አዲስ አበባ ዩኒቨርስቲ

የሂዩማኒቲስ፣ የቋንቋዎች ጥናት፣ ጋዜጠኝነትና ኮሚዩኒኬሽን ኮሌጅ

የአማርኛ ቋንቋ፣ ሥነጽሁፍና ፎክሎር ትምህርት ክፍል

በተግባራዊ ስነልሳን የኢትዮጵያ ቋንቋዎች ማስተማር መርሐግብር ለዶክተሬት ዲግሪ ማሟያ የተከናወነ ጥናት

የመምህር-ተማሪ ምክክር (Conferencing) እና የመምህር የጽሑፍ ምጋቤ ምላሽ (Written Feedback) በተማሪዎች የመጻፍ ክሂል ላይ ያላቸው ተጽዕኖ

(አማርኛ ሁለተኛ ቋንቋቸው በሆኑ የዶዶላ ሁለተኛ ደረጃ ትምህርት ቤት የዘጠነኛ ክፍል ተማሪዎች ተሳታፊነት የተከናወነ ሙከራዊ (Experimental) ጥናት)

በዳዊት ፍሬህይወት

t.me/BooksandYou

አዲስ አበባ ዩኒቨርስቲ
ሰኔ 2008 ዓ.ም
አዲስ አበባ

የመምህር-ተማሪ ምክክር (Conferencing) እና የመምህር የጽሑፍ ምጋቤ ምላሽ (Written Feedback) በተማሪዎች የመጻፍ ክሂል ላይ ያላቸው ተጽዕኖ

(አማርኛ ሁለተኛ ቋንቋቸው በሆኑ የዶዶላ ሁለተኛ ደረጃ ትምህርት ቤት የዘጠነኛ ክፍል ተማሪዎች ተሳታፊነት የተከናወነ ሙከራዊ (Experimental) ጥናት)

አዲስ አበባ ዩኒቨርስቲ

የሂዩማኒቲስ፣ ቋንቋዎች ጥናት ጋዜጠኝነትና ኮሚዩኒኬሽን ኮሌጅ

የአማርኛ ቋንቋ፣ ሥነጽሁፍና ፎክሎር ትምህርት ክፍል

የድኅረ ምረቃ መርሐግብር

በተግባራዊ ስነልሳን የኢትዮጵያ ቋንቋዎች ማስተማር መርሐግብር ለዶክተሬት ዲግሪ ማሟያ የተከናወነ ጥናት

የጥናቱ አማካሪ

ዶክተር ገረመው ለሙ

በዳዊት ፍሬህይወት

t.me/BooksandYou

t.me/BooksandYou

የድህረ ምረቃ ትምህርት ቤት

ሀ. በፈታኞች ቦርድ አባላት የቀረበ ማረጋገጫ

ይህ "የመምህር-ተማሪ ምክክር (Conferencing) እና የመምህር የጽሑፍ ምጋቤ ምላሽ (Written Feedback) በተማሪዎች የመጻፍ ክሂል ላይ ያላቸው ተጽዕኖ" በሚል ርእስ ለተግባራዊ ስነልሳንና የኢትዮጵያ ቋንቋዎችን ማስተማር ለዶክትሬት ዲግሪ ማሟያ ዳዊት ፍሬህይወት ያቀረበው ጥናት የዩኒቨርስቲውን የጥራትና የወጥነት መስፈርት ስለማሟላቱ በፈታኞች ተረጋግጦ ተፈርሟል፡፡

የፈታኞች ቦርድ አባላት፤

ፈታኝ ፡-	ዶክተር ታምሬ አንዷለም	ፊርማ ------------------	ቀን ----------------
ፈታኝ ፡-	ዶክተር ማረው አለሙ	ፊርማ ------------------	ቀን ----------------
አማካሪ ፡-	ዶክተር ገረመው ለሙ	ፊርማ ------------------	ቀን ----------------

ለ. በአጥኚው የቀረበ ማረጋገጫ

ይህ "የመምህር-ተማሪ ምክክር (Conferencing) እና የመምህር የጽሑፍ ምጋቤ ምላሽ (Written Feedback) በተማሪዎች የመጻፍ ክሂል ላይ ያላቸው ተጽዕኖ" በሚል ርእስ በአዲስ አበባ ዩኒቨርስቲ፣ በሂዩማኒቲስ፣ ቋንቋዎች ጥናት፣ ጋዜጠኝነትና ኮሚዩኒኬሽን ኮሌጅ፤ የአማርኛ ቋንቋ፣ ስነፅሁፍና ፎክሎር ክፍለ ትምህርት በተግባራዊ ስነልሳንና የኢትዮጵያ ቋንቋዎችን ማስተማር ለዶክትሬት ዲግሪ ማሟያ ያቀረብኩት ጥናት፣ ከዚህ በፊት በማንኛውም አካል ያልተሰራ፣ የራሴ ወጥ ስራ መሆኑንና የተጠቀምኩባቸውን ድርሳናትም በትክክል ዋቢዎች የሆኑና አዲስ አበባ ዩኒቨርስቲም የጥናቱ ህጋዊ ባለቤትነት ያለው መሆኑን በፊርማዬ አረጋግጣለሁ።

ስም <u>ዳዊት ፍሬህይወት</u>

ቀን ------------------------

ፊርማ ------------------------

ምስጋና

በመጀመሪያ ይህን ጥናት ከውጥኑ ጀምሮ በዚህ መልኩ ተጠናቆ እስኪቀርብ ድረስ፣ የጥናቱን ርእስ በማስተካከል ከመነሻው ትክክለኛ አቅጣጫ እንዲይዝ በማድረግ፣ የጥናቱን ረቂቅ ከመነሻ እስከመድረሻ ያለመሰልቸት በጥልቀት ደጋግሞ በማንበብ፣ በጥናቱ የተለያዩ እርከኖች ላይ እጅግ ጠቃሚና ወሳኝ የሆኑ ጉዳዮች ከመጠቀም ባለፈ፣ እያንዳንዱን ቃል፣ ሐረግና ዓረፍተነገር በጥንቃቄ በማየት ሰዋስዋዊም ሆኑ የሆሄያት ግድፈቶች በማቃናትና በመጠቆም፣ እንዲሁም በተለያዩ የምርምር ስነዘዴያዊ ጉዳዮች ላይ እርማት፣ ምክር፣ የማሻሻያ እና አማራጭ ሐሳቦችና በመጠቀም ከፍተኛ ሙያዊ ድጋፍ ላደረጉልኝና ከዚህም በተጨማሪ የስራ ተነሳሽነትን ለመፈጠር በሚያስችል፣ትህትና የተሞላበት አባታዊ የማማከር ብልሃታቸውና አዎንታዊ ሙያዊ ምክራቸው ያሳለፍኳቸውን አድካሚ አንዳንዴም አሰልች የስራ ሂደቶች መለስ ብየ በማሰብ በቁዘማ ጊዚ እንዳላባክን ትልቅ ብርታት እየሰጡኝ ስራውን በትጋት እንዳከናወን ላደረጉኝ ለአማካሪዬ ለዶክተር ገረመው ለሙ ታላቅ ልባዊ ምስጋናዬን አቅርቤያለሁ፡፡ ለዚህ ሞያዊ ምክራቸውም ታላቅ አድናቆትና አክብሮት አለኝ፡፡

በተመሳሳይ አማካሪዬን ከማግኘቴ በፊት ለዚህ ጥናት አስተዋጽኦ ያደረጉልኝ መምህራኖቼንም አመስግኛለሁ፡፡ ከእነዚህም ውስጥ አቶ ተስፋዬ ሸዋዬ፣ ከዚህ ጥናት ርእሰ ጉዳይ ጋር ተዛማጅ በሆነ ርእስ ላይ ሴሚናር ለተባለው ኮርስ ማሟያ ያቀረብኩትን አጭር አሰሳዊ ጥናት ንድፍ በማየትና የማሻሻያ ሐሳቦችን በመስጠት የጥናት ትኩረቴን በዚህ ርእሰ ጉዳይ ላይ እንዳደርግ ፈር ቀዳጅ ሞያዊ ድጋፍ ስላደረጉልኝ ከልብ አመስግኛለሁ፡፡ በተመሳሳይ የዚህን ጥናት አማካሪ ከማግኘቴ በፊት፣ ዶክተር ኢታሎ በሪሶ እና ዶክተር ጌታቸው እንዳለማሁ በርእስ መረጣ ሂደት ወቅት በተለያዩ ጊዜያት ቢሮዎቻቸው በመመላለስ በየትኛው ጉዳይ ላይ ማተኮር እንዳለብኝ፣ ሞያዊ ምክር እንዲሰጡኝ በጠየቅኳቸው ጊዜያት ሁሉ ቢሮዎቻቸውን ክፍት በማድረግና ጉዳዬን ጉዳያቸው አድርገው ከመደበኛ ስራዎቻቸው በማስቀደም በቀናነት አዎንታዊና አበረታች አስተያየቶችን በመስጠት፣ ቀደም ሲል ያላስተዋልኳቸውን አቅጣጫዎች በመጠቆምና ተጨማሪ ጥልቅ ንባብ ማከናወን እንዳለብኝ በማመላከት ገና በጠዋቱ መስመር ስላስያዙኝ ልባዊ ምስጋና አቅርቤያለሁ፡፡

በቀጥታም ይሁን በተዘዋዋሪ ለዚህ ጥናት መሳካት ከፍተኛ አስተዋፅዖ ላደረጉልኝ ለኢትዮጵያ ቋንቋዎችና ስነፅሁፍ ትምህርት ክፍልና እንዲሁም ለውጭ ቋንቋዎች እና ስነጽሁፍ ትምህርት ክፍል መምህራኖቼ ለሆኑት ለ ፕሮፌሰር ባየ ይማም፣ ዶ/ር ጌታሁን አማረ፣ ዶ/ር አረጋ ኃይለሚካኤል፣ ዶ/ር ብርሃኑ ማቴዎስ፣ ዶ/ር ታየ ረጋሳ፣ ዶ/ር አበበ ገብረፃዲቅ፣ እንዲሁም በቆይታዬ ወቅት የትምህርት ክፍሉ ሐላፊ ለነበሩትና ለጥናቱ የምፈልጋቸውን የትብብር ደብዳቤዎችና በቅንነት በመስጠት ለረዱኝ ለአቶ ደረጀ ገብሬ እና ለዶ/ር ሙሉሰው አስራቴ ከልብ የመነጨ ምስጋና የከታላቅ ከበሬታ ጋር አቅርቤአለሁ፡፡ በተመሳሳይ ኮርሶችን በመስጠትና በምርምር ስራ ላይ ያተኮሩ አጋዥ ማቴሪያሎችን በሶፍት ኮፒ በመስጠት ድጋፍ ላደረጉልኝ ለዶ/ር ብርሃኑ ቦጋለ ምስጋናየን ከታላቅ ከበሬታ ጋር አቅርቤአለሁ፡፡

በቅድመ ሙከራ ጥናቱና በዋናው ጥናት የትግበራ ሂደት ላይም ዘወትር ከአጠገቤ በመሆን በጥናታዊ ስራው የትግበራ ሂደት ላይ ከፍተኛ ድጋፍ ያደጉልኝ የዶዶላ ሁለተኛ ደረጃ ትምህርት ቤት መምህራን በሙሉ ምስጋና በማቅረብ፣ የተወሰኑትን በስም ብገልጽ ቅር እንደማትሰኙብኝ በመተማመን ነው፡፡ በተለይም ለጥናቱ ተሳታፊ ተማሪዎች የተለያዩ ማሳሰቢያዎችን በመስጠት፣ የመፈተኝ ክፍሎችን በማመቻቸት፣ የተማሪ የፈተና ወረቀቶችን በመሰብሰብ፣ በመማሪያ ክፍሎቹ አካባቢም ሆነ በመማሪያ ክፍሎቹ ውስጥ ዘወትር ተማሪዎቹን ስርአት በማስጠበቅ፣ በአጠቃላይም በመረጃ ስብሰባ ሂደት ወቅት ሊያጋጥሙኝ ይችሉ የነበሩትን ችግሮች በማስወገድ፣ ለሁለት ተከታታይ አመታት ባሳለፍኳቸው ሁለት ወሰነ ትምህርቶች ወቅት ካለምንም መሰላቸት የዘወትር ትብብራቸው ሳይርቀኝ እስከ መጨረሻዋ ቀን ድረስ ከጎኔ ላልተለዩት ለዶዶላ ሁለተኛ ደረጃ ትምህርት ቤት ርእሰ መምህር ለአቶ ሀሰን ኦብሴና ለምክትል እርእሰ መምህሩ አቶ አግዘው ተስፋዬ እንዲሁም ለመምህር ወንዳለህ፣ ከተራራ የገዘፉ ይመስሉኝ የነበሩትን ጭንቀት ወለድ መሰናክሎች ሁሉ ከፊቴ ስለከላችሁልኝ ታለቅ ምስጋና አቅርቤለሁ፡፡ በተመሳሳይ የተማሪዎቹን የፈተና ወረቀት በማረምና ልዩ ልዩ ድጋፎችን በማድረግ እገዛ ያደረጉልኝን ለትምህርት ቤቱ የአማርኛ ትምርት ክፍል የስራ ባልደረቦች ለአቶ ጊቦ፣ ለወ/ሮ ፈይኔ፣ ለወ/ሮ ምህረት፣ ለወ/ሮ የሺሐረግ እና ለወ/ሮ የስጋት፣ ይኸው የእናንተ ድጋፍ የታከለበት ስራ እዚህ ደርሷል በማለት ልባዊ ምስጋናዬን አቅርቤአለሁ፡፡

ለጥናቱ የሚስፈልገኝን ወጪ በመሸፈን ትብብር ላደረጉልኝ ለሚዛን–ቴፒ ዩኒቨርስቲ እና ለአዲስ አበባ ዩኒቨርስቲ ውለታችሁን መላሽ ያድርገኝ እያለኩ ከፍ ያለ ምስጋናዬን አቅርቤአለሁ፡፡

በመጨረሻም ለስትንፋሴ መጀመሪያ፣ ለመኖሬ ምክንያት ለእናቴ ወ/ሮ ሻሼ መንግስቴ ፈጣሪ እድሜሽን ያርዝምልኝ ከማለት ውጭ ምን ማለት እችላለሁ፡፡

የይዘት ማውጫ

ምስጋና vi
የይዘት ማውጫ vii
የሰንጠረዥ ማውጫ xiv
የስዕል ማውጫ xvi
የአባሪ ማውጫ xvii
አሕፅሮተ ጥናት (Abstract) xviii

ምዕራፍ አንድ ፡- መግቢያ

1.1. የጥናቱ አደረጃጀት 1
1.2. የጥናቱ ዳራ 1
1.3. የጥናቱ መነሻ ችግሮች 6
1.4. የጥናቱ ዓላማ 10
1.5. የጥና ቱ መላምት (Research hypothesis) 11
1.6. የጥናቱ ጠቀሜታ 11
1.7. የጥናቱ ወሰን 11
1.8. የጥናቱ ውሱንነት 13
1.9. የጥናቱ ቁልፍ ቃላትና ሐረጋት ብያኔ 16
1.10. ማጠቃለያ 18

ምዕራፍ ሁለት፡ - የተዛማጅ ድርሳናት ቅኝት(Review of Related Literature)

2.1. መግቢያ 19
2.2. የመጻፍ ክሂል ምንነት እና ባህርያት ቅኝት 19
2.2.1. የመጻፍ ክሂል ምንነት 19
2.2.2. የመጻፍ ክሂል ባህርያት 20
2.2.3. የመጻፍ ክሂል አስፈላጊነት 22
2.2.4. የመጻፍ ክሂል ማስተማሪያ አቀራረቦች 24
2.2.4.1. ውጤት - ተኮር አቀራረብ (Product Focused Approach) 25
2.2.4.2. ሂደት-ተኮር አቀራረብ (Process focused approach) 27
2.2.4.3. ጀነር ጽህፈት ማስተማሪያ አቀራረብ (Genre approach) 30
2.2.4.4.ሂደት ወ ጀነር ጽህፈት ማስተማሪያ አቀራረብ(Process genre approach) 31
2.3. የምጋቤ ምላሽ ምንነት፣ ባህርያት እና አይነቶች 34

2.3.1. የምጋቤ ምላሽ ምንነት......34
2.3.2. የምጋቤ ምላሽ አስፈላጊነት......35
2.3.3. የምጋቤ ምላሽ አይነቶች በጽህፈት ክሂል 38
2.3.3.1. የግል ግምገማ......39
2.3.3.2. የጓደኛምጋቤ ምላሽ 39
2.3.3.3.የመምህር ምጋቤ ምላሽ 38
2.3.3.3.1. የመምህር ምጋቤ ምላሽ ውጤታማነት......40
2.3.3.3.2. የመምህር የጽሑፍ ምጋቤ ምላሽ አቀራረብ ዘዴዎችና መርሆዎች......42
2.3.3.3.3. የመምህር ጽሁፋዊ ምጋቤ ምላሽ አመዳደብ......44
2.3.3.3.4. የመምህር ምጋቤ ምላሽ የትኩረት አቅጣጫዎች......48
2.3.3.3.5. የመምህር ምጋቤ ምላሽ ቀዳሚ የትኩረት አቅጣጫ 52
2.3.3.4. የመምህር- ተማሪ ምክክር...... 54
2.3.3.4.1. የመምህር-ተማሪ ምክክር ምንነትና ባህርያት......55
2.3.3.4.2. የመምህር-ተማሪ ምክክር ጠቀሜታዎች......56
2.3.3.4.3. የመምህር- ተማሪ ምከክራዊ ምጋቤ ምላሽ አቀራረብ ስልቶች......59
2.3.3.4.4. የመምህር-ተማሪ ምክክር አላማዎች 62
2.3.3.4.5. የመምህር-ተማሪ ምከክር አተገባበር ዘዴዎች......63
2.3.3.4.6. የስኬታማ የመምህር- ተማሪ ውይይት መገለጫ ባህርያት......66
2.3.3.4.7. በመምህር-ተማሪ ምከክራዊ ምጋቤ ምላሽ ላይ መወገድ ያለባቸው ጉዳዮች......68
2.3.3.4.8. የመምህር ተማሪ ምከክር አተገባበር ቅደም ተከተላዊ ሂደት 69
2.3.3.4.9. የመምህር ተማሪ ምከክራዊ ምጋቤ ምላሽ አተገባበር ሂደት 72
2.3.3.4.10. የመምህር-ተማሪ ምክክር ማስታወሻ መመዝገቢያ ቅጾች 77
2.4. ከጥናቱ ጋር ተዛማጅነት ያላቸው ቀደምት ሀገርኛ ጥናቶች ክለሳ......80
2.5. የመጻፍ ክሂል ምዘና/ፈተና (Testing Writing Skills)......86
2.5.1. የቋንቋ ፈተና አይነቶች (Types of Language Tests)......88
2.5.2. የጽህፈት ፈተና መገምገሚያ/ ማረሚያ መንገዶች......89
2.5.2.1. ሆልስቲክ መስፈርት (Holistic scoring) 90
2.5.2.2. አናሊቲክ መስፈርት (Analytical scoring)......92
2.5.2.3. የሆልስቲክና የአናሊቲክ መስፈርቶች ንጽጽራዊ እይታ......94
2.5.3. የ Jacobs እና ሌሎች (1981) ሞዴል 95
2.6. ጽንሰሀሳባዊ ማዕቀፍ (Theoretical framework)......96

t.me/BooksandYou

2.6.1. የ Vigotsky (1978) ሞዴል 97
2.6.2. የ Flower እና Hayes (1981) ሞዴል 98
2.6.3. የ Bereiter እና Scardamalia (1987) ሞዴል 101
2.6.4. ለሚከናወነው ጥናት የሚያገለግል ጽንሰሐሳባዊ ማእቀፍ 103
2.7. ማጠቃለያ 105
ምዕራፍ ሶስት ፡- የአጠናን ዘዴ (Researc Methodology)
3.1. መግቢያ 107
3.2. የጥናቱ ማዕቀፍ 107
3.3. የጥናቱ ተሳታፊዎች (Population) 110
3.4. የመረጃ መሰብሰቢያ መሳሪያዎች 114
3.4.1. ቅድመና ድህረ ሙከራ ፈተናዎች (Pre and post- tests) 114
3.4.2. የጽህፈት መልመጃዎች (Writing tasks) 116
3.4.3. ቃለመጠይቅ (interview) 117
3.5. የመረጃ አሰባሰብ ሂደት (Data Collection Procedure) 118
3.5.1. የቅድመ እና ድህረ ሙከራ ፈተናዎች 118
3.5.2. የተማሪዎች ጽሁፋዊ ስራዎች 120
3.6. የመረጃ ትንተና (Data analysis) 124
3.7. የዋናው ጥናት የአራሚዎች አስተማማኝነት 127
3.7.1. የዋነው ጥናት የቅድመ ፈተና (pre test) የአራሚዎች አስተማማኝነት 127
3.7.2. የዋናው ጥናት የድህረ ፈተና (post test) የአራሚዎች አስተማማኝነት 127
3.8. የቅድመ ሙከራ ጥናት (Pilot Study)ትግበራ እና የተገኘ ልምድ 128
3.8.1. መግቢያ 128
3.8.2. የቅድመ ጥናቱ ተሳታፊ መማሪያ ክፍሎች 130
3.8.3. የቅድመ ሙከራ ጥናቱ የቅድመ ሙከራ ፈተና ዓላማና የርእስ አመራረጥ 132
3.8.4. የቅድመ ሙከራ ጥናት የመረጃ ትንተናና ግኝት አጭር ማብራሪያ 134
3.8.4.1. የቅድመ ፈተና የአራሚዎች አስተማማኝነት 134
3.8.4.2. የቅድመ ሙከራ ጥናት ውጤት ንጽጽር በሶሰቱ ቡድኖች መካከል 134
3.8.4.3. በቅድመ ሙከራ ጥናት ላይ የተማሪዎች ንኡሳን የመጻፍ ክሂሎቻቸው የተጽእኖ ደረጃ ንጽጽር ..135
3.8.4.4. ንዑሳን የተማሪዎች የመጻፍ ክሂሎች በሶስቱ ቡድኖች ድህረ ሙከራ ጥናት የፈተና የውጤት የልዩነት ትንተና 136
3.8.4.4.1. መግቢያ 136

3.8.4.4.2. የጽሁፋዊ ስራ ይዘት (Content)፣ የሶስቱ ቡድኖች
የውጤት የልዩነት ትንተና 136
3.8.4.4.3. የጽሁፋዊ ስራ አደረጃጀት (organization) የሶስቱ ቡድኖች የውጤት የልዩነት ትንተና .. 137
3.8.4.4.4. የጽሁፋዊ ስራ የቃላት (vocabulary) አጠቃቀም
የሶስቱ ቡድኖች የውጤት የልዩነት ትንተና 137
3.8.4.4.5. የጽሁፋዊ ስራ የቋንቋ አጠቃቀም (Language Use)
የሶስቱ ቡድኖች የውጤት የልዩነት ትንተና 138
3.8.4.4.6. የጽሁፋዊ ስራ ስርአተ ጽህፈት የሶስቱ ቡድኖች የውጤት የልዩነት 138
3.8.4.5.ንኡሳን የመጻፍ ክሂሎች የተጽእኖ ደረጃ ንጽጽራዊ ትንተና 139
3.8.4.5.1. መግቢያ 139
3.8.4.5.2. የቡድን አንድ ንኡሳን የመጻፍ ክሂሎች የማኖቫ ውጤት 140
3.8.4.5.3. የቡድን ሁለት ንኡሳን የመጻፍ ክሂሎች የማኖቫ ውጤት 141
3.8.4.5.4. የቡድን ሶስት ንኡሳን የመጻፍ ክሂሎች ማኖቫ ዉጤት 142
3.8.5. የድህረ ፈተና (post test) የአራሚዎች አስተማማኝነት 144
3.8.5.1. የቡድን አንድ ድህረ ፈተና የአራሚዎች አስተማማኝነት ውጤት 144
3.8.5.2. የቡድን ሁለት ድህረ ፈተና የአራሚዎች አስተማማኝነት ውጤት 144
3.8.5.3. የቡድን ሶስት ድህረ ፈተና የአራሚዎች አስተማማኝነት ውጤት 144
3.8.5.4. ማጠቃለያ 145
3.8.6. በቅድመ ሙከራ የጥናቱ የትግበራ ሂደት ላይ የተማሪዎች አስተያየት 145
3.8.7. ከቅድመ ሙከራ ጥናቱ የተገኘው ትምህርት (ልምድ) 147
3.8.7.1. አጠቃላይ የጥናቱን የአተገባበር ቅደም ተከተላዊ ሂደት በተመለከተ 147
3.8.7.2. የጥናቱን የመረጃ መሰብሰቢያ መሳሪያዎች በተመለከተ 148
3.8.7.3. የጥናቱን የመረጃ መተንተኛ ስልቶች በተመለከተ 149
3.9. ማጠቃለያ 150

ምዕራፍ አራት ፡- የውጤት ትንተናና ማብራሪያ

4.1.መግቢያ 151
4.2. የዋናው ጥናት ተሳታፊ ክፍሎች 153
4.3. የዋናው ጥናት ቅድመ ሙከራ ፈተና ዓላማና የርእስ አመራረጥ ሂደት 154
4.4. የሶስቱ ቡድኖች የቅድመ ፈተና የጥገኛ ተላውጦ የልዩነት ትንትና 157
4.5. የዋናው ጥናት የሶስቱ ተጠኚ ቡድኖች የጥንድ ናሙና ቲ-ቴስት 158
4.5.1.መግቢያ 158

4.5.2. የቡድን አንድ ተማሪዎች ከልምምዱ በኋላ ያስመዘገቡት ውጤት ትንተና....158
4.5.3. የቡድን ሁለት ተማሪዎች ከልምምዱ በኋላ ያስመዘገቡት ውጤት ትንተና....159
4.5.4. የቡድን ሶስት ተማሪዎች ከልምምዱ በኋላ ያስመዘገቡት ውጤት ትንተና....160
4.5.5. ማጠቃለያ.... 161
4.6. የሶስቱ ቡድኖች የድህረ ፈተና የጥገኛ ተላውጦ የልዩነት ትንትና....162
4.7. የቅድመ ፈተና ንውሳን የተማሪዎች የጽህፈት ክሂሎች ወይም ጥገኛ ተላውጦዎች ተናጥላዊ የዋና ጥናት ውጤት የልዩነት ትንተና 163
4.7.1. መግቢያ....163
4.7.2. ቅድመ ፈተና፣ የይዘት (Content)፣ ጥገኛዊ ተላውጦ፣ በሶስት ቡድኖች መካከል የውጤት የልዩነት ትንተና 163
4.7.3. የቅድመ ፈተና፣ የአደረጃጀት (organization)፣ ጥገኛዊ ተላውጦ (dependent variable) በሶስት ቡድኖች መካከል የውጤት የልዩነት ትንተና....164
4.7.4. የቅድመ ፈተና፣ የቃላት (Vocabulary)፣ ጥገኛዊ ተላውጦ (dependent variable) በሶስት ቡድኖች መካከል የውጤት የልዩነት ትንተና....165
4.7.5. የቅድመ ፈተና ፣ የቋንቋ አጠቃቀም፣ ጥገኛዊ ተላውጦ በሶስት ቡድኖች መካከል የውጤት የልዩነት ትንተ....165
4.7.6. የቅድመ ፈተና ፣ የስርአተ ጽህፈት፣ ጥገኛዊ ተላውጦ በሶስት ቡድኖች መካከል የውጤት የልዩነት ትንተና....166
4.7.7. ማጠቃለያ....166
4.8. በሶስቱ ቡድኖች መካከል አጠቃላይ የመጻፍ ክሂል የኢ-ጥገኛዊ ቲ-ቴስት የድህረ ፈተና ውጤት ንጽጽር ...167
4.8.1. የቡድን አንድ (ሙከራዊ ቡድን) እና የቡድን ሶስት (ቁጥጥራዊ ቡድን) ድህረ ፈተና አማካይ ውጤት ንጽጽራዊ ትንተና....167
4.8.2. የቡድን ሁለት (ሙከራዊ ቡድን) እና የቡድን ሶስት (ቁጥጥራዊ ቡድን) ድህረ ፈተና አማካይ ውጤት ንጽጽራዊ ትንተና....168
4.8.3. የቡድን አንድ (ሙከራዊ ቡድን) እና የቡድን ሁለት (ሙከራዊ ቡድን) ድህረ ፈተና አማካይ ውጤት ንጽጽራዊ ትንተና....169
4.8.4. ማጠቃለያ.... 170
4.9. የሶስቱ ቡድኖች ንውሳን የመጻፍ ክሂሎች ወይም ጥገኛ ተላውጦዎች የድህረ ፈተና ውጤት የልዩነት ትንትና....171
4.9.1. መግቢያ....171

4.9.2. የጽሁፋዊ ስራ ይዘት በሶስት ቡድኖች መካከል የድህረ ፈተና የውጤት የልዩነት ትንተና...........171
4.9.3. የድህረ ፈተና፣ የጽሁፋዊ ስራ አደረጃጀት (organization)፣ ጥገኛዊ ተላውጦ በሶስት ቡድኖች መካከል የውጤት የልዩነትትንተና..172
4.9.4. የጽሁፋዊ ስራ የቃላት አጠቃቀም በሶስት ቡድኖች መካከል የድህረ ፈተና የውጤትየልዩነትትንተና..173
4.9.5. የጽሁፋዊ ስራ የቋንቋ አጠቃቀም በሶስት ቡድኖች መካከል የድህረ ፈተና የውጤት የልዩነት ትንተና..174
4.9.6. የጽሁፋዊ ስራ ስርአተ ጽህፈት በሶስት ቡድኖች መካከል የድህረ ፈተና የውጤት የልዩነት ትንተና...175
4.9.7. ማጠቃለያ...176
4.10.በእያንዳንዱ ቡድን ውስጥ የተማሪዎች ንኡሳን የመጻፍ ክሂሎች የተጽእኖ ደረጃ ንጽጽራዊ ትንተና.........177
4.10.1. መግቢያ..177
4.10.2. የቡድን አንድ ንኡሳን የመጻፍ ክሂሎች የማኖቫ ውጤት 178
4.10.3. የቡድን ሁለት ንኡሳን የመጻፍ ክሂሎች የማኖቫ ውጤት...180
4.10.4. የቡድን ሶስት ንኡሳን የመጻፍ ክሂሎች ማኖቫ ዉጤት...182
4.10.5. ማጠቃለያ...183
4.11. ተማሪዎች በፅህፈት ልምምዱ ወቅት በተከናወነው የመምህር-ተማሪ ምክክርና የመምህር ጽሁፋዊ ምጋቤ ምላሽ ላይ ያላቸው ግንዛቤ ወይም አስተያየት ምን ይመስላል? 184
4.11.1. ተማሪዎች በጽሁፋዊ ስራዎቻቸው ላይ ምጋቤ ምላሽ ዊ ተግባራት እንዲከናወኑ መፈለጋቸውን ወይም አለመፈለጋቸውን በተመለከተ የሰጧቸው አስተያየቶች...185
4.11.2. ተማሪዎች በጽሁፋዊ ስራዎቻቸው ላይ ምጋቤ ምላሻዊ ተግባራት በመከናወናቸው አግኝተናል የሚሏቸው ጠቀሜታዎች 187
4.11.3. ተማሪዎችጽሁፋዊ ስራዎቻቸው ምን ደረጃ ላይ ሲደርስ ነው ምጋቤ ምላሽ (የመምህር ተማሪ ምክክራዊ ምጋቤ ምላሽና የመምህር ጽሁፋዊ ምጋቤ ምላሽ) እንዲቀርብላቸው የሚፈልጉት?..........188
4.11.4. በመምህር ተማሪ ምክክርና በመምህርየጽሑፍ ምጋቤ ምላሽ ሂደት ላይ ተማሪዎቹ የወደዷቸውን ነገሮችን በተመከተ ለቀረበላቸው ጥያቄ የሰጧቸው ምላሾችማሳያዎች.......................................189
4.11.5. ድክመቶችን የመጠቆም ሂደት በተመለከተ ከመምህሩ ቀጥተኛ እና ኢቀጥተኛ የአስተራረም ስልቶች የተማሪዎች ቀዳሚ ምርጫ የትኛው ነው?..190
4.12. ማጠቃለያ...192
ምዕራፍ አምስት ፡- የጥናቱ ግኝት ማብራሪያ..194
ምዕራፍ ስድስት ፡- ማጠቃለያ መደምደሚያ እና የወደፊት የምርምር አቅጣጫዎች

6.1. መግቢያ 202
6.2. ማጠቃለያ 202
6.3. የጥናቱ መደምደሚያ....205
6.4. የወደፊት የምርምር አቅጣጫዎች....207
6.5. የመፍትሔ ሀሳቦች/ አስተያየቶች....209
ዋቢ መረጃዎች 211
አባሪዎች 226

የንጠረዥ ማውጫ

ሰንጠረዥ 3.1 ፡- ከአምስት የተለያዩ ትምህርት ቤቶች የተሰበሰቡ መረጃዎች..111

ሰንጠረዥ 3.2 ፡- ለሙከራ ቡድን እና ለቁጥጥር ቡድን የሚቀርቡ ቅድመና ድህረ ሙከራ ፈተናዎች ቅደምተከተላዊ አቀራረብ ሂደት..115

ሰንጠረዥ 3.3፡- የተማሪዎች ቅድመና ድህረ ሙከራ ፈተናዎች መመዝገቢ ቅጽ ናሙና..129

ሰንጠረዥ 3.4፡- የቅድመ ሙከራ ጥናቱ ተሳታፊ ተማሪዎች አጠቃላይ መረጃ..130

ሰንጠረዥ 4.1፡- የዋናው ጥናት ተሳታፊ ተማሪዎች አጠቃላይ መረጃ..153

ሰንጠረዥ 4.2፡- የቡድን አንድ፣ ሁለትና ሶስት ዩኒ-ቫሪየት የልዩነት ትንተና 157

ሰንጠረዥ4.3፡- በቡድን አንድ ውስጥ የጥንድ ናሙና ቲ-ቴስት (Paired- sample T-test) መጠን በቅድመ ሙከራ እና በድህረ ሙከራ ፈተናዎች መካከል የታየ ልዩነት..158

ሰንጠረዥ 4.4 ፡- በቡድን ሁለት ውስጥ የጥንድ ናሙና ቲ-ቴስት መጠን በቅድመ ሙከራ እና በድህረ ሙከራ ፈተናዎች መካከል የታየ ልዩነት..159

ሰንጠረዥ 4.5 2- በቡድን ሶስት ውስጥ የጥንድ ናሙና ቲ-ቴስት መጠን በቅድመ ሙከራ እና በድህረ ሙከራ ፈተናዎች መካከል የታየ ልዩነት..160

የሰንጠረዥ 4.6 ፡- ቡድን አንድ፣ሁለትና ሶስት ዩኒ-ቫሪየት የልዩነት ትንተና..162

ሰንጠረዥ 4.7 ፡- የሶስቱ ቡድኖች ይዘትን በተመለከተ ዩኒቫሪየት የልዩነት ትንተና..163

ሰንጠረዥ 4.8 ፡- የሶስቱ ቡድኖች አደረጃጀትን በተመለከተ የዩኒቫሪየት የልዩነት ትንተና..164

ሰንጠረዥ 4.9 ፡- የሶስቱ ቡድኖች ቃላትን በተመለከተ የዩኒቫሪየት የልዩነት ትንተና 165

ሰንጠረዥ 4.10 ፡- የሶስቱ ቡድኖች የቋንቋ አጠቃቀምን በተመለከተ የዩኒቫሪየት የልዩነት ትንተና..165

ሰንጠረዥ 4.11፡- የሶስቱ ቡድኖች ስርአተ ጽህፈትን በተመለከተ የቅድመ ፈተና የዩኒቫሪየት የልዩነት ትንተና..166

ሰንጠረዥ 4.12 ፡- የቡድን አንድ እና የቡድን ሶስት የድህረ ፈተና አማካይ ውጤት ንጽጽራዊ ትንተና..167

ሰንጠረዥ 4.13 ፡- የቡድን ሁለት እና የቡድን ሶስት የድህረ ፈተና አማካይ ውጤት ንጽጽራዊ ትንተና..168

ሰንጠረዥ 4.14 ፡- የቡድን አንድ እና የቡድን ሁለት ድህረ ፈተና አማካይ ውጤት ንጽጽራዊ ትንተና 169

ሰንጠረዥ 4.15 ፡- በድህረ ፈተና የጽሁፋዊ ስራ ይዘትን በተመለከተ የሶስቱ
ቡድኖች፣ የዩኒቫሪየት የልዩነት ትንተና 171

ሰንጠረዥ 4.16 ፡- የድህረ ፈተና የጽሁፋዊ ስራ አደረጃጀትን በተመለከተ የሶስቱ
ቡድኖች፣ የዩኒቫሪየት የልዩነት ትንተና 172

ሰንጠረዥ 4.17 ፡- የድህረ ፈተና የቃላት አጠቃቀምን በተመለከተ የሶስቱ ቡድኖች፣
የዩኒቫሪየት የልዩነት ትንተና....173

ሰንጠረዥ 4.18 ፡- የድህረ ፈተና የቋንቋ አጠቃቀምን በተመለከተ የሶስቱ ቡድኖች፣
የዩኒቫሪየት የልዩነት ትንተና....174

ሰንጠረዥ 4.19 ፡- የድህረ ፈተና ስርአተ-ጽህፈት በተመለከተ የሶስቱ ቡድኖች፣
የዩኒቫሪየት የልዩነት ትንተና....175

ሰንጠረዥ 4.20፡- የቡድን አንድ ንኡሳን የመጻፍ ክሂሎች የማኖቫ ውጤት ትንተና....178

ሰንጠረዥ4.21፡-የቡድን ሁለት ንኡሳን የመጻፍ ክሂሎች የማኖቫ ውጤት ትንተና....180

ሰንጠረዥ 4.22፡- የቡድን ሶስት ንኡሳን የመጻፍ ክሂሎች የማኖቫ (MANOVA) ትንተና ውጤት....182

ስዕል ማውጫ

ስዕል አንድ፡ - የሒደታዊ ጽህፈት ተለዋዋጭ፣ ድግግሞሻዊና አይተነበያዊ ባህሪያትን
አመላካች ሞዴል (ከ Tribble 1996 ላይ የተወሰደ)...29
ስዕል ሁለት፡ - በመምህር-ተማሪ ምከክራዊ ሒደት ላይ የአንድ ተማሪ መረጃ መመዝገቢያ ቅጽ...................78
ስዕል ሶስት ፡- በመምህር-ተማሪ ምከክራዊ ሒደት ላይ ከአንድ በላይ የሆኑ ተማሪዎች
መረጃዎችን ለመመዝገብ የሚያስችል ቅጽ...79
ስዕል አራት፡ - የ Flower እና Hayes (1981፣370) ሞዴል ቅደም ተከተላዊ የጽህፈት ተግባራት.......99
ስዕል አምስት፡- የ Vigotsky 1978፣ የ Flower እና Hayes1981 እንዲሁም የBereitor እና
Scardamalia1987 ሞዴሎችን መሰረታዊ ሐሳቦች ያካተተ፣ለዚህ ጥናት ያገለገለ ጽንሰሐሳባዊ ማእቀ.....104
ስዕል ስድስ፡- ለሙከራ ቡድኖችና ለቁጥጥር ቡድን ተማሪዎች የቀረቡ ግብዓቶችና የአጠናን ስልት
(methodological framework)..109
ስዕል ሰባት፡- በጥናቱ፣ ለሙከራ ቡድን (ቡድን አንድና ቡድን ሁለት) ተማሪዎች የሚቀርቡ ሒደታዊ
(ውደታዊ) የተማሪዎች የፅህፈት ተግባራት፣ የመምህር ምጋቤ ምላሽ (ምከክራዊ እና ጽሁፋዊ) አቀራረቦች
እንዲሁም ቅድመና ድህረ ሙከራ ፈተናዎች ትስስሮሽና የአተገባበር ቅደም ተከተል...............................123

የአባሪዎች ማውጫ

አባሪ "ሀ" ፡- በቅድመ ሙከራ ጥናቱ ላይ ለተማሪዎች የቀረበ ቃለመጠይቅ..........226

አባሪ "ለ" ፡- ከሙከራ ቡድን ተማሪዎች ጋር ከተከናወነ ቃለመጠይቅ የተገኘ ምላሽ..........227

አባሪ "ሐ" ፡- በቅድመ ሙከራ ጥናቱ (pilote study) ላይ ለጥናቱ ተሳታፊ ተማሪዎች የቀረበ የቅድመ እና የድህረ ሙከራ ጥናት የጽህፈት ፈተና..........248

አባሪ "መ" ፡- የተማሪዎች የጽሁፋዊ ስራ ፈተናዎች መገምገሚያ መስፈርት..........249

አባሪ "ሠ" ፡- ለሁለተኛ ደረጃ ርእሳነ መምህራን…የቀረበ ቃለመጠይቅ..........255

አባሪ "ረ" ፡- በሁለቱ አራሚዎች የተሰጠ የሶስቱ ቡድኖች የፈተና ውጤቶች..........256

አባሪ "ሰ" ፡- በንኡሳን ክሂሎቹ ላይ በሁለቱ አራሚዎች የተሰጠ የሶስቱ ቡድኖች አማካይ የቅድመ እና የድህረ ሙከራ ፈተና ውጤቶች..........258

አባሪ "ሸ" ፡- የመምህር–ተማሪ ምክክር አቀራረብ ሒደት ናሙና..........259

አባሪ "ቀ" ፡- መረጃ መመዝገቢያ ቅጾች ናሙናዎች..........267

አባሪ "በ" ፡- የመምህር የጽሑፍ ምጋቤ ምላሽ አቀራረብ ሒደት ናሙና..........269

አባሪ "ተ" ፡- በአራሚዎች የታረሙ ፈተናዎች ናሙና..........271

አባሪ "ቸ" ፡- የትብብር ደብዳቤዎች..........273

አባሪ "ኀ" ፡- ለሙከራ ቡድን አንድና ቡድን ሁለት ተማሪዎች የቀረበ ቃለመጠይቅ..........275

አባሪ "ነ" ፡- በዋናው ጥናት ከሙከራ ቡድን አንድና ቡድን ሁለት ተማሪዎች ጋር ከተከናወነው ቃለመጠይቅ የተገኙ ምላሾች..........277

አባሪ "ኘ" ፡- በዋናው ጥናት ላይ ለጥናቱ ተሳታፊ ተማሪዎች የቀረበ የቅድመ እና የድህረ ሙከራ ጥናት የጽህፈት ፈተና..........307

አባሪ "አ" ፡- በንኡሳን ክሂሎቹ ላይ በሁለቱ አራሚዎች የተሰጠ የሶስቱ ቡድኖች አማካይ የቅድመ እና የድህረ ሙከራ ፈተና ውጤቶች..........308

አባሪ "ከ" ፡- የመምህር ተማሪ ውይታዊ ምጋቤ ምላሽ አቀራረብ ሂደት ናሙና (ከመቅረጸ ድምጽ ወደ ጽሁፍ የተሸጋገረ (transcribed))..........312

አባሪ "ኸ" ፡- መረጃ መመዝገቢያ ቅጾች ናሙና..........327

አባሪ "ወ" ፡- የመምህር የጽሑፍ ምጋቤ ምላሽ አቀራረብ ሂደት ናሙና..........328

አባሪ "ዐ" ፡- በአራሚዎች የታረሙ ፈተናዎች ናሙና..........330

አባሪ "ዘ" ፡- የዋናው ጥናት የአራሚዎች አስተማማኝነት ናሙና..........332

አባሪ "ዠ" ፡- የትብብር ደብዳቤዎች..........334

አህፅሮተ ጥናት (Abstract)

የዚህ ጥናት አብይ ዓላማ በተማሪዎች ጽሁፋዊ ስራዎች ላይ የሚደረጉ የመምህር-ተማሪ ምክክር(conferencing) እና የመምህር የጽሑፍ ምጋቤ ምላሽ (Written feedback) በተማሪዎች የመጻፍ ክሂል እድገት ላይ ያላቸውን ተጽእኖ መመርመር ነበር፡፡ ጥናቱ ከፊል ፍትነታዊ የሙከራ ዘዴን ተግባራዊ አድርጓል፡፡ የጥናቱ ተሳታፊዎችም በአላማ ተኮርና በአመቺ የናሙና አወሳሰድ ስልት ተመርጠዋል፡፡ የጥናቱ ተሳታፊ ተማሪዎች አማርኛ ሁለተኛ ቋንቋቸው የሆኑ የዘጠነኛ ክፍል ተማሪዎች ሲሆኑ የጥናቱ ዋነኛ የመረጃ ምንጮች ቅድመ ሙከራ ፈተና፣ የተማሪዎች ጽሁፋዊ ስራዎች፣ ድህረ ሙከራ ፈተና እና ለሙከራ ተማሪዎች የተዘጋጀ ቃለመጠይቅ ናቸው፡፡ እነዚህ መረጃዎችም በመጠናዊና በአይነታዊ የመረጃ መተንተኛ ስልቶች ተተንትነዋል፡፡ በትንተናው መሰረትም የመምህር ተማሪ ምከክራዊ ምጋቤ ምላሽ ከቁጥጥር ቡድኑ አንጻር ሲታይ በተማሪዎች የመጻፍ ክሂል እድገት ላይ ያለው የተጽእኖ አይነት አዎንታዊ ሲሆን የተጽእኖው ደረጃም ጉልህ መሆኑን ለማረጋገጥ ተችሏል፡፡ በተመሳሳይም የመምህር የጽሑፍ ምጋቤ ምላሽ ያከናወኑ ተማሪዎች ከቁጥጥር ቡድኑ አንጻር ሲመዘኑ በተማሪዎች የመጻፍ ክሂል ላይ ጉልህ መሻሻል ታይቷል፡፡ በሌላ በኩል የመምህር ተማሪ ምከክራዊ ምጋቤ ምላሽ ያከናወኑ ተማሪዎች እና የመምህር የጽሑፍ ምጋቤ ምላሽ ያካሔዱ ተማሪዎች ያሳዩት የመጻፍ ክሂል መሻሻል በንጽጽር ሲታይ ሁለቱም ተቀራራቢ በሆነ ደረጃ በተማሪዎች የመጻፍ ክሂል እድገት ላይ አዎንታዊ ጉልህ ተጽእኖ እንዳላቸው ለመረዳት ተችሏል፡፡ ከዚህም በተጨማሪ ከንኡሳን የመጻፍ ክሂሎች አኳያ በሙከራ ቡድኖቹና በቁጥጥር ቡድኑ መካከል በተካሄደው የመረጃ ትንተና፣ የመምህር ተማሪ ምከክራዊ ምጋቤ ምላሽ ያከናወኑ ተማሪዎች ከቁጥጥር ቡድኑ አንጻር በጽሁፋዊ ስራ ይዘትና አደረጃጀት ንኡሳን ጽህፈት ክሂሎች ላይ ጉልህ የሆነ አዎንታዊ ተጽእኖ አስመዝግበዋል፡፡ በተመሳሳይ የመምህር የጽሑፍ ምጋቤ ምላሽ ያከናወኑ ተማሪዎችም በጽሁፋዊ ስራ ይዘት፣ አደረጃጀት፣ የቃላት አመራረጥና ስርአተ ጽህፈት ንኡሳን የመጻፍ ክሂሎች ላይ ከቁጥጥር ቡድኑ አኳያ ጉልህ መሻሻል አሳይተዋል፡፡ በአጠቃላይም በእነዚህ ከላይ በተገለጹትን የጥናቱን አበይት ግኝቶች አንደምታ መሰረት፣ የመምህር ተማሪ ምከክራዊ ምጋቤ ምላሽ እና የመምህር ጽሁፋዊምጋቤ ምላሽ ፣ ሁለቱም በተማሪዎቹ አጠቃላይ የመጻፍ ክሂል እድገት ላይ ጉልህ የሆነ መሻሻል ማስመዝገባቸውንና በተመሳሳይም የየራሳቸው የሆኑ አዎንታዊ ፋይዳዎቸ እንዷላቸው ለመረዳት በመቻሉ ሁለቱም ተገቢውን የአቀራረብ ስልቶች በመከተል በተጓዳኝነት ቢቀርቡ፣ የተማሪዎቹን የመጻፍ ክሂል መሻሻል እርከን ለመጨመር እንደሚረዳ በጥናቱ መደምደሚያ ላይ ለመግለጽ ተሞክሯል፡፡ በመጨረሻም በጥናቱ ማጠቃለያ ላይ፣ ወደፊት መከናወን ስለሚኖርባቸው ተጨማሪ ወይም ተጓዳኝ የምርምር ርእሰ ጉዳዮች እንዲሁም ጥናታዊ ስራውን ለማከናወን እገዛ ያደረጉ ዋቢ መረጃዎችን በማቅረብ የጥናታዊ ስራውን ዘገባ ለማጠቃለል ጥረት ተድርጓል፡፡

t.me/BooksandYou

ምዕራፍ አንድ

መግቢያ

1.1. የጥናቱ አደረጃጀት

ይህ ጥናት ትኩረት ያደረገው በተማሪዎች ጽሁፋዊ ስራዎች ላይ በሚደረጉ በመምህር-ተማሪ ምክክርና በመምህር ጽሁፋዊ ምጋቤ ምላሽ ላይ ነው። እነዚህም ተግባራት ከመጻፍ ክሂል ጋር በእጅጉ የተቆራኙ ናቸው። በመሆኑም በዚህ ምእራፍ ከመጻፍ ክሂልና በአጠቃላይም ከጽሁፋዊ ተግባራት ጋር የተያያዙ፣ ለጥናቱ መነሻ የሚሆኑ አበይት ጭብጦች እንዲሁም የጥናታዊ ስራውን ዘገባ አቀራረብ ስልት ጠቋሚ የሆኑ መሰረታዊ መረጃዎች በጭምቅሐሳብ (summery) መልክ ይቀርባሉ። እነዚህ መሰረታዊ ነጥቦች የሚካተቱትም "የጥናቱ ዳራ (Background of the Study)"፣ "የጥናቱ መነሻ ችግሮች(Statement of the problems)"፣ "የጥናቱ ዓብይ እና ዝርዝር ዓላማዎች"፣ "የጥናቱ መላምት (Research hypothesis)"፣ "የጥናቱ ጠቀሜታ"፣ "የጥናቱ ወሰን"፣ "የጥናቱ ውሱንነት" እንዲሁም "የጥናቱ ቁልፍ ቃላትና ሐረጋት ብያኔ" በሚሉ ንዑሳን ርዕሶች ስር ይሆናል።

1.2. የጥናቱ ዳራ

በአለም ላይ የራሳቸው ቋንቋ/ዎች እና የጽህፈት ስርዓት ወይም ፊደላት አላቸው ከሚባሉት የተወሰኑ አገራት መካከል ኢትዮጵያ አንዷ መሆኗን Bender እና ሌሎች (1976) ባቀረቡት ጥናታዊ ጽሁፍ ያስረዳሉ። የኢትዮጵያ ቋንቋዎች በሁለት አበይትና በአራት ንኡሳን የቋንቋ ቤተሰቦች ሊመደቡ ይችላሉ። እነዚህ ሁለት ዓበይት የቋንቋ ቤተሰቦች አፍሮ ኤሲያዊና ናይሎ ሰሐራዊ የቋንቋ ቤተሰቦች ናቸው። በአፍሮ ኤሲያዊ የቋንቋ ቤተሰብ ስር የሚመደቡት፣ የኢትዮጵያ ሴማዊ፣ የኢትዮጵያ ኩሻዊ እና የኢትዮጵያ ኦሟዊ ቋንቋዎች ሲሆኑ በናይሎ ሰሐራ የቋንቋ ቤተሰብ ስር የሚመደቡት፣ የኢትዮጵያ ናይሎ ሰሐራዊ (የቀድሞው ምዕራብ ኩሻዊ) ቋንቋዎች ናቸው። በእነዚህ ዓበይት የቋንቋ ቤተሰቦች ውስጥ ከ86 በላይ የሚሆኑ ልዩ ልዩ ቋንቋዎች እና እስከ 200 የሚደርሱ ዘዬያዊ ቋንቋዎች ይገኛሉ። ይህ ሁኔታም በኢትዮጵያ ውስጥ በአፍ መፍቻነትም ሆነ በሁለተኛ ቋንቋነት የሚያገለግሉ ቋንቋዎች ቁጥራቸው በርካታ መሆናቸውን ያስረዳል። ይሁን እንጅ ከእነዚህ እጅግ በርካታ ቋንቋዎች ውስጥ የጽሁፍ ቋንቋ ለመሆን የቻሉት፣ ብሎም ፅሁፋዊ ሀብት ያካበቱት ቋንቋዎች ቁጥራቸው እጅግ አነስተኛ (ግዕዝ፣ አማርኛ፣ አፋን ኦሮሞ፣ ትግርኛ እና ሀረሪኛ) ሲሆኑ አብዛኞቹ ቋንቋዎች ግን በቃል

(oral) ደረጃ የሚገኙ ናቸው (Lewis 2009፣ Bender እና ሌሎች 1976፣ ሐብተማርያም 1972)።

ቀደም ሲል እንደተጠቆመው ጽሁፋዊ ሀብት አላቸው ከሚባሉት ውስን ቋንቋዎች መካከልም አንዱ አማርኛ ነው:: ስለአማርኛ አጀማመር ወይም አመጣጥ በምሁራን የሚቀርቡት ሐሳቦች ግን እጅግ የተለያዩ ናቸው። ለምሳሌ ሐብተማርያም (1972፣26) አማርኛ የዛሬ ሶስት ሺ አመታት ገደማ ከየመን ተነስቶ በሰሜን በኩል ወደ ኢትዮጵያ መሻገራቸው ከሚነገርላቸው ኢትዮ-ሴማዊ ቋንቋዎች ውስጥ አንዱ ነው በማለት ሲጠቁሙ፣ በአንጻሩ ሌሎች ምሁራን (ታዬ 1914፣ አምሳሉ 1976፣ ዮናስ እና ሌሎች 1966፣...) አማርኛ አገር በቀል ቋንቋ መሆኑን በመግለጽ ለማስረጃነት የተለያዩ ተጨባጭ መረጃዎችን አቅርበዋል። ከእነዚህም መካከል በአርኪዮሎጂያዊ ምርመራ ሒደት በአማርኛ የተቀረጹ ጥንታዊ የድንጋይ ላይ ጽሁፎች መገኘታቸውን (አምሳሉ 1976)፣ አማርኛ አንዳንድ የግእዝ ቋንቋን ሰዋስዋዊ ስርአቶች መውረሱና በርካታ የግእዝ ቃላትን ያካተተ መሆኑን፣ የጥንታዊ ነገስታት የንግስና መጠሪያ ስያሜዎቻቸው አማርኛ መሆኑን፣ ወዘተ. በዋቢነት በማቅረብ አማርኛ አገር በቀል ቋንቋ መሆኑን በተጨባጭ ማስረጃዎች ያስረዳሉ።

በሌላ በኩል አማርኛ የጽህፈት ቋንቋ መሆን የጀመረበትን ጊዜ በትክክል ለመጠቆም አዳጋች መሆኑን አምሳሉ (1976)፣ Bender እና ሌሎች (1976) ያስረዳሉ:: ይሁን እንጅ የአማርኛ ጽህፈት በተግባር ላይ የዋለባቸው ቀደምት ዘመናትን ጠቋሚ አጫጭር የድንጋይ ላይ ጽሁፎች መኖራቸው በታሪክ ድርሳናት ላይ ተመዝግበው ይገኛሉ። ከእነዚህ መካከል ከክርስቶስ ልደት ከ500 ዓመታት በፊት እንደተጻፈ የሚገመተው የአማርኛ ጽሁፍ ይጠቀሳል። ይህ ፅሁፋዊ መረጃ እስከ አሁን በኢትዮጵያ ከተከናወኑት አርኪዮሎጂያዊ የምርመራ ውጤቶች የመጀመሪያው ወይም ቀደምትነት ያለው የድንጋይ ላይ ጽሁፍ ሆኖ ተመዝግቧል:: ጽሁፉ ሁለት አረፍተነገሮችን የያዘ ባለሁለት መስመር ጽሁፍ ሲሆን የመጀመሪያው አረፍተነገር ለንባብ አዳጋች ቢሆንም ሁለተኛው አረፍተነገር ግን “እገሌና እገሌ (ስማቸው ተፍቋል) ወደ አክሱም መጥተው ጦርነት አድርገው አገር ወሰዱ” የሚል እንደነበር አምሳሉ (1976፣5) ጠቁመዋል::

ከቀረበው መረጃ መረዳት እንደሚቻለው የአማርኛ ጽህፈት ተግባር ጅማሮ ቀደምትነት ያለው ቢሆንም በተለይ ከአራተኛው መቶ ክፍለ ዘመን ጀምሮ እስከ 1253 ዓ.ም ድረስ እድገቱ የተገደበ ነበር። ለዚህም ምክንያት የነበረው ኢትዮጵያ የክርስትና ሀይማኖትን በአራተኛው መቶ ክፍለዘመን ከተቀበለች በኂላ ልሳነመንግስት በመሆን በርካታ ጽሁፋዊ ስራዎች ይከናወኑ

የነበሩት በግዕዝ ቋንቋ በመሆኑ ምክንያት እንደሆነ Bender እና ሌሎች (1976) እንዲሁም አምሳሉ (1976) ጠቅሰዋል:: ይህ ክንዋኔም እስከ አስራ ሶስተኛው ክፍለዘመን ድረስ የቀጠለ ሲሆን በአፄ ይኩኖአምላክ ዘመነመንግስት ወይም በ1253 ዓ.ም አካባቢ አማርኛ የግዕዝ ቋንቋን በመተካት (የልሳነመንግስትነቱን ቦታ በመረከብ) በስፋት ማገልገል መጀመሩን አምሳሉ (1976) አስረድተዋል። ይህ ማለት ግን የአማርኛ ጅማሮ የታየው በአፄ ይኩኖአምላክ ዘመነመንግስት ነው ማለት እንዳልሆነ ታዬ (1914፣120) ተከታዩን ማብራሪያ አቅርበዋል።

> ባጼ ይኩኖ አምላክ ጊዜ ያማርኛ ቋኝቋ ተጀመረ ማለት ፍጹም ጨዋታና ተረት ተርታ ነገር ነው። ባጼ ይኩኖ አምላክ ጊዜስ ያማርኛ ቋንቋ ፈጽሞ ሰለጠነ። … የቤተ መንግስት ቋንቋ ሆነ እንጂ፣ ንግግሩስ አስቀድሞ ከዚህ በፊት እጅግ ብዙ ዘመን የነበረው ነው። አጼ ይኩኖ አምላክ የነበሩና የነገሱ አሁን በቅርቡ በ ፮ሺ፯፻፶፫(በ6ሺ 7መቶ 53) ዓመተ ዓለም ብሺ ፲፪፻፶፫(በ1253) ዓመተ ምህረት ነው። ካጼ ይኩኖ አምላክ መጀመሪያ መንግስት እስካሁን እስከ ዘመናችን እስከ ፲፱፻፲፫(1913) አመተ ምህረት ፮፻፷ (660) አመት ነው። አማርኛ ቋንቋ በዚህ ዘመን ብቻ ተነገረ ማለት እንደ ተረት ያለ የጨዋታ ታሪክ ነው። ከዚህ አስቀድሞ ከ ፭፳፪፡-፮፣ሺ፡ ፬፻፴፫ (ከ 5ሺ 22 እስከ 6ሺ 433) ዓመተ ዓለም ካጼ ይኩኖ አምላክ በፊት ከሸ ፲፮፻፵ (1640) ዓመት የሚበልጥ አማርኛ ቋንቋ እንደ ነበረ በፊተኛው ክብረ ነገስት ተጽፍዋል። ከዚያ ዘመን ውስጥ ከነገሱት አያሌ የነገስታቱ ስም ባማርኛ ቋንቋ ነበር።

ከቀረበው ገለጻ መረዳት የሚቻለው የአጼ ይኩኖ አምላክ ዘመነመንግስት አማርኛ መስፋፋትና መዳበር የጀመረበት እንጅ መነገር የተጀመረበት ጊዜ አለመሆኑን ነው። ለዚህም በዋነኛነት ያቀረቡት ተጨባጭ ማስረጃ በጠቀሷቸው ቀደምት ዘመናት ውስጥ አማርኛ ቋንቋ ከሌለ እነዚህ ሁሉ በዘመናቱ የነበሩት የነገስታት የአማርኛ መጠሪያ ስያሜዎች ከየት መጡ ብለው በማጠየቅ ነው። ከእነዚህ የነገስታት መጠሪያ ስያሜዎች መካከልም ፡- “ሊታወቅ ወረደ ነጋሽ”፣ “አግባ”፣ “ጉም”፣ “አስጎምጉም”፣ “ለትም ተላትም”፣ “ያደ ጎሽ”፣ “አይዞር” እንዲሁም “መራ ተክለ ሐይማኖት” የሚሉትን በማስረጃነት ያቀርባሉ። ከዚህም በተጨማሪ እነዚህ ስያሜዎች አማርኛ ከግእዝ ቋንቋ የተለዩ የራሱ ፊደላት የነበሩት እንደሆነም ማስረጃ ሊሆኑ እንደሚችሉ ታዬ (1914) ይገልጻሉ። ከእነዚህም ውስጥ፡- “ነጋሽ” እና “ጎሽ” በሚሉት ቃላት ውስጥ የምትገኘው “ሽ” በአማርኛ እንጅ በግእዝ “ሸ”፣ “ኘ”፣ “ጀ”፣ “ጨ” የሚሉ ፊደላት ፍጹም አለመኖራቸውን በምሳሌ አስረድተዋል።

በተመሳሳይ አምሳሉ (1976፣82)፣ ከላይ ከተገለጸው ታዬ ካቀረቡት ሐሳብ ጋር ተዛማጅ የሆነ ማብራሪያ አቅርበዋል፡፡ በሌላ በኩል ዮናስ እና ሌሎች (1966) እንደጠቆሙት አማርኛ በተለይም በአፄ አምደጽዮንና በአፄ ይስሐቅ ዘመነመንግስት ማለትም በ14ኛው እና በ15ኛው ክፍለ ዘመናት ውስጥ ወደ ጽሁፋዊ ቋንቋነት በመሸጋገር ሰፊ አገልግሎት ይሰጥ እንደነበር የሚያስረዱ ተጨባጭ መረጃዎች መኖራቸውን በመግልጽና ከእነዚህም መካከል በየዘመናቱ ነገስታቱን ለማወደስ በጽሁፍ የቀረቡት የግጥም ስራዎች በቀዳሚነት ተጠቃሽ መሆናቸውን በመጠቆም ግጥሞቹን ለእማኝነት አቅርበዋል::

ከልሳነመንግስትነት ባሻገር ሌላው ለአማርኛ ጽህፈት መስፋፋት ከፍተኛ ሚና የነበረው በኢትዮጵያ የዘመናዊ ትምህርት ቤት መከፈት ነበር:: ለምሳሌ በ1908 ዓ.ም የዳግማዊ ምኒልክ ትምህርት ቤት ሲከፈት አማርኛ በስርዓተትምህርቱ ውስጥ ተካቶ እንደ አንድ የትምህርት አይነት መሰጠት ጀምሯል:: ይህ ተግባር በቀጣይነት በተከፈቱት ሀይማኖታዊም ሆነ የመንግስት ትምህርት ቤቶች ውስጥ ቀጥሏል (Bender እና ሌሎች 1976)::

ዘመናዊ ትምህርት ቤት ከተከፈተ ከ1908 ዓ.ም እስከ 1941 ዓ.ም ድረስ አማርኛ እንደ አንድ ትምህርት አይነት ቢሰጥም ፈረንሳይኛ የትምህርት ቋንቋ በመሆን አገልግሏል:: ከ1941 ዓ.ም በኋላ ግን የትምህርት ቋንቋ በመሆን ያገለግሉ የነበሩት አማርኛና እንግሊዘኛ ነበሩ:: በመሆኑም ከ1941 ዓ.ም እስከ 1953 ዓ.ም ድረስ አማርኛ የአንደኛና የሁለተኛ ክፍሎች እንዲሁም እንግሊዝኛ ከሶስተኛ ክፍል በላይ ላሉት የክፍል ደረጃዎች የትምህርት ቋንቋዎች በመሆን አገልግለዋል:: ከ1953 ዓ.ም በኋላም አማርኛ በኢትዮጵያ በሚገኙ አንደኛ ደረጃ ትምህርት ቤቶች በሙሉ የትምህርት ቋንቋ እንዲሆን ተደርጎ ነበር:: በተመሳሳይ በእነዚህ ዘመናት ውስጥ አማርኛ በኢትዮጵያ "ብሔራዊ ቋንቋ" በመሆን ማገልገሉ ለጽሁፋዊ ተግባራት መስፋፋት ከፍተኛ አስተዋጽኦ አበርክቷል::

በዚህ መንገድ የቀጠለው የአማርኛ ትምህርት አቀራረብ ሒደት በ1985 ዓ.ም በቀረበው ረቂቅ የትምህርት ፖሊሲ ላይ ለውጥ ተደርጎበታል:: በዚህም መሰረት ከ1985 ዓ.ም ጀምሮ አማርኛ በመጀመሪያና በሁለተኛ ደረጃ ትምህርት ቤቶች ውስጥ እንደ አንድ የትምህርት አይነት መሰጠት እንዳለበት በትምህርት ፖሊሲው ላይ ተገልጿል (ትምህርት ሚኒስትር 1994)::

በመሆኑም ክልሎች እንደ ምርጫቸው ከአንደኛ ወይም ከሶስተኛ ክፍል ጀምረው እንደ አንድ የትምህርት አይነት በመስጠት ተግባራዊ በማድረግ ላይ መገኘታቸውን ትምህርት ሚኒስትር (1994) ጠቁሟል፡፡ በተመሳሳይም አማርኛን በትምህርት ቋንቋነት መጠቀምን በተመለከተም፣ ክልሎች እንደ ምርጫቸው አማርኛን የትምህርት ቋንቋ ማድረግ የሚችሉ መሆናቸውን

በመጠቆም፣ በአማራ ክልልና በአዲስ አበባ ግን ከአንደኛ እስከ ስምንተኛ የክፍል ደረጃዎች ድረስ የትምህርት ቋንቋ በመሆን እንዲያገለግል መወሰኑ በትምህርት ፖሊሲው ላይ ተገልጿል። በሌላ በኩል አማርኛ በአሁኑ ዘመን የፌደራል መንግስት የስራ ቋንቋ በመሆን ሲያገለግል በተመሳሳይ አንዳንድ ክልሎች (ደቡብ ህዝቦች፣ ጋምቤላና ቤኒሻንጉል ጉሙዝ ክልሎች) በፍላጎታቸው የመንግስታቸው የስራ ቋንቋ በማድረግ፣ በቋንቋው እየተገለገሉ ይገኛሉ::

በአጠቃላይ በዚህ ክፍል አማርኛ በኢትዮጵያ ከሚገኙ የአፍመፍቻ ቋንቋዎች መካከል ረዥም ዘመናትን ማስቆጠሩንና ሰፊ የሆነ ማህበራዊ፣ ኢኮኖሚያዊና ፖለቲካዊ አገልግሎቶችን የሰጠና አሁንም በመስጠት ላይ የሚገኝ መሆኑን እንዲሁም የአማርኛ ቋንቋን አጀማመር ወይም አመጣጥ፣ መስፋፋት ሒደት፣ አገልግሎት፣ አዎንታዊና አሉታዊ ለውጦች፣ በትምህርት ውስጥ ያለውን ሚና፣ ወዘተ. በማውሳት፣ ከዚሁ ጎን ለጎን የሚነሳውን የአማርኛ ጽህፈት ተግባር በኢትዮጵያ ውስጥ የነበረውን ታሪካዊ ዳራና አሁን ያለውን ሚና በመነሻነት ባጫጭሩ ለማሳየት ተሞክሯል::

እዚህ ላይ ሊነሱ ከሚችሉ ጥያቄዎች መካከል፣ አማርኛ በኢትዮጵያ ውስጥ ወሰነ-ሰፊ አገልግሎት እየሰጠና በስርአተ ትምህርትም ውስጥ ተካቶ የሚገኝ ከሆነ በትምህርት ቤቶችና በኮሌጆች ውስጥ በተለይ የመጻፍ ክሂልን በተመለከተ የትምህርቱ አሰጣጥ ሒደት ምን ያህል በጥናትና ምርምር ታግዘው፣ ባመዛኙ ምሁራን የጋራ መግባባት ላይ የደረሱባቸውን ንድፈ-ሐሳባዊ መረጃዎችን መሰረት ያደረጉ ናቸው? የተማሪዎቹስ የክሂልና የእውቀት ደረጃዎች እሚፈለገው ደረጃ ላይ የደረሱ ናቸውን? የሚሉት መሰረታዊ (ቁልፍ) ጥያቄዎች ይሆናሉ።

ከዚህ አኳያ እስካሁን በተለያዩ ደረጃዎች የተከናወኑ ጥናቶች እና የተለያዩ ምሁራን አስተያየቶች እንደሚጠቁሙት ከሌሎቹ የክሂል ዘርፎች በተለይ በተማሪዎች የጽህፈት ክሂል ላይ እጅግ ጉልህ የሆኑ ችግሮች መስተዋላቸውን ያመለክታሉ (የእነዚህ ጥናቶች የማጠቃለያ ሐሳቦቻቸው በጭምቅሐሳብ መልክ በተከታዩ ምእራፍ፣ በንኡስ ክፍል 2.4 ስር ቀርቧል)። በመሆኑም ይህ ጥናት ከአማርኛ ትምህርት ይዘቶች ውስጥ “ውስብስብና አድካሚ ተግባር ነው” እንዲሁም “የአተገባበር ሒደቱ ችግሮች አሉበት” እየተባለ በተለያዩ የቋንቋ ምሁራን በተደጋጋሚ በሚገለጸው በመጻፍ ክሂል ላይ በማተኮር፣ የተለያዩ ጥናታዊ ስራዎችን እና የተለያዩ ምሁራን አስተያየቶችን ዋቢ በማድረግ የተማሪዎችን (በሁለተኛና በኮሌጅ ደረጃ የሚገኙ ተማሪዎችን) የአማርኛ የመጻፍ ክሂል የሚገኝበት ደረጃና የተስተዋሉ መሰረታዊ ችግሮችን እንዲሁም የችግሮቹን መንስኤዎች በተመለከተ በተከታዩ ንኡስ ክፍል “የጥናቱ መነሻ ችግሮች” በሚል ርዕስ ስር ለማብራራት ተሞክሯል።

1.3. የጥናቱ መነሻ ችግሮች

የመጻፍ ክሂል በቋንቋ ትምህርት ውስጥ ቀዳሚ ትኩረት ከሚሰጣቸው መሰረታዊ የክሂል ዘርፎች መካከል አንዱ ነው:: ይሁን እንጅ የመጻፍ ክሂልበባህሪው ክሂለ-ብዙ በመሆኑ ምክንያት ለአፍ- ፈት ተማሪዎችም ሆነ ለኢ-አፍ-ፈት የቋንቋ ተማሪዎች (ለሁለቱም) በእኩል ደረጃ አስቸጋሪ መሆኑን Nunan (1989)፣ Kroll (1990) ጠቁመዋል::

የመጻፍ ክሂል ትምህርትን ከሌሎች የቋንቋ ክሂሎች በተለየ ሁኔታ አስቸጋሪ እንዲሆን ሊያደርጉት የሚችሉትን ጉዳዮች በተመለከተም የተለያዩ ምሁራን (Raimes 1983፣ Hedge 1988፣ Byrne 1991) በሶስት ምድቦች በመከፋፈል አቅርበዋቸዋል:: እነዚህም ምድቦች፡- ስነልቦናዊ ችግሮች (Psychological Problems)፣ አእምሮአዊ ችግሮች (cognitive problems) እና ስነልሳናዊ ችግሮች (Linguistic problems) መሆናቸውን በመጥቀስ ምንነታቸውን በተመለከተ ምሁራኑ በሰፊው አብራርተዋቸዋል::

ከኢትዮጵያ ተጨባጭ ሁኔታም አንፃር፣ በተለያዩ አመታት የተከናወኑ ቀደምትና የቅርብ ዓመታት ጥናታዊ ስራዎች ሪፖርቶችና መጻህፍት (ባየ 1986፣ 2000፣ ተስፋዬ 1986፣ ሰለሞን 1987፣ ስዩም 1988፣ እንዳለ 1992፣ ትዕግስት 1998፣ አንለይ 2000) እንደገለጹት በአንደኛ፣ በሁለተኛ፣ በኮሌጅ እና በዩኒቨርስቲ ደረጃዎች በሚገኙ ተማሪዎች የአማርኛ የመጻፍ ክሂል ላይ ችግሮች መኖራቸውንና የተማሪዎቹም የመጻፍ ክሂል እሚፈለገው ደረጃ ላይ አለመድረሱን ያመለክታሉ:: ለምሳሌ የተማሪዎች የመጻፍ ክሂል እሚፈለገው ደረጃ ላይ አለመድረሱን ከጠቆሙት ከእነዚህ ምሁራን መካከል ለአብነት ተከታዩን የባየ (1986፣8) ገለፃ መመልከት ይቻላል:-

> ሁለተኛ ደረጃ የጨረሰ ተማሪ ዛሬ ጥሩ የስራ ማመልከቻ ቀርቶ ጥሩ ደብዳቤ እንኳን በወጉ መጻፍ እየተሳነው መጥቷል:: ከሁለት ያጣ ጎመን እንደሆነ ነው:: ከስርዓቱም ሆነ ከክህሎቱ የለበትም። እንግዲህ ተማሪዎች በፅሁፍ ክሂልና በሰዋስውም በኩል በቂ ችሎታ እንደሌላቸው መገንዘብ ይቻላል:: ተማሪዎች በየትኛውም ደረጃ ድርሰትን መጻፍ ባይችሉ ወይም ሐሳብን በስርዓት በጽሁፍ ማስፈር ቢሳናቸው የሚደንቅ አይሆንም። ምክንያቱም ከፍ ብለው ከተጠቀሱት የተለያዩ ችግሮች አኳያ ድርሰትን ማስተማርና ማለማመድ የተተወ ሆኗል:: ከዚህም የተነሳ የተማሪዎች ድርሰት የመፃፍ ክሂል በዝቅተኛ ደረጃ ላይ ይገኛል።

ይህ ከላይ የቀረበው ገለፃ በወቅቱ የነበረውን የተማሪዎች የመጻፍ ክሂል ማሽቆልቆልና ለዚህም አንዱ ምክንያት ድርሰትን ማስተማርና ማለማመድ እየተተወ መምጣት እንደሆነ

ያመለክታል:: ከዚህ በተጨማሪም በተለያዩ ምክንያቶች መምህራን የተማሪዎችን ጽሁፍ አለማረምና ወቅታዊ ምጋቤ ምላሽ አለመስጠታቸው ሌላው ለተማሪዎች የመጻፍ ክሂል አለመዳበር ምክንያት ከሆኑት ጉዳዮች መካከል ዋነኛው መሆኑን፣ በተመሳሳይ ጊዜ ከቀረበው ከሚከተለው ማብራሪያ መረዳት እንችላለን::

> በአንደኛም ሆነ በሁለተኛ ደረጃ ትምህርት ቤቶች ውስጥ ድርሰት ሳንጽፍ ከትምህርት ቤት የምንወጣ ቁጥራችን ጥቂት አይደለም:: በተለይ ከአስርና አስራ አምስት አመታት ወዲህ በተማሪዎች ቁጥር መብዛት በትምህርት ክፍለጊዜ መብዛትና በመሳሰሉት ምክንያቶች እየተሳበበ የሚጻፈው ሳይታረም ይቀራል:: የተጻፈው ካልታረመ ደግሞ ስህተት ወይም ትክክል መሆን አለመሆኑ ስለማይታወቅ ካለመጻፍ ብዙም አይለይም (ተስፋዬ 1986፣ 9-10)::

እነዚህ ከላይ የቀረቡት ሁለት የአገራችን ምሁራን ገለፃዎች በዋቢነት የቀረቡባቸው ምክንያቶች፣ ቀደምት የተማሪዎቹ የመጻፍ ክሂል ምን ደረጃ ላይ ይገኝ እንደነበረና በወቅቱ ለተስተዋሉት ችግሮች ምክንያቶቹ እና የመፍትሔ አቅጣጫዎቹም ምን ሊሆኑ እንደሚችሉ አመላካች የነበሩ በመሆናቸው፣ እንዲሁም በዚያን ጊዜ የነበሩት ችግሮች ሳይቀረፉ አሁን ባለንበት ዘመንም ተመሳሳይ ሁኔታ መኖሩን ለማመልከት ነው:: በተመሳሳይ የዚህ ጽሁፍ አቅራቢ በቅርብ አመታት ውስጥ ባከናወናቸው የሁለተኛ ደረጃ የአማርኛ ትምህርትና በዩኒቨርስቲ ደረጃ የጽህፈት ኮርሶች ማስተማር ተግባራት ላይ፣ በሁለተኛ ደረጃ ተማሪዎችም ሆነ በዩኒቨርስቲ ደረጃ በሚገኙ ተማሪዎች የአማርኛ የመጻፍ ክሂል ላይ እንዲሁም በመምህራን የጽህፈት ትምህርት አቀራረብና የምጋቤ ምላሽ አሰጣጥ ሒደት ላይ ተመሳሳይ የሆኑ ችግሮችን አስተውሏል (ጥናቱን ለማከናወን ቀስቃሽ ከሆኑት ጉዳዮች ውስጥ አንዱ ይህ ነው)።

በተመሳሳይ ተከታዮቹ የባየ (2000) ማብራሪያና የአንለይ (2000) የጥናት ውጤትም ቀደም ሲል የቀረበውን ሐሳብ የሚያጠናክሩ ናቸው::

> በየጊዜው የሚሰማው የቀጣሪዎች እሮሮ የሚያመለክተው በየደረጃው እየተመረቁ የሚወጡ ተማሪዎች ተራ ዘገባ (ሪፖርት) ለማዘጋጀት የሚያስችል ብቃት እንደሌላቸው ነው። ባጭሩ ሐሳብን አስተካክሎ በተስተካከለ አርፍተነገር የመግለጽ ብቃት የላቸውም። ይህ እየታወቀ ለዚህ የሚረዳውን ትምህርት ችላ ማለት ተገቢ አይመስለንም (ባየ 2000፣ xxvi) ።

…መምህራኑ የክሂል ትምህርቱን ተማሪዎች በተገቢው መንገድ እንዲለማመዱ የጻፉትን እንዲከልሱና እንዲገመግሙ አላደረጉም:: የመምህራን ምግበ ምላሽ (ምጋቤ ምላሽ) (feedback) መጠነኛና ቃላዊ ነው:: በክፍል ውስጥ ያለው የመማር- ማስተማር ሒደትም ተማሪዎችን ያሳተፈ አይደለም:: በአጠቃላይ መምህራኑ የቀረቡትን የጽህፈት ትምህርት ስነዘዴዎች በአግባቡ ሲያከናውኑ አልታዩም (አንለይ 2000፣ iii)፡፡

በአጠቃላይ ከላይ ከቀረቡት ማብራሪያዎች ለመረዳት እንደሚቻለው በአማርኛ ቋንቋ መማር-ማስተማር ሒደት ላይ፣ የተማሪዎችን የመጻፍ ክሂል ችሎታ በተመለከተ በመምህራን የጽህፈት ትምህርት አቀራረብና የምጋቤ ምላሽ አተገባበር ሒደት ላይ ችግሮች መታየታቸውን እንዲሁም የችግሮቹን ምክንያቶችና የተጠቆሙ የመፍትሔ አቅጣጫዎችን ለመቃኘት ተሞክሯል:: ከዚህ መገንዘብ የሚቻለው ከተለያዩ ተላውጦዎች (variables) አኳያ በተማሪዎች የመጻፍ ክሂል ላይ የሚከናወኑ አዳዲስ ወይም ተጨማሪ ጥናታዊ ስራዎች አስፈላጊ መሆናቸውን ነው:: ይህን ጥናት ለማከናወን ካነሳሱት የመነሻ ምክንያቶች ውስጥ ሌላው ጉዳይም ይህ ነው ማለት ይቻላል::

በመሆኑም ከላይ በምሁራኑ ከተጠቆሙት አመላካች መፍትሔዎች ባሻገር፣ በተማሪዎች ጽሁፋዊ ስራዎች መሻሻል (እድገት) ላይ አዎንታዊ ወይም አሉታዊ ተጽእኖ ሊኖሯቸው ይችላሉ ተብለው በሚታሰቡ ተላውጦዎች ላይ ግንዛቤ ማግኘት ይቻል ዘንድ፣ ከተለያዩ መጻህፍት፣ ጥናታዊ ስራዎችና ጆርናሎች ላይ ንባብ በማካሄድ መረጃዎችን ለማሰባሰብ ጥረት ተደርጓል:: በዚህ ሒደት ለመገንዘብ እንደተቻለው፣ ለመጻፍ ክሂል ትምህርት እንቅፋት የሆኑ ልዩ ልዩ ችግሮችን (በተለይ ስነልቦናዊና ስነልሳናዊ ችግሮችን) በመቅረፍ በተማሪዎች ጽሁፋዊ ስራዎች መሻሻል ላይ አዎንታዊ ተጽእኖ ሊኖራቸው ይችላሉ ተብለው ከሚታሰቡ ጉዳዮች መካከል ዋነኛው ጉዳይ በተማሪዎች ጽሁፋዊ ስራዎች ላይ የሚቀርብ ምጋቤ ምላሽ (feedback) መሆኑን አንዳንድ የአገር ውስጥና የውጭ አገራት ምሁራን (Nuru 2000፣ Italo 1999፣ ተስፋዬ 1986፣ Bayraktar 2009፣ Lain 2007፣ Ferris 1999፣ Asiri 1996፣ Raimes 1983፣…) ባቀረቧቸው ጆርናሎች፣ ጥናታዊ ስራዎች እና/ወይም መጽሀፎች ላይ አስረድተዋል::

በሌላ በኩል በተለይ የመምህር ምጋቤ ምላሽን ውጤታማነት የሚጠቁሙ የተለያዩ ጥናታዊ ስራዎች ቢኖሩም በአንጻሩ ከተለያዩ የመምህራን ምጋቤ ምላሽ አቀራረብ ስልቶች ውስጥ በየትኛው የክፍል ደረጃ ላይ የትኛው ስልት ውጤታማ እንደሆነ የሚጠቁሙ ጥናቶች በብዛት አለመከናወናቸውን Garcia (1999) ያስረዳሉ:: በተመሳሳይ ይህን ሐሳብ ከአገራችን ተጨባጭ ሁኔታ አንፃር ስንቃኘው ለጉዳዩ (ምጋቤ ምላሽን የተመለከቱ ጥናቶች አስፈላጊነት) ትኩረት

መስጠት ወሳኝ መሆኑን እንረዳልን:: ለምሳሌ በአማርኛ ላይ በቅርብ የተከናወኑ ሁለት ከጥናቱ ጋር ተዛማጅ የሆኑ (ከጥናቱ ጋር ያላቸው ተዛምዶና ልዩነቶች በምዕራፍ 2፣ ንዑስ ክፍል 2.4 ስር ተብራርቷል) የሁለተኛ ዲግሪ ማሟያ ጥናታዊ ጽሁፎች (እንዳለ 1992 እና ትዕግስት 1998)፣ በጥናታቸው ማጠቃለያ ላይ የሚከተሉትን አስተያየቶች አቅርበዋል :-

> በአማርኛ ትምህርት የጽህፈት ችግሮችን ለማቃለል የሚረዳ የምጋቤ ምላሽ አሰጣጥ ጥናት መጀመርና መቀጠል እንዳበት አጥኚው ያሳስባል:: አማርኛ እንደ አፍ-መፍቻና ሁለተኛ በሚሰጡባቸው ሁኔታዎች የሚከሰቱ የጽህፈት ችግሮች ተለይተው መጤንና ተስማሚ ጽሁፋዊ ምጋቤ ምላሽ የሚሰጥበት ሁኔታ በጥናት ነጥሮ መውጣት አስፈላጊ ነው:: በዚህ መልክ በአማርኛ የተከናወኑ ጥናቶች ባለመኖራቸው ተመራማሪዎች ትኩረት ሊሰጡት የሚሻ ክፍል ነው (እንዳለ 1992፣96)::
>
> ምጋቤ ምላሽ አቀራረብን አስመልክቶ በአማርኛ ማስተማር ስነዘዴ የተደረጉ ጥናቶች በብዛት ስለሌሉ ተጨማሪ ጥናት ቢደረግ የተሻለ ነው (ትዕግስት 1998፣63)::

ከላይ በሁለት አጥኚዎች ከቀረቡት ገለጻዎች መገንዘብ የሚቻለው የተለያዩ የመምህር ምጋቤ ምላሽ አቀራረብ ስልቶችን የሚመረምሩ ብቻ ሳይሆኑ የመምህር ምጋቤ ምላሽን ውጤታማነትንም የሚፈትሹ ስፋትና ጥልቀት ያላቸው ተጨማሪም ሆኑ አዳዲስ ጥናቶችን ማከናወን እንደሚያስፈልግ ነው:: ይህን ጥናት ለማከናወን አነሳሽ ከሆኑት ምክንያቶች ውስጥም ይህ ጉዳይ በተጨማሪነት ሊጠቀስ ይችላል::

በአጠቃላይ የተማሪዎች የመጻፍ ክሂል መጎልበት እጅግ አስፈለጊ ጉዳይ ቢሆንም በአንፃሩ የተማሪዎች ጽሁፋዊ ስራዎች ላይ በርካታ ችግሮች መስተዋላቸውን ጥናታዊ ስራዎች ጠቁመዋል፡፡ በመሆኑም ችግሩ ከጊዜ ወደ ጊዜ ሊቃለል ባለመቻሉ እና የተለያዩ ምሁራን እና አጥኚዎች ይህን ችግር ሊቀርፉ ከሚችሉት ጉዳዮች መካከልም የመምህር-ተማሪ ምክክር እና የመምህር ጽሁፋዊ ምጋቤ ምላሾች በቀዳሚነት ሊጠቀሱ እንደሚችሉ በመጠቆማቸው እንዲሁም በተለይ በአማርኛ ቋንቋ፣ በዚህ ርዕስ ላይ የተከናወነ ጥናት ባለመኖሩ ምክንያት (የዚህ ጥናት አቅራቢ ባከናወነው ፍለጋ እንደተገነዘበው)፣ አጥኚው በዚህ ርዕስ ላይ ጥናት መከናወኑ ወቅታዊ እና እጅግ አስፈላጊ ነው ብሎ በማመኑ፣ ይህን ጥናት ለማከናወን ወስኗል::

1.4. የጥናቱ ዓላማ

የዚህ ጥናት አቢይ ዓላማ የመምህር- ተማሪ ምክክር (Conferencing) እና የመምህር የጽሑፍ ምጋቤ ምላሽ (Written Feedback) በተማሪዎች የመጻፍ ክሂል ዕድገት ላይ ያላቸውን ተጽዕኖ መመርመር ሲሆን ይህን አቢይ ዓላማ ከግብ ማድረስ ይቻል ዘንድም የሚከተሉት ንዑሳን ዓላማዎች በጥናቱ ተካተዋል፡፡

1. የመምህር- ተማሪ ምክክር በተማሪዎቹ የመጻፍ ክሂል ዕድገት ላይ ምን ተጽእኖ (አዎንታዊ ወይም አሉታዊ ተጽእኖ) እንዳለው እና የተጽእኖው ደረጃም ምን ያህል እንደሆነ መመርመር፤

2. የመምህር ጽሁፋዊ ምጋቤ ምላሽ በተማሪዎቹ የመጻፍ ክሂል ዕድገት ላይ ምን ተጽእኖ (አዎንታዊ ወይም አሉታዊ ተጽእኖ) እንዳለው እና የተጽእኖው ደረጃም ምን ያህል እንደሆነ መመርመር፤

3. የመምህር-ተማሪ ምክክር እና የመምህር ጽሁፋዊ ምጋቤ ምላሽ የተማሪዎቹን የመጻፍ ክሂል እድገት ከማጎልበት አኳያ ያላቸውን ተመሳሳይነት ወይም ልዩነት በሙከራዊ ጥናት መመርመር፤

4. የመምህር- ተማሪ ምክክርና የመምህር ጽሁፋዊ ምጋቤ ምላሽ የተለያዩ የተማሪዎች ንዑሳን የጽሁፍ ክሂሎችን (ጽሁፋዊ ስራ ይዘት፣ አደረጃጀት፣ ቃላት አመራረጥ፣ የቋንቋ አጠቃቀም እና ስርአተ ጽህፈት) ድክመቶች ከመቀነስ አንጻር፣ ሁለቱ የምጋቤ ምላሽ አይነቶች በእነዚህ የተለያዩ የተማሪዎች ንዑሳን የመጻፍ ክሂሎች ላይ የሚኖራቸውን ተጽእኖዎች ተመሳሳይነት ወይም ልዩነት ያላቸው መሆናቸውን መመርመር፤ በመጨረሻም፡-

5. የመምህር- ተማሪ ምክክርና የመምህር ጽሁፋዊ ምጋቤ ምላሽ የክፍል ውስጥ አተገባበር ሂደት በተመለከተ፣ በተማሪዎች የመጻፍ ክሂል እድገት ላይ ከሚኖራቸው አዎንታዊ ወይም አሉታዊ ተጽእኖዎች አንጻር ተማሪዎች ያላቸውን አስተያየት መመርመር፡፡

ለሚሉት ለእነዚህ የጥናቱ ንኡሳን ዓላማዎች ምላሽ በመስጠት፣ በመጨረሻም በአጠቃላይ የጥናቱን አቢይ ዓላማ ለማሳካት ጥረት ተደርጓል፡፡

1.5. የጥናቱ መላምት (Research hypothesis)

ይህ ጥናት ከመከናወኑ በፊት በመነሻነት ያገለገሉ መላምቶች ነበሩ፡፡ እነዚህም መላምቶች (አልቦ መላምቶች) የጥናቱን ዓብይና ንኡሳን ዓላማዎች መሰረት በማድረግ እንደሚከተለው ቀርበው ነበር።

1. በመምህር-ተማሪ ምክክር የመጻፍ ክሂል በተማሩና ባልተማሩ ተማሪዎች በቅድመ ትምህርትና በድህረ ትምህርት በመጻፍ ክሂል ችሎታ አማካዮች መካከል ልዩነት የለም፡፡
2. የመምህር የጽሁፍ ምጋቤ ምላሽ እየተሰጣቸው በተማሩና ባልተማሩ ተማሪዎች በቅድመ ትምህርትና በድህረ ትምህርት የመጻፍ ክሂል ችሎታ አማካዮች መካከል ልዩነት የለም፡፡
3. የመምህር-ተማሪ ምክክርና የመምህር የጽሁፍ ምጋቤ ምላሽ እየተሰጣቸው በተማሩ ተማሪዎች በቅድመ ትምህርትና በድህረ ትምህርት የመጻፍ ችሎታ አማካዮች መካከል ልዩነት የለም፡፡

1.6. የጥናቱ ጠቀሜታ

ከቋንቋ ትምህርት መማር-ማስተማር መሰረታዊ ዓላማዎች መካከል አንዱ የተማሪዎችን የመጻፍ ክሂል ማዳበር ነው:: የተማሪዎች የመጻፍ ክሂል መጎልበት በሚሰማሩበት የስራ መስክም ሆነ በእለት ተዕለት ህይወታቸው ውስጥ የሚኖረው ጠቀሜታ ጉልህ ነው:: ይሁን እንጅ የጽህፈት ትምህርት መማር-ማስተማር አተገባበር ሒደት እጅግ ውስብስብ፣ አድካሚ፣ ሰፊ ጊዜን የሚሻ፣ ወዘተ. በመሆኑ በትግበራ ሒደቱ ላይ ችግሮች ይስተዋላሉ:: ይህን አስመልክቶ Italo (1999፣13) እንደጠቆሙት በኢትዮጵያ በአንድ ክፍል ውስጥ የሚገኙ ተማሪዎች ቁጥራቸው በርካታ በመሆኑ ምክንያት መምህራን የተማሪዎቹን ጽሁፋዊ ስራዎች በማረም የሚያጠፉትን ጊዜ እና የሚፈጠርባቸውን የስራ ጫና ለመሸሽ ሲሉ ጽሁፋዊ ልምምዶችን በክፍልም ሆነ በቤት ስራ መልክ ለተማሪዎቹ ከመስጠት ሲታቀቡ ይስተዋላሉ::

በተመሳሳይ የዚህ ጽሁፍ አቅራቢ በሁለተኛ ደረጃ የትምህርት እርከንና በዩኒቨርስቲ ደረጃ የመማርም ሆነ የማስተማር ልምዱ ላይ እንዳስተዋለው፣ አብዛኛውን ጊዜ የጽህፈት ትምህርት ሒደቱ ውጤት-ተኮር (product approach) ዘዴን የተከተለ በመሆኑ ምክንያት መምህራን በተማሪዎች ጽሁፋዊ ስራዎች ላይ ተከታታይነት ያለው የመምህር-ተማሪ ምክክርና የመምህር ጽሁፋዊ ምጋቤ ምላሽ ሲያቀርቡ አላስተዋለም:: በመሆኑም አብዛኛውን ጊዜ ተማሪዎች ጽሁፋዊ

ስራዎችን እንዲያቀርቡ የሚደረጉት ውጤት ለመስጠት ስለሚሆን በአመዛኙ የመምህራኑ ሚና የሚሆነው የገምጋሚነት (evaluator) ተግባርን ማከናወን ነው ማለት ይቻላል::

ከላይ በተጠቀሱት የተለያዩ ምክንያቶች ሰበብ (በተጨማሪም በጥናቱ አነሳሽ ምክንያቶች ስር ለመጥቀስ እንደተሞከረው) በሁለተኛም ሆነ በዩኒቨርስቲ ደረጃ የሚገኙ ተማሪዎች የመጻፍ ክሂል እሚፈለገው ደረጃ ላይ አለመድረሱን በአማርኛ ላይ የተከናወኑ ቀደምት ጥናቶች በተጨባጭ ማስረጃዎች ማሳየታቸው ቀደም ሲል በዝርዝር ቀርቧል። በመሆኑም የዚህ ጥናት መከናወን የሚከተሉት ተግባራዊና ስነትምህርታዊ ፋይዳዎች ይኖሩታል ተብሎ ይታሰባል::

1. የተማሪዎችን የመጻፍ ክሂል ከማዳበር አኳያ የመምህር-ተማሪ ምክክር እና የመምህር ጽሁፋዊ ምጋቤ ምላሽ የሚኖሯቸው ተጽኖዎች ምን እንደሆኑና የተጽእኖአቸው ደረጃም ምን ያህል እንደሆነ ሙከራዊ ጥናት በማከናወን(በተጨባጭ ማስረጃዎች) ለመምህራን፣ ለተመራማሪዎችና ባጠቃላይም በመስኩ (በቋንቋ መማር ማስተማር ላይ) ለተሰማሩ ሞያተኞች ግንዛቤ ያስጨብጣል፤
2. የጽህፈት መምህራን በተማሪዎች ጽሁፋዊ ስራዎች ላይ የመምህር- ተማሪ ምክክር እና የመምህር ጽሁፋዊ ምጋቤ ምላሽን በተደጋጋፊነት ወይም ከሁለት አንዱን ብቻ በመምረጥ እንዲጠቀሙ ወይም ሌሎች የምጋቤ ምላሽ ምንጮችን በአማራጭነት መፈተሽ እንደሚኖርባቸው፣ አቅጣጫዎችን ሊያመላክት ይችል ይሆናል፤
3. የጥናቱ ውጤት አዎንታዊ ምላሽ የሚያሳይ ሆኖ በመገኘቱም፣ መምህራን፣ የመማሪያ ማስተማሪያ መጻህፍት አዘጋጆች ወይም የመርሐትምህርትና ስርአተ ትምህርት አዘጋጆች፣ ከመምህር ምጋቤ ምላሽ አቀራረብ ሂደት ጋር በተገናኘ፣ በመጻፍ ክሂል ትምህርት ላይ የሚስተዋሉ ችግሮችን በማገናዘብ አስፈላጊ የሆኑ የትምህርት ይዘቶችን ለማካተት፣ ለክሂሉ ተገቢ ክፍለ ጊዜያትን ለመመደብና ሌሎች የማሻሻያ ተግባራትን ለማከናወን የሚያስችላቸውን ጥቆማ ሊሰጣቸው ይቻላል፤ እንዲሁም፡-
4. ወደፊት ለሚከናወኑ መሰል ወይም ተጓዳኝ ሰፊ የምርምር ስራዎች ተጨማሪ በመሆን ወይም የመነሻ ሐሳብ በማቀበል ረገድ የራሱ የሆነ አስተዋጽኦ ሊያበረክት ይችላል።

በአጠቃላይም የዚህ ጥናት መከናወን ለጥናቱ አቢይ ዓላማ ወይም በጥናቱ ዝርዝር ዓላማዎች ስር ለተነሱት ጥያቄዎች መልስ በመስጠት፣ በተማሪዎች የአማርኛ የመጻፍ ክሂል እድገት ላይ ለሚከናወኑ ቀጣይ ተግባራት የራሱ አስተዋጽኦ ይኖረዋል ተብሎ ይታሰባል::

1.7. የጥናቱ ወሰን

ይህ ጥናት የመምህር-ተማሪ ምክክርና የመምህር ጽሁፋዊ ምጋቤ ምላሽ በተማሪዎች ጽሁፋዊ ስራዎች ላይ የሚኖራቸውን ተጽእኖ በጥልቀት ይመረምራል:: በመሆኑም ከመሰረታዊ የቋንቋ ክሂል ትምህርቶች (ማዳመጥ፣መናገር፣ማንበብና መጻፍ) መካከል በመጻፍ ክሂል ትምህርት ላይ ያተኩራል። ይሁን እንጅ የመጻፍ ክሂልን ሲታሰብ ሊነሱ የሚችሉ በርካታ ዝርዝር የትኩረት አቅጣጫዎች በመኖራቸው፣ ጥናቱ የተወሰኑ ገደቦች ይኖሩታል። ከእነዚህም መካከል ለምሳሌ የተማሪዎች የመጻፍ ክሂል ለውጥ ማሳየቱን ወይም አለማሳየቱን የሚመለከተው ከተማሪዎቹ ጽሁፋዊ ስራዎች ይዘት፣ የሐሳብ አደረጃጀት፣ቃላት አመራረጥና አጠቃቀም፣ የቋንቋ አጠቃቀም እንዲሁም ስርአተ ጽህፈት አንጻር ይሆናል። በሌላ በኩል የመጻፍ ክሂል ማስተማሪያ ሞዴሎች የሚኖራቸውን ተጽእኖ በተናጠል ወይም በንጽጽር ትኩረት ሰጥቶ አይመለከትም። በተጨማሪም ጥናቱ በሁለተኛ ቋንቋ ተማሪዎች ላይ ብቻ ያተኩራል። ከዚህም ባሻገር ጥናቱ በዶዶላ የሁለተኛ ደረጃ የዘጠነኛ ክፍል ተማሪዎች ላይ የሚካሄድ ይሆናል::

በአጠቃላይም ጥናቱ ከቋንቋ የክሂል ትምህርቶች (በጽህፈት ላይ በማተኮር)፣ ከተማሪዎች የአፍ መፍቻ ቋንቋ፣ ጥናቱ ከሚከናወንበት አካባቢ፣ ከትምህርት ቤትና ከትምህርት እርከን አኳያ ገደብ ተበጅቶለታል::

1.8. የጥናቱ ውሱንነት

በምርምር ስነዘዴ ላይ ትኩረታቸውን ያደረጉ አብዛኞቹ መጻህፍት እንደሚገልጹት ይብዛም ይነስ ደረጃው ቢለያይም ማንኛውም ምርምራዊ ተግባር የራሱ የሆኑ ውስንነቶች ወይም እጥረቶች ሊኖሩበት እንደሚችሉ ይጠቁማሉ። እዚህ ላይ ዋነው ቁምነገር፣ ከዚህ አኳያ የአጥኚው ተግባር ምን መሆን አለበት? የሚለው ጥያቄ ነው። ከዚህ አንጻር የአጥኚው የመጀመሪያ ተግባር እነዚህን ውስንነቶች አስቀድሞ በመረዳት ሊወገዱ የሚችሉ ከሆኑ ለማስወገድ መሞከር አልያም በወቅቱ ሙሉ በሙሉ ሊወገዱ የማይችሉ ከሆኑም በጥናቱ ላይ ሊፈጥሩ የሚችሉትን ማንኛውም አሉታዊ ተጽእኖ ለመቀነስ የሚያስችሉ ጥንቃቄ የተሞላባቸው መፍትሔዎችን አስቀድሞ በመፈለግ ምላሽ መስጠት ይሆናል።

ይሁንና ከላይ ለመግለጽ እንደተሞከረው በአንድ ጥናታዊ ስራ ላይ እነዚህን ሁሉ ሂደቶች አልፈው ሊከሰቱ የሚችሉ ውስን ችግሮች ሊኖሩ እነደሚችሉ ይገመታል። በዚህ ወቅት የአጥኚው ቀጣይ ተግባር መሆን ያለበት ቀደም ሲል በዚህ ምእራፍ መግቢያ ላይ ለመግለጽ

እንደተሞከረው፣ እነዚህን ከቁጥጥር ውጭ የሆኑ የጥናቱን ውስንነቶች በጥናቱ ውስጥ አካቶ በማቅረብ አንድም የጥናቱ ግኝቶች ከእነዚህ ውስንነቶች ጋር ተገናዝቦ እንዲታይ ማድረግ እንዲሁም በዋነኛነትም ቀጣይ ለሚከናወኑ ተዛማጅ፣ ተጨማሪ ወይም አዲስ ጥናታዊ ስራዎች ትምህርት ይሆን ዘንድ፣ እጥረቶቹን ቀድሞ በመረዳት መፍትሔ እንዲያበጁላቸው እና የተሻለ መደምደሚያ ላይ መድረስ ይችሉ ዘንድ በግብአትነት እንዲያውሏቸው መጠቆም ይሆናል። እነዚህን እውነታዎች ታሳቢ በማድረግም የዚህ ጥናት ውስንነቶች ነበሩ ተብለው የሚታሰቡ አበይት ጉዳዮች እንደሚከተለው ቀርበዋል።

ከዚህ ጥናት ውስንነቶቸ ውስጥ አንዱ የጥናቱን ውጤት ወካይነት ይመለከታል። ምንም እንኳ ጥናቱ የተከናወነበት የዶዶላ ሁለተኛ ደረጃ ትምህርት ቤት ከጥናቱ ዓላማ አንጻር ጥንቃቄ በተሞላበት መንገድ በቂ ጊዜ በመስጠትና ተገቢ የሆነ የናሙና አወሳሰድ ስልትን (ዓላማ ተኮር የንሞና ዘዴ) በመከተል የተመረጠ በመሆኑ የተሻለ ተመራጭነት ያለው ሆኖ ቢገኝም፣ በአንጻሩ በአንድ ትምህርት ቤት ውስጥና በተወሰኑ ተማሪዎቸ ላይ የተከናወነን ጥናት ማሳያ በማድረግ፣ የመምህር-ተማሪ ምክክርና የመምህር ጽሁፋዊ ምጋቤ ምላሽ አማርኛ ሁለተኛ ቋንቋቸው የሆኑ በየትኛውም አካባቢ ወይም ክልል የሚገኙ ተማሪዎችን የመጻፍ ክሂል ለማሻሻል ይረዳል የሚል የመጨረሻ ሊባል የሚችል ድምዳሜ ላይ ለመድረስ አያስችልም። ይህም ጥናቱ ከጊዜ፣ ከፋይናንስና ከሰው ሐይል አንጻር ገደብ ያለበት ሙከራዊ ጥናት ከመሆኑ ጋር በተያያዘ የተከሰተ የጥናቱ ውስንነት ነው። ስለዚህም ተመሳሳይ፣ ተጨማሪ ወይም ተጓዳኝ ጥናቶችን ማከናወን እንደሚገባ ያስገነዝባል። እነዚህ ጥናት የሚያስፈልጋቸውን ርእሰ ጉዳዮችን ምንነት በተመለከተም የተወሰኑትን በዚህ ጥናት ምእራፍ ስድስት ንኡስ ክፍል 6.4 ስር ለማንሳት ተሞክሯል።

ሁለተኛው የዚህ ጥናት ውስንነት በአንድ ክፍል ውስጥ ከሚገኙት የተማሪዎች ቁጥር አንጻር የመማሪያ ክፍሎቹ ጽሁፋዊ ተግባራትን ለማከናወን ምቹ አለመሆን የሚመነጭ ነው። በአንድ ክፍል ውስጥ የሚገኙ የተማሪዎች ቁጥር እንዲሁም መቀመጫ አግዳሚ ወንበሮችና የመጻፊያ ማስደገፊያዎች ቁጥር ተመጣጣኝ አልነበሩም። በዚህም ምክንያት ሁለት ተማሪዎችን በተመቻቸ ሁኔታ ጽሁፋዊ ተግባራትን ለማከነወን በሚያስችል በአንድ መቀመጫ ላይ ከሶስት እስከ አራት ተማሪዎች ስለሚቀመጡ በክፍል ውስጥ ጽሁፋዊ ተግባራትን በተገቢ መንገድ ለማከናወን ለተማሪዎች አመቺ አልነበረም። ይህን ችግር ለመቅረፍ የተወሰኑ ተጨማሪ ወንበሮችን በማስገባትና አመችም ሲሆን ተማሪዎችን ሰፊ ወደሆኑ የመማሪያ ክፍሎች በማሸጋገር ጊዜያዊ መፍትሔ ለመስጠት ተሞክሯል። ይሁን እንጅ ይህ ችግር ሙሉ በሙሉ

ተወግዶ ቢሆን ኖሮ በተማሪዎች የመጻፍ ክሂል ላይ የታዩት አዎንታዊ ለውጦች የተሻሉ ይሆኑ ነበር ተብሎ ይታሰባል፡፡

ሶስተኛው የጥናቱ ውስንነት ጥናቱ ሙከራዊ ጥናት ከመሆኑ አንጻር ሁለቱን የሙከራ ቡድኖችና የቁጥጥር ቡድኑን ተማሪዎች በእኩል አይን አለመመልከቱ ነው፡፡ ይህም ሁኔታ በተመሳሳይ የሙከራ ጥናት ሌላው ባህሪ ሲሆን በዚህ ሒደት አብዛኛውን ጊዜ የቁጥጥር ቡድኑ በተለመደው መንገድ የሚማሩ በመሆኑ ምክንያት የቁጥጥር ቡድኑ ሊያገኝ የሚችለውን ተጨማሪ ጠቀሜታ ላያገኙ ይችላሉ ተብሎ ሲታሰብ፤ በአንጻሩም የጥናቱ ውጤት አሉታዊ ሆኖ ከተገኘም፣ የሙከራ ቡድኑን ሊጎዳ ይችል ይሆናል ተብሎም ይታሰባል፡፡

ከዚህ አኳያ ይህ ጥናት ተማሪዎቹ ተጨማሪ ተግባራትን እንዲያከናውኑ ከማድረጉ ባሻገር በሙከራዊውም ሆነ በቁጥጥራዊው ቡድኖች የመጻፍ ክሂል መሻሻል ላይ ያስከተለው የጎላ አሉታዊ ተጽእኖ ባይኖርም፣ የቡድን አንድና የቡድን ሁለት ተማሪዎች (የሙከራ ቡድኖች) በቀረቡላቸው የመምህር ምጋቤ ምላሾች አማካይነት በአጠቃላይ አማካይ የመጻፍ ክሂላቸው ላይ ያስመዘገቡትን ተጨማሪ ውጤት፣ በተመሳሳይ ደረጃ በቡድን ሶስት (በቁጥጥር ቡድኑ) ተማሪዎች ላይ አለመታየቱ የዚህ ጥናት ውሱንነት ነው ለማለት ይቻላል፡፡ ይሁን እንጅ ይህን ችግር ሙሉ ለሙሉ ያስወግደዋል ተብሎ ባይታሰብም፣ በተወሰነ ደረጃ በሙከራ ቡድኖቹና በቁጥጥር ቡድኑ ተማሪዎች መካከል ከታየው የአማካይ ነጥብ ልዩነት አኳያ የቁጥጥር ቡድን ተማሪዎች ያሉባቸውን ዋና ዋና ድክመቶች በመረዳት ወደፊት ትኩረት ያደርጉባቸው ዘንድ፣ የድህረ ፈተና ከተፈተኑ በኋላ በመሰረታዊ ጉዳዩች ላይ በልምምዳዊ ሒደቶች ላይ ስለተስተዋሉት የተለያዩ የተማሪዎች ጽሁፋዊ ችግሮችን በገለጻ መልክ ለመጠቆም ጥረት ተደርጓል፡፡

ሌላው አራተኛው የጥናቱ ውስንነት ለአማርኛ ትምህርት በሳምንት የተመደበው ክፍለ ጊዜ አነስተኛ መሆን ነው፡፡ ከዚህ አንጻር ተማሪዎቹ አማርኛ ሁለተኛ ቋንቋቸው ከመሆኑ ጋር በተያያዘ ለአማርኛ ትምህርት የተመደበው ክፍለ ጊዜ ለእንግሊዝኛ ቋንቋ ከተመደበው ሳምታዊ ክፍለ ጊዜ ጋር እኩል ወይም ተቀራራቢ ቢሆን ተማሪዎቹ በመምህር ምጋቤ ምላሽ በመታገዝ በእያንዳንዱ ንዑሳን ክሂሎቻቸው ላይ ለሚከነውኑት ልምምዳዊ ተግባራትን ለማከናወን በቂ ጊዜ ስለሚያገኙ አሁን የተገኘው አዎንታዊ ውጤት በእጅጉ ሊጨምር ይችል ነበር ተብሎ ይታሰባል፡፡

1.9. የጥናቱ ቁልፍ ቃላትና ሐረጋት ብያኔ

በዚህ ጥናት ውስጥ በተደጋጋሚ በመቅረብ ሰፊ ሽፋን ያገኙ ቃላትና ሐረጋት በጥናቱ ውስጥ ያላቸው ፍችዎች እንደሚከተለው ቀርበዋል:-

1. **የመምህር ምጋቤ ምላሽ** (Teacher feedback):- የዚህ ሐረግ ጥቅል ብያኔ መምህሩ የተለያዩ ዘዴዎችን በመጠቀም በተማሪው ጽሁፋዊ ስራ ጠንካራ እና ደካማ ጎኖች ላይ አስተያየት በመስጠት ስራው የሚሻሻልበትን አቅጣጫ የሚጠቁምበት ሒደት መሆኑን ሲሆን፣ ይህ ሀረግ በጥናቱ ውስጥ የሚኖረው ብያኔ ግን ከእነዚህ ልዩ ልዩ የምጋቤ ምላሽ አቀራረብ ዘዴዎች መካከል መምህሩ በጽሁፍ እና ከተማሪዎች ጋር በሚያካሂዱ ምክክሮች አማካይነት በተማሪዎች ጽሁፋዊ ስራ ላይ የሚቀርብን ግብዓት የሚመለከት ይሆናል።
2. **የመምህር ጽሁፋዊ ምጋቤ ምላሽ** (Teacher written Feedback):- ይህ ሀረግ በዚህ ጥናት ውስጥ በስፋት የሚያገለግል ሲሆን በጥናቱ ውስጥ የያዘው ትርጓሜ በተማሪዎች ጽሁፋዊ ስራዎች ላይ ከመምህራን በጽሁፍ የሚቀርበውን አስተያየት፣ እርማት፣ ጥያቄ፣ ማበረታቻ፣ ወዘተ. ያካተተ ግብዓት ይሆናል:: (በተራ ቁጥር አንድ ላይ ከቀረበው የሚለይው በተራ ቁጥር አንድ የተጠቀሰው ሁለቱንም የመምህር ምጋቤ ምላሽ አይነቶች (የመምህር ጽሁፋዊ ምጋቤ ምላሽ እና የመምህር-ተማሪ ምክክር) የሚያካትት ሀረግ ሲሆን በተራ ቁጥር ሁለት የቀረበው ግን ከእነዚህ ግብዓቶች ውስጥ ከመምህራን በጽሁፍ መልክ የሚቀርበውን ምጋቤ ምላሽ ብቻ የሚያመልከት በመሆኑ ነው።)
3. **የመምህር-ተማሪ ምክክር** (Teacher-student conference) :- ይህ ሐረግ በዚህ ጥናት ውስጥ የያዘው መሰረታዊ ትርጓሜ በተማሪዎች ጽሁፋዊ ስራዎች ላይ የክፍል መምህርና ተማሪዎች የሚያከናውኑትን ምክክራዊ ሒደት የሚገልጽ ነው:: በመሆኑም በተማሪዎቹ ጽሁፋዊ ስራዎች ላይ ከመምህርና ከተማሪዎቹ (በጋራ) የሚቀርበውን ጥያቄ፣አስተያየት፣ ገለጻ፣ ማበረታቻ፣ ወዘተ. ግብዓቶችን ያመለክታል::
4. **ስህተት** (error):- ይህ ቃል በጥናቱ ውስጥ የያዘው ፍች ከተጠኘ ተማሪዎቹ የክፍል (የእውቀት) ደረጃ አኳያ ትክክለኛነት ወይም ተገቢነት የጎደላቸውና ተማሪዎቹ በሚገኙበት የክፍል ደረጃ ላይ ሊስተካከሉ ወይም ሊታረሙ የሚገባቸውን ቅርጻዊ (ቃላት፣ሐረጋት፣ አረፍተነገሮች ፣ወዘተ.) ወይም/እና ይዘታዊ (መልዕክት፣ አደረጃጀት፣ የሐሰብ ተያያዥነት፣ ወዘተ.) የተማሪዎችን ጽሁፋዊ ድክመቶች (ችግሮች) ለመጠቆም ያገለግላል::
5. **የስህተት እርማት** (error correction):- ይህ ሐረግ በዚህ ጥናት ውስጥ የያዘው ፍች በተማሪዎቹ ቅርጻዊ ወይም/እና ይዘታዊ ጽሁፋዊ ድክመቶች (ስህተቶች) ላይ በመምህር

ጽሁፋዊ ምጋቤ ምላሽ ወይም በመምህርና በተማሪ ምክክር አማካይነት የሚቀርብን ጽሁፋዊ ወይም ምክክራዊ የማስተካከያ (የማሻሻያ) ተግባር የሚመለከት ይሆናል:: ይህን ጽንሰሐሳብ የያዘውን ሐረግ አንዳንድ ምሁራን "ምጋቤ ምላሽ" (feedback) የሚለው ቃል ንዑስ አካል ሲያደርጉት ሌሎች ምሁራን ደግሞ ከምጋቤ ምላሽ ጋር ተመሳሳይ(አቻ) ብያኔ በማስያዝ እያፈራረቁ ሲጠቀሙበት ይስተዋላል:: በመሆኑም በዚህ ጥናት ውስጥ ይህን ውስብስብነት (አደናጋሪነት) ለማስወገድ ሲባል፣ሐረጉ በዚህ ጥናት ውስጥ የሚኖረው ትርጓሜ (ቀደም ሲል በዚህ አንቀጽ መነሻ ላይ እንደተጠቆመው) በተማሪዎች ጽሁፋዊ ስህተቶች ላይ ብቻ በማተኮር በመምህራን በጽሁፍ ወይም በመምህራንና ተማሪዎች ምክክራዊ ሒደት ላይ የሚቀርቡ ማስተካከያዎችን ይመለከታል::

6. **ሁለተኛ ቋንቋ ተማሪዎች (ተናጋሪዎች) (Second language (L2) Speakers):-** ይህ ሀረግ ተማሪዎቹ (ተናጋሪዎቹ) ከአፍ መፍቻ ቋንቋ (የመጀመሪያ ቋንቋ) ቀጥሎ የሚማሩትን (የሚለምዱትን) ተጨማሪ ቋንቋ እንደሆነ ያመለክታል፡፡ በመሆኑም ምሁራን በጥናታዊ ስራዎቻቸው ወይም በመጽሐፍታቸው ውስጥ ኢ-አፍ-ፈት ተማሪዎች (Non-native speakers) ከሚለው ሀረግ ጋር ተመሳሳይ ትርጓሜ በመስጠት እያፈራረቁ ሲገለገሉበት ይስተዋላል፡፡ ሀረጉ በዚህ ጥናት ውስጥ የሚያመለክተው በተመሳሳይ እነዚህ ሁለት ሀረጋት በዚህ ጥናት ውስጥም አንድን ሐሳብ ለመግለጽ ወይም አማርኛ ሁለተኛ ቋንቋቸው የሆኑ ተማሪዎችን (የመጀመሪያ ቋንቋቸው አፋን ኦሮሞ የሆኑ ተማሪዎችን) ለመጠቆም አገልግለዋል፡፡ (በጥናቱ ውስጥ አንዱን ሀረግ ብቻ ለማቅረብ ያልተሞከረው በምእራፍ ሁለት ስር የቀረበው ንድፈሐሳባዊ መረጃ የተለያዩ ምሁራንን ገለጻዎች ያካተተ በመሆኑ ምክንያት በተመሳሳይ እነዚህ ሁለት ሀረጋት (ሁለተኛ ቋንቋ ተማሪዎች (Second language (L2) Speakers) እና ኢ-አፍ-ፈት ተማሪዎች (Non- native speakers) በዚህ ምእራፍ ውስጥ በመጠቀሳቸው ነው፡፡)

1.10. ማጠቃለያ

በአጠቃላይ በዚህ ምእራፍ አንድ ውስጥ የጥናቱ አነሳሽ ችግሮች፣ የጥናቱ ዓላማ፣ የጥናቱ ጠቀሜታ እና ተዛማጅ ጉዳዮች ከመገለጻቸው በፊት የእነዚህን መሰረታዊ ጭብጦች አመላካች ሊሆኑ የሚችሉ ቀደምትና ወቅታዊ የሆኑ ጥቅል አገራዊጉዳዮችን ለመቃኘት ጥረት ተደርጓል፡፡ በመሆኑም የአማርኛ ጽሁፋዊ ተግባራትን በተመለከተ የጽህፈት ትምህርት አቀራረብ ሒደቱን እና በመጨረሻም በሁለተኛም ሆነ በኮሌጅ ደረጃ የሚገኙ ተማሪዎችን የመጻፍ ክሂል፣ በአሁኑ ወቅት በምን ሁኔታ ላይ እንደሚገኝ የምሁራንን ሐሳቦች ዋቢ በማድረግ፣ በመነሻነት ለመጠቆም ጥረት ተደርጓል፡፡ በተከታዩ ምዕራፍ ሁለትም "የተዛማጅ ጽሁፎች ቅኝት" በሚል ርዕስ በዋነኛነት በሁለት ጉዳዮች ላይ ያተኮሩ መረጃዎች ይቀርባሉ፡፡ እነዚህ ሁለት መሰረታዊ ጉዳዮችም የመጻፍ ክሂልን በተለይም በተማሪዎች ጽሁፋዊ ስራዎች ላይ በሚደረጉ የመምህር-ተማሪ ምክክር እና የመምህር ጽሁፋዊ ምጋቤ ምላሽ ላይ በተለያዩ ምሁራን ወይም ጥናታዊ ስራ አቅራቢዎች የቀረቡ ቲዎሪዎች እና ከዚህ ጥናታዊ ስራ ጋር ተዛማጅ የሆኑ አገራዊ ጥናታዊ ስራዎች ናቸው፡፡

ምዕራፍ ሁለት

የተዛማጅ ድርሳናት ቅኝት (Review of Related Literature)

2.1. መግቢያ

በዚህ ምዕራፍ ውስጥ የመምህር ምጋቤ ምላሽ አቀራረብ ሒደት ሲወሳ በተጓዳኝነት ሊነሱ የሚገባቸው አበይት ጉዳዮችና ለሙከራዊ ጥናቱ ወሳኝ በመሆን የሚያገለግሉ መሰረታዊ ነጥቦች ከልዩ ልዩ መጻህፍት፣ የታተሙና ያልታተሙ ጥናታዊ ስራዎች፣ወዘተ. ልዩ ልዩ የመረጃ ምንጮችን ዋቢ በማድረግ ይቀርባሉ:: በመሆኑም እነዚህ መሰረታዊ ቁምነገሮችም በሶስት አበይት ጭብጦች ተለይተው፣ ማለትም "የመጻፍ ክሂል ንድፈሐሳባዊ ቅኝት"፣ "የምጋቤ ምላሽ ንድፈሐሳባዊ ቅኝት" እንዲሁም በመጨረሻ "ከጥናቱ ጋር ተዛማጅ የሆኑ ቀደምት ጥናቶች ክለሳ" በሚሉ ዋና ዋና ርዕሶች ውስጥ ተካተው ይቀርባሉ::

2.2. የመጻፍ ክሂል ምንነት እና ባህርያት

2.2.1. የመጻፍ ክሂል ምንነት

"ጽህፈት ምንድን ነው?" የሚለውን ጥያቄ በማንሳት Wallace አና ሌሎች (2004) በሰጡት ምላሽ እንዳስረዱት፣ ጽህፈት ከሰው ልጆች የተግባቦታዊ ሒደቶች መከወኛ መሳሪያዎች ውስጥ አንዱ ሲሆን በቋንቋ ትምህርት ስርዓተትምህርት ውስጥ ተቀርጾ የሚገኝ፣ ነገርግን በማንኛውም የትምህርት አይነት ውስጥ ጉልህ ፋይዳ ያለው የቋንቋ ክሂል አይነት መሆኑን ጠቁመዋል:: በተጨማሪም ምሁራኑ እንደገለጹት ጽህፈት የምንለው የመጨረሻውን ውጤት (product) ሲሆን በውስጡ ግን በአንድ ጊዜ ለመማር ከፍተኛ ተግዳሮቶች (challenges) ሊኖሩት የሚችሉና በርካታ የተነጣጠሉ ንዑሳን ክንዋኔዎች ጥምረት የሚያስገኙት መሆኑን ያስረዳሉ:: ከእነዚህ ንዑሳን ክሂሎች ወይም ክንዋኔዎች መካከልም ማስታወሻ መያዝ፣ ማዕከላዊ ጭብጥን (ሐሳብን) መለየት፣ ቢጋር መንደፍ፣ ረቂቅ መጻፍና አርትኦት በቀዳሚነት መጥቀስ እንደሚቻል ጠቁመዋል::

"ጽህፈት" የሚለው ቃል ሲጠራ ቀድሞ በአእምሮ የሚከስተው ምስል ወይም ጥቅል ብያኔ ሆሄያትን በመገጣጠም እይታዊ ትዕምርቶችን/ ምልክቶችን (symbols) መፍጠር መሆኑን ነው:: ይሁን እንጅ ጽህፈት እነዚህን ትዕምርቶች ወይም ሆሄያት ዝርግ በሆነ ነገር ላይ በማስፈር እይታ መፍጠር ብቻ ሳይሆን፣ ከዚህ ተግባር እጅግ ላቅ ያለ ክህሎትን የሚጠይቅ መሆኑን በመጠቆም Byran (1988፣1) እንዳብራሩት፣ ንግግር ድምጽ ከማውጣት የላቀ ተግባር

እንደሆነ ሁሉ ትዕምርቶቹም የተወሰኑ ስምምነቶች በተደረሱባቸው ስልቶች እየተዋቀሩ ቃላትን ሲመሰርቱ፣ ቃላትም ተዋቅረው አረፍተነገርን ይመሰርታሉ:: ይህንን መዋቅራዊ ስራም ጽሁፈት ብለን እንጠራዋለን በማለት አስረድተዋል::

ከላይ እንደተገለጸው Byran (1988) ጽሁፈትን ከንግግር ጋር አዛምደው ሲያብራሩ፣ በአንፃሩ Nunan (1989) የጽሁፈትን ምንነት የሚበይኑት ከንግግር ክሂል የሚለይበትን መሰረታዊ ባህሪ በመጠቆም ነው:: በመሆኑም እንደ Nunan (1989) ብያኔ ማንኛው የአንደበት አካላቱ ጤነኛ የሆነ ሰው በከባቢው የሚነገርን ማንኛውንም ቋንቋ ትምህርት ቤት ሳይገባ በልምድ ሊናገር ሲችል በአንፃሩ ፅህፈት ከፍተኛ ጥንቃቄንና መማርን የሚጠይቅ በመሆኑ የተለየ እንደሚያደርገው ያስረዳሉ::

በአጠቃላይ ከላይ የቀረቡትን የተለያዩ ምሁራን ብያኔዎች አንኳር ነጥቦች የሚያስገነዝቡት፣ ጽሁፈት ከአፍላቂ የክሂል ፈርጆች የሚመደብ አንዱ የተግባቦታዊ ሒደት ከመሆኑ ባሻገር በውስጡ በርካታ የተለያዩ ንዑሳን ክሂሎችን የያዘና የአተገባበር ሒደቱም በሰው ልጆች አእምሮ ውስጥ የሚፈጠረውን ማንኛውንም ረቂቅ ሐሳብ ቅርጽ በመስጠት በገሀድ ይታይ ዘንድ በሆሄያት (ትዕምርቶች) መሳሪያነት፣ ስምምነት በተደረሳበቸው የአወቃቀር ስርዓቶች የሚቀርብ በመሆኑ በትምህርት መታገዝ የሚሻ የክሂል ፈርጅ መሆኑን ነው::

2.2.2.. የመጻፍ ክሂል ባህርያት

የሰው ልጅ በአራት መሰረታዊ የክሂል ፈርጆች መሳሪያነት ተግባቦታዊ ተግባራትን ያከናውናል:: እነዚህም፡- ማዳመጥ፣ መናገር፣ ማንበብና መጻፍ ናቸው:: ምንም እንኳን የቋንቋ ክሂሎችን የለመዳ ሒደት የቅንጅታዊነት ባህሪ የሚስተዋልበት በመሆኑ ምክንያት በመካከላቸው ድንበር በማበጀት የለመዳ ሒደቱን በተናጥል ለማብራራት አዳጋች ቢሆንም፣ የቋንቋ ለመዳ ሒደትን በተመለከተ Wanger (2002) ለማስረዳት እንደሞከሩት፣ አንድ ህፃን የተግባቦት ተግባርን የሚጀምረው በአካባቢ የሚገኙ ልዩ ልዩ ድምፆችን በማዳመጥ ይሆናል:: ያዳመጠውን ነገር በማገናዘብም ቀስ በቀስ (በሒደት) አስመስሎ ለመጥራት ጥረት ያደርጋል::

በተመሳሳይም ለተለያዩ ድምፆች ትርጓሜ መስጠት ይጀምራል:: ለምሳሌም በለቅሶው ጊዜ ሰዎች ሲደርሱለት ይመለከታል፤ መሰል ተደጋጋሚ የሆኑ ክንዋኔዎችን ወይም ድምፆችን በመለየት ለእያንዳንዱ ክስተት ትርጓሜዎችን ወደ መስጠት ይሸጋገራል:: በመቀጠልም እያደገ ሲሄድ ለትርጉሞች የተለያዩ ምልክቶችን (symbols) ወደ መፈለግና ቀስበቀስም በወረቀትም ሆነ በሌሎች ነገሮች ላይ የሰፈሩ ምልክቶች ወይም ቃላት የተለያዩ ትርጓሜዎች እንዳሏቸው

በማገናዘብ ማንበብ ይጀምራል:: ከዚህም በመቀጠል እነዚህን ምልክቶች ወይም ቃላት አስመስሎ መጻፍ ይጀምራል:: ይህ ተግባርም (መጻፍ) አብዛኛውን ጊዜ በትምህርት ቤቶች ውስጥ በትምህርት የሚገኝ መሆኑን Wanger (2002) ያስረዳሉ::

በንግግር በሚከናወን ተግባቦታዊ ሒደት ላይ ከአንደበት ከሚወጡት ድምፆች ወይም ቃላት ባሻገር መልዕክቱን የሚያጠናክሩና ተግባቦታዊ ክፍተቶችን የሚሞሉ የተለያዩ ስልቶች ሊኖሩ ይችላሉ:: ከእነዚህም መካከል የአነጋገር ቅላፄ/ድምፀት(tone)፣ የፊት እና የሰውነት እንቅስቃሴዎች፣ ወዘተ. ሊጠቀሱ ይችላሉ:: በመጻፍ ክሂል ላይ ግን እነዚህ ሁሉ ነገሮች ስለማይኖሩ ልዩ ጥንቃቄን ይሻል:: በሌላ በኩል ጽህፈት የተለየ ግለሰባዊ ባህሪ ጎልቶ ይታይበታል:: ለምሳሌም አንድ ሰው አንድን ጉዳይ በተለያዩ የአፃፃፍ ስልቶች ሊገልጽ ይችላል። ወይም ሁለት ሰዎች አንድን ጉዳይ በሁለት የተለያዩ መንገዶች ሊገልጹት ይችላሉ:: ከዚህም ባሻገር ጽህፈትን ከሌሎቹ የክሂል ፈርጆች የተለየ የሚያደርገው ባህሪው ሒደታዊ ደረጃዎች ያሉት መሆኑ ነው:: እነዚህ የተለያዩ ሒደታዊ ደረጃዎችም እርስበርሳቸው የተሳሰሩ ወይም የተነባበሩ (overlapping) መሆናቸውን Flower እና Hayes 1981፣ Murray 1982 እና Raimes 1983 አብራርተዋል::

በተመሳሳይ Pugh እና ሌሎች (2000) በተፈጥሮአዊ የሰው ልጆች አእምሮ (brain) ላይ የተከናወኑ ጥናቶችን ዋቢ አድርገው ሲያስረዱ፣ በጽህፈትና በንባብ ክሂል ላይ ዘመናዊ እድገት (sophisticated development) ማምጣት ከተፈለገ ተከታታይ የሆነ ስልጠና መስጠት እንደሚያስፈልግ በመጠቆም፣ በአንፃሩ የንግግር ክሂል እጅግ ተፈጥሮአዊ እድገትን ተከትሎ የሚጓዝ ሒደታዊ የሰው ልጆች ግንዛቤ መሆኑን ገልፀዋል::

በሌላ በኩል የጽህፈት ባህሪያትን በተመለከተ Bell እና Bumaby (1984) ያቀረቡትን ማብራሪያ ጠቅሰው Nunan(1989) እንደገለጹት ጽህፈት የተለያዩ ሐሳቦችን እያዛመዱ፣ ግጥምጥምነት፣ ውህደት ወይም አንድነት ያለው መልዕክት ማቅረብ የሚጠይቅ፣ ውስብስብ አእምሮአዊ ሒደት በመሆኑ በርካታ ንዑሳን ክሂሎችንና ከፍተኛ ጥንቃቄ የሚሻ ተግባር ነው:: እነዚህ የመጻፍ ክሂልን የተለየ የሚያደርጉትን በርካታ ተግባራት ምንነትና ቅደምተከተላዊ ሒደቶች በተመለከተም Raimes(1983፣21) እንደሚከተለው በዝርዝር ጠቁመዋል:-

- ለምን እንደሚጽፉ ይለያሉ፣ ይወስናሉ፤
- ለማን እንደሚጽፉ ወይም የአንባቢያቸውን ማንነት ይለያሉ፤
- የተለያዩ ተጨባጭ መረጃዎችን በምልከታ፣ በማሰላሰል፣ በቃለመጠይቅ፣ በምክክር፣ በንባብ፣ ወዘተ. በማሰባሰብ ማስታወሻ ወይም ዝርዝር ሐሳቦችን ይመዘግባሉ፤

- መልመጃውን (task) እንዴት እንደሚሰሩት ወይም እንዴት እንደሚያደራጁት እቅድ ይነድፋሉ፤
- የመጀመሪያውን ረቂቅ ይጽፋሉ፤
- በረቂቁ ላይ ሂሳዊ ንባብ ያከናውናሉ፤
- ጽሁፋቸውን ይከልሳሉ፤
- የተሻለ ረቂቅ በማዘጋጀት ከዚያም የመጨረሻውን ቅጂ (final version) ይጽፋሉ፤ እንዲሁም፡-
- ስህተቶችን (errors) ለመለየት የሚያስችል ጥልቅ ንባብ (proof reading) ያከናውናሉ::

እነዚህ ከላይ የተዘረዘሩት የጽህፈት ሒደት ንዑሳን ተግባራት በዚህ በተገለጸው ቅደምተከተል መሰረት አንድ በአንድ (የግዴታ) መከናወን አለባቸው ማለት እንዳልሆነ Raimes (1983) ሲያስረዱ፣ ለምሳሌ ረቂቁን ከጻፍን በኋላ ምናልባትም እቅዳችንን ልንለውጥ እንደምንችል ይጠቁማሉ:: Raimes ከዚህ በተጓዳኝ አያይዘው እንዳስረዱት አንድ የጽህፈት መምህር (መምህርት) ለተማሪዎቹ በክፍል ውስጥ ወይም በቤት ስራ መልክ የሚያቀርቡት የጽሁፍ መልመጃ ምን ያህል ጊዜ እንደሚያስፈልገው ከመወሰናቸው በፊት ተማሪዎቹ በጽሁፍ ሒደቱ ጊዜ የሚያከናውኗቸውን ዝርዝር ተግባራት መለየትና ለተማሪዎቹም ማሳወቅ አስፈላጊ መሆኑን አስገንዝበዋል::

2.2.3. የመጻፍ ክሂል አስፈላጊነት

የመጻፍ ክሂል መዳበር በቋንቋው ላይ የሚኖረንን የተግባቦታዊ ብቃት እጅግ ከፍ በማድረግ ፍላጎታችንን ለማሳካት ያስችለናል:: በተመሳሳይ የቋንቋ ክሂሎች እርስበርሳቸው የተሳሰሩ በመሆናቸው ምክንያት የመጻፍ ክሂል መጎልበት ለሌሎች ክሂሎች መዳበር ጉልህ ፋይዳ ይኖረዋል:: Byran (1988፣6-7) የመጻፍ ክሂል የልምድ ሒደትና የክሂሉ መዳበር ከሚኖሩት የተለያዩ በርካታ ስነትምህርታዊ ፋይዳዎች (pedagogical purposes) መካከል የሚከተሉትን ለአብነት ጠቅሰዋል:-

1. የጽህፈት ተግባር ወይም ልምምድ ማካሄድ ተማሪዎች የራሳቸው የሆነ የመማር ስልት ወይም ፍላጎት እንዲያዳብሩ ያደርጋቸዋል:: ከዚህም ባሻገር ቋንቋን በንግግራዊ ዘዴ ብቻ በቀላሉ ለመማር የሚቸገሩ አንዳንድ ተማሪዎች በቋንቋው እንዲያነቡና እንዲጽፉ ሲደረግ የበለጠ የደህንነት ስሜት ይፈጥርላቸዋል:: እንደነዚህ አይነቶቹ ተማሪዎች ሀሳባቸውን ለብቻቸው ሲገልጹ የበለጠ ነፃ የመሆንና የመዝናናት (relaxed) ስሜትን

ሊፈጥርላቸው ስለሚችል ጽህፈት እንደማነቃቂያ በማገልገል የተነሳሽነት ስሜታቸውን ሊጨምር ይችላል::

2. ጽህፈት የቋንቋ ተማሪዎች በቋንቋው ያላቸው ክህሎት መሻሻል ማሳየት አለማሳየቱን ለመረዳት የሚያስችላቸው ተጨባጭ መሳሪያ በመሆን ሊያገለግል ይችላል:: ይሁን እንጅ እውነተኛ የሆነ የችሎታቸው አመላካች ነው ማለት ባይቻልም ስነልቦናዊ ፍላጎታቸውን ሊያመላክት ይችላል::
3. የጽህፈት ክህሎት መዳበር ከአንድ በላይ የመግባቢያ ክህሎት (ከመናገር እና ማዳምጥ በተጨማሪ) እንዲኖር እና የውጭ ቋንቋን (Foreign language) ለመማር ያስችላል:: በተለይም የተለያዩ ክሂሎች በትክክል ከተቀናጁ በአንድ ቋንቋ ብቻ ከሚጠቀሙ ሰዎች የበለጠ ተጠቃሚ ያደርጋል::
4. ጽህፈት የክፍል ውስጥ መልመጃዎችን ወይም ተግባራትን የተለያዩ አይነቶች እንዲሆኑ በማድረግ አሰልቺነትን ለማስወገድ ይረዳል:: ለምሳሌ በክፍል ውስጥ የንግግር ልምምድ ሒደት ጣልቃ በመግባት የእረፍት ጊዜ በመሆን ሊያገለግል ይችላል:: በዚህ ወቅት ለተማሪዎችም ሆነ ለመምህራን የማነቃቂያ ተግባር ሊሆን ይችላል:: በሌላ በኩል ከክፍል ውጭ ባለው የእለት ተዕለት ማህበራዊ ህይወት ውስጥ የሚከናወነውን የተግባቦታዊ ሒደት መጠን ያሳድጋል::
5. ጽህፈት መደበኛ እና ኢመደበኛ የሙከራ ፈተናዎችን ወይም መመዘኛዎችን ለመስጠት ይረዳል:: ይህም የመጻፍ ክሂልን ለመመዘን ብቻ ሳይሆን፣ ሌሎች ክሂሎችንም (መናገርና ማዳመጥን) በተዘዋዋሪ ለመመዘን ይረዳል:: እነዚህን ሌሎች ክሂሎች በቀጥታ መሞከር ቢቻልም የተለያዩ ችግሮች ሲያጋጥሙን፣ ለምሳሌ የተማሪዎች ቁጥር መብዛትና የጊዜ ማጣት ችግሮች ሲያጋጥሙን ጽሁፋዊ የሙከራ ፈተናዎችን ተግባራዊ ልናደርጋቸው እንችላለን::

የመጻፍ ክሂል በመጀመሪያም ሆነ በሁለተኛ ቋንቋ መርሀትምህርት (syllabus) ውስጥ የመካተቱ ምክንያት አብዛኛውን ጊዜ ሰዎች ተግባቦታዊ ተግባር የሚያከናውኑት በጽህፈት አማካይነት በመሆኑ ብቻ ሳይሆን ሌሎች ተጨማሪ በርካታ ጠቀሜታዎችም ስላሉት እንደሆነ ከጠቆሙ በኋላ Raimes (1983፣3) ከእነዚህ ውስጥ የሚከተሉትን ለአብነት ጠቅሰዋል:-

1. የመጻፍ ክሂል ትምህርት መኖር ለተማሪዎቹ የምናስተምራቸውን የሰዋስዋዊ መዋቅሮችን፣ የፈሊጣዊና ምሳሌያዊ አነጋገሮችን እንዲሁም የቃላትን (vocabulary) ትምህርት ለማጠናከር ይረዳል::

2. የተማሪዎች የጽህፈት ክሂል ሲዳብር፣ የተለያዩ ሀላፊነቶችን በመረከብ በቋንቋው የሚኖራቸውን ተጠቃሚነት ያጎላዋል::
3. የተማሪዎች የጽህፈት ክሂል ሲዳብር፣ በሁለተኛ ቋንቋቸው መሳሪያነት በሚያከናውኗቸው ተግባቦታዊ ሒደቶች ውስጥ የበለጠ ተሳታፊ ይሆናሉ:: በመሆኑም ብዕርና ወረቀትን በማገናኘት ሀሳባቸውን ለመግለጽ በሚያደርጉት ያላሰለሰ ትግል፣ አዳዲስ ቃላትን የመጠቀም፣ አዲስ ሐሳብ የማመንጨትና ሐሳባቸውን በተለየ መልኩ በብቃት የመግለጽን ልምድን እያዳበሩ ይሄዳሉ::

በአጠቃላይም እንደ Raimes (1983፣3) ገለፃ በጽህፈት ክሂልና በማሰብ ሒደት (thinking process) መካከል የሚስተዋለው ጥብቅ ቁርኝት፣ የመጻፍ ክሂልን በማንኛውም የቋንቋ ትምህርት ውስጥ እጅግ አስፈላጊ እንዲሆን ያደርገዋል::

2.2.4. የመጻፍ ክሂል ማስተማሪያ አቀራረቦች

የመጻፍ ክሂል አስፈላጊነትን በተመለከተ ቀደም ሲል የተለያዩ ምሁራንን ዋቢ በማድረግ ለመጠቆም ተሞክሯል:: ከዚህ ጋር ተያይዞ የሚነሳው ተከታዩ መሰረታዊ ጥያቄ፣ በቋንቋ ትምህርት ውስጥ የመጻፍ ክሂልን ማስተማር ጉልህ ፋይዳ ያለው አይቀሬ ጉዳይ ከሆነ፣ ጽህፈትን እንዴት እናስተምር? የሚለው ይሆናል::

በርግጥ በአጠቃላይ ቋንቋን የማስተማሪያ ምርጥ ዘዴ ይህ ነው ማለት አስቸጋሪ መሆኑን የተለያዩ የቋንቋ ምሁራን (Raimes 1983፣ 11፤ Celce-Murcia 1991፣ 261፤…) ቢጠቁሙም፣ በየዘመኑ በብዙኃኑ ምሁራን ዘንድ ተቀባይነት ካገኙት የየዘመኑ ፍልስፍናዎችና ከምናስተምራቸው ተማሪዎች ማንነት (አጠቃላይ ዳራ) አኳያ ተመራጭ ሊባሉ የሚችሉ የጽህፈት ማስተማሪያ ዘዴዎች በተለያዩ ምሁራን (Richards 1990፣ Byrne 1991፣ Nunan 1989) ቀርበው እናገኛለን:: ባለፉት ጥቂት አሰርት አመታት ውስጥም ቢያንስ ሶስት የተለያዩ ጽህፈት ማስተማሪያ ስልቶች በተግባር ላይ እንደዋሉ Yan (2005፣2) ገልጾው ይሁንና በእነዚህ አቀራረቦች ላይ እስካሁን የዘለቁ ውይይቶችና ክርክሮች መቀጠላቸውን አስረድተዋል ::

በአጠቃላይም ጽህፈት የማስተማሪያ ዘዴዎች እነዚህ ብቻ ናቸው ለማለት ቢያዳግትም ከጥናቱ ርዕስ አኳያ ተዛማጅነት ያላቸውን፣ በአንጻራዊነትም ሲቃኙ የቅርብ ጊዜያት አቀራረቦች ሊባሉ የሚችሉና በተለያዩ ምሁራን (Lim 2007፣ Yan 2005፣ Ferris 2003፣ Badger and

White 2000፣ Nunan 1989፣ Johns 1986፣…) በተደጋጋሚ የተጠቀሱትን አራት አቀራረቦች፣ ማለትም ውጤት-ተኮር ጽህፈት ማስተማሪያ ዘዴ (Product focused approach)፣ ሒደት- ተኮር ጽህፈት ማስተማሪያ ዘዴ (Process focused approach)፣ ጀነር አቀራረብ (Genre approach) እና ሒደት ወ ጀነር አቀራረቦችን (process genre approach)፣ ምንነትና የአተገባበር ሒደታቸውን እንዲሁም ጥንካሬዎቻቸውንና ያሉባቸውን እጥረቶች በተመለከተ በተለያዩ ምሁራን የተሰጡ አስተያየቶች እንደሚከተለው ቀርበዋል፡-

2.2.4.1. ውጤት - ተኮር አቀራረብ (Product Focused Approach)

ይህ ጽህፈት ማስተማሪያ አቀራረብ ቀደም ሲል ከተጠቀሱት ከአራቱ የጽህፈት ማስተማሪያ አቀራረቦች ቀዳሚው ሲሆን፣ ለመጀመሪያ ጊዜ በስፋት የተዋወቀው Kaplan (1967) "ኮንትራስቲቭ ሪቶሪክ" (contrastive rhetoric) በሚል ርዕስ ባቀረቡት መጽሀፍ ውስጥ ነው:: በውጤት-ተኮር አቀራረብ መምህራን ትኩረት የሚያደርጉት ስህተት የሌለውና ግጥምጥምነት አለው ተብሎ በሚታሰበው በተማሪዎች የመጨረሻ ጽሁፋዊ ስራ ላይ እንደሆነ Nunan (1989) ያስረዳሉ::

በ Johns (1986) ገለፃ መሰረትም ውጤት-ተኮር አቀራረብ የበለጠ ጠቀሜታ የሚኖረው በጽሁፍ የመጀመሪያ እርከን እና በዝቅተኛ የክፍል ደረጃዎች ላይ ለሚገኙ ተማሪዎች ነው ተብሎ ቢታመንም፣ ይህ ስነትምህርታዊ አቀራረብ ሌሎች ጸሀፍያንም ሐሳቦቻቸውን ውጤታማ በሆነ ስልት እንዲያደራጁ ሊረዳቸው እንደሚችል ጠቁመዋል:: ጸሀፊው እንደገለጹት በአንጻሩ ይህ ዘዴ የራሱ የሆኑ የታወቁ ጠቀሜታዎች ቢኖሩትም በተለይ በሁለተኛ ቋንቋ የፅህፈት ትምህርት ላይ የተማሪዎችን ተግባቦታዊ የመጻፍ ክሂል ከማጎልበት አኳያ የተወሰኑ እጥረቶች (short comings) ነበሩበት::

ውጤት-ተኮር አቀራረብ ለሁለተኛ ቋንቋ ተማሪዎች የሚኖረው ጠቀሜታ፣ ተማሪዎቹ ከቀረበላቸው ሞዴል ጽሁፋዊ ስራ ላይ፡- የሀይለቃልን፣ የመሸጋገሪያ ቃላትና ሀረጋትን፣ የአንቀጽ አገነባብ ስልትን፣ የሐሳብ አሰዳደር ስርዓትንና በአጠቃላይም የአጻጻፍ ብልሃት አተገባበር ስልትን በምሳሌዎች አንዲረዱ የሚስችል መሆኑ ነው:: ለምሳሌ አንድ መምህር የስራ ማመልከቻ ደብዳቤ አጻጻፍ ስርዓትን ለተማሪዎቹ በገለጻ ከሚያስረዷቸው ይልቅ ሞዴል ስራ አቅርበው በሞዴሉ መሰረት ልምምዳዊ ሒደቱን እንዲያከናውኑ ቢያደርጉ የታቀደውን ዓላማ በፍጥነት ሊያሳኩ እንደሚችሉ ይጠቁመናል። ውጤት-ተኮር የጽህፈት ትምህርት አቀራረብ

ሶስት የተለያዩ ደረጃዎች አሉት፡፡ እነዚህም፡- ውሱን-ፅህፈት (controlled writing)፣ መር-ፅህፈት (Guided writing) እና ነፃ ፅህፈት (Free writing) መሆናቸውን Richards (1990:107) ጠቁመው ምንነታቸውንና የአተገባበር ሂደታቸውን በተመለከተም በስፋት አብራርተዋል::

