ምዕራፍ አንድ

መግቢያ

1.1 የጥናቱ ዳራ

ፅህፈት ማፍለቂያ ክሂል ሲሆን በሃሳብ ማቀበያነት የሚያገለግል የክሂል አይነት ነው፡፡ የፅህፈት ክሂል ከተማሪዎች ከፍተኛ የሆነ ጥረትን፣ በተከታታይ በክሂሉ መገልገልን፣ በመማሪያ ክፍልና ከክፍል ውጭ ለልምምድ ብዙ ጊዜ ማጥፋትን ይጠይቃል፡፡ የፅህፈት ክሂል አዕምሮንና አካልን ማቀናጀት የሚፈልግና ከማሰብ ጋር የተያያዘ ተግባር ሲሆን በአንድ ጊዜም በርካታ ባህሪያቱን ለምሳሌ፡- ይዘቱን፣ ቅርፁን፣ ዓላማውንና ተደራሲውን ከግምት ውስጥ ማስገባትን የሚጠይቅ ስራ ነው፡፡ በፃህፊውና በአንባቢው መካከልም በሌሎቹ ተግባቦታዊ ዘዴዎች ማለትም በአካላዊ እንቅስቃሴ፣ በፊት ገፅታ፣ በድምፅ ከፍታና ዝቅታ የማይጠቀም በመሆኑ ስነ-ልቦናዊ፣ ስነ-ልሳናዊና ስነ-አዕምሯዊ ችግሮች የሚከሰቱበት እንደሆነ Bayrne (1998) ይገልፃሉ፡፡

አስተካካይ ፅሁፋዊ ምጋቤ ምላሽ አጠቃላይ የፅህፈት ክሂል እንዲዳብርና ተማሪዎች ጥሩ ተግባቦትና የሀሳብ ፍሰት ያለው ፅሁፍ እንዲፅፉ ለማስቻል የሚሰጥ ነው፡፡ ስለዚህም አስተካካይ ፅሁፋዊ ምጋቤ ምላሽ ከፅሁፍ ክሂል ተለይቶ የማይታይና ክሂሉ እንዲጎለብት የሚያስችል፣ የሚያግዝ የማስተማሪያ ስነ-ዘዴ ነው (Zamel 1985)፡፡ በመሆኑም አስተካካይ የፅሁፍ ምጋቤ ምላሽ ተማሪዎች በፅሁፍ አማካኝነት የሚሰጣቸውን የቋንቋ ትምህርት ይዘቶችና ግቦች መምህራን ካነበቡ በኋላ በፅሁፍ የሰፈረውን ሀሳብ በትክክል መፃፍ አለመፃፉን በመረጃ አስደግፈው የሚሰጡበት የፅሁፍ ምጋቤ ምላሽ ሂደት ነው ሲሉ Brookharte (2008) ገልፀዋል፡፡

Fathman እና Whalley (1990) እደገለጹት ተማሪዎች የመጻፍ ክሂላቸውን እንዲያዳብሩ ተመራጭ የሆነ አስተካካይ ጽሑፋዊ ምጋቤ ምላሽ እንዴት ይሰጣል የሚለውን ጥያቄ መምህራን ራሳቸውን ይጠይቃሉ። ነገርግን ለጥያቄው አስተካካይ ጽሑፋዊ ምጋቤ ምላሽ ለመስጠት የመምህራን ስራ ምን እንደሚሆን የሚለይ ይሆናል። ምክንያቱም አስተካካይ የጽሑፍ ምጋቤ ምላሽ እንዴት መሰጠት አለበት? በሚለው ላይ በመምህራንም ሆነ በተመራማሪዎች መካከል የተለያየ አመለካከት መኖሩ ነው። ለዚህ ልዩነት መንስኤው

አስተካካይ የጽሑፍ ምጋቤ ምላሽ ትኩረት በይዘት ወይስ በቅርጽ ወይስ ሁለቱንም በማቀናጀት መሆን አለበት በሚለው ላይ የተለያዩ ማጠቃለያዎች ስለሚሰጡ ነው።

የቋንቋ ማስተማር ሂደት የተለያዩ የማስተማሪያ ንድፈ-ሃሳቦችን አልፏል፡፡ ንድፈ-ሃሳቦቹም፣ በስነ-ዘዴያቸውና በአስተካካይ የጽሑፍ ምጋቤ ምላሽ አሰጣጣቸው መንገድ አንዱ ከአንዱ ይለያያሉ፡፡

የባህሪያዊያን (Behaviourism) ንድፈ-ሃሳብ በማስተማር ወቅት ተማሪዎች ላይ በሚታዩ ባህርያት ላይ ያተኩራል። በማድነቅ ወይም በመቅጣት በሚደረግ ስነ-ዘዴ ይደገፋል፡፡ (Atkins and Hilgard¸ 1983)፡፡

የአእምሯውያን (Cognitivism) ንድፈ-ሃሳብ ደግሞ በመማር ማስተማሩ ሂደት የመምህሩ እገዛ ለተማሪዎች ይቀርባል፡፡ ትምህርቱን በሂደት ይለምዱታል፡፡ በዚህ ዘዴ የሚሰጠው አስተካካይ የጽሑፍ ምጋቤ ምላሽ ቀጥተኛ ሲሆን፤ ከባህርያውያን የማስተማር ንድፈ-ሃሳብ ጋር በቀጥተኛነቱ ይመሳሰላል (Newell and Shuell፣ 1986)፡፡

የማህበረ ባህላውያን (Socio-Cultural) ንድፈ-ሃሳብ የሰውን እሳቤና አቅም እንዴት ሊዳብሩ እንደሚችሉ ያሳያል። (Vygotsky፣ 1978) በመምህራንና በተማሪዎች መካከል የሚደረገው ውይይት ለዚህ ንድፈ-ሃሳብ ወሳኝ ምዕራፍ ነው፡፡ መምህራን ሲወያዩ ተማሪዎች ወደ ቀጣዩ ግባቸው እድገት እንዲቀጥሉ ይደግፋል፡፡ ይህም የሚያመለክተው አስተካካይ የጽሑፍ ምጋቤ ምላሽ ሂደት በተወሰነ ደረጃ የሚጀምረው ከታች በተማሪዎች አማካይነት ነው፡፡ ተማሪዎች ውጤቱን ባገኙበት በሚቀጥለው ደረጃ (የቀጣይ እድገት ልማት) ለማምራት አስተካካይ የጽሑፍ ምጋቤ ምላሽ ይሰጣል፡፡ ከላይ እንደ ተጠቀሱት የማስተማሪያ ዘዴዎች ቀጥተኛ አይደለም፡፡

ከአእምሯዊ ባሻገር /ልዕለ-አእምሯዊያን (Meta-cognitivism) ንድፈ-ሃሳብ ተማሪዎች ለመማር መማር እንዳለባቸው አጽንዖት ይሰጣል (Brown 1987፤ Graner 1987)፡፡ የተማሪዎች ቅልጥፍና ሂደቱ ከመጀመሪያ ጀምሮ በተማሪው ፅሑፋዊ ስራ ላይ አስተካካይ የጽሑፍ ምጋቤ ምላሽ መሰጠት ሲጀምርና አስተካካይ የጽሑፍ ምጋቤ ምላሹ በሂደት ወደ ሌላ ደረጃ ይቀጥላል፡፡ ይህ ሂደት ቀጣይነት ያለው ሲሆን፤አንድ ዙር ተማሪዎችን ወደ ሌላ ጅማሬ ይወስዳል፡፡ በዚህ የትምህርት ንድፈ-ሃሳብ" የመማር አተገባበሩ ሂደታዊ ሲሆን፣ የስነ-ባህሪና ስነ-እውቀት ደግሞ ቀጥተኛ" ይሆናል፡፡

የማህበራዊ ግንባታ (Social-Constructivisim) ንድፈ-ሃሳብ እንደሚያመለክተው ከሆነ ተማሪዎች በትምህርቱ መማር ማስተማር ሂደት ውስጥ ንቁ ተሳትፎ ያደርጋሉ፡፡ ማለትም በሚቀርብላቸው ይዘት መሰረት ተፈላጊውን እውቀት ይገነባሉ፡፡ የቀደመ እውቀታቸው ለዳራዊ ትምህርታቸው እንደመነሻነት ያገለግላል፡፡ ታዲያ በዚህ የማስተማር ንድፈ-ሃሳብ ተማሪዎች በጥንድ ወይም በቡድን በመሆን ለሚቀርቡላቸው ይዘቶች ለሚሰሩ ስህተቶች አስተካካይ የጽሑፍ ምጋቤ ምላሽ እርስ በርስ እንዲሁም ከመምህሩ ጋር በመሆን ይለዋወጣሉ፡፡ ይህ አሰራርም ከመጀመሪያዎቹ ንድፈ-ሀሳቦች ጋር የተለየ ነው (Jonassen፣ 1991፤ Paris and Byren¸1989)፡፡ እነዚህ የቋንቋ ተማሪዎች ሀሳባቸውን በጽሑፍ ወክለው በሚጽፉበት ወቅት የተለያዩ ስህተቶች ሲፈጽሙ ይስተዋላሉ፡፡ እነዚህ ስህተቶች በመማር ማስተማር ሂደት ውስጥ ሊቀነሱና ሊቀረፉ የሚችሉ ተግባሮች ናቸው፡፡ ስህተቱ ሊቀነስም ሆነ ሊቀረፍ የሚችለው በተማሪዎች ጽሑፍ ላይ መምህራን ትኩረት ሰጥተው ተገቢውን የጽሑፍ እርማት ሲሰጡ ነው፡፡

አስተካካይ ምጋቤ ምላሽ ተማሪዎች የፈጸሟቸውን ሰዋሰዋዊ ስህተቶች በመጠቆምና ስህተቶችን አስተካክሎ ቀጥተኛ ምላሽ በመስጠት የሚተገበር ነው (Anglo &Cross 1993)::
ፅሁፋዊ ምጋቤ ምላሽ የሚሰጥበት መንገድም በመተካት፣ በመሰረዝ ወይም በማጥፋት፣ ቅደም ተከተልን በማስተካከል እና በመጨመር እንደሆነ (zamel (1985) ይገልፃሉ፡፡
በአጠቃላይ የማስተካካያ ምጋቤ ምላሽን ለመስጠት የሚከተሉትን መንገዶች መከተል እንደሚያስፈልግ Lindemann (1995) ያሳስባሉ ፡፡

- በዓረፍተ ነገር ዉስጥ የገቡ የተሳሳቱ ቃላትና ሃረጋት፣ አያያገሮችና ስርዓተ ነጥቦች ወዘተ በተስማሚና በተገቢ ቃል፣ ሃረግና ስርዓተ ነጥብ በመተካት ማስተካከል፣
- በዓረፍተ ነገር ዉስጥ የገቡ ቃላት፣ ሃረጋት፣ አያያገሮችና ስርዓተ ነጥቦች አስፈላጊ ከሆኑ በማስመር ወይም በማክበብ በመጠቀም ማጥፋት፣
- በጽሁፍ ዉስጥ የቃላት ወይም የዓረፍተ ነገር ቅደም ተከተላዊ አሰዳደር ከተፋለሰ ድጋሚ በመጻፍ ካልሆነም ምልክትን በመጠቀም ማስተካከል፣
- በጽሁፍ ዉስጥ የጎደለ ቃል፣ ሃረግ እንዲሁም አያያየገሮችና የጎደሉ ስርዓተ ነጥቦች ካሉ በመጨመር ማስተካከል ናቸዉ፡፡
- በአጠቃላይ አስተካካይ ምጋቤ ምላሽ በቋንቋ ቅርፅ ላይ የሚያተኩር ሲሆን፣ አመቻች ምጋቤ ምላሽ ደግሞ በቋንቋ ይዘት ላይ ስለሚያተኩር ሁለቱ የምጋቤ ምላሽ

አይነቶች በጥምርት ቢሰጡ በተማሪዎች የመፃፍ ችሎታ ላይ አዎንታዊ ለውጥ ማምጣት እንደሚቻል Moxleye (1989) ይገልጻሉ፡፡

ይሁን እንጂ በኢትዮጵያ የመጻፍ ትምህርት አሰጣጥ አውድ ውስጥ የተማሪዎችን ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ለማሻሻል የትኛው የምጋቤ ምላሽ መስጫ ዘዴ የተሻለ ነው? ተማሪዎች ለምጋቤ ምላሽ መስጫ ዘዴዎቹ ያላቸውን አትኩሮት አዎንታዊ ነው ወይስ አሉታዊ? የሚለትን ጉዳዮች በተመለከተ ሰፊ ጥናት አልተሰራበትም፡፡ ስለሆነም ይህንን ጉዳይ መፈተሽ አስፈሊጊ ሆኖ ተገኝቷል፡፡

ማረው (1998) እንደገለጹት፣ የመጻፍ ክሂል በባህርይው ክሂለ ብዙ ነው። የሃሳብ አደረጃጀት፣ የአንቀጽ አመሰራረት፣ የአረፍተ ነገር አወቃቀር፣ የቃላት አመራረጥና አጠቃቀም ለመጻፍ ክሂል ትምህርት ከሚያስፈልጉ ክሂሎች መካከል በቀዳሚነት ይጠቀሳሉ። ክሂሉ እየጻፉ መማርንም ይጠይቃል። በመሆኑም ተማሪዎቹ በቀጥታ ወደ መጻፍ ስራ ከመግባታቸው በፊት በሂደቱ ላይ ብዙ መስራት ይጠበቅባቸዋል። ከዚህም አንፃር ይህ ጥናት በአስተካካይ ፅሁፋዊ ምጋቤ ምላሽ አሰጣጥ ሚና ላይ ያተኩራል፡፡ ከዚህም አንፃር የዚህ ጥናት ዋና ትኩረትም በወራቤ አጠቃላይ 2ኛ ደረጃ ትምህርት ቤት የሚገኙ የ10ኛ ክፍል የአማርኛ ቋንቋ መምህራን የጽሁፍ ክሂልን ሲያስተምሩ ብሎም የጽሁፍ መልመጃ ለተማሪዎች በሚያጽፏቸዉ ወቅት፣ ከዚያም ተማሪዎች በሚጽፏቸዉ ጽሁፍ ውስጥ ለሚፈጽሟቸዉ ስህተቶች የአስተካካይ ፅሁፋዊ ምጋቤ ምላሽ አሰጣጣቸው ምን እንደሚመስል መመርመር ነው፡፡ በጥናቱ አስተካካይ የፅሁፍ ምጋቤ ምላሽ የመፃፍ ክሂልን በማጎልበት ረገድ ያለው ሚና ምንድ ነው? የሚለውን መሠረታዊ ጥያቄና ችግሮችን በመዳሰስ ወደ መፍትሄ ለመድረስ ይሞክራል፡፡

1.2. የጥናቱ አነሳሽ ምክንያት

አስተካካይ ጽሑፋዊ ምጋቤ ምላሽ የቀረበው ጽሑፍ ጥሩ የመግባባት ብቃት እንዲኖረው፣ የሃሳብ ፍሰቱ በጥሩ ሁኔታ እንዲደራጅ፣ የሰዋስው ቅንብሩ እንዲስተካከል፣ የሆሄያት አጣጣልና ስርዓተ ነጥቦች በተገቢ ቦታቸው እንዲሰፍሩ ለማስቻል ትልቅ ፅገዛ አድርጓል፡፡ ስለሆነም አስተካካይ ጽሑፋዊ ምጋቤ ምላሽ በተከታታይና መርሁን በጠበቀ ሁኔታ ለመስጠት ያስችላል፡፡ በተጨማሪም የተማሪዎች የጽሕፈት ደረጃ የተሻለ እንዲሆን ስለተፈለገ አስተካካይ ጽሑፋዊ ምጋቤ ምላሽ በአግባቡ መሰጠት አለበት፡፡ ከዚህም አንፃር፡
- አጥኚው ይህን ጥናት እንድያጠና ካነሳሱት ምክንያቶች ውስጥ፡-

- በስራ ልምዱ ካጋጠሙት በርካታ ድርሰት የመፃፍ እክል ያለባቸው ተማሪዎች በመኖራቸው ነው፡፡ ይኸውም ተማሪዎች ባንድ አንቀጽ ደብዳቤ፣ ሪፖርት፣ ድርሰት፣ መልመጃዎችና የመሳሰሉትን አሳጥሮ እንዲጽፉ በሚጠየቁበት ጊዜ የሚጽፉት ጽሁፍ መሰረታዊ የሀሳብ ተያያዥነት ጉድለት፣ የቃላት ግድፈት፣ የሰዋስው ስህተት፣ የመደበኛ ቋንቋ፣ የስርዓተ ነጥቦችን በተገቢው ቦታ ያለመጠቀምና የመሳሰሉት ስህተቶችን እንዳይፈፅሙና እንዲቀረፉ የመምህራን አስተካካይ የጽሁፋዊ ምጋቤ ምላሽ መኖሩ ብሎም የአተገባበሩ ሁኔታ ተገቢ መሆን ለተማሪዎች የጽሁፍ ክሂል መዳበር አስተዋፆ ያለዉ መሆኑን አጥኚው በመገንዘብ ይህን ጥናት ለማጥናት ተነሳስቷል፡፡

  የአስተካካይ ጽሑፋዊ ምጋቤ ምላሽ አለመኖር ብሎም የአተገባበሩ ሁኔታ ተገቢ አለመሆኑ ክሂሉን ላለመጎልበት መነሻ ሊሆን እንደሚችል ይገምታል፡፡ከዚህም አንፃር የዚህ ጥናት ዋና ትኩረት በስልጤ ዞን ወራቤ ከተማ አስተዳደር በወራቤ አጠቃላይ ሁለተኛ ደረጃ ትምህርት ቤት የሚገኝ የአማርኛ ቋንቋ መምህር የመጻፍ ክሂልን ሲያስተምር ብሎም የጽሑፍ መልመጃ ለተማሪዎች በሚያጽፏቸው ወቅት፣ ከዚያም ተማሪዎች በሚጽፏቸው ጽሑፎች አስተካካይ የጽሑፋዊ ምጋቤ ምላሽ የተማሪዎች የመጻፍ ክሂልን በማጎልበት ረገድ ያለውን ሚና መመርመር ነው። ከዚህ በመነሳት ይህ ጥናት የሚከተሉትን መሰረታዊ ጥያቄዎችን ይመልሳል፤

  1. አስተካካይ የጽሑፍ ምጋቤ ምላሽ የመጻፍ ክሂልን በማጎልበት ረገድ ያለው ሚና ምንድን ነው?
  2. ተማሪዎች ስለ አስተካካይ ጽሑፋዊ ምጋቤ ምላሽ የሚኖራቸው ተነሳሽነት ምን ይመስላል?

1.3. የጥናቱ መላምቶች

ጥናቱ የሚከተሉት አማራጭ መላምቶች እና አልቦ መላምቶችን አስቀምጧል፡፡

- **አማራጭ መላምት (H 1)**
  - ተማሪዎቹ ከትምህርቱ በኋላ በሙከራ ቡድን እና በቁጥጥር ቡድኑ መካካል ጉልህ የሆነ የይዘት፣ የሀሳብ አደረጃጀት፣ የቃላት፣ የቋንቋ፣ የስርዓተ ነጥብ አጠቃቀምና አፃፃፍ ልዩነት ይኖራል፡፡

❖ አልቦ መላምት (H 0)

➢ ተማሪዎቹ ከትምህርቱ በኋላ በሙከራ ቡድን እና በቁጥጥር ቡድኑ መካከል ጉልህ የሆነ የይዘት፣ የሀሳብ አደረጃጀት፣ የቃላት፣ የቋንቋ፣ የስርዓተ ነጥብ አጠቃቀምና አፃፃፍ ልዩነት አይኖርም፡፡

1.4. የጥናቱ ዓላማ

የዚህ ጥናት ዋና ዓላማ "አስተካካይ የጽሑፍ ምጋቤ ምላሽ የመፃፍ ክሂልን በማጎልበት ረገድ ያለውን ሚና መመርመር" ነው። ይህ አጠቃላይ ዓላማ ሲሆን፣ በውስጡም የሚከተሉት ዝርዝር አላማዎች አሉት፤

1. አስተካካይ የጽሑፍ ምጋቤ ምላሽ የመፃፍ ክሂልን በማጎልበት ረገድ ያለው ሚና ምን እንደሆነ መፈተሽ፡፡
2. የመምህራን አስተካካይ ፅሁፋዊ ምጋቤ ምላሽ አሰጣጥ በተማሪዎች ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ላይ የሚፈጥረው ተፅዕኖ መለየት፡፡

1.5. የጥናቱ ጠቀሜታ

ይህ ጥናት ቀጥሎ ያሉትን ጠቀሜታዎች ከማስገኘት አንጻር አስፈላጊነቱ የጎላ ሊሆን እንደሚችል ይታሰባል፡፡

- ቋንቋ ለሚያስተምሩ መምህራን በተማሪዎቻቸው ሊፈፀሙ የሚችሉትን ስህተቶች አስቀድመው እንዲውቁ ወይም እንዲገምቱ ይረዳቸዋል፡፡
- ለአማርኛ ቋንቋ መምህራን መፃፍን በመማር ማስተማር ሂደት ወቅት የቅርፅ ወይም የይዘት ተኮር አስተካካይ የፅሑፍ ምጋቤ ምላሽ የተማሪዎችን ድርሰት የመፃፍ ችሎታ ለማሻሻል ስለሚኖረው አስተዋፅዖ ግንዛቤ ሊያስጨብጥ ይችላል፡
- መምህራን አስተካካይ የፅሑፍ ምጋቤ ምላሽ የመስጠት ሚና ተጠቅመው ቋንቋን ሲያስተምሩ ትምህርቱን እንዴት ማቅረብ እንዳለባቸው ጥቆማ እንደሚሰጥ ይገመታል፡፡
- በአስተካካይ የጽሑፍ ምጋቤ ምላሽ አማካኝነት የመጻፍ ክሂልን ለማስተማር ሊደረግ የሚገባው ትኩረት ተጠናክሮ እንዲቀጥል ያስችላል፡፡

1.6. የጥናቱ ወሰን

ይህ ጥናት በዋነኝነት ተተኳሪ አድርጎ የተነሳው በስልጤ ዞን ወራቤ ከተማ አስተዳደር በወራቤ አጠቃላይ 2ኛ ደረጃ ትምህርት ቤት በ2013 ዓ.ም ተመዝግበው በመማር ላይ በሚገኙ የ "10ኛ" ክፍል ተማሪዎች ላይ ነው፡፡ ጥናቱ አስተካካይ የጽሑፍ ምጋቤ ምላሽ የመጻፍ ክሂልን ከማጎልበት አንጻር ያለውን ሚና በመፈተሽ ላይ የተወሰነ ነው። ስለሆነም አጥኚው አስተካካይ የጽሁፍ ምጋቤ ምላሽ ያለውን ሚና ለመፈተሽ የጥናቱ አቅጣጫ በቀጥተኛና በኢ-ቀጥተኛ አስተካካይ ጽሑፋዊ ምጋቤ ምላሽ ላይ ብቻ እንዲሆን ወስኗል። በክፍል ውስጥ የሚኖረው ክንውን በተማሪዎች ድርሰት ላይ መምህሩ ቀጥተኛና ኢ-ቀጥተኛ የሆኑ ምጋቤ ምላሾችን የሚሰጡ ከሆነ ከምጋቤ ምላሾቹ ጋር የተያያዘ ትምህርት ሰጥቷል። በመሆኑም መምህሩ በአጥኚው አማካይነት ማብራሪያ እንድያገኝ ተደርጓል። ጥናቱ ከምጋቤ ምላሽ መስጫ አይነቶች አስተካካይ ጽሁፋዊ ምጋቤ ምላሽን እንጂ ቃላዊ ምጋቤ ምላሽን አልፈተሸም፡፡ እንዲሁም ከምጋቤ ምላሽ መስጫ መንገዶችም የግልና የብጤ ምጋቤ ምላሽን አላካተተም፡፡ ስለዚህ ጥናቱ በመምህር በሚሰጥ የጽሁፍ ምጋቤ ምላሽ ላይ ብቻ ትኩረት አድርጓል፡፡ ከዚህ ባለፈ የምጋቤ ምላሽ መስጫ ዘዴዎቹ ከመጻፍ ክሂል ውጪ በሌሎች የቋንቋ ክሂሎች (በማዳመጥ፣ በማንባብና በንግግር) ላይ የሚያሳድሩትን ተጽዕኖ አይፈትሽም፡፡ ተማሪዎችም በተመረጠው መምህር አማካይነት ስለ ምጋቤ ምላሾቹ ዓይነት ትምህርት እንዲያገኙ ተደርጓል። ከዚህ ባሻገር የጥናቱ ትኩረት በቀጥተኛና በኢ-ቀጥተኛ ምጋቤ ምላሽ ላይ ብቻ ስለሆነ ሌሎችን የአስተካካይ ጽሑፍ ምጋቤ ምላሽ ዓይነቶችን በንጽጽር አልተመለከተም።

1.7 የቁልፍ ጽንሰ ሃሳቦች አጠቃቀም ተግባራዊ ብያኔ

- አስተካካይ የጽሑፍ ምጋቤ ምላሽ (Corrective written feedback)፣ የተማሪውን ጽሑፍ አስመልክቶ መምህሩ በግልጽ የሚያስተላልፈው፣ ባለመስማማት /ባለመቀበል የሚያመለክተው ወይም እንዲያሻሽል የሚጠይቀው ማንኛውም አይነት የጽሑፍ ምጋቤ ምላሽ ወይም እርማት ነው:: በዚህ ጥናት ውስጥ ቃሉ የሚያገለግለው መምህራን ለተማሪዎች በመጻፍ ትምህርት ወቅት ለሚፈጽሙት ስህተት ቀጥተኛና ኢ-ቀጥተኛ መንገድ እርማት ለመስጠት ተችሏል፡፡
- ቀጥተኛ አስተካካይ የጽሑፍ ምጋቤ ምላሽ መምህራን ተማሪዎች በጻፉት ጽሑፍ ውስጥ ለተከሰቱ ስህተቶች እርማት ያደርጉ ዘንድ በጽሁፋቸው ላይ ትክክለኛውን

ቅርጽ /አወቃቀር በመጻፍ እርማት የሚሰጡበት ምጋቤ ምላሽ ሲሆን፣ ቀጥተኛ የምጋቤ ምላሽ አሰጣጥ ስሌት በተማሪው ድርሰት ውስጥ ያሉትን ስህተቶች መጠቆም ብቻ ሳይሆን ማረምም ተችሏል፡፡

- ኢ-ቀጥተኛ አስተካካይ የጽሑፍ ምጋቤ ምላሽ መምህራን ትክክለኛውን ቅርጽ /አወቃቀር/ ሳያካትት ስህተቱን በመጥቀስ ወይም በማክበብ /በማስመር/ የተጻፈበትን ቦታ ሲጠቅስ፣ ከጽሑፉ በቀኝ ወይም በግራ ጎን በጥያቄው ዳር ላይ /ህዳግ/ የ“x” ምልክት ሲያስቀምጥ ኢ-ቀጥተኛ አስተካካይ ጽሑፋዊ ምጋቤ ምላሽ ሰጥቶበታል። በኢ-ቀጥተኛ የምጋቤ ምላሽ አሰጣጥ ጊዜ የመምህሩ ሚና የአራሚነት ሳይሆን የአጋዥነት ነው፡፡ ይህ አስተካካይ የምጋቤ ምላሽ መስጫ መንገድ /ዘዴ ተማሪዎች የሰሯቸውን ስህተቶች ራሳቸው ፈልገው እንዲያገኙት እድል ይሰጣል፡፡

ምዕራፍ ሁለት

ክለሳ ድርሳናት

2.1. ንድፈ ሀሳባዊ ቅኝቶች

2.1.1 የአስተካካይ ፅሁፋዊ ምጋቤ ምላሽ ንድፈ ሃሳባዊ መሰረት

በጽሑፍ ውስጥ ከሚገኙትና ቀዳሚ ከሆኑት የአስተካካይ ምጋቤ ምላሽ ምንነት ውስጥ አንዱ በChaudron (1977) የተሰጠው ሀሳብ ነው። በዚህ ስራ ውስጥ ጸሃፊው የስህተት ትንታኔና የማስተካከያ አሰጣጥ መስተጋብር ሞዴል አበጅተዋል። Chaudron(1977) አስተካካይ የጽሑፍ ምጋቤ ምላሽን እንደተገነዘቡት 'የተማሪውን ጽሑፍ አስመልክቶ መምህሩ በግልጽ የሚያስተላልፈው፣ ባለመስማማት ወይም ባለመቀበል የሚያመለክተው፣ ወይም ተማሪው እንዲያሻሽል የሚጠይቀው ማንኛውም አይነት ምላሽ ነው'። ከዚህ አንጻር አስተካካይ ምጋቤ ምላሽ ግቡ ትክክለኛነት ነው።

Lightbown and Spada (2006) እንደገለጹት አስተካካይ የጽሑፍ ምጋቤ ምላሽ የተማሪው ቋንቋ አጠቃቀም የሰዋስው ግድፈት ወይም ስህተት የያዘ መሆኑን ወይም በተግባቦት ሂደት እንዳልተሳካለት /ውድቀት/ እንዳጋጠመው አመላካች የሆኑ የመምህሩ ግብአቶች በማለት ገልጸውታል። ከዚህ ማየት እንደሚቻለው የአስትካካይ የጽሑፍ ምጋቤ ምላሹ አመንጪ ተግባቦት በማድረግ ሙከራ ከተማሪው አኳያ አለመሳካት ወይም ውድቀት እንዳለማሳየት ነው። Sheen (2011) እንደተረዱት አስተካካይ የጽሑፍ ምጋቤ ምላሽ ትክክል ካልሆነ ማለትም ሰዋስዋዊ ያልሆነ ከሆነ ከተማሪ መልስ የሚመነጭ የምጋቤ ምላሽ ነው። Sheen (2011) አሰተካካይ የጽሑፍ ምጋቤ ምላሽን ሲገልጹት አስተካካይ የጽሑፍ ምጋቤ ምላሽ እንደጃንጥላ ስያሜ በመስጠት ስህተት ማረሚያ፣ ግድፈትን ማስወገጃ እና አፍራሽ ምጋቤ ምላሽ የሚሉትን ጽንሰ ሃሳቦች እንደሚሸፍን ገልጿል። ስለሆነም አስተካካይ የጽሑፍ ምጋቤ ምላሽ የምጋቤ ምላሽ አይነት ሆኖ ለተማሪዎች ያሉት ወይም የጻፉት የሆነ ነገር ከስነ-ቋንቋ አንጻር ትክክል አለመሆኑን መረጃ የሚያቀርብ ምጋቤ ምላሽ ነው።

የአስተካካይ የጽሑፍ ምጋቤ ምላሽ ትርጉም እንደአስገራሚ ክፍል ሁኖ የተካተተው የጽሑፍ ግንኙነት ምጋቤ ምላሽን ማድረሻ ተደርጎ አብሮ መቅረቡም ነው (Sheen፣ 2011)

Willams (2003) ሲያብራሩ የመጻፍ ትምህርት ተደጋጋሚና ቀጣይነት ያለው ልምምድ የሚጠይቅ፣ በርካታ ሂደቶችና ደረጃዎች ያሉት፣ በጣም ከባድ ሲሆን፣ በልምምድ ወቅት የሚታዩ የተለያዩ ስህተቶች ተከታታይ የሆነ የምጋቤ ምላሽን የሚፈልግ ነው። በሌላ በኩል የተማሪውን የስራ ውጤት በጎ ገጽታ ማሳያ /መጥቀሻ/ ሆኖ ሊያገለግል እንደሚችል ምጋቤ ምላሽን ለተማሪው አንድ የተሰጠ ሂደትን በተመለከተ የስኬት /የውድቀት መረጃ ማቅረቢያ መንገድ ወይም ዘዴ አድርጎ በመውሰድ (Leeman፣ 2007) ገልጿል። በዚህ አባባል ምጋቤ ምላሽ ጥሩ አፈጻጸሙን በማጉላትና ተማሪውን በማሞገስ የተማሪውን ተነሳሽነት በማጎልበት በኩል እንደገንቢ በመሆን (Nunan፣ 1991) ወይም እንደአፍራሽ ሆኖ የሁለተኛ ቋንቋ /L2) ለመዳ መከራከሪያ (Garcia Mayo & Alcon፣ 2013) ሊያገለግል ይችላል።

የአስተካካይ ጽሑፋዊ ምጋቤ ምላሽ ብያኔዎችን ካልን ወይም ከሰጠን በኋላ አሁን ጥናቱ ስለተነሳበትና አይነተኛ የምጋቤ ምላሽ አይነት ስለሆነው ማለትም አስተካካይ የጽሑፍ ምጋቤ ምላሽ የመማር ንድፈ-ሃሳብ እንመለሳለን።

