 48
2.4. ንድፈሐሳባዊ ማሕቀፍ 57
2.5. የግብረንግግር ትንተና 61
2.6. የተራክቦ ትንተና 63
2.7. የመማሪያ ክፍል ውስጥ ግብረንግግር ጥናቶች ቅኝት 65
ምዕራፍ ሦስት
የጥናቱ ንድፍና የአጠናን ዘዴ 72
3.1. የጥናቱ ንድፍ 72
3.2. የአጠናን ዘዴ 72
3.2.1. የንሞና ዘዴ 72
3.2.1.1. የጥናቱ ቦታ አመራረጥ 72
3.2.1.2. የትምህርት ቤት አመራረጥ 73
3.2.1.3. የክፍል ደረጃ አመራረጥ 74
3.2.1.4. የጥናቱ ተተኳሪዎች አመራረጥ 74
3.3. የመረጃ መሰብሰቢያ መሳሪያዎች 77
3.3.1. ምሥልና ድምጽ ቀረጻ 77
3.3.2. ምልከታ 78
3.4. የመረጃ አሰባበሰብ ሂደት 78
3.5. የምሥልና ድምጽ መረጃን ወደምዝግብ መረጃ የመቀየር ሂደት 81
3.6. የመረጃ አተናተንና አተረጓጎም ስልት 82
3.7. ከናሙና ጥናቱ የተገኘ ትምህርት 84

ምዕራፍ ዐራት

የመረጃ ትንተና፣ የግኝት ማብራሪያና ትርጓሜ 89

4.1. የመረጃ ትንተና 89

4.1.1. የጥናቱ አጠቃላይ መረጃ 89

4.1.1.1. መምህራንና ተማሪዎች የሚጠቀሟቸው የግብረንግግር ዓይነቶች ምን ምን ናቸው? 91

4.1.1.2. ግብራተንግግሩ የሚቀርቡባቸው ቅጣምባሮች ምን ምን ይመስላሉ? 112

4.1.1.3. በክፍል ውስጥ ግብራተንግግሩ ያሏቸው ተግባራት ምን ምን ናቸው? 142

4.2. የግኝት ማብራሪያና ትርጓሜ 287

ምዕራፍ አምስት

የጥናቱ ማጠቃለያ፣ መደምደሚያ፣ አንድምታና አስተያየት 297

5.1. ማጠቃለያ 297

5.2. መደምደሚያ 306

5.3. አንድምታና አስተያየት 309

ዋቢዎች 312

አባሪዎች 325

አባሪ 1፣ ምዝግብ መረጃ ሀ፤ ክፍለጊዜ አንድ (ክ1) 326

አባሪ 2፣ ምዝግብ መረጃ ሀ፣ ክፍለጊዜ ኹለት (ክ2) 336

አባሪ 3፣ ምዝግብ መረጃ ሀ፣ ክፍለጊዜ ሦስት (ክ3) 346

አባሪ 4፣ የምርምር ሥነምግባር የፈቃደኝነትና የስምምነት መግለጫዎች 356

አባሪ 5፣ የክፍል ውስጥ ምልከታ ቅጽ 360

አባሪ 6፣ ለጥናቱ በተመረጡት ኹለተኛ ደረጃ ትምህርት ቤቶች የቀረጻና ምልከታ መርሐግብር 361

አባሪ 7፣ ለመካራ ጥናቱ በተመረጠው ኹለተኛ ደረጃ ትምህርት ቤት የቀረጻና ምልከታ መርሐግብር 362

የሠንጠረዥ ማውጫ

ሠንጠረዥ 1፣ የግብረንግግር ዓይነቶች መግለጫ ከYule (1996, p. 55) የተወሰደ.....44
ሠንጠረዥ 2፣ በጥናቱ ተተኳሪ የሆኑ መምህራን በትምህርት ቤትና በፆታ.....75
ሠንጠረዥ 3፣ በጥናቱ ተተኳሪ የሆኑ የክፍል ምድቦችና ተማሪዎች.....76
ሠንጠረዥ 4፣ በመምህራንና በተማሪዎች የተወሰዱ የንግግር ተራዎች መጠንና መቶኛ.....89
ሠንጠረዥ 5፣ በመምህራንና በተማሪዎች በጥቅም ላይ የዋሉ ዓረፍተንግግሮችና መቶኛ.....90
ሠንጠረዥ 6፣ መምህራንና ተማሪዎች በጥቅም ላይ ያዋሏቸው የግብረንግግር ዓይነቶች በዓረፍተንግግሮች እና በመቶኛ.....92
ሠንጠረዥ 7፣ የግብረንግግር ዓይነቶች በተናጋሪዎች ደረጃ.....95
ሠንጠረዥ 8፣ የግብራተንግግር ተጓዳኝ ጥንድ ቅጣምባሮች ድግግሞሽና መቶኛ.....120
ሠንጠረዥ 9፣ የግብራተንግግር የአጀማመር እና የአጨራረስ ቅጣምባሮች፣ ድግግሞሽና መቶኛ በተናጋሪዎች.....127
ሠንጠረዥ 10፣ የእመግ ዓይነቶች የድግግሞሽ መጠን ከተናጋሪዎች አንጻር.....143
ሠንጠረዥ 11፣ የድግግ ዓይነቶች የድግግሞሽ መጠን ከተናጋሪዎች አንጻር.....183
ሠንጠረዥ 12፣ የስመግ ዓይነቶች የድግግሞሽ መጠን ከተናጋሪዎች አንጻር.....223
ሠንጠረዥ 13፣ የዕመግ ዓይነቶችና የድግግሞሽ መጠናቸው ከተናጋሪዎች አንጻር.....255
ሠንጠረዥ 14፣ የውመግ ዓይነትና የድግግሞሽ መጠን ከተናጋሪዎች አንጻር.....271
ሠንጠረዥ 15፣ የውግ ዓይነቶችና የድግግሞሽ መጠናቸው ከተናጋሪዎች አንጻር.....275

የምሥል ማውጫ

ምሥል 1፣ በግብረንግግር ቅጣምባር ውስጥ የሚገኙ አላባውያን (Hackman, 1977, p. 152) 52
ምሥል 2፣ በመማሪያ ክፍል ውስጥ የግብራተንግግር ቅጣምባሮች አላባውያን (ከHackman, 1977, p. 152 ተወስዶ ለዚህ ጥናት በሚስማማ መልኩ ተሻሽሎ በአጥኚው የተዘጋጀ).....56
ምሥል 3፣ በመማሪያ ክፍል ውስጥ የአማርኛ ግብረንግግር ዓይነቶችና ተግባራትን አመልካች ምሥል (በአጥኚው የተዘጋጀ).....60
ምሥል 4፣ የRymes (2015)ን እና የTen Have (2007)ን የመማሪያ ክፍል ዲስኩር ትንተና ዕቅድ አሰራርን መሠረት በማድረግ በአጥኚው የተዘጋጀ የጥናቱ አከዋወን ሥሪት 64
ምሥል 5፣ መምህራንና ተማሪዎች በጥቅም ላይ ያዋሏቸው የግብረንግግር ዓይነቶች በዐምድ ግራፍ.....93
ምሥል 6፣ የአማርኛ ግብረንግግር ምድቦችን የሚያሳይ ምሥል.....298
ምሥል 7፣ በአማርኛ መማሪያ ክፍል ውስጥ የግብራተንግግር ተራክቦ ቅጣምባሮችን የሚያሳይ ምሥል.....300
ምሥል 8፣ በአማርኛ መማሪያ ክፍል ውስጥ ተራክቦ የግብራተንግግር የተጓዳኝ ጥንድ ቅጣምባሮችን የሚያሳይ ምሥል.....301
ምሥል 9፣ በአማርኛ መማሪያ ክፍል ውስጥ ተራክቦ የግብራተንግግር የአጀማመር እና የአጨራረስ ቅጣምባሮችን የሚያሳይ ምሥል.....303
ምሥል 10፣ የአማርኛ ግብራተንግግር ምድብ፣ ንዑስ ክፍሎችና ተግባራትን የሚያሳይ ምሥል 305

አሕጽሮተጥናት

የዚህ ጥናት ዋና ዓላማ በአማርኛ መማሪያ ክፍል ውስጥ ተግባቦት መምህራንና ተማሪዎች የሚጠቀሟቸውን የግብረንግግር ዓይነቶች፣ ቅጣምባር እና ተግባራትን መተንተን ነው። ይህ ጥናት በዓይነቱ በዓይነታዊ ዘዴ፣ የገላጭ ምርምር ዘርፍ የሆነው አሳሽ ጥናት ነው። የጥናቱ ንድፍ ንጥል ጥናትን የተከተለ ነው። ጥናቱ የተካሄደው በአመቺ የንሞና ዘዴ በተመረጠው በአማራ ብሔራዊ ክልላዊ መንግሥት፣ በሰሜን ሸዋ ዞን፣ ደብረብርሃን ከተማ ነው። የጥናቱ ተተኳሪዎችም በደብረብርሃን ከተማ ትምህርት ጽሕፈት ቤት ሥር የሚገኙ፣ በጠቅላይ ንሞና ዘዴ የተመረጡ ሦስት የመንግሥት ኹለተኛ ደረጃ ትምህርት ቤቶች (ኃይለማርያም ማሞ፣ ደብረኤባ እና ደብረብርሃን አጠቃላይ) እና በትምህርት ቤቶቹ የሚያስተምሩ የ10ኛ ክፍል የአማርኛ ቋንቋ መምህራንና ተማሪዎች ናቸው። በጥናቱ ተተኳሪ የተደረጉት ሥድስት መምህራን በጠቅላይ ንሞና ዘዴ፣ ተማሪዎቻቸው ደግሞ በቀላል እጣ ንሞና እጣ በማውጣት ዘዴ ሥድስት የ10ኛ ክፍል ምድቦች ተመርጠዋል። የጥናቱ መረጃ በጥናቱ ተተኳሪ ከተደረጉ የአማርኛ መማሪያ ክፍል ውስጥ ተራክቦ ላይ በምሥልና ድምጽ ቀረጻ እና በኢ-ተሳትፏዊ የክፍል ውስጥ ምልከታ ተሰብስቧል። በመረጃ ስብሰባው በአንድ ክፍል ውስጥ ሦስት ጊዜ በአጠቃላይ በሥድስት ክፍሎች አሥራስምንት ጊዜ የምሥልና ድምጽ ቀረጻ እና የክፍል ውስጥ ምልከታ ተደርጓል። ከክፍል ውስጥ የምሥልና ድምጽ ቀረጻ እና ምልከታ የተገኘው መረጃም ወደምዝግብ መረጃነት ተለውጦ በተራክቦ ትንተና ዘዴ ተተንትኗል። በጥናቱ መረጃ መሠረት በክፍል ውስጥ ተራክቦው በአጠቃላይ በመምህራንና በተማሪዎች 4064 የንግግር ተራዎች ተወስደዋል። በእነዚህ ተራዎች በአጠቃላይ 8234 ዓረፍተንግግሮች በጥቅም ላይ ውለዋል። በጥናቱ ግኝት መሠረት በመማሪያ ክፍል ውስጥ መምህራንና ተማሪዎች የተጠቀሟቸው የግብረንግግር ዓይነቶች በሥድስት ዋና ዋና ምድቦች ማለትም፤ እሙን መግለጫ (3785 ዓረፍተንግግሮች ወይም 45.96%)፣ ድርጊት ማስፈጸሚያ (3641 ዓረፍተንግግሮች ወይም 44.21%)፣ ስሜት መግለጫ (616 ዓረፍተንግግሮች ወይም 7.48%)፣ ዕቅድ መግለጫ (108 ዓረፍተንግግሮች ወይም 1.31%)፣ ውሳኔ መስጫ (18 ዓረፍተንግግሮች ወይም 0.21%) እና ውህድ (66 ዓረፍተንግግሮች ወይም 0.80%) በሚሉ ተደራጅተዋል። ግብራተንግግሩ የቀረቡባቸው በተደጋጋሚ የተከሰቱ ቅጣምባሮች በሦስት ዋና ዋና ምድቦች ማለትም፤ የግብራተንግግር ተራክቦ ቅጣምባሮች (መክፈቻ ግብራተንግግር፣ የትምህርት ተራክቦ ግብራተንግግር እና መዝጊያ ግብራተንግግር እንዲሁም ጅመራ-ምላሽ-ግብረመልስ ዑደታዊ ወይም ዙርመጥ እና ጅመራ-ምላሽ-ጅመራ ቅጣምባሮች)፣ የግብራተንግግር ተንዳኝ ጥንድ ቅጣምባሮች (ሰላምታ-ሰላምታ፣ ጥያቄ-መልስ እና ትዕዛዝ-መቀበል) እና የግብራተንግግር የአጀማመር እና የአጨራረስ ቅጣምባሮች (መጠየቅ-መጠየቅ፣ መጠየቅ-መፍቀድ፣ ማስተኸር-መጠየቅ፣ ማስተኸር-መፍቀድ፣ ማስተኸር-ማዘዝ፣ መቀበል-መጠየቅ፣ ማሞገስ-መፍቀድ፣ ማሞገስ-መጠየቅ፣ መግለጽ-መጠየቅ፣ መግለጽ-መፍቀድ እና መግለጽ-መግለጽ) በሚሉ ተለይተዋል። በግብራተንግግር ተራክቦ እና በተንዳኝ ጥንድ ቅጣምባሮች የጥያቄ-መልስ ቅጣምባር በሰፊው ተደጋግሞ ተከስቷል። በተጨማሪም በግብራተንግግር ተራክቦ ቅጣምባር የጅመራ-ምላሽ-ግብረመልስ የዙርመጥነት ቅጣምባር በሰፊው ተደጋግሞ የተከሰተ ሲሆን፣ በግብራተንግግር የአጀማመር እና የአጨራረስ ቅጣምባር ደግሞ በሰፊ ድግግሞሽ ተከስቶ የታየው የመጠየቅ-መፍቀድ ቅጣምባር ሆኗል። በመማሪያ ክፍል ውስጥ ግብራተንግግሩ ያሏቸው ተግባራት በርካታ ሲሆኑ፣ በንዑስ ክፍሎቻቸው ሥር ተለይተው በዝርዝር ተተንትነው ቀርበዋል። የተለያዩ የግብረንግግር ዓይነቶችን፣ ቅጣምባሮችንና ተግባራትን መረዳቱ መምህራን ለተግባቦት ብቃት ተስማሚ የማስተማር ስልቶችን እንዲያበጁ፣ የመማር ማስተማር ውጤታማነትን ለማጎልበት የተማሪዎች ተሳትፎንና የተግባቦት ብቃትን ለማዳበር የሚያስችሉ ግንዛቤዎችን ለመስጠት ይረዳል። ጥናቱ በግኝቶቹ ላይ በመመሥረት የተለያዩ አንድምታዎችና አስተያየቶችን እንዲሁም ለወደፊት ጥናት የሚያነሳሱ የጥናት ጥቁምታዎችን አቅርቧል።

ቁልፍቃላት እና ሐረጋት፤ ስሜት መግለጫ፣ ቅጣምባር፣ ተራክቦ፣ ተራክቧዊ ትንተና፣ ተንዳኝ ጥንድ፣ እሙን መግለጫ፣ ዓረፍተንግግር፣ ዕቅድ መግለጫ፣ ድርጊት ማስፈጸሚያ፣ ግብረንግግር፣ ውህድ፣ ውሳኔ መስጫ

ምዕራፍ አንድ፤ መግቢያ

1.1. የጥናቱ ዳራ

የቋንቋ ጥናት ከሃያኛው ክፍለዘመን አጋማሽ ዓመታት ወዲህ ትኩረቱን በተግባቦታዊ ብቃት ላይ በማድረግ ከቋንቋ መዋቅሮች በተጨማሪ በቋንቋ ተግባርና አገልግሎት ላይ መመሥረት ችሏል። ለዚህም ምክንያቱ ከሃያኛው ክፍለዘመን አጋማሽ በፊት በቋንቋ መዋቅር ላይ ብቻ ይደረጉ የነበሩ ምርምሮች የቋንቋን ተግባራት መግለጽ እንዳልቻሉ በመታወቁ ነበር (Brown, 2000፤ Mizne, 1997፤ Richards & Rodgers, 2014)። በዚህም የቋንቋ ጥናት በመዋቅር ጥናት ላይ ብቻ መመሥረቱ ቀርቶ ትኩረታቸውን በተግባቦታዊ ብቃት ጥናቶች ማለትም፣ የዓረፍተንግግሮች ተግባርና አገልግሎት ላይ ወደአደረጉ የዲስኩር፣ ግብረንግግር[1] እና ሌሎች ተዛማጅ ትንተናዎች የተሸጋገረ ሲሆን፣ እነዚህ ጥናቶች ከ1950ዎቹ[2]ና ከ1960ዎቹ ወዲህ በሰፊው ትኩረት እየሳቡ መጥተዋል (Aijmer & Stenström, 2004፤ Cohen, 1995፤ Yule, 1996፣ 2022)። የግብረንግግር ትንተና በተግባቦት ውስጥ በቀጥታ የቋንቋ ተግባርና አገልግሎት ጥናት ላይ በሚያተኩሩት ማኅበራዊ-ሥነልሳን እና አንድምታ ትርጓሜ የጥናት መስኮች ሥር የሚካተት የተግባቦታዊ ብቃት መመዘኛ አንድ ንዑስ አላባ ነው (Cohen, 2008፤ McKay & Hornberger, 1996)።

የማኅበራዊ-ሥነልሳን የጥናት መስክ በአንድ ቋንቋና በተናጋሪው ማኅበረሰብ መካከል ያለውን ግንኙነት ከተለያዩ ጉዳዮች አንጻር በአንድ የተወሰነ ርዕስ፣ መቼት እና መስተጋብር ተገቢ ቃላትን፣ አገላለጾችንና አመለካከትን በመጠቀም በንግግር ተፈጥሯዊነት ላይ በአግባቡ የመግባባት ችሎታን የሚመረምር ሲሆን፣ እድገቱ ጎልቶ የታየው የቋንቋ ጥናት በቋንቋ ተግባርና አገልግሎት ላይ ለማተኮር ከሥነልሳን ብቃት ወደ-ተግባቦት ብቃት የመቀየር ፍላጎት እያደገ መምጣትን ተከትሎ ነው (Askes, 1989፤ Brown, 2000፤ Cohen, 1995)። ሌላው በቋንቋ ተግባርና አገልግሎት ላይ የሚያተኩረው የአንድምታ ትርጓሜ የጥናት መስክ፣ ሰዎች በንግግር ተራክቦና ንግግር በሚፈጽሙበት ሁኔታ ግብረተግባቦትን ወይም ግብረንግግርን እንዴት እንደሚያፈልቁና እንደሚረዱ የሚያጠና፣ ከ1970ዎቹ መገባደጃ በኋላ እያደገ የመጣ

[1] ግብር የግእዝ ቃል ሲሆን ትርጉሙም ‹‹ሥራ፣ ተግባር›› ማለት ነው (በላይ፣ 2010፣ ገጽ 291)። ግብረንግግር፣ *ግብርን* እና *ንግግርን* በአጣማሪ (ኧ) በማጣመር የተመሠረተ ቃል ሲሆን፣ የንግግር ግብርን ወይም ድርጊትን በመግለጽ ረገድ ‹‹Speech Act›› ከሚለው እንግሊዝኛ ቃል ጋር አቻ ሆኖ በዚህ ጥናት ውስጥ በጥቅም ላይ ውሏል። ግብረንግግር ሲበዛም ግብራተንግግር ተብሎ በጥቅም ላይ ውሏል።

[2] ይህን ጨምሮ በጥናቱ በዚህ መልኩ የቀረቡ ገለጻዎች አቆጣጠራቸው እንደኤሮፓውያን አቆጣጠር ነው።

የማኅበራዊ-ሥነልሳን ትይዩ የጥናት መስክ ነው (Kasper, 1997፤ Liu, 2007፤ Paltridge and Burton, 2000)።

በዘመናዊ የቋንቋ ትምህርት ዓላማ፣ ቋንቋን ማስተማር ተማሪዎች ስለቋንቋው አጠቃላይ ዕውቀት እንዲኖራቸው ማድረግ ብቻ ሳይሆን፣ በታላሚው ቋንቋ ጥሩ ተጠቃሚ እንዲሆኑ ማስቻል ነው። ይህን ውጤታማ ለማድረግ ደግሞ ውጤታማ የቋንቋ ማስተማሪያ ዘዴ መጠቀምን ጨምሮ ዘርፈብዙ አሳታፊ የክፍል ውስጥ ተግባራትን ማከናወን አስፈላጊ እንደሆነ Ur (1999) ይገልጻሉ። ባለንበት ክፍለዘመን በዓለም ላይ በሰፊው እየተተገበረ ያለው ተግባቦታዊ የቋንቋ ማስተማር፣ በቋንቋ አጠቃቀም ትክክለኛነት (ትክክለኛ የቋንቋ አጠቃቀምን አገልግሎት ላይ ማዋል) እና አቀላጥፎነት (ተፈጥሯዊ በሆነ የቋንቋ አጠቃቀም ትርጉም ያለው ተግባቦትን ማሳካት) ላይ ያነጣጠረ ነው (Abdurakhmonov & Tilavov, 2021፤ Suemith, 2011)። ተግባቦታዊ የቋንቋ ማስተማር፣ የቋንቋ ትምህርት ግብ ተግባቦታዊ ብቃት መሆኑን አጽንዖት የሚሰጥና ከሰዋስው ብቃት ይልቅ ለተግባቦት ብቃት በእጅጉ ዋጋ የሚሰጥ አቀራረብ ሲሆን፣ ዓላማው ተግባቦታዊ ብቃትን ማዳበር ነው (Hymes, 1972፤ Littlewood, 1981፤ Richards, 2005):: ተግባቦታዊ ብቃትን ለማዳበር ደግሞ በተለያየ ጊዜ የተግባቦታዊ ብቃት ሞዴል ውስጥ የተካተቱ አላባውያን ቀዳሚውን ቦታ ይይዛሉ። የተግባቦታዊ ብቃት ሞዴል በተለያዩ የሥነልሳን ባለሙያዎች በርካታ ጥረት አዳዲስ አመለካከቶችን እያስተናገደና በጊዜ ሂደት መሻሻልን እያሳየ አሁን ካለበት ደረጃ ደርሷል (Celce-Murcia, 2008፤ Widayati, 2012)። አሁን በደረሰበት ደረጃ፣ በCelce-Murcia (2008, p. 45) ተሻሽሎ በቀረበው የተግባቦታዊ ብቃት ሞዴል ሥር ሥነልሳናዊ፣ ብልሃታዊ፣ ማኅበረባህላዊ፣ ውሱን ቅንጅታዊ፣ መስተጋብራዊና ዲስኮርስ የተሰኙ ሥድስት ብቃቶች ተካተው ይገኛሉ።

ከእነዚህ ብቃቶች መካከል በማኅበረባህላዊ ወይም በማኅበራዊ-ሥነልሳን ብቃት[3] ውስጥ ተካትቶ የሚገኘው መስተጋብራዊ ብቃት በክፍል ውስጥ በመምህራንና በተማሪዎች መካከል የሚኖረውን እውናዊ መስተጋብር በቀጥታ የሚመለከት ከመሆኑ ባሻገር ከሞዴሉ ጋር የሚገናኙ ሦስት ንዑስ ክፍሎችን ማለትም፣ ድርጊታዊ ብቃት፣ የተራክቦ ትንተና ብቃትና ኢ-ሥነልሳናዊ የተግባቦት ብቃትን በውስጡ አካቶ ይዟል (Celce-Murcia et al., 1995፤ Celce-Murcia, 2008)። እነዚህ ንዑስ የተግባቦት ብቃት አላባውያን መግባባትን ብቻ ሳይሆን በውስጣቸው

[3]ማኅበራዊ-ሥነልሳን ብቃት በተግባቦታዊ ብቃት ሞዴል ከChomsky (1957) ሥነልሳናዊ ብቃት በኋላ በHymes (1972) የዳበረ ሲሆን፣ ቀጥለው በመጡ ሌሎች የተግባቦታዊ ብቃት ሞዴሎች ውስጥ ያለና ሌሎች ብቃቶች የፈለቁበት የተግባቦታዊ ብቃት አላባ ነው። ይሁን እንጂ፣ Celce-Murcia et al. (1995) ቋንቋን በትክክል ለመተርጎም እና ለመጠቀም የሚያስፈልገው የባህላዊ ዳራ ዕውቀት ነው በሚል እሳቤ የማኅበራዊ-ሥነልሳን ብቃትን (Sociolinguistic competence) ስያሜ ወደ-ማኅበረባህላዊ ብቃት (sociocultural competence) ቀይረውታል።

ያለውን ዕውቀት የማግኘት ውጤታማነትን የሚያጎናጽፉ በመሆኑ፣ በመማር ማስተማር ውስጥ በማካተት በሚገባ መጠቀም ለተማሪዎች አጠቃላይ ሥነልሳናዊ ዕውቀትም ሆነ ተግባቦታዊ ብቃት መዳበር ከፍተኛ አስተዋጽዖ ያበረክታል (Herdiawan, 2020)።

ድርጊታዊ ብቃት የተግባቦታዊ ብቃት አንድ ንዑስ አላባ ሲሆን፣ ከግብረንግግር ጋር በጥብቅ የተዛመደ ነው (Celce-Murcia, 1995፣ 2008)። ይህ ብቃት በታላሚው ቋንቋ የጋራ ወይም የታወቁ የግብረንግግር ስብስቦችን (ግብራተንግግር)፣ ተግባቦታዊ መስተጋብርን ለምሳሌ፣ በሰዎች መካከል መረጃ መለዋወጥ፣ ሐሳብንና ስሜትን መግለጽ፣ ችግሮች (ቅሬታ፣ መንቀፍ፣ ማዘን፣ መጸጸት፣ ይቅርታ መጠየቅ ወዘተ.)፣ የወደፊት ሁኔታዎች (ተስፋ፣ ዓላማዎች፣ ተስፋ ሰጪዎች፣ ግምቶች ወዘተ.) እንዴት መተግበር እንደሚቻል የሚያሳይ ዕውቀትን የሚያካትት ነው (Celce-Murcia, 2008)። ግብራተንግግር በተግባቦት ውስጥ ያሉ አገልግሎታዊ አሃዶች ወይም ቃላዊ የአገላለጽ ጥበቦች ሲሆኑ፣ ለተግባቦታዊ ብቃት መዳበር ጉልህ ሚና ይጫወታሉ (Celce-Murcia, 2000፤ Cohen, 1995)።

የግብረንግግር ንድፈሐሳብ በ1930ዎቹ ለነበረው አመክንዮአዊ አዎንታዊነት (Logical positivism) የፍልስፍና አስተምህሮ ምላሽ ሆኖ የቀረበ የቋንቋ አጠቃቀም ንድፈሐሳብ ነው። እንደአመክንዮአዊ አዎንታዊነት አስተምህሮ ማዕከላዊ መርሆ፣ ‹‹አንድ ዓረፍተነገር ቢያንስ በመርህ ደረጃ ካልተረጋገጠ በስተቀር (ማለትም ለእውነት ወይም ለሐሰትነቱ የተፈተነ ካልሆነ በስተቀር)፣ በጥብቅ ትርጉም የለሽ መናገር ነበር›› (Levinson, 2017, p. 227)። ይህ ማለት የዕለትተዕለት ዓረፍተንግግሮችን ሳያካትት አብዛኛው ሥነምግባራዊ፣ ውበታዊ፣ ሥነጽሑፋዊ፣ ትምህርታዊ እና ሌሎችም ዓረፍተነገሮች በመርህ ደረጃ ካልተረጋገጡ ትርጉም የለሽ ነበሩ ማለት ነው። በርግጥ የዚህ አስተምህሮ አቀንቃኝ የነበሩት (ለምሳሌ፣ Wittgenstein, 1958) ብዙም ሳይቆዩ አቋማቸውን ቀይረው “የቋንቋ ፍቺ ወይም ትርጉም፣ የሚወሰነው በአጠቃቀም ነው” ወደሚለው ሐሳብ ተሸጋግረዋል (Kenny, 1973, p. 122)። ይህ “የቋንቋ ፍቺ ወይም ትርጉም፣ የሚወሰነው በአጠቃቀም ነው” የሚለው ሐሳብ የአንድ ቃል ፍቺ ከየትኛውም የተፈጥሮ ይዘት ሳይሆን እንዴት ጥቅም ላይ እንደዋለ መገንዘብን የሚጠይቅ መሆኑን ይገልጻል። የWittgenstein (1958) የቋንቋ ጨዋታዎች (Language games) ጽንሰሐሳብ እንደሚያሳየውም ፍቺ የሚመሰረተው በተወሰኑ ሁኔታዎች ውስጥ ቃላትን ተግባራዊ በማድረግ ነው። ይህም የቃላትን ፍቺ ለመወሰን የአጠቃቀም አስፈላጊነትን አጉልቶ የሚያሳይ ነው።

የግብረንግግር ንድፈሐሳብ፣ ‹ቋንቋ በጥቅም ላይ ከሚውሉት ቃላት ፍቺ በላይ ትርጉም አለው› በሚለው ሐሳብ ሊገለጽ ይችላል። በግብረንግግር ንድፈሐሳብ ላይ ያለው መሠረታዊ ሐሳብ፣ ‹በሰው ልጅ ተግባቦት ውስጥ በጣም ትንሹ ክፍል ወይም አሃድ በቋንቋ የተወሰኑ ድርጊቶችን መፈጸም ነው› የሚል ነው (Searle, 1969, p. 6)። እነዚህ በተግባቦት ውስጥ ያሉ ድርጊቶች ከቋንቋው ተግባራዊ ልኬቶች ጋር የተቆራኙ ናቸው (Bachman, 1990)። ይህም ከቋንቋ ቅርጽ እና አገባብ ልኬቶች በተቃራኒ፣ የቋንቋ አወቃቀርንና አደረጃጀትን በተመለከተ፣ በተግባራዊ ልኬታ ግብራተንግግርን ከማፍለቅ እና ከመረዳት ጋር የተያያዘ ነው። በዚህ ረገድ የግብረንግግር ጥናት በቋንቋ እና በድርጊት መካከል ባለው ዝምድና ላይ ያተኩራል (Austin, 1962፤ Celce-Murcia, 2001)። ሰዎች ቋንቋን በሚጠቀሙበት ጊዜ የተናጠል ተከታታይ ዓረፍተንግግሮችን ብቻ አያወጡም፤ አንዳች ድርጊትም ይፈጽማሉ። በሌላ አነጋገር ቋንቋውን በመጠቀም አንድ ነገር ያደርጋሉ ወይም በሌሎች አንዳች ድርጊት እንዲፈጸም ያደርጋሉ። ከድርጊቶቹም መካከል፣ መግለጽ፣ ማዘዝ፣ ማመስገን፣ መጠየቅ፣ ቃል መግባት እና ሌሎችም ጥቂቶቹ ናቸው (Finegan, 2014፤ Márquez Reiter, 2002)።

ቋንቋ በዙሪያችን ያለውን ዓለም ይገልጻል። ስለሆነም፣ በዓለም ላይ የሚገኙ ሁሉም ቋንቋዎች ግብረንግግርን የመፈጸም ወይም የማስፈጸም ዘዴ አላቸው (Gass & Neu, 2009)። ምናልባትም በዚህ ረገድ ግብራተንግግር ሁለንተናዊ ናቸው ማለት ይቻላል። ነገር ግን ግብራተንግግር በብዙ ገፅታዎች፣ ማለትም፣ በተግባቦት ውስጥ በሚፈጸሙበት መንገድ፣ በሚገነዘቡበት መንገድ፣ ባላቸው ሥርጭት፣ በሚቀርቡበት ቅጣምባር፣ ባላቸው ድግግሞሽ መጠንና ባላቸው ተግባራት ከቋንቋ ቋንቋ፣ ከባህል ባህል ሊለያዩ የሚችሉ ናቸው (Wierzbicka, 1985፤ Wolfson,1990)።

በግብረግግር የቋንቋ ንድፈሐሳብ ውስጥ አስፈላጊው ነገር፣ ንድፈሐሳቡ ከግለሰቦች ተግባቦት ባሻገር፣ በማኅበራዊ እና ትምህርታዊ ተራክቦ ወይም ተግባቦታዊ ንግግር ላይ ተፈጻሚ መሆኑ ነው። በዚህም የግብረንግግር ንድፈሐሳብ ማሕቀፍን በመጠቀም በክፍል ውስጥ የመምህራንና የተማሪዎችን ግብረንግግር ይበልጥ መተንተን እና መረዳት እንችላለን (Mey, 1993፣ 2023)። በግብረንግግር ንድፈሐሳብ አተያይ፣ መምህራንና ተማሪዎች በክፍል ውስጥ ንግግር ሲያደርጉ፣ ዓረፍተንግግራቸው ከቃላት በላይ ነው፤ ማለትም ቃላትን ወይም ሐረጋትን ከመናገር በላይ ድርጊቶችን ይፈጽማሉ። መምህራን ትእዛዛትን ለመስጠት፣ ስሜትን ለመግለጽ፣ ተግባራትን ለመፈጸምና እውነታዎችን ለማሳየት ወዘተ. የተለያዩ ዓረፍተንግግሮችን ይጠቀማሉ።

ተማሪዎችም በበኩላቸው ትዕዛዛትን ለመቀበል፣ ስሜትን ለመግለጽ፣ ለመጠየቅ እና እውነታን ለማሳየት ወዘተ. የተለያዩ ዓረፍተንግግሮችን ይጠቀማሉ።

በቋንቋ መማሪያ ክፍል ውስጥ ምን ዓይነት የግብረንግግር ዓይነቶች፣ በምን ቅጣምባር በጥቅም ላይ እንደሚውሉ መረዳት፣ ቋንቋውን እንደአፍ መፍቻ ቋንቋ እና እንደኹለተኛ ቋንቋ ለማስተማር ምቹ ሁኔታ ይፈጥራል (Celce-Murcia, 2008፤ Cohen, 1995)። ሆኖም፣ በቋንቋው ውስጥ ምን ዓይነት ግብራተንግግር ለምን ለምን ተግባራት በጥቅም ላይ እንደሚውሉ መግለጽም አስፈላጊ ነው። የእንደዚህ ዓይነት ጥናት ግኝቶች ግብራተንግግርን በቀላሉ እንድንመረምር፣ ቋንቋን በብቃት እንድንጠቀም እና ተግባቦታችንን በደንብ እንድንቆጣጠር ይረዱናል (Cohen, 1996፤ Celce-Murcia, 2001)። በተጨማሪም የግብረንግግር ትንተና ጥናት በመማሪያ ክፍል ውስጥ በግብራተንግግር እና በቋንቋ መማር ማስተማር መካከል ያለውን የጠበቀ ትሥሥር ፍንትው አድርጎ በማሳየት በዚህ ረገድ ያለንን ግንዛቤ እንድናሳድግ ጉልህ ሚና ይጫወታል።

የመማሪያ ክፍል የመምህራንና የተማሪዎች ቋንቋ በምን ዓይነት መንገድ እንደሚሠራ ከተረዳን፣ ግብራተንግግር በሰዎች መካከል ድርጊቶችን ስለሚመሰርቱ፣ የድርጊቶቹ ውስጣዊ ትሥሥር ለሁሉም ተግባቦቶች መመሥረት አስፈላጊ መሆኑን እናያለን። ይህ ማለት የተግባቦታዊ ብቃትን ለማሻሻል የተሻለ ተግባቦታዊ ግብረንግግር ተግባራዊ ማድረግ አለብን (Hymes, 1972)። ወደሥነልሳንና አንድምታ ትርጓሜ ብቃት ለመሸጋገርም በግብረንግግር ላይ በማነጣጠር፣ በተግባቦት ጊዜ በተራካቢዎች (በዚህ ጥናት መምህርና ተማሪዎች) የሚተገበሩ ግብራተንግግር ተግባቦትን እንዴት እንደሚፈጥሩ በማሳየት ላይ ትኩረት መደረግ አለበት (Celce-Murcia, 2008)።

በተጨማሪም የቋንቋ ዕውቀት በቃላትና በአገባብ ላይ ብቻ የሚዳብር ባለመሆኑ የሥነልሳናዊ ወይም ሰዋስዋዊ ብቃት ብቻውን የቋንቋ ተማሪዎች በቋንቋ ተግባቦት ብቁ ችሎታ ያላቸው እንዲሆኑ አያስችላቸውም (Krasner, 1999)። በሌላ አገላለጽ ምንም እንኳ አፍፊት ተናጋሪዎች ቋንቋውን በአፍመፍቻነት እየተናገሩ ስለሚያድጉና የቋንቋ አጠቃቀሙን ስለሚያውቁ ሁልጊዜም ትክክል እንደሆኑ ቢታሰብም፣ በአንድ ቋንቋ አፍፊት በመሆን ወይም ሥነልሳናዊ ጉዳዮችን በመማር ብቻ የሚያገኙት ዕውቀት በቋንቋው የተግባቦት ብቃት ለመኖር በቂ ላይሆን ይችላል። Cohen (1995፣ 2008) እና Hymes (1972፣ 2000) እንደገለጹትም በአፍ መፍቻ ቋንቋቸው ውጤታማ በሆነ መንገድ ለመግባባት የባህል ግንዛቤን፣ የማኅበራዊ ዐውድ ግንዛቤን፣

የአንድምታ ትርጓሜ ግንዛቤን፣ ስልታዊ የቋንቋ አጠቃቀምን እና የንግግር ትንተና ችሎታን ማዳበር ያስፈልጋቸው ይሆናል። ስለሆነም፣ የቋንቋ መምህራን ተማሪዎቻቸው የተግባቦት ብቃት እንዲኖራቸው የሥነልሳን፣ የማኅበረባህላዊ፣ የማኅበራዊ-ሥነልሳን፣ የአንድምታ ትርጓሜና ሌሎች የተግባቦታዊ ብቃት አላባውያንን አስተሳስረው በማስተማር ረገድ አበክረው ሊረዷቸው ይገባል (Gass & Neu, 2009፤ Mizne, 1997)። ይህን ለማድረግ ደግሞ መጀመሪያ መምህራን በሁሉም የተግባቦታዊ ብቃት አላባውያን ላይ ጥሩ ዕውቀትና ግንዛቤ ሊኖራቸው ግድ የሚል ሲሆን፣ በተለይ የተማሪዎች የማኅበራዊ-ሥነልሳንና የአንድምታ ትርጓሜ ብቃት እንዲዳብር መምህራን በግብረንግግር ንድፈሐሳብና የታላሚው ቋንቋ ግብረንግግር ዓይነት፣ ቅጣምባር እና ተግባራት ላይ በቂ ግንዛቤ ሊኖራቸው ይገባል (Bardovi-Harlig, 1996፤ Cohen, 1995፤ Yule, 1996)። ይህን ግንዛቤ ለማግኘት ደግሞ በተወሰነ ዕውድ በታላሚው ቋንቋ ላይ ተጨባጭ ጥናት ማድረግ ያስፈልጋል። ይህም ጥናት በግብረንግግር ንድፈሐሳብ መነሻነት፣ በአማርኛ መማሪያ ክፍል ውስጥ የመምህር እና የተማሪዎች ግብራተንግግር ትንተና ላይ ያነጣጠረ ነው።

1.2. የጥናቱ አነሳሽ ምክንያት

የቋንቋ መማር ማስተማር ተግባር ተጽዕኖ የሚያሳድሩበት በርካታ ጉዳዮች ቢኖሩም፣ በቀዳሚነት የሚነሱት በክፍል ውስጥ በመምህራንና በተማሪዎች የሚተገበሩት የተግባቦት መፈጸሚያ ዓረፍተንግግሮች ናቸው (Celce-Murcia, 2000፤ 2008)። Celce-Murcia እንደሚያብራሩት በእነዚህ የተግባቦት መፈጸሚያ ዓረፍተንግግሮች ላይ የሚስተዋሉት ግብራተንግግር በመምህራንና ተማሪዎች ተግባቦት፣ በተማሪዎች የመማር ሂደትና የቋንቋ እድገት እንዲሁም በአጠቃላይ የትምህርት ሂደት ላይ ተጽዕኖ ያደርሳሉ። ተጽዕኖው እንደየግብራተንግግር አጠቃቀም አዎንታዊ ወይም አሉታዊ ሊሆን ይችላል። የግብራተንግግርን ተጽዕኖ በትክክል ለመረዳት ደግሞ በቅድሚያ በታላሚው ቋንቋ በክፍል ውስጥ መምህራንና ተማሪዎች የሚጠቀሟቸውን የግብረንግግር ዓይነቶች፣ ቅጣምባርና ተግባራትን ለይቶ መተንተንና በትክክል መገንዘብ ያስፈልጋል። ስለሆነም፣ በየትኛው የክፍል ደረጃ በሚገኙ መምህራንና ተማሪዎች? በየትኛው ታላሚ ቋንቋ? (የአፍመፍቻ፣ የኹለተኛ፣ የውጪ ቋንቋ)፣ በየትኞቹ ግብራተንግግር? በምን ዓይነት ቅጣምባር? ምን ምን ተግባራት? የሚሉ ጥያቄዎችን ለመመለስና ለማብራራት ጥናት ማካሄድ አስፈላጊ ነው። በዚህም መነሻነት ይህ የአሁን ጥናት፣

በተወሰነ ዐውድ ማለትም፣ በአማርኛ አፍፊት የኹለተኛ ደረጃ ትምህርት ቤት[4] መምህራንና ተማሪዎች መካሄድ እጅጉን አስፈላጊ ሆኗል።

በሌላ በኩል የቋንቋ መማሪያ ክፍልን አንደአንድ ማኅበራዊ ተቋምና የንግግር ማኅበረሰብ በማሰብ የተሻለ ትምህርታዊ ተግባቦት ለመፍጠርና የተማሪዎችን የተግባቦታዊ ብቃት ለመገንባት በውስጡ በሚካሄደው ተግባቦት ላይ የሚተገበሩ ግብራተንግግርን በተፈጥሯዊ ሁኔታ ማጥናትና ጥልቅ ትንተና ማድረግ ጉልህ አስተዋጽዖ እንደሚኖረው Celce-Murcia et al. (1995)፣ Rymes (2015) እና Walsh (2006) ይገልጻሉ። እንግሊዝኛ እንደኹለተኛና የውጪ ቋንቋ ትምህርት በሚሰጥበት ክፍል ውስጥ በመምህራንና በተማሪዎች የሚተገበሩ የግብረንግግር ዓይነቶች፣ የግብራተንግግር ምርጫና አጠቃቀም እንዲሁም የግብራተንግግር ተግባራትና ሚናን በተመለከተ የተደረጉ ጥናቶች (ምሳሌ፣ የAndewi & Waziana, 2019፤ Azizah et al., 2020፤ Isnaini, 2019፤ Juvrianto, 2018፤ Nadar, 1998፤ Yelfiza, 2012) መምህራንና ተማሪዎች በክፍል ውስጥ የሚጠቀሟቸው ግብራተንግግር በክፍል ውስጥ የቃላዊ ተግባቦት ጥራት፣ በተማሪዎች የመማር ሂደት እንዲሁም የቋንቋ ዕውቀት እድገት ላይ የተለያየ ተጽዕኖ እንደሚያሳድሩ አመልክተዋል። በክፍል ውስጥ ትምህርታዊ መስተጋብር ላይ የሚኖረው ተግባቦት ቋንቋን ለመማርም ሆነ ለማስተማር መሠረታዊ ጉዳይ ሲሆን፣ የተማሪዎቹ የመማር አጋጣሚም ሆነ የወደፊት ስኬት የሚወሰነው በመስተጋብሩ ውስጥ በሚኖረው የተግባቦት ዓይነትና ጥራት ነው (Edwards-Groves & Hoare, 2012፤ Robinson, 1994፤ Shi, 1998):: ይህም የሚያሳየው የቋንቋ ትምህርት ግብ በክፍል ውስጥ ብሎም በውጫዊው ዓለም ውጤታማና ስኬታማ እንዲሆን ለማስቻል የክፍል ውስጥ መስተጋብሩን ግብራተንግግር ከተግባቦት ክንውን አኳያ ማጥናት አስፈላጊ ጉዳይ እንደሆነ ነው።

በግብራተንግግር ተፈጥሮና አተገባበር ላይ የተደረጉ የተለያዩ ጥናት ግኝቶች (ለምሳሌ፣ Cohen & Olshtain, 1981፤ Cohen et al., 1986፤ Enyi, 2016፤ Fraser, 1980) እንደሚያሳዩት የተለያዩ የግብረንግግር ዓይነቶች በተለያየ ሁኔታ፣ ዐውድና ጊዜ ክፍፍል ይደረግላቸው እንጂ፣ እንደታላሚው የንግግር ማኅበረሰብ፣ ቋንቋና ዐውድ እያንዳንዱ የግብረንግግር ዓይነት ስብስብ ሊያካትታቸው የሚችሉ ዓይነቶች፣ ቅጣምባሮች፣ ተግባራት፣ ዋና ብልሃቶች እና የፍቺ ቀመሮች እንዳሏቸው የሚጠበቅ ነው። በእነዚህ ጥናት ግኝቶቹ ላይ የተጠቆመው የግብረንግግር

[4] ጥናቱ በአፍፊት ተናጋሪዎች ላይ ያተኮረው፣ በአማርኛ በዓይነቱ የመጀመሪያ በመሆኑ የቋንቋውን የግብረንግግር ዓይነቶች፣ ቅጣምባርና ተግባራት መሠረታዊ ዕውቀት ለማግኘት ሲሆን፣ የኹለተኛ ደረጃ ትምህርት ቤት ላይ ያተኮረው ደግሞ አማርኛ እንደአፍመፍቻ የሚሰጥበት የመጨረሻው የክፍል ደረጃ በመሆኑና ከሌሎች አማርኛ እንደአፍመፍቻ ከሚሰጥባቸው የክፍል ደረጃዎች አንጻር ለትንተና የተሟሉ፣ የተደራጁና አመቺ የሆኑ ዓረፍተንግግሮች ሊነገሩ የሚችሉበት የክፍል ደረጃ ይሆናል በሚል እሳቤ - ስጋትን ከመቀነስ አንጻር የተቃኘ ነው።

ዓይነቶች ሊያካትታቸው የሚችሉ ጉዳዮች መኖርና መብዛት የሚጠበቅ መሆን የሚያሳየው በተለያዩ ምክንያቶች በግብራተንግግር ጥናት ወጥነት ያለው ውጤት አለመኖሩን ነው። ይህም በዘርፉ በተለያዩ ዐውዶችና ሁኔታዎች ምርምር ለማካሄድ የሚያስችል የምርምር ፍላጎት እንዲነሳሳ ያደርጋል። በሌላ በኩል ደግሞ ግብራተንግግር በተለያየዩ ምሁራን፣ በተለያየ ጊዜና አከፋፈል በተለያየ ምድብ መቅረባቸው (ለምሳሌ፣ የAustin, 1962፤ Clark, 1996፤ Finegan, 2014፤ Bach & Harnish, 1979፤ Searle, 1979ን ምድብ ይመልከቱ) በተለያዩ ምክንያቶች (ለምሳሌ፣ በቋንቋዎች ተፈጥሮና መዋቅር፣ በተናጋሪው ማኅበረሰብ፣ ባህል፣ ዐውድ፣ በተመራማሪዎች መክፈያ መስፈርት ዕይታ ወዘተ.) ወደአንድ ስምምነታዊ አከፋፈል ለመድረስ አለመቻሉንም ያመለክታል። ስለሆነም፣ በበርካታ ተመራማሪዎች ዘንድ ያለው አጠቃላይ ስምምነት በግብራተንግግር ጉዳይ ለምርምር የሚጋብዘው በር ክፍት መሆኑን ያሳያል። ይህም በዘርፉ ጥናት ለማድረግ የሚያነሳሳ ጉዳይ ነው።

የተለያዩ ግብራተንግግር የተለያዩ ተግባራት ያሏቸው ቢሆኑም፣ የተለያዩ ግብራተንግግርን መጠቀም በተለያዩ ተጽዕኖ አድራሽ ምክንያቶች (የቋንቋው ተፈጥሮ፣ የንግግር ማኅበረሰብ፣ ቋንቋው የሚነገበርት ዐውድ፣ ማኅበረባህላዊ ሕጎች፣ የተናጋሪዎች ደረጃ ወዘተ.) እንደሚወሰን Enyi (2016) በጥናታቸው አመልክተዋል። በሌላ በኩል Wierzbicka (1985) በእንግሊዝኛ እና በፖላንድ-ፖሊሽ፣ Tamanaha (2004) በጃፓንኛ እና እንግሊዝኛ ቋንቋዎች ግብራተንግግር ላይ ባደረጓቸው ጥናቶች የተለያዩ ባህሎች፣ የተለያዩ ቋንቋዎች፣ የተለያዩ የግብራተንግግር ስብስብና የአተገባበር መንገዶች ከቋንቋ ቋንቋ፣ ከዐውድ ዐውድ የተለያዩ ሊሆኑ አንደሚችሉ አሳይተዋል። በመማሪያ ክፍል ውስጥ የተደረጉት የAzizah et al. (2020)፣ የIsnaini (2019) እና የJuvrianto (2018) ጥናቶችም የግብራተንግግር አጠቃቀም፣ ዓይነትና ተግባራት ከቋንቋ አጠቃቀምና ከዐውድ አንጻር ሊለያዩ እንደሚችሉ የሚገልጹ ናቸው። ስለሆነም፣ የግብራተንግግር አጠቃቀም በየጊዜው በተለያየ ቋንቋና ዐውድ ቢፈተሽ በቋንቋዎች ተፈጥሯዊ ባሕርይ፣ በቋንቋው ተናጋሪዎችና በሌሎች የተለያዩ ተጽዕኖ አድራሽ ምክንያቶች የተለያየ ግኝት ሊኖር እንደሚችል አመልካች ነው። ለዚህ ለአሁኑ ጥናትም መካሄድ አንዱ ትውረታዊ አነሳሽ ምክንያትም ይኼው ነው።

እስካሁን በአማርኛ መማሪያ ክፍል ውስጥ መስተጋብር ላይ በክፍል ውስጥ የአማርኛ ግብረንግግር ላይ በቀጥታ የተሠሩ ሥራዎችን ማግኘት አልተቻለም። ይሁንና በአማርኛ ቋንቋ

አጠቃላይ የክፍል ውስጥ የመምህር-ተማሪ መስተጋብር ላይ ለአብነት፣ መኮንን (2004[5])፣ ብርሃኑ (1987)፣ አንዱዓለም (2007) እና ከበደ (2009) እንዲሁም የተግባቦት ክሂል አተገባበር ላይ መሰሉ (2012)፣ ሰለሞን (2010) እና ጥላሁን (2003) ፍተሻዎች አድርገዋል። እነዚህም ጥናቶች የመስተጋብሩን ሂደት ከመረዳትና የተግባቦት ክሂል አተገባበርን ከመፈተሽ ያለፈ ትኩረት ያደረጉ አይደሉም። በክፍል ውስጥ መስተጋብር የተካሄዱት ጥናቶች የክፍል ውስጥ መስተጋብራዊ ተግባቦቱ መምህር መራሽ፣ መምህራን በንግግር ድርሻ ሰፊ ጊዜ የሚጠቀሙበት፣ የተማሪዎች ውሱን ተሳትፎ ያለበት፣ ለመስተጋብሩ ትኩረት ያልተሰጠበትና በርካታ ተግባቦታዊ ችግሮች ያሉበት እንደሆነ የሚያስረዱ ናቸው። የተግባቦት ክህሎት አተገባበር ላይ የተካሄዱት ጥናቶች ደግሞ የአፈጻጸም ውጤቱ ደካማና ዝቅተኛ እንደሆነና ተግባራቱ የተማሪዎችን የተግባቦት ክሂል ሊያዳብሩ የማያስችሉ መሆናቸውን ያሳዩ ናቸው። ከዚህ አንጻር የአማርኛ ተማሪዎች ዘዬኛ ወይም ተስማሚ የቋንቋ አጠቃቀም ላይ ውጤታማ ሊያደርጋቸው የሚችልን ዕውቀት ያገኙሉ ተብሎ አይገመትም።

ጥናቶቹ ጠቅለል ተደርገው ሲታዩ፣ በአትኩሮታቸው የክፍል ውስጥ መስተጋብሩንና የተግባቦታዊ ክህሎት አተገባበርን መፈተሽ ላይ ከመሆኑም በላይ ስለአማርኛ ግብረንግግር ያነሱት አንዳችም ነገር የለም። ይሁን እንጂ፣ የአማርኛ ክፍል ውስጥ መስተጋብርና የተግባቦት ክህሎት አተገባበር ምን ደረጃ ላይ እንደሚገኝ ነባራዊ ሁኔታውን በደምሳሳው በማሳየት ረገድ መረጃ መስጠት ይችላሉ። ከተዳሰሱት ጥናቶች መካከል የከበደ (2009) ጥናት ከሌሎቹ በተለየ መልኩ ከክፍል ውስጥ መስተጋብር ትምህርታዊ ዲስኩር የድርድር ዲስኩርን ነጥሎ ማጥናት መቻሉ፣ የክፍል ውስጥ መስተጋብር ላይ የሚታዩ ጉዳዮችን በተናጠልና በዝርዝር ማየትን ያመለከተ ነበር ማለት ይቻላል።

እነዚህ በአማርኛ ክፍል ውስጥ መስተጋብርና የተግባቦት ክሂል ላይ የተደረጉ ጥናቶች በአማርኛ ክፍል ውስጥ ያለውን ነባራዊ ሁኔታ ከመጠቆም ባሻገር በአንድ በኩል የክፍል ውስጥ የመማር ማስተማር ሂደቱ በተለያዩ ችግሮች የተተበተበ እንደሆነና የቋንቋ ማስተማርን በማሻሻል ረገድ ገና ብዙ ሊሰሩ የሚገባቸው ተግባራት እንዳሉ ያስገነዝባሉ። በሌላ በኩል በክፍል ውስጥ መስተጋብሩ ላይ ተጽዕኖ የሚያሳድሩ ጉዳዮችን በመነጠል በጥልቀት በማጥናት ላይ ትኩረት ሊደረግ እንደሚገባም ያመለክታሉ። በክፍል ውስጥ የመማር ማስተማር ተግባር ላይ ተጽዕኖ ከሚያሳድሩና ትኩረት ሊደረግባቸው ከሚገቡ የቋንቋ መስተጋብር ክፍሎች መካከል ደግሞ

[5] ጥናቶቹ የተጻፉበት በአማርኛ ቋንቋ ከሆነ ዓመተምሕረቱም በኢትዮጵያ አቆጣጠር ነው።

የመጀመሪያዎቹና ወሳኞቹ መምህራንና ተማሪዎች ቃላዊ ተግባቦት የሚፈጽሙባቸው ወይም ለተግባቦት ዓላማ የሚጠቀሟቸው ግብራተንግግር ናቸው (Bach, 1994፤ Griffiths, 2006፤ Celce-Murcia, 2000)። እነዚህ ግብራተንግግር ከተግባቦታዊ ብቃት አላባውያን፣ በመስተጋብራዊ ብቃት ንዑስ ክፍል ሥር በድርጊታዊ ብቃት ውስጥ የሚገኙ የተግባቦት ቁልፍ ጉዳዮች በመሆናቸው ለተግባቦታዊ ብቃት መዳበር ጉልህ ሚና ይጫወታሉ።

ከዚህ አንፃር የአማርኛ ግብረንግግርን ዓይነት፣ ቅጣምባር እና ተግባር ሊያሳይ የሚችል የተጠና ጥናትም ሆነ የተጻፈ አጋዥ መጽሐፍ አልተገኘም። በአማርኛ መማሪያ ክፍል ውስጥ በተፈጥሯዊ የክፍል ውስጥ ተራክቦ መረጃ ላይ በመመሥረት የአማርኛ መምህራንና ተማሪዎች ግብራተንግግር ዓይነት አጠቃላይ ምደባ አልተከናወነም፤ ግብራተንግግሩ የሚቀርቡባቸው ቅጣምባሮችና ያሏቸው ተግባራትም በውል ተጠንቶ አልታወቀም። ይህ ባለመሆኑም የአማርኛ ግብረንግግርን በተመለከተ የምርምር ውጤት (ዕውቀት) የለም። ስለሌለም በአማርኛ ትምህርት ለተግባቦት ብቃት ቁልፍ ጉዳይ ስለሆኑት ግብራተንግግር በምርምር መረጃ ላይ የተመሠረተ ዕውቀት ማግኘት አይቻልም። ይህም በትምህርቱ ሥርዓት ውስጥ ተገቢ ትኩረት አግኝተው በበቂ ሁኔታ መካተት አለመካተታቸው ብቻ ሳይሆን፣ ራሳቸው የአማርኛ ግብራተንግግር በአግባቡና በወጉ በዝርዝር ተለይተውና ተጠንተው አለመታወቃቸው ችግሩን የበለጠ የከፋ ያደርገዋል። ስለሆነም፣ በአማርኛ ግብራተንግግር ላይ የተደረገ ዝርዝር ጥናት አለመኖር የአሁኑን ጥናት ተገቢነት ያጎላዋል። በዚህ መሠረት በአማርኛ ቋንቋ ግብራተንግግር ላይ የሚደረግ ጥናት ገና መጀመሩ ስለሆነ በአማርኛ ግብራተንግግር ላይ ቀጣይ የምርምር ሥራዎች ማስፈለጋቸው ግልጽ ነው። ሆኖም የአማርኛ ግብራተንግግር አለመጠናታቸው፣ በአማርኛ ክፍል ውስጥ መማር ማስተማሩን ከግብ ለማድረስ ምን ዓይነት ግብራተንግግር? በምን ቅጣምባር እና ለምን ዓላማ ተግባራዊ ይደረጉ ይሆን? የሚለውን ለመመርመር ቀዳሚ አነሳሽ ምክንያት ሆኗል።

ሌላኛው አነሳሽ ምክንያት፣ በተግባራዊ ሥነልሳን ጥናት ረገድ ለአንዳች አገልግሎት ወይም ተግባር የተነገረ ወይም የተጻፈን ቋንቋ ማጥናት ለትምህርት ተግባር አስፈላጊ ከመሆኑም በላይ ከቋንቋው አገልግሎት አንፃር የትምህርትም ሆነ የማኅበራዊ ለውጥም መሣሪያ ስለሆነ የአማርኛን ግብረንግግር በጥልቀትና በስፋት ማጥናት ተገቢ ሆኖ መገኘቱ ነው።

በመጨረሻም በግብረንግግር ላይ የተደረጉ ጥናቶች በውጪ ሀገር የተጠኑ ከመሆናቸውም በላይ በትኩረታቸው አብዛኛዎቹ በተለይ እንግሊዝኛን በኹለተኛና በውጪ ቋንቋነት በሚማሩ

ተማሪዎች ላይ መሆኑ፣ በዚህ ጥናት በአማርኛ ቋንቋ መምህራን እና በሚያስተምሯቸው የአማርኛ አፍፊት ተማሪዎች ላይ ፍተሻ ለማድረግ አጥኚው ተነሳስቷል።

በአጠቃላይ፣ በዘርፈብዙ ሁኔታ የአንድ ቋንቋ ግብረንግግር መጠናት ጠቀሜታና ተገቢነት እንዳለው የሚያመለክቱ ንድፈሐሳባዊ እሙኖችና የምርምር ውጤቶች መኖራቸው ለምርምር የሚጋብዝ መሆኑ፣ የአማርኛ ግብራተንግግር አለመጠናታቸው፣ የአማርኛ ግብራተንግግር ቢጠኑ ለቋንቋው ትምህርት ግብዓት ሰፊ ድርሻ ይኖራቸዋል ተብሎ መታመኑ፣ የአማርኛ ግብራተንግግር መጠናት ለተግባራዊ ሥነልሳን ያለው አስፈላጊነትና ተገቢነት፣ ከአጥኚው የንባብ ልምድ የመነጨ የግል ተነሳሽነት እንዲሁም ቀደም ሲል የተደረጉ ጥናቶች መገኘና የትኩረት አቅጣጫ የዚህ ጥናት ቁልፍ አነሳሽ ምክንያቶች ናቸው።

1.3. የጥናቱ መሠረታዊ ጥያቄዎች

በጥናቱ አነሳሽ ክፍል በተገለጹትና በሌሎች ተዛማጅ ምክንያቶች ላይ በመመሥረት ጥናቱን ለማድረግ የሚከተሉት የጥናቱ መሠረታዊ ጥያቄዎች ተነድፈዋል።

1. በመማሪያ ክፍል ውስጥ ተግባቦት የአማርኛ መምህራንና ተማሪዎች የሚጠቀሟቸው የግብረንግግር ዓይነቶች ምን ምን ናቸው?
2. ግብራተንግግሩ የሚቀርቡባቸው ቅጣምባሮች ምን ምን ይመስላሉ?
3. በክፍል ውስጥ ተግባቦቱ ግብራተንግግሩ ያሏቸው ተግባራት ምን ምን ናቸው?

1.4. የጥናቱ ዓላማ

የጥናቱ ዋና ዓላማ በአማርኛ መማሪያ ክፍል ውስጥ ተግባቦት በመምህራንና በተማሪዎች በጥቅም ላይ የሚውሉ የግብረንግግር ዓይነቶች፣ ቅጣምባር እና ተግባራትን መተንተን ሲሆን ዝርዝር ዓላማዎቹ፣

1. በመማሪያ ክፍል ውስጥ ተግባቦት መምህራንና ተማሪዎች የሚጠቀሟቸውን የግብረንግግር ዓይነቶችን መግለጽ፤
2. ግብራተንግግሩ የሚቀርቡባቸው ቅጣምባሮች ምን ምን እንደሚመስሉ ማሳየት እና
3. በክፍል ውስጥ ተግባቦቱ ግብራተንግግሩ ያሏቸውን ተግባራት መተንተን ናቸው።

1.5. የጥናቱ ጠቀሜታ

ይህ ጥናት የሚከተሉት ጠቀሜታዎች ይኖሩታል፡፡

1. በመማሪያ ክፍል ውስጥ የአማርኛ ግብረንግግር ዓይነቶች፣ ቅጣምባርና ተግባራት በዝርዝር ተለይተው መታወቃቸው፣ ለቋንቋው ትምህርት ግብዓት ሰፊ ድርሻ ይኖራቸዋል፡፡ በዚህም በመማሪያ ክፍል ውስጥ ተግባቦት የአማርኛ ግብረንግግርን ዓይነቶችን፣ ቅጣምባሮችንና ተግባራትን ከተረዳን፣ ተግባቦታዊ ብቃትን ለማዳበር ቀጣይ ሊወሰዱ ስለሚገባቸው ሥነትምህርታዊ የርምጃ ተግባራት መነሻ ነጥብና ማስረጃ እናገኛለን፡፡
2. በመማሪያ ክፍል ውስጥ በአማርኛ መምህራን እና በተማሪዎች በጥቅም ላይ የዋሉ ግብራተንግግርን መለየት እና መተንተን ተጨባጭ ጥናታዊ መረጃ በማቅረብ፣ ለአማርኛ መምህራን፣ ለመስኩ ባለሙያዎችና ሌሎች በዘርፉ ውስጥ ለሚገኙ አካላት ስለክፍል ውስጥ ተግባቦቱ የበለጠ ግንዛቤ እንዲፈጠር ያደርጋል፡፡ ግንዛቤውም የአማርኛ ግብረንግግር ዓይነቶች፣ ቅጣምባርና ተግባራት የአማርኛ ትምህርት በሚሰጥበት መርሐትምህርት ውስጥ እንዲካተቱ ወይም ተገቢ ቦታ እንዲሰጣቸው በማድረግ ረገድ የላቀ ጠቀሜታ ይኖረዋል፡፡
3. ግብራተንግግርን በማጥናት ላይ በተለይም በክፍል ውስጥ ዐውድ የአማርኛ መምህራንና ተማሪዎች ከሚጠቀሙባቸው ግብራተንግግር ጋር የተያያዙ ድርሳናትን ለማበልጸግ ይጠቅማል፡፡
4. ከቋንቋው የክፍል ውስጥ ግብረንግግር ገለጻ በተጨማሪ በቃላዊም ሆነ በጽሑፋዊ ግብረንግግር ላይ ትንተና ለማድረግ ፈር ይቀዳል፡፡
5. በክፍል ውስጥ የአማርኛ ግብረንግግር ዓይነት፣ የሚቀርቡባቸው ቅጣምባሮች እና ተግባራት ምን ምን እንደሆኑ በዝርዝር መታወቁ፣ በዚህ ዘርፍ ለሚያተኩረው የግብረንግግር ንድፈሐሳብ የዕውቀት ግብዓት በመጨመር ረገድ የበኩሉን አስተዋጽዖ ያደርጋል፡፡
6. ወደፊት በግብረንግግርና ተዛማጅ የጥናት መስኮች ላይ ለሚደረጉ ጥናቶች መረጃ ይሰጣል፡፡

1.6. የጥናቱ ገደብ

በቋንቋ ጥናት የማኅበራዊ-ሥነልሳንና የአንድምታ ትርጓሜ ብዙ የጥናት ክፍሎች ቢኖሩም፣ ይህ ጥናት በንግግር ውስጥ ሦስት ክፍሎችን ማለትም ሐሳብ፣ ንግግርና ድርጊትን አጣምሮ የሚይዘው ግብረንግግር ላይ ያተኮረ ነው፡፡ ጥናቱ በ2014 ዓ.ም በደብረብርሃን ከተማ የኹለተኛ

ደረጃ ትምህርት ቤቶች የአሥረኛ ክፍል የአማርኛ መምህራንና ተማሪዎችን[6] ተተኳሪ ያደረገ ነው።

ከይዘት አንጻር በክፍል ውስጥ ተግባቦት የአሥረኛ ክፍል የአማርኛ መምህራንና ተማሪዎች በመማር ማስተማር ሂደት በቃል ንግግር የሚጠቀሟቸውን የግብረንግግር ዓይነቶች፣ ቅጣምባር እና ተግባራት መመርመርና መተንተን ላይ የተገደበ ነው። ከዚህ ውጪ ሌሎች ከክፍል ውስጥም ሆነ ውጪ ያሉ ጉዳዮችን፣ ዕድሜን፣ ጾታን ወዘተ. አላየም። በተጨማሪም የአማርኛ የጽሑፋዊ ግብረንግግር ውሁዳሃዶች ላይ ትንተና አላካሄደም።

1.7. የጥናቱ ውሱንነት

ይህ ጥናት ሹለት ዋና ዋና ውሱንነቶች አሉት። የመጀመሪያው፣ ጥናቱ በመማሪያ ክፍል ውስጥ የአማርኛ መምህራንና ተማሪዎች ግብረንግግር ዓይነቶች፣ ቅጣምባር እና ተግባር ትንተና ላይ መደረጉ፣ በዐውዱ፣ በዓይነቱና በትኩረቱ የመጀመሪያ መሆኑ የፈጠረው ውሱንነት ነው። በዚህም ጥናቱ በዐውዱ፣ በዓይነቱና በትኩረቱ የመጀመሪያ መሆኑ በርዕሰጉዳዩ ላይ በአማርኛ የተደረጉ ቀደምት ሥራዎች ወይም ጥናቶች አለመገኘት፣ ጥናቱ በተመሳሳይ ወይም በተቀራራቢ ዐውድ ላይ የተመሠረተ ክለሳ ድርሳን፣ የጥናት ውጤትና ንድፈሐሳብ ላይ ለመመሥረት የማይቻል አድርጎታል። ይህም የጥናቱን መሠረታዊ መነሻ ሐሳቦች የውጪ ሥራዎች ከማድረጉ ባሻገር የውጤት ማብራሪያውንም በውጪ ከተደረጉና በጥናቱ ከተከለሱ ሥራዎች ጋር ብቻ ለማድረግ መገደዱ ለጥናቱ የውሱንነት ምንጭ ሆኗል።

ሹለተኛው፣ ጥናቱ ዓይነታዊ ምርምር[7] በመሆኑ የተፈጠረ ነው። በዚህም ምክንያት የተመረጡት የጥናቱ ተተኳሪዎች ለአካላይ ወካይ አይሆኑም። ስለሆነም፣ የጥናቱን ግኝት ጥናቱ ከተካሄደባቸው ትምህርት ቤቶች፣ የክፍል ደረጃና ምድቦች ውጪ ለሌላ ተመሳሳይ ሰፊ አካባቢ ማጠቃለል አለመቻል የጥናቱ ውሱንነት ነው።

[6] ከየትምህርት ቤቶቹ ማኅደር በተገኘው መረጃ መሠረት ሁሉም የጥናቱ ተተኳሪ መምህራንና ተማሪዎች በአማርኛ ቋንቋ አፍራት ናቸው።

[7] ጥናቱ በመጠናዊ የምርምር ዘዴም ሊጠና ይችላል። የግብረንግግር አጠቃቀም ትምህርታዊ ተጽዕኖዎችን፣ ብልሃቶችን፣ ቅጣምባሮችን፣ በተለያዩ ተላውጦዎች (ምሳሌ፤ ጾታ፣ እድሜ) የአጠቃቀም ንጽጽሮችን ወዘተ. በመከራዊ ጥናት ማጥናትና በቁጥራዊ ስሌቶች መግለጽ ይቻላል። ይሁን እንጂ፣ ግብራተንግግር ከዐውድ ጋር በጥብቅ የተቆራኙ በመሆናቸው የግብረንግግር ትንተና በመጠናዊ ዘዴ ሊጠና የቁጥር ትንተናና ገለጻው የተናጋሪውን መሠረታዊ ዓላማዎች፣ ኢ-ቃላዊ ገለጻዎችን እና የግብራተንግግሩን ተግባራት በግልጽ በማሳየት ረገድ ፈታኝ ሁኔታ ይገጥመዋል። ይህም የግብራተንግግሩን የታሰበውን ፍቺ እና ትርጓሜ ሙሉ በሙሉ ለመረዳት አስቸጋሪ ያደርገዋል።

1.8. የቁልፍ ቃላትና ሐረጋት ተግባራዊ ብያኔ

በዚህ ጥናት በተደጋጋሚ ጥቅም ላይ የዋሉ ቁልፍቃላትና ሐረጋት ተግባራዊ ብያኔ አንደሚከተለው ቀርቧል፡፡

1. **ዓረፍተንግግር**[8]፤ በቋንቋ ጥናትና በንግግር ቋንቋ ትንተና ውስጥ የአንድ ቋንቋ አነጋገር ትንሹ የንግግር አሃድ ወይም ክፍል ነው (Finegan, 2014፤ Nordquist, 2020)፡፡ ይህ ትንሽ አሃድ ወይም ክፍል ግብራተንግግር የሚተገበሩበት የንግግር ቋንቋ ወይም ቃላዊ ንግግር ሲሆን፣ በዚህ ጥናት በክፍል ውስጥ መምህራንና ተማሪዎች ተግባቦት ለመፈጸም የተጠቀሟቸውን ቃላት፣ ሐረጋትና የሐረጋት ውህዶችን ያካትታል፡፡
2. **ግብረንግግር**፤ በቋንቋ አማካኝነት በዓረፍተንግግሮች የሚፈጸሙ የሰላምታ፣ የገለጻ፣ የቃልመግባት፣ የማረጋገጥ ወዘተ. ድርጊቶች ናቸው (Finegan, 2014፤ Searle, 1975፤ Yule, 1996፣ 2022)፡፡ በዚህ ጥናትም በክፍል ውስጥ ተራክቦው ቃላዊ ተግባቦት የተፈጸምባቸውን ዓረፍተንግግሮች ድርጊት በመግለጽ ወይም መጠሪያ በመሆን አገልግሎት ላይ ውሏል፡፡
3. **ቅጣምባር**[9]፤ በተወሰነ ዐውድ ውስጥ ግብረንግግርን የሚያስተላልፉ ዓረፍተንግግሮች እንዴት ጥቅም ላይ እንደሚውሉ ተናጋሪው፣ አድማጩ፣ ቋንቋው፣ ዐውዱና የአድማጭ-ተናጋሪ ከዐውዱ ጋር ተዛማጅነት ያለው የዓለም ተሞክሮን ከግምት ውስጥ በማስገባት አንድ ንግግር የሚከናወንበት ሥርዓት ነው (Hackman,1977)፡፡ በዚህ ጥናት በክፍል ውስጥ ቃላዊ ተግባቦት በመምህራንና በተማሪዎች የተነገሩ ዓረፍተንግግሮች ጥቅም ላይ አዋዋል እንዴትነትና ግብራተንግግሩ የቀረቡበት ሥርዓትን ለማሳየት ጥቅም ላይ ውሏል፡፡
4. **ተግባቦት**፤ ሰዎች ዕውቀትን፣ አመለካከቶችንና ክህሎቶችን እንዲካፈሉ የሚያስችል ቀጣይነት ያለው ሐሳብ የመግለጽና የመቀበል ሂደት ነው፡፡ በክፍል ውስጥ መምህራንና ተማሪዎች ሲራክቡ፣ ግልጽ የሆነ ተግባቦት እየተፈጠረ ነው (Miller, 1988)፡፡ በዚህ ጥናት ውስጥ ተግባር ላይ የዋለው ‹ተግባቦት› ይኼኑ ሐሳብ የሚገልጽ ነው፡፡
5. **ተግባቦታዊ ብቃት**፤ በተለያዩ ማኅበራዊ ዐውዶች ውስጥ ተናጋሪዎች እና አድማጮች በተገቢው መንገድ ለመግባባትና ያላቸውን ዕውቀት ለመግለጽ የሚያስችል የቋንቋ

[8] ይህን ቃል ለመጀመሪያ ጊዜ ‹‹Utterance›› ለሚለው የእንግሊዝኛ ቃል አቻ በማድረግ የተጠቀሙበት ጌታቸው (1987) ናቸው፡፡

[9] ይህን ቃል ጌታቸው (1987) ‹‹Pattern›› ለሚለው የእንግሊዝኛ ቃል አቻ በማድረግ ‹‹ውቅር›› ብለው ቢሰይሙትም፣ ኋላ ላይ ጌታቸው (2007) ለመጀመሪያ ጊዜ በዚህ ቃል (ቅጣምባር) ተጠቅመውበታል፡፡

አጠቃቀም ብቃት ነው (Canale & Swain, 1980፤ Hymes, 1972)። በዚህ ጥናትም በየትኛውም ሁኔታ፣ ጊዜና ቦታ ማለትም በክፍል ውስጥ በተሳካ ሁኔታ ለመግባባት የመምህርና የተማሪዎች ቋንቋን በብቃት የመጠቀም ችሎታን ይመለከታል።

6. **ተራክቦ፤** ኹለት ወይም ከዚያ በላይ በሆኑ ሰዎች (በተናጋሪ እና በአድማጭ) መካከል የሚደረግ የዓረፍተንግግር (ድምጽ፣ ቃላት፣ ሐረጋት ወይም ከዚያ በላይ) ልውውጥ ተግባር ነው (Sadock, 1974)። በዚህ ጥናትም በመማሪያ ክፍል ውስጥ በመምህርና በተማሪዎች መካከል የሚደረግን የዓረፍተንግግር ልውውጥ ለመግለጽ ይኼው ቃል ተግባር ላይ ውሏል።
7. **የተራክቦ ትንተና፤** ከማኅበረሰባዊ ሳይንስ የጥናት መስክ የተገኘ የዲስኩር ትንተና ዘርፍ ሲሆን፣ ባልታቀደና በተፈጥሯዊ-ማኅበራዊ ዐውድ ውስጥ በሚቀርብ ንግግር ላይ የንግግር ቋንቋን ለመፈተሽና ለመተንተን የዳበረ የትንተና ስልት ነው (Ten Have, 2007)። በዚህ ጥናት በክፍል ውስጥ ተራክቦው ክትትል መዋቅር ላይ በመመሥረት፣ መምህራንና ተማሪዎች ምን ምን ዓይነት ግብራተንግግር? እንዴት ባለ ቅጣምባር? ለምን ለምን ዓላማ በጥቅም ላይ እንደሚያውሉ? ለመተንተን አገልግሎት ላይ ውሏል።
8. **ለንግግር የሚገፋፋ ኃይል፤** አንድ ዓረፍተንግግርን ለመናገር ወይም ለመጠቀም ተናጋሪውን የገፋፋው ውስጣዊ ወይም አስተሳሰባዊ ኃይል ማለት ነው (Searle, 1976)። በዚህ ጥናትም በክፍል ውስጥ ተራክቦው መምህራንና ተማሪዎች ዓረፍተንግግሮችን ለመናገር ወይም ለመጠቀም የገፋፋቸውን ውስጣዊ ወይም አስተሳሰባዊ ኃይል ለመግለጽ በጥቅም ላይ ውሏል።
9. **የመናገር ዓላማ፤** አንድን ዓረፍተንግግር ተናጋሪው የተናገረበት ማዕከላዊ ነጥብ ሲሆን ይህም ተናጋሪው በዓረፍተንግግሩ ሊያሳካው የፈለገውን መሠረታዊ ዓላማ ይመለከታል (Alston, 2000፤ Searle, 1979)። በዚህ ጥናት ውስጥም በክፍል ውስጥ ተራክቦው መምህራንና ተማሪዎች ዓረፍተንግግሮችን ሲናገሩ ወይም ሲጠቀሙ ሊያሳኩ የፈለጉትን መሠረታዊ ዓላማ ይገልጻል።
10. **ሥነልቡናዊ ሁኔታ፤** ዓረፍተንግግሮችን በመጠቀም ወቅት በነገሮች ወይም በሁኔታዎች ላይ ተናጋሪው የያዘውን የተወሰነ አመለካከት፣ እምነት፣ ፍላጎት፣ ሐሳብና ስሜት ወዘተ. ይመለከታል (Searle, 1979)። በዚህ ጥናት የተናጋሪዎች ሥነልቡናዊ ሁኔታ በክፍል ውስጥ ተራክቦው መምህራንና ተማሪዎች ዓረፍተንግግሮችን ሲጠቀሙ በነገሮችና ሁኔታዎች ላይ ያላቸውን አመለካከት፣ እምነት፣ ፍላጎት ወዘተ. ይገልጻል።

ምዕራፍ ኹለት

የተዛማጅ ድርሳናት ቅኝት

2.1. የግብረንግግር ንድፈሐሳብ

የቋንቋ ፍልስፍና በ1930ዎቹ እና በ1940ዎቹ የፍቺ የምሥል ንድፈሐሳብ (The picture theory of meaning) እና የእውነት ሰፊ የሐሳብ ልውውጥ ንድፈሐሳብ (The broader correspondence theory of truth) እሳቤዎች[10] ላይ ተመሥርቶ የቆየ ነው። በኋላ ላይ ግን ይህ አስተሳሰብ በLudwig Wittgenstein በካምብሪጅ ተሻሽለው በተዘጋጁ የቋንቋ አጠቃቀም ንድፈሐሳቦች እና እንደRyleንና Austin ባሉ በሰፊው ሕዝብ የዕለትተዕለት ቃላት አጠቃቀም ላይ ባተኮሩ በኦክስፎርድ የዕለትተዕለት ቋንቋ ፈላስፋዎች ተግዳሮት ገጥሞታል (Levinson, 2017)። በዚህም የቋንቋ ፍልስፍና በተሳሳተ መግለጫዎች ወይም አስተያየቶች ማለትም፣ በትርጉም እና ሐሳብ ገለጻ ላይ ብቻ አተኩሯል በሚል አመለካከት የግብረንግግር ንድፈሐሳብን (ቋንቋን የምንጠቀመው ነገሮችን ለመግለጽና ሐሳብ ለማስተላለፍ ብቻ ሳይሆን ነገሮችን ለማከናወን ወይም አንዳች ድርጊት ለመፈጸም ጭምር ነው የሚል ሐሳብ) በመጀመሪያ ያስተዋወቁት የቋንቋ ፈላስፋ Austin[11] (1962) ሲሆኑ፣ Searle (1969, 1975, 1976, 1979) ቋንቋን የምንጠቀመው ድርጊቶችን ከግብ ለማድረስ ወይም ለመፈጸም ነው በሚል መሠረታዊ መርህ በግብረንግግር ንድፈሐሳብ ላይ ተጨማሪ ማብራሪያዎችና ማሻሻያዎች ሰጥተዋል። በኋላም Bach and Harnish (1979) የግብረንግግር ንድፈሐሳብን በማዳበር ረገድ አሻራቸውን አስቀምጠዋል። Austin እና Searle በቋንቋ ፍልስፍና በተለይ በግብረንግግር ንድፈሐሳብ ስመጥር ጉምቱ ፈላስፋዎች መሆናቸውን Drid (2018) ገልጸዋል። በግብረንግግር ንድፈሐሳብ ውስጥ በፍሬነገርነት ኹለት ዋና ሐሳቦች ያሉ ሲሆን እነሱም፣ የመጀመሪያው፣ የአንድ ተናጋሪ ዓረፍተንግግር ፍቺ ከተከናወነው ዓረፍተንግግር ድርጊት (ለንግግር የሚገፋፋ ኃይል) ልዩ ነው የሚለውን ሐሳብ የያዘ ነው። ኹለተኛው ደግሞ የሁሉም ዓረፍተንግግሮች መጠንና ተግባር በድርጊት አሰራር ላይ መኖሩን የሚገልጽ ነው (Daalder & Musolff, 2011፤ Searle et al.,

[10] እሳቤዎቹ እንደቅድሞናቸው ‹የቋንቋ መግለጫዎች እውነትነት ወይም ሐሰትነት የሚወሰነው ከዓለም ጋር ባለው ዝምድና ብቻ ነው› እና ‹የቋንቋ መግለጫዎች ትርጉም ወይም ፍቺ የሚኖራቸው የገሃዱን ዓለም ምሥል በትክክል የሚገልጹ ከሆነ ብቻ ነው› የሚሉ ናቸው።

[11] John Langshaw Austin (1911—1960) የግብረንግግር ንድፈሐሳብን ለመጀመሪያ ጊዜ በይፋ ያስተዋወቁ ብሪታንያዊ የዕለትተዕለት ቋንቋ (Ordinary language) ፈላስፋ ሲሆኑ፣ የግብረንግግር ንድፈሐሳብ አባት በመባልም ይታወቃሉ። ከህልፈታቸው በኋላ በ1962 (እ.ኤ.አ) በታተመውና ነገሮችን በቃላት እንዴት ማከናወን እንደሚቻል (How to Do Things With Words) በሚገልጸው መጽሐፍ ሥራቸው ይበልጥ ተዋውቋል።

1980)። ምንም እንኳ የግብረንግግርን ንድፈሐሳብን በሥነልሳን ተግባቦት ሁሉንም ሥርነቀል ፈጠራ ባካተተ መልኩ ፍልስፍናዊ ገለጻ በማቅረብ Austin (1962) የመጀመሪያ ቢሆኑም እነዚህ ሐሳቦች ከAustin ንድፈሐሳብ ቀድመው የነበሩ እንደሆኑ Sbisã (2009) ይገልጻሉ።

ከAustin (1962) በኋላ የግብረንግግር ንድፈሐሳብ በፍልስፍና ብቻ ሳይሆን በሥነልሳን፣ በሥነልቡና፣ በሥነጽሑፍ ንድፈሐሳብና ሌሎች በርካታ የጥናት መስኮች ላይ ተጽዕኖ ማሳደር ችሏል (Green, 2007)። በተጨማሪም የግብረንግግር ንድፈሐሳብ በሰዎች መካከል በሚኖረው ተግባቦታዊ መስተጋብር ላይ በሚያበረክተው ወሳኝ አስተዋጽዖ ሰዎች ማኅበራዊ መስተጋብርን ለመምራት ሲሉ ቋንቋን የሚጠቀሙበትን መንገድ ለመመርመር በተመራማሪዎች አመለካከት ላይ ያለ ዕይታን ከፍ አድርጓል (Bowe & Martin, 2007፤ Gass & Neu, 2009፤ Thomas, 2006፤ Vanderveken, 2009)።

የግብረንግግር ንድፈሐሳብ በሚያነሳቸው ጉዳዮች በርካታ ክርክሮችና ዕይታዎች የሚንጸባረቁበት የቋንቋ ርዕዮተዓለም ዘርፍ ቢሆንም፣ በዘርፉ በዋናነት የAustin (1962) እና የSearle (1969፣ 1979) የግብረንግግር ንድፈሐሳቦች ይታወቃሉ።

2.1.1. የAustin ግብረንግግር ንድፈሐሳብ

የAustin (1962) ግብረንግግር ንድፈሐሳብ ‹አንድ ነገር መናገር ማለት አንድ ነገር ማድረግ ነው›[12] የሚል ሐሳብ ላይ የተመሠረተ ነው። በዚህም መሠረት ግብራተንግግር ትርጉምን የሚያስተላልፉና አድማጮች የተወሰኑ ነገሮችን እንዲያከናውኑ የሚያስችሉ የተናጋሪ ዓረፍተንግግሮች ሲሆኑ፣ አንድ ተናጋሪ በዓረፍተንግግሮቹ የተወሰኑ ደርጊቶችን መፈጸም ይችላል፤ እናም እንደዚህ ያሉ ዓረፍተንግግሮች ድርጊታዊ (performative) ተብለው ይጠራሉ። በሌላ በኩል ተናጋሪው ድርጊቶችን መግለፅም ይችላል፤ እናም እንደዚህ ያሉ ዓረፍተንግግሮች ደግሞ የተፈጸሙ ድርጊቶችና ሁኔታዎችን ገላጭ (constative) ተብለው ይጠራሉ (Austin, 1962, p. 3)። በAustin እንደተገለጸው ድርጊታዊ ግሦች አንድን ድርጊት ለማከናወን በጥቅም ላይ የሚውሉ ግሦች (ለምሳሌ፣ ቃል መግባት፣ ማዘዝ፣ ይቅርታ መጠየቅ ወዘተ.) ሲሆኑ፣ ድርጊት ወይም ሁኔታ ገላጮች ደግሞ አንድ የተፈጸመ ድርጊትን፣ ነባራዊ ሁኔታን፣ በአጠቃላይ እውነት ወይም ሐሰት የሆነን ጉዳይና ሁኔታን ለመግለጽ ጥቅም ላይ የሚውሉ ገላጭ ዓረፍተንግግሮች ናቸው።

[12] saying something is doing something

እንደAustin (1962, p. 18) አባባል ‹‹አንድ ሰው አንድ ነገር ሲናገር አንድ ነገር ይፈጽማል፤ በተመሳሳይ ጊዜም የሚከወኑ ሦስት ዓይነት ድርጊቶች ወይም ፍቺዎች አሉ፡፡›› እነሱም፤ (1) **ነቢብ**[13]፣ የዓረፍተንግግሩ ትርጉም አዘል ንግግር ወይም ቀጥተኛና የአንድ በአንድ ቃላዊ ወይም ጽሑፋዊ መልዕክትን፣ (2) **ኃልዮ**[14]፣ ከዓረፍተንግግሩ ትርጉም ባሻገር በተናጋሪው ሊገለጽ የተፈለገውን የታሰበ ንግግር፣ የተናጋሪውን አንድምታ ወይም መልዕክት፣ (3) **ገቢር**[15]፣ ንግግር በተደረገበት ዐውድ የዓረፍተንግግሩንና የተናጋሪውን ግፊት ሊያስከትል የሚያስችለውን የአድማጭ መልስ ወይም የድርጊትን ውጤት የሚገልጹ ናቸው፡፡ በአጭር አገላለጽ ሦስቱም ጉዳዮች በቅደም ተከተላቸው *መሠረት* አንድ ነገር የመናገር ድርጊት፣ አንድን ነገር በመናገር ውስጥ ታስቦ የሚነገር እና አንድን ነገር በመናገር የሚደረግ የሰው ልጅ ድርጊትን የሚመለከቱ ሲሆን በሚከተለው ምሳሌ ይገለጻሉ፤

ምሳሌ 1፣

“ወደዚያ አትሂድ፤ አንበሳ አለ፤”

በሚለው ዓረፍተንግግር *ነቢብ (መናገር፣ ንግግር)፣* ቃል በቃል “ወደዚያ አትሂድ፤ አንበሳ አለ፤” ወይም ወደተጠቀሰው አቅጣጫ የመሄድ ድርጊት አትፈጽም የሚለውን ሐሳብ፣ *ኃልዮ (ማሰብ፣ የታሰበ ንግግር)፣* ማስጠንቀቂያ (አንበሳው ጉዳት ያደርስብሃል ስለዚህ አትሂድ የሚል)፣ *ገቢር (ውጤት፣ አጸፋ ድርጊት)፣* ትዕዛዝ፣ መታዘዝ (ማስጠንቀቂያውን መቀበል) ወይም እምቢታን (ማስጠንቀቂያውን አለመቀበል) *ያመለክታሉ* (Austin, 1962, p. 121)፡፡ ይህም በአንድ ዓረፍተንግግር ውስጥ የማሰብ፣ የመናገርና በንግግሩ ውጤት ላይ የመድረስ ድርጊቶች በአንድ ጊዜ እንደሚከናወኑና በግብረንግግር ውስጥም የድርጊት ግንኙነት እንዳለ ያመለክታል፡፡

በAustin ግብረንግግር ንድፈሐሳብ የነቢብ እና ገቢር ደረጃዎች ከፍተኛ ክርክሮችን ያስተናገዱ ሲሆን፣ የኃልዮ ደረጃ ግን በAustin ንድፈሐሳብና በኋላም እየተሻሻሉ በመጡት የንድፈሐሳቡ እድገቶች የግብረንግግር ማዕከላዊ ክፍል ወይም እምብርት ሆኖ የሚያገለግል ነው (Searle, 1969፣ 1979፣ 1989፣ 2014፤ Yule, 1996፣ 2022)። በአብዛኛው የግብረንግግር ምርምር *ሥራ* ትኩረት የሚያደርገው በAustin (1962) ኹለተኛው የግብረንግግር ደረጃ ማለትም፣

[13] ከግእዝ ንዑስ አንቀጽ የተገኘ ቃል ሲሆን ፍቺውም ‹‹መናገር›› ማለት ነው (በላይ፣ 2010፣ ገጽ 203፤ ደስታ፣ 1970፣ ገጽ 831)፡፡ ፍቺ ያለው ንግግርን ለመግለጽ ‹‹Locution›› ከሚለው እንግሊዝኛ ቃል ጋር አቻ ሆኖ በዚህ ጥናት ውስጥ በጥቅም ላይ ውሏል፡፡

[14] ኀለየ (ዐሰበ) ከሚለው የግእዝ ቃል በምስረታ የተገኘ ሲሆን፣ ፍቺውም ‹‹ማሰብ›› ማለት ነው (ደስታ፣ 1970፣ ገጽ 530)፡፡ ታላሚ ንግግርን ለመግለጽ ‹‹Illocution›› ከሚለው እንግሊዝኛ ቃል ጋር አቻ ሆኖ በዚህ ጥናት ውስጥ በጥቅም ላይ ውሏል፡፡

[15] የግእዝ ቃል ሲሆን፣ ፍቺውም ‹‹ማድረግ›› ማለት ነው (ደስታ፣ 1970፣ ገጽ 224)፡፡ የንግግርን ተጽዕኖ ውጤት ለመግለጽ ‹‹Perlocution›› ከሚለው እንግሊዝኛ ቃል ጋር አቻ ሆኖ በዚህ ጥናት ውስጥ በጥቅም ላይ ውሏል፡፡

የታሰበ ንግግር፣ ኃልዮ ቃላት ወይም ዓረፍተንግግር ትርጓሜና ትንተና ላይ ነው (Kuang, 2015)። ትኩረቱ ሆን ተብሎ በተናጋሪው በታሰበ ንግግር ድርጊት ወይም በግብረኃልዮ ላይ የሚደረገው፣ ሌሎቹ ከአድማጭ መረዳትና መተርጎም ሂደት ይልቅ የተናጋሪው የቋንቋ አፍልቆትና ድርጊት ላይ የሚያተኩሩ በመሆናቸው ነው (Searle, 1989፤ Thomas, 2014)።

የAustin ንድፈሐሳብ ምንም እንኳ የግብረንግግርን ሐሳብ በማስተዋወቅ በዘርፉ ትልቅ መሠረት ቢጥልም፣ የዘርፉ ምሁራን በተለይ ሦስቱን የግብረንግግር ደረጃዎች እንዴት በግልጽ መለየት ይቻላል? ግብራተንግግርን እንዴት መከፋፈል ይቻላል? ለንግግር የሚገፋፉ የኃይል አመላካቾችን ሚና እንዴት መመዘን ይቻላል? ወዘተ. በሚሉ ያልተመለሱ ጥያቄዎች ወይም ጉዳዮች ላይ ክርክሮች ተደርገዋል (Collavin, 2011፤ Daalder & Musolff, 2011)። ከAustin የግብረንግግር ንድፈሐሳብ በመነሳት ለእነዚህ ጥያቄዎች መልስ ለመስጠትና በግብረንግግር ንድፈሐሳብ ላይ ተጨማሪ ሐሳብ በመስጠት ዘርፉን ለማጎልበት Searle (1969፣ 1979) የራሳቸውን ዕይታ ይዘው ብቅ ብለዋል።

2.1.2. የSearle ግብረንግግር ንድፈሐሳብ

Searle (1969)፣ ከAustin (1962) ድርጊታዊ ግሦች በተለየ መልኩ በሕግጋትና በሁኔታዎች ባለቤትነት ላይ በማተኮር አድማጭ ለንግግሮች እንዴት መልስ እንደሚሰጥ መመርመርን በግብረንግግር ንድፈሐሳብ በአማራጭነት ይዘው ቀርበዋል። በዚህም የSearle ግብረንግግር ንድፈሐሳብ መርሐግብር ማዕከላዊ ክፍል ‹‹ቋንቋ መናገር ማለት በሕግጋት መሠረት ድርጊት መፈጸም ማለት ነው›› የሚለው ሐሳብ ነው (Searle, 1969, pp. 36-37)። Searle ግብራተንግግርን በግልጽ ንግግርን ከማፍለቅ እና ከመተርጎም (ተናጋሪ ምን እንዳለ ወይም ምን ለማለት እንዳሰበ፣ በዓረፍተንግግሮች ምን ማስተላለፍ እንደተፈለገ፣ አድማጭ ምን ስሜት እንዳለውና ሕግጋት የቋንቋ መዋቅራዊ ነገሮችን መግዛትን ከመመርመር) ጋር አያይዘው ይገልጿቸዋል። ከእነዚህ ነጥቦች አኳያ Searle (1979) በግብረንግግር ውስጥ ትርጉም ካለው ዓረፍተንግግር ድርጊት ወይም ግብረነቢብ እና ከዓረፍተንግግሩ ተጽዕኖ ውጤት ድርጊት ወይም ግብረገቢር ይልቅ በተናጋሪው ፍላጎት የታሰበ የንግግር ድርጊት ወይም ግብረኃልዮ ብቻ የቋንቋ ማዕከላዊ ክፍል መሆኑን ያረጋግጣሉ። በመሆኑም ግብረኃልዮን እንደ መሠረታዊ የተግባቦት ክፍል በመውሰድ በቋንቋ፣ ፍቺና ተግባቦት ጥናት ዋና ፍሬ ነገር እንደሆነ ይገልጻሉ። Yule (1996) እንደገለጹትም ግብራተንግግር ብዙውን ጊዜ ከዓረፍተንግግሩ ሐሳብ ይልቅ በተናጋሪው ከታሰበው ወይም ከግብራተኃልዮ ጋር የተቆራኙ ናቸው። ኹለቱም (ግብራተንግግር እና

ግብረኃልዮ) ንግግር ከማድረግ በስተጀርባ የተናጋሪውን ሐሳብ ከግብ ለማድረስ ለንግግር ወይም ተግባቦት የሚገፋፋ ኃይል መኖሩን የሚያሳይ አንድ ዓይነት ሐሳብ አላቸው። ስለሆነም፣ ግብረኃልዮ በንግግር ሂደት ውስጥ ያለ ድርጊት በመሆኑ ግብረንግግር ተብሎም ይገለጻል (Searle, 1983፣ 2002)።

2.2. የግብረንግግር ንድፈሐሳብና ቋንቋን መማር ማስተማር

የግብረንግግር ንድፈሐሳብ ቋንቋን በመጠቀም ወይም አገልግሎት ትንተና ላይ ከፍተኛ አስተዋጽዖ የሚያበረክት ሲሆን፣ በመማሪያ ክፍል ውስጥ መምህራንና ተማሪዎች የተለያዩ የግብረንግግር ዓይነቶችን መጠቀም በመምህርና በተማሪ ተራክቦ መካከል ውጤታማ ተግባቦት እንዲፈጸም የማስቻል አቅምን ይፈጥራል (Yule, 1996፣ 2022)። በግብረንግግር ንድፈሐሳብ፣ ቋንቋ ሐሳብን ለማስተላለፍና ለመግለፅ ከሚያስችል መሳሪያነት ይልቅ እንደድርጊት ዓይነት ይቆጠራል። Schmidt and Richards (1985, p. 101) አንደሚሉት ‹‹የግብረንግግር ንድፈሐሳብ ከቋንቋ አጠቃቀሞች እና ተግባራት ጋር የተቆራኘ ነው።›› ስለሆነም፣ የግብረንግግር ንድፈሐሳብ በግልጽ በቋንቋ መማር ማስተማር ላይ ጉልህ ሚና ይጫወታል (Cohen, 1995፤ Vanderveken, 2001)። በግብረንግግር ንድፈሐሳብ መሠረት ቋንቋን መማር ሊያካትት የሚገባው የግብረንግግር ምድቦችን ብቻ ሳይሆን ወደግብራተንግግር ሊመራ የሚያስችል የትህትና መርሆችንና ብልሃቶችን ትምህርት ጭምር ነው (Kasper, 1997፤ Schmidt & Richards, 1980)። በቋንቋ የመማሪያ ክፍሎች ውስጥ ቋንቋን እንደአንድምታ ትርጓሜ ማስተማር የትምህርቱ ዋና ዓላማ ተደርጎ ስለሚወሰድ፤ የግብረንግግር ንድፈሐሳብ፣ የትብብር መርሆችና ትህትና ያሉ አስተምህሮዎች በማስተማሪያ ሥርዓቱ ውስጥ መካተት እንደሚገባቸው Yi-xuan (2016) በጥናታቸው ላይ ጠቁመዋል። በግብረንግግር ንድፈሐሳብ ላይ በመመሥረት የግብረንግግር ጥናት ማድረግ ለሰው ልጅ በተለይ ለቋንቋ መምህራንና ተማሪዎች እጅግ አስፈላጊ ጉዳይ ሲሆን፣ የመጠናቱ አንዱ ጠቀሜታም በማንኛውም ንግግር ውስጥ የሚገኝ መልዕክትን መረዳት እንዲቻል ማድረጉ ነው (Juvrianto, 2018)። ስለሆነም፣ በቋንቋ ክፍሎች ውስጥ የግብረንግግር ትንተና በማድረግ ግብራተንግግርን ለማስተማር ምቹ ሁኔታ በመፍጠር ረገድ ለቋንቋ ትምህርት አስፈላጊ ጉዳይ ነው። እንደመስኩ ተመራማሪዎች አስተያየትም በቋንቋ ማስተማር ተግባር ላይ የግብረንግግር ንድፈሐሳብን ተግባራዊ ማድረግ አስፈላጊነቱ እያደገ መጥቷል (Bardovi-Harlig, 1996፤ Canale & Swain, 1980፤ Cohen, 1995፤ Flor & Juan, 2010፤ Yalden, 1987)። በተመሳሳይ በሰዎች የዕለትተዕለት ሕይወት

ውስጥ ስኬታማ ተግባቦት በመፍጠር ረገድ ንድፈሐሳቡ የሚያበረክተውም አስተዋጽዖ ከፍተኛ ነው።

Schmidt (1983) ቋንቋን ለመማር ስለአንድ የተግባቦት ብቃት ገጽታ (ግብራተንግግር) ጥናት ያደረጉ ሲሆን፣ ጥናቱ ግብራተንግግርና የንግግር ሁነቶችን በመገምገም የግብረንግግር ንድፈሐሳብና የቋንቋ ለመዳ አስተዋፅዖንም ተመልክቷል። በዚህም የኹለተኛና የውጪ ቋንቋ መማር ወይም ለመዳ ከግብረንግግር ንድፈሐሳብ ጋር ያለውን ግንኙነት መርምረው በውጤቱም ቀጥተኛ ግንኙነት እንዳላቸው አመልክተዋል። በዚህም የግብራተንግግር ምደባ በቋንቋ መማር ተግባር ውስጥ በኹለተኛ ቋንቋም ሆነ በውጪ ቋንቋ ተማሪዎች እንደአንድ የተግባቦታዊ ብቃት ገጽታ በመፈለግ ረገድ ወሳኝ ሚና እንደሚኖረው ተገልጿል። በተጨማሪም Schmidt የመጀመሪያ ቋንቋ ለመዳን በተለይም ግብራተንግግርን በተመለከተ የተወሰኑ ጥናቶችን በማነፃፀር አብዛኞቹ ጥናቶች በተማሪዎች የግብራተንግግር እድገት ላይ ያተኮሩ መሆናቸውን አመላክተዋል። ይሁን እንጂ፣ በቋንቋ መማር ወይም ለመዳው የሚያተኩሩት በቃላትና ሰዋስው ይዘት ላይ በተመሠረተ አቀራረብ ላይ በመሆኑ፣ የተለየ ግብረንግግርና ተግባራትን ለይተው ማወቅ አልቻሉም። ስለሆነም፣ Hymes (1972) እንደገለጹት በብቃት ለመግባባት እንዲህ ያለው የቋንቋ ችሎታ ለቋንቋ ተማሪ በቂ ባለመሆኑ፣ የተግባቦት ብቃት አላባውያንን ለቋንቋ ተማሪዎች ማስተማር ያስፈልጋል። በዚህም ምክንያት በተግባቦታዊ ብቃት አስተሳሰብ መምህራን፣ ግብራተንግግርንና የንግግር ደንቦች ማስተማርን፣ የማኅበራዊ-ሥነልሳን፣ አንድምታ ትርጓሜ፣ የዲስኮርስ ብቃት ወዘተ. ችሎታንና ሌሎችንም የተግባቦታዊ ብቃት አላባዎች እንዲያቀርቡ ያደርጋቸዋል። ይህም የግብረንግግር ንድፈሐሳብና ቋንቋን መማር ማስተማር ጥብቅ ግንኙነት እንዳላቸው ያሳያል። ስለሆነም፣ በግብረንግግር ንድፈሐሳብ፣ ግብራተንግግር ላይ የጥናት ትኩረት አቅጣጫ ማድረግ ለቋንቋ መማር ማስተማር አስፈላጊነቱ የጎላ ነው። የግብረንግግር ጥናት በቋንቋ የማስተማር ሥርዓተ-ትምህርት ንድፍ ውስጥ ኃይለኛ መሣሪያ በመሆን ያገለግላል። Searle (1975, pp. 22-23) እንዳሉትም፣ ‹‹በቋንቋ የምንሰራቸው መሠረታዊ ነገሮች ውሱን ናቸው። እናም እነዚህ ውሱን መሠረታዊ ነገሮች የሥርዓተ-ትምህርቱን መሠረት ሊፈጥሩ ይችላሉ።››

የግብረንግግር ንድፈሐሳብ እንደሚያሳየው፣ ቋንቋ መረጃን ለማስተላለፍ ብቻ ሳይሆን ድርጊትን ለማከናወን ጥቅም ላይ ይውላል። ይህም መምህራን ሰዋስው እና የቃላት አገባብ ላይ ብቻ ሳይሆን ድርጊት የሚከወንባቸው እንደጥያቄ፣ ይቅርታ እና ቃልመግባት ያሉ ግብራተንግግርን

በማስተማር ላይም እንዲያተኩሩ ያስችላቸዋል (Cohen, 1995)። በተጨማሪም መምህራን የተግባቦት ዘዴዎችን የበለጠ በመማር ማስተማር ውስጥ እንዲያካትቱና የተማሪዎችን በዐውድ ላይ የተመሠረቱ ተገቢ ግብራተንግግርን የመጠቀም ግንዛቤ እንዲሁም ተግባር እንዲያሳድጉ ያስችላቸዋል (Chen et al., 2014)። በሌላ በኩል በግብረንግግር ትንተና ላይ የተመሠረተ ትምህርት ተማሪዎች ከንግግሮች በስተጀርባ ያለውን የተናጋሪን ዓላማ እንዲገነዘቡ፣ አንብቦ መረዳትንና በተግባቦት ውስጥ በራስ መተማመንን እንዲያሻሽሉ ይረዳቸዋል (Han, 2014)። ከዚህ አንጻር የግብረንግግር ንድፈሐሳብና የግብራተንግግር ትንተና ከቃላት ፍቺ ባለፈ ቋንቋ እንዴት ለመግባቢያነት እንደሚውል ለመምህራንና ለተማሪዎች ጥልቅ ግንዛቤ እንዲኖራቸው ያደርጋል። ይህም ወደውጤታማ የቋንቋ መማር ማስተማር ተግባር በመምራት በተለይ የተግባቦታዊ እና የማኅበራዊ ቋንቋ ችሎታን በማዳበር ረገድ ከፍተኛ ጠቀሜታ ያበረክታል።

በአጠቃላይ የግብረንግግር ንድፈሐሳብ በቋንቋ መማር ማስተማር ሂደት ውስጥ በርካታ ቁልፍ ጥቅሞች ያሉት ሲሆን፣ አንዳች ድርጊትን ለመግለጽ፣ ለማሳወቅ፣ ለመጠየቅ፣ ለማዘዝ፣ ለመወሰንና ለማረጋገጥ ወዘተ. የሚያስችሉ ተግባራትን በግልጽ በማመልከት እንዲሁም በመምህራንና በተማሪዎች መካከል ጥሩ ተግባቦትን ለመገንባት የቋንቋ አጠቃቀሞችን በማመልከት ረገድ ከፍተኛ አስተዋፅዖ ያበረክታል። በተጨማሪም በክፍል ውስጥ የትምህርት ዓላማዎች ላይ በመካተት የክፍል ውስጥ ተግባቦትን ውጤታማነት ይጨምራል።

2.3. ግብራተንግግር

ግብራተንግግር የተለያዩ ዓላማዎችን ለመተግበር የሚያስችሉ ዓረፍተንግግሮች (ለምሳሌ፤ እንደመጠየቅ፣ ሰላምታ፣ መምከር፣ ማስጠንቀቂያ፣ ማሳመን ወዘተ.) ወይም የቋንቋ ተግባቦት መሠረታዊ ክፍሎች ናቸው (Griffiths, 2006)። እነዚህ የተግባቦት መሠረታዊ ክፍሎች በቋንቋ ጥናት ውስጥ በሰዎች መካከል የተናጋሪና አድማጭ ግንኙነት ባሕርይን አስመልክቶ የንግግርን ሚና የሚመረምረውን የግብረንግግር ንድፈሐሳብን አገልግሎት የሚያካትቱ ናቸው (Crystal, 2008)። የግብረንግግር ንድፈሐሳብ በዋናነት ከንግግር ውስጥ በተመረጡ ዓረፍተንግግሮች ላይ ያተኮሩ ትርጉም ያላቸውን ቅጣምባሮች ለመመርመር የሚያስችል መሠረት ይሰጣል (Mey, 1993)። ይህ ሐሳብ በአንድ ቋንቋ ግብራተንግግር ላይ ያለ ዕውቀትን በግብዓትነት ለማቅረብና ለማስተማር ታላሚውን ቋንቋ የሚያስተምሩ መምህራን የግብረንግግር ንድፈሐሳብን ሊረዱና

ሊገነዘቡ እንዲሁም የታላሚውን ቋንቋ ግብራተንግግር ለመመርመር የሚያስችል አቅም ከግብረንግግር ንድፈሐሳብ ሊያዳብሩ እንደሚገባ ይጠቁማል።

ግብራተንግግር አንድ ሰው በሚናገረው ማንኛውም ንግግር አንድ ወይም ከዚያ በላይ ድርጊት የሚፈጽምባቸው ዓረፍተንግግሮች ናቸው (Osisanwo, 2003፤ Searle, 2014)። እነዚህ ዓረፍተንግግሮች በቋንቋ አጠቃቀም ትክክለኛ ዐውድ በገለጻ መልክ የሚተገበሩ፣ በተናጋሪ ሚና አድማጭ በመውሰድ እንዲተረጉም የሚያሳስቡ ድርጊቶች ናቸው (Farina, 2011)። ስለሆነም፣ ግብራተንግግር ከዕለትተዕለት የሰው ልጅ ዓረፍተንግግሮችና የሚፈጸሙ ድርጊቶች ጋር የተሳሰሩ ናቸው (Verschueren,1999)። የሚከተለው የCohen (2008) ሐሳብም ይህንኑ ያስረዳል።

> ግብራተንግግር ብዙውን ጊዜ፣ ነገር ግን ሁልጊዜ ሳይሆን፣ በአንድ የንግግር ማኅበረሰብ ውስጥ (ከቋንቋው ዘይቤ ልዩነቶች ጋር) ያሉ አፍፈት ተናጋሪዎች እና በቋንቋው ተግባራዊ ብቃት ያላቸው ኢአፍፈት ተናጋሪዎች እንዲሁም ጸሐፊዎች እንደ ማመስገን፣ ማሞገስ፣ መጠየቅ፣ አለመቀበል፣ ይቅርታ መጠየቅ እና ቅሬታ ማቅረብ የመሳሰሉትን ተግባራት ለማከናወን የሚጠቀሙባቸው፣ ቅጣምባር ያላቸው የተለመዱ የቋንቋ አጠቃቀሞች ናቸው (Cohen, 2008, p. 214)።

የCohen ሐሳብ ግብራተንግግር የአንድ አካባቢ የንግግር ማኅበረሰብ ሐሳባቸውን የሚገልጹባቸው ሥርዓታዊ የንግግር ውጤቶች መሆናቸውን ያመለክታል። በመሆኑም ግብራተንግግር እንደአንድ የንግግር ማኅበረሰብ በክፍል ውስጥ መስተጋብር በዓረፍተንግግር ተግባቦት ከሚፈጽሙ አካላት (መምህራንና ተማሪዎች) ጋር ቅርብና ጥብቅ ግንኙነት አላቸው (Cohen, 1995፤ Olshtain & Cohen 1989፤ Searle, 1976)። ስለሆነም፣ የቋንቋ ተማሪዎች በክፍል ውስጥ ዐውድ ከቋንቋው በሚገኝ ትምህርት ከታላሚው ቋንቋ የንግግር ማኅበረሰብ ጋር በትክክልና በተቀላጠፈ ሁኔታ ለመግባባት እንዲችሉ የታላሚውን ቋንቋ ግብራተንግግር የተለያዩ ቅርጾች፣ ቅጣምባሮችና ምላሾችን መማር እንደሚያስፈልጋቸው አመልካች ነው። Levinson (2017, p. 201) እንዳሉትም ‹‹የየትኛውም ቋንቋ ማንኛውም ተናጋሪ ተግባራዊ ሰዋስው እንደሚያውቅ ሁሉ ግብራተንግግርን የመግለጽ ዘይቤአዊ ስልቶችን መማር አለበት።›› ይህን ለመወሰን ደግሞ በታላሚው ቋንቋ፣ መምህራንና ተማሪዎች በክፍል ውስጥ የሚገለገሉባቸውን ግብራተንግግር ለይቶ ማወቅ ያስፈልጋል።

ብዙውን ጊዜ በክፍል ውስጥ በመምህርና ተማሪዎች መካከል ባለው ተራክቦ ወቅት በመማር ማስተማር ሂደት ውስጥ ያለው ዓረፍተንግግር ለተግባቦት ወሳኝ በመሆኑ ግብራተንግግር በክፍል ውስጥ መማር ማስተማር ጉዳይ ላይ መሠረታዊ ጠቀሜታ አላቸው። በክፍል ውስጥ የቋንቋ ተማሪዎች የአንድን ቋንቋ ሰዋስው እና ቃላት ለማግኘት ብቻ ሳይሆን፣ በሚግባቡበት ወቅት የዚያን ቋንቋ ግብራተንግግር እንዴት በአግባቡ መጠቀም እንደሚችሉ ይማራሉ (Bayat, 2013)። በዚህም ግብራተንግግርን መረዳት እና ማምረት፣ የቋንቋ ተማሪ ሰዋስዋዊ እና ማኅበራዊ ቋንቋን ለመማር እንዲሁም ዓረፍተንግግሮችን በአግባቡ በታላሚው ቋንቋ ለመጠቀም አስፈላጊ አካል ነው ተብሎ ይታሰባል (Bella, 2014)።

2.3.1. የግብራተንግግር ባሕርያት

ከግብራተንግግር ባሕርያት መካከል መስተጋብራዊ መሆናቸው፣ ለንግግር የሚገፋፋ ኃይል ላይ ተመስራችነታቸውና የቋንቋ ማዕከላዊ ጉዳይ መሆናቸው በዋናነት የሚጠቀሱ ናቸው (Levinson, 2017)።

2.3.1.1. መስተጋብራዊ መሆናቸው

የግብራተንግግር አንዱ ጎልቶ የሚታየው ባሕርይ የግድ መስተጋብራዊ መሆናቸው ነው (Levinson, 2017)። ግብራተንግግር በቋንቋ አጠቃቀም በተወሰነ ዐውድ ውስጥ በተናጋሪ የሚነገሩና አድማጭም በመውሰድ እንዲተረጉም የሚያሳስቡ የንግግር ድርጊቶች ናቸው (Farina, 2011)። ለምሳሌ፣ እርስዎ ስለአብሮ መሄድ አስበው ቢናገሩ፣ የድርጊቱ ስኬታማነት የሚመሰረተው በኹለት ወገኖች (በእርስዎ-ተናጋሪና ስለአብሮ መሄድ የነገሩት ሰው አድማጭ) ተሳትፎ ይሆናል። ስለሆነም፣ ግብራተንግግር የተናጋሪ እና የአድማጭ መስተጋብርን ይፈልጋሉ። Clark (1996) አንደገለጹት ግብራተንግግር (ሁሉም ማለት ይቻላል) ጥምር ድርጊቶች (joint actions) ናቸው። ለዚህም በተግባቦት ተግባር በግልጽ ንግግር ያልሆኑ የGoffman (1978) የምላሽ ጩኸቶች (response cries) በማሳያነት ይጠቀሳሉ። እነዚህም የግል ማበረታቻዎች ወይም ጩኸቶች (ለምሳሌ፣ እጃችንን ወይም ጣታችንን ስንቆርጥ የምናሰማው ድምጽ ውይ 'Oops'...፣ ስህተት ስንሰራ ወይም ሲሳካልን የምናሰማው ድምጽ ኤጭ፣ ጥጥጥ፣... ዋው፣ ብራቮ... ወዘተ.) ሲሆኑ ያለ አድማጭ ወይም ያለአድራሻ ሊተረጎሙ የሚችሉ ናቸው። መስተጋብር ዐውዳዊ ነው። ስለሆነም፣ ግብራተንግግር በመስተጋብራዊ ባሕርይያቸው ውስጥ ዐውዳዊነትም ይታይባቸዋል። በዐውድ ውስጥ ይፈጸማሉ።

በአጠቃላይ የግብራተንግግር መስተጋብራዊ ባሕርይ በቋንቋ ጥናት ውስጥ ቁልፍ ትኩረት ሲሆን፣ በመስተጋብር ዐውድ ውስጥ በተናጋሪ እና በአድማጭ መካከል ግብራተንግግርን የመረዳት፣ ትርጉማቸውንና ጠቀሜታቸውን የመግለጽ፣ እንዲሁም የንግግር እሴቶችን እና የንግግርን አስፈላጊነት የሚያሳዩ የመስተጋብራዊ እሴቶችን መለየትን ያካትታል (House & Kádár, 2023)።

2.3.1.2. ለንግግር የሚገፋፋ ኃይል ላይ ተመስራችነታቸው

በሌላው የግብራተንግግር ባሕርይ በሰዎች የንግግር ተራክቦ ጊዜ ወዲያው በሰዓቱ ምላሽ ለመስጠት የምናስበው መልስ ትኩረት የተናጋሪውን ሐሳብ ወይም ተናጋሪውን ለንግግር የሚገፋፋ ኃይልን ውጤት እንጂ የዓረፍተንግግሩን ፍቺ (meaning) አይደለም። ለንግግር የሚገፋፋ ኃይል፣ የተናጋሪው ዓረፍተንግግር የማውጣት ፍላጎት ነው (Searle & Vanderveken, 2005)። ይህ መሆኑ ‹‹ግብራተንግግር በአብዛኛዎቹ ክፍል በቀላሉ ወይም በቀጥታ በቋንቋ ቅርፅ የተቀመጡ አለመሆናቸውን ያሳያል›› (Levinson, 2017, p. 202)። በተጨማሪም በግብራተንግግር ሰዋስው ላይ በአጠቃላይ በቅርፅ እና በተግባሩ መካከል አንድ በአንድ ቀጥታ ግንኙነቱን የሚያሳይ ካርታ አለመኖሩም ሌላው ማሳያ ነው። የሚከተለው ምሳሌ ይኼኑ የሚያሳይ ነው።

ምሳሌ 2፣

‹‹የት እየሄድክ/ሽ ነው?/ የት ትሄዳለህ/ትሄጃለሽ? (Where are you going?)››

የሚለው ዓረፍተንግግር ምክንያት አልባ ጥያቄ ሊሆን ይችላል (Levinson, 2017, p. 203)። አንዳንድ ጊዜ ከምናውቀው ሰው ጋር ስንገናኝ ያለምንም ምክንያት ‹‹የት እየሄድክ/ሽ ነው?/የት ትሄዳለህ/ትሄጃለሽ?›› ብለን ልንጠይቅ እንችላለን። ጥያቄያችን ምክንያት እንደሌለው የምናውቀው የጠየቅነው ሰው መልስ ‹‹ምነው ፈለግከኝ እንዴ?›› ቢሆን ምክንያት ከሌለን ‹‹ኧረ ዝም ብዬ ነው›› ማለት የተለመደ የመልስ ዓረፍተንግግር ነው። በርግጥ የዚህ መልስ ፍቺ በዓረፍተንግግሩ ላይ ብቻ የተወሰነ አይደለም። ስለሆነም፣ ይኼን ዓረፍተንግግር እንድንናገር የገፋፋን ኃይል ለሰውየው ያለን ቀረቤታ ወይም ለሰውየው ያለንን ቦታ ለማሳየት ወይም ሌላ ሊሆን ይችላል። ‹‹የት እየሄድክ/ሽ ነው?/የት ትሄዳለህ/ትሄጃለሽ?›› የሚለው ዓረፍተንግግር ቀጥተኛ ፍቺ ግን ተናጋሪው/ዋ፣ አድማጩ/ጯ የሚሄድበትን/የምትሄድበትን ቦታ እንዲናገር/እንዲትናገር የመጠየቅ ዓረፍተንግግራዊ ዓላማ ያለው ነው።

ሌላው ግብራተንግግር ለንግግር የሚገፋፋ ኃይል ላይ ተመስራችነታቸውን የሚያሳዩት ለንግግር የሚገፋፋ ኃይል አመልካች መሳሪያዎች (Illocutionary Force Indicating Devices-IFIDs) ናቸው። ለንግግር የሚገፋፋ ኃይል አመልካች መሳሪያዎች (IFIDs) ሁሉም የቋንቋ አካላት አንድ ንግግር እንዴት መወሰድ እንዳለበት፣ ማለትም አንድ ተናጋሪ አንድ ዓረፍተንግግር በሚናገርበት ጊዜ ምን ግብረንግግራዊ ተግባር እየፈፀመ እንደሆነ የሚያመለክቱ ወይም የሚገድቡ ማንኛውም የቋንቋ አካላት ናቸው (Searle & Vanderveken, 1985፣ 2005)። እነዚህ መሳሪያዎች የቋንቋ ተጠቃሚዎች በተወሰነ ዐውድ ውስጥ በተናጋሪዎች የሚፈጸሙትን የንግግር ተግባራት እንዲገነዘቡ ይረዷቸዋል። Searle and Vanderveken እንዳብራሩት እነዚህ የቋንቋ አካላት ዓረፍተንግግሩ በተወሰነ ለንግግር በሚገፋፋ ኃይል መፈጠሩን ወይም አንድ የተወሰነ ግብረንግግራዊ ድርጊት መፈጸሙን የሚያሳዩ ሲሆኑ፣ በተጨማሪም የቃል ያልሆኑ ምልክቶችና የፊት መግለጫዎች ግብራተንግግሩን ለመረዳት አስተዋጽዖ ያደርጋሉ። ለምሳሌ የመጠይቅ ዓረፍተንግግር፣ ንግግሩ (እንደታሰበው) ጥያቄ መሆኑን፣ የመመሪያ ዓረፍተንግግር፣ ንግግሩ (እንደታሰበው) መመሪያ መሆኑን፣ የትዕዛዝም ትዕዛዝ መሆኑን፣ ቃል እገባለሁ የሚል ዓረፍተንግግርም ንግግሩ (እንደታሰበው) ቃል መግባት መሆኑን ያመለክታሉ ተብሎ ይጠበቃል። በአጠቃላይ እነዚህ ለንግግር የሚገፋፋ ኃይል አመልካች መሳሪያዎች አድማጭ ትኩረት ሊያደርግባቸው የሚገቡ በተግባቦት ውስጥ አንድ ዓረፍተንግግር የመናገር ዓላማን አመልካች አካላዊ ገጽታዎች፣ ቃላትና ሌሎች የቋንቋ አሃዶች ናቸው ማለት ይቻላል።

ማንኛውም ግብረንግግር የሚፈጸምበት የተወሰነ ዓረፍተንግግር በተመሳሳይ ጊዜ በርካታ ፍቺዎች እና ዓላማዎች ሊኖሩት እንደሚችሉ Alston (2000) ይገልጻሉ። አንድ ፍቺ ያለው ዓረፍተንግግር በተፈጥሮው ከአንድ በላይ ለንግግር የሚገፋፋ ኃይል ይሸከማል (Allan, 2006)። ቀጥሎ የቀረበው ምሳሌም ይኼኑ እውነታ የሚያሳይ ነው።

ምሳሌ 3፣

እንገናኛለን!

በተራክቦ ውስጥ ከላይ የቀረበውን ዓረፍተንግግር ተናጋሪ ለንግግር የገፋፋው ኃይል *ገለጻ፣ ግምት ወይም ትንበያ፣ ዕቅድ፣ ዛቻ ወይም ማስፈራሪያ* ሊሆን ይችላል። ይሁን እንጂ፣ ብዙውን ጊዜ ተናጋሪው ይህን ዓረፍተንግግር በመጠቀም ረገድ (ሐሳብ ለማስተላለፍ) በዐውድ ላይ የተመሠረተ አንድ መልእክት ብቻ ይኖረዋል። በተጨማሪም ዓረፍተንግግሮች ለተነገሩበት

ዐውድ ተስማሚ እንዲሆኑ ተስማሚ ሁኔታዎች (Felicity conditions)[16] ከግምት ውስጥ መግባት አለባቸው። በSearle (1969፣ 1979) ሐሳብ መሠረት ዓረፍተንግግሮች ተገቢ እንዲሆኑ ለማድረግ መተኮር ያለባቸው ዐራት ተስማሚ ሁኔታዎች አሉ። እነሱም፣ (1) የታሰበ ይዘት ሁኔታ (Propositional content condition)፣ በግብረንግግሩ ይዘት ላይ ያለውን ገደብ ማለትም በተናጋሪ ወይም በአድማጭ ወደፊት የሚፈጸም የታቀደ ነገር መኖርን ይገልጻል። (2) የመሰናዶ ቅድመሁኔታ (Preparatory precondition)፣ ለእያንዳንዱ ግብረንግግር መፈጸም መቻል የገሃዱ ዓለም ቅድመ ሁኔታን ይገልጻል። (3) የቅንነት ሁኔታ (Sincerity condition)፣ ከዓረፍተንግግሩ የታሰበ ይዘት ጋር በመዛመድ የተናጋሪውን ሥነልቡና፣ ፍላጎት፣ እምነት፣ ስሜትና ዓላማ ለእያንዳንዱ ዓይነት ድርጊት ተገቢ እንደሆነ ይገልጻል። (4) አስፈላጊ ሁኔታ (Essential condition)፣ በአድማጭ እንዲፈጸም የሚፈለግ ነገር መኖር፤ ይህ ማለት አድማጭ ዓረፍተንግግሩን ውጤታማ አድርጎ እንዲወስደው የሚያስችል ነው። ይህም አድማጭ አንድ ድርጊት እንዲፈጽም ለማድረግ የተናጋሪው ሙከራ ተድርጎ ይቆጠራል። ከዚህ አንጻር አድማጭ በተራክቦ ውስጥ ቀድሞ የተነገረውን ዓረፍተንግግር በዐውድ፣ በቀደመ ዕውቀት፣ በማኅበራዊ ደረጃዎች፣ በተናጋሪ ሚናዎች እንዲሁም በወቅታዊ ተዛማጅ ሁኔታዎች ላይ በመመሥረት መረዳት ይችላል።

2.3.1.3. የቋንቋ አጠቃቀም ማዕከላዊ ጉዳይ መሆናቸው

የግብራተንግግርን ማዕከላዊነት ባሕርይ የሚያሳየው ግብራተንግግር በንግግር ተራክቦ ውስጥ የሚገኙና ለቋንቋ አጠቃቀም አንዲሁም ለመዳ የሚያስፈልጉ ዋና ነገሮች መሆናቸው ነው (Levinson, 2017)። Searle (1979) በበኩላቸው የቋንቋ አጠቃቀም ማዕከላዊ ተግባር ግብራተንግግርን ማድረስ እንደሆነ ይገልጻሉ። የተቀሩት የቋንቋ መገልገያ መሳሪያዎች፣ ከሁሉም ውስብስብ አገባብ እና ሐሳብ አወቃቀር ጋር በመሆን ይህንን ዓላማ ለማሳካት የሚያገለግሉ ናቸው። ስለሆነም፣ ቋንቋ ከአጠቃቀም ዋና ማዕከሉ ወይም ከግብራተንግግር ጥናት ውጤታማ መረጃ የሚያገኝ ይሆናል። በቋንቋ ውቅር ውስጥ የግብራተንግግርን ማዕከላዊነት ለማወቅ አንዱ መንገድ ከቋንቋ አወቃቀር ጋር በጣም የተሳሰሩ ናቸው ብለን የምናስባቸው ብዙ ባሕርይዎች በቅደምተከተል የንግግር አደረጃጀት ውስጥ የሚታዩ መሆናቸውን ማገናዘብ ነው (Chomsky, 2010)።

[16] ግብረንግግርን ለማሳካት በንግግር ዐውድና ሁኔታ ውሰጥ መሆንና መሟላት ያለባቸው መስፈርቶች ናቸው። እነዚህ ሁኔታዎች ከንግግር ተራክቦና ሁኔታዊ ዐውድ፣ እንዲሁም ከተናጋሪው እና ከአድማጩ ሚናዎች፣ ችሎታዎች እና እምነቶች ጋር የተዛመዱ ናቸው። ይህ ማለት የዓረፍተንግግሩን ዓላማ ከግብ ለማድረስ ዓረፍተንግግሮች ተስማሚ ሁኔታን ማሟላት አለባቸው ማለት ነው (ዝርዝሩን Searle,1969, p. 66 ይመልከቱ)።

በአጠቃላይ አንድ ዓረፍተንግግር በአንድ ጊዜ ከአንድ በላይ ድርጊትን ሊያከናውን ስለሚችል አግባብነት ያለው ምላሽ በትክክለኛው አመልካች ላይ የተመሠረተ ነው። ስለሆነም፣ በጠባብ የጊዜ ገደብ ውስጥ ግብራተንግግር እንዴት ዕውቅና ይሰጣቸዋል? ሊኖሩ የሚችሉ የድርጊት ዓይነቶች ውሱን ዝርዝር አላቸው ወይስ ሊፈጠሩ ይችላሉ? በተጨማሪም፣ ልክ ከላይ እንደተገለፀው ዓረፍተንግግር (የት እየሄድክ/ሽ ነው?/የት ትሄዳለህ/ሽ? የሚለው) በአንድ ጊዜ ከአንድ በላይ ተግባራትን ሊያከናውን ይችላል? በአንድ ጊዜ ስንት ድርጊቶች ሊከናወኑ ይችላሉ? እነዚህ በአጠቃላይ በግብራተንግግር ረገድ የሚስተዋሉ ፈታኝ ችግሮች ናቸው (Levinson, 2017, p. 203)። እንደBierwisch (1980) ምክረሐሳብ ከእነዚህ ችግሮች ጋር ተጋፍጦ ወቅታዊ ምርምር ምንም ዓይነት ተጨባጭ መልስ የማያስገኝ ከሆነ የቋንቋ ፅንሰሐሳብን በቀላሉ ወደትምህርትና ሌሎች ጉዳዮች (ለምሳሌ፣ ለተራክቦ ትንተና) ለማቅረብ ፈታኝ ነው። በሌላ በኩል Levinson (2017) የቋንቋ አጠቃቀምና አወቃቀር አብሮ የሚሄድ ስለሆነ፤ ግብራተንግግርና የቋንቋ አወቃቀር ከፍተኛ ሊገናኙባቸው የሚችሉ የጥናት መስኮች እንዳሉ በመግለጽ ለአብነት የአገባብ ጥናትን ይጠቅሳሉ።

2.3.2. የግብራተንግግር አመዳደብ

በግብረንግግር ዓይነቶች አመዳደብ የAustin (1962) እና የSearle (1969፣1979) ምደባዎች ግንባር ቀደምና ፈርቀዳጅ በመሆን ይታወቃሉ (Cohen, 1995፤ Sbisà, 2009)። ምንም እንኳን ግብራተንግግር በተለያዩ የዘርፉ ምሁራን በተለያዩ ጊዜያት በተሰሩ ሥራዎች፣ በተለያዩ ምደባዎች[17] ሊከፋፈሉ ቢችሉም (ለምሳሌ፣ Bach & Harnish, 1979፤ Clark, 1996፤ Croft, 2002፤ Finegan, 2014፤ Kissine, 2013፤ Leech, 1983፤ Yule, 1996ን ይመልከቱ) ተመራማሪዎቹ የሚያቀርቧቸው ምድቦች ከቀደምት የAustin (1962) እና የSearle (1969፣ 1979) መሠረታዊ ምድቦች የራቁ አይደሉም። መነሻቸውም ሆነ መድረሻቸው በቀደምት ምደባዎች ላይ የሚያጠነጥን ከመሆኑ ባሻገር፣ ልዩነታቸው በተለያየ ዕይታ አማራጭ የግብራተንግግር ምደባን ዘርዝሮ የማቅረብ፣ የማስፋትና ጠቅልሎ የማቅረብ ጉዳይ ላይ ያመዘነ ነው። ስለሆነም፣ በሁሉም ተመራማሪዎች የቀረቡ የግብራተንግግር ምድቦች አንዳች ድርጊት የሚፈጸምባቸውና የተለያዩ ተግባራት የሚከናወንባቸው መሆኑ፣ ግብራተንግግር በጋራ የሚገናኙበት የጋራ የሆነ ባሕርይ እንዳላቸው ማሳያ ነው። ይሁን እንጂ፣ በግብራተንግግር

[17] እነዚህ ምደባዎች አብዛኛዎቹ ከቀደመው የAustin እና የSearle የታወቁ ምድቦች ብዙም ያልተለዩ (አንዳንዶቹ የታወቁ ምድቦችን ደግመው ያቀረቡ)፣ አንዳንዶቹ ምድቦች ለመረዳት የሚያስቸግሩ፣ ግልጽነት የሌላቸውና በክፍል ውስጥ ጥናት ማሕቀፍነት በሰፊው አገልግሎት ላይ ያልዋሉ እንዲሁም ውጤታማነታቸው ጎልቶ ያልታየ በመሆኑ፣ ከጥናቱ ትኩረትና ውሱንነት አኳያ በዚህ ጥናት አልተዳሰሱም።

ምደባ ላይ ያለው ዕይታ እና ትግበራ ጥያቄ የሚነሳበት ጉዳይ በመሆኑ በብዙዎች ዘንድ ክርክር እያስነሳ የቆየና የቀጠለ፣ አሁንም ድረስ የግብረንግግር ንድፈሐሳብ ላይ እንደዋና ድክመት ሆኖ የሚነሳ ጉዳይ ነው ማለት ይቻላል። Cutting (2008, p. 20) እንዳሉትም ‹‹የግብረንግግር ንድፈሐሳብ በትክክል የተዋቀረ ቢሆንም፣ የግብራተንግግር ምደባ ላይ አንዱ ከሌላው የሚደጋገሙበት ምደባ መኖሩ ወይም በግብራተንግግር ምደባ ላይ ግልጽ ድንበር የሌለ መሆኑና በተመደቡ ግብራተንግግር ውስጥ ላይካተቱ የሚችሉ ግብራተንግግር መኖራቸው በዋናነት በንድፈሐሳቡ ላይ የሚነሱ ድክመቶች ናቸው።››

የAustin የግብረንግግር ምድቦች ለመጀመሪያ ጊዜ አመዳደብ የተደረገባቸው ፈርቀዳጅ በመሆናቸውና የSearle የግብረንግግር ምድቦች በተደራጁ መስፈርቶችና ሁሉንዓቀፍ መርሆች ላይ ተመስርተው ከሰው ልጅ ቋንቋን የመጠቀም ተግባር ጋር በማስተሳሰር ለሁሉም ቋንቋዎች ሊያገለግሉ በሚችሉ መልኩ የተዘጋጁ፣ በዘርፉ ምሁራን ሰፊ ተቀባይነት ያገኙ አንዲሁም በክፍል ውስጥ ጥናት ማሕቀፍነት በሰፊው አገልግሎት ላይ የዋሉ በመሆናቸው በዚህ ጥናት ተዳስሰዋል።

2.3.2.1. የAustin የግብራተንግግር አመዳደብ

Austin (1962, p. 150) በድርጊታዊና ድርጊት ገላጭ ግሦች ላይ በመመሥረት በግብረንግግር ውስጥ አምስት የግብረንግግር ዓይነቶችን መመደብ ችለዋል። እነዚህም፣ *(1) ፍርድ መሰጫዎች (Verdictives)*፣ ፍርድን ለመስጠት ከፍርድ አጠቃቀም ጋር የተዛመዱ ግሦች፣ *(2) ድርጊት ማስፈጸሚያዎች (Executives)*፣ ስልጣንን ከመጠቀም ጋር ወይም እንደ መሾም፣ ድምጽ መስጠት፣ መጨቃጨቅ፣ መምከር እና ማስጠንቀቂያ ያሉ ተዕእኖዎችን ከማሳየት ጋር የተያያዙ፣ *(3) ዕቅድ መግለጫዎች (Commissives)*፣ የተገለጸውን ዓላማ ጨምሮ ለወደፊቱ አንድ ነገር ለማድረግ ያለን ቁርጠኝነት የሚያሳዩ፣ *(4) ተገቢነትን መግለጫዎች (Expositives)*፣ በሐሳብና ተግባቦት ላይ ምክንያትና ማብራሪያ መስጠትን የሚመለከቱ፣ እንዲሁም *(5) ቅቡልነት መፍጠሪያዎች (Behabitives)*፣ አንድ አመለካከት ተቀባይነት እንዲኖረው መግለጽን የሚመለከቱ ናቸው። የAustin የግብረንግግር ምድቦች በግብረንግግር ንድፈሐሳብ እድገት ላይ ከፍተኛ ተጽዕኖ ቢያሳድሩም፣ ምድቦቹ በርካታ ድክመቶች (ለምሳሌ፣ የግሦቹ ንዑስ ክፍፍል ምደባ በጣም የታጠሩና የግብረንግግር ክፍሎች ሳይሆኑ በእንግሊዝኛ ቋንቋ ግሦች ላይ የተመሠረቱ ናቸው፤ ክፍሎቹ የተዋቀሩበት ግልጽ መርህም የለም) አሉባቸው

የሚሉ ጠንከር ያሉ ትችቶች ተሰንዝሮባቸዋል (Coulthard, 1977፤ Leech, 1983፤ Mey, 2023፤ Searle, 1969)።

Searle (1969, 1979) በበኩላቸው በAustin ምደባ ላይ የተዘረዘሩት ግሦች ሁሉ የግብረንግግር ግሦች አይደሉም፤ ለምደባው መሠረት የሚሆን ወጥ የሆነ መርህ የለም፤ በምድቦች መካከል ተደራራቢ ስርጭቶች እንዲሁም በተመሳሳይ ምድብ ውስጥም መደራረቦች አሉ በሚሉ ሐሳቦች የAustin የግብረንግግር ምደባ ድክመቶች ያሏቸውን ጉዳዮች ለማሳየት ሞክረዋል። ቀጥሎም የራሳቸውን አማራጭ የግብረንግግር ምድቦች አስተዋውቀዋል።

2.3.2.2. የSearle የግብራተንግግር አመዳደብ

ቋንቋ በማኅበረሰብ ውስጥ ሲጠና አንዱ መሠረታዊ ጥያቄ ‹ምን ያህል የቋንቃቋ አጠቃቀም መንገዶች አሉ?› የሚለው ሲሆን፣ በመጀመሪያ የቋንቋ አጠቃቀም በምን መሠረት ላይ እንደቆመ ግልጽነቱ ሳይኖር ይህን ጥያቄ ለመመለስ በርካታ ሙከራዎች እንደሚደረጉ Searle (1976) ይገልጻሉ። ሆኖም ግን Searle እንደሚያብራሩት በሰው ልጅ ቋንቋ ተግባቦት መሠረታዊው ክፍል በተናጋሪው ፍላጎት የታሰበ ንግግር ወይም ግብረኃልዮ በመሆኑ ትክክለኛ ጥያቄ ሊሆን የሚገባው ‹‹ምን ያህል የግብረኃልዮ ምድቦች አሉ?›› የሚለው ነው (Searle, 1976, p. l)። በዚህም Austin (1962) ግብራተንግግርን ለመመደብ ወይም ለመለየት የቋንቋ ሁለንተናዊ ክፍልን ከሚገልጹት ግብራተኃልዮ ይልቅ የተለዩ ቋንቋዎች ክፍልን ከሚገልጹት ኃልዮ ግሦች ላይ ማተኮራቸውና አንዱን ምድብ ከሌላው ለመለየት ግልጽ የሆነ መስፈርት ጉድለት መኖሩን በድክመት አሳይተዋል።

ከAustin የግብረንግግር ምደባ ድክመት በመነሳት Searle (1975, pp. 344-350፤ 1979፣ 1999, pp. 4-8) በግብረኃልዮ ላይ በማተኮር፣ ግብራተንግግርን አንዱን ከሌላው በግልጽ ለመለየት የሚያስችሉ አሥራ ዅለት የመለያ ነጥቦችን ቢለዩም፣ በመጨረሻ በሚከተሉት ሦስት ዋና ዋና መመዘኛ መስፈርቶች ላይ አነጣጥረዋል።

(1) የድርጊት ኃልዮ ነጥብ ወይም ግብራተንግግር የተነገሩበት ዓላማ (The illocutionary point of the act)፣ ለንግግር የሚገፋፋ ኃይል አካል ሲሆን፣ ተናጋሪው በዓረፍተንግግሩ ሊያሳካው የፈለገውን መሠረታዊ ዓላማ ይመለከታል።

(2) በዓለምና ቃላት መካከል ያለ ስምሙ አቅጣጫ (The direction of fit between the world and words)፣ ግብራተንግግር ወይም የተናጋሪው ቃላት ከዓለም፣ ዓለም ከተናጋሪው ቃላት ጋር የሚዛመዱበትን ወይም የሚስማሙበትን አቅጣጫ ይመለከታል። Searle (1979, p. 4) እንደሚሉት ‹‹የስምሙ አቅጣጫ ሁልጊዜ ዓረፍተንግግሮች የተነገሩበት ዓላማ ውጤት ነው።››

(3) በተናጋሪው የተገለጸው የአዕምሮ ሥነልቡናዊ ሁኔታ (The psychological state of the mind expressed by the speaker)፣ በግብራተንግግር ክንውን ጊዜ በሁኔታዎች ወይም በነገሮች ላይ የተናጋሪውን ግንዛቤ መረዳትን ወይም ተናጋሪው የያዘውን የተወሰነ አመለካከት፣ እምነት፣ ፍላጎት፣ ሐሳብ፣ ጸጸት፣ ደስታ ወዘተ. ይመለከታል።

በእነዚህ ሦስት ዋና ዋና መስፈርቶች ላይ በማተኮርና ግብረንግግርን ለንግግር ከሚገፋፉ አስተሳሰባዊ ኃይል እና የታሰበ ይዘቱ ጋር እንደየትንታኔ አሃድ በመውሰድ Searle (1979, pp. 12-17) ‹‹እሙን መግለጫዎች፣ ድርጊት ማስፈጸሚያዎች፣ ዕቅድ መግለጫዎች፣ ስሜት መግለጫዎች እና ውሳኔ መስጫዎች›› የተሰኙ አምስት አማራጭ መሠረታዊ የግብረንግግር ምድቦችን አስተዋውቀዋል። እንደ Searle (1979, p. viii) አባባልም፣

> በእሙን መግለጫዎች/አስረጂዎች (Representatives/Assertives)፣ ነገሮች እንዴት እንደሆኑ ለሰዎች እንነግራቸዋለን፤ በድርጊት ማስፈጸሚያዎች (Directives)፣ ሰዎች ነገሮችን እንዲሰሩ ለማድረግ እንሞክራለን፤ በዕቅድ መግለጫዎች (Commissives)፣ እኛ ራሳችን ወደፊት አንዳች ድርጊት ለመስራት የሚያስችል ዕቅድ እንገልጽበታለን፤ በስሜት መግለጫዎች (Expressives)፣ ስሜታችንን እና አመለካከታችንን እንገልፃለን፤ በውሳኔ መስጫዎች (Declarations) በንግግራችን በዓለም ላይ ለውጦችን እናመጣለን።

እነዚህ ምደባዎች ተናጋሪዎች ግብራተንግግርን እንዴት እንደሚጠቀሙና በተራክቦ ውስጥ የተለያዩ ትርጉሞችን እንዴት እንደሚያስተላልፉ በማሳየት የቋንቋን የተለያዩ ተግባራት በተግባቦት ውስጥ ለመረዳት የሚያስችል ማሕቀፍ ያቀርባሉ። በተጨማሪም የንግግር ተግባራትን በዓላማቸው እና በተግባራቸው ላይ በመመሥረት ተናጋሪዎች ቋንቋን በመጠቀም የተለያዩ ተግባራትን ለማከናወን እና በተግባቦት ውስጥ ውጤታማ ትርጉምን ለማስተላለፍ እንዴት እንደሚቧደኑ የተዋቀረ ግንዛቤን ይሰጣሉ።

2.3.2.2.1. እሙን መግለጫዎች/አስረጂዎች

የእሙን መግለጫ ግብራተንግግር ተናጋሪው ጉዳዩን ከነባራዊው ዓለም ጋር በማስተሳሰር ‹‹ነው›› ወይም ‹‹አይደለም›› ብሎ የሚያውቀውን ወይም የሚያምንበትን ጉዳይ በማረጋገጥና በመወከል የሚገልጽባቸው ናቸው (Yule, 1996)። በሌላ አባባል ተናጋሪው በቀላሉ ስለሚያምንበት ሐሳብ ወይም ዕውቀት እውነታ ለሌሎች የመናገር፣ የመግለጽ፣ የማስረዳት እንዲሁም የማሳወቅ፣ በአጠቃላይ ያመነበትን መረጃ ለሌሎች የመስጠት ሙከራ ማድረግን ይመለከታል። የእሙን መግለጫ ግብራተንግግርን የመናገር ዓላማ ተናጋሪው ያመነበትን ሐሳብ ወይም ዕውቀት በቃላት አማካኝነት ለአድማጩ ማድረስ መቻል ነው። የተናጋሪው ዓላማ እምነቱን ማረጋገጥ ስለሆነ፣ ተናጋሪው የሚያምንበትን ጉዳይ ይገልጽበታል። ለምሳሌ፤ አንድ ተናጋሪ፣ “እኔ ጥሩ ሰው ነኝ” ብሎ ቢናገር፣ የዚህ ዓረፍተንግግር ዓላማ ተናጋሪው ጥሩ ሰው መሆኑን አድማጭ እንዲያምን ማድረግ ነው። መከራከር፣ ማረጋገጥ፣ መመካት፣ ማስረዳት፣ መተቸት፣ መካድ፣ መግለጽ፣ ማሳወቅ፣ መዘገብ፣ ማጠቃለል፣ መጠቆም ወዘተ. የእሙን መግለጫ ግብራተንግግር ውስጥ ከሚካተቱ ድርጊቶች መካከል የሚጠቀሱ ናቸው (Searle, 1979፤ Yule, 1996)። በእነዚህ ግብራተንግግር አንድ ተናጋሪ አንድን ቃል (ንግግሩን) ከዓለም (ነባራዊ ሁኔታ ወይም ዕውቀት) ጋር ለማዛመድ እየሞከረ በመሆኑ፣ ቃላትን ከዓለም ስምመ ለማድረግ ስምመ አቅጣጫው ቃላት ወደ-ዓለም ስምመ አቅጣጫ ነው። ይህም ተናጋሪው የሚያውቀውንያመነበትን ጉዳይ በቃላት በመግለጽ (በቃል ወደ-ዓለም ስምመ አቅጣጫ) ዓለም ጋር ለማዛመድ የሚደረግ ጥረትን ያሳያል። በዚህ ዓይነት ግብረንግግር ተናጋሪው በሁኔታዎች ላይ የሚገልጸው የሚያውቀውን ወይም የሚያምንበትን ነገር ስለሆነ የሥነልቡናዊ ሁኔታው እምነት ላይ የተመሠረተ ነው።

ምሳሌ 4፣

(a) The earth is flat.
(ሀ) ምድር ጠፍጣፋ ናት።

(Yule, 1996, p. 53)

ከላይ የቀረበው ምሳሌ ተናጋሪው ምድር ጠፍጣፋ እንደሆነች ያለውን እምነት የሚወክል ወይም በተናጋሪው ዘንድ የሚታመን እሙን ሐሳብ ነው። ይህም ስለምድር የተናጋሪውን ማረጋገጫ ሲወክል፣ በአንጻሩ ምድር ጠፍጣፋ መሆኗ በሰዎች ዘንድ እሙን ተደርጎ ይወሰዳል። በዚህም

የእሙን መግለጫ ግብረንግግር መለያው ነጥብ “ነገሮች እንዴት እንደሆኑ መናገር” ነው (Searle & Vanderveken, 1985, p. 87)።

በSearle (1979) ዕይታ የእሙን መግለጫ ግብረንግግር ክንውን የተናጋሪውን እምነት ስለሚይዝ ከእውነት-ሐሰት አንፃር ሊገመገም ይችላል። በመማሪያ ክፍል ውስጥ መምህራን ለተማሪዎች ትምህርታዊ መረጃ ወይም ዕውቀት ለመስጠት፣ ውጤት ለማሳወቅ፣ አንድን ነገር ለመዘገብ፣ የተማሪዎችን መልሶች በመድገም ትምህርታዊ ማብራሪያ ለመስጠት ወዘተ. የእሙን መግለጫ ግብራተንግግርን ይጠቀማሉ (Andewi & Waziana, 2019)። በተማሪዎች በኩል ደግሞ ብዙ ጊዜ የመምህራንን ጥያቄዎች ለመመለስ ሲሉና የሰሯቸውን ተግባራት ሲዘግቡ እሙን መግለጫ ግብራተንግግርን አገልግሎት ላይ ያውላሉ።

በAzizah et al. (2020) የምርምር ሥራ ውስጥ እንደተመለከተው በመምህርቷና በተማሪዎች መካከል በተደረገው የክፍል ውሰጥ መስተጋብር ቀጥሎ የቀረበው የመምህሯና የአንድ ተማሪን ዓረፍተንግግር በክፍል ውስጥ የእሙን መግለጫ ግብራተንግግርን ያስረዳል።

ምሳሌ 5፣

Student: ‹‹page 158 Mam›› (Stating)
Teacher: ‹‹oh, ya page 158›› (confirming)
ተማሪ፡ ‹‹ገጽ 158 ማም›› (መግለጽ/ማተት)
መምህር፡ ‹‹አህ፣ ልክ ነው ገጽ 158›› (ማረጋገጥ)

(Azizah et al., 2020, p. 231)

ከላይ በቀረበው ምሳሌ በተማሪ የተነገረው ዓረፍተንግግር (ገጽ 158 ማም) ለመምህር መረጃ የመስጠት ወይም የመግለጽ ተግባርን የተከናወነበት መሆኑን ያመለክታል። ቀጣዩ የመምህር ዓረፍተንግግር ደግሞ በተማሪ የተገለጸው ዓረፍተንግግር (ገጽ 158) ትክክል እንደሆነ ‹‹አህ፣ ልክ ነው ገጽ 158›› በሚል የማረጋገጫ ዓረፍተንግግራቸው የማረጋገጥ ተግባር መፈጸማቸውን የሚያሳይ ነው። መግለጽ እና ማረጋገጥ ከእሙን መግለጫ ግብራተንግግር ምድቦች ውስጥ እንደሚካተቱ ቀደም ባለው የእሙን መግለጫ ግብራተንግግር ማብራሪያ ክፍል ተገልጿል።

2.3.2.2.2. ድርጊት ማስፈጸሚያዎች

እነዚህ ግብራተንግግር አድማጭ አንድ ነገር እንዲያከናውን ለማድረግ ተናጋሪ የሚያደርገውን ሙከራ የሚያሳዩ ናቸው። በYule (1996) አገላለጽ ድርጊት ማስፈጸሚያዎች፣ አድማጭ አንድን ነገር እንዲያደርግ ወይም መመሪያን እንዲከተል ለማድረግ በተናጋሪ አገልግሎት ላይ የሚውሉ ዓረፍተንግግሮች ናቸው። ዓረፍተንግግሮቹ አድማጭ አንድ ድርጊት እንዲያከናውን ይጋብዛሉ። የድርጊት ማስፈጸሚያዎች ግብራተንግግርን የመናገር ዓላማ ተናጋሪው በዓረፍተንግግሩ፣ በአድማጭ አንድ ድርጊት እንዲፈጸም ማድረግ ነው። ይኸውም ተናጋሪው አንድ ወይም ብዙ ሰዎች አንድ ነገር እንዲያደርጉ የሚጠቀምበት መንገድ ነው። አድማጭም ድርጊት የሚፈጽመው በተናጋሪው ወይም በራሱ ፈቃድ፣ ፍላጎትና ምኞት ላይ በመመሥረት ሊሆን ይችላል። ብቻ ግን በተናጋሪ ዓረፍተንግግር ምክንያት በአድማጭ አንዳች ድርጊት ይፈጸማል። መምከር፣ መጠየቅ፣ መለመን፣ መፈታተን፣ መፈለግ፣ መከልከል፣ ማስገደድ፣ መጋበዝ፣ ማዘዝ፣ መፍቀድ፣ ምክረሐሳብ መስጠት፣ መጠቆም ወዘተ. የድርጊት ማስፈጸሚያ ግብረንግግር ዓይነት ውስጥ የሚካተቱ ናቸው (Searle, 1979፤ Yule, 1996)። በእነዚህ ግብራተንግግር አንድ ተናጋሪ ዓለምን (ነባራዊ ሁኔታ) ከፍላጎቱ ወይም ምኞቱ (ከዓረፍተንግግሩ) ጋር ለማዛመድ እየሞከረ በመሆኑ፣ ዓለምን ከቃላት ስምሙ ለማድረግ የስምሙ አቅጣጫው ዓለም ወደ-ቃላት ስምሙ አቅጣጫ ነው። በዚህም ተናጋሪው ዓለምን ከቃላት ለማጣጣም ወይም ለማስማማት እየሞከረ መሆኑን ያሳያል። በዚህ ዓይነት ግብረንግግር ተናጋሪው በሁኔታዎች ላይ የሚገልጸው በዓረፍተንግግሩ አማካኝነት በአድማጭ እንዲከናወንለት የሚፈልገውን ነገር ስለሆነ የሥነልቡናዊ ሁኔታው ፍላጎት ወይም ምኞት ላይ የተመሠረተ ነው።

ምሳሌ 6፣

(a) Don't touch that.

(ሀ) ያንን አይንኩ። (Yule, 1996, p. 54)

ይህ ምሳሌ አድማጮች ተናጋሪው እንደፈለገው እንዲሰሩ (እንዳይነኩ) ወይም ተናጋሪው አድማጮች አንዳች ነገር እንዳያደርጉ የሚከለክል ትዕዛዝ ማስተላለፉን ይገልጻል። ሆኖም አድማጮች ትዕዛዙን በመቀበል አይንኩ የተባሉትን ባለመንካት ወይም ትዕዛዙን ባለመቀበልና አይንኩ የተባሉትን በመንካት አንድ ድርጊት ሊፈጽሙ ይችላሉ።

Searle (1969, p. 22) እንዳሉት ‹‹ድርጊት ማስፈጸሚያዎች በክፍል ውስጥ በሚደረጉ መስተጋብሮች ላይ በተደጋጋሚ የሚተገበሩ ግብራተንግግር ናቸው።›› ይህ የሆነውም በክፍል ውስጥ መምህራን ብዙውን ጊዜ ተማሪዎችን አንድ ነገር እንዲያደርጉ ስለሚፈልጉና ስለሚጠይቁ ነው። በክፍል ውስጥ ብዙውን ጊዜ መምህራን ትምህርቱን ከመጀመራቸው በፊት ድርጊት ማስፈጸሚያ ግብራተንግግርን በመጠቀም ተማሪዎች ዝም እንዲሉ በማዘዝ ክፍሉን ምቹ ለማድረግ፣ በማረጋጋት መምራት ይጀምራሉ። ከዚያም ክፍሉ ለማስተማር ምቹ መሆኑንና ተማሪዎቹ ዝግጁ መሆናቸውን ካረጋገጡ በኋላ ትምህርቱን ይጀምራሉ። በክፍል ውስጥ የቅድመ መክፈቻ ክፍለጊዜ የመምህር ‹‹እባካችሁ ዝም በሉ!/keep silent please!›› ዓረፍተንግግር ለተማሪዎች የሚነገር ተማሪዎቹን ዝም ማስባያ ዓረፍተንግግር እንደሆነ Ana and Musarokah (2012, p. 25) በጥናታቸው አሳይተዋል።

የድርጊት ማስፈጸሚያ ግብራተንግግር በመማር ማስተማር ሂደት ወቅት የተማሪዎችን ባሕርይ ለማስተዳደርና ለመቆጣጠር ጥቅም ላይ ስለሚውሉ፣ በመማሪያ ክፍል ውስጥ ለመምህራን በጣም ጠቃሚ ናቸው (Andewi & Waziana, 2019)። የመምህራን ድርጊት ማስፈጸሚያ ግብራተንግግር የተማሪዎችን ተገዢነት ይጠይቃሉ። በተጨማሪም፣ ተማሪዎች በክፍል ውስጥ የማፍለቅ ችሎታቸውን ለማዳበር፣ የተማሪዎችን የተግባቦት ብቃት ለመገንባትና አንድምታ ትርጓሜን እንዲማሩ ጥሩ ሥራት ናቸው። በArani (2012) እንደተጠቆመውም በክፍል ውስጥ የሚኖር ጥሩ ተግባቦታዊ ብቃት፣ ድርጊት ማስፈጸሚያ ግብራተንግግርን የመጠቀም ተዕእኖ ወይም አንድምታ ነው።

በድርጊት ማስፈጸሚያ ግብራተንግግር ላይ የተመሰረቱ የጥያቄ፣ ትዕዛዝ፣ ምክርና መሰል ተግባራት መኖር እንደጀማሪና ደጋፊ በመሆን በክፍል ውስጥ መማር ማስተማር ባለው መስተጋብር የመምህሩን ሚና ያዳብራል (Brown, 2001)። በክፍል ውስጥ መስተጋብር የድርጊት ማስፈጸሚያ ግብራተንግግርን በተመለከተ፣ በAna and Musarokah (2012) የምርምር ሥራ እንደተመለከተው መምህርቷ በትምህርቱ የመክፈቻ ክፍለጊዜዎች ለተማሪዎች የተለያዩ ጥያቄዎችን እንዲሰሩ ካቀረቡ ከአምስት ደቂቃ በኋላ በነበረው የክፍል ውስጥ ተራክቦ የመምህሯና የተማሪዎችን ዓረፍተንግግሮች በምሳሌነት እንመልከት።

ምሳሌ 7፣

(a) 26. Teacher: Have you finished? Write it on the whiteboard!

27. Students: Not yet, Mom. Wait a moment, please!

(ሀ) 26. መምህር፡ ጨርሳችኋል? በነጭ ሰሌዳው ላይ ፃፉ!

27. ተማሪዎች፡ ገና አልጨረስንም፣ ማም። እባክዎትን ትንሽ ይጠብቁ!

(Ana & Musarokah, 2012, p. 27)

ከላይ በቀረበው ምሳሌ (ሀ26) ተማሪዎቹ የተሰጣቸውን ተግባር መጨረሳቸውን ለማወቅ የተሰነዘረ *ጥያቄ* (ጨርሳችኋል?) እና ምላሻቸውን በነጭ ሰሌዳ ላይ እንዲጽፉ በመምህሯ የተሰጠ *ትዕዛዝ* (በነጭ ሰሌዳው ላይ ፃፉ!) ነው። (ሀ27) ትዕዛዝ ሳይሆን ለጥያቄው መልስ (ገና አልጨረስንም፣ ማም) እና ለተማሪዎቹ ተጨማሪ ጊዜ እንዲሰጣቸው ለመምህሯ የቀረበ *ጥያቄ* (እባክዎትን ትንሽ ይጠብቁ! የሚለው) ነው። ይህ ምሳሌ ውስጥ መምህሯ በዓረፍተንግግሯ በጥያቄና ትዕዛዝ መልክ ተማሪዎች አንዳች ድርጊት እንዲፈጽሙ ለማድረግ ድርጊት ማስፈጸሚያ ግብራተንግግር መጠቀማቸውን ሲያሳይ፣ ተማሪዎች ደግሞ በጥያቄ መልክ መምህራቸው አንዳች ድርጊት እንዲፈጽሙላቸው በመጠየቅ ረገድ ድርጊት ማስፈጸሚያ ግብራተንግግር አገልግሎት ላይ እንዳዋሉ *ያመለክታል*። Searle (1979) እንደገለጹትም የድርጊት ማስፈጸሚያ ግብራተንግግር በአድማጮች ዘንድ የሚደረጉ አንዳንድ ድርጊቶችን ውጤት ያስገኛሉ።

2.3.2.2.3. *ዕቅድ መግለጫዎች*

እነዚህ ግብራተንግግር ተናጋሪዎች ወደፊት አንድ ነገር ለማድረግ ቁርጠኛ መሆንን ለመግለጽ የሚጠቀሙባቸው ዓረፍተንግግሮች ናቸው (Yule, 1996)። በSearle (1979) አገላለጽ የዕቅድ መግለጫ ግብራተንግግር ተናጋሪው ራሱ/ራሷ የወደፊት ድርጊቶችን እንዲፈጽሙ ያስችላሉ። በዚህም ግብራተንግግሩ ያልተፈጸመ ወይም ወደፊት የሚፈጸም ድርጊት ይገለጽባቸዋል። ስለሆነም፣ በዕቅድ መግለጫ ግብራተንግግር የተናጋሪ ዓላማ ለወደፊት የሚፈጽማቸውን ድርጊቶች ለአድማጭ ማሳወቅ ነው። ማቀድ፣ ዝግጁ ወይም ቁርጠኛ መሆን፣ ዋስትና መስጠት፣ መስጠት፣ ቃል መግባት፣ ማስፈራራት፣ ፈቃደኛ መሆን እና መሳል (‹‹ሳ›› ጠብቆ ተነቦ፣ ከተደረገልኝ ብሎ ቃል መግባት) ወዘተ. ከዕቅድ መግለጫ ግብረንግግር ዓይነቶች ውስጥ የሚካተቱ ናቸው (Searle, 1979፣ 1999፤ Yule, 1996)። በእነዚህ ግብራተንግግር አንድ ተናጋሪ ዓለምን ከአንድ የታሰበ ዓላማው ጋር ለማዛመድ ወይም ዓለምን ከቃላት ስምሙ ለማድረግ እየሞከረ በመሆኑ፣ ስምሙ አቅጣጫው እንደድርጊት ማስፈጸሚያ ግብራተንግግር

ሁሉ ዓለም ወደ-ቃላት ስምሙ አቅጣጫ ነው። ይህም ተናጋሪው በቃላቱ ዓለምን ካሰበው ዓላማ ጋር ለማጣጣም ወይም ለማስማማት እየሞከረ መሆኑን ያሳያል። በእነዚህ ዓይነት ግብራተንግግር ተናጋሪው በሁኔታዎች ላይ የሚገልጸው በዓረፍተንግግሩ አማካኝነት በራሱ እንዲከናወን ያቀደውን ነገር ስለሆነ የሥነልቡናዊ ሁኔታው የታሰበ ዓላማ ላይ የተመሠረተ ነው። በዕቅድ መግለጫ ግብራተንግግር ዓለምን የሚቀይሩት የተናጋሪው ቀጣይ ድርጊቶች ናቸው። ይህ ማለት ተናጋሪው የተናገረውን (ሊያከናውን ያቀደውን ነገር) በሚገባ ከፈጸመ ንግግሩ በስኬት መከናወኑን የሚያሳይ ነው።

ምሳሌ 8፣

(a) I'll be back.

(ሀ) እመለሳለሁ።

(Yule, 1996, p. 54)

ከላይ የቀረበው ምሳሌ ተናጋሪው ወደፊት የሚያከናውነውን ተመልሶ የመምጣት ድርጊት የሚገልጽ ዓረፍተንግግር ነው። ይህ ዓረፍተንግግር ተናጋሪው ወደፊት ባሰበው ዓላማ ልክ ከሚወስደው ርምጃ ጋር የሚገናኝ ነው።

ዕቅድ መግለጫ ግብራተንግግር በተስፋ ቃላት የተሞሉ ሲሆኑ፣ ተናጋሪው ራሱ/ራሷ የወደፊት ድርጊቶችን እንዲፈጽሙ ያደርጋሉ (Searle, 1979)። በዚህ ረገድ በክፍል ውስጥ መምህራን የሚቀጥለው ሳምንት፣ ወደፊት፣ የምንማር ይሆናል ወዘተ. የሚሉ ወደፊት ተፈጻሚ ሊሆኑ የሚችሉ ሐሳቦችን የያዙ ዓረፍተግግሮችን በመጠቀም፣ በዕቅድ መግለጫ ግብራተንግግር ሊያከናውኗቸው ያሰቧቸውን ጉዳዮች ይገልጻሉ (Andewi & Waziana, 2019፡)።

ምሳሌ 9፣

(a). ‹‹We will read a text on page 160››

(b). ‹‹Next week we will discuss it››

(ሀ). ‹‹በገጽ 160 ላይ ያለውን ጽሑፍ እናነባለን››

(ለ). ‹‹በሚቀጥለው ሳምንት እንወያይበታለን››

(Azizah et al., 2020, p. 233)

ከላይ በቀረበው ምሳሌ ሥር የቀረቡ ዓረፍተንግግሮች ከAzizah et al.,(2020) የክፍል ውስጥ መረጃ የተገኙ የእንግሊዝኛ መምህርት የወደፊት ዕቅድ መግለጫ ግብራተንግግር ሲሆኑ፣ መምህሯ ወደፊት የሚከናወኑ ተግባራትን ለመግለጽ የተጠቀሙባቸው ናቸው። በመጀመሪያው (ሀ) የመምህሯ ዓረፍተንግግር መምህሯ ከተማሪዎቻቸው ጋር በመጽሐፉ ገጽ 160 ላይ ያለውን ጽሑፍ እንደሚያነቡ የሚያሳይ የታሰበ ድርጊትን ሲገልጽ፣ የኹለተኛው (ለ) ዓረፍተንግግር ደግሞ በሚቀጥለው ሳምንት የሚወያዩበትን ነገር ዕቅድ ወይም ቀጠሮ መያዛቸውን ያመለክታል። በኹለቱም ዓረፍተንግግሮች በመምህሯና በተማሪዎች ወደፊት የሚከናወኑ በመምህሯ የታሰቡ ወይም የታቀዱና ወደፊት ሊፈጸሙ የሚችሉ ተግባራትን የሚገልጹ ናቸው። ዓረፍተንግግር

2.3.2.2.4. ስሜት መግለጫዎች

ስሜት መግለጫዎች አንድ ተናጋሪ በራሱ፣ በነገሮችና ሁኔታዎች ላይ የሚሰማውን ስሜት የሚገልጽባቸው ግብራተንግግር ናቸው (Searle, 1976)። በተግባራቸውም የተናጋሪውን ሥነልቡናዊ ሁኔታዎች ይገልጻሉ። Yule (1996) እንደሚገልጹት ስሜት መግለጫ ግብራተንግግር ተናጋሪው ወይም አድማጩ በሚያደርገው ነገር ሊነገሩ ይቻሉ እንጂ፣ ስሜትን የሚገልጹ የተናጋሪው ልምድ ውጤት ናቸው። እነዚህ ግብራተንግግርን የመናገር ዓላማ በአንድ ልዩ ምክንያት የተናጋሪውን ስሜት መግለጽ ሲሆን፣ በስሜት ውስጥ የተካተተውን የተለያየ ሥነልቡናዊ ሁኔታም ይገልጻሉ። ይቅርታ መጠየቅ፣ ማሞገስ፣ ማጽናናት፣ ደስታን መጋራት፣ መቀበል፣ መቃወም፣ መጸጸት፣ ማመስገን ወዘተ. ድርጊቶች የስሜት መግለጫ ግብራተንግግር ውስጥ የሚካተቱ ናቸው (Searle, 1979፤ Yule, 1996)። Searle (1979, p. 15) እንደሚሉት ‹‹በስሜት መግለጫ ግብራተንግግር ውስጥ ስምሙ አቅጣጫ የለም።›› Searle እንዳብራሩት፣ ስሜት መግለጫ ግብራተንግግርን በሚከናወኑበት ጊዜ የተናጋሪው ዓረፍተንግግር ቃላትን ከዓለም ወይም ዓለምን ከቃላት ጋር ከማዛመድ ጋር ምንም ግንኙነት የለውም። ምክንያቱም ተናጋሪው ንግግሩን በሚያከናውንበት ጊዜ ዓለም ከቃላቱ ጋር እንዲመሳሰል ወይም ቃላቱ ከዓለም ጋር እንዲዛመዱ ለማድረግ እየሞከረ አይደለም፤ ይልቁንም በስሜት መግለጫ ግብራተንግግር የተገለጸው ሐሳብ እውነትነት አስቀድሞ የታሰበ ነው። Searle (1979, p. 15) እንዳሉት ‹‹ለምሳሌ፣ የእግርህን ጣት ስለረገጥኩ ይቅርታ ስጠይቅ፣ ዓላማዬ የእግርህ ጣት ተረግጧል ለማለት ወይም ስለመርገጥ ለመግለጽ አይደለም።›› ይልቁንም ይቅርታው በራሱ የተገለጸው ሐሳብ (የእግሩ ጣት መረገጡ) እውነትነት ቀድሞ የታወቀ እንደሆነ የሚያመለክት

ነው። ስለሆነም፣ በስሜት መግለጫ ግብራተንግግር ተናጋሪዎች ነገሮች እነሱ እንደሚሉት ናቸው ብለው ስለሚያስቡ፣ ስለነገሮች ያላቸውን ስሜት መግለጽ ብቻ እንጂ፣ ነገሮች እንዴት እንደሆኑ ለመወከልም ሆነ ነገሮችን ለመለወጥ አይሞክሩም (Vanderveken & Kubo, 2002)።

በርግጥ Searle (1979) እንደሚሉት በስሜት መግለጫዎች ነገሮች አስቀድመው የሆኑ ወይም የታሰቡ ይሁኑ እንጂ፣ ተናጋሪው በአንድ ድርጊት ወይም ነገር ላይ ስሜቱን ሲገለጽ የነገሩን እውነትነት ከማረጋገጥ በተጨማሪ የስሜት መግለጫ ቃሉን ከሆነው ነገር ጋር ለማዛመድ ወይም ቃላትን ከዓለም ጋር ስምሙ ለማድረግ ጥረት እያደረገ እንደሆነ የሚያሳይ ነገር ይስተዋላል። Yule (1996, p. 54) በበኩላቸው ‹‹ስሜት መግለጫ ግብራተንግግርን በመጠቀም ጊዜ ተናጋሪው ቃላትን ለዓለም ተስማሚ እንዲሆኑ ያደርጋል›› ይላሉ። በሌላ አባባል ተናጋሪው ስሜቱን በቃላት ሲገልጽ፣ ቃላቱ በዓለም ላይ ከተፈጠረው ሁኔታ ጋር ስምሙ እንዲሆኑ ጥረት ያደርጋል። ይህም እንደእሙን መግለጫ ግብራተንግግር፣ የስሜት መግለጫ ግብራተንግግርም ቃላትን ከዓለም ስምሙ የማድረግ ስምሙ አቅጣጫ አላቸው ማለት ነው። በእነዚህ ግብራተንግግር ተናጋሪው በሁኔታዎች ላይ የሚገልጸው ስሜቱን ስለሆነ፣ የሥነልቡናዊ ሁኔታው በሁኔታዎች ውስጥ በሚታዩ የተለያዩ አመለካካቶች አገላለጽ ላይ የተመሠረተ ነው።

ምሳሌ 10፣

(a) I'm really sorry!

(ሀ) በእውነት አዝናለሁ!

(Yule, 1996, p. 53)

በምሳሌ (ሀ) የቀረበው ዓረፍተንግግር ተናጋሪ ለአድማጭ ያለውን አዘኔታ ወይም የጥፋተኛነት ስሜት ለማሳየትና ይቅርታ ለመጠየቅ ወዘተ. የሚነገር ነው። በመሆኑም ይህ ዓይነት ዓረፍተንግግር ተናጋሪው አድማጩ በደረሰበት ጉዳት ወይም አድማጭ በተናጋሪው ላይ ባደረሰው በደል ምክንያት የሚሰማን ስሜት ለመግለጽ ጥቅም ላይ ይውላል።

በመማሪያ ክፍል ውስጥ፣ መምህራን ለተማሪዎቻቸው ሰላምታ ለመስጠት፣ ተማሪዎቻቸውን ለማበረታታት፣ ለመቆጣጠር፣ ለመገሰጽ፣ ለማወደስ፣ ለማመስገን እንዲሁም በተማሪዎቻቸውና በክፍል ውስጥ ሁኔታው ላይ ያላቸውን ስሜት ለመግለጽ ወዘተ. ስሜት መግለጫ ግብራተንግግርን ይጠቀማሉ (Azhari, 2018፤ Zayed, 2014)።

በክፍል ውስጥ የመምህርና ተማሪ ተራክቦ የሰላምታ እና የማመስገን ድርጊት በስሜት መግለጫ ግብራተንግግር እንዴት እንደተከናወኑ የሚከተለው ምሳሌ ያሳየናል፡፡

ምሳሌ 11፣

(a). Teacher: When was Prince Hussein born?
Student: He was born 1994.
Teacher: Excellent, thank you.

(ሀ). መምህር፡ ልዑል ሁሴን መቼ ተወለዱ?
ተማሪ፡ የተወለዱት በ1994 ነው፡፡
መምህር፡ እጅግ በጣም ጥሩ፣ አመሰግናለሁ፡፡

(b). Teacher: How are you?
Student: I'm fine, thank you.

(ለ). መምህር፡ እንዴት ነህነሽ?
ተማሪ፡ ደህና ነኝ፣ አመሰግናለሁ፡፡

(Zayed, 2014, p. 5)

ከላይ በቀረበው ምሳሌ (ሀ) በመምህርና በተማሪ መካከል በተካሄደው ተራክቦ በተራክቦው መጨረሻው ክፍል ደምቆ የተጻፈው መምህሩ/ሯ የተማሪው/ዋን መልስ ትክክለኛነት ወይም መልካም ተሳትፎን በሚያበረታታ መልኩ ምስጋና ማቅረባቸውን ያሳያል፡፡ እነዚህ የእጅግ በጣም ጥሩ እና ምስጋና የተሰኙት ዓረፍተንግግሮች መምህሩ/ሯ በተማሪው/ዋ መልስ አፈጻጸም ደስተኛ ወይም የኮሩ መሆናቸውንም ጭምር ያመለክታሉ፡፡ በኹለተኛው ምሳሌ (ለ) የመጀመሪያ ተራካቢ መምህሩ/ሯ ለተማሪው/ዋ ሰላምታ ማቅረባቸውን ያሳያል፡፡ ሰላምታ በሰው ልጆች ዘንድ የሚተገበር አንድ የተግባቦት ማሳያ ድርጊት ሲሆን፣ አንድን ሰው ለመቀበልና ስለአንድ ሰው ደህንነት ለመጠየቅ ያለንን ስሜት ሁሉ የምንገልጽበት በመሆኑ ከስሜት መግለጫ ግብራተንግግር ውስጥ የሚካተት ነው፡፡ በኹለተኛው ተራካቢ ተማሪው/ዋ ደህንነቱን/ቷን በማስቀደም ለመምህሩ/ሯ ያለውን/ያላትን ክብር በምስጋና መግለጹን/ጯን ያሳያል፡፡ ስለሆነም፣ በ(ሀ) እና (ለ) ምሳሌዎች እንደሚታየው ማመስገን በመምህሩ/ሯ (ተማሪው/ዋን ለማበረታታት) እና በተማሪው/ዋ (መምህሩ/ሯን ለማክበር) ዓላማ በጥቅም ላይ ውሏል፡፡

2.3.2.2.5. ውሳኔ መስጫዎች

ውሳኔ መስጫዎች ተናጋሪው በዓረፍተንግግሩ ዓለምንበዓለም ላይ ያለ ሁኔታን መለወጥ ወይም መቀየር የሚችልባቸው ግብራተንግግር ናቸው (Yule, 1996)። እነዚህ ግብራተንግግር ተናጋሪው በተለየ ሚና፣ ስልጣን በመጠቀም የሚያከናውናቸው ሲሆኑ፣ ነባራዊ ሁኔታን በፍጥነት ይለውጣሉ (Searle, 1979)። በሌላ አገላለጽ ተናጋሪው በዓረፍተንግግሮቹ በነገሮችና ሁኔታዎች እንዲሁም በአንዳንድ ተቋማዊ ጉዳዮች ላይ ለውጥ ለማምጣት የሚያደርገውን ሙከራ ያመለክታሉ። የውሳኔ መስጫ ግብረንግግርን የመናገር ዓላማም በተናጋሪ ዓረፍተንግግሮች ሰበብ ዓለም ወይም ነባራዊ ሁኔታ ላይ ለውጥ ማምጣት ነው። ስለሆነም፣ Searle እንደገለጹት ውሳኔ መስጫ ግብራተንግግርን በትክክል ለማከናወን ተናጋሪው በተወሰነ ዐውድ ውስጥ ልዩ ተቋማዊ ሚና ወይም ስልጣን ሊኖረው ይገባል። በእነዚህ ዓይነቱ ግብራተንግግር አንድ ተናጋሪ በቃላቱ ውሳኔ በመስጠትና በማመልከት ዓለምን (ነባራዊ ሁኔታን) መለወጥ ይፈልጋል። መወሰን፣ ማጽደቅ፣ መወራረድ፣ መባረክ፣ ማጥመቅ፣ መርገም፣ ማወጅ፣ አለመቀበል፣ ማሰናበት፣ ስልጣን መልቀቅ፣ መሰየም ወዘተ. ድርጊቶች በውሳኔ መስጫ ግብራተንግግር ውስጥ ይካተታሉ (Searle, 1979፤ Yule, 1996)። በውሳኔ መስጫ ግብረንግግር፣ በዓለም እና በተናጋሪ ቃላት መካከል ያለው ግንኙነት ባለኹለት ወይም ድርብ አቅጣጫ ነው። ይኸውም ቃላት ወደ-ዓለም እና ዓለም ወደ-ቃላት ስምሙ አቅጣጫዎች ናቸው። ለምሳሌ፤ ጦርነት ማወጅ፣ በመነገር ዓላማው የጦርነት ቅድመ-ዝግጅት ይዘት ከዓለም ሁኔታ ጋር የሚዛመድ መሆኑን በሀተታ መልኩ መግለጽ (የተናጋሪ ቃላትን ከዓለም ጋር ማስማማት-ቃላት ወደ-ዓለም) ሲሆን፣ በሌላ በኩል በጦርነቱ የዓለምን ሁኔታ ለመለወጥ (ዓለምን ከተናጋሪ ቃላት ጋር ማስማማት-ዓለም ወደ-ቃላት) የሚደረግ ጥረትን የሚያሳይ ነው። ስለሆነም፣ የውሳኔ መስጫ ግብራተንግግርን የመናገር ዓላማ በተናጋሪው ዓረፍተንግግር የዓለምን ሁኔታ መለወጥ ሲሆን፣ በተናጋሪው በተነገሩ ቃላትና በዓለም መካከል ድርብ ዝምድና ለመፍጠር የሚያስችል ነው። በዚህ ዓይነት ግብረንግግር የተናጋሪው ሥነልቡናዊ ሁኔታ አዲስ ነገር የመፍጠርን ተግባር ማዕከል ያደረገ ነው።

ምሳሌ 12፣

(a) Jury Foreman: We find the defendant guilty.