በአጠቃላይ ከላይ የተለያዩ ምሁራን ካቀረቡት ማብራሪያ መረዳት የሚቻለው ውጤት-ተኮር ጽህፈት ማስተማሪያ ዘዴ በተለይ ለሁለተኛ ቋንቋ ተማሪዎች እና ለጀማሪ ጸሀፍያን ሞዴል ጽሁፋዊ ስራዎችን በማቅረብ፣ ሐሳባቸውን እንዴት አደራጅተው እንደሚያቀርቡ በመነሻነት ቢያገለግላቸውም፣ በሌላ በኩል ግን ችግሮች ያሉበት መሆኑን እንረዳለን:: ከእነዚህ ችግሮች ውስጥ ቀዳሚው መምህራን የሚያቀርቡት ጽሁፋዊም ሆነ ቃላዊ ምጋቤ ምላሽ አለመኖር ወይም ምጋቤ ምላሽዎቹ የሚቀርቡት በተማሪዎች የመጨረሻ ጽሁፍ ላይ በመሆኑ ምክንያት ተማሪዎቹ የተሰጧቸውን የመምህር አስተያየቶች ተግባራዊ በማድረግ ጽሁፋዊ ስራዎቻቸውንም ሆነ የመጻፍ ክሂላቸውን የማሻሻያ እድል አይሰጣቸውም::

በዚህም ምክንያት ውጤት-ተኮር የጽህፈት ማስተማሪያ አቀራረብ በርካታ የተቃውሞ ሐሳቦችን ሲያስተናግድ ቆይቷል፡፡ በውጤት-ተኮር አቀራረብ ላይ ከሚነሱት ሂሳዊ አስተያየቶች መካከል አንዱ ይህ አቀራረብ አንድ ወጥ የስህተት እርማት ስልትን ይከተላል የሚል ነው፡፡ ይህም ሒደት የተማሪዎቹን በራስ የመተማመንና የተነሳሽነት ስሜት ይቀንሳል ተብሎም ይታመናል፡፡ ውጤት-ተኮር አቀራረብ ተማሪዎቹ ጥሩ ጸሀፊዎች እንዲሆኑ በማድረግ ለገሀዳዊው አለም በብቃት አያዘጋጃቸውም የሚለው ሌላው የመቃወሚያ ሐሳብ ነው፡፡

ከእነዚህም መካከል ውጤት-ተኮር አቀራረብ አንድን ጽሁፍ ለማዘጋጀት በተማሪዎች ወይም በጸሀፍያን ተግባራዊ መሆን ለሚኖርባቸው ነባራዊ ቅደምተከተላዊ ተግባራት ትኩረት አይሰጥም፡፡ በዚህ ምትክ ትኩረት የሚሰጠው አስመስሎ ለመጻፍ (imitation) እና ፍጹማዊ የመጨረሻ ስራ ለማቅረብ ነው፡፡ እውነታው ግን በመጀመሪያው ረቂቃዊ ጽሁፋቸው ከስህተቶች የራቀ ስራ ማቅረብ የሚችሉት በጣም ጥቂት ተማሪዎች ብቻ መሆናቸው ነው፡፡ በውጤት-ተኮር አቀራረብ መምህራን ትኩረት የሚያደርጉት የተማሪዎች የመጨረሻው ረቂቃዊ ጽሁፍ፡- ከቃላት፣ ከሰዋስው፣ ከሆሄያት እና ከስርአተ ነጥቦች አጠቃቀምና ትክክለኛነት አኳያ እንዲሁም ከይዘት እና ከአደረጃጀት አንጻር መገምገም ነው (Brown 1994፣320)፡፡

በመሆኑም በውጤት-ተኮር አቀራረብ ስልት የተለመደው የአጻጻፍ ሒደት በመጀመሪያ መምህራን የጽሁፉን ርዕስ በመወሰን ተማሪዎች እንዲጽፉ ካደረጉ በኋላ ስራዎቻቸውን በመሰብሰብ ምንም አይነት ምልክት፣ እርማት ወይም የማሻሻያ ሐሳብ ሳያቀርቡ

(ከነችግሮቻቸው) ለተማሪዎቹ ስለሚመልሱ፣ ተማሪዎቹ ማሻሻያ (ክለሳ) እንዲያከናውኑ የሚያበረታታ አይደለም፡፡

በአጠቃላይ ውጤት-ተኮር አቀራረብ ከላይ ለአብነት የተጠቀሱት እነዚህ የመቃወሚያ ሐሳቦች ቢቀርቡበትም በዚህ አቀራረብ መሰረት የተማሪዎቹ የመጨረሻ ጽሁፋዊ ስራ ከሆሄያት፣ ከስርአተነጥቦች እና ከሰዋስዋዊ ግድፈቶች የራቀ እንዲሆን ስለሚፈለግ እስካሁን ድረስ የተወሰነ ተቀባይነት ሊያገኝ መቻሉን Yan (2005፣2) ያስረዳሉ፡፡ በሌላ በኩል ከላይ በተጠቆሙት እና መሰል ሒሳዊ አስተያየቶች ምክንያት ምሁራን እነዚህን መሰል ችግሮች ሊቀርፍ ይችላል ብለው ያሰቡትን ተከታዩን የጽህፈት ማስተማሪያ አቀራረብ (ሒደት-ተኮር አቀራረብን) በአማራጭነት አቅርበዋል::

2.2.4.2. ሒደት -ተኮር አቀራረብ (Process focused approach)

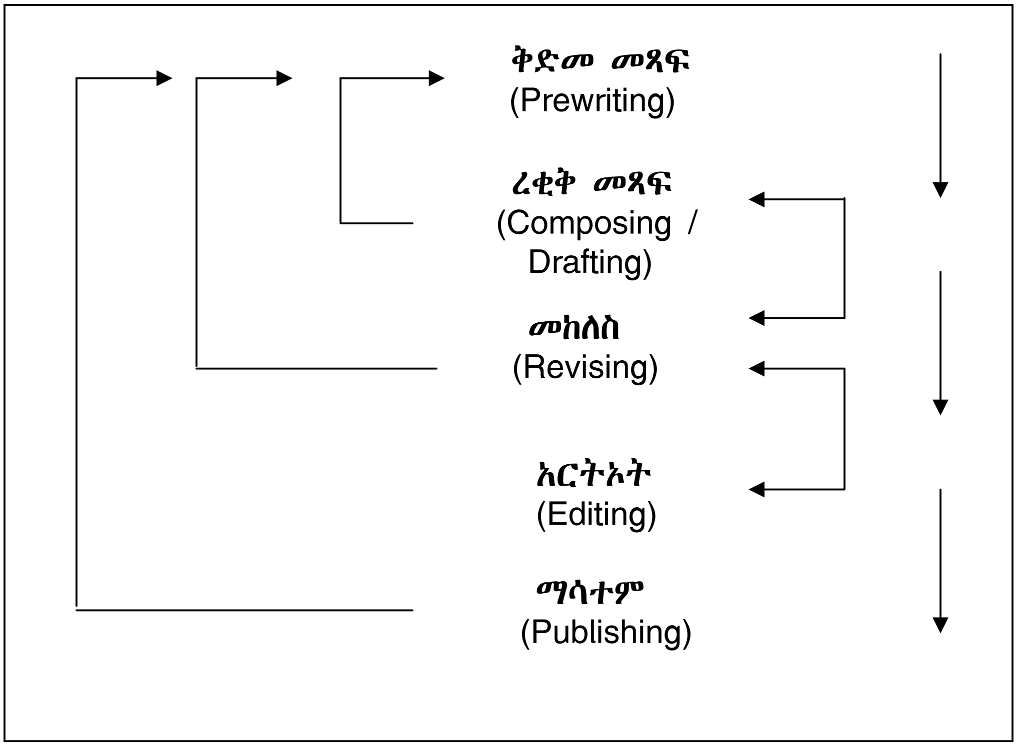
ቀደም ሲል ለመጠቆም እንደተሞከረው ውጤት-ተኮር በነበሩበት እጥረቶች ምክንያት በጽህፈት ትምህርት ላይ የነበረው አተያይ ተቀይሮ ከውጤት-ተኮር ጽህፈት ማስተማር ዘዴ ወደ ተለዋዋጭ (dynamic)፣ ኢመስመራዊ (non- linear) እና ድግግሞሻዊ ሒደትን (recursive process) ወደ ሚከተለው ሒደት-ተኮር ጽህፈት ማስተማሪያ ዘዴ መቀየሩን Jordan (1997)፣ Ferris (2003)፣ Lim (2007) ጠቁመዋል::

በሁለተኛ ቋንቋ አካዳሚያዊ የጽህፈት ትምህርት ላይ የተሻሉና ተቀባይነትን ያገኙ ተጽዕኖዎች መታየት የጀመሩት ከሒደታዊ ፅህፈት ትምህርት አቀራረብ ጋር በተያያዘ ነው:: የዚህ አቀራረብ ስረመሰረት (መነሻ ሐሳብ) የ Chomsky (1959)፣ አእምሮአዊ ስነልሳን (Cognitive linguistics) ሲሆን ሒደት ተኮር አቀራረብ ተቀባይነት ማግኘት የጀመረው የ1980ዎቹ የቋንቋ ምሁራን በመጀመሪያ ቋንቋ (L1) ጽህፈት ውስጥ አእምሮአዊ የጽህፈት ንድፈሐሳብን (cognitive theory of writing) በማዳበር የጽህፈት ትምህርትን ከውጤት-ተኮር ወደ ሒደት-ተኮር የጽህፈት ተግባር ካሻገሩ በኋላ ነበር፡፡

ሒደታዊ አቀራረብ መደበኛ ሞዴሎችን የሚከተል ሳይሆን ጸሀፊው በሚጽፍበት ጊዜ አእምሮአዊ ሒደቶችን ተከትሎ ምን ማከናወን እንደሚኖርበት አቅጣጫዎችን አመላካች ነው:: ውጤት-ተኮር አቀራረብ የመጨረሻ ነው ተብሎ በሚታሰብ የተማሪዎች ስራ ላይ ሲያተኩር በአንፃሩ ሒደት ተኮር አቀራረብ የመጨረሻውን ፅሁፋዊ ስራ በሚያስገኘው ፅሁፋዊ ሒደት ላይ ያተኩራል:: ሒደታዊ አቀራረብ የመጨረሻ ፍፁም ትክክለኛ ፅሁፍ (Perfect text) ሊኖር አይችልም የሚለውን ሐሳብ ቢከተልም ማንኛውም ፅሁፍ ከቅድመ-ጽህፈት ተግባር ጀምሮ

በምክክር፣ በክለሳ፣ በእርማትና ረቂቁን መልሶ በመጻፍ ወደ ትክክለኛነት (perfection) ማምጣት ይቻላል የሚል አተያይ ይከተላል::

በመሆኑም ሒደት-ተኮር ጽህፈት ማስተማሪያ አቀራረብ በውስጡ አራት ዓበይት የተለያዩ ሒደታዊ ተግባራትን ያካትታል:: እነዚህም፡- ማቀድ (Planning)፣ ማርቀቅ (dratting)፣ መከለስ (revising) እና አርትኦት (editing) ናቸው (Ferris እና Hedgcock 2005):: የተለያዩ ምሁራን እነዚህን አራት መሰረታዊ ሒደታዊ ተግባራትን የሚያሳዩ የተለያዩ ሞዴሎች አቅርበዋል። ከእነዚህም መካከል Tribble (1996) ያቀረቡት ሞዴል ቀሪዎቹን ሊመላከት የሚችልና ግልጽነት ያለው የአቀራረብ ስልትን የተከተለ ነው በሚል እሳቤ በዚህ ጥናት ለአብነት ቀርቧል። በዚህ ሞዴል አማካይነትም Tribble (1996) የሒደታዊ ጽህፈት መማር-ማስተማር ተለዋዋጭ፣ ድግግሞሻዊና አይተነበያዊ ባህርያት እንደሚከተለው ለማሳየት ሞክረዋል :-



ስዕል አንድ፡- የሒደታዊ ጽህፈት ተግባር ተለዋዋጭ፣ ድግግሞሻዊና አይተነበያዊ ባህርያትን አመላካች ሞዴል (ከ Tribble 1996 ላይ የተወሰደ)

እነዚህ ከላይ የተጠቆሙት አራት የተለያዩ ሒደታዊ ተግባራት ድግግሞሻዊ ባህሪ የሚታይባቸው ሲሆኑ ከእነዚህ ሒደታዊ ተግባራት መካከል ክለሳ ማዕከላዊውን ስፍራ ይይዛል:: በእነዚህ አራት ሒደቶች ላይም ምጋቤ ምላሽ መስጠት ለፅህፈት ክሂል መዳበር እጅግ ጠቃሚና አስፈላጊ ጉዳይ መሆኑን የተለያዩ ምሁራን (Ferries 2003፣ Hyland, K. እና Hyland, F. 2006፣ Min 2006፣ Lim 2007፣…) ጠቁመዋል::

ቀደም ሲል በውጤት ተኮር አቀራረብ ላይ የተሰነዘሩ ሂሳዊ አስተያየቶች መኖራቸው ተወስቷል፣ በተመሳሳይ መንገድ በሒደት ተኮር ጽህፈት ማስተማሪያ አቀራረብ ላይም የቀረቡ ሂሳዊ አስተያየቶች ነበሩ። ከእነዚህም ውስጥ ቀዳሚው ተቃውሞ ሒደታዊ ጽህፈት ማስተማሪያ አቀራረብ ለጸሃፊው ማንነትና ለጽሁፉ ርእሰ-ጉዳይ ትኩረት ሳይሰጥ፣ ለሁሉም ተማሪዎች እና ለማንኛውም የጽሁፍ አይነት አንድ አይነት (አንድ ወጥ) ሒደትን የተከተለ ዘዴ ከመጠቀሙ ጋር የተገናኘ ነው። ለዚህም መሰረታዊ ምክንያቱ ለማህበራዊ አውድና ለጽሁፉ ዓላማ (purpose) የሚሰጠው ትኩረት እጅግ ዝቅተኛ በመሆኑ ሰበብ እንደሆነ Badger እና White (2000) ይገልጻሉ። ይሁን እንጅ እነዚህን ሂሳዊ አስተያየቶች ቢያስተናግድም በአሁኑ ጊዜ ሒደት ተኮር አቀራረብ ሰፊ ተቀባይነት በማግኘት በተግባር ላይ እየዋለ ይገኛል። ለዚህም

ዋናው ምክንያት ይህ አቀራረብ በጽህፈት ሒደት ላይ ተማሪዎቹ ሊከተሏቸው የሚገቡትን ቅደምተከተላዊ ተግባራት ወይም ደረጃዎች በግልጽ ቀርበው፣ ተማሪዎቹ በቀላሉ እንዲረዷቸው ስለሚያስችል መሆኑን Badger እና White (2000) ጠቁመዋል፡፡

2.2.4.3. ጀነር ጽህፈት ማስተማሪያ አቀራረብ (Genre approach)

ተማሪዎችን የተለያዩ የአጻጻፍ ስልቶች ማስተማር የበለጠ ተጠቃሚ ሊያደርጋቸው ይችላል ከሚለው አተያይ ጋር በተያያዘ፣ ጀነር ጽህፈት ማስተማሪያ ስልት በ1980 ዎቹ ውስጥ የበለጠ ታዋቂነትን እያገኘ መምጣት ጀምሯል፡፡ ተማሪዎች የተለያዩ የአጻጻፍ ስልቶችን እያጠኑ ሲሄዱ በተጓዳኝነትም የተለያዩ መዋቅራዊና ቅርጻዊ የአጻጻፍ ስልቶችን በመረዳት በጽሁፋዊ ስራዎቻቸውም ውስጥ የተማሯቸውን የአጻጻፍ ስልቶች ተግባራዊ ሊያደርጓቸው ይችላሉ፡፡ በመሆኑም ጀነር አቀራረብ፣ አካዳሚያዊ ጽሁፎች በሚዘወተሩባቸው በክፍል ውስጥ ጽሁፋዊ ልምምዶች ላይ፣ መምህራን በገሃዱ አለም ውስጥ የሚተገበሩትን ልዩ ልዩ የጽሁፍ አይነቶች፣ ለምሳሌ፡- ልዩ ልዩ ዘገባዎች (ሪፖርቶች)፣ የስራ ደብዳቤዎች (business letters)፣ ርእሰ አንቀጾች (editorials)፣ የህይወት ታሪኮች፣ ወዘተ. በክፍል ውስጥ መልመጃነት እንዲለማመዱ የሚያበረታታ የአጻጻፍ ዘዴ መሆኑን በመጠቆም Yan (2005፣3) በእነ Cope እና Kalantzis (1993) የቀረበውን ማብራሪያ ዋቢ አድርገው እንደገለጹት፣ በጀነር አቀራረብ የሚዘጋጁ ጽሁፋዊ ስራዎች ሶስት አበይት ደረጃዎችን ተከትለው ይዘጋጃሉ፡፡ እነዚህም ፡-

1. የታቀደውን የጽሁፍ አይነት የሚያስገነዝብ ማሳያ ሞዴል ለተማሪዎቹ ይቀርባል፤
2. የጽሁፋዊ ስራው ጅማሮ በመምህርና በተማሪዎች ትብብር ይገነባል፤
3. የመጀመሪያው ረቂቃዊ ጽሁፍ በእያንዳንዱ ተማሪ (በግል) (independently) ይከናወናል፡፡

ይህ አቀራረብ ጽህፈት በማህበራዊ አውድ ውስጥ ይከናወናል የሚለውን ሐሳብ ያዳብራል (ይቀበላል)፡፡ በተጨማሪም የተወሰነ ዓላማም ያንጸባርቃል፡፡ ይህም ዓላማ መማር ሊኖር የሚችለው በሙሉ ንቃተህሊና (consciously) በሚከናወን ማስመሰል (imitation) እና ትንታኔ ነው የሚል ሲሆን፣ ጀነር አቀራረብ ግልጽ (explicit) የሆነ የማስተማር ሒደትን ያመቻቻል (Badger እና White 2000) ተብሎም ይታመናል፡፡ በአንጻሩ ይህ አቀራረብ እንደቀድሞዎቹ አቀራረቦች የተለያዩ ትችቶች ቀርበውበታል፡፡

ከእነዚህ የመቃወሚያ ሐሳቦች ውስጥ ቀዳሚው ጽሁፋዊ ስራን ለማከናወን አስፈላጊ ለሆኑት ሒደታዊ ተግባራት ዝቅተኛ ትኩረት መስጠቱ ሲሆን፣ ከዚህ በተጨማሪ ተማሪዎችን እጅግ ለዘብተኛ አድርጎ መመልከቱ ሌለው ደካማ ጎኑ ነው (Badger እና White 2000)፡፡

ይሁን እንጅ ይህን ሐሳብ የሚቃወሙ ወገኖች እንደሚሉት ጀነር አቀራረብ የተለያዩ የጽህፈት አይነቶች እንዴት የተለያዩ የአጻጻፍ መዋቅሮችን እንደሚሹ ለተማሪዎች ከማስተማር አኳያ ስኬታማ መሆኑን ይጠቁማሉ፡፡ ከዚህ በተጨማሪ የተለያዩ ምሁራን በዚህ አቀራረብ መሳሪያነት እውነተኛ ጽሁፎችን በክፍል ውስጥ ማስተዋወቅ በመቻሉ፣ የተማሪዎችን ተሳትፎ በማሳደግና የጽሁፋዊ ሒደቱን አስፈላጊነት በማሳየት ረገድ፣ በተማሪዎች አእምሮ ምስል ለመፍጠር ያስችላል በማለት ድጋፋቸውን እንደሚያቀርቡ Yan (2005) አስረድተዋል፡፡

እነዚህ ከላይ የቀረቡት የተለያዩ የጽህፈት ማስተማሪያ አቀራረቦች የየራሳቸው የሆኑ ጥንካሬዎች ቢኖሯቸውም በአንጻሩ የየራሳቸው ድክመቶችም እንዳሉባቸው በተለያዩ ምሁራን (Brown 1994፣ Badger እና White 2000፣ Yan 2005፣…) ተጠየቃዊ በሆኑ ማስረጃዎች በመገለጹ ምክንያት፣ ምሁራን ከአንድ በላይ የጽህፈት ማስተማሪያ አቀራረቦችን በማቀናጀት ተከታዩን የጽህፈት ማስተማሪያ አቀራረብ በአማራጭነት ለማቅረብ ሞክረዋል፡፡

2.2.4.4. ሒደት ወ ጀነር ጽህፈት ማስተማሪያ አቀራረብ (Process genre approach)

በአሁኑ ጊዜ በርካታ የጽሁፍ መምህራን እየተገነዘቡ የመጡት ነገር፣ በጽህፈት ማስተማር ተግባር ላይ፣ በመማሪያ ማስተማሪያ ክፍል ውስጥ አንድ አይነት አቀራረብን ብቻ ከመጠቀም ይልቅ፣ ከተለያዩ የአቀራረብ ስልቶች ውስጥ ተመራጭ የሆኑ ገጽታዎችን መርጦ በማዋሀድ መጠቀሙ አዲስ ግኝት (አስተሳሰብ) እየሆነ መምጣቱን Yan (2005) ጠቁመው ለዚህ ተግባር አንዱ ምሳሌ ከሒደታዊ አቀራረብ እና ከጀነር አቀራረብ ውህደት የተገኘው እና እነ Badger and White (2000) ሒደት ወ ጀነር አቀራረብ “process genre approach” በማለት የሰየሙት የአቀራረብ ስልት መሆኑን Yan (2005፣3) አስረድተዋል፡፡

በሌላ በኩል የሒደት ወ ጀነር አቀራረብ ትግበራን በተመለከም፣ መምህራን በክፍል ውስጥ የትግበራ ሂደት ላይ ሶስት አጠቃላይ የሆኑ መመሪያዎችን (guidelines) ትኩረት ሊሰጧቸው እንደሚገባ Yan (2005፣3) ያስገነዝባሉ፡፡ እነዚህም፡-

1. የጽህፈት ትምህርት በጣም ከባድ (አስቸጋሪ) በመሆኑ ምክንያት መምህራን ተማሪዎችን ማበረታታት፣ ጠቃሚ ምጋቤ ምላሽ እና አስተያየት መስጠት ይችሉ ዘንድ ከተማሪዎቹ ጋር

ተቀራርቦ መስራትና ተደጋጋሚ እገዛ (ድጋፍ) ማድረግ አስፈላጊ መሆኑ መዘንጋት የለበትም፡፡ በመሆኑም በተማሪዎቹ ጽሁፋዊ ስራ ላይ አዎንታዊ እና ገንቢ ምክር ማቅረብ የመምህራን ወሳኝ ተግባር ነው፡፡ ከዚህም በተጨማሪ መምህራን የተማሪዎቹን ፍላጎት ከጽሁፋዊ ስራቸው ርዕስ ጋር በማዛመድ የተማሪዎቹን የማወቅ ጉጉትና በራስ የመተማመን ስሜት ማጎልበት ይኖርባቸዋል፡፡ በሌላ በኩል መምህራን በጽህፈት ሒደት ወቅት በተማሪዎች መካከል ሊከሰት የሚችለውን ማንኛውም አይነት ግለሰባዊ ልዩነቶች በንቃት ሊከታተሏቸውና መፍትሔ ሊሰጧቸው ይገባል፡፡

2. መምህራን ለተማሪዎቻቸው የአጻጻፍ ስልቶችን በተመለከተ በቀጥታ ሊያስተምሯቸው ይገባል፡፡ በመሆኑም መምህራን ተማሪዎቻቸው ቅድመ ጽህፈት ተግባራትን፣ ቢጋር አነዳደፍ ሒደትን፣ ረቂቅ አጻጻፍንና የክለሳ ሒደቶችን በተመለከተ አስፈላጊ ማብራሪያና ምሳሌዎችን በመስጠት ግንዛቤ እንዲጨብጡ ካደረጓቸው የመጻፍ ክሂላቸው የተሻለ ስኬታማ እንዲሆን ይረዳቸዋል፡፡

3. መምህራን በጽህፈት ትምህርት ውስጥ ማዳመጥ፣ መናገርና ማንበብን አዋህደው ማቅረብ ይኖርባቸዋል፡፡ ምክንያቱም እንደ Goodman (1986) ገለጻ አራቱን የቋንቋ ክሂሎች አዋህዶ ማቅረብ የተማሪዎችን አጠቃላይ የቋንቋ ብቃት ያሳድጋል፡፡ በሒደት ወ ጀነር አቀራረብ መሰረት ይህ ተግባራዊ ሊሆን የሚችለው ማዳመጥን በተመለከተ በቅድመ ጽህፈት ጊዜ በርእሱ ላይ በሚከናወን የንባብ ተግባር እንዲሁም መናገር እና ማዳመጥን በተመለከተም በመምህር ገለጻዎችና ምጋቤ ምላሽ በመስጠት ወይም በመቀበል ሒደት ወቅት ይሆናል፡፡

ሒደት ወ ጀነር አቀራረብ ስድስት የተለያዩ ደረጃዎችን ወይም ቅደምተከተላዊ የማስተማር ተግባራት ሒደቶችን ይከተላል፡፡ እነዚህም፡- 1. ዝግጅት 2. ሞዴልና ማጠናከር 3. ማቀድ 4. በጋራ መስራት 5. በግል መስራት እና 6. መከለስ ናቸው (Yan 2005)፡፡

እነዚህ ስድስት ደረጃዎች ቅደምተከተላዊ ትስስሮሽ ያላቸው ተግባራት በመሆናቸው ምክንያት በመካከላቸው ግልጽ የሆነ ድንበር መፍጥር ባይቻልም በተናጥል ሲታዩ ግን ምን ማለት እንደሆኑ Yan (2005) እንደሚከተለው ባጫጭሩ አስረድተዋል፡፡

1. ዝግጅት፡- መምህሩ ተማሪዎቹ ለጽህፈት እንዲዘጋጁ ለማድረግ ይቻላቸው ዘንድ በአንድ የአጻጻፍ አይነት ለምሳሌ በአመዛዛኝ/ አከራካሪ ጽሁፍ ሊቀርብ የሚችል ወቅታዊ አነጋጋሪ የሆነ ሁኔታ በማንሳትና አስፈላጊ ገለጻ በማድረግ ተማሪዎቹ ይህን የአጻጻፍ ስልትና መዋቅራዊ ገጽታ እንዲረዱት በማድረግ ንቁ ተሳታፊ እንዲሆኑ ማነሳሳት ይቻላል፡፡

2. **ሞዴል ማቅረብና ማጠናከር**:- በዚህ ደረጃ ላይ መምህሩ የተመረጠውን የጽሁፍ አይነት በማስተዋወቅ ተማሪዎቹ የአንባቢያቸውን ማንነት እና የሚኖረውን ማህበራዊ ፋይዳ እንዲያገናዝቡ መፍቀድ ይኖርባቸዋል። ለምሳሌም የጽሁፉ አይነት አመዛዛኝ ጽሁፍ ከሆነ ዓላማው ሊሆን የሚችለው አንባቢን በማሳመን አንድ ድርጊት እንዲከውን ማድረግ ነው። በቀጠልም መምህሩ ጽሁፉን እንዴት በማዋቀርና በማደራጀት ዓላማውን ማሳካት እንደሚቻል ምክክር ወይም ገለጻ ያከናውናሉ። ተማሪዎችም የተማሩትን የጽህፈት አይነት ለማጠናከር ይችሉ ዘንድ ምክክሩን ወይም ገለጻውን ከአንድ ጽሁፍ ጋር ሊያነጻጽሩት ይችላሉ።
3. **ማቀድ**:- በዚህ ደረጃ በርእሰ ጉዳዩ ላይ የተማሪዎቹን ምናብ ወይም ግንዛቤ የሚያዳብሩ በርካታ ተግባራት የከናወናሉ። ከእነዚህ ተግባራት መካከል:- ማሰላሰል፣ መወያየት እና ተዛማጅ ጽሁፎችን ማንበብ ይጠቀሳሉ። የተግባራቱ መሰረታዊ ዓላማም ርእሰ ጉዳዩን ከተማሪዎቹ ቀደምት ልምድ እና ግንዛቤ ጋር በማስተሳሰር የተነሳሶት ስሜታቸውን ማጎልበት ነው።
4. **በጋራ መስራት/ መገንባት**:- ይህ ደረጃ ቀጣዩን ግላዊ የጽህፈት ትግበራ ሒደት የሚያመቻች ሲሆን ጽሁፋዊ ስራውን ለመጀመር ይቻል ዘንድም መምህሩ እና ተማሪዎቹ በጋራ ይሰራሉ። ስለዚህም የማሰላሰል፣ የማርቀቅና የመከለስ ጽሁፋዊ ሒደቶች በትብብር ተግባራዊ ይደረጋሉ። በመሆኑም ተማሪዎቹ መረጃዎችንና ሐሳቦችን በማቅረብ ሲሳተፉ፣ በተመሳሳይ መምህሩም በተማሪዎቹ የቀረቡትን ሐሳቦችና መረጃዎች በማደራጀት በጥቁር ሰሌዳ ወይም በኮምፒዩተር ላይ ይጽፋሉ። በዚህ መልክ በቅንጅት የተገነባው ጽሁፋዊ ስራ የመጨረሻ ረቂቅም ተማሪዎቹ ግላዊ ጽሁፋቸውን ሲያዋቅሩ እንዲገለገሉበት በሞዴልነት ይቀርባል።
5. **በግል መስራት**:- ይህ ደረጃ ተማሪዎች በቀረበላቸው ሞዴል ላይ ተመስርተው ተዛማጅ (ተመሳሳይ) በሆነ ርእሰ-ጉዳይ ላይ ግላዊ ስራቸውን የሚከውኑበት ነው። ይህን ተግባር ለማከናወን የተመደበው የትምህርት ክፍለ ጊዜም በቂ ላይሆን ስለሚችል አተገባበር ሒደቱን በተመለከተ የመምህሩ እገዛ፣ ገለጻና ምክር ሳይለያቸው ስራውን በክፍል ስራ፣ በቤት ስራ ወይም በአሳይመንት መልክ ሊያከናውኑት ይችላሉ።
6. **መከለስ** :- ተማሪዎቹ የመጀምሪያውን ረቂቅ ካጠናቀቁ በኋላ፣ የመምህራቸው ተግባር የሚሆነው የተማሪዎቹን ስራ አንድ በአንድ በመሰብሰብ ውጤት/ማርክ መስጠት (እንደ ውጤት-ተኮር አቀራረብ) ሳይሆን በድጋሚ በሚሰጧቸው መመሪያዎች እየታገዙ

ስራዎቻቸውን በማረም፣ በመገምገም፣ ወዘተ. የማሻሻል ተግባራትን እንዲያከናውኑ ማድረግ ነው::

2.3. የምጋቤ ምላሽ ምንነት፣ ባህርያት እና አይነቶች

2.3.1. የምጋቤ ምላሽ ምንነት

ከቋንቋ ትምህርት (በተለይም ከጽህፈት ትምህርት) መማር-ማስተማር ጋር በተያያዘ የምጋቤ ምላሽን (feedback) ምንነት በተመለከተ ምሁራን ከተለያዩ አቅጣጫዎች አንጻር በይነውት እናገኛለን:: ለምሳሌ Keh (1990) የምጋቤ ምላሽን ምንነት በውስጡ ካካተታቸው ዋና ዋና ቁምነገሮች አንጻር እንደገለጹት፣ ምጋቤ ምላሽ ጸሀፊው ስራውን እንዲከልሰው (እንዲያሻሽለው) የሚረዳው ከአንባቢ (አድማጭ) የሚያገኘውን ወሳኝ መረጃ ያካተተ ግብዓት ነው:: በመሆኑም ምጋቤ ምላሽ በውስጡ አንባቢ (አድማጭ) ለፀሀፊው የሚለግሳቸውን አስተያየቶች፣ ጥያቄዎችና ምክሮች ሊይዝ ይችላል (Keh 1990፣194) በማለት ሲያስረዱ፣ በተመሳሳይ Freedman (1987) እንዳብራሩት ምጋቤ ምላሽ በአንድ ፅሁፋዊ ስራ ረቂቅ ወይም የመጨረሻ ቅጅ (final version) ላይ አልያም በንግግር መልክ በቀረበ ሐሳብ ላይ ከመምህር፣ ከጓደኛ ወይም ከራስ (ከግል) የሚቀርብ ማንኛውም መደበኛ ወይም ኢመደበኛ፣ ጽሁፋዊ ወይም ቃላዊ ምላሾችን ያካተተ መረጃ ነው (Freedman 1987፣5) በማለት ምንነቱን በተለይ ከምጋቤ ምላሽ አቅራቢዎቹ ማንነት፣ ከሚቀርብበት ቅርጽና ከሚቀርብበት ጊዜ አኳያ በይነውታል፡፡

በሌላ በኩል የምጋቤ ምላሽ የትኩረት አቅጣጫዎች በቅርጽ (form)፣ በይዘት (content) እና በአፃፃፍ ስልት (writing style) ላይ ሲሆን፣ የምጋቤ ምላሽ ፋይዳን በተመለከተም Hyland, K. እና Hyland, F. (2006) እና Li (1992) እንዳስረዱት ምጋቤ ምላሽ የተማሪዎችን ተነሳሽነት ስሜት በመጨመር የጽህፈት ስራዎቻቸውን እንዲያሻሽሉና ብሎም የመጻፍ ክሂላቸውን እነዲያጎለብቱ ያስችላቸዋል::

የምጋቤ ምላሽን ምንነት በተመለከተ ለመነሻነት ከላይ ከቀረቡት ዋቢ መረጃዎች መገንዘብ የሚቻለው፣ ምጋቤ ምላሽ ማለት በጽሁፍ ወይም በንግግር መልክ የቀረበ ስራን በማሻሻል የጸሀፍያኑን ወይም የንግግር አቅራቢዎቹን ክህሎት ለማዳበር የሚያስችሉ ጠቃሚ አስተያየቶችን፣ ምክሮችን፣ አማራጭ የአቀራረብ ስልቶችን፣ ወዘተ. ያካተተ ጽሁፋዊ ወይም ቃላዊ መረጃዎች በመምህራን፣ በጓደኛ፣ በራስ ወይም በመምህራንና በተማሪዎች ምክክር አማካይነት በጽሁፍ ወይም በቃል የሚቀርብ ግብዓት ነው::

ከላይ ከተጠቆሙት ከእነዚህ የተለያዩ ፈርጆች ካላቸው የምጋቤ ምላሽ ትርጓሜዎች አንፃር በዚህ ጥናታዊ ስራ ውስጥ ትኩረት የተሰጠው የምጋቤ ምላሽ ብያኔ በተማሪዎች ጽሁፋዊ ስራ ላይ ከመምህራን በጽሁፍ የሚቀርበውን ማንኛውንም አስተያየት፣ እርማት፣ የማሻሻያ ሐሳብ፣ ወዘተ. እና ከመምህር-ተማሪ ምክክር የሚገኝ መረጃን ያካተተ ግብዓት ይሆናል::

2.3.2. የምጋቤ ምላሽ አስፈላጊነት

እንደ Laurillard (2002) ማብራሪያ ካለምጋቤ ምላሽ አቅርቦት የሚከናወን ማንኛውም የተማሪ ተግባር (action)፣ ለተማሪው ፍጹም ፍሬ አልባ (completely unproductive) መሆኑን ያስረዳሉ። ይህ የጸሐፊው ገለጻ የሚያስረዳው፣ ተገቢ የሆነ ምጋቤ ምላሽ የተማሪዎችን የተነሳሽነት ስሜት ከማዳበርና ስህተት ወይም ትክክለኛ የሆኑ ጉዳዮችን ለይቶ ከማሳየት አኳያ ምን ያህል የወሳኝነት ሚና ያለው እንደሆነ ነው። ስለዚህም የመምህራን ምጋቤ ምላሽ ለአፍ-ፈትም ሆነ ለኢ-አፍ-ፈት ተማሪዎች (ሁለተኛ ቋንቋ ተማሪዎች) ፋይዳ ያለው ቢሆንም በተለይ ግን ለሁለተኛ ቋንቋ ተማሪዎች እጅግ ወሳኝ እና አይቀሬ ጉዳይ መሆኑን Ferris (2003) በመግለጽ ለዚህም ምክንያቱን ሲያስረዱ፣ አብዛኛውን ጊዜ በሁለተኛ ቋንቋ ተማሪዎች ላይ በከፍተኛ ደረጃ የተለያዩ የመጻፍ ክሂል ችግሮች በመስተዋላቸው እንደሆነ ይገልፃሉ::

ከእነዚህ ልዩ ልዩ ችግሮች መካከልም፡- የጽሁፋዊ ስራቸው ውሱንነት ወይም አጭር መሆን፣ የጽሁፉቸው አነስተኛ ውህደት (less cohesive) መኖር፣ የጽሁፉቸው ተያያዥነት መላላት እና በጽሁፋዊ ስራዎቻቸው ውስጥ የበርካታ ሰዋስዋዊ ስህተቶች መኖር በቀዳሚነት እንደሚጠቀሱ Ferris (2003) በተለያዩ ጥናታዊ ስራዎች ላይ መረጋገጡን ያስረዳሉ:: ይህን መነሻ በማድረግም Ferris በተለያዩ አመታት ተጨማሪ ጥናቶችን ከማካሄዳቸውም በላይ ሌሎች ተመራማሪዎችም በተለይ የሁለተኛ ቋንቋ ተማሪዎችን ጽሁፋዊ ስራዎች በተመለከተ በተለያዩ የምጋቤ ምላሽ አቀራረብ ስልቶች (feedback strategies) ላይ በተናጠል አልያም ከአንድ በላይ የሆኑ ስልቶችን በማቀናጀት አዳዲስ ወይም ተጨማሪ ጥናቶችን ማከናወን እንደሚኖርባቸው Ferris እና Hedgcock (2005) ባቀረቡት ጥናት ጠቁመዋል::

ይሁን እንጅ ከ1990ዎቹ አጋማሽ ጀምሮ ከተግባቦታዊ ቋንቋ መማር-ማስተማር ተግባር ተቀባይነት ማግኘት ጋር ተያይዞ በምጋቤ ምላሽ አስፈላጊነት ወይም ጠቀሜታ ላይ በንድፈሐሳብ አፍላቂዎች፣ በተመራማሪዎችና በተግባሪዎች (መምህራን) መካከል ከፍተኛ ክርክሮች ሲከናወኑ ቆይተዋል:: የመከራከሪያ ነጥቦቻቸውም ጽሁፋዊ የመምህራን ምጋቤ ምላሽ ለመጀመሪያም ሆነ

ለሁለተኛ ቋንቋ ተማሪዎች መስጠት ትክክለኛ የቋንቋ አጠቃቀም በመከተል፣ የመጻፍ ክሂላቸውን ለማጎልበት ያስችላል (ለምሳሌ :- Asiri 1996፣ Ferris 1995፣ 1999፣ Leaph 2011፣ Lim 2007) ወይም አያስችልም (ለምሳሌ :- Krashen 1985፣ Schwartz 1993፣ Truscott 1996፣1999፣ Truscott እና Hsu 2008) የሚሉ ናቸው::

አያስችልም ከሚሉት ቀደምት ምሁራን መካከል Truscott (1996፣ 1999) ባቀረቡት ተከታታይ ጠንካራ ተቃውሟቸው ይጠቀሳሉ:: እንደ Truscott ገለፃ በተለይ በኢ-አፍ-ፌት ተማሪዎች የጽህፈት ስራ ላይ የሚቀርብ ምጋቤ ምላሽ እርባና የለሽ ብቻ ሳይሆን የተማሪዎችን ስነልቦናዊ ባህሪ የሚጎዳ እጅግ አደገኛ ተግባር በመሆኑ ልናስወግደው እንደሚገባ በመጠቆም፣ ኢ-አፍ- ፌት ተማሪዎች በተለይ ሰዋስዋዊ እርማትን እንደሚሹ በግልጽ ቢጠቁሙም መምህራን ግን እርማታዊ ምጋቤ ምላሽ መስጠት ፍጹም እንደሌለባቸው ያስረዳሉ::

በአንፃሩ Ferris (1999) ባከናወኑት ጥናት ተጨባጭ ማስረጃዎችን በማቅረብ ቀደም ሲል በ Truscott (1996፣ 1999) የቀረበውን ሐሳብ ውድቅ በማድረግ በተማሪዎች የጽህፈት ስራ ላይ ሰዋስዋዊና ሌሎች ምጋቤ ምላሾችን መስጠት ውጤታማነት እንዳለው አሳይተዋል:: ይሁን እንጅ Hyland (2003) እና Bichener (2008) ባካሄዱት ጥናት ላይ እንደገለጹት በተማሪዎች ጽሁፋዊ ስራዎች ላይ የሚቀርቡ ምጋቤ ምላሾች በሁሉም የተለያዩ እርከኖች/ደረጃዎች ላይ የሚገኙ የሁለተኛ ቋንቋ ተማሪዎችን የመጻፍ ክሂል ማዳበር ስለመቻሉ ወይም አለመቻሉ አሁን ካለው ተጨባጭ መረጃ አንፃር ጊዜው ገና መሆኑን አመልክተዋል::

Richards (1996፣188) እንዳስረዱት በመምህራን የሚቀርብ ጽሁፋዊ ምጋቤ ምላሽ ተማሪዎች ስህተቶቻቸውን በመረዳት እንዲያስተካክሉ የሚረዳ ብቻ ሳይሆን የተማሪዎቹን ተነሳሽነት ለማዳበርና ምቹ የሆነ የመማር ማስተማሪያ አካባቢን ለመፍጠር ይረዳል:: የመጻፍ ክሂል ከአፍላቂ የክሂል ዘርፍ ይመደባል፤ ከዚህ አኳያ ተማሪዎቹ በተረጋጋና በደስተኛነት ስሜት ሐሳብ ለማመንጨትም ሆነ ከመምህራን የሚቀርቡላቸውን የጽሁፋዊ ስራዎቻቸው ማሻሻያ ግብዓቶችን በተግባር ላይ እንዲያውሉ ለማስቻል፣ የተነሳሽነት ስሜታቸውን ከፍ ማድረግ ያስፈልጋል:: በዚህም ምክንያት የመምህራን ጽሁፋዊ ምጋቤ ምላሽ የተማሪዎቹን ፍላጎት ለማነሳሳት ታላቅ ሚና ይኖረዋል::

በሌላ በኩል Asiri (1996)፣ ባቀረቡት ጥናት ላይ የ Flower (1979)ን ሐሳብ በመደገፍ እንዳስረዱት፣የመምህራን ጽሁፋዊ ምጋቤ ምላሽ ጠቀሜታ የተማሪዎችን ስህተቶች ለማቃናትና ተማሪዎቹ ያሉበትን ደረጃ እንዲገነዘቡ ማድረግ ብቻ ሳይሆን የሌሎች ሰዎችን (ጸሀፍያንን) አተያይ (view) በመውሰድ የግላቸው ሐብት እንዲያደርጉት ይረዳል:: Richards (1996፣192)

በተመሳሳይ እንደገለጹት በተማሪዎች ጽህፈት ላይ የሚቀርብ ምጋቤ ምላሽ ተማሪዎቹ በልምምድ ወቅት የሚፈጽሟቸውን ስህተቶች በመቀነስ የተማሪዎቹን የመጻፍ ክሂል ለማጎልበት ይረዳል::

በዚህም ምክንያት እንደ Asiri (1996) ጥናታዊ ስራ ዘገባ ተማሪዎች ምጋቤ ምላሽ የማያገኙ ከሆኑ፣ በግል ጥረታቸው ብቻ የሚያከናውኑት ተግባር የተሳሳተ ግንዘቤ ሊፈጥርባቸው ይችላል:: በተጨማሪም እንደ Sommers (1982) ገለፃ ተማሪዎች ምጋቤ ምላሽ የማያገኙ ከሆኑ ጽሁፋዊ ስራቸውን ፍጹም እንደሆነ በማሰብ የመከለስ አዝማሚያቸው ሊቀንስ ይችላል:: ከዚህ አኳያ በቅርብ ጊዜ የተከናወኑ ጥናቶች (Leaph 2011፣ Bitchener 2008፣ Lim 2007፣ Sachs እና Polio 2007፣...) እንደሚያስረዱትም የመምህር ምጋቤ ምላሽ የተሰጣቸው ተማሪዎች ምጋቤ ምላሽ ካልተሰጣቸው ተማሪዎች በተሻለ ደረጃ ትክክለኛ ጽሁፋዊ ክለሳ ማድረጋቸውን ያረጋግጣሉ::

Hedge (1988) በበኩላቸው የምጋቤ ምላሽ አስፈላጊነት ሲያስረዱ ተማሪዎች ጽሁፋዊ ምጋቤ ምላሽ ካልተቀበሉ ጽሁፋቸውን እንዴት መከለስ እንዳለባቸውና በየትኞቹ ጉዳዮች ላይ ልዩ ትኩረት ማድረግ እንዳለባቸው አስተማማኝ ግብዓት ስለማይኖራቸው ጽሁፋቸውን ለመከለስ አይነሳሱም:: በመሆኑም በ Hedge ማብራሪያ መሰረት ምጋቤ ምላሽ በተለይ የሁለተኛ ቋንቋ ተማሪዎች የመጻፍ ክሂል ትምህርታቸውን እንዴት ማጎልበት እንደሚችሉና በተመሳሳይ መምህራንም የተማሪዎቹ ጽሁፋዊ ችግሮች ምን ምን እንደሆኑ በመመርመር የመፍትሔ ሐሳቦችን ለማቅረብ መሳሪያ ይሆናቸዋል::

በሌላ በኩል የምጋቤ ምላሽ ጠቀሜታ ለጀማሪ ፀሀፍት ወይም ተማሪዎች ብቻ አለመሆኑን Sommers (1982) ገልጸው፣ በአንፃሩ በሳል ጸሀፍትም መልዕክቶቻቸውን ለአንባብያን በተገቢ መንገድ ማቀበል መቻል አለመቻላቸውን ለመፈተሽ ይረዳቸው ዘንድ ከቢጤዎቻቸው ወይም ልምድ ካላቸው አርታኢያን (editors) እገዛን እንደሚጠይቁ አስረድተዋል::

በአጠቃላይ ከላይ የተለያዩ ተመራማሪዎች (አጥኚዎች) እና ፀሀፍት ካቀረቡት ማብራሪያ መረዳት የሚቻለው፣ የመምህራን ጽሁፋዊ ምጋቤ ምላሽ ተማሪዎች ያሉበትን ደረጃ ለመገንዘብ እንዲችሉ፣ ጠንካራና ደካማ ጎናቸውን እንዲረዱ፣ በምን በምን ጉዳዮች ላይ ልዩ ትኩረት ማድረግ እንዳለባቸው እንዲገነዘቡና ጽሁፋቸውን ደጋግመው በመከለስና ድክመቶቻቸውን በማረም የመጻፍ ክሂላቸውን ለማጎልበት የሚያስችላቸው መሰረታዊ ጉዳይ መሆኑን ነው::

2.3.3. የምጋቤ ምላሽ አይነቶች በመጻፍ ክሂል

የምግበረጃን አይነቶች በተመለከተ ምሁራን ከተለያዩ አንግሎች አኳያ በተለያዩ የአመዳደብ ስልቶች በመከፋፈል ለማስረዳት ሞክረዋል፡፡ ይህን በተመለከተ Ibrahim እና ሌሎች (2013) ከየመጻፍ ክሂል አንጻር የምጋቤ ምላሽ ን አይነቶች የተለያዩ ፈርጆች ያሏቸው መሆኑን በመጠቆም ይሁንና በባህሪ ተመሳስሎነታቸው መሰረት በእየወገናቸው መመደብ እንደሚቻል ለማሳየት ሞክረዋል፡፡ በዚህም መሰረት፣ ከምጋቤ ምላሽ ከዋኙ ወይም አቅራቢው አንጻር፡- የመምህር፣ የጓደኛ፣ የግል እና ኮምፒዩተር አገዝ ቋንቋ መማር የምጋቤ ምላሽ አይነቶች፤ ከምጋቤ ምላሹ የአቅርቦት ጊዜ አንጻር፡- የዘገየ እና ፈጣን የምጋቤ ምላሽ አይነቶች፤ ከምጋቤ ምላሹ ቅርጽ አንጻር፡- ቀጥተኛ እና ኢቀጥተኛ ምጋቤ ምላሽ፤ ከምጋቤ ምላሹ የአቀራረብ ወይም ያከዋወን መንገድ አንጻር፡- የመምህር-ተማሪ ምክክር እና የመምህር ጽሁፋዊ ምጋቤ ምላሽ፤ ከምጋቤ ምላሹ የቅድሚያ ትኩረት አኳያ፡- የሰዋስው፣ የሆሄያት(ፊደላት)፣ ወዘተ. ምጋቤ ምላሽ፤ ምጋቤ ምላሹ ከሚቀርብበት የጽሁፋዊ ስራው እርከን ወይም ደረጃ አንጻር (ከሒደታዊ ጽህፈት መማር- ማስተማር ጋር በተገናኘ)፡- በክለሳ (revising) ደረጃ ላይ የሚቀርብ ምጋቤ ምላሽ፣ በአርትኦት(editing) ደረጃ የሚቀርብ ምጋቤ ምላሽ፣ ወዘተ. በማለት በሚዛመዱባቸው ባህርያታቸው አማካይነት መመደብ እንደሚቻል Ibrahim እና ሌሎች (2013) አስረድተዋል፡፡

ከእነዚህ ጸሐፍያን የአመዳደብ ስርዓት አንጻር ይህ ጥናት ቀዳሚ ትኩረት ያደደርገው ከምጋቤ ምላሽ አቀራረብ ወይም አከዋወን አኳያ በተፈረጁት፣ በመምህር- ተማሪ ምክክርና በመምህር ጽሁፋዊ ምጋቤ ምላሽ ላይ ሲሆን የምጋቤ ምላሹን የአቀራረብ ስልት/ቅርጽ በተመለከተም ሁለቱም (ቀጥተኛና ኢቀጥተኛ የምጋቤ ምላሽ አይነቶች) ተግባራዊ ተደርገዋል፡፡

ይህ ከላይ የተገለጸው የምጋቤ ምላሽ አይነቶች የአመዳደብ ስርዓት እንደተጠበቀ ሆኖ አብዛኞቹ ምሁራን (አጥኚዎች) (Bitchener እና ሌሎች 2005፣ Hyland 2000፣ Cohen 1990፣…) የምጋቤ ምላሽ አይነቶች በማለት በተደጋጋሚ የሚጠቅሷቸው ከምጋቤ ምላሽ ከዋኙ ወይም አቅራቢው አኳያ ማለትም፡- የግል (የራስ) ግምገማ፣ የጓደኛ ምጋቤ ምላሽ ፣ የመምህር ጽሁፋዊ ምጋቤ ምላሽ እና የመምህር-ተማሪ ምክክራዊ ምጋቤ ምላሾች አንጻር በመሆኑ እነዚህን አበይት ሊባሉ የሚችሉ የምጋቤ ምላሽ አይነቶች ምንነት በተመለከተ ቀደም ሲል የተገለጹት ምሁራንና ሌሎችም ያቀረቧቸውን ሐሳቦች በማከተት እንደሚከተለው ለማቅረብ ተሞክሯል::

2.3.3.1. የግል ግምገማ

የግል ግምገማ የሚከናወነው በተማሪው (ጸሀፊው) አማካይነት ነው:: የግል ግምገማ መሰረታዊ ዓላማው ተማሪዎች በጽሁፎቻቸው ላይ ተደጋጋሚ ሂሳዊ ንባብ በማከናወን የሀሳባቸውን ትክክለኛነት፣ ተጠያቃዊነት፣ ተያያዥነት፣ ወዘተ. በመመርመርና ክለሳ በማድረግ የመጻፍ ክሂላቸውን እንዲያጎለብቱ ማስቻል ነው:: ይሁን እንጅ አንዳንድ አጥኚዎች የግል ግምገማ በመጻፍ ክሂል ላይ መሻሻል እንደማያመጣ ይገልጻሉ:: ለምሳሌ Beach (1979) ተማሪዎችን በሶስት ምድብ ከፍለው ባካሄዱት ጥናት የደረሱበትን ውጤት ሲገልጹ የራስ ግምገማ ባላከናወኑ ወይም ምንም አይነት ምጋቤ ምላሽ ባልተቀበሉ ተማሪዎችና የራስ ግምገማ ባካሄዱ ተማሪዎች መካከል የቸሎታ ልዩነት ያላስተዋሉ ሲሆን በአንፃሩ የመምህር ምጋቤ ምላሽ በተቀበሉ ተማሪዎች ላይ ግን መሻሻል ማስተዋላቸውን አስረድተዋል::

በአንፃሩ Olson (1990) የጓደኛ ምጋቤ ምላሽንና የግል ግምገማን ውጤታማነት በንጽጽር በማጥናት የደረሱበት ውጤት እንደሚያሳየው የግል ግምገማ ያከናወኑ ተማሪዎች የጓደኛ ምጋቤ ምላሽ ከተቀበሉ ተማሪዎች በተሻለ ሁኔታ የመጻፍ ክሂል መሻሻል ማሳየታቸውን አስረድተዋል::

2.3.3.2. የጓደኛ ምጋቤ ምላሽ

ይህ የምጋቤ ምላሽ ምንጭ በተለያዩ ጸሀፍያን ዘንድ ልዩ ልዩ ስያሜዎች ሲሰጠው ይታያል:: ከእነዚህም መካከል የጓደኛ ምላሽ፣ የጓደኛ ምዘና፣ የጓደኛ ሂስ፣ የጓደኛ ክለሳ፣ የጓደኛ አርትኦት፣ ወዘተ. የሚሉት ይገኙበታል:: እነዚህ ስያሜዎች የሚወክሉትም አንድ ተማሪ ከሌላ ተማሪ (ጓደኛ) የሚቀበለውን ምጋቤ ምላሽ ለማመልከት ነው::

የጓደኛ ምጋቤ ምላሽ አንዱ መሰረታዊ የመማር-ማስተማር ተግባር አካል ሲሆን ተማሪዎች የየራሳቸው የሆኑ አድማጮች እንዳሏቸው እንዲያስቡና የተነሳሽነት ስሜታቸው እንዲጨምር እገዛ ያደርጋል (Mogahed 2009፣ Liu and Carless 2006)። በተጨማሪም የጓደኛ ምጋቤ ምላሽ ፈጣን ምላሽ በማስገኘቱና የመምህሩን እና የተማሪዎችን ጊዜ ቆጣቢ ከመሆኑ አንፃር ተመራጭነት እንዳለው Keh (1990) ጠቁመዋል:: በተመሳሳይም Mittan (1989) ያቀረቡትን ሐሳብ ዋቢ በማድረግ Mongelsdorf (1992፣227) እንዳስረዱት የጓደኛ ምጋቤ ምላሽ ተማሪዎቹ አድማጭ በማግኘት በራስ የመተማመን ስሜታቸው እንዲጎለብት፣ የተለያዩ አተያዮችን እንዲቀበሉና ለመጻፍ ያላቸው ፍላጎት እንዲጨምር ሊያደርግ ስለሚችል ጠቃሚነቱ የጎላ መሆኑን ጠቁመዋል::

ይሁን እንጅ Nelson እና Murphy (1993) እንደሚሉት የጓደኛ ምጋቤ ምላሽ አተገባበር በሁለተኛ ቋንቋና በመጀመሪያ ቋንቋ ተማሪዎች መቼት ውስጥ በሁለት አበይት ምክንያቶች የተለያየ ያደርገዋል:: እነዚህም የመጀመሪያው የሁለተኛ ቋንቋ ተማሪዎች ገና ቋንቋውን በመማር ሒደት ውስጥ የሚገኙ በመሆናቸው ምክንያት የጓደኛ እርማትን መቀበል አይፈልጉም፤ ቢቀበሉም አስተያየቱን በጽሁፋቸው ውስጥ አይተገብሩትም:: በሁለተኛ ደረጃም ተማሪዎች በሚኖርባቸው ባህላዊ ተጽዕኖና የክፍል ውስጥ የመማር-ማስተማር ዘዴን ካለመገንዘብ በመነጨ ስሜት በክፍሉ ውስጥ ሙሉ ስልጣን ያለው መምህሩ ብቻ ናቸው ብለው ያስባሉ:: በመሆኑም ተማሪ (ጓደኛ) በእነሱ ጽሁፍ ላይ ገንቢ ምጋቤ ምላሽ ለመስጠት የሚያስችል በቂ እውቀትና ስልጣን የለውም ብለው ያምናሉ:: በዚህም ምክንያት ተማሪዎች ጽሁፋቸውን በሚከልሱበት ወቅት የጓደኛቸውን አስተያየት ወደጎን በመተው (በመናቅ ስሜት) ላይተገብሩት እንደሚችሉ ያስረዳሉ::

2.3.3.3. የመምህር ምጋቤ ምላሽ

የመምህር ጽሁፋዊ ምጋቤ ምላሽ በተማሪዎች የጽህፈት ስራ ላይ የሚቀርብን ማንኛውንም ግብዓት ያካትታል:: ይህ ምጋቤ ምላሽ ተዘውታሪና ተማሪዎች የጽሁፍ ስራዎቻቸውን ለመከለስ የሚያስችላቸው የምጋቤ ምላሽ ምንጭ ነው:: ይሁን እንጅ እንደ Edge (1990) ገለፃ የመምህር ምጋቤ ምላሽ ዓላማ በተማሪዎቹ ጽሁፍ ላይ የሚገኙትን ችግሮች ሁሉ በማረም ፍጹም ትክክለኛ ስራ ማድረግ ሳይሆን ተማሪዎቹ ማስተላለፍ የፈለጉትን ሐሳብ ወይም እራሳቸውን በብቃት የሚልፁበትን ስልት እንዲማሩ መርዳት ነው::

2.3.3.3.1. የመምህር ምጋቤ ምላሽ ውጤታማነት

ከሌሎቹ የምጋቤ ምላሽ ምንጮች በተለይም ከመምህር-ተማሪ ምክክር አንፃር ሲቃኝ፣ በመምህር ጽሁፋዊ ምጋቤ ምላሽ ውጤታማነት ላይ የተካሄዱ የተወሰኑ አገርኛና የውጭ አገራት ጥናቶችን ማግኘት በመቻሉ (አጥኝው እስካሁን ባገኘው መረጃ መሰረት) በዚህ መስክ ከተለያዩ ተላውጦዎች አኳያ የሚመረምሩ በቂ ጥናቶች ተከናውነዋል ለማለት ባያስደፍርም የተሻለ ነው ለማለት ግን ይቻላል:: ለምሳሌ በአማርኛ ቋንቋ ላይ በአገር ውስጥ በሁለተኛ ዲግሪ ደረጃ ምጋቤ ምላሽን በተመለከተ ከተካሄዱት ሶስት ጥናቶች መካከል ሁለቱ (እንዳለ 1992 እና ትዕግስት 1998) በመምህራን ምጋቤ ምላሽ አሰጣጥ ውጤታማነት ላይ ያተኩሩ ናቸው (የጥንታዊ ስራዎቹን ውጤት በተመለከተ በንኡስ ክፍል “2.3” ስር ይቀርባል)።

የመምህር ምጋቤ ምላሽ ጠቃሚ ነገር ግን ውስብስብ (complex) በመሆኑ በርካታ አጥኚዎች ከተለያዩ አቅጣጫዎች ጥናት አከናውነዋል:: ከእነዚህ ጥናቶች መካከል Robb እና ሌሎች (1986) Semke (1984)፣... መምህራን በሚያቀርቡት የምጋቤ ምላሽ አሰጣጥ ስልት ማለትም በቀጥተኛ እርማት፣ በመለያ (ኮድ) እርማት፣ ስህተቶችን በመክበብ፣ ወዘተ. ላይ ያተኮሩ ሲሆኑ ሌሎቹም፣ ለምሳሌ፡- Kepner (1991)፣ Fathman እና Whalley (1990)፣... ከምጋቤ ምላሹ የትኩረት አቅጣጫ ወይም ከቅርጽ (form) እና ከይዘት (content) አንፃር በተናጠል ወይም በንጽጽር የመረመሩ ናቸው::

የመምህራንን ጽሁፋዊ ምጋቤ ምላሽ ውጤታማነት በጥናት ካረጋገጡት ምሁራን መካከል ለምሳሌ Fathman እና Whalley (1990) ተማሪዎችን በአራት ምድብ በመክፈል ሙከራቸውን አከናውነዋል:: በዚህም መሰረት ለመጀመሪያው የተማሪዎች ምድብ ምንም አይነት የመምህር ምጋቤ ምላሽ ያልተሰጠ ሲሆን፣ ለሁለተኛው ምድብ ሰዋስዋዊ ምጋቤ ምላሽ፣ ለሶስተኛው ምድብ ይዘት (content) ተኮር ምጋቤ ምላሽ እንዲሁም ለአራተኛው ምድብ ይዘትንና ሰዋስውን ያቀናጀ ምጋቤ ምላሽ እንዲወስዱ ተደርጓል:: በመጨረሻ በተገኘው ውጤት መሰረትም ሶስቱ ምድቦች ከተሰጣቸው የምጋቤ ምላሽ አይነት አኳያ በጽህፈት ስራዎቻቸው ላይ መሻሻል ሲያሳዩ በአንፃሩ ምንም አይነት ምጋቤ ምላሽ ያልወሰዱ ተማሪዎች በቀጣይ ስራዎቻቸው ላይ መሻሻል አላሳዩም:: ከዚህም በመነሳት Fatman እና Whallay (1990) በማጠቃለያቸው ላይ እንደጠቆሙት በተለይ ይዘትንና ሰዋስውን ያካተተ የመምህር ጽሁፋዊ ምጋቤ ምላሽ መስጠት ለተማሪዎቹ የመጻፍ ክሂል መሻሻል ከፍተኛ አስተዋጽኦ ሊኖረው እንደሚችል አረጋግጠዋል::

ሌላው የመምህር ምጋቤ ምላሽን ውጤታማነት በተግባር የፈተሸው የቅርብ ጊዜ ጥናት Leaph (2011) ያከናወኑት ጥናት ሲሆን፣ ይህ ጥናት የመምህርን ቃላዊና ጽሁፋዊ ምጋቤ ምላሽ (Oral and Written Feedback) ውጤታማነት በተመለከተ በካንቦዲያ በሚገኙ የዩኒቨርሲቲ ተማሪዎች ላይ አካሄደዋል። ጥናቱ የተከናወነው በአንድ ክፍል ውስጥ በሚገኙ 37 ተማሪዎች ላይ ሲሆን ተማሪዎቹ በሁለት ምድብ ተከፍለው ቃላዊ ምጋቤ ምላሽ ለ19 ተማሪዎች እንዲሁም ጽሁፋዊ ምጋቤ ምላሽም ለ18 ተማሪዎች እንዲቀርብ ተደርጓል። መረጃዎቹም የተሰበሰቡት በጽሁፋዊ መጠይቅ፣ በከፊል በተዋቀረ ቃለመጠይቅ እና ለሁለት ወራት ያህል በቀረበው የልምምድ ሒደት መጀመሪያና ማጠቃለያ ላይ ተማሪዎቹ ባቀረቡት የአንቀጽ ጽሁፍ አማካይነት ነው። የመረጃዎቹ ትንታኔ ተከናውኖ በተገኘው ውጤት መሰረትም ቃላዊ ምጋቤ ምላሽ የተሰጣቸው ተማሪዎች ከንኡሳን ጉዳዮች ማለትም ከሰዋስው፣ ከቃላት፣ ከስርአተ ጽህፈትና ከሆሄያት በተጨማሪም ከአበይት ጉዳዮች ማለትም፣ ከይዘትና የሐሳብ

አደረጃጀት አኳያ መሻሻል ሲያሳዩ፣ በአንጻሩ ጽሁፋዊ ምጋቤ ምላሽ የተቀበሉት ተማሪዎች ግን በጽሁፋዊ ስራዎቻቸው ላይ ከፍተኛ ጥራት (መሻሻል) ያሳዩት በቋንቋ አጠቃቀምና በሐሳብ አደረጃጀት ላይ ብቻ መሆኑን አጥኚው ገልጸዋል፡፡

ይሁን እንጅ Hillocks (1986) እንደጠቆሙት፣ የምጋቤ ምላሽን ልዩ ልዩ ተላውጦዎች (variabels) በተመለከተ በማንኛውም ቋንቋ ውስጥ የተሟላ ጥናት ተከናውኗል ለማለት አያስደፍርም፡፡

2.3.3.3.2. የመምህር ጽሁፋዊ ምጋቤ ምላሽ አቀራረብ ዘዴዎች/መንገዶችና መርሆዎች

በተማሪዎች ጽሁፋዊ ስራዎች ላይ የሚቀርቡ የመምህራን ጽሁፋዊ ምጋቤ ምላሾች በተለያዩ መንገዶች ሊቀርቡ ይችላሉ (Harmer 1991፣146):: ከእነዚህ የተለያዩ ዘዴዎች መካከል የተማሪቹን የመጻፍ ክሂል ከማጎልበት አኳያ የትኞቹ የተሻሉ ተመራጮች እንደሆኑ ለማረጋገጥ በውጭ አገር ተመራማሪዎች ጥናቶች ተከናውነዋል:: ከእነዚህ ዘዴዎች ውስጥ ዋና ዋናዎቹ፣ ምልክቶች (symbols) እና መለያዎች (codes)፣ ቀጥተኛ እርማት፣ አዎንታዊ እና አሉታዊ እርማቶች፣ ጥያቄዎች እና አስተያቶች መሆናቸውን የተለያዩ ጸሀፍያን (Ferris እና Roberts 2001፣ Byrne 1991፣ Rob እና ሌሎች 1986፣…) ጠቁመዋል::

በሌላ በኩል Richards (1999፣190) እነ Harmer (1991) እና Omaggio (1986) ያቀረቡትን ሐሳብ ዋቢ በማድረግ እንደገለጹት መምህራን ለተማሪዎች የሚያቀርቡት ምጋቤ ምላሽ በየትኛው ዘዴ ወይም እንዴት መሆን አለበት የሚለው ጉዳይ በቋንቋ ማስተማር ተግባር ላይ ሰፊ ትኩረት አግኝቶ በርካታ ውይይቶችና ጥናቶች ተካሄደዋል:: በመሆኑም በዚህ ጥናት ላይ፣ የእነዚህን የምጋቤ ምላሽ አቀራረብ ዘዴዎች ምንነትና ውጤታማነትን በተመለከተም የተለየዩ ምሁራን (Ferris እና Roberts 2001፣ Asri 1996፣ Raimes 1983፣ Corder 1981፣ …) ያቀረቡት ሐሳብ እንደሚከተለው ባጫጭሩ ይቀርባል::

1ኛ. ቀጥተኛ እርማት ፡ - ቀጥተኛ እርማት የተማሪዎቹን ድክመቶች በመጠቆም ትክክለኛውን የቋንቋ አጠቃቀም ወይም ስርዓት የማቅረቢያ መንገድ ሲሆን ይህ ዘዴ የተማሪዎቹን ድክመቶች ምንነትና ትክክለኛ ቅርፅ በመጠቆም ለተማሪዎቹ የሚያስቀረው ተግባር ባለመኖሩ ምክንያት፣ ከከፍተኛ ይልቅ በዝቅተኛ የክፍል ደረጃዎች ላይ ለሚገኙ ተማሪዎች ተመራጭነት እንዳለው Ferris እና Roberts (2001) ያስረዳሉ::

2ኛ. ኢቀጥተኛ እርማት፡ - ይህ የምጋቤ ምላሽ አቀራረብ ዘዴ የተማሪዎችን ልዩ ልዩ ድክመቶች ምንነት በግልጽ ከመጠቆም ይልቅ ወኪል በሆኑ ምልክቶች እና መለያዎች (ኢርቱዕ በሆነ መንገድ) የማመልከቻ ስልት ነው:: ለምሳሌ ማመልከት የተፈለገው ድክመት የስርዓተነጥብ አጠቃቀም ችግር ከሆነ ችግሩ በታየበት ቦታ ላይ በቀስት በማመልከት ወይም ከስሩ በማስመርና "ስ.ነ" በማለት መጠቆም ይቻላል:: እንደ Corder (1981) ገለፃም ስህተት መሆኑን በማሳወቅ ተማሪዎች ትክክለኛውን የቋንቋ አጠቃቀም ስልት በራሳቸው ጥረት እንዲፈልጉ ማመልከት ለተማሪዎቹም ሆነ ለመምህራን እጅግ ጠቃሚ ዘዴ ነው:: ይሁን እንጅ መምህራን የሚጠቀሙባቸው መለያዎችና ምልክቶች ተማሪዎቹን የማያደናግሩና በየጊዜው የማይለዋወጡ መሆን ይኖርባቸዋል::

3ኛ. አዎንታዊ እና አሉታዊ ምጋቤ ምላሾች፡- አዎንታዊ ምጋቤ ምላሾች የተማሪዎቹን ስህተቶች በቀጥታ የማይተቹ ነገር ግን ኢቀጥተኛ በሆነ መልኩ መሻሻል እንዳለባቸው የሚያመለክቱ በመሆናቸው፣ ተማሪዎቹ ለምጋቤ ምላሽ ያላቸው አመለካከት አዎንታዊ እንዲሆን ያደርጋል:: በመሆኑም ተማሪዎቹ የተሰጣቸውን ምጋቤ ምላሽ በመቀበል በጽሁፎቻቸው ክለሳ ወቅት ለመተግበር ይበረታታሉ:: በአንፃሩ "ትክክለኛ አይደለም"፣ "ስህተት ነው"፣ "እንደዚህ አይባልም"፣ ወዘተ. በማለት የሚቀርቡ አሉታዊ ምጋቤ ምላሾች የተማሪዎቹን ስነልቦና ሊጎዱ ስለሚችሉ ተማሪዎች ለምጋቤ ምላሽ የሚኖራቸው አመለካከት አሉታዊ እንዲሆን መንስኤ ሊሆኑ ይችላሉ (Raimes 1983):: በዚህም ምክንያት በመጻፍ ክሂል ላይ የተከናወኑ ጥናቶች እንደሚጠቁሙት አዎንታዊ ምጋቤ ምላሽ ማቅረብ የተሻለ ተመራጭነት ይኖረዋል::

4ኛ. ጥያቄዎች እና አስተያየቶች ፡ - ይህ ዘዴ የተማሪዎቹን ጽሁፋዊ ችግሮች ከማረም ባሻገር ተማሪዎቹ ጽሁፋዊ ስራዎቻቸውን በጥልቀት በመመርመር የሐሳብ ግልጽነት እና የአገላለጽ ስልት ተገቢነትን እንዲፈትሹ ያስችላል:: በመሆኑም ይህ ዘዴ መምህራን የተማሪዎቹን ስህተቶች በመጠቆምና ጥያቄያዊ አስተያየቶችን በማቅረብ፣ ተማሪዎቹ ለጥያቄዎቹ መልስ በመስጠት ሒደት በራሳቸው ድክመቶቻቸውን የሚያቃኑበትን መንገድ እንዲፈልጉ ለማነሳሳት ይረዳል::

ከላይ በተጠቀሱትና ሌሎችም መንገዶች የመምህር ጽሁፋዊ ምጋቤ ምላሽ በሚቀርብበት ወቅት መምህራን ትኩረት ሊያደርጉባቸው የሚገቡ መሰረታዊ መርሆዎች (principles) ምን ምን እንደሆኑ Ferris እና Hedgcock (2005፣190) በሰባት ነጥቦች በመከፋፈል እንደሚከተለው ለማስታወስ ሞክረዋል ፡-

1. መምህሩ ብቸኛ መልስ ሰጪ መሆን የለባቸውም፤
2. ጽሁፋዊ አስተያየት ብቸኛ አማራጭ ሆኖ መታየት የለበትም፤
3. መምህራን በእያንዳንዱ የተማሪ ጽሁፋዊ ስራ ላይ ለሚታዩት ለእያንዳንዱ ችግሮች ምላሽ እንዲሰጡ አይጠበቅባቸውም፤
4. የመምህር ምጋቤ ምላሽ በተናጠላዊ (አንድ) ተማሪ ላይ እና ባቀረበው ጽሁፋዊ ስራ ላይ ብቻ ሊያተኩር ይገባል እንጂ፣ ጥቅል በሆኑ አጠቃላይ የመምህሩ ግንዛቤ ላይ ሊያተኩር አይገባም፤
5. መምህራን በአንድ ተማሪ ጽሁፋዊ ስራ ላይ ብቻ በማተኮር ከተገቢው በላይ ሐሳባቸውን በጽሁፍ ሊያቀርቡ (ሊናገሩ) አይገባም፤
6. መምህራን ማበርታቻን እና ገንቢ የሆኑ ሂሶችን በማዋሀድ ሁለቱንም በምጋቤ ምላሹ ውስጥ ሊያካትቱ ይገባል፤ እንዲሁም፡-
7. መምህራን ተማሪዎቻቸውን በተናጠል (እንደ አንድ ግለሰብ) ሊያስተናግዷቸው እና ያቀረቡትንም ጽሁፋዊ ስራ በእነሱና (በመምህራን) በተማሪዎች እንዲሁም በተማሪዎቹ መካከል የሚከናወነው የሐሳብ ልውውጥ አንዱ አካል አድርገው ሊያስቡት ይገባል፤

የሚሉት መሰረታዊ መርኅዎች መሆናቸውን ጠቁመዋል፡፡ በአጠቃላይም እነዚህንና ሌሎች ዝርዝር የአተገባበር መርሆዎችንና የአቀራረብ መንገዶችን በጠበቀ መልኩ መምህራን የሚያቀርቧቸውን ጽሁፋዊ ምጋቤ ምላሾች፣ ምሁራን (Ferris 1997፣ Straub 1997) በተለያዩ ፈርጆች በመከፋፍል እንደሚከተለው ለመግለጽ ሞክረዋል፡፡

2.3.3.3.3. የመምህር ጽሁፋዊ ምጋቤ ምላሽ አመዳደብ

የተለያዩ ምሁራን የመምህር ጽሁፋዊ ምጋቤ ምላሾችን ከርዝማኔዎቻቸው (ከሚይዙት የቃላት መጠን አኳያ) ወይም ከሚያስተላልፉት መልእክት አኳያ በተለያዩ መንገዶች ለመፈረጅ (ለመመደብ) ሞክረዋል፡፡ እነዚህ ምሁራን የጠቆሟቸው የመምህር ጽሁፋዊ ምጋቤ ምላሽ ምደባዎች በአቀራረባቸው ቢለያዩም በውስጣቸው ከሚያካትቷቸው መሰረታዊ ነጥቦች አኳያ ግን ተመሳሳይነት አላቸው፡፡ በዚህም ምክንያት ሁሉንም ማቅረብ ተገቢ ባለመሆኑ የሚከተሉት የ Ferris 1997 እና Strub 1997 ምደባዎች (በሌሎች ጸሃፍያን የተነሱትን መሰረታዊ ነጥቦች አካተው የያዙ በመሆናቸው ምክንያት) ለአብነት ቀርበዋል፡፡

በዚህ መሰረት Ferris (1997፤321) በአቀረቡት ሞዴል የመምህር ጽሁፋዊ ምጋቤ ምላሽ አቀራረብ አይነቶችን በርዝማኔዎቻቸው እና አስተያየቶቹ በሚያስተላልፏቸው መልእክቶች በሁለት በመመደብ እንደሚከተለው በምሳሌዎች አጠናክረው ለማስረዳት ሞክረዋል፡-

ሀ. የአስተያየት ርዝማኔ (በሚይዙት የቃላት ቁጥር ልኬት መሰረት)

1. አጭር አስተያየት (ከ1-5 ቃላት)
2. አማካይ አስተያየት (ከ6-15 ቃላት)
3. ረዥም አስተያየት (ከ16-25 ቃላት)
4. በጣም ረዥም አስተያየት (26 እና ከዚያ በላይ ቃላት)

ለ. የአስተያየት አይነቶች (ፈርጆች)

1. ጥያቄ ወይም መረጃ መጠየቅ፤

   ለምሳሌ፡- ለመግለጽ የፈለከው ነገር በትክክል ምንድን ነው ?

2. ፈቃደኝነትን (request) መጠየቅ፤

   ለምሳሌ፡- ለዚህ የሚሆን ምሳሌ ልትሰጠኝ ትችላለህ ?

3. ፈቃደኝነትን በመልካም ምኞት ገላጭ አረፍተነገር (statement) መጠቆም፤

   ለምሳሌ፡- አንዳንድ ረዣዥም አረፍተነገሮችን አሳጥረህ ልትጽፋቸው እንደምትችል አምናለሁ (ብትጽፋቸው እመኛለሁ)::

5. ፈቃደኝነትን በትዕዛዛዊ አረፍተነገር መልክ (imperative) መጠየቅ፤

   ለምሳሌ፡- ጽሁፉን የሚከልስ (restates) ማጠቃለያ በጽሁፍ ውስጥ አካት (አቅርብ)።

6. መረጃን በጥያቄ መልክ መስጠት፤

   ለምሳሌ፡- በርካታ ሰዎች በደስታ መኖር መቻላቸውን እንዴት በጣም እርግጠኛ ልትሆን ትችላለህ (ቻልክ)?

6. መረጃን በአሉታዊ አረፍተነገር (statement) መልክ መስጠት፤

   ለምሳሌ፡- ይህ ጉዳይ እዚህ ላይ ምንም ስሜት (ትርጉም) አይሰጥም።

7. አዎንታዊ አስተያየትን በተራ አረፍተነገር ወይም በአጋኖአዊ አረፍተነገር ማቅረብ፤

   ለምሳሌ፡- ጽሁፉ ምናባዊነትን (imagination) እና ጠንካራ ስሜትን የሚፈጥር ማራኪ ጽሁፍ ነው::

በሌላ በኩል Straub (1997) ከላይ በቀረበው በ Ferris (1997) ገለጻ (አመዳደብ) ላይ ያልተጠቀሱ ጽሁፋዊ የመምህር አስተያየት አቀራረብ መንገዶችን (ስልቶችን) በማከል በስድስት

ክፍሎች መድበው አቅርበዋቸዋል:: እነዚህም:- አድናቆት፣ ሂስ፣ ትዕዛዝ፣ ምክር፣ ክፍት ጥያቄና ዝግ ጥያቄ ናቸው:: ጸሀፊው ማብራሪያዎችን እና ምሳሌዎችን በማካተት እንደሚከተለው አቅርበዋቸዋል:-

• **ጽሁፋዊ የመምህር አስተያየት አቀራረብ መንገዶችን (ስልቶችን)**

ተ.ቁ	የአስተያየት አይነቶች	ምንነት	ምሳሌዎች
1	አድናቆታዊ አስተያቶች	➢ አዎንታዊ አስተያቶች ወይም ኢቁጥጥራዊ (non- controlling) አስተያየቶች::	➢ ጥሩ ጽሁፍ ነው፤ በጣም የተሻሻለ ጽሁፍ ነው:: ➢ በጣም ጥሩ ተደራጅቷል (quite nicely structured) ::
2	ሂሳዊ አስተያቶች	➢ አሉታዊ አስተያየቶች ወይም ግምገማዊ እና (evaluations) የአዛዥነት (authoritative) አስተያየቶች::	➢ የሚባረሩ አረፍተነገሮች ናቸው፤አረፍተነገሮቹ ያደናግራሉ፤ያምታታሉ (Confusing):: ➢ ግዴለሻዊ የሐሳብ አቀራረብ (ማስተላለፍ) ሒደት ነው (careless with the transition of ideas!) ::
3	ትዕዛዛዊ አስተያቶች	➢ ተማሪው/ ጸሀፊው አንድ ድርጊት እንዲያከናውን ወይም አንድ ነገር እንዲለውጥ የሚጠይቅ ሲሆን አብዛኛውን ጊዜ በትዕዛዛዊ ድርጊት አመላካች ግስ፣ ትዕዛዛዊ (imperative) በሆነ መልኩ የሚቀርብ ነው::	➢ በተወሰነ ጉዳይ ላይ አተኩር (Be specific) :: ➢ የአፃፃፍ ስልቱንና ድምፁን ድንገት አትቀይር:: ➢ ጽሁፍህ ወጥነት ይኑረው:: (be consistent) ::
4	ምክራዊ አስተያቶች	➢ ምክራዊ (suggestive) አስተያ-የት፣ አብዛኛውን ጊዜ በመላምትዊ (ምናልባታዊ) ስልት (often in conditional mode) ይቀርባል::	➢ ምናልባት እዚህ ላይ ዝርዝር ነጥቦች ልትጨምር ትችላለህ:: ➢ ምናልባት ሀይለ ቃሉን ልታሰፋው ትችላለህ::
5	ዝግ ጥያቄያዊ አስተያቶች	➢ አዎ ወይም አይደለም የሚል መልስ የሚሻ ወይም በአንድ ቃል የሚመለስ ጥያቄ ማቅርብ::	➢ በቂ የሆነ ምዘና/ግምገማ አግኝቻለሁ ብለህ ታስባለህ? ➢ ይህን ቃል የተጠቀምከው በዘወትሯዊው ፍቸው ነው? ወይስ በዘይቤአዊ ፍችው?
6	ክፍት ጥያቄያዊ አስተያቶች	➢ አዎ ወይም አይደለም ከሚለው ምላሽ ያለፈ ዝርዝር ማብራሪያ የሚሹ ጥያቄዎች ሲሆኑ አብዛኛ-ውን ጊዜ በስድስቱ መጠይቅ ቃላት (ምን?፣ የት?፣ ለምን? ፣ማን? ፣ለምን? እና እንዴት?) ታጅበው ይቀርባሉ::	➢ ለምን ይህን ቃል መረጥክ? ➢ ምን አይነት የአንቀጽማስፋፊያ ስልት ተጠቀምክ?

በአጠቃላይ እነዚህ ከላይ በተለያዩ ምሁራን የተጠቀሙት የመምህር ጽሁፋዊ ምጋቤ ምላሽ አቀራረብ አይነቶች (ዘዴዎች) በተመሳሳይ በዚህ ጥናት ውስጥም ተግባራዊ ሆነዋል። ዝርዝር የአቀራረብ ሂደታቸውም እንደየተማሪዎቹ የመጻፍ ክሂል ችሎታ እና እንደሚያቀርቧቸው

ጽሁፋዊ ስራዎች ጠንካራና ደካማ ጎኖች የተለያዩ ሊሆኑ ቢችሉም፣ የተማሪዎቹን የተነሳሽነት ስሜት ሊቀንሱ የሚችሉና በተማሪዎች የክሂል እድገት ላይ ተጽእኖ የሚያሳድሩ አሉታዊ አስተያየቶችን ለማስወገድ ወይም ላለመጠቀም ጥረት ተደርጓል። በተመሳሳይ የጽሁፋዊ አስተያየቶቹ ርዝማኔ እንደሚቀርበው አስተያየት አይነት የተለያዩ መጠን ያሏቸው ቢሆንም ግልጽነት የጎደላቸው፣ በጣም አጫጭር ወይም አሰልችነት ያላቸውን (በጣም ረዣዥም) አስተያየቶችን ላለማካተት ከፍተኛ ጥንቃቄ ተደርጓል።

2.3.3.3.4. የመምህር ምጋቤ ምላሽ የትኩረት አቅጣጫዎች

በተማሪዎች የጽህፈት ስራ ላይ ከመምህራን የሚቀርብ ጽሁፋዊ ምጋቤ ምላሽ ትኩረት በጽሁፋዊ ስራው መዋቅር ወይም ቅርጽ እና በጽሁፉ ትርጉም ወይም ይዘት ላይ ሊሆን እንደሚችል Richards (1996) አስረድተዋል:: በተመሳሳይ Zamel (1985) እና Chenoweth (1987) እንደጠቆሙት በመምህራን የሚቀርብ ምጋቤ ምላሽ በመዋቅር ወይም በትርጉም ላይ ትኩረት ሊያደርግ እንደሚችል ገልጸዋል። የአመዳደብ ሂዳቱን የሚያመለክተው አንዳንዶች በሁለት (ቅርጽና ይዘት) ብለው በመመደብ የሐሳብ አደረጃጀትን ከይዘት ጋር አቀናጅተው ለማስረዳት ሲሞክሩ ሌሎች ደግሞ ሶስቱንም ጉዳዮች (ቅርጽ፣ ይዘትና አደረጃጀት) በተናጠል ለማስረዳት ሞክረዋል።

በአጠቃላይም በተማሪዎች ጽሁፋዊ ስራዎች ላይ ከመምህር የሚቀርብ ምጋቤ ምላሽን የትኩረት አቅጣጫዎች በተመለከተ Zamel (1985) እንዲሁም Fathman አና Whally (1990) በዋነኛነት ያነሷቸው ነጥቦች፡- በመዋቅር/ ቅርጽ (structure/ form)፣ በትርጉም/ በይዘት (meaning/ content) እና በአደረጃጀት/ የአፃፃፍ ስልት (organization/ writing style) ላይ የተመሰረቱ ናቸው። በዚህ ጥናትም ውስጥ ለማብራራት እንዲያመች ቀደም ሲል በተጠቆመው የአመዳደብ ቅደምተከተል መሰረት (ቅረጽ፣ ይዘትና አደረጃጀት) የምሁራኑን ማብራሪያ እንደሚከተለው ለማቅረብ ተሞክሯል::

1ኛ. መዋቅር/ ቅርጽ (structure/ form) ተኮር ምጋቤ ምላሽ

የቋንቋ መዋቅር ወይም ቅርጽ ሲባል በውስጡ በርካታ ጉዳዮችን ያካትታል:: ይህም ከስነድምፃዊ፣ ከስነምዕላዳዊ እና ከስነአገባባዊ ጉዳዮች ጋር የተያያዘ ነው:: እንደ Ferris (2002) ማብራሪያም የሁለተኛ ቋንቋ ተማሪዎች የሚታዩባቸውን በርካታ የቃላት፣ የምዕላድና የስነአገባባዊ (Sytactic) ክፍተቶች መሙላት የሚቻለው መምህራን በሚያከናውኗቸው ጣልቃ

ገብነት አማካይነት ስህተቶቻቸውን በመለየት፣ በማረምና በማስተካከል ተገቢ የሆነ የምጋቤ ምላሽ አቀራረብ ሒደትን በመከተል ነው::

ከዚህ አኳያ መዋቅር-ተኮር ምጋቤ ምላሽ ትኩረቱ፡- በሆሄያት፣ በቃላት፣ በአረፍተነገሮች፣ በሰዋስዋዊ ስህተቶች፣ በስርዓተነጥቦች፣ ወዘተ. ላይ ሲሆን አብዛኞቹ መምህራንም ቅድሚያ የሚጡት ለመዋቅር (ቅርፅ) መሆኑን Zamel (1985) ያስረዳሉ:: ይሁን እንጅ እንደ Zamel ገለፃ መምህራን በቅርጽ ላይ ማተኮር ያለባቸው በተማሪዎቹ የመጀመሪያ ረቂቆች ላይ ሳይሆን በመጨረሻዎቹ ጽሁፋዊ ስራዎች ላይ ቢሆን ተመራጭነት እንዳለው ጠቁመዋል::

በተመሳሳይ Carroll (1990) እንዳስረዱት ቅርጽ/መዋቅር ላይ የተመሰረተ የመምህራንን ምጋቤ ምላሽ የቅድሚያ ትኩረት ሊሰጠው እንደሚገባ በማመልከት መምህራን የተማሪዎችን ጽሁፋዊ ስራዎች ወደ ማየቱ ከማምራታቸው በፊት ሊያስታውሷቸው የሚገቡትን መሰረታዊ የሆኑ ቅርጽ ተኮር ነጥቦችን ያካተተ የማረጋገጫ መስፈርት (basic checklist) መጠቀም እንደሚችሉ አመልክተዋል፡፡ በዚህ የማረጋገጫ መስፈርት ውስጥ ሊካተቱ ከሚገባቸው መሰረታዊ ጥያቄዎች ውስጥም ተከታዮቹን ለአብነት አንስተዋል፤

1. እያንዳንዱ አረፍተነገር ያለተቆራረጠና የተሟላ ነውን?
2. በእያንዳንዱ አርፍተነገር ውስጥ ባለቤትና የማሰሪያ አንቀጹ በቁጥር የተስማሙ ናቸውን?
3. እያንዳንዱ ሆሄያት(ፊደላት) በትክክለኛ ቅርጻቸው ተጽፈዋልን?
4. አርፍተነገሮቹ የቀረቡት በትክክለኛው ስርአተነጥብ ተሟልተው ነውን?
5. በጽሁፉ ውስጥ የገቡት ተወላጠ ስሞች (የስም ምትኮች) ማመልከት የሚፈልጉትን ስም ወይም ባለቤት በማያምታታ (በማያደናግር) ሁኔታ ይጠቁማሉን?
6. ታሪኩ አንድ ወጥ በሆነ የድርጊት ጊዜና የመደብ አመልካች (የትረካ አንጻር) ቀርቧልን?
7. ሁሉም ቃላት በትክክል ለታቀደላቸው ትርጉማዊ/ ፍችያዊ ተግባራት ውለዋልን?

በአጠቃላይም ከላይ ከቀረቡት የተለያዩ ምሁራን ማብራሪያዎች መረዳት የምንችለው፣ በቅርጽ ላይ የሚያተኩር ምጋቤ ምላሽ የሚያካትተው ሰዋስዋዊ ጉዳዮችን፣ ስርአተነጥቦችን፣ የድርጊት ጊዜያትንና ሌሎች ላዕላይ መዋቅሮች (Surface structures) ላይ ሊሆን እንደሚችል ነው:: በመሆኑም መምህራን የተማሪዎቻቸውን ጽሁፋዊ ስራዎች በተመለከተ ከቅርጽ(መዋቅር) አንጻር በሚያቀርቧቸው ምጋቤ ምላሾች ላይ ለእነዚህ መሰረታዊ ነጥቦች ልዩ ትኩረት መስጠት እንደሚኖርባቸው ያስረዳል፡፡ በተመሳሳይም እነዚህ መሰረታዊ ነጥቦች በዚህ ጥናትም ላይ ተግባራዊ ሆነዋል፡፡

2ኛ. ይዘት/ ትርጉም (content/ meaning) ተኮር ምጋቤ ምላሽ

በይዘት ወይም በትርጉም ላይ የሚያተኩሩ ምጋቤ ምላሾች በቀዳሚነት ጸሀፊው ማስተላለፍ የፈለገው ሐሳብ በትክክል መድረስ አለመድረሱን ወይም ከጽሁፉ ርዕስ አኳያ አስፈላጊና በቂ የሆኑ አቢይ እና ዝርዝር ደጋፊ ሐሳቦች መቅረብ ወያም አለመቅረባቸውን እንዲሁም የጽሁፉን ርዝማኔ በተመለከተ የሚቀርቡ አስተያየቶችን ሊያካትት እንደሚችል በመጠቆም፣ ለተማሪዎቹ ወሳኝ ወይም ጠቃሚ የሆነ ይዘት-ተኮር ምጋቤ ምላሽ ለማቅረብ ከተፈለገ፣ መምህራን ለሚከተሉት አራት ጉዳዮች ትኩረት ሊሰጡ እንደሚገባ Bates እና ሌሎች (1993) ያስረዳሉ:: እነዚህም :-

- **ግለሰባዊ አስተያየት መጻፍ:-** ይህም ማለት ምክክሩን ወይም የሐሳብ ልውውጡን በፀሀፊው እና በአንባቢው መካከል ብቻ በማከናወን የሚቻል ከሆነ ተማሪውን (ፀሀፊውን) በስም በመግለጽ (በመጥራት) አስተያየት ለማቅረብ ጥረት ማድረግ::
- **የማማከር ተግባር አስፈላጊ በሆነ ጊዜ ብቻ ማቅረብ:-** በሌላ አገላለጽ እጅግ ቀጥተኛ ወይም ገላጭ የሆነ አሰልቺ ምክር ማስወገድ::
- **በጽሁፋዊ ስራው ላይ የተመሰረተ አስተያየት ማቅረብ:-** አስተያየቶቹን አጠቃላይ ከሆኑ የቋንቋ ጎኖች ጋር በማዛመድ ሳይሆን ከቀረበው ጽሁፋዊ አንጻር ማቅረብ::
- **አዎንታዊና አሉታዊ አስተያየቶችን ማመጣጠን:-** የተማሪዎችን ተነሳሶት የሚቀንሱ ሒሶችን ማስወገድ::

የሚሉት አበይት ነጥቦች ናቸው::

በይዘት ወይም በትርጉም ላይ ያተኮረ ምጋቤ ምላሽ በተማሪዎች ጽሁፋዊ ስራ አደረጃጀት፣ መልዕክት ወይም ጭብጥ፣ በአንባቢ ህሊና የሚፈጥረውን ስሜት፣ አንባቢን ለማስረዳት ወይም ለማሳመን ባለው ሀይል፣ ወዘተ. ላይ የሚቀርቡ እርማቶችን ያካትታል:: Richards (1996) እንደጠቆሙት በይዘት ላይ ያተኮረ ምጋቤ ምላሽ በሚከተሉት ዘዴዎች ሊቀርብ ይችላል፡-

ሀ. ለትክክለኛ ስራ ተገቢ ምስጋና በማቅረብ (Acknowledging) :- የተማሪው ስራ ተገቢና ትክክለኛ መሆኑን ለመግለጽ የተለያዩ የአገላለጽ ስልቶችን፣ ለምሳሌ :- በጣም ጥሩ፣ ጥሩ ነው፣ በትክክል መልሰሀል/ሻል፣ ወዘተ. በመጠቀም ተማሪውን ለተሻለ ስራ ማበረታታት፤

ለ. ስህተት የሆነውን ክፍል ለይቶ በማመልከት:- መምህሩ ተማሪው የተሳሳተውን ክፍል በተለይ በመጠቆም “ይህ ትክክል አይደለም” ወይም “እንዲህ መባል አለበት” በማለት ስህተት ሆነውን ክፍል የሚጠቁሙበት ስልት ነው፤

ሐ. **በማድነቅ** (Praising) :- የተማሪው ስራ መምህሩ ከጠበቁት በላይ መሆኑን በሚገልጹ ቃላትና ሀረጋት (ለምሳሌ እጅግ በጣም ጥሩ ነው) በመጠቀም ተማሪውን ለተሻለ ተግባር ማነሳሳት፤

መ. **ስህተት የሆነውን አቃንቶ በማቅረብ** :- መምህሩ ያልተሟሉ ሐሳቦችን በማሟላት የተሻሉ መረጃዎችን ሊያቀርቡ ይችላሉ፤

ሠ. **ጥያቄዎችን በመጠየቅ** :- ተማሪው ያቀረበውን ስራ አጠቃላይ መልዕክት እንዲመረምረው የሚያነሳሳ ጥያቄ ማቅረብ፤

ረ. **ማጠቃለያ በማቅረብ** (Summarizing) :- ተማሪው መግለጽ ወይም ማስተላለፍ የፈለገውን መልዕክት ባጭሩ በማጠቃለያ መልክ በማቅረብ፤ እና

ሰ. **ሂሳዊ አስተያየት በማቅረብ** (Criticizing) :- መምህሩ በተማሪው ስራ ጠንካራ እና ደካማ ጎን እንዲሁም የማሻሻያ ስልቶች ላይ አስተያየት በማቅረብ ተማሪው ስራውን እንዲከልሰው በማነሳሳት ሊያቀርቡ ይችላሉ::

ከላይ ከቀረቡት ሁለት የተለያዩ የምጋቤ ምላሽ ትኩረት አቅጣጫዎች አንፃር መምህራን ቅድሚያ መስጠት ያለባቸው ለየትኛው መሆን አለበት? ለሚለው ጥያቄ Zamel (1985) እንዳስረዱት መምህራን በመጀመሪያ በይዘት ላይ የተመረኮዘ ምጋቤ ምላሽ በመስጠት በመቀጠልም በቅርጽ ማለትም በቃላት፣ በሰዋስው፣ በስርዓተነጥብ፣ ወዘተ. ላይ ደረጃ በደረጃ ትኩረት ማድረግ እንደሚችሉ ጠቁመዋል:: በተመሳሳይ Edge (1990) እና Ferris (1995) የመምህራን ምጋቤ ምላሽ በሁለቱም (በቅርጽ እና ይዘት) ላይ ማተኮር እንዳለበት ቢጠቁሙም የትኛው መቅደም እንዳለበት ግን አላመለከቱም:: ከትኩረት አቅጣጫ አነፃር በሀገራችን፣ በአማርኛ ቋንቋ ላይ የተከናወኑ ጥናቶች (እንዳለ 1992 እና ትዕግስት 1998) እንደጠቆሙት መምህራን ከይዘት ይልቅ ለቅርጽ ትኩረት እንደሚሰጡ በመግለጽ፣ ነገርግን በሁለቱም (በይዘት እና በቅርጽ) ላይ ትኩረት ማድረግ እንደሚገባ ያሳስባሉ::

ቀሪዎቹ የመምህራን ምጋቤ ምላሽ የትኩረት አቅጣጫዎች፣ አንዳንድ ምሁራን ከይዘት ጋር በማቀናጀት የሚያቀርቡት የሐሳብ አደረጃጀት እና በተለይም በልቦለዳዊ ስራዎች ላይ ጎልቶ የሚታየው የአጻጻፍ ስልት ናቸው።

3ኛ. በአደረጃጀት/ አፃፃፍ ስልት (organization/ writing style) ላይ ያተኮረ ምጋቤ ምላሽ

እንደ Ferris (1995) ማብራሪያ፣ ይህ የመምህር ምጋቤ ምላሽ ትኩረት የሚያደርግባቸው ጉዳዮች የተማሪዎቹ የቋንቋ አጠቃቀም፣ የጽሁፋዊ ስራቸው አሳማኝነት ብቃት፣ ወጥነት ወይም አዲስነት፣ ፈጠራዊነት ወይም ምናባዊት ሊሆኑ ይችላሉ::

በአጠቃላይ ከላይ ባጫጭሩ ለመጠቆም እንደተሞከረው በተማሪዎች ጽሁፋዊ ስራዎች ላይ ከመምህር የሚቀርቡ ምጋቤ ምላሾች ወይም በመምህርና በተማሪዎች መካከል የሚከናወኑ ምክክር ከላይ በቀረበው አንቀጽ ውስጥ በተጠቀሱት አበይት ጉዳዮች ላይ ትኩረት ሊያደርጉ ይችላሉ:: ከዚሁ ጋር ተያይዞ በተለያዩ ምሁራን የሚነሳው መሰረታዊ ጥያቄ ቀዳሚ ትኩረት የሚያሻው የትኛው ነው? ወይም በሌላ አገላለጽ በአንድ ጽሁፍ ላይ እነዚህ የተለያዩ የትኩረት አቅጣጫዎች በተመሳሳይ ጊዜ መታየት አለባቸውን? የሚለው ጉዳይ ነው:: ተከታዩ ንዑስ ክፍልም ይህን ጥያቄ ይመለከታል፡፡

2.3.3.3.5. የመምህር ምጋቤ ምላሽ ቀዳሚ የትኩረት አቅጣጫ

የሰዋስዋዊ ትክክለኛነት መላምትን ያቀረቡት ሁለት ጸሀፍያን Higgs እና Clifford (1982) አፅዕኖት (emphasis) በመስጠት እንዳስረዱት ሰዋስዋዊ ትክክለኛነት ለነገ የማይባል ቀዳሚ ትኩረት የሚሻ ጉዳይ በመሆኑ ምክንያት፣ በመምህር ምጋቤ ምላሽ አቀራረብ ተግባር ላይ የመጀመሪያ ትኩረት ሊቸረው እንደሚገባ ያስገነዝባሉ:: ለዚህም ምክንያታቸውን ሲያጠናክሩ፣ መምህራን በተግባቦታዊ የተማሪዎች የቋንቋ ብቃት ላይ ብቻ በማተኮር የሰዋስዋዊ ስህተቶች ቅሪትን (fossilizing) ለረዥም ጊዜያት በይደር የሚያስቀምጡ ከሆነ በመጨረሻ ላይ ወደኋላ ተመልሶ እነዚህን ስህተቶች ለማስወገድ የሚደረገውን ጥረት እጅግ ፈታኝ ወይም አስቸጋሪ እንደሚያደርገው ያብራራሉ::

በሌላ በኩል Fathman እና Whalley (1990) እንዲሁም Ashwell (2000) ከላይ ከቀረበው ሐሳብ በተጨማሪ እንዳመለከቱት ይዘትና ሰዋስውን ያጣመረ ምጋቤ ምላሽ ማቅረብ ለተማሪዎቹ ጽሁፋዊ ስራ ብሎም ለጽህፈት ክሂላቸው መዳበር ጉልህ ፋይዳ ሊኖረው እንደሚችል ገልጸዋል:: ይሁን እንጅ በተለይ ከሁለተኛ ቋንቋ ተማሪዎች ዳራዊ የቋንቋ ችሎታና ስነልቦናዊ ባህርያት አኳያ ስንመለከተው ከላይ በ Ashwell (2000)፣ በእነ Fatman እና Whalley (1990)፣ እንዲሁም በእነ Higgs እና Clifford (1982) የቀረቡት ማብራሪያዎች (ለሰዋስዋዊ ጉዳዮች የቅድሚያ ትኩረት መስጠትና በተመሳሳይ ጊዜያት ይዘትና ሰዋስውን ያጣመረ ምጋቤ ምላሽ ማቅረብ) ጥያቄ ውስጥ ሊገቡ ይችላሉ:: ምክንያቱም እንደ Italo

(1999)፣ Hyland (1998)፣ Firries (1985)፣ Zamel(1985) ማብራሪያ ከመጀመሪያ ቋንቋ (L1) ተማሪዎች ይልቅ በሁለተኛ ቋንቋ (L2) ተማሪዎች ጽሁፋዊ ስራዎች ውስጥ በቁጥር በዛ ያሉ ሰዋስዋዊ ስህተቶች ይኖራሉ ተብሎ ስለሚታሰብ ነው::

በዚህም ምክንያት በተማሪዎቹ የመጀመሪያ ጽሁፋዊ ስራዎች ላይ ከይዘታዊና አደረጃጀታዊ የሆኑ ጥቅል አስተያየቶች ይልቅ፣ በእያንዳንዱ የተማሪዎች ሰዋስዋዊ ስህተቶች ላይ ትኩረት የሚደረግ ከሆነ፣ የተማሪዎችን የተነሳሽነት ስሜት በመቀነስ "ጽህፍት አልችልም" ወይም "ጽህፈት አይሆንልኝም" ወደሚል የተሳሳተ መደምደሚያ ሊመራቸው ይችላል። ስለዚህም በተለይ ከሁለተኛ ቋንቋ ተማሪዎች ነባራዊ ሁኔታ አኳያ ሲታይ ለይዘታዊና አደረጃጀታዊ ጉዳዮች የቅድሚያ ትኩረት መስጠት ያሻል የሚሉ ምሁራን ሐሳብ አሳማኝነት አለው ለማለት ያስደፍራል።

ከዚህም በተጨማሪ የሁለተኛ ቋንቋ ተማሪዎች በሁለተኛው ቋንቋ ውስጥ ከሚገኙ አንዳንድ ቃላትና ሀረጋት ጋር ያላቸው ትውውቅ አናሳ በመሆኑ ምክንያት እንደ መጀመሪያ ቋንቋ ተማሪዎች ነፃ ሆነው ሐሳባቸውን በግልጽ ለማቅረብ ሊቸገሩ ይችላሉ:: በመሆኑም የሁለተኛ ቋንቋ ተማሪዎችን ጽህፈት የሚያስተምሩ መምህራን፣ በተማሪዎቹ የመጀመሪያ ረቂቅ ጽሁፎች ላይ ተማሪዎች ሀሳባቸውን እንዴት ማሰባሰብ፣ ማመንጨት፣ ማደራጀትና መግለጽ እንደሚችሉ አስተያየቶችን በመስጠት ቀስበቀስ ተለምዷዊ ወደሆኑት ዝርዝር የሰዋስውና የስርአተነጥብ ጉዳዮች እንዲያመሩ ቢደረግ የተሻለ ጠቀሜታ እንደሚኖረው ቀደም ሲል የተጠቀሱት ምሁራን ያስረዳሉ::

በተመሳሳይ Italo (1999፣205)፣ እነ Dheram (1995) እና Zamel (1982) ያቀረቡትን ማብራሪያ ዋቢ አድርገው እንደገለጹት በተማሪዎቹ የመጀመሪያ ረቂቅ ጽሁፍ ላይ ተለምዷዊ በሆኑ ስህተቶች (በቃላት፣ በሰዋስው ወይም በስርዓተነጥቦች) ላይ ከማተኮራችን በፊት በጽሁፋዊ ስራዎቻቸው አደረጃጀቶችና ይዘቶች ላይ ቀደሚ ትኩረት ብናደርግ ተማሪዎቹ ግልጽና ዓላማ ያለው ጽሁፍ እንዲያቀርቡ ስለሚያስችላቸው ተመራጭነት አለው:: ይሁን እንጅ ይህ እውነታ ከኢትዮጵያ ተጨባጭ ሁኔታ አንጻር ሲታይ በአብዛኛው ተገባራዊ አለመሆኑን ተከታዩ የባየ (2000ዓ.ም) ማብራሪያ ፍንጭ ይሰጠናል ፡-

> …በመሰረቱ የቁዋንቁዋ መምህራን የተማሪዎቻቸውን ድርሰት ሲያርሙ ዋናው ትኩረታቸው በአርፍተነገሮቹ ትክክል መሆን ወይም አለመሆን ላይ ነው። የሐሳብ ጥንካሬ፣ ቅደምተከተላዊ አቀነጻጀት፣ የቃላት አመራረጥ፣ ግልጽነት፣ ወዘተ.፣

የአርፍተነገሩን ስርዓት ያህል አይተኮርባቸውም ለማለት ይቻላል። በአርፍተነገር ላይ የሚደረገው ትኩረትም ያልሰጡትን እንደመሻት ነው (ባየ 2000፣xxvi)።

ከላይ የተለያዩ ምሁራን ካቀረቧቸው የተለያዩ ማብራሪያዎች መገንዘብ የሚቻለው፣ የመምህር ምጋቤ ምላሽ ቀዳሚ የትኩረት አቅጣጫ ምን መሆን ይኖርበታል? የሚለው ጥያቄ ከተማሪዎቹ ዳራዊ የቋንቋ ችሎታ እና ስነልቦናዊ ባህሪያት አኳያ መወሰን ቢቻልም፣ በተለይ የሁለተኛ ቋንቋ ተማሪዎች በመጀመሪያ ረቂቅ ጽሁፋቸው ላይ ከጥራት ይልቅ በብዛት ላይ በማተኮር ሀሳባቸውን ሳይጨነቁ የሚገልፁበትን ስልት መከተል አስፈላጊ መሆኑን ነው:: ከዚህ አኳያ መምህራን የተማሪዎችን ተነሳሽነት ስሜት የማይቀንሱ፣ የአጠቃላይነት ባህሪ ባላቸው በይዘትና በሐሳብ አደረጃጀት ላይ ያተኮሩ አስተያየቶችን በማስቀደም ቀስ በቀስ ወደ ዝርዝር ጉዳዮች ማምራት እንደሚኖርባቸው ምሁራኑ አስገንዝበዋል።

በአጠቃላይም ከላይ በምሁራኑ የቀረቡት ሐሰቦች የሚያስረዱት፣ ተማሪዎች የተሟላ የጽህፈት ክሂል የልምምድ ሒደትና ተገቢ ምጋቤ ምላሽ አግኝተዋል ለማለት የሚቻለው በይዘትና በቅርጽ ላይ ትኩረት ሲደረግ ነው። ከዚህ ጋር በተያያዘም ቅደምተከተላዊ ሒደቱ፣ ከቀላል ወደ ከባድ ወይም ከአጠቃላይ ችግሮች ወደ ዝርዝር ችግሮች በሚጓዝ መልኩ ሊሆን ይገባል የሚለው የምሁራኑ ሐሳብ ተጠየቃዊነትን የተከተለና አሳማኝነት ያለው ነው ማለት ይቻላል። በመሆኑም መምህራን በተማሪዎቹ የመጀመሪያ ጽሁፋዊ ረቂቆች ላይ ይዘትና አደረጀጀት ተኮር በሆኑ ጥቅል አስተያየቶች ላይ በማተኮር ቀስበቀስ ዝርዝር ወደ ሆኑ ሰዋስዋዊ ጉዳዮች ትኩረታቸውን ቢያደርጉ፣ የተማሪዎቹን የተነሳሽነት ስሜት ለመጠበቅና የታቀደውን የጽህፈት ትምህርት ዓላማ ከግብ ለማድረስ ይቻላል::

2.3.3.4. የመምህር- ተማሪ ምክክር

በተለያዩ የቋንቋ ምሁራን እና አጥኚዎች ከተጠቆሙት የተለያዩ የምጋቤ ምላሽ ምንጮች (Sources of feedback) መካከል የመምህር-ተማሪ ምክክር አንዱ ነው:: ከዚህ ጥናት አበይት ጉዳዮች ውስጥ አንዱ ይህ በመሆኑ በዚህ ንዑስ ርዕስ ስር ምሁራን ያነሷቸው የተለያዩ ቁምነገሮች ተካተዋል:: ከእነዚህ ነጥቦቸ ውስጥ ዋና ዋናዎቹ ፡- የመምህር- ተማሪ ምክክር ምንነት፣ ባህርያት፣ አስፈላጊነት፣ አይነቶች፣ ዓላማዎች፣ አቀራረብ ስልቶች፣ የአተገባበር ዘዴዎች፣ በመምህር-ተማሪ ምክክር ሒደቶች ላይ ሊያጋጥሙ ይችላሉ ተብለው የሚታሰቡ ጉዳዮች፣... በተመለከተ በተለያዩ ምሁራን (Belk (no dated)፣ Bayraktar 2009፣ Lansford

2008፣ Shamoon እና Burns 2008፣ Latterell 2000፣ Harris 1986፣...) የተሰጡ አስተያየቶች እንደሚከተለው ቀርበዋል::

2.3.3.4.1. የመምህር-ተማሪ ምክክር ምንነትና ባህርያት

የመምህር-ተማሪ ምክክር መምህር እና ተማሪ (ተማሪዎች) ፊት ለፊት በመገናኘት በተማሪው (በተማሪዎቹ) ጽህፋዊ ስራዎች ላይ ምክክር በማካሄድ፣ ለጽሁፋዊ ስራው መሻሻልና ለመጻፍ ክሂል መዳበር አስፈላጊ የሆኑ መረጃዎችን የሚለዋወጡበት ሒደት ነው:: በዚህም ምክንያት የመምህር-ተማሪ ምክክር ጽህፈትን ከማስተማር አንጻር ትክክለኛ የመምህርና የተማሪ መስተጋብር የሚከናወንበት አውድ መሆኑን Reigstad (1980) ያስረዳሉ::

በመምህር- ተማሪ ምክክር ሒደት ወቅት የመምህሩ ሚና የተማሪዎችን አስተሳሰብ ሊያሰፉ የሚችሉ ጥያቄዎችን መጠየቅ፣ አስተያየቶችን ማቅረብ፣ አስተሳሰባቸውን የሚፈታተኑ (ሰፋ አድርገው እንዲያስቡ የሚያደርጉ) አዳዲስ ሐሳቦችን ማስተዋወቅ ወይም ለአእምሮአቸው ተጨማሪ ምግብ ማቅረብ መሆኑን Keebler (1995፣5) ጠቁመዋል።

በተመሳሳይ Harris (1986) በፑረዱ ዩኒቨርሲቲ (Purdue University) የጽሁፍ ማእከል መስራች እንደሆኑ የሚነገርላቸው ሰው ሲሆኑ፣ በሳቸው ገለጻ መሰረት የመምህር-ተማሪ ምክክር በመምህርና በተማሪው መካከል ገንቢ የሆነ መቀራረብን በማመቻቸት ውጤታማ ምክክራዊ ተግባራት ለማከናወን የሚያስችል እና ጸሬውን(ተማሪውን) ወደ ከፍተኛ የክሂል እርከን ሊያሸጋግሩ የሚያስችሉ ሁኔታዎችን ሊያመቻች የሚችል አይነተኛ መንገድ መሆኑን ይገላጻሉ። ይህም ሊሆን የሚችለው የሚከተሉትን አበይት ባህርያቱን መሰረት በማድረግ እንደሆነ ጸሃፊው አክለው ይጠቁማሉ፡-

1. ግላዊ ትምህርትና ማብራሪያ በማቅረብ ጽሁፋዊ ክህሎትን የማዳበር አቅም ያለው በመሆኑ፤
2. እጅግ ሰፊ የሆኑ ምጋቤ ምላሽዊ አስተያየቶችን በአንድ ጊዜ በማቀረብ የመምህሩን ጊዜ ሊቆጥብ መቻሉ፤
3. የፊት ለፊት ገለጻ የሚከናወንበት በመሆኑ ምክንያት የተሸለ ጥራትና የተመጠነ መሆን መቻሉ፤
4. መምህሩን ከፍተኛ ስልጣን እንዳለው ወይም የበላይ አካል ብቻ አድርጎ ከማሰብ ባሻገር የተባባሪነት ሚናም እንዳለው በተግባር የማስገንዘብ አቅም ያለው በመሆኑ፤ እንዲሁም፡-
5. በመመህሩና በተማሪው ምክክራዊ ሒደት ውስጥ የሂሳዊ (ተጠየቃዊ) የአስተሳሰብ ሒደት እንዲዳብር ሁኔታዎችን ሊየመቻች የሚችል መሆኑ Harris (1986፣3) ያስረዳሉ።

ከዚህም በተጨማሪ የመምህር-ተማሪ ምክክርን ምንነት በተመለከተ Li (1992፣55)፣ በ Carnicelli (1980) የቀረበውን ሐሳብ ዋቢ አድርገው እንደጠቆሙት፣ የመምህር-ተማሪ ምክክር የተለያዩ የአቀራረብ ስልቶችን ሊከተል ቢችልም ሁሉንም ምክክራዊ ሒደቶች አንድ የሚያደርጋቸው የጋራ ባህሪ መኖሩን ጠቁመዋል፡፡ ይህም የጋራ ባህሪ በሁለት ወገኖች (two parties) ማለትም በመምህርና በተማሪ መካከል የሚከናወን የሐሳብ ወይም የመረጃ ልውውጥ ተግባር እንደሆነ ያስረዳሉ፡፡

በመምህር-ተማሪ ምክክር የትግበራ ሒደት ላይ የመምህሩንና የተማሪዎችን ሚናዎች (roles) በተመለከተ Carnicelli (1980) ሲያስረዱም፣ በጽህፈት ትምህርት በመምህር-ተማሪ ምክክር ውስጥ የተማሪዎች ሚና ሀሳባቸውን በቃላት መሳሪያነት ወደ ጽህፈት በመቀየር፣ ስለ ጽሁፋዊ ስራቸው ማሰብና (thinking) ማውጠንጠን (analyzing) እንደሆነ በመጠቆም፣ በአንፃሩ በዚህ ወቅት የመምህሩ ሚና የሚሆነው ተማሪዎቹን ማዳመጥ፣ የጽህፈቶቻቸውን ድክመቶች መለየትና በተጓዳኝነትም ለእነዚህ ድክመቶቻቸው መፍትሔዎችን መፈለግ ይሆናል:: የመፍትሔ ሀሳቦቹ የሚቀርቡትም ወዲያው/በፍጥነት ወይም በተከታዮቹ ክፍለ ጊዜያት/ዘግይቶ ሊሆን እንደሚችል ጸሃፊው አስረድተዋል::

በሌላ በኩል Murray (1979) እና Duke (1975) የመምህር-ተማሪ ምክክርን ሲበይኑት፣ ተማሪ-መራሽ (student- centered) የጽህፈት መማር- ማስተማር ሒደት በማለት ገልጸውታል:: እነዚህን በዘመን ራቅ ያሉ መጻህፍት መጥቀሱ ያስፈለገበት ምክንያት ይህ ጽንሰሐሳብ በእየዘመናቱ የነበሩትን የተለያዩ ብያኔዎች ለማመላከት ይረዳል በሚል እሳቤ ነው፡፡

2.3.3.4.2. የመምህር-ተማሪ ምክክር ጠቀሜታዎች

የመምህር-ተማሪ ምክክር በርካታ የተለያዩ ጠቀሜታዎች እንዳሉት የተለያዩ ምሁራን (Italo 1999፣ Brender 1995፣ Keh 1990) አስረድተዋል:: አንድ ለአንድ የመምህር- ተማሪ ምክክርም ሆነ ቡድናዊ የመምህር-ተማሪዎች ምክክር በተለይ ለሁለተኛ ቋንቋ ተማሪዎች የተለያዩ ክሂሎች መዳበር ከፍተኛ አስተዋጽኦ እንደሚኖራቸው Brender (1995) ባከናወኑት ጥናት ማረጋገጣቸውን በተጨባጭ ማስረጃ እንዳብራሩት፣ በአንድ ወሰነ-ትምህርት ውስጥ ሶስት ወይም ከዚያ በላይ ለሆኑ ተደጋጋሚ ጊዜያት ምክክር ያከናወኑ ተማሪዎች፣ ከጽህፈት ክሂላቸው በተጨማሪ በማዳመጥና በመናገር ክሂሎቻቸው ላይ መሻሻሎችን ማሳየታቸውን ጠቁመዋል ::

በመምህር-ተማሪ ምክክር ሒደት ላይ መምህሩ ከገምጋሚነት ወይም ከውጤት ሰጪነት ይልቅ፣ የተሳታፊነት ሚና ስለሚኖራቸው፣ ተማሪዎቹ በጽሁፋዊ ስራዎቻቸው ላይ ከሚስተዋሉት ድክመቶቻቸው ባሻገር ሌሎች መሰል የተደበቁ ድክመቶችን በግልጽ በማውጣት መፍትሔዎችን የማግኘት አጋጣሚ ይኖራቸዋል:: መምህራንም በሚያቀርቧቸው ተያያዥ ጥያቄዎችና አስተያየቶች አማከይነት በጽሁፋዊ ስራው ላይ ቀጥተኛ ተሳታፊዎች ይሆናሉ:: በዚህም ምክንያት ከጽሁፋዊ የመምህር ምጋቤ ምላሽ አንፃር ሲታይ የመምህር-ተማሪ ምክክራዊ ምጋቤ ምላሽ፡- የአውዳዊነት፣ የወዲያውነት፣ የትክክለኛነት፣ የግልጸኛነት፣ የእውነተኛነት፣ ወዘተ. ባህርያት እንደሚስተዋሉበት ምሁራኑ (Bayraktara 2009 እና 2012፣ Italo 1999፣ Keh 1990፣ ...) ይገልጻሉ ::

ይሁን እንጅ በተመራማርያን ዘንድ እያደገ ከመጣው ነገር ግን እስካሁን ሁሉን አግባቢ ምላሽ ካልተገኘለት ከመምህር ጽሁፋዊ ምጋቤ ምላሽ አቀራረብ ስልቶች (written feedback strategies) ልዩ ልዩ ጥናቶች አኳያ፣ ለሌሎች አቅጣጫዎች ለምሳሌ ለመምህር ተማሪ ምክክር(teacher-student Conferences) የተሰጠው ትኩረትና የተከናወኑ ጥናቶች እጅግ ውስን መሆናቸውን Ferris (2002) አስረድተዋል፡፡

በዚህ ንኡሰ ርዕስ የመጀመሪያ ሁለት አንቀጾች ላይ እንደተገለጽው፣ የመምር-ተማሪ ምክክርን ውጤታማነት የሚያወሱ ምሁራን የመኖራቸውን ያህል በአንጻሩ አንዳንድ ምሁራን በውጤታማነቱ ላይ የተወሰነ ስጋት እንዳላቸው ይጠቁማሉ፡፡ ከእነዚህ ምሁራን መካከል Hyland, K. እና Hyland, F. (2006) ያነሱት ተጠየቃዊ ማስረጃ መመልከት ይቻላል፡፡ ለምሁራኑ የስጋታቸው መንስኤ የሆኑት ጉዳዮችም፡- ሰፋ ያለ ጊዜ ሊጠይቅ መቻሉ፣ የመምህር-ተማሪ ምክክራዊ ተግባር የተወሰነ ተግባቦታዊ ክህሎትን የሚጠይቅ ሲሆን በአንጻሩ አንዳንድ መምህራንና ተማሪዎች የዚህ ክህሎት ባለቤት ላይሆኑ መቻላቸው፣ እንዲሁም ፊት ለፊት የሚከናወን የመምህር-ተማሪ ምክክር በመመህሩና በተማሪው መካከል ያለው የሀይል ሚዛን ልዩነት መኖር በክለሳዊ ሒደቱ ውጤት ላይ ከፍተኛ ተጽእኖ ሊኖራቸው ይችላል ብለው ስለሚያስቡ ነው፡፡

እነዚህን መሰል ስጋቶች በመምህር- ተማሪ ምክክር ውጤታማነት ላይ የሚቀርቡ ቢሆኑም በሌላ በኩል አብዛኞቹ መረጃዎች ግን ጠቀሜታው እንደሚያይል የሚጠቁሙ ናቸው፡፡ ለዚህም ማስረጃ የሚሆኑን በዚህ ንኡስ ርዕስ የመጀመሪያ ሁለት አንቀጾች ላይ ከተዘረዘሩት ምሁራን በተጨማሪም Li (1992) የመምህር-ተማሪ ምክክርን ጠቀሜታዎች በተመለከተ Carnicelli (1980) ያቀረቧቸውን አምስት መሰረታዊ ነጥቦች በማጠናከር እንደሚከተለው አቅርበዋቸዋል፡-

1. በጽህፈት ተግባር ላይ ግለሰባዊ ትምህርት (ሥልጠና) (instruction)፣ ከቡድናዊ ትምህርት የበለጠ ውጤታማ ነው፤
2. መምህሩ ከጽሁፋዊ አስተያየት ይልቅ በቃላዊ የመምህር-ተማሪ ምክክር(oral conference) የበለጠ ውጤታማ ምላሽ ማቅረብ ይችላሉ፤
3. ተማሪዎች ከጽሁፋዊ አስተያየት ይልቅ በንግግር ከሚቀርብ ምጋቤ ምላሽ ብዙ ሊማሩ ይችላሉ፤
4. የመምህር-ተማሪ ምክክር በግል መማርን (self-learning) ሒደት የበለጠ ያጎለብታል፤
5. የመምህር-ተማሪ ምክክር መምህሩ ጊዜያቸውን በብቃት እንዲጠቀሙ ያስችላቸዋል Li (1992፣55-56)።

በአጠቃላይ ምሁራኑ ካቀረቧቸው ማስረጃዎች መረዳት የሚቻለው የመምህር-ተማሪ ምክክር ከግልጽነት፣ ከወዲያውነት፣ በግላዊ የተማሪዎች ድክመቶች ላይ ከማተኮር አንጻር፣ መምህርና ተማሪን ይበልጥ ከማቀራረብ አኳያ፣ ወዘተ. የቀረቡት ማስረጃዎች አሳማኝነት አላቸው ለማለት ይቻላል። ይሁንና በትግበራ ሒደት ወቅት ሊያጋጥሙ የሚችሉ ተግዳሮቶችን በመፍራት ከትግበራ ሒደቱ ከመቆጠብ ይልቅ ለችግሮች መፍትሔ ሰጪ የሆኑ ስልቶችን አሳማኝ ማስረጃዎችን በጥናት አስደግፎ ማቅረብ ተመራጭነት ይኖረዋል።

ከዚህ አኳያ በተለይ በተማሪዎች ጽሁፋዊ ስራዎች ላይ የሚደረግ የመምህር-ተማሪ ምክክር በተማሪዎች ጽሁፋዊ ስራዎች እድገት ላይ ያሉትን ተጽእኖዎች በማጥናት ጠቀሜታው ምን ያህል እንደሆነ የሚያረጋግጡ ጥናቶች የሉም ማለት ይቻላል (አጥኚው እስካሁን ባካሄደው ፍላጋ መሰረት)። በተመሳሳይ በውጭ አገራት የተከናወኑ ጥናቶችን አጠቃላይ ሁኔታ በተመለከተም Liu (2009፣99) እንደገለጹት፣ በርካታ አጥኚዎችና መመህራን የመምህር-ተማሪ ምጋቤ ምላሽ በጽህፈት ትምህርት ላይ ያለውን ውጤታማነት በተገቢ ሁኔታ ቢረዱትም የመምህር-ተማሪ ምክክርን በተመለከተ የተከናወኑ ቀደምት ጥናቶች በአመዛኙ ትኩረት አድርገው የነበሩት በመጀመሪያ ቋንቋ ተናጋሪ ተማሪዎች ላይ እንደነበርና ለአተገባበር ሒደቱም የተሰጠው ትኩረት እጅግ አነስተኛ እንደሆነ ያስረዳሉ።

2.3.3.4.3. የመምህር- ተማሪ ምክክር አቀራረብ ስልቶች

ሶስት ዋና ዋና የመምህር-ተማሪ ምክክር አቀራረብ ስልቶች ይገኛሉ:: እነዚህም:- መምህር-መራሽ የመምህር-ተማሪ ምክክር (teacher- centered conference)፣ ተማሪ-መራሽ የመምህር-ተማሪ ምክክር (student- centered conference) እና ትብብራዊ የመምህር-ተማሪ ምክክር (collaborative conference) ናቸው:: በእነዚህ ሶስት ስልቶች መካከል ድንበር ማበጀት አስቸጋሪ ቢሆንም፣ በተጨማሪም መምህራንም የየራሳቸውን አመቺ የአቀራረብ ስልቶች ማጎልበት ቢችሉም፣ በአንጻሩ በሶስት ዋና ዋና የአቀራረብ ስልቶች መድቦ የማቅረቡ ተግባር፣ ስለመምህር-ተማሪ ምክክር አቀራረብ ሒደት ውጤታማና ግልፅ በሆነ መንገድ ለመነጋገር ያስችለናል:: በመሆኑም እነዚህን ሶስት አቀራረብ ስልቶች ምንነት በተመለከተ ምሁራን (Lansford 2008፣ Shamoon እና Burns 2008፣ Latterell 2000) ያቀረቧቸው ገለፃዎች እንደሚከተለው ይቀርባሉ::

1. **መምህር-መራሽ የመምህር-ተማሪ ምክክር**(Teacher centered conference)

ይህ ስያሜ እንደሚያስረዳው በዚህ ምክክራዊ ሒደት ላይ መምህሩ ከፍተኛ ስልጣን (authority) ይኖራቸዋል:: በመሆኑም በመምህር-መራሽ ምክክር ላይ መምህሩ የምክክሩን አጀንዳ ከመቅረጻቸውም በተጨማሪ በምክክራዊ ሒደቱ ላይ ሰፊ ጊዜ በመውሰድ አስተያየትና ሐሳብ ያቀርባሉ:: ከዚህም ባሻገር መምህሩ የተማሪውን ጽሁፋዊ ስራ በቀጥታ የማስተካከል፣ የማረም፣ የማሻሻልና የመቀየር ተግባራትንም ሊያከናውኑ ይችላሉ:: በዚህም ምክንያት ይህ አቀራረብ ስልት የራሱ የሆኑ ጠንካራ ጎኖች ቢኖሩትም የተቃውሞ ሐሳቦችም ተሰንዝረውበታል።

ከእነዚህ በመምህር-መራሽ የመምህር-ተማሪ ምክክር ላይ ከሚቀርቡት የመቃወሚያ ሐሳቦች መካከልም ቀዳሚው የተማሪውን የፈጠራ ችሎታ እና በጽሁፉ ላይ ሊኖረው የሚገባውን ጉልህ ተሳትፎ ይገድባል የሚል ነው:: ለዚህም ምክንያቱ መምህሩ በቀጥታ የተማሪውን ልዩ ልዩ ቃላት የሚቀይሩና ቀጥተኛ የሆነ ማስተካከያ የሚያደርጉ ከሆነ የተማሪው ተሳትፎ ከመቀነሱም በተጨማሪ ተማሪው በመምህሩ ላይ ጥገኛ እንዲሆን ያደርገዋል:: በተመሳሳይም ተማሪው ስህተቶችን በራሱ በመለየት የማስተካከል ብልሀት የመማር ሒደቱን ሊቀንስበት ይችላል:: በሁለተኛነት ሊጠቀስ የሚችለው ሌላው ችግርም፣ ተማሪው በአጀንዳ ቀረጻው ሒደት ላይ ስለማይሳተፍ መሰረታዊ ችግሮቹ ጎልተው እንዳይወጡ ምክንያት ሊሆን ይችላል:: በዚህም ሰበብ በመምህሩ በቀረበው አስተያየትና በተማሪው ፍላጎት መካከል አለመጣጣም ሊፈጠር ይችላል::

መምህር-መራሽ ምክክር ከላይ የተጠቆሙት እጥረቶች ሊኖሩበት ቢችሉም፣ በአንጻሩ የራሱ የሆኑ ጠንካራ ጎኖችም አሉት:: ከእነዚህም መካከል፦ በፍጥነት ወደ ዋናው ጉዳይ ለመግባት ማስቻሉ፣ በርካታ ተማሪዎችን በተከታታይ ለማግኘት (ለማዳረስ) ማገዙ እና አብዛኛውን ጊዜ ተማሪዎች የምክክሩ መሪ መምህሩ እንዲሆን ፍላጎት ማሳየታቸው ወይም በሌላ አገላለጽ ተማሪዎቹ መምህሩን እንደ አንድ ባለሙያ (expert) በመመልከት በርካታ አስተያየቶችን የሚጠብቁት ከመምህሩ በመሆኑ አዎንታዊ ጎን እንዲኖሩት ያደርጉታል:: በመሆኑም መምህሩ ችግሮቹን የመለየት የመፍትሔ ሐሳቦችን የማመንጨትና ብሎም ሞዴል አረፍተነገሮችን ወይም አንቀጾችን የማቅረብ ተግባራትን በመሪነት ስለሚያከናውን ሒደቱን የተፋጠነ ያደርገዋል:: ይሁን እንጅ በአሁኑ ጊዜ ተቀባይነትን እያገኘ ከመጣው ተማሪ-መራሽ የመማር-ማስተማር ሒደት አንጻር ተከታዩ የመምህር-ተማሪ ምክክራዊ አቀራረብ ስልት ተመራጭነት ይኖረዋል።

2. **ተማሪ-መራሽ የመምህር-ተማሪ ምክክር** (student- centered conference)

ተማሪ-መራሽ የመምህር-ተማሪ ምክክር ጽህፈትን ከማስተማሪያ ስነዘዴያዊ አቀራረብ የተገኘ አማራጭ የአቀራረብ ስልት መሆኑን Latterell (2000፣105) ጠቁመው ምንነቱን ሲያስረዱም ተማሪዎች በጽህፈት ትምህርት ሒደት ላይ ንቁ ተሳትፎ በማድረግ በአተገባበሩ ላይ መሪ ተዋንያን የሚሆኑበት ስልት እንደሆነ ይገልጻሉ:: በመሆኑም በተማሪ-መራሽ የመምህር-ተማሪ ምክክር ላይ መምህራን አብዛኛውን ጊዜ አድማጮች ሲሆኑ፣ በአንፃሩ ተማሪዎች የምክክሩን ሒደት በመምራት፣ የመወያያ ርዕሰ ጉዳዮቻቸውን ይመርጣሉ፤ በተመሳሳይም አስቀድመው ያዘጋጇቸውንና የሚያሳስቧቸውን ልዩ ልዩ ጥያቄዎችም ይጠይቃሉ:: በተጓዳኝ መምህራንም ለጥያቄዎች መልስ የማመላከትና ተማሪዎቹ በራሳቸው መፍትሔዎች የሚያገኙበትን አቅጣጫዎች የመጠቆም ተግባራትን ያከናውናሉ::

በሌላ በኩል በተማሪ-መራሽ ምክክራዊ ሒደት ላይ ከተማሪዎቹ አቅጣጫ ችግሮች ሊፈጠሩ ይችላሉ:: የችግሮቹ መንስኤም አብዛኛውን ጊዜ ተማሪዎቹ በክፍል ውስጥ ከፍተኛ ስልጣን ያላቸው መምህሩ ናቸው ብለው ስለሚያምኑ ነው። በመሆኑም የምክክሩ ግንባር ቀደም በመሆን ምክክሩን የመምራት፣ አጀንዳ የመቅረጽ፣ በሚያሳስቧቸው ጉዳዮች ላይ ጥያቄዎችን የመጠየቅ እና ሐሳብ የማመንጨት ተግባራት፣ በተማሪዎቹ ላይ የጭንቀት ስሜት (frustration) ሊፈጥሩባቸው ይችላሉ:: ይህ ሁኔታ ከተከሰተም ሒደቱን ውጤት የለሽ ያደርገዋል:: ይሁን እንጅ መምህራን አስቀድመው ስለተማሪ-መራሽ ምክክር ምንነትና ፋይዳ ለተማሪዎቹ በቂ

ግንዛቤ በማስጨበጥና ከላይ የተጠቀሱትን ችግሮች አስቀድሞ በማስወገድ፣ ሒደቱን ውጤታማ ማድረግ ይችላሉ::

2. **ትብብራዊ የመምህር-ተማሪ ምክክር** (collaborative conference)

የመምህር-ተማሪ ምክክራዊ ምጋቤ ምላሽ አቅርቦት ሒደት በውስጡ የተለያዩ ተላውጦዎች (variables) ሊኖሩት ይችላሉ:: ከእነዚህም መካከል፡- መምህር፣ ተማሪ፣ የጽሁፋዊ ስራው ርዕሰ ጉዳይ፣ የመወያያ ስፍራው፣ የክፍል ተማሪዎቹ ቁጥር፣ የተማሪዎቹ የቋንቋ ችሎታ፣ ወዘተ. ይጠቀሳሉ:: ስለዚህም ሒደቱ ውስብስብ ሊሆን ይችላል:: በተጨማሪም የተለያዩ ውይይቶች የተለያዩ የአቀራረብ ስልቶችን ሊጠይቁ ይችላሉ:: ለምሳሌ በአንድ አውድ ላይ መምህራን በቀጥታ በመሳተፍ ጉልህ ድርሻ ሊያስፈልጋቸው ሲችል፣ በአንጻሩ በሌላ አውድ ላይ ተማሪዎቹ በጽሁፋዊ ስራዎቻቸው ላይ በራሳቸው ትግል ማድረጋቸው ተመራጭነት ሊኖረው ይችላል:: አልፎ አልፎም ሁለቱም በእኩል ደረጃ የሚሳተፉበትን አጋጣሚ መፍጠር ያስፈልግ ይሆናል:: በመሆኑም በተለያዩ የምክክር አውዶች ላይ እንደ አስፈላጊነቱ ስልጣንን አግባብነት ባለው መልኩ እያፈራረቁ መጠቀም ግዴታ ሊሆን ይችላል:: ይህ ትግበራም የትብብራዊ የመምህር-ተማሪ ምክክራዊ ሒደት መገለጫ ባህሪ ነው:: ስለዚህም በትብብራዊ የመምህር-ተማሪ ምክክር አቀራረብ ሒደት ላይ መምህሩ እና ተማሪው (ተማሪዎቹ) ተመጣጣኝ ሚና ይኖራቸዋል ማለት ነው፡፡ ከዚህ አኳያ የትብብራዊ የመምህር-ተማሪ ምክክር አቀራረብ ስልትን ዋና ዋና ጠቀሜታዎች በተመለከተ Lansford (2008) ከዘረዘሯቸው ውስጥ፡-

- ችግሮችን በሚገባ ለመለየትና መፍትሔዎችን ለማቅረብ፣
- የሐሳብና የእውቀት ሽግግር ለማከናወን፣
- ስለሌሎች ያለንን ግንዛቤ ለማስፋትና ፈጣን አስተሳሰብን ለማዳበር፣
- ትክክለኛነትን በመቀናጀት ከፍተኛ ውጤት ለማስመዝገብ፣ እንዲሁም፡-
- ተማሪዎችን ያሳተፈ ሒደት በመከተል ተማሪ-መራሽ የመማር-ማስተማር ተግባርን ለማበረታታት ያስችላል፣

የሚሉት በዋነኛነት ይጠቀሳሉ::

2.3.3.4.4. የመምህር- ተማሪ ምክክር ዓላማዎች

እንደ Celce-murcia (1991፣257) ገለፃ ማንኛውም በተማሪዎች ጽሁፋዊ ስራዎች ላይ የሚቀርብ የምጋቤ ምላሽ አይነት ተቀዳሚ ዓላማ፣ የተማሪዎችን ጽሁፋዊ ስራዎች ብሎም የተማሪዎችን የመጻፍ ክሂል ማጎልበት ነው:: በተመሳሳይ Anderson (2000፣25) ያቀረቡትን ሀሰብ ዋቢ በማድረግ Bayraktar (2009፣11) እንደጠቆሙት የመምህር- ተማሪ ምክክር ሁለት አበይት ተግባራትና ዓላማዎች ያሉት ሲሆኑ እነሱም፡፡ 1ኛ) ከተማሪው ጋር ተግባቦታዊ ተግባራትን ማከናወን እንዲሁም 2ኛ) ተማሪው/ ጸሐፊው የተሸለ ጸሐፊ የሚሆንበትን ስልት ማሳየት ናቸው፡፡

በሌላ በኩል Hyland, K. እና Hyland, F. (2001፣186) እንዳብራሩት የመምህር ምጋቤ ምላሽ እጅግ ጠቃሚ በሆኑ ጉዳዮች ላይ በማተኮር፡- አድናቆቶችን (praises)፣ ሒሶችን (criticism) እንዲሁም አስተያየቶችን (suggestions) በማቅረብ፣ ለተማሪዎቹ የጽህፈት ስራ መሻሻል መረጃዎችን በመስጠት፣ ሁኔታዎችን የሚያመቻች ድልድይ ነው:: ይሁን እንጅ ምሁራኑ አክለው እንደገለጹት የመምህር ምጋቤ ምላሽ በቅርጻዊና በይዘታዊ ጉዳዮች ላይ ያተኮሩ ሂሶችን፣ አድናቆቶችን ወይም ጽሁፋዊ አደረጃጀቶችን ከመተቸት ያለፉ ተግባራትን ማከናወን እንዳለበት ያሳስባሉ::

በተመሳሳይ Li (1992፣55) የመምህር-ተማሪ ምክክር የሚዘጋጅበት (የሚነደፍበት) መሰረታዊ ዓላማ ተማሪዎች በጽህፈት ተግባር ላይ የራሳቸውን መንገድ እንዲፈልጉ ማስቻል እንደሆነ በመጠቆም፣ በሒደቱ ላይ መምህራን ሊያከናውኗቸው የሚገቧቸውን ስድስት አበይት ተግባራትን ምንነት በተመለከተም Carnicelli (1980) ያቀረቡትን ሐሳብ ዋቢ አድርገው እንደሚከተለው ጠቁመዋል፡-

1. መምህራን ጽሁፉን (ወረቀቱን) በጥንቃቄ ሊያነቡት ይገባል፤
2. መምህራን ማበረታቻ ማቅረብ ይኖርባቸዋል፤
3. መምህራን ትክክለኛ (ተገቢ) ጥያቄዎችን መጠየቅ ይኖርባቸዋል፤
4. መምህራን ጽሁፉን መገምገም ይኖርባቸዋል፤
5. መምህራን ጽሁፉን ለመከለስ የሚያስችል የተወሰነ አስተያየት ማቅረብ ይገባቸዋል፤
6. መምህራን ተማሪውን ሊያዳምጡ ይገባል፡፡

በአጠቃላይ የመምህር-ተማሪ ምክክርን መሰረታዊ ዓላማዎች፣ Anderson (2005) እንዳብራሩት፣ ከተማሪዎች ጋር በጽሁፋዊ ስራዎቻቸው ላይ ምክክር ሲከናወን የጽህፈት ስራውን እንከኖች ማረም፣ ማስተካከል ወይም አሻሽሎ መጻፍ የመምህሩ ተግባር አይደለም::

በዚህ ምትክ የመምህሩ ተግባር መሆን የሚኖርበት ተማሪው በወቅቱ በአዘጋጀው ጽሁፋዊ ስራ ላይም ሆነ በወደፊት ጽሁፋዊ ስራው ላይ ሊተገብረው የሚችለውን የአፃፃፍ ስልት (strategy) ወይም ዘዴ (technique) ማስተማር(ማለማመድ) ነው። በመሆኑም የመምህሩ ምጋቤ ምላሽ የቀረበውን ጽሁፍ መነሻ በማድረግና ማሳያ ሊሆኑ የሚችሉ ምሳሌዎችን ነቅሶ በማውጣት፣ ለዘለቄታው ጸሀፊውን ራሱን የአጻጻፍ ስልት ወይም ዘዴ የሚያስተምር ግብአቶችን የሚያቀብል መሆን ይኖርበታል::

2.3.3.4.5. የመምህር-ተማሪ ምክክር አተገባበር ዘዴዎች

ተለምዷዊው(traditional) የመምህር-ተማሪ ምክክር ከ10-15 ደቂቃዎች የሚቆይ የአንድ ለአንድ ምክክር መሆኑን Brender (1995) ጠቁመው፣ ቀሪዎቹ በመምህር-ተማሪ ምክክር አይነት ውስጥ የሚካተቱትም፡- ትብብራዊ የመምህር-ተማሪ ምክክር(collaborative conferencing)፣ የአነስተኛ ቡድን የመምህር-ተማሪ ምክክር (small group conferencing)፣ የሶስተኛ ወገን የመምህር-ተማሪ ምክክር(third person conferencing)፣ ጋዜጣዊ ምክክር፣ ኢሜል በመጠቀም የሚከናወን ምክክር እንዲሁም ጋዜጣዊ ወ ኢሜላዊ (journaling cum emailing) የምክክር አይነቶች መሆናቸውን አስረድተዋል::

ከላይ እንደተጠቆመው የተማሪዎችን ፍላጎቶች ለማሟላት የሚያስችሉ በርካታ የመምህር-ተማሪ ምክክር አተገባበር ዘዴዎች ይገኛሉ:: ከእነዚህ መካከል በተለያዩ ምሁራን (Lerner 2005፣ Hyland 2003፣ Ferris 1999፣ Cooper እና Cynthia 1990፣...) ተደጋግመው ከተጠቆሙት መካከል ዋና ዋናዎቹ፡- የአንድ ለአንድ የመምህር-ተማሪ ምክክር፣ ቡድናዊ የመምህር-ተማሪዎች ምክክርና የኢንተርኔት የመምህር-ተማሪ ምክክር ናቸው። ምንነታቸውን በተመለከተም ቀደም ሲል የተገለጹት ምሁራን እንደሚከተለው አብራርተዋቸዋል።

1. **አንድ ለአንድ የመምህር-ተማሪ ምክክር** (one- to-one conference)

አንድ ለአንድ የመምህር- ተማሪ ምክክር መምህሩ እና ተማሪው ብቻቸውን በመሆን በጽሁፋዊ ስራው ላይ የሚያከናውኑትን አጠቃላይ የሐሳብ ልውውጥ ሒደት የሚመለከት ነው:: ይህ ዘዴ ዝርዝር በሆኑ ጉዳዮች ላይ ጥልቅ የሆነ ምክክር ለማካሄድ የሚያስችል በመሆኑ ውጤታማነቱን ጉልህ ያደርገዋል:: ይሁን እንጅ ሒደቱ ሰፊ ጊዜን ሊፈጅ ስለሚችል በዋና ዋና ነጥቦች ላይ ማተኮርን ይሻል:: በሌላ በኩል አንድ ለአንድ ምክክር የተለያየ ባህርያት ያሏቸው ተማሪዎችን ለብቻቸው ማወያየት ስለሚያስችል ጉልህ ጠቀሜታ ይኖረዋል:: በጥቅሉ ይህ ዘዴ በተለይ የሚረዳው ፡-

- **በራሳቸው ፍላጎት/ ተነሳሽነት ለምክክር ወደ መምህራቸው የሚመጡ ተማሪዎችን**

እነዚህ ተማሪዎች የሚመጡት ምናልባት በጽሁፋዊ ስራዎቻቸው ላይ ተጨማሪ ምጋቤ ምላሽን በመፈለግ ወይም ጥያቄዎች ስላሏቸው ሊሆን ይችላል:: አንዳንድ ጊዜም ተማሪዎቹ ችግሮቻቸውን አንጥረው በማውጣት ለመግለጽ ሊቸገሩ ይችላሉ:: በዚህ ጊዜ ተናጠላዊ ምክክር መምህሩ መሰረታዊ የሆኑ የተማሪዎቹን ጽሁፋዊ ችግሮቻቸውን በመለየት፣ አስፈላጊ የሆነ ገለጻ እና ማብራሪያ ለማቅረብ ያስችላቸዋል::

- **መምህሩ ተጨማሪ ትኩረት ያስፈልጋቸዋል ብለው አስቀድመው የለዩዋቸው ተማሪዎችን**

መምህሩ አንድ የተወሰነ ችግር መኖሩን ሲያረጋግጡ፣ ተማሪው ወደ ቢሮ እንዲመጣ ሊጠይቁት ይችላሉ:: አንዳንድ መምህራንም በጽሁፋዊ ስራዎቻቸው ላይ በርካታ መሻሻሎች የሚጎድላቸውን ወይም ዝቅተኛ ውጤት ያስመዘገቡ ተማሪዎችን ለይተው ለምክክር በመጥራት ስራዎቻቸውን በሚያሻሽሉበት ጉዳይ ላይ ሊያወያዩዋቸው ሲያቅዱ እነዚህን ተማሪዎች በጓደኞቻቸው ፊት ከማነጋገር ይልቅ ለብቻቸው ማወያየቱ ተመራጭ ይሆናል:: ይሁን እንጅ መምህራቸውን ማወያየት እየፈለጉ ነገር ግን አጋጣሚውን የማያገኙ ተማሪዎች ሊኖሩ ስለሚችሉና የተሻለ ጽሁፋዊ ስራ የሚያቀርቡ ተማሪዎችንም እንዳይዘናጉ ለማድረግ ይቻል ዘንድ ልዩ ተሰጥኦ ያላቸውን እና ጠንክረው የሚሰሩትንም ተማሪዎች በተመሳሳይ መንገድ ጠርቶ ማበረታታት ጠቃሚ ይሆናል::

- **በባህርያቸው** (behavior) **የክፍል ተማሪዎችን የጽህፈት ተግባር የሚያደናቅፉ** (disruptive) **ተማሪዎችን**

እንዲህ አይነት የተለየ ባህሪ ያላቸው ተማሪዎች በራሳቸውም ሆነ በሌሎች የክፍሉ ተማሪዎች ጽሁፋዊ ስራዎች ላይ አሉታዊ ተጽእኖ ሊያሳድሩ ስለሚችሉ በተናጠል በመጥራት በችግሩ ላይ ማወያየት መፍትሔ ሊያመጣ ይችላል::

2. ቡድናዊ የመምህር-ተማሪዎች ምክክር (Group Conference)

ቡድናዊ የመምህር-ተማሪዎች ምክክር ተግባራትን ማከናወን በርካታ ጠቀሜታዎች ሊኖሩት ይችላሉ:: ከእነዚህም ውስጥ፡- አንዳንድ ተማሪዎች የበለጠ ነፃነት (ምቾት) እንዲሰማቸው የሚያደርግ መሆኑ፣ የመምህሩንና የተማሪዎቹን ጊዜ መቆጠብ ማስቻሉ፣ ልዩ እገዛ ወይም ተናጠላዊ ምክክር የሚያስፈልጋቸውን ተማሪዎች ለመለየት የሚያስችል አማራጭ ውጤታማ