2.1.2 አስተካካይ የጽሑፍ ምጋቤ ምላሽ የመማር ንድፈ-ሃሳብ

አስተካካይ የጽሑፍ ምጋቤ ምላሽ በጥቅሉ ቋንቋውን በንግግር ስናጠናው ካለው ሁኔታ ጋር ይያያዛል። ይህ መያያዝ ትኩረት በቅርጽ ላይ በሚለው ስያሜ ላይ ይመሰረታል (Long፣ 1991)። ይህም የተማሪዎቹን ትኩረት በተግባቦት ሂደት ወደ ስነ-ቋንቋ ገጽታ የመመለሻ መንገድ ነው። አስተካካይ የጽሑፍ ምጋቤ ምላሽ በጽሑፍ ውስጥ ሊሰጥ ይችላል። መምህራን የጽሑፍ አሳይመንቶችን ሲያርሙ ብዙ ጊዜያቸውን ለተማሪዎቹ የጽሑፍ ስራቸውን በተመለከተ ምጋቤ ምላሽ በመስጠት ያሳልፋሉ። ከባለፈው በመነሳት ማንም ሰው የምጋቤ ምላሽን በማስፋፋት የጽሑፍ ምጋቤ ምላሹን በጽሑፍ በሚካሄድ ተግባቦት ውስጥ የተማሪውን ሰዋስዋዊ አጠቃቀም ተገቢነትን ለማሻሻል ከመምህሩ በኩል እንደሚሰጥ ምጋቤ ምላሽ አድርጎ መረዳት ይችላል። በሁለተኛ ቋንቋ ለመዳ (SLA) አተያይ አስተካካይ የጽሑፍ ምጋቤ ምላሽ ሙሉ ለሙሉ የቃላት ሰዋሰዋዊ ሲሆን፣ ይህም ትኩረቱን ይዘትንና የአዘገጃጀቱ ገጽታዎች ላይ ካደረገው የጽሑፍ ምጋቤ ምላሽ የተለያዩ የጽሑፍ አስተካካይ ምጋቤ ምላሽ መስጫ መንገዶች ይገለጻሉ።

አስተካካይ የጽሑፍ ምጋቤ ምላሽ መምህራን የሚያስተምሩትን የትምህርት ይዘት ተማሪዎች ምን ያህል እንደተረዱት እንዲሁም ይዘውት የተነሱት አላማና ግብ ምን ያህል

እንደተሳካላቸው ለመገምገም ያስችላቸው ዘንድ የሚጠቀሙበት መሳሪያቸው ነው፡፡ ከዚህም አንጻር ምጋቤ ምላሽ ለመምህር ትልቅ ፋይዳ እንዳለውና የተማሪዎች ጽሑፍ ስህተቶችን በግልጽ ለማሳየት ማስቻሉ ለመምህሩ ትልቅ እገዛ እንደሚፈጥርለት Lee (1997)፣ Leki (1990) እና Kroll (1990) ገልጸዋል፡፡ ነገር ግን የጽሕፈት ትምህርት ዓላማውን ግብ ይመታ ዘንድ መምህራን ሊያተኩሩባቸው የሚገቡ መሰረታዊ ነጥቦች እንዳሉ Kroll (1990) እንደሚከተለው ይዘረዝራሉ፡፡

- ✓ ተማሪዎች እንዲጽፉ የተፈለገበትን ዓላማ መለየት፣
- ✓ ተማሪዎች የሚገኙበትን የጽሕፈት ልምምድ ደረጃ መለየት፣
- ✓ ተማሪዎች የጻፏቸውን ጽሑፎች ለማረም የምንጠቀምባቸውን መስፈርቶች በግልጽ ማዘጋጀት፣
- ✓ አስተካካይ የጽሑፍ ምጋቤ ምላሽ በማን እንደሚከናወን መለየት፣

በአጠቃላይ አስተካካይ የጽሑፍ ምጋቤ ምላሽ በተማሪዎች ጽሑፍ ላይ የሚታዩ ስህተቶችን ለይቶ ለማመልከት፣ ማስተካከያ ለመስጠት፣ የተማሪውን ጠንካራና ደካማ ጎን ለይቶ ለማመልከት ይረዳል፡፡

በአጠቃለይ የጽሑፍ ምጋቤ ምላሽ በማስተማሪያ ዘዴነቱ ማገልገሉ፣ ለተማሪም ሆነ ለመምህሩ የሚሰጠው ጠቀሜታ ከፍተኛ ነው፡፡ ይኸውም በማስተማሪያ ዘዴነቱ እንደግብዓት ማገልገሉ፣ ለተማሪው የስራውን ውጤት የሚመዘንበት፣ መምህራን ያለሙት ዓላማ ምን ያህል ግብ እንደመታላቸው መረጃ ከመስጠት አንጻር ፋይዳው የጎላ ነው፡፡ ይኸውም ምጋቤ ምላሹ ጠቀሜታ የሚኖረው ትክክለኛና ሚዛናዊ ሲሆን፣ በጽሑፉ ላይ እንደሚታየው የችግር አይነት መጠንና መንስኤ ታሳቢ በሆነ መልኩ ሲሰጥ ነው Cruick Shank (1990)፡፡ አክለውም የተማሪዎችን የእውቀትም ሆነ የክሂሎት ደረጃ ያማከለ መሆን እንዳለበትም ያሳስባሉ፡፡

2.1. 3 የምጋቤ ምላሽ አሰጣጥ መንገዶች

ቀደም ብለው በተነሱት ሀሳቦች አማካኝነት የተለያዩ ምጋቤ ምላሽ ያሉ ቢሆንም፤ እነዚህ የምጋቤ ምላሽ ዓይነቶች እንዴት ባለ መንገድ ነው የሚቀርቡት? የሚለው ጥያቄ በቀዳሚነት መመለስ ይኖርበታል፡፡ አንዳንድ ምሁራን ምጋቤ ምላሽ የሚቀርብበትን መንገድ የምጋቤ ምላሽ ዓይነቶች በሚል ንዑስ ክፍል ውስጥ መድቧቸው ይታያሉ፡፡

ለምሳሌ፣ Arnedes (1997)፣ ምጋቤ ምላሽን ጽሑፋዊ፣ ቃላዊና የቪዲዮ (ቴፕ) በማለት በአይነት ከፍለዋቸዋል፡፡ ይሁን እንጂ Kroll (1990) ደግሞ በመምህራን የሚሰጥ ምጋቤ ምላሽ በቃል የሚከወን (Orall Feedback) እና በጽሑፍ የሚከናወን (Written Feedback) በማለት በሁለት ይከፍሏቸዋል፡፡ የዚህ ጥናታዊ ጽሑፍ ትኩረት በጽሑፋዊ ምጋቤ ምላሽ ላይ መሆኑን መገንዘብ ያሻል፡፡

የጽሑፍ ምጋቤ ምላሽ መስጫ መንገዶችን ተግባራዊ ካደረጉ የመጀመሪያ ጥናቶች መካከል Laland (1982) ተማሪዎች ከቀጥተኛ ይልቅ ኢ-ቀጥተኛ የጽሑፍ ምጋቤ ምላሽ የበለጠ ተጠቃሚ እንደሆኑ መገንዘብ ችለዋል፤ ይሁን እንጂ Robb, Ross እና Shorteed (1986) የቀጥተኛና የኢ-ቀጥተኛ የጽሑፍ ምጋቤ ምላሽ መስጫ መንገዶችን አነጻጽረዋል። አጥኚዎቹ ዘጠኝ ወራት በፈጀ የተማሪዎች ትክክለኝነት ላይ እዚህ ግባ የሚባል ልዩነት አላገኙም። ኢ-ቀጥተኛ ምጋቤ ምላሽ ግልጽነትን ከተማሪዎች የጽሑፍ ንድፍ ላይ በመሰብሰብ Ferris እና Roberts (2001) የ72 ተሳታፊ ተማሪዎችን ግለ አርታዒነት ችሎታ ላይ ጥናት አካሂደዋል። ጥናቱ እንዳሳየው ምንም እንኳን በቡድኖች መካከል ትንሽ ግልጽነት ያለው ኢ-ቀጥተኛ ምጋቤ ምላሽ ሲሰጣቸው በነበሩት መካከል እዚህ ግባ የሚባል ልዩነት ባይኖርም በአንጻራዊነት ተማሪዎች ትንሽ ግልጽነት ካለው የበለጠ ተጠቃሚ ሆነዋል።

2.1.4 አስተካካይ የጽሑፍ ምጋቤ ምላሽ አሰጣጥ ስልቶች

የምጋቤ ምላሽ አሰጣጥ ስልቶች በተማሪዎች እንዲዳብር የተፈለገው ክሂሎትና እንዲገነዘቡት የተፈለገው እውቀት ፍሬያማ መሆን አለመሆን መምህራኑ ለተማሪዎቻቸው ለማሳወቅ በአገልግሎት ላይ የሚያውሏቸውን የጽሑፍ ምጋቤ ምላሽ መስጫ ስልቶችን የሚያካትት መሆኑን ፋንታዬ (1988) ገልጸዋል። መምህራን ተማሪዎቻቸው በክፍልም ሆነ ከክፍል ውጭ የቋንቋ ክሂላቸውን እንዲያዳብሩ የማለማመዱና ለልምምዱም ተገቢ የሆነ ምጋቤ ምላሽ የመስጠት ሙያዊ ኃላፊነት አለባቸው፡፡ ቢሆንም የጽሑፍ ምጋቤ ምላሽ የሚሰጡባቸው ስልቶች ሊለያዩ ይችላሉ፡፡ የልዩነታቸው ዋና መንስዔም መምህራን የተማሪውን ችሎታ ለመገመት ያስችላል የሚሉትን የምጋቤ ምላሹ ስልት በተመቻቸው መንገድ ስለሚጠቀሙ ወደ ድምዳሜ ያደርሳል፡፡ ይህ ሃሳብ መምህራን ይሆናል የሚሉት የምጋቤ ምላሽ አሰጣጥ ስልት በተግባር ላይ ማዋል እንደሚችሉ መብት እንዳላቸውም ያሳያል። ሆኖም የጽሑፍ ምጋቤ ምላሽ አሰጣጥ ስልት እንደየምሁራኑ አገላለጽና አተያይ ይለያይ

እንጂ መምህራን የጽሑፍ ምጋቤ ምላሽን የሚጠቀሙት ዋና አላማቸው የተማሪዎችን የመጻፍ ክሂል ለማዳበር መሆኑን መገንዘብ ያሻል፡፡

2.1.4.1 ሁሉንም ስህተቶች የማረም ስልት

ይህ ስልት ስህተትን ነቅሶ በማውጣት ምላሽ የሚሰጥበት ሲሆን በመምህሩ ላይ ከፍተኛ የስራ ጫና የሚያሳድር ነው፡፡ በዚህም ምክንያት ጥንታዊ የአስተራረም ስልት በመባል እንደሚጠራ Laland (1982) ይገልፃሉ፡፡ ነገር ግን እያንዳንዱን ስህተት ነቅሶ ስለሚያወጣ የተማሪዎችን የሰዋሰው ችሎታ ለማሳደግ የሚረዳ ስልት መሆኑን አክለው ገልጸዋል፡፡ ስለሆነም ይህ የእርማት ስልት የተማሪዎች ፅሁፍ ከሰዋሰዋዊ ስህተት የፀዳ እንዲሆን ስለሚያደርግ ሰዋስዋዊ ስርዓቱን የጠበቀ ፅሑፍ እንዲፅፉ ትልቅ እገዛ ያደርግላቸዋል፡፡ ነገር ግን በፅሑፍ የሚታዩትን ችግሮች /ስህተቶች ላይ ብቻ ማተኮሩ ሚዛናዊነትና ትክክለኛነት ይጎድለዋል (Edge 1990)፡፡ ምክንያቱም ተማሪዎች ብዙ ስህተቶች መሰረታቸውን የሚያመላክት ምጋቤ ምላሽ ሲያገኙ እንዲሸማቀቁና እንዲያፍሩ ያደርጋቸዋል፡፡ በተጨማሪም ጥሩ መፃፍ እንደማይችሉ ስለሚረዱ በመምህሮቻቸው ላይ አሉታዊ አመለካከት እንዲኖራቸው ያደርጋል፤ ለመፃፍ ያላቸውን ዝንባሌም እንዲቀንስ ያደርጋል፡፡ ስለዚህም ይህ ስልት የራሱ የሆነ ድክመት እንዳለው ያሳያል፡፡ ይህንን ሀሳብ Madeson (1983) ከመጠን ያለፈ እርማት በርካታ ተማሪዎች ከመፃፍ እንደሚቆጠቡ ያደርጋል በማለት ሲገልጹ Gipps et al. (2004) ደግሞ ምጋቤ ምላሽ ቀስ በቀስ መስጠት እንጂ በአንድ ጊዜ ለእያንዳንዱ ስህተት ምላሽ መስጠት በተማሪዎችም ሆነ በመምህራን ላይ ጫና በመፍጠር ግራ መጋባትን የሚያስከትልና ተነሳሽነትን የሚቀንስ መሆኑን ገልፀዋል፡፡

2.1.4.2 ጠቋሚ የአስተራረም ስልት

ይህ የአሰተራረም ስልት ለእያንዳንዱ ስህተት ወካይ የሆኑ ምልክቶችን (symbol) በመጠቀም የሚተገበር ነው፡፡ ነገር ግን ለእያንዳንዱ ስህተት አንዳንድ ምልክት መጠቀሙ የትኛው ምልክት የየትኛውን ስህተት እንደሚወክል ለተማሪዎች በግልፅ አለመታወቅ የራሱ የሆነ ድክመት የሚታይበት ስልት ነው፡፡ ይኸውም ተማሪዎች በድርሰታቸው ላይ ስለሰፈረው የስህተት ምልክት አይገነዘቡም፡፡ በመሆኑም ምልክቶችን ተረድተውና ተገንዝበው ፅሑፋቸው በተገቢው መንገድ አያስተካክሉም Byren (1988)፡፡ ስለሆነም መምህራን ምልክቶችን ሲጠቀሙ ለተማሪዎቻቸው የትኛው ምልክት ለየትኛው ስህተት

አገልግሎት ላይ እንደሚውሉ በቅድሚያ ግንዛቤ ሊያስጨብጡ መቻል እንዳለባቸው Byren (1988)፣ Raimes (1983) ይገልጻሉ::

ምልክቶችን በመጠቀም ስህተቶችን ለማመልከትና ለማረም ይቻል ዘንድ ከሚከተሉት አንዱን መምረጥ ጠቃሚ እንደሆነ Byren (1988) ገልጸዋል፡፡

- ስህተት የሆነውን አሀድ በማስመር በፅሁፉ ጠርዝ ላይ ምልክቱን ማስቀመጥ፣
- ስህተት በሆነው አካል ላይ ተጨማሪ ማብራሪያ መስጠት፣
- በስህተቱ ላይ ምንም አይነት ጥቆማ ሳያደርጉ በፅሁፉ ጠርዝ ላይ ማስቀመጥና ስህተቶችን ግን አለመጠቆም የሚሉት ይገኙበታል፡፡

ይህም የሚሆነው ስህተቶችን በማክበብ፣ በማስመር፣ በቀስት በማመልከት፣ የጥያቄ እና የተለያዩ ምልክቶችን በመገልገል ተማሪዎች ስህተታቸውን እንዲለዩ ማድረግ ይቻላል፡፡ በዚህ መንገድ ምልክቶችን ተጠቅሞ ምጋቤ ምላሽ መስጠት ተማሪዎችም በቀላሉ ለመረዳት አይቸገሩም፤ ለመምህሩም የስራ ጫና ይቀንስለታል፤ ምጋቤ ምላሹም ውጤታማ ይሆናል፡፡ ነገር ግን ይህ ስልት ለእያንዳንዱ ስህተት የሚወክል ምልክት መኖሩ አዳጋች ስለሆነ፣ ቢኖርም ለምልክቶች በሙሉ ለተማሪዎች ግንዛቤ ከማስጨበጥ አንፃር አዳጋች ስለሆነ በመጠኑ ድክመት የሚታይበት ስልት ነው፡፡

2.1.5 የምጋቤ ምላሽ አይነቶች

ዋና ዋና የምጋቤ ምላሽ አይነቶች የተባሉት በሚከተለው መልክ ቀርበዋል፡፡

2.1.5.1 አመቻች ምጋቤ ምላሽ (Facilitative Feedback)

ይህ የምጋቤ ምላሽ አይነት በተማሪዎች የጽሁፍ ስህተት ላይ በአብዛኛው በጥያቄና በአስተያየት መልክ የሚሰጥ ምጋቤ ምላሽ ሲሆን ጥያቄዎቹ በተወሰነ ጉዳይ ላይ በማተኮር ጠቅለል ባለ ሁኔታ በማቅረብ የሚከናወን እርማት ነው፡፡ ትኩረቱም ከቋንቋው ቅርፅ ይልቅ በቋንቋው ይዘት ላይ እንደሆነ Moxeley (1989) ይገልፃሉ፡፡ ሆኖም ይህ ምጋቤ ምላሽ በአብዛኛው በተማሪዎች የፅሁፍ ይዘት ላይ ብቻ ማተኮሩ የተማሪዎች ፅሁፍ ከሰዋስዋዊ ግድፈት የፀዳ እንዲሆን አያደርገውም፡፡ ነገር ግን Kroma (1988) በተማሪዎች ፅሁፍ ላይ አስተያየትም ሆነ ጥያቄ ከመቅረቡ በፊት መምህራን በመጀመሪያ የሚከተሉትን ሀሳቦች ሊመልሷቸው የሚችሉ መሆን አለባቸው ይላሉ፡፡

- የትምህርቱ ዓላማ ምን ላይ ያተኩራል?
- ተማሪዎች እንዲለማመዱ የተሰጣቸው ፅሁፍ በምን ላይ ያተኩራል?

- ሂደታዊ አፃፃፍ ከሆነ የተፃፈው ረቂቅ ስንተኛ ነው?
- ፅሁፋዊ ምጋቤ ምላሽ ተማሪዎች በቀላሉ ይረዱቸዋል? የሚሉት ይገኛሉ፡፡

2.1.5.2 አስተካካይ ምጋቤ ምላሽ (Corrective Feedback)

ይህ ምጋቤ ምላሽ ተማሪዎች የፈጸሟቸውን ሰዋስዋዊ ስህተቶች በመጠቆምና ስህተቶችን አስተካክሎ ቀጥተኛ ምላሽ በመስጠት የሚተገበር ነው (Anglo and Cross 1993):: ፅሁፋዊ ምጋቤ ምላሽ የሚሰጥበት መንገድም በመተካት፣ በመሰረዝ ወይም በማጥፋት፣ ቅደም ተከተልን በማስተካከል እና በመጨመር እንደሆነ (zamel (1985) ይገልፃሉ፡፡ በአጠቃላይ የማስተካካያ ምላሽን ለመስጠት የሚከተሉትን መንገዶች መከተል እንደሚያስፈልግ Lindemann (1995) ያሳስባሉ፡፡

- በዓረፍተ ነገር ውስጥ የገቡ የተሳሳቱ ቃላትና ሃረጋት አያያገሮችና ስርዓተ ነጥቦች ወዘተ በተስማሚና በተገቢ ቃል፣ ሃረግና ስርዓተ ነጥብ በመተካት ማስተካከል፣
- በዓረፍተ ነገር ውስጥ የገቡ ቃላት፣ ሃረጋት፣ አያያገሮችና ስርዓተ ነጥቦች አስፈላጊ ከሆኑ በማስመር ወይም በማክበብ በመጠቀም ማጥፋት፣
- በጽሁፍ ውስጥ የቃላት ወይም የዓረፍተ ነገር ቅደም ተከተላዊ አሰዳደር ከተፋለሰ ድጋሚ በመጻፍ ካልሆነም ምልክትን በመጠቀም ማስተካከል፣
- በጽሁፍ ውስጥ የጎደለ ቃል፣ ሃረግ እንዲሁም አያያየገሮችና የጎደሉ ስርዓተ ነጥቦች ካሉ በመጨመር ማስተካከል ናቸው፡፡

በአጠቃላይ አስተካካይ ምጋቤ ምላሽ በቋንቋ ቅርፅ ላይ የሚያተኩር ሲሆን፣ አመቻች ምጋቤ ምላሽ ደግሞ በቋንቋ ይዘት ላይ ስለሚያተኩር ሁለቱ የምጋቤ ምላሽ አይነቶች በጥምረት ቢሰጡ በተማሪዎች የመፃፍ ችሎታ ላይ አዎንታዊ ለውጥ ማምጣት እንደሚቻል Moxleye (1989) ይገልጻሉ፡፡

2.1.5.3 ትዕዛዛዊ ምጋቤ ምላሽ (Directive Feedback)

ትዕዛዛዊ ምጋቤ ምላሽ ተማሪዎች የራሳቸውን ስህተት ራሳቸው እንዲያስተካክሉ በትዕዛዝ መልክ መምህሩ ምጋቤ ምላሽ የሚሰጥበት ሂደት ነው፡፡ ይህ ምጋቤ ምላሽ ተማሪዎች በምን ላይ ስህተት እንደሰሩና እርማቱ ምን መሆን እንዳለበት እንዲገነዘቡ ይረዳቸዋል፡፡ በመሆኑም ተማሪዎች በፅሁፋቸው ላይ ግልጽና ቀጥተኛ ምላሽ የሚሹ በመሆናቸው ብዙ ድካምን የማይፈልጉ ስለሆኑ እና የራሳቸውን እርማት ስለሚፈልጉ በእነሱ ዘንድ ተፈላጊነት

ይኖረዋል፡፡ ነገር ግን የሚሰጠው ምጋቤ ምላሽ የተማሪዎችን የፅሁፍ ችሎታ በተገቢው ደረጃ ያሳድጋል ማለት አይቻልም፡፡ በዚህም ምክንያት ይህ የምጋቤ ምላሽ አሰጣጥ ስልት ብዙም ተቀባይነትና ተመራጭነት የሚያገኝ አልሆነም (Moxelye 1989)::

2.1.5.4 ገምጋሚ ምጋቤ ምላሽ (Evaluative Feedback)

ገምጋሚ ምጋቤ ምላሽ ተማሪዎች በፅሁፋቸው ላይ በመምህራን የሚሰጣቸውን ውጤት በማየት የጻፉት ጽሁፍ ምን ያህል ጥሩ ጽሁፍ እንደሆነ፣ በቀጣይ ድርሰታቸው ቀሪውን ነጥብ ለመሙላት ተነሳሽነት እንዲኖራቸው የሚያደርግ የምላሽ አይነት ነው (Anglo and Cross 1993፣ Daikers 1989)፡፡ ይኸውም ተማሪዎች ውጤታቸውን በማየትና የፅሁፋቸውን ደረጃ በማጤን በቀጣይ ስራቸው እንዲበረቱና ስህተታቸውን እንዲያስተካክሉ የሚያስችል ምላሽ ነው፡፡ ነገር ግን ጥሩ ውጤት ያገኙ ተማሪዎች ለወደፊት የተሻለ ለመፃፍ ሊበረታቱና ፍላጎት ሊያሳዩ ቢችሉም በፅሑፋቸው ዝቅተኛ ውጤት ያመጡ ተማሪዎች ግን ከመናደድ አልፈው ለፅህፈት ስራ ቦታ እንዳይሰጡ ያደርጋቸዋል Anglo and Cross (1993)፡፡ ስለዚህ ይህ ምጋቤ ምላሽ በተማሪዎች የፅሁፍ ይዘት ላይ ብቻ በማተኮሩና ዝቅተኛ ውጤት ማግኘት አለማግኘት ጋር በመያያዙ የተማሪዎችን የመፃፍ ችሎታ ለማዳበር ያለው አስተዋፅኦ ዝቅተኛ መሆኑን Britten et al. (1975) ይገልፃሉ፡፡ ስለሆነም ገምጋሚ ምጋቤ ምላሽ ከምጋቤ ምላሽ አይነቶች መካከል የሚጠቀስ ቢሆንም በአማራጭነት ደረጃ በመጨረሻ ሊወሰድ የሚገባ እንደሆነ አክለው ገልጸዋል፡፡

2.1.6 ምጋቤ ምላሽን የሚሰጡ አካላት

ከዚህ በፊት በተገለጸው ሃሳብ መሰረት ምጋቤ ምላሽ በአብዛኛው በመምህሩና በተማሪው መካከል የሚደረግ መስተጋብር ብቻ እንደሆነ ያሳያል፡፡ ከዚህም ሀሳብ በመነሳት ምጋቤ ምላሽ ተማሪው ተለማማጅ መምህሩ ደግሞ አስተካካይ ወይም አስተያየት ሰጪ እንደሆነም እንገነዘባለን፡፡ ነገር ግን በዚህ ክፍል እርግጥ የሚሰጠው አካል መምህር ብቻ አለመሆኑን ለመገንዘብ ሙከራ ይደረጋል፡፡ በመሆኑም በምጋቤ ምላሽ አሰጣጥ ሂደት ውስጥ ብቸኛው አካል መምህር ብቻ እንዳልሆነ ቀጥሎ በቀረበው ሀሳብ መረዳት ይቻላል፡፡ ምጋቤ ምላሽ ከሚሰጡ አካላት መካከል ተማሪው እንደአንድ አካል ተጠቃሽ ነው፡፡ ቋንቋን በክፍል ውስጥ በመማር ላይ ያሉ ተማሪዎች በመምህሩ ለተጠየቁት ጥያቄዎች እና መልሶች ተገቢ መሆን አለመሆናቸውን ለማሳወቅና ለመጠቆም በቢጤዎቻቸው ላይ ምጋቤ ምላሽ ሊሰጡ ይችላሉ፡፡ በምጋቤ ምላሽ አሰጣጥ ተግባር ላይ ተማሪዎች ተሳታፊም እንዲሆኑ የመማር

ማስተማር ሙያ ይፈቅድላቸዋል፡፡ በአጠቃለይ ምጋቤ ምላሽ በተማሪዎች መካከል በሚደረግ ቀጥተኛ መስተጋብር ሊከወን እንደሚችል Harmer (1991) ይገልፃሉ፡፡ ሌላው ምጋቤ ምላሽ ሰጪ ከሚባሉት መካከካል ሊጠቀስ የሚችል የተማሪዎች የቀደመ የእውቀት ዳራ ነው፡፡ ይኸውም ተማሪዎች አዲሱን የትምህርት ይዘት ከመተዋወቃቸው በፊት ቀድመው ባወቋቸውና በተማሯቸው ፅንሰ ሀሳቦች እንዲሁም ግንዛቤዎች አማካኝነት በተግባራዊ የመማር ማስተማር ወቅት የአሁነኛው የትምህርት ይዘት ክንውንና መልመጃ ትክክለኛውን አቅጣጫ ተከትሎ መሄድ አለመሄዱን ተማሪው የሚያውቅበት መንገድ እንዳለ Coll and Lorna (1994) ሰፊ ሀሳብ ሰጥተዋል፡፡ በተጨማሪም የጽህፈት ክሂልን በመማር ማስተማር ወቅት ተግባራዊ ልምምድ የሚጠይቅ የትምህርት ይዘት ሲሆን ተግባራዊ ልምምዱ እንደአንድ ምጋቤ ምላሽ ሰጪ አካል ሊሆን የሚችልበት አጋጣሚ አለ፡ ፡ ይኸውም ተማሪዎች በሂደት እንዲማሩት በታሰበው ተግባራዊ ስራ (practical work) አማካኝነት የተግባሩ ውጤት ትክክል መስራት አለመሰራቱን የሚገነዘቡበት ነው፡፡ በተጨማሪም ተማሪዎች ትክክል ስራ ከሰሩ መልካም ነው፤ ካልሰሩ ደግሞ በትግበራው አካሄድ ወቅት የተሳሳቷቸው ነገሮች መኖሩን ተረድተው እንደገና ወደ ተግባሩ መሄድ የሚችሉበት ሁኔታ መኖሩን ያሳውቃሉ (Rowntre 2000)፡፡ አስተካካይ ፅሁፋዊ ምጋቤ ምላሽ በቢጤ (peer feedback)፣ ራስ በራስ (self feedback) እና በመምህር (teacher feedback) አማካኝነት እንደሚሰጥ keh(1990) ይገልጻሉ፡፡

በአጠቃላይ ለፅህፈት ክሂል መዳበር ይዘትን ወይንም ቅርፅን ብቻ ትኩረት ያደረገ ምጋቤ ምላሽ በተናጥል ከመስጠት ይልቅ ይዘትንና ቅርፅን ያጣመረ ምጋቤ ምላሽ መስጠት የተሻለ ነው (Fathman and Whalley (1990)፣ Grami (2005):: በተጨማሪም Taylor (1981) ይዘትንና ቅርፅን ያጣመረ ምጋቤ ምላሽ መስጠት ወሳኝና ተመራጭ እንደሆነ ተጨማሪ ሀሳብ ሰጥተዋል፡፡

2.1.7 ፅሑፋዊ ምጋቤ ምላሽ ሲሰጥ ሊተኮርባቸው የሚገቡ ጉዳዮች

ምጋቤ ምላሽ ለመስጠት በመጀመሪያ የምናስተምረውን የቋንቋ ትምህርት በሚገባ ልናውቀው ይገባል፡፡ ምክንያቱም የቋንቋ ትምህርት በባህሪው ውስብስብነት ስላለው በዚሁ ልክ የሚሰጠው ምጋቤ ምላሽ ትልቅ ትኩረት ሊደረግበት ይገባል፡፡ ይህን ሃሳብ Brookhart (2008) ፅሁፋዊ ምጋቤ ምላሽ ለመስጠት መጀመሪያ ቋንቋውን በደንብ ልናውቀው እና ልንረዳው መቻል እንዳለብን ያሳስባሉ፡፡ አክለውም ምጋቤ ምላሽ የሚሰጥበት ዓላማ ታውቆ

ትኩረት ሊሰጠው እንደሚገባም ይገልፃሉ፡፡ በመሆኑም አንድ ፅሁፋዊ ምጋቤ ምላሽ ሲሰጥ ትኩረት ሊሰጥባቸው የሚገቡ ጉዳዮችን Brookhart (2008) እንደሚከተለው አስፍረዋል፡፡

ሀ. ግልፅነት፡- የምጋቤ ምላሽ ግልፅነት የሚባለው መምህሩ የሚናገረውም ሆነ የሚፅፈው ምጋቤ ምላሽ ለእያንዳንዱ ተማሪ ግልፅ በሆነ መንገድ የቀረበ ሲሆን ነው፡፡ በተጨማሪም Raimes (1983) በተማሪዎች ፅሁፍ ላይ የተሰጠዉ ምጋቤ ምላሽ የጽሁፍን ጠንካራ እና ደካማ ጎን ተማሪዎች እንዲለዩት ግልፅና ሊታይ በሚችል መልኩ መፃፍ እንዳለበት ጠቁመዋል፡፡ የግልፅነት መገለጫውም በተማሪዎች የዕድገት ደረጃ መሰረትነት በመፃፍና በመናገር ምጋቤ ምላሽ መስጠት፣ ተማሪዎች ምጋቤ ምላሹን መረዳታቸውን መፈተሽ ቀላል ቃላትንና የሰወስው አወቃቀር መጠቀም የሚሉት ይገኙበታል፡፡ በአንጻሩ ተማሪዎች የሚፈልጉትን ሳይሆን የራስን እውቀት ለማሳየት ብቻ የሚደረግ ምጋቤ ምለሽ ከሆነ፣ ተማሪዎች ምጋቤ ምለሹን እንደተረዱት አድርጎ ማሰብና መውሰድ እንዲሁም ከባድ ቃላትና የተወሳሰቡ ዓረፍተ ነገሮችን መጠቀም ግልፅነት የጎደላቸው ምጋቤ ምላሾች እንደሆኑ Brookhart (2008) ይጠቁማሉ፡፡

ለ. ለዛነት:- አንድን መልዕክት ለማስተላለፍም ሆነ በተነገረውና በተፃፈው ጉዳይ ምጋቤ ምላሽ ለመስጠት ጥራትና ብቃትን የተላበሰ የቋንቋ አገላለፅ መጠቀም የሰሚውንም ሆነ የአንባቢውን ትኩረት ለማሰብ ትልቅ አስተዋፅኦ አለው (Brookhart 2008)፡፡ ከዚህ ሃሳብ የምንረዳው ምጋቤ ምላሽ የሚሰጠው አካል ለዛ ያለው፣ ስርዓቱን የጠበቀ እና ተማሪዎች ከስህተት የፀዳ ስራ እንዲሰሩ የሚያስችል መሆን አለበት፡፡ ካልሆነ ግን ተማሪዎች ለትምህርቱም ሆነ ለሚሰጣቸው ምጋቤ ምላሽ አዎንታዊ አመለካከት ይኖራቸዋል ተብሎ ይገመታል፡፡ ተማሪዎች ንቁና ተሳታፊ እንዲሆኑ የመማር ሂደቱን በአመቺ መንገድ እንዲተገብሩ ለማድረግ ለዛነት የተላበሰ ምጋቤ ምላሽ መስጠት ያስፈልጋል፡፡ ለዛ ያለው ምጋቤ ምላሽ መስጠት በትምህርቱ ላይ አዎንታዊ ፋይዳው የጎላ ነው፡፡