(ለ) ዳኛው፡ ተከሳሹን ጥፋተኛ ሆኖ አግኝተነዋል።

(Yule, 1996, p. 53)

ከላይ የቀረበው ዓረፍተንግግር በዳኛው የተነገረ የውሳኔ መስጫ ግብረንግግር ሲሆን ተከሳሹ ጥፋተኛ መሆኑን ያስታውቃል። በዚህም የዳኛው ዓረፍተንግግር የተከሳሹ ሕይዎት ወይም ነባራዊ ሁኔታ እንዲለወጥ ሰበብ ሆኗል። በዚህ ዓረፍተንግግር ውስጥ ይህን የውሳኔ መስጫ ግብረንግግር ለመፈጸም አንድ የተለየ ሚና ወይም ስልጣን ያለው አካል (ዳኛ) የፈጸመው ግብረንግግር መሆኑን እናያለን። በዚህ ምሳሌ ውስጥ የቀረበውን የውሳኔ መስጫ ግብረንግግር ይህን ግብረንግግር እንዲናገር እውቅና ከተሰጠው አካል ወይም ከዳኛው ውጪ ሌላ አካል ሊፈጽመው አይችልም። ይህም በውሳኔ መስጫ ግብራተንግግር የተናጋሪ ልዩ ሚና መኖር መሠረታዊ ጉዳይ መሆኑን ያሳያል። በውሳኔ መስጫ ግብራተንግግር ተፈጥሯዊ ባሕርይ ምክንያት ተናጋሪው ግብራተንግግር በሚጠቀምበት ጊዜ በተወሰነ ዐውድ ውስጥ ተቋማዊ ሚና እንዲኖረው የሚፈልግ ነው (Yule, 1996)። ስለሆነም፣ መምህራን ባላቸው ተቋማዊ ሚና የሚያስተምሩበትን ክፍልና ተማሪዎቻቸውን ለመምራት፣ ለመቆጣጠር፣ ለማስተዳደርና የተለያዩ ውሳኔዎችን ለማሳለፍ የውሳኔ መስጫ ግብራተንግግርን ሊጠቀሙ ይችላሉ።

የውሳኔ መስጫ ግብራተንግግር በቋንቋ ክፍል ውስጥ (በተለይ እንግሊዝኛ እንደውጪ ቋንቋ ማስተማሪያ ክፍል) በተደረጉ ጥናቶች (ለምሳሌ፣ Azhari, 2018፤ Azizah et al., 2020) መምህራን የማይጠቀሙበት ሆኖ ተገኝቷል። ቀደም ብሎ እንደተገለጸው በውሳኔ መስጫ ግብራተንግግር ተፈጥሯዊ ባሕርይ ምክንያት እነዚህ ግብራተንግግር በዓረፍተንግግሮች ነባራዊ ሁኔታን የሚቀይሩ ስለሆኑ፤ በብዛት አገልግሎት ላይ የሚሉት እንደ ቤተ ክርስቲያን፣ ፍርድ ቤት፣ የግልና የመንግሥት መስሪያ ቤት፣ በመሳሰሉ ተቋማት ነው (Searle, 1979)። በዚህም ተናጋሪው አድማጩን የመሾም፣ የማባረር፣ በነገሮች ላይ የማወጅ ወይም የመወሰን ወዘተ. ድርጊቶችን ሊተገብር ይችላል። ከዚህ አንጻር መምህራን የሚያስተምሩበት ክፍል የአንድ ተቋም አንድ አካል በመሆኑ መምህራን በክፍል ውስጥ የተለየ ሚና (ክፍሉን የመምራትና የመቆጣጠር ስልጣን ወይም ኃላፊነት) አላቸው። ለምሳሌ፣ በክፍል ውስጥ መምህሩ ለተማሪው ‹‹ወድቀሃል! አልፈሃል! ተሳስተሃል! የቤት ሥራ ስላልሰራህ ከክፍል ተባረሃል! የቡድኑ መሪ እንድትሆን ወስኛለሁ! የክፍል አለቃ እንድትሆን መርጬሃለሁ! ወዘተ.›› ዓይነት የውሳኔ መስጫ ዓረፍተንግግሮችን ሊጠቀም ይችላል። ይህን ዓይነት ዓረፍተንግግር በክፍል ውስጥ ለመጠቀም የተለየ ኃላፊነት ወይም መምህር መሆንን ስለሚጠይቅ ውሳኔ መስጫ ግብራተንግግርም በክፍል ውስጥ መምህሩ ሊገለገልባቸው እንደሚችሉ የሚጠበቅ ነው። በሚከተለው ምሳሌ በክፍል ውስጥ የተማሪዎችን አቀማመጥ በማስተካከል ወቅት በመምህርና ተማሪ መካከል የተደረገው መስተጋብር ላይ የታየውን ውሳኔ መስጫ ግብረንግግር ማየት ይቻላል።

ምሳሌ 13፣

Student: Ma'am, can't I sit in front of Suartana?

Teacher: No

ተማሪ፡ ማም፣ ከሱራታና ፊት ለፊት መቀመጥ አልችልም?

መምህር፡ አትችልም/አትችዪም

(Swastiana & Suarnajaya, 2020, p. 56)

ከላይ በቀረበው ምሳሌ አንድ ተማሪ ሱራታና ከሚባል/ከምትባል ሌላ ተማሪ ፊት መቀመጥ አልችልም? በሚል ጥያቄ ይችል/ትችል እንደሆነ መምህሩን/ሯን ጠይቋል/ጠይቃለች። በጥያቄው መሠረት መምህሯ በበኩላቸው የተማሪው/ዋ ጥያቄ ወይም ምኞት እንደማይሳካና መቀመጥ እንደማይችል/እንደማትችል ‹‹አትችልም/አትችዪም›› በሚለው ዓረፍተንግግራቸው ውሳኔያቸውን አሳውቀዋል። በዚህም የመምህሯ ውሳኔ የተሰጠበት ዓረፍተንግግር፣ የተማሪው/ዋ የታሰበ ይዘት ወይም ዓለም እንዲለወጥ ሰበብ ሆኗል። በሌላ በኩል በክፍል ውስጥ ዐውድ እንደዚህ ዓይነት ውሳኔ ለመወሰን በክፍል ውስጥ የተለየ ኃላፊነት ወይም ሚና ያለው አካል (መምህር) መሆን እንደሚገባ መረዳት ይቻላል። በአንጻሩ በክፍል ውስጥ የመማር ማስተማር ተግባር መምህራን አንዳንድ ጊዜ ተማሪዎች ውሳኔ እንዲሰጡ ሊጋብዙና ተማሪዎችም ውሳኔ የሚሰጡባቸው ጉዳዮች ሊኖሩ ይችላሉ። ለምሳሌ፣ መምህራን የፈተናን ጊዜ መወሰን፣ የተማሪዎችን የፈተና ውጤት መያዝ አለመያዝን መወሰን፣ የትምህርት ማካካሻ ወይም ማጠናከሪያ ጊዜን መወሰን ወዘተ. መሰል ተግባራት ላይ ተማሪዎች ውሳኔ እንዲሰጡ ሊጋብዟቸው ይችላሉ። ስለሆነም፣ በመምህራን ጋባዥነትም ቢሆን ተማሪዎች በክፍል ውስጥ ውሳኔ ሰጪ የሚሆኑበትን ወይም ውሳኔ መስጫ ግብራተንግግርን የሚጠቀሙበት መንገድ ሊኖር ይችላል።

Yule (1996, p. 55)፣ **የSearleን የግብረንግግር ንድፈሐሳብ ሥራ በመከተል አጠቃላይ አምስቱን መሠረታዊ የግብረንግግር ምድቦች እንደሚከተለው በመግለጽ አቅርበዋቸዋል።**

የግብረንግግር ዓይነቶች	ስምሙ አቅጣጫ (Direction of fit)	ተ = ተናጋሪ፣ ሁ = ሁኔታ (S = Speaker; X = Situation)
ውሳኔ መስጫዎች	ቃላት ዓለምን ይለውጣሉ (Words change the world)	ተናጋሪው ሁኔታ ያስከትላል፤ *ልዩ ሰበባዊ ሚና፣ ምክንያት* (S causes X)
እሙን መግለጫዎች	ቃላትን ከዓለም ስምሙ ማድረግ (Make words fit the world)	ተናጋሪው ሁኔታ ያምናል፤ *እምነት* (S believes X)
ስሜት መግለጫዎች	ቃላትን ከዓለም ስምሙ ማድረግ (Make words fit the world)	ተናጋሪው ሁኔታ ይሰማዋል፤ *ስሜት* (S feels X)
ድርጊት ማስፈጸሚያዎች	ዓለምን ከቃላት ስምሙ ማድረግ (Make the world fit words)	ተናጋሪው ሁኔታ ይፈልጋል፤ *ፍላጎት፣ ምኞት* (S wants X)
ዕቅድ መግለጫዎች	ዓለምን ከቃላት ስምሙ ማድረግ (Make the world fit words)	ተናጋሪው ሁኔታ አስቧል፤ *የታሰበ ዓላማ* (S intends X)

ሠንጠረዥ 1፣ የግብረንግግር ዓይነቶች መግለጫ ከYule (1996, p. 55) የተወሰደ

በሠንጠረዡ ውስጥ በመጀመሪያው ረድፍ ሥር የሰፈሩት የSearle የግብራተንግግር ዓይነቶች ወይም ምድቦች ናቸው። እነዚህ የግብራተንግግር ምድቦች በራሳቸው በጥቅሉ ምን ተግባር እንዳላቸው ገላጭ ናቸው። በኹለተኛው ረድፍ (የስምሙ አቅጣጫ) የእያንዳንዱ ግብራተንግግር ገለጻዎች ውስጥ ቃላት ከዓለም ጋር ያላቸውን ዝምድና ወይም ስምሙ አቅጣጫ የሚያመለክቱ ተግባራትን የሚገልጹ ናቸው። በዚህም፣ በ***ውሳኔ መስጫዎች*** ቃላት ዓለምን የመለወጥ ኃይል አላቸው፤ ተናጋሪውም በሁኔታው ላይ ለውጥ ያመጣል። በ***እሙን መግለጫዎች*** ቃላትን ከዓለም ጋር ስምሙ (የሚስማሙ) በማድረግ ተናጋሪው በሁኔታው ያምናል። በ***ስሜት መግለጫዎች*** ቃላትን ከዓለም ጋር እንዲስማሙ በማድረግ ተናጋሪው ስለ ሁኔታው ያለውን ስሜት ይገልጻል። በ***ድርጊት ማስፈጸሚያዎች*** ዓለምን ከቃላት ተስማሚ በማድረግ ተናጋሪ በሁኔታው ላይ ለውጥ ለማድረግ ያለውን ፍላጎት ይገልጻል። በ***ዕቅድ መግለጫዎች*** ዓለምን ከቃላት ስምሙ በማድረግ ተናጋሪው በሁኔታው ላይ ያሰበውን ዓላማ፣ ያለውን ቁርጠኝነት ወይም ተስፋ ይገልጻል። እነዚህ ምደባዎች ግብራተንግግር በዓላማቸው እና በተግባራቸው ላይ ተመስርተው እንዴት በምድብ ሊከፋፈሉ እንደሚችሉና ተናጋሪዎች ቋንቋን በመጠቀም የተለያዩ ተግባራትን ለማከናወን እንዲሁም በተግባቦት ውስጥ ውጤታማና ፍቺ ያለው ሐሳብን ለማስተላለፍ የተዋቀረ ግንዛቤን ይሰጣሉ።

በመጨረሻው ረድፍ ሥር ተናጋሪ በሁኔታ ላይ ያለውን ተግባር በግልጽ ያሳያል። በዚሁ ረድፍ፣ **ተ = ተናጋሪ** (Speaker) ግብረንግግር የሚፈጽመውን አካል የሚያሳይ ሲሆን

በግብረንግግር ውስጥ፣ **ሁ = ሁኔታ** (Situation) የተግባቦቱን ጊዜ፣ ቦታ፣ አካባቢ እና ድርጊት እንዲሁም ተሳታፊዎቹን አቅፎ የሚይዘውን ነባራዊ ሁኔታ ወይም ዓለምን ያካትታል። ሁኔታ በተወሰነ ጊዜ ውስጥ አካባቢንና ዓለምን በማጣቀስ ነባራዊ የሆነ ነገርን የሚያመለክት ቃል ነው። ሁኔታን የበለጠ ለመረዳት በሚከተለው ምሳሌ ሥር የቀረቡ ዓረፍተንግግሮችን እንመልከት።

ምሳሌ 14፣

(1) ልጁ ተስፋ አስቆራጭ ***ሁኔታ*** ውስጥ ነው።
(2) ዓለም አደገኛ ***ሁኔታ*** ውስጥ ትገኛለች።
(3) ከትልቅ ዛፍ ስር በመንገድ ላይ ያለ ቤት።

የመጀመሪያዎቹ ኹለቱ (1)፣ (2) ምሳሌዎች ልጁ እና ዓለም በምን ነባራዊ ዐውድ ውስጥ እንዳሉ ለማስረዳት *ሁኔታ* የሚለውን ቃል ተጠቅመዋል። በሦስተኛው (3) ምሳሌ ቤቱ ያለበት ሁኔታ ምን እንደሚመስል (ከትልቅ ዛፍ ስርና በመንገድ ላይ የሚገኝ፣ አደጋ በሚያስከትል አስቸጋሪ ሁኔታ ውስጥ የሚገኝ ወዘተ.) ‹‹ሁኔታ›› በውስጠታዋቂነት ተገልጿል። ስለሆነም፣ ሁኔታ በአንድ የተወሰነ ጊዜ ውስጥ በአንድ የተወሰነ ቦታ ላይ ምን እየሆነ እንደሆነ ወይም በነገሮችና ሰዎች ላይ የሆነውንና እየሆነ ያለውን ነገር በአጠቃላይ ለማመልከት ያገለግላል።

በርካታ የዘርፉ ምሁራን የSearleን የግብረንግግር ምደባ በጣም አስተማማኝ፣ አጠቃላይ የግብራተንግግር ምደባ መርሆች ጥቅም ላይ የዋሉበት፣ ከሌሎቹ ይልቅ በከፍተኛ ሁኔታ በተጽዕኖ ፈጣሪነቱ ሁሉንዓቀፍ ማሕቀፍ እንደሆነ አድርገው ይመለከቱታል። ይሁን እንጂ፣ የሚነሱ ችግሮች እንዳሉበትም በምሁራኑ (ለምሳሌ፤ Bach, 1994፤ Bach & Harnish, 1979፤ Clark, 1996፤ Levinson, 2017፤ Sbisà, 2009) ተገልጿል። ከተነሱበት ችግሮች መካከል በምደባው አዲስ ግብራተንግግር እንዴት መመደብ ወይም መስተናገድ እንዳለባቸው ምንም ዓይነት መርሆችን አለማቅረቡና እያንዳንዱ ግብረንግግር በአንድ ምድብ ብቻ ሊካተት የሚችል ነው የሚለው እምነት የቋንቋ አጠቃቀም ሁለገብነትን ጥያቄ ውስጥ የሚያስገባና አስቸጋሪ ነው የሚሉት በዋናነት ይጠቀሳሉ (Clark, 1996፤ Sbisà, 2009)።

Hancher (1979) በAustin (1962)፤ በOhmann (1972)፤ በFraser (1974) እና በSearle (1976) የግብረንግግር ምደባዎች መካከል ንጽጽር አድርገዋል። በንጽጽሩም የSearleን አምስቱን የግብረንግግር ምድቦች እንደማመሳከሪያ መስፈርት ተጠቅመዋል። በዚህም የSearle

የግብረንግግር ምደባ ከሌሎች ምደባዎች የበለጠ ሁሉንዓቀፍ እና የበለጠ ቁጥብነት ያለው መሆኑን ገልጸዋል። ሆኖም ግን፣ Hancher (1979, p. 7)፣ በSearle (1976, p. 11) የግብረንግግር ምደባ ውስጥ የዓረፍተንግግርን አንድ ነጥብ ለይቶ ለመወሰን ችግሮች የሚታዩባቸው ተጨባጭ ምሳሌዎች መኖራቸው ችላ መባላቸውን ጠቅሰው ይተቻሉ። በምሳሌነት ያቀረቡትም Searle በምድባቸው ተናጋሪው ያለውን ቁርጠኝነት መሠረት በማድረግ አቅርቦቶች (Offers) በዕቅድ መግለጫዎች ምድብ ውስጥ ብቻ ማካተታቸውን ነው። Hancher እንደሚያስረዱት እነዚህ አቅርቦቶች፣ ተናጋሪው ለአድማጩ ያለውን ቁርጠኝነት እንዲያከብር ብቻ ሳይሆን፤ ተናጋሪው አድማጩ ድጋፍ መሰጠቱን ወይም አቅርቦቱን እንዲቀበል ለማሳመን ጭምር ስለሆነ፤ የዕቅድ መግለጫ እና የድርጊት ማስፈጸሚያ ሐሳብን አጣምረው የያዙ ግብራተንግግርን ይወክላሉ። Searle (1979, p. 14) በበኩላቸው ‹‹ድርጊት ማስፈጸሚያዎች አድማጭ ተኮር (በአድማጭ ድርጊቶች እንዲፈጸሙ የሚያስችሉ)፣ ዕቅድ መግለጫዎች ደግሞ ተናጋሪ ተኮር (በተናጋሪ የሚፈጸሙ ድርጊቶች)›› መሆናቸውን በመግለጽ የምድብ ልዩነታቸውን ለማስረዳት ሞክረዋል።

ይሁን እንጂ፣ Hancher (1979, p. 6) ‹‹በአንድ ነጠላ ወይም ድርብ ዓረፍተነገር ውስጥ ግብራተንግግር ድርብ ወይም የተቀናጀ ተግባር አላቸው›› በማለት ይከራከራሉ። ለዚህም ውህድ ግብራተንግግር (hybrid speech acts) የሚል ጽንሰሐሳብ አቅርበዋል። Hancher ውህድ ግብረንግግርን በድርብ ዓረፍተነገር ውስጥ የሚከተለውን የOhmann (1972) ምሳሌ ተጠቅመው ይገልጻሉ።

ምሳሌ 15፣

(A). Stop or I'll shoot. (Directive and Commissive)

(ሀ). ቁም/አቁም አለበለዚያ እተኩሳለሁ። (ድርጊት ማስፈጸሚያ እና ዕቅድ መግለጫ)

(Ohmann, 1972, p. 125)

ከላይ በቀረበው ምሳሌ ላይ ተመስርተው Hancher (1979) እንዳመለከቱት ውህድ ግብራተንግግር በአንድ ዓረፍተንግግር ውስጥ የተለያዩ የመናገር ዓላማዎችና ተግባራትን በማጣመር ይዘው የሚነገሩ ሲሆኑ፣ በተለያዩ ግብራተንግግር ጥምረት (ለምሳሌ፣ ከላይ በቀረበው ምሳሌ መሠረት በድርጊት ማስፈጸሚያ እና በዕቅድ መግለጫ) በተዋሃዱ ዓረፍተንግግሮች እና በነጠላ ዓረፍተንግግሮች (እንደግብዣ እና አቅርቦቶች ባሉ) ውስጥ የሚገኙ

ናቸው። በተጨማሪም እነዚህ ግብራተንግግር ያለሌላ ወገን ትብብር ማለትም ያለአድማጭ ተሳትፎ በተናጋሪ ብቻ ሊጠናቀቁ እንደማይችሉ ገልፀው ትብብራዊ ግብረንግግር (cooperative illocutionary act) እንደሆኑም ያስረዳሉ። Ohmann (1972) በበኩላቸው እንደዚህ ዓይነት ግብራተንግግር በአብዛኛው አንድ ነገር በሌላ ነገር ላይ የሚወሰን መሆኑን የሚገልጹ የሁኔታዊ ዓረፍተነገሮች (Conditional sentences) ውጤት መሆናቸውን ይገልጻሉ። በርግጥ ማንኛውም ግብረንግግር ያለአድማጭ ተሳትፎ በአንድ አካል ወይም በተናጋሪ ብቻ ስኬታማ ሊሆን እንደማይችል እሙን ነው።

ይሁን እንጂ፣ በHancher ውህድ ግብረንግግር፣ በተለይ በነጠላ ዓረፍተነገር ውስጥ ውህደቱ በሚፈጥረው ውስብስብነት በአንድ ዓረፍተንግግር ውስጥ የተለያዩ ተግባራትን በትክክል ለመተርጎምም ሆነ ለመረዳት ፈታኝ ሊሆን ይችላል። ይህም በአሻሚነት በግብራተንግግር መካከል ያለውን ድንበር ያደበዝዛል፤ የተግባቦትን ቅልጥፍና ሊያደናቅፍ ብሎም ወደአለመግባባት ወይም ወደተሳሳቱ ትርጓሜዎች ሊያመራ ይችላል። ግብራተንግግር ደግሞ የተናጋሪዎቹን ዐውድ ግምት ውስጥ በማስገባት ሊለዩ የሚችሉ የተለያዩ ፍቺዎችን ይይዛሉ። በዚህም፣ የንግግር ትርጉም በዐውድ ምክንያት ተጽዕኖ ያድርበታል፤ ምክንያቱም ንግግር ያለዐውድ ሲፈጠር ትርጉም የለውም። ስለሆነም፣ በተፈጠረው ሁኔታ ትኩረት ሳይሰጥ ንግግሩን የመገምገም ሂደት የተሳሳተ ግምገማን ያስከትላል። ንግግሩ እንዴት መወሰድ እንዳለበት የሚወስነው የንግግሩ ኃልዮ ነጥብ ወይም ለንግግር የሚገፋፋው ኃይል ነው። እያንዳንዱ ግብረንግግር ተመሳሳይ ቢሆን እንኳ ለንግግር የሚገፋፋ ኃይሉ ይለያያቸዋል (Searle, 1979)። ስለሆነም፣ በነጠላ ዓረፍተነገር ውስጥ ውህድ ግብረንግግርን ከመለየት በአንድ ጊዜ ተዋህደው የተነገሩ ድርብ ወይም ኹለትና ከዚያ በላይ ዓረፍተንግግሮችን በመውሰድ በየፊናቸው ያላቸውን ተግባራት በመለየት በውህድነት መግለጹ የተሻለ ሐሳብ ይመስላል። ይህም ዓረፍተንግግሮቹ በጥቅም ላይ የዋሉባቸውን ዓላማዎች እንደያዙና በንግግር ውስጥ የግብረንግግር ድንበራቸውንና ተግባራቸውን እንደጠበቁ በመነገር ሂደት ግን በአንድ ጊዜና በአንድ ላይ ተዋህደው መነገራቸውን የሚያሳይ ይሆናል።

በጥቅሉ የSearle የግብረንግግር ንድፈሐሳብ መሠረታዊ የግብራተንግግር የምደባ መርሐግብር ሁሉንዓቀፍ መርሆች ለማካተት የጣረ፣ በሰፊው ተቀባይነት ያለው፣ በበርካታ የምርምር ሥራዎች ላይ ተግባራዊ የተደረገና በክፍል ውስጥ መስተጋብር ከሌሎች በተሻለ ሁኔታ ግብራተንግግርን ለመተንተን የሚያስችሉ የተደራጁ ምድቦችን የያዘ በመሆኑ፣ በዘርፉ ጥናት

በብዙ ተመራማሪዎች የጥናት ዋቢ ወይም ማሕቀፍ በመሆን በግንባር ቀደምትነት ይጠቀሳል (Huang, 2006፤ Mey, 1993፣ 2023፤ Santosa et al., 2021)። ስለሆነም፣ በዚህ ጥናትም የአማርኛ ግብራተንግግር ላይ ትንተና ለማድረግ የSearle (1979) የግብረንግግር ምድቦች ማሕቀፍ በመሆን አገልግለዋል።

2.3.3. የግብረንግግር ቅጣምባሮች

ቅጣምባር በተግባቦት ውስጥ በመደበኛነት የሚደጋገም የንግግር ሥርዓት ሲሆን፣ በግለሰብ፣ በቡድን፣ በማኅበረሰብ፣ በሁሉም የተግባቦት ደረጃዎች የሚከሰት የንግግርን በጥቅም ላይ መዋል እንዴትነት የሚያሳይ የተራክቦ አካል ነው (Hymes, 1961)። አብዛኛው የቋንቋ ባሕርይ በሕግ ወይም ደንቦች የሚመራ እንደሆነ ከረጅም ጊዜ በፊት ዕውቅና የተሰጠው ሲሆን፣ የቋንቋ ተግባቦት እንደደንቦች ገላጭ በሆነ መልኩ ሊቀረጹ የሚችሉ መደበኛ ቅጣምባሮችን እና ገደቦችን ይከተላል (McKay & Hornberger, 1996)። Saville-Troike (2008) እንደገለጹት፣ እንደLabov (1963, 1966)፣ Trudgill (1974) እና Bailey (1976) ያሉ የማኅበራዊ ቋንቋ ሊቃውንት ቀደም ሲል በቋንቋ ባሕርይ ውስጥ አፈንጋጭ (irregularity) ወይም ነጻ ተለዋዋጭ (free variation) ብለው ያሰቡት ጉዳይ፣ መደበኛ እና ሊገመቱ የሚችሉ ቁጥራዊ ቅጣምባሮችን የሚያሳይ ሆኖ ተገኝቷል። ስለሆነም፣ ዓረፍተንግግሮች እንደተናጋሪ ሐሳብ ከተተረጎሙ፣ በቋንቋ-ተኮር ሐሳብ ግን በመደበኛ ሥርዓታዊ ቅደም ተከተል ወይም ቅጣምባር መነገር አለባቸው። በርግጥ በዓረፍተነገር ውስጥ ሊኖር የሚችለው የቃላት ቅደም ተከተል እና ቅርፅ በሰዋስው ሕጎች የተገደበ ነው። በንግግር ውስጥ የግብረንግግር ቅጣምባርና የንግግር ፍቺ የሚወሰነው ግን በዐውድና ባህል-ተኮር የንግግር ሕጎች ነው።

የቋንቋ አጠቃቀም ጉዳዮች ብዙ የቋንቋ ቅርጾችንና ቅጣምባሮችን ለማወቅ እንዲሁም ለመረዳት ቅድመ ሁኔታዎች እንደሆኑ Hymes (1972) ይገልጻሉ። ስለሆነም፣ በተግባቦት ተግባር ውስጥ ለቅጣምባር ሥርዓታዊነት (regularity) መጨነቅ፣ የስኬታማ ተግባቦት ቁልፍ ነገር ነው (Hymes, 2000)። Saville-Troike (2008, p. 11) እንደሚሉት፣ ‹‹በርግጥ ለአንዳንዶች ቅጣምባር ባህል ነው።›› ከዚህ አንጻር የማኅበራዊ ቋንቋ ባለሙያዎች የቋንቋ አጠቃቀምን መደበኛነት በማግኘት ላይ ከማተኮር ይልቅ፤ የተግባቦት ክፍሎች እንዴት እንደተደራጁ፣ የንግግር መንገዶች በሰፊው እንዴት እንደሚተገበሩ፣ የተግባቦት ክፍሎች እንዴት ባለ ቅጣምባር በሰፊው እንደሚቀርቡ፣ እንዲሁም እነዚህ ቅጣምባሮች ከሌሎች የባህል ገጽታዎች ጋር ስልታዊ

በሆነ መንገድ እንዴት እንደሚገናኙና ትርጉም እንደሚያገኙ፣ በአነጋገር እና ሰዋስዋዊ ወይም መዋቅራዊ ቅርጽ መለዋወጥ ላይ ያተኩራሉ።

የግብረንግግር ቅጣምባር በተግባቦት ውስጥ ጥቅም ላይ የሚውሉ የተለያዩ ግብራተንግግርን አጠቃቀም ያካትታል። በተራክቦ ውስጥ በግብራተንግግር አጠቃቀም ላይ ሁለንተናዊ ቅጣምባሮች መኖራቸውንና አፈጻጸማቸው ግን በባህላዊ ደንቦች እና የተራክቦ ዘይቤዎች ላይ እንደሚመሠረት Levinson (2012) እና Schleef (2009) ጠቁመዋል። ስለሆነም፣ የግብረንግግር ቅጣምባሮች የሁለንተናዊነት ባሕርይ ቢታይባቸውም፣ ግብራተንግግሩ በተናጋሪዎች ዘንድ የሚዋቀሩበትና በተግባቦት ውስጥ ተሳታፊዎች የሚጠቀሙባቸው የተለያዩ ባህላዊና ተራክቧዊ መንገዶች ሊለያዩአቸው የሚችሉ ናቸው። በዚህም የተግባቦት ቅጣምባር እንደጾታ፣ ዕድሜ፣ ማኅበራዊ ደረጃ እና ሥራ በመሳሰሉት ማኅበረሰቡ ውስጥ ባሉ ልዩ ሚናዎች እና የንግግር ማኅበረሰብ ወይም ቡድኖች መሠረት ይደራጃል። እንደአንድ የንግግር ማኅበረሰብ ክፍልና ንግግር እንደሚፈጠርበት ዐውድ፣ በክፍል ውስጥም ቋንቋ ፍቺ ለማስተላለፍና ከተማሪዎች ጋር ውጤታማ በሆነ መልኩ ለመግባባት እንዴት ጥቅም ላይ እንደሚውል የሚያንፀባርቁ የተለያዩ የግብረንግግር ቅጣምባሮች ይስተዋላሉ (Lucero Babativa, 2012)። ለምሳሌ፣ በክፍል ውስጥ መምህር ከተማሪ፣ ከክፍል ውጪ መምህር ከጠበቃ፣ ከህክምና ባለሙያ ወዘተ. የተለያዩ የንግግር መንገዶች አሉ። አነዚህ የንግግር መንገዶች እንደተለያዩ የንግግር ማኅበረሰብ ባህርያትና የንግግር ዐውድ በተናጋሪዎች በጥቅም ላይ የሚውሉ የተግባቦት ቅጣምባሮች ናቸው። በሁሉም የተግባቦት ሁኔታዎች፣ በቅጣምባር የሚደረጉ ልዩነቶች ከንግግር ዐውድ፣ ከማኅበራዊ መዋቅር ገፅታዎች ወይም ከባህሎች ውስጥ የእሴት እና የእምነት ሥርዓቶች ጋር ሊዛመዱ ይችላሉ (Schegloff, 1984፣ 2007)።

በመማሪያ ክፍል ትምህርታዊ መቼቶች ውስጥ ያለውን የተግባቦት ተለዋዋጭነት ለመረዳት የክፍል ውስጥ የግብራተንግግር ቅጣምባሮች አስፈላጊ ናቸው። Lucero Babativa (2012) እንደገለጹት በክፍል ውስጥ መስተጋብር ቅጣምባሮች ስለይዘት የመጠየቅ ቅጣምባር (asking about content pattern) እና ይዘት የመጨመር ቅጣምባር (adding content pattern) በሚሉ ኹለት ዋና ዋና ዓይነቶች ሊከፈሉ ይችላሉ። ስለይዘት የመጠየቅ ቅጣምባር፣ አንድ ተማሪ የማያውቀውን ሲጠይቅ መምህር መልስ ወይም ማብራሪያ መስጠትን ከዚያም መስተጋብሩ በተማሪ ምስጋና መዘጋቱን የሚያሳይ መዋቅር ያለው ሲሆን፣ ይዘት የመጨመር ቅጣምባር ደግሞ መምህር በሚያስተምርበት ጊዜ ተማሪዎች በሚማሩት ርዕስ ላይ ይዘት

መጨመራቸውን የሚያሳይ ነው። ኹለቱም ቅጣምባሮች ተግባቦቱን ለማሳለጥና የታለመላቸውን የትምህርት ውጤቶች ለማሳካት የሚያግዙ የተለያዩ ግብራተንግግር አሏቸው።

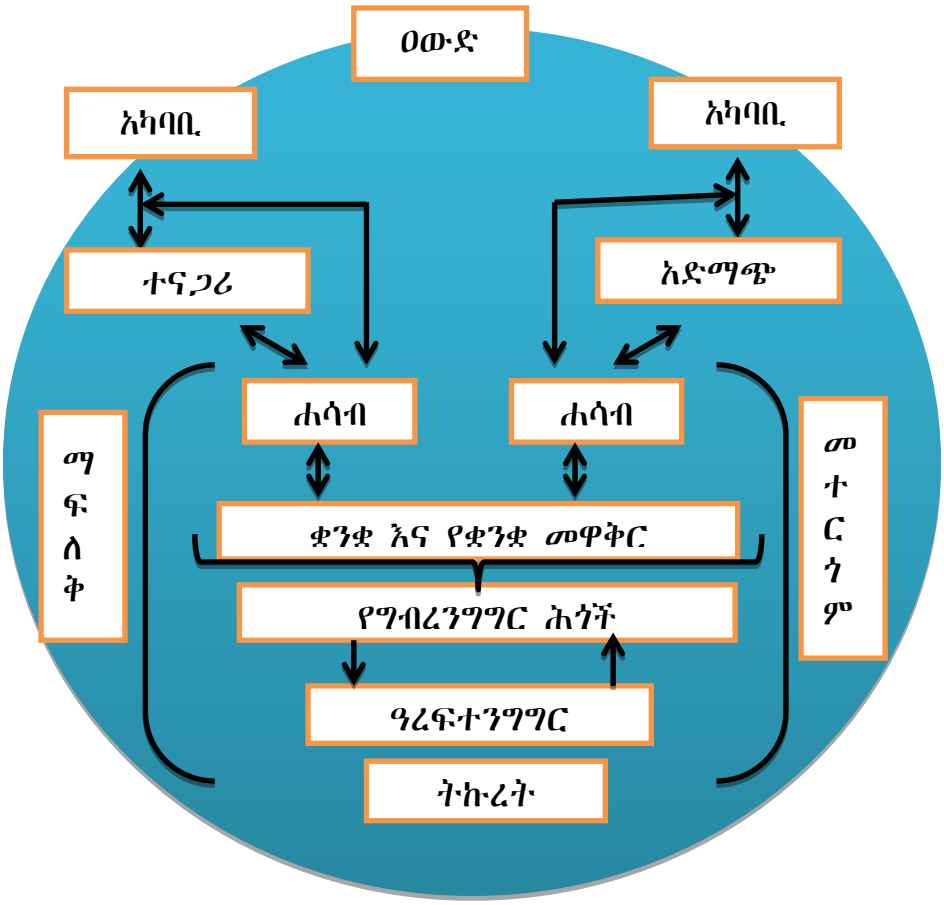
በተራክቦ ውስጥ የግብራተንግግርን ቅጣምባር ለመረዳት የተጓዳኝ ጥንዶች መኖር አስፈላጊ ነው። ተጓዳኝ ጥንዶች በተለያዩ ተናጋሪዎች በተፈጠሩ ኹለትና ከዚያ በላይ ተራዎች የተዋቀረ ተከታታይ ንግግርን የሚያመለክቱ ሲሆን፣ የግብራተንግግርን ቅጣምባሮች የሚያሳዩ፣ በቅርበት በሐሳብ የተያያዙ ተከታታይ የግብራተንግግር ተያያዥ ጥንዶችና የተራክቦ ተደጋጋሚ ባሕርይ የሚከሰትባቸው የተራክቦ አካል ናቸው (Schegloff et al., 1977)። Eggins (1990) እንደገለጹት የተጓዳኝ ጥንዶች ጽንሰሐሳብ የተራክቦ ትንተና ጥናት ማዕከል ሲሆን፣ ጥንዶቹ የመጀመሪያና የኹለተኛ የተሰኙ ባለ ኹለት-ክፍል መዋቅሮችን ይገልጻሉ። የመጀመሪያው ክፍል ተራክቦው የሚጀመርበት መነሻ ሐሳብን ሲያመለክት ኹለተኛው ክፍል ደግሞ በመጀመሪያው ክፍል መነሻ ሐሳብ ላይ ተመስርቶ የሚቀርበውን ሐሳብ ያመለክታል። ለምሳሌ፤ በተራክቦ ውስጥ ለጥያቄ-መልስ መስጠት፣ ለሰላምታ-ሰላምታ መመለስ የተጓዳኝ ጥንዶች መዋቅሩን ተገቢ ያደርገዋል። ስለሆነም፣ ለአንዳንድ ጥንዶች አንድ ተገቢ ኹለተኛ ክፍል ብቻ ይኖራል፤ ነገር ግን የኹለተኛው ጥንድ ክፍል ሁል ጊዜ ለመጀመሪያው ክፍል አንድና ቀጥተኛ ምላሽ ብቻ ላይሆን ይችላል (Coulthard & Condlin, 2014)። ለምሳሌ፤ ሰላምታ ተገቢ በሆነ ሰላምታ ሊመለስ ይችላል፤ ነገር ግን የሰላምታው መልስ እንደ ሰላም፣ ይመስገን ወይም ደህና ነኝ ወዘተ. ያሉ የተለያዩ ቅርጾችን ሊወስድ ይችላል። ሁል ጊዜ ባይሆንም ይህን የሚወስነው በመጀመሪያ ሰላምታ የቀረበበት መንገድ ሊሆን ይችላል። በዚህም በአንዳንድ ሁኔታዎች በተለየ ምላሽ ወይም ከአንድ በላይ ተገቢ በሆነ ምላሽ ሊቀርብ ይችላል። ይሁን እንጂ፣ ኹለተኛው ክፍል ሁል ጊዜም ከመጀመሪያው ክፍል ጋር በተለያየ መንገድ እንዲዛመድ ይጠበቃል።

McLaughlin (1984, p. 69) እንዳሉት፣ ‹‹በተራክቦ ውስጥ ተለይተው የሚታወቁ ተጓዳኝ ጥንዶች፣ ጥያቄ-መልስ (Question-Answer)፣ መጥሪያ-መልስ (Summons-Answer)፣ ሰላምታ-ሰላምታ (Greeting-Greeting)፣ ማመስገን-መቀበል/ አለመቀበል (Compliment-Accept/ Reject)፣ መዝጋት-መዝጋት (Closing-Closing)፣ ይቅርታ-መቀበል/ እምቢታ (Apology-Accept/ Refuse)፣ ማረጋገጥ-መስማማት/ አለመስማማት (Assertion-Assent/ Dissent) የሚሉትን ያካትታሉ።›› የግብረንግግር ቅጣምባሮች ልዩነቶች እንደ ሁኔታው የሚለያዩ ሊሆኑ ሲችሉ፣ ልዩነቶቹም አንድ የተወሰነ የንግግር ተግባር ጥቅም ላይ እንዲውል ታስቦ የሚፈጸሙ ናቸው። በመማሪያ ክፍል ውስጥ ተራክቦ የተለመዱና ተለይተው ከሚታወቁ

ቁልፍ ተጓዳኝ ጥንዶች መካከል፤ ሰላምታ-ሰላምታ፣ ጥያቄ-መልስ፣ ቅሬታ-ይቅርታ፣ ትዕዛዝ-መቀበል፣ መሰናበት-መሰናበት፣ መመሪያ-መቀበል የሚሉት ይካተታሉ (Fenyi & Nyarkoh, 2022፤ Nurhayati et al., 2020፤ Riana, 2018፤ Schegloff, 2007)። በክፍል ውስጥ ተራክቦ ተራክቦውን በማስጀመርና ክፍሉን በመምራት ረገድ ካለው ኃላፊነት አንጻር ምንም እንኳን የእነዚህን ተጓዳኝ ጥንዶች የመጀመሪያ ክፍል ተራ ወስዶ የሚናገረው መምህሩ ቢሆንም በጥያቄ-መልስ ተጓዳኝ ጥንድ ግን ተማሪዎች ጥያቄ በመጠየቅ የተጓዳኝ ጥንዱን የመጀመሪያ ክፍል ተራን ሊወስዱ እንደሚችሉ Fenyi and Nyarkoh (2022) በጥናታቸው አሳይተዋል። በተጨማሪም የጥያቄ-መልስ ተጓዳኝ ጥንዶች የክፍል ውስጥ ተራክቦውን ሰፊ ክፍል እንደሚሸፍኑም Fenyi and Nyarkoh ገልጸዋል።

የተጓዳኝ ጥንዶች ጽንሰሐሳብ የመጀመሪያውን ጥንድ ክፍል ማፍለቅ አንድ የተወሰነ ኹለተኛ ጥንድ ክፍል እንዲኖር ያደርገዋል የሚለውን ሐሳብ ከሚያመለክተው ከሰንሰንለታዊ አንድምታ ጽንሰሐሳብ (concept of sequential implicativeness) ጋር በቅርበት የሚዛመድ ሲሆን፣ በተግባቦት ውስጥ ተራክቦ እንዴት እንደሚዋቀር፣ተሳታፊዎች ቋንቋን እንዴት እንደሚጠቀሙና በዓረፍተንግግሮች መካከል ያለውን ግንኙነት ለመረዳት አስፈላጊ ነው (Hutchby & Wooffitt, 2021)።

የግብረንግግር ቅጣምባሮች ጽንሰሐሳብ ተናጋሪዎችን እና አድማጮችን በሚያካትተው ዐውድ ውስጥ ዓረፍተንግግሮችን ለማፍለቅ እና ፍቺውን ለመተርጎም ቋንቋ እንዴት ጥቅም ላይ እንደሚውል የሚገልጽ ነው (Hackman, 1977)። እነዚህ ቅጣምባሮች የሚወሰኑት የቋንቋ አወቃቀሮችን ትርጉም ለማስተላለፍ ዓረፍተንግግሮች እንዴት ጥቅም ላይ እንደሚውሉ በሚገልጽ ደንብ ሲሆን፣ ቋንቋ መልእክትን በጥቅም ላይ በሚያውልበትና በብቃት መልእክትን በሚያስተላልፍበት ሁኔታ ላይ ተጽዕኖ ያሳድራሉ። የግብረንግግር ቅጣምባር በውስጡ ውጤታማ ተግባቦትን ለማመቻቸት የሚያስችሉ የተለያዩ አላባውያንን (ተናጋሪ፣ አድማጭ፣ ጥቅም ላይ የሚውለው ቋንቋ፣ ተግባቦት የሚፈጠርበት ዐውድ እና የግብረንግግር ሕጎች) ያካትታል። የሚከተለው ምሥል በግብረንግግር ቅጣምባር ውስጥ በእነዚህ አላባውያን መካከል ያለውን ትሥሥር ያሳያል።



ምሥል 1፣ በግብረንግግር ቅጣምባር ውስጥ የሚገኙ አላባውያን (Hackman, 1977, p. 152)

ከላይ በቀረበው ምሥል ውስጥ እንደሚታየው አላባውያኑ በግብረንግግር ቅጣምባር ውስጥ የተግባቦት ሂደትን ለመቅረጽና ስኬታማ ተግባቦትን በመፍጠር ላይ ያላቸውን ውጤታማነት ለመወሰን ተሰናስለው ይሰራሉ። ግብራተንግግርን ማፍለቅ እና መተርጎም ተናጋሪን እና አድማጭን ብቻ ሳይሆን የዓለምን (አካባቢ) ልምድ እና ዕውቀትን ያካትታል። ይህም ተግባቦት ከተፈጠረበት ዐውድ ጋር የተያያዘ ነው። ተናጋሪ እና አድማጭም ከዐውድ ጋር የሚዛመድ ስለዓለም ያላቸውን ልምድ እና ዕውቀት ይጠቀማሉ። በሌላ በኩል የግብረንግግር ሕጎች ተናጋሪዎች የተለያዩ ግብራተንግግርን በተለያዩ ደረጃዎች እና በተለያዩ መንገዶች እንዴት ማስተላለፍ እንደሚችሉ ማሕቀፍ በማቅረብ ለተግባቦት የሚረዳ ሥርዓት ይመሰርታሉ። እነዚህን ሕጎች መረዳቱና ስለእነሱ የጋራ ዕውቀት መኖሩ እያንዳንዱን ግብራተንግግር በትኩረት እንዲተረጉሙ በመፍቀድ የተግባቦት ሂደትን በማቀላጠፍና ውጤታማ ተግባቦትን በማረጋገጥ ረገድ ወሳኝ ሚና ይጫወታል። በአጠቃላይ ግብራተንግግር እንዴት እንደሚፈጠሩ እና

እንደሚተረጎሙ ለመወሰን ወሳኝ ሚና የሚጫወተው ተራክቦ የሚካሄድበት ዐውድ ሲሆን፣ ይህም በተግባቦት አካባቢ ውስጥ ከተካተቱት የቋንቋ አካላት ባሻገር ያለውን ሰፊ ዐውድ ማጤን ያለውን ጠቀሜታ ያሳያል።

በአጠቃላይ ግብረንግግር እንዲሳካና የታሰበውን ተስማሚ ዓረፍተንግግር ለማስተላለፍ ከተፈለገ ተገቢ የሆነ ቅጣምባር (ንግግሩ የሚቀርብበት ሥርዓት) መኖር አስፈላጊ ጉዳይ ሲሆን አድማጩ፣ ተናጋሪው፣ ቋንቋው፣ ዐውዱና የአድማጭ-ተናጋሪ ከዐውዱ ጋር ተዛማጅነት ያለው የዓለም ተሞክሮ ዋና ዋና ክፍሎቹ ናቸው። በግብረንግግር ውስጥ የቅጣምባር ሕጎች ሥርዓት፣ የቋንቋ መዋቅር በተወሰነ ዐውድ ውስጥ ግብረንግግርን የሚያስተላልፍ ዓረፍተንግግርን ለማፍለቅና ለመተርጎም እንዴት ጥቅም ላይ እንደሚውል በመወሰን ረገድ ከፍተኛ አስተዋጽዖ ያበረክታል። በተጨማሪም Pearce (1994) እንደገለጹት የተለያዩ ባህሎች፣ የተለያዩ ማኅበረሰቦች በተመሳሳይ ባህል ሳይቀሩ ግብራተንግግርን ሲተገብሩ የተለያየ ቅጣምባርን ያካተተ ሥርዓት ወይም ሕግጋት ሊኖራቸው ይችላል። የቋንቋ ተማሪዎች እነዚህን ልዩነቶች በመያዝና በመቆጣጠር በተለያየ ዐውድ ተገቢ ግብራተንግግርን የመፈጸም ችሎታ ማዳበር እንዲችሉ ግብራተንግግር ለተመሳሳይ ዓላማ ሲውሉ እንደቀመሮች ስብስብ ሥርዓት ሊታሰቡ ይገባል (Olshtain & Cohen, 1989)። በዚህ መሠረት በንግግር ልውውጥ ወይም ተራክቦ ላይ የሚሳተፉ ሰዎች የግብረንግግር ስብስቦችና ቀመራቸውን መቆጣጠር የሚችሉ ከሆነ በቋንቋው በተለያየ ቦታ ተግባቦት በሚፈጽሙበት ጊዜ ውጤታማ የግብረንግግር ተጠቃሚ መሆናቸውን ማስመስከር ይችላሉ (Gass & Neu, 2009)።

በክፍል ውስጥ የመማር ማስተማር ሂደት አጠቃላይ ተራክቦው በክፍል ውስጥ የተለመደ አሰራር ተደርጎ በሚታወቀውና ቅደምተከተላዊ ፍሰት ባላቸው ሦስት ክፍሎች (መክፈቻ፣ ትምህርታዊ ተራክቦና መዝጊያ) ላይ የመሠረተ ነው (Ebshaina, 2019፤ Zhang, 2008)። በዚህም በመክፈቻ ክፍል የክፍል ውስጥ ተራክቦው በይፋ የሚጀመርበት ሲሆን፣ በትምህርታዊ ተራክቦው ክፍል ዋናው ትምህርት ተራክቦ የሚካሄድበትና በመዝጊያ ክፍል ደግሞ የዕለቱ ትምህር መቋጨቱን የሚገለጽበት ነው። በእነዚህ ሦስት ክፍሎች በጥቅም ላይ የሚውሉት ዓረፍተንግግሮችና አገላለጾችም እንደየተናጋሪዎቹ እንዲሁም እንደየክፍሎቹ ዓላማና ተግባር የተለያዩ ናቸው (Tiwari, 2021)።

Sinclair and Coulthard (1975፤ 2013) በመማሪያ ክፍል ውስጥ የአብዛኛዎቹ ትምህርታዊ ንግግሮችን ቅደምተከተላዊ ሥርዓት የሚያሳይ የሦስት-ክፍል ቅደም ተከተሎችን ሥሪት

አስተዋውቀዋል። እነሱም፤ ጅመራ (Initiation)፣ መምህራን ርዕስ በማስተዋወቅ ወይም ጥያቄ በመጠየቅ ተማሪዎችን ወደመስተጋብር ለማስገባት መስተጋብሩን የመጀመር የተራክቦው የመጀመሪያ ክፍል፣ ምላሽ (Response)፣ ተማሪዎች ለመምህራን ጅመራ ወይም ጥያቄ ምላሽ የሚሰጡበት ክፍል እና ግብረመልስ (Feedback) መምህራን በተማሪዎች ምላሽ ላይ በመመሥረት ግምገማ ወይም ግብረመልስ በመስጠት የሚያስተጋቡበት የተራክቦው ሰንሰለት የመጨረሻ ክፍል ናቸው። ይህ ሥሪት በአጭሩ ‹‹IRF[18]›› በመባል የሚታወቅ ሲሆን፣ የክፍል ውስጥ መስተጋብር መዋቅርን ለመተንተን በሰፊው ጥቅም ላይ የዋለ ማሕቀፍ ነው። Swann, et al. (2004, p. 146) የ‹‹IRF›› ሥሪትን ‹‹በክፍል ውስጥ ንግግር በመላው ዓለም የተለመደ እንደሆነ ተለይቶ የሚታወቅ የመስተጋብር ቅጣምባር›› በማለት ይገልጹታል። ይህም በክፍል ውስጥ ያለውን የመምህርና የተማሪ መስተጋብር ዓይነተኛ መዋቅር ስለሚገልጽ፣ በመምህራንና በተማሪዎች መካከል ያለውን የክፍል ውስጥ መስተጋብር ቅጣምባር ለመረዳት ስልታዊ መንገድ ይሰጣል። የ‹‹IRF›› ሥሪት የመስተጋብር ቅጣምባር ብዙውን ጊዜ የሚወከለው በሦስቱ መሠረታዊ የመስተጋብር ክፍሎች (ጅመራ፣ ምላሽ እና ግብረመልስ) ሲሆን፣ አተገባበሩም በጥያቄ እና መልስ ክትትሎሽ ላይ የተመሠረተ ነው (Walsh, 2011)። የሥሪቱን መዋቅር በሚከተለው ምሳሌ ማየት ይቻላል።

ምሳሌ 16፣

Teacher: What is the capital of Ecuador? (Initiation)
መምህር፡ የኢኳዶር ዋና ከተማ ማናት/ማነው? (ጅመራ)
Student: Quito. (Response)
ተማሪ፡ ኪቶ (ምላሽ)
Teacher: Well done. (Feedback)
መምህር፡ በትክክል ተመልሷል። (ግብረመልስ)

(Campuzano, 2018, p. 143)

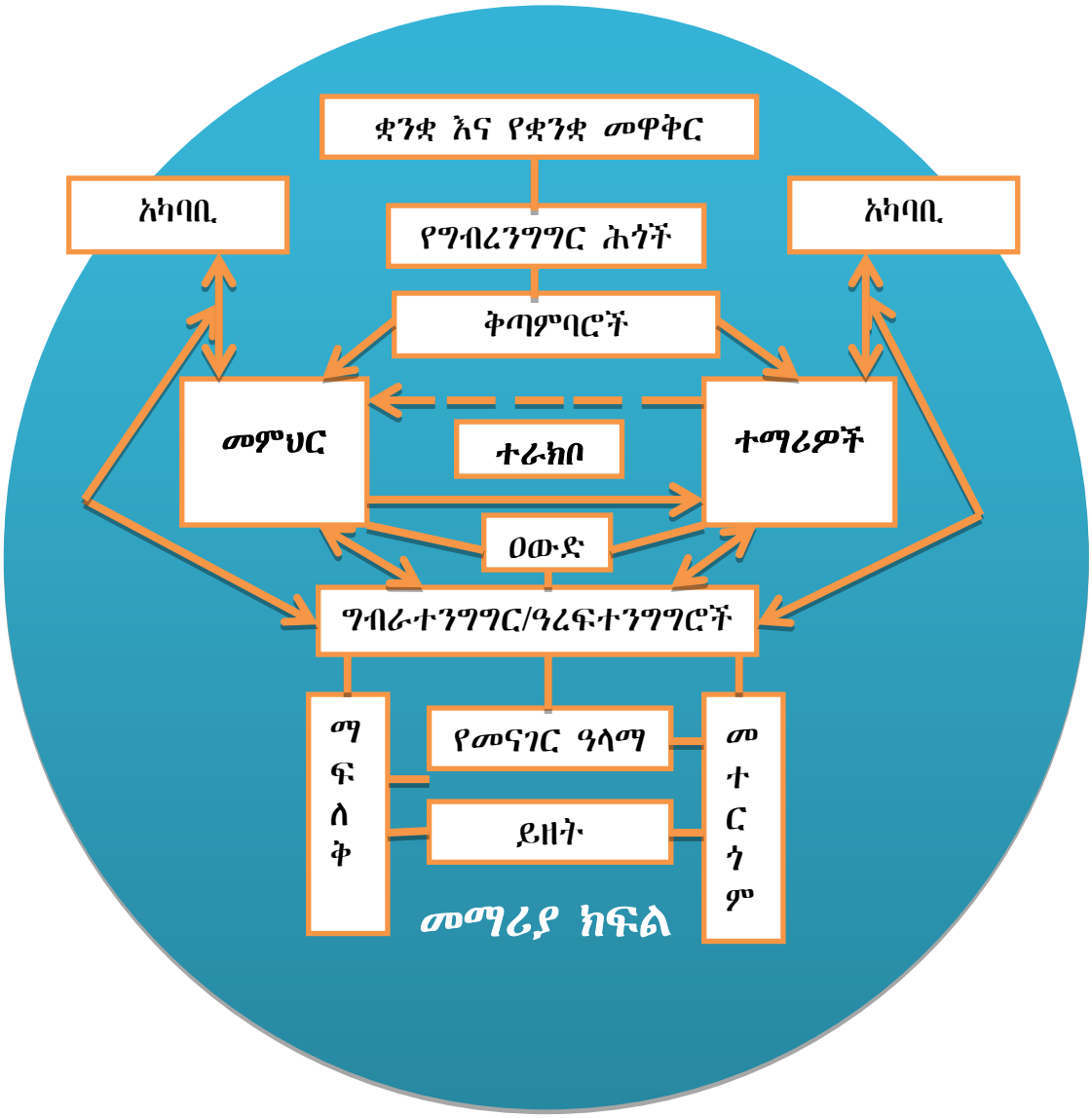
ከላይ የቀረበው ምሳሌ፣ መስተጋብሩ በመምህር ጥያቄ መጀመሩን፣ ቀጥሎ በተማሪ ምላሽ መሰጠቱንና በመጨረሻም በተማሪ ምላሽ ላይ በመመሥረት በመምህር ግብረመልስ መሰጠቱን

[18] Initiation/ጅመራ፣ Response/ምላሽ፣ Feedback/ግብረመልስ (IRF- በአማርኛ ‹‹ጅምግ›› ተብሎ ሊገለጽ ይችላል።)

የሚያሳይ ነው። ይህም የክፍል ውስጥ ንግግር የተዋቀረ ባሕሪን በመግለጽ በመምህርና በተማሪ መስተጋብር ውስጥ የ‹‹IRF›› ሥሪት መሠረታዊ አተገባበርን ያሳያል።

የ‹‹IRF›› ቅጣምባር በመማሪያ ክፍል ውስጥ መስተጋብር መምህራንና ተማሪዎች የሚግባቡባቸው መንገዶችን በመረዳት ላይ ያለን ግንዛቤ ለማዳበር ትልቅ አዎንታዊ ተጽእኖ ያሳድራል (Walsh, 2011)። በተጨማሪም በመማሪያ ክፍል መቼቶች ውስጥ ያለውን የንግግር አወቃቀር ለመግለጽ ከፍተኛ ድርሻ ስላለው በተለያዩ ጥናቶች ውስጥ በተለይ በእንግሊዝኛ የመማሪያ ክፍል ውስጥ ንግግርን ለመተንተን ተተግብሯል (Atkins & Brown, 2001፤ Jones, 2009)። ይሁን እንጂ፣ የ‹‹IRF›› ሥሪት ተፈጥሯዊ የክፍል ውስጥ ንግግሮችን መዋቅር እንደሚያቃልል፣ የገሃዱ ዓለም መስተጋብር ልዩነቶችን ሙሉ በሙሉ ላያሳይ እንደሚችል እንዲሁም በክፍል ውስጥ ያለውን ሁለንተናዊ የመስተጋብር ቅጣምባር በበቂ ሁኔታ ላያሳይ እንደሚችል የሚያሳዩ ውሱንነቶች አሉበት (Campuzano, 2018)።

በክፍል ውስጥ የሚፈጸመው ተግባቦት፣ በትምህርታዊ ግቦች መካከል የተወሳሰቡ የተግባቦት ሂደቶች፣ የቀደመ ዕውቀት ላይ የተመሠረቱ የቋንቋ አጠቃቀም ልዩነቶችና በተለያዩ ተሳታፊዎች እየተከናወኑ ያሉ ተግባራት ውጤት በመሆኑ የተለያዩ ቅጣምባሮችን ሊያስተናግድ ይችላል (Gumperz & Cook-Gumperz, 1981)። Fernandez et.al. (2015) እንደገለጹት በአብዛኛው በክፍል ውስጥ የመምህር ተደጋጋሚ የግብረንግግር ቅጣምባሮች መረጃ መስጠት፣ ጥያቄ መጠየቅ እና ትዕዛዝ መስጠት ላይ የተመሠረቱ ናቸው። የተማሪዎች ደግሞ በተቃራኒው መረጃ መቀበል፣ መልስ መስጠትና ትዕዛዝ መቀበል ላይ የተመሠረቱ ናቸው። በSoubbotin (2001) ጥናት እንደተገለጸው የጥያቄ-መልስ ቅጣምባሮች የክፍል ውስጥ ተራክቦ ቁልፍ ገጽታ ናቸው። በክፍል ውስጥ ያለው ተራክቦ የመምህራንን እና የተማሪዎችን የተለያዩ ዓረፍተንግግሮች ያካተተ በመሆኑ፣ ተመሳሳይ ዓረፍተንግግሮች ወይም የግብራተንግግር ተራክቦ ቅጣምባሮች በተወሰኑ ዐውዶች ውስጥ ተደጋግመው ሊከሰቱ ይችላሉ (Karim & Baa, 2022)። በክፍል ውስጥ ተራክቦ የግብራተንግግር ቅጣምባሮችን ለመረዳት ተራክቦ የሚፈጸምበት ቦታ (መማሪያ ክፍል)፣ ተራካቢዎች (መምህርና ተማሪዎች)፣ ይዘት፣ ግብራተንግግር፣ ግብራተንግግሩ የቀረቡበት ዐውድ፣ አካባቢ (የተናጋሪዎች የቀደመ ዓለም ወይም ነባራዊ ሁኔታ)፣ ቋንቋ እና የቋንቋ መዋቅር እንዲሁም የግብረንግግር ሕጎች አስፈላጊ አላባውያን ናቸው። የሚከተለው ምሥል በመማሪያ ክፍል ውስጥ የግብራተንግግር ቅጣምባሮች አላባውያንንና ትሥሥራቸውን ያሳያል።



ምሥል 2፣ በመማሪያ ክፍል ውስጥ የግብራተንግግር ቅጣምባሮች አላባውያን (ከHackman, 1977, p. 152 ተወስዶ ለዚህ ጥናት በሚስማማ መልኩ ተሻሽሎ በአጥኚው የተዘጋጀ)

በተግባቦት ውስጥ የንግግር ሁኔታን የሚገልጽ አንድ የተወሰነ ተግባቦት የሚፈጸምበት ማኅበራዊ ዐውድ ያስፈልጋል። ከላይ በቀረበው ምሥል ውስጥም ይኼው ተግባቦት የሚፈጸምበት ማኅበራዊ ዐውድ በክቡ ውስጥ በሰፊው ቦታ ላይ የሰፈረው መማሪያ ክፍል ነው። መምህራንና ተማሪዎች በመማር ማስተማር ሂደት ሰፊውን የተግባቦት ተግባር የሚፈጽሙትም በዚሁ በመማሪያ ክፍል ውስጥ ነው። በመማሪያ ክፍል ውስጥ የግብራተንግግር ቅጣምባሮች

አላባውያን መካከል አንዱና የመጀመሪያ አስፈላጊ ነገር ወይም አላባ ይኼው የመማሪያ ክፍል ነው። በምሥሉ ውስጥ እንደምናየው በመማሪያ ክፍል ውስጥ እየተፈራረቁ ተናጋሪና አድማጭ በመሆን ተግባቦት የሚፈጽሙት አካላት መምህር እና ተማሪ ናቸው። በምሥሉ ውስጥ የመምህርና ተማሪን ተራክቦ የሚያመለክቱት ቀስቶች እንደሚያስረዱት፣ ከመምህር የሚነሳው ቀስት ቀጥ ያለ ወይም ያልተቆራረጠ መስመር የያዘ ቀስት መሆኑ በክፍል ውስጥ ተራክቦ በአብዛኛው የመምህር ንግግር መክፈቻ በመሆን፣ በበላይነት ሳይቆራረጥ ወደተማሪዎች እንደሚደርስና በተናጋሪነት ሚና ከፍተኛውን ቦታ እንደሚወስዱ የሚያመለክት ነው። በሌላ በኩል ከተማሪ ተነስቶ ወደመምህር የሚሄደው ቀስት መስመር የተቆራረጠ መሆኑ ተማሪዎች አልፎ አልፎ የንግግር ተራ በመውሰድ እንደሚናገሩና አብዛኛውን ጊዜያቸውን በአድማጭነት እንደሚያሳልፉ የሚያመለክት ነው። እነዚህ አካላት በተራክቦ ውስጥ ተግባቦት በሚፈጽሙበት ጊዜ፣ ለአንዳች ንግግር መነሻ የሚሆን አንድ የተወሰነ ይዘት (በአብዛኛው ትምህርታዊ ይዘት)፣ በጥቅም ላይ የመዋል ዓላማ፣ የሚጠቀሟቸው ግብራተንግግር ወይም ዓረፍተንግግሮች እንዲሁም ግብራተንግግሩ የሚቀርቡበት የተለያየ ዐውድ ይኖራሉ፤ እነዚህም በምሥሉ ውስጥ ተሰናስለው ተካተው ይገኛሉ። በመማሪያ ክፍል ውስጥ ተራክቦ መምህርና ተማሪዎች ግብራተንግግርን ሲጠቀሙ አንድ የተወሰነ ዐውድን፣ አካባቢን (የሚኖሩበትን ዓለም ወይም ነባራዊ ሁኔታ)፣ ቋንቋ እና የቋንቋውን መዋቅር እንዲሁም የግብረንግግር ሕጎችን ከግምት ውስጥ ያስገባሉ። እነዚህ ተራካቢዎች (መምህርና ተማሪዎች) በመማሪያ ክፍል ተራክቦ ወቅት ለስኬታማ ተራክቦ በምሥሉ ውስጥ የሚታዩ የግብራተንግግር ቅጣምባሮች አላባውያንን ማፍለቅና መተርጎም ይጠበቅባቸዋል። በዚህም በአጠቃላይ በምሥሉ ውስጥ ባሉ አላባውያን መሠረት በመማሪያ ክፍል ውስጥ በመምህርና በተማሪዎች መካካል በሚደረገው ተግባቦታዊ ተራክቦ ላይ የተለያዩ የግብራተንግግር ቅጣምባሮች ይከሰታሉ። በመማሪያ ክፍል ውስጥ ለተለየዩ የግብራተንግግር ቅጣምባሮች መከሰት መሠረታዊ ምክንያት የሚሆኑትም እነዚሁ በምሥሉ ውስጥ የምናያቸው ተሰናስለው የሚገኙ የግብራተንግግር ቅጣምባሮች አላባውያን ናቸው። በአጠቃላይ ምሥሉ በመማሪያ ክፍል ውስጥ ተራክቦ መምህራንና ተማሪዎች ግብራተንግግርን እንዴት እንደሚጠቀሙ የሚያሳይ ነው።

2.4. ንድፈሐሳባዊ ማሕቀፍ

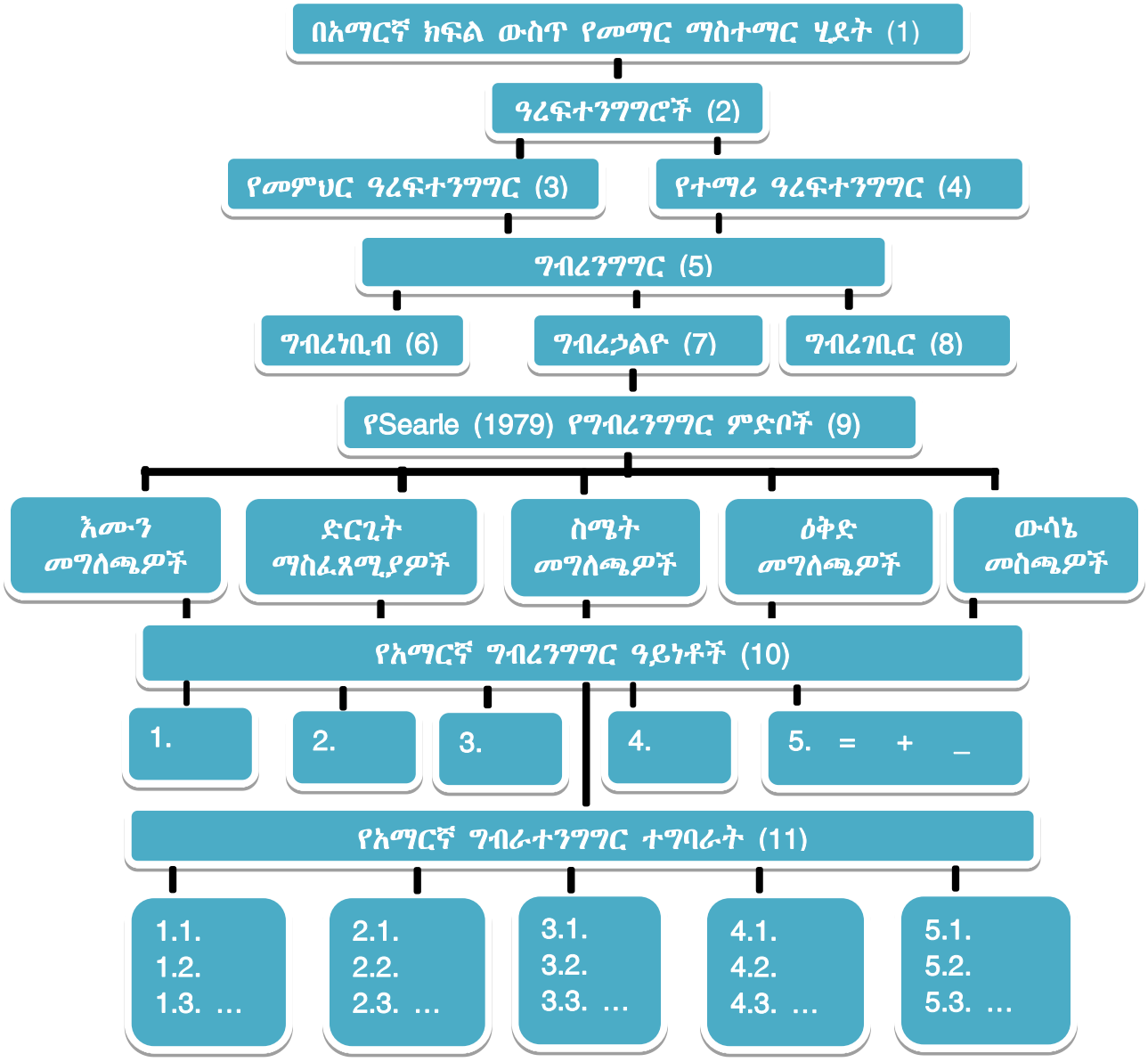
ይህ ጥናት የተግባቦታዊ ብቃት አንድ አካል በሆነው በማኅበራዊ-ሥነልሳን ብቃት፣ የአንድምታ ትርጓሜ ብቃት አንድ ገጽታ ማለትም፣ ግብረንግግር ላይ ብቻ የሚያተኩር ነው። አንድምታ

ትርጓሜ በማኅበራዊ ዐውድ ውስጥ የቃል፣ የሐረግ ወይም የዓረፍተንግግርን ዓይነት፣ ቅጣምባርና ትርጉም ከሚገልጹ የቋንቋ ሳይንሳዊ ጥናቶች ውስጥ አንዱ ነው (Sinha, 2005፤ Yule, 1996)። አንድምታ ትርጓሜ የተናጋሪውን ሐሳብ እና የአድማጭን ምላሽ ጨምሮ የቋንቋን ዐውዳዊ ትርጉም የሚመረምር የቋንቋ ጥናት ተብሎ ሊገለጽ ይችላል። በአንድምታ ትርጓሜ ጥናት ሥር የግብረንግግር ትንተና የሚካተት ሲሆን፣ ይህም ጥናት በግብረንግግር ንድፈሐሳብ የግብረንግግር ትንተና ላይ ያተኩራል።

Levinson (2017) እንደገለጹት፣ በግብረንግግር ትንተና ጥናት ውሱን የሆነ የግብራተንግግር ስብስብ ዓይነቶች አሉ? ካሉስ ምን ያህል ናቸው? ለሚሉት ጥያቄዎች መልሱ በእርግጠኝነት እኛ አናውቃቸውም የሚል ነው። ሌላው የግብራተንግግር ስብስቡስ በባሕርይው ሁለንተናዊ ነውን? ለሚለው ጥያቄ ሁሉም ግብራተንግግር ከሁሉም ባሕሎች የተውጣጡ የጋራ ነገሮችን የያዙ እንዳልሆኑ Levinson (2005) ይገልጻሉ። ነገር ግን Levinson (2017) እንዳስረዱት እንደመንገር፣ መጠየቅ፣ ሰላምታ መስጠት፣ መስማማትና የንግግር ጥገናማስተካከያ ቀስቃሾች ያሉ አሳማኝ የሆኑ አጠቃላይ ተግባራት ያሉት ባህላዊ አካል መኖሩ ግልጽ ነው። Mey (1993, p. 98) በበኩላቸው በተለያዩ ቋንቋዎች ላይ የግብረንግግር ተፈጥሯዊ ባሕርያትን በተመለከተ የተለመዱ ጥያቄዎችን(ግብረንግግርን እንዴት መወሰን እንችላለን? ስንት ዓይነት ግብራተንግግር አሉ? በቋንቋስ እንዴት ይገለጻሉ? ግብራተንግግር ሁለንተናዊ ናቸው?) በማንሳት በሰጡት ማብራሪያ ላይ በsearle (1979) የግብረንግግር ንድፈሐሳብና የግብረንግግር መሠረታዊ ምድቦች አማካኝነት ለመገዛትና ለማብራራት ሞክረዋል። በአጠቃላይ የግብራተንግግር ስብስብ ዓይነቶች በውል አለመታወቅና የስብስብ ዓይነቱ በባሕርይው ሁለንተናዊ አለመሆኑ በግብራተንግግር ላይ የሚኖረው እውነታ በተለያየ ቋንቋ፣ በተለያየ ባህል፣ በተለያየ ተናጋሪ ማኅበረሰብ የተለያየ ግብራተንግግር ሊኖር እንደሚችል ማሳያ ነው። ስለሆነም፣ ግብራተንግግር ከዚህም በላይ ውስብስብ የአነጋገርና የአተገባበር በርካታ የድርጊት ባሕርያት ሊኖሯቸው እንደሚችል መገመት አያዳግትም። ከዚህ አንጻር የግብረንግግር ንድፈሐሳብ የተለያዩ የቋንቋ አጠቃቀሞችን፣ ቅጣምባሮችንና ተግባራትን በመረዳት እንዲሁም በመግለጽ ረገድ ለግብረንግግር ጥናት ንድፈሐሳባዊ ማሕቀፍ ይሰጣል (Mey, 1993፣ 2023፤ Sbisà, 2002፤ Santosa et al., 2021)። የSearle (1979) የግብረንግግር ንድፈሐሳብ የቋንቋን ውስብስብ ተግባራት በዐውድ ውስጥ ለመረዳት የሚያስችል ጠንካራ ማሕቀፍ ያቀርባል፤ ይህም የአብዛኞቹ የግብረንግግር ትንተናዎች መሠረታዊ አካል ያደርገዋል።

ምንም እንኳ Searle የግብረንግግር ንድፈሐሳባቸውንና ምደባዎቻቸውን በተለያየ ጊዜ በተለያዩ ሥራዎቻቸው (ለምሳሌ፤ Searle, 1975, pp. 354-361፣ 1976, pp. 10-15፣ 1979, pp. 12-17፣ 2008, pp. 148-151፣ 2013, p. 349) ውስጥ እያነሱ ቢገልጿቸውም፣ "አገላለጽ እና ፍቺ" "Expression and Meaning" የሚለው የSearle (1979) ሥራ የግብረንግግር ንድፈሐሳብ እና ምደባዎች ከነዝርዝር ጉዳያቸው በጥልቀት የቀረቡበበት የመጀመሪያ ሥራ በመሆኑ በግብረንግግር የጥናት መስክ ላይ ከፍተኛ ተጽዕኖ አሳድሯል። ይህ ሥራ ምንም እንኳን ረዥም ዕድሜ ያስቆጠረ ቢሆንም እና ሥራው ከ1979 እስከ 1999 ባሉ ዓመታት ምንም ዓይነት ክለሳ ወይም ማስተካከያ ሳይደረግበት እንደገና ታትሞ ቢገኝም፣ የSearle (1979) ሥራ ተብሎ በሰፊው የሚታወቅ በመሆኑ፣ በምርምሩ ዘርፉ (በተለይም በመማሪያ ክፍል የግብረንግግር ትንተናዎች) የSearle (1979) የግብረንግግር ንድፈሳብ ሥራ ዋና መለያ ወይም መታወቂያ ሆኖ በሰፊው የሚታወቅና በጥቅም ላይ የዋለ እንዲሁም እየዋለ ያለ በመሆኑ፣ በተጨማሪም ይህ ጥናት በአማርኛ በዓይነቱ የመጀመሪያ በመሆኑ መሠረቱን ከማሳወቅና ለጥናቱ ተስማሚ የሆነ በሰፊው በጥቅም ላይ የዋለን የግብረንግግር ንድፈሐሳብን በጥቅም ላይ ከማዋል አንጻር ተገቢ ሆኖ በመገኘቱ የSearle (1979) የግብረንግግር ንድፈሐሳብ ለዚህ ጥናት በማሕቀፍነት በጥቅም ላይ እንዲውል ተደርጓል። ስለሆነም፣ በዚህ ጥናት በመማሪያ ክፍል ውስጥ የአማርኛ ግብራተንግግርን ዓይነት፣ ቅጣምባርና ተግባር ለመተንተን በዘርፉ የምርምር ሥራ በሰፊው አገልግሎት ላይ የዋለውንና እየዋለ ያለውን የSearle (1979) የግብረንግግር ንድፈሐሳብ እና የግብረንግግር ምድቦችን[19] መሠረት በማድረግ ለዚህ ጥናት በሚስማማ መልኩ የሚከተለው የጥናቱ ማሕቀፍ በአጥኚው ተዘጋጅቷል።

[19] እነዚህ የSearle (1979) የግብረንግግር ንድፈሐሳብና አምስቱ ዋና ዋና የግብረንግግር ምድቦች ይኼኑ ዓመት (1979) በመጥቀስ አሁንም ድረስ በተለያዩ የዘርፉ ምሁራን የቅርብ ጊዜ ሥራዎች ውስጥ ተካተው ይገኛሉ (የMey, 2023 እና የYule, 2022 ሥራዎችን ይመልከቱ)።



ምሥል 3፣ በመማሪያ ክፍል ውስጥ የአማርኛ ግብረንግግር ዓይነቶችና ተግባራትን አመልካች ምሥል (በአጥኚው የተዘጋጀ)

ከምሥሉ መረዳት የሚቻለው በSearle (1979) የግብረንግግር ንድፈሐሳብ መሠረት፣ በአንድ በተወሰነ መስተጋብራዊ ዐውድ (1)፣ በዓረፍተንግግሮች (2)፣ በተራካቢዎች ዓረፍተንግግር (3)፣ (4) አማካኝነት የሚፈጸም ግብረንግግር (5)፣ በግብረኃልዮ ላይ የተመሰረቱ (7)፣ መሠረታዊ የሆኑ አምስት የግብረንግግር ምድቦች (9) መኖራቸውን ነው። በዚህ ማሕቀፍ መሠረት በምሥሉ ውስጥ በተራ ቁጥር (10) እና (11) ሥር ተከታታይ ቁጥሮች (1፣2...፣ 1.1፣ 1.2...) እና የሒሳብ ቀመር ምልክቶች (= + -) የሚታይባቸው ሳጥኖች ወደፊት በዚህ ጥናት

በሚደረስባቸው ውጤቶች መሠረት በተራ ቁጥር (10) ሥር የአማርኛ ግብረንግግር ዓይነቶችን እና በተራ ቁጥር (11) ደግሞ የአማርኛ ግብራተንግግር ተግባራት የሚመደቡባቸው ናቸው።

በጥናቱ ማሕቀፍ መሠረት በተራ ቁጥር (10) ሥር በአምስተኛው ሳጥን ውስጥ የሚታዩት የሒሳብ ስሌት ምልክቶች በዚህ ጥናት የሚደረስባቸው ውጤቶች (የአማርኛ ግብረንግግር ዓይነቶች)፣ ለዚህ ጥናት በማሕቀፍነት ከሚያገለግለው የSearle (1979) የግብረንግግር ምድቦች ጋር እኩል ሊሆኑ (=)፣ ሊጨምሩ (+) ወይም ሊቀንሱ (-) የሚችሉ የተለያዩ ምድቦች ሊኖራቸው እንደሚችል የሚያመለክት ነው። በዚህ መሠረት የአማርኛ ግብረንግግር ምድቦች (10) ከተለዩ በኋላ የግብራተንግግሩ ተግባራት (11) ሳጥንም በጥናቱ ግኝት መሠረት ከአማርኛ ግብረንግግር ምድቦች አኳያ የሚገለጽ ይሆናል። ይህም ግብራተንግግር በአንድ የተወሰነ ምድብና ተግባር ላይ ብቻ የተወሰኑ ወይም የተገደቡ ተደርገው እንደማይታዩ የሚያመለክት ነው።

2.5. የግብረንግግር ትንተና

የግብረንግግር ትንተና የተግባቦት ተራክቦ በሚያደርጉ ሰዎች መካከል የሚከወን ንግግርና የቋንቋ ክፍልን የሚመለከት ሲሆን፣ የግብረንግግር ጥናት ትኩረቱን የሚያደርገው ሰዎች በቋንቋው ምን እንደሚናገሩ፣ ምን እንደሚሉ እንዲሁም ከተናገሩት፣ ካሉትና ከሚፈጽሙት ድርጊት በመነሳት ምን እንደተገነዘቡ[20] በማጤን ላይ ነው (Kravchenko, 2017፤ Mufiah & Rahman, 2019፤ Yule, 1996)። በተጨማሪም የግብረንግግር ትንተና ቋንቋ መረጃን ከማስተላለፍ ባለፈ ድርጊቶችን ለመፈጸም እንዴት ጥቅም ላይ እንደሚውል ያሳያል። ይህም የተለያዩ ግብራተንግግርን የመፈጸም ደረጃዎችና በተግባቦት ውስጥ ተግባራቸውን መረዳትን ያካትታል። እንደFarnia and Sattar (2015) ገለጻ የግብረንግግር ጥናት በሰዎች መደበኛ ሕይወት ውስጥ የሚከሰቱ (እንደ ጥያቄ፣ ይቅርታ፣ ቅሬታ፣ አመስጋኝነትን መግለፅ፣ እምቢታ እና የመሳሰሉት) ተግባራት ባሕሪዎች ላይ በየጊዜው ትኩረት ይሰጣል። ይኸውም በሰዎች የዕለት ሕይወት ላይ የተመሠረቱ የንግግር ቃላትን መግለጽ ብቻ ሳይሆን መግባባትን ብሎም ከተናጋሪ ወደ አድማጭ መረጃን የመስጠትና የማጋራት ሐሳብን ያማከለ ነው (Azhari, 2018፤ Goodwin, 2014፤ John et al., 2019)። በአጠቃላይ የግብረንግግር ትንተና አንድ ነገር

[20] በግብረንግግር ትንተና ምንም እንኳ ሰዎች ንግግር ከሚፈጽሙበት ዐውድና ከሚፈጽሙት ድርጊት አንጻር ተመራማሪዎች በሰዎች ግንዛቤ ላይ በሚታዩ የተግባቦት ባሕርያት ላይ ተመስርተው ምን እንደተገነዘቡ ለመረዳት ጥረት ቢያደርጉም፣ የሰዎችን ግንዛቤ በቀላሉ መረዳት እጅግ ፈታኝ ነገር ነው፣ ይህም የግብረንግግር ንድፈሐሳብ ዋና ድክመት፣ የግብረንግግር ትንተና ዋና ተግዳሮትና ውስንነት ተደርጎ ይነሳል።

መናገር አንድ ነገር ማድረግ ሊሆን የሚችለው አንዱት ባለ ስሜትና ሁኔታ ላይ እንደሆነ የሚያስረዳ በመሆኑ የተለያዩ የቋንቋ ተግባራትን ለመግለጽ እና ለመረዳት ጽንሰሐሳባዊ ማሕቀፍ ይሰጣል (Sbisà, 2002)።

በግብራተንግግር ላይ የሚደረጉ ምርምሮች ለቋንቋ አጠቃቀም አስፈላጊነታቸው ጉልህ መሆኑ ቢታወቅም ምርምሮቹ በየጊዜው ብቅ እልም የሚሉ ከመሆኑ ባሻገር በዘርፉ ብዙ ያልተመለሱ ጥያቄዎች እንዳሉ የተለያዩ ማሳያዎች አሉ። Levinson (2017, pp. 199-200) እንደሚሉት፣

> ምንም እንኳን ግብራተንግግር የቋንቋ አጠቃቀምን ለመረዳት በግልጽ ማዕከላዊ ጉዳይ ቢሆኑም ከ1980ዎቹ ጀምሮ ከቋንቋ ጥናት አጀንዳ በአብዛኛው ጠፍተዋል። ብዙውን ጊዜ በሳይንስ ውስጥ እንደሚታየው በግብራተንግግር ላይ የሚደረግ ምርምር ለጥቂት አሥርት ዓመታት ያህል (በ1970ዎቹ እና በ1980ዎቹ) በሰፊው የተጀመረ ቢሆንም በጣም መሠረታዊ የሆኑ ጥያቄዎች ሳይመለሱ ከነበረበት መልክ ወጥቷል። ከእነዚህ በግብራተንግግር ላይ ካልተመለሱ ጥያቄዎች መካከልም፣ ስንት ዓይነቶች አሉ? ዓለም ዓቀፋዊ ናቸው ወይስ በባህል የተለዩ? በቋንቋ እንዴት ይገለፃሉ? በእውነተኛ የቋንቋ አጠቃቀም እንዴት ይታወቃሉ ወይም ይለያሉ? የሚሉት ይካተታሉ።

ስለሆነም፣ የግብራተንግግር የጥናት አቅጣጫ በቀጥታም ሆነ በተዘዋዋሪ በLevinson ሐሳብ የተካተቱትን ጥያቄዎች ከመመለስና ከመተንተን አንጻር የሚያተኩር ይሆናል። እነዚህን ጥያቄዎች የትንተና ማዕከል በማድረግ የአንድን ቋንቋ ግብራተንግግር ሁለንተናዊ ባሕርይ መለየትና ለጥያቄዎቹ ዐውድ ተኮር ምላሽ በመስጠት ለዘርፉ የዕውቀት ግብዓት ማበርከት ከቋንቋ መምህራንና ባለሙያዎች የሚጠበቅ ኃላፊነት መሆኑን ልብ ይሏል።

ሌላው ከግብረንግግር ጥናት ወይም ትንተና ጋር ተያይዞ ከዚህ ጥናት ጋር ቀጥተኛ ግንኙነት ያለው ጥያቄ ግብራተንግግርን ማጥናት ወይም መተንተን ለምን ያስፈልገናል? የሚለው ነው። በተለያዩ የዘርፉ ምሁራንና ተመራማሪዎች እንደተገለጸው፣ በመማሪያ ክፍል ውስጥ ግብራተንግግር ላይ የተደረጉ ጥናቶች ግኝቶች በክፍል ውስጥ ተማሪዎች የንግግር አጠቃቀማቸውን እንዲያሻሽሉና ከቋንቋው ተናጋሪዎች ጋር ያላቸውን ተግባቦት እንዲያሻሽሉ ከፍተኛ አስተዋጽዖ አበርክተዋል (Brown, 2000፤ Herdiawan, 2020፤ Juvrianto, 2018)። ይህም በክፍል ውስጥ ዐውድ የግብረንግግርን የመጠናት ወይም የመተንተን አስፈላጊነት አጉልቶ የሚያሳይ ነው።

2.6. የተራክቦ ትንተና

የተራክቦ ትንተና በመስተጋብር ውስጥ የሚሳተፉ አካላት፣ የሚጠቀሙትን ቋንቋና የሚጠቀሙበትን መንገድ ለመተንተን የሚያስችል ዘዴ ሲሆን፣ ማኅበራዊ መስተጋብርን በማጥናት ረገድ፣ የግብረንግግር ንድፈሐሳብ የትኩረት አቅጣጫ መሆንም ችሏል (Mazeland, 2006፤ Moeschler, 2002)። በተለያዩ ግብራተንግግር የተራክቦ ትንተና ጥናቶች ውስጥ እንደታየው (ለምሳሌ፣ Kasper, 2006፤ Robinson, 2004፤ Waring, 2005) ትንታኔው በንግግር ድርጊት፣ ትርጉም እና ዐውድ ትንተና ላይ የአንድምታ ትርጓሜ እሴቶችንም ይጨምራል። ይህ የትንተና ዘዴ በተፈጥሯዊ መስተጋብር ላይ ተመስርቶ ‹‹ለምን›› ከሚለው በተጨማሪ ‹‹ምን›› እና ‹‹እንዴት›› የሚሉትንም ለመመርመር ያስችላል (Silverman, 2005)።

በተራክቦ ትንተና ውስጥ ተራዎች መሠረታዊውን የመስተጋብሩን ተራካቢዎች ተሳትፎ የሚያመለክቱ ናቸው። እንዴት አንድ ሰው ንግግር እንደሚጀምርና መቼ እንደሚያቆም ከተራ መውሰድ ጋር የሚታሰቡ ጉዳዮች ናቸው። በአንድ ንግግር ውስጥ ተራዎች በጊዜ ርዝማኔ ይለያያሉ። ስለዚህ ተራካቢዎች መቼ ተራ መውሰድ እንዳለባቸው ለመወሰንና ለመውሰድ ተራክቦውን በጥንቃቄ መከታተል አለባቸው።በሌላ አገላለጽ ተራካቢዎች ተራ የሚለዋወጡባቸው አጋጣሚዎች አሉ ማለት ነው። ከተራዎች ጋር አብረው የሚታዩት ደግሞ ተለጣጥቆዎች (sequences) ናቸው። ተለጣጥቆ በተራዎች መካከል ባሉት ሽግግሮችና በእነሱም ዝምድና ላይ የሚያተኩር ጉዳይ ነው። ይህም በቀደመው ተራ ለቀረበ ዓረፍተንግግር፣ ቀጣዩ ባለተራ የሚያቀርበው ዓረፍተንግግር እንደምላሽ እንደሚቆጠር ያመለክታል፤ ማለትም በኹለቱ ባለተራዎች ዓረፍተንግግሮች መካከል ዝምድናና ተገቢ ሽግግር መኖር አለበት። ይህ ካልሆነ ግን ተግባቡቱ ችግር ይገጥመዋል።

በተመሳሳይ ሁኔታም በተራክቦ ውስጥ የሚያጋጥሙትን ችግሮች መረዳትና ማስተካከል የተራካቢዎች ድርሻ ነው። ይህም ማስተካከያ ጥገና (repair)፣ ማብራሪያ በመጠየቅ፣ ወይም በመስጠት፣ ወይም ግድፈቶቹን በማረምና በመሳሰሉት የሚከሰት ተራክቧዊ ክንውን ነው። የተራክቦ ትንተናም በአጠቃላይ የእያንዳንዱን ዓረፍተንግግር ተግባር በመተንተን ላይ የሚያተኩር ነው።

በመሆኑም ይህ ጥናት ያነሳቸውን ጥያቄዎች በአግባቡ ለመመለስ ዓይነታዊ የአጠናን ዘዴን በመከተል፣ በዓይነታዊ ዘዴ ሥር ከሚገኙ አቀራረቦች ይኼኑ የተራክቦ ትንተና አቀራረብን

በተስማሚነት መርጧል። ይኼው የተራክቦ ትንትና በተራክቦ ትንተና ባለሙያዎች፣ በSacks et al. (1974) የተለየቱን ሦስቱን የተራክቦ መሠረታዊ አላባዎች ማለትም የመናገር ተራ፣ ተጓዳኝ ጥንድ እና ሰንሰለታዊ አንድምታን ያካተተ ነው።

የተራክቦ ትንተናው በRymes (2015) እና በTen Have (2007) የቀረቡትን ዅለት የመማሪያ ክፍል ዲስኩር ትንተና የጥናት ዕቅዶች በማቀናጀት፣ ተፈጥሯዊውን የመማሪያ ክፍል ተራክቦ ወይም ተግባቦት ከመቅረጽ እስከ የጥናቱን ውጤት መዘገብ ቅደምተከተላዊ የክንውን ደረጃዎች እንዲኖሩት ተደርጎ በሚከተለው መዋቅር መሠረት ተከናውኗል።

ቀጥሎ በቀረበው ምሥል 4፣ የጥናቱ የአከዋወን ሥሪት እንደሚያሳየው የተራክቦ ትንተና አቀራረቡ፣ እውነተኛውን የመማሪያ ክፍል ተራክቦ ወይም ተግባቦት ከመቅረጽ እስከ-የጥናቱን ውጤት መዘገብ ያለው ቅደምተከተላዊ ክንውን በመሃል፣ በአቆልቋይ ቀስቶቹ ተመልክተዋል።

ምሥል 4፣ የRymes (2015)ን እና የTen Have (2007)ን የመማሪያ ክፍል ዲስኩር ትንተና ዕቅድ አሰራርን መሠረት በማድረግ በአጥኚው የተዘጋጀ የጥናቱ አከዋወን ሥሪት

የተራክቦ ትንተና በቀስቶቹ የተመለከቱትን ሂደቶች በመከተል፣ በአንድ ጊዜ ክንውን ብቻ ማጠናቀቅ ጥናቱን ውጤታማ ሊያደርገው አይችልም። ስለሆነም፣ ከጥናቱ ውጤት ዘገባ በመነሳት እንደገና ወደኋላ በሂደት በመመለስ (በቀኝ በኩል ባሉ ደጋን ቀስቶች እንደተመለከተው) እስከመረጃውን ደጋግሞ በመመልከት፣ ማጣራትና ቅድመትንተና ማድረግ፣ ቀጥሎም እንደገና ከዚሁ ክፍል (መረጃውን ደጋግሞ መመልከት፣ ማጣራትና ቅድመትንተና ማድረግ) በመጀመር እስከየጥናቱን ውጤት መዘገብ (በግራ በኩል ባሉ ደጋን ቀስቶች እንደተመለከተው) እየተመላለሱ በመከለስ አንዱን ክንውን ከሌላው ጋር በማያያዝና ተመጋጋቢ በማድረግ ሂደት ተከናውኗል። በሂደቱ የመጀመሪያው ክንውን (እውነተኛውን የመማሪያ ክፍል ተራክቦ ወይም ተግባቦት መቅረጽ) መላልሶ ማየትን በሚያመለክቱት የቀኝና ግራ ደጋን ቀስቶቹ ያልተካተተው፣ አንድ ጊዜ የሚከናወንና ተመልሶ ለመከለስ የማይቻል ክንውን በመሆኑ ነው። ሌሎቹ ክንውኖች ግን በምሥሉ ውስጥ በቀረቡት አመልካቾች መሠረት ደረጃ በደረጃ፣ በሂደትና በመልሶ ፍተሻ ተቃኝተዋል።

2.7. የመማሪያ ክፍል ውስጥ ግብረንግግር ጥናቶች ቅኝት

በጥናቱ ዳራ እንደተገለጸው በሀገር ውስጥ በግብራተንግግር ላይ በቀጥታ የተደረገ የምርምር ሥራ አልተገኘም። ሆኖም ግን በተያያዘ መልኩ በክፍል ውስጥ መስተጋብርና የተግባቦት ክህሎት አተገባበር ላይ ከተደረጉ ጥናቶች ጥቂቶቹ በጥናቱ አነሳሽ ምክንያት ላይ ተዳሰዋል።

በውጪ ሀገር፣ የግብረንግግር ጥናቶች በሰፊው ተግባራዊ የተደረጉት ከመማሪያ ክፍል ዐውድ ውጪ በተለይ ፖለቲካዊ ይዘት ባላቸው የፕሬዚዳንቶች ንግግር ላይ ነው (Akinwotu, 2013፤ Yule, 2022)። ስለሆነም፣ በቋንቋ መማሪያ ክፍሎች ውስጥ የግብራተንግግር አተገባበር በተለያየ ቋንቋና ዐውድ በሰፊው አልተጠናም፤ አልተመረመረም (Mey, 2023፤ Zayed, 2014)። ይሁን እንጂ፣ ከዚህ ጥናት ጋር ይበልጥ የሚዛመዱ፣ በውጪ ቋንቋና በኹለተኛ ቋንቋ ክፍል ውስጥ ዐውድ ከተደረጉ የግብረንግግር ጥናቶች መካከል በተሰሩበት ጊዜ ቅደም ተከተል መሠረት የሚከተሉት ተቃኝተዋል።

በመጀመሪያ የተዳሰሰው ጥናት በNadar (1998) የተደረገ ሲሆን፣ ትኩረቱም በመማሪያ ክፍል ውስጥ የኢንዶኔዥኛ ተማሪዎች በአንግሊዝኛ ለመጠየቅ የሚጠቀሟቸው ግብራተንግግርን መመርመር ነበር። በጥናቱ 20 (ወንድና ሴት) የኢንዶኔዥኛ ተማሪዎች የተሳተፉ ሲሆን፣ በክፍት የጽሑፍ መጠይቅ መረጃው ተሰብስቧል። በጥናቱ በተገኘው ውጤት መሠረት

ተማሪዎች የተለያዩ ተግባራትን በእንግሊዝኛ ለመጠየቅ አሉታዊ የትህትና ብልሃቶችን አንደሚመርጡ ተመልክቷል። ሆኖም ይህ ጥናት በአመዛኙ፣ በመጠን እና በመረጃው በጣም የተገደበ ነበር። ስለሆነም፣ ጥናቱ ለሰፊ ተዛማጅ ጥናት የሙከራ ጥናት እንዲሆን የታሰበ ነው ማለት ይቻላል።

በሌሎች የክፍል ውስጥ ግብራተንግግር ጥናት Zayed (2014) ‹‹እንግሊዝኛን እንደውጪ ቋንቋ የሚያስተምሩ መምህራንና ተማሪዎች የግብራተንግግር አተገባበር›› በሚል ርዕስ ዓይነታዊ ጥናት አድርገዋል። የጥናቱ ትኩረትም የመምህራንና ተማሪዎችን የአምስት ግብራተንግግር (ይቅርታ፣ አድናቆት፣ ሰላምታ፣ ጥያቄና ምስጋና) አተገባበር መመርመር ነበር። የጥናቱ ተሳታፊዎች በዮርዳኖስ የሕዝብ ትምህርት ቤቶች ከአንደኛ እስከአሥረኛ የክፍል ደረጃ እንግሊዝኛን እንደውጪ ቋንቋ የሚያስተምሩ 30 (ከእያንዳንዱ የክፍል ደረጃ 3) ሴት መምህራን እና 1116 ተማሪዎቻቸው ነበሩ። የጥናቱ የመረጃ መሰብሰቢያ መሣሪያ ለመምህራንና ተማሪዎች ተለያይቶ የተዘጋጀ የምልከታ ቅጽ ያለው የክፍል ውስጥ ምልከታ ሲሆን፣ የጥናቱ ግኝት እንግሊዝኛን እንደውጪ ቋንቋ የሚያስተምሩ መምህራንና ተማሪዎች (ምንም እንኳን መምህራኑ የሰላምታ፣ የመጠየቅና የምስጋና ግብራተንግግርን ከይቅርታና አድናቆት በተሻለ ሁኔታ እንዲሁም ተማሪዎች የሰላምታ ግብረንግግርን ከሌሎቹ ግብራተንግግር በተሻለ መልኩ ተግባራዊ ቢያደርጉም) በማንኛውም ግብራተንግግር ትክክለኛ አተገባበር እንዳልነበራቸው አሳይቷል። በጥናቱ ማጠቃለያም የተማሪዎችን አንድምታ ትርጓሜ ብቃትና ምናልባትም መምህራኑም የራሳቸውን ብቃት ለማዳበር መምህራንና ተማሪዎች በጥናቱ ላይ የተካተቱትን ግብራተንግግር የበለጠ መለማመድና መተግበር እንዳለባቸው ተመራማሪው ጠቁመዋል። ይህ ጥናት በመልካም ጎኑ በተለያዩ የክፍል ደረጃዎች ላይ ያለውን የመምህራንና ተማሪዎች ግብራተንግግር አጠቃቀምን ለማሳየት ሞክሯል። ሆኖም ግን የመረጃ መሰብሰቢያ መሳሪያው በምልከታ ቅጽ ላይ ብቻ የተመሠረተ መሆኑ በግብራተንግግር አጠቃቀም ላይ የሚታዩ ጉዳዮችን በተሻለ ሁኔታ ለመግለጽ የሚያስችል አይሆንም። የጥናቱ መረጃ በተጨማሪ በመቅረጸምሥልና ድምጽ በመደገፍ ቢሰበሰብ በበለጠ አስተማማኝ መረጃ ላይ የተመሠረተ የመሆን ዕድል ይኖረዋል። በተጨማሪም ጥናቱ ሁሉንም የግብረንግግር ዓይነቶች አላየም።

Basra and Thoyyibah (2017) “እንግሊዝኛን እንደውጪ ቋንቋ በማስተማሪያ ክፍል ውስጥ የመምህር ግብረንግግር” በሚል ርዕስ በገላጭ ስልት ንጥል ጥናት አድርገዋል። ተመራማሪዎቹ በኹለተኛ ደረጃ ትምህርት ቤት እንግሊዝኛን እንደውጪ ቋንቋ የምታስተምር መምህርት

በምታስተምርበት ጊዜ የተጠቀመቺበትን ግብረንግግር ምደባ ለማወቅ ሞክረዋል። ይህንም ለማወቅ የSearleን የግብረንግግር ምደባ በመስፈርትነት ተጠቅመዋል። የጥናቱ መረጃ በምሥልና ድምጽ ቀረጻ በተደገፈ ምልከታ፣ ቃለመጠይቅና ሰነድ ፍተሻ ተሰብስቧል። በጥናቱ ግኝት መሠረት መምህሯ በክፍል ውስጥ ለማስተማር የተጠቀመችባቸው ዐራት ዓይነት የግብረንግግር ምድቦች ብቻ እንዳሉ ታውቋል። የእነዚህም ግብረንግግር ምድብ የድግግሞሽ መጠን 70% ድርጊት ማስፈጸሚያ፣ 21% እሙን መግለጫ፣ 6% ስሜት መግለጫ እና 3% ዕቅድ መግለጫ ነበር። በመምህሯ ግብረንግግር አጠቃቀም ምድብ ውስጥ የውሳኔ መስጫ ግብረንግግር አልተገኘም። በሌላ በኩል የድርጊት ማስፈጸሚያ ግብራተንግግር በአብዛኛው በመምህሯ ጥቅም ላይ የዋሉ ሲሆን፣ ይህ የሆነበት ምክንያትም ከቃለመጠይቅ በተገኘው መረጃ መሠረት መምህሯ ተግባቦታዊ የቋንቋ ማስተማር መርህን ስለምትከተል እንደሆነ ተገልጿል። በዚህ ጥናት ውጤት መሠረት የድርጊት ማስፈጸሚያ ግብራተንግግርን መጠቀም የተማሪዎች አፍላቂ ክሂሎች መሻሻል ላይ አዎንታዊ አንድምታ ፈጥሯል። ስለሆነም፣ ተመራማሪዎቹ የግብረንግግር ምርጫ የማስተማር አቀራረብን እንዲሁም የማስተማር አቀራረብ የግብረንግግር ምርጫን ይወስናል ብለው ደምድመዋል። በመጨረሻም ተማሪዎች ተግባቦታዊ ብቃታቸውን እንዲያሳኩ የእንግሊዝኛ መምህራን በክፍል ውስጥ ብዛት ያለው ድርጊት ማስፈጸሚያ ግብራተንግግርን መጠቀም እንዳለባቸው በተመራማሪዎቹ ምክረሐሳብ ቀርቧል። ሆኖም ግን ይህ ጥናት በአንድ መምህርና በአንድ ክፍለጊዜ የመማር ማስተማር ሂደት ውስጥ በመምህር ግብረንግግር ላይ ብቻ መደረጉ የመረጃ ወሰንነትና ገደብ ይታይበታል። በተጨማሪም በመምህሯ ግብራተንግግር ውስጥ የውሳኔ መስጫ ግብረንግግር ያለመገኘት፣ ከተመራማሪዎቹ ምልከታ አኳያ ምክንያቱ ምን ሊሆን እንደሚችል አልተገለጸም።

Azhari (2018) በመማሪያ ክፍል ውስጥ በመምህር-ተማሪ መስተጋብር ተግባራዊ የሚደረጉ የግብራተንግግር ዓይነቶችና የመተግበር ድግግሞሽ መጠንን መመርመር ዓላማ ያደረገ ጥናት አካሂደዋል። ምርምሩ ዓይነታዊ ዘዴን የተከተለ ሲሆን፣ ትንተናው በአንድምታ ትርጓሜ፣ በተራክቦና በዲስኮርስ ትንተና ጥምር መርህ ላይ የተመሠረተ ነበር። የጥናቱ መረጃ የተሰበሰበው በምልከታና ድምጽ መቅዳት ሲሆን፣ ሦስት የ9ኛ ክፍል እንግሊዝኛ መምህራን እና ሠላሳ ወንድ ተማሪዎች መረጃ በመስጠት ተሳትፈዋል። በመስተጋብሩ ግብራተንግግርን ለመለየት የSearle (1979) ግብረንግግር ምድቦች አገልግሎት ላይ ውለዋል። በጥናቱ ግኝት መሠረት ዐራት ዓይነት ግብራተንግግር ማለትም ድርጊት ማስፈጸሚያዎች፣ እሙን

መግለጫዎች፣ ስሜት መግለጫዎች እና ዕቅድ መግለጫዎች በመምህር-ተማሪ መስተጋብሩ ተግባራዊ እንተደረጉ ተገልጿል። ከእነዚህ ግብራተንግግር በከፍተኛ ሁኔታ በበላይነት ተግባራዊ የተደረጉት በ120 ድርጊቶች (43%) ድርጊት ማስፈጸሚያዎች እና በ117 ድርጊቶች (42%) እሙን መግለጫዎች ሲሆኑ፣ በ34 ድርጊቶች (12%) ስሜት መግለጫዎች አነስተኛ የበላይነት እንዲሁም በ7 ድርጊት (2.5%) ዕቅድ መግለጫዎች ምንም የበላይነት እንዳልነበራቸው ታውቋል። በጥናቱ ማጠቃለያ በክፍል ውስጥ መስተጋብሩ የድርጊት ማስፈጸሚያዎች ግብረንግግር የበላይነት መኖር የተማሪዎች የአንድምታ ትርጓሜ ብቃት ክፍተት እንዳለ የሚያመለክት መሆኑ ተገልጿል። ስለሆነም፣ መምህራን ተማሪዎቻቸው በትክክልና በተገቢው ሁኔታ መናገር እንዲችሉ ለተለያዩ ግብራተንግግርና የተግባቦት ብልሃት ሊያጋልጧቸው እንደሚገባ ተመላክቷል። በመጨረሻም እንግሊዝኛን እንደኹለተኛ ቋንቋ በማስተማር ዐውድና በማስተማሪያ ቁሶች ውስጥ ብቻ ሳይሆን እንግሊዝኛን እንደውጪ ቋንቋ በማስተማር ዐውድ የተግባቦት ብቃቶቸን ለማስተማር በአንድምታ ትርጓሜ ብቃት ላይ ተጨማሪ ጥናቶች እንደሚያስፈልጉ ተጠቁሟል። ይህ ጥናት በመማሪያ ክፍል ውስጥ የመምህራንና ተማሪዎች መስተጋብር ላይ ዘርዘር ያለ የውጤት ትንተና የሰጠ ቢሆንም፣ በSearle (1979) ግብረንግግር ምድብ ውስጥ የተካተተው የውሳኔ መስጫ ግብረንግግር በመስተጋብሩ ያልተገኘበት ምክንያት ምን ሊሆን እንደሚችል የተመራማሪውን ምልከታ አያሳይም።

Swandewi et al. (2017) ‹‹በክፍል ውስጥ የመማር ማስተማር ሂደት የእንግሊዝኛ መምህራን የሚጠቀሟቸው ግብራተንግግር ትንተና›› በሚል ርዕስ በዓይነታዊ ዘዴ ገላጭ ጥናት አድርገዋል። የጥናቱ ዓላማዎች እንግሊዝኛን እንደውጪ ቋንቋ የሚያስተምሩ መምህራን በመማር ማስተማር ሂደት የሚጠቀሟቸውን የግብራተንግግር ዓይነቶች፣ በከፍተኛ ድግግሞሽ የሚገለገሉባቸውን ግብራተንግግርና የግብራተንግግሩን ሥነትምህርታዊ ተግባራት መመርመር ነበሩ። በጥናቱ ኹለት የከፍተኛ ኹለተኛ ደረጃ ትምህርት ቤት የእንግሊዝኛ መምህራን የተሳተፉ ሲሆን መረጃው የተሰበሰበው በምርምር ምልከታ ቅጽ፣ በቃለመጠይቅና በመቅረጸምሥልና ድምጽ መሳሪያዎች አማካኝነት ነው። በጥናቱ ግኝት መሠረት በመማር ማስተማር ሂደቱ ውስጥ ዐራት ዓይነት ግብራተንግግር (ድርጊት ማስፈጸሚያ፣ ዕቅድ መግለጫዎች፣ እሙን መግለጫ እና ስሜት መግለጫ) ተገኝተዋል። መምህራን ጥያቄዎችን ለማቅረብ፣ አንድ ነገር ለመጠየቅ፣ ትዕዛዝ ለመስጠት፣ ድርጊትን ለማቋረጥ፣ ለመከልከል፣ ለመጋበዝ፣ ጥቆማ ለመስጠትና ለማስታወስ ሲሞክሩ በተደጋጋሚ የሚጠቀሙበት ድርጊት

ማስፈጸሚያ ግብረንግግር እንደሆነ ተገልጿል። ይህ ዓይነቱ ግብረንግግር 62% ገደማ የሚሆነውን የድግግሞሽ መጠን ሸፍኗል። ቀሪዎቹ፣ እሙን መግለጫ 17%፣ ስሜት መግለጫ 15%፣ ዕቅድ መግለጫ 4% የሚሆነውን ሸፍነዋል። በመማር ማስተማር ሂደት ላይ በጥቅም ላይ የሚውሉ የተለያዩ ግብራተንግግር እንደተናጋሪዎቹ አጠቃቀምና እንደተራክቦው ዐውድ የተለያዩ ተግባራት እንደሚኖራቸው ተጠቁሟል። ይሁን እንጂ፣ ይህ ጥናት በክፍል ውስጥ የመምህራንን ግብራተንግግርን ብቻ ለይቶ ከመመልከቱ በተጨማሪ በጥናቱ ግኝት መሠረት ምንም ዓይነት ንድፈሐሳባዊም ሆነ ትግበራዊ ምክረሐሳብ አላቀረበም።

Andewi and Waziana (2019) ‹‹በመማር ማስተማር ሂደት ውስጥ የመምህር ግብራተንግግር ትንተና›› በሚል ርእስ በመማሪያ ክፍል የእንግሊዝኛ መምህር የሚጠቀሟቸውን ግብራተንግግር ዓይነት እና ተግባራት መመርመርን ያለመ ዓይነታዊ ምርምር አድርገዋል። የጥናቱ ተሳታፊ በከፍተኛ ኹለተኛ ደረጃ ትምህርት ቤት እንግሊዝኛን እንደውጪ ቋንቋ የምታስተምር አንድ የእንግሊዝኛ መምህርት ስትሆን፣ መረጃው የተሰበሰበው በተመራማሪው ኢ-ተሳትፏዊ ምልከታና ድምጽ በመቅዳት ነበር። በጥናቱ ውጤት መሠረት የድርጊት ማስፈጸሚያ ግብራተንግግር ከሌሎቹ ግብራተንግግር ይልቅ በመምህሯ በአብዛኛው ተተግብረዋል። ይህም የሆነው መምህሯ በክፍል ውስጥ ተማሪዎች አንድ ነገር እንዲያደርጉ በመፈለጓ እንደሆነ ጥናቱ አሳይቷል። መረጃው እንዳሳየውም 33 ዓረፍተንግግሮች (21.2%) እሙን መግለጫ ግብራተንግግር፣ 6 ዓረፍተንግግሮች (3.8%) ስሜት መግለጫ ግብራተንግግር፣ 112 ዓረፍተንግግሮች (71.8%) ድርጊት ማስፈጸሚያ ግብራተንግግር እና 5 ዓረፍተንግግሮች (3.2%) ዕቅድ መግለጫ ግብራተንግግር ሆነው ተገኝተዋል። የመምህሯ ድርጊት ማስፈጸሚያ ግብራተንግግር ተግባራትም ፍላጎት፣ ትዕዛዝ፣ ፈቃድ እና የጥያቄ ድርጊት ማስፈጸሚያ መሆናቸው ተገልጿል። ከዚህ አንጻር ሌሎች ግብራተንግግርም እንደተናጋሪዎቹና ግብራተንግግሩ በጥቅም ላይ እንደሚውሉበት የንግግር ዐውድ የተተለያዩ ተግባራት እንደሚኖራቸው ተጠቁሟል። በዚህ ጥናት ተመራማሪው፣ መምህሯ የተገለገሉባቸውን ግብራተንግግር ብቻ ተመልክተዋል። ስለሆነም፣ የተማሪዎች ግብራተንግግር በትንተናው አልተካተቱም። ይህም ትንተና በክፍል ውስጥ የኹለትዮሽ መስተጋብር የአንዱን አካል (የመምህር) ብቻ የያዘ በመሆኑ በክፍል ውስጥ ስላለው ሙሉ መስተጋብር የግብረንግግር አጠቃቀም መረጃ ለመስጠት የሚችል አይደለም።

Al Aziz (2022) ‹‹በክፍል ውስጥ የእንግሊዝኛ መማር ማስተማር ሂደትን ለማሳለጥ መምህርና ተማሪዎች የሚገለገሉባቸው ግብራተንግግር ትንተና›› በሚል ርእስ በገላጭ ስልት ዓይነታዊ ምርምር አድርገዋል። የዚህ ምርምር ዓላማ የእንግሊዝኛ መማር ማስተማር ሂደትን ለማመቻቸት በአስተማሪ እና በተማሪዎች አገልግሎት ላይ የሚውሉ ግብራተንግግርን መለየት ነበር። በኢንዶኔዥያ የአንድ ከፍተኛ ኹለተኛ ደረጃ ትምህርት ቤት የእንግሊዝኛ እንደውጪ ቋንቋ መምህርት እና በመማር ማስተማር ሂደቱ ንቁ ተሳታፊ የሆኑ የአንድ ክፍል ተማሪዎች በዓላማ ተኮር ዘዴ ተመርጠው የጥናቱ ተሳታፊዎች ሆነዋል። የጥናቱ መረጃ የተሰበሰበው በክፍል ውስጥ ምልከታና ደምጽ መቅዳት ነበር። በምርምሩ ውጤት መሠረት በእንግሊዝኛ ትምህርት ሂደት መምህሯና ተማሪዎች ከተገለገሉባቸው 73 ዓረፍተንግግሮች ውስጥ ሦስት ዓይነት ግብራተንግግር (ድርጊት ማስፈጸሚያዎች፣ እሙን መግለጫዎችና ስሜት መግለጫዎች) ተገኝተዋል። ጥናቱም በእነዚሁ የግብራተንግግር ዓይነቶች ምርመራ ላይ የተገደበ ነበር። በአጠቃላይ መምህሯ 68፣ ተማሪዎች ደግሞ 7 ዓረፍተንግግሮችን ተጠቅመዋል። ከእነዚህም ውስጥ 57 ያህሉ ወይም 75% የሚሸፍነውና በመምህሯ በብዛት አገልግሎት ላይ የዋለው የድርጊት ማስፈጸሚያዎች ግብራተንግግር ሆኗል። ተማሪዎች አንድ ተግባር ወይም ድርጊት እንዲፈጽሙ በመምህሯ ዘንድ የድርጊት ማስፈጸሚያ ግብራተንግግር ተግባራዊ ተደርገዋል። ከዚህ ተከትሎ በ12 ዓረፍተንግግሮች ወይም 16% እሙን መግለጫ ግብራተንግግር፣ በ6 ዓረፍተንግግሮች ወይም 8% ስሜት መግለጫ ግብራተንግግር አገልግሎት ላይ ውለዋል። ይህ ጥናት በሦስቱ የግብራተንግግር ዓይነቶች ላይ ብቻ መገደቡ ሁሉንም የግብራተንግግር ዓይነቶች አስተሳስሮ ለመገንዘብ የሚደረገውን ጥረት ያከሸፈዋል። ስለሆነም፣ በመምህራንም ሆነ ተማሪዎች የተሟላ የግብራተንግግር አጠቃቀም ላይ የተሟላ መረጃ መስጠት አያስችለውም። በተጨማሪም ልክ እንደሌሎቹ በዚህ ክፍል እንደተዳሰሱት ጥናቶች ሁሉ የናሙና ውሱንነትና የመረጃ ስፋት (ከአንድ መምህርትና ከአንድ ክፍለጊዜ የተወሰደ) ክፍተት ይንጸባርቅበታል።

በሌሎች የተለያዩ የክፍል ውስጥ ተራክቦ ጥናቶች እንደተገለጸው በክፍል ውስጥ ተራክቦ መምህራን ሰፊ የንግግር ተራ በመውሰድ የተለያዩ ግብራተንግግርን በስፋት ሲጠቀሙ፣ በተቃራኒው፣ ተማሪዎች በሚወስዷቸው የንግግር ተራዎች ውሱን የግብረንግግር ዓይነቶችን ይጠቀማሉ (Bustamante & Fajardo, 2023፤ Gorjian & Habibi, 2015፤ Smith, 2004፤ Sundari, 2018፤ Walsh, 2006)። ይህ በመምህራንና በተማሪዎች መካከል የሚታየው የንግግር ተራ ሥርጭት እና የተለያዩ የግብራተንግግር አጠቃቀም ልዩነት መምህራን

ከተማሪዎች ጋር ሲነጻጸሩ በተራክቦ ውስጥ የበላይ ሚና እንደሚጫወቱና የዓረፍተንግግር አለመመጣጠን መኖሩንም ያሳያል። ይህ በመማሪያ ክፍል ውስጥ በመምህራንና በተማሪዎች መካከል ያልተመጣጠነ የዓረፍተንግግር ብሎም የግብራተንግግር አጠቃቀም ምክንያት የኃይል ልዩነት መኖር ነው (Hellman, 2019)። መምህራን ብዙውን ጊዜ በክፍል ውስጥ ክፍሉን የመቆጣጠር ሥልጣን ያላቸው ሲሆን፣ ይህ ሥልጣናቸው የኃይል ልዩነት በመፍጠር በንግግር ተራዎች ሥርጭት እና ጥቅም ላይ በሚውሉ ግብራተንግግር ላይ ተጽዕኖ ያሳድራል። በተጨማሪም፣ የማኅበረሰብ እምነቶች፣ ባህላዊ ደንቦች እና ተቋማዊ ማሕቀፎች የመምህር እና የተማሪ መስተጋብር ተለዋዋጭ ሁኔታዎችን ለመቅረጽ አስተዋፅዖ ያደርጋሉ (Sundari, 2017)። እነዚህም በመምህራንና በተማሪዎች መካከል እኩል ያልሆነ የንግግር ተራዎች እና የግብራተንግግር አጠቃቀም ልዩነት መፈጠር ላይ ከፍተኛ ሚና ይጫወታሉ።

Santosa and Kurniadi (2020)፣ Song (2020)፣ Yanti etal. (2021)፣ Yelfiza (2012) እና Zulianti (2018) እንደገለጹት በክፍል ውስጥ ሚዛናዊ ያልሆነ የግብረንግግር ዓይነቶች ሥርጭት ማለትም፤ አንዳንድ ግብራተንግግር የበላይ ሲሆኑና ሌሎች ደግሞ ዝቅተኛ ውክልና ሲኖራቸው፣ በመምህራንና በተማሪዎች መካከል አለመግባባት ወይም አለመረዳትን በማስከተል የተግባቦት ግልጽነት፣ ተለዋዋጭነትና ውጤታማነት ላይ ተጽዕኖ ሊያሳድር ይችላል። በተጨማሪም በተማሪዎች ንቁ ተሳትፎ እንዲሁም በማስተማር ዘዴዎች አጠቃቀምና ውጤታማነት ላይ አሉታዊ ተጽዕኖ ይኖረዋል። በአንጻሩ በክፍል ውስጥ የተለያዩ የግብረንግግር ዓይነቶችን ሚዛናዊ በሆነ መንገድ መጠቀም በተግባቦት፣ በማስተማር ዘዴዎች፣ በተማሪዎች ተሳትፎ፣ በክፍል ድባብ እንዲሁም የመምህርና የተማሪ ተግባቦት ላይ አዎንታዊ ተጽዕኖ ይኖረዋል። ይህም የተማሪዎችን የቋንቋ ዕውቀት እድገት የሚደግፍ ውጤታማ እና ሁሉንዓቀፍ የትምህርት አካባቢ ለመፍጠር ወሳኝ ነው።

ምዕራፍ ሦስት

የጥናቱ ንድፍና የአጠናን ዘዴ

3.1. የጥናቱ ንድፍ

ይህ ጥናት በአማርኛ ቋንቋ ላይ ሲሰራ በዓይነቱ የመጀመሪያ በመሆኑ ምክንያት በዓይነቱ አሳሽ ጥናት ነው። አሳሽ ጥናት በመሠረቱ የዓይነታዊ ምርምር አንድ አካል የሆነው የገላጭ ምርምር ዘርፍ ሲሆን፣ የገላጭ ምርምር በምልከታና በቅኝት የተሰበሰቡ መረጃዎችን በመገልገል ክስተቶችና የክስተቶችን ምንነት ለመግለጽ ዓላማ የሚውል ነው (Gall et al., 2007፤ Nassaji, 2015)። በዚሁ መሠረት ገላጭ ምርምር በርዕሰጉዳዩ ላይ ተመሥርቶና ነባራዊውን ሁኔታ ከግምት ውስጥ አስገብቶ፣ በትረካና በማብራራት መንገድ የሚያቀርብ ምርምር ነው። በመሆኑም የጥናቱ ንድፍ ንጥል ጥናት ሲሆን፣ ይኸውም የንጥል ጥናት አቀራረብ ትኩረቱን የሚያደርገው አንድን ሰው፣ ቡድን፣ ማኅበረሰብ ወይም የተወሰነ ተቋም ከሌሎች ነጥሎ በመውሰድ ከተለያዩ መስፈርቶች አንጻር ሰፊ ጊዜ በመጠቀም ጥልቅ ፍተሻ የሚደረግበትና የሚጠናው ነገር እንዳለ በተፈጥሯዊ መልኩ በስፋትና በጥልቀት የሚቀርብበት ነው (Allwright, 1988)። ይህም በክፍል ውስጥ ንጥል የንግግር ማኅበረሰብ አካላት በሆኑት በመምህር-ተማሪ መካከል በሚካሄደው ተግባቦት የግብራተንግግርን ዓይነት፣ ቅጣምባር እና ተግባር ለመፈተሽ ተመራጭ ንድፍ ነው።

3.2. የአጠናን ዘዴ

3.2.1. የንሞና ዘዴ

3.2.1.1. የጥናቱ ቦታ አመራረጥ

ይህ ጥናት የተካኼደው በአማራ ብሔራዊ ክልላዊ መንግሥት፣ በሰሜን ሸዋ ዞን አስተዳደር፣ በደብረብርሃን ከተማ[21] አስተዳደር ሥር በሚገኙ ኹለተኛ ደረጃ ትምህርት ቤቶች[22] ላይ ነው።

[21] ከአዲስ አበባ፣ በስተሰሜን ምሥራቅ ወደወሎ፣ ደሴ በሚያስኼደው አውራ መንገድ፣ በ130 ኪሎ ሜትር ርቀት ላይ የምትገኝ፣ በአማራ ክልል የሰሜን ሸዋ ዞን ዋና ከተማ ነች።

[22] ትምህርት ቤቶቹ በተለያዩ መጠሪያዎች (አጠቃላይ ኹለተኛ ደረጃ ትምህርት ቤት፣ ከፍተኛ ትምህርት መሠናዶ 2ኛ ደረጃ ትምህርት ቤት፣ ኹለተኛ ደረጃ ትምህርት ቤት) የሚታወቁ ቢሆኑም፣ በአዲሱ ሥርዓተትምህርት የደረጃው (ከ9ኛ-12ኛ ክፍል) ስያሜ ‹‹ኹለተኛ ደረጃ›› ተብሎ እንደተገለጸው፣ ለአጠራር ወጥነት ሲባል በዚህም ጥናት ‹‹ኹለተኛ ደረጃ ትምህርት ቤት›› የሚለው መጠሪያ አገልግሎት ላይ ውሏል።

የደብረብርሃን ከተማ አስተዳደር በአመቺ የንሞና ስልት የተመረጠ ሲሆን፣ በኹለተኛ ደረጃ ትምህርት ቤቶቹ ላይ በማተኰር ጥናቱ ተደርጓል።

የደብረብርሃን ከተማ አስተዳደር በአመቺ ንሞና ተመርጦ ጥናቱ የተደረገባቸው ምክንያቶችም፡-

1. ከጥናቱ የትኩረት አቅጣጫ አኳያ፣ ጥናቱ በትኩረት አቅጣጫው አፍፊት ተማሪዎች ላይ ስለተመሠረተ፣ የጥናቱ ቦታ፣ የአማርኛ አፍፊት ተማሪዎች የሚገኙበት ክልል ወይም ከተማ አስተዳደር (በአማራ ብሔራዊ ክልል፣ ደብረብርሃን ከተማ)[23] ኹለተኛ ደረጃ ትምህርት ቤቶች የሚገኙበት መሆኑ፣ የጥናቱን ዓላማ ከግብ ለማድረስ ከሚያስችሉ ቦታዎች አንዱና ምቹ ሆኖ መገኘቱ፣
2. መረጃ ለመሰብሰብ የሚያስችል በቂ ሁኔታ ከመፍጠር አኳያ፣ ለጥናቱ የተመረጠው ቦታ፣ ከጥናቱ ዓላማ አንጻር ለጥናቱ መረጃ ለመሰብሰብ የሚያስችሉ በቂ የኹለተኛ ደረጃ ትምህርት ቤቶችና የክፍል ደረጃዎች የሚገኙበት በመሆኑ፣
3. ከአካባቢያዊ ቀረቤታ አኳያ፣ ጥናቱ እንዲካሄድበት የተመረጠው ቦታ፣ ከአጠቃላይ ሁኔታዎች አንጻር አጥኚው ከሚማርበት አካባቢ ቅርብ ስለሆነ፣ በቅርበት እየተከታተለ መረጃዎችን በሚገባ ለመሰብሰብ የሚያስችል በመሆኑ፣

በአጠቃላይ ከላይ በቀረቡት ምክንያቶች በደብረብርሃን ከተማ አስተዳደር ሥር የሚገኙ ኹለተኛ ደረጃ ትምህርት ቤቶች ጥናቱን ለማካሄድ ያስችላሉ ተብሎ በመታመኑ በጥናቱ ተተኳሪ ሊሆኑ ችለዋል።

3.2.1.2. የትምህርት ቤት አመራረጥ

በደብረብርሃን ከተማ አስተዳደር ሥር ዐራት የመንግሥትና ኹለት የግል፣ በድምሩ ሥድስት ኹለተኛ ደረጃ ትምህርት ቤቶች ይገኛሉ። ከሥድስቱ ውስጥ ዐራቱ፣ ማለትም፣ ኃይለማርያም ማሞ፣ ተሃድሶ፣ ደብረኤባ እና ደብረብርሃን ኹለተኛ ደረጃ ትምህርት ቤቶች የመንግሥት ሲሆኑ፣ ኹለቱ ደግሞ፣ ሚሊኒዬም እና መልዕክት አካዳሚ የግል ኹለተኛ ደረጃ ትምህርት ቤቶች ናቸው። እነዚህ በደብረብርሃን ከተማ አስተዳደር ሥር የሚገኙ ኹለተኛ ደረጃ ትምህርት ቤቶች በጠቅላይ ንሞና ስልት ተመርጠው በጥናቱ ተተኳሪ ለማድረግ ተሞክሯል። ይሁን

[23]በርግጥ የደብረብርሃን ከተማ በዞኑ አዋሳኝ የተለያዩ ቋንቋዎች በአፍመፍቻነት የሚነገሩበት (ለምሳሌ፣ አፋን ኦሮሞ፣ አፋርኛ፣ አርጎብኛ) እና በቤተሰብ፣ በሥራና በሌሎች ምክንያቶች የተለያየ የአፍመፍቻ ቋንቋ ያላቸው ተማሪዎች ሊኖሩ የሚችሉበት አጋጣሚ ከመኖሩ አንጻር በአማርኛ አፋቸውን ያልፈቱ ተማሪዎች በደብረብርሃን ከተማ በሚገኙ ኹለተኛ ደረጃ ትምህርት ቤቶች የመማር ዕድል ሊኖራቸው ይችላል። ይሁን እንጂ፣ ለጥናቱ በተመረጡ ኹለተኛ ደረጃ ትምህርትቤቶች ከ10ኛ ክፍል ተማሪዎች ማኅደር በተገኘው መረጃ መሠረትና ለተማሪዎቹ በቀረበላቸው ጥያቄ መሠረት ኹሉም በጥናቱ የተካተቱ ተማሪዎች በአማርኛ አፍፊት ወይም አፋቸውን የፈቱ መሆናቸውን ማወቅ ተችሏል።

እንጂ፣ ትምህርት ቤቶቹ በጠቅላይ ንሞና ቢመረጡም፣ አንዱ የመንግሥት ትምህርት ቤት (ተሃድሶ ኹለተኛ ደረጃ ትምህርት ቤት) የሕግ ታራሚዎች ትምህርት ቤት በመሆኑ፣ ከጥናቱ የመረጃ መሰብሰቢያ ዘዴዎች አተገባበር አንጻርና ከትምህርት ቤቱ አሰራር ወይም ደንብ አንጻር (ቀረጻ ማካሄድ ስለማይፈቀድ) መረጃ ለመሰብሰብ ምቹ ባለመሆኑ በጥናቱ አልተካተተም። በተጨማሪም ኹለቱ የግል ኹለተኛ ደረጃ ትምህርት ቤቶች (ሚሊኒዬም እና መልዕክት አካዳሚ) ተማሪዎቻቸው በክፍያ የሚማሩባቸው በመሆናቸው፣ ከፍሎ ከማስተማር አንጻር ከሁሉም የጎበረተሰብ ክፍል የሚገኙ ተማሪዎች ይሟሩባቸዋል ተብሎ ስለማይታሰብና ከጥናቱ የትኩረት አቅጣጫ አኳያ ከግል ትምህርት ቤቶች የሚገኙ መረጃዎች በጥናቱ የብዙኃኑን አፍፊት ተማሪዎች ግብራተንግግር ሊያሳዩ እንደማይችሉ በመታመኑ በጥናቱ አልተካተቱም።

ስለሆነም፣ ከጥናቱ ትኩረትና ዓላማ አንጻር ለጥናቱ ተገቢውን መረጃ ማስገኘት ይችላሉ ተብለው የታመነባቸው፣ ሦስቱ የመንግሥት ኹለተኛ ደረጃ ትምህርት ቤቶች ማለትም፣ ኃይለማርያም ማሞ፣ ደብረኤባ እና ደብረብርሃን አጠቃላይ በጥናቱ ተተኳሪ ተደርገዋል።

3.2.1.3. የክፍል ደረጃ አመራረጥ

ጥናቱ ዓይነታዊ ስለሆነ ሰፋ ያለ መረጃ የሚሰበሰብበትና የሚተነተንበት በመሆኑ፣ በአንድ የክፍል ደረጃ ላይ ብቻ ቢካሄድ በቂ ይሆናል በሚል እሳቤ ለጥናቱ ከተመረጡ ኹለተኛ ደረጃ ትምህርት ቤቶች የክፍል ደረጃ ውስጥ አሥረኛ ክፍል በቀላል እጣ ንሞና ስልት ተመርጧል። ጥናቱ የኹለተኛ ደረጃ ትምህርት ቤት የክፍል ደረጃን (10ኛ ክፍል) የመረጠበት ምክንያት አማርኛ እንደአፍመፍቻ ከሚሰጥበት የመጨረሻው የክፍል ደረጃ (9ኛ እና 10ኛ) አንዱ በመሆኑ፣ የተሟላ ወይም የተደራጀ ዓረፍተንግግር ከማፍለቅና ከመጠቀም አንጻር ከሌሎች አማርኛ እንደአፍመፍቻ ከሚሰጥባቸው የክፍል ደረጃዎች ከሚገኙ ተማሪዎች ይልቅ ከጥናቱ ዓላማ አኳያ ለትንተና የተሟላ መረጃ የሚሰጡ፣ በቂ እና ተገቢ የሆኑ ዓረፍተንግግሮችን የኹለተኛ ደረጃ ተማሪዎች ያስገኛሉ በሚል እምነት ነው።

3.2.1.4. የጥናቱ ተተኳሪዎች አመራረጥ

ሀ. የመምህራን አመራረጥ

የዚህ ጥናት ተተኳሪ መምህራን ለጥናቱ በተመረጡበት በደብረብርሃን ከተማ አስተዳደር ሥር የሚገኙ ሦስት የመንግሥት ኹለተኛ ደረጃ ትምህርት ቤቶች የአሥረኛ ክፍል የአማርኛ ቋንቋ

መምህራን ናቸው። በዚህም መሠረት በተመረጡት ሦስት ትምህርት ቤቶች፣ ዐራት ሴትና ሦስት ወንድ፣ በድምሩ ሰባት የአሥረኛ ክፍል የአማርኛ ቋንቋ መምህራን ይገኛሉ። (ዝርዝሩ ከታች ቀርቧል) ለእነዚህ መምህራን ስለጥናቱ ዓላማ ግልጽና አጭር ገለጻ በማድረግ፣ በጥናቱ ተተኳሪ ለመሆን ተጠይቀው የተለያዩ ጥያቄዎችና ቅሬታዎችን[24] ካነሱ በኋላ፣ ስምምነትና መግባባት ላይ ተደርሶ ፈቃደኛ መሆናቸው ከተረጋገጠ በኋላ፣ በጠቅላይ ንሞና ዘዴ በመውሰድ በጥናቱ ተተኳሪ ማድረግ ተችሏል (የምርምር ሥነምግባር የፈቃደኝነትና የስምምነት መግለጫዎችን አባሪ 4 ላይ ይመልከቱ)። በጥናቱ ተተኳሪ የሆኑት መምህራን መረጃ በሚከተለው ሠንጠረዥ ቀርቧል።

ተ.ቁ	የትምህርት ቤት ስም	የመምህራን ብዛት		ድምር
		ወንድ	ሴት	
1.	ኃይለማርያም ማሞ	-	1	1
2.	ደብረ ኤባ	2	1	3
3	ደብረ ብርሃን አጠቃላይ	1	2	3
	ድምር	3	4	7

ሠንጠረዥ 2፣ በጥናቱ ተተኳሪ የሆኑ መምህራን በትምህርት ቤትና በፆታ

ለ. የምድቦችና የተማሪዎች አመራረጥ

እያንዳንዱ የጥናቱ ተተኳሪ መምህራን ከሚያስተምሩባቸው የአሥረኛ ክፍል ምድቦች ውስጥ ለምልከታ በሚያመች መልኩ የአንድ አንድ ምድብ ተማሪዎች በዕድል ሰጪ፣ ቀላል እጣ ንሞና ተመርጠው፣ በአጠቃላይ በእያንዳንዱ ክፍል በአማካይ ከ40 እስከ 45 ቁጥር የሚደርሱ ተማሪዎች የሚገኙባቸው ሰባት የአሥረኛ ክፍል ምድብ ተማሪዎች በጥናቱ ተተኳሪ ሆነዋል። የዕድል ሰጪ ቀላል እጣ ንሞና አመራረጥ ሂደቱም ሳይንሳዊ በሆነ መልኩ እንደሚከተለው ተከናውኗል።

1. በመጀመሪያ በሦስቱ ትምህርት ቤቶች የሚገኙ የአሥረኛ ክፍል ምድቦችን ብዛት መለየት ተቻለ። (አጠቃላይ 28 የአሥረኛ ክፍል ምድቦች ይገኛሉ)
2. በጥናቱ ተተኳሪ ለሆኑ ሰባት መምህራን የተለያየ (ሰባት ዓይነት) የቀለም ውክልና ተሰጠ።

[24] ‹‹በትምህርት ቤታችን ምርምር ከተሰራበት በኋላ ውጤቱ ለምን አይላክልንም? ከዚህ ቀደም የጥናት ተተኳሪ ሆነን ግኙቱን ግን ማወቅ አልቻልንም፣ ሁል ጊዜ መረጃ ሰጪ ብቻ ነን፤ ግብዓት እያገኘን አይደለም›› የሚሉ ጥያቄዎችና ቅሬታዎች።

3. ሰባቱ መምህራን የሚያስተምሯቸው የተለያየ ብዛትና መጠሪያ ያላቸው ምድቦች በመጠሪያ ስማቸው፣ መምህራኑ በተወከሉባቸው ሰባት ዓይነት የተለያየ ቀለም ባላቸው እንዲሁም ተመሳሳይ መጠንና ቅርጽ ባላቸው ካርዶች ላይ በተመሳሳይ መንገድ በጥንቃቄ ተጻፉ።
4. የተጻፈባቸው ካርዶች ላይ፣ የሁሉም ምድብ መጠሪያ ስሞች በትክክል ተጽፈው መኖራቸውና፣ ድግግሞሽ አለመፈጠሩ በተለያዩ ሰዎች ማረጋገጥ ተቻለ።
5. የየምድቦቹ መጠሪያ ስሞች የተጻፉባቸው ካርዶች በተመሳሳይ መንገድ በአንድ ሰው ተጠቀለሉ።
6. የተጠቀለሉትን ካርዶች፣ ባዶና ደህንነቱ የተረጋገጠ ካርቶን ውስጥ በማስገባት በሚገባ እንዲቀላቀሉ ተደረገ።
7. በመቀጠል፣ የካርድ እጣዎቹ ሲጠቀለሉ በቦታው ያልነበረ ሰው፣ ከእያንዳንዱ የቀለም ዓይነት ጥቅል ካርድ አንድ አንድ በተከታታይ ሰባት እጣዎችን እንዲያነሳ ተደረገ።
8. በመጨረሻም ሰባቱ እጣዎች በወጡበት ምድብ የሚገኙ ተማሪዎች በጥናቱ ውስጥ እንዲካተቱና የመረጃ ምንጭ እንዲሆኑ ተደረገ።

ከላይ በቀረበው ዕድል ሰጪ ቀላል የእጣ ንሞና ስልት መሠረት እጣው የወጣላቸው የአሥረኛ ክፍል ሰባት ምድብ ተማሪዎች ተመርጠው የጥናቱ ተተኳሪ አንዲሆኑ ተደርጓል።

ተ.ቁ	የትምህርት ቤቱ ስም	የአሥረኛ ክፍል ምድቦች ብዛት	ለጥናቱ የተመረጡ የአሥረኛ ክፍል ምድቦች
1.	ኃይለማርያም ማሞ	5	10^{ኛ} ሲ
2.	ደብረኤባ	11	10^{ኛ} ኤ፣ ጄ፣ ጂ
3.	ደብረብርሃን አጠቃላይ	12	10^{ኛ} 4፣ 6፣ 9
	ድምር	28	7

ሠንጠረዥ 3፣ በጥናቱ ተተኳሪ የሆኑ የክፍል ምድቦችና ተማሪዎች

ከላይ በሠንጠረዥ 3፣ እንደቀረበው፣ በጥናቱ መረጃ ለመስጠት ፈቃደኛ መሆናቸውና መስማማታቸው ተረጋግጦ ተተኳሪ የተደረጉት የአሥረኛ ክፍል የሰባት ምድብ ተማሪዎች ናቸው (የምርምር ሥነምግባር የፈቃደኝነትና የስምምነት መግለጫዎችን አባሪ 4 ላይ ይመልከቱ)።

3.3. የመረጃ መሰብሰቢያ መሳሪያዎች

እንደBogdan and Biklen (1982) ገለጻ በዓይነታዊ ምርምር ተፈጥሮ መረጃ በመሰብሰብ ረገድ ቁልፉ መሳሪያ ራሱ ተመራማሪው ነው። ተመራማሪው በመማር ማስተማር ሂደቱ በንቃት በመሳተፍ መረጃውን የሚያገኘው ከተሳታፊዎች በመቅረጸምሥልና ድምጽ በመቅዳትና ምልከታ በማድረግ ይሆናል (Arikunto, 2010)። ምልከታው በተለይ በአስተማማኝ ሁኔታ (በመቅረጸምሥልና ድምጽ መቅዳት ተደግፎ) የሚተገበር ከሆነ ከግለሐሳባዊነት የሚመነጭ ስጋትን ይቀንሳል (Kothari, 2004):: ስለሆነም፣ በዚህ ጥናት በቀጥታ ከጥናቱ ታሳታፊዎች (መምህራንና ተማሪዎች) የክፍል ውስጥ ተግባቦት ተፈጥሯዊውን የግብራተንግግር መረጃ በቀጥታ ለማግኘት በዋናነት በመቅረጸምሥል የምሥልና ድምጽ ቀረጻ የተካሄደ ሲሆን፣ ኢ-ተሳትፏዊ ምልከታም (በነገሮች ወይም ሁኔታዎች ላይ ተሳታፊ ሳይሆኑ በመመልከት ብቻ መረጃ የሚሰበሰብበት ዘዴ) በደጋፊ የመረጃ መሰብሰቢያ መሳሪያነት አገልግሎት ላይ ውሏል።

3.3.1. ምሥልና ድምጽ ቀረጻ

የመማሪያ ክፍል ውስጥ ክንዋኔዎችን በመቅረጸምሥልና ድምጽ መቅረጽ በክፍል ውስጥ የሚፈጸመውን የመምህር ተማሪ ተራክቦ ቁልጭ አድርጎ ከማሳየቱም ባሻገር የሚሰበሰበውን መረጃ ከአድሏዊነት ነጻ ያደርገዋል (Allwright & Bailey, 1991)። በዚህም ጥናት በመማሪያ ክፍል ውስጥ በመምህራንና ተማሪዎች የሚተገበረውን ግብረንግግር መረጃ ለመሰብሰብ በዋና መረጃ መሰብሰቢያ መሳሪያነት ይኼው ምሥልና ድምጽ ቀረጻ ተግባራዊ ተደርጓል። ይህ የመረጃ መሰብበሰቢያ መሳሪያ በመማሪያ ክፍል ውስጥ በመምህራንና ተማሪዎች የሚተገበረውን የግብረንግግር ዓይነት፣ ቅጣምባር እና ተግባራት ለማወቅ፣ ተሳታፊዎች ምን? ለምን ዓላማ? እና እንዴት? እንደሚተገብሩት በተፈጥሯዊ ዐውድ የሚከሰተውን እውነተኛ መረጃ በቀጥታ ለማግኘት የሚያስችል ተመራጭ መንገድ ነው።

ከዚህ በተጨማሪ ምሥልና ድምጽ ቀረጻን በመረጃ መሰብሰቢያነት መጠቀም ጊዜን፣ እንቅስቃሴን፣ ድምጽን፣ ምሥልን፣ ድርጊትን፣ ድባብን፣ የሚነበብ ስሜትን ወዘተ. አቀናጅቶ የመቅዳት ብቃት ስላለው ተጨባጭና የተሟላ መረጃ ለመሰብሰብ ያስችላል። በዚህ መንገድ የሚሰበሰበው መረጃ የመማርና የማስተማር ተግባቦታዊ መስተጋብሩን በተደጋጋሚ እየተመለከቱና እያዳመጡ በጥራት ወደጽሑፍ መረጃነት ለመቀየር ወይም ለመሰነድ የሚያስችል ነው (Pomerantz & Fehr, 1997)። ይህም አጥኚው በመማሪያ ክፍል ውስጥ

ሲከናወን የነበረውን እያንዳንዱ ክስተት በዝርዝርና በተናጠል (በመምህሩና በተማሪዎች ተግባር ላይ በተናጠል በማተኮር) እንዲመረምር ያስችለዋል። ስለሆነም፣ የምሥልና ድምጽ ቀረጻ ለዚህ ጥናት ዋነኛ የመረጃ መሰብሰቢያ መሳሪያ ሆኖ አገልግሏል።

3.3.2. ምልከታ

ምልከታ የምሥልና ድምጽ ቀረጻው የክፍል ውስጥ ሙሉ ተግባራትን በአንድ ጊዜ ማሳየት ስለማይችል፣ በምሥልና ድምጽ ቀረጻው ያልተያዙና ያልተካተቱ መረጃዎችን ለመመዝገብ በጥቅም ላይ የዋለ ሲሆን፣ ዋና ዓላማውም በመቅረጸምሥልና ድምጽ አማካኝነት ለተቀዳው መረጃ ደጋፊ በመሆን የመረጃውን የጥራት ደረጃ የበለጠ አስተማማኝ ማድረግ ነው። ምልከታው ኢ-ተሳትፏዊ ሲሆን በአጥኚው የተደረገ ነው። በተራክቦ ትንተና ጥናት ደንብ መሠረት ወደጽሑፍ የሚቀየረው ከምሥልና ድምጽ የተገኘ መረጃ መስተጋብሩን በቀጥታ በተከታተለ ወይም ምልከታ ባደረገ ሰው ቢዘጋጅ የተሻለ እንደሆነ ይታመናል። ይህም በወቅቱ የተደረገውን ነገር በቦታው ተገኝቶ ስለተመለከተ የንግግር ሁነቱንና ተራክቦውን በቅጡ ይረዳዋል፤ አደናጋሪ የሆኑ ነገሮችንም በምልከታ የያዘውን መረጃ በደጋፊነት በመጠቀም ግልጽና አስተማማኝ መረጃ እንዲያዘጋጅ ያስችለዋል።

ምልከታው በቅጽ ተደግፎ የተደረገ ሲሆን፣ የምልከታ ቅጹ፣ በክፍል ውስጥ ተራክቦው ለጥናቱ አስፈላጊ የሆኑ ቃላዊና ከቃላዊ ተራክቦው ውጪ ያሉ በዐውድና በሁነት ላይ የተመሠረቱ የተለያዩ ጉዳዮችን እንዲሁም ማስታወሻዎችን ለይቶ ለመመዝገብ እንዲያስችል ተደርጎ በአጥኚው ተዘጋጅቷል። ይኸው ቅጽ በጥናቱ አማካሪ ተገምግሞ፣ በሙከራ ጥናቱ ተሞክሮ፣ እንዲሁም በማለማመጃ ቀረጻው ወቅት ተግባራዊ ተደርጎና የተወሰነ ማስተካከያ ተደርጎበት በጥናቱ የሚፈለገውን ደጋፊ መረጃ ለመመዝገብ የሚያስችል መሆኑና ውጤታማነቱ ተረጋግጦ አገልግሎት ላይ ውሏል (የምልከታ ቅጹም፣ አባሪ 5 ላይ ይመልከቱ)።

3.4. የመረጃ አሰባሰብ ሂደት

የመረጃ አሰባሰብ ሂደቱ በምዕራፍ ኾለት ንዑስ ርዕስ 2.6 ሥር በምሥል 4፣ የቀረበውን የጥናቱን የተራክቦ ትንተና አከዋወን ሥሪት የተከተለ ነው። በመረጃ አሰባሰብ ሂደት ወቅት መሰናክል ሊሆኑ ይችላሉ ተብለው የተገመቱ ነገሮችን ቀድሞ ለማስተካከልና ምቹ ሁኔታ ለመፍጠር፣ ቀረጻ ከመጀመሩ በፊት አጥኚው ከሚማርበት ተቋም ሕጋዊ የትብብር ደብዳቤ

በመያዝ በናሙናነት ለተመረጠው ቦታ (የደብረብርሃን ከተማ አስተዳደር) ትምህርት ጽሕፈት ቤት በአካል በማቅረብ በትምህርት ጽሕፈት ቤቱ በኩል ፈቃድ ተገኝቷል። ከዚያም፣ በተመሳሳይ ከተመረጡ ትምህርት ቤቶች አስተዳደርና ከሌሎች የሚመለከታቸው አካላት ጋር በአካል በመገናኘት ደብዳቤውን በማቅረብና የጥናቱንም ዓላማ በአጭሩ በማስገንዘብ ስምምነት ላይ ተደርሷል። በመጨረሻም የጥናቱ መረጃ የሚሰበሰበው በመቅረጸምሥልና ድምጽና ምልከታ በመሆኑ፣ ይህን ሲያወቁ የጥናቱ ተተኳሪ ተማሪዎች በተለያዩ ምክንያቶች[25] በቀረጻው ለመካተት ፈቃደኛ ላይሆኑ ይችላሉ በሚል እሳቤ፣ በትምህርት ቤቶቹ በመገኘት ከመምህራንና ከተማሪዎች ጋር በመነጋገር ስምምነትና መግባባት ላይ ተደርሶ በሁሉም የጥናቱ ተተኳሪዎች ዘንድ ሙሉ የቀረጻና ምልከታ ፈቃድ ማግኘት ተችሏል (የምርምር ሥነምግባር የፈቃደኝነትና የስምምነት መግለጫዎችን አባሪ 4 ላይ ይመልከቱ)።

የክፍል ውስጥ ምልከታና ቀረጻው፣ የምልከታና ቀረጻ መርሐግብር በማውጣት በሹለት ንዑስ ክፍሎች ተከፍሎ ተካሂዷል። በመጀመሪያው ክፍል የማለማመጃ ቀረጻ እና ምልከታ የተካኼደ ሲሆን፣ በሹለተኛው ክፍል የዋናው ጥናት የእውነተኛ ቀረጻና ምልከታ ተካሂዶ ለጥናቱ በመረጃነት ተወስዷል። አጥኚውም በመማሪያ ክፍል ውስጥ በመገኘት ከቀረጻው ጎን ለጎን የክፍል ውስጥ ተራክቦውን በኢ-ተሳትፏዊ ምልከታ በመከታተልና ማስታወሻ በመያዝ ተሳትፏል።

በናሙናነት በተወሰዱ መማሪያ ክፍሎች ውስጥ በአንድ መምህር ላይ አንድ የማለማመጃና ሦስት የእውነተኛ በድምሩ ዐራት ጊዜ የምሥልና ድምጽ ቀረጻዎችና ምልከታዎች በተመሳሳይ ጊዜ፣ በአንድ ላይ ተካሂደዋል። ይሁን እንጂ፣ በናሙናነት ከተወሰዱት መምህራን መካከል፣ አንድ መምህር የቀረጻው መርሐግብር ከተጀመረ በኋላ በትምህርት ክፍል ኃላፊነት ሥራ መደራረብ ምክንያት ቀረጻውን በወጣለት መርሐግብር ጀምረው ማጠናቀቅ ሳይችሉ ቀርተዋል። ሆኖም በሌሎቹ ሥድስት ተተኳሪዎች ላይ ቀረጻው በወጣለት መርሐግብር መሠረት በተሟላ ሁኔታ ተደርጓል (የቀረጻና ምልከታ መርሐግብሩን አባሪ 6 ላይ ይመልከቱ)።

በመርሐግብሩ መሠረት እያንዳንዱ መምህር ክፍል ውስጥ ገብተው ሲያስተምሩ ማለማመጃ ቀረጻውን ጨምሮ ለዐራት ክፍለጊዜያት ቀረጻና ምልከታ ተደርጓል። በዚህ መሠረት

[25] መፍራት፣ በራስ አመለካከት የመቀረጽ ፍላጎት አለመኖር፣ የሚከተሉት ኃይማኖት ሥርዓት አለመፍቀድ ወዘተ.

በአጠቃላይ በድምሩ 24 ክፍለጊዜያት ምልከታና ምሥልና ድምጽ ቀረጻ ተደርጎባቸዋል። ከእነዚህ ውስጥ ሥድስቱ ክፍለጊዜያት ማለማመጃ ቀረጻ የተደረገባቸው ሲሆኑ፣ 18ቱ ክፍለጊዜያት ግን፣ እውነተኛ ቀረጻ የተደረገባቸውና ለዋናው ጥናት በመረጃነት የተወሰዱ ናቸው።

የማለማመጃ ቀረጻውና የእውነተኛ ቀረጻው የአተገባበር ሂደት፣ በመማሪያ ክፍል ውስጥ የጥናቱ ተተኳሪዎች (መምህራንና ተማሪዎች) በመቅረጸምሥልና ድምጽ እየተቀረጹ መሆናቸውን ሲያውቁ ከወትሮው በተለየ መልኩ ጥንቃቄን ጨምሮ የተለየ ባሕርይን ሊያሳዩ ስለሚችሉ፣ ተፈጥሯዊውን እውነተኛ መረጃ ለማግኘት አዳጋች እንደሚሆን ይታመናል። ስለሆነም፣ ይህን አዳጋች ሁኔታ ለመቀነስና የጥናቱ ተተኳሪዎች ሊሰጡት የሚችሉትን ተፈጥሯዊ መረጃ ሳይዛባ እንደተጠበቀ ለማግኘት በናሙናነት በተመረጡት መማሪያ ክፍሎች ሁሉ የማለማመጃ ቀረጻ ተደርጓል። ይኸው ቀረጻ በሥድስቱም ተተኳሪ መምህራን በእያንዳንዳቸው አንድ፣ አንድ ክፍለጊዜ፣ ለሥድስት ክፍለጊዜያት ተከናውኗል። በቀረጻ ወቅት የቀረጻ ባለሙያው፣ ትኩረቱን ንግግር ወደሚፈጸምበት አቅጣጫ በማድረግና ዐውዱን አካቶ በሚያሳይ መልኩ ዕይታውን እያንቀሳቀሰ፣ በተራክቦው ውስጥ የእያንዳንዱን የንግግር ተሳታፊ ግብረንግግርና የግብረንግግር አፈጻጸም በሚገባ እንዲቀርጽ በአጥኚው ጥልቅ፣ ሙያዊና ሳይንሳዊ የሆነ ግንዛቤን መፍጠር ተችሏል። በዚህም በቀረጻው ጊዜ የቀረጻ መሣሪያውን ወደተለያዩ አቅጣጫዎች እያንቀሳቀሱ በመቅረጽ፣ የጥናቱ ተተኳሪዎች እየተቀረጹ መሆናቸውን፣ አውቀው እንዲለማመዱት ለማድረግ ተሞክሯል።

የጥናቱ ተተኳሪዎች በማለማመጃ ቀረጻው ከተለማመዱ በኋላ እውነተኛው ቀረጻ ተደርጓል። ይኸው ቀረጻ በሥድስቱም ተተኳሪ መምህራን በእያንዳንዳቸው ሦስት፣ ሦስት ክፍለጊዜ፣ ለአስራ ስምንት ክፍለጊዜያት ተከናውኗል። ይህም ለጥናቱ መረጃነት ተወስዷል።

በቀረጻው ጊዜ ያጋጠሙ ችግሮችና የተሰጡ መፍትሔዎች፣ በኮሮና ቫይረስ ምክንያት፣ ተማሪዎችና መምህራን በክፍል ውስጥ የአፍና የአፍንጫ ጭምብል መጠቀማቸው፣ የሚናገሩት የተወሰነ ንግግር በትክክል ባለመሰማቱ፣ የመረጃ ጥራት ጉድለት በማጋጠሙ፣ የመቅረጸምሥል ወድምጹን ድምጽ የመሳብ መጠን በመጨመር የተለየ ትኩረት ተሰጥቶት ቀረጻ በማድረግ መፍትሔ ተሰጥቷል። በተጨማሪም በምልከታው ጊዜ ማስታወሻዎችን መያዝ ተችሏል።

በናሙናነት በተመረጡት ትምህርት ቤቶች የፈረቃና የክፍለጊዜ መቀያየር መከሰት ሌላው ችግር ነበር። ይኼውም የክፍለጊዜው ቀድሞ አለመታወቅ፣ የቀረጻ መርሐግብሩን በተያዘለት ዕቅድ ለመተግበር አስቸጋሪ አድርጎት ነበር። ይሁን እንጂ፣ የፈረቃ አስተባባሪዎችና ሌሎች መምህራንን ጋር በመነጋገር ተከታታይ ቀረጻው እንዳይቋረጥ በማይጋጨውና ምቹ የሆነውን ክፍለጊዜ በማመቻቸት ቀረጻ ለማድረግ ተችሏል።

በምልከታው ወቅት የአጥኚው ሚና፣ አጥኚው በሁሉም ቀረጻ በተደረገበት ክፍል ውስጥ በተመሳሳይ ሰዓት በመገኘት ምልከታውን አድርጓል። ይሁን እንጂ፣ በክፍል ውስጥ ተራክቦው ላይ ምንም ዓይነት ተሳትፎ አላደረገም። ስለሆነም፣ ቀደም ሲል በምልከታ የመረጃ መሰብሰቢያ መሳሪያ ስር እንደተገለጸው ምልከታው ኢ-ተሳትፏዊ ነው።

3.5. የምሥልና ድምጽ መረጃን ወደምዝግብ መረጃ የመቀየር ሂደት

በመቅረጸ ምሥልና ድምጽ የተሰበሰበው መረጃ ለትንተና እንዲያመች ወደጽሑፍ ወይም ምዝግብ መረጃነት[26] መቀየር ስላለበት፣ ይኼው ሥራ በአጥኚውና በሌሎች አጋዥ ባለሙያዎች ትብብር ጥንቃቄ በተሞላበት መንገድ ተግባራዊ ተደርጓል። በዚህም ሁሉም የተቀረጹ የአስራ ስምንት ክፍለጊዜያት ተራክቦዎች ተፈጥሯዊነታቸውን[27] ጠብቀው ወደምዝግብ መረጃነት ተቀይረዋል። በመጀመሪያ አጥኚው ከምሥልና ድምጽ ቀረጻ የተገኘውን መረጃ በትክክል፣ በተደጋጋሚ በማዳመጥ በምልከታ ከተያዙ ማስታወሻዎች ጋር በማገናዘብ ምዝግብ መረጃው በጥንቃቄ ተሰንዷል። በዚህ ውስጥ ምዝግብ መረጃው የተሟላ ይሆን ዘንድ፣ ቃል አልባ ተግባቦት (ድምጻዊ፣ አካላዊ፣ ዕይታዊ፣ ምልክታዊ ወዘተ.) ለተፈጸመባቸው መረጃዎችም ተገቢ ጥንቃቄ በማድረግ፣ እያንዳንዱ ቃል አልባ ተግባቦት ከተፈጸመበት ጊዜ፣ ቦታ፣ ዐውድና ሁኔታ አኳያ ከቃላዊው ተግባቦት ጋር ተቀናጅቶ በምዝግብ መረጃው ውስጥ እንዲካተት ተደርጓል። በምዝግብ መረጃዎቹ ትኩረት የተደረገባቸው ተራክቦዎችን ከጥናቱ ትንተና ክፍል ጋር እያመሳከሩ ለማንበብና ለመረዳት ያመች ዘንድ ከጥናቱ ጋር አባሪ ሆነው ቀርበዋል።

---

[26] በተራክቦ ትንተና ጥናት፣ ለትንተና የሚሆነው ጥሬ መረጃ የሚገኘው ከምዝግብ መረጃ ነው። ስለሆነም፣ መረጃ በመቅረጸምስል ወድምጽ ከተሰበሰበ በኋላ ቀጣዩ ተግባር ምዝግብ መረጃውን ማዘጋጀት ነው። ምዝግብ መረጃው፣ ንግግሩን በወረቀት ላይ አስፍሮ፣ በቀላሉ እያገላበጡና በርጋታ እየመረመሩ ለመተንተን ምቹ ነው። የጥናቱ ትንተና የሚመሠረትባቸው አሃዶች ወይም ዓረፍተንግግሮችም እየተቀነጨቡ የሚተነተኑት ከዚሁ ላይ ስለሆነ ምዝግብ መረጃ ማዘጋጀት አስፈላጊ ነው። የጥናቱ መረጃ ሲጠቀስም ምዝግብ መረጃ ተብሎ ይቀርባል።

[27] በምዝግብ መረጃው ውስጥ የሚታዩ የይዘት ትክክል አለመሆን፣ የዓረፍተንግግሮች መቆራረጥ፣ የሐሳብ ቅደም ተከተል አለመጠበቅ፣ የቃላት ግድፈትና ስህተት፣ የሐሳብ ቅንጅት እና መስል ችግሮች ከተናጋሪዎች ዓረፍተንግግር ውጤት የተገኙ እንጂ፣ በአጥኚው ወይም በምዝግብ መረጃ ዝግጅት ወቅት የተከሰቱ ወይም የተፈጠሩ ስህተቶች አይደሉም።

በምዝግብ መረጃው ውስጥ፣ በምዝግብ መረጃ አዘገጃጀት ደንብ መሠረት፣ የጽሑፍ ስምምነት መግለጫ ምልክቶች ተግባራዊ የተደረጉ ሲሆን፣ እነዚህም ምልክቶች ከJefferson (2004)፣ ከአንዱዓለም (2007) እና ከከበደ (2010) ተውጣጥተው ለዚህ ጥናት በሚስማማ መልኩ የተዘጋጁ ናቸው። ስለሆነም፣ ለዚህ ጥናት አስፈላጊና ስምሙ ናቸው የተባሉ ምልክቶች ተመርጠው፣ መጠነኛና መሠረታዊ ማሻሻል ተደርጎባቸው፣ በዚህ ጥናት ምዝግብ መረጃ ዝግጅትና ትንተና ወቅት አገልግሎት ላይ ውለዋል። ምልክቶቹ የሚገልጿቸው ውክልናዎች ምን ምን እንደሆኑም በጥናቱ መጀመሪያ ክፍል በምዕራፍ አንድ ሥር ተገልጸዋል።

3.6. የመረጃ አተናተንና አተረጓጎም ስልት

ይህ ጥናት ንጥል የጥናት ንድፍን መሠረት ያደረገ ዓይነታዊ ዘዴን የተከተለ በመሆኑ፣ የመተንተኛ ዘዴ ሆኖ አገልግሎት ላይ የዋለው የተራክቦ ትንተና ነው። በዚህ ጥናት የተራክቦ ትንተና መሠረታዊ ዓላማ፣ በክፍል ውስጥ ተግባቦቱ ተሳታፊዎቹ ማለትም፣ መምህራንና ተማሪዎች ምን ዓይነት ግብራተንግግርን፣ በምን ዓይነት ቅጣምባር ወይም ሥርዓት፣ እንዴትና ለምን ዓላማ ወይም ተግባር ያከናውናሉ? የሚሉትን ጉዳዮች መመርመር ስለሆነ፣ የመናገር ተራ ተራክቦን የትንተናው አሃድ በማድረግ አንድን ነጠላ ጉዳይ መግለጽ ነው። የመረጃ አተናተን እና አተረጓጎም ስልቱ በምዕራፍ ኹለት ንዑስ ርዕስ 2.6 ሥር በምሥል 4፣ የቀረበውን የጥናቱን የተራክቦ ትንተና አከዋወን ሥሪት የተከተለ ነው።

በክፍል ውስጥ መምህራንና ተማሪዎች እጅግ በተወሳሰበ ተራክቦ ተግባቦት ይፈጽማሉ። በተግባቦቱ ውስጥ እያንዳንዷ ከመምህራንና ከተማሪዎች የሚወጡ ቃላት አንዳች ድርጊት ይፈጸምባቸዋል። ስለሆነም፣ በተግባቦት ውስጥ ያለአንዳች ተግባር የሚነገር ድምጽ፣ ቃል፣ ሐረግ ወይም ከዚያ በላይ የሆነ አሃድ የለም። ይሁን እንጂ፣ በጥናቱ መረጃ ውስጥ፣ በመምህራንና በተማሪዎች የተነገሩ ግን ደግሞ ተሟልተው በግልጽ ያልተሰሙና ተጀምረው የተቋረጡ ሙሉ መረጃ መስጠት የማይችሉ ጅምር ዓረፍተንግግሮች (አሃዶች) አጋጥመዋል። እነዚህ አሃዶች ለትንተና አመቺ ባለመሆናቸው ከመረጃው ተቀንሰዋል። በዚህ መሠረትም ሌሎች በተራክቦው ውስጥ በተሳታፊዎቹ በጥቅም ላይ የዋሉ አንዳች ተግባር ወይም ትርጉም ያላቸው ዓረፍተንግግሮች ትንተና ተደርጎባቸዋል። በተራክቧዊ ትንተናው እንደአንድ አሀድ

የተወሰደውና የተነተነው በተራ መውሰድ[28] ውስጥ አንዱ ተናጋሪ የሚያፈልቀውና በተግታ የሚናገረው እያንዳንዱ ዓረፍተንግግር (ድምፅ፣ ቃላት፣ ሐረጋት ወይም ከዚያ በላይ)[29] ነው።

በዚህ ጥናት በተናጋሪዎች[30] በንባብ መልክ የቀረቡ (የተነበቡ) ዓረፍተንግግሮች በትንተናው ውስጥ አልተካተቱም። ምክንያቱም የሚነበቡ ዓረፍተንግግሮች የተናጋሪዎች ብቻ ሳይሆኑ የጸሐፊዎችም ውጤቶች በመሆናቸው የጥናቱን ዓላማ የሚያዛቡ ናቸው። በተጨማሪም በተራክቦው ከአሥር በታች ድግግሞሽ ያላቸው ዓረፍተንግግሮች የዓረፍተንግግሮቹን በአጋጣሚ በጥቅም ላይ መዋል እንጂ፣ በተደጋጋሚ በጥቅም ላይ መዋልን ሊያሳዩ ስለማይችሉና በድግግሞሻቸው ማነስ አስተማማኝ መረጃ መሆን ስለማይችሉ ሥርጭታቸውን ከመግለጽ ውጪ በጥናቱ አልተተነተኑም። እነዚህን ከግምት ውስጥ በማስገባት፣ በተናጋሪዎች ብቻ ፈልቀው የተነገሩና ከአሥር ጊዜ በላይ ድግግሞሽ ያላቸው ዓረፍተንግግሮችን መሠረት በማድረግ፣ የጥናቱ ንድፈሐሳባዊ ማሕቀፍ (ቀደም ሲል በምዕራፍ ኹለት ንዑስ ርዕስ 2.4 ሥር በዝርዝር ቀርቧል) ላይ በመመሥረት በክፍል ውስጥ ተግባቦቱ በጥናቱ ተተኳሪዎች በጥቅም ላይ የዋሉ ዓረፍተንግግሮች ትንተና ተደርጓል።

በመረጃ አተናተን ሂደቱ በመጀመሪያ በክፍል ውስጥ ተራክቦው በመምህራንና በተማሪዎች በጥቅም ላይ የዋሉ የተሟሉ ዓረፍተንግግሮች በሰዎች ቆጠራ (Manually count) እና በኮምፒውተር እገዛ በቁጥር ተለይተዋል። በቆጠራው ሂደት ዓረፍተንግግሮቹን በቀላሉ ለመለየት እንዲያመች በመረጃው እንደዓረፍተንግግር በተወሰዱ በእያንዳንዱ አሃዶች ፊት የእዝባር ወይም አቆልቋይ ምልክት (/) በማድረግ ለእያንዳንዱ ዓረፍተንግግሮች በእስኪብርቶ ቅደምተከተላዊ ቁጥር በመስጠት በአጥኚውና በሌሎች ኹለት መምህራን ቆጠራ ተካሂዶ የኹሉም መምህራን የዓረፍተንግግሮች ቆጠራ ውጤት እኩል መሆኑ ተረጋግጧል። በተጨማሪም በኮምፒውተር ላይ አንድ የአቆልቋይ ምልክትን (/) በመምረጥ (አንድ አቆልቋይ በየዓረፍተንግግሮቹ ፊት እንዲገባ ስለተደረገ፣ በዚህም አንድ አቆልቋይ አንድ ዓረፍተንግግርን ስለሚወክል) በመረጃው ውስጥ ስንት አቆልቋዮች (በአቆልቋዮች የተወከሉ ዓረፍተንግግሮች) እንደሚገኙ የተመረጠውን ምልክት

[28] በመማሪያ ክፍል ውስጥ ተራክቦ መምህርና ተማሪዎች ተራ በተራ ይናገራሉ። በዚህም ተራ በመውሰድ በአንድ ጊዜ አንድ ሰው ብቻ ይናገራል። ይሁን እንጂ፣ አንዳንድ ጊዜ የተወሰኑ ዓረፍተንግግሮች በአንድ ጊዜ በጋራ ወይም በጎበረት (በተማሪዎች፣ በተማሪና መምህር እንዲሁም በመምህርና ተማሪዎች) ሊነገሩ ይችላሉ።

[29] በቋንቋ ጥናት ዓረፍተንግግር የንግግር ክፍል ወይም አሃድ ነው። በክፍል ውስጥ ተራክቦ ከመምህርና ተማሪዎች ትንሹ የንግግር መፈጸሚያ ድምጽ ጀምሮ እስከ ሙሉ ዓረፍተነገር የሚደግልል የንግግር ቋንቋ ነው። አንድ ዓረፍተንግግር ሊነገር በተናጋሪ ትንፋሽ በተግታ ለአፍታ ቆሞ የታሰረ የተፈጥሮ የንግግር ክፍል ነው። እዚህ ላይ በግልጽ መታወቅ ያለበት ነገር ዓረፍተንግግሮች ምንም እንኳ ረዥም ንግግር ሊሆኑ ቢችሉም፣ ከአንድ ሙሉ ዓረፍተነገር አይበልጡም። በአጠቃላይ ዓረፍተንግግር የንግግር ቋንቋ ቁራጭ (a chunk of spoken language) ወይም የቋንቋ አጠቃቀም ተጨባጭ ምርት ተብሎ ሊገለጽ ይችላል (Clark, 1996)።

[30] በዚህ ጥናት ውስጥ መምህራንና ተማሪዎች ማለት ነው።

(/) ፊልግ (Find) ብሎ በመጠየቅ በተገኘው ውጤት መሠረት አሃዛዊ መረጃው በሰዎች ከተቆጠረው ጋር ትክክል መሆኑን ማመሳከር ተችሏል። በመረጃው ውስጥ ዓረፍተንግግሮችን ለመለየት በጥቅም ላይ ከዋለው የአቆልቋይ ምልክት (/) ውጪ ሌላ የእዝባር ምልክት አለመኖሩ በቅድሚያ ተፈትሾ ተረጋግጧል። በዚሁ መንገድ የዓረፍተንግግሮቹ ቁጥሮችም በተናጋሪዎች ደረጃ ኮድ ተሰጥቷቸው ተለይተዋል። እነዚህም አሃዛዊ መረጃዎች በጥናቱ ጥቅም ላይ ውለዋል። በመቀጠል ኮድ በመጠቀም የእያንዳንዱ ዓረፍተንግግር የግብራተንግግር ልየታና ምደባ በጥናቱ ማሕቀፍ፣ በSearle, 1979 የግብረንግግር ምድብ መነሻነት ተደርጓል። ግብራተንግግሩ የቀረቡባቸው በተደጋጋሚ የተከሰቱ ቅጣምባሮችም የእያንዳንዱን ተራክቦዎች ቅደምተከተላዊ መዋቅር በመፈተሽ በምድብ ተለይተዋል። በመጨረሻም እያንዳንዱ ግብራተንግግር የተነገሩበትን ዐውድ፣ ዓላማና ተናጋሪዎችን ለንግግር የገፋፋ ኃይል ላይ በማተኮር እንዲሁም በንግግር ተራክቦው ሰንሰለታዊ መዋቅር ላይ በመመሥረት ተግባራቸው ተተንትኗል። በጥናቱ መረጃ መሠረት የተገኙ ግኝቶች በጥናቱ ከተዳሰሱ ቀደምት ሥራዎች እና ተገማች ሁኔታዎች ጋር በማገናኘት የግኝት ማብራሪያና ትርጓሜ ተሰጥቷል።

3.7. ከናሙና ጥናቱ የተገኘ ትምህርት

የናሙና ጥናት መደረግ አንዱ ጠቀሜታ ሰፋ ያለ ጥናት ለማድረግ የታሰበውን አካሄድ (በጥናቱ ማሕቀፍ፣ ንድፍ፣ የንሞና ስልት፣ መረጃ መሰብሰቢያ መሳሪያዎችና የትንተና ዘዴ) አዋጭነትና ተተግባሪነት መመርመር ነው። ሌላው የምርምር ሥራው የት ላይ ሊያርፍ ወይም ሊወድቅ እንደሚችል አስቀድሞ ማስጠንቀቅ ነው። ስለሆነም፣ ከእነዚህ ጠቀሜታዎች ግብዓት ለማግኘት ከዚህ ጥናት በፊት የናሙና ጥናት ተደርጓል። የናሙና ጥናቱ፣ የጥናቱ የመጨረሻው ናሙና አካል ባልሆኑት ግን በተመሳሳይ የክፍል ደረጃ ላይ የተደረገ ነው። በዚህ ክፍልም የናሙና ጥናቱ የተደረገባቸው ዝርዝር ምክንያቶች፣ የናሙና ጥናቱ ተተኳሪዎች፣ የመረጃ አሰባሰብ ሂደቱ እና ከናሙና ጥናቱ የተገኙት ትምህርቶች ከዚህ ቀጥሎ ቀርበዋል።

የናሙና ጥናቱ በደብረብርሃን ከተማ በባሶ ኹለተኛ ደረጃ ትምህርት ቤት ላይ ተደርጓል። ይህ ትምህርት ቤት የደብረ ብርሃን ከተማ አጎራባች ወረዳ ከሆነው የባሶና ወራና ወረዳ፣ ሦስት ኹለተኛ ደረጃ ትምህርት ቤቶች መካከል አንዱ ሲሆን፣ ለዋናው ጥናት ከተመረጡ ሦስት የመንግሥት ኹለተኛ ደረጃ ትምህርት ቤቶች ጋርም ተመሳሳይ ስለሆነ በአመቺ የንሞና ስልት ተመርጦ የናሙና ጥናቱ ተደርጎበታል። በትምህርት ቤቱ በአጠቃላይ ኹለት (ሴት) የአሥረኛ

ክፍል የአማርኛ ቋንቋ መምህራን የሚገኙ ሲሆን፣ ኹለቱም በናሙና ጥናቱ ተተኳሪ ለመሆን ፈቃደኛ በመሆናቸው በጠቅላይ የንሞና ዘዴ ተወስደው በጥናቱ ተካተዋል (የምርምር ሥነምግባር የፈቃደኝነትና የስምምነት መግለጫዎችን አባሪ 4 ላይ ይመልከቱ)፡፡

እነዚህ መምህራን እያዳንዳቸው ከሚያስተምሩባቸው ሥድስት ሥድስት፣ በድምሩ 12 የአሥረኛ ክፍል ምድብ ተማሪዎች መካከል፣ በቀላል እጣ ንሞና ስልት የተመረጡ አንድ አንድ፣ በድምሩ ኹለት የአሥረኛ ክፍል ምድብ ተማሪዎች በጥናቱ ተተኳሪ ሆነዋል፡፡ የናሙና ጥናቱ በአሥረኛ ክፍል የአማርኛ መምህራንና ተማሪዎች ላይ የተደረገው፣ በዋናው ጥናት በተመረጡ ኹለተኛ ደረጃ ትምህርት ቤቶች፣ ጥናቱ በአሥረኛ የክፍል ደረጃ የሚጠና በመሆኑ በናሙና ጥናቱም ተመሳሳይ ናሙና በመጠቀም ምን ያህል አዋጭ እንደሆነ ለመረዳት ሲባል ነው፡፡

የናሙና ጥናቱ መረጃ የተሰበሰበው በምሥልና ድምጽ ቀረጻና በምልከታ ሲሆን፣ መምህራኑ ክፍል ውስጥ ገብተው ሲያስተምሩ ይኼው ተተግብሯል፡፡ ለሙከራ ጥናቱ በተመረጠው የባሶ ኹለተኛ ደረጃ ትምህርት ቤት በናሙናነት በተወሰዱ መማሪያ ክፍሎች ውስጥ በአንድ መምህር ላይ አንድ የማለማመጃና ኹለት የእውነተኛ በድምሩ ሦስት ጊዜ የምሥልና ድምጽ ቀረጻና ምልከታ በተመሳሳይ ጊዜ፣ በአንድ ላይ ተካሂዷል (የቀረጻና ምልከታ መርሐግብሩን አባሪ 7 ላይ ይመልከቱ)፡፡

ድጋሚ በእውነተኛው ቀረጻ የተሰበሰቡት፣ የዐራት ክፍለጊዜያት ተራክቦዎች ወደምዝግብ መረጃ ተቀይረው በጥናቱ ጥያቄዎች መሠረት ተተንትነዋል፡፡ የናሙና ጥናቱ ውጤትም ለብቻው ተዘግቦ ቀርቦ ትምህርት ተወስዶበታል፡፡

የናሙና ጥናቱ መደረግ፣ ከተለያዩ ነጥቦች አኳያ ለዋናው ጥናት የሚያግዙ በርካታ ጠቀሜታዎችን አስገኝቷል፡፡ ዋና ዋናዎቹም የሚከተሉት ናቸው፤

የጥናቱን ንድፍና የአጠናን ዘዴ ከመረዳት አኳያ፣ የናሙና ጥናቱ ለዋናው ጥናት የታቀደውን፣ የጥናት ማሕቀፍ፣ ንድፈሐሳብ፣ የምርምር ዘዴ እንዲሁም መሠረታዊ የሆኑ የጥናቱ ባሕርያትን ለማስቃኘትና ለመገምገም አስችሏል፡፡ በዚህም ጥናቱ ከሚጠቀመው መረጃና ከሚደረገው ተጨባጭ ትንተና አኳያ ከመጠናዊ ዘዴ ይልቅ በዓይነታዊ ዘዴ ለመስራት ተገቢና የሚስማማ መሆኑን ለመገንዘብ ተችሏል፡፡ የጥናቱ ዓላማዎችም ከጥናቱ ንድፍ (ገላጭ-ንጥል ጥናት) ጋር የሚስማሙ መሆናቸውን ለመረዳት የሚያስችል ተሞክሮ ተገኝቷል፡፡

ከጥናቱ ጥያቄዎች ተገቢነት አኳያ፣ የጥናቱ መሪ ጥያቄዎች ተገቢ መሆናቸውን እንዲሁም በተፈጥሯዊ መረጃ ሊመለሱ እንደሚችሉ ለመገንዘብ የናሙና ጥናት ተደርጓል፡፡ በዚህም በናሙና ጥናቱ የተሰበሰበውን ተፈጥሯዊ መረጃ በመጠቀም ውጤታማ በሆነ መንገድ ጥያቄዎቹን መመለስ እንደሚቻል በመገንዘብ የጥያቄዎቹን ተገቢነት ማረጋገጥ ተችሏል፡፡ ይህም በጥሩ ተሞክሮነት ተወስዷል፡፡

ከመረጃ መሰብሰቢያ መሳሪያዎች ተገቢነት፣ አስተማማኝነትና አጠቃቀም አኳያ፣ የጥናቱ መረጃ መሰብሰቢያ መሳሪያዎች (የምሥልና ድምጽ ቀረጻ እና ምልከታ) ተገቢ፣ በቂ እና ብቁ መሆናቸውን መረዳት ተችሏል፡፡ ለቀረጻው አገልግሎት ላይ የዋለው መሳሪያ (መቅረጸምሥልና ድምጽ) ዘመናዊ ቴክኖሎጂን የተላበሰ በመሆኑ፣ በተለያዩ አቅጣጫዎች እየዞረ በከፍተኛ የምሥልና ድምጽ ጥራት መቅረጽ የሚችል ነው፡፡ ስለሆነም፣ አጥኚው ለመረጃ መሰብሰቢያ አገልግሎት ላይ የዋሉት (የምሥልና ድምጽ ቀረጻ እና ምልከታ) መሳሪያዎች ላይ የበለጠ በራስ መተማመን እንዲኖረው አድርጎታል፡፡ ይሁን እንጂ፣ በናሙና ጥናቱ ተግባር ላይ የዋለው የምልከታ ቅጽ ተጨማሪ ገለጻዎች የሚሰፍሩበትን ቦታ ባለማካተቱ ተጨማሪ ገለጻዎችን ለማካተት አላስቻለም ነበር፡፡ ስለሆነም፣ ከናሙና ጥናቱ ተሞክሮ ተወስዶ በምልከታ ቅጹ ላይ ለተጨማሪ ገለጻዎች የሚሆን ቦታ በማዘጋጀት ማሻሻያ ተደርጎበታል፡፡

ከመረጃ መሰብሰቢያ መሳሪያ አጠቃቀም አኳያ በአፈጻጸም መስተካከልና መዳበር የሚገባቸው ነገሮች እንዳሉም ለመረዳት ተችሏል፡፡ ከእነዚህም ውስጥ፣ በቀረጻ ወቅት በረንዳ ላይና ከጎን ክፍል ያሉ ተማሪዎች ጫጫታ መኖር፣ አካባቢው ነፋሳማ በመሆኑ በክፍል ውስጥ በሚኖረው ነፋስ ምክንያት የተቀረጸው ድምጽ በትክክል ለመሰማት አዳጋች መሆኑ፣ የፀሐይ ብርሃን ክፍል ውስጥ ሲገባ (በመስኮቶች በኩል) የምሥል ዕይታን የሚያንጸባርቅ በመሆኑ ምክንያት በቀረጻ ውጤት ላይ ምሥልና እንቅስቃሴን ለመለየት አስቸጋሪ መሆኑ ይጠቀሳሉ፡፡ እነዚህን ችግሮች፣ ከየትምህርት ቤቶቹ ፊረቃ አስተባባሪዎች ጋር በመነጋገር ለቀረጻ በሚገባበት ክፍል ዙሪያ የሚረብሹ ድምጾች እንዳይኖሩ መቆጣጠር ተችሏል፡፡ በክፍል ውስጥ ቀረጻውን የሚረብሸውን ነፋስ ለመቀነስ፣ ከተተኳሪ መምህራኑ ጋር በመነጋገር ነፋስ በኖረ ጊዜ ቀረጻ በሚደረግበት ክፍል በር ተዘግቶ ቀረጻው እንዲከናወን ተደርጓል፡፡ በክፍል ውስጥ በፀሐይ ብርሃን ክፍል ውስጥ መግባት (በመስኮቶች በኩል) ምክንያት የሚፈጠር የምሥል ዕይታ መጋረድን ችግር ለመቅረፍ የመቅረጸምሥልና ድምጽ ባለሙያው ከፀሐይ ብርሃን አቅጣጫ አኳያ አቅጣጫ

እየቀያየረና የመቅረጸምሥልና ድምጽ መሳሪያውን የጸሐይ ብርሃን ተጽዕኖ የመከላከል አቅምን ተጠቅሞ እንዲቀርጽ ተደርጓል።

በአጠቃላይ በናሙና ጥናቱ ከመረጃ መሰብሰቢያ መሳሪያዎች ተገቢነት፣ አስተማማኝነትና አጠቃቀም አኳያ እንዲሁም በመረጃ አሰባሰብ ሂደት ላይ የተገኙ ልምዶች፣ በዋናው ጥናት ቀረጻ ላይ አስተካክሎና አዳብሮ ለመተግበር እንዲቻል ትምህርት ተወስዶባቸዋል።

ከመረጃ ተገቢነት አኳያ፣ በናሙና ጥናቱ የተሰበሰበው መረጃ፣ ተፈጥሯዊነት ያለው፣ ለጥናቱ ተገቢና ከዚህ ጥናት ጥያቄዎች በተጨማሪ ሌሎች ጥያቄዎችንም ሊመልስና ሊያሳይ የሚችል መሆኑን ከናሙና ጥናቱ ተሞክሮ ማረጋገጥ ተችሏል።

የናሙና መጠንን ከመወሰን አኳያ፣ ከናሙና ጥናቱ በዋናው ጥናት የናሙና መጠንን ለመወሰንና የውጤቶች ልዩነትን ለመገመት የሚስችል ጥሩ ልምድ ተገኝቷል። በዓይነታዊ ጥናት ከተራክቦ መረጃ የሚገኝበትን የናሙና መጠን መጨመር በጥናቱ ውጤት ላይ ተጽዕኖ ስለሚያሳድር፣ ማለትም በዚህ ጥናት ሰፊ የናሙና መጠንን ማካተት ለተለያዩ የግብረንግግር ዓይነቶች፣ ቅጣምባር እና ተግባራት መከሰት ሰፊ ዕድል የሚፈጥር በመሆኑ፣ በናሙና ጥናቱ ከተካሄደው ኹለት የእውነተኛ ቀረጻ ላይ አንድ በመጨመር፣ በአንድ ክፍል ውስጥ ከማለማመጃ ቀረጻ ውጪ ሦስት ጊዜ እውነተኛ ቀረጻ (በተከታታይ ክፍለጊዜያት፣ በተደጋጋሚ በአጠቃላይ ዐራት ጊዜ፣ አንድ ማለማመጃ እና ሦስት እውነተኛ) ቢደረግ፣ መረጃውን ለማደራጀትም ሆነ ለመተንተን የማያስቸግር እንዲሁም ግብራተንግግርን ለመተንተን የተሻለ መረጃ ሊያስገኝ እንደሚችል መገንዘብ ተችሏል።

ከመረጃ መተንተኛ ዘዴ አኳያ፣ በናሙና ጥናቱ አገልግሎት ላይ የዋለው የመረጃ መተንተኛ ዘዴ (የተራክቦ ትንተና) ከጥናቱ የመረጃ መሰብሰቢያ ዘዴዎች (የምሥልና ድምጽ ቀረጻና ምልከታ) የሚገኙ መረጃዎችን በትክክል ለመተንተን የሚያስችል መሆኑን ለመረዳት ተችሏል። ስለሆነም፣ የተራክቦ ትንተና በዋናው ጥናት ላይ የመረጃ መተንተኛ ዘዴ ሆኖ ማገልገል እንደሚችል ከናሙና ጥናቱ ተሞክሮ ተወስዷል።

ለጥናቱ የንድፈሐሳብ ማሕቀፍ ሆኖ በጥቅም ላይ በዋለው የSearle (1979) መሠረታዊ የግብረንግግር ምድቦችና በአጥኚው በተዘጋጀው የጥናቱ ማሕቀፍ መሠረት፣ በሙከራ ጥናቱ ውጤት ውስጥ የተገኙት ዐራት ዓይነት (እመግ፣ ድግግ፣ ስመግ እና ዕመግ) ብቻ ናቸው። ውመግ በሙከራ ጥናቱ ውስጥ በአንድም የመምህራንና የተማሪዎች ተራክቦ ውስጥ በጥቅም

ላይ ውሎ አልተገኘም። ይህም ለተጨማሪ ግኝት ተጨማሪ መረጃና ተጨማሪ የክፍል ውስጥ ዐውድ አስፈላጊ መሆኑን የጠቆመ ነው። ስለሆነም፣ የዋናው ጥናት ከሙከራ ጥናቱ በተሻለ የመረጃ ስፋትና ምንጭ እንዲጠናም ግንዛቤ አስጨብጧል።

ግብራተንግግሩ የሚቀርቡባቸው የተለያዩ ተለዋዋጭ ቅጣምባሮች እንዳሏቸው፣ የግብራተንግግሩ ተግባራትም እንደየምድባቸው በዐውድ፣ በዓላማና በተናጋሪዎች ለንግግር የሚገፋፋ ኃይል ላይ እንደሚመሠረቱ መረዳት ተችሏል። የናሙና ጥናቱ ግኝት፣ በጥናቱ በጥቅም ላይ የዋለው ንድፈሐሳባዊ ማሕቀፍ የአማርኛ ግብራተንግግርን ለመመደብ፣ ቅጣምባራቸውንና ተግባራቸውን ለመግለጽ መነሻ መሆን እንደሚችል ያመላከተ ነው።

በአጠቃላይ ከሙከራ ጥናቱ የተገኙ ተሞክሮዎች የምልከታ ቅጽን ለማሻሻል፣ የቀረጻ አካባቢውን የተሻለ ለማድረግ፣ አቀራረጽን ለማሻሻል፣ የናሙና መጠን ለመወሰን ወይም ለማሻሻል እንዲሁም በአንድ ክፍል የቀረጻ ድግግሞሽን ለመመጠንና የቀረጻ ጊዜ ክትትሎሽን ለመወሰን እንዲሁም የመረጃ መሰብሰቢያዎቹን ተገቢነትና አስተማማኝነት ለማረጋገጥ የሚያስችል ግብዓት አስገኝተዋል።

ምዕራፍ ዐራት

የመረጃ ትንተና፣ የግኝት ማብራሪያና ትርጓሜ

የዚህ ምዕራፍ ዓላማ የጥናቱን መረጃ በመተንተን፣ የጥናቱን ግኝት ማብራሪያና ትርጓሜ ማቅረብ ነው። የጥናቱ መሠረታዊ ጥያቄዎች፣ ‹‹በመማሪያ ክፍል ውስጥ ተግባቦት የአማርኛ መምህራንና ተማሪዎች የሚጠቀሟቸው የግብረንግግር ዓይነቶች ምን ምን ናቸው? ግብራተንግግሩ የሚቀርቡባቸው ቅጣምባሮች ምን ምን ይመስላሉ? በክፍል ውስጥ ተግባቦቱ ግብራተንግግሩ ያሏቸው ተግባራት ምን ምን ናቸው? የሚሉት ናቸው። በእነዚህ ጥያቄዎች መሠረት፣ የጥናቱን አጠቃላይ መረጃ በማቅረብና ለትንተና የሚሆኑ ዓረፍተንግግሮችን በመለየት፣ በንግግር ተራክቦ ተራ ሥርዓት አስረጂ ምሳሌዎች እየቀረቡ ተተንትነዋል።

4.1. የመረጃ ትንተና

4.1.1. የጥናቱ አጠቃላይ መረጃ

የጥናቱ አጠቃላይ መረጃ እንደሚከተለው ተጠቃሎ ቀርቧል።

የንግግር ተራ የወሰዱ ተናጋሪዎች	የተወሰደ ተራ መጠን	መቶኛ
መምህራን (መ)	2019	49.68%
ተማሪዎች በተናጠል (ተ1፣ 2፣ 3...)	951	23.40%
ተማሪዎች በጎብረት (ተዎች)	1055	25.95%
መምህርና ተማሪዎች በጎብረት (መተዎች)	35	0.86%
መምህር እና ተማሪ በጋራ (መተ1፣ 2፣ 3...)	4	0.09%
ድምር	4064	100%

ሠንጠረዥ 4፣ በመምህራንና በተማሪዎች[31] የተወሰዱ የንግግር ተራዎች መጠንና መቶኛ

ከላይ በሠንጠረዥ 4፣ እንደቀረበው፣ በጥናቱ ቀረጻና ምልከታ በተደረገባቸው 18 ክፍለጊዜያት በአጠቃላይ 4064 የንግግር ተራዎች (በመምህራን 2019 ተራዎች፣ 49.68%፣ በተናጠል በተማሪዎች 951 ተራዎች፣ 23.40%፣ በተማሪዎች በጎብረት 1055 ተራዎች፣ 25.95%፣

[31] በጥናቱ ውስጥ ወይም በመረጃ ትንተናው ***መምህራን*** ተብለው የተገለጹት በጥናቱ በተተኳሪነት የተወሰዱ የአሥረኛ ክፍል የአማርኛ መምህራን ሲሆኑ፣ ***ተማሪዎች*** ደግሞ እነዚሁ መምህራን አማርኛ የሚያስተምሯቸው የጥናቱ ተተኳሪ የ10ኛ ክፍል ተማሪዎች ናቸው። የመማሪያ ክፍለጊዜው ወይም መርሐግብሩም የአማርኛ ነው።

በመምህርና በተማሪዎች በኅብረት 35 ተራዎች፣ 0.86%፣ በመምህርና በተማሪ በጋራ 4 ተራዎች፣ 0.09%) ተወስደዋል።

ቀጥሎ በቀረበው ሠንጠረዥ 5፣ ደግሞ በክፍል ውስጥ ተራክቦው በመምህራንና በተማሪዎች በጥቅም ላይ የዋሉ ዓረፍተንግግሮች በተናጋሪዎች ተለይተውና በመቶኛ ተገልጸው ቀርበዋል።

ተናጋሪዎች	ዓረፍተንግግሮች	መቶኛ
መምህራን (መ)	6051	73.08%
ተማሪዎች በተናጠል (ተ1፣ 2፣ 3...)	1053	12.71%
ተማሪዎች በኅብረት (ተዎች)	1136	13.72%
መምህርና ተማሪዎች በኅብረት (መተዎች)	35	0.42%
መምህር እና ተማሪ በጋራ (መተ1፣ 2፣ 3...)	4	0.04%
ድምር	**8279**	**100%**

ሠንጠረዥ 5፣ በመምህራንና በተማሪዎች በጥቅም ላይ የዋሉ ዓረፍተንግግሮችና መቶኛ

በሠንጠረዥ 5፣ እንደሚታየው፣ በጥናቱ ቀረጻና ምልከታ በተደረገባቸው ክፍሎች ውስጥ፣ በመምህራንና በተማሪዎች በአጠቃላይ 8279 ዓረፍተንግግሮች (በመምህራን 6051 ዓረፍተንግግሮች፣ 73.08%፣ በተማሪዎች በተናጠል 1053 ዓረፍተንግግሮች፣ 12.71%፣ በተማሪዎች በኅብረት 1136 ዓረፍተንግግሮች፣ 13.72%፣ በመምህራንና በተማሪዎች በኅብረት 35 ዓረፍተንግግሮች፣ 0.42%፣ በመምህራንና በተማሪዎች በተናጠል 4 ዓረፍተንግግሮች፣ 0.04%) በጥቅም ላይ ውለው ተገኝተዋል።

ከጥናቱ አጠቃላይ መረጃ የምንረዳው፣ በክፍል ውስጥ ተራክቦ የንግግር ተራ ከወሰዱ ተናጋሪዎች መካከል መምህራን ሰፊ የንግግር ተራ በመውሰድም ሆነ ከፍተኛውን የክፍል ውስጥ ዓረፍተንግግር በጥቅም ላይ በማዋል የበላይ መሆናቸውን ነው። በተጨማሪም፣ በጥናቱ የምሥልና ድምጽ ቀረጻና ምልከታ ከተደረገባቸው አስራ ስምንት ክፍለጊዜያት አንጻር በተናጋሪዎች (መምህራንና ተማሪዎች) በአማካይ በአንድ ክፍል 225.77 የንግግር ተራዎች የተወሰዱ ሲሆን፣ 459.94 ዓረፍተንግግሮችም በጥቅም ላይ ውለዋል። በመቀጠል በጥናቱ የተገኘው መረጃ፣ ከጥናቱ ጥያቄዎች አንጻር እንደሚከተለው ተተንትኗል።

4.1.1.1. መምህራንና ተማሪዎች የሚጠቀሟቸው የግብረንግግር ዓይነቶች ምን ምን ናቸው?