ዘዴ መሆኑን መጥቀስ ይቻላል:: ከዚህም በተጨማሪ አንዳንድ የክፍል ተማሪዎች የአንድ ለአንድ ምክክሩን ላይፈልጉ ስለሚችሉ ቡድናዊ ምክክር በአማራጭነት ሊያገለግል ይችላል::

በሌላ በኩል አንድ ቡድናዊ ምክክርን ለማካሄድ የሚፈጀውን የጊዜ መጠንና የተማሪዎቹን ቁጥር በተመለከተ Memering (1973) እንዳመለከቱት፣ ቡድናዊ ምክክር ከስድስት ወይም ከሰባት ተማሪዎች ጋር ለሰላሳ ደቂቃዎች ያህል ሊከናወን እንደሚችል ጠቁመዋል:: በአጠቃላይም ተማሪዎችን በትናንሽ ቡድኖች ከፋፍሎ ማወያየት በርካታ ተማሪዎች (አድማጮች) ባሉበት ስፍራ የተሳሳተ ቋንቋ መናገር የማይደፍሩ ተማሪዎችን ለማበረታታት (ለማናገር) ይረዳል:: በአንጻሩ ቡድናዊ ምክክርን ተግባራዊ በማድረግ ሒደት ላይ ሊያጋጥም የሚችለው ዋነኛ ችግር ምቹ የሆነ የመወያያ ስፍራ (ክፍል) የመፈለግ ሒደት ሊሆን ይችላል:: አብዛኛውን ጊዜም ቡድናዊ ምክክሩ በመማሪያ ክፍል ውስጥ ወይም እጅግ ጠባብ በሆነ ቢሮ ውስጥ እንዲከናወን አይመከርም:: በመሆኑም በቤተመጻህፍት ውስጥ የሚገኙ የቡድን ማጥኛ ስፍራዎች ወይም እስከ ስድስት ተማሪዎች እና መምህራቸውን በተመቻቸ ሁኔታ ሊይዙ የሚችሉ የተለዩ ምቹ ክፍሎችን ማዘጋጀት እንደሚገባ ምሁራኑ ያስገነዝባሉ::

3. የኢንተርኔት ምክክር (Online Conference)

የኢንተርኔት ምክክር ተለምዷዊ (Traditional) የሆነውን የአንድ ለአንድ ወይም ቡድናዊ ምክክርን ሊተካ የሚችል ዘመናዊ የምክክር ስልት ነው:: ይህ ስልት የኢንተርኔት አቅርቦት በሚገኝበት ስፍራ ሁሉ መምህሩ እና ተማሪዎቹ የቦታ ልዩነት ሳይገድባቸው በተናጠል ወይም በቡድን ምክክሩን ለማከናወን ያስችላቸዋል:: Cooper እና Cynthia (1990) እንደገለጹት የኢንተርኔት ምክክር እጅግ ሀያል (powerful) እና ኢተለምዷዊ (non- traditional) የመወያያ ዘዴ ነው:: በመሆኑም ሌሎች የመወያያ አማራጭ ስልቶች ለሌላቸው ተማሪዎችም ሆነ ዘመናዊ ወይም አዲስ የመወያያ ዘዴን ለሚሹ ተማሪዎች በአማራጭነት ሊተገበር ይችላል::

ይህን አማራጭ ዘዴ በተለይ ከአገራችን ተጨባጭ ሁኔታ አንፃር ስንመለከተው ተግባራዊ ለማድረግ አስቸጋሪ ሊሆን ይችላል:: ምክንያቱም የኢንተርኔት እና ኮምፒውተሮች አቅርቦት በሁሉም ስፍራ ተሟልተው ላይገኙ ከመቻላቸውም በላይ በአሁኑ ጊዜ ካለው ወቅታዊ ተጨባጭ የሃገራችን ሁኔታ አኳያ በአንዳንድ ዳር አገር በሚገኙ ትምርት ቤቶች የኮምፒዩተር አጠቃቀም ክህሎት ማነስ ሊያጋጥም ስለሚችል ተግባራዊነቱን አጠራጣሪ ያደርገዋል::

2.3.3.4.6. የስኬታማ የመምህር- ተማሪ ምክክር መገለጫ ባህርያት

እንደ Brown እና ሌሎች (1997) ማብራሪያ በጥቅሉ የመምህር ምጋቤ ምላሽ በስነልቦናዊም ሆነ በቋንቋ የጥናት መስክ ውስጥ የተሻለ በተግባር የተፈተነ መርጎም ሲሆን የበለጠ ስኬታማነት የሚኖረው ወቅታዊነት፣ አስፈላጊነት፣ ትርጉማዊ እና አበረታችነት ሲኖረው እንዲሁም ግልጽ ወይም ተማሪዎች ሊገነዘቧቸው የሚችሏቸው የማሻሻያ ሐሳቦችን ያካተተ ሲሆን ነው፡፡ በተለይም ደግሞ ቡድናዊም ሆነ ተናጠላዊ ስኬታማ የመምህር-ተማሪ ምክክራዊ ሒደት ሊያሟላ የሚገባቸውን ባህርያት በተመለከተም Simmons (1984) እና Lerner (2005) ከጠቆሟቸው ነጥቦች ውስጥ ዋና ዋናዎቹ :- ባጭር ጊዜ ውስጥ መከናወን መቻል፣ በተወሰነ ጉዳይ ላይ ማተኮር፣ እውነታን አለመዘንጋት እንዲሁም የምክክር ሒደቱን በጥንቃቄ መቆጣጠር መሆናቸውን በመጠቆም የእያንዳነዱን ምንነትም ለማብራራት ሞክረዋል፡፡

- **ባጭር ጊዜ ውስጥ መከናወን መቻል**

በምክክሩ መነሻ ላይ መምህሩና ተማሪው በጋራ ወሳኝ ዓላማ (tangible goal) በመንደፍ ዓላማው ላይ ያነጣጠረ ምክክር ማከናወን ይጠበቅባቸዋል:: አጭር ምክክር ማከናወን መቻል ሰአትን ለመቆጠብ ብቻ ሳይሆን ተማሪው የሚያሳስበውን ጉዳይ ወይም ችግሩን በቅርበት የማዳመጥ እድሉን ለማግኘትም ያስችላል:: በሌላ በኩል Simmons (1984) እንደሚመክሩት ምክክሩን በአጭር ጊዜ ለማጠናቀቅ በአንድ ወይም በሁለት ወሳኝ ጉዳዮች ላይ ማተኮር እንደሚቻል ይጠቁማሉ:: በአጠቃላይም ተማሪዎች ከአንድ ረዥም የምክክር ሒደት ይልቅ ከበርካታ አጫጭር ምክክራዊ ሒደቶች የበለጠ ትምህርት ሊያገኙ ይችላሉ፡፡ ምክንያቱም እንደ Simmons (1984) ገለፃ ከእያንዳንዱ ውይይቶች ቢያንስ አንድ ግልጽ ነጥብ ሊገነዘቡ ስለሚችሉ ነው:: በዚህም ምክንያት የምክክሩ ባጭር የጊዜ ገደብ ውስጥ መከናወን ከስኬታማ የመምህር-ተማሪ ምክክር መገለጫ ባህርያት ውስጥ አንዱ ነው::

- **በተወሰነ ጉዳይ ላይ ማተኮር**

መምህራን የተማሪዎቹን ተግባራት ራሳቸው ከሚከውኑላቸው ይልቅ ተማሪዎቹ በራሳቸው እንዴት ጥልቅ ምንባብ እንደሚያከናውኑ፣ እንደሚከልሱ፣ እንደሚያርሙ፣ ወዘተ. ማለማመዱ ተመራጭ ይሆናል:: በመሆኑም እያንዳንዷን አረፍተነገር በማየት ሙሉ ጽሁፉን ከማካለል ይልቅ፣ አንድ አንቀጽ ለማሳያነት መርጦ ለተማሪው ተንትኖ በማሳየት ተማሪው አስረጂውን በመጠቀም ቀሪውን ስራ በራሱ (በኢጥገኛነት) እንዲጨርሰው ማድረግ የተሻለ ውጤታማነት ይኖረዋል::

- **እውነታን አለመዘንጋት**

በምክክራዊ ሒደቱ ወቅት ፍሬያማ ጊዜን (fruitful time) በጋራ በማሳለፋቸው ምክንያት አንዳንድ ጊዜ ተማሪዎች ጽሁፋቸው (ስራቸው) ጥሩ ውጤታ ያገኛል ብለው ሊያስቡ ይችላሉ:: ነገር ግን ተማሪዎች ማስተዋል ያለባቸው ጉዳይ የመምህር-ተማሪ ምክክር(ቅርርቦሽ) በአንድ ጉዳይ ወይም ጽሁፋዊ ችግር ላይ ለመመካከር ጠቀሜታ ያለው መሆኑን እንጂ ለስራው አጠቃላይ ስኬት (overall success) ዋስትና (guarantees) ሊሆን አለመቻሉን ነው:: በመሆኑም በመምህሩ እና በተማሪዎቹ መካከል ያለው የሰመረ ግንኙነት የተማሪዎቹን ትክክለኛና ወቅታዊ የችሎታ ምዘና ሒደት ማዛባት የለበትም::

- **የምክክር ሒደቱን በጥንቃቄ መቆጣጠር**

የመምህር-ተማሪ ምክክር ለተማሪውም ሆነ ለመምህሩ አመቺ በሆነ ስፍራ መከናወን ይኖርበታል:: ይህን ጉዳይ በተመለከተም Lerner (2005፣205) በዝርዝር እንደሚያስረዱት፣ በመምህር-ተማሪ ምክክር ሒደት ላይ የምክክሩ አጀንዳ ከመምህሩ እና ከተማሪዎቹ ፍላጎት ወይም ስሜት ጋር የተዛመደ መሆን ይኖርበታል:: በሌላ አገላለጽ በምክክሩ አስፈላጊነት ላይ ሁለቱም የጋራ መግባባት ሊኖራቸው ይገባል:: ይሁን እንጅ ምክክር አስቀድሞ የማይተነበይ (unpredictable) ሊሆን ይችላል። ለምሳሌም ምክክሩ የሚከናወነው ከአንድ ስሜታዊ የሆነ ተማሪ ጋር ነው ብለን ካሰብን ተማሪዎችም ሆኑ ሌሎች ሰዎች ምክክሩ በሚከናወንበት ስፍራ (አካባቢ) አለመኖራቸውን ማረጋገጥ ያሻል በማለት Lerner (2005) ያስገነዝባሉ ::

በአጠቃላይ የመምህር-ተማሪ ምክክር አዎንታዊ ውጤት እንዲኖረው እና የተፈለገውን ግብ እንዲመታ ከተፈለገ በጥንቃቄ ሊታቀድና የሚከተሉትን ባህርያት አሟልቶ ሊጓዝ እንደሚገባው Bayraktar (2009፣13-14) የተለያዩ ምሁራንን ሐሳብ ዋቢ በማድረግ እንደሚከተለው ባጫጭሩ ጠቁመዋል፡-

- **ተተንበያዊነት** (Being predictable):- የምክክሩ አከዋወን ሒደት አስቀድሞ የሚታወቅ ከሆነ ተማሪዎቹ ቅዳምተከተላዊ ሂዳቱን አስቀድመው በመረዳት በሒደቱ ላይ እንግዳ እንዳይሆኑና የመምህሩንም ጊዜ ለመቆጠብ ይረዳል (Anderson 2000፣ Graves 1982፣ 1983)፤
- **ትኩረታዊነት** (Being focused):- የትኩረት አቅጣጫን በመወሰን ትግባሩ ላይ መምህራን ሁለት መርኅዎችን (princepels) ማስታወስ ይኖርባቸዋል። የመጀመሪያው መርኅዎ በአንድ የምክክር ሒደት ላይ ቅድሚያ ማግኘት ያለበት አንድ ወይም ሁለት አሳሳቢ ነጥቦችን ከተማሪው ጽሁፋዊ ስራ ላይ ነቅሶ ማውጣት ያስፈልጋል። ሁለተኛው መርኅዎም ከቋንቋ

አጠቃቀም እና ከሌሎች በቀላሉ ሊታወቁ ከሚችሉ ችግሮች በፊት በጽሁፋዊ ስራው ይዘታዊና ትርጉማዊ ጉዳዮች ላይ መወያየት ያሻል (Anderson 2000፣ Lain 2007፣ Sandmann 2006)፤

- **መፍትሔ አመንጪነት** (Providing solutions):- ተማሪው ምን መስራት ወይም መጻፍ እንዳለበት ከመንገር ይልቅ አቅጣጫ አመላካች ምሳሌዎችን ወይም አስረጂዎችን መምህሩ ሊያቀርቡ ያስፈልጋል (Atwell 1987፣ 1998፤ Graves 1982፣ 1983፤ Lain 2007)፤
- **የመምህራንና የተማሪዎች ሚና ተለዋዋጭነት** (Exchanging roles between teachers and students):- ከመምህሩ በተጨማሪ ተማሪዎችም ጥያቄዎችን እንዲጠይቁና መፍትሔዎችን እንዲያመነጩ መበረታታት ይኖርባቸዋል (Athanasourelis 2006፤ Atwell 1987፣ 1998፤ Lain 2007)፤
- **ትርጉም አዘል ሚዛናዊ ተሳታፊነት** (Providing meaningful conversation) :- በምክክሩ ላይ መምህሩ እና ተማሪው (ሁለቱም) ተመጣጣኝ የሆነ ተሳትፎ ሊኖራቸው ይገባል (Atwell 1987፣ 1998፤ Calkins 1986፤ Graves 1982፣ 1983፤ Lerner 2005)፤
- **አዝናኝነት** (Having humor):- በምክክራዊ ሒደቱ ላይ ቁምነገራዊ ይዘቶች በአዝናኝ ጉዳዮች/አገላለጾች ተዋዝተው መቅረባቸው ተማሪው ፍርሃቱን በማስወገድ ሒደቱን በተረጋጋ መንፈስ እንዲከታተልና የተለያዩ ተግባራትንም በተገቢ ሁኔታ እንዲያከናውን ይረዳዋል (Graves, 1982, 1983)::

2.3.3.4.7. በመምህር-ተማሪ ምክክር ተግባር ላይ መወገድ ያለባቸው ጉዳዮች

- **የመምህር ጫናን ወይም የበላይነትን ማስወገድ**

ይህ ማለት ተማሪዎች የሚያሳስቧቸውን ነገሮች (ችግሮቻቸውን) ዘርዝረው እንዲመጡ በማድረግ ተማሪዎች በጽሁፋቸው ሒደት ላይ ዋነኛ ተቆጣጣሪ (ተዋናይ) መሆናቸውን እንዲረዱ ሲያደርጋቸው፤ ለመምህራንም በተለይ የሚያተኩሩባቸውን ጉዳዮች ነቅሰው ለማውጣት ይረዳቸዋል:: ይሁን እንጅ እዚህ ላይ መምህራን ሊገነዘቡት የሚገባቸው ጉዳይ ተማሪዎቹ አብዛኛውን ጊዜ እንደ ሰዋስው ባሉ በተወሰኑ ጉዳዮች ላይ ብቻ በማተኮር፣ ለሌሎች ወሳኝ ጉዳዮች (issues)፤ ለምሳሌ፣ ለጽህፈት አደረጃጀትና ለሐሳብ ፍሰት ለመሳሰሉ ጉዳዮች ትኩረት ሊነፍጉ ስለሚችሉ፣ ጥንቃቄ ማድረግ ያስፈልጋል::

- ተማሪው የፍራቻ ስሜት እንዲያስወግድ መጣር

ጽህፈት አሰልቺ ወይም አድካሚ ተግባር ሊሆን ይችላል:: በዚህም ሰበብ በርካታ ተማሪዎች ወደ ምክክሩ ሂደት ሲገቡ አስቀድመው የከፉ ነገሮችን በማሰብና የፍራቻ ስሜትን ተላብሰው በመምጣት በምክክር ሂደቱ ላይ ንቁ ተሳትፎ ለማከናወን ሊቸገሩ ይችላሉ:: ስለዚህም ከምክክሩ በፊት ከተማሪዎቹ ጋር በመሆን ግልጽ የሆነ ዓላማ በመንደፍ ይህን መሰል የተማሪዎች ፍራቻ በቅድሚያ ማስወገድ ይቻላል።

- እያንዳንዱን የተማሪዎች ስህተት አለማረም

መምህራን በእያንዳንዱ የተማሪዎች ረቂቃዊ ጽሁፎች ላይ በሚገኙ ስህተቶች ላይ ምልክት ለማድረግ ፈቃደኛ መሆን አይጠበቅባቸውም:: ምክንያቱም ይህ ተግባር ለተማሪዎቹ የማይጠቅም ከመሆኑም ባሻገር የመምህራንንም ጊዜ ይፈጃል (ያባክናል):: ይሁን እንጅ አንዳንድ ጊዜ ሊስተካከል የሚገባው አንድን ጉዳይ ነቅሶ በማውጣትና መፍትሔ ሊሆን የሚችል የማስተካከያ ሞዴል ለተማሪዎቹ በማሳየት፣ ቀሪውን ተግባር ተማሪዎቹ ራሳቸው እንዲያከናውኑት ማድረግ ይቻላል:: የዚህ ተግባር ዋና ዓላማም ተማሪዎቹ ለቀጣዩ ጊዜ ይህን መሰል ስህተት (ችግር) እንዳይደግሙ ወይም ስህተት መሆኑን እንዲያስታውሱት ለማስገንዘብ መሆን ይኖርበታል::

2.3.3.4.8. የመምህር-ተማሪ ምክክር አተገባበር ቅደምተከተላዊ ሒደት

በመምህር-ተማሪ ምክክር ሒደት ላይ የሚከናወኑ ቅደምተከተላዊ ተገባራትን በተመለከተ Anderson (2005) በሁለት አበይት ምዕራፎች ስር መድበው አቅርበዋቸዋል:: እነዚህም የመጀመሪያው ምዕራፍ የተማሪውን ፍላጎት መለየት ሲሆን በውስጡም ሶስት የተለያዩ ተግባራትን ያካትታል:: በተመሳሳይ ሁለተኛው ክፍልም የአፃፃፍ ስልትን (writing strategy) ወይም ጥበባዊ ዘዴን (craft technique) ማስተማር ሲሆን በውስጡም ምጋቤ ምላሽ መስጠትን ጨምሮ በአራት የተለያዩ እርከኖች የሚከናወኑ ተግባራትን አካቷል:: ይህ የAnderson (2005) ቅደምተከተላዊ ሒደት አመላካች ልዩ ልዩ ተግባራት ብቸኛ አማራጭ ነው ለማለት ባያስደፍርም፣ በዝርዝር ተግባራቱ ላይ ለመመካከር ይቻል ዘንድ በማሳያነት ወይም በምሳሌነት ሊያገለግል ስለሚችል እንደሚከተለው ባጫጭሩ ይቀርባል:: የምክክሩ የመጀመሪያ ምዕራፍ ተማሪው የሚፈልገውን ድጋፍ ወይም እገዛ አይነት መለየት ነው::

በመሆኑም ተማሪው በቅድመ ጽህፈት (በማሰላሰል)፣ ረቂቅ በመፃፍ፣ በመከለስ እና በማስተካከል (ማሻሻል) ደረጃዎች ላይ ያከናወናቸውን ልዩ ልዩ ተግባራትና በነዚህ ተግባራት

ላይ ያጋጠሙትን ችግሮች መለየት ያሻል:: ከእነዚህ ሊያጋጥሙ ከሚችሉት ልዩ ልዩ ችግሮች መካከልም ጥቂቶቹ:- ለምሳሌ በቅድመ መጻፍ ደረጃ ላይ ተማሪው ለጽሁፉ የሚሆን ተስማሚ ርዕስ ለማግኘት አስቸጋሪ ሊሆንበት ይችላል ወይም ረቂቁን በመጻፍ ደረጃ ላይ ተማሪው ዝርዝር ጉዳዮችን መጻፍ ቢፈልግም ጽሁፉ ግን አጠቃላይ ሆኖበት ምስል መፍጠር ሊሳነው ይችላል፤ አልያም በማስተካከል ደረጃ ላይ በንባብ ጊዜ የእያንዳንዱን አረፍተነገር መግቻ ለመለየት ሊቸገር ይችላል:: በዚህ ጊዜ መምህሩ እነዚህን እና መሰል ተጨማሪ ችግሮችን ለመለየት የሚያስችሉትን ሶስት የተለያዩ ተግባራትን ማከናወን ጠቀሜታ ይኖረዋል:: እነዚህም:-

1ኛ. ክፍት ጥያቄዎችን (open- ended questions) **መጠየቅ፤**

ተማሪው ያጋጠሙትን ችግሮችና ሌሎች ጉዳዮች ነፃ ሆኖ እንዲናገር ለማስቻል፣ ስላከናወናቸው ተግባራት ጥያቄዎች ማቅረብ:: ለምሳሌ:- የጽህፈት ተግባሩን እንዴት አከናወንክ? ወይም እኔ ምን ልረዳህ እችላለሁ? የሚሉ ጥያቄዎች ምክክሩን ለመጀመር ጉልህ ፋይዳ ሊኖራቸው ይችላል::

2ኛ. ተያያዥነት ያላቸው ወይም ተከታታይ (follow-up) **ጥያቄዎችን ማቅረብ፤**

ከተማሪው ጋር የሚካሄደው ምልልስ አንዴ ከተጀመረ በኋላ ተያያዥነት ያላቸው ጥያቄዎችን መጠየቅ ምክክሩ እንዳይቋረጥ ይረዳል:: ለዚህም ተመራጭ የሆኑ የተለያዩ ጥያቄዎች አስቀድሞ ማዘጋጀት ባይቻልም እንኳን ተማሪው ያከናወናቸውን ተግባራት ሲናገር በጥሞና በማዳመጥ ከሱ ንግግር በመነሳት የተለያዩ ጥያቄዎችን ማሰላሰል ወይም መጻፍ ይቻላል:: ይሁን እንጅ ምክክሩን ለማስቀጠል የሚረዱ አስቀድሞ የሚታሰቡ ጥቂት አጠቃላይነት ያላቸው ጥያቀዎች ሊኖሩ ይችላሉ:: ከእነዚህ መካከል ለምሳሌ:- በዚህ ጽሁፍ ላይ ምን አይነት የአፃፃፍ ስልት ተጠቀምክ?፣ ይህን ጽሁፋዊ ስራ ለማሻሻል ምን ልታደርግ ትችላለህ?፣... የሚሉ ጥያቄዎችን በማቅረብ ምክክሩን ማስቀጠል ይቻላል::

3ኛ. የተማሪውን ጽሁፋዊ ስራ በጥሞና መመልከት፤

ይህ ተግባር ተማሪው በምን ጉዳይ ላይ ልዩ የመምህር እገዛ እንደሚፈልግ ለመለየት ይረዳል:: በዚህ ሒደት ወቅት የተሟላ ረቂቃዊ ጽሁፉን ጨርሶ ማንበብ ሁልጊዜ የግዴታ አስፈላጊ ላይሆን ይችላል:: ለምሳሌ ተማሪው የረቂቁን መግቢያ እየፃፈ ከሆነ መግቢያውን ብቻ ማንበብ በቂ ሊሆን ይችላል፤ አልያም ተማሪው ሀይለቃሉን እየጻፈም ከሆነ የደረሰበትን ወይም የጻፈውን ብቻ ማንበብ በቂ ሊሆን ይችላል:: በመሆኑም ተማሪው በማንኛውም የጽህፈት ደረጃ ወይም ተግባር ላይ እያለ መምህሩ አስተያየት ሊሰጡ ይችላሉ:: ከላይ የተጠቀሱትን ሶስት

ቅደምተከተላዊ ተግባራት በደረጃ በማከናወን ሒደት የተማሪውን ፍላጎትና እገዛ የሚያሻውን ጉዳይ መለየት ይቻላል:: ተከታዩ ተግባርም ለተስተዋሉት ልዩ ልዩ ችግሮች መፍትሔዎችን መፈለግ ወይም ተስማሚ የሆኑ የአፃፃፍ ስልቶችን መመርመር ወይም መፈለግ ይሆናል::

ሁለተኛው የመምህር-ተማሪ ምክክር ምእራፍ የአፃፃፍ ስልት (Writing strategy) ወይም ጥበባዊ ዘዴን (craft technique) ማስተማር ይሆናል:: ይህ ምዕራፍ ተማሪውን የአፃፃፍ ስልት በማስተማር ጥሩ ጸሀፊ እንዲሆን እገዛ የሚያገኝበት የምክክር ሒደትን ይይዛል:: በውስጡም የሚከተሉት አራት ቅደምተከተላዊ ተግባራት ይገኛሉ:-

1. **ምጋቤ ምላሽ መስጠት:-** ሁለተኛውን ምዕራፍ ለተማሪው አስፈላጊ የሆነ ምጋቤ ምላሽ በመስጠት መጀመሩ ተማሪው በትክክል ወይም በተገቢ መንገድ ያከናወነውን ጉዳይ እና የሚያሻውን ተጨማሪ እገዛ ለማሳየትና ለማስታወስ ይረዳል::
2. **ማስተማር:-** በዚህ ደረጃ ላይ መምህሩ ለማስተማር ያቀዱትን የአፃፃፍ ስልት ብያኔ በማቅረብ ምክክሩን መጀመር ይችላሉ:: ይህን ስልት የማስተማሩን መሰረታዊ ዓላማና ጠቀሜታ በተመለከተም ለተማሪው ማስረዳት ጠቀሜታ ይኖረዋል:: የአፃፃፍ ስልቱን የበለጠ ለማስረዳት የሚያስችሉ ምሳሌዎችን ከዋቢ ጸሁፎች ላይ ወይም መምህሩ በሚያዘጋጇቸው ሞዴል አረፍተነገሮች ወይም አንቀጾች አማካይነት ትምህርቱን በአውድ ወይም በተጨባጭ ማስረጃ በማቅረብ ተማሪው በራሱ ጽሁፍ ውስጥ እንዴት ሊገለገልበት እንደሚችል መግለጽ የጎላ ጠቀሜታ ይኖረዋል::
3. **በሙከራ ማረጋገጥ:-** ምክክሩ ከመጠናቀቁ በፊት ተማሪው የተረዳውን የአፃፃፍ (የማሻሻል) ስልት በተግባር ላይ ማዋል መቻል አለመቻሉን ማረጋገጥ ተገቢ ነው:: በመሆኑም ተማሪው የአፃፃፍ ስልቱን ወይም የተማረውን ቁምነገር እንዴት ሊተገብረው እንደሚችል በንግግር ወይም በጽሁፍ ውስጥ በተግባር እንዲያሳይ ማድረግ ያስፈልጋል:: ይህ ሒደት ተማሪው በግሉ ወይም ለብቻው በተግባር ላይ ለማዋል መቻሉን ወይም ዝግጁ መሆኑን ለማወቅ ይረዳል::
4. **ትምህርቱን ከተማሪው ስራ ጋር ማዛመድ:-** የመምህር-ተማሪ ምክክሩን ከተማሪው ጽሁፋዊ ስራ ጋር በማያያዝ ምክክሩን መቋጨት ወይም በሌላ አገላለጽ ተማሪው የተማረውን የአፃፃፍ ስልት በጽሁፋዊ ስራው ውስጥ ተግባራዊ እንዲያደርገውና በወደፊት ጽሁፋዊ ስራውም ላይ ይገለገልበታል ብለው ተስፋ ማድረጋቸውን፣ ከወዲሁ ለተማሪው በመግለጽ ምክክሩን መደምደም ይችላሉ::

በመጨረሻም መምህሩ የተወሰነ ጊዜ በመውሰድ በማስታወሻ መመዝገቢያ ቅጹ ላይ የእየለቱን ምክክራዊ ሒደትና አበይት ተግባራት በተመለከተ መረጃዎችን መመዝገብ ይኖርባቸዋል፡፡

2.3.3.4.9. የመምህር-ተማሪ ምክክር አተገባበር ሒደት አጠቃላይ መመሪያ

ምንም እንኳን ስኬታማ የመምህር-ተማሪ ምክክር ትግበራ ሊከናወን የሚችለው ከአንድ ተማሪ ጋር በሚከናወን ተናጥላዊ የምክክር ሒደት በሚመሰረት አይነተኛ መንገድ ወይም መምህሩ ከተማሪዎቹ ጋር በሚያከናውኑት ምክክራዊ ሒደት ወቅት ተማሪዎቹ ሊያጋጥሟቸው ከሚችሉ ተግዳሮቶች ጋር ስምሙነት ያላቸው ስልቶችን መምህሩ አስቀድመው ለመቀየስ በሚያደርጉት ጥረት ሊወሰን የሚችል ቢሆንም እንኳን፣ ምክክራዊ ሒደቱን በማጠናከር ለተማሪውም ሆነ ለመምህሩ የበለጠ ጠቀሜታ የሚኖራቸው ጥቂት አጠቃላይ የሆኑ መመሪያዎች መኖራቸውን በካንሳስ ዩኒቨርስቲ (The university of Kansas) የሚገኛው የጽህፈት ማእከል "Conferencing With Students About Their Writing" በሚል ርዕስ ባቀረበው አጭር ጽሁፋዊ ስራ ላይ አስረድቷል፡፡ የእነዚህ ዋና ዋና መመሪያዎች ምንነትም እንደሚከተለው ቀርቧል ፡-

1. **ማዳመጥ፡-** በመምህር- ተማሪ ምክክራዊ ሒደት ክፍለ ጊዜ ወቅት በተለይም ደግሞ በቅድመ ጽህፈት ደርጃ ላይ ተማሪውን ለማገዝ ስንሻ፣ መምህሩ ሲያዳምጥ አብዛኛውን ጊዜ ንግግር የሚያደርጋው ተማሪው መሆኑን ማረጋገጥ ያስፈልጋል፡፡ አንዳንድ ተማሪዎች ምን ማድረግ እንደሚኖርባቸው መምህሩ እንዲነግራቸው ሊጠብቁ ይችላሉ፡፡ ነገር ግን የመምህር-ተማሪ ምክክራዊ ሒደት ማነጣጠር የሚኖርበት ተማሪዎች ጽሁፋዊ ሒደቱን እንዴት ማከናወን እንዳለባችው ይገነዘቡ ዘንድ በራሳቸው ማጠቃለያ ላይ እንዲደርሱ የሚያስችሏቸውን ጥያቄዎች በማቅረብ ላይ ሊሆን ይገባል፡፡

2. **አቅጣጫ ማመላከት፡-** አስቀድሞ ስምምነት በተደረሰባቸው ጉዳዮች ላይ ተማሪዎች ጥያቄዎችን የሚያነሱ ከሆኑ መምህሩ የተለያዩ መርጃ ወይም አጋዥ መርጃዎችን (መማሪያ መጻህፍት፣ በአንድ የሞያ መስክ የቀረቡ ጆርናሎችን ወይም የአጻጻፍ መምሪያዎችን፣ወዘተ.) ዋቢ በማድረግ ለጉዳዩ መልስ ለመስጠትና በተመሳሳይ ተማሪዎችም መሰል ተግባራትን እንዲከውኑ ማመላክት ይቻላል፡፡ ተማሪዎችን አስቀድመው ወደ ተዘጋጁ መርጃ መጻህፍት ማመላከቱ ተማሪዎቹ ለተመሳሳይ ተግባራት እንዲነሳሱና እራሳችውን በማስተማር ወደፊት እንዴት መስራት እንዳለባቸው እንዲገነዘቡ ይረዳቸዋል፡፡

3. **መጠየቅ፡-** በምክክራዊ ሒደቱ ላይ ከጅማሬው እስከፍጻሜ ድረስ ለተማሪዎች በቀላሉ መረጃ ከመስጠት ይልቅ ከተለያዩ ሁኔታዎች ጋር የተዛመዱና ተግባራዊ ሊሆኑ የሚችሉ ልዩ ልዩ መሰረታዊ ጥያቄዎችን መጠየቅ። ለምሳሌ፡- የጽሁፋዊ ስራው ዓላማ የተሳካ ነበርን?፣ ጽሁፋዊ ስራው ይህን መዋቅራዊ ቅርጽ እንዲይዝ እንዴት ወሰንክ?፣ ወዘተ. የሚሉ መሰል ጥቄዎችን በማቅረብ በዝርዝር ማዘጋጀት/ መገንባት ያስፈልጋል።

4. **አቀማመጥ ፡-** መምህሩና ተማሪው ጽሁፋዊ ስራውን በእኩል ደረጃ መመልከት ይችሉ ዘንድ ወንበር በመያዝ ጎን ለጎን ተቀምጠው ጽሁፋዊ ስራውን ከፊት ለፊታቸው ማድረግ የበለጠ ጠቀሜታ ይኖረዋል።

5. **መቆጣጠር ፡-** መምህሩ የጽሁፋዊ ስራውን ችግሮች ፣ጥያቄዎች እና ጠንካራ ጎኖች ለይተው ሲያመለክቱ በተመሳሳይ ተማሪው አስፈላጊ የሆኑ ማስታዎሻዎችን ይመዘግባል። በዚህ መንገድ ተማሪው በጽሁፋዊ ስራው ላይ የሚከናውነውን ምክክራዊ ሒደት ለመቆጣጠርና የክለሳ ወይም የማሻሻል ተግባሩንም የበለጠ ቀላል ለማድረግ ይቻላል።

6. **ማጠናከር፡-** መምህሩ ያዳመጡትን ወይም ያዩትን ግልጽ፣ ማራኪ፣ ጥሩ ተግባር፣ ወዘተ. ዘወትር ለተማሪው መንገር ይኖርባቸዋል። በተመሳሳይ የስራውን እንከኖች ብቻ በማጉላት ጽሁፋዊ ስራውን በደካማነት ከመፈረጅ ይልቅ፣ እንዴት ችግሮቹን በመቀረፍ ወደ ጥሩ ስራነት ማሸጋገር በሚቻልበት ጉዳይ ላይ ትኩረት ማድረግ ያስፈልጋል።

7. **አማራጮች፡-** የተለያዩ ጽሁፋዊ ችግሮችን አማራጭ የመፍትሔ ሐሳቦች ላይ በቂ ምክክር መደረጉን ማረጋገጥ። ምክንያቱም ተማሪዎች ለተለያዩ ጽሁፋዊ ችግሮች ከአንድ በላይ አማራጭ መንገዶች መኖራቸውን እና እነዚህን አማራጮች ተግባራዊ ማድረግ እንደሚችሉ መረዳት ይኖርባቸዋል።

8. **ከፍ ባለ ድምጽ (በተደማጭ ድምጽ) ማንበብ ፡-** ተማሪው ጽሁፋዊ ስራውን በተደማጭ ድምጽ ማንበቡ ከፍተኛ ጠቀሜታ ይኖረዋል። ምክንያቱም ተማሪው ሲያነብ በተመሳሳይ መምህሩ ለምክክራዊ ሒደቱ ጠቃሚ የሆኑ ምላሾችን ወይም አስተያየቶችን ለምሳሌ፡- ይህ ክፍል ስሜት/ትርጉም አይሰጥም/ይሰጣል፣ እዚህ አንቀጽ ላይ መስራት/መወያይት እፈልጋለሁ፣ አልያም መምህሩ ሊያነሷቸው የሚሹዋቸውን ጥያቄዎች፣ ለምሳሌ፡- በዚያ ክፍል/ አንቀጽ ላይ የበለጠ መረዳት እፈልጋለሁ፣ ወዘተ. ለመመዝገብ ይረዳቸዋል። እነዚህ ማስታዎሻዎች ወዲያው ለሚከናወነው ምክክራዊ ሒደት ከፍተኛ እገዛ ስለሚኖራቸው እጅግ ጠቀሜታ ይኖራቸዋል።

በተመሳሳይ Meyer እና ሌሎች (2005) በመምህር- ተማሪ ምክክራዊ ትግበራ ሒደት ላይ ከፍተኛ ትኩረት ሊሰጣቸው የሚገቡ ነገሮችን በተመለከተ መሰረታዊ ናቸው ያሏቸውን ነጥቦች

ለማብራራት ሞክረዋል፡፡ እንደ ጸሐፊዎቹ ገለጻም በተማሪ ጽሁፋዊ ስራ ላይ መምህሩ ከተማሪ ጋር ለመመካከር ሲያቅዱ መመህሩም ሆነ ተማሪው (ሁለቱም) ለምክክር የቀረበው ጽሁፋዊ ስራ እንዲሻሻል ይፈልጋሉ፡፡

ስለዚህም ምክክራዊ ሒደቱ ስኬታማ እንዲሆንና ተማሪውም መሻሻል እንዲያሳይ ከተፈለገ በመምህር- ተማሪ ምክክራዊ ተግባሩ ላይ ተማሪው ንቁ ተሳትፎ ሊኖረው እንደሚገባ Meyer እና ሌሎች (2005) ያስረዳሉ፡፡ በዚህም መሰረት የመምህሩ/የአሰልጣኙ የመጀመሪያ እርምጃ/ ተግባር እንዲሆን የሚመከረው ከመናገር ወይም ከማስተማር ይልቅ ብዙ ማዳመጥና ጥያቄዎችን ማቅረብ ነው፡፡ ይህን ተግባራዊ ማድረግ የሚቻለውም፣ ተማሪውን ይበልጥ ተሳታፊ የማድረጊያ ስልቶችን በመቀየስ የተማሪውን ተሳትፎ ላቅ ወዳለ ደረጃ ማሸጋገር ሲቻል ነው፡፡ ተከታዮቹ በእነ Meyer እና ሌሎች (2005) እና Nunan (1988) የቀረቡት አምስት ዋና ዋና መሰረታዊ ነጥቦችም ተማሪውን ለንግግር በማበረታታት በአንጻሩ የመምህሩን ንግግር ጊዜ በመገደብ፣ በክፍል ውስጥ የአተገባበር ሒደትና እና በንድፈሐሳቦች መካከል የሚታየውን ክፍተት ለመሙላት የሚያስችሉ መንገዶች ወይም ስልቶች ናቸው ማለት ይቻላል፡፡ እነዚህ ከላይ በተገለጹት ምሁራን የተጠቆሙ ትኩረት የሚሹ መሰረታዊ ጉዳዮችም፡-

1ኛ. ተማሪው/ተማሪዋ ለምን ወደ ምክክሩ እንደመጣ/ እንደመጣች ወይም በምክክራዊ ሒደቱ መቋጫ ላይ ምን ምን ነገሮችን ለመረዳት እንዳሰበ/ እንዳሰበች ጥያቄ በማቅረብ ምክክራዊ ሒደቱን መጀመር

በመጀመሪያ ላይ ለተማሪው እድሉን ስንሰጥ የተማሪውን የተነሳሽነት ስሜት ለማጎልበትና ተማሪው ለራሱ ወቅታዊ/ አፋጣኝ ነው ብሎ የሚያስበውን ጉዳይ በማስቀደም ቀዳሚ ችግሮቹን በራሱ ለይቶ እንዲያወጣና በምክክራዊ ሒደቱም ላይ ልዩ ትኩረት ሰጥቶ እንዲሳተፍ ያስችለዋል፡፡ በመሆኑም በምክክራዊ ሒደቱ መነሻ ላይ የሚከተሉት አይነት መሰል ጥያቄዎችን ማቅረብ ተመራጭነት ይኖረዋል፡-

- ዛሬ ምን ለማከናወን ትወዳለህ?
- ጽሁፋዊ ስራህን ስትጽፍ ምን ምን ችግሮች አጋጠሙህ ? እና

እነዚህን መሰል ጥያቄዎች አስቀድሞ ማቅረብ፣ ተማሪዎቹ በራሳቸው ጊዜ አፋጣኝ ጉዳዮችን/ ችግሮቻቸውን እንዲለዩ ያስችላቸዋል፡፡

2ኛ. ስፋት ያለው የተማሪ ምላሽን የሚሻ ጥያቄ ማቅረብ

ጥያቄዎቹ በብዙ መንገዶች ሊመደቡ ይችላሉ፡፡ ለምሳሌ፡- አዎ ወይም አይደለም እና መረጃ ሰጪ፣ አጠቃላይ(convergent) እና ዘርዛሪ(divergent)፣ ወዘተ. ሊሆኑ ይችላሉ፡፡ መረጃ ሰጪ እና ዘርዛሪ የጥያቄ አይነቶች አብዛኛውን ጊዜ ለምክክራዊ ሒደቱ በጣም ጠቃሚ የሆኑ ምላሾችን የሚያስገኙ ናቸው፡፡ በተመሳሳይ አጠቃላይ ምላሽ የሚያስገኙ ጥያቄዎች፣ በተለይ የሁለተኛ ቋንቋ ተማሪዎች፣ ባለፉት ጊዜያት ስለተማሯቸው ነገሮች ላቅ ያለ የመመራመርና ጥልቅ የሆነ የማሰብ ተግባርን ሳያከናውኑ ምላሽ እንዲሰጡ የሚያበረታቱ የጥያቄ አይነቶች ናቸው፡፡ በአንጻሩ ዘርዛሪ ጥያቄዎች ተማሪዎች አስተያየታቸውን በቂ መረጃ በማቅረብ ሰፊ ምላሽ እንዲሰጡ የሚያበረታታቱ ናቸው፡፡ ተከታዮቹን ጥያቄዎች ለአብነት እንመልከት፡፡

ምሳሌ፡- _ ቲዎሪዎችን/ ንድፈ ሐሳቦችን በተመለከተ ችግሮች አጋጥመውህ ነበር?

እና

_ ቲዎሪዎችን/ ንድፈ ሐሳቦችን በተመለከተ በክፍል ውስጥ የተማርከው ምን ነበር?

_ ቲዎሪዎቹ/ ንድፈ ሐሳቦቹ ግልጽ የሆኑት/ ያልሆኑት ለምንድን ነው ብለህ ታስባለህ?

የመጀመሪያው ጥያቄ ምላሽ መምህሩ/አሰልጣኙ ስለተማሪው በቂ ግንዛቤ እንዲያገኝ አያደርገውም/አያስችለውም፡፡ በአንጻሩ ተከታዮቹ ሁለት ጥያቄዎች ተማሪው የራሱን አስተያየት በማከልና ሐሳቡን አብራርቶና አጎልብቶ እነዲያቀርብ እድል ስለሚሰጥ፣ መስተጋብራዊ ሒደቱን ይበልጥ ለማጠናከር ይረዳል፡፡

3ኛ. የራስ መላምቶችን ከማቅረብ ይልቅ ጥያቄዎችን መጠየቅ

መምህሩ ወይም አሰልጣኙ የራሳቸውን መላምት የሚገልጹ ከሆኑ በጽሁፉ ላይ በተጨባጭ የቀረበውን ሐሳብ በመሳት ተማሪው ለማለት ወዳልፈለገው ወይም ወዳላሰበው ሌላ አቅጣጫ ሊያመላክቱት ይችላሉ፡፡

ለምሳሌ :- የተከታዮቹን ጥያቄዎች ልዩነቶቻቸውን መመልከት ይቻላል፡-

- በመጀመሪያው አንቀጽ ፍጻሜ ላይ ያሰፈርከው ሐሳብ "…" ይላል፡፡ እዚህ ላይ ምን ለማለት እንደፈለክ ግልጽ አልሆነልኝም፡፡ እንደ እኔ ሐሳብ ለማለት የፈለከው "…" ነው አይደል? እና
- በመጨረሻው አንቀጽ ፍጻሜ ላይ ማለት የፈለከው ሐሳብ ምንድን ነው ?

ከላይ ለአብነት ከቀረቡት ሁለት ጥያቄዎች፣ ሁለተኛው ጥያቄ ተማሪው በትክክል መግለጽ የፈለገውን ሐሳብ አውጥቶ እንዲያመለክት እድሉን ስለሚሰጥ ተመራጭነት አለው፡፡ ሌላው የአጠያየቅ ስልትም አማራጭ ሰጪ ጥያቄዎችን ማቅረብ ነው፡፡

ለምሳሌ ፡ - በመጀመሪው አንቀጽ ፍጻሜ ላይ "..." በሚል የጻፍከው ፣ "..." ፣ "..." ፣ "..." ፣ ... ለማለት ፈልገህ ይሆን ? በማለት ሰፊ አማራጮችን ማቅረብ ይቻላል፡፡

በሆኑም የዚህ አይነት የአጠያየቅ ስልት መምህሩ የቅድሚያ ትኩረት መስጠት የፈለጉት፣ ተማሪው መግለጽ የፈለገውን ጉዳይ እንደሆነ ያመለክታል፡፡ ይህ ሁኔታም መምህሩ በጽሁፋዊ ስራው ላይ የሚኖራቸውን አሉታዊ ተጽእኖ (ተማሪውን ወደ ሌላ አቅጣጫ ማመላከት) በመገደብ በሌላ በኩል ተማሪው የባለቤትነት ስሜት እንዲጎለብት ጥረት ማድረጋቸውን አመላካች በመሆኑ በተማሪው ዘንድ በራስ የመተማመን ወይም የተነሳሽነት ስሜት እንዲያዳብር ሊረዳው ይችላል፡፡

4ኛ. ለተማሪው/ጸሃፊው ንግግር የማድረጊያ በቂ ጊዜ መስጠት

በመምህር- ተማሪ ምክክር ሒደት ወቅት ተማሪዎቹ በተለይ የሁለተኛ ቋንቋ ተማሪዎች ከሆኑ ልዩ ትኩረት መስጠት ያስፈልጋል፡፡ ምክንያቱም ተማሪዎቹ በጽሁፍ ካሰፈሩት ሐሳብ ባሻገር በምክክራዊ ሒደቱ ጊዜ በአፍ መፍቻ ቋንቋቸው ተጽእኖ ምክንያት ሊከሰቱ የሚችሉትን ስህተቶች በመስጋት፣ የሚያቀርቡት ንግግራዊ የቋንቋ አጠቃቀም ብዙ ሊያሳስባቸው ይችላል፡፡ በተመሳሳይም በአፍ መፍቻ ቋንቋ ተጽእኖ ምክንያትም አንዳንድ አገላለጾች ለመምህሩ ግልጽነት ላይኖራቸው ይችላል፡፡ በመሆኑም በምክክራዊ ሒደቱ ወቅት መምህሩ ለተማሪው ጥያቄ ሲያቀርቡ፣ ተማሪውም የሚከተሉትን ነገሮች ማከናወን ይጠበቅበታል ፡-

1. ጥያቄዎችን ማዳመጥና መተርጎም፤
2. የጥያቄዎቹን ሐሳብ መረዳት፤
3. የጥያቄዎቹን ምላሾች ትኩረት ሰጥቶ ማሰላሰል፤
4. ምላሾችን ማደራጀት፤ እና በመጨረሻም፡-
5. ምላሽ መስጠት ናቸው፡፡

በአጠቃላይ እነዚህን ተግባራት የማከናወኑ ሒደት ጊዜ የሚጠይቅ በመሆኑ መምህሩ፡- ተማሪው ጥያቄውን እንደተረዳው በድጋሚ ከመጠየቃቸው በፊት፣ ጥያቄውን ከመከለስ በፊት ወይም ሌላ የተለየ ጥያቄ ከማቅረባቸው አስቀድሞ፣ ተማሪው ለቀረበለት ጥያቄ ምላሽ ለመስጠት የሚያስችል በቂ የማሰላሰያ ጊዜ ከተሰጠው፣ በመጀመሪያ የቀረበለት ጥያቄ ብቻ በቂ ሊሆን ይችላል፡፡

5ኛ. ምክክራዊ ሒደቱ ክለሳ የማከናወኛ እንጅ የእርማት ጊዜ እንዳልሆነ መገንዘብ

ተማሪዎች ወደ ምክክራዊ ሒደቱ ሲመጡ ጽሁፋዊ ስራዎቻቸው ፍጹም ትክክለኛ እንደሆኑ አስበው ነው፡፡ ይሁን እንጅ መምህሩ ይህ የተማሪዎች አመለካከት ተገቢነት እንደሌለው

ያስባሉ። ይህ ሁኔታ Nunan (1988)፣ በክፍል ውስጥ በአብዛኞቹ የመማሪያ ማስተማሪያ ክፍሎች ውስጥ ከሚስተዋሉት እጥረቶች ውስጥ ተማሪዎች ማወቅ የሚፈልጉትን እያንዳንዱ ነገሮች ሁሉ በተመደበው የክፍለ ጊዜ አውድ ውስጥ ማሳወቅ ወይም ማስተማር አዳጋች ነው። በተመሳሳይ የመምህር-ተማሪ ምክክራዊ ሒደት ክፍለ ጊዜ ቀዳሚ ዓላማው ተማሪው ከምክክራዊ ሒደቱ በኋላ ክለሳዊ ተግባሩን በግሉ ለማከናወን የሚያስችሉትን አቅታጫዎች ማመላከት ወይም ማስተማር ነው። ስለዚህም በተለይ በምክክራዊ ሒደቱ መነሻ ላይ የምክክሩ ትኩረት መሆን ያለበት ሐሳብ በመገንባቱ ላይ እንጅ በእርማት ላይ መሆን እንደሌለበት Meyer እና ሌሎች (2005) ባቀረቡት ሰፊ ማብራሪያ አስረድተዋል።

2.3.3.4.10. የመምህር-ተማሪ ምክክር ማስታወሻ መመዝገቢያ ቅጾች

አንድ የህክምና ባለሞያ ታካሚውን ከመረመረ በኋላ ስለታካሚው ማስታወሻ እንደሚመዘግብ፣ በተመሳሳይ መምህራንም ምክክር ካከናወኑ በኋላ ስለተማሪው ማስታወሻ መመዝገብ ይኖርባቸዋል:: ይህ ማስታወሻ ተማሪው በእለቱ የተሰጠውን መረጃ እንዲሁም በቀጣዩ ምክክር ወቅት ምን እገዛ እንደሚያስፈልገው ለመረዳት ይረዳል:: ይህን መረጃ ለመያዝ የሚያስችሉን የተለያዩ አይነት የመረጃ መመዝገቢያ ቅጾች አሉ:: ከእነዚህ ቅጾች መካከል Anderson (2005) ለአንድ ተማሪ ብቻ እና ለበርካታ ተማሪዎች ሊያገለግሉ የሚችሉ ሁለት ቅጾችን በምሳሌነት በመጠቆም አገልግሎታቸውን በተመለከተም በዝርዝር እንደሚከተለው አስረድተዋል ፦

- **በመምህር-ተማሪ ምክክራዊ ሒደት ላይ የአንድ ተማሪ ማስታወሻ መመዝገቢያ ቅጽ**

ሌላው ማስታወሻ የመመዝገቢያ ቅፅ አይነት ባለሁለት አምድ (two column) ተናጥላዊ የተማሪ መረጃ መመዝገቢያ ቅጽ ነው:: በዚህ ቅጽ ላይ ከአንድ ተማሪ ጋር የተከናወኑ በርካታ ውይይቶችን በአንድ ላይ መመዝገብ ይቻላል:: ይህ የመመዝገቢያ ቅጽ የሚከተለውን ይመስላል::

የተማሪው ስም ------------------------------------ ቀን --------------------

እንደ ፀሀፊ ከዚህ ተማሪ ምን እማራለሁ ?	ይህን ተማሪ ማስተማር ያለብኝ ምንድን ነው?

ስዕል ሁለት፡- በመምህር- ተማሪ ምክክር ላይ የአንድ ተማሪ መረጃ መመዝገቢያ ቅጽ

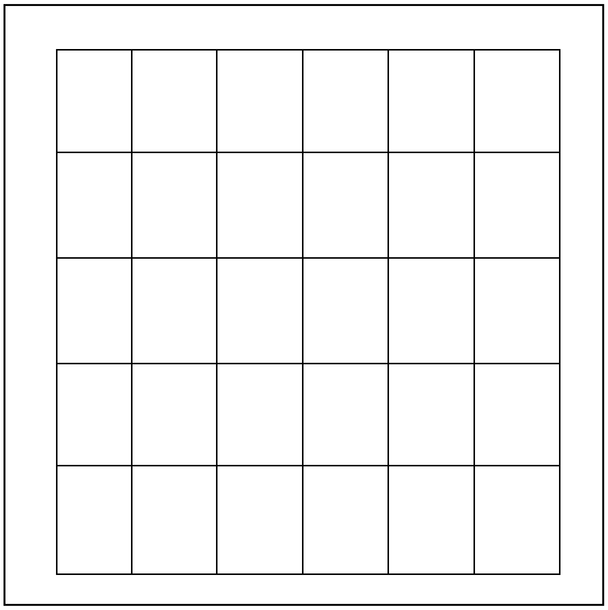
በዚህ ቅጽ ላይ የተማሪው ስም ከላይ ከተጻፈ በኋላ መካተት የሚኖርባቸው ጉዳዮች፡-

1. በስተግራ በሚገኘው አምድ ውስጥ ምክክሩን በተመለከተ የሚከተሉት ማስታወሻዎች ይመዘገባሉ፡-
   - የምክክሩ ቀን
   - ተማሪው ያከናወናቸው ተግባራት
   - መምህሩ ያስተማሩት ርዕሰ ጉዳይ
2. በስተቀኝ በሚገኘው አምድ ውስጥም የሚከተሉት ጉዳዮች ይመዘገባሉ፡-
   - የቀጣዩ የመምህር-ተማሪ ምክክር ዓላማዎች፡፡ ለምሳሌ፣ መምህሩ በድጋሚ ማስተማር የሚፈልጉት ጉዳይ ወይም/ እና ማስተማር የሚፈልጉት ነገር ግን ገና ያላስተማሩት ርእሰ-ጉዳይ ሊሆን ይችላል፡፡

በቅጹ ላይ ሐሳብን በማሳጠር በምህጻረ ቃላት (abbreviation) መጻፍ ይቻላል፡፡ ለምሳሌ፡- የምናስተምረውን ትምህርት ለማመልከት በ "ት" እንዲሁም የትምህርቱን ዓላማ ለመጠቆም በ "አ" ምልክት መጠቀም እንችላለን:: ይህ ተግባር ማስታዎሻዎችን በፍጥነት ለመመዝገብና ቀጣይ ምክክር ከመከናወኑ በፊት ቅጹን በፍጥነት ለማንበብም (scanning) ይረዳል:: ይህ ባለ ሁለት አምዱ ቅጽ ስለተማሪው መጻፍ የሚፈልገውን ነጥብ በሙሉ ለመጥቀስ በቂ ቦታ ስላለው እንዲሁም ስለቀጣዩ ምክክር ማወቅ የምንፈልገውን ጉዳይ ለይቶ ለማወቅና በምን ርእሰ-ጉዳይ ላይ ማስተማር እንዳለብን ለመረዳት፣ አንዱን አምድ ብቻ በፍጥነት ለማንበብ ስለሚያስችል ተመራጭነት ይኖረዋል::

- **በመምህር- ተማሪ ምክክር ላይ ለበርካታ ተማሪዎች የሚያገለግል ቅጽ**

ይህ ቅጽ የተለያዩ ተማሪዎችን መረጃ ለመመዝገብ ይረዳል:: በአንድ ገጽ ላይ በርካታ ሳጥኖችን በመፍጠር አንዱን ሳጥን ለአንድ ተማሪ መገልገል ይቻላል:: ይህ ከአንድ በላይ የሆኑ ተማሪዎችን መረጃዎች ለመመዝገብ የሚያገለግል ቅጽ የሚከተለውን ይመስላል፡-



ስዕል ሶስት፡- በመምህር-ተማሪ ምክክራዊ ሒደት ላይ ከአንድ በላይ የሆኑ ተማሪዎች መረጃዎችን ለመመዝገብ የሚያስችል ቅጽ

በእነዚህ የመረጃ መመዝገቢያ ሳጥኖች ውስጥ በመምህር-ተማሪ ምክክር ወቅት መካተት ያለባቸው መረጃዎችም:-

- ምክክሩ የተከናወነበት ቀንና የተማሪው ስም፣
- ተማሪው ያከናወናቸው ተግባራት፣
- መምህሩ ያስተማረው ትምህርት፣ እና፡-
- በቀጣዩ ምክክር ላይ ትኩረት መስጠት የሚያስፈልገው ጉዳይ (ነጥብ) ናቸው፡፡

ይህ ቅጽ ለመምህሩ ከፍተኛ እገዛ ይኖረዋል፡፡ ለምሳሌም ከተማሪው ጋር ተደጋጋሚ ምክክር ማከናወን ሲያስፈልግ ያለፈውን ምክክር በተመለከተ የተጻፉትን አንድ ወይም ሁለት ተከታታይ ማስታወሻዎችን ማንበብ ያስፈልጋል:: በመሆኑም ይህ ማስታወሻ መምህሩ በቀጣይ ምክክር ጊዜ ምን ማስተማር እንደሚኖርባቸው ለማቀድና ለዝግጅት ይረዳቸዋል:: ስለዚህም ተማሪው ተመሳሳይ ይዘት መማር ይኖርበታል ወይም ተጨማሪ ድጋፍ ያስፈልገዋል ተብሎ የተገለጸ ጉዳይ ኖሮ ነገር ግን ባለፈው ምክክር ወቅት ያልተማረው (ያልተመለሰለት) ጉዳይ ካለ እንዲማር ይደረጋል::

ይሁን እንጅ ማንኛውንም አይነት ቅጽ(ፎርም) መጠቀም ስልታዊና ውጤታማ የመምህር-ተማሪ ምክክር ለማከናወን እገዛ ይኖረዋል፤ ለምሳሌ ያለፈውን ምክክር በተመለከተ የማስታወሻ ቅጹን በማንበብ፣ ተማሪው የሚያስፈልገው እርዳታ ከተለየ በኋላ ከመጻህፍት ወይም ከሌሎች የመረጃ ምንጮች ላይ መፍትሔዎችን በመመርመር ለቀጣዩ ምክክር ለመዘጋጀት ይረዳል:: በቀጣዩ ምክክር ወቅት ተማሪዎቹ መማር ያለባቸው ርእሰ-ጉዳይ ከዚህ ቀደም የተማሩት ከሆነ እንደገና ለመከለስ ወይም ገና ያልተማሩትም ከሆነም አስቀድሞ ለመዘጋጀት ስለሚረዳ፣ የዚህ ማስታወሻ መመዝገቢያ ቅጽ መኖር ጠቀሜታው የጎላ ይሆናል:: በሌላ በኩል መምህሩ ማስታወሻቸውን ሲከልሱ በርካታ የተለያዩ ተማሪዎች የሚያስፈልጋቸው እገዛ ተመሳሳይ ሆኖ ሊያገኙት ይችላሉ:: በዚህ ወቅት መምህሩ አስቀድመው ተማሪዎቹን በአነስተኛ ቡድን በመከፋፈል ምክክሩን ቢያከናውኑ ከተናጥላዊ ምክክሩ የተሻለ ውጤታማነት ይኖረዋል፡፡

በአጠቃላይ ከእነዚህ ቅጾች መካከል በዚህ ጥናት ውስጥ ተግባራዊ የሆነው (የቅድመ ሙከራ ጥናቱ ከተከናወነ በኋላ በተገኘው ልምድ) ለተማሪዎችም ሆነ ለመምህር የተሻለ አመቺነት ያለው ሆኖ የተገኘው፣ የእያንዳንዱን ተማሪ መረጃ ለየብቻ ለመመዝገብ የሚያስችለው የተማሪዎች ምክክራዊ ሂደት መመዝገቢያ ቅጽ ነው፡፡

2.4. ከጥናቱ ጋር ተዛማጅነት ያላቸው ቀደምት አገርኛ ጥናቶች ክለሳ

ምጋቤ ምላሽን ማዕከላዊ ጉዳያቸው በማድረግ በተማሪዎች የጽህፈት ስራ ላይ የሚቀርቡ ጽሁፋዊ ምጋቤ ምላሾችን ውጤታማነት የሚመረምሩ የተለያዩ ጥናቶች ተደርገዋል:: እነዚህ ጥናቶች የቀረቡት በአገር ውስጥ አጥኚዎችና በውጭ አገራት አጥኚዎች ነው:: በዚህ ክፍል ለመከለስ የተሞከረው በአገር ውስጥ አጥኚዎች የተከናወኑ ስራዎችን ነው:: በውጭ አገራት የተከናወኑ አንዳንድ ስራዎችንም በምእራፍ ሁለት ስር ከንድፈሐሳባዊ መረጃዎች አንጻር ለመጠቆም ተሞክሯል፡፡ በመሆኑም በዚህ ንኡስ ርዕስ ኢቀጥተኛ ተዛማጅነት ያላቸው አገራዊ ጥናቶች የደረሱባቸው ግኝቶች እንደሚከተለው ባጫጭሩ ለማቅረብ ጥረት ተደርጓል::

ሰለሞን (1987) በሁለተኛ ዲግሪ ደረጃ "የብጤ እርማት ተግባራዊነትና ውጤታማነት በ11ኛ ክፍል ተማሪዎች ላይ የተካሄደ ገላጭ ጥናት" በሚል ርዕስ ጥናታቸውን አቅርበዋል:: የዚህ ጥናት አቢይ ዓላማ ተማሪዎች የብጤ እርማትን እንዲጠቀሙበት ቢደረግ ተግባራዊነቱ ምን እንደሚመስል አመልክቶ የሚያስገኘውን ውጤት መግለጽና ማብራራት ነው:: በጥናቱ የተገኘው ውጤት የሚያሳየው በርካታ ተማሪዎች በሚገኙበት ክፍል ውስጥ ይህን የብጤ እርማት ለመተግበር መቻሉን ነገር ግን ተማሪዎቹ አሁን (ጥናቱ በተካሄደበት ወቅት) ባሉበት ወቅት

በልምድ ማነስ ምክንያት በተሟላ መልኩ ምጋቤ ምላሽ መስጠትም ሆነ መቀበል አለመቻላቸውን ነው:: ከጥናቱ ግኝት በመነሳትም አጥኚው በሰጡት አስተያየት የብጤ እርማትን አሰራር በሙከራ ስለማሻሻል፣ የአሰራሩን ውጤታማነት በተራዘመ የጊዜ ገደብ ውስጥ ስለመፈተሽ፣ መምህራንና እጩ መምህራንን ከአሰራሩ ጋር ስለማስተዋወቅም ሆነ በመርሀ ትምህርትና መማሪያ መጻህፍት ዝግጅት ወቅት ተገቢ ትኩረት መሰጠት እንደሚኖርበት ጠቁመዋል::

እንዳለ (1992) በሁለተኛ ዲግሪ ደረጃ፣ "በተማሪዎች ድርሰት ላይ የመምህራን ጽሁፋዊ ምጋቤ ምላሽ ሚና" በሚል ርዕስ ያከናወኑት ጥናት አቢይ ዓላማ የመምህሩ ጽሁፋዊ ምጋቤ ምላሽ በተማሪዎች ድርሰት መጻፍ ችሎታ ላይ መሻሻልን ያስከትላልን? የሚለውን ጥያቄ መመርመር ነው:: ጥናቱ አይነታዊ የመረጃ አሰባሰብና ትንተና ሒደትን ተግባራዊ በማድረግ የተከናወነ ሲሆን፣ የመረጃ ትንተናው ተካሄዶ በተገኘው ውጤት መሰረትም፣ ጽሁፋዊ ምጋቤ ምላሽ የተማሪዎችን የድርሰት ችሎታ እንደሚያሻሽል መረጋገጡን አጥኚው ጠቁመዋል:: በመጨረሻም ላይ አጥኚው በሰጡት አስተያየት፣ "ጽሁፋዊ ምጋቤ ምላሽ በየጊዜው በድርሰት መስክ በሚካሄዱ ምርምሮች መታነፅ አለበት::" (እንዳለ 1992፣96)፣ በማለት ጠቁመዋል::

ትዕግስት (1998) በሁለተኛ ዲግሪ ደረጃ፣ "በባህርዳር ዩኒቨርስቲ በኢትዮጵያ ቋንቋዎች እና ስነጽሁፍ ትምህርት ክፍል የበሳል ድርሰት መምህራን የጽሁፍ ምጋቤ ምላሽ ትኩረት ፍተሻ" በሚል ርዕስ ጥናት አከናውነዋል:: የዚህ ጥናት ዋና ዓላማ በበሳል ድርሰት መምህራን የሚሰጥን የፅሁፍ ምጋቤ ምላሽ ትኩረት መፈተሽ ነው:: በጥናቱ ውጤት እንደተገለፀው የበሳል ድርሰት መምህራኑ ፅሁፋዊ ምጋቤ ምላሽ ከቋንቋ ይዘት ይልቅ በቅርጽ ላይ ያተኮረ ነው:: ከዚህም በተጨማሪ መምህራን ከአዎንታዊ አስተያየት ይልቅ አሉታዊ አስተያቶችን እንደሚሰጡ በጥናቱ ውጤት ላይ ቀርቧል:: አጥኚው በጥናታቸው ማጠቃለያ ላይ በሰጡት አስተያየትም፣ መምህራን ስለምጋቤ ምላሽ ያላቸው ግንዛቤ ሊሻሻል እንደሚገባው ጠቁመዋል::

Getenet (1993) በሁለተኛ ዲግሪ ደረጃ፣ "The Responding Behavior of EFL Teachers to their Students' Written Works at AAU." በሚል ርዕስ ጥናት አከናውነዋል:: የዚህ ጥናት ዋና ዓላማ በተማሪዎች ጽህፈት ላይ ከመምህራን የሚቀርበውን ምጋቤ ምላሽ ባህሪ ማጥናት ነው:: የጥናቱ ውጤት እንደሚያስረዳውም የመምህራን ምጋቤ ምላሽ በዋነኛነት የሚያተኩረው በዝቅተኛ ደረጃ በሚታዩ የቋንቋ መዋቅሮች ላይ ማለትም በሰዋስው፣ በሆሄያት፣ በቃላት እና በሰርዓተ ነጥብ ላይ ነው:: ከዚህ በመነሳት አጥኚው ባቀረቡት አስተያየት

እንደገለፁት መምህራን ከእነዚህ በተጨማሪ በጽሁፋቸው ይዘትና አደረጃጀት ላይ ትኩረት መስጠት እንደሚኖርባቸው አሳስበዋል::

Tesfay (1995) በሁለተኛ ዲግሪ ደረጃ፣ "The Effectiveness of Learner Self Correction of Written Errors In the EFL Classroom." በሚል ርዕስ የራስ ዕርማትን በተናጠል እንዲሁም የራስ እርማት ከመምህራን ምጋቤ ምላሽ ጋር ሲቀናጅ የሚኖረውን ውጤታማነት የሚመረምር ጥናት አከናውነዋል:: አጥኚው በጥናታቸው ውጤት ላይ እንደገለጹት መምህራን በተማሪዎቹ የጽህፈት ስራ ላይ ስህተቶቻቸውን የሚጠቁም ምልክት ሳያደርጉ ሲመልሱላቸው፣ ተማሪዎቹ የስህተቶቻቸውን አንድ ሶስተኛ ብቻ ሲያርሙ፤ በአንፃሩ መምህራን የተማሪዎቹን ስህተት ከስር አስምረው ሲመልሱ ግን የስህተቶቻቸውን ሶስት አራተኛ እንደሚያርሙ፤ በሌላ በኩል መምህራን መለያ (code) በመጠቀም የተማሪዎቹን የስህተት አይነቶች ሲጠቁሟቸው ተማሪዎቹ ሰማንያ አምስት በመቶ ያህሉን ስህተቶቻቸውን እንደሚያርሙ አመልክተዋል::

Italo (1999) በሶስተኛ ዲግሪ ደረጃ፣ "A Comparison of the Effectiveness of Teacher Versus Peer Feedback on Addis Ababa University Students' Writing Revisions." በሚል ርዕስ ጥናት አከናውነዋል:: የዚህ ጥናት አቢይ ዓላማ በመምህራን እና በተማሪዎች የሚቀርቡትን ምጋቤ ምላሾች ውጤታማነት ማነፃፃር ነው:: የጥናቱ ውጤት የሚያሳየውም ሁለቱም በእኩል ደረጃ የተማሪዎችን ውጤት የሚያሻሽሉ መሆናቸውን ነው፡፡ ከዚህም በመነሳት አጥኚው እንደጠቆሙት የተማሪዎቹ የጽህፈት ስራ ሲሻሻል የቻለው ከእነዚህ የምጋቤ ምላሽ ምንጮች (ከመምህራን ወይም ከተማሪዎች) መረጃዎችን በማግኘትና እንደገና በመፃፍ መሆኑን አስረድተዋል::

Nuru (2000) በሶስተኛ ዲግሪ ደረጃ፣ ጥናታዊ ስራቸውን "Feedback in the EFL Classroom: An Exploration of Teacher Expectations." በሚል ር ዕስ ያቀረቡ ሲሆን፣ የዚህ ጥናት አቢይ ዓላማ መምህራን በተማሪዎቹ የቋንቋ ችሎታ (ከፍተኛ እና ዝቅተኛ ችሎታ) ላይ የሚኖሯቸው ግምቶች (ግንዛቤ) በሚያቀርቡት የምጋቤ ምላሽ አይነት ላይ መለያየት እንዲከሰት ማድረግ ወይም አለማድረጉን መመርመር ነው:: የጥናቱ አቢይ የመረጃ መሰብሰቢያ መሳሪያም ምልከታ ነበር፡፡ በመሆኑም በተማሪዎች (የ6ኛ ክፍል) ቃላዊ (verbal) ምላሽና በመምህሩ የቃል ምጋቤ ምላሽ አቀራረብ ሒደት ላይ ያተኮሩ የተለያዩ መረጃዎች ተሰብስበዋል:: በመጨረሻም የተሰበሰቡት መረጃዎች ተተንትነው የተገኘው ውጤት እንደሚያሳየው የክፍል መምህሩ ከፍተኛ እና ዝቅተኛ ችሎታ (high and low students performance) ላላቸው

ተማሪዎች የሚያቀርቡት ምጋቤ ምላሽ ከፍተኛ የሆነ የመጠን ልዩነቶች ማሳየቱን ገልጸዋል:: ከዚህም በመነሳት አጥኚው በሰጡት አስተያየት መምህራን ዝቅተኛ ችሎታ ካላቸው ተማሪዎች ፍጥነት ጋር የሚጓዝ ተለዋዋጭ መስፈርት በማውጣት ልዩ ድጋፍ ማድረግ እንደሚኖርባቸው ጠቁመዋል::

Getenesh (2008) በሁለተኛ ዲግሪ ደረጃ፣ "A Comparative Study of the Feedback Given to EFL Students' Writings in Government and Non- Government Schools in Addis Ababa (Grade II in focus)" በሚል ርዕስ ያከናወኑት ጥናት አቢይ ዓላማው በመንግስታዊ እና መንግስታዊ ባልሆኑ ትምህርት ቤቶች ውስጥ እንግሊዝኛን በውጭ ቋንቋነት (EFL) ለሚማሩ ተማሪዎች መምህራን የሚሰጡትን ጽሁፋዊ ምጋቤ ምላሽ ማነፃፀር ነው:: በጥናታቻው ውጤት እንደገለጹት በሁለቱም ትምህርት ቤቶች ውስጥ የመጻፍ ክሂል ትምህርት ቢሰጥም ምጋቤ ምላሽ የሚቀርበው ግን አልፎ አልፎ መሆኑን አረጋግጠዋል:: የምጋቤ ምላሹን አይነት በተመለከተም መንግስታዊ ባልሆነው ትምህርት ቤት ውስጥ የራስ ምዘና (self- evaluation) በአንፃሩ በመንግስታዊ ትምህርት ቤት ግን የጓደኛ ምጋቤ ምላሽ (peer feedback) በስፋት መስተዋሉን ጠቁመዋል:: አጥኚው በመጨረሻ ባቀረቡት አስተያየትም መምህራን የምጋቤ ምላሽን ጠቀሜታ ሊረዱ እንደሚገባ እና የማስተማር ዘዴንና የምጋቤ ምላሽ አቀራረብ ስልትን በተመለከተ የልምድ ልውውጥ ማካሄድ እንደሚኖርባቸው ጠቁመዋል::

Temesegen (2008) በሁለተኛ ዲግሪ ደረጃ፣ "The Effectiveness of Peer Feedback in the EFL Students Writing Performance and their Writing Anxiety at Adama University" በሚል ጥናት አካሄደዋል:: የዚህ ጥናት አቢይ ዓላማ በተማሪዎች ጽህፈት ስራ ላይ ከጓደኛ (peer) የሚቀርበውን ምጋቤ ምላሽ ውጤታማነት መመርመር ነው:: በጥናቱ ውጤት ላይ አጥኚው እንዳመለከቱት በጓደኛ የሚቀርብ ምጋቤ ምላሽ የተማሪዎችን የፅህፈት ስራ ለማሻሻል ጠቃሚነቱ የጎላ መሆኑን ያሳያል:: ለዚህም ምክንያቱ የጓደኛ ምጋቤ ምላሽ በጽህፈት ጊዜ በተማሪዎች ዘንድ የሚፈጠረውን ጭንቀት ስለሚቀንስ እንደሆነ ጠቁመዋል:: በማጠቃለያቸው ላይ አጥኚው በሰጡት አስተያየት የጓደኛ ምጋቤ ምላሽ ውጤታማ ሊሆን የሚችለው ለተማሪዎቹ ተከታታይ ስልጠና ሲሰጥ ብቻ መሆኑን ጠቁመዋል::

Halefom (2011) በሁለተኛ ዲግሪ ደረጃ፣ "The Effectiveness of Peer Feedback on the EFL Students' Composition Writing Performance: Raya/Mekhonl Preparatory School in Focus" በሚል ርዕስ ጥናት አከናውነዋል:: የዚህ ጥናት ዋና ዓላማ በተማሪዎች

የድርሰት ስራ ላይ የጓደኛ (peer) ምጋቤ ምላሽ አቀራረብ ስልትን መመርመር ነው:: በመጨረሻ የተገኘው ውጤት የሚያሳየው የጓደኛ እርማት በወሰዱ ተማሪዎች እና እርማት ባልወሰዱ ተማሪዎች መካከል መሰረታዊ የሆነ የመጻፍ ክሂል ችሎታ ልዩነት አለመታየቱን ነው:: ይሁን እንጅ የጓደኛ እርማት ከተማሪዎቹ የጽሁፍ ግጥምጥምነት (cohesion)፣ የሆሄያት ግድፈት እና የስርዓተነጥብ አጠቃቀም ጋር የጠበቀ ቁርኝት እንዳለው ጠቁመዋል:: በሌላ በኩል ተማሪዎቹ ለጓደኛ እርማት አዎንታዊ አመለካከት እንዳላቸው በጽሁፋዊ መጠይቁ መረጋገጡን ገልጸዋል:: አጥኚው በመጨረሻ በሰጡት አስተያየትም ተማሪዎች ከጽሁፍ ግጥምጥምነት፣ ከስርዓተነጥብ አጠቃቀምና ከሆሄያት ግድፈት አንፃር ለውጥ እንዲያመጡ ከተፈለገ የጓደኛ እርማት ስልጠና መስጠትና መምህራንም ተማሪዎቹ በክፍል ውስጥ እንዲተገብሩት ማነሳሳት እንዳለባቸው አመልክተዋል::

እነዚህ ከላይ የተገለጹት ጥናታዊ ስራዎች ከዚህ ጥናታዊ ስራ ጋር ያላቸው ዝምድና ማዕከላዊ ጉዳዮቻቸው ከምጋቤ ምላሽ (feedback) ጋር የተያያዘ በመሆኑ ነው:: በዚህም ምክንያት በክለሳ ደርሳናት (ምዕራፍ ሁለት) ውስጥ የቀረቡት አንዳንድ ንድፈሐሳባዊ ዳራዎች ተዛማጅነት ሊኖራቸው ይችላል:: በአንፃሩ ከጥናቶቹ የትኩረት አቅጣጫዎች አንፃር ከዚህ ጥናታዊ ስራ ርዕስ ጋር ሰፊ ልዩነቶች አሏቸው:: ለምሳሌ በሁለተኛ ዲግሪ ደረጃ፣ በአማርኛ ቋንቋ ላይ ከተከናወኑት ሶሰት ጥናቶች ውስጥ ሁለቱ (ትዕግስት 1998 እና እንዳለ 1992) በመምህራን ምጋቤ ምላሽ ውጤታማነት ላይ ብቻ በማተኮር፣ በአይነታዊ የአጠናን ዘዴ የተከናወኑ ጥናቶች ሲሆኑ፣ ይህ ጥናት ግን የመምህር ጽሁፋዊ ምጋቤ ምላሽ እና የመምህር-ተማሪ ምክክራዊምጋቤ ምላሽ በተማሪዎች ጽሁፋዊ ስራዎች እድገት ላይ የሚኖራቸውን ተጽእኖ ርስበርስና ከቁጥጥራዊ ቡድን ጋር በማነጻጸር፣ በሙከራዊ ጥናት ይመረምራል:: በተመሳሳይ በሰለሞን (1987) የተከናወነው ሶስተኛው ጥናት በቢጤ(ጓደኛ) እርማት ውጤታማነት ላይ የሚያተኩር ሲሆን ይህ ጥናት ግን ትኩረቱን በመምህር ምጋቤ ምላሽ ላይ ያደረገ በመሆኑ ምክንያት በቀዳሚነት ከዚህ ጥናት ጋር የጎላ ልዩነት አለው::

በሌላ በኩል በእንግሊዝኛ ቋንቋ ላይ በተለያዩ እርከኖች (በሶስተኛ ዲግሪ ደረጃ Italo፣ 1999 እና Nuru፣ 2000 እንዲሁም በሁለተኛ ዲግሪ ደረጃ Getenet 1993፣ Tesfay 1995፣ Temesgen 2008፣ Getenesh 2008፣ እና Halefom 2011) የተከናወኑት ከላይ በአጫጭሩ የተገለጹት ጥናቶች፡- በመጀመሪያ ከጥናቱ መቼት፣ ከቋንቋው አይነት (እንግሊዘኛ እና አማርኛ)፣ ከተማሪዎቹ የቋንቋ ለመዳ ሒደት ወይም ትምህርት አሰጣጥ ሒደት (እንግሊዝኛ እንደውጭ ቋንቋ/ አካባቢያዊ ድጋፍ የሌለው (as a forigne language) እና አማርኛ

እንደሁለተኛ ቋንቋ/ አካባቢያዊ ድጋፍ ያለው)፣ ወዘተ. አኳያ የተከናወኑ ጥናቶች በመሆናቸው ከዚህ ጥናት ጋር የተለያዩ ሲሆኑ፣ ከዚህም በተጨማሪ በውጭ አገራት የተከናወኑ ጥናታዊ ስራዎችን ዋቢ በማድረግ የቀረቡ ንድፈሐሳባዊ መርጃዎች እንደሚጠቁሙት የመምህር-ተማሪ ምክክር ለተማሪዎች ጽሁፋዊ ስራዎች መሻሻል ከፍተኛ አስተዋጽኦ እንዳለው ቢጠቁሙም፣ አጥኚው ባከናወነው ፍለጋ፣ ይህን የሚያረጋግጥ በአማርኛም ሆነ በእንግሊዝኛ ላይ የተከናወነ አገርኛ ስራ ለማግኘት አልተቻለም፡፡

በመሆኑም ምንም እንኳን የመምህር-ተማሪ ምክክር በተማሪዎች የመጻፍ ክሂል እድገት ላይ የሚኖረውን ተጽእኖ ብቻውን ማጥናት ቢቻልም፣ የመምህር ጽሁፋዊ ምጋቤ ምላሽን ተጽእኖም ከዚሁ ጋር በማቀናጀት ማጥናቱ አስፈላጊ የሆነበት ምክንያቶች አሉ፡፡ እነዚህን ምክንቶች በጥቅሉ ሲታይ የመጀመሪው ምክንያት፣ በተመሳሳይ የጥናት አውድ (የጥናት መቼት) ውስጥ የመምህር ጽሁፋዊ ምጋቤ ምላሽ የተማሪዎችን የመጻፍ ክሂል ከማጎልበት አኳያ የሚኖረውን ተጽዕኖ ከመምህር-ተማሪ ምክክር ጋር በንጽጽር መመርመሩ ሁለቱ ምጋቤ ምላሾች ተጽእኖዎች የሚኖራቸው ከሆነ የተጽእኖ ደረጃዎቻቸው ተመሳሳይነት ወይም ልዩነት ያላቸው መሆኑን ለመረዳት ያስችላል የሚል ሐሳብ በመኖሩ ምክንያት ነው፡፡

ሌላው ምክንያትም እነዚህ ሁለት የምጋቤ ምላሽ አቀራረብ መንገዶች የተለያዩ ወይም ተመሳሳይ የተማሪ ጽሁፋዊ ድክመቶችን ለማሻሻል የሚረዱ መሆናቸውን ወይም አለመሆናቸውን በሚከናወኑት የመረጃዎች ትንተና በንጽጽር በመመርመር፣ በክፍል ውስጥ የጽህፈት ትምህርት ላይ መምህራን ሁለቱንም በተጓዳኝነት ማቅረብ እንደሚኖርባቸው (ሁለቱም ያላቸው ፋይዳዎች ከተለያዩ የተማሪዎች ንኡስ የመጻፍ ክሂሎች ጋር የተያያዙ መሆናቸውን የጥናቱ ውጤት የሚያሳይ ከሆነ)፣ ከሁለት አንዱን መርጠው ተግባራዊ ማድረግ እንደሚችሉ (ተመሳሳይ ፋይዳዎች ያላቸው መሆናቸውን ጥናቱ አመላካች ሆኖ ከተገኘ) ወይም ከሁለቱ አንዱን ብቻ መተግበር እንደሚኖርባቸው (ጥናቱ አንዱ ብቻ የበለጠ ፋይዳ ያለው መሆኑ የሚያመለክት ከሆነ) አልያም ሁለቱንም በመተው (ሁለቱም ያላቸው ፋይዳ አንስተኛ ሆኖ ከተገኘ) ሌሎች አማራጮችን ሊመረምሩ ወይም ሊጠቀሙ እንደሚችሉ አቅጣጫዎችን በተጨባጭ ማስረጃዎች ሊያመላክትና በአጠቃላይም ጉዳዩ (በተማሪዎች ጽሁፋዊ ስራዎች ላይ ምጋቤ ምላሽ የማቅረቡ ሒደት) በመምህራን(ተግባርያን)፣ በመማሪያ መጻህፍትና በስርዐተ ትምህርት አዘጋጆችና በአጥኚዎች ዘንድ ይበልጥ ትኩረት የሚያሻ ጉዳይ እንደሆነ ሊያሳስብ ይችላል በሚል እሳቤ ነው፡፡

በአጠቃላይ ከላይ ለመግለጽ የተሞከረው የእነዚህ ቀደምት አገራዊጥናታዊ ስራዎች ግኝቶች፣ ከጥናቱ ጋር የሚኖራቸውን ተዛምዶዎችና ልዩነቶች እንዲሁም በጥናቶቹ ውስጥ የታዩትን ክፍተቶች የተመለከቱ ጉዳዮችን ብቻ ቢሆንም፣ በአጠቃላይ እነዚህ ጥናታዊ ስራዎች ለቋንቋ መማር-ማስተማር ሒደት (በተለይም ለእንግሊዘኛና አማርኛ የመጻፍ ክሂል እድገት) እንደየደረጃቸው ከሚኖራቸው ከፍተኛ አስተዋጽኦ ባሻገር፣ ለዚህ ጥናት ጅማሮና ስኬት ከፍተኛ እገዛ ይኖራቸዋል ተብሎ ስለሚታሰብ፣ ለጥናቱ ባለውለታ መሆናቸው መዘንጋት የለበትም፡፡

2.5. የመጻፍ ክሂል ምዘና/ፈተና (Testing the Writing Skills)

የመጻፍ ክሂል ውስብስብና አልፎ አልፎም ለማስተማር አዳጋች የሆነ የክሂል ዘርፍ ነው፡፡ አንድን ቋንቋ ለማስተማር ከሰዋስዋዊና ሪቶሪካል ጉዳዮች ባሻገር ጽንሰሐሳባዊና የውሳኔ ሰጪነት ብቃትንም እንደሚያካልል Heaton (1988) ያስረዳሉ፡፡ ለመጻፍ ክሂል መሰል ውስብስብ ባህርያት መከሰት አይነተኛ መንስኤ ከሆኑት በርካታ ነጥቦች መካከል ቀዳሚዎቹ ንኡሳን የመጻፍ ክሂሎች መኖራቸው ነው፡፡ እነዚህ መሰረታዊ የሚባሉትን ንኡሳን የመጻፍ ክሂሎች በተናጠል ከማመልከት ይልቅ በባህርያቶቻቸው ተመሳስሎነት መሰረት የጋራ ርዕስ በመስጠት መፈረጁ ለየመማር-ማስተማር ሒደትም ሆነ ለምርምራዊ ተግባራት ክንዋኔ አመቺነት ያለው በመሆኑ፣ አብዛኛውን ጊዜ አጥኚዎች እና/ወይም ተግባሪዎች/መምህራን ይህን መንገድ ሲከተሉ ይስተዋላሉ፡፡ ለምሳሌ Heaton (1988) እነዚህን የመጻፍ ክሂል ንኡሳን ክሂሎች እንደሚከተለው በአምስት ምድቦች በማጠቃለል ለማመልከት ሞክረዋል ፡-

- **የቋንቋ አጠቃቀም፡-** ትክክለኛ እና ተገቢ አረፍተ ነገሮችን የመጻፍ ችሎታ (አረፍተነገር ሲባል በውስጡ በርካታ ጉዳዮችን እንደሚያካልል ልብ ይሏል)፤
- **የስርአተ ጽህፈት ክሂል፡-** በአንድ ቋንቋ ውስጥ (በተለይ በጽሁፋዊ ቋንቋ ውስጥ) የጋራ መግባባቶች/ስምምነቶች የተደረሰባቸውን የአጻጻፍ ስርአቶች (ለምሳሌ፡- ትክክለኛ የሆሄያት ቅርጽ መከተል፣ የስርአተ ነጥቦች አጠቃቀም፣ የአንቀጽ አመሰራረት ወይም አገነባብ ቅርጽ፣ ወዘተ.) በትክክል የመጠቀም ችሎታ፤
- **ይዘታዊ ጉዳዮች፡-** ከጽሁፉ ርዕስ ጋር የሚዛመዱ ሐሳቦችን በመፍጠርና በማዳብር፣ በአንጻሩ ከርእሱ ጋር የማይገናኙ አላስፈላጊ መረጃዎችን የማስወገድ ብቃት፤
- **የስልታዊነት ክሂል፡-** አረፍተ ነገሮችንና አንቀጾችን በትክክል ተቆጣጥሮ በቋንቋው በብቃት የመጠቀም ችሎታ፤ እንዲሁም፡-

- **የውሳኔ ሰጪነት ክሂል፡-** ታሳቢ ከሆኑት የጽሁፉ አንባብያን/ታዳምያንና ከጽሁፋዊ ስራው አቢይ ዓላማ አንጻር አስፈላጊ የሆኑ መረጃዎችን፡- የማሰባሰብ፣ የመምረጥ፣ የማደራጀትና ቅደምተከተል የማስያዝ ችሎታን የሚያጠቃልል መሆኑን Heaton (1988፣135) አስረድተዋል፡፡

ይህ በ Heaton (1988) የቀረበው የአመዳደብ ሒደት በ Jacobs እና ሌሎች (1981) ከቀረበው ከየመጻፍ ክሂል ንኡሳን ክሂሎች አመዳደብ ስርዓት ጋር ተቀራራቢነት አለው፡፡ ለአብነት ከላይ ከቀረበው የምደባ ሒደት መረዳት የሚቻለው የአንድ ተማሪን (ጸሐፊን) የመጻፍ ክሂል ተሻሽሏል ወይም አልተሻሻለም ብሎ ለመበየን የሚቻለው እነዚህን መሰል ንኡሳን ክሂሎች ለመለካት የሚያስችል የመጻፍ ክሂል ፈተና እና የማረሚያ መንገድ/መሳሪያ ማዘጋጀት ወይም መቅረጽ ሲቻል ይሆናል ማለት ነው፡፡ ይሁን እንጅ የምናቀርበው የቋንቋ ፈተና ይዘት እንደ ፈተናው ዓላማ የሚወሰን ይሆናል፡፡ ከዚህ አኳያ በዚህ ጥናት ላይ ለጥናቱ ተሳታፊ ተማሪዎችየሚቀርበው የፈተና አይነት ጽህፈት/ድርሰት መጻፍ እንዲሆን የተደረገበት መሰረታዊ ምክንያት፣ ከጥናቱ ርዕስ አንጻር ከላይ የተጠቀሱትን አብዛኞቹን የተማሪዎች ንኡሳን የጽህፈት ክሂሎችን ለመለካት ያስችላል ተብሎ ስለታሰበና ይህንንም እውነታ ሊረጋግጡ የሚችሉ ተዛማጅ ጥናተዊ ስራዎች (በምዕራፍ ሁለት ንኡስ ክፍል 2.4 ውስጥ የተጠቆሙትን ለአብነት መመልከት ይቻላል) በመኖራቸው ምክንያት ነው፡፡

በአጠቃላይ ሲታይ ማንኛውም ፈተና የመቅረቡ ቀዳሚ ምክንያት የተማሪዎችን (የተፈታኞችን) ረቂቃዊና ውስብስባዊ የሆነ የጽህፈት ክህሎት አመላካች የሆኑ ተጨባጭ መረጃዎችን ለማግኘት ነው፡፡ እነዚህ ተጨባጭ መረጃዎች የሚፈለጉባቸው ዓላማዎች ወይም መረጃዎቹ (የተገኙት የፈተና ውጤቶች) የሚውሉባቸው ጉዳዮች ግን ለተለያዩ ሊሆኑ ይችላሉ፡፡ ከዚሁ ጋር በተያያዘም የቋንቋ ፈተና ይዘትም ሆነ የአስተራረም መንገድ/ስልት ምን መሆን እንዳለበት የሚወሰነው በፈተናው ዓላማ ይሆናል፡፡ በመሆኑም አብዛኞቹ ምሁራን (Hughes 1989፣ Heaton 1988፣ Harrison 1983፣…) የፈተና አይነቶችን የሚፈርጇቸው፣ ከፈተናዎቹ የሚገኙት ውጤቶች የሚውሉባቸውን ዓላማዎች ታሳቢ በማድረግ ሆኖ እናገኘዋለን፡፡ ተከታዩ ንኡስ ርዕስም ይህንን ጉዳይ ይመለከታል፡፡

2.5.1. የቋንቋ ፈተና አይነቶች (Types of Language Tests)

የቋንቋ ፈተናዎች ከሚቀርቡባቸው ዓላማዎች አንጻር በአራት አበይት ምድቦች፣ ማለትም የደረጃ (placement) መለኪያ ፈተና፣ የችሎታ/ብቃት(proficiency) መለኪያ ፈተና፣ የምርመራ (diagnostic) ፈተና እንዲሁም የቅቡልነት(achievement) መለኪያ ፈተና ተብለው ሊፈረጁ እንደሚችሉ ምሁራን (Hughes 1989፣ Heaton፣ 1988፣ Harrison 1983፣…) አስረድተዋል። ምንነታቸውን በተመለከተም እነዚህ ምሁራን ያቀረቡት ማብራሪያ እንደሚከተለው በአጫጭሩ ለማቅረብ ተሞክሯል።

- **የደረጃ** (placement) **መለኪያ ፈተና** ፡- ከስያሜው መረዳት የሚቻለው የዚህ ፈተና ዓላማ ተማሪዎችን እንደየቋንቋ ችሎታቸው በተለያዩ እርከኖች ላይ በመመደብ ከሚገኙበት ደረጃ አንጻር ተመጣጣኝ ወይም ተገቢ የሆነ ትምህርት ለመስጠት እንዲያስችል ታቅዶ የሚዘጋጅ የፈተና አይነት ነው።
- **የችሎታ/ብቃት** (proficiency) **መለኪያ ፈተና**፡- የዚህ ፈተና ዓላማ ተማሪዎች በቋንቋው ያላቸውን አጠቃላይ ብቃት ወይም ችሎታ መለካት ነው። በመሆኑም የችሎታ/ብቃት መለኪያ ፈተና ተማሪዎቹ ቀደም ሲል የወሰዱትን የትምህርት/ኮርስ ይዘት ወይም ዓላማ መሰረት ያደረገ ሳይሆን በቋንቋው ያላቸውን አጠቃላይ ብቃት ወይም ችሎታ የሚመለከት ይሆናል።
- **የምርመራ** (diagnostic) **ፈተና**፡- ይህ ፈተና የሚቀርበው ተማሪዎች በተለይ በየትኞቹ ጉዳዮች ላይ ጥንካሬ እንዳላቸውና በአንጻሩም ምን ምን ችግሮች ወይም ድክመቶች እንዳሉባቸው በመለየት ስለወደፊቱ የትምህርት አሰጣጥ ሒደት እንዲወስኑ የሚያስችላቸው ነው። በመሆኑም በትምህርቱ ይዘት ወይም አቀራረብ ላይ መሻሻል፣ መጨመር፣ መቀነስ፣ ወዘተ. ያለባቸውን ጉዳዮችን በመለየት የትኩረት አቅጣጫን ለመወሰን እንዲያስችል ታቅዶ የሚዘጋጅ ነው።
- **የቅቡልነት** (achievement) **መለኪያ ፈተና**፡- ይህ የፈተና አይነት ከትምህርቱ ወይም ከኮርሱ ዓላማ ጋር በቀጥታ የሚያያዝ በመሆኑ አብዛኛውን ጊዜ በትምህርቱ ፍጻሜ ላይ ተማሪዎቹ የትምህርቱን ዓላማ ምን ያህል እንዳሳኩ ለመለካት ታቅዶ የሚዘጋጅ ፈተና ነው። ከምርመራ ፈተና አኳያ ሲታይ የቅቡልነት መለኪያ ፈተና እጅግ ሰፊ የሆኑ መርጃ መሳሪያዎችን ወይም ይዘቶችን በማካለል የአጭር ጊዜ ዓላማዎችን ሳይሆን የረጅም ጊዜ ዓላማዎች ታላሚ የሚያደርግ ነው።

በአጠቃላይ ከእነዚህ አምስት የቋንቋ ፈተና ዓላማዎች አኳያ ለተማሪዎች የሚቀርቡትን ፈተናዎች ለመመዘን ወይም ለመገምገም ስንፈልግ የምንከተላቸው የተለያዩ የአስተራረም አይነቶች አሉ፡፡ በመሆኑም የምንመርጠው የምዘና/አስተራረም አይነት መለካት የፈለግነውን የተማሪ/ የተፈታኝ የክህሎት አይነት/አይነቶች ነቅሶ በማውጣት ሊያሳየን የሚችል የአስተራረም መንገድ ሊሆን ይገባዋል፡፡ ተከታዩ ንኡስ ክፍልም በዚህ ጉዳይ ላይ ያተኩራል፡፡

2.5.2. የጽህፈት ፈተና መገምገሚያ/ ማረሚያ መንገዶች

በጽህፈት ምዘና ላይ ቀዳሚ ትኩረት ሊሰጣቸው የሚገቡ ሁለት መሰረታዊ ጉዳዮች ተገቢነት ያለው የመመዘኛ መስፈርት መምረጥና የፈተናውን ዓላማ መሰረት ያደረገ መስፈርት (criteria) መወሰን ነው (Bacha 2001) ፡፡ ከዚህ አኳያ ሆልስቲክ እና አናሊቲክ መመዘኛ/ መገምገሚያ መስፈርቶች መምህራን የተማሪዎቻቸውን ችሎታ እንዲለዩ የሚያስችሏቸውና አስተማማኝነት እና ተቀባይነት ያላቸው መሆናቸውም በበርካታ ጥናቶች የተረጋገጠ መሆኑን Bacha (2001) አስረድተዋል፡፡ በርግጥ አንድ ጽሁፋዊ ስራ ውጤት ምን ሊሆን እንደሚገባው በግልጽ የሚጠቁም አንድ መደበኛ የሆነ ነጠላ ጽሁፋዊ ስራ፣ ለሌሎች ተምሳሊት ሊሆን የሚችል፣ ከአፍ-ፈት ተማሪዎች (የመጀመሪያ ቋንቋ ተማሪዎች) ጽሁፋዊ ስራ ጋር የሚመሳሰል የሁለተኛ ቋንቋ ተማሪዎችን ጽሁፋዊ ስራዎች ለመመዘን የሚያስችል፣ መስፈርት ማዘጋጀት ለመምህራን እጅግ ፈታኝ መሆኑን Bacha (2001) ይጠቁማሉ፡፡

ይሁንና ጥናታዊ ስራዎች እንደሚጠቁሙት የሁለተኛ ቋንቋ ተማሪዎችን ጽሁፋዊ ስራዎች በጥልቀት ለመመዘን ተመራጭነት ያለው መመዘኛ መስፈርት አናሊቲክ መሆኑንና በዚህም ስር ከሚገኙት ውጤታማነቱ የተረጋገጠውና በበርካታ አጥኚዎች ዘንድ ተዘውታሪነት ያለው የ Jacobs እና ሌሎች (1981) የጽህፈት/የድርሰት መገምገሚያ ሞዴል መሆኑን Bacha (2001) ያስረዳሉ፡፡ ይህን ሁኔታ ከአገራችን ተጨባጭ ሁኔታ አኳያ ስንመለከተው ተመሳሳይ ሆኖ እናገኘዋለን፡፡ በተማሪዎች ጽሁፋዊ ስራ ላይ ትኩረት አድርገው ከቀረቡ ስራዎች መካከል ሁለት በሁለተኛ ዲግሪና አንድ በሶስተኛ ዲግሪ ደረጃ በቀረቡ ጥናቶች ላይ፣ ይህ Jacobs እና ሌሎች (1981) ሞዴል ተግባራዊ ተደርጎ ችግሮች እንዳላጋጠሟቸው ወይም ውጤታማ መሆኑን በጥናቶቹ የተገኙት ውጤቶች ያረጋግጣሉ፡፡

ይህ Jacobs እና ሌሎች (1981) የጽህፈት/የድርሰት መገምገሚያ ሞዴል በዚህ ጥናትም ላይ ተግባራዊ ለማድረግ የታቀደው ከጥናቱ ዓላማ አንጻርና እንዲሁም ቀደም ሲል እንደተጠቀመው ከአገራችን ተማሪዎች ዳራ አኳያ ሞዴሉን በተግባር ላይ ማዋል እንደሚቻል

በጥናታዊ ስራዎች በመረጋገጡ ምክንያት ነው፡፡ በዚህም ምክንያት እንደ ምዘናው ዓላማና እንደ ተማሪዎቹ የቋንቋ ዳራ የሚወሰኑ ሁለት አበይት የሆኑ የሁለተኛ ቋንቋ ተማሪዎችን ጽሁፋዊ ስራዎች መመዘኛ መንገዶች/ስልቶች መኖራቸውን የተለያዩ ምሁራን (Bacha 2001፣ Izadpanah 2004) ጠቁመዋል፡፡ እነዚህ የአስተራረም መንገዶች ሆልስቲክ መስፈርት (Holistic scoring) እና አናሊቲክ መስፈርት (Analytical scoring) መሆናቸውን ምሁራን ያስረዳሉ፡፡ ምንነታቸውን በተመለከተም እንደሚከተለው ቀርቧል፡፡

2.5.2.1. ሆልስቲክ መስፈርት (Holistic scoring)

በአሁኑ ጊዜ እጅግ ታዋቂነትን በማግኘት በተግባር ላይ እየዋሉ ከሚገኙት የሁለተኛ ቋንቋ ተማሪዎችን ጽሁፋዊ ስራዎች ለመመዘን/ለመገምገም ከሚያስችሉት መስፈርቶች መካከል አንዱ ሆልስቲክ የመገምገሚያ መስፈርት ነው፡፡ ይህ የመገምገሚያ መስፈርት ዓላማው ለግምገማ የቀረቡትን የተማሪዎች ጽሁፋዊ ስራዎች አጠቃላይ የሆነ ችሎታ(overall proficiency level) ለመመዘን የሚያስችል ነው፡፡ የአተገባበር ሒደቱም እያንዳንዱ ለግምገማ የቀረበውን ጽሁፋዊ ስራ በፍጥነት ከተነበበ በኋላ፣ በቀረበው የመመዘኛ መስፈርት አማካይነት በፍጥነት ይገመገማል፡፡ በዚህም ምክንያት በርካታ ምሁራን (Cohen እና Manion 1994፣ Elbow 1999፣ Reid 1993፣ Cumming 1990፣...) ሆልስቲክ መመዘኛ መስፈርት ተማሪዎች (ጸሀፊዎች) በየትኞቹ ጉዳዮች ላይ ችግሮች እንዳሉባቸው ለይቶ ከማመልከት ይልቅ፣ ተማሪዎቹ (ጸሀፊዎቹ) በተሻለ ሁኔታ ያከናወኗቸውን ጉዳዮች የሚገልጹ ናቸው ብለው እንደሚያምኑ Wiseman (2012) ባቀረቡት ጥናታዊ ስራ ላይ አመልክተዋል፡፡

በአጠቃላይም ሆልስቲክ መስፈርት ከአራት እስከ አስር የሚደርሱ የመገምገሚያ እርከኖች ወይም ደረጃዎች ሊይዝ ይችላል፡፡ እያንዳንዱም ደረጃ በትይዩነት በቀረበው ዋጋ፣ ውጤት አልያም መግለጫ መሰረት ውጤት ይሰጠዋል፡፡ ይህ መግለጫዊ መስፈርትም ጥቅል ወይም የተወሰነ ዝርዝር ባህርያት ሊታዩበት ይችላል፡፡ ከሌሎች የምዘና መስፈርቶች የሚለይበት አይነተኛ ባህሪውም ስለተማሪዎቹ ጽሁፋዊ ስራዎች የክሂል መሻሻል ወይም መቀነስ አጠቃላይ የሆነ መረጃን የሚሰጥ እንጂ ለውጡ የታየው፣ በተለይ በየትኛው ንኡስ ክሂል ላይ እንደሆነ በግልጽ አውጥቶ አያመለክትም፡፡

ሆልስቲክ መገምገሚያ መስፈርት ከአናልቲክ መስፈርት አኳያ ሲታይ የበለጠ ጊዜ ቆጣቢ ነው ማለት ይቻላል፡፡ ምክንያቱም አንባብያን አጠቃላይ ስራውን ካነበቡ በኋላ የሚሰጡት

ውጤት አጠቃላይ የሆነ ነጠላ ውጤት የሚያገለግለው አንድ ውሳኔ ላይ ለመድረስ የሚያስችል ብቻ በመሆኑ ነው፡፡ በዚህም ምክንያት ሆልስቲክ መስፈርት አብዛኛውን ጊዜ ተግባራዊ የሚደረገው እጅግ በርከት ያሉ ተማሪዎችን ጽሁፋዊ ስራዎች ባጭር ጊዜ መመዘን ሲያስፈልግ ነው፡፡ ለዚህም ምክንያቱ ቀደም ሲል እንደተገለጸው መምህራን የበርካታ ተማሪዎችን ጽሁፋዊ ስራዎች በተወሰነ የጊዜ ገደብ ውስጥ በማንበብ ውጤት ለመስጠት የሚያስችላቸው በመሆኑ ነው፡፡

የሆልስቲክ መስፈርት ከሚስተዋሉበት እጥረቶች (ድክመቶች) መካከል ቀዳሚው፣ አንድ ነጠላ መስፈርትን ተጠቅሞ እጅግ ጠቃሚ የሆኑ መረጃዎችን ቢሰጥም ዝርዝር ጉዳዮችን የማከተት ብቃቱ ግን እጅግ አናሳ በመሆኑ ነው፡፡ በዚህም ሰበብ ሆልስቲክ ምዘና አንድን ተማሪ ድክመት ወይም ጥንካሬ በተናጠል መርምሮ በግልጽ ሊያመለክት ባለመቻሉ ለዚህ ተግባር እንዳይውል ያደርገዋል፡፡ በመሆኑም በሆልስቲክ መስፈርት የሚገኘው(አራሚው የሚሰጠው) አንድ ነጠላ ውጤት ከየመጻፍ ክሂል የተለያዩ ንኡሳ ክሂል ፈርጆች መካከል ለምሳሌ፡- የሐሳብ አደረጃጀት፤ ቃላት አተቃቀም፣ ይዘት፣ ስርአተ ጽህፈት፣ ወዘተ. በማለት ለይቶ በግልጽ አያመለክትም፡፡ ይህ ባህሪውም በተለይ ለሁለተኛ ቋንቋ ጸሃፍያን ችግር ሊፈጥር ይችላል፡፡

ለዚህም ምክንያቱ ለምሳሌ አንድ አራሚ ወጥ የሆነ የአስተራረም ስልትን ተከትለው የሁለት ተማሪዎችን ጽሁፋዊ ስራዎች አርመው ተመሳሳይ (አንድ አይነት) ውጤቶችን ቢያገኙ፣ እነዚህ ተመሳሳይ ውጤቶች የተማሪዎቹን ጥቅል የሆኑ ባህሪያት አመላካች በመሆናቸው የጥንካሬዎቻቸውን ወይም የድክመቶቻቸውን ምንነት ወይም ባህርያት አያመላክቱም፡፡ በዚህም ምክንያት ቀደም ሲል እንደተገለጸው ያስመዘገቧቸው ውጤቶች ተመሳሳይነት ያላቸው ቢሆኑም በአንጻሩ የተማሪዎቹ ጥናካሬዎችና ድክመቶች በዝርዝር ቢመረመሩ፣ የተለያዩ ባህርያት ያሏቸው ሆነው ሊገኙ ይችላሉ፡፡

ሆልስቲክ መስፈርት ቀደም ሲል የተገለጹት ችግሮችን ቢስተዋሉበትም የመጀመሪያም ሆነ የሁለተኛ ቋንቋ ተመራማሪዎችን በጋራ የሚያግባባቸው አጠቃላይ ጉዳይ፣ ይህ የመገምገሚያ መስፈርት አስተማማኝነት (reliability) እና ተአማኒነት ያለው እንዲሁም አስተዳደራዊ ውሳኔዎችን ለመስጠት የሚያስችል መስፈርት መሆኑን በተመለከተ እንደሆነ Perkins (1983) እና White (1994) ጠቁመዋል ፡፡

ይሁን እንጅ በሆልስቲክ መስፈርት ትክክለኛነት (validity) ላይ የሚቀርቡ አስተያየቶች እጅግ የተለያዩ ጽንፎችን የያዙ ሆነው እናገኛቸዋለን፡፡ ለምሳሌ ፡- Perkins (1983) እንደገለጹት ሆልስቲክ መስፈርት አጠቃላይ የሆነ የተማሪዎችን ችሎታ ከማሳየት አኳያ የትክክለኛነት ባህሪ

ጎልቶ ሚታይበት መሆኑን ሲጠቁሙ፣ በአንጻሩ Charney (1984) የሆልስቲክ መስፈርትን የትክክለኛነት ባህሪ በተመለከተ ሲያስረዱ፣ እስካሁን ድረስ መልስ የሌለው ጥያቄ (ክፍት ጥያቄ) ነው በማለት ይገልጹታል። በመሆኑም በሆልስቲክ መስፈርት ትክክለኛነት ላይ ጥያቄዎችን የሚያቀረቡ ምሁራን ተከታዩን የአናሊቲክ መስፈርት መጠቀም የተሻለ ተመራጭነት እንዳለው ለማስረዳት ይሞክራሉ።

2.5.2.2. *አናሊቲክ መስፈርት (Analytical scoring)*

አናሊቲክ መስፈርት ለመጀመሪያ ጊዜ የተፈጠረው በአሜሪካ በሚገኘው በብሄራዊ የትምህርት ማሻሻያ ምዘና (National Assessment of Educational Progress (NAEP)) አማካይነት መሆኑን Kuo (2007)፣ በ "Lloyd-Jones" (1977) የቀረበውን ሐሳብ ዋቢ በማድረግ አመልክተዋል። አናሊቲክ መስፈርት ለውጤት አሰጣጥ ሒደቱ የበለጠ የተመቻቸ ይሆን ዘንድ አንድን ጽሁፋዊ ስራ የተለያዩ ንኡሳን ገጽታዎች (features) በሚያሳይ መልኩ ጽሁፋዊ ስራውን ወደ ንኡሳን ምድቦች ከፋፍሎ የሚቃኝ ነው። በመሆኑም ለምሳሌም የምዘናውን ዓላማ መሰረት በማድረግ የተማሪዎችን ጽሁፋዊ ስራዎች ከይዘት፣ ከአደረጃጀት፣ ከቃላት፣ ከቋንቋ አጠቃቀም ወይም ከስርአተ ጽህፈት አኳያ በመከፋፈል ሊገመግም ይችላል ። በዚህም ምክንያት አናሊቲክ ምዘና (ውጤት አሰጣጥ ሒደት) ስለተፈታኙ፣ ተማሪው ወይም ጸሃፊው ንኡሳን የመጻፍ ክሂል ብቃት በመመርመር ጥልቅ የሆኑ የተለያዩ ዝርዝር መረጃዎችን ከተለያዩ አንግሎች (መስፈርቶች) አንጻር ሊያሳየን ይችላል።

በበርካታ ጉዳዮች ምክንያት ከሆልስቲክ መስፈርት ይልቅ አናሊቲክ መመዘኛ መስፈርትን በርካታ የመጻፍ ክሂል ተመራማርያን ቀዳሚ ምርጫቸው ሲደርጉት ይስተዋላል። ከእነዚህ አሳማኝ ምክንያቶቹ መካከል የመጀመሪያው፣ ቀደም ሲል እንደተጠቀሰው ስለጸሃፊው/ ተማሪው ንኡሳን የመጻፍ ክሂሎች በርካታና ጥልቅ የሆኑ ዝርዝር ጠቃሚ መረጃዎችን መርምሮ በተናጠል ለማሳየት የሚያስችል መሆኑ እንደሆነ Cohen (1994) ያስረዳሉ። ይህም ማለት እንደሆልስቲክ መስፈርት ስለተማሪው ድክመት ወይም ጥንካሬ መጠቆም ብቻ ሳይሆን ድክመቶቹ ወይም ጥንካሬዎቹ ጎልተው የታዩት በየትኞቹ ጉዳዮች ወይም ንኡሳን ክሂሎች ላይ እንደሆኑም አመላካች በመሆኑ ምክንያት፡- መምህራን፣ የመማሪያ ማስተማሪያ መጻህፍት አዘጋጆች ወይም መርሐትምህርትና ስርአተ ትምህርት ቀራጽያን፣ ችግሮቹን በማገናዘብ አስፈላጊ የሆኑ የትምህርት ይዘቶችን ለማካተት፣ ለክሂሉ ተገቢ ክፍለ ጊዜያትን ለመመደብና ሌሎች የማሻሻያ እርምጃዎችን ለመውሰድ የሚያስችላቸው መሳሪያ ነው ለማለት ይቻላል።

ሁለተኛው ምክንያትም፣ እንደነ Cohen (1994) እና Mc Namara (1996) ትንታኔ፣ አናሊቲክ ውጤት አሰጣጥ በተለይ ለሁለተኛ ቋንቋ ተማሪዎች(ጸሀፍያን) ጽሁፋዊ ስራዎች የጎላ ጠቀሜታ ያለው መሆኑ ነው። ለዚህም ምክንያቱ አብዛኞቹ የሁለተኛ ቋንቋ ተማሪዎች ከተለያዩ ንኡሳን የመጻፍ ክሂሎች ችሎታ አኳያ አብዛኛውን ጊዜ ያለመመጣጠን ችግር (በተወሰኑት ላይ አንስተኛ፣ እነዲሁም በቀሪዎቹ ላይ ጎላ ያለ ተመጣጣኝ ችሎታ አለመኖር) ወይም ድክመቶች ይስተዋሉባቸዋል። በዚህን ወቅት ጥንካሬዎቻቸው ወይም ድክመቶቻቸው የተስተዋሉት በተለይ በየትኞቹ ክሂሎች ላይ እንደሆኑ መለየት የሚቻለው፣ ከሆልስቲክ መመዘኛ መስፈርት ይልቅ አናሊቲክ የመመዘኛ መስፈርትን በተግባር ላይ በማዋል እንደሆነ ከላይ የተጠቀሱት ምሁራን ያስረዳሉ።

ይህን በተመለከተ Mc Namara (1996) በምሳሌ እንዳብራሩት፣ አንዳንድ የሁለተኛ ቋንቋ ተማሪዎች ከርእሱ ጋር የተዛመደ አዲስ ሐሳብ የማመንጨት ችሎታ ኖሯቸው ነገር ግን ሐሳባቸውን ተገቢ ቅደምተከተላዊ አሰዳደር ስርዓት በማስያዝ እንዴት ማደራጀት እንዳለባቸው ልምድ ላይኖራቸው ይችላሉ፤ በተመሳሳይም ሌሎች የሁለተኛ ቋንቋ ተማሪዎች ትክክለኛ የሆነ የአርፍተነገር ቅደምተከተላዊ ስርዓትን ጠብቀው፣ በአንጻሩ የሆሄያት ስህተቶችንና የቃላት አመራረጥ ችግሮች ሊስተዋሉባቸው ይችላሉ። በዚህ ወቅት እነዚህንና መሰል የሆኑ የተማሪዎቹ ወይም የጸሐፊዎቹ ተመጣጣኝነት የጎደላቸው ድክመቶች ወይም ጥንካሬዎች ነጥረው ሊወጡ የሚችሉት በአናሊቲክ የምዘና ስልት ዝርዝር ጉዳዮችን መመርመር ሲቻል መሆኑን ያስገነዝባሉ።

ሶስተኛው ምክንያት፣ በአናሊቲክ መመዘኛ መስፈርት ከዚህ ቀደም ልምድ ያልነበራቸውን አራሚዎች(መምህራን) ባጭር ጊዜ ውስጥ አሰልጥኖ ወደ ስራው ለማሰማራት እጅግ ቀላልና አመቺነት ያለው መስፈርት በመሆኑ ነው (Cohen 1994፣ Mc Namara 1996)። ለምሳሌም አነስተኛ ልምድ ያላቸው አራሚዎችን ከሆልስቲክ መስፈርት ይልቅ አናሊቲክ ምስፈርት ባጭር ጊዜ በማሰልጠን በቀላሉ ተረድተውትና በአራሚዎች መካከል ሊከሰት የሚችለውን ያስተራረም ልዩነቶች በመቀነስ የምዘና ሒደቱን ለማከናወን አመቺነት አለው።

2.5.2.3. የሆልስቲክና የአናሊቲክ መስፈርቶች ንጽጽራዊ እይታ

በአጠቃላይ ከላይ በምሁራኑ የቀረቡትን እውነታዎች መሰረት በማድረግ የሆልስቲክና የአናሊቲክ መስፈርቶችን ጠንካራና ደካማ ጎኖች በንጽጽር ሲታዩ፣ የሆልስቲክ ምዘና ተማሪው በመልመጃው ላይ ያሳያው አጠቃላይ ብቃት የፈጠረውን ስሜት መሰረት በማድረግ ነጠላ ውጤት የሚሰጥ በመሆኑ ጠንካራ ጎኖቹ፣ የውጤት አሰጣጥ ሒደቱ ፈጣንነት ያለው መሆኑና የተማሪውን አጠቃላይ የሆነ ችሎታ ወይም ብቃት የሚያሳይ በመሆኑ ነው። ደካማ ጎኑቹም ዝርዝር የሆኑ መረጃዎችን አለመስጠቱና ምናልባትም አንድ አጠቃላይ የሆነ ውጤት ለማግኘት አስቸጋሪ ሊሆን መቻሉ ናቸው። በአንጻሩ አናሊቲክ ምዘና በርካታ ከሆኑ አቅጣጫዎች አኳያ በአንድ ጊዜ በርካታ የሆኑ መረጃዎችን ሊሰጥ መቻሉና በአራሚዎችም ሆነ በተማሪዎች መካከል አንድ ወጥ የሆነ (የማይዋዥቅ) የውጤት አሰጣጥ ስልትን የሚከተል መሆኑ የሚጠቀሱ ናቸው። ደካማ ጎኖቹም፡- ውጤት አሰጣጥ ሒደቱ ሰፊ ጊዜን የሚሻ መሆኑ ነው።

ከምንጠቀምባቸው አውዶች አኳያም ሲነጻጸሩ፣ እንደ Bacha (2001) ማብራሪያ፣ የሆልስቲክ ምዘናን አብዛኛውን ጊዜ በተግባር ላይ የምናውለው ስለተማሪዎቹ ችሎታ ፈጣን የሆነ ምላሽ ስንፈልግ ወይም ምዘናው በአንድ ነጠላ ጉዳይ ላይ ያተኮረ ሲሆን ነው። በአንጻሩም የአናሊቲክ ምዘናን በተግባር ላይ የምናውለው የተማሪዎችን አንጻራዊ የሆነ ጠንካራና ደካማ ጎኖች ለመለየት ስንሻ፣ ዝርዝር የሆኑ ምጋቤ ምላሾችን (detailed feedback) ስንፈልግ፣ ውስብስብ የሆኑ ችሎታዎችን ወይም ክሂሎችን በተናጥል ለመመዘን ስንፈልግ ወይም ተማሪዎች የግንዛቤያቸውን ደረጃና አጠቃላይ ችሎታቸው በተመለከተ የራስ ግምገማ/ምዘና (self-assess) እንዲያከናውኑ ስንፈልግ ነው።

በሌላ መልኩ ከትግበራ(ምዘና) ሂደታቸው አኳያ ስንመለከታቸው፣ ሆልስቲክ ምዘና ሁሉንም መስፈርቶች ታሳቢ ያደረገ አንድ ነጠላ መለኪያ/ስኬል ተግባራዊ ሲያደርግ፣ በአንጻሩ አናልቲክ ምዘና ዓላማውን ወደ ንኡሳን ክፍሎች በመከፋፈልና በተለያዩ እርከኖች ደረጃዎች የተከፋፈሉ መለኪያ መስፈርቶችንና የተለያዩ የልኬት መጠን ተሰጥቶዋቸው ተግባራዊ በማድረግ፣ እያንዳንዱን ንኡሳን ክፍሎች በተናጠል ለመመዘን ጥረት ያደርጋል። በሆልስቲክ ምዘና ላይ መምህራን ንኡሳን ክሂሎችን በዝርዝር ሳይመለከቱ (ሳይመዝኑ) በጽሁፋዊ ስራው በአጠቃላይ የፈጠረባቸውን ስሜት መነሻ በማድረግ ውጤት ይሰጣሉ። በአንጻሩ በአናሊቲክ ምዘና መምህራን የመጨረሻው ውጤት ላይ የሚደርሱት በእያንዳንዱ ንኡሳን ክፍሎች (ንኡሳን ክሂሎች) ላይ የተገኙ ውጤቶችን ድምር በመውሰድ ነው።

በመሆኑም Bacha (2001) እነ Jacobs እና ሌሎች (1981) እንዲሁም Hamp-Lyons (1991) ያቀረቡትን ማብራሪያ ዋቢ በማድረግ እንዳስረዱት፣ ምርምራዊ ተግባራትን በማከናወን ተማሪዎች በየትኞቹ ንኡሳን ክሂሎች የተሻሉ እንደሆኑ ወይም በምን፣ በምን ጉዳዮች ላይ ድክመቶች እንዳሉባቸው ለመለየት ስንፈልግ ከሆልስቲክ መስፈርት ይልቅ አናሊቲክ መስፈርትን መጠቀሙ ተመራጭነት አለው፡፡ ከአናሊቲክ መስፈርቶች ውስጥም የ Jacobs እና ሌሎች (1981) ሞዴል ተመራጭነት ያለውና በበርካታ ጥናቶች ላይም ተግባራዊ ተደርጎ ውጤት ማሳየቱን የተለያዩ ምሁራንን ዋቢ በማድረግ በተከታዩ ንኡስ ክፍል ባጭሩ ለማቅረብ ተሞክሯል፡፡

2.5.3. የ "Jacobs" እና ሌሎች (1981) ሞዴል

የ "Jacobs" እና ሌሎች (1981) ሞዴል እኤአ በ1981 ከተዋወቀ ጀምሮ እስካሁን ድረስ ታዋቂነት በማግኘት በተለይ የሁለተኛ ቋንቋ ተማሪዎችን ጽሁፋዊ ስራዎች መገምገሚያ ወይም መመዘኛ መሳሪያ ሆኖ እያገለገለ እንደሚገኝ Bacha (2001) በመግለጽ፣ ነገርግን በመጀመሪያ የተማሪዎችን ጽሁፋዊ ስራዎች ለመመዘን ሲታቀድ እጅግ ወሳኝ የሆኑ ሁለት ጉዳዮች የቅድሚያ ትኩረት ሊቸራቸው እንደሚገባም አጽእኖት መስጠት እንደሚያስፈልግ ያስረዳሉ፡፡ እነሱም ተገቢ የሆነ መገምገሚያ ወይም መመዘኛ ሞዴል መምረጥና የግምገማውን ዓላማ መሰረት ያደረጉ መስፈርቶችን ማውጣት እንደሆነ ጠቁመዋል፡፡

ከዚህ አኳያ ሆልስቲክና አናሊቲክ የምዘና ስልቶች ሁለቱም ስለተማሪዎች የመጻፍ ክሂል ለመምህራን አስተማማኝና ተቀባይነት ያላቸው እጅግ ጠቃሚ መረጃዎችን ሊሰጧቸው እንደሚችሉ ጥናታዊ ስራዎች ማረጋገጣቸውን Bacha (2001) ጠቁመዋል፡፡ ይሁን እንጅ በተለያዩ ባህርያቱ ምክንያት በተለይ፣ የ "Jacobs" እና ሌሎች (1981) ሞዴል በስፋት በተግባር ላይ እየዋለ እንደሚገኝ ምሁራኑ ጠቁመዋል፡፡ ከእነዚህ ልዩ ልዩ ባህርያቱ መካከልም ለምሳሌም፣ በአንድ ግዜ በርካታ ንኡሳን የተማሪዎችን የመጻፍ ክሂሎች ለመመዘን የሚያስችል መሆኑ ይህን ሞዴል ተመራጭ ከሚያደርጉት ምክንያቶች መካከል ሊጠቀስ እንደሚችል Bacha (2001) ጠቁመዋል፡፡

በተመሳሳይ Haswell (2005) የ "Jacobs" እና ሌሎች (1981) ሞዴል ተመራጭ ሊያደርጉት የሚችሉት ተከታዮቹ ሶስት ባህርያቱ እንደሆኑ ጠቁመዋል፡-

1. በቁጥር እጅግ የተወሰኑ ነገር ግን እጅግ መሰረታዊ የሆኑ መስፈርቶችን ያካተተ መሆኑ ቀዳሚው ሲሆን፣ እነዚህም ጉዳዮች ይዘት (content)፣ አደረጃጀት (organization)፣

ቃላት (vocabulary) የቋንቋ አጠቃቀም (language use) እና ስርአተ ጽህፈት (mechanics) መሆናቸው ገልጸዋል፡፡

2. እያንዳንዱ መስፈርት በቋንቋው ውስጥ ካለው ፋይዳ አኳያ በደረጃ ዋጋ የተሰጠው መሆኑ፡፡ ይህም የተሰጠው ዋጋ በቁጥር እጅግ አነስተኛ እና ተመሳሳነይት (homologous) ያለው መሆኑ፡፡
3. እያንዳንዱ ንኡሳን መስፈርቶች ወደ ንኡስ ንኡስ ክፍሎች የተከፋፈለ መሆኑና በቁጥርም እጅግ አነስተኛና ተመሳይነት ያለው መሆኑን ጠቁመዋል፡፡

ይህን የ "Jacobs" እና ሌሎች (1981) ሞዴል ከአባሪ "መ" 1ኛ (በእንግሊዘኛ የቀረበውን) ወይም ከአባሪ "መ" 2ኛ (ወደ አማርኛ የተተረጎመውን) መመልከት ይቻላል፡፡

በአጠቃላይ ይህ ጥናት ይህን የ Jacobs እና ሌሎች (1981) የሁለተኛ ቋንቋ ተማሪዎች ጽሁፋዊ ስራ መመዘኛ መስፈርት የሚጠምባቸው መሰረታዊ ምክንያቶች፣ ከጥናቱ አቢይና ዝርዝር ዓላማዎች አኳያ፣ ከላይ በተለያዩ ምሁራን የጥናታዊ ስራ ግኝቶች የተመዘገቡት ሰፊ ጠቀሜታዎች ያሉት በመሆኑና እንዲሁም በተመሳሳይ በአገር ውስጥም በተለይ በሁለተኛ ደረጃ ተማሪዎች የአማርኛ ቋንቋ ላይ በተከናወኑ ሁለት ተዛማጅ ጥናታዊ ስራዎች (ሰለሞን 1987 እና እንዳለ 1992) ላይ ተግባራዊ ተደርጎ፣ በዚህ የማረሚያ ስልት የትግበራ ሒደት ላይ የተስተዋሉ ችግሮች ባለመኖራቸው ምክንያት በአንጻራዊነት ተመራጭ ሊሆን ችሏል፡፡

2.6. ጽንሰሐሳባዊ ማዕቀፍ (Theoretical framework)

ጥናቱ በዋነኛነት የተመሰረተው በምጋቤ ምላሽ (feedback) አቀራረብ ሒደት ላይ ሲሆን ምጋቤ ምላሽ የማቅረብ ተግባርም ከተለያዩ ሒደቶች (ከሒደታዊ የጽህፈት ትምህርት (process writing) መማር-ማስተማር፣ ከጽህፈት መከለስ (revision)፣ወዘተ.) ጋር የተቆራኘ ተግባር ነው:: ስለዚህም ከእነዚህ የጥናቱ ልዩ ልዩ ሒደቶች ጋር የሚዛመዱ፣ በተለያዩ ምሁራን (Vigotsky 1978፣ Flower እና Hayes 1981 እንዲሁም Berriter እና Scardamali 1987) የቀረቡ ጽንሰሐሳባዊ ማዕቀፎች ወይም ሞዴሎች በዚህ ንኡስ ርዕስ ስር በጭምቅሐሳብ (summary) መልክ ቀርበዋል፡፡

በጥናቱ ውስጥ ከአንድ በላይ ሞዴሎችን ማካተቱ ያስፈለገበት ምክንያት በጥናቱ ርዕስ ላይ የሚነሱት ጉዳዮች ከአንድ በላይ በመሆናቸውና (የመምህር-ተማሪ ምክክርና የመምህር ጽሁፋዊ ምጋቤ ምላሽ) የእነዚህን ጉዳዮች አተገባበር ሒደትን አጠቃሎ በግልጽ የሚያሳይ አንድ ሞዴል ሊገኝ ባለመቻሉ ነው:: በመሆኑም ለጥናቱ መነሻ ሊሆኑ የሚችሉ ሶስት የተለያዩ ሞዴሎች

ያቀረቡትን የተለያዩ መሰረታዊ ሐሳቦች በጭምቅሐሳብ መልክ በማስታወስ፣ በመጨረሻ አጥኚው ለሚከናወነው ጥናት መሰረት ሊሆን ይችላል ብሎ ያሰበውን፣ በእነዚህ ሞዴሎች ላይ የቀረቡ ፍሬ ሐሳቦችን ያካተተ አንድ ሞዴል ለማዘጋጀት ሞክሯል።

2.6.1. የ "Vigotsky" (1978) ሞዴል

የ "Vigotsky" (1978) ሞዴል የመነሻ ሐሳብ ለግለሰባዊ የአእምሮ ዕድገት (cognitive growth) መሰረቱ ማህበራዊ መስተጋብር (social intraction) ነው የሚል ሲሆን እንደ እነ Guerrero እና Villamil (2000) ማብራሪያም ይህ ሞዴል የሚጠቁመው ማንኛውም አይነት አእምሮአዊ ተግባር (mental operation) ምንጩ ማህበራዊ (social) እና ትብብራዊ (collaborative) ተግባራት መሆናቸውን ነው:: በመሆኑም በመጀመሪያ በግለሰቦች መካከል የሚከናወኑ ተደጋጋሚ እርስበርሳዊ አዕምሮአዊ ተግባራት (intermental activities) ቀስበቀስ ወደ ግለሰባዊ (ውስጣዊ) አእምሮአዊ ተግባራት እንደሚሸጋገሩ ያስገነዝበናል::

በዚህ ሞዴል መሰረት የመማር-ማስተማር ተግባር የማህበራዊነት ባህሪ እንዲስተዋልበት ከተፈለገ ትብብር፣ ተግባቦት (communication) እና መስተጋብርን ማካተት ይኖርበታል:: ሞዴሉ እንደሚጠቁመው በግለሰቦች መካከል የሚከናወኑ መስተጋብራዊ (እርስበርሳዊ) አእምሮአዊ ተግባራት በመጨረሻ ላይ ሒደቱ ወደ ግለሰባዊ አእምሮአዊ ተግባራት (Individual interamental activities) በመሸጋገር ወይም በመቀየር የግለሰቡ ሀብት ይሆናሉ (Guerrero እና Villamil 2000)::

ይህን ሞዴል ከዚህ ጥናት አኳያ ስንመለከተው በተማሪዎች ጽሁፋዊ ስራዎች ላይ የሚከናወን የመምህር-ተማሪ እርስበርሳዊ ምክክራዊ ምጋቤ ምላሽም ሆነ የመምህር ጽሁፋዊ ምጋቤ ምላሽ ለተማሪዎች የጽህፈት ስራ መሻሻል ብሎም ለክሂላቸው መዳበር ከፍተኛ እገዛ ሊኖረው እንደሚችል ይጠቁማል:: በአንጻሩ የመምህራን ምጋቤ ምላሽ ወይም እገዛ ያልታከለባቸው የተማሪዎች ተናጥላዊ የሆኑ ድግግሞሻዊ የጽህፈት ተግባራት ክሂላዊ ወይም አእምሮአዊ እድገትን እንደማያመጡ የሚያስረዳ ሞዴል ነው ማለት ይቻላል:: ምክንያቱም በ Vigotsky (1978) ገለፃ መሰረት ግለሰባዊ እውቀትና ክህሎት የማህበራዊ መስተጋብሮች ውጤት ነው:: መስተጋብራዊ ሒደቱ መከናወን የሚኖርበትም፣ በተማሪዎች እና ከተማሪዎቹ የተሻለ ችሎታ ወይም ሞያ ባላቸው (በመምህራን) ወገኖች መካከል መሆን እንደሚገባው ያመላክታል::

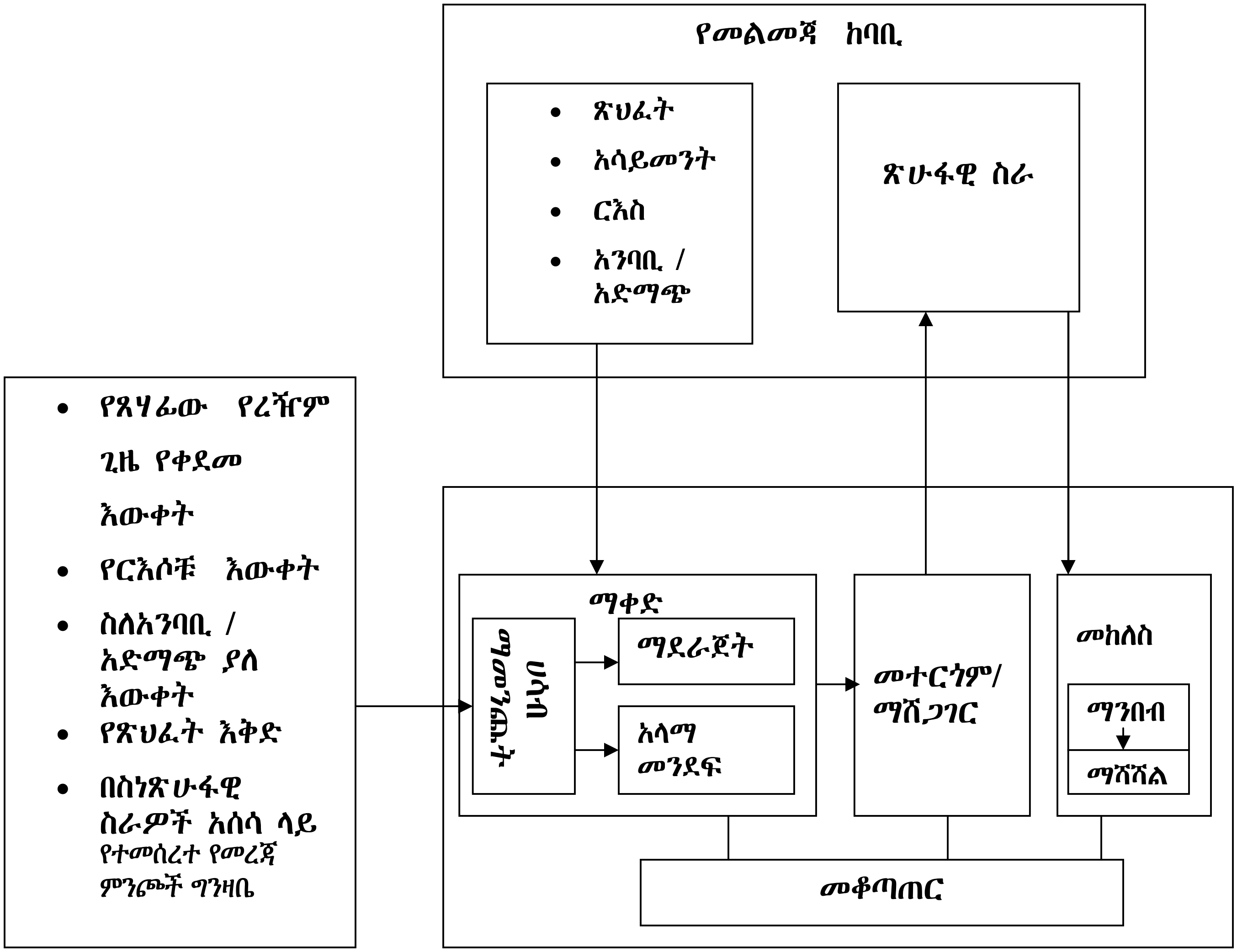
በመሆኑም ይህ ጥናት መነሻ የሚያደርገው ጽንሰሐሳባዊ ማእቀፍ፣ ለተማሪዎች የመጻፍ ክሂል መዳብር፣ የመምህር-ተማሪ ምክክር እና የመምህር ጽሁፋዊ ምጋቤ ምላሽን አስፈላጊነትን የሚያጠናክረውን (የሚደግፈውን) የ "Vygotsky" (1987) አእምሮአዊ እና ማህበራዊ ኮንስትራክቲቭ ሞዴል በማስቀደም ይሆናል፡፡

ይሁን እንጅ ይህ ሞዴል የመምህር- ተማሪ ምክክራዊ መስተጋብራዊ ተግባራት ዝርዝር የአከዋወን ሒደትን ስለማያመለክት የሚከተሉት ሁለት ሞዴሎች ይህን ክፍተት ሊያሟሉ ይችላሉ በሚል እሳቤ በዚህ ጥናት ተካተው እንደሚከተለው በጭምቅሐሳብ መልክ ይቀርባሉ፡፡

2.6.2. የ "Flower እና Hayes" (1981) ሞዴል

ይህ ሞዴል ጸሀፊዎች ወይም ተማሪዎች ሐሳብ በማመንጨት እና እንደገና በማደራጀት (reformulate) ጽሁፋዊ ስራዎቻቸውን ወደ አንድ ትርጉም አዘል ስራ የማሸጋገሪያ አይነተኛ መንገድ በመሆን የሚያገለግል፣ ኢመስመራዊ (non-linear) እና አሳሽ (exploratory) ስልትን የሚከተል ነው (Zamel 1983):: እንደ Hyland (2003) ገለፃም በተለይ በሁለተኛ ቋንቋ የጽህፈት መምህራን ዘንድ ሰፊ ተቀባይነት ያገኘ ሞዴል ነው::

በመሆኑም ይህ ሞዴል መምህራን ተገቢውን የመምህር ጽሁፋዊ ምጋቤ ምላሽም ሆነ የመምህር-ተማሪ ምክክር ለመስጠት አመቺ የሆነ ሒደትን አመላካች ሲሆን፣ የሒደቱ እርስበርሳዊ ትስስሮሽ የሚከተለውን ይመስላል፡፡



ስእል አራት :- የ "Flower እና Hayes" (1981፣370) ሞዴል ቅደምተከተላዊ የጽህፈት ተግባራት

በስዕል አራት ላይ ከቀረበው መግለጫ መረዳት እንደሚቻለው፣ ሞዴሉ በሶስት አበይት መዋቅራዊ ክፍሎች የተገነባ ነው:: የመጀመሪያው ክፍል የፅህፈት መልመጃውን (task) የያዘው ሲሆን ሁለተኛው ክፍል ረዘም ላሉ ጊዜያት ፀሀፊው የሚያከናውናቸውን የማሰላሰያ (memory) ተግባራትን ያካተተው ክፍል ነው:: በዚህ ደረጃ ላይ ጸሀፊው ስለርዕሱ ያለውን የቀደመ እውቀት የሚያስስበት፣ የአንባብያኑን ወይም አድማጮቹን ማንነት የሚለይበት፣ አጠቃላይ የጽህፈት ተግባሩን እቅድ የሚያውጠነጥንበትና አእምሮአዊ ዝግጅቶችን የሚያከናውንበት ደረጃ ነው::

ሶስተኛው ደረጃ ዋናው ጽሁፋዊ ተግባር የሚከናወንበት ሲሆን በውስጡም ሶስት ዋና ዋና ተግባራትን አካቷል:: እነዚህም:- ማቀድ (planning)፣ በአእምሮ ያለውን ሐሳብ (thought) ወደ ጽሁፍ መተርጎም ወይም ማሸጋገር (translating) እና ጽሁፋዊ ስራውን መከለስ (revising/

reviewing) ናቸው:: በተመሳሳይ በማቀድ ደረጃ ላይ ሶስት የተለያዩ ንዑሳን ተግባራት ይከናወናሉ። እነሱም፡- ሐሳብ ማፍለቅ (generating ideas)፣ መረጃን (ሐሳብን) ማደራጀት እና የጽሁፉን ዓላማዎች መንደፍ (setting goals) ናቸው::

በአጠቃላይም በዚህ ደረጃ (በማቀድ ደረጃ) ጸሀፊው ከቀረበው መልመጃ ጋር የሚዛመዱ መረጃዎችን፣ በአእምሮው ጓዳ ካከማቻቸው ቀደምት የረዥም ጊዜያት ልምዶቹ በማስታወስ መረጃዎችን ያሰባስባል:: በመቀጠልም የተሰበሰቡት መረጃዎች አስቀድሞ በተቀመጡት የጽሁፉ ዓላማዎች መሰረት በጥንቃቄ በማደራጀት ወደ ጽሁፍ ተርጉሞ በወረቀት ላይ እንዲሰፍሩ ያደረጋል:: በመጨረሻም (በሶስተኛው ደረጃ) ምጋቤ ምላሽ የመቀበል፣ የማንበብ፣ የመከለስ ወይም የማሻሻል ተግባራትን ያከናውናል::

ይህ የ "Flower እና Hayes" (1981) ሞዴል በተሻለ ሁኔታ ተጨባጭ ምስል ይከስት ዘንድ ምሁራኑ አራት መሰረታዊ የጽህፈት አመላካች ነጥቦችን ጠቁመዋል:: እነዚህም:-

1. የጽህፈት ተግባር ተለምዷዊ በሆኑ ሶስት አበይት ሒደቶች ማለትም በማቀድ፣ በመጻፍ (መተርጎም) እና በመከለስ ላይ የተመሰረተ ነው::
2. የጽህፈት ተግባር ተዋረዳዊ አደረጃጀት (hierarchically organized) ያለውና በሌሎች ተደጋጋሚ ሒደቶች የታጠረ ነው::
3. የጽህፈት ተግባር ዓላማ-ተኮር ሒደት ከመሆኑም ባሻገር አንባቢዎችን ወይም አድማጮችን ታሳቢ ያደረገና ተገቢ የአፃፃፍ ስርዓትን የተከተለ ነው::

   እና :-

4. ጽሁፍ አቅራቢዎች (ጸሀፊዎች) አዳዲስ እና ንዑሳን ዓላማዎችን አስቀድመው ያዘጋጃሉ። የሚሉ ናቸው::

እንደ ምሁራኑ ገለፃ ይህ ሞዴል ጸሀፍያን (ተማሪዎች) አንድ ወጥ የሆነ ቅደምተከተላዊ ሒደትን ጠብቀው መጻፍ እንደሚኖርባቸው ያመለክታል:: ይህ ማለት ግን ጸሀፍያኑ (ተማሪዎቹ) ዘወትር በመጀመሪያ በማቀድ፣ ከዚያም ረቂቅ በመጻፍ በመጨረሻ መከለስ ይኖርባቸዋል ማለት ሳይሆን ከመልመጃው (task) ባህሪ፣ ከአንባቢ ወይም አድማጭ ማንነት፣ ከፀሀፊው ግላዊ ግቦች (personal goals)፣ ወዘተ. አኳያ የጽህፈት ተግባሩን ወደፊት እና ወደኋላ በመመላለስ ወይም ዑደታዊ (ቀለበታዊ) በሆነ ስልት በተሳካ መንገድ ለማከናወን የሚያስችል ኢመስመራዊ ሞዴል መሆኑን ለማመልከት ነው።

2.6.3. የ "Bereiter እና Scardamalia" (1987) ሞዴል

ይህ ሞዴል ቀደም ሲል ከቀረበው ከእነ Flower እና Hayes (1981) ሞዴል ማለትም ለሁሉም የተማሪዎች ጽሁፋዊ ስራዎች በእኩል ደረጃ ከሚያገለግለው (የማቀድ፣ የመተርጎምና የመከለስ ሒደትን ከሚከተለው) ነጠላ (single) ሞዴል በተለየ ሁኔታ ሁለት የተለያዩ ሞዴሎችን አካቶ የያዘ ሞዴል ነው:: ለዚህም ምክንያቱ ምን እንደሆነ Hyland (2003) የሞዴሉ አቅራቢዎችን ዋቢ አድርገው እንዳስረዱት በአንድ ክፍል ውስጥ የሚገኙ የተማሪዎች የጽህፈት ልምድ ወይም ችሎታ ደረጃዎቻቸው የተለያዩ ሊሆኑ ስለሚችሉ ቢያንስ የተሻለ የመጻፍ ችሎታ ያላቸውን እና ጀማሪ ጸሀፍያንን ያማከሉ ሁለት ሞዴሎችን በክፍል ውስጥ መጠቀም አስፈላጊ መሆኑን በማመን የቀረበ መሆኑን ጠቁመዋል::

እንደ Hyland (2003) ማብራሪያም ለጀማሪ ጸሀፍያን የሚያስፈልጋቸው ቀለል ያለ ባህሪ ያለውና ልሙጥ (linear) የሐሳብ አገላለጽ ሒደትን የሚከተለው የእውቀት ወይም የሐሳብ መተረኪያ ሞዴል (knowledge telling model) ወይም ትረካዊ አጻጻፍ ሲሆን በአንፃሩ የተሻለ የመጻፍ ክሂል ላላቸው ተማሪዎች የሚያስፈልጋቸው እጅግ ዘመናዊ እና ውስብስብ እውቀትን ለማስተላለፍ የሚያስችለው የእውቀት ወይም የሐሳብ ማስተላለፊያ ሞዴል ወይም ገላጭ አጻጻፍ ነው::

በመሆኑም የእነ "Bereiter እና Scardamalia" (1987) ሞዴል ሁለት የተለያዩ ሞዴሎችን በጥምረት አዋህዶ የያዘ ሞዴል ነው:: በምሁራኑ ማብራሪያ መሰረትም በአንድ ክፍል ውስጥ የሚገኙ ተማሪዎችን የመጻፍ ክሂል ማሳደግ የሚቻለው ዝቅተኛ የመጻፍ ክሂል ችሎታ ያላቸውን ተማሪዎች ውስብስብ ሒደትን በማይከተል ተራ የሆነ የትረካ ሒደት (simple narrative) በማለማመድ እንደሆነ ገልጸው፣ በአንጻሩ የተሻለ የመጻፍ ክሂል ያላቸው ተማሪዎችን፣ ሰፊ የሆነ የቀደመ ልምዳቸውን እና ውስብስብ ሐሳብን ለማስተላለፍ በሚያስችል እንደ ገላጭ ጽሁፍ ወይም እውቀት የማስተላለፍ ሞዴል እንዲለማመዱ በማድረግ የመጻፍ ክሂላቸውን ማጎልበት እንደሚቻል ጠቁመዋል::

በአጠቃላይ እዚህ ላይ ሊነሱ ከሚችሉት መሰረታዊ ጥያቄዎች መካከል በዚህ ጥናት ውስጥ እነዚህ የተለያዩ ሞዴሎች ከሌሎቹ ሞዴሎች ተመርጠው የቀረቡበት ምክንያት ምንድን ነው? እንዲሁም የትኞቹ ሞዴሎች በዚህ ጥናት ውስጥ ተግባራዊ ይሆናሉ? የሚሉት ናቸው::

ከላይ በዚህ ንኡስ ርዕስ መግቢያ ላይ እንደተጠቆመው፣ የጥናቱ ትኩረት የምጋቤ ምላሽ አቀራረብ ሒደት ከመሆኑ ጋር በተያያዘ በውስጡ የሚነሱት ጉዳዮች (የመምህር ምጋቤ ምላሽ

ፋይዳ፣ የመምህር ምጋቤ ምላሽ አቀራረብ ሒደት፣ የተማሪዎች ጽሁፋዊ ተግባራት አከዋወን ሒደቶች፣ ወዘተ.) ከተለያዩ አንግሎች አኳያ ሊቃኙ የሚችሉ ናቸው፡፡

በመሆኑም ከዚህ ጥናታዊ ስራ ርዕስ የትኩረት አቅጣጫ አንጻር፣ በአንዱ ሞዴል ላይ የታየውን ክፍተት ከሌላው ሞዴል ለማሟላት ይቻል ዘንድ በተለያዩ ሞዴሎች ላይ የቀረቡ ለጥናቱ ጠቃሚ የሆኑ ጉዳዮችን ለመመልከት ጥረት ተደርጓል፡፡ በዚህም መሰረት የቅድሚያ ትኩረት የተሰጠው ሞዴል የ "Vigotsky" (1978) ሞዴል ሲሆን ይህ ሞዴል ለተማሪዎች የክሂል መዳበርና ለግለሰባዊ የአእምሮ ዕድገት (cognitive growth) መሰረቱ ማህበራዊ መስተጋብር (social intraction) መሆኑን በመጠቆም፣ ይህ መስተጋብራዊ ተግባርም በተለይ ከተማሪዎቹ የተሻለ እውቀት፣ ግንዛቤ ወይም ልምድ ይኖራቸዋል ተብለው ከሚታሰቡ ከክፍል መምህራን ጋር መሆን እንዳለበት ስለሚገልጽ፣ የመምህር ምጋቤ ምላሽን አይቀሬነት አመላካች ማስረጃ ሊሆን ይችላል በሚል እሳቤ የጥናቱ አቢይ የመነሻ ጽንሰሐሳባዊ ማእቀፍ ሆኖ ሊቀርብ ችሏል፡፡