2.1.8. የአስተካካይ ጽሁፋዊ ምጋቤ ምላሽ የትኩረት አቅጣጫ

የአስተካካይ ጽሁፋዊ ምጋቤ ምላሽ መሰረታዊ ጥያቄ ትኩረቱ ምን ላይ ይሁን? የሚለው ነው፡፡ ይህንንም ጥያቄ በተመለከተ በቋንቋ ምሁራን፣ በመምህራንና በተማሪዎች ዘንድ ተመሳሳይ የሆነ ሀሳብ የላቸውም፡፡ ብዙዎቹ የቋንቋ መምህራን በተማሪዎች የፅህፈት ስራ ልምምድ የሚሰጧቸው ፅሁፋዊ ምጋቤ ምላሾች አንድና ወጥ የሆነ መመዘኛ ምጋቤ ምላሽ የላቸውም፡፡ በተጨማሪም Zamel /1985/ ምሁራን በምጋቤ ምላሽ አሰጣጥ ወቅት

ትኩረታቸው ተመሳሳይ ወይም ወጥ የሆነ አሰራር እንደሌላቸው ይገልፃሉ፡፡ የአስተካካይ ጽሁፋዊ ምጋቤ ምላሽ አሰጣጥ ትኩረትን አስመልክቶ የተፈጠረው ልዩነት ምጋቤ ምላሹ በዋናነት በቅርጽ፤ ማለትም በሰዋስው፣ በስርዓተ ነጥብ፣ በሆሄያት፣ በቃላት፣በአንቀጽ ቅርጽና በዓረፍተ ነገር አመሰራረት ትክክለኛነት ላይ ወይስ በይዘት፤ በሀሳብ አደረጃጀት ወይም ፍሰት፣ በአንቀጽ ትስስር፣ በሀሳቡ ጥልቀት ወይስ? በሁለቱም ላይ ያተኮረ ይሁን የሚለው ነው (Fathman& Whalley, 1990)፡፡ መምህራን የተማሪዎቻቸውን ፅሁፍ በሚያርሙበት ወቅት አንዳንዶቹ ስለ ስርዓተ ነጥብ፣ ስለ ፊደል አጣጣል፣ ስለ ሰዋስው አወቃቀር ነክ ጉዳዮችን ቅርፅን ትኩረት በማድረግ የሚታረሙ ሲሆን፤ ባንድ ርዕሰ ጉዳይ ድርሰት ፃፉ ሲባሉ ከመነሻ እስከ መድረሻ ድረስ ባላው የሃሳብ ፍሰትና የሃሳብ ተጣጥሞሽ ደግሞ የፅሁፉ ይዘት ላይ ትኩረት እንደሚያደርጉ አያይዘውም Fathman &Wahllen /1990/ ይገልፃሉ፡፡ ይህ ልዩነትም በአንድ በኩል መዋቅራውያኑ በሌላ በኩል ተግባቦታውያኑ የቋንቋ ትምህርት ትውረትን አስመልክቶ ከትክክለኛነትና ከርቱዕነት ወይም ፍሰት ጋር በተያያዘ ያላቸው የአቋም ልዩነት አንዱ መገለጫ ነው፡፡

ከዚህ ሃሳብ በመነሳት አስተካካይ ፅሁፋዊ ምጋቤ ምላሽ ሲሰጥ ትኩረት የሚደረግባቸውን ሁለት ነጥቦች ማየት ያስፈልጋል፡፡

2.1.8.1 ቅርጽ ተኮር አስተካካይ ፅሁፋዊ ምጋቤ ምላሽ

ቅርጽ ላይ የሚሰጥ የአስተካካይ ጽሁፋዊ ምጋቤ ምላሽ ትኩረት የሚያደርገው በሰዋስው ትክክለኛነት፣ በቃላት ተገቢነት፣ በዓረፍተ ነገር አመሰራረት፣ በስርዓተ ነጥብ አጠቃቀም፣ በፊደላት አጣጣል፣ በሆሄያት ግድፈትና በመሳሰሉት ላይ ነው (Zamel, 1985; Hedge, 1998; Ferris & Roberts, 2001; Park, 2006)፡፡

ስለዚህ ትኩረት የሚሰጠው በተማሪዎች የሰዋስው እውቀት ላይ ሲሆን፤መምህራንም ሰዋስዋዊ ይዘቶችን የማረም ሚና አላቸው፡፡ ሆኖም ብዙ ጊዜ መምህራን ቅርጽ ተኮር አስተካካይ ጽሁፋዊ ምጋቤ ምላሽን ቢጠቀሙበትም ውጤታማነቱ አከራካሪ እንደሆነ የተለያዩ ምሁራን ይገልጻሉ፡፡ (Keh 1990)፡፡

መምህራን ቅርፅን መሠረት አድርገው ምጋቤ ምላሽ ሲሰጡ ትኩረት የሚያደርጉበት በሆሄያት ግድፈት፣ በስርዓተ ነጥብ አጠቃቀም፣ ሆሄያት በተገቢ ቦታቸው በመኖርና ባለመኖር ላይ፣ በዐረፍተ ነገር አመሰራረት ላይ፣ በአንቀፆች አወቃቀርና ከሰዋስዋዊ ስህተት አንፃር የሚሉት ናቸው፡፡

ቅርፅን መሠረት ያደረገ እርማት የቋንቋውን ሰዋስዋዊ ህግጋትና የስርዓተ ነጥብ አጠቃቀምን ወዘተ አስተካክሎ ከመፃፍ የዘለለ ሌላ ሚና የለውም፡፡ ይልቁንም ተማሪዎች ያላቸውን ዕምቅ ችሎታ እንደሚቀንሰው (Silva 1990 & Semke 1984) ይገልፃሉ፡፡

ለምሳሌ፡- ቅርጽ ተኮር ምጋቤ ምላሽ ውጤታማ አይደለም ከሚሉት ግንባር ቀደም ምሁራን መካከል (Truscott 1996) ተጠቃሽ ናቸው፡፡ Truscott የምጋቤ ምላሽ መስጫ ዘዴዎቹ የተማሪዎችን ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ለማሻሻል ያላቸውን ውጤታማነት ለመፈተሽ የተሰሩ ምርምሮችን በመዳሰስ ቅርጽ ተኮር ምጋቤ ምላሽ ውጤታማ አለመሆኑን አሳይተዋል፡፡ ተመራማሪው እንደሚሉት ያለምንም ሂስ ቅርጽ ተኮር ምጋቤ ምላሽ ጠቃሚ ነው ብለን የተቀበልነውን እና በሙያችንና በተማሪዎቻችን ላይ የፈጠረውን ችግር የመቅረፍ ግዴታ አለብን ይላል፡፡ አያይዘውም (Truscott 1996) ከመጻፍ ትምህርት ቅርጽ ተኮር ምጋቤ ምላሽ መወገድ አለበት ባይ ሲሆን፤ ለዚህም የሚያቀርቧቸው ምክንያቶች፡-

አንደኛ በጽሁፍ ላይ የሚደረግን ሰዋስዋዊ እርማት ተማሪዎች ስነ-ልሳናዊ ዕውቀቶችን (ማለትም የሰዋስውን ህግ) እስከ ተወሰነ ደረጃ ድረስ ተፈጥሯዊ በሆነ የመማር ሂደት ሊያዳብሩት ይችላሉ የሚል ሲሆን፤

ሁለተኛው ምክንያት የምርምር ውጤቶች /መረጃዎች ቅርጽ ተኮር ምጋቤ ምላሽ ጠቃሚ አለመሆኑን ያሳያል የሚል ነው፡፡

የመጨረሻው ደግሞ የመምህራንን የሰዋስው እውቀት፣ የአስተራረም ዘዴ፣ ከተማሪዎች ችሎታና፣ ንቁ ተሳታፊነትና ወዘተ ጋር የተያያዙ ችግሮችን በመጥቀስ ቅርጽ ተኮር ምጋቤ ምላሽ ተግባራዊ እንደማይሆን ማስረጃ ነው በማለት ያስገነዝባሉ፡፡

በተመሳሳይ (Semke 1984) የምጋቤ ምላሽ መስጫ ዘዴዎቹ ያላቸውን ውጤታማነት ለመፈተሽ በጀርመንኛ ቋንቋ ተማሪዎች ላይ ሙከራዊ ጥናት አድርገዋል፡፡ ጥናቱን ሲያካሂድም ተማሪዎችን **በአራት** ቡድን በመክፈል ተግባራዊ አድርጓል፡፡

ቡድን አንድን ቅርጽ ላይ፣ **ቡድን ሁለትን ይዘት** ላይ **ቡድን ሶስትን ቅርጽና ይዘት** ላይ አስተካካይ ጽሁፋዊ ምጋቤ ምላሽ እየተሰጣቸው ለቡድን አራት ደግሞ ምንም አይነት አስተካካይ ጽሁፋዊ ምጋቤ ምላሽ ድጋፍ ሳይሰጣቸው ጥናቱ ተካሄዷል፡፡ በመጨረሻም **በይዘት** ላይ አስተካካይ ጽሁፋዊ ምጋቤ ምላሽ የተሰጣቸው ተማሪዎች ድርሰት በመጻፍ ችሎታቸው ከሌሎች ቡድኖች መካከል ጉልህ መሻሻል ማሳየታቸውን ጠቁመዋል፡፡

Truscott (1996) ከSemke (1984) እና Kepner (1991) ጋር ተመሳሳይ አቋም አላቸው፡፡ ይኸውም ቅርጽ ተኮር ምጋቤ ምላሽ የትኛውም አይነት ስህተት ቢታረም፣አስተያየቱ

የቱንም ያህል ጥልቅ ቢሆን ወይም በየትኛውም ቅርጽ ቢቀርብ ምንም ዓይነት ጥቅም የለውም ይላሉ፡፡ እናም Truscott (1996) Semke (1984)እና Kepner (1991)ን በመጥቀስ እንዳቀረቡት ቅርጽ ተኮር ምጋቤ ምላሽ ጠቀሜታ የሌለው ብቻ ሳይሆን የትምህርቱን ሂደት የሚጎትት ነው በማለት ይገልፁታሉ፡፡ ነገር ግን (Fem, Harvey, and Nuttall1998) እና (Chandler 2003) ባካሄዱት ጥናት **ቅርጽ ተኮር** ምጋቤ ምላሽ በተማሪዎች ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ላይ ጉልህ መሻሻል ማሳየቱን ይጠቁማሉ፡፡ በተለይ በተማሪዎች የጽሁፍ ፍሰትና ትክክለኛነት ላይ ጉልህ የሆነ መሻሻል እንዳሳየ ያስረዳሉ፡፡ የ(Fathman and Whalley 1990) ጥናትም እንደሚያሳየው ይዘት ላይ የሚደረግ ምጋቤ ምላሽ ይዘት ላይ ከሚያደርገው መሻሻል ይልቅ ቅርጽ ላይ የሚደረግ ምጋቤ ምላሽ ቅርጽን የበለጠ እንደሚያሻሽል ያሳያል፡፡

በተጨማሪም (Raimes 1983) በበኩላቸው ቅርጽ ተኮር ምጋቤ ምላሽ ትክክለኛ የሰዋስው ችሎታ፣ ትክክለኛ የቋንቋ አጠቃቀም ስለሚያስገኝ መምህራን ቅርጽ ላይ ምጋቤ ምላሽ መስጠታቸው ተገቢ መሆኑን ጠቁመዋል፡፡

2.1.8.2 ይዘት ተኮር አስተካካይ ፅሁፋዊ ምጋቤ ምላሽ

መምህራን ይዘትን መሠረት አድርገው ምጋቤ ምላሽ ሲሰጡ በተማሪዎች የድርሰት ፅሁፍ ላይ የሃሳብ አንድነት፣ የሃሳብ አደረጃጀት የሃሳብ ፍሰትና የሃሳብ ጥልቀት መኖር አለመኖሩን ትኩረት ሰጥተው የሚመረመርበት ሂደት እንደሆነ Shih /1986/ ይገልፃሉ፡፡ አክለውም እኚሁ ምሁር የፅሁፍ ይዘት በተገቢ ሁኔታ ከተደራጀ በጥሩ መንገድ መግባባት ስለሚያስችል ይዘትን ትኩረት የሚያደርግ ምጋቤ ምላሽ ፋይዳው ከፍ ያለ መሆኑን ይናገራሉ፡፡ በተመሳሳይ (Kroll 1994; Park 2006; Baghzou 2011) ይዘት ላይ ምጋቤ ምላሽ በሚሰጥበት ወቅት ትኩረት የሚደረግባቸው ነጥቦች፤ ከሀሳብ አፍልቆት፣ ከሀሳቡ አደረጃጀት፣ ከሀሳቡ ጥልቀትና ቁርኝት አንጻር አስተያየት የሚሰጥበት ሂደት ነው በማለት ይገልፃሉ፡፡ይህ አስተካካይ ፅሁፋዊ ምጋቤ ምላሽ መስጫ ዘዴ የተማሪዎችን ድርሰት የመጻፍ ችሎታ በማሻሻል በኩል ያለውን ውጤታማነት በተመለከተ የተለያዩ ምሁራን ጥናት አካሂደዋል፡፡ ለምሳሌ (Searle 1986) አስተካካይ የጽሁፍ ምጋቤ ምላሽ መስጫ ዘዴዎች ያላቸውን ውጤታማነት ለማወቅ አንድ ጥናት አካሂደው ነበር፡፡ ጥናቱን ሲያካሂድም ተማሪዎችን በሶስት ቡድን ከፋፍለው የተለያየ ምጋቤ ምላሽ ሰጥተዋቸዋል፡፡ ቡድን አንድ ቅርጽ ላይ፤ ቡድን ሁለት ይዘት ላይ እና ቡድን ሶስት ደግሞ ምንም ምጋቤ ምላሽ ሳይሰጣቸው ጥናታቸውን አካሂደዋል፡፡

በመጨረሻም በይዘት ላይ ብቻ ምጋቤ ምላሽ የተሰጣቸው ተማሪዎች ድርሰት በመጻፍ ችሎታቸው ላይ ጉልህ መሻሻል ያሳዩ ሲሆን ቅርጽ ላይ ምጋቤ ምላሽ የተሰጣቸውና ምንም ምጋቤ ምላሽ ያልተሰጣቸው ተማሪዎች ደግሞ በመጻፍ ችሎታቸው ላይ ምንም አይነት መሻሻል እንዳላሳዩ በመግለጽ፣ የተማሪዎች ድርሰት የመጻፍ ችሎታ መሻሻል ያሳይ ዘንድ ትኩረት ማድረግ የሚገባን በቋንቋው ይዘት ወይም በፍችው ላይ መሆን እንዳለበት ይጠቁማል፡፡ እንደ Fathman and Whalley (1990) አገላለጽም የተማሪው ድርሰት የሀሳብ አፍልቆትና አደረጃጀት ያሻውን ያህል ማራኪ ቢሆንም በድርሰቱ ውስጥ ከመጠን በላይ የቅርጽ ስህተት ካለ ከንግግር ስህተት በላቀ ሁኔታ የመምህራንንም ሆነ የሌሎች አንባቢዎችን ስሜት የሚጎዳ እንደሆነ ያስገነዝባል፡፡ ይህን የሚያጠናክሩት Ferris (1995) ተማሪዎች የሚፈጽሟቸው ቅርጽ ተኮር ስህተቶች የተማሪዎችን ድርሰት አጠቃላይ ጥራት ዝቅ ከማድረግ አንጻር ከይዘት የበለጠ ትኩረትን የሚስቡ ስለሆኑ ቅርጽ ላይ ማተኮር አለብን በማለት ይገልጻል፡፡ ምንም እንኳን በዚህ ጉዳይ ላይ ጥናቶች ቢካሄዱም ይዘት ተኮር ምጋቤ ምላሽ ያለውን አስተዋጽኦ በተመለከተ አንድ አይነት ድምዳሜ ላይ የደረሱ አይደለም፡፡

2.2. የቀደምት ጥናቶች ቅኝት

በዚህ የጥናት ክፍል ፅሁፋዊ ምጋቤ ምላሽን በርዕሰ ጉዳይነት ይዘው የተሰሩ ሀገራዊ የምርምር ስራዎችን ይዳስሳል፡፡ ስለሆነም እነዚህ ቀደምት ጥናታዊ ፅሑፎች ከዚህ ጥናታዊ ጽሁፍ ጋር ያላቸውን ቀጥተኛ ግንኙነትና ተዛምዶ ለማሳየት ተሞክሯል፡፡ ስለሆነም ከዚህ ጥናት ጋር ግንኙነት ያላቸው የቀደምት ጥናታዊ ጽሁፎች የጥናት ርዕስ፣ ዓላማ፣ የአጠናን ዘዴና የደረሱበት ማጠቃለያ በአጭሩ እንደሚከተለው ቀርቧል፡፡

አስካል (2001) "ተማሪዎች ለሚጽፏቸው ድርሰቶች በመምህራን የሚሰጡ ምጋቤ ምላሾች የመጻፍ ችሎታን በማሻሻል ረገድ ያለው ተጽዕኖ" የሚል ነው፡፡ የጥናቷ ዋና አላማም የቋንቋ መምህራን በሚሰጧቸው ምጋቤ ምላሾች የመጻፍ ችሎታን በማዳበር በኩል ያለውን ተጽዕኖ መፈተሽ ነው፡፡ በጥናቱ የተደረሰበት ድምዳሜም መምህራን የሚሰጡት ምጋቤ ምላሽ በተማሪዎች የመጻፍ ችሎታ ላይ የሚያመጣው ተጽዕኖ አነስተኛ መሆኑን ነው፡፡

ደጀኔ (2002) "በአዲስ አበባ ከተማ አስተዳደር በተመረጡ ሶስት የመንግስት ሁለተኛ ደረጃ ትምህርት ቤቶች ውስጥ የ9ኛ ክፍል የአማርኛ ቋንቋ መምህራን ጽሁፋዊ ምጋቤ ምላሽ

አሰጣጥ ክትትል የማድረግ ብቃት ንጽጽራዊ ጥናት” የሚል ነው፡፡ የጥናቱ ዋና አላማም በ9ኛ ክፍል አማርኛ ቋንቋን የሚያስተምሩ መምህራን ጽሁፋዊ ምጋቤ ምላሽ አሰጣጥ ችሎታ ማነጻጸር ነው፡፡ የጥናቱ ውጤትም የተለያዩ የጽሁፍ ምጋቤ ምላሽ አሰጣጥ ስልቶችና ምጋቤ ምላሽ መስጫ ጊዜን ከመጠቀም አንጻር ልዩነት እንዳሌለ አሳይቷል፡፡

አብርሃ (2002) “የተማሪዎችን የመጻፍ ችሎታ ለማዳበር ከቃላዊና ከጽሁፋዊ ምጋቤ ምላሽ የትኛው የተሻለ እንደሆነ ለማወቅ የተደረገ ሙከራዊ ጥናት” የሚል ሲሆን፤ የጥናቱ ዋና አላማም የተማሪዎችን ሀሳብ በጽሁፍ የመግለጽ ችሎታ ለማዳበር ከጽሁፋዊና ከቃላዊ ምጋቤ ምላሽ የትኛው የተሻለ እንደሆነ መመርመር ነው፡፡

የጥናቱ ውጤትም ጽሁፋዊ ምጋቤ ምላሽ ከቃላዊ ምጋቤ ምላሽ የተሻለ እንደሆነ ያሳያል፡፡

አበባው (2004) “ተማሪዎች ለሚጽፏቸው ድርሰቶች፣ በመምህራን የሚሰጡ ምጋቤ ምላሾች ድርሰት የመጻፍ ችሎታን በማሻሻል ረገድ ያለውን ሚና መመርመር” የሚል ነው፡፡ የጥናቱም ዋና አላማ ተማሪዎች ለሚጽፏቸው ድርሰቶች በመምህራን የሚሰጡ ምጋቤ ምላሾች ድርሰት የመጻፍ ችሎታን በማሻሻል ረገድ ያለውን ሚና መመርመር ሲሆን፤ መረጃዎቹም የተሰበሰቡት በጽሁፍ መጠይቅ እና ተጠኚዎች በተከታታይ በበሳድል ድርሰት ኮርሶች ያስመዘገቧቸውን ውጤቶች መሰረት በማድረግነው፡፡

የጥናቱ ውጤትም የመምህራን ምጋቤ ምላሽ የመስጫ ዘዴ ድርሰት የመጻፍ ችሎታን ለማሻሻል ያላቸው ተጽዕኖ ደካማ መሆኑን አመላክቷል፡፡ እናም መምህራን የሚሰጡት ምጋቤ ምላሽ ግልጽነት የጎደለው መሆኑ፣ የተማሪዎች ቁጥር ብዙ ነው” በሚል ሰበብ ታርሞ ሳይመለስላቸው ሌላ እንድጽፉ መታዘዛቸው ለተጽዕኖው ደካማ መሆን ምክንያት ሆነው መገኘታቸውን አጥኚው ጠቁሟል፡፡

የትዕግሰት (1998) “ለበሳል ድርሰት መምህራን የጽሑፋዊ ምጋቤ ምላሽ ትኩረት ፍተሻ” በሚል የተጠና ጥናት ነው። የጥናቱ አላማ መምህራን በሳል ድርሰትን በሚያስተምሩበት ወቅት የመጻፍ ክሂልን ለማዳበር ሲሉ የሚሰጡትን የጽሑፍ ምጋቤ ምላሽ ከትኩረት አቅጣጫ አንጻር ተፈትሿል፡፡የጥናቱ ውጤት መምህራን ምጋቤ ምላሽ ሲሰጡ ከጽሑፍ ይዘት ይልቅ በቋንቋው ቅርጽ ላይ ትኩረት እንደሚያደርጉ መደምደሚያ ላይ ተደርሷል፡፡

በአጠቃላይ ከላይ ያየናቸው የቀደምት ስራዎች ቅኝት ከዚህ ጥናት ጋር ያላቸው **ተመሳሳይነት** ማእከላዊ ጉዳያቸው ከመጻፍ ትምህርትና ከምጋቤ ምላሽ ጋር የተያያዘ በመሆኑ ሲሆን ከዚህ ጥናት ጋር ከትኩረት አቅጣጫ አንጻር ሰፊ ልዩነት አላቸው፡፡ በተቀራራቢ ርዕሰ ጉዳይ ላይ ከተከናወኑ ጥናቶች ውስጥ የትግስት፣ የአስካልና የደጀኔ

እንዲሁም የአበባው ጥናት በመምህራን ምጋቤ ምላሽ ውጤታማነት ላይ ብቻ በማተኮር በአይነታዊ የአጠናን ዘዴ የተከናወኑ ጥናቶች ሲሆኑ፤ የአብርሃ ጥናት ደግሞ የተማሪዎችን የጽሁፍ ችሎታ ለማዳበር ከቃላዊና ከጽሁፋዊ ምጋቤ ምላሽ የትኛው የተሻለ እንደሆነ መፈተሽ ነው፡፡ ይህ ጥናት ከትዕግስት፣ ከአስካል፣ ከደጀኔ እንዲሁም ከአበባው ጥናት ጋር በመምህራን ምጋቤ ምላሽ ውጤታማነት ላይ በማተኮር የተከናወነ ሲሆን፤ የሚያመሳስለው በመምህራን የሚሰጡ ጽሑፋዊ ምጋቤ ምላሽ አሰጣጥ ዙሪያ ማጠንጠኑ። እናም ይህ ጥናት ከላይ ከተጠቀሱት ቀደምት ጥናቶች ከአላማ፣ ከመረጃ መሰብሰቢያ መሳሪያዎች፣ ከጥናቱ ተተኳሪዎች፣ ከጊዜ ወዘተ አኳያ እጅግ የተለያዩ ነው፡፡

ምዕራፍ ሶስት

የጥናቱ ዘዴ እና የጥናቱ አካሄድ

3.1. የጥናቱ ንድፍ

ይህ ጥናት በአይነቱ መጠናዊ ምርምር (Quantitative) ነው፡፡ ጥናቱም ከፊል ፍትነት ንድፍን (Quasi-Experimental-Design) ሊከተል ችሏል፡፡ በመሆኑም በዚህ ጥናት ቅድመ ትምህርት ፈተናና ድህረ ትምህርት ፈተና (Pre-test and Post-test-Desing) የምርምር ስልት ተግባራዊ ተደርጓል፡ በሁለት ቡድኖች ቅድመ ትምህርትና ድኅረ ትምህርት ፈተና የምርምር ንድፍ መሠረት የቁጥጥሩና የሙከራው ቡድን ተማሪዎች አንድ አይነት ቅድመ ትምህርት የጽሁፍ ፈተና ተፈትነዋል፡፡ በመጨረሻም የሁለቱም ቡድን ተማሪዎች አንድ ዓይነት ድርሰት የመጻፍ ድህረ ትምህርት ፈተና እንዲፈተኑ ተደርጓል፡፡

3. 2. የናሙና አመራረጥ

3.2.1 የትምህርት ቤቱ ናሙና አመራረጥ

ጥናቱ በወራቤ ከተማ አስተዳደር ከሚገኙ አራት የሁለተኛ ደረጃ ትምህርት ቤቶች ውስጥ የወራቤ አጠቃላይ ሁለተኛ ደረጃ ትምህርት ቤትን አመቺ የናሙና አመራረጥ ስልት በመጠቀም ተመርጧል፡፡ ይህ ትምህርት ቤት የተመረጠበት ምክንያት በከተማው ውስጥ በቅርበት ስለሚገኝ ለአጥኚው ጥናቱን ለማካሄድ የሚመች በመሆኑ እና ለምርምር ስራው ተባባሪና ፈቃደኛ ሊሆኑ የሚችሉ የትምህርት ቤቱን አስተዳደሮች፣ መምህራንና ተማሪዎችን በየትኛውም ሳዓት በነ ፈቃደኝነት ያላቸው ከመሆኑ አንፃር ጥናቱን ለማካሄድም ሆነ መረጃ ለመሰብሰብ ምቹ ሁኔታ እንደሚፈጥርለት በማሰብ ነው፡፡ ይህን በመጠቀም ጥናቱን በአግባቡ መተግበር የሚችል መሆኑን አጥኚው ስላመነበት ነው።

3.2.2 የክፍል አመራረጥ

ለዚህ ጥናት "10ኛ" ክፍል በታላሚ ናሙና ዘዴ ተመርጧል፡፡ በታላሚ ናሙና ስልት በተመረጠው በወራቤ አጠቃላይ ሁለተኛ ደረጃ ትምህርት ቤት በ2013 ዓ.ም በመማር ላይ ከሚገኙ አስራአምስት “10ኛ” ክፍሎች ጥቅል ወንድ 247፣ ሴት 310፣ ድምር 557 ተማሪዎችን ትምህርት ቤቱ መዝግቦ ተቀብሏል፡፡ ከነዚህም ከ(10ኛ``A`` እስከ``O``) ድረስ ባሉት ክፍሎች ውስጥ ሁለቱን 10ኛ(Dና E) ክፍሎች በቀላል የዕጣ ንሞና ዘዴ መለየት ተችሏል፡፡

3.2.3 የተማሪዎች ናሙና አመራረጥ

በትምህርት ቤቱ ካሉት አስራአምስት ክፍሎች መካከል በሁለቱ ክፍሎች የሚማሩት ተማሪዎች 10ኛ(D-36 እና E37) በቀላል የዕጣ ናሙና ዘዴ (Simple Random Sampling) ለመምረጥ ተችሏል። እነዚህ በዚህ መልኩ ከተመረጡ በኃላ ደግሞ የሚከራ ቡድንና የቁጥጥር ቡድኑን ለመለየት የቅድመ ፈተና (Pre-test) በመስጠት ያመጡት ውጤት ተመጣጣኝነት መኖር አለመኖሩን ለማረጋገጥ በቲ- ቴስት ከተሰላ በኃላ ተማሪዎቹ በውጤታቸው መሠረት የሙከራና የቁጥጥር ቡድኑን ለመምረጥ ተችሏል፡፡

3.4. የመረጃ መሰብሰቢያ መሣሪያዎች

የጥናቱን ዓላማ መሰረት በማድረግ መረጃ ለመሰብሰብ አንድ ዓይነት የመረጃ መሰብሰቢያ መሳሪያን በመጠቀም ተግባራዊ ሆኗል፡፡ ይህም የመረጃ መሰብሰቢያ ዘዴ የድርሰት ፈተና ስለሆነ ይህም ተግባራዊ ሆኗል።

3.4.1 የድርሰት ፈተና

ለዚህ ጥናት በዋናነት አገልግሎት ላይ የዋለው የመረጃ መሰብሰቢያ መሣሪያ የድርሰት ፈተና ነው፡፡ የጥናቱ ተሳታፊዎች የድርሰት መፃፍ ልምምድ ከማከናወናቸው በፊትና ካከናወኑ በኋላ ያመጡትን ድርሰት የመፃፍ ችሎታ ለውጥ ለመመዘን የሚያገለግል ነው፡፡ በጥናቱ የመጻፍ ክሂል ፈተናዎች የተሰጡት በቅድመ ትምህርትና ከድኅረ ትምህርቱ በኋላ ነው፡፡ በቅድመ ትምህርቱና ድህረ ትምህርት ጊዜ የተሰጡት የድርሰት ፈተናዎች ዋና ዓላማም የሁለቱም ቡድን ተማሪዎች አስተካከይ ጽሁፋዊ ምጋቤ ምላሽ ከማግኘታቸውና ካለማግኘታቸው በፊትና በኋላ በመጻፍ ክሂል ላይ ልዩነት መኖር አለመኖሩን ለመፈተሽ ነው፡፡ ከዚህም አንፃር አጥኚው በሁለቱም ቡድኖች ለሚመደቡ ተጠኚ ተማሪዎች ቅድመና ድህረ (two group pre-test & post-test) የድረሰት ፈተና ሰጥቷል፡፡

ተማሪዎች አስተካካይ የጽሁፍ ምጋቤ ምላሽ ከመሰጠታቸው በፊት የመጻፍ ችሎታቸው በምን ደረጃ ላይ እንደሚገኝ ለመመዘን የቅድመ ትምህርት ፈተና ተሰጥቷቸዋል። ለቅድመ ትምህርት የመጻፍ ችሎታን ለመለካት የተዘጋጀው ጥያቄ <u>‹‹ኮሮና ቫይረስና ተፅዕኖው››</u> በሚል ርዕስ በአስረጂ ድርሰት እንዲጽፉ የሚጠይቅ ሲሆን፣ለፈተናው የተሰጠው ጊዜ 1፡30' የጊዜ ገደብ ነበር፡፡ ይህም Heaton (1988) እንደገለጹት የመጻፍ ክሂልን ለመመዘን የቋንቋና የስርዓት ነጥብ አጠቃቀምን፣ የርዕሱን ይዘት በተገቢው መንገድ መግለጽን፣

የአረፍተ ነገር አወቃቀርን፣ የአንቀጽ አከፋፈልንና ከርዕስ ጉዳዩ መውጣት አለመውጣትን የሚለካ ሆኖ መዘጋጀት ይኖርበታል ባሉት መሰረት ተዘጋጅቷል። ፈተናው ለተማሪዎች የሚሰጠው ሁለት የሁለተኛና አንድ ቢኤ ዲግሪ ባላቸው መምህራን ተገምግሞ አስተያየት ከተሰጠበት በኋላ ነው። ከዚያም የፈተና ጥያቄዎችን ወረቀትና የመልስ መስጫ ወረቀት ለተማሪዎቹ ከተሰጠ በኋላ እንዲፈተኑ ተደርጓል። ፈተናው የተሰጠውና ከሰሩ በኋላ የተሰበሰበው በአጥኚው አማካኝነት ሆኗል። በመጨረሻም የፈተና ወረቀቱ ከተፈታኝ ተማሪዎች ከተሰበሰበ በኋላ የቅድመ ትምህርት ፈተናው Heaton፣1990) እንደገለጹት፣ የቅድመ ትምህርት ፈተና ውጤቱን አስተማማኝ ለማድረግ ሶስት ሁለተኛ ዲግሪ ባላቸው የአማርኛ ቋንቋ መምህራን በድርሰት አቀፍ ዘዴ ታርሟል። የአስተራረም መንገዱም የአንድ ተማሪ የመልስ ወረቀት በሶስት ኮፒ ተባዝቶ ለሶስት አራሚዎች እንዲሰጥ በማድረግ ነው። በዚህ መልክ የታረመው ፈተና የያዘው ውጤት 50% ሲሆን፤በሶስቱ አራሚዎች መካከል ያለው ስምምነት **በክሮንባክ** ወይም **በኮፊሼንት አልፋ** (∝) ቀመር ስልት ለማስላት ተችሏል። በአራሚዎች መካከል ያለው ስምምነት ከተሰላና ተቀባይነቱ ከተረጋገጠ በኋላ ሶስቱ አራሚዎች ለአንድ ተማሪ የሰጡትን ውጤት / የሶስቱን አራሚዎች የፈተና ውጤት በመደመር ከዛ ለሶስት ተካፍሎ የተገኘውን አማካይ ውጤት ተሰልቷል። ውጤቱም ተመዝግቧል።