የጥናቱ ጥያቄ 1፣ ‹‹በአማርኛ ክፍል ውስጥ ተግባቦት መምህራንና ተማሪዎች የሚጠቀሟቸው የግብረንግግር ዓይነቶች ምን ምን ናቸው?›› የሚል ነው። ይህን ጥያቄ ለመመለስ በክፍል ውስጥ ተግባቦቱ በመምህርና በተማሪዎች ጥቅም ላይ የዋሉ የዓረፍተንግግር ዓይነቶች፣ በምድብ ተከፋፍለው ቀርበዋል። ምክንያቱም ለግብረንግግር ክንውን መነሻ የሆኑት አሃዶች በተግባቦቱ በመምህርና በተማሪዎች ጥቅም ላይ የዋሉት ዓረፍተንግግሮች ናቸው። ስለሆነም፣ በዚህ ጥናት ዋናዎቹ የመረጃ መለያና መተንተኛ አሃዶች በተራካቢዎች (መምህራንና ተማሪዎች) ተግባቦት የተፈጸመባቸው ዓረፍተንግግሮች ናቸው። በጥናቱ የመጀመሪያ ጥያቄ መሠረት በመማሪያ ክፍል ውስጥ የአማርኛ መምህራንና ተማሪዎች የተጠቀሟቸው የግብረንግግር ዓይነቶች ከዚህ ቀጥሎ ባለው ገለጻ መነሻነት ተለይተው ቀርበዋል።

በጥናቱ ምዕራፍ ኹለት (በንዑስ ርዕስ 2.3.2.2 ሥር)፣ የዚህ ጥናት ንድፈሐሳባዊ ማሕቀፍ የሆነው፣ የSearle (1979) የግብረንግግር ንድፈሐሳብ ዝርዝር መግለጫ ለአጠቃላይ ዕይታ ቀርቧል። ይህ ማሕቀፍ የቋንቋ ግንዛቤን ከፍልስፍና አንፃር በማዳበር ውስጥ ጉልህ ሚና አለው። Searle ሰዎች በተግባቦት ውስጥ አምስት መሠረታዊ ወይም ዋና ዋና የግብረንግግር ዓይነቶችን (በምዕራፍ ኹለት በንዑስ ርዕስ 2.3.2.2 ሥር የቀረቡት) እንደሚፈጽሙ መረዳታቸውን በመግለጽ በግብራተንግግር የሚከናወኑ አምስት ዓይነት አጠቃላይ ተግባራትን የያዘ አንድ አጠቃላይ የምደባ ሥርዓት አስተዋውቀዋል። በዚህ ጥናትም የSearle የግብረንግግር ምደባ እንደአንድ ሁሉንዓቀፍ ማሕቀፍ ተደርጎ ተወስዷል። ይሁን እንጂ፣ አሁን የሚያስፈልገው በአማርኛ መማሪያ ክፍል ውስጥ ዐውድ ተጨማሪ ጉዳዮችንና ዝርዝሩን በመመርመር መረዳት ነው። በዚህ መሠረት ከSearle አምስት አጠቃላይ የግብረንግግር ምድቦች ባሻገር በዚህ ጥናት መረጃ ውስጥ የተገኘ አንድ የግብረንግግር ምድብ ማለትም ውህድ ግብረንግግር (ውግ) ተለይቷል። ይህ የግብረንግግር ዓይነት (ውግ) በSearle የግብረንግግር ምደባ ቀድመው የተገለጹት ግብራተንግግር አንዳቸው ከሌላቸው ተዋህደው በመነገር አጋጣሚ የሚፈጥሩት መሆኑን ለመረዳት ተችሏል። ስለሆነም፣ በዚህ ጥናት መረጃ መሠረት በመማሪያ ክፍል ውስጥ መምህራንና ተማሪዎች የተጠቀሟቸው የግብረንግግር ዓይነቶች፣ እሙን መግለጫ ግብረንግግር (እመግ)፣ ድርጊት ማስፈጸሚያ ግብረንግግር (ድማግ)፣ ስሜት መግለጫ ግብረንግግር (ስመግ)፣ ዕቅድ መግለጫ ግብረንግግር (ዕመግ)፣ ውሳኔ መስጫ ግብረንግግር (ውመግ) እና ውህድ ግብረንግግር (ውግ) ሆነው ተገኝተዋል። በዚህም በመማሪያ ክፍል ውስጥ

የአማርኛ መምህራንና ተማሪዎች የግብረንግግር ዓይነቶች በሥድስት ምድብ ተደራጅተዋል። ግብራተንግግሩ በሥድስት ምድብ የተደራጁበት መመዘኛዎችም ዓረፍተንግግሮቹ የተነገሩበት ዐውድ፣ ተናጋሪዎች ዓረፍተንግግሮቹን በጥቅም ላይ ለማዋል (ለንግግር) የገፋፋቸው ኃይል ወይም ነገር፣ ዓረፍተንግግሮቹ በጥቅም ላይ የዋሉበት ዓላማ፣ ዓረፍተንግግሮቹን በጥቅም ላይ ሲያውሉ ያለው የተናጋሪዎች የሥነልቡናዊ ሁኔታ እና ዓረፍተንግግሮቹ ያሏቸው ተግባራት ናቸው። በውግ የግብረንግግር ምደባ ወቅት ከእነዚህ መመዘኛዎች በተጨማሪ የንግግር ጊዜ ቆይታ ወይም አጠቃቀም (ዓፍተንግግሮቹ በጥቅም ላይ የዋሉበት የጊዜ ሁኔታ) እና ሌሎች አግባብነት ያላቸው የንግግር አቀራረቦች ከግምት ውስጥ ገብተዋል (ዝርዝሩን በውግ ዓይነትና ተግባራት ትንተና ክፍል ይመልከቱ)።

በዚህ ጥናት ከተደራጁት ሥድስቱ የግብረንግግር ዓይነቶች ውስጥ አምስቱ (እመግ፣ ድግግ፣ ስመግ፣ ዕመግ እና ውመግ) በጥናቱ ማሕቀፍ በሆነው በSearle የግብረንግግር ምድቦች ውስጥ የሚገኙ ሲሆኑ፣ ቀሪው አንዱ (ውግ) ግን በዚህ ጥናት መረጃ መሠረት በአዲስ ግኝትነት የተካተተ ነው። ስለሆነም፣ በዚህ ጥናት ንድፈሐሳባዊ ማሕቀፍ ሥር የተገለጸው የSearle ግብረንግግር ዓይነቶች ምደባ በዚህ ጥናት መረጃ ግኝት መሠረት ማሻሻያ ተደርጎበታል። በዚህም መሠረት በክፍል ውስጥ ተራክቦው በመምህራንና በተማሪዎች የተተገበሩ ወይም በጥቅም ላይ የዋሉ የግብረንግግር ዓይነቶች ምድብ፣ የዓረፍተንግግሮች ብዛትና መቶኛ በሚከተለው ሠንጠረዥ ተጠቃሎ ቀርቧል።

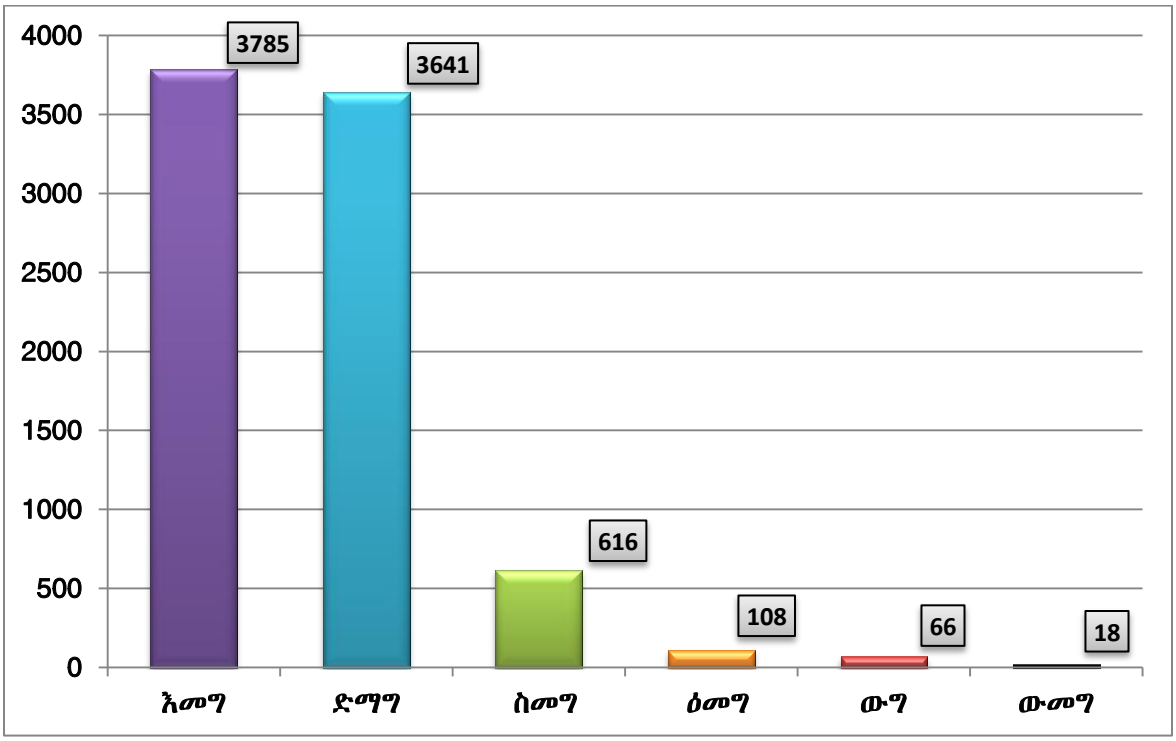
ተ.ቁ	የግብረንግግር ዓይነቶች	ዓረፍተንግግሮች	መቶኛ	ምርመራ
1	እመግ	3785	45.96%	42 ጅምር ወይም ያልተቋጨ ዓረፍተንግግሮችና ተናጋሪዎች ተራ ወስደው የተናገሯቸው ግን ደግሞ በግልጽ ያልተሰሙ 3 ዓረፍተንግግሮች፣ በአጠቃላይ 45 ዓረፍተንግግሮች[32] በምደባው አልተካተቱም።
2	ድግግ	3641	44.21%	
3	ስመግ	616	7.48%	
4	ዕመግ	108	1.31%	
5	ውመግ	18	0.21%	
6	ውግ	66	0.80%	
	ድምር	8234	100%	

ሠንጠረዥ 6፣ መምህራንና ተማሪዎች በጥቅም ላይ ያዋሏቸው የግብረንግግር ዓይነቶች በዓረፍተንግግሮች እና በመቶኛ

[32] እነዚህ ዓረፍተንግግሮች በተናጋሪዎች (በመምህራንና በተማሪዎች) ተራክቦ ውስጥ የተገኙ ቢሆኑም፣ ስለተነገሩበት ዓላማ የተሟላ መረጃ ስለማይሰጡ በግብረንግግር ምደባው ውስጥ ለማካተት አስቸጋሪ በመሆኑ ሳይካተቱ ቀርተዋል።

በሠንጠረዥ 6፣ እንደቀረበው፣ በመማሪያ ክፍል ውስጥ መምህራንና ተማሪዎች በጥቅም ላይ ያዋሏቸው የግብረንግግር ዓይነቶች በሥድስት ምድብ የተከፈሉ ናቸው። ከእነዚህም ውስጥ እመግ በ3785 ዓረፍተንግግሮች፣ 45.96% ሸፍኖ ተገኝቷል። ከእመግ በመቀጠል ድግግ በ3641 ዓረፍተንግግሮች 44.21% ያህሉን ሸፍኗል። ሌሎቹ የግብረንግግር ዓይነቶች፣ ስመግ በ616 ዓረፍተንግግሮች፣ 7.48%፣ ዕመግ በ108 ዓረፍተንግግሮች፣ 1.31%፣ ውግ በ66 ዓረፍተንግግሮች፣ 0.80% እንዲሁም ውመግ በ18 ዓረፍተንግግሮች፣ 0.21% ሽፋን ይዘው ተገኝተዋል። ስለሆነም፣ በሠንጠረዥ 6፣ በቀረበው የጥናቱ መረጃ መሠረት በከፍተኛ የመተግበር ደረጃ ከፍተኛውን የሽፋን ቦታ ይዘው የተገኙት የግብረንግግር ዓይነቶች እንደቅድሞናቸው እመግ እና ድግግ ሆነዋል።

መምህራንና ተማሪዎች በጥቅም ላይ ባዋሏቸው የግብረንግግር ዓይነቶች መካከል ያለውን የሽፋን ወይም የድግግሞሽ መጠን ንፅፅር በግልጽ ለመረዳት ያስችል ዘንድ የግብረንግግር ዓይነቶቹ ቀጥሎ በዐምድ ግራፍ ቀርበዋል።



ምሥል 5፣ መምህራንና ተማሪዎች በጥቅም ላይ ያዋሏቸው የግብረንግግር ዓይነቶች በዐምድ ግራፍ

በምሥል 5፣ ከቀረበው ግራፍ ላይ እንደሚታየው በክፍል ውስጥ ተራክቦው ከሌሎቹ የግብረንግግር ዓይነቶች በበለጠ እመግ እና ድግግ[33] ከፍተኛውን የሽፋን መጠን ይዘው ተገኝተዋል። በአንጻሩ ሌሎች የግብረንግግር ዓይነቶች ማለትም፣ ስመግ፣ ዕመግ፣ ውግ እና ውመግ እንደቅድሞናቸው አነስተኛ የሽፋን መጠን ይዘዋል። ስለሆነም፣ በክፍል ውስጥ ተራክቦው መምህራንና ተማሪዎች ኹለቱን የግብረንግግር ዓይነቶች (እመግ እና ድግግ) በከፍተኛ ሽፋን በመጠቀም ቀሪዎቹን (ስመግ፣ ዕመግ፣ ውግ እና ውመግ) ደግሞ በአነስተኛ ሽፋን መጠቀማቸውን እንረዳለን።

መምህራንና ተማሪዎች በጥቅም ላይ ያዋሏቸው ሥድስቱ የግብረንግግር ዓይነቶች በተለያዩ፣ የንግግር ተራ በወሰዱ ተናጋሪዎች የተነገሩ በመሆኑ፣ በተናጋሪዎች ደረጃ ተለይተው እንደሚከተለው ቀርበዋል።

[33]በክፍል ውስጥ በከፍተኛ ድግግሞሽ የተገኘ አንድ የግብረንግግር ዓይነት በመሆኑ ዓይነትና ተግባራቱን በዝርዝር አስረጂዎች ይበልጥ ለመረዳት ያስችል ዘንድ ለጥናቱ ከአንድ ትምህርት ቤት (10ኛ ክፍል) በተገኘው መረጃ ላይ በመመሥረት ‹‹Analyzing the Type and Functions of the Directive Speech Act in 10th Grade Classroom Conversation at Debre Berhan General Secondary School›› በሚል ርዕስ በዝርዝር ተጠንቶ፣ የአማርኛ ድግግን ዓይነትና ተግባራት ይበልጥ መረዳት ተችሏል። ይህም ጥናት በEthiopian Renaissance Journal of Social Science and the Humanities (ERJSSH) በህትመት ላይ ይገኛል።

ተናጋሪዎች	የግብረንግግር ዓይነቶች						
	ድግግ	እመግ	ስመግ	ዕመግ	ውመግ	ውግ	ድምር
መ	3558[34] (59.17%)	1949 (32.41%)	322 (5.35%)	100 (1.69%)	18 (0.29%)	66 (1.09%)	6013 (100%)
	97.72%	51.49%	52.27%	92.59%	100%	100%	73.02%
ተ1፣2፣3 …	83 (7.95%)	874 (83.79%)	81 (7.79%)	5[35] (0.47%)			1043 (100%)
	2.28%	23.09%	13.14%	4.64%			12.69%
ተዎች		927 (81.38%)	209 (18.34%)	3 (0.28%)			1139 (100%)
		24.49%	33.92%	2.77%			13.83%
መተዎች		31 (88.58%)	4 (11.42%)				35 (100%)
		0.83%	0.67%				0.42%
መተ1፣2፣3…		4 (100%)					4 (100%)
		0.10%					0.04%
ድምር	**3641** (44.21%)	**3785** (45.98%)	**616** (7.49%)	**108** (1.31%)	**18** (0.21%)	**66** (0.80%)	**8234** (100%)
	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

ሠንጠረዥ 7፣ የግብረንግግር ዓይነቶች በተናጋሪዎች ደረጃ

ከላይ በሠንጠረዥ 7፣ ውስጥ በመግቢያ ክፍል ውስጥ የተነገሩ የግብረንግግር ዓይነቶች በተናጋሪዎች ደረጃ ተለይቶ ቀርቧል። በአጠቃላይ በሁሉም የግብረንግግር ዓይነቶች ከተነገሩ 8234 ዓረፍተንግግሮች ውስጥ በመምህራን የተነገሩ 6013 ዓረፍተንግግሮች፣ 73.02% ያህሉን ሸፍነው ተገኝተዋል።

[34] በሁሉም በአንድ ተናጋሪ ሳጥን ውስጥ ተከፍለው መቶኛ በተገለጸባቸው ሠንጠረዦች፣ ከቁጥሩ ፊት ለፊት በቅንፍ ውስጥ የሚገኙ የመቶኛ ገለጻዎች በሠንጠረዡ ውስጥ ከተገለጹ የግብረንግግር ዓይነቶች አጠቃላይ ድምር ያለውን መቶኛ የሚያሳዩ ሲሆኑ፣ ከታች ያለቅንፍ የሚገኙ የመቶኛ ገለጻዎች ደግሞ በቁጥር የተገለጸው የግብረንግግር ዓይነት ከተናጋሪዎች አንጻር ያለውን መቶኛ የሚያሳዩ ናቸው።

[35] በምዕራፍ ሦስት በንዑስ ርዕስ 3.6 በመረጃ አተናተንና አተረጓጎም ስልት እንደቀረበው በጥናቱ፣ በተራክቦው ውስጥ ሁሉም ከአሥር በታች ድግግሞሽ ያላቸው ዓረፍተንግግሮች ሥርጭታቸውን ከመግለጽ ውጪ ትንተና አልተደረገባቸውም።

በመቀጠል በተማሪዎች በጎብረት (ተዎች) የተነገሩ 1139 ዓረፍተንግግሮች፣ 13.83% ያህሉን ሸፋን ይዘዋል። በተማሪዎች በተናጠል የተነገሩ 1043 ዓረፍተንግግሮች፣ 12.69%፣ በመምህራንና በተማሪዎች በጎብረት (መተዎች) የተነገሩ 35 ዓረፍተንግግሮች፣ 0.42% እንዲሁም በመምህርና ተማሪ በጋራ የተነገሩ 4 ዓረፍተንግግሮች፣ 0.04% ሸፍነዋል።

ከመምህራን ዓረፍተንግግሮች (6013) መካከል፣ ድማግ በ3558 ዓረፍተንግግሮች፣ 59.17% ሸፍኖ የተገኘ ሲሆን፣ እመግ በ1949 ዓረፍተንግግሮች፣ 32.41%፣ ስመግ በ322 ዓረፍተንግግሮች፣ 5.35%፣ ዕመግ በ100 ዓረፍተንግግሮች፣ 1.69%፣ ውግ በ66 ዓረፍተንግግሮች፣ 1.09% እና ውመግ በ18 ዓረፍተንግግሮች፣ 0.29% ሸፍነው ተገኝተዋል። የመምህራን ድማግ ዓረፍተንግግሮች፣ ከጠቅላላው የድማግ ዓረፍተንግግሮች (3641)፣ 97.72% ያህሉን ሸፍነው የተገኙ ናቸው። በሌሎቹ የግብረንግግር ዓይነቶች፣ የመምህራን እመግ ዓረፍተንግግሮች፣ ከጠቅላላው የእመግ ዓረፍተንግግሮች (3785)፣ 51.49%፣ የስመግ ዓረፍተንግግሮች፣ ከጠቅላላው የስመግ ዓረፍተንግግሮች (616) 52.27%፣ የዕመግ ዓረፍተንግግሮች፣ ከጠቅላላው የዕመግ ዓረፍተንግግሮች (108) 92.59% ሲሸፍኑ፣ የውመግ እና የውግ ዓረፍተንግግሮች (18 እና 66) እንደቅድሞናቸው ጠቅላላውን 100% ሸፋን ይዘዋል።

ተማሪዎች በተናጠል በጥቅም ላይ ካዋሏቸው 1043 ዓረፍተንግግሮች መካከል፣ እመግ በ874 ዓረፍተንግግሮች (83.79%) ከፍተኛውን ቁጥር ሲይዝ፣ ድማግ በ83 ዓረፍተንግግሮች (7.95%)፣ ስመግ በ81 ዓረፍተንግግሮች (7.79%) እና ዕመግ በ5 ዓረፍተንግግሮች (0.47%) እንደቅድሞናቸው ተከታዮቹን ቁጥር ይዘው ተገኝተዋል። የተማሪዎች የተናጠል የእመግ ዓረፍተንግግሮች ከጠቅላላው የእመግ ዓረፍተንግግሮች (3785)፣ 23.09% ሲሸፍኑ፣ የድማግ ዓረፍተንግግሮች፣ ከጠቅላላው የድማግ ዓረፍተንግግሮች (3673)፣ 2.28%፣ የስመግ ዓረፍተንግግሮች ከጠቅላላው የስመግ ዓረፍተንግግሮች (616)፣ 13.14% እና የዕመግ ዓረፍተንግግሮች ከጠቅላላው የዕመግ ዓረፍተንግግሮች (108)፣ 4.64% ሸፍነው ተገኝተዋል።

ተማሪዎች በጎብረት ከተናገሯቸው 1139 ዓረፍተንግግሮች መካከል፣ እመግ በ927 ዓረፍተንግግሮች (81.38%) ከፍተኛውን ቁጥር ይዞ የተገኘ ሲሆን፣ ስመግ በ209 ዓረፍተንግግሮች (18.34%) እና ዕመግ በ3 ዓረፍተንግሮች (0.28) እንደቅድሞናቸው ተከታዮቹን ቁጥር ይዘው ተገኝተዋል። የተማሪዎች የጋራ የእመግ ዓረፍተንግግሮች፣ ከጠቅላላው የእመግ ዓረፍተንግግሮች (3785)፣ 24.49% ሲሸፍኑ፣ የስመግ ዓረፍተንግግሮች

ከጠቅላላው የስመግ ዓረፍተንግግሮች (616)፣ 33.92% እና የዕመግ ዓረፍተንግግሮች ከጠቅላላው የዕመግ ዓረፍተንግግሮች (108)፣ 2.77% ሸፍነዋል።

መምህራንና ተማሪዎች በጋራ ከተናገሯቸው 35 ዓረፍተንግግሮች መካከል፣ እመግ 31 ዓረፍተንግግሮች (88.58%)፣ ስመግ ደግሞ 4 ዓረፍተንግግሮች (11.42%) ሆነው ተገኝተዋል። የመምህራንና የተማሪዎች የጋራ የእመግ ዓረፍተንግግሮች፣ ከጠቅላላው የእመግ ዓረፍተንግግሮች (3785)፣ 0.83% ሲሸፍኑ፣ የስመግ ዓረፍተንግግሮች ደግሞ ከጠቅላላው የስመግ ዓረፍተንግግሮች (616)፣ 0.67% በመሸፈን የተገኙ ናቸው።

መምህራንና ተማሪዎች በተናጠል፣ በጋራ የተናገሯቸው ሁሉም 4 ዓረፍተንግግሮች እመግ ሆነው ተገኝተዋል። እነዚህ ዓረፍተንግግሮች ከጠቅላላው የእመግ ዓረፍተንግግሮች (3785)፣ 0.10% ሸፍነው በዝቅተኛ ድግግሞሽ የተገኙ ናቸው።

ከላይ በቀረበው ግኝት መሠረት በክፍል ውስጥ ተራክቦው የመምህራን ዓረፍተንግግሮች የበለጠውን ሽፋን እንደያዙ መረዳት ይቻላል። ይህም በዘርፉ በተደረጉ የተለያዩ የምርምር ውጤቶች እንደተገለጸው (ለምሳሌ፣ Bustamante & Fajardo, 2023፤ Walsh, 2006፤ Sundari 2018) አሁንም ድረስ በመማሪያ ክፍል ውስጥ የመምህራን ንግግር ሰፊውን ድርሻ ይዞ የቀጠለ መሆኑን ያሳያል። ሌላው በጥናቱ መረጃ የተገኙት ሥድስቱም የግብረንግግር ዓይነቶች በመምህራን ዓረፍተንግግሮች ውስጥ ተካተው መገኘታቸውን እናያለን። በአንጻሩ በተማሪዎች ዓረፍተንግሮች ውስጥ የተገኙት ዐራቱ (እመግ፣ ድማግ፣ ስመግ እና ዕመግ) ብቻ ናቸው። ይህ መሆኑ መምህራን በክፍል ውስጥ በድግግሞሽ ሰፊውን የንግግር ድርሻ ከመያዛቸው በተጨማሪ የተለያዩ የግብረንግግር ዓይነት በመጠቀም ረገድም የበለጠ ሽፋን የያዙ መሆናቸውን ያሳያል። ምናልባትም ይህ ጉዳይ በክፍል ውስጥ የተናጋሪዎች (መምህርና ተማሪዎች) ሚና የተለያየ ከመሆኑ አንጻር፣ መምህራን በክፍል ውስጥ ክፍሉን ለመቆጣጠርና ለመምራት ካላቸው ኃላፊነት ወይም ሥልጣን የመነጨ ሊሆን ይችላል። በተጨማሪም ግብራተንግግሩ በመምህራን ለመነገር ካላቸው የመነገር ተገቢነትና ተቀባይነት ጋር የተያያዘም ሊሆን ይችላል። ለምሳሌ በክፍል ውስጥ መምህራን ካላቸው የኃይል የበላይነት አንጻር ውሳኔ መስጫዎችን ጨምሮ በርካታ የግብረንግግር ዓይነቶችን በስፋት ይጠቀማሉ፤ ግብራተንግግሩ በመምህራን የመነገር ተገቢነትና ተቀባይነትም አላቸው። በአንጻሩ ተማሪዎች በክፍል ውስጥ ካላቸው ቦታ (የተማሪነት ደረጃ) አንጻር በመምህራን ካልተጋበዙ በስተቀር ውሳኔ መስጫ

ግብራተንግግርን የመጠቀም ተገቢነትም ሆነ ተቀባይነት አይኖራቸውም። ይሁን እንጂ፣ ይህ ጉዳይ ተጨማሪ ጥናት የሚፈልግ ነው።

በሌላ በኩል በጥናቱ መረጃ መሠረት ተማሪዎች በተናጠል በጥቅም ላይ ካዋሏቸው ዓረፍተንግግሮች ይልቅ በጎብረት ሆነው በጥቅም ላይ ያዋሏቸው ዓረፍተንግግሮች የበለጠ ሽፋን ይዘው ተገኝተዋል። ይህም፣ መምህራን ተማሪዎች በተናጠል እንዲናገሩ ከሚያደርጉ ዓረፍተንግግሮች ወይም ሁኔታዎች ይልቅ በጎብረት እንዲናገሩ የሚያስችሉና የሚፈቅዱ ዓረፍተንግግሮችን ወይም ሁኔታዎችን እንደሚያዘወትሩ ያስረዳል። በዚህም በክፍል ውስጥ ተራክቦው ተማሪዎች በጎብረት በመናገር ወይም በጋራ ዓረፍተንግግሮችን በጥቅም ላይ በማዋል ላይ በብዛት ጥገኛ እንደሆኑ ያሳያል። በተጨማሪም ይህ ግኝት ተማሪዎች በተናጠል ከመናገር ይልቅ በጋራ ለመናገር የሚገፋፋቸው አንዳች ኃይል መኖሩን ይጠቁማል። ይህም ኃይል የተማሪዎች በጎብረት መናገር[36] በክፍል ውስጥ ተራክቦው የተለመደ ተግባር ከመሆኑ፣ መምህራን የተማሪዎች በጎብረት መናገርን ካለመቆጣጠራቸው፣ ተማሪዎች በተናጠል እንዲናገሩ ካለማስለመዳቸው፣ በጥቅም ላይ ከሚውለው የማስተማር ዘዴ ወዘተ. የመነጨ ሊሆን ይችላል። ይሁንና ይህም ጉዳይ ተጨማሪ ጥናትን የሚፈልግ ነው።

በመጨረሻም በክፍል ውስጥ ተራክቦው መምህራን የድማግ ዓረፍተንግግሮችን፣ ተማሪዎች ደግሞ የእመግ ዓረፍተንግግሮችን በብዛት በጥቅም ላይ እንዳዋሉ መረዳት ተችሏል። ይህም በክፍል ውስጥ ተራክቦው መምህራን በድማግ ዓረፍተንግግሮቻቸው ተማሪዎች አንዳች ድርጊት እንዲፈጽሙ በማድረግ ላይ ማተኮራቸውንና ተማሪዎች ደግሞ በእመግ ዓረፍተንግግሮቻቸው በመምህራን እንዲፈጸም የተፈለገውን ድርጊት በመፈጸም ተግባር ላይ በሰፊው መሰማራታቸውን ያስረዳል (እያንዳንዱ ግኝት በቀጣዩ ክፍሎች በአስረጂ ዓረፍተንግግሮች ተደግፎ ቀርቧል)።

ከዚህ በመቀጠል በክፍል ውስጥ ተራክቦው በጥቅም ላይ ውለው የተገኙ እንዳንዱ የግብረንግግር ዓይነቶች ከተናጋሪዎቻቸው አንጻር ከጥናቱ መረጃ አስረጂ በማቅረብ ተተንትነው ቀርበዋል።

I. እሙን መግለጫ ግብረንግግር (እመግ)

በዚህ ጥናት መረጃ መሠረት በክፍል ውስጥ በመምህራንና በተማሪዎች በከፍተኛ ቁጥር፣ ማለትም በ3785 ዓረፍተንግግሮች (45.98%) በመነገር ቀዳሚውን ደረጃ ይዞ የተገኘው የግብረንግግር ዓይነት እመግ ነው። በዚህ መሠረት ከመረጃው መረዳት የሚቻለው፣ እመግ፣

[36] ይህ የተማሪዎች በጎብረት የመናገር ሁኔታ በአብዛኛው የታየው በተከታታይና በፍጥነት በሚቀርቡ የጥያቄና መልስ ተራክቦዎች ላይ ነው።

በክፍል ውስጥ መምህራንና ተማሪዎች በብዛት የሚጠቀሙት የግብረንግግር ዓይነት እንደሆነ ነው። ይህ የግብረንግግር ዓይነት (እመግ) ከተናጋሪው እምነት (የሚገለጽ ሐሳብ እውነትነት)፣ አመለካከት ወይም ሐሳብ ጋር የተቆራኙ ዓረፍተንግግሮች የሚነገሩበት ነው። በጥናቱ በእመግ ውስጥ የተካተቱት ዓረፍተንግግሮች ከእመግ መለያ ባሕርያት አንጻር (በክለሳ ድርሳን በእመግ ክፍል ሥር እንደቀረበውና በዚህ ክፍል በቀረቡት የግብረንግግር ዓይነቶች መለያ መመዘኛዎች መሠረት) በተናጋሪዎች በጥቅም ላይ ውለው የተገኙ ናቸው። በዚህም በተራክቦው ተናጋሪዎች፣ የእመግ ዓረፍተንግግሮቹን በጥቅም ላይ ለማዋል (ለመናገር) ተናጋሪዎችን የገፋፋቸው ኃይል የሚያውቁትን እና ያመኑበትን አንዳች መረጃ ወይም ዕውቀት ለማሳወቅ፣ ለመግለጽ ወዘተ. ያለ ፍላጎት ወይም ሙያዊ ኃላፊነት ሲሆን፣ ዓረፍተንግግሮቹን በጥቅም ላይ ያዋሉበት ዓላማም፣ ተናጋሪዎች ስለሚያምኑበት ሐሳብ ወይም ዕውቀት እውነታ ለሌሎች መናገር ነው። ተናጋሪዎች ዓረፍተንግግሮቹን በጥቅም ላይ ሲያውሉ ያላቸው የሥነልቡናዊ ሁኔታ ደግሞ በሚያውቁት ዕውቀት ወይም ባላቸው ሐሳብ እምነት ላይ የተመሠረተ ነው። ዓረፍተንግግሮቹ ያሏቸው ተግባራትም ተናሪዎች የሚያውቁትን ወይም ያመኑበትን ሐሳብ መግለጽ፣ ማሳወቅ፣ ማስረዳት ወዘተ. ናቸው።

የጥናቱ መረጃ እንዳሳየው፣ እመግ በክፍል ውስጥ ተራክቦው በሁሉም የንግግር ተራ በወሰዱ ተናጋሪዎች በጥቅም ላይ ውሎ የተገኘ ብቸኛ የግብረንግግር ዓይነት ነው። በዚህም፣ በመምህራን በ1949 ዓረፍተንግግሮች (51.49%)፣ በተማሪዎች በተናጠል በ874 ዓረፍተንግግሮች (23.09%)፣ በተማሪዎች በጎብረት በ927 ዓረፍተንግግሮች (24.49%)፣ በመምህራንና በተማሪዎች በጎብረት በ31 ዓረፍተንግግሮች (0.83%)፣ እንዲሁም በመምህራንና ተማሪዎች-በተናጠል በ4 ዓረፍተንግግሮች (0.10%) በጥቅም ላይ ውሏል። በዚህ የግብረንግግር ዓይነት (እመግ) ከፍተኛውን ቁጥር የያዙት በመምህራን የተነገሩ ዓረፍተንግግሮች ሲሆኑ፣ ዝቅተኛው ቁጥር ደግሞ በመምህራንና በተማሪዎች-በተናጠል የተነገሩ ዓረፍተንግግሮች ናቸው።

በአጠቃላይ እመግ፣ በክፍል ውስጥ መምህራን ለተማሪዎች ትምህርታዊና ሌሎች መረጃዎችን ለማድረስ፣ እንዲሁም ሐሳባቸውን ለመግለጽ ወዘተ. ሲፈልጉ በተለያዩ አታች ዓረፍተንግግሮች አማካኝነት በጥቅም ላይ ያዋሉት የግብረንግግር ዓይነት ነው። በአንጻሩ ተማሪዎች በተናጠልና በጋራ በመሆን የተለያዩ መልሶችን፣ ሐሳቦችና መረጃዎችን ለመምህሮቻቸውና ለተማሪዎች ለማድረስ በጥቅም ላይ አውለውታል። የሚከተሉት አስረጂዎችም በመማሪያ ክፍል ውስጥ ተራክቦው በመምህራንና በተማሪዎች በጥቅም ላይ የዋሉ እመጎችን ያሳዩናል።

አስረጂ 1፣

33 መ፡ […] (ከመጽሀፉ ላይ የቀረበውን ዐራተኛ ጥያቄ በድጋሜ አንብበው) ይላል፡፡ እሺ፣ (እጅ ወዳወጣች ተማሪ እያመለከቱ)

-----> 34 ተ6፡ <u>ሐሰት</u>[37]

35 መ፡ ለምን?

-----> 36 ተ6፡ <u>ምክንያቱም ሳድሶች ጋር አናባቢ ተቀናጅቶ ስለሚመጣ ነው፡፡</u>

-----> 37 መ፡ እሺ፡፡ <u>ቀለም የአናባቢና የተነባቢ ቀለሞች ውህደት ነው ወይም ጥም-ጥምረት ነው ማለት ይቻላል፡፡ ያለ አናባቢ ድምጾች ተነባቢ ድምጾች ድምጽ ሊሰጡ ወይም ሊወጡ ስለማይችሉ ማለት ነው፡፡</u> አምስተኛው፣ […] (ከመጽሀፉ ላይ የቀረበውን አምስተኛ ጥያቄ አንብበው) እሺ፣ (እጅ ወዳወጣች ተማሪ እያመለከቱ)

-----> 38 ተ7፡ <u>እውነት</u>

39 መ፡ ለምን?

-----> 40 ተ7፡ <u>ምት ማለት በተወሰነ ጊዜ መጠን በአንድ ትንፋሽ የምናነበው ነው፡፡</u>

(ምዝግብ መረጃ ለ፣ ክ2[38])

ከላይ በቀረበው አስረጂ 1፣ በመምህርና ተማሪዎች መካከል በተካሄደው ተራክቦ ውስጥ በተራ 37፣ ላይ በተከታታይ የተሠመረባቸው የመምህሩ[39] ዓረፍተንግግሮች የእመግ ዓይነት ናቸው፡፡ መምህሩ በእነዚህ ዓረፍተንግግሮቻቸው በተራ 36 ላይ፣ ተ6፣ የሰጠቺው መልስ ላይ ተጨማሪ ገለጻና ማብራሪያ መስጠታቸውን እንመለከታለን፡፡ ስለሆነም፣ መምህሩ በተራ 35 ላይ፣ ለጠየቁት ጥያቄ፣ ከተ6 መልስ በኋላ (ተራ 36)፣ በተራ 37፣ በዓረፍተንግግሮቻቸው ለተማሪዎች ተጨማሪ ገለጻና ማብራሪያ ሰጥተው ወደሌላ ጥያቄ ተሸጋግረዋል፡፡ በዚሁ አስረጂ፣ በተራ 34 እና ተራ 36 ላይ ተ6፣ በተራ 38 እና 39 ላይ ደግሞ ተ7 በመምህሩ ለተጠየቁ ጥያቄዎች (እንደአጠያየቃቸው በተራ 33 እና ተራ 35) መልስ ሰጥተዋል፡፡ በተራክቦው የተ6 እና የተ7 የተሠመረባቸው ዓረፍተንግግሮች፣ ተማሪዎች በመምህሩ ጥያቄዎች ላይ ተሳትፎ በማድረግ ያላቸው መረጃ ወይም ዕውቀት ላይ በመመሥረት መልስ የሰጡባቸው እመጎች ሆነው እናገኛቸዋለን፡፡

ቀጥሎ በቀረበው አስረጂ ደግሞ በክፍል ውስጥ ተራክቦው በተማሪዎች እንዲሁም በመምህርና በተማሪዎች በጎብረት በጥቅም ላይ የዋሉ እመጎችን እንመለከታለን፡፡

---

[37] ጥናቱ የትንተና ትኩረቱን ያደረገው በአስረጂነት በቀረቡት መረጃዎች ውስጥ በቀስት በተመለከቱት የንግግር ተራዎችና በተሠመረባቸው ዓረፍተንግግሮች ላይ ነው፡፡ ይሁን እንጂ፣ ሌሎች በቀስት ያልተመለከቱ የንግግር ተራዎችም ሆኑ ያልተሠመረባቸው ዓረፍተንግግሮች ትኩረት የተደረገባቸውን የንግግር ተራዎችና ዓረፍተግግሮች በመተንተን ሂደት ለትንተናው ቀጥተኛና ኢቀጥተኛ አስተዋጽዖ ያበረክታሉ፡፡

[38] ክፍለጊዜ ኹለት፣ ማለት ነው፡፡ በቀጣዮቹ አስረጂዎችም ክ1፣ ክፍለጊዜ አንድን፣ ክ3፣ ክፍለጊዜ ሦስትን ይገልጻሉ፡፡

[39] በትንተናው ውስጥ የቀረበው የጸታ አገላለጽ ጸታን በግልጽ ለይቶ የሚገልጽ ከሆነ በቅንፍ ውስጥ ያለው መረጃ ወይም ምዝግብ መረጃው ጸታን በግልጽ ለይቶ አሳውቋል ማለት ነው፡፡

አስረጂ 2፣

189 መ፡ ወተት (ጥቁር ሰሌዳ ላይ እየጻፉ)
190 ተ21፡ ጥገኛ ምዕላድ፣ ኣም
191 መ፡ ጥገኛ ምዕላዱ፣ ኣም (ጥቁር ሰሌዳ ላይ እየጻፉ)
192 ተ21፡ ቅጽል መስራች
193 መ፡ ምን መስራች ነው?
-----> 194 ተ*ዎች፡ <u>ቅጽል</u>
195 መ፡ ቅጽል መስራች፣ ወተታም፣ ላሟ ምን ዓይነት ላም ናት? ምን ዓይነት ላም ናት?
-----> 196 መተ*ዎች፡ <u>ወተታም</u>
197 መ፡ ብዙ ትታለባለች ማለት ነው። እሺ እሚቀጥለው? (የቀጣዩን ጥያቄ መልስ ወይም በቅጽል መስራች የተመሠረተ ቃልን እየጠየቁ)
-----> 198 ተ*ዎች፡ <u>ተራራማ</u>

(ምዝግብ መረጃ ሐ፣ ክ1)

በአስረጂ 2፣ በተራ 194 እና በተራ 198 ላይ የተሠመረባቸው የተማሪዎች የጎበረት ዓረፍተንግግሮች፣ ቀድመው በነበሩት ተራዎች (ተራ 139 እና ተራ 197) እንደቅድሞናቸው በመምህሯ ለተጠየቁ ጥያቄዎች መልስ ለመስጠት የተበገሯቸው እመጎች ናቸው። እነዚህ ተማሪዎች በጎበረት የተናገሯቸው ዓረፍተንግግሮች ተማሪዎች በመምህሯ ጥያቄዎች ምላሽ ረገድ ያላቸውን መረጃ ወይም ዕውቀት የገለጹባቸው የእመግ ዓይነት ናቸው። በተራ 196 ላይ ደግሞ፣ መምህሯ በተራ 195 ላይ ለጠየቁት ጥያቄ መምህሯና ተማሪዎች በጋራ በመሆን እመግን በመጠቀም መልስ ሰጥተዋል። ይህ እመግን በመጠቀም በጋራ የተሰጠው መልስ፣ በተራክቦው መምህሯና ተማሪዎች በቃሉ (ወተታም) ላይ የተጋሩት የቀደመ ዕውቀት እንዳለ የሚያመለክት ሲሆን፣ እንደዚህ ዓይነት አጋጣሚዎች በመማሪያ ክፍል ውስጥ ስለመኖራቸውም ማሳያ ነው። መምህሯ በተራ 195 *ወተታም* የሚለውን ቃል ከተጠቀሙ በኋላ ለተማሪዎች ጥያቄ ማቅረባቸው የቀረበውን ጥያቄ መልስ (ወተታም የሚለውን ቃል) በተዘዋዋሪ ተማሪዎች እንዲናገሩ ከማድረግ ባሻገር፣ ለተማሪዎች ተጨማሪ ማብራሪያ ለመስጠት እንዲያመቻቸውና ተማሪዎች አብረዋቸው መሆናቸውን (ትምህርቱን እየተከታተሏቸው) ለመረዳት ያደረጉትን ጥረት የሚያመለክት ነው። መምህሯም በተራ 195 ላይ፣ ጥያቄ ካቀረቡ በኋላ በተራ 196 ላይ፣ ከተማሪዎች ጋር በመሆን እመግን ተጠቅመው በጋራ መልስ መናገራቸው ደግሞ፣ ከንግግር መደረብ አጋጣሚያዊ ክስተት (ግጥጥሞሽ) ባሻገር ተማሪዎችን ለማገዝ ወይም ለማጠናከር ያላቸውን ፍላጎት የሚያሳይ ነው።

በአጠቃላይ ከላይ ከቀረቡት አስረጂዎች መረዳት እንደሚቻለው መምህራንና ተማሪዎች በመማሪያ ክፍል ውስጥ መረጃ፣ መልስ ወይም ዕውቀትን ለማካፈል፣ ሐሳባቸውን ለመግለጽ፣ የትምህርቱን ይዘትና ተጨማሪ ተጨባጭ ማብራሪያዎችን ለማተት የእመግ ዓረፍተንግግሮችን ተግብረዋል። የእመግ ዓረፍተንግግሮች ዓላማም ተናጋሪዎች የሚያምኑበትን ወይም የሚያውቁትን መረጃ፣ ዕውቀት ለአድማጭ እንዲደርስ ማድረግና አድማጭም እንዲቀበለው ማስቻል ነው። ስለሆነም፣ በዚህ ጥናት መረጃ መምህራን በእመጎቻቸው ለተማሪዎቻቸው ዕውቀትን፣ መረጃንና ማብራሪያዎችን ወዘተ. ለማድረስ የተጠቀሙባቸው ሲሆን፣ በተጨማሪም ተማሪዎቻቸው መረጃዎቹን እንዲቀበሏቸው ጥረት ሲያደርጉ ታይቷል። ተማሪዎች በበኩላቸው ከመምህሮቻቸው ለሚጠየቁ ጥያቄዎች ባላቸው መረጃና ዕውቀት ላይ በመመሥረት መልስ ለመስጠት፣ በክፍል ውስጥ ተጨማሪ መረጃዎችን ለማጋራትና ሐሳባቸውን ለመግለጽ ወዘተ. እመጎችን ተጠቅመዋል።

II. ድርጊት ማስፈጸሚያ ግብረንግግር (ድማግ)

በጥናቱ መረጃ መሠረት ድማግ በ3641 ዓረፍተንግግሮች (44.21%) ከእመግ በመቀጠል፣ ኹለተኛውን የሸፋን ደረጃ ይዞ የተገኘ የግብረንግግር ዓይነት ነው። ይህ የግብረንግግር ዓይነት ከተናጋሪው ፍላጎት ወይም ምኞት ጋር የተቆራኙ ዓረፍተንግግሮች የሚነገሩበት ነው። በጥናቱ መረጃ ውስጥ እንደተመለከተው ድማግ በመምህራን በ3558 ዓረፍተንግግሮች (97.72%)፣ እና በተማሪዎች በተናጠል በ83 ዓረፍተንግግሮች (2.28%) በጥቅም ላይ ውሏል። የዚህ ግብረንግግር ዓይነት (ድማግ) ዓረፍተንግግሮች በመምህራን በጥቅም ላይ በመዋል ከፍተኛውን ቁጥር ይዘው ተገኝተዋል። በርግጥ Searle (1969, p. 22) እንዳሉት፣ ‹‹ድማጎች በክፍል ውስጥ በሚደረጉ መስተጋብሮች በመምህሩ በተደጋጋሚ የሚተገበሩ የግብረንግግር ዓይነቶች ናቸው። ይህ የሾነውም በክፍል ውስጥ መምህሩ ብዙውን ጊዜ ተማሪዎች አንድ ነገር እንዲያደርጉ ስለሚጠይቅ ነው።›› ስለሆነም፣ ድማጎች በአድማጮች ዘንድ አንዳች ውጤት ያስገኛሉ ተብሎ ይጠበቃል።

የጥናቱ ግኝት እንደሚያሳየው፣ ድማግ፣ መምህራን ተማሪዎችን አንድ ነገር እንዲያደርጉ ወይም እንዲያከናውኑ ሲፈልጉ የተለያዩ ዓረፍተንግግሮችን በመጠቀም የተገበሩት የግብረንግግር ዓይነት ነው። በአንጻሩ ተማሪዎች በተናጠልና በጋራ በመሆን፣ መምህሮቻቸው እና ተማሪዎች አንዳች ድርጊት እንዲፈጽሙ ለማስቻል ተግባራዊ አድርገውታል። እዚህ ላይ ልብ ሊባል የሚገባው ነገር በተግባቦቱ ውስጥ የመምህራንና የተማሪዎች ድማግ ዓረፍተንግግሮች በተለያየ

ሁኔታ፣ ደረጃና መንገድ የተተገበሩ መሆናቸው ነው። በሚከተለው አስረጂ የቀረቡ ቅንጫቢዎች በመማሪያ ክፍል ውስጥ በመምህራንና በተማሪዎች በጥቅም ላይ የዋሉ ድማጎችን ያሳዩናል።

አስረጂ 3፣

05 መ፡ እሺ፣ ወደክፍል ሦስት፣ ሰዋስው ከመግባታችን በፊት፣ ባለፈው ክፍለ ጊዜያችን ያየነው ስለግጥም ነው።
06 ተ*ች፡ አዎ።
-----> 07 መ፡ <u>ኣይደል?</u>
08 ተ*ች፡ አዎ።
-----> 09 መ፡ <u>እስቲ ስለግጥም ምን አልን? ግጥም ምንድን ነው አልን? እስቲ ግጥም ምንድን ነው? እሺ፣</u> (እጅ ላወጣች ተማሪ በአገጫቸው እያመለከቱ እድል እየሰጡ)
10 ተ1፡ ግጥም አንድን ነገር አግዝፎና አጉልቶ የሚያሳይ ነው።

(ምዝግብ መረጃ ሐ፣ ክ1)

ከላይ በአስረጂ 3፣ ሥር በቀረበው ተራክቦ ውስጥ በተራ 07 እና በተራ 09 በመምህሯ የተነገሩት የተሠመረባቸው ጥያቄያዊ ዓረፍተንግግሮች የድማግ አካላት ናቸው። በእነዚህ ዓረፍተንግግሮች መምህሯ አንዳች ድርጊት እንዲፈጸም (ለጥያቄዎቹ መልስ እንዲሰጥ) መፈለጋቸውን እንረዳለን። በተራ 09 ላይ የቀረቡት የመምህሯ ጥያቄዎች አቀራረባቸው ይለያይ እንጂ፣ በዓላማቸው ተማሪዎች በጥያቄዎቹ ላይ እንዲሳተፉ ወይም መልስ እንዲሰጡ የሚጋብዙ ናቸው። ስለሆነም፣ በአስረጂው የቀረቡት የመምህሯ ጥያቄያዊ ዓረፍተንግግሮች ተማሪዎች በጥያቄዎቹ ላይ እንዲሳተፉ ወይም እንዲመልሱ የመጠየቅ ተግባርን የያዙ ናቸው። በተራ 09 የተሠመረበት የመምህሯ የመጨረሻ ዓረፍተንግግር (እሺ) ድማግ ሲሆን፣ በጥያቄዎቹ ላይ አንዲት ተማሪ (ተ10) እንዲትሳተፍ ዕድል በመስጠት መፍቀዳቸውን ያሳያል። በተራ 09 መጨረሻ ላይ በቅንፍ ውስጥ ያለው መግለጫም ይህኑ ያስረዳል። ስለሆነም፣ የመምህሯን መፍቀድ ተከትሎ ተ10 ጥያቄዎቹ ላይ የመሳተፍ ወይም ለጥያቄዎቹ መልስ የመስጠት ተግባር አንዲትፈጽም አስችሏታል።

ቀጥሎ በቀረበው አስረጂ ደግሞ በክፍል ውስጥ ተራክቦው በተማሪ በተናጠል በጥቅም ላይ የዋለ ድማግን እንመለከታለን።

አስረጂ 4፣

107 መ፡ ሠላሳ ሦስት ቁጥር?

-----> 108 ተ12፡ <u>ልጻፈው?</u>
109 መ፡ ያው! (ተማሪዋ ወጥታ ጥቁር ሰሌዳው ላይ እንድትሰራ እያመለከቱና ጠመኔ እየሰጡ)
110 ተ12፡ እሺ፡፡ (((በጥቁር ሰሌዳው በመጻፍ ተግባር ላይ)))

(ምዝግብ መረጃ ረ፣ ክ1)

በአስረጂ 4፣ ተራ 108፣ በተ12 የቀረበው ዓረፍተንግግር የድማግ አካል ነው፡፡ በዚህ ዓረፍተንግግር ተማሪዋ (ተ12) ስለምትሰራው ነገር ስታስብ፣ የምትሰራውን ተግባር በጥቁር ሰሌዳ ላይ ስለመጻፉ፣ ተገቢነቱን ለማረጋገጥና ለማስፈቀድ ዓላማ ለመምህሯ የማማከርና የማስፈቀድ ጥያቄ ጠይቃለች፡፡ የተማሪዋን የማማከርና የማስፈቀድ ጥያቄ ተከትሎም በተራ 109 ላይ መምህሯ በቃልና በድርጊት በመታገዝ መፍቀዳቸውን እንመለከታለን፡፡ በተራ 109 ላይ የቀረበው ንግግርና ያለው የቅንፍ ውስጥ መግለጫም ይኼንኑ ያስረዳል፡፡ በዚህ አስረጂ ውስጥ የታየው የተማሪ ድማግ ቀድሞ በአስረጂ 4፣ ከቀረበው የመምህር ድማግ የተለየ መሆኑን ልብ ይሏል፡፡ ይኼውም በመምህራን ድማግ እና በተማሪዎች ድማግ መካከል የደረጃና የዓላማ ልዩነት መኖሩን የሚያመለክት ነው፡፡ የመምህራን ድማግ በኃይል የበላይነት[40] (ተማሪዎችን ማዘዝ፣ መጠየቅ ወዘተ.) ደረጃ በተማሪዎች አንዳች ድርጊት እንዲፈጸም የሚተገበር ሲሆን፣ በአንጻሩ የተማሪዎች ድማግ ከመምህራን መልስ፣ ማብራሪያ፣ መረጃ፣ ፈቃድ ወይም ይሁንታ ለማግኘት ወዘተ. በጥያቄ መልክ የሚተገበር ነው፡፡

በዚህ ጥናት መረጃ መሠረት የመምህራን ድማግ በክፍል ውስጥ ተማሪዎች እንዲፈጽሙት የሚፈልጉትን ነገር በቀጥታም ሆነ በተዘዋዋሪ እንዲፈጽሙ ወይም ከተማሪዎች አንዳች የሚፈጸም ድርጊት እንዲከናወን ለማድረግ የተተገበረ ነው፡፡ በሌላ በኩል የተማሪዎች ድማግ ከቀጥታ ድርጊት ማስፈጸም ይልቅ በጥያቄና በለዘብታ መልክ በተዘዋዋሪ የአንድን ድርጊት በመምህራን የመፈጸም ዓላማ ያነገበ ነው፡፡ ይህም በአጠቃላይ የመምህራን ድማግ እና የተማሪዎች ድማግ አተገባበር የሚለያይ መሆኑን ያስረዳል፡፡

III. ስሜት መግለጫ ግብረንግግር (ስመግ)

ሌላው በጥናቱ መረጃ መሠረት የተገኘው የግብረንግግር ዓይነት ስመግ ሲሆን፣ በ616 ዓረፍተንግግሮች (7.49%) ከእመግ እና ድማግ በመቀጠል፣ ሦስተኛ የመሸፈን ደረጃን ይዟል፡፡ ይህ የግብረንግግር ዓይነት (ስመግ) ከተናጋሪው አመለካከት ወይም ስሜት ጋር የተቆራኙ

[40] በመግቢያ ክፍል ውስጥ መምህራን ክፍሉን በመቆጣጠርና በማስተዳደር የኃይል የበላይነት አላቸው፡፡

ዓረፍተንግግሮች የሚነገሩበት ነው። ስመግ በመምህራን በ322 ዓረፍተንግግሮች (52.27%)፣ በተማሪዎች በጎብረት በ209 ዓረፍተንግግሮች (33.92%)፣ በተማሪዎች በተናጠል በ81 ዓረፍተንግግሮች (13.14%) እንዲሁም በመምህራንና በተማሪዎች በጎብረት በ4 ዓረፍተንግግሮች (0.67%) በጥቅም ላይ ውሏል። በዚህ የግብረንግግር ዓይነት (ስመግ) ከፍተኛውን ሽፋን ወይም ቁጥር ይዘው የተገኙት የመምህራን ዓረፍተንግግሮች ሲሆኑ፣ ዝቅተኛውን ደግሞ የመምህራንና ተማሪዎች የጋራ ዓረፍተንግግሮች ናቸው።

ከጥናቱ ግኝት መረዳት እንደተቻለው፣ ስመግ፣ መምህራንና ተማሪዎች በክፍል ውስጥ የመማር ማስተማር ተግባር ላይ ቀድመው በሚታወቁና በዕለቱ በተፈጠሩ ድርጊቶች ላይ ያላቸውን አመለካከትና ስሜት ለመግለጽ ሲፈልጉ የተለያዩ ስሜትና አመለካከት ገላጭ ዓረፍተንግግሮችን በመጠቀም የተገበሩት የግብረንግግር ዓይነት ነው። በዚህም መምህራን በክፍል ውስጥ በራሳቸው፣ በተማሪዎች ተግባራትና ባህርያት ላይ ያሏቸውን አመለካከቶችና ስሜቶች የገለጹበት ሲሆን፣ በአንጻሩ ተማሪዎች በራሳቸው፣ በመምህሮቻቸውና በሌሎች ተማሪዎች ላይ ያሏቸውን አመለካከቶችና ስሜቶች ለመግለጽ ተግብረውታል። በመማሪያ ክፍል ውስጥ በመምህራንና በተማሪዎች በጥቅም ላይ ከዋሉ ስመጎች መካከል በሚከተለው አስረጂ ውስጥ ለአብነት ቀርበዋል።

አስረጂ 5፣

10 ተ3፡ ባህል ማለት የሰው ልጅ በህይዎቱ የሚያጋጥመው ብዙ ነገሮችን የሚያይበት ሲሆን፣ ኧ፣ ባህል-በባህል ውስጥ ኧ፣ ጥበቦች፣ እምነቶች እንዲሁም ያኗኗር ዘይቤዎች...

-----> 11 መ፡ <u>ጥሩ!</u> ባህል ማለት ምን ማለት ነው? [...] (መጽሀፉ ገጽ 106 ላይ አንደኛውን ቅድመንባብ ጥያቄ በድጋሜ በማንበብ) እሺ፣ ትመነኝ[41]፣ (እጅ ወዳወጣች ተማሪ በአገጭ እያመለከቱ)

12 ተ4፡ ባህል ማለት አንድ ማኅበረሰብ ልማዱን፣ ድርጊቱን፣ ወጉን የሚገልጽበት ነው።

-----> 13 መ፡ እሺ። <u>በጣም ጥሩ ነው!</u> አማኑዔል ሐሳብ ካለህ፣ (ወደጠሩት ተማሪ በአገጭ እያመለከቱ)

14 ተ5፡ ተመሳሳይ ነው።

(ምዝግብ መረጃ ሠ፣ ክ3)

[41] የምርምር ሥነምግባርን ከመከተል አንጻር በጥናቱ መረጃ ውስጥ የቀረቡ የተጻውዖ ስሞች የተማሪዎች መደበኛ ወይም ትክክለኛ መጠሪያ ስሞች ሳይሆኑ በአጥኚው ለውጥ ተደርጎባቸው በጥቅም ላይ የዋሉ ተለዋጭ ስሞች ናቸው።

በአስረጂ 5፣ በተራ 11 እና በተራ 13 ላይ የተሠመረባቸው የመምህሯ ዓረፍተንግግሮች፣ ቀድሞ በተራ 10፣ የተ3 እና በተራ 12፣ የተ4 ዓረፍተንግግሮች (ምላሾች) ላይ መምህሯ ስሜታቸውን የገለጹባቸው ስመጎች ናቸው። በተራ 10፣ እንደሚታየው በተ3 የተሰጠው መልስ አልተቋጨም። ሆኖም በተራ 11 በተሠመረበት የመምህሯ ዓረፍተንግግር፣ መምህሯ በተ3 ሙከራ ጥሩ ስሜት እንደተሰማቸውና የተ3ትን ሙከራ ለማበረታታት ጥረት ማድረጋቸውን እንገነዘባለን። ይህንም ጥረት ሲያደርጉ *ጥሩ!* የሚል ስመግን ተጠቅመዋል። መምህሯ በተራ 13 ላይ፣ በተ14 ተሳትፎና መልስ (በተራ 12 ላይ የሚገኘው) ጥሩ ስሜት እንደተሰማቸው በተጠቀሙት ስመግ (በተራ 13 ላይ የተሠመረበት ዓረፍተንግግር) ገልጸዋል። በዚህ አስረጂ ውስጥ የተሠመረባቸው የመምህሯ ዓረፍተንግግሮች (ስመጎች) መምህሯ በተማሪዎች ተግባር ላይ የተሰማቸውን ስሜት ከመግለጽ ባሻገር ተማሪዎችን የማበረታታት ተግባር አላቸው።

ቀጥሎ በቀረበው አስረጂ 6፣ ውስጥ ደግሞ በክፍል ውስጥ ተራክቦው በተማሪዎች በጎበረት በጥቅም ላይ የዋሉ ስመጎችን እንመልከት።

አስረጂ 6፣

01 መ፡ እንደምን ቆያችሁ ተማሪዎች? (ረፋድ ላይ)
-----> 02 ተ፡ <u>ደህና፣ እግዚአብሔር ይመስገን!</u>[42] (ከመቀመጫቸው በመነሳት)
03 መ፡ እሺ፣ ቁጭ በሉ።
-----> 04 ተ፡ <u>እናመሰግናለን!</u> (እየተቀመጡ)

(ምዝግብ መረጃ ረ፣ ክ1)

ከላይ በቀረበው አስረጂ 6፣ በተራ 01 ላይ መምህሯ ለተማሪዎች ሰላምታ ማቅረባቸውን ያሳያል። የመምህሯን ሠላምታ ተከትሎ በተራ 02 ላይ፣ በተሠመረበት የስመግ ዓረፍተንግግር ተማሪዎች ደህንነታቸው ገልጸዋል። ሰላምታ መስጠትም ሆነ ሰላምታ መቀበል (ለሰላምታ መልስ መስጠት) በሰው ልጆች ዘንድ የሚተገበሩ የተግባቦት ማሳያ ድርጊቶች ሲሆኑ፣ ስለሰዎች ደህንነት ለመጠየቅና የራስን ደህንነት ለመግለጽ ያሉንን ስሜቶች ሁሉ የምንገልጽባቸው በመሆኑ ከስመግ ውስጥ የሚካተቱ ናቸው። በተራ 04 ላይ የተሠመረበት የተማሪዎች ዓረፍተንግግር፣ ተማሪዎች ለመምህሯ ያላቸውን ክብር በምስጋና መግለጻቸውን ያሳያል። ስለሆነም፣ በዚህ አስረጂ ውስጥ፣ ተማሪዎች ደኅንነታቸውን ለመምህራቸው ለመግለጽና (በተራ

[42] ምንም እንኳ መማሪያ ክፍል ውስጥ የእስልምና እምነት ተከታይ ተማሪዎች ቢኖሩም ከምስልና ድምጽ ቀረጻ እና ከምልከታመረጃው መረዳት እንደተቻለው በተማሪዎች የሠላምታ መልስ ጊዜ ጎልቶ የሚሰማው ይኸው የተሠመረበት ዓረፍተንግግር ነው።

02 እንደቀረበው) መምህራቸውን ለማክበር (በተራ 04 እንደቀረበው) ዓላማ ስመግን አገልግሎት ላይ አውለዋል።

ቀጥሎ በቀረበው አስረጂ 7፣ በክፍል ውስጥ ተራክቦው በተማሪ በተናጠል በጥቅም ላይ የዋለ ስመግን እንመለከታለን።

አስረጂ 7፣

168 ተ28፡ እሺ፣ [...] (ከመማሪያ መጽሐፉ ገጽ 97፣ ክፍል ሦስት ሰዋስው ላይ በጥያቄ ቁጥር ዐራት ስር ያለውን አንቀጽ ጽሑፍ በዝቅተኛ ድምጽ እያነበበች)

169 መ፡ አዎ። ትንሽ ፈታ! ትንሽ ድምጽሽን ጎላ! [...] (ለማሳየት ያህል ድምጻቸውን ጎላ አድርገው እያነበቡ) እሺ፣

-----> 170 ተ28፡ <u>እሺ፣</u> [...] (ማንበቧን ድምጿን ጎላ አድርጋ በመቀጠል)

(ምዝግብ መረጃ ሠ፣ ክ1)

በአስረጂ 7፣ በተራ 170 ላይ በተ28 የተነገረው የተሠመረበት ዓረፍተንግግር፣ በተራ 168፣ ተ28 በዝቅተኛ ድምጽ የአንቀጽ ጽሑፍ ማንበቧን ተከትሎ በተራ 169 ላይ በመምህሯ የተሰጠ የማስተካከያ ሐሳብና የማሻሻያ ትዕዛዝ መቀበልን ያሳያል። ይህ በተ28 የተነገረው ዓረፍተንግግር፣ ተማሪዋ የመምህሯን ሐሳብ መቀበሏን የሚገልጽ ስመግ ነው። በተራ 170፣ መጨረሻ ላይ በቅንፍ ውስጥ የቀረበው መግለጫም ተማሪዋ የመምህሯን የማሻሻያ ትዕዛዝ ወይም ሐሳብ በመቀበል ተግባራዊ ማድረጓን የሚያሳይ ማስረጃ ነው። በዚህም፣ በተራ 169 ላይ፣ መምህሯ ተማሪዋ ድምጿን ጎላ በማድረግ የአንቀጹን ጽሑፍ እንድታነብ በተግባር አሳይተው አስቀጥለዋታል። ተማሪዋም የመምህሯን የማሻሻያ ትዕዛዝና ማሳያ በተራ 170 ላይ በተሠመረበት ዓረፍተንግግሯ በመቀበል ድምጿን ጎላ አድርጋ ማንበብ መቀጠሏን ከቅንፉ ውስጥ መግለጫ አንረዳለን።

በአጠቃላይ መምህራንና ተማሪዎች በተለያየ ሁኔታ ወይም አጋጣሚ በክፍል ውስጥ ተግባቡ ላይ በተለያየ መንገድ አንዳች ስሜትን ለመግለጽ ስመግን ተግብረዋል። መምህራን በክፍል ውስጥ በሚከናወኑ ልዩ ልዩ ተግባራትና የተማሪዎች ክንውን ላይ ስሜታቸውን ለመግለጽ የስመግ ዓረፍተንግግሮችን ተጠቅመዋል። በክፍል ውስጥ ተራክቦው የመምህራን ስመጎች የተማሪዎችን መልስ ትክክለኛነት ወይም መልካም ተሳትፎን ከማበረታታት በተጨማሪ መምህራን በተማሪዎች ተሳትፎና መልስ ክንውን ደስተኛ መሆናቸውንም ጭምር ያመለክታሉ።

IV. ዕቅድ መግለጫ ግብረንግግር (ዕመግ)

ዕመግ በዚህ ጥናት መረጃ ውስጥ በ108 ዓረፍተንግግሮች (1.31%) ዐራተኛ የሽፋን ደረጃን ይዞ የተገኘ ሲሆን፣ በመምህራን በ100 ዓረፍተንግግሮች (92.59%)፣ በተማሪዎች በተናጠል በ5 ዓረፍተንግግሮች (4.64%) እንዲሁም በተማሪዎች በጎብረት በ3 ዓረፍተንግግሮች (2.77%) በጥቅም ላይ ውሏል። ይህ የግብረንግግር ዓይነት (ዕመግ) ከተናጋሪው ዕቅድ፣ ዝግጁነት ወይም ቁርጠኝነት ጋር የተቆራኙ ዓረፍተንግግሮች የሚነገሩበት ነው። በዕመግ ተናጋሪው ራሱ ወደፊት ድርጊቶችን እንዲፈጽም የሚያስችሉትን ዓረፍተንግግሮች በመጠቀም ወደፊት አንዳች ድርጊት እንደሚፈጽም ወይም ለመፈጸም እንደሚችል ይገልጻል (Searle, 1979)።

የጥናቱ መረጃ እንደሚያስረዳው፣ ዕመግ፣ በመምህራን በከፍተኛ ድግግሞሽ በጥቅም ላይ የዋለ ሲሆን፣ መምህራን በመማር ማስተማር ተግባር ውስጥ ያላቸውን ዕቅድ፣ በክፍል ውስጥና ከክፍል ውጪ ወደፊት የሚከናወኑ ተግባራትን፣ በተግባራት ላይ ያላቸውን ዝጁነትና ቁርጠኝነት ለመግለጽ ዓላማ የተለያዩ ዓረፍተንግግሮችን በመጠቀም የተገበሩት የግብረንግግር ዓይነት ነው። የተማሪዎች ዕመጎች በድግግሞሽ መጠናቸው አናሳ መሆናቸው በተደጋጋሚ በጥቅም ላይ እንደማይውሉ ያስረዳል። በሚከተለው አስረጂ 8፣ በመማሪያ ክፍል ውስጥ በመምህራን በጥቅም ላይ የዋለ ዕመግን እንመልከት።

አስረጂ 8፣

19 መ፡ አናባቢ ናቸው እንዴ ታዲያ? ጥገኛ ኧ፣ ምዕላዶች ቁጥርን፣ መደብን ኧ፣ ያመለክቱልናል። አናባቢና ተነባቢ አብረው ሲመጡ ደግሞ ቀለምን እናገኛለን ብለናል አይደል?

20 ተ፡ አዎ።

-----> 21 መ፡ እነዚህን ነው ያልነው። በጣም ጥሩ! ሌላ እሚነግረኝ ሰው አለ? ይኼን ካስታወስን ይበቃናል! <u>ወደዕለቱ ትምህርት እንሄዳለን።</u> ገጽ 83 ላይ የሰራችሁትን አውጡ! የሞከራችሁትን! አሳይመንቱ ለሮብ ነው?

22 ተ፡ አዎ።

(ምዝግብ መረጃ ሀ፣ ክ2)

ከላይ በአስረጂ 8፣ ሥር በቀረበው የመምህርና ተማሪዎች ተራክቦ በተራ 21 ላይ በተሠመረበት የመምህሯ ዓረፍተንግግር፣ መምህሯ በክፍለጊዜው ከተማሪዎች ጋር በመሆን ቀጥለው ሊያደርጉት ስላሰቡት ጉዳይ ሲገልጹ ያሳየናል። ይኼውም ጉዳይ ያለፈውን ክፍለጊዜ ትምህርት ከተማሪዎች ጋር በመሆን ካስታወሱ በኋላ፣ ያለፈውን ትምህርት ላይ የሚደረገው ክለሳ ወይም

ማስታወስ እንደሚበቃ ወስነው ወደዕለቱ ትምህርት እንደሚሄዱ ተናግረዋል። ይህ የመምህሯ ዓረፍተንግግር በመምህሯ የታቀደውንና ቀጥሎም በመምህሯና በተማሪዎች በጎብረት ሊተገበር የታሰበን ዕቅድ የሚገልጽ የዕመግ ዓይነት ነው። በዚህ አስረጂ ተራ 21 ላይ የተሠመረበት የመምህሯ ዓረፍተንግግር (ዕመግ) ወዲያውኑ ሊፈጸም መቻሉን ከተሠመረበት ዓረፍተንግግር ቀጥለው የመጡት ዓረፍተንግግሮች ይነግሩናል። እነዚህ ዓረፍተንግግሮችም መምህሯና ተማሪዎች ወደዕለቱ ትምህርት ወይም ወደቀጣይ አጀንዳ ለመሄድ የሚያስችሉ መሆናቸውን እንረዳለን።

በጥናቱ መረጃ ውስጥ እንደታየው፣ መምህራንም በክፍል ውስጥ ተራክቦው ወደፊት ሊያከናውኑ ያቀዱትን አንዳች ተግባር ለመግለጽ ዕመግን በተለያየ መንገድ በጥቅም ላይ አውለዋል።

V. ውሳኔ መስጫ ግብረንግግር (ውመግ)

ውመግ በዚህ ጥናት መረጃ ውስጥ በ18 ዓረፍተንግግሮች ወይም 0.21 በመቶ በመሸፈን የመጨረሻውን ማለትም ስድስተኛ ደረጃ ይዞ የተገኘ ሲሆን፣ ይኼም ልክ እንደውግ በመምህራን ብቻ መቶ በመቶ በጥቅም ላይ የዋለ ግብረንግግር ሆኗል። ይህ የግብረንግግር ዓይነት (ውመግ) ከተናጋሪ ኃላፊነት፣ ስልጣን፣ ውሳኔ ወይም ፍርድ ጋር የተቆራኙ ዓረፍተንግግሮች የሚነገሩበት ነው።

የጥናቱ መረጃ እንደሚያስረዳው፣ ውመግ፣ መምህራን በመማር ማስተማር ተግባር ውስጥ ባላቸው ኃላፊነት፣ የሚከናወኑ ተግባራት ላይ ውሳኔ ለመስጠት ዓላማ የተለያዩ ዓረፍተንግግሮችን በመጠቀም የተገበሩት የግብረንግግር ዓይነት ነው። በመማሪያ ክፍል ውስጥ በመምህራን በጥቅም ላይ ከዋሉ ውመጎች መካከል በሚከተለው አስረጂ የቀረበውን እንመልከት።

አስረጂ 9፣

23 መ፡ የለም። ታዲያ በቀኝ አውለኝ ከተባለ ቀኝ ምንድን ነው?
24 ተ፡ ሰላም
-----> 25 መ፡ ሰላም ነው። <u>በቃ አንድ ሰው ይናገር!</u> ሁሉም መናገር ይችላል፤ ግን እጅ አውጡና ተናገሩ! መደማመጥ እንድንችል ማለት ነው! ያስቸግራል?
26 ተ፡ አያስቸግርም።
-----> 27 መ፡ አዎ። እሺ። <u>ሌላ ከጠፋ እሱ ነው እሚናገረው!</u> አሁን ሌሎቻችሁ ዝም

ብላችሁ አዳምጡ! (በተደጋጋሚ እጅ ወደሚያወጣውና ወደሚሳተፈው ተ1 እያመለከቱ)

28 ተ1፡ ቀኝ ማለት፣ በቀኝ አውለኝ ማለት በሰላም፣ በዓረፍተነገሩ ስናየው በሰላም አውለኝ ወይም የተሳካ ውሎ አውለኝ ማለት ነው።

(ምዝግብ መረጃ መ፣ ክ3)

ከላይ በአስረጂ 9፣ ሥር በቀረበው ተራክቦ በተራ 25 ላይ የተሠመረበት የመምህሩ ዓረፍተንግግር መምህሩ ውሳኔ ለመስጠት የተጠቀሙት ውመግ ነው። መምህሩ ይህን ውመግ ለመጠቀም ያበቃቸው ጉዳይ በተራ 23 ላይ ለተማሪዎቹ ለጠየቁት ጥያቄ በተራ 24 ላይ እንደተመለከተው ተማሪዎች በጎብረት መልስ መስጠታቸው ነው። ስለሆነም፣ መምህሩ የተማሪዎች በጎብረት መልስ መስጠት (በተራ 24) ተገቢ እንዳልሆነና መቆም እንዳለበት እንዲሁም አንድ ተማሪ ብቻ መልስ መስጠት እንዳለበት ውሳኔ ያስተላለፉበትን ውመግ በተራ 25 ላይ የተሠመረበት ዓረፍተንግግራቸው ያስረዳል። በተጨማሪም በተራ 27 ላይ የተሠመረበት የመምህሩ ዓረፍተንግግር፣ ለመሳተፍ እጅ የሚያወጣ ተማሪ ከሌለ በጊዜው እጅ ያወጣው ተማሪ (በቅንፍ ውስጥ እንደተገለጸው፣ ተ1) እንደሚናገር ውሳኔ ያስተላለፉበትን ውመግ እናገኛለን። የመምህሩን ውሳኔ ተከትሎም እንዲናገር የተወሰነለት ተማሪ (ተ1) በተራ 28 ላይ ሲናገር እንመለከታለን።

ምንም እንኳ በመምህራን ጥቅም ላይ ውለው የተገኙት የውመግ ዓረፍተንግግሮች በቁጥር ትንሽ ቢሆኑም፣ መምህራን በክፍል ውስጥ ባላቸው ልዩ የኃላፊነት ሚና በመማር ማስተማር ሂደቱ የተለያዩ ጉዳዮች ላይ የተለያዩ ውሳኔዎችን ለመስጠት ውመግን እንደሚጠቀሙ ከምዝግብ መረጃው መረዳት ተችሏል።

VI. ውህድ ግብረንግግር (ውግ)

ይህ የግብረንግግር ዓይነት (ውግ) በዚህ ጥናት መረጃ መሠረት የተገኘና የተካተተ አዲስ ምድብ ሲሆን፣ በመምህራን ብቻ 100% የተተገበረ የግብረንግግር ዓይነት ሆኗል። በሥርጭቱም፣ በ66 ዓረፍተንግግሮች (0.80%) ከዕመግ ቀጥሎ አምስተኛ የሽፋን ደረጃን ይዞ ተገኝቷል። ይህ የግብረንግግር ዓይነት (ውግ) በተናጋሪው ግብረንግግር ውስጥ የተዋሃዱ ዓረፍተንግግሮች በአንድ ጊዜ ለተለያየ ተግባር የሚነገሩበት ሲሆን፣ በጥናቱ ተራክቦ ውስጥ በሰፊው ያልተገኘና በአጋጣሚ ሲፈጠር የተገኘ ነው። ውጎች በአንድ ድርብ ዓረፍተንግግር ውስጥ ወይም የተለያዩ ግብራተንግግር አንዳቸው ከሌላቸው ተዋህደው በፍጥነት እንደአንድ ዓረፍተንግግር በመነገር

የሚፈጠሩ ሲሆኑ፣ በአንድ ላይ ተዋህደው የተነገሩት ዓረፍተንግግሮች የየራሳቸው ተግባር አላቸው።

ከጥናቱ መረጃ መረዳት እንደተቻለው፣ ውግ፣ የአማርኛ መምህራን በመማር ማስተማር ተግባር ውስጥ በድርብ ዓረፍተንግግር ኹለት ተግባር በአንድ ጊዜ የገለጹበት ሲሆን፣ በዚህም የተዋሃዱ ዓረፍተንግግሮችን በመጠቀም የተገበሩት የግብረንግግር ዓይነት ነው። በመማሪያ ክፍል ውስጥ በመምህራን በጥቅም ላይ ከዋሉ ውጎች መካከል በሚከተለው አስረጂ አንዱን እንመልከት።

አስረጂ 10፣

01 መ፡ እንደምን አላችሁ ተማሪዎች?
02 ተ፡ ደህና፣ እግዚአብሔር ይመስገን! (ከመቀመጫቸው በመነሳት)
-----> 03 መ፡ <u>እሺ፣/ ቁጭ በሉ።</u>
04 ተ፡ እናመሰግናለን! (እየተቀመጡ)

(ምዝግብ መረጃ ረ፣ ክ2)

በአስረጂ 10፣ በተራ 03 ላይ የተሠመረበት የመምህሯ ዓረፍተንግግር በአንድ ጊዜ የተነገረ ግን ደግሞ በኹለት ግብረንግግር ኹለት ድርጊት የተፈጸመበት ውግ ሆኖ እናገኘዋለን። በምዝግብ መረጃው ዓረፍተንግግሮቹን ለመለየት ነጠላ ሠረዝ በጥቅም ላይ መዋሉ እንጂ፣ በተራ 03 በመምህሯ የተነገሩት ዓረፍተንግግሮች በፍጥነት እንደአንድ ዓረፍተንግግር በአንድ ጊዜ የተነገሩ ናቸው። በርግጥ ለተለየ ዓላማ ካልተቀየረ በስተቀር በአብዛኛው በክፍል ውስጥ ተራክቦ በሰላምታ ልውውጥ ጊዜ መምህራን ከተማሪዎች የሰላምታ ምላሽ ከተቀበሉ በኋላ እነዚህን ዓረፍተንግግሮች (እሺ፣ ቁጭ በሉ[43]) አዋህደው በአንድ ላይ መጠቀም የተለመደ ነው ማለት ይቻላል። በአስረጂው ሥር እንደቀረበው በተራ 01 በመምህሯ ለቀረበው የተማሪዎችን ደህንነት የሚጠይቅ ሰላምታ፣ ተማሪዎች በተራ 02 ሰላምታውን ተቀብለው ለመምህራቸው ደኅንነታቸውን የሚገልጽ የሰላምታ መልስ መስጠታቸውን እናያለን። ተማሪዎች በተራ 02 ለመምህራቸው የሰላምታ መልስ ሲሰጡ ከመቀመጫቸው ተነስተው መሆኑን በተራ 02 ቅንፍ ውስጥ ያለው መግለጫ ያስረዳናል። በተራ 03 መምህሯ በተናገሩት የመጀመሪያ ዓረፍተንግግር (እሺ በሚለው)፣ በተማሪዎች በተራ 02 የተሰጣቸውን ደኅንነታቸውን የሚገልጽ የሰላምታ መልስ ተቀብለዋል። ይህ ‹‹እሺ››ም የመቀበላቸውን ስሜት የሚገልጽ የስመግ አካል ነው።

[43] በአስረጂ 10፣ በተራ 02 የቅንፍ ውስጥ መግለጫ እንደምንረዳው ተማሪዎች ከመቀመጫቸው ተነስተው ሰላምታ በሰጡበት ጊዜ፣ በተራ 03 ላይ እነዚህን ዓረፍተንግግሮች መምህሯ በአንድ ላይ አዋህደው መጠቀማቸው ተማሪዎች ቶሎ እንዲቀመጡ ከማሰብ የመነጨ ሊሆን ይችላል። ይህም የተለመደ የመምህራን የጋራ ባሕርይ ሊሆን ይችላል። ሆኖም ጉዳዩ ጥናት የሚሻ ነው።

ቀጥለውም የተማሪዎች ከመቀመጫቸው መነሳትን (በተራ 02 በቅንፍ ውስጥ እንደተገለጸው) ከግምት ውስጥ በማስገባት ተማሪዎች የመቀመጥ ድርጊት እንዲፈጽሙ የመፍቀድ ወይም ፍቅርና አክብሮት አዘል ትዕዛዝ ለመስጠት *ቁጭ በሉ* የሚል የድማግ ዓረፍተንግግር ተጠቅመዋል። በተራ 04 ላይም ተማሪዎች መምህራቸው የደኅንነታቸውን ስሜት ስለተጋሯቸው (እሺ) እና እንዲቀመጡ ስለፈቀዱላቸው (ቁጭ በሉ) ለመምህራቸው ያላቸውን አክብሮት በምስጋና ገልጸዋል። በመጨረሻም በተራ 04፣ በቅንፍ ውስጥ እንደተገለጸው፣ ተማሪዎች መምህራቸው እንዲፈጸም የፈቀዱትን ወይም የፈለጉትን ድርጊት ሲፈጽሙ እናያለን። በዚህ አስረጂ ላይ እንደተመለከትነው ኹለት የግብረንግግር ዓይነቶች ማለትም ስመግ እና ድማግ ተዋህደው የተነገሩበትና የየራሳቸውን ተግባር የፈጸሙበትን አጋጣሚ እናገኛለን።

በአጠቃላይ ከላይ በአስረጂ 9፣ ላይ ተተኳሪ በሆኑት ዓረፍተንግግሮች እንደቀረበው ዓይነት አጋጣሚ በክፍል ውስጥ መምህራን ኹለት ተግባራትን በአንድ ጊዜ በተነገረ ውህድ ዓረፍተንግግር ለመግለጽ ወይም ለመፈጸም ዓላማ ውግ እንደተጠቀሙ ለመረዳት ተችሏል። በመማሪያ ክፍል ውስጥ የመምህራን ውግ የተፈጠረው፣ የመምህራን ዓረፍተንግግር በተነገረበት ዐውድ ኹለት ግብረንግግርንና ተግባራቸውን ይዞ በመገኘት ነው።

በአጠቃላይ በጥናቱ መረጃ ውስጥ እንደታየው መምህራንና ተማሪዎች በክፍል ውስጥ በመማር ማስተማሩ ሂደት ትምህርቱን ለማሳለጥ፣ ለመግባባትና ግባቸውን ለማሳካት ቀደም ብሎ እንደተገለጸው በሥድስት ምድቦች (እመግ፣ ድማግ፣ ስመግ፣ ዕመግ ውግ እና ውመግ) የተደራጁ የተለያዩ ግብራተንግግርን ይጠቀማሉ።

4.1.1.2. ግብራተንግግሩ የሚቀርቡባቸው ቅጣምባሮች ምን ምን ይመስላሉ?

የጥናቱ ጥያቄ 2፣ ‹‹ግብራተንግግሩ የሚቀርቡባቸው ቅጣምባሮች ምን ምን ይመስላሉ?›› የሚል ነው። ይህን ጥያቄ ለመመለስ፣ በተግባቦቱ ውስጥ በተራካቢዎች ጥቅም ላይ የዋሉት ግብራተንግግር፣ የቀረቡባቸው ቅጣምባሮች ተለይተው በመዋቅርና ጭብጥ ተከፋፍለው ቀርበዋል። በክፍል ውስጥ ለተግባቦት ክንውኑ መነሻ የሆኑት ምክንያቶች የተለያዩ በመሆናቸው፣ ይህን ጥያቄ ለመመለስ ያስቻሉት የመተንተኛ አሃዶች በዓረፍተንግግሮች አማካኝነት ግብራተንግግሩ የቀረቡባቸው ቅጣምባሮች መነሻ ምክንያቶች ወይም የግብራተንግግር ሁነት ርዕሰጉዳይ ወይም ጭብጦች ናቸው።

የቋንቋ አጠቃቀም እንደተናጋሪዎች ግለሰባዊ የቋንቋ አጠቃቀም ችሎታና ልምድ እንዲሁም ቋንቋው በጥቅም ላይ እንደሚውልበት ዐውድና ይዘት ቅጣምባረብዙ በመሆኑ፣ በአንድ በተወሰነ ዐውድ ውስጥ በሚካሄድ ተራክቦ ላይ የግብራተንግግርን ኹሉም ቅጣምባሮች መግለጽ አስቸጋሪ ነው። ስለሆነም፣ በአጋጣሚ በተወሰነ ጊዜና ሁኔታ ውስጥ የሚከሰቱትን አፈንጋጭ ወይም ሁኔታዊ ቅጣምባሮች (አፈንጋጭ ወይም ሁኔታዊ የተባሉት በተራክቦ ውስጥ በአጋጣሚ እንጂ፣ ተደጋግመው የማይከሰቱ በመሆናቸው ነው) ሊኖሩ ቢችሉም፣ በብዛት ተደጋግመው በጥቅም ላይ የዋሉ ወይም የተከሰቱ ቅጣምባሮችን ለይቶ ማሳየቱ ግብራተንግግር የሚቀርቡባቸውን ቅጣምባሮች ለማሳየት ተመራጭ ነው። ስለሆነም፣ በዚህ ጥናት በአማርኛ መማሪያ ክፍል ውስጥ ግብራተንግግሩ የሚቀርቡባቸውን ቅጣምባሮች ለማሳየት በብዛት ወይም ከአሥር ጊዜ በላይ ደጋግመው በተከሰቱ ቅጣምባሮች ላይ በመመሥረት *የግብራተንግግር ተራክቦ ቅጣምባሮች* (አጠቃላይ የግብራተንግግርን ተራክቧዊ ቅጣምባሮች የሚያሳይ)፣ *የግብራተንግግር ተንዳኝ ጥንድ ቅጣምባሮች* (ግብራተንግግሩ በተንዳኝ ጥንድ የቀረቡባቸውን ቅጣምባሮች የሚያሳይ) እና *የግብራተንግግር የአጀማመር እና የአጨራረስ ቅጣምባሮች* (በተራክቦው የተናጋሪዎች ግብራተንግግር በምን ተጀምረው በምን እንደሚጨርሱ የአሰላለፋቸውን ቅጣምባሮች የሚያሳይ) በሚል ምድብ ተደራጅተው ቀርበዋል።

I. የግብራተንግግር ተራክቦ ቅጣምባሮች

በጥናቱ መረጃ መሠረት በሁሉም ክፍል ውስጥ እንደታየው አጠቃላይ የግብራተንግግር ተራክቦ ቅጣምባሮች በሦስት መሠረታዊ ክፍሎች ማለትም፤ *መክፈቻ ግብራተንግግር*፣ *የትምህርት ተራክቦ ግብራተንግግር* እና *መዝጊያ ግብራተንግግር* በሚሉ ክፍሎች የሚገለጹ ሲሆን፣ በዚህም፤ ተራክቦው በሰላምታ ልውውጥ ግብራተንግግር ይከፈታል ወይም ይጀመራል፤ የትምህርት ተራክቦ ግብራተንግግር ይቀጥላል፤ የቤት ሥራ በመስጠትና በመቀበል ወይም በሌሎች የትምህርት ተራክቦ ግብራተንግግር ይዘጋል። በሌላ በኩል በመክፈቻ ሰላምታ ግብራተንግግር ተጀምረው በስንብት ሰላምታ ግብራተንግግር እንደሚዘጉ ሌሎች መደበኛ ተራክቦዎች፣ በክፍል ውስጥ በመክፈቻ የሰላምታ ልውውጥ ግብራተንግግር የተጀመረው ተራክቦ በግልጽ በስንብት ሰላምታ ልውውጥ ግብራተንግግር ወይም በስንብት ገላጭ ዓረፍተንግግሮች ልውውጥ ሲዘጋ ወይም ሲቋጭ አልታየም። በርግጥ በክፍል ውስጥ ተራክቦ የክፍለጊዜው መጨረሻ ወይም የተራክቦው መዝጊያ ላይ የቤት ሥራ መስጠትና መቀበል እንዲሁም የሌሎች የትምህርት ተራክቦዎች ግብራተንግግር መከናወን በራሳቸው መሰናበትን

መግለጫ ተደርገው ሊወሰዱ ይችላሉ። ከዚህ አንጻር፣ በአማርኛ ክፍል ውስጥ ተራክቦ የመዝጊያ ክፍል መምህራንና ተማሪዎች የሚሰነባበቱት በመደበኛው የስንብት ገላጭ ቃላትን ወይም ዓረፍተንግግርን በመጠቀም ሳይሆን በተዘዋዋሪ የቤት ሥራ በመስጠትና በመቀበል ነው ተብሎ ሊገለጽ ይችላል። ሆኖም ግን ይህ ዓይነቱ ጉዳይ ለምን? መቼ? እንዴት? ወዘተ. የሚሉትን ጥያቄዎች ይዞ ጥናት የሚሻ ነው። የሚከተሉት አስረጂዎች የአንድ ክፍልን አጠቃላይ የተራክቦ የግብራተንግግር ቅጣምባሮች ሦስት መሠረታዊ ክፍሎች የሚያሳዩ ናቸው።

አስረጂ 11፣ መክፈቻ ግብራተንግግር

01 መ፡ እንደምን ዋላችሁ ተማሪዎች?
02 ተ፦ ደህና፣ እግዚአብሔር ይመስገን! (ከመቀመጫቸው በመነሳት)
03 መ፡ ቁጭ በሉ።
04 ተ፦ እናመሰግናለን! (እየተቀመጡ)

አስረጂ 12፣ የትምህርት ተራክቦ ግብራተንግግር

120 መ፡ የ-ባሕሪው አይደለም ስላለ ብቻ ነው አይደል? እሺ፣ ኧ፣ አስራ ዘጠኝ ቁጥር፣ ኹለተኛ?
121 ተ16፡ [...] (ቀድም ብሎ ለኹለተኛው ጥያቄ የተሰጣትን እድል በመጠቀም የምርጫ ጥያቄውን ከመጽሐፍ ላይ በማንበብ) ሐ፣ ነው መልሱ
122 መ፡ አዎ፣ ቁጥብነት ሲባል የቃላት ቁጥብነት ሐ፣ እሺ አርባ ኹለት
123 ተ17፡ እሺ፣ [...] (ቀደም ብሎ እድል የተሰጠው ተማሪ የምርጫ ጥያቄውን ከመጽሐፍ ላይ በማንበብ)

አስረጂ 13፣ መዝጊያ ግብራተንግግር

239 መ፡ ከአስሩ ጽፋችሁ ከአምስት ታቀርባላችሁ እሺ!
240 ተ፦ እሺ።
241 መ፡ ግጥሙ ለሳምንት ነው።
242 ተ፦ እሺ።

(ምዝግብ መረጃ ሀ፣ ክ1)

ከላይ በቀረበው አስረጂ 11፣ እንደምናየው በመማሪያ ክፍል ውስጥ የመጀመሪያው የግብራተንግግር ተራክቦ ቅጣምባር የሆነው የተራክቦ መክፈቻ ግብራተንግግር ቅጣምባር የሰላምታ ልውውጥ ነው። በጥናቱ መረጃ ውስጥ እንደታየው ይህ በመምህርና በተማሪዎች መካከል የሚደረገው የሰላምታ ልውውጥ ወደትምህርት ተራክቦ ከመገባቱ በፊት ተራክቦው የሚከፈትበት ወይም የሚጀመርበት ተመሳሳይ የግብራተንግግር ቅጣምባር ነው። የሰላምታ

ልውውጥ ዐውዱ በክፍል ውስጥ መምህርና ተማሪዎች መጀመሪያ የሚገናኙበት በመሆኑ፣ በሁሉም ክፍሎች በተመሳሳይ ሲተገበር የታየ ነው። የሰላምታ አሰጣጡ እንደምን አደራችሁ? እንደምን አረፈዳችሁ? እንደምን ቆያችሁ? እንደምን ዋላችሁ? ወዘተ. በሚሉ አገላለጾች ከጊዜ አንጻር ሊለያይ ይችላል እንጂ፣ መምህራን የክፍል ውስጥ ተራክቦውን የሚጀምሩት ለተማሪዎች ሰላምታ በመስጠት ግብረንግግር ነው። ተማሪዎችም በተራቸው ሰላምታ በመመለስ ግብረንግግር የክፍል ውስጥ ተራክቧቸውን ይጀምራሉ። በአስረጂ 11፣ ከተራ 01 እስከ ተራ 04 በሰላምታ ልውውጡ ውስጥ በጥቅም ላይ የዋሉት ዓረፍተንግግሮችና ድርጊቶች ስለደህንነት በማሰብ መጠየቅና ስለደህንነት ያለን ስሜት ማሳወቅን እንዲሁም ማክበርና ማመስገንን የሚገልጹ ናቸው። ይህም የክፍል ውስጥ ተራክቦው የሰላምታ ልውውጥ የግብራተንግግር ቅጣምባሮችን ተከትሎ መጀመሩ በቀጣዩ ሰፊ የትምህርት ተራክቦ ግብራተንግግር ላይ አዎንታዊ ተግባቦት እንዲፈጠር የበኩሉን አስተዋጽዖ ያበረክታል።

በአስረጂ 12፣ የቀረበው ደግሞ በመማሪያ ክፍል ውስጥ ከሰላምታ ልውውጥ በመቀጠል የሚገኝ የግብራተንግግር ተራክቦ ቅጣምባር የሆነው የትምህርት ተራክቦ ግብራተንግግርን የሚያሳይ ነው። ይህ ክፍል በአንዳች ይዘት ላይ በመመሥረት የትምህርት ተራክቦው በሰፊው የሚብላላት ክፍል በመሆኑ፣ በመምህርና በተማሪዎች የጥያቄና መልስ ግብራተንግግር ተራክቦ ተዘውትሮ የታየበት ነው። በአስረጂው ከተራ 120 እስከ ተራ 123 ባሉት ተራዎች የምናየውም መምህርና ተማሪዎች በጥያቄና መልስ ግብራተንግግር ተራክቦ ሲያደርጉ ነው። በክፍል ውስጥ ተራክቦውም ሰፊውን የግብራተንግግር ተራክቦ ጊዜም ሆነ ቅጣምባር የያዘው ክፍል ይኼው የትምህርት ተራክቦ ግብራተንግግር ቅጣምባር ነው። በዚህ ክፍል መምህርና ተማሪዎች በጥቅም ላይ የሚያውሏቸው ዓረፍተንግግሮች በአብዛኛው በጥያቄና መልስ እንዲሁም በትዕዛዝና ድርጊት ላይ የተመሠረቱ ግብራተንግግር ናቸው። እነዚህም የትምህርት ተራክቦውን ለማሳለጥ ጉልህ ድርሻ አላቸው።

አስረጂ 13፣ ደግሞ የግብራተንግግር ተራክቦውን የመጨረሻ ክፍል ወይም መዝጊያ ላይ በጥቅም ላይ የዋሉ ግብራተንግግር/ዓረፍተንግግሮችን አቀራረብ ወይም ቅጣምባር የሚያሳይ ነው። ይህ ክፍል የትምህርታዊ ተራክቦው ግብራተንግግር የሚጠናቀቁበት ክፍል በመሆኑ የመምህር ዓረፍተንግግሮች የቤት ሥራን ጨምሮ የተለያዩ ተግባራትን ወደመስጠት፣ የተማሪዎች ዓረፍተንግግሮች ደግሞ በመምህር የተሰጡ ተግባራትንና ትዕዛዛትን ወደመቀበል የሚያዘነብሉ ናቸው። በርግጥ በመዝጊያ ክፍል የሚነገሩ ዓረፍተንግግሮች የትምህርታዊ

ተራክቦው ግብራተንግግር አካል ሊሆኑም ይችላሉ። በጥናቱ መረጃ ውስጥ እንደታየው የሁሉም ተራክቦዎች የክፍለጊዜ መዝጊያ ዓረፍተንግግሮች በአስረጂ 13፣ ሥር እንደቀረበው ዓይነት ቅጣምባርን ተከትለው የቀረቡ ናቸው። በክፍለጊዜ መዝጊያ ላይ እንዲህ ዓይነት የግብራተንግግር ቅጣምባር መኖሩ ተማሪዎች ለሚቀጥለው ክፍለጊዜ ዝግጁ እንዲሆኑና የሚሰጡትን የተለያዩ ተግባራት ሰርተው እንዲመጡ ያስችላቸዋል።

ሌሎቹ የግብራተንግግር ተራክቦ ቅጣምባሮች በመምህርና በተማሪዎች መካከል የተደረጉ ተራክቦዎች እንዴት እንደሚከናወኑ የሚያሳዩ ናቸው። እነዚህ ቅጣምባሮች በተራክቦ ውስጥ መምህርና ተማሪዎች ግብራተንግግርን እንዴት በተራቸው እንደሚጠቀሙ በማሳየት አጠቃላይ የተራክቦው ሂደት ምን እንደሚመስል የሚያመለክቱ ናቸው። እነዚህን ቅጣምባሮች ለመለየትም በመማሪያ ክፍል ውስጥ የአብዛኛዎቹ ትምህርታዊ ንግግሮችን ቅደምተከተላዊ ሥርዓት የሚያሳየውን የSinclair and Coulthard (1975፣ 2013)ን የሦስት-ክፍል ቅደም ተከተሎች ሥሪት ማለትም፤ ጅመራ (Initiation)፣ ምላሽ (Response) እና ግብረመልስ (Feedback)-‹‹IRF›› መነሻ ማድረግ ተችሏል። በዚህ መሠረት በጥናቱ መረጃ ውስጥ እንደታየው የክፍል ውስጥ የግብራተንግግር ተራክቦው ተከታታይነት፣ ፍጥነትና አፈንጋጭነት ስላለው በ‹‹IRF›› መዋቅር ብቻ የተገደበ አይደለም። ስለሆነም፣ በ‹‹IRF›› የተራክቦ የመጨረሻን ክፍል ካልሆነ በስተቀር በፈጣን ክትትሎሽና አፈንጋጭነትን በሚያስተናግድ የክፍል ውስጥ ንግግር ላይ የተራክቦውንና የግብራተንግግርን ቅጣምባሮች ገድቦ መግለጽ አይቻልም።

በርግጥ በ‹‹IRF›› መዋቅር እንደተገጸው የመምህራንን የመክፈቻ ዓረፍተንግግር ተከትሎ ተማሪዎች ምላሽ ይሰጣሉ። በተማሪዎች ምላሽ ላይ በመመሥረትም መምህራን ግምገማዊ ግብረመልስ ይሰጣሉ። እነዚህን የ‹‹IRF›› መሠረታዊ ክፍሎች በተራክቦው መዋቅር ውስጥ ከፈጸሙ በኋላ፣ መምህራን የንግግር ተራቸውን እንደያዙ ወደሌላ ተራክቦ መክፈቻ ግብራተንግግር ወይም ማስጀመሪያ ዓረፍተንግግር ይሸጋገራሉ። ይህም ተራክቦ ዑደታዊ ወይም ዙርመጥ (Cyclical) የግብራተንግግር አቀራረብ ወይም ቅጣምባር መሆኑን የሚያሳይ ነው። በተራክቦ ውስጥ መምህራን ሁልጊዜም ተራክቦውን ከጀመሩ በኋላ ግብረመልስ ሰጥተው አይቆሙም። መምህራን በማንኛውም ሁኔታ የክፍል ውስጥ ተራክቦውን ለማስጀመር የመጀመሪያ የመክፈቻ ዓረፍተንግግር ይጠቀማሉ። ይህንም ተከትሎ ተማሪዎች በድጋሚ ምላሽ ወደመስጠት ተግባር ይገባሉ፤ መምህራንም የተማሪዎችን መልስ ተከትለው ግምገማዊ ግብረመልስ መስጠታቸውን ይቀጥላሉ። የተራክቦው የግብራተንግግር ቅጣምባር ወይም መዋቅር

በዚህ መልኩ አንዱ ሌላውን እየተከተለ ዙሩን ጠብቆ በተጋጋሚ እየተከሰተ የሚተገበር ይሆናል። ተራክቦ በተፈጥሮው የነጻ ተለዋዋጭነት ባሕርይ ስላለው በዚህ መሃል የዙሩን ቅደምተከተል ሊያዛቡ ወይም ሊያገላብጡ የማያስችሉ አፈንጋጭ አጋጣሚዎች ሊፈጠሩ ይችላሉ። የሚከተሉት አስረጂዎች እነዚህኑ በመማሪያ ክፍል ውስጥ ተደጋግመው የታዩ የግብራተንግግር ተራክቦ ዙርመጥነትና አፈንጋጭነት ኹለት ቅጣምባሮች የሚያሳዩ ናቸው። በመጀመሪያ የጅመራ-ምላሽ-ግብረመልስ-ጅመራ-ምላሽ-ግብረመልስ-ጅመራ... ዙርመጥነት ባሕርይ ያለውን የግብራተንግግር አቀራረብ ቅጣምባር እንመልከት።

አስረጂ 14፣

21 መ፡ በግራ አውለኝ የሚል አለ እንዴ? **[ጅመራ]**
22 ተ፡ ኺኺኺሃሃሃ የለም። **[ምላሽ]**
23 መ፡ የለም። **[ግብረመልስ]** ታዲያ በቀኝ አውለኝ ከተባለ ቀኝ ምንድን ነው? **[ጅመራ]**
24 ተ፡ ሰላም **[ምላሽ]**
25 መ፡ ሰላም ነው። **[ግብረመልስ]** በቃ አንድ ሰው ይናገር! ሁሉም መናገር ይችላል፤ ግን እጅ አውጡና ተናገሩ! መደማመጥ እንድንችል ማለት ነው! ያስቸግራል? **[ጅመራ]**

(ምዝግብ መረጃ መ፣ ክ3)

በአስረጂ 14፣ ሥር የቀረበው ተራክቦ፣ በመማሪያ ክፍል ውስጥ የተራክቦ ዙርመጥነትን ቅጣምባሮች የሚያሳይ ነው። በተራክቦው ከመምህር እና ከተማሪዎች ዓረፍተንግግሮች ፊት ለፊት በቅንፍ ደምቀው የተጻፉት የግብራተንግግር ቅጣምባር መዋቅር አመልካች ገለጻዎች እንደሚያሳዩት፣ በተራ 21 ላይ ተራክቦው በመምህር ዓረፍተንግግር መጀመሩን እናያለን። ቀጥሎም በተራ 22 ላይ በተማሪዎች ምላሽ ተሰጥቷል። በተራ 23 ደግሞ የተማሪዎችን መልስ ተከትሎ በመምህር ግብረመልስ መሰጠቱን እናያለን። በዚሁ ተራ የመምህር ግብረመልስን ተከትሎ በመምህር ሌላ ተራክቦ ማስጀመሪያ ዓረፍተንግግር በጥቅም ላይ ውሏል። ይህም የክፍል ውስጥ ተራክቦው የግብራተንግግር ቅጣምባር በጅመራ ተጀምሮ ምላሽ እና ግብረመልስን አልፎ መልሶ ዙሮ ጅመራ ላይ በማረፍ እንደሚቀጥልና የዙርመጥነት ቅጣምባር እንዳለው የሚያሳይ ነው። በአስረጂው በተራ 24 እና በተራ 25 ተራክቦ ላይ የቀረቡት ዓረፍተንግግሮች ተግባርም በተራ 23 ከቀረበው የጅመራ ዓረፍተንግግር ቀጥሎ የምላሽ፣ ግብረመልስ እና ጅመራ ተግባራትን የሚገልጹ ናቸው። ይህ ዓይነት የተራክቦ ዙርመጥነት ቅጣምባር በክፍል ውስጥ

ተራክቦው በሰፊው ሲተገበር የታየ የግብራተንግግር አቀራረብ ቅጣምባር ነው። ቀጥሎ በቀረበው አስረጂ 15፣ ደግሞ ከዚህ የየግብራተንግግር የዙርመጥነት ቅጣምባር በተለየ ሁኔታ በተራክቦው ሂደት ከቅደምተከተሉ የሚያፈነግጥ የየግብራተንግግር የጅመራ-ምላሽ-ጅመራ አቀራረብ ቅጣምባርን እንመለከታለን።

አስረጂ 15፣

399 መ፡ ቂል ቅጽል ነው አይደል? [**ጅመራ**]
400 ተ፡ አዎ። [**ምላሽ**]
401 መ፡ ‹‹ነት›› ሲጨመርበት ምንድን ነው የተመሠረተው? [**ጅመራ**]
402 ተ፡ ስም [**ምላሽ**]
403 መ፡ ኧ? [**ጅመራ**]
404 ተ፡ ስም [**ምላሽ**]
405 መ፡ ስም ነው አይደል? [**ጅመራ**]
406 ተ፡ አዎ። [**ምላሽ**]
407 መ፡ ረቂቅ ስም ነው። ቂልነት፣ ስም ነው። ስም መስራች ነው። ስም መስራች፣ ስም መስራች ነው። [**ግብረመልስ**] ደግ፣ ለምሳሌ፣ ቅጽል ነው አይደል? [**ጅመራ**]

(ምዝግብ መረጃ ረ፣ ክ2)

ከላይ በአስረጂ 15፣ ሥር በቀረበው ተራክቦ ውስጥ ከመምህር እና ከተማሪዎች ዓረፍተንግግሮች ፊት ለፊት በቅንፍ ደምቀው የተጻፉት የግብራተንግግር ቅጣምባር መዋቅር አመልካች ገለጻዎች እንደሚያሳዩት፣ በመጀመሪያ ልክ በአስረጂ 14፣ ሥር እንደቀረበው ተራክቦ፣ ተራክቦው በተራ 399 በመምህር ዓረፍተንግግር መጀመሩን ያሳያል። ቀጥሎም በተራ 400 ላይ በተማሪዎች ምላሽ ተሰጥቷል። ከላይ በአስረጂ 14፣ ባየነው የግብራተንግግር ተራክቦ ዙርመጥነት ቅጣምባር መሠረት በዚህ በአስረጂ 15፣ በተራ 400 ከቀረበው የተማሪዎች ምላሽ ቀጥሎ በተራ 401 የመምህር ግብረመልስ ይጠበቅ ነበር። ይሁን እንጂ፣ በዚህ በአስረጂ 15፣ ተራክቦ እንደምናየው በተራ 400 ከቀረበው የተማሪዎች ምላሽ ቀጥሎ በተራ 401 ላይ በመምህር ሌላ ተራክቦ ማስጀመሪያ ዓረፍተንግግር በጥቅም ላይ ውሏል። ይህ ዓይነት የግብራተንግግር ቅጣምባር በተራክቦው ዙርን ሳይከተል ግብረመልስን በማቆየት የመላሽነት ባሕርይ (ጅመራ-ምላሽ-ጅመራ) የሚታይበት ሲሆን፣ ይኼው ዓይነት የግብራተንግግር ቅጣምባር በተራክቦው ከተራ 402 እስከ ተራ 405 በድጋሚ መከሰቱን እናያለን። ይህ ዓይነት የግብራተንግግር ቅጣምባር በአስረጂ 14፣ ከቀረበው የግብራተንግግር ተራክቦ ዙርመጥነት ቅጣምባር አንጻር በተቆራረጠ ሁኔታ አልፎ አልፎ ሲከሰት የታየ ነው።

በአጠቃላይ የአማርኛ መማሪያ ክፍል ውስጥ ተራክቦ የግብራተንግግር ቅጣምባር በሰላምታ ልውውጥ ተጀምሮ ሰፊው የትምህርት ግብራተንግግር ተራክቦ ከተከናወነ በኋላ በትምህርት ግብራተንግግር ተራክቦ ወይም የተለያዩ ትምህርታዊ ተግባራትን በመስጠትና በመቀበል የሚጠናቀቅ የግብራተንግግር ቅጣምባሮች አሉት ማለት ይቻላል። በተጨማሪም የግብራተንግግር ተራክቦ መዋቅሩ በጅመራ-ምላሽ-ግብረመልስ... ዐደታዊ ወይም ዙርመጥ ቅጣምባርና በጅመራ-ምላሽ-ጅመራ አፈንጋጭ ወይም አጋጣሚ የሚመስሉ ቅጣምባሮች ላይ ተመስርቶ እንደሚቀርብ መረዳት ተችሏል።

II. የግብራተንግግር ተጓዳኝ ጥንድ ቅጣምባሮች

በቋንቋ ጥናት፣ ተጓዳኝ ጥንድ የተራክቦ መዞር ምሳሌ ነው። በተራክቦ ውስጥ ግብራተንግግር ተግባራዊ ተያያዥነትና ጉርብትና ባላቸው ጥንዶች ይደራጃሉ። ይህም የግብራተንግግር ተጓዳኝ ጥንድ ቅጣምባሮችን ያሳያል። ተጓዳኝ ጥንዶች በተራ ቅደምተከተል በኹለት የተለያዩ ተናጋሪዎች የተነገሩ የኹለት የንግግር ተራ ዓረፍተንግግሮችን መዋቅር የያዙ ናቸው። በተራክቦ ውስጥ በመጀመሪያ የሚነገረው ጥንድ (ዓረፍተንግግር) የኹለተኛውን ጥንድ (ዓረፍተንግግር) ያነሳሳል። በዚህም በግብራተንግግር ተጓዳኝ ጥንዶች መዋቅር የኹለተኛው ጥንድ መነገር ምክንያት የመጀመሪያው ጥንድ ነው። በዚህ ጥናት መረጃ መሠረት በተራክቦው ውስጥ መምህርና ተማሪዎች ግብራተንግግር ዘንድ በተደጋጋሚ የተከሰቱ የግብራተንግግር ተጓዳኝ ጥንድ ቅጣምባሮች በሦስት ምድብ ማለትም፤ ሰላምታ-ሰላምታ፣ ጥያቄ-መልስ እና ትዕዛዝ-መቀበል በሚል ተደራጅተዋል። በጥናቱ መረጃ ውስጥ ሌሎች ከአሥር ጊዜ በታች የድግግሞሽ መጠን ያላቸው የግብራተንግግር ተጓዳኝ ጥንድ ቅጣምባሮች ከድግግሞሻቸው ማነስ አንጻር በአጋጣሚ እንጂ፣ በመደበኛነት በጥቅም ላይ የመዋል ቅጣምባርን ሊያመለክቱ ስለማይችሉ በዚህ ጥናት አልተተነተኑም። በጥናቱ የታዩት የግብራተንግግር ተጓዳኝ ጥንድ ቅጣምባሮች የድግግሞሽ መጠንና መቶኛ ቀጥሎ ባለው ሠንጠረዥ 8 ቀርበዋል።

ተ.ቁ	የግብራተንግግር ተጓዳኝ ጥንድ ቅጣምባሮች	ድግግሞሽ	መቶኛ
1.	ሰላምታ-ሰላምታ	18	0.39%
2.	ጥያቄ-መልስ	1510	74.31%
3.	ትዕዛዝ-መቀበል	440	21.65%
4	ሌሎች	64	3.15%
	ድምር	2032	100%

ሠንጠረዥ 8፣ የግብራተንግግር ተጓዳኝ ጥንድ ቅጣምባሮች ድግግሞሽና መቶኛ

ከላይ በቀረበው ሠንጠረዥ 8፣ ውስጥ እንደሚታየው በመማሪያ ክፍል ውስጥ ተራክቦው በተደጋጋሚ ተከስተው ከተገኙ የግብራተንግግር ተጓዳኝ ጥንድ ቅጣምባሮች መካከል የጥያቄ-መልስ ቅጣምባሮች 1510 ጊዜ ተደጋግመው በመከሰት የግብራተንግግር ተጓዳኝ ጥንድ ቅጣምባሮችን 74.31 በመቶ በመሸፈን ቀዳሚውን ቦታ ይዘው ተገኝተዋል። በመቀጠል የትዕዛዝ-መቀበል ቅጣምባሮች 440 ጊዜ በመደጋገም የግብራተንግግር ተጓዳኝ ጥንድ ቅጣምባሮችን 21.65 በመቶ ሲሸፍኑ፣ የሰላምታ-ሰላምታ ቅጣምባሮች 18 ጊዜ በመገደጋገም የግብራተንግግር ተጓዳኝ ጥንድ ቅጣምባሮችን 0.39 በመቶ ሸፍነው ተገኝተዋል። በአንጻሩ ባላቸው አነስተኛ የድግግሞሽ መጠን በዚህ ጥናት ያልተተነተኑት ሌሎች የግብራተንግግር ተጓዳኝ ጥንድ ቅጣምባሮች በአንድ ላይ ተደምረው በ64 ድግግሞሽ 3.15 በመቶውን ሸፍነዋል። በጥናቱ በከፍተኛ ድግግሞሽ በመከሰታቸው የተለዩትን የእያንዳንዱን የግብራተንግግር ተጓዳኝ ጥንድ ቅጣምባሮች በተራክቦው ባላቸው የአቀራረብ ቅደምተከተል መሠረት ቀጥሎ እንመለከታለን።

ሀ. ሰላምታ-ሰላምታ

የሰላምታ-ሰላምታ ተጓዳኝ ጥንዶች በተራክቦ ውስጥ ኹለቱም ተናጋሪዎች በቅደምተከተል የሰላምታ ልውውጥ ውስጥ የሚሳተፉበትን የተወሰነ የተግባቦት ዓይነት ያሳያሉ። እንደዚህ ዓይነት ተጓዳኝ ጥንዶች በኹለት አካላት መካከል የሰላምታ ዓረፍተንግግሮች መለዋወጥን ያካትታሉ። የሰላምታ ልውውጥ በተፈጥሮው በቀደመው ሰላምታ ላይ የተመሠረተ የሰላምታ ምላሽ የሚጠይቅ ቅጣምባር ያለው ተግባር ነው። ይህም የተራክቦ የተዋቀረ መሠረታዊ ክፍልን ይፈጥራል። በክፍል ውስጥ ተራክቦ፣ የሰላምታ-ሰላምታ ተጓዳኝ ጥንዶች ቅጣምባር በመጀመሪያው ጥንድ መምህራን ሰላምታ በመስጠት የሚጀምሩበትና በኹለተኛው ጥንድ ተማሪዎች ሰላምታ የሚመልሱበት የተለመደ ተግባር ነው። መምህራን በክፍል ውስጥ

መገኘታቸውን ለማሳወቅ ሲሉ ለተማሪዎች ሰላምታ ይሰጣሉ። ተማሪዎችም ለተሰጣቸው ሰላምታ፣ የሰላምታ ምላሽ ይሰጣሉ። በጥናቱ መረጃ መሠረት ይህ የሰላምታ-ሰላምታ ተጓዳኝ ጥንድ ቅጣምባር በሁሉም መማሪያ ክፍሎች ተራክቦ የትምህርት ተራክቦ ከመጀመሩ በፊት በተመሳሳይ መልኩ በመምህርና በተማሪዎች መካከል ሲተገበር ታይቷል። በጥናቱ መረጃ ውስጥ እንደታየው የሰላምታ-ሰላምታ ተጓዳኝ ጥንዶች 18 ጊዜ ተደጋግመው በመከሰት የክፍል ውስጥ ተራክቦውን ተጓዳኝ ጥንዶች 0.39 በመቶ ሸፍነው ተገኝተዋል። ቀጥሎ የቀረበው አስረጂ 16፣ በክፍል ውስጥ ተራክቦው የሰላምታ-ሰላምታ ተጓዳኝ ጥንዶች ቅጣምባርን የሚያሳይ ነው።

አስረጂ 16፣

01 መ፡ እንደምን ዋላችሁ ተማሪዎች? **[ሰላምታ]**
02 ተ፡ ደህና፣ እግዚአብሔር ይመስገን! (ከመቀመጫቸው በመነሳት) **[ሰላምታ]**

(ምዝግብ መረጃ ሀ፣ ክ1)

ከላይ በአስረጂ 16፣ ሥር በኹለት አካላት (በመምህርና በተማሪዎች)፣ በኹለት ተከታታይ የንግግር ተራዎች (በተራ 01 እና በተራ 02) የቀረቡት ዓረፍተንግግሮች የሰላምታ ልውውጥ መደረግን የሚያሳዩ የሰላምታ-ሰላምታ ተጓዳኝ ጥንዶች ናቸው። እነዚህ ጥንዶች በክፍል ውስጥ ተራክቦው የተዋቀረውን የሰላምታ ልውውጥ ቅጣምባርን ያሳያሉ። በአስረጂው በተራ 01 ላይ በመምህር ሰላምታ መሰጠቱንና ቀጥሎ በተራ 02 ላይ በተማሪዎች የሰላምታ መልስ መሰጠቱን እናያለን። በዚህም መምህር ሰላምታ ሰጪ፣ ተማሪዎች ሰላምታ መላሽ መሆናቸውን እንረዳለን። የኹለቱም ተራዎች የመምህር እና የተማሪዎች ዓረፍተንግግሮች ሰላምታ መሆናቸውን ካላቸው ይዘት በተጨማሪ ከዓረፍተንግግሮቹ መጨረሻ ላይ በቅንፍ ውስጥ ደምቆ የተጻፈው ገለጻ ያስረዳል። በተራ 02 ላይ ተማሪዎች ለመምህራቸው የሰላምታ መልስ ሲሰጡ ከመቀመጫቸው መነሳታቸው (በቅንፍ ውስጥ ከቀረበው ገለጻ እንደምንረዳው) ለመምህራቸው ያላቸውን ክብርና በክፍል ውስጥ በሰላምታ ልውውጥ ጊዜ ያላቸውን የተለመደ ሥርዓት የሚያንጸባርቅ ነው። ይህ የሰላምታ-ሰላምታ ተጓዳኝ ጥንድ ቅጣምባር የሰላምታ አቀራረቡ ቀደም ሲል በተራክቦ ቅጣምባሮች የመክፈቻ ክፍል እንደተገለጸው ከጊዜና ከሁኔታ አንጻር ሊለያይ ይችላል እንጂ፣ በጥናቱ መረጃ ውስጥ በሁሉም ተራክቦዎች የትምህርት ተራክቦ ከመጀመሩ በፊት በተመሳሳይ መልኩ ሲተገበር ታይቷል። ይህም በመማሪያ ክፍል ውስጥ ወጥነት ያለው ቅጣምባር መሆኑን የሚያሳይ ነው።

ለ. ጥያቄ-መልስ

የጥያቄ-መልስ ተጓዳኝ ጥንዶች በተራክቦ ውስጥ የመጀመሪያ ጥንድ የሆነውን የጠያቂውን ዓረፍተንግግር ጠያቂው ለአፍታ በማቆም ኹለተኛው ጥንድ ለሆነው ተጠያቂ ለጥያቄው መልስ እንዲሰጥ የሚያስችል መዋቅርን የያዙ ናቸው። በጥያቄ-መልስ ተጓዳኝ ጥንድ ውስጥ፣ ጥያቄው የመጀመሪያው ክፍል ሲሆን፣ መልሱ ደግሞ ኹለተኛው ክፍል ነው። በክፍል ውስጥ ተራክቦ የጥያቄ-መልስ ተጓዳኝ ጥንዶች በመምህርና በተማሪዎች መካከል ተግባቦትን በማመቻቸትና ትምህርቱን በማብላላት ረገድ ወሳኝ ሚና ይጫወታሉ። እነዚህ ጥንዶች የትምህርት ተራክቦ መሠረታዊ ገጽታና ቁልፍ አካል ናቸው። በጥናቱ መረጃ ውስጥ እንደታየው የጥያቄ-መልስ ተጓዳኝ ጥንዶች በትምህርት ተራክቦው ክፍል በሰፊው የተተገበሩ ሲሆኑ፣ በመምህር ጥያቄ ጠያቂነት የመጀመሪያው ክፍል ወይም ተራ ሲተገብር፣ ኹለተኛው ክፍል ወይም ተራ ደግሞ በተማሪዎች መልስ መስጠት የተተገበረ ነው። በዚህም 1510 ጊዜ ተደጋግመው በመከሰት የክፍል ውስጥ ተራክቦውን ተጓዳኝ ጥንዶች 74.31 በመቶ በመሸፈን ሰፊውን ቦታ ይዘዋል። ይህም የክፍል ውስጥ ተራክቦው በከፍተኛ ሁኔታ በጥያቄ-መልስ የግብራተንግግር ተጓዳኝ ጥንዶች ቅጣምባር ላይ የተመሠረተ መሆኑን የሚያሳይ ነው። ቀጥሎ በቀረበው አስረጂ 17፣ የጥያቄ-መልስ ተጓዳኝ ጥንድ ቅጣምባርን እንመልከት።

አስረጂ 17፣

393 መ፡ ቂል፣ የቃል ክፍሉ ምንድን ነው? የቃል ክፍሉ? **[ጥያቄ]**
394 ተ፡ ቅጽል **[መልስ]**

(ምዝግብ መረጃ ረ፣ ክ2)

በአስረጂ 17፣ ሥር በመምህርና በተማሪዎች በኹለት ተከታታይ የንግግር ተራዎች (በተራ 393 እና በተራ 394) የቀረቡት ዓረፍተንግግሮች እንደቅድሞናቸው የጥያቄ እና መልስ ተራክቦ መካሄዱን የሚያሳዩ የጥያቄ-መልስ ተጓዳኝ ጥንዶች ናቸው። እነዚህ ጥንዶች በክፍል ውስጥ ተራክቦው የተዋቀረውን የጥያቄ እና መልስ ቅጣምባርን ያሳያሉ። በአስረጂው በተራ 393 ላይ በመምህሯ ኹለት ጊዜ (የመጀመሪያው የተሟላ ጥያቄ፣ የኹለተኛው ደግሞ በመጀመሪያው ጥያቄያቸው ላይ ተመሥርተው ጥያቄውን አሳጥረው በማቅረብ) ጥያቄ መቅረቡን ወይም መጠየቁንና ቀጥሎ በተራ 394 ላይ በተማሪዎች መልስ መሰጠቱን እናያለን። በንግግር ተራዎቹም የመምህሯ ዓረፍተንግግር ጥያቄ፣ የተማሪዎች ዓረፍተንግግር መልስ መሆናቸውን

ከዓረፍተንግግሮቹ መጨረሻ ላይ በቅንፍ ውስጥ ደምቆ የተጻፈው ገለጻ ያመለክታል። በዚህም መምህሯ ጠያቂ፣ ተማሪዎች መላሽ መሆናቸውን እንረዳለን። በጥናቱ መረጃ ውስጥ እንደታየው በክፍል ውስጥ ተራክቦው መምህራን የተለያዩ ጥያቄዎችን ሲጠይቁ ተማሪዎች ደግሞ ለመምህራን ጥያቄዎች መልስ ይሰጣሉ። በአንጻሩ ተማሪዎች የጠየቋቸው ጥያቄዎች በጣት የሚቆጠሩ ናቸው። እነዚህም ጥያቄዎች በአጋጣሚ የተጠየቁ (ሲደጋገሙ ያልታዩ) ከመሆናቸው ባሻገር በትምህርት ይዘት ላይ የተመሠረቱ አይደሉም። ይህ በክፍል ውስጥ ተማሪዎች በመደበኛነት በትምህርት ይዘት ላይ የተመሠረቱ ጥያቄዎችን ያለመጠየቅ ምክንያት ዝርዝር ጥናት የሚሻ ጉዳይ ነው። በአጠቃላይ በጥናቱ መረጃ ውስጥ እንደታየው፣ በጥያቄ-መልስ ተጓዳኝ ጥንዶች መምህራን የተለያዩ ጥያቄዎችን በመጠየቅ፣ የጥያቄ-መልስ ተጓዳኝ ጥንዶችን የመጀመሪያ ክፍል ተራን በብቸኝነት የወሰዱ ሲሆን፣ ተማሪዎች ደግሞ ለመምህራን ጥያቄዎች መልስ በመስጠት የተጓዳኝ ጥንዶችን የኹለተኛ ክፍል ተራን ወስደዋል። እነዚህ የጥያቄ-መልስ ተጓዳኝ ጥንዶች በክፍል ውስጥ ተራክቦው በጥያቄ እና መልስ ላይ የተዋቀረ የትምህርት ፍሰት ይፈጥራሉ። ይህም በመማሪያ ክፍል ውስጥ መምህራንና ተማሪዎች የትምህርት ተራክቦውን በሰፊው የሚከውኑበት የግብራተንግግር የተጓዳኝ ጥንዶች ቅጣምባር መሆኑን የሚያሳይ ነው።

ሐ. ትዕዛዝ-መቀበል

የትዕዛዝ-መቀበል ተጓዳኝ ጥንዶች በተራክቦ ውስጥ በመጀመሪያ ጥንድ ትዕዛዝ በመስጠት በኹለተኛው ጥንድ የመቀበል ድርጊት መፈጸምን የሚያመለክት መዋቅርን የያዙ ናቸው። በትዕዛዝ-መቀበል ተጓዳኝ ጥንዶች ውስጥ፣ የመጀመሪያው ክፍል ትዕዛዝ ሲሆን፣ ኹለተኛው ክፍል ደግሞ ትዕዛዙን መቀበል ወይም ማክበር ነው። በክፍል ውስጥ ተራክቦ የትዕዛዝ-መቀበል ተጓዳኝ ጥንዶች በመምህር ትዕዛዝ ሰጪነት የመጀመሪያው ክፍል ሲተገብር፣ ኹለተኛው ክፍል ደግሞ በተማሪዎች ትዕዛዝ መቀበል ወይም ማክበር የተተገበረ ነው። የትዕዛዝ-መቀበል ተጓዳኝ ጥንዶች መዋቅር መምህራን በክፍል ውስጥ ተማሪዎች አንዳች ነገር እንዲያደርጉ ወይም አንዳች ትምህርታዊ ተግባር እንዲፈጽሙ የሚሰጡት ትዕዛዝ ሲሆን፣ ተማሪዎች ደግሞ ድርጊቱን ለመፈጸም የመምህራንን ትዕዛዝ መቀበላቸውን የሚያሳይ ነው። በጥናቱ መረጃ ውስጥ እንደታየው የትዕዛዝ-መቀበል ተጓዳኝ ጥንዶች እንደጥያቄ-መልስ ተጓዳኝ ጥንዶች በክፍል ውስጥ ተራክቦው በተደጋጋሚ የታዩ ቅጣምባሮች ሲሆኑ፣ 440 ጊዜ ተደጋግመው በመከሰት የተራክቦውን ተጓዳኝ ጥንዶች 21.65 በመቶ ሸፍነዋል። ይህም የክፍል ውስጥ

ተራክቦው የትዕዛዝ-መቀበል ተጓዳኝ ጥንዶች መዋቅርን የሚያሳዩ ቅጣምባሮች በብዛት እንደሚተገበሩ የሚያሳውቅ ነው። ስለሆነም፣ እነዚህ የትዕዛዝ-መቀበል ተጓዳኝ ጥንድ ቅጣምባሮች በክፍል ተራክቦ አደረጃጀት ውስጥ ቁልፍ አካላት ናቸው ማለት ይቻላል። በተራክቦው ውስጥ የትዕዛዝ-መቀበል ተጓዳኝ ጥንድ ቅጣምባርን በሚከተለው አስረጂ 18፣ እንመልከት።

አስረጂ 18፣

267 መ፡ በደንብ ጽፋችሁ እንድትመጡ! **[ትዕዛዝ]**
268 ተ፡ እሺ። **[መቀበል]**

(ምዝግብ መረጃ ሠ፣ ክ1)

ከላይ በቀረበው አስረጂ 18፣ ሥር በመምህርና በተማሪዎች በኹለት ተከታታይ የንግግር ተራዎች (በተራ 267 እና በተራ 268) የቀረቡት ዓረፍተንግግሮች እንደቅድሞናቸው የትዕዛዝ እና የመቀበል ተራክቦ መካሄዱን የሚያሳዩ የትዕዛዝ-መቀበል ተጓዳኝ ጥንዶች ናቸው። እነዚህ ጥንዶች በክፍል ውስጥ ተራክቦው የተዋቀረውን የትዕዛዝ-መቀበል ቅጣምባርን ያሳያሉ። በአስረጂው በተራ 267 ላይ በመምህር ትዕዛዝ መሰጠቱንና ቀጥሎ በተራ 268 ላይ በተማሪዎች ትዕዛዙን የመቀበል መልስ መሰጠቱን እናያለን። በርግጥ ተማሪዎች ከመምህር ትዕዛዝ በኋላ ዝም ቢሉም ድርጊቱን መፈጸም እስከቻሉ ድረስ (ማለትም፣ በተራክቦው መሠረት የታዘዙትን ጽፈው እስከመጡ) ዝምታቸው በውስጠታዋቂነት በቃል እንዳልተገለጸ መልስ ሊቆጠር ይችላል። ሆኖም ግን መልስ መስጠታቸው በይፋ መቀበላቸውን የሚገልጽ ነው። በንግግር ተራዎቹም የመምህር ዓረፍተንግግር ትዕዛዝ፣ የተማሪዎች ዓረፍተንግግር መቀበል መሆናቸውን ከዓረፍተንግግሮቹ ይዘት ባሻገር መጨረሻ ላይ በቅንፍ ውስጥ ደምቆ ከተጻፈው ገለጻ መረዳት ይቻላል። በዚህም መምህር ትዕዛዝ ሰጪ ወይም አዛዥ፣ ተማሪዎች ደግሞ ትዕዛዝ ተቀባይ መሆናቸውን እንረዳለን። በጥናቱ ሙሉ መረጃ ውስጥ እንደታየውም በክፍል ውስጥ ተራክቦው መምህራን የተለያዩ ትዕዛዞችን ለተማሪዎች ሲሰጡ፣ ተማሪዎች በበኩላቸው የመምህራንን ትዕዛዞች መቀበላቸውን የሚገልጹ መልሶች ይሰጣሉ። ይህ የመምህራን የማዘዝና የተማሪዎች የመታዘዝ ተግባር፣ መምህራን በክፍል ውስጥ ያላቸው ክፍሉን የመምራትና የማስተዳደር ኃላፊነት ወይም ስልጣን ውጤትን የሚያንጸባርቅ መሆኑን ልብ ይሏል። በተጨማሪም ተማሪዎች ለመምህራን ትዕዛዝ የመገዛት ወይም የመታዘዝ እንዲሁም ትዕዛዛቸውን የማክበር ግዴታቸውን መወጣታቸውን ይገልጻል። የትዕዛዝ-መቀበል ተጓዳኝ ጥንዶች ከጥያቄ-መልስ

ተጓዳኝ ጥንዶች በመቀጠል በትምህርት ተራክቦው በሰፊው የሚከወኑ ቅጣምባሮች ሲሆኑ፣ በክፍል ውስጥ ተራክቦው ላይ የተዋቀረ የትምህርት ፍሰት በመፍጠር ረገድ የራሳቸውን አስተዋጽዖ ያበረክታሉ።

በአጠቃላይ የእነዚህ ከላይ የቀረቡት የግብራተንግግር ተጓዳኝ ጥንድ ቅጣምባሮች የተዋቀረ ተፈጥሮ፣ የክፍል ውስጥ ተራክቦው ፍሰት እና አደረጃጀት እንዲኖረው ይረዳል፤ በንግግር ተሳታፊዎች ማለትም፤ በመምህርና ተማሪዎች መካከል ውጤታማ ተግባቦት እና የተራክቦ ግንዘቤ እንዲፈጠር ያስችላል። ይህም በመማር ማስተማር ተግባራት ወቅት በመምህራንና በተማሪዎች መካከል ያለውን ተግባቦት ለማጎልበት የተጓዳኝ ጥንድ ዓረፍተንግግሮችና ቅጣምባሮች ያላቸውን ጠቀሜታ ያጎላል።

III. የግብራተንግግር የአጀማመር እና የአጨራረስ ቅጣምባሮች

እነዚህ ቅጣምባሮች በክፍል ውስጥ መምህራንና ተማሪዎች ግብራተንግግርን በመጠቀም ተግባቦት በሚፈጽሙበት ጊዜ በምን ዓይነት ግብረንግግር ወይም ዓረፍተንግግር ጀምረው በምን ዓይነት ግብረንግግር ወይም ዓረፍተንግግር እንደሚጨርሱ በማሳየት፣ የግብራተንግግር አጠቃቀማቸው ቅጣምባሮች እንዴት እንደሆኑ የሚያመለክቱ ናቸው። በዚህም ተናጋሪዎች የንግግር ተራቸውን ሲወስዱ በምን ድርጊት ጀምረው በምን ድርጊት እንደሚጨርሱ የሚያሳዩ ናቸው። በእንደዚህ ዓይነት መንገድ የግብራተንግግር ቅጣምባሮችን ስንመረምር መነሻ መሠረት የምናደርገው ተናጋሪዎች የንግግር ተራ ወስደው ሲናገሩ ኹለት ወይም ከዚያ በላይ ዓረፍተንግግሮች መናገራቸውን ሲሆን፣ የተናጋሪዎቹ ግብረንግግር በምን ድርጊት ተጀምሮ በምን ድርጊት እንዳለቀ ወይም እንደተዘጋ የሚያሳይ ነው። ይሁን እንጂ፣ አንድ ተናጋሪ የንግግር ተራ ወስዶ ንግግር በሚያደርግበት ጊዜ ንግግሩን ከጀመረበት ዓረፍተንግግርና ከጨረሰበት ወይም ከዘጋበት (ለአድማጭ ተራ የሰጠበት) ዓረፍተንግግር በተጨማሪ በመሃል በርካታ ዓረፍተንግግርን ወይም ግብራተንግግርን ሊጠቀም ይችላል። እነዚህ ዓረፍተንግግር ወይም ግብራተንግግርም እንደንግግሩ ይዘት፣ እንደተናጋሪው ዓረፍተንግግር ብዛትና ተለጣጥቆ የሚለያዩ ሊሆኑ ይችላሉ። ስለሆነም፣ በንግግር መሃል ላይ ከሚገኙ የዓረፍተንግግር ወይም የግብራተንግግር ብዛትና ተለዋዋጭነት ባሕርይ አንጻር የእነዚህን ግብራተንግግር ቅጣምባር የተወሰነ ምድብ በማዘጋጀት ለመለየት አስቸጋሪ ይሆናል። ስለሆነም፣ በዚህ ጥናት ኹለትና ከዚያ በላይ ዓረፍተንግግሮች በተነገሩባቸው የንግግር ተራዎች መምህራንና ተማሪዎች ንግግራቸውን በምን ግብረንግግር ወይም ዓረፍተንግግር ጀምረው በምን እንደጨረሱ

በመመርመር በተራክቦ ውስጥ የግብራተንግግርን የአጀማመር እና የአጨራረስ ቅጣምባሮች በማሳየት ላይ ተተኩሯል። በአንጻሩ በተራክቦ ውስጥ ትንሹ አሃድ አንድ ቃል ወይም ዓረፍተንግግር በመሆኑ የንግግር ተራ በመውሰድ በአንድ ዓረፍተንግግር የተገለጸ የግብራተንግግር አጠቃቀም በተራክቦ ውስጥ አይቀሬ አካል በመሆኑ እንዲሁም በአንድ ቃል ወይም ዓረፍተንግግር ተራክቦን ማካሄድ ዕውቅና ሁለንተናዊነት ባሕርይ ያለው ቅጣምባር በመሆኑ በዚህ ጥናት ትኩረት አልተደረገበትም። በተጨማሪም በአነስተኛ ቁጥር የታዩ ወይም ከአሥር ጊዜ በላይ ድግግሞሽ ያልታየባቸው ቅጣምባሮች ከድግግሞሻቸው ማነስ አንጻር በአጋጣሚ እንጂ፣ በመደበኛነት በጥቅም ላይ የመዋል ቅጣምባርን ሊያመለክቱ ስለማይችሉ በትንተናው ትኩረት አልተደረገባቸውም።

በጥናቱ መረጃ መሠረት በአጠቃላይ በተራክቦው 4064 የንግግር ተራዎች የተወሰዱ ሲሆን፣ ከእነዚህ ተራዎች ውስጥ መምህራን 2019 የንግግር ተራዎች፣ ተማሪዎች 2006 የንግግር ተራዎች ሲወስዱ፣ ቀሪዎቹ 39 የንግግር ተራዎች በመምህርና በተማሪዎች በጋራ እንዲሁም በጎብረት የተወሰዱ ናቸው። መምህራን ከወሰዷቸው 2019 የንግግር ተራዎች፣ በ860 የንግግር ተራዎች ኹለትና ከዚያ በላይ ዓረፍተንግግሮችን ተጠቅመዋል። በቀሪዎቹ ተራዎች አንድ ዓረፍተንግግር ወይም ቃል በመጠቀም ንግግር ፈጽመዋል። ተማሪዎች በበኩላቸው ከወሰዷቸው 2006 የንግግር ተራዎች ውስጥ በ54ቱ የንግግር ተራዎች ኹለትና ከዚያ በላይ ዓረፍተንግግሮችን ሲጠቀሙ፣ በቀሪዎቹ ተራዎች አንድ ዓረፍተንግግር ወይም ቃል በመጠቀም ንግግር የፈጸሙባቸው ናቸው። በዚህ መረጃ መሠረት በተራክቦው ኹለትና ከዚያ በላይ ዓረፍተንግግሮች በተጠቀሙባቸው የንግግር ተራዎች በተደጋጋሚ የተከሰቱ የመምህራንና የተማሪዎች የግብራተንግግር አጠቃቀም የአጀማመር እና የአጨራረስ ቅጣምባሮች መጠየቅ-መጠየቅ፣ መጠየቅ-መፍቀድ፣ ማስተኸር-መጠየቅ፣ ማስተኸር-መፍቀድ፣ ማስተኸር-ማዘዝ፣ መቀበል-መጠየቅ፣ ማሞገስ-መፍቀድ፣ ማሞገስ-መጠየቅ፣ መግለጽ-መጠየቅ፣ መግለጽ-መፍቀድ እና መግለጽ-መግለጽ በሚሉ አስራ አንድ ምድቦች ተደራጅተዋል። ከእነዚህ ምድቦች ውስጥ የመግለጽ-መግለጽ የአጀማመርና አጨራረስ ቅጣምባር በተማሪዎች ዓረፍተንግግር ወይም ግብራተንግግር አጠቃቀም ላይ የታየ ሲሆን፣ ሌሎቹ በመምህራን ግብራተንግግር አጠቃቀም ላይ የታዩ ናቸው። ከአሥር ጊዜ በታች የድግግሞሽ መጠን ያላቸውና በዚህ ጥናት ያልተተነተኑት የግብራተንግግር የአጀማመር እና የአጨራረስ ቅጣምባሮች ሌሎች በሚል መጠሪያ በአንድ ላይ ተገልጸዋል። በጥናቱ የታዩት የመምህር እና የተማሪዎች የግብራተንግግር

የአጆማመር እና የአጨራረስ ቅጣምባሮች ዓይነቶች፣ የድግግሞሽ መጠንና መቶኛ ቀጥሎ ባለው ሠንጠረዥ 9 ቀርበዋል።

ተ.ቁ	የግብራተንግግር የአጀማመር እና የአጨራረስ ቅጣምባሮች	ድግግሞሽ	መቶኛ	ተናጋሪዎች
1.	መጠየቅ-መጠየቅ	112	13.02%	መምህር
2.	መጠየቅ-መፍቀድ	260	30.23%	
3.	ማስተኰር-መጠየቅ	34	3.95%	
4.	ማስተኰር-መፍቀድ	42	4.88%	
5.	ማስተኰር-ማዘዝ	30	3.49%	
6.	መቀበል-መጠየቅ	64	7.44%	
7.	ማሞገስ-መፍቀድ	48	5.58%	
8.	ማሞገስ-መጠየቅ	32	3.72%	
9.	መግለጽ-መጠየቅ	82	9.53%	
10.	መግለጽ-መፍቀድ	118	13.72%	
11	ሌሎች	38	4.42%	
	ድምር	860	100%	
12.	መግለጽ-መግለጽ	54	100%	ተማሪዎች
	ድምር	54	100%	

ሠንጠረዥ 9፣ የግብራተንግግር የአጀማመር እና የአጨራረስ ቅጣምባሮች፣ ድግግሞሽና መቶኛ በተናጋሪዎች

ከላይ በቀረበው ሠንጠረዥ 9፣ ውስጥ እንደሚታየው በመማሪያ ክፍል ውስጥ ተራክቦው በመምህራን ግብራተንግግር አጠቃቀም በተደጋጋሚ ተከስተው ከተገኙ የግብራተንግግር አጀማመር እና የአጨራረስ ቅጣምባሮች መካከል የመጠየቅ-መፍቀድ ቅጣምባሮች 260 ጊዜ ተደጋግመው በመከሰት የግብራተንግግር የአጀማመር እና የአጨራረስ ቅጣምባሮችን 30.23 በመቶ በመሸፈን ቀዳሚውን ቦታ ይዘው ተገኝተዋል። የመግለጽ-መፍቀድ ቅጣምባሮች 118 ጊዜ በመደጋገም በ13.72 በመቶ ሽፋን ተከታዩን ቦታ ሲይዙ፣ የመጠየቅ-መጠየቅ ቅጣምባሮች በ112 ድግግሞሽ 13.02 በመቶ በመሸፈን ሦስተኛውን ቦታ ይዘው ተገኝተዋል። ቀሪዎቹ እንደቅድሞናቸው መግለጽ-መጠየቅ በ82 ድግግሞሽ 9.53 በመቶ፣ መቀበል-መጠየቅ በ64 ድግግሞሽ 7.44 በመቶ፣ ማሞገስ-መፍቀድ በ48 ድግግሞሽ 5.58 በመቶ፣ ማስተኰር-መፍቀድ በ42 ድግግሞሽ 4.88 በመቶ፣ ማስተኰር-መጠየቅ በ34 ድግግሞሽ 3.95 በመቶ፣ ማሞገስ-መጠየቅ በ32 ድግግሞሽ 3.72 በመቶ እና ማስተኰር-ማዘዝ በ30 ድግግሞሽ 3.49 በመቶ

ሸፍነዋል፡፡ በአንጻሩ ባላቸው አነስተኛ የድግግሞሽ መጠን በዚህ ጥናት ያልተተነተኑት ሌሎች የመምህራን ግብራተንግግር የአጀማመር እና የአጨራረስ ቅጣምባሮች በአንድ ላይ ተደምረው በ38 ድግግሞሽ 4.42 በመቶውን ሸፋን ይዘዋል፡፡

በተማሪዎች የግብራተንግግር አጠቃቀም በተደጋጋሚ ተከስተው የተገኙ የግብራተንግግር የአጀማመር እና የአጨራረስ ቅጣምባሮች መቶበመቶ የመግለጽ-መግለጽ ቅጣምባሮች ሲሆኑ፣ እነዚህም 54 ጊዜ ተደጋግመው ተከስተዋል፡፡

በጥናቱ በከፍተኛ ድግግሞሽ በመከሰታቸው የተለዩትን የእያንዳንዱን የግብራተንግግር የአጀማመር እና የአጨራረስ ቅጣምባሮች ምድቦች በአስረጂዎች በመደገፍ በዝርዝር ቀጥሎ እንመለከታለን፡፡

ሀ. መጠየቅ-መጠየቅ (በመጠየቅ ጀምሮ በመጠየቅ መጨረስ)

በክፍል ውስጥ ተራክቦ ግብራተንግግርን በመጠየቅ ጀምሮ በመጠየቅ መጨረስ ቅጣምባር የመጀመሪያና የመጨረሻ ዓረፍተንግግርን ጥያቄ ማድረግን ይመለከታል፡፡ በዚህ ቅጣምባር የመጀመሪያና የመጨረሻ ዓረፍተንግግሮች ጥያቄዎች በመሆናቸው በአድማጮች ዘንድ አንዳች የምላሽ ድርጊት እንዲፈጸም የሚያስችሉ ድማጎች ናቸው፡፡ ስለሆነም፣ ቅጣምባሩ በድማግ ተጀምሮ በድማግ የመጨረስ ወይም የድማግ-ድማግ ቅጣምባር ያለው ነው ማለት ይቻላል፡፡ በእነዚህ በግብራተንግግር መክፈቻና መዝጊያ የጥያቄ ዓረፍተንግግሮች መካከል ግን የተለያዩ የግራብተንግግር ዓይነቶች ዓረፍተንግግሮች በጥቅም ላይ ሊውሉ ይችላሉ፡፡ በርግጥም ከግብራተንግግር አጠቃቀም ወይም አሰላለፍ አኳያ ይህ በመካከል የተለያዩ ዓረፍተንግግሮች በጥቅም ላይ መዋል በሁሉም የግብራተንግግር አጀማመርና አጨራረስ ቅጣምባሮች ውስጥ ሊከሰት የሚችል ነው፡፡ በጥናቱ መረጃ ውስጥ እንደታየው የመጠየቅ-መጠየቅ የአጀማመር እና የአጨራረስ ቅጣምባር 112 ጊዜ በመደጋገም የመምህራን የግብራተንግግር አጠቃቀም ቅጣምባርን 13.02 በመቶ ሸፍኗል፡፡ ቅጣምባሩን በሚከተለው አስረጂ 19፣ እንመልከት፡፡

አስረጂ 19፣

-----> 76 መ፡ <u>አሁን ይኼ ድርሰቱ በሙሉ ምንድን ነው የሚባለው?</u> ታሪክ ነው እሚባለው፡፡ ተውኔት፣ የተውኔት ጽሁፍ እሚጽፈው ምኑን ነው? ታሪኩን ነው፡፡ <u>ታሪኩ በሙሉ የማን ታሪክ ይባላል?</u>

77 ተ1፡ የገጸ ባሕርያት (የመናገር ተራ ሳይሰጠው)

(ምዝግብ መረጃ መ፣ ክ2)

በአስረጂ 19፣ ሥር በቀረበው ተራክቦ በተራ 76 ላይ በመምህር በመጀመሪያና በመጨረሻ በጥቅም ላይ የዋሉት ዓረፍተንግግሮች (ተሠምሮባቸው የሚታዩት ዓረፍተንግግሮች) ጥያቄዎች ሲሆኑ፣ የመጠየቅ ድርጊት ተፈጽሞባቸዋል። በዚህም በተራ 76 ላይ የቀረቡት የመምህር ዓረፍተንግግሮች በመጠየቅ ጀምረው በመጠየቅ መጨረሳቸውን ወይም የመጠየቅ-መጠየቅ የአጀማመር እና የአጨራረስ ቅጣምባር ያላቸው መሆኑን እንረዳለን። ከዓረፍተንግግሮቹ ድርጊት ወይም ከግብራተንግግር አኳያም ቅጣምባሩ ድርጊት በማስፈጸም ተጀምሮ ድርጊት በማስፈጸም መጨረሱን ወይም የድማግ-ድማግ ቅጣምባር መያዙን እንገነዘባለን። በተራ 76 ላይ ከተሰመረባቸው የመጀመሪያና የመጨረሻ ዓረፍተንግግሮች ውጪ መካከል ላይ የተነገሩ የተለያየ ተግባር ያላቸው ዓረፍተንግግሮች አሉ። በሁሉም የግብራተንግግር አጀማመርና አጨራረስ ቅጣምባሮች ውስጥ እንደዚህ ዓይነት ዓረፍተንግግሮች ሊኖሩ እንደሚችሉ ይጠበቃል። በዚህ ዓይነት የመጠየቅ-መጠየቅ የአጀማመር እና የአጨራረስ ቅጣምባር መምህራን ለተማሪዎች የንግግር ተራ ሲሰጡ፣ አንዳች ድርጊት እንዲፈጽሙ በማድረግ መሆኑን ያስገነዝባል። በአስረጂው እንሚታየውም በተራ 76 ላይ፣ ከመምህር የመጨረሻ ዓረፍተንግግር (ጥያቄ፣ የመጠየቅ ድርጊት) በኋላ ተራ 77 ላይ ተራውን የወሰደው ተማሪ (የጸታ መለየት ከቅንፍ ውስጥ መግለጫው) መልስ የመስጠት ድርጊት ፈጽሟል።

ለ. መጠየቅ-መፍቀድ (በመጠየቅ ጀምሮ በመፍቀድ መጨረስ)

በመጠየቅ ጀምሮ በመፍቀድ የመጨረስ ቅጣምባር በመጀመሪያ ዓረፍተንግግር ጥያቄን፣ በመጨረሻ ደግሞ ፍቃድን አካቶ የሚይዝ የግብራተንግግርን አጠቃቀምን የሚያሳይ ቅጣምባር ነው። በዚህ ቅጣምባር የመጀመሪያ ዓረፍተንግግሮች አንዳች የምላሽ ድርጊት እንዲፈጸም የሚያስችሉ የመጠየቅ ድርጊት የሚፈጸምባቸው ጥያቄዎች ሲሆኑ፣ የመጨረሻ ዓረፍተንግግሮች ደግሞ የመፍቀድ ድርጊት የሚፈጸምባቸው ፍቃዶች ናቸው። ስለሆነም፣ ቅጣምባሩ በድማግ (መጠየቅ-መልስ እንዲሰጥ ማድረግ) ተጀምሮ በራሱ በድማግ (መፍቀድ-አንዳች ድርጊት እንዲፈጸም ይሁንታ መስጠት) የመጨረስ ወይም የድማግ-ድማግ ቅጣምባር ያለው ነው። በጥናቱ መረጃ ውስጥ እንደታየው የመጠየቅ-መፍቀድ የአጀማመር እና የአጨራረስ ቅጣምባር 260 ጊዜ በመደጋገም የመምህራን የግብራተንግግር አጠቃቀም ቅጣምባርን 30.23 በመቶ ሸፍኗል። ይህም የግብራተንግግር የአጀማመር እና የአጨራረስ ቅጣምባር ከፍተኛ ድግግሞሽ የታየበት ቅጣምባር ሆኗል። ይኼኑ ቅጣምባር ቀጥሎ በቀረበው አስረጂ 20፣ እንመልከተው።

አስረጂ 20፣

-----> 219 መ፡ <u>ዐዋይ ካለ ምን ስሜት አለው?</u> እሚነግረኝ ሰው ማነው? ዐዋይ! (የእጃቸውን መዳፎች በማጋጨት እያስጮኹ) ስንል በንግግር ያግባባል አይደል? ይኼ በንግግር ተግባባን፣ ደግሞ ድንገት ዐዋይ! (የእጃቸውን መዳፎች በማጋጨት እያስጮኹ) ብል ምን ማለቱ ነው? የአንደኛው ጥያቄ ይኼ ነው አይደል? ምንን ያመለክታል? በምን ሁኔታ ላይ ሲሆን ነው ሰው ይህንን ሊያወጣ እሚችለው? በምን ሁኔታ ላይ ሲሆን ነው? እሚነግረኝ? አይባልም ይኼ ቃል? ኧ? <u>እሺ</u>፣ (እጅ ላወጣች ተማሪ እድል በመስጠት)

220 ተ31፡ በቁጭት ውስጥ

(ምዝግብ መረጃ ሀ፣ ክ1)

ከላይ በአስረጂ 20፣ ሥር በቀረበው ተራክቦ በተራ 219፣ ላይ በመምህር የተነገሩትና ተሰምሮባቸው የሚታዩት ዓረፍተንግግሮች፣ የመጀመሪያው ጥያቄ ሲሆን፣ የመጨረሻው ደግሞ የፍቃድ ዓረፍተንግግር ነው። እነዚህ ዓረፍተንግግሮች እንደቅድሞናቸው የመጠየቅ እና የመፍቀድ ድርጊት ተፈጽሞባቸዋል። በዚህም በተራ 219፣ ላይ የቀረቡት የመምህር ዓረፍተንግግሮች በመጠየቅ ጀምረው በመፍቀድ መጨረሳቸውን ወይም የመጠየቅ-መፍቀድ የአጀማመር እና የአጨራረስ ቅጣምባር ያላቸው መሆኑን እንረዳለን። ከዓረፍተንግግሮቹ ድርጊት ወይም ከግብራተንግግር አኳያም ቅጣምባሩ የመጠየቅ ድርጊት በመፈጸም ተጀምሮ በመፍቀድ ድርጊት መጨረሱን ወይም የድግግ-ድግግ ቅጣምባር ያለው መመሆኑን እንገነዘባለን። ተ31ም በተራ 219፣ በመምህር የመጨረሻ ዓረፍተንግግር የተሰጠቺውን ፍቃድ መሠረት በማድረግ በተራ 220፣ ላይ ምላሽ መስጠቷን እንረዳለን። በአስረጂው እንደሚታየው በዚህ የመጠየቅ-መፍቀድ የግብራተንግግር አጠቃቀም ቅጣምባር የመጨረሻው የፍቃድ ዓረፍተንግግር (እሺ የሚለው) ከመነገሩ በፊት ዓረፍተንግግሮቹ በጥያቄ (ኧ? የሚለው) መጨረሳቸውን እናያለን። ይሁን እንጂ፣ ተማሪዎች የንግግር ተራ ሳይወስዱ መልስ ለመስጠት እጅ ብቻ ስላወጡ መምህሯ መልስ የሚሰጡ ተማሪዎችን የመለየት፣ የመወሰን ወይም የመረጣ ጊዜን ተጠቅመው ፍቃድ ሰጥተዋል። ይህም መምህሯ ንግግራቸውን ቀጥለው የመፍቀድ ድርጊት ለመፈጸም የተማሪዎችን እጅ ማውጣት ጠብቀው መወሰናቸውን የሚያሳይ ነው። በአጠቃላይ በዚህ ቅጣምባር ተማሪዎች የንግግር ተራ ወስደው አይናገሩ እንጂ፣ መምህራን ‹‹እሺ›› የሚለውን ዓረፍተንግግር ተጠቅመው ፈቃድ ከመስጠታቸው በፊት ተማሪዎች ለመመለስ እጅ ማውጣታቸውን መምህራንም የመረጣ ወይም የውሳኔ ጊዜ መጠቀማቸውን እንረዳለን። ይህ በመጠየቅ ጀምሮ በመፍቀድ የመጨረስ ቅጣምባር በአብዛኛው በመጀመሪያ ጥያቄን በተለያየ

መንገድ በማቅረብና የተለያዩ ገለጻዎችን በማካተት በመጨረሻ በተማሪዎች የመሳተፍ ፍላጎት ወይም እጅ ማውጣት ላይ በመመሥረት በጥያቄው ላይ ተማሪዎች መልስ እንዲሰጡ ለመፍቀድ በሚደረግ ጥረት በመምህራን በተነገሩ ዓረፍተንግግሮች ውስጥ ሲከሰት የታየ ነው።

ሐ. ማስተኰር[44]-መጠየቅ (በማስተኰር ጀምሮ በመጠየቅ መጨረስ)

ይህ በማስተኰር ጀምሮ በመጠየቅ የመጨረስ ቅጣምባር የመጀመሪያ ዓረፍተንግግርን ማስተኰር፣ የመጨረሻ ዓረፍተንግግርን ደግሞ መጠየቅ በማድረግ መነገርን በመግለጽ የግብራተንግግር አጠቃቀም ቅጣምባርን የሚያሳይ ነው። በዚህ ቅጣምባር የመጀመሪያ ዓረፍተንግግሮች የማንቃትና ቀልብን በመሰብሰብ ትኩረት እንዲሰጥ የማድረግ ተግባር የሚፈጸምባቸው ቃላት ሲሆኑ፣ የመጨረሻ ዓረፍተንግግሮች ደግሞ በአድማጮች ዘንድ አንዳች የምላሽ ድርጊት እንዲፈጸም የሚያስችሉ ጥያቄዎች ናቸው። ስለሆነም፣ ቅጣምባሩ በድማግ ተጀምሮ በድማግ የመጨረስ ወይም የድማግ-ድማግ ቅጣምባር ያለው ነው ማለት ይቻላል። በጥናቱ መረጃ ውስጥ እንደታየው የመጠየቅ-መጠየቅ የአጀማመር እና የአጨራረስ ቅጣምባር 34 ጊዜ ደጋግሞ በመከሰት የመምህራን የግብራተንግግር አጠቃቀም ቅጣምባርን 3.95 በመቶ ሸፍኖ ተገኝቷል። ቅጣምባሩን በሚከተለው አስረጂ 21፣ እንመልከት።

አስረጂ 21፣

(((መምህሯ የዕለቱን ትምህርት ርዕስና ንዑስ ርዕስ ጥቁር ሰሌዳው ላይ በመጻፍ ተግባር)))

-----> 05 መ፡ እሺ! ዛሬ የምንማረው ክፍል ሦስት፣ ሰዋስው ነው። በዚህ ርዕስ ስር የቤት ስራ ተሰጥታችኋል አይደል?