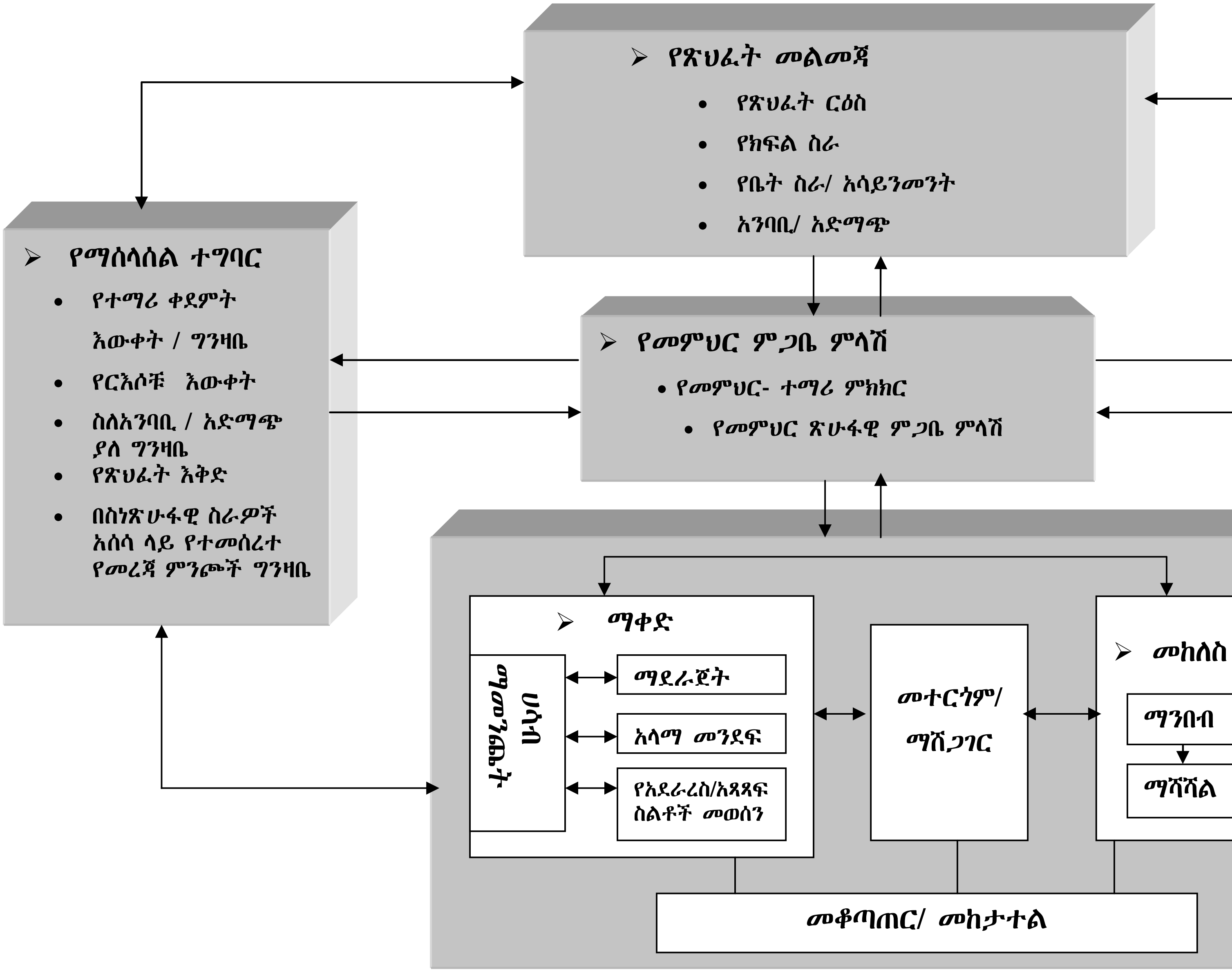
ይሁን እንጅ የመምህር ምጋቤ ምላሽ አስፈለጊነት ከታመነበት እንዴት ይቅረብ ወይም የተማሪዎቹ ጽሁፋዊ ተግባራት ሒደት ምን ሊሆን ይገባል ለሚለውን ጥያቄ ይህ የ "Vigotsky" (1978) ሞዴል በግልጽ አያመለክትም፡፡ በሌላ በኩል ይህን ጥያቄ በምልዓት ሊመልስ የሚችል አንድ ብቸኛ ሞዴል (አጠኚው ባደረገው ፍለጋ) ሊገኝ ባለመቻሉ ምክንያትም ጥያቄውን በከፊል መመለስ ይችላሉ ተብለው በአጥኚው የታመነባቸው ከላይ የቀረቡት ሁለት ሞዴሎች ተመርጠው ለማሳያነት ቀርበዋል፡፡ በመሆኑም በመነሻነት ያገለገለው የ "Vigotsky" ሞዴል ከዚህ የጥናት ርዕስ አኳያ ያሉበትን ክፍተቶች ሊያሟሉ ይችላሉ ተብለው የታመነባቸው የእነ Flower እና Hayes (1981) እንዲሁም የእነ "Bereiter እና Scardamalia" (1987) ሞዴሎች የተማሪዎቹን የክፍል ውስጥ ጽሁፋዊ ተግባራትና የአጻጻፍ መንገዶችን አመላካቾች በመሆናቸው ሊቀርቡ ችለዋል፡፡

በአጠቃላይም ከላይ የቀረቡት ሶስት ጽንሰሐሳባዊ ማዕቀፎች ሊከናወን ለታቀደው ጥናት እጅግ ጠቀሜታ ያላቸው ነጥቦችን የያዙ በመሆናቸው እነዚህን መሰረታዊ ፍሬሐሳቦች አቀናጅቶ ሊያመለክት ይችላል ተብሎ የታመነበት ሞዴል በተከታዩ ንኡስ ክፍል፣ "ለሚከናወነው ጥናት የሚያገለግል ጽንሰሐሳባዊ ማእቀፍ" በሚል ርዕስ ለማቅረብ ጥረት ተደርጓል፡፡

2.6.4. ለሚከናወነው ጥናት የሚያገለግል ጽንሰሐሳባዊ ማእቀፍ

ከዚህ በታች በቀረበው የጥናቱ ጽንሰሐሳባዊ ማእቀፍ ማመልከት የተሞከረው ቀደም ሲል በንኡስ ክፍል "2.6.1"፣ "2.6.2" እና "2.6.3" ላይ የቀረቡትን ጽንሰሐሳባዊ እውነታዎች ከዚህ ጥናታዊ ርዕስ አኳያ እጅግ ጠቃሚ የሆኑትን ነጥቦች፣ በ Flower እና Hayes (1981፣370) በቀረበው ስእላዊ መግለጫ ውስጥ አካቶ ለማሳየት ነው፡፡ በዚህም መሰረት ከታች ከቀረበው ጽንሰሐሳባዊ ማእቀፍ ላይ ለመረዳት እንደሚቻለው የመምህር-ተማሪ ምክክራዊ ምጋቤ ምላሽም ሆነ የመምህር ጽሁፋዊ ምጋቤ ምላሾች ማእከላዊውን ስፍራ በመያዝ፣ በዙሪያቸው ከቀረቡት ከእያንዳንዱ የተማሪዎች ሒደታዊ የጽህፈት ተግባራት ጋር (ከመነሻ እስከ መድረሻ ድረስ) ባለሁለት አቅጣጫ ወይም ሁለትዮሻዊ የሆነ ግንኙነት የሚመሰርቱ መሆኑን ያስረዳል፡፡

በተመሳሳይ እያንዳንዱ አበይት የተማሪዎች ተግባራትም(መልመጃዎችም) ልሙጥ/ መስመራዊ (linear) ሒደቶችን የተከተሉ ብቻ ሳይሆኑ፣ የዑደታዊነት (ክብ/ቀለበታዊ) ባህሪ ያላቸው ናቸው፡፡ ከዚህም በተጨማሪም እያንዳንዱ የተማሪዎች ጽሁፋዊ የልምምድ ሂደቶች ወደፊትና ወደኋላ በመመላለስ (በድግግሞሻዊነት) የሚከናወኑ ተግባራት መሆናቸውን (በባለሁለት አቅጣጫ የቀስት ምልክት) ለማመልከት የተሞከረበት ጽንሰሐሳባዊ ማእቀፍ ነው፡፡



ስዕል አምስት ፡- ከላይ የቀረቡት፤ የ "Vigotsky" 1978፣ የ "Flower እና Hayes1981" እንዲሁም የ"Bereitor እና Scardamalia" 1987ሞዴሎችን መሰረታዊ ሐሳቦች ያካተተ፣ ለዚህ ጥናት የሚያገለግል ጽንሰሐሳባዊ ማእቀፍ (በአጥኚው የቀረበ)

2.7. ማጠቃለያ

በአጠቃላይ በዚህ ምእራፍ ሁለት ውስጥ ከመምህር-ተማሪ ምክክርና ከመምህር ጽሁፋዊ ምጋቤ ምላሽ የአተገባበር ወይም አቀራረብ ሒደት ጋር ተጓዳኝ የሆኑ መረጃዎችን ለመከለስ ጥረት ተደርጓል፡፡ በዚህ ምእራፍ ውስጥ ከቀረቡት ከእነዚህ ንድፈሐሳባዊ ገለጻዎችና ማብራሪያዎች መካከልም እጅግ ጥቂት ከሆኑት አገርኛ መረጃዎች (በአገር ውስጥ ምሁራን የቀረቡ) ውጭ በቁጥር የሚበልጡት መረጃዎች በውጭ አገራት ምሁራን (በእንግሊዝኛ ቋንቋ) የቀረቡ ስራዎችን ዋቢ በማድረግ ነው፡፡ ይህም የሚያመለክተው በዚህ ርእሰ-ጉዳይ ላይ በአገር ውስጥ የተከናወኑ ውይይቶች፣ ጥናታዊ ስራዎች፣ በመጻፍ ክሂል ላይ የቀረቡ መጻህፎች፣ ወዘተ. እጅግ አነስተኛ መሆናቸውንና በአጠቃላይም በውጭ አገራት ከቀረቡት ጆርናሎችና ልዩ ልዩ ተከታታይ ምርምሮች አኳያ ለጉዳዮቹ (የተማሪዎች ጽሁፋዊ ስራዎች የማረሚያ መስፈርቶች፣ በተማሪዎች ጽሁፋዊ ስራዎች ላይ የሚከናወኑ የመምህር-ተማሪ ምክክራዊ ምጋቤ ምላሾችና የመምህር ጽሁፋዊ ምጋቤ ምላሾች(ለመጀመሪያ ቋንቋ እና ለሁለተኛ ቋንቋ ተማሪዎች) አቀራረብ መንገዶች እና ተዛማጅ ጉዳዮችን በተመለከተ) በቂ ትኩረት ያልተሰጠው መሆኑን ነው፡፡ በመሆኑም በዚህ ምእራፍ እነዚህ መሰረታዊ ቁምነገሮች በተመለከተ በውጭ አገራት የተከናወኑ ጥናታዊ ስራዎችን እና ንድፈሐሳባዊ መረጃዎችን ከአገራችን ነባራዊ ሁኔታ ጋር በማዛመድ ለመቃኘት ጥረት ተደርጓል፡፡

በዚህም መሰረት መረጃዎቹ በሶስት አበይት ጭብጦች ተለይተው ቀርበዋል፡፡ በመጀመሪያም "የመጻፍ ክሂል ንድፈሐሳባዊ ቅኝት" እና "የምጋቤ ምላሽ ንድፈሐሳባዊ ቅኝት" በሚሉ ሁለት ርዕሶች አማካይነት ለዚህ ጥናት አተገባበር ሒደት ፈር ቀዳጅ የሆኑ ንድፈሐሳባዊ መረጃዎችን ለማቅረብ ተሞክሯል፡፡ እነዚህ ንድፈሐሳባዊ መረጃዎች ለዚህ ጥናት የጀርባ አጥንት ከመሆናቸው ባሻገር ወደፊት በሃገር ውስጥ ቋንቋ በተለይም በአማርኛ ላይ ለሚከናወኑ ተጨማሪ ወይም ተዛማጅ ምርምራዊ ስራዎች እገዛ ሊኖራቸው ይችላል ተብሎም ይታሰባል፡፡

ከዚህም በተጨማሪ በዚህ ክፍል የቀረበው ክለሳ የመምህር-ተማሪ ምክክር እና መምህር ተማሪ ምክክር አተገባበር ስልቶችን ወይም መንገዶችን በተመለከተ በተለይ በአማርኛ የቀረቡ ንድፈሐሳባዊ መረጃዎች ክፍተት ለመሙላት ከሚወረወሩ ጠጠሮች አንዱ በመሆን (የዚህ ጥናት አቅራቢን ያገጠሙትን መሰል ችግሮች ከመቅረፍ አኳያ)፣ የተወሰነ እገዛ ሊኖረው ይችላል ተብሎም ይታሰባል፡፡ ከላይ ከተጠቀሱት ሁለት ንኡሳን ርዕሶች በተጨማሪ በዚህ ምእራፍ፣ ከጥናቱ ጋር ተዛማጅ የሆኑ ቀደምት አገራዊ ጥናቶች ክለሳም ቀርቧል፡፡ በመሆኑም

የእነዚህ ቀደምት ጥናቶች ዓላማ ምን እንደነበርና ያስገኟቸውን ውጤቶች በመቃኘት ከዚህ ጥናት ጋር የሚዛመዱባቸውንና የሚለያዩባቸውን ጉዳዮች ለመግለጽ ተሞክሯል፡፡ በመጨረሻም የጥናቱ ጽንሰሐሳባዊ ማእቀፍ ቀርቧል፡፡ በተከታዩ ምእራፍም የጥናቱን አከዋወን ዘዴ በዝርዝር ለማቅረብ ጥረት ተደርጓል፡፡

ምዕራፍ ሶስት

የአጠናን ዘዴ (research methodology)

3.1. መግቢያ

በዚህ ምዕራፍ ውስጥ በጥናቱ ሒደት ተግባራዊ የሚሆነው የአጠናን ዘዴ ይቀርባል:: የጥናቱ ዓላማ የመምህር-ተማሪ ምክክርና የመምህር ጽሁፋዊ ምጋቤ ምላሽ በተማሪዎች የመጻፍ ክሂል መዳበር ላይ የሚኖራቸውን ተጽእኖ መመርመር ነው:: በዚህም ምክንያት ጥናቱ በዋነኛነት የተከተለው የአጠናን ዘዴ ከዚህ ከጥናቱ ዓላማ ወይም ከጥናቱ ርዕስ ጋር ተስማሚ የሆነውን የጥናቱን ዘዴ በመምረጥ ነው:: በመሆኑም ጥናቱ ጥገኛ ያልሆኑ ተላውጦዎች (ነጻ ተለዋዋጮች) በጥገኛ ተላውጠው ላይ የሚኖራቸውን ተጽእኖ ማረጋገጥ ወይም በተላውጦዎቹ መካከል የምክንያትና ውጤት ዝምድና መኖር ወይም አለመኖሩን ማረጋገጥ በመሆኑ፣ በጥናቱ ሙከራዊ ጥናትን (experimental research) በተግባር ላይ ማዋል ተመራጭነት ያለው ሆኖ ተገኝቷል:: ከዚህም ባሻገር ጥናቱ ከሙከራዊ የጥናት አይነቶች መካከል አስቀድሞ የተመደቡ ቡድኖችን በመጠቀም፣ ተጠኝዎችን ባሉበት ተፈጥሯዊ አውድ (Natural setting) ውስጥ ለማጥናት አመቺ የሆነውን፣ ከፊል ሙከራዊ ንድፍን (Quasi- Experimental Design) የተከተለ ነው።።

በመሆኑም ይህ ጥናት መጠናዊ ምርምር አካሄድን የመከተሉ ምክንያት ከጥናቱ ርዕስ ወይም አቢይ ዓላማ የሚመነጭ ነው። ይሁን እንጅ ተማሪዎቹ በምጋቤ ምላሾቹ ጠቀሜታና የአቀራረብ ሒደት ላይ ያሏቸውን አስተያየቶች መረዳት ይቻል ዘንድ፣ በሙከራዊ ጥናቱ ሒደት መቋጫ ላይ ለተማሪዎች የቀረበ ቃለመጠይቅ በመኖሩ፣ ጥቂት አይነታዊ መረጃዎችና ትንታኔዎቻቸው ተካተዋል::

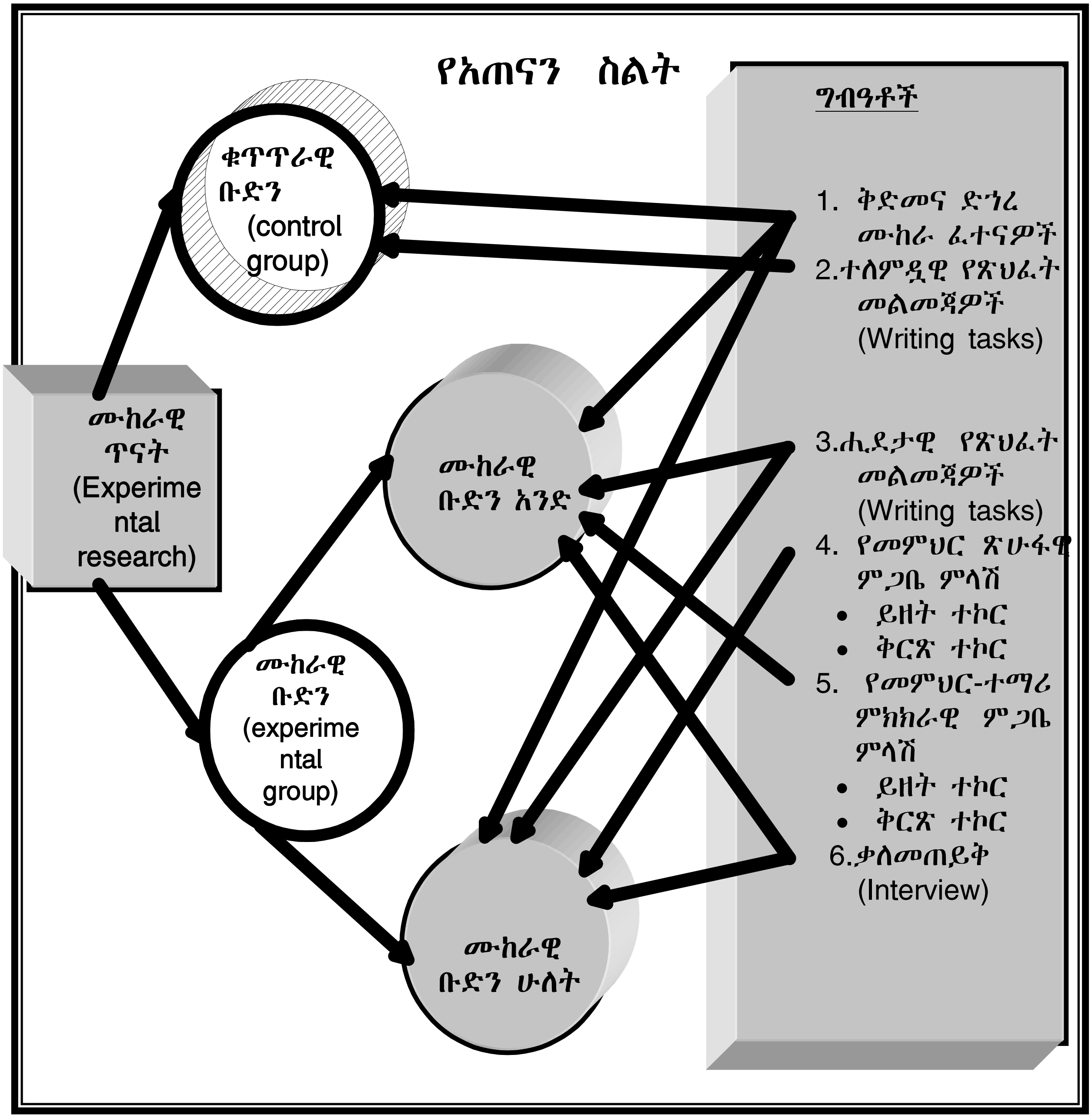
3.2. የጥናቱ ማዕቀፍ (Research framework)

ከላይ ለመጠቆም እንደተሞከረው ይህ ጥናት በዋነኛነት የሚያተኩረው ጥገኛ ያልሆኑ ተላውጦዎቹ (የመምህር-ተማሪ ምክክርና የመምህር ጽሁፋዊ ምጋቤ ምላሽ) በጥገኛ ተላውጠው (የተማሪዎች የመጻፍ ክሂል መዳበር) ላይ የሚኖራቸውን ተጽእኖ በተናጠል በመመርመር (በመተንተን) የተጽእኖ ደረጃዎቻቸውን በተናጠል ማሳየት እና በመጨረሻም ግኝቶቹን በንጽጽር መግለጽ ነው::

ይህ ጥናት የተከናወነው ተማሪዎቹ በሚገኙበት እውነተኛ አውድ (ክፍል) ውስጥ ሲሆን በቅድሚያ በዓላማ ተኮር በተመረጠው ትምህርት ቤት ውስጥ ከሚገኙት የዘጠነኛ ክፍሎች መካከል የእጣ አወጣጥ ስልትን በመከተል ሶስት የተለያዩ ክፍሎች ተመርጠዋል፡፡ በመቀጠልም በተመረጡት ክፍሎች ውስጥ ለሚገኙ ተማሪዎች የቅድመ ሙከራ ፈተና ቀርቦላቸዋል፡፡ ከዚያም በሶስቱም የተለያዩ ክፍሎች ውስጥ ከፍተኛ እና ዝቅተኛ ውጤት ያስመዘገቡ ተማሪዎችን በመተው፣ መሀል ላይ የሚገኙ (አማካይ) ወይም ተቀራራቢ ውጤት ያስመዘገቡ ተማሪዎች በቅድመ ሙከራ ጥናቱ (pilot study) ላይ ከ 34 እስከ 41 ተማሪዎች እንዲሁም በዋናው ጥናት ላይ ቀደምሲል ከሙከራ ጥናቱ የተገኘውን ልምድ ተግባራዊ በማደረግ (በሶስቱም ቡድኖች ውስጥ የሚገኙ የተማሪዎች ቁጥር እኩል ቢሆን የተሻለ ተመራጭ መሆኑን በመገንዘብ) በሶስቱም ቡድኖች ውስጥ በእኩል መጠን 45 ተማሪዎች የጥናቱ ተሳታፊዎች ሆነዋል፡፡ ከዚህም በተጨማሪ በጥናቱ ተሳታፊነት የተካተቱት ተማሪዎች የቅድመ ፈተና ውጤቶቻቸውን የቲ-ቴስት ፍተሻ በማከናወንና በቡድኖቹ መካከልም ጉልህ የሆነ ልዩነት አለመኖሩ በማረጋገጥ ቀጣይ የክፍል ውስጥ ተግባራትን ማከናወን ይቻል ዘንድ ቡድኖቹን ለይቶ ስያሜ የመስጠቱ ስራ ተከናውኗል፡፡

በዚህም መሰረት በእነዚህ ሶስት ክፍሎች ውስጥ የሚገኙ የጥናቱ ተሳታፊዎችን ተራ የእጣ ማውጣት ዘዴን በመጠቀም አንዱ ምድብ የቁጥጥር ቡድን (control group) ተብሎ ሲሰየም፣ የቀሩት ሁለት ምድቦችም የሙከራ ቡድን አንድ እና የሙከራ ቡድን ሁለት ተብለው በአጥኚው ተሰይመዋል:: በተከታይም ተደጋጋሚ የጽህፈት መልመጃዎችና ድህረ-ሙከራ ፈተና ቀርቦላቸዋል:: ከልምምዳዊ ተግባራቱና ከድህረ ሙከራ ፈተናው ማጠቃለያ በኋላም ተማሪዎቹ በመምህር ጽሁፋዊ ምጋቤ ምላሽ እና በመምህር- ተማሪ ምክክር ሒደት፣ ውጤታማነት ወይም በሒደቱ ላይ ያጋጠሟቸው ችግሮች ከነበሩ፣ ያሏቸውን አስተያየቶች ለመረዳት ይቻል ዘንድ፣ ለቡድን አንድ እና ለቡድን ሁለት (ለሙከራ ቡድኖች) ተማሪዎች ቃለመጠይቅ ቀርቦላቸዋል::

በመጨረሻም የተሰበሰቡት መጠናዊ መረጃዎች እንዲሁም ጥቂት አይነታዊ መረጃዎች ተተንትነው ቀርበዋል:: ትንታኔዎቹን መሰረት በማድረግም የጥናቱ ግኝት፣ የወደፊት የጥናት አቅጣጫዎች እና አስተያየቶች በማጠቃለያ መልክ ቀርበዋል:: ይህን አጠቃላይ የጥናቱን ንድፍ ወይም ማዕቀፍ የበለጠ ለማሳየት ይቻል ዘንድ ተከታዩ ስዕላዊ መግለጫ ቀርቧል::



ስዕል ስድስት:- ለሙከራ ቡድኖችና ለቁጥጥር ቡድን ተማሪዎች የቀረቡ ግብዓቶችና የአጠናን ስልት

3.3. የጥናቱ ተሳታፊዎች (Population)

ጥናቱ ሙከራዊ ጥናት ሲሆን በሙከራዊ ጥናትም፣ ከጥናቱ ርዕስ ወይም ከጥናቱ ዓላማ አንጻር ተገቢነት ያላቸው የጥናቱ ተሳታፊዎችን መርጦ ማከናወን ያስፈልጋል፡፡ በዚህ መነሻነትም ከጥናቱ ዓላማ አኳያ ተመሳሳይ ባህላዊ ዳራና የአፍ መፍቻ ቋንቋ ተናጋሪ ተማሪዎች ሊገኙ የሚችሉባቸውን ትምህርት ቤቶች ለመለየት ይቻል ዘንድ ከአጥኚው ግላዊ ግንዛቤ በተጨማሪ የሌሎች መምህራንንም ሐሳቦች ለማካተት ጥረት ተደርጓል፡፡ በመሆኑም በተለያዩ ክልሎች፣ ከ6 እስከ 20 አመታት ያህል ከአንደኛ ደረጃ እስከ ዩኒቨርስቲ ድረስ ላስተማሩ ስምንት መምህራን አጥኚው ባቀረበላቸው ቃለ መጠይቅ መሰረት ከተጠቆሙት የተለያዩ ትምህርት ቤቶች ውስጥ ከጊዜና ከፋይናንስ አንጻር ለሙከራዊ ጥናቱ አመቺ የሆኑ አምስት ትምህርት ቤቶችን በመጀመሪያ በመምረጥ፣ በመቀጠልም ከእነዚህ ትምህርት ቤቶች መካከል ከጥናቱ ዓላማ አኳያ ተገቢ የሆነ የጥናቱን ተሳታፊትምህርት ቤት ለመምረጥ ይቻል ዘንድ፣ አጥኚው በእነዚህ ትምህርት ቤቶች በአካል በመገኘት ለመነሻ የሚሆኑ መረጃዎችን ለማሰባሰብ ሞክሯል፡፡

መረጃዎች የተሰበሰቡባቸው እነዚህ ትምህርት ቤቶችም፡- ጎባ ሁለተኛ ደረጃ ትምህርት ቤት፣ ዶዶላ ሁለተኛ ደረጃ ትምህርት ቤት፣ ሻሸመኔ ሁለተኛ ደረጃ ትምህርት ቤት፣ ሻሸመኔ ሚሊኒየም ሁለተኛ ደረጃ ትምህርት ቤት እና ሱሉልታ ሁለተኛና የመሰናዶ ትምህርት ቤቶች ናቸው፡፡ መረጃዎቹ የተሰበሰቡት ለየትምህርት ቤቶቹ ርእሳነ መምህራን፣ ለአማርኛ ትምህርት ክፍል የስራ ሀላፊዎች እና ለአማርኛ መምህራን በአጥኚው አስቀደሞ የተዘጋጁ ሰባት ቃለመጠይቃዊ ጥያቄዎችን በማቅረብ ነው፡፡ እነዚህ በቃለመጠይቁ ላይ የቀረቡ ዝርዝር ጥያቄዎች በአባሪ “ሠ” ላይ የቀረቡ ሲሆን፣ በዚህ ወቅት የተሰበሰቡት ዋና ዋና መረጃዎችም በተከታዩ ሰንጠረዥ ላይ እንደሚከተለው ተጠቃለው ቀርበዋል፡-

ሰንጠረዥ 3.1. :- ከአምስት የተለያዩ ትምህርት ቤቶች የተሰበሰቡ መረጃዎች

ተ ራ ቁ.	የትምህርት ቤቶች ስም	የክፍሎች ብዛት		የተማሪዎች ብዛት በአማካይ		የአማርኛ መምህራን ብዛት (9ኛ እና10ኛ)	ሳምንታዊ የአማርኛ ክፍለ ጊዜ ብዛት	የተማሪዎች (የአብዛኞቹ) አፍመፍቻ ቋንቋ	ሁለተኛ ቋንቋ ተማሪዎች ብዛት በአማካይ
		9ኛ	10ኛ	9ኛ	10ኛ				
1	ጎባ ሁለተኛ ደረጃ ትምህርት ቤት	26	22	57	49	5	2	አፋን ኦሮሞ	70%
2	ዶዶላ ሁለተኛ ደረጃ ትምህርት ቤት	20	20	63	50	5	2	አፋን ኦሮሞ	90%
3	ሻሸመኔ ሁለተኛ ደረጃ ትምህርት ቤት	30	30	70	60	7	2	አፋን ኦሮሞ	50%
4	ሻሸመኔ ሚሊኒየም ሁለተኛ ደረጃ ትምህርት ቤት	18	16	50	65	4	2	አፋን ኦሮሞ	80%
5	ሱሉልታ ሁለተኛና የመሰናዶ ትምህርት ቤት	6	5	90	65	2	1	አፋን ኦሮሞ	90%

ከላይ በሰንጠረዥ 3.1 ከቀረበው መረጃ መረዳት እንደሚቻለው ከተራ ቁጥር 1 እስከ 4 በተጠቀሱት ትምህርት ቤቶች ውስጥ ተመሳሳይ (2) ሳምንታዊ የአማርኛ ክፍለ ጊዜያት ሲኖራቸው በአንጻሩ የሱሉልታ ትምህርት ቤት አንድ ክፍለ ጊዜ ብቻ አለው፡፡ ይህ ሁኔታም ተደጋጋሚ የጽህፈት ተግባራትን ለማከናወን አመቺነት ስለሌለው ይህን ትምህርት ቤት በጥናቱ ተሳታፊነት እንዳይመረጥ ያደርገዋል፡፡ በሌላ በኩል ቀሪዎቹን የመጀመሪያ አራት ትምህርት ቤቶች ሲታዩ፣ የሻሸመኔ ሁለተኛ ደረጃ ትምህርት ቤት ከጎባ፣ ከዶዶላና ከሻሸመኔ ሚሊኒያም ትምህርት ቤቶች አንጻር ሲታይ የዘጠነኛ ክፍል ተማሪዎቹ ቁጥር ከፍተኛ ከመሆኑም በተጨማሪ በአንድ ክፍል ውስጥ ሊገኙ የሚችሉት የአማርኛ አፍ-ፈት እና ሁለተኛ ቋንቋ ተማሪዎቹ በቁጥር ተመጣጣኝ (50% ወይም 35 ተማሪዎች) ናቸው፡፡ ይህ ሁኔታም በሙከራ ጥናቱ ላይ ተግባራዊ የክፍል ውስጥ የጽህፈት ልምምድ ሒደት ለማከናወን ለጥናቱ በቂ የሆኑ የሁለተኛ ቋንቋ ተማሪዎችን ለማግኘት አዳጋች ሊሆን ወይም የአፍ-ፈት ተማሪዎች (የመጀመሪያ ቋንቋቸው አማርኛ የሆኑ ተማሪዎች) በሁለተኛ ቋንቋ ተማሪዎች ላይ የሚኖራቸው ተጽእኖም ሊለያይ ይችል ይሆናል ተብሎ በመታሰቡ፣ ይህን ትምህርት ቤት በጥናቱ ተሳታፊነት እንዳይመረጥ ያደርገዋል፡፡

በመጨረሻም በቀሪዎቹ ሶስት ትምህርት ቤቶች ማለትም በጎባ (39.9 በመቶ)፣ በዶዶላ (56.7በመቶ) እና በሻሸመኔ ሚሊኒየም(40 በመቶ) ውስጥ ለጥናቱ በቂ የሆኑ የሁለተኛ ቋንቋ ተማሪዎችን ማግኘት እንደሚቻል ለማረጋገጥ ተችሏል፡፡ በመሆኑም ከእነዚህ ትምህርት ቤቶች መካከል በክፍል ውስጥ ከሚገኙት አጠቃለይ የተማሪዎች ብዛት አኳያ፣ በአንድ ክፍል ውስጥ

የሚገኙ ተማሪዎች መጠን በአማካይ 56.7 በመሆናቸውና ከእነዚህም ውስጥ 90 በመቶ ያህሉ የአፍ መፍቻ ቋንቋቸው አፋን ኦሮሞ በመሆኑ ምክንያት የዶዶላ ትምህርት ቤት ቀዳሚ ትኩረት ሊሰጠው ችሏል፡፡

በዚህም ምክንያት የዶዶላ ሁለተኛ ደረጃ ትምህርት ቤት ለሙከራና ለዋናው ጥናት ተሳታፊእንዲሆን ተመርጧል፡፡ የሙከራ ጥናቱና ዋናው ጥናት በአንድ ትምህርት ቤት ላይ የተከናወኑ ቢሆኑም፣ የጥናቱ ተሳታፊተማሪዎቸ ግን የተለያዩ ነበሩ፡፡ የጥናቱ ተሳታፊየሆኑት የዘጠነኛ ክፍል ተማሪዎች ወደ ዶዶላ ሁለተኛ ደረጃ ትምህርት ቤት የመጡትም ተመሳሳይ ከሆኑ መጋቢ የአንደኛና መለስተኛ ሁለተኛ ደረጃ ትምህርት ቤቶች በመሆኑ (ከዶዶላ ትምህርት ቤት ርእሰ መምህር በተገኘው መረጃ መሰረት) እና ከዚህም ጋር በተያያዘ የቅድመ ሙከራ ጥናቱና ዋናው ጥናት የተከናወኑት በተለያዩ አመታት (በ2006 እና በ2007) ውስጥ በመሆኑ ምክንያት እንዲሁም ተሳታፊ ተማሪዎቹ ወደ ትምህርት ቤቱ አዲስ የገቡ ተማሪዎች በመሆናቸው ሳቢያ፣ የዋናው ጥናት ተሳታፊ ተማሪዎች በቅድመ ሙከራው ጥናት ላይ ተሳታፊ የነበሩት ተማሪዎች እንዳይሆኑ ረድቷል፡፡

ጥናቱን በአንድ ትምህርት ቤት ላይ (በዶዶላ ሁለተኛ ትምህርት ቤት ላይ) ማከናወኑ ተመራጭ የሆነበትም ምክንያት በሙከራ ጥናቱና በዋናው ጥናት ተሳታፊ ትምህርት ቤቶች መለያየት ምክንያት ሊከሰቱ የሚችሉ የተማሪዎች፡- አካባቢያዊ፣ ባህላዊ፣ ኢኮኖሚዊ፣ ሀይማኖታዊና ሌሎች ልዩነቶችን በመቀነስ በዋናው ጥናት ላይ ተጽእኖ ሊያስከትሉ የሚችሉ የተለያዩ ተላውጦዎችን ለመቆጣጠር አመቺነት ይኖረዋል ተብሎ በመታሰቡና፣ በትምርት ቤቶች መለዋወጥ ምክንያት በሙከራ ጥናቱ ወቅት ያልታዩ ሌሎች አዳዲስ ወይም ተጨማሪ ችግሮች (ከአስተዳደራዊ ወይም ትብብራዊ ጉዳዮች ጋር የተያያዙ ችግሮች) እንዳይፈጠሩ ለመቆጣጠር ያስችላል ተብሎ በመታሰቡ ነው፡፡

በሌላ በኩል በ Creswell (2012) ገለፃ መሰረት የአንድ ጥናት ተሳታፊዎች ተመሳሳይ ባህርያትን የሚጋሩ ቡድኖች ወይም የሰዎች ስብስብ ሊሆኑ እንደሚገባ ያመለክታሉ:: ከዚህ አንጻር በጥናቱ ውስጥ የሚሳተፉ ተጠኚዎች የአፍ መፍቻ ቋንቋቸው ተመሳሳይ (አፋን ኦሮሞ) እንዲሆን የተደረገበት ምክንያት በቡድኖቹ መካከል በጽሁፋዊ ስራዎቻቸው ላይ ሊከሰቱ የሚችሉ ልዩነቶችን (የባህል፣ የአፍ መፍቻ ቋንቋ ተጽእኖ፣ ወዘተ.) ለመቀነስ ወይም እነዚህን መሰል ተጽእኖ ፈጣሪ ተላውጦዎችን በመቆጣጠር በቡድኖቹ መካከል የሚታየውን ተመሳስሎነት ለማሳደግ ታስቦ ነው፡፡ በተመሳሳይ የጥናቱ ተሳታፊዎችአንድ ከሚያደርጓቸው የጋራ ባህሪያት መካከል፡- በተመሳሳይ የክፍል ደረጃ ላይ (ዘጠነኛ ክፍል) መገኘታቸው፣ አማርኛ ሁለተኛ ቋንቋቸው መሆኑ፣ የጥናቱ ተሳታፊዎች የሚሆኑት በቅድመ-ሙከራ ፈተና ውጤቶቻቸው ላይ አማካይ/ተቀራራቢ ውጤት ያስመዘገቡትን ያከተተ መሆኑ በቀዳሚነት ማንሳት ይቻላል፡፡

እዚህ ላይ አፋን ኦሮሞ ከሌሎቹ ቋንቋዎች በምን ተመረጠ? የሚል ጥያቄ ሊነሳ ይችላል፡፡ ለዚህም ምክንያቱ በሀገራችን ውስጥ በስፋት አገልግሎት ከሚሰጡት ቋንቋዎች መካከል ተጠቃሽ በመሆኑና (ከዚህ ጋር በተያያዘም የጥናቱ ውጤት ሊኖረው ከሚችለው ወሰነ ሰፊ አገልግሎት) እንዲሁም በአንድ ክፍል ውስጥ ለጥናቱ በቂ የሆኑ የሁለተኛ ቋንቋ ተማሪዎችን በቀላሉ ማግኘት አመቺ ይሆናል ተብሎ በመታሰቡ ነው፡፡ ይሁን እንጅ በአንድ ክፍል ውስጥ ከሚገኙት የሁለተኛ ቋንቋ ተማሪዎች መካከል ጥናቱ በቀጥታ ያተኮረው በተጠኚነት በተካተቱት ተማሪዎች ላይ ነበር፡፡ የቀሩት የክፍሉ ተማሪዎች ተመሳሳይ ተግባራትን የሚያከናውኑ ቢሆንም በመረጃ ምንጭነት ወይም በመረጃ ትንተናው ውስጥ አልተካተቱም፡፡

ለዚህም ምክንያቱ ጥናቱን በጥልቀት ለማጥናት ይቻል ዘንድ የተመረጠው የአጠናን ዘዴ የሙከራ ጥናት በመሆኑና በሙከራ ጥናት ውስጥም ተላውጦዎቹን በቅርበትና በጥልቀት ማጥናት ይቻል ዘንድ የተጠኚዎቹ ቁጥር አነስተኛ ቢሆን ተመራጭ መሆኑን ምሁራን ይጠቁማሉ፡፡ ከዚህ እውነታ አኳያ የተጠኚዎቹ ቁጥር በጣም አነስተኛ እንዳይሆን ወይም ከ30 ቁጥር እንዳያንስ የተደረገበት ምክንያትም ለማህበራዊ ሳይንስ የመረጃ መተንተኛ ስልትነት በአብዛኛው ተግባር ላይ የሚውለውን የ “SPSS” መጠናዊ የመረጃ መተንተኛ ስልትን በመጠቀም መረጃዎችን ለመተንተን ቁጥሩ ከዚህ ማነስ እንደሌለበት ምሁራን ስለሚያስረዱ ነው፡፡

በመሆኑም በቅድመ ጥናቱ ላይ በሶስት የተለያዩ ክፍሎች ውስጥ የሚገኙ 201 ተማሪዎች በጥናቱ ሂደት ላይ ተሳታፊ የነበሩ ሲሆኑ ከእነዚህ መካከል በቀጥታ በጥናቱ ተሳታፊየነበሩት በድምሩ 111 ተማሪዎች ናቸው፡፡ በተመሳሳይም በዋናው ጥናት ላይ ከሶስት የተለያዩ ክፍሎች ውስጥ 198 ተማሪዎች በጥናቱ ሂደት ላይ የተሳተፉ ሲሆን ከእነዚህ መካከል በድምሩ 135 ተማሪዎች በቀጥታ የጥናቱ ተሳታፊዎች በመሆን በመረጃ ትንተናው ውስጥ ተሳታፊዎች ሊሆኑ ችለዋል፡፡ በአጠቃላይም በቅድመ ሙከራ ጥናቱና በዋናው ጥናት ላይ 399 ተማሪዎች በጥናቱ ሒደት ተሳታፊዎች ሲሆኑ ከእነዚህ ውስጥ 246 ተማሪዎች በዋናው ጥናትና በቅድመ ጥናቱ የመረጃ ትንተና ሂደት ውስጥ የተካተቱ ነበሩ፡፡ እነዚህ ተማሪዎች በሁለቱም ጥናቶች ላይ (በሙከራውና በዋናው ጥናት) ላይ በእጣ በተለዩ ሁለት የሙከራ ቡድን (ቡድን አንድና ቡድን ሁለት) እንዲሁም አንድ የቁጥጥር ቡድኑ ውስጥ የሚገኙ ነበሩ፡፡

በሌላ በኩል የሁለተኛ ደረጃ የተመረጠበት ምክንያት በአንጻራዊነት የጽህፈት መልመጃዎች ሰፋ ያለ ሽፋን የሚያገኙትና የመማሪያ ማስተማሪያ መጻህፍትም በአገር አቀፍ ደረጃ በተመሳሳይ አቀራረብ መዘጋጀት የሚጀምርበት የክፍል ደረጃ ከመሆኑ አንጻር የጥናቱን አካላይነት (ወካይነት) ሊያሰፋው ይችላል በሚል እሳቤ ነው፡፡ ይሁን እንጅ በሁለተኛ ደረጃ የትምህርት እርከን የሚገኙት

9ኛ እና 10ኛ ክፍሎች ቢሆኑም፣ ጥናቱ ግን በዘጠነኛ ላይ እንዲሆን የታቀደበት ምክንያትም በዘጠነኛ የክፍል ደረጃ ላይ የሚገኙ ተማሪዎች ከ10ኛ ክፍሎች በተሻለ ደረጃ የክፍል ትምህርቱን ትኩረት ሰጥተው ሊከታተሉ እንደሚችሉ የዚህ ጥናት አቅራቢ ለአራት አመታት ያሰባሰበውን ልምድ መነሻ በማደረግ ነው። ምክንያቱም (የዚህ ጥናት አቅራቢ በስራ ላይ ቆይታው በተግባር እንዳስተዋለው) 10ኛ ክፍሎች ለአገር አቀፍ የሁለተኛ ደረጃ ትምህርት ማጠቃለያ ፈተና የሚዘጋጁ (የሚወስዱ) በመሆናቸው ምክንያት ከክፍል የመቅረት፣ ትኩረታቸውን በሌሎች የትምህርት አይነቶች ላይ የማድረግና ተከታታይ ለሆነው ጽሁፋዊ የልምምድ ሒደት ልዩ ትኩረት የመንፈግ አዝማሚያ ሊያሳዩ ስለሚችሉ፣ የጥናቱን ውጤት ሊያዛቡ ወይም የሚገኘው ውጤት የተሳሳተ መደምደሚያ ላይ ሊያደርስ ይችላል በሚል ስጋት የጥናቱ ተሳታፊዎች አልሆኑም።

3.4. የመረጃ መሰብሰቢያ መሳሪያዎች (Instruments)

በዚህ ጥናት ላይ ሶስት አበይት የመረጃ መሰብሰቢያ መሳሪያዎች ተግባራዊ ሆነዋል:: እነሱም:- ፈተናዎች ማለትም ቅድመ ሙከራ ፈተና እና ድህረ-ሙከራ ፈተና፣ የጽህፈት መልመጃዎች (ለድህረ ሙከራ ፈተናው እና ለቃለመጠይቁ መሰረት ወይም መነሻ በመሆናቸው ምክንያት ኢቀጥተኛ በሆነ መንገድ የመረጃ ምንጭ በመሆን አገልግለዋል ለማለት ይቻላል።) እና ለተማሪዎች የተዘጋጀ ቃለመጠይቅ ናቸው።

3.4.1. ፈተናዎች (tests)

ፈተናዎቹ ሁለት ናቸው፤ቅድመ ሙከራ ፈተና እና ድህረ-ሙከራ ፈተናዎች። እነዚህ ሁለት ፈተናዎች የቀረቡት በቅድመ ሙከራዊ ጥናቱ (pilot study) እና በዋናው ሙከራዊ ጥናት መጀመሪያ እና መጨረሻ ላይ ነበር:: የፈተናዎቹ ዓላማም ሁለት ሲሆኑ እነሱም ቀዳሚው ዓላማ ተማሪዎቹ የልምምዳዊ ሒደቱን ከመጀመራቸው በፊት በሶስቱ ቡድኖች መካከል ጉልህ የሆነ የመጻፍ ክሂል ችሎታ ልዩነት መኖር ወይም አለመኖሩን ለማረጋገጥ ነው። ሁለተኛው ዓላማም በቡድኖቹ መካከል ጉልህ ልዩነት አለመኖሩ ከተረጋገጠ በኋላ ልምምዳዊ ተግባራቱን አከናውነው እና አስፈላጊ የሆኑት የመምህር-ተማሪ ምክክር ለቡድን አንድ እንዲሁም የመምህር ጽሁፋዊ ምጋቤ ምላሽ ለቡድን ሁለት ተማሪዎች ከቀረቡ ወይም ከተከናወኑ በኋላ፣ ሁለቱ ሙከራዊ ቡድኖች ከቁጥጥር ቡድኑ አንጻር እና ርስበርስ ሲነጻጸሩ ያሳዩትን የመጻፍ ክሂል መሻሻል (improvement) ደረጃ ለመለካት ነው:: ፈተናዎቹ የቀረቡትም ልምምዳዊ ሒደቱ ከመከናወኑ በፊትና በልምምዳዊ ተግባራቱ ፍጻሜ ላይ ነው። ተከታዩ ሰንጠረዣዊ መረጃም ይህን ቅደምተከተላዊ የአተገባበር ሒደት ያመለክታል:-

ሰንጠረዥ 3.2 ፡- ለሙከራ ቡድኖች እና ለቁጥጥር ቡድን ተማሪዎች የቀረቡ ቅድመና ድህረ ሙከራ ፈተናዎች ቅደምተከተላዊ የአተገባበር ሒደት

ቡድን		ቅድመ ሙከራ ፈተና (Pre-test)	ልምምዳዊ ጽሁፋዊ ስራ	በሙከራ ተግባር ላይ የሚቀርብ ምጋቤ ምላሽ (Treatment)	ድህረ ሙከራ ፈተና (Post-test)
ሙከራ ቡድን (Experimental group)	አንድ	ቅ.ሙ.ፈ.ቡ.አ	አከናውነዋል	የመ.ተ.ም	ድ.ሙ.ፈ.ቡ.አ
	ሁለት	ቅ.ሙ.ፈ.ቡ.ሁ	አከናውነዋል	የመ.ጽ.ም.ም	ድ.ሙ.ፈ.ቡ.ሁ
ቁጥጥር ቡድን (Control group)		ቅ.ሙ.ፈ.ቡ.ሶ	አከናውነዋል	--	ድ.ሙ.ፈ.ቡ.ሶ

ቅ.ሙ.ቡ.አ = ቅድመ ሙከራ ፈተና ቡድን አንድ
ቅ.ሙ.ቡ.ሁ = ቅድመ ሙከራ ፈተና ቡድን ሁለት
ቅ.ሙ.ቡ.ሶ = ቅድመ ሙከራ ፈተና ቡድን ሶስት
የመ.ተ.ም = የመምህር-ተማሪ ምክክር
የመ.ጽ.ም.ም = የመምህር ጽሁፋዊ ምጋቤ ምላሽ
ድ.ሙ.ቡ.አ = ድህረ ሙከራ ፈተና ቡድን አንድ
ድ.ሙ.ቡ.ሁ= ድህረ ሙከራ ፈተና ቡድን ሁለት
ድ.ሙ.ቡ.ሶ = ድህረ ሙከራ ፈተና ቡድን ሶስት

በሰንጠረዥ 3.2 ላይ የተጠቆሙት የእነዚህ ሁለት ጽሁፋዊ ፈተናዎች ርዕስ ተመሳሳይ ወይም አንድ አይነት ነው:: የርዕሱ አመራረጥ ሒደትም አጥኚው በመጀመሪያ ሶስት የረዥም ጊዜ ልምድ ያላቸው መምህራንን የተማሪዎቹን መማሪያ መጽሐፍ በመጠቀም፣ ከተማሪዎቹ አጠቃላይ ዳራ አንጻር ጽሁፍ ለመጻፍ አመቺ የሆኑ ከ10-15 ርዕሶችን እንዲያቀርቡ በማድረግ፤ እነዚህን ርዕሶች በመጀመሪያ ለጥናቱ ተሳታፊ ተማሪዎች ቀርበው ተማሪዎቹ ለፅህፈት የሚመርጧቸውን ርዕሶች እንዲጠቁሙ ተደርጓል:: በመቀጠልም በአብዛኞቹ ተማሪዎች የተመረጠውን ርዕስ በመለየት ለጥናቱ የቅድመ ሙከራና የድህረ-ሙከራ ፈተናዎች ርዕስ በመሆን ቀርቧል(ቅድመ ሙከራ ጥናቱም በዚሁ መንገድ ተከናውኗል):: የፈተናው አቀራረብም (ጥያቄ፣ መመሪያ ወይም ቅርጽ (format) አቀራረብ) በ Weir (1993) የጽሁፋዊ ስራ ፈተና አቀራረብ ስልት የተዘጋጀ ነው (በአባሪ “ኘ” ላይ የቀረበውን መመልከት ይቻላል)::

3.4.2. የጽህፈት መልመጃዎች (Writing tasks)

በቅድመ ሙከራ ጥናቱ ላይ ቅድመ እና ድህረ ፈተናውን ጨምሮ በአራት የተለያዩ ርዕሶች ላይ እንዲሁም በዋነው ጥናት ላይ ተማሪዎቹ በተመረጡ ሰባት የተለያዩ ርዕሶች ላይ (የቅድመና ድህረ ፈተናዎቹን ርዕሶች ጨምሮ) ከ100 ቃላት ባላነሰ፣ ጽሁፎችን በክፍል እና በቤት ስራ (assignment) መልክ እንዲጽፉ ተደርጓል:: በዋነው ጥናት ላይ የርእሶቹ ብዛት ሰባት የተደረገበት ምክንያት ተማሪዎቹ በአንድ ወሰነትምህርት ውስጥ የሚኖሯቸውን ክፍለጊዜያት በአግባቡ በመጠቀም በዚህ የጊዜ ቀመር ውስጥ የሚያሳዩትን የመጻፍ ክሂል ለውጥ ደረጃ ለመለካት ያስችላል ተብሎ ስለታመነ ነው። ከእነዚህ ሰባት ርዕሶች ውስጥ ስድስቱ ለጽህፈት ልምምዳዊ ሒደቱ ሲውሉ፣ አንዱ ርዕስ ደግሞ ለቅድመና ለድህረ ፈተና ተግባራት ሊውል ችሏል። በመሆኑም በእያንዳንዱ ስድስት ርዕሶች ላይ የመጀመሪያውን ረቂቅና የመጨረሻውን ጽሁፍ ጨምሮ ሶሰት ሶስት ረቂቆችን (drafts) በአጠቃላይ 18 ጽሁፎችን እና ሁለት የቅድመና ድህረ ፈተናዎችን፣ በድምሩ 20 ጽሁፋዊ ስራዎችን በዋናው ጥናት ላይ አከናውነዋል።

ጽሁፎቹን የሚጽፉት በአራት የተለያዩ የአፃፃፍ ስልቶች ማለትም በትረካ (narrative)፣ በገለፃ (descriptive)፣ በአስረጂ (expository) እና በአነፃፃሪ (comparison) የአፃፃፍ ስልቶች ነው:: በተለያዩ የአጻጻፍ (የአደራረስ) ስልቶች እንዲጽፉ የሚደረግበት ምክንያትም ቀደም ሲል በምእራፍ ሁለት “ንኡስ ክፍል 2.6.4” ስር በተገለጸው ለዚህ ጥናት በቀረበው ጽንሰሃሳባዊ ሞዴል መሰረት ተማሪዎቹ ከቀላል የአፃፃፍ ስልት ወደከባድ እንዲሸጋገሩ በማድረግ በእነዚህ በተለያዩ የአፃፃፍ ስልቶች ላይ የሚያጋጥሟቸው ችግሮች (የይዘት ወይም የቅርጽ) ልዩነቶች ያሏቸው ከሆኑ፣ ነጥረው እንዲወጡ ለማድረግ ስለሚስችሉና ይህንንም ሐሳብ ሊያጠናክሩ የሚችሉ የተለያዩ ጽሁፋዊ መልመጃዎች በተማሪዎች የመማሪያ መጽሐፍ ውስጥ የሚገኙ በመሆናቸው ምክንያት ነው::

የርዕሶቹ መረጣ ሒደትም የተከናወነው፡- በአጥኚው፣ በተጠኚ ተማሪዎቹና በአማርኛ መምህራን ተሳትፎ ነው:: የአተገባበር ሒደቱን በተመለከተም፣ በመጀመሪያ የተጠኚ ተማሪዎቹን ባህላዊ ዳራና የብስለት ደረጃ በቅርበት ሊረዱ የሚችሉና የረዥም ጊዜ ልምድ ያላቸው ሶስት መምህራን ከአስር እስከ አስራ አምስት የሚደርሱ የተለያዩ ርዕሶች እንዲያቀርቡ ከተደረገ በኋላ። ከዚህም በመቀጠል እነዚህን ርዕሶች ለተጠኚ ተማሪዎቹ በማቅረብ ከአንድ ጀምረው እስከ መጨረሻው ድርስ ለጽሁፍ ርዕስነት የቅድሚያ ትኩረት የሚሰጧቸውን በደረጃ እንዲጠቁሙ ተደርጓል። በተከታይም በአብዛኞቹ ተማሪዎች የቅድሚያ ትኩረት የተሰጣቸው አስር ርዕሶች ተለይተው በአብዛኞቹ ተማሪዎች የተመረጠውና የመምህራንን ይሁነታም ያገኘው ርዕስ

ለቅድመና ድህረ ፈተና እንዲሆን በማድረግ ቀሪዎቹ ስድስት በተከታታይ የተማሪውን ትኩረት ያገኙ ርዕሶችም ለክፍል ውስጥና ለቤት ስራ ጽሁፋዊ ልምምዶች በርዕስ ነት እንዲቀርቡ ተደርጓል፡፡ ይህን ማድረጉ ያስፈለገበት ምክንያትም ምንም እንኳ ስቀድሞ እነዚህ ርዕሶች በመማሪያ መጽሐፍ ላይ ሲቀርቡ ለክፍል ደረጃው እንደሚመጥኑ በባለሞያዎች ታምኖባቸው ቢሆንም ከዚህም ባሻገር ምናልባት ተማሪዎቹ በርእሶቹ ላይ ባለቸው ፍላጎቶች፣ ግንዛቤዎች እና የተለያዩ ዳራዎች ምክንያት በጽሁፋዊ ስራዎቻቸው ላይ ሊፈጠሩ የሚችሉ አሉታዊ ተጽእኖዎች ወይም የውጤት ልዩነት አምጪ ተላውጦዎችን አስቀድሞ ለመቀነስ ያስችላል የሚል ግንዛቤ በመኖሩ ምክንያት ነው፡፡

የጽህፈት መልመጃዎቹ አቀራረብ ሒደትም የመማሪያ መጻህፉን በመጠቀም በመጻህፉ ላይ በቀረቡት መመሪያዎች ወይም ትእዛዛት መሰረት፣ የተለያዩ የአቀራረብ ስልቶችን በመከተል፣ ለምሳሌም፡- ማብራሪያዎችን፣ ገለጻዎችን ወይም ትእዛዞችን በማስቀደም፣ መነሻ የሚሆኑ ሐሳቦችን በማቅረብ አስፋፍተው እንዲጽፉ በማድረግ፣ ምሳሌዎችን በማቅረብ፣ ቢጋሮችን በመጠቀም፣ ጅምር ሐሳቦችን ወይም ታሪኮችን አስፋፍተው እንዲጽፉ በማድረግ፣ ወዘተ. ተግባራዊ ተደርገዋል፡፡

3.4.3. ቃለመጠይቅ (interview)

ቃለመጠይቅ የቀረበው ለተማሪዎች ሲሆን ዓላማውም በሙከራ ጥናቱ ወቅት ተግባራዊ በተደረጉት በመምህር ጽሁፋዊ ምጋቤ ምላሽና በመምህር-ተማሪ ምክክር ላይ ያላቸውን አጠቃላይ አስተያየቶች ለማሰባሰብ ነው:: የጥያቄዎቹ ብዛት አስራ አንድ ሲሆኑ አቀራረባቸውም በከፊል የተዋቀሩ (semi-structured) ናቸው:: ጥያቄዎቹም በክፍል ውስጥ የጽህፈት ልምምድ ሂደት ላይ ያተኮሩ እንዲሆኑ በማድረግ በመጀመሪያ በአጥኚው ከተዘጋጁ በኋላ፣ በተከታይነትም ሁለተኛ ዲግሪ ያላቸው ሶስት የአማርኛ መምህራንና ሁለት የስነልቦና (Psychology) ባለሞያዎች ተገምግመው አስተያየት እንዲሰጡባቸው ተደርጓል፡፡ በመጨረሻም ለጥናቱ አማካሪ ቀርበው ተጨማሪ ማሻሻያ ተደርጎባቸዋል፡፡

ከዚህም ባሻገር በመጀመሪያ ለዋናው ጥናት ከመቅረቡ በፊት በቅድመ ሙከራ ጥናቱ ላይ ተፈትሾና መጠነኛ ማሻሻያ ተደርጎ (ለምሳሌ የሞያዊ ቃላት ለተማሪዎቹ በቀላሉ ግልጽ አለመሆን ችግር በመስተዋሉ በምሳሌዎች እንዲብራሩ ተደርጓል) በዋናው ጥናት ላይ ለሙከራ ቡድን አንድና ቡድን ሁለት ቀርቧል:: ከእያንዳንዱ ተማሪ ጋር የተከናወነው ቃለመጠይቃዊ ሒደትም በአማካይ ከአስር እስከ አስራምስት ደቂቃዎች የወሰደ ነበር፡፡ መረጃዎቹም በመጀመሪያ

በመቅረጸ ድምጽ ተሰብስበው ከዚያም ቃል በቃል ወደ ጽሁፍ እንዲሸጋገሩ (transcribe) ተደርጓል::

እነዚህ ቃለመጠይቃዊ ጥያቄዎችም የቅድመ ጥናቱ በአባሪ "ሀ" እንዲሁም የዋነው ጥናት በአባሪ "ጎ" ላይ ቀርበዋል፡፡ ከዚህም በተጨማሪ ከቃለመጠይቃዊ ሂደቶቹ የተሰበሰቡት ናሙና መረጃዎችም የቅድመ ሙከራ ጥናቱ፣ በአባሪ "ለ" 1ኛ እና 2ኛ እንዲሁም የዋናው ጥናት በአባሪ "ነ" 1ኛ እና 2ኛ ላይ ቀርበዋል፡፡ ከዚህም በተጨማሪ እነዚህን መረጃዎች በይዘቶቻቸው ተመሳሳይነት በንኡሳን ርዕሶች ስር በመመደብ በዋናው ጥናት በምእራፍ አራት ንኡስ ክፍል 4.12 ውስጥ ማብራሪያዎችን ወይም ገለጻዎችን ለማቅረብ ጥረት ተደርጓል፡፡

3.5. የመረጃ አሰባሰብ ሒደት (Data Collection Procedure)

ከላይ ለመግለጽ እንደተሞከረው ከመረጃ መሰብሰቢያ መሳሪያዎች መካከል ቅድመ ሙከራ ፈተና እና ድህረ ሙከራ ፈተና እንዲሁም የተማሪዎች ጽሁፋዊ ስራዎች በቀዳሚነት ይጠቀሳሉ፡፡ የተማሪዎቹ ልዩ ልዩ የክፍል ውስጥ ጽሁፋዊ ስራዎች እንደመረጃ መሰብሰቢያ መሳሪያነት ሊካተቱ የቻሉት፣ ለሙከራ ቡድኖቹ የቀረበው የድህረ ሙከራ ፈተና ውጤት እና ለተማሪዎቹ የቀረበው ቃለመጠይቅ መነሻ በመሆን ያገለገሉት እነዚህ የመምህር- ተማሪ ምክክርና የመምህር ጽሁፋዊ ምጋቤ ምላሽ የተከናወነባቸው የተማሪዎች ጽሁፋዊ ስራዎች ስለሆኑ ነው፡፡ በእነዚህ የመረጃ መሰብሰቢያ መሳሪያዎች አማካይነት የሚከናወነው የመረጃ አሰባሰብ ሒደትም እንደሚከተለው ይሆናል::

3.5.1. የቅድመ እና ድህረ ሙከራ ፈተናዎች

ቅድመና ድህረ ሙከራ ፈተናዎች በቅድመ ሙከራ ጥናቱና በዋና ጥናቱ መጀመሪያ እና ማጠናቀቂያ ላይ የቀረቡ ናቸው፡፡ የፈተናዎቹ ዓላማም በጥቅሉ ሲታይ የጥናቱን ተሳታፊ ተማሪዎችን ወቅታዊ (ነባራዊ) የመጻፍ ክሂል ችሎታ ለመረዳት እና በሙከራ ሒደቱ መጨረሻ ላይ ተማሪዎቹ ያሳዩትን ለውጥና የለውጡን ደረጃ፣ በቡድኖቹ ውስጥ (በተናጠል) እንዲሁም በቡድኖቹ መካከል በንጽጽር ለመመርመር ነው፡፡ የፈተናዎቹም አቀራረብ አንድ አይነት ነበር:: ይህ ማለት በሌላ አገላለጽ፣ በቅድመ ሙከራ እና በድህረ ሙከራ ፈተናዎቹ ላይ ለተማሪዎቹ የቀረበው የጽሁፍ ርዕስ፣ የጊዜ መጠንና የአጻጻፍ ትዕዛዛት(መመሪያዎች) በሁለቱም ጊዜያት አንድ አይነት ነበሩ:: ፈተናዎቹ የቀረቡት ለሶስቱም ቡድኖች ሲሆን፣ ሶስቱም ቡድኖች

በተመሳሳይ ጊዜያት ውስጥ በአጥኚውና በሁለት ተጨማሪ መምህራን እገዛ አማካይነት ጽሁፋዊ ተግባራቱን እንዲያከናውኑ ተደርጎ ወረቀቶቹ ተሰብስበዋል::

እነዚህ የተማሪዎች ቅድመና ድህረ ሙከራ ፈተናዎችም በተመረጡ ሁለት የተለያዩ አራሚዎች (መምህራን) ውጤት እንዲሰጣቸው ተደርጓል:: አራሚዎቹም ከአስራ አምስት እስከ ሰላሳ አመታት ያህል ጥናቱ በተከናወነበት አካባቢ የማስተማር ልምድ ያላቸው በመሆናቸው ምክንያት፣ የተማሪዎቹን አጠቃላይ ዳራ ማለትም ባህላዊ፣ ሐይማኖታዊ፣ ስነልቦናዊ፣ወዘተ. እንዲሁም የአማርኛ ቋንቋ የጽሁፋዊ ስራዎቻቸው ላይ የሚስተዋሉ ችግሮችን በተመለከተ አስቀድሞ በቂ ግንዛቤ ያላቸው ናቸው ተብሎ ይታመናል። የአራሚዎቹ ተናጥላዊ (ግላዊ) የአስተራረም ሒደት አንድ ወጥ አካሄድን የተከተለና ከጊዜ ወደ ጊዜ የማይለዋወጥ ለማድረግ ይቻል ዘንድም፣ የመጀመሪው ቅድመ ሙከራ ጥናት ከመከናወኑ በፊት፣ በቅድሚያ በጥናቱ ላይ በተግባር በሚውለው የ Jacobs እና ሌሎች 1981 የተማሪዎች ጽሁፋዊ ስራዎች መመዘኛ መስፈርት (ይህ መስፈርት በአባሪ "መ" ላይ ቀርቧል) ላይ አጥኚው በተገኘበት ሰፊ ምክክር በማከናወን፣ በአራሚዎቹ ዘንድ በቂ ግንዛቤና የጋራ መግባባቶች እንዲኖሩ ተደርጓል።

በተመሳሳይ በአራሚዎቹ መካከል ያለውን አስተማማኝነት ለማረጋገጥና በሁለቱ አራሚዎች የተገኘውን ውጤት በመተንተን ለማነጻጸር ይቻል ዘንድ ለማህበራዊ ሳይንስ መስክ የመረጃ ትንተና ሒደት ሊውል የሚችለውን የ "SPSS" ፕሮግራምን በተግባር ላይ በማዋል የፒርሰን ኮርሌሽን ኮፊሽንት (pearson's correlation coefficient) ተሰልቶ በሁለቱ አራሚዎች መካከል ጉልህ የሆነ የአስተራረም ልዩነት አለመኖሩን ለማረጋገጥ ተችሏል፤ በሁለቱ አራሚዎች መካከል ጉልህ የሆነ የአስተራረም ልዩነት ባለመታየቱ ምክንያትም (ቀደም ሲል በዚህ ጥናት ትልም (proposal) ላይ ተጨማሪ ሶስተኛ አራሚ ወይም አጥኚው ተሳታፊ የሚሆኑት፣ በሁለቱ አራሚዎች መካከል ጉልህ ልዩነቶች ሲታይ እንደሆነ በመገለጹ ምክንያት) በቅድመ ሙከራ ጥናቱም ላይ ሆነ በዋናው ጥናት ላይ ሶስተኛ አራሚ ማካተቱ አስፈላጊ ሆኖ አልተገኘም። የሀ የአራሚዎችን አስተማማኝነት ለማረጋገጥ የተከናወነው የመረጃ ትንተና ሂደት የዋናው ጥናት በንኡስ ክፍል 3.7 እንዲሁም የቅድመ ሙከራ ጥናቱ በንኡስ ክፍል ስር3.8.4.1 እና3.8.6 ስር ባጭሩ ቀርቧል። ከዚህም በተጨማሪ ሰንጠረዣዊ መረጃዎች በ "አባሪ ዘ" ላይ ቀርበዋል።

3.5.2.. የተማሪዎች ጽሁፋዊ ስራዎች

የጥናቱ ዓላማ የመምህር ጽሁፋዊ ምጋቤ ምላሽ እና የመምህር- ተማሪ ምክክር በተማሪዎች ጽሁፋዊ ስራዎች ላይ ከቀረቡ (ከተካሄዱ) በኋላ የተማሪዎቹ የመጻፍ ክሂልእድገት ላይ ያላቸውን የተጽዕኖ አይነት (አዎንታዊ ወይም አሉታዊ) እና የተጽእኖ ደረጃ መመርመር ነው:: በዚህ ሒደት ውስጥ የመምህር ምጋቤ ምላሽ በሁለት አበይት ጉዳዮች (ይዘታዊ (content) እና ቅርጻዊ (form) ጉዳዮች) ላይ ትኩረት በማድረግ በተለያዩ ስልቶች ቀርቧል፡፡ እነዚህም ይዘታዊው ጽሁፋዊ ምጋቤ ምላሽ በህዳግ (margin) ወይም በጽሁፍ መጨረሻ ላይ በአረፍተነገር ወይም በአንቀጽ መልክ ሲቀርብ፣ በተጨማሪም ቅርጻዊው ምጋቤ ምላሽ በቀጥተኛ እና በኢቀጥተኛ አቀራረብ ስልት ቀርቧል፡፡ ኢቀጥተኛው አቀራረብም በኮዳዊ ወይም በመለያ (Coded) እና በኢኮዳዊ (uncoded) የምጋቤ ምላሽ አቀራረብ ስልቶች ተግባራዊ ተደርጓል:: በዚህም ጊዜ በምእራፍ ሁለት በተገለጸው መሰረት ተማሪዎቹ ተግባራዊ የሚሆኑትን ምልክቶችና ትርጓሜዎቻቸውን ወይም ውክልናዎቻቸውን በተመለከተ ገለጻ ተደርጎላቸዋል፡፡

በተመሳሳይ በተማሪዎች ጽሁፋዊ ስራዎች ይዘት ላይ የተካሄዱት ምጋቤ ምላሾች ያተኮሩት በምዕራፍ ሁለት ስር በቀረበው ንድፈ-ሐሳባዊ መረጃዎች መሰረት፡- በጽሁፍ አደረጃጀት፣ በአንቀጽ አገነባብ እና በሐሳብ ተያያዥነት (cohesion) ላይ ሲሆን፣ የተማሪዎችን (የፀሀፊዎችን) የተነሳሽነት ስሜት የሚቀንሱ አሉታዊ አስተያየቶችን በመቀነስ አዎንታዊ አስተያየቶች፣ ምክሮችና የማሻሻያ ሐሳቦችን ለማቅረብ ጥረት ተደርጓል:: በተመሳሳይ በመምህር-ተማሪ ምክክር ላይ፣ ፀሀፊውን በስም በመጥቀስ ተናጠላዊ፣ ቡድናዊ ወይም ትብብራዊ ምክክር በማከናወን በጽሁፋዊ ስራዎቻቸው ላይ የተመሰረተ ውይይቶች እና አስተያየቶች ተካናውነዋል::

ከዚሁ ጋር በተያያዘ ለተማሪዎቹ የሚቀርበው ጽሁፋዊ አስተያየትና በመምህር- ተማሪ ምክክር ላይ የሚቀርቡትን የመወያያ አጀንዳዎችና ዋና ዋና የትኩረት አቅጣጫዎች ተገቢነት ያላቸው መሆን ወይም አለመሆናቸውን ለማረጋገጥ ይቻል ዘንድ፣ በመጀመሪያው የተማሪዎች ጽሁፋዊ ረቂቅ ላይ የቀረቡትን (በተግባር የዋሉትን) አስተያየቶችና የመወያያ ርእሰ-ጉዳዮችን የያዙ ናሙናዎችና መረጃ መመዝገቢያ ቅጽ በፎቶኮፒ በማባዛት፣ ልምድ ላላቸው ሁለት የተለያዩ መምህራን ለግምገማ በማቅረብ፣ ከመምህራኑ ጋር ምክክር ተደርጓል:: በመምህራኑ የተሰጡ መጠነኛ አስተያየቶችና የማሻሻያ ሐሳቦችን (ለምሳሌ፡- ቀለል ያለ ቋንቋ መጠቀምና ረዘም ያሉ አስተያየቶች አሰልቺነት እንዳይኖራቸው አጠር አድርጎ ማቅረብን በተመለከተ) በመቀበል በተከታዮቹ የተማሪዎች ረቂቆች ላይ ተግባራዊ እንዲሆኑ ተደርገዋል::

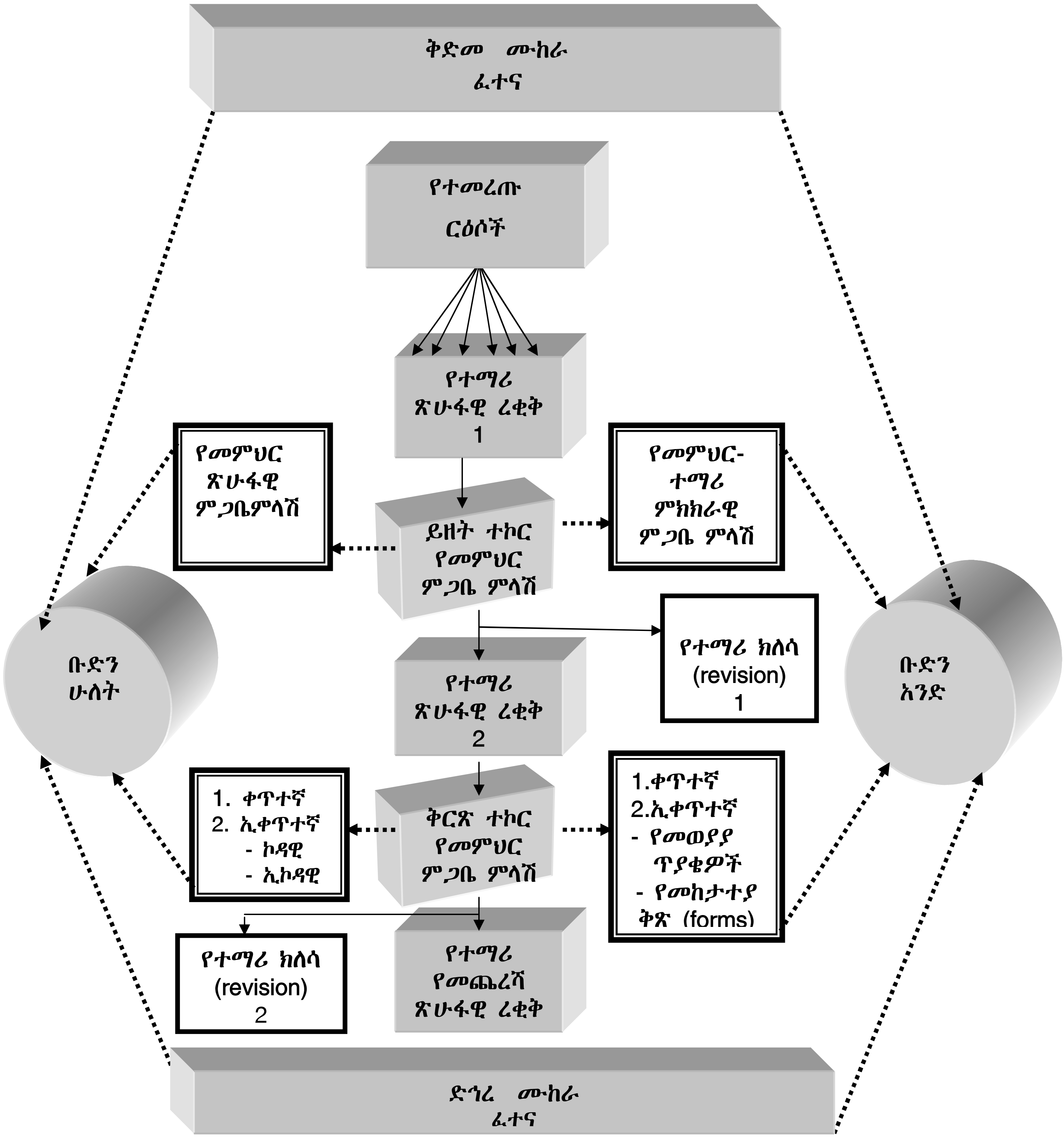
የትግበራ ሒደቱን በተመለከተም፣ ተማሪዎቹ በእያንዳንዱ ርዕሶች ላይ በአቀረቧቸው የመጀመሪያ ረቂቃዊ ጽሁፎች ላይ ለቡድን አንድ በምክክር፣ እንዲሁም ለቡድን ሁለት በጽሁፍ መልክ በይዘት ላይ ያተኮሩ ምጋቤ ምላሾችን ካከናወኑ በኋላ ያገኟቸውን ምጋቤ ምላሾች (አስተያቶች፣ የማሻሻያ ሐሳቦች፣ ማበረታቻ፣ ወዘተ.) በግብአትነት ተጠቅመው ሁለተኛውን ረቂቅ ጽፈው እንዲያቀርቡ ተደርጓል:: በሁለተኛው ረቂቃዊ ጽሁፍ ላይም በቅርጽ ላይ ያተኮረ ምጋቤ ምላሽ እንዲቀርብላቸው ተደርጓል:: ይህ ቅርጽ ወይም መዋቅር-ተኮር ምጋቤ ምላሽ በቀዳሚነት የቀረበውም፣ በተለያዩ ምሁራን በተደጋጋሚ በተጠቆሙትና ዋና ዋና በሚባሉት አምስት የሁለተኛ ቋንቋ ተማሪዎች መዋቅራዊ የጽህፈት ድክመቶች ላይ ማለትም በቃላት አጠቃቀም፣ በቁጥር መስማማት፣ ባለቤትና ማሰሪያ አንቀጽ ስምምነት፣ በድርጊት ጊዜ እንዲሁም በስርዓተነጥብ አጠቃቀም ላይ በሚስተዋሉ መሰረታዊ ችግሮች ላይ የቅድሚያ ትኩረት በማድረግ ነበር::

በእነዚህ ቅርጻዊ/መዋቅራዊ ድክመቶች እና/ወይም ጠንካራ ጎኖች ላይ ለሁለቱም የሙከራ ቡድኖች የቀረቡት ምጋቤ ምላሾችም ሁለቱንም ስልቶች ማለትም ቀጥተኛ እርማትን እና ኢቀጥተኛ እርማትን ያካተቱ እንዲሆኑ ተደርጓል:: ምክንያቱም እንደ Lalande (1982፣140) እና Chandler (2003፣291) ገለፃ በተማሪዎቹ የመጀመሪያ ልምምዳዊ ጽሁፋዊ ስራዎቻቸው ላይ ቀጥተኛ ምጋቤ ምላሽ መቅረቡ ተማሪዎቹ ትክክለኛውን ቅርጽ ይሁነኝ ብለው እንዲዋሀዱት ወይም የራሳቸው የአጻጻፍ መንገድ እንዲያደርጉት ሲረዳቸው፣ በተመሳሳይ በተከታዮቹ የልምምድ ጊዜያትም ኢቀጥተኛው ምጋቤ ምላሽ መቅረቡም፣ ተማሪዎቹ በመምህራቸው ለተጠቆሙት ድክመቶች ወይም ስህተቶች አማራጭ ምላሾች እዲፈልጉ ይረዳቸዋል። በመሆኑም ሁለቱም የየራሳቸው የሆነ ጠቀሜታ ስለሚኖራቸው በቅድመ ሙከራ ጥናቱም ሆነ በዋናው ጥናት ውስጥ ተግባራዊ ለማድረግ ጥረት ተደርጓል::

ይህ የክፍል ውስጥ የምጋቤ ምላሽ አቀራረብ ሒደቱ የተከናወነውም በአጥኚው ቢሆንም በአንጻሩ የቅድመና ድህረ ፈተናዎች እርማት የተካሄደው በሌሎች መምህራን እገዛ ነው። ሙከራው ከክፍል መምህሩ ይልቅ በአጥኚው እንዲከናወን ከተመረጡባቸው ምክንያቶች ውስጥ ቀዳሚዎቹ፡- የመጀመሪያው ተማሪዎቹ የሚያከናውኗቸው ጽሁፋዊ እና ምክክራዊ የመምህር ምጋቤ ምላሽ አሰጣጥ ሒደቶች ንድፈሐሳባዊ መረጃዎቹ በሚጠቁሙት መሰረት በትክክል መከናወናቸውን በቅርብ ለመከታተል ወይም ለመቆጣጠር እንዲሁም ተማሪዎቹም በተለያዩ ጊዜያት በተደጋጋሚ የሚቀርቡላቸውን ምጋቤ ምላሾች ተጠቅመው ጽሁፋቸውን መከለስ ወይም አለመከለሳቸውን ትኩረት ሰጥቶ በቅርበት ለመከታተል አመቺ ይሆናል ተብሎ በመታቀዱ

ሲሆን፣ ሁለተኛው ምክንያትም፣ የጽሁፋዊም ሆነ የመምህር-ተማሪ ምክክራዊ የምጋቤ ምላሽ አቀራረብ ሒደቶችን በተመለከተ ቀደም ሲል በምእራፍ ሁለት ስር ከቀረቡት የተለያዩ ምሁራን ንድፈሐሳባዊ ዳራዎች አንጻር አጥኚው የተሻለ ግንዛቤ ይኖረዋል ተብሎ በመታሰቡ ነው፡፡

በአጠቃላይም እነዚህ ከላይ በዝርዝር ለመግለጽ የተሞከሩትን፣ የመምህር-ተማሪ ምክክራዊ የምጋቤ ምላሽና የመምህር ጽሁፋዊ ምጋቤ ምላሽ የትኩረት አቅጣጫዎች፣ ቅደምተከተላዊ (ሒደታዊ) የአቀራረብና አተገባበር ሒደቶች እና እርስበርሳዊ ዝምድናዎቻቸውን ወይም ትስስራቸውን በተመለከተ ከሁለቱ የሙከራ ቡድኖች (ቡድን አንድ እና ቡድን ሁለት) አኳያ ምን እንደሚመስል ለማመልከት ይረዳ ዘንድ ተከታዩ ስእላዊ መግለጫ ቀርቧል፡፡



ስዕል ሰባት :- በጥናቱ፣ ለሙከራ ቡድን (ቡድን አንድና ቡድን ሁለት) ተማሪዎች የቀረቡ ሒደታዊ (ዑደታዊ) የተማሪዎች የፅህፈት ተግባራት፣ የመምህር ምጋቤ ምላሽ (ምክክራዊ እና ጽሁፋዊ) አቀራረቦች እንዲሁም ቅድመና ድህረ ሙከራ ፈተናዎች ትስስሮሽና የአተገባበር ቅደምተከተል መግለጫ (በአጥኚው የቀረበ)

በአጠቃላይ ከላይ በስዕል ስድስት ውስጥ የተገለጹት ነጥቦች የቀረቡት የተለያየ ቅርጽ ባላቸው ማእቀፎች ውስጥ ሲሆን፣ ከእነዚህ መካከል አንዳንዶቹ በተመሳሳይ ቅርጽና መጠን የቀረቡበት መሰረታዊ ምክንያት በተገለጹት ነጥቦች (ጉዳዮች) መካከል ያለውን ተመሳሳይነት ወይም የአቻዊነት ዝምድና ለማጉላት ስለተፈለገ ነው፡፡ ለምሳሌም የመዋቅሩን መቅድምና ድምዳሜ በተመሳሳይ ቅርጽና መጠን ለማቅረብ ተሞክሯል፡፡ ይህም የሚያስረዳው የቅድመ ሙከራ ፈተና እና የድኅረ ሙከራ ፈተና በይዘታቸውም ሆነ በአቀራረባቸው አንድ አይነት ሆነው ልዩነቶቻቸው የሚቀርቡበት ጊዜ ወይም ቅደምተከተል መሆኑን ለመግለጽ ነው፡፡ ከዚህም በተጨማሪ ስዕላዊ መግለጫው እንደሚጠቁመው ይህ ቅድመ ሙከራ ፈተና በቡድኖቹ ከተተገበረም በኋላ (ለንጽጽራዊ ስራው) የቀጥታ ግንኙቱ ከድህረ ሙከራ ፈተና ጋር መሆኑን ያሳያል፡፡

በተከታዩ የትግበራ ማእቀፍ ውስጥ የተመረጡ ርዕሶች ይገኛሉ፡፡ ከርእሶቹ ስር የቀረቡት ስድስት ቀጥተኛ መስመሮችም የርእሶቹ ብዛት ስድስት መሆናቸውን (የቅድመና ድህረ ሙከራ ፈተና ርዕስን ሳያካትት) ከመግለጻቸውም ባሻገር እያንዳንዱ ስድስቱም ርዕሶች በተናጠል በተከታነት በቀረቡት ተዋረዳዊና ጎናዊ የትግበራ ሒደቶች ውስጥ ማለፋቸውን ያመለክታሉ፡፡ በዚህም መሰረት በእያንዳንዱ ርእሰ ላይ ሶስት ሶስት ረቂቆች መቅረባቸውንና በረቂቆቹ የተለያዩ እርከኖች ላይም ለቡድን አንድ እና ለቡድን ሁለት ተማሪዎች የቀረቡት የመምህር-ተማሪ ምክክርና የመምህር ጽሁፋዊ ምጋቤ ምላሽ በምን ስልት እንደቀረቡና በመካከላቸው ያለውም የርስበርስ ትስስሮሻዊ ዝምድናዎችም ምን እንደሚመስሉ በዚህ ስዕላዊ መግለጫ ለመጠቆም ተሞክሯል፡፡

3.6. የመረጃ ትንተና

ከተለያዩ የመረጃ መሰብሰቢያ መሳሪያዎች (ከቅድመ ሙከራ ፈተና፣ ከድህረ ሙከራ ፈተና እንዲሁም ከተማሪዎች ቃለመጠይቅ) የተሰበሰቡት መጠናዊ እና አይነታዊ መረጃዎች እንደሚከተለው በተለያዩ ስልቶች ተተንትነው ቀርበዋል::

ቅድመ ሙከራ የፈተና የቀረበው ተማሪዎች ልዩ ልዩ ተግባራዊ ልምምዳዊ ጽሁፋዊ ስራዎችን ከመጀመራቸው በፊት ነበር፡፡ ቀደም ሲል እንደተጠቆመው፣ የዚህ ፈተና ቀዳሚው ዓላማ ለጥናቱ በተለዩት ሶስት ክፍሎች መካከል ጉልህ የሆነ የውጤት ልዩነት መኖሩን ወይም አለመኖሩን በማረጋገጥ፣ በተመረጡት ክፍሎች መካከል ጉልህ ልዩነት አለመኖሩ ሲረጋገጥ፣ በሶስት የተጠኚ ቡድኖች (ሁለት ሙከራዊ ቡድንና አንድ የቁጥጥር ቡድን) ለመመደብ ሲሆን፣ ሁለተኛው ዓላማም ተማሪዎቹ ልምምዳዊ ተግባራቱን ከማከናወናቸው በፊት የነበራቸው የክሂል

ደረጃ፣ ከልምምዳዊ ሒደቱ በኋላ ምን ያህል ለውጥ እንዳሳየ ለመረዳት ይቻል ዘንድ፣ ከድህረ ሙከራ ፈተናው ጋር በንጽጽር ለመመርመር ነበር፡፡

ከዚህ አኳያ ከቅድመ ፈተና የተገኘው የተማሪዎች ውጤት አተናተን ሒደትም በመጀመሪያ በተጠኚነት በተመረጡት ሶስት ክፍሎች ለሚገኙ ተማሪዎች በተመሳሳይ ጊዜ ፈተናው ተሰጥቶ ከተሰበሰበ በኋላ ቀደም ሲል በንኡስ ክፍል 3.5.1 በተገለጸው መሰረት በተመረጡ ሁለት አራሚዎች ታርሞ የእያንዳንዱ ተማሪ ውጤት (በሶስቱም ቡድኖች ተለይቶ) ከ100 ፐርሰንት ተመዝግቧል፡፡ የአመዘጋገብ ሒደቱም እንደሚከተለው ተከናውኗል ፡-

ሰንጠረዥ 3.3 ፡- የተማሪዎች ቅድመና ድህረ ሙከራ ፈተናዎች መመዝገቢ ቅጽ ናሙና

ተማሪ መለያ ኮድ	የተማሪ ሙሉ ስም	ጾታ	• ቅድመ ሙከራ አራ.-1 100 %	•• ቅድመ ሙከራ አራ.-2 100 %	••• ቅድመ ሙከራ አማ. 100 %	#ድህረ ሙከራ አራ.-1 100 %	## ድህረ ሙከራ አራ.-2 100 %	### ድህረ ሙከራ አማ. 100 %
ተ1								
ተ2								
ተ3								
ተ4								
.								
.								
.								

<u>መግለጫ</u> ፡- • በአራሚ አንድ የተሰጠ ቅድመ ሙከራ ፈተና ውጤት
•• በአራሚ ሁለት የተሰጠ ቅድመ ሙከራ ፈተና ውጤት
••• በአራሚ አንድና በአራሚ ሁለት የተሰጠ ቅድመ ሙከራ ፈተና አማካይ ውጤት
በአራሚ አንድ የተሰጠ ድህረ ሙከራ ፈተና ውጤት
በአራሚ ሁለት የተሰጠ ድህረ ሙከራ ፈተና ውጤት
በአራሚ አንድና በአራሚ ሁለት የተሰጠ ድህረ ሙከራ ፈተና አማካይ ውጤት

ከላይ በሰንጠረዥ 3.3 በቀረበው መልኩ የሶስቱም ተጠኚ ክፍል ተማሪዎች ውጤቶቻቸው ለየብቻ ተመዝግቧል፡፡ በመቀጠልም የተገኙት የተማሪዎች ውጤቶች በልዩ ልዩ ስታትስቲክሳዊ ቀመሮች (አማካይ ውጤት፣ መደበኛ ልይይት፣ ቲ-ቴስት፣ ቫሪያንስ፣ አኖቫ፣ ማኖቫ) ተሰልተው እንዲቀርቡ ተደርጓል፡፡ በመሆኑም በዚህ ጥናት ውስጥ ከጥናቱ ዓላማ አንጻር ሁለቱ አበይት የስታትስቲክስ አይነቶች ማለትም ገላጭ ስታትስቲክስ (Descriptive statistics) እና ትንበያዊ ስታትስቲክስ (Inferential statistics) ተግባራዊ ተደርገዋል፡፡

ስለዚህም በሶስቱም ምድቦች ውስጥ አጠቃላይ የመጻፍ ክሂላቸውን ለመመርመር ይቻል ዘንድ በቀዳሚነት የአማካይ መጠን (mean value)በተግባር ላይ ውሏል፡፡ በተመሳሳይም ጥገኛ

ያልሆኑት ተላውጦዎች (የመምህር-ተማሪ ምክክርና የመምህር ጽሁፋዊ ምጋቤ ምላሽ) ጥገኛ በሆኑት ተላውጦዎች ማለትም በተማሪዎቹ ንኡሳን የመጻፍ ክሂሎች (የሐሳብ አደረጃጀት፣ ይዘት፣ ቃላት አጠቃቀም፣ የቋንቋ አጠቃቀምና ስርአተ ጽህፈት) ውጤቶች ላይ ያሏቸውን አዎንታዊ ወይም አሉታዊ ተጽእኖዎች ለመመርመር ይቻል ዘንድ፣ የልዩነት ትንተና አመላካች የሆኑት የአኖቫ እና የማኖቫ ስታትስቲክሳዊ ስሌቶች ተግባራዊ ተደርገዋል፡፡

በእነዚህ የተለያዩ ስታትስቲክሳዊ የመረጃ መተንተኛ ስልቶች ተተንትነው የቀረቡት መረጃዎችና ግኝቶች፣ በጥናቱ ሒደት በየደረጃው ለጥናቱ ንኡሳን ዓላማዎች (ጥያቄዎች) እና በመጨረሻም ለጥናቱ ዓብይ ዓላማ መልስ ለመስጠት ረድተዋል፡፡ በዚህም መሰረት ከቅድመ ሙከራ ጥናቱ ፈተና የተገኛው ውጤት ሁለት አበይት ፋይዳዎች ነበሩት፡፡ የመጀመሪያ ፋይዳው ሶስቱን ቡድኖች ሚዛናዊ የአመዳደብ ሒደት እንዲኖራችው ለማስቻል የረዳ ሲሆን ሁለተኛው ፋይዳው ከድህረ ሙከራ ጥናቱ ፈተና ከተገኘው የተማሪዎች ውጤት ጋር በማነጻጸር በሁለቱ የሙከራ ቡድኖች መካከል እንዲሁም ሁለቱን የሙከራ ቡድኖች ከቁጥጥር ቡድኑ ጋር በማነጻጸር፣ ጥገኛ ያልሆኑ ተላውጦዎች በተማሪዎቹ ንኡሳን የመጻፍ ክሂሎች ላይ ምን ያህል ተጽእኖ እንዳስከተሉ፣ በተጓዳኝነትም ሁለቱን የሙከራ ቡድኖች ርስበርስ በማነጻጸር የተጽእኖቻቸውን ደረጃዎች በመመርመር፣ በመጨረሻም በአጠቃላይ ከቁጥጥር ቡድኑ አንጻር በሙከራ ቡድኖች ውስጥ የታዩትን የመጻፍ ክሂል ለውጥ ለመለካት አስችሏል፡፡

ይህ የመጻፍ ክሂል ለውጥ ምርመራ በተለያዩ እርከኖች ላይ ከተለያዩ ሁኔታዎች አንጻር በዝርዝር የተከናወነ ነበር፡፡ ይህም ማለት ከጽህፈት ትክክለኛነት አኳያ፡- በእያንዳንዱ ቡድን ውስጥና በቡድኖቹ መካከል ከተማሪዎቹ ጽሁፋዊ ስራዎች ይዘት፣ አደረጃጀት፣ የቃላት ትክክለኛነት፣ የቋንቋ አጠቃቀምና ስርአተ ጽህፈት ተገቢነት አንጻር የመምህር-ተማሪ ምክክርና የመምህር ጽሁፋዊ ምጋቤ ምላሽ ያሳዩትን ለውጥ ወይም ተጽእኖ ለመለካት፣ ከላይ በተገለጹት በእያንዳንዱ ንኡሳን የተማሪዎች የጽህፈት ክሂሎች ላይ የተገኘው የአማካይ ውጤት መጠን በንጽጽር ለመመርመር ጥረት ተደርጓል፡፡

በዚህ በስታትስቲክሳዊ ስሌት ሒደት ላይም ሁለት በሁለተኛ ዲግሪ ደረጃ የስታትስቲክስ እውቀት ያላቸው ባለሞያዎች እንዲሳተፉ ተደርጓል:: በዚህም መሰረት ተማሪዎቹ ሁለቱን ፈተናዎች በተናጠል እና በሁለቱ ፈተናዎች (ቅድመ ሙከራና ድህረ ሙከራ ፈተናዎች) መካከል የታየውን አማካይ የለውጥ መጠን በባለሞያዎቹ በመታገዝ ተሰልቶ ከቀረበ በኋላ ውጤቱን በማገናዘብ በተናጠል (ውስጠ ቡድን) እና በንጽጽር (በቡድኖቹ መካከል) ትንታኔ ቀርቧል::

በሌላ በኩል በጥናቱ የመረጃ ትንታኔ ውስጥ፣ በቃለመጠይቅ የተሰበሰቡት አይነታዊ መረጃዎች

ትንታኔ ቀርቧል። የቃለመጠይቃዊ መረጃዎቹ ትንታኔ የተከናወነውም በጭብጥ (ለብቻቸው በአምስት ርእሰ-ጉዳዮች በመለየት) ወይም የርእሰ-ጉዳይ ተመሳስሎነትን መሰረት(ከአሃዛዊው መረጃ ትንታኔ ጋር በማቀናጀት) ነው። ስለዚህም ባጭሩ ትንታኔው በዋነኛነት ራሱን ችሎ በዋናው ጥናት የመረጃ ትንተና ውስጥ (በምእራፍ አራት ንኡስ ክፍል 4.12) የቀረበ ሲሆን፣ ከዚህም በተጨማሪ እነዚህ ከቃለመጠይቅ የተገኙትን መረጃዎች ከአሀዛዊው መረጃዎች ጋር ማገናዘቡ አስፈላጊ ሆኖ ሲገኝ፣ ከመጠናዊ የመራጃ ትንታኔዎች ጋር እየተቀናጁ ቀርበዋል። ከዚህም በተጨማሪ ከተማሪዎቹ በቃለመጠይቅ የተሰበሰቡት መረጃዎች ቃል በቃል ወደ ጽሁፍ ተሸጋግረው በአባሪ "ለ" እና "ነ" ውስጥ እንዲካተቱ ተደርጓል።

3.7. የዋናው ጥናት የአራሚዎች አስተማማኝነት

3.7.1. የዋነው ጥናት የቅድመ ፈተና (pre test) የአራሚዎች አስተማማኝነት

በቅድመ ፈተና እርማት ላይ ሁለቱ አራሚዎች በሙከራ ቡድን አንድ እርማት ጊዜ የነበራቸው የስምምነት ደረጃ 0.967 ሲሆን፣ በተመሳሳይ በሙከራ ቡድን ሁለት እርማት ወቅትም የነበራቸው የስምምነት ደረጃ 0.957 ነበር (ሰንጠረዣዊ መረጃዎች በ "አባሪ ዘ" ላይ ቀርበዋል)። ይህን የተገኘውን የስምምነት ደረጃ፣ የቁጥጥር ቡድን (ቡድን ሶስት) ተማሪዎችን ጽሁፋዊ ስራ ሲያርሙ ከነበራቸው ውጤት 0.939 ጋር ስናነጻጽረው፣ አራሚዎቹ አንድ ወጥ የአስተራረም ሒደት ተከትለው ማረማቸውን ያሳየናል።

3.7.2. የዋናው ጥናት የድህረ ፈተና (post test) የአራሚዎች አስተማማኝነት

አራሚዎቹ በድህረ ሙከራ ፈተና ወቅት በሶስቱም ቡድኖች የጽሁፋዊ ስራ እርማት ጊዜ የነበራቸውን የአስተራረም ስምሙነት ደረጃ ሲታይ፡- በሙከራ ቡድን አንድ (r = 0.966)፣ በሙከራ ቡድን ሁለት (r = 0.966) እና በቁጥጥር ቡድኑ እርማት ወቅት (r = 0.976) የነበራቸው የስምሙነት ደረጃ ከፍተኛ ሆኖ እናገኘዋለን። ስለዚህም በአጠቃላይ አራሚዎቹ ቀደም ሲል እንደተጠቆመው በቅድመ ፈተናም ሆነ በድህረ ፈተና አስተራረማቸው ላይ ተመሳሳይ የሆነ የአስተራረም መንገድ መከተላቸውን እና በሶስቱም የጥናቱ ተሳታፊ ቡድኖች ውስጥ የሚገኙትን የእያንዳንዱን ተማሪዎች ጽሁፋዊ ስራዎች ሲያረሙ የመገምገሚያ

መስፈርቶቹን ከግምት ውስጥ በማስገባትና ተመሳሳይ የሆነ የአስተራረም ሒደትን በመከተል ጥንቃቄ የተሞላበት የውጤት አሰጣጥ ሒደት መከተላቸውን ያሳያል፡፡

በመሆኑም ይህ የአራሚዎቹ የአስተራረም የተዛምዶነት መጠን፣ በሶስቱም ቡድኖች ወቅት ከፍተኛ የሆነ የተዛምዶነት ውጤት ማሳየት መቻሉ፣ በአራሚዎቹ የአስተራረም ልዩነቶች ምክንያት ሊከሰት ይችል የነበረውን የጥናቱ ውጤት መዛባት ችግርን ከማስወገድ አኳያ ከፍተኛ እገዛ አድርጓል፡፡

3.8. የቅድመ ሙከራ ጥናት (Pilot Study) ትግበራ እና የተገኘ ልምድ

3.8.1. መግቢያ

የቅድመ ሙከራ ጥናቱ የተከናወነው በ2006 ዓ.ም በዶዶላ አጠቃላይ ሁለተኛ ደረጃ ትምህርት ቤት ሲሆን የጥናቱ ትግበራ ጊዜም በአጠቃላይ ለሶስት ወራት (ከጥቅምት 21/2006 እስከ ጥር 21/2006 ዓ.ም) ነበር፡፡ የዚህ የቅድመ ሙከራ ጥናቱ ዓብይ ዓላማም ሁለት መሰረታዊ ጉዳዮች ነበሩ፡፡ እነዚህም፡- የመጀመሪው ዓላማ የመረጃ መሰብሰቢያ መሳሪዎቹን ድክመትና ጥንካሬ ለመለየት ሲሆን ሁለተኛው የቅድመ ሙከራ ጥናቱ ዓላማ ከጥናቱ አቢይና ዝርዝር ዓላማዎች እንዲሁም ከተሰበሰበው የመረጃ አይነት አንጻር የተሻለ የመረጃ አተናተን ስልትን ለመከተልና ለዋናው ጥናት አመቺ የሆነ የአተገባበር ቅደምተከተላዊ ሂደትን ለመወሰን ነበር፡፡

በዚህም መሰረት በመጀመሪያ በትልመ-ጥናቱ ላይ አስቀድሞ በተቀመጠው የአተገባበር ሂደት መሰረት ተጠኚ ተማሪዎችን በሶስት ምድብ በመለየት፣ የመምህር-ተማሪ ምክክራዊ ምጋቤ ምላሽ፣ የመምህር ጽሁፋዊ ምጋቤ ምላሽ እና ተለምዷዊው በሆነው (በውጤት ተኮር የመጻፍ ክሂል ትምህርት) የክፍል ውስጥ የመጻፍ ክሂል የመማር-ማስተማር ሒደት አማካይነት ቡድን አንድ፣ ቡድን ሁለት እንዲሁም ቡድን ሶስት ተማሪዎች እንዲማሩ ተደርጓል፡፡ በመሆኑም ተሳታፊ ተማሪዎቹንና የቅድመ ሙከራ ፈተና ርዕስ አመራረጥ ሂደት እንዴት መከናወን እንዳለበት፣ እንዲሁም የምጋቤ ምላሽ (የመምህር- ተማሪ ምክክርና የመምህር ጽሁፋዊ ምጋቤ ምላሽ) አቅርቦት ሒደቱ ከተማሪዎቹ ነባራዊ ሁኔታና ከጽሁፋዊ ስራዎቻቸው፡- ይዘት፣ አደረጃጀት፣ ቃላት አጠቃቀም፣ የቋንቋ አጠቃቀምና ስርአተ ጽህፈት አኳያ፣ በዋናው ጥናት ላይ በምን መንገድ መከናወን እንዳለበት ለመወሰን ይቻል ዘንድ የቅድመ ሙከራዊ ጥናት ተግባራት ተከናውነዋል፡፡

በዚህ የሙከራ ጥናት ላይ በተለያዩ ስልቶች የተሰበሰቡትን እነዚህን መረጃዎች መጠናዊ የመረጃ አተናተን ስልትን ተገባራዊ በማድረግ፣ ከጥናቱ አቢይና ንኡሳን ዓላማዎች አኳያ ተመራጭ የሆኑ ልዩ ልዩ ስታትስቲክሳዊ ሙከራዊ ስሌቶች በተግባር ላይ ውለዋል፡፡ እነዚህን በስታትስቲክሳዊ ስሌት የተገኙ አሀዛዊ ውጤቶች መነሻ በማድረግም የመረጃ ትንተናና ትርጎማ ተከናውኗል፡፡ የመረጃ ትንተናና ትርጎማውን ማከናወን ያስፈለገበት መሰረታዊ ምክንያትም፣ በዚህ ቅድመ ሙከራ ጥናት ማጠቃለያ ላይ አሳማኝ የሆነ አንድ የተጠቃለለ መደምደሚያ ለማቀረብ ታስቦ ሳይሆን ቀደም ሲል እንደተጠቀመው የዋናውን ጥናት የመረጃ መተንተኛ ስታትስቲካዊ ስሌቶች ምን ምን መሆን እንዳለባቸው ለመወሰንና ያተናተን አቅጣጫውን ለማመለካት ታቅዶ ነው፡፡

እዚህ ላይ በዚህ የቅድመ ጥናቱ የመረጃ ትንታኔና ትርጎማ መቋጫ ላይ አሳማኝነት ያለው መደምደሚያ ላይ ላይደረስ ይችል ይሆናል የሚለው ስጋት ሊነሳ የቻለው በተለያዩ ምክንያቶች ነው፡፡ ከእነዚህ መካከል ቀዳሚው ምክንያት፣ ለቅድመ ሙከራ ጥናቱና ለዋናው ጥናት በሚሰጣቸው የጊዜ መጠንና ተማሪዎች በሚያከናውኗቸው ተከታታይ ልዩ ልዩ መልመጃዎች መጠን (ብዛት) መለያየት እንዲሁም በቅድመ ሙከራ ጥናቱ ላይ ከተስተዋሉ ስህተቶች እርማት እና መሰል የማሻሻያ ተግባራት ሰበብ (ምንም እነኳን ሁለቱም ጥናቶች ተመሳሳይ አካሄድ የሚከተሉ ጥናቶች ሊሆኑ ቢችሉም) በዋናው ጥናት ላይ የሚገኘው ውጤት በቅድመ ጥናቱ ላይ ከሚገኘው ውጤት የተሻለ ሊሆን እነደሚችል አስቀድሞ በመታሰቡ ነበር፡፡ በመሆኑም በዚህ የቅድመ ሙከራ ጥናት የተገኘው ውጤት በተከታይነት ከተካሔደው የዋናው ጥናት ውጤት ጋር ተመሳሳይነት ያለው ወይም የተለየ ሊሆን ይችላል የሚል የቅድሚያ ግምት ነበር፡፡

ከዚህ በተጨማሪ የሙከራ ጥናቱ ዓላማም ቀደም ሲል ከላይ እንደተጠቀመው የመረጃ ማሰባሰቢያ መሳሪያዎቹን ትክክለኛነትና ተገቢነት በሙከራ ማረጋገጥ፣ ለዋናው ጥናት ተመራጭ የሆነ ቅደምተከተላዊ የአተገባባር ሂደትን ለማመቻቸት እንዲሁም ለዋናው ጥናት ተገቢ የሆነ የመረጃ አተናተን ስልትን ለመቀየስ ነበር፡፡ በመሆኑም ለቅድመ ሙከራ ጥናቱ የተመደበው የጊዜ መጠን ከእነዚህ ዓላማዎች የሚመነጭ በመሆኑ ምክንያት የዚህ ጥናት አቅራቢ፣ በበቅድመ ሙከራ ጥናቱ(pilot study) ሂደት የሚሰበሰቡት መረጃዎች አንጻራዊ ምልዓት ኖሯቸው፤ ከትንታኔዎቻቸው የሚገኙት ውጤቶችም በመጨረሻ ላይ ተቀባይነት ያለው አንድ የተጠቃለለ መደምደሚያ ላይ ላያደርሱ ይችሉ ይሆናል የሚል የቅድሚያ ግምት ነበረው፡፡

3.8.2. የጥናቱ ተሳታፊ መማሪያ ክፍሎች

ቀደም ሲል እንደተጠቀመው በ2006 ዓ.ም በዶዶላ ሁለተኛ ደረጃ ትምህርት ቤት ውስጥ 20 የ9ኛ ክፍል የመማሪያ ክፍሎች ነበሩ። ከእነዚህ የመማሪያ ክፍሎች ውስጥ የጥናቱን ተሳታፊዎች ለመለየት በመጀመሪያ አንዱን ፈረቃ (የጠዋት ወይም የከሰሀት) መምረጥ ወሳኝ በመሆኑ ለሁሉም እኩል እድል ሰጪ የሆነ የንሞና ሂደትን በመከተል፤ እጣ የማውጣት ተግባር ተከናውኖ ፈረቃ አንድ(የጠዋቱ ክፍለ ጊዜ) ተለይቷል። በዚህ ፈረቃ የሚገኙት ክፍሎችም አስር ነበሩ። ከእነዚህ መካከል የጥናቱ ተሳታፊ ክፍሎች ጎን ለጎን ወይም የተቀራረቡ መሆን ስለሌለባቸው፤(በአንጻሩም በተለያዩ አካባቢዎች የሚገኙ ትምህርት ቤቶችን መውሰዱም በተማሪዎቹ መካከል ሊከሰቱ የሚችሉ የተለያዩ ተላውጦዎች ለምሳሌ፡- አካባቢያዊ ግንዛቤ፣ ባህል፣ ወዘተ. አኳያ በጽሁፋዊ ስራዎቻቸው ላይ ሊከሰቱ የሚችሉ ልዩነቶችን ለመቀነስ እንዲቻል በአንድ ትምህርት ቤት ላይ ትኩረት ተደርጓል።) ዓላማ ተኮር የንሞና አወሳሰድ ስልትን ተግባራዊ በማድረግ፣ አጠቃላይ የክፍሎቹን መጠን ለናሙና ቁጥር በማካፈል (10/3) የተገኘውን ውጤት (3) በመጠቀም፣ በየተጠኚ ክፍሎቹ መካከል ሶስት ሶስት ክፍሎችን በመተው፣ ክፍሎቹን የመለየት ስራ ተከናውኗል። በዚህም ሂደት 9ኛ1፣ 9ኛ5 እና 9ኛ10 የመማሪያ ክፍሎችን የጥናቱ ተሳታፊዎች የማድረጉ ተግባር ተከናውኗል። የእነዚህ ተጠኚ ሶስት ክፍል ተማሪዎች አጠቃላይ መረጃም እንደሚከተለው ነበር።

ሰንጠረዥ 3.4. ፡- የቅድመ ሙከራ ጥናት ተሳታፊ ተማሪዎች መጠን

የተጠኚዎች ክፍል	አጠቃላይ የተማሪች ብዛት	የአፍ መፍቻ ቋንቋ			በመጨረሻ በጥናቱ ውስጥ የተካተቱ ተጠኚዎች ብዛት
		አፋን ኦሮሞ	አማርኛ	ሌሎች	
ቡድን አንድ	64	58	6	0	41
ቡድን ሁለት	73	68	5	0	34
ቡድን ሶስት	64	59	5	0	36

በሰንጠረዥ 3.4 ላይ እንደተመለከተው በሶስቱም ክፍሎች ውስጥ የሚገኙ አጠቃላይ ተማሪዎች በሙከራዊ ጥናቱ አጠቃላይ የትግበራ ሂደት ላይ ተሳታፊ ነበሩ። ይሁን እንጅ ከጥናቱ ዓላማና በክፍሎቹ መካከል ሚዛናዊነትን ከመጠበቅ አኳያ በመጨረሻ ላይ በመረጃ

ትንታኔው ውስጥ የተካተቱት ቀደም ሲል በዚህ ምእራፍ ሶስት በተጠቀሰው እቅድ መሰረት አፍ መፍቻ ቋንቋቸው ኦርምኛ የሆኑ (አማርኛን በሁለተኛ ቋንቋነት የሚማሩ)፣ በሁሉም የክፍል ውስጥ ልምምዳዊ ሒደቶች ላይ ተሳታፊ የሆኑና በቅድመና ድኅረ ሙከራ ፈተናዎች ላይ የተገኙት አንድ መቶ አስራ አንድ (111) ተማሪዎች ናቸው፡፡

በዚህ መሰረት የጥናቱ ተሳታፊ ክፍሎች የቅድመ ሙከራ ጥናት ፈተና ከቀረበ በኂላ ፈተናው በሁለት የተለያዩ አራሚዎች ታርሞ በአራሚዎቹ መካከል ጉልህ የሆነ የአስተራረም ልዩነት አለመኖሩ በተከናወነው የመረጃ ትንተና በመረጋገጡ (ዝርዝር ስታትስቲካዊ የማረጋገጫ ውጤቱን የሚያሳይ መረጃ በዚህ ምእራፍ ሶስት ውስጥ በንኡስ ክፍል 3.8.6 ላይ በዝርዝር ቀርቧል) ሌላ ተጨማሪ ሶስተኛ አራሚ ሳያስፈልግ ቀጣይ ተግባራቶችን የማከናወኑ ሂደት እንዲቀጥል ተደርጓል፡፡ በዚህም መሰረት የጥናቱ ተሳታፊ በሆኑት ሶስት ክፍል ተማሪዎች መካከል በቅድመ ሙከራ ፈተናቸው ላይ ጉልህ ልዩነት አለመኖሩ ተረጋግጦ፣ አስቀድሞ በትልመ-ጥናቱ ላይ በተቀመጠው የአተገባበር ቅደምተከተል መሰረት አጋጣሚ ንሞና ስልትን በመጠቀም፣ የመጀመሪያው ክፍል (ዘጠነኛ አንድ) የሙከራ ቡድን አንድ (የመምህር-ተማሪ ምክክራዊ ሂደት የሚከናወንበት)፣ ሁለተኛው ክፍል (ዘጠነኛ አምስት) የሙከራ ቡድን ሁለት (የመምህር ጽሁፋዊ ምጋቤ ምላሽ የሚከናወንበት) እንዲሁም ሶስተኛው ክፍል የቁጥጥር ቡድን ሶስት (ዘጠነኛ አስር) ተለምዷዊ የመማር-ማስተማር ሂደት (ተማሪዎቹ ለሚያዘጋጁት ጽሁፋዊ ስራ፣ ጽሁፋዊ ምጋቤ ምላሽም ሆነ የመምህር-ተማሪ ምክክራዊ ምግመረጃ አቀራረብ ሂደትን በተመለከተ ንድፈሐሳባዊ መረጃዎች በሚያዙት መሰረት፣ ተገቢ የሆነ ምጋቤ ምላሽ ሳይቀርብ ውጤት (ማርክ) ሰጥቶ ለተማሪዎች የመመለስ ሂደት) የሚከናወንባቸው ክፍሎች እንዲሆኑ የመወሰን ተግባር ተከናውኗል፡፡

የእነዚህ ሶስት የመማሪያ ክፍሎች ጂኦግራፊያዊ አቀማመጥ በተመለከተም፣ ሶስቱም ክፍሎች በመካከላቸው ከሚገኙት የሶስት፣ የሶስት መማሪያ ክፍሎች ርቀት ባሻገር፣ ሶስቱም የጥናቱ ተሳታፊክፍሎች በተለያዩ የመማሪያ ህንጻ ቁጥር (ብሎክ ቁጥር) ውስጥ የሚገኙ ሲሆኑ፣ እነዚህ የመማሪያ ህንጻዎችም በመካከላቸው እርቀት ያላቸው ነበሩ፡፡ ከዚህ አኳያ በተለይ ቡድን አንድን ከቡድን ሁለት የሚለይ (በመካከላቸው የሚገኝ) የአስተዳደር ቢሮዎችን ያካተተ ህንጻ ይገኛል፡፡

ይህ ሁኔታም ከኢጥገኛ ተላውጦዎቹ (የመምህር- ተማሪ ምክክር እና ከመምህር ጽሁፋዊ ምጋቤ ምላሽ) አቀራረብ የግላዊነት ባህርያት (የአቀራረባቸው ሂደት በተማሪዎቹ ግላዊ ጽሁፋዊ ስራዎችና ወቅታዊ ችሎታ ላይ የተመሰረተ በመሆኑ የሚቀርቡ አስተያየቶች እንደየተማሪዎቹ ጽሁፋዊ ስራዎች የተለያዩ ሊሆኑ ስለሚችሉ) ጋር ተደምሮ ምናልባት ተማሪዎች ከክፍል ውጭ

በሚከናውኑት የሀሳብ ልውውጥ ሂደት ምክንያት፣ በጥናቱ መቋጫ ላይ ሊከሰት የሚችለውን የውጤት መዛባት ሁኔታ ለመቀነስ ወይም ለመቆጣጠር የሚያስችል ልምድ ማግኘት ይቻላል ተብሎ ታስቦም ነበር፡፡

3.8.3. የሙከራ ጥናቱ የቅድመ ሙከራ ፈተና ዓላማና የርዕስ አመራረጥ ሂደት

ቅድመ ሙከራ የጽህፈት ፈተና የቀረበው ተማሪዎች የልምምድ ተግባራቱን ከመጀመራቸው በፊት ሲሆን የዚህ ፈተና አቢይ ዓላማም ሁለት መሰርታዊ ጉዳዮች ነበሩ፡፡ የመጀመሪያው ዓላማ በቡደኖቹ መካከል ጉልህ የሆነ ልዩነት አለመኖሩን ለማረጋገጥ ሲሆን ይህ የሚሳካ ከሆነም ተከታዩ ሁለተኛ ዓላማው፣ ተማሪዎቹ ልምምዳዊ ሒደቱን ካከናወኑ በኋላ በመጻፍ ክሂላቸው ላይ አዎንታዊ ወይም አሉታዊ ለውጥ መታየቱን ወይም ምንም አይነት ለውጥ አለመታየቱን ለማረጋገጥ ይቻል ዘንድ፣ ከድህረ ሙከራ ፈተናዎቻቸው ውጤት ጋር ለማነጻጸር እንዲረዳ ታቅዶ ነው፡፡

በመሆኑም ከመነሻ ላይ የርዕስ መረጣ ሒደቱ የሁሉንም ክፍል ተማሪዎች ያማከለና ሚዛናዊነት ያለው እንዲሆንና የተማሪዎቹንም ፍላጎት ወይም ምርጫ ያገናዘበ እንዲሆን ለማስቻል ከፍተኛ ጥንቃቄ ተደርጓል፡፡ በዚህም መሰረት የቅድመ ሙከራ ፈተና ርዕስ መረጣ ሂደት ላይ በሶስቱም ክፍሎች ውስጥ የሚገኙ ተማሪዎችና የእነዚህን ተማሪዎች አጠቃላይ ዳራ ሊገነዘቡ ይችላሉ ተብለው የታመነባቸው ሶስት በክልሉ ከ10 እስከ 25 ዓመታት አማርኛ ያስተማሩ መምህራን (ሁለት ሴትና አንድ ወንድ መምህራን) ተሳታፊ ሆነዋል፡፡

እነዚህ ሶስት መምህራን በትምህርት ቤቱ ከሚገኙት አምስት የአማርኛ መምህራን መካከል ተለይተው የተመረጡባቸው ምክንያቶች፣ ቀደም ሲል እንደተጠቀመው በአካባቢው ለረዥም አመታት አማርኛ በማስተማራቸውና የተማሪዎቹን የአፍ መፍቻ ቋንቋ (አፋን ኦሮሞ) የሚያውቁ በመሆናቸው ምክንያት የተማሪዎቹን ባህላዊ፣ ሀይማኖታዊና ሌሎች ዳራዎቻቸውን ያገናዘቡ፣ ሁሉንም ተማሪዎች ያማከሉና ከተማሪዎቹ ወቅታዊ ችሎታ ጋር ሊጓዙ የሚችሉ ርዕሶችን ሊጠቁሙ ይችላሉ በሚል እሳቤ ነው፡፡

የዚህ (የቅድመ ሙከራ ጥናቱን ፈተና) ርዕስ አመራረጥ ሂደት በተመለከተም፣ በመጀመሪያ የሚመረጠውን ርዕስ ሁለት መሰረታዊ ዓላማዎች ለመምህራኑ በማስታወስ፣ መምህራኑ በተማሪዎቹ መማሪያ መጽሃፍ፣ በመምህሩ መምሪያ እና በመርሐ ትምህርቱ ላይ የተመሰረቱ ከ10-15 የተለያዩ ርዕሶችን አዘጋጅተዉ እንዲያመጡ ምክክር ተካሄደ፡፡ በዚህም መሰረት

በተከታዩ ቀን መምህራኑ ባቀረቧቸው ርዕሶች ላይ፣ ቀደም ሲል ከላይ ከተዘረዘሩት መስፈርቶች አኳያ የጋራ ምክክር ተከናውኖ፣ ሁሉንም ተማሪዎች ሊያማክሉ ይችላሉ ተብለው የጋራ ስምምነት የተደረሰባቸው አስር ርዕሶች ተለይተዋል፡፡ እነዚህም ፡-

1ኛ. የጎበዝ ተማሪ መገለጫ ባህርያት

2ኛ. መስከረም ሲጠባ

3ኛ. ከትምህርት ቤት መቅረት

4ኛ. የራስ የሕይወት ታሪክ

5ኛ. ማርፈድ

6ኛ. የጥናት መርሐግብር

7ኛ. የሰዎች መኖሪያ ባህላዊ የጎጆ ቤት አሰራር

8ኛ. ከእውቀት እና ከገንዘብ የትኛው ይበልጣል?

9ኛ. የትምህርት ቤታችን ሚኒ ሚዲያ፣ እና

10ኛ. የአካል ብቃት እንቅስቃሴ ጠቀሜታ የሚሉት ናቸው፡፡

ከዚህም በመቀጠል ተከታዩ ተግባር እነዚህን ርዕሶች ለሶስቱም ክፍል ተማሪዎች በማቅረብ ተማሪዎች ለጽሁፍ ርዕስነት የሚመርጡትን፣ የተሻለ ሐሳብ ሊያመነጩ የሚችሉበትን፣ ለእነሱ (ለተማሪዎቹ) ባህል፣ የህይወት ልምድ፣ ገጠመኝ፣ ወዘተ. ቅርብ የሆነና ለመጻፍ የሚቀላቸውን ርዕስ እንዲጠቁሙ እድሉ ተሰጥቷቸዋል፡፡ በዚህም መሰረት ለሁሉም ተማሪዎች በሚታይ መልኩ ርእሶቹን በጥቁር ሰሌዳ ላይ በመጻፍ ተማሪዎቹ ምርጫቸውን በወረቀት ላይ በመጻፍ እንዲያሳውቁ ተደርጓል፡፡ በዚህ ወቅት ሁሉም የየክፍሉ ተማሪዎች በምርጫ ሒደቱ ላይ እንዲሳተፉና ምላሾቻቸውም እንዲሰበሰቡ ቢደረግም፣ ምላሽ ከሰጡት ተማሪዎች ውስጥ አማርኛ አፍ-ፈት የሆኑትን በመተው፣ የአፋን ኦሮሞ አፍ-ፈት ተማሪዎች የሰጧቸው ምላሾች ቆጠራ ተከናውኗል፡፡ ለዚህም ምክንያቱ ጥቂት አማርኛ አፍ-ፈት የሆኑት ተማሪዎች ባህላዊ ዳራና ወቅታዊ የቋንቋ ችሎታ ከጥናቱ ተሳታፊ ተማሪዎችየተለየ ሊሆን ስለሚችል፣ የእነሱ (የአማርኛ አፍ-ፈት ተማሪዎች) ምላሾች ከሌሎች አፋን ኦሮሞ አፍ-ፈት ተማሪዎች መሰል ምላሾች ጋር ተደምሮ፣ በተጠኚ ተማሪዎች ምርጫ ላይ ሊፈጥር የሚችለውን አሉታዊ ተጽእኖ ለመቆጣጠር ታስቦ ነው፡፡ በአጠቃላይም እነዚህን ሂደቶች በማለፍ በመጨረሻ በተራ ቁጥር 4 ላይ የቀረበው "የራስ የሕይወት ታሪክ” በርዕስነት ተመርጧል፡፡

3.8.4. የቅድመ ሙከራ ጥናት የመረጃ ትንተናና ግኝት አጭር ማብራሪያ

በዚህ ንኡስ ክፍል ስር በቅድመ ሙከራ ጥናቱ የትገበራ ሂደት ላይ የተሰበሰቡ መረጃዎች በምን መለኩ ለትንታኔ እንደቀረቡና የተገኘው ውጤትም ምን እንደሚመስል አጭር ማብራሪያ ለማቅረብ ተሞክሯል፡፡

3.8.4.1. የቅድመ ፈተና የአራሚዎች አስተማማኝነት

የቅድመ ሙከራ ጥናቱ የመነሻ የሙከራ መረጃ ትንታኔ የተከናወነው የፈተና አራሚዎች በሶስቱ ቡድን ተማሪዎች የቅድመ ሙከራ ፈተና ላይ ያላቸውን የስምምነት ደረጃ በመመርምር ነበር፡፡ ይህንን ለማረጋገጥ ይቻል ዘንድም የፒርሰን ኮሪሌሽን ኮፊሸንት ስሌት ተከናወኗል፡፡ በዚህ የምርመራ ሂደት ለማረጋገጥ የተቻለውም አራሚዎቹ በሶስቱም ቡድኖች የቅድመ ሙከራ ላይ የነበራቸው የስምምነት ደረጃ በቡድን አንድ የፈተና እርማት ጊዜ r = 0.927፣ በቡድን ሁለት እርማት ወቅት r = 0.955 እንዲሁም በቡድን ሶስት የቅድመ ሙከራ እርማት ጊዜ የነበራቸው የስምምነት ደረጃ r = 0.89 እንደነበር ያሳያል፡፡ ይህ አሐዛዊ መረጃም የሚጠቁመው ሁለቱ አራሚዎች አንድ ወጥ የአስተራረም ሒደት ተከትለው በማረማቸው ምክንያት በሶስቱም ቡድኖች ፈተና እርማት ላይ የነበራቸው የስምምነት ደረጃ ላቅ ያለ መሆኑን ነው፡፡ በዚህም መሰረት አስቀድሞ በጥናቱ ዘዴ ላይ በተገለጸው የትግበራ ሂደት መሰረት በሁለቱ አራሚዎች መካከል ጉልህ የሆኑ የአስተራረም ልዩነቶች ባለመኖራቸው ምክንያት ሶስተኛ አራሚ ማካተት ሳያስፈልግ ተከታይ ተግባራትን የማከናወኑ ሂደት እንዲቀጥል ተደርጓል፡፡

3.8.4.2. የቅድመ ሙከራ ጥናት ውጤት ንጽጽር በሶስቱ ቡድኖች መካከል

ቀደም ሲል በዚህ ምእራፍ ውስጥ ለመግለጽ እንደተሞከረው ቅድመ ሙከራ ፈተናው የቀረበበት ምክንያት በሁለት መሰረታዊ ዓላማዎችን ለማሳካት ነው:: ከእነዚህም ውስጥ ቀዳሚው በጥናቱ ተሳታፊ ቡድኖች መካካል ከመነሻ ላይ የችሎታ ተባልጦ መኖር አለመኖሩን ለማረጋገጥ ወይም ቡድኖቹ ከመነሻ ላይ በመካከላቸው ጉልህ የሆነ ልዩነት እንደሌላቸው ማረጋገጥ ነው፡፡ ከዚህ አኳያ በተካሔደው የመረጃ ትንተና ሂደት መረዳት እንደተቻለው ሶስቱ ቡድኖች ወደ ልምምዳዊ ተግባራቱ ከመግባታቸው በፊት በአጠቃላይ የመጻፍ ክሂል ውጤቶቻቸው ላይ ጉልሕ የሆነ ልዩነት አለመኖሩን ለማረጋገጥ ተችሏል፡፡

ሌላው ሁለተኛው የቅድመ ሙከራ ፈተና የመተግበሩ ሰበብ የነበረው ሶስቱ ቡድኖች በጥናቱ መቋጫ ላይ ያሳዩትን ለውጥ ለመለካት ይቻል ዘንድ፣ ከድህረ ሙከራ ፈተና ውጤቶቻቸው ጋር በንጽጽር ለመመርመር ነበር፡፡ ከዚህ አኳያ በተከናወነው የመረጃ ትንተና የተገኘው ውጤት እንደሚያስረዳው፣ የቡድን አንድ ተማሪዎች ድህረ ሙከራ ፈተና ውጤት ከቅድመ ሙከራ ፈተና ውጤት አንጻር ሲታይ የ16.23 አማካይ ነጥብ መሻሻል ሲያሳይ፣ በተመሳሳይ ቡድን ሁለት ተማሪዎች የ12.23 አማካይ ነጥብ እንዲሁም የቡድን ሶስት ተማሪዎች የ14.33 አማካይ ነጥብ መሻሻል ማስመዝገባቸውን ለማየት ተችሏል፡፡

በአጠቃላይም ይህ በቡድኖቹ ላይ የታየው አዎንታዊ የውጤት መሻሻል መጠን ጉልህ መሆኑን ወይም አለመሆኑን ለማረጋገጥ ይቻል ዘንድ የተጽእኖ ደርጃ ጠቋሚ የሆነው የኤታ ስኩዌርድ እስታትስቲክስ ስሌታዊ ቀመር ተግባራዊ ተደኀል፡፡ በተገኘው ውጤት መሰረትም በሶስቱም ቡድኖች ላይ ጉልህ የሆነ መሻሻል መታየቱን ለማረጋገጥ ተችሏል፡፡

3.8.4.3. በቅድመ ሙከራ ጥናት ላይ የተማሪዎች ንኡሳን የመጻፍ ክሂሎቻቸው የተጽእኖ ደረጃ ንጽጽር

በዚህ የመረጃ ትንተና ሂደት ላይ በዋነኛነት የተፈተሹት የመረጃ መተንተኛ ስልቶች የልዩነት ትንተና፣ የመደበኛ ልይይት መጠን፣ አማካይ ነጥብ እንዲሁም በመጨረሻ ላይ በቡድኖቹ መካካል ጉልህ ልዩነቶች ከታየ ጉልህ ልዩነቱ የተስተዋለው በየትኛው ቡድን ላይ እንደሆነ ለይቶ ለማወቅ ይቻል ዘንድ፣

በቅድመ ፈተና ላይ የተማሪዎችን ንኡሳን ክሂሎች መመልከቱ ያስፈለገበት ምክንያት ተማሪዎች በመነሻ ላይ በንኡሳን ክሂሎቻቸው ላይ ያላቸውን ውጤት በመለየት በመጨረሻ ላይ በድህረ ፈተና የሚስመዘግቡትን ውጤት በንጽጽር በማየት ተማሪዎች ያስመዘገቡትን የውጤት መሻሻል መጠን ለመለካት ያመች ዘንድ ታቅዶ ነው፡፡ በዚህም መሰረት እያንዳንዱ የተማሪዎቹ ንኡሳን ክሂሎች በተናጠል ለማየት ተሞክሯል፣ በዚህም መሰረት የተገኘው ውጤት እንደሚያመለክተው የጽሁፋዊ ስራ ይዘት እና አደረጃጀት በተመለከተ ቡድን አንድ ከቡድን ሶስት አንጻር ጉልህ ልዩነት ሲያሳይ፣ በአንጻሩ ቡድን አንድ ከቡድን ሁለት አንጻር ሲመዘን የታየው መሻሻል ጉልህ አይደለም፡፡ ይህ የሚጠቁመው በሁለቱ ተጠኚ ሙከራዊ ቡድኖች መካከል ከጽሁፋዊ ይዘት እና አደረጃጀት አኳያ የችሎታ ልዩነት የሌለ መሆኑን ነው፡፡

በአንጻሩ በጥናቱ ተሳታፊ ሶስት ቡድኖች እያንዳንዱ ንኡሳን ክሂሎች ላይ የተከናወነው ንጽጽራዊ ትንተና ሂደት የተገኘው ውጤት እንደሚያሳየው፣ ከቃላት አጠቃቀም፣ ከጽሁፋዊ ስራ

የቋንቋ አጠቃቀም እና ከጽሁፋዊ ስራዎቹ ስርአተ ጽህፈት አኳያ በሶስቱ ቡድኖች ቅድመ ፈተና ውጤት ላይ ጉልህ የሆነ ልዩነት አልተስተዋለም፡፡

3.8.4.4. ንዑሳን የተማሪዎች የመጻፍ ክሂሎች ጥገኛዊ ተላውጦዎች በሶስቱ ቡድኖች ድህረ ሙከራ ጥናት የፈተና የውጤት የልዩነት ትንተና

3.8.4.4.1. መግቢያ

በዚህ ንኡስ ርዕስ ስር ተማሪዎች ከልምምዳዊ ተግባራቱ በኂላ በድህረ ሙከራ ጥናት የፈተና ውጤቶቻቸው፣ በእያንዳንዱ ንኡሳን የመጻፍ ክሂሎቻቸው ላይ ያስመዘገቧቸው ውጤቶች ቀርበዋል፡፡ በመሆኑም በሶስቱም ቡድኖች ውስጥ የሚገኙ የጥናቱ ተሳታፊ ተማሪዎች፣ በንኡሳን የመጻፍ ክሂሎቻቸው ላይ ከጽሁፋዊ ስራዎቻቸው ይዘት፣ ሐሳብ አደረጃጀት፣ ቃላት፣ የቋንቋ አጠቃቀም እንዲሁም ስርአተ ጽህፈት አኳያ ያስመዘገቧቸው ውጤቶች በተለያዩ ስታትስቲክሳዊ ቀመሮች ተሰልተው ይቀርባሉ፡፡

3.8.4.4.2. የጽሁፋዊ ስራ ይዘት (Content)፣ የሶስቱ ቡድኖች የውጤት የልዩነት ትንተና

ተማሪዎች በጽሁፋዊ ስራዎቻቸው ላይ የመምህር-ተማሪ ምክክራዊ ምግበረጃ እንዲሁም የመምህር ጽሁፋዊ ምጋቤ ምላሽ ከተከናወነ በኂላ ከቁጥጥራዊ ቡድኑ (ቡድን ሶስት) አንጻር የመጻፍ ክሂላቸው ከይዘት አኳያ መሻሻል ማሳየት ወይም አለማሳየቱን ለመመርመር ይቻል ዘንድ በሶስቱ ቡድኖች መካከል በሙከራዊ ልምምዱ መቋጫ ላይ በቀረበላቸው የድህረ ሙከራ ጥናት ፈተና ላይ ያስመዘገቡትን ውጤት በንጽጽር ለማየት ተሞክሯል፡፡ በዚህም የሶስቱን ቡድኖች አማካይ ውጤት የልዩነት ትንተና ስታትስቲክሳዊ ስሌት ለማስላት ጥረት ተደርጓል፡፡ የተገኘው ዉጤት እንደሚያስረዳውም፣ በ $p < 0.05$ ደረጃ በሶስቱ ቡድኖች መካከል ይዘትን በተመለከተ የተገኘው ውጤት $F (2, 108) = 3.93$፣ $P = 0.023$ ነው፡፡ ይህም የሚመለክተው በሶስቱ ቡድኖች ድህረ ሙከራ ጥናት የይዘት ውጤት ላይ ጉልህ ልዩነት የተስተዋለ መሆኑን ነው፡፡

ይህ ልዩነት ጎልቶ የታየው ወይም በሌላ አገላለጽ ከፍተኛ የሆነ የጽሁፋዊ ስራ የይዘት መሻሻል ያሳየውን ቡድን ለይቶ ለማወቅ ይቻል ዘንድ ቱከይ (Tukey HSD) ስሌትን በመጠቀም

የፖስት ሆክ ንጽጽራዊ ትንተና (Post-hoc comparison) ተከናውኗል፡፡ የተገኘው ውጤት እንደሚያሳያው፣ ቡድን አንድ (M = 21.90 እና SD = 13.02) ከቀሩት ሁለት ቡድኖች የተለየ ጉልህ የሆነ የውጤት መሻሻል ማሳየቱን ለመረዳት ተችሏል፡፡ በአንጻሩ ቡድን ሶስት(M = 20.43 እና SD = 2.84)፣ ከቡድን ሁለትም (M = 20.18 እና SD = 2.87) ሆነ ከቡድን አንድ (M = 21.90 እና SD = 13.02) ጋር ጉልህ የሆነ ልዩነት እንደሌለው ለማረጋገጥ ተችሏል፡፡

3.8.4.4.3. የጽሁፋዊ ስራ አደረጃጀት (organization) የሶስቱ ቡድኖች የውጤት የልዩነት ትንተና

ከጽሁፋዊ ስራ አደረጃጀት አኳያ በሶስቱ ቡድኖች መካከል የድህረ ሙከራ ጥናት ፈተና የአማካይ ነጥብ ልዩነት መኖር ወይም አለመኖሩን ለማረጋገጥ ይቻል ዘንድ የአንድ አቅጣጫ የልዩነት ትንተና ተከናውኗል፡፡ በተገኘው ውጤት መሰረትም በሶስቱ ቡድኖች መካከል በድህረ ሙከራ ጥናት ፈተና የተማሪዎች ጽሁፋዊ ስራ አደረጃጀት ውጤት ስታትስቲክስ ስሌት F (2, 108) = 2.69፣ P > 0.05 ያሳያል፡፡ ይህ ውጤት የሚያስረዳውም በሶስቱ ቡድኖች መካከል የሐሳብ አደረጃጀትን በተመለከተ ከልምምዳዊ ሒደቱ በኋላ ጉልህ የሆነ ስታትስቲክሳዊ የውጤት ልዩነት አለመታየቱን ነው፡፡

3.8.4.4.4. የጽሁፋዊ ስራ የቃላት (vocabulary) አጠቃቀም የሶስቱ ቡድኖች የውጤት የልዩነት ትንተና

ከጽሁፋዊ ስራ ቃላት አጠቃቀም አኳያ በሶስቱ ቡድኖች መካከል የድህረ ሙከራ ጥናት ፈተና የአማካይ ነጥብ ልዩነት መኖር አለመኖሩን ለማርጋገጥ ይቻል ዘንድ የአንድ አቅጣጫ (one-way) የልዩነት ትንተና ተከናውኗል፡፡ በተገኘው ውጤት መሰረትም በሶስቱ ቡድኖች መካከል በድህረ ሙከራ ጥናት ፈተና የተማሪዎች ጽሁፋዊ ስራ ቃላት አጠቃቀም ውጤት ስታትስቲክስ ስሌት F (2, 108) = 2.71 እንዲሁም P > 0.05 ያሳያል፡፡ ይህ ውጤት የሚያስረዳውም በሶስቱ ቡድኖች መካከል ቃላት አጠቃቀምን በተመለከተ ከልምምዳዊ ሒደቱ በኋላ ጉልህ የሆነ ስታትስቲክሳዊ የውጤት ልዩነት አለመታየቱን ነው፡፡

3.8.4.4.5. የጽሁፋዊ ስራ የቋንቋ አጠቃቀም (Language Use) የሶስቱ ቡድኖች የውጤት የልዩነት ትንተና

ተማሪዎች በጽሁፋዊ ስራዎቻቸው ላይ የመምህር-ተማሪ ምክክራዊ ምግበረኛ እንዲሁም የመምህር ጽሁፋዊ ምጋቤ ምላሽ ከተከናወነ በኋላ ከቁጥጥራዊ ቡድኑ ጋር ሲነጻጸር የመጻፍ ክሂላቸው ከቋንቋ አጠቃቀም አኳያ መሻሻል ማሳየት ወይም አለማሳየቱን የሚመረምር ነው፡፡ በዚህ ሰንጠረዥ በሶስቱ ቡድኖች መካከል በሙከራዊ ልምምዱ መቋጫ ላይ በቀረበላቸው የድህረ ሙከራ ጥናት ፈተና ላይ ያስመዘገቡትን ውጤት በንጽጽር ለመፈተሽ ይቻል ዘንድ፣ የሶስት ቡድኖች አማካይ ውጤት የልዩነት ትንተና ስታትስቲክሳዊ ስሌት ለማስላት ጥረት ተደርጓል፡፡ የተገኘው ዉጤት እንደሚያስረዳውም፣ በ $p < 0.05$ ደረጃ በሶስቱ ቡድኖች መካከል ይዘትን በተመለከተ የተገኘው ውጤት $F (2, 108) = 6.97$, $P = 0.001$ ነው፡፡ ይህም የሚያመለክተው በሶስቱ ቡድኖች የድህረ ሙከራ ጥናት ቋንቋ አጠቃቀም ውጤት ላይ ጉልህ ልዩነት የተስተዋለ መሆኑን ነው፡፡

ይህ ልዩነት ጎልቶ የታየው በየትኛው ቡድን ላይ እንደሆነ ወይም በሌላ አገላለጽ ከፍተኛ የሆነ የጽሁፋዊ ስራ የቋንቋ አጠቃቀም መሻሻል ያሳየውን ቡድን ለይቶ ለማወቅ ይቻል ዘንድ ቱከይ ስሌትን በመጠቀም የፖስት ሆክ ንጽጽራዊ ትንተና ተከናውኗል፡፡ የተገኘው ውጤት እንደሚያስረዳውም ቡድን አንድ (M= 18.09, SD = 2.43) ከቡድን ሁለት (M= 15.78, SD = 3.42) እና ከቡድን ሶስት (M =16.25, SD = 2.78) የተሸለ ጉልህ የሆነ የቋንቋ አጠቃቀም የውጤት መሻሻል ማሳየቱን ሲያስረዳ፣ በአንጻሩ ቡድን ሁለት ከቡድን አንድም ሆነ ከቡድን ሶስት ጋር በድረ ሙከራ ጥናት ፈተና የቋንቋ አጠቃቀም አማካይ ውጤት ላይ ጉልህ የሆነ ልዩነት እንዳላሳየ ያስረዳል፡፡

3.8.4.4.6. የጽሁፋዊ ስራ ስርአተ ጽህፈት (Mechanics) የሶስቱ ቡድኖች የውጤት የልዩነት ትንተና

በተማሪዎች ጽሁፋዊ ስራዎቻቸው ላይ የመምህር-ተማሪ ምክክር እንዲሁም የመምህር ጽሁፋዊ ምጋቤ ምላሽ ከተከናወነ በኋላ እነዚህ የሙከራዊ ቡድኖች ተማሪዎች፣ ከቁጥጥራዊው ቡድን ተማሪዎች አንጻር፣ የመጻፍ ክሂላቸው ስርአተ ጽህፈትን በተመለከተ መሻሻል ማሳየት ወይም አለማሳየቱን ለመመርመር እንዲቻል፣ በሶስቱ ቡድኖች መካከል፣ በሙከራዊ ልምምዱ መቋጫ ላይ በቀርበላቸው የድህረ ሙከራ ጥናት ፈተና ላይ ያስመዘገቡትን ውጤት በንጽጽር ለማየት ተችሏል፡፡ በዚህም መሰረት የሶስቱ ቡድኖች አማካይ ውጤት የልዩነት ትንተና

ስታትስቲክሳዊ ስሌት ለማስላት ጥረት ተደርጓል፡፡ የተገኘው ዉጤት እንደሚያስረዳውም፣ በ $p < 0.05$ ደረጃ በሶስቱ ቡድኖች መካከል ስርአተ ጽህፈትን በተመለከተ የተገኘው ውጤት $F(2, 108) = 7.11$ እና $P < 0.01$ ነው፡፡ ይህም የሚመለክተው በሶስቱ ቡድኖች ድህረ ፈተና የስርአተ ጽህፈት ውጤት ላይ ጉልህ የሆነ ልዩነት የተስተዋለ መሆኑን ነው፡፡

ይህ ጉልህ ልዩነትም ከሶስቱ ቡድኖች መካከል በተለይ በየትኛው ቡድን ላይ ጎልቶ እንደታየ ለማወቅ ይቻል ዘንድም፣ ቱከይ ስሌትን በመጠቀም የፖስት ሆክ ንጽጽራዊ ትንተና ተከናውኗል፡፡ የተገኘው ውጤት እንደሚያስረዳውም ቡድን አንድ (M= 4.44 እና SD = 0.74) ከቡድን ሁለት (M= 3.84 እና SD = 0.61) እና ከቡድን ሶስት (M =3.97 እና SD = 0.82) የተሸለ ጉልህ የሆነ የቋንቋ አጠቃቀም የውጤት መሻሻል ማሳየቱን ሲያስረዳ፣ በአንጻሩ ቡድን ሁለት ከቡድን አንድም ሆነ ከቡድን ሶስት ጋር በድህረ ሙከራ ጥናት ፈተና የቋንቋ አጠቃቀም አማካይ ውጤት ላይ ጉልህ የሆነ ልዩነት እንዳላሳየ ለማረጋገጥ ተችሏል፡፡

3.8.4.5. ንኡሳን የመጻፍ ክሂሎች የተጽእኖ ደረጃ ንጽጽራዊ ትንተና

3.8.4.5.1. መግቢያ

ቀደም ሲል በቀረበው ማጠቃለያ ላይ እንደተገለጸው ሶስቱም የጥናቱ ተሳታፊ ቡድኖች ውስጥ የሚገኙ ተማሪዎች አጠቃላይ የሆነ የመጻፍ ክሂል ውጤት መሻሻል ማሳየታቸውን ለመረዳት ተችሏል፡፡ ይሁን እንጅ ይህ ጥቅል ውጤት በመሆኑ ተማሪዎቹ በተለይ በእያንዳንዱ ንኡሳን ክሂሎች ላይ ያስመዘገቧቸውን ውጤቶች በተመለከተ ቀደም ሲል ከላይ ከንኡስ ክፍል 3.8.4.4.2 እስከ ንኡስ ክፍል 3.8.4.4.6 ድረስ በተናጥል ለመመርመር ተሞክሯል፡፡ በዚህም እንዳንዱን ንኡሳን ክሂሎች በተመለከተ በሶስቱ ቡድኖች መካከል ንጽጽራዊ ስሌቶችን ለማየት ጥረት ተደርጓል፡፡

ይህ በቡድኖቹ መካከል የተከናወነው ንጽጽራዊ እይታ እንደተጠበቀ ሆኖ በተናጠል በሶስቱም ቡድኖች ውስጥ፣ ከአምስቱ ንኡሳን የመጻፍ ክሂሎች (የጽሁፋዊ ስራ ይዘት፣ አደረጃጀት፣ የቃላት አመራረጥና አጠቃቀም፣ የቋንቋ አጠቃቀምና ስርአተ ጽህፈት) አንጻር ኢጥገኛዊ ተላውጦዎቹ (የመምህር- ተማሪ ምክክርና የመምህር ጽሁፋዊ ምጋቤ ምላሽ) በእነዚህ ጥገኛዊ ተላውጦዎቹ (ንኡሳን ክሂሎቹ የቅድመና ድህረ ፈተና ውጤቶች) ላይ ያሳዩትን (ያላቸውን) ተጽእኖና የተጽእኖ ደረጃ ለመመርመር ይቻል ዘንድ የተሻለ ተመራጭ የሆነውን ስታትስቲክሳዊ የትንተና ስልት ማለትም ማኖቫ ትንታኔ (MANOVA Analysis) በተግባር ላይ በማዋል፣ በእያንዳንዱ ሶስቱም ቡድኖች ውስጥ፣ ከእነዚህ አምስት ጥገኛዊ ተላውጦች መካከል ጉልህ

የሆነ የውጤት መሻሻል ልዩነት የታየው በየትኛው/በየትኞቹ ንኡስ/ንኡሳን የተማሪዎች የመጻፍ ክሂል/ክሂሎች ላይ እንደሆነ ለመለየት ይቻል ዘንድ፣ እንደሚከተለው የውጤት ንጽጽር ለማከናወን ተሞክሯል፡፡

3.8.4.5.2. የቡድን አንድ ንኡሳን የመጻፍ ክሂሎች የማኖቫ ውጤት

በእያንዳንዱ አምስት ጥገኛዊ ተላውጦች ላይ የቡድን አንድ ተማሪዎች ያስመዘገቧቸው ዝርዝር የንኡሳን የመጻፍ ክሂሎች ውጤቶችን የሚጠቁመው የመረጃ ናሙና የቅድመ ፈተናው በአባሪ "ሰ" 1ኛ እንዲሁም ድህረ ፈተና ውጤት በአባሪ "ሰ" 2ኛ ላይ ቀርበዋል፡፡

የመምህር- ተማሪ ምክክርና የመምህር ጽሁፋዊ ምጋቤ ምላሽ በተማሪዎቹ ንኡሳን የመጻፍ ክሂሎች ላይ ያላቸውን ተጽእኖ ወይም በሌላ አገላለጽ እነዚህ ሁለት ኢጥገኛዊ ተላውጦዎች ከተማሪዎች ንኡሳን የመጻፍ ክሂሎች ጋር የተለየ ቁርኝት ያላቸው መሆኑን ወይም አለመሆኑን እንዲሁም በተለይ የትኛውን (የትኞቹን) ንኡሳን ክሂሎች ለማዳበር የሚረዱ እንደሆኑ ለመረዳት ይቻል ዘንድ፣ በንኡሳን ክሂሎች መካከል የሚታይ ባለ አንድ አቅጣጫ (One-way) መልቲቫሪየት (multivariate) የልዩነት ትንተና ስሌት ተሰልቷል፡፡