በድህረ ትምህርት ልምምድ ለቁጥጥሩና ለሙከራው ቡድን ተማሪዎች የጽሁፍ ፈተና ተሰጥቷል፡፡ የተማሪዎችን የመጻፍ ችሎታ ለማወቅ ‹‹<u>**የሀገር ፍቅር**</u>›› በሚል ርዕስ ገላጭ ድርሰት እንዲጽፉ ተደርጓል፡፡ ርእሱም ተማሪዎችን የሚያጽፋቸው መሆኑን በክፍል ደረጃቸው በምያስተምረው መምህር እና በአጥኚው ተገምግሟል፡፡ ፈተናውን ለመስራት የተሰጠው ጊዜ 1፡30' ያህል ሲሆን፣ ፈተናው የሚሰጠውም ስልጠና ሲሰጥ በነበረው መምህር ነው፡፡ የአስተራረም መንገዱም የአንድ ተማሪ የመልስ ወረቀት በሶስት ኮፒ ተባዝቶ ለሶስት አራሚዎች እንዲሰጥ በማድረግ ተከናውኗል። በዚህ መልክ የታረመው ፈተና የያዘው ውጤት 50% ሲሆን፤ በሶስቱ አራሚዎች መካከል ያለው ስምምነት **በክሮንባክ** ወይም **በኮፊሼንት አልፋ** (∝) ቀመር ስልት ተሰልቷል። በአራሚዎች መካከል ያለው ስምምነት ከተሰላና ተቀባይነቱ ከተረጋገጠ በኋላ ሶስቱ አራሚዎች ለአንድ ተማሪ የሰጡት ውጤት የሶስቱ አራሚዎች የፈተና ውጤት በመደመር ከዛ ለሶስት ተካፍሎ የተገኘውን አማካይ ውጤት መመዝገብ ተችሏል።

3.4.1.1 የቅድመ ትምህርት ድርሰት ፈተና

የጥናቱ ተሳታፊዎች ሁለት ጊዜ ድርሰት የመጻፍ ፈተናዎችን ተፈትነው ስለ መጻፍ ችሎታቸው መረጃ ተሰብስቧል፡፡ የመጀመሪያው ቅድመ ትምህርት ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ፈተና /Pre-test/ ነው፡፡ የዚህ ፈተና ውጤትም በሙከራ ቡድኖችና በቁጥጥር ቡድኑ መካከል የችሎታ ተመጣጣኝነት መኖር አለመኖሩን ማረጋገጥ ለጥናቱ መሰረት ይሆናል ተብሎ ታስቧል፡፡ ስለሆነም የቅድመ ትምህርት ድርሰት የመጻፍ ልምምድ ከመጀመራቸው በፊት ፈተና መስጠት አስፈላጊ ሆኗል፡፡ ይህም ከተማሪዎቹ ጋር ትዉዉቅ በሚካሄድበት ወቅት ቅድመና ድኅረ ልምምድ ፈተና መኖሩ ተነግሯቸዋል፡፡ ከዚህም በማስቀጠል ለዝግጅቱ በተመረጡ ወቅታዊና አንገብጋቢ ናቸው በተባሉት ርዕሰ ጉዳዮች ውይይት ከተደረገ በኋላ አንድ ርዕስ ተመርጦም ድርሰቱን እንዲፅፉ ተደርጓል፡፡

3.4.1.2 ድኅረ ትምህርት ድርሰት ፈተና

ከ45 ቀን ድርሰት የመፃፍ ልምምድ በኋላ ተጠኚዎች በተለይ የሙከራ ቡድኑ አባላት በድርሰት መፃፍ ችሎታቸው ላይ ለውጥ አሳይተው እንደሆነ ለመመዘን፣ ለውጡንም ከቁጥጥር ቡድኑ አባላት ጋር በማነፃፀር የሚሰጠውን አስተካካይ የጽሁፍ ምጋቤ ምላሽ ጠቀሜታ ለማየት ይቻል ዘንድ የድኅረ ትምህርት ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ፈተናውን መስጠት ተችሏል፡፡ አላማውም በሙከራና በቁጥጥር ቡድኖች መካከል ከቅድመ ትምህርት ድርሰት ፈተናው በኋላ በሙከራ ቡድኑና በቁጥጥር ቡድኑ መካከል የሚፈጠረውን ልዩነት መለያ ፈተና /Post-test/ ነው፡፡ ፈተናው አንድም ከቅድመ ፈተናው ውጤት ጋር የሚኖረው ልዩነት ወይም ተመሳሳይነት ድርሰት የመጻፍ ትምህርትን በሚለማመዱ ተማሪዎች እና በተለመደው ዘዴ በሚማሩ ተማሪዎች ውጤት መካከል ሊኖር የሚችለውን ልዩነት ለማነጻጸር የሚዘጋጅ ነው፡፡

3.4.1.3 የድርሰት ፈተና አስተራረም

የቅድመና ድኅረ ትምህርት ድርሰት ልምምድ ፈተናዎች የእያንዳንዱ ፈተና ወረቀት በሶስት በሶስት ቅጂ ፎቶ ኮፒ በማራባት በሶስት የተለያዩ አራሚዎች እንዲታረም ተደርጓል፡፡ በአራሚዎች መካከል የሚኖረውን ልዩነት ለማጥበብና ተመጣጣኝና ተመሳሳይ የአስተራረም ስልት ለማስፈን ይቻል ዘንድ (የሂተን 1988) የድርሰት አስተራረም መመሪያ ተባዝቶ ለእያንዳንዱ አራሚ ተሰጥቷል፡፡ ይህ የማረሚያ ቅጽ ባለ አምስት ነጥብ (ይዘት- 30%፣ አደረጃጀት - 20%፣ የቋንቋ አጠቃቀም - 25%፣ ቃላት - 20% እና የአፃፃፍ ስልት /ሚካኒክስ -5% መመዘኛ መስፈርቶችን በማዘጋጀት ተግባራዊ ተድርጓል፡፡ በሁለቱም ፈተናዎች ወቅት ለያንዳንዱ ተፈታኝ የሚሰጠው ውጤት የሶስቱ አራሚዎች ድምር ጭምቅ ውጤት ነው፡፡

3.4.1.4 የቅድመና የድህረ ትምህርት የውጤት ስርጭት ወጥነት

በዋናው ጥናት ወቅት ተማሪዎቹ በቅድመ ትምህርት ድርሰት በመጻፍ ችሎታ ፈተናው ያሚያስመዘግቡት ውጤት ወጥ ስርጭት ያለው መሆን አለመሆኑን ለማወቅ በልዩ ልዩ ስሌቶች የስርጭት ወጥነት (Tests of Normality) ፍተሻ ተደርጓል፡፡ በተመሳሳይ በድህረ ትምህርት ድርሰት በመጻፍ ችሎታ ፈተናው ተማሪዎቹ የሚያስመዘግቡት ውጤት ወጥ ስርጭት ያለው መሆን አለመሆኑን ለመለየት ለቡድኖቹ በኮልሞጎሮብ- ስሚኖቭ ቴስት በሚደረገው ስልት ከፈተናው የሚገኘው ውጤት ለሁለቱም ቡድኖች ወጥ ስርጭት እንዲሆን ተደርጓል፡፡

3.5 የመረጃ መሰብሰቢያ መሳሪያዎች ተገቢነትና አስተማማኝነት

ድርሰት የመጻፍ ችሎታ መለኪያ ፈተናው ተገቢነት ለመፈተሽ ጥናቱ ከመካሄዱ በፊት የ”9ኛ”ና የ”10ኛ” ክፍልን በሚያስተምሩ የአማርኛ ቋንቋ መምህራንና በጥናቱ አማካሪ ተገምግሟል፡፡ ከመምህራኑና ከባለሙያዎቹ የሚገኘውን መረጃ መሰረት በማድረግም መወገድ ያለባቸው ተወግደዋል፤ መጨመር ያለባቸው ተጨምራዋል፤ የአሻሚነት ችግር እንዳይኖር ግልጽ የማድረግ ተግባራት ተከናውናዋል፡፡ የባለሙያዎቹን ግምገማና አስተያየት መሰረት በማድረግም ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ፈተናውን ተገቢነት (Validity) ለማረጋገጥ ጥረት ተደርጓል፡፡ ከባለሙያዎቹ/ አማካሪ ሙያዊ ግምገማና አስተያየት በኋላም ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ፈተናውን አስተማማኝነት (Reliability) ለማረጋገጥ

የአስተማማኝነት መገመቻ ዘዴዎች አገልግሎት ላይ ውሏል፡፡ በዚህ መሰረት ከቅድመና ከድህረ ትምህርት ፈተናዎች የተገኙትን መረጃዎች አስተማማኝነት ለማወቅ የአራሚዎች አስተማማኝነት (Inter-Rater-Reliability) ተግባራዊ ሆኗል፡፡ የአራሚዎችን አስተማማኝነት ለማወቅ ከመሞከራችን በፊት አራሚዎቹ እንዴት አረሙት የሚለውን ለማስታወስ እንሞክር፡፡ ይኸውም ቀደም ሲል እንደተገለጸው ተንታኝ ዘዴ ተግባራዊ ተደርጓል፡፡ ተንታኝ ዘዴ አንድን ጽሁፍ ከተለያዩ ነጥቦች አንጻር በተናጠል በመመልከት ውጤት የሚሰጥበት ሲሆን ሁለትና ከዚያ በላይ አራሚዎች የተሳተፉበት በመሆኑ ከሌሎች የጽሁፍ ማረሚያ ዘዴዎች አንጻር የበለጠ አስተማማኝ፣ ተጨባጭ እና ውጤታማ ነው፡፡ በመቀጠል ስለፈተናው አስተራረም ስልጠና በተሰጣቸው ሶስት የትምህርት ቤቱ የአማርኛ ቋንቋ መምህራን እንዲታረም ተደርጓል፡፡ ፈተናዎቹን በሶስት መምህራን ማረምና የእርማት አስተማማኝነቱን ማረጋገጥ ያስፈለገበት ምክንያት ሁለቱም ፈተናዎች የግል ስሜት የሚታይባቸው (Subjective) በመሆናቸው ነው፡፡ በዚህ መሰረት ሶስቱ አራሚዎች ለአንድ ድርሰት የሰጡትን አማካይ ውጤት መሰረት በማድረግ በአራሚዎች መካከል ያለውን የስምምነት ደረጃ ለማረጋገጥ በክሮንባክ አልፋ ቀመር ተሰልቷል፡፡

3.6 የቅድመና የድህረ ትምህርት የውጤት ስርጭት ወጥነት

በዋናው ጥናት ወቅት ተማሪዎቹ በቅድመ ትምህርት ድርሰት በመጻፍ ችሎታ ፈተናው ያስመዘገቡት ውጤት ስርጭት ያለው መሆን አለመሆኑን ለማወቅ በልዩ ልዩ ስሌቶች የስርጭት ወጥነት (Tests of Normality) ፍተሻ ተደርጓል፡፡ ለየቡድኖቹ በኮልሞጎሮብ-ስሚኖቭ ቴስት የተደረገው ስሌት በፈተናው የተገኘው ውጤት ለሶስቱም ቡድኖች ወጥ ስርጭት እንዳለው አሳይቷል፡፡ ከዚህም በተጨማሪ ለጠቅላላ ውጤቱ በተያያዥ አምድ ግራፍ በተደረገው ፍተሻ የውጤት ስርጭት ወጥነት እንዳለው ታውቋል ፡፡

በተመሳሳይ በድህረ ትምህርት ድርሰት በመጻፍ ችሎታ ፈተናው ተማሪዎቹ ያስመዘገቡት ውጤት ወጥ ስርጭት ያለው መሆን አለመሆኑን ለመለየት ለየቡድኖቹ በኮልሞጎሮብ-ስሚኖቭ ቴስት በተደረገው ስሌት ከፈተናው የተገኘው ውጤት ለሶስቱም ቡድኖች ወጥ ስርጭት እንዳለው ጠቁሟል፡፡ ለጠቅላላ ውጤቱም በተያያዥ አምድ ግራፍ ፍተሻ ሲደረግ የውጤት ስርጭቱ ወጥነት አሳይቷል፡፡ በሁሉም የውጤት ወጥነት ስርጭት መፈተሻ መንገዶች የተማሪዎቹ ድርሰት የመጻፍ ችሎታ የፈተናዎች ውጤት ወጥ ስርጭት ማሳየቱ

የጥናቱን ጥያቄዎች ለመመለስ ፓራሜትራዊ መፈተሻዎችን (parametric tests) ለመጠቀም እንደ እሙን መሟላቱን ያሳያል፡፡

በተጨማሪም በፈተናዎቹ የቡድኖቹ የአማካይ ውጤቶች ልኬት የልይይቱ መጠን እኩልነት በላቬንስ የልይይቶች ተመጣጣኝነት መፈተሻ ቲ-ቴስት (Levene's Test for Equality of Variances) ተፈትሸው እኩል ሆነው በመገኘታቸው በፓራሜትራዊ ቲ-ቴስት ለመፈተሽ ሌላው እሙን መሟላቱን ያመላክታል፡፡

3.7 የማስተማር ትግበራ

በዋናው ጥናት በ5 ሳምንት ውስጥ ለ10 ክፍለ ጊዜያት በመደበኛው መርሃ ግብር የሙከራ ቡድኑ ተማሪዎች ድርሰት የመፃፍ ልምምድ አድርገዋል፡፡ ጥናቱ ሲካሄድ የአስተካካይ ፅሁፋዊ ምጋቤ ምላሽ በቅርጽና በይዘት ተኮር ለይቶ በሚሰጣቸው ድርሰት የመጻፍ ልምምድ ሲያደርጉ በአንድ አይነት ወይም በተመሳሳይ ርእሰ ጉዳዮች የሚሆን ሲሆን፣ ምጋቤ ምላሹም በመምህሩ ሲሰጥ የተማሪዎችን የተነሳሽነት ስሜት የሚቀንሱ አሉታዊ አስተያየቶችን በመቀነስ አዎንታዊ አስተያየቶች፣ ምክሮችንና የማሻሻያ ሀሳቦችን ለማቅረብ ጥረት ተደርጓል፡፡ ምጋቤ ምላሹም ቀጥተኛ /ኢ- ቀጥተኛ በሆነ ያቀራረብ ስልት ተግባራዊ ሆኗል፡፡ በኢ-ቀጥተኛ ምጋቤ ምላሽ መቅረቡም ተማሪዎቹ በመምህራቸው ለተጠቆሙት ድክመቶች / ስህተቶች አማራጭ ምላሾችን እንዲፈልጉ ይረዳቸዋል፡፡ ለሙከራ ቡድን ተማሪዎችም የመፃፍ ክሂልን ብቻ በተመረጠው አስተካካይ የፅሁፍ ምጋቤ ምላሽ እየተሰጣቸው ለክፍል ደረጃው የሚሰጡ የአማርኛ ቋንቋ ትምህርት ይዘቶችን በሚገባ ተምረዋል፡፡ የሙከራ ቡድኑ ጥናቱ በሚካሄድበት በወራቤ አጠቃላይ ሁለተኛ ደረጃ ትምህርት ቤት ለ"10"ኛ ``D`` ክፍል የአማርኛ ቋንቋን የሚያስተምር አንድ መምህር እንዲያስተምር ተደርጓል፡፡ ከሙከራዊ ጥናቱ ቀደም ብሎ መምህሩ የሙከራ ቡድኑን ማስተማር ከመጀመሩ በፊት የምጋቤ ምላሽ አሰጣጡን በተመለከተ በአጥኚው ስልጠና ተሰጥቷል፡፡ ስልጠናውም በአንድ ሳምንት ውስጥ የተጠናቀቀ ሲሆን፣ በአጠቃላይ ለአራት ሰዓታት ያክል በአጥኚው ተሰጥቷል፡፡ የተሰጠውም ስልጠና በሙከራ ቡድኑ ላይ ተግባራዊ ስለሚደረገው " አስተካካይ የፅሁፍ ምጋቤ ምላሽ ምንነትና የምጋቤ ምላሽ መስጫ ዘዴዎች የትኩረት ነጥቦችን አስመልክቶ ማብራሪያና ማስታወሻ ተሰጥቷል፡፡

በስልጠናው ሂደትም ለመምህሩ ሁሉም የስልጠናው ነጥቦች ግልፅ እንዲሆኑና ምንም ዓይነት ጥያቄዎች ቢነሱ ምላሾችን የመስጠት አቅም እንዲኖር ለማድረግ ተሞክሯል፡፡ ለዚህም ስልጠናው ተግባራዊ የማስተማር ተሞክሮውና ድህረ ማስተማር ውይይቶች ተደማምረው መምህሩ ስለምጋቤ ምላሽ መስጫ ዘዴዎች ዋናው ጥናት ከመካሄዱ በፊት በቂ ግንዛቤ እንዲያገኙ ድጋፍ ተደርጓል፡፡

3.8. የጥናቱ አካሄድ /Procedure/

የዚህ ጥናት መሠረታዊ ዓላማ የአማርኛ ቋንቋ መምህራን በተማሪዎች የጽሑፍ ልምምድ ላይ የሚሰጡት አስተካካይ ጽሑፋዊ ምጋቤ ምላሽ ለመጻፍ ክሂላቸው መጎልበት ያለውን ሚና መመርመር ነው፡፡ ይህን ጥናት ለማከናወን መጀመሪያ በጥናቱ ለሚመረጠው ትምህርት ቤት ከጅማ ዩኒቨርሲቲ የትብብር ደብዳቤ ተጽፏል፡፡ በደብዳቤው መሰረት አጥኚው ከትምህርት ቤቱ አሳተዳደር፣ ርዕሰ መምህር፣ መምህራን፣ ሱፐርቫይዘር፣ ተማሪዎችና የተማሪ ወላጆች ፈቃድ ተጠይቀዋል፡፡ ፈቃድ ከተገኘ በኋላም ወደ ሙከራ ጥናቱ ትግበራ ተገብቷል፡፡ ይህን ሂደት መሰረት በማድረግም ጥናቱ በሚከተለው መንገድ ተከናውኗል።

በመጀመሪያ፣ ቅድመ ትምህርት መረጃዎቹ የሚሰበሰቡበት አመቺ ቀናት ተመቻቹ፤ የጥናቱን አላማ በተመለከተም ዝርዝር ማብራሪያ ለጥናቱ ተሳታፊ ተማሪዎችና ለጥናቱ ተግባሪ መምህር ተሰጥቷል፡፡ ከዚያም ተማሪዎች አስተካካይ የጽሑፍ ምጋቤ ምላሽ ከመስጠታቸው በፊት ቅድመ ትምህርት ፈተና ተሰጥቷቸዋል። የመጻፍ ችሎታን ለመለካት የተዘጀው ጥያቄ ‹‹ኮሮና ቫይረስና ተፅዕኖው›› በሚል ርዕስ መግቢያ፣ ሀተታና መደምደሚያ ያለው ድርሰት እንዲጽፉ የሚጠይቅ ሲሆን፣ ለፈተናው የተሰጠው ሳት ያልተገደበ ነበር። ማድሰን (1983) እንደገለጹት የመጻፍ ክሂልን ለመመዘን ከሚወሰዱት መፍትሂዎች አንዱ የአንቀጽ ቅንብር ፈተና ነው ሲሉ፣ ሂተን (1988) እንደገለጹት ደግሞ የመጻፍ ክሂልን ለመመዘን የቋንቋና የስርዓተ ነጥብ አጠቃቀምን፣ የርእሱን ይዘት በተገቢው ቦታ መግለጽን፣ የአረፍተ ነገር አወቃቀርን፣ የአንቀጽ አከፋፈልንና ከርእሱ አለማፈንገጥን የሚለካ ሆኖ መዘጋጀት ይኖርበታል በሚል በገለጹት መሰረት ተዘጋጅቷል። ውጤቶቻቸው ተመዝግቦ እስከ ጥናቱ መጨረሻ ድረስ ለማስቀመጥ ለእያንዳንዱ ተማሪ መለያ ኮድ ተሰጥቷል፡፡

በመቀጠል የተማሪዎች የፈተናው ውጤትም በትክክል ታርሞ ተመዝግቧል፡፡ በመቀጠልም፣ መረጃው ተደራጅቶ ተተንትኗል፡፡ በመጨረሻም አንዱን የሙከራ፣ ሌላኛውን የቁጥጥር ቡድን በማድረግ ተመድቧል፡፡ የቁጥጥር ቡድኑ ቀድሞ ይማሩበት በነበረው መንገድ እንዲማሩ ተደርጓል፡፡ ትምህርቱ በየእለቱ የሚከናወነው ቀድሞ በነበረው ክፍለ ጊዜ የመጻፍ ክሂል ትምህርትን ተግባር አከናውነዋል፡፡ ከዚህ ተግባር በኋላም በዋናና ዝርዝር ሀሳቦች ላይ ጥያቄ በመጠየቅ መልስ እንዲሰጥባቸው ተደርጓል፡፡ በመጨረሻም መምህሩ በሰጣቸው የመጻፍ ክሂል ትምህርት ውይይት ከተደረገበት በኋላ መምህሩ ማጠቃለያ በማቅረብ የእለቱ ትምህርት ተጠናቋል፡፡

የሙከራው ቡድን ደግሞ፣ አስተካካይ የጽሑፍ ምጋቤ ምላሽ መንገዶችን መሰረት በማድረግ ለአምስት ሳምንታት (ለሁለት ክፍለ ጊዜ) የተለያዩ የመጻፍ ልምምድ ተግባር ትምህርት ተምረዋል፡፡ ትምህርቱ የሚከናወንባቸው ዝርዝር ቀናትና ክፍለ ጊዜያትም በሚከተለው መንገድ ነበር፤

መምህራን ለሙከራ ቡድኑ አስተካካይ የጽሑፍ ምጋቤ ምላሽ መስጫ መንገዶችን ሲተገብሩም ሆነ የቁጥጥር ቡድኑን ሲያስተምሩ አጥኝው በክፍል ውስጥ በመገኘት በትክክል፣ በቅደም ተከተል መተግበራቸውን ተቆጣጥሯል፤ አጥኚው የመምህሩን የየቀኑ አተገባበር ምልከታ በማድረግ እየተከታተለ ቀጥተኛና ኢ-ቀጥተኛ ምጋቤ ምላሽ መስጫ መንገዶችን (Corrective written feedback types) ማለትም ቀጥተኛ የምጋቤ ምላሽ መስጫ መንገዶች ተማሪዎች በሚጽፏቸው ጽሑፎች ላይ ለሚታዩ ስህተቶች ማስተካከያዎችን ትክክለኛውን ውቅር በመጻፍ እንዲያስተካክሉ መንገድ ሲመራ፣ ኢ-ቀጥተኛ ምጋቤ ምላሽ ደግሞ ተማሪዎች በሚጽፏቸው ጽሁፎች ላይ ስህተቶችን በማክበብ፣ በማስመርና የ”x” ምልክት በማድረግ ምጋቤ ምላሽ ሰጥቷል፡፡

በመጀመሪያው ሳምንት ለአንድ ሰዓት ስለአስተካካይ የጽሑፍ ምጋቤ ምላሽ ምንነት፣ ስለምጋቤ ምላሽ መስጫ መንገዶችና አጠቃቀም ተማሪዎችን እንድያስተምር ለተመደበው መምህር በአጥኚው ሰፊ ገለጻ ተደርጎለታል፡፡ መምህራቸው ለሙከራው ቡድን የአስተካካይ የጽሑፍ ምጋቤ ምላሽ መስጫ መንገዶች አጠቃቀምና ትግበራ በደረጃዎቹ ቅደም ተከተል መሰረት ከመማሪያ መጽሃፉ ካለው ይዘት በሚቀርብ የጽሕፈት ማስተማሪያ ሞዴል በመሆን ለሁለት ሰዓት በተግባር አሳይቷቸዋል፡፡ ይህ የሆነውም አስተካካይ የጽሑፍ ምጋቤ ምላሽ መስጫ መንገዶች ላይ በማተኮር ሲሆን፣ ቅደም ተከተሉም፣ ቀጥተኛ የሆነ አስተካካይ

የጽሑፍ ምጋቤ ምላሽ መስጫ መንገድና ኢቀጥተኛ አስተካካይ የጽሑፍ ምጋቤ ምላሽ መንገድ ነበር፡፡ መንገዶቹ በቅድመ ጽሕፈት (በቅድመ እቀዳ ደረጃ)፣ በጽሕፈት ሂደት (በትግበራ ደረጃ) እና በድኅረ ጽሕፈት (በጽብረቃ ደረጃ) ተግባራት በቅደም ተከተል የተተገበሩ ነበሩ፡፡

በሁለተኛው ሳምንት በሞዴልነት የቀረበላቸውን የመጻፍ ክሂል መማሪያ አጥኚው በተግባር የምያሳያቸውን የአስተካካይ የጽሁፍ ምጋቤ ምላሽ መንገዶችን አጠቃቀም መነሻ አድርገው፣ በመንገዶች አጠቃቀም ላይ ለአንድ ክፍለ ጊዜ ከመማሪያ መጽሐፉ በሚቀርብ ይዘት ተምረዋል፡፡ በዚሁ ሳምንት ለሁለት ሰዓት ቀድሞ በቀረበው ይዘት መነሻነት፣ የአስተካካይ ጽሑፍ ምጋቤ ምላሽ መንገዶችን ተምረዋል፡፡

በሦስተኛው ሳምንት ከመማሪያ መጽሐፉ በሚቀርበው ይዘት መነሻነት አስተካካይ የጽሑፍ ምጋቤ ምላሽ የተካተተባቸው መንገዶችን በማቀናጀት ለሁለት ሰዓት ተምረዋል፡፡ በዚሁ ሳምንት ለአንድ ክፍለ ጊዜ ቀድሞ በቀረበው ይዘት አስተካካይ የጽሑፍ ምጋቤ ምላሽ መንገዶች ተምረዋል፡፡

በአራተኛው ሳምንት በተመሳሳይ ከመማሪያ መጽሐፉ በሚወሰድ ይዘት ሁለቱን አስተካካይ የጽሁፍ ምጋቤ ምላሽ መስጫ መንገዶችን በአንድ ላይ በማቀናጀት ለተከታታይ ሁለት ሰዓት ተምረዋል፡፡ ለአንድ ክፍለ ጊዜ ደግሞ ቀድሞ የነበሩትን የመጻፍ ክሂል መማሪያ ብልሃቶች ትግበራዎች መነሻ በማድረግ ከመጽሐፉ አንድ ይዘት በመምረጥ የጽሑፍ ልምምድ ተሰጥቷቸዋል፣ ከዚያም በአስተካካይ የጽሑፍ ምጋቤ ምላሾች መሰረት የመጻፍ ክሂላቸው መሻሻል ማሳየት አለማሳየቱ ተፈትሿል፡፡

በአምስተኛው ሳምንት ከመማሪያ መጽሐፉ በሚወሰድ አንድ ይዘት ሁለቱንም የአስተካካይ የጽሑፍ ምጋቤ ምላሽ መስጫ መንገዶች በማቀናጀት ለሁለት ሰዓት እንዲማሩ ተደርጓል፡፡ በአስተካካይ የጽሑፍ ምጋቤ ምላሽ መስጫ መንገዶች አተገባበር አጠቃላይ የጽሑፍ ልምምድ እንዲያደርጉ ተደርጓል፡፡

በመጨረሻም በጥናቱ ሂደት መረጃዎቹ በሚሰበሰቡባቸው ወቅትም የጥናቱን አላማ በተመለከተ ተጨማሪ ዝርዝር ማብራሪያ ለጥናቱ ተሳታፊ ተማሪዎችና ለጥናቱ ተግባሪ

መምህር ተሰጥቷል፡፡ በመቀጠልም ሁሉም የጥናቱ ተሳታፊ ተማሪዎች የድኅረ ትምህርት የጽሑፍ ፈተና ተፈትነዋል።

ድኅረ ትምህርት መረጃዎቹ ከተሰበሰቡ በኋላም የመጻፍ ክሂል ፈተናው ታርሟል፡፡ በመጻፍ ክሂል ፈተናው የተገኙት መረጃዎችም ተደራጅተዋል፣ ተመሳክረዋል፣ ተተንትነዋል፡፡

3.9. የመረጃ አተናተን ዘዴ

የዚህ ጥናት ዋና ዓላማ አስተካካይ የጽሑፍ ምጋቤ ምላሽ የአስረኛ ክፍል ተማሪዎችን የመጻፍ ክሂል ለማጎልበት ያለው ሚና ምን እንደሆነ የሚፈትሽ ሲሆን፣ ለዚህም ይረዳ ዘንድ የጥንድ ናሙና ፍተሻ (paired Sample t-test) ጥናቱ ተጠቅሟል።

ለጥናቱ የሚያገለግሉ መረጃዎች በድርሰት ፈተና ተሰብስቧል። ከዚያም በጥናቱ ላይ የቀረቡት የመጀመሪያው ጥያቄ መምህራን አስተካካይ ጽሁፋዊ ምጋቤ ምላሽ በሚሰጡበት ወቅት የምጋቤ ምላሾች የመጻፍ ክሂል በማጎልበት ረገድ ያለው ሚና መኖር አለመኖሩን ለመለካት በጥንድ የናሙና ቲ-ቴስት ፈተና (paired sample t-test) የመረጃ አተናተን ዘዴ በመጠቀም ተተንትኗል፡፡ ተማሪዎች ስለአስተካካይ የጽሁፍ ምጋቤ ምላሽ ያላቸውን ልዩነት ለመፈተሽ ደግሞ በልይይት (gains) የመረጃ መተንተኛ ዘዴ የተገኙት መረጃዎችም በነጠላ ልይይት ትንተና ተተንትነዋል፡፡ እንዲሁም በቡድኖቹ አማካይ ውጤቶች መካከል ጉልህ ልዩነት እንዳለ በመታወቁ በየትኞቹ ቡድኖች መካከል የጎላ ልዩነት እንደተፈጠረ ለማወቅም የፓስት ሆክ እስችፍ ቴስት ስሌት አገልግሎት ላይ ውሏል፡፡ ሁለም መረጃዎች የተተነተኑትም ኤስ ፒ ኤስ ኤስ ቨርዥን 23ን (SPSS V.23) በመጠቀም ነው፡፡

ምዕራፍ አራት

የጥናቱ የመረጃ ትንተናና የውጤት ማብራሪያ

በዚህ ምዕራፍ ውስጥ የጥናቱ ውጤት ትንተናና ማብራሪያ በቅደም ተከተል ቀርበዋል።

4.1 የጥናቱ የመረጃ ትንተና

በምዕራፍ ሶስት እንደተጠቀሰው በድርሰት ፈተና አማካይነት ለጥናቱ የሚሆኑ መረጃዎች ተሰብስበዋል። እነዚህ መረጃዎች በአግባቡ ተደራጅተው ተተንትነዋል። የዚህ ጥናት ዋና ዓላማ "አስተካካይ የጽሑፍ ምጋቤ ምላሽ የጽህፈት ክሂልን በማጎልበት ረገድ ያለው ሚና ምን እንደሆነ መፈተሽ" ሲሆን፤ ለዚህም ይረዳ ዘንድ የጥንድ ናሙና ፍተሻ (paired Sample t-test) በቲ- ቴስት ስሌት ተሰልቷል። ውጤቱም በሠንጠረዥ 4.1 ተመላክቷል።

ከዚህ በታች የቀረበው ሰንጠረዥም ፈተናዎቹ በሶስት አራሚዎች ሲታረሙ የተገኙትን የክሮንባክ አልፋ ውጤቶች የሚያሳይ ነው፡፡ እንዲሁም በሁሉም ትንታኔዎች ለስታትስቲካዊ ስሌቶች ፍተሻ የጉልህነት ደረጃ ባንድ መላምቱን ለመደገፍም ሆነ ውድቅ ለማድረግ የጉልህነት ደረጃው (level of Singificance) 0.05 እንዲሆን ተደርጓል፡፡

ሠንጠረዥ 4.1

ቡድን	**አማካይ ውጤት**	**የናሙና ብዛት**	**መደበኛ ልይይት**	**የቲ-ቴስት ዋጋ**	**የነጻነት ደረጃ**	**የጉልህነት ደረጃ**
የቁጥጥሩ	17.497	36	3.2105	31.299	35	.000
የሙከራው	17.355	37	3.1267	35.332	36	.000

በሠንጠረዥ 4.1 በቁጥጥሩና በሙከራው ቡድኖች የቅድመ ትምህርት አስተካካይ የጽሁፍ ምጋቤ ምላሽ የጥንድ ናሙና ቲ-ቴስት ፈተና (paired Samples t-test Statistics) እንደሚያሳየው የቁጥጥሩ ቡድን አስተካካይ የጽሑፍ ምጋቤ ምላሽ ቅድመ ትምህርት

ፈተና አማካይ ውጤት መካከል ስታትስቲካዊ ጉልህ ልዩነት አልታየም (t(የነጻነት ደረጃ=35) (የቲ-ቴስት ዋጋ= 31.299, P< 0.05= የጉልህነት ደረጃ)አሳይቷል።