06 ተ/ች፡ አዎ።

(ምዝግብ መረጃ ረ፣ ክ2)

ከላይ በአስረጂ 21፣ ሥር በቀረበው ተራክቦ በተራ 05፣ ላይ በመምህር በመጀመሪያ የተማሪዎችን ቀልብ የሚሰበስብ ወይም ወደመምህር ንግግር እንዲያተኩሩ የሚያስችል የማስተኰር ቃል ወይም ዓረፍተንግግር፣ በመጨረሻ ደግሞ የጥያቄ ዓረፍተንግግር (ተሰምሮባቸው የሚታዩት ዓረፍተንግግሮች) በጥቅም ላይ የዋሉ ሲሆን፣ ዓረፍተንግግሮቹ

[44] መተኰር፣ ማስተዋል (እንዲያስተውሉ ማድረግ) ማለት ነው (ደስታ፣ 1970፡1256)። ይኼው ቃል በአስደራጊ አንቀጽ ማስተኰር ሲሆን፣ በክፍል ውስጥ ተራክቦ በመማር ማስተማር ሂደት ተማሪዎች ለአንዳች ነገር ቀልባቸውን እንዲሰበስቡ ወይም ትኩረት እንዲሰጡ ማስደረግ፣ ማንቃት የሚሉ ተግባራትን ለመግለጽ በዚህ ጥናት በጥቅም ላይ ውሏል። ከተግባሩ አኳያም በተማሪዎች አንዳች የማተኮር ድርጊት እንዲፈጸም የሚያስችል ወይም ተማሪዎች ወደትምህርቱ እንዲገቡ የሚያስችል በመሆኑ የድማግ አካል ሆኖ በጥቅም ላይ ውሏል።

እንደቅድሞናቸው የማስተኰር እና የመጠየቅ ድርጊት ተፈጽሞባቸዋል። በዚህም በተራ 05፣ ላይ የቀረቡት የመምህር ዓረፍተንግግሮች በማስተኰር ጀምረው በመጠየቅ መጨረሳቸውን ወይም የማስተኰር-መጠየቅ የአጀማመር እና የአጨራረስ ቅጣምባር ያላቸው መሆኑን እንረዳለን። ከዓረፍተንግግሮቹ ድርጊት ወይም ከግብራተንግግር አኳያም ቅጣምባሩ ድርጊት በማስፈጸም ተጀምሮ ድርጊት በማስፈጸም መጨረሱን ወይም የድማግ-ድማግ ቅጣምባር ያለው መሆኑን እንገነዘባለን። ከተራክቦው በፊት ከቀረበው ባለሦስት ቅንፍ ውስጥ መግለጫ እንደምንረዳው መምህሯ የዕለቱን ትምህርት ርዕስ ጥቁር ሰሌዳው ላይ በመጻፍ ተግባር ላይ በመቆየታቸው ተራክቦው ተቋርጦ ቆይቷል። ተራክቦው በተራ 05፣ በመምህሯ ዓረፍተንግግር ሲጀምርም ማስተኰርን አስቀድሟል። ይህም በጥናቱ መረጃ ውስጥ እንደታየው በአብዛኛው ተራክቦው በተወሰነ አጋጣሚ ከተቋረጠ በኋላ ተማሪዎችን ወደተራክቦው ለመመለስ ወይም የተማሪዎችን ቀልብ በመሰብሰብ ተራክቦውን ለማስቀጠል መምህራን በጥቅም ላይ ሲያውሉት የታየ ነው። በዚህ መልኩ በጥቅም ላይ የሚውለው ‹‹እሺ!›› የሚለው ቃል ወይም ዓረፍተንግግር የማስተኰር ተግባር ‹‹ወደዚህ አተኩሩ›› የሚል የማንቂያ ትዕዛዝን የሚገልጽ ስውር ፍቺ የያዘ እንደሆነ ይገመታል።

መ. ማስተኰር-መፍቀድ (በማስተኰር ጀምሮ በመፍቀድ መጨረስ)

በማስተኰር ጀምሮ በመፍቀድ የመጨረስ ቅጣምባር በመጀመሪያ ዓረፍተንግግር የማስተኰር ቃልን ወይም ዓረፍተንግግርን፣ በመጨረሻ ደግሞ ፍቃድን አካቶ የሚይዝ የግብራተንግግርን አጠቃቀምን የሚያሳይ ቅጣምባር ነው። በዚህ ቅጣምባር የመጀመሪያ ዓረፍተንግግሮች ቀልብ የመሰብሰብ ወይም ትኩረት የመስጠት ድርጊት እንዲፈጸም የሚያስችሉ ቃላት ሲሆኑ፣ የመጨረሻ ዓረፍተንግግሮች ደግሞ አንዳች የምላሽ ድርጊት እንዲፈጸም የሚያስችሉ የመጠየቅ ድርጊት የሚፈጸምባቸው ጥያቄዎች ናቸው። ስለሆነም፣ ቅጣምባሩ በድማግ (ማስተኰር-ትኩረት እንዲሰጥ ማስደረግ) ተጀምሮ በራሱ በድማግ (መጠየቅ- መልስ እንዲሰጥ ማድረግ) የመጨረስ ወይም የድማግ-ድማግ ቅጣምባር ያለው ነው ማለት ይቻላል። በጥናቱ መረጃ ውስጥ እንደታየው የማስተኰር-መፍቀድ የአጀማመር እና የአጨራረስ ቅጣምባር 42 ጊዜ ተደጋግሞ በመገኘት የመምህራን የግብራተንግግር አጠቃቀም ቅጣምባርን 4.88 በመቶ ሸፍኗል። ቀጥሎ የቀረበው አስረጂ 22፣ ይኼኑ ቅጣምባር የሚያሳይ ነው።

አስረጂ 22፣

(((መምህሩ የዕለቱን ትምህርት ርዕስና ንዑስ ርዕስ ጥቁር ሰሌዳው ላይ በመጻፍ ተግባር)))

-----> 05 መ፡ እሺ! እንግዲህ ያው የጀመርነው ርዕስ ተውኔት ነው። (?) ተውኔት ሆኖ ምዕራፍ ሥድስት ነው። የተውኔት ዓይነቶች ከሚለው ርዕስ ቧልታዊ ተውኔት ላይ ነን። (ጥቁር ሰሌዳው ላይ እየጻፉ) ይኼን ተወያይተንበት ወደመጨረሻው አካባቢ ነበር ያለነው። እስቲ ስለቧልታዊ ተውኔት ተወያይተን ነበር። ማስታዎሻም ይዛችሁ ነበረ። እስኪ ትንሽ ከለስ አድርጉልኝና የተማራችሁትን ከዚያ ደግሞ እንቀጥላለን። እ፣ የገጸባ-የቧልታይ ተውኔት ገጸባህርያት ምን ምን እንደሆኑ የተመለከትነውን ከተውኔቱ ምን እንማራለን የሚል ነገሮችን ዐይተን ነበር? እ፣ እስኪ ከእሱ ትንሽ ለማስታወስ ያህል? እሺ፣ (እጅ ላወጣ ተማሪ በእጃቸው እያመለከቱ እድል እየሰጡ)

06 ተ1፡ ቧልታይ የኮሜዲ ባሕርይ ያለው ሲሆን፣ ኧ፣ ምንም ቁምነገር የሌለው፣ ዝምብሎ ሰውን ለማዝናናት የሚቀርብ ነው።

(ምዝግብ መረጃ መ፣ ክ1)

ከላይ በአስረጂ 22፣ ሥር በቀረበው ተራክቦ በተራ 05፣ ላይ በመምህር የተነገሩትና ተሰምሮባቸው የሚታዩት ዓረፍተንግግሮች፣ የመጀመሪያው ከባለሦስት ቅንፍ ውስጥ መግለጫ እንደምንረዳው መምህሩ የዕለቱን ትምህርት ርዕስና ንዑስ ርዕስ ጥቁር ሰሌዳው ላይ በመጻፍ ተግባር ከቆዩ በኋላ የተቋረጠውን ተራክቦ በመመለስ ተማሪዎች ወደትምህርቱ እንዲገቡ ማስተኮር ሲሆን፣ የመጨረሻው ደግሞ መምህሩ ለጠየቁት ጥያቄ ዕድል የሰጡት ተማሪ (ተ1) ምላሽ እንዲሰጥ የሚያስችል ፍቃድ ነው። እነዚህ ዓረፍተንግግሮች እንደቅድሞናቸው የማስተኮር እና የመፍቀድ ድርጊት ተፈጽሞባቸዋል። በዚህም በተራ 05፣ ላይ የቀረቡት የመምህር የመጀመሪያና የመጨረሻ ተመሳሳይ ዓረፍተንግግሮች (እሺ) በማስተኮር ጀምረው በመፍቀድ መጨረሳቸውን ወይም የማስተኮር-መፍቀድ የአጀማመር እና የአጨራረስ ቅጣምባር ያላቸው መሆኑን እንረዳለን። ከዓረፍተንግግሮቹ ድርጊት ወይም ከግብራተንግግር አኳያም ቅጣምባሩ የማስተኮር ድርጊት በመፈጸም ተጀምሮ በመፍቀድ ድርጊት መጨረሱን ወይም የድማግ-ድማግ ቅጣምባር ያለው መመሆኑን እንገነዘባለን። በዚህም በመጀመሪያው የመምህሩ የማስተኮር ዓረፍተንግግር (እሺ!) ተማሪዎች ወደትምህርቱ አተኩረው፣ በመጨረሻው የመምህሩ የፍቃድ ዓረፍተንግግር (እሺ፣) ዕድሉ የተሰጠው ተማሪ (ተ1) በተራ 06፣ ምላሽ መስጠቱን እንረዳለን። በዚህ የማስተኮር-መፍቀድ የግብራተንግግር አጠቃቀም ቅጣምባርም ቀደም ሲል በመጠየቅ-መፍቀድ ቅጣምባር ሥር እንደተገለጸው መምህሩ የመጨረሻውን የፍቃድ

ዓረፍተንግግር (እሺ የሚለው) ከመናገራቸው በፊት የተማሪዎችን እጅ ማውጣት ተመልክተው ዕድል የመስጠት ወይም የመረጣ ጊዜ መጠቀማቸውን እንረዳለን፡፡

ሠ. ማስተኰር-ማዘዝ (በማስተኰር ጀምሮ በማዘዝ መጨረስ)

በማስተኰር ጀምሮ በማዘዝ የመጨረስ ቅጣምባር የመጀመሪያ ዓረፍተንግግርን ማስተኰር፣ የመጨረሻ ዓረፍተንግግርን ደግሞ ማዘዘን በማድረግ ግብራተንግግርን መጠቀምን ያሳያል፡፡ በዚህ ቅጣምባር የመጀመሪያ ዓረፍተንግግሮች የማንቃትና ቀልብን በመሰብሰብ ትኩረት እንዲሰጥ የማድረግ ተግባር የሚፈጸምባቸው ቃላት ሲሆኑ፣ የመጨረሻ ዓረፍተንግግሮች ደግሞ አንዳች ድርጊት እንዲፈጸም የሚያስችሉ ትዕዛዛት ናቸው፡፡ ስለሆነም፣ ቅጣምባሩ በድማግ ተጀምሮ በድማግ የመጨረስ ወይም የድማግ-ድማግ ቅጣምባር ያለው ነው ማለት ይቻላል፡፡ በጥናቱ መረጃ ውስጥ እንደታየው የማስተኰር-ማዘዝ የአጀማመር እና የአጨራረስ ቅጣምባር 30 ጊዜ በመደጋገም የመምህራን የግብራተንግግር አጠቃቀም ቅጣምባርን 3.49 በመቶ ሸፍኖ ተገኝቷል፡፡ ይኼኑ ቅጣምባር በሚከተለው አስረጂ 23፣ እንመለከታለን፡፡

አስረጂ 23፣

(((መምህሩ ጥቁር ሠሌዳው ላይ ቀን፣ የትምህርት ዓይነት (አማርኛ)፣ የዕለቱን ትምህርት ርዕስ በመጻፍ ተግባር ላይ))
-----> 05 መ፡ እሺ! እስቲ ባለፈው የተሰጣችሁትን የቤት ስራ የሰራችሁትን ደብተራችሁን አውጡ! ሁላችሁም አውጡ!
06 ተ፡ እሺ፡፡ (ደብተራቸውን እያወጡና እየገለጡ)

(ምዝግብ መረጃ ለ፣ ክ3)

በአስረጂ 23፣ ሥር በቀረበው ተራክቦ በተራ 05፣ ላይ በመምህር በመጀመሪያ የተማሪዎችን ቀልብ የሚሰበስብ ወይም ወደመምህር ንግግር እንዲያተኩሩ የሚያስችል የማስተኰር ቃል ወይም ዓረፍተንግግር፣ በመጨረሻ ደግሞ የትዕዛዝ ዓረፍተንግግር (ተሰምሮባቸው የሚታዩት ዓረፍተንግግሮች) በጥቅም ላይ የዋሉ ሲሆን፣ ዓረፍተንግግሮቹ እንደቅድሞናቸው የማስተኰር እና የማዘዝ ድርጊት ተፈጽሞባቸዋል፡፡ በዚህም በተራ 05፣ ላይ የቀረቡት የመምህር ዓረፍተንግግሮች በማስተኰር ጀምረው በማዘዝ መጨረሳቸውን ወይም የማስተኰር-ማዘዝ የአጀማመር እና የአጨራረስ ቅጣምባር ያላቸው መሆኑን እንረዳለን፡፡ ከዓረፍተንግግሮቹ ድርጊት ወይም ከግብራተንግግር አካያም ቅጣምባሩ ድርጊት በማስፈጸም ተጀምሮ ድርጊት በማስፈጸም መጨረሱን (ድማግ-ድማግ) እንገነዘባለን፡፡ ከተራክቦው በፊት ከቀረበው ባለሦስት ቅንፍ ውስጥ

መግለጫ እንደምንረዳው መምህሩ ቀን፣ የትምህርት ዓይነትና የዕለቱን ትምህርት ርዕስ ጥቁር ሰሌዳው ላይ በመጻፍ ተግባር ላይ በመቆየታቸው ተራክቦው ተቋርጦ ቆይቷል። ተራክቦው በተራ 05፣ ሲጀምር መምህሩ የማስተኰር ዓረፍተንግግርን አስቀድመዋል። በመጨረሻም ትዕዛዝን ተጠቅመው ተማሪዎች ደብተር እንዲያወጡ ማዘዛቸውን እናያለን። ተማሪዎችም በተራ 06፣ ላይ የመምህራቸውን ትዕዛዝ መቀበላቸውን የሚገልጽ ዓረፍተንግግር (እሺ የሚለው) ተጠቅመው ደብተር ወደማውጣት ተግባር መግባታቸውን በቅንፍ ውስጥ ካለው ገለጻ እንረዳለን።

ረ. መቀበል-መጠየቅ (በመቀበል ጀምሮ በመጠየቅ መጨረስ)

የግብራተንግግርን አጠቃቀም በመቀበል ጀምሮ በመጠየቅ የመጨረስ ቅጣምባር በመጀመሪያ ዓረፍተንግግርን መቀበል፣ በመጨረሻ ዓረፍተንግግር ደግሞ መጠየቅን አካቶ ይይዛል። በዚህ ቅጣምባር የመጀመሪያ ዓረፍተንግግሮች የሌሎችን ሐሳብና ስሜት መጋራትን ወይም መቀበልን የመግለጽ ተግባር የሚፈጸምባቸው ስሜትን ገላጭ ቃላት ሲሆኑ፣ የመጨረሻ ዓረፍተንግግሮች ደግሞ አንዳች የምላሽ ድርጊት እንዲፈጸም የሚያስችሉ ጥያቄዎች ናቸው። ስለሆነም፣ ቅጣምባሩ በስመግ (ስሜትን መግለጫ) ተጀምሮ በድማግ (ድርጊት ማስፈጸሚያ) የመጨረስ ወይም የስመግ-ድማግ ቅጣምባር ያለው ነው ማለት ይቻላል። በጥናቱ መረጃ ውስጥ እንደታየው የመቀበል-መጠየቅ የአጀማመር እና የአጨራረስ ቅጣምባር 64 ጊዜ ደጋግሞ በመከሰት የመምህራን የግብራተንግግር አጠቃቀም ቅጣምባርን 7.44 በመቶ ሸፍኗል። የሚከተለው አስረጂ 24፣ ይኼኑ ቅጣምባር ያሳያል።

አስረጂ 24፣

125 ተ17፡ መልሱ ለ፣ አምስት
-----> 126 መ፡ <u>እሺ</u>፣ አይደል? ዐራት ቀለም ያለው የግጥም ዓይነት ማነው? <u>ዐራት?</u>
127 ተዎች፡ ቡሄ በሉ

(ምዝግብ መረጃ ሀ፣ ክ1)

በአስረጂ 24፣ ሥር በቀረበው ተራክቦ በተራ 126፣ ላይ በመምህር የተነገሩትና ተሰምሮባቸው የሚታዩት ዓረፍተንግግሮች፣ የመጀመሪያው በተራ 125፣ ላይ በተ17 የተሰጠውን መልስ መቀበልን የሚገልጽ ቃል ወይም ዓረፍተንግግር ሲሆን፣ የመጨረሻው ደግሞ የጥያቄ ዓረፍተንግግር ነው። እነዚህ ዓረፍተንግግሮች እንደቅድሞናቸው የመቀበል እና የመጠየቅ ድርጊት ተፈጽሞባቸዋል። በዚህም በተራ 126፣ ላይ የቀረቡት የመምህር ዓረፍተንግግሮች

በመቀበል ጀምረው በመጠየቅ መጨረሳቸውን ወይም የመቀበል-መጠየቅ የአጀማመር እና የአጨራረስ ቅጣምባር ያላቸው መሆኑን እንረዳለን፡፡ ከዓረፍተንግግሮቹ ድርጊት ወይም ከግብራተንግግር አኳያም ቅጣምባሩ የመቀበል ስሜትን በመግለጽ ተጀምሮ በድርጊት ማስፈጸሚያ ጥያቄ መጨረሱን የስመግ-ድማግ ቅጣምባር ያለው መሆኑን እንገነዘባለን፡፡ ተማሪዎችም በተራ 127፣ ላይ የመምህራቸው ጥያቄ ላይ ቡሄ በሉ የሚል ምላሽ መስጠታቸውን እንረዳለን፡፡ እንደዚህ ዓይነቱ በመቀበል ጀምሮ በመጠየቅ የመጨረስ ቅጣምባር በአብዛኛው ከተማሪዎች መልስ በኋላ በመምህራን በሚነገሩ ዓረፍተንግግሮች ውስጥ የተከሰተ ነው፡፡

ሰ. ማሞገስ-መፍቀድ (በማሞገስ ጀምሮ በመፍቀድ መጨረስ)

በማሞገስ ጀምሮ በመፍቀድ የመጨረስ ቅጣምባር በመጀመሪያ ዓረፍተንግግር ሙገሳን፣ በመጨረሻ ደግሞ ፍቃድ መስጠትን አካቶ የሚይዝ የግብራተንግግር አጠቃቀም ቅጣምባር ዓይነት ነው፡፡ በዚህ ቅጣምባር የመጀመሪያ ዓረፍተንግግሮች ሙገሳ የሚሰጥባቸው ቃላት ወይም ዓረፍተንግግሮች ሲሆኑ፣ የመጨረሻ ዓረፍተንግግሮች ደግሞ አንዳች ድርጊት እንዲፈጸም የመፍቀድ ድርጊት የሚፈጸምባቸው ቃላት ወይም ፍቃዶች ናቸው፡፡ ስለሆነም፣ ቅጣምባሩ በስመግ (ማሞገስ-ስሜት መግለጫ) ተጀምሮ በድማግ (መፍቀድ-ድርጊት ማስፈጸሚያ) የመጨረስ ወይም የስመግ-ድማግ ቅጣምባር ያለው ነው ማለት ይቻላል፡፡ በጥናቱ መረጃ ውስጥ እንደታየው የማሞገስ-መፍቀድ የአጀማመር እና የአጨራረስ ቅጣምባር 48 ጊዜ ተደጋግሞ በመከሰት የመምህራን የግብራተንግግር አጠቃቀም ቅጣምባርን 5.58 በመቶ ሸፍኖ ተገኝቷል፡፡ ቀጥሎ በቀረበው አስረጂ 25፣ ይኼኑ ቅጣምባር እንመለከታለን፡፡

አስረጂ 25፣

186 ተ28፡ […] (አንቀጹን ሥርዓተነጥብ እያሟላች በማንበብ) አለቀ፡፡ ኹለተኛውን ልቀጥል?
-----> 187 መ፡ <u>ጎበዝ ልጅ!</u> በጣም ጎበዝ ልጅ! ኹለተኛውን አንቀጽ? በቃ! በቃሽ አንቺ፣ ጥሩ ነው ጎበዝ! የኹለተኛውን አንቀጽ ሥርዓተነጥብ የሚያሟላልን? <u>እሺ፣</u> (እድል ወደሰጡት ተማሪ በቀኝ እጃቸው እያመለከቱ)
188 ተ29፡ መጀመሪያ ትዕምርተጥቅስ ይከፈታል፡፡

(ምዝግብ መረጃ ሠ፣ ክ1)

በአስረጂ 25፣ በተራ 187፣ ላይ በመምህር የተነገሩትና ተሰምሮባቸው የሚታዩት ዓረፍተንግግሮች፣ የመጀመሪያው በተራ 186፣ ላይ በተ28 ለተከናወነው ተግባር መምህሩ

የተሰማቸውን ስሜት በሙገሳ የገለጹበት ሲሆን፣ የመጨረሻው ደግሞ መምህሩ ቀጥለው ለጠየቁት ጥያቄ ዕድል የሰጡት ተማሪ (ተ29) ምላሽ እንዲሰጥ የሚያስችል ፍቃድ ነው። እነዚህ ዓረፍተንግግሮች እንደቅድሞናቸው የማሞገስ እና የመፍቀድ ድርጊት ተፈጽሞባቸዋል። በዚህም በተራ 187፣ ላይ የቀረቡት የመምህር ዓረፍተንግግሮች በማሞገስ ጀምረው በመፍቀድ መጨረሳቸውን ወይም የማሞገስ-መፍቀድ የአጀማመር እና የአጨራረስ ቅጣምባር ያላቸው መሆኑን እንረዳለን። ከዓረፍተንግግሮቹ ድርጊት ወይም ከግብራተንግግር አኳያም ቅጣምባሩ በማሞገስ ድርጊት ስሜትን በመግለጽ ተጀምሮ በመፍቀድ ድርጊት መጨረሱን ወይም የስመግ-ድማግ ቅጣምባር ያለው መመሆኑን እንገነዘባለን። በዚህም መምህሩ በመጀመሪያው የማሞገስ ዓረፍተንግግራቸው (ጎበዝ ልጅ!) ለተማሪዋ (ተ28) ክንውን ሙገሳ ሰጥተው፣ በመጨረሻው የፍቃድ ዓረፍተንግግራቸው (እሺ) ደግሞ ለመረጡት ተማሪ (ተ1) መልስ እንዲሰጥ ፍቃድ ሰጥተዋል። በተራ 06፣ ላይም ተማሪው (ተ1) መልስ የመስጠት ተግባር መፈጸሙን እናያለን። በዚህ የማሞገስ-መፍቀድ የግብራተንግግር አጠቃቀም ቅጣምባርም ቀደም ሲል በመጠየቅ-መፍቀድ እና ማስተኸር-መፍቀድ ቅጣምባሮች ሥር እንደተገለጸው መምህሩ የመጨረሻውን የፍቃድ ዓረፍተንግግር (እሺ የሚለው) ከመናገራቸው በፊት የተማሪዎችን እጅ ማውጣት ተመልክተው ዕድል የመስጠት ወይም የመረጣ ጊዜ ተጠቅመዋል።

ሸ. ማሞገስ-መጠየቅ (በማሞገስ ጀምሮ በመጠየቅ መጨረስ)

በማሞገስ ጀምሮ በመጠየቅ የመጨረስ ቅጣምባር በመጀመሪያ ዓረፍተንግግር የሙገሳ ቃልን ወይም ዓረፍተንግግርን፣ በመጨረሻ ደግሞ ጥያቄን አካቶ የሚይዝ የግብራተንግግርን አጠቃቀምን የሚያሳይ ቅጣምባር ነው። በዚህ ቅጣምባር የመጀመሪያ ዓረፍተንግግሮች የማሞገስ ድርጊት የሚፈጸምባቸው ስሜትን ገላጭ ቃላት ሲሆኑ፣ የመጨረሻ ዓረፍተንግግሮች ደግሞ አንዳች የምላሽ ድርጊት እንዲፈጸም የሚያስችሉ የመጠየቅ ድርጊት የሚፈጸምባቸው ጥያቄዎች ናቸው። ስለሆነም፣ ቅጣምባሩ በስመግ (ማሞገስ-ስሜትን መግለጫ) ተጀምሮ በድማግ (መጠየቅ-ድርጊት ማስፈጸሚያ) የመጨረስ ወይም የስመግ-ድማግ ቅጣምባር ያለው ነው ማለት ይቻላል። በጥናቱ መረጃ ውስጥ እንደታየው የማሞገስ-መጠየቅ የአጀማመር እና የአጨራረስ ቅጣምባር 32 ጊዜ ተደጋግሞ በመገኘት የመምህራን የግብራተንግግር አጠቃቀም ቅጣምባርን 3.72 በመቶ ሸፍኗል። ቀጥሎ የቀረበው አስረጂ 26፣ ይኼኑ ቅጣምባር የሚያሳይ ነው።

አስረጂ 26፣

08 ተ2፡ ባለፈው የተማርነው በመጀመሪያ ስለቃላት ቀጥተኛ ፍቺ ሲሆን፣ ያ ማለት ከመዝገበ ቃላት ላይ ሰፍረው የሚገኙ ቃላቶችን ማለት ነው። ቀጥሎ ስለሥዕላዊ ድርሰት ሲሆን፣ ደራሲው ምሥል እየከሰተ የሚጽፈው የድርሰት ዓይነት ነው።

-----> 09 መ፡ ጥሩ! በጣም ጥሩ ነው። ሌላ ያለው? ሌላ ሐሳብ? ኧ? እሺ፣ ከሌለ ወደዛሬው የቤት ሥራችንና ትምህርታችን እንሄዳለን። ከገጽ 98 ጀምሮ የምታነቡትና የምትሰሩት የቤት ሥራ ተሰጥቷችኋል አይደል?

10 ተ፡ አዎ።

(ምዝግብ መረጃ ሠ፣ ክ2)

ከላይ በቀረበው በአስረጂ 26፣ ተራክቦ በተራ 09፣ ላይ በመምህር የተነገሩትና ተሰምሮባቸው የሚታዩት ዓረፍተንግግሮች፣ የመጀመሪያው በተራ 08፣ በተ2 የተሰጠው መልስ ላይ የመምህርን ስሜት የሚገልጽ ቃል ወይም ዓረፍተንግግር ሲሆን፣ የመጨረሻው ደግሞ የጥያቄ ዓረፍተንግግር ነው። እነዚህ ዓረፍተንግግሮች እንደቅድሞናቸው የማሞገስ ወይም የማበረታታት እና የመጠየቅ ድርጊት ተፈጽሞባቸዋል። በዚህም በተራ 09፣ ላይ የቀረቡት የመምህር ዓረፍተንግግሮች በማሞገስ ጀምረው በመጠየቅ መጨረሳቸውን ወይም የማሞገስ-መጠየቅ የአጀማመር እና የአጨራረስ ቅጣምባር ያላቸው መሆኑን እንረዳለን። ከዓረፍተንግግሮቹ ድርጊት ወይም ከግብራተንግግር አኳያም ቅጣምባሩ የማሞገስ ወይም የማበረታታት ስሜትን በመግለጽ ተጀምሮ በድርጊት ማስፈጸሚያ ጥያቄ መጨረሱን ወይም የስመግ-ድማግ ቅጣምባር ያለው መሆኑን እንገነዘባለን። ተማሪዎችም በተራ 10፣ ላይ የመምህራቸው ጥያቄ ላይ ምላሽ መስጠታቸውን እንረዳለን። ይህም በማሞገስ ጀምሮ በመጠየቅ የመጨረስ ቅጣምባር በአብዛኛው ከተማሪዎች መልስ በኋላ በመምህራን በሚነገሩ ዓረፍተንግግሮች ውስጥ ሲከሰት የታየ ነው።

ቀ. መግለጽ-መጠየቅ (በመግለጽ ጀምሮ በመጠየቅ መጨረስ)

በተራክቦ ውስጥ የግብራተንግግርን አጠቃቀም በመግለጽ ጀምሮ በመጠየቅ የመጨረስ ቅጣምባር በመጀመሪያ ዓረፍተንግግር ገለጻን፣ በመጨረሻ ደግሞ ጥያቄን አካቶ የሚይዝ የቅጣምባር ዓይነት ነው። በዚህ ቅጣምባር የመጀመሪያ ዓረፍተንግግሮች ገለጻ የሚሰጥባቸው ቃላት ወይም ዓረፍተንግግሮች ሲሆኑ፣ የመጨረሻ ዓረፍተንግግሮች ደግሞ አንዳች የምላሽ ድርጊት እንዲፈጸም የሚያስችሉ የመጠየቅ ድርጊት የሚፈጸምባቸው ጥያቄዎች ናቸው። ስለሆነም፣ ቅጣምባሩ በእመግ (መግለጽ-ሐሳብ በመግለጽ) ተጀምሮ በድማግ (መጠየቅ-ድርጊት ማስፈጸሚያ) የመጨረስ ወይም የእመግ-ድማግ ቅጣምባር ያለው ነው ማለት ይቻላል። በጥናቱ መረጃ ውስጥ

እንደታየው የመግለጽ-መጠየቅ የአጀማመር እና የአጨራረስ ቅጣምባር 82 ጊዜ በመደጋገም የመምህራን የግብራተንግግር አጠቃቀም ቅጣምባርን 9.53 በመቶ ሸፍኖ ተገኝቷል። ይኼኑ ቅጣምባር ቀጥሎ በቀረበው አስረጂ 27፣ እንመልከተው።

አስረጂ 27፣

237 መ፡ ቀጥተኛ ፍቺ፣ ከምን ላይ ነው እምናገኘው ቀጥተኛ ፍቺን?
238 ተ*ም*ች፡ ከመዝገበ ቃላት
-----> 239 መ፡ <u>ከመዝገበ ቃላት ላይ እናገኛለን ማለት ነው።</u> ስለዚህ አሁን የተጠየቅነው ግን ከገባበት ዓረፍተነገር አንጻር ዐውዳዊ ፍቺ፣ ማለትም የገባበትን ፈልጉ ነው። ከየትኛው ነው መሰላችሁ፣ ስድስተኛው ላይ ሂዱ ከታች! ከታች ስድስተኛውን ተመልከቱ! አምስት ጅምር ግጥሞች አሉ። (ከመጽሀፉ ገጽ 85 ላይ) <u>አገኛችኋቸው?</u>
240 ተ*ም*ች፡ አ*ም*።

(ምዝግብ መረጃ ሐ፣ ክ2)

በአስረጂ 27፣ ሥር በቀረበው ተራክቦ በተራ 239፣ ላይ በመምህር የተነገሩትና ተሰምሮባቸው የሚታዩት ዓረፍተንግግሮች፣ የመጀመሪያው በተራ 238፣ በተማሪዎች የተሰጠው መልስን የሚገልጽ ዓረፍተንግግር ሲሆን፣ የመጨረሻው ደግሞ የጥያቄ ዓረፍተንግግር ነው። እነዚህ ዓረፍተንግግሮች እንደቅድሞናቸው የመግለጽ እና የመጠየቅ ድርጊት ተፈጽሞባቸዋል። በዚህም በተራ 239፣ ላይ የቀረቡት የመምህር ዓረፍተንግግሮች በመግለጽ ጀምረው በመጠየቅ መጨረሳቸውን ወይም የመግለጽ-መጠየቅ የአጀማመር እና የአጨራረስ ቅጣምባር ያላቸው መሆኑን እንረዳለን። ከዓረፍተንግግሮቹ ድርጊት ወይም ከግብራተንግግር አኳያም ቅጣምባሩ በመግለጽ (እመግ) ተጀምሮ በጥያቄ (ድማግ) መጨረሱን ወይም የእመግ-ድማግ ቅጣምባር መያዙን እንገነዘባለን። ተማሪዎችም በተራ 240፣ ላይ የመምህራቸው ጥያቄ ላይ ምላሽ መስጠታቸውን እንረዳለን። ይህ በመግለጽ ጀምሮ በመጠየቅ የመጨረስ ቅጣምባር በአብዛኛው ከተማሪዎች መልስ በኋላ መምህራን በሚሰጡት ገለጻና በሚያቀርቡት ጥያቄ እንዲሁም በመምህራን በሚሰጡ የትምህርት ይዘት ገለጻዎችና በሚቀርቡ ጥያቄዎች ክትትሎሽ ላይ የሚነገሩ ዓረፍተንግግሮች ውስጥ ሲከሰት የታየ መሆኑን ከጥናቱ መረጃ መረዳት ተችሏል።

በ. መግለጽ-መፍቀድ (በመግለጽ ጀምሮ በመፍቀድ መጨረስ)

በመግለጽ ጀምሮ በመፍቀድ የመጨረስ ቅጣምባር በመጀመሪያ ዓረፍተንግግር ገለጻን፣ በመጨረሻ ደግሞ ፍቃድ መስጠትን አካቶ የሚይዝ የግብራተንግግር አጠቃቀም ቅጣምባር

ዓይነት ነው። በዚህ ቅጣምባር የመጀመሪያ ዓረፍተንግግሮች ገለጻ የሚሰጥባቸው ቃላት ወይም ዓረፍተንግግሮች ሲሆኑ፣ የመጨረሻ ዓረፍተንግግሮች ደግሞ አንዳች ድርጊት እንዲፈጸም የመፍቀድ ድርጊት የሚፈጸምባቸው ቃላት ወይም ፍቃዶች ናቸው። ስለሆነም፣ ቅጣምባሩ በእመግ (መግለጽ-ሐሳብ በመግለጽ) ተጀምሮ በድማግ (መፍቀድ-ድርጊት ማስፈጸሚያ) የመጨረስ ወይም የእመግ-ድማግ ቅጣምባር ያለው ነው ማለት ይቻላል። በጥናቱ መረጃ ውስጥ እንደታየው የመግለጽ-መፍቀድ የአጀማመር እና የአጨራረስ ቅጣምባር 118 ጊዜ ተደጋግሞ በመከሰት የመምህራን የግብራተንግግር አጠቃቀም ቅጣምባርን 13.72 በመቶ ሸፍኗል። ቀጥሎ የቀረበው አስረጂ 28፣ ይኼኑ ቅጣምባር ያሳየናል።

አስረጂ 28፣

	19 መ፡	አዎ። ጥናቱን በጥሩ ሁኔታ ሰርተው ያቀረቡት ማንና ማን ናቸው? ስለሺና ጌጤ ናቸው። የተመሰገኑት ግን ማናቸው?
	20 ተዎች፡	አለቃቸው።
----->	21 መ፡	<u>አለቃቸው ናቸው።</u> ያ ምሳሌያዊ ንግግር እ-ይወክለዋል ማለት ነው። ሦስተኛ? <u>እሺ</u>፣ (እድል ወደሰጧት ሌላ ተማሪ በቀኝ እጃቸው እያመለከቱ)
	22 ተ5፡	[...] (ገጽ 99፣ ጥያቄ 2 ሥር የሚገኘውን ሦስተኛ ጽሁፍ በማንበብ) ‹‹የራሷ እያረረባት የሰው ታማስላለች›› ብለው ተረቱባት።

(ምዝግብ መረጃ ሀ፣ ክ2)

በአስረጂ 28፣ በተራ 21፣ ላይ በመምህር የተነገሩትና ተሰምሮባቸው የሚታዩት ዓረፍተንግግሮች፣ የመጀመሪያው በተራ 20፣ ላይ በተማሪዎች በጎብረት የተሰጠውን መልስ በድጋሚ የገለጹበት ሲሆን፣ የመጨረሻው ደግሞ ለጠየቁት ጥያቄ ዕድል የሰጧት ተማሪ (ተ5) ምላሽ እንዲትሰጥ የሚያስችል ፍቃድ ነው። እነዚህ ዓረፍተንግግሮች እንደቅድሞናቸው የመግለጽ እና የመፍቀድ ድርጊት ተፈጽሞባቸዋል። በዚህም በተራ 21፣ ላይ የቀረቡት የመምህር ዓረፍተንግግሮች በመግለጽ ጀምረው በመፍቀድ መጨረሳቸውን ወይም የመግለጽ-መፍቀድ የአጀማመር እና የአጨራረስ ቅጣምባር ያላቸው መሆኑን እንረዳለን። ከዓረፍተንግግሮቹ ድርጊት ወይም ከግብራተንግግር አኳያም ቅጣምባሩ ሐሳብን በመግለጽ ተጀምሮ በመፍቀድ ድርጊት መጨረሱን ወይም የእመግ-ድማግ ቅጣምባር ያለው መመሆኑን እንገነዘባለን። በዚህም መምህሩ በመጀመሪያው የመግለጽ ዓረፍተንግግራቸው በተራ 20፣ ላይ በተማሪዎች በጎብረት የተሰጠውን መልስ ደግመው በመግለጽ፣ በመጨረሻው የፍቃድ ዓረፍተንግግራቸው (እሺ) ደግሞ ለመረጧት ተማሪ (ተ5) መልስ እንዲትሰጥ ፍቃድ

ሰጥተዋል። በተራ 22፣ ላይም ተማሪዋ (ተ5) መልስ የመስጠት ተግባር መፈጸሟን እናያለን። በዚህ የመግለጽ-መፍቀድ የግብራተንግግር አጠቃቀም ቅጣምባርም ቀደም ሲል መፍቀድን መጨረሻ ላይ በያዙ ቅጣምባሮች ሥር እንደተገለጸው መምህሩ የመጨረሻውን የፍቃድ ዓረፍተንግግር (እሺ የሚለው) ከመናገራቸው በፊት የተማሪዎችን እጅ ማውጣት ተመልክተው ዕድል የመስጠት ወይም የመረጣ ጊዜ ተጠቅመዋል።

ተ. መግለጽ-መግለጽ (በመግለጽ ጀምሮ በግለጽ መጨረስ)

በግብራተንግግር አጠቃቀም በመግለጽ ጀምሮ በመግለጽ የመጨረስ ቅጣምባር በመጀመሪያና በመጨረሻ ዓረፍተንግግር ገለጻን አካቶ የሚይዝ የቅጣምባር ዓይነት ነው። በዚህ ቅጣምባር የመጀመሪያና የመጨረሻ ዓረፍተንግግሮች ገለጻ የሚሰጥባቸው ቃላት ወይም ዓረፍተንግግሮች ናቸው። ስለሆነም፣ ቅጣምባሩ በእመግ (መግለጽ-ሐሳብ መግለጫ) ተጀምሮ መልሶ በራሱ በእመግ የመጨረስ ወይም የእመግ-እመግ ቅጣምባር ያለው ነው ማለት ይቻላል። በጥናቱ መረጃ ውስጥ እንደታየው የመግለጽ-መግለጽ የአጀማመር እና የአጨራረስ ቅጣምባር 54 ጊዜ በመደጋገም የተማሪዎች የግብራተንግግር አጠቃቀም ቅጣምባርን መቶ በመቶ በመሸፈን ተገኝቷል። ቀጥሎ የቀረበው አስረጂ 29፣ ይኼኑ ቅጣምባር የሚያሳይ ነው።

አስረጂ 29፣

05 መ፡ እሺ፣ ተማሪዎች ባለፈው የተማርነው ስለምን ነበር? እስቲ የሚነግረን? እ፣ (በቀኝ እጃቸው እጁን ወደአወጣ ተማሪ እያመለከቱ) ወደዚህ! ወደዚህ! አንደማመጥ! ((ተማሪዎች ደብተራቸውን እያገላበጡ የማንኮሻኮሽ ድምጽ እያሰሙ ባሉበት ጊዜ))

-----> 06 ተ1፡ <u>የተማርነው መጽሐፋችን ገጽ 97 ላይ ይገኛል</u>። <u>ኧ፣ ይኸውም ስለቃላት ቀጥተኛ ፍቺና ስለሥዕላዊ ድርሰት</u>

(ምዝግብ መረጃ ሠ፣ ክ2)

በአስረጂ 29፣ ሥር በቀረበው ተራክቦ በተራ 06፣ ላይ ተ1 የተነገሩትና ተሰምሮባቸው የሚታዩት ዓረፍተንግግሮች፣ በተራ 05፣ በመምህር ለቀረበው ጥያቄ መልስን የሚገልጹ ዓረፍተንግግሮች ናቸው። እነዚህ ዓረፍተንግግሮች መልስን የመግለጽ ድርጊት ተፈጽሞባቸዋል። በዚህም ዐረፍተንግግሮቹ በመግለጽ ጀምረው በመግለጽ መጨረሳቸውን ወይም የመግለጽ-መግለጽ የአጀማመር እና የአጨራረስ ቅጣምባር ያላቸው መሆኑን እንረዳለን። ከዓረፍተንግግሮቹ ድርጊት ወይም ከግብራተንግግር አካያም ቅጣምባሩ በመግለጽ (እመግ) ተጀምሮ በራሱ በመግለጽ መጨረሱን ወይም የእመግ-እመግ ቅጣምባር መያዙን እንገነዘባለን።

ይህ በመግለጽ ጀምሮ በመግለጽ የመጨረስ ቅጣምባር በተማሪዎች ግብራተንግግር ውስጥ በሰፊው ሲከሰት የታየ ነው። ይኼውም ተማሪዎች በአብዛኛው በመምህር ለሚቀርቡ ጥያቄዎች መልስ ለመስጠት በሚያደርጉት ጥረት ውስጥ የተለያየ የመግለጽ ተግባር ያላቸው ዓረፍተንግግሮችን አከታትለው በጥቅም ላይ ማዋላቸውን የሚያሳይ ነው።

በአጠቃላይ፣ ከላይ ቀርበው የተብራሩት የግብራተንግግር አጠቃቀም ቅጣምባሮች በጥናቱ መረጃ መሠረት በክፍል ውስጥ ተራክቦ በመምህራንና በተማሪዎች ተደጋግመው የተከሰቱ የግብራተንግግር አጠቃቀም ቅጣምባሮችን ያሳያሉ። ተማሪዎች በአብዛኛው ከአንድ ዓረፍተንግግር በላይ ባለመጠቀማቸው ብዙዎቹ ቅጣምባሮች በመምህራን ግብራተንግግር አጠቃቀም ላይ ብቻ የታዩ ናቸው። ይኼውም በግብራተንግግር አጠቃቀም የአጀማመር እና የአጨራረስ ቅጣምባር የተማሪዎች አጠቃቀም የመግለጽ-መግለጽ ቅጣምባር ያለው ሲሆን፣ መምህራን ቀሪዎቹን ቅጣምባሮች ያካተተ የግብራተንግግር አጠቃቀም እንዳላቸው መረዳት ተችሏል። ይህም በክፍል ውስጥ ተራክቦ መምህራን ሰፊና ዓይነተብዙ የግብራተንግግር አጠቃቀምን ተግባራዊ እንደሚያደርጉ ሲያሳይ፣ በአንጻሩ ተማሪዎች በግብራተንግግር አጠቃቀም አንድ ዓይነት ቅጣምባር ላይ ብቻ የተገደቡ መሆናቸውን ያመለክታል። በሌላ በኩል የመምህራን ሁሉም የግብራተንግግር አጠቃቀም የአጨራረስ ቅጣምባሮች በድማግ ዓረፍተንግግሮች የሚጨርሱ ሆነው መገኘታቸው፣ በተራክቦው ተማሪዎች የንግግር ተራ ሲወስዱ አንዳች ድርጊት እንዲፈጽሙ የሚያስችሉ መሆናቸውን ያስገነዝባል።

4.1.1.3. በክፍል ውስጥ ግብራተንግግሩ ያሏቸው ተግባራት ምን ምን ናቸው?

በዚህ የጥናቱ መሪ ጥያቄ ሥር በመጀመሪያ በመማሪያ ክፍል ውስጥ መምህራንና ተማሪዎች በጥቅም ላይ ያዋሏቸውን የሥድስቱን የግብረንግግር ዓይነቶች (እመግ፣ ድማግ፣ ስመግ፣ ዕመግ፣ ውግ እና ውመግ) ንዑስ ክፍሎች እናያለን። ቀጥሎም እያንዳንዱ የግብረንግግር ዓይነት በየንዑስ ክፍሎቹ መሠረት ያሉትን ተግባራት እንመለከታለን።

ሀ. የእመግ ዓይነቶችና ተግባራት

በጥናቱ መረጃ መሠረት በክፍል ውስጥ ተራክቦው በመምህራንና በተማሪዎች በጥቅም ላይ ውለው የተገኙ የእመግ ዓይነቶች በጠቅላላው ዐራት ዓይነት፣ ማለትም (መግለጽ፣ መመለስ፣ ማረም እና ማረጋገጥ) በሚል ተከፍለው ተመድበዋል። በዐራት የተከፈሉበት መመዘኛም፣ *ዓረፍተንግግሮቹ ከተነገሩበት ዐውድ፣ ተናጋሪዎች የእመግ ዓረፍተንግግሮቹን በጥቅም ላይ*

ለማዋል ወይም ለንግግር ከገፋፋቸው ኃይል ወይም ነገር፣ ዓረፍተንግግሮቹ በተናጋሪዎች በጥቅም ላይ ከዋሉበት ወይም ከተነገሩበት ዓላማ፣ ከተናጋሪዎች የሥነልቡናዊ ሁኔታ እና ዓረፍተንግግሮቹ ካሏቸው ተግባራት አንጻር[45] ነው። የድግግሞሽ መጠናቸው ከተናጋሪዎች አንጻር ቀጥሎ ባለው ሠንጠረዥ 10 ውስጥ ተጠቃልሎ ቀርቧል።

ተናጋሪዎች	የእመግ ዓይነቶች የድግግሞሽ መጠን				
	መግለጽ	መመለስ	ማረም	ማረጋገጥ	ድምር
መ	1454 (74.60%)	116 (5.97%)	22 (1.12%)	357 (18.31%)	1949 (100%)
	100%	5.97%	64.71%	100%	51.49%
ተ1፣2፣3...		874 (100%)			874 (100%)
		45.05%			23.09%
ተዎች		915 (98.71%)	12 (1.29%)		927 (100%)
		47.19%	35.29%		24.49%
መተዎች		31 (100%)			31 (100%)
		1.59%			0.83%
መተ		4 (100%)			4 (100%)
		0.20%			0.10%
ድምር	**1454** (38.41%)	**1940** (51.27%)	**34** (0.89%)	**357** (9.43%)	**3785** (100%)
	100%	100%	100%	100%	100%

ሠንጠረዥ 10፣ የእመግ ዓይነቶች የድግግሞሽ መጠን ከተናጋሪዎች አንጻር

በሠንጠረዥ 10፣ እንደሚታየው የእመግ ዓይነቶች በአጠቃላይ 3785 ጊዜ ተደጋግመው በመምህራንና ተማሪዎች ተራክቦ በጥቅም ላይ ውለዋል። የእያንዳንዳቸውንም የድግግሞሽ መጠን ከላይ ከቀረበው ሠንጠረዥ መረዳት ይቻላል። በጥናቱ መረጃ መሠረት፣ በመማሪያ ክፍል ውስጥ በመምህራንና በተማሪዎች በጥቅም ላይ ውለው ከተገኙ የእመግ ዓይነቶች መካከል መመለስ፣ ከጠቅላላው የድግግሞሽ መጠን ውስጥ 1940 ዓረፍተንግግሮችን ወይም (51.27%) በመቶውን በመሸፈን ከሌሎቹ በበለጠ ከተናጋሪዎች አንጻርም በመምህራን በጥቅም ላይ ከዋሉት የእመግ ዓረፍተንግግሮች (1949) መካከል የመግለጽ እመግ፣ በ1454 ማለትም በ74.60 በመቶ ከፍተኛውን የድግግሞሽ መጠን ሲይዝ፣ ሌሎቹ በቅደምተከተል ማረጋገጥ 357 ወይም 18.31 በመቶ፣ መመለስ 116 ወይም 5.97 በመቶ እና ማረም ደግሞ፣ 22 ወይም 1.12 በመቶ የድግግሞሽ መጠን ይዘዋል። በሌላ በኩል በመምህራን በጥቅም ላይ የዋሉት

[45] እነዚህ የእመግ ዓይነቶችን ለመመደብ በጥቅም ላይ የዋሉት መመዘኛዎች በሌሎች (በቀሪዎቹ በአምስቱ) የግብረንግግር ዓይነቶች ምደባ ላይም በመመዘኛነት በጥቅም ላይ ውለዋል።

የመግለጽ እና የማረጋገጥ እመጎች፣ ጠቅላላውን የመግለጽ እና የማረጋገጥ ዓረፍተንግግሮች (ማለትም 1454 እና 357 እንደቅድሞናቸው) እያንዳንዳቸው መቶ በመቶ ሽፋን ሲይዙ፣ የመመለስ እመግ ደግሞ ከጠቅላላው የመመለስ ዓረፍተንግግሮች (1940) በ5.97 በመቶ እንዲሁም የማረም እመግ ከጠቅላላው የማረም ዓረፍተንግግሮች (34) በ64.71 በመቶ የድግግሞሽ መጠን ተከታዮችን ቦታዎች ይዘዋል።

በተማሪዎች በተናጠል በጥቅም ላይ የዋሉት ሁሉም የእመግ ዓረፍተንግግሮች (874) መቶ በመቶ የመመለስ እመግ ናቸው። እነዚህ የመመለስ እመጎች የጠቅላላ የመመለስ ዓረፍተንግግሮችን (1940) 45.05 በመቶ የድግግሞሽ መጠን ሸፍነዋል።

በተማሪዎች በጎብረት በጥቅም ላይ ከዋሉት 927 የእመግ ዓረፍተንግግሮች መካከል፣ የመመለስ እመግ በ915 ማለትም በ98.71 በመቶ ከፍተኛውን የድግግሞሽ መጠን ሲይዝ፣ ማረም 12 ወይም 1.29 በመቶ ቀሪውን የድግግሞሽ መጠን ይሟል። የተማሪዎች በጎብረት የመመለስ እመግ ጠቅላላ የመመለስ ዓረፍተንግግሮችን (1940) 47.19 በመቶ እንዲሁም የማረም እመግ የጠቅላላ የማረም ዓረፍተንግግሮችን (34) 35.29 በመቶ የድግግሞሽ መጠን ይዘዋል።

በመምህራንና በተማሪዎች በጎብረት እንዲሁም በመምህራንና በተማሪዎች በተናጠል በጥቅም ላይ የዋሉ ሁሉም የእመግ ዓረፍተንግግሮች (31 እና 4 እንደቅድሞናቸው) መቶ በመቶ የመመለስ እመግ ሲሆኑ፣ ከጠቅላላው የመመለስ እመግ ዓረፍተንግግሮች (1940) 1.59 በመቶ እና 0.20 በመቶ የድግግሞሽ መጠን እንደቅድሞናቸው ይዘው ተገኝተዋል።

በአጠቃላይ ከሠንጠረዡ እንደምንረዳው፣ በተራክቦው ዐራቱ የእመግ ዓይነቶች (መግለጽ፣ መመለስ፣ ማረም እና ማረጋገጥ) በተለያዩ ተናጋሪዎች፣ በተለያየ የድግግሞሽ መጠን በጥቅም ላይ ውለዋል። እነዚህ የእመግ ዓይነቶች ከተመደቡባቸው መመዘኛዎች (ቀደም ሲል ከሠንጠረዥ መግቢያ ክፍል ላይ የተገለጹት) አንጻር (በተለይ እመጎቹ ለመነገር መነሻ ከሆናቸው ነገር ወይም ተናጋሪዎችን ለንግግር ከገፋፋው ኃይል አኳያ)፣ በመምህራን ብቻ (መግለጽ እና ማረጋገጥ)፣ በሁሉም ተናጋሪዎች (መመለስ) እንዲሁም በመምህራንና በተማሪዎች በጎብረት (ማረም) በጥቅም ላይ የዋሉ ናቸው። በክፍል ውስጥ ተራክቦው ሁሉም ተናጋሪዎች በጥቅም ላይ ያዋሉት የእመግ ዓይነት መመለስ ሲሆን፣ ይኼው የመመለስ እመግ በክፍል ውስጥ ተራክቦው በተለይ በተማሪዎች በከፍተኛ ድግግሞሽ በጥቅም ላይ ውሎ የተገኘ ነው። በሠንጠረዥ 10፣ ውስጥ እንደምናየው፣ በተራክቦው ውስጥ በተለያየ የድግግሞሽ መጠን

ቢሆንም የመመለስ እመጎች በሁሉም ተጋጋሪዎች ዘንድ መገኘታቸው፣ ሁሉም ተናጋሪዎች የእመግ ዓረፍተንግግሮችን በተመሳሳይ ሁኔታ በጥቅም ላይ ያዋሉት በመመለስ ወይም በመልስ መስጠት ተግባር ጊዜ መሆኑን አመልካች ነው። በመቀጠል የእያንዳንዳቸውን የእመግ ዓይነቶች ምንነት በመግለጽና ከተመደቡበት መመዘኛዎች አንጻር በማብራራት፣ እያንዳንዳቸው ንዑሳን ክፍሎች ያሏቸው ተግባራት ተተንትኖ ቀርቧል።

I. መግለጽ

መግለጽ፣ ተናጋሪ ሐሳቡን ወይም መልዕክቱን በቃል፣ በጽሑፍ፣ በምልክት ወዘተ. የማስተላለፍ ድርጊት የሚፈጽምበት የእመግ ዓይነት ነው። ስለሆነም፣ መግለጽ የተሰኘው እመግ የተናጋሪው ሐሳብን የመግለጫ ዓረፍተንግግሮች ውጤት ነው ማለት ይቻላል። መግለጽ የሚለው ቃል በጥቅሉ ስንመለከተው ማንኛውንም ሐሳብ በተለያየ መንገድና ለተለያየ ዓላማ ለመግለጽ የሚያስችሉ ዓረፍተንግግሮችን በጥቅም ላይ የማዋል ተግባርን ይገልጻል። ይሁን እንጂ፣ በዚህ ጥናት የእመግ ዓረፍተንግግሮችን በንዑስ ክፍል ለመመደብ በጥቅም ላይ በዋሉት መመዘኛዎች (በዚህ ምዕራፍ በንዑስ ርዕስ 4.1.1.3 ‹‹ሀ›› ሥር በተገለጹት) መሠረት፣ በመግለጽ የእመግ ንዑስ ክፍል ውስጥ የተካተቱት ዓረፍተንግግሮች በክፍል ውስጥ ተራክቦው በተናጋሪዎች በራስ ተነሳሽነት በጥቅም ላይ የዋሉት ዓረፍተንግግሮች ብቻ ናቸው። እነዚህን ዓረፍተንግግሮች በክፍል ውስጥ ተራክቦው በጥቅም ላይ ለማዋል ወይም ተናጋሪዎችን ለንግግር የገፋፋቸው ኃይል ከሙያዊ ኃላፊነት (መምህር መሆን)[46] የሚመነጭ በመሆኑ፣ ከሌሎቹ ሌላ አነሳሽ አካል ወይም ጠያቂ ካላቸው የመግለጽን ተግባር ከሚያሳዩ የእመግ ዓረፍተንግግሮች የተለዩ ናቸው። ከመማሪያ ክፍል ውስጥ መደበኛ ተራክቦ ባሕርይ አንጻርም (የተለየ ሁኔታ ካልተፈጠረ በስተቀር)[47] ይኼን ዓይነት የመግለጽ እመግ በጥቅም ላይ ያሚያውሉት መምህራን ናቸው።

መምህራንም እነዚህን የመግለጽ እመግ ዓረፍተንግግሮች በጥቅም ላይ ያዋሉት፣ በአንድ የትምህርት ይዘት ወይም ርዕሰጉዳይ ላይ ገለጻ ለማድረግ ባለ ለንግግር የሚገፋፋ ኃይል (መምህር የመሆናቸው ሙያዊ ኃላፊነት) መነሻነት፣ ለተማሪዎች በአንድ የትምህርት ይዘት

[46] መምህራን በክፍል ውስጥ የዕለቱን ትምህርት በተለያየ መንገድ ለተማሪዎች የማስተማር ሙያዊ ኃላፊነት አለባቸው። ከእነዚህም ውስጥ አንዱ ተማሪዎች ትምህርቱን በቀላሉ እንዲረዱ ለማድረግ፣ ‹‹በቀጥታ ለተማሪዎች ዕውቀትን መስጠት ወይም ዕውቀትን የመግለጽ ተግባር›› ነው (Brown, 2000, p. 7)።

[47] በመማሪያ ክፍል ውስጥ ተራክቦ ምናልባት በጣልቃገብነት እርማት ለመስጠት ካልሆነ በስተቀር ተማሪዎች በራሳቸው ተነሳሽነት (ያላንዳች የመምህር ወይም ተማሪ ትእዛዝ፣ ቆስቋሽ ሐሳብ ወይም ጥያቄ) የእመግ ዓረፍተንግግሮችን በጥቅም ላይ ሊያውሉ የሚችሉበት ዕድል አለ ለማለት አያስደፍርም።

ወይም ርዕሰጉዳይ ላይ ገለጻ ለማድረግ ዓላማ ነው። ከተናጋሪዎች (መምህራን) ሥነልቡናዊ ሁኔታ አንጻርም፣ ዓረፍተንግግሮቹ መምህራን በአንድ የትምህርት ይዘት ወይም ርዕሰጉዳይ ላይ ያመኑበትን ወይም የተቀበሉትን ዕውቀት ለተማሪዎች ለማስተላለፍ ባላቸው እምነት ላይ የተመሠረቱ ናቸው። በጥናቱ መረጃ ውስጥ እንደታየው በመማሪያ ክፍል ውስጥ በመምህራን በጥቅም ላይ የዋሉ 1454 የመግለጽ እመግ መረጃዎች (ዓረፍተንግግሮች) ተገኝተዋል። የእነዚህ ዓረፍተንግግሮች ተግባራትም ***ማስረዳት*** እና ***ማሳወቅ*** ሆነዋል። እነዚህ የመግለጽ ተግባራት መምህራን ለተማሪዎች የዕለቱን የትምህርት ይዘት ወይም ርዕሰጉዳይ ለማስረዳትና የተለያዩ መረጃዎችን ለማሳወቅ በሚያደርጉት ጥረት ውስጥ በጥቅም ላይ ውለው የተገኙ ናቸው። በጥናቱ መረጃ ውስጥ በተገኙና ለትንተና በተመረጡ አስረጂዎች ተግባራቱ እንደሚከተለው ተብራርተው ቀርበዋል።

ማስረዳት የተሰኘው የመግለጽ እመግ አንደኛው ተግባር በክፍል ውስጥ ተራክቦው በተደጋጋሚ በመምህራን በጥቅም ላይ የዋለ ሲሆን፣ በመማር ማስተማር ሂደቱ ለተማሪዎች አንዳች የትምህርት ይዘትን ወይም ጽንሰሐሳብን ግልጽ በማድረግ ጥረት ውስጥ በመምህራን የሚፈጸም መሆኑን ከጥናቱ መረጃ ማረጋገጥ ተችሏል። ቀጥሎ የቀረበው አስረጂ 30፣ በክፍል ውስጥ ተራክቦው የመምህራን የመግለጽ እመግ ዓረፍተንግግሮችን የማስረዳት ተግባር ያሳየናል።

አስረጂ 30፣

13 መ፡ ሥድስት ቀለሞች አሉት ማለት ነው። እዚህጋ ደግሞ ስንት ቀለሞች አሉት? (ጥቁር ሰሌዳው ላይ የጻፉትን የወል ግጥም ስንኝ እያመለከቱ)
14 ተ፡ ሥድስት
15 መ፡ ባጠቃላይ?
16 ተ፡ አስራ ኹለት
-----> 17 መ፡ በሐረግ ሥድስት ሥድስት ቀለሞች ይኖሩታል ማለት ነው። በኹለተኛውም ላይ ስንመለከት እንደዚሁ የዚሁ ዓይነት እንትን ይኖረዋል ማለት ነው። አቆጣጠራችን በዚህ ዓይነት መልክ ይሆናል ማለት ነው። ኹለተኛው፣ ኹለተኛው የሰንጎ መገን ግጥም ነው።
(((መምህሩ ማስታወሻ በመስጠት ተማሪዎች ማስታወሻ በመጻፍ ተግባር ላይ)))
እሺ፣ እዚህጋ (ጥቁር ሰሌዳው ላይ የጻፉትን ማስታወሻ እያመለከቱ) ደግሞ አሁን የምንመለከተው ኹለተኛው የሰንጎ መገን ግጥም ነው። <u>ይህ ግጥም ጆግናን ለማወደስ ፈሪን ለማንቋሸሽ የ-የሚቀርብ ግጥም ነው። በሐረግ አምስት፣ በቀለም-ቀለሞች ሲኖሩት በስንኝ አሥር ቀለሞች ይኖሩታል ማለት ነው። የስሜት መኮሳተር፣ ምሬት እና ቁጣ ይስተዋልበታል። በዚህ ግጥም ላይ አቅራቢው የሚያደርገው እንቅስቃሴ</u>

እነዚህን ነገሮች እንትን ለማለት የሚጠቀምበት የግጥም ዓይነት ነው ማለት ነው፡፡...

(ምዘግብ መረጃ ለ፣ ክ2)

ከላይ በአስረጂ 30፣ በተራ 17 ላይ በተከታታይ በመምህሩ በጥቅም ላይ የዋሉትና የተሠመረባቸው ዓረፍተንግግሮች፣ የማስረዳት ተግባር የተፈጸመባቸው የመግለጽ እመግ አካላት ናቸው፡፡ በዓረፍተንግግሮቹ የቀረበው ገለጻ በተራ 17፣ የማስረዳት ተግባር ከተፈጸመባቸው (ከተሠመረባቸው) ዓረፍተንግግሮች በፊት ባለው ዓረፍተንግግር (ማስመር ከተጀመረበት ዓረፍተንግግር በፊት) እንደተጠቆመው በሰንጎ መገን የግጥም ዓይነት ላይ የተሰጠ መሆኑን እንረዳለን፡፡ ይህ ገለጻም መምህሩ በራሳቸው ባላቸው የማስተማር ሙያዊ ኃላፊነት፣ በዕለቱ ትምህርት ይዘት መነሻነት ተማሪዎች የሰንጎ መገን ግጥምን እንዲረዱ የማድረግ ወይም የማስረዳት ተግባር የፈጸሙባቸው ዓረፍተንግግሮች ውጤት ነው፡፡ የማስረዳት ተግባሩ፣ መምህሩ ማስታወሻ ከሰጡና ተማሪዎችም ማስታወሻ ከወሰዱ በኋላ መሰጠቱም (በተራክቦው በባለሦስት ቅንፍ ውስጥ እንደተገለጸው) በሰንጎ መገን ግጥም ማስታወሻው ላይ የተደረገ ገለጻ ወይም ውጤት መሆኑን እንረዳለን፡፡ በመሆኑም በተራ 17 ላይ፣ የተሠመረባቸው የመምህሩ ዓረፍተንግግሮች፣ ተማሪዎች በተራክቦው ውስጥ የተገለጸውን የትምህርት ይዘት ወይም ርዕሰጉዳይ (የሰንጎ መገን ግጥም) እንዲረዱ በመምህሩ የማስረዳት ተግባር የተፈጸመባቸው የመግለጽ እመጎች ሆነው እናገኛቸዋለን፡፡ በክፍል ውስጥ ተራክቦው መረጃ ላይ እንደታየው የመምህራን የመግለጽ እመግ የማስረዳት ተግባር በተደጋጋሚ በጥቅም ላይ ውሎ የተገኘ ሲሆን፣ በማስረዳት ተግባሩም ውስጥ ማብራራት፣ መተንተን፣ ግልጽ ማድረግ ወዘተ. በንዑስ ተግባራትነት የሚጠቀሱ ናቸው፡፡

በመግለጽ እመግ ሥር ሌላኛው ተግባር ሆኖ የተገኘው ማሳወቅ፣ አንድ የተወሰነ መረጃን ለአድማጭ የመንገር ወይም ዕውቅና የመፍጠር ተግባር ሲሆን፣ መምህራን በክፍል ውስጥ ተራክቦው በአንድ የተወሰነ ርዕሰጉዳይ ላይ ለተማሪዎች መረጃ በመስጠት ዕውቅና ለመፍጠር ጥረት ያደረጉበት ነው፡፡ ቀጥሎ በቀረበው አስረጂ 31፣ በክፍል ውስጥ ተራክቦው የመምህራን የመግለጽ እመግ ዓረፍተንግግርን የማሳወቅ ተግባር እንመለከታለን፡፡

አስረጂ 31፣

01 መ፡ እንደምን ዋላችሁ ተማሪዎች?
02 ተ፡ ደህና፣ እግዚአብሔር ይመስገን! (ከመቀመጫቸው በመነሳት)

03 መ፡ ቁጭ በሉ።።
04 ተ/ች፡ እናመሰግናለን! (እየተቀመጡ)
(((መምህሯ ጥቁር ሠሌዳው ላይ ቀን፣ የትምህርት ዓይነት (አማርኛ)፣ የዕለቱን ትምህርት ርዕስ በመጻፍ ተግባር ላይ)))
-----> 05 መ፡ እሺ፣ ወደዚህ! ((ተማሪዎች ደብተራቸውንና መጽሐፋቸውን እያገላበጡ በሚያንኮሻኩሹበት ጊዜ)) <u>የዛሬው ትምህርት ርዕሳችን ግጥም ነው።።</u> እስቲ ግጥም ማለት ምን ማለት ነው? ግጥም ማለት ምን ዓይነት ጽሑፍ ነው?...

(ምዝግብ መረጃ ሀ፣ ክ1)

ከላይ በአስረጂ 31፣ ሥር በቀረበው ተራክቦ በተራ 05 ላይ መምህሯ የተጠቀሙት የተሠመረበት ዓረፍተንግግር፣ የዕለቱን ትምህርት ርዕስ ለተማሪዎች የማሳወቅ ተግባር የፈጸሙበት የመግለጽ እመግ አካል ነው።። መምህሯ በተራ 05 ላይ በጥቅም ላይ ያዋሉትን የተሠመረበት ዓረፍተንግግር፣ በጥቅም ላይ ለማዋል፣ ለንግግር የገፋፋቸው ኃይል ወይም ነገር በመማሪያ ክፍል ውስጥ ተራክቦው የመግቢያ ክፍል ላይ (ከተራ 05 በፊት ያሉት ተራክቦዎችና ተግባራት የክፍለጊዜው መጀመሪያ መሆኑን ያሳያሉ) የዕለቱን ትምህርት ርዕስ ለተማሪዎች በመንገር ተማሪዎች ወደዕለቱ ትምህርት እንዲገቡ የማድረግ ሙያዊ ኃላፊነት ያለባቸው መሆኑን እንረዳለን።። በመሆኑም፣ መምህሯ በተራ 05 ላይ ቀድመው የተማሪዎችን ቀልብ ከሰበሰቡ በኋላ በመጀመሪያ በጥቅም ላይ ባዋሉትና በተሠመረበት ዓረፍተንግግራቸው የዕለቱን ትምህርት ርዕስ ለተማሪዎች አስተዋውቀዋል።። የመምህሯ የተሠመረበት ዓረፍተንግግር ዓላማም ለተማሪዎች የዕለቱን ትምህርት ርዕስ በይፋ ማሳወቅ ሲሆን፣ ተማሪዎች በዕለቱ ትምህርት ርዕስ ላይ ዕውቅና እንዲኖራቸውና ወደዕለቱ ትምህርት እንዲገቡ በማድረግ ረገድ ከፍተኛ አስተዋጽዖ ይኖረዋል።።

በአጠቃላይ ከላይ በቀረቡት አስረጂዎች የመግለጽ እመግን ኹለት ተግባራት (ማስረዳት እና ማሳወቅ) ማየት ችለናል።። የማስረዳት ተግባር የተፈጸመባቸው ዓረፍተንግግሮች በአብዛኛው በተከታታይ ሐሳብ የተቆራኙና በንግግር ጊዜያቸውም ዘለግ ያሉ ሲሆኑ፣ በአንጻሩ የማሳወቅ ተግባር የተፈጸመበት ዓረፍተንግግር አንድን የተወሰነ ሐሳብ የገለጸና በአጭሩ የቀረበ መሆኑን ከአስረጂዎቹ መረዳት ይቻላል።። ከላይ ከቀረቡት አስረጂዎች እና ከአጠቃላይ ምዝግብ መረጃው ውስጥ መረዳት እንደተቻለው፣ የመምህራን የመግለጽ እመጎች ተግባር የሆነው ማስረዳት፣ በአብዛኛው መነሻው በዕለቱ ክፍለጊዜ ለተማሪዎች ሊገለጽ የሚገባ የትምህርት ይዘት፣ ርዕሰጉዳይ ወይም ትምህርታዊ ጽንሰሐሳብ መኖር ነው ማለት ይቻላል።። የማሳወቅ ተግባር ደግሞ መምህራን በክፍል ውስጥ ለተማሪዎች ዕውቅና የሚፈጥሩበት ወይም መረጃ

የሚሰጡበት አንዳች ርዕሰጉዳይ መኖር ነው። በዚህ ረገድ፣ ሹለቱም የመግለጽ እመግ ተግባራት (ማስረዳት እና ማሳወቅ) በክፍል ውስጥ ከመምህራን የማስተማር ሙያ ኃላፊነት መኖር ወይም ተግባር ጋር የተሳሰሩ ናቸው ማለት ይቻላል።

II. መመለስ

የመመለስ እመግ፣ ተናጋሪ ለአንዳች ጥያቄ ወይም ምላሽ የሚፈልግ ዓረፍተንግግር መልስ የመስጠት ተግባር የሚፈጽምበት የእመግ ዓይነት ነው። ይህም እመግ የተለያዩ ጥያቄዎችን ወይም ምላሽ የሚፈልጉ ዓረፍተንግግሮችን ተከትሎ የሚመጣ የተናጋሪው ለጥያቄዎች መልስ የመስጫ ዓረፍተንግግሮች ውጤት ነው። በዚህ ጥናት መረጃ ውስጥ፣ በመመለስ የእመግ ንዑስ ክፍል ውስጥ የተካተቱት ዓረፍተንግግሮች በክፍል ውስጥ ተራክቦው በአንዳች አነሳሽ አካል ትዕዛዝ ወይም ጥያቄ መልስ በመሆን በተናጋሪዎች በጥቅም ላይ የዋሉት ዓረፍተንግግሮች ናቸው። እነዚህን ዓረፍተንግግሮች በክፍል ውስጥ ተራክቦው በጥቅም ላይ ለማዋል ተናጋሪዎችን የገፋፋቸው ኃይል ወይም ነገር፣ በተናጋሪዎች ዘንድ በተጠየቁ ጥያቄዎች መነሻነት፣ በጥያቄዎቹ መልሶች ላይ ያለ ዕውቀትና መልስ ለመስጠት ያለ ፍላጎት መኖር ነው። ከዓላማ አንጻርም፣ ተናጋሪዎች አንዳቸው ለሌላቸው ጥያቄዎች መልስ የመስጠት ተግባር የፈጸሙባቸው ዓረፍተንግግሮች ናቸው። ከተናጋሪዎች ሥነልቡናዊ ሁኔታ አንጻርም፣ ዓረፍተንግግሮቹ በተናጋሪዎች ለቀረቡ ጥያቄዎች ወይም መልስ ለሚሹ ዓረፍተንግግሮች መልስ ናቸው ወይም መልስ ይሆናሉ ብለው ያመኑባቸውን መረጃዎች (ዕውቀት፣ መረጃ፣ ሐሳብ ወዘተ.) በመልስነት ለመስጠት ባላቸው እምነት ላይ የተመሠረቱ ናቸው። ከመማሪያ ክፍል ውስጥ መደበኛ ተራክቦ ባሕርይ አንጻር ተራካቢዎች ርስበርስ ጠያቂም መላሽም የመሆን ዕድል ስላላቸው የመመለስ እመግን መምህራንም ሆኑ ተማሪዎች በጥቅም ላይ አውለውታል። በጥናቱ መረጃ ውስጥ እንደታየው የመመለስ እመግ በክፍል ውስጥ ተራክቦው በመምህራንና በተማሪዎች ዓረፍተንግግሮች ላይ በተደጋጋሚ በጥቅም ላይ ውሎ ተገኝቷል። በመማሪያ ክፍል ውስጥ በመምህራንና በተማሪዎች በጥቅም ላይ የዋሉ የመመለስ እመጎች ላይ 1936 (በሥርጭቱ ተገልጸው በትንተናው ያልተካተቱት 4 ዓረፍተንግግሮች ተቀንሰው) መረጃዎች (ዓረፍተንግግሮች) ተገኝተዋል። የእነዚህ ዓረፍተንግግሮች ተግባራትም ***መልስ መስጠት፣ መረጃ መስጠት፣ መገመት፣ ማስታወስ፣ መከለስ*** እና ***ማረጋገጥ*** ሆነዋል። እነዚህ የመመለስ ተግባራት በጥናቱ መረጃ ውስጥ በተገኙና ለትንተና በተመረጡ አስረጂዎች እንደሚከተለው ተብራርተው ቀርበዋል።

የመመለስ እመግ አንዱ ተግባር መልስ መስጠት ሲሆን፣ ከስሙ እንደምንረዳው የመመለስ እመግ በግልጽ መልስ የመስጠት ተግባር እንዳለው ይነግረናል። በርግጥ ሁሉም በአድማጭ የሚሰጡ መልሶች በተናጋሪ አንዳች ጥያቄ ላይ ተመስርተው መልስ ለመስጠት ዓላማ በጥቅም ላይ የሚውሉ ዓረፍተንግግሮች ናቸው። ይሁን እንጂ፣ በዚህ የትንተና ክፍል የመልስ መስጠት ተግባር የተባለው ትምህርታዊ ይዘት ላላቸው ጥያቄዎች የሚሰጡ የዕውቀት መልሶችን የሚመለከት በመሆኑ ከሌሎቹ ተግባራት የተለየና የተወሰነ ነው። ስለሆነም፣ በዚህ ክፍል የተተነተነው ይኼው ለትምህርታዊ ጥያቄዎች ትምህርታዊ መልስ የመስጠት ተግባር ነው። በዚህ መሠረት ቀጥሎ ተከታትለው የቀረቡት አስረጂዎች (አስረጂ 32፣ 33፣ 34 እና 35) በክፍል ውስጥ ተራክቦው እንደየተናጋሪዎች የመመለስ እመግ ዓረፍተንግግሮችን የመልስ መስጠት ተግባራት ያሳዩናል።

አስረጂ 32፣

146 ተ3፡ ጥያቄ አለኝ ጋሼ?
147 መ፡ አቤት፣ እሺ፣
148 ተ3፡ ጥያቄ፣ አሁን ለምሳሌ፣ መራኄተውኔት አዘጋጁ ማለት ነው...
149 መ፡ እ? እ?
150 ተ3፡ + አዘጋጁ፣ አሁን ዋናው ደራሲው ያንን ታ-ያንን...
151 መ፡ ጽሁፉን
152 ተ3፡ + ጽሁፉን የሚያዘጋ-የጻፈው ሰውየ ከሚያዘጋጀውና ሌላ አዘጋጅ ከሚያዘጋጀው? አሁን ጽሁፉን የጻፈው ሰውየ ቢ-ቢያዘጋጀው ተው-ተውኔቱን አዘጋጅ ልንል ነው ድጋሜ?
-----><u>153 መ፡ እንግዲህ፣ ዕውቀቱና ችሎታው ካለ የጻፈውም ሰው ያዘጋጀዋል። ካልሆነም አንዱ ይጽፈውና ሌላ ባለሙያ ደግሞ በደንብ አጥንቶ ሐሳቡ ከገባው በኋላ ያዘጋጀዋል። አሁን የትኛው የተሻለ ይሆናል እሚለው፣ እንግዲህ ተውኔቱ ስራ ላይ ሲውል፣ ሲገመገም የሚታወቅ ነው። ግን ኹለቱም ሙያው ካላቸው የማዘጋጀት ዕድሉ አላቸው። አንዳንዱ ጸሀፊ ብቻ ነው፤ ሌላው ደግሞ ያዘጋጃል። እሺ፣ ጨርሰናል!</u>

(ምዝግብ መረጃ መ፣ ክ1)

ከላይ በአስረጂ 32፣ በቀረበው ተራክቦ በተራ 153 ላይ፣ መምህሩ የተጠቀሟቸው የተሠመረባቸው ዓረፍተንግግሮች መልስ የመስጠት (የመመለስ) ተግባር የተፈጸመባቸው እመጎች ናቸው። በተራክቦው በተራ 146 ላይ ተ3 ጥያቄ እንዳለው በመግለጽ ጀምሮ፣ በተራ 152 ጥያቄውን አሟልቶ መጠየቅ ችሏል። የተማሪውን ጥያቄ መነሻ በማድረግም መምህሩ በተራ 153 ላይ በተጠቀሟቸው ዓረፍተንግግሮች መልስ የመስጠት ተግባር መፈጸማቸውን እናያለን። ከላይ ከቀረበው አስረጂ መረዳት እንደሚቻለውም፣ የመምህሩ መልስ የመስጠት

ተግባር የተፈጸመባቸው ዓረፍተንግግሮች የተማሪውን (ተ3) ጥያቄ ተከትለው የመጡ ናቸው። በአጠቃላይ መምህሩ በተራ 153 ላይ የተሠመረባቸውን ዓረፍተንግግሮች በጥቅም ላይ ለማዋል ወይም ለመናገር የገፋፋቸው ኃይል፣ በተራክቦው በተ3 በቀረበው ጥያቄ መነሻነት ሲሆን፣ ለጥያቄው መልስ የሰጡትም በዕውቀትና ፍላጎት (ሙያዊ ኃላፊነትን ጨምሮ) ነው። የመምህሩም ዓረፍተንግግሮች (በተራ 153 ላይ የተሠመረባቸው) ዓላማ፣ የተማሪውን (ተ3) ጥያቄ የመመለስ ተግባር መፈጸም ነው።

አስረጂ 33፣

25 መ፡ የግጥም ዓይነቶች ስንት ናቸው? እስኪ ምን ምን ናቸው? (እጅ ላወጣች ተማሪ በእጃቸው እያመለከቱ እድል እየሰጡ)
-----> 26 ተ4፡ <u>የግጥም ዓይነቶች ሦስት ናቸው።</u> (?)
27 መ፡ ኧ? እስኪ ድምጽሽ አይሰማም! ምን ምን ናቸው?
-----> 28 ተ4፡ <u>የግጥም ዓይነቶች ሦስት ናቸው።</u> <u>ቡሄበሉ፣ ሰንጎ መገንና የወል ግጥም ናቸው።</u> (ድምጿን ጎላ በማድረግ)

(ምዝግብ መረጃ ሐ፣ ክ1)

በአስረጂ 33፣ ሥር በቀረበው ተራክቦ፣ በተራ 26 እና በተራ 28 ላይ በተ4 በጥቅም ላይ የዋሉ ዓረፍተንግግሮች፣ በተራ 25 እና በድጋሜ በተራ 27 ላይ በመምህሯ ለቀረቡ ጥያቄዎች መልስ የመስጠት ተግባር የተፈጸመባቸው የመመለስ እመግ ናቸው። ተ4፣ በተራ 26 እና በተራ 28 ላይ የተሠመረባቸውን ዓረፍተንግግሮች በጥቅም ላይ ለማዋል ወይም ለመናገር የገፋፋት ኃይል፣ በተራክቦው በተራ 25 እና በተራ 27 ላይ በመምህሯ በቀረበው ጥያቄ መነሻነት፣ በጥያቄው መልስ ላይ ያላት ዕውቀት፣ መልስ ለመስጠት ያላት ፍላጎትና ለመመለስ ፈቃድ ማግኘቷ (በተራ 25 መጨረሻ ላይ ካለው ቅንፍ ውስጥ መግለጫ መረዳት እንደሚቻለው) ሲሆን፣ የዓረፍተንግግሮቹ ዓላማም በመምህሯ ለቀረቡት ጥያቄዎች መልስ መስጠት ነው። በተራ 26 እና በተራ 28 የቀረቡት የተ4 ዓረፍተንግግሮች፣ በተራ 25 እና በተራ 27 (እንደቅድሞናቸው) ከቀረቡት የመምህሯ ጥያቄዎች በኋላ መቅረባቸውና በቀጥታ ለጥያቄዎቹ በምላሽነት መቅረባቸው ዓረፍተንግግሮቹ መልስ የመስጠት ተግባር እንዳላቸው ማረጋገጫ ነው።

አስረጂ 34፣

101 መ፡ እሺ። [...] (በመጽሀፉ ገጽ 72፣ መመሪያ ኹለት ስር የቀረበውን የመጀመሪያ ጥያቄ አስተካክለው በማንበብ) እሺ፣ ይኼንን መጀመሪያ የዓረፍተነገር ዓይነቱ ምንድን ነው?
-----> 102 ተ ዎች፡ <u>ውስብስብ ዓረፍተነገር</u>

103 መ፡ ምን ዓረፍተነገር ነው?
-----> 104 ተ፦ ውስብስብ ዓረፍተነገር
105 መ፡ ይኼን ውስብስብ ዓረፍተነገር ወደተራ ዓረፍተነገር እሚቀይር ተማሪ?
106 ተ፦ ቲቸር፣ ኧረ እኔ ቲቸር (ጥያቄውን ለመስራት እጃቸውን በማውጣት)
107 መ፡ ሠላሳ ሦስት ቁጥር
108 ተ12፡ አቤት፡፡ (እጇን በማውጣት) ልጻፈው? (ዓረፍተነገሩን በጥቁር ሰሌዳው ላይ ጽፎ ለመቀየር ከመቀመጫዋ በመነሳት)
109 መ፡ ያው! (ተማሪዋ ወጥታ ጥቁር ሰሌዳው ላይ እንድትጽፍና እንድትሰራ በእጃቸው እያመለከቱና ጠመኔ እየሰጡ)
110 ተ12፡ እሺ፡፡ (((በጥቁር ሰሌዳው ዓረፍተነገሩን በመጻፍና በመቀየር ተግባር ላይ)))

(ምዝግብ መረጃ ረ፣ ክ1)

በአስረጂ 34፣ ሥር በቀረበው ተራክቦ፣ በተራ 102 እና በተራ 104 ላይ ተማሪዎች በጎብረት በመሆን በዓረፍተንግግሮቻቸው መልስ የመስጠት ተግባር ሲፈጽሙ ይታያሉ፡፡ ተማሪዎች፣ በተራ 102 እና በተራ 104 ላይ የተሠመረባቸውን ዓረፍተንግግሮች በጥቅም ላይ ለማዋል ወይም ለመናገር የገፋፋቸው ኃይል፣ በተራክቦው በተራ 101 እና በተራ 103 ላይ በመምህሯ በቀረቡት ጥያቄዎች መነሻነት፣ በጥያቄዎቹ መልሶች ላይ ያላቸው ዕውቀትና መልስ ለመስጠት ያላቸው ፍላጎት ሲሆን፣ የተማሪዎች የጋራ ዓረፍተንግግሮቹ ዓላማም በመምህሯ ለቀረቡት ጥያቄዎች መልስ መስጠት ነው፡፡ በአስረጂው ተራክቦ ላይ እንደሚታየው በተራ 102 እና በተራ 104 ላይ በተማሪዎች በጎብረት መልስ የመስጠት ተግባር የተፈጸመው መምህሯ በተራ 101 እና በድጋሜ በተራ 103 ላይ የጠየቋቸው ጥያቄዎች በአቀራረባቸው መላሽ አካልን ነጥለው የማይጠቁሙና ለወል የቀረቡ በመሆናቸው በጋራ ለመመለስ የሚጋብዙ ሆነው በመገኘታቸው ነው፡፡ በተጨማሪም ከክፍል ውስጥ ተራክቦ ክንውን ፈጣን ተፈጥሯዊ ባሕርይ አንጻር ተማሪዎች ለመመለስ እጅ ካላወጡ፣ የጥያቄው መልስ በጋራ የማይታወቅ ካልሆነ፣ ጠያቂው ጥያቄውን የሚመልሰውን አካል ለይቶ የማያመለክት ከሆነ ወይም ጥያቄው በአቀራረቡ በተማሪዎች በተናጠል ለመሠራት የሚጋብዝ ካልሆነ በስተቀር፣ በክፍል ውስጥ ተራክቦ በተደጋጋሚ በተማሪዎች በጎብረት መልስ የመስጠት ተግባር የተለመደ ሆኖ እናገኘዋለን፡፡ ለዚህም ማስረጃ የሚሆኑት፣ በተራ 105 ላይ መምህሯ ያቀረቡት ጥያቄ በግልጽ አንድ ተማሪ ብቻ እንዲሰራ የሚጋብዝ ወይም የሚፈቅድ በመሆኑ፣ በተራ 106 ላይ ተማሪዎች በተናጠል ጥያቄውን ለመስራት ወይም ለመመለስ ዕድል ለማግኘት እጅ ሲያወጡ እናያለን፡፡ ቀጥሎም መምህሯ በተራ 107 ላይ የአንድ ተማሪ መለያ ቁጥር በመጥራት ለጥያቄው መልስ እንድትሰጥ እድል ሰጥተዋል፡፡ በመጨረሻም ተማሪዋ (ተ12) በተራ 108 ላይ መኖሯን

በማሳወቅ ጥያቄውን ለመስራት መነሳቷን፣ በተራ 110 ላይ ደግሞ ለጥያቄው መልስ በመስጠት ተግባር ላይ መሰማራቷን ከባለሦስት ቅንፍ ውስጥ መግለጫው መረዳት እንችላለን። በጥቅሉ ከአስረጂ 6፣ የምንረዳው መምህራን ለተማሪዎች በተናጠል የመናገር ተራ ሳይሰጡ ሲቀሩና የጥያቄ አቀራረባቸውን በጋራ ለመመለስ የሚጋብዝ ዓይነት ሲያደርጉ ተማሪዎች በጎበረት መልስ የመስጠት ተግባርን እንደሚፈጽሙ ነው።

አስረጂ 35፣

128 መ፡ ቡሄ በሉ ነው አይደል? ሥድስት ያለው ደግሞ ምን ግጥም ይባላል?
-----> 129 መተ፡ <u>የወል ግጥም</u>
130 መ፡ እሺ፣ ቀጥሎ አ-ርባ ቁጥር

(ምዝግብ መረጃ ሀ፣ ክ1)

በአስረጂ 35፣ ሥር በቀረበው ተራክቦ፣ በተራ 129 ላይ በጋራ በጥቅም ላይ የዋለው የተሠመረበት የመምህሯ እና የተማሪዎች ዓረፍተንግግር ከተራው በፊት በቀደመው ተራ (በተራ 128 መጨረሻ ላይ) ለቀረበው የመምህሯ ጥያቄ መልስ የመስጠት ተግባር የተፈጸመበት የመመለስ እመግ ዓረፍተንግግር ነው። መምህሯ እናተማሪዎች በጎበረት በተራ 129 ላይ የተሠመረበትን ዓረፍተንግግር በጥቅም ላይ ለማዋል ወይም ለመናገር የገፋፋቸው ኃይል፣ በተራክቦው በተራ 128 ላይ በመምህሯ በቀረበው ጥያቄ መነሻነት፣ በጥያቄው መልስ ላይ ያላቸው ዕውቀትና መልስ ለመስጠት ያላቸው ፍላጎት ሲሆን፣ ዓላማውም በተራ 128 መጨረሻ ላይ በመምህሯ ለቀረበው ጥያቄ መልስ መስጠት ነው። በተራክቦው፣ በተራ 128 መምህሯ ለጠየቁት ጥያቄ ከተማሪዎች ጋር በጋራ መልስ መስጠታቸው፣ ለጥያቄው በተሰጠው መልስ (የወል ግጥም) ላይ መምህሯ እና ተማሪዎች የተጋሩት የቀደመዕውቀት መኖሩን ያሳያል። በሌላ በኩል፣ አንድም መምህሯ ጥያቄውን በጥያቄነቱ በተማሪዎች መልስ እንዲሰጠው ከመጠበቅ ይልቅ መልሱን ለመንገር እንደመግቢያ የተጠቀሙበት መሆኑን፣ ሌላም ጥያቄው በተማሪዎች መልስ እንዲሰጠው ሳይሆን ለይስሙላ የጠየቁት መሆኑን ያሳያል። ወይም ደግሞ ጥያቄው በተማሪዎች በቀላሉ መልስ ይሰጠዋል ብሎ ከማሰብ የመነጨም ሊሆን ይችላል። በተጨማሪም፣ መምህሯ ጥያቄውን የጋራ በማድረግ መንፈስ ተማሪዎችም መምህሯም በጥያቄው መልስ ላይ እንዲሳተፉ ለመምራት ወይም መሪ ተሳታፊ ለመሆን ያደረጉት ጥረት መኖሩንም እንረዳለን። እንዲህ ዓይነቱ በመምህርና በተማሪዎች በጎበረት መልስ የመስጠት ተግባር በአብዛኛው በተሳለጠ ትምህርታዊ ተራክቦ ውስጥ በመምህራን ለሚነሱ ጥያቄዎች

መልስ በመስጠት አጋጣሚዎች በጥቅም ላይ ሲውል የታየ መሆኑን ከጥናቱ መረጃ ለመረዳት ተችሏል።

በአጠቃላይ ከላይ ከቀረቡት አስረጂዎች መረዳት እንደተቻለው፣ የመልስ መስጠት ተግባር የተራካቢዎችን የትምህርት ይዘት ያላቸው ጥያቄዎች መነሻ በማድረግ ከጥያቄዎቹ በኋላ በቀጥታ መልስ ለመስጠት ዓላማ በተናጋሪዎች በጥቅም ላይ የዋሉ ዓረፍተንግግሮች ውጤት ነው። እነዚህ በመልስነት በጥቅም ላይ የዋሉ ዓረፍተንግግሮች በተራክቦው፣ በአንድ አካል (በተማሪ ወይም በመምህር) ለሚነሱ ጥያቄዎች መልስ ሰጪ ተናጋሪዎች (መምህርና ተማሪዎች) መልስ ይሆናሉ ብለው ያመኑባቸው ናቸው። በተጨማሪም በጥናቱ መረጃ መሠረት፣ መልስ መስጠት፣ በመማሪያ ክፍል ውስጥ ተራክቦ ትምህርታዊ ይዘት ላላቸው ጥያቄዎች በተለያዩ ተራካቢዎች (በተለይ በመምህራን፣ በተማሪዎች በተናጠል እና በተማሪዎች በጎብረት) በተደጋጋሚ በጥቅም ላይ የዋለ የመመለስ እመግ ዋና ተግባር መሆኑን መረዳት ተችሏል።

ሌላው በክፍል ውስጥ ተራክቦው በመመለስ እመግ ሥር አንድ ተግባር ሆኖ የተገኘው ***መረጃ መስጠት*** ሲሆን፣ ከዚህ ቀጥሎ የቀረቡት አስረጂዎች (ከአስረጂ 36 እስከ አስረጂ 43 ያሉት) እንደየተናጋሪዎቹ ዓረፍተንግግሮች ተግባራቱን ያሳዩናል። በክፍል ውስጥ ተራክቦው ተናጋሪዎች የመረጃ መስጠት ተግባርን ለመፈጸም የተጠቀሟቸውን ዓረፍተንግግሮች በጥቅም ላይ ለማዋል ወይም ለመናገር የገፋፋቸው ኃይል፣ በተራካቢዎች መሃል የመረጃ መልስ ፈላጊ ጥያቄዎች መቅረብን መነሻ በማድረግ በጥያቄ መልሶች ላይ ያለ ዕውቀትና መልስ ለመስጠት ያለ ፍላጎት ሲሆን፣ የዓረፍተንግግሮቹ ዓላማም በመልስነት መረጃ የመስጠት ተግባር መፈጸም ነው። ስለሆነም፣ በዚህ ክፍል የሚተነተነው የመመለስ እመግ የመረጃ መስጠት ተግባር፣ ከተለያዩ የመረጃ መልስ ፈላጊ ጥያቄዎች በመነሳት ተግባራዊ የሚደረግ በመሆኑ፣ ሁሉም የመረጃ መስጠት ተግባራት ከተናጋሪዎች የተለያዩ የመረጃ መልስ ፈላጊ ጥያቄዎች በኋላ በመልስነት የቀረቡ ናቸው።

አስረጂ 36፣

187 መ፡ እሺ፣ እሷ እሚል ይወጣል። እሷ ነች ባለቤት፤ እሷ እሚል ባለቤት በውስጡ አለ ማለት ነው። (ጥቁር ሰሌዳው ላይ እየጻፉ) እሺ ቀጥሎ ያለውን እስቲ ወጥቶ እሚሰራልኝ? ሦስተኛውን፣ ወንድሙ እሚለውን፣ ነዪ! ወንድሙ እሚለውን፣ (ለመስራት ፈቃደኛ ወደሆነች ተማሪ በእጅ በማመልከት)

188 ተ29፡ ሁሉንም ነው? (ጥያቄውን ወጥቶ ለመስራት ከመምህሯ ጠመኔ እየተቀበለች)

-----> 189 መ፡ <u>ነጻ ምዕላዱ ብቻ ነው የሚሰራው።</u> የወንድሙን ነጻምዕላዱን ብቻ አውጪ!

190 ተ29፡ እሺ። (((ጥያቄውን ለመስራት በጥቁር ሠሌዳው በመጻፍ ተግባር ላይ)))

(ምዝግብ መረጃ ሀ፣ ክ1)

ከላይ በአስረጂ 36፣ በቀረበው ተራክቦ ውስጥ በተራ 189 ላይ በመምህሯ በጥቅም ላይ የዋለው የተሠመረበት ዓረፍተንግግር፣ በተራ 188 ላይ በተ29 ለቀረበው የመረጃ ጥያቄ መልስ የመስጠት ተግባር በመልስነት የቀረበ ነው። መምህሯ በተራ 189 ላይ በተሠመረው ዓረፍተንግግራቸው በተማሪዋ (ተ29) የሚሠራው ተግባር የትኛው እንደሆነ በሚያሳውቅ መልኩ መረጃ መስጠታቸውን እናያለን። በሌላ በኩል በተራ 188 ላይ የቀረበው የተማሪዋ ጥያቄም የመረጃ መልስ የሚፈልግ ሆኖ እናገኘዋለን። የመምህሯን መረጃ በመስጠት የመመለስ እመግ ተግባር ተከትሎም ተማሪዋ በተራ 190 ላይ መልስ ወደመስራት ተግባር መግባቷን ከባለሦስት ቅንፍ ውስጥ መግለጫው መረዳት እንችላለን። በተራክቦው መምህሯ በተራ 189 ላይ የተሠመረበትን ዓረፍተንግግር በጥቅም ላይ ለማዋል ወይም ለመናገር የገፋፋቸው ኃይል፣ በተራ 188 ላይ በተ29 ጥያቄ መቅረቡና በቀረበው ጥያቄ መልስ ላይ ባለ ዕውቀት መልስ ለመስጠት ያላቸው ፍላጎት እና መምህሯ በክፍል ውስጥ የመወሰን ኃይል ወይም ስልጣን ያላቸው መሆኑ ነው። የዓረፍተንግግሩ ዓላማም ለተ29 ጥያቄ በመልስነት መረጃ የመስጠት ተግባር መፈጸም ነው።

አስረጂ 37፣

133 መ፡ አፍርሶ ለመስራት አስቧል። ቀጣይ ጥያቄ፣ አደፈ? (እጅ ወደአወጣች ተማሪ በእጃቸው እያመለከቱ እድል እየሰጡ)

134 ተ22፡ ተመሳሳይ ፍቹ፡- ቆሸሸ። ተቃራኒ ፍቹ፡- ንጹህ

135 መ፡ እህ፣ (እጅ ወደአወጣ ተማሪ በእጃቸው እያመለከቱ እድል እየሰጡ)

136 ተ22፡ ነጩ ጋቢ አደፈ። የነከበደ ቤት ንጹህ ነው።

137 መ፡ ጥሩ ነው! ቀጥሎ ወደ ጥያቄ ስንት ነው የምንሄደው?

-----> 138 መተዎች፡ <u>ዐራት።</u>

139 መ፡ ጥያቄ ዐራትን መመሪያው፣ ትዕዛዙን ማን ያንብብልን? ትዕዛዙን? ትዕዛዙን? እዚህ፣ እ፣ (እጅ ካወጡት ተማሪዎች ውስጥ ለአንዲ ተማሪ በእጃቸው እያመለከቱ እድል እየሰጡ) አዳምጪት!

(ምዝግብ መረጃ ሠ፣ ክ1)

በአስረጂ 37፣ ተራክቦ በተራ 138 ላይ፣ እንደሚታየው መምህሯ እናተማሪዎች በጎብረት በጥቅም ላይ ያዋሉት የተሠመረበት ዓረፍተንግግር፣ በተራ 137 ላይ በመምህሯ ለቀረበው የመረጃ ፈላጊ ጥያቄ ተማሪዎች ለመምህሯ፣ መምህሯ ደግሞ ለተማሪዎች መረጃ ለመስጠት ተግባር መምህሯ እናተማሪዎች በጎብረት በጥቅም ላይ ያዋሉት ዓረፍተንግግር ነው። ይህን ተከትሎም በተራ 139 ላይ፣ መምህሯ በጋራ በመረጃ መልስነት ወደቀረበው (በተራ 138) ተግባር ሲያመሩ እናያለን። በርግጥ መምህሯም ሆኑ ተማሪዎች በጥያቄው ላይ የጋራ መልስ ወይም መረጃ መስጠታቸው ኹለቱም አካላት በተጋሩት መረጃ መሠረት ወደቀጣዩ ተግባር እንደሚያመሩ መገመት ይቻላል። በተራ 139 ላይ፣ በቅንፍ ውስጥ የቀረበው መግለጫም ተማሪዎች ወደቀጣዩ ተግባር ለማምራታቸው ማሳያ ይሆናል። መምህሯ እናተማሪዎች በጎብረት በተራ 138 ላይ የተሠመረበትን ዓረፍተንግግር በጥቅም ላይ ለማዋል ወይም ለመናገር የገፋፋቸው ኃይል፣ በተራክቦው በተራ 137 መጨረሻ ላይ በመምህሯ በቀረበው ጥያቄ መልስ ላይ ያላቸው ዕውቀትና መልስ ለመስጠት ያላቸው ፍላጎት ሲሆን፣ የዓረፍተንግግሩ ዓላማም በተራ 137 መጨረሻ ላይ በመምህሯ ለቀረበው ጥያቄ በመረጃነት መልስ መስጠት ነው። ከጥናቱ መረጃ መረዳት እንደተቻለው፣ እንዲህ ዓይነቱ በመምህርና በተማሪዎች በጎብረት (መተዎች) መረጃ የመስጠት ተግባር በአጋጣሚ የተፈጠረ እንጂ፣ በተደጋጋሚ በጥቅም ላይ ሲውል የታየ አይደለም።

አስረጂ 38፣

108 መ፡ ስንት ቁጥር ነህ?
-----> 109 ተ17፡ <u>አርባ ኹለት</u>
110 መ፡ አርባ ኹለት (ማስታወሻ መዝገብ ላይ እየጻፉ) (?) ኧ፣ እዚህጋ ማነው ስሚ? (በእጅ በያዙት እኪብርቶ እየጠቆሙ) ማርያም ወርቅ ሰንት ቁጥር ነሽ?
-----> 111 ተ18፡ <u>ሃያ ኹለት</u>
112 መ፡ ሃያ ኹለት (ማስታወሻ መዝገብ ላይ እየጻፉ) አንድ ሰው፣ ወደኋላ ያላችሁት እዛጋ (የእጅ ኹለት ጣታቸውን አጋጭተው በማስጮህ እያመለከቱ) ጸጋዬ፣ ሞክር ጸጋዬ አምስተኛን፣ ጸጋዬ ስንት ቁጥር ነህ?
-----> 113 ተ19፡ <u>አርባ</u>

(ምዝግብ መረጃ ሀ፣ ክ1)

በአስረጂ 38፣ በተራ 109፣ በተራ 111 እና በተራ 113 ላይ በተማሪዎች በእያንዳንዳቸው (በተ17፣ በተ18 እና በተ19 እንደቅድሞናቸው) በጥቅም ላይ የዋሉ የተሠመረባቸው ዓረፍተንግግሮች፣ ተማሪዎች ስለራሳቸው መረጃ የመስጠት ተግባር የፈጸሙባቸው የመመለስ

እመግ አካል ናቸው። ለዓረፍተንግግሮቹ መነገር ወይም በጥቅም ላይ መዋል ምክንያቱም (ተ17፣ ተ18 እና ተ19ን ለመናገር የገፋፋቸው ኃይል) በመምህሯ በተራ 108፣ በተራ 110 እና በተራ 112 ላይ በቀረቡት መረጃ ፈላጊ ጥያቄዎች መልስ ላይ ያላቸው ዕውቀትና ለጥያቄዎቹ መልስ ለመስጠት ያላቸው ፍላጎት ነው። የሦስቱም ተማሪዎች (ተ17፣ ተ18 እና ተ19) ዓረፍተንግግሮች ዓላማም በመምህሯ ለቀረቡ ጥያቄዎች በመረጃነት መልስ መስጠት ነው። መምህሯም በጥያቄያቸው መሠረት ከተማሪዎች ባገኙት መረጃ ላይ ተመስርተው መረጃዎችን በጥቅም ላይ ለማዋል ማስታወሻ መዝገብ ላይ መጻፋቸውን በተራ 110 እና በተራ 112 ውስጥ ከቀረቡት መግለጫ ሰጪ ዓረፍተነገሮች መረዳት እንችላለን። በተራክቦው በተራ 108፣ በተራ 110 እና በተራ 112 ላይ እንደሚታየው፣ መምህሯ የተማሪዎችን ቁጥር ሲጠይቁ የነበሩትም፣ በክፍለጊዜው የክፍል ውስጥ ተግባራት፣ ተማሪዎች በጥያቄዎች ላይ እንዲሳተፉ ዕድል በሚሰጡበት ጊዜ፣ እያንዳንዳቸው ዕድል የተሰጣቸው ተማሪዎች በተሰጧቸው ጥያቄዎች ላይ በቅድምና እንዲሳተፉ ቁጥራቸውን ለይተው ማስታወሻ በመያዝ ተግባሩን ለማሳለጥ እንዲችሉ ያደረጉት መሆኑን በክፍል ውስጥ ምልከታው ለመረዳት ተችሏል።

በክፍል ውስጥ ተራክቦው፣ የተማሪዎች በተናጠል መረጃ የመስጠት ተግባራት በአስረጂ 10፣ በቀረበው ማብራሪያ ላይ ከተገለጸው ጉዳይ ወይም ስለራሳቸው መረጃ ከመስጠት በተጨማሪ ተማሪዎች መረጃ ለማግኘት እንደተጠየቋቸው ጥያቄዎች ዓይነትና ዓላማ፣ በተለያዩ ጉዳዮች (ስለሌሎች አካላትና ስለፈጸሟቸው ድርጊቶች እንዲሁም ስለሌሎች የተፈጸሙ ድርጊቶች) ላይ ሊከሰቱ እንደሚችሉ ለማወቅ ተችሏል። ተማሪዎች በተለያዩ ጉዳዮች ላይ ተመስርተው በዓረፍተንግግሮቻቸው የተለያዩ የመረጃ መስጠት ተግባራትን እንደሚፈጽሙ ለመረዳትም የሚከተሉትን አስረጂዎች (አስረጂ 39 እና 40) እንመልከት።

አስረጂ 39፣

79 መ፡ ጥንካሬ፤ እሺ፣ ሌላ? ይበቃናል ለዛሬ! የቤት ሥራችሁን ከአንድ እስከ ስምንት ያለውን በሚቀጥለው ክፍለጊዜ ሰርታችሁ ኑ! አሁን ስማችሁን እጠራለሁ። አዳምጡ! (የስም መጥሪያ መዝገባቸውን እየከፈቱ)
80 ተ*ች፡ እሺ።
81 መ፡ ሰላሳ አምስት ቁጥር ማነው? (ስም መጥሪያውን እያገላበጡ)
-----> 82 ተ21፡ <u>ናትናኤል ነው አሞት ቀርቷል።</u>
83 መ፡ ናትናኤል አልመጣም አይደል? (ስም መጥሪያው ላይ ምልክት እያደረጉ)
-----> 84 ተ21፡ አዎ። <u>አሞታል።</u>

(ምዝግብ መረጃ ሠ፣ ክ3)

በአስረጂ 39፣ በተራ 82፣ እና በተራ 84 ላይ በተ21 በጥቅም ላይ የዋሉት የተሠመረባቸው ዓረፍተንግግሮች፣ በተራ 81 እና በተራ 83 እንደቅድሞናቸው በመምህሯ ለቀረቡ የመረጃ መልስ ፈላጊ ጥያቄዎች፣ ስለሌላ አካል (ተማሪ) መረጃ የመስጠት ተግባር የፈጸመባቸው የመመለስ እመግ አካል ናቸው። ተማሪው (ተ21) በተራ 82 እና በተራ 84 ላይ የተሠመረባቸውን ዓረፍተንግግሮች በጥቅም ላይ ለማዋል ወይም ለመናገር የገፋፋው ኃይል፣ በተራክቦው በተራ በተራ 81 እና በተራ 83 ላይ በመምህሯ በቀረቡት ጥያቄዎች መነሻነት፣ በጥያቄዎቹ መልስ ላይ ያለው ዕውቀትና ለጥያቄዎቹ መልስ ለመስጠት ያለው ፍላጎት ሲሆን፣ የዓረፍተንግግሮቹ ዓላማም በመምህሯ ለቀረቡት ጥያቄዎች በመረጃነት መልስ መስጠት ነው። መምህሯ በተራ 83 ላይ በቅንፍ ውስጥ እንደተገለጸው ተማሪው (ተ21) በሰጣቸው መረጃ መሠረት በቀላሉ በስም መጥሪያው ላይ ምልክት ወደማድረግ ተግባር መግባታቸውን እንረዳለን። በተራ 82 ላይ በተ21 በጥቅም ላይ የዋለው ዓረፍተንግግር ሰላሳ አምስት ቁጥር ተማሪ ስሙ ዳንኤል እንደሆነ (ማንነቱን)፣ ተማሪው መቅረቱን ወይም አለመምጣቱን (ሁኔታውን)፣ ያልመጣው ወይም የቀረው አሞት መሆኑን (ምክንያቱን) ጭምር አጣምሮ መረጃ የሚሰጥ ነው። በዚህም ተናጋሪው (ተ21) በቀረው ተማሪ ላይ መረጃ ለመስጠት ያስቻለው የሚያውቀው፣ የሰማው ወይም ያየው መረጃ መኖሩን እንረዳለን። ይኸውም ጉዳይ በተናጋሪው (ተ12) እና በቀረው ተማሪ መካከል የተጋራ የቀደመ ዕውቀት መኖሩን ይነግረናል።

አስረጂ 40፣

203	መ፡	እሺ፣ አለው፣ (‹‹ለ››ን በማላላት) አለው፣ (‹‹ለ››ን በማጥበቅ) ትፈልጋላችሁ! ((መጽሀፉ ላይ ያለውን ግጥም ለራሳቸው በጥሞና ካነበቡ በኋላ)) ከዚያ ቀጥሎ ኧ፣ ሰባቱን ስሩት ብያችኋለሁ አይደል? (መጽሐፉን ከፍተው እያዩና እየጠቆሙ)
204	ተ*ች፡	አ*፡፡
205	መ፡	አንደኛውን ስላልሰጠኋችሁ ኹለተኛውን ትሰራላችሁ! አንደኛው ተሰጥቷል እንዴ?
-----> 206	ተ23፡	<u>ተሰጥቷል፡፡</u> (የመናገር ተራ ሳይሰጣት)
207	መ፡	አንደኛው ተሰጥቷል? (መጽሐፉን ገልጠው ለተማሪዎች እያሳዩ)
208	ተ*ች፡	አ*፡፡

(*ምዝግብ መረጃ ሀ*፣ ክ2)

ከላይ በቀረበው አስረጂ 40፣ ተራክቦ ውስጥ በተራ 206 ላይ ተ23 በጥቅም ላይ ያዋለችው የተሠመረበት ዓረፍተንግግር (በተራ 206 ላይ ከቅንፉ ውስጥ ገለጻ መረዳት እንደሚቻለው ምንም እንኳ የመናገር ተራ ሳይሰጣት ብትናገርም) በተራ 205 ላይ መምህሯ በመጨረሻው

ዓረፍተንግግራቸው ለጠየቁት ጥያቄ መረጃ የሚሰጥ ምላሽ ይሆን ዘንድ የተነገረ ሆኖ እናገኘዋለን፡፡ ስለሆነም፣ በተራ 205 መጨረሻ ዓረፍተንግግር ላይ ለቀረበው የመምህሯ ጥያቄ፣ ተ23 አንደኛው ተግባር (በተራ 205 ላይ በመምህሯ ጥያቄ እንደተጠቆመው) ተማሪዎች እንዲሠሩት ስለመሰጠቱ መረጃ የመስጠት ተግባር ያለው መልስ መስጠቷን እንረዳለን፡፡ ይህም የተማሪዋ መልስ በመምህሯ ቀድሞ ስለተከናወነ ወይም ስለተፈጸመ ድርጊት መረጃ መስጠት ችሏል፡፡ መምህሯም በተራ 206 ላይ በተ23 የተሰጠውን መረጃ ሰጪ ምላሽ እንደመነሻ በመጠቀም በተራ 207 ላይ ጥያቄውን በማስረጃ በማስደገፍ (በተራ 207 ላይ በቅንፉ ውስጥ እንደተገለጸው) በድጋሜ ሲያቀርቡት እናያለን፡፡ የመምህሯን ድጋሜ ጥያቄ ተከትሎም በተራ 208 ላይተማሪዎች በጎብረት በመሆን የተ23ን መረጃ ሰጪ ምላሽ ማረጋገጣቸውን እንረዳለን፡፡ ተማሪዋ (ተ23) በተራ 206 ላይ የተሠመረበትን ዓረፍተንግግር በጥቅም ላይ ለማዋል ወይም ለመናገር የገፋፋት ኃይል፣ በተራክቦው በተራ 205 ላይ በመምህሯ በቀረበው ጥያቄ መነሻነት፣ በጥያቄው መልስ ላይ ያላት ዕውቀትና ለጥያቄው መልስ ለመስጠት ያላት ፍላጎት ሲሆን፣ የዓረፍተንግግሩ ዓላማም በተራ 205 ላይ በመምህሯ ለቀረበው ጥያቄ በመረጃነት መልስ መስጠት ነው፡፡

አስረጂ 41፣

05 መ፡ እሺ፣ ባለፈው ክፍለጊዜ የቤት ስራ ነበረን፡፡ ሁላችሁም ሰርታችኋል?
-----> 06 ተ*ዎች፡ <u>አዎ፡፡</u>
07 መ፡ እስኪ ከሰራችሁ፣ ሁላችሁም ደብተራችሁን አውጡ! ሳትሰሩ እንዳትመጡ ብያለሁ!
08 ተ*ዎች፡ አዎ፡፡

(ምዝግብ መረጃ ሐ፣ ክ3)

በአስረጂ 41፣ ሥር በቀረበው ተራክቦ ውስጥ በተራ 06 ላይ በተማሪዎች በጎብረት በጥቅም ላይ የዋለው የተሠመረበት ዓረፍተንግግር፣ በተራ 05 ላይ በመምህሯ የመጨረሻ ዓረፍተንግግር ለቀረበው ጥያቄ መረጃ ሰጪ ምላሽ የሰጡበት የመመለስ እመግ ሆኖ እናገኘዋለን፡፡ ይህ በተራ 06 ላይ በተማሪዎች በጎብረት በጥቅም ላይ የዋለው ዓረፍተንግግር ተማሪዎች ስለፈጸሙት ድርጊት (የቤት ሥራ ስለመስራታቸው) ወይም ስለራሳቸው ድርጊት መረጃ የመስጠት ተግባር የፈጸሙበት የመመለስ እመግ አካል ነው፡፡ ተማሪዎች በተራ 06 ላይ የተሠመረበትን ዓረፍተንግግር በጥቅም ላይ ለማዋል ወይም ለመናገር የገፋፋቸው ኃይል፣ በተራክቦው በተራ 05 ላይ በመምህሯ በቀረበው ጥያቄ መነሻነት፣ በጥያቄው መልስ ላይ ያላቸው ዕውቀት (የቤት

ሥራ ስለመስራታቸው) እና ለጥያቄው መልስ ለመስጠት ያላቸው ፍላጎት ሲሆን፣ የዓረፍተንግግሩ ዓላማም በተራ 05 ላይ በመምህሯ ለቀረበው ጥያቄ በመረጃነት መልስ መስጠት ነው። በተራ 06 ላይ የቀረበው የተማሪዎች መረጃ ሰጪ ምላሽም፣ መምህሯ ወደሌላ ተከታይ ተግባር እንዲያመሩ (በተራ 07 ላይ በመጀመሪያው የትዕዛዝ ዓረፍተንግግራቸው እንደተገለጸው) አስሏቸዋል።

በተመሳሳይ መልኩ ተማሪዎች በጎብረት (ተዎች) ሆነው በጥቅም ላይ ያዋሏቸው የመረጃ መስጠት ተግባራትም ከላይ በአስረጂ 41፣ በቀረበው ማብራሪያ ላይ ከተገለጸው ጉዳይ (ስለራሳቸው ድርጊት መረጃ መስጠት) በተጨማሪ እንደጠያቂዎቹ የመረጃ ፍላጎት፣ የጥያቄዎች ዓይነትና ዓላማ በተለያዩ ጉዳዮች (ስለሌሎች አካላትና ስለፈጸሟቸው ድርጊቶች እንዲሁም ስለሌሎች ሁኔታዎችና የተፈጸሙ ድርጊቶች) ላይ የተመሠረቱ ሆነው ተገኝተዋል። በሚከተሉት አስረጂዎች (አስረጂ 42 እና 43) ውስጥ ያሉ ተራክቦዎችም ይኼኑ በተለያዩ ጉዳዮች ላይ የተመሠረቱ የተማሪዎችን በጋራ የመረጃ መስጠት ተግባራት ያሳዩናል።

አስረጂ 42፣

162	መ፡	ጎበዝ ልጅ! እናመሰግናለን! ዐራተኛው? ዐራተኛውን? ምነው ጠፋሳ? ይከብዳል እንዴ? ((ጥያቄውን ለመስራት ተማሪዎች እጅ ባላወጡ ጊዜ)) ድጋሜ አይቻልም! ((በዕለቱ ጥያቄዎች ተሳትፎ ላይ ድጋሜ እጅ ያወጣ ተማሪ ባዩ ጊዜ)) ዐራተኛውን? ቁጥር ልጥራ?
163	ተዎች፡	አዎ።
164	መ፡	ሀያ ሰባት ቁጥር ማነው?
-----> 165	ተዎች፡	<u>አልመጣም።</u>
166	መ፡	አልመጣም?
167	ተዎች፡	አዎ።
168	መ፡	እሺ፣ አስራ ሰባት ቁጥር?
169	ተ16፡	አቤት ቲቸር

(ምዝግብ መረጃ ረ፣ ክ1)

ከላይ በቀረበው አስረጂ 42፣ በተራ 165 ላይ በተማሪዎች በጎብረት በጥቅም ላይ የዋለው የተሠመረበት ዓረፍተንግግር፣ በተራ 164 ላይ በመምህሯ ለቀረበው መረጃ ፈላጊ ጥያቄ (ስለሀያ ሰባት ቁጥር ተማሪ ማንነት) በድርጊታዊ ቃል መረጃ የመስጠት ተግባር የተፈጸመበት የመመለስ እመግ አካል ነው። በተራ 164 ላይ በቀረበው የመምህሯ ቀጥተኛ ጥያቄ መሠረት፣ ተማሪዎች በተራ 165 ዓረፍተንግግራቸው የተማሪውን ማንነት (ሀያ ሰባት ቁጥር ማን እንደሆነ) ወይም ስሙን ከመናገር ይልቅ፣ በዕለቱ አለመገኘቱን መናገር መርጠዋል። ይህም፣

በመምህሯ በተራ 164 ላይ የቀረበው ጥያቄ፣ ቁጥሩ የተጠራው ተማሪ በዐራተኛው ጥያቄ (በተራ 162 ላይ እንደተገለጸው) ላይ እንዲሳተፍ የመፈለግ ዓላማን የያዘ መሆኑን መረዳታቸውን ያሳየናል። በተጨማሪም ተማሪዎች ሥለተማሪው (ሀያ ሰባት ቁጥር) አለመምጣት መረጃ መስጠታቸው፣ ስለተማሪው ቀድመው የሚያውቁት፣ የሰሙት ወይም ያዩት መረጃ መኖሩን እንረዳለን። ይኸውም ጉዳይ በተማሪዎች እና ባልመጣው ተማሪ መካከል የተጋራ የቀደመ ዕውቀት መኖሩን ይነግረናል። በሌላ በኩል መምህሯ በተራ 166 ላይ፣ ተማሪዎች በተራ 165 ላይ የሰጡትን መረጃ ለማረጋገጥ የሚያስችል ጥያቄ አቅርበዋል። ጥያቄውን ተከትሎም በተራ 167 ላይተማሪዎች በጎብረት የማረጋገጫ ምላሽ ሰጥተዋል። በተማሪዎች በተራ 165 ላይ በተሰጠው መረጃ እና በተራ 167 ላይ በቀረበው ማረጋገጫ መሠረትም መምህሯ በተራ 168 ላይ ሌላ ተማሪን ወደመጠየቅ ማምራታቸውን እናያለን። ይህም የተማሪዎች ስለሌላ አካል መረጃ መስጠት በተራክቦው ውስጥ አንድ የመመለስ እመግ ተግባር ሆኖ በጥቅም ላይ እንደሚውል ያስረዳል። ተማሪዎች በተራ 165 ላይ የተሠመረበትን ዓረፍተንግግር በጥቅም ላይ ለማዋል ወይም ለመናገር የገፋፋቸው ኃይል፣ በተራ 164 ላይ በመምህሯ በቀረበው ጥያቄ መነሻነት፣ በጥያቄው መልስ ላይ ያላቸው ዕውቀት (ስለተማሪው የተጋሩት የቀደመ ዕውቀት) እና ለጥያቄው መልስ ለመስጠት ያላቸው ፍላጎት ሲሆን፣ የዓረፍተንግግራቸው ዓላማም በተራ 164 ላይ በመምህሯ ለቀረበው ጥያቄ በመረጃነት መልስ መስጠት ነው።

አስረጂ 43፣

05 መ፡ እሺ፣ ገጽ ስንት ላይ ደርሰናል?
-----> 06 ተ፡ <u>ሰባ ኹለት፣ ሰባ ኹለት</u> (እኩል ባልሆነ ጊዜ በመናገር)
07 መ፡ ሰባ ስንት አላችሁኝ?
08 ተ፡ ሰባ ኹለት
09 መ፡ ሰባ ኹለት፤ የቤት ሥራ አለ?
-----> 10 ተ፡ <u>አዎ።</u>
11 መ፡ እሺ አውጡ! (መጽሀፋቸውን እያገላበጡ) እሺ፣ ምን የሚለውን ነበር ከዛ በፊት የተማርነው? የቤት ሥራ ከመስጠቴ በፊት የስም ዓይነቶችን ከተማርን በኋላ፣ ካሁን በፊት ስለስም ዓይነቶች ተምረናል?

(ምዝግብ መረጃ ረ፣ ክ1)

ከላይ በአስረጂ 43፣ በቀረበው ተራክቦ ውስጥ በተራ 06 እና በተራ 10 ላይተማሪዎች በጎብረት በመሆን በጥቅም ላይ ያዋሏቸው የተሠመረባቸው ዓረፍተንግግሮች፣ በመምህሯ በተራ 05 እና

በተራ 09 ለቀረቡ የመረጃ መልስ ፈላጊ ጥያቄዎች እንደቅድሞናቸው በሁኔታዎች ወይም ነገሮች ላይ መረጃ የመስጠት ተግባር የፈጸሙባቸው የመመለስ እመግ አካል ናቸው። ተማሪዎች በተራ 06 ላይ የተሠመረበትን ዓረፍተንግግር በጥቅም ላይ ለማዋል ወይም ለመናገር የገፋፋቸው ኃይል፣ በተራ 05 ላይ በመምህሯ በቀረበው ጥያቄ መነሻነት፣ በጥያቄው መልስ ላይ ያላቸው ዕውቀት (ገጽ ስንት እንደደረሱ ማወቃቸው) እና ለጥያቄው መልስ ለመስጠት ያላቸው ፍላጎት ሲሆን፣ የዓረፍተንግግራቸው ዓላማም በተራ 05 ላይ በመምህሯ ለቀረበው ጥያቄ በመረጃነት መልስ መስጠት ነው። በተራክቦው በተራ 06 እና በተራ 10 ላይ በተማሪዎች በጎብረት መልስ የተሰጠባቸው ዓረፍተንግግሮች ተግባር መረጃ መስጠት ለመሆኑ፣ ዓረፍተንግግሮቹ በተከታታይ ለመምህሯ ጥያቄዎች መረጃ ያስገኙ መሆኑን በተራ 09 እና በተራ 11 ላይ በመምህሯ በጥቅም ላይ የዋሉ የመጀመሪያ ዓረፍተንግግሮች አመልካች ናቸው።

በአጠቃላይ በመረጃ መስጠት ተግባር ሥር ከቀረቡት አስረጂዎች መረዳት እንደሚቻለው፣ መረጃ መስጠት የተሰኘው የመመለስ እመግ ተግባር በክፍል ውስጥ ተራክቦው መምህራንና ተማሪዎች በአንዳቸው የመረጃ መልስ ፈላጊ ጥያቄዎች ላይ በመመሥረት በጥያቄዎቹ መነሻነት አንዳቸው ለሌላቸው የመረጃ መልስ ለመስጠት ዓላማ በጥቅም ላይ የሚውል ነው። በተጨማሪም፣ በዚህ ክፍል ከቀረቡት አስረጂዎችና ከአጠቃላይ የጥናቱ መረጃ መረዳት እንደተቻለው፣ የመረጃ መስጠት ተግባር መምህራንም ሆኑ ተማሪዎች አንዳቸው ለሌላቸው ባቀረቧቸው ጥያቄዎች መልስ ላይ ባላቸው ዕውቀትና ለጥያቄዎቹ መልስ ለመስጠት ባላቸው ፍላጎት መገፋፋት፣ በተለያየ መንገድ ስለራሳቸውና ስለፈጸሟቸው ድርጊቶች፣ ስለትምህርታዊ ጉዳዮች፣ ስለሌሎች አካላትና ስለፈጸሟቸው ድርጊቶች እንዲሁም ስለሌሎች የተፈጸሙ ድርጊቶች፣ ነገሮችና ሁኔታዎች መልስ ለመስጠት ዓላማ በጥቅም ላይ ያዋሏቸው ዓረፍተንግግሮች ውጤት ነው ማለት ይቻላል።

በመመለስ እመግ ሥር ሌላ ተግባር ሆኖ የተገኘው ***መገመት*** ሲሆን፣ ይኼው ተግባር በተማሪዎች በተናጠል በጥቅም ላይ የዋሉ ዓረፍተንግግሮች ውጤት መሆኑን ከጥናቱ መረጃ መረዳት ተችሏል። በክፍል ውስጥ ተራክቦው ተማሪዎች በመምህራን ለግምታዊ መልስ የሚጋብዙ ጥያቄዎች ላይ በመመሥረት በተናጠል ግምታዊ መልስ የሰጡባቸው ዓረፍተንግግሮች የመገመት ተግባራት የተፈጸመባቸው የመመለስ እመግ አካል ሆነው ተገኝተዋል። ቀጥሎ የቀረበው አስረጂ 44፣ ሥር ያሉት ተራክቦዎች ከመምህራን ለግምታዊ

መልስ የሚጋብዙ ጥያቄዎች በመነሳት የመገመት ተግባር የተፈጸመባቸውን የተማሪዎች የተናጠል ዓረፍተንግግሮች የሚያሳዩ ናቸው።

አስረጂ 44፣

45 መ፡ ከዚህ ቀጥሎስ ምን ይገለጽ ይመስላችኋል? ከዚህ ቀጥሎስ ያሉት አንቀጾች ስለምን የሚያወሩ? ወይም ስለምን የሚያትቱ ይመስሏችኋል? እሺ፣ (እጅ ላወጣችው ተ10 በቀኝ እጃቸው እያመለከቱ እድል በመስጠት)

-----> 46 ተ10፡ <u>ቁምነገር ስላላቸው ሴቶችና ጠንካራ ሰዎች</u>

47 መ፡ እሺ፣ ሌላ? ከዚህ በኋላ ያሉት አንቀጾች ስለምን የሚናገሩ ይመስላችኋል? እሺ፣ (እጅ ላወጣች ተማሪ በግራ እጃቸው እያመለከቱ እድል በመስጠት)

-----> 48 ተ14፡ <u>ኧ፣ በባህል ውስጥ ያሉትን ጎላቀር አስተሳሰቦችን አሸንፈው፣ ወደጥሩ ደረጃ የደረሱ ሴቶች እንዳሉ</u>

(ምዝግብ መረጃ ሠ፣ ክ3)

በአስረጂ 44፣ በተራ 46 እና በተራ 48 ላይ በተማሪዎች በተናጠል በጥቅም ላይ የዋሉት የተሠመረባቸው ዓረፍተንግግሮች፣ በተራ 45 እና በተራ 47 ላይ በመምህሯ ለቀረቡት ለግምታዊ መልስ የሚጋብዙ ጥያቄዎች፣ በመገመት ተግባር መልስ የተሰጠባቸው የመመለስ እመግ አካል ናቸው። በተራ 45 እና በተራ 47 ላይ ከቀረቡት ከመምህሯ ጥያቄዎች አቀራረብ (‹‹ይመስላችኋል?›› በሚል ማሰሪያ አንቀጽ፣ ተማሪዎች የሚመስላቸውን ነገር ሐሳብ ወይም መልስ እንዲሰጡ የሚጋብዙ) እንደምንረዳው ተማሪዎች የሰጧቸው መልሶች በግምት ላይ በመመሥረት የተሰጡ ግምታዊ ወይም ትንበያዊ መልሶች ናቸው። ተማሪዎች (ተ10 እና ተ14) በተራ 46 እና በተራ 48 ላይ የተሠመረባቸውን ዓረፍተንግግሮች በጥቅም ላይ ለማዋል ወይም ለመናገር የገፋፋቸው ኃይል፣ በተራ 45 እና 47 ላይ እንደቅድሞናቸው በመምህሯ በቀረቡት ተመሳሳይ ይዘት ያላቸው ጥያቄዎች መነሻነት፣ በጥያቄዎቹ መልስ ላይ ያላቸው ግምታዊ ዕውቀት እና ለጥያቄዎቹ መልስ ለመስጠት ያላቸው ፍላጎት ሲሆን፣ የዓረፍተንግግራቸው ዓላማም በመምህሯ ለቀረቡት ጥያቄዎች በመገመት ላይ የተመሠረተ መልስ መስጠት ነው። ስለሆነም፣ በተራክቦው ውስጥ በተማሪዎች የተሰጡ መልሶች ተግባራቸው መገመት መሆኑን እንረዳለን። ለዚህም ነው በተራ 45 እና በተራ 47 ላይ ለቀረቡት የመምህሯ ተመሳሳይ ዓላማ ያላቸው ጥያቄዎች በተራ 46 ላይ፣ በተ10 እና በተራ 48 ላይ፣ በተ14 የተለያዩ የግል እምነት ላይ የተመሠረተ ግምታዊ መልስ ሊሰጥ የተቻለው።

ከላይ በመገመት ተግባር ሥር ከቀረበው አስረጂ ተራክቦዎች መረዳት እንደተቻለው፣ መገመት የተሰኘው የመመለስ እመግ ተግባር በክፍል ውስጥ ተራክቦው ተማሪዎች በተናጠል አንዳች

ለግምታዊ መልስ የሚጋብዝ የመምህር ጥያቄ ላይ በመመሥረት የሚመስላቸውንና ያመኑበትን በመተንበይ መልስ ለመስጠት በጥቅም ላይ ያዋሏቸው ዓረፍተንግግሮች ውጤት ነው።

ማስታወሰ በመመለስ እመግ ሥር ሌላኛው ተግባር ሆኖ የተገኘ ሲሆን፣ ይኼው ተግባር በተራክቦው በተማሪዎች በተናጠል እና በተማሪዎች በጎብረት በጥቅም ላይ የዋሉ ዓረፍተንግግሮች ውጤት መሆኑን ከጥናቱ መረጃ መረዳት ተችሏል። በክፍል ውስጥ ተራክቦው ተማሪዎች በተናጠል እና በጋራ በመሆን በመምህራን ለማስታወስ መልስ የሚጋብዙ ጥያቄዎች ላይ በመመሥረት መልስ የሰጡባቸው ዓረፍተንግግሮች የማስታወስ ተግባራት የተፈጸመባቸው የመመለስ እመግ አካላት ሆነው ተገኝተዋል። ቀጥሎ የቀረቡት አስረጂ 45 እና አስረጂ 46 በመምህራን የማስታወስ መልስ ለሚጋብዙ ጥያቄዎች መልስ ለመስጠት፣ ተማሪዎች በተናጠል እና በጋራ በመሆን የማስታወስ ተግባር የፈጸሙባቸውን ዓረፍተንግግሮች የሚያሳዩ ናቸው።

አስረጂ 45፣

05 መ፡ እሺ፣ ወደዚህ! ((ተማሪዎች ደብተራቸውንና መጽሐፋቸውን እያገላበጡ በሚያንኮሻኩሹበት ጊዜ)) የዛሬው ርዕሳችን ግጥም ነው። እስቲ ግጥም ማለት ምን ማለት ነው? ግጥም ማለት ምን ዓይነት ጽሑፍ ነው? ግጥምን እንዴት ነው የተረዳነው? ባለፈው ስናነብ ምን ዓይነት ምንባብ እንዳነበብን አይታችኋል አይደል? ግጥም ምንነቱን አይተናል። እስቲ ግጥም ማለት ምን ማለት ነው? እሺ፣ (እጅ ወዳወጣች አንዲት ተማሪ በእጅ በማመልከት እድል በመስጠት) ሕይዎት ስንት ቁጥር ነበርሽ?

-----> 06 ተ1፡ <u>አሥራ ስምንት</u>

07 መ፡ አሥራ ስምንት፣ ቀጥዩ! (በያዙት የተማሪዎች መከታተያ መዝገብ ላይ በእስክሪርቶ ምልክት እያደረጉ)

(ምዝግብ መረጃ ሀ፣ ክ1)

በአስረጂ 45፣ በቀረበው ተራክቦ ውስጥ በተራ 06 ላይ፣ በተ1 በጥቅም ላይ የዋለው የተሠመረበት ዓረፍተንግግር፣ በተራ 05 ላይ በመምህሯ ለቀረበው የመጨረሻው ጥያቄያዊ ዓረፍተንግግራቸው በማስታወስ ተግባር መልስ በመሆን የተሰጠ የመመለስ እመግ አካል ነው። በተራ 05 ላይ በመምህሯ የመጨረሻ ዓረፍተንግግር ከቀረበው ጥያቄ አንደምንረዳው፣ መምህሯ በተማሪዋ ቁጥር ላይ የቀደመ ዕውቀት እንዳላቸውና ለጊዜው ስለረሱት በቀጣዩ ተራ (በተራ 06) ተማሪዋ ቁጥሯን እንድታስታውሳቸው የመፈለግ ዓላማን የያዘ ነው። ለዚህም ማስረጃው መምህሯ ‹‹ነበርሽ›› የሚል የቀደመን ዕውቀት የማስታወስ ተግባር የሚፈልግ ቃል በጥያቄያቸው ውስጥ መጠቀማቸው ነው። በርግጥ ይኼ ቃል (ነበርሽ) በአቀራረቡ ሁልጊዜ የማስታወስ ተግባርን ብቻ ላይፈልግ ይችላል። በሌላ ዐውድ፣ በጥያቄም በመልስም

እንደቅድሞናቸው የመረጃ ማስገኘት እና የማረጋገጥ ተግባራትን ሊፈልግ ይችላል። በአስረጂ 16 ሥር በቀረበው ተራክቦ ወይም ዐውድ ውስጥ ግን መምህሯ በተራ 05 የመጨረሻ ዓረፍተንግግራቸው ‹‹ነበርሽ››ን ተጠቅመው ያቀረቡት ጥያቄ የማስታወስ ተግባርን የሚጠይቅ መልስ የሚፈልግ ሲሆን፣ ይህን ጥያቄ ተከትሎም በተራ 06 ላይ ተማሪዋ ቁጥሯን በመናገር በማስታወስ ተግባር የመመለስ እመግ በጥቅም ላይ ማዋሏን አንረዳለን። ተማሪዋ (ተ1) በተራ 06 ላይ የተሠመረበትን ዓረፍተንግግር በጥቅም ላይ ለማዋል ወይም ለመናገር የገፋፋት ኃይል፣ በተራክቦው በተራ 05 መጨረሻ ላይ በመምህሯ በቀረበው ጥያቄ መነሻነት፣ በጥያቄው መልስ ላይ ያላት ዕውቀት (ስንት ቁጥር እንደሆነች ማወቋ) እና ለጥያቄው መልስ ለመስጠት ያላት ፍላጎት ሲሆን፣ የዓረፍተንግግሯ ዓላማም በመምህሯ ለቀረበው ጥያቄ መልስ ይሆን ዘንድ የማስታወስ ተግባር መፈጸም ነው።

አስረጂ 46፣

09 መ፡ እህ፣ እሺ፣ እምትጨምሩበት ካለ? የለም? ይበቃል አይደል? እሺ፣ የቤት ስራ ተሰጥቶ ነበር አይደል?
10 ተ*ም*ች፡ አ*ም*።
11 መ፡ ምን የሚል ነበር?
-----> 12 ተ*ም*ች፡ <u>ቁኝ፣ *ሥጋ*</u>
13 መ፡ እጅ እያወጣችሁ! ጅምላ ሲሆን አይሰማም! (የእጃቸውን መዳፍ ከፍ አድርገው እያሳዩ) አንድ ሰው እጅ አውጥቶ ይናገር! በዚያው ስርዓት እንለምዳለን! እሺ፣ (እጅ ላወጣ ተማሪ በእጃቸው እያመለከቱ እድል እየሰጡ)
-----> 14 ተ1፡ <u>የተሰጠን የቤት ስራ ፈሊጥ፣ ነጠላ ፈሊጣዊ ቃሎች ነው። የተሰጠን፤ ቁኝ፣ ሥጋና፣ ሽንትና ቤዛ የሚል ነው።</u>

(ምዝግብ መረጃ መ፣ ክ3)

ከላይ በቀረበው አስረጂ 46፣ ሥር በቀረበው ተራክቦ ውስጥ በተራ 12 ላይ፣ በተማሪዎች በጎበረት በጥቅም ላይ የዋሉት የተሠመረባቸው ዓረፍተንግግሮች፣ በተራ 11 ላይ በመምህሩ ለቀረበው ጥያቄያዊ ዓረፍተንግግር በማስታወስ ተግባር መልስ ሆነው የተሰጡ የመመለስ እመግ አካል ናቸው። በተራ 11 ላይ በመምህሩ ዓረፍተንግግር ከቀረበው ጥያቄ የምንረዳው፣ መምህሩ በተሰጠው የቤት ሥራ ላይ (በተራ 09 ላይ በመምህሩ እንደተጠየቀው እና በተራ 10 ላይ በተማሪዎች እንደተረጋገጠው) የቀደመ ዕውቀት እንዳላቸውና ለጊዜው ማስታወስ ባለመቻላቸው ወይም የተማሪዎችን የማስታወስ ችሎታ ለመፈተንና ለማዳበር ዓላማ ሲሉ በጥቅም ላይ ያዋሉት ጥያቄ መሆኑን ነው። ለዚህም ማስረጃው መምህሩ በተራ 11 ላይ ባቀረቡት ጥያቄ ‹‹ምን የሚል ነበር›› የሚል የቀደመን ዕውቀት የማስታወስ ተግባር ያለው ሐረግ በጥያቄያቸው

ውስጥ መጠቀማቸው ነው። ይህም የቀደመ ተራክቧቸውን እንዲያስታውሱ የሚጋብዝ ነው። ስለሆነም፣ በቀጣዩ ተራ (በተራ 12) ተማሪዎች በጎብረት በመሆን በማስታወስ ተግባር ላይ የተመሠረቱ መልሶች መስጠታቸውን እናያለን። ይሁን እንጂ፣ በተራ 12 ላይ በተማሪዎች የተሰጡ የማስታወስ ተግባርን መሠረት ያደረጉ መልሶች ከክፍል ውስጥ ተሳትፎ ሥርዓት አንጻር በጋራ ወይም በጅምላ መልስ መስጠት በመምህሩ ተቀባይነት ባለማግኘቱ (በተራ 13 ላይ እንደተገለጸው)፣ በተራ 14 ላይ ተ1 ለዚያው ጥያቄ (በተራ 11 ላይ ለቀረበው) መልስ መስጠቱን እናያለን። ተማሪው (ተ1) በተራ 14 በጥቅም ላይ ያዋላቸው የተሠመረባቸው ዓረፍተንግግሮች በማስታወስ ተግባር መልስ የተሰጠባቸው የመመለስ እመግ አካል ናቸው። ተማሪዎች (በተራ 12)፣ ተ1 (በተራ 12) ላይ የተሠመረባቸውን ዓረፍተንግግሮች በጥቅም ላይ ለማዋል ወይም ለመናገር የገፋፋቸው ኃይል፣ በተራክቦው በተራ 11 ላይ በመምህሩ በቀረበው ጥያቄ መነሻነት፣ በጥያቄው መልስ ላይ ያላቸው የቀደመ ዕውቀት (ስለተሰጠው የቤት ሥራ ማስታወስ መቻላቸው) እና ለጥያቄው መልስ ለመስጠት ያላቸው ፍላጎት ሲሆን፣ የዓረፍተንግግራቸው ዓላማም በመምህሩ (በተራ 11 ላይ) ለቀረበው ጥያቄ መልስ ይሆን ዘንድ የማስታወስ ተግባር መፈጸም ነው።

በማስታወስ የመመለስ እመግ ተግባር ሥር ከቀረቡት አስረጂዎች መረዳት እንደሚቻለው፣ ማስታወስ የተሰኘው የመመለስ እመግ ተግባር በክፍል ውስጥ ተራክቦው በመምህራን የቀደመ ዕውቀትን በማስታወስ ምላሽ ሊያስገኙ በሚችሉ ጥያቄዎች (በአብዛኛው ‹‹...ነበር?›› የሚል የቀደመን ዕውቀት የማስታወስ ተግባር የሚፈልግ ቃል በያዙ ጥያቄዎች) ላይ በመመሥረት፣ ተማሪዎች በተናጠል እና በጋራ ሆነው መልስ ለመስጠት በጥቅም ላይ ያዋሏቸው ዓረፍተንግግሮች ውጤት ነው ብሎ ማጠቃለል ይቻላል። በማስታወስ ተግባር ተማሪዎች በተናጠልም ሆነ በጋራ በጥቅም ላይ ያዋሏቸው ዓረፍተንግግሮች፣ መምህራንና ተማሪዎች ቀድመው የተጋሩትን የጋራ ዕውቀት በማስታወስ መልሰው ለማጋራት ተግባር መልስ የሰጡባቸው ዓረፍተንግግሮች ናቸው። የመምህራን ጥያቄዎች ለማስታወስ የሚጋብዙ ሲሆኑ፣ የተማሪዎች መልሶች ደግሞ የማስታወስ ተግባር የሚፈጸምባቸው የመመለስ እመግ አካል ናቸው።

ሌላው በመመለስ እመግ ሥር አንድ ተግባር ሆኖ የተገኘው ***መከለስ*** ሲሆን፣ ይኼው ተግባር በተራክቦው የመምህራንን ጥያቄ፣ ትዕዛዝ ወይም ከመምህራን የተሰጠ ዕድልን ተከትሎ ባለፈው ወይም በዕለቱ ክፍለጊዜ ትምህርታዊ ይዘቶች ላይ በማስታወስ ክለሳ ለማድረግ በተማሪዎች

በተናጠል በጥቅም ላይ የዋሉ ዓረፍተንግግሮች ውጤት መሆኑን ከጥናቱ መረጃ መረዳት ተችሏል። የመከለስ ተግባር በውስጡ የማስታወስ ሁኔታ ስለሚታይበት፣ ቀደም ሲል በማስታወስ ተግባር ሥር ከተተነተነው ጉዳይ በተለየ መልኩ፣ በዚህ ክፍል በመከለስ ተግባር ትንተና የሚደረግበት ጉዳይ በተለየ ሁኔታ በትምህርታዊ ይዘት ላይ የክለሳ ተግባር መፈጸምን የሚመለከት ነው። ቀጥሎ የቀረቡት አስረጂዎች 47 እና አስረጂ 48 ተማሪዎች በመምህራን ጥያቄ ወይም መምህራን የሰጧቸውን ዕድል በመጠቀም፣ በክፍለጊዜው መጀመሪያ እና መጨረሻ ላይ የመከለስ ተግባር የፈጸሙባቸውን ዓረፍተንግግሮች የሚያሳዩ ናቸው።

አስረጂ 47፣

05 መ፡ እስኪ ባለፈው የተማራችሁትን እሚያስታውስ? እሱን አስታውሰን ወደሚቀጥለው እንድንሄድ ማለት ነው። አሁን ያለፈው ሀሙስ ነው፤ ብዙ ሀሙሶች አልፈዋል፤ ግን ያሁኑ፣ የቅርቡ? እ? እስኪ የሆነ ነገር በሏ! እንዴ ዝም አትበሉ! ክለሳ የሚያደርግልን ማነው?
06 ተ1፡ ጋሼ (እጅ በማውጣት)
07 መ፡ እሺ፣ (እጅ ላወጣው ተማሪ በእጃቸው እያመለከቱ እድል እየሰጡ)
-----> 08 ተ1፡ <u>ባለፈው ክፍለጊዜ ያየነው ስለግልብልብ ገጸባሕርያት ነው።</u> <u>ግልብልብ ገጸባሕርያት ማለት በ-በቀላሉ እሚበሳጭና ኧ፣ እሚበሳጭና እሚወራጭ ነው፤ እና ነገሩን ፊት ለፊት እሚ-እሚናገርና ቂም የማይዝ ነው።</u> <u>እና ሌላ ያየነው ደግሞ ተውኔት በገቢርና በትዕይንት የሚዋቀር መሆኑን አይተናል።</u>
09 መ፡ እሺ።

(ምዝግብ መረጃ መ፣ ክ2)

ከላይ በአስረጂ 47፣ በቀረበው ተራክቦ ውስጥ በተራ 08 ላይ ተ1 በጥቅም ላይ ያዋላቸው የተሠመረባቸው ዓረፍተንግግሮች፣ ቀድሞ በቀረበው ተራ (በተራ 05) ላይ በመምህሩ በቀረበው ጥያቄ ወይም ግብዣ (ባለፈው የተማሩትን እንዲያስታውሱና እንዲከልሱ የሚጋብዝ) መሠረት የመከለስ ተግባር የፈጸመባቸው የመመለስ እመግ ክፍሎች ናቸው። በተራክቦው ውስጥ እንደሚታየው፣ በተራ 05 ላይ መምህሩ ላቀረቡት የግብዣ ጥያቄ (ክለሳ የሚያደርግ ተማሪን መጋበዝ) በተራ 06 ላይ ተ1 እጅ ማውጣቱን ተከትሎ፣ በተራ 07 ላይ በቅንፍ ውስጥ ከቀረበው ገለጻ መምህሩ ለተ1 ፈቃድ መስጠታቸውን እንረዳለን። ቀጥሎም በተራ 08 ላይ ተማሪው (ተ1) የክለሳ ተግባር የፈጸመባቸውን ዓረፍተንግግሮች በጥቅም ላይ ማዋል ችሏል። ይህ የተማሪው (ተ1) የመከለስ ተግባር በክፍለጊዜው መጀመሪያ ላይ መሆኑን በተራ 05 ላይ በመምህሩ ከቀረበው ጥያቄና በተራክቦው ተራ ቁጥሮች (ከ1-5) መረዳት ይቻላል። ተማሪው በተራ 08 ላይ በጥቅም ላይ ያዋላቸውን የተሠመረባቸው ዓረፍተንግግሮች ለመናገር የገፋፋው

ኃይል፣ ተማሪዎች ያለፈውን ትምህርት ክለሳ እንዲያደርጉ መምህሩ ጥያቄ ማቅረባቸው፣ ለተማሪው (ተ1) ክለሳ እንዲያደርግ ፈቃድ መስጠታቸውና ተማሪው (ተ1) ያለፈው ትምህርት ላይ ክለሳ ለማድረግ የሚያስችል ዕውቀት (የማስታወስ ችሎታ) ያለው መሆኑ ነው። በተራክቦው የተማሪው (ተ1) የተሠመረባቸው ዓረፍተንግግሮች ዓላማም በመምህሩ ለቀረበው ክለሳ የማድረግ ጥያቄ ያለፈውን ክፍለጊዜ ትምህርት ይዘት በመከለስ ተግባር መመለስ መቻል ነው።

ቀጥሎ የቀረበው አስረጂ 48፣ ደግሞ ተማሪዎች በክፍለጊዜ መጨረሻ ላይ የዕለቱን ትምህርት የመከለስ ተግባር የፈጸሙባቸውን ዓረፍተንግግሮች የሚያሳይ ናቸው።

አስረጂ 48፣

141 መ፡ እሺ። ሰዓታችን እየደረሰ ነው። ትንሽ ነው የቀረን። (የእጅ ሰዓታቸውን እየተመለከቱ) አሁን ይኼ እንግዲህ የተውኔት ቋንቋ ሲባል ምን ለማለት ነው? እ? ተዋንያን ምን ያደርጋሉ? የሚግባቡበትና የሚነጋገሩበት ቋንቋ ነው። (ጥቁር ሰሌዳው ላይ እየጻፉ) ንባበአዕምሮ የሚባል እሚነጋገሩበት ነገር አላቸው። ርዕሷን ብቻ ጽፈን ነው እምንተዋት። (ጥቁር ሰሌዳው ላይ እየጻፉ) ንባበአዕምሮ እምትል ርዕስ ላይ ነው ያለነው። እሺ፣ በአጭሩ ዛሬ የተማርነው ምንድን ምንድን ነው? እስኪ ምን ሐሳብ አገኛችሁ? አንድ ኹለት ሐሳብ ሰዓቱ ደርሷል። እንኩ አሁን አንብባችሁ አይደርስም! ዝም ብሎ የተገነዘባችሁትን አምጡ! ከዚያም ከዚያም! ወይም ግልጽ ያልሆነ? ዛሬ የተማርነውን በአጭሩ የሚከልስልን? እሺ፣ (እጅ ላወጣው ተ3 በእጃቸው እያመለከቱ እድል እየሰጡ)

----->142 ተ3፡ <u>እ፣ ዛሬ ያየነው ስለተውኔት ነው።</u> <u>ተውኔት፣ ስለተውኔት የጨበጥነው ነገር ተውኔት የብዙ ባለሙያዎችና ሙያዎች ውቅር እንደሆነ ነው።</u>

143 መ፡ በጣም ጥሩ! ጥሩ ነው። የእነሱ ስብስብ ወይም የጋራ ውጤት ነው አይደል?

144 ተ3፡ አዎ።

(ምዝግብ መረጃ መ፣ ክ1)

በአስረጂ 48፣ በቀረበው ተራክቦ ውስጥ ደግሞ በተራ 142 ላይ ተ3 በጥቅም ላይ ያዋላቸው የተሠመረባቸው ዓረፍተንግግሮች፣ ቀድሞ በቀረበው ተራ (በተራ 141) ላይ በመምህሩ በቀረበው ጥያቄ ወይም ግብዣ (በዕለቱ የተማሩት ምን እንደሆነ በአጭሩ እንዲከልሱ የሚጋብዝ) መሠረት የመከለስ ተግባር የፈጸመባቸው የመመለስ እመግ ክፍሎች ናቸው። በተራክቦው ውስጥ እንደሚታየው፣ በተራ 141 ላይ መምህሩ ላቀረቡት የዕለቱን ትምህርት የመከለስ ጥያቄ ላይ እንዲሳተፍ እጅ ላወጣው ለተ3 ፈቃድ መስጠታቸውን በቅንፍ ውስጥ ከቀረበው ገለጻ እንረዳለን። ቀጥሎም በተራ 142 ላይ ተማሪው (ተ3) በዕለቱ ትምህርት ይዘት

ላይ የክለሳ ተግባር የፈጸመባቸውን ዓረፍተንግግሮች በጥቅም ላይ ማዋል ችሏል። ይህ የተማሪው (ተ1) የመከለስ ተግባር በክፍለጊዜው መጨረሻ ላይ መሆኑን በተራ 141 ላይ በመምህሩ ከቀረበው ጥያቄ መረዳት ይቻላል። ተማሪው በተራ 142 ላይ በጥቅም ላይ ያዋላቸውን የተሠመረባቸው ዓረፍተንግግሮች ለመናገር የገፋፋው ኃይል፣ ተማሪዎች የዕለቱን ትምህርት ክለሳ እንዲያደርጉ መምህሩ ጥያቄ ማቅረባቸው፣ ለተማሪው (ተ3) ክለሳ እንዲያደርግ ፈቃድ መስጠታቸውና ተማሪው (ተ3) የዕለቱ ትምህርት ላይ ክለሳ ለማድረግ የሚያስችል ዕውቀት (የማስታወስ ችሎታ) ያለው መሆኑ ነው። በተራክቦው የተማሪው (ተ3) የተሠመረባቸው ዓረፍተንግግሮች ዓላማም በመምህሩ ለቀረበው ክለሳ የማድረግ ጥያቄ የዕለቱን ክፍለጊዜ ትምህርት ይዘት በመከለስ ተግባር መመለስ መቻል ነው።

በአጠቃላይ በመከለስ የመመለስ ተግባር ሥር ከቀረቡት አስረጂዎች መረዳት እንደተቻለው፣ መከለስ የተሰኘው የመመለስ እመግ ተግባር በክፍል ውስጥ ተራክቦው በመምህራን ክለሳ የማስደረጊያ ጥያቄዎች ወይም ግብዣዎች መነሻነት፣ ተማሪዎች እንዲከልሱ የተፈለገውን የትምህርት ይዘት በማጤንና በማስታወስ ዓረፍተነገሮችን ወይም ቃላትን እንደገና በማደራጀት ዋና ዋና ሐሳቦችን መልሶ የማቅረብ መንገድ ነው። በጥናቱ መረጃ ውስጥና ከላይ በቀረቡት አስረጂዎች እንደታየው ተማሪዎች መምህራን የሚሰጧቸውን ክለሳ የማድረግ ዕድል በመጠቀም ባለፈው ክፍለጊዜ ትምህርት ላይ (በዕለቱ ትምህርት ክፍለጊዜ መጀመሪያ ላይ) ወይም በዕለቱ ክፍለጊዜ ትምህርት ላይ (በዕለቱ ትምህርት ክፍለጊዜ መጨረሻ ላይ) የተረዷቸውን ዋና ዋና ፍሬሐሳቦች በመግለጽ ክለሳ ለማድረግ ተግባር የመከለስ እመጎችን በጥቅም ላይ አውለዋል።

በመጨረሻም በመመለስ እመግ ሥር ሌላው ተግባር ሆኖ የተገኘው ***ማረጋገጥ*** ሲሆን፣ ይኼው ተግባር በተራክቦው በሁሉም ተራካቢዎች (በመምህር፣ በመምህርና በተማሪዎች በጎብረት፣ በተማሪዎች በተናጠል እና በተማሪዎች በጎብረት) በጥቅም ላይ የዋሉ ዓረፍተንግግሮች ውጤት መሆኑን ከጥናቱ መረጃ መረዳት ተችሏል። በክፍል ውስጥ ተራክቦው ተራካቢዎቹ በተለያዩ የማረጋገጫ መልስ ፈላጊ ጥያቄዎች ላይ መልስ የሰጡባቸው ዓረፍተንግግሮች የማረጋገጥ ተግባራት የተፈጸመባቸው የመመለስ እመግ አካል ሆነው ተገኝተዋል። ቀጥሎ የቀረቡት አስረጂዎች (ከአስረጂ 49 እስከ 52 ያሉት) ተራካቢዎቹ በመመለስ እመግ ውስጥ የማረጋገጥ ተግባር የፈጸሙባቸው ዓረፍተንግግሮችን የሚያሳዩ ናቸው።

አስረጂ 49፣

27 መ፡ እሺ፣ የተሻለ፣ የተሻለ አነባለሁ እሚል? እስኪ ከሴት? ኧ? ማነሽ አንቺ እስኪ አንብቢ? (እጅ ያላወጣችን ተማሪ በእጃቸው በማመልከት)
28 ተ3፡ ማን? እኔ? (በእጇ ወደራሷ እያመለከተች)
-----> 29 መ፡ <u>አዎ፡፡</u>
30 ተ3፡ እሺ፡፡ [...] (ገጽ 85፣ በትዕዛዝ ዐራት ስር ያለውን ግጥም 1 እና 2 በማንበብ)

(ምዝግብ መረጃ ረ፣ ክ3)

ከላይ በአስረጂ 49፣ ሥር በቀረበው ተራክቦ በተራ 29 ላይ መምህሯ በጥቅም ላይ ያዋሉት የተሠመረበት ዓረፍተንግግር፣ ቀድሞ ባለው በተራ 28 ላይ በተ3 ለቀረበው ኹለተኛ ጥያቄ (እኔ?) መልስ ሆኖ የማረጋገጥ ተግባር ያለው ነው፡፡ በተራክቦው በተራ 27 መጨረሻ ላይ በቀረበው የመምህሯ አንባቢ የሚፈልግ ጥያቄ መሠረት ስም እና ቁጥርም ሳይጠቅሱ በእጅ በማመልከት ብቻ አንብቢ በማለታቸው ማንን እንዳዘዙ ግልጽ አልነበረም፤ ተማሪዋም (ተ3) ለማንበብ ፈቃደኝነቷን ለመግለጽ እጅ ባለማውጣቷ (በተራ 27 ላይ በቅንፉ ውስጥ ከተገለጸው መረዳት እንደሚቻለው) እሷ መሆኗን ለማረጋገጥ በተራ 28 ላይ የቀረቡ ጥያቄዎችን (ማን? እኔ?) ለመጠየቅ (በተራ 28 ላይ በቅንፉ ውስጥ ከተገለጸው መረዳት እንደሚቻለው) ተገዳለች፡፡ በዚህ መሠረት በተራ 29 ላይ መምህሯ ለጥያቄው መልስ መስጠታቸውንና የዚህም ምላሽ ተግባር ለተማሪዋ (ተ3) ጥያቄዎች የማረጋጋጫ መልስ መስጠት ወይም ማረጋገጥ ነው፡፡ ተማሪዋም (ተ3) በተራ 29 ላይ ባገኘችው ምላሽ አንብቢ የተባለችው እሷ መሆኗን በማረጋገጧ በተራ 30 ላይ ማረጋገጫውን በመቀበል ወደማንበብ ተግባር መግባቷን በተራ 30 ትይዩ ከቀረበው የቅንፍ ውስጥ መግለጫ እንረዳለን፡፡ መምህሯ በተራ 29፣ ላይ የተሠመረበትን ዓረፍተንግግር በጥቅም ላይ ለማዋል ወይም ለመናገር የገፋፋቸው ኃይል፣ በተራክቦው በተራ 28 ላይ በተማሪዋ (ተ23) በቀረበው ጥያቄ መነሻነት፣ በጥያቄው መልስ ላይ ያላቸው እምነት (እንዲታነብ ማመናቸው) እና መልስ ለመስጠት ያላቸው ፍላጎት ሲሆን፣ የዓረፍተንግግራቸው ዓላማም በተማሪዋ (ተ3) ለቀረቡት ጥያቄዎች የማረጋገጫ መልስ መስጠት ነው፡፡

አስረጂ 50፣

88 መ፡ ዘይቤያዊ አነጋገር፣ (ጥቁር ሰሌዳው ላይ እየጻፉ) ሌላ አለ አይደል? እ? ቅኔያዊም አለ እኮ፡፡ (ጥቁር ሰሌዳው ላይ እየጻፉ) ቅኔያዊ አነጋገር፣ ቅኔው የአማርኛ ቅኔ ነው፤ የግእዝ አይደለም፡፡ ቅኔ ሲባል፣ አዎ የግእዙ ቅኔ ነው እሚታወቀው፡፡ ብንማረው ጥሩ ነበር አይደል?
-----> 89 መተዎች፡ <u>አዎ፡፡</u>

90 መ፡ ለመማር ትፈልጋላችሁ?
91 ተዎች፡ አዎ።

(ምዝግብ መረጃ መ፣ ክ2)

በተመሳሳይ ሁኔታም ከላይ በቀረበው በአስረጂ 50፣ በተራ 89 ላይ በመምህሩ እና በተማሪዎች በጎብረት በጥቅም ላይ የዋለው የተሠመረበት ዓረፍተንግግር (አዎ)፣ የማረጋገጥ ተግባር ያለው የመመለስ እመግ አካል ነው። በአስረጂው፣ በተራ 89 ላይ መምህሩ እናተማሪዎች በጎብረት በመሆን፣ ቀድሞ በተራ 88 ላይ በመምህሩ ለቀረቡት ተከታታይ ጥያቄያዊ ዓረፍተንግግሮች (የታመነበት የሚመስል፣ ከመጠነኛ መግለጫ ጋር የቀረቡ ለማረጋገጥ የሚገፋፉና ማረጋገጥን የሚፈልጉ ጥያቄዎች) የማረጋገጫ መልስ መስጠታቸውን እናያለን። በተራ 88 መጨረሻ ላይ መምህሩ ያቀረቡት ጥያቄ የማረጋገጥን ተግባር የሚፈልግ ነው። ለዚህም ማስረጃው መምህሩ በየጥያቄዎቻቸው ውስጥ መጨረሻ ላይ ‹‹አይደል?›› የሚል የማረጋገጥ ተግባር የሚፈልግ ጥያቄያዊ ቃል መጠቀማቸው ነው። መምህሩ እና ተማሪዎች በጎብረት ሆነው ተመሳሳይ ዓረፍተንግግር በአንድ ጊዜ ለተመሳሳይ ዓላማ ማለትም (ለማረጋገጥ) በጥቅም ላይ ማዋላቸው፣ ተመሳሳይ የመልስ ሐሳብ ያላቸው መሆኑን የሚያሳይ ነው። በርግጥ በጥናቱ መረጃ መሠረት፣ በክፍል ውስጥ ተራክቦው መምህርና ተማሪዎች በጎብረት በመሆን ተመሳሳይ ዓረፍተንግግሮችን ለተመሳሳይ ዓላማ በጥቅም ላይ የማዋል ተግባር በተወሰኑ አጋጣሚዎች ላይ ብቻ የታየ እንጂ፣ በተደጋጋሚ በጥቅም ላይ የዋለ አይደለም። መምህሩ እና ተማሪዎች በጎብረት በመሆን በተራ 89 ላይ የተሠመረበትን ዓረፍተንግግር በጥቅም ላይ ለማዋል ወይም ለመናገር የገፋፋቸው ኃይል፣ በተራክቦው በተራ 88 መጨረሻ ላይ በመምህሩ በቀረበው ጥያቄ መነሻነት፣ በጥያቄው መልስ ላይ ያላቸው እምነት (በተራ 88 ላይ በመምህሩ የተነሳውን ጉዳይ ቢማሩ ጥሩ እንደሆነ ማመናቸው) እና መልስ ለመስጠት ያላቸው ፍላጎት ሲሆን፣ የዓረፍተንግግራቸው ዓላማም በመምህሩ ለቀረቡት ጥያቄዎች መልስ በመስጠት የማረጋገጥ ተግባር መፈጸም ነው።

አስረጂ 51፣

134 መ፡ አዎ። ቤዛ፣ (ጥቁር ሰሌዳው ላይ እየጻፉ) መልሱን በምን ላይ ታደርጉታላችሁ መሰላችሁ፣ ቁራጭ ወረቀት ላይ መልሱን! በኋላ በጋራ ሰርተን ወደደብተር ላይ እናዞረዋለን። አሁን ጥያቄውን ግን ደብተር ላይ ጻፉት! እሺ፣ ሰዓት ደርሶብናል። ትንሽ ረዘም ብሏል። እስኪ ስለዛሬው ትምህርት አንድ ነገር ወይም ኹለት? መምህር አልመጣብንም አይደል?
-----> 135 ተ1፡ <u>አዎ፤ የለም።</u> (ፊት ለፊት ከክፍሉ በር አጠገብ የተቀመጠ ተማሪ)

136 መ፡ እሺ፡፡ አንድ ወይም ኹለት እስኪ የተገነዘባችሁትን? የተገነዘባችሁት ምን አለ ዛሬ? እሺ ከሌለ፣ ((ተማሪዎች ዝም ባሉ ጊዜ))

(ምዝግብ መረጃ መ፣ ክ2)

በአስረጂ 51፣ ሥር በቀረበው ተራክቦ፣ በተራ 135 ላይ ተ1 በጥቅም ላይ ያዋለው የተሠመረበት ዓረፍተንግግር፣ ቀድሞ በተራ 134 ላይ በመምህሩ ለቀረበው የመጨረሻ ጥያቄያዊ ዓረፍተንግግር (የታመነበት የሚመስል፣ ለማረጋገጥ የሚገፋፋ ግን ደግሞ ማረጋገጥን የሚፈልግ ጥያቄ) ማረጋገጫ ይሆን ዘንድ የማረጋገጥ ተግባር የፈጸመበት የመመለስ እመግ አካል ነው፡፡ መምህሩ በተራ 134 መጨረሻ ዓረፍተንግግራቸው ላይ ያቀረቡት ጥያቄ የሚያሳየው፣ ምንም እንኳ መምህር አንዳልመጣ ቢያውቁም (ጥያቄውን ሲያቀርቡ በር ያንኳኳ መምህር ባለመኖሩ)፣ የበለጠ ርግጠኛ እንዲሆኑ (መቀጠል መፈለጋቸውንም ሊገለጽ ይችላል) ከተማሪዎች ማረጋገጫ መፈለጋቸውን ነው፡፡ በሌላ በኩል ተማሪው (ተ1) በተራ 135 ላይ በጥቅም ላይ ያዋለውን የማረጋጋጥ ተግባር ያለው ዓረፍተንግግር ለመጠቀሙ ወይም (ለንግግር የገፋፋው ኃይል) መረጃውን ለማወቅ ወይም ለማረጋገጥ የሚያስችል ቦታ ላይ መቀመጡ (በተራ 135 ላይ በቅንፉ ውስጥ ከሰፈረው ገለጻ መረዳት እንደሚቻለው) እና ለማረጋገጥ የሚያስችል መረጃ ለማግኘት ዕድሉ ያለው መሆኑን እንገነዘባለን፡፡ ይህን የተ1 ዓረፍተንግግር የመምህር መምጣትና አለመምጣትን በማየት ለማረጋገጥ በማይችልበት ሁኔታ ላይ (ለምሳሌ፣ ከኋላ ወንበር የተቀመጠ ተማሪ) የሚገኝ ተማሪ ሊናገረው አይችልም፡፡ በመምህሩ ጥያቄ ላይ የተሰጠው የተማሪው (1) መልስ መምህሩ ማረጋገጫ መፈለጋቸው ላይ የማረጋገጥ ተግባር ያለው ሲሆን፣ መቀጠል ለመፈለጋቸው ላይ ደግሞ ‹‹አዎ፤ እንቀጥል›› ወይም ‹‹ይቀጥሉ›› የሚል ድጋፍ ያለው ይመስላል፡፡

ከላይ በተመለከትናቸው አስረጂዎች፣ በመጀመሪያው በመምህር፣ በኹለተኛው በመምህርና በተማሪዎች በጎብረት እንዲሁም በሦስተኛው በተማሪ ብቻ የማረጋገጥ ዓረፍተንግግሮች በጥቅም ላይ ሲውሉ ዐይተናል፡፡ አሁን ደግሞ ከላይ ከቀረቡት መረጃዎች በተለየ በተማሪዎች ብቻ በጋራ የማረጋገጥ ዓረፍተንግግር በጥቅም ላይ ሲውል በሚከተለው አስረጂ እንመልከት፡፡

አስረጂ 52፣

399 መ፡ ቂል ቅጽል ነው አይደል?
-----> 400 ተ*ች፡ <u>አዎ፡፡</u>
401 መ፡ ‹‹ነት›› ሲጨመርበት ምንድን ነው የተመሠረተው?

402 ተዎች፡ ስም
403 መ፡ ኧ?
404 ተዎች፡ ስም
405 መ፡ ስም ነው አይደል?
-----> 406 ተዎች፡ <u>አዎ፡፡</u>
407 መ፡ ረቂቅ ስም ነው፡፡ ቂልነት፣ ስም ነው፡፡ ስም መስራች ነው፡፡ ስም መስራች፣ ስም መስራች ነው፡፡ ደግ፣ ለምሳሌ፣ ቅጽል ነው አይደል?
-----> 408 ተዎች፡ <u>አዎ፡፡</u>

(ምዝግብ መረጃ ረ፣ ክ2)

ከላይ በቀረበው አስረጂ 52፣ ሥር በቀረበው ተራክቦ፣ በተራ 400፣ በተራ 406 እና በተራ 408 ላይ በተማሪዎች በጎብረት በጥቅም ላይ የዋሉ የተሠመረባቸው ተመሳሳይ ዓረፍተንግግሮች፣ እንደቅድሞናቸው በተራ 399፣ በተራ 405 እና በተራ 407 በመምህሯ ለቀረቡ ጥያቄዎች (የታመነባቸው የሚመስሉ፣ ለማረጋገጥ የሚገፋፉ ግን ደግሞ ማረጋገጥን የሚፈልጉ ጥያቄዎች) በማረጋገጥ ተግባር መልስ የሰጡባቸው የመመለስ እመግ አካሎች ናቸው፡፡ መምህሯ በተራ 399፣ በተራ 405 እና በተራ 407 ላይ ያቀረቧቸው ጥያቄዎች ማረጋገጥን የመፈለግ ዓላማ ያነገቡ ናቸው፡፡ ይህም መምህሯ ከተማሪዎች ማረጋገጫ የመፈለጋቸው ነገር፣ ተማሪዎች በማረጋገጥ ተግባር የመመለስ እመግን እንዲጠቀሙ አስችሏቸዋል፡፡ በዚህ አስረጂ የተመለከትናቸው የማረጋገጥ ተግባራትን የሚያመለክቱ ዓረፍተንግግሮች ከላይ ባየናቸው አስረጂዎች እንደተመለከትናቸው የማረጋገጥ ተግባራት ካሏቸው ዓረፍተንግግሮች ጋር ተመሳሳይ ሲሆኑ፣ ልዩነታቸው በአስረጂ 52 የቀረቡት በተማሪዎች በጎብረት የተከወኑ መሆናቸው ነው፡፡

በማረጋገጥ ተግባር ሥር ከቀረቡት አስረጂዎች መረዳት እንደተቻለው፣ ማረጋገጥ የተሰኘው የመመለስ እመግ ተግባር በክፍል ውስጥ ተራክቦው አብዛኛውን ጊዜ ከተራካቢዎች (መምህራን ወይም ተማሪዎች) ማረጋገጫን ከሚፈልጉ የተወሰነ ጥያቄያዊ ዓረፍተንግግሮች በኋላ በአብዛኛው ‹‹አዎ›› የሚለውን ዓረፍተንግግር በመጠቀም የማረጋገጥ ተግባር የሚፈጸምባቸው ዓረፍተንግግሮች ውጤት ነው፡፡ ከቀረቡት አስረጂዎች በተጨማሪ በጥናቱ መረጃ ላይም እንደታየው፣ ‹‹አዎ›› የተሰኘው ዓረፍተንግግር በአብዛኛው ከመምህራን ‹‹አይደል?›› የሚል የማረጋገጥ ተግባር የሚፈልጉ ጥያቄያዊ አገላለጾች በኋላ በመምህራን፣ በመምህራንና በተማሪዎች በጎብረት፣ በተማሪዎች በተናጠል እንዲሁም በተማሪዎች በጎብረት በጥቅም ላይ የዋለ የማረጋገጥ ተግባር ሆኖ ተገኝቷል፡፡ በሌላ በኩል ‹‹አዎ›› ከተማሪዎች የተናጠል

ማረጋገጫ ፈላጊ ጥያቄዎች በኋላ በመምህራንም ለማረጋገጥ ተግባር በጥቅም ላይ እንደዋለ ማረጋገጥ ተችሏል።

በአጠቃላይ በክፍል ውስጥ ተራክቦው መምህራንም ሆኑ ተማሪዎች ለተለያዩ ጥያቄዎች መልስ ለመስጠት ዓላማ የመመለስ እመግን በጥቅም ላይ አውለዋል። የመመለስ እመግን በጥቅም ላይ ለማዋል ወይም ተናጋሪዎቹን ለንግግር የገፋፋቸው ኃይል፣ በጥያቄዎች መጠየቅ መነሻነት፣ በጥያቄዎቹ መልሶች ላይ ያላቸው ዕውቀትና እምነት እንዲሁም መልስ ለመስጠት ያላቸው ፍላጎት ሲሆን፣ ከሥነልቡና አንጻር ደግሞ ሁሉም ተናጋሪዎች ለተጠየቁ ጥያቄዎች መልስ ይሆናሉ ብለው ባመኑባቸው የዕውቀት ነጥቦች ወይም መረጃዎች ላይ የተመሠረቱ ናቸው ማለት ይቻላል። በአብዛኛው የክፍል ውስጥ ተራክቦው በመማሪያ መጽሐፉ ውስጥ ባሉ ተግባራት ላይ የተመሠረተ በመሆኑ፣ የሚሰጡ መልሶችም እንደተናጋሪዎቹ ዓይነት፣ አንደተራክቦው ዐውድ፣ እንደጥያቄዎቹ አቀራረረብ፣ ዓላማ እና ጥያቄዎቹ እንደሚፈልጉት የመልስ ዓይነት ወዘተ. የተለያዩ ተግባራት (መልስ መስጠት፣ መረጃ መስጠት፣ መገመት፣ ማስታወስ፣ መከለስ እና ማረጋገጥ) ይህንኑ የሚያሳዩ መሆናቸው ተረጋግጧል።

III. ማረም

ማረም፣ ተናጋሪ በአንድ በተወሰነ ርዕሰጉዳይ፣ ሐሳብ ወይም መረጃ ላይ ስህተትን የማስተካከል ተግባር የሚፈጽምበት የእመግ ዓይነት ነው። እንደንግግር ተራ አወሳሰድና የተራክቦ ሂደት ማስተካከያ የሚደረገው በአንዳች የተናጋሪ ዓረፍተንግግር ወይም ድርጊት ላይ ሊሆን ይችላል። ማረም የተሰኘው እመግ፣ አድማጭ በአንድ ነገር ላይ ማስተካከያ ወይም እርማት እንዲወስድ የሚያስችል የተናጋሪው የማረሚያ ዓረፍተንግግሮች ውጤት ነው። የማረም እመግ ከክፍል ውስጥ ተራክቦ ባሕርይ አንጻር ሲታይ፣ መምህራንና ተማሪዎች በአንድ በተወሰነ ሁኔታ ውስጥ ለተፈጸመ ስህተት እርማት መስጠታቸውን የሚያሳይ ነው። በዚህ ጥናት መረጃ መሠረትም፣ መምህራን በክፍል ውስጥ እርማት ለመስጠት የሚያስችሉ ዓረፍተንግግሮችን ለመጠቀም ወይም ለመናገር የገፋፋቸው ኃይል፣ ተማሪዎችና ራሳቸው (መምህራን) ስህተት መስራታቸውን ማወቃቸውና ከመምህርነት ሙያ የመነጨ ስህተትን የማረም ሙያዊ ኃላፊነት መኖር ነው። በሌላ በኩል ተማሪዎች የማረም ዓረፍተንግግሮችን ለመናገር የገፋፋቸው ኃይል ደግሞ በተራክቦው በተናጋሪዎች አንዳች ስህተት መፈጠሩን ከማወቃቸው ባሻገር፣ በስህተቱ ላይ ማስተካከያ ሊሆን የሚችል ዕውቀት ያላቸው መሆኑና ያንን ዕውቀት የመናገር ፍላጎት ያላቸው መሆኑ ነው። ያም ሆነ ይህ የሁሉም ተናጋሪዎች የማረም እመግ ዓረፍተንግግሮችን የመጠቀም

ዓላማ ለአንዳች ለተፈጠረ ስህተት እርማት መስጠት ነው። የተናጋሪዎቹ ሥነልቡናዊ ሁኔታም ስህተትን ለማረም በመሞከርና ባመኑባቸው የማስተካከያ ሐሳቦች ላይ የተመሠረተ ነው። በጥናቱ መረጃ ውስጥ እንደታየው በመማሪያ ክፍል ውስጥ በመምህራንና በተማሪዎች በኀብረት በጥቅም ላይ የዋሉ የማረም እመጎች ላይ 34 መረጃዎች (ዓረፍተንግግሮች) ተገኝተዋል። የእነዚህ ዓረፍተንግግሮች ተግባርም ***ማስተካከያ መስጠት*** ሆኗል። ሁኔታው በሚከተለው አስረጂ እንደሚከተለው ተብራርቶ ቀርቧል።

አስረጂ 53፣

79 መ፡ ቃልን ይፈጥራል። (ጥቁር ሰሌዳው ላይ እየጻፉ) ይኼን ስንመለከተው መጀመሪያ ላይ የተሰጠን ምሳሌ አለ። ቀጥሎ ወደነጻ እና ጥገኛ ምዕላድ የምንቀይረው ቃል ምን ይላል?

80 ተዎች፡ እህት

-----> 81 መ፡ <u>እህት ሳይሆን እህትህ ነው እሚለው።</u> (ጥቁር ሰሌዳው ላይ የጻፉትን እህትህ የሚል ቃል እያሰመሩ) እህትህ ይላል። እህትህ ይላል። እስኪ ይኼንን በነጻ እና በጥገኛ ምዕላድ እንዴት አድርገን እንከፋፍለው? እንዴት አድርገን ነው እምናስቀምጠው? እሺ? እ፣ (እጅ ላወጣች ተማሪ በእጃቸው እያመለከቱ እድል እየሰጡ)

(ምዝግብ መረጃ ሐ፣ ክ1)

ከላይ በቀረበው አስረጂ 53፣ ሥር ባለው ተራክቦ በተራ 81 ላይ መምህሯ በጥቅም ላይ ያዋሉት የተሠመረበት ዓረፍተንግግር፣ በተራ 79 ላይ ለጠየቁት ጥያቄ በተራ 80 ላይ ተማሪዎች ለሰጡት መልስ ማስተካከያ የሰጡበት የማረም እመግ ነው። በተራክቦው በተራ 79 መጨረሻ ላይ መምህሯ ለጠየቁት ጥያቄ፣ በተራ 80 ላይተማሪዎች በኀብረት በመሆን መልስ መስጠታቸውን እናያለን። በተራ 81 ላይ ደግሞ በመጀመሪያው፣ በተሠመረበት ዓረፍተንግግራቸው መምህሯ ተማሪዎች የሰጡትን መልስ ጠቅሰው ማስተካከያ የሰጡበትን የማረም እመግ እናገኛለን። በዚህም፣ በተራ 80 ላይ በተማሪዎች በኀብረት የተሰጠው መልስ ስህተት ያለበት መሆኑንና የመምህሯ የማስተካከያ ተግባር የፈጸሙበት ዓረፍተንግግር በጥቅም ላይ የዋለው የተማሪዎችን ስህተት ተከትሎ መሆኑን እንገነዘባለን። መምህሯ በተራ 81፣ ላይ የተሠመረበትን ዓረፍተንግግር በጥቅም ላይ ለማዋል ወይም ለመናገር የገፋፋቸው ኃይል፣ በተራክቦው በተራ 79 መጨረሻ ላይ ላቀረቡት ጥያቄ በተራ 80 ላይ በተማሪዎች የተሰጠው መልስ ስህተት ያለበት መሆኑን ማወቃቸው ወይም ማመናቸው እና የተማሪዎችን ስህተት የማረም ሙያዊ ኃላፊነት ያለባቸው መሆኑ ነው። የመምህሯ የተሠመረበት ዓረፍተንግግር

ዓላማም በተማሪዎች በጎብረት (በተራ 80 ላይ) ለተሰጠው መልስ ማስተካከያ በመስጠት ማረም መቻል ነው።

ከላይ በአስረጂ 53፣ በቀረበው ተራክቦ ውስጥ ያየነው በተማሪዎች ለተፈጸመ ስህተት መምህሯ የማስተካከያ መስጠት ተግባር የፈጸሙበትን የማረም እመግ ነው። ከዚህ በተጨማሪ፣ ቀጥሎ በቀረበው አስረጂ 54፣ ደግሞ መምህራን የራሳቸው ስህተት ላይ የማስተካከያ መስጠት ተግባር የፈጸሙበትን የማረም እመግ እናያለን።

አስረጂ 54፣

157 መ፡ ምሳው እያነሰው የሚለው ላይ ምሳው የሚለው ቃል ‹‹ሳ›› ሲላላ? የሚመገበው ምግብ ሲያንስ ወይም በቂ ሳይሆን ሲቀር ማለት ነው። (ጥቁር ሰሌዳው ላይ እየጻፉ) አይደል? በቂ ሳይሆን ሲቀር ነው። ምሳው እሚለው ግን ምግቡን ነው አይደለ?

158 ተ10፡ አዎ (የመናገር ተራ ሳይሰጣት)

-----> 159 መ፡ <u>እዚህጋ ግን ምሳው እሚለው ቃል ብቻ ነው ሲጠብቅና ሲላላ የትርጉም ለውጥ የሚያመጣው።</u>[48] (ጥቁር ሰሌዳው ላይ ፊደላቸው ሲጠብቅና ሲላላ የትርጉም ለውጥ የሚያመጡ ብለው ከጻፏቸው ቃላት (ምሳው እና እያነሰው) መካከል ‹‹እያነሰው›› ብለው የጻፉትን በማጥፊያ እያጠፉ) ይቅርታ ልጆች እሺ! ((የጻፉት ስህተት መሆኑን በተረዱ ጊዜ)) ምሳው፣ የሚመገበው ምግብ ማለት ነው ምሳው። ሌላው ሲጠብቅስ? (ጥቁር ሰሌዳው ላይ እየጻፉ) ምሳው?

160 ተ17፡ ቆፍራው (የመናገር ተራ ሳይሰጠው)

(ምዝግብ መረጃ ሀ፣ ክ2)

በአስረጂ 54፣ ሥር ባለው ተራክቦ በተራ 159 ላይ መምህሯ በጥቅም ላይ ያዋሉት የተሠመረበት ዓረፍተንግግር፣ ራሳቸው ለፈጸሙት ስህተት ወይም የተሳሳተ ድርጊት በራሳቸው ማስተካከያ የሰጡበት የማረም እመግ አካል ነው። በተራክቦው በተራ 159 ከተሠመረበት ዓረፍተንግግር ቀጥሎ በቅንፍ ውስጥ ከቀረበው ገለጻ በኋላ መምህሯ በይፋ ይቅርታ መጠየቃቸውን እናያለን። በተራው ከይቅርታ መጠየቃቸው ቀጥሎ ካለው ባለኹለት ቅንፍ መግለጫ የምንረዳውም መምህሯ ስህተት መስራታቸውንና ስህተታቸውን መረዳታቸውን ሲሆን፣ በተራ 159 መጀመሪያ ላይ የተጠቀሙት ዓረፍተንግግርም ለሰሩት ስህተት ማስተካከያ የመስጠት ተግባር የፈጸሙበት የማረም እመግ አካል ሆኖ እናገኘዋለን። መምህሯ በተራ 159 ላይ የተሠመረበትን ዓረፍተንግግር ለመጠቀም ወይም ለመናገር የገፋፋቸው ኃይል፣ ራሳቸው

[48] ይህ የተሠመረበት የመምህሯ ዓረፍተንግግር በቃላት ውስጥ ከሚጠብቁ ወይም ከሚላሉ ድምጾች አገላለጽ አንጻር ጽንሰሐሳባዊ ግድፈት አለበት። የሚጠብቁና የሚላሉት ቃላት ሳይሆኑ በቃላት ውስጥ ያሉ ድምጾች ወይም ፊደሎች ናቸው።

የፈጸሙት ድርጊት ስህተት ያለበት መሆኑን ማወቃቸው ወይም ማመናቸው እና ስህተታቸውን የማረም ሙያዊ ኃላፊነት ያለባቸው መሆኑ ነው። የመምህሯ የተሠመረበት ዓረፍተንግግር ዓላማም የራሳቸውን ስህተት ላይ ማስተካከያ በመስጠት ተግባር ማረም መቻል ነው።

በሌላ በኩልተማሪዎች በጎብረት በመሆን ለመምህር እና ለተማሪ የማስተካከያ እርማት ለመስጠት የማረም እመግን ተጠቅመዋል። ቀጥሎ በተከታታይ የቀረቡት አስረጂ 55 (ተማሪዎች ለመምህር ማስተካከያ የሰጡበትን) እና አስረጂ 56 (ተማሪዎች ለተማሪ ማስተካከያ የሰጡበትን) ተማሪዎች በጎብረት በመሆን የማስተካከያ መስጠት ተግባር የፈጸሙባቸውን ዓረፍተንግግሮች ያሳዩናል።

አስረጂ 55፣

101 መ፡ መሰለኝ ነው እንዴ? እስቲ ከሰላ-ሁላችሁም ስለማይደርሳችሁ ከሰላሳ ዐራት እስከ አርባ ዐራት ያላችሁት የለቅሶ ነው የምታቀርቡት።
102 ተ*ች፡ ኧረ
103 መ፡ ከሰላሳ ዐራት እስከ አርባ ዐራት
-----> 104 ተ*ች፡ <u>ከሀያ አንድ እስከ ሰላሳ</u>
105 መ፡ እሺ፣ ይቅርታ! ከሀያ አንድ እስከ ሰላሳ፣ ከሀያ አንድ እስከ ሰላሳ የለቅሶ። እስቲ ከሃያ አንድ እስከ ሰላሳ ያለውን አምጡ አሳዩኝ! አምጡ! ቁጥራችሁን ትጽፋላችሁ! (ወረቀቱን እየተቀበሉ) እሺ፣ ቀጥዩ! (ወረቀቱን ላስረከበቺው ልጅ እንዲታቀርብ መልሰው እየሰጡ)
106 ተ14፡ እሺ።

(ምዝግብ መረጃ ሀ፣ ክ3)

ከላይ በአስረጂ 55፣ በቀረበው ተራክቦ ውስጥ በተራ 104 ላይተማሪዎች በጎብረት በመሆን የተጠቀሙት የተሠመረበት ዓረፍተንግግር፣ ቀድመው በቀረቡት ተራዎች (በተራ 101 እና 103) ላይ በመምህሯ የተገለጸውን የተሳሳተ ሐሳብ (የሚያቀርቡ ተማሪዎችን ምድብ ቁጥር የሚገልጽ) ለማረም ማስተካከያ የሰጡበት እመግ ነው። ተማሪዎች፣ በተራ 101፣ በመምህሯ የተነገረው የመጨረሻው ዓረፍተንግግር ስህተት ያለበት መሆኑን በመረዳት በተራ 102 ላይ ‹‹ኧረ›› በማለት መቃወማቸውን እናያለን። ይሁን እንጂ፣ መምህሯ በተራ 103 ላይ ያንኑ ዓረፍተንግግር ወይም ሐሳብ ደግመው በመናገራቸው፣ ተማሪዎች በተራ 104፣ ላይ ማስተካከያ መስጠታቸውን ከተናገሩት የተሠመረበት ዓረፍተንግግር መረዳት እንችላለን። መምህሯም ቀጥሎ በቀረበው ተራ (በተራ 105) ላይ ከተማሪዎች የተሰጠውን ማስተካከያ (በተራ 104 ላይ) ይቅርታ በመጠየቅ ጭምር ተቀብለዋል። እዚህ ላይ ቀድሞ በታወቀ ተግባር ላይ በሚደረግ

ተራክቦ ውስጥ የመምህሯ ስህተት በመረጃ መፋለስ የተፈጠረ እንጂ፣ በትምህርታዊ ይዘት (የዕውቀት ክፍተት) ላይ ያልተመሠረተ መሆኑን እንረዳለን። ተማሪዎች በተራ 104 ላይ የተሠመረበትን ዓረፍተንግግር ለመጠቀም ወይም ለመናገር የገፋፋቸው ኃይል፣ መምህሯ በተራ 101 መጨረሻ እና 103 ላይ የተጠቀሙት ተመሳሳይ ይዘት ያለው ዓረፍተንግግር ከወቅቱ ተራክቦ መረጃ አንጻር ስህተት ያለበት መሆኑን ማወቃቸው ወይም ማመናቸው እና ስህተቱን ለማረም የሚያስችል መረጃ ወይም ዕውቀት ያላቸው መሆኑ ነው። በተራክቦው የተማሪዎች የተሠመረበት ዓረፍተንግግር ዓላማም የመምህሯን የመረጃ ስህተት ማስተካከያ በመስጠት ማረም መቻል ነው። ቀጥሎ ደግሞ ተማሪዎች በጎብረት በመሆን ለአንድ ተማሪ ማስተካከያ ሲሰጡ የሚያሳይ እስረጂ እንመልከት።

አስረጂ 56፣

136 መ፡ ዐራተኛው ጥያቄ ላይ ነን እሺ፣
137 ተ19፡ እሺ፣ [...] (የምርጫ ጥያቄውን ከመጽሐፍ ላይ በማንበብ)
138 መ፡ ኧ?
139 ተ19፡ ቀለም
140 መ፡ ኧ?
141 ተ19፡ ቀለም (ድምጹን ጎላ በማድረግ)
-----> 142 ተዎች፡ <u>ኧረ-ሐረግ ነው</u> ኪኪኪሃሃሃ
143 መ፡ ምን ችግር አለው ታዲያ ልጆች? እንደተረዳው ነው የጻፈው። ስለዚህ ግጥም ተለክቶ የሚያልቀው በሐረግ ነው ማለት ነው። ሐመሩ ሐ፣ ሐረግ ብላችሁ ታስተካክላላችሁ! እሺ አምስተኛ? አምስተኛው? ኧ፣ ለማነው የተሰጠው? አልታወቀም ማነው?