በዚህም መሰረት በመጀመሪያ በዚህ ንኡስ ክፍል በቡድን አንድ ውስጥ የመምህር- ተማሪ ምክክር ያከናወኑ ተማሪዎች የአምስቱ ጥገኛዊ ተላውጦዎች ማለትም የይዘት፣ የአደረጃጀት፣ የቃላት የቋንቋ አጠቃቀም እና የስርአተ ጽህፈት የአማካይ ውጤቶቻቸውን አመላካች የሆኑ ስታትስቲክሳዊ ቀመሮች ተግባራዊ ተደርገው በተመዘገቡት የተማሪዎች አሐዛዊ መረጃዎች ላይ ትንታኔ ለማቅረብ ጥረት ተደርጓል፡፡

በዚህም መሰረት በቅድመ ሙከራ ጥናቱና በድህረ ሙከራ ጥናቱ መካከል የታየውን የጥገኛዊ ተላውጦዎቹን የውጤት ልዩነት መኖር አለመኖሩን ለማረጋገጥ በተከናወነው ጥምር (combined) ሙከራ ሂደት ማረጋገጥ እንደተቻለው፣ በጥገኛ ተላውጦዎቹ መካከል ጉልህ የሆነ ስታትስቲክሳዊ ልዩነት መኖሩን ለማረጋገጥ ተችሏል፡፡ በመሆኑም ጥምራዊ የጥገኛ ተላውጦዎቹ ውጤት እንደሚገልጸው የ 'F' እና 'P' ዋጋ ፡- $F (1,80) = 59.204$፣ $P < 0.001$ ሲሆን የዊልክስ ላምዳ (Wilk's Lamda) ውጤት Wilk's Lamda = 0.20 ሲያመለክት የፓርሽያል ኢታ ስኩኤር ውጤትም 0.80 የሚያመለክት መሆኑን ለማርጋገጥ ተችሏል፡፡

በተመሳሳይ የጥገኛ ተላውጦዎቹን ተናጥላዊ ውጤት መጨመር መጠን ለመመልከት እንዲያመች፣ በቦንፍሮኒ አጀስተድ አልፋ ሌቭል በ 0.01 ደረጃ ያስመዘገቡት ውጤት በተናጠል ሲታይ ፡- ይዘት $F (1,80) = 26.16$፣ $P < 0.001$፤ አደረጃጀት $F (1,80) = 48.31$፣ $P < 0.001$፤ ቃላት $F (1,80) = 47.98$፣ $P < 0.001$፤ የቋንቋ አጠቃቀም $F (1,80) = 129.27$፣ P

< 0.001 እና ስርአተ ጽህፈት F(1,80) = 152.22፣ P < 0.001 መሆናቸውን ለመረዳት ተችሏል፡፡

በአጠቃላይ በተከናወነው የመረጃ ትንተና ሂደት የተገኙት እነዚህ አሐዛዊ መረጃዎች የሚጠቁሙት እውነታም፣ የሙከራዊው ቡድን አንድ ተማሪዎች ንኡሳን የጽህፈት ክሂሎችን ለውጥ በተመለከተ፣ በድህረ ሙከራ ጥናቱ ፈተና ውጤት ላይ ጉልህ የሆነ ስታትስቲክሳዊ አማካይ ውጤት መሻሻል ማስመዝገባቸውን ለማረጋገጥ መቻሉን ነው፡፡ ከእነዚህ መሻሻል ካሳዩ ውጤቶች መካከል፣ የጎላ የአማካይ ውጤት መጨምር የተስተዋለውም በስርአተ ጽህፈት ላይ መሆኑን የፓርሻል ኤታ ስኩዌር ውጤት 0.66 ያስረዳል፡፡ በመሆኑም የመምህር- ተማሪ ምክክር የተቀበሉ ተማሪዎች ከልምምዳዊ ሒደቱ በኋላ በአምስቱም ንኡሳን የመጻፍ ክሂሎቻቸው ላይ መሻሻሎችን ሲያሳዩ፣ በተለይም ከእነዚህ ንኡሳን የመጻፍ ክሂሎች መካከል ጉልህ የሆነ መሻሻል ያሳዩትም በስርአተ ጽህፈት ላይ መሆኑን ከተከናወነው የመረጃ ትንተና ለመረዳት ተችሏል፡፡

3.8.4.5.3. የቡድን ሁለት ንኡሳን የመጻፍ ክሂሎች የማኖቫ ውጤት

በእያንዳንዱ አምስት ጥገኛዊ ተላውጦች ላይ የቡድን ሁለት ተማሪዎች ያስመዘገቧቸው ዝርዝር ውጤቶችን የሚጠቁመው ቅድመ ፈተና በአባሪ “ሰ” 1ኛ እንዲሁም ድህረ ፈተና ውጤት በአባሪ “ሰ” 2ኛ ላይ ቀርበዋል፡፡

በቡድን ሁለት የሙከራ ቡድን ውስጥ የመምህር ጽሁፋዊ ምጋቤ ምላሽ በተማሪዎቹ ንኡሳን የመጻፍ ክሂሎች ላይ ያለውን ተጽእኖ ወይም ኢጥገኛዊ ተላውጠው (የመምህር ጽሁፋዊ ምጋቤ ምላሽ) በተለይ የትኛውን (የትኞቹን) ንኡሳን የመጻፍ ክሂሎች የበለጠ ለማዳበር እንደረዳ ለማረጋገጥ እንዲቻል፣ የንኡሳን ክሂሎቹን ውጤት በንጽጽር ለመመርመር የሚያስችል ባለ አንድ ጫፍ መልቲቫሪየት የልዩነት ትንተና ስሌት ተሰልቷል፡፡

በዚህም መሰረት በመጀመሪያ የመምህር ጽሁፋዊ ምጋቤ ምላሽ ያከናወኑ ተማሪዎች የአምስቱን ጥገኛዊ ተላውጦዎች ማለትም፡- የይዘት፣ የአደረጃጀት፣ የቃላት፣ የቋንቋ አጠቃቀም እና የስርአተ ጽህፈት የአማካይ ውጤቶቻቸውን አመላካች የሆኑ ስታትስቲክሳዊ ስሌቶች ተሰልተው ቀርበዋል፡፡ የንኡሳን ክሂሎቹ ስሌት ከመከናወኑ በፊትም፣ የማኖቫ ትንተና ለማከናወን የመነሻ ሐሳቦች የነበሩት፡- ኖርማሊቲ፣ ሊኒየሪቲ፣ ዩኒቫሪቲ እና መልቲ ቫሪየት አውትሊየርስ እንዲሁም የቫሪያንስ- ኮቫሪነስ ማትሪክስ ተመሳስሎነትን እና መልቲ ኮሊኒያሪቲ ሙከራ ተከናውኗል፡፡ በሙከራ ሒደቱ ማረጋገጥ እንደተቻለውም ውጤቱ በእነዚህ የመነሻ ሀሳቦች ላይ ከባድ የሆነ ጥሰት(no serious violation) የማያሳይ ሆኖ ተገኝቷል፡፡

በሌላ በኩል በቅድመ ሙከራ ጥናቱና በድህረ ሙከራ ጥናቱ መካከል የታየውን የጥገኛዊ ተላውጦዎቹን የውጤት ልዩነት መኖር ወይም አለመኖሩን ለማረጋገጥ በተከናወነው ጥምር ሙከራ ሂደት ማረጋገጥ እንደተቻለው፣ በጥገኛ ተላውጦዎቹ መካከል ጉልህ የሆነ ስታትስቲክሳዊ የውጤት ልዩነት መኖሩን ለማረጋገጥ ተችሏል፡፡ በመሆኑም ጥምራዊ የጥገኛ ተላውጦዎቹ ውጤት እንደሚገልጸው የ 'F' እና የ 'P' ዋጋ $F (1,70) = 33.77$፣ $P < 0.001$ ሲሆን የዊልክስ ላምዳ ውጤትም 0.28 ሲመለክት፣ በተጨማሪም የፓርሽያል ኢታ ስኩኤር ውጤት 0.72 መሆኑን ለማረጋገጥ ተችሏል፡፡

በዚህም መሰረት የጥገኛ ተላውጦዎቹን ተናጥላዊ ውጤት መጨመር መጠን ለመመልከት ያስችል ዘንድ በቦንፍሮኒ አጀስትድ አልፋ ሌቭል 0.01 ደረጃ ያስመዘገቡት ውጤት በተናጥል ሲቃኝ ፡- ይዘት $F (1,70) = 19.80$፣ $P < 0.001$፤ አደረጃጀት $F (1,70) = 88.93$፣ $P < 0.001$፤ ቃላት $F (1,70) = 51.62$፤ የቋንቋ አጠቃቀም $F (1,70) = 6.26$፣ $P < 0.001$ እና ስርአተ ጽህፈት $F(1,70) = 47.69$፣ $P < 0.001$ መሆናቸውን ለመረዳት ተችሏል፡፡

በአጠቃላይ እነዚህ አሃዛዊ መረጃዎች የሚጠቁሙት እውነታ፣ እያንዳንዱ ጥገኛዊ ተላውጦዎች በድህረ ሙከራ ጥናቱ ፈተና ውጤት ላይ፣ ከቅድመ ሙከራ ጥናቱ የፈተና ውጤት የበለጠ ጉልህ የሆነ ስታትስቲክሳዊ አማካይ ውጤት መሻሻል ማሳየታቸውን ነው፡፡ ከእነዚህ ተናጥላዊ ውጤቶች መካከል የጎላ የአማካይ ውጤት መጨምር የተስተዋለውም በአደረጃጀት ላይ መሆኑን በፓርሻል ኤታ ስኩዬር ስሌት የተገኘው ውጤት (0.56) ይጠቁማል፡፡ በመሆኑም ከቀሩት ጥገኛዊ ተላውጦዎች በበለጠ የቡድን ሶስት ተማሪዎችን በጽሁፋዊ ስራዎቻቸው ላይ የተሸለ ለውጥ ማምጣት የቻሉት በጽሁፋዊ ስራዎቻቸው አደረጃጀት ላይ መሆኑን እንገነዘባለን፡፡

3.8.4.5.4. የቡድን ሶስት ንኡሳን የመጻፍ ክሂሎች ማኖቫ ውጤት

በእያንዳንዱ አምስት ጥገኛዊ ተላውጦች ላይ የቡድን ሁለት ተማሪዎች የስመዘገቧቸው ዝርዝር ውጤቶችን የሚጠቁመው መረጃ ቅድመ ፈተና በአባሪ "ሰ" 2ኛ እንዲሁም ድህረ ፈተና ውጤት በአባሪ "ሰ" 5ኛ ላይ ቀርበዋል፡፡

በቡድን ሶስት (ቁጥጥር ቡድን) የሚገኙ ተማሪዎች የመምህር-ተማሪ ምክክራዊ ምጋቤ ምላሽም ሆነ የመምህር ጽሁፋዊ ምጋቤ ምላሽ ያልተሰጣቸው ተማሪዎች በራሳቸው ጥረት ወይም በጊዜ ቆይታ ምክንያት በተለይ ከንኡሳን የመጻፍ ክሂሎች ውስጥ የትኞቹን እንዳሻሻሉ

ወይም የትኞቹን እንዳላሻሻሉ ለመረዳት ይቻል ዘንድ፣ የንኡሳን ክሂሎቹን ውጤት በንጽጽር ለመመርመር የሚያስችል ባለ አንድ ጫፍ መልቲቫሪየት የልዩነት ትንተና ስሌት ተሰልቷል፡፡

በዚህም መሰረት በመጀመሪያ እነዚህ በቁጥጥር ቡድኑ ውስጥ የሚገኙ ተማሪዎች የአምስቱ ጥገኛዊ ተላውጦዎች ማለትም የይዘት፣ የአደረጃጀት፣ የቃላት፣ የቋንቋ አጠቃቀም እና የስርአተ ጽህፈት የአማካይ ውጤቶቻቸውን አመላካች የሆኑ ስታትስቲክሳዊ መረጃዎች ተሰልተው ቀርበዋል፡፡ የንኡሳን ክሂሎቹ ስሌት ከመከናወኑ በፊትም፣ የማኖቫ ትንተና ለማከናወን የመነሻ ሐሳቦች የነበሩት፦ ኖርማሊቲ፣ ሊኒየሪቲ፣ ዩኒቫሪቲ እና መልቲ ቫሪየት አውትሊየርስ እንዲሁም የቫሪያንስ- ኮቫሪነስ ማትሪክስ ተመሳስሎነትን እና መልቲ ኮሊኒያሪቲ ሙከራ ተከናውኗል፡፡ የሙከራ ሒደቱ ውጤቱ እንደሚጠቁመውም፣ በእነዚህ የመነሻ ሀሳቦች ላይ ከባድ የሆነ ጥሰት እንደማያሳይ ለማረጋገጥ ተችሏል፡፡

በሌላ በኩል በቅድመ ሙከራ ጥናቱና በድህረ ሙከራ ጥናቱ መካከል የታየውን የጥገኛዊ ተላውጦዎቹን የውጤት ልዩነት መኖር አለመኖሩን ለማረጋገጥ በተከናወነው ጥምር ሙከራ ሂደት ማረጋገጥ እንደተቻለው፣ በጥገኛ ተላውጦዎቹ መካከል ጉልህ የሆነ ስታትስቲክሳዊ የውጤት ልዩነት መኖሩን ለማረጋገጥ ተችሏል፡፡ በመሆኑም ጥምራዊ የጥገኛ ተላውጦዎቹ ውጤት እንደሚገልጸው (በሰንጠረዥ 4.18 ላይ እንደቀረበው) የ 'F' እና 'P' ዋጋ $F(1,70) = 33.77$፣ $P < 0.001$ ሲሆን የዊልክስ ላምዳ ውጤት Wilk's Lamda = 0.28 ሲያመለክት የፓርሽያል ኢታ ስኩኤር ውጤትም Partial Eta Squared = 0.72 መሆኑን ለማርጋገጥ ተችሏል፡፡

በዚህም መሰረት የጥገኛ ተላውጦዎቹን ተናጥላዊ ውጤት መጨመር መጠን ለመመልከት ያስችል ዘንድ በቦንፍሮኒ አጀስትድ አልፋ ሌቭል 0.01 ደረጃ ያስመዘገቡት ውጤት በተናጥል ሲታይ፦ ይዘት $F(1,70) = 19.80$፣ $P < 0.001$፤ አደረጃጀት $F(1,70) = 88.93$፣ $P < 0.001$፤ ቃላት $F(1,70) = 51.62$፣ $P < 0.001$፤ የቋንቋ አጠቃቀም $F(1,70) = 6.26$፣ $P < 0.001$ እና ስርአተ ጽህፈት $F(1,70) = 47.69$፣ $P < 0.001$ መሆናቸውን ለመረዳት ተችሏል፡፡

በአጠቃላይ ከተከናወነው የትንተና ሂደት ወይም ከላይ ከተዘረዘሩት አሃዛዊ መረጃዎች መረዳት የሚቻለው እውነታ፣ በእያንዳንዱ ጥገኛዊ ተላውጦዎች በድህረ ሙከራ ጥናቱ ፈተና ውጤት ላይ፣ ከቅድመ ሙከራ ጥናቱ የፈተና ውጤት አንጻር ጉልህ የሆነ ስታትስቲክሳዊ አማካይ ውጤት መመዝገቡን ነው፡፡ ከእነዚህ ተናጥላዊ ውጤቶች መካከልም የጎላ የአማካይ ውጤት መጨምር የተስተዋለው በጽሁፋዊ ስራ በአደረጃጀት ላይ መሆኑን በፓርሻል ኤታ ስኩዬር የተገኘው ውጤት (0.56) ያስረዳል፡፡ በመሆኑም ከአምስቱ ጥገኛዊ ተላውጦዎች መካከል

የቁጥጥራዊ ቡድኑ ተማሪዎች ጽሁፋዊ ስራዎቻቸው ላይ መሻሻል ያሳዩት፣ በጽሁፋዊ ስራዎቻቸው አደረጃጀት ላይ መሆኑን የተገኘው ውጤት ያመለክታል፡፡

3.8.5. የድህረ ፈተና (post test) የአራሚዎች አስተማማኝነት

3.8.5.1. *የቡድን አንድ ድህረ ፈተና የአራሚዎች አስተማማኝነት*

የተከናወነው የመረጃ ትንተና ሂደት እንደሚያስረዳው፣ ሁለቱ አራሚዎች ለእያንዳንዱ የቡድን ሶስት ተማሪዎች የሰጡት ውጤት $r(39) = 0.970$ እና $p < 0.001$ መሆኑን ያመለክታል፡፡ ይህ የተገኘው ውጤት የሚያስረዳው፣ በድህረ ፈተና ወቅት ሁለቱ አራሚዎች ለሙከራ ቡድን አንድ የሰጡት ውጤት የተዛምዶነት ደረጃው እጅግ ከፍተኛ መሆኑን ነው፡፡

3.8.5.2. የቡድን ሁለት ድህረ ፈተና የአራሚዎች አስተማማኝነት

ሁለቱ አራሚዎች የሙከራ ጥናቱን፣ ቡድን ሁለትን ተማሪዎች ጽሁፋዊ ስራዎች ሲያርሙ የነበራቸው ያስተራረም ተዛምዶነት መጠን በተመለከተ የ “r” ዋጋ $r(32) = 0.990$ ሲሆን እንዲሁም የ “p” ዋጋ $p < 0.001$ መሆኑን ይገልጻል:: ይህም የሚያመለክተው አራሚዎቹ በቡድን ሁለት ጽሁፋዊ ስራ አስተራረም ወቅት የነበራቸው የአስተራረም ተዛምዶነት እጅግ ከፍተኛ መሆኑን ነው፡፡

3.8.5.3. የቡድን ሶስት ድህረ ፈተና የአራሚዎች አስተማማኝነት

የተከናወነው የመረጃ ትንተና እንደሚያመለክተው፣ በድህረ ፈተና የተማሪዎች ጽሁፋዊ ስራ እርማት ወቀት የሁለቱ አራሚዎች የአስተራረም ተዛምዶነት ውጤት $r(34) = 0.986$ እንዲሁም $p < 0.001$ መሆኑን ነው ($r = 34$ የሚለው ውጤት የተገኘው፣ $34 = df (N - 2)$ ወይም $36-2= 34$ ተሰልቶ ነው)፡፡ ይህ አሐዛዊ መረጃም በአራሚዎቹ መካከል ጉልህ የሆነ የአስተራረም ተዛምዶነት መኖሩን ወይም በሌላ አገላለጽ ሁለቱ አራሚዎች በመካከላቸው ምንም አይነት ጉልህ የሆነ የአስተራረም ልዩነት እንደሌለና ለአንድ ተማሪ የሚሰጡት አጠቃላይ ውጤትም እጅግ ተመሳሳይነት ያለው መሆኑን ያረጋግጣል፡፡

3.8.5.4. ማጠቃለያ

በሶስቱም ቡድኖች ጊዜ አራሚዎቹ የነበራቸውን የድህረ ፈተና አስተራረማቸውን ስምሙነት የሚያመለክተው በሙከራ ቡድን አንድ ጊዜ (የፒርሰን ዝምድና መጠን 0.927) በሙከራ ቡድን ሁለት እርማት ጊዜና በቁጥጥር ቡድኑ እርማት ወቅትም የነበራቸው የስምሙነት ደረጃ ተመሳሳይ ሆኖ እናገኘዋለን፡፡ ስለዚህም በአጠቃላይ አራሚዎቹ ቀደም ሲል እንደተጠቀመው በቅድመ ፈተናም ሆነ በድህረ ፈተና አስተራረማቸው ላይ ተመሳሳይ የሆነ የአስተራረም መንገድ መከተላቸውን ለማረጋገጥ ተችሏል፡፡ ይህ ሊሆን የቻለውም በተለዩ ምክንያቶች ሊሆን ይቸላል ብሎ የዚህ ጥናታዊ ጽሁፍ አቅራቢ ያምናል፡፡

ከእነዚህ ምክንያቶች መካከልም፡- የፈተና ማረሚያው ሞዴል ለእያንዳነዱ ነጥብ ግልጽ የሆኑ መስፈርቶችን በማቅረቡና በእያንዳንዱ እርከኖች ውስጥ የሚገኙት የተለያዩ ደረጃዎችም ባመዘኙ በመካከላቸው የሚታየው የነጥብ (ማርክ) ልዩነት የጎላ አለመሆን፣ ከእርማታዊ ተግባራቱ በፊት ከአራሚዎቹ ጋር በእነዚህ መስፈርቶች ላይ በቂ የሆነ ምክክር በማከናወን የጋራ መግባባት ላይ በመደረሱ፣ አራሚዎቹ ተመሳሳይ የሆነ የአካባቢውና የተማሪዎቹ አጠቃላይ ዳራዊ ግንዛቤ ያላቸው በመሆኑ እንዲሁም ተቀራራቢ የትምህርት ስልጠና ያላቸውና በተመሳሳይ የትምህርት እርከን (የመጀመሪያ ዲግሪ) ላይ የሚገኙ በመሆናቸው ሊሆን ይችላል ተብሎ ይታሰባል፡፡

በመሆኑም ይህ የአራሚዎቹ አስተራረም የተዛምዶነት መጠን፣ በሶስቱም ቡድኖች ወቅት ከፍተኛ የሆነ የተዛምዶንት ውጤት ማሳየት መቻሉ፣ በአራሚዎቹ የአስተራረም ልዩነቶች ምክንያት ሊከሰት ይችል የነበረውን የጥናቱ ውጤት መዛባት ችግር ከማስወገድ አኳያ ከፍተኛ እገዛ አድርጓል ማለት ይቻላል፡፡

3.8.6. በቅድመ ሙከራ ጥናቱ የትግበራ ሂደት ላይ የተማሪዎች አስተያየት

በተማሪዎች ጽሁፋዊ ስራ ላይ የመምህር ምጋቤ ምላሽ ተከናውኖ የድህረ ፈተናው ለሶስቱም ቡድኖች ከቀረበ በኋላ፤ በቅድመ ሙከራ ጥናቱ መቋጫ ላይ ለቡድን አንድና ለቡድን ሁለት የጥናቱ ተሳታፊ ተማሪዎች የመምህር ምጋቤ ምላሽ አተገባበር ሂደትን በተመለተ በሂደቱ ላይ ያላቸውን አስተያየት ለማሰባሰብ ይቻል ዘንድ ቃለመጠይቃዊ ጥያቄ ቀርቦላቸዋል፡፡ የቃለመጠይቃዊ ሒደቱ ተሳታፊዎች የነበሩትም፣ ከሁለቱ ሙከራዊ ቡድን የጥናቱ ተሳታፊዎች ውስጥ በአጋጣሚ የናሙና አውሳሰድ ስልት የተመረጡ ተማሪዎች ነበሩ፡፡ በዚህም መሰረት ከቡድን አንድ (የመምህር- ተማሪ ምክክር ያከናወኑ) እንዲሁም ከቡድን ሁለት (የመምህር

ጽሁፋዊ ምጋቤ ምላሽ ከቀረበላቸው) ከእያንዳንዱ ቡድን 15 ተማሪዎች በመውሰድ፣ በድምሩ 30 ተማሪዎች በቃለመጠይቃዊ ሒደቱ ላይ ተሳታፊዎች ነበሩ፡፡

በዚህ ቅድመ ሙከራ ጥናት ላይ ይህ ቃለመጠይቅ የቀረበበት የመጀመሪያ ምክንያት የጥያቄዎቹን ጥንካሬና ድክመት ለመመርመር ሲሆን፣ ሁለተኛው ምክንያትም ስነጽሁፋዊ መረጃዎች ከሚጠቁሙት የምጋቤ ምላሽ (የመምህር- ተማሪ ምክክርና የመምህር ጽሁፋዊ ምጋቤ ምላሽ) አተገባበር ሂደት ባሻገር፣ ከኢትዮጵያ ነባራዊ ሁኔታና ከጥናቱ መቼት ወይም አውድ አኳያ፣ በዚህ ጥናት ምእራፍ ሁለት የቀረቡትን መሰረታዊ ነጥቦችና ምሁራን የጋራ መግባባት ላይ የደረሱባቸውን ንደፈሐሳባዊ እውነታዎችን የሚያዳብሩ እንዲሁም የተማሪዎቹን ፍላጎቶች ያገናዘቡ ግብአቶችን ለማካተት እገዛ ይኖረዋል በሚል እሳቤ ነበር፡፡

በአጠቃላይም በዚህ ቅድመ ሙከራ ጥናት ከተከናወነው ቃለመጠይዊ ሂደት የተገኘው መረጃ እንደሚጠቁመው በአጠቃላይ ተማሪዎቹ በትገበራ ሂደቱን እንደሚደግፉትና ጠቀሜታም ሰጥቶናል ብለው እንደሚያምኑ ገልጸዋል፡፡ ከዚህ አኳያ ተማሪዎቹ የትግበራ ሂደቱ አግኝተናል ብለው ከሚያምኑት ጠቀሜታዎች መካከል፣ በመጻፍ ክሂላቸው ለማሻሻል እንደረዳቸው፣ ከመምህር ጋር የሚኖራቸውን ቅርርቦሽ እንደሚያጠናክርላቸው፣ አላስፈላጊ የፍርሃት ስሜታቸው እንዲቀንስ ማድረጉን፣ ቀደም ሲል በዚህ መልኩ ጽሁፋዊ ስራዎችን አከናውነው ባለማወቃቸው ምክንያት በውስጣቸው የነበረውን የአልችልም ባይነት ስሜት ማስወገድ መቻሉን፣ ለአማርኛ ቋንቋ ትምህርት የተሻለ አዎንታዊ አመለካከት እንዲኖራቸው ማስቻሉን በቀዳሚነት በማመልከት፣ በአጠቃላይም ወደፊት በዚህ መንገድ ቢማሩ በመጻፍ ክሂላቸው የበለጠ ሊሻሻል እንደሚች አስረድተዋል፡፡

ይህ በቅድመ ሙከራ ጥናቱ ላይ ለተማሪዎች የቀረበው ቃለመጠይቃዊ ሂደት ከመቅረጸ ድምጽ ወደ ጽሁፍ ቃል በቃል ተሸጋግሮ በአባሪ “ለ” 1ኛ እና በአባሪ “ለ” 2ኛ ላይ ቀርቧል፡፡ ከዚህም ባሻገር ቅድመ ሙከራ ጥናቱም ሆነ ዋናው ጥናት ተመሳሳይ የአተገባበር ሂደትን የተከተሉ ከመሆናቸው ጋር በተያየዘ ከተማሪዎች የተገኙ ምላሾችም የአገላለጽ ልዩነቶች ካልሆነ በስተቀር ተመሳሳይ ሐሳቦችን የሚጠቁሙ ነበሩ ለማለት ይቻላል፡፡ በዚህም መሰረት የሐሳብ ድግግሞሽን ከማስወገድ አንጻር ከተማሪዎች ቃለመጠይቅ የተገኙ ምላሾች አጠቃላይ ማብራሪያና ማሳያ የሚሆኑ ምሳሌዎች በንኡስ ክፍል 4.12 ስር ለማቅረብ ተሞክሯል፡፡

3.8.7. ከቅድመ ሙከራ ጥናቱ የተገኘው ትምህርት (ልምድ)

የዚህ የቅድመ ሙከራ ጥናት የመተግበሩ ዓብይ ዓላማዎች ሁለት ጉዳዮች ነበሩ። እነዚህም ቀዳሚው ዓላማ ጥናቱ የሚከናወንበትን የተለያዩ የመረጃ መሰብሰቢያ መሳሪያዎች ትክክለኛነት፣ ተገቢነት፣ አስተማማኝነት ወይም በአጠቃላይ ምልአት ወይም ጉድለታቸውን በተግባር በመፈተሽ ትክክለኛነታቸውንና ተገቢነታቸውን ማረጋገጥ አልያም የሚስተካካሉ ጉዳዮች የሚኖሩ ከሆነም አማራጭ መንገዶችን ለመፈልግ ወይም መካተት ያለባቸው ሌሎች የመረጃ መሰብሰቢያ መሳሪያዎችን ወይም ቃለመጠየቃዊ ጥያቄዎችን መጨመር፣ መቀነስ ወይም ማሻሻል አስፈላጊ መሆን አለመሆኑን በፍተሻው አማካይነት ማረጋገጥ ነበር።

በተመሳሳይም የመረጃ አተናተን ስልቶቹን ቅደምተከተላዊ ሒደቶች በተለይም የመጠናዊ መረጃዎቹ በ SPSS እንዴት ሊተነተኑ እንደሚችሉ ስልቶችን ለመቀየስ ታስቦ ነው። በመሆኑም ከጥናቱ ዓብይ ዓላማ ጋር የሰመረ መሆን አለመሆኑን ወይም በሌላ አገላለጽ የጥናቱን መሰረታዊ ጥያቄዎች በምልአት ሊመልሱ የሚችሉ የማህበራዊ ሳይንስ ስታትስቲክሳዊ የመረጃ መተንተኛ ማእቀፍ (SPSS) እንዴት ሊተነተኑ እንደሚችሉና፣ ጥናቱ ተገቢ የሆኑ የመረጃ መተንተኛ ስልቶችንም ማካተት ወይም አለማካተቱን እንዲሁም አላስፈላጊ (ከጥናቱ ዓላማ የራቁ) ስታትስቲክሳዊ መረጃ መተንተኛ ስሌቶች መኖር አለመኖራቸውን፣ በመረጃ ትንተናው ሂደትና በመጨረሻም የሚያስገኘውን ውጤት ወይም ድምዳሜ በቅድመ ሙከራ ጥናቱ አማካኝነት በተግባር በመሞከር ማረጋገጫ ለማግኘትና ስልቶችን ለመቀየስ ታስቦ ነው ።

ሁለተኛው የቅድመ ሙከራ ጥናቱ መከናወን ዓላማም፣ ከጥናቱ ዓላማ አኳያ ተገቢ የሆነ የጥናቱ ቅደምተከተላዊ የአከዋወን ሒደቶችን ለመወሰን ነበር። በመሆኑም ከላይ ከተጠቀሱት የሙከራ ጥናቱ መተግበር ዋና ዋና ምክንያቶች አኳያ፣ አጥኚው ከጥናቱ ርዕስ አንጻር ካገኘው ተግባራዊ ልምድ ባሻገር ለዋናው ጥናት ስኬትም ግብአት ሊሆኑ ይችላሉ ተብለው የሚታሰቡ ትምህርቶችም ተገኝተዋል ማለት ይቻላል። እነዚህም ፡-

3.8.7.1. አጠቃላይ የጥናቱን የአተገባበር ቅደምተከተላዊ ሂደት በተመለከተ

ይህ ሙከራ ጥናት የተከናወነው በትልመ-ጥናቱ በዚህ ጥናት ምእራፍ ሶስት ውስጥ በቀረበው የጥናቱን አጠቃላይ የአተገባበር ሂደት በሚያሳያው ስዕላዊ መግለጫና በተጓዳኝነት በቀረበው ትንታኔ መሰረት ሲሆን፣ ይህ የአተገባበር ቅደምተከተላዊ ሂደትም በቅድመ ሙከራ ጥናቱ ሂደትም ላይ ሲተገበር፣ ምንም አይነት ቅደምተከተላዊ ችግሮች አላጋጠመም ለማለት ያስደፍራል። በመሆኑም በዋናው ጥናትም ላይ በተመሳሳይ ቅደምተከተላዊ ሂደት ጥናቱን

ማከናወን እንደሚቻል ማረጋገጥ ተችሏል፡፡ ስለዚህም ቀጥሎ በተከናወነው በዋናው ጥናት ቅደምተከተላዊ የአተገባበር ሂደት ላይ ምንም አይነት ለውጥ ወይም ማሻሻያ ማድረግ አስፈላጊ ሆኖ አልተገኘም፡፡ በመሆኑም በአጠቃላይ የዚህ ቅድመ ሙከራ ጥናት መከናወን፣ ዋናው ጥናትም ቀደም ሲል በትልመ-ጥናቱ ላይ በቀረበው ዝርዝር የአተገባበር ቅደምተከተላዊ ሒደት መሰረት ማከናወን እንደሚቻል ግንዛቤ አስገኝቷል፡፡

3.8.7.2. የጥናቱን የመረጃ መሰብሰቢያ መሳሪያዎች በተመለከተ

የጥናቱ የመረጃ መሰብሰቢያ መሳሪያዎች ቅድመና ድህረ ሙከራ ፈተናዎች፣ የተማሪዎች ልምምዳዊ ጽሁፋዊ ስራዎች እና ለተማሪዎች የሚቀርብ ቃለመጠይቅ ናቸው፡፡ እነዚህ የመረጃ መሰብሰቢያ መሳሪያዎች ከጥናቱ አቢይ ዓላማ አንጻርና ለጥናቱ መሰረታዊ ጥያቄዎች መልስ መስጠት የሚያስችሉ መሆናቸውን በተግባር ለማረጋገጥ ተችሏል፡፡ ስለዚህም ከተጠቀሱት የመረጃ መሰብሰቢያ መሳሪያዎች ባሻገር ሌሎች የመረጃ መስብሰቢያ መሳሪያዎችን ማካተቱ ወይም መቀነሱ አስፈላጊ ሆኖ ባለመገኘቱ ምክንያት እነዚህን በቅድመ ሙከራ ጥናቱ ላይ በተግባር የተፈተሹትን የመረጃ መሰብሰቢያ መሳሪያዎች በዋናው ጥናትም ላይ ተግባራዊ ማድረግ እንደሚቻል ለማረጋገጥ ተችሏል፡፡ በሌላ በኩል በዝርዝር የአተገባበር ሂደቶቻቸው ላይ መጠነኛ መሻሻሎች ቢታከሉ ተመራጭ መሆናቸውን ለመገንዘብ ተችሏል፡፡ እነዚህም የሚከተሉት ናቸው፡-

1. ተማሪዎች ለቅድመ ፈተናው የሚመርጡትን ርዕስ በደረጃ ከአንድ እስከ አስር እንዲያመለክቱ የተደረጉት እጃቸውን ወደ ላይ በማንሳት ፍላጎታቸውን በመጠቆም ነበር፡፡ ይህ ሁኔታም (አጥኚው በክፍል ውስጥ እንዳስተዋለው) አንዱ ተማሪ የሌላውን ምርጫ በመመልከት ተመሳሳይ ምላሽ እንዲሰጥ የሚያበረታታ እንደሆነ ለመረዳት ተችሏል፡፡ በመሆኑም በዋናው ጥናት ትግበራ ላይ ከዚህ ልምድ በመነሳት፣ አስቀድሞ የተዘጋጁ መልስ መስጫ ወረቀቶችን ለተማሪዎች በማዳረስ፣ እያንዳንዱ ተማሪ ከሌሎች ተማሪዎች (ከጓደኞቻቸው) ተጽእኖ ነጻ ሆነው ምላሾቻቸውን በተናጠል (በግል) እንዲሰጡ ተደርጓል፡፡ ከዚህም በተጨማሪ ምርጫዎቻቸውም የሚጠቁሙት የመጀምሪያውን ብቻ ሳይሆን በደረጃ ከአንድ እስከ አስር በቅደምተከተል የሚያሳይ እንዲሆን እና በመልስ መስጫ ወረቀቶቹ ላይ ከአንድ እስከ አስር ቁጥር ተዘጋጅቶ እንዲሰጣቸው በማድረግ (በአባሪ “ኸ” ላይ ለዚህ ማሳያ ናሙና ቀርቧል)፣ ይህ የተማሪዎች የርዕስ ምርጫ ሂደት ለቅድመና ድህረ ሙከራ ፈተናዎች ርዕስነት ከሚኖረው ፋይዳ ባሻገር ቀሪዎቹም ርዕሶችም፣ ለክፍል ውስጥ የጽህፈት

ልምምድ ተግባራት እንዲውሉ ተደርጓል፡፡

2. በተማሪዎች ቃለመጠይቃዊ ሂደት ወቅት ተማሪዎቹ በቀላሉ ተረድተው ቀጥተኛና ትክክለኛ ምላሽ ለመስጠት የተቸገሩበት፣ በተመሳሳይም ጥያቄ አቅራቢው የጥያቄውን መንፈስ ለማስረዳት ሰፊ የሆነ ማብራሪያ ለማቅረብ የተገደደበት አንድ ጥያቄ (ጥያቄ ተራ ቁጥር 6. መኖሩን ለማየት ተችሏል፡፡ ጥያቄው "መምህሩ ካቀረቡት ቀጥተኛ እርማት (ጽሁፋዊ ስህተቶችን በቀጥታ ከማስተካከል) እና ቀጥተኛ ካልሆነ እርማት (ስህተቶች መኖራቸውን ከመጠቆም/ ከማመልከት) የትኛው ስልት ጽሁፋዊ ስራዬን ለማሻሻል እረድቶኛል ብለህ/ ብለሽ ታስባለህ/ ታስቢያለሽ?" በሚል የቀረበ ነበር፡፡

ይህ ጉዳይ(ጥያቄ) የመመህሩን የምጋቤ ምላሽ አቀራረብ ስልት የሚመለከት ሞያዊ ጉዳይ በመሆኑና፣ ተማሪዎቹም በግልጽ ሊያዩት የሚችሉት ባለመሆኑ ምክንያት የተፈጠረ ያለመረዳት ችግር እንጅ በቋንቋ አገላለጽ ግልጽነት ማጣት ምክንያት የተፈጠረ አይደለም ለማለት ይቻላል፡፡ በመሆኑ በወቅቱ ለችግሩ የተሰጠው መፍትሄ ጉዳዩን በምሳሌ ለማስረዳት ይቻል ዘንድ፣ ካከናወኑት የክፍል ውስጥ የጽህፈት ልምምድ ጋር ለማያያዝ ጥረት ማድረግ ነበር፡፡ በመሆኑም በዋናው ጥናትም ላይ አስቀድሞ የተዘጋጀ ምሳሌ በማቅረብ፣ ስለአቀራረብ ስልቱ (ቀጥተኛና ኢቀጥተኛ አስተራረም) ምንነት በማስረዳት የተስተዋለውን ችግር ለመፍታት ተችሏል፡፡

3.8.7.3. *የጥናቱን የመረጃ መተንተኛ ስልቶች በተመለከተ*

ለዚህ ጥናት የመረጃ መተንተኛ ስልቶች ይሆናሉ ተብለው በትልመ-ጥናቱ ላይ የቀረቡት አበይት የመጠናዊ መረጃ መተንተኛ ስልቶች ፡- የአማካይ መጠን (mean value)፣ የልይይት መጠን (Variance value)፣ የመደበኛ ልይይት መጠን (Standard diviation value) እንዲሁም በቡድኖቹ መካከል የሚስተዋል የጎላ የክሂል ለውጥ (መሻሻል) መኖር አለመኖሩን ለማረጋገጥም የልይይት ትንተና (አኖቫ) (Analysis of Variance (ANOVA) ታሳቢ በማድረግ ነበር፡፡ በዚህም መሰረት እነዚህ የተዘረዘሩት የመጠናዊ መረጃ ትንታኔ ስልቶች ተግባራዊ ተደርገዋል፡፡ ይሁንና የጥገኛዊ ተላውጦዎቹ ቁጥር ወደ አምስት ሲደርስ፣ ከእነዚህ ከተዘረዘሩት የመረጃ መተንተና ስልቶች ባሻገር ተጨማሪ ማካተቱ ተመራጭ ሆኖ ተገኝቷል፡፡

በዚህም መሰረት ቀደም ሲል በትልመ-ጥናቱ ላይ ከተመለከቱት የመረጃ መተንተኛ ስልቶች በተጨማሪ ሌሎች የመረጃ መተንተኛ ዘዴዎችንም ማካተት አስፈላጊ መሆኑን በዚህ የቅድመ ሙከራ ጥናት የትግበራ ሂደት ላይ ለማረጋገጥ ተችሏል፡፡ በዚህም መሰረት በጥናቱ ንኡስ ዓላማ ተ.ቁ 4 ላይ "የመምህር- ተማሪ ምክክርና የመምህር ጽሁፋዊ ምጋቤ ምላሽ የተለያዩ

የተማሪዎች ንዑሳን የጽሁፍ ክሂሎችን (ጽሁፋዊ ስራ ይዘት፣ አደረጃጀት፣ ቃላት አመራረጥ፣ የቋንቋ አጠቃቀም እና ስርአተ ጽህፈት) ድክመቶች ከመቀነስ አንጻር፣ ሁለቱ የምጋቤ ምላሽ አይነቶች በእነዚህ የተለያዩ የተማሪዎች ንዑሳን የመጻፍ ክሂሎች ላይ የሚኖራቸውን ተጽእኖዎች ተመሳሳይነት ወይም ልዩነት ያላቸው መሆናቸውን መመርመር" በሚል የቀረበውን የጥናቱን ንኡስ ዓላማ ለማሳካት የሚያስችለው የመረጃ መተንተኛ ስልት፣ ከልዩነት ትንትና (analysis of variance (ANOVA)) ይልቅ ማኖቫ (MANOVA) መሆኑን በዚህ የቅድመ ሙከራ የመረጃ ትንተና የትገበራ ሂደት ላይ ለመረዳት በመቻሉ፣ በዚህ የቅድመ ሙከራ ጥናቱ ላይም ተግባራዊ ተደርጎ፣ ከላይ ለተጠቀመው ጥያቄ ተገቢ ምላሽ የሚሰጥ ሆኖ በመገኘቱ በዋናውም ጥናት ላይ እንዲካተት ተደርጓል፡፡

3.9. ማጠቃለያ

በአጠቃላይ በዚህ ምእራፍ ሶስት ውስጥ ከቀረቡት አበይት ጭብጦች መካከል ቀዳሚዎቹ የጥናቱ አይነት፣ የጥናቱ ተሳታፊዎች፣ የመረጃ መሰብሰቢያ መሳሪያዎች ማለትም ቅድመና ድህረ ሙከራ ፈተናዎች፣ የጽህፈት መልመጃዎች እና ቃለመጠይቅ መሆናቸውን፣ እንዲሁም የመረጃ አሰባሰብ ሒደቱን እና የትንተና መንገዱን በተመለከተ መረጃዎችን በጭምቅሐሳብ መልክ ለማቅረብ ተሞክሯል፡፡ ከዚህም በተጨማሪ በዚህ ምዕራፍ ውስጥ፣ የጥናቱን ግብአቶች ምንነትና የግብአቶቹን ጎናዊና ተዋረዳዊ ትስስሮሻዊ ዝምድና የሚያመለክት፣ በተጨማሪም የዚህን ጥናት (ቅድመ ሙከራ ጥናቱና ዋናው ጥናት) አጠቃላይ ቅደምተከተላዊ የአተገባበር ሒደቶች አመላካች የሆነ የጥናቱ ስነዘዴያዊ ማእቀፍ (methodologicale framework) ለማቅረብ ጥረት ተደርጓል፡፡ በመጨረሻም የቅድመ ሙከራ ጥናቱን (pilot study) ዓላማና አጠቃላይ የክዋኔ ሒደት በተመለከተ አጭር ገለጻና እና ለዋናው ጥናት የትግበራ ሒደት ከፍተኛ ድጋፍ ያደረጉ ከቅድመ ሙከራ ጥናቱ የተገኙ ተግባራዊ ልምዶችን በጭምቅሐሳብ መልክ ለማቅረብ ተሞክሯል፡፡

ምዕራፍ አራት

የውጤት ትንተናና ማብራሪያ

4.1. መግቢያ

የዋናው ጥናት የመረጃ ስብሰባ ሒደት የተከናወነው በዶዶላ አጠቃላይ ሁለተኛ ደረጃ ትምህርት ቤት በ2007 ዓ.ም ሁለተኛው አጋማሽ ወሰነትምህርት ማለትም ከየካቲት 27/ 2007 እስከ ሰኔ 25/2007 ዓ.ም ድረስ ነው። በመሆኑም ይህ ዋና ጥናት ቀደም ሲል በ2005 ዓ.ም በጥናቱ አማካሪና በተለያዩ ባለሞያዎች የተለያዩ አስተያየቶች እና የማሻሻያ ሐሳቦች ታክለውበት የቀረበውን ትልመ ጥናት፣ እንዲሁም በተመሳሳይ በ2006 ዓ.ም ለአንድ ወሰነትምህርት ከተካሔደው የቅድመ ሙከራ ጥናት የተገኙ ተግባረዊ ልምዶችንና በተጓዳኝነት ለሁለተኛ ጊዜ ከባለሞያዎች የቀረቡትን አስተያየቶችና የማሻሻያ ሐሳቦች በግብአትነት በመጠቀም የተተገበረ ነው። በመሆኑም ይህ ዋና ጥናት እነዚህን በጥናቱ አማካሪ እና በጥናቱ የትግበራ ሒደት ላይ በየእርከኑ፣ ከተለያዩ የሞያ መስክ አንጻር በጥናቱ ትልምና የደረጃ ማበልጸጊያ ተቋቁሞ ላይ ጥናቱን በጥልቅ በመመርመር፣ ምሁራን ያቀረቧቸውን ሐሳቦች በማገናዘብ፣ የተገኙትን ልምዶች ወደተግባር በመለወጥ ሊከሰቱ ይችሉ የነበሩ ልዩ ልዩ መሰናክሎችን ወይም ችግሮችን አስቀድሞ በማስወገድ ወይም በመቀነስ ይህ ዋና ጥናት ተካሄዷል።

በዚህም መሰረት የመጀመሪያው ዓብይ የትግበራ ሒደት የነበረው የጥናቱን ተሳታፊክፍሎች የመለየት ስራ ነበር። ከዚህ አንጻር በቅድመ ሙከራ ጥናቱ ላይ የተገኙ ልምዶችን በጥናቱ ላይ አሉታዊ ተጽእኖ ሊፈጥሩ ይችላሉ ተብለው የታመነባቸውን የተለያዩ ተላውጦዎች ለማስወገድ ወይም ለመቀነስ በሚያስችሉ ተግባራት ላይ የቅድሚያ ትኩረት በመስጠት ተጠኚ ቡድኖችን በጥንቃቄ የመለየቱ ስራ ተከናውኗል፤የአተገባበር ሒደቱም የሚከተለውን ይመስል ነበር።

የመነሻው ተግባር የነበረው፣ ተማሪዎች የእረፍት ጊዜያቸውን ጨርሰው ወደትምህርት ቤት ከመምጣታቸው አስቀድሞ ከየካቲት 27 እስከ የካቲት 30፣ 2007 ዓ.ም ድረስ በትምህርት ቤቱ ርዕሰመምህር እገዛ አማካይነት የጥናቱ ተሳታፊ ተማሪዎችን አጠቃላይ ዳራ የያዙ መረጃዎችን የመመርመር ተግባር ማከናወን ነበር። በዚህም መሰረት በሁለቱም ፈረቃ የሚገኙትን ሀያ (20) የዘጠነኛ ክፍሎች የመጀመሪያ ወሰነ ትምህርት ልዩ ልዩ መረጃዎች (በየክፍሎቹ ውስጥ የሚገኙትን አጠቃላይ ተማሪዎች መጠን፣ ከእነዚህ ውስጥ አፋን ኦሮሞ አፍ-ፈት ተማሪዎች በቁጥር ምን ያህል እንደሆኑ፣ መጀመሪያ ለመማር ከተመዘገቡት አጠቃላይ ተማሪዎች አንጻር ትምህርት ያቋረጡ ተማሪዎች ቁጥራቸው ምን ያህል እንደሆነ፣ ልዩ ልዩ የክፍል ውስጥና የማጠቃለያ ፈተና ሳያሚሉ ቀርተው አላሟሉም (incomplet) የተባሉ የተማሪዎች በእየክፍሉ

ውስጥ ቁጥራቸው ምን ያህል እንደሆነ የማጣራት ስራ በመነሻነት ተከናውኗል፡፡ በዚህም ሂደት ለመረዳት እንደተቻለው ከላይ ከተዘረዘሩት የመነሻ ሐሳቦች አኳያ በክፍሎቹ መካከል ጉልህ የሆነ ልዩነት አልተገኘም፡፡

በመሆኑም ከሁለቱ ፈረቃዎች አንዱን ለመለየት ይቻል ዘንድ እኩል እድል ሰጪ የሆነውን ቀላል እጣ የማውጣት ሂደትን በመከተል ፈረቃ አንድ ሊመረጥ ችሏል፡፡ በዚህ ፈረቃ ውስጥ አስር የዘጠነኛ ክፍሎች የሚገኙ ሲሆን እነዚህ ክፍሎችም የሚገኙት በአንጻራዊነት ተራርቀው በሚገኙ ሶስት የተለያዩ የመማሪያ ህንጻዎች (ብሎኮች) ውስጥ ነው፡፡ በዚህ መሰረት ዘጠነኛ አንድ፣ሁለት እና ሶሰት በመጀመሪያው የመማሪያ ህንጻ ላይ፤ በተመሳሳይ ዘጠነኛ አራት፣ አምስት እና ስድስት በሁለተኛው የመማሪያ ህንጻ ላይ፤ እንዲሁም ዘጠነኛ ሰባት፣ ስምንት፣ ዘጠኝ እና አስር በሶስተኛው የመማሪያ ህንጻ ላይ የሚገኙ ናቸው፡፡ ከዚህ አኳያ በቅድመ ጥናቱ በተገኘው ልምድ መሰረት የጥናቱ ተሳታፊክፍሎች በተለያዩ የመማሪያ ህጻዎች ላይ የሚገኙ ቢሆኑ የተሻለ በመሆኑ ከእያንዳንዱ ህንጻዎች አንድ በድምሩ ሶስት ክፍሎች በቀላል እጣ የማውጣት ሂደት እንዲለዩ ተደርጓል፡፡

ለእነዚህ ክፍሎች የቅድመ ሙከራ ፈተና ቀርቦላቸው ፈተናዎቻቸው በሁለት አራሚዎች ታርመው የተገኙት ውጤቶች አማካይ ነጥቦቻቸው ተወስደው በሶስቱ ቡድኖች መካከል የልዩነት ትንተና በማከናወን እና በቡድኖቹ መካከል ጉልህ የሆነ አጠቃላይ የመጻፍ ክሂል ችሎታ ልዩነት አለመኖሩን ከተገኛው የ “P” ዋጋ (P=0.663) በማረጋገጥ (ዝርዝር የመረጃ ትንተና ሒደቱንና የተገኘው ውጤት በንኡስ ክፍል 4.4 እና 4.9 ላይ ቀርቧል) ክፍሎቹን በጥናቱ ውስጥ የማካተቱ ተግባር ተከናውኗል፡፡ ከዚህም በመቀጠል በሙከራ ጥናቱ ላይ በተገኘው ልምድ መሰረት ለሁለቱም ቡድኖች እኩል እድል የሚሰጥ ስልትን በመጠቀም (እጣ በማውጣት ሒደት) ቡድን አንድ፣ ቡድን ሁለት እና ቡድን ሶስትን የመለየቱ ስራ ተከናውኗል፡፡

እነዚህን በሶስት ምድብ የተለዩ ተማሪዎችም፣ የመምህር-ተማሪ ምክክራዊ ምጋቤ ምላሽ፣ የመምህር ጽሁፋዊ ምጋቤ ምላሽ እና ተለምዷዊው በሆነው የክፍል ውስጥ የመጻፍ ክሂል የመማር-ማስተማር ሒደት አማካይነት እንደ ቅደም ተከተላቸው፡- ለቡድን አንድ፣ ለቡድን ሁለት እንዲሁም ለቡድን ሶስት ተማሪዎች እንዲቀርብ ተደርጓል፡፡ የእነዚህ ተጠኚ ቡድኖች ዝርዝር ዳራዊ መረጃም በሚከተለው ንኡስ ክፍል ላይ እንደሚከተለው ቀርቧል፡፡

4.2. የዋናው ጥናት ተሳታፊ ክፍሎች

ከላይ ለመግለጽ እንደተሞከረው በዶዶላ ሁለተኛ ደረጃ ትምህርት ቤት ውስጥ ሀያ የዘጠነኛ ክፍል መማሪያ ክፍሎች ይገኛሉ፡፡ ከእነዚህ የመማሪያ ክፍሎች ውስጥ የጥናቱ ተሳታፊዎች ቀደም ሲል በተጠቀሰው ስልት ክፍሎቹን የመለየት ስራ ተከናውኗል፡፡ በዚህም ሒደት 9ኛ3፣ 9ኛ4 እና 9ኛ10 የመማሪያ ክፍሎችን የጥናቱ ተሳታፊዎች የማድረጉ ተግባር ተከናውኗል፡፡ የእነዚህ ተጠኚ ሶስት ክፍል ተማሪዎች አጠቃላይ መረጃም እንደሚከተለው ቀርቧል፡፡

ሰንጠረዥ 4.1. ፡- የዋናው ጥናት ተሳታፊ ተማሪዎች አጠቃላይ መረጃ

የጥናቱ ተሳታፊ ቡድኖች	አጠቃላይ በሶስቱ ቡድኖች ውስጥ በሁለተኛው ወሰነ ትምህርት የተመዘገቡ ተማሪዎች	በሁለተኛው ወሰነ ትምህርት የተመዘገቡ ተማሪዎች የአፍ መፍቻ ቋንቋዎቻቸው			በመጨረሻ በጥናቱ የመረጃ ትንተና ውስጥ የተካተቱ ተጠኚዎች ብዛት
		አፋን ኦሮሞ	አማርኛ	ሌሎች	
ቡድን አንድ	66	59	7	0	45
ቡድን ሁለት	62	55	7	0	45
ቡድን ሶስት	70	65	5	0	45

በሰንጠረዥ 4.1 ላይ እንደተመለከተው በሶስቱም ክፍሎች ውስጥ የሚገኙ 198 ተማሪዎች በሙከራዊ ጥናቱ አጠቃላይ የትግበራ ሒደት ውስጥ ተሳታፊ እንዲሆኑ ተደርጓል፡፡ ይሁን እንጅ በመጨረሻ ላይ በመረጃ ትንታኔው ውስጥ የተካቱት ተማሪዎች ከጥናቱ ዓላማና በክፍሎቹ መካከል ሚዛናዊነትን ከመጠበቅ አኳያ ቀደም ሲል በምእራፍ ሶስት በተጠቀሰው እቅድ መሰረት፣ በቅድመ ሙከራና በድኅረ ሙከራ ፈተናዎች ላይ የተገኙ፣ አማርኛ ሁለተኛ ቋንቋቸው የሆኑ እና በሁሉም የክፍል ውስጥ ልምምዳዊ ሒደቶች ላይ ተሳታፊ የሆኑ ተማሪዎች ናቸው፡፡ በዚህ መሰረት ከእያንዳንዱ ቡድን 45 ተማሪዎች በድምሩ 135 ተማሪዎች በመረጃ ትንተናው ውስጥ እንዲካተቱ ተደርጓል፡፡

በመሆኑም የጥናቱ ተሳታፊክፍሎች የቅድመ ሙከራ ጥናት ፈተና ከቀረበ በኋላ ፈተናው በሁለት የተለያዩ አራሚዎች ታርሞ በአራሚዎቹ መካከል ጉልህ የሆነ የአስተራረም ልዩነት አለመኖሩ በባለሞያ በመረጋገጡ (ዝርዝር ስታትስቲክሳዊ ውጤቱን የሚያሳይ መረጃ በምዕራፍ አራት ንኡስ ክፍል “4.8” ስር ቀርቧል፡፡) በቀጣይነት መከናወን ያለባቸውን ተግባራቶችን የማካሄድ ስራ ሊቀጥል ችሏል፡፡

4.3. የዋናው ጥናት ቅድመ ሙከራ ፈተና ዓላማና የርዕስ አመራረጥ ሒደት

የዚህ ዋና ጥናት ቅድመ ሙከራ ፈተና ዓላማዎች ሁለት ሲሆኑ፣ ቀዳሚው ዓላማ የጥናቱ ተሳታፊ በመሆን የሚመረጡት ሶስት ቡድኖች ወደ ልምምዳዊ ሒደቱ ከማምራታቸው በፊት፣ በመካከላቸው አጠቃላይ የመጻፍ ክሂል ችሎታቸውን በተመለከተ ጉልህ የሆነ የችሎታ ልዩነት መኖር ወይም አለመኖሩን ማረጋገጥ ነው፡፡ ሁለተኛው ዓላማም (በተከታዩ ንኡስ ክፍል በዝርዝር እነደቀረበው) ተጠኚ ቡድኖቹ ልምምዳዊ ተግባራቱን ካከናወኑ በኋላ በወሰነ ትምህርቱ መጨረሻ ላይ ያሳዩት ለውጥ መኖር ወይም አለመኖሩን እንዲሁም ለውጥ ካሳዩም በምን ያህል መጠን እንዳሳዩ ለመመርማር የቀረበ ነው፡፡ በመሆኑም ለዚህ ቅድመ ሙከራ ፈተና ልዩ ትኩረት በመስጠት አስፈላጊው ዝግጅትና ጥንቃቄ ተደርጎበት ሊቀርብ ችሏል፡፡

በዚህ መሰረት የቅድሚያ ተግባር የነበረው ለክፍል ደረጃው ይመጥናል ተብሎ ከተዘጋጀው የዘጠነኛ ክፍል አማርኛ የተማሪው መማሪያ መጽሐፍ ሁለተኛው ወሰነ ትምህርት ላይ የቀረቡትን የተለያዩ ይዘቶችና መልመጃዎች በአጥኚውና በሶስት መምህራን ትብብር በጥልቅ በመመርመር ከተማሪዎቹ ወቅታዊ ችሎታ አኳያ ለሁሉም ተማሪዎች በአመዛኙ በእኩል ደረጃ ግልጽነት ያላቸውና የተማሪዎቹን አጠቃላይ ዳራ (ወቅታዊ የቋንቋ ችሎታ፣ ባህላዊ ዳራ፣ ሀይማኖታዊ ዳራ፣ ወዘተ.) ያገናዘቡ በተመሳሳይም ከህይወት ልምዶቻቸው እንዲሁም ከአካባቢያቸው ተጨባጭ እውነታዎች ብዙም ያልራቁ ጉዳዮች ላይ የሚያተኩሩ መሆናቸው የታመኑባቸውን ርእሶችን በመለየት ለተማሪዎቹ በአማራጭነት ቀርበዋል፡፡

ከዚህ በተጨማሪም ተማሪዎቹንም በሒደቱ ላይ ተሳተፊ እንዲሆኑ በማድረግ ከቀረቡላቸው አስራ አምስት ርዕሶች መካከል ወደፊት በጽሁፍ ርዕስነት ቢቀርቡላቸው የሚፈልጓቸውን ርእሶች እንዲጠቁሙ ተደርጓል፡፡ የአተገባበር ሒደቱም ቀደም ሲል በቅድመ ጥናቱ ላይ በተገኘው ልምድ መሰረት በሶስቱም ክፍሎች ውስጥ ለሚገኙ ተማሪዎቸ በተሰጣቸው ቅጽ ላይ በተናጥል ምርጫዎቻቸውን እንዲገልጹ በማድረግ ነበር፡፡ እነዚህ በመጀመሪያ ለተማሪዎቹ በአማራጭነት የቀረቡት ርዕሶችም የሚከተሉት ነበሩ፡-

1. የተለያዩ አያያዥ ቃላትን እና ሀረጋት በመጠቀም የራሳችሁን አጭር የህይወት ታሪክ የሚያስረዳ ጽሁፍ አቅርቡ፡፡
2. የቀረበላችሁን የስራ ደብዳቤ በመከተል በትምህርት ቤታችሁ ውስጥ በሚገኙት ክበቦች ውስጥ በአንዱ ሰብሳቢ ሆናችሁ እንደተመረጣችሁ በመገመት የክበቡ አባል ሆነው አብዛኛውን ጊዜ ለማይገኙ ተማሪዎች የማስጠንቀቂያ ደብዳቤ ጻፉ፡፡

3. እኔ በምኖርበት ወረዳ የሚገኝ ማህበረሰብ የኑሮ ሁኔታ ምን ይመስላል? በሚል ርዕስ ስለአካባቢችሁ የሚያስረዳ አንድ አስረጅ ድርሰት ጻፉና ለክፍላችሁ በንባብ አሰሙ፡፡
4. በአካባቢያችሁ ጽዳትን በተመለከተ በዝርዝር ጽፋችሁ አቅርቡ፡፡
5. በአካባቢያችሁ የቆሻሻ አወጋገድ ስርዓት ምን መልክ እንዳለው የሚመለከታቸውን በማነጋገር፣ ማስታወሻ በመያዝ በራሳችሁ አባባል ጻፉና ለክፍላችሁ አንብቡ፡፡
6. የአካባቢ እንክብካቤን አለዚያም ሌሎች አካባቢያዊ ጉዳዮችን በተመለከተ መምህራችሁ በንባብ የሚያቀርቡላችሁን ማብራሪያ አዳምጣችሁ ማስታወሻ በመያዝ፣ በራሳችሁ አባባል በጽሁፍ አዘጋጁ፡፡
7. በትምህርት ቀናት የአስራ አምስት ደቂቃ የረፍት ጊዜዬን የማሳልፍባቸው ልዩ ልዩ ተግባራት፡፡
8. በትምርት ቤታችን ትንሿ የሚኒ ሚዲያ(የሬድዮ መገናኛ) አገልግሎት ጠቀሜታና መቅረብ የሚኖርባቸው ፕሮግራሞች፡፡
9. የአካል ጉዳተኞች ሊያጋጥሟቸው የሚችሉ ችግሮችና መፍትሔዎች ወይም ሊደረጉላቸው የሚገቡ ልዩ ልዩ ድጋፎችን በጽሁፍ አስረዱ፡፡
10. የአካል ብቃት እንቅስቃሴ ጠቀሜታና መደረግ ያለባቸው ጥንቃቄዎች፡፡
11. የትምህርት ቤታችን የአካባቢ ጥበቃ ክበብ ማከናወን ያለባቸው ተግባራት እስካሁን የተከናወኑ ተግባራትና የሚኖራቸው ጠቀሜታዎች፡፡
12. ከሚከተሉት ክበቦች ውስጥ የአንዱን ክበብ የስራ አፈጻጸም በሚመለከት፣ የተካሔዱ ተግባራትን እና ሳይካሄዱ የቀሩ ተግባራትን የሚገልጽ ሐሳብ የያዘ ደብዳቤ ጻፉ፡፡ (የሥነጽሁፍ፣ የተውኔት፣ የፀረ-ኤድስ፣ የበጎ አድራጎትና የስነዜጋ ክበባት፣...)
13. ከእውቀት እና ከገንዘብ ለሰው ልጆች በቅድሚያ መምጣት ያለበት የትኛው እንደሆነ በምሳሌዎች ወይም በማስረጃዎች እያነጻጸራችሁ በጽሁፍ ግለጹ፡፡
14. ስርዓት ያለው ክርክር ለማከናወን ከተከራካሪዎች ምን እንደሚጠበቅ ዘርዝራችሁ በጽሁፍ አቅርቡ፡፡
15. መጪዎቹን ሁለት የክረምት ወራት ምን? ምን? ተግባራትን በማከናወን ለማሳለፍ እንዳሰባችሁ የሚገልጽ ደብዳቤ ለጓደኛችሁ ወይም ለቤተሰባችሁ ጻፉ፡፡

እነዚህ ከላይ የተዘረዘሩ ርዕሶች በአጥኚው አማካይነት በጥቁር ሰሌዳ ላይ ለሶስቱም ክፍል የጥናቱ ተሳታፊዎች ተጽፈው ከቀረቡላቸው በኋላ፣ ተማሪዎቹ በተሰጧቸው የመመዝገቢያ ቅጽ ላይ ከአንደኛ እስከ አስረኛ ደረጃ በቅደምተከተል እንዲጠቁሙ ተደርጓል፡፡ ምላሾቻቸው

ተሰብስበው እያንዳንዱ ርዕስ በምን ያህል ተማሪዎቸ እነደተመረጠ የመለየት ስራ ተከናውኗል። በዚህም ሒደት ሰባት ርዕሶች ለልምምዳዊ ሒደቱና ለቅድመና ድህረ ሙከራ ፈተና በርዕስነት የተመረጡ ሲሆን የአተገባበር ቅደምተከተላዊ ሒደታቸውም፣ ርዕሶቹ የተማሪዎቹ መማሪያ መጸሐፍ ላይ በቀረቡባቸው ቅደምተከተላዊ ሂደቶች አማካይነት እንዲሆን ተደርጓል። ይህ ሊሆን የቻለውም ቀደም ሲል ለመግለጽ እንደተሞከረው በመማሪያ መጽሐፍ ላይ የሚቀርቡ ልዩ ልዩ ይዘቶችና መልመጃዎች መርሐትምህርቱ ላይ በቀረበው ትልም መሰረት ተከታታይነትና ተለጣጣቂነትን በጠበቀ ሁኔታ ምክንያታዊ የሆነ የአመራረጥና የአደረጃጀት ስልትን ተከትለው ይቀርባሉ ተብሎ ስለሚታሰብ፣ ይህን ስርአታዊ የአመራረጥና የአሰዳደር ስልት ለመጠበቅ በመሻት ነው። ከእነዚህ አስር ርዕሶች ውስጥ ሶስቱን በአማራጭነት በማስቀረት፣ በመጨረሻ በቅድመ ሙከራና በድህረ ሙከራ ፈተናዎች ላይ እንዲሁም በጽሁፋዊ ስራ የልምምድ ሒደት ላይ ተግባራዊ የሆኑት ሰባት ርዕሶችም ተከታዮቹ ነበሩ ፡-

1. እኔ በምኖርበት ወረዳ የሚገኝ ማህበረሰብ የኑሮ ሁኔታ ምን ይመስላል? በሚል ርዕስ ስለአካባቢችሁ የሚያስረዳ አንድ አስረጅ ድርሰት ጻፉና ለክፍላችሁ በንባብ አሰሙ።
2. የተለያዩ አያያዥ ቃላትን እና ሀረጋት በመጠቀም የራሳችሁን አጭር የህይወት ታሪክ የሚያስረዳ ጽሁፍ አቅርቡ።
3. የቀረበላችሁን የስራ ደብዳቤ በመከተል በትምህርት ቤታችሁ ውስጥ በሚገኙት ክበቦች ውስጥ በአንዱ ሰብሳቢ ሆናችሁ እንደተመረጣችሁ በመገመት የክበቡ አባል ሆነው አብዛኛውን ጊዜ ለማይገኙ ተማሪዎች የማስጠንቀቂያ ደብዳቤ ጻፉ።
4. በአካባቢያችሁ ጽዳትን በተመለከተ በዝርዝር ጽፋችሁ አቅርቡ።
5. የአካል ጉዳተኞች ሊያጋጥሟቸው የሚችሉ ችግሮች፣ መፍትሔዎች ወይም ሊደረጉላቸው የሚገቡ ልዩ ልዩ ድጋፎችን በጽሁፍ አስረዱ።
6. ከእውቀት እና ከገንዘብ ለሰው ልጆች ቅድሚያ መምጣት ያለበት የትኛው እንደሆነ በምሳሌዎች ወይም በማስረጃዎች እያነጻጸራችሁ በጽሁፍ ግለጹ።
7. ስርዓት ያለው ክርክር ለማከናወን ከተከራካሪዎች ምን እንደሚጠበቅ ዘርዝራችሁ በጽሁፍ አቅርቡ።

በአጠቃላይ በእነዚህ ሰባት ርዕሶች ላይ፣ በሶስቱም ቡድኖች ውስጥ የሚገኙ የጥናቱ ተሳታፊ ተማሪዎችጽሁፋዊ ስራዎችን አከናውነዋል። በዚህም መሰረት የመጀመሪያው ርዕስ የአብዛኞቹ ተማሪዎች ምርጫ ከመሆኑም ባሻገር የመምራናቸውንም ድጋፍ ያገኘ በመሆኑ ለቅድመና ድህረ

ሙከራ ፈተና ርዕስ በመሆን የቀረበ ሲሆን፣ ቀሪዎቹ ርዕሶችም በልምምዳዊ ሒደቱ ውስጥ በተግባር ላይ ውለዋል፡፡

4.4. የሶስቱ ቡድኖች የቅድመ ፈተና የጥገኛ ተላውጦ የልዩነት ትንትና

ከላይ በንኡስ ክፍል 4.3 በተገለጸው የቅድመ ፈተና ርዕስ አመራረጥ ሒደት መሰረት የርዕስ መረጣ ሒደቱ ከተከናወነ በኋላ፣ ፈተናው በሶስቱ ቡድኖች ውስጥ ለሚገኙ ተጠኚ ተማሪዎች እንዲቀርብ ተደርጓል፡፡ የተማሪዎቹ የቅድመ ፈተና ወረቀቶቹም በሁለት አራሚዎች በጥንቃቄ ከታረሙ በኋላ፣ የሁለቱን አራሚዎች አማካይ ነጥብ በመውሰድ በቡድኖቹ መካከል የጎላ ልዩነት መኖር አለመኖሩን ለማረጋገጥ ይቻል ዘንድ በመጀመሪያ እያንዳንዱ ቡድን በተናጠል ያስመዘገቡት አማካይ ውጤት ታይቷል፡፡ ከዚህም በመቀጠልም ተከታዩ ዩኒ-ቫሪየት የልዩነት ትንተና (Univariate analysis of variance) በሶስቱም ቡድኖች መካከል ተከናውኗል፡፡

ሰንጠረዥ 4.2 ፡- የቡድን አንድ፣ ሁለትና ሶስት ዩኒ-ቫሪየት የልዩነት ትንተና

ቡድን	ናሙና	አማካይ	መደበኛ ልይይት	የነጻነት ደረጃ	የ “F” ዋጋ	ጉልህነት
አንድ	45	56.48	8.96	132	0.413	0.663
ሁለት	45	58.30	10.38			
ሶስት	45	57.52	9.23			

ይህን የመረጃ ትንተና ማከናወን ያስፈለገበት ምክንያት፣ የጥናቱ ተሳታፊ ተማሪዎች የክፍል ውስጥ ልምምዳዊ ተግባሩን ከማከናወናቸው በፊት የነበራቸው የመጻፍ ክሂል ምን ደረጃ ላይ እንደሚገኝ እና ይህ የሶስቱ ቡድኖች ወቅታዊ ችሎታም ተመጣጣኝ መሆን አለመሆኑን ወይም በቡድኖቹ መካከል ጉልህ የሆን ስታትስቲክሳዊ ልዩነት መኖር አለመኖሩን ለማረጋገጥ ይቻል ዘንድ በሶስቱ ቡድኖች መካከል ባለአንድ አቅጣጫ ዩኒ-ቫሪየት የልዩነት ትንተና (ANOVA) ተከናወኗል፡፡ የተገኘውም ውጤት እነደሚያመለክተው በሶስቱ ቡድኖች መካከል ጉልህ የሆነ ስታትስቲክሳዊ የአማካይ ነጥብ ልዩነት አለመኖሩን የ “P” ዋጋ (P=0.663) ያረጋግጣል፡፡

4.5. የዋናው ጥናት የሶስቱ ተጠኚ ቡድኖች የጥንድ ናሙና ቲ-ቴስት

የሶስቱ የጥናቱ ተሳታፊ ቡድን ተማሪዎች በሁለት የፈተና አራሚዎች የተሰጠ የቅድመና የድህረ ፈተና አማካይ ውጤት አቀራረብ ናሙና በአባሪ "አ" ላይ ቀርቧል፡፡

4.5.1.መግቢያ

በዚህ ንኡስ ምእራፍ ስር ሁለቱ አራሚዎች ለሶስቱ ተጠኚ ቡድኖች በቅድመ ሙከራና በድኅረ ሙከራ ፈተና ላይ ከመቶ ፐርሰንት የሰጡት ውጤት አማካይ መጠን ተወስዶ፣ በተናጠል አማካይ (Mean) መጠናቸው እና የመደበኛ ልይይት (SD) ውጤታቸው ከተሰላ በኋላ፣ በየቡድኖቹ ውስጥ በሁለቱ ፈተናዎች (በቅድመ ፈተና እና በድህረ ፈተና) መካከል ተማሪዎቹ ያሳዩትን መሻሻል ወይም ለውጥ ለመረዳት ይቻል ዘንድ፣ የጥንድ ናሙና ቲ-ቴስት (Paired-sample t- test) መጠን ውጤትና ትንታኔ እንደሚከተለው ይቀርባል፡፡

4.5.2. የቡድን አንድ ተማሪዎች ከልምምዱ በኋላ ያስመዘገቡት ውጤት ትንተና

ሰንጠረዥ 4.3 :- በቡድን አንድ ውስጥ የጥንድ ናሙና ቲ-ቴስት መጠን በቅድመ ሙከራ እና በድህረ ሙከራ ፈተናዎች መካከል የታየ ልዩነት

የፈተና አይነት	ናሙና	አማካይ	መደበኛ ልይይት	የነጻነት ደረጃ	የ "ቲ" ዋጋ	ጉልህነት
ቅድመ ሙከራ	45	56.48	8.96	44	-12.48	0.000
ድህረ ሙከራ	45	70.68	8.63			

የጥንድ ናሙና ቲ-ቴስት የመረጃ ትንተና በማድረግ የመምህር ጽሁፋዊ ምጋቤ ምላሽ በተማሪዎች የመጻፍ ክሂል እድገት ላይ ያለውን ተጽእኖ ለመመርመር ጥረት ተደርጓል፡፡ በተገኘው ውጤት መሰረትም የቅድመ ሙከራ ፈተና የአማካይ ነጥብ (M) = 56.48 ሲሆን የመደበኛ የልይይት መጠን (SD) = 8.96 ነው፡፡ በአንጻሩ ከልምምዱ በኋላ የተማሪዎቹ የድህረ ሙከራ ፈተና አማካይ ነጥብ (M) =70.68 ወይም መደበኛ የልይይት መጠን (SD) = 8.96 መሆኑን ያሳያል፡፡ በተመሳሳይ የ "t" እና የ "P" ዋጋም t (44) = -12.48 እንዲሁም P < 0.001 (two-tailed) መሆኑ ተረጋግጧል፡፡ በመሆኑም ይህ ስታትስቲክሳዊ ውጤት የሚያስረዳው፣ ከቅድመ ሙከራ ጥናቱ ፈተና ጋር ሲነጻጸር፣ በድህረ ሙከራ ጥናቱ ፈተና

የተገኘው የተማሪዎች የመጻፍ ክሂል ፈተና ውጤት ጉልህ የሆነ ስታትስቲክሳዊ የውጤት መጨመር ማሳየቱን ነው፡፡

በአጠቃላይም የቡድን አንድ ተማሪዎች የጽሁፍ ክሂል አማካይ ውጤት መጠን በ14.20 የጨመረ ሲሆን ይህም ውጤት በ 95% የነጻነት ደረጃ ሲታይ ከ 12.93 እስከ 17.84 የውጤት እርከን (ranging) መካከል ይገኛል፡፡ ይህ የታየው የውጤት መጨመር በምን ያህል መጠን (the magnitude of effect size) ነው ለውጥ ያሳየው? ለሚለው ጥያቄ ምላሽ ለመስጠት ተግባር ላይ የዋለው ስታትስቲክሳዊ ስሌት ኢታ ስኩዌርድ (Eta squared) ነው፡፡

በዚህ ሒሳባዊ ቀመር የተገኘው ውጤት እንደሚጠቁመው፣ የውጤት መጨመር ደረጃው 0.78 መሆኑን ያሳያል፡፡ ይህም ውጤት የሚያመለክተው ከፍተኛ የሆነ የተጽእኖ ደረጃ ያለው መሆኑን ነው፡፡

4.5.3. የቡድን ሁለት ተማሪዎች ከልምምዱ በኋላ ያስመዘገቡት ውጤት ትንተና

ሰንጠረዥ 4.4 ፡- በቡድን ሁለት ውስጥ የጥንድ ናሙና ቲ-ቴስት መጠን በቅድመ ሙከራ እና በድህረ ሙከራ ፈተናዎች መካከል የታየ ልዩነት

የፈተና አይነት	ናሙና	አማካይ	መደበኛ ልይይት	የነጻነት ደረጃ	የ "ቲ" ዋጋ	ጉልህነት
ቅድመ ሙከራ	45	58.3	10.39	44	-12.63	0.000
ድህረ ሙከራ	45	73.69	11.58			

በቡድን ሁለት ውስጥ በቅድመ ሙከራና በድህረ ሙከራ ፈተናዎች መካከል የጥንድ ናሙናዎች ቲ-ቴስት ስሌት ማከናወን ያስፈለገበት መሰረታዊ ምክንያት በተማሪዎች የክፍል ውስጥ የመጻፍ ክሂል የልምምድ ሒደት ወቅት በተማሪዎች ጽሁፋዊ ስራ ላይ የተከናወነው የመምህር ጽሁፋዊ ምጋቤ ምላሽ፣ በተማሪዎች የመጻፍ ክሂል እድገት ላይ ያሳየውን ተጽእኖና የተጽእኖ ደረጃ ለመመርመር ነው፡፡ በዚህም መሰረት የቡድን ሁለት የጥናቱ ተሳታፊ ተማሪዎች ያስመዘገቧቸው ውጤቶች ትንታኔ እንደሚያሳየው፣ ከልምምዳዊ ሒደቱ በፊት የተማሪዎቹን ወቅታዊ የመጻፍ ክሂል ደረጃ ከ100 ፐርሰንት ለመመዘን በቀረበላቸው የቅድመ ሙከራ ፈተና ውጤት መሰረት አማካይ ውጤታቸው (M) = 58.30 ሲሆን የመደበኛ የልይይት መጠን (SD) = 10.39 ነበር፡፡

በአንጻሩ ከልምምዱ በኋላ የነበራቸውን የመጻፍ ክሂል ደረጃ ለመለካት ለቡድን ሁለት በቀረበላቸው የድህረ ሙከራ ፈተና የተመዘገበው አማካይ ውጤታቸው (M) =73.69 ሲያመለክት፣ የመደበኛ ልይይት መጠን (SD) =11.58 ነው፡፡ የቲ-ቴስት ውጤቱም በባለ ሁለት ጫፍ (two-tailed) ሲመዘን "ቲ" እና የ "P" ዋጋም t (44) = -12.63 እንዲሁም P < 0.001 በመሆኑ የተማሪዎቹ የመጻፍ ክሂል ፈተና ውጤት ከፍ ማለቱን ያሳያል፡፡

በአጠቃላይም ተማሪዎቹ ያስመዘገቡት የመጻፍ ክሂል አማካይ ውጤታቸው በ15.39 ነጥብ እድገት ማሳየቱን ሲገልጽ፣ ይህ ውጤት በ 95% የነጻነት ደረጃ (confidence interval) ሲታይ ከ 12.39 እስከ 17.84 ባለው ክልል ውስጥ ይገኛል፡፡ ይህም ውጤት የተጽእኖውን ደረጃ ጠቋሚ በሆነው በኤታ ስኩዬርድ እስታትስቲክስ ስሌታዊ ቀመር መሰረት 0.78 ያሳያል፡፡ ይህ ቁጥር የሚጠቁመው የተጽእኖው ደረጃ እጅግ ከፍተኛ (large effect size) መሆኑን ነው፡፡

4.5.4. የቡድን ሶስት ተማሪዎች ከልምምዱ በኋላ ያስመዘገቡት ውጤት ትንተና

ሰንጠረዥ 4.5 ፡- በቡድን ሶስት ውስጥ የጥንድ ናሙና ቲ-ቴስት መጠን በቅድመ ሙከራ እና በድህረ ሙከራ ፈተናዎች መካከል የታየ ልዩነት

የፈተና አይነት	ናሙና	አማካይ	መደበኛ ልይይት	የነጻነት ደረጃ	የ "ቲ" ዋጋ	ጉልህነት
ቅድመ ሙከራ	45	57.52	9.23	44	-4.336	0.000
ድህረ ሙከራ	45	65.63	10.23			

የቡድን ሶስት ተማሪዎች ባከናወኗቸው የጽህፈት ልምምዳዊ ተግባራት ላይ እንደ ቡድን አንድና ሁለት የተለየ የመምህር ምጋቤ ምላሽ ባይቀርብላቸውም፣ ያስመዘገቧቸውን ውጤቶች መመርመሩ ያስፈለገበት አቢይ ምክንያት፣ በጊዜ ቆይታ ወይም በራሳቸው ግላዊ ጥረት አማካይነት ያመጧቸው ለውጦች መኖር ወይም አለመኖራቸውን በማረጋገጥ ይህንን የተገኘውን ውጤት የመምህር-ተማሪ ምክክርና የመምህር ጽሁፋዊ ምጋቤ ምላሽ ከቀረበላቸው ተማሪዎች ውጤት ጋር በማነጻጸር፣ በተመሳሳይ መንገድ እነዚህ የሙከራ ቡድኖች፣ ከጊዜ ቆይታ ባሻገር ባከናወኑት የመምህር ምጋቤ ምላሽ አማካይነት ያስመዘገቡት ልዩነት መኖር ወይም አለመኖሩን እና ልዩነት ካሳዩም የልዩነቱ መጠን ምን ያህል እንደሆነ ለመመርመር በመታቀዱ ነው፡፡ በዚህም መነሻነት፣ በሰንጠረዥ 4.5 ላይ እንደቀረበው፣ የቡድን ሶስት ተማሪዎች በቅድመ

ሙከራ ጥናቱ ፈተናና በድህረ ሙከራ ጥናቱ ፈተና መካከል ያሳዩትን ለውጥ ለማረጋገጥ የሚያስችል የጥንድ ናሙና ቲ-ቴስት የመረጃ ትንተና ሒደት ተከናውኗል፡፡

በዚህም መሰረት ከላይ በሰንጠረዥ የቀረበው ውጤት እንደሚያመለክተው፣ የቅድመ ፈተናው ውጤት ከአማካይ ነጥብ (M) =57.52 እና የመደበኛ ልይይት መጠን (SD) =9.23 ወደ አማካይ ነጥብ (M) = 65.63 እና መደበኛ የልይይት መጠን SD = 10.23 የድህረ ፈተና ውጤት መሻሻሉን ሲያመለክት፣ በተጨማሪም የ "P" ዋጋ $P < 0.001$ በመሆኑ፣ የቡድን ሶስት ተማሪዎች በአጠቃላይ የመጻፍ ክሂላቸው ላይ ጉልህ መሻሻል ያሳዩ መሆኑን ያረጋግጣል፡፡

4.5.5. ማጠቃለያ

በዚህ ንኡስ ርዕስ ስር በዝርዝር ለማየት የተሞከረው ሁለት አበይት ጉዳዮችን ነበር፡፡ እነዚህም ቀዳሚው ሶስቱም የጥናቱ ተሳታፊቡድኖች በተናጠል ሲታዩ ከልምምዳዊ ተግባራቱ በኋላ በድህረ ፈተና ውጤቶቻቸው ላይ ያሳዩትን መሻሻል (አሉታዊም ሆኑ አዎንታዊ ለውጦችን) መመርመር ነበር፡፡ በዚህ ሒደት የተገኘው ምላሽ እነደሚጠቁመውም፡- የእያንዳንዱ ቡድኖች የድህረ ሙከራ ፈተና ውጤቶቻቸው ከቅድመ ፈተና ውጤቶቻቸው ጋር በንጽጽር ሲታይ ሶስቱም ቡድኖች በድህረ ሙከራ ጥናቱ ላይ በቀረበላቸው ፈተና አተቃላይ በሆነው በመጻፍ ክሂላቸው ላይ ጉልህ መሻሻል ማሳየታቸውን ካስመዘገቡት ውጤት መረዳት ይቻላል፡፡

ይህም መሻሻል በአሐዝ ሲገለጽ፡- የቡድን አንድ ተማሪዎቹ አማካይ የመጻፍ ክሂል ውጤታቸው በ14.2 ነጥብ ሲጨምር፣ በተመሳሳይ ቡድን ሁለት በ15.39 ነጥብ እንዲሁም ቡድን ሶስት ተማሪዎቹ አማካይ የመጻፍ ክሂል ውጤታቸው በ8.11 አማካይ ነጥብ መሻሻል ማሳየታቸውን ለመረዳት ተችሏል፡፡ ቀደም ሲል የቀረበውን አሐዛዊ መረጃ ትንታኔ አንደምታዊ ትርጓሜ በአንጻራዊነት ሲታይ፣ በቀዳሚነት የመምህር ጽሁፋዊ ምጋቤ ምላሽ የተማሪዎችን የመጻፍ ክሂል ለማሻሻል እንደረዳ እና በሁለተኛ ደረጃም የመምህር-ተማሪ ምክክር ያከናወኑ ተማሪዎች በጽሁፋዊ ክሂላቸው ላይ ከቁጥጥራዊ ቡድኑ በተሻለ ደረጃ ለውጥ ማምጣታቸውን ለመረዳት ተችሏል፡፡ በአንጻሩም በመደበኛው የመጻፍ ክሂል መማር ማስተማር ሂደት የተማሩ የቡድን ሶስት ተማሪዎች አማካይ ነጥብም ከሁለቱ የሙከራ ቡድኖች፣ በአጠቃላይ ወደ 50% በሚጠጋ አማካይ ነጥብ ዝቅ በማለት የመጨረሻው ደረጃ ላይ እንደሚገኙ ያመለክታል፡፡

4.6. የሶስቱ ቡድኖች የድህረ ፈተና የጥገኛ ተላውጦ የልዩነት ትንትና

ሰንጠረዥ 4.6 ፡- የቡድን አንድ፣ ሁለትና ሶስት ባለ አንድ አቅጣጫ ዩኒ-ቫሪየት የልዩነት ትንተና

ቡድን	ናሙና	አማካይ	መደበኛ ልይይት	የነጻነት ደረጃ	የ "F" ዋጋ	ጉልህነት
አንድ	45	70.68	8.63	132	7.143	0.001
ሁለት	45	73.69	11.58			
ሶስት	45	65.63	10.23			

ከላይ በሰንጠረዥ 4.6 እንደሚታየው፣ በሶስቱ ቡድኖች መካከል የልዩነት ትንተና በማከናወን ቀደም ሲል ከላይ በንኡስ ክፍል 4.5.2፣ 4.5.3 እና 4.5.4 ላይ እንደቀረበው በሶስቱ ቡድኖች ውስጥ በቅድመ ሙከራ ጥናቱና በድህረ ሙከራ ጥናቱ መካከል በተናጠል የታየውን የመጻፍ ክሂል መጨመር በተመሳሳይ በቡድኖቹ መካከልም ጉልህ የሆነ ልዩነት መኖሩን ለመመርመር ጥረት ተደርጓል፡፡ በአሐዛዊ የመረጃ ትንተና ሒደት የተገኘው ውጤት እንደሚጠቁመው፣ በሶስቱ ቡድኖች (ቡድን አንድ የመምህር-ተማሪ ምክክራዊ ምጋቤ ምላሽ፣ ቡድን ሁለት የመምህር ጽሁፋዊ ምጋቤ ምላሽ እንዲሁም ቡድን ሶስት ተለምዷዊው የጽህፈት ክሂል መማር- ማስተማር ሒደት) መካከል በ $p < 0.05$ የነጻነት ደረጃ የ "F" እና የ "P" ዋጋ በተመለከተ፣ $F (2, 132) = 7.143$ እና $P = 0.001$ በመሆኑ፣ በሶስቱ ቡድኖች መካከል ጉልህ የሆነ ስታትስቲክሳዊ ልዩነት መኖሩን ያሳየናል፡፡ ይሁን እንጅ ልዩነቱ ጎልቶ የታየው በየትኛው ቡድን ላይ እንደሆነ ይህ ውጤት አይገልጽም፡፡

በመሆኑም ከእነዚህ ሶስት ቡድኖች ውስጥ ጉልህ ልዩነት የተስተዋለው በየትኛው ቡድን ላይ እንደሆነ ወይም በየትኞቹ ቡድኖች መካከል እንደሆነ ለማረጋገጥ ይቻል ዘንድ የፖስት ሆክ (post-hock) ስታትስቲክሳዊ ስሌት ተግባራዊ ተደርጓል፡፡ በዚህ ስታትስቲክሳዊ ስሌት የተገኘው ውጤት እንደሚያሳየውም ቡድን አንድ በአማካይ ነጥብ (M)= 70.68 እና በመደበኛ ልይይት መጠን (SD) = 8.63፣ ከቡድን ሶስት አማካይ ነጥብ (M)= 65.63 እና መደበኛ ልይይት መጠን (SD) = 10.23 አንጻር ጉልህ ልዩነት እንዳለው ያመለክታል፡፡ በተመሳሳይ ቡድን ሁለት ተማሪዎች በአማካይ ነጥብ (M)= 73.69 እና በመደበኛ ልይይት መጠን (SD) =11.58፣ ከቡድን ሶስት ተማሪዎች አማካይ ነጥብ (M)= 65.63 እና መደበኛ ልይይት መጠን (SD) = 10.23 አንጻር ሲታይ ጉልህ የሆነ ልዩነት ወይም መሻሻል አሳተዋል፡፡ ይህም ማለት ቡድን ሁለት ከቡድን ሶስት አንጻር ጉልህ ልዩነት ወይም መሻሻል ማሳየቱ ስረዳናል፡፡ በአንጻሩ በቡድን አንድና

በቡድን ሁለት ተማሪዎች (የመምህር-ተማሪ ምክክር ባከናወኑ ተማሪዎች እና የመምህር ጽሁፋዊ ምጋቤ ምላሽ ባከናወኑ ተማሪዎች) አማካይ ነጥብ መካከል ጉልህ የሆነ ልዩነት አልታየም፡፡

4.7. በሶስቱ ቡድኖች መካከል የቅድመ ፈተና ንዑሳን የተማሪዎች የመጻፍ ክሂሎች ወይም ጥገኛ ተላውጦዎች ተናጥላዊ ውጤት ባለ አንድ አቅጣጫ የልዩነት ትንተና

4.7.1. መግቢያ

በዚህ ንኡስ ርዕስ ስር በሶስቱም ቡድኖች ውስጥ የሚገኙ የጥናቱ ተሳታፊ ተማሪዎች ከልምምዳዊ ተግባራቱ በፊት፣ በቅድመ ሙከራ ጥናት የፈተና ውጤታቸው ላይ በእያንዳንዱ ንኡሳን ክሂሎቻቸው ላይ ያስመዘገቧቸው ውጤቶች በቡድኖቹ መካከል ጉልህ ልዩነት መኖር ወይም አለመኖሩን ለማረጋገጥ በንጽጽር ይቀርባል፡፡ በመሆኑም የጥናቱ ተሳታፊ ተማሪዎች በንኡሳን የመጻፍ ክሂሎቻቸው ላይ ከጽሁፋዊ ስራዎቻቸው ይዘት፣ ከሐሳብ አደረጃጀት፣ ከቃላትና ከቋንቋ አጠቃቀም እንዲሁም ከስርአተ ጽህፈት አኳያ ያስመዘገቧቸው ውጤቶች በሶስቱም ቡድኖች ውስጥ ምን እንደሚመስል፣ በንጽጽር በተለያዩ ስታትስቲክሳዊ ቀመሮች (በአማካይ ነጥብ፣ በመደበኛ ልይይትት መጠን፣ በጉልህነት ደረጃ) አማካይነት እንደሚከተለው ተሰልተው ቀርበዋል፡፡

4.7.2.. ቅድመ ፈተና፣ የይዘት ፣ ጥገኛዊ ተላውጦ፣ በሶስት ቡድኖች መካከል የውጤት የልዩነት ትንተና

ሰንጠረዥ 4.7 ፡- የሶስቱ ቡድኖች ይዘትን በተመለከተ ባለ አንድ አቅጣጫ ዩኒቫሪየት የልዩነት ትንተና

ቡድን	ናሙና	አማካይ	መደበኛ ልይይት	የነጻነት ደረጃ	የ "F" ዋጋ	ጉልህነት
አንድ	45	17.61	1.58	132	0.408	0.666
ሁለት	45	17.74	1.43			
ሶስት	45	17.90	1.54			

በዋነው ጥናት ላይ፣ የሶስቱን ቡድኖች ወቅታዊ የመጻፍ ክሂል ለመመዘን ይቻል ዘንድ ከቀረበላቸው የቅደመ ፈተና ውጤት ላይ ይዘትን በተመለከተ የተገኘው ውጤት በሶስቱ ቡድኖች መካከል ምን እንደሚመስል ለመመርመር ይቻል ዘንድ ባለአንድ አቅጣጫ የልዩነት ትንተና

ስሌት ለማየት ጥረት ተደርጓል፡፡ ተጠኚ ተማሪዎቹም ቀደም ሲል እንደተጠቆመው ቡድን አንድ የመምህር-ተማሪ ምክክራዊ ምጋቤ ምላሽ፣ ቡድን ሁለት የመምህር ጽሁፋዊ ምጋቤ ምላሽ እንዲሁም ቡድን ሶስት ተለምዷዊው የመጻፍ ክሂል የማስተማር ሒደት የሚከታተሉ ሲሆኑ፣ የተገኘው ውጤት እንደሚያስረዳውም ፣ በሶስቱ ቡድኖች መካከል ጉልህ የሆነ የአማካይ ውጤት ልዩነት አለመኖሩን ከ “F” እና ከ “P” ዋጋ (F (2, 132) = 0.408 እና P = 0.666.) ወይም $p > 0.05$ መሆኑ ያረጋግጣል፡፡

በአጠቃላይ ይህ የተገኘው ውጤት የሚጠቁመው በሶስቱም ተጠኚ ቡድኖች ውስጥ የሚገኙ ተማሪዎች የክፍል ውስጥ ልዩ ልዩ ልምምዳዊ መልመጃዎችን ከመጀመራቸው በፊት ከጽሁፋዊ ስራዎቻቸው ይዘት አንጻር በመካከላቸው ጉልህ የሆነ የችሎታ ልዩነት የሌላቸው መሆናቸውን ነው፡፡

4.7.3. የቅድመ ፈተና፣ የአደረጃጀት፣ ጥገኛዊ ተላውጦ በሶስት ቡድኖች መካከል የውጤት የልዩነት ትንተና

ሰንጠረዥ 4.8 ፡- የሶስቱ ቡድኖች አደረጃጀትን በተመለከተ ባለ አንድ አቅጣጫ የዩኒቫሪየት የልዩነት ትንተና

ቡድን	ናሙና	አማካይ	መደበኛ ልይይት	የነጻነት ደረጃ	የ “F” ዋጋ	ጉልህነት
አንድ	45	12.42	2.42	132	0.670	0.514
ሁለት	45	13.09	3.15			
ሶስት	45	12.86	2.70			

ከጽሁፋዊ ስራ አደረጃጀት አኳያ ሶስቱ ቡድኖች ልምምዳዊ ተግባራትን ከማከናወናቸው አስቀድሞ የነበራቸውን ችሎታ ለመመርመር በቀረበላቸው የቅድመ ፈተና ላይ ያስመዘገቡት ውጤት እንደሚያሳየው፣ ሶስቱም ተጠኚ ቡደኖች ከጽሁፋዊ ስራ አደረጃጀት አንጻር ተመሳሳይ ችሎታ ያላቸው መሆናቸውን ወይም ጉልህ የሆነ ስታትስቲክሳዊ ልዩነቶች አለማሳየታቸውን ከተመዘገበው የ “F” እና የ “P” ዋጋ (F (2, 132) = 0.670, P = 0.514) መረዳት ይቻላል፡፡

4.7.4. የቅድመ ፈተና ፣ የቃላት፣ ጥገኛዊ ተላውጦ በሶስት ቡድኖች መካከል የውጤት የልዩነት ትንተና

ሰንጠረዥ 4.9 ፦ የሶስቱ ቡድኖች ቃላትን በተመለከተ ባለ አንድ አቅጣጫ የዩኒቫሪየት የልዩነት ትንተና

ቡድን	ናሙና	አማካይ	መደበኛ ልይይት	የነጻነት ደረጃ	የ "F" ዋጋ	ጉልህነት
አንድ	45	11.69	2.32	132	0.349	0.706
ሁለት	45	12.13	2.77			
ሶስት	45	11.87	2.51			

በሰንጠረዥ 4.9 ላይ እንደቀረበው ከጽሁፋዊ ስራ የቃላት አመራረጥና አጠቃቀም አኳያ በሶስቱ ቡድኖች መካከል የአማካይ ነጥብ ልዩነት መኖር ወይም አለመኖሩን ለማርጋገጥ ይቻል ዘንድ የአንድ አቅጣጫ የልዩነት ትንተና ተከናውኗል፡፡ በተገኘው ውጤት መሰረትም የ "F" ዋጋ፣ F (2, 132) = 10.349 እንዲሁም የ "P" ዋጋም P = 0.706 ወይም በሌላ አገላለጽ P > 0.05 መሆኑን ያስረዳል፡፡ ይህም ውጤት በሶስቱ ቡድኖች መካከል፣ በዋናው ጥናት የቅድመ ፈተና የተማሪዎች ጽሁፋዊ ስራ የቃላት አጠቃቀም ውጤት ላይ ጉልህ የሆነ ስታትስቲክሳዊ የውጤት ልዩነት አለመኖሩን ያሳያል፡፡

4.7.5. የቅድመ ፈተና ፣ የቋንቋ አጠቃቀም፣ ጥገኛዊ ተላውጦ በሶስት ቡድኖች መካከል የውጤት የልዩነት ትንተና

ሰንጠረዥ 4.10 ፦ የሶስቱ ቡድኖች የቋንቋ አጠቃቀምን በተመለከተ ባለ አንድ አቅጣጫ የዩኒቫሪየት የልዩነት ትንተና

ቡድን	ናሙና	አማካይ	መደበኛ ልይይት	የነጻነት ደረጃ	የ "F"ዋጋ	ጉልህነት
አንድ	45	12.62	2.97	132	0.752	0.473
ሁለት	45	13.38	3.20			
ሶስት	45	12.86	2.79			

ከላይ በሰንጠረዥ 4.10 ከቀረበው መረጃ ላይ መረዳት የሚቻለው፣ ከጽሁፋዊ ስራ የቋንቋ አጠቃቀም አኳያ በሶስቱ ቡድኖች መካከል የአማካይ ነጥብ ልዩነት መኖር አለመኖሩን ለማርጋገጥ ይቻል ዘንድ የአንድ አቅጣጫ የልዩነት ትንተና ተካሄዶ የተገኘው ውጤት እንደሚያስረዳው (F (2, 132) = 0.752, P =0.473) በሶስቱ ቡድኖች መካከል በቅድመ ፈተና የተማሪዎች ጽሁፋዊ ስራ የቋንቋ አጠቃቀም ውጤት ላይ ጉልህ የሆነ ስታትስቲክሳዊ የውጤት ልዩነት አልታየም፡፡

4.7.6. የቅድመ ፈተና ፣ የስርአተ ጽህፈት፣ ጥገኛዊ ተላውጦ በሶስት ቡድኖች መካከል የውጤት የልዩነት ትንተና

ሰንጠረዥ 4.11 ፡- የሶስቱ ቡድኖች ስርአተ ጽህፈትን በተመለከተ የቅድመ ፈተና ባለ አንድ አቅጣጫ የዩኒቫሪየት የልዩነት ትንተና

ቡድን	ናሙና	አማካይ	መደበኛ ልይይት	የነጻነት ደረጃ	የ "F"ዋጋ	ጉልህነት
አንድ	45	2.37	2.08	132	0.50	0.608
ሁለት	45	2.13	0.54			
ሶስት	45	2.17	0.35			

በሰንጠረዥ 4.11 ላይ ከቀረበው መረጃ መረዳት እንደሚቻለው፣ የሶስቱ ቡድን ተጠኚ ተማሪዎች ጽሁፋዊ ስራዎች ከስርአተ ጽህፈት አኳያ በቡድኖቹ መካከል የአማካይ ነጥብ ልዩነት መኖር ወይም አለመኖሩን ለማረጋገጥ ይቻል ዘንድ የአንድ አቅጣጫ የልዩነት ትንተና ተከናውኗል፡፡ በተገኘው ውጤት መሰረትም (F (2, 132) = 0.50 እና P =608 ወይም በሌላ አገላለጽ P > 0.05 በመሆኑ) በሶስቱ ቡድኖች መካከል በዋናው ጥናት ቅድመ ፈተና የተማሪዎች ጽሁፋዊ ስራ ላይ፣ ስርአተ ጽህፈትን በተመለከተ ምንም አይነት ጉልህ የሆነ ስታትስቲክሳዊ የውጤት ልዩነት አለመታየቱን ለማረጋገጥ ተችሏል፡፡

4.7.7. ማጠቃለያ

ከላይ ከንኡስ ክፍል 4.7.2 እስከ 4.7.6 ድረስ በዝርዝር የቀረበው የመረጃ ትንታኔ፣ ሶስቱ የጥናቱ ተሳታ ፊቡድኖች፣ በቅድመ ሙከራ ፈተናዎቻቸው ላይ ከእያንዳንዱ ንኡሳን የመጻፍ ክሂሎቻቸው (ከጽሁፋዊ ስራዎቻቸው ይዘት፣ ሐሳብ አደረጃጀት፣ ቃላት፣ የቋንቋ አጠቃቀም

እንዲሁም ስርአተ ጽህፈት) አኳያ ያስመዘገቧቸውን ውጤቶች ንጽጽራዊ እይታ ነበር፡፡ ይህን ሶስትዮሻዊ ንጽጽዊ የመረጃ ትንተና በቅድሚያ ማከናወኑ ያስፈለገበት ምክንያትም፣ የጥናቱ ተሳታፊ ተማሪዎችየጽህፈት ልምምዳዊ ሒደቱን ከመተግበራቸው በፊት በመካከላቸው ጉልህ የሆነ የአማካይ ነጥብ ውጤት ልዩነት መኖር ወይም አለመኖሩን ለማረጋገጥ ነበር፡፡ በዚህ መነሻነትም በእያንዳንዱ ንኡሳን ክሂሎች ላይ፣ በእየቡድኖቹ ውስጥ የተገኘውን ውጤት በንጽጽር የመመርምር ተግባር ተከናውኗል፡፡ ከመረጃ ትንታኔው የተገኘው ውጤት እንደሚስረዳውም፣ በጥናቱ ተተኳሪዎች (በሶስቱ ቡድኖች) የቅድመ ፈተና፣ የንኡሳን ክሂሎች ውጤቶቻቸው መካከል ጉልህ የሆነ ስታትስቲክሳዊ የአማካይ ነጥብ ልዩነት አለመኖሩን ለማረጋገጥ ተችሏል፡፡

4.8. በሶስቱ ቡድኖች መካከል አጠቃላይ የመጻፍ ክሂል የኢ-ጥገኛዊ ቲ-ቴስት የድህረ ፈተና ውጤት ንጽጽር

4.8.1. የቡድን አንድ (ሙከራዊ ቡድን) እና የቡድን ሶስት (ቁጥጥራዊ ቡድን) ድህረ ፈተና አማካይ ውጤት ንጽጽራዊ ትንተና

ሰንጠረዥ 4.12 ፡- የቡድን አንድ እና የቡድን ሶስት የድህረ ፈተና የኢ-ጥገኛዊ ቲ-ቴስት አማካይ ውጤት ንጽጽራዊ ትንተና

ቡድን	ናሙና	አማካይ	መደበኛ ልይይት	የነጻነት ደረጃ	የ "ቲ" ዋጋ	ጉልህነት
አንድ	45	70.68	8.63	88	2.462	0.018
ሶስት	45	65.63	10.23			

በዚህ ሰንጠረዥ 4.12 ላይ እንደሚታየው በሁለቱ ቡድኖች ማለትም፣ በሙከራ ቡድን አንድና በቁጥጥር ቡድኑ መካከል ንጽጽራዊ የመረጃ ትንተና ማከናወን ያስፈለገበት መሰረታዊ ምክንያት፣ የሙከራ ቡድኑ ተማሪዎች በድህረ ሙከራ ፈተናቸው ላይ ያስመዘገቡት ጉልህ የሆነ የአማካይ ውጤት መጠን፣ ካሳለፉት የጊዜ ቆይታ ባሻገር፣ ባከናወኑት የመምህር-ተማሪ ምክክር አማካይነት መሆኑን ወይም አለመሆኑን ለማረጋገጥ ነበር፡፡ በመሆኑም ይህ የመረጃ ትንተና ተግባር በጥናቱ ንኡስ ዓላማ ተራ ቁጥር አንድ ላይ "የመምህር-ተማሪ ምክክር በተማሪዎቹ የመጻፍ ክሂል ዕድገት ላይ ምን አይነት ተጽእኖ (አዎንታዊ ወይም አሉታዊ ተጽእኖ) እንዳለው

እና የተጽእኖው ደረጃም ምን ያህል እንደሆነ መመርመር" በሚል ለቀረበው ንኡስ ዓላማ አጠቃላይ የሆነ ምላሽ ይሰጣል ተብሎ ይታመናል፡፡

በዚህም መሰረት በመረጃ ትንተናው የተገኘው ውጤት እንደሚያስረዳውም በሙከራ ቡድን አንድ እና በቁጥጥር ቡድን ሶስት መካከል ጉልህ የሆነ የአማካይ ነጥብ ልዩነት መኖሩን ለማረጋገጥ ተችሏል፡፡ በመሆኑም የቡድን አንድ አማካይ ነጥብ 70.68 እና መደበኛ ልይይት መጠን 8.63፣ ከበቡድን ሶስት አማካይ ነጥብ M = 65.63 እና መደበኛ ልይይት መጠን SD = 10.23 አንጻር ሲታይ ጉልህ የሆነ ልዩነት ማሳየቱን፣ ከተገኘው የ "P" ዋጋ (P=0.018) ከ 0.05 ማነስ (P< 0.05) ለመረዳት ተችሏል፡፡

4.8.2. የቡድን ሁለት (ሙከራዊ ቡድን) እና የቡድን ሶስት (ቁጥጥራዊ ቡድን) ድህረ ፈተና አማካይ ውጤት ንጽጽራዊ ትንተና

ሰንጠረዥ 4.13 ፡- የቡድን ሁለት እና የቡድን ሶስት የድህረ ፈተና የኢ-ጥገኛዊ ቲ-ቴስት አማካይ ውጤት ንጽጽራዊ ትንተና

ቡድን	ናሙና	አማካይ	መደበኛ ልይይት	የነጻነት ደረጃ	የ"ቲ"ዋጋ	ጉልህነት
ሁለት	45	73.69	11.78	88	3.309	0.002
ሶስት	45	65.63	10.23			

እነዚህን ሁለት ቡድኖች የማነጻጸሩ ዋና ዓላማ፣ የመምህር ጽሁፋዊ ምጋቤ ምላሽ ያከናወኑ ተማሪዎችም ሆኑ የቁጥጥር ቡድኑ ተማሪዎች ጉልህ የሆነ የአማካይ ነጥብ ልዩነት ያስመዘገቡ ቢሆኑም የሙከራ ቡድን የሆነው ቡድን ሁለት ተማሪዎች ባከናወኑት የመመምህር ጽሁፋዊ ምጋቤ ምላሽ ምክንያት ያሳዩት ለውጥ ስለመኖር ወይም አለመኖሩ ወይም ተማሪዎቹ ካሳለፉት የጊዜ ቆይታ ባሻገር፣ ለውጡን ያስመዘገቡት ባከናወኑት የመምህር ጽሁፋዊ ምጋቤ ምላሽ ሳቢያ ስለመሆኑ ወይም አለመሆኑ ለማረጋገጥ ይቻል ዘንድ፣ የተካሄደ የመረጃ ትንተና ሒደት ነው፡፡

ይህ የመረጃ ትንተና ሂደትም በጥናቱ ንኡስ ዓላማ ተራ ቁጥር ሁለት ላይ "የመምህር ጽሁፋዊ ምጋቤ ምላሽ በተማሪዎቹ የመጻፍ ክሂል ዕድገት ላይ ምን አይነት ተጽእኖ (አዎንታዊ ወይም አሉታዊ ተጽእኖ) እንዳለው እና የተጽእኖው ደረጃም ምን ያህል እንደሆነ መመርመር" በሚል ለቀረበው ለጥናቱ ንዑስ ዓላማ ጥቅል የሆነ ምላሽ ይሰጣል ("ጥቅል ምላሽ" የተባለው

በቀጣዮቹ ንኡሳን ክፍሎች ላይ የእያንዳንዱን ንኡሳን ክሂሎች ተናጠላዊ የተጽእኖ ደረጃ የሚመለከት የመረጃ ትንተና ሒደት በዝርዝር የቀረበ በመሆኑ ምክንያት ነው)።

በዚህ መነሻነት ከተከናወነው የመረጃ ትንተና ሒደት የተገኘው ውጤት እንደሚያስረዳውም በሁለቱ ቡድኖች መካከል ጉልህ የሆነ የአማካይ ነጥብ ልዩነት መኖሩን ያረጋግጣል። በመሆኑም የተከናወነው የመረጃ ትንተና ያስገኘው ውጤት እንደሚያስረዳው የቡድን ሁለት የድህረ ሙከራ ፈተና አማካይ ውጤት (M= 73.69 እና SD = 11.78)፣ ከቡድን ሶስት አማካይ ውጤት (M = 65.63 እና SD = 10.23) አንጻር ጉልህ የሆነ የአማካይ ነጥብ ልዩነት ያሳየ መሆኑን የተመዘገበው የ “p” ዋጋ (P=0.002) ከ 0.05 ማነስ (P< 0.05) ያመለክታል። በአጠቃላይም ይህ የተገኘው ውጤት የሚስረዳው የመምህር ጽሁፋዊ ምጋቤ ምላሽ፣ በተማሪዎች የመጻፍ ክሂል ዕድገት ላይ ያለው ተጽእኖ አዎንታዊ ሲሆን የተጽእኖው ደረጃም ጉልህ መሆኑን ነው።

4.8.3. የቡድን አንድ (ሙከራዊ ቡድን) እና የቡድን ሁለት (ሙከራዊ ቡድን) ድህረ ፈተና አማካይ ውጤት ንጽጽራዊ ትንተና

ሰንጠረዥ 4.14 ፡- የቡድን አንድ እና የቡድን ሁለት የድህረ ፈተና የኢ-ጥገኛዊ ቲ-ቴስት አማካይ ውጤት ንጽጽራዊ ትንተና

ቡድን	ናሙና	አማካይ	መደበኛ ልይይት	የነጻነት ደረጃ	የ “ቲ” ዋጋ	ጉልህነት
አንድ	45	70.68	8.63	88	-1.5	0.141
ሁለት	45	73.69	11.58			

የመምህር-ተማሪ ምክክር ያከናወኑ ተማሪዎችና የመምህር ጽሁፋዊ ምጋቤ ምላሽ ያከናወኑ የሙከራ ቡድን ተማሪዎች አጠቃላይ ልምምዳዊ ሒደቱን ካከናወኑ በኋላ በድህረ ሙከራ ፈተና ውጤቶቻቸው ላይ ያስመዘገቡት ውጤት በመካከላቸው ጉልህ የአማካይ ነጥብ ልዩነት ማሳየቱን ወይም አለማሳየቱን ለማረጋገጥ የኢጥገኛዊ ናሙናዎች ቲ-ቴስት (independent--samples t-test) ስሌት ተከናውኗል። ይህን የመረጃ ትንተና ሒደት ማከናወን ያስፈለገበት ምክንያት በጥናቱ ንኡስ ዓላማ ተራ ቁጥር ሶስት ላይ “በተማሪዎች ጽሁፋዊ ስራዎች ላይ ከሚደረጉ የመምህር-ተማሪ ምክክር እና ከመምህር ጽሁፋዊ ምጋቤ ምላሽ የተማሪዎቹን የመጻፍ ክሂል እድገት ከማጎልበት አኳያ የትኛው የተሻለ ተመራጭነት ይኖረዋል?” በሚል ለቀረበው ጥያቄ አጠቃላይ የሆነ ምስል ይፈጥር ዘንድ (ይህ መረጃ መቅረቡ ወደፊት በዝርዝር ከሚቀርቡት

የመረጃ ትንተና ውጤቶች በተጨማሪ) የቅድሚያ ጥቆማ ሰጪ ሊሆን ይችላል ተብሎ በመታመኑ ነው፡፡

በዚህ እሳቤ መነሻነት የተከናወነው የመረጃ ትንተና ሒደትን በተመለከተ ከላይ በሰንጠረዥ 4.14 ላይ የቀረበው ውጤት እንደሚጠቁመው፣ በቡድን አንድ አማካይ የድህረ ፈተና ውጤት M= 70.68 እና SD = 8.63 እና በቡድን ሁለት አማካይ የድህረ ፈተና ውጤት M= 73.69 እና SD = 11.78 መካከል በአጠቃላይ የመጻፍ ክሂል ዕድገት ላይ ጉልህ የሆነ የአማካይ ነጥብ ልዩነት አለመኖሩን ከተመዘገበው የ "p" ዋጋ (P=0.141) ከ0.05 መብለጥ (P > 0.05) ለማረጋገጥ ተችሏል፡፡

4.8.4. ማጠቃለያ

በአጠቃላይ በዚህ ንኡስ ክፍል ማሳየት የተፈለገው የመምህር-ተማሪ ምክክር እና የመምህር ጽሁፋዊ ምጋቤ ምላሽ በተማሪዎቹ የመጻፍ ክሂል እድገት ላይ ያላቸውን ተጽእኖ አይነት (አዎንታዊ ወይም አሉታዊ ተጽእኖ) እና የተጽእኖ ደረጃም ከቁጥጥር ቡድኑ አንጻር እና ሁለቱ የሙከራ ቡድኖች በንጽጽር ሲመረመሩ የተመዘገበው ውጤት ምን ገጽታ እንዳለው ነበር፡፡ በዚህም መሰረት የተገኘው ውጤት እንደሚያስረዳው ከአጠቃላይ የመጻፍ ክሂል መዳበር አኳያ ሁለቱ የሙከራ ቡድኖች ከቁጥጥር ቡድኑ አንጻር ጉልህ የሆነ አዎንታዊ ውጤት ማስመዝገባቸውን ለማረጋገጥ ተችሏል፡፡ በአንጻሩ በሁለቱ የሙከራ ቡድኖች መካከል ጉልህ የሆነ የአማካይ ነጥብ ልዩነት አለመኖሩን የተገኘው ውጤት ያስረዳል፡፡ ተከታዩ የማጠቃለያ ሰንጠረዥም ይህን ቀደም ሲል ከንኡስ ክፍል 4.8.1 እስከ 4.8.3 ድረስ በሰንጠረዣዊ መረጃዎች ታግዘው የቀረቡትን የመረጃ ትንተናዎች ሂደትና የተገኙ ውጤቶች አጠቃሎ የሚያመለክት ነው፡፡

የማጠቃለያ ሰንጠረዥ ፡- በድህረ ፈተና ሶስቱ ቡድኖች ከአጠቃላይ የመጻፍ ክሂሎቻቸው አንጻር በመካከላቸው ያስመዘገቡት የድህረ ፈተና የኢ-ጥገኛዊ ቲ-ቴስት አማካይ ነጥብ የጉልህነት ደረጃ

ንጽጽር በቡድኖች መካከል ⇩	የጉልህነት ደረጃ
በቡድን አንድና በቡድን ሶስት	ቡድን አንድ ጉልህ ልዩነት
በቡድን ሁለትና በቡድን ሶስት	ቡድን ሁለት ጉልህ ልዩነት
በቡድን አንድና በቡድን ሁለት	ጉልህ ልዩነት የለም

4.9. የሶስቱ ቡድኖች ንዑሳን የመጻፍ ክሂሎች ወይም ጥገኛ ተላውጦዎች የድህረ ፈተና ውጤት የልዩነት ትንተና

4.9.1. መግቢያ

በዚህ ንኡስ ርዕስ ስር የሶስቱ ተጠኚ ቡድኖች ተማሪዎች ከልምምዳዊ ተግባራቱ በኋላ በድህረ ሙከራ ጥናት የፈተና ውጤቶቻቸው ላይ ከእያንዳንዱ ንኡሳን የመጻፍ ክሂሎቻቸው አንጻር ያስመዘገቧቸው ውጤቶች ይቀርባሉ፡፡ ስለዚህም በሶስቱም ቡድኖች ውስጥ የሚገኙ የጥናቱ ተሳታፊ ተማሪዎች፣ በንኡሳን የመጻፍ ክሂሎቻቸው ላይ ከጽሁፋዊ ስራዎቻቸው ይዘት፣ ሐሳብ አደረጃጀት፣ቃላት፣የቋንቋ አጠቃቀም እንዲሁም ስርአተ ጽህፈት አኳያ ያስመዘገቧቸው ውጤቶች በዩኒቫሪየት የልዩነት ትንተና ተሰልተው እንደሚከተለው ቀርበዋል፡፡

4.9.2. የጽሁፋዊ ስራ ይዘት በሶስት ቡድኖች መካከል የድህረ ፈተና የውጤት የልዩነት ትንተና

ሰንጠረዥ 4.15 ፡- በድህረ ፈተና የጽሁፋዊ ስራ ይዘትን በተመለከተ የሶስቱ ቡድኖች፣ የዩኒቫሪየት የልዩነት ትንተና

ቡድን	ናሙና	አማካይ	መደበኛ ልይይት	የነጻነት ደረጃ	የ “F” ዋጋ	ጉልህነት
አንድ	45	18.39	2.10	132	8.97	0.000
ሁለት	45	19.10	3.23			
ሶስት	45	16.73	2.71			

ከላይ በሰንጠረዥ 4.15 ላይ የቀረበው መረጃ እንደሚያሳየው ለሙከራ ቡድኖች ተጠኚ ተማሪዎች(ቡድን አንድና ቡድን ሁለት ተማሪዎች) በጽሁፋዊ ስራዎቻቸው ላይ የመምህር-ተማሪ ምክክራዊ ምግበረጃ እንዲሁም የመምህር ጽሁፋዊ ምጋቤ ምላሽ ከተከናወነ በኋላ፣ ከቁጥጥራዊ ቡድኑ አንጻር የመጻፍ ክሂላቸው ከይዘት አኳያ መሻሻል ማሳየት ወይም አለማሳየቱን በመመርመር፣ በድህረ ፈተና ላይ ያስመዘገቡትን ውጤት በንጽጽር ለመፈተሽ ይቻል ዘንድ፣ የአማካይ ውጤት የልዩነት ትንተና ስታትስቲክሳዊ ስሌት ለማስላት ጥረት ተደርጓል፡፡ የተገኘው ዉጤት እንደሚያስረዳውም፣ በሶስቱ ቡድኖች መካከል ይዘትን በተመለከተ የተገኘው ውጤት $F (2, 132) = 8.97$ እንዲሁም $P = 0.000$ ነው፡፡ ይህ የተገኘው ውጤት

የሚያስረዳው፣ ይዘትን በተመለከተ በሶስቱ ቡድኖች በድህረ ፈተና ውጤቶቻቸው ላይ ጉልህ ልዩነት ያላቸው መሆኑን ነው፡፡

ይህ የተስተዋለው ልዩነት በየትኞቹ ቡድኖች ላይ እንደሆነ ለማየት በተከናወነው የቱካይ ፖስት ሆክ ትንተና የተገኘው ውጤት እንደሚያመለክተው፣ የጽሁፋዊ ስራ ይዘትን በተመለከተ ጉልህ የሆነ ስታትስቲክሳዊ የአማካይ ነጥብ መጨመር የታየው በቡድን አንድ እና በቡድን ሶስት እንዲሁም በቡድን ሁለትና በቡድን ሶስት መካከል ሲሆን፣ በአንጻሩ በቡድን ሁለትና በቡድን አንድ (በሁለቱ የሙከራ ቡድኖች) መካከል ግን ጉልህ የሆነ ልዩነት አልተስተዋለም፡፡

4.9.3. የጽሁፋዊ ስራ አደረጃጀት በሶስት ቡድኖች መካከል የድህረ ፈተና የውጤት የልዩነት ትንተና

ሰንጠረዥ 4.16 ፡- የድህረ ፈተና የጽሁፋዊ ስራ አደረጃጀትን በተመለከተ የሶስቱ ቡድኖች፣ የዩኒቫሪየት የልዩነት ትንተና

ቡድን	ናሙና	አማካይ	መደበኛ ልይይት	የነጻነት ደረጃ	የ "F" ዋጋ	ጉልህነት
አንድ	45	16.54	1.76	2,132	10.62	0.000
ሁለት	45	17.23	2.30			
ሶስት	45	15.26	2.11			

ከላይ በቀረበው ሰንጠረዥ 4.16 ላይ መረዳት እንደሚቻለው፣ በሶስቱ ቡድኖች መካከል በድህረ ፈተና ውጤቶቻቸው ላይ፣ ከጽሁፋዊ ስራዎቻቸው የሐሳብ አደረጃጀት አኳያ ጉልህ መሻሻል ያሳየ ቡድን መኖር ወይም አለመኖሩን ለማረጋገጥ ያስችል ዘንድ ባለአንድ አቅጣጫ የልዩነት ትንተና ለማከናወን ተሞክሯል፡፡ በዚህም የተገኘው የ "P" እና የ "F" ዋጋ (P = 0.000 እና F (2, 132) = 10.62 እና) እንደሚያስረዳው፣ በሶስቱ ቡድኖች መካከል ከጽሁፋዊ ስራ አደረጃጀት አንጻር ጉልህ የሆነ ልዩነት መኖሩን ያሳያል፡፡ ይህ ጉልህ ልዩነት የታየው በየትኛው/ በየትኞቹ ቡድኖች መካከል እንደሆነ ለመለየት ከተከናወነው የቱካይ ፖስት ሆክ የመረጃ ትንተና ሒደት ለመረዳት እንደተቻለውም፣ በቡድን አንድና በቡድን ሶስት መካከል ጉልህ የሆነ የአማካይ ነጥብ ልዩነት መኖሩን ያመለክታል፡፡ በተመሳሳይም በቡድን ሁለትና በቡድን ሶስት መካከል ጉልህ የሆነ የአማካይ ነጥብ ልዩነት መኖሩን ለማረጋገጥ ተችሏል፡፡

በዚህም መሰረት የተገኘውን ውጤት በቁጥር ስናይ፣ ቡድን ሁለት በአማካይ ነጥብ (M) = 17.23 እና በመደበኛ ልይይት (SD = 2.30) መጠን፣ ከቡድን አንድ አማካይ ነጥብ መጠን (M) = 16.54 እና በመደበኛ ልይይት (SD) = 2.30 እንዲሁም ከቡድን ሶስት አማካይ ነጥብ መጠን (M) = 15.26 እና በመደበኛ ልይይት (SD) = 2.11 አንጻር ጉልህ ውጤት ማሳየቱን ያረጋግጣል፡፡ በተመሳሳይ ቡድን አንድ ከቡድን ሶስት አንጻር ሲታይ ጉልህ የሆነ የአማካይ ነጥብ ለውጥ አስመዝግቧል፡፡ በሌላ በኩል የጽሁፋዊ ስራዎቻቸውን አደረጃጀት በተመለከተ በቡድን አንድና በቡድን ሁለት መካከል ጉልህ የሆነ የአማካይ ነጥብ ልዩነት አልታየም፡፡

ይህ የሚጠቁመው በተማሪዎች ጽሁፋዊ ስራዎች ላይ የሚቀርቡ የመምህር ጽሁፋዊ ምጋቤ ምላሽና የመምህር-ተማሪ ምክክራዊ ምጋቤ ምላሾች ከጽሁፋዊ ስራዎቻቸው አደረጃጀት አንጻር ሁለቱም የምጋቤ ምላሽ አቀራረብ ስልቶች በተቀራራቢ ደረጃ በተማሪዎች የመጻፍ ክሂል እድገት ላይ ጉልህ የሆነ መሻሻል ለማምጣት የሚያስችሉ መሆናቸውን ነው፡፡ ይሁን እንጅ እነዚህ ሁለት ቡድኖች ባስመዘገቡት የአማካይ ነጥብ መጠን ሲነጻጸሩ የመምህር ጽሁፋዊ ምግመረጃ ያከናወኑ ተማሪዎች በ 0.69 አማካይ ነጥብ የተሻለ ውጤት አስመዝግበዋል ማለት ይቻላል፡፡

4.9.4. የጽሁፋዊ ስራ የቃላት አጠቃቀም በሶስት ቡድኖች መካከል የድህረ ፈተና የውጤት የልዩነት ትንተና

ሰንጠረዥ 4.17 ፡- የድህረ ፈተና የቃላት አጠቃቀምን በተመለከተ የሶስቱ ቡድኖች፣ የዩኒቫሪየት የልዩነት ትንተና

ቡድን	ናሙና	አማካይ	መደበኛ ልይይት	የነጻነት ደረጃ	የ “F” ዋጋ	ጉልህነት
አንድ	45	15.29	1.71	132	4.659	0.011
ሁለት	45	16.46	2.62			
ሶስት	45	15.14	2.28			

ከላይ በሰንጠረዥ 4.17 ላይ እነደቀረበው፣ ከጽሁፋዊ ስራ ቃላት አጠቃቀም አኳያ በሶስቱ ቡድኖች መካከል የድህረ ሙከራ ጥናት ፈተና የአማካይ ነጥብ ልዩነት መኖር ወይም አለመኖሩን ለማረጋገጥ ይቻል ዘንድ የልዩነት ትንተና ተከናውኗል፡፡ በተገኘው ውጤት መሰረትም በሶስቱ ቡድኖች መካከል በድህረ ሙከራ ጥናት ፈተና የተማሪዎች ጽሁፋዊ ስራ ቃላት አጠቃቀምን በተመለከተ፣ የ F ዋጋ፣ $F(2, 132) = 4.66$ እንዲሁም የ P ዋጋ፣ P =

0.011 መሆኑን ያሳያል። ይህ የ P ዋጋ ከ 0.05 ያነሰ መሆን (P < 0.05) የሚያስረዳው በሶስቱ ቡድኖች መካከል ቃላት አጠቃቀምን በተመለከተ፣ ከልምምዳዊ ሒደቱ በኋላ ጉልህ የሆነ ስታትስቲክሳዊ የውጤት ልዩነት መታየቱን ነው።

በዚህ ውጤት መነሻነትም ይህ ልዩነት ጎልቶ የተስተዋለው በየትኛው ቡድን ላይ እንደሆነ ለማወቅ ይቻል ዘንድ ቱከይ ስለሌትን በመጠቀም የፖስት ሆክ ትንተና ሒደት ተከናውኗል። በተገኘው ውጤት መሰረትም ቡድን ሁለት በአማካይ ነጥብ (M) = 16.46 እና በመደበኛ ልይይት (SD = 2.62) መጠን፣ ከቡድን አንድ አማካይ ነጥብ መጠን (M) = 15.29 እና በመደበኛ ልይይት (SD) = 1.71 እንዲሁም ከቡድን ሶስት አማካይ ነጥብ መጠን (M) = 15.14 እና በመደበኛ ልይይት (SD) = 2.28 ጉልህ ውጤት ማስመዝገቡ ተረጋግጧል። በአንጻሩ ቡድን አንድ ከቃላት አጠቃቀም አኳያ ከቡድን ሶስት ጋር ሲነጻጸር በ 0.15 አማካይ ነጥብ የተሻለ ቢሆንም፣ ይህ ውጤት ግን ጉልህ የሆነ የአማካይ ነጥብ ለውጥ እንደማያመለክት ለማረጋገጥ ተችሏል።

4.9.5. የጽሁፋዊ ስራ የቋንቋ አጠቃቀም በሶስት ቡድኖች መካከል የድህረ ፈተና የውጤት የልዩነት ትንተና

ሰንጠረዥ 4.18 ፡- የድህረ ፈተና የቋንቋ አጠቃቀምን በተመለከተ የሶስቱ ቡድኖች፣ የዩኒቫሪየት የልዩነት ትንተና

ቡድን	ናሙና	አማካይ	መደበኛ ልይይት	የነጻነት ደረጃ	የ “F” ዋጋ	ጉልህነት
አንድ	45	16.06	2.25	132	2.533	0.083
ሁለት	45	17.07	3.16			
ሶስት	45	15.76	3.17			

ከጽሁፋዊ ስራ የቋንቋ አጠቃቀም አኳያ በሶስቱ ቡድኖች መካከል የድህረ ሙከራ ጥናት ፈተና የአማካይ ነጥብ ልዩነት መኖር ወይም አለመኖሩን ለማርጋገጥ ይቻል ዘንድ የአንድ አቅጣጫ የልዩነት ትንተና ተከናውኗል። በተገኘው ውጤት መሰረትም በሶስቱ ቡድኖች መካከል በድህረ ሙከራ ጥናት ፈተና የተማሪዎች ጽሁፋዊ የቋንቋ አጠቃቀም ውጤት ስታትስቲክስ ስሌት F (2, 132) = 2.53 እንዲሁም P = 0.083 ወይም በሌላ አገላለጽ የ P ውጤት ከ0.05 በላይ መሆኑን (P > 0.05) ያሳያል። ይህ ውጤት የሚያስረዳውም በሶስቱ ቡድኖች መካከል የቋንቋ

አጠቃቀምን በተመለከተ ከልምምዳዊ ሒደቱ በኋላ ጉልህ የሆነ ስታትስቲክሳዊ የውጤት ልዩነት አለመታየቱን ነው፡፡

4.9.6. የጽሁፋዊ ስራ ስርአተ ጽህፈት በሶስት ቡድኖች መካከል የድህረ ፈተና የውጤት የልዩነት ትንተና

ሰንጠረዥ 4.19 ፦ የድህረ ፈተና ስርአተ ጽህፈትን በተመለከተ የሶስቱ ቡድኖች፣ የዩኒቫሪየት የልዩነት ትንተና

ቡድን	ናሙና	አማካይ	መደበኛ ልይይት	የነጻነት ደረጃ	የ “F” ዋጋ	ጉልህነት
አንድ	45	3.73	0.70	132	23.42	0.000
ሁለት	45	4.28	1.50			
ሶስት	45	3.61	0.61			

በተማሪዎች ጽሁፋዊ ስራዎቻቸው ላይ የመምህር-ተማሪ ምክክር እንዲሁም የመምህር ጽሁፋዊ ምጋቤ ምላሽ ከተከናወነ በኋላ እነዚህ የሙከራዊ ቡድን ተማሪዎች፣ ከቁጥጥራዊው ቡድን ተማሪዎች አንጻር፣ የመጻፍ ክሂላቸው ስርአተ ጽህፈትን በተመለከተ መሻሻል ማሳየት ወይም አለማሳየቱን ለመመርመር፣ በተጨማሪም ለውጥ ከታየም (የመጨመር ወይም የመቀነስ) በምን ያህል መጠን እንደሆነ ለመረዳት ይቻል ዘንድ፣ በሶስቱ ቡድኖች መካከል፣ በሙከራዊ ልምምዱ መቋጫ ላይ በቀርበላቸው የድህረ ሙከራ ጥናት ፈተና ያስመዘገቡት ውጤት በንጽጽር ለመፈተሽ ተሞክሯል፡፡

በመሆኑም በሰንጠረዥ 4.19 ላይ እንደሚታው የሶስቱን ቡድኖች አማካይ ውጤት የልዩነት ትንተና ስታትስቲክሳዊ ስሌት ለማስላት ጥረት ተደርጓል፡፡ በመሆኑም በሶስቱ ቡድኖች መካከል ስርአተ ጽህፈትን በተመለከተ የተገኘው ውጤት እንደሚያሳየው የ F ዋጋ $F(2, 132) = 23.42$ ሲሆን፣ እንዲሁም የ P ዋጋ $P = 0.000$ መሆኑን ለማረጋገጥ ተችሏል፡፡ ይህ የ P ዋጋ ከ 0.01 ማነስ ($P < 0.01$) የሚያመለክተው፣ በሶስቱ ቡድኖች ድህረ ፈተና የስርአተ ጽህፈት ውጤት ላይ ጉልህ የሆነ ልዩነት መኖሩን ነው፡፡

ይህ ጉልህ ልዩነት ከሶስቱ ቡድኖች መካከል በተለይ በየትኛው ቡድን ላይ ጎልቶ እንደታየ ለማወቅ ይቻል ዘንድም፣ ቱከይ ስሌትን በመጠቀም የፖስት ሆክ ንጽጽራዊ ትንተና ተከናውኗል፡፡ የተገኘው ውጤት እንደሚያስረዳውም፣ ቡድን ሁለት ውጤት (M= 4.28 እና SD = 1.50)፣ ከቡድን ከአንድ ውጤት (M= 3.73 እና SD = 0.70) እንዲሁም ከቡድን ሶስት

አማካይ ነጥብ (M= 3.61 እና SD = 0.61) አንጻር ጉልህ ልዩነት ማሳየቱን ለማረጋገጥ ተችሏል፡፡

4.9.7. ማጠቃለያ

በአጠቃላይ በዚህ ንዑስ ክፍል፣ ከንኡስ ክፍል 4.9.2 እስከ 4.9.6 ድረስ የቀረበው፣ ሶስቱ ቡድኖች በተናጠል ሲታዩ በእያንዳንዱ ንዑሳን የመጻፍ ክሂሎቻቸው ላይ ያሳዩት ጉልህ መሻሻል እንደተጠበቀ ሆኖ፣ ከአምስቱ ንኡሳን የመጻፍ ክሂሎች አንጻር፣ ቡድኖቹ ርስበርስ ሲነጻጸሩ፣ በተለይ ጉልህ መሻሻል ያሳዩበትን ክሂልና ይህን መሻሻል ያስመዘገበውም ቡድን የትኛው እንደሆነ ለመለየት የሚያስችል ተናጠላዊ የመረጃ ትንተና ተከናውኗል፡፡

ይህ በቡድኖቹ መካከል፣ በእያንዳንዱ ንኡሳን ክሂሎቸ ላይ የተከናወነው የልዩነት ትንተና ውጤት እንደሚያሳየውም፣ በአጠቃለይ ከተመረመሩት አምስት ንኡሳን ክሂሎች ውስጥ የመምህር ጽሁፋዊ ምጋቤ ምላሽ ያከናወኑ ተማሪዎች ከቁጥጥር ቡድኑ (ቡድን ሶስት) አንጻር ሲታዩ፣ ከቋንቋ አጠቃቀም ውጭ በቀሪዎቹ አራት ንኡሳን ክሂሎች ላይ ማለትም በጽሁፋዊ ስራ አደረጃጀት፣ በጽሁፋዊ ስራ ይዘት፣ በቃላት አመራረጥና አጠቃቀም ላይ እንዲሁም በተማሪዎቹ ስርአተ ጽህፈት (በውስጡ ልዩ ልዩ የንኡስ ንኡሳን ክሂሎች ይገኙበታል) ላይ ጉልህ የሆነ የአማካይ ነጥብ መሻሻል አሳይተዋል፡፡ በአንጻሩ ቀደም ሲል እንደተጠቆመው በዚህ በቡድን ሁለት ውስጥ የሚገኙ ተማሪዎች ከቋንቋ አጠቃቀም አንጻር ያሳዩት ተናጥላዊ ጉልህ መሻሻል፣ ከቀሪዎቹ ሁለት ቡድኖች ጋር ሲነጻጸር ከተስተዋለው ውስን የአማካይ ነጥብ ብልጫ (ከቡድን ሁለት አንጻር የ1.01 አማካይ ነጥብ፣ እንዲሁም ከቡድን ሶስት አኳያ የ 1.31 አማካይ ነጥብ ብልጫ) ባሻገር ጉልህ የአማካይ ነጥብ ልዩነት አለማስመዝገባቸውን ከተገኘው ውጤት ለመረዳት ተችሏል፡፡

በሌላ በኩል ቡድን ሁለት ከቡድን አንድ አንጻር ጉልህ የሆነ የአማካይ ነጥብ ለውጥ ያስመዘገበው ከጽሁፋዊ ስራ አደረጃጀት፣ ከቃላት አጠቃቀም እና ከስርአተ ጽህፈት አንጻር ሲሆን ከዚህም በተጨማሪ ይዘትን በተመለከተ የቡድን ሁለት ተማሪዎች ከቡድን አንድ አንጻር ሲታዩ ካስመዘገቡት የ 0.71 አማካይ ነጥብ ብልጫ ባሻገር፣ ጉልህ የሆነ ልዩነት አላስመዘገቡም፡፡ ከዚህ ንኡስ ክሂል ውጤት በመነሳትም፣ የመምህር ጽሁፋዊ ምጋቤ ምላሽ እና የመምህር-ተማሪ ምክክር በተማሪዎቹ ጽሁፋዊ ስራ ይዘት ላይ የነበራቸው ተጽእኖ ተቀራራቢ ነው ለማለት ይቻላል፡፡

በአጠቃላም በዚህ ንኡስ ክፍል ከተከናወነው የመረጃ ትንተና ጎልቶ ሊታይ የሚችለው ግኝት፣ በተማሪዎች ላይ የሚቀርብ የመምህር ጽሁፋዊ ምጋቤ ምላሽ፣ በተለይ ከቁጥጥር ቡድኑ አንጻር

ሲታይ በአብዛኞቹ (በአራት የመጻፍ ንኡሳን ክሂሎች) የተማሪዎች ንኡሳን ክሂሎች ላይ የተሻለ የአማካይ ነጥብ በማስመዝገብ ጉልህ ተጽእኖ ማሳቱ ከመረጋገጡም ባሻገር በተመሳሳይም የመምህር ጽሁፋዊ ምጋቤ ምላሽ ያከናወኑ ተማሪዎች፣ የመምህር-ተማሪ ምክክር ከአከናወኑ ተማሪዎች አንጻር፣ በንኡሳን የመጻፍ ክሂሎቻቸው ላይ ያሳዩት መሻሻል ላቅ ብሎ መታየቱን ነው። በአጠቃላይም በዚህ ንኡስ ክፍል ከላይ የቀረበው መረጃ ባጭሩ እንደሚከተለው በሰንጠረዥ ተጠቃሎ ቀርቧል።

የማጠቃለያ ሰንጠረዥ ፡- ሶስቱ ቡድኖች ከንኡሳን የመጻፍ ክሂሎች አንጻር በመካከላቸው በድህረ ፈተና ላይ ያስመዘገቡት የአማካይ ነጥብ ልዩነት ማጠቃለያ

ንጽጽር በቡድኖች መካከል ⇩	ከንኡሳን የመጻፍ ክሂሎች አንጻር በቡድኖቹ መካከል የታየው የአማካይ ነጥብ የጉልህነት ደረጃ				
	ይዘት	አደረጃጀት	የቃላት አጠቃቀም	የቋንቋ አጠቃቀም	ስርአተ ጽህፈት
በቡድን አንድና በቡድን ሶስት	ቡድን አንድ ጉልህ	ቡድን አንድ ጉልህ	ጉልህ ልዩነት የለም	ጉልህ ልዩነት የለም	ጉልህ ልዩነት የለም
በቡድን ሁለትና በቡድን ሶስት	ቡድን ሁለት ጉልህ	ቡድን ሁለት ጉልህ	ቡድን ሁለት ጉልህ	ጉልህ ልዩነት የለም	ቡድን ሁለት ጉልህ
በቡድን አንድና በቡድን ሁለት	ጉልህ ልዩነት የለም	ቡድን ሁለት ጉልህ	ቡድን ሁለት ጉልህ	ጉልህ ልዩነት የለም	ቡድን ሁለት ጉልህ

4.10. በእያንዳንዱ ቡድን ውስጥ የተማሪዎች ንኡሳን የመጻፍ ክሂሎች የተጽእኖ ደረጃ ንጽጽራዊ ትንተና

4.10.1. መግቢያ

ቀደም ሲል በንኡስ ክፍል 4.5.5 በቀረበው ማጠቃለያ ላይ እንደተገለጸው ሶስቱም የጥናቱ ተሳታፊቡድኖች ውስጥ የሚገኙ ተማሪዎች አጠቃላይ የሆነ የመጻፍ ክሂል ውጤት መሻሻል ማሳየታቸውን ለመረዳት ተችሏል። ይሁን እንጅ ይህ ጥቅል ውጤት በመሆኑ ተማሪዎቹ በተለይ በእያንዳንዱ ንኡሳን ክሂሎች ላይ ያስመዘገቧቸውን ውጤቶች በተመለከተ ቀደም ሲል ከላይ ከንኡስ ክፍል 4.5.2 እስከ ንኡስ ክፍል 4.5.6 ድረስ በተናጠል ለመመርመር ተሞክሯል። በዚህም የምርመራ ሒደት እያንዳንዱን ንኡሳን ክሂሎች በተመለከተ በሶስቱ ቡድኖች መካከል ንጽጽራዊ ስሌቶችን ለማየት ጥረት ተደርጓል።

ይህ በቡድኖቹ መካከል በተናጠል በእያንዳንዱ ንኡሳን ክሂሎች (ጥገኛዊ ተላውጦች) ላይ የተከናወነው ንጽጽራዊ እይታ እንደተጠበቀ ሆኖ፣ በተናጠል በሶስቱም ቡድኖች ውስጥ፣

ከአምስቱ ንኡሳን የመጻፍ ክሂሎች (የጽሁፋዊ ስራ ይዘት፣ አደረጃጀት፣ የቃላት አመራረጥና አጠቃቀም፣ የቋንቋ አጠቃቀም እና ስርአተ ጽህፈት) አንጻር ኢጥገኛዊ ተላውጦዎቹ (የመምህር-ተማሪ ምክክርና የመምህር ጽሁፋዊ ምጋቤ ምላሽ) በእነዚህ ጥገኛዊ ተላውጦዎቹ (ንኡሳን ክሂሎቹ የቅድመና የድህረ ፈተና ውጤቶች) ላይ ያሳዩትን (ያላቸውን) ተጽእኖና የተጽእኖ ደረጃ የመመርመር ተግባር በዚህ ንኡስ ክፍል ይቀርባል (ይህ ትንታኔ በጥናቱ ንዑስ ዓላማ ተራ ቁጥር አንድ ላይ ለተመለከተው ጥያቄ ምላሽ የሚሰጥ ሲሆን፣ ይህ የመረጃ ትንተና አቀራረብ ሒደት በጥናቱ ንኡሳን ዓላማዎች(ጥያቄዎች) በተጠቀሰው የአቀራረብ ቅደምተከተላዊ ሒደት መሰረት ያልቀረበበት ምክንያት፣ ከጥናቱ ቅደምተከተላዊ የአተገባበር ሒደትና በቅድሚያ መመርምር ወይም መተንተን ካለባቸው ጉዳዮች አንጻር የጥናቱ አቢይ የትኩረት አቅጣጫ ላይ ለመድረስ የተከናወኑ ተዋረዳዊ ተግባራትን ማሳየቱ አስፈላጊ በመሆኑ ነው) ፡፡

ከዚህ አንጻር ይህን ትንታኔ ለማከናወን የሚያስችለው የተሻለ ተመራጭ ስታትስቲክሳዊ የትንተና ስልት የሆነው ማኖቫ ትንታኔ (MANOVA Analysis) በተግባር ላይ እንዲውል ተደርጓል፡፡ በዚህም መሰረት ይህን የትንተና ስልት በመጠቀም፣ በእያንዳንዱ ሶስት ቡድኖች ውስጥ፣ ከእነዚህ አምስት ጥገኛዊ ተላውጦዎች መካከል ጉልህ የሆነ የውጤት መሻሻል የታየው በየትኛው/በየትኞቹ ንኡሳን የተማሪዎች የመጻፍ ክሂል /ክሂሎች ላይ እንደሆነ ለማረጋገጥ የሚያስችል የምርመራ ተግባርም በተከታዩ ንኡስ ክፍል ለማቅረብ ተሞክሯል፡፡

4.10.2. የቡድን አንድ ንኡሳን የመጻፍ ክሂሎች የማኖቫ ውጤት

በእያንዳንዱ አምስት ጥገኛዊ ተላውጦች ላይ የቡድን አንድ ተማሪዎች ያስመዘገቧቸው ዝርዝር ውጤቶችን የሚጠቁመው መረጃ በአባሪ "አ" 1ኛ ላይ ቀርቧል፡፡

ሰንጠረዥ 4.20 ፡- የቡድን አንድ ንኡሳን የመጻፍ ክሂሎች የማኖቫ ውጤት ትንተና

ጥገኛ ያልሆኑ ተላውጦዎች	ዊልክስ ላምዳ	የነጻነት ደረጃ	የ "F" ዋጋ	ጉልህነት
ሙከራ	0.319	1,88	35.909	0.000

ከዚህ ጥናት ንዑሳን ዓላማዎች መካከል አንዱ (በጥናቱ ንዑስ ዓላማ በተራ ቁጥር አራት ላይ የቀረበው) ጥገኛ ያልሆኑት ሁለት ተላውጦዎች ማለትም የመምህር-ተማሪ ምክክርና የመምህር ጽሁፋዊ ምጋቤ ምላሾች ከተለያዩ የተማሪዎች ንኡሳን የመጻፍ ክሂሎች (ጥገኛ ተላውጦዎች) ችሎታ ጋር የተለየ ቁርኝት ያላቸው መሆን ወይም አለመሆናቸውን መመርመር ነበር፡፡

በመሆኑም እነዚህ ጥገኛዊ ያልሆኑ ተላውጦዎች በተለይ የትኛውን (የትኞቹን) ንኡስ/ንኡሳን ጽህፈት ክሂል/ክሂሎች ለማዳበር የሚረዱ እንደሆኑ ለመረዳት ይቻል ዘንድ በቅድመና በድህረ ሙከራ ፈተናዎች መካከል ያለውን ለውጥ (አዎንታዊ ወይም አሉታዊ) እና የለውጡንም ደረጃ ለመመርመር ተችሏል፡፡ በዚህም ሒደት ላይ በንኡሳን ክሂሎች መካከል ያለውን ለውጥ የሚመረምር ባለ አንድ አቅጣጫ መልቲ ቫሪየት የልዩነት ትንተና ስሌት ተሰልቷል፡፡

በዚህም መሰረት በመጀመሪያ በዚህ ንኡስ ክፍል በቡድን አንድ ውስጥ የመምህር-ተማሪ ምክክር ያከናወኑ ተማሪዎች የአምስቱ ጥገኛዊ ተላውጦዎች ማለትም፡- የጽሁፋዊ ስራ ይዘት፣ የአደረጃጀት፣ የቃላት አጠቃቀም፣ የቋንቋ አጠቃቀም እና የስርአተ ጽህፈት የአማካይ ውጤቶቻቸውን አመላካች የሆኑ ስታትስቲካዊ ቀመሮች ተግባራዊ ተደርገው፣ በተመዘገቡት የተማሪዎች አሐዛዊ መረጃዎች ላይ ትንታኔ ለማቅረብ ጥረት ተደርጓል፡፡ የማኖቫ ትንተና ለማከናወን የመነሻ ሐሳቦች የነበሩትም፡- ኖርማሊቲ፣ ሊኒየሪቲ፣ ዩኒቫሪቲ እና መልቲ ቫሪየት አውትሊየርስ እንዲሁም የቫሪያንስ-ኮቫሪነስ ማትሪክስ ተመሳስሎነትን እና መልቲ ኮሊኒየሪቲ የሚሉትን ለመመርመር ነበር፡፡ በሙከራ ሒደቱ ለማየት እንደተቻለውም ውጤቱ በእነዚህ የመነሻ ሐሳቦች ላይ ከባድ ጥሰት እንደማያሳይ ለማረጋገጥ ተችሏል፡፡

የተከናወነው የምርመራ ሒደት እነደሚያመለክተውም በቅድመ ሙከራ ፈተና ውጤትና በድህረ ሙከራ ፈተና ውጤቶቹ መካከል የድብልቅ ጥገኛ ተላውጦዎች ትንታና ውጤት የ ‘F’ እና ‘P’ ዋጋ ፡- F (1,88) = 35.909፣ P < 0.001 ሲሆን የዊልክስ ላምዳ ውጤት Wilk’s Lamda = 0.319 ሲያሳይ የፓርሽያል ኢታ ስኩኤር (Partial Eta Squared) ውጤትም 0.681 መሆኑን ለማረጋገጥ ተችሏል፡፡ በመሆኑም ይህ የተገኘው ውጤት በቡድን አንድ ንኡሳን የመጻፍ ክሂሎች መካከል ጉልህ ስታትስቲክሳዊ ልዩነት መኖሩን ያረጋግጣል፡፡

የጥገኛ ተላውጦዎቹን ተናጥላዊ ውጤት መጨመር መጠን ለመመልከት ያስችል ዘንድ በቦንፍሮኒ አጀስትድ አልፋ ሌቭል (Bonferroni adjusted alpha level) በ 0.01 ደረጃ ያስመዘገቡት ውጤት በተናጠል ሲቃኙ ፡- አደረጃጀት F (1,88)= 85.53፣ P < 0.001፤ ቃላት F (1,88) = 70.23፣ P < 0.001፤ የቋንቋ አጠቃቀም F (1,88) = 38.25፣ P < 0.001 እና ስርአተ ጽህፈት F(1,88) = 17.17፣ P < 0.001 የውጤት ማስመዝገባቸውን የሚያሳ ሲሆን በአንጻሩ የተማሪዎቹ ጽሁፋዊ ስራ ይዘትን በተመለከተ መሻሻል ያሳዩ ቢሆንም ይህ መሻሻል ግን ከቀሩት አራት የተማሪዎች ንኡሳን ክሂሎች አኳያ ጉልህ ለውጥ አለመሆኑን በቦንፍሮኒ አጀስትድ አልፋ ሌቭል በ 0.01 ደረጃ ከተገኘው ውጤት ለመረዳት ተችሏል፡፡

ይህ የተመዘገበው ውጤት የሚያስረዳውም የቡድን አንድ ተማሪዎች፣ በአራቱም ንኡሳን የጽህፈት ክሂሎቻቸው ላይ ከቅድመ ፈተና ውጤቶቻቸው የበለጠ በድህረ ፈተና ውጤቶቻቸው ላይ ጉልህ የሆነ የውጤት መሻሻል ማሳታቸውን ነው፡፡ ከእነዚህ ጉልህ መሻሻል ካሳዩት አራት የንኡሳን ክሂሎች የውጤቶች መካከል፣ የጎላ የአማካይ ውጤት መጨምር የተስተዋለውም በጽሁፋዊ ስራ አደረጃጀት ላይ መሆኑን የፓርሻል ኤታ ስኩዬር ውጤት (0.493) ያስረዳል፡፡

4.10.3. የቡድን ሁለት ንኡሳን የመጻፍ ክሂሎች የማኖቫ ውጤት

በእያንዳንዱ አምስት ጥገኛዊ ተላውጦች ላይ የቡድን ሁለት ተማሪዎች ያስመዘገቧቸው ዝርዝር ውጤቶችን የሚጠቁመው መረጃ በአባሪ "አ" ላይ ቀርቧል (በዚህ ንኡስ ክፍል ስር ከሚቀርበው የመረጃ ትንታኔዊ ሒደት የሚገኘው ውጤት በጥናቱ ንኡሳን ዓላማዎች ላይ በተራ ቁጥር ሁለት ላይ ለቀረበው ጥያቄ ምላሽ የሚያስገኝ ይሆናል)፡፡

ሰንጠረዥ 4.21 ፦ የቡድን ሁለት ንኡሳን የመጻፍ ክሂሎች የማኖቫ አጠቃላይ ውጤት ትንተና

ጥገኛ ያልሆነ ተላውጦ	ዊክስ ላምዳ	የነጻነት ደረጃ	የ "F" ዋጋ	ጉልህነት
ሙከራ	0.018	1,88	920.62	0.000

በቡድን ሁለት የሙከራ ቡድን ውስጥ የመምህር ጽሁፋዊ ምጋቤ ምላሽ (ጥገኛ ያልሆነው ተላውጦ) ጥገኛ በሆኑት ተላውጦዎች ማለትም በተማሪዎቹ ንኡሳን የመጻፍ ክሂሎች ውጤቶች ላይ ሊኖረው የሚችለውን አዎንታዊ ወይም አሉታዊ ተጽእኖ እና የተጽእኖውን ደረጃ በመመርመር፣ የመምህር ጽሁፋዊ ምጋቤ ምላሽ በተለይ የትኛውን (የትኞቹን) ንኡሳን የመጻፍ ክሂሎች የበለጠ ለማዳበር እንደረዳ ለማረጋገጥ እንዲቻል፣ የንኡሳን ክሂሎቹን ውጤት በንጽጽር ለመመርመር የሚያስችል ባለ አንድ አቅጣጫ (A one-way) መልቲቫሪየት የልዩነት ትንተና (multivariate analysis of variance) ስሌት ተሰልቷል፡፡

በመሆኑም በመጀመሪያ የመምህር ጽሁፋዊ ምጋቤ ምላሽ ያከናወኑ ተማሪዎች የአምስቱን ጥገኛዊ ተላውጦዎች ማለትም፡- የይዘት፣ የአደረጃጀት፣ የቃላት፣ የቋንቋ አጠቃቀም እና የስርአተ ጽህፈት የአማካይ ውጤቶቻቸውን አመላካች የሆኑ ስታትስቲክሳዊ ስሌቶች ተሰልተው ቀርበዋል፡፡

በዚህ መሰረትም፣ በቅድመ ሙከራ ጥናቱና በድህረ ሙከራ ጥናቱ መካከል የታየውን የጥገኛዊ ተላውጦዎቹን የውጤት ልዩነት መኖር ወይም አለመኖሩን ለማረጋገጥ በተከናወነው ጥምር (combined) ሙከራ ሒደት ማረጋገጥ እንደተቻለው፣ በጥገኛ ተላውጦዎቹ መካከል ጉልህ የሆነ ስታትስቲክሳዊ የውጤት ልዩነት መኖሩን ለማረጋገጥ ተችሏል፡፡ በመሆኑም ጥምራዊ የጥገኛ ተላውጦዎቹ ውጤት እንደሚገልጸው የ 'F' እና የ 'P' ዋጋ $F (1,88) = 920.62$፣ $P < 0.001$ ሲሆን የዊልክስ ላምዳ (Wilk's Lamda) ውጤትም 0.018 ሲመለክት፣ በተጨማሪም የፓርሽያል ኢታ ስኩኤር (Partial Eta Squared) ውጤት 0.982 መሆኑን ለማረጋገጥ ተችሏል፡፡

በዚህም መሰረት የጥገኛ ተላውጦዎቹን ተናጥላዊ ውጤት መጨመር መጠን ለመመልከት ያስችለን ዘንድ፣ በቦንፍሮኒ አጀስትድ አልፋ ሌቭል (Bonferroni adjusted alpha level) 0.01 ደረጃ ያስመዘገቡት ውጤት በተናጥል ሲታይ ፦ አደረጃጀት $F (1,88) = 50.88$፣ $P < 0.001$፤ ቃላት $F (1,88) = 57.88$፤ የቋንቋ አጠቃቀም $F (1,88) = 297.92$፣ $P < 0.001$ እና ስርአተ ጽህፈት $F(1,88) = 973.65$፣ $P < 0.001$ መሆናቸውን ለመረዳት ተችሏል፡፡ ይሁን እንጅ ይዘትን (content) በተመለከተ በቦንፍሮኒ አጀስትድ አልፋ ሌቭል 0.01 ደረጃ ሲታይ ጉልህ የሆነ ልዩነት አለመታየቱን ያረጋግጣል፡፡

በአጠቃላይ እነዚህ አሐዛዊ መረጃዎች የሚጠቁሙት እውነታ፣ ከይዘት ውጭ በቀሩት አራቱ ንኡሳን የመጻፍ ክሂል ሎች ላይ ጉልህ የሆነ ስታትስቲክሳዊ የአማካይ ውጤት መሻሻል ማሳየታቸው የተረጋገጠ ሲሆን፣ ከእነዚህ መካከል የበለጠ መሻሻል የታየበትን ክሂል ለመለየት ይቻል ዘንድ ተግባራዊ የተደረገው ስሌታዊ ትንተና የፓርሻል ኤታ ስኩዌር (partial Eta Squared) ሲሆን፣ በዚህ ስሌት የተገኘው ውጤት እንደሚያመለክተውም የቡድን ሁለት ተማሪዎች በስርአተ ጽህፈት ክሂሎቻቸው ላይ ጉልህ የሆነ መሻሻል ማሳየታቸውን ያስረዳል፡፡ ይህ የተገኘው ውጤት የሚተቁመውም፣ ከቀሩት ጥገኛዊ ተላውጦዎች በበለጠ የቡድን ሁለት ተማሪዎችን በጽሁፋዊ ስራዎቻቸው ላይ የተሸለ ለውጥ ማምጣት የቻሉት በስርአተ ጽህፈት ላይ መሆኑን ነው፡፡

4.10.4. የቡድን ሶስት ንኡሳን የመጻፍ ክሂሎች ማኖቫ ውጤት

በእያንዳንዱ አምስት ጥገኛዊ ተላውጦች ላይ የቡድን ሁለት ተማሪዎች ያስመዘገቧቸው ዝርዝር ውጤቶችን የሚጠቁመው መረጃ ናሙና በአባሪ "አ" ላይ ቀርቧል፡፡

ሰንጠረዥ 4.22 ፦ የቡድን ሶስት ንኡሳን የመጻፍ ክሂሎች የማኖቫ ትንተና ውጤት

ጥገኛ ያልሆነ ተላውጦ	ዊክስ ላምዳ	የነጻነት ደረጃ	የ "F" ዋጋ	ጉልህነት
ሙከራ	0.440	1,88	12.98	0.000

የቡድን ሶስት ተማሪዎች መረጃ ትንተና ዓብይ ዓላማው፣ በቁጥጥር ቡድኑ ውስጥ የሚገኙ ተማሪዎች እንደ ሙከራ ቡድን አንድና ቡድን ሁለት ተማሪዎች የተደራጀ የመምህር-ተማሪ ምክክራዊ ምጋቤ ምላሽም ሆነ የመምህር ጽሁፋዊ ምጋቤ ምላሽ ባይቀርብላቸውም ባከናወኗቸው የጽህፈት ልምምዳዊ ሒደቶች ላይ ከመምህር ድጋፍ ውጭ በጊዜ ቆይታ ምክንያት፣ በራሳቸው ጥረት ወይም ግለ-እርማት በማድረግ ያሳዩትን ለውጥ ካለ ለመመርመርና ይህን ያስመዘገቡትን ውጤት ከቁጥጥራዊ ቡድኖቹ ጋር በማነጻጸር የታየውን ለውጥ ለመመዘን የሚያስችል ትንታኔ በመሆኑ ነው፡፡

በዚህ መነሻነትም እነዚህ ተማሪዎች በተለይ ከንኡሳን የመጻፍ ክሂሎች ውስጥ የትኞቹን እንዳሻሻሉ ወይም የትኞቹን እንዳላሻሻሉ ለመረዳት ይቻል ዘንድ፣ የንኡሳን ክሂሎቹን ውጤት በንጽጽር ለመመርመር የሚያስችል ባለ አንድ አቅጣጫ መልቲቫሪየት የልዩነት ትንተና ስሌት ተሰልቷል፡፡

በዚህም መሰረት በመጀመሪያ እነዚህ በቁጥጥር ቡድኑ ውስጥ የሚገኙ ተማሪዎች የአምስቱ ጥገኛዊ ተላውጦዎች ማለትም የይዘት፣ የአደረጃጀት፣ የቃላት፣ የቋንቋ አጠቃቀም እና የስርአተ ጽህፈት የአማካይ ውጤቶቻቸውን አመላካች የሆኑ ስታትስቲክሳዊ መረጃዎች ተሰልተው ቀርበዋል፡፡ የንኡሳን ክሂሎቹ የውጤት ትንተና ከመከናወኑ በፊትም፣ የማኖቫ ትንተናን ለማከናወን የመነሻ ሐሳቦች የነበሩት፡- ኖርማሊቲ፣ ሊኒየሪቲ፣ ዩኒቫሪቲ እና መልቲ ቫሪየት አውትለየርስ እንዲሁም የቫሪያንስ-ኮቫሪነስ ማትሪክስ ተመሳስሎነትን እና መልቲ ኮሊኒያሪቲ ሙከራ ተካሄዷል፡፡ በሙከራ ሒደቱ ማረጋገጥ እንደተቻለውም ውጤቱ እነዚህን የመነሻ ሐሳቦች እንደማያፈርስ ለማረጋገጥ በመቻሉ ቀጣይ የትንተና ተግባር ለማከናወን ተችሏል፡፡

በዚህ መሰረት የተከናወነው ጥምር (combined) የንኡሳን ክሂሎች የድህረ ሙከራ ውጤት ትንተና እንደሚያመለክተው በእነዚህ ጥገኛዊ ተላውጦዎች መካከል ጉልህ የሆነ ስታትስቲክሳዊ

የውጤት ልዩነት መኖሩን ለማረጋገጥ ተችሏል። በዚህ መሰረት በሰንጠረዥ 4.19 ላይ የቀረበው መረጃ እንደሚያስረዳው፣ የጥምራዊ የጥገኛ ተላውጠዎቹ ውጤት የ ‘F’ እና ‘P’ ዋጋ $F(1,88) = 12.98$፣ $P < 0.001$ ሲሆን የዊልክስ ላምዳ ውጤት Wilk’s Lamda = 0.440፣ ሲያመለክት፣ የፓርሽያል ኢታ ስኩኤር ውጤትም Partial Eta Squared = 0.336 መሆኑን ለማርጋገጥ ተችሏል።

የጥገኛ ተላውጠዎቹን ተናጥላዊ ውጤት መጨመር መጠን ለመመልከት ያስችል ዘንድ በቦንፍሮኒ አጀስትድ አልፋ ሌቭል 0.01 ደረጃ ያስመዘገቡት ውጤት በተናጥል ሲታይ ፡- ይዘት $F(1,88) =8.97$፣ $P < 0.001$፤ አደረጃጀት $F(1,88) = 10.62$፣ $P< 0.001$፤ ቃላት $F(1,88) = 12.04$፣ $P < 0.001$፤ የቋንቋ አጠቃቀም $F(1,88) = 2.53$፣ $P < 0.001$ እና ስርአተ ጽህፈት $F(1,88) = 22.42$፣ $P < 0.001$ መሆናቸውን ለመረዳት ተችሏል። ከተከናወነው የትንተና ሒደት ወይም ከላይ ከተዘረዘሩት አሐዛዊ መረጃዎች መረዳት የሚቻለው እውነታ፣ በእያንዳንዱ አምስት ጥገኛዊ ተላውጠዎች በድህረ ሙከራ ጥናቱ ፈተና ውጤት ላይ፣ ከቅድመ ሙከራ ጥናቱ የፈተና ውጤት አንጻር ሲታይ ጉልህ የሆነ ስታትስቲክሳዊ አማካይ ውጤት መመዝገቡን ነው።

ከዚህም ጋር በተያያዘ ከእነዚህ መሻሻሎች መካከል በቡድን ሶስት ድህረ ሙከራ ውጤት ላይ በተለይ ጉልህ የሆነ ስታትስቲክሳዊ ለውጥ የታየው በየትኛው ቡድን ላይ እንደሆነ ለመለየት ይቻል ዘንድ የመረጃ ትንተና ተከናውኗል። የተገኘው ውጤት እንደሚያስረዳውም የጎላ የአማካይ ውጤት መጨምር የተስተዋለው በስርአተ ጽህፈት ላይ መሆኑን በፓርሻል ኤታ ስኩዌር የተገኘው ውጤት (0.262) ያስረዳል። በመሆኑም ከአምስቱ ጥገኛዊ ተላውጠዎች መካከል የቁጥጥራዊ ቡድኑ ተማሪዎች ጽሁፋዊ ስራዎቻቸው ላይ መሻሻል ያሳዩት በጽሁፋዊ ስራዎቻቸው ስርአተ ጽህፈት ላይ መሆኑን የተገኘው ውጤት ያመላክታል።

4.10.5. ማጠቃለያ

በዚህ ንኡስ ክፍል ስር የቀረበው የመረጃ ትንተናና ማብራሪያ ከእያንዳንዱ አምስት ንኡሳን የመጻፍ ክሂሎች አንጻር በሶስቱ ቡድኖች ውስጥ በተናጠል በየትኛው ንኡስ ክሂል ላይ የታየው መሻሻል ከቀሪዎቹ ንኡሳን ክሂሎች አኳያ ተሻለ እንደሆነ የሚመለከት የመረጃ ትንተና ነበር። በዚህ መሰረት የተገኘው ውጤት እንደሚጠቁመው፡- በቡድን አንድ ተማሪዎች ላይ ከተስተዋሉት የተሻሻሉ ውጤቶች መካከል ጉልህ የሆነ መሻሻል የተመዘገበው የጽህፈት አደረጃጀትን (organizational) በተመለከተ የታየው መሻሻል ጉልህ መሆኑን ለመረዳት ተችሏል።

ቡድን ሁለትን በተመለከተም ከአምስቱ ንዑሳን ክሂሎች መካካል በስርአተ ጽህፈት ላይ የተስተዋለው መሻሻል ጉልህ እንደነበር የተገኘው ውጤት ያሳያል፡፡ በመጨረሻም ቡድን ሶስትን በተመለከተ የተከናወነው የመረጃ ትንተና ሒደት የተገኘው ውጤት እንደሚያመለክተው በጽሁፋዊ ስራ አደረጃጀት ላይ የታየው መሻሻል ጉልህ መሆኑን ለመረዳት ተችሏል፡፡

የእነዚህ ተናጥላዊ ውጤቶችን አንደምታዊ ትርጓሜ የሚያመለክተው እውነታ፡- የመምህር ጽሁፋዊ ምጋቤ ምላሽ ያከናወኑ ተማሪዎች ስርአተ ጽህፈትን በተመለከተ ያሳዩት መሻሻል ጉልህ መሆኑን ያመላክታል፡፡ ስርአተ ጽህፈት ሲባልም ሌሎች የተለያዩ የንኡስ ንኡሳን ክሂሎችን በውስጡ እንደሚይዝ ይታወቃል፡፡ በመሆኑም የመምህር ጽሁፋዊ ምጋቤ ምላሽ ተማሪዎች ጽሁፋዊ ስራዎቻቸው ከሆሄያት፣ ከስርአተነጥብ አጠቃቀም፣ ተገቢውን ህዳግ ከመጠበቅ፣ ከአንቀጽ አገነባብ፣ ከተገቢ የእጅ ጽህፈት አቀራረብ (አጣጣል) አንጻር ፈጣን ለውጥ እንዲያሳዩ ከፈተኛ እገዛ ያለው እንደሆነ ያመለክታል፡፡ በሌላ በኩልም የመምሀር ተማሪ ምክክር ያከናወኑ ተማሪዎቸ ከንኡሳን የመጻፍ ክሂሎቻቸው መካከል በጽሁፋዊ ስራዎቻቸው አደረጃጀት ላይ ያሳዩት ለውጥ እጅግ ጉልህ መሆኑን ከተከናወነው የመረጃ ትንትና ሒደት ለመረዳት ተችሏል፡፡ በተመሳሳይ ቀደም ሲል በጥንድ ናሙና ትንተና ሂደት ላይ በተገኘው ውጤት መሰረት የቡድን ሶስት ተማሪዎች በአጠቃላይ የመጻፍ ክሂላቸው ላይ ያስመዘገቡት ውጤት ከሙከራ ቡድኖቹ ያነሰ ቢሆንም ከጊዜ ወደ ጊዜ የተሻለ ለውጥ ያስመዘገቡት በጽሁፋዊ ስራዎቻቸው አደረጃጀት ላይ እንደሆነ ለመረዳት ተችሏል፡፡

4.11. ተማሪዎች በፅህፈት ልምምዱ ወቅት በተከናወነው የመምህር-ተማሪ ምክክርና የመምሀር ጽሁፋዊ ምጋቤ ምላሽ ላይ ያላቸው ግንዛቤ ወይም አስተያየት ምን ይመስላል?