በሙከራው ቡድን ቅድመና ድኅረ ትምህርት አስተካካይ የጽሑፍ ምጋቤ ምላሽ ፈተና ልዩነትና በሙከራው ቡድን ቅድመና ድኅረ ትምህርት አስተካካይ የጽሑፍ ምጋቤ ምላሽ ፈተና አማካይ ውጤት ልዩነት መካከል የስታትስቲካዊ ጉልህ ልዩነት መኖሩን ውጤቱ (t(የነጻነት ደረጃ=36) (የቲ-ቴስት ዋጋ=35.332, P < 0.05 የጉልህነት ደረጃ)) አሳይቷል።

ይህ ውጤት የሚያሳየው በቁጥጥሩ ቡድንና በሙከራው ቡድን መካከል በአስተካካይ የጽሑፍ ምጋቤ ምላሽ ቅድመ ትምህርት ፈተና አማካይ ውጤት ልዩነት አለመኖሩን ነው። ወይም ተመሳሳይ አማካይ ውጤት ያላቸው መሆኑን ነው።

ከዚህ ጋር በተያያዘ በቁጥጥሩ ቡድን አስተካካይ የጽሑፍ ምጋቤ ምላሽ ድኅረ ትምህርት ፈተና አማካይ ውጤቶችና በሙከራው ቡድን አስተካይ የጽሑፍ ምጋቤ ምላሽ ድኅረ ትምህርት ፈተና አማካይ ውጤት መካከል ልዩነት መኖር አለመኖሩን ለመፈተሽ ጥናቱ የጥንድ ናሙና ቲ-ቴስት ፍተሻ (paired Samples t-test) ጥናቱ ተጠቅሟል ውጤቱም በሠንጠረዥ 4.2 ተመልክቷል።

ሠንጠረዥ 4.2

አስተካካይ የጽሑፍ ምጋቤ ምላሽ በቁጥጥሩና በሙከራው ቡድን ድኅረ ትምህርት ፈተና ውጤት

ቡድን	አማካይ ውጤት	የተማሪዎች ብዛት	መደበኛ ልይይት	የቲ-ቴስት ዋጋ	የነጻነት ደረጃ	የጉልህነት ደረጃ
የቁጥጥሩ ቡድን	18.11	36	3.81	-1.43	33	.000
የሙከራ ቡድን	27.52	37	5.86	-15.11	32	.000

በ ሠንጠረዥ 4.2 እንደተመለከተው የጥንድ ናሙና ቲ-ቴስት ፍተሻ (paired Samples t-test) እንደሚያሳየው በቁጥጥሩ ቡድን አስተካካይ የጽሑፍ ምጋቤ ምላሽ ድኅረ ትምህርት

ፈተና አማካይ ውጤት መካከል ጉልህ ስታቲስቲካዊ ልዩነት አለ። ይህም ውጤት የሚያመለክተው የቁጥጥሩ ቡድን በአስተካካይ የጽሑፍ ምጋቤ ምላሽ ፈተና አማካይ ውጤት በልጠው ተገኝተዋል። (t(የነጻነት ደረጃ=33) (የቲ-ቴስት ዋጋ= -1.43 P < 0.05 የጉልህነት ደረጃ)አሳይቷል።

በሙከራው ቡድን ቅድመና ድኅረ ትምህርት አስተካካይ የጽሑፍ ምጋቤ ምላሽ ፈተና ልዩነትና በሙከራው ቡድን ቅድመና ድኅረ ትምህርት አስተካካይ የጽሑፍ ምጋቤ ምላሽ ፈተና አማካይ ውጤት ልዩነት መካከል የስታትስቲካዊ ጉልህ ልዩነት መኖሩን ውጤቱ (t(የነጻነት ደረጃ=37) የቲ-ቴስት ዋጋ -15.11 የጉልህነት ደረጃ = P< 0.05)። አሳይቷል።

ውጤቱም የሚጠቁመው የአማርኛ ቋንቋ መምህራን አስተካካይ የጽሑፍ ምጋቤ ምላሽ ቢጠቀሙ የተማሪዎች የመጻፍ ክሂልን በማጎልበት ረገድ ሚና እንዳለው ያሳያል።

ከጥናቱ አንደኛው ዓለማ ጋር በተያያዘ በቁጥጥሩና በሙከራው ቡድን በቅድመና ድኅረ ትምህርት አስተካይ የጽሑፍ ምጋቤ ምላሽ ፈተና መካከል ልዩዩት (gains) መኖሩን ለማየት ተሞክሯል። ውጤቱም በሠንጠረዥ 4. 3 ተመልክቷል።

በቁጥጥሩና በሙከራው ቡድን የቅድመና ድኅረ ትምህርት አስተካካይ የጽሑፍ ምጋቤ ምላሽ ፈተና ልዩነት፡፡

ሠንጠረዥ 4.3

ቡድን	አማካይ ውጤት	የተማሪዎች ብዛት	መደበኛ ልይይት	የቲ-ቴስት ዋጋ	የነጻነት ደረጃ	የጉልህነት ደረጃ
የቁጥጥሩ ቡድን	35.4176	36	6.32458	-1.86	33	.163
የሙከራው ቡድን	45.5194	37	8.54119	-12.05	35	.000

በሠንጠረዥ 4.3 እንደተመለከተው የጥንድ የናሙና ቲ-ቴስት ፈተና (paired Samples t-test) እንደሚያሳየው በቁጥጥሩ ቡድን ቅድመና ድኅረ ትምህርት አስተካካይ የጽሑፍ ምጋቤ ምላሽ ፈተና ልዩነትና በሙከራው ቡድን ቅድመና ድኅረ ትምህርት አስተካካይ የጽሑፍ ምጋቤ ምላሽ ፈተና አማካይ ውጤት ልዩነት መካከል የስታትስቲካዊ ጉልህ ልዩነት መኖሩን ውጤቱ (t(የነጻነት ደረጃ=33) የቲ-ቴስት ዋጋ -1.86, P= የጉልህነት ደረጃ = P< 0.163)። አሳይቷል።

በሙከራው ቡድን ቅድመና ድኅረ ትምህርት አስተካካይ የጽሑፍ ምጋቤ ምላሽ ፈተና ልዩነትና በሙከራው ቡድን ቅድመና ድኅረ ትምህርት አስተካካይ የጽሑፍ ምጋቤ ምላሽ ፈተና አማካይ ውጤት ልዩነት መካከል የስታትስቲካዊ ጉልህ ልዩነት መኖሩን ውጤቱ (t(የነጻነት ደረጃ=35) የቲ-ቴስት ዋጋ, -12.05 የጉልህነት ደረጃ = P< 0.05)።አሳይቷል።

ውጤቱም እንደሚያሳየው የሙከራ ቡድን አስተካካይ የጽሑፍ ምጋቤ ምላሽ ፈተና ልዩነት ከቁጥጥሩ ቡድን አስተካካይ የጽሁፍ ምጋቤ ምላሽ ፈተና ልዩነት በጉልህ ደረጃ በልጠው ተገኝተዋል።

ሠንጠረዥ 4:4 **ሞ□ል ሰመሪ**

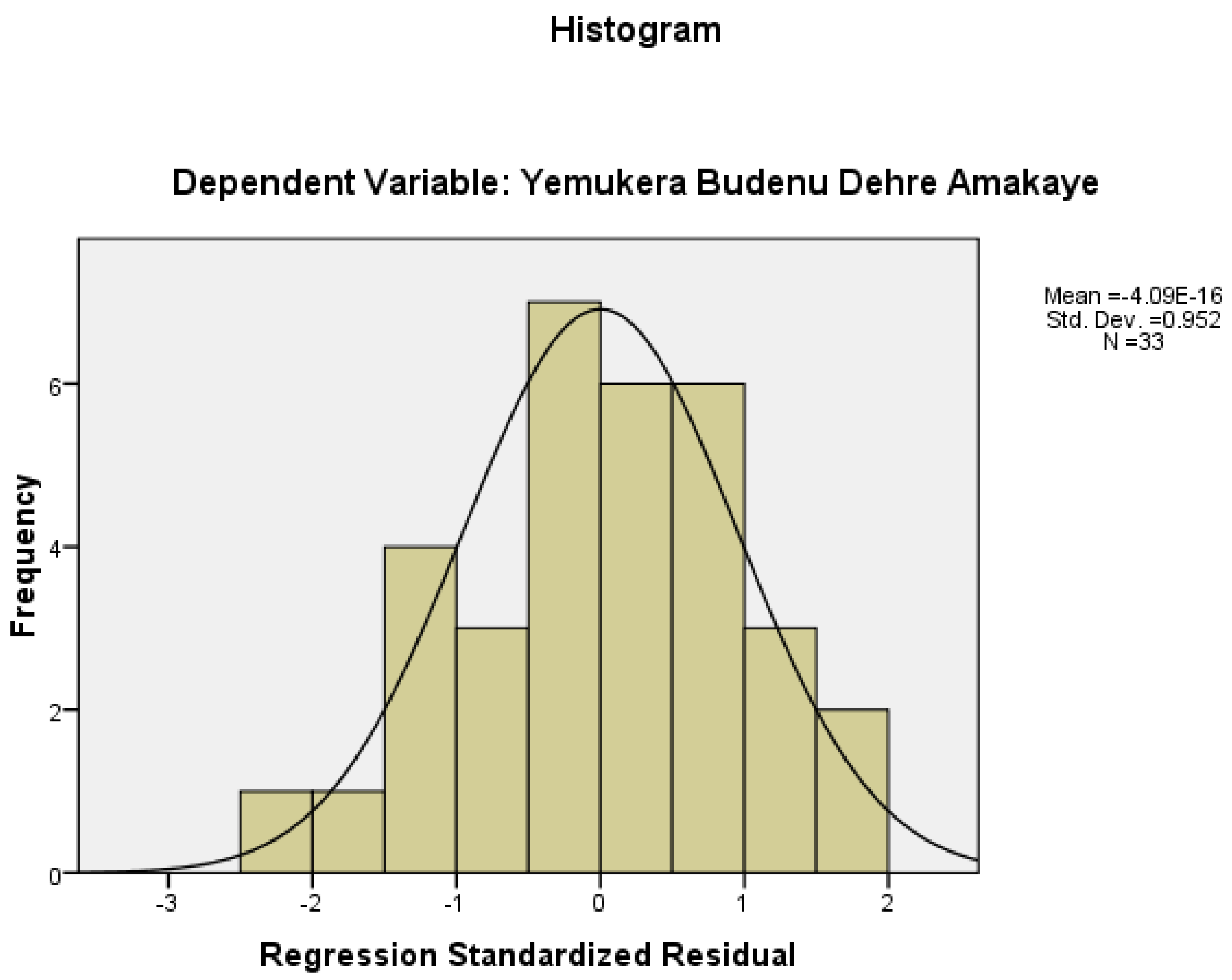
Model	R	R Square	Adjusted R Square	Change Statistics				
				R Square Change	F Change	df1	df2	Sig. F Change
1	.810[a]	.657	.621	.657	18.500	3	29	.000

ሠንጠረዥ 4:5 **አኖቫ**

Model		Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	754.701	3	251.567	18.500	.000[a]
	Residual	394.354	29	13.598		
	Total	1149.055	32			

□

ሠንጠረዥ 4፡6 ኖርማለ□ ስታትስቲ□ስ



ሠንጠረዥ 4፡7 ሪለ□በ□□ ስታትስቲ□ስ

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
.409	.392	4

4.2 የጥናቱ ውጤት ማብራሪያ

የዚህ ጥናት ትኩረት የጥናቱን ዓላማዎች መፈተሽ ነበር፡፡ ዓላማዎችን ለመፈተሽም መረጃዎቹ በድርሰት ፈተና መረጃ የመሰብሰቢያ ዘዴ ቅድመ ትምህርትና ድህረ ትምህርት ፈተና ተሰብስበው በጥንድ የናሙና ቲ-ቴስት በአማካይነት ያለውን ስታትስቲካዊ ልዩነት ውጤት ተተንትኗል፡፡

የጥናቱ ዓላማ አስተካካይ የጽሁፍ ምጋቤ ምላሽ የመጻፍ ክሂልን በማጎልበት ረገድ ያለው ሚና ምን እንደሆነ መፈተሽ ሲሆን፣ ዓላማውን ለመፈተሽ መረጃው በጥንድ የናሙና ቲ-ቴስት ተንትኗል፡፡

የውጤት ትንተናው ለማሳየት እንደሞከረው የቅድመና ድህረ ልምምድ ፈተናዎች አማካይ ውጤት ንጽጽር ተደርጓል። በዚህም በቅድመና ድኅረ ትምህርት ፈተና አማካይ ውጤት መካከል የጎላ ልዩነት እንዳለ በጥንድ ቲ-ቴስት ፍተሻ የተገኘው ውጤት አመልክቷል (ሠንጠረዥ 4.3)።

ይህም አስተካካይ የጽሑፍ ምጋቤ ምላሽ የተማሪዎቹን የመጻፍ ችሎታ በማጎልበት ረገድ የጎላ ሚና እንደላው ተረጋግጧል፡፡ ይህ ውጤት Zamel (1985) አስተካካይ ጽሑፋዊ ምጋቤ ምላሽ አጠቃላይ የመጻፍ ክሂል እንዲዳብርና ተማሪዎች ጥሩ ተግባቦትና የሃሳብ ፍሰት ያለው ጽሑፍ እንዲጽፉ ለማስቻል ተሰጥቷል፡፡ ስለዚህም አስተካካይ ጽሑፋዊ ምጋቤ ምላሽ ከመጻፍ ክሂል ተለይቶ የማይታይ የመጻፍ ክሂል እንዲጎለብት የሚያስችል፣ በተለያዩ የጽሕፈት ተግባራት ወቅት ሊተገበር የሚችል፣ የጸሐፊውን ስህተት ለመቀነስ የሚያግዝ የማስተማሪያ ስነ-ዘዴ ነው፡፡ በመሆኑም አስተካካይ የጽሑፍ ምጋቤ ምላሽ ተማሪዎች በጽሑፍ አማካኝነት የሚሰጣቸውን የቋንቋ ትምህርት ይዘቶችና ግቦች መምህራን ካነበቡ በኋላ በጽሑፍ የሰፈረው ሀሳብ በትክክል መጻፍ አለመጻፉን በመረጃ አስደግፈው የሚሰጡት አስተካካይ የጽሑፍ ምጋቤ ምላሽ እንደሆነም Brookhart (2008) እና Ramies (1983) ገልጸዋል፡፡ በተጨማሪም Ur (1996) አስተካካይ ጽሑፋዊ ምጋቤ ምላሽ ተማሪዎች በጻፏቸው ጽሑፎች ላይ ያሉ ስህተቶች እነዚህ ናቸው። በዚህ መልክ መስተካከል አለባቸው፤ ስህተቱ እንዲፈጠር የሆነው በዚህምክንያት ነው፤ በማለትና ጥሩ ሙከራዎችን በማሳየት ለቀጣይ ጥሩ የጽሑፍ ስራ የሚጋብዝ አሰራር ነው፡፡

Atkins፣ Hijailomb and Nuru (1996) በበኩላቸው ተማሪዎች ለጻፉት ጽሑፍ ጠቃሚና ገንቢ ምጋቤ ምላሽ መስጠት፣ የጥረታቸውን ደረጃ መለየት፣ ማድነቅና ማበረታታት፣ ጽሑፋቸውን ማረምና አስተያየት በመስጠት የሚሉትን መርሆች መምህራን መከተል እንዳለባቸው ያሳስባሉ፡፡ በተጨማሪም የተማሪዎች የጽሕፈት ደረጃ የተሻለ እንዲሆን ከተፈለገ አስተካካይ ጽሑፋዊ ምጋቤ ምላሽ በአግባቡ መሰጠት አለበት፡፡ ተማሪዎችም ትኩረት እንዲሰጡበት በቀላሉ ሊገባቸውና ሊረዱት በሚችሉት ደረጃ መቅረብ እንዳለበት Brookhart (2008) ይገልጻሉ፡፡ በተጨማሪም Byren(1998) እንደገለጹት አስተካካይ ጽሑፋዊ ምጋቤ ምላሽ ውጤታማነቱ የጎላ እንዲሆን ተማሪዎች እየተማሩ ባሉበት ሂደት በተገቢው ቦታና ጊዜ ሊሰጥ መቻል እንዳለበት ያሳስባሉ፡፡ በዚህም ተማሪዎች የሚፈለገውን የቋንቋ ክህሎትና እውቀት ሊጨብጡ ይችላሉ፡፡ በመሆኑም አስተካካይ የጽሑፍ ምጋቤ ምላሽ የተማሪዎችን የመጻፍ ክሂል በማጎልበት በኩል ጠቃሚ ናቸው ሲሉ ካቀረቡት ሃሳብ ጋር ይደጋገፋል።

በአጠቃላይ በውጤት ትንተናው የታየው በቅድመና ድኅረ ትምህርት (ልምምድ) ፈተና ውጤት (ሠንጠረዥ 4.1) ያለው ንጽጽር ግኝት ሲሆን፤ በዚህም የድህረ ትምህርት ድርሰት ፈተና ውጤት ጉልህ እንደሆነ በጥንድ ናሙና ቲ-ቴስት ፈተና የተገኘው ውጤት አረጋግጧል።

ይህንን ውጤት መሰረት በማድረግ የተማሪዎች የመጻፍ ክሂል ጎልብቷል። ስለዚህም ዋናው ምክንያት በልምምዱ ወቅት ተማሪዎች ትኩረት ሰጥተው ያከናወኗቸው ተግባራት አስተካካይ የጽሑፍ ምጋቤ ምላሽ የመጻፍ ክሂል እንዲጎለብት እንደሚያግዝ ጥናቱ አሳይቷል።

ምዕራፍ አምስት

ማጠቃለያና የመፍትሄ ሃሳቦች

በዚህ ምዕራፍ ውስጥ የጥናቱ ማጠቃለያ፣ መደምደሚያና የመፍትሄ ሃሳቦች በቅደም ተከተል ቀርበዋል።

5.1 ማጠቃለያ

የዚህ ጥናት ዋና ዓላማ "አስተካካይ የጽሑፍ ምጋቤ ምላሽ የመጻፍ ክሂልን በማጎልበት ረገድ ያለው ሚና ምን እንደሆነ መፈተሸ" ነው። በዚህ መሰረት ጥናቱ እንዲመልሳቸው በመጀመሪያ የተነሱ መሰረታዊ ጥያቄዎች የሚከተሉት ነበሩ፤

1. አስተካካይ የጽሑፍ ምጋቤ ምላሽ የመጻፍ ክሂልን በማጎልበት ረገድ ያለው ሚና ምንድን ነው?

ይህን የምርምሩን መሠረታዊ ጥያቄ ለመመለስና ዓላማዎቹን ለመፈተሽም ጥናቱ በሚከተለው መንገድ ተከናውኗል፡፡
የጥናቱ ስልት በሁለት ቡድኖች ቅድመ ትምህርትና ድኅረ ትምህርት ፍትነታዊ መሰል የምርምር ንድፍ ላይ የተመሠረተ ነው፡፡ በዚህም መሠረት ጥናቱን ለማከናወን በወራቤ ከተማ የወራቤ አጠቃላይ ሁለተኛ ደረጃ ትምህርት ቤት በአመቺ ናሙና ተመርጧል፡፡ በተመረጠው በወራቤ አጠቃላይ ሁለተኛ ደረጃ ትምህርት ቤት ከሚገኙት አስራ አምስት የ10ኛ ክፍል የመማሪያ ክፍሎች የሁለት ክፍል ተማሪዎች በቀላል የእጣ ናሙና ዘዴ ተመርጠዋል፡፡ ለጥናቱ የመረጃ መሰብሰቢያነት የድርሰት ፈተና፣ ተግባራዊ ሆኗል፡፡ የድርሰት ፈተናዎቹ በቋንቋ መምህራንና በጥናቱ አማካሪዎች ተገቢነታቸው ተፈትሿል፡፡ በመቀጠል የሁለቱም ክፍሎች ተማሪዎች ቅድመ ትምህርት የድርሰት ፈተና ተፈትነዋል፡፡ የተገኙት አማካይ ውጤቶች በጥንድ ናሙናዎች ቲ-ቴስት ተሰልተው በሁለቱ ቡድኖች መካከል የመጻፍ ክሂላቸው ጉልህ ልዩዩት ባለመገኘቱ የሙከራና የቁጥጥር ቡድኖች ተብለው በእጣ ተመድበዋል፡፡
ከዚያም የማስተማሪያ ውሁድ አህዶች ከተለያዩ ጽሑፎች ተመርጠው የመማሪያ መጽሐፉን መሠረት በማድረግ ከተዘጋጁ በኋላ ኮሌጅ በሚያስተምሩ የአማርኛ ቋንቋ መምህራንና

9ኛና 10ኛ ክፍል በሚያስተምሩ የአማርኛ ቋንቋ መምህራን ተገምግሟል፡፡ ከዚህ በኋላ የሙከራው ቡድን ተማሪዎች በየጽሁፍ ማስተማሪያ ዘዴ ለአምስት ሳምንት (10 ክፍለ ጊዜያት) የመጻፍ ልምምድ ተምረዋል)። ከዚህ በኋላ የሙከራው ቡድን ተማሪዎች አስተካካይ የጽሁፍ ምጋቤ ምላሽ ዘዴ፣ የቁጥጥሩ ቡድን ተማሪዎች በተለመደው የጽሁፍ ማስተማሪያ ዘዴ ለአምስት ሳምንት (ለ10 ክፍለ ጊዜያት) የጽህፈት ክሂልን ተምረዋል፡፡ በመጨረሻም ሁለቱም ቡድኖች የድኅረ ትምህርት የድርሰት ፈተና ተፈትነዋል፡፡ ለጥናቱ የሚያስፈልጉ መረጃዎች በድርሰት ፈተና ከተሰበሰቡ በኋላ የፈተናው ውጤት በአማካይ፣ በመደበኛ ልይይት፣ የነጻነት ደረጃ፣ የጉልህነት ደረጃ በጥንድ ናሙና" ቲ-ቴስት" (Paired sample t-test) ቀመር ተሰልቷል። የተማሪዎች ድርሰት የመጻፍ ችሎታ መሻሻል ታይቶበታል። ይህም በጥንድ የናሙና ቲ-ቴስት ቀመር ተሰልቶ ልዩነቱ ሰንጠረዥ 4. (t(የነጻነት ደረጃ)= የቲ-ቴስት ዋጋ, P= የጉልህነት ደረጃ)። አስተማኝና ጉልህ እንደሆነ ተረጋግጧል። አስተካካይ የጽሑፍ ምጋቤ ምላሽ የመጻፍ ክሂልን እደሚያጎልብት የውጤት ትንተናው *P< 0.05 አሳይቷል።

በአጠቃላይም የጥናቱ ውጤት ያሳየው አስተካካይ የጽሁፍ ምጋቤ ምላሽ የተማሪዎችን የመጻፍ ችሎታ ከተለመደው የጽህፈት ማስተማሪ ዘዴ በተለየ ሁኔታ ማስተማሩ ከፍተኛ ሚና ያለው መሆኑን አሳይቷል፡፡

5.2 የመፍትሄ ሃሳብ

ከጥናቱ ውጤት ማብራሪያና መደምደሚያ በመነሳት አጥኚው የሚከተሉትን የመፍትሄ ሀሳቦች አቅርቧል።

- ተማሪዎች አስተካካይ የጽሁፍ ምጋቤ ምላሽ ቢጠቀሙ የመጻፍ ክሂልን በማጎልበት ረገድ ጠቀሜታው የጎላ እንደሆነ ይህ ጥናት አረጋግጧል። ስለሆነም የሁለተኛ ደረጃ ትምህርት የአማርኛ ቋንቋ መማሪያና ማስተማሪያ መጽሐፍ ተማሪዎች ምጋቤ ምላሽን በሚማሩበትና እንዲጠቀሙ በሚያስችሏቸው መልኩ ቢዘጋጁ ተመራጭ ይሆናል።
- የአማርኛ ቋንቋ መምህራን የመጻፍ ክሂልን በማጎልበት ረገድ አስተካካይ የጽሑፍ ምጋቤ ምላሽ ያለውን ሚና በውል ተገንዝበው የመማር ማስተማር ስልታቸውን

በመቃኘት የተማሪዎችን ድርሰቶች በአግባቡ በማረም ትምህርቱን ቢሰጡ ተማሪዎች ድርሰት በመጻፍ ችሎታቸው ውጤታማ ይሆናሉ።

- የአስተካካይ ጽሑፋዊ ምጋቤ ምላሽ ውጤታማ በሆነ መልኩ ለመተግበር የአማርኛ ቋንቋ መምህራን ለተማሪዎች ስልጠና በመስጠት የክሂሉን ዕድገት ከፍ ከማድረጉም ባሻገር የተማሪዎቹን ዝግጁነት በማገዝ መልኩ አስፈላጊ ነው።
- በዚህ ጥናት ዙሪያ ለመቀጠል ፍላጎት ያላቸው ተመራማሪዎች ከቀጥተኛ አስተካካይ የጽሑፍ ምጋቤ ምላሽ ጋር ኢ-ቀጥተኛ አስተካካይ የጽሑፍ ምጋቤ ምላሽን በማካተት ምጋቤ ምላሾቹ በድርሰት መጻፍ ችሎታ ላይ የሚያሳድሩትን ተዛምዶ ቢያጠኑ በመስኩ ክፍተት ለመሙላት ይችላሉ።

ዋቢዎች

በላይ ታየ።(2000)። የምጋቤ ምላሽ አሰጣጥ ዘዴ የመጻፍ ክሂልን ከማዳበር አንጻር ያለው አስተዋፆ። ባህር ዳር ዩኒቨርሲቲ፣ ለድኅረ ምረቃ ፕሮግራም የቀረበ ቴስስ (ያልታተመ)።

ትዕግስት ታረቀኝ።(1998)። የበሳል ድርሰት መምህራን የጽሁፍ ምጋቤ ምላሽ ትኩረት የተማሪዎችን ድርሰት የመጻፍ ችሎታ በማሻል ረገድ ያለው ተጽዕኖ። ድኅረ ምረቃ ፕሮግራም አዲስ አበባ ዩኒቨርሲቲ (ያልታተመ)።

አስካል ማናዬ፤ (2001)። ተማሪዎች ለሚጽፏቸው ድርሰቶች በመምህራን የሚሰጡ ምላሾች የተማሪዎችን ድርሰት የመጻፍ ችሎታ በማሻሻል ረገድ ያላቸው ተጽዕኖ። ድኅረ ምረቃ ትምህርት ቤት፣ አዲስ አበባ ዩኒቨርሲቲ (ያልታተም)።

እንዳለ ተስፋዬ፤ (1992)። በተማሪዎች ድርሰት ላይ የመምህራን ጽሁፋዊ ምጋቤ ምላሽ ሚና። ድኅረ ምረቃ ትምህርት ቤት፣ አዲስ አበባ ዩኒቨርሲ (ያልታተመ)።

ደጀኔ አካዩ፤ (2002)። በአዲስ አበባ አስተዳደር በተመረጡ ሦስት የመንግስት ሁለተኛ ደረጃ ትምህርት ቤቶች ውስጥ በዘጠነኛ ክፍል አማርኛ ቋንቋ የሚያሥተምሩ የወንድና የሴት መምህራን ጽሁፋዊ ምጋቤ ምላሽ አሰጣጥ ክትትል የማድረግ ብቃት ንጽጽራዊ ጥናት። ድኅረ ምረቃ ትምህርት ቤት፣ አዲስ አበባ ዩኒቨርሲቲ (ያልታተመ)

ፋንታዬ በየነ፤ (1988)። የደብረ ብርሃን ኃይለ ማሪያም ማሞ መሰናዶ ትምህርት ቤት የአማርኛ መምህራን ቃላዊ ምጋቤ ምላሽ ስልቶች ፍተሻ። ለአርትስ ማስተርስ ዲግሪ ማሟየ የቀረበ ጥናት። አዲስ አበባ ዩኒቨርሲቲ (ያልታተመ)።

Allwright, D. and Bailery, K. (2004). Focus on Language Classroom. Cambrige፡ Cambrige Univresity Press.

Amrhein, H. R. and Nassaji, H. (ND). Written Corrctive feedback፡ What do students and teachers prefers and Why?.University of Victoria.

Anderso, P. B. and Faust, R. K. (1975).Error and Expectation፡ A Guide for Teacher of Basic Writing New york፡ Oxford University Press.

Anker W. (2000). Error and corrective Feedbak：Update theory and Class roopractice."Forum.

Arendes, R. J. (1997), Classroom Instruction and Management, New York：the McGraw Hill Company.

Atkins, Hjailomb and Nuru, M. (1996). **Skills Development Methodology** partwoI.Addis Ababa; Addis Ababa University Press.

Atkinson, R. L.and Hilgard, R E. (1983).Introduction to psychology. San Diego

Har court.Brace and Jovanocich.

Byren, D. (1998). Teaching Writi g Skills. London: longman.Chandle, J. (2003). The efficacy of various kinds of error feedback for improvement in the accuracy and fluency of L2 student writing. Journal of Second Langua Writing,12(3)

Bitchener, J. (2008). Evidence in support of written corrective feedback. Journa of Second Language Writing, 17(2) Blok, C.

Brookhart, S.M. (2008). How to Give Effective Feedback to Your Students.

U.S.A. ASCD Publication.

Chaudron, C. (1977). Adescriptive model of discuose in the corrective treatment of learner' erroes. Language Learning,

Cruickshank,D.(1990).The Act of Teaching. Bosten：McGraw Hill Companies, Inc.

Fathman, A. & Whalley, E. (1990).**Teacher Response to Student Writing ocus on Form Versus Content**. Oxforde: Oxford University Press

Ferris, D. & Roberts, B. (2001). Error feedback in L2 writing classes: How Explicitdoes it need to be? Journal of Second Laguage Writing. 10(3)

Garcia Mayo, M. P. & Alcon, E. (2013).**Negotiated in put and out put/intraction**. Herschensohm, J. and Young-Scholten, M. (Eds.),The Cambridge hand book of second Language acquisition. Cambridge. Cambridge University press.

Hylland, K. (1990). `` Providing Productive Feedback``. ELT Jornal. vol. 44

Jalaludin, M.(2015) Role of Direct & Indirect Corrective Feedback in improvement of Hindi Students' Writing skills: American Intrationa Journal of Research in Humanities, Art and Scial Sciences,

Kumari, P. (1995). Feedback as aTwo-Bullovkcart: acase study of Teaching Writing. Journal

Laland, J. (1982).Reducing Composiyion Errors: An Experiment. Moder language journal, 6(2)

Lee, E. (1997). Evaluating students Writing College Compostion and Communication.

Lee, I. (2008). Student reaction to teacher feedback in two Hong Kong secondary classroom. Journal of second Language Writing,17(3),

Leeman, J. (2007). Feedback in L2 Learning: Responding to errors during practice. In dekeyser, R,(Ed.),Practice in ascond Language Perspectives from applied Linguistics &Cognitive. New York:

Lightbown, P. M. and Spada, N. (2006). **How Language are Learned**. Oxford: Oxford University press.

Montgomery, J. L. &Baker, W. (2007).Teacher-written feedback: student perceptions, teacher self-assessment, and actual teacher performance. Journal of Second Language Witing,7(1),

Sheen, Y. (2011). Corrective Shuell, T. (1986).Cognitive conceptions of learning. Review of enhancing the linguistic accuracy of Iranian Japanese learners' Writing： Iranian Journal of Language Teaching Research.2 (1), 11 Educational Research. 56(4).