(ምዝግብ መረጃ ሀ፣ ክ1)

በአስረጂ 56፣ በቀረበው ተራክቦ ውስጥ በተራ 142 ላይ ተማሪዎች በጎብረት በመሆን የተጠቀሙት የተሠመረበት ዓረፍተንግግር፣ ቀድሞ በነበረው በተራ 141 ላይ በተ19 የተሰጠውን የተሳሳተ መልስ (በተራ 136 ላይ በመምህሯ ለተጠቀሰው ማሳሰቢያ እና በተራ 137 ላይ ተ19 መልስ ለመስጠት ላነበበው የምርጫ ጥያቄ) ለማረም ማስተካከያ የሰጡበት ነው። በተራ 142፣ በተከታታይ መምህሯ ‹‹ኧረ›› የሚለው ቃል ተደጋሞ ቢነሳም ተ19 ባለመንቃቱ በሰጠው መልስ ጸንቶ ስለቆየ፣ እንደገና በተማሪዎች በጥቅም ላይ በዋለውና በተሠመረበት ዓረፍተንግግር መጀመሪያ ላይ ተማሪዎች ‹‹ኧረ›› የሚል ቃልን በድጋሚ መጠቀማቸው የተ19 መልስ ስህተት መሆኑን በመግለጽ ወደማስተካከያ መስጠት ተግባር መሄዳቸውን ያሳያል። ከተማሪዎች ቀጥሎ በቀረበው በተራ 143 ላይም መምህሯ በጥቅም ላይ

ባዋሉት ሶስተኛው ዓረፍተንግግር ከተማሪዎች የተሰጠውን ማስተካከያ በድጋሚ በመግለጽ ለተማሪዎች ማስተካከያ ዓረፍተንግግር ዕውቅና መስጠታቸውን እናያለን። በዚህም የተ19 ስህተት ከዕውቀት ክፍተት የመነጨ መሆኑን መረዳት ይቻላል። ተማሪዎች በተራ 142 ላይ የተሠመረበትን ዓረፍተንግግር ለመጠቀም ወይም ለመናገር የገፋፋቸው ኃይል፣ ተማሪው (ተ19) በተራ 141 ላይ የሰጠው መልስ ስህተት ያለበት መሆኑን ማወቃቸው ወይም ማመናቸው እና ስህተቱን ለማረም የሚያስችል መረጃ ወይም ዕውቀት ያላቸው መሆኑ ነው። በተራክቦው የተማሪዎች የተሠመረበት ዓረፍተንግግር ዓላማም ለተማሪው (ተ19) ስህተት ማስተካከያ በመስጠት ተግባር ማረም መቻል ነው።

በአጠቃላይ በክፍል ውስጥ ተራክቦው መምህራንም ሆኑተማሪዎች በጎብረት በተራክቦው ውስጥ በንግግርም ሆነ በድርጊት ለታዩ የተለያዩ (ከዕውቀት ክፍተት፣ ከመረጃ መፋለስ፣ ከመርሳት፣ ከቸልታ ወዘተ. ሊመነጩ የሚችሉ) ስህተቶች እርማት ለመስጠት ዓላማ የማረም እመግን በጥቅም ላይ አውለዋል። በጥናቱ መረጃ ላይ እንደታየው፣ ከዕውቀት ክፍተት የሚመነጩ ስህተቶች ላይ እርማት የሚሰጡት መምህራን ለተማሪዎች እና ተማሪዎች ለተማሪዎች ሲሆን፣ በመማሪያ ክፍል ውስጥ የማረም እመግ አንድ የመማር ማስተማር አካል መሆኑንም መረዳት ተችሏል። የማረም እመግን ለመጠቀም ወይም ለመናገር መምህራንና ተማሪዎችን የገፋፋቸው ኃይል፣ በተራክቦው በተናጋሪዎች በጥቅም ላይ የዋለ ዓረፍተንግግር ወይም አንዳች የተፈጸመ ድርጊት ስህተት ሆኖ መገኘት፣ ስህተቱን በስህተትነት መረዳት መቻልና ስህተቱን ለማረም ያላቸው ዕውቀት፣ ፍላጎትና ሙያዊ ኃላፊነት (ለመምህራን) መኖር ነው። ከሥነልቡና አንጻር ደግሞ ሁሉም ተናጋሪዎች ለተፈጸሙ ስህተቶች እርማት ይሆናሉ ብለው ባመኑባቸው የዕውቀት ነጥቦች ወይም መረጃዎች ላይ የተመሠረቱ ናቸው ማለት ይቻላል። በአብዛኛው የክፍል ውስጥ ተራክቦው በመማሪያ መጽሐፉ ውስጥ ባሉ ተግባራት ላይ የተመሠረተ በመሆኑ፣ የመምህራንም ሆኑ የተማሪዎች የማረም እመጎች በማስተካከያ መስጠት ተግባር የሚገለጹ ናቸው።

IV. ማረጋገጥ

ማረጋገጥ ተናጋሪ ለአድማጭ የአንድን ነገር ትክክለኛነት፣ እውነትነት ወይም ሐሰትነት የማጽናት ተግባር የሚፈጽምበት የእመግ ዓይነት ነው። ስለሆነም፣ ማረጋገጥ የተሰኘው እመግ አድማጭ በአንድ ነገር ላይ እርግጠኛ እንዲሆን የሚያስችል የተናጋሪው ዕውቅና መስጫ ወይም የማረጋገጫ ዓረፍተንግግሮች ውጤት ነው ማለት ይቻላል። የማረጋገጥ እመግ ግብረንግግራዊ

ተግባር ከክፍል ውስጥ ተራክቦ ባሕርይ አንጻር ሲታይ፣ መምህራን በአንድ የተወሰነ ርዕሰጉዳይ (በተማሪዎች በተሰጠ መልስ ወይም ሐሳብ) ላይ ተቀባይነት በመፍጠር ማረጋገጫ መስጠታቸውን የሚያሳይ ነው። ይህ የማረጋገጥ እመግ ዓይነት በመልሶች እንጂ፣ በጥያቄዎች ላይ የተመሠረተ ባለመሆኑ፣ ቀደም ሲል፣ በመመለስ እመግ ሥር አንድ ተግባር በመሆን ከተገኘው በጥያቄዎች ላይ የተመሠረተ የማረጋገጥ ተግባር የተለየ ነው። መምህራን በክፍል ውስጥ የማረጋገጥ ተግባር ያላቸው ዓረፍተንግግሮችን ለመጠቀም ወይም ለመናገር የገፋፋቸው ኃይል፣ ተማሪዎች የሰጡት መልስ ትክክለኛ መሆኑን ማወቃቸው ወይም ማመናቸውና ለተማሪዎች መልስ ዕውቅና ለመስጠት ያላቸው ፍላጎት ነው። በተጨማሪም፣ የመምህራን የማረጋገጥ ዓረፍተንግግሮችን መጠቀም፣ ለተማሪዎች በማረጋገጥ መንገድ ግብረመልስ ለመስጠት ካለ ፍላጎት ሊመነጭም ይችላል። ያም ሆነ ይህ ዓረፍተንግግሮቹን በጥቅም ላይ የማዋል ዓላማ ማረጋገጫ መስጠት ወይም ማረጋገጥ ነው። በጥናቱ መረጃ ውስጥ እንደታየው በመምህራን በጥቅም ላይ የዋሉ የማረጋገጥ እመጎች ላይ 357 መረጃዎች (ዓረፍተንግግሮች) ተገኝተዋል። የእነዚህ ዓረፍተንግግሮች ተግባርም ***ዕውቅና መስጠት*** ሆኗል። ይኼው የማረጋገጥ ተግባር በጥናቱ መረጃ ውስጥ በተገኙና ለትንተና በተመረጡ አስረጂዎች እንደሚከተለው ተብራርቶ ቀርቧል።

አስረጂ 57፣

312 መ፡ እጅ አውጡ! እጅ አውጡ! ትቢያ ምንድን ነው? እሺ፣ (እጅ ላወጣ ተማሪ በእጃቸው እያመለከቱ እድል እየሰጡ)
313 ተ30፡ አፈር፣ አቧራ
314 መ፡ አቧራ፣ እሺ፣ አቧራ ይሆናል። እውነት ግን በግጥሙ መሠረት አቧራ ነው ወይ ሊል የተፈለገው? ኧ? በግጥሙ መሠረት ምንድን ነው?
315 ተ31፡ ችግር (የመናገር ተራ ሳይሰጠው)
-----> 316 መ፡ <u>አዎ፤ ችግር፣ ችግር ነው።</u> ‹‹ትቢያዋን አራግፋ›› (ገጽ 88፣ ግጥም ኹለት ውስጥ ያለ) ነው አይደል የሚለው?
317 ተዎች፡ አዎ።

(ምዝግብ መረጃ ረ፣ ክ3)

ከላይ በአስረጂ 57፣ በቀረበው ተራክቦ ውስጥ በተራ 316 ላይ መምህሯ የተጠቀሙት የተሠመረበት ዓረፍተንግግር፣ በተራ 312 ላይ ለጠየቁት ጥያቄ፣ በተራ 315 ላይ ተ31 ለሰጠው መልስ ዕውቅና የመስጠት ተግባር የፈጸሙበት የማረጋገጥ እመግ አንድ አካል ነው። በተራክቦው መምህሯ በተራ 312 ላይ ለጠየቁት ጥያቄ በተራ 313 ላይ የተሰጠውን የተ31 መልስ በተራ 314 ላይ ተቀብለው በማቆየትና ጥያቄያቸውን እንደገና በአጽንዖት በማቅረባቸው፣

በተራ 315 ላይ በተ13 መልስ መሰጠቱን እናያለን። ቀጥሎም በተራ 313 ላይ በተ30 ከተሰጠው መልስ ይልቅ፣ በግጥሙ መሠረት ቃሉ ሊያስተላፍ የፈለገውን መልዕክት በትክክል ገልጾታል ብለው ያመኑበት መልስ የተ31 በመሆኑ፣ የተ31 መልስን ተቀብለውና ደግመው በማረጋገጥ ዕውቅና የመስጠት ተግባር መፈጸማቸውን እናያለን። ስለሆነም፣ በመጀመሪያ በተራክቦው በተራ 316 ላይ መምህሯ የተጠቀሙት ‹‹አዎ›› የሚለው ቃል የማረጋገጥ ተግባር ያለው መሆኑን እንገነዘባለን። በመቀጠል ሌሎቹ የተሠመረባቸው የመምህሯ ዓረፍተንግግሮች የተማሪውን (ተ31) መልስ በመድገም የሚያረጋግጡ ሆነው እናገኛቸዋለን። መምህሯ በተራ 142፣ ላይ የተሠመረበትን ዓረፍተንግግር ለመጠቀም ወይም ለመናገር የገፋፋቸው ኃይል፣ በተራ 312 እና በተራ 314 ላይ ላቀረቡት ጥያቄ በተማሪው (ተ31) የተሰጠው መልስ ተገቢ ወይም አርኪ መሆኑን ማወቃቸው፣ መቀበላቸው፣ ማመናቸው ወዘተ. እና ለተማሪው (ተ31) መልስ ዕውቅና ለመስጠት ያላቸው ፍላጎት ነው። በተራክቦው የመምህሯ የተሠመረበት ዓረፍተንግግር ዓላማም ላቀረቡት ጥያቄ፣ ለተማሪው (ተ31) መልስ ዕውቅና በመስጠት ተግባር ማረጋገጥ መቻል ነው።

በአስረጂ 57፣ በቀረበው ተራክቦ ውስጥ ካየነው የእመግ ተግባር (መምህር ለተማሪ መልስ ዕውቅና መስጠት) በተጨማሪ፣ መምህራን በተማሪዎች በጎበረት ለተሰጡ መልሶች ዕውቅና በመስጠት ተግባር የማረጋገጥ እመጎችን በጥቅም ላይ ማዋላቸውን ቀጥሎ የቀረበው አስረጂ 58፣ ያሳየናል።

አስረጂ 58፣

428 መ፡ አትሰማም፣ ሰዎች ዘይቤ፣ ወደታች ያሉት ሰዎች ዘይቤ፣ ኹለቱ ከላይ ያሉትስ ስንኞች ምንድን ነው እሚያሳዩት?
429 ተዎች፡ ግነት
-----> 430 መ፡ <u>አዎ።። ኹለቱ ስንኞች ግነት የሚያሳዩ ናቸው።። ኹለቱ ስንኞች ግነት ናቸው።።</u> ኧ፣ በተለይ ምን እሚለው መሰላችሁ ‹‹ጨፌ ላይ ተኝተው ባድማ ላይ ነቁ›› (ግጥም 2 ውስጥ ያለ) አሁን ጨፌ ምንድን ነው?
431 ተዎች፡ ለምለም ሳር
432 መ፡ ለምለም ነው አይደል?
433 ተዎች፡ አዎ።።
434 መ፡ ባድማ ደግሞ ምንድን ነው?
435 ተዎች፡ ባዶ ቦታ
-----> 436 መ፡ <u>አዎ፤ ባዶ ቦታ ነው።።</u> እዚህ ላይ ግነት ይታያል። ከመኖር ወደአለመኖር፣ ከሀብት ወደምንድን?
437 ተዎች፡ ወደድህነት

(ምዝግብ መረጃ ረ፣ ክ3)

በአስረጂ 58፣ ሥር በቀረበው ተራክቦ፣ በተራ 430 እና በተራ 436 ላይ መምህሯ በጥቅም ላይ ያዋሏቸው የተሠመረባቸው ዓረፍተንግግሮች፣ በቀደሙት ተራዎች (በተራ 428 እና በተራ 434) ለቀረቡት ጥያቄዎች፣ በተራ 429 እና በተራ 435 እንደቅድሞናቸው በተማሪዎች በመልስነት ለቀረቡት ዓረፍተንግግሮች ዕውቅና የመስጠት ተግባር የፈጸሙባቸው የማረጋገጥ እመግ አካሎች ናቸው። በተራክቦው በተራ 430 እና በተራ 436 በመምህሯ በጥቅም ላይ በዋሉትና በተሠመረባቸው ዓረፍተንግግሮች መጀመሪያ ላይ ‹‹አዎ››[49] የሚል ዓረፍተንግግር ወይም አረጋጋጭ ቃል እናያለን። ይህ ዲስኩር አመልካች፣ ቃል ወይም ዓረፍተንግግር (አዎ) በጥናቱ መረጃ ላይ በአብዛኛው በዕውቅና መስጠት ተግባር የማረጋገጥ እመግ አካል በመሆን በጥቅም ላይ ውሏል። መምህሯ በተራ 430 እና በተራ 436 ላይ የተሠመረባቸውን ዓረፍተንግግሮች ለመጠቀም ወይም ለመናገር የገፋፋቸው ኃይል፣ በተራ 428 እና በተራ 434 ላይ ላቀረቧቸው ጥያቄዎች በተማሪዎች በተራ 429 እና በተራ 435 ላይ የተሰጡ መልሶች ተገቢና ትክክል መሆናቸውን ማወቃቸው፣ መቀበላቸው፣ ማመናቸው ወዘተ. እና ለተማሪዎች የጋራ መልስ ዕውቅና ለመስጠት ያላቸው ፍላጎት ነው። በተራክቦው መምህሯ የተጠቀሟቸው፣ የተሠመረባቸው ዓረፍተንግግሮች ዓላማም ላቀረቧቸው ጥያቄዎች፣ በተማሪዎች የተሰጡ መልሶችን ዕውቅና በመስጠት ተግባር ማረጋገጥ መቻል ነው።

በአጠቃላይ በማረጋገጥ እመግ ሥር ከቀረቡት አስረጂዎች መረዳት እንደተቻለው፣ በተራክቦው መምህራን ከተማሪዎች በተናጠል እና ከተማሪዎች በጎብረት የሚሰጡ መልሶችን ዕውቅና ለመስጠት ወይም ተቀባይነታቸውን ለማረጋገጥ ተግባር ሲሉ የማረጋገጥ እመሳችን በጥቅም ላይ አውለዋል። በጥናቱ ሙሉ መረጃ ላይና ከላይ ከቀረቡት አስረጂዎች ውስጥ ማየት እንደተቻለውም በአብዛኛው የመምህራን የማረጋገጥ እመግ ተግባር የሚገለጽበት ዓረፍተንግግር ‹‹አዎ›› የሚለው ቃል ሲሆን፣ የተማሪዎችን መልስ እንዳለ በመድገም ወይም በተለያዩ መንገዶች በመግለጽም የማረጋገጥ እመግ በጥቅም ላይ ውሏል። መምህራን የማረጋገጥ እመሳችን በጥቅም ላይ የማዋል ዓላማ በተማሪዎች የሚሰጡ መልሶችን ትክክለኛነት ከማረጋገጥ ባሻገር ተማሪዎች በሰጡት መልስ ላይ ዕውቅና እንዲያገኙ፣ በራስ መተማመን እንዲኖራቸውና በንቃት በትምህርቱ ውስጥ እንዲቆዩ እንዲሁም እንዲሳተፉ ማድረግ ነው።

[49] በተራክቧዊ ግብረንግግር ውስጥ የ‹‹አዎ›› ሥርጭት እና ተግባር ተጠንቶ ‹‹አዎ›› እንደዓረፍተንግግር ብቻውን ራሱን ችሎ በመነገር ከፍተኛ ሥርጭት እንዳለውና *አዎንታዊ ምላሽ፣ ማረጋገጥ፣ ማሳወቅ፣ መስማማት፣ መረዳት* እና *ማስታወስ* የተሰኙ ተግባራት እንዳሉት ማወቅ ተችሏል። ጥናቱ በአዲስ አበባ ዩኒቨርሲቲ College of humanities, language studies, journalism and communication 31st annual conference (May 22-23, 2024) ላይ የቀረበና ለህትመት ታስቦ የተወሰደ ነው።

ለ. የድማግ ዓይነቶችና ተግባራት

በክፍል ውስጥ ተራክቦው በመምህራንና በተማሪዎች በጥቅም ላይ ውለው የተገኙ የድማግ ዓይነቶች በጠቅላላው በአምስት ዓይነት፣ ማለትም (መጠየቅ፣ ማዘዝ፣ መጋበዝ፣ መፍቀድ እና መከልከል) በሚል ተከፍለው ተመድበዋል። የድግግሞሽ መጠናቸው ከተናጋሪዎች አንጻር ቀጥሎ ባለው ሠንጠረዥ 11 ውስጥ ተጠቃልሎ ቀርቧል።

ተናጋሪዎች	የድማግ ዓይነቶች የድግግሞሽ መጠናቸው					
	መጠየቅ	ማዘዝ	መጋበዝ	መፍቀድ	መከልከል	ድምር
መ	1518 (42.66%)	487 (13.68%)	456 (12.81%)	1023 (28.78%)	74 (2.07%)	3558 (100%)
	94.81%	100%	100%	100%	100%	97.72
ተ1፣2፣3...	83 (100%)					83 (100%)
	5.19%					2.28
ድምር	**1601** (43.99%)	**487** (13.37%)	**456** (12.52%)	**1023** (28.09%)	**74** (2.03%)	**3641** (100%)
	100%	100%	100%	100%	100%	100%

ሠንጠረዥ 11፣ የድማግ ዓይነቶች የድግግሞሽ መጠን ከተናጋሪዎች አንጻር

ከላይ በቀረበው ሠንጠረዥ 11፣ እንደሚታየው እነዚህ የድማግ ዓይነቶች በአጠቃላይ 3641 ጊዜ ተደጋግመው በመምህራንና ተማሪዎች ተራክቦ በጥቅም ላይ ውለዋል። የእያንዳንዳቸውንም የድግሞሽ መጠን ከቀረበው ሠንጠረዥ መረዳት ይቻላል። በጥናቱ መረጃ መሠረት፣ በመማሪያ ክፍል ውስጥ በመምህራንና በተማሪዎች በጥቅም ላይ ውለው ከተገኙ የድማግ ዓይነቶች መካከል መጠየቅ፣ 1601 ዓረፍተንግግሮችን ማለትም 43.99 በመቶውን በመሸፈን ከሌሎቹ የበለጠ የድግግሞሽ መጠን ይዟል።

የመፍቀድ ድማግ ደግሞ፣ 1023 ዓረፍተንግግሮችን ወይም 28.09 በመቶ በመሸፈን ተከታዩን ከፍተኛ የድግግሞሽ መጠን ሲይዝ፣ ሌሎቹ ማለትም ማዘዝ 487 ዓረፍተንግግሮችን ወይም 13.37 በመቶ፣ መጋበዝ 456 ዓረፍተንግግሮችን ወይም 12.52 በመቶ እና መከልከል 74 ዓረፍተንግግሮችን ወይም 2.03 በመቶውን ሸፍነዋል። ከሠንጠረዡ በስተቀኝ ረድፍ በድምር ሥር ካሉ ቁጥሮች እንደምንረዳውም፣ የመምህራን የድማግ ዓረፍተንግግሮች (3558) የጠቅላላውን የድማግ ዓረፍተንግግሮች (3641)፣ 97.72 በመቶ ሸፍነው ሲገኙ፣ የተማሪዎች የድማግ ዓረፍተንግግሮች (83)፣ ሸፍነው የተገኙት የጠቅላላውን የድማግ ዓረፍተንግግሮች (3641)፣ 2.28 በመቶ ብቻ ነው።

ከተናጋሪዎች አንጻርም መምህራን ከተጠቀሟቸው የድማግ ዓረፍተንግግሮች (3558) መካከል፣ የመጠየቅ ድማግ፣ በ1518 ማለትም በ42.66 በመቶ ከፍተኛውን የድግግሞሽ መጠን ሲሸፍን፣ ሌሎቹ በቅደምተከተል መፍቀድ 1023 ወይም 28.78 በመቶ፣ ማዘዝ 487 ወይም 13.68 በመቶ፣ መጋበዝ 456 ወይም 12.81 በመቶ እና መከልከል ደግሞ፣ 74 ወይም 2.07 በመቶ የድግግሞሽ መጠንን ሸፍነዋል። በሌላ በኩል በመምህራን በጥቅም ላይ የዋሉት የመፍቀድ፣ የማዘዝ፣ የመጋበዝ እና የመከልከል ድማጎች እያንዳንዳቸው የጠቅላላውን ድግግሞሽ መጠን (ማለትም 1023፣ 487፣ 456፣ 74 እና 17 እንደቅድሞናቸው) መቶ በመቶ ሸፋን ሲይዙ፣ የመጠየቅ ድማግ ደግሞ፣ ከጠቅላላው የመጠየቅ ዓረፍተንግግሮች (1601)፣ 94.81 በመቶ ሸፋን ይሂል።

በተማሪዎች በተናጠል በጥቅም ላይ የዋሉት ሁሉም የድማግ ዓረፍተንግግሮች (83)፣ መቶ በመቶ የመጠየቅ ድማግ ሲሆኑ፣ እነዚሁ የመጠየቅ ድማጎች የጠቅላላ የመጠየቅ ዓረፍተንግግሮችን (1601)፣ 5.19 በመቶ የድግግሞሽ መጠን ሸፍነዋል።

በአጠቃላይ ከላይ ከቀረበው ሠንጠረዥ እንደምንረዳው፣ በተራክቦው ከመጠየቅ የድማግ ዓይነት በስተቀር ሌሎቹ፣ ዐራቱ የድማግ ዓይነቶች ማለትም (መፍቀድ፣ ማዘዝ፣ መጋበዝ እና መከልከል) በተለያየ የድግግሞሽ መጠን በመምህራን ብቻ በጥቅም ላይ ውለዋል። እነዚህ የድማግ ዓይነቶች በመምህራን ብቻ በጥቅም ላይ መዋላቸው፣ በመማሪያ ክፍል ውስጥ ካለው የመምህራን የኃይል የበላይነት አንጻር የመነገር ተገቢነት ያላቸው በመምህራን ዘንድ በመሆኑ ነው ማለት ይቻላል። ሌላው መምህራንና ተማሪዎች በተናጠል በጥቅም ላይ ያዋሉት የድማግ ዓይነት መጠየቅ ሲሆን፣ ይኼውም በክፍል ውስጥ ተራክቦው በመምህራን በከፍተኛ ድግግሞሽ በጥቅም ላይ ውሏል። በሠንጠረዥ 11፣ ውስጥ እንደሚታየው ምንም እንኳ ተማሪዎች

በተናጠል የመጠየቅ ድማጎችን ቢጠቀሙም ከመምህራን የመጠየቅ ድማጎች አንጻር እጅጉን ወይም በ18.28 እጥፍ ያነሱ ናቸው። በመቀጠል የእያንዳንዳቸውን የድማግ ዓይነቶች ምንነት በመግለጽና ከተመደቡበት መመዘኛዎች አንጻር በማብራራት፣ እያንዳንዳቸው ንዑስ ክፍሎች ያሏቸው ተግባራት ተተንትኖ ቀርቧል።

I. መጠየቅ

መጠየቅ፣ ከአድማጭ አንዳች መልስ ወይም መረጃ ለማግኘት የሚያስችል፣ የተናጋሪ ጥያቄዎችን የማቅረብ ተግባር ነው። በሌላ አገላለጽ የመጠየቅ ድማግ (የተናጋሪ ጥያቄ) የመመለስ እመግን (የአድማጭ መልስን) የሚፈልግ ነው። በዚህም፣ አድማጭ በተለያየ መንገድ ለተናጋሪ መልስ ለመስጠት የተናጋሪውን ዓረፍተንግግር ተከትሎ አንዳች ድርጊት የሚፈጽም ይሆናል። ስለሆነም፣ መጠየቅ አንዱ የድማግ ዓይነት መሆኑን ልብ ይሏል። በዚህ ጥናት መረጃ መሠረት፣ በመጠየቅ የድማግ ንዑስ ክፍል ውስጥ የተካተቱት ዓረፍተንግግሮች በክፍል ውስጥ ተራክቦው በመምህራንና በተማሪዎች በጥቅም ላይ የዋሉ ከአድማጭ አንዳች መልስ የሚፈልጉ ጥያቄያዊ ዓረፍተንግግሮች ናቸው። እነዚህን ዓረፍተንግግሮች በክፍል ውስጥ ተራክቦው በጥቅም ላይ ለማዋል ተናጋሪዎችን የገፋፋቸው ኃይል አንዳች ነገርን ለማወቅ ያለ ፍላጎት ሲሆን፣ በጥቅም ላይ ያዋሉበት ዓላማም ለጥያቄዎቻቸው አንዳች መልስ ለማስገኘት ነው። የተናጋሪዎች ሥነልቡናዊ ሁኔታ ደግሞ በጥያቄያቸው ሊያሳኩት ያሰቡት ፍላጎት መኖር ላይ የተመሠረተ ነው። መምህራን በክፍል ውስጥ ለተለያዩ ተግባራት ለምሳሌ፤ የዕለቱን ትምህርት ለመቆስቆስ፣ ከተማሪዎች የተለያዩ ሐሳቦችን፣ መልሶችን፣ መረጃዎችን ወዘተ. ለማግኘትና ተማሪዎች በአንዳች ድርጊት ላይ እንዲሳተፉ ወይም አንዳች ድርጊት እንዲፈጽሙ ለማድረግ የመጠየቅ ድማግን ሲጠቀሙ፣ ተማሪዎች በበኩላቸው በተናጠል በመሆን ፍላጎታቸውን ለማሳካት፣ አሻሚ ሐሳብን ወይም አለመረዳትን ለማስወገድ እንዲሁም በጥያቄዎቻቸው ወይም ፍላጎታቸው መሠረት ከመምህሮቻቸው አንዳች ምላሽ ለማግኘት ሲሉ የመጠየቅ ድማግን ተጠቅመዋል። በጥናቱ መረጃ ውስጥ እንደታየው የመጠየቅ ድማግ በክፍል ውስጥ ተራክቦው በመምህራን ዓረፍተንግግሮች ላይ በሰፊው ተገኝቷል። በአንጻሩ በተማሪዎች ዓረፍተንግግሮች ላይ የተገኙት ደግሞ እጅግ ጥቂት የሚባሉ የመጠየቅ ድማጎች ናቸው። በአጠቃላይ በመማሪያ ክፍል ውስጥ ተራክቦው በመምህራንና በተማሪዎች በተናጠል በጥቅም ላይ የዋሉ የመጠየቅ ድማጎች ላይ 1601 መረጃዎች (ዓረፍተንግግሮች) ተገኝተዋል። የእነዚህ ዓረፍተንግግሮች ተግባራትም ***መልስ ማስገኘት፣ መረጃ ማስገኘት፣ ማጣራት፣ ማስታወስ፣***

ማስገመት፣ ማረጋገጥ እና *ማስፈቀድ* ሆነዋል። እነዚህ የመጠየቅ ተግባራት በጥናቱ መረጃ ውስጥ በተገኙና ለትንተና በተመረጡ አስረጂዎች እንደሚከተለው ተብራርተው ቀርበዋል።

ሀ. መልስ ማስገኘት

የመጠየቅ ድማግ በራሱ አንዳች መልስ የማስገኘት ተግባር እንዳለው በግልጽ ይነግረናል። በርግጥ የመጠየቅ ድማግ የሚፈጸምባቸው ጥያቄዎች መልስ ለማስገኘት ዓላማ ወይም ተግባር በጥቅም ላይ የሚውሉ ዓረፍተንግግሮች ናቸው። ስለሆነም፣ የማንኛውም ጥያቄ ዓላማ ወይም ተግባር መልስ ማስገኘት ነው ማለት ይቻላል። ይሁን እንጂ፣ በዚህ የትንተና ክፍል የመልስ ማስገኘት ተግባር የተባለው ትምህርታዊ ይዘት ያላቸው ጥያቄዎች የሚያስገኙትን የዕውቀት መልሶች የሚመለከት በመሆኑ ከሌሎቹ ተግባራት የተለየና የተወሰነ ነው። ስለሆነም፣ በዚህ ክፍል የተተነተነው ይኼው ለትምህርታዊ ጥያቄዎች ትምህርታዊ መልስ የማስገኘት ተግባር ነው። የክፍል ውስጥ ተራክቦ በዋናነት የመማር ማስተማር ተግባር ላይ የተመሠረተ በመሆኑ አብዛኛዎቹ ተራክቦዎች ትምህርታዊ ይዘት ያላቸው ናቸው። በዚህ ጥናት በክፍል ውስጥ ተራክቦው የተገኙ ጥያቄዎችም በብዛት ትምህርታዊ ይዘት ላይ የተመሠረቱና ለመልስ ማስገኘት ተግባር በጥቅም ላይ የዋሉ ናቸው። ቀጥሎ ተከታትለው የቀረቡት አስረጂዎች (አስረጂ 59 እና 60) በክፍል ውስጥ ተራክቦው የመምህራንና የተማሪዎች የመጠየቅ ድማግ ዓረፍተንግግሮችን የመልስ ማስገኘት ተግባራት የሚያሳዩ ናቸው።

አስረጂ 59፣

05 መ፡ እሺ፣ ባለፈው ስለግጥም ተምረናል አይደል?
06 ተ*ች፡ አዎ።
-----> 07 መ፡ ዛሬ ደግሞ ስለቀለም እንማራለን። <u>እስኪ፣ ቀለም ምንድን ነው? ቀለም? ቀለም በግጥም ውስጥ ምንድን ነው? እ? ቀለም ምንድን ነው? ቀለም ምንድን ነው?</u> እሺ፣ አባተ፣ (እጅ ላወጣ ተማሪ በእጅ በማመልከት ዕድል እየሰጡ)
08 ተ1፡ ቀለም በግጥም ውስጥ ተናባቢና አናባቢ ድምጾች አንድጋ ሲመጡ ወይም ደግሞ፣ አናባቢ ድምጾች ናቸው።
----->09 መ፡ ተናባቢና አናባቢ ድምጽ በአንድ ላይ ወይም አናባቢ ድምጽ፣ ኧ፣ ብቻውን፤ ስለዚህ ኧ፣ <u>ግጥም የሚመጠነው በምን ነው?</u> በሐረግ፣ <u>መለኪያው ደግሞ ምንድን ነው?</u>
10 ተ*ች፡ ቀለም

(ምዝግብ መረጃ ረ፣ ክ3)

ከላይ በቀረበው አስረጂ 59፣ ተራክቦ ውስጥ በተራ 07 እና በተራ 09 ላይ መምህሯ በጥቅም ላይ ያዋሏቸው የተሠመረባቸው ዓረፍተንግግሮች፣ ከተማሪዎች መልስ የማስገኘት ተግባር ያላቸው የድማግ ንዑስ ክፍል የሆኑ ጥያቄያዊ ዓረፍተንግግሮች ናቸው። እነዚህ በተራ 07 እና በተራ 09 ላይ መምህሯ በጥቅም ላይ ያዋሏቸው የተሠመረባቸው ጥያቄያዊ ዓረፍተንግግሮች ትምህርታዊ ይዘት ያላቸው ሲሆኑ፣ እንደቅድሞናቸው በተራ 08 (በተ1) እና በተራ 10 (በተማሪዎች በኀብረት) የተሰጡ መልሶችን አስገኝተዋል። በአስረጂው ውስጥ መምህሯ በተራ 07 እና በተራ 09 ላይ የተሠመረባቸውን ዓረፍተንግግሮች ለመጠቀም ወይም ለመናገር የገፋፋቸው ኃይል፣ የእለቱን ትምህርት ለመቆስቀስ እና ተማሪዎች በጥያቄዎቹ መልሶች ላይ እንዲሳተፉ ለማድረግ ያላቸው በሙያዊ ኃላፊነት ላይ የተመሠረተ ፍላጎት ነው። ከሥነልቡና ሁኔታ አንጻር ደግሞ፣ መምህሯ ጥያቄዎቻቸው ከተማሪዎች አንዳች መልስ እንዲያስገኙ መፈለጋቸውንና ማስገኘት እንደሚችሉም ተስፋ ማድረጋቸውን የሚያሳይ ነው። የመምህሯ የተሠመረባቸው ጥያቄያዊ ዓረፍተንግግሮች ዓላማም ተማሪዎች ለጥያቄዎቹ አንዳች መልስ እንዲሰጡ ማድረግ ወይም ለጥያቄዎቻቸው ከተማሪዎች መልስ ማስገኘት ነው።

የተማሪዎች የመጠየቅ ድግግች እጅግ ጥቂት ከመሆናቸውም በላይ በተለይ ትምህርታዊ ይዘት ያለው የመጠየቅ ድግግ፣ በተራክቦው ውስጥ አንድ ጊዜ ብቻ በአንድ ተማሪ (በኹለት ጥያቄያዊ ዓረፍተንግግሮች) በጥቅም ላይ ውሎ ተገኝቷል። ይኸውም ለመመለስ እመግ መነሻ የሆነውና በመመለስ እመግ ሥር (በአስረጂ 3፣ ላይ) በቀረበው ተራክቦ ውስጥ የሚገኘው ሲሆን፣ ቀጥሎ በቀረበው አስረጂ 60፣ እንመለከተዋለን።

አስረጂ 60፣

146 ተ3፡ ጥያቄ አለኝ ጋሼ?
147 መ፡ አቤት፣ እሺ፣
148 ተ3፡ ጥያቄ፣ አሁን ለምሳሌ፣ መራኄ ተውኔት አዘጋጁ ማለት ነው...
149 መ፡ እ? እ?
150 ተ3፡ + አዘጋጁ፣ አሁን ዋናው ደራሲው ያንን ታ-ያንን...
151 መ፡ ጽሁፉን
----->152 ተ3፡ + <u>ጽሁፉን የሚያዘጋ-የጻፈው ሰውየ ከሚያዘጋጀውና ሌላ አዘጋጅ ከሚያዘጋጀው? አሁን ጽሁፉን የጻፈው ሰውየ ቢ-ቢያዘጋጀው ተው-ተውኔቱን አዘጋጅ ልንል ነው ድጋሚ?</u>
153 መ፡ እንግዲህ፣ ዕውቀቱና ችሎታው ካለ የጻፈውም ሰው ያዘጋጀዋል። ካልሆነም አንዱ ይጽፈውና ሌላ ባለሙያ ደግሞ በደንብ አጥንቶ ሐሳቡ ከገባው በኋላ ያዘጋጀዋል። አሁን የትኛው የተሻለ ይሆናል እሚለው፣ እንግዲህ ተውኔቱ ስራ ላይ ሲውል፣ ሲገመገም የሚታወቅ ነው። ግን ኹለቱም ሙያው

ካላቸው የማዘጋጀት ዕድሉ አላቸው። አንዳንዱ ጸሀፊ ብቻ ነው፤ ሌላው ደግሞ ያዘጋጃል። እሺ፣ ጨርሰናል!

(ምዝግብ መረጃ መ፣ ክ1)

በአስረጂ 60፣ ተራክቦ ውስጥ በተራ 152 ላይ ተ3 በጥቅም ላይ ያዋላቸው የተሠመረባቸው ዓረፍተንግግሮች፣ ከመምህሩ መልስ የማስገኘት ተግባር ያላቸው የመጠየቅ ድማጎች ናቸው። ለዚህም አንዱ ማስረጃ በተራ 152 ላይ በተ3 ለቀረቡት ጥያቄዎች በተራ 153 ላይ በመምህሩ መልስ መሰጠቱ ነው። በተራክቦው እንደሚታየው ተማሪው (ተ3) በተራ 146 ላይ ጥያቄ እንዳለው ለመግለጽ የንግግር ተራውን በመውሰድ በተራ 148 ጀምሮ፣ በተቆራረጠ ንግግር በወሰዳቸው የንግግር ተራዎች (ቀጥሎ በተራ 150 እና በተራ 152) ጥያቄውን በተራ 152 ላይ አሟልቶ በሹለት ጥያቄያዊ ዓረፍተንግግሮች አቅርቧል። እዚህ ላይ ተማሪው (ተ3) በተራ 152 ላይ አሟልቶ ያቀረባቸው ጥያቄዎች በጥያቄነት ያነሳቸውን ይዘቶች እንዲረዳቸው የሚያግዙ መልሶችን የሚያስገኙ ትምህርታዊ ይዘት ያላቸው ጥያቄዎች መሆናቸውን እንገነዘባለን። መምህሩም የተማሪውን (ተ3) ጥያቄዎች ተከትለው በተራ 153 ላይ በተጠቀሟቸው ዓረፍተንግግሮች አማካኝነት መልስ መስጠታቸውን እናያለን። ከተራክቦው ሂደትና ከተማሪው (ተ3) ጥያቄዎች እንደምንረዳው፣ ተማሪው (ተ3) በተራ 152 ላይ የተሠመረባቸውን ዓረፍተንግግሮች ለመጠቀም ወይም ለመናገር የገፋፋው ኃይል፣ በጠየቃቸው ትምህርታዊ ይዘቶች ላይ መልስ በማግኘት ለመረዳት ወይም ለማወቅ ያለው ፍላጎት ነው። ከሥነልቡና ሁኔታ አንጻር ደግሞ፣ ተማሪው (ተ3) ጥያቄዎቹ ከመምህሩ አንዳች መልስ እንዲያስገኙ መፈለጉንና ማስገኘት እንደሚችሉም ተስፋ ማድረጉን የሚያሳይ ነው። የተማሪው (ተ3) የተሠመረባቸው ጥያቄያዊ ዓረፍተንግግሮች ዓላማም መምህሩ ለጥያቄዎቹ መልስ እንዲሰጡት ማድረግ ወይም ከመምህሩ መልስ ማስገኘት ነው።

በአጠቃላይ ከላይ ከቀረቡት አስረጂዎች መረዳት እንደሚቻለው፣ በመጠየቅ ድማግ ሥር መልስ የማስገኘት ተግባር ትምህርታዊ ይዘት ባላቸው ጥያቄዎች አማካኝነት መልስ ለማስገኘት ዓላማ በተናጋሪዎች በጥቅም ላይ የዋሉ ጥያቄያዊ ዓረፍተንግግሮች ውጤት ነው ማለት ይቻላል። በተጨማሪም በጥናቱ መረጃ መሠረት፣ መልስ የማስገኘት ተግባር፣ በመማሪያ ክፍል ውስጥ ተራክቦ ትምህርታዊ ይዘት ባላቸው ጥያቄዎች አማካኝነት በመምህራን በተደጋጋሚ በጥቅም ላይ የዋለ የመጠየቅ ድማግ ዋና ተግባር መሆኑን መረዳት ተችሏል (የመምህራን ጥያቄዎች እንደጥያቄዎቹ ዓይነትና እንደአጠያየቃቸው በመመማር ማስተማር ሂደት ውስጥ የተለያየ

ሚናና ተጽዕኖ ይኖራቸዋል[50])። በአንጻሩ በተራክቦው ውስጥ በአንድ ተማሪ አንድ ጊዜ ብቻ በጥቅም ላይ ውሎ ከተገኘው የትምህርታዊ ይዘት የመጠየቅ ድማግ መልስ የማስገኘት ተግባር ውጪ፣ ተማሪዎች የማያውቁትን ወይም ያልገባቸውን የትምህርት ይዘት ጠይቀው ለመረዳት የመጠየቅ ድማጎችን በጥቅም ላይ ሲያውሉ አልታዩም። ምንም እንኳ ተማሪዎች በጥቅም ላይ ያዋሏቸው አጠቃላይ የመጠየቅ ድማጎች ጥቂት ቢሆኑም፣ እነሱም ቢሆኑ፣ ትምህርታዊ ይዘትን ለመረዳት ከመጠየቅ ይልቅ ሌሎች ተግባራትን ማለትም፤ መረጃ ለማግኘት፣ ለማስፈቀድ ወዘተ. ተግባራትን ከግብ ለማድረስ የተጠቀሙባቸው ናቸው።

ለ. መረጃ ማስገኘት

ሌላው በክፍል ውስጥ ተራክቦው በመጠየቅ ድማግ ሥር አንድ ተግባር ሆኖ የተገኘው ***መረጃ ማስገኘት*** ሲሆን፣ መምህራንና ተማሪዎች የመረጃ መስጠት ተግባርን ለመፈጸም የተጠቀሟቸውን ዓረፍተንግግሮች ለመናገር የገፋፋቸው ኃይል፣ አንዳቸው ከሌላቸው አንዳች መረጃን ለማወቅ መፈለጋቸው ነው። ከሥነልቡና ሁኔታ አንጻር ደግሞ፣ መምህራንም ሆኑ ተማሪዎች በመጠየቅ ድማግ ዓረፍተንግግሮቻቸው አንዳቸው ከሌላቸው አንዳች መረጃ ማስገኘት እንደሚችሉ ተስፋ ማድረጋቸውንና ተጠያቂዎችም መረጃ መስጠት እንደሚችሉ ማመናቸውን የሚያሳይ ሲሆን፣ የዓረፍተንግግሮቹ ዓላማም መረጃ የማስገኘት ተግባር መፈጸም ነው። ከዚህ ቀጥሎ የቀረቡት አስረጂዎች የመምህራንና የተማሪዎችን የመጠየቅ ድማግ ዓረፍተንግግሮችን መረጃ የማስገኘት ተግባር ያሳዩናል። በቅድሚያ የመምህራን ዓረፍተንግግሮችን በተለያየ መንገድ መረጃ የማስገኘት ተግባራት እንመልከት። ቀጥሎ የቀረበው አስረጂ፣ የመምህራን መረጃ የማስገኘት ዓረፍተንግግሮች ስለተማሪዎች ግላዊ መረጃ፣ መረጃ የማስገኘት ተግባራት መፈጸማቸውን የሚያሳይ ነው።

አስረጂ 61፣

-----> 33 መ፡ <u>ስንት ቁጥር ነህ አንተ?</u> (የልመና ግጥም ያቀረበውን ተማሪ)
34 ተ3፡ ሃያ
-----> 35 መ፡ ሃያ ቁጥር፣ ምንም የሰራችሁትንም አላወቃችሁ። (?) (ማስታወሻቸው ላይ እየጻፉ) እሺ፣ ሁላችሁም ስለምታቀርቡ ተዘጋጁ! <u>ማነው ስምሽ?</u> (የልመና ግጥሙን ለማቅረብ እጅ አውጥታ ወደነበረችው ተማሪ እያመለከቱ)

[50] የዚህ ጥናት ይህ ክፍል ወይም ጉዳይ ‹‹በመማሪያ ክፍል ውስጥ የአማርኛ ቋንቋ መምህራን የማሳያ እና የማጣቀሻ ጥያቄዎች አጠቃቀምና ግንዛቤ›› በሚል ርዕስ ተጠንቶ መምህራን በማሳያ እና በማጣቀሻ ጥያቄዎች ላይ ያቸውን አጠቃቀም እና ግንዛቤ መረዳት ተችሏል። ይህም ጥናት በ *Abyssinia Journal of Culture and Indigenous Knowledge* ታትሟል። አንዱአለም ከበደ። (2023)። በመማሪያ ክፍል ውስጥ የአማርኛ ቋንቋ መምህራን የማሳያ እና የማጣቀሻ ጥያቄዎች አጠቃቀምና ግንዛቤ. *Abyssinia Journal of Culture and Indigenous Knowledge*, *2*(1), 25-43.

36 ተ4፡ ብሩክታዊት

37 መ፡ እሺ፣ (ማስታወሻቸው ላይ እየጻፉ)

38 ተ4፡ ኧ፣ ማየት የተሳናቸው ↗ በሚለምኑበት ጊዜ የሚያቀርቡት ግጥም [...] (ከአሳይመንት ወረቀቱ ላይ እያነበበች) ኹለተኛው ደግሞ እጅ፣ እግር ወይም ኧ ሌላ አካል ጉዳት ያለባቸው ↗ በሚለምኑበት ጊዜ [...] (ከአሳይመንት ወረቀቱ ላይ እያነበበች)

-----> 39 መ፡ እሺ፡፡ <u>ስንት ቁጥር ነሽ?</u> (ያነበበችውን የአሳይመንት ወረቀት እየተቀበላት)

40 ተ4፡ ስምንት

-----> 41 መ፡ <u>ስንት ቁጥር ነህ አንተ?</u> (የተማሪዋን ቁጥር ማስታወሻ ላይ ይዘው ወደሌላ የቡድኑ አባል ተማሪ እያመለከቱ)

42 ተ5፡ ሰባት

(ምዝግብ መረጃ ሀ፣ ክ3)

ከላይ በአስረጂ 61፣ ሥር በቀረበው ተራክቦ ውስጥ በተራ 33፣ በተራ 35፣ በተራ 39 እና በተራ 41 ላይ መምህሯ በጥቅም ላይ ያዋሏቸው የተሠመረባቸው ዓረፍተንግግሮች፣ ከተማሪዎች ግላዊ መረጃ (ማለትም፣ የተማሪዎችን ስም እና ቁጥር) የማስገኘት ተግባር የፈጸሙባቸው የመጠየቅ ድማጎች ናቸው፡፡ በተራክቦው ውስጥ እንደምናየው፣ መምህሯ ከተጠቀሟቸው የተሠመረባቸው ዓረፍተንግግሮች ተራዎች (ተራ 33፣ ተራ 35፣ ተራ 39 እና ተራ 41) ቀጥሎ ባሉት እያንዳንዱ ተራዎች (በተራ 34፣ በተራ 36፣ በተራ 40 እና በተራ 42) አንደቅድምናቸው ከተማሪዎች ስም እና ቁጥራቸውን የሚገልጽ መረጃ አስገኝተዋል፡፡ መምህሯ በተራ 33፣ በተራ 35፣ በተራ 39 እና በተራ 41 ላይ የተሠመረባቸውን ዓረፍተንግግሮች ለመጠቀም ወይም ለመናገር የገፋፋቸው ኃይል፣ በዕለቱ ክፍለጊዜ በሚቀርብ ተግባር ላይ የተሳተፉና እየተሳተፉ ያሉ ተማሪዎችን በስም እና በቁጥር ለይተው ማስታወሻ ለመያዝ እንዲያስችላቸው የሚያስፈልጋቸውን መረጃ ከተማሪዎች ለማግኘት ያላቸው ፍላጎት ነው፡፡ በተጨማሪም መምህሯ፣ በዕለቱ የተማሪዎቹን ስም እና ቁጥር ለይተው ማወቅ አለመቻላቸው ወይም መዘንጋታቸው ሌላው ዓረፍተንግግሮቹን ለመጠቀም የገፋፋቸው ኃይል ሊሆን የሚችል ነው፡፡ ከሥነልቡና ሁኔታ አንጻር ደግሞ፣ መምህሯ በጥቅም ላይ ያዋሏቸው የተሠመረባቸው ዓረፍተንግግሮች ከተማሪዎች አንዳች መረጃ እንዲያስገኙ መፈለጋቸውንና መረጃ ማስገኘት እንደሚችሉም ተስፋ ማድረጋቸውን የሚያሳይ ነው፡፡ የመምህሯ የተሠመረባቸው ጥያቄያዊ ዓረፍተንግግሮች ዓላማም ተማሪዎች ለጥያቄዎቹ መልስ እንዲሰጡ በማድረግ ከተማሪዎች መረጃ ማስገኘት ነው፡፡

የመምህራን የመጠየቅ ድማግ መረጃ የማስገኘት ተግባር በአስረጂ 61፣ ሥር ተትንትኖ እንደቀረበው ተማሪዎች ስለራሳቸው ግላዊ መረጃዎችን እንዲሰጡ ከማስደረግ በተጨማሪ

እንደጥያቄዎች ዓይነትና ዓላማ ስለሌሎች አካላት (ተማሪዎች) እና ስለፈጸሟቸው ድርጊቶች፣ እንዲሁም ስለተፈጸሙ ድርጊቶች፣ ስለነገሮችና ሁኔታዎች መረጃ ለማስገኘት ተግባርም በጥቅም ላይ ውለዋል። ቀጥሎ የቀረበው አስረጂ የመምህራን የመጠየቅ ድማግ ስለሌላ አካል ወይም ተማሪ መረጃ የማስገኘት ተግባር ያለው መሆኑን ያሳየናል።

አስረጂ 62፣

	79 መ፡	ጥንካሬ፤ እሺ፣ ሌላ? ይበቃናል ለዛሬ! የቤት ሥራችሁን ከአንድ እስከ ስምንት ያለውን በሚቀጥለው ክፍለጊዜ ሰርታችሁ ኑ! አሁን ስማችሁን እጠራለሁ። አዳምጡ! (የስም መጥሪያ መዝገባቸውን እየከፈቱ)
	80 ተዎች፡	እሺ።
----->	81 መ፡	<u>ሰላሳ አምስት ቁጥር ማነው?</u> (ስም መጥሪያውን እያገላበጡ)
	82 ተ21፡	ናትናኤል ነው አሞት ቀርቷል።
	83 መ፡	ናትናኤል አልመጣም አይደል? (ስም መጥሪያው ላይ ምልክት እያደረጉ)
	84 ተ21፡	አዎ። አሞታል።

(ምዝግብ መረጃ ሠ፣ ክ3)

በአስረጂ 62፣ ሥር በቀረበው ተራክቦ ውስጥ በተራ 81 ላይ መምህሯ በጥቅም ላይ ያዋሉት የተሠመረበት ዓረፍተንግግር፣ ከተማሪዎች (የመምህሯን ጥያቄያዊ ዓረፍተንግግር ላዳመጡና መረጃው ላላቸው ሁሉ) መረጃ የማስገኘት ተግባር ያለው የመጠየቅ ድማግ ነው። ይህ የመምህሯ የመጠየቅ ድማግ መረጃ የማስገኘት ተግባር በአስረጂ 61፣ በቀረበው ተራክቦ ውስጥ በመምህሯ በጥቅም ላይ ከዋሉት ዓረፍተንግግሮች የሚለየው መረጃውን የማስገኘት ተግባሩ በሌሎች አካላት ለመነገር ጭምር ክፍት በመሆኑ ነው። ማለትም፣ በተራ 81 ላይ መምህሯ በተጠቀሙት ጥያቄያዊ ዓረፍተንግግር መሠረት ሰላሳ አምስት ቁጥር ማን እንደሆነ ከራሱ ከሰላሳ አምስት ቁጥር በተጨማሪ ስለሰላሳ አምስት ቁጥር ማንነት መረጃ ወይም ዕውቀት ያላቸው ሌሎች ተማሪዎች በመረጃነት መልስ መስጠት የሚችሉበት መሆኑን መረዳት እንችላለን። ስለሆነም፣ በተራክቦው በተራ 82፣ ላይ ስለሰላሳ አምስት ቁጥር መረጃ ያለው ተማሪ (ተ21) የቀረውን ተማሪ ማንነት በመግለጽ በህመም ምክንያት እንደቀረም መረጃ መስጠቱን እንመለከታለን። መምህሯም በተራ 81 ላይ በተጠቀሙት ጥያቄያዊ ዓረፍተንግግራቸው ስለሰላሳ አምስት ቁጥር ተማሪ፣ ከተ21 መረጃ ማግኘታቸውን እንረዳለን። ስለሆነም፣ የመምህሯ ጥያቄ መረጃ ማስገኘት መቻሉንና መረጃ የማስገኘት ተግባር ያለው መሆኑን እንገነዘባለን። መምህሯ በተራ 81፣ ላይ የተሠመረበትን ዓረፍተንግግር ለመጠቀም ወይም ለመናገር የገፋፋቸው ኃይል፣ በተራው በቅንፍ ውስጥ ከቀረበው ገለጻ መረዳት

እንደሚቻለው የተማሪዎችን ስም ጥሪ ወይም ቁጥጥር ባደረጉበት ጊዜ ስም መጥሪያውን ሲያገላብጡ ሰላሳአምስት ቁጥር ላይ ያዩት አንዳች ምልክት (የቀሪ ወይም የጥያቄ ምልክት ወዘተ. ሊሆን ይችላል) መኖርና ስለሰላሳ አምስት ቁጥር ተማሪ መረጃ የማግኘት ፍላጎት መኖራቸው ነው። በተጨማሪም፣ ስም መጥሪያው ላይ የተማሪው ስም ሊኖር የሚችል ከመሆኑ አንጻር ምናልባት ፈጥኖ መረጃውን ለማግኘትና የሚገኘውን መረጃም በጥቅም ላይ ላይ ለማዋል ካለ ፍላጎት የመነጨ ሊሆን ይችላል። ከሥነልቡና ሁኔታ አንጻር ደግሞ መምህሯ የተጠቀሙት የተሠመረበት ዓረፍተንግግር በተማሪዎች ዘንድ አንዳች መረጃ እንዲያስገኝ መፈለጋቸውንና መረጃ ማስገኘት እንደሚችልም ተስፋ ማድረጋቸውን የሚያሳይ ነው። የመምህሯ የተሠመረበት ጥያቄያዊ ዓረፍተንግግር ዓላማም ከተማሪዎች መረጃ ማስገኘት ነው።

የመምህራን የመጠየቅ ድማግ ስለአንድ የተወሰነ ነገር መረጃ የማስገኘት ተግባር ያለው መሆኑን ደግሞ ቀጥሎ በቀረበው አስረጂ እንመልከት።

አስረጂ 63፣

----->210 መ፡ የመጨረሻውን በቃላችን ሰርተን እናልፈዋለን። ሌላ? ሰዓት ስለሌለን ብዬ ነው። ምን ይላል? [...] (በመጽሀፉ ገጽ 72፣ መመሪያ ኹለት ስር የቀረበውን ጥያቄ 5 በማንበብ) ይላል። አስራ ዘጠኝ ቁጥር? እሺ፣ (እጅ ላወጣ ተማሪ በእጃቸው እያመለከቱ ዕድል እየሰጡ)
(((ተማሪው ከመቀመጫው ተነስቶ ከመጽሀፉ ላይ በማንበብ ተግባር ላይ))) አዎ። [...] (ተማሪው እያነበበ የተናገራቸውን ዓረፍተነገሮች በድጋሚ በማንበብ) ይኼን እናስርና መጽሀፋችን ላይ ሌላ አሁንም የሰጠኂችሁ የቤት ሥራ አለ። <u>ገጽ ስንት ላይ ነው?</u>
211 ተ፡ ሰባ ሦስት።
212 መ፡ እሺ። ገጽ ሰባ ሦስት ላይ ያለውን እሱን እንመለከታለን።...

(ምዝግብ መረጃ ረ፣ ክ1)

ከላይ በአስረጂ 63፣ ሥር በቀረበው ተራክቦ ውስጥ በተራ 210 መጨረሻ ላይ መምህሯ የተጠቀሙት የተሠመረበት ዓረፍተንግግር፣ በአስረጂ 34 እንደቀረበው ሁሉ ከተማሪዎች (የመምህሯን ዓረፍተንግግር ላዳመጡና መረጃው ላላቸው ሁሉ) መረጃ የማስገኘት ተግባር ያለው የመጠየቅ ድማግ አካል ነው። ነገር ግን ይህ የመምህሯ የመጠየቅ ድማግ መረጃን ለማስገኘት በጥቅም ላይ የዋለው በሰው ወይም በተማሪዎች ላይ ሳይሆን በአንድ የተወሰነ ነገር መገኛ ላይ (በተራ 210 መጨረሻዎቹ ዓረፍተንግግሮች ላይ እንደተገለጸው የቤት ሥራው ገጽ ስንት ላይ እንደሚገኝ የሚጠይቅ) በመሆኑ፣ በአስረጂ 34 ላይ ከቀረበው መረጃ የማስገኘት

ተግባር በትኩረት አቅጣጫው የተለየ ነው። በተራ 210 መጨረሻ ላይ መምህሯ የተጠቀሙትን የተሠመረበት ዓረፍተንግግር ተከትሎ በተራ 211 ላይተማሪዎች በጎብረት ሆነው የቤት ሥራው ገጽ ሰባ ሦስት ላይ እንደሚገኝ በመመለስ መረጃ የመስጠት ተግባር መፈጸማቸውን እናያለን። በዚህም የመምህሯ የተሠመረበት ጥያቄያዊ ዓረፍተንግግር ከተማሪዎች መረጃ ማስገኘቱን እንረዳለን። የተማሪዎች መልስም ስለአንድ ነገር ወይም የቤት ሥራው ስለሚገኝበት ገጽ መረጃ መስጠት መሆኑን ልብ ይሏል። መምህሯ በተራ 210 ላይ የተሠመረበትን ዓረፍተንግግር ለመጠቀም ወይም ለመናገር የገፋፋቸው ኃይል፣ የሰጡት የቤት ሥራ ገጽ ስንት ላይ እንደሚገኝ ለማወቅ ከተማሪዎች መረጃ የማግኘት ፍላጎት ያላቸው መሆኑ ነው። በተጨማሪም፣ መምህሯ የሰጡትን የቤት ሥራ ገጽ ሊያውቁት የሚችሉበት ዕድል ከመኖሩ አንጻር ምናልባት በመርሳታቸው ወይም ፈጥነው በቀላሉ መረጃውን ከተማሪዎች ለማግኘት ያላቸው ፍላጎትም ሊሆን ይችላል። ከሥነልቡና ሁኔታ አንጻር ደግሞ መምህሯ የተጠቀሙት የተሠመረበት ዓረፍተንግግር በተማሪዎች ዘንድ አንዳች መረጃ እንዲያስገኝ መፈለጋቸውንና መረጃ ማስገኘት እንደሚችል ተስፋ ማድረጋቸውን የሚያሳይ ሲሆን፣ የዓረፍተንግግሩ ዓላማም ከተማሪዎች መረጃ ማስገኘት ነው።

ቀጥሎ የቀረበው አስረጂ ደግሞ የመምህራን የመጠየቅ ድማግ ስለአንድ ድርጊት መፈጸም መረጃ የማስገኘት ተግባር ያለው መሆኑን የሚያሳይ ነው።

አስረጂ 64፣

-----> 05 መ፡ እሺ፣ ባለፈው ክፍለጊዜ የቤት ሥራ ነበረን። <u>ሁላችሁም የቤት ሥራ ሰርታችኋል?</u>

06 ተ/ች፡ አዎ።

07 መ፡ እስኪ ከሰራችሁ፣ ሁላችሁም ደብተራችሁን አውጡ! ሳትሰሩ እንዳትመጡ ብያለሁ!

08 ተ/ች፡ አዎ።

(ምዝግብ መረጃ ሐ፣ ክ3)

በአስረጂ 64፣ ሥር በቀረበው ተራክቦ ውስጥ በተራ 05 መጨረሻ ላይ መምህሯ የተጠቀሙት የተሠመረበት ዓረፍተንግግር፣ በአንድ ድርጊት መፈጸም ላይ ከተማሪዎች መረጃ የማስገኘት ተግባር ያለው የመጠየቅ አካል ድማግ ነው። በተራክቦው ውስጥ እንደምናየው፣ በተራ 05 ላይ የቀረበው የመምህሯ የተሠመረበት ዓረፍተንግግር ተማሪዎች የቤት ሥራ ስለመስራታቸው መረጃ እንዲሰጡ በማድረግ ጥረት ውስጥ የተጠቀሙት የመጠየቅ ድማግ ነው። ይህን

ተከትሎም በተራ 06 ላይተማሪዎች በጎብረት በመሆን ‹‹አዎ›› በማለት መስራታቸውን የሚገልጽ መረጃ መስጠታቸውን እናያለን፡፡ በዚህም፣ የመምህሯ የተሠመረበት ጥያቄያዊ ዓረፍተንግግር በተማሪዎች በተፈጸመ ድርጊት ላይ ከተማሪዎች መረጃ ማስገኘቱን እንረዳለን፡፡ መምህሯ በተራ 05 ላይ የተሠመረበትን ዓረፍተንግግር ለመጠቀም ወይም ለመናገር የገፋፋቸው ኃይል፣ ሁሉም ተማሪዎች የተሰጡትን የቤት ሥራ መስራታቸውን ለማወቅ የሚያስችል መረጃ ከተማሪዎች የማግኘት ፍላጎት ነው፡፡ በተጨማሪም፣ ያልሰሩ ተማሪዎችን በቀላሉ ለመለየት ያላቸው ፍላጎትም ሊሆን ይችላል፡፡ ያም ሆነ ይህ፣ መምህሯ ከተማሪዎች ባገኙት መረጃ መሠረት ወደቀጣይ ተግባራት (በተራ 07 ላይ እንደተገለጸው ወደማጣራት ተግባር) ማምራት ችለዋል፡፡ ከሥነልቡና ሁኔታ አንጻር መምህሯ በጥቅም ላይ ያዋሉት የተሠመረበት ዓረፍተንግግር በተማሪዎች ዘንድ በተፈጸመ ድርጊት ላይ ከተማሪዎች አንዳች መረጃ እንዲያስገኝ መፈለጋቸውንና ዓረፍተንግግራቸውም መረጃ ማስገኘት እንደሚችል ተስፋ ማድረጋቸውን የሚያሳይ ሲሆን፣ የዓረፍተንግግራቸው ዓላማም በአንድ ድርጊት (በተራክቦው መሠረት የቤት ሥራ መሠራት) መፈጸም ላይ ከተማሪዎች መረጃ ማስገኘት ነው፡፡

እስካሁን የቀረቡት የመረጃ ማስገኘት ተግባራት የተገለጸባቸው አስረጂዎች ዓላማቸው መረጃ ማስገኘት መሆኑ ቢያመሳስላቸውም፣ መረጃ የሚያስገኙት ስለተለያዩ አካላት፣ ስለተፈጸሙ ድርጊቶች፣ ስለሁኔታዎችና ስለነገሮች መሆኑ ያለያያቸዋል፡፡

ቀጥሎ በቀረበው አስረጂ 65፣ ደግሞ ተማሪዎች በተናጠል የተጠቀሟቸው የመጠየቅ ድማግ ዓረፍተንግግሮችን መረጃ የማስገኘት ተግባራት አንመለከታለን፡፡

አስረጂ 65፣

249 መ፡ ብዙ መልመጃዎችን፣ የእነሱ ዓይነት ነው፤ ለማስታወስ ለክለሳ የመጡ ናቸው፡፡ እነዚህን የቤት ስራ ትሰራላችሁ! (መጽሐፉ ላይ እያሳዩ)
-----> 250 ተ31፡ <u>እስከስንተኛው?</u> (የመናገር ተራ ሳይሰጣት)
251 መ፡ እስከስምንተኛ ያለውን፣
-----> 252 ተ32፡ <u>የት ላይ ነው እምናቆመው?</u> (የመናገር ተራ ሳይሰጠው)
253 መ፡ ክፍል ዐራት ላይ ነው፡፡ (መጽሀፋቸውን ገልጠው እያዩ) ክፍል ዐራትን እንጨርሳለን፡፡ ክፍል ሦስትን፣ ስሩ አሁን ሰዓት ካለ እስከሚደርስ ሰዓት! ግልጽ ካልሆነ ጠይቁኝ፡፡ ግልጽ ነው አይደል?
254 ተዎች፡ አዎ፡፡

(ምዝግብ መረጃ ሐ፣ ክ2)

ከላይ በአስረጂ 65፣ ሥር በቀረበው ተራክቦ ውስጥ በተራ 250 ላይ ተ31 እና በተራ 252 ላይ ተ32፣ የተጠቀሟቸው የተሠመረባቸው ዓረፍተንግግሮች፣ ከመምህሯ መረጃ የማስገኘት ተግባር ያላቸው የመጠየቅ ድማጎች ናቸው። በተራክቦው ውስጥ እንደምናየው፣ በተራ 249 ላይ መምህሯ በመጨረሻው ዓረፍተንግግራቸው ተማሪዎች የቤት ሥራ እንዲሰሩ ትዕዛዝ አስተላልፈዋል። ይሁን እንጂ፣ መምህሯ ተማሪዎች እንዲሰሩ የሰጧቸው የቤት ሥራ ግልጽ ባለመሆኑና ተጨማሪ መረጃ የሚያስፈልገው በመሆኑ፣ በተራ 250 ላይ ተ31 ጥያቄ ማቅረቧን እንመለከታለን። በተማሪዋ (ተ31) ጥያቄ መሠረትም፣ መምህሯ በተራ 251 ላይ መረጃ በመስጠት ተግባር መልስ መስጠታቸውን እናያለን። በዚህም፣ የተ31 ጥያቄ (የመጠየቅ ድማግ) ከመምህሯ መረጃ ማስገኘቱን (በመረጃ ማስገኘት ተግባር) እንረዳለን። በተመሳሳይ መልኩ በተራ 252 ላይ በተ32 ለቀረበው ጥያቄ፣ በተራ 253 መጀመሪያ ላይ መምህሯ መረጃ በመስጠት ተግባር መልስ መስጠታቸውን እናያለን። እዚህም ላይ በተመሳሳይ መልኩ የተ32 ጥያቄ (የመጠየቅ ድማግ) ከመምህሯ መረጃ ማስገኘቱን እንረዳለን። ተ31 እና ተ32 እንደቅድሞናቸው በተራ 250 እና በተራ 252 ላይ የተሠመረባቸውን ዓረፍተንግግሮች ለመጠቀም ወይም ለመናገር የገፋፋቸው ኃይል፣ የቤት ሥራውን ለመለየት የሚያስችል ግልጽ መረጃ ከመምህራቸው ለማግኘት ያላቸው ፍላጎት ሲሆን፣ የሥነልቡናቸው ሁኔታም ዓረፍተንግግሮቻቸው ከመምህራቸው አንዳች መረጃ እንዲያስገኙ መፈለጋቸውንና መረጃ ማስገኘትም እንደሚችሉ ተስፋ ማድረጋቸውን የሚያሳይ ነው። የተማሪዎች ጥያቄያዊ ዓረፍተንግግሮች ዓላማም ከመምህሯ መረጃ ማስገኘት ነው።

በአጠቃላይ በመጠየቅ ድማግ፣ በመረጃ መስጠት ተግባር ሥር ከቀረቡት አስረጂዎች መረዳት እንደሚቻለው፣ መረጃ የማስገኘት ተግባር፣ ለአንዳች መረጃ የማስገኘት ዓላማ በመምህራንና በተማሪዎች በጥቅም ላይ የዋሉ የተለያያ ይዘት፣ የትኩረት አቅጣጫ እና ዓላማ ያላቸው ጥያቄያዊ ዓረፍተንግግሮች ውጤት ነው ማለት ይቻላል። በተጨማሪም በቀረቡት አስረጂዎችና በጥናቱ አጠቃላይ መረጃ መሠረት፣ መረጃ የማስገኘት ተግባር፣ በመማሪያ ክፍል ውስጥ ተራክቦ በመምህራን በተደጋጋሚና በተለያየ መንገድ (ከላይ ከአስረጂ 61 እስከ አስረጂ 64 እንደቀረበው) በጥቅም ላይ የዋለ የመጠየቅ ድማግ አንድ ተግባር መሆኑን መረዳት ተችሏል። በአንጻሩ ተማሪዎች መረጃ የማስገኘት የመጠየቅ ድማጎችንም በጥቅም ላይ በማዋል ረገድ በአስረጂ 65፣ ከቀረበበት መንገድ ውጪ፣ እንደመምህራን በተደጋጋሚና በተለያየ መንገድ በጥቅም ላይ ሲያውሉ አልታዩም። በርግጥ የክፍል ውስጥ ተራክቦ በመምህራን የኃይል

የበላይነትና ቁጥጥር ሥር ከመሆኑ አንጻር፣ ተማሪዎች በተለይ በድማግ ዓረፍተንግግር አጠቃቀማቸው ሽፋን እና ሁለገብነት ከመምህራን ያነሱ ሆነው ቢገኙ እምብዛም የሚያስገርም አይደለም።

ሐ. ማስገመት

በክፍል ውስጥ ተራክቦ ሌላኛው በመጠየቅ ድማግ ሥር አንድ ተግባር ሆኖ የተገኘው ***ማስገመት*** ሲሆን፣ በክፍል ውስጥ ተራክቦው መምህራን የማስገመት ተግባር ባላቸው ጥያቄዎች ተማሪዎች ግምታዊ መልስ እንዲሰጡ ለማድረግ በጥቅም ላይ ያዋሏቸው ዓረፍተንግግሮች ናቸው። መምህራን እነዚህን ዓረፍተንግግሮች ለመጠቀም ወይም ለመናገር የገፋፋቸው ኃይል፣ የተማሪዎችን የመገመትና የመመራመር አቅም ለመፈተሽና ለማዳበር መፈለግ ነው። ከሥነልቡና ሁኔታ አንጻር፣ ደግሞ መምህራን የማስገመት ተግባር ያላቸው ጥያቄያዊ ዓረፍተንግግሮቻቸው ተማሪዎችን ማስገመት እንደሚችሉና ተማሪዎችም እንደሚገምቱ ተስፋ ማድረጋቸውን የሚያሳይ ሲሆን፣ የዓረፍተንግግሮቹ ዓላማም የማስገመት ተግባር መፈጸም ነው። ቀጥሎ በቀረበው አስረጂ 66፣ የመምህራን የመጠየቅ ድማግ ዓረፍተንግግሮችን የማስገመት ተግባር እንመልከት።

አስረጂ 66፣

-----> 45 መ፡ <u>ከዚህ ቀጥሎስ ምን ይገለጽ ይመስላችኋል?</u> <u>ከዚህ ቀጥሎስ ያሉት አንቀጾች ስለምን የሚያወሩ? ወይም ስለምን የሚያትቱ ይመስላችኋል?</u> እሺ፣ (እጅ ላወጣችው ተ10 በቀኝ እጃቸው እያለመከቱ ዕድል በመስጠት)

46 ተ10፡ ቁምነገር ስላላቸው ሴቶችና ጠንካራ ሰዎች

-----> 47 መ፡ እሺ፣ ሌላ? <u>ከዚህ በኋላ ያሉት አንቀጾች ስለምን የሚናገሩ ይመስላችኋል?</u> እሺ፣ (እጅ ላወጣች ተማሪ በግራ እጃቸው እያለመከቱ ዕድል በመስጠት)

48 ተ14፡ ኧ፣ በባህል ውስጥ ያሉትን ኋላቀር አስተሳሰቦችን አሸንፈው፣ ወደጥሩ ደረጃ የደረሱ ሴቶች እንዳሉ

(ምዝግብ መረጃ ሠ፣ ክ3)

በአስረጂ 66፣ ሥር በቀረበው ተራክቦ ውስጥ በተራ 45 ላይ እና በተራ 47 ላይ መምህሯ የተጠቀሟቸው የተሠመረባቸው ዓረፍተንግግሮች፣ የማስገመት ተግባር ያላቸው የመጠየቅ ድማጎች ናቸው። በተራክቦው ውስጥ እንደምናየው፣ መምህሯ በተራ 45 ላይ እና በተራ 47 ላይ በተሠመረባቸው ጥያቄያዊ ዓረፍተንግግሮቻቸው ተማሪዎች የሚመስላቸውን እንዲናገሩ ጠይቀዋል። ይህን ተከትሎም ተማሪዎች በተራ 46 (ተ10) እና በተራ 48 (ተ14) ላይ ከቀደመ

ዕውቀታቸው ተነስተው ወይም በመምህሯ ጥያቄዎች ላይ ከተገለጸው ሐሳብ መረዳት አንደሚቻለው፣ ከኋላ ባሉ አንቀጾች ላይ ተመስርተው ቀጥለው ያሉ አንቀጾች ስለምን እንደሚናገሩ በመገመት መልስ መስጠታቸውን እናያለን። ከዚህ አንጻር የመምህሯ ጥያቄያዊ ዓረፍተንግግሮች ተግባር ማስገመት ሲሆን፣ የተማሪዎች (ተ10 እና ተ14) ዓረፍተንግግሮች ወይም መልሶች ተግባር ደግሞ መገመት ነው። መምህሯ በተራ 45 እና በተራ 47 ላይ የተሠመረባቸውን ዓረፍተንግግሮች ለመጠቀም ወይም ለመናገር የገፋፋቸው ኃይል፣ ተማሪዎች ከቀደመ ዕውቀታቸው ወይም ከቀደሙት አንቀጾች ሐሳብ በመነሳት ስለቀጣይ ጉዳዮች ወይም ስለቀጣይ አንቀጾች ሐሳብ እንዲገምቱ መፈለግ ነው። በተጨማሪም፣ መምህሯ ተማሪዎችን በማስገመት፣ የተማሪዎቹን የመሳተፍ፣ የመገመትና የመመራመር አቅም ለመፈተሽ እንዲሁም ለማዳበር ያላቸው ፍላጎትም ነው ማለት ይቻላል። ከሥነልቡና ሁኔታ አንጻር ደግሞ መምህሯ የተሠመረባቸው ዓረፍተንግግራቸው ከተማሪዎች አንዳች ግምታዊ መልስ እንዲያስገኙ መፈለጋቸውንና ግምታዊ መልስ ማስገኘትም እንደሚችሉ ተስፋ ማድረጋቸውን የሚያሳይ ነው። የመምህሯ የተሠመረባቸው ጥያቄያዊ ዓረፍተንግግሮች ዓላማም ተማሪዎች ለጥያቄዎቹ ግምታዊ መልስ እንዲሰጡ ማድረግ ወይም ማስገመት ነው።

በአጠቃላይ በመጠየቅ ድማግ፣ በማስገመት ተግባር ሥር ከቀረበው አስረጂ መረዳት እንደሚቻለው፣ የማስገመት ተግባር በክፍል ውስጥ ተራክቦው በአስገማች ጥያቄዎች አማካኝነት በመምህራን በጥቅም ላይ የዋለ የመጠየቅ ድማግ አንድ ተግባር ነው። ይኼውም የመምህራን የመጠየቅ ድማግ የማስገመት ተግባር በተራክቦው ወደፊት የሚገለጹ ወይም የሚታወቁ ነገሮች ወይም ተግባራት ላይ በተማሪዎች ግምታዊ መልስ የማሰጠት ተግባር ውጤት ነው። በጥናቱ ሙሉ መረጃ መሠረትም፣ የመጠየቅ ድማግ የማስገመት ተግባር በተማሪዎች በጥቅም ላይ አልዋለም።

መ. ማስታወስ

ማስታወስ፣ ሌላው በክፍል ውስጥ ተራክቦ በመጠየቅ ድማግ ሥር የተገኘ ተግባር ሲሆን፣ በመምህራን በኹለት ዓይነት መንገድ በጥቅም ላይ ውሏል። የመጀመሪያው፣ በክፍል ውስጥ ተራክቦው መምህራን ቀደም ሲል ያውቁት የነበረና የረሱትን ወይም የጠፋባቸውን ነገር ተማሪዎች እንዲያስታውሷቸው ለማድረግ የተጠቀሙት የመጠየቅ ድማግ የማስታወስ ተግባር ነው (አስረጂ 67ን ይመልከቱ)። ከጥናቱ መረጃ መረዳት እንደተቻለው፣ በዚህ መንገድ መምህራን ተማሪዎች እንዲያስታውሷቸው የሚፈልጓቸው ነገሮች በአብዛኛው ከተማሪዎች

ግለሰባዊ መታወቂያዎች ወይም መገለጫዎች ማለትም፤ ስም፣ ቁጥር ወዘተ. ጋር የተያያዙ ናቸው። ይህ ተግባር መምህራን የረሱትን ነገር ተማሪዎች እንዲያስታውሷቸው የማድረግ ተግባር በመሆኑ፣ ተማሪዎች ብዙም ርቀው ማሰብ፣ ማስታወስ፣ ወይም የቀደመ ዕውቀታቸውን መጠቀም ሳይጠበቅባቸው በቀላሉ መምህራን እንዲያስታውሱ፣ የማስታወስ ተግባር የፈጸሙበት ነው። እዚህ ላይ ዋናው ጉዳይ የመምህራን የመጠየቅ ድግግሾች (ጥያቄዎች) ዓላማ ተማሪዎች እንዲያስታውሷቸው ማድረግ ወይም መምህራን የረሱትን የማስታወስ (እንዲያስታውሱ ማድረግ) ተግባር በተማሪዎች እንዲፈጸም ማድረግ ነው።

ኹለተኛው መንገድ በክፍል ውስጥ ተራክቦው መምህራን የተጠቀሙት የመጠየቅ ድግግ ተማሪዎች የቀደመ ዕውቀታቸውን ተጠቅመውና አስታወስው የማስታወስ ተግባር እንዲፈጽሙ የሚያስችል ነው (አስረጂ 73ን ይመልከቱ)። ምናልባት ይህ የማስታወስ ተግባር መምህራን የረሱትን ለማስታወስም ሊሆን ይችላል። ይሁን እንጂ፣ ከመጀመሪያው የሚለየው ተማሪዎች የቀደመ ዕውቀታቸውን በመጠቀምና በማስታወስ መልስ እንዲሰጡ የሚያደርግ በመሆኑ ነው። ከጥናቱ መረጃ መረዳት እንደተቻለው፣ በዚህ መንገድ መምህራን፣ ተማሪዎች አስታውሰው መልስ እንዲሰጡ የሚፈልጓቸው ነገሮች በአብዛኛው ካለፉ ትምህርታዊ ይዘቶች ጋር የተቆራኙ ነጥቦች ናቸው።

መምህራን እነዚህን የማስታወስ ተግባር ያላቸው ዓረፍተንግግሮች ለመጠቀም ወይም ለመናገር የገፋፋቸው ኃይል፣ አንደኛው የረሱትን ነገር ተማሪዎች አንዲያስታውሷቸውና ሌላኛው ተማሪዎች ከቀደመ ዕውቀታቸው አስታውሰው ምላሽ እንዲሰጧቸው መፈለግ ነው። ከሥነልቡና ሁኔታ አንጻር፣ ደግሞ መምህራን የረሱትን ተማሪዎች ሊያስታውሷቸው እንደሚችሉና ተማሪዎች በቀደመ ዕውቀታቸው አስታውሰው መመለስ እንደሚችሉ ተስፋ ማድረጋቸውን የሚያሳይ ሲሆን፣ የመምህራን ዓረፍተንግግሮች ዓላማም በኹለት መንገድ (ከላይ በቀረቡት መሠረት) የማስታወስ ተግባር ማስፈጸም ነው። ቀጥሎ የቀረበው አስረጂ የመምህራን የመጠየቅ ድግግሾችን የማስታወስ ተግባር የሚያሳይ ሲሆን፣ ይህም የማስታወስ ተግባር መምህራን ቀደም ሲል ያውቁት የነበረና የረሱትን ወይም የጠፋባቸውን ነገር ተማሪዎች እንዲያስታውሷቸው ማድረግን የሚመለከት ነው።

አስረጂ 67፣

225 መ፡ አዎ፣ ሌላ? በቃላት ውስጥ የሚረዝሙና የሚያጥሩ ድምጾች እንዳሉስ አላያችሁም? ኧ፣ ቃልኪዳን እስቲ ምን ተረዳሽ?
226 ተ25፡ ቃላቶች ሲጠብቁና ሲላሉ ትርጉማቸው እንደሚለያይ
-----> 227 መ፡ ኧ፣ በቃ? (?) ጎበዝ አልነበርሽ እንዴ? ኺኺኺሃሃሃ <u>መሠረት ጎን ያለሽው ማን ነበርሽ?</u> <u>ማን ነበር ስምሽ?</u> (ኋላ ላይ ወዳለች ተማሪ በእጅ በማመልከት)
228 ተ26፡ ሩሐማ
229 መ፡ ሩሐማ፣ እሺ፣ (በማስታወስ ቅላጼ የተ26 ስምን በመጥራት፣ በአገጫቸው እያመለከቱ ዕድል በመስጠት)

(ምዝግብ መረጃ ሀ፣ ክ2)

በአስረጂ 67፣ ሥር በቀረበው ተራክቦ ውስጥ በተራ 227 ላይ መምህሯ የተጠቀሟቸው የተሠመረባቸው ዓረፍተንግግሮች፣ በተራ 228 ላይ መልስ የሰጠቺው ተማሪ (ተ26) ስሟን እንዲያስታውሷት ለማድረግ ዓላማ የተጠቀሙባቸው የመጠየቅ ድማጎች ናቸው። ስለሆነም፣ በተራ 227 ላይ የተሠመረባቸው የመምህሯ ጥያቄያዊ ዓረፍተንግግሮች ተማሪዋ (ተ26) በተራ 288 ላይ ለመምህሯ የማስታወስ ተግባር እንዲትፈጽም ያስቻሉ ናቸው። መምህሯ በተራ 227 ላይ በተጠቀሟቸው የተሠመረባቸው ጥያቄያዊ ዓረፍተንግግሮች ውስጥ ስምሽን አውቀው ነበር ረስቸው ወይም ጠፍቶብኝ ነው እንጂ፣ የሚል መልዕክት እንዳለ እንረዳለን። ለዚህም ማስረጃው በጥያቄዎቻቸው ውስጥ ‹‹ነበር›› የሚል የቀደመዕውቀት አመልካች ቃል መጠቀማቸው ነው። በተራክቦው ተማሪዋ (ተ26) ለመምህሯ እንዲታስታውስ የተጠየቀቺው በውል የምታውቀውን ስሟን በመሆኑ፣ ለመምህሯ ለማስታወስ ርቃ ማሰብ፣ ጠልቆ ማስታወስ ወይም የቀደመ ዕውቀትን መመርመር ወዘተ. አያስፈልጋትም። መምህሯ በተራ 227 ላይ የተሠመረባቸውን ዓረፍተንግግሮች ለመጠቀም ወይም ለመናገር የገፋፋቸው ኃይል፣ ተማሪዋ (ተ26) ስሟ ማን እንደሆነ፣ ማለትም መምህሯ ቀድመው ያውቁት የነበረ ግን የረሱት ወይም የጠፋባቸውን ስም እንዲታስታውሳቸው መፈለጋቸው ነው። ከሥነልቡና ሁኔታ አንጻር ደግሞ፣ መምህሯ በተጠቀሟቸው የተሠመረባቸው ዓረፍተንግግሮች ቀድመው የሚያውቁትንና የረሱትን የተ26 ስም፣ ራሷ ተማሪዋ (ተ26) ልታስታውሳቸው እንደምትችል ማመናቸውን የሚያሳይ ነው። የመምህሯ የተሠመረባቸው ጥያቄያዊ ዓረፍተንግግሮች ዓላማም ተማሪዋ (ተ26) ለመምህሯ የማስታወስ ተግባር እንዲትፈጽም ማስቻል ነው።

ቀጥሎ በቀረበው አስረጂ 68፣ ደግሞ ተማሪዎች የቀደመ ዕውቀታቸውን አስታውሰው እንዲናገሩና ለመምህራንም ማስታወስ የሚችሉበትን ተግባር እንዲፈጽሙ ያስቻሉ የመምህራን የመጠየቅ ድማግ የማስታወስ ተግባር ማስፈጸሚያ ዓረፍተንግግሮችን እንመልከት፡፡

አስረጂ 68፣

01 መ፡ እንደምን አደራችሁ ተማሪዎች?
02 ተ፦ ደህና፣ እግዚአብሔር ይመስገን! (ከመቀመጫቸው በመነሳት)
03 መ፡ እሺ፣ ቁጭ በሉ፡፡
04 ተ፦ እናመሰግናለን! (እየተቀመጡ)
(((መምህሯ የዕለቱን ትምህርት ርዕስና ንዑስ ርዕስ ጥቁር ሰሌዳው ላይ በመጻፍ ተግባር)))
-----> 05 መ፡ እሺ፣ በክፍል ሦስት፣ ሰዋስው ትናንት ስለምን ነበር የተማርነው? <u>ስለምን ነበር የተማርነው ክፍል ሦስት ሰዋስው ላይ?</u> እ፣ እስኪ ማነው እሚነግረኝ? እ፣ <u>ምን ነበር የተማርነው?</u> (ድንገት ከፊታቸው የተቀመጠ ተማሪን ጠጋ ብለው)
06 ተ1፡ ስለነጻ ምዕላድና ጥገኛ ምዕላድ
07 መ፡ ስለነጻ ምዕላድና?
08 ተ፦ ጥገኛ ምዕላድ
09 መ፡ ስለጥገኛ ምዕላድ፣ ስለምዕላዶች ማለት ነው፡፡

(ምዝግብ መረጃ ሐ፣ ክ2)

በአስረጂ 68፣ በቀረበው ተራክቦ ውስጥ በተራ 05 ላይ መምህሯ የተጠቀሟቸው የተሠመረባቸው ጥያቄያዊ ዓረፍተንግግሮች፣ ተማሪዎች ያለፈውን ክፍለጊዜ ትምህርት አስታውሰው ወይም የቀደመ ዕውቀታቸውን ተጠቅመው መልስ እንዲሰጡ የማስቻል ተግባር ያላቸው የመጠየቅ ድማጎች ናቸው፡፡ ስለሆነም፣ በተራክቦው በተራ 05 ላይ ለመምህሯ የተሠመረባቸው ጥያቄያዊ ዓረፍተንግግሮች በተራ 06 ላይ ተ1 የቀደመ ዕውቀቱን ተጠቅሞ በባለፈው ክፍለጊዜ ምን ተምረው እንደነበር በማስታወስ መልስ መስጠቱን እናያለን፡፡ እዚህ ላይ እንደምንረዳው፣ የመምህሯ ጥያቄዎች በተማሪው (ተ1) የማስታወስ ተግባር እንዲፈጸም አስችለዋል፡፡ መምህሯ እነዚህን በተራ 05 ላይ የተሠመረባቸው ጥያቄያዊ ዓረፍተንግግሮች ለመጠቀም ወይም ለመናገር የገፋፋቸው ኃይል፣ አንድም ተማሪዎች አስታውሰው እንዲመልሱ፣ ሌላም ተማሪዎች ለመምህሯ እንዲያታውሷቸው መፈለግ ነው፡፡ ያም ሆነ ይህ ተማሪዎች ጥያቄዎቹን በቀደመ ዕውቀት አስታውሰው መመለስ ግድ ይላቸዋል፡፡ ከሥነልቡና ሁኔታ አንጻርም ቢሆን፣ መምህሯ በተጠቀሟቸው የተሠመረባቸው ዓረፍተንግግሮች አማካኝነት፣ ያለፈውን ክፍለጊዜ ትምህርት ተማሪዎች አስታውሰው መናገር እንደሚችሉና

ሊያስታውሷቸው እንደሚችሉ ማመናቸውን የሚያሳይ ነው። በተራክቦው በተራ 06 ላይ በተ1 እንደተፈጸመው የመምህሯ የተሠመረባቸው ጥያቄያዊ ዓረፍተንግግሮች ዓላማም በዋናነት ተማሪዎች አስታውሰው እንዲናገሩ ማድረግና በተጨማሪም ለመምህሯ ማስታወስ መቻል ነው ማለት ይቻላል። ይሁን እንጂ፣ ኹለቱም ዓላማዎች የመምህሯ ጥያቄያዊ ዓረፍተንግግሮች የማስታወስ ተግባር ያላቸው መሆኑን የሚያሳዩ ናቸው።

በአጠቃላይ በማስታወስ ተግባር ሥር ከቀረበው አስረጂ መረዳት እንደሚቻለው፣ የማስታወስ ተግባር መምህራን ቀድመው ያውቁት የነበረንና የረሱትን ነገር ተማሪዎች እንዲያስታውሷቸው እንዲሁም ተማሪዎች ራሳቸው በቀደመ ዕውቀታቸው አስታውሰው እንዲናገሩ (እንዲያስታውሱ) የሚያስችል ተግባር ያለው የመጠየቅ ድማግ አንድ አካል ነው። በጥናቱ ሙሉ መረጃ ውስጥ እንደታየውም፣ በተራክቦው የመጠየቅ ድማግ የማስታወስ ተግባር እንዲፈጸም የሚያስችሉ ዓረፍተንግግሮች በተማሪዎች በጥቅም ላይ አልዋሉም።

ሠ. ማጣራት

ማጣራት ሌላው በክፍል ውስጥ ተራክቦ በመምህራንና በተማሪዎች በጥቅም ላይ ውሎ የተገኘ የመጠየቅ ድማግ ተግባር ነው። በክፍል ውስጥ ተራክቦው የማጣራት ተግባር የተፈጸመባቸው ዓረፍተንግግሮች፣ መምህራን የተማሪዎችን ዓረፍተንግግሮች በትክክል ማዳመጥ ወይም መረዳት ሳይችሉ ሲቀሩ ለማጣራት፣ እንዲሁም በተመሳሳይ መልኩ ተማሪዎች የመምህራንን ዓረፍተንግግሮች ለማጣራት ሲሉ ተጠቅመዋቸዋል። መምህራንም ሆኑ ተማሪዎች እነዚህን ዓረፍተንግግሮች ለመጠቀም ወይም ለመናገር የገፋፋቸው ኃይል፣ በተራክቦው በጥቅም ላይ የዋሉ ዓረፍተንግግሮችንና ተግባራቸውን በትክክል ለማወቅ ወይም፣ ለመረዳት መፈለግ ነው። ከሥነልቡና ሁኔታ አንጻር ደግሞ፣ መምህራንም ሆኑ ተማሪዎች ለማጣራት ተግባር የተጠቀሟቸው ዓረፍተንግግሮቻቸው ወዲያው አንዳች እልባት ሊያስገኙ እንደሚችሉ ማመናቸውን የሚያሳይ ነው። የዓረፍተንግግሮቹ ዓላማም በተናጋሪ በጥቅም ላይ የዋሉና በአድማጭ በትክክል ሳይደመጡ ወይም ሳይረዱ የቀሩ ዓረፍተንግሮችን የማጣራት ተግባር መፈጸም ነው። ከዚህ ቀጥሎ በቀረበው አስረጂ የመምህራን የመጠየቅ ድማግ ዓረፍተንግግሮችን የማጣራት ተግባራት እንመለከታለን።

አስረጂ 69፣

63 መ፡ ሌላ? ሌላ? ይበቃል! ጎበዝ! እሺ፣ (እጅ ላወጣች ተማሪ በእጃቸው እያመለከቱ ዕድል እየሰጡ)
64 ተ16፡ ጎምቱ፡- ትልቅ፣ ጨዋ፣ ሽማግሌ
-----> 65 መ፡ ምን? ምን? ምን?
66 ተ16፡ ጎምቱ
-----> 67 መ፡ ኧ?
68 ተ16፡ ጎምቱ
69 መ፡ ቦምቱ
70 ተ16፡ ጎ
-----> 71 መ፡ ጎንቱ ነው ጎምቱ?
72 ተ16፡ ጎምቱ
-----> 73 መ፡ ኧ?
74 ተ16፡ ጎምቱ
75 መ፡ ጎምቱ፣ እሺ ምን ማለት ነው?
76 ተ16፡ ትልቅ፣ ጨዋ፣ ሽማግሌ

(ምዝግብ መረጃ ሠ፣ ክ1)

ከላይ በአስረጂ 69፣ ሥር በቀረበው ተራክቦ ውስጥ በተራ 65፣ በተራ 67፣ በተራ 71 እና በተራ 73 ላይ መምህሯ የተጠቀሟቸው የተሠመረባቸው ዓረፍተንግግሮች፣ በተራ 64፣ በተራ 66 እና በተራ 72 ላይ በተ16 የተነገሩ ቃላት፣ ፊደል እና ዓረፍተንግግሮችን በትክክል አጣርቶ ለማወቅ ወይም ለማጣራት ጥረት ያደረጉባቸው የመጠየቅ ድግግ አካል ናቸው። በተራክቦው መምህሯ በተሠመረባቸው ዓረፍተንግግሮቻቸው በተከታታይ የማጣራት ተግባር ያላቸው ጥያቄዎች እንዲጠይቁ ያደረጋቸው ነገር የተ16ን ዓረፍተንግግሮች በተለያዩ ምክንያቶች ማለትም፣ ‹‹ጎምቱ›› የሚለው ቃል በተማሪዋ አነጋገር፣ በቃሉ አነጋገር፣ ቃሉ በዕለት ተዕለት መግባቢያ ውስጥ የሚዘወተር አለመሆን ምክንያት ወዘተ. በትክክል ማዳመጥ ወይም መረዳት አለመቻላቸው መሆኑን እንረዳለን። በመጨረሻም መምህሯ ከተ16 ጋር በነበራቸው ከተራ 65 እስከ ተራ 75 ባለው ዘለግ ያለ ተራክቦ የማጣራት ተግባራቸውን በጥያቄዎቻቸው ከጨረሱ በኋላ በትክክል አጣርተው ማወቅ ወይም መረዳት ሲችሉ ማለትም፣ በተራ 75 ላይ ወደቀጣይ ተግባር መሻገራቸውን እናያለን። መምህሯ እነዚህን የተሠመረባቸው ጥያቄያዊ ዓረፍተንግግሮች ለመጠቀም ወይም ለመናገር የገፋፋቸው ኃይል፣ በተራ 64 ላይ የተገነረውን የተማሪዋን (ተ16) ዓረፍተንግግር በትክክል አጣርቶ ለማወቅ ያላቸው ፍላጎት ነው። ከሥነልቡና ሁኔታ አንጻር ደግሞ፣ መምህሯ ለማጣራት ተግባር የተጠቀሟቸው ጥያቄያዊ ዓረፍተንግግሮቻቸው ከተማሪዋ (ተ16) የተጣራ መልስ ሊያስገኙ እንደሚችሉና ተማሪዋም ዓረፍተንግግሯን የበለጠ ግልጽ

እንደምታደርግ ማመናቸውን የሚያሳይ ነው። የመምህሯ የተሠመረባቸው ጥያቄያዊ ዓረፍተንግግሮች ዓላማም ተማሪዋ (ተ16) የተናገረቺውን ዓረፍተንግግር በትክክል ለማወቅ ወይም ለመረዳት ማጣራት ነው።

ቀጥሎ በቀረበው አስረጂ ደግሞ የተማሪዎች የመጠየቅ ድማግ ዓረፍተንግግሮችን የማጣራት ተግባራት እንመልከት።

አስረጂ 70፣

27 መ፡ እሺ፣ የተሻለ፣ የተሻለ አነባለሁ እሚል? እስኪ ከሴት? ኧ? ማነሽ አንቺ እስኪ አንብቢ? (እጅ ያላወጣች ተማሪን በእጃቸው በማመልከት)
-----> 28 ተ3፡ <u>ማን?</u> <u>እኔ?</u> (በእጂ ወደራሷ እያመለከተች)
29 መ፡ አዎ።
30 ተ3፡ እሺ። [...](ገጽ 85፣ በትዕዛዝ ዐራት ስር ያለውን ግጥም 1 እና 2 በማንበብ)

(ምዝግብ መረጃ ረ፣ ክ3)

በአስረጂ 70፣ ሥር በቀረበው ተራክቦ ውስጥ በተራ 28 ላይ ተ3 የተጠቀመቻቸው የተሠመረባቸው ጥያቄያዊ ዓረፍተንግግሮች፣ በተራ 27 ላይ መምህሯ የተጠቀሙት የመጨረሻው የግብዣዊ ትዕዛዝ ዓረፍተንግግራቸው የፈጠረውን አሻሚነት ለማጣራት ጥረት ያደረገቺባቸው የመጠየቅ ድማጎች ናቸው። ለዚህም አሻሚነት ማስረጃ የሚሆነው ሴት ተማሪዎች በክፍል ውስጥ በብዛት ጎን ለጎን በተቀመጡበት ክፍል ውስጥ መምህሯ ጸታን ለይቶ በገለጸው ግብዣዊ ትዕዛዛቸው በእጅ ከማመልከት ውጪ ስም፣ ቁጥር ወይም ሌላ ግልጽ መለያ አለመጠቀማቸው ነው። ይህም የመምህሯ ግብዣዊ ትዕዛዝ በተማሪዋ (ተ3) ላይ ጥርጣሬ እንዲያድርባት አድርጓል። በተራክቦው፣ የተማሪዋን (ተ3) የማጣራት ተግባር ያላቸው ጥያቄዎች ተከትለውም መምህሯ በተራ 29 ላይ አንብቢ የተባለቺው ራሷ (ተ3) እንደሆነች ‹‹አዎ›› በሚል ሲያሳውቋት ወይም ሲያረጋግጡላት እናያለን። ቀጥሎም ተማሪዋ (ተ3) አጣርታ ባወቀቺው መረጃ መሠረት በተራ 30 ላይ ወደማንበብ ተግባር መግባቷን እንረዳለን። ተማሪዋ (ተ3) በተራ 28 ላይ የተሠመረባቸውን ዓረፍተንግግሮች ለመጠቀም ወይም ለመናገር የገፋፋት ኃይል፣ በዕለቱ ለማንበብ እጅ አለማውጣቷ፣ መምህሯ ደግሞ ተማሪዋ (ተ3) ወደጠቀመጠቺበት አካባቢ በደፈናው (ከጸታ ውጪ ስም፣ ቁጥር ወይም ሌላ መለያ ሳይጠቅሱ) በእጅ ማመልከታቸው (በተራ 27 ላይ በቅንፉ ውስጥ ካለው መግለጫ መረዳት እንደሚቻለው) የፈጠረባትን አሻሚነት ለማጣራት ያላት ፍላጎት ነው። ከሥነልቡና ሁኔታ አንጻር ደግሞ፣

ተማሪዋ (ተ3) ለማጣራት ተግባር የተጠቀመቻቸው ዓረፍተንግግሮች ከመምህሯ የተጣራ መልስ ሊያስገኙ እንደሚችሉና መምህሯም እንደሚያጣሩላት ያላትን እምነት የሚያሳይ ነው። የተማሪዋ (ተ3) የተሠመረባቸው ጥያቄያዊ ዓረፍተንግግሮች ዓላማም በመምህሯ በተራ 27 መጨረሻ፣ በጥቅም ላይ የዋለው የግብጥዊ ትዕዛዝ ለእሷ የቀረበ መሆኑን ወይም እሷ እንዲታነብ ግብጥዊ ትዕዛዝ የቀረበላት መሆኑን ማጣራት ነው።

በአጠቃላይ በማጣራት ተግባር ሥር ከቀረቡት አስረጂዎችና፣ ከጥናቱ ሙሉ መረጃ መረዳት እንደተቻለው፣ የማጣራት ተግባር መምህራን በተማሪዎች በጥቅም ላይ የዋሉ ያልተሰሙ ወይም አሻሚ ሐሳብ ዓረፍተንግግሮችን እንዲሁም ተማሪዎች በመምህራን በጥቅም ላይ የዋሉና ያልተሰሙ ወይም አሻሚ ሐሳብ የያዙ ዓረፍተንግግሮችን ለማጣራት የሚያስችል የመጠየቅ ድግግ አንድ ተግባር ነው።

ረ. ማረጋገጥ

በዚህ ክፍል የቀረበው የማረጋገጥ ተግባር፣ ተናጋሪ እና አድማጭ የተጋሩትን አንዳች መረጃ፣ ጉዳይ፣ ዕውቀት ወዘተ. በአድማጭ እንዲረጋገጥ ለማድረግ ተግባር በተናጋሪ በጥቅም ላይ የሚውሉ የመጠየቅ ድግግ ዓረፍተንግግሮች ውጤት በመሆኑ በእመግ ንዑስ ክፍል ሥር ከቀረበው ለተናጋሪ ማረጋገጫ የሚፈልጉ ጥያቄዎችና ለተሰጡ መልሶች ማረጋገጫ በመሆን በአድማጭ የሚፈጸም የመልስ መስጫ ዓረፍተንግግር ውጤት የተለየ ነው። ይህ የመጠየቅ ድግግ የማረጋገጥ ተግባር በክፍል ውስጥ ተራክቦ በመምህራን ብቻ በጥቅም ላይ ውሏል። በክፍል ውስጥ ተራክቦው መምህራን፣ መምህራንና ተማሪዎች የተጋሩትን አንዳች መረጃ፣ ጉዳይ፣ ዕውቀት ወዘተ. ለማረጋገጥ ሲሉ ወይም በተማሪዎች እንዲረጋገጥ ሲፈልጉ ተጠቅመዋቸው የተገኙ የመጠየቅ ድግግ ዓረፍተንግግሮች ናቸው። መምህራን እነዚህን ዓረፍተንግግሮች በጥቅም ላይ ለማዋል ወይም ለመናገር የገፋፋቸው ኃይል፣ መምህራንና ተማሪዎች የተጋሩት አንዳች መረጃ፣ ጉዳይ፣ ዕውቀት ወዘተ. በተማሪዎች እንዲረጋገጥ መፈለግ ነው። ከሥነልቡና ሁኔታ አንጻር ደግሞ፣ መምህራን የማረጋገጥ ተግባር እንዲፈጸም በሚያስችሉ ዓረፍተንግግሮቻቸው ተማሪዎችን በትምህርቱ ውስጥ ለማቆየትና ተሳታፊ እንዲሆኑ ለማድረግ እንደሚችሉ ማመናቸውን የሚያሳይ ነው። ለማረጋገጥ ተግባር በጥቅም ላይ የዋሉ የመምህራን ዓረፍተንግግሮች ዓላማም በተማሪዎች የማረጋገጥ ተግባር እንዲፈጸም ማድረግ ነው። ከዚህ ቀጥሎ በቀረበው አስረጂ 71፣ የመምህራን የመጠየቅ ድግግ ዓረፍተንግግሮች ለማረጋገጥ ተግባር በጥቅም ላይ መዋልን እንመለከታለን።

አስረጂ 71፣

----->09 መ፡ ጥሩ! በጣም ጥሩ ነው። ሌላ ያለው? ሌላ ሐሳብ? ኧ? እሺ፣ ከሌለ ወደዛሬው የቤት ሥራችንና ትምህርታችን እንሄዳለን። <u>ከገጽ 98 ጀምሮ የምታነቡትና የምትሰሩት የቤት ሥራ ተሰጥቷችኋል አይደል?</u>

10 ተ፡ አዎ።

11 መ፡ ሁላችሁም ሰርታችኋል ብዬ ተስፋ አደርጋለሁ። እሺ፣ ሁላችሁም ደብተራችሁን አውጡ! አሁን አብረን እንሰራለን። በዚህ መሠረት ገጽ 99 ላይ በጥያቄ ቁጥር 2 ሥር ያሉ አምስት ጥያቄዎችን እንሰራለን። ጥያቄ ቁጥር 1፣ ትዕዛዙ የሚለው ተስማሚ ምሳሌያዊ አነጋገርን በጽሑፉ ውስጥ ማሟላት ነው። የመጀመሪያውን የሚሰራልን? እሺ፣ (በአገጫቸው በማመልከት እጅ ላወጣች ተማሪ ዕድል እየሰጡ)

(ምዝግብ መረጃ ሠ፣ ክ2)

በአስረጂ 71፣ ሥር በቀረበው ተራክቦ ውስጥ በተራ 19 መጨረሻ ላይ መምህሯ የተጠቀሙት የተሠመረበት ዓረፍተንግግር፣ በተማሪዎች የማረጋገጥ ተግባር እንዲፈጸም ያደረጉበት የመጠየቅ ድግግ አካል ነው። በተራክቦው በተራ 10 ላይ እንደሚታየውምተማሪዎች በጎብረት በመሆን የማረጋገጥ ተግባር ሲፈጽሙ ታይተዋል። በተራ 09 ላይ፣ መምህሯ በተሠመረበት ጥያቄያቸው መጨረሻ ላይ የተጠቀሙት ‹‹አይደል?›› የሚል ማረጋገጥን የሚጠይቅ ቃል መምህሯ እና ተማሪዎች በገጽ 98 ላይ ለመነበብና ለመሰራት የቤት ሥራ መሰጠቱ ላይ የተጋሩት የቀደመ ዕውቀት መኖሩን ይነግረናል። ይህን ተከትሎም፣ በተራ 10 ላይ ተማሪዎች ከቀደመ ዕውቀታቸው በመነሳት የማረጋገጥ ተግባር መፈጸማቸውን እናያለን። መምህሯ በተራ 09 ላይ የተሠመረበትን ዓረፍተንግግር ለመጠም ወይም ለመናገር የገፋፋቸው ኃይል፣ በተራክቦው መምህሯ እና ተማሪዎች የተጋሩት የቀደመ ዕውቀት፣ በተማሪዎች እንዲረጋገጥ መፈለጋቸው ነው ማለት ይቻላል። ከሥነልቡና ሁኔታ አንጻር ደግሞ፣ መምህሯ ለማረጋገጥ ተግባር የተጠቀሙት ጥያቄያዊ ዓረፍተንግግር ከተማሪዎች የማረጋገጫ መልስ ሊያስገኝ እንደሚችልና ተማሪዎችም ማረጋገጥ እንደሚችሉ ያላቸውን እምነት የሚያሳይ ነው። በተጨማሪም መምህሯ በተራ 09 መጨረሻ ላይ በተሠመረበት ጥያቄያዊ ዓረፍተንግግራቸው ተማሪዎች እንዲሳተፉ በመገፋፋት በትምህርቱ ውስጥ እንዲቆዩ ለማድረግ ማሰባቸውንም ያመለክታል። የመምህሯ የተሠመረበት ጥያቄያዊ ዓረፍተንግግር ዓላማም የቤት ሥራ መሠጠቱ በተማሪዎች እንዲረጋገጥ ማድረግ ነው።

በማረጋገጥ ተግባር ሥር ከቀረበው አስረጂና ከጥናቱ ሙሉ መረጃ መረዳት እንደተቻለው፣ በክፍል ውስጥ ተራክቦው ማረጋገጥ፣ በመምህራን በጥቅም ላይ የዋሉ የማረጋገጫ ጥያቄያዊ

ዓረፍተንግግሮችን ማለትም፣ በመምህራንና በተማሪዎች የተጋራ ዕውቀትን ለማረጋገጥ የሚያስችሉ ጥያቄያዊ ዓረፍተንግግሮች ላይ ተማሪዎች ማረጋገጫ እንዲሰጡ ለማድረግ የሚያስችል የመጠየቅ ድማግ አንድ ተግባር ነው።

ሰ. ማስፈቀድ

ማስፈቀድ፣ በክፍል ውስጥ ተራክቦው ሌላው በጥቅም ላይ ውሎ የተገኘ የመጠየቅ ድማግ ተግባር ነው። የማስፈቀድ ተግባር ከመፍቀድ ጋር የተቆራኘና ይኼውም ከኃይል የበላይነት ጋር የተያያዘ በመሆኑ፣ ከክፍል ውስጥ ተራካቢዎች አንጻር በአብዛኛው መምህራን ፈቃጂ (ፈቃድ ሰጪ)፣ ተማሪዎች አስፈቃጂ (ፈቃድ ጠያቂ) ሆነው እናገኛቸዋለን። በዚሁ መሠረት በክፍል ውስጥ ተራክቦውም የማስፈቀድ ተግባር በተማሪዎች ብቻ በጥቅም ላይ ውሏል። ስለሆነም፣ የማስፈቀድ ተግባር ዓረፍተንግግሮች፣ በክፍል ውስጥ ተራክቦው ተማሪዎች አንዳች ድርጊትን ለመፈጸም እንዲችሉ በተለይ ከመምህሮቻቸው ፈቃድ ለመጠየቅ ሲሉ የተጠቀሟቸው የማስፈቀድ ተግባር ያላቸው ጥያቄያዊ ዓረፍተንግግሮች ናቸው። ተማሪዎች እነዚህን ዓረፍተንግግሮች ለመጠቀም የገፋፋቸው ኃይል፣ በክፍል ውስጥ ለሚፈጽሟቸውና የመምህራን ፈቃድ ለሚያስፈልጋቸው ድርጊቶች ፈቃድ የመጠየቅ ወይም የማስፈቀድ ግዴታ ያለባቸው መሆኑን ማወቃቸው ነው። ከሥነልቡና ሁኔታ አንጻር ደግሞ፣ ተማሪዎች የማስፈቀድ ተግባር ባሏቸው ጥያቄያዊ ዓረፍተንግግሮቻቸው ከመምህራን ፈቃድ ሊያገኙ እንደሚችሉና መምህራንም ፈቃድ መስጠት እንደሚችሉ መገንዘባቸውን የሚያሳይ ነው። ለማስፈቀድ ተግባር በጥቅም ላይ የሚውሉ የተማሪዎች ጥያቄያዊ ዓረፍተንግግሮች ዓላማም በመምህራን የመፍቀድ ተግባር እንዲፈጸም መጠየቅ ወይም ማስፈቀድ ነው። ከዚህ ቀጥሎ በቀረበው አስረጂ 72፣ የተማሪዎች የመጠየቅ ድማግ ዓረፍተንግግሮችን የማስፈቀድ ተግባር እንመለከታለን።

አስረጂ 72፣

162	*መ፡*	ጎበዝ ልጅ! እናመሰግናለን! ዐራተኛው? ዐራተኛውን? ምነው ጠፋሳ? ይከብዳል እንዴ? ((ጥያቄውን ለመስራት ተማሪዎች እጅ ባላወጡ ጊዜ)) ድጋሚ አይቻልም! ((በዕለቱ ጥያቄዎች ተሳትፎ ላይ ድጋሚ እጅ ያወጣ ተማሪ ባዩ ጊዜ)) ዐራተኛውን? ቁጥር ልጥራ?
163	*ተ፦*	አዎ።
164	*መ፡*	ሀያ ሰባት ቁጥር?
165	*ተ፦*	አልመጣም።
166	*መ፡*	አልመጣም?
167	*ተ፦*	አዎ።

168 መ፡ እሺ፣ አስራ ሰባት ቁጥር?
169 ተ16፡ አቤት ቲቸር
170 ተ*ች፡ ኺኺኺሃሃሃ ((አስራ ሰባት ቁጥር ተማሪ ድጋሚ ዕድል በደረሰው ጊዜ))
-----> 171 ተ16፡ <u>ልስራው?</u>
172 መ፡ እ?
-----> 173 ተ16፡ <u>ልስራው?</u>
174 መ፡ ቻንስህ[51] ሰጥቶሃል ሥራ!
175 ተ8፡ እሺ።(ጥያቄውን በጥቁር ሰሌዳው ላይ ለመስራት ከመቀመጫው በመነሳት)

(ምዝግብ መረጃ ረ፣ ክ1)

ከላይ በአስረጂ 72፣ ሥር በቀረበው ተራክቦ ውስጥ በተራ 171 እና በተራ 173 ላይ ተ16 የተጠቀማቸው የተሠመረባቸው ተመሳሳይ ጥያቄያዊ ዓረፍተንግግሮች፣ በተራ 162 በመምህሯ የተጠየቀውን የሚሠራ ጥያቄ (ዐራተኛውን) ለመሥራት ከመምህሯ ፈቃድ እንዲሰጠው ወይም ለማስፈቀድ ተግባር የጠየቀባቸው የመጠየቅ ድማጎች ናቸው። በተራክቦው መምህሯ በተራ 172 ላይ የተማሪውን (ተ16) ጥያቄ በማጣራት፣ በተራ 174 ላይ ጥያቄውን መሥራት እንደሚችል ፈቃድ መስጠታቸውን እናያለን። በተራክቦው ጥያቄውን ለመስራት ተማሪዎች በድጋሚ እጅ ባወጡ ጊዜ፣ በተራ 162 ላይ መምህሯ ‹‹ድጋሚ አይቻልም!›› ብለው የተማሪዎችን ተሳትፎ ከገደቡ በኋላ ወደቁጥር መጥራት ሲሻገሩ ተማሪው (ተ16) ድጋሚ የመስራት ዕድል መድረሱን በተራ 170 ላይ ካለው ድርብ ቅንፍ መግለጫ ውስጥ መረዳት ይቻላል። ተማሪው (ተ16) በተራ 171 እና በተራ 173 ላይ የተሠመረባቸውን ጥያቄያዊ ዓረፍተንግግሮች ለመጠቀም የገፋፋው ኃይል፣ በተራክቦው መምህሯ ድጋሚ መስራት እንደማይቻል ከገለጹ በኋላ ቁጥር ሲጠሩ ድጋሚ ዕድል ስለደረሰው (ተ16) የመምህሯን ‹‹ድጋሚ አይቻልም›› ገደብ ማወቁና የማስፈቀድ ግዴታ ያለበት መሆኑን መገንዘቡ እንዲሁም ለማስፈቀድ መፈለጉ ነው። ከሥነልቡና ሁኔታ አንጻር ደግሞ፣ ተማሪው (ተ16) ለማስፈቀድ ተግባር የተጠቀማቸው ዓረፍተንግግሮች፣ ከመምህሯ ፈቃድ ሊያሰጡት እንደሚችሉና መምህሯም መፍቀድ እንደሚችሉ ያለውን ግንዛቤና እምነት የሚያሳይ ነው። የተማሪው የተሠመረበት ዓረፍተንግግር ዓላማም ጥያቄውን ለመሥራት መምህሯን ማስፈቀድ ነው።

በማስፈቀድ ተግባር ሥር ከላይ ከቀረበው አስረጂና ከጥናቱ ሙሉ መረጃ መረዳት እንደተቻለው፣ በክፍል ውስጥ ተራክቦ የማስፈቀድ ተግባር የተፈጸመባቸው ዓረፍተንግግሮች

[51] ‹‹ዕድልህ›› የሚለውን ሐሳብ ወይም ፍቺ ለመግለጽ፣ የአንግሊዝኛ ‹‹chance›› የሚል ቃልና የአማርኛ ባለቤት አመልካች ‹‹ህ›› ተቀናጅተው በጥቅም ላይ የዋሉበት አጠቃቀም (ቻንስህ)፤ በጥናቱ መረጃ እንደታየው በክፍል ውስጥ መምህራን አልፎ አልፎ የአንግሊዝኛ እና የአማርኛ ቃላትን አዋህደው ይጠቀማሉ።

በተማሪዎች ብቻ በጥቅም ላይ የዋሉ ናቸው። እነዚህ ዓረፍተንግግሮች ተማሪዎች በክፍል ውስጥ ተራክቦው አንዳች ፈቃድ የሚጠይቅ ድርጊት ለመፈጸም ሲፈልጉ፣ ከመምህራን ፈቃድ ለማግኘት (የማስፈቀድ ተግባር) የሚያስችሉ የመጠየቅ ድማጎች ናቸው።

በአጠቃላይ በክፍል ውስጥ ተራክቦው መምህራንም ሆኑ ተማሪዎች ለተለያዩ ዓላማዎች የመጠየቅ ድማግን ተጠቅመዋል። በተለይ የመምህራን የመጠየቅ ድማጎች ሰፊውን የመጠየቅ ድማግ ሽፋን ይዘው የተገኙና በተራክቦውም በተደጋጋሚ በጥቅም ላይ ውለው የተገኙ ናቸው። እነዚህ የመምህራን የመጠየቅ ድማጎች ተማሪዎችን በማነቃቃትና የዕለቱን ትምህርት በመቆስቆስ ረገድ ከፍተኛ አስተዋጽዖ ያበረክታሉ። ይሁን እንጂ፣ ሁሉም የመጠየቅ ድማጎች ወይም የጥያቄ ዓይነቶች የየራሳቸው ዓላማ፣ ጠንካራና ደካማ ጎን እንዲሁም አስፈላጊነት ስላላቸው በመመማር ማስተማር ሂደት ውስጥ የተለያየ ሚና ይኖራቸዋል። በጥቅሉ ተናጋሪዎቹ የመጠየቅ ድማግን ለመጠቀም የገፋፋቸው ኃይል፣ ለጥያቄዎቻቸው አንዳች መልስ ለማግኘት ያላቸው ፍላጎት ነው ማለት ይቻላል። ከሥነልቡና አንጻር ደግሞ፣ ሁሉም ተናጋሪዎች ለሚያቀርቧቸው ጥያቄዎች ከአድማጮች መልስ በማግኘት አምነት ላይ የተመሠረቱ ናቸው። በአብዛኛው የክፍል ውስጥ ተራክቦው በትምህርታዊ ይዘት እና በመማሪያ መጽሀፉ ውስጥ ባሉ ተግባራት ላይ የተመሠረተ በመሆኑ፣ በጥቅም ላይ የዋሉ የመጠየቅ ድማጎችም እንደተናጋሪዎቹ ማንነት፣ ፍላጎት፣ አንደተራክቦው ዐውድ፣ እንደመጠየቅ ድማጎች ዓይነት እና ዓላማ ወዘተ. የተለያዩ ተግባራት (መልስ ማስገኘት፣ መረጃ ማስገኘት፣ ማጣራት፣ ማስታወስ፣ ማስገመት፣ ማረጋገጥ እና ማስፈቀድ) እንዳሏቸው ተረጋግጧል።

II. ማዘዝ

ማዘዝ፣ በአድማጭ አንዳች ድርጊት እንዲፈጸም በተናጋሪ መመሪያ የመስጠት ተግባር የሚፈጸምበት የድማግ ዓይነት ነው። በመማሪያ ክፍል ውስጥ የማዘዝ ድማግ ከኃይል የበላይነት ጋር የተያያዘ አስገዳጅ ዓረፍተንግግርን የሚጠቀም የድማግ ዓይነት በመሆኑ በጥቅም ላይ ውሎ የተገኘው በመምህራን ብቻ ነው። ስለሆነም፣ በመማሪያ ክፍል ውስጥ ተራክቦ ማዘዝ የተሰኘው ድማግ፣ መምህራን በትዕዛዛዊ ዓረፍተንግግሮቻቸው አማካኝነት ተማሪዎች አንዳች ደርጊት እንዲፈጽሙ ለማድረግ የተጠቀሙበት የድማግ ዓይነት ነው። በዚህ ጥናት መረጃ መሠረት፣ በማዘዝ የድማግ ንዑስ ክፍል ውስጥ የተካተቱት ዓረፍተንግግሮች በክፍል ውስጥ ተራክቦው መምህራን የተጠቀሟቸው ትዕዛዛዊ ዓረፍተንግግሮች ወይም አድማጭ አንዳች ድርጊት እንዲፈጽም የሚያስገድዱ አስገዳጅ ዓረፍተንግግሮች ናቸው። እነዚህን ዓረፍተንግግሮች

በክፍል ውስጥ ተራክቦው ለመጠቀም መምህራንን የገፋፋቸው ኃይል፣ በተማሪዎች አንዳች ድርጊት እንዲፈጸም ለማድረግ ያለ ፍላጎት ሲሆን፣ የተጠቀሙበት ዓላማም በትዕዛዛቸው መሠረት ተማሪዎች አንዳች ድርጊት እንዲፈጽሙ ለማድረግ ነው። ከሥነልቡናዊ ሁኔታ አንጻር ስናየው ደግሞ መምህራን በትዕዛዛቸው ሊያሳኩት ያሰቡት ወይም እንዲፈጸም የፈለጉት አንዳች ጉዳይ ላይ የተመሠረተ ነው። ጥናቱ በማዘዝ ድማግ ላይ 487 መረጃዎችን (ዓረፍተንግግሮች) አግኝቷል። የመምህራን የማዘዝ ድማጎች ተግባራትም ***ማሠራት*** እና ***ማስፈጸም*** ሆነዋል። በጥናቱ መረጃ መሠረት እነዚህ ተግባራት በክፍል ውስጥ ተራክቦው በመምህራን የማዘዝ ድማጎች (ዓረፍተንግግሮች) ተማሪዎች አንዳች ነገር ወይም ድርጊት እንዲፈጽሙ በሚደረግ ጥረት ውስጥ በጥቅም ላይ የዋሉ ናቸው። በጥናቱ መረጃ ውስጥ በተገኙና ለትንተና በተመረጡ አስረጂዎች ተግባራቱ እንደሚከተለው ተብራርተው ቀርበዋል።

ሀ. ማሠራት

ማሠራት፣ በክፍል ውስጥ ተራክቦ በመምህራን በጥቅም ላይ ውሎ የተገኘ የማዘዝ ድማግ እንድ ተግባር ሲሆን፣ በክፍል ውስጥ ተራክቦው የማሠራት ተግባር የተፈጸመባቸው ዓረፍተንግግሮች መምህራን በትምህርታዊ ይዘት ተግባራት ላይ ተማሪዎችን አንዳች ተግባር ለማሠራት ሲሉ ተጠቅመዋቸው የተገኙ ዓረፍተንግግሮች ናቸው። በተራክቦው መምህራን እነዚህን ዓረፍተንግግሮች ለመጠቀም የገፋፋቸው ኃይል፣ በመማር ማስተማሩ ሂደት ተማሪዎች የተለያዩ ትምህርታዊ ይዘት ያላቸው ተግባራትን እንዲሠሩና እንዲሳተፉ ያላቸው ፍላጎት ነው። እነዚህ ተግባራት በክፍል ውስጥ ተራክቦው የመማር ማስተማር ሂደት፣ በሥርዓተትምህርቱ ወይም በመማሪያና ማስተማሪያ መጽሐፎች መሠረት አስገዳጅ ተግባራት ሊሆኑም ይችላሉ። ለምሳሌ፣ ተማሪዎች በመምህራን የተሰጣቸውን የቤት ሥራ የመሥራት ግዴታ አለባቸው። ከሥነልቡና ሁኔታ አንጻር ደግሞ፣ መምህራን የተጠቀሟቸው የማሠራት ተግባር ያላቸው ዓረፍተንግግሮች፣ ተማሪዎች በትምህርታዊ ጉዳይ ላይ አንዳች ድርጊት እንዲፈጽሙ ወይም አንዳች ተግባር እንዲሠሩ የሚያስገድዱና ተማሪዎችም አንዳች ድርጊት ሊፈጸሙ ወይም አንዳች ተግባር ሊሰሩ እንደሚችሉ ማመናቸውን የሚያሳይ ነው። የመምህራን የማሠራት ተግባር ያላቸው ዓረፍተንግግሮች ዓላማም በተራክቦው ተማሪዎች አንዳች ትምህርታዊ ተግባርን እንዲሠሩ ማድረግ ነው። ከዚህ ቀጥሎ በቀረበው አስረጂ 73፣ የመምህራን የማዘዝ ድማግ ዓረፍተንግግር የማሠራት ተግባርን እንመልከት።

አስረጂ 73፣

88 መ፡ [...] (ጥያቄውን ከመጽሐፉ ላይ በማንበብ) ሐሰት፣ ምክንያትሽ?
89 ተ13፡ አናባቢ ነው።።
-----> 90 መ፡ አዎ፣ ተናባቢና አናባቢ አብረው ሲሆኑ ስለሆነ ነው።። እሺ።።
<u>ማቲዎስ አምስተኛውን ጥያቄ ሥራ!</u>
91 ተ14፡ እሺ።። [...] (ጥያቄውን ከመጽሐፉ ላይ በማንበብ)
92 መ፡ እህ
93 ተ14፡ እውነት

(ምዝግብ መረጃ ሀ፣ ክ1)

በአስረጂ 73፣ ሥር በቀረበው ተራክቦ በተራ 90 ላይ መምህሯ የተጠቀሙት የተሠመረበት ዓረፍተንግግር፣ ለተማሪ ትዕዛዝ የሰጡበት የማዘዝ ድማግ ሲሆን፣ ይኼውም ከተራክቦው መረዳት እንደሚቻለው ከጊዜ አንጻር ወዲያው የማሠራት ተግባር ያለው ነው።። በተራክቦው መምህሯ በተራ 90 ላይ በተሠመረበት ትዕዛዛዊ ዓረፍተንግግራቸው ተ14 አምስተኛውን ጥያቄ እንዲሠራ ትዕዛዝ መስጠታቸውን እናያለን።። ይኼን የመምህሯን ትዕዛዝ ተከትሎም ተማሪው (ተ14) በተራክቦው በተራ 91 ላይ ትዕዛዙን ተቀብሎ፣ ጥያቄውን በማንበብ፣ በተራ 93 ላይ ጥያቄውን መሥራት ችሏል።። በተራክቦው፣ መምህሯ በተራ 90 ላይ የተሠመረበትን ዓረፍተንግግር ለመናገር የገፋፋቸው ኃይል፣ ተማሪው (ተ14) ትምህርታዊ ይዘት ባለው ጥያቄ ላይ እንዲሳተፍ መፈለግ ነው።። ከሥነልቡና ሁኔታ አንጻር ደግሞ፣ የመምህሯ የተሠመረበት ትዕዛዛዊ ዓረፍተንግግር ተማሪው (ተ14) ጥያቄውን እንዲሠራ እንደሚያስችልና ተማሪውም ጥያቄውን መሥራት እንደሚችል ያላቸውን እምነት የሚያሳይ ነው።። የመምህሯ የተሠመረበት ዓረፍተንግግር ዓላማም ተማሪው (ተ14) ጥያቄውን እንዲሠራ ማድረግ ወይም ማሠራት ነው።። ከጊዜ አንጻርም የተፈጸመው ወዲያው የማሠራት ተግባር መሆኑን እንረዳለን።።

ከላይ በአስረጂ 73፣ በቀረበው ተራክቦ ሥር በቀረበው ትንተና፣ የመምህራንን የማዘዝ ድማግ የማሠራት ተግባር ከጊዜ አንጻር ስናየው ወዲያው ተራክቦውን ተከትሎ ድርጊቱ ሲፈጸም ወይም ተግባሩ ሲሠራ የሚያሳይ ነው።። ከዚህ በተለየ መልኩ መምህራን መመሪያ በመስጠት ረዘም ባለ ጊዜ የማሠራት ተግባርን እንደሚያስከውኑ በጥናቱ መረጃ ውስጥ ታይቷል።። በሚከተለው አስረጂ 74፣ ይኼኑ ረዘም ባለ ጊዜ ውስጥ የማሠራት ተግባር እንመልከት።።

አስረጂ 74፣

-----> 319 መ፡ አርሰው፣ (ጥቁር ሰሌዳ ላይ እየጻፉ) እሺ፣ ሌላሳ? <u>እንደውም እነዚህን ቃላት ከግጥሙ ውስጥ አውጧቸውና በማጥበቅና በማላላት ምን ያህል ፍቺውን ልዩነት እንደሚያመጡ፣ ምን ትርጉም እንዳላቸው ሥሯቸው!</u> ሰዓት አልቋል። <u>እነዚህን ጽፋችሁ ትመጣላችሁ!</u> <u>ግጥሙ ላይ እነዚህን አይታችሁ ትመጣላችሁ!</u> ከዚያ ቀጥላችሁ የምትሰሩት ኧ፣ [...] (መጽሀፉ ውስጥ ገጽ 84 ላይ ያለን ማስታወሻ እያነበቡ) የሚል አለ አይደል?

320 ተ፡ አዎ።

-----> 321 መ፡ <u>ገጽ 84 ላይ፣ እሷን እያነበባችሁ ኖቷን ጻፉ!</u> ኖቷን ጻፉና እዚህ መጥታችሁ አብረን እንሰራለን። ክፍለጊዜ ነገ ነው ያለን?

322 ተ፡ አዎ።

-----> 323 መ፡ እሺ። <u>የተሰጠውን ሰርታችሁ ኑ!</u> ለዛሬ ይበቃናል።

(ምዝግብ መረጃ ሐ፣ ክ2)

በአስረጂ 74፣ ሥር በቀረበው ተራክቦ በተራ 319፣ በተራ 321 እና በተራ 323 ላይ መምህሯ በጥቅም ላይ ያዋሏቸው የተሠመረባቸው ዓረፍተንግግሮች፣ ለተማሪዎች ትዕዛዝ ወይም መመሪያ የሰጡባቸው የማዘዝ ድግግ አካል ሲሆኑ፣ ረዘም ባለ ጊዜ ውስጥ የማሠራት ተግባር ያላቸው ናቸው። በተራክቦው (በተራ 319፣ በተራ 321 እና በተራ 323 ላይ) መምህሯ መመሪያ በመስጠት ረዘም ባለ ጊዜ ለማሠራት ተግባር የተጠቀሟቸው እያንዳንዳቸው የተሠመረባቸው ትዕዛዛዊ ዓረፍተንግግሮች ተማሪዎች እንዲሠሩና ሠርተው እንዲመጡ ትዕዛዝ የተሰጠባቸው ናቸው። ስለሆነም፣ በተራክቦው ተማሪዎች በመምህሯ ትዕዛዛዊ ዓረፍተንግግሮች መሠረት ወዲያው ድርጊት ሲፈጽሙ ወይም አንዳች ተግባር ሲፈጽሙ አናይም። የመምህሯ የተሠመረባቸው ትዕዛዛዊ ዓረፍተንግግሮችም ሠርተው እንዲመጡ ትዕዛዝ የተላለፈባቸው እንጂ፣ ተማሪዎች ወዲያው እንዲሠሩ የሚያዙ አይደሉም። በተራክቦው፣ መምህሯ በተራ 319፣ በተራ 321 እና በተራ 323 ላይ የተሠመረባቸውን ትዕዛዛዊ ዓረፍተንግግሮች፣ ለመናገር የገፋፋቸው ኃይል፣ ተማሪዎች ትምህርታዊ ይዘት ያላቸውን ማስታወሻዎች በመጻፍ ጥያቄዎችን እንዲሠሩ ወይም ሠርተው እንዲመጡ መፈለግ ነው። ከሥነልቡና ሁኔታ አንጻር፣ መምህሯ ትዕዛዛዊ ዓረፍተንግግሮቻቸው ተማሪዎች የታዘዙትን እንዲሠሩ እንደሚያስችሉና ተማሪዎችም መሥራት ግዴታቸው እንደሆነ እንዲሁም መሥራት እንደሚችሉ ያላቸውን እምነት የሚያሳይ ነው። የመምህሯ ትዕዛዛዊ ዓረፍተንግግሮች ዓላማም ተማሪዎችን በረዥም ጊዜ ውስጥ ማሠራት ነው።

በማሠራት ተግባር ሥር ከቀረቡት አስረጂዎችና ከጥናቱ ሙሉ መረጃ መረዳት እንደተቻለው፣ በክፍል ውስጥ ተራክቦው የማሠራት ተግባር የተፈጸመባቸው ዓረፍተንግግሮች ተማሪዎች በክፍል ውስጥ ተራክቦው አንዳች ትምህርታዊ ይዘት ያለው ተግባር እንዲሠሩ ለማድረግ መምህራን በጥቅም ላይ ያዋሏቸው የማዘዝ ድማግ ዓረፍተንግግሮች ናቸው። በተጨማሪም የእነዚህ የማዘዝ ድማግ ዓረፍተንግግሮች ተግባር የሆነው ማሠራት፣ ከጊዜ አንጻር ወዲያው የማሠራት እና ረዘም ያለ ጊዜ ወስዶ የማሠራት ተግባር መሆኑን መረዳት ተችሏል።

ለ. ማስፈጸም

ሌላው በክፍል ውስጥ ተራክቦ በመምህራን በጥቅም ላይ ውሎ የተገኘው የማዘዝ ድማግ ተግባር ማስፈጸም ነው። ማስፈጸም ተግባሩ በሰፊ መንገድ ሊተረጎም የሚችል ቢሆንም በዚህ ጥናት፣ በክፍል ውስጥ ተራክቦ ከትምህርታዊ ይዘት ውጪ ተግባራት ያሉ ድርጊቶችን ተማሪዎች እንዲፈጽሙ ለማድረግ መምህራን የተጠቀሟቸውን የትዕዛዛዊ ዓረፍተንግግሮች ተግባር ለመግለጽ በጥቅም ላይ የዋለ ተግባራዊ ቃል ነው። ስለሆነም፣ በክፍል ውስጥ ተራክቦው የማስፈጸም ተግባር የተፈጸመባቸው ዓረፍተንግግሮች መምህራን፣ በመማር ማስተማር ሂደት ውስጥ የሚከሰቱ ግን ደግሞ ከትምህርታዊ ይዘት ድርጊቶች ውጪ የሆኑ ሌሎች ድርጊቶች ወይም ተግባራትን ተማሪዎች እንዲፈጽሙ ለማድረግ በጥቅም ላይ የዋሉ ዓረፍተንግግሮች ናቸው። በተራክቦው መምህራን እነዚህን ዓረፍተንግግሮች ለመጠቀም የገፋፋቸው ኃይል፣ በክፍል ውስጥ ተራክቦው ተማሪዎች የተለያዩ ድርጊቶችን (ከትምህርታዊ ይዘት ተግባራት ውጪ የሆኑ) እንዲፈጽሙ ያላቸው ፍላጎት ነው። ከሥነልቡና ሁኔታ አንጻር ደግሞ፣ መምህራን የተጠቀሟቸው የማስፈጸም ተግባር ያላቸው ዓረፍተንግግሮች፣ ተማሪዎች አንዳች ድርጊት እንዲፈጽሙ የሚያስችሉና ተማሪዎችም አንዳች ድርጊት ሊፈጸሙ እንደሚችሉ ማመናቸውን የሚያሳይ ነው። የመምህራን የማስፈጸም ተግባር ያላቸው ዓረፍተንግግሮች ዓላማም በተራክቦው ተማሪዎች አንዳች ከትምህርታዊ ይዘት ውጪ የሆነ ድርጊት እንዲፈጽሙ ማድረግ ነው። ከዚህ ቀጥሎ በቀረበው አስረጂ 75፣ የመምህራን የመጠየቅ ድማግ ዓረፍተንግግር የማስፈጸም ተግባርን እንመልከት።

አስረጂ 75፣

31 መ፡ እሚቀጥለው ላይ ስንሄድ ደግሞ በቃላት ውስጥ የሚጠብቁና የሚላሉ ድምጾች የሚለውን እናያለን። (ጥቁር ሰሌዳው ላይ እየጻፉ) ትናንትና

አውጥተናቸዋል ከዚህ-ከዚህ ግጥም ውስጥ አይደል? (የያዙትን መማሪያ መጽሐፍ ከፍተው እያመለከቱ)

32 ተ*ዎች*፡ አዎ።።

-----> 33 *መ*፡ እስኪ ያወጣናቸውን ንገሩኝ ምንድን አወጣን? እጅ አውጥቶ አንድ ሰው የሚነግረኝ? እሺ፣ (እጅ ላወጣ ተማሪ በእጃቸው እያመለከቱ ዕድል እየሰጡ) <u>ሌሎቻችሁ ዝም በሉ!</u> ((ተማሪዎች በጎንዮሽ ወሬ ድምጽ ባሰሙ ጊዜ))

34 ተ1፡ በሬ

35 *መ*፡ በሬ።። ቀጥሎስ? ይኼ ብቻ ነው እንዴ?

(ምዝግብ መረጃ ሐ፣ ክ2)

በአስረጂ 75፣ ሥር በቀረበው ተራክቦ በተራ 33 ላይ መምህሯ የተጠቀሙት የተሠመረበት ዓረፍተንግግር፣ ተማሪዎች ዝም እንዲሉ ትዕዛዝ የሰጡበት የማዘዝ ድማግ አካል ሲሆን፣ ተግባሩም ድርጊቱን (ዝም ማለትን) ተማሪዎች እንዲፈጽሙ ማድረግ ወይም ማስፈጸም ነው።። በተራክቦው፣ ይህ ድርጊት (የተማሪዎች ዝም ማለት) በመማር ማስተማር ሂደት ውስጥ ትምህርቱ እንዲሳለጥ (ለመደማመጥ እንዲያመች) አጋዥ ቢሆን እንጂ፣ በራሱ ትምህርታዊ ይዘት ያለው አይደለም።። ስለሆነም፣ መምህሯ በተራ 33 ላይ የተጠቀሙት የተሠመረበት ዓረፍተንግግር በተማሪዎች ትምህርታዊ ይዘት ያለው አንዳች ድርጊት እንዲፈጸም ወይም ተግባር እንዲሠራ የሚያዝ ሳይሆን፣ ከትምህርታዊ ይዘት ውጪ ያለ ድርጊት ወይም ተግባር እንዲፈጸም የሚያዝ መሆኑን ልብ እንላለን።። በተራክቦው፣ መምህሯ በተራ 33 ላይ የተሠመረበትን ትዕዛዛዊ ዓረፍተንግግር፣ ለመናገር የገፋፋቸው ኃይል፣ በጊዜው ከተማሪዎች የጎንዮሽ ወሬ ድምጽ መስማታቸው (በተራ 33 በድርብ ቅንፍ ውስጥ ከቀረበው ገለጻ መረዳት እንደሚቻለው) ነው።። ከሥነልቡና ሁኔታ አንጻር ደግሞ፣ መምህሯ ትዕዛዛዊ ዓረፍተንግግራቸው ተማሪዎች የታዘዙትን እንዲፈጽሙ እንደሚያስችልና ተማሪዎችም መፈጸም ግዴታቸው እንደሆነ እንዲሁም መፈጸም እንደሚችሉ ያላቸውን እምነት የሚያሳይ ነው።። የመምህሯ ትዕዛዛዊ ዓረፍተንግግር ዓላማም ተማሪዎች ዝም የማለት ድርጊት እንዲፈጽሙ (ዝም እንዲሉ) ማድረግ ወይም ዝም የማለት ድርጊትን ማስፈጸም ነው።።

በማስፈጸም ተግባር ሥር ከቀረበው አስረጂና ከጥናቱ ሙሉ መረጃ መረዳት እንደተቻለው፣ በክፍል ውስጥ ተራክቦው የማስፈጸም ተግባር የተፈጸመባቸው ዓረፍተንግግሮች ተማሪዎች በክፍል ውስጥ ተራክቦው ከትምህርታዊ ይዘት ውጪ ያሉ ግን ለመማር ማስተማር ሂደቱ አጋዥ የሆኑ የተለያዩ ተግባራትን እንዲፈጽሙ ለማድረግ መምህራን የተጠቀሟቸው የማዘዝ ድማግ አካል የሆኑ ዓረፍተንግግሮች ናቸው።።

በአጠቃላይ በክፍል ውስጥ ተራክቦው መምህራን ለተለያዩ ዓላማዎች የማዘዝ ድማግ ዓረፍተንግግሮችን በጥቅም ላይ አውለዋል። በተራክቦው እንደታየው፣ ማዘዝ የተሰኘው የድማግ ዓይነት፣ መምህራን ተማሪዎች አንድን ነገር እንዲያደርጉ ወይም አንዳች ድርጊት እንዲፈጽሙ ትዕዛዝ መስጠታቸውን የሚያሳይ ነው። ይህም በመምህር ተማሪ ተራክቦ ውስጥ መምህራን ለተማሪዎች አንዳች ነገር ወይም ድርጊት እንዲፈጽሙ የሚያስችል ትዕዛዝ የሚያስተላልፉበትን ሁኔታ ያሳያል። በማዘዝ ድማግ ሥር ከቀረቡ አስረጂዎችና ከጥናቱ አጠቃላይ መረጃ መረዳት እንደተቻለው፣ በተራክቦው በመምህራን በጥቅም ላይ የዋሉት የማዘዝ ድማጎች አንደተራክቦው ዐውድ፣ እንደማዘዝ ድማጎች ዓይነት (ልዩ ልዩ ትዕዛዞች) እና ዓላማ ወዘተ. ማሠራት (ትምህርታዊ ይዘት ላላቸው ጉዳዮች) እና ማስፈጸም (ከትምህርታዊ ይዘት ውጪ ላሉ ጉዳዮች) የተሰኙ ተግባራት አላቸው።

III. *መጋበዝ*

መጋበዝ አድማጭ በአንድ ነገር ወይም ድርጊት ላይ እንዲሳተፍ በተናጋሪው ዓረፍተንግግር ግብጥ የማድረግ ድርጊት የሚፈጸምበት የድማግ ዓይነት ነው። መጋበዝ የተሰኘውም ድማግ ከክፍል ውስጥ ተራክቦ አንጻር ሲታይ፣ መምህራን ተማሪዎች በአንድ ነገር ወይም ድርጊት ላይ እንዲሳተፉ፣ ሐሳባቸውን እንዲያቀርቡ ወዘተ. ግብጥ ማድረጋቸውን የሚያሳይ ነው። በመማሪያ ክፍል ውስጥ ተራክቦ መጋበዝ የተሰኘው ድማግ፣ መምህራን በጋባኝ ዓረፍተንግግሮቻቸው አማካኝነት ተማሪዎች በአንዳች ድርጊት ላይ እንዲሳተፉ ለማድረግ በጥቅም ላይ ያዋሉት ነው። በጥናቱ መረጃ መሠረት፣ በመጋበዝ የድማግ ንዑስ ክፍል ውስጥ የተካተቱት ዓረፍተንግግሮች በክፍል ውስጥ ተራክቦው በመምህራን በጥቅም ላይ የዋሉ፣ ተማሪዎች በአንዳች ድርጊት ላይ እንዲሳተፉ የሚያስችሉ ጋባኝ ዓረፍተንግግሮች ናቸው። እነዚህን ዓረፍተንግግሮች በክፍል ውስጥ ተራክቦው ለመጠቀም መምህራንን የገፋፋቸው ኃይል፣ ተማሪዎች በአንዳች ድርጊት ላይ እንዲሳተፉ ለማድረግ ያለ ፍላጎት ሲሆን፣ በጥቅም ላይ ያዋሉባቸው ዓላማም በግብጥቸው መሠረት ተማሪዎች በአንዳች ድርጊት ላይ በተለይ በመምህራን ጥያቄዎች ላይ እንዲሳተፉ ለማድረግ ነው። ከሥነልቡናዊ ሁኔታ አንጻር ስናየው ደግሞ መምህራን በግብጥቸው ሊያሳኩት ያሰቡት አንዳች ጉዳይ ላይ የተመሠረተ ነው። በጥናቱ መረጃ መሠረት 456 የመጋበዝ ድማግ መረጃዎች (ዓረፍተንግግሮች) ተገኝተዋል። የመምህራን የመጋበዝ ድማግ ተግባርም ***ማሳተፍ*** ሆኗል። ይህ ተግባር በክፍል ውስጥ ተራክቦው በመምህራን የመጋበዝ ድማግ ዓረፍተንግግሮች አማካኝነት ተማሪዎችን በአንዳች

ድርጊት ላይ *ለምሳሌ*፣ በማንበብ፣ በመጻፍ፣ በመናገር፣ ጥያቄዎች በመስራት እና በሌሎች ድርጊቶች ላይ ለማሳተፍ በሚደረግ ጥረት ውስጥ በጥቅም ላይ ውሎ የተገኘ ነው። በጥናቱ መረጃ ውስጥ በተገኘና ለትንተና በተመረጠ አስረጂ ተግባሩ እንደሚከተለው ተብራርቶ ቀርቧል።

ማሳተፍ፣ በክፍል ውስጥ ተራክቦው በመምህራን በጥቅም ላይ ውሎ የተገኘ የመጋበዝ ድማግ ተግባር ሲሆን፣ በክፍል ውስጥ ተራክቦው በመምህራን ግብጥ የማድረግ ተግባር የተፈጸመባቸው ዓረፍተንግግሮች ውጤት ነው። እነዚህ ዓረፍተንግግሮች በአብዛኛው በተማሪዎች አንዳች ድርጊት ለማስፈጸም በመምህራን ግብጥን አመልካች በሆኑ፣ ‹‹እስኪ ወይም እስቲ›› በሚሉ መነሻ እና ‹‹አንዳች ድርጊት የሚፈጽም›› በሚሉ መድረሻ ቃላትና ጥያቄያዊ ዓረፍተንግግር ታጅበው በጥቅም ላይ ውለው የተገኙ ናቸው። የመምህራን የመጋበዝ ድማግ ዓረፍተንግግር የማሳተፍ ተግባርን ቀጥሎ በቀረበው አስረጂ 76፣ እንመልከት።

አስረጂ 76፣

-----> 309 *መ*፡ ወይም የእናቴ አባት፣ የአባቴ እናት ወይም የአባቴ እናት ይሆናል ማለት ነው። ስለዚህ ልክ በዚህ ዓይነት እንደነዚህ ዓይነቶች ደግሞ ከ-ኹለት በላይ ያሉት ደግሞ የመካከለኛው ሆሄ እሚላላውና እሚጠብቀው በድምጻችን ውስጥ ያለው ማለት ነው። በዚህ *መሠረት* እዚህጋ በተሰጠው *መሠረት*፣ (የያዙትን *መማሪያ* መጽሐፍ ገልጠው እየተመለከቱ) [...] (ከ*መማሪያ* መጽሀፉ ገጽ 83፣ ተራ ቁጥር 3 ላይ ያለ *መመሪያን* በማንበብ) ይላል። ይህ ግጥም አለ። (የያዙትን *መማሪያ* መጽሐፍ ገልጠው እያመለከቱ) <u>እስኪ ይኼን ግጥም ማነው እሚያነብልኝ?</u> <u>አንድ ሰው፣ እስኪ እሚያነብ?</u> <u>እስኪ ማን ያንብብልኝ?</u> ብሌን አንብቢው! (እጅ ካወጡ የክፍሉ ተማሪዎች *መ*ካከል ለአንዲት ተማሪ በእጅ እየጠቆመ፡ *ዕ*ድል እየሰጡ)

310 ተ35፡ እሺ። የቱን ነው? (ከሌላ ተማሪ መጽሐፍ ተቀብላ እያገላበጠች)

311 *መ*፡ ገጽ 83 ላይ

312 ተ35፡ እሺ፣ [...] (ከ*መማሪያ* መጽሐፉ ገጽ 83፣ ላይ ያለን ግጥም በማንበብ)

(ምዝግብ መረጃ ሐ፣ ክ1)

በአስረጂ 76፣ ሥር በቀረበው ተራክቦ በተራ 309 ላይ *መ*ምህሯ የተጠቀመቻቸው የተሠመረባቸው ዓረፍተንግግሮች፣ ተማሪዎች የማንበብ ተግባር እንዲፈጽሙ የመጋበዝ ድርጊት የተፈጸመባቸው የማዘዝ ድማግ አካላት ሲሆኑ፣ ተግባራቸውም ተማሪዎችን በማንበብ ድርጊት ላይ እንዲሳተፉ መጋበዝ ወይም ማሳተፍ ነው። በተራክቦው፣ በተራ 309 ላይ

ከመጨረሻው የቅንፍ ውስጥ ገለጻ እንደምንረዳው፣ መምህሯ በተሠመረባቸው ዓረፍተንግግሮቻቸው ተማሪዎች እንዲሳተፉ ግብዣ ማድረጋቸውን ተከትሎ፣ ተማሪዎች እጅ ማውጣታቸውንና መምህሯም የማንበብ ተግባሩን ዕድል ለአንዲት እጅ ላወጣች ተማሪ (ተ35) መስጠታቸውን እናያለን። ተማሪዋም (ተ35) በተራ 310 ላይ የተሰጣትን የማንበብ ዕድል ተቀብላ፣ የሚነበበውን ግጥም በማጣራት በተራ 312 ላይ የማንበብ ተግባሩን መፈጸሟን ልብ እንላለን። መምህሯ በተራ 309 ላይ የተሠመረባቸውን ግብዣዊ ዓረፍተንግግሮች፣ ለመናገር የገፋፋቸው ኃይል፣ ተማሪዎችን በማንበብ ተግባር ለማሳተፍ ያላቸው ፍላጎት ነው። ከሥነልቡና ሁኔታ አንጻር ደግሞ፣ መምህሯ ግብዣዊ ዓረፍተንግግሮቻቸው ተማሪዎች በጊዜው እንዲፈጽሙ የተፈለገውን ተግባር (ማንበብ) እንዲፈጽሙ እንደሚያስችሉና ተማሪዎችም ተግባሩን መፈጸም እንደሚችሉ ያላቸውን እምነት የሚያሳይ ነው። የመምህሯ ግብዣዊ ዓረፍተንግግሮች ዓላማም ተማሪዎችን በማንበብ ተግባር ላይ እንዲሳተፉ መጋበዝ ወይም ማሳተፍ ነው።

በአጠቃላይ ከላይ ከቀረበው አስረጂ 76፣ እና ከጥናቱ ሙሉ መረጃ መረዳት እንደተቻለው፣ በመጋበዝ ድግግ ሥር የማሳተፍ ተግባር ያላቸው የመምህራን ዓረፍተንግግሮች ተማሪዎችን በአንዳች ድርጊት ውስጥ እንዲሳተፉ በመጋበዝ፣ ለማሳተፍ በሚደረግ ጥረት ውስጥ በጥቅም ላይ ውለው የተገኙ ናቸው። የእነዚህ ዓረፍተንግሮች ተግባር በአብዛኛው ተማሪዎች በመምህራን ጥያቄዎች ላይ ንቁ ተሳትፎ እንዲያደርጉ ወይም ምላሽ እንዲሰጡ ግብዣ ማድረግ ነው።

IV. መፍቀድ

መፍቀድ፣ አድማጭ አንዳች ድርጊት እንዲፈጽም በተናጋሪው በይፋ ፍቃድ ወይም ዕድል የመስጠት ተግባር የሚፈጸምበት የድግግ ዓይነት ነው። በአብዛኛው የመፍቀድ ድግግ ከፍቃድ መጠየቅ (ማስፈቀድ) ድግግ በኋላ በጥቅም ላይ የሚውል ነው። በመግሪያ ክፍል ውስጥ ተራክቦም መምህራን፣ በተማሪዎች የማስፈቀድ ድግግ መነሻነት፣ ተማሪዎች ሐሳባቸውን እንዲያቀርቡ፣ ለጥያቄዎች ምላሽ እንዲሰጡ፣ በክፍል ውስጥ ልዩ ልዩ ተግባራት ላይ እንዲሳተፉ ወዘተ. እሺታ ወይም ይሁንታ የሚሰጡበት የድግግ ዓይነት ነው። ለምሳሌ፣ በክፍል ውስጥ ተራክቦ ተማሪዎች ጥያቄዎችን ለመመለስ በምልክት ድርጊት (እጅ በማውጣት) እና በንግግር (ለምሳሌ፣ ቲቸር፣ እትዬ፣ እኔ ልሥራ፣ ልመለስ ወዘተ. በማለት) ከመምህራቸው ፈቃድ ይጠይቃሉ። በጥናቱ መረጃ መሠረት፣ በመፍቀድ የድግግ ንዑስ ክፍል ውስጥ

የተካተቱት ዓረፍተንግግሮች በክፍል ውስጥ ተራክቦው ተማሪዎች አንዳች ድርጊት እንዲፈጽሙ የሚያስችሉ በመምህራን በጥቅም ላይ የዋሉ ፈቃድ መስጫ ዓረፍተንግግሮች ናቸው። እነዚህን ዓረፍተንግግሮች በክፍል ውስጥ ተራክቦው ለመጠቀም መምህራንን የገፋፋቸው ኃይል፣ ተማሪዎች አንዳች ድርጊት መፈጸም እንዲችሉ ለማድረግ ያለ ፍላጎት ሲሆን፣ በጥቅም ላይ ያዋሉባቸው ዓላማም በፈቃዳቸው መሠረት ተማሪዎች አንዳች ድርጊት መፈጸም እንዲችሉ በተለይ በመምህራን ጥያቄዎች ላይ መልስ እንዲሰጡ ዕድል ለመስጠት ነው። ሥነልቡናዊ ሁኔታቸው ደግሞ መምህራን በሰጡት ፈቃድ በተማሪዎች ሊፈጸም የሚችል አንዳች ድርጊት የመኖር እሳቤ ላይ የተመሠረተ ነው።

በጥናቱ መረጃ መሠረት፣ 1023 የመፍቀድ ድማግ መረጃዎች (ዓረፍተንግግሮች) ተገኝተዋል። የመምህራን የመፍቀድ ድማግ ተግባርም ***ዕድል መስጠት*** ሆኗል። ይህ ተግባር በክፍል ውስጥ ተራክቦው ከተማሪዎች የማስፈቀድ ድማግ በኋላ በመምህራን የመፍቀድ ድማግ ዓረፍተንግግሮች አማካኝነት ተማሪዎች አንዳች ድርጊት እንዲፈጽሙ (ለምሳሌ፣ ማንበብ፣ መጻፍ፣ መናገር፣ ጥያቄዎች መስራት እና ሌሎች ድርጊቶች) ይሁንታ ለመስጠት በተደረገ ጥረት ውስጥ በጥቅም ላይ ውሎ የተገኘ ነው። በጥናቱ መረጃ ውስጥ በተገኙና ለትንተና በተመረጡ አስረጂዎች ተግባሩ እንደሚከተለው ተብራርቶ ቀርቧል።

ዕድል መስጠት፣ በክፍል ውስጥ ተራክቦው በመምህራን በጥቅም ላይ ውሎ የተገኘው የመፍቀድ ድማግ ተግባር ሲሆን፣ በክፍል ውስጥ ተራክቦው በመምህራን ፍቃድ የመስጠት ተግባር የተፈጸመባቸው ዓረፍተንግግሮች ውጤት ነው። መምህራን በአብዛኛው ለተማሪዎች ጥያቄዎች ካቀረቡ በኋላ ተማሪዎች ለመመለስ ምልክት ሲያሳዩ፣ እጅ ሲያወጡ ወይም በንግግር ፈቃድ ሲጠይቁ ወዘተ. የመፍቀድ ድማግ ዓረፍተንግግሮችን፣ በተለይ ‹‹እሺ›› የሚል ዓረፍተንግግር በጥቅም ላይ አውለዋል። ቀጥለው የቀረቡት አስረጂዎች (አስረጂ 77 እና አስረጂ 78) የመምህራን የመፍቀድ ድማግ ዓረፍተንግግሮችን በተለያየ መንገድ ዕድል የመስጠት ተግባር የሚያሳዩ ናቸው።

አስረጂ 77፣

-----> 67 መ፡ በጣም ጥሩ! ተራ ቁጥር ሦስት? ሦስተኛ ተራ ቁጥር? ተራ ቁጥር ሦስት? <u>እሺ፣ ናትናኤል፣</u> (በግራ እጃቸው በያዙት መጽሐፍ እጁን ወዳወጣው ተ17 እያመለከቱ ዕድል እየሰጡ)

68 ተ17፡ [...] (በመጽሀፉ ገጽ 110 ላይ፣ በጥያቄ ሦስት መመሪያ ስር ሦስተኛውን ጥያቄ በማንበብ) ምናልባ-ምናልባት አንዲት ሴት ልጅን ከግርዛት ባድን ብለው

-----> 69 መ፡ እሺ፣ በጣም ጥሩ ነው! ዐራተኛ ተራ ቁጥር? ተራ ቁጥር ዐራት? <u>እሺ፣ እየሩስ፣</u> (እጅ ያወጣችውን ተ7 ስሚን በመጥራት ዕድል እየሰጡ)

70 ተ7፡ [...] (በመጽሀፉ ገጽ 110 ላይ፣ በጥያቄ ሦስት መመሪያ ስር ዐራተኛውን ጥያቄ በማንበብ) ማስተማር ብቻ

-----> 71 መ፡ ማስተማር፣ ሌላስ? ተጨማሪ? ማስተማር ነው። ሌላስ? <u>እሺ፣</u> (እጅ ወዳወጣችው ተ18 በግራ እጃቸው እያመለከቱ ዕድል እየሰጡ)

72 ተ18፡ ተስፋ አለመቁረጥ

(ምዝግብ መረጃ ሠ፣ ክ3)

በአስረጂ 77፣ ሥር በቀረበው ተራክቦ በሁሉም የመምህሯ ተራዎች (በተራ 67፣ 69 እና 71) ላይ፣ መምህሯ የተጠቀሟቸው የተሠመረባቸው ዓረፍተንግግሮች፣ በመምህሯ እያንዳንዱ ተራዎች መጨረሻ ላይ በቅንፍ ውስጥ እንደተገለጸው ተማሪዎች (ተ17፣ ተ7 እና ተ18) እጅ ማውጣታቸውን ተከትሎ ጥያቄዎችን እንዲሠሩ ፍቃድ የሰጡባቸው የመፍቀድ ድግግ አካላት ሲሆኑ፣ ተግባራቸውም ተማሪዎች ጥያቄዎችን እንዲሠሩ ዕድል መስጠት ነው። በተራክቦው፣ ከላይ በተጠቀሱት የመምህሯ እያንዳንዱ ተራዎች ላይ ባሉ የመጨረሻው የቅንፍ ውስጥ ገለጻዎች እንደምንረዳው፣ ተማሪዎች (ተ17፣ ተ7 እና ተ18) ጥያቄዎቹን ለመሥራት እጅ አውጥተዋል። ይህን ተከትሎም መምህሯ በተሠመረባቸው ዓረፍተንግግሮቻቸው ለመሳተፍ እጅ ላወጡ ተማሪዎች አንድ ተማሪ በመምረጥ ጥያቄዎችን እንዲሠሩ በመፍቀድ ዕድል መስጠታቸውን እንረዳለን። ሌላው ከቅንፍ ውስጥ መግለጫዎቹ የምንረዳው፣ ለመምህሯ ፍቃድ መስጠት መነሻ የሆናቸው ነገር ተማሪዎች እጅ በማውጣት በጥያቄዎቹ ላይ ለመሳተፍ ወይም ጥያቄዎቹን ለመሥራት ፍላጎት ማሳየታቸው መሆኑን ነው። ተማሪዎችም (ተ17፣ ተ7 እና ተ18) የተሰጣቸውን ዕድል በመጠቀም በየተራቸው (በተራ 68፣ 70 እና 72) እንደቅድሞናቸው ለጥያቄዎች መልስ መስጠት ችለዋል። መምህሯ በተራዎቿ (በተራ 67፣ 69 እና 71) ላይ የተሠመረባቸውን ፍቃድ መስጫ ዓረፍተንግግሮች፣ ለመናገር የገፋፋቸው ኃይል፣ በተራክቦው፣ በመምህሯ እያንዳንዱ ተራዎች መጨረሻ ላይ ከቀረቡት የቅንፍ ውስጥ መግለጫዎች መረዳት እንደተቻለው ተማሪዎች ጥያቄዎቹን ለመሥራት እጅ በማውጣት ፍላጎት ማሳየታቸው እና ዕድል የሠጧቸው ተማሪዎች ጥያቄዎችን እንዲሠሩ መፈለጋቸው ነው። ከሥነልቡና ሁኔታ አንጻር ደግሞ፣ መምህሯ ፍቃድ የሠጡባቸው የተሠመረባቸው ዓረፍተንግግሮቻቸው ዕድል የተሰጣቸው ተማሪዎች በጊዜው እንዲሠሩ የተፈለገውን ተግባር ወይም ለጥያቄዎች መልስ እንዲሠሩ እንደሚያስችሉና ተማሪዎችም ተግባሩን መሥራት እንደሚችሉ ያላቸውን እምነት

የሚያሳይ ነው። የመምህሯ ፍቃድ መስጫ ዓረፍተንግግሮች ዓላማም ተማሪዎች ጥያቄዎችን እንዲሠሩ ወይም በጥያቄዎች ላይ እንዲሳተፉ ዕድል መስጠት ነው።

ከላይ በአስረጂ 77፣ በቀረበው ተራክቦ ሥር በቀረበው ትንተና፣ የመምህራን የመፍቀድ ድማግ ዕድል የመስጠት ተግባር የተማሪዎችን ለመሳተፍ እጅ ማውጣት ተከትሎ በጥቅም ላይ ሲውል የሚያሳይ ነው። ከዚህ በተለየ መልኩ በተራክቦው ተማሪዎች የመናገር ተራ ወስደው የማስፈቀድ ጥያቄ ከጠየቁ በኋላ የመምህራን የመፍቀድ ድማግ ዕድል የመስጠት ተግባር እንደሚመጣ በጥናቱ መረጃ ውስጥ ታይቷል። በዚሁ መንገድ በሚከተለው አስረጂ 78፣ ይኼኑ የመምህራን በመፍቀድ ድማግ ዕድል የመስጠት ተግባር እንመልከት።

አስረጂ 78፣

168 መ፡ እሺ፣ አስራ ሰባት ቁጥር?
169 ተ16፡ አቤት ቲቸር
170 ተዎች፡ ኺኺኺሃሃሃ ((አስራ ሰባት ቁጥር ተማሪ ድጋሚ ዕድል በደረሰው ጊዜ))
171 ተ16፡ ልስራው?
172 መ፡ እ?
173 ተ16፡ ልስራው?
-----> 174 መ፡ <u>ቻንስህ ሰጥቶሃል ሥራ!</u>
175 ተ8፡ እሺ።(ጥያቄውን በጥቁር ሰሌዳው ላይ ለመስራት ከመቀመጫው በመነሳት)

(ምዝግብ መረጃ ረ፣ ክ1)

በአስረጂ 78፣ ሥር በቀረበው ተራክቦ በተራ 174 ላይ፣ መምህሯ የተጠቀሙት የተሠመረበት ዓረፍተንግግር፣ ተ16፣ በተራ 173 ላይ ያቀረበውን የማስፈቀድ ጥያቄ ተከትሎ ጥያቄውን (በተራ 175 ላይ ባለው ቅንፍ ውስጥ ከቀረበው ገለጻ ጥያቄ መሆኑን መረዳት እንደሚቻለው) እንዲሠራ ፍቃድ የመስጠት ድርጊት የፈጸሙበት የመፍቀድ ድማግ አካል ሲሆን፣ ተግባሩም ተማሪው (ተ16) ጥያቄውን እንዲሠራ ዕድል መስጠት ነው። በአስረጂ 78፣ ሥር ከቀረበው ተራክቦ መረዳት እንደሚቻለው፣ ተማሪው (ተ16) በተራ 173 ላይ፣ የመናገር ተራ ወስዶ የማስፈቀድ ጥያቄ ከጠየቀ በኋላ መምህሯ በተራ 174 ላይ በመፍቀድ ድማግ ዕድል መስጠት ችለዋል። በተራ 170 ላይ ካለው የቅንፍ ውስጥ መግለጫ መረዳት እንደሚቻለው፣ ተማሪው (ተ16) በተራ 173 ላይ፣ የማስፈቀድ ጥያቄ ያቀረበው ድጋሚ የመሥራት ዕድል የደረሰው በመሆኑ ነው። መምህሯ በተራ 174 ላይ፣ የተሠመረበትን ፍቃድ መስጫ ዓረፍተንግግር፣ ለመናገር የገፋፋቸው ኃይል፣ ተማሪው (ተ16) በተራ 173 ላይ ጥያቄውን ለመሥራት

የማስፈቀድ ጥያቄ መጠየቁ እና መምህሯ ተማሪው (ተ16) ጥያቄውን እንዲሠራ መፈለጋቸው ነው። ከሥነልቡና ሁኔታ አንጻር ደግሞ፣ መምህሯ ፍቃድ የሠጡበት የተሠመረበት ዓረፍተንግግራቸው ተማሪው (ተ16) ጥያቄውን እንዲሠራ እንደሚያስችልና ተማሪውም (ተ16) ጥያቄውን መሥራት እንደሚችል ያላቸውን እምነት የሚያሳይ ነው። የመምህሯ የተሠመረበት ዓረፍተንግግር ዓላማም ተማሪው (ተ16) ጥያቄውን እንዲሠራ ዕድል መስጠት ነው።

በአጠቃላይ በክፍል ውስጥ ተራክቦው መምህራን በተለያየ መንገድ ፈቃድ ለመስጠት ዓላማ የመፍቀድ ድማግ ዓረፍተንግግሮችን በጥቅም ላይ አውለዋል። በተራክቦው እንደታየው፣ መፍቀድ የተሰኘው የድማግ ዓይነት፣ መምህራን ተማሪዎች አንድን ነገር እንዲያደርጉ ወይም አንዳች ድርጊት እንዲፈጽሙ ይሁንታ መስጠታቸውን የሚያሳይ ነው። ከላይ በመፍቀድ ድማግ ሥር ከቀረቡት አስረጂዎችና በጥናቱ አጠቃላይ መረጃ ውስጥ እንደታየው፣ ከተማሪዎች ለመሳተፍ እጅ ማውጣትና ከተማሪዎች የማስፈቀድ ጥያቄ በኋላ በመምህራን በጥቅም ላይ የዋለው ‹‹እሺ›› የሚል ዲስኩር አመልካች ቃል ወይም ዓረፍተንግግር በአብዛኛው የመምህራን የመፍቀድ ድማግ ዕድል የመስጠት ተግባር የተፈጸመበት ዓረፍተንግግር ሆኖ ተገኝቷል።

V. መከልከል

መከልከል፣ አድማጭ አንድን ነገር እንዳያደርግ ወይም አንድን ድርጊት እንዳይፈጽም በተናጋሪ በኩል ክልከላ የማድረግ ተግባር የሚፈጸምበት የድማግ ዓይነት ነው። የመከልከል ድማግ በመማሪያ ክፍል ውስጥ ተራክቦ መምህራን በተለያየ ምክንያት ተማሪዎች እንዳይፈጽሟቸው የሚፈልጓቸውን ነገሮች ወይም ድርጊቶች እንዳይፈጽሙ ክልከላ የሚያደርጉበት የድማግ ዓይነት ነው። በጥናቱ መረጃ መሠረት፣ በመከልከል የድማግ ዓይነት ውስጥ የተካተቱት ዓረፍተንግግሮች በክፍል ውስጥ ተራክቦው በመምህራን በጥቅም ላይ የዋሉ ክልከላ ማድረጊያ ወይም ተማሪዎች አንዳች ያልተፈለገ ድርጊት እንዳይፈጽሙ የሚያስችሉ ዓረፍተንግግሮች ናቸው። እነዚህን ዓረፍተንግግሮች በክፍል ውስጥ ተራክቦው ለመጠቀም መምህራንን የገፋፋቸው ኃይል፣ ተማሪዎች አንድን ድርጊት አንዳይፈጽሙ ለማድረግ ያለ ፍላጎት ሲሆን፣ በጥቅም ላይ ያዋሉበት ዓላማም በክልከላቸው መሠረት ተማሪዎች አንድን ድርጊት እንዳይፈጽሙ ለማድረግ ነው። ከሥነልቡናዊ ሁኔታ አንጻር፣ መምህራን በክልከላቸው ተማሪዎች አንድን ድርጊት አንዳይፈጽሙ እንደሚያደርጉ ያላቸውን እምነት ያሳያል። በጥናቱ መረጃ መሠረት፣ 74 የመከልከል ድማግ መረጃዎች (ዓረፍተንግግሮች) ተገኝተዋል። የመምህራን የመከልከል ድማግ ተግባርም ***ማስቆም*** ሆኗል። ይህ ተግባር በክፍል ውስጥ

ተራክቦው መምህራን ለሌሎች ተማሪዎች ዕድል ለመስጠት ሲሉ፣ ተማሪዎች አንድን ድርጊት ደጋግመው እንዳይፈጽሙ (ለምሳሌ፣ ማንበብ፣ መጻፍ፣ መናገር፣ ጥያቄዎች መስራት እና ሌሎች ድርጊቶች) ክልከላ በማድረግ ጥረት ውስጥ በጥቅም ላይ ውሎ የተገኘ ነው። በጥናቱ መረጃ ውስጥ በተገኘና ለትንተና በተመረጠ አስረጂ ተግባሩ እንደሚከተለው ተብራርቶ ቀርቧል።

ማስቆም፣ በክፍል ውስጥ ተራክቦው በመምህራን በጥቅም ላይ ውሎ የተገኘው የመከልከል ድማግ ተግባር ሲሆን፣ በክፍል ውስጥ ተራክቦው በመምህራን ክልከላ የማድረግ ተግባር የተፈጸመባቸው ዓረፍተንግግሮች ውጤት ነው። በተራክቦው መምህራን በአብዛኛው ተማሪዎች አንዲሠሩ ከተነገሩት በተጨማሪ ሌሎች ጥያቄዎችን ለመሥራት ፈቃድ ሲጠይቁ እና በተደጋጋሚ ተሳትፎ በሚያደርጉበት ጊዜ ወዘተ. ለሌሎች ተማሪዎችም ዕድል ለመስጠት ሲሉ፣ የመከልከል ድማግ ዓረፍተንግግሮችን (በተለይ ‹‹በቃ፣ በቃሽ፣ በቃህ›› የሚሉ ቃላትን ወይም ዓረፍተንግግሮችን) በጥቅም ላይ አውለዋል። ቀጥሎ በቀረበው አስረጂ 79፣ የመምህራን የመከልከል ድማግ ዓረፍተንግግሮችን የማስቆም ተግባር እንመልከት።

አስረጂ 79፣

186 ተ28፡ [...] (አንቀጹን ሥርዓተነጥብ እያሟላች በማንበብ) አለቀ። ኹለተኛውን ልቀጥል?