የዚህ ጥናት ዓብይ የመረጃ ትንተና እና ውጤት በተማሪዎች ቅድመ እና ድህረ ሙከራ ፈተና ውጤት ላይ ተመስርቶ ቀደም ሲል ከተለያዩ አንግሎች አንጻር በዝርዝር የቀረበው የትንተና ሂደት ነው፡፡ በመሆኑም በቃለመጠይቅ የሚገኘው መረጃ የተገኘውን ውጤት ይቀይረዋል ተብሎ ባይጠበቅም፣ ነገር ግን የተማሪዎቹ አስተያየት የተገኘውን ውጤት የሚያጠናክር ነበር ወይስ ከዚህ የተለየ ነው? ከዚሁ ጋር በተያያዘም ይህ የተገኘው ውጤት ተማሪዎቹ አምነውበት የተገኘ ነውን? ተማሪዎቹስ ጠቀሜታ አግኝተንበታል ብለው ያስባሉን? ለሚሉት እና ተዛማጅ ጥያቄዎች መልስ ይሰጥ ዘንድ የተከናወነ የመረጃ ትንተና ሂደት ነበር፡፡ በዚህ ንኡስ ክፍልም ይህን ማብራሪያ ለማቅረብ ጥረት ተደርጓል፡፡

በቃለመጠይቅ ከተማሪዎቹ የተሰበሰቡት መረጃዎች ማብራሪያም በጥያቄዎቹ ይዘቶች ወይም በጭብጦቻቸው ተመሳስሎነት ተመድበው በጭምቅሐሳብ መልክ የሚቀርቡ ሲሆኑ፣ ከዚህም በተጨማሪ ከተማሪዎቹ ጋር የተከናወነው ዝርዝር የምክክር ሂደትን አመላካች የሆኑ ናሙናዎች፣ የዋናው ጥናት በአባሪ "ነ" 1ኛ እና 2ኛ ላይ በተመሳሳይ መንገድ የሙከራ ጥናቱም በአባሪ "ለ" 1ኛ እና 2ኛ ላይ ቃል በቃል ከመቅረጸ ድምጽ ወደ ጽሁፍ ተሸጋግረው ቀርበዋል፡፡

4.11.1. ተማሪዎች በጽሁፋዊ ስራዎቻቸው ላይ የምጋቤ ምላሽ ተግባራትን እንዲያከናወኑ መፈለጋቸውን ወይም አለመፈለጋቸውን በተመለከተ የሰጧቸው አስተያየቶች

ተማሪዎች በሁለቱም ቡድኖች ውስጥ (በዋናው ጥናትና በቅድመ ሙከራ ጥናቱ) የመምህር-ተማሪ ምክክራዊ ምጋቤ ምላሽም ሆነ የመምህር ጽሁፋዊ ምጋቤ ምላሽ በክፍል ውስጥ የመማር ማስተማሩ ሂደት ላይ ለሶስት ወራት ከተከናወነ በኋላ ምን አስተያየት እንዳላቸው ለመገንዘብ፣ "በጽሁፋዊ ስራህ/ስራሽ ላይ የመምህር ምጋቤ ምላሽ እንዲቀርብልህ/ እንዲቀርብልሽ ትፈልጋለህ/ ትፈልጊያለሽ? ለምን?" በሚል ለቀረበላቸው ጥያቄ የሰጧቸው ምላሾች ከአገላለጽ ልዩነቶች ውጭ የሁሉም ተማሪዎች ምላሾች ተመሳሳይ ነበሩ ለማለት ያስደፍራል፡፡

ለዚህም ምክንያቱ የሁሉም ተማሪዎች ምላሾች አዎንታዊ ነበሩ (እዚህ ላይ ምናልባትም የተማሪዎቹ ምላሾች አዎንታዊ ሊሆኑ የቻሉት ቃለመጠይቃዊ ጥያቄዎቹ የቀረቡላቸው በክፍል ውስጥ የመማር-ማስተማር ሒደቱ ላይ በተሳተፉት መምህር (አጥኚው) ስለሆነ ሊሆን ይችላል የሚል ስጋት ሊኖር ይችላል፣ ይሁን እንጅ ተማሪዎቹ በማስረጃነት ከሚያቀርቧቸው ነጥቦች አኳያ እና በተማሪዎቹና በክፍል መምህሩ መካካል ከነበረው ተገቢ የሆነ ግልጽ ምክክራዊ ሂደትና መቀራረብ አንጻር አስቀድሞ ተማሪዎቹ ሊከሰቱባቸው የሚችሉ ማናቸውም ስጋቶችና ፍራቻዎች ሊቀረፉ መቻላቸውን፣ አብዛኞቹ ተማሪዎች በቀረቡላቸው በሌሎች የቃለመጠይቁ ጥያቄዎች (ጥያቄ ተራ ቁጥር 3 እና 5) ላይ ከሰጧቸው ምላሾች ማረጋገጥ በመቻሉ ምክንያት ያቀረቡት አስተያየ ተጠየቃዊ ሂደትን የተከተለ ነበር ለማለት ይቻላል፡፡ በዚህ መሰረት ባቀረቧቸው አስተያየቶች ላይ እንደጠቆሙት፣ የተከናወነው የምጋቤ ምላሽ አቅርቦት ሂደት እንደረዳቸው በማመልከት ወደፊትም በተመሳሳይ መንገድ ቢቀርብላቸው ፍላጎታቸው መሆኑን ገልጸዋል፡፡ ለአብነትም ተከታዮቹን ምላሾች መመልከት ይቻላል ፡-

- *አዎ እኔ አውን የሆነ ነገር ከተሳሳትኩ እዚያ ላይ ወይም አፃፃፍ ስርዓተ ነጥብ ከረሳሁኝ አንቀኝን እንዴት እንደምፅፍ ከዚህ በፊት የማላውቅ ነበርኩ አስተያየቱን ከሰማው በኋላ በደንብ ለማሻሻል ስለሚረዳኝ:: (አባሪ "ለ" 1ኛ)*
- አዎ እፈልጋለሁ:: መጀመሪያ የፃፍኩት አሳይመንት ዝም ብዬ ስለፃፍኩኝ ሁለተኛ የፃፍኩት አሻሽዬ ነው የፃፍኩት ሶስተኛ የተሰጠኝን እንደ አስተማሪ ትዕዛዝ ስለፃፍኩኝ:: *(አባሪ "ለ" 2ኛ)*
- አዎ:: ለምን አሁን አሳጥሬ ከፃፍኩኝ አስረዝሜ ለመፃፍ ያበረታኛልና ይጠቅመኛል ፅሁን የተበላሸ ከሆነ አሻሽዬ ለመፃፍ ይረዳኛል:: *(አባሪ "ለ" 5ኛ)*
- አስተያየት እንዲቀርብልኝ አዎ ለምን ቢባል ያንን ነገር ትክክል እንደሆንኩና እንዳልሆንኩ ቲቸሩ እንዲነግረኝ እፈልጋለሁ ደግሞ የማስተካክለው ነገር ካለ እንዳስተካክል እንዲነግረኝ እፈልጋለሁ:: *(አባሪ "ለ" 7ኛ)*
- አዎ ችግሮች ካሉ ለማረም ስለሚረዳ እኛ በብዙ ፊደላት እናውቅም የስርዓተ ነጥብ ለማስተካከል:: *(አባሪ "ለ" 8ኛ)*
- አዎ፡፡ ምክንያቱም ያ ፅሁፍ አስተማሪ ከኔ በላይ ሊያቅ ስለሚችል አስተያየት ቢጠኝ ወይ ጥሩ ነው ወይ መጥፎ ቢለኝ ከዚያ በላይ ለመስራት ይረዳኛል:: *(አባሪ"ለ" 9ኛ)*
- አዎ እፈልጋለሁ ቢያንስ ከዛ ስህተት እመራለሁ የተጻፈበትን ነጥቦችን ምናምን ነገሮች ሲያይለኝ ለኔም ጥሩ ነው አስተያየቶች አገኝበታለሁ፡፡ *(አባሪ "ን" 1ኛ)*
- አዎ ለኔ እንተኔ ማናገር የምፈልገው ከአስተማሪ ጋር ስተናገርኩ ከወራሁኝ በኋላ ነው ከዛ ላይ እኔ እንደ የማወራው ከአስተማሪ ጋር ካወራሁ ድፍረትም አገኛለሁ እፈልጋለሁ ከአስተማሪ ምክክር ማድረግ፡፡ *(አባሪ "ን" 2ኛ)*
- አዎ እፈልጋለሁ፡፤ አስተያየት ባይሰጠኝ በስነ ሥርዓት አልፈጽምም ከተሰጠኝ ደሞ ለማሻሻል ስለሆነ አስተያየት ግዴታ ያስፈልጋል፡፡ *(አባሪ "ን" 3ኛ)*
- አዎ በሚገባ እፈልጋለሁ ምክንያቱም አንድ እኔ ተማሪ እንደመሆኔ መጠን መምህራንና ከኔ የተሻሉ ናቸው፡፡ የምጽፈውን ሁሉን ነገር በማወቄ ሳይሆን ለማወቅ ከስህተቴም ለመማር ስለሆነ ማለትም ያለብኝ ስህተት ለማረም ስለሚረዳኝ፡፡ *(አባሪ "ን" 6ኛ)*
- አዎ ያው ጽሁፌቴን ከመጀመሪያው እያሻሻልኩ ስለምሄድ በዚያ አስተያየት ደግሞ እኔ በጣም እያሻሻልኩ ስለምሄድ አስተያየት ያስፈልገኛል፡፡*(አባሪ "ን" 7ኛ)*

4.11.2. ተማሪዎች በጽሁፋዊ ስራዎቻቸው ላይ የምጋቤ ምላሽ ተግባራትን በመከናወናቸው አግኝተናል የሚሏቸው ጠቀሜታዎች

በመምህር- ተማሪ ምክክር አቀራረብም ሆነ በመምህር ጽሁፋዊ ምጋቤ ምላሽ አቀራረብ አማካይነት በተማሪዎች ጽሁፋዊ ስራዎች ላይ የምጋቤ ምላሽ አቅርቦት ሒደቶች ምን ያህል ጠቀሜታ ሰጥተውናል ብለው እንደሚያስቡ ወይም ምን ያህል ከተማሪዎቹ ፍላጎት አኳያ የተቃኙ እንደሆኑ፣ ለተማሪዎች በቀረበላቸው ጥያቄ የሰጡትን ምላሽ ሲቃኝ፣ የሁሉም ምላሽ አዎንታዊ ነበር ለማለት ይቻላል፡፡ ይህም ማለት ቃለመጠይቁ የቀረበላቸው መላሾች እንዳሉት በጽሁፋዊ ስራዎቻቸው ላይ ይህን መሰል ምክክራዊም ሆኑ ጽሁፋዊ አስተያየቶች ሲቀርቡላቸው የመጀመሪያ ጊዜያቸው መሆኑን በመጠቆም፣ ጽሁፋዊ ስራዎቻቸው ላይም ምጋቤ ምላሽ መቅረቡ ለጽሁፋዊ ስራዎቻቸውና ለውጤቶቻቸው መሻሻል እንደረዳቸው፣ እንዲሁም በአንዳንዶች ዘንድ ቀድሞ ለትምህርቱ የነበራቸውን አሉታዊ አመለካከት በማስወገድ፣ ወደፊት ለቋንቋውም ሆነ ለጽሁፋዊ ስራዎች ተግባራት አዎንታዊ አመለካከት እንዲያጎለብቱ እንዳስቻላቸው በሰጧቸው ምላሾች ጠቁመዋል፡፡

ከእነዚህ የተማሪዎቹ ምላሾች ውስጥ የሚከተሉት (የቀሪዎቹን መሰል የተማሪዎች ምላሾች ሊያመላክቱ ይችላሉ ተብለው የሚታሰቡት) ለአብነት ቀርበዋል ፡-

- አዎ፡፡ አንድ ይህሄን ደጋግሜ በመጽፍ ንባቡን በስነ ሥርዓት ማንበብ ጀምሬአለሁ እና ፅህፈቴን እያሻሻልኩ ነው ከድሮ ማለት ነው፡፡*(አባሪ "ነ" 7ኛ)*
- አዎ ለምን ያላዋኩትን ነገር አሳውቆኛል ማለት ነው አስተምሮኛል፡፡*(አባሪ "ነ" 7ኛ)*
- አዎ ደስተኛ ነበርኩ ያው ስለሚያበረታታኝም እንድም ደሞ ስህተቴን ለማሪም ስለሚረዳኝ ደስተኛ ነበርኩ፡፡*(አባሪ "ነ" 9ኛ)*
- አዎ አሁን ከናንተ አስተያየት ካገኘሁ ፅሁፌን በስርዓት በትክክል እፅፋለሁ::*(አባሪ ሀ1ኛ)*
- አዎ መጀመሪያ አካባቢ እነዚህ ገባ ተብሎ የሚባሉትን አላውቅም ነበር ስርዓተ ነጥቦች በስነስርዓት አልጠቀምም ነበር እናንተ ከነጋራችሁን በኋላ አሻሽያለሁ ወደፊትም አሻሽላለሁ:: *(አባሪ "ለ" 7ኛ)*
- አዎ አሁን ለምሳሌ መምሮቹ ሌላ ቃል በሚገባበት ቦታ እንደዚህ አይነት አስገባ ቃላት ምረጥ ብለው አስተያየት ሲሰጡ እኔም ከነሱ በመረዳት እፅፋለሁ:: *(አባሪ "ለ" 9ኛ)*

በአጠቃላይ ከላይ ተማሪዎቹ የሰጧቸው አብዛኞቹ ምላሾች የሚያስረዱት፣ በተለይ ከስርአተ ነጥብ አጠቃቀም፣ ከሆሄያት ግድፈት፣ ከህዳግ አጠባበቅ አኳያ መሻሻሎችን እንዳሳዩ በመግለጽ

ይህ የመምህር- ተማሪ ምክክር አቀራረብ ሂደትም ሆነ የመምህር ጽሁፋዊ ምጋቤ ምላሽ መቅረቡን የሚፈልጉት መሆኑን ነው፡፡

4.11.3. ተማሪዎች ጽሁፋዊ ስራዎቻቸው ምን ደረጃ ላይ ሲደርስ ነው ምጋቤ ምላሽ (የመምህር- ተማሪ ምክክርና የመምህር ጽሁፋዊ ምጋቤ ምላሽ) እንዲቀርብላቸው የሚፈልጉት?

ለሁለቱም ቡድን ተማሪዎች "ምጋቤ ምላሹ እንዲቀርብልህ/ እንዲቀርብልሽ የምትፈልገው/ የምትፈልጊው ጽሁፋዊ ስራው ምን ደረጃ ላይ እያለ ወይም ሲደርስ ነው?" በሚል ለቀረበላቸው ጥያቄ ከሰጧቸው ምላሾች ውስጥ የሚከተሉት ይገኙባቸዋል፡-

- *ርዕሱን ሲሰጠኝ ጀምሮ፡፡ (አባሪ "ለ" 1ኛ)*
- *እኔ የመጀመሪያው ሰርቼ ሁለተኛው ላይ ከተሰጠኝ እያሻሻልኩኝ ነው የሄድኩት፡፡ (አባሪ "ለ" 2ኛ)*
- *ፅሁፍን እየጨረስኩኝ መምህር አስተያየት እንዲሰጠኝ፡፡ (አባሪ "ለ" 3ኛ)*
- *የመጀመሪያውን ፅሁፍ እንደጨረስኩ፡፡ (አባሪ "ለ" 4ኛ)*
- *አንድ ረቂቅ ፅፌ በዛ ላይ አስተያየት ተሰጠኝ እዚያ ላይ ጥፋት ካለበት አሻሽዬ ለመፃፍ ይረዳኛል፡፡ (አባሪ "ለ" 5ኛ)*
- *አንደኛው ላይ የመጀመሪያውን ፅሁፍ እንደጨረስኩ፡፡ (አባሪ "ለ" 6ኛ)*
- *እኔ የመጀመሪያውን ደረጃ ፅፌ ሁለተኛው ላይ ምን እንደማሻሽል ሁለተኛው ላይ ቢሰጠኝ፡፡ (አባሪ "ለ" 7ኛ)*
- *አንድ ፅሁፍ ከፃፍኩኝ በኋላ፡፡ (አባሪ "ለ" 8ኛ)*
- *መጀመሪያ ርዕስ ከፃፍኩኝ በኋላ ለማሻሻል፡፡ (አባሪ "ለ" 9ኛ)*

ከላይ ከቀረቡት ናሙና የቡድን አንድ ዘጠኝ ምላሾች መገንዘብ የሚቻለው ከአንድ ተማሪ ምላሽ በስተቀር የሁሉም ተማሪዎች ምላሾች የሚጠቁሙት ተማሪዎች ምጋቤ ምላሽ እንዲቀርብላቸው የሚፈልጉት በተሰጣቸው ርዕስ ላይ ቢያንስ አንድ ረቂቅ ከጻፉ በኋላ መሆኑን ነው፡፡ ይሁን እንጅ የአንድ ተማሪ ምላሽ እንደሚጠቁመው፣ የመምህር ጽሁፋዊ ምጋቤ ምላሽ እንዲቀርብላት የምትፈልገው ርእሱ ከተሰጣት ጀምሮ ወይም ከጽሁፋዊ ስራዋ ጅማሮ እስከ ፍጻሜው ድረስ እንደሆነ ያመለክታል፡፡

ይህ ምላሻ የሚያስገነዝበን ሌሎች ይህን መሰል ፍላጎት ያላቸው ተማሪዎች ሊኖሩ እንደሚችሉ ነው፡፡ ይህ ሁኔታም በምእራፍ ሁለት ምሁራን ካቀረቡት ትንታኔና በተለይም የዚህ

ጥናት ጽንሰሐሳባዊ ማእቀፍ ተብሎ ከቀረበው ሞዴል ጋር አብሮ የሚጓዝ በመሆኑ የሁለቱንም ወገኖች የተማሪዎች ፍላጎቶች ማስተናገድ ይቻላል፡፡ በዚህም መሰረት ወደፊት በዋናው ጥናት ላይ የክፍል ውስጥ የመምህር-ተማሪ ምጋቤ ምላሽ የሚቀርበው በቀዳሚነት የመጀመሪያና ሁለተኛውን ረቂቃዊ ጽሁፍ ካጠናቀቁ በኋላ ቢሆንም እንደተማሪዎቹ ፍላጎት ተማሪዎቹ በማንኛውም ደረጃ ላይ እያሉ የምጋቤ ምላሽዊ ትግባራቱን ማከናወን አስፈላጊ መሆኑን ያስገነዝባል፡፡ በመሆኑም ከዚህ የሙከራ ጥናት የተገኘው ይህ ተሞክሮ በዋነው ጥናትም ላይ ተግባራዊ እንዲሆን ረድቷል፡፡

4.11.4. በመምህር- ተማሪ ምክክራዊ ምጋቤ ምላሽና በመምህር ጽሁፋዊ ምጋቤ ምላሽ ሂደት ላይ ተማሪዎቹ የወደዷቸውን ነገሮችን በተመከተ ለቀረበላቸው ጥያቄ የሰጧቸው ምላሾች ማሳያዎች

ምሁራን እንደሚያስረዱት በተለይ የሁለተኛ ቋንቋ ተማሪዎችን የተነሽነት ስሜት በመጠበቅ ለታላሚው ቋንቋ ያላቸውን አመለካከት አዎንታዊ እንዲሆን ማድረጉ፣ የቋንቋ ትምህርቱን የመማር-ማስተማር ሂደት ብሎም፣ የመጻፍ ክሂል ትምህርትን ከማቀላጠፉ አኳያ ጠቀሜታ ያለው መሆኑን ያመለክታሉ፡፡ ከዚህ አንጻር በተለይ የተማሪዎችን የጽህፈት ክሂል ሊያጎለብቱ ከሚችሉት ከቀጥተኛ (ደረቅ) የአቀራረብ ስልቶች ባሻገር የተማሪዎችን ስሜት ባገናዘቡ ጉዳዮች ላይ ማተኮሩ ሒደቱን አውዳዊ ለማድረግ ያስችላል ተብሎ በመታሰቡ ነው፡፡ በቋንቋ የመማር-ማስተማር ሒደቱ ላይ በተለይም በመምህር ምጋቤ ምላሽ አቀራረብ ሒደት ላይ ተማሪዎች በተለይ የወደዷቸውን ነገሮችን በተመለከተ ለቀረበላቸው ጥያቄ ከሰጧቸው ምላሾች ውስጥ የሚከተሉት ለአብነት ቀርበዋል፡፡

- *ለምሳሌ እኔ አማርኛ ብዙ መናገር ስለማልፈልግ እውቀትም ለማግኘት ለዛ ለዛ ብዬ ነው:: (አባሪ "ለ" 3ኛ)*
- *መጀመሪያ እፈራ ነበር በኋላ ለቆኛል:: (አባሪ "ለ" 4ኛ)*
- *እኔ የተሰማማኝ ፅሁፌን አዳብሬያለሁ አንድ ተማሪ ከት/ቤት መቅረት እንዳሌለበት የህይወት ታሪክ በመፃፍ ደስተኛ ነኝ:: (አባሪ "ለ" 5ኛ)*
- *መጀመሪያ ላይ ብዙም እፈራ ነበር አሁን ትቶኛል:: (አባሪ "ለ" 6ኛ)*
- *አዎ የሌለኝ ነገርና ያጠፋሁትን ነገር አስተካክይ ስለሞባል:: (አባሪ "ለ" 7ኛ)*
- *አዎ:: (አባሪ "ለ" 8ኛ)*

- *አንደኛ የፅሁፍ እንትኔን አበራቶኛል ሁለተኛ የአስተማሪ አስተያየት ስለሰጠኝ ደስ ብሎኛል ሶስተኛ በስርዓት እንድፅፍም አረድቶኛል:: (አባሪ "ለ" 9ኛ)*

በአጠቃላይ ከላይ ለናሙና ከቀረቡት የተማሪዎች ምላሾች መገንዘብ የሚቻለው ጽሁፋዊ ስራዎቻቸውን በተመለከተ ተማሪዎቹ ከመምህራቸው ጋር ባከናወኗቸው ተግባራት ደስተኞች መሆናቸውን ነው። ለዚህም እንደ ምክንያት ካቀረቧቸው ተደጋጋሚ ጉዳዮች መካከል ፡- የቋንቋ በተለይም የመጻፍ ክሂላቸውን ከማዳበር አኳያ፣ ፍርሃታቸውን ከማስወገድ አንጻርና ከመምህራቸው ጋር አዎነታዊ የሆነ መቀራረብን ሊፈጥሩላቸው የሚችሉ አጋጣሚዎች በመፈጠራቸው ምክንያቶች መሆናቸውን ለመግለጽ ሞክረዋል። በመሆኑም በተመሳሳይ ወደፊት በሚከናወነው ጥናትም ላይ የተማሪዎቹን የተነሳሽነት ስሜት ሊያጎለብቱና የትምህርቱንም አቀራረብ ሂደት ውጤታማ ሊያደርጉ የሚችሉ እነዚህን መሰል ጉዳዮችን ያገናዘበ የምጋቤ ምላሽ አቀራረብ ሂደትን መንደፍ እጅግ ጠቀሜታ እንዳለውና፣ እነዚህን ጉዳዮች ትኩረት ሰጥቶ የምጋቤ ምላሽ አቀራረብ ሒደቱን አጠናክሮ የመቀጠሉ ሁኔታም አስፈላጊ መሆኑን በዚህ ቃለመጠይቃዊ ጥያቄ አማካይነት ከተማሪዎች የተገኘው መረጃ ያመለክታል።

4.11.5. ድክመቶችን የመጠቆም ሂደት በተመለከተ ከመምህሩ ቀጥተኛ እና ኢቀጥተኛ የአስተራረም ስልቶች የተማሪዎች ቀዳሚ ምርጫ የትኛው ነው?

በምእራፍ ሁለት ስር ከቀረቡት መረጃዎች መረዳት እንደሚቻለው፣ ከመምህራን የምጋቤ ምላሽ አቅርቦት ተግባራት መካከል የሚጠቀሰው አንደኛው ተግባር፣ የተማሪዎችን ድክመቶች ማመላከት ሲሆን ይህንንም ተግባር በሁለት የተለያዩ ስልቶች ማቅረብ እንደሚቻል ምሁራን ያስገነዝባሉ። ከዚህ አንጻር ከተማሪዎቹ አጠቃላይ ዳራዊ ግንዛቤ አንጻር ንደፈሃሳቡን ለማዛመድ ይረዳ ዘንድ ምርጫቸውን የሚመረምር ጥያቄ ቀርቦላቸው ነበር። ጥያቄውም "መምህሩ ካቀረቡት ቀጥተኛ እርማት (ጽሁፋዊ ስህተቶችን በቀጥታ ከማስተካከል) እና ቀጥተኛ ካልሆነ እርማት (ስህተቶች መኖራቸውን ከመጠቆም/ ከማመልከት) የትኛው ስልት ጽሁፋዊ ስራዬን ለማሻሻል እረድቶኛል ብለህ/ ብለሽ ታስባለህ/ ታስቢያለሽ?" የሚል ሲሆን፣ ተማሪዎቹ ካቀረቧቸው ምላሾች ውስጥ የሚከተሉት ይገኙባቸዋል።

- *መጀመሪያ ጊዜ ስፅፍ ከጥግ ነው የምፅፈው ከናንተ ትዕዛዝ በኋላ እኔ ፈልጌ ካጣሁ አስተማሪ ከነገረኝ እመርጣለሁ:: (አባሪ "ለ" 2ኛ)*
- *እኔ ስህተት ተፈልጎ ሳይሆን የመምህር አስተካክሎ የመጣው:: (አባሪ "ለ" 3ኛ)*

- እራሴ ፈልጌ ሳርመው:: *(አባሪ "ለ" 4ኛ)*
- ስህተት መኖሩን ራሱ ረድቶኝ ራሴ ፈልጌ ብሰራው ነው:: *(አባሪ "ለ" 5ኛ)*
- እራሴ ፈልጌ ይሻለኛል:: *(አባሪ "ለ" 6ኛ)*
- እኔ ፈልጌ ላላገኝ እችላለሁ ቲቸር ደግሞ እዛ ነገር ላይ ምልክት ቢያደርግልኝ ያንን ነገር አሻሽዬ ላመጣ እችላለሁ በሚቀጥለው ስለዚህ እሱ ቢያስቀምጥልኝ የምፈልገው:: *(አባሪ "ለ" 7ኛ)*
- መጀመሪያ እኔ ነው የምፈልገው ከዛ በኋላ ለቲቸር አሳያለሁ:: *(አባሪ "ለ" 8ኛ)*
- መምህሩ በቀጥተኛ አርሞ ቢጠኝና እኔ ደግሞ አሻሽዬ ፅፌ እሱ ቢጠኝ እንትን ተራምጄ ለወደፊቱ ይረዳኛል:: *(አባሪ "ለ" 9ኛ)*
- የተሣሣትኩትን ነገር ሁሉ በሙሉ እንዲያርመኝ፡፡ *(አባሪ "ነ" 2ኛ)*
- ጽህፈትን አስተካክዬ የሚለኝ፡፡ *(አባሪ "ነ" 3ኛ)*
- አይ ሁሉንም ስህተቶቼን እንዳለ መመለስ ሳይሆን አንዱን መንገዱን ካሳየኝ በዛው መንገድ እንሜ ፈልጌ እንዳገኘው እንዲረዳኝ ነው፡፡ *(አባሪ "ነ" 8ኛ)*
- ቲቸሩ በምልክት አሳይቶኝ እኔ ደግሞ አስተካክዬ ነው ለቲቸሩ የማሳየው፡፡ ለምን እውቀት ስለሆነ በራሴ መስራቱ ይሻለኛል፡፡ *(አባሪ "ነ" 10ኛ)*

ከላይ ከቀረቡት ከተማሪዎቹ ምላሾች መገንዘብ የሚቻለው የአብዛኞቹ ምርጫ መምህሩ የተወሰነ ድጋፍ ካደረጉላቸው ቀሪዎቹን ድክመቶቻቸውን (ስህተቶቻ) በራሳቸው ፈልገው ቢደርሱባቸው እንደሚመርጡ ነው፡፡ ይህ የተማሪዎቹ ምላሽ ይህን በተመለከተ አብዛኞቹ ምሁራን ከሚስማሙባቸው ነጥቦች ጋር የሚመሳሰል ነው፡፡ ይህም ማለት ተማሪዎቹ ከላይ ያቀረቧቸው ሐሳቦችና አስተያየቶች፣ በምሁራኑ ከቀረቡት ሐሳቦች (መምህራን ሁለቱንም ስልቶች ቀጥተኛ እርማት፡- በተለይ በጽሁፋቸው የመጀመሪያ ረቂቆች ላይ እንዲሁም ኢቀጥተኛ እርማት ፡- ልምምዳዊ ሒደቱ ከፍ ወዳለ ደረጃ ሲሸጋገር በተግባር ላይ ቢያውሉ ተመራጭ መሆኑና በተጨማሪም መምህራን እያንዳንዱን የተማሪዎችን ስህተቶች ለይተው ማመልከት እንደሌለባቸው) ጋር የሚዛመዱ ናቸው ለማለት ይቻላል፡፡

4.12. ማጠቃለያ

በአጠቃላይ ከላይ የቀረበው ምእራፍ አራት አቢይ ትኩረቱን ያደረገው በዋናው ጥናት የመረጃ ትንተና እና የግኝት (ውጤት) ማብራሪያ ላይ ነበር፡፡ በመሆኑም በዚህ ምእራፍ ስር የቀረቡት አበይት ነጥቦችም በርከት ያሉ በመሆናቸው በዚህ ንኡስ ማጠቃለያ ውስጥ እነዚህን የተለያዩ ነጥቦች በአንድ ላይ በማጠቃለል ለማቅረብ መሞከሩ ከዚህ ንኡስ ርዕስ አቅም በላይ ሊሆን ስለሚችል፣ በዚህ ንኡስ ማጠቃለያ ላይ የተነሱትን አበይት ርእሰ-ጉዳዮች ለማስታወስ ጥረት ተደርጓል፡፡ በዚህ መሰረት በዚህ ምእራፍ ስር የቀረቡት መሰረታዊ ነጥቦች ያተኮሩት ፡-

- ✓ የዋናው ጥናት ተሳታፊክፍሎችን በተመለከተ፤
- ✓ የዋናው ጥናት ተሳታፊ ተማሪዎችአጠቃላይ መረጃን በተመለከተ፤
- ✓ የዋናው ጥናት ቅድመ ሙከራ ፈተና ዓላማና የርዕስ አመራረጥ ሒደትን በተመለከተ፤
- ✓ የቅድመ ፈተና የጥገኛ ተላውጦ የልዩነት ትንትና (analysis of variance (ANOVA)) በሶስቱ ቡድኖች በተመለከተ ፤
- ✓ የዋናው ጥናት የሶስቱ ተጠኚ ቡድኖች የጥንድ ናሙና ቲ-ቴስት ውጤትን በተመለከተ፤
- ✓ የድህረ ፈተና የጥገኛ ተላውጦ የልዩነት ትንትና (analysis of variance (ANOVA)) በሶስቱ ቡድኖች በተመለከተ፤
- ✓ የቅድመ ፈተና (Pre test) ንዑሳን የተማሪዎች የመጻፍ ክሂሎች ወይም ጥገኛ ተላውጦዎች (dependent variables) ተናጥላዊ የዋና ጥናት ውጤት የልዩነት ትንተና (ANOVA) በተመለከተ፤
- ✓ የድህረ ፈተና (Post test)፣ ንዑሳን የመጻፍ ክሂሎች ወይም ጥገኛ ተላውጦዎች (dependent variables) የሶስቱ ቡድኖች የዋና ጥናት የውጤት የልዩነት ትንተና (ANOVA) በተመለከተ፤
- ✓ በእያንዳንዱ ቡድን ውስጥ የተማሪዎች ንኡሳን የመጻፍ ክሂሎች የተጽእኖ ደረጃ ንጽጽራዊ ትንተናን በተመለከተ፤
- ✓ የአራሚዎች የቅድመ ፈተና እና የድህረ ፈተና አስተራረም አስተማማኝነት (inter-rater reliability) ን በተመለከተ፤እና፡-
- ✓ ተማሪዎች በፅህፈት ልምምዱ ወቅት በተከናወነው የመምህር-ተማሪ ምክክራዊ ምጋቤ ምላሽና የመምሀር ጽሁፋዊ ምጋቤ ምላሽ ላይ ያላቸው ግንዛቤ ወይም አስተያየት ምን እንደነበር፤

የቀረቡ ሲሆኑ፣ ከእነዚህ መካከል የተወሰኑት በስሮቻቸው ንኡሳንና የንኡስ ንኡሳን ጉዳዮችን ሲያካትቱ ቀሪዎቹ ደግሞ በአንድ ነጠላ ጉዳይ ላይ ያተኮሩ ነበሩ፡፡ ከዚህ አንጻር ረዘም ያለ የመረጃ ትንተናና ንኡሳን ጉዳዮች ያካተቱትን ርእሶች፣ አበይት ነጥቦቻቸውን ባጭሩ ለመገንዘብ ይቻል ዘንድ መዳረሻዎቻቸው ላይ መሰረታዊ ነጥቦቻቸውን አመላካች የሆኑ የማጠቃለያ ሐሳቦችን "ማጠቃለያ" በሚል ንኡስ ርእስ ስር ለማቅረብ ጥረት ተደርጓል፡፡ በአንጻሩ ትኩረታቸው በአንድ ጉዳይ ላይ የሆኑትን ንኡሳን ርዕሶች ማዕከላዊ ሀሳቦቻቸውን በፍጥነት ለመረዳት ስለማያዳግት፣ የማጠቃለያ ሐሳብ ማቅረቡ አስፈላጊ ሆኖ ባለመገኘቱ፣ ንኡሳን የማጠቃለያ ሐሳቦች አልቀረበላቸውም፡፡ በተከታዩ ምእራፍ አምስትም የጥናቱ ግኝት ማብራሪያ ይቀርባል፡፡

ምዕራፍ አምስት

የጥናቱ ግኝት ማብራሪያ (DISCUSSIONS OF STUDY RESULTS)

በምእራፍ አራት ስር የቀረቡት የተለያዩ የመረጃ ትንታኔዎች በአጠቃላይ አበይት የትኩረት አቅጣጫዎቻቸው የነበሩት አምስት መሰረታዊ ጉዳዮች ነበሩ። እነዚህ መሰረታዊ ጉዳዮችም በቅድሚያ የጥናቱን መሰረታዊ ዓላማ ማለትም "በተማሪዎች ጽሁፋዊ ስራዎች ላይ የሚደረጉ የመምህር-ተማሪ ምክክር(Conferencing) እና የመምህር ጽሁፋዊ ምጋቤ ምላሽ (Written Feedback) በተማሪዎች የመጻፍ ክሂል ላይ ያላቸው ተጽዕኖዎች" ትንታኔ በማስቀደም በተከታይነትም የጥናቱን ንኡሳን ዓላማዎች በዝርዝር የሚተነትኑ ነበሩ።

በመሆኑም ጥናቱ በዋነኛነት በሁለት መሰረታዊ ተላውጦች ላይ ያተኮረ ነበር። እነዚህም የመምህር ተማሪ ምስክራዊ ምጋቤ ምላሽ እና የመምህር ጽሁፋዊ ምጋቤ ምላሾች በተማሪዎች የመጻፍ ክሂል ላይ ያላቸውን ተጽዕኖ መመርመር ነበር። የጥናቱን ንግኝት ማብራሪያም ከእነዚህ ሁለት ተላውጦዎች አኳያ እንደሚከተለው በተናጠል ለመግለጽ ይቻላል።

የመምህር ተማሪ ምስክራዊ ምጋቤ ምላሽን ተጽዕኖ በተመለከተ በዚህ ጥናት እና በሌሎችም መሰል ጥናቶች (Carnicelli 1980፣ Harris 1986፣ Keh 1990፣ Brender 1995፣ Italo 1999፣ Ferris 2002፣ Bayraktara 2009፣…) ላይ እንደተረጋገጠው የመምህር ተማሪ ምስክራዊ ምጋቤምላሽ በተገቢውና በትክክለኛው አካሄድ ከቀረበ በሁለተኛ ቋንቋ ተማሪዎች የመጻፍ ክሂል እድገት ላይ ከፍተኛ ለውጥ ለማምጣት የሚያስችል ሥልት ነው ለማለት ይቻላል። ከዚህ አኳያ Harris (1986፣3) ባከናወኑት ጥናት የጠቆሟቸው የመምህር ተማሪ ምክክራዊ ምግበመረጃ አምስት መሰረታዊ ፋይዳዎች፣ ማለትም የመምህር ተማሪ ምክክራዊ ምጋቤ ምላሽ ግላዊ ትምህርትና ማብራሪያ በማቅረብ የመጻፍ ክህሎትን የማዳበር ላቅ ያለ አቅም ያለው መሆኑ፣ እጅግ ሰፊና ጥልቅ የሆኑ ምጋቤ ምላሻዊ አስተያየቶችን በአጭር ጊዜ በማቅረብ የመምህራን ጊዜ ለመቆጠብ መቻሉ (ከጽሁፋዊ አስተያየት አንጻር)፣ የፊት ለፊት ገለጻና ክንዋኔ ከመሆኑ ጋር በተዛመደም የተሻለ ግልጽና የተመጠነ ሊሆን መቻሉ፣ መምህሩና ተማሪውን በማቀራረብ መልካም ተግባቦታዊ ሂደት እንዲፈጠር ማስቻሉ እንዲሁም ከምክክራዊ ሂደቱ የሚመነጭ የሂሳዊና የተጠያቃዊ አስተሳሰብን በተማሪዎች ህሊና እንዲቀረጽ የማስቻል አቅሙ ጉልህ መሆኑን በዚህ በተከናወነው ጥናትም ላይ በተግባር ለማረጋገጥ ተችሏል። ከዚህ አንጻር የዚህ ጥናት ውጤት ከላይ ለአብነት የተጠቆሙት አጥኚዎች የደረሱበትን የመደምደሚያ ሀሳብ የሚያጠናክር ሆኖ ተገኝቷል ማለት ይቻላል።

በሌላም በኩል ተማሪዎቹ በሚያከናውኑት የምክክራዊ ሂደት ተሳትፎ ላይ ከመምህሩ (ባለሙያ) የሚቀስሙትን የሐሳብ አገላለጽ እና እነሱ ከሚያቀርቧቸው ጥያቄዎች፣ ገለጻዎች፣ ማብራሪያዎች አኳያ ከመጻፍ ክሂላቸው በተጓዳኝነት የንግግር ክሂላቸውንም ማዳበር መቻላቸውንና የፍራሀት ስሜታቸውንም ማስወገድ መቻላቸውን ለመረዳት ተችሏል፡፡ ከዚህም ባሻገር ጽሁፋዊ ተግባራትን ማከናወን ያለባቸው ለምዘና ወይም ውጤት ለማግኘት ወይም ለማጣት ሳይሆን በሚቀርቡላቸው አበረታች አስተያየቶች በመታገዝ ጠንካራ ጎኖቻቸውን በተሻለ ደረጃ ለማሳደግ እንዲሁም ከሚቀርቡላቸው ሂሳዊ አስተያየቶችና ውሱን አሉታዊ ሀሳቦች በመነሳት ድክመቶቻቸውን ለማረም የሚስችላቸው የመማር-ማስተማሩ ሂደት አንዱ ክፍል እንደሆነ እንዲገነዘቡት አድርጓቸዋል፡፡

በመሆኑም ተማሪዎች ከዚህ ቀደም ይማሩበት እንደነበረው ውጤት ተኮር የጽህፈት ትምህርት፣ ከመምህራቸው በቀዳሚነት የሚፈልጉት ወይም የሚጠብቁት ማርክ ወይም ውጤት እንዲጻፍላቸው እና ጽሁፋዊ ስራውን ሳይሆን የተጻፈውን ውጤት በማየት ብቻ ወረቀቱን ከእነሱ የሚያርቁት አልያም ቀደው የሚጥሉት እንዳልሆነ ግንዛቤ አግኝተዋል ማለት ይቻላል፡፡ ስለዚህም በዚህ ጥናት ላይ ተግባራዊ በሆነው የጽህፈት ልምምዳዊ ሂደት መማራቸው፣ የጽሁፋዊ ስራዎቻቸውን ድክመት ጥንካሬ በተመለከተ ከመምህራቸው ጋር በጥልቀት በመወያየትና ስራዎቻቸውንም ደግመው ደጋግመውም በማንበብ በመጨረሻም ተከታታይ ክለሳዎችን ማከናወን እንደሚጠበቅባቸው አስቀድመው እንዲረዱ የሚያደርጋቸው መንገድ እንደሆነ ለመገንዘብ ተችሏል፡፡ ከዚህም ባሻገር በራስ የመተማመን ስሜታቸውን ከጊዜ ወደግዜ በማሻሻልና ለጽሁፋዊ ስራ ያላቸውን ተነሳሶት እንዲያዳብሩ እንዳገዛቸው ለማወቅ ተችሏል፡፡ አጥኚው በክፍል ውስጥ የልምምድ ሂደት ላይ በተግባር እንዳስተዋለው ተማሪዎች ጽሁፋዊ ስራዎቻቸውን እንዲያሳዩ ከመጠየቃቸው በፊት በራሳቸው ተነሳሽነት አስተያየት በጽሁፍም ሆነ በውይይት መልክ እንዲሰጣቸው ጥያቄ ያቀርቡ ነበር፡፡ ይህ የሚያስገነዝበው ተማሪዎች ልምምዳዊ ተግባራቱን መሰረታዊ አላማ በሚገባ መረዳታቸውን እና የሂደቱንም ቅደምተከተላዊ የአተግባበር ስርአት አስቀድመው የሚያውቁት መሆኑን ነው፡፡

በመሆኑም ከዚህ መረዳት የሚቻለው መምህራን በተለይ ተማሪዎችን የመጻፍ ክሂል ልምምዳዊ ሂደት ከማሰራታቸው በፊት እንደ የመምህር ተማሪ ምክክራዊ ምጋቤ ምላሽና የመምህር ጽሁፋዊ ምጋቤ ምላሽ የመሳሰሉ በጥናት የተፈተሹ መሰል ውጤታማ ተግባራትን ወጥነት ባለው መልኩ ሳይሰለቹ በተከታታይ እንዲተገብሩ ማድረግና የትግበራውን መሰረታዊ አላማም ለተማሪዎች ማስገንዘብ ጠቀሜታው የጎላ መሆኑን ነው፡፡

ሌላው የዚህ ጥናት ውጤት እንደምታዊ ትርጓሜ የሚያረጋግጠው የመምህር ምጋቤ ምላሽ ያከናወኑ ተማሪዎች ከቁጥጥር ቡድን ተማሪዎች አንጻር ሲታዩ፣ በድህረ ፈተና ላይ የተሻለ ውጤት ማስመዝገባቸው የሚያሳው ተማሪዎቹ ከሚፈጽሟቸው ግድፈቶች እርማት ወይም ማስተካከያ ባሻገር ማስተላለፍ የፈለጉትን ሐሳብ ወይም አካባቢቸው የመግለጽ አቅማቸው ከቁጥጥር ቡድኑ ተማሪዎች አንጻር ሲመዘኑ የላቀ መሆኑን ነው፡፡ ይህም Edge (1990) የመምህር ምጋቤ ምላሽ መሰረታዊ ግቡ ምን እንደሆነ ካቀረቡት ሐሳብ ጋር የሚዛመድ ነው፡፡ እንደምሁሩ ማብራሪያም የመምህር ምጋቤ ምላሽ አብይ አላመው አንድን ጽሁፋዊ ስራ በማረም የተማሪዎችን ስራ ፍጹም ትክክለኛ ማድረግ ሳይሆን በማንኛውም ርእሰጉዳይ ላይ ሐሳብን በብቃት የመግለጽ ስልትን ማስተማር መሆኑን ከጠቆሙት ሐሳብ ጋር ይዛመዳል፡፡

ስለዚህም የመምህር ምጋቤ ምላሽ ፈርጀብዙ ፋይዳዎች እንዳሉት የጥናቱ ውጤት አንደምታዊ ትርጓሜ አመላካች ነው፡፡ የመጻፍ ክሂል ከአፍላቂ የክሂል (productive skills) ፈርጆች ውስጥ አንዱ መሆኑ ይታወቃል፡፡ በመሆኑም የተማሪዎች የመጻፍ ክሂል መሻሻል በትይዩነት ሃሳብ የመፍጠር (የመፈንጠቅ)፣ የማደራጀትና በገሃድ አውጥቶ የማሳየት(የመጻፍ) አቅማቸውን ማሻሻል መቻላቸውን ያሳያል፡፡ በመሆኑም የመምህር ጽሁፋዊ ምጋቤ ምላሽና የመምህር ተማሪ ምክክራዊ ምጋቤ ምላሾች ማጠንጠኛቸው (መነሻቸው) የተማሪዎች ጽሁፋዊ ስራዎች ቢሆኑም፣ በተጨማሪም መሰረታዊ ግባቸውም ተማሪዎች ጽሁፋዊ ተግባራት በብቃት ለመወጣት የሚያስችል ክህሎት እንዲናጎላብቱ ማስቻል ቢሆንም፣ ከተማሪዎቹ ምላሽም ሆነ አጥኚው በተግባር እንደተረዳው ከመጻፍ ክሂል እና ከቋንቋ ትምህርቱም ባሻገር የአስተሳሰብ አድማሳቸውን ለማስፋትና አካባቢያቸውን ለመግለጽ አስችሏቸዋል ለማለት ይቻላል፡፡

ከትግበራ ሂደቱ እና በጥናቱ ውጤት ማረጋገጥ የተቻለው ሌላው ጉዳይ፣ የመምህር ተማሪ ምክራዊ ሂደቱን ቡድናዊ እና ተናጥላዊ በማድረግ እያፈራረቁ መተባበሩ ለመምህራንም ሆነ ለተማሪዎቹ ከፍተኛ ፋይዳ ያለው መሆኑን ነው፡፡ ለምሳሌም ከተማሪዎች አንጻር፣ ተማሪዎች አንዱ የሌላው ጠንካራ ጎኖችን በልምድነት እንዲቀስሙ ሲረዳ፣ በአነጻሩ “ብልህ ከሌሎች ስህተቶች ይማራል” እንዲሉ ተማሪዎች የሌሎች ተማሪዎችን ስህተቶች እንዳይደግሙ ይረዳቸዋል፡፡ በአንጻሩ ከመምህራን አኳያም ተመሳሳይ እና ተደጋጋሚ የሆኑ በተለይ በአፍ መፍቻ ቋንቋ ተጽዕኖ ምክንያት የሚከሰቱ ወይም የአፍ መፍቻን ቋንቋን ሰዋሰዋዊ ስርአት ወደ ሚማሩት ቋንቋ በማሸጋገር የሚፈጽሟቸውን የወል ግድፈቶች በአጭር ጊዜ ለይቶ ምጋቤ ምላሾችን በምክክራዊ ሂደቶች ወይም በጽሁፍ በማቅረብ ዘላቂ መፍትሄ ለመስጠት ያስችላል፡፡

በተጨማሪም መምህራን እነዚህን ስልቶች በትግባር ላይ በማዋል ቢጠቀሙባቸው፣ የመጻፍ ክሂሉን የመማር ማስተማር ሂደት በማፈራረቅ አሰልቺነትንም ለማስወገድ እንደሚረዳ በጥናቱ የትግበራ ሂደት ለመገንዘብ ችሏል። ከትግበራ አኳያም በመምህር ምጋቤ ምላሽ ሂደት ወቅት በመምህሩም ሆነ በተማሪዎች ዘንድ በቅድመ፣ በጊዜ እና በድህረ ምክክር ሂደት ወቅት መተግበር ያለባቸው ጉዳዮችን ሳያዛቡ ተግባራዊ ማድረግ መዘንጋት የለበትም።

በመሆኑም ከተማሪዎች የግንዛቤና የክፍል ደረጃ አንጻር ቅድሚያ የሚሰጣቸውን ጉዳዮች መለየቱና መመዝገቡ፣ በውይይት ጊዜም ተማሪዎች ሐሳባቸውን እንዲገልጹ በቂ ጊዜ በመስጠትና በማበረታት ሁለትዮሻዊ ተግባቦታዊ ግንኙነቱን ማጠናከርና በሁለቱም ወገን ማስታወሻ መመዝገቡ አስፈላጊነቱ የጎላ ነው። ለተገኘው አዎንታዊ ውጤትም እገዛ ማድረጉን መረዳት ተችሏል። በድህረ ምስክራዊ ሂደቱም ላይ የዕለቱን የውይይት አበይት ነጥቦች እንዲሁም በተማሪው ትኩረት ማግኘት ያላቸው ቀጣይ ጉዳዮች በማስታወሻ መያዝይ ኖርባቸዋል። ይህተግባር አንድም ተማሪ ወደፊት ማሻሻል የለበትን ድክመቶችና ማጠናከር ያለበትን ጥንካሬ በውል እንደገነዘብ ሲረዳው። ከመምህራን አንጻር ምየ ቀጣይ ንጊዜ የውይይት አጀንዳ ለመቅረጽና ተማሪው ለውጥ ያሳየባቸውን ወይም ያላሳየባቸውን ጉዳዮች በመለየት ፍሬ ወይም ትርጉም ያለው ምስክራዊ ተግባራትን ለማከናወን እንደሚቻል በዚህ ጥናት ላይ በተግባር ለማረጋገጥ መቻሉን የተገኘው የጥናት ውጤት ያለክታል። ይህ ክዋኒም በተናጥል መከናወኑ ተማሪዎች ወደራሳቸው (ወደውስጣቸው) በማት ለለውጥ እንዲነሱ የሚያነሳሳቸው መሆኑን በጥናቱ ሂደት ማረጋገጥ ተችሏል። በአንጻሩም ስክራዊ ሂደቱ በጥቅሉ ለተማሪዎቹ በሙሉ የሚከናወን ቢሆን በተማሪዎች መካከል ከሚኖረው የችሎታ ተበልጦ ጋር የተገናዘበ ተገቢ የሆነ ምስክር ለማከናወን ካለመሳቻሉም በላይ ተማሪዎችም ወደውስጣቸው በመመልከት ትኩረት ሰጥተው እንዲሰሩ ና መሻሻሎችን እንደየመጡ የሚያስችላቸው መሆኑ ተናጠላዊ የመምህተ ተማሪ ውይይት ካላከናወኑት ቁጥጥራዊ ቡድን ተማሪዎች ካስመዘገቡት ውጤት መረዳት ይቻላል።

በሌላ በኩል በቁጥጥር ቡድን ተማሪዎች የተመዘገበው ውጤት የሚጠቀመው እውነታ፣ በውጤት ተኮር አቀራረብ ተማሪዎችን ለመመዘን(ለመፈተን) አላማ ብቻ ታቅዶ ጽሁፋዊ ተግባራትን ማከናወኑ ተማሪዎች የጽህፈትን ስራ እንዲማሩበት ሳይሆን እንዲፈሩት ከማድረጉም ባሻገር የጽህፈት ክሂል ላይ ፈጣንና ከፍ ያለ ውጤት ማስመዝገብ ሂደቱን አዳጋች እንደሚያደርገው የቁጥጥር ቡድኑ ተማሪዎች (ከሙከራ ቡድኖቹ ተማሪዎች አንጻር ሲታዩ) በልምምዳዊ ሂደቱ ትግበራ ላይ የነበራቸው ተነሳሶት እና ያስመዘገቡት ውጤት ያሳያል።

ይሁንና ምንም አይነት ጽሁፋዊ ተግባራትን ከማያከናውኑ ተማሪዎች አንጻር ሲታይ፣ ተማሪዎች ሰፊ ልምምድ ከማከናወንና ከግላዊ እርማት አንጻር ለውጥ ሊያሳዩ እንደሚችሉ ይህ በቁጥጥር ቡድኑ የተመዘገበው ውጤት አመላካች ነበር፡፡ በመሆኑም በተለያዩ ምክንያቶች መምህራን መምህር ምጋቤ ምላሽ ማቅረብ በማችሉበት ሁኔታ ውስጥ ቢሆኑ እንኳን፣ ተማሪዎች ተከታታይነት ያለው ጽሁፋዊ የልምምድ ተግባራትን እንዲተገብሩ እድሉን መስጠቱ በአማራጭነት ሊታይ እንደሚችል የጥናቱ ግኝት ያሳያል፡፡ ከዚህ አኳያ "ተገቢ የሆነ የመምህራን ምጋቤ ምላሽ ያልቀረበበት የተማሪዎች ጽሁፋዊ ስራ ልምምድ ሂደት ምንም ካለመጻፍ ይቆጠራል" የሚል ሐሳብ ያላቸውን ምሁራን አስተያየት ከዚህ ጥናት ግኝት ጋር የሚቃረን ሃሳብ ነበር ለማለት ይቻላል፡፡ ምክንያቱም በዚህ ጥናት (የሙከራ ጥናትም ሆነ ዋናው ጥናት) ላይ በተግባር እንደተረጋገጠው፣ ተገቢ የሆነ የመምህር ምጋቤ ምላሽ ያላከናወኑ የቁጥጥር ቡድን ተማሪዎች በድህረ ፈተና ውጤቶቻቸው ላይ መሻሻል መሻሻል ማሳየታቸውን ለማየት ተችሏል፡፡

ባጠቃላይ ከላይ የቀረበው የጥናቱ ውጤት ማብራሪያ ከጥናቱ አብይ አላማ አንጻር ሲሆን ከዚህ በመቀጠልም ከጥናቱ ዝርዝር ዓላማዎች አኳያ የጥናቱን ግኝት ማብራሪያ ይሆናል፡፡

የመጀመሪያው የጥናቱ ንኡስ ዓላማ የመምህር-ተማሪ ምክክር በተማሪዎቹ የመጻፍ ክሂል ዕድገት ላይ ምን አይነት ተጽእኖ (አዎንታዊ ወይም አሉታዊ ተጽእኖ) እንዳለው እና የተጽእኖው ደረጃም ምን ያህል እንደሆነ መመርመር፤ የሚለው ሲሆን በዚህም መሰረት፣ የመምህር-ተማሪ ምክክር ያከናወኑ የቡድን አንድ ተማሪዎች በአጠቃላይ በመጻፍ ክሂላቸው ላይ ጉልህ የሆነ አዎንታዊ የውጤት መሻሻል ማስመዝገባቸውን፣ የድህረ ሙከራ ፈተና ውጤቶቻቸው ከቁጥጥር ቡድኑ ጋር በንጽጽር ሲታይ ከተመዘገበው ውጤት ለማረጋገጥ ተችሏል፡፡

በመሆኑም ከዚህ የመረጃ ትንታኔ ሒደት መገንዘብ የሚቻለው፣ በተማሪዎች ጽሁፋዊ ስራዎች ላይ የሚከናወነው የመምህር-ተማሪ ምክክር፣ በተማሪዎች አጠቃላይ የመጻፍ ክሂል እድገት ላይ ያለው የተጽእኖ አይነት አዎንታዊ መሆኑን እንዲሁም የተጽእኖው ደረጃም ጉልህ መሆኑን ነው፡፡ ስለዚህም ከጥናቱ መላምቶች መካከል፣ "የመምህር-ተማሪ ምክክር ባከናወኑ ተማሪዎችና በቁጥጥር ቡድን ተማሪዎች መካከል አጠቃላይ የመጻፍ ክሂል እድገትን በተመለከተ በድህረ ሙከራ ፈተና አማካይ ውጤቶቻቸው ላይ ጉልህ ልዩነት አለ፡፡" የሚለው አማራጭ መላምት ተቀባይነት ማግኘቱን ለማረጋገጥ ተችሏል፡፡

ሁለተኛው የጥናቱ ንኡስ ዓላማ የመምህር ጽሁፋዊ ምጋቤ ምላሽ በተማሪዎቹ የመጻፍ ክሂል ዕድገት ላይ ምን አይነት ተጽእኖ (አዎንታዊ ወይም አሉታዊ ተጽእኖ) እንዳለው እና የተጽእኖው ደረጃም ምን ያህል እንደሆነ መመርመር፤ የሚለው ሲሆን ለዚህ የጥናቱ ንኡስ

ዓላማ በቀዳሚነት መልስ ሊሰጥ የሚችለው መረጃና ትንታኔ የሚገኘው በንኡስ ክፍል 4.8.2 ስር ነው፡፡

በአጠቃላይ በዚህ ንኡስ ክፍል ቡድን ሁለት ከቡድን ሶስት ጋር በንጽጽር የታዩ ሲሆን፣ ከተከናወነው የመረጃ ትንተና ሂደት መረዳት እንደተቻለው የመምህር ጽሁፋዊ ምጋቤ ምላሽ ያከናወኑ ተማሪዎች ከቁጥጥር ቡድኑ አንጻር ሲታዩ ጉልህ የሆነ አዎንታዊ መሻሻል ማስመዝገባቸውን ለመረዳት ተችሏል፡፡

በመሆኑም ይህ ውጤት ከጥናቱ መላምቶች መካከል "የመምህር ጽሁፋዊ ምጋቤ ምላሽ ባከናወኑ ተማሪዎችና በቁጥጥር ቡድን ተማሪዎች መካከል አጠቃላይ የመጻፍ ክሂል እድገትን በተመለከተ በድህረ ሙከራ ፈተና አማካይ ውጤቶቻቸው ላይ ጉልህ ልዩነት አለ፡፡" የሚለው አማራጭ መላምት ተቀባይነት ያገኘ መሆኑን ለማረጋገጥ ተችሏል፡፡

ሶስተኛው የጥናቱ ንኡስ ዓላማ የመምህር-ተማሪ ምክክር እና የመምህር ጽሁፋዊ ምጋቤ ምላሽ የተማሪዎቹን የመጻፍ ክሂል እድገት ከማጎልበት አኳያ ያላቸውን ተመሳሳይነት ወይም ልዩነት በሙከራዊ ጥናት መመርመር፤የሚለው ሲሆን በዚህ መሰረት በተናጠል የተገኙትን ውጤቶች ትንታኔ ሲቃኝ፣ የመምህር-ተማሪ ምክክር እና የመምህር ጽሁፋዊ ምጋቤ ምላሽ የወሰዱ የሁለቱም ቡድን ተማሪዎች በአጠቃላይ የመጻፍ ክሂሎቻቸው ላይ ጉልህ የሆነ መሻሻል ማሳየታቸውን ለማረጋገጥ መቻሉ ቀዳሚው የዚህ ጥናት ግኝት ነው ለማለት ይቻላል፡፡ በሌላ በኩል ይህ (ሁለቱም የምጋቤ ምላሽ አይነቶች በተማሪዎች ጽሁፋዊ ስራዎች ላይ ያለቸው አዎንታዊ አስተዋጽኦ) እነደተጠበቀ ሆኖ የተገኙት ውጤቶች ተጨማሪ እውነታንም አመላካች ነበሩ ለማለት ይቻላል፡፡ ይህ ተጨማሪ እውነታ አመላካች መረጃም የሚመነጨው ሁለቱ ቡድኖች በተናጠል ያስመዘገቡትን አማካይ አሐዛዊ የውጤት መሻሻል መጠን በማነጻጸር ይሆናል፡፡

በመሆኑም ሁለቱም ቡድኖች ከአጠቃላይ የመጻፍ ክሂል አንጻር ርስበርስ ሲነጻጸሩም የተገኘው ውጤት እንደሚያሳየው በመካካላቸው ጉልህ የሆነ ልዩነት አለመታየቱን ያመለክታል፡፡ ይህም ውጤት በጥናቱ መላምቶች መካከል "የመምህር-ተማሪ ምክክር ባከናወኑ ተማሪዎችና የመምህር ጽሁፋዊ ምጋቤ ምላሽ በተሰጣቸው ተማሪዎች መካከል አጠቃላይ የመጻፍ ክሂል እድገትን በተመለከተ በድህረ ሙከራ ፈተና አማካይ ውጤቶቻቸው ላይ ጉልህ ልዩነት የለም፡፡" የሚለው አልቦ መላምት ተቀባይነት እንዲኖረው ያደርጋል፡፡

በአጠቃላይም ይህ የተመዘገበው ውጤት የሚጠቁመው በሁለቱ የመምህር የምጋቤ ምላሽ አይነቶች መካከል ተባልጦን በመፍጠር አንዱ ከሌላው የተሸለ የተማሪዎችን የመጻፍ ክሂል

ለማዳበር ያስችላል ለመደምደም የማይቻል መሆኑን ነው፡፡ ስለዚህም ሁለቱም ምጋቤ ምላሾች በተማሪዎች የመጻፍ ክሂል እድገት ላይ ተመሳሳይ የሆነ አዎንታዊ ጉልህ ተጽእኖ አሳይተዋል ብሎ ማጠቃለል ይቻላል፡፡

አራተኛው የጥናቱ ንኡስ ዓላማ የመምህር- ተማሪ ምክክርና የመምህር ጽሁፋዊ ምጋቤ ምላሽ የተለያዩ የተማሪዎች ንዑሳን የጽሁፍ ክሂሎችን (ጽሁፋዊ ስራ ይዘት፣ አደረጃጀት፣ ቃላት አመራረጥ፣ የቋንቋ አጠቃቀም እና ስርአተ ጽህፈት) ድክመቶች ከመቀነስ አንጻር፣ ሁለቱ የምጋቤ ምላሽ አይነቶች በእነዚህ የተለያዩ የተማሪዎች ንዑሳን የመጻፍ ክሂሎች ላይ የሚኖራቸውን ተጽእኖዎች ተመሳሳይነት ወይም ልዩነት ያላቸው መሆናቸውን መመርመር፤ የሚለው ሲሆን፣ በዚህም መሰረት ለዚህ ጥያቄ ምላሽ ይገኝ ዘንድ አምስቱ ንኡሳን ክሂሎች እያንዳንዱን በተናጠል፣ በሶስቱ ቡድኖች መካከል ያሳዩትን የለውጥ መጠን በንጽጽር ለመመልከት ተሞክሯል፡፡ የተገኘው ውጤት እንደሚያመለክተውም በተለይ የመምህር ጽሁፋዊ ምጋቤ ምላሽ ያከናወኑ ተማሪዎች በጽሁፋዊ ስራ አደረጃጀት፣ በቃላት አመራረጥና አጠቃቀም እና በስርአተ ጽህፈት ላይ ያስመዘገቡት መሻሻል የመምህር- ተማሪ ምክክር ካከናወኑ ተማሪዎች አንጻር ሲታይ ጉልህ መሆኑን ለማረጋገጥ ተችሏል፡፡ በመሆኑም የመምህር ጽሁፋዊ ምጋቤ ምላሽ እነዚህን ንኡሳን ክሂሎች ጉልህ በሆነ ደረጃ ከማዳበሩ አኳያ፣ በተለይ በእነዚህ ንኡሳን የመጻፍ ክሂሎች ላይ ጉልህ የሆነ አዎንታዊ ተጽእኖ አሳይቷል ለማለት ይቻላል፡፡

የመጨረሻው የጥናቱ ንኡስ ዓላማ የመምህር- ተማሪ ምክክርና የመምህር ጽሁፋዊ ምጋቤ ምላሽ የክፍል ውስጥ አተገባበር ሂደት በተመለከተ፣ በተማሪዎች የመጻፍ ክሂል እድገት ላይ ከሚኖራቸው አዎንታዊ ወይም አሉታዊ ተጽእኖዎች አንጻር ተማሪዎች ያላቸውን አስተያየት መመርመር፤ የሚለው ሲሆን ይህን በተመለከተ ተማሪዎቹ በአጠቃላይ በመምህር- ተማሪ ምክክር አቀራረብ ሒደትና በመምህር ጽሁፋዊ ምጋቤ ምላሽ አቀራረብ ሒደት ላይ ያላቸው አመለካከት ሲታይ፣ አዎንታዊ አመለካከት እንዳላቸውና በትግበራ ሂደቱም ላይ ደስተኞች መሆናቸውን ለመረዳት ተችሏል፡፡ ከዚሁ ጋር በተያያዘም የትምህርት አቀራረብ ሒደቱ በዚህ መልክ መከናወኑም አስገኝቶልናል ብለው ከጠቀሷቸው ጠቀሜታዎች መካከልም፣ ትምህርቱ (የአማርኛ ቋንቋ) በተለይም “ጽሁፋዊ ስራ ማቅረብ እጅግ ከባድ ነው” በሚል ፍራቻ ቀደም ሲል ለትምህርቱ የነበራቸው አሉታዊ አመለካከት መቀየሩንና ጽሁፋዊ ተግባራትንም ማከናወን እንደሚቻል በመረዳት ለትምህርቱ ያላቸው ፍላጎት ሊጨምር መቻሉን ጠቅሰዋል፡፡ በመሆኑም ከልምምዳዊ ተግባሩ በፊት የነበረባቸው አላስፈላጊ የሆነ የፍርሃት ስሜት በአንጻራዊነት ተወግዶ፣ መምህራንን ቀርቦ የማወያየት፣ የመጠየቅና ምላሽ የመስጠት ልምድ እንዲያዳብሩ

እንደረዳቸው ገልጸዋል፡፡ ከዚህም በተጨማሪ ልዩ ልዩ ልምምዳዊ ሒደቶችን ወይም መልመጃዎችን እንዲሁም የክፍል ውስጥ ስራ፣ የቤት ስራና ልዩ ልዩ ሙከራዎችና ፈተናዎችን የሚያከናውኑት እውቀትና ግንዛቤ ለማግኘት እንጂ ማርክ ወይም ውጤት ተጽፎ እንዲሰጣቸው ብቻ አለመሆኑን መገንዘባቸውን አመልክተዋል፡፡

በሌላም በኩል መምህራን በጽሁፋዊ ስራዎቻቸው ላይ አስተያየቶች፣ ጥያቄዎች፣ ማሻሻያዎች እና ልዩ ልዩ ማስተካከያዎችን የሚያቀርቡላቸው፣ ጽሁፋዊ ስራዎች ድክመት ስላለባቸው ወይም የተማሪዎች ችሎታ ዝቅተኛ ስለሆነ ሳይሆን ከጊዜ ወደ ጊዜ ችሎታቸው እየተሻሻለ እንዲሄድ ለማስቻል መሆኑን መረዳታቸውን ጠቁመዋል፡፡ በተለይም ጽሁፋዊ ምጋቤ ምላሽ የቀረበላቸው ተማሪዎች አስተያየቶቹ ከመጀመሪያ ጀምሮ እስከመጨረሻ ድረስ ከቀይ ብእር ይልቅ በአረንጓዴ ብእር በመጠቀም መቅረብ መቻሉ ቀደም ሲል በቀይ ብእር መቅረቡ ልምምዳዊ ተግባራቱን ከማከናወናቸው በፊት በ “አይሳካልኝም” እና በ “አልችልም” ባይነት ስሜት በውስጣቸው ይፈጠርባቸው የነበረው የፍርሃትና የድንጋጤ ስሜት ሊቀንስ መቻሉን በቃለመጠይቃዊ ሒደቱ ላይ በሰጧቸው ምላሾችና በጽሁፋዊ ስራዎቻቸው ላይ በተግባር ለማረጋገጥ ችለዋል፡፡ ይህ የጥናቱ ውጤት የሚያመለክተው በአገራችን በተለምዶ ምክንያቱ አሳማኝ ሆኖ በውል ባይታወቅም፡- በአንደኛ፣ በሁለተኛም ሆነ በኮሌጆችና በዩኒቨርስቲ ደረጃዎች ላይ መምህራን እርማትም ሆነ አስተያየት በቀይ ብእር(እስክርቢቶ) መጠቀማቸውን መለስ ብለው እንዲያስቡበት የሚሻ ጉዳይ መሆኑን ነው፡፡

ምዕራፍ ስድስት

ማጠቃለያ መደምደሚያ እና የወደፊት የጥናት አቅጣጫዎች

6.1. መግቢያ

በዚህ ምዕራፍ ውስጥ አራት አበይት ጉዳዮች ይቀርባሉ፡፡ እነዚህም በቀዳሚነት የዚህ ጥናት ውጥን ከሆነው ከጥናቱ ዓላማ በመነሳት እስከ ጥናቱ ግኝት ማብራሪያ ድረስ በዝርዝር የቀረቡ አበይት ነጥቦች ባጭጭሩ በጭምቅሐሳብ መልክ ይቀርባሉ፡፡ ከዚሁ ጋር በተያያዘም የጥናቱ መደምደሚያ ይቀርባል፡፡ በመቀጠልም የጥናቱን ግኝት እንዲሁም የጥናቱን ማጠቃለያና መደምደሚያ መሰረት በማድረግ፣ ባለድርሻ አካላትና የትምህርት ባለሞያዎች ወደፊት ትኩረት ሊሰጧቸው የሚገቡ ተግባራትን በተመለከተ፣ "የመፍትሄ ሐሳቦች" በሚል ርእስ ምክረሐሳቦችን ለመጠቆም ጥረት ተደርጓል፡፡ በመጨረሻም ይህን ጥናት እውን ለማድረግ ከተከናወነው ጥልቅ ንባብና ከጥናቱ ሙከራዊ የትግበራ ሒደት በመነሳት፣ ለቀጣይ ተመራማሪዎች የጥናት አቅጣጫዎች ሐሳብ ፈንጣቂ ሊሆኑ ይችላሉ ተብለው የሚታሰቡ ርእሰ-ጉዳዮች "የወደፊት የጥናት አቅጣጫዎች" በሚል ንዑስ ርዕስ ስር ለመጠቆም ተሞክሯል፡፡

6.2. ማጠቃለያ

የዚህ ጥናት ዓብይ ዓላማ የነበረው፣ የመምህር-ተማሪ ምክክር (Conferencing) እና የመምህር የጽሑፍ ምጋቤ ምላሽ (Written Feedback) በተማሪዎች የመጻፍ ክሂል ዕድገት ላይ ያላቸው ተጽዕኖ በጥቅሉ ሲታይ ምን አይነት (አዎንታዊ ወይስ አሉታዊ) እንደሆነና የተጽእኖው ደረጃም ምን ያህል እነደሆነ በሙከራዊ ጥናት መመርመር ነበር፡፡ በዚህ አቢይ ዓላማ ስር በጥናቱ መቋጫ ላይ ምላሽ ያገኛሉ ተብለው የታሰቡ አምስት የጥናቱ ንኡሳን ዓላማዎችም ነበሩ፡፡ እነዚህም፡- 1ኛ. የመምህር-ተማሪ ምክክር በተማሪዎቹ የመጻፍ ክሂል ዕድገት ላይ ምን አይነት ተጽእኖ (አዎንታዊ ወይም አሉታዊ ተጽእኖ) እንዳለው እና የተጽእኖው ደረጃም ምን ያህል እንደሆነ መመርመር፤2ኛ. የመምህር ጽሁፋዊ ምጋቤ ምላሽ በተማሪዎቹ የመጻፍ ክሂል ዕድገት ላይ ምን አይነት ተጽእኖ (አዎንታዊ ወይም አሉታዊ ተጽእኖ) እንዳለው እና የተጽእኖው ደረጃም ምን ያህል እንደሆነ መመርመር፤3ኛ. የመምህር-ተማሪ ምክክር እና የመምህር ጽሁፋዊ ምጋቤ ምላሽ የተማሪዎቹን የመጻፍ ክሂል እድገት ከማጎልበት አኳያ ያላቸውን ተመሳሳይነት ወይም ልዩነት በሙከራዊ ጥናት መመርመር፤ 4ኛ. የመምህር- ተማሪ ምክክርና የመምህር ጽሁፋዊ ምጋቤ ምላሽ የተለያዩ የተማሪዎች ንዑሳን የጽሁፍ ክሂሎችን (ጽሁፋዊ ስራ ይዘት፣

አደረጃጀት፣ ቃላት አመራረጥ፣ የቋንቋ አጠቃቀም እና ስርአተ ጽህፈት) ድክመቶች ከመቀነስ አንጻር፣ ሁለቱ የምጋቤ ምላሽ አይነቶች በእነዚህ የተለያዩ የተማሪዎች ንዑሳን የመጻፍ ክሂሎች ላይ የሚኖራቸውን ተጽእኖዎች ተመሳሳይነት ወይም ልዩነት ያላቸው መሆናቸውን መመርመር፤ በመጨረሻም፡- 5ኛ. የመምህር- ተማሪ ምክክርና የመምህር ጽሁፋዊ ምጋቤ ምላሽ የክፍል ውስጥ አተገባበር ሂደት በተመለከተ፣ በተማሪዎች የመጻፍ ክሂል እድገት ላይ ከሚኖራቸው አዎንታዊ ወይም አሉታዊ ተጽእኖዎች አንጻር ተማሪዎች ያላቸውን አስተያየት መመርመር፡፡ የሚሉት ንኡሳን የጥናቱ ጥያቄዎች ነበሩ፡፡

ጥናቱ የተከናወነው በዶዶላ ሁለተኛ ደረጃ ትምህርት ቤት ውስጥ ሲሆን ጥናቱ የተከናወነበት የጊዜ ገደብም ከ 2005 ዓ.ም እስከ 2007 ዓ.ም ድረስ አጥኚው በአካል በመገኘት ለትልመ ጥናቱ፣ ለሙከራ ጥናቱና ለዋናው ጥናት የሚረዱ የተለያዩ መረጃዎችን ከትምህርት ቢሮዎች፣ ከመምህራን እንዲሁም በዋነኛነት የጥናቱ ተሳታፊዎችከነበሩት ተማሪዎች ተግባራዊ የክፍል ውስጥ ልምምዳዊ ሒደቶችን በማከናወን፣ ልዩ ልዩ መረጃዎችን በማሰባሰብ ነበር፡፡ የእነዚህ መረጃዎች የመሰብሰቢያ መሳሪያዎችም በቀዳሚነት ተማሪዎች በክፍል ውስጥ ያከናወኑዋቸው ልዩ ልዩ መልመጃዎች (በ2006 ዓ.ም እና በ2007 ዓ.ም ሁለት ተከታታይ የትምህርት ዘመናት ውስጥ፣ ለሁለት ወሰነ ትምህርት የተከናወነ)፣ ለጥናቱ ተተኳሪዎች የቀረበ የቅድመ ሙከራና የድህረ ሙከራ ፈተናዎቸ እንዲሁም ለጥናቱ ተሳታፊ ተማሪዎች፣ ለአማርኛ መምህራን፣ ለርዕሳነ መምህራን እና ለትምህርት ቢሮ ሐላፊዎች (በ2005 ዓ.ም በትልመ-ጥናቱ ዝግጅት ወቅት በአጠቃላይ በምእራብ አርሲ ዞን የሚገኙ ሁለተኛ ደረጃ ትምህርት ቤቶችን ሁኔታ በተመለከተ) በቀረቡላቸው ቃለመጠይቆች አማካይነት ነበር፡፡

ይህን የጥናቱን ዓላማ ከዳር ማድረስ ይቻል ዘንድም፣ ሙከራዊ ጥናት ተግባራዊ ተደርጓል፡፡ ይህ የጥናት ስልት የተመረጠበት ምክንያትም ከጥናቱ አቢይ ዓላማ አንጻር (ጥገኛ ያልሆኑ ተላውጦዎች ጥገኛ በሆኑ ተላውጦዎቸ ላይ ያላቸውን ተጽእኖ መመርምር) ተመራጭ በመሆኑ ምክንያት ነበር፡፡ በዚህም መሰረት ከተከናወኑት ልዩ ልዩ ንኡሳንና ዓበይት ተግባራት መካከል ቀዳሚው ዓብይ የመረጃ ትንተና ተግባር የነበረው ሶስቱም የጥናቱ ተሳታፊቡድኖች በተናጠል ሲታዩ ከልምምዳዊ ተግባራቱ በኋላ በድህረ ፈተና ውጤቶቻቸው ላይ ያሳዩትን አሉታዊ ወይም አዎንታዊ ለውጦች መመርመር ነበር፡፡ በዚህ ሒደት የተገኘው ምላሽ እነደሚጠቁመውም፣ ሁለቱም የሙከራ ቡድኖች በተናጠል ከቁጥጥር ቡድኑ አንጻር ሲታዩ በጽሁፋዊ ክሂላቸው እድገት ላይ ጉልህ የሆነ አዎንታዊ መሻሻል ማሳየታቸውን ለማረጋገጥ ተችሏል፡፡ ይህም መሻሻል በአሐዝ ሲገለጽ፡- የቡድን አንድ ተማሪዎቹ አማካይ የመጻፍ ክሂል ውጤታቸው በ14.2

ነጥብ ሲጨምር፣ በተመሳሳይ ቡድን ሁለት በ15.39 ነጥብ እንዲሁም ቡድን ሶስት ተማሪዎቹ አማካይ የመጻፍ ክሂል ውጤታቸው በ8.11 አማካይ ነጥብ መሻሻል ማሳየታቸውን ለመረዳት ተችሏል፡፡

ይህም ውጤት ከጥናቱ ዓብይ ዓላማ አኳያ በጥቅሉ ሲታይ የመምህር-ተማሪ ምክክር እና የመምህር ጽሁፋዊ ምጋቤ ምላሽ በተማሪዎች የመጻፍ ክሂል እድገት ላይ ያላቸው የተጽእኖ አይነት አዎንታዊ ሲሆን የተጽእኖው ደረጃም ጉልህ እንሆነ ያስረዳል፡፡ ከዚህም በተጨማሪ ቀደም ሲል የቀረበውን አሐዛዊ መረጃ ትንታኔ በንጽጽር ሲታይ አንደምታዊ ትርጓሜው የሚጠቁመው፣ የመምህር ጽሁፋዊ ምጋቤ ምላሽ፣ ከመምህር-ተማሪ ምክክር አንጻር ሲታይ የ1.2 አማካይ ነጥብ ብልጫ ቢያመለከትም ይህ ውጤት በመካከላቸው ጉልህ ልዩነት እንደማያመለክት ከተከናወነው የልዩነት ትንተና የተገኘው ውጤት ያስረዳል፡፡ ከዚህ የጥናቱ ግኝት በመነሳትም የመምህር- ተማሪ ምክክርና የመምህር ጽሁፋዊ ምጋቤ ምላሽ መካከል ተባልጦን በመፍጠር አንዱን ከሌላው ተመራጭ ማድረግ እንደማይቻል ለማረጋገጥ ተችሏል፡፡

በሌላ በኩል ሁለቱም የመምህር ምጋቤ ምላሽ አይነቶች የየራሳቸው የሆኑ ጠንካራ ጎኖች እንዳሏቸው ግንዛቤ ተገኝቷል፡፡ ይኸውም ከንኡሳን የተማሪዎች የመጻፍ ክሂሎች አንጻር የሙከራ ቡድኖቹ በተናጥል ከቁጥጥር ቡድኑ ጋር ሲነጻጸሩ ሁለቱም ከጽሁፋዊ ስራ ይዘትና አደረጃጀት ላይ ጉልህ የሆነ መሻሻል ሲያሳዩ፣ ከዘህ በተጨማሪ ግን የመምህር ጽሁፋዊ ምጋቤ ምላሽ ያከናወኑ የቡድን ሁለት ተማሪዎች ከቃላት አጠቃቀምና ዝርዝር ከሆኑ ከስርአተ ጽህፈት አማካይ ውጤቶቻቸው አንጻር ጉልህ የሆነ መሻሻል አስመዝግበዋል፡፡

ይሁን እንጅ በቃለመጠይቅ የተገኘው መረጃ እንደሚያመለክተውና በተጨማሪም በክፍል ውስጥ በተካሄደው ጽሁፋዊ የልምምድ ሒደት ላይም አጥኚው በተጨባጭ ለማረጋገጥ እንደቻለው፣ የመምህር-ተማሪ ምክክር ያከናወኑ ተማሪዎች በጽሁፋዊ ስራዎቻቸው ላይ ከመምራቸው ጋር ቀርቦ በግልጽ የመወያየት፣ የመጠየቅና ምላሽ የመስጠት ልምድን እንዲያጎለብቱ እንዳስቻላቸው እንዲሁም በቋንቋ ትምህርቱ ላይ የተሻለ አዎንታዊ አመለካከቶችን እንዲያዳብሩ ከማስቻሉ አንጻር ያለው ጠቀሜታ ከፍተኛ ነው ለማለት ያስችላል፡፡ በዚህም ምክንያት ተማሪዎችን ወደፊት በዚህ አይነት መንገድ የማስተማሩ ሒደት ቢቀጥል፣ በመጻፍ ክሂላቸው ላይ ብሎም በሌሎቹ ተጓዳኝ የቋንቋ ክሂሎቻቸው ላይ (በተለይ በመናገርና በማዳመጥ) የሚኖራቸውን ችሎታ ለማዳበር እንደሚረዳቸው በጥናቱ የትግበራ ሒደት ላይ የተገኙ መረጃዎች አንደምታዊ ትርጓሜዎች ያስረዳሉ፡፡

በአጠቃላይም ቀደም ሲል ከተገጸው የጥናቱ አንደምታዊ ትንተና እና በሁለቱ ሙከራዊ ቡድኖች መካከል ከተመዘገበው ተቀራራቢ አጠቃላይ የድህረ ሙከራ ፈተና አማካይ ውጤት አኳያ ሁለቱም ተቀራራቢ የሆነ ፋይዳ አስመዝግበዋል ለማለት ይቻላል፡፡

6.3. መደምደሚያ

በአጠቃላይ ከላይ በአጫጭሩ የቀረቡትን አበይት የጥናቱ ውጤቶች መሰረት በማድረግ የሚከተለው ድምዳሜ ላይ መድረስ ተችሏል፡፡

1ኛ. በተማሪዎች ጽሁፋዊ ስራዎች ላይ የሚደረጉ የመምህር-ተማሪ ምክክራዊ ምጋቤ ምላሽም ሆነ የመምህር ጽሁፋዊ ምጋቤ ምላሾች በተማሪዎች የመጻፍ ክሂል እድገት ላይ ያላቸው ተጽእኖ አዎንታዊ መሆኑንና የተጽእኖው ደረጃም ጉልህ መሆኑን ለመረዳት ተችሏል፡፡ ይህም እውነታ ቀደም ሲል በምእራፍ ሁለት ውስጥ ይህን ጉዳይ በተመለከተ በተለያዩ ምሁራን የቀረቡትን ሁለት ተቃራኒ ሐሳቦች ከአገራችን መቼትና ተጨባጭ እውነታዎች አኳያ አንዱን በመደገፍና ሌላውን በመቃወም ሐሳብ ለማቅረብ አስችሏል ለማለት ይቻላል፡፡

በዚህም መሰረት በተለይ ከገራችን ሁለተኛ ቋንቋ ተማሪዎች ስነልሳናዊና አጠቃላይ ዳራ አንጻር የመምህር ምጋቤ ምላሽ ጉልህ ጠቀሜታን በተመለከተ ጠንካራ የድጋፍ አቋም ያላቸውን የ Hedgcock (2005)፣ Ferris (1995፣2003)፣ እና Hyland, K. እና Hyland, F. (2006) ምሁራን ሐሳቦች ከማጠናከር አኳያ የሚዛመድ ሲሆን፣ በአንጻሩ በእነ Hsu (2008)፣ Truscott (1996፣1999) እና Schwartz 1993 የቀረበውን ሐሳብ ማለትም በሁለተኛ ቋንቋ ተማሪዎች ጽሁፋዊ ስራዎች ላይ የሚከናወን የመምህር ምጋቤ ምላሽ አቅርቦት ሒደት አላስፈላጊ ብቻ ሳይሆን እጅግ ጎጂ ተግባር በመሆኑ ሊወገድ ይገባል፣ በማለት ያቀረቡትን ማብራሪያ ትክክለኛ አለመሆን በተጨባጭ ማስረጃ ያረጋገጠ ውጤት ተገኝቷል ማለት ይቻላል፡፡ በመሆኑም በዚህ ጥናት የተገኘው ውጤት የመምህር ምጋቤ ምላሽ ለተማሪዎች የመጻፍ ክሂል መዳበር የሚያበረክተው አስተዋጽኦ አዎንታዊ ከመሆኑም ባሻገር ጉልህ የሆነ መሻሻል ሊያስመዘግብ መቻሉን የዚህ ጥናት ውጤት አመላካች መሆኑን ለመረዳት ተችሏል፡፡

2ኛ. ሌላው ጉዳይ የመምህር-ተማሪ ምክክር በተናጥል ሲታይ ከተመዘገቡት ጉልህ መሻሻሎች መካከል በተለይ የትኛውን ንኡስ ክሂል ላቅ ባለ ደረጃ ለማዳበር ረድቷል? ለሚለው ጥያቄም የተገኘው ምላሽ እንደሚጠቁመው በተማሪዎቹ ጽሁፋዊ ስራዎቸ አደረጃጀት ላይ የታየው መሻሻል ጉልህ መሆኑን ለመገንዘብ ተችሏል፡፡ ይህ የሚያስገነዝበው ከተማሪዎቸ ጋር የሚከናወን የመምህር-ተማሪ ምክክር፣ ከጽሁፋዊ ምጋቤ ምላሽ በተሻለ ደረጃ የጽሁፋዊ ስራ

አደረጃጀት ምን መሆን እንደሚኖርበት ለማስረዳትና ለመረዳት ተመራጭ መንገድ መሆኑን ፍንጭ ሰጪ መረጃ መገኘቱን ነው፡፡ በተመሳሳይም የመምህር ጽሁፋዊ ምጋቤ ምላሽ ከተመዘገቡት ጉልህ መሻሻሎች መካከል በተለይ የትኛውን ንኡስ ክሂል ለማዳበር ረድቷል? ለሚለው ጥያቄም የተገኘው ምላሽ እንደሚጠቁመው በተማሪዎቹ ጽሁፋዊ ስራዎች ስርአተ ጽህፈት ላይ የታየው አዎንታዊ ለውጥ፣ ከተመዘገቡት ጉልህ መሻሻሎች መካከል እጅግ ላቅ ያለ መሆኑን ለመረዳት ተችሏል፡፡

3ኛ. በሌላ በኩል በዚህ ጥናት ከተገኙት ውጤቶች ውስጥ አንዱ፣ ሁለቱም የመምህር ምጋቤ ምላሽ አቀራረብ መንገዶች የተማሪዎችን ጽሁፋዊ ስራዎች ይዘቶቻቸውን ከማሻሻል አንጻር አዎንታዊ ለውጥ እንዲያሳዩ የረዱ ቢሆንም፣ ይህ በጽሁፋዊ ስራዎቻቸው ይዘቶች ላይ የታየው አዎንታዊ ለውጥ ግን በሌሎቹ ንኡሳን ክሂሎች ላይ ከታየው መሻሻል አኳያ ጉልህ አይደለም፡፡ በመሆኑም ተማሪዎች በዚህ ረገድ የሚያሳዩት ለውጥ ፈጣን አለመሆኑን በመገንዘብ፣ ከሌሎቹ ንኡሳን የመጻፍ ክሂሎች አንጻር፣ በዚህ ንኡስ ክሂል ላይ ልዩ ትኩረት መስጠት የሚያስፈልግ መሆኑን የተገኘው ውጤት ያመለክታል፡፡

4ኛ. በሌላ በኩል ከተመዘገቡት አበረታች የሆኑ አዎንታዊ ለውጦች በተጓዳኝ ሊታይ የሚገባው እውነታም፣ የቋንቋ አጠቃቀምን በተመለከተ ከቁጥጥር ቡድኑ አንጻር በሁለቱ ሙከራዊ ቡድኖች የተመዘገበው ውጤት ነው፡፡ በርግጥም ሁለቱም ሙከራዊ ቡድኖች በተናጥል ከቅድመ ሙከራ ውጤቶቻቸው አንጻር ሲታዩ፣ በድህረ ሙከራ ፈተና ውጤቶቻቸው ላይ ጉልህ የሆነ አዎንታዊ መሻሻል ቢያሳዩም፣ ይህ የተመዘገበው የቋንቋ አጠቃቀም ውጤት ግን ከቁጥጥር ቡድኑ ጋር በሶስትዮሻዊ (አኖቫ) መረጃ ትንተና ሂደት ሲቃኝ፣ ጉልህ ለውጥ አለመሆኑን ያመለክታል፡፡ ይህ እውነታም፣ በመምህር ምጋቤ ምላሽ አማካይነት በሁለተኛ ቋንቋ ተማሪዎችን የቋንቋ አጠቃቀም ላይ ፈጣን የሆነ መሻሻል ለማሳየት ለዚህ ንኡስ ክሂል አንጻራዊ የሆነ ልዩ ትኩረት መስጠት እንደሚሻ ፍንጭ ይጠቁማል ማለት ይቻላል፡፡

5ኛ. ተማሪዎች የመምህር-ተማሪ ምክክር እና የመምህር ጽሁፋዊ ምጋቤ ምላሽ በማከናወናቸው ምን አይነት አስተያየት አላቸው?፣ የዚህን ሒደት ጠቀሜታ አምነው ይቀበሉታልን? ወይም በአጠቃላይ በመጻፍ ክሂላቸው ላይ ከታየው መሻሻል አንጻር የተማሪዎቹስ ምላሽ ምን ይመስላል? ለሚለው ጥያቄ ተማሪዎቹ በቃለመጠይቃዊ ሂደቱ ላይ እንደገለጹት (በዚህ ጥናት ምእራፍ አራት ንኡስ ክፍል 12.4 እነደቀረው)፣ በልምምዳዊ ሂደቱ የመጻፍ ክሂላቸው ተሻሽሏል የሚል እምነት እንዳላቸውና ከዚሁ በተጓዳኝም ከተለያዩ ጉዳዮች አኳያ ጠቀሜታ አግኝተንበታል

ብለው እንደሚሰቡ በመግለጻቸው፣ በትግበራ ሂደቱ ላይ ደስተኞች ነበሩ ወይም አዎንታዊ የሆነ ምላሽ ነበራቸው ማለት ይቻላል።

6ኛ.በአጠቃላይም ከላይ ከተገለጹት የጥናቱ መደምደሚያዎች አኳያ ከመምህር-ተማሪ ምክክር እና ከመምህር ጽሁፋዊ ምጋቤ ምላሽ ስልቶቸ ውስጥ ወደፊት መምህራን የትኛውን መንገድ ቢከተሉ ተመራጭ ይሆናል? ለሚለው መሰረታዊ ጥያቄ ከዚህ ጥናት ውጤት አንደምታዊ ትርጓሜ በመነሳት ማለት የሚቻለው፣ ሁለቱም የየራሳቸው የሆኑ አዎንታዊ ፋይዳዎቸ እንዳላቸው የሚያሳዩ መረጃዎች በመኖራቸው ምክንያት እንደአመቺነታቸው ተገቢውን የአቀራረብ ስልቶች በመከተል በተጓዳኝነት ቢቀርቡ በተማሪዎቸ ጽሁፋዊ ክህሎት መዳበር ላይ የሚኖራቸውን አዎንታዊ ተጽእኖ፣ ደረጃውን ለማሳደግ ይረዳል ማለት ይቻላል።

6.4. የወደፊት የምርምር አቅጣጫዎች

የአንድ ጥናታዊ ስራ መከናወን ቀዳሚው ግቡ ይዞት ለተነሳው የጥናቱ አቢይና ንኡሳን የጥናቱ ዓላማዎች ማሳካት ወይም ለጥናቱ ጥያቄዎች ምላሽ መስጠት ነው። ከዚህም በተጨማሪ ከተከናወነው ጥናት ባሻገር አጥኚው ልብ ያላቸውንና መመርመር ያለባቸውን አይቀሬ ተጓዳኝ፣ ተጨማሪ፣ ወይም አዲስ የጥናት አቅጣጫዎችን ፈንጣቂ የሆኑ ርእሰ ጉዳዮችም ማመላከት፣ በምርምር ስራዎች መቋጫ ላይ ከሚጠበቁት ንኡሳን ተግባራት ውስጥ ይካተታል። ከዚህ አኳያ በዚህ ጥናታዊ ስራም ከጥናቱ ርእሰ-ጉዳይ ጋር በተያያዘ የምርምር ስራ አቅራቢዎች ወደፊት ትኩረት ሊሰጧቸው ይገባል ተብለው የሚታሰቡ ነጥቦችን ለመጠቆም ተሞክሯል።

የተማሪዎችን የመጻፍ ክሂል ላቅ ባለ ደረጃ ለማዳበር የሚያስችሉ ስልቶችን ለማግኘት ከሚከናወኑ የምርምር አቅጣጫዎች ውስጥ አንዱ፣ ተማሪዎች አንድን ክህሎት ወይም ግንዛቤ የራሳቸው ሐብት ሊያደርጉት የሚችሉት ከእነሱ (ከተማሪዎቹ) አንድ እርከን ላቅ ያለ ችሎታ ካለው ባለሞያ ወይም መምህር (expert) ጋር በሚኖራቸው መስተጋብራዊ ተግባራት ሂደት ውስጥ ማለፍ ሲችሉ እንደሆነ ከሚያስገነዝበው የራሺያዊው የቪጎትስኪን (Vygotsky) ሐሳብ ጋር ተዛማጅነት ካላቸው ተግባራት መካከል፣ በተማሪዎች ጽሁፋዊ ስራዎች ላይ በተለያዩ መንገዶች የሚደረጉ የመምህር ምጋቤ ምላሾች በቀዳሚነት ሊጠቀሱ ይችላሉ። ከዚህ አንጻር በተለይ በውጭ አገራት ምሁራን ዘንድ ልዩ ትኩረት ተሰጥቶት ይህ ጥናት እስከቀረበበት ቅርብ አመታት ጊዜ ድረስ ምርምራዊ ስራዎች፣ ክርክሮችና ውይይቶች በመከናወን ላይ ይገኛሉ።

በአንጻሩ በዚህ መስክ በተለይ የመምህር-ተማሪ ምክክርን በተመለከተ ከአገራችን ነባራዊ ሁኔታዎች ወይም ልዩ ልዩ የተማሪዎችና የመምህራን አጠቃላይ ዳራዎች አንጻር የተከናወነ

ጥናት የለም ለማለት ይቻላል፡፡ በተመሳሳይም በምርምር ስራ አቅራቢዎች፣ በመምህራን ስልጠና ላይ፣ በአመታዊ አውደ ጥናቶች ላይ ተገቢውን ትኩረት ተሰጥቶታል ለማለት አያስደፍርም፡፡ ለዚህም አንዱ ማሳያ በዚህ ጥናት በተዛማጅ ጥናታዊ ስራዎች ቅኝት ላይ የተለያዩ አጥኚዎቹ በመፍትሄ ሐሳቦቻቸው ውስጥ ካሰፈሯቸው እውነታዎች መረዳት እንደሚቻለው (በዚህ ጥናት ንኡስ ክፍል 2.4 ውስጥ ለመጠቆም እንደተሞከረው) አብዛኞቹ በተለያዩ እርከን ላይ የሚገኙ መምህራን በተማሪዎቻቸው ጽሁፋዊ ስራ ላይ ተገቢ የሆነ ምጋቤ ምላሽ እንደማያቀርቡና ምጋቤ ምላሽ እናቀርባለን የሚሉትም ንድፈሀሳቡ በሚያዘው መሰረት ተገቢ የሆነ የምጋቤ ምላሽ አቀራረብ ሂደትን እንደማይከተሉ፣ በተጨማሪም በተለያዩ የክፍል ደረጃዎች ላይ በተለይ የመጻፍ ክሂልን በተመለከተ የሚዘጋጁ መልመጃዎችም ይህን የምጋቤ ምላሽ አተገባበር ሂደት ታሳቢ ያደረጉ አለመሆናቸው፣ በአንድ ክፍል ውስጥ የሚገኙ ተማሪዎች ቁጥር እጅግ ከፍተኛ መሆን እና ከዚህም ጋር በተያያዘ መምህራን ይህን የስራ ጫና ለመሸሸ ሲባል ለክሂሉ ተገቢ ሽፋን አለመስጠት፣ ወዘተ. በምሁራኑ አስተያየቶች እና በተመራማርያን ጥናታዊ ዘገባዎች ውስጥ በምክንያትነት ሲቀርቡ ይስተዋላሉ፡፡

እነዚህ ከላይ የተጠቆሙት ነጥቦች የዚህ ጥናት የትኩረት አቅጣጫዎች ባይሆኑም፣ እዚህ ላይ ማንሳቱ ያስፈለገበት ምክንያት፣ በዚህ ጥናት ላይ የታዩትን አዎንታዊ የሆኑ ለውጦች የበለጠ ማስፋፋትና ሁሉአቀፍ ተቀባይነት እንዲኖራቸው ከሚያስችሉ ቀዳሚ ተግባራት መካከል፣ በዚህ ጥናት ያልታዩ ተዛማጅ የሆኑ ተላውጦችን ያካተቱ ተጓዳኝ፣ ተጨማሪ ወይም አዳዲስ ጥናቶች ማከናወን አስፈላጊ መሆኑን ለመጠቆም ነው፡፡ በመሆኑም ከዚህ ከተከናወነው ጥናት ባሻገር ወደፊት ተመራማርያን ትኩረት ሰጥተው በሚከተሉት ርዕሰ ጉዳዮችም ላይ ተጨማሪ ወይም አዳዲስ ጥናታዊ ስራዎችን ቢያከናወኑ እጅግ ጠቀሜታ ይኖረዋል ተብሎ ይታሰባል፡፡

1ኛ. በተማሪዎች ጽሁፋዊ ስራዎች ላይ ከሚከናወኑ ቀጥተኛ (direct feedback) እና ኢቀትተኛ (indirect feedback) የመምህር ምጋቤ ምላሾች(የመምህር-ተማሪ ምክክር ወይም/እና የመምህር ጽሁፋዊ ምጋቤ ምላሽ) የተማሪዎችን ጽሁፋዊ ክሂል ከማሳደግ አንጻር የትኛው ተመራጭ ነው?

2ኛ. በተማሪዎች ጽሁፋዊ ስራዎች ላይ የሚከናወኑ የተለያዩ የመምህር-ተማሪ ምክክር አቀራረብ ስልቶች(ለምሳሌ፣መምህር-መራሽ የመምህር-ተማሪ ምክክር (Teacher centered conference)፣ ተማሪ-መራሽ የመምህር-ተማሪ ምክክር (student- centered conference) እና ትብብራዊ የመምህር-ተማሪ ምክክር (collaborative conference)) በተማሪዎች የመጻፍ ክሂል እድገት ላይ ምን አይነት ተጽእኖ አላቸው፡፡

3ኛ. በመምህር ጽሁፋዊ ምጋቤ ምላሽ ላይ መምህራን እና ተማሪዎቸ ያላቸው አመለካከት ንጽጽራዊ እይታ ምን ይመስላል?
4ኛ. በመምህር ምጋቤ ምላሽ አቀራረብ እና በተማሪዎች ፍላጎት መካከል ያለው ልዩነት/ ግንኙነት ምንድን ነው (አዎንታዊ ወይስ አሉታዊ)?
4ኛ. ከቅርጽ ተኮር ምጋቤ ምላሽ (form feedback) እና ከይዘት ተኮር ምጋቤ ምላሽ (content feedback) በሁለተኛ ቋንቋ ተማሪዎች ጽሁፋዊ ስራዎች ላይ በቅድሚያ መቅረብ የሚኖርበት የትኛው ነው? ወይም የትኛው በቅድሚያ ቢቀርብ በተማሪዎች የመጻፍ ክሂል እድገት ላይ የተሻለ ጉልህ የሆነ አዎንታዊ ተጽእኖ ይኖረዋል?
5ኛ. የመምህር ምጋቤ ምላሽ በሁለተኛ እና በመጀመሪያ ቋንቋ ተማሪዎች የመጻፍ ክሂል እድገት ላይ ያለው ተጽእኖ ምን ይመስላል?

6.5. የመፍትሔ ሀሳቦች/ አስተያየቶች

በአሁኑ ወቅት በሀገራችን በሁለተኛ ደረጃ፣ በከፍተኛ የትምህርት ተቋማትና ከዛም አልፎ በተለያዩ የሞያ መስኮች ላይ በተሰማሩ ተመራቂ ሞያቶኞች ላይ ሐሳብን በጽሁፍ የመግለጽ ከፍተኛ ችግር መኖሩን፣ በዚህ ጥናት መግቢያ ላይ የተለያዩ ጥናት አቅራቢዎችንና ምሁራንን ገለጻዎች ዋቢ በማድረግ ለማሳየት ተሞክሯል፡፡ ይህን ችግር ለመቅረፍ ይቻል ዘንድም በተለይ የጽህፈት ትምህርት ይዘቶች በአንጻራዊነት ሰፋ ባለ ሁኔታ መሰጠት የሚጀምሩት በሁለተኛ ደረጃ ትምህርት ቤቶች ቢሆንም ነገርግን የትምህርት አሰጣጥ ሂደቱ ንድፈሐሳባዊ መረጃዎችን መሰረት በማድረግ አንድ ወጥ በሆነ መንገድ እየተተገበረ አለመሆኑን ከመምህራንና ተማሪዎቹ በቃለመጠይቅ ከሰጡት ምላሽ ለማረጋገጥ ይቻላል፡፡ በመሆኑም በጥናቱ ማጠቃለያ ላይ ከቀረበው የጥናቱ ግኝት በመነሳት ወደፊት መካናወን ስለሚኖርባቸው ተግባራትና ከዚሁ ጋር በተያያዘም የትግበራ ሂደቱን ሊያጠናክሩ የሚችሉ ተዛማጅ ጉዳዮችን የሚመለከታቸው ባለድርሻ አካላት ወይም የትምህርት ባለሞያዎች ልዩ ትኩረት ያደርጉባቸው ዘንድ የሚከተሉት የማጠቃለያ አስተያየታዊ ሐሳቦች ቀርበዋል፡፡

- ✓ በሀገራችን በተለይ በሁለተኛ ቋንቋ የመምህርነት ስልጠና ላይ የመምር ምጋቤ ምላሽ በተለይም ደግሞ በተማሪዎች ጽሁፋዊ ስራዎች ላይ የሚደረጉ የመምህር-ተማሪ ምክክርና የመምህር ጽሁፋዊ ምጋቤ ምላሾች በጥናትና ምርምር ላይ ተመስርተው

መከናወን እንዳለባቸው በቂ የሆነ ስልጠና ቢሰጣቸው እና ተግባራዊ እንዲያደርጉት ቢደረግ፡፡

- ✓ የሚመለከታቸው የትምህርት ባለሞያዎችም፣ ከመምህራን ግንዛቤና ተነሳሽነት ባሻገር፣ ለሁለተኛ ደረጃ የሚዘጋጁ መርሐ ትምህርቶች፣ የአማርኛ መማሪያ መጻህፍትና የመምህሩ መምሪያ በተለይም ከየመጻፍ ክሂል መልመጃዎች ይዘት፣ አቀራረብና አተገባበር ሂደት አንጻር ለመምህራን ምጋቤ ምላሽ አቀራረብ ሂደት አመቺነት ያላቸው መሆናቸውን በሙያው ላይ ልምድ ባላቸው ምሁራን እንዲገመገሙ ማድረግ ቢቻል፡፡
- ✓ ከዚሁ ጋር በተያያዘም አጋዥ መጻህፍትን በተመለከተ፣ የሚመለከታቸው የትምህርት ባለሞያዎች በዚህ መስክ የሚከናወኑ ጥናታዊ ስራዎችን በማበረታታት፣ በአውደ ጥናቶችና የምክክር አውዶች ላይ በርእሰ-ጉዳይነት እንዲቀርብ በማድረግ፣ የመምህር ጽሁፋዊ ምጋቤ ምላሾች ለመጀመሪያም ሆነ ለሁለተኛ ቋንቋ ተማሪዎች እንዴት ቢቀርብ በተማሪዎች የመጻፍ ክሂል ላይ የሚስተዋሉ ችግሮችን ለመቀነስ ብሎም ለማስወገድ ይቻላል? ለሚለው ጥያቄ በጥናት ላይ የተመሰረቱ ጽንሰሐሳባዊ መረጃዎችን በመጽሐፍ መልክ እንዲዘጋጅና በስልጠናም ውስጥ እንዲካተት ልዩ ትኩረት ቢሰጠው፡፡
- ✓ ለቋንቋ ትምህርት የተመደበው ሳምንታዊ የክፍለ ጊዜ መጠን መምህራን የተማሪዎችን ጽሁፋዊ ስራዎች በተደጋጋሚ በማየት ተገቢ የሆኑ ምጋቤ ምላሾችን ለማቅረብ የሚያስችሉ እንዲሆኑ ቢደረግ፡፡
- ✓ በአንድ ክፍል ውስጥ የሚመደቡ ተማሪዎች ቁጥር ከተገቢው በላይ መጨመር በተለይ በቋንቋ ትምህርት ላይ ተማሪዎችን ጽሁፋዊ ስራ ለማጻፍና ተከታታይነት ያለው እገዛ ለማከናወን አስቸጋሪ በመሆኑ የተማሪዎችን ቁጥር ለማመጣጠን ልዩ ትኩረት ቢሰጠው፡፡
- ✓ የተማሪዎች ቁጥር መመጠን አዳጋች በሆነባቸው አካባቢዎችም፣ በውጭ አገራት እንደሚደረጉት ተማሪዎች ጽሁፋዊ የልምምድ ሂደቶችን የሚያከናውኑባቸው የተለዩ የጽህፈት ማእከላትን (writing centers) በማዘጋጀት ተማሪዎች በቲቶሪያል (የማጠናከሪያ ትምህርት) መምህራን በመታገዝ ልምምዳዊ ተግባራትን እንዲከናወኑ ቢደረግ፡፡

ዋቢ መረጃዎች

ሀብተማርያም ማርቆስ (1972 ዓ.ም):: "የኢትዮጵያ ቋንቋዎች" አድማስ (ሐተታ ትምህርት) ቅጽ1 ቁጥር 2:: አዲስ አበባ ዩኒቨርስቲ፣ የትምህርት ጥናት ምርምር ማዕከል፣ ከገጽ 23-42::

ሰለሞን ተሰማ (1987 ዓ.ም):: "የቢጤ እርማት ተግባራዊነትና ውጤታማነት በ11ኛ ክፍል ተማሪዎች ላይ የተካሄደ ገላጭ ጥናት::" ለአርትስ ማስተርስ ዲግሪ ማሟያ የቀረበ ቴሲስ:: አዲስ አበባ ዩኒቨርስቲ::(ያልታተመ)

ስዩም ከበደ (1988 ዓ.ም):: "ድርሰትን በሒደታዊ ዘዴ (process Approach) በዘጠነኛ ክፍል ማስተማር ያለው ተግባራዊነት::" ለአርትስ ማስተርስ ዲግሪ ማሟያ የቀረበ ቴሲስ:: አዲስ አበባ ዩኒቨርስቲ:: (ያልታተመ)

ባየ ይማም (1986 ዓ.ም):: *የአማርኛ ሰዋስው*፡፡ አዲስ አበባ፣ ትምህርት መሳሪያዎች ማምረቻና ማከፋፈያ ድርጅት::

ባየ ይማም (2000 ዓ.ም):: *የአማርኛ ሰዋስው*፣(የተሻሻለ ሁለተኛ እትም)፡፡ አዲስ አበባ፣ እሌኒ ማ.ኃ.የተ.የግ.ማህበር፡፡

ተስፋዬ ሸዋዬ (1986 ዓ.ም):: *አንብቦ መረዳት እና የመጻፍ ችሎታን ማዳበር::* አዲስ አበባ፣ ትምህርት መሳሪያዎች ማምረቻና ማከፋፈያ ድርጅት::

ታዬ ገብረማርያም (አለቃ) (1914)፡፡ *HISTOiRE DU PEUPLE ETHiOPiEN፣ የኢትዮጵያ ህዝብ ታሪክ፣ ባጭር ቃል የወጣ፣ Abyssinian History* ፡፡ ታተመ በሚሲኦንግ ሱኤድዋ ማተሚያ፣ አስመራ፡፡

ትምህርት ሚኒስቴር (1994 ዓ.ም):: *የትምህርትና ስልጠና ፖሊሲና አተገባበሩ::* አዲስ አበባ፣ ሜጋ ማተሚያ ኢንተርፕራይዝ::

ትዕግስት ታረቀኝ (1998 ዓ.ም):: "በባህር ዳር ዩኒቨርሲቲ በኢትዮጵያ ቋንቋዎችና ስነ ፅሁፍ ትምህርት ክፍል የበሳል ድርሰት መምህራን የፅሁፍ ምጋቤ ምላሽ ትኩረት ፍተሻ" ለአርትስ ማስተርስ ዲግሪ ማሟያ የቀረበ ቴሲስ:: አዲስ አበባ ዩኒቨርስቲ:: (ያልታተመ)

አምሳሉ አክሊሉ (1976 ዓ.ም) ፡፡ "አጭር የኢትዮጵያ ሥነጽሁፍ ታሪክ"፡፡ አዲስ አበባ ዩኒቨርስቲ፡፡ (ያልታተመ)

አንለይ አዳነ (2000 ዓ.ም):: "ለአንደኛ ደረጃ ሁለተኛ እርከን በተዘጋጀው የአማርኛ ቋንቋ መርሀትምህርት ውስጥ የመጻፍ ክሂልየማስተማር ስነዘዴዎች አተገባበር ፍተሻ::" ለአርትስ ማስተርስ ዲግሪ ማሟያ የቀረበ ቴሲስ:: አዲስ አበባ ዩኒቨርስቲ:: (ያልታተመ)

እንዳለ ተስፋዬ (1992 ዓ.ም):: “በተማሪዎች ድርሰት ላይ የመምህራን ጽሁፋዊ ምጋቤ ምላሽ ሚና::” ለአርትስ ማስተርስ ዲግሪ ማሟያ የቀረበ ቴሲስ:: አዲስ አበባ ዩኒቨርስቲ:: (ያልታተመ)

ዮናስ አድማሱ እና ሌሎች (1966 ዓ.ም):: “አማርኛ ለኮሌጅ ደረጃ የተዘጋጀ::” አርትስ ፋኩልቲ፣ የኢትዮጵያ ቋንቋዎችና ሥነጽሁፍ ክፍል፣ ቀ.ኃ.ሥ. ዩኒቨርስቲ::(ያልታተመ)

Anderson, C. (2000). *How’s it going?: A Practical Guide to Conferring with Student Writers.* Portsmouth, Heinemann: NH.

Anderson, C. (2005). “Strategic Writing Conference”. Portsmouth, Heinemann: NH.

Ashwell, T. (2000). “Patterns of Teacher Response to Student Writing in a Multiple- Draft Composition Classroom. Is Content Feedback Followed by Form Feedback the Best Method?.” *Journal of Second Language Writing.* 9(3). 227-257.

Asiri, I. (1996). “University EFL Teachers’ Written Feedback on Compositions and Students’ Reactions,” Ph.D Dissertation. University of Essex. (unpebelished)

Athanasourelis, J. P. (2006). *Conference Teaching: A Response to Donald M. Murray.* Teaching English in Two Year College, 33(4), 407-409.

Atwell, N. (1998). *In The Middle New Understanding About Writing, Reading And Learning.* Portsmouth, Heinemann: NH.

Atwell, N.(1987). *In The Middle: Writing, Reading, and Learning with Adolescents.* Portsmouth, Heinemann: NH.

Bacha, N. (2001). “Writing Evaluation: What Can Analytic Versus Holistic Essay Scoring Tell Us?” (371- 383) Lebanese American University, Lebanon.

Badger, R. and White, G. (2000). “A Process Genre Approach to Teaching Writing.” *ELT Journal* ,54 (2): 15-60.

Bates, L. and et. al (1993). *Writing Clearly: Responding to ESL Compositions.* Boston: Heinle and Heinle.

Bayraktar, A. (2009). “An Exploration of the Teacher-Student Writing Conference

and the Potential Influence of Self-efficacy." A Dissertation Submitted to the School of Teacher Education in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Doctor of Philosophy Degree Awarded: Spring Semester, Florida State University. (unpublished)

Bayraktar, A. (2012). "Teaching Writing Through Teacher-Student Writing Conferences." Faculty of Educational Sciences, Ankara University, Ankara, Turkey, Elsevier Ltd. Vol (51), 709-713.

Beach, R. (1979). "The Effects of Between- Drafts Teacher Evaluation Versus Student Self Evaluation on High School Students' Revisingof Rough Drafts." *Research in the Teaching of English.* Vol (13), 111-119.

Belk, J. (N.D). "Student-Teacher Conferences." Pennsylvania State University, Retrived From http:// composition.la.psu.edu/resources/pedagogy-handouts/ Student-Teacher%20Conferences.pdf. on April 5,2012.

Bell, J. and Burnaby, B. (1984). "A Handbook ESL Literacy." Toronto: OISE. Cited in Nunan, D. (1989). *Designing Tasks for the Class Room.* Camberidge: Camberidge University Press.

Bender, M. and et. al (eds) (1976). *Language in Ethiopia.* London: Oxford University Press.

Bereiter, C. and Scardamalia, M. (1987). *The Psychology of Written Composition. Hilladale,* NJ: L. Erlbaum.

Best, J. W and Kahn, J. V. (1998). (8th ed.) *Research in Education.* Boston, Allyn and Bacon.

Beuningen , C. (2010). "Corrective Feedback in L2 Writing: Theoretical Perspectives, Empirical Insights, and Future Directions." *International Journal of English Studies.* University of Murcia. 10(2), 1-27.

Bitchener, J. (2008). "Evidence in Support of Written Corrective Feedback." *Journal of Second Language Writing,* 17(2), 102-118.

Bitchener, J. and et. al. (2005). "The Effect of Different Types of Corrective Feedback on ESL Student Writing." *Journal of Second Language Writing.*

Vol (9), 227- 258.

Brender, A. (1995). “An Investigation of Difference Between Peer Tutors and Faculty Tutors.” Paper Presented at the National Writing Center Conference, St, Lovis, Mo.

Brown, G. and et. al. (1997). “Assessing Student Learning in Higher Education.” London: Routledge. *In Using Evaluate to Improve Student Learning,* Teaching Development Unit, LSN, Curtin University of Technology.

Brown, H . (1994). *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Regents.

Byrne, D. (1991). *Teaching Writing Skills*. London: Longman. Limited.

Calkins, L. (1986). *The Art of Teaching Writing.* Portsmouth. NH: Heinemann.

Carnicelli, T. (1980). “The Writing Conference: A one to one conversation.” In Donovan, T. and McClelland, B. (Eds.), *Eight Approaches to Teaching Composition.* (l01-131). Urbana, IL: NCTE.

Carroll, A. (1990). “Student Success Guide: Writing SkillsA basic guide for college students, with exercises and examples that may easily be used for self-directed study.” Author is affiliated with Sacramento City College. Retrieved from. http://www.skepdic.com/refuge/writingskills.pdf. On August 16, 2011.

Celece-Murcia, M. (1991). *Teaching English as a Second Language.* Boston; Massachusetts: Heinle and Heinle Publishers.

Chandler, J. (2003). The Efficacy of Various Kinds of Error Feedback for Improvement in the Accuracy and Fluency of Student Writing. *Journal of Second Language Writing, 12*(3), 267-296.

Charney, D. (1984). “The Validity of Using Holistic Scoring to Evaluate Writing: A Critical Overview.” *Research in the Teaching of English,* 18, 65-81.

Chenoweth, N. (1987). “The Need to Teach Rewriting.” *English Language Teaching Journal,* Vol (41), 25-29.

Chomsky, N. (1959). “A Review of B.F. Skinner’s Verbal Behaviour.” *Languge*

Teaching . 35 (1), 26-58.

Cohen, A. (1990). *Language Learning: Insights for Learners, Teachers, and Researchers.* Boston: Heinle and Heinle.

Cohen, A. (1994). *Assessing Language Ability in the Classroom.* Boston: Heinle and Heinle.

Cohen, L. and Manion, L. (1994). *Research Methods in Education.* New York: Routledge.

Cooper, M. and Cynthia, S. (1990). "Computer Conferences and Learning: Authority, Resistance and Internally Persuasive Discourse." *College English.* 52(8), 847-869.

Cope, B. and Kalantzis, M. (eds.) (1993). *The Powers of Literacy: A Genre Approach to Teaching Writing*. Pittsburgh, PA: University of Pittsburgh Press.

Corder, S. (1981). *Error Analysis and Inter Language.* Oxford: Oxford University Press .2nd 5th 8th

Creswell, J. (2012). (4thed.) *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research.* Boston: earson Education, Inc.

Cumming, A.(1990). "Expertise in Evaluating Second Language Compositions." *Language Testing,* 7(1), 31-51.

Dheram, K. (1995). "Feedback as a Two-bullock Cart: a Case Study of Teaching Writing." *ELT Journal.* 49(2). 160-168.

Duke, C. (1975). "The Student-Centered Conference and the Writing Process." *English Journal*. vol. (64), 44-47.

Eckstein, G. (2013). "Implementing and Evaluating a Writing Conference Program for International L2 Writers Across Language Proficiency Levels." Department of Linguistics, University of California*, Journal of Second Language Writing.* vol. (22), 231-239.

Edge, J. (1990). *Mistake and Correction.* London: Longman.

Elbow, P. (1999). "Ranking, Evaluating, and Liking: Sorting out Three Forms of Judgments." In Straub R. (Ed.), *A Source Book for Responding to Student Writing.* (175-166). New Jersey: Hampton Press.

Ellis, R. (2009). "Corrective Feedback and Teacher Development." *L2 Journal.* Chang Jiang Scholar of Shanghai International Studies and University of Auckland, UC Consortium for Language Learning and Teaching, UC Davis Permalink: http://escholarship.org/uc/item/2504d6w3. 1(1).

Fathman, A. and Walley, E. (1990). "Teacher Response to Student Writing: Focus on Form Versus Content." In Kroll, B. (1990). (Ed.) *Second Language Writing: Research Insights for the Classroom.* (178-190). Cambridge: Cambridge University Press.

Ferris, D. (2002). *Treatment of Error in Second Language Student Writing.* Ann Arbor, MI: University of Michiga Press.

Ferris, D. (1995a). "Student Reactions to Teacher Response in Multiple Draft Composition Classroom." *TESOL Quarterly.* 29(1),33-53.

Ferris, D. (1997). "The Influence of Teacher Commentary on Student Revision." *TESOL Quarterly.* 31(2), 315-339.

Ferris, D. (1999). "The Case for Grammar Correction in L2 Writing Classes: A Response to Truscott (1996)." *Journal of Second Language Writing*. 8(1),1-11.

Ferris, D. (2003). "Responding to Writing." In Kroll, B. (Ed.) *Exploring The Dynamics of Second Language Writing.* (119-140). Cambridge: Cambridge University press.

Ferris, D. and Hedgcock, J. (2005). *Teaching ESL Composition: Purpose, Process and Practice.* New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Press.

Ferris, D. and Roberts, B. (2001). "Error Feedback in L2 Writing Classes How Explicit Does it Need to be?" *Journal of Second Language Writing.* 10(3), 161-184.

Flower, L. and Hayes, J. (1981). "A Cognitive Process: Theory of Writing."

College Composition and Communication, 32(4), 365-387.

Freedman, S. (1987). *Response to Student Writing.* Urbana Ill.: National Council of Teachers of English.

Garcia, A.F. (1999) "Providing Student Writers with Pre-Text Feedback", *ELT Journal*, 53(2),100-106.

Getenesh Tesfaye (2008). "A Comparative Study of the Feedback Given to EFL Student's Writings in Government and Non- Government Schools in Addis Ababa (Grade 11 in Focus)". Addis Ababa University. School of Graduate Studies. Unpublished. (MA Thesis).

Getenet Tizazu (1993). "The Responding Behavior of Sophomore English Instructors of Addis Ababa University." Addis Ababa University. School of Graduate Studies. Unpublished. (MA Thesis).

Goldstein, L. and Conrad, S. (1990). "Students' Input and Negotiation of Meaning in ESL Writing Conferences." *TESOL Quarterly,* 24 (3), 443-460.

Goodman, K. (1986). What's whole in whole language? Portsmouth, NH: Heinemann Educational Books.

Graves, D. (1982). "Six Guide Posts to a Successful Writing Conference." *Languge Learning,* 11(4), 76-77.

Graves, D. (1983). *Writing: Teachers and Children at Work.* Portsmouth, NH: Heinemann.

Guerrero, M. and Villamil, O. (2000). "Activating the ZPD: Mutual Scaffolding in L2 Peer Revision." *The Modern Language Journal,* 84(2) 51—68.

Halefom Asheborom (2011). "The Effectiveness of Peer Feedback on the EFL Studnets' Composition Writing Performance: RAYA/ Mekhoni Preparatory School in Focus." Addis Ababa University, School of Graduate Studies. Unpublished. (MA Thesis).

Hamp-Lyons, L. (1990). "Second Language Writing: Assessment Issues." In Kroll B. (Ed.), *Second Language Writing: Research Insights for the Classroom.* (69- 87). New York: Cambridge University Press.

Harmer, J. (1991). *The Practice of English Language Teaching*. New York: Longman Publishing.

Harris, M. (1986). *Teaching One-to-One: The Writing Conference*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.

Harrison, A. (1983). *Language Testing Handbook*. London: Macmillan Pubs.

Haswell, R. (2005). "Researching Teacher Evaluation of Second Language Writing Via Proto type Theory." In Matsuda, P. and Silva, T. (Eds.), "Second Language Writing Research: Perspectives on the Process of Knowledge Construction." (105-120).

Heaton, J. (1988), *Writing English Language Tests*. Longman Group Limited, New York. U.S.A.

Hedge, T. (1988). *Writing.* Oxford: Oxford University Press.

Higgs, T. and Clifford, R. (1982). "The Push Toward Communication." In Higgs T. (ed.). *Curriculum, Competence and The Foreign Language Teacher.* (57-59) Skokie, Il: National Textbook Company.

Hillocks, G. (1986). "Research on Written Composition: New Directions for Teaching." Urbana, Ill, ERIR Clearing House on Reading and Communicat ion Skills and the National Conference on Research in English.

Hughes, A (1989). *Testing for Language Teachers* (2ed). Cambridge; Cambridge University press

Hyland, F. (2000). "ESL Writers and Feedback: Giving More Autonomy to Students." *Language Teaching Research.* 4(33), 33-54.

Hyland, F. (2003). "Focusing on Form: Student Engagement With Teacher Feedback System." *ELT Journal.* 31(2), 217-130.

Hyland, K. (1990). "Providing Productive Feedback." ELT Journal. 44(4),279-285.

Hyland, K. (2003). *Second Language Writing*. Cambridge: Cambridge University Press.

Hyland, K. and Hyland, F. (2006). "Feedback on Second Language Students' Writing." *Language Teaching.* 39 (2) 83-101.

Hyland, K. and Hyland, F. (2001). "Sugaring the Pill: Praise and Criticism in Written Feedback." *Journal of Second Language Writing*, 10 (3), 185-212.

Ibrahim , I. and et.al. (2013). "The Impact of the Direct Teacher Feedback Strategy on the EFL Secondary Stage Students' Writing Performance." Mansoura University, Department of Curricula And Methods English Section.

Italo Beriso (1999). "A Comparison of the Effectiveness of Teacher Versus Peer Feedback on Addis Ababa University Students Writing Revisions." Doctoral Dissertation. Addis Ababa University. (unpublished).

Izadpanah, M.A. and et al. (2004). "On the Consensus Between Holistic Rating System and Analytic Rating System: a Comparison Between TOEFL IBT and Jacobs et al. Composition Profile". *International Journal of Language Learning and Applied Linguistics World (IJLLALW),* 6 (1) 170-187.

Jacobs, H. and et. al. (1981). *Testing ESL Composition: A Practical Approach.* Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishers.

Johns, A. (1986b). "The ESL Student and the Revision Process: Some Insights from Schema Theory." *Journal of Basic Writing,* 5(2), 70-80.

Jordan, R. (1997). *Englis for Academic Purposes: A Guide and Resource Book for Teachers* . Cambridge: Cambridge University Press.

Kaplan, R. (1967). "Contrastive Rhetoric and the Teaching of Composition." *TESOL Quarterly.* (1),10-16.

Keebler, R. (1995). " "So, There Are Some Things I Don't Quite Understand…": An Analysis Of Writing Conferences In A Culturally Diverse Second Grade Classroom." Doctoral Dissertation,Tufts University. (Unpublished).

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

Kepner, C. (1991). "An Experiment in the Relationship of Types of Written Feedback to the Development of Second-Language Writing Skills." *The Modern Language Journal*. 75(3), 305-313.

Krashen, S. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. London:

Longman.

Kroll, B. (1990). (ed.) *Second Language Writing: Research Insights for the Classroom.* Cambridge: Cambridge University Press.

Kuo, S. (2007). "Which Rubric is More Suitable for NSS Liberal Studies? Analytic or Holistic?" *Educational Research Journal*. Hong Kong Educational Research Association. 22 (2).

Lain, S. (2007). "Reaffirming the Writing Workshop for Young Adolescents." *Voices from the Middle,* 4(3), 20-28.

Lalande, J. (1982). "Reducing Composition Errors: An Experiment." *Modern Language Journal.* Vol (66), 140-149.

Lansford, A. (2008). "Collaboration, Control, and the Idea of a Writing Center." *The St. Martin's Source Book for Writing Tutors.* Ed. Christina Murphy and Steve Sherwood. Boston: Bedford/St. Martin's.

Latterell, C.(2000). "Decentering student-Centeredness: Rethinking Tutor Authority in Writing Centers." Stories from the Center: *Connecting Narrative and Theory in the Writing Center.* Ed. Lynn Craigue Briggs and Meg Woolbright. Urbana: NCTE.

Laurillard, D. (2002). *Rethinking University Teaching.* (2nd ed.) London: Routledge Falmer.

Leaph, L. (2011). "Using Oral and Written Feedback to Improve Student Writing: Investigation from Cambodian University Students' Perspectives." MA in TESOL Master of Arts in Teaching English to Speakers ofOther Languages (unpublished).

Lerner, N. (2005). "The Teacher- Student Writing Conference and the Desire for Intimacy." *College English,* 68(2), 186-208.

Lewis, M.P. (2009). "Languages of Ethiopia. Ethnologue: Languages of the World." Retrieve from, http://www.ethnologue.com/show_country.asp?name=Ethiopia, on March 21, 2012.

Li, W. (1992). "A Process Approach to Feedback in Writing." Perspectives:

Hong Kong Journals Online, Vol,(4) Retrieved from. www. sunzi1 .lib. hku.hk/hjo/view/10/000038. Pdf. On August 10, 2011.

Lim, J. (2007). “Responding to Students Writing: Peer and Teacher Feedback.” *Modern English Education,* 8(2), 59-74.