Willams, J. G.(2003). providing Feedback on ESL Students Witten Assignments. TESOL Journal 9⁄10 Retrieved oct. 2003, from, http.11 ites1j. org ⁄techniques Williams__Feedback html,

Zamel, V. (1985). Responding to Student Writer. TESOL Quarterly, 19 (1),

አባሪዎች

አባሪ፦ ሀ

ጅማ ዩኒቨርሲቲ

ማህበራዊ ሳይንስና ስነ-ሰዕብ ኮሌጅ

የኢትዮጵያ ቋንቋ (ዎች) እና ስነ-ጽሑፍ አማርኛ ትምህርት ክፍል

ድህረ ምረቃ መርሃ ግብር

የአስረኛ ክፍል የአማርኛ ቋንቋ ቅድመ ትምህርት ድርሰት ፈተና

መ/ቁጥር.............ፈተናው ለመስራት የተፈቀደው ጊዜ፦ 1፡30' (አንድ ሰዓት ተኩል)

‹‹የኮሮና ቫይረስና ተፅዕኖው›› በሚል ርዕስ ተራኪ ድርሰት ጻፉ (50%)

አባሪ፦ ለ

ጅማ ዩኒቨርሲቲ

ማህበራዊ ሳይንስና ስነ-ሰዕብ ኮሌጅ

የኢትዮጵያ ቋንቋ (ዎች) እና ስነ-ጽሑፍ አማርኛ ትምህርት ክፍል

ድህረ ምረቃ መርሃ ግብር

የአስረኛ ክፍል የአማርኛ ቋንቋ ድህረ ትምህርት ድርሰት ፈተና

መ/ቁጥር………….ፈተናውን ለመስራት የተፈቀደው ጊዜ፦ 1፡30´ (አንድ ሰዓት ተኩል)

‹‹**የሀገር ፍቅር**›› በሚል ርዕስ ገላጭ ድርሰት ጻፉ (50%)

አባሪ፦ ሐ

ጅማ ዩኒቨርሲቲ

ማህበራዊ ሳይንስና ስነ-ሰዕብ ኮሌጅ

የኢትዮጵያ ቋንቋ (ዎች)ና ስነ-ጽሑፍ አማርኛ ትምህርት ክፍል

ድህረ ምረቃ መርሃ ግብር

የአስረኛ ክፍል የአማርኛ ቋንቋ ለቅድማ እና ለድህረ ትምህርት ድርሰት ፈተና

ለምርጫ የቀረቡ የመጻፊያ ርዕሶች፡-

1. ኮሮና ቫይረስና ተፅዕኖው
2. የሀገር ፍቅር
3. አስከፊው ዘረኝነት
4. ሰላምና ጦርነት
5. ታላቁ የህዳሴው ግድብ

የመጀመሪያ ሳምንት
ትምህርት አንድ

1. <u>አስተካካይ የጽሑፍ ምጋቤ ምላሽ</u>

- አጠቃላይ መግቢያ ምጋቤ ምላሽ በጽሑፍ ላይ የሚታዩ ችግሮች ምን እንደሆኑና እንዴት መስተካከል እንደሚገባቸው መረጃ የሚሰጥበት ሲሆን፣ ችግሮች ደግሞ በተለያዩ ምክንያቶች ሊከሰቱ የሚችሉ ናቸው። ስለዚህ በዚህ ጥናት ውስጥ ቃሉ የሚያገለግለው መምህራን ለተማሪዎች በጽሕፈት ትምህርት ወቅት ለሚፈጽሙት ስህተት እርማት መስጠት ለሚለው ነው፡፡
- አስተካካይ የጽሑፍ ምጋቤ ምላሽ፣ የተማሪውን ጽህፈት አስመልክቶ መምህሩ በግልጽ የሚያስተላልፈው፣ ባለመስማማት/ ባለመቀበል የሚያመለክተው፣ ወይም እንዲያሻሽል የሚጠይቀው ማንኛውም አይነት የጽሑፍ ምላሽ ወይም እርማት ነው::
- እንደጃላላዲን (2015) ገለጻ፣ ቀጥተኛና ቀጥተኛ ያልሆነ አስተካካይ ጽሑፋዊ ምጋቤ ምላሾች መምህራን በተማሪዎች የጽሑፍ ሥራ ላይ የሰነድ ስህተትን ለማስተካከል አስተያየት፣ ለመስጠትና ከስህተታቸው ለማረም የሚጠቀሙበት በጣም የተለመዱ ዘዴዎች ናቸው፡፡

1.1 <u>አስተካካይ የጽሑፍ ምጋቤ ምላሽ መስጫ መንገዶች</u>

አስተካካይ የጽሑፍ ምጋቤ ምላሽ መስጫ መንገዶች በሁለት ይከፈላሉ

- ቀጥተኛ አስተካካይ የጽሑፍ ምጋቤ ምላሽና
- ኢ-ቀጥተኛ አስተካካይ የጽሑፍ ምጋቤ ምላሽ ናቸው።

ሀ. ቀጥተኛ አስተካካይ የጽሑፍ ምጋቤ ምላሽ

አስተማሪዎች ትክክለኛውን ውቅር በተማሪው ወረቀት ላይ በሚጽፍበት ጊዜ ቀጥተኛ አስተካካይ ጽሑፋዊ ምጋቤ ምላሽ ሰጥቶበታል ማለት ሲሆን፣ ይህም ልዩ ምልክት አድርገው እንዲያስተካክል ከሚያድርጉበት ዘዴ የተለየ ነው፡፡

ለ. ኢ-ቀጥተኛ አስተካካይ የጽሑፍ ምጋቤ ምላሽ

አስተማሪው ትክክለኛውን ውቅር ሳያካትት በወረቀቱ ላይ ስህተቱን በመጥቀስ ወይም በማክበብ (በማስመር) የተቀመጠበትን ቦታ ሲጠቅስ፣ ከጽሑፉ በቀኝ ወይም በግራ ጎን በጥያቄው ዳር ላይ (ህዳግ) የ“x” ምልክት ሲያስቀምጥ ኢ-ቀጥተኛ አስተካካይ ጽሑፋዊ ምጋቤ ምላሽ ሰጥቶበታል ይባላል። በዚህ ማስተካከያ ዘዴ ተማሪዎች የሰሯቸውን ስህተቶች በራሳቸው ፈልገው እንዲያገኙት እድል ተሰጥቷል፡፡

ትምህርት ሁለት

2. የማስተማሪያ ውህድ አሃዶች

የሙከራው ቡድን የማስተማሪያ ውህድ አሃዶቹ የተዘጋጁት የአማርኛ መማሪያ መጽሀፉንና የተማሪዎችን ደረጃ ግምት ውስጥ በማስገባት ከወቅታዊ፣ ከሀገራዊና አለማዊ ይዘቶችን አታች ርዕሰ ጉዳዮችን የያዙ አንቀፆችን የተለያዩ የድርሰት መፃፊያ አይነቶችን በመከተል ድርሰት እንዲጽፉ ባካተተ መልኩ ይሆናል።
አጥኚው ተግባሪ መምህሩን የምያሰለጥንበትና የምያሳይበት ውህድ አሀድ የመጀመሪያውሲሆን፣ ቀጣዩ ተግባር መምህሩ ከተማሪዎች ጋር በጋራ የሚሰራባቸው ውህድ አሀዶች ናቸው። የመጨረሻዎቹ ውህድ አሀዶች ተማሪዎች ራሳቸውን ችለው የሚሰሩባቸው (የሚጽፉባቸው) ይሆናሉ። ውህድ አሀዶቹ በዚህ መንገድ ሲዘጋጁ የአስተካካይ የጽሑፍ ምጋቤ ምላሽ መስጫ መንገዶቹን መተግበር የሚያስችሉ እንደሆኑ ልዩ ትኩረት በመስጠት ይሆናል።
የቁጥጥር ቡድን የማስተማሪያ ውህድ አሀዶች የተዘጋጁት የአማርኛ ቋንቋ መማሪያ መጽሀፍን ደረጃውን ከግምት ውስጥ በማስገባት ግለታሪክ፣ አንቀጽና የስራ ደብዳቤ እንዲጽፉ ባካተተ መልኩ ይሆናል።
ውህድ አሀዶቹ ሲዘጋጁ በመማሪያ መጽሀፍ የመጻፍ ትምህርት አቀራረብ መሰረት ለመተግበር የሚያስችሉ እንዲሆኑ ትኩረት በመስጠት ይሆናል።
በአጠቃላይ በሙከራው ቡድንም ሆነ በቁጥጥሩ ቡድን በትምህርቱ ጊዜ ለአስረኛ ክፍል የአማርኛ ቋንቋ ትምህርት የተመደበውን ሁለት ክፍለ ጊዜ ሙሉ በሙሉ ለዚህ ጥናት ለመጠቀም አስቸጋሪ ነው። ምክንያቱም የመማሪያ መጽሀፉ ውስጥ ያሉትንና የታቀዱትን ተግባራት ለመሸፈን የሚያስችል ስለማይሆን። ስለዚህ ከመደበኛው የትምህርተ ሰዓት የመጨረሻውን አንድ ክፍለ ጊዜ፣ በተማሪዎችና በመምህሩ ፈቃደኛነት ደግሞ ከመጨረሻው ክፈለ ጊዜ በተጨማሪ ሁለት ክፍለ ጊዜ በማመቻቸትና ከትምህርት ሰዓት ውጭ ፕሮግራም በማስያዝ በተመሳሳይ ቦታና ጊዜ በሳምንት ለሁለት ክፍለ ጊዜ በተዘጋጁት ውህድ አሀዶች አማካይነት ፅሁፋዊ ክሂልን እንዲማሩ ወይም እንዲለማመዱ ተደርጓል።

3. በሙከራዊ ጥናቱ የሚከናወኑ ተግባራት

ጥናቱ ሙከራዊ ስለሆነ ለተጠኚው ቡድን የፅሁፍ አወቃቀርን በማስተማር የፅሁፍ ክሂላቸውን እንዲያጎለብቱ ሊረዱ የሚችሉአስፈላጊ ነጥቦች ከዚህ በላይ የቀረቡትንቅድመ ሁኔታዎች መነሻነት የ"10ኛ" ክፍል የተማሪዎችን መጽሃፍ በመጠቀም ከርዕሰ ጉዳዩ ጋር

ተያያዥነት ያላቸውን የፅሁፍ ክሂል ተግባራትን ለሙከራ ቡድኑ እና ለቁጥጥር ቡድኑ ማስተማሪያነት እንዲሆን በሳምንታትና በክፍለ ጊዜያቸውመጠን ምደባውን ታሳቢ በማድረግ የተለያዩ ፅሁፋዊ አወቃቀር በመከተል የተደራጁ የማስተማሪያ ቴክስት/ ማንዋል ፁሁፎች አጥኚው ዓላማውን መሰረት በማድረግ በተማሪዎች ላይ የሚፈለገውን ውጤት ለማምጠትና ለመፍጠርይረዳ ዘንድ በማሰብ ከዚህ በታች አስፈላጊ ናቸው የተባሉ ነገራቶችን ሁሉ በተቻለ ያክል በማሟላት ለማቅረብ ተሞክሯል፡፡

የቁጥጥሩ ቡድን

<u>አንደኛ ሳምንት</u>

የትምህርት ቀናት፦ ማክሰኞ (5ኛ ክፍለ ጊዜ)

የክፍለ ጊዜ ብዛት፦ ሁለት

የመማሪያ መጽሀፍ ገጽ፦ከ 33 እስከ 36

የትምህርት ዓላማ፦ ተማሪዎች በእለቱ ትምህርትና ከእለቱ ትምህርት በኋላ

- ሃሳባቸውን በጽሑፍ ሲገልጹ መሸጋገሪያና አያያዥ ቃላትን ይጠቀማሉ።
- የአንቀጽ አጻጻፍ ስርዓትን ተከትለው፣ ተገቢውን መሸጋገሪያ ቃላትን በመጠቀም አንቀጽን ይጽፋሉ።
- ለሚቀርብላቸው የጽሕፈት ጥያቄዎች ተገቢ መልስ ይጽፋሉ።
- የፅሁፉን ሃሳብ በማስታወስ ለጥያቄዎች መልስ ይሰጣሉ፡፡
- ዋና እና ዝርዝር ሀሳቦችን ይለያሉ፡፡

ምንባብ አንድ

ከስር መሬቱ እንደ ረመጥ ያቃጥላል፡፡ ከላይ የአየሩ ወበቅ እንደ እሳት ላንቃ ይጋረፋል፡፡ ሳር ቅጠሉ ደርቋል፡፡ ዛፎቹ ከሰል መስለዋል፡፡ ወፎቹ ተሰደዋል፡፡ ጎድናቸው አንድ ሁለት ተብሎ የሚቆጠር በሞትና በህይወት መካከል የሚንገዳገዱ ጣዕረ ሞት የሚመስሉ የቤት እንስሳት መጠለያና መኖ አጥተው በየሜዳው በቁም ያንቀላፋሉ፡፡ እረኞቻቸውም እንደነርሱ አጥንታቸው ወጥቶ ፊታቸው ገርጥቶ ሆዳቸው እንደከበሮ ተነፍቶ አይናቸው ጎድጉዶ እግሮቻቸው ቀጥነው የያዙትን ዘንግ መስለው- እንደሌላው ጊዜ ዋሽንት አይጫወቱም ከወንዝ ወዲያ ማዶ ሆነው የእረኛ ዘፈን አይቀባበሉም፡፡ እንደ ወንዞቹ ደርቀው፣ እንደ ከብቶቹ ከስተው በዝምታ የተፈጥሮን ልግስና ይጠባበቃሉ- በትግስት፡፡

በተስፋ የእግዚአብሄርን ምሕረትና ቸርነት ይጠባበቃሉ ሌላ የሚደርስላቸው ኀይል አያውቁምና! ጉልበት ያለው ጎረምሳ እንደወፎች በጊዜ አገር ለቅቆ ወጥቷል- የዕለት ጉርስ ፍለጋ፡፡ አዝማሪዎች መሲንቆዎቻቸውን በባህር እጣን ማሟሸትና መቃኘት ከተዉ ቆይተዋል፡፡ ዘፈን የለም፡፡ ብር የለም፡፡ ጠጅ የለም፡፡ ከጠላቤቱ ደጅ የቆርቆሮ ጣሳ አይታይም፡፡ ከጠጅ ቤት ደጅ አንቡላ አይሸትም፡፡ ንቦች አይታዩም፡፡ እነሱም ካገር ወጥተዋል፡፡ በዛፉ ላይ የተሰቀሉት የማር ቀፎዎች ጭር ብለዋል፡፡ በእድሜ የገፉ ገበሬዎች በየደጃቸው እግርና እጃቸውን አጣምረው ከተፈጥሮ ጋር ያሽልባሉ- ያንቀላፋሉ- ያዛጋሉ፡፡ የሞት ፍርዱን የሚጠባበቅ እስረኛ ይመስላሉ፡፡ ተፈጥሮ ፊቷን አዙራለች፡፡

(ማረው፣ የአማርኛ ቋንቋ ማስተማሪያ ዘዴ 1996)

ትእዛዝ አንድ

የሚከተሉት ቃላትና ሀረጋት በምንባቡ ውስጥ የሚያስተላልፉትን ሀሳብ በቃል ግለጽ/ጪ

1. ጣእረ ሞት
2. በሞትና በህይውት መካከል
3. መኖ
4. አንቡላ

ትእዛዝ ሁለት

በምንባቡ ሀሳብ ላይ በመመስረት ቀጥሎ ለቀረቡት የአንብቦ መረዳት ጥያቄዎች ተገቢውን መልስ ስጡ፡፡

1. ወፎቹ ለምን የተሰደዱ ይመስሏችኋል? ምክንያቱን? ግለጽ/ጭ
2. የከብቶቹንና የእረኞቹ ምስስል ግለጽ/ጪ
3. እረኞቹ የሚጠባበቁት ነገር ምንድን ነው? ለምንስ ይጠባበቁታል?

ጽሕፈት

በሚሰጣቸው መመሪያ መሰረት አንድ ልቦለድ በአጭርና በረጅም ተብሎ በሁለት ሊከፈል እንደሚችል በመረዳት የሚቀርብላቸውን መነሻ ነጥብ በመከተል በሚሰጣቸው ርዕስ አንድ አጭር ልቦለድ ይፅፋሉ፡፡

አጭር ልቦለድ የራሱ ቅርፅና ይዘት ያለው የፈጠራ ድርሰት ነው፡፡ ከረጅም ልቦለድ የሚለይባቸውም ሶስት መሠረታዊ ባህሪያት አሉ፡፡ እነሱም **ጥድፊያ፣ ነጠላ ውጤትና ቁጥብነት** ናቸው፡፡ አጭር ልቦለድ ብዙ ሳይጠማዘዝ ቶሎ ወደ ፊት ሲገሰግስ፤ ረጅም ልቦለድ ጊዜ ስለሚኖረው አይጣደፍም፡፡ አጭር ልቦለድ አንድን ጉዳይ ብቻ መርጦ በትኩረት ሲያይ ረጅም ልቦለድ ዝርዝር ነገሮችን ከማንሳት ተቆጥቦ በአጭሩ ሲያቀርብ

ረጅም ልቦለድ ግን ዘርዘር ባለ ሁኔታ ነገሮችን ለማብራራት ስሚንዝ ቁጥብነት አይታይበትም፡፡

(ደበበ ኃይለ ጊዮርጊስ፡- ቅድመ ኮሌጅ አማርኛ ለ11ኛና ለ12ኛ ክፍል፤ 1999 እና ዘሪሁን አስፋው፡- የስነ-ፅሁፍ መሠረታዊያን፤ 1992)

"አስክንድር ራሱን አከከ፡፡ ሰው ሰራሽ ጥርሱንም ወደ ውስጥ ገፋ አደረገ፡፡ ከሲራክ ባሻገር መስኮቱን ዘልቆ ሩቅ ተመለከተ፡፡ ዐይኑ፣ ከአድማስ ጋር ተጋጨ፡፡ የነበረው ተሰጥዖ ከጉም ጋር በንኖ ሲጠፋ ታየው፡፡ አንድ ወር፣ ግፋ ቢል ሁለት ወር....ስሙን የያዘው መፅሐፍ ታትሞ...ሰው እጅ ገብቶ ሲነበብ ለማየት የነበረው ተስፋ፤ ይታየው የነበረው ጣፋጭ ህልም....በሲራክ ክፋት ምክንያት....ድንገት መጥፎ ቅዠት ሆኖ ታየው፡፡ ሕይወት መራራ ሆነችበት፤ ሲራክን ከልቡ ጠላው፡፡ ልቡን በጦር ቢወጋው ምንኛ ደስ ባለው ነበር"፡፡

የሙከራ ቡድን

<u>አንደኛ ሳምንት</u>

የትምህርት ቀናት፡-ሐሙስ (4ኛ ክፍለ ጊዜ)

የክፍለ ጊዜ ብዛት፡- ሁለት

የመማሪያ መጽሀፍ ገጽ፡- ከ 33 እስከ 36

የትምህርት ዓላማ፡- ተማሪዎች በእለቱ ትምህርትና ከእለቱ ትምህርት በኋላ

- ሃሳባቸውን በጽሑፍ ሲገልጹ መሸጋገሪያና አያያዝ ቃላትን ይጠቀማሉ።
- የአንቀጽ አጻጻፍ ስርዓትን ተከትለው፣ ተገቢውን መሸጋገሪያ ቃላትን በመጠቀም አንቀጽን ይጽፋሉ።
- ለሚቀርብላቸው የጽሕፈት ጥያቄዎች ተገቢ መልስ ይጽፋሉ።
- የፅሁፉን ሃሳብ በማስታወስ ለጥያቄዎች መልስ ይሰጣሉ፡፡
- ዋና እና ዝርዝር ሀሳቦችን ይለያሉ፡፡

ምንባብ አንድ

ከስር መሬቱ እንደ ረመጥ ያቃጥላል፡፡ ከላይ የአየሩ ወበቅ እንደ እሳት ላንቃ ይጋረፋል፡፡ ሳር ቅጠሉ ደርቋል፡፡ ዛፎቹ ከሰል መስለዋል፡፡ ወፎቹ ተሰደዋል፡፡ ጎድናቸው አንድ ሁለት ተብሎ የሚቆጠር በሞትና በህይወት መካከል የሚንገዳገዱ ጣዕረ ሞት የሚመስሉ የቤት እንስሳት መጠለያና መኖ አጥተው በየሜዳው በቁም ያንቀላፋሉ፡፡ እረኞቻቸውም እንደነርሱ አጥንታቸው ወጥቶ ፊታቸው ገርጥቶ ሆዳቸው እንደከበሮ ተነፍቶ አይናቸው ጎድጉዶ እግሮቻቸው ቀጥነው የያዙትን ዘንግ መስለው- እንደሌላው ጊዜ ዋሽንት አይጫወቱም ከወንዝ ወዲያ ማዶ ሆነው የእረኛ ዘፈን አይቀባበሉም፡፡ እንደ ወንዞቹ ደርቀው፣ እንደ ከብቶቹ ከስተው በዝምታ የተፈጥሮን ልግስና ይጠባበቃሉ- በትግስት፡፡ በተስፋ የእግዚአብሄርን ምሕረትና ቸርነት ይጠባበቃሉ ሌላ የሚደርስላቸው ኀይል አያውቁምና! ጉልበት ያለው ጎረምሳ እንደወፎች በጊዜ አገር ለቅቆ ወጥቷል- የዕለት ጉርስ ፍለጋ፡፡ አዝማሪዎች መሰንቆዎቻቸውን በባህር እጣን ማሟሸትና መቃኘት ከተዉ ቆይተዋል፡፡ ዘፈን የለም፡፡ ብር የለም፡፡ ጠጅ የለም፡፡ ከጠላቤቱ ደጅ የቆርቆሮ ጣሳ አይታይም፡፡ ከጠጅ ቤት ደጅ አንቡላ አይሸትም፡፡ ንቦች አይታዩም፡፡ እነሱም ካገር ወጥተዋል፡፡ በዛፉ ላይ የተሰቀሉት የማር ቀፎዎች ጭር ብለዋል፡፡ በእድሜ የገፉ ገበሬዎች በየደጃቸው እግርና እጃቸውን አጣምረው ከተፈጥሮ ጋር ያሸልባሉ- ያንቀላፋሉ- ያዛጋሉ፡፡ የሞት ፍርዱን የሚጠባበቅ እስረኛ ይመስላሉ፡፡ ተፈጥሮ ፊቷን አዙራለች፡፡

(ማረው፣ የአማርኛ ቋንቋ ማስተማሪያ ዘዴ 1996)

ትእዛዝ አንድ

የሚከተሉት ቃላትና ሀረጋት በምንባቡ ውስጥ የሚያስተላልፉትን ሀሳብ በቃል ግለጽ/ጪ

1. ጣእረ ሞት
2. በሞትና በህይውት መካከል
3. መኖ
4. አንቡላ

ትእዛዝ ሁለት

በምንባቡ ሀሳብ ላይ በመመስረት ቀጥሎ ለቀረቡት የአንብቦ መረዳት ጥያቄዎች ተገቢውን መልስ ስጡ፡፡

1. ወፎቹ ለምን የተሰደዱ ይመስሏችኋል? ምክንያቱን? ግለጽ/ጭ
2. የከብቶቹንና የእረኞቹ ምስስል ግለጽ/ጪ
3. እረኞቹ የሚጠባበቁት ነገር ምንድን ነው? ለምንስ ይጠባበቁታል?

ጽሕፈት

በሚሰጣቸው *መመሪያ* መሰረት አንድ ልቦለድ በአጭርና በረጅም ተብሎ በሁለት ሊከፈል እንደሚችል በመረዳት የሚቀርብላቸውን መነሻ ነጥብ በመከተል በሚሰጣቸው ርዕስ አንድ አጭር ልቦለድ ይፅፋሉ፡፡

አጭር ልቦለድ የራሱ ቅርፅና ይዘት ያለው የፈጠራ ድርሰት ነው፡፡ ከረጅም ልቦለድ የሚለይባቸውም ሶስት መሠረታዊ ባህሪያት አሉ፡፡ እነሱም **ጥድፊያ፣ ነጠላ ውጤትና ቁጥብነት** ናቸው፡፡ አጭር ልቦለድ ብዙ ሳይጠማዘዝ ቶሎ ወደ ፊት ሲገሰግስ፤ ረጅም ልቦለድ ጊዜ ስለሚኖረው አይጣደፍም፡፡ አጭር ልቦለድ አንድን ጉዳይ ብቻ መርጦ በትኩረት ሲያይ ረጅም ልቦለድ ዝርዝር ነገሮችን ከማንሳት ተቆጥቦ በአጭሩ ሲያቀርብ ረጅም ልቦለድ ግን ዘርዘር ባለ ሁኔታ ነገሮችን ለማብራራት ስሚጓዝ ቁጥብነት አይታይበትም፡፡

(ደበበ ኃይለ ጊዮርጊስ፡- ቅድመ ኮሌጅ አማርኛ ለ11ኛና ለ12ኛ ክፍል፤ 1999 እና ዘሪሁን አስፋው፡- የስነ-ፅሁፍ መሠረታዊያን፤ 1992)

"እስክንድር ራሱን አከከ፡፡ ሰው ሰራሽ ጥርሱንም ወደ ውስጥ ገፋ አደረገ፡፡ ከሲራክ ባሻገር መስኮቱን ዘልቆ ሩቅ ተመለከተ፡፡ ዐይኑ፣ ከአድማስ ጋር ተጋጨ፡፡ የነበረው ተሰጥዖ ከጉም ጋር በንኖ ሲጠፋ ታየው፡፡ አንድ ወር፣ ግፋ ቢል ሁለት ወር.... ስሙን የያዘው መፅሐፍ ታትሞ... ሰው እጅ ገብቶ ሲነበብ ለማየት የነበረው ተስፋ፤ ይታየው የነበረው ጣፋጭ ህልም... በሲራክ ክፋት ምክንያት...ድንገት መጥፎ ቅዠት ሆኖ ታየው፡፡ ሕይወት መራራ ሆነችበት፤ ሲራክን ከልቡ ጠላው፡፡ ልቡን በጦር ቢወጋው ምንኛ ደስ ባለው ነበር"፡፡

የቁጥጥር ቡድን

<u>ሁለተኛ ሳምንት</u>

የትምህርት ቀናት፦ በዕለተ ማክሰኞ (5ኛ ክፍለ ጊዜ)

የክፍለ ጊዜ ብዛት፦ ሁለት

የመማሪያ መጽሀፍ ገጽ፦ ከ 38 እስከ 40

የትምህርት ዓላማ፦ ተማሪዎች በእለቱ ትምህርትና ከእለቱ ትምህርት በኋላ፦

- ከቀደመው ሀሳብ ቀጥሎ የሚመጣውን ይገምታሉ፤
- ለቃላትና ሀረጋት አውዳዊ ፍቺ ይሰጣሉ፡፡
- የምንባቡን ዋና ሃሳብ ለይተው ያወጣሉ፡፡

1. ስኬታማ መሆን የሚቻለው እንዴት ነው?
2. የስኬታማ ሰዎችን የህይወት ተሞክሮ የመመልከት ጥቅሙ ምንድን ነው?

ምንባብ - ሁለት

የአማርኛ ክፍል ቴክኒሺያኑና ፕሮግራም አስፈፃሚው የዜና ሳዓት በመድረሱ ዝግጅት ማድረግ ጀምረዋል፡፡ ለወትሮው ቢሆን የዕለቱ ዜና አንባቢ ተገኝቶ ተገቢውን ዝግጅት ማድረግ ነበረበት፤ ዛሬ ግን የዕለቱን ዜና አንባቢ በማይታወቅ ሁኔታ አልመጣም፡፡ይህ ክስተት ዕለት በዕለት የሚያጋጥም ባለመሆኑ፣ ለክፉም ለደጉም ተብሎ ተጠባባቂ አልተመደበም፡፡ አገር ምድሩ ዜና እየጠበቀ እያለ፤ በአንባቢ መጥፋት ምክንያት ዜናው ሳይቀርብ ቢቀር አስገራሚ ነው የሚሆነው፡፡ ወይንም ደግሞ፣ ‹‹አድማጮቻችን ዛሬ ምሽት አንባቢው ባልታወቀ ምክንያት ስለቀረ ዜና ባለማቅረባችን ይቅርታ እንጠይቃለን!›› ሊባል? አይደረግም፡፡ አጋጣሚ ሆኖ፣ አማርኛ ዜና ክፍል ዳይሬክተሩ ከዚህ ቀደም ስቱዲዮ ገብተው ዜና አንብበው አያውቁም፡፡ እና ጭንቀቱ ከወዲያ ወዲህ ያንጎራድዳቸው፤ ያቁነጠንጣቸው ጀመር፡፡ በዚህ ጭንቀት ውስጥ እያሉ ነበር፣ ድንገት ያ! ማታ-ማታ ስቱዲዮ እየገባ ስለ አሰራሩ እንዲመለከት የተፈቀደለትን ተማሪ ልጅ ያዩት፡፡ዜናው ደግሞ የግድ ለአየር መብቃት አለበት፡፡ ዳይሬክተሩ ጭንቀታቸው እየበረታ ሄደ፡፡ ‹‹ይሄ ልጅ ይግባ? ወይስ ራሴ ልግባ?›› ግራ ተጋብተው ሲንቆራጠጡ፣ ሳዓቱ ደረሰ፤አሁን ያላቸውን አማራጭ መጠቀም ካልቻሉ ችግር ሊሆን ነው፡፡ ወደ ልጁ ተጠጉና ሲፈሩ ሲቸሩ፣ ‹‹ትሞክር!›› አሉት፡፡ ይሄ ጥያቄ ጋዜጠኛ ለመሆን ነፍሱ ለተራበች ልጅ ሀሴት ውስጥ የሚከት ነበር፡፡ ልጁ ምንም የጥርጣሬ ፊት ሳያሳይና ጨርሶ የፍርሃት ስሜት ዝር ሳይልበት በድፍረት፣ ‹‹አነባለሁ!›› አለ፡፡ ዳይሬክተሩ ‹‹ይኸ ልጅ ወይ እንደ ጀማሪ ፊደል ሲቆጥር ቢገኝ፣ አሊያም እንደ ኮልታፋ ምላሱ ቢተሳሰር፣ ወይ ደግሞ የስቱዲዮው ቤተ-መቅደሳዊ ድባብ አስፈርቶት ከጥቂት መንተባተብ በኋላ ንባቡን ቢያቋርጥ፣ አልፎ ተርፎም ወረቀት እያንኮሻኮሸ ምን እየቀደዱ ነው ቢያስብል፣ የማን ያለህ ሊባል ነው?›› እያሉ

አወጡ አወረዱ፡፡ ነገር ግን፣ ከዚያ በላይ የማሰቢያ ጊዜ ሊኖራቸው አይችልም፡፡ ልጁ ካሳየው ድፍረትና ልበ ሙሉነት በመነሳት ዜናውን እንዲያቀርብ ቢፈቅድለት፣ ያለ ስህተት የሚያነበው ይመስልሃል/ሻል/? በጭንቀት ነፍሳቸው እንደተጠበበች በግዳቸው ዜናውን ሰጡትና አብረውት ወደ ስቱዲዮ ገቡ፡፡ ያ ልጅ ግን ስቱዲዮ ውስጥ መግባት ያለበት አንባቢ ብቻ እንደሆነ ሰሞኑን ካየው ነገር ተገንዝቧል፡፡ ስለዚህም ዳይሬክተሩ ያበላሸዋል ብለው እንደፈሩ ገብቶታል፡፡ ዳይሬክተሩ ፊት ላይ ፍርሃት እየጎላ ሲታይ፣ ንባቡ እንዲቀጥል የሚጠቁመው የስቱዲዮ ቀይ መብራት ብልጭ አለ፡፡ ዜናው መነበብ ጀመረ፡፡ ‹እንደምን አመሻችሁ? ዜና እናሰማለን፤ ዜናውን የማቀርብላችሁ ታደሰ ሙሉነህ ነኝ…› ቅልጥ አድርጎ አነበበው፣ ያለስህተት ተወጣው፡፡

(ከ11ኛ ክፍል የተማሪው መማሪያ መፅሀፍ፤ በሚያመች መልኩ ተስተካክሎ የተወሰደ 2004)

ትእዛዝ አንድ

በምንባቡ ሀሳብ መሠረት ቀጥሎ በቀረቡት ጥያቄዎች ላይ በጥንድ በመሆን ከተወያያችሁ በኃላ የተስማማችሁበትን ሀሳብ ለክፍል ጓደኞቻችሁ ተናገሩ

1. ዳይሬክተሩ እንደፈሩት ሳይሆን ልጁ ዜናውን በትክክል ማቅረብ የቻለው ለምን ይመስላችኋል?

2. ከዚህ ምንባብ ምን ተገነዘባችሁ?

3. ምንባቡ በየትኛው የጽሁፍ አወቃቀር የተደራጀ ነው?