-----><u>187 መ፡ ጎበዝ ልጅ! በጣም ጎበዝ ልጅ! ኹለተኛውን አንቀጽ? በቃ! በቃሽ አንቺ፣</u> ጥሩ ነው! ጎበዝ! የኹለተኛውን አንቀጽ ሥርዓተነጥብ የሚያሟላልን? እሺ፣ (ዕድል ወደሰጡት ተማሪ በቀኝ እጃቸው እያመለከቱ)

188 ተ29፡ መጀመሪያ ትዕምርተጥቅስ ይከፈታል።

(ምዝግብ መረጃ ሠ፣ ክ1)

በአስረጂ 79፣ ሥር በቀረበው ተራክቦ በተራ 187 ላይ፣ መምህሯ የተጠቀሟቸው የተሠመረባቸው ዓረፍተንግግሮች፣ በተራ 186 ላይ ተ28፣ ያቀረበቺውን የማስፈቀድ ጥያቄ (ኹለተኛውን ልቀጥል? የሚል) ተከትሎ፣ ተማሪዋ (ተ28) ተግባሩን እንዳትቀጥል ክልከላ የማድረግ ድርጊት የፈጸሙባቸው የመከልከል ድማግ አካላት ሲሆኑ፣ ተግባራቸውም ተማሪዋ (ተ28) ተግባሩን እንዳትቀጥል ማስቆም ነው። ተማሪዋ (ተ28) በተራ 186 ላይ፣ የማስፈቀድ ጥያቄ (ኹለተኛውን ልቀጥል?) ያቀረበቺው የመጀመሪያውን ጥያቄ (ተግባር) ሠርታ በመጨረሷና ኹለተኛውን ለመሥራት ከመምህሯ ፍቃድ መጠየቅ እንዳለባት በመረዳቷ ነው። መምህሯ በተራ 187 ላይ፣ ክልከላ ያደረጉባቸውን የተሠመረባቸው ዓረፍተንግግሮች፣ ለመናገር

የገፋፋቸው ኃይል፣ ተማሪዋ (ተ28) በተራ 186 ላይ ኹለተኛውን ጥያቄ ለመሥራት የማስፈቀድ ጥያቄ መጠየቋ እና ተማሪዋ (ተ28) ኹለተኛውን ጥያቄ መሥራት እንዳትቀጥል፣ ማስቆም መፈለጋቸው ነው። በተራክቦው ዐውድ መምህሯ ሌሎች ተማሪዎችንም ለማሳተፍ ሲሉ (በተለይም ‹‹በቃሽ አንቺ›› የሚለው ኹለተኛው የክልከላ ዓረፍተንግግራቸው፣ ሌሎች ተማሪዎችም ይሥሩ ወይም ይሳተፉ የሚል አንድምታ አለው)፣ ምናልባት ተማሪዋ (ተ28) በተራዋ (በተራ 186) ላይ የማስፈቀድ ጥያቄ ባታቀርብም እንኳ፣ ክልከላ ያደረጉባቸውን ዓረፍተንግግሮች በጥቅም ላይ ሊያውሏቸው ይችላሉ። ከሥነልቡና ሁኔታ አንጻር፣ መምህሯ ክልከላ ያደረጉባቸው የተሠመረባቸው ዓረፍተንግግሮቻቸው ተማሪዋ (ተ28) ኹለተኛውን ጥያቄ መሥራት እንዳትቀጥል እንደሚያደርግና ተማሪዋም (ተ28) ጥያቄውን መሥራት እንደምታቆም ያላቸውን እምነት የሚያሳይ ነው። የመምህሯ የተሠመረባቸው የክልከላ ዓረፍተንግግሮች ዓላማም ተማሪዋ (ተ28) ኹለተኛውን ጥያቄ መሥራት እንዳትቀጥል ማስቆም ነው።

በአጠቃላይ በክፍል ውስጥ ተራክቦው መምህራን ተማሪዎች ሊፈጽሙት ያሰቡት አንዳች ተግባር ወይም ድርጊት ላይ ክልከላ ለማድረግ ዓላማ የመከልከል ድግግ ዓረፍተንግግሮችን በጥቅም ላይ አውለዋል። በተራክቦው እንደታየው፣ መከልከል የተሰኘው የድግግ ዓይነት፣ መምህራን ተማሪዎች አንድን ነገር እንዳያደርጉ ወይም አንዳች ያልተፈለገ ድርጊት እንይፈጽሙ ክልከላ ማድረጋቸውን የሚያሳይ ነው። ከላይ በመከልከል ድግግ ሥር ከቀረበው አስረጂና ከጥናቱ አጠቃላይ መረጃ ውስጥ መረዳት እንደተቻለው፣ የመከልከል ድግግ የማስቆም ተግባር ከተማሪዎች የማስፈቀድ ጥያቄ በኋላ በመምህራን በጥቅም ላይ ውለው የተገኙ የክልከላ ዓረፍተንግግሮች ውጤት ነው ማለት ይቻላል።

ሐ. የስመግ ዓይነቶችና ተግባራት

በጥናቱ መረጃ መሠረት በክፍል ውስጥ ተራክቦው በመምህራንና በተማሪዎች በጥቅም ላይ ውለው የተገኙ የስመግ ዓይነቶች በጠቅላው ሰባት ዓይነት፣ ማለትም (መሰለም[52]፣ ማመስገን፣ ይቅርታ መጠየቅ፣ ማሞገስ፣ መሳቅ፣ መቀበል እና መቃወም) በሚል ተከፍለው ተመድበዋል። የድግግሞሽ መጠናቸው ከተናጋሪዎች አንጻር ቀጥሎ ባለው ሠንጠረዥ ውስጥ ተጠቃልሎ ቀርቧል።

ተናጋሪዎች	የስመግ ዓይነቶች የድግግሞሽ መጠን							
	መሰለም	ማመስገን	ይቅርታ መጠየቅ	ማሞገስ	መሳቅ	መቀበል	መቃወም	ድምር
መ	18 (5.59%)	12 (3.72%)	11(3.41%)	140(43.48%)	10 (3.10%)	119(36.98%)	12(3.72%)	322 (100%)
	50%	40%	100%	100%	13.51%	39.93%	44.44%	52.27%
ተ1፣2፣3...						81 (100%)		81 (100%)
						27.19%		13.14%
ተዎች	18(8.61%)	18(8.61%)			60 (28.70%)	98 (46.89%)	15(7.19%)	209 (100%)
	50%	60%			81.09%	32.88%	55.56%	33.92%
መተዎች					4 (100%)			4 (100%)
					5.40%			0.67%
ድምር	**36** (5.84%)	**30** (4.87%)	**11**(1.78%)	**140** (22.72)	**74** (12.01)	**298** (48.37)	**27** (4.38)	**616** (100%)
	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

ሠንጠረዥ 12፣ የስመግ ዓይነቶች የድግግሞሽ መጠን ከተናጋሪዎች አንጻር

[52] ሰላምታ መስጠት፣ በእጅና ባንገት፣ በቃል ሰላም... እንዴት ዋልክ፣ እንዴት ዐደርክ፣ ጤና ይስጥኽ ማለት ነው (ኪዳነወልድ፣ 1948፡867)። ‹‹መሰለም›› የሚለው ድርጊታዊ ቃል በዚህ ጥናት ሰላምታ መስጠት፣ ሰላምታ መቀበል ወይም ሰላምታ ለመስጠትና ሰላምታ ለመቀበል በሚነገሩ ዓረፍተንግግሮች የሚተገበሩ ማናቸውንም ድርጊቶች ለመግለጽ በጥቅም ላይ ውሏል።

በሠንጠረዥ 12፣ ውስጥ የቀረቡት የስመግ ዓይነቶች በመምህራንና ተማሪዎች ተራክቦ በአጠቃላይ 616 ጊዜ ተደጋግመው በጥቅም ላይ ውለዋል። የእያንዳንዳቸውንም የድግሞሽ መጠን ከላይ ከቀረበው ሠንጠረዥ መረዳት ይቻላል።

በጥናቱ መረጃ መሠረት፣ በመማሪያ ክፍል ውስጥ በመምህራንና በተማሪዎች በጥቅም ላይ ውለው ከተገኙ የስመግ ዓይነቶች መካከል መቀበል፣ ከጠቅላላው የድግግሞሽ መጠን (616) ውስጥ 298 ዓረፍተንግግሮችን ወይም 48.37 በመቶውን በመሸፈን ከሌሎቹ በበለጠ ቀዳሚውን ቦታ ይዟል። የማሞገስ ስመግ ደግሞ፣ 140 ዓረፍተንግግሮችን ወይም 22.72 በመቶ በመሸፈን ተከታዩን ከፍተኛ የድግግሞሽ መጠን ሲይዝ፣ ሌሎቹ እንደቅድሞናቸው መሳቅ 74 ዓረፍተንግግሮችን ወይም 12.01 በመቶ፣ መሰለም 36 ዓረፍተንግግሮችን ወይም 5.84 በመቶ፣ ማመስገን 30 ዓረፍተንግግሮችን ወይም 4.87 በመቶ፣ መቃወም 27 ዓረፍተንግግሮችን ወይም 4.38 በመቶ እና ይቅርታ መጠየቅ 11 ዓረፍተንግግሮችን ወይም 1.78 በመቶውን ሸፍነዋል።

ከተናጋሪዎች አንጻርም በመምህራን በጥቅም ላይ ከዋሉት የስመግ ዓረፍተንግግሮች (322) መካከል የመቀበል ስመግ፣ በ119 ዓረፍተንግግሮች ማለትም በ36.98 በመቶ ከፍተኛውን የድግግሞሽ መጠን ሲይዝ፣ ሌሎቹ እንደቅድሞናቸው ማሞገስ 140 ወይም 43.48 በመቶ፣ መሰለም 18 ወይም 5.59 በመቶ፣ መቃወም እና ማመስገን እያንዳንዳቸው 12 ወይም 3.72 በመቶ፣ ይቅርታ መጠየቅ 11 ወይም 3.41 በመቶ እና መሳቅ 10 ወይም 3.10 በመቶ የድግግሞሽ መጠን ይዘዋል። በሌላ በኩል በመምህራን በጥቅም ላይ የዋሉት የማሞገስ እና የይቅርታ መጠየቅ ስመጎች፣ ጠቅላላውን የማሞገስ እና የይቅርታ መጠየቅ ዓረፍተንግግሮች ማለትም፣ (140 እና 11 እንደቅድሞናቸው) እያንዳንዳቸው መቶ በመቶ ሸፋን ሲይዙ፣ የመሰለም ስመግ፣ ከጠቅላላው የመሰለም ዓረፍተንግግሮች (36)፣ በ50 በመቶ፣ ሌሎቹ ማለትም፣ የመቀበል ስመግ ከጠቅላላው (298)፣ በ39.93 በመቶ፣ የመቃወም ስመግ ከጠቅላላው (27)፣ በ44.44 በመቶ፣ የማመስገን ስመግ ከጠቅላላው (30)፣ በ40 በመቶ እንዲሁም የመሳቅ ስመግ ከጠቅላላው (74)፣ በ13.51 በመቶ የድግግሞሽ መጠን እንደቅድሞናቸው ተከታዮቹን የሸፋን ደረጃዎች ይዘዋል።

በተማሪዎች በተናጠል በጥቅም ላይ የዋሉት ሁሉም የስመግ ዓረፍተንግግሮች (81) መቶ በመቶ የመቀበል ስመግ ናቸው። እነዚህ የመቀበል ስመጎች የጠቅላላውን የመቀበል ዓረፍተንግግሮች (298) 27.19 በመቶ የድግግሞሽ መጠን ሸፍነዋል።

በተማሪዎች በጎብረት በጥቅም ላይ ከዋሉት 209 የስመግ ዓረፍተንግግሮች መካከል፣ የመቀበል ስመግ በ98 ማለትም በ46.89 በመቶ ከፍተኛውን የድግግሞሽ መጠን ሲይዝ፣ መሳቅ በ60 ወይም በ28.70 በመቶ ሽፋን ተከታዩን የድግግሞሽ መጠን ይሟል። ሌሎቹ፣ ማመስገን እና መሰለም እያንዳንዳቸው 18 ዓረፍተንግግሮች ወይም 8.61 በመቶ፣ እንዲሁም መቃወም፣ በ15 ወይም በ7.19 በመቶ ሽፋን እንደቅድሞናቸው ቀሪውን የድግግሞሽ መጠን ይዘዋል። በሌላ በኩል በተማሪዎች በጎብረት በጥቅም ላይ የዋሉት የመሳቅ ስመጎች፣ ከጠቅላላው የመሳቅ ዓረፍተንግግሮች (74)፣ በ81.09 በመቶ ሽፋን ቀዳሚውን ቦታ ሲይዙ፣ የማመስገን ስመጎች፣ ከጠቅላላው (30)፣ በ60 በመቶ፣ የመሰለም ስመጎች፣ ከጠቅላላው (36)፣ በ50 በመቶ፣ የመቃወም ስመጎች፣ ከጠቅላላው (27)፣ በ55.56 በመቶ እና የመቀበል ስመጎች፣ ከጠቅላላው (298)፣ በ32.88 በመቶ የድግግሞሽ መጠን እንደቅድሞናቸው ተከታዮቹን ቦታ ይዘዋል።

በመምህራንና ተማሪዎች በጎብረት በጥቅም ላይ የዋሉት ሁሉም የስመግ ዓረፍተንግግሮች (4)፣ መቶ በመቶ የመሳቅ ስመግ ሲሆኑ፣ የጠቅላላ የመሳቅ ዓረፍተንግግሮችን (74) 5.40 በመቶ የድግግሞሽ መጠን ሸፍነዋል።

በአጠቃላይ ከላይ ከቀረበው ሠንጠረዥ 12፣ እንደምንረዳው፣ በክፍል ውስጥ ተራክቦው ይቅርታ መጠየቅና እና ማሞገስ በመምህራን ብቻ በጥቅም ላይ የዋሉ የስመግ ዓይነቶች ናቸው። ሌሎቹ የስመግ ዓይነቶች ማለትም፣ (መሰለም፣ ማመስገን፣ መሳቅ፣ መቀበል እና መቃወም) ከመምህራን በተጨማሪ በተማሪዎችም በጥቅም ላይ የዋሉ ናቸው። በሠንጠረዡ ውስጥ እንደምናየው ከስመግ ዓይነቶች ተማሪዎች በተናጠል በጥቅም ላይ ያዋሏቸው የመቀበል ስመግ ዓረፍተንግግሮችን ብቻ መሆኑናተማሪዎች በጎብረት አምስቱን የስመግ ዓይነቶች (መሰለም፣ ማመስገን፣ መሳቅ፣ መቀበል እና መቃወም) በጥቅም ላይ ማዋላቸው፣ በክፍል ውስጥ ተራክቦው ተማሪዎች በአንዳች ድርጊት ላይ ስሜታቸውን በተናጠል ከመግለጽ ይልቅ በጋራ መግለጽ ምርጫቸው እንደሆነ የሚያሳይ ነው። ይህ ምርጫ ምናልባት በተናጠል ስሜትን መግለጽ ከሚያስከትለው ፍርሃት ጋር የተያያዘም ሊሆን ይችላል። በርግጥ በሠንጠረዡ ውስጥ በተናጋሪዎች ተለይተው የቀረቡት የስመግ ዓይነቶች በክፍል ውስጥ ተራክቦው ዐውድ፣ ከክፍል ውስጥ ተፈጥሯዊ ባሕርይ እንዲሁም በተናጋሪዎች ከመነገር ተገቢነትና ከተናጋሪዎች የመናገር ልምድ አንጻርም ሊገለጹ የሚችሉ ናቸው። በመቀጠል የእያንዳንዳቸውን የስመግ ዓይነቶች ምንነት በመግለጽና ከተመደቡበት መመዘኛዎች አንጻር በማብራራት፣ እያንዳንዳቸው ንዑሳን ክፍሎች ያሏቸው ተግባራት ተተንትኖ ቀርቧል።

I. መሰለም

መሰለም፣ ከተግባቦት መሠረታዊ ተግባራት አንዱ ሲሆን፣ በሰው ልጅ የዕለት-ተዕለት ሕይወት ውስጥ የተለመደ፣ የሰው ልጅ ሆን ብሎ በአንድ በተወሰነ ቦታ መገኘቱን፣ ፍቅሩን፣ ስሜቱን የሚገልጽበትና የንግግር ተራክቦ በሚያካሂዱ ሰዎች (ተናጋሪ እና አድማጭ) መካከል ያለውን የተግባቦት ዓይነት ወይም ማኅበራዊ ደረጃ የሚጠቁምበት የተግባቦት ተግባር ነው። ይህ የተግባቦት ተግባር በተራካቢዎች (ተናጋሪ እና አድማጭ) መካከል ቀድሞ ሰላምታ በሚሰጥ ወይም ሰላምታ ሰጪ አካል (ተናጋሪ) እና ሰላምታ በተሰጠው ወይም ሰላምታ ተቀባይ አካል (አድማጭ) በተለያየ ጊዜ ማለትም፣ በመጀመሪያ ግንኙነት ወቅት እና በመጨረሻ በስንብት ወቅት በጥቅም ላይ የሚውል፣ ሰላምታ የመስጠት እና ሰላምታ የመቀበል ወይም የመመለስ ተግባር የሚፈጸምበት የስመግ ዓይነት ነው። መሰለም የተሰኘው ስመግ ከክፍል ውስጥ ተራክቦ አንጻር ሲታይ፣ መምህራንና ተማሪዎች ለመልካም ተግባቦት መክፈቻ ይሆን ዘንድ በአብዛኛው በየዕለታዊ ክፍለጊዜ መጀመሪያ ላይ ሰላምታ በመለዋወጥ ረዘም ያለውን የመማር ማስተማር ተግባር መጀመራቸውን የሚያሳይ ነው። መምህራን ወደመማሪያ ክፍል ውስጥ ሲገቡ በአብዛኛው የተራክቦ መክፈቻ፣ የመጀመሪያ ተግባራቸው ተማሪዎችን መሰለም ወይም ለተማሪዎች ሰላምታ መስጠት) ነው። ተማሪዎችም ከመምህሮቻቸው ለሚሰጣቸው ሰላምታ የሰላምታ ምላሽ ይሰጣሉ።

በዚህ ጥናት መረጃ መሠረት፣ በመሰለም የስመግ ንዑስ ክፍል ውስጥ የተካተቱት ዓረፍተ-ንግግሮች በክፍል ውስጥ ተራክቦው በመምህራንና በተማሪዎች በጥቅም ላይ የዋሉ ሰላምታ የመለዋወጫ ዓረፍተ-ንግግሮች ናቸው። መምህራን እነዚህን ዓረፍተ-ንግግሮች በክፍል ውስጥ ተራክቦው ላይ ለመጠቀም ወይም ለመናገር የገፋፋቸው ኃይል፣ በክፍል ውስጥ መገኘታቸውን ለተማሪዎች ለማሳወቅ፣ የተማሪዎችን ደህንነት ለመጠየቅ፣ የመማር ማስተማሩን ተግባር በጥሩ ስሜትና መግባባት ለመጀመር፣ ተማሪዎችን ለማቅረብ እና በተማሪዎች ትኩረት ለማግኘት ወዘተ. ያላቸው ፍላጎት ሲሆን፣ ተማሪዎች በአንጻሩ በክፍለጊዜው መገኘታቸውንና ደህንነታቸውን ለመምህሮቻቸው ለማሳወቅ እንዲሁም መምህሮቻቸውን ለማክበርና ለመምህሮቻቸው መገኘት ዕውቅና የመስጠት የውዴታ ግዴታ ያለባቸው መሆኑ ነው። በተጨማሪም፣ መምህራንና ተማሪዎች በክፍል ውስጥ ሲገናኙ ሰላምታ መለዋወጥ በአብዛኛው የተለመደ ተግባር መሆኑ ነው። መምህራንና ተማሪዎች የሰላምታ መለዋወጫ ዓረፍንግግሮቹን በጥቅም ላይ ያዋሉበት ዓላማም ለንግግር ከገፋፋቸው

ኃይል ጋር የተሳሰረ ነው ማለት ይቻላል። ከሥነልቡናዊ ሁኔታ አንጻር ደግሞ የሰላምታ ልውውጣቸው በክፍለጊዜው መጀመሪያ አዎንታዊ የመማሪያ አካባቢ ወይም ጥሩ የክፍል ውስጥ ድባብ መፍጠር ላይ የተመሠረተ መሆኑን የሚያሳይ ነው። በጥናቱ አጠቃላይ መረጃ ውስጥ እንደታየው፣ የመሰለም ስመጎች በክፍል ውስጥ ተራክቦው በእያንዳንዱ ክፍለጊዜ የተራክቦ መጀመሪያ ላይ በመምህራንና በተማሪዎች በጥቅም ላይ ውለዋል። በክፍል ውስጥ ተራክቦው በመምህራንና በተማሪዎች በጥቅም ላይ የዋሉ 36 የመሰለም ስመግ መረጃዎች (ዓረፍተንግግሮች) ተገኝተዋል። ሁሉም ዓረፍተንግግሮች በየክፍለጊዜው የመጀመሪያ ተራክቦ ላይ ሲተገበሩ የታዩ ናቸው። የመምህራንና የተማሪዎች የመሰለም ስመግ ዓረፍተንግግሮች ተግባራትም እንደቅድሞናቸው ***ሰላምታ መስጠት (መገኘትን ማሳወቅ፣ ደህንነትን ማወቅ፣ ማቅረብ፣ ማክበር፣ ትኩረት ማግኘት)*** እና ***ሠላምታ መመለስ (መገኘትን ማሳወቅ፣ ደህንነትን ማሳወቅ፣ ማክበር)*** ሆነዋል። እነዚህ የመሰለም ተግባራት በጥናቱ መረጃ ውስጥ በተገኙና ለትንተና በተመረጡ አስረጂዎች እንደሚከተለው ተብራርተው ቀርበዋል።

ሀ. ሰላምታ መስጠት

በመሰለም ስመግ ሥር አንድ ተግባር ሆኖ የተገኘው ሰላምታ መስጠት ሲሆን፣ በክፍል ውስጥ ተራክቦው መምህራን ክፍል ውስጥ እንደገቡ ለተማሪዎች ሰላምታ ለመስጠት ማለትም፣ በክፍል ውስጥ መገኘታቸውን ለማሳወቅ፣ የተማሪዎችን ደህንነት ለማወቅ፣ ትኩረት ለማግኘት ወዘተ. የተጠቀሟቸው ዓረፍተንግግሮች ውጤት ነው። በርግጥ በክፍል ውስጥ ተራክቦ ከተራካቢዎች አንጻር በግልጽ መምህራን ሰላምታ ሰጪ ወይም ሰላምታ አቅራቢ፣ ተማሪዎች ደግሞ ሰላምታ መላሽ ሆነው እናገኛቸዋለን። ቀጥሎ በቀረበው አስረጂ 80፣ በተራክቦው የመምህራን የመሰለም ስመግ ዓረፍተንግግርን ሰላምታ የመስጠት ተግባር እንመልከት።

አስረጂ 80፣

----->01 መ፡ <u>እንደምን አደራችሁ ተማሪዎች?</u>
02 ተ፡ ደህና፣ እግዚአብሔር ይመስገን! (ከመቀመጫቸው በመነሳት)
03 መ፡ እሺ፣ ቁጭ በሉ።
04 ተ፡ እናመሰግናለን! (እየተቀመጡ)
(((መምህሩ ጥቁር ሠሌዳው ላይ ቀን፣ የትምህርት ዓይነት (አማርኛ)፣ የዕለቱን ትምህርት ርዕስ በመጻፍ ተግባር ላይ)))

(ምዝግብ መረጃ ለ፣ ክ2)

ከላይ በአስረጂ 80፣ ሥር በቀረበው ተራክቦ ውስጥ በተራ 01 ላይ መምህሩ የተጠቀሙት የተሠመረበት ዓረፍተንግግር፣ ክፍል ውስጥ እንደገቡ ለተማሪዎች ሰላምታ የመስጠት ተግባር የፈጸሙበት የመሰለም ስመግ አካል ነው። በተራክቦው መጀመሪያ፣ በተራ 01 ላይ መምህሩ የተጠቀሙትን ሰላምታ የመስጠት ዓረፍተንግግር ተከትሎ በተራ 02 ላይተማሪዎች በጎብረት በመሆን ደኅንነታቸውን ለመግለጽ ሰላምታ ሲመልሱ እናያለን። መምህሩ በተራ 01 ላይ የተጠቀሙት የሰላምታ ዓረፍተንግግር (‹‹እንደምን አደራችሁ?›› የሚለው)፣ በጥቅም ላይ የዋለበት ጊዜ ጧት ላይ መሆኑን ይነግረናል። ከዚህ በተጨማሪ፣ የሰላምታ ማቅረቢያ የቋንቋ አጠቃቀም እንደጊዜው የተለያየ (ለምሳሌ፣ ረፋድ ላይ፣ እንደምን አረፈዳችሁ? ቀን ላይ፣ እንደምን ዋላችሁ? ማታ ላይ፣ እንደምን አመሻችሁ?) ሆኖ እናገኘዋለን። ስለሆነም፣ በክፍል ውስጥ ተራክቦው የሰላምታ ዓረፍተንግግሮች ሰላምታ ከሚቀርብበት ጊዜ ጋር እየተጣጣሙ በጥቅም ላይ የሚውሉ ናቸው። መምህሩ በተራ 01 ላይ የተሠመረበትን የሰላምታ ዓረፍተንግግር፣ በጥቅም ላይ ለማዋል ወይም ለመናገር የገፋፋቸው ኃይል፣ በክፍል ውስጥ መገኘታቸውን ለተማሪዎች ለማሳወቅ እና የተማሪዎችን ደህንነት ለመጠየቅ ያላቸው ፍላጎት ነው። ከሥነልቡና ሁኔታ አንጻር ደግሞ፣ የመምህሩ የሰላምታ ዓረፍተንግግር ተማሪዎች ሰላምታ የመመለስ ተግባር እንዲፈጽሙ እንደሚያስችልና ተማሪዎችም ሰላምታ የመመለስ ተግባሩን መፈጸም እንደሚችሉ (ስለደህንነታቸው መግለጽ እንደሚችሉ) ያላቸውን እምነት የሚያሳይ ነው። የመምህሩ የሰላምታ ዓረፍተንግግር ዓላማም ለተማሪዎች ያላቸውን ስሜት በመግለጽ፣ የተማሪዎችን ደህንነት ለማወቅ መፈለግ ነው። በተጨማሪም በክፍል ውስጥ ተራክቦው በመግቢያቸው ጥሩ የተራክቦ ድባብ ለመፍጠርና የዕለቱን ትምህርት በጥሩ ተግባቦት ለማስጀመር መፈለግ ነው።

በመሰለም ስመግ፣ በሰላምታ መስጠት ተግባር ሥር ከቀረበው አስረጂ መረዳት እንደተቻለው፣ ሰላምታ የመስጠት ተግባር፣ በክፍል ውስጥ መገኘትን በይፋ ለማሳወቅ፣ የዕለቱን የመማር ማስተማር ተራክቦ ለማስጀመር፣ የተማሪዎችን ደህንነት ለመጠየቅ እና ትኩረት ለማግኘት ወዘተ. ዓላማ በመምህራን በጥቅም ላይ የዋሉ የሰላምታ ዓረፍተንግግሮች ውጤት ነው ማለት ይቻላል።

ለ. ሰላምታ መመለስ

ሌላው በመሰለም ስመግ ሥር አንድ ተግባር ሆኖ የተገኘው ሰላምታ መመለስ ሲሆን፣ በክፍል ውስጥ ተራክቦው መምህራን ክፍል ውስጥ እንደገቡ ለተማሪዎች ሰላምታ ከሰጡ በኋላ፣ ምላሽ

ለመስጠት ማለትም፣ በክፍል ውስጥ መገኘታቸውን ለማሳወቅ፣ ደኅንነታቸውን ለማሳወቅ፣ መምህሮቻቸውን ለማክበር ወዘተ.ተማሪዎች በጎብረት በመሆን በጥቅም ላይ ያዋሏቸው ዓረፍተንግግሮች ውጤት ነው። ቀጥሎ በቀረበው አስረጂ 81፣ በተራክቦው የተማሪዎችን የመሰለም ስመግ ዓረፍተንግግር ሰላምታ የመመለስ ተግባርን ያሳየናል።

አስረጂ 81፣

01 መ፡ እንደምን ዋላችሁ ተማሪዎች?
----->02 ተዎች፡ <u>ደህና፣ እግዚአብሔር ይመስገን!</u> (ከመቀመጫቸው በመነሳት)
03 መ፡ ቁጭ በሉ።
04 ተዎች፡ እናመሰግናለን! (እየተቀመጡ)
(((መምህሯ ጥቁር ሠሌዳው ላይ ቀን፣ የትምህርት ዓይነት (አማርኛ)፣ የዕለቱን ትምህርት ርዕስ በመጻፍ ተግባር ላይ)))

(ምዝግብ መረጃ ሀ፣ ክ1)

በአስረጂ 81፣ ሥር በቀረበው ተራክቦ ውስጥ በተራ 02 ላይ ተማሪዎች በጎብረት ሆነው የተጠቀሙት የተሠመረበት ዓረፍተንግግር፣ መምህሯ ክፍል ውስጥ እንደገቡ በሰጧቸው ሰላምታ መሠረት ማለትም፣ በተራ 01 ላይ ባለው የሰላምታ ዓረፍተንግግር ደኅንነታቸውን በሚገልጽ መልኩ ሰላምታ የመመለስ ተግባር የፈጸሙበት የመሰለም ስመግ አካል ነው። በተራክቦው፣ በተራ 02 ላይ ካለው የቅንፍ ውስጥ መግለጫ እንደምንረዳው፣ ተማሪዎች መልስ የመስጠት ተግባርን ሲፈጽሙ ከመቀመጫቸው በመነሳት ለመምህራቸው ያላቸውን አክብሮት አሳይተዋል። ተማሪዎች በተራ 02 ላይ የተሠመረበትን የሰላምታ ዓረፍተንግግር፣ ለመጠቀም ወይም ለመናገር የገፋፋቸው ኃይል፣ በተራ 01 ላይ በመምህሯ ለተሰጣቸው ሰላምታ መልስ ለመስጠት ያላቸው ፍላጎትና ሰላምታ የመመለስ የውዴታ ግዴታ ያለባቸው መሆኑ ነው። ከሥነልቡና ሁኔታ አንጻር ደግሞ፣ ተማሪዎች በሰላምታ መመለስ ዓረፍተንግግራቸው ለመምህሯ ሰላምታ፣ ሰላምታ መመለስ እንዳለባቸው መረዳታቸውንና ማመናቸውን የሚያሳይ ነው። በተራክቦው የተማሪዎች ሰላምታ የመመለስ ዓረፍተንግግር ዓላማም ለመምህሯ ሰላምታ ምላሽ ከመስጠት በሻገር ስለደኅንነታቸው መግለጽ እና ለመምህሯ አክብሮት መስጠት ነው።

በሰላምታ መመለስ ተግባር ሥር ከቀረበው አስረጂ መረዳት እንደተቻለው፣ ሰላምታ የመመለስ ተግባር፣ በክፍል ውስጥ ተራክቦው የመምህራንን ሰላምታ የመስጠት ተግባር ተከትሎ የሰላምታ ምላሽ ለመስጠት፣ ደህንነትን ለማሳወቅ፣ አክብሮትን ለመግለጽ ወዘተ. ዓላማ በተማሪዎች በጥቅም ላይ የዋሉ የሰላምታ ዓረፍተንግግሮች ውጤት ነው።

በአጠቃላይ በመሰለም ስመግ ሥር ከቀረቡት አስረጂዎችና ከጥናቱ አጠቃላይ መረጃ መረዳት እንደተቻለው፣ መሰለም የተሰኘው የስመግ ዓይነት፣ በክፍል ውስጥ ተራክቦው መጀመሪያ ላይ መምህራንና ተማሪዎች የሰላምታ ልውውጥ ማድረጋቸውን የሚያሳይ ነው። በሰላምታ ልውውጡም በቋሚነት መምህራን ሰላምታ ሰጪ፣ ተማሪዎች ሰላምታ ተቀባይና መላሽ የሆኑበት ነው። ይህም ከክፍል ውስጥ ተራክቦ ተፈጥሯዊ ባሕርይ አንጻር መምህራን የተራክቦው መሪ እና ጀማሪ፣ ተማሪዎች ደግሞ ተከታይ በመሆናቸው ምክንያት የተፈጠረ ነው ማለት ይቻላል። በጥናቱ አጠቃላይ መረጃ ውስጥ እንደታየው፣ በተራክቦው በመምህራን በጥቅም ላይ የዋሉት የመሰለም ስመጎች ተግባር ሰላምታ መስጠት ሲሆን፣ በተማሪዎች በጥቅም ላይ የዋሉት የመሰለም ስመጎች ተግባር ደግሞ ሰላምታ መመለስ ነው። ከተራክቦው መረዳት እንደተቻለውም፣ መሰለም በክፍል ውስጥ ተራክቦው በመጀመሪያ ወይም በመክፈቻነት በጥቅም ላይ የሚውል የተለመደ ስመግ ነው። ይህ ሰላምታ የመስጠትና ሰላምታ የመመለስ ጥምር ተግባር በክፍል ውስጥ በመምህራንና በተማሪዎች መካከል መልካም ግንኙነት እንዲፈጠርና ጥሩ የተግባቦት ጊዜ እንዲኖር በር ከፋች ወይም ምቹ ሁኔታን የሚፈጥር ነው።

II. ማመስገን

ማመስገን ሰዎች ለሰሩት መልካም ሥራ ወይም ጥሩ አፈጻጸም ተገቢውን ክብር እና ዕውቅና የመስጠት ተግባር የሚፈጸምበት የስመግ ዓይነት ነው። በተግባቦት ውስጥ የማመስገን ተግባር በአንድ በተፈጸመ ያለፈ ድርጊትና በተናጋሪ ስሜት ላይ ተመስርቶ የሚተገበር ነው። ስለሆነም፣ ማመስገን የተሰኘው ስመግ የተናጋሪ ለአድማጭ ምስጋና የማቅረቢያ ዓረፍተንግግሮች ውጤት ነው ማለት ይቻላል። የማመስገን ስመግ ግብረንግግራዊ ተግባር ከክፍል ውስጥ ተራክቦ አንጻር ሲታይ፣ መምህራንና ተማሪዎች በአንድ የተወሰነ የክፍል ውስጥ በተፈጸመ ድርጊት ወይም ሁነት ላይ በመመሥረት አንዳቸው ለሌላቸው ምስጋና ማቅረባቸውን የሚያሳይ ነው። በዚህ ጥናት መረጃ መሠረትም፣ የአማርኛ መምህራን በክፍል ውስጥ ለተማሪዎች ተሳትፎ፣ መልካም አፈጻጸም፣ ልዩ ልዩ አዎንታዊ ተግባራትና ጥሩ አፈጻጸም ምስጋና ለማቅረብ ሲሉ የማመስገን ስመጎችን የተጠቀሙ ሲሆን፣ ተማሪዎች ደግሞ ከመምህራን ለተሰጣቸው ፈቃድና ምላሽ ምስጋና ለማቅረብ ሲሉ የማመስገን ስመጎችን ተጠቅመዋል። ስለሆነም፣ በዚህ ጥናት፣ በማመስገን የስመግ ንዑስ ክፍል ውስጥ የተካተቱት ዓረፍተንግግሮች በክፍል ውስጥ ተራክቦው በመምህራንና በተማሪዎች በጥቅም ላይ የዋሉ የምስጋና ማቅረቢያ ዓረፍተንግግሮች ናቸው። መምህራን እነዚህን ዓረፍተንግግሮች በክፍል ውስጥ ተራክቦው ለመጠቀም ወይም ለመናገር

የገፋፋቸው ኃይል፣ በክፍል ውስጥ ተራክቦው ተማሪዎች የበለጠ አዎንታዊ ስሜት እንዲሰማቸው ለማድረግ ያለ ፍላጎት ሲሆን፣ ተማሪዎች በአንጻሩ መምህሮቻቸውን በማመስገን የማክበር የውዴታ ግዴታ ያለባቸው መሆኑ ነው። በሌላ በኩል መምህራንና ተማሪዎች የማመስገን ስመጎችን መጠቀማቸው መልካም ተግባቦት የመፍጠር ማለትም፣ ርስበርስ ያላቸውን ግንኙነት የማጠናከር ሥነልቡናዊ ሁኔታ ላይ የተመሠረተ መሆኑን የሚያሳይ ነው። በጥናቱ መረጃ ውስጥ እንደታየው በአማርኛ መማሪያ ክፍል ውስጥ በመምህራን፣ በተማሪዎች በተናጠል እና በተማሪዎች በጎብረት በጥቅም ላይ የዋሉ የማመስገን ስመጎች ላይ 30 መረጃዎች (ዓረፍተንግግሮች) ተገኝተዋል። የእነዚህ ዓረፍተንግግሮች ተግባራትም (እንደተናጋሪዎቻቸው) *ዕውቅና መስጠት* እና *ማክበር* ሆነዋል። እነዚህ የማመስገን ተግባራት በጥናቱ መረጃ ውስጥ በተገኙና ለትንተና በተመረጡ አስረጂዎች እንደሚከተለው ተብራርተው ቀርበዋል።

ሀ. ዕውቅና መስጠት

ዕውቅና መስጠት በማመስገን ስመግ ሥር የተገኘ አንድ ተግባር ሲሆን፣ በክፍል ውስጥ ተራክቦው መምህራን፣ ከተማሪዎች አንዳች መልካም ድርጊት (በተለይ ተማሪዎች በመምህራን የታዘዙትን ሲፈጽሙ ወይም የተጠየቁትን ሲመልሱ እና በክፍል ውስጥ ተሳትፎ ሲያደርጉ) በኋላ ተማሪዎችን በማመስገን ዕውቅና ለመስጠት የተጠቀሟቸው ዓረፍተንግግሮች ውጤት ነው። ቀጥሎ በቀረበው አስረጂ 82፣ በተራክቦው የመምህራንን የማመስገን ስመግ ዓረፍተንግግር ዕውቅና የመስጠት ተግባር እንመልከት።

አስረጂ 82፣

135 መ፡ እሺ፣ አንብቢልን! (ተ13 ጥቁር ሰሌዳው ላይ የጻፈቺውን እንዲታነብ በማዘዝ)
136 ተ13፡ እሺ፣ [...] (ጥቁር ሰሌዳው ላይ የጻፈቺውን በማንበብ)
----->137 መ፡ <u>አመሰግናለሁ!</u> ትክክል ናት አይደለችም?
138 ተዎች፡ ትክክል ናት።

(ምዝግብ መረጃ ረ፣ ክ1)

በአስረጂ 82፣ ሥር በቀረበው ተራክቦ ውስጥ በተራ 137 ላይ መምህሯ የተጠቀሙት የተሠመረበት ዓረፍተንግግር፣ በቀደመው ተራ ማለትም በተራ 135 ላይ መምህሯ ለተ13 በሰጡት ትዕዛዝ (ተ13 የጻፈቺውን እንዲታነብ የሚያዝ) መሠረት በተራ 136 ላይ ተማሪዋ

(ተ13) ትዕዛዙን ተቀብላ በመፈጸሟ (በተራ 136 መጨረሻ ላይ ከቀረበው የቅንፍ ውስጥ መግለጫ መረዳት እንደሚቻለው) ለተማሪዋ (ተ13) ድርጊት በግላቸው ‹‹አመሰግናለሁ!›› በሚል ዓረፍተንግግር ዕውቅና የመስጠት ተግባር የፈጸሙበት የማመስገን ስመግ አካል ነው። መምህሯ በተራ 137 ላይ የተሠመረበትን የማመስገን ዓረፍተንግግር፣ ለመጠቀም ወይም ለመናገር የገፋፋቸው ኃይል፣ ለተማሪዋ (ተ13) መታዘዝ ወይም ድርጊት ማለትም በተራ 135 ላይ አንብቢ ተብላ በተራ 136 ላይ ትዕዛዙን ተቀብላ በማንበቧ በግላቸው ዕውቅና ለመስጠት ያላቸው ፍላጎት ነው። ከሥነልቡና ሁኔታ አንጻር ደግሞ፣ መምህሯ በተጠቀሙት የምስጋና ማቅረቢያ ዓረፍተንግግራቸው፣ በተራክቦው፣ ትዕዛዝ ተቀብላ የማንበብ ድርጊት ለፈጸመቺው ተማሪ (ተ13) በምስጋና ዕውቅና መስጠት እንዳለባቸው ማመናቸውን የሚያሳይ ነው። የመምህሯ የተሠመረበት የማመስገን ስመግ ዓረፍተንግግር ዓላማም ለተማሪዋ (ተ13) ድርጊት በግላቸው በማመስገን ዕውቅና መስጠት ነው። ይህ የመምህሯ ምስጋና ተማሪዋ ላደረገቺው ነገር ዕውቅና ከመስጠት በተጨማሪ በተማሪዋ ዘንድ ጥሩ ሥነልቡና እንዲፈጠር የሚያስችል ነው።

ከላይ በአስረጂ 82፣ ከቀረበው መምህራን በግላቸው በመማስገን ስመግ ዕውቅና የመስጠት ተግባር ሲፈጽሙ ከሚያሳየው ዓረፍተንግግር ወይም ‹‹አመሰግናለሁ!›› በተጨማሪ መምህራን በማመስገን ስመግ ዕውቅና የመስጠት ተግባርን ክፍሉን ወክለው በመናገር ሲገልጹም ተስተውሏል። ቀጥሎ በቀረበው አስረጂ 83፣ ይኼኑ በማመስገን ዕውቅና የመስጠት ተግባር ሌላ ገጽታ (ክፍሉን ወክሎ ማመስገን) እንመልከት።

አስረጂ 83፣

107 መ፡ አውርጂ ማስኩን! ((ተማሪዋ ማስክ/የአፍና የአፍንጫ መሸፈኛ በማድረጓ ማቅረብ ስትጀምር ድምጿ በታፈነ ጊዜ))
108 ተ14፡ [...] (ያደረገቺውን ማስክ በማውለቅ ማንበቧን በመቀጠል)ልቀጥል? (የተወሰነውን ግጥም በማንበብ ካቀረበች በኋላ የአሳይመንት ወረቀቱን እየገለበጠች)
-----> 109 መ፡ ቀጥዪ! <u>እናመሰግናለን</u>። (ተ14 ቀሪውን ግጥም አንብባ ከጨረሰች በኋላ) አሥራ ዐራት ማን ነበር? ማነው? አስራ ዐራት ነዪ ውጪ!
110 ተዎች፡ ሀያ ዐራት ነው።

(ምዝግብ መረጃ ሀ፣ ክ3)

በአስረጂ 83፣ ሥር በቀረበው ተራክቦ ውስጥ በተራ 109 ላይ መምህሯ የተጠቀሙት የተሠመረበት ዓረፍተንግግር፣ በቀደመው ተራ ማለትም በተራ 105 መጨረሻ ላይ መምህሯ

ለተ14 በሰጡት ትዕዛዝ ማለትም፣ ተ14 ያስረከበቺውን ወረቀት እንዲታቀርብ በሚያዘው ትዕዛዝ መሠረት በተራ 106 እና በተራ 108 ላይ ተማሪዋ (ተ14) ትዕዛዙን ተቀብላ በመፈጸሟ (በተራ 109 መጨረሻ ላይ ከቀረበው የቅንፍ ውስጥ መግለጫ መረዳት እንደሚቻለው) ለተማሪዋ (ተ14) ድርጊት ክፍሉን ወክለው ዕውቅና የመስጠት ተግባር የፈጸሙበት የማመስገን ስመግ አካል ነው። በተራክቦው መምህሯ በተራ 109 ላይ የተሠመረበትን የማመስገን ዓረፍተንግግር፣ ለመጠቀም ወይም ለመናገር የገፋፋቸው ኃይል፣ ለተማሪዋ (ተ14) መታዘዝ ወይም ድርጊት ክፍሉን በመወከል ዕውቅና ለመስጠት ያላቸው ፍላጎት ነው። ከሥነልቡና ሁኔታ አንጻር ደግሞ፣ መምህሯ፣ ተማሪዋ (ተ14) የፈጸመቺው ድርጊት ለክፍሉ ነው ብለው በማሰባቸው፣ ለተማሪዋ (ተ14) ክፍሉን ወክለው በምስጋና ዕውቅና መስጠት እንዳለባቸው ማመናቸውን የሚያሳይ ነው። በርግጥ በክፍል ውስጥ ተራክቦ በመምህራንም ሆነ በተማሪዎች የሚፈጸም ማናቸውም ድርጊት (በአስረጂ 90፣ በተ13 የተፈጸመውን ድርጊት ጨምሮ) ተለይቶ ካልቀረበ በስተቀር ለክፍሉ መሆኑ አያጠራጥርም። ስለሆነም፣ በክፍል ውስጥ ተራክቦ በመምህራን በእንደነዚህ ዓይነት ዓረፍተንግግሮች (አመሰግናለሁ እና እናመሰግናለን) በምስጋና ዕውቅና የመስጠት ተግባር፣ የተፈጸመው ድርጊት ተጠቃሚ አካል ተለይቶ ካልታወቀ በስተቀር ምክንያቱ ይህ ነው ብሎ ቁርጥ ያለ መረጃ ለማቅረብ ያስቸግራል። ይልቁንም በተራክቦው ውስጥ የምስጋና ዓረፍተንግግሮቹ (አመሰግናለሁ እና እናመሰግናለን) እየተፈራረቁ በመምህራን በጥቅም ላይ መዋላቸው የመምህራን እያቀያየሩ የመጠቀም ልማድ ሊሆን ይችላል ማለቱ የተሻለ ነው። በተራክቦው በተራ 109 ላይ የተሠመረበት የመምህሯ የማመስገን ስመግ ዓረፍተንግግር ዓላማም ለተማሪዋ (ተ14) ድርጊት ክፍሉን ወክሎ በማመስገን ዕውቅና መስጠት ነው።

በዕውቅና መስጠት ተግባር ሥር ከቀረቡት አስረጂዎች መረዳት እንደተቻለው፣ ዕውቅና የመስጠት ተግባር፣ በክፍል ውስጥ ተራክቦው የተማሪዎችን አንዳች ተሳትፎ ወይም አንዳች መልካም ድርጊት ተከትሎ በዕውቅና ለመስጠትና ክፍሉን ወክሎ ዕውቅና ለመስጠት ዓላማ በመምህራን በጥቅም ላይ የዋሉ የምስጋና ዓረፍተንግግሮች ውጤት ነው። በጥናቱ መረጃ ውስጥ እንደታየው እነዚህ የምስጋና ዓረፍተንግግሮች በቁጥር እጅግ አናሳ ቢሆኑም፣ መምህራን በማመስገን ስመግ ዓረፍተንግግሮች ለተማሪዎች ዕውቅና የመስጠት ተግባር መፈጸማቸው ተማሪዎች ጥሩ ሥነልቡና እንዲገነቡና በተግባራቸው እንዲቀጥሉ በር የሚከፍት ነው።

ለ. ማክበር

በማመስገን ስመግ ሥር የተገኘው ሌላው ተግባር ማክበር ሲሆን፣ በክፍል ውስጥ ተራክቦው በመምህርና በተማሪዎች ሰላምታ መለዋወጥ ጊዜ፣ መጨረሻ ላይ ተማሪዎች በጎብረት በመሆን ለመምህራን ፈቃድ አክብሮት ለመስጠት የተጠቀሟቸው ዓረፍተንግግሮች ውጤት ነው። ቀጥሎ በቀረበው አስረጂ 84፣ በተራክቦው የተማሪዎች የማመስገን ስመግ ዓረፍተንግግር የማክበር ተግባርን እንመልከት።

አስረጂ 84፣

01 መ፡ እንደምን ቆያችሁ ተማሪዎች?
02 ተ፡ ደህና፣ እግዚአብሔር ይመስገን! (ከመቀመጫቸው በመነሳት)
03 መ፡ እሺ፣ ቁጭ በሉ።
----->04 ተ፡ <u>እናመሰግናለን!</u> (እየተቀመጡ)
(((መምህሯ የዕለቱን ትምህርት ርዕስና ንዑስ ርዕስ ጥቁር ሰሌዳው ላይ በመጻፍ ተግባር)))

(ምዝግብ መረጃ ሐ፣ ክ1)

በአስረጂ 84፣ ሥር በቀረበው ተራክቦ ውስጥ በተራ 04 ላይ ተማሪዎች በጎብረት በመሆን የተጠቀሙት የተሠመረበት ዓረፍተንግግር፣ መምህሯን የማክበር ተግባር የፈጸሙበት የማመስገን ስመግ አካል ነው። በተራክቦው፣ በተራ 01 ላይ መምህሯ ሰላምታ ከሰጡ በኋላ፣ በተራ 02 ላይ ተማሪዎች በጎብረት በመሆን ከመቀመጫቸው በመነሳት (በተራ 02፣ የቅንፍ ውስጥ መግለጫ ላይ እንደተገለጸው) ሰላምታ መመለሳቸውን እናያለን። ቀጥሎም ሰላምታ ለመመለስ የተማሪዎችን ከመቀመጫቸው መነሳት ከግምት ውስጥ ያስገቡት መምህሯ በተራ 03 ላይ በተጠቀሙት ዓረፍተንግግር ተማሪዎች እንዲቀመጡ ፍቃድ ሰጥተዋል። ተማሪዎችም መምህሯ የሰጧቸውን ፍቃድ ተከትሎ (እንዲቀመጡ ስለፈቀዱላቸው) በተራ 04 ላይ በተሠመረበት ዓረፍተንግግራቸው ለመምህሯ ምስጋናቸውን በማቅረብ አክብሮት የመስጠት ተግባር (ማክበር) ፈጽመዋል። ተማሪዎች በተራ 04 ላይ የተሠመረበትን የማመስገን ዓረፍተንግግር፣ ለመጠቀም ወይም ለመናገር የገፋፋቸው ኃይል፣ በተራክቦው መምህሯ በተራ 03 ላይ ተማሪዎች እንዲቀመጡ ፍቃድ ስለሰጧቸው ለመምህሯ አክብሮት ለመስጠት ወይም ለማክበር ያላቸው ፍላጎት ነው። ከሥነልቡና ሁኔታ አንጻር ደግሞ፣ ተማሪዎች ለመምህራቸው አክብሮት መስጠት እንዳለባቸው ማመናቸውን የሚያሳይ ነው። የተማሪዎች የተሠመረበት

የማመስገን ስመግ ዓረፍተንግግር ዓላማም ለመምህሯ አክብሮት መስጠት ወይም መምህሯን ማክበር ነው።

በአጠቃላይ በማመስገን ስመግ ሥር ከቀረቡት አስረጂዎችና ከጥናቱ አጠቃላይ መረጃ መረዳት እንደተቻለው፣ ማመስገን የተሰኘው የስመግ ዓይነት፣ በክፍል ውስጥ ተራክቦው መምህራን የተማሪዎች አንዳች መልካም ድርጊት ላይ ተመስርተው፣ ተማሪዎች ደግሞ በመምህራን አንዳች መልካም ድርጊት ላይ ተመስርተው በተለያዩ ተግባራት የሚገለጹ ምስጋናዎችን አንዳቸው ለሌላቸው ማቅረባቸውን የሚያሳይ ነው። በዚህም፣ በማመስገን ስመግ ስር የቀረቡት ተግባራት ማለትም ዕውቅና መስጠትና ማክበር በክፍል ውስጥ ተራክቦው የመምህራን ዕውቅና መስጠት ተማሪዎች የበለጠ አዎንታዊ ስሜት እንዲሰማቸው፣ ጥሩ ልምዶችን እንዲደሰቱ፣ የክፍል ውስጥ ተሳትፏቸውን እንዲያሻሽሉ፣ ችግሮችን እንዲቋቋሙ እና ጠንካራ ተግባቦት እንዲፈጥሩ ይረዳል። የተማሪዎች ማክበር ደግሞ የተማሪዎችን የመማር ባሕርይ በአዎንታዊ መልኩ በማረጋገጥ፣ ተማሪዎች በመማር ማስተማሩ ሂደት ውስጥ በአዎንታዊ ሁኔታዎች ላይ እንዲጎለብቱና በሰብአዊነት ላይ ጠንካራ መሠረት እንዲኖራቸው ያደርጋል። ስለሆነም፣ በአጠቃላይ ማመስገን በተራካቢዎች መካከል ያለውን ግንኙነት ለማሻሻል ይጠቅማል።

III. ይቅርታ መጠየቅ

ይቅርታ መጠየቅ አንድ ሰው ላደረገው ወይም ለሰራው ስህተት ዕውቅና መስጠቱና ጥፋተኝነቱን ወይም መጸጸቱን የመግለጽ ተግባር የሚፈጽምበት የስመግ ዓይነት ነው። በተራክቦ ውስጥ ይቅርታ መጠየቅ ወደተሻለና ወደተስተካከለ ተግባቦት ለማምራት ያስችላል። ይቅርታ በመጠየቅ፣ በሰው ላይ ወይም በአንዳች ነገር ላይ አሉታዊ የሆነ ድርጊት እንዲፈጠርና እንዲፈጸም ምክንያት እንደሆንን እንገነዘባለን። በዚህም፣ ይቅርታ የሚጠይቅ ሰው የሰራውን ስህተት በማረም ወይም ባለመድገም ይቅርታውን በተግባር ያጸናል። ስለሆነም፣ ይቅርታ መጠየቅ የተሰኘው ስመግ የተናጋሪ የይቅርታ መጠየቂያ ዓረፍተንግግሮች ውጤት ነው ማለት ይቻላል። በመማሪያ ክፍል ውስጥ ተራክቦም መምህራንም ሆኑ ተማሪዎች በተለያዩ ተግባራት ላይ ስህተት መስራታቸውን ሲያውቁ ወይም ስህተት ሰርተናል ብለው ባመኑ ጊዜ አንዳቸው ለሌላቸው ይቅርታ የሚጠይቁበት የስመግ ዓይነት ነው። የመምህራን ይቅርታ መጠየቅ የተሰኘው ስመግ ከክፍል ውስጥ ተራክቦ አንጻር ሲታይ፣ መምህራን ለተማሪዎች በተለያዩ ጉዳዮች ላይ ይቅርታ መጠየቃቸውን የሚያሳይ ነው። በዚህ ጥናት መረጃ መሠረት፣ በይቅርታ መጠየቅ የስመግ ንዑስ ክፍል ውስጥ የተካተቱት ዓረፍተንግግሮች በክፍል ውስጥ ተራክቦው

መምህራን የተጠቀሟቸው የይቅርታ መጠየቂያ ዓረፍተንግግሮች ናቸው። መምህራን እነዚህን ዓረፍተንግግሮች በክፍል ውስጥ ተራክቦው ለመጠቀም ወይም ለመናገር የገፋፋቸው ኃይል፣ በክፍል ውስጥ ተራክቦው ለፈጸሙት አንዳች ስህተትና ስህተት ነው ወይም ይቅርታ የሚያስጠይቅ ነው ብለው ላመኑበት ደርጊታቸው ይቅርታ ለመጠየቅ ያላቸው ፍላጎት ነው። መምህራን የይቅርታ መጠየቅ ስመጎችን መጠቀማቸው ለሰሩት ስህተት ኃላፊነት በመውሰድ ከተማሪዎችጋ ጤናማ ግንኙት የመፍጠር ሥነልቡናዊ ሁኔታ ላይ የተመሠረተ መሆኑን የሚያሳይ ነው። በጥናቱ መረጃ መሠረት የይቅርታ መጠየቅ ስመግ ላይ 11 መረጃዎች (ዓረፍተንግግሮች) ተገኝተዋል። የእነዚህ ዓረፍተንግግሮች ተግባርም ***ኃላፊነት መውሰድ*** ሆኗል። ይኼው ተግባር ቀጥሎ ተተንትኖ ቀርቧል።

ኃላፊነት መውሰድ የይቅርታ መጠየቅ ስመግ ተግባር ሲሆን፣ በክፍል ውስጥ ተራክቦው መምህራን አንዳች ስህተት ሰርተናል ወይም አንዳች ችግር ፈጥረናል ብለው ሲያምኑ ወይም ደግሞ ማድረግ የማይገባ ብለው ያመኑበትን ነገር አድርገው ሲገኙ ወዘተ. ይቅርታ በመጠየቅ ስህተታቸውን ለማረም ወይም ፍላጎታቸውን ለማሳካት ሲሉ የተጠቀሟቸው ዓረፍተንግግሮች ውጤት ነው። ቀጥሎ በቀረበው አስረጂ 85፣ በተራክቦው የመምህራን የይቅርታ መጠየቅ ስመግ ዓረፍተንግግሮችን ኃላፊነት የመውሰድ ተግባር እንመልከት።

አስረጂ 85፣

229 ተ2፡ እሺ፣ […]… (የጻፈቺውን ድርሰት ከደብተሯ ላይ እያነበበች)
-----> 230 መ፡ ጉልት ስፍራዎቹ ላይ፣ (የተ2ን የማንበብ ተግባር በማቋረጥ) <u>ይቅርታ! ይቅርታ!</u> ጉልት ስፍራዎቹ ላይ ያሉትን የአትክልት ሁኔታዎች እየዘረዘረችልን ነው። *ሥዕላዊ* ድርሰቱን በደንብ እያያችሁት ነው? እያዳመጣችሁት ነው?
231 ተዎች፡ አዎ።
232 ተ2፡ እሺ! + […] (የጻፈቺውን ድርሰት ከደብተሯ ላይ ማንበቧን በመቀጠል)

(ምዝግብ መረጃ ሠ፣ ክ1)

በአስረጂ 85፣ *ሥር* በቀረበው ተራክቦ ውስጥ በተራ 230 ላይ መምህሯ የተጠቀሙት የተሠመረባቸው ዓረፍተንግግሮች፣ በቀደመው ተራ ማለትም በተራ 229 ላይ የማንበብ ተግባር እየፈጸመች ያለች ተማሪን (ተ2)፣ ማንበቧን በማቋረጣቸው ምክንያት፣ ለማቋረጣቸው ኃላፊነት የመውሰድ ተግባር የፈጸሙባቸው የይቅርታ መጠየቅ ስመግ አካላት ናቸው። በተራክቦው፣

በተራ 229 መጨረሻ ላይ ካለው የቅንፍ ውስጥ መግለጫ መረዳት እንደሚቻለው በተራ 229 ላይ ተማሪዋ (ተ2) የጻፈቺውን ድርሰት ከደብተሯ ላይ እያነበበች እያለ በተራ 230 ላይ ከቀረበው የቅንፍ ውስጥ መግለጫ እንደሚታየው በመምህሯ የማቋረጥ ድርጊት ተፈጽሟል። ይህን ኹነት ተከትሎም መምህሯ በዚያው በተራ 230 ላይ በኹለት ተከታታይና ተመሳሳይ የተሠመረባቸው ዓረፍተንግግሮች ይቅርታ መጠየቃቸውን እናያለን። መምህሯ ይቅርታ የጠየቁባቸው ዓረፍንግግሮች ተማሪዋን (ተ2) ከማንበብ ተግባሯ ማቋረጣቸው ትክክል እንዳልነበረ በመረዳት ኃላፊነቱን የመውሰድ ተግባር መፈጸማቸውን የሚያሳይ ነው። መምህሯ በተራ 230 ላይ የተሠመረባቸውን የይቅርታ ዓረፍተንግግሮች፣ ለመጠቀም ወይም ለመናገር የገፋፋቸው ኃይል፣ በተራክቦው በተራ 229 ላይ ተማሪዋ (ተ2) እያነበበች ያለውን ድርሰት የማንበብ ተግባር ማቋረጣቸው ስህተት መሆኑን በመረዳታቸው ለፈጸሙት የማንበብ ተግባሯን የማቋረጥ ድርጊት ኃላፊነትን ለመውሰድ መፈለጋቸው ነው። በተጨማሪም፣ ይህ ኃላፊነት የመውሰድ ተግባር በመምህሯ እና በተማሪዋ (ተ2) መካከል መልካም ግንኙነት እንዲኖር ከመፈለግም የመነጨ ሊሆን ይችላል። ከሥነልቡና ሁኔታ አንጻር ደግሞ፣ መምህሯ ለፈጸሙት ተማሪዋን (ተ2) ከማንበብ ተግባሯ የማቋረጥ ድርጊት ኃላፊነት በመውሰድ ይቅርታ መጠየቅ እንዳለባቸው ማመናቸውን የሚያሳይ ነው። የመምህሯ የተሠመረባቸው የይቅርታ መጠየቅ ስመግ ዓረፍተንግግሮች ዓላማም ተማሪዋን (ተ2) ከማንበብ ተግባሯ በማቋረጣቸው ኃላፊነትን መውሰድ ነው።

በአጠቃላይ የመምህራን የይቅርታ መጠየቅ ዓረፍተንግግሮች (ስመጎች) መምህራን በክፍል ውስጥ ተራክቦው የሰሯቸው ይቅርታ የሚያስጠይቁ ድርጊቶች ላይ ኃላፊነትን በመውሰድ ተማሪዎች ማስተካከያ እንዲወስዱ ወይም ሐሳቡን እንዲረዱ በሚደረግ ጥረት ውስጥ በጥቅም ላይ ውለው የተገኙ ናቸው። በጥናቱ መረጃ መሠረት በዚህ ክፍል በተማሪዎች በኩል የይቅርታ መጠየቅ ስመግ በጥቅም ላይ አልዋለም።

IV. ማሞገስ

ማሞገስ የአንድን ሰው ባሕርይ፣ ተግባር፣ ሥራ ወይም ድርጊት ወዘተ. በጥሩ መልኩ ለመግለጽ በተናጋሪ በጥቅም ላይ የሚውል የስመግ ዓይነት ነው። ስለሆነም፣ ማሞገስ የተሰኘው ስመግ በተራክቦ ውስጥ ሰዎች ለተጨማሪ ጥሩ ባሕርይ፣ ሥራ፣ አፈጻጸም ወይም ድርጊት የበለጠ ዝግጁ እንዲሆኑ የሚያስችሉ የተናጋሪ የሙገሳ ዓረፍተንግግሮች ውጤት ነው። ከክፍል ውስጥ ተራክቦ ተፈጥሯዊ ባሕርይ አንጻር ሲታይ፣ የማሞገስ ስመግ መምህራን በተማሪዎች

ለተፈጸሙ ጥሩ ወይም መልካም ተግባራት ለተማሪዎች በራስ መተማመን የሚጨምሩና ለወደፊት የበለጠ ዝግጁ እንዲሆኑ የሚያደርጓቸው አዎንታዊ አጸፋዎች መስጠታቸውን የሚያሳይ ነው።

በዚህ ጥናት መረጃ መሠረት፣ በማሞገስ የስመግ ንዑስ ክፍል ውስጥ የተካተቱት ዓረፍተንግግሮች በክፍል ውስጥ ተራክቦው መምህራን የተጠቀሟቸው የሙገሳ ዓረፍተንግግሮች ናቸው። መምህራን እነዚህን ዓረፍተንግግሮች በክፍል ውስጥ ተራክቦው ለመጠቀም ወይም ለመናገር የገፋፋቸው ኃይል፣ በክፍል ውስጥ ተራክቦው ተማሪዎች በፈጸሙት አንዳች መልካም ተግባር ላይ በተለይ፣ በትምህርታዊ ጉዳዮች ላይ በሚያደርጉት ተሳትፎ በራስ መተማናቸው እንዲጨምርና ለወደፊት የበለጠ ዝግጁ እንዲሆኑ ሙገሳ ለመስጠት ያላቸው ፍላጎት ነው። በክፍል ውስጥ ተራክቦው መምህራን የማሞገስ ስመጎችን የመጠቀማቸው ሥነልቡናዊ ሁኔታ የተመሠረተው ደግሞ ተማሪዎችን በማበረታታት ላይ ነው ማለት ይቻላል።

በጥናቱ መረጃ መሠረት የማሞገስ ስመግ ላይ 140 መረጃዎች (ዓረፍተንግግሮች) ተገኝተዋል። የእነዚህ ዓረፍተንግግሮች ተግባርም ***ማበረታታት*** ሆኗል። ይኼው ተግባር መምህራን፣ ተማሪዎቻቸው ላከናወኗቸው መልካም ተግባራት ወይም ጥሩ አፈጻጸሞች (በአብዛኛው ለጥያቄዎች መልስ መስጠት) አዎንታዊ አጸፋ የሚሆን ሙገሳ፣ ውደሳ ወይም አድናቆት በማቅረብ ለማበረታታት ሲሉ የተጠቀሟቸው ዓረፍተንግግሮች ውጤት ነው። ቀጥሎ በቀረበው አስረጂ 86፣ በተራክቦው የመምህራን የማሞገስ ስመግ ዓረፍተንግግሮችን የማበረታታት ተግባር እንመልከት።

አስረጂ 86፣

07 መ፡ አሥራ ስምንት፣ እሺ፣ ግጥም ምንድን ነው? ቀጥዩ! (በያዙት የተማሪዎች መከታተያ መዝገብ ላይ በእስክሪርቶ ምልክት እያደረጉ)
08 ተ1፡ ኧ፣ ግጥም ማለት አንድን ነገር አጉልቶና አግዝፎ የማሳየት አቅም ያለው፣ ኧ፣ ቁጥብ የሆነ ኪነጥበባዊ ዘዴ ነው።
-----> 09 መ፡ <u>በጣም ጥሩ!</u> <u>ጎበዝ!</u> <u>ጥሩ ነው።</u> ተጨማሪ ሌላ? የለም? ሁላችሁም ሞክሩ! እሺ፣ (በአገጫቸው እጅ ወዳወጣቺና እድል ወደሰጧት ተማሪ እያመለከቱ)

(ምዝግብ መረጃ ሀ፣ ክ1)

በአስረጂ 86፣ ሥር በቀረበው ተራክቦ ውስጥ በተራ 09 ላይ መምህሯ የተጠቀሟቸው የተሠመረባቸው ዓረፍተንግግሮች፣ በቀደመው ተራ ማለትም በተራ 07 ላይ ‹‹ግጥም ምንድን

ነው?›› በማለት ለጠየቁት ጥያቄ በተራ 08 ላይ ተ1 የሰጠቺውን መልስ ተከትሎ ተማሪዋን (ተ1) የማበረታታት ተግባር የፈጸሙባቸው የማሞገስ ስመግ አካላት ናቸው፡፡ መምህሯ በተራ 09 ላይ የተሠመረባቸውን ዓረፍተንግግሮች፣ ለመጠቀም ወይም ለመናገር የገፋፋቸው ኃይል፣ በተራክቦው በተራ 08 ላይ ተማሪዋ (ተ1) መልስ በመስጠት ላደረገቺው ተሳትፎ ማበረታቻ ለመስጠት ያላቸው ፍላጎት ነው፡፡ በተጨማሪም፣ ተማሪዋ (ተ1) እንዲሁም ሌሎች የክፍሉ ተማሪዎች ወደፊት ለሚኖራቸው የክፍል ውስጥ ተሳትፎ የበለጠ ዝግጁ እንዲሆኑና በክፍሉ ውስጥ መነቃቀት ለመፍጠር ከመፈለግም የመነጨ ሊሆን ይችላል፡፡ በተራክቦው ተማሪዋ (ተ1) ላደረገቺው ተሳትፎ መምህሯ ማበረታቻ መስጠታቸው፣ ከሥነልቡና ሁኔታ አንጻር ለተማሪዋ (ተ1) ተሳትፎ ማበረታቻ መስጠት እንዳለባቸውና የሰጡት ማበረታቻም በተማሪዋ (ተ1) እንዲሁም በሌሎች ተማሪዎች ተሳትፎ ላይ መነቃቃት እንደሚፈጥር ማመናቸውን የሚያሳይ ነው፡፡ የመምህሯ የተሠመረባቸው የማሞገስ ስመግ ዓረፍተንግግሮች ዓላማም ለተማሪዋ (ተ1) ማበረታቻ መስጠትና ለሌሎች ተማሪዎች መነቃቃትን መፍጠር ነው፡፡

በአጠቃላይ እነዚህ የመምህራን የማሞገስ ዓረፍተንግግሮች (ስመጎች) ተግባራት በክፍል ውስጥ ተራክቦው መምህራን ተማሪዎች ባከናወኗቸው ድርጊቶች ላይ ተመስርተው ሙገሳ፣ ውዳሴ እና አድናቆት በመስጠት ተማሪዎች በራሳቸው ተማምነው እንዲቀጥሉ በሚደረግ ጥረት ውስጥ በጥቅም ላይ ውለው የተገኙ ናቸው፡፡ ስለሆነም፣ በክፍል ውስጥ ተራክቦው የመምህራን የማሞገስ ስመግ ተማሪዎች ለተጨማሪ ጥሩ አፈጻጸም ወይም ተግባር የበለጠ ዝግጁ እንዲሆኑ የሚያስችሉ ዓረፍተንግግሮች ውጤት ነው ማለት ይቻላል፡፡

V. መሳቅ

መሳቅ በአንድ በተወሰነ ሁኔታ ውስጥ በታየ፣ በተነገረ ወይም በተፈጸመ ድርጊት፣ ተራክቦ ወዘተ. መነሻነት የሰውነት የአካል ክፍሎችን በማነቃቃት በታየው፣ በተነገረው ወይም በተፈጸመው ድርጊት፣ ተራክቦ ላይ የመደሰት፣ የመገረም፣ የመዘናናት፣ የመናደድ (በለበጣ ሳቅ) ወዘተ. ስሜት የሚገለጽበት የስመግ ዓይነት ነው፡፡ የመሳቅ ስመግ ከክፍል ውስጥ ተራክቦ ባሕርይ አንጻር ሲታይ፣ መምህራንና ተማሪዎች በአንድ የተወሰነ የተራክቦ ሁኔታ፣ ነገር፣ ክስተት፣ ርዕሰጉዳይና ድርጊት ወዘተ. ላይ ያላቸውን ስሜት በሳቅ መግለጻቸውን የሚያሳይ ነው፡፡

በዚህ ጥናት መረጃ መሠረት፣ በመሳቅ የስመግ ንዑስ ክፍል ውስጥ የተካተቱት ዓረፍተንግግሮች በክፍል ውስጥ ተራክቦው መምህራንና ተማሪዎች የተጠቀሟቸው የሳቅ መግለጫ ዓረፍተንግግሮች ናቸው። መምህራንና ተማሪዎች እነዚህን ዓረፍተንግግሮች በክፍል ውስጥ ተራክቦው በጥቅም ላይ ለማዋል ወይም ለመናገር የገፋፋቸው ኃይል፣ በክፍል ውስጥ ተራክቦው በተከሰቱ የተለያዩ የሚያስቁ ድርጊቶች (ስህተትን ጨምሮ) ላይ ያላቸውን ስሜት ለመግለጽ ያላቸው ፍላጎትና ተፈጥሯዊ ወይም ስሜታዊ ግዴታ ነው። በክፍል ውስጥ ተራክቦው መምህራንም ሆኑ ተማሪዎች የመሳቅ ስመጎችን የመጠቀማቸው ሥነልቡናዊ ሁኔታ የተመሠረተው ደግሞ በሁኔታዎች፣ በነገሮች፣ በክስተቶች፣ በድርጊቶች ወዘተ. በሳቅ ስሜትን በመግለጽ ላይ ነው።

በጥናቱ መረጃ መሠረት የመሳቅ ስመግ ላይ 70 (በሥርጭቱ ተገልጸው በትንተናው ያልተካተቱት በመምህርና ተማሪዎች በጎብረት የተነገሩ 4 ዓረፍተንግግሮች ተቀንሰው) መረጃዎች (ዓረፍተንግግሮች) ተገኝተዋል። የእነዚህ ዓረፍተንግግሮች ተግባራትም ***ስሜትን መግለጽ*** እና ***ስህተትን መግለጽ*** ሆነዋል።

ሀ. ስሜትን መግለጽ

የመሳቅ ስመግ አንደኛው ተግባር ***ስሜትን መግለጽ*** ሲሆን፣ ይኼው ተግባር መምህራን፣ መምህራንና ተማሪዎች በጎብረት እንዲሁም ተማሪዎች በጎብረት በመሆን በተራክቦው ውስጥ በሳቅ ስሜትን ሊያስገልጹ በሚችሉ ክስተቶች ላይ የመገረም፣ የመደነቅ፣ የመደሰት፣ የመዝናናት ወዘተ. ስሜታቸውን ለመግለጽ ሲሉ የተጠቀሟቸው ዓረፍተንግግሮች ውጤት ነው። ቀጥሎ በቀረበው አስረጂ 87፣ በተራክቦው የመምህራንን የመሳቅ ስመግ ዓረፍተንግግር ስሜትን የመግለጽ ተግባር እንመልከት።

አስረጂ 87፣

225 መ፡ አዎ፣ ሌላ? ዛሬ በቃላት ውስጥ የሚረዝሙና የሚያጥሩ ድምጾች እንዳሉስ አላያችሁም? ኧ፣ ቃልኪዳን እስቲ ምን ተረዳሽ?
226 ተ25፡ ቃላቶች ሲጠብቁና ሲላሉ ትርጉማቸው እንደሚለያይ
-----> 227 መ፡ ኧ፣ በቃ? (?) ጎበዝ አልነበርሽ እንዴ? <u>ኺኺኺሃሃሃ</u> መሠረት ጎን ያለሽው ማን ነበርሽ? ማን ነበር ስምሽ? (ኋላ ላይ ወዳለች ተማሪ በእጅ በማመልከት)
228 ተ26፡ ሩሐማ

(ምዝግብ መረጃ መ፣ ክ3)

በአስረጂ 87፣ ሥር በቀረበው ተራክቦ ውስጥ በተራ 227 ላይ መምህሯ የተጠቀሙት የተሠመረበት ዓረፍተንግግር፣ በቀደመው ተራ ማለትም በተራ 225 ላይ በስም የተጠቀሰቺው ተማሪ (ቃል ኪዳን) ምን እንደተረዳች እንዲትናገር ለጠየቁት ጥያቄ፣ በተራ 226 ላይ ተማሪዋ (ተ25) የሰጠቺውን መልስ ተከትሎ ተማሪዋን (ተ25) በጠበቁት ልክ ባለማግኘታቸው ወይም የተረዳቺውን ዘርዘር አድርጋ ባለማቅረቧ መገረምን በሚገለጽ ሁኔታ ስሜታቸውን በመሳቅ የመግለጽ ተግባር የፈጸሙበት የመሳቅ ስመግ አካል ነው። በተራክቦው መምህሯ በተማሪዋ መልስ አሰጣጥ ወይም የተረዳቺውን በመናገር ላይ አግራሞት የፈጠረባቸውና በተራ 227 ላይ ‹‹ጎበዝ አይደለሽ እንዴ?›› ብለው የተናገሩበት ምክንያት በተማሪዋ ጉብዝና ላይ የቀደመ ዕውቀት ያላቸው መሆኑን ይነግረናል። በተራ 227 ላይ መምህሯ በመሳቅ መገረማቸውን ከመግለጻቸው በፊት የተጠቀሟቸው ዓረፍተንግግሮች ማለትም፣ ‹‹ኧ፣ በቃ? ጎበዝ አልነበርሽ እንዴ?›› ተማሪዋን በጠበቁት ልክ ላለማግኘታቸው ማስረጃዎች ናቸው።

መምህሯ በተራ 227 ላይ የተሠመረበትን የሳቅ ዓረፍተንግግር፣ ለመጠቀም ወይም ለመናገር የገፋፋቸው ኃይል፣ በተራክቦው በተራ 226 ላይ ተማሪዋ (ተ25) የተረዳቺውን ወይም የሰጠቺውን መልስ መምህሯ በጠበቁት ልክ ባለመሆኑ የፈጠረባቸውን የመገረም ስሜት ለመግለጽ ያላቸው ፍላጎት ነው። በተራክቦው ተማሪዋ (ተ25) በሰጠቺው መልስ ላይ መምህሯ መገረማቸው፣ ከሥነልቡና ሁኔታ አንጻር ተማሪዋ (ተ25) ጎበዝ እንደሆነች የቀደመ ዕውቀት ስላላቸው እና የተረዳቺውን ከተናገረቺውም በላይ ትገልጻለች ብለው ማመናቸውን የሚያሳይ ነው። የመምህሯ የተሠመረበት የመሳቅ ስመግ ዓረፍተንግግር ዓላማም ከጉብዝናዋና ከሰጠቺው መልስ አንጻር ተማሪዋ (ተ25) በሰጠቺው መልስ ላይ **የመገረም ስሜትን መግለጽ** ነው።

ቀጥሎ ደግሞ ይኼኑ የመሳቅ ስመግ ስሜትን የመግለጽ ተግባር ተማሪዎች በጎበረት በተጠቀሙት ዓረፍተንግግር በሚከተለው አስረጂ እንመልከት።

አስረጂ 88፣

21 መ፡ በግራ አውለኝ የሚል አለ እንዴ?
-----> 22 ተ፡ <u>ኺኺኺሂሂሂ</u> የለም።
23 መ፡ የለም። ታዲያ በቀኝ አውለኝ ከተባለ ቀኝ ምንድን ነው?
24 ተ፡ ሰላም

(ምዝግብ መረጃ መ፣ ክ3)

በአስረጂ 88፣ ሥር በቀረበው ተራክቦ ውስጥ በተራ 22 ላይ ተማሪዎች በጎብረት በመሆን የተጠቀሙት የተሠመረበት ዓረፍተንግግር፣ በቀደመው ተራ ማለትም በተራ 21 ላይ መምህሩ በጠየቁት ጥያቄ ውስጥ ያለው ፍሬ ሐሳብ (‹‹በግራ አውለኝ›› የሚል ሰው የመኖር ጉዳይ) ከነባራዊው ሁኔታ፣ ባህልና አባባል አንጻር ‹‹በግራ አውለኝ›› የሚል ሰው መኖር ከነገሩ ተቃራኒ ወይም ከተለመደው አጠቃቀም ያፈነገጠ መሆኑን ተከትሎ፣ በመደበኛው አባባል ሊኖር እንደማይችል፣ አባባሉም ያልተለመደ ወይም ስህተት እንደሆነ በሚገለጽ ሁኔታ ስሜታቸውን በመሳቅ የመግለጽ ተግባር የፈጸሙበት የመሳቅ ስመግ አካል ነው፡፡ በተራክቦው ተማሪዎች በጎብረት በመሆን በተራ 21 ላይ መምህሩ ያቀረቡት ጥያቄ ይዘት ከተለመደው አባባል ያፈነገጠና ግሩ ሲልም ተቀባይነት ያለው አለመሆኑ ላይ የቀደመ ዕውቀት ያላቸው መሆኑን ይነግረናል፡፡ በዚህም፣ ተማሪዎች በአባባሉ ላይ ያላቸው የቀደመ ዕውቀታቸው በመምህሩ በተጠየቀው ጥያቄ ይዘት ላይ እንዲስቁ አድርጓቸዋል፡፡ ተማሪዎች በተራ 22 ላይ የተሠመረበትን የሳቅ ዓረፍተንግግር፣ ለመጠቀም የገፋፋቸው ኃይል፣ በተራክቦው በተራ 21 ላይ መምህሩ የጠየቁት ጥያቄ ይዘት የፈጠረባቸውን የመገረም ስሜት ማለትም በተለመደው ተግባቦት በግራ አውለኝ እንደማይባል ለመግለጽ ያላቸው ፍላጎት ነው፡፡ ተማሪዎችም በተራክቦው በተራ 22 ላይ ከተሠመረበት የሳቅ ዓረፍተንግግራቸው ቀጥሎ ‹‹የለም›› የሚል ማረጋገጫ መስጠታቸውን እናያለን፡፡ በተራክቦው የተማሪዎች የመሳቅ ስመግን የመጠቀም ሥነልቡናዊ ሁኔታ በተራ 21 ላይ ከቀረበው የመምህሩ ጥያቄ ይዘት ማለትም ‹‹በግራ አውለኝ የሚል አለ እንዴ?›› ከሚለው ጥያቄ አንጻር፣ ባላቸው የቀደመ ዕውቀት መሠረት በግራ አውለኝ የሚል እንደሌለ ወይም እንደማይባል ማመናቸውን የሚያሳይ ነው፡፡ የተማሪዎች የተሠመረበት የመሳቅ ስመግ ዓረፍተንግግር ዓላማም በመምህሩ ከተጠየቁት ጥያቄ ይዘት አንጻር፣ ‹‹በግራ አውለኝ›› እንደማይባል ወይም ባህሉን፣ የቋንቋ አጠቃቀሙንና አባባሉን የሚያውቅ ሁሉ በመደበኛ አጠቃቀሙ ሊል እንደማይችል እንዲሁም ካለም (ከተናገረም) ከቋንቋ አጠቃቀም አበባሉ ወይም ከባህሉ ያፈነገጠ፣ ሆን ተብሎ ለተለየ ዓላማ በጥቅም ላይ የዋለ ወይም የተሳሳተ መሆኑ ላይ ያላቸውን ስሜት መግለጽ ነው፡፡

በሌላ በኩል መምህራንና ተማሪዎች በጎብረት በመሆን በተጠቀሙት ዓረፍተንግግር የመሳቅ ስመግን ስሜት የመግለጽ ተግባር ቀጥሎ በቀረበው አስረጂ እንመልከት፡፡

አስረጂ 89፣

47 መ፡ አይ እናንተ ንጹህ ሰዎች ናችሁ፤ ምንም ጥፋት የለም። ግን አንዱ አንዳጠፋ አድርገን እስኪ በአሸሙር እንናገር?

-----> 48 መተዎች፡ ኺኺኺሃሃሃ

(ምዝግብ መረጃ መ፣ ክ2)

በአስረጂ 89፣ ሥር በቀረበው ተራክቦ ውስጥ በተራ 48 ላይ መምህሩ እና ተማሪዎች በጎብረት በመሆን የተጠቀሙት የተሠመረበት ዓረፍተንግግር፣ በቀደመው ተራ ማለትም በተራ 47 ላይ መምህሩ በጠየቁት ጥያቄ ውስጥ ያለው ፍሬ ሐሳብ ወይም በታሳቢነት በአሸሙር መናገር ከነባራዊው ሁኔታና ከተግባሩ ማለትም አሸሙር አንዳች ለአሸሙር የሚያበቃ ሁኔታ ከመፈለግ አንጻር ከመሬት ተነስቶ አንድን ሰው እንደጠፋ አድርጎ አሸሙር ለመናገር መሞከር አስቸጋሪና ያልተለመደ ተግባር መሆኑን በሚገለጽ ሁኔታ ስሜታቸውን በመሳቅ የመግለጽ ተግባር የፈጸሙበት የመሳቅ ስመግ አካል ነው። በተራክቦው መምህሩ እና ተማሪዎች በጎብረት በመሆን በተራ 47 ላይ መምህሩ ላቀረቡት ጥያቄ በተግባር መልስ መስጠት ወይም አንዱ እንዳጠፋ አድርጎ በአሸሙር መናገር የተንኮል ወይም የሴራ ተግባር ከመሆኑ ባሻገር ከመሬት ተነስቶ አንድን ሰው እንዳጠፋ አድርጎ በአሸሙር መናገር አስቸጋሪና መልካም ተግባር እንዳልሆነ የጋራ የቀደመ ዕውቀት ያላቸው መሆኑን ይነግረናል። ይህም መምህሩ እና ተማሪዎች ያላቸው የቀደመ ዕውቀት ወይም በድንገት አንዱ እንዳጠፋ አድርጎ በአሸሙር መናገር አስቸጋሪ መሆኑ በመምህሩ በተጠየቁት ጥያቄ ላይ እንዲስቁ አድርጓቸዋል። በተራክቦው መምህሩ እና ተማሪዎች በተራ 48 ላይ የተሠመረበትን የሳቅ ዓረፍተንግግር፣ ለመጠቀም የገፋፋቸው ኃይል፣ በተራ 47 ላይ መምህሩ ለጠየቁት ጥያቄ መልስ የሚሰጡት በታሳቢነት ክልብ ባልሆነ ድርጊት ወይም በአሸሙር በመሆኑ፣ የማስመሰል ድርጊቱ የፈጠረባቸውን የተዝናኖት ስሜት ለመግለጽ ያላቸው ፍላጎት ነው። የሥነልቡና ሁኔታቸውም፣ በድንገት አንዱ እንዳጠፋ አድርጎ በአሸሙር መናገር የተለየ የማስመሰል ወይም የትወና ችሎታ የሚፈልግ መሆኑን፣ አሸሙር ራሱን የቻለ ዐውድ የሚፈልግ የምጸት ወይም የስድብ ድርጊት መሆኑንና የአሸሙርን ድርጊት ያለእውነተኛው አሸሙር ተናጋሪና ተነጋሪ አካል በቀላሉ መፈጸም እንደማይቻል መረዳታቸውን የሚያሳይ ነው። የመምህሩ እና የተማሪዎች የተሠመረበት የመሳቅ ስመግ ዓረፍተንግግር ዓላማም በመምህሩ ከቀረበው ጥያቄ ይዘት አንጻር፣ በጥያቄው ይዘትና የመልስ ተግባር ላይ ያላቸውን ጥምር ስሜት ማለትም በክፍል ውስጥ ሁኔታና ዐውድ በማስመሰል ድርጊት አንዱ እንዳጠፋ

አድርጎ በአሽሙር መናገር የትወና ችሎታ የሚጠይቅ ከመሆኑ ባሻገር የተለመደ ተግባር እንዳልሆነ መግለጽ ነው።

በስሜትን መግለጽ ተግባር ሥር ከቀረቡት አስረጂዎች መረዳት እንደተቻለው፣ ስሜትን የመግለጽ ተግባር በክፍል ውስጥ ተራክቦው አንዳች አስገራሚ፣ አስዳሳች፣ ያልተጠበቀ ወይም ድንገቴ፣ ያለተለመዱ ጥያቄዎች፣ ገለጻዎችና ልዩ ልዩ ተግባራት ወዘተ. በመምህራንም ሆነ በተማሪዎች ሲቀርቡ ስሜቱን በሳቅ ለመግለጽ በጥቅም ላይ የዋሉ የመምህራንና የተማሪዎች እንዲሁም የጋራ ዓረፍተንግግሮች ውጤት ነው ማለት ይቻላል። በጥናቱ መረጃ ውስጥ እንደታየው እነዚህ ስሜት መግለጫ የሳቅ ዓረፍተንግግሮች፣ የመማሪያ ክፍሉ እንዲነቃቃ በማድረግና የተማሪዎችንም ሆነ የመምህራንን ስሜት በማደስ በጥሩ ሥነልቡና ትምህርቱን ማስኼድ እንዲቻል ከፍተኛ አስተዋጽዖ የሚያበረክቱ ናቸው።

ለ. ስህተትን መግለጽ

በዚህ ጥናት መረጃ መሠረት የመሳቅ ስመግ ሌላኛው ተግባር ***ስህተትን መግለጽ*** ሲሆን፣ ይኼው ተግባር ተማሪዎች በጎብረት በመሆን በተራክቦው ውስጥ ተማሪዎች በአንዳች ድርጊት ወይም ተግባር ላይ በአብዛኛው ለጥያቄዎች መልስ በሚሰጡበት ጊዜ ስህተት መፈጸማቸውን ተከትሎ፣ ስህተት መሆናቸውን ለመግለጽ ሲሉ የተጠቀሟቸው ዓረፍተንግግሮች ውጤት ነው። ቀጥሎ በቀረበው አስረጂ 90፣ በተራክቦው ተማሪዎች በጎብረት በመሆን የተጠቀሙትን የመሳቅ ስመግ ዓረፍተንግግር ስህተትን የመግለጽ ተግባር እንመለከታለን።

አስረጂ 90፣

136 መ፡ ዐራተኛው ጥያቄ ላይ ነን፣ እሺ፣
137 ተ19፡ እሺ፣ [...] (የምርጫ ጥያቄውን ከመጽሐፍ ላይ በማንበብ)
138 መ፡ ኧ?
139 ተ19፡ ቀለም
140 መ፡ ኧ?
141 ተ19፡ ቀለም (ድምጹን ጎላ በማድረግ)
-----> 142 ተዎች፡ <u>ኺኺኺሃሃሃ</u> ኧረ-ሐረግ ነው፣
143 መ፡ ምን ችግር አለው ታዲያ ልጆች? እንደተረዳው ነው የጻፈው። ስለዚህ ግጥም ተለክቶ የሚያልቀው በሐረግ ነው ማለት ነው። ሐመሩ ሐ፣ ሐረግ ብላችሁ ታስተካክላላችሁ! እሺ አምስተኛ? አምስተኛው? ኧ፣ ለማነው የተሰጠው? አልታወቀም ማነው?

(ምዝግብ መረጃ ሀ፣ ክ1)

በአስረጂ 90፣ ሥር በቀረበው ተራክቦ ውስጥ በተራ 142 ላይ ተማሪዎች በጎብረት በመሆን የተጠቀሙት የተሠመረበት ዓረፍተንግግር፣ በቀደሙት ተራዎች ማለትም በተራ 136 ላይ መምህሯ እንዲሠራ ላቀረቡት ጥያቄ፣ በተራ 141 ላይ ተ19 የሰጠው መልስ ስህተት መሆኑን ለመግለጽ በመሳቅ ስህተትን የመግለጽ ተግባር የፈጸሙበት የመሳቅ ስመግ አካል ነው። በተራክቦው ተማሪዎች በጎብረት በመሆን በተራ 141 ላይ ተማሪው (ተ19) የሰጠው መልስ ስህተት መሆኑንን ለመግለጽ ያስቻላቸው ዕውቀት ያላቸው መሆኑን ይነግረናል። ለዚህም ማረጋገጫው፣ በቅድሚያ ተማሪዎች በተራ 142 ላይ ከተሠመረበት የሳቅ ዓረፍተንግግራቸው ቀጥሎ ‹‹እረ-ሐረግ ነው›› የሚል ማስተካከያ መልስ መስጠታቸው ነው። ቀጥሎም መምህሯ በተራ 143 ላይ ይህኑ በተማሪዎች የተሰጠውን የማስተካከያ መልስ የሚያረጋግጥ ዓረፍተንግግር ወይም ‹‹ስለዚህ ግጥም ተለክቶ የሚያልቀው በሐረግ ነው ማለት ነው›› የሚል ዓረፍተንግግር ተጠቅመው እናገኛለን። ተማሪዎች በተራ 142 ላይ የተሠመረበትን የሳቅ ዓረፍተንግግር፣ ለመጠቀም የገፋፋቸው ኃይል፣ በተራክቦው በተራ 136 ላይ መምህሯ እንዲሠራ ላቀረቡት ጥያቄ፣ በተራ 141 ላይ ተማሪው (ተ19) የሰጠው መልስ ስህተት መሆኑን ለመግለጽ ያላቸው ፍላጎት ነው። በተራክቦው ተማሪዎች የተሠመረበትን የመሳቅ ስመግ የተጠቀሙበት ሥነልቡናዊ ሁኔታ የተመሠረተው በተራ 136 በመምህሯ ለቀረበው ጥያቄ፣ በተራ 141 ላይ በተማሪው (ተ19) የተሰጠው መልስ ትክክል እንዳልሆነ ወይም ስህተት መሆኑን ማወቃቸውና፣ ማስተካከያ መስጠት እንደሚችሉ ማመናቸው ላይ ነው። የተማሪዎች የተሠመረበት የመሳቅ ስመግ ዓረፍተንግግር ዓላማም በመምህሯ ለቀረበው ጥያቄ፣ ተማሪው (ተ19) የሰጠው መልስ ስህተት እንደሆነ መግለጽ ነው።

በአጠቃላይ በዚህ ጥናት መረጃ ውስጥ እንደታየው የመሳቅ ስመግ ከመምህራን ወይም ከተማሪዎች ዓረፍተንግግር በኋላ የተከሰተ፣ ከተዝናኖት ባሻገር መገረም፣ ስህተት ወይም ስህተት መኖሩን ለመግለጽ ወዘተ. በጥቅም ላይ የዋለ ስሜትን የመግለጽ ወይም የማጋራት ግብረንግግር ነው። የዚሁ የመሳቅ ስመግ ተግባራትም ስሜትን መግለጽ እና ስህተትን መግለጽ ናቸው።

VI. መቀበል

መቀበል በተራክቦ ውስጥ በተናጋሪ የቀረበ ሐሳብ ላይ አድማጭ መስማማቱን የሚገልጽበት የስመግ ዓይነት ነው። ስለሆነም፣ መቀበል የተሰኘው ስመግ የተናጋሪ ሐሳብ በአድማጭ በኩል ተቀባይነት ማግኘቱን ለማሳወቅ በጥቅም ላይ የዋሉ ዓረፍተንግግሮች ውጤት ነው ማለት

ይቻላል። የመቀበል ስመግ ከክፍል ውስጥ ተራክቦ ተፈጥሯዊ ባሕርይ አንጻር ሲታይ፣ መምህራንና ተማሪዎች በተራክቧቸው ውስጥ አንዳቸው የሌላቸውን ሐሳብ መቀበላቸውን የሚያሳይ ነው። በዚህ ጥናት መረጃ መሠረት፣ በመቀበል የስመግ ንዑስ ክፍል ውስጥ የተካተቱት ዓረፍተንግግሮች፣ በክፍል ውስጥ ተራክቦው በመምህራንና በተማሪዎች በጥቅም ላይ የዋሉ አንዳቸው የሌላቸውን ሐሳብ መቀበላቸውን የገለጹባቸው ዓረፍተንግግሮች ናቸው። መምህራን እነዚህን ዓረፍተንግግሮች በክፍል ውስጥ ተራክቦው ለመጠቀም ወይም ለመናገር የገፋፋቸው ኃይል፣ በክፍል ውስጥ ተራክቦው የተማሪዎችን ሐሳብ በተለይ፣ በተራክቦው ለጥያቄዎች የሚሰጡትን መልስ መቀበላቸውን ለመግለጽ ያላቸው ፍላጎት ሲሆን፣ ተማሪዎች በበኩላቸው በክፍል ውስጥ ተራክቦው ከመምህራን የተሰጧቸውን ትዕዛዞች፣ ምላሾች ወይም ሐሳቦችን መቀበላቸውን ለመግለጽ በገፋፋቸው ኃይል ዓረፍተንግግሮቹን በጥቅም ላይ አውለዋቸዋል። መምህራንም ሆኑ ተማሪዎች የመቀበል ስመጎችን የመጠቀማቸው ሥነልቡናዊ ሁኔታ የተመሠረተው አንዳቸው የሌላቸውን ሐሳብ በመቀበል ላይ ነው። በጥናቱ መረጃ መሠረት የመቀበል ስመግ ላይ 298 መረጃዎች (ዓረፍተንግግሮች) ተገኝተዋል። የእነዚህ ዓረፍተንግግሮች ተግባራትም ***ጊዜያዊ መቀበል*** እና ***ዘላቂያዊ መቀበል*** ሆነዋል።

ሀ. ጊዜያዊ መቀበል

በመቀበል ስመግ ሥር የተገኘው አንዱ ተግባር ጊዜያዊ መቀበል ሲሆን፣ ይኼው ተግባር በክፍል ውስጥ ተራክቦው ተማሪዎች ሐሳብ በሚያቀርቡበት ወይም መምህራን ላቀረቡት ጥያቄ መልስ በሚሰጡበት ጊዜ፣ መምህራን የተማሪዎችን ሐሳብ ወይም መልስ በጊዜያዊነት ለመቀበል ሲሉ የተጠቀሟቸው ዓረፍተንግግሮች ውጤት ነው። በተራክቦው ውስጥ የመምህራን የመቀበል ስመግ ጊዜያዊ የመቀበል ተግባር ተፈጽሞ የተገኘው፣ የተማሪዎች ሐሳብ ወይም መልስ ስህተት ሆኖ ከተገኘ እንዲሁም መምህራን በተማሪዎች መልስ ላይ ጥርጣሬ ካላቸው ወይም በተማሪዎች ተጨማሪ መልስ እንዲሰጥ ሲፈልጉ፣ መልሳቸው በተሟላ ሁኔታ ተቀባይነት እስኪያገኝ ድረስ በጊዜያዊነት በመቀበል ለማቆየት በሚደረግ ጥረት ውስጥ ነው። ቀጥሎ በቀረበው አስረጂ 91፣ ይኼኑ የመቀበል ስመግ ጊዜያዊ የመቀበል ተግባር እንመለከታለን።

አስረጂ 91፣

292 መ፡ ሳሩ ነው። ውሃማ ቦታ ላይ የሚበቅል ለምለም ሳር ነው ጨፈ። እሺ፣ ባድማ? ባድማ? ባድማ? እሺ እዛጋ፣ (እጅ ላወጣ ተማሪ በእጃቸው እያመለከቱ እድል እየሰጡ)

293 ተ28፡ የጦርነት ቦታ
-----> 294 መ፡ <u>እሺ፣ የጦርነት ቦታ</u> ሌላ?
295 ተዎች፡ ወና፣ ባዶ ቦታ
296 መ፡ ኧ?
297 ተዎች፡ ባዶ ቦታ፣ ወና
298 መ፡ ባዶ ቦታ ወይም?
299 ተዎች፡ ወና
300 መ፡ ሰዎች እማይኖሩበት የተለቀቀ ቦታ፣ በምንም፣ በምን ይሁን፣ በጦርነትም ይሁን፣ በራብም ይሁን ያ ቦታ ምን ሁኗል? ሰዎች ትተውት ኧ?
301 ተዎች፡ ሂደዋል።

(ምዝግብ መረጃ ረ፣ ክ3)

በአስረጂ 91፣ ሥር በቀረበው ተራክቦ ውስጥ በተራ 294 ላይ መምህሯ የተጠቀሙት የተሠመረበት ዓረፍተንግግር፣ በቀደሙት ተራዎች ማለትም በተራ 292 ላይ መምህሯ እንዲሠራ ለጠየቁት ጥያቄ፣ በተራ 293 ላይ ተ28 የሰጠውን መልስ በጊዜያዊነት መቀበላቸውን የገለጹበት የመቀበል ስመግ አካል ነው። በተራክቦው በተራ 293 ላይ ተማሪው (ተ28) የሰጠውን መልስ መምህሯ በጊዜያዊነት ለመቀበላቸው አስረጂ የሚሆነው የተማሪውን መልስ በጊዜያዊነት መቀበላቸውን ከሚገልጸውና ከተሠመረበት ዓረፍተንግግራቸው ቀጥሎ ‹‹ሌላ?›› የሚል ጥያቄ በመጠየቅ ተጨማሪ መላሽና መልስ መፈለጋቸው ነው። ይህን ፍላጎታቸውን ተከትሎም በተራ 295 ላይተማሪዎች በጎብረት በመሆን መልስ መስጠታቸውን በተራክቦው ውስጥ እናያለን። ቀጥሎ ከ296 እስከ 299 ባሉት ተራዎች መምህሯ ከተማሪው በጊዜያዊነት የተቀበሉትን መልስ (የጦርነት ቦታ) ከተማሪዎች በጎብረት ባገኙት መልስ በማሻሻል መቀበላቸውን በተራ 300፣ በጥቅም ላይ ካዋሏቸው ዓረፍተንግግሮች መረዳት ይቻላል። መምህሯ በተራ 294 ላይ የተሠመረበትን የመቀበል ዓረፍተንግግር፣ ለመጠቀም የገፋፋቸው ኃይል፣ በተራክቦው በተራ 292 ላይ ለጠየቁት ጥያቄ፣ በተራ 293 ላይ ተማሪው (ተ28) ከሰጠው መልስ የተሻለ መልስ ለማግኘት ያላቸው ፍላጎት ነው። መምህሯ፣ በተራክቦው ጊዜያዊ የመቀበል ተግባር ያለውን የስመግ ዓረፍተንግግር መጠቀማቸው፣ በተራ 292 ላይ ለጠየቁት ጥያቄ፣ በተራ 293 ላይ በተማሪው (ተ28) የተሰጠው መልስ ማሻሻያ እንደሚያስፈልገው የማመናቸው ሥነልቡናዊ ሁኔታ ላይ የተመሠረተ ነው። የመምህሯ የተሠመረበት ዓረፍተንግግር ዓላማም በመምህሯ ለቀረበው ጥያቄ፣ ተማሪው (ተ28) የሰጠው መልስ ለገዜው ተቀባይነት እንዳገኘና ማሻሻያ ወይም ለውጥ እንደሚያስፈልገው መግለጽ ነው።

በጥናቱ መረጃ ውስጥ እንደታየው መምህራን የመቀበል ስመግ ጊዜያዊ የመቀበል ተግባር ያላቸውን ዓረፍተንግግሮች የተሳሳቱ መልሶችን በአማራጭ ለማረም፣ ሌሎች ተማሪዎችን ለማሳተፍ፣ ለጥያቄዎች የተሻሉ መልሶች ለማግኘት ወዘተ. በሚደረግ ጥረት ውስጥ ተጠቅመዋቸዋል።

ለ. ዘላቂያዊ መቀበል

ሌላው የመቀበል ስመግ ተግባር ዘላቂያዊ መቀበል ሲሆን፣ ይኼው ተግባር በክፍል ውስጥ ተራክቦው መምህራንና ተማሪዎች ሐሳብ በሚለዋወጡበት ጊዜ፣ መምህራን የተማሪዎችን ሐሳብ፣ በአብዛኛው ለጥያቄዎች የሚሰጧቸውን መልሶች እንዲሁም ተማሪዎች የመምህራንን ሐሳብ፣ ትዕዛዝ፣ ምክረሐሳብ፣ ዕቅድ ወዘተ. በዘላቂነት ለመቀበል የተጠቀሟቸው ዓረፍተንግግሮች ውጤት ነው። በተራክቦው ውስጥ የመምህራን የመቀበል ስመግ ዘላቂያዊ የመቀበል ተግባር ተፈጽሞ የተገኘው፣ የተማሪዎች ሐሳብ ወይም መልስ የማያሻማ ሆኖ ከተገኘ እንዲሁም መምህራን በተማሪዎች መልስ ላይ ጥርጣሬ ካላሳደሩ ወይም ተጨማሪ መልስ ካላስፈለጋቸው በዘላቂነት ለመቀበል በሚደረግ ጥረት ውስጥ ነው። ተማሪዎች በበኩላቸው ዘላቂያዊ የመቀበል ተግባርን የፈጸሙት በክፍል ውስጥ ተራክቦው ከመምህሮቻቸው የሚሰጡ የተለያዩ ሐሳቦችን ማለትም ትዕዛዝ፣ ምክረሐሳብ፣ ዕቅድ ወዘተ. በአብዛኛው የመቀበል ግዴታ ስላለባቸው ነው።

ቀጥሎ በቀረበው አስረጂ 92፣ በተራክቦው የመምህር የመቀበል ስመግ ዓረፍተንግግርን ዘላቂያዊ የመቀበል ተግባር እንመልከት።

አስረጂ 92፣

43 መ፡ አዎ፣ በሬ የሚለው አንደኛው ትርጉሙ ለእርሻ ስራ የሚያገለግል የቀንድ ከብት ነው። የቤት እንስሳ ነው። ይኼ አንዱ ነው። ይኼ ምን ሲሆን?
44 ተ፡ ሲላላ
-----> 45 መ፡ <u>እሺ፣ ሲላላ፣ ሲላላ ነው።</u> ሲጠብቅስ?
46 ተ፡ በሬ፣ በሬ (‹‹ሬ››ን በማጥበቅ)
47 መ፡ እጅ! እጅ! እጅ! እሺ፣ (እጅ ላወጣች ተማሪ በእጃቸው እያመለከቱ እድል እየሰጡ) በሬ፣ (‹‹ሬ››ን በማጥበቅ) እ፣

(ምዝግብ መረጃ ሐ፣ ክ2)

ከላይ በአስረጂ 92፣ ሥር በቀረበው ተራክቦ ውስጥ በተራ 45 ላይ መምህሯ የተጠቀሙት የተሠመረበት ዓረፍተንግግር፣ በቀደሙት ተራዎች ማለትም በተራ 43 ላይ መምህሯ ለጠየቁት

ጥያቄ፣ በተራ 44 ላይ ተማሪዎች በጎብረት በመሆን የሰጡትን መልስ በዘላቂነት መቀበላቸውን የገለጹበት የመቀበል ስመግ አካል ነው። በተራክቦው በተራ 44 ላይ ተማሪዎች በጎብረት በመሆን የሰጡትን መልስ መምህሯ በዘላቂነት ለመቀበላቸው አስረጂ የሚሆነው የተማሪዎችን መልስ መቀበላቸውን ከሚገልጸው ማረጋገጫቸው ወይም ከተሠመረበት ዓረፍተንግግራቸው ቀጥሎ ‹‹ሲጠብቅስ?›› የሚል ሌላ ጥያቄ መጠየቃቸው ነው። ይህን ጥያቄያቸውን ተከትሎም በተራ 46 ላይ ተማሪዎች በጎብረት በመሆን ለጥያቄው መልስ መስጠታቸውን በተራክቦው ውስጥ እናያለን። መምህሯ በተራ 45 ላይ የተሠመረበትን ዘላቂያዊ የመቀበል ተግባር ያለው ዓረፍተንግግር፣ ለመጠቀም የገፋፋቸው ኃይል፣ በተራክቦው በተራ 43 ላይ ለጠየቁት ጥያቄ፣ በተራ 44 ላይ ተማሪዎች የሰጡት መልስ በመምህራቸው ዘንድ ተቀባይነት ማግኘቱን ለመግለጽ ያለ ፍላጎት ነው። መምህሯ፣ በተራክቦው ዘላቂያዊ የመቀበል ተግባር ያለውን የስመግ ዓረፍተንግግር መጠቀማቸው፣ በተራ 43 ላይ ለጠየቁት ጥያቄ፣ በተራ 44 ላይ በተማሪዎች የተሰጠው መልስ ተቀባይነት እንዳለው የማመናቸው ሥነልቡናዊ ሁኔታ ላይ የተመሠረተ ነው። የመምህሯ የተሠመረበት ዓረፍተንግግር ዓላማም፣ መምህሯ ላቀረቡት ጥያቄ፣ ተማሪዎች የሰጡት መልስ ዘላቂያዊ ተቀባይነት እንዳገኘ መግለጽ ነው።

በመቀጠል ደግሞ ይኼኑ የመቀበል ስመግ ዘላቂያዊ የመቀበል ተግባር በተራክቦው ውስጥ ተማሪዎች በተናጠል በጥቅም ላይ ባዋሉት ዓረፍተንግግር እንመልከተው።

አስረጂ 93፣

07 መ፡ ብዙ ቀን ቀርተሻል! መረጃ አለሽ?
08 ተ1፡ አለኝ
09 መ፡ መረጃሽን ታመጫለሽ!
-----> 10 ተ1፡ <u>እሺ።።</u>
11 መ፡ ጺዮን መረጃሽን ታመጫለሽ እሺ!
-----> 12 ተ1፡ <u>እሺ።።</u>

(ምዝግብ መረጃ ሀ፣ ክ3)

በአስረጂ 93፣ ሥር በቀረበው ተራክቦ ውስጥ በተራ 10 እና በተራ 12 ላይ ተ1 የተጠቀመቻቸው የተሠመረባቸው ተመሳሳይ ዓረፍተንግግሮች፣ በቀደሙት ተራዎች ማለትም በተራ 09 እና በተራ 11 ላይ እንደቅድሞናቸው በመምህሯ የተሰጧትን ትዕዛዞች መቀበሏን የገለጸቺባቸው የመቀበል ስመግ አካላት ናቸው። በተራክቦው የተማሪዋ (ተ1) የተሠመረባቸው የመቀበል ዓረፍተንግግሮች የመምህሯን የትዕዛዝ ዓረፍተንግግሮች ተከትለው የመጡ

በመሆናቸው ዘላቂነት ያላቸው ናቸው። ይህ የመቀበል ተግባር ዘላቂ የሆነበት ምክንያት ተማሪዎች መምህራን የሚያሟቸውን የመቀበል ግዴታ ያለባቸው በመሆኑ ነው። ስለሆን፣ ተማሪዋ (ተ1) በተራ 10 እና በተራ 12 ላይ የተሠመረባቸውን የመቀበል ዓረፍተንግግሮች ለመጠቀም የገፋፋት ኃይል፣ በተራክቦው በተራ 09 የመምህሯን ትዕዛዝ፣ በተራ 11 ደግሞ የመምህሯን የትዕዛዝ አጽንዖት በዘላቂነት የመቀበል ግዴታ ያለባት መሆኑ ነው። ከሥነልቡና ሁኔታ አንጻር ደግሞ፣ ተማሪዋ (ተ19) በመቀበል ዓረፍተንግግሮቿ፣ ከመምህሯ የተሰጧትን ትዕዛዝና የትዕዛዝ አጽንዖት ተቀብላ የታዘዘቺውን በአጽንዖት መፈጸም እንዳለባትና እንደምትችል ማመኗን የሚያሳይ ነው። የተማሪዋ (ተ19) የተሠመረባቸው ዓረፍተንግግሮች ዓላማም፣ መምህሯ የሰጧትን ትዕዛዝና የትዕዛዝ አጽንዖት መቀበሏን መግለጽ ነው።

በሌላ በኩል የመቀበል ስመግ ዘላቂያዊ የመቀበል ተግባርን ተማሪዎች በጎበረት በመሆን በተጠቀሟቸው ዓረፍተንግግሮች እንመልከት።

አስረጂ 94፣

471 ተ41፡ አሳይመንቱን ለአርብ እናምጣ?
472 መ፡ አዎ ለአርብ! ካልደረሰላችሁ ሰኞ እና ማክሰኞም ይቻላል።
-----> 473 ተዎች፡ <u>እሺ።</u>
474 መ፡ አርብ ፈተና አላችሁ። ፈተናችሁ አርብ ነው። ፈተና ለአርብ ነው።
-----> 475 ተዎች፡ <u>እሺ።</u>

(ምዝግብ መረጃ ረ፣ ክ3)

በአስረጂ 94፣ ሥር በቀረበው ተራክቦ ውስጥ በተራ 473 እና በተራ 475 ላይ ተማሪዎች በጎበረት በመሆን የተጠቀሟቸው የተሠመረባቸው ተመሳሳይ ዓረፍተንግግሮች፣ በቀደሙት ተራዎች ማለትም በተራ 472 እና በተራ 474 ላይ እንደቅድሞናቸው በመምህሯ የተነገሩ መረጃዎችን መቀበላቸውን የገለጹባቸው የመቀበል ስመግ አካላት ናቸው። በተራክቦው ተማሪዎች የተጠቀሟቸው የተሠመረባቸው የመቀበል ዓረፍተንግግሮች የመምህሯን መረጃ ሰጪ ዓረፍተንግግሮች ተከትለው የመጡ በመሆናቸው ዘላቂነት ያላቸው ናቸው። ተዎች 473 እና በተራ 475 ላይ የተሠመረባቸውን የመቀበል ዓረፍተንግግሮች ለመጠቀም የገፋፋቸው ኃይል፣ በተራክቦው በተራ 472 እና በተራ 474 ላይ የቀረቡትን የመምህሯን መረጃ ሰጪ ዓረፍተንግግሮች ሐሳብ መቀበላቸውን ለመግለጽ ያላቸው ፍላጎት ነው። በተጨማሪም የመምህሯን መረጃዎች እና ውሳኔዎች በዘላቂነት የመቀበል ግዴታ ያለባቸው መሆኑ ነው። ከሥነልቡና ሁኔታ አንጻር ደግሞ፣ ተማሪዎች በመቀበል ዓረፍተንግግሮቻቸው፣ ከመምህሯ

የተሰጣቸውን መረጃዎች ተቀብለው እንደሚዘጋጁና ተግባራትንም መፈጸም እንደሚችሉ አምነው መቀበላቸውን የሚያሳይ ሲሆን፣ የተሠመረባቸው የመቀበል ዓረፍተንግግሮቻቸው ዓላማም፣ መምህሯ የሰጧቸውን መረጃዎች መቀበላቸውን **መግለጽ** ነው።

በአጠቃላይ በዚህ ጥናት መረጃ መሠረት፣ መምህራን በክፍል ውስጥ የተማሪዎችን ምላሾች ወይም ሐሳቦች በሹለት ዓይነት መንገድ (ጊዜያዊ መቀበል እና ዘላቂያዊ መቀበል) ለመቀበል የመቀበል ስመጎችን በጥቅም ላይ ያዋሉ ሲሆን፣ ተማሪዎች ደግሞ በተናጠል እና በጋራ በመሆን ከመምህራን የተሰጧቸውን ምላሾች ወይም ሐሳቦችን ለመቀበል ሲሉ የመቀበል ስመጎችን በጥቅም ላይ አውለዋል። የመምህራን የመቀበል ስመጎች የጊዜያዊ መቀበል እና የዘላቂያዊ መቀበል ተግባራት የትምህርቱን ሂደት ለማሳለጥና በነገሮች ላይ ስምምነት ለመፍጠር በሚደረግ ጥረት ውስጥ የተገኙ ናቸው። ለዚህም ማስረጃው መምህራን ከተማሪዎች በተቀበሏቸው ሐሳቦች ላይ ተጨማሪ ወይም አማራጭ ሐሳቦች እንዲሰጡ ሌሎች ተማሪዎችን መጋበዛቸውና አለመጋበዛቸው ነው።

VII. መቃወም

መቃወም በአንድ ሰው ማለትም ተናጋሪ ንግግር፣ ድርጊት ወይም ሐሳብ ወዘተ. ላይ በአድማጭ ተቃውሞን የመግለጽ ተግባር የሚፈጸምበት የስመግ ዓይነት ነው። ስለሆነም፣ መቃወም የተሰኘው ስመግ የተናጋሪ ሐሳብ በአድማጭ በኩል ተቃውሞ ማስነሳቱን ለማሳወቅ በጥቅም ላይ የዋሉ ዓረፍተንግግሮች ውጤት ነው ማለት ይቻላል። የመቃወም ስመግ ከክፍል ውስጥ ተራክቦ ተፈጥሯዊ ባሕርይ አንጻር ሲታይ፣ መምህራንና ተማሪዎች በተራክቧቸው ውስጥ አንዳቸው የሌላቸውን ሐሳብ አለመቀበላቸውን ወይም በሐሳቡ አለመስማማታቸውን የሚያሳይ ነው። በዚህ ጥናት መረጃ መሠረት፣ በመቃወም የስመግ ንዑስ ክፍል ውስጥ የተካተቱት ዓረፍተንግግሮች፣ በክፍል ውስጥ ተራክቦው በመምህራንና በተማሪዎች በጥቅም ላይ የዋሉ፣ አንዳቸው የሌላቸውን ሐሳብ አለመቀበላቸውን የገለጹባቸው ዓረፍተንግግሮች ናቸው። መምህራን እነዚህን ዓረፍተንግግሮች በክፍል ውስጥ ተራክቦው ለመጠቀም ወይም ለመናገር የገፋፋቸው ኃይል፣ በክፍል ውስጥ ተራክቦው የተማሪዎችን ሐሳብ (በተለይ፣ በተራክቦው ለጥያቄዎች የሚሰጡትን መልሶች) አለመቀበላቸውን ወይም በሐሳቡ ላይ ያላቸውን ተቃውሞ ለመግለጽ ያላቸው ፍላጎት ነው። ተማሪዎች በበኩላቸው በክፍል ውስጥ ተራክቦው በመምህራን የተነሱ ሐሳቦችን አለመቀበላቸውን ወይም በመምህራን ሐሳብ አለመስማማታቸውን ለመግለጽ በገፋፋቸው ኃይል ዓረፍተንግግሮቹን በጥቅም ላይ አውለዋቸዋል። መምህራንም ሆኑ

ተማሪዎች (ርስበርሳቸውን ጨምሮ) የመቃወም ስመጎችን የመጠቀማቸው ሥነልቡናዊ ሁኔታ የተመሠረተው አንዳቸው የሌላቸውን ሐሳብ አለመቀበል ወይም በሐሳብ አለመስማማት ላይ ነው። በጥናቱ መረጃ መሠረት የመቃወም ስመግ ላይ 27 መረጃዎች (ዓረፍተንግግሮች) ተገኝተዋል። የእነዚህ ዓረፍተንግግሮች ተግባርም ***አለመቀበል ወይም አለመስማማት*** ሆኗል።

ይኼው በክፍል ውስጥ ተራክቦው የመቃወም ስመግ ተግባር በመሆን የተገኘው ***አለመስማማት***፣ መምህራን፣ ከተማሪዎቻቸው የተሰጡ ሐሳቦች ወይም የጥያቄ መልሶች ላይ ሳይስማሙ ሲቀሩ አለመስማማታቸውን ለመግለጽ ሲሉ የተጠቀሟቸው ዓረፍተንግግሮች ውጤት ነው። ተማሪዎች በበኩላቸው በተራክቦው በመምህራን ሐሳብ ላይ አለመስማማታቸውን ለመግለጽ ሲሉ በጋራ በመሆን የተጠቀሟቸው ዓረፍተንግግሮች ውጤት የመቃወም ስመግ የአለመስማማት ተግባር ሆኖ ተገኝቷል። ቀጥሎ በቀረበው አስረጂ 95፣ በተራክቦው የመምህራንን የመቃወም ስመግ ዓረፍተንግግር አለመስማማትን የመግለጽ ተግባር እንመልከት።

አስረጂ 95፣

	85 መ፡	እሺ ጥሩ ነገር ነው። ለሌላ ጊዜ ግጥሙን ከየት ነው የወሰድከው? ምንጩን፣ ከየት ነው ያመጣኸው? አንተ አይደለህም የጻፍከው! ከየት ነው ያገኘኸው? ያገኘኽበትን ቦታ ትነግረኛለህ?
	86 ተ12፡	ከሰዎች
----->	87 መ፡	<u>እንዴ ሰዎችማ አይደሉም።</u> ከምን መፅሀፍ ላይ አገኘኸው? ኧ፣ ከምን ላይ ጻፍከው? ይኼ ያንተ ጽሑፍ አይደለም። ከየት እንዳገኘኸው ብትነግረኝ? ኧ? ምንጮች ስታገኝ አንተ ያልጸፍከው ከሆነ ያገኘህበትን ቦታ ይዘህ ነው መምጣት ለሌላ ጊዜ ማለት ነው። አሁን ግባ! ሰላሳ አምስት ማነው? (ለሌላ አቅራቢ እድል እየሰጡ)

(ምዝግብ መረጃ ሀ፣ ክ3)

በአስረጂ 95፣ ሥር በቀረበው ተራክቦ ውስጥ በተራ 87 ላይ መምህሯ የተጠቀሙት የተሠመረበት ዓረፍተንግግር፣ በቀደሙት ተራዎች ማለትም በተራ 89 ላይ መምህሯ ላቀረቧቸው ጥያቄዎች እና በተራ 86 ላይ ተ12 የሰጠው መልስ ላይ አለመስማማታቸውን ለመግለጽ የተጠቀሙበት የመቃወም ስመግ አካል ነው። በተራክቦው በተራ 87 ላይ የቀረበው የመምህሯ የተሠመረበት ዓረፍተንግግር፣ በተራ 86 ከቀረበው ከተ12 መልስ በኋላ የመጣና መምህሯም በተማሪው መልስ አለመስማማታቸውን በአሉታ አመልካች ቃል (አይደሉም) የገለጹበት ነው። እዚህ ላይ ምንም እንኳ ተማሪው (ተ12) የሰጠው መልስ (የመረጃ ምንጮቹ ሰዎች እንደሆኑ መግለጹ) ተቀባይነት ሊኖረው የሚችል ቢሆንም፣ በመምህሯ ግን ተቃውሞ

ተነስቶበት እናያለን፡፡ በተራክቦው መምህሯ በተማሪው መልስ ላለመስማማታቸው ምንጭን ከመጽሐፍ ብቻ መጠበቃቸው (በተራ 87 ላይ ‹‹ከምን መጽሐፍ አገኘኸው?›› የሚለው ጥያቄያቸው እንደሚጠቁመው) ወይም ሌላ የራሳቸው አመክንዮ ይኖራቸዋል፡፡

መምህሯ በተራ 87 ላይ የተሠመረበትን የመቃወም ዓረፍተንግግር ለመጠቀም የገፋፋቸው ኃይል፣ በተራክቦው በተራ 85 ላይ ላቀረቧቸው ጥያቄዎች፣ በተራ 86 ላይ ተማሪ (ተ12) የሰጠው መልስ ተገቢ ወይም ትክክል አይደለም ብለው ማመናቸው ነው፡፡ ከሥነልቡና ሁኔታ አንጻር ደግሞ፣ መምህሯ በተጠቀሙት የመቃወም ዓረፍተንግግራቸው፣ በተራ 85 ላይ ላቀረቧቸው ጥያቄዎች፣ በተራ 86 ላይ በተማሪው (ተ12) የተሰጠው መልስ ተገቢ እንዳልሆነ ተማሪውም ሆነ ሌሎች የክፍሉ ተማሪዎች እንዲረዱ ወይም እንዲቀበሉ ለማድረግ እንደሚችሉ ማመናቸውን የሚያሳይ ነው፡፡ በተራክቦው የመምህሯ የተሠመረበት ዓረፍተንግግር ዓላማም፣ ተማሪው (ተ12) ለጥያቄያቸው በሰጠው መልስ አለመስማማታቸውን **መግለጽ** ነው፡፡

በመቀጠል ደግሞ ይኼኑ የመቃወም ስመግ አለመስማማትን የመግለጽ ተግባር በተራክቦው ውስጥ ተማሪዎች በኅብረት በመሆን በተጠቀሟቸው ዓረፍተንግግሮች እንመልከት፡፡

አስረጂ 96፣

81 መ፡ አዎ፡፡ ኹለተኛውን እሚሰራልኝ? ኹለተኛውን? ቁጥር ልጥራ?
-----> 82 ተዎች፡ <u>አይ፣</u> <u>ኧረ</u>፣ (በተቀላቀለ የተቃውሞ አነጋገር)
83 መ፡ እሺ፣ እጅ አውጡ! እሺ፣ ቀድመሽ አውጥተሻል አንቺ፣ (እጅ ላወጣች ተማሪ በእጃቸው እያመለከቱ እድል እየሰጡ)

(ምዝግብ መረጃ ረ፣ ክ2)

በአስረጂ 96፣ ሥር በቀረበው ተራክቦ ውስጥ በተራ 82 ላይ ተማሪዎች በኅብረት በመሆን በተጠቀሟቸው የተሠመረባቸው ዓረፍተንግግሮች፣ በቀደመው ተራ መጨረሻ ላይ ማለትም በተራ 81፣ መምህሯ ተማሪዎችን ለማሰራት ‹‹ቁጥር ልጥራ?›› በሚል ባቀረቡት ተማሪዎችን የማማከር ጥያቄ ላይ አለመስማማታቸውን ለመግለጽ የተጠቀሙባቸው የመቃወም ስመግ አካላት ናቸው፡፡ በተራክቦው በተራ 82 ላይ ተማሪዎች ያቀረቧቸውን የተቃውሞ ዓረፍተንግግሮች ተከትሎም በተራ 83 ላይ መምህሯ በቁጥር መጥራት ፈንታ ሌላ አማራጭ (‹‹እሺ፣ እጅ አውጡ!›› የሚል) መጠቀማቸውን እናያለን፡፡ ተማሪዎች በመምህሯ የማማከር ጥያቄ ሐሳብ ላይ ላለመስማማታቸው እጅ በማውጣት መሥራት መፈለጋቸው (በተራ 83 መጨረሻ ላይ ጥያቄውን ለመሥራት እጅ ያወጣች ተማሪ መኖሯ እንደሚያመለክተው)፣

ጥያቄውን ለመሥራት ያልተዘጋጁ ተማሪዎች ቁጥር ሲጠራ ዕድሉ እንዳይደርሳቸው ከመስጋት የመነጨ (በክፍል ውስጥ ተራክቦ በተማሪዎች ተሳትፎ ላይ በብዛት እንደሚታወቀው) ወይም ሌላ የራሳቸው አመክንዮ ይኖራቸዋል። ተማሪዎች በተራ 82 ላይ የተሠመረባቸውን የመቃወም ዓረፍተንግግሮች ለመጠቀም የገፋፋቸው ኃይል፣ በተራክቦው በተራ 81 መጨረሻ ላይ መምህሯ ያቀረቡትን የማማከር ጥያቄ ሐሳብ በአዎንታ መቀበል አለመፈለጋቸው ወይም ተማሪዎችን ለማሠራት፣ የተማሪዎችን ቁጥር በመጥራት መሆን አማራጭ ሆኖ መቅረቡ ላይ አለመስማማታቸው ነው። ከሥነልቡና ሁኔታ አንጻር ደግሞ፣ ተማሪዎች በተጠቀሚቸው የተቃውሞ ዓረፍተንግግሮቻቸው፣ መምህራቸው የተማሪዎችን ቁጥር በመጥራት ለማሠራት ያቀረቡትን አማራጭ እንዳልተስማሙበት መምህራቸው እንዲያውቁና ያቀረቡትንም ሐሳብ ማስቀየር እንደሚችሉ ማመናቸውን የሚያሳይ ነው። መምህሯም ቢሆኑ፣ ተማሪዎችን ጥያቄ ለማሠራት፣ የሚሠሩበትን መንገድ ለመወሰን ለተማሪዎች የማማከር ጥያቄ ማቅረባቸው የተማሪዎችን ምርጫና ፍላጎት ለማሟላት አማራጮችን ክፍት ማድረጋቸውን የሚያሳይ ነው። በተራክቦው የተማሪዎች የተሠመረባቸው ዓረፍተንግግሮች ዓላማም፣ መምህሯ ባቀረቡት የማማከር ጥያቄ ወይም ሐሳብ ላይ አለመስማማታቸውን **መግለጽ** ነው።

በአጠቃላይ የመቃወም ስመግ ግብረንግግራዊ ተግባር መምህራንና ተማሪዎች በአንድ የተወሰነ የክፍል ውስጥ ድርጊት ወይም ሐሳብ ላይ የመቃወሚያ ዓረፍተንግግሮች በመጠቀም አንዳቸው የሌላቸውን ሐሳብ መቃወማቸውን የሚያሳይ ነው። በዚህ ጥናት መረጃ መሠረትም፣ የአማርኛ መምህራን በክፍል ውስጥ የተማሪዎች ምላሾች ወይም ሐሳቦች ላይ ተቃውሚቸውን ለመግለጽ የመቃወም ስመጎችን በጥቅም ላይ ያዋሉ ሲሆን፣ ተማሪዎች ደግሞ በተናጠል እና በጋራ በመሆን ከመምህራንና ከተማሪዎች በተሰጡ ምላሾች፣ ሐሳቦች ወይም የመምህራንና የተማሪዎች ድርጊቶች ላይ ያላቸውን የተቃውሞ ሐሳብ ለመግለጽ ሲሉ የመቃወም ስመጎችን በጥቅም ላይ አውለዋል። በጥናቱ መረጃ ውስጥ እንደታየው የመምህራንም ሆነ የተማሪዎች የተቃውሞ መግለጫ ዓረፍተንግግሮች በተናጋሪዎች ዘንድ ያሉ ፍላጎቶችንና አማራጭ ሐሳቦችን ፍንትው አድርገው የሚያሳዩ ከመሆናቸው ባሻገር ለመግባባት ሲባል አዎንታዊነት የሚንጸባረቅባቸው ናቸው።

መ. የዕመግ ዓይነቶችና ተግባራት

በጥናቱ መረጃ መሠረት በክፍል ውስጥ ተራክቦው በመምህራንና በተማሪዎች በጥቅም ላይ ውለው የተገኙ የድግግ ዓይነቶች በጠቅላው በዐራት ንዑስ ክፍሎች (ማቀድ፣ ማስጠንቀቅ፣ ፈቃደኛ መሆን እና ቃል መግባት) ተመድበዋል። የድግግሞሽ መጠናቸውም ቀጥሎ ባለው ሠንጠረዥ ውስጥ ተጠቃልሎ ቀርቧል።

ተናጋሪዎች	የዕመግ ዓይነቶችና የድግግሞሽ መጠናቸው				
	ማቀድ	ማስጠንቀቅ	ፈቃደኛ መሆን	ቃል መግባት	ድምር
መ	65 (65%)	12 (12%)	12 (12%)	11 (11%)	100 (100%)
	100%	100%	60%	100%	92.59%
ተ1፣2፣3...			5 (100%)		5 (100%)
			25%		4.64%
ተዎች			3 (100%)		3 (100%)
			15%		2.77%
ድምር	65 (60.18%)	12 (11.11%)	20 (18.53%)	11 (10.18%)	108 (100%)
	100%	100%	100%	100%	100%

ሠንጠረዥ 13፣ የዕመግ ዓይነቶችና የድግግሞሽ መጠናቸው ከተናጋሪዎች አንጻር

በሠንጠረዥ 13፣ ውስጥ እንደቀረበው እነዚህ የዕመግ ዓይነቶች 100 ጊዜ በመምህራን፣ 8 ጊዜ በተማሪዎች በአጠቃላይ 108 ጊዜ ተደጋግመው በተራክቦው ውስጥ በጥቅም ላይ ውለዋል። የእያንዳንዳቸውንም የድግግሞሽ መጠን ከቀረበው ሠንጠረዥ 13፣ መረዳት ይቻላል። በጥናቱ መረጃ መሠረት በመማሪያ ክፍል ውስጥ በመምህራንና በተማሪዎች በጥቅም ላይ ውለው ከተገኙ የዕመግ ዓይነቶች (108 ዓረፍተንግግሮች) መካከል ማቀድ 65 ዓረፍተንግግሮችን ወይም 60.18 በመቶ በመሸፈን ከሌሎቹ የበለጠ የድግግሞሽ መጠን ይዟል። ቀሪዎቹ የዕመግ ዓይነቶች፣ ማለትም ፈቃደኛ መሆን 20 ዓረፍተንግግሮችን ወይም 18.53 በመቶ፣ ማስጠንቀቅ 12 ዓረፍተንግግሮችን ወይም 11.11 በመቶ እና ቃል መግባት 11 ዓረፍተንግግሮችን ወይም 10.18 በመቶ እንደቅድሞናቸው ተከታዮቹን የድግግሞሽ መጠን ይዘዋል።

ከተናጋሪዎች አንጻርም መምህራን ከተጠቀሟቸው የዕመግ ዓረፍተንግግሮች (100) መካከል፣ የማቀድ ዕመግ፣ በ65 ዓረፍተንግግሮች ማለትም 65 በመቶ ከፍተኛውን የድግግሞሽ መጠን ሲሸፍን፣ ሌሎቹ በቅደምተከተል ፈቃደኛ መሆን እና ማስጠንቀቅ እያንዳንዳቸው በ12፣ 12 ዓረፍተንግግሮች 12፣ 12 በመቶ፣ ቃል መግባት በ11 ዓረፍተንግግሮች 11 በመቶ የድግግሞሽ

መጠንን ሸፍነዋል። በሌላ በኩል በመምህራን በጥቅም ላይ የዋሉት የማቀድ፣ የማስጠንቀቅ እና የቃል መግባት ዕመጎች እያንዳንዳቸው የጠቅላላውን ድግግሞሽ መጠን (ማለትም 65፣ 12 እና 11 እንደቅድሞናቸው) መቶ በመቶ ሸፋን ሲይዙ፣ የፈቃደኛ መሆን ዕመግ ደግሞ፣ ከጠቅላላው የፈቃደኛ መሆን ዓረፍተንግግሮች (20)፣ 60 በመቶ ሸፋን ይሏል።

ተማሪዎች በተናጠል በጥቅም ላይ ያዋሏቸው ሁሉም የዕመግ ዓረፍተንግግሮች (5) መቶ በመቶ የፈቃደኛ መሆን ዕመግ ሲሆኑ፣ እነዚሁ የፈቃደኛ መሆን ዕመጎች የጠቅላላ የፈቃደኛ መሆን ዓረፍተንግግሮችን (20) 25 በመቶ የድግግሞሽ መጠን ሸፍነዋል።

ተማሪዎች በጎብረት በጥቅም ላይ ያዋሏቸው 3ቱም የዕመግ ዓረፍተንግግሮች፣ መቶ በመቶ የፈቃደኛ መሆን ዕመግ ሲሆኑ፣ ከጠቅላላው የፈቃደኛ መሆን ዓረፍተንግግሮች (20)፣ 15 በመቶ ሸፋን ይዘዋል።

በአጠቃላይ ከላይ ከቀረበው ሠንጠረዥ 13፣ እንደምንረዳው፣ በክፍል ውስጥ ተራክቦው ማቀድ፣ ማስጠንቀቅና እና ቃል መግባት በመምህራን ብቻ በጥቅም ላይ የዋሉ የዕመግ ዓይነቶች ናቸው። ቀሪው የዕመግ ዓይነት (ፈቃደኛ መሆን) ከመምህራን በተጨማሪ ተማሪዎችም በጥቅም ላይ ያዋሉት ነው። ይሁን እንጂ፣ የተማሪዎች ፈቃደኛ መሆን እመጎች በድግግሞሽ መጠናቸው እጅጉን ያነሱ በመሆናቸው አልተተነተኑም። ከክፍል ውስጥ ተራክቦ ተፈጥሯዊ ባሕርይ እና በተራክቦው በተናጋሪ ከመነገር ተገቢነት አንጻር ማስጠንቀቅ የተሰኘው የስመግ ዓይነት በመምህራን በጥቅም ላይ የሚውል ግብረንግግር በመሆኑ በተማሪዎች በጥቅም ላይ ውሎ አልተገኘም። በሠንጠረዡ ውስጥ እንደምናየው ሌሎቹ፣ ማለትም በተማሪዎች በጥቅም ላይ መዋል እየቻሉ ግን በጥቅም ላይ ውለው ያልተገኙት የስመግ ዓይነቶች (ማቀድ እና ቃል መግባት) በአብዛኛው መደበኛው የክፍል ውስጥ ተራክቦ በመምህራን መሪነት የሚከናወንና የተገደበ ከመሆኑ አንጻር ተማሪዎች እንዲናገሩ ካልተጋበዙ ወይም የመናገር ልምድ ወይም ድፍረት ከሌላቸው በስተቀር የተለያዩ ግብረንግግሮችን ለመናገር የሚያስችል ዕድል እንደሌላቸው ወይም እንደዚህ ዓይነት ግብራተንግግርን በቀላሉ በጥቅም ላይ እንደማያውሉ ያሳያል። ይህም የክፍል ውስጥ ተራክቦ ተፈጥሯዊና ተለምዷዊ ባሕርይ የፈጠረው ጥምር ውጤት መሆኑን ልብ ይሏል። ቀጥሎ የእያንዳንዳቸውን የዕመግ ዓይነቶች ምንነት በመግለጽና ከተመደቡበት መመዘኛዎች አንጻር በማብራራት፣ እያንዳንዳቸው ንዑስ ክፍሎች ያሏቸው ተግባራት ተተንትኖ ቀርቧል።

I. ማቀድ

ማቀድ በተግባቦት ውስጥ የሚፈለገውን ግብ ለማሳካት ተናጋሪው ብቻውንና ከሌሎች ጋር በመሆን በጋራ ወደፊት የሚፈጽማቸውን ድርጊቶች ወይም ተግባራት የመግለጽ ተግባር የሚፈጽምበት የዕመግ ዓይነት ነው። በሌላ አገላለጽ ማቀድ ተናጋሪው ወደፊት ምን እንደሚያደርግ የሚገልጽባቸው ዓረፍተንግግሮች ውጤት ነው። በመማሪያ ክፍል ውስጥ ተራክቦም ማቀድ፣ መምህራን ብቻቸውንና ከተማሪዎቻቸው ጋር በመሆን ወደፊት ሊፈጽሟቸው ያቀዷቸውን የመማር ማስተማርና ሌሎች ተግባራት ለመግለጽ የሚጠቀሙት የዕመግ ዓይነት ነው።

በዚህ ጥናት መረጃ መሠረት፣ በማቀድ የዕመግ ዓይነት ውስጥ የተካተቱት ዓረፍተንግግሮች በክፍል ውስጥ ተራክቦው መምህራን ወደፊት አንዳች ድርጊት ለመፈጸም የተጠቀሟቸው የዕቅዳቸው መግለጫ የሆኑ ዓረፍተንግግሮች ናቸው። መምህራን እነዚህን ዓረፍተንግግሮች በክፍል ውስጥ ተራክቦው ለመጠቀም ወይም ለመናገር የገፋፋቸው ኃይል፣ በክፍል ውስጥ ተራክቦው ወደፊት ብቻቸውናን ከተማሪዎቻቸው ጋር በጋራ በመሆን ለሚፈጽሙት አንዳች ተግባር ወይም ድርጊት ያቀዱትን ለመግለጽ ያላቸው ፍላጎት ነው።

በተራክቦው መምህራን የማቀድ ዕመጎችን መጠቀማቸው፣ ወደፊት አንዳች ድርጊት ወይም ተግባር ብቻቸውን ወይም ከተማሪዎች ጋር በመሆን እንደሚፈጽሙ የማመን ሥነልቡናዊ ሁኔታ ላይ የተመሠረተ ነው። በጥናቱ መረጃ መሠረት የማቀድ ዕመግ ላይ 65 መረጃዎች (ዓረፍተንግግሮች) ተገኝተዋል። የእነዚህ ዓረፍተንግግሮች ተግባርም ***ማሳወቅ*** ሆኗል።

ይኼው በክፍል ውስጥ ተራክቦው የማቀድ ዕመግ ተግባር በመሆን የተገኘው ***ማሳወቅ***፣ መምህራን፣ ብቻቸውንና ከተማሪዎች ጋር በመሆን ወደፊት አንዳች ተግባር ወይም ድርጊት እንደሚፈጽሙ ለማሳወቅ በሚደረግ ጥረት ውስጥ የተጠቀሟቸው ዓረፍተንግግሮች ውጤት ነው። በተራክቦው፣ የመምህራን የማቀድ ዕመግ የማሳወቅ ተግባር ከአገላለጽ አንጻር በግል (በመምህራን ብቻ የሚፈጸም ድርጊትን የሚገልጽ ዕቅድ) እና በጋራ (በመምህራንና በተማሪዎች በጎበረት የሚፈጸም ድርጊትን የሚገልጽ ዕቅድ)፣ ከጊዜ አንጻር ደግሞ የቅርብ (ድርጊቱ ወዲያው ሊፈጸም የሚችል ወይም የሚፈጸም ዕቅድ) እና የሩቅ (ድርጊቱ ወዲያው ሊፈጸም የማይችል ወይም በረዥም ጊዜ ውስጥ የሚፈጸም ዕቅድ) ተግባር ማቀድን ማሳወቅ ላይ ተመስርቶ በጥቅም ላይ የዋለ ነው። ቀጥሎ በቀረበው አስረጂ 97፣ በተራክቦው የመምህራን

የማቀድ ስመግ ዓረፍተንግግር ከአገላለጽ አንጻር በግል፣ ከጊዜ አንጻር ደግሞ የቅርብ ማቀድ የማሳወቅ ተግባርን እንመልከት፡፡

አስረጂ 97፣

-----> 51 መ፡ ውስብስብ ዓረፍተነገር፣ (ጥቁር ሰሌዳው ላይ እየጻፉ) ይኼ ውስብስብ ዓረፍተነገር ነው፡፡ ይኼ ውስብስብ ዓረፍተነገር፣ እኛ የተፈለገው ወደተራ ዓረፍተነገር ነው፡፡ እናንተ አሁን ወደተራ ዓረፍተነገር መቀየር ነው፡፡ ይህንን እሚያ-እሚጽፍልኝ ተማሪ? [...] (ጥቁር ሰሌዳው ላይ ከመጽሐፉ ወስደው የጻፉትን ምሳሌ ዓረፍተነገር በማንበብ እያመለከቱ) ይኼ ዓረፍተነገር ውስብስብ ዓረፍተነገር ነው፡፡ ወደተራ ዓረፍተነገር፣ ኹለትም ሦስትም፣ ዐራትም ሊሆኑ ይችላሉ፡፡ ይኼንን እስኪ እሚቀይርልኝ? <u>አሁን ቁጥር እጠራለሁ፡፡</u> ሃያ ዘጠኝ ቁጥር?

52 ተዎች፡ የለም፡፡

(ምዝግብ መረጃ ረ፣ ክ1)

በአስረጂ 97፣ ሥር በቀረበው ተራክቦ ውስጥ በተራ 51 ላይ መምህሯ የተጠቀሙት የተሠመረበት ዓረፍተንግግር፣ በዕለቱ ሊፈጽሙ ያቀዱትን ድርጊት ወይም ከተሠመረበት ዓረፍተንግግራቸው መረዳት እንደሚቻለው ቁጥር መጥራት ለተማሪዎች የማሳወቅ ተግባር የፈጸሙበት የማቀድ ዕመግ አካል ነው፡፡ በተራክቦው በተራ 51 ላይ መምህሯ በተሠመረበት ዓረፍተንግግራቸው ያሳወቁት ዕቅድ በግላቸው የሚፈጽሙት ድርጊት መሆኑን ከዓረፍተንግግሩ ማሰሪያ አንቀጽ (እጠራለሁ - እኔ) መረዳት ይቻላል፡፡ ከጊዜ አንጻር ደግሞ የተሠመረበት ዕቅድን ገላጭ ዓረፍተንግግር ‹‹አሁን›› በሚለው የቅርብ ጊዜ ገላጭ ወይም አመልካች ቃል ድርጊቱ ወዲያው ሊፈጸም የሚችል መሆኑን ስለሚያመለክት በቅርብ ጊዜ ወይም ወዲያው ሊፈጸም የሚችል ድርጊት መሆኑን እንረዳለን፡፡ ለዚህም ማስረጃ የሚሆነው በተራ 51 ላይ መምህሯ ዕቅዳቸውን ካሳወቁበት የተሠመረበት ዓረፍተንግግር ቀጥሎ ወዲያው ዕቅዳቸውን በድርጊት ሲፈጽሙ (‹‹ሃያ ዘጠኝ ቁጥር?›› ብለው ቁጥር ሲጠሩ) ማየታችን ነው፡፡

መምህሯ በተራ 51 ላይ የተሠመረበትን ዓረፍተንግግር፣ ለመጠቀም ወይም ለመናገር የገፋፋቸው ኃይል፣ በተራክቦው ወዲያው ሊፈጽሙት ያሰቡትን ድርጊት ለማሳወቅ ያላቸው ፍላጎት ነው፡፡ በተጨማሪም፣ መምህሯ ሊፈጽሙ ላሰቡት ድርጊት (ቁጥር መጥራት) ተማሪዎች ዝግጁ እንዲሆኑ ግንዛቤ ለመፍጠር ከመፈለግም የመነጨ ሊሆን ይችላል፡፡

በተራክቦው መምህሯ በቅርብ ጊዜ የሚፈጸም ዕቅዳቸውን ማሳወቃቸው፣ ከሥነልቡና ሁኔታ አንጻር ለተማሪዎች ዝግጁነት ዕውቅና መፍጠር እንዳለባቸው መረዳታቸውንና የፈጸሙት

ዕቅዳቸውን የማሳወቅ ተግባር በተማሪዎች ዝግጁነት ላይ መነቃቃትና ግንዛቤ እንደሚፈጥር ማመናቸውን የሚያሳይ ነው። የመምህሯ የተሠመረበት የማቀድ ዕመግ ዓረፍተንግግር ዓላማም ለተማሪዎች ወደፊት፣ ወዲያው ለመፈጸም ያሰቡትን ድርጊት ዕቅድ ማሳወቅ ነው።

ቀጥሎ ደግሞ በአስረጂ 98፣ በተራክቦው ውስጥ ይኼኑ የማቀድ ዕመግ የማሳወቅ ተግባር፣ መምህራን በግላቸውና የሩቅ ጊዜ ዕቅድ ማቀድ ላይ በተጠቀሙት ዓረፍተንግግር እንመልከት።

አስረጂ 98፣

-----> 321 መ፡ ገጽ 84 ላይ፣ እሷን እያነበባችሁ ኖቷን ጻፉ! ኖቷን ጻፉና እዚህ መጥታችሁ አብረን እንሰራለን። <u>ቀጣይ ስትመጡ ደብተራችሁን አየዋለሁ።</u> ክፍለጊዜ ነገ ነው ያለን?

322 ተ/ች፡ አዎ።

323 መ፡ እሺ፣ ይኼን ሰርታችሁ ኑ! ይበቃናል።

(ምዝግብ መረጃ ሐ፣ ክ1)

በአስረጂ 98፣ ሥር በቀረበው ተራክቦ ውስጥ በተራ 321 ላይ መምህሯ የተጠቀሙት የተሠመረበት ዓረፍተንግግር፣ ወደፊት ሊፈጽሙ ያቀዱትን ድርጊት ወይም ከተሠመረበት ዓረፍተንግግራቸው መረዳት እንደሚቻለው በቀጣይ የተማሪዎችን ደብተር እንደሚያዩ ለተማሪዎች የማሳወቅ ተግባር የፈጸሙበት የማቀድ ዕመግ አካል ነው። በተራክቦው በተራ 321 ላይ መምህሯ በተሠመረበት ዓረፍተንግግራቸው ያሳወቁት ዕቅድ በግላቸው የሚፈጽሙት ድርጊት መሆኑን ከዓረፍተንግግሩ ማሰሪያ አንቀጽ (አየዋለሁ - እኔ) መረዳት ይቻላል። ከጊዜ አንጻር ደግሞ የተሠመረበት ዕቅድን ገላጭ ዓረፍተንግግር በረዥም ጊዜ ውስጥ ሊፈጸም የሚችል መሆኑን ስለሚያመለክት በሩቅ ጊዜ ወይም ቆይቶ ሊፈጸም የሚችል ድርጊት መሆኑን እንረዳለን። ለዚህም ማስረጃ የሚሆነው በተራ 321 ላይ መምህሯ ዕቅዳቸውን ባሳወቁበት የተሠመረበት ዓረፍተንግግር ውስጥ ‹‹ቀጣይ ስትመጡ›› የሚል ዕቅዱ የሚፈጸምበት ጊዜው ረዥም መሆኑን አመልካች ሐረግ መጠቀማቸው ነው። መምህሯ በተራ 321 ላይ ከተሠመረበት ዓረፍተንግግራቸው ቀጥሎ ባለው ዓረፍተንግግራቸውም ዕቅዳቸውን ከገለጹበት ቀን ቀጥሎ ባለው ቀን ውስጥ ክፍለጊዜ መኖሩን ጠይቀው፣ ክፍለጊዜ እንዳላቸው በተራ 322 ላይ በተማሪዎች መረጋገጡ ዕቅዳቸው ሊፈጸም የሚችለው በሚቀጥለው ቀን መሆኑን እንረዳለን።

መምህሯ በተራ 321 ላይ የተሠመረበትን ዓረፍተንግግር፣ ለመጠቀም ወይም ለመናገር የገፋፋቸው ኃይል፣ በተራክቦው ወደፊት ሊፈጽሙት ያሰቡትን ድርጊት ለማሳወቅ ያላቸው ፍላጎት ነው። በተጨማሪም፣ መምህሯ ወደፊት ሊፈጽሙ ላሰቡት የተማሪዎችን ደብተር የማየት ድርጊት፣ ተማሪዎች የታዘዙትን ሠርተው ወይም ዝግጁ ሆነው እንዲመጡ ግንዛቤ ለመፍጠር ከመፈለግም የመነጨ ሊሆን ይችላል።

በተራክቦው መምህሯ በሩቅ ጊዜ የሚፈጸም ዕቅዳቸውን ማሳወቃቸው፣ ከሥነልቡና ሁኔታ አንጻር ተማሪዎች የታዘዙትን ሠርተው ወይም ዝግጁ ሆነው መምጣት እንዳለባቸው ዕውቅና ለመፍጠር ማሰባቸውና ሊፈጽሙ ያሰቡትን ድርጊት ዕቅድ የማሳወቅ ተግባር በተማሪዎች ዝግጁ መሆንና ሠርቶ መገኘት ላይ ግንዛቤ እንደሚፈጥር እንዲሁም አጽንዖት እንደሚሰጥ ማመናቸውን የሚያሳይ ነው። የመምህሯ የተሠመረበት የማቀድ ዕመግ ዓረፍተንግግር ዓላማም ለተማሪዎች ወደፊት በሩቅ ጊዜ ውስጥ ለመፈጸም ያሰቡትን ድርጊት ዕቅድ ማሳወቅ ነው።

በሌላ በኩል በተራክቦው ውስጥ መምህራን ከተማሪዎች ጋር በጋራ ሆነው የሚፈጽሙትን ድርጊት፣ ክፍሉን በመወከል የቅርብ ጊዜ ዕቅድ በማቀድ ለማሳወቅ በተጠቀሚቸው ዓረፍተንግግሮች የማቀድ ዕመግ የማሳወቅ ተግባርን ቀጥሎ በቀረበው አስረጂ እንመልከት።

አስረጂ 99፣

-----> 11 መ፡ ሁላችሁም ሰርታችኋል ብዬ ተስፋ አደርጋለሁ። እሺ፣ ሁላችሁም ደብተራችሁን አውጡ! <u>አሁን አብረን እንሰራለን።</u> <u>በዚህ መሠረት ገጽ 99 ላይ በጥያቄ ቁጥር 2 ሥር ያሉ አምስት ጥያቄዎችን እንሰራለን።</u> ጥያቄ ቁጥር 1፣ ትዕዛዙ የሚለው ተስማሚ ምሳሌያዊ አነጋገርን በጽሑፉ ውስጥ ማሟላት ነው። የመጀመሪያውን የሚሰራልን? እሺ፣ (በአገጫቸው በማመልከት እጅ ላወጣች ተማሪ እድል እየሰጡ)

12 ተ3፡ እሺ፣[...] (ገጽ 99፣ ጥያቄ 2 ሥር የሚገኘውን የመጀመሪያ ጽሁፍ እያነበበች)...

13 መ፡ በተግባር ፈጸመው (በተማሪዋ እየተነበቡ ላሉ ቃላት ማስተካከያ በመስጠት)

(ምዝግብ መረጃ ሠ፣ ክ2)

በአስረጂ 99፣ ሥር በቀረበው ተራክቦ ውስጥ በተራ 11 ላይ መምህሯ የተጠቀሚቸው የተሠመረባቸው ዓረፍተንግግሮች፣ ከተማሪዎች ጋር በመሆን ወዲያው ሊፈጽሙት ያቀዱትን ድርጊት ወይም ጥያቄዎችን አብሮ መሥራት (ከተሠመረባቸው ዓረፍተንግግሮቻቸው መረዳት እንደሚቻለው) ለተማሪዎች የማሳወቅ ተግባር የፈጸሙባቸው የማቀድ ዕመግ አካላት ናቸው።

በተራክቦው በተራ 11 ላይ መምህሯ በተሠመረባቸው ዓረፍተንግግሮቻቸው ያሳወቁት ዕቅድ ከተማሪዎች ጋር በጋራ የሚፈጽሙት ድርጊት መሆኑን ከዓረፍተንግግሮቹ ማሰሪያ አንቀጾች (እንሰራለን - እኛ) መረዳት ይቻላል። ከጊዜ አንጻር ደግሞ የተሠመረባቸው ዕቅድን ገላጭ ዓረፍተንግግሮች ድርጊቱ ወዲያው ሊፈጸም የሚችል መሆኑን ስለሚያመለክቱ በቅርብ ጊዜ ወይም ወዲያው ሊፈጸም የሚችል ድርጊት መሆኑን እንረዳለን። ለዚህም ማስረጃ የሚሆነው በተራ 11 ላይ መምህሯ ዕቅዳቸውን ባሳወቁበት በመጀመሪያው የተሠመረበት ዓረፍተንግግር ውስጥ ‹‹አሁን›› የሚል ዕቅዱ የሚፈጸምበት ጊዜው ወዲያው መሆኑን አመልካች ቃል መጠቀማቸው ነው። መምህሯ በተራ 11 ላይ ከተሠመረበት ዓረፍተንግግራቸው ቀጥሎ ባሉት ዓረፍተንግግሮቻቸውም ዕቅዳቸውን መተግባር ሲጀምሩ ማየታችን ዕቅዱ ወዲያው የሚፈጸም ለመሆኑ ሌላው ማስረጃ ነው። ቀጥሎ ባሉት ተራዎች ደግሞ፣ ማለትም በተራ 12፣ ተ3 እና በተራ 13 መምህሯ በተለያዩ ተደጋጋፊ ተግባራት ላይ ተሠማርተው ማየታችን በመምህሯ የተገለጸው ዕቅድ በመምህሯና በተማሪዎች በኅብረት እየተፈጸመ ያለ መሆኑን ያስረዳል።

መምህሯ በተራ 11 ላይ የተሠመረባቸውን ዓረፍተንግግሮች፣ ለመጠቀም ወይም ለመናገር የገፋፋቸው ኃይል፣ በተራክቦው ከተማሪዎች ጋር በመሆን ወዲያው ሊፈጽሙት ያሰቡትን ድርጊት ለማሳወቅ ያላቸው ፍላጎት ነው። በተጨማሪም፣ መምህሯ ከተማሪዎች ጋር በመሆን ሊፈጽሙ ላሰቡት ጥያቄዎችን አብሮ የመሥራት ድርጊት ተማሪዎች ዝግጁ እንዲሆኑና በንቃት እንዲሳተፉ ግንዛቤ ለመፍጠር እንዲሁም ለማነቃቃት ከመፈለግም የመነጨ ሊሆን ይችላል።

በተራክቦው መምህሯ በቅርብ ጊዜ ከተማሪዎች ጋር በመሆን የሚፈጸም ዕቅዳቸውን ማሳወቃቸው፣ ከሥነልቡና ሁኔታ አንጻር ተማሪዎች ዝግጁ እንዲሆኑ ዕውቅና ለመፍጠር ማሰባቸውና በጋራ ሊፈጽሙ ያሰቡትን ዕቅድ የማሳወቅ ተግባር በተማሪዎች ዝግጁነትና መነቃቃት ላይ አዎንታዊ አስተዋጽዖ እንደሚፈጥር ማመናቸውን የሚያሳይ ነው። የመምህሯ የተሠመረባቸው የማቀድ ዕመግ ዓረፍተንግግሮች ዓላማም መምህሯ ከተማሪዎች ጋር በመሆን በቅርብ ጊዜ ውስጥ ለመፈጸም ያሰቡትን ድርጊት ዕቅድ ማሳወቅ ነው።

በመጨረሻም በተራክቦው መምህራን ከተማሪዎች ጋር በጋራ ሆነው የሚፈጽሙትን ድርጊት፣ ክፍሉን በመወከል የረዥም ጊዜ ዕቅድ በማቀድ ለማሳወቅ በተጠቀሟቸው ዓረፍተንግግሮች የማቀድ ዕመግ የማሳወቅ ተግባርን በሚከተለው አስረጂ እንመልከት።

አስረጂ 100፣

-----> 278 መ፡ ረቂቅ መንፈስ፣ ስለዚህ አድባር፣ (ጥቁር ሰሌዳው ላይ እየጻፉ) ይኼ እንግዲህ ጠባቂ፣ ጠባቂ መንፈስ ወይም አድባር ብለው እሚያምኑት ነው። እሷ እንኳን ቤትሽ ውስጥ ችግር ስላለ ምን አደረገ-ምን አደረገች ነው? ለቃ ሄደች ነው። ምን ዘይቤ ነው? <u>ዘይቤውን በቀጣይ ክፍለጊዜ ላይ እናየዋለን።</u> እሺ፣ ጨፈ? ጨፈ? እ፣ (እጅ ላወጣች ተማሪ በእጃቸው እያመለከቱ እድል እየሰጡ)

279 ተ27፡ ለምለም ሳር ወይም ለምለም ሳር እሚበቅልበት ቦታ

(ምዝግብ መረጃ ረ፣ ክ3)

በአስረጂ 100፣ ሥር በቀረበው ተራክቦ ውስጥ በተራ 278 ላይ መምህሯ የተጠቀሙት የተሠመረበት ዓረፍተንግግር፣ ከተማሪዎች ጋር በመሆን በረዥም ጊዜ ውስጥ ሊፈጽሙት ያቀዱትን ድርጊት ወይም ከተሠመረበት ዓረፍተንግግራቸው በፊት ካለው ጥያቄያቸው እና ከተሠመረበት ዓረፍተንግግራቸው መረዳት እንደሚቻለው ዘይቤውን መለየት ለተማሪዎች የማሳወቅ ተግባር የፈጸሙበት የማቀድ ዕመግ አካል ነው።

በተራክቦው በተራ 278 ላይ መምህሯ በተሠመረበት ዓረፍተንግግራቸው ያሳወቁት ዕቅድ ከተማሪዎች ጋር በጋራ የሚፈጽሙት ድርጊት መሆኑን ከዓረፍተንግግሩ ማሰሪያ አንቀጽ (እናየዋለን - እኛ) መረዳት ይቻላል። ከጊዜ አንጻር ደግሞ የተሠመረበት ዕቅድን ገላጭ ዓረፍተንግግር ድርጊቱ በረዥም ጊዜ ውስጥ ሊፈጸም የሚችል መሆኑን ስለሚያመለክት በሩቅ ጊዜ ወይም ቆይቶ ሊፈጸም የሚችል ድርጊት መሆኑን እንረዳለን። ለዚህም ማስረጃ የሚሆነው በተራ 278 ላይ መምህሯ ዕቅዳቸውን ባሳወቁበት የተሠመረበት ዓረፍተንግግር ውስጥ ‹‹በቀጣይ ክፍለጊዜ›› የሚል ዕቅዱ የሚፈጸምበት ጊዜው ሩቅ መሆኑን አመልካች ሐረግ መጠቀማቸው ነው። መምህሯ በተራ 278 ላይ ከተሠመረበት ዓረፍተንግግራቸው ቀጥሎ ባሉት ዓረፍተንግግሮቻቸው እና በተራ 279 ላይ ተ27 ወደሌሎች ተግባራት መሄዳቸው፣ ዕቅዱ በሌላ ጊዜ የሚፈጸም እንጂ፣ ወዲያው የሚፈጸም ላለመሆኑ ሌላው ማስረጃ ነው።

መምህሯ በተራ 11 ላይ የተሠመረባቸውን ዓረፍተንግግሮች፣ በጥቅም ላይ ለማዋል ወይም ለመናገር የገፋፋቸው ኃይል፣ በተራክቦው ወዲያው ከተማሪዎች ጋር በመሆን ሊፈጽሙት ያሰቡትን ድርጊት ለማሳወቅ ያላቸው ፍላጎት ነው። በተጨማሪም፣ መምህሯ ከተማሪዎች ጋር በመሆን ሊፈጽሙ ላሰቡት ዘይቤውን በቀጣይ ክፍለጊዜ የማየት ድርጊት ተማሪዎች ዝግጁ

እንዲሆኑ ግንዛቤ ለመፍጠር እንዲሁም ጥቆማ ለመስጠት ከመፈለግም የመነጨ ሊሆን ይችላል።

በተራክቦው መምህሯ ከተማሪዎች ጋር በመሆን በረዥም ጊዜ የሚፈጸም ዕቅዳቸውን ማሳወቃቸው፣ ከሥነልቡና ሁኔታ አንጻር ተማሪዎች ዝግጁ እንዲሆኑ ዕውቅና ለመፍጠር ማሰባቸውና በጋራ ሊፈጽሙ ያሰቡትን ዕቅድ የማሳወቅ ተግባር በተማሪዎች ቅድመ ዝግጁነትና ቀጣይ የሚማሩትን ማወቅ ላይ አዎንታዊ አስተዋጽዖ እንደሚፈጥር ማመናቸውን የሚያሳይ ነው። የመምህሯ የተሠመረባቸው የማቀድ ዕመግ ዓረፍተንግግሮች ዓላማም መምህሯ ከተማሪዎች ጋር በመሆን በረዥም ጊዜ ውስጥ ለመፈጸም ያሰቡትን ድርጊት ዕቅድ ማሳወቅ ነው።

በአጠቃላይ የማቀድ ዕመግ መምህራን የዕለቱን ትምህርት ትምህርታዊ ቅድምናና የክፍል ውስጥ ተግባራትን ቅድምና በመከተል ወደፊት መምህራን በተናጠል እና መምህራን ከተማሪዎች ጋር በጋራ በመሆን የሚፈጽሟቸውን ድርጊቶች መግለጻቸውን የሚያሳይ ነው። በማቀድ ዕመግ ሥር ከላይ በቀረቡት አስረጂዎች ውስጥ የመምህራን የማቀድ ዕመግ ዓረፍተንግግሮች ከአገላለጽ እና ከጊዜ አንጻር ተለያይተው ይቅረቡ እንጂ፣ ሁሉም ዕቅድን የማሳወቅ ተግባር ያላቸው ናቸው። በጥናቱ አጠቃላይ መረጃ ውስጥ እንደታየውም የማቀድ ዕመግ በክፍል ውስጥ የመማር ማስተማሩ ሂደት መምህራን ብቻቸውንና ከተማሪዎቻቸው ጋር በመሆን ምን ማድረግ እንዳቀዱና መቼ እንደሚያደርጉ አስቀድመው ዕቅዳቸን የሚያሳውቁበት የዕመግ ዓይነት ሲሆን ተግባሩም ዕቅዱን ማሳወቅ ነው። ይኼው ዕቅድ የማሳወቅ ተግባር ለተማሪዎች መረጃ በማሳወቅና የዝግጁነትን ግንዛቤ በመፍጠር ረገድ ከፍተኛ አስተዋጽዖ ያበረክታል። በክፍል ውስጥ ተራክቦው ዕቅድን መግለጽ የሚፈለገውን የመማር ማስተማር ግብ ለማሳካት በሚደረግ ጥረት ውስጥ በጥቅም ላይ የዋለ ግብረንግግር በመሆኑ ድርጊቶችን በመከወን ጊዜያቸው በማሳወቅና አርቆ በማየት ላይ የተመሠረተ ተግባር ነው ማለት ይቻላል።

II. ማስጠንቀቅ

ማስጠንቀቅ፣ ተናጋሪው በቅድመዓረፍተንግግሩ መሠረት የሚፈልገው ነገር ካልተፈጸመ ወይም የማይፈልገው ነገር ከተፈጸመ በድኅረዓረፍተንግግሩ ወደፊት አንዳች የእርምጃ ድርጊት የሚፈጽም መሆኑን በማስጠንቀቂያ መልክ የሚገልጽበት የዕመግ ዓይነት ነው። በአጭሩ ይህ የዕመግ ዓይነት ድርጊቶችን በማጣቀስ ተናጋሪው በዓረፍተንግግሩ ወደፊት የሚፈጽመውን

አንዳች ድርጊት የሚገልጽ ነው። ስለሆነም፣ የማስጠንቀቅ ዕመግ፣ ተናጋሪው በአንዳች ምክንያት ማለትም የማይፈልገው ድርጊት የሚፈጸም ከሆነ ወይም የሚፈልገው ድርጊት የማይፈጸም ከሆነ ወዘተ. በአድማጭ ወይም በነገሮች ላይ ወደፊት አንዳች ድርጊት እንደሚፈጽም ወይም እንደሚወስን የሚገልጽበት የማስጠንቀቂያ ዓረፍተንግግሮች ውጤት ነው።

በመማሪያ ክፍል ውስጥ ተራክቦም መምህራን በተለያየ ምክንያት ተማሪዎች አንድን እንዲፈጽሙ የተነገራቸውን ተግባር ወይም ድርጊት ካልፈጸሙ እንዲሁም እንዳይፈጽሙ የተነገራቸውን ተግባር ወይም ድርጊት ከፈጸሙ መምህራን እርምጃ እንደሚወስዱ ማስጠንቀቂያ ወይም የማንቂያ ዕውቅና የሚሰጡበት የዕመግ ዓይነት ነው።

በዚህ ጥናት መረጃ መሠረት፣ በማስጠንቀቅ የዕመግ ዓይነት ውስጥ የተካተቱት ዓረፍተንግግሮች በክፍል ውስጥ ተራክቦው በመምህራን በጥቅም ላይ የዋሉ የማስጠንቀቂያ ወይም ማስጠንቀቂያ የሰጡባቸው ዓረፍተንግግሮች ናቸው። መምህራን እነዚህን ዓረፍተንግግሮች በክፍል ውስጥ ተራክቦው ለመጠቀም ወይም ለመናገር የገፋፋቸው ኃይል፣ በክፍል ውስጥ ተማሪዎች ለፈጸሙት አንዳች ስህተት ወይም ጥፋት ተግሳጽ በመስጠት የስህተት ወይም የጥፋት ተግባሩን የማያቆሙ ከሆነ ግን እርምጃ እንደሚወስዱ ለማሳወቅ ያለ ፍላጎት ነው። በተራክቦው መምህራን የማስጠንቀቅ ዕመጎችን መጠቀማቸው ተማሪዎች ስህተታቸውን፣ ጥፋታቸውን ያስተካክላሉ ወይም ከስህተት፣ ከጥፋት ድርጊታቸው ይቆጠባሉ የሚል ሥነልቡናዊ ሁኔታ ላይ የተመሠረተ መሆኑን የሚያሳይ ነው። በጥናቱ መረጃ መሠረት የማስጠንቀቅ ዕመግ ላይ 12 መረጃዎች (ዓረፍተንግግሮች) ተገኝተዋል። የእነዚህ ዓረፍተንግግሮች ተግባርም ***ማስኮስተር***[53] ሆኗል።

ይኼው በክፍል ውስጥ ተራክቦው የማስጠንቀቅ ዕመግ ተግባር በመሆን የተገኘው *ማስኮስተር* መምህራን፣ በክፍል ውስጥ በተማሪዎች እየተፈጸመ ያለን አንዳች ያልተፈለገ ተግባር ለምሳሌ፣ የተማሪዎች የጎንዮሽ ወሬ፣ ርስበርስ መጎነታተል፣ በሌላ ሥራ በመጠመድ ትምህርቱን አለመከታተል ወዘተ. በአጠቃላይ የመማር ማስተማሩን ሂደት የሚያስተጓጉሉ ወይም የሚረብሹ ተግባራትን ለማስቆም ተግሳጽ ከሰጡ በኋላ ተማሪዎች መፈጸማቸውን የማያቆሙ ወይም

[53] ማስታወቅ፣ ማሰብሰብ ወይም ሰብሰብ ማስደረግ ማለት ነው (ደስታ፣ 1970፡689)። ‹‹ማስኮስተር›› የሚለው ድርጊታዊ ቃል በዚህ ጥናት ተማሪዎች ከአንዳች ያልተፈለገ ድርጊት ካልተቆጠቡ አንዳች የእርምት ድርጊት በመምህራን እንሚፈጸም ለመግለጽ በጥቅም ላይ ውሏል።

እንዲያቆሙ የተነገሩትን ድርጊት የሚቀጥሉ ከሆነ አንዳች እርምጃ እንደሚወስዱ ለማስጠንቀቅ በሚደረግ ጥረት ውስጥ የተጠቀሟቸው ዓረፍተንግግሮች ውጤት ነው።

ቀጥሎ በቀረበው አስረጂ 101፣ በተራክቦው የመምህራን የማስጠንቀቅ ዕመግን የማስኰስተር ተግባር እንመልከት።

አስረጂ 101፣

191 መ፡ ቀለም ይሆናል። በሐረግ መጨረሻ ላይ ሁልጊዜ ተረግጦ ከተነበበ ምንድን ነው እሚሆነው?
192 ተ፡ ቀለም
-----> 193 መ፡ ቀለም ይሆናል። ከእኔ ጋር ሁኚ! ሌላ ነገር አትዩ! ወደእኔ እዩ! ወደዚህ እሺ! እንዲገባሽ ከእኔ ጋራ ሁኚ! ሌላ አትሥሪ፣ አዳምጪ! <u>ካላረፍሽ አስወጣሻለሁ!</u> (ከኋላ ሌላ ስራ እየሰራች ያለችን ተማሪ በእጃቸው እየጠቆሙ) ተረግጦ ከተነበበ ቀለም ይሆናል። ምንጊዜም እዚህጋ እንዳየነው ማለት ነው። (ወደጥቁር ሰሌዳው እያመለከቱ)...