Liu, Y. (2009) ” “What Am I Supposed to Say?”--- ESL Students’ Expectation of Writing Conferences” *Arizona Working Papers in SLA and Teaching,* vol (16), 99-120. retrieved from. http://w3.coh.arizona.edu/awp/. On june 21, 2012.

Liu, N. and Carless, D. (2006). “Peer Feedback. the Learning Element of Peer Assessment”. Teaching in Higher Education. 11(3). 279-290.

Lloyd-Jones, R. (1977). Primary Trait Scoring. In Cooper, C.R. and Odell, L. (eds.), *Evaluating Writing.* (33- 69). NY: National Council of Teachers of English.

Mangelsdorf, K. (1992). “Peer Reviews in the ESL Composition Classroom: What do the Students Think?”, *ELT Journal*, 46 (3). 274-284.

Mc Namara, T. (1996). *Measuring Second Language Performance.* London: Longman.

Memering, W. (1973). “Talking to Students: Group Conferences.” *College Composition and Communication.* 24(3) ,306-307.

Meyer, S. and et al. (2005) “Writing Tutor Tips: Conference Interaction.” The ESL Committee of the English Department at IU South Bend. Retrived From,https://**www.iusb.edu**/english/docs/**Conferenc eInteraction**. On April 9, 2013.

Min, H. (2006). “The Effects of Trained Peer Review on EFL Students’ Revision Types and Writing Quality.”*Journal of Second Language Writing,* Vol (15), 118-141.

Mittan, R. (1989). “The Peer Review Process: Harnessing Students’ Communicative Power.” In Johnson, M. and Roen, D. (Eds.), *Richness in Writing: Empowering ESL Students.* New York: Longman.

Mogahed, M. (2009). "The Effectiveness of Using the Process Writing Approach in Developing the EFL Writing". Retrieved from, http.// mogahedefl. Blogspot.com /2009/07/ effectiveness of- using- process- writing. Html. On April 5th, 2012፣

Muijs, D. (2004). *Doing Quantitative Research in Education with SPSS.* Great Britain: London, SAGE Publications Ltd.

Murray, M. (1982). *Learning By Teaching: Selected Articles on Writing and Teaching.* Portsmouth, Heinemann: NH.

Murray, M. (1979). "The Listening Eye: Reflections on the Writing Conference." *College English.* 41(1), 13-18.

Nelson, G., and Murphy, J. (1993). "Peer Response Groups: Do L2 Writers Use Peer Comments in Revising Their Drafts?" *TESOL Quarterly.* 27(4), 135-141.

Nunan, D. (1988). *The Learner- Centred Curriculum.* Cambridge: Cambridge University Press.

Nunan, D. (1989). *Language Teaching Methodology: A Textbook for Teachers.* London: Prentice Hall.

Nuru Mohammed (2000). "Feedback in the EFL *Classroom*: An Exploration of Teacher Expectations." Doctoral Dissertation. Addis Ababa University. (Unpublished)

Olson, V. (1990). "The Revising Processes of Sixth- Grade Writers With and Without Peer Feedback." *Journal of Educational Research.* 84(1), 22-29.

Omaggio, A. (1986). *Teaching Language in Context*. Boston, MA:Heinle and Heinle.

Pallant, J. (2010). *SPSS Survival Manual a Step by Step Guide to Data Analysis Using SPSS,* (4th ed.). Maidenhead: Open University Press/McGraw-Hill.

Perkins, K. (1983). "On the Use of Composition Scoring Techniques, Objective Measures, and Objective Tests to Evaluate ESL Writing Ability." *TESOL Quarterly*. Vol (17), 651-671.

Pressley, M. (2002). *Reading Instruction that Works: The Case for Balanced Teaching.* (2nd ed.). New York: Guildford Press.

Pugh, K. and et al. (2000). "Neurobiological Studies of Reading and Reading Disability." *Journal of Communication Disorders.* Vol (34), 479-492.

Raimes, A. (1983). *Techniques in Teaching Writing.* Oxford: Oxford University Press.

Reid, J. (1993). *Teaching ESL Writing.* Englewood Cliffs, NJ: Regents Prentice Hall.

Reigstad, T. (1980). "Conferencing Practices of Professional Writers: Ten Case Studies." Unpublished Doctoral Dissertation, SUNY at Buffalo.

Richards, J. C. (1998). *Beyond Training: Perspectives on Language Teacher Education*. Cambridge: Cambridge University Press.

Richards, J. (1996). *Reflective Teaching in Second Language Classrooms.* Cambridge: Cambridge University Press.

Richards, C. (1990). *Language Teaching Matrix.* Cambridge: Cambridge University Press.

Robb, T. and et. al. (1986). "Salience of Feedback on Error andits Effect on EFL Writing Quality. *TESOL Quarterly.* 20(10) 83-93.

Sachs, R and Polio, C. (2007). "Learners' Use of Two Types of Written Feedback on an L2 Writing Revision Task." *Studies in Second Language Acquisition.* 29(1), 67-100.

Sandman, A.(2006). "Nurturing Thoughtful Revision Using the Focused Question Card Strategy." *Journal of Adolescent and Ault Literacy.* 50(1), 20-28.

Schwartz, B. (1993). On Explicit and Negative Data Effecting and Affecting Competence and Linguistic Behavior. *Studies in Second Language Acquisition.* 15(2), 147-163.

Semke, H. (1984). "Effects of the Red Pen." *Foreign Language Annuals.* Vol (17),195-202.

Shamoon, L. and Burns, D. (2008). "A Critique of Pure Tutoring." *The St.*

Martin's Source Book for Writing Tutors. Ed. Christina Murphy and Steve Sherwood. Boston: Bedford /St. Martin's.

Simmons, J. (1984). "The One-to-One Method of Teaching Composition." *College Composition and Communication.* 35(2), 222-229.

Sommers, N. (1982). "Responding to Students Writing." *College Composition and Communication.* Vol (33), 148-156.

Straub, R. (1997). "Students' Reactions to Teacher Comments: An Exploratory Study." *Research in the Teaching of English.* 31, 91-119.

Temesgen Chibsa (2008). "The Effectiveness of Peer Feedback in the EFL Students Writing Performance and their Writing Anxiety at Adama." Addis Ababa University. School of Graduate Studies. Unpublished. (MA Thesis)

Tesfay Solomon (1995). "The Effectiveness of Learner Self Correction of Written Errors In the EFL Classroom.".Addis Ababa University. School of Graduate Studies. Unpublished. (MA Thesis)

Tribble, C. (1996). *Writing*. Oxford: Oxford University Press.

Truscott, J. (1996). "The Case Against Grammar Correction in L2 Writing Classes." *Language Learning Journal.* 46(2),327-369.

Truscott, J. (1999). "The Case for "The Case Against Grammar Correction in L2 Writing Classes." A Response to Ferris." *Journal of Second Language Writing,* 8(2), 111-122.

Truscott, J. and Hsu, A. (2008). "Error Correction, Revision, and Learning." *Journal of Second Language Writing,* 17(4), 292-305.

Vygotsky, L. (1978) .*Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes.* Cambridge: MA: Harvard University Press.

Wagner, L. (2002). Children's Comprehension of Completion Entailments in the Absence of Agency Cues. *Journal of Child Language, 29*, 109-125.

Wallace, T. and et al. (2004). *Teaching Speaking, Listening and Writing.* Belgium, Brussels International Burea of Education (IBE).

Weir, C.J. (1993). *Understanding and Developing Language Tests*. London: Prentice Hall.

White, E. (1994). *Teaching and Assassing Writing: Recent Advances in Understanding, Evaluating and Improving Student Perforemance*. Jossey-Bass Publishers, Sanfrancisco.

Wiseman, C. (2012). "Rater Effects: Ego Engagement in Rater Decision-Making." *Assessing Writing,* Vol (17), 150-173.

Yan, G. (2005). "A Process Genre Model for Teaching Writing." *English Teaching Forum.* 43(3).

Yin, R. (2002). "Case Study Research: Design and Methods." Sage Publication, Beverly Hills.

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

Zamel, V. (1983). "The Composing Process of Advanced ESL Student: Six Case Studies." *TESOL Quarterly* ,Vol (17), 165-168.

Zamel, V. (1985). "Responding to Student Writing." *TESOL Quarterly,* 19 (1), 79-101.

አባሪ ሀ

በቅድመ ሙከራ ጥናቱ ለሙከራ ቡድን አንድና ቡድን ሁለት ተማሪዎች የቀረበ ቃለመጠይቅ

በቅድሚያ ለቃለመጠይቁ ፈቃደኛ በመሆንህ/ በመሆንሽ ከልብ አመሰግናለሁ፡፡

❖ <u>**የዚህ ቃለመጠይቅ ዓላማ**</u> ፡- "የመምህር-ተማሪ ምክክር (Conferencing) እና የመምህር የጽሑፍ ምጋቤ ምላሽ (Written Feedback) በተማሪዎች የመጻፍ ክሂል ዕድገት ላይ ያላቸው ተጽዕኖ" በሚል ርዕስ ለሚከናወን ቅድመ ሙከራዊ ጥናት መረጃዎችን ለማሰባሰብ ነው፡፡

1. በጽሁፋዊ ስራህ /ስራሽ ላይ የመምህር ምጋቤ ምላሽ እንዲቀርብልህ/ እንዲቀርብልሽ ትፈልጋለህ/ ትፈልጊያለሽ? ለምን?
2. ምጋቤ ምላሹ እንዲቀርብልህ/ እንዲቀርብልሽ የምትፈልገው/ የምትፈልጊው ጽሁፋዊ ስራው ምን ደረጃ ላይ እያለ ወይም ሲደርስ ነው ?
3. የመምህር ምጋቤ ምላሽ ጽሁፋዊ ስራዬን እንዳሻሽል ረድቶኛል ብለህ/ብለሽ ታስባለህ/ ታስቢያለሽ? እንዴት?
4. በጽሁፋዊ ስራህ/ ስራሽ ላይ መምህሩ የሚያቀርቡትን ምጋቤ ምላሽ ትረዳው/ ትረጅው ነበር? ካልተረዳህው/ ካልተረዳሽው ምን ታደርግ/ ታደርጊ ነበር?
5. በመምህር ምጋቤ ምላሽ አተገባበር ሒደት ላይ የወደድከው ነገር ምንድን ነበር? ለምን?
6. መምህሩ ካቀረቡት ቀጥተኛ እርማት (ጽሁፋዊ ስህተቶችን በቀጥታ ከማስተካከል) እና ቀጥተኛ ካልሆነ እርማት (ስህተቶች መኖራቸውን ከመጠቆም/ ከማመልከት) የትኛው ስልት ጽሁፋዊ ስራዬን ለማሻሻል እረድቶኛል ብለህ/ ብለሽ ታስባለህ/ ታስቢያለሽ?
7. ወደፊት በመምህራን ምጋቤ ምላሽ አቀራረብ ሒደት ላይ ምን ምን ጉዳዮች ቢሻሻሉ፣ ቢቀነሱ ወይም ቢካተቱ የተሻለ ይሆናል ብለህ/ ብለሽ ታስባለህ/ ታስቢያለሽ?

➢ **ለቡድን አንድ የሚቀርቡ ተጨማሪ ጥያቄዎች** (8፣9 እና 10)

8. በመምህር- ተማሪ ምክክር ሒደት ወቅት በጽሁፋዊ ስራህ ላይ ከመምህር ጋር በምታከናውነው/ በምታከናውኚው ምክክራዊ ሒደት ደስተኛ ነበርክ/ ነበርሽ? ለምን?
9. በመምህር- ተማሪ ምክክራዊ ሒደት ወቅት ምን ማከናወን እንዳለብህ ታውቃለህ/ ታውቂያለሽ?
10. በመምህር- ተማሪ ምክክራዊ ሒደት ወቅት መምህሩ የሚያቀርቡትን ገለጻ በሙሉ ትረዳው/ ትረጅው ነበር? ካልተረዳህው/ካልተረዳሽው ምን ታደርጋለህ/ታደርጊያለሽ ?

➢ **የማጠቃለያ ጥያቄ (ለሁለቱም ሙከራዊ ቡድኖች የቀረበ)**

11. በአጠቃላይ እስካሁን መምህሩ በጽሁፋዊ ስራህ/ ስራሽ ላይ ስላከናወኑት የምጋቤ ምላሽ አቀራረብ ሒደት ምን አስተያየት አለህ/ አለሽ?

ለቃለመጠይቁ ፈቃደኛ በመሆንህ/ በመሆንሽ በድጋሚ ከልብ አመሰግናለሁ

ዳዊት ፍሬህይወት

አባሪ ለ

ከሙከራ ቡድን አንድና ቡድን ሁለት ተማሪዎች ጋር ከተከናወነው ቃለመጠይቅ የተገኙ ምላሾች

ከእያንዳንዱ ተማሪዎች ጋር የተከናወነው ቃለመጠይቃዊ ሒደት ከመጀመሩ በፊት በመጀመሪያ ለያንዳንዱ ተሳታፊ ተማሪዎች የቃለመጠይቁን መሰረታዊ ዓላማ በማስረዳት፣ በማስከተልም የእያንዳንዱን ተማሪ ፈቃደኛነት በመጠየቅና አዎንታዊ ምላሽ መስጠታቸውን በማረጋገጥ፣ አስቀድሞ የተዘጋጁት ቃለመጥይቃዊ ጥያቄዎች፣ በጥያቄዎቹ የአቀራረብ ቅደምተከተል መሰረት ቀርቦላቸው ምላሽ ሰጥተዋል፡፡ ከተሰጡት ምላሾች ውስጥ ተከታዮቹ በአጋጣሚ ናሙና አወሳሰድ ስልት ተለይተው እንደሚከተለው ለማሳያነት ቀርበዋል፡፡

1. በቅድመ ሙከራ ጥናት ከሙከራ ቡድን አንድ ተማሪዎች ጋር ከተካሄደ ቃለመጠይቅ ከተገኙ ምላሾች መካከል ወደ ጽሁፍ የተመለሱ (transcribed) ናሙናዎች

ለ/1ኛ. ተማሪ አንድ

ክፍል 9[1]

የምማረው ዶዶላ 2ኛ ደረጃ ት/ቤት

ጥያቄ 1፦ በጽሁፋዊ ስራህ /ስራሽ ለይ የመምህር ምጋቤ ምላሽ እንዲቀርብልህ/ እንዲቀርብልሽ ትፈልጋለህ/ ትፈልጊያለሽ? ለምን?

መልስ፦ አዎ እኔ አውን የሆነ ነገር ከተሳሳትኩ እዚያ ላይ ወይም አፃፃፍ ስርዓተ ነጥብ ከረሳሁኝ አንቀኝን እንዴት እንደምፅፍ ከዚህ በፊት የማላውቅ ነበርኩ አስተያየቱን ከሰማው በኋላ በደንብ ለማሻሻል ስለሚረዳኝ::

ጥያቄ 2፦ ምጋቤ ምላሹ እንዲቀርብልህ/ እንዲቀርብልሽ የምትፈልገው/ የምትፈልጊው ጽሁፋዊ ስራው ምን ደረጃ ላይ እያለ ወይም ሲደርስ ነው ?

መልስ፦ ርዕሱን ሲሰጠኝ ጀምሮ::

ጥያቄ 3፦ የመምህር ምጋቤ ምላሽ ጽሁፋዊ ስራዬን እንዳሻሽል ረድቶኛል ብለህ/ ብለሽ ታስባለህ/ ታስቢያለሽ? እንዴት?

መልስ፦ አዎ አሁን ከናንተ አስተያየት ካገኘሁ ፅሁፌን በስርዓት በትክክል እፅፋለሁ::

ጥያቄ 4. በጽሁፋዊ ስራህ/ ስራሽ ላይ መምህሩ የሚያቀርቡትን ምጋቤ ምላሽ ትረዳው/ ትረጅው ነበር? ካልተረዳህው/ ካልተረዳሽው ምን ታደርግ/ ታደርጊ ነበር?

መልስ፦ አስተማሪዎች ወይም ጓደኞች እጠይቃለሁ ካላገባኝ

ጥያቄ 5. በመምህር ምጋቤ ምላሽ አተገባበር ሒደት ላይ የወደድከው ነገር ምንድን ነበር? ለምን?

መልስ፦ ስህተቱን ራሴ ፈልጌ አሻሽዬ እንትን ለማድረግ::

ጥያቄ 6. መምህሩ ካቀረቡት ቀጥተኛ እርማት (ጽሁፋዊ ስህተቶችን በቀጥታ ከማስተካከል) እና ቀጥተኛ ካልሆነ እርማት (ስህተቶች መኖራቸውን ከመጠቆም/ ከማመልከት) የትኛው ስልት ጽሁፋዊ ስራዬን ለማሻሻል እረድቶኛል ብለህ/ ብለሽ ታስባለህ/ ታስቢያለሽ?

መልስ፦ አዎ ለምሳሌ አውን በመጀመሪያ ካልገባ ደግሞ አስተማሪ የክላስ ጓደኞቹ ሲገባ ድረስ እንዲያቀርቡ ማድረግ::

ጥያቄ 7. ወደፊት በመምህራን ምጋቤ ምላሽ አቀራረብ ሒደት ላይ ምን ምን ጉዳዮች ቢሻሻሉ፣ ቢቀነሱ ወይም ቢካተቱ የተሻለ ይሆናል ብለህ/ ብለሽ ታስባለህ/ ታስቢያለሽ?

መልስ፦ አዎ አሁን እዚያ ላይ እኔ መጀመሪያ ስለማላውቅ ይሄንን ምክራችሁ ማለት ነው ለኔ

አስፈላጊ ስለሆነ ይጠቅመኛል ብዬ ደስተኛ ነኝ::

ጥያቄ 8. በመምህር- ተማሪ ምክክር ሒደት ወቅት በጽሁፋዊ ስራህ ላይ ከመምህር ጋር በምታከናውነው/ በምታከናውኚው ምክክራዊ ሒደት ደስተኛ ነበርክ/ ነበርሽ? ለምን?

መልስ:- አዎ ምክክር ላይ ርዕሱን ለመረዳተ ጥያቄ ለመጠየቅ እነዚህን ነገሮች::

ጥያቄ 9. በመምህር- ተማሪ ምክክራዊ ሒደት ወቅት ምን ማከናወን እንዳለብህ ታውቃለህ/ ታውቂያለሽ?

መልስ:- አዎ

ጥያቄ 11. በአጠቃላይ እስካሁን መምህሩ በጽሁፋዊ ስራህ/ ስራሽ ላይ ስላከናወኑት የምጋቤ ምላሽ አቀራረብ ሒደት ምን አስተያየት አለህ/ አለሽ?

መልስ:- ይሄ አውን አስተማሪ በጣም አስፈላጊ ነው:: ለተማሪ እኔ አሁን ብዙ ፅሁፍ በፃፍነው ፅሁፍ ውስጥ ብዙ ተሻሽያለሁ አሁን የህይወት ታሪክ መጀመሪያ እንዴት አንቀፅ እንደሚፃፍ ከዚህ በፊት እኔ አላውቅም አሁን እንዴት እንደሚፃፍ ስርዓተ ነጥቦች የት የት እንደሚጠቀሙ አሁን ተረዳሁ::

ለ/2ኛ. ተማሪ ሁለት

ክፍል 9[1]

የምማረው ዶዶላ ሰከንደሪ ስኩል

ጥያቄ 1፡- በጽሁፋዊ ስራህ /ስራሽ ለይ የመምህር ምጋቤ ምላሽ እንዲቀርብልህ/ እንዲቀርብልሽ ትፈልጋለህ/ ትፈልጊያለሽ? ለምን?

መልስ:- አዎ እፈልጋለሁ:: መጀመሪያ የፃፍኩት አሳይመንት ዝም ብዬ ስለፃፍኩኝ ሁለተኛ የፃፍኩተ አሻሽዬ ነው የፃፍኩት ሶስተኛ የተሰጠኝን እንደ አስተማሪ ትዕዛዝ ስለፃፍኩኝ::

ጥያቄ 2፡- ምጋቤ ምላሹ እንዲቀርብልህ/ እንዲቀርብልሽ የምትፈልገው/ የምትፈልጊው ጽሁፋዊ ስራው ምን ደረጃ ላይ እያለ ወይም ሲደርስ ነው ?

መልስ:- እኔ የመጀመሪያው ሰርቼ ሁለተኛው ላይ ከተሰጠኝ እያሻሻልኩኝ ነው የሄድኩት::

ጥያቄ 3፡- የመምህር ምጋቤ ምላሽ ጽሁፋዊ ስራዬን እንዳሻሽል ረድቶኛል ብለህ/ ብለሽ ታስባለህ/ ታስቢያለሽ? እንዴት?

መልስ:- አስባለሁ አሁን የተሰጠን አሳይመንት ሶሰት ናቸው:: መጀመሪያ የተሰጠን ፊደላት ነው እሱን ለመፃፍ አንድራይቲንግ ይጠይቃል::

ጥያቄ 4. በጽሁፋዊ ስራህ/ ስራሽ ላይ መምህሩ የሚያቀርቡትን ምጋቤ ምላሽ ትረዳው/ ትረጅው ነበር? ካልተረዳህው/ ካልተረዳሽው ምን ታደርግ/ ታደርጊ ነበር?

መልስ:- አዎ እረደዋለሁ በደንብ ማንበብ ባልችልም::

ጥያቄ 5. በመምህር ምጋቤ ምላሽ አተገባበር ሒደት ላይ የወደድከው ነገር ምንድን ነበር? ለምን?

መልስ:- ይሄ አሳይመንት እጃችን ምን ያክል እንደሚፃፍ እያሻሻልኩ እየፃፍኩ ነው::

ጥያቄ 6. መምህሩ ካቀረቡት ቀጥተኛ እርማት (ጽሁፋዊ ስህተቶችን በቀጥታ ከማስተካከል) እና ቀጥተኛ ካልሆነ እርማት (ስህተቶች መኖራቸውን ከመጠቆም/ ከማመልከት) የትኛው ስልት ጽሁፋዊ ስራዬን ለማሻሻል እረድቶኛል ብለህ/ ብለሽ ታስባለህ/ ታስቢያለሽ?

መልስ:- መጀመሪያ ጊዜ ስፅፍ ከጥግ ነው የምፅፈው ከናንተ ትዕዛዝ በኋላ እኔ ፈልጌ ካጣሁ አስተማሪ ከነገረኝ እመርጣለሁ::

ጥያቄ 7. ወደፊት በመምህራን ምጋቤ ምላሽ አቀራረብ ሒደት ላይ ምን ምን ጉዳዮች ቢሻሻሉ፣ ቢቀነሱ ወይም ቢካተቱ የተሻለ ይሆናል ብለህ/ ብለሽ ታስባለህ/ ታስቢያለሽ?

መልስ:- አሁን የተሰጠን በሉክ ላይ ስለሆነ ክላስ ውስጥ በግሩፕ ሆነን ብንሰራ።

ጥያቄ 8. በመምህር- ተማሪ ምክክር ሒደት ወቅት በጽሁፋዊ ስራህ ላይ ከመምህር ጋር በምታከናውነው/ በምታከናውኚው ምክክራዊ ሒደት ደስተኛ ነበርክ/

ነበርሽ? ለምን?

መልስ:- ደስተኛ ነበርኩ ለምን አንደ እርሶ አይነት መምህር አይተን አናውቅም፡፡

ጥያቄ 9. በመምህር- ተማሪ ምክክራዊ ሒደት ወቅት ምን ማከናወን እንዳለብህ ታውቃለህ/ ታውቂያለሽ?

መልስ:- አስባሁ በአማርኛ ፊደላት እንደልብ መፃፍ ስለማልችል በኦሮሚኛ እየፃፈኩኝ::

ጥያቄ 11. በአጠቃላይ እስካሁን መምህሩ በጽሁፋዊ ስራህ/ ስራሽ ላይ ስላከናወኑት የምጋቤ ምላሽ አቀራረብ ሒደት ምን አስተያየት አለህ/ አለሽ?

መልስ:- ከሰጣችሁኝ አስተያየት ጥሩ ነው ከመጀመሪያው እያሻሻልኩኝ ነው::

ለ/3ኛ. ተማሪ ሶስት

ክፍል 9[1]

የምማረው ዶዶላ 2ተኛ ደረጃ ት/ቤት

ጥያቄ 1፡- በጽሁፋዊ ስራህ /ስራሽ ለይ የመምህር ምጋቤ ምላሽ እንዲቀርብልህ/ እንዲቀርብልሽ ትፈልጋለህ/ ትፈልጊያለሽ? ለምን?

መልስ:- አዎ አስተያየቱ የሚፃፈው ነገር ካልገባኝ ነው የምጠይቀው::

ጥያቄ 2፡-ምጋቤ ምላሹ እንዲቀርብልህ/ እንዲቀርብልሽ የምትፈልገው/ የምትፈልጊው ጽሁፋዊ ስራው ምን ደረጃ ላይ እያለ ወይም ሲደርስ ነው ?

መልስ:- ይሄ ደግሞ እንትን ነው አንደኛ እሱ ያለፈ ጊዜ ስለፅሁፍ ምንም አላውቅም ነበር ግን አውን እየለመድኩኝ ነኝ ከዛ አሁን ከዚህ በላይ ማወቅ ነው ያሰብኩት:: ፅሁፍን እየጨረስኩኝ መምህር አስተያየት እንዲሰጠኝ::

ጥያቄ 3፡- የመምህር ምጋቤ ምላሽ ጽሁፋዊ ስራዬን እንዳሻሽል ረድቶኛል ብለህ/ ብለሽ ታስባለህ/ ታስቢያለሽ? እንዴት?

መልስ:- ይሄ ማለት ፅሁፌ ደግሞ አሁን በእንትን ካለ እንትን በነፃ እፅፋለሁ በተሰጠኝ አስተያየት::

ጥያቄ 4፡- በጽሁፋዊ ስራህ/ ስራሽ ላይ መምህሩ የሚያቀርቡትን ምጋቤ ምላሽ ትረዳው/ ትረጅው ነበር? ካልተረዳህው/ ካልተረዳሽው ምን ታደርግ/ ታደርጊ ነበር?

መልስ:- አዎ እረዳዋለሁ::

ጥያቄ 5፡- መምህር ምጋቤ ምላሽ አተገባበር ሒደት ላይ የወደድከው ነገር ምንድን ነበር? ለምን?

መልስ:- ለምሳሌ እኔ አማርኛ ብዙ መናገር ስለማልፈልግ እውቀትም ለማግኘት ለዛ ለዛ ብዬ ነው::

ጥያቄ 6 ፡- መምህሩ ካቀረቡት ቀጥተኛ እርማት (ጽሁፋዊ ስህተቶችን በቀጥታ ከማስተካከል) እና ቀጥተኛ ካልሆነ እርማት (ስህተቶች መኖራቸውን ከመጠቆም/ ከማመልከት) የትኛው ስልት ጽሁፋዊ ስራዬን ለማሻሻል እረድቶኛል ብለህ/ ብለሽ ታስባለህ/ ታስቢያለሽ?

መልስ:- እኔ ስህተት ተፈልጎ ሳይሆን የመምህር አስተካክሎ የመጣው::

ጥያቄ 7. ወደፊት በመምህራን ምጋቤ ምላሽ አቀራረብ ሒደት ላይ ምን ምን ጉዳዮች ቢሻሻሉ፣ ቢቀነሱ ወይም ቢካተቱ የተሻለ ይሆናል ብለህ/ ብለሽ ታስባለህ/ ታስቢያለሽ?

መልስ:- አሁን ይሄ ፅሁፍ ማስተካከል አማርኛ መለማመድ በደንብ መነጋገር ከጓደኞቼ ጋር እንዴት ሪሌሽን የማገኘው እንደዛ ነው የምፈልገው::

ጥያቄ 8. በመምህር- ተማሪ ምክክር ሒደት ወቅት በጽሁፋዊ ስራህ ላይ ከመምህር ጋር በምታከናውነው/ በምታከናውኚው ምክክራዊ ሒደት ደስተኛ ነበርክ/ ነበርሽ? ለምን?

መልስ:- አዎ ይሄ ደግሞ ፅሁፍ እየለመድኩኝ ነኝ ለዛ ስለሚያስችለኝ::

ጥያቄ 9. በመምህር- ተማሪ ምክክራዊ ሒደት ወቅት ምን ማከናወን እንዳለብህ ታውቃለህ/ ታውቂያለሽ?

መልስ:- ይሄ ችግሩ እንደዛ ነው ት/ቤቱ ሳይመጣ ከቲቸር ከክላስ ውስጥ ትምህርት የማደርገው::

ጥያቄ 11. በአጠቃላይ እስካሁን መምህሩ በጽሁፋዊ ስራህ/ ስራሽ ላይ ስላከናወኑት የምጋቤ ምላሽ አቀራረብ ሒደት ምን አስተያየት አለህ/ አለሽ?

መልስ:- አዎ:: አሰተያየቱ ትምህርቱ በጣም አሪፍ ነው ከዛ አሁን መምህሩ እንደዚህ መሆን ነው የምፈልገው::

ለ/4ኛ. ተማሪ አራት

ክፍል 9[1]

የምማረው ዶዶላ ሰከንደሪ ስኩል

ጥያቄ 1፡- በጽሁፋዊ ስራህ /ስራሽ ለይ የመምህር ምጋቤ ምላሽ እንዲቀርብልህ/ እንዲቀርብልሽ ትፈልጋለህ/ ትፈልጊያለሽ? ለምን?

መልስ:- አዎ ስህተት ካለኝ ለማረም እንድችል

ጥያቄ 2፡- ምጋቤ ምላሹ እንዲቀርብልህ/ እንዲቀርብልሽ የምትፈልገው/ የምትፈልጊው ጽሁፋዊ ስራው ምን ደረጃ ላይ እያለ ወይም ሲደርስ ነው ?

መልስ:- የመጀመሪያውን ፅሁፍ እንደጨረስኩ

ጥያቄ 3፡- የመምህር ምጋቤ ምላሽ ጽሁፋዊ ስራዬን እንዳሻሽል ረድቶኛል ብለህ/ ብለሽ ታስባለህ/ ታስቢያለሽ? እንዴት?

መልስ:- አዎ:: አስተያየት ከተቀበልኩ በኂላ አሻሽዬ እፅፋለሁ::

ጥያቄ 4. በጽሁፋዊ ስራህ/ ስራሽ ላይ መምህሩ የሚያቀርቡትን ምጋቤ ምላሽ ትረዳው/ ትረጅው ነበር? ካልተረዳህው/ ካልተረዳሽው ምን ታደርግ/ ታደርጊ ነበር?

መልስ:- አዎ እረዳዋለሁ::

ጥያቄ 5. በመምህር ምጋቤ ምላሽ አተገባበር ሒደት ላይ የወደድከው ነገር ምንድን ነበር? ለምን?

መልስ:- መጀመሪያ እፈራ ነበር በኂላ ለቆኛል::

ጥያቄ 6. መምህሩ ካቀረቡት ቀጥተኛ እርማት (ጽሁፋዊ ስህተቶችን በቀጥታ ከማስተካከል) እና ቀጥተኛ ካልሆነ እርማት (ስህተቶች መኖራቸውን ከመጠቆም/ ከማመልከት) የትኛው ስልት ጽሁፋዊ ስራዬን ለማሻሻል እረድቶኛል ብለህ/ ብለሽ ታስባለህ/ ታስቢያለሽ?

መልስ:- እራሴ ፈልጌ ሳርመው::

ጥያቄ 7. ወደፊት በመምህራን ምጋቤ ምላሽ አቀራረብ ሒደት ላይ ምን ምን ጉዳዮች ቢሻሻሉ፣ ቢቀነሱ ወይም ቢካተቱ የተሻለ ይሆናል ብለህ/ ብለሽ ታስባለህ/ ታስቢያለሽ?

መልስ:- እንደዚሁ ይቀጥል።

ጥያቄ 8. በመምህር- ተማሪ ምክክር ሒደት ወቅት በጽሁፋዊ ስራህ ላይ ከመምህር ጋር በምታከናውነው/ በምታከናውኚው ምክክራዊ ሒደት ደስተኛ ነበርክ/ ነበርሽ? ለምን?

መልስ:- አላወቅም::

ጥያቄ 9. በመምህር- ተማሪ ምክክራዊ ሒደት ወቅት ምን ማከናወን እንዳለብህ ታውቃለህ/ ታውቂያለሽ?

መልስ:- ግልፅ አልነበረኝ አሁን

ጥያቄ 10. በመምህር- ተማሪ ምክክራዊ ሒደት ወቅት መምህሩ የሚያቀርቡትን ገለጻ በሙሉ ትረዳው/ ትረጅው ነበር? ካልተረዳህው/ካልተረዳሽው ምን ታደርጋለህ/ታደርጊያለሽ ?

መልስ:- አዎ::

ለ/5ኛ. ተማሪ አምስት
ክፍል 9[1]
የምማረው ዶዶላ ሁለተኛ ደረጃ

ጥያቄ 1፡- በጽሁፋዊ ስራህ /ስራሽ ላይ የመምህር ምጋቤ ምላሽ እንዲቀርብልህ/ እንዲቀርብልሽ ትፈልጋለህ/ ትፈልጊያለሽ? ለምን?

መልስ:- አዎ:: ለምን አሁን አሳጥሬ ከፃፍኩኝ አስረዝሜ ለመፃፍ ያበረታኛልና ይጠቅመኛል ፅሁን የተበላሸ ከሆነ አሻሽዬ ለመፃፍ ይረዳኛል::

ጥያቄ 2፡- ምጋቤ ምላሹ እንዲቀርብልህ/ እንዲቀርብልሽ የምትፈልገው/ የምትፈልጊው ጽሁፋዊ ስራው ምን ደረጃ ላይ እያለ ወይም ሲደርስ ነው ?

መልስ:- አንድ ረቂቅ ፅፌ በዛ ላይ አስተያየት ተሰጠኝ እዚያ ላይ ጥፋት ካለበት አሻሽዬ ለመፃፍ ይረዳኛል::

ጥያቄ 3፡- የመምህር ምጋቤ ምላሽ ጽሁፋዊ ስራዬን እንዳሻሽል ረድቶኛል ብለህ/ ብለሽ ታስባለህ/ ታስቢያለሽ? እንዴት?

መልስ:- አዎ:: አሁን ከት/ቤት መቅረት ላይ ከ1-3 በረቂቅ አስፅፈውኛል እሱንም አሻሽያለሁ::

ጥያቄ 4. በጽሁፋዊ ስራህ/ ስራሽ ላይ መምህሩ የሚያቀርቡትን ምጋቤ ምላሽ ትረዳው/ ትረጅው ነበር? ካልተረዳህው/ ካልተረዳሽው ምን ታደርግ/ ታደርጊ ነበር?

መልስ:- አዎ::

ጥያቄ 5. በመምህር ምጋቤ ምላሽ አተገባበር ሒደት ላይ የወደድከው ነገር ምንድን ነበር? ለምን?

መልስ:- እኔ የተሰማማኝ ፅሁፌን አዳብሬያለሁ አንድ ተማሪ ከት/ቤት መቅረት እንዳሌለበት የህይወት ታሪክ በመፃፍ ደስተኛ ነኝ::

ጥያቄ 6. መምህሩ ካቀረቡት ቀጥተኛ እርማት (ጽሁፋዊ ስህተቶችን በቀጥታ ከማስተካከል) እና ቀጥተኛ ካልሆነ እርማት (ስህተቶች መኖራቸውን ከመጠቆም/ ከማመልከት) የትኛው ስልት ጽሁፋዊ ስራዬን ለማሻሻል እረድቶኛል ብለህ/ ብለሽ ታስባለህ/ ታስቢያለሽ?

መልስ:- ስህተት መኖሩን ራሱ ረድቶኝ ራሴ ፈልጌ ብሰራው ነው::

ጥያቄ 7. ወደፊት በመምህራን ምጋቤ ምላሽ አቀራረብ ሒደት ላይ ምን ምን ጉዳዮች ቢሻሻሉ፣ ቢቀነሱ ወይም ቢካተቱ የተሻለ ይሆናል ብለህ/ ብለሽ ታስባለህ/ ታስቢያለሽ?

መልስ:- ያልገባቸውን እየጠየቁ ያልገባቸውን እያሻሻሉ ከአስተማሪ ጋር እየተወያዩ አንዱ ፅሁፍ ላይ ችግር ካለ በዚህ እንዲያስተካክል ድርብ ሰረዝ ከሌለው አራት ነጥብ ከሌለው ሁለተኛው ረቂቅ ላይ እያሻሻሉ ይመጣሉ::

ጥያቄ 8. በመምህር- ተማሪ ምክክር ሒደት ወቅት በጽሁፋዊ ስራህ ላይ ከመምህር ጋር በምታከናውነው/ በምታከናውኚው ምክክራዊ ሒደት ደስተኛ ነበርክ/ ነበርሽ? ለምን?

መልስ:-አዎ እሱ እኔን ለመርዳት ስለሆነ ደስተኛ ነኝ:: ደስተኛ ሆኜ ነው የምሰራው::1ኛ የማላውቀውን ያስረዳኛል:: 2ኛ ፅሁፎን አሻሽላለሁ 3ኛ. ህዛው ጉዳይ ላይ በትኩረት እያስረዳኝ እየጨማመረኩ እሰራለሁ::

ጥያቄ 9. በመምህር- ተማሪ ምክክራዊ ሒደት ወቅት ምን ማከናወን እንዳለብህ ታውቃለህ/ ታውቂያለሽ?

መልስ:- አዎ አሳቤ እሱ በሰጠኝ አስተያየት ያበላሸሁትን አስተካክዬ እቀርባለሁ

ጥያቄ 10. በመምህር- ተማሪ ምክክራዊ ሒደት ወቅት መምህሩ የሚያቀርቡትን ገለጻ በሙሉ ትረዳው/ ትረጅው ነበር? ካልተረዳህው/ካልተረዳሽው ምን ታደርጋለህ/ታደርጊያለሽ ?

መልስ:- አዎ::

ጥያቄ 11. በአጠቃላይ እስካሁን መምህሩ በጽሁፋዊ ስራህ/ ስራሽ ላይ ስላከናወኑት የምጋቤ ምላሽ አቀራረብ ሒደት ምን አስተያየት አለህ/ አለሽ?

መልስ:- የምክክር ጠባይ ይረዳሉ:: በምክክሩ ዛሬ ምን እንወያያለን እያሉ ይጀምራሉ::

ለ/6ኛ. ተማሪ ስድስት

ክፍል 9[1]

የምማረው ዶዶላ ሰከንደሪ ስኩል

ጥያቄ 1፡- በጽሁፋዊ ስራህ /ስራሽ ለይ የመምህር ምጋቤ ምላሽ እንዲቀርብልህ/ እንዲቀርብልሽ ትፈልጋለህ/ ትፈልጊያለሽ? ለምን?

መልስ:- አስተያየት አዎ ስህተት ካለኝ ለማረም እንድችል::

ጥያቄ 2፡-ምጋቤ ምላሹ እንዲቀርብልህ/ እንዲቀርብልሽ የምትፈልገው/ የምትፈልጊው ጽሁፋዊ ስራው ምን ደረጃ ላይ እያለ ወይም ሲደርስ ነው?

መልስ:- አንደኛው ላይ የመጀመሪያውን ፅሁፍ እንደጨረስኩ

ጥያቄ 3፡- የመምህር ምጋቤ ምላሽ ጽሁፋዊ ስራዬን እንዳሻሽል ረድቶኛል ብለህ/ ብለሽ ታስባለህ/ ታስቢያለሽ? እንዴት?

መልስ:- አዎ መጀመሪያ አስተያየት ከወሰድኩ በኂላ አሻሽዬ እፅፋለሁ::

ጥያቄ 4. በጽሁፋዊ ስራህ/ ስራሽ ላይ መምህሩ የሚያቀርቡትን ምጋቤ ምላሽ ትረዳው/ ትረጅው ነበር? ካልተረዳህው/ ካልተረዳሽው ምን ታደርግ/ ታደርጊ ነበር?

መልስ:- እረዳዋለሁ::

ጥያቄ 5. በመምህር ምጋቤ ምላሽ አተገባበር ሒደት ላይ የወደድከው ነገር ምንድን ነበር? ለምን?

መልስ:- መጀመሪያ ላይ ብዙም እፈራ ነበር አሁን ትቶኛል::

ጥያቄ 6. መምህሩ ካቀረቡት ቀጥተኛ እርማት (ጽሁፋዊ ስህተቶችን በቀጥታ ከማስተካከል) እና ቀጥተኛ ካልሆነ እርማት (ስህተቶች መኖራቸውን ከመጠቆም/ ከማመልከት) የትኛው ስልት ጽሁፋዊ ስራዬን ለማሻሻል እረድቶኛል ብለህ/ ብለሽ ታስባለህ/ ታስቢያለሽ?

መልስ:- እራሴ ፈልጌ ይሻለኛል::

ጥያቄ 7. ወደፊት በመምህራን ምጋቤ ምላሽ አቀራረብ ሒደት ላይ ምን ምን ጉዳዮች ቢሻሻሉ፣ ቢቀነሱ ወይም ቢካተቱ የተሻለ ይሆናል ብለህ/ ብለሽ ታስባለህ/ ታስቢያለሽ?

መልስ:- እንደዚሁ ይቀጥል::

ጥያቄ 8. በመምህር- ተማሪ ምክክር ሒደት ወቅት በጽሁፋዊ ስራህ ላይ ከመምህር ጋር በምታከናውነው/ በምታከናውኚው ምክክራዊ ሒደት ደስተኛ ነበርክ/ በርሽ ? ለምን?

መልስ:- አላውቅም::

ጥያቄ 9. በመምህር- ተማሪ ምክክራዊ ሒደት ወቅት ምን ማከናወን እንዳለብህ ታውቃለህ/ ታውቂያለሽ?

መልስ:- ግልፅ አልነበረም አሁን ግለፅ ነው::

ጥያቄ 10. በመምህር- ተማሪ ምክክራዊ ሒደት ወቅት መምህሩ የሚያቀርቡትን ገለጻ በሙሉ ትረዳው/ ትረጅው ነበር? ካልተረዳህው/ካልተረዳሽው ምን ታደርጋለህ/ታደርጊያለሽ ?

መልስ:- አዎ፡፡

ጥያቄ 11. በአጠቃላይ እስካሁን መምህሩ በጽሁፋዊ ስራህ/ ስራሽ ላይ ስላከናወኑት የምጋቤ ምላሽ አቀራረብ ሒደት ምን አስተያየት አለህ/ አለሽ?

መልስ:- ጥሩ ነው እንዲ እንዲቀጥል ነው::

ለ/7ኛ. ተማሪ ሰባት

ክፍል 9[1]

የምማረው ዶዶላ አይስኩል

ጥያቄ 1፦ በጽሁፋዊ ስራህ /ስራሽ ለይ የመምህር ምጋቤ ምላሽ እንዲቀርብልህ/ እንዲቀርብልሽ ትፈልጋለህ/ ትፈልጊያለሽ? ለምን?

መልስ:- አስተያየት እንዲቀርብልኝ አዎ ለምን ቢባል ያንን ነገር ትክክል እንደሆንኩና እንዳልሆንኩ ቲቸሩ እንዲነግረኝ እፈልጋለሁ ደግሞ የማስተካክለው ነገር ካለ እንዳስተካክል እንዲነግረኝ እፈልጋለሁ::

ጥያቄ 2፦ ምጋቤ ምላሹ እንዲቀርብልህ/ እንዲቀርብልሽ የምትፈልገው/ የምትፈልጊው ጽሁፋዊ ስራው ምን ደረጃ ላይ እያለ ወይም ሲደርስ ነው ?

መልስ:- እኔ የመጀመሪያውን ደረጃ ፅፌ ሁለተኛው ላይ ምን እንደማሻሻል ሁለተኛው ላይ ቢሰጠኝ

ጥያቄ 3፦ የመምህር ምጋቤ ምላሽ ጽሁፋዊ ስራዬን እንዳሻሽል ረድቶኛል ብለህ/ ብለሽ ታስባለህ/ ታስቢያለሽ? እንዴት?

መልስ:- አዎ መጀመሪያ አካባቢ እነዚህ ገባ ተብሎ የሚባሉትን አላውቅም ነበር ስርዓተ ነጥቦች በስነስርዓት አልጠቀምም ነበር እናንተ ከነጋራችሁን በኋላ አሻሽያለሁ ወደፊትም አሻሽላለሁ::

ጥያቄ 4. በጽሁፋዊ ስራህ/ ስራሽ ላይ መምህሩ የሚያቀርቡትን ምጋቤ ምላሽ ትረዳው/ ትረጅው ነበር? ካልተረዳህው/ ካልተረዳሽው ምን ታደርግ/ ታደርጊ ነበር?

መልስ:- በግልፅ እረዳዋለሁ::

ጥያቄ 5. በመምህር ምጋቤ ምላሽ አተገባበር ሒደት ላይ የወደድከው ነገር ምንድን ነበር? ለምን?

መልስ:- አዎ የሌለኝ ነገርና ያጠፋሁትን ነገር አስተካክይ ስለሞባል::

ጥያቄ 6. መምህሩ ካቀረቡት ቀጥተኛ እርማት (ጽሁፋዊ ስህተቶችን በቀጥታ ከማስተካከል) እና ቀጥተኛ ካልሆነ እርማት (ስህተቶች መኖራቸውን ከመጠቆም/ ከማመልከት) የትኛው ስልት ጽሁፋዊ ስራዬን ለማሻሻል እረድቶኛል ብለህ/ ብለሽ ታስባለህ/ ታስቢያለሽ?

መልስ:- እኔ ፈልጌ ላላገኝ እችላለሁ ቲቸር ደግሞ እዛ ነገር ላይ ምልክት ቢያደርግልኝ ያንን ነገር አሻሽዬ ላመጣ እችላለሁ በሚቀጥለው ስለዚህ እሱ ቢያስቀምጥልኝ የምፈልገው::

ጥያቄ 7. ወደፊት በመምህራን ምጋቤ ምላሽ አቀራረብ ሒደት ላይ ምን ምን ጉዳዮች ቢሻሻሉ፣ ቢቀነሱ ወይም ቢካተቱ የተሻለ ይሆናል ብለህ/ ብለሽ ታስባለህ/ ታስቢያለሽ?

መልስ:- እዛ ላይ ተማሪዎች ሁሉ ተጠያቂነት እንዲሰማቸውና አስተማሪ ፃፊ የሚላቸውን እንዲፅፍና ግልፅ ምክክር ቢኖር

ጥያቄ 8. በመምህር- ተማሪ ምክክር ሒደት ወቅት በጽሁፋዊ ስራህ ላይ ከመምህር ጋር በምታከናውነው/ በምታከናውኚው ምክክራዊ ሒደት ደስተኛ ነበርክ/ ነበርሽ? ለምን?

መልስ:- አዎ እስካሁን ድረስ ቋንቋውን እንድንማርና ውስጥ ገብተን ምንነቱን እድናውቅ ያደርገናል

እናም እስካሁን ካስተማሩኝ ውስጥ ለየት ይላል::

ጥያቄ 8. በመምህር- ተማሪ ምክክር ሒደት ወቅት በጽሁፋዊ ስራህ ላይ ከመምህር ጋር በምታከናውነው/ በምታከናውኚው ምክክራዊ ሒደት ደስተኛ ነበርክ/ ነበርሽ? ለምን?

መልስ:- አስቀድሜ እንኳን አላውቃቸውም የዚያን ጊዜ ስፅፍ ነው የማስበው

ጥያቄ 9. በመምህር- ተማሪ ምክክራዊ ሒደት ወቅት ምን ማከናወን እንዳለብህ ታውቃለህ/ ታውቂያለሽ?

መልስ:- አዎ ግልፅ ነው

ጥያቄ 11. በአጠቃላይ እስካሁን መምህሩ በጽሁፋዊ ስራህ/ ስራሽ ላይ ስላከናወኑት የምጋቤ ምላሽ አቀራረብ ሒደት ምን አስተያየት አለህ/ አለሽ?

መልስ:- አስተያየቴ እስካሁን ባለው ነገር ውስጥ ደስ ይለኛል ወደፊትም እንደዚሁ ቢቀጥልና ሌላ አሳይመንት እየተሰጠን ብንፅፍ ደስ ይለኛል::

ለ/8ኛ. ተማሪ ስምንት
ክፍል 9[1]
የምማረው ዶዶላ አይስኩል

ጥያቄ 1፡- በጽሁፋዊ ስራህ /ስራሽ ለይ የመምህር ምጋቤ ምላሽ እንዲቀርብልህ/ እንዲቀርብልሽ ትፈልጋለህ/ ትፈልጊያለሽ? ለምን?

መልስ:- አዎ ችግሮች ካሉ ለማረም ስለሚረዳ እኛ በብዙ ፊደላት እናውቅም የስርዓተ ነጥብ ለማስተካከል::

ጥያቄ 2፡-ምጋቤ ምላሹ እንዲቀርብልህ/ እንዲቀርብልሽ የምትፈልገው/ የምትፈልጊው ጽሁፋዊ ስራው ምን ደረጃ ላይ እያለ ወይም ሲደርስ ነው ?

መልስ:- አንድ ፅሁፍ ከፃፍኩኝ በኋላ

ጥያቄ 3፡- የመምህር ምጋቤ ምላሽ ጽሁፋዊ ስራዬን እንዳሻሽል ረድቶኛል ብለህ/ ብለሽ ታስባለህ/ ታስቢያለሽ? እንዴት?

መልስ:- አዎ ተሻሽሏል::

ጥያቄ 4. በጽሁፋዊ ስራህ/ ስራሽ ላይ መምህሩ የሚያቀርቡትን ምጋቤ ምላሽ ትረዳው/ ትረጅው ነበር? ካልተረዳህው/ ካልተረዳሽው ምን ታደርግ/ ታደርጊ ነበር?

መልስ:- አዎ ግልፅ ነው::

ጥያቄ 5. በመምህር ምጋቤ ምላሽ አተገባበር ሒደት ላይ የወደድከው ነገር ምንድን ነበር? ለምን?

መልስ:- አዎ።

ጥያቄ 6. መምህሩ ካቀረቡት ቀጥተኛ እርማት (ጽሁፋዊ ስህተቶችን በቀጥታ ከማስተካከል) እና ቀጥተኛ ካልሆነ እርማት (ስህተቶች መኖራቸውን ከመጠቆም/ ከማመልከት) የትኛው ስልት ጽሁፋዊ ስራዬን ለማሻሻል እረድቶኛል ብለህ/ ብለሽ ታስባለህ/ ታስቢያለሽ?

መልስ:- መጀመሪያ እኔ ነው የምፈልገው ከዛ በኋላ ለቲቸር አሳያለሁ::

ጥያቄ 7. ወደፊት በመምህራን ምጋቤ ምላሽ አቀራረብ ሒደት ላይ ምን ምን ጉዳዮች ቢሻሻሉ፣ ቢቀነሱ ወይም ቢካተቱ የተሻለ ይሆናል ብለህ/ ብለሽ ታስባለህ/ ታስቢያለሽ?

መልስ:- አዎ ደስ ብሎኛል ፅሁን ለማሻሻል ስለሚረዳኝና ቋንቋዬን ለማሻሻል::

ጥያቄ 8. በመምህር- ተማሪ ምክክር ሒደት ወቅት በጽሁፋዊ ስራህ ላይ ከመምህር ጋር በምታከናውነው/ በምታከናውኚው ምክክራዊ ሒደት ደስተኛ ነበርክ/ ነበርሽ? ለምን?

መልስ:- ትንሽ ትንሽ እችላለሁ ግን አውን ይሻላል::

ጥያቄ 9. በመምህር- ተማሪ ምክክራዊ ሒደት ወቅት ምን ማከናወን እንዳለብህ ታውቃለህ/ ታውቂያለሽ?

መልስ:- አዎ።

ጥያቄ 11. በአጠቃላይ እስካሁን መምህሩ በጽሁፋዊ ስራህ/ ስራሽ ላይ ስላከናወኑት የምጋቤ ምላሽ አቀራረብ ሒደት ምን አስተያየት አለህ/ አለሽ?

መልስ:- ከመጀመሪያው ፓራግራፍ መፃፍ አሻሽያለሁ።

ለ/9ኛ. ተማሪ ዘጠኝ

ክፍል 9[1]

የምማረው ደዶላ ሁለተኛ ደረጃ

ጥያቄ 1፡- በጽሁፋዊ ስራህ /ስራሽ ለይ የመምህር ምጋቤ ምላሽ እንዲቀርብልህ/ እንዲቀርብልሽ ትፈልጋለህ/ ትፈልጊያለሽ? ለምን?

መልስ:- አዎ። ምክንያቱም ያ ፅሁፍ አስተማሪ ከኔ በላይ ሊያቅት ስለሚችል አስተያየት ቢጠኝ ወይ ጥሩ ነው ወይ መጥፎ ቢለኝ ከዚያ በላይ ለመስራት ይረዳኛል::

ጥያቄ 2፡- ምጋቤ ምላሹ እንዲቀርብልህ/ እንዲቀርብልሽ የምትፈልገው/ የምትፈልጊው ጽሁፋዊ ስራው ምን ደረጃ ላይ እያለ ወይም ሲደርስ ነው ?

መልስ:- መጀመሪያ ርዕስ ከፃፍኩኝ በኋላ ለማሻሻል

ጥያቄ 3፡- የመምህር ምጋቤ ምላሽ ጽሁፋዊ ስራዬን እንዳሻሽል ረድቶኛል ብለህ/ ብለሽ ታስባለህ/ ታስቢያለሽ? እንዴት?

መልስ:- አዎ አሁ ለምሳሌ መምሮቹ ሌላ ቃል በሚገባበት ቦታ እንደዚህ አይነት አስገባ ቃላት ምረጥ ብለው አስተያየት ሲሰጡ እኔም ከነሱ በመረዳት እፅፋለሁ::

ጥያቄ 4. በጽሁፋዊ ስራህ/ ስራሽ ላይ መምህሩ የሚያቀርቡትን ምጋቤ ምላሽ ትረዳው/ ትረጅው ነበር? ካልተረዳህው/ ካልተረዳሽው ምን ታደርግ/ ታደርጊ ነበር?

መልስ:-አዎ እረዳለሁ::

ጥያቄ 5. በመምህር ምጋቤ ምላሽ አተገባበር ሒደት ላይ የወደድከው ነገር ምንድን ነበር? ለምን?

መልስ:- አንደኛ የፅሁፍ እንትኔን አበራቶኛል ሁለተኛ የአስተማሪ አስተያየት ስለሰጠኝ ደስ ብሎኛል ሶስተኛ በስርዓት እንድፅፍም እረድቶኛል::

ጥያቄ 6. መምህሩ ካቀረቡት ቀጥተኛ እርማት (ጽሁፋዊ ስህተቶችን በቀጥታ ከማስተካከል) እና ቀጥተኛ ካልሆነ እርማት (ስህተቶች መኖራቸውን ከመጠቆም/ ከማመልከት) የትኛው ስልት ጽሁፋዊ ስራዬን ለማሻሻል እረድቶኛል ብለህ/ ብለሽ ታስባለህ/ ታስቢያለሽ?

መልስ:- መምህሩ በቀጥተኛ አርሞ ቢጠኝና እኔ ደግሞ አሻሽዬ ፅፌ እሱ ቢጠኝ እንትን ተራምጄ ለወደፊቱ ይረዳኛል::

ጥያቄ 7. ወደፊት በመምህራን ምጋቤ ምላሽ አቀራረብ ሒደት ላይ ምን ምን ጉዳዮች ቢሻሻሉ፣ ቢቀነሱ ወይም ቢካተቱ የተሻለ ይሆናል ብለህ/ ብለሽ ታስባለህ/ ታስቢያለሽ?

መልስ:- እስካሁን በሰራናቸው ነገር ደስተኛ ነኝ አሪፍ ናቸው

ጥያቄ 8. በመምህር- ተማሪ ምክክር ሒደት ወቅት በጽሁፋዊ ስራህ ላይ ከመምህር ጋር በምታከናውነው/ በምታከናውኚው ምክክራዊ ሒደት ደስተኛ ነበርክ/ ነበርሽ? ለምን?

መልስ:- አዎ ለምን ለሚለው በፊት ለፅሁፍ ብዙም እንትን የለኝም አሁን ፅሁፍ በስርዓት እንዲፅፍ እረድቶኛል:: የፅሁፍ ችሎታዬን ለማዳበር ሌላ ጊዜ አስተማሪ ፃፍ ቢሉ በስርዓት አስተካክዬ ለመፃፍ አስችሎኛል::

ጥያቄ 9. በመምህር- ተማሪ ምክክራዊ ሒደት ወቅት ምን ማከናወን እንዳለብህ ታውቃለህ/ ታውቂያለሽ?

መልስ:- አዎ።

ጥያቄ 10. በመምህር- ተማሪ ምክክራዊ ሒደት ወቅት መምህሩ የሚያቀርቡትን ገለጻ በሙሉ ትረዳው/ ትረጅው ነበር? ካልተረዳህው/ካልተረዳሽው ምን ታደርጋለህ/ታደርጊያለሽ ?

መልስ:- አዎ ቋንቋው አማርኛ ላይ እንትን ስለምል እረዳዋለሁ::

ጥያቄ 11. በአጠቃላይ እስካሁን መምህሩ በጽሁፋዊ ስራህ/ ስራሽ ላይ ስላከናወኑት የምጋቤ ምላሽ አቀራረብ ሒደት ምን አስተያየት አለህ/ አለሽ?

መልስ:- ያለኝ አስተያየት በጣም ጥሩ ነው ከዚህ በላይ ለመፃፍ አነሳስቶኛል:: እናም በዚህ ብንቀጥል ደስ ይለኛል::

ለ/10ኛ. ተማሪ አስር

ክፍል 9[1]

የምማረው ሁለተኛ ደረጃ ትምህርት ቤት

ጥያቄ 1፦ በጽሁፋዊ ስራህ /ስራሽ ለይ የመምህር ምጋቤ ምላሽ እንዲቀርብልህ/ እንዲቀርብልሽ ትፈልጋለህ/ ትፈልጊያለሽ? ለምን?

መልስ:- አዎ የንን ነገር በድንብ እንደምሰራ አውቄው ማለት ነው እንደሚገባኝ ከዛ በኋላ ያንን ነገር ሰርቼ በጥሩ ሁኔታ ሰርቼ ለአሁኑም ለነገውም ሊጠቅመኝ ስለሚችል ማለት ነው፡፡

ጥያቄ 2፦ ምጋቤ ምላሹ እንዲቀርብልህ/ እንዲቀርብልሽ የምትፈልገው/ የምትፈልጊው ጽሁፋዊ ስራው ምን ደረጃ ላይ እያለ ወይም ሲደርስ ነው?

መልስ:- የመጀመሪውን እረቂቅ ጨርሼ ወይም ሁሉንም ረቂቅ ከጨረስኩ በኋላ ለአስተማሪው ከሰጠሁ በኋላ ስህተት ካለኝ ያንን ስህተት አስተካክል ብሎ ይሰጠኛል ማለት ነው፡፡

ጥያቄ 3፦ የመምህር ምጋቤ ምላሽ ጽሁፋዊ ስራዬን እንዳሻሽል ረድቶኛል ብለህ/ ብለሽ ታስባለህ/ ታስቢያለሽ? እንዴት?

መልስ:- አዎ እንደውም ከድሮው ማለት ነው እንዲህ ተምረን ተምሬ አላውቅም ስለዚህ አሁን ስለጽሁ ስለ አንቀጽ መጻፍ እንዲሁም አንቀጽ እንዴት ተደርጎ እንደሚጻፍ አላውቅም ነበር፡፡ አሁን ግን በጣም የትኛውንም ጽሁፌንም በጣም አሳምሬአለሁ አስተካክያለሁም ፡፡ አሁን ማንኛውም ጽሁፍ መጻፍ እችላለሁ፡፡ ለምሳሌ ድሮ ስጽፍ ስርአተ ነጥብ አልጠቀምም ነበር፡፡ እና አንዳንድ ፊደሎች ተጣመው የማይመስሉ አሉ፡፡ እነሱ እነሱን አስተያየት ተሰጥቶን አስተካክዬ አሁን በጣም መስራት እችላለሁ እነሱም ላይም ሁሉም ላይ፡፡

ጥያቄ 4. በጽሁፋዊ ስራህ/ ስራሽ ላይ መምህሩ የሚያቀርቡትን ምጋቤ ምላሽ ትረዳው/ ትረጅው ነበር? ካልተረዳህው/ ካልተረዳሽው ምን ታደርግ/ ታደርጊ ነበር?

መልስ:- የለም፡፡

ጥያቄ 5. በመምህር ምጋቤ ምላሽ አተገባበር ሒደት ላይ የወደድከው ነገር ምንድን ነበር? ለምን?

መልስ:- በጣም ጥሩ ነው፡፡ እንደውም ድሮ እንደመጣነው እና አሁን እዚህ እንደተማርነው ከአሁን ካስተማረን አስተማሪ በጣም ብዙ ጥቅምና ብዙ ለውጥ አሳይተናልም፡፡ አግኝተናልም አግኝቻለሁም ማለት ነው፡፡ ከምክሩ ማለት ነው አንደኛ ጽህፈቴን ሁለተኛ ስጽፍ ያንን ጽህፈት በአንቀጽ መልኩ እንደሚያምር ሒደቱን ጠብቆ በትክክል በቅደምተከተል እንደምጽፍና እንደምሰራ አድርጎኛል፡፡

ጥያቄ 6. መምህሩ ካቀረቡት ቀጥተኛ እርማት (ጽሁፋዊ ስህተቶችን በቀጥታ ከማስተካከል) እና ቀጥተኛ ካልሆነ እርማት (ስህተቶች መኖራቸውን ከመጠቆም/ ከማመልከት) የትኛው ስልት ጽሁፋዊ ስራዬን ለማሻሻል እረድቶኛል ብለህ/ ብለሽ ታስባለህ/ ታስቢያለሽ?

መልስ:- ሁለተኛ ላይ ያለው ማለት ነው ያው ሁለተኛ ላይ ያለው ጽሁፌን ለማስተካከል ስርአተ ነጥቦችን የጎደሉ ቦታ በሚሟላት እና በተሌ በቃላቶች ምትክ ማለት ነው የሚገቡ አንዳንድ አያያዥ ቃላቶች እነሱን በመጠቀም እና አራት ነጥብ ወይም አያያዥ ነጥቦችን በመጠቀም እንደምሰራ ማለት ነው፡፡

ጥያቄ 7. ወደፊት በመምህራን ምጋቤ ምላሽ አቀራረብ ሒደት ላይ ምን ምን ጉዳዮች ቢሻሻሉ፣ ቢቀነሱ ወይም ቢካተቱ የተሻለ ይሆናል ብለህ/ ብለሽ ታስባለህ/ ታስቢያለሽ?

መልስ:- እስካሁን በሰራናቸው ነገር ደስተኛ ነኝ አሪፍ ናቸው

ጥያቄ 8. በመምህር- ተማሪ ምክክር ሒደት ወቅት በጽሁፋዊ ስራህ ላይ ከመምህር ጋር በምታከናውነው/ በምታከናውኚው ምክክራዊ ሒደት ደስተኛ ነበርክ/ ነበርሽ? ለምን?

መልስ:- አዎ እንዲሁ ቢቀጥል ማለት ነው በጣም የተሻለ ነው.... ድሮ ማለት አማርኛ

እንደውም ይጠሉት ነበር ፡፡ ግን አሁን በጣም እየወደዱት መጥተዋል ፡፡ ለምን አሁን ከላዩ ላይ በጣም ትልቅ እውቀት ቢንስ ቢንስ ሌላ ፊደሎችን ሌላ ማንበብ ቢያቅታቸው ፊደሎቹን መጻፍ አያቅታቸውም፡፡ እና አንቀጽ እንዴት እንደሚጻፍ ለአማርና ብቻ ሳይሆን ለሌላም ትምህርት እንደሚጠቅማቸው አድርጓቸዋል፡፡

ጥያቄ 9. በመምህር- ተማሪ ምክክራዊ ሒደት ወቅት ምን ማከናወን እንዳለብህ ታውቃለህ/ ታውቂያለሽ?

መልስ:- አዎ ያው ስህተቴን በአንደኛው አላገኘውም በሁለተኛው ደግሞ አስተካክዬ ስለጻፍኩኝ እና ስርአተ ነጥቦችና አያያዥ ቃላቶችን ተጠቅሜ በስርአቱ ስለሰራሁ አሪፍ አድርጌ እንደምሰራው እርግጠኛ ነኝ፡፡

ጥያቄ 10. በመምህር- ተማሪ ምክክራዊ ሒደት ወቅት መምህሩ የሚያቀርቡትን ገለጻ በሙሉ ትረዳው/ ትረጅው ነበር? ካልተረዳህው/ካልተረዳሽው ምን ታደርጋለህ/ታደርጊያለሽ ?

መልስ:- ብዙም አላውቅም ግን ያው አስተያየት አስተማሪዬ ቲቸር አስተማሪያችን ማለት ነው መምህራችን ከሰጠን በኂላ ለመጻፍ ሙከራ አደረኩኝ ማለት ነው፡፡ ካረኩኝ በኂላ በሁለተኛውም እንደዛ ሙከራ አድርጌ በሶስተኛው የተሸለ ነገር ማቅረብ ችያለሁ ማለት ነው፡፡

ጥያቄ 11. በአጠቃላይ እስካሁን መምህሩ በጽሁፋዊ ስራህ/ ስራሽ ላይ ስላከናወኑት የምጋቤ ምላሽ አቀራረብ ሒደት ምን አስተያየት አለህ/ አለሽ?

መልስ:- አዎ፡፡ በአጠቃላይ ማለት ነው ያለኝ አስተያየት ሁሉም ተማሪዎች እኔም አንድ አንቀጽ እንዴት እንደሚጻፍ አውቀናል፡፡ እና የራሳችን የህይወት ታሪክ እንዴት እንደምንጽፍ ቅደም ተከተሉ እንዴት እንደሆነ ከምን ተነስተን እንደምንደርስ አውቀናል፡፡ አውቄአለሁም እናም ስለጽህፈት እና ስለ ስርአተ ነጥቦች ምኑ ጋ እንደሚገቡ መኑ ጋ እንደጎደሉ አያያዥ ቃላቶች በንግግር ላይ የሚገቡና በጽሁፍ የሚገቡ ምን አይነቶች እንደሆኑ ለይቼ አውቄአለሁ ለይተውም አውቀዋል ብዙዎቹ፡፡

2.በቅድመ ሙከራ ጥናት ከሙከራ ቡድን ሁለት ተማሪዎች ጋር ከተካሄደ ቃለመጠይቅ ከተገኙ ምላሾች መካከል ወደ ጽሁፍ የተመለሱ (transcribed) ናሙናዎች

ለ/11ኛ. ተማሪ አስራ አንድ

ክፍል 9[5]

የምማረው ዶዶላ ሀይስኩል

ጥያቄ 1፡- በጽሁፋዊ ስራህ /ስራሽ ለይ የመምህር ምጋቤ ምላሽ እንዲቀርብልህ/ እንዲቀርብልሽ ትፈልጋለህ/ ትፈልጊያለሽ? ለምን?

መልስ :- አዎ እፈልጋለሁ አስተያየቱት ደጋግሜ እንድሰራ ደጋግሜ መስራቱ ጠቀሜታ አለው ለኔ ትምህርት ነው፡፡ ለሁለተኛም ሌላ ትምህርት ቤት ከሄድኩ ጥቅምነት ይሰጠኛል አሁን ለምሳሌ ዩንፈርሲቲ ከገባሁ ይሄ ጠቀሜታ አለው፡፡

ጥያቄ 2፡- ምጋቤ ምላሹ እንዲቀርብልህ/ እንዲቀርብልሽ የምትፈልገው/ የምትፈልጊው ጽሁፋዊ ስራው ምን ደረጃ ላይ እያለ ወይም ሲደርስ ነው ?

መልስ :- እኔ ጽፌ ከ እንትን…አንቀጽ ላይ ደርሼ ማለት ነው መሃል ላይ አስተያየት ይሰጠኛል፡፡ያንን አስተያየት ደግሞ ጽፌ … ተግባራዊ ማድረግ አለብኝ፡፡

ጥያቄ 3፡- የመምህር ምጋቤ ምላሽ ጽሁፋዊ ስራዬን እንዳሻሽል ረድቶኛል ብለህ/ ብለሽ ታስባለህ/ ታስቢያለሽ? እንዴት?

መልስ:- አዎ ጽሁፍ አሁን ሲሰጠኝ ማለት ነው ያንን ቲቸር አሁን መስከረም ሲጠባ ምናምን

አሁን አስተያየት ይሰጠናል፡፡ ያንን አስተያየት ደግሞ ደጋግሜ እሰራለሁ፡፡ እእ... ደግሞ ተመልሼ ደግሞ አስተማሪ አንብቦ...

ጥያቄ 4. በጽሁፋዊ ስራህ/ ስራሽ ላይ መምህሩ የሚያቀርቡትን ምጋቤ ምላሽ ትረዳው/ ትረጅው ነበር? ካልተረዳህው/ ካልተረዳሽው ምን ታደርግ/ ታደርጊ ነበር?

መልስ :- እረዳዋለሁ፡፡

ጥያቄ 5. በመምህር ምጋቤ ምላሽ አተገባበር ሒደት ላይ የወደድከው ነገር ምንድን ነበር? ለምን?

መልስ :- አዎ አለ፡፡ አሁን የሆነ እእም...አስተያየት አለ እእእ ከትምህርት ቤት መቅረት ማለት ነው እሱ ላይ ሁለቴ ሶስቴ ተሰጥቶኛል፡፡ ያንን ተረድቼ ጽፌ ሰጠሁ፡፡

ጥያቄ 6. መምህሩ ካቀረቡት ቀጥተኛ እርማት (ጽሁፋዊ ስህተቶችን በቀጥታ ከማስተካከል) እና ቀጥተኛ ካልሆነ እርማት (ስህተቶች መኖራቸውን ከመጠቆም/ ከማመልከት) የትኛው ስልት ጽሁፋዊ ስራዬን ለማሻሻል እረድቶኛል ብለህ/ ብለሽ ታስባለህ/ ታስቢያለሽ?

መልስ :- አስተካክለሽ ጻፊ ካሉኝ ያንን አስተማሪ ያለውን ማለት ነው እሱን አስተካክሌ ለመጻፍ እሞክራለሁ፡፡ እራሴ ፈልጌ ነው ማስተካከል፡፡

ጥያቄ 7. ወደፊት በመምህራን ምጋቤ ምላሽ አቀራረብ ሒደት ላይ ምን ምን ጉዳዮች ቢሻሻሉ፣ ቢቀነሱ ወይም ቢካተቱ የተሻለ ይሆናል ብለህ/ ብለሽ ታስባለህ/ ታስቢያለሽ?

መልስ:- አዎ አሁን ቡዙዎች ትምህርት ቤት ክፍል ውስጥ ማለት ነው ይሰጡናል፡፡ እእ... ቲቸር ይሰጠናል አዎ የኛ መምህር እንደ አሳይመንት ማለት ነው፡፡ እሱን እሰራሁኝ ሁለቴ ሶስቴ ተመላልሼ እሰራለሁ እጽፋለሁ፡፡ አሁን የህይወት ታሪክ ምናምን ይሰቱናል አይደል እሱን አሁን ጽፈን ስንሰጥ አሁን ትክክል አይደለም ወይም ትክክል አይደለም (ነው) ብሎ አስተያየት ይሰጠናል፡፡ ያንን አስቴየቱን አንብበን ተረድተን ማለት ነው ተመልሰን ደግሞ እንሰራለን፡፡

ጥያቄ 8. በአጠቃላይ እስካሁን መምህሩ በጽሁፋዊ ስራህ/ ስራሽ ላይ ስላከናወኑት የምጋቤ ምላሽ አቀራረብ ሒደት ምን አስተያየት አለህ/ አለሽ?

መልስ :- አሻሽሌ ከአሁን አሻሽላለሁ ከአሁን ማለት ነው አሻሽዬ ልጽፍ ልሰጥ እችላለሁ፡፡ አስተያየት እንዲሰጠኝ እፈልጋለሁ፡፡ የሆነ አስተ የሆነ ፈተና ምንድን ነው አሳይመንት ላይ ረእስ ላይ ማለት ነው እሱን አስተያየት ከሰጠኝ ደጋግሜ ሰርቼ ደግሞ ራሴ እንትን እያሻሻልኩ ወደኋላ ማለት ነው፡፡

ለ/12ኛ. ተማሪ አስራ ሁለት

ክፍል 9[5]

የምማረው ዶዶላ ሁለተኛ ትምህርት ቤት

ጥያቄ 1:- በጽሁፋዊ ስራህ /ስራሽ ለይ የመምህር ምጋቤ ምላሽ እንዲቀርብልህ/ እንዲቀርብልሽ ትፈልጋለህ/ ትፈልጊያለሽ? ለምን?

መልስ :- አዎ ለመን ከተባለት የሚያስፈልገው በዚያ ጽሁፍ በያየተዛ ጽሁፍ ላይ አስርጌየት የሚያስፈልገው በዚያ ጽሁፍ ላይ ያንን ጽሁፍ እንዳሻሽል ወይም እዛ ላይ ያለውን አስተያየት በደንብ አድርጌ እንዳሻስላ ያስፈልጋል፡፡

ጥያቄ 2:- ምጋቤ ምላሹ እንዲቀርብልህ/ እንዲቀርብልሽ የምትፈልገው/ የምትፈልጊው ጽሁፋዊ ስራው ምን ደረጃ ላይ እያለ ወይም ሲደርስ ነው ?

መልስ :- የመጀመሪያውን እረቂቅ ከጨረስኩ በኋላ፡፡

ጥያቄ 3:- የመምህር ምጋቤ ምላሽ ጽሁፋዊ ስራዬን እንዳሻሽል ረድቶኛል ብለህ/ ብለሽ ታስባለህ/ ታስቢያለሽ? እንዴት?

መልስ :- በቀን በቀን በአንዳንድ ረቂቅ በምጽፍበት ሰሃት መምህር አስተያየት ሲሰጠኝ ይህን አስተያየት በምጽፍበት ሰሃት እንዳስተካክል ይረዳናል፡፡እንዴት እንደሚረዳኝ ለምሳሌ

አንደኛውን ረቂቅ በምጥፍበት ሰሃት በሁለተኛው አስተያየት ሲሰተኝ ከዛ በአንደኛው በምጥፍበት ሰሃት ምን ምን እንደሚጎድሉት መምህር እዛ ለላይ ስሊነግሩንኝ እዛ ላይ አሻሽላለሁስለዛ

ጥያቄ 4. በጽሁፋዊ ስራህ/ ስራሽ ላይ መምህሩ የሚያቀርቡትን ምጋቤ ምላሽ ትረዳው/ ትረጅው ነበር? ካልተረዳህው/ ካልተረዳሽው ምን ታደርግ/ ታደርጊ ነበር?

መልስ :- አዎ አንዳንዱ ግልጽነው አንዳንዱ ይከብዳል ግልጽ ያልሆኑልኝ ጓደኞቼን ጎን ያሉትን በመጠየቅ እሰራለሁ፡፡

ጥያቄ 5. በመምህር ምጋቤ ምላሽ አተገባበር ሒደት ላይ የወደድከው ነገር ምንድን ነበር? ለምን?

መልስ :- አዎ ለምሳሌ ስርአተ ነጥብ ተጠቀም በአንቀጽ ጻፍ ጽሁፍህን በማሻሻል ጻፍ የሚለውን እነኒያን ጽሁፍ አሻሽል በሚለው ደረጃ ጽሁፌን በትልቅ ደረጃ እንዳሻሽልእና ስርአተ ነጥብ የሚያስፈልጋቸውን ቃላቶች ስአተ ነጥብ እንድማርባቸው ያስፈልጋል፡፡

ጥያቄ 6. መምህሩ ካቀረቡት ቀጥተኛ እርማት (ጽሁፋዊ ስህተቶችን በቀጥታ ከማስተካከል) እና ቀጥተኛ ካልሆነ እርማት (ስህተቶች መኖራቸውን ከመጠቆም/ ከማመልከት) የትኛው ስልት ጽሁፋዊ ስራዬን ለማሻሻል እረድቶኛል ብለህ/ ብለሽ ታስባለህ/ ታስቢያለሽ?

መልስ :- መምህሩ እንትን አስተያየት የሚሰተን እዛ ላ ችግር ያለበት መምህሩ ቢሰተኝ ነው ደስየሚለኝ

ጥያቄ 7. ወደፊት በመምህራን ምጋቤ ምላሽ አቀራረብ ሒደት ላይ ምን ምን ጉዳዮች ቢሻሻሉ፣ ቢቀነሱ ወይም ቢካተቱ የተሻለ ይሆናል ብለህ/ ብለሽ ታስባለህ/ ታስቢያለሽ?

መልስ :- መምህር በሚሰጠኝ አስቴየት ላ አሪፍ አድርጎ ላይ የበለተ ተጨማሪ የንን የሚሰጠኝ ተጨማሪ አስተያየት ከሰተኝ ይበልጥ ጽሁፌን አሻሽላለሁ እላለሁ፡፡የጽሁፍ ስራ በሰፊው ሳይሆን ትንሽ እኔም እንዲገባኝ በአጫጭሩ ከተጻፈ ጽሁፌን ማሻሻል እችላለሁ፡፡

ጥያቄ 8. በአጠቃላይ እስካሁን መምህሩ በጽሁፋዊ ስራህ/ ስራሽ ላይ ስላከናወኑት የምጋቤ ምላሽ አቀራረብ ሒደት ምን አስተያየት አለህ/ አለሽ?

መልስ :- አስተማሪ በሚሰተው አስቴየት በጣም አሪፍ ነው፡፡ምክንያቱም እዛ ላይ ያሉ ስህተቴን ተማሪው እንዲያሻሽል ይረዳል፡፡ እና በተጨማሪም እዛ አስተያየቱን ሲያነብ የተሻለ ጽሁፍ እንዲጽፍ ያደርገዋል፡፡

ለ/13ኛ. ተማሪ አስራ ሶስት

ክፍል 9[5]

የምማረው ሀይስኩል ሁለተኛ ደረጃ ትምህርት ቤት

ጥያቄ 1፡- በጽሁፋዊ ስራህ /ስራሽ ለይ የመምህር ምጋቤ ምላሽ እንዲቀርብልህ/ እንዲቀርብልሽ ትፈልጋለህ/ ትፈልጊያለሽ? ለምን?

መልስ :- አዎ እኔ ጻፍኩት ድንገት የተሳሳትኩት ነገር ሊኖር ይችላል በዛላ መምህር አስተያየት እንዲሰተኝ ያው እኔ የተሳሳትኩትን ለማሻሻል እና ያው ንንትን የምለውን በመስመርም ምናምን ካልጻፍኩ የመምህሩ እንትን ይጠቅመናል፡፡

ጥያቄ 2፡- ምጋቤ ምላሹ እንዲቀርብልህ/ እንዲቀርብልሽ የምትፈልገው/ የምትፈልጊው ጽሁፋዊ ስራው ምን ደረጃ ላይ እያለ ወይም ሲደርስ ነው ?

መልስ :- እኔ እንትን ሚለኝ መሀል ላይ ምናምን ሲሆን፣ ጽፌ ምናምን ሳልቸርስ ማለት ነው፡፡ ያው ሁሉንም ከጻፍኩኝም ግማሹም ሁሉም ትክክል ላይሆን ስለሚችል ግማሹን ጽፌ ለማሻሻል ማለት ነው፡፡

ጥያቄ 3፡- የመምህር ምጋቤ ምላሽ ጽሁፋዊ ስራዬን እንዳሻሽል ረድቶኛል ብለህ/ ብለሽ ታስባለህ/ ታስቢያለሽ? እንዴት?

መልስ :- አዎ በጣም እረድቶኛል ያው እኔ በአስቴየቱ ላ ማለት ነው፤፤ብዙ እንድሻሳል እንዲህ

እንዲ ነው ምናምን ብሎ ብሎ በዚህ እኔ የተሳሳትኩት ነገር ያአስተያየት ረድቶኛል፡፡ ለምሳሌ በሒደት ያልጻፍኩትን በሒደት እንድጽፍ አድርጎኛል እና በመስመሩ አስተካክዬ ምናምን እንድጽፍ፣

ጥያቄ 4. በጽሁፋዊ ስራህ/ ስራሽ ላይ መምህሩ የሚያቀርቡትን ምጋቤ ምላሽ ትረዳው/ ትረጅው ነበር? ካልተረዳህው/ ካልተረዳሽው ምን ታደርግ/ ታደርጊ ነበር?

መልስ :- አዎ እረደዋለሁ፡፡

ጥያቄ 5. በመምህር ምጋቤ ምላሽ አተገባበር ሒደት ላይ የወደድከው ነገር ምንድን ነበር? ለምን?

መልስ፡- አዎ አለ፡፡ እኔ እንትን ያልኩት የመጀመሪው አስተያየት ላይ ስለ መስከረመረ ሲጠባ የጻፍኩት ላይ ማለት የሆነ የተሳሳትኩት ነገር ነበር እሱ ላይ ነው የወደድኩት ፡፡

ጥያቄ 6. መምህሩ ካቀረቡት ቀጥተኛ እርማት (ጽሁፋዊ ስህተቶችን በቀጥታ ከማስተካከል) እና ቀጥተኛ ካልሆነ እርማት (ስህተቶች መኖራቸውን ከመጠቆም/ ከማመልከት) የትኛው ስልት ጽሁፋዊ ስራዬን ለማሻሻል እረድቶኛል ብለህ/ ብለሽ ታስባለህ/ ታስቢያለሽ?

መልስ ፡- የሚሰጠኝ ነው መምህሩ ራሱ አስተካክሎ ሚሰጠኝ ነው የሚሻለው፡፡

ጥያቄ 7. ወደፊት በመምህራን ምጋቤ ምላሽ አቀራረብ ሒደት ላይ ምን ምን ጉዳዮች ቢሻሻሉ፣ ቢቀነሱ ወይም ቢካተቱ የተሻለ ይሆናል ብለህ/ ብለሽ ታስባለህ/ ታስቢያለሽ?

መልስ፡- ለወደፊት ከዚህ የበለጠ አስተያየቶቹም ላይም እንትን ብዬ በአስቴቶቹም ላይም ያው አይቼ አስቴቶቹንም ከዚህ የተሸለ እንትን ለማለት ነው የምፈልገው፡፡

ጥያቄ 8. በአጠቃላይ እስካሁን መምህሩ በጽሁፋዊ ስራህ/ ስራሽ ላይ ስላከናወኑት የምጋቤ ምላሽ አቀራረብ ሒደት ምን አስተያየት አለህ/ አለሽ?

መልስ፡- ምንም አስተያየት የለኝም፡፡

ለ/14ኛ. ተማሪ አስራ አራት
ክፍል 9[5]
የምማረው ዶዶላ ወረዳ ሀይስኩል

ጥያቄ 1. በጽሁፋዊ ስራህ /ስራሽ ለይ የመምህር ምጋቤ ምላሽ እንዲቀርብልህ/ እንዲቀርብልሽ ትፈልጋለህ/ ትፈልጊያለሽ? ለምን?

መልስ :- አዎ፡፡ ያንን መጀመሪያ የጻፍኩትን ስህተትም ይሁን ትክክል … ተንተርሼ የሁለተኛውን አስተካክዬ እንድጽፍ ያስፈልገኛል፡፡ስለዚህም ይረዳኛል ማለት ነው፡፡

ጥያቄ 2. ምጋቤ ምላሹ እንዲቀርብልህ/ እንዲቀርብልሽ የምትፈልገው/ የምትፈልጊው ጽሁፋዊ ስራው ምን ደረጃ ላይ እያለ ወይም ሲደርስ ነው ?

መልስ :- ለምሳሌ አንደኛ ረቂቅ ሁለተኛ ሶስተኛ እያለ የሚሰጠው አለ እዛ ላይ በአንደኛ ልክ ጽፌ እንደሰጠሁኝ በዛ በአንደኛ ላይ ተሰጥቶልኝ እና ሁለተናውን በዚያ መሰረት አስቴየት እዛ ላይ ስለተጻፈ አስተያየቱ ላ ተመስርቼ ሁለተኛውን እንድሰራ … እና ሶስተናውንም እንደዚሁ፡፡

ጥያቄ 3. የመምህር ምጋቤ ምላሽ ጽሁፋዊ ስራዬን እንዳሻሽል ረድቶኛል ብለህ/ ብለሽ ታስባለህ/ ታስቢያለሽ? እንዴት?

መልስ :- አዎ በጣም እረድቶኛል፡፡ምክንያቱም አንደኛውን እንደጻፍኩት ምንም በጣም ጽሁፍ የሚምር ስላልነበረ ከዚያ ሁለተኛው ላይ በምጽፍበት ጊዜ አስተካክዬ ያንን አሳምሬ በጣም እየጻፍኩ ነው፡፡ እና የሚያስገባቸው ሐሳቦች የምጠቀምብት ሐሳቦች ደግሞ ከራሴ እያወጣሁ ብዙ መጽሐፍቶችን እንዳገኝ እረድቶኛል፡፡ ስለዚህ በጣም ተቃሚ ነው ብዬ የምወስደው፡፡

ጥያቄ 4. በጽሁፋዊ ስራህ/ ስራሽ ላይ መምህሩ የሚያቀርቡትን ምጋቤ ምላሽ ትረዳው/ ትረጅው ነበር? ካልተረዳህው/ ካልተረዳሽው ምን ታደርግ/ ታደርጊ ነበር?

መልስ :- ችግር እማ ችግር የለም፡፡ ግን ብዙ መጽሐፍቶችን እንዳነብ እና ብዙ እውቀቶችን

እንድጨብጥ አድርጎናል እንጂ የገጠመኝ ችግር የለም፡፡ በተጻፈብኝ አስተያየት ላይ፣ ያው ያሉ አስተያየቶች ብዙ ናቸው፡፡ ከነዛ ውስጥ ለምሳሌ በአንደኛው ውስጥ ሀዳግ ጠብቀህ የሚል አለ፡፡እና ስርአተ ነጥቦችን በደንብ እንጠቀማለን፡፡ እና እነኚህ እነኚህ ነገሮች ስለነበሩ እነዚህን ነገሮች በሶስተኛው እና በሁለተኛው ላይ የቻልኩትን ያህል አስተካክያለሁ ብዬ ነው የማስበው፡፡

ጥያቄ 5. በመምህር ምጋቤ ምላሽ አተገባበር ሒደት ላይ የወደድከው ነገር ምንድን ነበር? ለምን?

መልስ :- አዎ በጣም ወድጀዋለሁ፡፡ ለምሳሌ ይሄ ነገር ቅድም እኔ በደንብ አቀናብሬ ሐሳቦችን መጻፍ አልችልም ነበር፡፡ ነገር ግን መምህሩ ካስተማሩ በኋላ እነዚህን ነገሮች እንዴት ማቀናበር እንዳለብኝ እንዴት አንቀጽ መጻፍ እንዳለበት ገብቶኛል፡፡ ስለዚህ አንቀጽ እንዴት እንደሚጻፍ በሚጻፍበትም ጊዜ ምን ምን ነገሮችን መጠቀም እንዳለብኝ ከዛ ወዲህ ነው የተረዳሁት፡፡

ጥያቄ 6. መምህሩ ካቀረቡት ቀጥተኛ እርማት (ጽሁፋዊ ስህተቶችን በቀጥታ ከማስተካከል) እና ቀጥተኛ ካልሆነ እርማት (ስህተቶች መኖራቸውን ከመጠቆም/ ከማመልከት) የትኛው ስልት ጽሁፋዊ ስራዬን ለማሻሻል እረድቶኛል ብለህ/ ብለሽ ታስባለህ/ ታስቢያለሽ?

መልስ :- እኔ ሁለቱም ይረዳኛል፡፡ ግን በተለይ የሚረዳኝ የጽሁፍ አቀራረብ ላይ በምጽፍበት ጊዜ አንዳንድ ተማሪዎች አንቀጽን የሚያዘበራርቁም አሉ እነኚህ የተዘበራረቁ አረፍተነገሮች ቅደምተከተል ተጠብቀው እንዲይዙ እንዲጽፉ የሚያደርጋቸው ይሄ ነው የጎላ እንትን የምለው፡፡

ጥያቄ 7. ወደፊት በመምህራን ምጋቤ ምላሽ አቀራረብ ሒደት ላይ ምን ምን ጉዳዮች ቢሻሻሉ፣ ቢቀነሱ ወይም ቢካተቱ የተሻለ ይሆናል ብለህ/ ብለሽ ታስባለህ/ ታስቢያለሽ?

መልስ :- እንደኔ በዚሁ ቢቀጥል ጥሩ ነው ብዬ ነው የማስብ፡፡ ምክንያቱም ይህ በጣም ጠቅሞናል ብዬ ነው እኔ ማስበው፡፡ ስለዚህ በዚህ ቢቀጥል ጥሩ ነው፡፡ በጣም ጥሩ ነው፡፡

ጥያቄ 8. በአጠቃላይ እስካሁን መምህሩ በጽሁፋዊ ስራህ/ ስራሽ ላይ ስላከናወኑት የምጋቤ ምላሽ አቀራረብ ሒደት ምን አስተያየት አለህ/ አለሽ?

መልስ :- ሒደቱ ላይ አስተያየቴ በጣም ጥሩ ነው፡፡ በዛ በዚሁ ቢቀጥልልን ጥሩ ነው፡፡ አስተማሪውን ደግሞ በታም አመስግኖታለሁ፡፡ ምክንቱም እንዴት በድሮ ጊዜ ወይም ቅድም ከዚህ በፊት ማለት ነው አንቀጹ እንዴት እንደሚጻፍ ራሱ እኔ እንደራሴ በጣም ተምሬያለሁ፡፡ አንቀጹም ደግሞ እንዴት እንደሚጻፍ በታም እረድቶናል፡፡ እና ከዚህ የተሸለ ቢገኙልን እና ቢያስተምሩን የሚላቸው እና በዚሁ ቢቀጥሉልን ጥሩ ነው፡፡ በጣም አመሰግናችኋለሁ፡፡

ለ/15ኛ. ተማሪ አስራ አምስት
ክፍል 9[5]
የምማሪው ሀይስኩል

ጥያቄ 1. በጽሁፋዊ ስራህ /ስራሽ ለይ የመምህር ምጋቤ ምላሽ እንዲቀርብልህ/ እንዲቀርብልሽ ትፈልጋለህ/ ትፈልጊያለሽ? ለምን?

መልስ :- አዎ፡፡ በቃ ጥሩም ጻፍኩ መጥፎ ብጽፍም እንደገና ደግሞ አስተካክዬ ጻፍኩም

ጥያቄ 2. ምጋቤ ምላሹ እንዲቀርብልህ/ እንዲቀርብልሽ የምትፈልገው/ የምትፈልጊው ጽሁፋዊ ስራው ምን ደረጃ ላይ እያለ ወይም ሲደርስ ነው? አስተካክዬ ባልጽፍም በዛ አስተያየት ላይ ወይም አስተካክዬ ልጽፍ እችላለሁ፡፡

መልስ :- አንቀጹንም ምኑንም ጽፌ እንደገና ደግሞ ከአንቀጹ ላይ የተረዳሁትን ነገር በደንብ አድርጌ ማለት ነው ስጽፍ ነው፡፡

ጥያቄ 3. የመምህር ምጋቤ ምላሽ ጽሁፋዊ ስራዬን እንዳሻሽል ረድቶኛል ብለህ/ ብለሽ ታስባለህ/ ታስቢያለሽ? እንዴት?

መልስ :- አዎ፡፡ ከዛው ላይ ተረድቼ ነው፡፡

ጥያቄ 4. በጽሁፋዊ ስራህ/ ስራሽ ላይ መምህሩ የሚያቀርቡትን ምጋቤ ምላሽ ትረዳው/ ትረጅው ነበር? ካልተረዳህው/ ካልተረዳሽው ምን ታደርግ/ ታደርጊ ነበር?

መልስ :- አዎ ልረዳው እችላለሁ፡፡

ጥያቄ 5. በመምህር ምጋቤ ምላሽ አተገባበር ሒደት ላይ የወደድከው ነገር ምንድን ነበር? ለምን?

መልስ :- አዎ እኔ አሁን እዛ ላይ እንደተጻፈልኝ እርእሶቹን አበታትነሽ ... ጻፊ ምናምን የተባለውን እርእሶቹን እያስገባሽ ምናምን እና ነጥቦቹን ምናምን እኔ ራሴ የተረዳሁት ነገር አለ፡፡ ... ያው በቃ ያጠፋሁትን ነገር ከዛ ቦታ ይመልሱኛል፡፡

ጥያቄ 6. መምህሩ ካቀረቡት ቀጥተኛ እርማት (ጽሁፋዊ ስህተቶችን በቀጥታ ከማስተካከል) እና ቀጥተኛ ካልሆነ እርማት (ስህተቶች መኖራቸውን ከመጠቆም/ ከማመልከት) የትኛው ስልት ጽሁፋዊ ስራዬን ለማሻሻል እረድቶኛል ብለህ/ ብለሽ ታስባለህ/ ታስቢያለሽ?

መልስ :- ቲቸሩ ያለኝ ያረመልኝ፡፡

ጥያቄ 7. ወደፊት በመምህራን ምጋቤ ምላሽ አቀራረብ ሒደት ላይ ምን ምን ጉዳዮች ቢሻሻሉ፣ ቢቀነሱ ወይም ቢካተቱ የተሻለ ይሆናል ብለህ/ ብለሽ ታስባለህ/ ታስቢያለሽ?

መልስ :- ቢቻልማ ብዙ ጊዜ መጻፍ እፈልጋለሁ፡፡ እንደገና ደግሞ ብዙ ሐሳብ አስተያየቶች

ጥያቄ 8. በአጠቃላይ እስካሁን መምህሩ በጽሁፋዊ ስራህ/ ስራሽ ላይ ስላከናወኑት የምጋቤ ምላሽ አቀራረብ ሒደት ምን አስተያየት አለህ/ አለሽ?
ቢሰጠኝ እንደገና ደግሞ ጽፌ በዛ አስተያየት ላይ አይቼ ጽፌ መስጠት፡፡

መልስ :- አሪፍ ነው፡፡ እንደምክር ልወስደው እችላለሁ፡፡

ለ/16ኛ. ተማሪ አስራ ስድስት
ክፍል 9^{5}
የምማረው ሀይስኩል

ጥያቄ 1. በጽሁፋዊ ስራህ /ስራሽ ለይ የመምህር ምጋቤ ምላሽ እንዲቀርብልህ/ እንዲቀርብልሽ ትፈልጋለህ/ ትፈልጊያለሽ? ለምን?

መልስ :- አዎ እፈልጋለሁ፡፡ ማለት እኔ የተሳሳተኩበት ቦታ እንዲስተካከል፡፡ እንዲስተካከል መልሼ እንዲስተካከል ነው፡፡

ጥያቄ 2. ምጋቤ ምላሹ እንዲቀርብልህ/ እንዲቀርብልሽ የምትፈልገው/ የምትፈልጊው ጽሁፋዊ ስራው ምን ደረጃ ላይ እያለ ወይም ሲደርስ ነው ?

መልስ :- ከጨረስኩ በኂላ ለምን የጻፍኩት ነገር በደንብ ጽፌ ከዛ እዛ ላይ እንዲሰት ነው የምፈልገው፡፡

ጥያቄ 3. የመምህር ምጋቤ ምላሽ ጽሁፋዊ ስራዬን እንዳሻሽል ረድቶኛል ብለህ/ ብለሽ ታስባለህ/ ታስቢያለሽ? እንዴት?

መልስ :- አዎ በጣም ይረዳናል፡፡ ማለት እኔ ብዙ ነገር ስለማልጽፍ እዛ ላይ አስተያየት ሲሰጠኝ እሱን ነገር እያስተካከልኩ እያሻሻልኩ ከዛ እጽፋለሁ ማለት ነው፡፡

ጥያቄ 4. በጽሁፋዊ ስራህ/ ስራሽ ላይ መምህሩ የሚያቀርቡትን ምጋቤ ምላሽ ትረዳው/ ትረጅው ነበር? ካልተረዳህው/ ካልተረዳሽው ምን ታደርግ/ ታደርጊ ነበር?

መልስ :- አዎ እረዳለሁ አንድ ቦታ እኔ ስሳሳት ከዛ የሆነ ይስተካከል ብሎ ሚጻፍ የለም እሱን አስተካክላለሁ ማለት ነው፡፡

ጥያቄ 5. በመምህር ምጋቤ ምላሽ አተገባበር ሒደት ላይ የወደድከው ነገር ምንድን ነበር? ለምን?

መልስ :- እኔ በመጀመሪያ መጻፍ አልወድም ነበር፡፡ አማርኛ እራሱ ከዛ እጽፋለሁ፡፡ እደ*ጋገ*ምኩ እጽፋለሁ፡፡ ከዛ እያሻሻልኩ መጥቻለሁ ማለት ነው፡፡

ጥያቄ 6. መምህሩ ካቀረቡት ቀጥተኛ እርማት (ጽሁፋዊ ስህተቶችን በቀጥታ ከማስተካከል) እና ቀጥተኛ ካልሆነ እርማት (ስህተቶች መኖራቸውን ከመጠቆም/ ከማመልከት) የትኛው ስልት ጽሁፋዊ ስራዬን ለማሻሻል እረድቶኛል ብለህ/ ብለሽ ታስባለህ/ ታስቢያለሽ?

መልስ :- መምህር አስተካክሎ አርሞ ሚሰጠኝ፡፡ ለምን ምክንያቱም ለምን እሱ እኔ የተሳሳትክ ነገር እሱ ስለሚያውቅ ከኔ ... ከእኔ እንደሚሻል መምህሩ አስተካክሎ ቢሰጠኝ ነው ሚመረጠው፡፡

ጥያቄ 7. ወደፊት በመምህራን ምጋቤ ምላሽ አቀራረብ ሒደት ላይ ምን ምን ጉዳዮች ቢሻሻሉ፣ ቢቀነሱ ወይም ቢካተቱ የተሻለ ይሆናል ብለህ/ ብለሽ ታስባለህ/ ታስቢያለሽ?

መልስ :- አሁን ሁሉም አስተማሪ አንድ አይደለም:: ለምን እኛ ስንማር ከመጀመሪያ እንደዚህ ብንከታተል የተሻለ እንትን ቦታ እንደርሳለን ነበር፡፡ እኛ አሁን አማርኛ ብዙም አንጽፍም፡፡ ስለዚህ እንደዚህ እያጻፈኝ አስተማሪ ወይ እንድን እንድናስተካክል ምናምን እንደዚህ ጻፍ የሚሉ አስተማሪ ቢሆን የበለጠ እንረዳለን ነበር፡፡

ጥያቄ 8. በመምህር- ተማሪ ምክክር ሒደት ወቅት በጽሁፋዊ ስራህ ላይ ከመምህር *ጋ*ር በምታከናውነው/ በምታከናውኚው ምክክራዊ ሒደት ደስተኛ ነበርክ/ ነበርሽ? ለምን?

መልስ :- አዎ ለምን አማርኛ መልመድ ስለምፈልግ በጣም እጥራለሁ ለምን አስተማሪ መልሰሽ ጻፊ ምናምን ሲለኝ ከዛ እኔም አይሰለቸንም፣ እጽፋለሁ ስለዚህ የበለጠ ይረዳኛል፡፡

ጥያቄ 9. በአጠቃላይ እስካሁን መምህሩ በጽሁፋዊ ስራህ/ ስራሽ ላይ ስላከናወኑት የም*ጋ*ቤ ምላሽ አቀራረብ ሒደት ምን አስተያየት አለህ/ አለሽ?

መልስ :- እኔ መጻፍ ስለምፈልግ ለምሳሌ ወደፊት በጽህፈት ግጥም መጻፍ ስለምፈልግ ግን እኔ ምጽፈው በአፋን ኦሮሞ ነው... አፋን ኦሮሞ ስለማላውቅ እእ... አማርኛ ስለማላውቅ በአፋን ኦሮሞ
ነው ምጠቀመው፡፡ ስለዚህ የበለጠ ይረዳኛል አማርኛ እንደዚህ ደ*ጋ*ግሜ መጻፌ፡፡

ለ/17ኛ. ተማሪ አስራ ሰባት

ክፍል 9[5]

የምማረው ዶዶላ ሀይስኩል

ጥያቄ 1. በጽሁፋዊ ስራህ /ስራሽ ለይ የመምህር ም*ጋ*ቤ ምላሽ እንዲቀርብልህ/ እንዲቀርብልሽ ትፈል*ጋ*ለህ/ ትፈልጊያለሽ? ለምን?

መልስ :- አዎ ከዚህ በፊት መጥፎ ከሆነ እንዳሻሽል

ጥያቄ 2. ም*ጋ*ቤ ምላሹ እንዲቀርብልህ/ እንዲቀርብልሽ የምትፈልገው/ የምትፈልጊው ጽሁፋዊ ስራው ምን ደረጃ ላይ እያለ ወይም ሲደርስ ነው?

መልስ :- የመጀመሪያዬን ጽሁፌን ካጠናከኩ በኋላ

ጥያቄ 3. የመምህር ም*ጋ*ቤ ምላሽ ጽሁፋዊ ስራዬን እንዳሻሽል ረድቶኛል ብለህ/ ብለሽ ታስባለህ/ ታስቢያለሽ? እንዴት?

መልስ :- አዎ ከዚህ በፊት ጽሁፌ መጥፎ ከሆነ፡፡ ለምሳሌ ከዚህ በፊት እንትን የሚል ጽሁፍ የምጽፍ ከሆነ በመምህሩ አስቴየት ደግሞ እንዳሻሽል ያደርገኛል፡፡

ጥያቄ 4. በጽሁፋዊ ስራህ/ ስራሽ ላይ መምህሩ የሚያቀርቡትን ም*ጋ*ቤ ምላሽ ትረዳው/ ትረጅው ነበር? ካልተረዳህው/ ካልተረዳሽው ምን ታደርግ/ ታደርጊ ነበር?

መልስ :- አዎ፡፡

ጥያቄ 5. በመምህር ም*ጋ*ቤ ምላሽ አተገባበር ሒደት ላይ የወደድከው ነገር ምንድን ነበር? ለምን?

መልስ :- አዎ አለ። ለምሳሌ ከዚህ በፊት በአንቀጽ አንቀጽ መከፋፈል። አይገባኝም ነበር ከዚህ በፊት ሀረግ አሁን ግን በአስተያየቱ መሰረት ደግሞ እንዲገባኝ አድርገውኛል።

ጥያቄ 6. መምህሩ ካቀረቡት ቀጥተኛ እርማት (ጽሁፋዊ ስህተቶችን በቀጥታ ከማስተካከል) እና ቀጥተኛ ካልሆነ እርማት (ስህተቶች መኖራቸውን ከመጠቆም/ ከማመልከት) የትኛው ስልት ጽሁፋዊ ስራዬን ለማሻሻል እረድቶኛል ብለህ/ ብለሽ ታስባለህ/ ታስቢያለሽ?

መልስ :- ሚረዳኝ የማስበው በ ማለትም እሱ በሰጠኝ አስተያየት እራሴ ፈልጌ ማደርገው ይረዳኛል።

ጥያቄ 7. ወደፊት በመምህራን ምጋቤ ምላሽ አቀራረብ ሒደት ላይ ምን ምን ጉዳዮች ቢሻሻሉ፣ ቢቀነሱ ወይም ቢካተቱ የተሻለ ይሆናል ብለህ/ ብለሽ ታስባለህ/ ታስቢያለሽ?

መልስ :- አስተያየት የበለጠ ቢሰጠኝ ሊረዳኝ ይችላል።

ጥያቄ 8. በመምህር- ተማሪ ምክክር ሒደት ወቅት በጽሁፋዊ ስራህ ላይ ከመምህር ጋር በምታከናውነው/ በምታከናውኚው ምክክራዊ ሒደት ደስተኛ ነበርክ/ነበርሽ? ለምን?

መልስ :- አዎ ለምን ቢባል በፊት የምሳሳታቸውን እንትኖችን ያርምልኛል።

ጥያቄ 9. በአጠቃላይ እስካሁን መምህሩ በጽሁፋዊ ስራህ/ ስራሽ ላይ ስላከናወኑት የምጋቤ ምላሽ አቀራረብ ሒደት ምን አስተያየት አለህ/ አለሽ?

መልስ :- የማጠቃለያ ሀሳቤ በጣም አሪፍ ነው በዚሁ ቢቀጥል ደግሞ መልካም ይሆናል።

ለ/18ኛ. ተማሪ አስራ ስምንት

ክፍል 9[5]

የምማረው ዶዶላ ሁለተኛ ደረጃ ትምህርት ቤት

ጥያቄ 1. በጽሁፋዊ ስራህ /ስራሽ ለይ የመምህር ምጋቤ ምላሽ እንዲቀርብልህ/ እንዲቀርብልሽ ትፈልጋለህ/ ትፈልጊያለሽ? ለምን?

መልስ :- አዎ እፈልጋለሁ። እንዴ እኔ ተማሪ ስለሆነኩ ስህተት ስላለኝ፣ አስተማሪ ደግሞ እንትን አስተያየት ከጻፈብኝ እሱን ስህተት አይቼ ከጥፋት ወደ እንትን ለማስተካከል ማለት ነው።

ጥያቄ 2. ምጋቤ ምላሹ እንዲቀርብልህ/ እንዲቀርብልሽ የምትፈልገው/ የምትፈልጊው ጽሁፋዊ ስራው ምን ደረጃ ላይ እያለ ወይም ሲደርስ ነው ?

መልስ :- ጽሑፍ ከጨረስኩ በኋላ፣ አዎ ጽሁፍ ከጨረስኩ በኋላ አስተያየት ይሰጣልና አስተያየቱን አይቼ መጻፍ አለብኝ። ያው እኔ ሀሳቡን ሀሳቤን ስለጨረስኩ ማለት ነው። ሃሳቤን ሳልቸርስ አስተያየት ከሰጠ ደግሞ፣ ደስ አይልም ሃሳቤን ስላላየው ማለት ነው።

ጥያቄ 3. የመምህር ምጋቤ ምላሽ ጽሁፋዊ ስራዬን እንዳሻሽል ረድቶኛል ብለህ/ ብለሽ ታስባለህ/ ታስቢያለሽ? እንዴት?

መልስ :- አዎ አስባለሁ። ለምሳሌ አንቀጾች አሉ አይደል ? በአንቀጾች ለምሳሌ መስከረም ሲጠባ ማለት ነው፣ እኔ ዝም ብዬ ነው በቁጥር የገለበጥኩት። እንደዚህ አይደለም በእንትን በአንቀጽ መልክ ጻፍና ብሎ ረድቶኛል።

ጥያቄ 4. በጽሁፋዊ ስራህ/ ስራሽ ላይ መምህሩ የሚያቀርቡትን ምጋቤ ምላሽ ትረዳው/ ትረጅው ነበር? ካልተረዳህው/ ካልተረዳሽው ምን ታደርግ/ ታደርጊ ነበር?

መልስ :- በሙሉ ባይሆንም ከውስጥ እረዳለሁ አንዳንድ፣ ሁሉንም እረዳለሁ ነበር ስለሚያቅተኝ ነው እንጂ፣ የተወሰነውን የገባኝን እረዳለሁ። የው ያልገባኝን ቲቸርን መጠየቅ ነዋ። ጓደኞቼንም ቲቸሬንም አስተማሪዬንም እጠይቃለሁ።

ጥያቄ 5. በመምህር ምጋቤ ምላሽ አተገባበር ሒደት ላይ የወደድከው ነገር ምንድን ነበር? ለምን?

መልስ :- አለ አዎ። ለምሳሌ መስከረም ሲጠባ የሚለውን፣እሱም ሳይሆን እንደውም በእንትን ሀሳባችሁን ጻፉ የሚለውን ደስ ይለኛል። ለምን ደብዳቤ ምናምን መጻፍ ለመጻፍ ለወደፊት

ይጠቅመኛል ስለሆነ፣ ደስ ይለኛል፡፡

ጥያቄ 6. መምህሩ ካቀረቡት ቀጥተኛ እርማት (ጽሁፋዊ ስህተቶችን በቀጥታ ከማስተካከል) እና ቀጥተኛ ካልሆነ እርማት (ስህተቶች መኖራቸውን ከመጠቆም/ ከማመልከት) የትኛው ስልት ጽሁፋዊ ስራዬን ለማሻሻል እረድቶኛል ብለህ/ ብለሽ ታስባለህ/ ታስቢያለሽ?

መልስ :- ቲቸር አይቶ የሰጠው ይሻላል፡፡ እኔ ምንም አላውቅም፡፡ስለሆነኩ ተማሪ ስለሆንኩ፣ ከቲቸሩ መምህሩ እየተማርኩ ስለሆንኩ እሱ የተሰጠኝን መውሰድ ይሻለኛል፡፡

ጥያቄ 7. ወደፊት በመምህራን ምጋቤ ምላሽ አቀራረብ ሒደት ላይ ምን ምን ጉዳዮች ቢሻሻሉ፣ ቢቀነሱ ወይም ቢካተቱ የተሻለ ይሆናል ብለህ/ ብለሽ ታስባለህ/ ታስቢያለሽ?

መልስ :- ለወደፊቱ አዎ የራሳችን ሐሳብን ጽፈናል፡፡ ያው ሀሳባችንን ተመልሰን ብንጽፍ ደስ ነው ሚለኝ፡፡ ለምን ለወደፊቱ ይጠቅመናል፡፡ የሆነ ደብዳቤ ለመጻፍ፣ የተለያዩ ነገሮችን ለመጻፍ ይጠቅመናል፡፡ እሱንም ተመላልሰን አንድ ተመላልሰን ብንወስድ ደስ ይለናል፡፡

ጥያቄ 8. በመምህር- ተማሪ ምክክር ሒደት ወቅት በጽሁፋዊ ስራህ ላይ ከመምህር ጋር በምታከናውነው/ በምታከናውኚው ምክክራዊ ሒደት ደስተኛ ነበርክ/ነበርሽ? ለምን?

መልስ :- ስተያየቱ ያው ድሮ በምንማርበት ጊዜ፣ ይሄንን ነገር አንሰራም፡፡ ሰርተንም አናውቅም፡፡ አዎ አዎ ደብተር እንሰራለን፡፡ ይሄ የራሳችሁን ሐሳብ ጻፉ የሚለውን ሰርተንም አናውቅም፡፡ አሁን ነው ያየነው፣ አሁን ስላየን በጣም አቃተንና አስቸግረን በጣም ተጨንቀን ነበር፡፡ ስለዚህ እሱ አስጨነቀን እንጂ ሌላ ምንም አይልም፡፡ ነገሩ መጨነቃችን ለኛ ትምህርት ነው፡፡ ምንም ጉዳት የለውም፡፡ ጥሩ ነው፡፡

ለ/19ኛ. ተማሪ አስራ ዘጠኝ
ክፍል 9[5]
የምማረው ሁለተኛ ደረጃ ዶዶላ ሀይስኩል

ጥያቄ 1. በጽሁፋዊ ስራህ /ስራሽ ለይ የመምህር ምጋቤ ምላሽ እንዲቀርብልህ/ እንዲቀርብልሽ ትፈልጋለህ/ ትፈልጊያለሽ? ለምን?

መልስ :- አዎ በርግጥ፣ መጀመሪያ እኔ የጻፍኩት በውስጡ ስህተት ሊኖር ይችላል፡፡ በሁለተኛው አስተያየት ይሰጠኛል፡፡ ላስተካክል እችላለሁ አስተካክላለሁ ማለት ነው፡፡

ጥያቄ 2. ምጋቤ ምላሹ እንዲቀርብልህ/ እንዲቀርብልሽ የምትፈልገው/ የምትፈልጊው ጽሁፋዊ ስራው ምን ደረጃ ላይ እያለ ወይም ሲደርስ ነው ?

መልስ :- አይ እኔ አሁን ትክክል ብዬ፣ በትክክል ጽፌ ማለት ነው፣ በሙል ጽፌ አስተያየት ቢሰጠኝ ጥሩ ነው፡፡ ልክ አልጻፍኩኝ ብዬ ለሁለተኛው እንትን እላለሁ፡፡

ጥያቄ 3. የመምህር ምጋቤ ምላሽ ጽሁፋዊ ስራዬን እንዳሻሽል ረድቶኛል ብለህ/ ብለሽ ታስባለህ/ ታስቢያለሽ? እንዴት?

መልስ :- አዎ በጣም እረድቶኛል፡፡ አዎ አሁን በመጀመሪያ ጽፌያለሁ፡፡ ጻፍኩኝ ሰጠሁኝ አስተያየቱ ደግሞ በትክክል በስነስርዓት፣ እንዲሁም እንዲጠቀመን እረድቶኛል፡፡ ጽፌ በርግጥ በፊት አስተያየት ብዙዎች ሰጥተውንም አይሰጡንም፣ እኛ በቃ ስላልሰጡን በዛው ጽሁፋችን ቀጥለናል፡፡ ቀጥያለሁ፡፡ አሁን ላ ግን አስቴየት ስለተሰጠን አስተካከልኩ፡፡

ጥያቄ 4. በጽሁፋዊ ስራህ/ ስራሽ ላይ መምህሩ የሚያቀርቡትን ምጋቤ ምላሽ ትረዳው/ ትረጅው ነበር? ካልተረዳህው/ ካልተረዳሽው ምን ታደርግ/ ታደርጊ ነበር?

መልስ :- አዎ ጥሩ ነው፡፡

ጥያቄ 5. በመምህር ምጋቤ ምላሽ አተገባበር ሒደት ላይ የወደድከው ነገር ምንድን ነበር? ለምን?

መልስ :- ወድጀዋለሁ፡፡ በጻፍኩት ጽህፈት ጽህፈት ላይ አስተያየት ስለተሰጠኝ ደስ ይለኛል

ደስ ብሎኛልም። ጥሩ ነው በቃ የተሳሳትኩት ስላለን ያንን ስህተት እንዳርም ስለተሰጠኝ፣ ተቀብያለሁ ትሩ ነው።

ጥያቄ 6. መምህሩ ካቀረቡት ቀጥተኛ እርማት (ጽሁፋዊ ስህተቶችን በቀጥታ ከማስተካከል) እና ቀጥተኛ ካልሆነ እርማት (ስህተቶች መኖራቸውን ከመጠቆም/ ከማመልከት) የትኛው ስልት ጽሁፋዊ ስራዬን ለማሻሻል እረድቶኛል ብለህ/ ብለሽ ታስባለህ/ ታስቢያለሽ?

መልስ :- ከሁለቱ ማለት ነው አሁን እኔ እየጻፍኩኝ እያለሁ ፊደል እየተሳሳትኩ እየዘለልኩ ጽፌያለሁ ያንን እንዳስተካክል ሰጥቶናል። እሱን አስተካክዬ ፊደል የጎደለበትን ሞልቼለ መስጠት።

ጥያቄ 7. ወደፊት በመምህራን ምጋቤ ምላሽ አቀራረብ ሒደት ላይ ምን ምን ጉዳዮች ቢሻሻሉ፣ ቢቀነሱ ወይም ቢካተቱ የተሻለ ይሆናል ብለህ/ ብለሽ ታስባለህ/ ታስቢያለሽ?

መልስ :-በቃ እንደዚህ እንዳሁኑ በቃ አስቴየት የሚሰጠን ከሆነ ጥሩ ነው። የማሰጠን ከሆነ በዛው እንቀጥላለን። መጨረሻ ላይ ደግሞ እኛ እንጎዳለን። በርግጥእኛ ዌሰልችቶን ወይ ደብሮንም እንጽፋለን ዝም ብለን ማለት ነው።

ጥያቄ 8. በመምህር- ተማሪ ምክክር ሒደት ወቅት በጽሁፋዊ ስራህ ላይ ከመምህር ጋር በምታከናውነው/ በምታከናውኚው ምክክራዊ ሒደት ደስተኛ ነበርክ/ ነበርሽ? ለምን?

መልስ :- ጥሩ ነው። አዎ ለኔ በዚሁ ቢቀጥል፣ ደስ ይለኛል ወደፊት።

ለ/20ኛ. ተማሪ ሀያ
ክፍል 9^5
የምማሪው ዶዶላ ሀይስኩል

ጥያቄ 1. በጽሁፋዊ ስራህ /ስራሽ ለይ የመምህር ምጋቤ ምላሽ እንዲቀርብልህ/ እንዲቀርብልሽ ትፈልጋለህ/ ትፈልጊያለሽ? ለምን?

መልስ :- አዎ አስተያየት እንዲሰጠኝ እፈልጋለሁ። ለምን ያንን ጽሁፍ፣ ያንን ጽሁፍ ማለት ነው፣ ወይ ለማስተካከል።ዌ ከዛ በላይ ጽሁፉ መጀመሪያ ሚደብር ከሆነ፣ እንደ ለሰው ከሰው ጋር ከሌላ ጽህፈት ጋር እንደሚመጣጠን፣ አሁን እኔ ቋንቋዬን በአፋን ኦሮሞ ስለፈታሁ፣ አማርኛ ሊከብደን ይችላል፣ ጽሁፍ ማለት ነው። ስለዚህ መምህር አስተያየት ቢሰጠኝ፣ ከዛ አስተካክለዋለሁ፣... አስተያየት ያስፈልጋል ማለት ነው።

ጥያቄ 2. ምጋቤ ምላሹ እንዲቀርብልህ/ እንዲቀርብልሽ የምትፈልገው/ የምትፈልጊው ጽሁፋዊ ስራው ምን ደረጃ ላይ እያለ ወይም ሲደርስ ነው ?

መልስ :- ጽሁፌን እንደ ምያሻሽል የሚረዳኝ የመጀመሪውን፣ አንዱን ሉክ ማለት ነው፣ ገና እንደጻፍኩ፣ የዛን ጊዜ አስተያየት ቢሰጠኝ ማለት ነው፣ ሁለተኛውን አስተካክዬ ልጽፍ እችላለሁ። የማለት ሐሳብ አለኝ።

ጥያቄ 3. የመምህር ምጋቤ ምላሽ ጽሁፋዊ ስራዬን እንዳሻሽል ረድቶኛል ብለህ/ ብለሽ ታስባለህ/ ታስቢያለሽ? እንዴት?

መልስ :- አስባለሁ። አሁን መጀመሪያ ጽህፈቴ ላይ ያያ... የራሴን ሂስትሪ ማለት ነው፣ ስጽፍ፣ አስተያየት ተሰጥቶኝ ነበር። አስተያየቱን ተቀብዬ እዚህ አይሲቲ (ICT) ክፍል ስንጽፍ አስተካክዬ ጽፌሉሁ።

ጥያቄ 4. በጽሁፋዊ ስራህ/ ስራሽ ላይ መምህሩ የሚያቀርቡትን ምጋቤ ምላሽ ትረዳው/ ትረጅው ነበር? ካልተረዳህው/ ካልተረዳሽው ምን ታደርግ/ ታደርጊ ነበር?

መልስ :- አዎ፣ ትንሽም ባልረዳም፣ ብዙ ባልረዳ ያው እንደዚሁ መክበድ ሳይሆን፣ ከጓደኞቼ ጋር በጣም ለመረዳት እችላለሁ። ማለት ነው፣ ስለምንግባባ በቋንቋም እንደዚህ፣ አሁን ቋንቋውን መናገር እችላለሁ። ማንበብም እየቻልኩ፣ ብዙ ቦታ የሆነ ሚከብደኝ ቦታ አለ። እሱን ለማስተካከል ከጓደኞቼ ምናምን እጠይቃለሁ።

ጥያቄ 5. በመምህር ምጋቤ ምላሽ አተገባበር ሒደት ላይ የወደድከው ነገር ምንድን ነበር?ለምን?

መልስ :- እሱ ላይ የወደድኩት ነገር አንደኛው፣ እንትኑ ላይ ያ... ሂስትሪው ላይ የወደድኩት፣ ነገር በእንትን...ከ የትምህርት ቤትም ከየት እንደመጣህ ምናምን ጻፍ፣ ከየት እንደመጣሁ፣በስንት በስንት እንደዚህ እንደተወለድኩ፣ ምናምን ብዬ ጻፍኩኝ፡፡ እሱ በጣም ተመችቶኛል፡፡ ... የመጀመሪውን ዝም ብዬ ነበር የጻፍኩት፣ የራሴን ሂስትሪ በቃ እንደዚህ ብዬ ከዛ አስተያየቱን ስሰማው፣ ከዛ ያገኘሁት ነገር የተለያየ ስለሆነ ከዛን እነዚህን የፈተናው ቀን እነዚህን አስተካክዬ ጻፍኩኝ፡፡

ጥያቄ 6. መምህሩ ካቀረቡት ቀጥተኛ እርማት (ጽሁፋዊ ስህተቶችን በቀጥታ ከማስተካከል) እና ቀጥተኛ ካልሆነ እርማት (ስህተቶች መኖራቸውን ከመጠቆም/ ከማመልከት) የትኛው ስልት ጽሁፋዊ ስራዬን ለማሻሻል እረድቶኛል ብለህ/ ብለሽ ታስባለህ/ ታስቢያለሽ?

መልስ :- እኔ ቢቻለኝ ራሴ ለማስተካከል ማለት ነው፣ ራሴን ችዬ ፈልጌ ባስተካክል ችየው ባስተካክል ደስ ይለኛል፡፡

ጥያቄ 7. ወደፊት በመምህራን ምጋቤ ምላሽ አቀራረብ ሒደት ላይ ምን ምን ጉዳዮች ቢሻሻሉ፣ ቢቀነሱ ወይም ቢካተቱ የተሻለ ይሆናል ብለህ/ ብለሽ ታስባለህ/ ታስቢያለሽ?

መልስ :- ቢሻሻል ደስይለኛል፡፡ ለምን አሁን አንዳንድ ተማሪዎች አሉ፣ ጽሁፉን እንኳን በቃ እዛ ላይ ያለውን የማያነቡ፣ እንትኑን ራሱን ነው፣ እንትን አስተያየት የሰጣችሁበትን ራሱ፣ የማነቡ ተማሪዎች ስላሉ፣ከዛ እነሱን አስተካክላችሁ ማለት ነው፣ ቀለል አድርጎ ቢመታልን አሪፍ ነው፡፡

ጥያቄ 8. በመምህር- ተማሪ ምክክር ሒደት ወቅት በጽሁፋዊ ስራህ ላይ ከመምህር ጋር በምታከናውነው/ በምታከናውኚው ምክክራዊ ሒደት ደስተኛ ነበርክ/ ነበርሽ? ለምን?

መልስ :- ባጠቃላይ የምሰጠው አስተያየት እኛን ለመለወጥ ብዙ ጥረት አድርጋችኋል፡፡ እና አስተያየት የምሰጠው በጣም አሪፍ ነው፡፡

አባሪ ሐ

በቅድመ ሙከራ ጥናቱ (pilote study) ላይ ለጥናቱ ተሳታፊ ተማሪዎችየቀረበ የቅድመ እና የድህረ ሙከራ ጥናት የጽህፈት ፈተና

ቀን ------------------

ስም --- ቁጥር ------ የመማሪያ ክፍል ------------------

መመሪያ (Instruction) :- ከዚህ በታች "የራስ የህይወት ታሪክ" በሚል በቀረበው ርዕስ ላይ ለመጻፍ አርባ (40) ደቂቃዎች ተሰጥቷችኋል:: በተሰጣችሁ የጊዜ ገደብ ውስጥ ለምሳሌ፡- ስለትውልድ አካባቢችሁ፣ ስለአስተዳደጋችሁ ሁኔታ፣ ስላሳለፋችሁት ባህላዊና ዘመናዊ ትምህርት ሁኔታ፣ የእረፍት ጊዜያችሁን ስለምታሳልፉባቸው ቦታዎች ወይም ሁኔታዎች፣ በህይወታችሁ ውስጥ ስለምትወዷቸው ወይም ስለምትጠሏቸው ነገሮችና ወደፊት ለሐገራችሁ መስራት ስለምትፈልጉት ጉዳይ በተመለከተ፣ ከመቶ ቃላት ባላነሰና ከአንድ ገጽ ባልበለጠ አጭር ጽሁፍ ጻፉ::

" የራስ የህይወት ታሪክ "

____

____

____

____

____

____

____

____

____

____

____

አባሪ መ

የተማሪዎች የጽሁፋዊ ስራ ፈተናዎች መገምገሚያ መስፈርት

አባሪ መ 1ኛ/ ከ Jacobs et.al. (1981፣30) ላይ ቃል በቃል (በቀጥተኛ ጥቅስ) ተወስዶ የቀረበ መስፈርት

ASPECT	SCORE	LEVEL/ CRITERIA
CONTENT	30-27	**EXCELLENT TO VERY GOOD**: knowledgeable • substantive • thorough development of thesis • relevant to assigned topic
	26-22	**GOOD TO AVERAGE**: some knowledge of subject • adequate range • limited development of thesis • mostly relevant to the topic, but lacks detail
	21-17	**FAIR TO POOR**: limited knowledge of subject •little substance • inadequate development of topic
	16-13	**VERY POOR**: does not show knowledge of subject • non-substantive • not pertinent • OR not enough to evaluate
ORGANIZATION	20-18	**EXCELLENT TO VERY GOOD**: fluent expression • ideas clearly stated/ supported • succinct • well-organized • logical sequencing • cohesive
	17-14	**GOOD TO AVERAGE**: somewhat choppy • loosely organized but main ideas stand out • limited support • logical but incomplete sequencing
	13-10	**FAIR TO POOR**: non-fluent • ideas confused or disconnected • lacks logical sequencing and development
	9-7	**VERY POOR**: does not communicate • no organization • OR not enough to evaluate

VOCABULARY	20-18 17-14 13-10 9-7	**EXCELLENT TO VERY GOOD**: sophisticated range • effective word/ idiom choice and usage • word form mastery • appropriate register **GOOD TO AVERAGE**: adequate range • occasional errors of word/ idiom form,choice,usage *but meaning not obscured* **FAIR TO POOR**: limited range • frequent errors of word/ idiom form, choice, usage •*meaning confused or obscured* **VERY POOR**: essential translation • little knowledge of English vocabulary, idioms, word form • OR not enough to evaluate
LANGUAGE USE	25-22 21-18 17-11 10-5	**EXCELLENT TO VERY GOOD:** effective complex constructions •few errors of agreement, tense, number, word order/ function, articles, pronouns, prepositions **GOOD TO AVERAGE**: effective but simple constructions • minor problems in complex constructions • several errors of agreement, tense, number, word order/ function, articles, pronouns, prepositions *but meaning seldom obscured* **FAIR TO POOR**: major problems in simple/ complex constructions • frequent errors of negation, agreement, tense, number, word order/ function, articles, pronouns, prepositions and/ or fragments, run-ons, deletions •*meaning confused or obscured* **VERY POOR**: virtually no mastery of sentence construction rules • dominated by errors • does not communicate • OR not enough to evaluate

MECHANICS	5	**EXCELLENT TO VERY GOOD**: demonstrates mastery of conventions • few errors of spelling, punctuation, capitalization, paragraphing
	4	**GOOD TO AVERAGE**: occasional errors of spelling, punctuation, capitalization, paragraphing *but meaning not obscured*
	3	**FAIR TO POOR**: frequent errors of spelling, punctuation, capitalization, paragraphing • poor handwriting •*meaning confused or obscured*
	2	**VERY POOR**: no mastery of conventions • dominated by errors of spelling, punctuation, capitalization, paragraphing • handwriting illegible • OR not enough to evaluate

አባሪ መ 2ኛ / ከ Jacobs et.al. (1981፣30) ላይ ተወስዶ፣ መጀመሪያ በአጥኚ ከተተረጎመ በኋላ የሁለት ባለሞያዎች እርማትና ማስተካከያ ተደርጎበት በቅድመ ሙከራ ጥናቱ ላይ ተግባራዊ የተደረገ የተማሪዎች ጽሁፋዊ ስራዎች መገምገሚያ መስፈርት

መስፈርቶች	ውጤት	የመስፈርቶቹ ደረጃዎች
ይዘት (30%)	30-27	ከእጅግ በጣም ጥሩ እስከ በጣም ጥሩ ፡- • በርዕሱ ላይ እውቀት ያለው • ፍሬ ሐሳብ ያዘለ • በመረጃዎች የዳበረ ጽሁፍ • ከርዕሱ ጋር የሚዛምድ መረጃ(ሐሳብ) ያካተተ
	26-22	ከጥሩ እስከ አማካይ ፡-• በርእሱ ላይ አማካይ እውቀት ያለው • በቂ መረጃ ያለው • በተወሰኑ መረጃዎች የዳበረ • ባመዛኙ ለርዕሱ አስፈላጊ የሆኑ ነገር ግን ጥልቀት የሌላቸው መረጃዎችን ያካተተ
	21-17	ከደኅና እስከ ደካማ ፡- • በርእሱ ላይ ውስን እውቀት ያለው • ጥቂት ፍሬ ሐሳብ ያለው • በቂ ማብራሪያ ያላቀረበ
	16-13	በጣም ደካማ ፡- • በርዕሱ ላይ ያለውን እውቀት የማያመለክት • ምንም አይነት ፍሬ ሐሳብ የሌለው • ከርእሱ ጋር የማይዛመድ ወይም ጠቀሜታ የሌለው • ወይም ለግምገማ ብቁ ያልሆነ
አደረጃጀት (20%)	20-18	ከእጅግ በጣም ጥሩ እስከ በጣም ጥሩ፡- • በቂ ገለጻ ወይም ማብራሪያ ያካተተ • በግልጽ ወይም በበቂ መረጃ ተደግፎ የቀረቡ ሐሳቦች • መስረታዊ ነጥቦችን ብቻ አካቶ የቀረበ ወይም እጥር ምጥን ያለ አቀራረብ • በጣም ጥሩ የሐሳብ አደረጃጀት • በተጠየቃዊ ቅደምተከተል የተደራጀ • የሐሳብ ውኅደት ያለው
	17-14	ከጥሩ እስከ አማካይ፡- • በተወሰነ ደረጃ ወጥነት የጎደለው የሐሳብ አደረጃጀት • ተገቢ አደረጃጀቱን ያልጠበቀ ነገር ግን ግልጽ ሀይለቃል ያለው • በተወሰነ ማስረጃ ተደግፎ የቀረበ • ተጠየቃዊነት ያለው ነገር ግን ባልተሟላ ቅደምተከተል የቀረበ
	13-10	ከደኅና እስከ ደካማ ፡- • በቂ ማብራሪያ የሌለው • ሐሳቦቹ የሚያምታቱ ወይም ርስበርስ ያልተዋሃዱ • ተጠየቃዊ ቅደምተከተል ና ዝርዝር ማብራሪያ የሌለው
	9-7	በጣም ደካማ ፡- • ተግባቦታዊ ብቃት ወይም ግልጽ መልእክት የሌለው • አደረጃጀት የሌለው • ወይም ለግምገማ በቂ ያልሆነ

ቃላት (20%)	20-18	**ከእጅግ በጣም ጥሩ እስከ በጣምa ጥሩ :-** • የተለያዩ በርካታ ምርጥ ወይም ተገቢ ቃላትን ያካተተ • ስኬታማ የቃላት እንዲሁም የፈሊጣዊ፣ምሳሌያዊ ፣ወዘተ. አባባሎች አመራረጥና አጠቃቀም የሚታይበት• የተባ የቃላት ቅርጽ አጠቃቀም የሚታይበት • ተገቢ የሆኑ የቃላቶች አጠቃቀም ያለው
	17-14	**ከጥሩ እስከ አማካይ :-** • በቂ ምርጥ ወይም ተገቢ ቃላትን ያካተተ • አልፎ አልፎ የሚስተዋሉ የቃላት እንዲሁም የፈሊጣዊ፣ ምሳሌያዊ ፣ወዘተ. አባባሎች ቅርጽ፣ አመራረጥና አጠቃቀም ስህተቶች የሚታበት ነገር ግን የትርጉም ግልጽነት ችግር የሌለበት
	13-10	**ከደኅና እስከ ደካማ :-** • የተወሰኑ ተገቢ ቃላት • ተደጋጋሚ የሆኑ የቃላት እንዲሁም የፈሊጣዊ፣ምሳሌያዊ ፣ወዘተ. አባባሎች ቅርጽ አመራረጥና አጠቃቀም ስህተቶች የሚታበት • አደናጋሪ ወይም ግልጽ ያልሆን ትርጉም የሚታይበት
	9-7	**በጣም ደካማ :-** • ተገቢ ትርጉም ያለው • ስለአማርኛ ቃላት፣ ፈሊጣዊ፣ ምሳሌያዊ፣ ወዘተ. አባባሎችና የቃላት ቅርጽ በተመለከተ ጥቂት እውቀት የሚታይበት • ወይም ለግምገማ ብቁ ያልሆነ
የቋንቋ አጠቃቀም(25%)	25-22	**ከእጅግ በጣም ጥሩ እስከ በጣም ጥሩ:-** • ስኬታም የሆኑ ውስብስብ የአርፍተ ነገር መዋቅሮች የሚታዩበት•ጥቂት የሆኑ የስምምነት፣ የጊዜ፣ የቁጥር፣ የቃላት ቅደምተከተል /ተግባር መስተአምሮች፣ ተወላጠስሞች ስህተቶች የሚታዩበት
	21-18	**ከጥሩ እስከ አማካይ :-** • ስኬታማ ነገር ግን ተራ የአርፍተ ነገር መዋቅር የሚታይበት • በውስብስብ አርፍተነገሮች ላይ ውስን ችግሮች ሉበት • ቁጥራቸው በርከት ያሉ የስምምነት፣ የጊዜ፣ የቁጥር፣ የቃላት ቅደምተከተል /ተግባር መስተአምሮች፣ ተወላጠስሞች ስህተቶች የሚታዩበት ነገር ግን አልፎ አልፎ ብቻ የትርጉሙ ግልጽነት ችግር የሚታይበት
	17-11	**ከደኅና እስከ ደካማ :-** • **በተራ/ ውስብስብ የአርፍተ ነገር መዋቅሮች ላይ መሰረታዊ የሆኑ ችግሮች የሚስተዋሉበት** • ተደጋጋሚ የሆኑ የአሉታዊ አርፍተ ነገር፣ የስምምነት፣ የጊዜ፣ የቁጥር፣ የቃላት ቅደምተከተል /ተግባር መስተአምሮች፣ ተወላጠስሞች፣ ስህተቶች የሚታዩበት፣ በጣም አጫጭር ወይም በጣም ረዣዥም አርፍተ ነገሮች መኖር ወይም የአርፍተ ነገር ግድፈት መኖር • የሚያምታታ ወይም ግልጽነት የጎደለው ትርጉም ያለው
	10-5	**በጣም ደካማ :-** • በአመዛኙ ስለአርፍተነገር አመሰራረት ስርዓት/ኅግ በቂ እውቀት አለመኖሩን የሚያመለክት • በርካታ የሆኑ ስህተቶች የሚታዩበት • ተግባቦታዊ ብቃት የሌለው • ወይም ለግምገማ ብቃት የሌለው

ስርአተ ጽህፈት (5%)	5	**ከእጅግ በጣም ጥሩ እስከ በጣም ጥሩ ፡-** • የተባ የስርአተ ጽኅፈት (በቋንቋው ስምምነት የተደረሰባቸውን ስርአቶች) ችሎታ እንዳለው የሚያሳይ • ጥቂት የሆኑ የሆሄያት፣ የስርአተ ነጥቦች፣ የአንቀጽና የአጠቃላይ ጽሁፉ ህዳግ አጠባበቅ ስህቶች የሚታይበት
	4	**ከጥሩ እስከ አማካይ ፡-**• አልፎ አልፎ የሆሄያት፣ የስርአተ ነጥቦች፣ የአንቀጽና የአጠቃላይ ጽሁፉ ህዳግ አጠባበቅ ስህቶች የሚታይበት ነገር ግን የትርጉም ግልጽነት ችግር የማይታይበት
	3	**ከደኅና እስከ ደካማ ፡-** • ተደጋጋሚ የሆኑ የሆሄያት፣ የስርአተ ነጥቦች፣ የአንቀጽና የአጠቃላይ ጽሁፉ ህዳግ መጠበቅ ችግሮች የሚታይበት • ደካማ የእጅ ጽህፈት • የሚያደናግር ወይም ግልጽ ያልሆነ ትርጉም የሚታይበት
	2	**በጣም ደካማ ፡-** • ስምምነት የተደረሰባቸው የአጻጻፍ ስርአቶች ግንዛቤ (አጠቃቀም ብቃት) የማታይበት • ከፍተኛ የሆሄያት፣ የስርአተ ነጥቦች፣ የአንቀጽና የአጠቃላይ ጽሁፉ ህዳግ የመጠበቅ ችግሮች ተጽእኖ የሚታይበት • ተነባቢ ያልሆነ የእጅ ጽሁፍ • ወይም ለግምገማ ብቁ ያልሆነ ጽሁፍ

ከ Jacobs et. al. (1981፣30) ላይ ተወስዶ፣ ከተቀባይ ቋንቋ (አማርኛ) ሰዋስዋዊና ስርአተ ጽሁፋዊ ባህርይ ጋር እንዲስማማ ተደርጎ በቀጥተኛና ተዛማጅ ትርጉም የቀረበ

አባሪ ሠ

ለሁለተኛ ደረጃ ርእሳነ መምህራንና ለአማርኛ ክፍላተ ትምህርት ሊቃነ መናብርት የቀረበ ቃለመጠይቅ (በትልመ-ጥናቱ ዝግጅት ወቅት የተከናወነ)

በቅድሚያ ለቃለመጠይቁ ፈቃደኛ በመሆኖት ከልብ አመሰግናለሁ

የዚህ ቃለመጠይቅ ዓላማ ፡- "በተማሪዎች ጽሁፋዊ ስራዎች ላይ የሚደረጉ የመምህር-ተማሪ ምክክር(Conferencing) እና የመምህር ጽሁፋዊ ምጋቤ ምላሽ (Written Feedback) በተማሪዎች የመጻፍ ክሂል ዕድገት ላይ ያላቸው ተጽዕኖዎች" በሚል ርዕስ ለሚቀርብ ቅድመ ትልመጥናት መረጃዎችን ለማሰባሰብ ነው፡፡

1. ስንት የዘጠነኛ እና የአስረኛ ክፍሎች ይገኛሉ ?
2. በአንድ ክፍል ውስጥ በአማካይ ምን ያህል ተማሪዎች ይገኛሉ ?
3. የዘጠነኛ እና የአስረኛ ክፍል የአማርኛ መምህራን በቁጥር ስንት ናቸው? የትምህርት ደረጃቸውስ?
4. ክፍል ውስጥ የሚገኙት የአብዛኞቹ ተማሪዎች የመጀመሪያ ቋንቋ ምንድን ነው? በቁጥር (በፐርሰንት) በአማካይ ምን ያህል ይሆናል ?
5. በሳምንት ውስጥ የአማርኛ ክፍለ ጊዜ ምን ያህል ነው ?
6. የዘጠነኛ ክፍል ተማሪዎች በክፍል ውስጥ ወይም በቤት ስራ መልክ ጽሁፍ እንዲያዘጋጁ ይደረጋል ወይ ? የማይደረግ ከሆነ ምክንያቱ ምንድን ነው ?
7. እንዲጽፉ ከተደረገስ አብዛኛውን ጊዜ በምን አይነት የአጻጻፍ (የአቀራረብ) ዘዴ ነው እንዲጽፉ የሚደረጉት? (በሒደት ተኮር አቀራረብ (Process focused approach) ወይስ በውጤት-ተኮር አቀራረብ (Product focused approach)፣ የመምህራን ምጋቤ ምላሽ አቀራረብ ሒደትስ ምን ይመስላል ?

ለቃለመጠይቁ ፈቃደኛ በመሆንዎት በድጋሚ ከልብ አመሰግናለሁ

ዳዊት ፍሬህይወት

አባሪ ረ

በሁለቱ አራሚዎች የተሰጠ የሶስቱ ቡድኖች የፈተና ውጤቶች ናሙና

አባሪ ረ 1ኛ/ የቡድን አንድ የቅድመና ድህረ ሙከራ ፈተና ውጤቶችናሙናዎች

ቡድን	ቅድመ ፈተና አራ.1	ቅድመ ፈተና አራ.2	ቅድመ ፈተና አማካይ	ድህረ ፈተና አራ.1	ድህረ ፈተና አራ.2	ድህራ ፈተና አማካይ
1.00	59.00	57.00	58.00	80.00	78.00	79.00
1.00	52.00	51.00	51.50	56.00	55.00	55.50
1.00	67.00	65.00	66.00	80.00	81.00	80.50
1.00	56.00	64.00	68.00	83.00	80.00	81.50
1.00	55.00	54.00	54.50	86.00	85.00	85.50
1.00	55.00	51.00	53.00	61.00	61.00	61.00
1.00	67.00	64.00	65.50	83.00	85.00	84.00
1.00	59.00	54.00	56.50	67.00	65.00	66.00
1.00	63.00	61.00	62.00	76.00	80.00	78.00
1.00	52.00	52.00	52.00	63.00	63.00	63.00
1.00	67.00	65.00	66.00	83.00	82.00	82.50
1.00	59.00	58.00	58.50	81.00	79.00	80.00
1.00	51.00	51.00	51.00	69.00	69.00	69.00
1.00	67.00	67.00	67.00	86.00	84.00	85.00
1.00	67.00	64.00	65.50	85.00	84.00	84.50
1.00	53.00	51.00	52.00	59.00	57.00	58.00
1.00	51.00	50.00	50.50	79.00	76.00	77.50
1.00	54.00	52.00	53.00	67.00	64.00	65.50
1.00	63.00	63.00	63.00	79.00	77.00	78.00
1.00	67.00	68.00	67.50	86.00	86.00	86.00
1.00	54.00	51.00	52.50	86.00	75.00	75.50
1.00	57.00	50.00	53.50	81.00	80.00	80.50
1.00	52.00	52.00	52.00	75.00	72.00	73.50
1.00	53.00	51.00	52.00	81.00	78.00	84.50
1.00	59.00	57.00	58.00	62.00	62.00	62.00

1.00	52.00	51.00	51.50	67.00	63.00	65.00
1.00	57.00	57.00	57.00	74.00	70.00	72.00
1.00	57.00	57.00	57.00	78.00	78.00	78.00
1.00	67.00	68.00	67.50	84.00	83.00	83.50
1.00	65.00	67.00	66.00	74.00	75.00	74.50
1.00	65.00	67.00	66.00	86.00	85.00	85.50
1.00	52.00	52.00	52.00	71.00	66.00	68.50
1.00	57.00	52.00	54.50	65.00	63.00	64.00
1.00	51.00	50.00	50.50	71.00	69.00	70.00
1.00	59.00	57.00	58.00	81.00	80.00	80.50
1.00	51.00	50.00	50.50	73.00	68.00	70.50
1.00	54.00	52.00	53.00	61.00	60.00	60.50
1.00	57.00	55.00	56.00	76.00	74.00	75.00
1.00	51.00	50.00	50.50	63.00	60.00	61.50
1.00	55.00	51.00	53.00	55.00	53.00	54.00
1.00	66.00	70.00	68.00	86.00	87.00	86.50

አባሪ ሰ

በንኡሳን ክሂሎቹ ላይ በሁለቱ አራሚዎች የተሰጠ የሶስቱ ቡድኖች አማካይ የቅድመ እና የድህረ ሙከራ ፈተና ውጤቶች

አባሪ ሰ 2ኛ/ የቡድን ሁለት አማካይ የቅድመ ሙከራ ፈተና ውጤቶች

የተማሪ መለያ	ይዘት Content	አደረጃጀት Organization	ቃላት Vocabulary	ቋንቋ አጠቃቀም Languageuse	ስርአተ ጽህፈት Mechanics
ተ1	17.5	10.0	10.5	11.0	3.0
ተ2	18.0	10.0	10.0	11.5	3.0
ተ3	19.5	12.0	11.0	13.0	3.0
ተ4	19.5	12.0	11.0	12.5	3.0
ተ5	21.0	12.0	13.0	13.0	3.0
ተ6	17.5	11.0	10.0	11.5	2.5
ተ7	17.0	10.0	10.0	10.5	3.0
ተ8	17.5	10.0	10.5	10.5	3.0
ተ9	20.5	12.0	12.0	13.0	3.0
ተ10	17.0	10.0	10.0	10.5	3.0
ተ11	17.0	10.0	10.0	10.0	3.0
ተ12	18.0	10.5	10.0	11.0	3.0
ተ13	19.5	12.0	11.0	12.0	3.0
ተ14	18.5	10.0	10.0	11.0	3.0
ተ15	17.5	11.0	10.0	11.5	3.0
ተ16	17.5	10.0	10.0	10.5	3.0
ተ17	17.5	10.0	10.0	11.0	3.0
ተ18	17.0	10.0	10.0	10.5	3.0
ተ19	17.5	11.0	10.0	11.5	3.0
ተ20	19.5	11.0	10.5	11.0	3.0
ተ21	17.0	10.0	10.0	10.5	3.0
ተ22	18.5	11.5	11.0	12.0	3.0
ተ23	20.5	13.0	12.0	14.0	3.0
ተ24	17.5	11.5	12.0	12.5	3.0
ተ25	17.5	10.0	10.0	10.5	3.0
ተ26	18.5	11.0	11.0	12.0	3.0
ተ27	18.5	12.0	10.5	11.0	3.0
ተ28	17.5	10.0	10.0	11.5	2.5
ተ29	17.5	10.0	10.0	13.5	3.0
ተ30	18.0	10.0	10.0	11.0	3.0
ተ31	18.5	10.0	10.0	11.0	3.0
ተ32	17.5	10.0	10.0	10.5	3.0
ተ33	20.0	12.0	12.0	14.0	3.0
ተ34	23.5	17.0	15.0	17.0	3.5

አባሪ ሽ

የቅድመ ሙከራ(ቅ.ሙ) የመምህር-ተማሪ ምክክር አቀራረብ ሒደት ናሙና (ከመቅረጸ ድምጽ ወደ ጽሁፍ የተሸጋገረ (transcribed))

ማስታወሻ፡- የክፍል ውስጥ ውይይታዊ ሒደቱ የተከናወነው የተማሪዎቹን ትክክለኛ መጠሪያ ስያሜ በመጠቀም ነው፡፡ በዚህ ጥናታዊ ዘገባ ላይ ግን የምርምር ስነምግባራዊ መርህዎን ከመጠበቅ አንጻር የተማሪዎቹ የየግል መጠሪ ስያሜ (የተጸውኦ ስም) በወል ስም (ተማሪ) ተቀይሮ መቅረቡን ልብ ይሏል፡፡

1/ የይዘታዊ ምጋቤ ምላሽ አቀራረብ ሒደት ናሙና (ከመቅረጸ ድምጽ ወደ ጽሁፍ የተሸጋገረ)

ሽ/1ኛ. ተማሪ አንድ (ቅ.ሙ)

ክፍል 9[1]

መምህር ፡- እሺ "ተማሪ አንድ" እእእ… ጽሁፍን አይቼዋለሁ፣ በጣም ጥሩ ነው፡፡ አንቀጹ መግቢውም፣ ሀተታውም፣ መደምደሚያውም ጥሩ ነው፡፡ በጣም ጥሩ ነው፡፡ በዚሁ ቀጥል፡፡ ግን አሁን ለመጻፍ የፈለከውን ነገር ታስረዳኛለህ፡፡ ለምሳሌ በመግቢያው ላይ ምንድን ነው መግለጽ የፈለከው? ማሳየት የፈለከው ነገር ምንድን ነው ?