ትእዛዝ ሁለት

ከሚከተሉት ጥያቄዎች ውስጥ ለተሰመረባቸው ቃላትና ሀረጋት አውዳዊ ፍቻቸውን ስጥ/ጪ፡፡

1. በአንቀጽ ሶስት ‹‹ጋዜጠኛ ለመሆን ነፍሱ ለተራበች ልጅ ሀሴት ውስጥ የሚከት ነበር፡፡›› በሚለው ዓረፍተ ነገር ለተሰመረበት ቃል ፍቺ

ሀ. ሀዘን　　ለ. ፍርሃት　　ሐ. ደስታ　　መ. ጭንቀት

2. በአንቀጽ አራት ‹‹የስቱዲዮው ቤተ-መቅደሳዊ ድባብ አስፈርቶት ከጥቂት መንተባተብ በኋላ ንባቡን ቢያቋርጥ…››

ሀ. የቤተ-መቅደሱ ጸጥታ አስደስቶት　　ሐ. የቤተ-መቅደሱ ዝምታ አስጨንቆት

ለ. የቤተ-መቅደሱ ንጽህና አስገርሞት　　መ. የቤተ-መቅደሱ መጨለም አስፈርቶት

3. በመጨረሻው አንቀጽ ‹‹እንደምን አመሻችሁ? ዜና እናሰማለን፤ ዜናውን የማቀርብላችሁ ታደሰ ሙሉነህ ነኝ…›› ቅልጥ አድርጎ አነበበው፡፡

ሀ. ቀልጠፍ ብሎ አነበበው　　　　　　ሐ. በደንብ አነበበው

ለ. ተንተባትቦ አነበበው　　　　　　መ. አልፎ አልፎ አነበበው

ትእዛዝ ሶስት

በ ‹‹ሀ›› ረድፍ ለተሰጡት ውጤቶች በ ‹‹ለ›› ረድፍ ካሉት ምክንያታቸው ጋር አዛምድ/ጂ/

``ሀ``	``ለ``
1. የአማርኛ ክፍል ቴክኒሽያንና ፕሮግራም አስፈፃሚው ዝግጅት ማድረግ፡፡	ሀ. ዜና አንባቢው ባልታወቀ ምክንያት ሳይመጣ ቀረ፡፡
2. ለክፉም ለደጉም ተብሎ ሌላ ዜና አንባቢ አለማዘጋጀት፡፡	ለ. የዜና ማንበቢያ ሳዓት ደረሰ፡፡
3. ዜናው ሳይቀርብ ሊቀር ነው፡፡	ሐ. ከዚህ ቀደም ዜና አንባቢው ቀርቶ አያውቅም
4. ዳይሬክተሩ ራሳቸው ዜናውን ለማንበብ አልደፈሩም፡፡	መ. በልጁ አለመተማመን
5. ዳይሬክተሩ ከልጁ ጋር ወደ ስቲዲዮው ገቡ፡፡	ሠ. ስቲዲዮው ውስጥ ዜና አንብበው አያውቁም፡፡
	ረ. ልጁ ሀሴት ውስጥ ገባ፡፡

የሙከራ ቡድን

<u>**ሁለተኛ ሳምንት**</u>

የትምህርት ቀናት፡- በዕለተ ሐሙስ (4ኛ ክፍለ ጊዜ)

የክፍለ ጊዜ ብዛት፡- ሁለት

የመማሪያ መጽሀፍ ገጽ፡- ከ 38 እስከ 40

የትምህርት ዓላማ፡- ተማሪዎች በእለቱ ትምህርትና ከእለቱ ትምህርት በኋላ፡-

- ከቀደመው ሀሳብ ቀጥሎ የሚመጣውን ይገምታሉ፡
- ለቃላትና ሀረጋት አውዳዊ ፍቺ ይሰጣሉ፡፡
- የዕሁፉን ዋና ሃሳብ ለይተው ያወጣሉ፡፡

1. ስኬታማ መሆን የሚቻለው እንዴት ነው?
2. የስኬታማ ሰዎችን የህይወት ተሞክሮ የመመልከት ጥቅሙ ምንድን ነው?

ምንባብ - ሁለት

የአማርኛ ክፍል ቴክኒሺያኑና ፕሮግራም አስፈፃሚው የዜና ሳዓት በመድረሱ ዝግጅት ማድረግ ጀምረዋል፡፡ ለወትሮው ቢሆን የዕለቱ ዜና አንባቢ ተገኝቶ ተገቢውን ዝግጅት

ማድረግ ነበረበት፤ ዛሬ ግን የዕለቱ ዜና አንባቢ በማይታወቅ ሁኔታ አልመጣም፡፡ ይህ ክስተት ዕለት በዕለት የሚያጋጥም ባለመሆኑ፣ ለክፉም ለደጉም ተብሎ ተጠባባቂ አልተመደበም፡፡ አገር ምድሩ ዜና እየጠበቀ እያለ፤ በአንባቢ መጥፋት ምክንያት ዜናው ሳይቀርብ ቢቀር አስገራሚ ነው የሚሆነው፡፡ ወይንም ደግሞ፣ ‹‹አድማጮቻችን ዛሬ ምሽት አንባቢው ባልታወቀ ምክንያት ስለቀረ ዜና ባለማቅረባችን ይቅርታ እንጠይቃለን!›› ሊባል? አይደረግም፡፡ አጋጣሚ ሆኖ፣ አማርኛ ዜና ክፍል ዳይሬክተሩ ከዚህ ቀደም ስቱዲዮ ገብተው ዜና አንብበው አያውቁም፡፡ እና ጭንቀቱ ከወዲያ ወዲህ ያንጎራድዳቸው፤ ያቁነጠንጣቸው ጀመር፡፡ በዚህ ጭንቀት ውስጥ እያሉ ነበር፣ ድንገት ያ-ማታማታ ስቱዲዮ እየገባ ስለ አሰራሩ እንዲመለከት የተፈቀደለትን ተማሪ ልጅ ያዩት፡፡ ዜናው ደግሞ የግድ ለአየር መብቃት አለበት፡፡ ዳይሬክተሩ ጭንቀታቸው እየበረታ ሄደ፡፡ ‹‹ይሄ ልጅ ይግባ? ወይስ ራሴ ልግባ?›› ግራ ተጋብተው ሲንቆራጠጡ፣ ሳዓቱ ደረሰ፤አሁን ያላቸውን አማራጭ መጠቀም ካልቻሉ ችግር ሊሆን ነው፡፡ ወደ ልጁ ተጠጉና ሲፈሩ ሲቸሩ፣ ‹ትሞክር!›› አሉት፡፡ ይሄ ጥያቄ ጋዜጠኛ ለመሆን ነፍሱ ለተራበች ልጅ ሀሴት ውስጥ የሚከት ነበር፡፡ ልጁ ምንም የጥርጣሬ ፊት ሳያሳይና ጨርሶ የፍርሃት ስሜት ዝር ሳይልበት በድፍረት፣ ‹አነባለሁ!›› አለ፡፡ ዳይሬክተሩ ‹‹ይኸ ልጅ ወይ እንደ ጀማሪ ፊደል ሲቆጥር ቢገኝ፣ አሊያም እንደኮልታፋ ምላሱ ቢተሳሰር፣ ወይ ደግሞ የስቱዲዮው ቤተ-መቅደሳዊ ድባብ አስፈርቶት ከጥቂት መንተባተብ በኋላ ንባቡን ቢያቋርጥ፣አልፎ ተርፎም ወረቀት እያንኮሻኮሸ ምን እየቀደዱ ነው ቢያስብል፣ የማንያለህ ሊባል ነው?›› እያሉ አወጡ አወረዱ፡፡ ነገርግን፣ ከዚያ በላይ የማሰቢያ ጊዜ ሊኖራቸው አይችልም፡፡ ልጁ ካሳየው ድፍረትና ልበሙሉነት በመነሳት ዜናውን እንዲያቀርብ ቢፈቅድለት፣ ያለስህተት የሚያነበው ይመስልሃል/ሻል/? በጭንቀት ነፍሳቸው እንደተጠበበች በግዳቸው ዜናውን ሰጡትና አብረውት ወደ ስቱዲዮ ገቡ፡፡ ያልጅ ግን ስቱዲዮ ውስጥ መግባት ያለበት አንባቢ ብቻ እንደሆነ ሰሞኑን ካየው ነገር ተገንዝቧል፡፡ ስለዚህም ዳይሬክተሩ ያበላሸዋል ብለው እንደፈሩ ገብቶታል፡፡ ዳይሬክተሩ ፊት ላይ ፍርሃት እየጎላ ሲታይ፣ ንባቡ እንዲቀጥል የሚጠቁመው የስቱዲዮ ቀይ-መብራት ብልጭ አለ፡፡ ዜናው መነበብ ጀመረ፡፡ ‹እንደምን አመሻችሁ? ዜና እናሰማለን፤ ዜናውን የማቀርብላችሁ ታደሰ ሙሉነህ ነኝ…›› ቅልጥ አድርጎ አነበበው፣ ያለስህተት ተወጣው፡፡

(ከ11ኛ ክፍል የተማሪው መማሪያ መፅሀፍ፤ በሚያመች መልኩ ተስተካክሎ የተወሰደ 2004)

ትእዛዝ አንድ

በምንባቡ ሀሳብ መሠረት ቀጥሎ በቀረቡት ጥያቄዎች ላይ በጥንድ በመሆን ከተወያያችሁ በኃላ የተስማማችሁበትን ሀሳብ ለክፍል ጓደኞቻችሁ ተናገሩ

1. ዳይሬክተሩ እንደፈሩት ሳይሆን ልጁ ዜናውን በትክክል ማቅረብ የቻለው ለምን ይመስላችኋል?

2. ከዚህ ምንባብ ምን ተገነዘባችሁ?

3. ምንባቡ በየትኛው የጽሁፍ አወቃቀር የተደራጀ ነው?

ትእዛዝ ሁለት

ከሚከተሉት ጥያቄዎች ውስጥ ለተሰመረባቸው ቃላትና ሀረጋት አውዳዊ ፍቻቸውን ስጥ/ጪ፡፡

1. በአንቀጽ ሶስት ‹‹ጋዜጠኛ ለመሆን ነፍሱ ለተራበች ልጅ <u>ሀሴት</u> ውስጥ የሚከት ነበር፡፡›› በሚለው ዓረፍተ ነገር ለተሰመረበት ቃል ፍቺ

ሀ. ሀዘን　　ለ. ፍርሃት　　ሐ. ደስታ　　መ. ጭንቀት

2. በአንቀጽ አራት ‹‹የስቱዲዮው ቤተ-መቅደሳዊ ድባብ አስፈርቶት ከጥቂት መንተባተብ በኋላ ንባቡን ቢያቋርጥ…››

ሀ. የቤተ-መቅደሱ ጸጥታ አስደስቶት　　ሐ. የቤተ-መቅደሱ ዝምታ አስጨንቆት

ለ. የቤተ-መቅደሱ ንጽህና አስገርሞት　　መ. የቤተ-መቅደሱ መጨለም አስፈርቶት

3. በመጨረሻው አንቀጽ ‹‹እንደምን አመሻችሁ? ዜና እናሰማለን፤ ዜናውን የማቀርብላችሁ ታደሰ ሙሉነህ ነኝ…›› ቅልጥ አድርጎ አነበበው፡፡

ሀ. ቀልጠፍ ብሎ አነበበው　　ሐ. በደንብ አነበበው

ለ. ተንተባትቦ አነበበው　　መ. አልፎ አልፎ አነበበው

ትእዛዝ ሶስት

በ ‹‹ሀ›› ረድፍ ለተሰጡት ውጤቶች በ ‹‹ለ›› ረድፍ ካሉት ምክንያታቸው ጋር አዛምድ/ጂ/

``ሀ``	``ለ``
1. የአማርኛ ክፍል ቴክኒሽያንና ፕሮግራም አስፈፃሚው ዝግጅት ማድረግ፡፡	ሀ. ዜና አንባቢው ባልታወቀ ምክንያት ሳይመጣ ቀረ፡፡
2. ለክፉም ለደጉም ተብሎ ሌላ ዜና አንባቢ አለማዘጋጀት፡፡	ለ. የዜና ማንበቢያ ሳዓት ደረሰ፡፡

3. ዜናው ሳይቀርብ ሊቀር ነው፡፡ ሐ. ከዚህ ቀደም ዜና አንባቢው ቀርቶ አያውቅም

4. ዳይሬክተሩ ራሳቸው ዜናውን ለማንበብ አልደፈሩም፡፡ መ. በልጁ አለመተማመን

5. ዳይሬክተሩ ከልጁ ጋር ወደ ስቲዲዮው ገቡ፡፡ ሠ. ስቲዲዮው ውስጥ ዜና አንብበው አያውቁም፡፡

ረ. ልጁ ሀሴት ውስጥ ገባ፡፡

የቁጥጥር ቡድን

ሶስተኛ ሳምንት

የትምህርት ቀናት፦ በዕለተ ማክሰኞ (5ኛ ክፍለ ጊዜ)

የክፍለ ጊዜ ብዛት፦ ሁለት

የመማሪያ መጽሀፍ ገጽ፦ ከ 43 እስከ 45

የትምህርት ዓላማ፦ ተማሪዎች በእለቱ ትምህርትና ከእለቱ ትምህርት በኋላ

- ለሚቀርብላቸው የጽሑፍ ጥያቄዎች ተገቢውን መልስ ይጽፋሉ።
- በገለጻ የጽሁፍ አወቃቀር የተደራጁ ምንባቦችን ይለያሉ፡፡
- ምስል ከሳች ቃላትን ያወጣሉ፡፡
- የምንባቡን ሀሳብ መሠረት በማድረግ ለቃላትና ሀረጋት አውዳዊ ፍቺ ይሰጣሉ፡፡

ጽሕፈት

ምንባብ ሶስት

ልክ በቀጠሮው ሰዓት በመድረሱ ደስ ብሎት ረጅም ቅልጥሙን አመሰገነ፡፡ በስንት ደጅ ጥናት ያገኘው ቀጠሮ ነበር፡፡ «ቀጠሮ አለህ?» ብላ ጠየቀችው የቢሮው ፀሀፊዋ፡፡ ሽቶዋ ያውዳል፡፡ ጡቶቿ ጠላት ላይ የተደገኑ ሮኬቶች ይመስላሉ፡፡ ጥቁር ሹራብ ለብሳለች የልብ ቅርፅ ያለው የአንገት ጌጢ ከጡቶቿ መሀል ተሸጉጦ ይታያል፡፡ ቶሎ ብሎ አይኑን ከጡቶቿ መሀል ነቀለ፡፡ ፈገግ አለች፡፡ ትኩስ የተቀቀለ በቆሎ እሸት የሚመስሉትን ጥርሶቹን አሳያትና «አዎ ቀጠሮ አለኝ» አላት፡፡ «ጠብቅ ይመጣሉ» አለችው፣ የእጅ ቦርሳዋን እየከፈተች፡፡ ረጃጅም እግሮቿ በጠረጴዛው ስር ይታያሉ፡፡ ቀይ ቀለም የተቀባው አውራ ጣቶቿ የሚያሾፉበት መሰለው፡፡ እንደገና አይን ለአይን ተጋጩ፡፡ ረጃጅም እጆቹን የሚያደርግበት ቦታ ጠፋው፡፡ ከት ብላ ሳቀች፡፡ ምን እንዳሳቃት አልገባውም፡፡ ጠይም ፊቱ አሸቦ መሰለ፡፡ ወዲያውኑ ቀጠሮ የሰጠው ባለስልጣን መጣ፡፡ ቁመናው አጭር ሆኖ

ቦርጫም ነበር፡፡ «ሌሎች ባለጉዳዮች ሳይመጡ ቶሎ ግባ» አለችው ፀሀፊዋ፡፡ የቢሮውን በር ቀስ ብሎ ከፍቶ ገባ፡፡ ሰውየው ቀደም ብሎ ከትልቁ ጠረጴዛ ኋላ ትልቅ ወንበር ላይ ተኮፍሷል፡፡ ያ ቅድም ሲገባ ያየው አጭር ሰው አሁን ግዙፍ መስሎ ታየው፡፡

«ምን ኖሯል?» እንደ አንበሳ አጓራበት፡፡ «ባለፈው ሳምንት ለዛሬ ቀጠሮ ሰጥተውኝ ነበር» አለው፣ እጆቹን ወደ ኋላ አድርጎ፡፡ ሳምንቱን ሙሉ ተስፋ የጣለበት ቀጠሮ ነበር፡፡ «እኮ ጉዳይህ ምንድን ነው?»

«ስራ ፈልጌ ነበር፡፡»

«ማንነው የላከህ?»

«ማንም፡፡ እኔው ነኝ የመጣሁት፡፡»

«የማን ልጅ ነህ?»

የማን ልጅ ነኝ ይበል መምሬ ሳህሌ፣ አምላካቸው ነፍሳቸውን ይማረውና፣ ማንም አልነበሩም፡፡ ማንም የማያውቃቸው ተራ ቄስ ነበሩ፡፡ ስራ ሊያስገኝ የሚችል የዘር ሀረግ ከየት አምጥቶ ይምዘዝ! ኢትዮጵያዊነት ብቻውን አይበቃም፡፡ ስራ ፈላጊ ስራ ለማግኘት ያንድ የታወቀ ሰው ልጅ ዘር መሆን ያስፈልገዋል፡፡ ስራ ለማግኘት ከወረቀት ዲግሪ የተሸለ በመወለድ የሚገኝ የላቀ ዲግሪ ኖሯል ለካ! ለዚህ አልታደለም፡፡ ምን ይበል?

(የ10ኛ ክፍል የተማሪው መማሪያ መፅሀፍ፤ በሚያመች መልኩ የተወሰደ 1992)

ትእዛዝ አንድ

ከላይ በቀረበው ሀሳብ ላይ በመመስረት ቀጥሎ ለቀረቡት የአንብቦ መረዳት ጥያቄዎች መልስ ስጡ፡፡

1 ረጃጅም እጆቹን የሚያገባበት ቦታ ጠፋው ሲል ምን ማለቱ ነው?

2. ሳምንቱን ሙሉ ተስፋ የጣለበት ቀጠሮ ነበር የሚለውን ሀሳብ አብራራ/ሪ፡፡

3. ባለ ታሪኩ የአባቱን ስም መናገር ያልፈለገው ለምን ይመስልሀል /ሻል?

ትእዛዝ ሁለት

ከስራቸው ለተሰመረባቸው ቃላትና ሀረጋት በምንባቡ መሠረት አውዳዊ ፍቺ ስጥ/ጪ

1. በስንት ደጅ ጥናት ያገኘሁት ቀጠሮ ነበር፡፡

2. ሸቶዋ ያውዳል፡፡

3. ቶሎ ብሎ ከጡቶቿ ላይ አይኑን ነቀለ፡፡

4. ጠይም ፊቱ አሸቦ መሰለ፡፡

የሙከራ ቡድን

<u>ሶስተኛ ሳምንት</u>

የትምህርት ቀናት፦ በዕለተ ሐሙስ (4ኛ ክፍለ ጊዜ)

የክፍለ ጊዜ ብዛት፦ ሁለት

የመማሪያ መጽሀፍ ገጽ፦ ከ 43 እስከ 45

የትምህርት ዓላማ፦ ተማሪዎች በእለቱ ትምህርትና ከእለቱ ትምህርት በኋላ

- ለሚቀርብላቸው የጽሑፍ ጥያቄዎች ተገቢውን መልስ ይጽፋሉ።
- በገላጭ የጽሁፍ አወቃቀር የተደራጁ ምንባቦችን ይለያሉ፡፡
- ምስል ከሳች ቃላትን ያወጣሉ፡፡
- የፅሁፉንሀሳብመሠረትበማድረግለቃላትናሀረጋትአውዳዊፍቺይሰጣሉ፡፡

ጽሕፈት

ምንባብ ሶስት

ልክ በቀጠሮው ሰዓት በመድረሱ ደስ ብሎት ረጅም ቅልጥሙን አመሰገነ፡፡ በስንት ደጅ ጥናት ያገኘው ቀጠሮ ነበር፡፡ «ቀጠሮ አለህ?» ብላ ጠየቀችው የቢሮው ፀሀፊዋ፡፡ ሽቶዋ ያውዳል፡፡ ጡቶቿ ጠላት ላይ የተደገኑ ሮኬቶች ይመስላሉ፡፡ ጥቁር ሹራብ ለብሳለች የልብ ቅርፅ ያለው የአንገት ጌጧ ከጡቶቿ መሀል ተሸጉጦ ይታያል፡፡ ቶሎ ብሎ አይኑን ከጡቶቿ መሀል ነቀለ፡፡ ፈገግ አለች፡፡ ትኩስ የተቀቀለ በቆሎ እሸት የሚመስሉትን ጥርሶቹን አሳያትና «አዎ ቀጠሮ አለኝ» አላት፡፡ «ጠብቅ ይመጣሉ» አለችው፣ የእጅ ቦርሳዋን እየከፈተች፡፡ ረጃጅም እግሮቿ በጠረጴዛው ስር ይታያሉ፡፡ ቀይ ቀለም የተቀባው አውራ ጣቶቿ የሚያሾፉበት መሰለው፡፡ እንደገና አይን ለአይን ተጋጩ፡፡ ረጃጅም እጆቹን የሚያደርግበት ቦታ ጠፋው፡፡ ከት ብላ ሳቀች፡፡ ምን እንዳሳቃት አልገባውም፡፡ ጠይም ፊቱ አሸቦ መሰለ፡፡ ወዲያውኑ ቀጠሮ የሰጠው ባለስልጣን መጣ፡፡ ቁመናው አጭር ሆኖ ቦርጫም ነበር፡፡ «ሌሎች ባለጉዳዮች ሳይመጡ ቶሎ ግባ» አለችው ፀሀፊዋ፡፡ የቢሮውን በር ቀስ ብሎ ከፍቶ ገባ፡፡ ሰውየው ቀደም ብሎ ከትልቁ ጠረጴዛ ኋላ ትልቅ ወንበር ላይ ተኮፍሷል፡፡ ያ ቅድም ሲገባ ያየው አጭር ሰው አሁን ግዙፍ መስሎ ታየው፡፡

«ምን ኖሯል?» እንደ አንበሳ አጓራበት፡፡ «ባለፈው ሳምንት ለዛሬ ቀጠሮ ሰጥተውኝ ነበር» አለው፣ እጆቹን ወደ ኋላ አድርጎ፡፡ ሳምንቱን ሙሉ ተስፋ የጣለበት ቀጠሮ ነበር፡፡ «እኮ ጉዳይህ ምንድን ነው?»

«ስራ ፈልጌ ነበር፡፡»

«ማንነው የላከህ?»

«ማንም፡፡ እኔው ነኝ የመጣሁት፡፡»

«የማን ልጅ ነህ?»

የማን ልጅ ነኝ ይበል መምሬ ሳህሌ፣ አምላካቸው ነፍሳቸውን ይማረውና፣ ማንም አልነበሩም፡፡ ማንም የማያውቃቸው ተራ ቄስ ነበሩ፡፡ ስራ ሊያስገኝ የሚችል የዘር ሀረግ ከየት አምጥቶ ይምዘዝ! ኢትዮጵያዊነት ብቻውን አይበቃም፡፡ ስራ ፈላጊ ስራ ለማግኘት ያንድ የታወቀ ሰው ልጅ ዘር መሆን ያስፈልገዋል፡፡ ስራ ለማግኘት ከወረቀት ዲግሪ የተሸለ በመወለድ የሚገኝ የላቀ ዲግሪ ኖሯል ለካ! ለዚህ አልታደለም፡፡ ምን ይበል?

(የ10ኛ ክፍል የተማሪው መማሪያ መፅሀፍ፤ በሚያመች መልኩ የተወሰደ 1992)

ትእዛዝ አንድ

ከላይ በቀረበው ሀሳብ ላይ በመመስረት ቀጥሎ ለቀረቡት የአንብቦ መረዳት ጥያቄዎች መልስ ስጡ፡፡

1. ረጃጅም እጆቹን የሚያገባበት ቦታ ጠፋው ሲል ምን ማለቱ ነው?
2. ሳምንቱን ሙሉ ተስፋ የጣለበት ቀጠሮ ነበር የሚለውን ሀሳብ አብራራ/ሪ፡፡
3. ባለ ታሪኩ የአባቱን ስም መናገር ያልፈለገው ለምን ይመስልሀል /ሻል?

ትእዛዝ ሁለት

ከስራቸው ለተሰመረባቸው ቃላትና ሀረጋት በምንባቡ መሠረት አውዳዊ ፍቺ ስጥ/ጪ.

1. በስንት ደጅ ጥናት ያገኝሁት ቀጠሮ ነበር፡፡
2. ሽቶዋ ያውዳል፡፡
3. ቶሎ ብሎ ከጡቶቿ ላይ አይኑን ነቀለ፡፡
4. ጠይም ፊቱ አሽቦ መሰለ፡፡

የቁጥጥር ቡድን

አራተኛ ሳምንት

የትምህርት ቀናት፦ በዕለተ ማክሰኞ (5ኛ ክፍለ ጊዜ)

የክፍለ ጊዜ ብዛት፦ ሁለት

የመማሪያ መጽሀፍ ገጽ፦ ከ46 እስከ 48

የትምህርት ዓላማ፦ ተማሪዎች በእለቱ ትምህርትና ከእለቱ ትምህርት በኋላ

- የፅሁፉን ሀሳብ መሠረት በማድረግ ለቃላትና ሀረጋት አውዳዊ ፍቺ ይሰጣሉ፡፡
- የፅሁፉን ሃሳብ አሳጥረው ይጽፋሉ፡፡
- ቅድመ ፅሁፍ ጥያቄዎችን ይሰራሉ፡፡

1. ልጆችን በአንጉል ቦታ እንዲውሉ የሚያደርጋቸው ምንድን ነው?

ፅሁፈት

ምንባብ አራት

ቤተሰብ ሲፈርስ፣ ልጆች ከእናት ወይ ከአባት ጋር እንዲኖሩ ወይም እንደቁሳቁስ በቁጥር ተለይተው ለእናትና ለአባት እኩል እኩል እንዲደርሱ ይደረገሰል፡፡ የየድርሻቸውን የተካፈሉም ሆኑ ሳይካፈሉ በአንዳቸው ሃላፊነት ብቻ እንዲያድጉ የሚስማሙ እናትና አባት አላማቸው የተመሳሰለ ነው፤ በጊዜያዊ መደለያ በማባበል የልጆቹን ፍቅር የየራሳቸው የብቻ አድርገው ለመኖር መታገል፣ በእናት ስር የሚተዳደሩ ከሆነ ወደአባት ዘንድ ለጉብኝት ሲሄዱ ከተገቢው በላይ መስተንግዶ ይቆያቸዋል፡፡ በአባት ስር የሚተዳደሩ ከሆነ እናት ዘንድ ሲሄዱ እንዲሁ የተለየ መስተንግዶ፣ አንዴ እናት ዘንድ አንዴ አባት ዘንድ፣ አባት ዘንድ እናት ዘንድ፣ እናት ዘንድ አባት ዘንድ፣ ልጆች የሚውሉበትንና የሚያመሹበትን ቦታ ሁኔታ መከታተል ያዳግታል፡፡ የሚደርጉትንና የተሰማሩበትን ተግባር ለማዎቅ ይቅርና የት ነበራችሁ ሲባሉ አባጋ ወይም እማየጋ፣ ምን ስታደርጉ ቆያችሁ ሲባሉ ከአባዬ ጋር ስጫወት፣ እማዬን ስራ ስረዳ- የማይሉት የማይፈጥሩት ምክንያት አይኖርም፡፡ ለቁጥጥር አመችነታቸው ይዳከማል፤ ቁጥጥር ይላላል፡፡ ከአንጉል ጓደኞች ጋር መዋል በአንጉል ቦታዎች መገኘት ይጀምራሉ፡፡ በሆነ ባልሆነው ምክንያት አንዴ ከአባት አንዴ ከእናት፣ ከዘመድ አዝማድ ገንዘብ እየተወሰደ፣ ፍላጎት እያደገ ይሄዳል፤ ገንዘብ እያጠረ፣ የህይወት ትርጉሙ እየጠፋ፣ መንፈስ እየተረበሸ፣ አይሰሩ ስራ እየተሰራ - ሞራላቸው እየላሸቀ፡፡ እንዲያም ብሎ ይባስ ሲል፣ ግዴለሽነትን፣ ሲጠናወት መዛዘንን፣ ሲረጋጋ ወመኔነትን፣ ሲለይለት ወፈፌነትን እያስከተለ… የቤሰብ መፍረስ፣ የመንፈስ መረበሽና የሞራል ውድቀትን፣ የወመኔነትና የወሮበላነትን፣ ግፋም ሲል የወንጀለኝነት መንስኤ ነው፡፡

(ዳኛቸው 1988)

ትእዛዝ አንድ

ከስራቸው ለተሰመረባቸው ቃላትና ሀረጋት በምንባቡ መሠረት አውዳዊ ፍቺ የያዘውን ሆሄ ምረጥ/ጭ/ ፡፡

1. እንደ ቁሳቁስ በቁጥር ተለይተው፡-

   ሀ. ጌጣ ጌጥ ለ. የቤት እቃ ሐ. ጥሬ ገንዘብ መ. ሁሉም መ ናቸው፡፡

2. ከአጓጉል ጓደኛ ጋር መዋል፡-

   ሀ. ያልተመጣጠነ ለ. ጥሩ ያልሆነ ሐ በመሀል የቀረ መ. ያልተስተካከለ

3. እንዲያውም ይባስ ብሎ ወፈፌነትን ያስከትላል ሲል፡-

   ሀ. የአእምሮ በሽተኛ ያስከትላል ለ. የአእምሮ በሽተኛ ይሆናል

   ሐ. አልባሌ ቦታ ይውላል መ. ወዲያ ወዲህ ይላል

4. በአባት ስር የሚተዳደሩት እናት ዘንድ ሲሄዱ፡-

   ሀ. አባታቸው የሚቆጣጠራቸው ለ. አባታቸው ጋር የሚኖሩ

   ሐ. አባታቸው የሚረዳቸው መ. አባታቸው የሚያዛቸው

ትእዛዝ ሁለት

በዕሁፉ ላይ በመመስረት ቀጥሎ ለቀረቡት ጥያቄዎች ተገቢውን መልስ ስጡ

1. በዚህ ጽሁፍ ውስጥ የሚገኙ የምክንያትና ውጤት ትስስር ግለጽ/ጪ

2. ገንዘብ እያጠር አይሰሩ ስራ እየተሰራ ሲል ምን ማለቱ ነው

3. የቤተሰብ መፍረስ በልጆች ላይ የሚያስከትለው ውጤት ምንድን ነው

4. የፅሁፉን ዋና ሀሳብ ግለጽ/ጪ

የሙከራ ቡድን

አራተኛ ሳምንት

የትምህርት ቀናት፡- በዕለተ ሐሙስ (4ኛ ክፍለ ጊዜ)

የክፍለ ጊዜ ብዛት፡- ሁለት

የመማሪያ መጽሀፍ ገጽ፡- ከ46 እስከ 48

የትምህርት ዓላማ፡- ተማሪዎች በእለቱ ትምህርትና ከእለቱ ትምህርት በኋላ

- የፅሁፉን ሀሳብ መሠረት በማድረግ ለቃላትና ሀረጋት አውዳዊ ፍቺ ይሰጣሉ፡፡
- የጽሁፉን ሃሳብ አሳጥረው ይጽፋሉ፡፡
- ቅድመ ፅህፈት ጥያቄዎችን ይሰራሉ፡፡

1. ልጆችን በአጓጉል ቦታ እንዲውሉ የሚያደርጋቸው ምንድን ነው?

ፅሁፌት

ምንባብ አራት

ቤተሰብ ሲፈርስ፣ ልጆች ከእናት ወይ ከአባት ጋር እንዲኖሩ ወይም እንደ ቁሳቁስ በቁጥር ተለይተው ለእናትና ለአባት እኩል እኩል እንዲደርሱ ይደረገሰል፡፡ የየድርሻቸውን የተካፈሉም ሆኑ ሳይካፈሉ በአንዳቸው ሃላፊነት ብቻ እንዲያድጉ የሚስማሙ እናትና አባት አላማቸው የተመሳሰለ ነው፤ በጊዜያዊ መደለያ በማባበል የልጆቹን ፍቅር የየራሳቸው የብቻ አድርገው ለመኖር መታገል፣ በእናት ስር የሚተዳደሩ ከሆነ ወደአባት ዘንድ ለጉብኝት ሲሄዱ ከተገቢው በላይ መስተንግዶ ይቆያቸዋል፡፡ በአባት ስር የሚተዳደሩ ከሆነ እናት ዘንድ ሲሄዱ እንዲሁ የተለየ መስተንግዶ፣ አንዴ እናት ዘንድ አንዴ አባት ዘንድ፣ አባት ዘንድ እናት ዘንድ፣ እናት ዘንድ አባት ዘንድ፣ ልጆች የሚውሉበትንና የሚያመሹበትን ቦታ ሁኔታ መከታተል ያዳግታል፡፡ የሚደርጉትንና የተሰማሩበትን ተግባር ለማዎቅ ይቅርና የት ነበራችሁ ሲባሉ አባጋ ወይም እማየጋ፣ ምን ስታደርጉ ቆያችሁ ሲባሉ ከአባዬ ጋር ስጫወት፣ እማዬን ስራ ስረዳ- የማይሉት የማይፈጥሩት ምክንያት አይኖርም፡፡ ለቁጥጥር አመችነታቸው ይዳከማል፤ ቁጥጥር ይላላል፡፡ ከአጓጉል ጓደኞች ጋር መዋል በአጓጉል ቦታዎች መገኘት ይጀምራሉ፡፡ በሆነ ባልሆነው ምክንያት አንዴ ከአባት አንዴ ከእናት፣ ከዘመድ አዝማድ ገንዘብ እየተወሰደ፣ ፍላጎት እያደገ ይሄዳል፤ ገንዘብ እያጠረ፣ የህይወት ትርጉሙ እየጠፋ፣ መንፈስ እየተረበሸ፣ አይሰሩ ስራ እየተሰራ - ሞራላቸው እየላሸቀ፡፡ እንዲያም ብሎ ይባስ ሲል፣ ግዴለሽነትን፣ ሲጠናወት መዛዘንን፣ ሲረጋጋ ወመኔነትን፣ ሲለይለት ወፈፌነትን እያስከተለ… የቤሰብ መፍረስ፣ የመንፈስ መረበሽና የሞራል ውድቀትን፣ የወመኔነትና የወሮበላነትን፣ ግፋም ሲል የወንጀለኝነት መንስኤ ነው፡፡

(ዳኛቸው 1988)

ትእዛዝ አንድ

ከስራቸው ለተሰመረባቸው ቃላትና ሀረጋት በምንባቡ መሠረት አውዳዊ ፍቺ የያዘውን ሆሄ ምረጥ/ጭ/ ፡፡

2. *እንደ ቁሳቁስ በቁጥር ተለይተው፡-*

   ሀ.ጌጣ ጌጥ ለ.የቤት እቃ ሐ.ጥሬ ገንዘብ መ.ሁሉም መ ናቸው፡፡

3. *ከአጓጉል ጓደኛ ጋር መዋል፡-*

   ሀ. ያልተመጣጠነ ለ. ጥሩ ያልሆነ ሐ በመሀል የቀረ መ. ያልተስተካከለ

4. እንዲያውም ይባስ ብሎ ወፈፌነትን ያስከትላል ሲል፡-

ሀ. የአእምሮ በሽተኛ ያስከትላል ለ. የአእምሮ በሽተኛ ይሆናል

ሐ. አልባሌ ቦታ ይውላል መ. ወዲያ ወዲህ ይላል

5. በአባት ስር የሚተዳደሩት እናት ዘንድ ሲሄዱ፡-

ሀ. አባታቸው የሚቆጣጠራቸው ለ. አባታቸው ጋር የሚኖሩ

ሐ. አባታቸው የሚረዳቸው መ. አባታቸው የሚያዛቸው

ትእዛዝ ሁለት

በፅሁፉ ላይ በመመስረት ቀጥሎ ለቀረቡት የአንብቦ መረዳት ጥያቄዎች ተገቢውን መልስ ስጡ

1. በዚህ ጽሁፍ ውስጥ የሚገኙ የምክንያትና ውጤት ትስስር ግለጽ/ጪ
2. ገንዘብ እያጠር አይሰሩ ስራ እየተሰራ ሲል ምን ማለቱ ነው
3. የቤተሰብ መፍረስ በልጆች ላይ የሚያስከትለው ውጤት ምንድን ነው
4. የፅሁፉን ዋና ሀሳብ ግለጽ/ጪ

ለቁጥጥሩ ቡድን

<u>**አምስተኛ ሳምንት**</u>

የትምህርት ቀናት፦ በዕለተ ማክሰኞ (5ኛ ክፍለ ጊዜ)

የክፍለ ጊዜ ብዛት፦ ሁለት

የመማሪያ መጽሀፍ ገጽ፦ ከ 48 እስከ 51

የትምህርቱአላማ፡- ተማሪዎች በእለቱ ትምህርትና ከእለቱ ትምህርት በኋላ

- ፅሁፉ በአእምሮ ውስጥ ምስል የሚፈጥሩ ነገሮችን ይገልጻሉ፡፡
- የፅሁፉን ሃሳብ በማስታወስ ለጥያቄዎች መልስ ይሰጣሉ፡፡
- ለቃላት ተመሳሳይ ፍች ይሰጣሉ፡፡

1. በጸደይ ወቅት እጽዋት ምን ይመስላሉ?