(ምዝግብ መረጃ ሐ፣ ክ2)

በአስረጂ 101፣ ሥር በቀረበው ተራክቦ ውስጥ በተራ 193 ላይ መምህሯ የተጠቀሙት የተሠመረበት ዓረፍተንግግር፣ በመማር ማስተማሩ ሂደት የዕለቱን ትምህርት ባለመከታተል ወይም በሌላ ሥራ ላይ ተሰማርታ ያለችን ተማሪ (ከተሠመረበት የመምህሯ ዓረፍተንግግር ቀጥሎ ካለው የቅንፍ ውስጥ መግለጫ መረዳት እንደሚቻለው) ከተግባሯ የማትታቀብ ከሆነ ወይም ሌላ ሥራ መሥራት የማታቆም ከሆነ ተማሪዋን ከክፍል የማስወጣት እርምጃ እንደሚወስዱ የማስኰስተር ተግባር የፈጸሙበት የማስጠንቀቅ ዕመግ አካል ነው።

በተራክቦው በተራ 193 ላይ መምህሯ በተሠመረበት ዓረፍተንግግራቸው ተማሪዋን የማስኰስተር ተግባር ከመፈጸማቸው በፊት ባሉ የተለያዩ ዓረፍተንግግሮቻቸው ከድርጊቷ እንዲትታቀብ ለተማሪዋ ተግሳጽ እና ትዕዛዝ መስጠታቸውን እናያለን። ይህም የመምህሯ የማስጠንቀቅ ዕመግ የማስኰስተር ተግባር ከተግሳጽ እና ትዕዛዝ በኋላ በጥቅም ላይ እንደዋለ የሚያስረዳ ነው።

መምህሯ በተራ 193 ላይ የተሠመረበትን ዓረፍተንግግር ለመጠቀም ወይም ለመናገር የገፋፋቸው ኃይል፣ በክፍለጊዜው ተማሪዋ በሌላ ሥራ ላይ መሠማራቷን የማታቆምና ትምህርቱን የማትከታተል ከሆነ ተማሪዋን ከክፍል የማስወጣት ድርጊት እንደሚፈጽሙ

ለማስኰስተር ያላቸው ፍላጎት ነው። በተራክቦው መምህሯ ተማሪዋን ማስኰስተራቸው፣ ከሥነልቡና ሁኔታ አንጻር ተማሪዋ ካልተፈለገ ድርጊቷ ማለትም በክፍለጊዜው ሌላ ሥራ በመሥራት የዕለቱን ትምህርት ካለመከታተል እንድትታቀብ እንደሚያስችልና ተማሪዋም ከዚሁ ድርጊቷ የማትቆጠብ ከሆነ ከክፍል የማስወጣት እርምጃ እንደሚወስዱ ማመናቸውን የሚያሳይ ነው።

የመምህሯ የተሠመረበት የማስጠንቀቅ ዕመግ ዓረፍተንግግር ዓላማም ተማሪዋ ከድርጊቷ እንድትታቀብ ማስኰስተር ነው። ተማሪዋ ድርጊቷን የማታቆም ከሆነ ደግሞ ከክፍል የማስወጣት እርምጃ እንደሚወስዱም የሚያሳውቅ ነው።

በክፍል ውስጥ ተራክቦው ተማሪዎች በመምህራን የማስጠንቀቅ ዓረፍተንግግሮች (ዕመጎች) ላይ ተመሥርተው አትፈጽሙ የተባሉትን ባለመፈጸም ከሚወሰዱባቸው የተለያዩ እርምጃዎች ለመዳን የሚያስችላቸውን መረጃ ለመጠቆም ወይም ዕውቅና ለመፍጠር በሚደረግ ጥረት ውስጥ በጥቅም ላይ የዋሉ ናቸው።

በአጠቃላይ የመምህራን ማስጠንቀቅ የተሰኘውም የዕመግ ዓይነት ከክፍል ውስጥ ተራክቦ ባሕርይ አንጻር ሲታይ፣ መምህራን ተማሪዎች አንድን ድርጊት እንዳይፈጽሙ ተነግሯቸው የሚፈጽሙ ከሆነ፣ ወደፊት አንዳች እርምጃ እንደሚወስዱ ማስጠንቀቂያ መስጠታቸውን የሚያሳይ ነው። ይኼው የዕመግ ዓይነት በተማሪዎች አንዳች ድርጊት በድጋሚ ከመፈጸሙ በፊት ጥንቃቄ ለማድረግ የሚያስችል መረጃ የሚሰጥ ግብረንግግር ነው ማለት ይቻላል።

III. ፈቃደኛ መሆን

ፈቃደኛ መሆን፣ አንድ ተናጋሪ በዓረፍተንግግሩ ወደፊት አንዳች ድርጊት ለመፈጸም መስማማቱን ወይም ፈቃደኝነቱን የማሳየት ተግባር የሚፈጽምበት የዕመግ ዓይነት ነው። ስለሆነም፣ ፈቃደኛ መሆን የተሰኘው ዕመግ ተናጋሪ ወደፊት አንዳች ድርጊትን ለመፈጸም ፈቃደኛ መሆኑን የመግለጫ ዓረፍተንግግሮች ውጤት ነው ማለት ይቻላል። ይኼው ፈቃደኛ መሆን ዕመግ ከክፍል ውስጥ ተራክቦ ባሕርይ አንጻር ሲታይ፣ መምህራንና ተማሪዎች በአንድ የተወሰነ የክፍል ውስጥ የወደፊት ተግባር ወይም ድርጊት ላይ ለመሳተፍ የሚያስችል የፈቃደኝነት መግለጫ ዓረፍተንግግሮችን በመጠቀም በተግባራት ወይም በድርጊቶች ላይ ለመሳተፍ ፈቃደኛ መሆናቸውን የሚያሳይ ነው።

በዚህ ጥናት መረጃ መሠረት፣ በፈቃደኛ መሆን የዕመግ ዓይነት ውስጥ ለትንተና የተካተቱት ዓረፍተንግግሮች በክፍል ውስጥ ተራክቦው መምህራን የተጠቀሚቸው አንዳች ተግባር ወይም ድርጊትን ለመፈጸም ፈቃደኛ መሆንን የሚያሳውቁ ዓረፍተንግግሮች ናቸው። መምህራን እነዚህን ዓረፍተንግግሮች በክፍል ውስጥ ተራክቦው ለመጠቀም ወይም ለመናገር የገፋፋቸው ኃይል፣ በክፍል ውስጥ ተራክቦው በተማሪዎች ጥያቄ መሠረት አንዳች ድርጊት ለመፈጸም ፈቃደኛ መሆናቸውን ለማሳወቅ ያላቸው ፍላጎት ነው። በክፍል ውስጥ ተራክቦው በአብዛኛው ተማሪዎች የመምህራን ጥያቄዎች ላይ መልስ ለመስጠት ወይም በክፍል ውስጥ ለመሳተፍ ፈቃደኝነታቸውን የሚያሳዩት በምልክት ወይም እጅ በማውጣት ብቻ መሆኑን ከጥናቱ መረጃ መረዳት ተችሏል። ይህም ተማሪዎች ፈቃደኝነታቸውን በዓረፍተንግግር አይግለጹ እንጂ፣ በሌላ መንገድ ማለትም በምልክት ወይም በአካል እንቅስቃሴ እንደሚገልጹ የሚያስረዳ ነው። ይህ ዓይነቱ ሁኔታ በአንድ በኩል የተማሪዎችን የመናገር ተግባር የሚገድብ ሲሆን፣ በሌላ በኩል በክፍል ውስጥ የመማር ማስተማሩን ሂደት ለማሳለጥ፣ በግልጽ ለመደማመጥ፣ የተራክቦውን ሥርዓት ለመጠበቅ በአጠቃላይ ክፍሉን ለመቆጣጠር አዎንታዊ ሚና ይኖረዋል።

መምህራን በክፍል ውስጥ ተራክቦው የፈቃደኛ መሆን ዕመጎችን የመጠቀማቸው ሥነልቡናዊ ሁኔታ የተመሠረተው በተራክቦው ወደፊት አንዳች ተግባር ወይም ድርጊት ለመፈጸም ፈቃደኛ መሆናቸውን መግለጽ ላይ ነው። በጥናቱ መረጃ መሠረት የፈቃደኛ መሆን ስመግ ላይ የመምህራን 12 (በሥርጭቱ ተገልጸው በትንተናው ያልተካተቱት የተማሪዎች 8 ዓረፍተንግግሮች ተቀንሰው) መረጃዎች (ዓረፍተንግግሮች) ተገኝተዋል። የእነዚህ ዓረፍተንግግሮች ተግባርም ***ፈቃደኝነትን መግለጽ*** ሆኗል።

ይኼው በክፍል ውስጥ ተራክቦው የፈቃደኛ መሆን ዕመግ ተግባር በመሆን የተገኘው ***ፈቃደኝነትን መግለጽ***፣ መምህራን የተማሪዎችን ጥያቄ ተከትሎ ለተማሪዎች አንዳች ድርጊት ለመፈጸም ፈቃደኛ መሆናቸውን ለመግለጽ በሚደረግ ጥረት ውስጥ የተጠቀሚቸው ዓረፍተንግግሮች ውጤት ነው።

ቀጥሎ በቀረበው አስረጂ 102፣ በተራክቦው የመምህራንን የፈቃደኛ መሆን ዕመግ ፈቃደኝነትን የመግለጽ ተግባር እንመልከት።

አስረጂ 102፣

180 መ፡ ቀጣዩን አንተ ነህ? (ወደአንድ ተማሪ ጠጋ ብለው)

181 ተ17፡ አዎ።።

182 መ፡ እሺ።። ማን ያንብብልህ? ((ተ16 ከመጽሐፍ እያየ ጥቁር ሰሌዳው ላይ መጻፍ ሲጀምር))

183 ተ16፡ እ፣ ታነቢልኛለሽ? (መምህሯን እየተመለከተ)

-----> 184 መ፡ <u>እሺ፣ ላንብብልህ።።</u> [...] (በመጽሀፉ ገጽ 72፣ መመሪያ ኹለት ስር የቀረበውን ጥያቄ ቁጥር 4 ተ16 ጥቁር ሰሌዳ ላይ እንዲጽፍ እያነበቡ በመንገር)

(ምዝግብ መረጃ ረ፣ ክ1)

በአስረጂ 102፣ ሥር በቀረበው ተራክቦ ውስጥ በተራ 184 ላይ መምህሯ የተጠቀሙት የተሠመረበት ዓረፍተንግግር፣ ቀድሞ ባለው ተራ ማለትም በተራ 183 ላይ ተ16 ያቀረበውን የታነቢልኛለሽ ጥያቄ ተከትሎ፣ ለተ16 የማንበብ ድርጊት ለመፈጸም ፈቃደኛ መሆናቸውን የገለጹበት የፈቃደኛ መሆን ዕመግ አካል ነው።። በተራክቦው በተራ 184 ላይ መምህሯ ለተማሪው (ተ16) ለማንበብ ፈቃደኛ መሆናቸውን በተሠመረበት ዓረፍተንግግራቸው ከገለጹ በኋላ፣ የማንበብ ድርጊት መፈጸማቸውን በቅንፍ ውስጥ ካለው ገለጻ እንረዳለን።። ይህም መምህሯ ፈቃደኝነታቸውን በተግባር ለመፈጸማቸው ማሰረጃ የሚሆን ነው።።

መምህሯ በተራ 184 ላይ የተሠመረበትን ዓረፍተንግግር ለመጠቀም ወይም ለመናገር የገፋፋቸው ኃይል፣ በተራክቦው በተራ 183 ላይ በተ16 የቀረበላቸውን የታነቢልኛለሽ ጥያቄ መቀበላቸውንና ለማንበብ ፈቃደኛ መሆናቸውን ለማሳወቅ ያላቸው ፍላጎት ነው።። በተጨማሪም መምህሯ የተማሪውን (ተ16) ጥያቄ መቀበላቸው ወይም ለተማሪው (ተ16) ለማንበብ ፈቃደኛ መሆናቸውን ማሳወቃቸው፣ ከሥነልቡና ሁኔታ አንጻር ተማሪውም (ተ16) መምህሯ እንዲያነቡለት መፈለጉን መረዳታቸውና ለተማሪውም (ተ16) ማንበብ እንደሚችሉ ማመናቸውን የሚያሳይ ነው።።

በተራክቦው የመምህሯ የተሠመረበት የፈቃደኛ መሆን ዕመግ ዓረፍተንግግር ዓላማም በተራ 183 ላይ ተማሪው (ተ16) ያቀረበውን ጥያቄ በመቀበል ለተማሪው (ተ16) ለማንበብ ፈቃደኛ መሆናቸውን መግለጽ ወይም ማሳወቅ ነው።።

በጥናቱ መረጃ ውስጥ እንደታየው የፈቃደኛ መሆን ዕመግ በክፍል ውስጥ ተራክቦው መምህራን ወደፊት አንዳች ድርጊት ለመፈጸም ፍላጎት ወይም መስማማት ላይ ተመስርተው ፈቃደኛ መሆናቸውን የማሳየት ተግባር የፈጸሙበት የዕመግ ዓይነት ነው።። የዚሁ የፈቃደኛ መሆን

ዕመግ ተግባርም ፈቃደኝነትን መግለጽ ሲሆን፣ የመምህራን ፈቃደኝነትን መግለጽ የተማሪዎችን ጥያቄ መሠረት አድርጎ በጥቅም ላይ የዋለ ነው።

IV. ቃል መግባት

ቃል መግባት፣ አንድ ተናጋሪ በዓረፍተንግግሩ ወደፊት አንዳች ድርጊት እንደሚፈጽም ለአድማጭ ተስፋ የመስጠት ተግባር የሚፈጽምበት የዕመግ ዓይነት ነው። በቃል መግባት ዕመግ ወደፊት በተናጋሪው የሚፈጸም አንዳች ድርጊት ይጠበቃል። ስለሆነም፣ ቃል መግባት የተሰኘው ዕመግ ተናጋሪ ወደፊት አንዳች ድርጊትን ለመፈጸም ማሰሪያ ቃል መናገርን የሚገልጹ ዓረፍተንግግሮች ውጤት ነው ማለት ይቻላል። የቃል መግባት ዕመግ ከክፍል ውስጥ ተራክቦ ባሕርይ አንጻር ሲታይ፣ መምህራን ወደፊት ለተማሪዎች አንዳች ድርጊት ለመፈጸም ቃል መግባታቸውን የሚያሳይ ነው። ምንም እንኳ የቃል መግባት ዕመግ በክፍል ውስጥ ተራክቦ በተማሪዎች በጥቅም ላይ የመዋል ዕድል ቢኖረውም በዚህ ጥናት መረጃ መሠረት የተገኘው መምህራን በተጠቀሟቸው ዓረፍተንግግሮች ውስጥ ብቻ ነው።

በዚህም መሠረት፣ በዚህ ጥናት መረጃ፣ በቃል መግባት የዕመግ ዓይነት ውስጥ የተካተቱት ዓረፍተንግግሮች በክፍል ውስጥ ተራክቦው መምህራን የተጠቀሟቸው የቃል መግቢያ ዓረፍተንግግሮች ናቸው። መምህራን እነዚህን ዓረፍተንግግሮች በክፍል ውስጥ ተራክቦው ለመጠቀም ወይም ለመናገር የገፋፋቸው ኃይል፣ በክፍል ውስጥ ተራክቦው ወደፊት ለተማሪዎች አንዳች ድርጊት ለመፈጸም ያላቸው ፍላጎት ነው። በተራክቦው መምህራን የቃል መግባት ዕመጎችን መጠቀማቸው፣ ቃላቸውን ጠብቀው በታማኝነት ለተማሪዎች አንዳች ድርጊት መፈጸም እንደሚችሉ ባላቸው ሥነልቡናዊ ሁኔታ ላይ የተመሠረተ ነው።

በጥናቱ መረጃ መሠረት የመምህራን የቃል መግባት ዕመግ ላይ 11 መረጃዎች (ዓረፍተንግግሮች) ተገኝተዋል። የእነዚህ ዓረፍተንግግሮች ተግባርም ***ተስፋ መስጠት*** ሆኗል።

ይኼው በክፍል ውስጥ ተራክቦው የቃል መግባት ዕመግ ተግባር በመሆን የተገኘው ***ተስፋ መስጠት*** መምህራን ወደፊት ለተማሪዎች አንዳች ድርጊት እንደሚፈጽሙላቸው ቃል በመግባት ተስፋ መስጠታቸውን ለመግለጽ በሚደረግ ጥረት ውስጥ የተጠቀሟቸው ዓረፍተንግግሮች ውጤት ነው።

ቀጥሎ በቀረበው አስረጂ 103፣ በተራክቦው የመምህራን የቃል መግባት ዕመግን የተስፋ መስጠት ተግባር እንመለከታለን፡፡

አስረጂ 103፣

29 መ፡ ለሮብ እዚህ ክፍል ታንጸባርቃላችሁ! በቡድን የሰራችሁትን ለእኔ ትሰጣላችሁ አይደል የተባለው?
30 ተዎች፡ አዎ፡፡
-----> 31 መ፡ ሮብ ታቀርባላችሁ! <u>የእናንተ ሮብ የሆነበት ምክንያቱን ሌላ ጊዜ እነግራችኋለሁ፡፡</u> እሺ!
32 ተዎች፡ እሺ፡፡

(ምዝግብ መረጃ ሀ፣ ክ2)

ከላይ በአስረጂ 103፣ ሥር በቀረበው ተራክቦ ውስጥ በተራ 31 ላይ መምህሯ የተጠቀሙት የተሠመረበት ዓረፍተንግግር፣ ከተራክቦውና ከተሠመረበት የመምህሯ ዓረፍተንግግር እንደምንረዳው ተማሪዎች ሥራቸውን የሚያቀርቡበት ቀን ሮብ የሆነበትን ምክንያት ወደፊት እንደሚነግሯቸው ቃል በመግባት ተስፋ የመስጠት ተግባር የፈጸሙበት የቃል መግባት ዕመግ አካል ነው፡፡ በተራክቦው በተራ 31 ላይ መምህሯ በተሠመረበት ዓረፍተንግግራቸው ለተማሪዎች ቃል በመግባት ተስፋ መስጠታቸው ተማሪዎች የሚያቀርቡበት ቀን ሮብ የሆነበትን ምክንያት ለማወቅ እንዲችሉ ተስፋ ሰጥቷቸዋል ማለት ይቻላል፡፡ መምህሯ በተራ 31 ላይ የተሠመረበትን ዓረፍተንግግር ለመጠቀም ወይም ለመናገር የገፋፋቸው ኃይል፣ ተማሪዎች ሥራቸውን ሮብ እንዲያቀርቡ የተደረገበትን ምክንያት ወደፊት ባለ ጊዜ ለመንገር ያላቸው ፍላጎት ነው፡፡

በሌላ በኩል መምህሯ ተማሪዎች ሥራቸውን ሮብ እንዲያቀርቡ የተደረገበትን ምክንያት ለተማሪዎች ለመንገር ቃል በመግባት ተስፋ መስጠታቸው፣ ከሥነልቡና ሁኔታ አንጻር ለተማሪዎች ምክንያቱን ወደፊት መናገር እንደሚችሉ ማመናቸውን የሚያሳይ ነው፡፡

በተራክቦው የመምህሯ የተሠመረበት የቃል መግባት ዕመግ ዓረፍተንግግር ዓላማም ተማሪዎች ሥራቸውን ሮብ እንዲያቀርቡ የተደረገበትን ምክንያት ለመንገር ቃል በመግባት ተስፋ መስጠት ነው፡፡

በአጠቃላይ በጥናቱ መረጃ ውስጥ እንደታየው የቃል መግባት ዕመግ በክፍል ውስጥ ተራክቦው መምህራን ወደፊት ለተማሪዎች አንዳች ድርጊት ለመፈጸም ፈቃደኛ መሆናቸውን የማሳየት

ተግባር የፈጸሙበት የዕመግ ዓይነት ነው። ሆኖም በዚህ ጥናት መረጃ መሠረት፣ የቃል መግባት ዕመጎች በመምህራን ጥቂት ዓረፍተንግግሮች ውስጥ ብቻ የተገኙ ሲሆኑ፣ መምህራኑም በክፍል ውስጥ ለተማሪዎች ወደፊት አንዳች ድርጊት ለመፈጸም ቃል መግባታቸውን ለመግለጽ ሲሉ በተስፋ መስጠት ተግባር ተጠቅመዋቸዋል።

ረ. የውመግ ዓይነትና ተግባር

በጥናቱ መረጃ መሠረት በክፍል ውስጥ ተራክቦው በመምህራንና በተማሪዎች ተራክቦ ውስጥ በጥቅም ላይ ውለው የተገኙ የውመግ ዓረፍተንግግሮች በጠቅላላው በመወሰን ንዑስ ክፍል ውስጥ ተመድበዋል። የድግግሞሽ መጠኑም ቀጥሎ ባለው ሠንጠረዥ ውስጥ ተጠቃልሎ ቀርቧል።

ተናጋሪዎች	የውመግ ዓይነትና የድግግሞሽ መጠን	
	መወሰን	ድምር
መ	18 (100%)	18 (100%)
መቶኛ	100%	100%

ሠንጠረዥ 14፣ የውመግ ዓይነትና የድግግሞሽ መጠን ከተናጋሪዎች አንጻር

በሠንጠረዥ 14፣ ውስጥ እንደቀረበው፣ ይህ የውመግ ዓይነት (መወሰን) በተራክቦው በአጠቃላይ 18 ጊዜ ተደጋግሞ በመምህራን በጥቅም ላይ ውሏል። የድግሞሽ መጠኑንም ከቀረበው ሠንጠረዥ መረዳት ይቻላል። በጥናቱ መረጃ መሠረት በመማሪያ ክፍል ውስጥ በመምህራን በጥቅም ላይ ውለው የተገኙት የውመግ ዓረፍተንግግሮች (18) ሙሉ በሙሉ ማለትም 100% በመወሰን የውመግ ንዑስ ክፍል ውስጥ ተካተዋል።

በሠንጠረዡ ውስጥ የተገለጸው የውመግ ዓይነት (መወሰን) በመምህራን ብቻ በጥቅም ላይ መዋሉ፣ ከክፍል ውስጥ ተራክቦ ተፈጥሮ አንጻር ከመምህራን የኃይል የበላይነት፣ ሥልጣን ወይም ኃላፊነት ጋር የተያያዘ በመሆኑ ነው። በርግጥም በግብረንግግር ንድፈሐሳብ መሠረት ውመጎች ከተናጋሪው የኃይል የበላይነት፣ ሥልጣን፣ ኃይል ወይም ኃላፊነት መኖር ጋር የተያያዙ ናቸው። ስለሆነም፣ ውመጎችን ለመጠቀም ወይም በአንዳች ተግባር፣ ድርጊት ወይም ጉዳይ ወዘተ. ላይ ውሳኔ ለመስጠት የሚያስችል አንዳች ሥልጣን፣ ኃይል ወይም ኃላፊነት ያስፈልጋል። በክፍል ውስጥ ተራክቦም በአንዳች ጉዳይ ላይ ውሳኔ ለመስጠት የሚያስችል ሥልጣን፣ ኃይል ወይም ኃላፊነት ያለው በመምህራን በኩል ነው። ምናልባት መምህራን

ተማሪዎችን በአንዳች ጉዳይ ላይ ውሳኔ እንዲሰጡ ወይም አንዳች ውሳኔን እንዲያጸድቁ ካልጋበዟቸው ወይም ዕድል ካልሰጧቸው በስተቀር፣ በክፍል ውስጥ ተራክቦ ተማሪዎች እንደነዚህ ዓይነት ግብረንግግሮችን በጥቅም ላይ ለማዋል የሚያስችል ሥልጣን ወይም ኃይል የላቸውም፤ የተለመደም አይደለም፤ ተገቢነት አለው ተብሎም አይታሰብም።

ቀጥሎ ይኼኑ የውመግ ንዑስ ክፍል (መወሰን) ምንነት በመግለጽና ዓረፍተንግግሮቹ ከተመደቡበት መመዘኛዎች አንጻር በማብራራት፣ የንዑስ ክፍሉ ተግባር ተተንትኗል።

መወሰን

መወሰን በአንድ ሰው፣ ነገር ወይም ድርጊት ወዘተ. ላይ ውሳኔ በማስተላለፍ አንዳች ውሳኔ ወይም መደምደሚያ ላይ የመድረስ ተግባር የሚፈጸምበት የውመግ ዓይነት ነው። ውሳኔው የአንድን ሰው ወይም ነገር ማንነት፣ ምንነት፣ ባሕርይ፣ አቅጣጫ፣ ተግባር ወዘተ. ምክንያት በማድረግ የሚፈጸም ሊሆን ይችላል። ስለሆነም፣ መወሰን የተሰኘው ውመግ የተናጋሪ የውሳኔ መስጫ ዓረፍተንግግሮች ውጤት ነው ማለት ይቻላል። በመማሪያ ክፍል ውስጥ ተራክቦ መወሰን ሲባል፣ መምህራን በአንድ በተወሰነ ተግባር፣ ድርጊት ወይም ጉዳይ ላይ ውሳኔ መስጠታቸውን የሚያሳይ ነው።

በዚህም መሠረት፣ በዚህ ጥናት በመወሰን የውመግ ዓይነት ውስጥ የተካተቱት ዓረፍተንግግሮች በክፍል ውስጥ ተራክቦው መምህራን በተለያዩ ጉዳዮች ላይ ውሳኔ ለመስጠት የተጠቀሟቸው የውሳኔ መስጫ ዓረፍተንግግሮች ናቸው። መምህራን እነዚህን ዓረፍተንግግሮች በክፍል ውስጥ ተራክቦው ለመጠቀም ወይም ለመናገር የገፋፋቸው ኃይል፣ በክፍል ውስጥ ተራክቦው በአንዳች ተግባር፣ ድርጊት ወይም ጉዳይ ላይ ውሳኔ ለመስጠት ያላቸው ሥልጣን፣ ኃላፊነትና ፍላጎት ነው። በተራክቦው መምህራን የመወሰን ውመጎችን መጠቀማቸው፣ በአንዳች ተግባር፣ ድርጊት ወይም ጉዳይ ላይ ውሳኔ መስጠት እንደሚችሉ ባላቸው ሥነልቡናዊ ሁኔታ ላይ የተመሠረተ ነው።

በጥናቱ መረጃ መሠረት የመምህራን የመወሰን ውመግ ላይ 18 መረጃዎች (ዓረፍተንግግሮች) የተገኙ ሲሆን፣ የእነዚህ ዓረፍተንግግሮች ተግባርም ***ውሳኔ መስጠት*** ሆኗል።

ይኼው በክፍል ውስጥ ተራክቦው የመወሰን ውመግ ተግባር በመሆን የተገኘው ***ውሳኔ መስጠት***፣ መምህራን በክፍል ውስጥ በአብዛኛው ከተማሪዎች ጋር እየሰሯቸው ባሉ ተግባራት

ወይም በዕለቱ ትምህርት መገባደጃ ደቂቃዎች ላይ ተግባራቱ ወይም ትምህርቱ እንደሚበቃቸው ለመወሰን ባደረጉት ጥረት ውስጥ የተጠቀሟቸው ዓረፍተንግግሮች ውጤት ነው።

ቀጥሎ በቀረበው አስረጂ 104፣ በተራክቦው የመምህራን የመወሰን ውመግን ውሳኔ የመስጠት ተግባር እንመለከታለን።

አስረጂ 104፣

77 መ፡ ሴት ልጅ ሰርታ ባደገች ቁጥር ውጤታማ መሆን እንደምትችል፣ እሺ፣ ሌላ? ሌላ ተጨማሪ ነገር? ምን ተማራችሁ? ከዶክተር ቦጋለች ሕይዎት ምን ተማራችሁ? ናርዶስ ምን ተማርሽ? (በድንገት በመጥራት)

78 ተ20፡ ኧ፣ ጥንካሬ

-----> 79 መ፡ ጥንካሬ፤ እሺ፣ ሌላ? <u>ይበቃናል ለዛሬ!</u> የቤት ሥራችሁን ከአንድ እስከ ስምንት ያለውን በሚቀጥለው ክፍለጊዜ ሰርታችሁ ኑ! አሁን ስማችሁን እጠራለሁ። አዳምጡ! (የስም መጥሪያ መዝገባቸውን እየከፈቱ)

80 ተዎች፡ እሺ።

(ምዝግብ መረጃ ሠ፣ ክ3)

ከላይ በአስረጂ 104፣ ሥር በቀረበው ተራክቦ ውስጥ በተራ 79 ላይ መምህሯ የተጠቀሙት የተሠመረበት ዓረፍተንግግር፣ በዕለቱ ክፍለጊዜ የመማር ማስተማር ተግባር ወይም ትምህርት ለዕለቱ በቂ መሆን ላይ ውሳኔ የሰጡበት የመወሰን ውመግ አካል ነው።

በተራክቦው በተራ 79 ላይ መምህሯ በተሠመረበት ወይም ‹‹ይበቃናል ለዛሬ!›› በሚለው ዓረፍተንግግራቸው የዕለቱ ትምህርት እንደሚበቃቸው ውሳኔ መስጠታቸውን እናያለን። በዚሁ ተራ መምህሯ ውሳኔ ከሰጡበት የተሠመረበት ዓረፍተንግግር ቀጥሎ ያለው ዓረፍተንግግር ተማሪዎች በቀጣዩ ክፍለጊዜ ሠርተው የሚመጡትን ተግባር የሚያዝ መሆኑ፣ የዕለቱ ትምህርት እንደሚበቃቸው ውሳኔ መሰጠቱን የበለጠ የሚገልጽና አመልካች ነው ማለት ይቻላል።

በተራክቦው መምህሯ በተራ 79 ላይ የተሠመረበትን ዓረፍተንግግር ለመጠቀም ወይም ለመናገር የገፋፋቸው ኃይል፣ በክፍለጊዜው የዕለቱ ትምህርት እንደሚበቃ የመወሰን ሥልጣን፣ ኃላፊነት ወይም ፍላጎት መኖር ነው።

መምህሯ በዕለቱ ትምህርት ላይ (የዕለቱ ትምህርት እንደሚበቃቸው) ውሳኔ መስጠታቸው፣ ከሥነልቡና ሁኔታ አንጻር የዕለቱ ትምህርት እንደሚበቃ የመወሰን ሥልጣን እንዳላቸው፣ መወሰን መፈለጋቸውንና ተማሪዎችም ውሳኔውን እንደሚቀበሉ ማመናቸውን የሚያሳይ ነው።

በተራክቦው የመምህሯ የተሠመረበት የመወሰን ውመግ ዓረፍተንግግር ዓላማም የዕለቱ ትምህርት ወይም የመማር ማስተማር ተግባር እንደሚበቃ ውሳኔ መስጠት ነው።

በአጠቃላይ በጥናቱ መረጃ ውስጥ እንደታየው የመምህራን ውመጎች በክፍል ውስጥ ተራክቦው መምህራን በመማር ማስተማር ሂደቱ በአንዳች ድርጊት ወይም ጉዳይ ላይ ውሳኔ ለመስጠት በሚደረግ ጥረት ውስጥ የተጠቀሟቸው ዓረፍተንግግሮች ናቸው። እነዚህ ዓረፍተንግግሮች በቁጥር ጥቂት ከመሆናቸው ባሻገር በአብዛኛው በየክፍለጊዜው መጨረሻ አካባቢ የዕለቱ ትምህርት እንደሚበቃ መወሰን ላይ ተመስርተው በመምህራን ብቻ በጥቅም ላይ የዋሉ ናቸው። ይህ ሁኔታ በክፍል ውስጥ ተራክቦው ውሳኔ መስጠት የመምህራን ኃላፊነት መሆኑን ሲነግረን፣ ይህም የክፍል ውስጥ ተራክቦውን በበላይነት የሚመሩት መምህራን በመሆናቸው ባላቸው የኃይል የበላይነትና ኃላፊነት የተፈጠረ ነው ማለት ይቻላል።

ረ. የውግ ዓይነቶችና ተግባራት

በጥናቱ መረጃ መሠረት በክፍል ውስጥ ተራክቦው በመምህራንና በተማሪዎች በጥቅም ላይ ውለው የተገኙ የውግ ዓረፍተንግግሮች በጠቅላላው በሦስት ንዑስ ክፍሎች ማለትም ስመግ-ድግግ፣ ስመግ-እመግ እና ሌሎች ተብለው ተመድበዋል። ሌሎች በሚል ምድብ ውስጥ የተካተቱት ከአሥር ጊዜ በታች የድግግሞሽ መጠን ያላቸው ውጎች ሲሆኑ፣ ከድግግሞሻቸው ማነስ አንጻር በአጋጣሚ እንጂ፣ በመደበኛነት በጥቅም ላይ እንደሚውሉ ሊያሳዩ ስለማይችሉ በዚህ ጥናት አልተተነተኑም። እነዚህ ንዑስ ክፍሎች በውግ ሥር እንዲመደቡ ያስቻሏቸው መመዘኛዎችም ቀደም ብሎ ለሌሎች የግብረንግግር ዓይነቶች ምደባ በጥቅም ላይ ከዋሉት መመዘኛዎች በተጨማሪ ግብራተንግግሩ በተናጋሪ በቀረቡበት ጊዜ በአንድ ጊዜ ንግግር ማለትም እረፍት በሌላው ንግግር በተናጋሪ ውህድ ዓረፍተንግግሮች አማካኝነት የተለያየ ተግባራቸውን እንደያዙ በአንድ ላይ እንደአንድ ዓረፍተንግግር በመሆን በጥቅም ላይ ውለው መገኘታቸው ነው። ይህም በአንድ ጊዜ ተጣምሮ ወይም ተዋህዶ ተከታትሎ መነገርን የሚያሳይ ነው። የድግግሞሽ መጠናቸውም ቀጥሎ ባለው ሠንጠረዥ ውስጥ ተጠቃልሎ ቀርቧል።

ተናጋሪዎች	የውግ ዓይነቶችና የድግግሞሽ መጠናቸው			
	ስመግ - ድማግ	ስመግ - እመግ	ሌሎች[54]	ድምር
መ	48 (72.72%)	12 (18.19%)	6 (9.09)	66 (100%)

ሠንጠረዥ 15፣ የውግ ዓይነቶችና የድግግሞሽ መጠናቸው ከተናጋሪዎች አንጻር

በሠንጠረዥ 15፣ እንደሚታየው በክፍል ውስጥ ተራክቦው የውግ ዓይነቶች በአጠቃላይ 66 ጊዜ ተደጋግመው በመምህራን ብቻ በጥቅም ላይ ውለዋል። የእያንዳንዳቸውንም የድግሞሽ መጠን ከቀረበው ሠንጠረዥ መረዳት ይቻላል። በዚህም በተራክቦው መምህራን ከተጠቀሟቸው የውግ ዓይነቶች መካከል የስመግ-ድማግ ውጎች በ48 ውህድ ዓረፍተንግግሮች ማለትም 72.72 በመቶ በመሸፈን ከፍተኛውን የድግግሞሽ መጠን ይዘዋል። የስመግ-እመግ ውጎች ደግሞ በ12 ውህድ ዓረፍተንግግሮች፣ 18.19 በመቶ በመሸፈን ተከታዩን የድግግሞሽ መጠን ሲይዙ፣ ሌሎች በ6 ውህድ ዓረፍተንግግሮች ቀሪውን ወይም 9.09 መቶ የድግግሞሽ መጠን ይዘዋል።

በዚህ ጥናት መረጃ መሠረት በተደጋጋሚ በጥቅም ላይ ውለው የተገኙ የመምህራን ውግ ዓይነቶች የስሜት መግለጫ ግብረንግግር (ስመግ) ዓረፍተንግግሮች ከሌሎች የግብረንግግር ዓይነቶች ማለትም ከድማግ እና ከእመግ ዓረፍተንግግሮች ጋር በመዋሃድ የተፈጠሩ ናቸው። ይህም መምህራን ፈጣንና ቅድሞናዊ የሐሳብ ክትትሎሽ በተሞላበት የክፍል ውስጥ ተራክቦ ስሜታቸውንና ሌሎች ድርጊቶችን በአንድ ላይ አከታትለው ለመግለጽ በተደጋጋሚ የስመግና ሌሎች ግብራተንግግርን ውህድ ግብራተንግግር እንደሚጠቀሙ የሚያመለክት ነው። በርግጥ በሌሎች ተራክቦዎችም እንደሚስተዋለው ብዙ ተናጋሪዎች ስሜት ገላጭ ዓረፍተንግግሮችን ሌሎች ነገሮችን ከሚገልጹ ዓረፍተንግግሮች ጋር አዋህዶ በአንድ ላይ መጠቀም የተለመደ ነው። ይህም በንግግር ውስጥ ስሜትን ከሌሎች ነገሮች ጋር አዋህዶ መግለጽን ያሳያል።

በሠንጠረዥ 15፣ ውስጥ የተገለጹት የውግ ዓይነቶች በመምህራን ብቻ በጥቅም ላይ ውለው መገኘታቸው፣ በክፍል ውስጥ ተራክቦው መምህራን ካላቸው የኃይል የበላይነት፣ ሥልጣን ወይም ኃላፊነት ጋር የተያያዘ የተለያዩ የግብረንግግር ዓይነቶችን በርካታ ዓረፍተንግግሮች በነጻነትና በሰፊው በተናጠል እንዲሁም በአንድ ላይ አዋህደው የመጠቀም ዕድላቸው ሰፊ በመሆኑ ወይም በሌላ ምክንያት ሊሆን ይችላል። በተጨማሪም ይህ ጉዳይ የክፍል ውስጥ ተራክቦ ተፈጥሮና የመምህራን ውግን የመጠቀም አስገዳጅ ወይም ምቹ ተራክቧዊ ሁኔታ

[54] ስመግ-እመግ 2፣ ስመግ-ውመግ 2፣ ድማግ-ዕመግ 2 ድግግሞሽ አላቸው። በዚህ መሠረት ያላቸው ድግግሞሽ አነስተኛ በመሆኑ፣ በጥናቱ ትንተና አልተደረገባቸውም።

የፈጠረው ግምድ ውጤት ሊሆን እንደሚችል ይገመታል። ይሁን እንጂ፣ እንደዚህ ዓይነቱ በክፍል ውስጥ ተራክቦ ውግን መጠቀም በመምህራን ዘንድ ብቻ መገኘቱና በተማሪዎች ዘንድ አለመገኘቱ በክፍል ውስጥ መምህራን ካላቸው ቦታና ተራክቧዊ ሁኔታ አንጻር ተማሪዎች በተቃራኒው ከመገኘታቸው ባሻገር ጉዳዩ የራሱ የሆነ ሌላ ዝርዝር ጥናት የሚሻ ነው።

ቀጥሎ ከጥናቱ መረጃ በተወሰዱ አስረጂዎች መሠረት፣ በተደጋጋሚ በጥቅም ላይ ውለው የተገኙት የስመግ-ድማግ እና የስመግ-ውመግ የውግ ዓይነቶች ተግባራት ተተንትነዋል።

I. ስመግ-ድማግ

ስመግ እና ድማግ ቀደም ባለው በዚህ ጥናት ግኝት በሆኑት የግብረንግግር ዓይነቶች የትንተና ክፍል እንደተገለጸው የየራሳቸው ዓላማና ተግባር ያላቸው የግብረንግግር ዓይነቶች ሲሆኑ፣ እነዚህ የግብረንግግር ዓይነቶች በሹለቱ ማለትም በስመግ እና በድማግ ዓረፍተንግግሮች ክትትሎሽ ውህድ በመሆን በአንድ ጊዜ በጥቅም ላይ የሚውሉ ናቸው። በጥናቱ መረጃ መሠረት፣ በስመግ እና በድማግ የውግ ዓይነት ውስጥ የተካተቱት ዓረፍተንግግሮች በክፍል ውስጥ ተራክቦው በመምህራን ተከታትለው በአንድ ጊዜ በጥቅም ላይ የዋሉ የስመግ እና የድማግ ውህድ ዓረፍተንግግሮች ናቸው።

መምህራን እነዚህን ዓረፍተንግግሮች በክፍል ውስጥ ተራክቦው ለመጠቀም ወይም ለመናገር የገፋፋቸው ኃይል፣ በክፍል ውስጥ ተራክቦው በአንዳች ተግባር፣ ድርጊት ወይም ጉዳይ ላይ በአንድ ጊዜ ስሜታቸውን በመግለጽ ተማሪዎች አንዳች ድርጊት እንዲፈጽሙ ለማድረግ ያላቸው ፍላጎት ነው። በተራክቦው መምህራን የስመግ እና የድማግ ውጎችን መጠቀማቸው፣ በአንዳች ተግባር፣ ድርጊት ወይም ጉዳይ ላይ በአንድ ጊዜ አከታትለው ስሜታቸውን ገልጸው አንዳች ድርጊት ማስፈጸም እንደሚችሉና ተራክቦውን ለማሳለጥ ባላቸው ሥነልቡናዊ ሁኔታ ላይ የተመሠረተ ነው።

በጥናቱ መረጃ መሠረት የመምህራን የስመግ እና የድማግ ዓይነቶች ውግ ላይ 48 መረጃዎች (ዓረፍተንግግሮች) ተገኝተዋል። የእነዚህ ዓረፍተንግግሮች ተግባራትም ***መቀበል እና መጠየቅ፣ መቀበል እና ማዘዝ*** እንዲሁም ***መቀበል እና መፍቀድ*** ሆነው ተገኝተዋል። በእነዚህ ተግባራት ውስጥ መጀመሪያ ላይ የምናገኘው ተግባር መቀበል የስመግ አካል ሲሆን፣ ቀጥሎ የምናገኛቸው ተግባራት ደግሞ መጠየቅ፣ ማዘዝ እና መፍቀድ የተሰኙት የድማግ አካላት ናቸው። እያንዳንዳቸውን የስመግ እና ድማግ ውግ ዓረፍተንግግሮች ተግባራት ከጥናቱ መረጃ በተገኙ አስረጂዎች በማስደገፍ እንደሚከተለው እንመልከታቸው።

ሀ. መቀበል እና መጠየቅ

በክፍል ውስጥ ተራክቦው የስመግ እና የድግግ ውግ አንድ ተግባር በመሆን የተገኙት የመቀበል እና የመጠየቅ ተግባራት ሲሆኑ፣ መምህራን በስመግ እና በድግግ ዓረፍተንግግሮች ቅንጅት ወይም ውህደት ከተማሪዎች ሐሳብን ተቀብለው ወይም መቀበላቸውን ገልጸው ወዲያው ጥያቄ ለማቅረብ ባደረጉት ጥረት ውስጥ በጥቅም ላይ ያዋሏቸው ዓረፍተንግግሮች ውጤቶች ናቸው።

ቀጥሎ በቀረበው አስረጂ 105፣ በተራክቦው የመምህራን የስመግ እና የድግግ ዓይነቶች ውግ ዓረፍተንግግሮች የመቀበል እና የመጠየቅ ተግባራትን እንመልከት።

አስረጂ 105፣

416 መ፡ እሺ። ግጥም ኹለት? ግጥም ኹለት? [...] (ከመጽፉ ገጽ 88 ላይ፣ ግጥም ኹለትን በማንበብ) ምን ዘይቤ ነው?
417 ተዎች፡ ግነት
-----> 418 መ፡ ግነት፤ <u>እሺ፣/ ሌላስ?</u>
419 ተዎች፡ ምጸት፣ ሰዎኛ

(ምዝግብ መረጃ ረ፣ ክ3)

በአስረጂ 105፣ ሥር በቀረበው ተራክቦ ውስጥ በተራ 418 ላይ መምህሯ በአንድ ጊዜ የተጠቀሟቸው የተሠመረባቸው ኹለት የተለያዩ ዓረፍተንግግሮች፣ በኹለት ዓይነት ግብረንግግር ማለትም በስመግ እና በድግግ እንደቅድሞናቸው የመቀበል እና የመጠየቅ ተግባራት የፈጸሙባቸው የውግ አካላት ናቸው። በተራክቦው በተራ 416 መጨረሻ ላይ መምህሯ ላቀረቡት ጥያቄ በተራ 417 ላይ ተማሪዎች በጎብረት በመሆን መልስ መስጠታቸውን እናያለን። ቀጥሎም ተማሪዎች በጎብረት በመሆን በተራ 417 ላይ የሰጡትን መልስ በተራ 418 ላይ መምህሯ በተሠመረበት የስመግና የድግግ ውህድ ዓረፍተንግግራቸው እንደቅድሞናቸው የተማሪዎችን መልስ በመቀበል እና ወዲያውም በመጠየቅ በኹለት ዓይነት ግብረንግግር ማለትም በመጀመሪያ በስመግ እና ቀጥሎ በድግግ በአንድ ጊዜ ያለንግግር የጊዜ ክፍተት (በንግግራቸው መሃል እረፍት ሳያደርጉ ወይም ክፍተት ሳይፈጥሩ) በጥቅም ላይ ባዋሏቸው ውህድ ዓረፍተንግግራቸው ኹለት ዓይነት ተግባራት በቅደም ተከተል መቀበል እና መጠየቅ መፈጸማቸውን እንረዳለን። በተራክቦው በተራ 418፣ መምህሯ በጥቅም ላይ ባዋሉት የተሠመረበት ውህድ ዓረፍተንግግር ውስጥ የመጀመሪያው ዓረፍተንግግር ማለትም ‹‹እሺ›› መምህሯ የተማሪዎችን መልስ መቀበላቸውን የሚያሳይ ሲሆን፣ ቀጥሎ ያለው ዓረፍተንግግር ወይም ‹‹ሌላስ?›› ደግሞ ተማሪዎች ተጨማሪ መልስ እንዲሰጡ መጠየቃቸውን ያሳያል።

የመምህሯን የመጠየቅ ተግባር ተከትሎም በተራ 419 ላይ ተማሪዎች በጎብረት በመሆን ተጨማሪ ሌላ መልስ መስጠታቸውን እናያለን፡፡

መምህሯ በተራ 418 ላይ የተሠመረበትን ውህድ ዓረፍተንግግር፣ በአንድ ጊዜ ለመጠቀም ወይም ለመናገር የገፋፋቸው ኃይል፣ በተራክቦው በተራ 417 ላይ ተማሪዎች በጎብረት በመሆን የሰጡት መልስ ለጊዜው ተቀባይነት እንዳገኘ ግን ደግሞ የተቋጨና ያለቀለት አለመሆኑን ወይም ተጨማሪ መልስ ያለው መሆኑን በአንድ ላይ አጣምሮ ለመግለጽ ያላቸው ፍላጎት ነው፡፡ በተጨማሪም መምህሯ ተራክቦውን ለማሳለጥ በዓረፍተንግግራቸው ተግባራት ማለትም እንደቅድሞናቸው በመቀበል እና በመጠየቅ መካከል የጊዜ ክፍተት ላለመፍጠር ያላቸው ፍላጎትም ሊሆን ይችላል፡፡

በተራክቦው መምህሯ በተራ 418 ላይ የተሠመረባቸውን የስመግ እና የድግግ ውህድ ዓረፍተንግግሮች በአንድ ጊዜ መጠቀማቸው ወይም የተማሪዎችን መልስ ተቀብለው ተጨማሪ መልስ መጠየቃቸው፣ ከሥነልቡና ሁኔታ አንጻር በኹለት ጉዳዮች ላይ የተመሠረተ ነው፡፡ በመጀመሪያው ‹‹እሺ›› በሚለው ዓረፍተንግግር በተራ 416 መጨረሻ ላይ መምህሯ ላቀረቡት ጥያቄ ተማሪዎች በተራ 417 ላይ የሰጡት መልስ ተቀባይነት እንዳለው ወይም እንደተቀበሉት የሚያሳይ ሲሆን፣ በኹለተኛው ወይም ‹‹ሌላስ?›› በሚለው ዓረፍተንግግራቸው ደግሞ ጥያቄው ተማሪዎች ከሰጡት መልስ በተጨማሪ ሌላ መልስ እንዳለውና ተማሪዎች ተጨማሪ መልስ እንዲሰጡ መፈለጋቸውን እንዲሁም ተማሪዎች በጥያቄው ላይ ተጨማሪ መልስ መስጠት እንደሚችሉ ማመናቸው ላይ የተመሠረተ ነው፡፡

የመምህሯ የተሠመረበት የውግ ዓረፍተንግግር ዓላማም በተራክቦው በተራ 416 መጨረሻ ላይ መምህሯ ላቀረቡት ጥያቄ፣ በተራ 417 ላይ ተማሪዎች የሰጡትን መልስ በመቀበል ተጨማሪ መልስ መፈለግ ወይም መጠየቅ ነው፡፡

ለ. መቀበል እና ማዘዝ

በተራክቦው ሌላው የስመግ እና የድግግ ውግ ተግባር በመሆን የተገኙት የመቀበል እና የማዘዝ ተግባራት ሲሆኑ፣ መምህራን በስመግ እና በድግግ ዓረፍተንግግሮች ቅንጅት ወይም ውህደት የተማሪዎችን ሐሳብ ተቀብለው ወዲያው ትዕዛዝ ለመስጠት ወይም ለማስተላለፍ ባደረጉት ጥረት ውስጥ የተጠቀሟቸው ዓረፍተንግግሮች ውጤት ናቸው፡፡

ቀጥሎ በቀረበው አስረጂ 106፣ በተራክቦው የመምህራን የስመግ እና የድግግ ውግ ዓረፍተንግግሮች የመቀበል እና የማዘዝ ተግባራትን እንመለከታለን።

አስረጂ 106፣

81 መ፡ አዎ። ኹለተኛውን እሚሰራልኝ? ኹለተኛውን? ቁጥር ልጥራ?
82 ተ፡ አይ፣ ኧረ (በተቀላቀለ የተቃውሞ አነጋገር)
-----> 83 መ፡ <u>እሺ፣/ እጅ አውጡ!</u> እሺ፣ ቀድመሽ አውጥተሻል አንቺ፣ (እጅ ላወጣች ተማሪ በእጃቸው እያመለከቱ እድል እየሰጡ)

(ምዝግብ መረጃ ረ፣ ክ2)

ከላይ በአስረጂ 106፣ ሥር በቀረበው ተራክቦ ውስጥ በተራ 83 ላይ መምህሯ በአንድ ጊዜ የተጠቀሟቸው የተሠመረባቸው ኹለት የተለያዩ ዓረፍተንግግሮች፣ በስመግ እና በድግግ ዓረፍተንግግሮች በቅደምተከተል የመቀበል እና የማዘዝ ተግባራት የፈጸሙባቸው የውግ አካላት ናቸው። በተራክቦው በተራ 81 መጨረሻ ላይ መምህሯ ላቀረቡት ‹‹ቁጥር ልጥራ?›› የሚል ሐሳብን የማቅረብ ጥያቄ በተራ 82 ላይ ተማሪዎች በጎበረት በመሆን የተቃውሞ መልስ መስጠታቸውን እናያለን። ይህንም በተራው መጨረሻ ላይ ከቀረበው የቅንፍ ውስጥ ገለጻ የበለጠ መረዳት ይቻላል። ቀጥሎም ተማሪዎች በጎበረት በመሆን በተራ 82 ላይ ያቀረቡትን ተቃውሞ ተከትሎ መምህሯ በተራ 83 ላይ በተሠመረበት የስመግ እና የድግግ ውህድ ዓረፍተንግግራቸው እንደቅድሞናቸው የተማሪዎችን የተቃውሞ መልስ ‹‹እሺ›› በማለት በመቀበል እና ወዲያውም ‹‹እጅ አውጡ!›› በማለት እጅ እንዲያወጡ በማዘዝ በአንድ ጊዜ በተጠቀሟቸው ውህድ ዓረፍተንግግራቸው ኹለት ዓይነት ማለትም የመቀበል እና የማዘዝ ተግባራት መፈጸማቸውን እንረዳለን።

በተራክቦው በተራ 83 ላይ፣ መምህሯ በተጠቀሙት የተሠመረበት ውህድ ዓረፍተንግግር ውስጥ የመጀመሪያው ዓረፍተንግግር ‹‹እሺ›› መምህሯ የተማሪዎችን ተቃውሞ መቀበላቸውን ወይም የተቃውሟቸውን ስሜት መጋራታቸውን የሚገልጽ ሲሆን፣ ቀጥሎ ያለው ዓረፍተንግግር ‹‹እጅ አውጡ!›› ደግሞ ተማሪዎች በቁጥር መጥራት ካልተስማሙ ሌላ ጥያቄውን ለመሥራት የሚያስችል አማራጭ ድርጊትን ማለትም እጅ ማውጣትን አንዲፈጽሙ ትዕዛዝ መስጠታቸውን የሚገልጽ ነው።

መምህሯ በተራ 83 ላይ የተሠመረባቸውን ዓረፍተንግግሮች በአንድ ጊዜ አከታትለው ለመጠቀም ወይም ለመናገር የገፋፋቸው ኃይል፣ በተራክቦው በተራ 81 መጨረሻ ላይ መምህሯ

ላቀረቡት ጥያቄ በተራ 82 ላይ ተማሪዎች በኅብረት በመሆን ያቀረቡት የተቃውሞ መልስ ተቀባይነት እንዳገኘ ግን ደግሞ ጥያቄውን ለማሠራት ሌላ የጥያቄ ማሠራት አማራጭ መጠቀም ማለትም እጅ ማውጣት እንዳለባቸው በአንድ ላይ መቀበል እና ማዘዝን በቅደም ተከተል አጣምሮ ለመግለጽ ያላቸው ፍላጎት ነው። በተጨማሪም መምህሯ የተማሪዎችን ተቃውሞ መቀበልን (እሺ) ከሌላ ከሰጡት የትዕዛዝ ተግባር (እጅ አውጡ!) ጋር አጣምሮ በመግለጽ ተራክቦውን ለማሳለጥ በዓረፍተንግግሮቻቸው የመቀበል እና የማዘዝ ተግባራት መካከል የጊዜ ክፍተት ላለመፍጠር ያላቸው ፍላጎትም ሊሆን ይችላል።

በተራክቦው መምህሯ እነዚህን በተራ 83 ላይ የተሠመረባቸው የስመግ እና የድግግ ውህድ ዓረፍተንግግሮች በአንድ ጊዜ መጠቀማቸው ማለትም የተማሪዎችን ተቃውሞ ተቀብለው ትዕዛዝ መስጠታቸው፣ ከሥነልቡና ሁኔታ አንጻር በኹለት ጉዳዮች ላይ የተመሠረተ ነው። የመጀመሪያው ‹‹እሺ›› የሚለው ዓረፍተንግግር በተራ 81 መጨረሻ ላይ መምህሯ ላቀረቡት ጥያቄ ተማሪዎች በተራ 82 ላይ የሰጡት የተቃውሞ መልስ ተቀባይነት እንዳገኘ ወይም ተማሪዎች ለሰጡት መልስ መቀበያ በመሆን፣ አንደተቀበሉት ማመናቸው ላይ የተመሠረተ ሲሆን፣ ኹለተኛው ‹‹እጅ አውጡ!›› የሚለው ደግሞ ተማሪዎችን ጥያቄ ለማሠራት የሚያስችል አማራጭ ሐሳብ (እጅ ማውጣት) እንዳለና ተማሪዎችም ይኼኑ እጅ የማውጣት ተግባር እንዲተገብሩ መፈለጋቸውን እንዲሁም ተማሪዎች አማራጭ ሆኖ በመምህሯ የቀረበውን ‹‹እጅ አውጡ!›› የሚለውን ትዕዛዝ ተቀብለው ተግባራዊ ማድረግ እንደሚችሉ ማመናቸው ላይ የተመሠረተ ነው።

የመምህሯ የተሠመረባቸው የውግ ዓረፍተንግግሮች ዓላማም በተራክቦው በተራ 81 መጨረሻ ላይ በመምህሯ ለቀረበው ጥያቄ በተራ 82 ላይ ተማሪዎች የሰጡትን የተቃውሞ መልስ በመቀበል (ስመግ) ሌላ አማራጭ ተግባር ማለትም እጅ የማውጣት ተግባር እንዲፈጽሙ ማዘዝ (ድግግ) ነው።

ሐ. መቀበል እና መፍቀድ

በተራክቦው የስመግ እና የድግግ ውግ ሌላ ተግባር በመሆን የተገኙት የመቀበል እና የመፍቀድ ተግባራት ሲሆኑ፣ መምህራን በስመግ እና በድግግ ዓረፍተንግግሮች ቅንጅት ወይም ውህደት የተማሪዎችን ሐሳብ ተቀብለው ወዲያው ፍቃድ ለመስጠት ባደረጉት ጥረት ውስጥ በጥቅም ላይ ያዋሏቸው ዓረፍተንግግሮች ውጤት ናቸው።

ቀጥሎ በቀረበው አስረጂ 107፣ በተራክቦው የመምህራን የስመግ እና የድግግ ውግ ዓረፍተንግግሮች የመቀበል እና የመፍቀድ ተግባራትን እንመልከት፡፡

አስረጂ 107፣

01 መ፡ እንደምን ዋላችሁ ተማሪዎች?
02 ተ፡ ደህና፣ እግዚአብሔር ይመስገን! (ከመቀመጫቸው በመነሳት)
-----> 03 መ፡ <u>እሺ፣/ ቁጭ በሉ፡፡</u>
04 ተ፡ እናመሰግናለን! (እየተቀመጡ)

(ምዝግብ መረጃ መ፣ ክ2)

በአስረጂ 107፣ ሥር በቀረበው ተራክቦ ውስጥ በተራ 03 ላይ መምህሩ በአንድ ጊዜ የተጠቀሟቸው የተሠመረባቸው ኹለት የተለያዩ ዓረፍተንግግሮች፣ በስመግ እና በድግግ ዓረፍተንግግሮች በቅደምተከተል የመቀበል እና የመፍቀድ ተግባራት የፈጸሙባቸው የውግ አካላት ናቸው፡፡ በተራክቦው በተራ 01 ላይ መምህሩ ላቀረቡት ሰላምታ በተራ 02 ላይ ተማሪዎች በጎብረት በመሆን በአክብሮት የሰላምታ መልስ መስጠታቸውን በተራው ከተጠቀሙት ዓረፍተንግግር እና በተራው መጨረሻ ላይ ከቀረበው የቅንፍ ውስጥ ገለጻ እናያለን፡፡ ቀጥሎም ተማሪዎች በጎብረት በመሆን በተራ 02 ላይ የሰጡትን የሰላምታ መልስ ተከትሎ መምህሩ በተራ 03 ላይ በተሠመረባቸው የስመግ እና የድግግ ውህድ ዓረፍተንግግራቸው እንደቅድሞናቸው የተማሪዎችን የሰላምታ መልስ ‹‹እሺ›› በማለት በመቀበል ወዲያውም ‹‹ቁጭ በሉ›› በማለት እንዲቀመጡ በመፍቀድ በአንድ ጊዜ በተጠቀሟቸው ውህድ ዓረፍተንግግራቸው አከታትለው ኹለት ዓይነት ማለትም የመቀበል እና የመፍቀድ ተግባራት መፈጸማቸውን እንረዳለን፡፡ በተራክቦው በተራ 03 ላይ መምህሩ በተጠቀሙት የተሠመረበት ውህድ ዓረፍተንግግር ውስጥ የመጀመሪያው ‹‹እሺ›› የሚለው ዓረፍተንግግር መምህሩ የተማሪዎችን የሰላምታ መልስ ‹‹መልካም፣ ጥሩ›› የሚሉ ስሜትን ገላጭ ቃላትን በሚተካ መልኩ መቀበላቸውን የሚገልጽ ሲሆን፣ ቀጥሎ ያለው ‹‹ቁጭ በሉ›› የሚለው ዓረፍተንግግር ደግሞ ተማሪዎች እንዲቀመጡ ፍቃድ መስጠታቸውን የሚገልጽ ነው፡፡ የመምህሩን የመፍቀድ ወይም ፍቃድ የመስጠት ተግባር ተከትሎም በተራ 04 ላይ ተማሪዎች ምስጋና በማቅረብ መቀመጣቸውን በተራው ተማሪዎች በጎብረት በመሆን ከተጠቀሙት ዓረፍተንግግር እና በቅንፍ ውስጥ ካለው ገለጻ መረዳት እንችላለን፡፡

መምህሩ በተራ 03 ላይ የተሠመረባቸውን ዓረፍተንግግሮች፣ በአንድ ጊዜ አከታትለው ለመጠቀም ወይም ለመናገር የገፋፋቸው ኃይል፣ በተራክቦው በተራ 01 ላይ መምህሩ ለሰጡት ሰላምታ በተራ 02 ላይ ተማሪዎች በጎብረት በመሆን የሰጡትን የሰላምታ መልስ እንደተቀበሉና ተማሪዎች እንዲቀመጡ ፍቃድ መስጠታቸውን በአንድ ላይ መቀበል እና መፍቀድን አጣምሮ ለመግለጽ ያላቸው ፍላጎት ነው። በተጨማሪም መምህሩ የተማሪዎችን የሰላምታ መልስ መቀበልን ከሰጡት የመፍቀድ ተግባር ጋር አዋህዶ በመግለጽ ተራክቦውን ለማሳለጥ በዓረፍተንግግሮቻቸው የመቀበል እና የመፍቀድ ተግባራት መካከል የጊዜ ክፍተት ላለመፍጠር ያላቸው ፍላጎትም ሊሆን ይችላል።

በተራክቦው መምህሩ በተራ 03 ላይ የተሠመረባቸውን እነዚህን የስመግ እና የድግግ ውህድ ዓረፍተንግግሮች በአንድ ጊዜ መጠቀማቸው ማለትም የተማሪዎችን የሰላምታ መልስ ተቀብለው እንዲቀመጡ መፍቀዳቸው፣ ከሥነልቡና ሁኔታ አንጻር በሹለት ጉዳዮች ላይ የተመሠረተ ነው። የመጀመሪያው ‹‹እሺ›› የሚለው ዓረፍተንግግር በተራ 01 መጨረሻ ላይ መምህሩ ለሰጡት ሰላምታ ተማሪዎች በተራ 02 ላይ የሰጡትን የሰላምታ መልስ አንደተቀበሉት ማመናቸው ላይ የተመሠረተ ሲሆን፣ ኹለተኛው ‹‹ቁጭ በሉ›› የሚለው ደግሞ ለተማሪዎች ፍቃድ መስጠት እንደሚችሉና ተማሪዎችም በተሰጣቸው ፍቃድ መሠረት አንዳች ድርጊት መፈጸም እንደሚችሉ (በተራክቦው መሠረት መቀመጥ) ማመናቸው ላይ የተመሠረተ ነው።

የመምህሩ የተሠመረባቸው የውግ ዓረፍተንግግሮች ዓላማም በተራክቦው በተራ 01 ላይ በመምህሩ ለቀረበው ሰላምታ በተራ 02 ላይ ተማሪዎች የሰጡትን የሰላምታ መልስ በመቀበል (ስመግ) መቀመጥ እንዲችሉ ፍቃድ መስጠት (ድግግ) ነው።

II. ስመግ እና እመግ

እነዚህ የውግ ዓይነቶች የስመግ እና የእመግ ዓይነት ዓረፍተንግግሮች በተከታታይ ተዋህደው በአንድ ጊዜ በመምህራን በጥቅም ላይ ውለው የተገኙ ናቸው። በጥናቱ መረጃ መሠረትም፣ በስመግ እና በእመግ የውግ ዓይነት ውስጥ የተካተቱት ዓረፍተንግግሮች በክፍል ውስጥ ተራክቦው በመምህራን ተከታትለው በአንድ ጊዜ በጥቅም ላይ የዋሉ የስመግ እና የእመግ ውህድ ዓረፍተንግግሮች ናቸው።

መምህራን እነዚህን ኹለት የተለያዩ ተከታታይ ወይም ውህድ ዓረፍተንግግሮች በክፍል ውስጥ ተራክቦው ለመጠቀም ወይም ለመናገር የገፋፋቸው ኃይል፣ በክፍል ውስጥ ተራክቦው

በተማሪዎች ወይይት፣ አንዳች ተግባር፣ ድርጊት ወይም ጉዳይ ላይ ስሜታቸውን በመግለጽ ለተማሪዎች አንዳች ነገር ለመግለጽ፣ ለመንገር ወይም ለማሳወቅ ያላቸው ፍላጎት ነው። በተራክቦው መምህራን የስመግ እና የእመግ ውሳኔን መጠቀማቸው፣ በአንዳች ተግባር፣ ድርጊት ወይም ጉዳይ ላይ ስሜታቸውን ገልጸው አንዳች ነገር መግለጽ፣ መንገር ወይም ማሳወቅ እንደፈለጉና ተራክቦውን ለማሳለጥ ባላቸው ሥነልቡናዊ ሁኔታ ላይ የተመሠረተ ነው።

በጥናቱ መረጃ መሠረት የመምህራን የስመግ እና የእመግ ውግ ላይ 12 መረጃዎች (ዓረፍተንግግሮች) ተገኝተዋል። የእነዚህ ዓረፍተንግግሮች ተግባራትም ***ማሞገስ እና መግለጽ*** ሆነው ተገኝተዋል። በእነዚህ ተግባራት ውስጥ መጀመሪያ ላይ የምናገኘው ተግባር ማለትም ማሞገስ የስመግ አካል ሲሆን፣ ቀጥሎ የምናገኘው ተግባር፣ መግለጽ ደግሞ የእመግ አካል ነው። ከጥናቱ መረጃ በተገኘ አስረጂ በማስደገፍ ተግባራቱ እንደሚከተለው ተተንትነው ቀርበዋል።

በክፍል ውስጥ ተራክቦው የስመግ እና የእመግ ውግ ተግባራት በመሆን የተገኙት ***ማሞገስ እና መግለጽ***፣ መምህራን በአንድ ጊዜ የስመግ እና የእመግ ዓረፍተንግግሮችን አከታትለው ወይም አዋህደው በመናገር ተማሪዎችን በማሞገስ ማለትም በተማሪዎች ተግባር ላይ ሙገሳ በማድረግ ወዲያው ደግሞ ሐሳባቸውን የመግለጽ ድርጊት ለመፈጸም ባደረጉት ጥረት ውስጥ በጥቅም ላይ ያዋሏቸው ዓረፍተንግግሮች ውጤቶች ናቸው።

ቀጥሎ በቀረበው አስረጂ 108፣ በተራክቦው የመምህራን የስመግ እና የእመግ ውግ ዓረፍተንግግሮች የማሞገስና እና የመግለጽ ተግባራትን እንመልከት።

አስረጂ 108፣

05 መ፡ እሺ፣ እስቲ ባለፈው የተሰጣችሁትን የቤት ስራ የሰራችሁትን ደብተራችሁን አውጡ! ሁላችሁም አውጡ!
06 ተ፡ እሺ። (ደብተራቸውን እያወጡና እየገለጡ)
(((መምህሩ የተማሪዎችን ደብተር እየዞሩ በማየት ተግባር ላይ)))
-----> 07 መ፡ <u>መልካም፣/ ብዙዎቻችሁ ሰርታችኋል።</u> የቤት ስራ ሰርታችሁ፣ ሞክራችሁ እንድትመጡ ነው እሚሰጠውና አብዛኞቻችሁ ሰርታችኋል፤ ውሱን ተማሪዎች ግን አልሰራችሁም። እና ይኼ ተገቢ አይደለም። የቤት ስራችሁን ካልሰራችሁ እሚፈለገውን ነገር ማግኘት አትችሉም ማለት ነው። እሺ፣ በጋራ እንሰራዋለን አሁን የተሰጠውን፣ [...] (ከመጽሀፉ ላይ የቀረበውን ትዕዛዝ አንብበው) እሚል አለ። ለምሳሌ፣ የ-ተሰጠን እንትን አለ። (ጥቁር ሰሌዳው ላይ እየጻፉ) እሺ፣ ሰንጠረዡ ይኼ ነው።

(ጥቁር ሰሌዳው ላይ የሰሩትን ሰንጠረዥና የጻፉትን እያመለከቱ) ከመጀመሪያ ላይ የተሰጠው ምሳሌ፣ ምሳሌ አንድ ነጻ ምዕላዱ? (ጥቁር ሰሌዳው ላይ ሰንጠረዥ ውስጥ እየጻፉ)

(ምዝግብ መረጃ ለ፣ ክ3)

ከላይ በአስረጂ 108፣ ሥር በቀረበው ተራክቦ ውስጥ በተራ 07 ላይ መምህሩ የተጠቀሟቸው የተሠመረባቸው ኹለት የተለያዩ ዓረፍተንግግሮች ማለትም የስመግ እና የእመግ ዓረፍተንግግሮች በቅደምተከተል የማሞገስ እና የመግለጽ ተግባራት የፈጸሙባቸው የውግ አካላት ናቸው። በአስረጂው በተራ 05 ላይ መምህሩ ተማሪዎች የተሰጡትንና የሰሩትን የቤት ሥራ እንዲያወጡ ካዘዙ በኋላ፣ ተማሪዎች በተራ 06 ላይ የመምህራቸውን ትዕዛዝ በመቀበል ደብተራቸውን በማውጣት ተግባር ላይ መሰማራታቸውን በተራው (06) በተማሪዎች በተነገረው ዓረፍተንግግርና ቀጥሎ በቅንፍ ውስጥ ካለው መግለጫ እንረዳለን። በመቀጠል ከባለሦስት ቅንፍ ውስጥ ካለው ገለጻ እንደምንረዳው መምህሩ የተማሪዎችን ደብተር እየዞሩ በማየት ተግባር ላይ ተሰማርተዋል። ከማየት ተግባራቸው መልስም በተራ 07 ላይ በተሠመረበት የስመግና የእመግ ውህድ ዓረፍተንግግራቸው እንደቅድሞናቸው በብዙዎቹ ተማሪዎች የቤት ሥራ መስራት ላይ ተመስርተው ተማሪዎችን በማሞገስ ማለትም የብዙዎችን ተማሪዎች ተግባር ‹‹መልካም›› በማለት በማሞገስ እና ወዲያውም ‹‹ብዙዎቻችሁ ሰርታችኋል።›› ብለው በመግለጽ በአንድ ጊዜ አከታትለው በተጠቀሟቸው ውህድ ዓረፍተንግግሮቻቸው ኹለት ዓይነት ማለትም የማሞገስ እና የመግለጽ ተግባራት መፈጸማቸውን እንረዳለን።

በተራክቦው በተራ 07፣ መምህሩ በተጠቀሙት የተሠመረበት ውህድ ዓረፍተንግግር ውስጥ የመጀመሪያው ‹‹መልካም›› የሚለው ዓረፍተንግግር የብዙዎቹን ተማሪዎች የቤት ሥራ ሰርተው መገኘት የሚያሞግስ ሲሆን፣ ቀጥሎ ያለው ‹‹ብዙዎቻችሁ ሰርታችኋል።›› የሚለው ዓረፍተንግግር ደግሞ ብዙዎቹ ተማሪዎች የተሰጣቸውን የቤት ሥራ ሰርተው መገኘታቸውን የሚገልጽ ነው።

መምህሩ በተራ 07 ላይ የተሠመረባቸውን ዓረፍተንግግሮች፣ በአንድ ጊዜ አከታትለው ለመጠቀም ወይም ለመናገር የገፋፋቸው ኃይል፣ በተራክቦው ከተራ 06 ቀጥሎ ካለው ባለሦስት ቅንፍ ውስጥ ባለው መግለጫ መሠረት የተማሪዎችን ደብተር እየዞሩ በማየት ተግባር ከቆዩ በኋላ፣ ከተግባሩ ሲመለሱ እየፈጸሙ በነበሩት ተግባር ማለትም ደብተር እያዩ በነበሩበት ምክንያት ተቋርጦ የነበረውን ተራክቦ ባዩት ነገር ላይ ተመስርተው በተሰማቸው ስሜት ለማስጀመር ሲሉ፣ ተማሪዎችን በማሞገስና ሥራቸውን (የተማሪዎችን) በመግለጽ በአንድ ላይ

የማሞገስ እና የመግለጽ ተግባራትን አዋህዶ ለመግለጽ ያላቸው ፍላጎት ነው። በተጨማሪም መምህሩ በመጀመሪያ ተማሪዎችን በማሞገስ፣ ቀጥሎም ብዙዎቹ ተማሪዎች የሰሩትን ሥራ በመግለጽ ተራክቦውን ለማሳለጥ በዓረፍተንግግሮቻቸው የማሞገስ እና የመግለጽ ተግባራት መካከል የጊዜ ክፍተት ላለመፍጠር ያላቸው ፍላጎትም ሊሆን ይችላል።

በተራክቦው መምህሩ እነዚህን በተራ 07 ላይ የተሠመረባቸውን የስመግ እና የእመግ ውህድ ዓረፍተንግግሮች በአንድ ጊዜ መጠቀማቸው ማለትም ተማሪዎችን አሞግሰው ገለጻ ማድረጋቸው፣ ከሥነልቡና ሁኔታ አንጻር በሹለት ጉዳዮች ላይ የተመሠረተ ነው። የመጀመሪያው ‹‹መልካም›› የሚለው ዓረፍተንግግር ተራክቦውን መልሰው ለማስጀመርና በብዙዎቹ ተማሪዎች ሥራ ላይ መምህሩ ጥሩ ስሜት የተሰማቸው በመሆኑን ለመግለጽ ባላቸው ፍላጎት ላይ የተመሠረተ ሲሆን፣ ሹለተኛው ‹‹ብዙዎቻችሁ ሰርታችኋል።›› የሚለው ደግሞ መምህሩ የተማሪዎችን የቤት ሥራ ሰርቶ መገኘት የማረጋገጥና የመግለጽ ኃላፊነት እንዳለባቸውና ተማሪዎችም የመምህራቸውን የማረጋገጥና የመግለጽ ተግባር ተከትሎ ስለተረጋገጠው ጉዳይ (የቤት ሥራ መሥራታቸው) መረጃ ማግኘታቸው በሥራቸው ላይ መበረታታትን እንደሚፈጥርላቸው ማመናቸው ላይ የተመሠረተ ነው። በተጨማሪም የመምህሩ ገለጻ የቤት ሥራ ሳይሰሩ ለተገኙ ውሱን ተማሪዎችም ማንቂያ ወይም ማስጠንቀቂያ ሆኖ ሊያገለግል እንደሚችል ይታመናል።

የመምህሩ የተሠመረባቸው የውግ ዓረፍተንግግሮች ዓላማም በተራክቦው የተማሪዎችን ተግባር በማሞገስ (ስመግ) ሐሳባቸውን መግለጽ (እመግ) ነው። በጥናቱ መረጃ መሠረት እነዚህ የስመግ እና እመግ ውጎች በክፍል ውስጥ ተራክቦው ከተማሪዎች ውይይት ወይም መምህራን የተማሪዎችን ተግባር ከማየት በኋላ በማሞገስ እና በመግለጽ መልኩ ሲፈጸሟቸው የታዩ ናቸው።

በአጠቃላይ እነዚህ የመምህራን ውህድ ግብረንግግር (ውግ) ዓረፍተንግግሮች የተለያዩ ተግባራት ያሏቸው ሹለት የተለያዩ ዓይነት የግብረንግግር ዓረፍተንግግሮች ያለንግግር ክፍተት ወይም ያለማቋረጥ በአንድ ጊዜ ተከታትለው ሲነገሩ በጥቅም ላይ ውለው የተገኙ ናቸው። ይህ ማለት በአንድ ላይ በአንድ ጊዜ ያለእረፍት የተነገሩ ውህድ ዓረፍተንግግሮች እንጂ፣ ተከታትለው የተነገሩ ዓረፍተንግግሮች ብቻ አይደሉም። ስለሆነም፣ ዓረፍተንግግሮቹ ተዋህደው የሹለት ግብረንግግር ዓይነቶችን ድርጊት ለመፈጸም፣ ለማስፈጸም ወይም ለመንገር የሚችሉ

መሆናቸውን ልብ ይሏል። ዓረፍተንግግሮቹ በአንድ ጊዜ የተነገሩ ግን ደግሞ ኹለት የተለያዩ የግብረንግግር ዓረፍተንግግሮች የያዙ ናቸው።

የመምህራን ውሳኔ በክፍል ውስጥ ተራክቦው በከፍተኛ ድግግሞሽ በጥቅም ላይ ውለው ባይገኙም በተወሰኑ አጋጣሚዎችና ዐውድ በተለይ ደግሞ መምህራን በጋለ የማስተማር ስሜት ውስጥ ሆነው ተራክቦውን ለማቀላጠፍ ወይም ድርጊቶች ወዲያው ወዲያው እንዲፈጸሙ በፈለጉ ጊዜ ተጠቅመዋቸዋል። ለእነዚህ መረጃዎች መገኘት በክፍል ውስጥ የተደረገው ምልከታ ከፍተኛ አስተዋጽዖ አበርክቷል። የውግ ዓረፍተንግግሮች ተዋህደው ሲነገሩ፣ ተግባሩም ሆነ መልዕክቱ ጎልቶ የሚወጣው (ግንዛቤ ውስጥ የሚገባው) መጨረሻ ላይ የሚነገረው ግብረንግግር ወይም ዓረፍተንግግር ነው። በአብዛኛው የመጀመሪያው ዓረፍተንግግር ሚና አንዳች ተግባር በመፈጸም ወደኹለተኛው ዓረፍተንግግር ማንደርደር ወይም ማሸጋገር ነው። ስለሆነም፣ ለኹለተኛው ዓረፍተንግግር መነገር የመጀመሪያው ዓረፍተንግግር ጥሩ ድልድይ በመሆን ያገለግላል። በጥናቱ መረጃ መሠረት ውህድ ዓረፍተንግግሮች ውስጥ ቀድሞ በመገኘት ሰፊውን ቦታ የያዘው ‹‹እሺ››[55] የተሰኘው ቃል ወይም ዓረፍተንግግር ነው። ከላይ በአስረጂዎች እንደቀረበው የመቀበል ተግባርን ይዞ የተገኘው ዓረፍተንግግር ‹‹እሺ›› ሲሆን፣ በመቀበል ተግባሩ ከሌሎች የመጠየቅ፣ የማዘዝ እና የመፍቀድ ተግባራት ጋር ተዋህዶ በጥቅም ላይ ውሏል። ሌሎች ዓረፍተንግግሮች ደግሞ ‹‹እሺ›› የሚለውን ቃል ወይም ዓረፍተንግግር ጋር ተዋህደው በመነገር የየራሳቸውን ዓላማ ከግብ ለማድረስ በጥቅም ላይ ውለዋል።

በአጠቃላይ በጥናቱ ውስጥ የተገኙትና በሥድስት ምድብ የተደራጁት የግብረንግግር ዓይነቶች እያንዳንዳቸው በሥራቸው ባሉ ንዑስ ክፍሎች የተለያዩ ተግባራት እንዳሏቸው በዝርዝር ለመረዳት ተችሏል። ግብራተንግግሩ በክፍል ውስጥ መማር ማስተማር ሂደት በጥቅም ላይ ሲውሉ ካሏቸው ግብራተንግግራዊ ተግባራት በተጨማሪ ሥነትምህርታዊ ተግባራት[56] ይኖሯቸዋል።

---

[55] ‹‹እሺ››ን በዲስኩር አመልካችነቱ ተግባር ላይ ጌታቸው (2012) ጥናት አድርገው ያገኙትን የ‹‹እሺ›› ተግባራት (*መቀበል፣ መፍቀድ፣ መቀጠል፣ ማጠቃለል፣ መጋበዝ፣ ማተኮር፣ ማስቆምና ማስቀጠል*) ገልጸዋል። ከጌታቸው ግኝት በተጨማሪ ‹‹እሺ›› በተራክቦዊው ግብረንግግር ውስጥ *መሸጋገር፣ ፈቃደኛ መሆን፣ ማስተኩር፣ አጽንዖት መስጠት* እና *አማራጭ የመጠቀም-አመልካች* ተግባራት እንዳሉት በዚህ ጥናት አጥኚ በተደረገ ጥናት ተገልጿል(ጥናቱ በአዲስ አበባ ዩኒቨርሲቲ College of humanities, language studies, journalism and communication 31st annual conference (May 22-23, 2024) ላይ የቀረበ)። ሆኖም በ‹‹እሺ›› ላይ የተደረጉት የጌታቸውና የዚህ ጥናት አጥኚ ጥናቶች ጅምራቸው ጥሩ ሆኖ ሳለ፣ ‹‹እሺ›› ከዲስኩር አመልካችም ሆነ ከግብረንግግር አንጻር ተግባሩ ብዙና በተለያየ ዐውድ ላይ የተመሠረተ በመሆኑ በተራክቦ ውስጥ ‹‹እሺ›› የሚለው ዓረፍተንግግር በተለያየ ዐውድ፣ በሰፊ መረጃ፣ በጥልቀትና በዝርዝር ሊጠና የሚገባው ነው።

[56] ይህ ክፍል‹‹Types and Pedagogical Functions of Amharic Teachers' Classroom Speech Acts›› በሚል ርዕስ ተጠንቶ በክፍል ውስጥ የአማርኛ መምህራን ግብራተንግግር ያላቸው *ሥነትምህርታዊ ተግባራት* (ድግግሞች፣ *መቆስቆስ፣ መቆጣጠር* እና *መገምገም*፣ አመሳሰች፣ *ዕውቀት መስጠት* እና *መቆጣጠር*፣ ስመሳች *ማነቃቃት* እና *ማበረታታት* እንዲሁም *ዕመሳች ማደራጀት* እና *ማቀድ*/ Directives functioned as *steering, controlling,* and *evaluating*; Assertives as *providing knowledge* and *controlling*; Expressives as *stimulating* and *encouraging*; and Commissives as *organizing* and *planning*) ሆነው ተገኝተዋል። ጥናቱ በ*South African Journal of African Languages (Vol. 44)* በህትመት ላይ ይገኛል።

4.2. የግኝት ማብራሪያና ትርጓሜ

የጥናቱ ዓላማዎች በመማሪያ ክፍል ውስጥ በመምህራንና በተማሪዎች በጥቅም ላይ የሚውሉ የአማርኛ የግብረንግግር ዓይነቶችን መለየት፤ ግብራተንግግሩ የሚቀርቡባቸው ቅጣምባሮች ምን ምን እንደሚመስሉ መግለጽና በክፍል ውስጥ ግብራተንግግሩ ያሏቸውን ተግባራት መተንተን የሚሉት ናቸው። እነዚህን ዓላማዎች ከግብ ለማድረስ ከመማሪያ ክፍል ውስጥ በምሥልና ድምጽ ቀረጻ እና በምልከታ የተሰበሰቡ መረጃዎች በተራክቦ ትንተና ዘዴ ተተንትነዋል። በጥናቱ መረጃ ላይ በተደረገው ትንተናው መሠረት በምርምሩ መሪ ጥያቄዎችና በስራቸው ባሉ የትንተና ጭብጦች ተደራጅቶ የጥናቱ ግኝት ማብራሪያና ትርጓሜ እንደሚከተለው ቀርቧል።

የመጀመሪያው የምርምሩ ጥያቄ ‹‹በመማሪያ ክፍል ውስጥ ተግባቦት መምህራንና ተማሪዎች የሚጠቀሟቸው የአማርኛ ግብረንግግር ዓይነቶች ምን ምን ናቸው?›› የሚል ነው። በጥናቱ መረጃ መሠረት የSearle (1979) የግብረንግግር ንድፈሐሳብና የግብረንግግር ምድብ መነሻ ማሕቀፍ በማድረግ በክፍል ውስጥ የአማርኛ ግብረንግግር ዓይነቶች በሥድስት ዋና ዋና ምድብ ተደራጅተዋል። እነሱም፤ እመግ፣ ድማግ፣ ስመግ፣ ዕመግ፣ ውመግ እና ውግ ናቸው። ከእነዚህ የግብረንግግር ዓይነቶች ውስጥ አምስቱ (እመግ፣ ድማግ፣ ስመግ፣ ዕመግ እና ውመግ) በSearle ምድብ ውስጥ የሚኙ ሲሆን፣ ቀሪው (ውግ) በዚህ ጥናት መረጃ መሠረት የተገኘና የተካተተ አዲስ ምድብ ነው። ስለሆነም፣ በዚህ ጥናት ማሕቀፍ ተደርጎ በጥቅም ላይ የዋለው የSearle (1979) የግብረንግግር ምድብ ማሻሻያ ተደርጎበታል። በዚህ ጥናት መረጃ መሠረት የተካተተው፣ የተለያዩ ዓይነት ግብራተንግግር በመጣመር በጥቅም ላይ መዋልን የሚገጸው አዲስ ምድብ (ውግ)፣ Hancher (1979) በነጠላ እና በድርብ ዓረፍተነገር ውስጥ ግብራተንግግር ድርብ ወይም የተቀናጀ ተግባር አላቸው በማለት እነዚህንም ውህድ ግብራተንግግር ብለው ካስተዋወቁት ጽንሰሐሳብ ጋር በከፊል የሚጣጣም ነው። መጣጣሙ በከፊል የሆነውም፣ በዚህ ጥናት በጥቅም ላይ ውለው የተገኙት የውግ ዓረፍተንግግሮች በድርብ ዓረፍተነገር ላይ ብቻ የተመሠረቱ በመሆናቸው፣ ውህድ ግብራተንግግር በአንድ ነጠላ ዓረፍተነገር ውስጥም ድርብ ወይም የተቀናጀ ተግባር አላቸው ከሚለው የHancher (1979) ሐሳብ ጋር ስለማይጣጣምም ነው።

ምንም እንኳ Searle አምስት ዋና ዋና የግብረንግግር ዓይነቶች (እመግ፣ ድግግ፣ ስመግ፣ ዕመግ እና ውመግ) ብለው ከመደቧቸው የግብራተንግግር ምድቦች ውጪ የሚደረግ ምደባን (በዚህ ጥናት የውህድ ግብራተንንግግር ምድብን ማለት እንችላለን) በእነዚህ በዋና ዋና ምድቦች መካከል ያለውን ድንበር ያደበዝዛሉ ቢሉም፣ ይህ ሐሳባቸው በተራክቦ ወይም በተግባቦት ውስጥ የቋንቋ አጠቃቀምን ውስብስብ ቅጣምባር፣ ተለዋዋጭነትና ሁለገብ ባሕርይ ከግምት ውስጥ ያላስገባ ነው በሚል በዘርፉ ምሁራን (ለምሳሌ፣ Clark, 1996፤ Sbisà, 2009) የቀረበባቸውን ትችት የሚደግፍ ነው። በተጨማሪም የSearle ምድብ ሌሎች ምድቦችን ለማስተናገድ ክፍት አለመሆኑ ተለዋዋጭ የሆነውን የቋንቋ አጠቃቀም መንገድ የሚገድብ ነው የሚለውን የClark (1996)፣ የHancher (1979) እና የLevinson (2017) ሐሳብንም ይጋራል። በዚህ ጥናት ውስጥ በጥም ላይ ውለው የተገኙትና በተጨማሪ ምድብነት የተካተቱት የውግ ዓይነቶች በዐውድ ውስጥ የቋንቋ አጠቃቀምን ተለዋዋጭነት ከግምት ውስጥ በማስገባት ያልተገደበ የቋንቋ አጠቃቀም መንገድ የመኖር ሐሳብን የሚያጎሉ ናቸው። ይሁን እንጂ፣ የዚህ ጥናት ውጤትም ቢሆን ከቋንቋ አጠቃቀም ተለዋዋጭነት ባሕርይ አንጻር የአማርኛ ግብረንግግር ምድቦች በጥናቱ የተገለጹት ሥድስቱ ብቻ ናቸው ብሎ መደምደም አይቻለውም። ርዕሰጉዳዩ በሌላ ዐውድና መረጃ ቢጠና ከዚህ ጥናት ግኝት የተለየ ውጤት ሊገኝ ይችላል። ይህ ሐሳብም የቋንቋ አጠቃቀምን ተለዋዋጭነትና ገደብ የለሽነት የሚያጎላ ሲሆን፣ በዚህ ጥናት የውግ መገኘትና በምድብነት መካተትም የቋንቋ ወይም የግብራተንግግር አጠቃቀም ከSearle ምድቦች ውስጥ የተለያዩ ግብራተንግግርን በማጣመር መጠቀም ወደሚቻልበት ውስብስብ ተግባር ከፍ ማለቱን ያሳያል። በአጠቃላይ ከግብረንግግር ምደባዎች አንጻር የዚህ ጥናት ግኝት አሁንም ቢሆን በዘርፉ ተጨማሪ ጥልቅና ዝርዝር ጥናቶች እንደሚያስፈልጉ የሚጠቁም ነው።

በዚህ ጥናት በመግቢያ ክፍል ውስጥ ተራክቦ በመምህራንና በተማሪዎች በጥቅም ላይ ውለው የተገኙት የግብረንግግር ዓይነቶች ሥድስት ማለትም፤ እመግ፣ ድግግ፣ ስመግ፣ ዕመግ፣ ውመግ እና ውግ ሆነው መገኘታቸው በመግቢያ ክፍል ውስጥ ተራክቦ በጥቅም ላይ የዋሉ ዐራት የግብረንግግር ዓይነቶች ከገለጹት የAndewi and Waziana (2019)፣ Azhari (2018)፣ Basra and Thoyyibah (2017) እና Swandewi et al. (2017) ጥናት ውጤቶች እንዲሁም ሦስት የግብረንግግር ዓይነቶች መገኘትን ከገለጸው የAl Aziz (2022) ጥናት ውጤት ጋር አልተጣጣመም። አለመጣጣሙም፣ በዚህ ጥናት በተዳሰሱት ጥናቶች ውስጥ ከተገለጹት ዐራት የግብረንግግር ዓይነቶች (እመግ፣ ድግግ፣ ስመግ እና ዕመግ) በተጨማሪ በዚህ ጥናት ኹለት

የግብረንግግር ምድቦች ማለትም ውመግ እና ውግ (ውመግ ቀድሞውኑ በSearle ምድብ ውስጥ ተካቶ የሚገኝ፣ ውግ በዚህ ጥናት መረጃ መሠረት በአዲስ መልኩ የተካተተ) መገኘታቸው ነው። ይህም ግኝት ጥናቶቹ እንደተደረጉበት ዐውድ፣ የቋንቋ አጠቃቀም፣ ለጥናቶቹ በጥቅም ላይ የዋለው መረጃ፣ የትምህርት ይዘትና ሌሎች ተያያዥ ጉዳዮች የተለያዩ ሊሆኑ እንደሚችሉ የሚያመለክት ነው። ከተዳሰሱት ጥናቶች ውጤት አኳያ በዚህ ጥናት ውስጥ በተጨማሪነት የተገኙት የውመግ እና የውግ ግብራተንግግር የሽፋን መጠን ከሌሎቹ የግብራተንግግር አንጻር አነስተኛ ሲሆን፣ ይህም ግብራተንግግሩ በሰፊው ሊገኙ እንደማይችሉ የሚያመለክት ነው። ይሁን እንጂ፣ ይህ ጥናት በመረጃው መሠረት ሥድስት የግብራተንግግር ምድብን አደራጅቶ መግለጹ በዘርፉ ለሚካሄደው ጥናት ለተጨማሪ ሥራ የሚገፋፋ ነው። በተለይ ደግሞ በተለያዩ ግብራተንግግር ጥምረት የሚተገበረው ውግ በዚህ ጥናት መገኘቱ በዘርፉ በHancher (1979) በጽንሰሐሳብ የተገለጸው ውግ በመማሪያ ክፍል ውስጥ ዐውድ በጥቅም ላይ እንደሚውል የሚያስተዋውቅና ፈር የሚቀድ ነው። በተጨማሪም በዘርፉ ለሚደረጉ ጥናቶች መነሻ ማሕቀፍ ሆኖ ሊያገለግል የሚችል ነው።

በክፍል ውስጥ ተራክቦው መምህራን ሰፊውን የንግግር ተራ በመውሰድም ሆነ ከፍተኛ ቁጥር ያላቸው ዓረፍተንግግሮችን በመጠቀም የበላይ ሲሆኑ፣ በጥናቱ የተገኙ ሁሉንም የግብረንግግር ዓይነቶች በመጠቀምም ቀዳሚውን ቦታ ይዘዋል። በአንጻሩ ተማሪዎች በወሰዷቸው የንግግር ተራዎች፣ አነስተኛ ቁጥር ባላቸው ዓረፍተንግግሮች ውሱን የግብረንግግር ዓይነቶችን ተጠቅመዋል። ይህ ግኝት በክፍል ውስጥ ተራክቦ መምህራን ሰፊ የንግግር ተራ በመውሰድ የተለያዩ ግብራተንግግርን በስፋት ሲጠቀሙ፣ በተቃራኒው፣ ተማሪዎች በሚወስዷቸው የንግግር ተራዎች ውሱን የግብረንግግር ዓይነቶችን ይጠቀማሉ ብለው ከገለጹት የBustamante and Fajardo (2023)፤ የGorjian and Habibi (2015)፤ የSmith (2004)፤ የSundari (2018) እና የWalsh (2006) ጥናቶች ግኝት ጋር የሚጣጣም ነው። ለዚህም ምክንያቱ በHellman (2019) እንደተገለጸው በክፍል ውስጥ በንግግር ተራ ሥርጭትና በግብራተንግግር አጠቃቀም እንዲሁም በአጠቃላይ ክፍሉን በመቆጣጠር ረገድ የኃይል የበላይነት ያላቸው መሆኑ ነው። በሌላ በኩል በSundari (2017) እንደተገለጸው የመምህር እና የተማሪ መስተጋብር ተለዋዋጭ ሁኔታዎችን በመቅረጽ ረገድ የማኅበረሰብ እምነቶች፣ ባህላዊ ደንቦች እና ተቋማዊ ማሕቀፎች አስተዋፅዖ ያደርጋሉ።

በዚህ ጥናት ግኝት መሠረትም ጥናቱ ከተካሄደበት ዐውድ አንጻር[57] ተማሪዎች በአነስተኛ ዓረፍተንግግሮች ውሱን የግብራተንግግር ዓይነቶች ለመጠቀማቸው እነዚሁ በመምህራንና በተማሪዎች መካከል ያለውን ግንኙነት የሚወስኑ የመምህራን የኃይል የበላይነት፣ የማኅበረሰብ እምነት፣ ባህላዊ ደንቦች እና ተቋማዊ ማሕቀፎች መኖራቸው ነው ማለት ይቻላል። በርግጥ በSearle (1979) እና በYule (1996) እንደተገለጸው ለምሳሌ እንደውመግ ያሉ የግብረንግግር ዓይነቶች በተራክቦ ዐውድ ውስጥ ለመነገር ልዩ ኃላፊነት ወይም ሥልጣን ስለሚያስፈልጋቸው በተማሪዎች ከመነገር ተገቢነት ጋር ሊያያዙ ይችላሉ። ሆኖም ይህ ጉዳይ ተጨማሪ ዝርዝር ጥናት የሚፈልግ ነው።

በሌላው የዚህ ጥናት ውጤት በክፍል ውስጥ ተራክቦው ከሌሎቹ የግብረንግግር ዓይነቶች በበለጠ እመግ እና ድማግ ከፍተኛውን የሽፋን መጠን ይዘው ተገኝተዋል። ይህም ግኝት Andewi and Waziana (2019)፣ Azhari (2018)፣ Basra and Thoyyibah (2017)፣ Swandewi et al. (2017) እና Al Aziz (2022) በጥናቶቻቸው በክፍል ውስጥ ተራክቦ ድማግ እና እመግ በከፍተኛ የሽፋን መጠን በጥቅም ላይ በመዋል ተገኝተዋል ብለው ከገለጹት ውጤት ጋር የሚጣጣም ነው። በተጨማሪም በአንድ በኩል Searle (1969፣ 1979) ድማግ በክፍል ውስጥ ተራክቦ በሰፊው በጥቅም ላይ እንደሚውል የገለጹት ሐሳብ ጋር የሚስማማ ነው። በመሠረቱ የዚህ ጥናት ግኝት በመማሪያ ክፍል ውስጥ የመምህራንና የተማሪዎች ግብረንግግር የሚመራው የመማር ማስተማር ተግባቦታዊ ተግባር በከፍተኛ ደረጃ በኹለቱ የግብረንግግር ዓይነቶች (እመግ እና ድማግ) ተጽዕኖ ሥር እንደወደቀ ያስረዳል። በርግጥ እነዚህ የግብረንግግር ዓይነቶች የዘወትር የተግባቦት አካል ከሆኑት መረጃ ከመስጠት ወይም ከመለዋወጥ እና አንዳች ድርጊት ከማስፈጸም (እመግ መረጃ ከመስጠት፣ ድማግ አንዳች ድርጊት ከማስፈጸም) ወይም በክፍል ውስጥ ተራክቦ በብዛት ከሚስተዋሉት ከጥያቄና መልስ ተግባራት (ድማግ ከጥያቄ፣ እመግ ከመልስ) ጋር በእጅጉ የተቆራኙ ናቸው።

ስለሆነም፣ በክፍል ውስጥ ተራክቦው የእመግ በሰፊው በጥቅም ላይ መዋል የመማር ማስተማር ሂደቱ በአብዛኛው መረጃ መስጠት ላይ ያተኮረ መሆኑን ሲያሳይ፣ የድማግ በሰፊው በጥቅም ላይ መዋል ደግሞ መረጃ ለመስጠት የሚደረግ ጥረት ላይ ቀዳሚ የድርጊት ማስፈጸሚያ ወይም

[57] በሀገራችን ኢትዮጵያ በአብዛኛው በመምህር እና በተማሪ መካከል ያለው ግንኙነት ተግባቦትን በሚገድቡና የአንድ ወገን ንግግርን የበላይነት በሚያጎሉ የማኅበረሰቡ መሠረታዊ የመስተጋብር ባህሎች፣ እምነቶች (ለምሳሌ፤ ትልቅ ሰው የሚለውን በጥሞና ማዳመጥ፣ ትልቅ ሰው ሳይፈቅድ አለመናገር፣ ትልቅ ሰው ባለበት ብዙ አለመናገር ወዘተ.) የተቀዳ ነው ማለት ይቻላል። ይህ የመስተጋብር ባህል ከተማሪዎች፣ ከመምህራን እንዲሁም ከትምህርት ተቋማት ማሕቀፍ ጋር በመተሳሰር በክፍል ውስጥ የመምህር-ተማሪ ተራክቦ ላይ ተጽዕኖ ያሳድራል። ይህም በብዛት ተማሪዎች መምህራንን የሚሏቸውን በማዳመጥና በመተግበር ላይ እንዲያተኩሩ የሚያደርግ ነው።

መረጃ የሚያስገኙ ቆስቋሽ ተግባራት እንደሚዘወተሩ ያሳያል። ኹለቱም የግብረንግግር ዓይነቶች (እመግ እና ድግግ) በአብዛኛው ርሰበርስ ተመጋጋቢ (መረጃ መጠየቅ/ድግግ፣ መረጃ መስጠት/እመግ) ወይም ተጓዳኝ ጥንድ መሆናቸው ደግሞ በተቀራራቢ ሁኔታ ከሌሎቹ የግብረንግግር ዓይነቶች በተለየ ሁኔታ በሽፋን መጠናቸው ተቀራራቢ ሆነው እንዲገኙ አድርጓቸዋል። ይህ ማለት፣ በመማሪያ ክፍል ውስጥ ተራክቦው ለምሳሌ፣ ጥያቄ (ድግግ) ካለ መልስ (እመግ)፣ ትዕዛዝ (ድግግ) ካለ አንዳች የሚፈጸም የድርጊት መልስ (እመግ) ይጠበቃል። ስለሆነም፣ እነዚህ የግብረንግግር ዓይነቶች (እመግ እና ድግግ) በአብዛኛው አንደተጓዳኝ ጥንድ ተቆራኝተው መነገር ወይም መገኘት መቻላቸው በተራክቦው ውስጥ በተቀራራቢ የሽፋን ደረጃ ለመነገራቸው ምክንያት ነው ማለት ይቻላል። በአጠቃላይ፣ ከጥናቱ መረጃ በመነሳት፣ በመማሪያ ክፍል ውስጥ የመምህራንና የተማሪዎች ተግባቦት በሰፊው የተመሠረተው በእነዚሁ የግብረንግግር ዓይነቶች (እመግ እና ድግግ) ላይ መሆኑን እንረዳለን። በአንጻሩ ይህ ግኝት ሌሎቹ የግብረንግግር ዓይነቶች (ስመግ፣ ዕመግ፣ ውመግ እና ውግ) በክፍል ውስጥ ካላቸው ተግባርና ግብራተንግግሩ በጥቅም ላይ ለመዋል ከሚያስችላቸው ዐውድ እንዲሁም በዝርዝር መጠናት ካለባቸው ሌሎች የተለያዩ ምክንያቶች አኳያ በመምህራንና በተማሪዎች በክፍል ውስጥ ተዘውትረው በጥቅም ላይ እንዳልዋሉ ያስረዳል። ይህም በጥናቱ ከተገኙት የግብረንግግር ዓይነቶች አንጻር በክፍል ውስጥ ተራክቦው ሚዛናዊነት ያለው ወይም የተመጣጠነ ግብረንግግር በጥቅም ላይ አለመዋሉን ያመለክታል። ይህ ደግሞ በSantosa and Kurniadi (2020)፣ በSong (2020)፣ በYanti etal. (2021)፣ በYelfiza (2012) እና በZulianti (2018) እንደተገለጸው በክፍል ውስጥ ሚዛናዊ ያልሆነ የግብረንግግር ዓይነቶች ሥርጭት በመምህራንና በተማሪዎች መካከል አለመግባባት ወይም አለመረዳት ሊያስከትል ብሎም በክፍል ውስጥ ያለው የተግባቦት ግልጽነት፣ ተለዋዋጭነትና ውጤታማነት፣የማስተማሪያ ዘዴዎች አጠቃቀምና ውጤታማነት ላይ አሉታዊ ተጽዕኖ ሊያሳድር ይችላል። በአንጻሩ በክፍል ውስጥ የግብረንግግር ዓይነቶችን ሚዛናዊ በሆነ መንገድ መጠቀም በተግባቦት፣ በተማሪዎች ተሳትፎ፣ በተማሪዎች የቋንቋ ዕውቀት እድገት፣ በማስተማሪያ ዘዴዎች አጠቃቀምና ውጤታማነት ላይ አዎንታዊ ተጽዕኖ ከመፍጠር ባሻገር ውጤታማ እና ተግባቦትን ያማከለ ሁሉንዓቀፍ የትምህርት አካባቢ በመፍጠር ረገድ ወሳኝ ሚና ይጫወታል።

ኹለተኛው የምርምሩ ጥያቄ ‹‹ግብራተንግግሩ የሚቀርቡባቸው ቅጣምባሮች ምን ምን ይመስላሉ?›› የሚል ነው። በጥናቱ መረጃ መሠረት በተራክቦው በተደጋጋሚ የተከሰቱ

የግብራተንግግር አቀራረብ ቅጣምባሮች፤ አጠቃላይ የግብራተንግግር ተራክቦ ቅጣምባሮች (መክፈቻ፣ የትምህርት ተራክቦ እና መዝጊያ እንዲሁም ጅመራ-ምላሽ-ግብረመልስ... ዐደታዊ ወይም ዙርመጥ ቅጣምባርና ጅመራ-ምላሽ-ጅመራ) የግብራተንግግር ተጓዳኝ ጥንድ ቅጣምባሮች (ሰላምታ-ሰላምታ፣ ጥያቄ-መልስ እና ትዕዛዝ-መቀበል) እና የግብራተንግግር የአጀማመር እና የአጨራረስ ቅጣምባሮች (መጠየቅ-መጠየቅ፣ መጠየቅ-መፍቀድ፣ ማስተኰር-መጠየቅ፣ ማስተኰር-መፍቀድ፣ ማስተኰር-ማዘዝ፣ መቀበል-መጠየቅ፣ ማሞገስ-መፍቀድ፣ ማሞገስ-መጠየቅ፣ መግለጽ-መጠየቅ፣ መግለጽ-መፍቀድ እና መግለጽ-መግለጽ) በሚሉ ምድቦች ተደራጅተዋል። ይህም ግኝት በክፍል ውስጥ የሚፈጸመው ተግባቦት፣ በተወሳሰቡ የተግባቦት ሂደቶች ውስጥ ስለሚያልፍ የተለያዩ ቅጣምባሮችን ሊያስተናግድ ይችላል የሚለውን የGumperz and Cook-Gumperz (1981) ሐሳብ የሚደግፍ ነው።

በጥናቱ ግኝት መሠረት አጠቃላይ የአማርኛ የመማር ማስተማር ሂደት የግብራተንግግር ተራክቦ መሠረታዊ ቅጣምባሮች በተለያዩ ዓረፍተንግግሮችና አገላለጾች በመክፈቻ፣ የትምህርት ተራክቦ እና መዝጊያ ላይ የተመሰረቱ መሆናቸው፣ Ebshaina (2019)፣ Zhang (2008) እና Tiwari (2021) በክፍል ውስጥ የመማር ማስተማር ሂደት አጠቃላይ ተራክቦውን የሚገልጹ ቅደምተከተላዊ ፍሰት ያላቸው፣ በተለያዩ ዓረፍተንግግሮችና አገላለጾች የሚቀርቡ፣ የሚታወቁና የተለመዱ የሦስት ክፍል አሰራሮች ብለው ከገለጿቸው ተግባራት (መክፈቻ፣ ትምህርታዊ ተራክቦና መዝጊያ) ጋር የሚጣጣሙ ናቸው። ይህም የአማርኛ ክፍል ውስጥ የመማር ማስተማር ሂደት አጠቃላይ የተራክቦ ቅጣምባር በEbshaina (2019)፣ በZhang (2008) እና በTiwari (2021) የተለመዱ እንዲሁም በተለያዩ ዓረፍተንግግሮችና አገላለጾች የሚቀርቡ፣ ተብለው በተገለጹት የአሰራር ቅደምተከተሎች እንደሚገለጽና የአሰራር ቅደምተከተሎቹም የተለመዱ መሆናቸውን የሚያጎላ ነው።

በተጨማሪም በጥናቱ ውስጥ የተገኙት የጅመራ-ምላሽ-ግብረመልስ... ዐደታዊ ወይም ዙርመጥ ቅጣምባርና የጅመራ-ምላሽ-ጅመራ የግብራተንግግር ቅጣምባሮች፣ Sinclair and Coulthard (1975፣ 2013) በመማሪያ ክፍል ውስጥ የአብዛኛዎቹ ትምህርታዊ ንግግሮችን ቅደምተከተላዊ ሥርዓትን የሚያሳይ የሦስት-ክፍል ቅደም ተከተሎች ሥሪት ብለው ካስተዋወቁትና Swann, et al. (2004) የተለመደ የክፍል ውስጥ ተራክቦ ቅጣምባር ብለው ከገለጹት የ‹‹IRF›› ሥሪት ጋር በመሠረታዊነት የሚጣጣም ነው። ነገር ግን፣ በዚህ ጥናት እንደተገለጸው የክፍል ውስጥ ተራክቦው ተከታታይነት፣ ፍጥነትና አፈንጋጭነት ስላለው በ‹‹IRF›› መዋቅር ብቻ የተገደበ

አይደለም። ስለሆነም፣ ይህ ጥናት ከSinclair and Coulthard (1975፣ 2013) የ‹‹IRF›› መዋቅር በተጨማሪ የጅመራ-ምላሽ-ግብረመልስ ዑደታዊነትን ወይም ዙርመጥነትን እንዲሁም የጅመራ-ምላሽ-ጅመራ አፈንጋጭ ቅጣምባሮች መኖራቸውን ማሳየቱ የተለየ ግኝት መሆኑን የሚጠቁም ነው። ይህም ግኝት ‹‹IRF›› ሁለንተናዊ የመስተጋብር ቅጣምባርን በበቂ ሁኔታ ላያሳይ እንደሚችልና ውሱንነት እንዳሉበት በCampuzano (2018) የተገለጸውን ሐሳብ የሚያጎላ ነው።

በዚህ ጥናት በተደጋጋሚ የተገኙት የግብራተንግግር ተጓዳኝ ጥንድ ቅጣምባሮች ሰላምታ-ሰላምታ፣ ጥያቄ-መልስ እና ትዕዛዝ-መቀበል ሲሆኑ፣ የጥያቄ-መልስ ተጓዳኝ ጥንዶች ሰፊውን ቦታ ይዘው ተገኝተዋል። ይህም ግኝት የክፍል ውስጥ ተራክቦው በከፍተኛ ሁኔታ በጥያቄ-መልስ ተጓዳኝ ጥንዶች ቅጣምባር ላይ የተመሠረተ መሆኑን የሚያሳይ ነው። በዚህ ጥናት ውስጥ የተገኙ ተጓዳኝ ጥንዶች McLaughlin (1984) በአጠቃላይ ተራክቦ ውስጥ፣ Fenyi and Nyarkoh (2022)፤ Nurhayati et al. (2020)፤ Riana (2018)፤ Schegloff (2007) ደግሞ በመማሪያ ክፍል ውስጥ ተራክቦ የተለመዱና ተለይተው የሚታወቁ ቁልፍ ተጓዳኝ ጥንዶች ብለው ከገለጿቸው ጥንዶች ጋር የሚጣጣሙ ናቸው። ይሁን እንጂ፣ በዚህ ጥናት የተገኙት የግብራተንግግር ተጓዳኝ ጥንዶች መዋቅር በቁጥር ሦስት ብቻ መሆናቸው ውሱንነት የሚታይባቸው ናቸው። ምንም እንኳ ጉዳዩ ተጨማሪ ወቅታዊ ጥናት ቢፈልግም የዚህ ውሱንነት ምንጭ ተራክቦው የተካሄደበት ዐውድ፣ የተናጋሪዎች የቋንቋ አጠቃቀምና የተራክቦ ልምድ ተጽዕኖ ሊሆን እንደሚችል በአጥኚው ተገምቷል። በLevinson (2012) እና Schleef (2009) እንደተገለጸውም በተራክቦ ውስጥ በግብራተንግግር አጠቃቀም ላይ ሁለንተናዊ ቅጣምባሮች መኖራቸውንና አፈጻጸማቸው ግን በባህላዊ ደንቦች እና የተራክቦ ዘይቤዎች ላይ ይመሰረታል። በሌላ በኩል የጥያቄ-መልስ ተጓዳኝ ጥንዶች ሰፊውን ቦታ ይዘው መገኘታቸው Fenyi and Nyarkoh (2022) የጥያቄ-መልስ ተጓዳኝ ጥንዶች የክፍል ውስጥ ተራክቦውን ሰፊ ክፍል ይሸፍናሉ ብለው ከገለጹት የጥናት ውጤት ጋር የሚጣጣም ነው። በተጨማሪም Soubbotin (2001) የጥያቄ-መልስ ቅጣምባሮች የክፍል ውስጥ ተራክቦ ቁልፍ ገጽታ ናቸው ብለው የገለጹትን የጥናት ውጤት የሚያጠናክር ነው። በአንጻሩ በዚህ ጥናት የጥያቄ-መልስ ተጓዳኝ ጥንዶች የመጀመሪያ ክፍል ተራን መምህራን ብቻ መውሰዳቸው በጥያቄ-መልስ ተጓዳኝ ጥንድ ተማሪዎች ጥያቄ በመጠየቅ የተጓዳኝ ጥንዱን የመጀመሪያ ክፍል ተራን ሊወስዱ እንደሚችሉ ከተጠቆመው የFenyi and Nyarkoh (2022) ሐሳብ ጋር አይጣጣምም።

አለመጣጣሙም በጥናቱ ዐውድ፣ በተናጋሪዎች የቋንቋ አጠቃቀምና የተራክቦ ልምድ ተጽዕኖ ላይ የተመሠረተ ሊሆን እንደሚችል በአጥኚው ተገምቷል። በአጠቃላይ ግኝቱ ተጓዳኝ ጥንዶች በተለያየ ዐውድ፣ በተመሳሳይ መንገድና በተለያየ አተገባበር መከሰት የሚችሉ መሆኑን ያሳያል።

በጥናቱ ተደጋግመው የተከሰቱ የግብራተንግግር የአጀማመር እና የአጨራረስ ቅጣምባሮች መጠየቅ-መጠየቅ፣ መጠየቅ-መፍቀድ፣ ማስተኰር-መጠየቅ፣ ማስተኰር-መፍቀድ፣ ማስተኰር-ማዘዝ፣ መቀበል-መጠየቅ፣ ማሞገስ-መፍቀድ፣ ማሞገስ-መጠየቅ፣ መግለጽ-መጠየቅ፣ መግለጽ-መፍቀድ እና መግለጽ-መግለጽ በሚሉ ምድቦች ተደራጅተዋል። ከእነዚህ ቅጣምባሮች ውስጥ የመጠየቅ-መፍቀድ ቅጣምባሮች ተደጋግመው በመከሰት ከፍተኛውን ቦታ ሲይዙ፣ የመግለጽ-መግለጽ ቅጣምባሮች በተማሪዎች ብቻ ሌሎቹ ደግሞ በመምህራን ብቻ በጥቅም ላይ ውለዋል። እነዚህ ቅጣምባሮች ጥናቱ ከሌሎች የግብራተንግግር ቅጣምባሮች በመነሳት የተፈሻቸውና ያደራጃቸው በመሆኑ በአዲስ ግኝትነት የሚገለጹ ናቸው። ለዚህ ግኝት ማብራሪያ የሚሆኑ በዚህ መንገድ የተሰሩ ወይም የግብራተንግግርን የአጀማመር እና የአጨራረስ ቅጣምባሮች የፈተሹ ጥናቶች ማግኘት ባይቻልም፣ ግኝቱ Gumperz and Cook-Gumperz (1981)፣ Fernandez et.al. (2015) እና Lucero Babativa (2012) በተራክቦ ውስጥ የተለያዩ የግብረንግግር አጠቃቀም ቅጣምባሮች ሊኖሩ ይችላሉ ብለው የገለጹትን ሐሳብ የሚያጎላ ነው። የመጠየቅ-መፍቀድ ቅጣምባሮች በከፍተኛ ሁኔታ ተደጋግመው መከሰታቸው ተራክቦው በብዛት በጥያቄ-መልስ ሂደት ላይ የመሠረተ መሆኑን ያስረዳል። ይህም በFenyi and Nyarkoh (2022) የክፍል ውስጥ ተራክቦ በአብዛኛው በጥያቄ-መልስ መዋቅር ላይ የተመሠረተ ነው ብለው የገለጹትን ሐሳብ የሚደግፍ ነው። የመግለጽ-መግለጽ ቅጣምባሮች በተማሪዎች ብቻ ሌሎቹ ደግሞ በመምህራን ብቻ በጥቅም ላይ ውለው መገኘታቸው፣ በአማርኛ መማሪያ ክፍል ውስጥ መምህራን የተለያዩ ግብራተንግግር በስፋት መጠቀማቸውን፣ ተማሪዎች ደግሞ ውሱን ግብራተንግግር መጠቀማቸውን ሲያመለክት፣ ይህም በመማሪያ ክፍል ውስጥ መምህራን በኃይል የበላይነት በርካታ ግብራተንግግር እንደሚጠቀሙና ተማሪዎች ደግሞ በውሱን ዓረፍተንግግሮች የተወሰኑ ግብራተንግግርን እንሚጠቀሙ ከገለጹት የBustamante and Fajardo (2023)፤ የGorjian and Habibi (2015)፤ የSmith (2004)፤ የSundari (2018) እና የWalsh (2006) ጥናት ውጤቶች ጋር የሚጣጣም ነው። በአጠቃላይ በዚህ ጥናት የተገለጹት የግብራተንግግር የአጀማመር እና የአጨራረስ ቅጣምባሮች፣ የግብራተንግግር ቅጣምባሮችን በአጀማመርና በአጨራረስ ማደራጀት እንደሚቻል ከማሳየታቸውም በላይ በእነዚህ

ቅጣምባሮች ውስጥ ያሉት ግብራተንግግር በአጠቃላይ ተራክቦን በመቅረጽ እና በማዋቀር ረገድ ወሳኝ ሚና ይጫወታሉ።

በጥናቱ ግኝት መሠረት በአጠቃላይ ግብራተንግግሩ የሚቀርቡባቸው ቅጣምባሮች ከላይ የቀረቡት ቢሆኑም፣ በተለይ የመማሪያ ክፍል በማያቋርጥ ውስብስብ የቋንቋ አጠቃቀም ተራክቧዊ ተፈጥሮው በርካታ የግብራተንግግር ቅጣምባሮችን የሚያስተናግድ ከመሆኑ አንጻር የአማርኛ ግብራተንግግር የሚቀርቡባቸው ቅጣምባሮች በእነዚህ ብቻ የተወሰኑ ናቸው ብሎ መደምደም አይቻልም። ስለሆነም፣ ጉዳዩ በሌላ ዐውድና መረጃ ቢጠና ከዚህ ጥናት ግኝት የተለየ ውጤት፣ ማለትም ግብራተንግግር የሚቀርቡባቸው የተለያዩ ቅጣምባሮች ሊገኙ ይችላሉ። በጥናቱ ከአሥር በታች የድግግሞሽ መጠን ኑሯቸው በትንተና ያልተካተቱ የግብራተንግግር አቀራረብ ቅጣምባሮች መታየታቸው ተጨማሪ የግብራተንግግር አቀራረብ ቅጣምባሮች ስለመኖራቸው ጥሩ ማሳያ ነው።

ሦስተኛው የምርምሩ ጥያቄ ‹‹በክፍል ውስጥ ግብራተንግግሩ ያሏቸውን ተግባራት ምን ምን ናቸው?›› የሚል ነው። በጥናቱ መረጃ መሠረት ግብራተንግግሩ ያሏቸው ተግባራት በንዑስ ክፍሎቻቸው ሥር ተለይተው ቀርበዋል። በዚህም መሠረት የእመግ ንዑስ ክፍሎችና ተግባራት፣ (i) *መግለጽ* (ማስረዳት እና ማሳወቅ)፣ (ii) *መመለስ* (መልስ መስጠት፣ *መረጃ* መስጠት፣ *መገመት*፣ ማስታወስ፣ *መከለስ* እና ማረጋገጥ)፣ (iii) *ማረም* (ማስተካከያ መስጠት)፣ (iv) ማረጋገጥ (ዕውቅና መስጠት)፣ የድግግ ንዑስ ክፍሎችና ተግባራት፣ (i) መጠየቅ (መልስ ማስገኘት፣ *መረጃ* ማስገኘት፣ ማጣራት፣ ማስታወስ፣ ማስገመት፣ ማረጋገጥ እና ማስፈቀድ)፣ (ii) ማዘዝ (ማሰራት እና ማስፈጸም)፣ (iii) *መጋበዝ* (ማሳተፍ)፣ (iv) መፍቀድ (ዕድል መስጠት)፣ (v) *መከልከል* (ማስቆም)፣ የስመግ ንዑስ ክፍሎችና ተግባራት፣ (i) *መሰለም* (ሰላምታ መስጠት እና ሰላምታ *መመለስ*)፣ (ii) ማመስገን (ዕውቅና መስጠት እና ማክበር)፣ (iii) ይቅርታ መጠየቅ (ኃላፊነት መውሰድ)፣ (iv) ማሞገስ (ማበረታታት)፣ (v) *መሳቅ* (ስሜትን *መግለጽ* እና ስህተትን *መግለጽ*)፣ (vi) *መቀበል* (ጊዜያዊ *መቀበል* እና ዘላቂያዊ *መቀበል*)፣ (vii) *መቃወም* (አለመቀበል ወይም አለመስማማት)፣ የዕመግ ንዑስ ክፍሎችና ተግባራት፣ (i) ማቀድ (ማሳወቅ)፣ (ii) ማስጠንቀቅ (ማስኰስተር)፣ (iii) ፈቃደኛ መሆን (ፈቃደኝነትን መግለጽ)፣ (iv) ቃል መግባት (ተስፋ መስጠት)፣ የውመግ ንዑስ ክፍልና ተግባር፣ (i) መወሰን (ውሳኔ መስጠት) እና የውግ ንዑስ ክፍሎችና ተግባራት፣ (i) ስመግ እና ድግግ (መቀበል እና መጠየቅ፣ *መቀበል* እና ማዘዝ፣ *መቀበል* እና መፍቀድ) (ii) ስመግ እና እመግ (ማሞገስ እና

መግለጽ) ናቸው። እነዚህ የግብራተንግግር ተግባራት ግብራተንግግር እንደሚነገሩበት ዐውድ፣ ለንግግር የሚገፋፋ ኃይል እና የተራክቦ ሁኔታ በየምድባቸው ውስጥ የሚካተቱ የተደራጁ፣ የተለያዩ ተግባራት ይኖራቸዋል የሚለውን የSearle (1969፣ 1979) የግብረንግግር ንድፈሐሳብ ማዕከላዊ ጭብጥ አጉልቶ የሚያሳይ ነው። ተግባራቱ Searle (1979) እና Yule (1996፣ 2022) በእያንዳንዱ የግብረንግግር ምድቦች ሥር ይካተታሉ ብለው በምሳሌነት የጠቀሷቸውን ተግባራት ያካተቱና ተጨማሪ በምድቦቹ ሥር ሊካተቱ የሚችሉ ተግባራትን የገለጹ ናቸው። ይህም በዚህ ጥናት የተገለጹት የግብራተንግግር ተግባራት በዘርፉ ምሁራን ከተገለጹት ተግባራት ጋር የሚጣጣሙ መሆኑን ያሳያል። በሌላ በኩል በዚህ ጥናት በሥድስተኛ ምድብነት የተካተቱት የውግ ንዑስ ክፍሎች በSearle የግብረንግግር ምድብ ውስጥ አይካተቱ እንጂ፣ በተግባራቸው፣ ግብራተንግግር ለንግግር በሚገፋፋ ኃይል ላይ የተመሠረቱ ዘርፈብዙ ተግባራት ይኖራቸዋል የሚለውን የSearle የግብረንግግር ንድፈሐሳብ ዕሳቤ የሚጋሩ ናቸው።

በተጨማሪም የዚህ ጥናት ግኝት በAndewi and Waziana (2019) እና በSwandewi et al. (2017) ጥናት የተገለጸውን፣ በክፍል ውስጥ በጥቅም ላይ የሚውሉ የተለያዩ ግብራተንግግር እንደተራክቦ ዐውድና ዘይቤ የተለያዩ ተግባራት ይኖራቸዋል የሚል ሐሳብ የሚያጠናክር ነው።

በተመሳሳይ መልኩ ግብራተንግግሩ ያሏቸው ተግባራትም ቢሆን ከቋንቋ አጠቃቀም ዓላማ አንጻር የአማርኛ ግብራተንግግር ንዑስ ክፍሎችና ተግባራት በጥናቱ የተገለጹት ብቻ ናቸው ብሎ መደምደም አይቻልም። የግብራተንግግር ንዑስ ክፍል እና ተግባራት ዓረፍተንግግሩ በጥቅም ላይ እንደዋሉበት ዓላማ እና እንደየተናጋሪው የመናገር ዓላማ ሊለያይ ስለሚችል ይህ ጉዳይ በሌላ ዐውድና መረጃ ቢጠና ከዚህ ጥናት ግኝት የተለየ ውጤት ሊያስገኝ ይችላል። በጥናቱ እንደግብራተንግግሩ ቅጣምባር፣ በግብራተንግግር ንዑስ ክፍሎችና ተግባራትም ቢሆን ከአሥር ጊዜ በታች የድግግሞሽ መጠን ኑሯቸው በትንተናው ያልተካተቱ እንዳሉ መገለጹ ተጨማሪ የግብራተንግግር ንዑስ ክፍሎችና ተግባራት ስለመኖራቸው አመልካች ነው።

በአጠቃላይ በዚህ ጥናት የተገለጹት ግኝቶች በአማርኛ መማሪያ ክፍል ውስጥ ዐውድ በጥቅም ላይ የዋሉ የግብረንግግር ዓይነቶች፣ ቅጣምባሮችና ተግባራትን በዝርዝር ከማሳወቅ በተጨማሪ ግብራተንግግሩ፣ የቀረቡባቸው ቅጣምባሮች እና ተግባራቸውን መረዳቱ በትምህርት ይዘት ምርጫ፣ በማስተማሪያ ዘዴ ምርጫና ማዳበር እንዲሁም በመማር ማስተማር ሂደት መሳለጥ ላይ ከፍተኛ አስተዋጽዖ ይኖረዋል። በተጨማሪም በዘርፉ የግብራተንግግር ዓይነት፣ ቅጣምባር እና ተግባራት ላይ፣ በአማርኛ ክፍል ዐውድ ላይ የተመሠረተ ግብዓትን ለማበርከት ያስችላል።

ምዕራፍ አምስት

የጥናቱ ማጠቃለያ፣ መደምደሚያ፣ አንድምታና አስተያየት

የዚህ ምዕራፍ ዓላማ የጥናቱን ማጠቃለያ፣ ጥናቱ የደረሰበትን መደምደሚያ፣ አንድምታና ጥናቱ ያቀረበውን አስተያየት እንዲሁም የጥናት ጥቁምታን መግለጽ ነው። ስለሆነም፣ በቅድሚያ ጥናቱን ለማካሄድ ያነሳሱትን መሠረታዊ ጉዳዮች፣ የጥናቱን መሠረታዊ ጥያቄዎች፣ የጥናቱን ዓላማ፣ጥናቱ የተካሄደበትን ዐውድ፣ የአጠናን ዘዴ፣ የመረጃ መሰብሰቢያ መሳሪያዎችና የመረጃ መተንተኛ ዘዴ ተጠቃሎ በአጭሩ ቀርቧል። ቀጥሎ በጥናቱ ግኝት መሠረት የተደረሰበት ማጠቃለያ፣ መደምደሚያ፣ አንድምታና አስተያየት ቀርቧል። በመጨረሻም በጥናቱ ግኝት ጠቋሚነት፣ ወደፊት ጥናት ሊደረግባቸው የሚገቡ ርዕሰጉዳዮች ተጠቁመዋል።

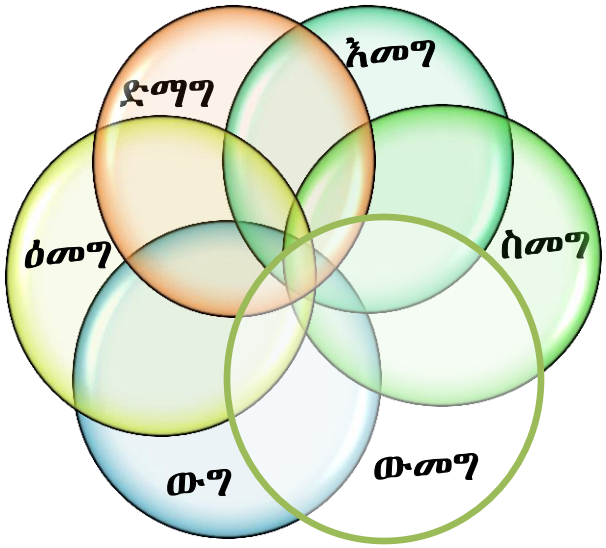
5.1. ማጠቃለያ

ይህን ጥናት ለማካሄድ ያነሳሱት መሠረታዊ ጉዳዮች፣ በምዕራፍ አንድ፣ በንዑስ ክፍል 1.2. በጥናቱ አነሳሽ ምክንያት ሥር እንደተጠቀሰው ‹‹በዘርፈብዙ ሁኔታ የአንድ ቋንቋ ግብረንግግር መጠናት ጠቀሜታና ተገቢነት እንዳለው የሚያመለክቱ ንድፈሐሳባዊ እሙኖችና የምርምር ውጤቶች መኖራቸው ለምርምር የሚጋብዝ መሆኑ፣ የአማርኛግብራተንግግር አለመጠናታቸው፣ የአማርኛ ግብራተንግግር ቢጠኑ ለቋንቋው ትምህርት ግብዓት ሰፊ ድርሻ ይኖራቸዋል ተብሎ መታመኑ፣ የአማርኛ ግብራተንግግር መጠናት ለተግባራዊ ሥነልሳን ያለው አስፈላጊነትና ተገቢነት፣ ከአጥኚው የንባብ ልምድ የመነጨ የግል ተነሳሽነት እንዲሁም ቀደም ሲል የተደረጉ ጥናቶች መገኘና የትኩረት አቅጣጫ›› የሚሉ ነበሩ።

የጥናቱ ዋና ዓላማ በመማሪያ ክፍል ውስጥ ተግባቦት የአማርኛ ግብረንግግር ዓይነቶች፣ ቅጣምባር እና ተግባርን መተንተን ነው። ይህን ዓላማ ለማሳካትም በምዕራፍ አንድ ላይ የምርምሩ ሦስት መሠረታዊ ጥያቄዎች (1) በመማሪያ ክፍል ውስጥ ተግባቦት የአማርኛ መምህራንና ተማሪዎች የሚጠቀሟቸው የግብረንግግር ዓይነቶች ምን ምን ናቸው? (2) ግብራተንግግሩ የሚቀርቡባቸው ቅጣምባሮች ምን ምን ይመስላሉ? (3) በክፍል ውስጥ ተግባቦቱ ግብራተንግግሩ ያሏቸው ተግባራት ምን ምን ናቸው? ተነስተዋል። ጥናቱ ዓይነታዊ ዘዴን የተከተለ ሲሆን፣ ጥያቄዎቹን ለመመለስ በደብረብርሃን ከተማ ከሚገኙ የመንግሥት ኹለተኛ ደረጃ ትምህርት ቤቶች፣ በጥናቱ ተተኳሪ የሆኑ የአሥረኛ ክፍል የአማርኛ ቋንቋ መምህራንና

ተማሪዎች የትምህርት ክፍለጊዜያትን ተራክቦ በመቅረጸምሥልና ድምጽ በመቅረጽና ኢ-ተሳትፏዊ ምልከታ በማድረግ ወደምዝግብ መረጃ ተቀይሮ በተራክቦ ትንተና ዘዴ ተተንትኗል።

በጥናቱ ግኝት መሠረትም የሚከተሉት ማጠቃለያዎች ላይ ተደርሷል። የአማርኛ መምህራንና ተማሪዎች የሚጠቀሟቸው የግብረንግግር ዓይነቶችን በተመለከተ በጥናቱ መረጃ መሠረትና በSearle የግብረንግግር ንድፈሐሳብ መነሻነት በመማሪያ ክፍል ውስጥ የአማርኛ ቋንቋ ግብረንግግርን የገለጹ ሥድስት መሠረታዊ ወይም ዋና ዋና ምድቦች ማለትም እመግ፣ ድማግ፣ ስመግ፣ ዕመግ፣ ውግ እና ውመግ ናቸው። እነዚህ የአማርኛ ግብረንግግር ምድቦች በሥድስት ምድብ መደራጀታቸው የSearleን አምስት መሠረታዊ የግብርንግግር ዓይነቶችን ያካተተ የግብረንግግር ምደባ፣ በአንድ ያሻሻለ ሲሆን፣ አምስቱ ምድቦች ግን ተመሳሳይ ናቸው። በዚህ ጥናት በሥድስተኛነት የተካተተው የግብረንግግር ምድብ ውግ ነው። ስለሆነም፣ በመማሪያ ክፍል ውስጥ ሥድስት የአማርኛ ግብረንግግር ዓይነቶች አሉ ማለት ነው። እነዚህንም የግብረንግግር ዓይነቶች ወይም ምድቦች በሚከተለው ምሥል መወከልና መግለጽ ይቻላል።



ምሥል 6፣ የአማርኛ ግብረንግግር ምድቦችን የሚያሳይ ምሥል

ከላይ የቀረበው ምሥል ሥድስት ቀለበቶች ርስበርስ የተያያዙበት ነው። ሥድስቱ ቀለበቶች በውስጣቸው በአጎጽሮት በጽሑፍ የተገለጹትን ዋና ዋና የአማርኛ ግብራተንግግር ምድብ ይወክላሉ። ምሥሉም የሚያሳየው ግብራተንግግር ምንም እንኳ የተለያዩ ቢሆኑም፣ በተግባቦት ጊዜ በተለያዩ ዐውዶች በሚፈጽሟቸው ግብረንግግራዊ ተግባራት ግን የሚጋሯቸው ነገሮች

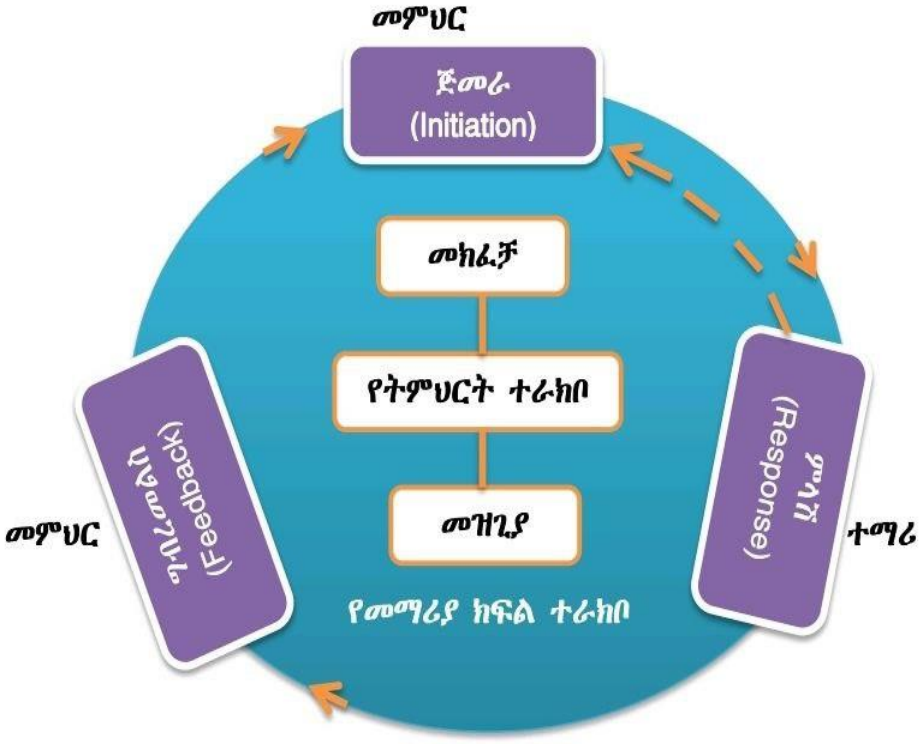
መኖራቸውን ያሳያል። በሌላ አገላለጽ እነዚህ የግብረንግግር ምድቦች ጨርሶ የማይገናኙ ሳይሆኑ፣ በንግግር ጊዜ ተከታትለው ወይም አብረው ሊገኙ የሚችሉ፣ የተደጋገፉና የተወራረሱ እንደሆኑና አንዱም ግብረንግግር በተለያዩ ዐውዶች የተለያዩ ተግባራት (ማለትም አንዱ ግብረንግግር አንዱን ብቻ ወይም ደግሞ ከዚያ በላይ የሆኑ ተግባራትን) ሊያመለክት እንደሚችል ያሳያል።

በአጠቃላይ አንዱ ግብረንግግር በተለያዩ የንግግር ዐውዶች የተለያዩ ተግባራት (ለምሳሌ፣ ‹‹እሺ›› የተሰኘው ግብረንግግር/ዓረፍተንግግር በተለያዩ ዐውዶች የመቀበል፣ የማስተኰር፣ የመፍቀድ፣ የማቄም፣ ሐሳብን ወይም ስሜትን የመጋራት ወዘተ. ተግባራትን ሊያመለክት እንደሚችለው ዓይነት) ሊወክል ስለሚችል በተለያዩ ምድቦች ሥር ሊመደብ ወይም ሊጠቀስ ስለሚችል የቀለበቶቹ መቆላለፍ የሚያመለክተውም ይህንኑ የዝምድና መተሳሰር ነው። ከዚህ በመነሳትም በአማርኛ ቋንቋ ውስጥ በዝምድና የተሳሰሩ ሥድስት ዋና ዋና ግብራተንግግር (እመግ፣ ድግግ፣ ስመግ፣ ዕመግ፣ ውግ እና ውመግ) አሉ ብሎ ማጠቃለል ይቻላል። እነዚህ የአማርኛ ግብራተንግግር በዚህ ጥናት መረጃ መሠረት፣ በመረጃው ውስጥ የተገኙ ብቻ ናቸው። ስለሆነም፣ በሌሎች መረጃዎች ቢፈተሽ ደግሞ ከዚህ ምድብ የተለየ ምድብ ሊኖር እንደሚችል መገንዘብ ያስፈልጋል።

ከግብረንግግር ዓይነቶች ተግባራት አኳያ፣ መጠየቅ ካለ መመለስ፣ ማሞገስ ካለ መቀበል፣ መግለጽ ካለ መጠየቅ፣ ማቀድ ካለ መፈጸም፣ መወሰን ካለ ውሳኔውን መቀበል ወይም አለመቀበል ወዘተ. ተሳስረው ስላሉ በግብረንግግር ምድቦች መካከል ጥብቅ ትሥሥር ወይም ዝምድና መኖሩን ልብ ይሏል። የግብረንግግሩ ተግባራት ሥርጭትም የሚወሰነው የግብረንግግር ምድቦቹ ወይም ዓይነቶቹ ተግባራት ባላቸው የመደጋገፍና የመወራረስ ባሕርይ ነው ማለት ይቻላል።

ግብራተንግግሩ የሚቀርቡባቸው ቅጣምባሮች በተመለከተ በአማርኛ መማሪያ ክፍል ውስጥ ተራክቦ በብዛት ተደጋግመው በመከሰት የተገኙ የግብራተንግግር ተራክቧዊ ቅጣምባሮች፣ ግብራተንግግሩ በተጓዳኝ ጥንድ የቀረቡባቸውን ቅጣምባሮች እና የግብራተንግግር የአጀማመር እና የአጨራረስ ቅጣምባሮች ተለይተዋል። በዚህም በግብራተንግግር ተራክቧዊ ቅጣምባሮች ተራክቦው በመክፈቻ፣ ትምህርታዊ ተራክቦና መዝጊያ ግብራተንግግር የተዋቀረ መሆኑን መረዳት ተችሏል። የግብራተንግግር የተራክቧዊ መዋቅሩ ቅጣምባርም በጅመራ-ምላሽ-ግብረመልስ-ጅመራ-ምላሽ-ግብረመልስ... ዙርመጥነት ቅጣምባር እና በጅመራ-ምላሽ-ጅመራ-

ምላሽ-ጅመራ አፈንጋጭ ወይም አጋጣሚ በሚመስሉ ቅጣምባሮች የሚቀርቡ መሆናቸው ታውቋል። ቀጥሎ የቀረበው ምሥል በአማርኛ መማሪያ ክፍል ውስጥ የግብራተንግግር ተራክቦ ቅጣምባሮችን ወክሎና አስተሳስሮ የሚያሳይ ነው።

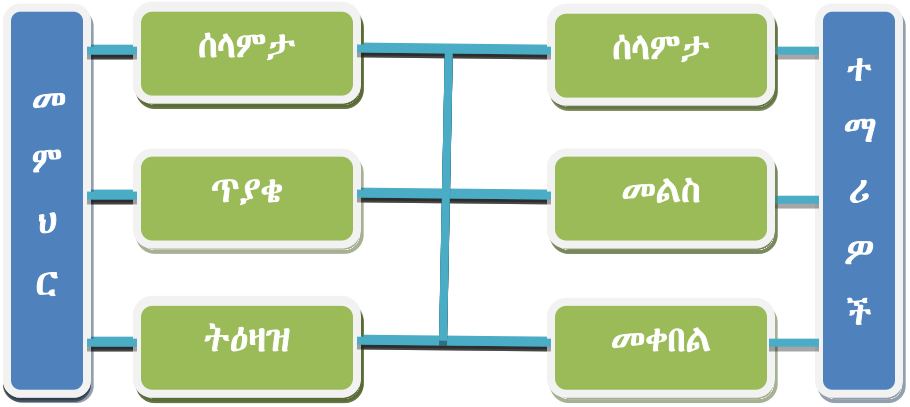


ምሥል 7፣ በአማርኛ መማሪያ ክፍል ውስጥ የግብራተንግግር ተራክቦ ቅጣምባሮችን የሚያሳይ ምሥል

ከላይ በቀረበው ምሥል 7፣ በክቡ (የመማሪያ ክፍል ተራክቦ) ውስጥ ከላይ ወደታች ተያይዘው የሚታዩት ሦስቱ ክፍሎች (መክፈቻ፣ የትምህርት ተራክቦ እና መዝጊያ) የክፍል ውስጥ ተራክቦው የግብራተንግግር አቀራረብ መዋቅራዊ ክፍሎች ሲሆኑ፣ ተራክቦው በመክፈቻ ግብራተንግግር ተጀምሮ፣ በትምህርት ተራክቦ ግብራተንግግር ከተካሄደ በኋላ በመዝጊያ ክፍል ግብራተንግግር እንደሚቋጭ ወይም እንደሚጠናቀቅ የሚያሳዩ የግብራተንግግር ተራክቦ ቅጣምባሮች ናቸው። በክቡ ላይ በዐራት መዓዘን ውስጥ የምናያቸው የግብራተንግግር ተግባራት (ጅመራ፣ ምላሽ እና ግብረመልስ) ደግሞ፣ የተራክቦውን መዋቅራዊ ሂደት ወይም የተሳታፊዎች ግብራተንግግርን ቅድሞናዊ ፍሰት የሚያሳዩ ቅጣምባሮች ናቸው። እነዚህ ተግባራት ጅመራ እና

ግብረመልስ በመምህር የሚተገበሩ፣ ምላሽ ደግሞ በተማሪ የሚተገበር መሆኑን በምሥሉ ላይ ካለው ጽሑፋዊ ገለጻ መረዳት ይቻላል። በዚህም በምሥሉ ክቡ ላይ ወደፊት አቅጣጫ ጠቋሚዎች የተራክቦው ግብራተንግግር መዋቅራዊ ሂደት ወይም ቅጣምባር መምህር ተራክቦውን ይጀምራል (ጅመራ)፣ ተማሪ ምላሽ ይሰጣል (ምላሽ)፣ መምህር በተማሪ መልስ ላይ ግብረመልስ ይሰጣል (ግብረመልስ) የሚለውን ሲያመለክት፣ ይህም በመመጋገብ በዙርመጥነት የሚካሄድ መሆኑን ያሳያል። በሌላ በኩል በምሥሉ ላይ ከተማሪ ምላሽ የሚነሳ ባለነጠብጣብ ወይም የተቆራረጠ ቀስት ወደመምህር ጅመራ መመለሱ፣ አንዳንድ ጊዜ ከዙርመጥነቱ ቅጣምባር ባፈነገጠ መልኩ በመምህር ጅመራ የተጀመረው ተራክቦ በተማሪ ምላሽ ከተሰጠበት በኋላ፣ በመምህር ግብረመልስ ሳይሰጥ ወደሌላ ጅመራ ተግባር ሊሸጋገር እንደሚችል የሚያሳይ የግብራተንግግር አቀራረብ ቅጣምባር መኖሩን የሚገልጽ ነው።

በግብራተንግግር ተጓዳኝ ጥንድ ቅጣምባሮች ደግሞ፤ ሰላምታ-ሰላምታ፣ ጥያቄ-መልስ እና ትዕዛዝ-መቀበል ቅጣምባሮች በተደጋጋሚ ተከስተው ተገኝተዋል። እነዚህን በአማርኛ መማሪያ ክፍል ውስጥ ተራክቦ የታዩ የግብራተንግግር የተጓዳኝ ጥንድ ቅጣምባሮች በሚከተለው ምሥል መወከልና መግለጽ ይቻላል።

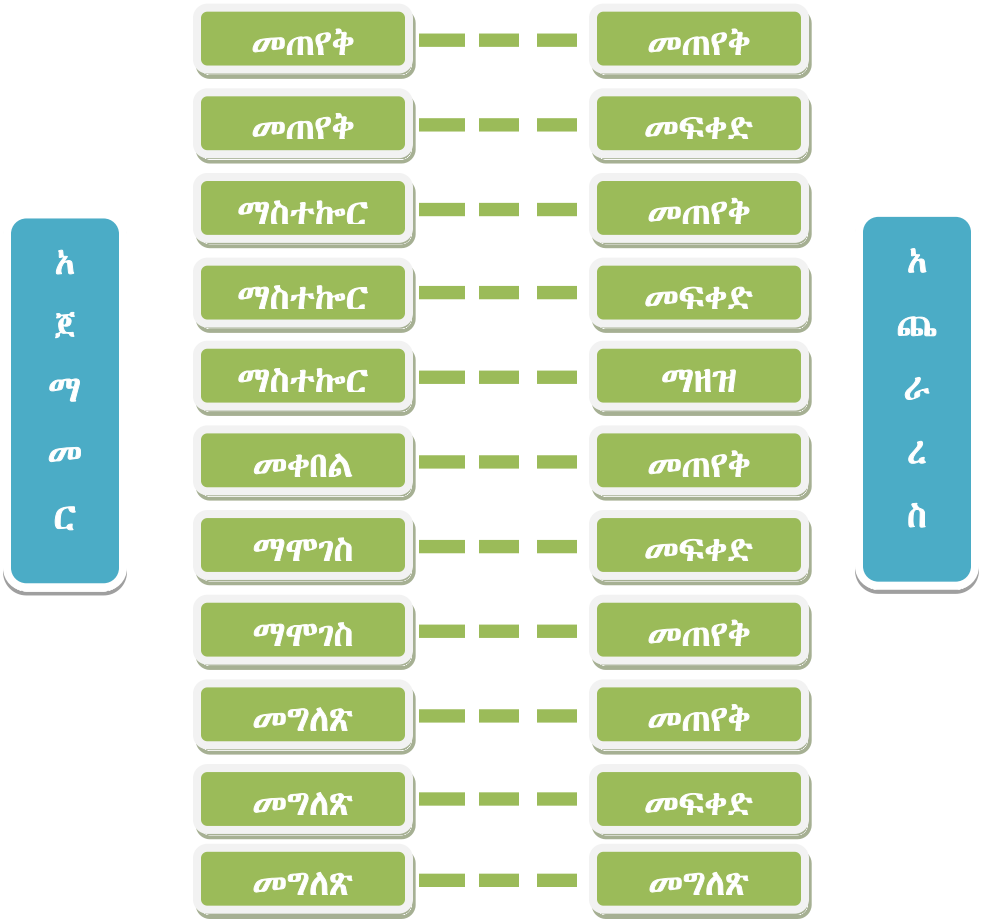


ምሥል 8፣ በአማርኛ መማሪያ ክፍል ውስጥ ተራክቦ የግብራተንግግር የተጓዳኝ ጥንድ ቅጣምባሮችን የሚያሳይ ምሥል

በምሥል 8፣ ውስጥ በስተግራ በኩል ሦስት፣ በስተቀኝ በኩል ሦስት በአጠቃላይ በሥድስት አግዳሚ ሳጥኖች ውስጥ ርስበርስ ተያይዘው የምናያቸው ተጓዳኝ ጥንዶች በአማርኛ መማሪያ ክፍል ውስጥ ተራክቦ በተደጋጋሚ ተከስተው የተገኙ የግብራተንግግር ተጓዳኝ ጥንድ ቅጣምባሮች ናቸው። እነዚህ የተጓዳኝ ጥንድ ቅጣምባሮች በስተግራ በኩል ያሉት የመጀመሪያ

ክፍሎች ማለትም ሰላምታ፣ ጥያቄ እና ትዕዛዝ የተጓዳኝ ጥንዶቹ መክፈቻ ሲሆኑ፣ ከኋላ ባለው ቋሚ ሳጥን ውስጥ እንደገለጸው በመምህር የሚተገበሩ ናቸው። በስተቀኝ በኩል ያሉት የመጨረሻ ክፍሎች ማለትም ሰላምታ፣ መልስ፣ መቀበል ደግሞ የተጓዳኝ ጥንዶቹ መዝጊያ ሲሆኑ፣ ከፊት ባለው ቋሚ ሳጥን ውስጥ እንደተገለጸው በተማሪዎች የሚተገበሩ ናቸው። በምሥሉ ውስጥ ሁሉንም ሳጥኖች አግድም ያስተሳሰሯቸው መስመሮች በተናጋሪዎችና በተጓዳኝ ጥንዶች መካከል ያለውን ትሥሥርና ፍሰት የሚያሳይ ነው። የተጓዳኝ ጥንዶችን አግድም ባስተሳሰረው መስመር ላይ ቁልቁል የወረደው መስመር ተጓዳኝ ጥንዶቹ በተራክቦው ውስጥ በተደጋጋሚ ያላቸውን ቅደምተከተላዊ የመከሰት ፍሰት የሚያሳይ ነው። በአጠቃላይ በክፍል ውስጥ ተራክቦው የግብራተንግግር የተጓዳኝ ጥንድ ቅጣምባሮች አፈጻጸም ከላይ በቀረበው ምሥል ውስጥ በተገለጹ አላባውያንና ትሥሥር ሊገለጽ የሚችል ነው።

የግብራተንግግር የአጀማመር እና የአጨራረስ ቅጣምባሮችን በተመለከተ በመምህራን የግብራተንግግር አጠቃቀም ላይ ተደጋግመው የታዩ የአጀማመር እና የአጨራረስ ቅጣምባሮች፤ መጠየቅ-መጠየቅ፣ መጠየቅ-መፍቀድ፣ማስተኰር-መጠየቅ፣ ማስተኰር-መፍቀድ፣ ማስተኰር-ማዘዝ፣ መቀበል-መጠየቅ፣ ማሞገስ-መፍቀድ፣ ማሞገስ-መጠየቅ፣ መግለጽ-መጠየቅ እና መግለጽ-መፍቀድን ያካተቱ ናቸው። በአንጻሩ በተማሪዎች ዓረፍተንግግር ወይም ግብራተንግግር አጠቃቀም ላይ ተደጋግሞ የታየው የመግለጽ-መግለጽ የአጀማመርና አጨራረስ ቅጣምባር ነው። የሚከተለው ምሥል በአማርኛ መማሪያ ክፍል ውስጥ ተራክቦ የግብራተንግግር የአጀማመር እና የአጨራረስ ቅጣምባሮችን የሚያሳይ ነው።

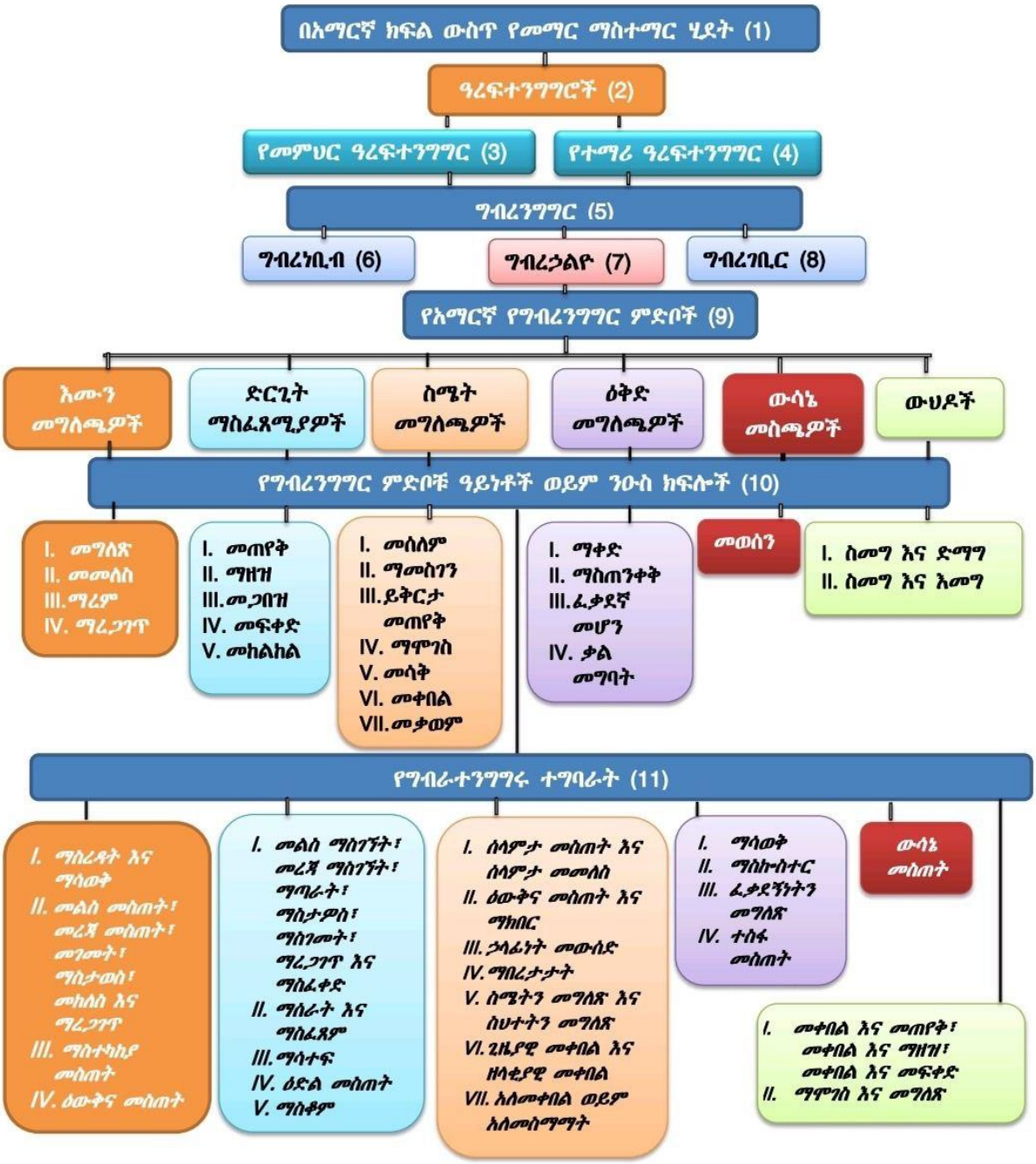


ምሥል 9፣ በአማርኛ መማሪያ ክፍል ውስጥ ተራክቦ የግብራተንግግር የአጀማመር እና የአጨራረስ ቅጣምባሮችን የሚያሳይ ምሥል

ከላይ በቀረበው ምሥል 9፣ በስተግራ በኩል የምናያቸው በአግድም ሳጥኖች ውስጥ የቀረቡት ተግባራት መማሪያ ክፍል ውስጥ ተራክቦው በተደጋጋሚ መጀመሪያ በጥቅም ላይ የዋሉ ግብራተንግግር ሲሆኑ፣ የግብራተንግግር አጀማመርን የሚያሳዩ ናቸው። በስተቀኝ በኩል የምናያቸው ደግሞ፣ የግብራተንግግር አጨራረስን ያሳያሉ። በምሥሉ እንደሚታየውም፣ በስተግራ የሚገኘው አቆልቋይ ሳጥን አጀማመርን፣ በስተቀኝ የሚገኘው አቆልቋይ ሳጥን ደግሞ አጨራረስን ይገልጻሉ። መሀል ላይ የሚገኙት የተቆራረጡ መስመሮች ግብራተንግግሩ በምን ተጀምረው በምን እንደተጨረሱ በማገናኘት የግብራተንግግር አጀማመርና አጨራረስ ቅጣምባሮችን የሚያሳዩ ናቸው። ተግባራቱ ወይም ግብራተንግግሩ በተቆራረጠ መስመር መገናኘታቸው፣ የተቆራረጡት መስመሮች በተራክቦው መጀመሪያ በቀረቡት ተግባራት

(የግብራተንግግርን አጀማመር በሚያሳዩ) እና መጨረሻ በቀረቡት ተግባራት (የግብራተንግግርን አጀማመር በሚያሳዩ) መካከል የተለያዩ ተግባራት የሚፈጸምባቸው ግብራተንግግር ወይም ዓረፍተንግግሮች በጥቅም ላይ ሊውሉ እንደሚችሉ አመልካች ናቸው፡፡ የተቆራረጡት መስመሮች ብዛት ሦስት መሆናቸውም የግብራተንግግር አጀማመርና አጨራረስ ቅጣምባሮችን ለመረዳት በተናጋሪ በኩል ቢያንስ ኹለት ግብራተንግግር ወይም ዓረፍተንግግሮች (አንድ መጀመሪያ፣ አንድ መጨረሻ) በጥቅም ላይ መዋል እንዳለባቸው ሲያመለክት፣ በተጨማሪም መሀል ላይ አንድ ወይም ከዚያ በላይ ዓረፍተንግግሮች ሊኖሩ እንደሚችሉ ለማመልከት ነው፡፡ በሌላ በኩል የተቆራረጡት ሦስቱ መስመሮች በግብራተንግግር አጠቃቀም ከመጀመሪያና ከመጨረሻ ዓረፍተንግግሮች ውጪ መሃል ላይ ሊኖሩ የሚችሉ ዓረፍተነገሮች ብዛት በቋሚነት ሊታወቁ እንደማይችሉም ማሳያ ነው፡፡

ግብራተንግግሩ ያሏቸው ተግባራት፣ የግብረንግግር ዓይነቶቹ ባሏቸው ንዑስ ክፍሎች መሠረት የተተነተኑ ሲሆን፣ በዚህም በአማርኛ መማሪያ ክፍል ውስጥ በጥቅም ላይ ውለው የተገኙ ሥድስት የግብረንግግር ምድቦች የእያንዳንዳቸው የተለያዩ ንዑስ ክፍሎችና ተግባራት ተለይተዋል፡፡ የሚከተለው ምሥል እነዚህኑ በአማርኛ መማሪያ ክፍል ውስጥ በጥቅም ላይ ውለው የተገኙ የግብረንግግር ዓይነቶች ምድቦችን፣ የየምድቦቹን ንዑስ ክፍሎችና ግብራተንግግሩ ያሏቸውን ተግባራት አጠቃሎ የሚያሳይ ነው፡፡



ምሥል 10፣ የአማርኛ ግብራተንግግር ምድብ፣ ንዑስ ክፍሎችና ተግባራትን የሚያሳይ ምሥል

ከላይ በቀረበው ምሥል 10፣ ውስጥ በመጀመሪያው ሳጥን ተራ ቁጥር (1) ላይ፣ የተወሰነ መስተጋብራዊ ዐውድ የተካሄደበትን በአማርኛ መማሪያ ክፍል ውስጥ የመማር ማስተማር ሂደትን እናገኛለን። ይህም ተራክቦ የተካሄደበትን የተወሰነ ቦታ የሚያሳይ ነው። ቀጥሎ በተራ ቁጥር (2)፣ በተራካቢዎች በጥቅም ላይ የዋሉ ዓረፍተንግግሮች የሚታዩ ሲሆን፣ እነዚህም፣ በተራ ቁጥር (3) የተገለጹት የመምህር ዓረፍተንግግር እና በተራ ቁጥር (4) ተገለጹት የተማሪ ዓረፍተንግግር ናቸው። በእነዚህ ዓረፍተንግግሮች መሠረትና በSearle ግብረንግግር ንድፈሐሳብ መነሻነት፣ በዓረፍተንግግሮቹ አማካኝነት የሚፈጸም ግብረንግግርን በተራ ቁጥር (5) ላይ ይታያል። ቀጥሎም በተራ ቁጥር (7) ላይ እንደሚታየው ግብራተንንግግርን ለመለየት በግብረኃልዮ ወይም ለንግግር በሚገፋፋ ኃይል ላይ በመመሥረት መሠረታዊ ሥድስት የአማርኛ ግብረንግግር ምድቦች በተራ ቁጥር (9) ሥር ተደራጅተዋል። በተራ ቁጥር (10) ሥር ደግሞ የግብረንግግር ምድቦቹ ንዑስ ክፍሎች ቀርበዋል። በመጨረሻም በተራ ቁጥር (11) ሥር የግብራተንግግሩ ተግባራት ተዘርዝረዋል። በምሥሉ ውስጥ ከተራ ቁጥር (09) እስከ ተራ ቁጥር (10) እያንዳንዱ የግብረንግግር ምድቦች፣ ንዑስ ክፍሎቻቸውና ያሏቸው ተግባራት እንደቅድሞናቸው ፍሰታቸውን ጠብቀው በትይዩ ሰፍረዋል። ይህም በአማርኛ መማሪያ ክፍል ውስጥ የግብራተንግግርን ምድብ፣ ንዑስ ክፍልና ተግባራትን አስተሳስሮ የሚያሳይ ነው። በምሥሉ ውስጥ በተራ ቁጥር የተገለጹት ወይም ተሰናስለው የሚታዩት ነጥቦች ሁሉ የመማሪያ ክፍል ውስጥ ግብረንግግር አላባውያን ናቸው።

5.2. መደምደሚያ

የጥናቱ ዐቢይ ዓላማ በመማሪያ ክፍል ውስጥ ተግባቦት የአማርኛ ግብረንግግር ዓይነቶች፣ ቅጣምባር እና ተግባርን መተንተን ሲሆን፣ በውጤቱም መሠረት በጥቅም ላይ የዋለው የተራክቦ ትንተና ተግባራትን የአማርኛ ግብረንግግር ዓይነቶችን፣ ግብራተንግግሩ ተደጋግመው የሚቀርቡባቸውን ቅጣምባሮችና ግብራተንግግሩ ያሏቸውን ተግባራት ለማሳየት አስችሏል። በመሆኑም በዚህ ክፍል በጥናቱ የተገኘውን ውጤት፣ የውጤት ትንተናውንና ማብራሪያውን መሠረት በማድረግ ጥናቱ የደረሰበት መደምደሚያ ቀጥሎ ቀርቧል።

በጥናቱ ውጤት መሠረት የአማርኛ ግብረንግግር ዓይነቶች አጠቃላይ ምደባ በሥድስት ዋና ዋና ምድቦች ተደራጅቷል። ከዚህ ግኝት በመነሳት፣ በበርካታ የዘርፉ ምሁራን እንደተገለጸው በSearle (1979) የቀረቡት አምስት መሠረታዊ የግብረንግግር ምድቦች ለግብረንግግር ትንተና

መነሻ ማሕቀፍ መሆን ይችላሉ የሚል መደምደሚያ ላይ ተደርሷል። ለዚህ መደምደሚያ ማስረጃ የሚሆነው በዚህ ጥናት ውስጥ የSearle (1979)ን የግብረንግግር ንድፈሐሳብና አምስት መሠረታዊ ምድቦች መነሻ በማድረግ የአማርኛ ግብረንግግር ዓይነቶችን ለመለየትና ለመመደብ መቻሉ ነው።

በሌላ በኩል የዚህ ጥናት ውጤት በማሕቀፍነት የተጠቀመውን የSearle (1979) የግብረንግግር ምድብ ያሻሻለ ነው። በዚህም በSearle (1979) የግብረንግግር ምድብ ውስጥ የማይገኝና በግብራተንግግር ጥምረት የሚነገር ውግ የተሰኘ ግብረንግግር በክፍል ውስጥ ተራክቦው በጥቅም ላይ ውሎ ተገኝቷል። ይህም ግኝት ከSearle (1979) አምስት መሠረታዊ የግብረንግግር ዓይነቶች በተጨማሪ ሥድስተኛ ሆኖ ተመዝግቧል። ይህን ግኝት መሠረት በማድረግ የSearle (1979) የግብረንግግር ምደባ በተራክቦ ውስጥ የቋንቋ አጠቃቀምን ተለዋዋጭነት ለማስተናገድ የማይችል፣ ለሌሎች በአዲስ መልኩ ለሚገኙ የግብረንግግር ዓይነቶች ምደባ በሩን የዘጋ ነው የሚል መደምደሚያ ላይ ተደርሷል። በተጨማሪም፣ የግብረንግግር ምደባዎች እንደተራካቢዎች የቋንቋ አጠቃቀም፣ የተራክቦ ዘይቤ፣ የመረጃ ምንጭና ሌሎች ተያያዥ ጉዳዮች በተለያዩ ዓይነቶች ሊከፋፈሉ ይችላሉ የሚል መደምደሚያ ላይ ተደርሷል። በዚህ ጥናት የውግ መገኘት፣ ውግ በመማሪያ ክፍል ውስጥ ዐውድ በጥቅም ላይ እንደሚውል በማስተዋወቅ በዘርፉ ለሚደረጉ ጥናቶች መነሻ ማሕቀፍ ሆኖ ያገለግላል።

የጥናቱ ውጤት እንዳመላከተው በክፍል ውስጥ ተራክቦው መምህራን ሰፊ የንግግር ድርሻ በመውሰድ በጥናቱ የተገኙ ሁሉንም የግብረንግግር ዓይነቶች መጠቀማቸው በክፍል ውስጥ ካላቸው የኃይል የበላይነትና የተራክቦ ዘይቤ ጋር የተያያዘ ነው። በተቃራኒው ተማሪዎች በተወሰኑ ዓረፍተንግግሮች ውሱን የግብረንግግር ዓይነቶችን መጠቀማቸው በክፍል ውስጥ ዐውድ ከግብረንግግር ዓይነቶች በተማሪዎች የመነገር ተገቢነት፣ በተራክቦ ዘይቤና በመምህራን የኃይል የበላይነት አንጻር የሚገለጽ ነው።

ከጥናቱ ውጤት መረዳት እንደተቻለው በክፍል ውስጥ ተራክቦው ከሌሎቹ የግብረንግግር ዓይነቶች በበለጠ እመግ እና ድግግ ከፍተኛውን የሽፋን መጠን ይዘው ተገኝተዋል። ይህ ግኝት በክፍል ውስጥ የመምህራንና የተማሪዎች ተግባቦት በሰፊው የተመሠረተው በእመግ እና በድግግ የግብረንግግር ዓይነቶች ነው የሚል መደምደሚያ ላይ አድርሷል። በተጨማሪም የጥናቱ ግኝት ሌሎቹ የግብረንግግር ዓይነቶች ማለትም፤ ስመግ፣ ዕመግ፣ ውመግ እና ውግ አነስተኛ የሽፋን መጠን እንዳላቸው ገልጿል። ይህም በአማርኛ መማሪያ ክፍል ውስጥ ሚዛናዊ

ያልሆነ የግብረንግግር ዓይነቶች ሥርጭት አለ የሚል መደምደሚያ ላይ ያደርሳል። ይህ ሚዛናዊ ያልሆነ የግብረንግግር ዓይነቶች ሥርጭት ደግሞ በክፍል ውስጥ ያለው የተግባቦት ግልጽነት፣ ተለዋዋጭነትና ውጤታማነት ላይ አሉታዊ ተጽዕኖ ያሳድራል።

በክፍል ውስጥ የግብራተንግግር አቀራረብ ቅጣምባሮች፣ አጠቃላይ የመማር ማስተማር ተራክቦው በሰፊው በሚታወቁትና በተለመዱት ቅደምተከተላዊ የመክፈቻ፣ የትምህርት ተራክቦና የመዝጊያ ክፍሎች ግብራተንግግር-ቅጣምባር የተዋቀረ ነው። በተጨማሪም የመምህር እና የተማሪዎች ግብራተንግግር ተራክቦ ቅጣምባሮች፣ የጅመራ-ምላሽ-ግብረመልስ... ዐደታዊ ወይም ዙርመጥ ቅጣምባርና የጅመራ-ምላሽ-ጅመራ አፈንጋጭ ቅጣምባርን የተከተሉ ናቸው። ይህ ግኝት የSinclair and Coulthard (1975፣ 2013) ‹‹IRF›› ሥሪት የክፍል ውስጥ አጠቃላይ የተራክቦ መዋቅርን ለመፈተሽ መነሻ ማሕቀፍ እንደሚሆን ያረጋገጠ ነው። ይሁን እንጂ፣ ከላይ የቀረበው የጥናቱ ግኝት የ‹‹IRF›› ሥሪትን በተጨባጭ ማሳያ የተራክቦ መዋቅር ቅጣምባሮችን አሻሽሎ የገለጸ በመሆኑ በጥናቱ በማሕቀፍነት በጥቅም ላይ የዋለው የSinclair and Coulthard (1975፣ 2013) ‹‹IRF›› ሥሪት የክፍል ውስጥ ፈጣን፣ ውስብስብና ተለዋዋጭ ተራክቦን በበቂ ሁኔታ መግለጽ አይችልም የሚል መደምደሚያ ላይ ተደርሷል። በግብራተንግግር የተጓዳኝ ጥንድ ቅጣምባሮች ሰፊው የግብራተንግግር አጠቃቀም ቅጣምባር በጥያቄ-መልስ ተጓዳኝ ጥንዶች ላይ የተመሠረተ መሆኑን፣ በተጨማሪም የመጠየቅ-መፍቀድ ቅጣምባሮች የግብራተንግግር የአጀማመር እና የአጨራረስ ቅጣምባሮችን ሰፊ ድርሻ እንደያዙ ከጥናቱ መረዳት ተችሏል። እነዚህ ግኝቶች የክፍል ውስጥ ተራክቦው በሰፊው በጥያቄና መልስ ላይ የተመሠረተ ነው የሚል መደምደሚያ ላይ አድርሰዋል።

በጥናቱ መረጃ መሠረት ግብራተንግግሩ ያሏቸው ተግባራት በዝርዝር ተለይተዋል። በዚህም የግብራተንግግር ተግባራት በጥቅም ላይ እንደሚውሉበት ዐውድ ሊለያዩ እንደሚችሉና የመማር ማስተማር ሂደትን በማሳለጥ ረገድም ከፍተኛ አስተዋጽዖ እንደሚያበረክቱ መገንዘብ ተችሏል።

በአጠቃላይ በመማሪያ ክፍል ውስጥ ተግባቦት የአማርኛ ግብረንግግር ዓይነቶች፣ ቅጣምባሮችና ተግባራት በዝርዝር ተለይተው መታወቃቸው ጥናቱ በተካሄደበት ዐውድ (በአማርኛ መማሪያ ክፍል፣ አማርኛ) የግብረንግግር ዓይነት፣ ቅጣምባር እና ተግባራትን የሚያስተዋውቅና ለአማርኛ ማስተማርም ግብዓት የሚፈጥር ነው። በዚህ መሠረት፣ የክፍል ውስጥ ግብረንግግር ዓይነቶች፣ ቅጣምባሮች እና ተግባራትን መረዳት፣ በትምህርት አካባቢዎች ውስጥ ለውጤታማ ተግባቦትና እና ለስኬታማ የመማር ማስተማር ሂደት አስፈላጊ ነው የሚል መደምደሚያ ላይ ተደርሷል።

5.3. አንድምታና አስተያየት

የጥናቱ ውጤት በመማሪያ ክፍል ውስጥ ተግባቦት ሥድስት ዓይነት ዋና ዋና የአማርኛ ግብራተንግግር እንዳሉ፣ በተለያየ ቅጣምባር በጥቅም ላይ እንደሚውሉና የተለያዩ ተግባራት አንዳሏቸው አመልክቷል። ይህን ውጤት መሠረት በማድረግ የዚህ ጥናት አጥኚ ለባለድርሻ አካላት የሚከተሉትን አስተያየቶች አቅርቧል።

ለቋንቋ ትምህርት ንድፈሐሳብ ቀማሪዎች፣ በጥናቱ በተደረሰው መደምደሚያ መሠረት የግብረንግግር ዓይነቶች፣ ቅጣምባሮችና ተግባራትን መረዳት በትምህርት ሁኔታዎች ውስጥ ውጤታማ ተግባቦት ለማድረግ ወሳኝ ነው፤ ለውጤታማ የመማር ማስተማር ተግባርም ከይዘት መረጣ እስከተገቢ የማስተማሪያ ዘዴዎችን መጠቀም ላይ ለመወሰን አዎንታዊ አንድምታ አለው። ስለሆነም፣ የቋንቋ ትምህርት ንድፈሐሳብ ቀማሪዎች የግብረንግግር ንድፈሐሳብና ከግብረንግግር ትንተና ጥናት የሚገኝ መረጃ በቋንቋ መማር ማስተማር እንዲሁም ተግባቦት ውስጥ ያለውን ጠቀሜታ ማጉላት አለባቸው። በሌላ በኩል በዚህ ጥናት የግብረንግግር ዓይነቶች አጠቃላይ ምድብ በሥድስት የተደራጀ ሲሆን፣ ይህም ጥናቱ በማሕቀፍነት የተጠቀመውን የSearle (1979) መሠረታዊ የግብረንግግር ምደባ ያሻሻለ ነው። ውግ የተሰኘ ግብረንግግርም በዚህ ጥናት በአዲስ ምድብነት የተካተተ ነው። የቋንቋ ንድፈሐሳብ ቀማሪዎች ይህን ግኝት ከግምት ውስጥ በማስገባት ግብራተንግግርን በተለያዩ ትምህርታዊ ዐውዶች ለመተንተን የሚያስችሉ ብቁና ግልጽ ማሕቀፎችን ማዘጋጀት ይኖርባቸዋል።

ለሥርዓተትምህርት፣ ለመማሪያ እና ማስተማሪያ መጻሕፍት ዝግጅት ባለሙያዎች፣ በጥናቱ ውጤት ማብራሪያና ትርጓሜ እንደተገለጸው በቋንቋ ትምህርት ውስጥ ወቅቱ የሚዋጀውን የተግባቦት ብቃት ለማዳበር ግብራተንግግር ቁልፍ ሚና ይጫወታሉ። ስለሆነም፣ በቋንቋ ትምህርት ውስጥ የግብራተንግግርን አስፈላጊነት አጽንዖት በመስጠት ‹ግብረንግግር› በመርሐትምህርት ውስጥ ራሱን የቻለ ርዕሰጉዳይ ወይም የትምህርት ይዘት ሆኖ በአማርኛ ትምህርት ውስጥ እንዲካተት፣ የትምህርት ወይም የመጽሐፍ ዝግጅት ባለሙያዎች ይህን አስተያየት በግብዓትነት ወስደው ትኩረት ሰጥተው ሊሰሩ ይገባል።

ለቋንቋ መምህራን ማሰልጠኛ ተቋማት፣ የግብረንግግር ንድፈሐሳብን መገንዘብና የግብረንግግር ዓይነቶችን፣ ቅጣምባሮችንና ተግባራትን መረዳት በቋንቋ ትምህርት ውስጥ ውጤታማ የተግባቦት ክህሎቶችን ለማዳበር ወሳኝ መሆኑ በዚህ ጥናት ውጤት ተገልጿል። ስለሆነም፣

በቋንቋ ትምህርት ውጤታማ የተግባቦት ክህሎትን ከግብ ለማድረስ ይቻል ዘንድ የቋንቋ መምህራን የሥልጠና መርሐግብሮች የግብረንግግር ንድፈሐሳብ እና በክፍል ውስጥ በጥቅም ላይ የሚውሉ የግብረንግግር ዓይነቶች፣ ቅጣምባሮችና ተግባራትን በመረዳት በማስተማር ሥራቸው (በይዘትና በማስተማሪያ ዘዴ) ውስጥ የማካተት አስፈላጊነትን ማጉላት አለባቸው።

ለአማርኛ ቋንቋ መምህራን፣ በዚህ ጥናት ውጤት እንደተገለጸው ግብራተንግግር የተግባቦት ወሳኝ ገጽታ በመሆናቸው፣ ለውጤታማ የክፍል ውስጥ ተግባቦት መምህራን የሚጠቀሟቸውን የግብረንግግር ዓይነቶች፣ ቅጣምባሮች እና ተግባራትን ማወቅ ያስፈልጋቸዋል። ይህንን ለማድረግም በቅድሚያ መምህራን በስልጠናም ሆነ በራሳቸው ስለግብረንግግር ንድፈሐሳብ በማንበብና በመረዳት ለአማርኛ ቋንቋ ትምህርት ያለው ጠቀሜታ ላይ ግንዛቤ መጨበጥ ይጠበቅባቸዋል። በመቀጠል በክፍል ውስጥ በማስተማር ጊዜ የራሳቸውን የግብረንግግር አጠቃቀም በመቅዳትና በመተንተን፣ የተገኘውን ውጤት እንደግብዓት በመጠቀም ከግብረንግግር ንድፈሐሳብ ጋር በማቀናጀት በማስተማር ዘዴዎች ውስጥ በማካተት (ለምሳሌ፤ በተለያዩ ዐውዶች በግብረንግግር ተግባራት ላይ ግልጽ የሆነ መመሪያ መስጠትን፣ ተገቢ የማስተማሪያ ዘዴ መጠቀምን ሊያካትት ይችላል)፣ ከቋንቋ ትምህርት ባለሙያዎች፣ ተመራማሪዎችና የግብረንግግር ንድፈሐሳብ ቀማሪዎች ወይም ሥራዎቻቸው ጋር በመተባበር (ትብብሩ መምህራን የዕውቀት እና የሐሳብ ልውውጥ በማድረግ በግብረንግግር ንድፈሐሳብ ላይ የቅርብ ጊዜ ምርምር እና አተገባበር ላይ ወቅታዊ መረጃ እንዲኖራቸው ያግዛል) ሊከናወን ይችላል። መምህራን እነዚህንና ሌሎች ተዛማጅ ስልቶች በመተግበር፣ አማርኛን ለማስተማር የግብረንግግር ንድፈሐሳብ እና የግብራተንግግር ሚና ላይ ያላቸውን ግንዛቤ ማሳደግ ይችላሉ።

በአጠቃላይ በክፍል ውስጥ የአማርኛ የግብረንግግር ዓይነቶችን፣ ቅጣምባሮችንና ተግባራት መረዳት አማርኛን በማስተማር ሂደት፣ ተስማሚና ተገቢ የማስተማሪያ ዘዴዎችን ለመጠቀም፣ ተማሪዎችም ሆኑ መምህራን በቋንቋ አጠቃቀም ላይ ስውር ልዩነቶችን እንዲገነዘቡና ያላቸውን ግንዛቤ ለማሳደግ እንዲችሉ በማድረግ በመማር ማስተማር ሂደት መምህራንና ተማሪዎች ውጤታማ የግብረንግግር አጠቃቀም እንዲኖራቸው ያስችላል። ስለሆነም፣ መምህራን በክፍል ውስጥ የሚጠቀሟቸውን የግብረንግግር ዓይነቶች፣ በምን ቅጣምባር፣ የተለያዩ ግቦችን ለማሳካት እንዴትና ለምን ዓላማ ጥቅም ላይ እንደሚያውሉ መረዳት፣ ተማሪዎችም በተለያዩ ሁኔታዎች ውስጥ እንዴትና ለምን ዓላማ ጥቅም ላይ እንደሚያውሏቸው በትኩረት እንዲያስቡ ማበረታታት አለባቸው።

የጥናት ጥቅምታ

ይህ ጥናት ዓይነታዊ ዘዴን በመከተል በደብረብርሃን ከተማ በሚገኙ የመንግሥት ኹለተኛ ደረጃ ትምህርት ቤቶች የአሥረኛ ክፍል የአማርኛ ቋንቋ መምህራንና ተማሪዎች የክፍል ውስጥ ተራክቦ በምሥልና ድምጽ ቀረጻ እና በምልከታ በተሰበሰበ መረጃ ወይም ግብራተንግግር ላይ ተመስርቶ በተራክቦ ትንተና የመተንተኛ ዘዴ የተከናወነ በአመዛኙ ገላጭ-አሳሽ ጥናት ነው። ስለሆነም፣ ይህ ጥናት ባልተመለከታቸው በሚከተሉት ጉዳዮች ላይ፤ በተለያየ የአጠናን ዘዴ፣ የመረጃ መሰብሰቢያ ዘዴና የትንተና ስልት ጥናት ቢደረግ በዘርፉ ያለውን መረዳት ለማዳበርና የዕውቀት ክፍተትን ለመሙላት በእጅጉ የላቀ ጠቀሜታ ይኖረዋል።

- በመማሪያ ክፍል ውስጥ የአማርኛ መምህራንና ተማሪዎችን ግብራተንግግር ትምህርታዊ ተጽዕኖ ለመረዳት በመጠናዊ ዘዴ ሙከራዊ ጥናት ቢካሄድ፣
- የመምህራንና የተማሪዎችን ግብራተንግግር ወይም ዓረፍተንግግር የአጠቃቀም ትክክለኛ ፍቺ ለመረዳት ወይም ለማግኘት ከምሥልና ድምጽ ቀረጻ እና ከምልከታ በተጨማሪ በቃለመጠይቅ የመረጃ መሰብሰቢያ ዘዴ የተደገፈ ጥናት ቢደረግ፣
- ልዩነትን ለመረዳትና ግብዓትን ለማስፋት ጥናቱ ከተደረገበት፣ ከአሥረኛ ክፍል ደረጃ ውጪ ባሉ የክፍል ደረጃዎችና በግል ይዞታ በሚተዳደሩ ትምህርት ቤቶች ላይ ቢደረግ፣
- እያንዳንዱ የግብረንግግር ምድቦች በመማር ማስተማሩ ሂደት ላይ ያላቸው ተጽዕኖ ጎልቶ መታወቅ ይችል ዘንድ በተናጠልና በጥልቀት ቢጠኑ፣
- ግብዓትን ለማስፋት በግብራተንግግር አጠቃቀም ጸታ ተኮር ንጽጽራዊ ጥናት ቢደረግ፣
- ይህ ጥናት አማርኛን በአፍመፍቻ ቋንቋነት በሚማሩ ተማሪዎች ተተኳሪነት የተካሄደ በመሆኑ፣ ቋንቋውን በኹለተኛ ቋንቋነት በሚማሩ ተማሪዎች ላይ ቢደረግ በቋንቋው ግብራተንግግር ላይ የተሻለ ግብዓት ለማግኘትና የዕውቀት ክፍተትን ለመሙላት ጉልህ አስተዋጽዖ ያበረክታል።
- ይህ ጥናት የተካሄደው በአማርኛ መማሪያ ክፍል ውስጥ ዐውድ ነው። ስለሆነም፣ ከክፍል ውጪ በአማርኛ የዕለትተዕለት ወይም መደበኛ ተግባቦት ውስጥ ምን ዓይነት ግብራተንግግር? በምን ዓይነት ቅጣምባር? ለምን ዓላማ ይከናወናሉ? በግብረንግግር ውስጥ የግብረንግግር አመልካቾች ምን ምን ተግባራትን ያከናውናሉ? የሚሉና መሰል ጥያቄዎችን በማንሳት ዝርዝር ጥናት ቢደረግ በአማርኛ በዘርፉ ያለውን ዕውቀት የበለጠ ማዳበር የሚያስችል ግብዓት ማግኘት ይቻላል።

ዋቢዎች

መሰሉ መንግስቱ። (2012)። ‹‹በአማርኛ ቋንቋ ትምህርት ሂደት የመምህራኑ የተግባቦት ክህሎት አጠቃቀምና የክፍል ውስጥ መስተጋብር አተገባበሩ ተዛምዶ (የካ ክፍለከተማ በሚገኙ ሦስት የመንግስት ትምህርት ቤቶች ላይ የተደረገ ጥናት)።›› የተግባራዊ ሥነልሳን ጥናት በኢትዮጵያ ቋንቋዎች ማስተማር ለፍልስፍና ዶክትሬት ዲግሪ ማሟያ የቀረበ። አዲስ አበባ ዩኒቨርሲቲ የሂዩማኒቲስ፣ የቋንቋዎች ጥናት፣ የጆርናሊዝምና ኮሚዩኒኬሽን ኮሌጅ የአማርኛ ቋንቋ፣ ሥነጽሑፍና ፎክሎር ትምህርት ክፍል የድኅረምረቃ መርሐግብር። (ያልታተመ)።

መኮነን ወርዶፋ። (2004)። ‹‹በኦሮሚያ ክልል መሰናዶ ኹለተኛ ደረጃ ትምህርት ቤቶች ውስጥ በሚገኙ አሥረኛና አሥራ አንደኛ ክፍሎች የአማርኛ ክፍለጊዜ የመምህር-ተማሪ ተራክቦ።›› የኹለተኛ ዲግሪ ማሟያ ጥናታዊ ጽሑፍ፤ በአዲስ አበባ ዩኒቨርሲቲ የሂዩማኒቲስ፣ የቋንቋዎች ጥናት፣ የጆርናሊዝምና ኮሚዩኒኬሽን ኮሌጅ፣ የአማርኛ ቋንቋ፣ ሥነጽሑፍና ፎክሎር ትምህርት ክፍል የድኅረምረቃ መርሐግብር። (ያልታተመ)።

ሰለሞን ገብሩ። (2010)። ‹‹በአዲስ አበባ ከተማ መስተዳደር በቦሌ ክፍለ ከተማ በዐራት ትምህርት ቤቶች የ10ኛ ክፍል የአማርኛ ቋንቋ የመናገር ክሂል የክፍል ውስጥ አተገባበር ግምገማ።›› ለተግባራዊ ሥነልሳን አማርኛን ለማስተማር ኤም ኤ ዲግሪ ማሟያ የቀረበ ጥናት። አዲስ አበባ ዩኒቨርሲቲ የሂዩማኒቲስ፣ የቋንቋ ጥናት፣ የጆርናሊዝምና ኮሚዩኒኬሽን ኮሌጅ፤ የአማርኛ ቋንቋ ትምህርት ክፍል የድኅረምረቃ መርሐግብር። (ያልታተመ)።

በላይ መኮንን። (2010)። ሕያው ልሳን ግዕዝ-አማርኛ መዝገበ ቃላት። አዲስ አበባ፤ ንግድ ማተሚያ ቤት።

ብርሃኑ ገብረማርያም። (1987)። ‹‹የመምህር-ተማሪ ተራክቦ በአዲስ አበባ ከተማ ውስጥ በሚገኙ ዐራት ከፍተኛ ኹለተኛ ደረጃ ትምህርት ቤቶች በአማርኛ ቋንቋ መማሪያ ክፍለጊዜያት ውስጥ እንደሚታየው።›› አማርኛን በማስተማር የማስተርስ ዲግሪ ማሟያ። በአዲስ አበባ ዩኒቨርሲቲ ለድኅረምረቃ ትምህርት ቤት የቀረበ። (ያልታተመ)።

አንዱዓለም ከበደ። (2007)። ‹‹በሰሜን ወሎ ዞን፤ ጉባላፍቶ ወረዳ በሚገኙ ኹለተኛ ደረጃ ትምህርት ቤቶች በአማርኛ ቋንቋ ትምህርት ክፍል ውስጥ የመምህር-ተማሪ መስተጋብር ዲስኩራዊ ትንተና።›› በኢትዮጵያ ቋንቋ(ዎች)ና ሥነጽሑፍ-አማርኛ ማስተማር ለኹለተኛ ዲግሪ ማሟያ የቀረበ። በባሕርዳር ዩኒቨርሲቲ ሂዩማኒቲስ ፋኩልቲ፣ የኢትዮጵያ ቋንቋ(ዎች)ና ሥነፅሑፍ-አማርኛ ትምህርት ክፍል ድኅረምረቃ መርሐግብር። (ያልታተመ)።

አንዱዓለም ከበደ። (2023)። በመማሪያ ክፍል ውስጥ የአማርኛ ቋንቋ መምህራን የማሳያ እና የማጣቀሻ ጥያቄዎች አጠቃቀምና ግንዛቤ። *Abyssinia Journal of Culture and Indigenous Knowledge*, *2*(1), 25-43.

ከበደ ይመር። (2009)። ‹‹የመማሪያ ክፍል የድርድር ዲስኩር መንስኤ፣ ብልሃትና መፍትሄ ትንተና።›› በተግባራዊ ሥነልሳን የኢትዮጵያ ቋንቋዎችን ማስተማር የዶክትሬት ዲግሪ ማሟያ ጥናት። አዲስ አበባ ዩኒቨርሲቲ የሥነሰብ፣ የቋንቋዎች ጥናት፣ የጆርናሊዝምና

ኮሚዩኒኬሽን ኮሌጅ የአማርኛ ቋንቋ፣ ሥነጽሑፍና ፎክሎር ትምህርት ክፍል የድኅረ ምረቃ መርሐግብር፡፡ (ያልታተመ)፡፡

ኪዳነወልድ ክፍሌ፡፡ (1948)፡፡ መጽሐፈ ሰዋስው ወግስ ወዝመገበቃላት ሐዲስ፡፡ ዐዲስ አበባ፤ አርቲስቲክስ ማተሚያ ቤት፡፡

ደስታ ተክለወልድ፡፡ (1970)፡፡ ዐዲስ ያማርኛ መዝገበ ቃላት፡፡ ዐዲስ አበባ፤ አርቲስቲክስ ማተሚያ ቤት፡፡

ጌታቸው እንዳላማው፡፡ (1987)፡፡ “በኮተቤ መምህራን ትምህርት ኮሌጅ የኢትዮጵያ ቋንቋዎችና ሥነጽሑፍ ተማሪዎች በተጻፉ ተራኪ ውሁዳሃዶች ውስጥ የዲስኩር አመልካቾች ሥርጭትና ተግባር ትንተና፡፡” አዲስ አበባ፤ አዲስ አበባ ዩኒቨርሲቲ፡፡ ለኤም ኤ ዲግሪ ማሟያ የቀረበ፡፡ (ያልታተመ፡፡)

ጌታቸው እንዳላማው፡፡ (2007)፡፡ ‹‹የአማርኛ ጽሑፋዊ ዲስኩር አመልካቾች ሰዋስዋዊ ክፍልና ዲስኩራዊ ተግባር ትንተና›› አዲስ አበባ፤ አዲስ አበባ ዩኒቨርሲቲ፡፡ ለተግባራዊ ሥነልሳንና የኢትዮጵያ ቋንቋዎችን ማስተማር ለዶክተሬት ዲግሪ ማሟያ የቀረበ ጥናት፡፡ (ያልታተመ፡፡)

ጌታቸው አንዳላማው፡፡ (2012)፡፡ በክፍል ውስጥ ተራክቧዊ ዲስኩር ውስጥ የዲስኩር አመልካች ‘እሺ’ ሥርጭትና ተግባር ትንተና፡፡ EJLCC ቅጽ 4፣ ቁጥር 2፡፡ ገጽ 56-81፡፡

ጥላሁን ከበደ፡፡ (2003)፡፡ ‹‹የ9ኛ ክፍል የአማርኛ ቋንቋ መምህራን የማዳመጥና የመናገር ክሂል ቅንጅታዊ አተገባበር ፍተሻ (በሰሜን ወሎ ዞን በተመረጡ ሦስት የመንግስት ትምህርት ቤቶች ተተኳሪነት)፡፡›› በቋንቋዎች ጥናት ፋኩልቲ የአማርኛ ቋንቋ ትምህርት ክፍል አማርኛን የማስተማር ዘዴ ለኤም ኤ ዲግሪ ማሟያነት የቀረበ ጥናት፡፡ አዲስ አበባ ዩኒቨርሲቲ፤ የድኅረምረቃ መርሐግብር፡፡ (ያልታተመ)፡፡

Abdurakhmonov, M., & Tilavov, D. (2021). Communicative language teaching. *Galaxy International Interdisciplinary Research Journal*, *9*(12), 451-457.

Aijmer, K., & Stenström, A. B. (Eds.). (2004). *Discourse Patterns in Spoken and Written Corpora* (Vol. 120). Amsterdam: John Benjamins Publishing.

Akinwotu, S. A. (2013). A speech act analysis of the acceptance of nomination speeches of Chief Obafemi Awolowo and Chief MKO Abiola. *English Linguistics Research*, *2*(1), 43-51.

Al Aziz, A. G. (2022). An Analysis Of Illocutionary Speech Act Produced By Teacher And Students To Facilitate English Teaching And Learning Process In Sman 1 Kediri (Doctoral dissertation, IAIN Kediri).

Allan, K. (2006). Mood, clause types, and illocutionary force. *Encyclopedia of Language & Linguistics*, 8, 267-271.

Allwright, D. (1988). *Observation in the language classroom*. London: Longman.

Allwright, Dick & Kathleen M. Bailey. (1991). Focus on the Language classroom: An Introduction to classroom research For Language Teachers. Cambridge: Cambridge University Press.

Alston, W. P. (2000). *Illocutionary acts and sentence meaning*. New York: Cornell University Press.