ፅህፈት

ምንባብ አምስት

ፊታውራሪ መሸሻ ግቢ በሚሉት ሰፌ ሜዳ ለድርቀሽ የሚያስጠብቁት ከሰርዶ፣ ካክርማ፣ ከጉዳይ፣ ከዋራት አንድ ላይ ተደባልቆ ያደገው ሳር ቀደም ብሎ የበቀለው አፍርቶ ዘግየት ብሎ የበቀለው ቢጫ፣ ሰማያዊ፣ ነጭና ቀይ አበባ አብቦ ሰብለ ወንጌል ከተቀመጠችበት ዘቅዝቆ ሲመለከቱት ያን ሰፌ ግቢ ለማስጌጥ ከዳር እስከ ዳር የተዘረጋ አምሮ የተሰራ ዥንጉርጉር ምንጣፍ ይመስል ነበር፡፡ ፀሐይ እየሞቀ በሄደ መጠን በዚያ ሰፌ ግቢ የተነጠፈው ሳርና በቤቶች አካባቢ የተተከሉ የፍሬ አትክልት አንድ ላይ ባየር ይነዙት የነበረ ገነታዊ መዓዛ ሽቱ በብዙው እንደ ተረፈረፈበት መዋኛ ከውስጡ መውጣት አያስመኝም ነበር፡፡ በወፍራምና በቀጭን አስማምተው እየዘመሩ ካበባ ወደ አበባ ይዘዋወሩ የነበሩ ንቦችና አንድ ጊዜ በፍሬ ተክሎች ዙሪያ፣ ሌላ ጊዜ በሜዳው በተነጠፈው ያበባ ምንጣፍ ላይ በየጓዳቸው እየዞሩ ይጨፍሩ የነበሩ በፀደይ ብቻ የሚመጡ፣ ጌጠኛ ቢራቢሮዎች ሲታዩ ያ ከልምላሜና ከመአዛ፣ ከውበትና ከለዛ ድርና ማግ የተሰራ ፀደይ ያ የክረምትን ቁርና የበጋን ሀሩር የማያሰማ ፀደይ፣ ባጭር ጊዜ የሚያልፍ መሆኑን በመረዳት ሳያልፍ እናጊጥበት፣ ሳያልፍ እንደሰትበት፣ ሳያልፍ እንስራበት ብለው የሚጣደፉ ይመስሉ ነበር፡፡

ከላይ ካነበብከው /ሽው/ አንቀጽ የተረዳህውን /ሽውን/ ዋና ዋና ነጥቦች ዘርዝር /ሪ?

‹‹ወይ አንተ ግቢ! ምነው እንዲህ እንዳበብክ፣ እንዲህ እንደተዋብክ የምትኖር ቢሆንህ! ምነው ይህ ውበትህ የበጋ ፀሐይ የማያደርቀው፣ የክረምት ጭቃ የማያጨማልቀው በሆነ! ብቻ ይህ ውበትህ አሁን ያልፋል! ይህ አበባህ አሁን ይረግፋል! ከጥቂት ጊዜ በሁዋላ እኒህ መዓዛህና ለዛህ ጠርቶዋቸው የሚጨፍሩት ቢራቢሮዎችና የሚዘምሩት ንቦች እዚህ አይኖሩም! ሌላ ያበባን የተዋበ ቦታ ፍለጋ ይሄዳሉ፡፡›› አለች ሰብለ ወንጌል በዙሪያዋ የተዘረጋውን በአበባና በፍሬ ያጌጠ ግቢና በሱ የሚደሰቱትን ፍጥረት ዝም ብላ ስታስተውል ቆይታ፣ ወዲያው በሰው ህይወትና ከጊዜ ጋር በሚለዋወጡ ቡቃያዎች መሀከል ያለው ተመሳሳይነት ታሰባት፡፡

(ከሀዲስ አለማየሁ 11ኛ እትም 2000)

ትእዛዝ አንድ

ከሚከተሉት ጥያቄዎች ውስጥ ለተሰመረባቸው ቃላትና ሃረጋት አውዳዊ ፍቻቸውን ስጥ/ጭ፣

1. **ይነዙት፡-** ሀ. ያሸቱት ለ. ያለብሱት ሐ. ያራምዱት መ. ይናገሩት

2. **የተዋበ፡-** ሀ. ያማረ ለ. ያጌጠ ሐ. የተሽቀረቀረ መ. ሁሉም

3. **ድርናማግ፡-** ሀ. ተስማምተው ለ. ተለያይተው ሐ. ተዛምደው መ. ተላምደው

4. በአንቀፅ አንድ ‹‹በወፍራምና በቀጭን <u>አስማምተው</u> እየዘመሩ ካበባ አበባ ይዘዋወሩ ነበር፡፡›› በሚለው ዓረፍተ ነገር የተሰመረበት ቃል ፍቺ

ሀ. አጣብቀው ለ. አዋህደው ሐ. አደላድለው መ. አደናግረው

5. በአንቀጽ ሁለት ‹‹ይህ አበባህ አሁን <u>ይረግፋል</u>!›› በሚለው ዓረፍተ ነገር ለተሰመረበት ቃል ፍቺ ሀ. ይደርቃል ለ. ይጠወልጋል ሐ. ያብባል መ. ያቆጠቁጣል

ትእዛዝ ሁለት

ቀጥሎ የምንባቡን ዋና ዋና ሃሳቦች የሚመለከቱ ጥያቄዎች ቀርበዋል፡፡

የፅሁፉን ሃሳብ መሰረት በማድረግ የጥያቄዎቹ ትክክለኛውን መልስ ፃፍ/ፊ፡፡

1. የአንደኛውን አንቀጽ ዝርዝር ሀሳብ ግለጽ/ጪ.

2. የሁለተኛውን አንቀጽ ዋና ሃሳብ ግለጽ/ጪ.

3. ስለ ፊታውራሪ መሸሻ ግቢ የተነገረውን ገለፃ በማስመሰል አካባቢያችሁን ግለጹ

4. በሰው ልጅ ህይወትና በጊዜው በሚለዋወጡ ቡቃያዎች መካከል ምን ግንኙነት አለ? በምሳሌ አብራራ/ሪ፡፡

የትምህርት መረጃ፡- በገለጻ የጽሁፍ አወቃቀር የተደራጀ ጽሁፍ

ግምገማ፡- የክፍል ስራ በመስጠት የቃል ጥያቄ

የሙከራ ቡድን

<u>**አምስተኛ ሳምንት**</u>

የትምህርት ቀናት፡- በዕለተ ሐሙስ (4ኛ ክፍለ ጊዜ)

የክፍለ ጊዜ ብዛት፡- ሁለት

የመማሪያ መጽሀፍ ገጽ፡- ከ 48 እስከ 51

የትምህርቱ አላማ፡- ተማሪዎች በእለቱ ትምህርትና ከእለቱ ትምህርት በኋላ

- የፅሁፉን ሃሳብ በማስታወስ ለጥያቄዎች መልስ ይሰጣሉ፡፡
- ለቃላት ተመሳሳይ ፍች ይሰጣሉ፡

1. በጸደይ ወቅት እጽዋት ምን ይመስላሉ?

ፅህፈት

ምንባብ አምስት

ፈታውራሪ መሸሻ ግቢ በሚሉት ሰፊ ሜዳ ለድርቆሽ የሚያስጠብቁት ከሰርዶ፣ ካክርማ፣ ከጉዳይ፣ ከዋራት አንድ ላይ ተደባልቆ ያደገው ሳር ቀደም ብሎ የበቀለው አፍርቶ ዘግየት ብሎ የበቀለው ቢጫ፣ ሰማያዊ፣ ነጭና ቀይ አበባ አብቦ ሰብለ ወንጌል ከተቀመጠችበት ዘቅዝቆ ሲመለከቱት ያን ሰፊ ግቢ ለማስጌጥ ከዳር እስከ ዳር የተዘረጋ አምሮ የተሰራ ዥንጉርጉር ምንጣፍ ይመስል ነበር፡፡ ፀሐይ እየሞቀ በሄደ መጠን በዚያ ሰፊ ግቢ የተነጠፈው ሳርና በቤቶች አካባቢ የተተከሉ የፍሬ አትክልት አንድ ላይ ባየር ይነዙት የነበረ ገነታዊ መዓዛ ሽቱ በብዙው እንደ ተረፈረፈበት መዋኛ ከውስጡ መውጣት አያስመኝም ነበር፡፡ በወፍራምና በቀጭን አስማምተው እየዘመሩ ካበባ ወደ አበባ ይዘዋወሩ የነበሩ ንቦችና አንድ ጊዜ በፍሬ ተክሎች ዙሪያ፣ ሌላ ጊዜ በሜዳው በተነጠፈው ያበባ ምንጣፍ ላይ በየጓዳቸው እየዞሩ ይጨፍሩ የነበሩ በፀደይ ብቻ የሚመጡ፣ ጌጠኛ ቢራቢሮዎች ሲታዩ ያ ከልምላሜና ከመአዛ፣ ከውበትና ከለዛ ድርና ማግ የተሰራ ፀደይ ያ የክረምትን ቁርና የበጋን ሀሩር የማያሰማ ፀደይ፣ ባጭር ጊዜ የሚያልፍ መሆኑን በመረዳት ሳያልፍ እናጊጥበት፣ ሳያልፍ እንደሰትበት፣ ሳያልፍ እንስራበት ብለው የሚጣደፉ ይመስሉ ነበር፡፡

ከላይ ካነበብከው /ሽው/ አንቀጽ የተረዳህውን /ሽውን/ ዋና ዋና ነጥቦች ዘርዝር /ሪ?

‹‹ወይ አንተ ግቢ! ምነው እንዲህ እንዳበብክ፣ እንዲህ እንደተዋብክ የምትኖር ቢሆንህ! ምነው ይህ ውበትህ የበጋ ፀሐይ የማያደርቀው፣ የክረምት ጭቃ የማያጨማልቀው በሆነ! ብቻ ይህ ውበትህ አሁን ያልፋል! ይህ አበባህ አሁን ይረግፋል! ከጥቂት ጊዜ በሁዋላ እነሂ መዓዛህና ለዛህ ጠርቶዋቸው የሚጨፍሩት ቢራቢሮዎችና የሚዘምሩት ንቦች እዚህ አይኖሩም! ሌላ ያበባን የተዋበ ቦታ ፍለጋ ይሄዳሉ፡፡›› አለች ሰብለ ወንጌል በዙሪያዋ የተዘረጋውን በአበባና በፍሬ ያጌጠ ግቢና በሱ የሚደሰቱትን ፍጥረት ዝም ብላ ስታስተውል ቆይታ፤ ወዲያው በሰው ህይወትና ከጊዜ ጋር በሚለዋወጡ ቡቃያዎች መሀከል ያለው ተመሳሳይነት ታሰባት፡፡

(ከሀዲስ አለማየሁ 11ኛ እትም 2000)

ትእዛዝ አንድ

ከሚከተሉት ጥያቄዎች ውስጥ ለተሰመረባቸው ቃላትና ሃረጋት አውዳዊ ፍቻቸውን ስጥ/ጭ፡

1. **ይነዙት**፡- ሀ. ያሸቱት ለ. ያለብሱት ሐ. ያራምዱት መ. ይናገሩት

2. **የተዋበ**፡- ሀ. ያማረ ለ. ያጌጠ ሐ. የተሸቀረቀረ መ. ሁሉም

3. **ድርናማግ**፡- ሀ. ተስማምተው ለ. ተለያይተው ሐ. ተዛምደው መ. ተላምደው

4. በአንቀፅ አንድ ‹‹በወፍራምና በቀጭን <u>አስማምተው</u> እየዘመሩ ካበባ አበባ ይዘዋወሩ ነበር፡፡›› በሚለው ዓረፍተ ነገር የተሰመረበት ቃል ፍቺ

ሀ. አጣብቀው ለ. አዋህደው ሐ. አደላድለው መ. አደናግረው

5. በአንቀጽ ሁለት ‹‹ይህ አበባህ አሁን <u>ይረግፋል</u>!›› በሚለው ዓረፍተ ነገር ለተሰመረበት ቃል ፍቺ ሀ. ይደርቃል ለ. ይጠወልጋል ሐ. ያብባል መ. ያቆጠቁጣል

ትእዛዝ ሁለት

ቀጥሎ የምንባቡን ዋና ዋና ሃሳቦች የሚመለከቱ ጥያቄዎች ቀርበዋል፡፡

የፅሁፉን ሃሳብ መሰረት በማድረግ የጥያቄዎቹ ትክክለኛውን መልስ ፃፍ/ፊ፡፡

1. የአንደኛውን አንቀጽ ዝርዝር ሀሳብ ግለጽ/ጪ

2. የሁለተኛውን አንቀጽ ዋና ሃሳብ ግለጽ/ጪ

3. ስለ ፊታውራሪ መሸሻ ግቢ የተነገረውን ገለፃ በማስመሰል አካባቢያችሁን ግለጹ

4. በሰው ልጅ ህይወትና በጊዜው በሚለዋወጡ ቡቃያዎች መካከል ምን ግንኙነት አለ? በምሳሌ አብራራ/ሪ፡፡

የትምህርት መረጃ፡- በገለጻ የጽሁፍ አወቃቀር የተደራጀ ጽሁፍ

ግምገማ፡- የክፍል ስራ በመስጠት የቃል ጥያቄ

አባሪ፦ መ

ጽሑፉን ለማረም የሚረዱ የችሎታ መመዘኛ የነጥብ አሰጣጥ መለኪያዎች

(Rating Scale)

የትኩረት ነጥብ	ውጤት(Rating Scale)	መስፈርቶች
ሰዋስው	5	• የሰዋስው ችሎታው ትምህርት ለመስጠት የሚሆን፣ አንድ ወይም ሁለት ተራ ስህተቶች ተካተቱበት
	4	• ጥቂት ተራ ስህተቶች እንደመስተዋድድ፣ መስተጻምር የመሳሰሉት ከተፈጠሩ ።
	3	• አንድ ወይም ሁለት ዋነኛ ስህተቶችና ጥቂት ተራ ስህተቶች ያሉበት።
	2	• ዋነኛ ስህተቶች ያሉበት ለመረዳት አስቸጋሪ የሚያደርጉ፣ የዓረፍተ ነገር አወቃቀር ስህተት የሚታይበት ከሆነ።
	1	• በርካታ ከባድ ስህተቶች የሚታዩበት፣ የዓረፍተ ነገር አወቃቀር ችሎታ ማነስና በአብዛኛው ግልጽነት የሌለው።
ስርዓተ ነጥብ	5	▪ የሥርዓተ ነጥብ አጠቃቀም ብቃቱ ከፍተኛ የሆነና በአንጻራዊነት ከስህተት ነጻ ከሆነ፣
	4	▪ የተወሰኑ ስህተቶች ብቻ ያሉበት፣ አልፎ አልፎ የስርዓተ ነጥብ ስህተቶች የሚታዩበት።
	3	▪ የሥርዓተ ነጥብ ስህተቶቹ የማያምታቱ።
	2	▪ የሥርዓተ ነጥብ ስህተቶቹ የጽሑፉን ሀሳብ የሚያዛቡ (errers are distracting) ተደጋጋሚ የሆነ የሥርዓተ ነጥብ ስህተት የሚታይበት።
	1	▪ የሥርዓተ ነጥብ ስህተት ጎልቶ የሚታይበት፣ ተከታታይ ስህተት ያለውና ሀሳቡን የሚያዛባ።

ቃላት/ ሆሂያት	5 4 3 2 1	-ምንም ስህተት የሌለው፣ በሳል የሆነና የተዋጣለት የቃላት የአባባሎች መረጣና ከተማራቸው ቃላት መጠቀም የሚችል። -አዳዲስ ቃላን የመጠቀም ልምድ ያለው፣ ተገቢ የሆኑ ተመሳሳይ ቃላትን መጠቀም የሚችል ወይም ሁለት ተራ ስህተቶች ያሉበት። -በርካታ ስህተቶች፣ መሰሬታዊ የሆነውን ሀሳብ ለመረዳት የሚያደናግሩ፣ አንዳንዴ በውስን ሁኔታዎች ተመሳሳይ ቃላትን መጠቀም። -በርካታ ስህተቶች ተግባቦትን የሚያደናቅፉ፣ አንዳንድ ቃላት ለመረዳት አዳጋች የሆኑበት። - በጣም ከፍተኛ የቃላት/ የፊደላት ስህተት የሚታይበት፣ በርካታ ስህተቶችና መልእክቱን ለመረዳት በጣም የሚያስቸግሩ።
የሀሳብ አንድነት	5 4 3 2 1	- ጥሩ የሆነ አንድነት ያለው፣ የሀሳብ (የዓረፍተ ነገሮች) አንድነት ጥሩ ተጠየቃዊነት ያለው (effective unitying)። - የሃሳብ (የዓረፍተ ነገሮቹ)አንድነት ደህና ተጠየቃዊነት ሚታይበትና በቀላሉ ለመረዳት የሚቻል። -ለሀሳቡ አንድነት አስተዋጽኦ ያለውና ለመረዳት እጅግም ያልከበደ። -ሀሳቦቹ (ዓረፍተ ነገሮቹ) ደካማ አንድነት ያላቸው። -ሀሳቡ አንድነት የሌለው፣ በርካታ በጅምሩር የቀሩ ዓረፍተ ነገሮች የሚታዩበት (many unfished sentences)።
የሀሳብ አደረጃጀት	5 4 3 2 1	-የጽሑፍ ሃሳብ በጣም ጥሩ የሆነ አደረጃጀት ያለው፣ ሀሳቦቹ በግልጽ የተደራጁ። -ጥሩ አደረጃጀት ያለውና የሀሳቡ አደረጃጀት እውቀትን ያዘለ። -አደረጃጀቱ ግልጽ የሆነና ደህና አደረጃጀት የማይታይበት፣ እንደነገሩ የቀረበ። -ደካማ (ልል) አደረጃጀት ያለው፣ሀሳቦቹ የተበታተኑበት። - አደረጃጀቱ ግልጽነት የሌለው፣ ሀሳቦቹ የማይገናኙ፣ ምንም መልዕክት የማያስተላልፍ ወይም ምንም ዓይነት የሀሳብ አደረጃጀት የማይታይበት።

የሀሳቡ ተገቢነት	5 4 3 2 1	-የጽሑፍ ሀሳብ ተገቢነትና ስፋት የሚታይበት፣ ሀሳብ ሳቢና ግልጽ በሆነ መልኩ የተብራራ። -ሀሳቡ ተገቢነት ያለውና በበቂ ደረጃ የቀረበ። -ሀሳቡን ሊያስተላልፍ የሚችል። -ሀሳቡ በተወሰነ ሁኔታ ግልጽነት የሌለው፣ ስለርዕሱ ውስን ዕውቀት ያዘለና ጥቂት ፍሬ ነገሮች ብቻ ያለበት። -የሀሳቡ ተገቢነቱ ተራ የሆነ፣ ጽሑፍ የትኩረት ነጥቦችን የሳተና ሀሳቡ ግልጽነት ያለው።
ምንጭ፦ ከNakamura (2002)፣ Heaton (1991)ና Madson (1983) ሀሳቦች በተዛማጅ ትርጉም የተወሰደ።		

አባሪ፦ ሠ

ጅማ ዩኒቨርሲቲ

ማህበራዊ ሳይንስና ስነሰብ ኮሌጅ

የኢትዮጵያ ቋንቋ (ዎች)እና ስነ-ጽሑፍ አማርኛ ትምህርት ክፍል

ድህረ ምረቃ መርሃግብ

የጽህፈት ስህተቶችን ማስተካከያ ልዩ ምልክቶች

ስ- ስዋስው **V የእዝል ምልክት** - የጎደለው ቃል ሲኖር እንዲያስገባ

አደ- አደረጃጀት **ከስሩ ማስመር-**ዓረፍተ ነገሩ የሰዋስው ችግር እንዳለበት ማመልከት

ስል- ስልት **ፊ** - ፊደል **ቅ** - ቅርጽ

/ - እዝባር - ተጨማሪ ቃል ወይም ማብራሪያ የሚያስፈልግ

ቃሉን ማክበብ - የቃላት ለውጥ እንዲኖር ማድረግ

ስ.ነ - ስርዓተነጥብ የሥርዓተነጥብ

ሙሉ በሙሉ አንቀጹ ከተከበበ - አንቀጹ የሀሳብ አንድነት የለውም

ችግር እንዳለበት ማመልከት - ?? ግልጽ አይደለም

አባሪ፦ ረ

ጅማ ዩኒቨርሲቲ
ማህበራዊ ሳይንስና ስነሰብ ኮሌጅ
የኢትዮጵያ ቋንቋ (ዎች) እና ስነጽሑፍ አማርኛ ትምህርትክፍል
ድህረምረቃ መርሃግብር

የቁጥጥርና የሙከራው ቡድኖች ቅድመ ትምህርት ፈተና ውጤት

መ.ቁ.	የቁጥጥሩ ቡድን				የሙከራው ቡድን			
	አራሚ-1	አራሚ-2	አራሚ-3	አማካይ ውጤት	አራሚ-1	አራሚ-2	አራሚ-3	አማካይ ውጤት
1.	8.3	13.3	16.7	**12.8**	23.3	21.7	20	**21.7**
2.	20	18.3	21.7	**20.0**	16.7	18.3	20	**18.3**
3.	16.7	13.3	15	**15.0**	21.7	20	18.3	**20**
4.	21.7	18.7	16.7	**19.0**	15	18.7	13.3	**15.6**
5.	21.7	16.7	18.3	**18.9**	18.7	16.7	15	**16.8**
6.	26.7	18.3	23.3	**22.8**	16.7	15	18.3	**16.6**
7.	20	15	18.3	**17.8**	18.3	18.3	16.7	**17.7**
8.	15	16.7	16.7	**16.1**	26.7	25	23.3	**24.9**
9.	21.7	18.3	20	**20.0**	13.3	15	10	**12.8**
10.	10	10	11.7	**10.6**	10	20	18.3	**16.1**
11.	11.7	15	13.3	**13.3**	23.3	16.7	20	**20**
12.	20	10	16.7	**15.6**	16.7	20	18.3	**18.3**
13.	15	13.3	11.7	**13.3**	16.7	15	16.7	**16.1**
14.	21.7	18.3	20	**20.0**	18.3	18.3	16.7	**17.8**
15.	30	23.3	26.7	**26.7**	16.7	15	18.3	**16.8**
16.	18.3	16.7	15	**16.7**	16.7	16.7	18.3	**17.2**
17.	18.3	20	16.7	**18.3**	18.3	20	21.7	**20**

18.	10	13.3	11.7	**11.7**	16.7	15	18.3	**16.6**
19.	21.7	10	18.3	**16.7**	11.7	10	10	**10.6**
20.	21.7	15	16.7	**17.8**	10	16.7	16.7	**14.4**
21.	28	25	23.3	**25.4**	11.7	18.3	10	**13.3**
22.	16.7	13.3	15	**15.0**	16.7	16.7	18.3	**17.2**
23.	13.3	15	16.7	**15.0**	15	20	16.7	**17.2**
24.	18.3	13.3	16.7	**16.1**	20	21.7	20	**20.6**
25.	21.7	21.7	20	**21.1**	16.7	16.7	20	**17.8**
26.	16.7	15	18.3	**16.7**	18.3	18.3	16.7	**17.8**
27.	15	16.7	18.3	**16.7**	15	15	16.7	**15.5**
28.	18.3	16.7	20	**18.3**	16.7	13.3	15	**15**
29.	18.3	15	16.7	**16.7**	15	15	13.3	**14.4**
30.	23.3	13.3	21.7	**19.4**	15	20	18.3	**17.8**
31.	16.7	18.3	15	**16.7**	10	11.7	10	**10.5**
32.	20	15	18.3	**17.8**	20	20	18.3	**19.4**
33.	20	16.7	21.7	**19.5**	21.7	20	18.3	**20**
34.	20	16.7	18.3	**18.3**	21.7	20	16.7	**19.4**
35.	18.3	13.3	16.7	**16.1**	21.7	21.7	23.3	**22.3**
36.	18.3	16.7	15	**16.7**	16.7	18.3	16.7	**17.2**
37.	[redacted]				10	23.3	20	**20.4**
ድም.	**673.1**	**575.2**	**642.9**	**630.4**	**635.2**	**662.1**	**636.5**	**644.4**
አማ.	**18.7**	**16**	**17.9**	**17.51**	**17.2**	**17.9**	**17.21**	**17.4**

አባሪ፦ ሰ

ጅማ ዩኒቨርሲቲ

ማህበራዊ ሳይንስና ስነሰብ ኮሌጅ

የኢትዮጵያ ቋንቋ (ዎች) እና ስነጽሑፍ አማርኛ ትምህርትክፍል

ድህረምረቃ መርሃግብር

የቁጥጥርና የሙከራው ቡድኖች ድህረ ትምህርት ፈተና ውጤት

መ. ቁ.	የቁጥጥሩ ቡድን				የሙከራው ቡድን			
	አራሚ-1	አራ-2	አራ-3	አማካይ	አራ-1	አራ-2	አራ-3	አማካይ
1.	10	10	15	11.7	33.3	31.7	33.3	32.8
2.	21.7	23.3	16.7	20.6	34.2	31.4	32.2	32.6
3.	16.7	15	16.7	16.1	30	31.7	28.3	30.0
4.	23.3	25	23.3	23.9	21.7	26.7	20	22.8
5.	23.3	25	21.7	23.3	23	25	20	22.7
6.	-	-	-	-	25	23.3	25	24.4
7.	15	10	11.7	12.2	30	28.3	30	29.4
8.	13.3	11.7	15	13.3	36.7	35	30	33.9
9.	20	18.3	15	17.8	26.7	28.3	25	26.7
10.	11.7	15	20	15.6	21.7	18.3	20	20.0
11.	20	18.3	18.3	18.9	40	38.3	36.7	38. 3
12.	18.3	16.7	20	18.3	36.7	33.3	28.3	32.8
13.	13.3	16.7	15	15.0	23.3	25	23.3	23.9
14.	20	20	18.3	19.4	36.7	30	26.7	31.1
15.	30	25	23.3	26.1	36.7	35	28.3	33.3
16.	10	11.7	10	10.6	23.3	25	20	22.8
17.	18.3	16.7	20	18.3	35	36.7	38.3	36.7

18.	10	16.7	20	**15.6**	-	-	-	**-**
19.	23.3	23.3	23.3	**23.3**	13.3	15	13.3	**13.9**
20.	21.7	20	21.7	**21.1**	21.7	25	20	**22.2**
21.	26.7	25	25	**25.6**	23.3	20	21.7	**21.7**
22.	15	16.7	18.3	**16.7**	25	26.7	28.3	**26.7**
23.	18.3	16.7	25	**20.0**	31.7	30	28.3	**30.0**
24.	20	18.3	20	**19.4**	30	33.3	30	**31.1**
25.	20	21.7	18.3	**20.0**	35	33.3	30	**32.8**
26.	-	-	-	**-**	34	36.4	31.5	**34**
27.	15	15	11.7	**13.9**	18.3	20	21.7	**20.0**
28.	16.7	18.3	16.7	**17.2**	28.3	26.7	21.7	**25.6**
29.	20	16.7	18.3	**18.3**	38.3	33.3	3.5	**25.0**
30.	20	18.3	18.3	**18.9**	31.7	28.3	26.7	**28.9**
31.	15	16.7	13.3	**15.0**	15	18.3	16.7	**16.7**
32.	18.7	20	23.3	**20.7**	33.3	31.7	30	**31.7**
33.	16.7	15	16.7	**16.1**	31.7	33.3	30	**31.7**
34.	18.3	16.7	16.7	**17.2**	20	25	21.7	**22.2**
35.	16.7	15	20	**17.2**	40	38.3	30	**36.1**
36.	18.3	18.3	16.7	**17.8**	31.7	30	33.3	**31.7**
37.	[redacted]	[redacted]	[redacted]	[redacted]	33.3	36.7	35	**35**
ድም.	618.6	605.5	621.3	**615.13**	1070.9	1050.1	1028.1	**1049.7**
አማ.	18.2	17.8	18.3	**18.09**	29.74	29.2	28.6	**29.16**

አባሪ- ሸ

የቁጥጥሩና የሙከራው ቡድኖች ቅድመና ድኅረ ትምህርት ፈተናዎች አማካይ ውጤት

መ.ቁ	የቁጥጥሩ ቡድን		የሙከራው ቡድን	
	ቅድመ ፈተና	ድኅረ ፈተና	ቅድመ ፈተና	ድኅረ ፈተና
1.	12.8	11.7	21.7	32.8
2.	20.0	20.6	18.3	32.6
3.	15.0	16.1	20	30.0
4.	19.0	23.9	15.6	22.8
5.	18.9	23.3	16.8	22.7
6.	22.8	-	16.6	24.4
7.	17.8	12.2	17.7	29.4
8.	16.1	13.3	24.9	33.9

9.	20.0	17.8	12.8	26.7
10.	10.6	15.6	16.1	20.0
11.	13.3	18.9	20	38.3
12.	15.6	18.3	18.3	32.8
13.	13.3	15.0	16.1	23.9
14.	20.0	19.4	17.8	31.1
15.	26.7	26.1	16.8	33.3
16.	16.7	10.6	17.2	22.8
17.	18.3	18.3	20	36.7
18.	11.7	15.6	16.6	-
19.	16.7	23.3	10.6	13.9
20.	17.8	21.1	14.4	22.2
21.	25.4	25.6	13.3	21.7
22.	15.0	16.7	17.2	26.7
23.	15.0	20.0	17.2	30.0
24.	16.1	19.4	20.6	31.1
25.	21.1	20.0	17.8	32.8
26.	16.7	-	17.8	34
27.	16.7	13.9	15.5	20.0
28.	18.3	17.2	15	25.6
29.	16.7	18.3	14.4	25.0
30.	19.4	18.9	17.8	28.9
31.	16.7	15.0	10.5	16.7
32.	17.8	20.7	19.4	31.7
33.	19.5	16.1	20	31.7

34.	18.3	17.2	19.4	22.2
35.	16.1	17.2	22.3	36.1
36.	16.7	17.8	17.2	31.7
37.			20.4	35
ድ፡ም.	630.4	615.13	644.4	1049.7
አማ.	17.51	18.09	17.4	29.16