Ana, R. A., & Musarokah, S. (2012). Directives Speech Acts Analysis in Teaching Vocabulary of the Eight Grade Students of Mts Husnul Khatimah in the Academic Year 2011-2012. *Eternal (English Teaching Journal)*, *3*(2). 393325.

Andewi, W., & Waziana, W. (2019). An Analysis of Teacher's Speech Acts in Teaching and Learning Process. *Teknosastik*, *17*(1), 29-34.

Arikunto, S. (2010). Research procedure a practical approach. *Jakarta: Rineka Cipta*, *Ke-13*.152.

Askes, H. (1989). Some Techniques in Language Testing. Journal for Language Teaching: 25 (i) 36-63.

Atkins, A., & Brown, H. (2001). Sinclair and Coulthard's 'IRF'model in a one-to-one classroom: an analysis. *Retrieved June*, *29*, 2010.

Austin, J. L. (1962). *How to do things with words*. Oxford: Oxford University Press.

Azhari, A. S. (2018). Speech acts of classroom interaction. *International journal of linguistics, literature And culture*, *4*(2), 24-45.

Azizah, A. N., Suparno, S., & Supriyadi, S. (2020). Indonesian in Service Teacher's Production of Directive Speech Acts and Students' Responses. *Randwick International of Education and Linguistics Science Journal*, *1*(3), 449-461.

Bach, K. (1994). Meaning, speech acts, and communication. In Robert M. H. (Ed.) *Introduction to part i: Basic topics in the Philosophy of language*. Prentice-Harll.

Bach, K., & Harnish, R. (1979). Linguistic communication and speech acts. Cambridge, MA: MIT Press.

Bachman, L. F. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford university press.

Bardovi-Harlig, K. (1996). Pragmatics and language teaching: Bringing pragmatics and pedagogy Together. *7*, 21-39.

Basra, S. M., & Thoyyibah, L. (2017). A speech act analysis of teacher talk in an EFL classroom. *International Journal of Education*, *10*(1), 73-81.

Bayat, N. (2013). A study on the use of speech acts. *Procedia-social and behavioral sciences*, *70*, 213-221.

Bella, S. (2014). Developing the ability to refuse: A cross-sectional study of Greek FL refusals. *Journal of pragmatics*, *61*, 35-62.

Bierwisch, M. (1980). Semantic structure and illocutionary force. *Speech act theory and pragmatics*, *10*, 1-35.

Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1982). *Qualitative research for education: An introduction to theory and Methods*. Boston: Allyn and Bacon.

Bowe, H. J., & Martin, K. (2007). *Communication across cultures: mutual understanding in a global world.* Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Brown H.D. (2000). *Principles of Language Learning and Teaching.* 4thed. Addison Wesley, Longman, Inc.Cambridge: Cambrid University Press.

Bustamante, M. C. P., & Fajardo, M. F. (2023). " Yes, What Else?": Hybrid Forms of Teacher Power in College Classrooms. *Journal of Classroom Interaction*, *57*(1).

Campuzano, J. M. (2018). Initiation-Response-Feedback in Content Language Integrated Learning MSc. José Miguel. *Universidad y sociedad (Cienfuegos)*, *10*(4), 149-153.

Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language Teaching and testing. *Applied Linguistics*, *1*(1), 1-47.

Celce-Murcia, M. (1995). The elaboration of sociolinguistic competence: Implications for teacher Education. *Georgetown University round table on languages and linguistics*, 699-710.

Celce-Murcia, M. (2000). *Discourse and context in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Celce-Murcia, M. (2001). Language teaching approaches: An overview. *Teaching English as a second or foreign language*, *2*(1), 3-10.

Celce-Murcia, M. (2008). Rethinking the role of communicative competence in language teaching. In *Intercultural language use and language learning* (pp. 41-57). Springer, Dordrecht.

Celce-Murcia, M., Dörnyei, Z., & Thurrell, S. (1995). Communicative competence: A pedagogically motivated model with content Specifications. *Issues in Applied linguistics*, *6*(2), 5-35.

Chen, L., Zhu, Q., & Lei, Z. (2014, January). Speech Act Theory and Its Implications to English Teachers. In *2014 International Conference on Management, Education and Social Science (ICMESS 2014)* (pp. 19-22). Atlantis Press.

Chomsky, N. (1957). Syntactic Structures Mouton. *The Hague*, *19573*.

Chomsky, N. (2010). Some simple evo devo theses: How true might they be for language. *The evolution of human language: Biolinguistic perspectives*, *62*, 54-62.

Clark, H. H. (1996). *Using language*. Cambridge: Cambridge University Press.

Cohen, A. (1995). Speech acts. In S. McKay and N. Hornberger (Eds.), *Sociolinguistics and Language Teaching* (Cambridge Applied Linguistics, pp. 383-420). Cambridge: Cambridge University Press.

Cohen, A. (2008). Teaching and assessing L2 pragmatics: What can we expect from learners? Language Teaching, 41, 213-235.

Cohen, A. D., & Olshtain, E. (1981). Developing a measure of sociocultural competence: the case of apology 1. *Language learning*, *31*(1), 113-134.

Cohen, A. D., Olshtain, E., & Rosenstein, D. S. (1986). Advanced EFL apologies: What remains to be Learned. *International Journal of the Sociology of Language, 62*, 51-74.

Collavin, E. (2011). 13. Speech acts. Foundations of pragmatics, *1*, 373-378.

Coulthard, M. (1977). *An introduction to discourse analysis.* London: Longman.

Coulthard, M., & Condlin, C. N. (2014). *An introduction to discourse analysis*. Routledge.

Croft, W. (2002). Speech act classification, language typology and cognition. In *Foundations of speech act theory* (pp. 468-485). Routledge.

Crystal, D. (2008). *A dictionary of linguistics and phonetics* (6th Ed.). Blackwell Publishing.

Cutting, J. (2008). *Pragmatics and discourse: A resource book for students*. London: Routledge.

Daalder, S., & Musolff, A. (2011). Foundation of Pragmatics in Functional Linguistics. *Foundations of Pragmatics. Berlin: Walter De Gruyter*, 229-260.

Drid, Touria. (2018). Language as Action: Fundamentals of the Speech Act Theory. 1. 2-14.

Ebshaina, A. (2019). Investigating Three-part Sequence in Classroom interaction: A Case study of Pre-Sessional Program (PSP) as English for Academic Purposes (EAP) (Doctoral dissertation, University of Huddersfield).

Edwards-Groves, C., & Hoare, R. (2012). 'Talking to learn': focussing teacher education on dialogue as a core practice for teaching and learning. *Australian Journal of Teacher Education*, *37*(8), 82-100.

Eggins, S. (1990). Keeping the conversation going: a systemic-functional analysis of conversational structure in casual sustaine talk (Doctoral dissertation). University of Sydney.

Enyi, A. U. (2016). Pragmatic analysis of Nigeria's President Mohammadu Buhari's Maiden Coup Address of January 1, 1984 and His Inaugural Address of May 29, 2015: A comparative appraisal. *International Journal of English Language and Linguistics Research, 4*(5), 47-64.

Farnia, M., & Sattar, H. Q. A. (2015). A sociopragmatic analysis of the speech act of criticism by Persian native speakers. *International journal*, *2*(3). 305-327

Fenyi, D. A., & Nyarkoh, I. O. (2022). Turn-taking as a Pedagogical Strategy in Classroom Interaction: A Conversation Analysis of Adjacency Pairs. *Linguistics Initiative*, *2*(2), 107-125.

Fernandez, M. A., Adelstein, J. S., Miller, S. P., Areizaga, M. J., Gold, D. C., Sanchez, A. L., ... & Gudino, O. G. (2015). Teacher-child interaction training: A pilot study with random assignment. *Behavior Therapy*, *46*(4), 463-477.

Finegan, E. (2014). *Language: Its structure and use*. Boston, USA: Cengage Learning.

Flor, A. M., & Juan, E. U. (Eds.). (2010). *Speech act performance: Theoretical, empirical and methodological issues (Vol. 26).* Amsterdam: John Benjamins Publishing.

Fraser, B. (1974). An examination of the performative analysis. *Research on Language & Social Interaction, 7*(1-2), 1-40.

Fraser, B. (1980). On apologizing. In F. Coulmas (Ed.), *Conversational routines* (pp. 259-271). The Hague: Mouton.

Gall, M. D., Gall, J. P., Borg, W. R., & Mendel, P. C. (2007). A guide for preparing a thesis or dissertation proposal in education. For Gall, Gall, and Borg's "Educational research: an introduction" and "Applying educational research". Pearson Education.

Gass, S., & Neu, J. (Eds.). (2009). *Speech Acts Across Cultures: Challenges to Communication in a Second Language* (Vol. 11). Berlin, Germany: Walter de Gruyter.

Goffman, E. (1978). Response cries. *Linguistic Society of America, 54(4),* 787-815.

Goodwin, J. (2014). Conceptions of speech acts in the theory and practice of argumentation: A case study of a debate about advocating. *Studies in Logic, Grammar and Rhetoric*, *36*(1), 79-98.

Gorjian, B., & Habibi, P. (2015). The effect of conversation strategies on the classroom interaction: The case of turn taking. *Journal of Applied Linguistics and Language Learning, 1*(1), 14-23.

Green, M. (2007). How do speech acts express psychological states. *John Searle's philosophy of language: Force, meaning, and mind*, 267-284.

Griffiths, P. (2006). *Introduction to English semantics and pragmatics*. Scotland: Edinburgh university press.

Gumperz, J. J., & Cook-Gumperz, J. (1981). Ethnic differences in communicative style. *Language in the USA*, 430-445.

Hackman, D. J. (1977). Patterns in purported speech acts. *Journal of Pragmatics, 1*(2), 143-154.

Han, N. V. (2014). Contrast and Critique of Two Approaches to Discourse Analysis: Conversation Analysis and Speech Act Theory. *Advances in Language and Literary Studies, 5*(4), 155-162.

Hancher, M. (1979). The classification of cooperative illocutionary acts1. *Language in society*, *8*(1), 1-14.

Harnish, R. (2009). Internalism and externalism in speech act theory.*Lodz Papers in Pragmatics*, *5*(1), 9-31.

Hellman, S. (2019). Power asymmetry in classroom discourse: A study of turn-taking systems in teacher-student interaction. (Master's dissertation), Södertörn University.

Herdiawan, R. D. (2020). Communicative Compentences in EFL Learning. *Journal of English Language Learning*, *2(1),* 40-55

House, J., & Kádár, D. Z. (2023). Speech acts and interaction in second language pragmatics: A position paper. *Language Teaching*, 1-12.

Huang, Y. (2006). Speech acts. In K. Brown (Ed.), *The encyclopedia of language and linguistics* (2nd Ed.). (Vol. 11, pp. 656–665). New York: Elsevier.

Hutchby, I., & Wooffitt, R. (2021). *Conversation Analysis*. New Jersey: John Wiley & Sons.

Hymes, D. H. (1961). On typology of cognitive styles in language. *Anthropological Linguistics, 3 (1),* 22-54.

Hymes, D. H. (1972). On communicative competence. *sociolinguistics, 269293,* 269-293.

Hymes, D. H. (2000). The emergence of sociolinguistics: A response to Samarin. *Journal of Sociolinguistics, 4*(2), 312-315.

Isnaini, Y. (2019). Speech Acts Analysis on Teaching and Learning Process Used by the Teacher in MAN 2 Mataram in Academic Year 2016-2017. *Linguistics and ELT Journal, 5*(1), 46-55.

Jefferson, G. (2004). Glossary of transcript symbols. *Conversation analysis: Studies from the first generation.* Amsterdam: John Benjamins, *13-31.*

John, P., Brooks, B., & Schriever, U. (2019). Speech acts in professional maritime discourse: A pragmatic risk analysis of bridge team communication directives and commissives in full-mission simulation. *Journal of Pragmatics, 140,* 12-21.

Jones, S. (2009). Application of the Sinclair and Coulthard discourse model to a Korean university English conversation course. *MA TESOL/TEFL, Module, 4.*

Juvrianto, C. J. (2018). Speech acts in EFL classroom at Islamic senior high school (MAN) 1 Sinjai. *Journal Of Language and Literature*, *18*(1), 20-27.

Karim, A., & Baa, S. (2022). The various roles of repetition in female EFL teachers'spoken discourse. *Klasikal: Journal of Education, Language Teaching and Science*, *4*(2).

Kasper, G. (1997). The role of pragmatics in language teacher education. *Beyond methods: Components Of second language Teacher education*, 113-136.

Kasper, G. (2006). Speech acts in interaction: Towards discursive pragmatics. *Pragmatics and language learning, 11, 281-314.*

Kenny, A. (1973). *Wittgenstein*. Cambridge: Harvard University Press.

Kissine, M. (2013). *From utterances to speech acts*. Cambridge: Cambridge University Press.

Kothari, C. R. (2004). *Research methodology: Methods and techniques* (2nd rev. Ed.). New Delhi: New Age

Krasner, I. (1999). The role of culture in language teaching. *Dialog on Language Instruction, 13*(1-2), 79-88.

Kravchenko, N. K. (2017). Indirect speech acts via conversational implicatures and pragmatic presuppositions. *Cognition, communication, discourse*, (14), 54-66.

Kuang, C. H. (2015). Functions of Malaysian condolences written in text messages. *Social sciences and humanities*, *23*(1), 1-19.

Leech, G. N. (1983). *Principles of Pragmatics*. New York: Longman.

Levinson, S. C. (2005). 'Living with Manny's dangerous idea', *Discourse Studies*, 7(4– 5): 431–453.

Levinson, S. C. (2012). Action formation and ascription. *The handbook of conversation analysis*, 101-130.

Levinson, S. C. (2017). Speech acts. In *Oxford handbook of pragmatics* (pp. 199-216). Oxford: Oxford University Press.

Littlewood, W. (1981). *Communicative language teaching*. Cambridge university press.

Liu, S. (2007). What is pragmatics? Retrieved April 5, 2007, From http:www.gxnu.edu.cnPersonalszliu definition.html.

Lucero Babativa, E. (2012). Asking about content and adding content: Two patterns of classroom interaction. *Colombian Applied Linguistics Journal*, *14*(1), 28-44.

Márquez Reiter, R. (2002). A contrastive study of conventional indirectness in Spanish: Evidence from Peninsular and Uruguayan Spanish. *Pragmatics. Quarterly Publication of the International Pragmatics Association (IPrA)*, *12*(2), 135-151.

Mazeland, H. (2006). Conversation analysis. *Encyclopedia of language and linguistics*, *3*, 153-162.

McKay, S. L., & Hornberger, N. H. (Eds.). (1996). *Sociolinguistics and language teaching*. Cambridge：Cambridge University Press.

McLaughlin, M. L. (1984). *Conversation.* Beverly Hills: Sage.

Mey, J. L. (1993). Pragmatics as deconstruction. *Social Semiotics*, *3*(2), 219-230.

Mey, J. L. (2023). Activity types and pragmatic acts. *Handbook of Pragmatics: 26th Annual Installment*, *26*, 3.

Miller, P. W. (1988). *Nonverbal Communication. What Research Says to the Teacher*. NEA Professional Library, PO Box 509, West Haven, CT 06516.

Mizne, C. A. (1997). Teaching sociolinguistic competence in the ESL classroom. Senior Thesis Project. University of Tennessee, Knoxville. https://trace.tennessee.edu/utk_interstp2/20

Moeschler, J. (2002). Speech act theory and the analysis of conversation. *Essays in speech act theory*, *77*, 239-262.

Mufiah, N. S., & Rahman, M. Y. N. (2018). Speech acts analysis of Donald Trumpâ€™s speech. *Project (Professional Journal of English Education)*, *1*(2), 125-132.

Nadar, F. X. (1998). Indonesian learners' requests in English: A speech-act based study. *Humaniora*, *9*(6), 61-69.

Nassaji, H. (2015). Qualitative and descriptive research: Data type versus data analysis. *Language teaching research*, *19*(2), 129-132.

Nordquist, Richard. (2020, August 26). What Are Utterances in English (Speech)? Retrieved from https:www.thoughtco.comutterance-speech-1692576

Nurhayati, A., Maria, N., & Suryani, L. (2020). Conversation Analysis of Adjacency Pairs on "Ariel Wengroff's Conversation with Malala Yousafzai". *Professional Journal of English Education*, *3*(1), 83-92.

Ohmann, R. (1972). Speech, Literature, and the Space between. *New Literary History*, *4*(1), 47-63.

Olshtain, E., & Cohen, A. (1989). Speech act behavior across languages. *Transfer in language production*, *53*, 67.

Osisanwo, Wale. (2003). *Introduction to Discourse Analysis and Pragmatics*. Lagos: Femolus-FetopIJELPublishers.

Paltridge, B., & Burton, J. (2000). *Making sense of discourse analysis*. Gold Coast, Queensland: Antipodean Educational Enterprises.

Pearce, W. B. (1994). *Interpersonal communication: Making social worlds*. New York: Harpercollins.

Pomerantz, A., & Fehr, B. J. (1997). Conversation analysis: An approach to the study of social action as sense making practices. *Discourse as social interaction*, *2*, 64-91.

Riana, R. (2018). Teachers'and students'turn-takings in a college English classroom: *A Case Study at University of Mataram* (Doctoral dissertation, Universitas Mataram).

Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge university press.

Richards, J. C. (2005). *Communicative language teaching today* (pp. 22-26). Singapore: SEAMEO Regional Language Centre.

Robinson, H. J. (1994). *The ethnography of empowerment: The transformative power of classroom interaction*. Washington, DC: The Falmer.

Robinson, J. D. (2004). The sequential organization of "explicit" apologies in naturally occurring English. *Research on Language And Social Interaction*, *37*, 291–330.

Rymes, B. (2015). *Classroom discourse analysis: A tool for critical reflection* (2nd Ed.). New York: Routledge.

Sacks, H., Schegloff, E. A., & Jefferson, G. (1974). A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language*, *50*(4), 696–735.

Sadock, J. M. (1974). *Toward a linguistic theory of speech acts*. New York: Academic Press.

Santosa, A. W., & Kurniadi, A. (2020). Speech act analysis of teacher talk in EFL classroom. *Jurnal Penelitian Humaniora*, *21*(2), 101-107.

Santosa, A. W., Fauziati, E., & Supriyadi, S. (2021, March). Speech act analysis of teacher talk in EFL classroom. In *International Conference on Education of Suryakancana (IConnects Proceedings)*.

Saville-Troike, M. (2008). *The ethnography of communication: An introduction*. USA: John Wiley & Sons.

Sbisà, M. (2002). Speech acts in context. *Language & Communication*, *22*(4), 421-436.

Sbisã, M. (2009). Speech act theory. In: Jef Verschueren and Jan-Ola Ostman (Eds.), *Key Notions for Pragmatics*, 229–244. Amsterdam: Benjamins.

Schegloff, E. A. (1984). On some questions and ambiguities in conversation. *Structures of social action: Studies in conversation analysis*, 28-52.

Schegloff, E. A. (2007). *Sequence organization in interaction: A primer in conversation analysis I* (Vol. 1). Cambridge: Cambridge university press.

Schegloff, E. A., Jefferson, G., & Sacks, H. (1977). The preference for self-correction in the organization of repair in conversation. *Language*, *53*(2), 361-382.

Schleef, E. (2009). A cross-cultural investigation of German and American academic style. Journal of Pragmatics, 41(6), 1104-1124.

Schmidt, R. W. & Richards, J. C. (1980). Speech acts and second language learning. *Applied Linguistics*, 1(2), 129–157.

Schmidt, R. (1983). Interaction, acculturation, and the acquisition of communicative competence: A case study of an adult. *Sociolinguistics and language acquisition*, *137*, 174.

Schmidt, R., & Richards, J. C. (1985). Speech acts and L2 learning. *The context of language teaching*, 100-128.

Searle, J. (1969). *Speech acts*. Cambridge: Cambridge University Press.

Searle, J. R. (1975). *A taxonomy of illocutionary acts.* Cambridge: Cambridge University Press

Searle, J. R. (1976). A classification of illocutionary acts1. *Language in society*, *5*(1), 1-23.

Searle, J. R. (1979). *Expression and Meaning: Studies in the Theory of Speech Acts.* Cambridge: Cambridge University Press.

Searle, J. R. (1983). *Intentionality: An essay in the philosophy of mind*. Cambridge: Cambridge University Press.

Searle, J. R. (1989). How performatives work. *Linguistics and philosophy*, *12*, 535-558.

Searle, J. R. (1999). *Expression and Meaning: Studies in the Theory of Speech Acts.* (Reprinted) Cambridge: Cambridge University Press.

Searle, J. R. (2002). Speech acts, mind, and social reality. In *Speech acts, mind, and social reality: Discussions with John R. Searle* (pp. 3-16). Dordrecht: Springer Netherlands.

Searle, J. R. (2008). *Mind, language and society: Philosophy in the real world*. Basic books.

Searle, J. R. (2013). A classification of illocutionary acts. In D. Carbaugh (Ed.), *Cultural Communication and Intercultural Contact* (pp. 349-372). Routledge.

Searle, J. (2014). What is a speech act?. In *Philosophy in America* (pp. 221-239). Routledge.

Searle, J. R., & Vanderveken, D. (1985). *Foundations of illocutionary logic*. CUP Archive.

Searle, J. R., & Vanderveken, D. (2005). Speech acts and illocutionary logic. In *Logic, thought and action* (pp. 109-132). Dordrecht: Springer Netherlands.

Searle, J. R., Kiefer, F., & Bierwisch, M. (Eds.). (1980). *Speech act theory and pragmatics* (Vol. 10). Dordrecht: D. Reidel.

Shi, L. (1998). Negotiated interaction teacher-led versus peer group adult ESL discussion. *TESL Canada Journal*, 16(1), 54-78.

Silverman, D. (2005) Instance or sequence? Improving the state of the art of qualitative research. *Forum: Qualitative Social* Research. 6(3), np.

Sinclair, J., & Coulthard, M. (1975). *Towards an Analysis of Discourse: the English Used by Teachers and Pupils*. Oxford: Oxford University Press.

Sinclair, J., & Coulthard, M. (2013). Towards an analysis of discourse. In *Advances in spoken discourse analysis* (pp. 1-34). Routledge.

Sinha, M. P. (2005). *Modern linguistics*. Delhi: Atlantic Publishers and Dist.

Smith, A. J. (2004). Teaching speaking in the foreign language classroom. Presidential Scholars Theses (1990 – 2006). 139.

Song, P. (2020). Disagreement: a Speech Act Analysis and Classroom Implications. *International Journal of Linguistics, Literature and Culture*, *6*(6), 24-35.

Soubbotin, M. (2001). Patterns of potential answer expressions as clues to the right answers. *In Proc. 10th Text Retrieval Conference (TREC-10), Maryland (pp. 293-302).*

Suemith, M. E. (2011). The communicative language teaching approach: Theory and practice. *Magister Scientiae*, (30), 1-9.

Sundari, H. (2017). Classroom Interaction in Teaching English as Foreign Language at Lower Secondary Schools in Indonesia. Advances in language and Literary Studies, 8(6), 147-154.

Sundari, H. (2018). Analyzing Interaction Practices in a Typical EFL Classroom Setting: A Case of Indonesia. *LEARN Journal: Language Education and Acquisition Research Network*, *11*(2), 181-192.

Swandewi, I. A. N. A., Ramendra, D. P., & Juniarta, p. a. k. (2017). An analysis of speech Acts used by English teachers In Classroom teaching and learning process at SMA Negeri 2 banjar. *Jurnal pendidikan bahasa inggris undiksha*, *5*(2).

Swann, J., Deumert, A., Lillis, T., & Mesthrie, R. (2004). *A Dictionary of Sociolinguistics.* Edinburgh: Edinburgh University Press.

Swastiana, N. M. I., & Suarnajaya, I. W. (2020). An Analysis of Speech Acts Used by the Seventh-Grade Teacher of SMPN 2 Bangli in EFL Classroom Interaction. *Journal of Education Research and Evaluation, 4*(1), 49-58.

Tamanaha, M. (2004). Interlanguage speech act realization of apologies and complaints: The performances of Japanese L2 Speakers in comparison with Japanese L1 and English L1 speakers. University of California, Los Angeles.

Ten Have, P. (2007). Doing conversation *analysis: A practical guide, 2nd ed*. London: SAGE.

Thomas, J. A. (2014). *Meaning in interaction: An introduction to pragmatics*. London: Routledge.

Thomas, J. (2006). Cross-cultural pragmatic failure. *World Englishes: critical concepts in linguistics,4*(2), 22.

Tiwari, T. D. (2021). Classroom Interaction in Communicative Language Teaching of Public Secondary Schools in Nepal. *Indonesian Journal of English Language Teaching and Applied Linguistics, 5*(2), 373-386.

Ur, P. (1999). *A course in language teaching: Practice and theory*. Cambridge: Cambridge University Press.

Vanderveken D. (2001). Universal grammar and speech act theory. In Vanderveken, D. and Kubo, S. (Eds.), *Essay's in speech act Theory* (25-62). Amsterdam: John Benjamins Publishing.

Vanderveken, D. (2009). *Meaning and Speech Acts: Volume 1, Principles of Language Use*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Vanderveken, D., & Kubo, S. (Eds.). (2002). *Essays in speech act theory* (Vol. 77). Amsterdam: John Benjamins Publishing.

Verschueren, J. (1999). *Understanding pragmatics*. Oxford: Oxford University Press.

Walsh, S. (2006). *Investigating classroom discourse*. London: Routledge.

Walsh, S. (2011). *Exploring classroom discourse: Language in action*. London: Routledge.

Waring, H. Z. (2005). Peer tutoring in a graduate writing center: Identity, expertise and advice resisting. *Applied Linguistics, 26*, 141–168.

Widayati, J. (2012). A study on the suitability of task in linked to the world 3 with the theory of communicative competence proposed by Celce Murcia (Unpublished doctoral dissertation). Universitas Muhammadiyah Surakarta, Indonesia.

Wierzbicka, A. (1985). Different cultures, different languages, different speech acts: Polish vs. English. *Journal of pragmatics, 9*(2-3), 145-178.

Wittgenstein, L. (1958). Philosophical investigations. London: Macmillan.

Wolfson, N. (1990). Intercultural communication and the analysis of conversation. *Working Papers in Educational Linguistics (WPEL), 6*(2), 1-19.

Yalden, J. (1987). *Principles of Course Design for Language Teaching. New Directions in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Yanti, D. R., Amin, M., & Amrullah, A. (2021). The analysis of speech acts used by EFL teachers' in classroom interaction at SMAN 2 Mataram in academic year 2021/2022. *International Journal of Multicultural and Multireligious Understanding*, *8*(5), 90-98.

Yelfiza, Y. (2012). Speech acts for supporting English teaching and learning. In *International Conference on Languages and Arts (pp. 618-626).*

Yi-xuan, F. E. N. G. (2016). Teaching speech acts in EFL classrooms: An implicit pedagogy. *Sino-US English teaching*, *13*(7), 515-520

Yule, G. (1996). *Pragmatics*. Oxford: Oxford University Press.

Yule, G. (2022). *Oils Pragmatics*. Oxford：Oxford University Press.

Zayed, N. M. (2014). Jordanian EFL teachers' and students' practice of speech acts in the classroom. *International Journal on Studies in English Language and Literature (IJSELL)*, *2*(5), 1-10.

Zhang, Y. (2008). Classroom discourse and student learning. *Asian social science*, *4*(9), 80-83.

Zulianti, H. (2018). Speech acts on EFL learners' teaching performance and its implication in teaching and learning activity. *Jurnal Smart*, *4*(2), 93-106.

አባሪዎች

አባሪዎቹ ከአማርኛ መማሪያ ክፍል ውስጥ የመምህር-ተማሪ ተግባቦት ወይም ተራክቦ፣ በምሥልና ድምጽ ቀረጻና ምልከታ ተሰብስበው ወደምዝግብ መረጃ የተቀየሩ ናሙናዎች (ምዝግብ መረጃ ሀ፣ ክፍለጊዜ አንድ (ክ1) እስከ ክፍለጊዜ ሦስት (3)፣ የምርምር ሥነምግባር የፈቃደኝነትና የስምምነት መግለጫዎች፣ ለጥናቱ በተመረጡት ኹለተኛ ደረጃ ትምህርት ቤቶች የቀረጻና ምልከታ መርሐግብር፣ የክፍል ውስጥ ምልከታ ቅጽ እንዲሁም ለመከራ ጥናቱ በተመረጠው ኹለተኛ ደረጃ ትምህርት ቤት የቀረጻና ምልከታ መርሐግብርን የሚገልጹ ናቸው። የጥናቱ ሙሉ መረጃን (የሥድስት ምድብ፣ የ18 ክፍለጊዜያት የመምህርና የተማሪዎች ዓረፍተንግግሮች) የያዙ 18 አባሪዎች (አጠቃላይ 168 ገጽ) በቅጽ ኹለት አባሪዎች (Volume 2 - Appendixes') በሶፍት ኮፒ በሲዲ ላይ ተጭነው፣ አዲስ አበባ ዩኒቨርሲቲ ዲጂታል ላይብረሪ ይገኛሉ (ይመልከቱ)።

አባሪ 1፣ ምዝግብ መረጃ ሀ፤ ክፍለጊዜ አንድ (ክ1)

አጠቃላይ መረጃ

የመምህር መለያ፡- ‹‹ሀ›› ጾታ፡- ሴት
የክፍል ደረጃና ምድብ፡- 10ኛ ‹‹ሲ››
የተማሪዎች ብዛት፡- ወንድ 17 ሴት 25 ድምር 42
ቀረጻና ምልከታ የተካሄደበት ቀን፡- 21-07-2014 ዓ.ም
ክፍለጊዜ፡- 3ኛ ሰዓት፡- 7:50-8:30 (40 ደቂቃ)
የምልከታና ቀረጻ ርዝማኔ፡- 40 ደቂቃ
የትምህርቱ ርዕስ፡- ምዕራፍ ሥድስት፣ ግጥም
ንዑስ ርዕስ፡- ክፍል አንድ፣ አንብቦ መረዳት ገጽ፣ 81

01 መ፡ እንደምን ዋላችሁ ተማሪዎች?
02 ተ፡ ደህና፣ እግዚአብሔር ይመስገን! (ከመቀመጫቸው በመነሳት)
03 መ፡ ቁጭ በሉ።
04 ተ፡ እናመሰግናለን! (እየተቀመጡ)
(((መምህሯ ጥቁር ሠሌዳው ላይ ቀን፣ የትምህርት ዓይነት (አማርኛ)፣ የዕለቱን ትምህርት ርዕስ በመጻፍ ተግባር ላይ)))
05 መ፡ እሺ፣ ወደዚህ! ((ተማሪዎች ደብተራቸውንና መጽሐፋቸውን እያገላበጡ በሚያንኮሻኩሹበት ጊዜ)) የዛሬው ትምህርት ርዕሳችን ግጥም ነው። እስቲ ግጥም ማለት ምን ማለት ነው? ግጥም ማለት ምን ዓይነት ጽሑፍ ነው? ግጥምን እንዴት ነው የተረዳነው? ባለፈው ስናነብ ምን ዓይነት ምንባብ እንዳነበብን አይታችኋል አይደል? ግጥም ምንነቱን አይተናል። እስቲ ግጥም ማለት ምን ማለት ነው? እሺ፣ (እጅ ወዳወጣች አንዲት ተማሪ በእጅ በማመልከት እድል በመስጠት) ሕይዎት ስንት ቁጥር ነበርሽ?
06 ተ1፡ አሥራ ስምንት
07 መ፡ አሥራ ስምንት፣ እሺ፣ ግጥም ምንድን ነው? ቀጥዪ! (በያዙት የተማሪዎች መከታተያ መዝገብ ላይ በእስክሪርቶ ምልክት እያደረጉ)
08 ተ1፡ ኧ፣ ግጥም ማለት አንድን ነገር አጉልቶና አግዝፎ የማሳየት አቅም ያለው፣ ኧ፣ ቁጥብ የሆነ ኪነጥበባዊ ዘዴ ነው።
09 መ፡ በጣም ጥሩ! ጎበዝ! ጥሩ ነው። ተጨማሪ ሌላ? የለም? ሁላችሁም ሞክሩ! እሺ፣ (በአገጫቸው እጅ ወዳወጣቺና እድል ወደሰጧት ተማሪ እያመለከቱ)
10 ተ2፡ ግጥም (?)
11 መ፡ ስንት ቁጥር ነሽ?
12 ተ2፡ እ?
13 መ፡ ስንት ቁጥር ነሽ? (ጎላ ባለ ድምጽ)
14 ተ2፡ ሀያ ኹለት
15 መ፡ እሺ
16 ተ2፡ እ፣ ግጥም ከሌሎች የሥነጽሑፍ ዘርፎች (?) ቤት ይመታሉ። ግጥሞች...
17 መ፡ እህ፣ ቤት ይመታል። እሺ፣
18 ተ2፡ + በመልክታቸው ያመራምራሉ። እ...
19 መ፡ እሺ፣

20 ተ2፡ + እምቅ ናቸው፡፡ ውሱን የሆኑ ቃላትን ይጠቀማሉ፡፡
21 መ፡ በጣም ጥሩ! ጎበዝ! ሌላ? እሺ ልደቱ፣
22 ተ3፡ ግጥም የምንለው ስሜታችንን የምን-የምንገልጽበት የሥነጽሑፍ ዘርፍ ሲሆን፣ ኧ፣ ቁጥብነት ያለው፣ እምቅና ምት ዜማና ምትን የሚይዝ ነው፡፡ በውስጡም የወል ግጥም፣ ሰንጎመገን ግጥምና ቡሄ በሉ ግጥሞችን የያዘ ነው፡፡
23 መ፡ አዎ፣ ግጥም፣ የግጥም ዓይነቶች ሰንጎ መገን ቡሄ በሉና እ፣ የወል ናቸው፡፡ እሺ ሌላ ሰው? አንድ የለም? እሺ፣ (እጁን ወዳወጣ ተማሪ በሌላ ጣት እያመለከቱ)
24 ተ4፡ አንድ ሰው ማስተላለፍ የሚፈልገውን ነገር ኧ፣ ተቆጥቦ ምት ባለው እንደዚሁም ምጣኔና ኧ፣ የምንቆይበት ጊዜያቶች የተቆጠበ ነው፡፡ ኧ፣ ከሌሎች ደግሞ የሚለይበት የተሻለው፣ እነዚህ ዋና ዋናዎች ላይ የተሰራ ነው፡፡ ኧ፣ ምጣኔ የምንለው፣ ልናስተላልፍ የፈለግነውን ገነር ብቻ አሳጥረን ምት ባለው መንገድ እናስተላልፋለን፡፡ ሌሎቹ ደግሞ ሙሉ ዝርዝር ሁኔታዎችን ስለሚሰጡ፣ ግጥም ከእነዚያ ውስጥ ይለያል፡፡ እንደዚሁም ኧ፣ የሀረጋቶች፣ ኧ፣ የስንኞች ምናምን ስብስቦች ኧ፣ ተቀናጅተው ቤት በሚመታ መልክ ሲቀርብ ግጥም እንለዋለን፡፡
25 መ፡ ግጥም እንለዋለን፡፡ እሺ፣ በጣም ጥሩ ነው! መኪንንት፣ አሁን ደግሞ፣ የመጨረሻው ጥያቄ ምንድን ነው? ግጥምን የት የት ቦታ፣ በምን በምን ዐውድ ላይ እናገኘዋለን? ግጥምን የት የት ቦታ እናገኘዋለን? በአንድ ማኅበረሰብ ውስጥ ግጥም የት የት ቦታ ልናገኘው እንችላለን? በምንኖርበት ማኅበረሰብ ውስጥ ግጥምን የት የት እናገኘዋለን? እስቲ? (በአንድ እጃቸው ጣታቸውን በማስጮህ፣ ወደአንዲት ተማሪ እያመለከቱ በመሄድ) እየረበሸች ስለሆነ ትቀጫለሽ! የት የት እናገኘዋለን? እህ፣ (ወደተማሪዋ ተጠግተው)
26 ተ5፡ በሀዘን ጊዜ እ፣ (?) (ከመቀመጫዋ በመነሳት)
27 መ፡ በሀዘን ጊዜ፣ ይበቃሻል! ሌላስ? እሺ፣ (እጁን ወዳወጣ ተማሪ በግራ እጅ እያመለከቱ)
28 ተ6፡ በሥራ ጊዜ
29 መ፡ በሥራ፣ በሥራ ሲባል ምን ምን?
30 ተ6፡ ለምሳሌ ኧ...
31 መ፡ ኧ፣ ለምሳሌ ምን?
32 ተ6፡ + አይ እርሻ ምናምን ሲሆን
33 መ፡ እርሻ ምናምን ሳይሆን እርሻ በል እሺ! ምናምን ምን ትርጉም አለው? አለው እንዴ?
34 ተ6፡ እሺ
35 መ፡ እሺ፣ (በአንድ እጃቸው ጣታቸውን በማስጮህ እጅ ወደአወጣ ተማሪ እያመለከቱ)
36 ተ7፡ ግጥምን በደስታ ጊዜ እንትን እንልበታለን፡፡ ደስታችንን...
37 መ፡ ለምሳሌ? ለምሳሌ? ለምሳሌ? (ጣቶቻቸውን አጋጭተው በማስጮህ ወደተማሪው በማመልከት)
38 ተ7፡ + ለምሳሌ አንድን ሰው ስናሞግስ...
39 መ፡ ስናሞግስ
40 ተ7፡ + በግጥም እናሞግሳለን፡፡
41 መ፡ የትኛው ዐውድ ላይ ነው የምናሞግሰው? የትኛው ዐውድ ላይ? የትኛው ዐውድ? እምናሞግስበት ዐውድ ዝም ብለን አናሞግሰውም አይደል?
42 ተ7፡ አዎ
43 መ፡ የት ስንሆን?
44 ተ7፡ ለምሳሌ በውትድርና ጊዜ ሊሆን ይችላል፡፡

45 መተዎች፡ ኺኺኺሃሃሃ
46 መ፡ ጥሩ ነው! እህ-ኺኺኺሃሃሃ አዎ፣ እምናወድሰው ልክ ነው። አሁን ይሄ ማነቃቂያ ስንጎ መገን ላይ ሲሆን፣ ኧ፣ ውትድርናን ማነቃቃት፣ ወደዚያ ወኔ መፍጠር ነው። አይደለ? አዎ ጥሩ ነው! ግን ያው እምናሞግሰው ዐውድ ይኖረዋል አይደል? ለምሳሌ፣ ውትድርና ወይም ወደዘመቻ ሊሄዱ ያሰቡ ሰዎችን ሀገራዊ ዐውድ አድርገን ወኔ የሚቀሰቅስ እናደርጋለን። ኧ፣ እስቲ፣ አቤት፣ (እጅ ወዳወጣች ተማሪ በአገጭ እያመለከቱ)
47 ተ8፡ መንፈሳዊ ቦታ መዝሙር
48 መ፡ መንፈሳዊ ቦታ ደግሞ መዝሙ-በመዝሙር ይቀርባል። ግጥም፣ ሌላስ? ጸደንያ፣ የቀረበ የለም? አሁን ለምሳሌ፣ ኧ፣ በዝቅተኛ ኑሮ ያሉ ሰዎች ቃላዊ ግጥም አላቸው። እህ፣ እሺ ሙሉቀን፣
49 ተ9፡ ልመና
50 መ፡ በልመና፣ በልመና የሚተዳደሩ ሰዎች ቃላዊ ግጥም ሰውን በማሳዘን፣ ገንዘብ ለማግኘነት የሚጠቀሙት ግጥምን በመደርደር ነው አይደለ? ስለዚህ ይህን ካልን ከምንባቡ ውስጥ የወጡ ጥያቄዎች አሉ፤ እሱን እንሰራለን። ሁላችሁም ትሳተፋላችሁ! እሺ ወደዕለቱ ትምህርታችን እንሄዳለን። ገጽ 81 ላይ አውጡ! ሁላችሁም የሰራችሁትን አውጡ! ገጽ 81 ላይ እውነት ውሸቶች አሉ። እሱን ከምንባቡ የወጣውን ሁሉን ጥያቄ ነው የምንሰራው። ከእነሱ ውስጥ እውነት ስንል ምክንያት አለን አ? እውነት ስንል ያልንበት ምክንያት አለን። እስቲ ከአንድ እስከ አምስት የሰራችሁ እጃችሁን አውጡ! እ፣ ማን ነበር ስ-ከኋላ ያለሽው? (በቀጅ እጃቸው ከኋላ እጅ ወዳወጣች ተማሪ እያመለከቱ)
51 ተ10፡ ብሩክታዊት
52 መ፡ እ?
53 ተ10፡ ብሩክታዊት (ድምጿን ጎላ በማድረግ)
54 መ፡ ብሩክታዊት፣ ስንት ቁጥር ነሽ ብሩክታዊት?
55 ተ10፡ አሥራ አንድ
56 መ፡ አሥራ አንድ፣ እሺ፣ እዚህስ? (እጅ ወዳወጣች ሌላ ተማሪ በእስኪብርቶ እየጠቆሙ)
57 ተ11፡ አሥራ ሥድስት
58 መ፡ አሥራ ሥድስት፣ እሺ፣ ስምሽን ማን ልበል? (ማስታወሻ ላይ እየጻፉ)
59 ተ12፡ ሰላም
60 መ፡ እሺ፣ (ማስታወሻ ላይ እየጻፉ) ሌላ በዚህ መስመር? ሀያት ስንት ቁጥር ነሽ? (ስሟን ወደጠሩት ተማሪ ጣቶቿን እያጋጨ በማመልከት)
61 ተ13፡ ሀያ ዐራት
62 መ፡ ኧ?
63 ተ13፡ ሀያ ዐራት
64 መ፡ ሀያ ዐራት፣ አንድ ሰው ይቀረኛል። እህ፣ ቀጥል! (ወደቀረው ተማሪ እያመለከቱ)
65 ተ14፡ አሥር
66 መ፡ አሥር፣ እሺ ቀጥል፣ ቀጥል፣ እስኪ አንዱን እንየው፣ ኧ፣ አሥራ አንድ ቁጥር ቀጥዩ!
67 ተ10፡ እሺ [...]...
68 መ፡ እስቲ ትዛዙን አንብቢልን!
69 ተ10፡ + [...] ሐሰት
70 መ፡ እሺ፣ ይቻላል ነው የሚለው አይደል?

71 ተ10፡ ይቻላል፤ ሐሰት
72 መ፡ ሐሰት፣ ለምን ሐሰት አልሽ? ለምን ሐሰት አልሽ?
73 ተ10፡ ምክንያቱም በዚህ ጊዜ ነው ግጥም የሚጀመረው ብለን ተብሎ ማስረጃ ስለሌለ
74 መ፡ ስለሌለ፤ መቼ ነው የተጀመረው ግጥም? እ? ቋንቋ ከመጀመሩ ጋራ በተመሳሳይ ጊዜ እንደተጀመረ ይገመታል አይደል? እሺ፣ ኹለተኛውን፣ አስራ ሥድስት ቁጥር (?)
75 ተ11፡ [...] እውነት
76 መ፡ እውነት አይደል? ምክንያቱስ?
77 ተ11፡ ምክንያቱም በደስታም በሀዘንም (?)
78 መ፡ ማኅበረሰቡ እየተገለገለባቸው ያለ፣ ኧ፣ የነበረ ነው። አይደለም? እሺ፣ ሦስተኛው የማነው ቁጥር? ኧ፣
79 ተ12፡ [...] ሐሰት
80 መ፡ [...] ሐሰት ለምን አልሽ?
81 ተ12፡ ኧ፣ ዝርው ጽሑፍ ረዥምና የተንዛዛ ስለሆነ፣ ግጥም ደግሞ ቁጥብና እምቅ በመሆኑ
82 መ፡ ስለዚህ ለአድማጩ ምን ዓይነት ስሜት ይፈጥራል?
83 ተ12፡ የደስታ ስሜት (?)
84 መ፡ አዎ፣ ግጥም በአጭር ቃላት፣ በተመጠነ ቃላት ብዙ መልዕክትን ማስተላለፍ ስለሚቻል ነው። ዐራት፣ ዐራት፣ ዐራተኛው ሀያት፣ ሀያት ናት። እህ፣
85 ተ13፡ [...] ሐሰት (በዝቅተኛ ድምጽ)
86 መ፡ አቤት?
87 ተ13፡ ሐሰት (ጎላ ባለ ድምጽ)
88 መ፡ [...] ሐሰት፣ ምክንያትሽ?
89 ተ13፡ አናባቢ ነው።
90 መ፡ አዎ፣ ተናባቢና አናባቢ አብረው ሲሆኑ ስለሆነ ነው። እሺ፣ አምስተኛውን ትሰራለኝ አሥር ቁጥር?
91 ተ14፡ እሺ
92 መ፡ እ፣ ቀጥል!
93 ተ14፡ [...] እውነት
94 መ፡ እውነት፣ አይደል እንዴ? ማለት ማለት ነው ስለሚል ነው ምንባባችሁ ላይ! ይህንን ካልን አንግዲህ ተመልሳችሁ የሚቀጥለውን ሁላችሁም (?) ሰርታችኋል?
95 ተዎች፡ አዎ።
96 መ፡ ማስተካከያ ወሰዳችሁ?
97 ተዎች፡ አዎ።
98 መ፡ እሺ፣ ምርጫውን ደግሞ እንሰራለን። እሺ!
99 ተዎች፡ እሺ።
100 መ፡ ምርጫውን ለመስራት ሁላችሁም... ደምጽ የሚያወጣው ማነው? ((ተማሪዎች ለመሳተፍ እጃቸውን በማውጣት ፈንታ ድምጽ ባወጡ ጊዜ)) ድምጽ ማውጣት አይቻልም። አይደል ልጆች? እ፣ (እድል እየሰጡ) ሀይማኖት ስንት ቁጥር ነሽ?
101 ተ15፡ እኔ ሰላሳ ስምንት
102 መ፡ ሰላሳ ስምንት፣ አንደኛውን ትሰሪያለሽ። (ማስታወሻ መዝገብ ላይ እየጻፉ) እሺ፣ ቃልኪዳን ስንት ቁጥር ነሽ?
103 ተ16፡ አስራ ዘጠኝ
104 መ፡ እሺ፣ እ፣ ከኋላ ያለው ማን ነበር? (በእጅ በያዙት እኪብርቶ እየጠቆሙ)

105 ተ17፡ (?)
106 መ፡ እ?
107 ተ17፡ (?)
108 መ፡ ስንት ቁጥር ነህ?
109 ተ17፡ አርባ ኹለት
110 መ፡ አርባ ኹለት (ማስታወሻ መዝገብ ላይ እየጻፉ) (?) ኧ፣ እዚህጋ ማነው ስሚ? (በእጅ በያዙት እኪብርቶ እየጠቆሙ) ማርያም ወርቅ ሰንት ቁጥር ነሽ?
111 ተ18፡ ሃያ ኹለት
112 መ፡ ሃያ ኹለት (ማስታወሻ መዝገብ ላይ እየጻፉ) አንድ ሰው፣ ወደኋላ ያላችሁት እዛጋ (የእጅ ኹለት ጣታቸውን አጋጭተው በማስጮህ እያመለከቱ) ጸጋዬ፣ ሞክር ጸጋዬ አምስተኛን፣ ጸጋዬ ስንት ቁጥር ነህ?
113 ተ19፡ አርባ
114 መ፡ እሺ፣ ጸጋዬ አምስተኛን ትሞክራለህ። እስቲ ሁላችሁም ባነበብነው መሠረት አንደኛውን? እሺ ቀጥዩ! (ለአንደኛው ጥያቄ መልስ እንድትሰጥ እድል የተሰጣትን ተ15)
115 ተ15፡ [...] (የምርጫ ጥያቄውን ከመጽሐፍ ላይ በማንበብ) ሀ፣ ነው መልሱ
116 መ፡ ሀ፣ ምን?
117 ተ15፡ ቁጥብ አይደለም።
118 መ፡ ቁጥብ አይደለም። ቁጥብ ነው አይደለ?
119 ተ15፡ አዎ
120 መ፡ የ-ባህሪው አይደለም ስላለ ብቻ ነው አይደል? እሺ፣ ኧ፣ አስራ ዘጠኝ ቁጥር፣ ኹለተኛ፣
121 ተ16፡ [...](ቀድም ብሎ ለኹለተኛው ጥያቄ የተሰጣትን እድል በመጠቀም የምርጫ ጥያቄውን ከመጽሐፍ ላይ በማንበብ) ሐ፣ ነው መልሱ
122 መ፡ አዎ፣ ቁጥብነት ሲባል የቃላት ቁጥብነት ሐ፣ እሺ አርባ ኹለት
123 ተ17፡ እሺ፣ [...] (ቀደም ብሎ እድል የተሰጠው ተማሪ የምርጫ ጥያቄውን ከመጽሐፍ ላይ በማንበብ)
124 መ፡ እሺ፣
125 ተ17፡ መልሱ ለ፣ አምስት
126 መ፡ እሺ፣ አይደል? ዐራት ቀለም ያለው የግጥም ዓይነት ማነው? ዐራት?
127 ተዎች፡ ቡሄ በሉ
128 መ፡ ቡሄ በሉ ነው አይደል? ሥድስት ያለው ደግሞ ምን ግጥም ይባላል?
129 መተዎች፡ የወል ግጥም
130 መ፡ እሺ፣ ቀጥሎ አ-ርባ ቁጥር
131 ተ19፡ [...] (የምርጫ ጥያቄውን ከመጽሐፍ ላይ በማንበብ) መልሱ መ፣
132 መ፡ ኧ?
133 ተ19፡ መ፣ ቀለም
134 መ፡ ቀለም
135 ተዎች፡ ኧረ ተዘሏል፤ የዐራተኛው ነው (በተለያየ ንግግርር)
136 መ፡ ዐራተኛው ጥያቄ ላይ ነን፣ እሺ፣
137 ተ19፡ እሺ፣ [...] (የምርጫ ጥያቄውን ከመጽሐፍ ላይ በማንበብ)
138 መ፡ ኧ?
139 ተ19፡ ቀለም

140 መ፡ ኧ?
141 ተ19፡ ቀለም (ድምጹን ጎላ በማድረግ)
142 ተዎች፡ ኺኺኺሃሃሃ ኧረ-ሐረግ ነው፣
143 መ፡ ምን ችግር አለው ታዲያ ልጆች? እንደተረዳው ነው የጻፈው፡፡ ስለዚህ ግጥም ተለክቶ የሚያልቀው በሐረግ ነው ማለት ነው፡፡ ሐመሩ ሐ፣ ሐረግ ብላችሁ ታስተካክላላችሁ! እሺ አምስተኛ? አምስተኛው? ኧ፣ ለማነው የተሰጠው? አልታወቀም ማነው?
144 ተዎች፡ ጸጋዬ፣ ጸጋዬ (በተከታታይና በተደራረበ ንግግር)
145 መ፡ እሱ ነው? ጸጋዬ ነው? እሺ፡፡ ግን ሌላ ያልመለሰ ተማሪ አለ፡፡ ማርያማዊት ቀጥዪ! (ለመሳተፍ እጅ ካወጡ ተማሪዎች መካከል ስም በመጥራትና በእጅ በመጠቆም)
146 ተ20፡ [...] (የምርጫ ጥያቄውን ከመጽሐፍ ላይ በማንበብ) ሀሌታው ሀ፣ ስነግጥም
147 መ፡ ስነግጥም ነው አይደለ? ሐረግ፣ ቀለም፣ ስንኝ የ-ግጥም ኧ፣ አካል ናቸው አይደል?
148 ተዎች፡ አዎ፡፡
149 መ፡ ስለዚህ (?)
150 ተዎች፡ አዎ፡፡
151 መ፡ እሺ፣ ከዚህ ቀጥሎ ያለውን ገጽ ሰማንያ ኹለት ላይ ሂዱ! ገጽ ሰማንያ ኹለት ላይ፣ ገጽ ሰማንያ ኹለት ላይ ሦስተኛውን ኧ፣ [...] በሚቀጥለው ክፍለጊዜያችን በዚህ ሰዓት ሳምንት የምታቀርቡት ይሆናል፡፡ እነዚህ አራቱን ትከፋፈላላችሁ! በቡድን ሆናችሁ ትሰራላችሁ!
152 ተዎች፡ እሺ፡፡
153 መ፡ ልመና ቃላዊ ግጥም ኧ፣ ሦስተኛው ላይ ትሄዱና ማለት ነው፣ አንደኛና ኹለተኛውን (?) አንደኛና ሦስተኛው ላይ ቃላዊ ግጥም፣ ፍቅሯ-የፍቅር ግጥም፣ የለቅሶ የሙሾ ኧ፣ እና የክብረ በዓል ግጥሞችን የመኸር፣ የስራ የሚሉ አሉ፡፡ እነዚህን ትካፈሉና ለሚቀጥለው ሳምንት ሰርታችሁ ትመጣላችሁ!
154 ተዎች፡ እሺ፡፡
155 መ፡ ስለዚህ አሁን እጣ እናወጣለን! እሺ! እጣ እናወጣና... ነው እንዲሁ ልስጣችሁ? ልመድባችሁ?
156 ተዎች፡ አይ-አንፈልግም፡፡ በእጣ ነው፤ በእጣ
157 መ፡ በእጣ ይሁን?
158 ተዎች፡ አዎ፡፡
159 መ፡ እኔን አታምኑኝም ማለት ነው?
160 ተዎች፡ ኧረ፣ ኺኺኺሃሃሃ
161 መ፡ እሺ ይሁንላችሁ፡፡ ከአንድ እስከ አሥር፣ ከአስራ አንድ እስከ ሀያ፣ ከሀያ አንድ እስከ ሰላሳ፣ ከሰላሳ አንድ... (ጠረንጴዛ ላይ የእጣ ወረቀት እየጻፉ)
162 መተዎች፡ + እስከ አርባ
163 መ፡ + ከአርባ አንድ እስከ አርባ አምስት፣ አምስት ይሆናሉ፤ አምስቱ ቀላል ስለሆነ ሥራን ነው የሚሰጡት ካለምርጫ ማለት ነው፡፡ ኧ፣ እጣዎቹ (?) እጣውን ትወስዳላችሁ! ምን ችግር አለው? አሁን የምትመጡት አንድ፣ አስራ አንድ፣ ሀያ አንድ፣ ሰላሳ አንድ፣ አንድ፣ አስራ አንድ፣ ሀያ አንድ፣ ሰላሳ አንድ (ድጋሜ የተነገረ) ኑ አውጡ! አንድ፣ አንድ ማነው? ና! ንገረኝ! ንገረኝ አንተ! (የተጠቀለለ የእጣ ወረቀት በመጽሐፍ ላይ ይዘው)
164 ተ21፡ [...] አይ! (ያወጣውን እጣ ካነበበ በኋላ ራሱን በመያዝ)
165 መ፡ የልመና ግጥም

166 ተ፦ ኺኺኺሃሃሃ፣ ይሻላል።
(((ተማሪዎች ርስበርስ በመነጋገርና የጎንዮሽ ወሬ በማውራት ላይ)))
167 መ፡ የክብረ በዓል፣ የለቅሶ (በተማሪዎች የወጣውን እጣ እያነበቡ)
168 ተ፦ ውይ (የተወሰኑ ተማሪዎች ንግግር)
169 መ፡ ከሰላሳ አንድ ስስከ አርባ ያላችሁት ደግሞ የፍቅር (በተማሪዎች የወጣውን እጣ እያነበቡ)
170 ተ፦ እሰይ (የተወሰኑ ተማሪዎች ንግግር)
171 መ፡ ከአርባ አንድ እስከ አርባ አምስት ያላችሁ ደግሞ የሥራ ላይ፣ የውቂያ፣ የአጨዳ፣ ወፍጮ የሚፈጭ የለም እንጂ ወፍጮ ላይ ይዘፈናል። አይደል እንዴ? ግን ባሁኑ ሰዓት እ፣ ያው ትጠይቃላችሁ የድሮ ሰው ካገኛችሁ ወፍጮ ሲፈጭ እንዴት ነው የሚዘፈነው? አቤት፣ ((አንድ ተማሪ እጁን ባወጣ ጊዜ))
172 ተ22፡ የመጀመሪያው ግን ቲቸር ሦስት ብቻ ነን፤ ሦስት ሰው ነን። እንዴት ነው የምንሰራው?
173 መ፡ ባለሦስት ቀላል እኮ ነው። አንድ እኮ ይሰራዋል። ቀላል ስለሆነ ነው። እኔ መድቤያችኋለሁ ስሩ እሺ! አርባ ሦስት የለም፣ አርባ ዐራት የለም፣ ሦስት ሰው ታዲያ በቂ እኮ ነው። ከሰራችሁ በቂ ነው። አሁን ደግሞ ቀጥሎ ያለውን ነው የምንሰራው ማለት ነው። ሰዋስው የሚለውን ነው። ሰዋስው ምንድን ነው ብለን፣ ሰዋስውን ነው አሁን የምንሰራው! እየወጣችሁ ትሰራላችሁ! (ጥቁር ሰሌዳው ላይ እየጻፉ) እስቲ ሰዋስው ምንድን ነው? ሰዋስው ምን አገልግሎት አለው? ሰዋስው፣ ከምንባቡ ኧ፣ የለም? እ፣ ጸደንያ ሰዋስው ማለት ምን ማለት ነው? የቃላት አገባብና አሰዳደር ማለት ነው አይደል ልጆች? ((ተማሪዎች ለመመለስ ሳይችሉ፣ ዝም ባሉ ጊዜ)) እንግዲህ ደብሯችኋል መሰለኝ አልገባኝም። ((ተማሪዎች ሳይሳተፉ ሲቀሩ)) እ፣ መደበር አለባችሁ እንዴ? እሺ፣ [...] እዚህ ጋ ምሳሌ አለ። አይደል? ነጻ ምዕላድ ሊሆን የሚችለው ማነው? እዚህጋ ላምሽ የሚል ተመስርቶላችኋል። (መጽሐፉን ከፍተው እያመለከቱ)
174 ተ፦ አዎ።
175 መ፡ እስቲ ነጻ ምዕላድን አውጡ። እጅ እያወጣችሁ! ሮቤል፣
176 ተ23፡ ላም
177 መ፡ ላም የሚለው ቃል፣ እሺ ቅጥያ? ቅጥያው ምን ይወጣዋል? (ጥቁር ሰሌዳው ላይ እየጻፉ)
178 ተ፦ ሽ፣
179 መ፡ ሽ፣ ብቻውን፣ እሺ፣ እሱ ከመጽሀፋችሁ ላይ የሰራችሁትን አላያችሁትም እንዴ? እ፣ ቃሉ ምን ይሆናል? እ፣ እ፣ ላምሽ የሚል ይወጣዋል ማለት ነው። ይሄ ሲሆን አገልግሎቱ ምንን ነው የሚያመ-የቅጥያ አገልግሎቱ ምንድን ነው?
180 ተ፦ ባለቤትነት
181 መ፡ እጅ አታወጡም! ኧ፣ እጅ ማውጣት የለም? ((ተማሪዎች እጅ ባላወጡ ጊዜ)) እሺ፣ ሮቤል፣ ((ስሙ የተጠራው ተማሪ እጅ ባወጣ ጊዜ))
182 ተ23፡ ባለቤትነት
183 መ፡ ባለቤትነትን፣ ባለንብረትንትን ነው። (ጥቁር ሰሌዳው ላይ እየጻፉ) ላምሽ ስለሆነ ባለቤቷ ማናት?
184 ተ፦ እሷ
185 መ፡ እሷ ነች አይደለ?
186 ተ፦ አዎ።

187 መ፡ እሺ፣ እሷ እሚል ይወጣል፡፡ እሷ ነች ባለቤት፤ እሷ እሚል ባለቤት በውስጡ አለ ማለት ነው፡፡ (ጥቁር ሰሌዳው ላይ እየጻፉ) እሺ ቀጥሎ ያለውን እስቲ ወጥቶ እሚሰራልኝ? ሦስተኛውን፣ ወንድሙ እሚለውን፣ ነዪ! ወንድሙ እሚለውን፣ (ለመስራት ፈቃደኛ ወደሆነች ተማሪ በእጅ በማመልከት)

188 ተ29፡ ሁሉንም ነው? (ጥያቄውን ወጥቶ ለመስራት ከመምህሯ ጠመኔ እየተቀበለች)

189 መ፡ ነጻ ምዕላዱ ብቻ ነው የሚሰራው፡፡ የወንድሙን ነጻምዕላዱን ብቻ አውጪ!

190 ተ29፡ እሺ፡፡ (((ጥያቄውን ለመስራት በጥቁር ሠሌዳው በመጻፍ ተግባር ላይ)))

191 መ፡ እዚህ ነው የሚጻፈው፡፡ እዚህጋ ወንድም ምዕላዱን ስሪ! (ጥቁር ሰሌዳው ላይ ተማሪዋ የምትሰራበትን ቦታ በእጅ እያመለከቱ) ወንድሙ ነው፤ ወንድም የሚለው ነጻ ምዕላድ እሺ፣ (የተማሪዋን ስራ ከጥቁር ሰሌዳ ላይ እየተመለከቱ)

192 ተ29፡ ወንድሙ ነው እሚለው?

193 መ፡ አዎ ወንድሙ ነው፡፡ እሺ፣ ጎበዝ! እሺ፣ ባለቤት፣ የማን ነው? የማን? (የተማሪዋን ሥራ እየተከታተሉ)

194 ተዎች፡ የእሱ

195 መ፡ ባለቤቱ ማነው?

196 ተዎች፡ የእሱ

197 መ፡ የእሱ ነው፡፡ አይደል እንዴ? እሺ ቀጥሎ ያለውን የሚሰራ? ጎበዝ! (ተማሪዋን ወደመቀመጫዋ እየሸኙ) አባቷ እሚል አለ፡፡ አባቷ፣ አባቷ፣ ነዪ፣ (ለመስራት ፈቃደኛ ወደሆነች ተማሪ በእጅ በማመልከት) ቅጥያዎች እንግዲህ በድምጽ ውስጥ ነው የሚወጡት፣ አፋዊ ናቸው አይደል? አይደል እንዴ ልጆቼ? እሺ አባቷ፣ (ለተማሪዋ ጠመኔ እየሰጡ) ልክ ነው እንዴ? ((የተማሪዋን ስራ አጀማማር ባዩ ጊዜ)) ቀጥዬ ችግር የለም እናስተካክለዋለን ((ተማሪዋ ስራዋን አቋርጣ ዘወር ብላ መምህሯን ባየች ጊዜ)) እሺ፣ የማን?

198 ተዎች፡ የእሷ

199 መ፡ እሺ፣ እዚህጋ የተሳሳተቺውን የሚያስተካክልልኝ ማነው? (ጥቁር ሰሌዳው ላይ ተማሪዋ የሰራችውን እያመለከቱ) ኧ፣ እሚያስተካክልልኝ? ኧ፣ አሁን እዚህ ጋ ቅጥያዎችን የምናገኛቸው አፋችን ላይ ነው አይደለ?

200 ተዎች፡ አዎ፡፡

201 መ፡ ‹‹ኡ፣ ኣ›› እስካልተፈጠሩ ድረስ አንጽፍም፡፡ ‹‹ዋ›› ነው አይደል አፋችን ሲከፈት ‹‹ዋ››ን ነው የምንፈጥረው አይደል? ስለዚህ አባቷ የሚለውን ‹‹ዋ››ን ብቻ ነው የምፈጥረው ማለት ነው፡፡ እሺ ቀጥሎ ያለውን፣ ወሬዎቹ የሚለውን እሚሰራልን? ልደቱ ና! (ለመስራት ፈቃደኛ ወደሆነ ተማሪ በእጅ በማመልከት) እሺ ቁጥርን ያመለክታል እዚህጋ አይደል? እዚህጋ ወሬ እሚል አለ፤ ወሬዎቹ-ኡ አይደል? እዚህጋ ኡ ይፈጠራል፡፡ (ከተማሪው ስራ ላይ ተጨማሪ ማብራሪያ ጥቁር ሰሌዳው ላይ እየጻፉ) እሺ፣ ሌላ የቀረን ስንቅ የሚለው ነው፡፡ እሺ መኳንንት፣ (ከፊትለፊት ላለ ተማሪ ጠመኔ እየሰጡ)

202 ተ4፡ ስንቁ ነው?

203 መ፡ አዎ ስንቁ፣ እሺ፣ አዎ፣ እኔ እሚል እዚህጋ አለ ማለት ነው፡፡ እንደዚህ ሰርታችኋል ሁላችሁም?

204 ተዎች፡ አዎ፡፡

205 መ፡ አንደዚህ ነው የሰራችሁት?

206 ተዎች፡ አዎ፡፡

207 መ፡ እሺ ከዚህ ቀጥሎም አለ ገጽ ሰማንያ ሥድስት ላይ ያለው እስቲ አሁንም ሞክሩት፡፡ ሁላችሁም ገጽ ሰማንያ ሥድስት ላይ ያለውን፣ [...] የሚል አለ፤ እስኪ አሁኑ ሞክሩት! ጻፉት! ደብተራችሁ ላይ ሞክሩት! ሁላችሁም ሞክሩ!

208 ተ*ች፡ እሺ፡፡ (((ተማሪዎች በመምህሯ ገጽ ሰማንያ ሥድስት የተባለው፣ መጽሐፉ ላይ ግን ገጽ ሰማንያ ሦስት ላይ ያለውን ጥያቄ በመስራት ተግባር ላይ)))

209 መ፡ አቤት፣ ምን፣ አሞሽ ነው? እ? (ወደ*ታለቅስ ተማሪ ጠጋ ብለው) ((የ*ታለቅስ ተማሪ ባዩ ጊዜ))

210 ተ30፡ አሳይመንት

211 መ፡ ታመጫለሽ፤ እቀበልሻለሁ፡፡ ለምንድን ነው የ*ታለቅሺው? (ትዕዛዝ እና ቃል መግባት)

212 ተ30፡ አሳይመንት ስላላመጣሁ፡፡

213 መ፡ ነገ እቀበልሻለሁ፤ ጽፈሺ አምጪ! እንዴ! (የተማሪዋን ትከሻ እያሻሹ) እየሰራችሁ ነው? ቀጥሉ! (ተማሪዎችን እየዞሩ በማየት)

214 ተ*ች፡ አዎ፡፡ (((ተማሪዎች ሥራውን በመቀጠል ተግባር ላይ)))

215 መ፡ እሺ ከጨረሳችሁ እንስራው? እሺ፣ ከዚህ ቀጥሎ ያልጨረሳችሁ ቶሎ ጨርሱና ሰዓቱ እንትን እንዳይልብን፣ ሰርታችሁ የምትመጡትን ልንገራችሁ! ሰዓት ስለሄደብን ማለት ነው፡፡ ይኼንን አሁን የጀመራችሁትን ጨርሳችሁ ትሰሩና [...] የሚል አለ፤ ሦስተኛው ገጽ ሰማንያ ሦስት ላይ፣ ሦስተኛውን፣ ሦስተኛው [...] የሚለውን ይዜን በደንብ ታነቡና የትኛው ይጠብቃል? የትኛው ይላላል? ይኼን ድምጽ ለመፍጠር፤ እቤታችሁ ማለት ነው ቀስ ብላችሁ! ገጽ ሰማንያ ዐራት ላይ ያለው፣ በአረንጓዴ የተጻፈው ማስታወሻ ትወስዳላችሁ! [...] የሚል ምሳሌ የተቀመጠ አለ፡፡ እሱን ወደ*ተራችሁ ትወስዱና... እያዳመጣችሁኝ ነው አይደለ?

216 ተ*ች፡ አዎ፡፡

217 መ፡ ይኼኛውን፣ ዐራተኛውን ክፍል ውስጥ እንሰራዋለን በሚቀጥለው ክፍለጊዜያችን! ኧ፣ ገጽ ሰማንያ አምስት ላይ በአውዳዊ ፍቺ የሚል አለ፡፡ ከአንድ እስከ ሰባት፣ እሱን ሰርታችሁ ትመጣላችሁ! አውዳዊ ፍቺ ገጽ ሰማንያ አምስት ላይ ከአንድ እስከ ሰባት የቤት ሥራ እሺ! ገጽ ሰማንያ አምስት ከአንድ እስከ ሰባት ያለውን ሰርታችሁ ትመጣላችሁ! (ጥቁር ሰሌዳው ላይ እየጻፉ) ከአንድ እስከ ሰባት ከዚያ ደግሞ ኧ፣ የአገባብ የተጀመሩ ሰንኞች አሉ፡፡ እነሱን እናንተ ማሟላት፣ ከአንድ እስከ አምስት እዚያው ላይ፣ ከአንድ እስከ አምስት፣ ከአንድ እስከ አምስት እሱን ትሰራላችሁ! እስቲ ለምሳሌ፣ ዐዋይ እሚለው አውዳዊ ፍቺ ምን ማለት ነው? ምንን ያመለክታል? ዐዋይ፣ ዐዋይ! ካለ ሰው ምንን ያመለክታል?

218 ተ*ች፡ ቁጭት

219 መ፡ ዐዋይ ካለ ምን ስሜት አለው? እሚነግረኝ ሰው ማነው? ዐዋይ! (የእጃቸውን መዳፎች በማጋጨት እያስጮኹ) ስንል በንግግር ያግባባል አይደል? ይኼ በንግግር ተግባባን፣ ደግሞ ድንገት ዐዋይ! (የእጃቸውን መዳፎች በማጋጨት እያስጮኹ) ብል ምን ማለቱ ነው? የአንደኛው ጥያቄ ይኼ ነው አይደል? ምንን ያመለክታል? በምን ሁኔታ ላይ ሲሆን ነው ሰው ይህንን ሊያወጣ እሚችለው? በምን ሁኔታ ላይ ሲሆን ነው? እሚነግረኝ? አይባልም ይኼ ቃል? ኧ፣ እሺ፣ (እጅ ላወጣች ተማሪ እድል በመስጠት)

220 ተ31፡ በቁጭት ውስጥ

221 መ፡ ኧ?

222 ተ31፡ ቁጭት

223 መ፡ ቁጭት ወይም ንዴት ሲያጋጥመው ዐወይ እያለ... (የእጃቸውን መዳፎች በማጋጨት እያስጮኹ) ስለዚህ ሌሎችንም ስድስቱንም በእነዚህ ትሰራላችሁ! ስለዚህ አንደኛው ዐዋይ የሚለው ነው፤ ሌሎቹን [...] እሚል አለ፡፡ እነዚህን ሞክራችሁ ትመጣላችሁ! ኧ፣ እነዚህን ሞክራችሁ ኑ! ያው የተሰጣጠነውን የቤት ሥራ ሰርታችሁ ትመጣላችሁ እሺ! (የእጃቸውን መዳፎች በማጋጨት እያስጮኹ)

224 ተ፡ እሺ፡፡

225 መ፡ ልመና የደረሳችሁ የትነው እምትሰሩት እስቲ ንገሩኝ? የት ነው እምታገኙት? እንጠቋቀም!

226 መተ፡ ኺኺኺሃሃሃ

227 መ፡ ስላሴ፣ አንድ ኹለት ብር ያዙና ስላሴ ሽር በሉ እሺ!

228 ተ፡ ኺኺኺሃሃሃ

229 መ፡ አዎ፣ አይደል? የሥራ ግጥምስ የት ይገኛል? እንግዲህ መቼም በአሁኑ ሰዓት የሚፈጭ የለም አይደል? ኧ፣ አትክልት የሚያጠጡትን ሂዱና ሥራ ሲሰሩ ጠይቁ! እሺ! አትክትል የሚሰሩ፣ ሥራ እሚሰራ ሞልቷል አይደል? ድንጋይ የሚጠርብ አለ (?) ሥራ ነው ሁሉም አይደል? በመግባባት ግጥሙን ይንገሯችሁ፡፡ ሌላው ምንድን ነው? የፍቅር ነው?

230 ተ፡ አዎ፡፡

231 መ፡ ቫላንታይን ዴይ የለም አ?

232 ተ፡ ኺኺኺሃሃሃ

233 መ፡ ቫላንታይን ዴይ እኛ አገር ከሌለ የት ይገኛል?

234 ተ32፡ ከመጽሐፍ (የመናገር ተራ ሳይሰጣት)

235 መ፡ ከመጽሐፍና ሰውን መጠየቅ፣ አይደል? ሁሉም ማጎበረሰባችን ውስጥ ያሉ ቃላዊ ግጥሞች ናቸው፡፡

236 ተ33፡ ቲቸር ግጥሞቹን እንዴት ነው የምንጽፋቸው? (የመናገር ተራ ሳይሰጠው)

237 መ፡ እምትጽፉት፣ በቡድን፣ በቡድን ነው፡፡ ከአንድ እስከ አሥር ያላችሁት አስራችሁ ታዋጡና ትጽፉላችሁ፡፡ እሺ!

238 ተ፡ እሺ፡፡

239 መ፡ ከአስሩ ጽፋችሁ ከአምስት ታቀርባላችሁ እሺ!

240 ተ፡ እሺ፡፡

241 መ፡ ግጥሙ ለሳምንት ነው፡፡

242 ተ፡ እሺ፡፡

----- ክፍለጊዜው ተጠናቋል -----

አባሪ 2፣ ምዝግብ መረጃ ሀ፣ ክፍለጊዜ ኹለት (ክ2)

አጠቃላይ መረጃ

የመምህር መለያ፡- ‹‹ሀ›› ጾታ፡- ሴት
የክፍል ደረጃና ምድብ፡- 10ኛ ‹‹ሲ››
የተማሪዎች ብዛት፡- ወንድ 16 ሴት 25 ድምር 41
ቀረጻና ምልከታ የተካሄደበት ቀን፡- 26-07-2014 ዓ.ም
ክፍለጊዜ፡- 2ኛ ሰዓት፡- 9:25-10:05 (40 ደቂቃ)
የምልከታና ቀረጻ ርዝማኔ፡- 35 ደቂቃ
የትምህርቱ ርዕስ፡- ምዕራፍ ሥድስት፣ ግጥም
ንዑስ ርዕስ፡- ክፍል ሦስት፣ ሰዋስው ገጽ፣ 83

01 መ፡ እንደምን ዋላችሁ ተማሪዎች?
02 ተ፦ ደህና፣ እግዚአብሔር ይመስገን! (ከመቀመጫቸው በመነሳት)
03 መ፡ ቁጭ በሉ።
04 ተ፦ እናመሰግናለን! (እየተቀመጡ)
(((መምህሯ ጥቁር ሠሌዳው ላይ ቀን፣ የትምህርት ዓይነት (አማርኛ)፣ የዕለቱን ትምህርት ርዕስ በመጻፍ ተግባር ላይ))
05 መ፡ እሺ፣ የቤት ሥራችሁን አውጡ! ባለፈው የተሰጣችሁት የቤት ሥራ አላችሁ። አሁን ቁጥራችሁን ቶሎ ቶሎ ታዳምጣላችሁ!
(((መምህሯ የተማሪዎችን ሥም በመጥራት ተግባር ላይ)))
አሁን እንጀምራለን! እስቲ ባለፈው የተማርነውን ለማስታወስ፣ አንድ ሰው የሚያስታውሰኝ ማነው ቶሎ? ባለፈው ክፍለጊዜ ምንድን ነው የተማርነው? እሚነግረኝ ጎበዝ ተማሪ ማነው? ኹለት ሰው፣ እድል እሰጣለሁ። እስቲ ማነው ባለፈው ከፍለጊዜ ምንድን ነው የተማርነው? ፈጠን፣ እ፣ ↗ እሺ እሚነግረኝ ሰው? ባለፈው ክፍለጊዜ ስንማር ምን ምንድን ነው የተማርነው? ስለምንድን ነው የተማርነው? እሺ፣ (እጅ ወደአወጣ ተማሪ በእጅ እያመለከቱ እድል በመስጠት)
06 ተ1፡ ባለፈው የተማርነው ስለግጥም ነበረ። ግጥም ቁጥብ ቃላቶችንና ቁጥብ ቃላቶችን ነው እሚጠቀም፣ ምት እንዳለው ኧ... (ሐሳቡን ሳይቋጭ እየተቀመጠ)
07 መ፡ በቃህ?
08 ተ1፡ አዎ።
09 መ፡ በቃ ያስታወስከውን ያክል፣ ሌላ? (?) ሌላ? በርጠሚዮስ እስቲ ስለግጥም ምንድን ነው የምታስታውሰው ንገረኝ? የምታስታውሰውን ያክል ንገረኝ? ባለፈው የተማርነው ስለግጥም ነው አይደለ?
10 ተ2፡ አዎ።
11 መ፡ ግጥም ምንድን ነው ብለን ነው ያለፍነው? ኧ፣
12 ተ2፡ ግጥም ዜማ ያለው...
13 መ፡ ይኼ ነው የተሞከረው። ተነስ አሁን ልጁን አስረዳው! ሬድዋን ተነስ! (አንድን ተማሪ ከተቀመጠበት ተነስቶ ወደ ተ2 ሂዶ እንዲቀመጥ እያመለከቱ) ሕይዎት፣ (ለሌላ እጅ ላወጣች ሴት ተማሪ እድል እየሰጡ)
14 ተ3፡ ሥነግጥም ማለት ለግጥም ሲሆን፣ ግጥም ማለት አንድን ነገር አክብዶና አግዝፎ የማሳየት አቅም ያለው ነው። እና ደግሞ የግጥም ባህርያት ግጥም ምት አለው፤ ኧ-ቁጥብና ዘርዛራ የሆነ ነው። የግጥም ዓይነቶች የወል ግጥምና የሰንጎ መገንና የቡሄ

በሉ እንላቸዋለን፡፡ ኧ፣ የወል ግጥም የምንለው በሐረግ ውስጥ ሥድስት ቀለማትን የሚይዝ ነው፡፡ የሰንጎ መገን የምንለው አምስት ቀለማትን የሚይዝ ነው፡፡ ቡሄ በሉ የምንለው ደግሞ ዐራት የሚይዝ ነው፡፡ ቡሄ በሉ ለልጆች የሚ-የሚገጠም ነው፡፡

15 መ፡ በጣም ጎበዝ! ጥሩ ነው! እ፣ እዛጋ ማነሽ? (እድል ወደሰጧት ሌላ ተማሪ በአገጭ እያመለከቱ)

16 ተ4፡ በተጨማሪም ባለፈው ለታ ስለአናባቢና ስለተነባቢ ተምረናል፡፡

17 መ፡ አዎ፤ እህ፣

18 ተ4፡ አናባቢ ቃላቶች ማለት፣ ቁጥርን፣ የአናባቢ ብዛት ጾታን እንዲገልጽ ያደርገዋል በቃል ውስጥ፣ በ-በነጻ ምዕላድ ውስጥ በመግባት

19 መ፡ አናባቢ ናቸው እንዴ ታዲያ? ጥገኛ ኧ፣ ምዕላዶች ቁጥርን፣ መደብን ኧ፣ ያመለክቱልናል፡፡ አናባቢና ተነባቢ አብረው ሲመጡ ደግሞ ቀለምን እናገኛለን ብለናል አይደል?

20 ተዎች፡ አዎ፡፡

21 መ፡ እነዚህን ነው ያልነው፡፡ በጣም ጥሩ! ሌላ እሚነግረኝ ሰው አለ? ይኼን ካስታወስን ይበቃናል! ወደዕለቱ ትምህርት እንሄዳለን፡፡ ገጽ 83 ላይ የሰራችሁትን አውጡ! የሞከራችሁትን! አሳይመንቱ ለሮብ ነው?

22 ተዎች፡ አዎ፡፡

23 መ፡ ለሮብ አዘጋጅታችኋል?

24 ተዎች፡ አዎ፡፡

25 መ፡ አዎ ማንጸባረቅ ስላለ አዘጋጁ ለሮብ! እሺ፣ አቤት፣ ለዛሬ ነው እንዴ? ((አንድ ተማሪ እጅ ባወጣች ጊዜ))

26 ተ5፡ አሳይመንቱን በጽሁፍም እናስገባለን?

27 መ፡ አዎ፤ ለሮብ አይደል የተባባልነው?

28 ተዎች፡ አዎ፡፡

29 መ፡ ለሮብ እዚህ ክፍል ታንጸባርቃላችሁ! በቡድን የሰራችሁትን ለእኔ ትሰጣላችሁ አይደል የተባለው?

30 ተዎች፡ አዎ፡፡

31 መ፡ ሮብ ታቀርባላችሁ! የእናንተ ሮብ የሆነበት ምክንያቱን ሌላ ጊዜ እነግራችኋለሁ፡፡ እሺ!

32 ተዎች፡ እሺ፡፡

33 መ፡ አዎ፣ የናንተ ብቻ ነው ሮብ የሆነው እሺ!

34 ተዎች፡ እሺ፡፡

35 መ፡ እሺ፣ ገጽ 83 ላይ ኧ፣ ስንተኛው፣ ኹለተኛውን ጀምሮ አልሰራነውም፡፡ እስቲ፣ ሁሉንም መስራት ካለብን ሁሉንም እንሰራለን፡፡ ካለዚያ የከበዳችሁን ብቻ እንሰራለን፡፡ እሺ! [...] እስቲ ደብተራችሁን አውጡ! ሰርታችኋል የመጀመሪያውን ሁላችሁም? እስቲ ያያ-የሰራችሁትን አውጡ! እስቲ አውጡ! ደብተራችሁን ግለጡ! የሰራችሁትን አሳዩ! በኃይሉ እስቲ? (ወደተማሪው ጠጋ ብለው ደብተሩን እየተመለከቱ) አንተስ ሰርተሃል? (ከጎን ወዳለው ተማሪ እየተመለከቱ)

36 ተ6፡ አዎ፡፡

37 መ፡ ኧ፣ ታሪኩ ነህ ማነህ? መኪንንት ነህ? (ወደተማሪው በመጠጋት)

38 ተ7፡ ታሪኩ

39 መ፡ እሺ አውጣ እስኪ! ታሪኩ ሌላም ትሰራለህ! እስቲ? (የተማሪውን ደብተር ጠጋ ብለው እየተመለከቱ) ጸጋዬስ ሰርተሃል? (ከጎን ወዳለው ተማሪ እየተመለከቱ)

40 ተ8፡ አዎ።።
41 መ፡ ያልሰራ የላችሁም?
42 ተዎች፡ አዎ።።
43 መ፡ እሺ፣ አዎ እንግዲህ ምስጢር ይወጣል ያልሰራችሁ ሰዎች።። እሺ እዚህጋ ያለውን አሁን እንጽፋለን።። ሁላችሁም እሱውጋ ሆናችሁ ጊዜ ላለማባከን ለእኔ ትነግሩኛላችሁ እጃችሁን እያወጣችሁ! እሺ!
44 ተዎች፡ እሺ።።
45 መ፡ እሺ ቃል፣ ቃል አለ የተደረደረ አይደል? [...] (ከመጽሐፍ እያነበቡ ጥቁር ሰሌዳው ላይ *ቃል፣ ነጻ ምዕላድ፣ ጥገኛ ምዕላድና የጥገኛ ምዕላድ አገልግሎትን* መሰሪያ ቦታ በረድፍ እየጻፉ) ይኼ ማለት ምዕላዱ የገባበት ምክንያት፣ ምዕላዱ እዚህጋ ምን አገልግሎት ሰጠ? ለቃሉ ለተሰጠው ቃል ማለት ነው።። እዚህጋ አሁን ሆዳም የሚል ይታያችኋል አይደል? (ጥቁር ሰሌዳው ላይ እያመለከቱ)
46 ተዎች፡ አዎ።።
47 መ፡ ኧ፣ እስቲ ነጻ ምዕላዱ ምን ሊሆን ይችላል? እሺ መኳንንት (እጅ ወዳወጣው ተማሪ በቀኝ እጃቸው እያመለከቱ)
48 ተ9፡ ነጻ ምዕላድ ሆድ
49 መ፡ ሆድ (ጥቁር ሰሌዳው ላይ እየጻፉ)
50 ተ9፡ ጥገኛ ምዕላድ ኣም
51 መ፡ ኣም (ጥቁር ሰሌዳው ላይ እየጻፉ) ስለዚህ?
52 ተ9፡ ስለዚህ አገልግሎቱ ቅጽል
53 መ፡ እ?
54 ተ9፡ ቅጽል፣ ቅጽል አገልግሎት፣ ቅጽል
55 መ፡ የቅጽል ኧ፣ ምን?
56 ተ10፡ መስራች (ያለተራዋ ጣልቃ ገብታ የመለሰች ተማሪ)
57 መ፡ የቅጽል መስራች ነው አይደለ? እሺ፣ ቀጥሎ ያለው? ((መምህሯ ወደጥቁር ሰሌዳው ፊታቸውን አዙረው እየጻፉ በመጠየቅ ላይ))
58 ተ10፡ ወተታም (የመናገር ተራ ሳይሰጣት)
59 መ፡ ወተታም፣ እጅ በማውጣት! እሺ፣ እስቲ ጸጋዬ (እጅ ወዳወጣው ተ8 በቀኝ እጃቸው እያመለከቱ)
60 ተ8፡ እሺ
61 መ፡ ኧ፣
62 ተ8፡ ወተት
63 መ፡ ወተት (ጥቁር ሰሌዳው ላይ እየጻፉ) ኧ፣
64 ተ8፡ ኣም
65 መ፡ እሺ፣ እዚህጋ? (ጥቁር ሰሌዳው ላይ የጥገኛ ምዕላድ አገልግሎት በሚለው ሥር እያመለከቱና እየጻፉ)
66 ተ8፡ ቅጽል
67 መ፡ እሺ፣ ቀጥሎ?
68 ተ10፡ ተራራማ (የመናገር ተራ ሳይሰጣት)
69 መ፡ ተራራማ (በጥቁር ሰሌዳው ላይ ቃል፣ ነጻምእላድ፣ ጥገኛ ምዕላድን የጥገኛ ምዕላድ አገልግሎት ብለው በጻፉት ረድፍ ስር በየቦታቸው እየጻፉ) እሺ እዚህጋ?
70 ተዎች፡ ተራራ
71 መ፡ ተራራ፣ እዚህጋ? (ጥቁር ሰሌዳው ላይ በረድፉ ስር እያመለከቱና እየጻፉ)

72 ተ፦ ኣማ
73 መ፦ ኣማ፣ እዚህጋ? (ጥቁር ሰሌዳው ላይ በረድፉ ስር እያመለከቱና እየጻፉ)
74 ተ፦ ቅጽል መስራች
75 መ፦ የቅጽል...
76 መተ፦ + መስራች
77 መ፦ እሺ፣ ቀጥሎ?
78 ተ፦ ጎጠኛ
79 መ፦ ጎጠኛ፣ (ጥቁር ሰሌዳው ላይ በረድፉ ስር እያመለከቱና እየጻፉ) ጎጠኛ እ?
80 ተ፦ ጎጥ
81 መ፦ ጎጥ (ጥቁር ሰሌዳው ላይ በረድፉ ስር እያመለከቱና እየጻፉ)
82 ተ፦ ኧኛ
83 መ፦ ኧ?
84 ተ፦ ኧኛ
85 መ፦ ኧኛ፣ ኧ? (ጥቁር ሰሌዳው ላይ በረድፉ ስር እያመለከቱና እየጻፉ)
86 ተ፦ ቅጽል መስራች
87 መ፦ ቅጽል መስራች፣ (ጥቁር ሰሌዳው ላይ በረድፉ ስር እያመለከቱና እየጻፉ) አሁን እሚቀረን ምንድን ነው?
88 መተ፦ ቂልነት (መምህሯ ጥቁር ሰሌዳው ላይ እየጻፉ)
89 መ፦ እሺ፣
90 ተ፦ ቂል
91 መ፦ እስቲ ይኼን ማነው እሚነግረኝ? እጅ አውጡ እንጂ! ((ተማሪዎች በዘፈቀደ መልስ እየሰጡ ባሉበት ጊዜ)) መሠረት እስቲ ንገሪኝ? (እጅ ወዳወጣች ተማሪ በእጃቸው እያመለከቱ)
92 ተ11፦ ቂል
93 መ፦ ቂል (ጥቁር ሰሌዳው ላይ በረድፉ ስር እያመለከቱና እየጻፉ)
94 ተ11፦ ነት
95 መ፦ ነት (ጥቁር ሰሌዳው ላይ በረድፉ ስር እያመለከቱና እየጻፉ) እኽ፣
96 ተ11፦ ቃል መስራች
97 መ፦ ነው ግን እዚህጋ ያሉትስ? (ጥቁር ሰሌዳው ላይ እያመለከቱ)
98 ተ11፦ ቅጽል
99 መ፦ ቅጽል ይመሰርታል፤ ስምም ይመሰርታል። ግን ስም ናቸው እነዚህ ጎጥም፣ ተራራም፣ ወተትም፣ ሆድም ስም ናቸው። (ጥቁር ሰሌዳው ላይ እያመለከቱ) ቂል እሚለው ግን እዚህጋ ከእነዚህ ይለያል። በምንድን ነው እሚለየው? ቅጽል ሆኖ ነው የመጣው፤ ስለዚህ ውልድ ስምን ይሰጠናል ማለት ነው። ውልድ ስም፣ ሌሎቹም ይመሰርታሉ ግን እነኚህ አንድ ዓይነት ውልድ ስም ይመሰርታሉ ሁሉም ግን ከነዚህ ቂል የሚለው ይለያል። (ጥቁር ሰሌዳው ላይ እያመለከቱ) ውልድ ስምን ይመሰርታል። (ጥቁር ሰሌዳው ላይ እየጻፉ) ከስም ማለት ነው፤ ስም ከግስም ይመሰረታል፣ ከስም ቃላት ይመሰረታል፣ ከቅጽል ይመሰረታል። ከእነዚህ ግን ይለያል ማለት ነው ይኼ። ሌሎቹም ስም ይመሠረትባቸዋል፤ ከስምም፣ ከግስም፣ ከቅጽልም መመሥረት ስለምንችል ማለት ነው። ሌላው [...] የሚል አለ። (ከመጽሐፍ ላይ እያነበቡ) ኧ፣ በቃላት ውስጥ የሚጠብቁና የሚላሉ ድምጾች፣ በመጥበቅ አንድ ድምጽ ኾለት ድምጽ ኾለት ትርጉም ሊሰጥ ይችላል። እስቲ ከዚህ ከግጥሙ ውስጥ፣ እሚያነብልኝ ግጥሙን መጀመሪያ? እሚያነብልኝ?እሚያነብልኝ? (በዐይናቸው

ተማሪዎችን እየቃኙ) እሺ ጸደንያ፣ (ለማንበብ እጅ ወዳወጣች ተማሪ በእጃቸው እያመለከቱ)
100 ተ12፡ እሺ [...] (ግጥሙን ከመጽሐፉ ገጽ 83 ላይ እያነበበች)
101 መ፡ እሺ፣ ከዚህ ውስጥ ምን አገኘሽ አንቺ? አንዱን ብቻ ንገሪኝ!?
102 ተ12፡ ኧ፣ ከዋልሽማ
103 መ፡ ኧ?
104 ተ12፡ ባልሽማ
105 መ፡ ባሻልማ?
106 ተ12፡ አዎ።።
107 መ፡ እሺ፣ ከኹለቱ ንገሪኛ!?
108 ተ12፡ ባልሽማ ነው?
109 ተዎች፡ ኺኺኺሃሃሃ
110 መ፡ ባሸልማ
111 ተ12፡ ኧ?
112 መ፡ ባሸልማ (ጥቁር ሰሌዳው ላይ እየጻፉ) እስቲ፣ ይወጣዋል ግን?
113 ተዎች፡ ኧረ፣ ኧረ
114 መ፡ ኺኺኺሃሃሃ
115 ተ12፡ እኔ እንጃ (በቀኝ እጂ መዳፍ በማወዛወዝ)
116 መ፡ ቀየርሽ!?
117 ተ12፡ አዎ።።
118 መ፡ እሺ፣ ችግር የለውም።። ጥሩ ነው! እስቲ ሌሎቻችሁ፣ እስቲ ፈልጉ! ያገኛችሁትን፣ ኹለት ትርጉም ሊሰጣችሁ የሚችለው በመደረብና በመላላት ከዚህ ግጥም ውስጥ ኹለት ትርጉም ሊሰጠን የሚችለውን ፈላልጉ እስቲ! እሺ፣ እጁን እስካሁን ያላወጣ ቢሆን ጥሩ ነው።። እየተነጋገራችሁ፣ ተነጋገሩ! ተነጋገሩና መልስ አምጡ! (((ተማሪዎች በመነጋገር ላይ)))
ኧ፣ በደንብ ተነጋገሩ! ((ተማሪዎች እየተነጋገሩ ባሉበት ጊዜ)) ሚኪያስ ተነጋገራችሁ? (ከሚነጋገሩ ተማሪዎች መካከል በመጥራት) ያገኛችሁትን ያዙ ደብተራችሁ ላይ! ከዚያ ትነግሩኛላችሁ! እሺ!
119 ተዎች፡ እሺ።። (ርስበርስ በጥያቄው ላይ እየተነጋገሩ)
120 መ፡ እደብተራችሁ ላይ ለዩ መጀመሪያ! ለይ ነው የተባልከው! ((አንድ ተማሪ እጅ ባወጣ ጊዜ)) (?) (((የተማሪዎቹን ውይይት እየዞሩ በማየትና ድጋፍ በማድረግ ላይ))) እሺ ይበቃናል! አሁን ያገኘ? አግኝታችኋል መቼም?
121 ተዎች፡ አዎ።።
122 መ፡ እሺ፣ እነሚኪያስ እስቲ፣ ሚኪያስ ምን አገኛችሁ? አሁን ይበቃል ስለተወያየን! ((የሚነጋገሩ ተማሪዎችን ባዩ ጊዜ))
123 ተ13፡ አርሰው
124 መ፡ አርሰው (ጥቁር ሰሌዳው ላይ እየጻፉ) (?) ሁላችሁም አግኝታችኋል ይኼን?
125 ተዎች፡ አዎ።።
126 መ፡ እስቲ እዩት! በ-ሲላላ? (ጥቁር ሰሌዳው ላይ እየጻፉ) ኧ?
127 ተዎች፡ አርሰው፣ አርሰው (የቃሉን ‹‹ር›› ድምጽ አላልተው እየጠሩ)
128 መ፡ ገርተው፣ ደልድለው፣ አርሰው ነው አይደለ? (ጥቁር ሰሌዳው ላይ እየጻፉ) እሺ፣ ሲጠብቅስ? ሲጠብቅ? (ጥቁር ሰሌዳው ላይ እየጻፉ)
129 ተዎች፡ አርጥበው

130 መ፡ ሚኪያስን ነው የጠየቅኩት ዝም በሏ! ((አልፎ አልፎ ያሉ ተማሪዎች መልስ በተናገሩ ጊዜ)) ሚኪያስ ነው መመለስ ያለበት! ኧ፣ ሚኪያስ?
131 ተ13፡ የሆነ ነገር ማረስ
132 ተዎች፡ ኺኺኺሃሃሃ
133 መ፡ ኺኺኺሃሃሃ ማረስ፣ አገልግሎት መስጠት ነው፡፡ አሁንም ሌላ? ማረስ ያው አርሰው እነሱ፣ እነማን ናቸው ያረሷት? ኧ? እነሱ እሚለውን ይወልዳል አይደል? ሌላስ? አርሰው፣ ኧ?
134 ተዎች፡ አርጥበው
135 መ፡ አርጥበው ነው አይደለ? (ጥቁር ሰሌዳው ላይ እየጻፉ)
136 ተዎች፡ አዎ፡፡
137 መ፡ አርሰው ማለት አንጀቱን አርሰው ነው አይደል? ማርጠብ ወይም እርካታን ነው አይደል? እርካታን ነው የሚያመለክትው፡፡ ስለዚህ ጥሩ ነው! እሺ ሌላ? ጎበዝ! እሷጋ ያለችው ጥሩ ነው! እ-ሀብቴ፣ (እጅ ወዳወጣ ተማሪ በእጃቸው እያመለከቱ)
138 ተ14፡ በሬ
139 መ፡ ኧ?
140 ተ14፡ በሬ
141 መ፡ በሬ፣ (ጥቁር ሰሌዳው ላይ እየጻፉ) ኧ፣ ሲላላ?
142 ተዎች፡ እንስሳ
143 መ፡ ልጆች ማጉረምረም ጥሩ ነው? ((ተማሪዎች የጎንዮሽ ወሬ በሚያወሩበት ጊዜ))
144 ተ14፡ የቤት እንስሳ
145 መ፡ የቤት እንስሳ (ጥቁር ሰሌዳው ላይ እየጻፉ) እሺ፣ ሲጠብቅ? ሲጠብቅ?
146 ተዎች፡ በር፣ በሬ (‹‹ሬ››ን አጥብቀው እየጠሩ)
147 መ፡ በሬ፣ (‹‹ሬ››ን አጥብቀው እየጠሩ) የቤቴ በር ማለት ነው አይደል? የቤቴ በር...
148 ተዎች፡ በር
149 መ፡ + ወይም መዝጊያ (ጥቁር ሰሌዳው ላይ እየጻፉ) ሌላ? ሌላ? ኧ፣ (እጅ ወዳወጣ ተማሪ በቀኝ እጃቸው እያመለከቱ)
150 ተ15፡ በርዬ (‹‹ር››ን አጥብቆ በመጥራት)
151 መ፡ በርዬም ያው ነው፤ በሬ እና በርዬ ‹‹ዬ›› ማቆላመጥ ነው፡፡ አይደል እንዴ? ስለዚህ ያው ነው አይደል እንዴ? ሌላ? ሌላ?
152 ተ16፡ ምሳው (የመናገር ተራ ሳይሰጠው)
153 መ፡ አቤት? ((እጅ ያላወጣ ተማሪ መልስ በሰጠ ጊዜ))
154 ተ16፡ ምሳው
155 መ፡ ምሳው፣ ምሳው፣ ምሳው (ጥቁር ሰሌዳው ላይ እየጻፉ) አይደል? እስቲ ሲላላ?
156 ተዎች፡ ምሳው፣ ምሳው (‹‹ሳ››ን አላልተው እየጠሩ)
157 መ፡ ምሳው እያነሰው የሚለው ላይ ምሳው የሚለው ቃል ‹‹ሳ›› ሲላላ? የሚመገበው ምግብ ሲያንስ ወይም በቂ ሳይሆን ሲቀር ማለት ነው፡፡ (ጥቁር ሰሌዳው ላይ እየጻፉ) አይደል? በቂ ሳይሆን ሲቀር ነው፡፡ ምሳው እሚለው ግን ምግቡን ነው አይደለ?
158 ተ10፡ አዎ (የመናገር ተራ ሳይሰጣት)
159 መ፡ እዚህጋ ግን ምሳው እሚለው ቃል ብቻ ነው ሲጠብቅና ሲላላ የትርጉም ለውጥ የሚያመጣው (ጥቁር ሰሌዳው ላይ ሲጠብቅና ሲላላ የትርጉም ለውጥ የሚያመጡ ብለው ከጻፏቸው ቃላት (ምሳው እና እያነሰው) መካከል ‹‹እያነሰው›› ብለው የጻፉትን በማጥፊያ እያጠፉ) ይቅርታ ልጆች እሺ! ((የጻፉት ስህተት መሆኑን በተረዱ ጊዜ))

ምሳው፣ የሚመገበው ምግብ ማለት ነው ምሳው። ሌላው ሲጠብቅስ? (ጥቁር ሰሌዳው ላይ እየጻፉ) ምሳው?

160 ተ17፡ ቆፍራው (የመናገር ተራ ሳይሰጠው)

161 መ፡ አዎ፤ ቆፍራው፣ አይደል? (ጥቁር ሰሌዳው ላይ እየጻፉ) ቆፍራው እሚለው እዚህጋ አመልካች አለው አይደል? ማን? እሷ እሚል አለው አይደል? ቆፍራ ሲል እሷ እሚል አመልካች አለው። ስለዚህ ምሳው፣ ቆፍራው ማለት ነው። ሌላ? ሌላስ አገኛችሁ?

162 ተ18፡ እያነሳው (የመናገር ተራ ሳይሰጣት)

163 መ፡ እያነሳው፣ እ-ያ-ነሰው፣ እያነሰው ኧ፣

164 ተዎች፡ እያነሳው፣ እ-ያ-ነሰው

165 መ፡ እያነሳው፣ ‹‹ሰ››፣ ‹‹ሳ›› መሆን አለበታ! እያነሳውም ቢሆን ‹‹ሰ›› ባለበት ከሆነ አይጠብቅም። ስለዚህ ይኼንን ካላችሁ ጥሩ ነው! ማስታወሻ ውሰዱ ይኼንን! እነዚህ ይወጣሉ፤ እነዚህ ከዚህ ግጥም ውስጥ እናገኛቸዋለን። ቀጥሎ፣ ቶሎ ቶሎ ውሰዲ! ((ተማሪዎች ማስታወሻ በሚወስዱበት ጊዜ)) ጻፉ! ከዚህ ከግጥም ውስጥ እነዚህ ሦስቱን አርሰው፣ በሬ እና ምሳው እሚለውን ቶሎ ቶሎ፣ ፈጠን ፈጠን አድርጉታ! ያልሰራ? እነልደቱ የታለ ደብተራችሁ ላይ አልጻፋችሁም።

166 ተ19፡ ኧረ ጽፈናል (ስሙ የተጠራው ተማሪ)

167 መ፡ ግጥሙን ብቻ ነዋ ያገኛችሁትን አልጻፋችሁም። እሺ፣ በቃላት ውስጥ የሚረዝሙና የሚያጥሩ ድምጾች የሚለውን እንደጻፋችሁ እርግጠኛ ነኝ።

168 ተዎች፡ አዎ።

169 መ፡ ትጽፋላችሁ ብዬ አስባለሁ። እዚህጋ ገጽ 85 ላይ ግጥም አለ። (መጽሐፉን ከፍተው እያዩ) ይኼን አልሰጠኋችሁም እንዴ?

170 ተዎች፡ አዎ (ራሳቸውን ወደግራና ቀኝ እየነቀነቁ)

171 መ፡ እሺ አሁን እሰጣችኋለኋ! ጥያቄ አይደል እንዴ?

172 ተዎች፡ አዎ።

173 መ፡ እ፣ ግጥም አለ [...] ይላል። ከዚህ ውስጥ እስቲ በቀላሉ እሚነግረኝ? ምን ማለት ነው እስቲ ቀጥታ እሚነግረኝ?

174 ተ10፡ ጥብቅ (የመናገር ተራ ሳይሰጣት)

175 መ፡ እስኪ ዘወር በይ! ተዪ፣ ተዪ ብየሻለሁ! ↗ ((ወደኋላ የዞረች ተማሪን ባዩ ጊዜ)) አገኛችሁ?

176 ተዎች፡ አዎ።

177 መ፡ እስቲ የጋራ አድርጉት! መሠረት አገኛችሁ? ሶፎንያስ መጽሐፍ የላችሁም እንዴ? (ከኋላ ከተቀመጡ ተማሪዎች ያንዱን ስም በመጥራት)

178 ተ20፡ ኧረ ይኼው አለ። (ስሙ የተጠራው ተማሪ መጽሀፉን ከፍ አድርጎ እያሳየ)

179 መ፡ ታዲያ ለምን አትናገሩም? እስቲ ያገኛችሁትን አሳዩ! (እየዞሩ በማየት) እሺ፣ ጥሩ ነው! ይኼን ላጥፋው አይደል ልጆች? (የጥቁር ሰሌዳውን የግራ ክፍል በማጥፊያ እያጠፉ)

180 ተዎች፡ አዎ።

181 መ፡ እሺ፣ አንድ ቃል ያገኘ ተማሪ አለ፤ እስቲ እሷን በደንብ እንያት! (?) እሺ፣ ኧ፣ መኳንንት፣ (ለተማሪው እድል እየሰጡ)

182 ተ9፡ እመጀመሪያው ስንኝ ላይ፣ ስዞር

183 መ፡ ስዞር፣ (ጥቁር ሰሌዳው ላይ እየጻፉ) እ፣ ሌላስ? እሺ፣ (እጅ ወዳወጣ ተማሪ በአገጫቸው እያመለከቱ)

184 ተ21፡ ዐራተኛው ሰንኝ ላይ፣ ጥብቅ (‹‹ብ›› ን አላልቶ በመጥራት)
185 መ፡ ጥብቅ (‹‹ብ››ን አላልተው በመጥራት) ሌላ ያገኛችሁት? እ? ሌላ? እሺ ስዞር የሚለውን እስቲ እንየው! ስዞር፣ (ጥቁር ሰሌዳው ላይ እየጻፉ) እ፣ ስዞር እሚለው ሲላላ? [...] ኧ፣ እስቲ የትኛው ነው ሲላላ ስዞር እሚለው?
186 ተ22፡ እኔ ስዞር (የመናገር ተራ ሳይሰጠው)
187 መ፡ ስዞር፣ ስ-ዟ-ዟር፣ አየተዘዋወርኩ ሳይ ማለት ነው አይደል? (ጥቁር ሰሌዳው ላይ እየጻፉ)
188 ተዎች፡ አዎ
189 መ፡ ማ? እኔ ነኝ አይደል እዚህጋ የተዟዟርኩት? (ጥቁር ሰሌዳው ላይ እያመለከቱና እየጻፉ) ሌላስ?
190 ተዎች፡ እሷ
191 መ፡ ሲጠብቅ፣ እሺ፣ ሲጠብቅ ደግሞ?
192 መተዎች፡ ስዞር (መምህሯ ጥቁር ሰሌዳው ላይ እያመለከቱ፣ ‹‹ዞ››ን በማጥበቅ)
193 መ፡ እሷ አይደል? አሁን እዚህጋ ልዩነት ያመጣው እሷ እና እኔ መሆኔ ነው አይደለ? አይደል?
194 ተዎች፡ አዎ።
195 መ፡ ሌላ ሰው ማመልከቱ ነው። እሺ ‹‹ጥብቅ›› እሚለውን እስቲ [...] ሲላላ? ጥብቅ፣ ጥብቅ እዚህጋ ምንድን ነው?
196 ተዎች፡ ጠንካራ
197 መ፡ ጠንካራ፣ (ጥቁር ሰሌዳው ላይ እየጻፉ) እሺ፣ ጥብቅ፣ ጥብቅ? (‹‹ብ››ን አጥብቀው)
198 ተዎች፡ የተጠበቀ፣ የሚጠበቅ
199 መ፡ የምትጠበቅ፣ ጥብቅ እሚባል በሀገራችሁ ምን ዓይነት ሰው ነው? የቱን ዓይነት ሰው? እስቲ ማርያም ወርቅ ንገሪን? ኧ፣ ጥብቅ ማለት ምን ዓይነት ነው? ኧ? ጥብቅ ማለት ዘጠኝ ወሯ የገባ ልትወልድ የደረሰች ነፍሰጡር ማለት ነው። (ጥቁር ሰሌዳው ላይ እየጻፉ) አይደል እንዴ?
200 ተዎች፡ አዎ።
201 መ፡ አዎ፣ ጥብቅ ማለት፣ ጥብቅ ማለት ልትወልድ የደረሰች ማለት ነው። ጥብቅ፣ ጥብቅ (‹‹ብ››ን በማጥበቅ) ይባላል፤ ቃሉ አዲስ ቃል ስለሆነ ላታውቁት ትችላላችሁ። ጥብቅ ማለት ልትወልድ የደረሰች ሴት ማለት ነው። ጥብቅ ማለት እየተጠበቀች ነው የመውለጃዋ ቀን የደረሰ ማለት ነው። ጥብቅ ሲጠብቅ እንደዚህ ዓይነት ትርጉም ይሰጣል። (ጥቁር ሰሌዳው ላይ እያመለከቱ) ኧ፣ ጥብቅ፣ ወይም የተጠበቀች በሰው፣ ሰው እሚጠብቃት ማለት ነው። ጥብቅ፣ አይ በማስታወሻችሁ ያዙ! አዎ፣ ድጋሜም እንወያይበታለን! ያልገባችሁን ማለቴ ነው። ሌላው፣ [...] ይቺን ሰርታችሁ ትመጣላችሁ! (መጽሐፉ ላይ ያለውን ግጥም በማንበብ)
202 ተዎች፡ እሺ።
203 መ፡ እሺ፣ አለው፣ (‹‹ለ››ን በማላላት) አለው፣ (‹‹ለ››ን በማጥበቅ) ትፈልጋላችሁ! ((መጽሀፉ ላይ ያለውን ግጥም ለራሳቸው በጥሞና ካነበቡ በኋላ)) ከዚያ ቀጥሎ ኧ፣ ሰባቱን ስሩት ብያችኋለሁ አይደል? (መጽሐፉን ከፍተው እያዩና እየጠቆሙ)
204 ተዎች፡ አዎ።
205 መ፡ ይኼን ስላልሰጠኋችሁ ኹለተኛውን ትሰራላችሁ! ተሰጥቷል እንዴ?
206 ተ23፡ ተሰጥቷል። (የመናገር ተራ ሳይሰጣት)
207 መ፡ ተሰጥቷል? (መጽሐፉን ገልጠው ለተማሪዎች እያሳዩ)
208 ተዎች፡ አዎ።

209 መ፡ ተውት እንግዲያስ ካልሰጠኋችሁ ስለማትሰሩት ነው፡፡ ኧ፣ [...] ((ከመጽሐፉ ላይ እያነበቡ እያለ በር ተንኳኳ አቋረጡት)) እስቲ እሺ ዛሬ የተማርነውን ምንድን ነው የተረዳችሁት? ዛሬ የተማርነውን እስቲ ባጭሩ እሚነግረኝ? ኧ? የቤት ስራ ከመስጠቴ በፊት እስቲ ዛሬ ምን አዲስ ነገር አግኝታችኋል? ቃላቶች ሲጠብቁና ሲላሉ፣ ኧ፣ ኹለት ትርጉም ሊሰጡ ወይም ከዚያ በላይ ትርጉም ሊሰጡ እንደሚችሉ አይተናል አይደል ዛሬ?

210 ተ*ም*ች፡ አ*ዎ*፡፡

211 መ፡ ስለዚህ ቃላቶችን ስናጠብቅና ስናላላ እንደአውዱ ሊለያዩ ይችላሉ እሚለውን አይተናል ዛሬ፡፡ ከዚህ ቀጥሎ የመረጣችሁትን ልቅም አድርጋችሁ ትሰሩና... ተጨማሪ እስኪ ምን አገኛችሁ? ኧ፣ እስቲ እዛጋ ሶፎንያስ እስኪ ንገረኝ?

212 ተ20፡ ዛሬ የተማርነውን ነው?

213 መ፡ እ፣ ዛሬ የተማርነውን

214 ተ20፡ ቃል ሲጠብቅና ሲላላ ትርጉሙ እንደሚለያይ

215 መ፡ የቃላት መጥበቅና...

216 ተ*ም*ች፡ መላላት

217 መ፡ + መላላት እሺ እስቲ እዚያጋ አንድ ሰው፣ ሌላ? ጸደንያ እስቲ ንገሪኝ? (ወደተማሪዋ በእጅ አቅጣጫ እያመለከቱ) ኧ?

218 ተ12፡ ማን እኔ?

219 መ፡ እ፣

220 ተ12፡ ይኼ ቅንነት የሚለው ቃል ውልድ እንደሆነ

221 መ፡ ኧ፣

222 ተ12፡ ወይም ደግሞ ቃላቶች ሲጠብቁና ሲላሉ፣ ኧ፣ ከ ኹለት በላይ የሆነ ፍቺ እንደዐረፍተነገሩ የሚለያይ እንዳለው

223 መ፡ እሺ፣ ጥሩ ነው! እዛጋ እስቲ ማነው እሚነግረኝ አዲስ? (ወደኋላ ያሉ ተማሪዎች ላይ በእጅ አቅጣጫ እያመለከቱ) ከንአን ዛሬ ምን ተረዳሽ?

224 ተ24፡ ቃላቶች ሲጠብቁና ሲላሉ የተለያየ ትርጉም ሊያመጡ እንደሚችሉ

225 መ፡ አ*ዎ*፣ ሌላ? ዛሬ በቃላት ውስጥ የሚረዝሙና የሚያጥሩ ድምጾች እንዳሉስ አላያችሁም? ኧ፣ ቃልኪዳን እስቲ ምን ተረዳሽ?

226 ተ25፡ ቃላቶች ሲጠብቁና ሲላሉ ትርጉማቸው እንደሚለያይ

227 መ፡ ኧ፣ በቃ? (?) ጎበዝ አልነበርሽ እንዴ? ኺኺኺሃሃሃ መሠረት ጎን ያለሽው ማን ነበርሽ? ማን ነበር ስምሽ? (ኋላ ላይ ወዳለች ተማሪ በእጅ በማመልከት)

228 ተ26፡ ሩሐማ

229 መ፡ እሺ፣ (በአገጫቸው እያመለከቱ እድል በመስጠት)

230 ተ26፡ ዛሬ የተረዳሁት በቃላት መጥበቅና መላላት የትርጉም ለውጥ እንደሚመጣ ነው፡፡

231 መ፡ ሌላ? እዛጋ እንትና፣ ከፍቃዱ ጎን ያለሽው ኧ፣ እስቲ ንገሪኝ? (ኋላ ላይ ወዳለች ተማሪ በእጅ በማመልከት) (?) ኧ፣ ምን? አሞሽ ነው? (ተማሪዋ ዝም ባለች ጊዜ)

232 ተ27፡ ኧረ አላመመኝም (ራሷን ወደግራና ቀኝ እየነቀነቀች)

233 መ፡ ኧ፣ እስኪ ንገሪኝ? ኧ? የለም? እሺ፣ ይሁን እንግዲህ ምን ይደረጋል! ገጽ 88 ላይ ሂዱና [...] ይላል፡፡ ለምሳሌ፣ ውልድ እሚለው አሁን ‹‹ኧት››ን በመጨመር ኧ?

234 ተ*ም*ች፡ ውልደት

235 መ፡ ውልደት፣ (ጥቁር ሰሌዳ ላይ እየጻፉ) በዚህ ምሳሌ መሠረት ትሰራላችሁ እሺ! ምሳሌ እዚያው ላይ አለላችሁ፡፡ በዚህ መሠረት ቀጣዩን ትሰራላችሁ! ከግሶች ደግሞ ቅጽሎችን መመሥረት ይላል፡፡ ከግሶች፣ ለምሳሌ ግስ፣ ዘረፈ ውልድ ቅጽል

የሚሆነው ምን ሲጨመርበት ነው? ኧ? እስቲ አሚልቶ እሚነግረኝ? ዘረፈ ለሚለው ውልድ ቅጽል እሚሆነው? ኧ?

236 ተዎች፡ ዘራፊ፣ ዘረፋ

237 መ፡ አዎ፣ እንደዚህ እያደረጋችሁ ስሩ! ከዚያ ደግሞ 86 ላይ ቀጥሎ አሁንም [...] ይላል። ይኼንን እስከ ስድስተኛው ያለውን ታሚላላችሁ! ይታያችኋል?

238 ተዎች፡ አዎ።

239 መ፡ ይኼን ሰርታችሁ ኑ! በሚቀጥለው ክፍለጊዜ አሳይመንታችሁን ነው እምታንጸባርቁት! የሰራችሁት አሳይመንት ለስምንት፣ ለአሥር ነው አይደለ?

240 መተዎች፡ አዎ።

241 መ፡ ካልሰራችሁ እኔ የፈለግኩትን ሰው ነው እምጠይቀው። ሁላችሁም ተዘጋጅታችሁ ትመጣላችሁ!

242 ተዎች፡ እሺ።

243 መ፡ እናንተ የፈለጋችሁትን ሳይሆን እኔ የፈለግኩትን ሰው ነው እምጠይቀው! ቁጥር፣ ሎተሪ አወጣለሁ፤ ቁጥር የወጣበት ያቀርባል!

244 ተዎች፡ እሺ።

245 መ፡ ስለዚህ ያ ጽብረቃው የቡድኑን ዋጋ ያሰጣል። እጣ፣ እጣ ነው፤ ከዚያ ውስጥ እጣ እሚያወጣ ሰው እኔ ነኝ እምናገረው እሺ!

246 ተዎች፡ እሺ።

----- ክፍለጊዜው ተጠናቋል -----

አባሪ 3፣ ምዝግብ መረጃ ሀ፣ ክፍለጊዜ ሦስት (ክ3)

አጠቃላይ መረጃ

የመምህር መለያ፡- *‹‹ሀ››* ጾታ፡- *ሴት*
የክፍል ደረጃና ምድብ፡- *10ኛ ‹‹ሲ››*
የተማሪዎች ብዛት፡- *ወንድ 17 ሴት 25 ድምር 42*
ቀረጻና ምልከታ የተካሄደበት ቀን፡- *28-07-2014 ዓ.ም*
ክፍለጊዜ፡- *2ኛ* ሰዓት፡- *7:50-8:30 (40 ደቂቃ)*
የምልከታና ቀረጻ ርዝማኔ፡- *40 ደቂቃ*
የትምህርቱ ርዕስ፡- *ምዕራፍ ሥድስት፣ ግጥም*
ንዑስ ርዕስ፡- *ክፍል ሽለት፣ መናገር ገጽ፣ 82*

01 መ፡ እንደምን ዋላችሁ ተማሪዎች?
02 ተ፦ ደህና፣ እግዚአብሔር ይመስገን! (ከመቀመጫቸው በመነሳት)
03 መ፡ ቁጭ በሉ።
04 ተ፦ እናመሰግናለን! (እየተቀመጡ)
(((መምህሯ ጥቁር ሠሌዳው ላይ ቀን፣ የትምህርት ዓይነት (አማርኛ)፣ የዕለቱን ትምህርት ርዕስ በመጻፍ ተግባር ላይ)))
05 መ፡ እሺ፣ ቁጥራችሁን አዳምጡ! አርባ አንድ፣ ጸዮን አለሽ? (ስም ከጠሩ በኋላ)
06 ተ1፡ አዎ (እጇን አውጥታ)
07 መ፡ ብዙ ቀን ቀርተሻል! መረጃ አለሽ?
08 ተ1፡ አለኝ።
09 መ፡ መረጃሽን ታመጫለሽ!
10 ተ1፡ እሺ።
11 መ፡ ጸዮን መረጃሽን ታመጫለሽ እሺ!
12 ተ1፡ እሺ።
(((መምህሯ የተማሪዎችን ስም መጥሪያ ጠረንጴዛ ላይ አስቀምጠው በመፈተሽ ተግባር ላይ)))
13 መ፡ እሺ፣ ዛሬ አሳይመንታችንን እምናቀርብበት ቀን ነው። ከአንድ እስከ አሥር ያላችሁ ታቀርባላችሁ! ከአንድ እስከ አሥር ያላችሁ ታቀርባላችሁ! በሏ፣ በቃችኋ! ወሬ አይበቃም? ((ተማሪዎች የጎንዮሽ ወሬ እያወሩ ባሉበት ጊዜ)) እሺ፣ ዝም በሏ ልጆች! ((ተማሪዎች የጎንዮሽ ወሬውን በቀጠሉበት ጊዜ)) (ጥቁር ሰሌዳው ላይ የዕለቱን ትምህርት ይዘት እየጻፉ) ከአንድ እስከ አሥር ምንድን ነው የደረሳችሁ?
14 ተ፦ የልመና፣ ልመና
15 መ፡ የልመና ቃል ግጥም፣ የልመና ቃል ግጥም ታቀርባላችሁ! (ጥቁር ሰሌዳው ላይ እየጻፉ) ኧረ እረፉ! ((ተማሪዎች የጎንዮሽ ወሬውን በቀጠሉበት ጊዜ)) ዝም ማለት ጥሩ አይደለም እንዴ? (ማስታወሻቸውን እያገላበጡ) እሺ፣ የታለ አሳይመንቱ? እሺ፣ ስለዚህ ማነው የፈለግኩትን ነው እምጠራው አይደለ? (ከአንዲት ሴት ተማሪ የተጠረዘ የአሳይመንት ስራ እየተቀበሉ)
16 ተ፦ ኧረ (የተወሰኑ ተማሪዎች)
17 መ፡ እንዴ ታዲያ እጣ ይሁን? እጣ ይሁን?
18 ተ፦ አዎ።
19 መ፡ እጣ ይሁን?

20 ተ፦ አ፡፡
21 መ፦ ከዚህ ከአስሩ አንደኛውን ሰው እጠራለሁ የፈለግኩትን (አሳይመንቱ ላይ ያለውን ስም ዝርዝር እየተመለከቱ) ቁጥር እጠራለሁ፡፡ በፈቃደኝነት? ውጣ! ውጣ! (ፈቃደኛነቱን ለመግለጽ እጅ ያወጣ ተማሪን ወጥቶ እንዲያቀርብ እያደረጉ)
22 ተ2፦ በሩን (ከበሩ በቅርብ ርቀት የተቀመጠች ተማሪ እጅ ሳታወጣ)
23 መ፦ አቤት፣ ልዝጋው?
24 ተ2፦ አ፡፡
25 መ፦ እሺ፡፡ (በሩን ለመዝጋት እየሄዱ) በጋራ ከሰራችሁት ለማቅረብ ምንም አያስቸግራችሁም አይደል እንዴ? ዝም በሉ በቃ! ዝም በሉ አሁን! ሁላችሁም ተዘጋጁ ማን እንደሚያቀርብ አይታወቅም ብያችኋለሁ አይደል? ይኼ እንግዲህ ሌሎቻችሁን ያስጠነቅቃል አይደል እንዴ? ((ተማሪው ማቅረብ ጀምሮ ተማሪዎች የጎንዮሽ ወሬ ባላቆሙበት ጊዜ)) የማን ችግር ነው? ቀጥል! ልመናው መቼ? በምን ሰዓት? አወድ አለው አይደል ልጆች? ኧ፣ ምን ዓይነት ሰው ሲለምን ነው? እሱን ታስቀምጣለህ እሺ! (ተማሪው ከአሳይመንቱን እያነበበ ያቀረበውን የልመና ግጥም)
26 ተ3፦ እሺ
27 መ፦ እሺ ቀጥል! ማስኩን አውጣና ተናገር! ችግር የለም ልፍቀድልህ አለማስክ ((ተማሪው ማስክ አድርጎ እያቀረበ ባለበት ጊዜ)
28 ተ፦ ኺኺኺሃሃሃ ((ተማሪው የሚያነበውን የልመና ግጥም ተከትሎ))
29 መ፦ ለሮብ እዚህ ክፍል ታንጸባርቃላችሁ፤ በቡድን የሰራችሁትን ለእኔ ትሰጣላችሁ አይደል የተባለው?
30 ተ፦ አ፡፡
31 መ፦ ነው? ነው? ሂድ ቀጥል! ቀጥል! ቀጥል! ((ተማሪው እያነበበ የሚያቀርበውን ግጥም ባዳመጡ ጊዜ)) እሺ፣ ሌላ ሰው? ሌላ ሰው?
32 ተ4፦ ቲቸር (አንዲት ተማሪ እጅ አውጥታ)
33 መ፦ ስንት ቁጥር ነህ አንተ? (የልመና ግጥም ያቀረበውን ተማሪ)
34 ተ3፦ ሃያ
35 መ፦ ሃያ ቁጥር፣ ምንም የሰራችሁትንም አላወቃችሁ፡፡ (?) (ማስታወሻቸው ላይ እየጻፉ) እሺ፣ ሁላችሁም ስለምታቀርቡ ተዘጋጁ! ማነው ስምሽ? (እጅ አውጥታ ወደነበረችው ተማሪ እያመለከቱ)
36 ተ4፦ ብሩክታዊት
37 መ፦ እሺ፣ (ማስታወሻቸው ላይ እየጻፉ)
38 ተ4፦ ኧ፣ ማየት የተሳናቸው ↗ በሚለምኑበት ጊዜ የሚያቀርቡት ግጥም […] (ከአሳይመንት ወረቀቱ ላይ እያነበበች) ኹለተኛው ደግሞ እጅ፣ እግር ወይም ኧ ሌላ አካል ጉዳት ያለባቸው ↗ በሚለምኑበት ጊዜ […] (ከአሳይመንት ወረቀቱ ላይ እያነበበች)
39 መ፦ እሺ፡፡ ስንት ቁጥር ነሽ? (ያነበበችውን የአሳይመንት ወረቀት እየተቀበላት)
40 ተ4፦ ስምንት
41 መ፦ ስንት ቁጥር ነህ አንተ? (የተማሪዋን ቁጥር ማስታወሻ ላይ ይዘው ወደሌላ የቡድኑ አባል ተማሪ እያመለከቱ)
42 ተ5፦ ሰባት
43 መ፦ አብረህ ሰርተሃል አንተ አሁን?
44 ተ5፦ አ፡፡

45 መ፡ አልሰራህም፣ አልሰራህም! ↗ ከዚህ ቀጥሎ እምታ-ከሰላሳ አንድ እስከ አርባ ያላችሁት ታቀርባላችሁ! ከሰላሳ አንድ እስከ አርባ እሺ አቅርቡ! ከሰላሳ አንድ እስከ አርባ፣ እሺ ቀጥሏ! ነዱ አቅርቢያ! (አሳይመንቱን የያዘችውን ተማሪ) ሰላሳ አንድ ማነው? ሰላሳ አንድ ማነው?
46 ተ6፡ ማኪ (እጅ ያላወጣች ተማሪ)
47 መ፡ አቅርቢ! (ለማቅረብ ወጥታ የቆመቺውን ተማሪ)
48 ተ7፡ እኔ የደረሰኝ የፍቅር ግጥም ነው፡፡ የግጥሙ ርዕስ ፍቅርን ፍለጋ [...] (ከአሳይመንት ወረቀቱ ላይ እያነበበች)
49 መ፡ ግን አሁን አንቺ ስታቀርቢ ለሴት ጾታ ነው ማቅረብ ያለብሽ? ((ተማሪዋ ያቀረበቺው ግጥም ለሴት የተጻፈ በመሆኑ))
50 ተዎች፡ ኺኺኺሃሃሃ
51 መ፡ ነው እንዴ ልጆች?
52 ተዎች፡ አይደለም
53 መ፡ አዎ፣ ፍቅር ሲባል እሷ የማፍቀሪያ ሰዓቷ እንኳ ባይደርስ መሆን ያለበትን ነው፡፡ አሁን ይኼ የእናንተ የራሳችሁን ሳይሆን፣ በዓለም ላይ ያለውን ነገር ነባራዊ ሀቁን ስለሆነ ኧ፣ ችግር የለውም አይደል?
54 ተ7፡ እሺ፡፡
55 መ፡ እሺ፣ እንደሱ ካላችሁ ብላለች፡፡ እሺ፣
56 ተዎች፡ ኺኺኺሃሃሃ ((ተማሪዋ የምታነበውን የፍቅር ግጥም ተከትሎ))
57 መ፡ እሺ፣ እሺ ሌላ? (ያነበበችውን የአሳይመንት ወረቀት እየተቀበሏት) ሰላሳ አንድ ቁጥር እዚህ ላይ ያዋጣሽውን፣ አስተዋጽዖ ያደረግሽውን አቅርቢ! (የአሳይመንት ወረቀቱን እያሳዩ)
58 ተ7፡ [...] ጨርሻለሁ፡፡
59 መ፡ አይደል? ይቺን የወል ግጥም ነው የገጠመቺው፡፡ ↗ እሺ፣ ሰላሳ ዐራት (ቀጣይ አቅራቢን)
60 ተዎች፡ ኺኺኺሃሃሃ
61 መ፡ ሰላሳ ዐራት ጎበዝ! ፈጠን በል! ይቺማ አታሳፍርህም አንተ ጎበዝ አይደለህም እንዴ! (የሚያቀርበውን የአሳይመንት ወረቀት እየሰጡት)
62 ተዎች፡ ኺኺኺሃሃሃ
63 መ፡ ቀጥል! (ወረቀቱን እያገላበጠ ይዞ በቆመ ጊዜ) አስተዋጽዖ አላደረግክም እንዴ? ሲሰራ የለህም? አብረህ አልሰራህም? ኧ? በተለይ ሰው መተቸት ቢሆን አንደኛ ነው አይደል? አሁን ራስ ላይ ሲሆን አየህ! (ወረቀቱን እያገላበጠ ይዞ መቆሙን በቀጠለ ጊዜ)
64 ተዎች፡ ኺኺኺሃሃሃ ((ተማሪው ማንበብ ሲጀምር))
65 መ፡ እሺ፣ ምንድን ነው እሚለው ከላይ? (ወደተማሪው ጠጋ ብለው የያዘውን ወረቀት እያዩ)
66 ተ8፡ ይታየኛል ፍቅርሽ
67 መ፡ እሺ፡፡ ተው ማስክህ አውጣና አቅርብ! ((ተማሪው ማስክ ስላደረገ ሲያቀርብ ድምጹ በታፈነ ጊዜ))
68 ተ9፡ ጮህ በል ደግሞ አይሰማም! (የመናገር ተራ ሳይሰጣት)
69 መ፡ አዎ አይሰማም፡፡
70 ተዎች፡ ኺኺኺሃሃሃ ((ተማሪው ማንበብ ሲጀምር))
71 መ፡ ቀጥል! ((በተማሪዎች መሳቅ ጊዜ ሲያቆም))

72 ተ8፡ ኧረ ቲቸር፣ (የተማሪዎቹ ሳቅ እንደረበሸው ለማሳወቅ እጁን ወደተማሪዎች እያመለከተ)
73 መ፡ ይሳቁ ምን ችገረህ አንተ? ኧ? ልጆች ይኼኔ ሊጡ ወጣ አይደል? ሊጡ ወጣ! ((ተማሪው የተጻፈውን ማንበብ ሲቸገር ጊዜ)) መኳንንት ስንት ቁጥር ነህ?
74 ተ8፡ ሰላሳ ዐራት
75 መ፡ ሰላሳ ዐራት፣ በል እስቲ በል! ኧረ በቃህ! ((ደግሞ የተጻፈውን ማንበብ ሊጀምር ባለ ጊዜ)) ↗ ሰላም ነዪ ውጪ! (ለሌላ አቅራቢ እድል እየሰጡ) ማስኩን አውጪና ማቅረብ ትችያለሽ፡፡ ((ተማሪዋ ማስክ በማድረጓ ስታቀርብ ድምጿ በታፈነ ጊዜ))
76 ተ10፡ እሺ፡፡
77 መ፡ በቃ? አይይይ! ↗ ((ተማሪዋ ትንሽ አቅርባ አቋርጣው በገባች ጊዜ)) እሺ ሰላሳ ሰባት፣ ፈጠን በል! (ለሌላ አቅራቢ እድል እየሰጡ) ማስኩን አውጣ!
78 ተ11፡ እ?
79 መ፡ እንዲሰማ ማስኩን አውጣው! አውጣ! ጎረመስክልኛ! ((ማስኩን እንደለበሰ ማቅረብ ሊጀምር ባለ ጊዜ))
80 ተዎች፡ ኺኺኺሃሃሃ
81 መ፡ እያየህ ተማሪዎቹን! ((ተማሪው አቀርቅሮ ማቅረብ ሲጀምር)) እሺ ቀጥል! አይ ታሪኩ! ((ተማሪው ማቅረቡን አቋርጦ በገባ ጊዜ))
82 ተዎች፡ ኺኺኺሃሃሃ
83 መ፡ እሺ ሰላሳ ሥድስት፣ (ለሌላ አቅራቢ እድል እየሰጡ) በጋራ ነው አይደል የሰራችሁት? ስትሰሩ የሌለ ሰው ነው ታሪኩ አሁን፡፡ አልነበርክም! በቡድኑ ተዋቀርክ እንጂ አልሰራህም አይደል? አለመስራቱን አያችሁ አይደል? (የቀደመውን ተማሪ) እሺ ቀጥል! (ለማቅረብ የወጣውን ተማሪ)
84 ተዎች፡ ኺኺኺሃሃሃ ((ተማሪው የሚያነበውን ግጥም ተከትሎ))
85 መ፡ እሺ ጥሩ ነገር ነው፡፡ ለሌላ ጊዜ ግጥሙን ከየት ነው የወሰድከው? ምንጩን፣ ከየት ነው ያመጣኸው? አንተ አይደለህም የጻፍከው! ከየት ነው ያገኘኸው? ያገኘኽበትን ቦታ ትነግረኛለህ?
86 ተ12፡ ከሰዎች
87 መ፡ እንዴ ሰዎችማ አይደሉም፡፡ ከምን መፅሀፍ ላይ አገኘኸው? ኧ፣ ከምን ላይ ጻፍከው? ይኼ ያንተ ጽሑፍ አይደለም፡፡ ከየት እንዳገኘኸው ብትነግረኝ? ኧ? ምንጮች ስታገኝ አንተ ያልጸፍከው ከሆነ ያገኘህበትን ቦታ ይዘህ ነው መምጣት ለሌላ ጊዜ ማለት ነው፡፡ አሁን ግባ! ሰላሳ አምስት ማነው? (ለሌላ አቅራቢ እድል እየሰጡ)
88 ተ13፡ እሺ አዳምጡ! [...]
89 መ፡ አለቀ?
90 ተ13፡ አዎ፡፡
91 መ፡ ማንን ነው? ((የተጻፈውና ተማሪዋ ያቀረበቺው ግጥም ለሴት የተጻፈ በሆነ ጊዜ))
92 ተ13፡ ኧ?
93 መ፡ ማንን ነው?
94 ተዎች፡ ኺኺኺሃሃሃ
95 መ፡ የግጥሙ ባለቤት ምንድን ነው? የእውነት ሴትን ነው? ለሴት ነው የተጻፈው? ለሴት የሴት ፍቅረኛ ነው ያለው?
96 ተ13፡ አይ ለእናት
97 መ፡ ለእናት ብቻ?
98 ተ13፡ እ?

99 መ፡ ለእናት ብቻ ወይስ?
100 ተ13፡ ለሀገርም ይሆናል መሰለኝ
101 መ፡ መሰለኝ ነው እንዴ? እስቲ ከሰላ-ሁላችሁም ስለማይደርሳችሁ ከሰላሳ ዐራት እስከ አርባ ዐራት ያላችሁት የለቅሶ ነው የምታቀርቡት፡፡
102 ተዎች፡ ኧረ
103 መ፡ ከሰላሳ ዐራት እስከ አርባ ዐራት
104 ተዎች፡ ከሀያ አንድ እስከ ሰላሳ
105 መ፡ እሺ፣ ይቅርታ! ከሀያ አንድ እስከ ሰላሳ፣ ከሀያ አንድ እስከ ሰላሳ የለቅሶ፡፡ እስቲ ከሃያ አንድ እስከ ሰላሳ ያለውን አምጡ አሳዩኝ! አምጡ! ቁጥራችሁን ትጽፋላችሁ! (ወረቀቱን እየተቀበሉ) እሺ፣ ቀጥዩ! (ወረቀቱን ላስረከበቺው ተ14 እንዲታቀርብ መልሰው እየሰጡ)
106 ተ14፡ እሺ፡፡
107 መ፡ አውርጂ ማስኩን! ((ተማሪዋማስክ በማድረጓ ማቅረብ ስትጀምር ድምጿ በታፈነ ጊዜ))
108 ተ14፡ [...] ልቀጥል? (የአሳይመንት ወረቀቱን እየገለበጠች)
109 መ፡ ቀጥዩ! አሥራ ዐራት ማን ነበር? ማነው? አስራ ዐራት ነዩ ውጪ!
110 ተዎች፡ ሀያ ዐራት ነው፡፡
111 መ፡ ኧ፣ ሀያ ዐራት፣ ተሳስቼ ነው ይቅርታ ልጆች እሺ! ሀያዐራት፣ (ቁጥሯ የተጠራውን አቅራቢ ወጥታ እንዲታቀርብ በእጅ እያመለከቱ) ምን ላይ ነው ዐውዱን አልተናገርሽም? ((ተማሪዋ የለቅሶ ግጥም እያነበበቺ በምታቀርብበት ጊዜ))
112 ተ15፡ ለአርባው ቀን
113 መ፡ ለአርባ ነው?
114 ተ15፡ አዎ፡፡
115 መ፡ እሺ፣ እሺ፣ አንድ የቀረን ያቅርቡና እንጨርሳለን፡፡ እስቲ አንድ ሰው፣ በፈቃደኝነት ከዚህ ቁጥር፣ ከሀያ አንድ እስከ ሰላሳ በፈቃደኝነት እሚያቀርብ ሰው ካለ? የለም?
116 ተዎች፡ ሰላሳ (የተወሰኑ ተማሪዎች) ያቅርብ ምክረሐሳብ
117 መ፡ ማነው ሰላሳ?
118 ተዎች፡ ኺኺኺሃሃሃ
119 መ፡ ነዩ! (ቁጥሯ የተጠራውን አቅራቢ ወጥታ እንዲታቀርብ በእጅ እያመለከቱ) ግን እኮ ልጆች ለቅሶ እንደዚህ ብቻ አይደለም፡፡ ለቅሶ ላይ መጀመሪያ ሲሞት እሚባለውን አልጻፋችሁም፡፡
120 ተ16፡ ጽፈናል፡፡ (ከቡድኑ አባል እጅ ሳታወጣ)
121 መ፡ ጽፋችኋል?
122 ተ16፡ አዎ (የመናገር ተራ ሳይሰጣት)
123 መ፡ አልቀረበም ብዬ ነው፡፡ እሺ፣ (ልታቀርብ የወጣቺው ተማሪ ማቅረብ እንዲትጀምር በእጃቸው እያመለከቱ) እሺ፣ ሌላስ ያልቀረበ የላችሁም? ((አቅራቢዋ ተማሪ ጨርሳ ወረቀቱን ባስረከበች ጊዜ))
124 ተ16፡ አለን፡፡ (የመናገር ተራ ሳይሰጣት)
125 መ፡ ኧ፣ ማነው እሚያቀርበው?
126 ተዎች፡ ሀያ አንድ፣ ሀያ አንድ (የተወሰኑ የቡድኑ ተማሪዎች)
127 መ፡ ምንድነው እሚቀርበው የተለየ ነገር አለ?
128 ተ16፡ አዎ፡፡ (የመናገር ተራ ሳይሰጣት)
129 መ፡ ነዩ እሺ! ሀያአንድ ቁጥር ነዩ! (ወጥታ እንዲታቀርብ ወደተ14 በእጃቸው እያመለከቱ) መሠረት፣ ((ስሟን የጠሯት ሌላ ተማሪ እያንጠራራች ባዩ ጊዜ))

130 ተ17፡ አቤት
131 መ፡ ምነው? ማስክሽን አውጪውና አቅርቢ! አይሻልም? ((እንድታቀርብ የጠቆሚት ተ14 ማስክ አድርጋ ማቅረብ ስትጀምር ድምጿ በታፈነ ጊዜ))
132 ተ14፡ እሺ፡፡ [...]
133 መ፡ ቅድም ወጥተሻል እኮ አንቺ አይደል እንዴ? (ጥቁር ሰሌዳው ላይ እየጻፉ)
134 ተ14፡ አዎ፡፡
135 መ፡ ሌላ እሚያቀርብ የለም እንዴ?
136 ተዎች፡ ልደቱ፣ ልደቱ፣ኺኺኺሃሃሃ
137 መ፡ ልደቱ ና ውጣ!
138 ተዎች፡ ኺኺኺሃሃሃ
139 መ፡ ዛሬ ዐይናፋር ሆንክ አይደል ጎበዝ! ዐይናፋር መሆን ደስ አለህ እ? በል እንዳትገነጥለው! ((ሊያቀርብ የያዘውን የአሳይመንት ወረቀት ባገላበጠ ጊዜ))
140 ተዎች፡ ኺኺኺሃሃሃ
141 ተ18፡ [...] ይላል፡፡
142 መ፡ አልሰራኸውም ማለት ነው?
143 ተ18፡ አይ
144 መ፡ ሲሰራ የለህም ማለት ነው?
145 ተ18፡ እኔ ነበር የጻፍኩት፡፡
146 መ፡ ታዲያ ይላል ያልከው?
147 ተ18፡ ጸሐፊው፡፡ እዚህ ላይ ጽሁፉን ያሰፈርኩት እኔ ነኝ፡፡
148 መ፡ ነው እንዴ?
149 ተ18፡ አዎ፡፡
150 መ፡ እሺ፡፡
151 ተዎች፡ ኺኺኺሃሃሃ ((ተ18 ቀጥሎ እያነበበ ያቀረበውን የለቅሶ ግጥም በሰሙ ጊዜ))
152 መ፡ አለቀ? ((ተ18 ሲያቀርበው የነበረውን ወረቀት ለመምህሯ በመለሰ ጊዜ))
153 ተ14፡ አዎ፡፡ (የፊቱን ላብ በግራ እጁ እየጠረገ)
154 መ፡ እሺ፡፡ አይ አስካለ የሰው ስም ተወስዶ እንጂ ሌላ ሰው ሊሆን ይችላል፡፡ አስካለ ሆነ ባጋጣሚ ችግር የለውም ግን ያው ያንድ ሰው ስም ይጠቀማል ችግር የለውም፡፡ (በለቅሶ ግጥሙ ውስጥ ስለተጠቀሰው ስም አጠቃቀም ማብራሪያ እየሠጡ) እሺ!
155 ተዎች፡ እሺ፡፡
156 መ፡ ኧ፣ አንድ የቀረን አለ?
157 ተዎች፡ አዎ፡፡
158 መ፡ ምንድን ነው የቀረን ከአስራ ሦስት እስከ ሀያ ሦስት?
159 ተዎች፡ ከአስራ አንድ እስከ ሀያ
160 መ፡ እሺ፣ ከአስራ አንድ እስከ ሀያ ሦስት
161 ተዎች፡ ከአስራ አንድ እስከ ሀያ
162 መ፡ ከአስራ አንድ እስከ ሀያ
163 ተዎች፡ አዎ፡፡
164 መ፡ እሺ፡፡
165 ተ19፡ ከአርባ እስከ አርባ አምስትም ይቀራል ቲቸር (የመናገር ተራ ሳይሰጠው) መጠቆም
166 መ፡ ከአስራ አንድ እስከ ሀያ አቅርቢ በዚያው! ((የምታቀርበው ተማሪ የአሳይመንት ወረቀቱን ይዛ በመውጣት ላይ እያለች)) ሻርፕሽን አውርጂው! በእኔ ወጣሽ

ማለትነው? ((መምህሯ ሻርፕ በመልበሳቸው)) አውርጂ! አውርጂ ሻርፕሽን! ((ተማሪዋ ሻርብ ለብሳ ለማቅረብ በቀረበች ጊዜ))
167 ተ*ም*ች፡ ሻርፕሽን፣ ሻርፕሽን ((ተማሪዋ ዝም ባለች ጊዜ))
168 መ፡ ሻርፕሽን አውርጂ! እኔ ለብሼ አንቺን አውርጂ ማለት አልችልም? ((ተማሪዋ ሻርፕዋን ከራሷ ላይ ባላወለቀች ጊዜ)) ኧረ ተዪ! በቃ አንቺ ልጅ አይደለሽ? ((ተማሪዋ ሻርፕዋን አውልቃ ከፊቷ ካለ ጠረንጴዛ ላይ ባስቀመጠች ጊዜ))
169 መ፡ አለቀ?
170 ተ20፡ አ*ም*
171 መ፡ መቼ ነው ይኼ ግጥም እሚቀርበው?
172 ተ20፡ የአድዋ ክብረ በዓል
173 መ፡ የአድዋ ክብረ በዓል እለት እሺ፣ ከየት ነው ያገኘሽው?
174 ተ20፡ በማንበብ
175 መ፡ ከመጽሔት?
176 ተ20፡ አ*ም*።
177 መ፡ ጥሩ ነው! እሺ፣ መጽሔቱን ጠቁ-እንትን ብለሻል? ምንጭ ላይ ጽፈሻል?
178 ተ20፡ አ*ም*።
179 መ፡ እስቲ አምጪው! (ተማሪዋ ያቀረበችውን ወረቀት ለመቀበል እጃቸውን ዘርግተው)
180 ተ20፡ እሺ። ይሄው ጸጋዬ ገብረመድህን (ወረቀቱን ለመስጠት ወደመምህሯ እየሄደች)
181 መ፡ አ*ም*። (ወረቀቱን ተቀብለው ወረቀቱ ላይ የተጻፈውን እየተመለከቱ) እሺ፣ ሌላ ሰው? ሌላ ሰው?
182 ተ*ም*ች፡ አስራ ዘጠኝ ቁጥር ቲቸር (የተወሰኑ የቡድኑ ተማሪዎች)
183 መ፡ አስራ ዘጠኝ ቁጥር ነዪ! ቃል ኪዳን ነች?
184 ተ*ም*ች፡ አ*ም*።
185 መ፡ ቃል ኪዳን አንበሳዋ ነይ እስቲ!
186 ተ*ም*ች፡ ኺኺኺሃሃሃ
187 መ፡ ቃልኪዳን አንበሳ ነቺ! እሺ፣ ቀጥዪ! እ፣ አንቺ ነሽ የጻፍሺው? ((ተማሪዋ አቅርባ ስትጨርስ ወረቀቱን ለመምህሯ ስትመለስ)) ማሞገስ
188 ተ21፡ አይ
189 መ፡ ማነው የጻፈው?
190 ተ21፡ የጻፈው ሌላ ነው።
191 መ፡ ያቀረብሽው አንቺ ነሻ!
192 ተ21፡ አ*ም*።
193 መ፡ የሰው ጽሁፍ እንዴት ተነበበሽ ብዬ ነው? እሺ፣ ከአርባ እስከ አርባ አምስት አንድ ሰው ብቻ ያቅርብና ይበቃናል!
194 ተ*ም*ች፡ ይበቃናል! ይበቃል ቲቸር! አርባ ኹለት ቲቸር፣ አርባ ኹለት (የተወሰኑ የቡድኑ ተማሪዎች)
195 መ፡ ና ውጣ! (ቁጥሩ የተጠራውን ተማሪ)
196 ተ*ም*ች፡ ይድነቃቸው ና ውጣ! ኺኺኺሃሃሃ
197 መ፡ በቃ ይበቃናል! ((የተማሪዎች ሳቅ ባልቆመ ጊዜ)) አሳይመንቱን ይዘህ ና! (የሚያቀርበውን ተማሪ)
198 ተ*ም*ች፡ ኺኺኺሃሃሃ
199 መ፡ እሺ፣ ቀጥል! ምንድን ነው እምትሰራው? ((ተማሪው የያዘውን ወረቀት እያገላበጠ ማቅረብ ሳይጀምር በቀረ ጊዜ))

200 ተ22፡ አይደለም ቲቸር እሷ ስለጻፈቺው አቀርባለሁ ብላን ነበር፡፡ (ወደቡድን አጋሩ ተማሪ እያመለከተ)
201 መ፡ ለምን አንተ አልጻፍክም?
202 ተ22፡ አይ እሷ ነበር የጻፈቺው (በድጋሜ ወደቡድን አጋሩ ተማሪ እያመለከተ)
203 መ፡ አንተ የለህም? አልሰራህም?
204 ተ22፡ ኧረ ሰርቻለሁ፡፡
205 መ፡ እንደውም አቅራቢ ነህ!
206 ተ24፡ በቃ አንብብ! (የመናገር ተራ ሳይሰጠው)
207 መ፡ ምክንያቱም ባልሰራሃው ነገር ላይ
208 ተዎች፡ ያንብብ፣ ያንብበው ቲቸር አንብበው ይነበባል!
209 መ፡ ዝም በሏ ልጆች እንደ! የታል? ማነች የጻፈቺው?
210 ተ25፡ እኔ ነኝ፡፡ (እጇን በማውጣት)
211 መ፡ እ፣ በመጻፏ ልታመሰግናት ይገባል፡፡ ጺዮን ነሽ? (እጇን አውጥታ የተናገረቺውን ተማሪ)
212 ተ25፡ አዎ፡፡
213 መ፡ ነዪ! (ተ25ን) ማመስገን ነው ያለብህ? (ተ22ን)
214 ተ25፡ እኔ የጻፍኩትን ብቻ ላንብበው? (የምታነበውን ወረቀት ይዛ ወደመምህሯ ጠጋ በማለት)
215 መ፡ እሺ፡፡ ማስክሺን አውጪ እንዲሰማ! ((ተማሪዋ ማስክ አድርጋ በምታቀርብበት ጊዜ)) ጺዮን ማስክሺን አውጪና፣ እንዲሰማ! አውጪ!
216 ተዎች፡ ኺኺኺሃሃሃ አውጪ!
217 መ፡ ማስክሺን! ((ማስኳን ሳታወጣ መምህሯን ቀና ብላ ባየች ጊዜ)) እሺ፣ ((ተማሪዋ ማስኳን ሳታወጣ ማቅረቧን በቀጠለች ጊዜ)) እሺ በቃሽ! ዞሮ አሁን ይኼ ያቀረበቺው ግጥም ምንን ነው የሚያመለክተው?
218 ተዎች፡ የሥራ፣ የእርሻ
219 መ፡ የሥራ ማንን ነው እሚያ...
220 ተዎች፡ እርሻ፣ እርሻ
221 መ፡ + ማንን ነው እሚያነቃቃው?
222 ተዎች፡ ገበሬውን
223 መ፡ ገበሬውን ነው አይደለ?
224 ተዎች፡ አዎ፡፡
225 መ፡ እሺ፣ ይኼን ያህል ከሞከራችሁ አሳይመንቱን የጻፋችሁትን እኔ አንድ በአንድ አየዋለሁ፡፡ ነገር ግን ስናነብ እንዴት ማቅረብ አለብን እሚለውን ለወደፊት ራሳችሁ ማወቅ አለባችሁ! እሺ! አንድ ግጥም ካመጣችሁበትን ቦታ መጠቀም፣ ከመጽሐፍ አንብባችሁ ከሆነ የጻፈውን ማን እንደሆነ ይዛችሁ መምጣት፣ ራሳችሁ እንደጻፋችሁ አድርጋችሁ መምጣት አለለባችሁ እንዴ? የለባችሁም አይደል?
226 ተዎች፡ አዎ፡፡
227 መ፡ ስለዚህ በዛሬው ስለቃል ግጥሞች የልመና፣ የክብረ በዓል፣ የፍቅር፣ የለቅሶ የሁሉንም ማኅበረሰብ ለመዳሰስ ሞክረናል፡፡ ያው በዐውድ ላይ ሲሆን የበለጠ ይደምቃል፡፡ ስናነብ ግን እዚጋ አንድ ልንማር የተፈለገው፣ አድማጮቹ ትስቃላችሁ፣ እሱ መሳቁ ግዴለም፤ እሚያስቅ ከሆነ ልንስቅ እንችላለን፡፡ ግን አንዴ ብዙዎቹ ተርታውን ነው ያነበባችሁት፤ እንዲህ አጎንብሳችሁ! (ከአንገታቸው ጎንበስ ብለው እያሳዩ) የአሥረኛ ክፍል አትመስሉም! አይደል? (?) እንትና ነው የጻፈው አይነበብልኝም፣ እንዲህ

ይባላል? አይባልም ልጆች! ያሳፍራል ኹለተኛ አይደገምም እሺ! ጽሁፉ እማይነበባችሁ ከሆነ እናንተ ጽፋችሁ መያዝ ነው አይደል? በራሳችሁ ጽሑፍ ያንኑ አሳይመንት ይዛችሁ ማንበብ ነው እንጂ፣ ሌላውን ሰው ከመኮነን እናንተ ጽፋችሁ መቅረብ ነው! አይደል እንዴ?

228 ተ*ምች፡ አ*ው።

229 *መ*፡ በርግጥ ኮምፒውተር እስካልሆነ ድረስ የሁላችንም ጽሁፍ አንድ ዓይነት አይሆንም! ነው እንዴ?

230 ተ*ምች፡ አይደለም*።

231 *መ*፡ ግን እንዲነበብ አድርጎ መጻፍ አለብን! እስቲ ልመና ግጥም ምንድን ነው ጠቀሜታው? ጠቀሜታ አለው እንዴ? ለአንድ ማኅበረሰብ ምን ጠቀሜታ አለው?

232 ተ26፡ ገቢ ለመሰብሰብ (የመናገር ተራ ሳይሰጠው)

233 *መ*፡ ገቢ ለመሰብሰብ፣ አ*ው፤ አቅማቸው እንትን ያለ ብዙ ገቢ ለማግኘት ነው እሚጠቀሙት። ግን የኑሮ ሁኔታችን ለዚህ ሊጋብዘን ይችላል። የክብረ በዓልስ? ምን ጠቀሜታ አለው ለአካባቢው ማኅበረሰብ? ምንድን ነው ጥቅሙ? እሚነግረን? ኧ፣ ሕይወት ምን ጠቀሜታ አለው የክብረ በዓል ግጥም?

234 ተ27፡ ባህልን ለማስተዋወቅና...

235 *መ*፡ ግጥም ኧ?

236 ተ27፡ + ባህላችንን ለማስተዋወቅና በክብረ በዓል ጊዜ የሚገጠሙ ግጥሞችን ለሰዎች ለማስተዋወቅ፣ አሁን ለምሳሌ፣ ለእንቁጣጣሽ ባዕላችንን ለማድመቅ

237 *መ*፡ ለማድመቅ፣ ደስታን ለመፍጠር ያስኬዳል። እሺ። እስቲ ቢታንያ፣ ማርያማዊት እስቲ ለቅሶ ግጥም መኖሩ ምን ጥቅም አለው ለአንድ ማኅበረሰብ? ለቅሶ በለቅሶ ጊዜ ግጥም መኖሩ ምን ጥቅም አለው?

238 ተ28፡ ሚችን ለማወደስ ደግሞ አልቃሽን ደግሞ እንዲያለቅስ

239 *መ*፡ እንዲያለቅስ?

240 ተ*ምች፡ ኺኺኺሃሃሃ

241 *መ*፡ ለቅሶ እንዲያለቅስ ነው እንዴ የለቅሶ ግጥም የሚያስፈልገው? ባለሀዘኑ እንዲያለቅስ ነው? ምን እንዲሆን ነው? እንዲረጋጋ ነው አይደል?

242 ተ*ምች፡ አ*ው።

243 *መ*፡ አ*ው። እንጂ እንዲያለቅስ ከሆነማ ማባባስ ነው አይደል ልጆች? እንዲረጋጋ መሆን አለበት አይደል? ሌላስ? ሌላስ? እናንተ ቡድን ሌላ ጥቅም የለም? (ወደአንድ ቡድን ተማሪዎች በቀኝ እጃቸው እያመለከቱ) ኧ?

244 ተ29፡ የውስጥ ስሜትን ለማውጣት (የመናገር ተራ ሳይሰጣት)

245 *መ*፡ የውስጥ ስሜትን በቃላት ማውጣት እንዲቻልና ኧ፣ ባለለቅሶው ደግሞ ኧ፣ እርካታ እንዲኖረው መጽናናት እንዲኖረው ነው አይደል?

246 ተ30፡ አ*ው። (የመናገር ተራ ሳይሰጣት)

247 *መ*፡ ኧ፣ (የመናገር ተራ ሳይሰጣት ወደተናገረቺው ተ30 በእጃቸው እያመለከቱ)

248 ተ30፡ አ*ው። ግን ሌላውንም ያስለቅሳል።

249 *መ*፡ አ*ው። ሙሾ ሲወረድ ሌላውንም ያለቅሳል። ስለዚህ ያ ለቅሶው እንዲባባስ እያደረገው አይደለም? የለቅሶው ቀን ለሙሾ አውራጁ ብር እሚከፈለው ታዲያ እንዲያለቅሱ አይደለም ወይ?

250 ተ31፡ አ*፤ ነው። (የመናገር ተራ ሳይሰጠው)

251 *መ*፡ ኧ? (የመናገር ተራ ሳይሰጠው ወደተናገረው ተ31 እየተመለከቱ)

252 ተ31፡ እንዲያለቅሱ ነው።

253 ተዎች፡ ኺኺኺሃሃሃ
254 መ፡ እንዲያለቅሱ! ስለዚህ ማልቀሱ ጥቅም አለው ማለት ነው! ምን ጥቅም አለው? ሮቤል፣
255 ተ32፡ እንዲወጣላቸው
256 መ፡ ኧ? አልሰማሁህም!
257 ተዎች፡ እንዲወጣላቸው፣ እንዲወጣላቸው
258 መ፡ አዎ፤ እልሃቸው እንዲወጣላቸው! ነው አይደል?
259 ተዎች፡ አዎ።
260 መ፡ እሺ፣ ሌላስ? ሌላ? የሰራው በቁመ የሰራውን በመግለጽ ለሚች ቤተሰቦች ኧ፣ እርካታ ለመስጠት ነው አይደል? እርካታ ለመስጠት፣ ጀግንነቱን፣ ያደረገውን ነገር ምናምን ለመግለጽ ነው አይደል? በዚያን ጊዜ የሚች ወገኖች ይረካሉ። ለካ ይላሉ አይደል? ሲፎከር እንዴት ነው፣ እንዲህ እንዲህ እኮ ነው ጀግናው እንዲህ ሆኖ ምናምን ሲባል ለካ ይላል አይደል ሌላው ሰው? ያ ማለት ልክ ነው፣ ልክ ነው እያለ ነው አይደል? ከዚያ በኋላ የሙት ወገኖች እርካታ ይሰማሉ፤ ይወጣላቸዋል፤ እልሃቸው በውስጣቸው ያለ ንዴት እንዲያበቃ ነው። እንጂ እሚባባስ ከሆነ ግጥሙ ማባባሱ ጥቅም አይደለም ማለት ነው። ለዕለቱ ግን እንደተናደዱ እልሃቸውን ለማውጣት ይወጣል አይደል? እንጂ ደጋግመው እየቆዘሙ እንዳይኖሩ ነው። መለቅስ፣ ይኼ በማኅበረሰባችን ሲዳብር የመጣ እኮ ነው። መቀመጡ፣ የደረት ምት ምናምን አሁን እየቀረ ነው ልጆች፣ አሁን እየቀጠለ አይደለም፤ ቀንሷል ማለት ነው። ይኼ ደግሞ ለጀግና ለ-አሁን ለምሳሌ፣ የቆረበ፣ የመለኮሰ ከሆነ አይለቀስም፤ ዝም ዝም ተብሎ ወስዶ ቅብር ነው አይደል? ስለዚህ ዓይነት አለው፤ የለቅሶም ዓይነት አለው። ግን ለዛሬው በዚህ እናበቃለን። ለሚቀጥለው ግን የቀረውን እንሰራለን! ከዚያ ቀጥሎ የቤት ሥራ ሰጥቻችሁ ነው እምወጣው እሺ!
261 ተዎች፡ እሺ።
262 መ፡ የቤት ሥራ እስከ ስንት መሰላችሁ እምትሰሩት፣ ገጽ 87 ድረስ ያለውን ጥያቄዎች አሉ። ሰጥቻችኋለሁ?
263 ተዎች፡ አዎ።
264 መ፡ ከእነሱ አንደኛውን ብቻ ትሰራላችሁ!
265 መተዎች፡ እሺ።
266 መ፡ ባለ ሥድስት እንትን የሚለውን እሷን ብቻ ጽፋችሁ ትመጣላችሁ! አንድ ብቻ ጥያቄ ነው። መቼ ነው ያለን ክፍለጊዜ?
267 ተዎች፡ ሰኞ
268 መ፡ ሰኞ ስለሆነ ሰርታችሁ ትመጣላችሁ!
269 ተዎች፡ እሺ።

----- ክፍለጊዜው ተጠናቋል -----

አባሪ 4፣ የምርምር ሥነምግባር የፈቃደኝነትና የስምምነት መግለጫዎች

ቀን 16/07/2014 ዓ.ም

የምርምር ሥነምግባር የፈቃደኝነትና የስምምነት መግለጫ

ተመራማሪ **አንዱዓለም** ከበደ አደም በአዲስ አበባ ዩኒቨርሲቲ፣ በአማርኛ ቋንቋ ሥነጽሑፍና ፎክሎር ትምህርት ክፍል የድኅረምረቃ መርሐግብር ተማሪ መሆናቸውና ‹‹**በመማሪያ የክፍል ውስጥ ተግባቦት የአማርኛ ግብረንግግር ዓይነቶች፣ ቅጣምባርና ተግባር ትንተና**›› በሚል ርዕስ ጥናታዊ ጽሑፍ በማዘጋጀት ላይ ስለሚገኙ፣ የጥናቱን መረጃ ከትምህርት ቤታችን፣ ከኃይለማርያም ማሞ አጠቃላይ ሁለተኛ ደረጃ ትምህርት ቤት ማግኘት እንዲችሉና አስፈላጊውን ትብብር እንድናደርግላቸው በ16/07/2014 ዓ.ም ከአዲስ አበባ ዩኒቨርሲቲ፣ አማርኛ ቋንቋ ሥነጽሑፍና ፎክሎር ትምህርት ክፍል በተጻፈላቸው የድጋፍ ደብዳቤ ጠይቀውናል።

በድጋፍ ደብዳቤው መሠረት የትምህርት ቤታችን አስተዳደር፣ በትምህርት ቤታችን በኩል ተመራማሪው ለጥናቱ በናሙናነት የመረጧቸው የ10ኛ ክፍል የአማርኛ ቋንቋ መምህርትና መምህሯ ከሚያስተምሯቸው በናሙናነት የተመረጡ የአንድ ምድብ ተማሪዎች በተገኙበት በጋራ ውይይት ተደርጓል። በውይይቱም ስለጥናቱ ዓላማ እና የመረጃ መሰብሰቢያ መንገዶቹ (ምስልና ድምጽ ቀረጻ እና ምልከታ) በተመራማሪው በተሰጠው ማብራሪያ መሠረት በናሙናነት የተመረጡት መምህርና የአንድ ምድብ ተማሪዎች አስፈላጊውን የጥናት መረጃ ለመስጠት ፈቃደኛ መሆናቸውን ገልጸዋል። ስለሆነም፣ የትምህርት ቤቱ አስተዳደርና መምህሯ በግል፣ ተማሪዎች ደግሞ በክፍል ተወካያቸው አማካኝነት ይህን የፈቃደኝነትና የስምምነት መግለጫ ፈርመን አሳውቀናቸዋል፤ ለሕጋዊነቱም የትምህርት ቤቱ ማኅተም እንዲያርፍበት ተደርጓል።

የትምህርት ቤቱ ርዕሰመምህር ፊርማ .....

የመምህሯ ፊርማ .....

የተማሪዎች ተወካይ ፊርማ .....

ቀን 16/07/2014 ዓ.ም

የምርምር ሥነምግባር የፈቃደኝነትና የስምምነት መግለጫ

ተመራማሪ አንዱዓለም ከበደ አደም በአዲስ አበባ ዩኒቨርሲቲ፣ በአማርኛ ቋንቋ ሥነጽሑፍና ፎክሎር ትምህርት ክፍል የድኅረምረቃ መርሐግብር ተማሪ መሆናቸውና ‹‹በመማሪያ የክፍል ውስጥ ተግባቦት የአማርኛ ግብረንግግር ዓይነቶች፣ ቅጣምባርና ተግባር ትንተና›› በሚል ርዕስ ጥናታዊ ጽሑፍ በማዘጋጀት ላይ ስለሚገኙ፣ የጥናቱን መረጃ ከትምህርት ቤታችን፣ ከደብረኤባ አጠቃላይ ሁለተኛ ደረጃ ትምህርት ቤት ማግኘት እንዲችሉና አስፈላጊውን ትብብር እንድናደርግላቸው በ16/07/2014 ዓ.ም ከአዲስ አበባ ዩኒቨርሲቲ፣ አማርኛ ቋንቋ ሥነጽሑፍና ፎክሎር ትምህርት ክፍል በተጻፈላቸው የድጋፍ ደብዳቤ ጠይቀውናል።

በድጋፍ ደብዳቤው መሠረት የትምህርት ቤታችን አስተዳደር፣ በትምህርት ቤታችን በኩል ተመራማሪው ለጥናቱ በናሙናነት የመረጧቸው ሦስት የ10ኛ ክፍል የአማርኛ ቋንቋ መምህራንና እንዚሁ መምህራን ከሚያስተምሯቸው በናሙናነት የተመረጡ የሦስት ምድብ ተማሪዎች በተገኙበት በጋራ ውይይት ተደርጓል። በውይይቱም ስለጥናቱ ዓላማ እና የመረጃ መሰብሰቢያ መንገዶቹ (ምስልና ድምጽ ቀረጻ እና ምልከታ) በተመራማሪው በተሰጠው ማብራሪያ መሠረት በናሙናነት የተመረጡት መምህራንና የሦስቱ ምድብ ተማሪዎች አስፈላጊውን የጥናት መረጃ ለመስጠት ፈቃደኛ መሆናቸውን ገልጸዋል። ስለሆነም፣ የትምህርት ቤቱ አስተዳደርና መምህራን በግል፣ ተማሪዎች ደግሞ በክፍል ተወካዮቻቸው አማካኝነት ይህን የፈቃደኝነትና የስምምነት መግለጫ ፈርመን አጎውቀናቸዋል፤ ለሕጋዊነቱም የትምህርት ቤቱ ማኅተም እንዲያርፍበት ተደርጓል።

የትምህርት ቤቱ ርዕሰመምህር ፊርማ.....

የመምህራን ፊርማ፤ መምህር 1፤.....

መምህር 2፤.....

መምህር 3፤.....

የተማሪዎች ተወካይ 1፤ ፊርማ .....

የተማሪዎች ተወካይ 2፤ ፊርማ.....

የተማሪዎች ተወካይ 3፤ ፊርማ .....

ቀን 16/07/2014 ዓ.ም

የምርምር ሥነምግባር የፈቃደኝነትና የስምምነት መግለጫ

ተመራማሪ አንዱዓለም ከበደ አደም በአዲስ አበባ ዩኒቨርሲቲ፣ በአማርኛ ቋንቋ ሥነጽሑፍና ፎክሎር ትምህርት ክፍል የድኅረምረቃ መርሐግብር ተማሪ መሆናቸውና ‹‹በመማሪያ የክፍል ውስጥ ተግባቦት የአማርኛ ግብረንግግር ዓይነቶች፣ ቅጣምባርና ተግባር ትንተና›› በሚል ርዕስ ጥናታዊ ጽሑፍ በማዘጋጀት ላይ ስለሚገኙ፣ የጥናቱን መረጃ ከትምህርት ቤታችን፣ ከደብረብርሃን አጠቃላይ ሁለተኛ ደረጃ ትምህርት ቤት ማግኘት እንዲችሉና አስፈላጊውን ትብብር እንድናደርግላቸው በ16/07/2014 ዓ.ም ከአዲስ አበባ ዩኒቨርሲቲ፣ አማርኛ ቋንቋ ሥነጽሑፍና ፎክሎር ትምህርት ክፍል በተጻፈላቸው የድጋፍ ደብዳቤ ጠይቀውናል።

በድጋፍ ደብዳቤው መሠረት የትምህርት ቤታችን አስተዳደር፣ በትምህርት ቤታችን በኩል ተመራማሪው ለጥናቱ በናሙናነት የመረጧቸው ሦስት የ10ኛ ክፍል የአማርኛ ቋንቋ መምህራንና እነዚሁ መምህራን ከሚያስተምሯቸው በናሙናነት የተመረጡ የሦስት ምድብ ተማሪዎች በተገኙበት በጋራ ውይይት ተደርጓል። በውይይቱም ስለጥናቱ ዓላማ እና የመረጃ መሰብሰቢያ መንገዶቹ (ምስልና ድምጽ ቀረጻ እና ምልከታ) በተመራማሪው በተሰጠው ማብራሪያ መሠረት በናሙናነት የተመረጡት መምህራንና የሦስቱ ምድብ ተማሪዎች አስፈላጊውን የጥናት መረጃ ለመስጠት ፈቃደኛ መሆናቸውን ገልጸዋል። ስለሆነም፣ የትምህርት ቤቱ አስተዳደርና መምህራን በግል፣ ተማሪዎች ደግሞ በክፍል ተወካዮቻቸው አማካኝነት ይህን የፈቃደኝነትና የስምምነት መግለጫ ፊርመን አሳውቀናቸዋል፤ ለሕጋዊነቱም የትምህርት ቤቱ ማኅተም እንዲያርፍበት ተደርጓል።

የትምህርት ቤቱ ርዕሰመምህር ፊርማ.....

የመምህራን ፊርማ፤ መምህር 1፤ .....

መምህር 2፤ .....

መምህር 3፤ .....

የተማሪዎች ተወካይ 1፤ ፊርማ.....

የተማሪዎች ተወካይ 2፤ ፊርማ .....

የተማሪዎች ተወካይ 3፤ ፊርማ .....

ቀን 29/04/2014 ዓ.ም

የምርምር ሥነምግባር የፈቃደኝነትና የስምምነት መግለጫ

ተመራማሪ አንዱዓለም ከበደ አደም በአዲስ አበባ ዩኒቨርሲቲ፣ በአማርኛ ቋንቋ ሥነጽሑፍና ፎክሎር ትምህርት ክፍል የድኅረምረቃ መርሐግብር ተማሪ መሆናቸውና ‹‹በመማሪያ የክፍል ውስጥ ተግባቦት የአማርኛ ግብረንግግር ዓይነቶች፣ ቅጣምባርና ተግባር ትንተና›› በሚል ርዕስ ጥናታዊ ጽሑፍ በማዘጋጀት ላይ ስለሚገኙ፣ የጥናቱን መረጃ ከትምህርት ቤታችን፣ ከባሶ አጠቃላይ ሁለተኛ ደረጃ ትምህርት ቤት ማግኘት እንዲችሉና አስፈላጊውን ትብብር እንድናደርግላቸው በ18/04/2014 ዓ.ም ከአዲስ አበባ ዩኒቨርሲቲ፣ አማርኛ ቋንቋ ሥነጽሑፍና ፎክሎር ትምህርት ክፍል በተጻፈላቸው የድጋፍ ደብዳቤ ጠይቀውናል።

በድጋፍ ደብዳቤው መሠረት የትምህርት ቤታችን አስተዳደር፣ በትምህርት ቤታችን በኩል ተመራማሪው ለጥናቱ በናሙናነት የመረጧቸው ሁለት የ10ኛ ክፍል የአማርኛ ቋንቋ መምህራንና እነዚሁ መምህራን ከሚያስተምሯቸው በናሙናነት የተመረጡ የሁለት ምድብ ተማሪዎች በተገኙበት በጋራ ውይይት ተደርጓል። በውይይቱም ስለጥናቱ ዓላማ እና የመረጃ መሰብሰቢያ መንገዶቹ (ምስልና ድምጽ ቀረጻ እና ምልከታ) በተመራማሪው በተሰጠው ማብራሪያ መሠረት በናሙናነት የተመረጡት መምህራንና የሁለቱ ምድብ ተማሪዎች አስፈላጊውን የጥናት መረጃ ለመስጠት ፈቃደኛ መሆናቸውን ገልጸዋል። ስለሆነም፣ የትምህርት ቤቱ አስተዳደርና መምህራን በግል፣ ተማሪዎች ደግሞ በክፍል ተወካዮቻቸው አማካኝነት ይህን የፈቃደኝነትና የስምምነት መግለጫ ፈርመን አሳውቀናቸዋል፤ ለሕጋዊነቱም የትምህርት ቤቱ ማኅተም እንዲያርፍበት ተደርጓል።

የትምህርት ቤቱ ርዕሰመምህር ፊርማ.....

የመምህራን ፊርማ፤ መምህር 1፤ .....

መምህር 2፤.....

የተማሪዎች ተወካይ 1፤ ፊርማ .....

የተማሪዎች ተወካይ 2፤ ፊርማ .....

አባሪ 5፣ የክፍል ውስጥ ምልከታ ቅጽ

የመምህር መለያ ..... ምልከታ የተደረገበት ቀን .....

የትምህርት ቤቱ ስም ..... የክፍል ደረጃና ምድብ ..... ክፍለጊዜ .....

የዕለቱ የትምህርት ርዕስ ..... ንዑስ ርዕስ ..... የተማሪዎች ብዛት ወንድ .... ሴት .... ድምር ....

የምልከታ ጊዜ ርዝማኔ .....

በክፍል ውስጥ ተራክቦው የምልከታው የትኩረት ነጥቦች						
ተ.ቁ	ዓረፍተንግግር	የዓረፍተንግግሩ ተናጋሪዎች	ዓረፍተንግግሩ የቀረበበትየተነገረበት ዐውድ፣ ድምጸት ወይም ሁኔታ	በዓረፍተንግግሩ ተናጋሪዎች ላይ የተስተዋሉ ነገሮች ወይም ስሜቶች	ከዓረፍተንግግሩ በፊት፣ በኋላ ወይም አብረው በአካላዊ እንቅስቀሴ፣ በፊት ገጽታ ወይም በሌላ ኢ-ልሳናዊ የተገለጹ ድርጊቶች	ተጨማሪ ገለጻዎች

አባሪ 6፣ ለጥናቱ በተመረጡት ኹለተኛ ደረጃ ትምህርት ቤቶች የቀረጻና ምልከታ መርሐግብር

የትምህርት ቤት ስም	የመምህር መለያ	የክፍል ደረጃና ምድብ	ዕለት	ቀን-ወር-ዓ.ም	ክፍለጊዜ	የቀረጻው ጊዜ	የቀረጻው ዓይነት
ኃይለማርያም ማሞ ኹለተኛ ደረጃ ትምህርት ቤት	ሀ	10ኛ ሲ	ሰኞ	19-07-2014	5ኛው	9፡25-10፡05	የማለማመጃ ቀረጻ
			ረቡዕ	21-07-2014	3ኛው	7፡50-8፡30	እውነተኛ ቀረጻ
			ሰኞ	26-07-2014	5ኛው	9፡25-10፡05	እውነተኛ ቀረጻ
			ረቡዕ	28-07-2014	3ኛው	7፡50-8፡30	እውነተኛ ቀረጻ
ደብረኤባ ኹለተኛ ደረጃ ትምህርት ቤት	ለ	10ኛ ኤ	ሀሙስ	22-07-2014	5ኛው	5፡05-5፡45	የማለማመጃ ቀረጻ
			ዓርብ	23-07-2014	5ኛው	5፡05-5፡45	እውነተኛ ቀረጻ
			ሀሙስ	29-07-2014	1ኛው	2፡00-2፡40	እውነተኛ ቀረጻ
			ዓርብ	30-07-2014	5ኛው	5፡05-5፡45	እውነተኛ ቀረጻ
	ሐ	10ኛ ጂ	ዓርብ	23-07-2014	2ኛው	2:40-3:20	የማለማመጃ ቀረጻ
			ሀሙስ	29-07-2014	5ኛው	9፡25-10፡05	እውነተኛ ቀረጻ
			ዓርብ	30-07-2014	2ኛው	2:40-3:20	እውነተኛ ቀረጻ
			ሀሙስ	06-08-2014	5ኛው	9፡25-10፡05	እውነተኛ ቀረጻ
ደብረብርሃን ኹለተኛ ደረጃ ትምህርት ቤት	መ	10ኛ 4	ረቡዕ	21-07-2014	5ኛው	9፡25-10፡05	የማለማመጃ ቀረጻ
			ሀሙስ	22-07-2014	6ኛው	10፡05-10፡45	እውነተኛ ቀረጻ
			ረቡዕ	28-07-2014	5ኛው	9፡25-10፡05	እውነተኛ ቀረጻ
			ሀሙስ	29-07-2014	6ኛው	10፡05-10፡45	እውነተኛ ቀረጻ
	ሠ	10ኛ 6	ሰኞ	26-08-2014	1ኛው	2፡00-2፡40	የማለማመጃ ቀረጻ
			ሀሙስ	29-07-2014	1ኛው	6፡30-7፡10	እውነተኛ ቀረጻ
			ሰኞ	03-08-2014	1ኛው	2፡00-2፡40	እውነተኛ ቀረጻ
			ሀሙስ	06-08-2014	6ኛው	5፡25-6፡15	እውነተኛ ቀረጻ
	ረ	10ኛ 9	ዓርብ	23-07-2014	6ኛው	10፡05-10፡45	የማለማመጃ ቀረጻ
			ረቡዕ	28-07-2014	6ኛው	5፡35-6፡15	እውነተኛ ቀረጻ
			ዓርብ	30-07-2014	6ኛው	5፡35-6፡15	እውነተኛ ቀረጻ
			ረቡዕ	05-08-2014	1ኛው	6፡30-7፡10	እውነተኛ ቀረጻ

አባሪ 7፣ ለሙከራ ጥናቱ በተመረጠው ኹለተኛ ደረጃ ትምህርት ቤት የቀረጻና ምልከታ መርሐግብር

የትምህርት ቤቱ ስም	የመምህራን መለያ	የክፍል ደረጃና ምድብ	ዕለት	ቀን-ወር-ዓ.ም	ክፍለጊዜ	የቀረጻው ጊዜ	የቀረጻው ዓይነት
ባሶ ኹለተኛ ደረጃ ትምህርት ቤት	ሀ	10ኛ ቢ	ማክሰኞ	03-05-2014	2ኛው	2:40-3:20	ማለማመጃ ቀረጻ
			ሰኞ	09-05-2014	2ኛው	2:40-3:20	እውነተኛ ቀረጻ
			ማክሰኞ	10-05-2014	2ኛው	2:40-3:20	እውነተኛ ቀረጻ
	ለ	10ኛ ኤል	ማክሰኞ	03-05-2014	4ኛው	8፡45-9፡25	ማለማመጃ ቀረጻ
			ሰኞ	09-05-2014	4ኛው	8፡45-9፡25	እውነተኛ ቀረጻ
			ማክሰኞ	10-05-2014	4ኛው	8፡45-9፡25	እውነተኛ ቀረጻ