ተማሪ ፡- ከትምህርት ቤት መቅረት ሰበብ አለ፡፡ ማነው እእእ…

መምህር ፡- ምክንያቶች፣ መንስኤዎች፣

ተማሪ ፡- ምክንያት አለ፡፡

መምህር ፡- እሺ በጣም ጥሩ፡፡ እእእ…

ተማሪ ፡- አዎ ምክንቶቹ ባጠቃላይ ለችግር ነው፡፡ አንደኛ፣ የግል ችግር እና ሁለተኛ የቤተሰብ ችግር፡፡ የግል ችግር ስንል፣ እእእ… ተማሪ ራሱ መታመም፣

መምህር ፡- እሺ ህመም ሲጋጥመው፣

ተማሪ ፡- መንገድ መሄድና ትምህርት መጥላት፣ በመጥላት ጉዳይ ማለት ነው፡፡

መምህር ፡- የተለያዩ ሱሶች ሲኖር ማለት ነው፡፡ አልባሌ ቦታ ለመዋል ሲፈልግ፡፡

ተማሪ ፡- ሁለተኛው ችግር የቤተሰብ ችግር ነው አይደል፡፡

መምህር ፡- አዎ፡፡

ተማሪ ፡- የቤተሰብ ችግር ስንል ደግሞ፣ እእእ… ከቤተሰብ ውስጥ እናት ወይም አባት ወይም ወንድማሞች ደካማ ወይም በሌላ ችግር ሌላ ችግር እነሱ ላይ በማድረስ፣

መምህር ፡- እእእ.. እሺ በጣም ጥሩ፡፡

ተማሪ ፡- እሱ እእምም…

መምህር ፡- ሊቀር ይችላል፣

ተማሪ ፡- ሊቀር ይችላል፡፡

መምህር ፡- እሺ ሌላ፣

ተማሪ ፡- በስራ ጉዳይም ሊቀር ይችላል፡፡

መምህር ፡- እሺ ቤተሰብን በስራ ለማገዝ ?

ተማሪ ፡- አዎ፡፡

መምህር ፡- እነዚህ እነዚህ መንስኤዎቹ ናቸው፡፡ ለመቅረቱ ሰበቡ ናቸው፡፡ እሺ እነዚህ የሚያመጡትን ጉዳት እስቲ ግለጽልኝ፡፡

ተማሪ ፡- አዎ ጉዳት ደግሞ፣ ብዙ ጉዳት ሊያደርሱብኝ ይችላሉ፡፡

መምህር ፡- እሺ እሺ አንደኛው ጉዳት፣

ተማሪ ፡- አንደኛው ጉዳት፣ ትምህርት ሊያልፈን ይችላሉ፣ ፈተናም ሊልፈንም ይችላል፡፡ እእእ…

መምህር ፦ያ ምን ችግር ያመጣል ትምህርት ሲያልፍ፣
ተማሪ ፦ ፈተና ሲልፍ ፍቃድ ከሌለው ማለት ነው ያኛ ው ፈተና እንደምንም መሙላት አይችልም ።
መምህር ፦ ስለዚህ ይወድቃል ማለት ነው።
ተማሪ ፦ አዎ ይወድቃል ማለት ነው።
መምህር ፦ ስለዚህ በሱ ላ ምንድን ነው የሚኖረው ችግር ?
ተማሪ ፦ ሌላ ደግሞ አስተማሪ ይባረራል። እሱ
መምህር ፦ እህህ...
ተማሪ ፦ ፈቃድ ከሌለው ስም ጠሪ ይባረራል እሱ።
መምህር ፦ እሺ በጣም ጥሩ ይሄ አሁን በተማሪው ላይ የሚደርሰው ችግር ነው፣
ተማሪ ፦ አዎ
መምህር ፦ በቤተሰብ ላይ ምንችግር አለ?
ተማሪ ፦ አንድ ተማሪ ለቤተሰብም ሆነ ለራሱ ለውጥ ለማምጣት ነው የሚማረው።
መምህር ፦ ትክክል
ተማሪ ፦ አሁን ተማሪ ሲባረር ቤተሰብ ያመጣል።
መምህር ፦ እሺ
ተማሪ ፦ ወይም ወላጅ ያመታል ያወላጅ ደግሞ፣ስራ ስራን ትቶ የራሱን ስራ ትቶ እሱ ለማምጣት ወደዚህ ይመጣል።ሌላ ችግር ደግሞ እሱም ቤተሰቡ ላይ ሊደርስ ይችላል።
መምህር ፦ እሺ እሺ በጣም ጥሩ ፣ የኢኮኖሚ ችግር ሊደርስ ይችላል። እእእ... እንደ አጠቃላይስ በአገር ላይ?
ተማሪ ፦ አዎ። እእእ...
መምህር ፦ እሺ በጣም ጥሩ። እነዚህ አሁን የዘረዘርካቸው ችግሮቹ ናቸው፣
ተማሪ ፦ አዎ ችግሮቹ ናቸው።
መምህር ፦ መፍትሔው ምንድን ነው ?
ተማሪ ፦ አዎ መፍትሔም ይኖራል። እእእ...
መምህር ፦ መፍትሔውን ማን ሊያመጣ ይችላል?
ተማሪ ፦ ተማሪው እራሱ ሊያመጣው ይችላል። ለምሳሌ ችግር ሲደርስበት ጊዜ ፍቃድ በመጠየቅ ከመቅረት በፊት ማለት ነው። ከቀረም በኋላ ማለት ነው፣ ከቀረም በኋላ ሳይሆን።
መምህር ፦ እሺ በጣም ጥሩ።
ተማሪ ፦ ከመቅረታችን በፊት፣ እምም...
መምህር ፦ እእእ... አንደኛ ፍቃድ መጠየቅ፣ ይህ ተማሪው በራሱ የሚያመጣው ለውጥ ነው።
ተማሪ ፦ አዎ።
መምህር ፦ እሺ ሌላስ ?
ተማሪ ፦ ሌላ ደግሞ እእእ...
መምህር ፦ ቁጥጥር ማድረግ፤ ክትትል ማድረግ።
ተማሪ ፦ አዎ ትምህርት እንዳያልፍና ፈተናም እንዳያልፍ ቁጥጥር ማድረግ ነው። ለምሳሌ ስም መጥራት እነዚህ
መምህር ፦ እሺ በጣም ጥሩ። እእእ... ከቤተሰብስ ? ቤተሰብ ?
ተማሪ ፦ ቤተሰብም እሱ እንትን መከታተል አለበት
መምህር ፦ እሺ በጣም ጥሩ ቤተሰብ ክትትል ሲያደርግ ወይም ደግሞ ለተማሪው የሚያስፈልገውን ወይም ደግሞ ተማሪ ለምሳሌ ስራ በትምህርት ሰሃት ሳይሆን፣
ተማሪ ፦ አዎ።
መምህር ፦ ከትምህርት ውጪ እንዲሰራ በማድረግ ሊሆን ይችላል።

ተማሪ ፦ አዎ፡፡
መምህር ፦ ስለዚህ እነዚህ ምንድናቸው ማለት ነው? ምፍትሄዎቹ ናቸው ማለት ነው፡፡
ተማሪ ፦ አዎ መፍትሔዎቹ ናቸው፡፡
መምህር ፦ ስለዚህ እነዚህንና ጉዳቶቹን ዘርዘር አድርገህ ታቀርባለህ፡፡ ይሄ አንቀጽህ፣ ህዳግህ ጥሩ ነው፡፡ ከዚህ ጋ ግን ይሄ ገባ ማለት አለበት፡፡
ተማሪ ፦ እህህ…
መምህር ፦ የፊደሎቹን ሳይዝ አነስ ታደርጋቸዋለህ፡፡
ተማሪ ፦ እሺ፡፡
መምህር ፦ በጣም ጥሩ፡፡ ሌላ ጥያቄ አለህ ተማሪ ?
ተማሪ ፦ የለኝም፡፡
መምህር ፦ እሺ ጨርሰናል መሄድ ትችላለህ፡፡

ሸ/2ኛ. ተማሪ ሁለት(ቅ.ሙ)
ክፍል 9[1]

መምህር ፦ እሺ በአጠቃላይ ርእሱ ምንድን ነው? በአንደኛው አንቀጽ ማሳየት የፈለግሽው ነገር ምንድን ነው ተማሪ ?
ተማሪ ፦ ከትምህርት ቤት፣ አዎ ከትምህርት ቤት መቅረት አንዱ ጉዳት የሚያደርስብን፣
መምህር ፦ እእእ…
ተማሪ ፦ አንድ ተረድተን፣ አንድ ፈተና ቢሰጠን ራሱ አንሰራም ማለት ነው፡፡
መምህር ፦ እሺ፡፡
ተማሪ ፦ በቃ ከመምህር ጋር ግንኙነት አናደርግም ፡፡
መምህር ፦ እሺ በጣም ጥሩ ከመምህር ጋር ብዙ ግንኙነት አይኖርም፣
ተማሪ ፦ አዎ ክላስ ውስጥም መሳተፍና በቃ ብዙ ጊዜ ሲጠይቁን ማናቀው ነገር ከሆነ ተነስተን አንመልስም ማለት ነው፡፡
መምህር ፦ እሺ በጣም ጥሩ ተማሪ ፣ ስለዚህ እእእ… ተማሪ ደግሞ ክላስ ውስጥ የማይሳተፍ ከሆነ ምን ይሆናል ማለት ነው? መጨረሻ ላይ ውጤቱ ምን ይሆናል ?
ተማሪ ፦ ውጤቱ ይወርዳል፣ ችሎታ የለውም ማለት ነው፣ አይሞክርም፡፡
መምህር ፦እሺ በጣም ጥሩ ይሄ ተማሪው ላይ የሚኖረው ጉዳት ነው ማለት ነው፡፡ ውጤቱ ይቀንሳል፡፡
ተማሪ ፦ አዎ፡፡
መምህር ፦ እሺ ሌላስ ችግር የለውም ? በቤተሰብ ላይ ችግር፣ እእእ..
ተማሪ ፦ ሌላው በቤተሰብ ላይ ያው አንዱ ተማሪ ወይ ተቸግሮ፣ ቤት ተቸግሮ ሊቀር ይችላል፣
መምህር ፦ በስራ ምክንያት ?
ተማሪ ፦ አዎ፣ ለስራ ምክንያት ወይ ታሞም ሊሆን ይችላል፡፡
መምህር ፦ እህህ…
ተማሪ ፦ ያም ከታመመም ደግሞ ያም ራሱን ችግር ለአስተማሪ መግለጽ አለበት፡፡
መምህር ፦ እሺ ቤተሰብም ላይ ችግር ይፈጥራል ማለት ነው? ቤተሰብ አለአግባብ ገንዘብ እንዲወጣ ምክንያት ሊሆን ይችላል፡፡
ተማሪ ፦ አዎ፡፡
መምህር ፦ ትምህርት ቤቱ ደግሞ ምን ያመጣል? ለትምህርት ቤቱ?
ተማሪ ፦ ለትምህርት ቤቱ? ያው በቃ አሁን ለምሳሌ ፈተና ምናምን አለ፣ እሱ እንደምንም ይታለፋል፣ ፋይናል ላይ ችግር ያደርሳል ማለት ነው፡፡
መምህር ፦ በጣም ጥሩ፡፡ የወዳቂው ቁጥር ስለሚጨምር፣

ተማሪ ፡- አዎ፡፡
መምህር ፡- የትምህርት ቤቱ ስም እንዲቀንስ ምክንያት ሊሆን ይችላል፡፡
ተማሪ ፡- አዎ፡፡
መምህር ፡- እሺ በጣም ጥሩ እነዚህን ጉዳቶች ትጽፊያቸዋለሽ ማለት ነው፡፡
ተማሪ ፡- እሺ፡፡
መምህር ፡- ከዚህ በተጨማሪ አገር ላይ ኢኮኖሚ ላይ፣ የሚኖረውን ጉዳት ዘርዝረሽ፣ እእእ…
ተማሪ ፡- እሺ፡፡
መምህር ፡- እነዚህ ምክንያቶች ሊሆኑ ይችላሉ አይደለ ?
ተማሪ ፡- አዎ፡፡
መምህር ፡- እነዚህን ታክያቸዋለሽ ምክንያቶቹ ላይ፣ የስራ ጫና፣እእእ… ጉዳቶቹ ላይ ደግሞ በአካባቢው ማህበረሰብ ላይ ያለውን ጉዳት፣
ተማሪ ፡- እእምም…
መምህር ፡- በአገር ላይ የሚኖረው ጉዳት፣ በቤተሰብ ላይ የሚኖረው ጉዳት፣ በተማሪው ላይ የሚኖረው ጉዳት፣ እእእ… ግልጽ ነው?
ተማሪ ፡- አዎ፡፡
መምህር ፡-እነዚህን ዘርዝረሽ ታስቀምጫለሽ፡፡ ለምሳሌ በተማሪው ላይ ምን ጉዳት አለው?
ተማሪ ፡- ተማሪው ላይ? ከትምህርት ላይ መቅረት ? ተማሪው ላይ ያው በቃ፣ ምንም ችሎታ ሳኖረው ከክፍል ወደ ክፍል እንደምንም ሊያልፍ ይችላል፡፡
መምህር ፡- እሺ፣
ተማሪ ፡- ማለትም አንድ እንትን ሳይኖረው ማለት ነው፡፡
መምህር ፡- እሺ፣
ተማሪ ፡- ንድ ኮንሰፕት ሳይኖረው፡፡
መምህር ፡- እሺ፣ እሺ እውቀት ሳይኖረው ሊያልፍ ይችላል፡፡
ተማሪ ፡- አዎ፣ የው አንድ ቦታ ደርሶ፣ ያለ ችሎታ መስራትና አንድ ነገር መሆን አይቻልም፡፡
መምህር ፡- እውቀት አይኖረውም፡፡
ተማሪ ፡- አዎ፡፡
መምህር ፡- በአግባቡ ስራውን ላይወጣ ይችላል?
ተማሪ ፡- አዎ፡፡
መምህር ፡- እና ተከታዩን የክፍል ደረጃ አያልፍም ?
ተማሪ ፡- አዎ፡፡
መምህር ፡- እሺ በጣም ጥሩ ተረድተሽል ማለት ነው፡፡ እሺ፣ እእእ… መፍትሔው ምንድን ነው ትያለሽ ?
ተማሪ ፡- መፍትሔው በቃ ሰው ካላወቀም፣ ትምህርት ቤት ተመላልሰው አንድ እውቀት ሊያገኝ ይችላል፡፡
መምህር ፡- እሺ፡፡
ተማሪ ፡- ከትምህርት ቤት አለመቅረት እና፣
መምህር ፡- በጣም ጥሩ፣
ተማሪ ፡- ማትናት ደጋግሞ፣ እንትን ደጋግሞ ማጥናት፣ አስተማሪም ተማሪን መከታተል አለበት፡፡
መምህር ፡- ቤተሰብስ ምን ማድረግ አለበት?
ተማሪ ፡- ቤተሰብም የአንድ ሰውን ደብተር በቀን ቀን ማየት እስቲ ዛሬ ምን ሰራሽ …
መምህር ፡- ስለዚህ ቤተሰብ ክትትል ማድረግ አለበት፡፡
ተማሪ ፡- አዎ፡፡
መምህር ፡- አካባቢው ማህበረሰብ ምን ማድረግ አለበት ?

ተማሪ ፡- አካባቢው ማህበረሰብም በቃ፣ እእእ…
መምህር ፡- አልባሌ ቦታዎች እንዳይኖሩ ማድረግ፣
ተማሪ ፡- አዎ፡፡
መምህር ፡- እና ምክር መስጠት?
ተማሪ ፡- አዎ፡፡
መምህር ፡- እሺ ሌላስ ? እእእ.. የትምህርት ቤት መምህራን፣ ርእሰ መምህራን፣ ምን ማድረግ ይችላሉ?
ተማሪ ፡- ተማሪዎችን ?
መምህር ፡- ተማሪዎች ትምህርት ቤት እንዳይቀሩ ምን ማድረግ ይችላሉ?
ተማሪ ፡- በቃ ክላስ፣ ክላስ መከታተል ነው፡፡ በስም ጠሪም ሆነ አለቃ ምናምን ተደርጎ ቢሆን በራያም (አዲስ በተጀመረው የአደረጃጀት መንገድ) እንደተባለው እንደዛም መቆጣጠር ይቻላል፡፡ ንደዛም ማስቀረት ይቻላል፡፡
መምህር ፡- እነዚህ አሁን ያልሻቸውን ነገሮች፣
ተማሪ ፡- አዎ፣
መምህር ፡ በማጠቃለያ መልኩ ታስቀምጫለሽ፡፡ አንደኛ ሌላው ደግሞ፣ ህዳግ እዚህ ጋ ገባ ብለሽ፣ እነዚህ ሰረዝ፣ሰረዝ ነገሮች አያስፈልጉም፡፡ እነዚህ ፣ እነዚህን ታጠፊያቸዋለሽ፡፡
ተማሪ ፡- እሺ፡፡
መምህር ፡- እዚህ ጋ በጣም ገብተሽል ወጣ ትያለሽ፡፡ እነዚህ፣ ጠርዝ ድረስ መውጣት አያስፈልግም፡፡ ከዚህም፣ ከዚህም እስፔስ ትሰጪያለሽ፣ እዚህ ጋ ቁርጥርጥ ያሉትን ሐሳቦች ታያይዣቸዋለሽ፡፡
ተማሪ ፡- እሺ፡፡
መምህር ፡- በአንቀጽ አጻጻፍ መልኩ፣እእእ…
ተማሪ ፡- እሺ፡፡
መምህር ፡- እና በዛ መልክ አሻሽለሽ ትሰሪያለሽ፣ ቆይ ምሳሌ ላሳይሽ… ሰረዝ ሰረዝ ማድረግ አያስፈልግሽም፡፡ ልክ እንደዚህ ይታይሻል?
ተማሪ ፡- እእም…
መምህር ፡- እዚህ ጋ ገባ ብለሽ፣ በዚህ ጋ ህዳግ ትተያለሽ፣ እያንዳንዱን አንቀጽ ገባ ገባ ብለሽ፣ ወጥ፣ወጥ አድርገሽ ፣በዚህ መንገድ አስተካክለሽ ትጽፊያለሽ፡፡
ተማሪ ፡- እሺ፡፡
መምህር፡ - ተንክዩ፡፡
ተማሪ ፡- እሺ፣ አመሰግናለሁ፡፡

2/ የቅርጻዊ ምጋቤ ምላሽ አቀራረብ ሒደት ናሙና (ከመቅረጸ ድምጽ ወደ ጽሁፍ የተሸጋገረ)

ሸ/3ኛ. ተማሪ ሶስት(ቅ.ሙ)
ክፍል 9[1]

መምህር ፡- እሺ ተማሪ ባለፈው ክፍለጊዜ ውይይታችን ወቅት ስለምንድን ነበር የተወያየንው?
ተማሪ ፡- ከተማሪዎች ጋር ከትምህርት ቤት በመቅረት፡፡
መምህር ፡- አሀሀ…
ተማሪ ፡- ስለሱ ነበር፣
መምህር ፡- እኮ በሱ ጉዳይ ላይ፣
ተማሪ ፡- ማለት ያው
መምህር ፡- መፍትሔውን፣ ጉዳቶቹን እና መንስኤዎቹን ፣
ተማሪ ፡- መንስኤውን
መምህር ፡- እነዚህህን ሰፋ አድርገህ እንድትገልጽ ነው የተነጋገርነው፣ አንደና እነሱን ጥሩ አድርገህ ጽፈሀል፣ ግማሽ ገጽ ነበር ወደ አንድ ገጽሃሳቡን ሰፋ አድርገህ ጽፈህዋል ጥሩ ነው፡፡ እሺ ከዛ በተጨማሪ አሁንም ይቀረዋል የምትለው ጉዳይ ምንድን ነው? ጽሁፉ የበለጠ ውበት ይኖረዋል፣ ሊሻሻል ይችላል ብለህ የምትለው ምን ብታደርግ ነው?
ተማሪ ፡- ከዚህ የተሸለ በደንብ አድርጌ ብጥፍ፣ከዚህ በበለተ ማለት ነው፡፡
መምህር ፡- እህህ…
ተማሪ ፡-ከዚህ በበለጠ ማለት ነው ደጋግሜ ደጋግሜ ብጥፍ፣ጥሩ እእእ…
መምህር ፡- እሺ በጣም ጥሩ እሺ እሱ አንዱ ነው፡፡ ደጋግመህ ስትጽፍ ግን ማሻሻል ያለብህ ፣ ትክክል ደጋግመህ በመጻፍህ ጽሁፍህ የተሸለ ሊሆን ይችላል፡፡
ተማሪ ፡- አዎ፡፡
መምህር ፡- ዋና ርዕስ ካለ ንኡስ ርዕስ ከአንድ … ከአንድ ገጽ በላይ ሰፊ ሐሳብ ሲኖረው ነው፡፤እንደዚህ የተሌ ንኡስ ርዕሶች አሁን በአንድ ገጽስለሆነ ሐሳብህንየምታቀርበው፣ በአንድ ርዕስ ስር ሊተቃለሉ ይችላሉ፡፡ ስለዚህ ይህ አያስፈልግም፡፡
ተማሪ ፡- እሺ፡፡
መምህር ፡- ከትምህርት ቤት የተለያዩ መንስኤዎች አሉት፡፡ ከእነዚህም መንስኤዎች አንዱ ብለህ መጀመር ትችላለህ፡፡
ተማሪ ፡- እሺ፡፡
መምህር ፡- ይሄንን ወደ አርፍተ ነገር ትቀይረዋለህ ማለት ነው፡፡
ተማሪ ፡- እሺ፡፡
መምህር ፡- እዚህም ጋ እነዚህ ሶስቱን ርዕሶች አያስፈልጉም፡፡
ተማሪ ፡- እሺ፡፡
መምህር ፡- ሌላው ምንድን ነው፣ እስቲ ጽሁፍህን ስታየው አሁን እዚህ ድረስ ውበት ይኖረዋል ? ከዚህ ጠርዝ ከዚህ ጠርዝ ሲወጣ ?
ተማሪ ፡- አይ አይኖረውም፡፡
መምህር ፡- ስለዚህ እዚህ ጋ ትገባና ማለት ነው፣ ከዚህ ጋ ገባ ትላለህ፡፡ ግልጽ ነው ?
ተማሪ ፡- አዎ፡፡
መምህር ፡- እቺ በእየ እንትኗ(በየአንቀጹ መነሻ) የገባሀት ጥሩ ነች፡፡ በቃ ትክክል ነች እሺ?
ተማሪ ፡- እሺ፡፡
መምህር ፡- ስለዚህ ይሄን ደግሞ ሁለት አንቀጾች ብታደርገው ውበት ይኖረዋል፡፡
ተማሪ ፡- አንዱን አንቀጥ ወደ ሁለት ?
መምህር ፡- ወደ ሁለት የሚከፈልበት፣ ሀሳቡ የሚጨረስበት ቦታ ፈልገህ፡፡

ተማሪ ፦ እሺ።

መምህር ፦ ሁለት አንቀጽ ብታደርገው የበለጠ … ሌላው ደግሞ እእእ… የሆሄያት ስህተት አለ። አሁን ለምሳሌ መብራራት ያለባቸው ሐሳቦች "ከማይሆን ጓደኛ ጋር" የማይሆን ጓደኛ ማለት ምን አይነት ባህሪ ያለው ነው ? ይህን ባህሪውን ብትገልጸው። ለምሳሌ ምን አይነት ጓደኛ ?

ተማሪ ፦ እእእ… በየሺሻ ቤት ምናምን ከሚውሉት ጋር።

መምህር ፦ አዎ።

ተማሪ ፦ አለመግጠም።

መምህር ፦ ጥሩ። ጥሩ ነው። በጣም ዝርዝር ሳትገባ፣ እንደዛ መግለጽ ጥሩ ነው። ሌላ የቁጥር አለመጣጣም አለ። "ተጣልቶ ከወጣ" ብለህ፣ "ከወጣ በኋላ" ብለህ፣ "ይለምዱና" ይላል። እዚህ ጋ ብዙ ቁጥር ነው። አየህው? እእእ…

ተማሪ ፦ አዎ።

መምህር ፦ አንድ ነው። እዚህ ጋ ብዙ ቁጥር ነው። ስለዚህ እንደዚህ አይነት ቁጥር አለመስማማት፣

ተማሪ ፦ እሺ።

መምህር ፦ እዚህ ጋ ደግሞ እንደዚህ በህዝባር አትጻፍ (ት/ቤት) ሙሉውን "ከትምህርት" እእእ…

ተማሪ ፦ እሺ።

መምህር ፦ ስለዚህ እነዚህን መሰል ስህተቶች ሰዋስዋዊ ስህተቶች፣ የሆሄያት ስህተቶች ያሉበትን እእእ…፣ በአብዛኛው ጥሩ ጽሁፍ ነው። ግን ልክ በሰሁክ ምሳሌ መሰረት፣ ሰዋስዋዊ ስህተት፣ ሆሄያቶችን፣ አስተካክለህ ትጽፋለህ ማለት ነው።

ተማሪ ፦ እሺ።

ሸ/4ኛ. ተማሪ አራት(ቅ.ሙ)
ክፍል 9[1]

መምህር ፦ እሺ፣ ተማሪ እእእ… ባለፈው ክፍለጊዜ ወይም ባለፈው ጽሁፍ ላይ፣ ይዘቱን እና አደረጃጀቱን ተነጋግረናል። በዛ መሰረት ጥሩ አስተካክለህቸዋል። ለምሳሌ እዚህ ጋ ህዳግ ጠብቀህ መጻፍህ ጥሩ ነው። ነገር ግን ከዛ በተጨማሪ ደግሞ የተወሰኑ መሻሻሎችን ብታደርግ ጽሁፍህ በጻም ጥሩ ይሆናል። ለዚህ ጽሁፍ ብቻ አይደለም ለቀጣይ ጽሁፎችህም። ስለዚህ እእእ… በተሌ ደግሞ፣ምን መሰለህ የሆሄት ግድፈት አለ አልፎ አልፎ፣ የሆሄት ግድፈት አለ።

ተማሪ ፦ እዚህ ጋ ?

መምህር ፦ አሁን እዚህ ጋ "የምንሎ" የሚለውን "ሎ" የሚለውን "ለው" በሚለው ተካው። ሁለተኛ፣

ተማሪ ፦ "ው" ?

መምህር ፦ አዎ "ለው" የሚለው "ሎ" ሚለው በእንደዚህ እነዚህ ጋ እነዚህን የመሰሉ የሆሄያት ግድፈቶች እየህ ብታስተካክል፣ "መፍትሔ" "መፍትሔዎች" የቁጥር እነዚህን መሰል ግድፈቶች አሉ። እነሱን እየፈለክ ብታርማቸው ጥሩ ነው።

ተማሪ ፦ እሺ።

መምህር ፦ ሌላው ደግሞ ምንድን ነው፣ እእእ… የቁትር አለመስማማትም አለ። እእእ… ነጠላ ቁትርን እና ብዙ ቁጥር ደባልቆ ማቅረብ፣ እነሱንም ማስተካከል፣ ይህኛው ለምሳሌ፣ "ችግር"፣ "ችግሮች"፣ ችግሮች ብዙስለሆኑ እእእ.. ሌላው ደግሞ፣የአንቀጽ ማስፋፊ ስልቶችን ደባልቀህ ብትተቀም፣ ለምሳሌ፦ አብዛኛውን ጊዜ የተጠቀምከው "ለምሳሌ" የሚለውን ነው። ከዚህ በተጨማሪ ሌሎችን፣ በተመሳሳይ፣ በአንጻሩ፣ የሚሉ አሉ

አይደል? ከዚህ በተጨማሪ በሌላ በኩል፣

ተማሪ ፡- አዎ

መምህር ፡- እእእ… አዎ እነዚን ነገሮች አካተህ ብታስቀምጥ፡፡

ተማሪ ፡- እሺ፡፡

መምህር ፡- ስለዚህ የተለያዩ አያያዥ ቃላትና ሀረጋትን ብታካትት በነዚህ ምትክ ብትጠቀም የተሻለ ተነባቢ እንዲሆን ጽሁፍህ፣

ተማሪ ፡- እእእ..

መምህር ፡- እነዚህን ብታደርግ፡፡

ተማሪ ፡ - እሺ፡፡

መምህር ፡- እእእ… ሌላ ደግሞ አልፎ አልፎ ቃላትን አንድ ላይ አድርገህ፣ገጣጥመህ የጻፍካቸው አሉ፣ ዝምብለህ ለመለየት የሚያስቸግሩ የተወሰነ እስፔስ በየመሃሉ

ተማሪ ፡- ሰፊ ቦታ ማለት ነው፡፡

መምህር ፡- አዎ ሰፊ፣ ትንሽ አንዱን ቃል ከአንዱ ለይተህ አሁን እንደዚህ ይኸው ስታስቀምጥ አይተሃል፣

ተማሪ ፡ - አዎ፡፡

አባሪ ቀ

መረጃ መመዝገቢያ ቅጾች ናሙናዎች

1/ የጥናቱ ተሳታፊ ተማሪዎችአጠቃላይ ዳራዊ መረጃ መመዝገቢያ ቅጽ

የትምህርት ቤት ስም -------------------------- የክፍል ደረጃ -------

የመማሪያ ክፍል --------------- ቀን ---------------

ተ.ቁ	የተማሪ ስም	ፆታ	ዕድሜ	የአፍ መፍቻ ቋንቋ	የተማሪ ፊርማ
1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					
8					
9					
10					
11					
12					
13					
14					
15					
16					
17					
.					
.					
.					

አፋን ኦሮሞ አፍ ፊት ወንድ ሴት = ________ ድምር = ________

አማርኛ አፍ ፊት ወንድ = ______ ሴት = _______ ድምር = ________

በሌሎች ቋንቋዎች አፍ-ፊት የሆኑ ወንድ = ________ ሴት= ______ ድምር= ______

2/ ተማሪዎች ለጽሁፋዊ ስራዎቻቸው የሚመርጧቸውን ርዕሶች በቅደምተከተል የሚያመለክቱበት ቅጽ ናሙና

ቀን --------------------------------

ሥም --------------------------------

ፆታ --------------------------------

ቁጥር -------------------------------

የመማሪያ ክፍል ------------------

ከቀረቡት ርዕሶች ውስጥ ለጽሁፋዊ ስራ ርዕስነት በመምረጥ፣ አስፈላጊ የሆኑ መረጃዎችን በማካተት፣ በቀላሉ ሐሳባችሁን ልትገልጹበት የምትችሉትን ወይም ለመጻፍ የሚቀላችሁን ርዕስ በማስቀደም በቅደምተከተል ከአንድ እስከ አስር በደረጃ አመልክቱ፡፡

1.

2.

3.

4.

5.

6.

7.

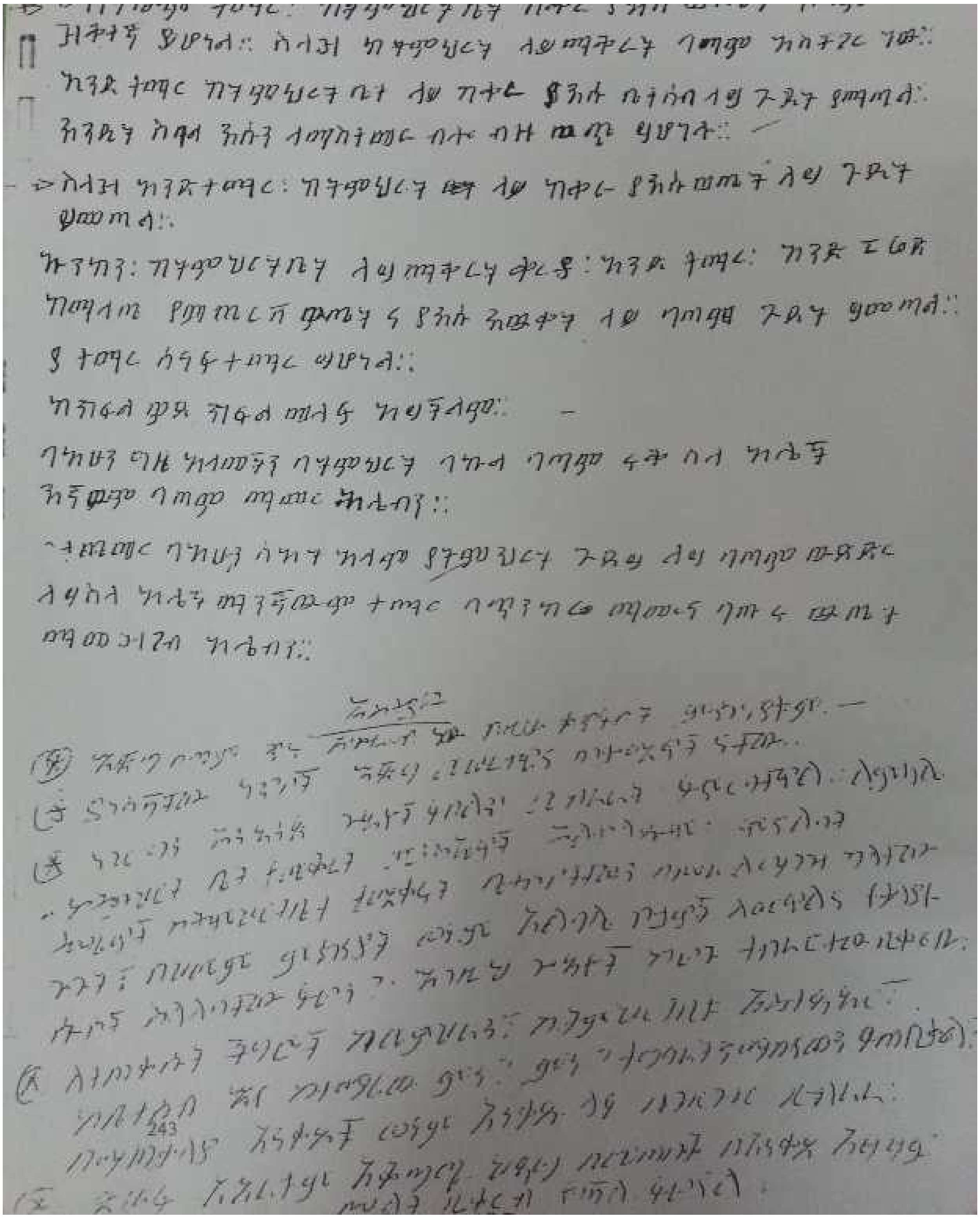
8.

9.

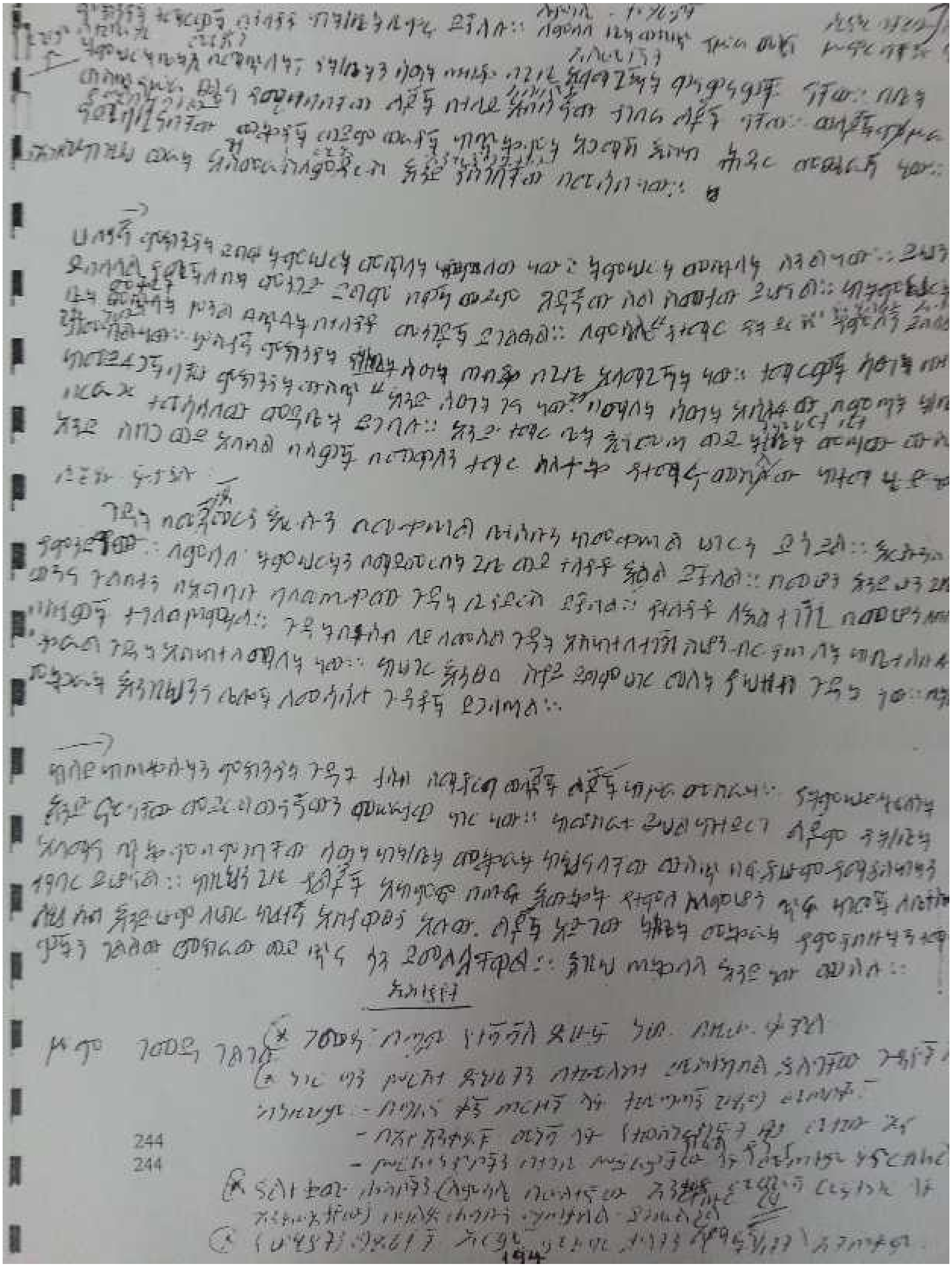
10.

አባሪ በ
የመምህር ጽሁፋዊ ምጋቤ ምላሽ አቀራረብ ሒደት ናሙና

1/ ይዘታዊ ጽሁፋዊ ምጋቤ ምላሽ አቀራረብ ሒደት ናሙና

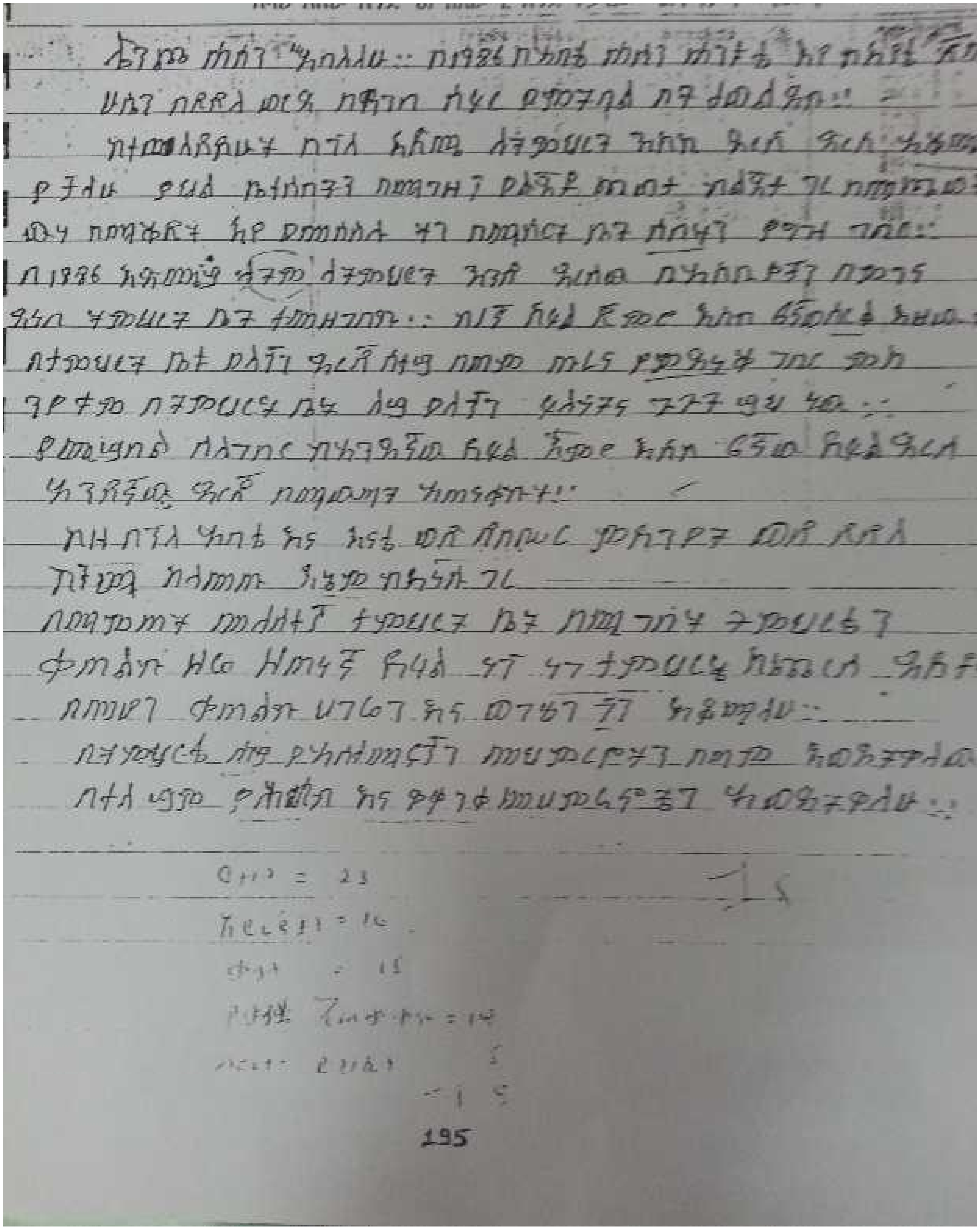


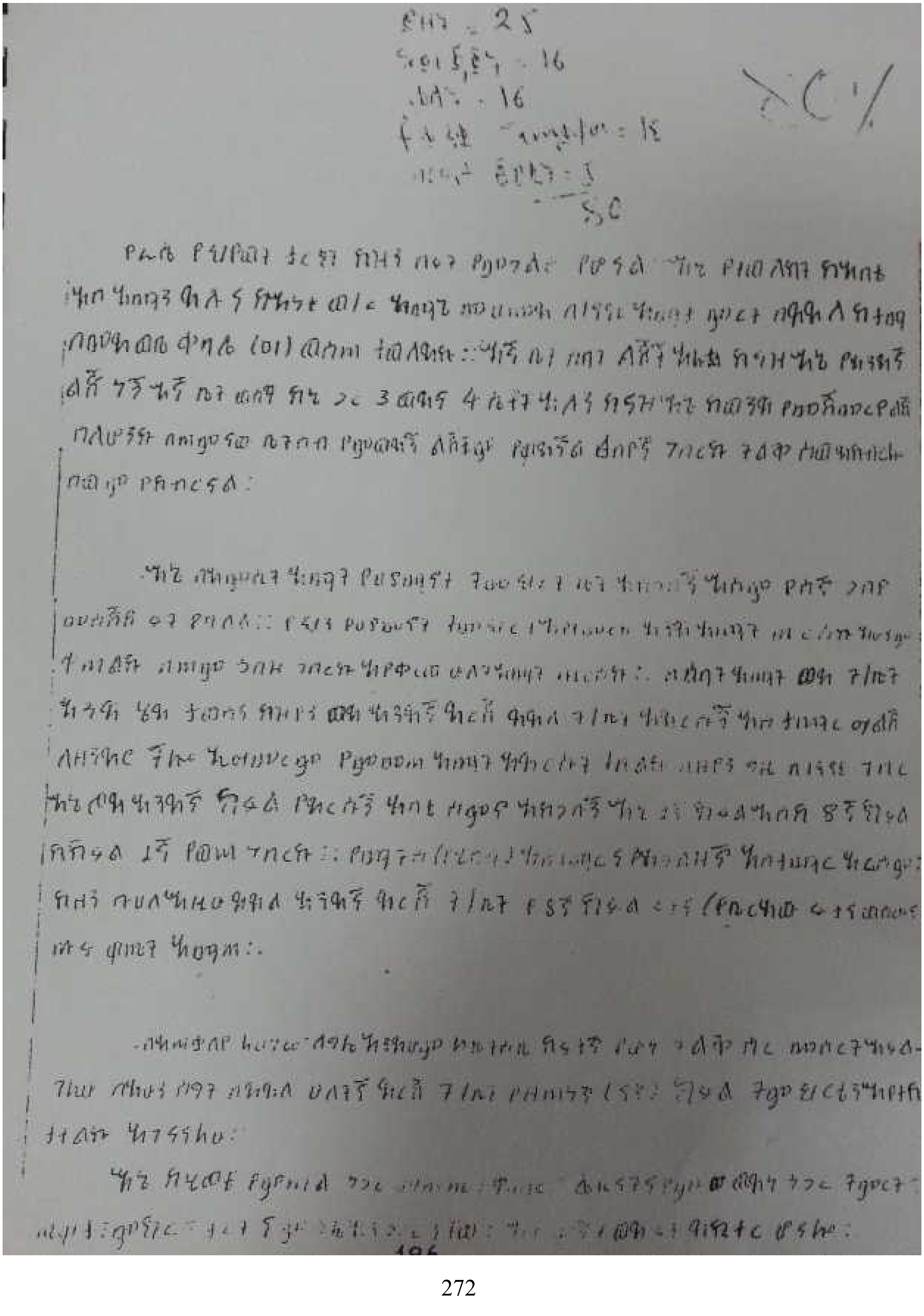
2 / ቅርጻዊ ጽሁፋዊ ምጋቤ ምላሽ አቀራረብ ሒደት ናሙና



አባሪ ተ
በአራሚዎች የታረሙ ፈተናዎች ናሙና

1 / በአራሚ አንድ የታረሙ ፈተናዎች ናሙና





አባሪ ቸ
የትብብር ደብዳቤዎች
1 / በአዲስ አበባ ዩኒቨርሲቲ ከአማርኛ ትምህርት ክፍል ለትምህርት ቤቶች የተጻፈ የትብብር ደብዳቤ

አዲስ አበባ ዩኒቨርሲቲ

ADDIS ABABA UNIVERSITY

የሂዩማኒቲስ፣ የቋንቋዎች ጥናት፣ ጆርናሊዝምና ኮሚዩኒኬሽን
የአማርኛ ቋንቋ ሥነ ጽሑፍና ፎክሎር
ክፍለ ትምህርት

☎ +251-11-123-98-00 Ext. 127
+251-11-123-97-02
✉ 1176

Humanities, Lang. Studies, Journalism & Com
Department of Amharic Lang. Lite. & Folklore

E-mail: dtell@lis.aau.edu.et

http://www.aau.edu.et/index.php/ethiopian-languages-and-literature

ቀን፡- መስከረም 29 ቀን 2006 ዓ.ም.
ቁጥር፡- ቋጥፋ/አክት/018/2006

ለጎባ ሁለተኛ ደረጃ ትምህርት ቤት፣ ጎባ

ለዶዶላ ሁለተኛ ደረጃ ትምህርት ቤት፣ ዶዶላ

ለሻሸመኔ ሚሊኒየም ሁለተኛ ደረጃ ትምህርት ቤት፣ ሻሸመኔ

ጉዳዩ፡- <u>አቶ ዳዊት ፍሬሕወት በትምህርት ቤታችሁ ለሚያደርጉት የፒኤችዲ ጥናት የትብብር ጥያቄን ይመለከታል።</u>

አቶ ዳዊት ፍሬሕይወት በአዲስ አበባ ዩኒቨርሲቲ የአማርኛ ቋንቋ፣ ሥነ ጽሑፍና ፎክሎር ክፍለ ትምህርት የፒኤችዲ ተማሪ ሲሆኑ «በተማሪዎች ጽሑፋዊ ሥራዎች ላይ የሚደረጉ የመምህር ተማሪ ውይይታዊ ምግበ መረጃ እና የመምህር ጽሑፋዊ ምግበ መረጃ በተማሪዎች የጽሕፈት ክሂል እድገት ላይ ያላቸው ተጽእኖዎች» በሚል ርዕስ ጥናታቸውን ለማድረግ ያቀረቡትን ትልመ ጥናት (PROPOSAL) በአጥጋቢ ሁኔታ በማለፋቸውና ጥናቱም ሲጠናቀቅ በየትምህርት ቤቶቹም ሆነ በሀገር ደረጃ ያለው የችግር ፈቺነት ሚና የታመነበት በመሆኑ ዋና የዶክትሬት ዲግሪ ማሟያ ጥናታቸውን እንዲሰሩ ክፍለ ትምህርቱ ወስኗል።

በመሆኑም ከጥቅምት 1 ቀን 2006 ዓ.ም. ጀምሮ ለአንድ ሴሚስተር በትምህርት ቤታችሁ መረጃ ለመሰብሰብ ስለሚቆዩ አስፈላጊውን ትብብር እንድታደርጉላቸው እየጠየቅን ለሚደረግላቸው ትብብር በቅድሚያ ምስጋናችንን እናቀርባለን።

ከሰላምታ ጋር

ደረጀ ገብሬ (ዶ/ር)

የአማርኛ ቋንቋ፣ ሥነጽሑፍና ፎክሎር ክፍለትምህርት ሊቀመንበር

197

2 / ቅድመ ሙከራ ጥናቱ ከተከናወነበት ትምህርት ቤት (የዶዶላ ሁለተኛ ደረጃ ትምህርት ቤት) በአዲስ አበባ ዩኒቨርሲቲ ለአማርኛ ቋንቋ ትምህርት ክፍል የተጻፈ ደብዳቤ

የዶዶላ ሁለተኛ ደረጃ ትምህርት ቤት

ቁጥር ቆረ1-/3692/1/12

ቀን ጥር 21/2006 ዓ.ም

በአዲስ አበባ ዩኒቨርሲቲ

ለአማርኛ ቋንቋ፣ሥነ ጽሁፍና ፎክሎር

ክፍለ ትምህርት

ጉዳዩ ፡- የጥናታዊ ስራ መረጃ የማሰባሰብ የቆይታ ጊዜያትን መግለጽ ይመለከታል

እቶ ዳዊት ፍሬህይወት "በተማሪዎች ጽሁፋዊ ስራዎች ላይ የሚደረጉ የመምህር ተማሪ ውይታዊ ምግበመረጃ (Conferencing) እና የመምህር ጽሁፋዊ ምግበመረጃ (Written Feedback) በተማሪዎች የጽህፈት ክሂል ዕድገት ላይ ያላቸው ተጽዕኖዎች" በሚል ርእስ በሶስተኛ ዲግሪ ደረጃ ለሚያከናውኑት የቅድመ ሙከራዊ ጥናት መረጃዎችን ለማሰባሰብ ይችሉ ዘንድ ትምህርት ቤታችን ትብብር እንዲያደርግላቸው ከአዲስ አበባ ዩኒቨርሲቲ የአማርኛ ቋንቋ፣ ሥነ ጽሁፍና ፎክሎር ክፍለ ትምህርት በተጻፈልን ደብዳቤ መሰረት አስፈላጊውን ድጋፍና ትብብር ማድረጋችንን እየጠቆምን በተመሳሳይ አቶ ዳዊት ፍሬህይወትም ሶስት መደበኛ የዘጠነኛ ክፍሎችን በመረከብ ከጥቅምት 20/2006 ዓ.ም እስከ ጥር 21 /2006 ዓ.ም ድረስ በትምህርት ቤታችን ቆይታ በማድረግ አማርኛ ቋንቋ የማስተማርና መረጃዎችን የማሰባሰብ ተግባራት ማከናወናቸውን እንገልጻለን።

ከሰላምታ ጋር !

Hasan Obsee Tufaa
ሀሰን ኦብሴ ቱፋ
Dura Bu'aa Sad. 2ffaa
Saay 1ffaa Dodolaa
Director

ስ.ቁ 0226660366

መ.ሳ.ቁ 31

አባሪ ኀ

በዋናው ጥናት ላይ ለሙከራ ቡድን አንድና ቡድን ሁለት ተማሪዎች የቀረበ ቃለመጠይቅ

(ከቅድመ ሙከራ ጥናቱ በተገኘ ልምድ ተሻሽሎ የቀረበ)

1 / ለቡድን አንድ ተማሪዎች የቀረበ ቃለመጠይቅ

በቅድሚያ ለቃለመጠይቁ ፈቃደኛ በመሆንህ/ በመሆንሽ ከልብ አመሰግናለሁ፡፡

❖ የዚህ ቃለመጠይቅ ዓላማ ፡- "በተማሪዎች ጽሁፋዊ ስራዎች ላይ የሚደረጉ የመምህር- ተማሪ ምክክር(Conferencing) እና የመምህር ጽሁፋዊ ምጋቤ ምላሽ (Written Feedback) በተማሪዎች የመጻፍ ክሂል ዕድገት ላይ ያላቸው ተጽዕኖዎች" በሚል ርዕስ ለሚከናወን ሙከራዊ ጥናት (Experemental Study) መረጃዎችን ለማሰባሰብ ነው፡፡

1. በጽሁፋዊ ስራህ /ስራሽ ለይ የመምህር ምጋቤ ምላሽ እንዲቀርብልህ/ እንዲቀርብልሽ ትፈልጋለህ/ ትፈልጊያለሽ? ለምን?
2. ምጋቤ ምላሹ እንዲቀርብልህ/ እንዲቀርብልሽ የምትፈልገው/ የምትፈልጊው ጽሁፋዊ ስራው ምን ደረጃ ላይ እያለ ወይም ሲደርስ ነው?
3. የመምህር ምጋቤ ምላሽ ጽሁፋዊ ስራዬን እንዳሻሽል ረድቶኛል ብለህ/ብለሽ ታስባለህ/ ታስቢያለሽ? እንዴት?
4. በመምህር- ተማሪ ምክክራዊ ሂደት ወቅት መምህሩ የሚያቀርቡትን ገለጻ በሙሉ ትረዳው/ ትረጅው ነበር ? ካልተረዳህው/ ካልተረዳሽው ምን ታደርግ/ ታደርጊ ነበር?
5. በመምህር ምጋቤ ምላሽ አተገባበር ሂደት ላይ የወደድከው ነገር ምንድን ነበር? ለምን?
6. መምህሩ ካቀረቡት ቀጥተኛ እርማት (ጽሁፋዊ ስህተቶችን በቀጥታ ከማስተካከል) እና ቀጥተኛ ካልሆነ እርማት (ስህተቶች መኖራቸውን ከመጠቆም/ ከማመልከት) የትኛው ስልት ጽሁፋዊ ስራዬን ለማሻሻል እረድቶኛል ብለህ/ ብለሽ ታስባለህ/ ታስቢያለሽ?
7. ወደፊት በመምህራን ምጋቤ ምላሽ አቀራረብ ሂደት ላይ ምን ምን ጉዳዮች ቢሻሻሉ፣ ቢቀነሱ ወይም ቢካተቱ የተሻለ ይሆናል ብለህ/ ብለሽ ታስባለህ/ ታስቢያለሽ?
8. በመምህር- ተማሪ ምክክር ሂደት ወቅት በጽሁፋዊ ስራህ ላይ ከመምህር ጋር በምታከናውነው/ በምታከናውኚው ምክክራዊ ሂደት ደስተኛ ነበርክ/ ነበርሽ? ለምን?
9. በመምህር- ተማሪ ምክክራዊ ሂደት ወቅት አንተ/አንቺ ምን ማከናወን እንዳለብህ/ እንዳለብሽ ታውቅ/ታውቂ ነበር?
10. በአጠቃላይ እስካሁን መምህሩ በጽሁፋዊ ስራህ/ ስራሽ ላይ ስላከናወኑት የምጋቤ ምላሽ አቀራረብ ሂደት ምን አስተያየት አለህ/ አለሽ?

ለቃለመጠይቁ ፈቃደኛ በመሆንህ/ በመሆንሽ በድጋሚ ከልብ አመሰግናለሁ
ዳዊት ፍሬህይወት

2 / ለቡድን ሁለት ተማሪዎች የቀረበ ቃለመጠይቅ

በቅድሚያ ለቃለመጠይቁ ፈቃደኛ በመሆንህ/ በመሆንሽ ከልብ አመሰግናለሁ።

- <u>የዚህ ቃለመጠይቅ ዓላማ</u> ፦ "በተማሪዎች ጽሁፋዊ ስራዎች ላይ የሚደረጉ የመምህር-ተማሪ ምክክር(Conferencing) እና የመምህር ጽሁፋዊ ምጋቤ ምላሽ (Written Feedback) በተማሪዎች የመጻፍ ክሂል ዕድገት ላይ ያላቸው ተጽዕኖዎች" በሚል ርዕስ ለሚከናወን ሙከራዊ ጥናት (EXPEREMENTAL STUDY) መረጃዎችን ለማሰባሰብ ነው።

1. በጽሁፋዊ ስራህ /ስራሽ ለይ የመምህር ምጋቤ ምላሽ እንዲቀርብልህ/ እንዲቀርብልሽ ትፈልጋለህ/ ትፈልጊያለሽ? ለምን?
2. ምጋቤ ምላሹ እንዲቀርብልህ/ እንዲቀርብልሽ የምትፈልገው/ የምትፈልጊው ጽሁፋዊ ስራው ምን ደረጃ ላይ እያለ ወይም ሲደርስ ነው ?
3. የመምህር ምጋቤ ምላሽ ጽሁፋዊ ስራዬን እንዳሻሽል ረድቶኛል ብለህ/ብለሽ ታስባለህ/ ታስቢያለሽ? እንዴት?
4. በጽሁፋዊ ስራህ/ ስራሽ ላይ መምህሩ የሚያቀርቡትን ምጋቤ ምላሽ ትረዳው/ ትረጅው ነበር ? ካልተረዳህው/ ካልተረዳሽው ምን ታደርግ/ ታደርጊ ነበር?
5. በመምህር ምጋቤ ምላሽ አተገባበር ሂደት ላይ የወደድከው ነገር ምንድን ነበር? ለምን?
6. መምህሩ ካቀረቡት ቀጥተኛ እርማት (ጽሁፋዊ ስህተቶችን በቀጥታ ከማስተካከል) እና ቀጥተኛ ካልሆነ እርማት (ስህተቶች መኖራቸውን ከመጠቆም/ ከማመልከት) የትኛው ስልት ጽሁፋዊ ስራዬን ለማሻሻል እረድቶኛል ብለህ/ ብለሽ ታስባለህ/ ታስቢያለሽ?
7. ወደፊት በመምህራን ምጋቤ ምላሽ አቀራረብ ሂደት ላይ ምን ምን ጉዳዮች ቢሻሻሉ፣ ቢቀነሱ ወይም ቢካተቱ የተሻለ ይሆናል ብለህ/ ብለሽ ታስባለህ/ ታስቢያለሽ?
8. በጽሁፋዊ ስራህ/ስራሽ ላይ መምህሩ በጽሁፍ በሚያቀርቡት ምጋቤ ምላሽ ላይ ደስተኛ ነበርክ/ ነበርሽ? ለምን?
9. መምህሩ በጽሁፋዊ ስራህ/ስራሽ ላይ ጽሁፋዊ ምጋቤ ምላሽ በሚያቀርቡበት ወቅት አንተ/አንቺ ምን ማከናወን እንዳለብህ/እንዳለብሽ ታውቅ/ታውቂ ነበር?
10. በአጠቃላይ እስካሁን መምህሩ በጽሁፋዊ ስራህ/ ስራሽ ላይ ስላከናወኑት የምጋቤ ምላሽ አቀራረብ ሂደት ምን አስተያየት አለህ/ አለሽ?

ለቃለመጠይቁ ፈቃደኛ በመሆንህ/ በመሆንሽ በድጋሚ ከልብ አመሰግናለሁ

ዳዊት ፍሬህይወት

አባሪ ነ

በዋናው ጥናት ከሙከራ ቡድን አንድና ቡድን ሁለት ተማሪዎች ጋር ከተከናወነው ቃለመጠይቅ የተገኙ ምላሾች

ቀደም ሲል በቅድመ ሙከራ ጥናቱ ላይ እንደተከናወነው በዚህ ዋና ጥናትም ላይከእያንዳንዱ ተማሪጋር ቃለመጠይቃዊ ሂደት ከመጀመሩ በፊት በቅድሚያ ለያንዳንዱ ተሳታፊ ተማሪዎች የቃለመጠይቁን መሰረታዊ ዓላማ በማስረዳት፣ በማስከተልም የእያንዳንዱን ተማሪ ፈቃደኛነት በመጠየቅና አዎንታዊ ምላሽ መስጠታቸውን በማረጋገጥ፣ ቀደም ሲል በአባሪ "ኀ" ላይ የተጠቀሱት ጥያቄዎች፣ በጥያቄዎቹ የአቀራረብ ቅደምተከተል መሰረት ቀርቦላቸው ምላሽ ሰጥተዋል፡፡ ከተሰጡት ምላሾች ውስጥ ተከታዮቹ በአጋጣሚ ናሙና አወሳሰድ ስልት ተለይተው ለማሳያነት ቀርበዋል፡፡

1/ በዋናው ጥናት ከሙከራ ቡድን አንድ ተማሪዎች ጋር ከተካሄደ ቃለመጠይቅ ከተገኙ ምላሾች መካከል ወደ ጽሁፍ የተመለሱ (transcribed) ናሙናዎች

ነ/1ኛ. ተማሪ አንድ
ክፍል 9[4]

ጥያቄ 1፡- በጽሁፋዊ ስራህ /ስራሽ ለይ የመምህር ምጋቤ ምላሽ እንዲቀርብልህ/ እንዲቀርብልሽ ትፈልጋለህ/ ትፈልጊያለሽ? ለምን?

መልስ :- አዎ እፈልጋለሁ ቢያንስ ከዛ ስህተት እመራለሁ የተጻፈበትን ነጥቦችን ምናምን ነገሮች ሲያይለኝ ለኔም ጥሩ ነው አስተያየቶች አገኝበታለሁ፡፡

ጥያቄ 2፡- ምጋቤ ምላሹ እንዲቀርብልህ/ እንዲቀርብልሽ የምትፈልገው/ የምትፈልጊው ጽሁፋዊ ስራው ምን ደረጃ ላይ እያለ ወይም ሲደርስ ነው ?

መልስ :- ስጨርስ መጨረሻ ላይ፡፡

ጥያቄ 3፡- የመምህር ምጋቤ ምላሽ ጽሁፋዊ ስራዬን እንዳሻሽል ረድቶኛል ብለህ/ብለሽ ታስባለህ/ ታስቢያለሽ? እንዴት?

መልስ :- አዎ ቢያንስ በፊት እንደዚህ ያሉ ነገሮች የሉም ነበር አሁን ፈተና ምንም ነበር እንደዚህ ያሉ ጽሁፎች አማርኛ በግዕዛት እኛ ተጎድተናል ቢያንስ እንደዚህ እኛችንን ምንም እያፍታታን ነው፡፡ ለደዚህ ያሉ ነገሮች በጣም ጠቅመናል፡፡ አሁን ይሄ የሚሰጠን አሳይመንቶች ምናምን ከልብ ጠቅሞናል፡፡ ለኛ ማለት ያሉ ነገሮች በጣም ጠቅሞናል፡፡ አሁን ይሄ የሚሰጠን አሳይመንቶች ምናምን ከልብ በጣም ጠቅሞናል ለኛ ማለት፡፡

ጥያቄ 4፡- በጽሁፋዊ ስራህ/ ስራሽ ላይ መምህሩ የሚያቀርቡትን ምጋቤ ምላሽ ትረዳው/ ትረጅው ነበር? ካልተረዳህው/ ካልተረዳሽው ምን ታደርግ/ ታደርጊ ነበር?

መልስ :- አዎ፡፡

ጥያቄ 5፡- በመምህር ምጋቤ ምላሽ አተገባበር ሂደት ላይ የወደድከው ነገር ምንድን ነበር? ለምን?

መልስ :- ያው እኔ የወደድኩት ሥርዓተ ነጥቦች እንዴት እንደሚገቡ ነጥቦች እንደዚህ የተለያዩ ነገሮች እንዴት እንደሚገቡ ቢያንስ ለምጽፈው ነገሮች የቱ ጋር እንደሚገባ

ይጠቅመኛል፡፡

ጥያቄ 6፡- መምህሩ ካቀረቡት ቀጥተኛ እርማት (ጽሁፋዊ ስህተቶችን በቀጥታ ከማስተካከል) እና ቀጥተኛ ካልሆነ እርማት (ስህተቶች መኖራቸውን ከመጠቆም/ ከማመልከት) የትኛው ስልት ጽሁፋዊ ስራዬን ለማሻሻል እረድቶኛል ብለህ/ ብለሽ ታስባለህ/ ታስቢያለሽ?

መልስ :- ያው የሚያርምልኝን፡፡

ጥያቄ 7፡- ወደፊት በመምህራን ምጋቤ ምላሽ አቀራረብ ሂደት ላይ ምን ምን ጉዳዮች ቢሻሻሉ፣ ቢቀነሱ ወይም ቢካተቱ የተሻለ ይሆናል ብለህ/ ብለሽ ታስባለህ/ ታስቢያለሽ?

መልስ :- አሁን የሚጨምረው አሁን ለምሳ እንዲዘህ አይነት ጽሁፎች በሚጻፍ ሰዓት አስተማሪው አስተያየት እየሰጠ ብርታትን እየሰጠ የተሳሳተ ቦታ እያለበት ይሄ ቢሆን ይሄ ነው እያለ ሲስተካከል በጣም አሪፍ ነው፡፡

ጥያቄ 8፡- በመምህር- ተማሪ ምክክር ሂደት ወቅት በጽሁፋዊ ስራህ ላይ ከመምህር ጋር በምታከናውነው/ በምታከናውኚው ምክክራዊ ሂደት ደስተኛ ነበርክ/ ነበርሽ? ለምን?

መልስ :- አዎ እሱ ደስተኛ የሆንኩበት ምክንያት ደስ የሚለኝ እጆቼን እያፍታታሁ ነው የማላቃቸውን ነገሮች እያወቅሁ ነው፡፡

ጥያቄ 9፡- በመምህር- ተማሪ ምክክራዊ ሂደት ወቅት ምን ማከናወን እንዳለብህ ታውቃለህ/ ታውቂያለሽ?

መልስ :- ያው የመቀበል እንደዚህ አይነት፡፡

ጥያቄ 10፡- በአጠቃላይ እስካሁን መምህሩ በጽሁፋዊ ስራህ/ ስራሽ ላይ ስላከናወኑት የምጋቤ ምላሽ አቀራረብ ሂደት ምን አስተያየት አለህ/ አለሽ?

መልስ :- በጣም ጥሩ ነው በዚሁ ይቀጥል፡፡

ነ/2ኛ. ተማሪ ሁለት
ክፍል 9[4]

ጥያቄ 1፡- በጽሁፋዊ ስራህ /ስራሽ ለይ የመምህር ምጋቤ ምላሽ እንዲቀርብልህ/ እንዲቀርብልሽ ትፈልጋለህ/ ትፈልጊያለሽ? ለምን?

መልስ :- አዎ ለኔ እንተኔ ማናገር የምፈልገው ከአስተማሪ ጋር ስተናገርኩ ከወራሁኝ በኋላ ነው ከዛ ላይ እኔ እንደ የማወራው ከአስተማሪ ጋር ካወራሁ ድፍረትም አገኛለሁ እፈልጋለሁ ከአስተማሪ ምክክር ማድረግ፡፡

ጥያቄ 2፡- ምጋቤ ምላሹ እንዲቀርብልህ/ እንዲቀርብልሽ የምትፈልገው/ የምትፈልጊው ጽሁፋዊ ስራው ምን ደረጃ ላይ እያለ ወይም ሲደርስ ነው ?

መልስ :- ረቂቁን እየጻፍኩሉ እያለ አስተማሪ አስተያየቱን እንዲሰጠኝ እፈልጋለሁ፡፡

ጥያቄ 3፡- የመምህር ምጋቤ ምላሽ ጽሁፋዊ ስራዬን እንዳሻሽል ረድቶኛል ብለህ/ብለሽ ታስባለህ/

ታስቢያለሽ? እንዴት?

መልስ :- አዎ ከስድስቱም አሳይመንት ውስጥ አረፍተ ነገር ምናምን እየጻፍኩ እዛ ውስጥ እኔ የፃፍኩትን ነገር እንደትን አድርጌ ስጽፍ አስተማሪው ይወድድለታል፡፡

ጥያቄ 4፡- በጽሁፋዊ ስራህ/ ስራሽ ላይ መምህሩ የሚያቀርቡትን ምጋቤ ምላሽ ትረዳው/ ትረጅው ነበር? ካልተረዳህው/ ካልተረዳሽው ምን ታደርግ/ ታደርጊ ነበር? አረፍተ ነገር

መልስ :- አዎ፡፡

ጥያቄ 5፡- በመምህር ምጋቤ ምላሽ አተገባበር ሂደት ላይ የወደድከው ነገር ምንድን ነበር? ለምን?

መልስ :- አዎ ሁሉም ይጠቅመኛል፡፡

ጥያቄ 6፡- መምህሩ ካቀረቡት ቀጥተኛ እርማት (ጽሁፋዊ ስህተቶችን በቀጥታ ከማስተካከል) እና ቀጥተኛ ካልሆነ እርማት (ስህተቶች መኖራቸውን ከመጠቆም/ ከማመልከት) የትኛው ስልት ጽሁፋዊ ስራዬን ለማሻሻል እረድቶኛል ብለህ/ ብለሽ ታስባለህ/ ታስቢያለሽ?

መልስ :- የተሣሣትኩትን ነገር ሁሉ በሙሉ እንዲያርመኝ፡፡

ጥያቄ 7፡- ወደፊት በመምህራን ምጋቤ ምላሽ አቀራረብ ሂደት ላይ ምን ምን ጉዳዮች ቢሻሻሉ፣ ቢቀነሱ ወይም ቢካተቱ የተሻለ ይሆናል ብለህ/ ብለሽ ታስባለህ/ ታስቢያለሽ?

መልስ :- ሁሉም ይገባኛል በዚሁ ቢቀጥል እንደዚሁ ቢሄድ፡፡

ጥያቄ 8፡- በመምህር- ተማሪ ምክክር ሂደት ወቅት በጽሁፋዊ ስራህ ላይ ከመምህር ጋር በምታከናውነው/ በምታከናውኚው ምክክራዊ ሂደት ደስተኛ ነበርክ/ ነበርሽ? ለምን?

መልስ :- አዎ ከአስተማሪ ጋር ምክክር ማድረግ ደስ ይለኛል ከፅሁፈቱም ከምኑም አንጻር በአስተማሪ ጋር ማለት ነው፡፡

ጥያቄ 9፡- በመምህር- ተማሪ ምክክራዊ ሂደት ወቅት ምን ማከናወን እንዳለብህ ታውቃለህ/ ታውቂያለሽ?

መልስ :- አዎ፡፡

ጥያቄ 10፡- በአጠቃላይ እስካሁን መምህሩ በጽሁፋዊ ስራህ/ ስራሽ ላይ ስላከናወኑት የምጋቤ ምላሽ አቀራረብ ሂደት ምን አስተያየት አለህ/ አለሽ?

መልስ :- አይ በቃ እንዲሁ ምንም አስተያየት ሳይሆን ዝም ብዬ በጣም ጥሩ ነው፡፡

ነ/3ኛ. ተማሪ ሶስት
ክፍል 9[4]

ጥያቄ 1፡- በጽሁፋዊ ስራህ /ስራሽ ለይ የመምህር ምጋቤ ምላሽ እንዲቀርብልህ/ እንዲቀርብልሽ ትፈልጋለህ/ ትፈልጊያለሽ? ለምን?

መልስ :- አዎ እፈልጋለሁ፤ አስተያየት ባይሰጠኝ በስነ ሥርዓት አልፈጽምም ከተሰጠኝ ደሞ ለማሻሻል ስለሆነ አስተያየት ግዴታ ያስፈልጋል፡፡

ጥያቄ 2፡- ምጋቤ ምላሹ እንዲቀርብልህ/ እንዲቀርብልሽ የምትፈልገው/ የምትፈልጊው ጽሁፋዊ ስራው ምን ደረጃ ላይ እያለ ወይም ሲደርስ ነው ?

መልስ :- እየፃፍኩ እያለው አስተያየት ከተሰጠኝ ማሻሻል ነው፡፡

ጥያቄ 3፡- የመምህር ምጋቤ ምላሽ ጽሁፋዊ ስራዬን እንዳሻሽል ረድቶኛል ብለህ/ብለሽ ታስባለህ/ ታስቢያለሽ? እንዴት?

መልስ :- አዎ በጣም ረድቶኛል፡፡ የሆነ የተሳሳትኩት ያለ ቦታ ላይ አሻሽዬ የተባልኩትን አሻሽላለው፡፡እራሴን በመለወጥ ደረጃ፡፡

ጥያቄ 4፡- በጽሁፋዊ ስራህ/ ስራሽ ላይ መምህሩ የሚያቀርቡትን ምጋቤ ምላሽ ትረዳው/ ትረጅው ነበር? ካልተረዳህው/ ካልተረዳሽው ምን ታደርግ/ ታደርጊ ነበር?

መልስ :- አዎ፡፡

ጥያቄ 5፡- በመምህር ምጋቤ ምላሽ አተገባበር ሂደት ላይ የወደድከው ነገር ምንድን ነበር? ለምን?

መልስ :- የጽህፈት ክህሎቴን በጣም ስለሰፋ፡፡

ጥያቄ 6፡- መምህሩ ካቀረቡት ቀጥተኛ እርማት (ጽሁፋዊ ስህተቶችን በቀጥታ ከማስተካከል) እና ቀጥተኛ ካልሆነ እርማት (ስህተቶች መኖራቸውን ከመጠቆም/ ከማመልከት) የትኛው ስልት ጽሁፋዊ ስራዬን ለማሻሻል እረድቶኛል ብለህ/ ብለሽ ታስባለህ/ ታስቢያለሽ?

መልስ :- ጽህፈትን አስተካክዬ የሚለኝ፡፡

ጥያቄ 7፡- ወደፊት በመምህራን ምጋቤ ምላሽ አቀራረብ ሂደት ላይ ምን ምን ጉዳዮች ቢሻሻሉ፣ ቢቀነሱ ወይም ቢካተቱ የተሻለ ይሆናል ብለህ/ ብለሽ ታስባለህ/ ታስቢያለሽ?

መልስ :- በዚሁ ቢቀጥልበት ደስተኛ ነኝ፡፡

ጥያቄ 8፡- በመምህር- ተማሪ ምክክር ሂደት ወቅት በጽሁፋዊ ስራህ ላይ ከመምህር ጋር በምታከናውነው/ በምታከናውኚው ምክክራዊ ሂደት ደስተኛ ነበርክ/ ነበርሽ? ለምን?

መልስ :- አዎ ብዙ ነገር በቃ ከድሮ ነገር በጣም ስለተሻሻልኩና አፃፃፌም ስለሰፋ ነው፡፡

ጥያቄ 9፡- በመምህር- ተማሪ ምክክራዊ ሂደት ወቅት ምን ማከናወን እንዳለብህ ታውቃለህ / ታውቂያለሽ?

መልስ :- አዎ አስተማሪ ባለበት በተመከረበት በሁሉም መስተካከል መሻሻል፡፡

ጥያቄ 10፡- በአጠቃላይ እስካሁን መምህሩ በጽሁፋዊ ስራህ/ ስራሽ ላይ ስላከናወኑት የምጋቤ

ምላሽ አቀራረብ ሂደት ምን አስተያየት አለህ/ አለሽ?

መልስ :- በጣም አሪፍ ስለሆነ በዛው ቢቀጥለበት።

ነ/4ኛ. ተማሪ አራት
ክፍል 9[4]

ጥያቄ 1፡- በጽሁፋዊ ስራህ /ስራሽ ለይ የመምህር ምጋቤ ምላሽ እንዲቀርብልህ/ እንዲቀርብልሽ ትፈልጋለህ/ ትፈልጊያለሽ? ለምን?

መልስ :- አዎ የጎደለኝ ነገረ ካለ ለማስተካከል ስለሚጠቅመኝ።

ጥያቄ 2፡- ምጋቤ ምላሹ እንዲቀርብልህ/ እንዲቀርብልሽ የምትፈልገው/ የምትፈልጊው ጽሁፋዊ ስራው ምን ደረጃ ላይ እያለ ወይም ሲደርስ ነው ?

መልስ :- በያንዳንዱ ረቂቅ መጨረሻ ላይ።

ጥያቄ 3፡- የመምህር ምጋቤ ምላሽ ጽሁፋዊ ስራዬን እንዳሻሽል ረድቶኛል ብለህ/ብለሽ ታስባለህ/ ታስቢያለሽ? እንዴት?

መልስ :- አስባለሁ ለምሳሌ ህዳግ መጠበቅ፣ ገባብሎ መጻፍ እንዳለበት።

ጥያቄ 4፡- በጽሁፋዊ ስራህ/ ስራሽ ላይ መምህሩ የሚያቀርቡትን ምጋቤ ምላሽ ትረዳው/ ትረጅው ነበር? ካልተረዳህው/ ካልተረዳሽው ምን ታደርግ/ ታደርጊ ነበር?

መልስ :- እረዳው ነበር።

ጥያቄ 5፡- በመምህር ምጋቤ ምላሽ አተገባበር ሂደት ላይ የወደድከው ነገር ምንድን ነበር? ለምን?

መልስ :- ጠቃሚ ነገር ስለሆኑ ነው።

ጥያቄ 6፡- መምህሩ ካቀረቡት ቀጥተኛ እርማት (ጽሁፋዊ ስህተቶችን በቀጥታ ከማስተካከል) እና ቀጥተኛ ካልሆነ እርማት (ስህተቶች መኖራቸውን ከመጠቆም/ ከማመልከት) የትኛው ስልት ጽሁፋዊ ስራዬን ለማሻሻል እረድቶኛል ብለህ/ ብለሽ ታስባለህ/ ታስቢያለሽ?

መልስ :- እራሴ እንዳስተካከል የሚሰጠኝ ነው።

ጥያቄ 7፡- ወደፊት በመምህራን ምጋቤ ምላሽ አቀራረብ ሂደት ላይ ምን ምን ጉዳዮች ቢሻሻሉ፣ ቢቀነሱ ወይም ቢካተቱ የተሻለ ይሆናል ብለህ/ ብለሽ ታስባለህ/ ታስቢያለሽ?

መልስ :- ያልወደድኩት ነገር ካለ እንዲነገረኝ ወደፊት እንዳስተካክል።

ጥያቄ 8፡- በመምህር- ተማሪ ምክክር ሂደት ወቅት በጽሁፋዊ ስራህ ላይ ከመምህር ጋር በምታከናውነው/ በምታከናውኚው ምክክራዊ ሂደት ደስተኛ ነበርክ/ ነበርሽ? ለምን?

መልስ :- ደስተኛ ነበርኩ ለምሳሌ ፍራቻ ካለኝ እንዳስወግድ።

ጥያቄ 9፡- በመምህር- ተማሪ ምክክራዊ ሂደት ወቅት ምን ማከናወን እንዳለብህ ታውቃለህ/ ታውቂያለሽ?

መልስ :- ማስታወሻ መያዝ፡፡

ጥያቄ 10፡- በአጠቃላይ እስካሁን መምህሩ በጽሁፋዊ ስራህ/ ስራሽ ላይ ስላከናወኑት የምጋቤ ምላሽ አቀራረብ ሂደት ምን አስተያየት አለህ/ አለሽ?

መልስ :- ፊደሎቹን ለማስተካከል፣ ለፊት ጠቃሚ ነገር ስለነበር ቆንጆ ነበር፡፡

ነ/5ኛ. ተማሪ አምስት

ክፍል 9[4]

ጥያቄ 1፡- በጽሁፋዊ ስራህ /ስራሽ ለይ የመምህር ምጋቤ ምላሽ እንዲቀርብልህ/ እንዲቀርብልሽ ትፈልጋለህ/ ትፈልጊያለሽ? ለምን?

መልስ :- አዎ በዛው ውስጥ የተበላሸ ይኖራል አስተያየቱ ከተሰጠ በአስተያየቱ መሰረት ለማስተካከል አንደኛውን ረቂቅ ጨርሼ በመቀጠል ሁለተኛው ላይ ስገባ፡፡

ጥያቄ 2፡- ምጋቤ ምላሹ እንዲቀርብልህ/ እንዲቀርብልሽ የምትፈልገው/ የምትፈልጊው ጽሁፋዊ ስራው ምን ደረጃ ላይ እያለ ወይም ሲደርስ ነው?

መልስ :- አንዳኛውን ከጨረስኩ በኋላ አሳያለሁ ከዛ አስተካክላለሁ፡፡

ጥያቄ 3፡- የመምህር ምጋቤ ምላሽ ጽሁፋዊ ስራዬን እንዳሻሽል ረድቶኛል ብለህ/ብለሽ ታስባለህ/ ታስቢያለሽ? እንዴት?

መልስ :- አዎ ምክንያቱም ያንን አሳያለሁ ከአንደኛ የተሻለ እሰራለሁ፡፡

ጥያቄ 4፡- በጽሁፋዊ ስራህ/ ስራሽ ላይ መምህሩ የሚያቀርቡትን ምጋቤ ምላሽ ትረዳው/ ትረጅው ነበር? ካልተረዳህው/ ካልተረዳሽው ምን ታደርግ/ ታደርጊ ነበር?

መልስ :- እረዳዋለሁ፡፡

ጥያቄ 5፡- በመምህር ምጋቤ ምላሽ አተገባበር ሂደት ላይ የወደድከው ነገር ምንድን ነበር? ለምን?

መልስ :- የወደድኩት አስተያየት በሚሰጠኝ እና የስነ ፅሁፍ በመኖሩ ለኛ ወደፊት ይጠቅመናል ስነ ጽሁፉን ያነባል ስለዚህ ይጠቅማል፡፡

ጥያቄ 6፡- መምህሩ ካቀረቡት ቀጥተኛ እርማት (ጽሁፋዊ ስህተቶችን በቀጥታ ከማስተካከል) እና ቀጥተኛ ካልሆነ እርማት (ስህተቶች መኖራቸውን ከመጠቆም/ ከማመልከት) የትኛው ስልት ጽሁፋዊ ስራዬን ለማሻሻል እረድቶኛል ብለህ/ ብለሽ ታስባለህ/ ታስቢያለሽ?

መልስ :- ቀጥተኛ በሆነ መልኩ ነው እርሱ የተሳሳትኩት ይነግረኛል አስተካክላለሁ ሳተካክል የበለጠ ግልጥ ይወንልናል፡፡

ጥያቄ 7፡- ወደፊት በመምህራን ምጋቤ ምላሽ አቀራረብ ሂደት ላይ ምን ምን ጉዳዮች ቢሻሻሉ፣ ቢቀነሱ ወይም ቢካተቱ የተሻለ ይሆናል ብለህ/ ብለሽ ታስባለህ/ ታስቢያለሽ?

መልስ :- ይሄ የፃፍንውን ስንኝ የተስተካከለውን ለኛ ያዳብረናል ስለዚህ ቢቀጥል ደስ ይለኛል፡፡

ጥያቄ 8፡- በመምህር- ተማሪ ምክክር ሂደት ወቅት በጽሁፋዊ ስራህ ላይ ከመምህር ጋር በምታከናውነው/ በምታከናውኚው ምክክራዊ ሂደት ደስተኛ ነበርክ/ ነበርሽ? ለምን?

መልስ :- አዎ ምክንያቱም ከዚህ የበለጠ ስለሚዳብር ብዙ ነገሮችን ስለማገኝ ደስተኛ ስለሚደርግ፡፡

ጥያቄ 9፡- በመምህር- ተማሪ ምክክራዊ ሂደት ወቅት ምን ማከናወን እንዳለብህ ታውቃለህ / ታውቂያለሽ?

መልስ :- ዝግጁ መሆን አለበት ማት ነው ለሚጠየቀው ጥያቄ ዝግጁ መሆን አለበት፡፡

ጥያቄ 10፡- በአጠቃላይ እስካሁን መምህሩ በጽሁፋዊ ስራህ/ ስራሽ ላይ ስላከናወኑት የምጋቤ ምላሽ አቀራረብ ሂደት ምን አስተያየት አለህ/ አለሽ?

መልስ :- አስተያየት እንኳን በዚሁ ቢቀጥሉ እላለሁ፡፡

2/ በዋናው ጥናት ከሙከራ ቡድን ሁለት ተማሪዎች ጋር ከተካሄደ ቃለመጠይቅ ከተገኙ ምላሾች መካከል ወደ ጽሁፍ የተመለሱ (transcribed) ናሙናዎች

ነ/6ኛ. ተማሪ ስድስት
ክፍል 9^3

ጥያቄ 1. በጽሁፋዊ ስራህ /ስራሽ ለይ የመምህር ምጋቤ ምላሽ እንዲቀርብልህ/ እንዲቀርብልሽ ትፈልጋለህ/ ትፈልጊያለሽ? ለምን?

መልስ:- አዎ በሚገባ እፈልጋለሁ ምክንያቱም አንድ እኔ ተማሪ እንደመሆኔ መጠን መምህራንና ከኔ የተሻሉ ናቸው፡፡ የምጽፈውን ሁሉን ነገር በማወቄ ሳይሆን ለማወቅ ከስህተቴም ለመማር ስለሆነ ማለትም ያለብኝ ስህተት ለማረም ስለሚረዳኝ፡፡

ጥያቄ 2. ምጋቤ ምላሹ እንዲቀርብልህ/ እንዲቀርብልሽ የምትፈልገው/ የምትፈልጊው ጽሁፋዊ ስራው ምን ደረጃ ላይ እያለ ወይም ሲደርስ ነው ?

መልስ:- እኔ አስተያየት መስጠት የምፈልገው ለመጀመር መምህራን መጠየቅ አለብኝ ከጀመርኩ በኋላ በመሄድ ላይ እያለሁ ገና ወደ ጽሁፍ ከመመለስ እየሰጡኝ ብሄድ ነው፡፡

ጥያቄ 3. የመምህር ምጋቤ ምላሽ ጽሁፋዊ ስራዬን እንዳሻሽል ረድቶኛል ብለህ/ብለሽ ታስባለህ/ ታስቢያለሽ? እንዴት?

መልስ:- በሚገባ በጣም እኔ ለምሳሌ አሁን የፃፍኩዋቸው በርሰዎ አማካኝነት የፃፍኩት ብዙ ፅሁፎች አሉ ምክንያቱም እኔ እንዲዚህ አይነት ማልት ብዙ መምህራኖች በአማርኛ ተምሬ ነው የመጣሁት እኔ ፅሁፍን የማውቀው በፊት ሙሉ ላኩን ከፃፍኩ ፀሐፊነኝ ብዬ አስብ ነበር፡፡

ጥያቄ 4. በጽሁፋዊ ስራህ/ ስራሽ ላይ መምህሩ የሚያቀርቡትን ምጋቤ ምላሽ ትረዳው/ ትረጅው ነበር ? ካልተረዳህው/ ካልተረዳሽው ምን ታደርግ/ ታደርጊ ነበር?

መልስ:- በጣም ምክንያቱም በጣም እረዳው ነበር እዋለው ምክንያቱም እኔ እማስበውና እኔ

የፃፍኩት ከመምህሩ ጋር ያለውን ግንኙነት አለው ምን ያህል አውቄዋለሁ የሚለውን ለማወቅ እና ቲቸሩም መምህሩም የሚሠጠኝ አስተያየት አይቼ እራሴን ለማረም የተሻለ ፅሁፍ ለማቅረብ ከሌሎቹ ስለማሰብ በሚገባ አነበዋለሁ። እና አንብቤም ደግሞ ዝም አልልም እጽፋለሁ በተገነዘብኩት መሰረት በተባልኩት ሁኔታአስተያየቱን ወስጄ ለማሻሻል እሞክራለሁ። እየሞከርኩም ነበር

ጥያቄ 5. በመምህር ምጋቤ ምላሽ አተገባበር ሂደት ላይ የወደድከው ነገር ምንድን ነበር? ለምን?

መልስ:- ለምሳሌ መምህር አስተያየት ከሰጠኝ የውድኩት ነገር ምንድ ነው እሱ መጀመሪያ ፅሁፍን ስፅፍ እኔ ዝም ብዬ ነበር የምፅፈው መጀመሪያ ያለበትን ሀሳብ ከዛም ሁለተኛ ላይ በዝርዝር መቅረብ ያለበትን ሀሳብ እንዲሁም ደግሞ በፅሁፍ ውስጥ መካተት ያለበትን ነጥብ ማለትም አያያዝ ቃላትን አልጠቀምም ነበር እና አሁን ይሄንን እንድቀረፍ እረድቶኛል። ጽሁፌን በአንቀጽ ከፋፍዬ እንድጽፍ እረድቶኛል።

ጥያቄ 6. መምህሩ ካቀረቡት ቀጥተኛ እርማት (ጽሁፋዊ ስህተቶችን በቀጥታ ከማስተካከል) እና ቀጥተኛ ካልሆነ እርማት (ስህተቶች መኖራቸውን ከመጠቆም/ ከማመልከት) የትኛው ስልት ጽሁፋዊ ስራዬን ለማሻሻል እረድቶኛል ብለህ/ ብለሽ ታስባለህ/ ታስቢያለሽ?

መልስ:- እኔ ስህተቱን እየጠቀሱ ማለትም ሙሉ በሙሉ እየሰረዝኩ ማለት የትኛውን ቃል እንደምጠቀምና ጽሁፉን ከመጀመርኩ በኋላ የምጠቀመው ወረድ የተለያየ ነው እናም መምህሩ አስተካክሎ የሰጠኝን ተጠቅም ነው ውጤታማ ያረገኝ አሁንም ተጠቅሜ ነው የተሻሻልኩት

ጥያቄ 7. ወደፊት በመምህራን ምጋቤ ምላሽ አቀራረብ ሂደት ላይ ምን ምን ጉዳዮች ቢሻሻሉ፣ ቢቀነሱ ወይም ቢካተቱ የተሻለ ይሆናል ብለህ/ ብለሽ ታስባለህ/ ታስቢያለሽ?

መልስ:- ማስበው በጥቅሉ ተማሪዎቹ ማለት ነው ጽሁፍን ከመጻፋቸው በላይ ስለ ጽሁፍም ማውቅ አለባቸው በመቀጠል ብዙ ተማሪዎች ማለት ነው እያላቸው የመፅሐፍ አቅሙ እያላቸው የሚያበረታታቸው ሰው የለም ስለዚህ አሁን የተጀመረው በዚህ ሁኔታ ቢቀጥልና ማለት ነው። በቃለ ተማሪዎቹ ሞራልን በማይጎዳ መልኩ አስተያየትን አሁን ርስዎ የሚሰጡት አስተያየት በጣም አሪፍና በቃ እኔ በጣም በጣም አሪፍ ነው ብዬ ነው የማስበው ለኔ ማለት ነው ።

ጥያቄ 8. በመምህር- ተማሪ ምክክር ሂደት ወቅት በጽሁፋዊ ስራህ ላይ ከመምህር ጋር በምታከናውነው/ በምታከናውኚው ምክክራዊ ሂደት ደስተኛ ነበርክ/ ነበርሽ? ለምን?

መልስ:- መምህሩ አስተያየት ሲሰጥ በርግጥ ተማሪዎቹ አስተያየት ሲሰጣቸው እንዴት ይሄንን ፅፌ እንደዚህ ይለኛል የሚል ነገር አላቸው። ተማሪዎች ለመማር ነው የመጡትና መ ምህር የሚሰጣቸው አስተያየት በትክክል ተቀብሎ ማየት አለባቸው። ቢያንስ ያ ሀሳብ መውደድና ላይክ ማድረግ አለባቸው።

ጥያቄ 9. መምህሩ በጽሁፋዊ ስራህ ላይ ጽኁፋዊ ምጋቤ ምላሽ በሚያቀርቡበት ወቅት አንተ/ አንቺ ምን ማከናወን እንዳለብህ/ እንዳለብሽ ታውቃለህ /ታውቂያለሽ?

መልስ:-አዎ አስተያየት ተቀብዬ ማስተካከል እንዳለብኝ አውቅ ነበር።

ጥያቄ 10. በአጠቃላይ እስካሁን መምህሩ በጽሁፋዊ ስራህ/ ስራሽ ላይ ስላከናወኑት የምጋቤ ምላሽ አቀራረብ ሂደት ምን አስተያየት አለህ/ አለሽ?

መልስ:- በርግጥ እኔ ማለት ነው ትምህርቱን እየተማርኩት አይደለም ማለት ይቻላል። ማለት እኔ እምማረው ማለት እኔ የርስዎ ስራ አይደለም ለኔ ለየትኛውም ተማሪ በጣም ገንቢ ሀሳብና በጣም ነው የወደድኩት በቀጥል በጣም አሪፍ ነው እላለሁ። እኔም አመሰግናለሁ።

ነ/7ኛ. ተማሪ ሰባት
ክፍል 9^3

ጥያቄ 1. በጽሁፋዊ ስራህ /ስራሽ ለይ የመምህር ምጋቤ ምላሽ እንዲቀርብልህ/ እንዲቀርብልሽ ትፈልጋለህ/ ትፈልጊያለሽ? ለምን?

መልስ:- አዎ ያው ጽሁፌቴን ከመጀመሪያው እያሻሻልኩ ስለምሄድ በዚያ አስተያየት ደግሞ እኔ በጣም እያሻሻልኩ ስለምሄድ አስተያየት ያስፈልገኛል።

ጥያቄ 2. ምጋቤ ምላሹ እንዲቀርብልህ/ እንዲቀርብልሽ የምትፈልገው/ የምትፈልጊው ጽሁፋዊ ስራው ምን ደረጃ ላይ እያለ ወይም ሲደርስ ነው ?

መልስ:- :-እርእሱ ከተሰጠኝ ጀምሮ ማለት ነው አዎ አንድ እርከን ከተሰጠኝ ፃፍ ሁለተኛ ይህንን እንዲህ አድርጌ አሻሽዬ ስባል ጊዜ አሻሽዬ እመጣለሁ።

ጥያቄ 3. የመምህር ምጋቤ ምላሽ ጽሁፋዊ ስራዬን እንዳሻሽል ረድቶኛል ብለህ/ብለሽ ታስባለህ/ ታስቢያለሽ? እንዴት?

መልስ:-አዎ - አንድ ይህሄን ደጋግሜ በመጽፍ ንባቡን በስነ ሥርዓት ማንበብ ጀምሬአለሁ እና ፅህፈቴን እያሻሻልኩ ነው ከድሮ ማለት ነው።

ጥያቄ 4. በጽሁፋዊ ስራህ/ ስራሽ ላይ መምህሩ የሚያቀርቡትን ምጋቤ ምላሽ ትረዳው/ ትረጅው ነበር ? ካልተረዳህው/ ካልተረዳሽው ምን ታደርግ/ ታደርጊ ነበር?

መልስ:- :-አዎ

ጥያቄ 5. በመምህር ምጋቤ ምላሽ አተገባበር ሂደት ላይ የወደድከው ነገር ምንድን ነበር? ለምን?

መልስ:- :-አዎ ብዙ ሲሰጠን አንቀፅ እና ርምት ጠብቄ ማለት መፅፍ አልችልም አሁን ግን ለምጃለሁ ያው ለትምህርት ለወደፊት ያው ማለት ነው ማወቅ

ጥያቄ 6. መምህሩ ካቀረቡት ቀጥተኛ እርማት (ጽሁፋዊ ስህተቶችን በቀጥታ ከማስተካከል) እና ቀጥተኛ ካልሆነ እርማት (ስህተቶች መኖራቸውን ከመጠቆም/ ከማመልከት) የትኛው ስልት ጽሁፋዊ ስራዬን ለማሻሻል እረድቶኛል ብለህ/ ብለሽ ታስባለህ/ ታስቢያለሽ?

መልስ:- :-እራ ፈልጌ የማርመው የተወሰነ ምዕራፍ ሰጥቶን መምህሩ ያስተካከለውን ነገር ማለት ነው ያንን ነገር እንደ መማር ማለት ነው ያንን ነገር እንደምማር ማለት ነው ስረዛ መስተካከል አለበት፡፡

ጥያቄ 7. ወደፊት በመምህራን ምጋቤ ምላሽ አቀራረብ ሂደት ላይ ምን ምን ጉዳዮች ቢሻሻሉ፣ ቢቀነሱወይም ቢካተቱ የተሻለ ይሆናል ብለህ/ ብለሽ ታስባለህ/ ታስቢያለሽ?

መልስ:- :-ያው አሁን ባለሁበት አኳሁን ላይ በጣም ደስ ይላል ማለት ነው፡፡

ጥያቄ 8. በመምህር- ተማሪ ምክክር ሂደት ወቅት በጽሁፋዊ ስራህ ላይ ከመምህር ጋር በምታከናውነው/ በምታከናውኚው ምክክራዊ ሂደት ደስተኛ ነበርክ/ ነበርሽ? ለምን?

መልስ:- :-አዎ ለምን ያላዋኩትን ነገር አሳውቆኛል ማለት ነው አስተምሮኛል፡፡

ጥያቄ 9. መምህሩ በጽሁፋዊ ስራህ ላይ ጽኁፋዊ ምጋቤ ምላሽ በሚያቀርቡበት ወቅት አንተ/ አንቺ ምን ማከናወን እንዳለብህ/ እንዳለብሽ ታውቃለህ /ታውቂያለሽ?

መልስ:- :-ጥያቄ መጠቅም ያው ቲሽር የሚጠይቀውን ጥያቄ መመለስ

ጥያቄ 10. በአጠቃላይ እስካሁን መምህሩ በጽሁፋዊ ስራህ/ ስራሽ ላይ ስላከናወኑት የምጋቤ ምላሽ አቀራረብ ሂደት ምን አስተያየት አለህ/ አለሽ?

መልስ:- :-በጣም ጥሩ ነው እላለሁ እኔ አሁን አምስት አመት ነው የተማርኩት አማርኛ ግን አሁን ገና የአማርኛ ንባብ በስነስርዓት ያልኩት ስለዚያ በጣም ደስ ይላል ነው የምለው፡፡

ነ/8ኛ. ተማሪ ስምንት
ክፍል 9³

ጥያቄ 1. በጽሁፋዊ ስራህ /ስራሽ ለይ የመምህር ምጋቤ ምላሽ እንዲቀርብልህ/ እንዲቀርብልሽ ትፈልጋለህ/ ትፈልጊያለሽ? ለምን?

መልስ:-አዎ ለምን ቢባል አሁን በሚሰጠው ጽሁፋዊ የምንጽፈውን ነገር እንደ ስህተት እያሰብን

ዝንብሎ ቲቸሩ አልፎን አስተያየት ሳይሰጠን ካለፈ ተመልሰን ከዛ አንችን ጥፋታችን ላይ መማር ስለማንችል ፊድባካችን ታይቶ ተመልሶ አስተያየት አስተካክለን መጻፍ ይረዳናል፡፡

ጥያቄ 2. ምጋቤ ምላሹ እንዲቀርብልህ/ እንዲቀርብልሽ የምትፈልገው/ የምትፈልጊው ጽሁፋዊ ስራው ምን ደረጃ ላይ እያለ ወይም ሲደርስ ነው?

መልስ:-አሁን ፁሁፉን እንደጀመርኩት ወይም አንደኛ እስቴጅ(stage) እንደፃፍኩ ለዛ ላይ ተለዩኝ ደግሞ ተመልሼ ይሄኛው አስተያየት ካሻሻልኩ በኋላ በዛው ደግሞ ለሁለተኛው ላይ ያለውን አስተያየት ካጠናቀኩ ደግሞ በሶስተኛው ትክክል መሆኔን አረጋግጣለሁ፡፡

ጥያቄ 3. የመምህር ምጋቤ ምላሽ ጽሁፋዊ ስራዬን እንዳሻሽል ረድቶኛል ብለህ/ብለሽ ታስባለህ/ ታስቢያለሽ? እንዴት?

መልስ:-አዎ ለምሳሌ አሁን የሳሳትኩት ፊደላት ሊኖሩ ይችላሉ ስርዓተ ነጥቦች እና አንዳንድ ቃላቶችም ለማስተካከል ይረዳኛል፡፡

ጥያቄ 4. በጽሁፋዊ ስራህ/ ስራሽ ላይ መምህሩ የሚያቀርቡትን ምጋቤ ምላሽ ትረዳው/ ትረጅው ነበር ? ካልተረዳህው/ ካልተረዳሽው ምን ታደርግ/ ታደርጊ ነበር?

መልስ:-በራሴ እንኳን በጣም ባልረዳውም ከጓደኞቼ ጋር አንድ ላይ ሆነን ምን ለማለት ፈልጎ ነው ቲቸሩ ብልን አንድ ላይ ተወያይተን በ ምክክር እንፈታዋለን ማለት ነው፡፡

ጥያቄ 5. በመምህር ምጋቤ ምላሽ አተገባበር ሂደት ላይ የወደድከው ነገር ምንድን ነበር? ለምን?

መልስ:- :-አዎ ለምሳሌ አሁን በሚሰጠው የፅሁፍ መልስ ላይ ማለት ነው፡፡ አንዳንድ ሥርዓተ ነጥቦች እና የፅሁፍ ምንም ጽሁፍ ፊደል ጽሁፍ ላይ ችግር ስላለብኝ እሱን ነገር እንዳስተካክል እረድቶኛል፡፡

ጥያቄ 6. መምህሩ ካቀረቡት ቀጥተኛ እርማት (ጽሁፋዊ ስህተቶችን በቀጥታ ከማስተካከል) እና ቀጥተኛ እርማት (ስህተቶች መኖራቸውን ከመጠቆም/ ከማመልከት) የትኛው ስልት ጽሁፋዊ ስራዬን ለማሻሻል እረድቶኛል ብለህ/ ብለሽ ታስባለህ/ ታስቢያለሽ?

መልስ:- አይ ሁሉንም ስህተቶቼን እንዳለ መመለስ ሳይሆን አንዱን መንገዱን ካሳየኝ በዛው መንገድ እንሜ ፈልጌ እንዳገኘው እንዲረዳኝ ነው፡፡

ጥያቄ 7. ወደፊት በመምህራን ምጋቤ ምላሽ አቀራረብ ሂደት ላይ ምን ምን ጉዳዮች ቢሻሻሉ፣ ቢቀነሱ ወይም ቢካተቱ የተሻለ ይሆናል ብለህ/ ብለሽ ታስባለህ/ ታስቢያለሽ?

መልስ:-ማለትም አሁን እስካሁን እየተሰጠን ያለው አስተያየት ብዙም ይህን ያህልም አያስተላል የሚባል ነገር የለውም ማረግ ያለብንን ነገሮች እያደረግን ስለሆነ እንዲሁ ይቀጥሉ፡፡

ጥያቄ 8. በመምህር- ተማሪ ምክክር ሂደት ወቅት በጽሁፋዊ ስራህ ላይ ከመምህር ጋር በምታከናውነው/ በምታከናውኚው ምክክራዊ ሂደት ደስተኛ ነበርክ/ ነበርሽ? ለምን?

መልስ:-አዎ በጣም ደስ ይለኛል፡፡ ለምን ደስ እንደሚለኝ አሁን በሚሰጠው አስተያየት ለምሳሌ የሆነ ስርዓተ ነጥብ ተሳስቼ ቢሆን ይህን ስርዓተ ነጥብ ይሄኛው አይደለም ነው የሚገባው ለቀጣዩ ለምፅፈው አስተካክለን ጻፍ ምናምን ተብሎ ሊሰጠኝ ይችላል ስለዚህ ደስ ይለኛል ማለት ነው በሚሰጠኝ አስተያየት ደስተኛ ነኝ፡፡

ጥያቄ 9. መምህሩ በጽሁፋዊ ስራህ ላይ ጽኁፋዊ ምጋቤ ምላሽ በሚያቀርቡበት ወቅት አንተ/ አንቺ ምን ማከናወን እንዳለብህ/ እንዳለብሽ ታውቃለህ /ታውቂያለሽ?

መልስ:-አዎ አሁን በተሰጠኝ አስተያየት ምን ይላል ብዬ መስራት ፈልጌ ማግኘት አለብኝ፡፡

ጥያቄ 10. በአጠቃላይ እስካሁን መምህሩ በጽሁፋዊ ስራህ/ ስራሽ ላይ ስላከናወኑት የምጋቤ ምላሽ አቀራረብ ሂደት ምን አስተያየት አለህ/ አለሽ?

መልስ:-እስካሁን የተሰጠኝ አስተያየት ሁሉ በጣም ደስ ይላል ያለንንም ስህተት እንድንማር የሚሰጠን አስተያየት በጣም ደስ ስለሚል በዚሁ ይቀጥል ለወደፊቱም አመሰግናለሁ፡፡

ነ/9ኛ. ተማሪ ዘጠኝ
ክፍል 9^3

ጥያቄ 1. በጽሁፋዊ ስራህ /ስራሽ ለይ የመምህር ምጋቤ ምላሽ እንዲቀርብልህ/ እንዲቀርብልሽ ትፈልጋለህ/ ትፈልጊያለሽ? ለምን?

መልስ:-አዎ፣ ምክንያቱም ያጠፋሁትን ነር እንዲያርመኝና አስተማሪው ስህተቴን አይቶ ከዛ በኋላ በስህተቴ እንዳስተካክል፡፡

ጥያቄ 2. ምጋቤ ምላሹ እንዲቀርብልህ/ እንዲቀርብልሽ የምትፈልገው/ የምትፈልጊው ጽሁፋዊ ስራው ምን ደረጃ ላይ እያለ ወይም ሲደርስ ነው ? መልስ :- ፅሁፌን ሳልጀምር በፍት መጀመሪያ አገባቡን እንዴት እንደሚፃፍ ፁሁፋቱን ገላገረኝ በኋላ ጽፉ ከንደገና ደሞ ያው ገፃፍኩት በኋላ አስተያየት እንዲሰጠኝ

ጥያቄ 3. የመምህር ምጋቤ ምላሽ ጽሁፋዊ ስራዬን እንዳሻሽል ረድቶኛል ብለህ/ብለሽ ታስባለህ/ ታስቢያለሽ? እንዴት?

መልስ :-አዎ በጣም ረድቶኛል አንዳንድ ፊደሎችን አላስተካክልም ነበር አሁን ማስተካከል ችያለው በተገቢው ቦተ ማስገባት ችያለው አንዳንድ ቃላቶች እና ደሞ ሌላ ሌላውን ነጠላ ሰረዝ፣ ድርብ ሰረዝ እነሱንም ማስተካከል ችያለሁ ማለየት ችያለው

ጥያቄ 4. በጽሁፋዊ ስራህ/ ስራሽ ላይ መምህሩ የሚያቀርቡትን ምጋቤ ምላሽ ትረዳው/

ትረጅው ነበር ? ካልተረዳህው/ ካልተረዳሽው ምን ታደርግ/ ታደርጊ ነበር?

መልስ :-አዎ እረዳዋለሁ፡፡

ጥያቄ 5. በመምህር ምጋቤ ምላሽ አተገባበር ሂደት ላይ የወደድከው ነገር ምንድን ነበር? ለምን? **መልስ** :-ያው በጣም ጥሩ ነውና በዚው ይቀጥል ሚለውን ማበረታቻ ጽሁፍ እንድቀጥልበት ስለረዳኝ ስለሚያበረታታኝ

ጥያቄ 6. መምህሩ ካቀረቡት ቀጥተኛ እርማት (ጽሁፋዊ ስህተቶችን በቀጥታ ከማስተካከል) እና ቀጥተኛ ካልሆነ እርማት (ስህተቶች መኖራቸውን ከመጠቆም/ ከማመልከት) የትኛው ስልት ጽሁፋዊ ስራዬን ለማሻሻል እረድቶኛል ብለህ/ ብለሽ ታስባለህ/ ታስቢያለሽ?

መልስ :- አይ ቀጥታ ሳይሆን ያው አስተካክሎ የሚነግረኝን ማስተካክለው፡፡

ጥያቄ 7. ወደፊት በመምህራን ምጋቤ ምላሽ አቀራረብ ሂደት ላይ ምን ምን ጉዳዮች ቢሻሻሉ፣ ቢቀነሱ ወይም ቢካተቱ የተሻለ ይሆናል ብለህ/ ብለሽ ታስባለህ/ ታስቢያለሽ?

መልስ :-ያው ምንም ነገር የለም እስካሁን የተሰጠን አሪፍ ነው ያው በዚው ይቀጥሉበት

ጥያቄ 8. በመምህር- ተማሪ ምክክር ሂደት ወቅት በጽሁፋዊ ስራህ ላይ ከመምህር ጋር በምታከናውነው/ በምታከናውኚው ምክክራዊ ሂደት ደስተኛ ነበርክ/ ነበርሽ? ለምን?

መልስ :- አዎ ደስተኛ ነበርኩ ያው ስለሚያበረታታኝም እንድም ደሞ ስህተቴን ለማሪም ስለሚረዳኝ ደስተኛ ነበርኩ፡፡

ጥያቄ 9. መምህሩ በጽሁፋዊ ስራህ ላይ ጽኁፋዊ ምጋቤ ምላሽ በሚያቀርቡበት ወቅት አንተ/ አንቺ ምን ማከናወን እንዳለብህ/ እንዳለብሽ ታውቃለህ /ታውቂያለሽ?

መልስ :-እንዴት ያው በተሠጠው ጹሁፍ ላይ አስተያየት ላይ የተሻለ አርጎ ለማቅረብ ይረዳል የተሻለ አድርጎ ለመቅረብ ያስችላል

ጥያቄ 10. በአጠቃላይ እስካሁን መምህሩ በጽሁፋዊ ስራህ/ ስራሽ ላይ ስላከናወኑት የምጋቤ ምላሽ አቀራረብ ሂደት ምን አስተያየት አለህ/ አለሽ?

መልስ :-በጠቃላይ ያው በጣም ጥሩ ነው በዚሁ ቢቀጠልበት ያው፡፡ ፅሁፋችንን ለማስተካከል ችለናል ያው ስርዓተ ነጥቦችን አውቀናል በዚሁ ቢቀጠልበት ደሞ የተሻለ እናውቃለን ያው በዚሁ ቢቀጥልበት፡፡

ነ/10ኛ. ተማሪ አስር
ክፍል 9[3]

ጥያቄ 1. በጽሁፋዊ ስራህ /ስራሽ ለይ የመምህር ምጋቤ ምላሽ እንዲቀርብልህ/ እንዲቀርብልሽ ትፈልጋለህ/ ትፈልጊያለሽ? ለምን?

መልስ :-አዎ ለምን ቢባል አራን ብዙ ጊዜ ቲቸር እንዲ አስተያየት ምናምን ጻፍ ብሎ ከተሰጠ

ማናውቀውን ለናስተካክል እነችላለን፡፡ ወደፊትም አንዳንድ ነገር ለማጻፍ ወደ ሌላ በኩል ለመሄድም ስለምንችል ቲቸሩ ባጻፈን መልክ መጻፍ እንችላለን፡፡

ጥያቄ 2. ምጋቤ ምላሹ እንዲቀርብልህ/ እንዲቀርብልሽ የምትፈልገው/ የምትፈልጊው ጽሁፋዊ ስራው ምን ደረጃ ላይ እያለ ወይም ሲደርስ ነው ?

መልስ :-ቲቸሩ ጽፎ በዚህ አስተያየት ጻፍ ብሎ ከተባለ በቲቸሩ አስተያየት የኔን እና የቲቸሩን እያመሳሰልኩ እሰራለሁ፡፡

ጥያቄ 3. የመምህር ምጋቤ ምላሽ ጽሁፋዊ ስራዬን እንዳሻሽል ረድቶኛል ብለህ/ብለሽ ታስባለህ/ ታስቢያለሽ? እንዴት?

መልስ :-አዎ በጣም ረድቶኛል ድሮ እንዲህ ስንጽፍም ነበር አሁን በጣም የተሻሻለ ላይ ሄደናል፡፡ ድሮ አጻጻፍም እንደዚህ ቲቸሩ በዚህ ጻፊ ሲል ብዙ ተምረናል፡፡ አሁን ደብዳቤ ስንጽፍ ብዙ ተምረናል ለኛም ጠቅሞናል፡፡

ጥያቄ 4. በጽሁፋዊ ስራህ/ ስራሽ ላይ መምህሩ የሚያቀርቡትን ምጋቤ ምላሽ ትረዳው/ ትረጅው ነበር ? ካልተረዳህው/ ካልተረዳሽው ምን ታደርግ/ ታደርጊ ነበር?

መልስ :-አዎ እረደዋለሁ

ጥያቄ 5. በመምህር ምጋቤ ምላሽ አተገባበር ሂደት ላይ የወደድከው ነገር ምንድን ነበር? ለምን? **መልስ** :-ሁሉንም ወድጄዋለሁ ለም ቢባል ሁሉም ከሰው ህይወት ጋር የተያያዘ ስለሆነ ከዛም ብዙ ነገር ተምሬአለሁ፡፡ ድሮ ብዙ ስለማንሰራ አሁን ብዙ እውቀት አግኝተናል፡፡

ጥያቄ 6. መምህሩ ካቀረቡት ቀጥተኛ እርማት (ጽሁፋዊ ስህተቶችን በቀጥታ ከማስተካከል) እና ቀጥተኛ ካልሆነ እርማት (ስህተቶች መኖራቸውን ከመጠቆም/ ከማመልከት) የትኛው ስልት ጽሁፋዊ ስራዬን ለማሻሻል እረድቶኛል ብለህ/ ብለሽ ታስባለህ/ ታስቢያለሽ?

መልስ :- ቲቸሩ በምልክት አሳይቶኝ እኔ ደግሞ አስተካክዬ ነው ለቲቸሩ የማሳየው፡፡ ለምን እውቀት ስለሆነ በራሴ መስራቱ ይሻለኛል፡፡

ጥያቄ 7. ወደፊት በመምህራን ምጋቤ ምላሽ አቀራረብ ሂደት ላይ ምን ምን ጉዳዮች ቢሻሻሉ፣ ቢቀነሱ ወይም ቢካተቱ የተሻለ ይሆናል ብለህ/ ብለሽ ታስባለህ/ ታስቢያለሽ?

መልስ :-አሁንም እንዲቀጥሉ ነው የምፈልገው አሁን ታዳጊ ተማሪም ስላለ ለነርሱም በኛ መልኩ እየገባን እንደሄደ እነርሱም ከዚህ እየተማሩ የተሻሻሉ ዜጋ ሆነው እንዲያድጉ ያስፈልጋል ብዬ ነው የማስበው

ጥያቄ 8. በመምህር- ተማሪ ምክክር ሂደት ወቅት በጽሁፋዊ ስራህ ላይ ከመምህር ጋር በምታከናውነው/ በምታከናውኚው ምክክራዊ ሂደት ደስተኛ ነበርክ/ ነበርሽ? ለምን?

መልስ :-አዎ በጣም ደስተኛ ነኝ አሁን እኔ ብዙ ጊዜ አማርኛ ድሮም ብዙ አልችልም አሁን ግን ቲቸሩ ባሳዩኝ እና በተሰጠኝ መልክ ብዙ እንድችል አስችሎኛል፡፡

ጥያቄ 9. መምህሩ በጽሁፋዊ ስራህ ላይ ጽኁፋዊ ምጋቤ ምላሽ በሚያቀርቡበት ወቅት አንተ/ አንቺ ምን ማከናወን እንዳለብህ/ እንዳለብሽ ታውቃለህ /ታውቂያለሽ?

መልስ :-ቲቸሩ ባሳየኝ መልክ ሰርቼ ለቲቸሬ አሳይቼ እኔም ከዛ ላይ ብዙ እውቀት አገኛለሁ፡፡

ጥያቄ 10. በአጠቃላይ እስካሁን መምህሩ በጽሁፋዊ ስራህ/ ስራሽ ላይ ስላከናወኑት የምጋቤ ምላሽ አቀራረብ ሂደት ምን አስተያየት አለህ/ አለሽ?

መልስ :-በጣም ጥሩ ነው፡፡ በዚህ አይነት ሄዶ ለሌላው ተማሪ ከደረሰ በጣም ጥሩ ነው፡፡

ነ/11ኛ. ተማሪ አስራ አንድ
ክፍል 9^3

ጥያቄ 1. በጽሁፋዊ ስራህ /ስራሽ ለይ የመምህር ምጋቤ ምላሽ እንዲቀርብልህ/ እንዲቀርብልሽ ትፈልጋለህ/ ትፈልጊያለሽ? ለምን?

መልስ :-አዎ ለምን ከስህተቴ ለማረም እና ተማሪ ሀሳቦችን የማስፈልገኝን በሰፋ አርጊ ማቅረብ እሱ በሚሰጠኝ ላይ ሀሳብ ተመርክቼ የሚያንሱኝን ነገር ጨምሮ ለመስራት ያግዘኛል፡፡

ጥያቄ 2. ምጋቤ ምላሹ እንዲቀርብልህ/ እንዲቀርብልሽ የምትፈልገው/ የምትፈልጊው ጽሁፋዊ ስራው ምን ደረጃ ላይ እያለ ወይም ሲደርስ ነው ?

መልስ :-አስተያየት እንዲሰጠኝ የምፈልገው የመጀመሪያውን ጽፌ ለቀጣዩ ደግሞ እሱን የማስተካክልበትን እትን ሲሰጠኝ በዛበዛ ነው እንጂ ነው

ጥያቄ 3. የመምህር ምጋቤ ምላሽ ጽሁፋዊ ስራዬን እንዳሻሽል ረድቶኛል ብለህ/ብለሽ ታስባለህ/ ታስቢያለሽ? እንዴት?

መልስ :-አዎ ረድቶኛል ለምሳሌ አማርኛ የመፃፍ ከዛም ግምዱ የለኝም ከዛ እሱን እንዲጽፍ ረድቶኛል እናም ደግሞ ሀሳቤን ሳቀርብ የሚገቡትን ነጥቦች አፍን ለመጻፍ እንድጽፍ ረድቶኛል እናም ደግሞ ሀሳቤን ሳቀርብ የሚገቡትን ነጥቦች አዎን ለመፃፍ

ጥያቄ 4. በጽሁፋዊ ስራህ/ ስራሽ ላይ መምህሩ የሚያቀርቡትን ምጋቤ ምላሽ ትረዳው/ ትረጅው ነበር ? ካልተረዳህው/ ካልተረዳሽው ምን ታደርግ/ ታደርጊ ነበር?

መልስ :-አዎ

ጥያቄ 5. በመምህር ምጋቤ ምላሽ አተገባበር ሂደት ላይ የወደድከው ነገር ምንድን ነበር? ለምን?

መልስ :-እኔ የተጠቀመኝ ሀሳቤን በአንቀጽ ከፋፍዬ እና የመሸጋገሪያ ቃላቶቹ ላይ አያያዥ ቃላትን እና ሀረጋትን መጠቀሙ ላይ በደንብ ረድቶኛል፡፡ በቃ ጽሁፋቱን ለመፃፍና ሀሳቤን ለሰዎች ግልጽ አድርጌ ለመናገር አስፈልጎኛል፡፡

ጥያቄ 6. መምህሩ ካቀረቡት ቀጥተኛ እርማት (ጽሁፋዊ ስህተቶችን በቀጥታ ከማስተካከል) እና ቀጥተኛ ካልሆነ እርማት (ስህተቶች መኖራቸውን ከመጠቆም/ ከማመልከት) የትኛው ስልት ጽሁፋዊ ስራዬን ለማሻሻል እረድቶኛል ብለህ/ ብለሽ ታስባለህ/ ታስቢያለሽ?

መልስ :-የሱም እንደዚህ አስተማሪው የሚሰጠኝ እንደዛ ሆኖ ከዛ ይበልጥና ደግሞ እኔ ፈልጌ የሚገኘው እኔም ለራሴ ለማስራት ይረዳኛል

ጥያቄ 7. ወደፊት በመምህራን ምጋቤ ምላሽ አቀራረብ ሂደት ላይ ምን ምን ጉዳዮች ቢሻሻሉ፣ ቢቀነሱ ወይም ቢካተቱ የተሻለ ይሆናል ብለህ/ ብለሽ ታስባለህ/ ታስቢያለሽ?

መልስ :-ግልጽ አልሆነልኝም ? እንደዚሁ በቀጥል ደስ ይለኛል

ጥያቄ 8. በመምህር- ተማሪ ምክክር ሂደት ወቅት በጽሁፋዊ ስራህ ላይ ከመምህር ጋር በምታከናውነው/ በምታከናውኚው ምክክራዊ ሂደት ደስተኛ ነበርክ/ ነበርሽ? ለምን?

መልስ :- አዎ ከስተቴ ለመታረም የተሰሳትኩትንና ወደፊትም ለምጽፈው ነገር የሚያነሳሳኝ ስለሆነ በጣም ደስተኛ ነበርኩ

ጥያቄ 9. መምህሩ በጽሁፋዊ ስራህ ላይ ጽኁፋዊ ምጋቤ ምላሽ በሚያቀርቡበት ወቅት አንተ/ አንቺ ምን ማከናወን እንዳለብህ/ እንዳለብሽ ታውቃለህ /ታውቂያለሽ?

መልስ :-መምህሩ አስተያየት ሲሰጠዎት ተማሪዎቹ ደግሞ ያንን አስተያየት በቃ ለራሷ አደራ እንደሆነ ተረድተው ሁሉንም ነገር ተቀብሏል እነሱ በሰጡአቸው አስተያየት መልኩ የራሳቸው ስህተት እለው እያስገቡ ቢሰሩ አሪፍ ይመስለኛል፡፡

ጥያቄ 10. በአጠቃላይ እስካሁን መምህሩ በጽሁፋዊ ስራህ/ ስራሽ ላይ ስላከናወኑት የምጋቤ ምላሽ አቀራረብ ሂደት ምን አስተያየት አለህ/ አለሽ?

መልስ :-አዎ….. እኔ ብዙም አስተያየት የለኝም እኔ በእኔ በኩል ከፃፍኳቸው ውስጥ በጣም በቃ እንዳልሰለች እና ትግስትን ተምሪአለሁ፡፡ ሌላ ደግሞ ያልቻልኩበትን ነገር ለምጀበታለሁ ያለውን ነገር ሁሉ ሀሳቤን ለሌላ እንደምገልጽ ተምሬአለሁ፡፡

ነ/12ኛ. ተማሪ አስራ ሁለት
ክፍል 9^3

ጥያቄ 1. በጽሁፋዊ ስራህ /ስራሽ ለይ የመምህር ምጋቤ ምላሽ እንዲቀርብልህ/ እንዲቀርብልሽ ትፈልጋለህ/ ትፈልጊያለሽ? ለምን?

መልስ :-አዎ እፈልጋለሁ ያጠፋሁትን እንደ መጻፍ

ጥያቄ 2. ምጋቤ ምላሹ እንዲቀርብልህ/ እንዲቀርብልሽ የምትፈልገው/ የምትፈልጊው ጽሁፋዊ ስራው ምን ደረጃ ላይ እያለ ወይም ሲደርስ ነው ?

መልስ :-አንዱ ጽሁፍን ጨርሼ ሁለተኛውን ልጀምር ስል፡፡

ጥያቄ 3. የመምህር ምጋቤ ምላሽ ጽሁፋዊ ስራዬን እንዳሻሽል ረድቶኛል ብለህ/ብለሽ ታስባለህ/ ታስቢያለሽ? እንዴት?

መልስ :-አዎ ማለትም ጽሁፍ ለማስረዳት ይመቻል

ጥያቄ 4. በጽሁፋዊ ስራህ/ ስራሽ ላይ መምህሩ የሚያቀርቡትን ምጋቤ ምላሽ ትረዳው/ ትረጅው ነበር ? ካልተረዳህው/ ካልተረዳሽው ምን ታደርግ/ ታደርጊ ነበር?

መልስ :-አዎ እረዳለሁ

ጥያቄ 5. በመምህር ምጋቤ ምላሽ አተገባበር ሂደት ላይ የወደድከው ነገር ምንድን ነበር? ለምን?

መልስ :-ስተቶችን ለማረም

ጥያቄ 6. መምህሩ ካቀረቡት ቀጥተኛ እርማት (ጽሁፋዊ ስህተቶችን በቀጥታ ከማስተካከል) እና ቀጥተኛ ካልሆነ እርማት (ስህተቶች መኖራቸውን ከመጠቆም/ ከማመልከት) የትኛው ስልት ጽሁፋዊ ስራዬን ለማሻሻል እረድቶኛል ብለህ/ ብለሽ ታስባለህ/ ታስቢያለሽ?

መልስ :-ሁለተኛውን፡፡

ጥያቄ 7. ወደፊት በመምህራን ምጋቤ ምላሽ አቀራረብ ሂደት ላይ ምን ምን ጉዳዮች ቢሻሻሉ፣ ቢቀነሱ ወይም ቢካተቱ የተሻለ ይሆናል ብለህ/ ብለሽ ታስባለህ/ ታስቢያለሽ?

መልስ :-አማርኛ ካልቻልኩ አማርኛ ሲፃፍ እለምዳለሁ ሌላው ደሞ ማንበብ ጀምሪያለው ቢቀጥል

ጥያቄ 8. በመምህር- ተማሪ ምክክር ሂደት ወቅት በጽሁፋዊ ስራህ ላይ ከመምህር ጋር በምታከናውነው/ በምታከናውኚው ምክክራዊ ሂደት ደስተኛ ነበርክ/ ነበርሽ? ለምን?

መልስ :-አዎ ለምሳሌ አንድ ጽሁፍ ጽፌ በሙሉ ካልጻፈ ያን ጽሁፍ አስተካክላለወ

ጥያቄ 9. መምህሩ በጽሁፋዊ ስራህ ላይ ጽኁፋዊ ምጋቤ ምላሽ በሚያቀርቡበት ወቅት አንተ/ አንቺ ምን ማከናወን እንዳለብህ/ እንዳለብሽ ታውቃለህ /ታውቂያለሽ?

መልስ :-አዎ አሻሽላለሁ

ጥያቄ 10. በአጠቃላይ እስካሁን መምህሩ በጽሁፋዊ ስራህ/ ስራሽ ላይ ስላከናወኑት የምጋቤ ምላሽ አቀራረብ ሂደት ምን አስተያየት አለህ/ አለሽ?

መልስ :-ጥሩ ነው፡፡

ነ/13ኛ. ተማሪ አስራ ሶስት
ክፍል 9[3]

ጥያቄ 1. በጽሁፋዊ ስራህ /ስራሽ ለይ የመምህር ምጋቤ ምላሽ እንዲቀርብልህ/ እንዲቀርብልሽ ትፈልጋለህ/ ትፈልጊያለሽ? ለምን?

መልስ:- ትክክል፣ ምክንያቱም እኔ ያጓደልኩትን ነገር እርሱ እንዲሞላልኝ ለምሳሌ እኔ ስጽፍ መጀመሪያ አካባቢ ላይ ‹‹ህደግ›› የሚባለውን ነገር አላውቅም ነበር፡፡ አረፍተ ነገሮችም ላይ አንድ አንድ ፊደሎችን እዘል ነበር እና መምህሩ አስተያየት በሰጠኝ ቁጥር ያንን እያስተካከልኩ ነበር እየሄድኩ ያለሁት፡፡

ጥያቄ 2. ምጋቤ ምላሹ እንዲቀርብልህ/ እንዲቀርብልሽ የምትፈልገው/ የምትፈልጊው ጽሁፋዊ ስራው ምን ደረጃ ላይ እያለ ወይም ሲደርስ ነው ?

መልስ:-በትክክል፣ መጀመሪያ ረቂቅ እድጨረስኩ ነው አስተያየት መስጠት ያለበት ምክንያት የመጀመሪያውን ጨርሼ እዛ ላይ ያለውን እንከኖች ከነገረኝ ነው ወደ ሁለተኛው መግባት የምችለው ስለዚህ የመጀመሪው ላይ ነው፡፡

ጥያቄ 3. የመምህር ምጋቤ ምላሽ ጽሁፋዊ ስራዬን እንዳሻሽል ረድቶኛል ብለህ/ብለሽ ታስባለህ/ ታስቢያለሽ? እንዴት?

መልስ:- በትክክል፣ አሁን በክላስ ውስጥ እኔ ያየሁት ድሮ የማማርበት ትምህርት ቤት የምፅፈው እና አሁን የምጽፈው ፅሁፍ አንድ አይደለም፡፡ በጣም ጠቀሜታ አግኝተናል፡፡

ጥያቄ 4. በጽሁፋዊ ስራህ/ ስራሽ ላይ መምህሩ የሚያቀርቡትን ምጋቤ ምላሽ ትረዳው/ ትረጅው ነበር ? ካልተረዳህው/ ካልተረዳሽው ምን ታደርግ/ ታደርጊ ነበር?

መልስ:- በትክክል፣ እድውም የሞራል መነሳሻ ነበረው

ጥያቄ 5. በመምህር ምጋቤ ምላሽ አተገባበር ሂደት ላይ የወደድከው ነገር ምንድን ነበር? ለምን?

መልስ:- አስተያየት ከተሰጠኝ ውስጥ ለምሳሌ እኔ ስጽፍ ቃላት እሰላለሁ እና ይሄን ቃል አስተካክል፣ ይችን ፊደሉን ስተካከል ‹‹ህደግ›› ጠብቅ እና የመሳሰሉትን ሲነግሩኝ ያንን በመውሰድ እጽፋለሁ፡፡

ጥያቄ 6. መምህሩ ካቀረቡት ቀጥተኛ እርማት (ጽሁፋዊ ስህተቶችን በቀጥታ ከማስተካከል) እና ቀጥተኛ ካልሆነ እርማት (ስህተቶች መኖራቸውን ከመጠቆም/ ከማመልከት) የትኛው ስልት ጽሁፋዊ ስራዬን ለማሻሻል እረድቶኛል ብለህ/ ብለሽ ታስባለህ/ ታስቢያለሽ?

መልስ:- ከሁለቱ ውስጥ የመጀመሪያው ነው ምክንያቱም በእኛ ትምህርት ቤት ላይ ስተተ የአፋን ኦሮሞ ነው ያሉት ከቋንቋ አኳያ እንዳለ ቀጥተኛውን ቢሰጠን ሁሉም ሰው ያንንነ በመረዳት ሊጽፍ ይችላል ማለት ነው። ትምህርት ቤት

ጥያቄ 7. ወደፊት በመምህራን ምጋቤ ምላሽ አቀራረብ ሂደት ላይ ምን ምን ጉዳዮች ቢሻሻሉ፣ ቢቀነሱ ወይም ቢካተቱ የተሻለ ይሆናል ብለህ/ ብለሽ ታስባለህ/ ታስቢያለሽ?

መልስ:- ቢጨመሩ የምለው አንድ አንድ ተማሪዎች ግማሽ የሚሰቱ አሉ ወይም ደግሞ አሳንሶ የሚሰጡ አሉ እና እነሱ ሌላ ነገር የፅሁፍ ልምምድ አርገው ሙለውን እንዲጽፉ ማድረግ

ጥያቄ 8. በመምህር- ተማሪ ምክክር ሂደት ወቅት በጽሁፋዊ ስራህ ላይ ከመምህር ጋር በምታከናውነው/ በምታከናውኚው ምክክራዊ ሂደት ደስተኛ ነበርክ/ ነበርሽ? ለምን?

መልስ:- አዎ ምክንያቱም የራሴን እንከን ስለነገሩኝ በጣም ደስተኛ ሆኜ ነው የምሰራ

ጥያቄ 9. መምህሩ በጽሁፋዊ ስራህ ላይ ጽኁፋዊ ምጋቤ ምላሽ በሚያቀርቡበት ወቅት አንተ/ አንቺ ምን ማከናወን እንዳለብህ/ እንዳለብሽ ታውቃለህ /ታውቂያለሽ?

መልስ:- አስተማሪው አስተያየት በሚሰትበት ጊዜ እኛ ከስር ከስር እንጽፍ ነበር ያንን አስተያየት የፃፍነውን ተግባራት ማድረግ

ጥያቄ 10. በአጠቃላይ እስካሁን መምህሩ በጽሁፋዊ ስራህ/ ስራሽ ላይ ስላከናወኑት የምጋቤ ምላሽ አቀራረብ ሂደት ምን አስተያየት አለህ/ አለሽ?

መልስ:- እስከ አሁን በልምምድ ውስጥ ብዙ ነገር ለራሴ ቀስሜአለሁ መጀመሪያ እኔ የአማርኛ ትምህርት ቤት በምማር ጊዜ አንድ ነገር ነው ፅፌ የምሰጠው ‹‹ህደግ›› መጠበቅ የለም አጭር ነው በቃ አንቀጽ የለውም ስርዓተ ነጥብ አይካተትለትም ዝም ብዬ ነበር የምሰጣቸው ያንኑ ነበር የሚመልሱልን ግን እዚህ እንከን አውጥቶ አስተያየት በመስጠት እንማርበት ነበር።

ነ/14ኛ. ተማሪ አስራ አራት
ክፍል 9[3]

ጥያቄ 1. በጽሁፋዊ ስራህ /ስራሽ ለይ የመምህር ምጋቤ ምላሽ እንዲቀርብልህ/ እንዲቀርብልሽ ትፈልጋለህ/ ትፈልጊያለሽ? ለምን?

መልስ:-አዎ ምክንያቱም እራሴን ለማየት ምናምን ምን ያህል ጽሁፍ ላይ ለውጥ ለማሳየት ባዶ ባዶ ቦታዎች ይገኛሉ እሱን ለማሟላት

ጥያቄ 2. ምጋቤ ምላሹ እንዲቀርብልህ/ እንዲቀርብልሽ የምትፈልገው/ የምትፈልጊው ጽሁፋዊ ስራው ምን ደረጃ ላይ እያለ ወይም ሲደርስ ነው ?

መልስ:-አንደኛውን ረቂቅ ጽፌ እሱ ላይ ከስር አስተያየት ቢፃፍልኝ አሪፍ ይመስለኛል፡፡

ጥያቄ 3. የመምህር ምጋቤ ምላሽ ጽሁፋዊ ስራዬን እንዳሻሽል ረድቶኛል ብለህ/ብለሽ ታስባለህ/ ታስቢያለሽ? እንዴት?

መልስ:- አዎ እሱ ላይ የተፃፈልኝ አስተያየት ማት ነው የፃፍኩት ታይቶ ባዶ ቦታውን እሱ ላይ…….

ጥያቄ 4. በጽሁፋዊ ስራህ/ ስራሽ ላይ መምህሩ የሚያቀርቡትን ምጋቤ ምላሽ ትረዳው/ ትረጅው ነበር ? ካልተረዳህው/ ካልተረዳሽው ምን ታደርግ/ ታደርጊ ነበር?

መልስ:-አዎ

ጥያቄ 5. በመምህር ምጋቤ ምላሽ አተገባበር ሂደት ላይ የወደድከው ነገር ምንድን ነበር? ለምን?

መልስ:-ለምሳሌ አራት ነጥብ የሚቀመጥበትን ቦታ ጥያቄውን ጨርሰን አራት ነጥብ ይፈረግ እና ወደኂላ ይመለሳል እነዚን አስተምረውናል፡፡ እውቀትን እና አሁን ስለ ሁለት ነገር፡፡

ጥያቄ 6. መምህሩ ካቀረቡት ቀጥተኛ እርማት (ጽሁፋዊ ስህተቶችን በቀጥታ ከማስተካከል) እና ቀጥተኛ ካልሆነ እርማት (ስህተቶች መኖራቸውን ከመጠቆም/ ከማመልከት) የትኛው ስልት ጽሁፋዊ ስራዬን ለማሻሻል እረድቶኛል ብለህ/ ብለሽ ታስባለህ/ ታስቢያለሽ?

መልስ:- የመጀመሪያው መምህሩ እያረመ ቢሰጠኝ

ጥያቄ 7. ወደፊት በመምህራን ምጋቤ ምላሽ አቀራረብ ሂደት ላይ ምን ምን ጉዳዮች ቢሻሻሉ፣

ቢቀነሱ ወይም ቢካተቱ የተሻለ ይሆናል ብለህ/ ብለሽ ታስባለህ/ ታስቢያለሽ?

መልስ:-አስተያየቱ በጣም አርፊ ነው አሁን ሁሉም ጥያቄዎች ላይ አስተያየት ይፃፋል

አስተያየት ላይ ፃፍ እና እደዛ ተራቅሞ ሌላ ቀጣይ ባልባል ኖሮ ምንም ለውጥ አሳይም ነበር፡፡

ጥያቄ 8. በመምህር- ተማሪ ምክክር ሂደት ወቅት በጽሁፋዊ ስራህ ላይ ከመምህር ጋር በምታከናውነው/ በምታከናውኚው ምክክራዊ ሂደት ደስተኛ ነበርክ/ ነበርሽ? ለምን?

መልስ:-በጣም፣ ምክንያቱም ጥያቄ ነገር ፃፊ ብንባል እኔ አሁን ለምሳሌ አጨራረሱን አገባቡን አንኳን ጠብቄ ባልፅ ከሱ የሚፃፍልኝ አስተያየት ደግሞ ይጠቅመኛል በጣም በዚህ በዚህ ሄጂ አገባብ በዚህ ነው ገባ ብለሽ ጀምሪ ስትጨርሺ አራት ነጥብ አርኪ ተብሎ ስለሚነገረኝ በጣም አሪፍ ነው፡፡

ጥያቄ 9. መምህሩ በጽሁፋዊ ስራህ ላይ ጽኁፋዊ ምጋቤ ምላሽ በሚያቀርቡበት ወቅት አንተ/ አንቺ ምን ማከናወን እንዳለብህ/ እንዳለብሽ ታውቃለህ /ታውቂያለሽ?

መልስ:-ተማሪው መፃፍ ያለበትን መፃፍ መስራት ያለበትን መስራት ይኼን የምስላል፡፡

ጥያቄ 10. በአጠቃላይ እስካሁን መምህሩ በጽሁፋዊ ስራህ/ ስራሽ ላይ ስላከናወኑት የምጋቤ ምላሽ አቀራረብ ሂደት ምን አስተያየት አለህ/ አለሽ?

መልስ :- :- አሪፍ ነው ፅሁፍ በጣም ተመችቶኛል ለምድን ነው ቋንቋ ለማይችሉት እንኳን ትምህርት ይሆናል እና ብዙውን ተማሪ አስተማሯል ብዬ አስባለሁ እጃቸው እንኳን አማርኛ ለመፃፍ የሚከብዳቸው ስለሆነ እጃቸው እየፈቱ እንዲሄዱ ያስችላል እነርሱም በዛው አማርኛን እየተማሩ ይሄዳሉ፡፡

ነ/15ኛ. ተማሪ አስራ አምስት
ክፍል 9[3]

ጥያቄ 1. በጽሁፋዊ ስራህ /ስራሽ ለይ የመምህር ምጋቤ ምላሽ እንዲቀርብልህ/ እንዲቀርብልሽ ትፈልጋለህ/ትፈልጊያለሽ? ለምን?

መልስ:- አዎ ምክንያቱም እኔ ፅፌ አስተማሪ ስህተቴን እንዲያስተካክለኝ ማለት መጀመሪያ ላይ አስተያየት ሊሰጠኝ ይችላል እንደገና አስተያየት እንዲሰጠኝ እፈልጋለሁ፡፡ በጣም ድሮ ምንም የማቀው ነገር የለም ነበር አሁን የተለያዩ ነገሮች ድርሰቶችን አስተካክይ እንድጽፍ ረድቶኛል፡፡

ጥያቄ 2. ምጋቤ ምላሹ እንዲቀርብልህ/ እንዲቀርብልሽ የምትፈልገው/ የምትፈልጊው ጽሁፋዊ ስራው ምን ደረጃ ላይ እያለ ወይም ሲደርስ ነው ?

መልስ:- ስጀምር ጀምሮ፡፡

ጥያቄ 3. የመምህር ምጋቤ ምላሽ ጽሁፋዊ ስራዬን እንዳሻሽል ረድቶኛል ብለህ/ብለሽ ታስባለህ/ ታስቢያለሽ? እንዴት?

መልስ:- ፡- አንደኛ በምፅፍበት ጊዜ ስርዓተ ነጥቦችን ድሮ እየተወኩ ነበር አስተማሪ አስተያየት

ከሰጠኝ በኋላ እየተጠቀምኳቸው ነው፡፡ ሁለተኛ ስጀምር ከደር ነበር የምጀምረው አንቀፅም እየቀጣጠልሁ እየሰራሁ ነው እና በጣም ጠቅሞኛል፡፡

ጥያቄ 4. በጽሁፋዊ ስራህ/ ስራሽ ላይ መምህሩ የሚያቀርቡትን ምጋቤ ምላሽ ትረዳው/ ትረጅው ነበር? ካልተረዳህው/ ካልተረዳሽው ምን ታደርግ/ ታደርጊ ነበር?

መልስ:- ፡- አይታወቅም እግዚአብሔር የሚደረገው አይታወቅም የሚሰጠኝ እድል ፀሐፊ ሊሆን እችላለሁ እኔ የተማርኩት ነገር እየደበርኩት ሰሄድ ሊጠቅመኝ ይችላል፡፡

ጥያቄ 5. በመምህር ምጋቤ ምላሽ አተገባበር ሂደት ላይ የወደድከው ነገር ምንድን ነበር? ለምን?

መልስ:- ፡- እኔ ሁለተኛ ነው ለምን አስተካክሎ ከሰጠኝ ብዙ ልፋት ላይኖረው ይችላል፡፡ ፈልጌ የማስተካክለው ከሆነ ይጠቅመኛል፡፡

ጥያቄ 6. መምህሩ ካቀረቡት ቀጥተኛ እርማት (ጽሁፋዊ ስህተቶችን በቀጥታ ከማስተካከል) እና ቀጥተኛ ካልሆነ እርማት (ስህተቶች መኖራቸውን ከመጠቆም/ ከማመልከት) የትኛው ስልት ጽሁፋዊ ስራዬን ለማሻሻል እረድቶኛል ብለህ/ ብለሽ ታስባለህ/ ታስቢያለሽ?

መልስ:- ፡- መጠን መሰል ነጥቦችን መጨመር ነው ተማሪው በራሱ እንዲያዳብር የተለያዩ እና የተሻሉ ነገሮችን እንዲያዳብር ነው፡፡

ጥያቄ 7. ወደፊት በመምህራን ምጋቤ ምላሽ አቀራረብ ሂደት ላይ ምን ምን ጉዳዮች ቢሻሻሉ፣ ቢቀነሱ ወይም ቢካተቱ የተሻለ ይሆናል ብለህ/ ብለሽ ታስባለህ/ ታስቢያለሽ?

መልስ:- በጣም ደስተኛ ነበርኩ፡፡ ምክንያቱም እኔ መፃፍ ከሁለተኛ ደረጃ ት/ት ጀምሬ ሁለተኛ ሴሚስተር ጀምሮ ነው ደስ ያለኝ ምክንያቱም ድሮ እንህ ፃፉ ስንባል በራሳችን አንፅፍም ነበር፡፡ አስተካክለን ስንፅፍ አንደኛ ጭንቅላታችን ሊስተካከል ችለናል ማለት ነው

ጥያቄ 8. በመምህር- ተማሪ ምክክር ሂደት ወቅት በጽሁፋዊ ስራህ ላይ ከመምህር ጋር በምታከናውነው/ በምታከናውኚው ምክክራዊ ሂደት ደስተኛ ነበርክ/ ነበርሽ? ለምን?

መልስ:- አዎ ስህተቴን የሚነግረኝ ከሆነ በጣም ደስ ይለኛል ልስተካከል እችላለሁ የምችለው ከሆነ የማልችለው ከሆነ ጥያቄ ያን ነገር ለመረዳት እሞክራለሁ ማለት ነው፡፡

ጥያቄ 9. መምህሩ በጽሁፋዊ ስራህ ላይ ጽኁፋዊ ምጋቤ ምላሽ በሚያቀርቡበት ወቅት አንተ/ አንቺ ምን ማከናወን እንዳለብህ/ እንዳለብሽ ታውቃለህ /ታውቂያለሽ?

መልስ:- አዎ ለመስተካከል አቃለሁ፡፡

ጥያቄ 10. በአጠቃላይ እስካሁን መምህሩ በጽሁፋዊ ስራህ/ ስራሽ ላይ ስላከናወኑት የምጋቤ ምላሽ አቀራረብ ሂደት ምን አስተያየት አለህ/ አለሽ?

መልስ:- ባጠቃላይ አስይላል በጣም ጥሩ የሆነ ህይወት ነው ያሳለፍኩት እና ባጠቃላይ የሚል ነበር ተመችቶኛል እኔ በበኩሌ፡፡

ነ/16ኛ. ተማሪ አስራ ስድስት
ክፍል 9[3]

ጥያቄ 1. በጽሁፋዊ ስራህ /ስራሽ ለይ የመምህር ምጋቤ ምላሽ እንዲቀርብልህ/ እንዲቀርብልሽ ትፈልጋለህ/ ትፈልጊያለሽ? ለምን?

መልስ:- ፡- በጽሁፍ ላይ አዎ ባንድ ጽሁፍ ላይ አስተማሪ አስተያየት መስጠት አለበት ምክንያቱም አንዱ ፅሁፍ ላይ አስተያየት ካልተሰጠ ጽሁፍ ማሻሻል ሊያሳይ አይችልም፡፡

ጥያቄ 2. ምጋቤ ምላሹ እንዲቀርብልህ/ እንዲቀርብልሽ የምትፈልገው/ የምትፈልጊው ጽሁፋዊ ስራው ምን ደረጃ ላይ እያለ ወይም ሲደርስ ነው ?

መልስ:- ፡-እኔ እንደምለው ከሆነ ሶስቱንም ከፃፍን በኋላ እና ሶስቱንም ከጨረስሁ በኋላ ምክንያቱም ጥሩ ጎኑና መጥፎ ጎኑን የሚታየው በአንደኛ ብቻ ሊወሰን ስለማይችል

ጥያቄ 3. የመምህር ምጋቤ ምላሽ ጽሁፋዊ ስራዬን እንዳሻሽል ረድቶኛል ብለህ/ብለሽ ታስባለህ/ ታስቢያለሽ? እንዴት?

መልስ:- ፡-አዎ በጣም እንዲሻሻል አንደኛ እጅ ጹሁፌን ነገሮችን ከጭንቅላቴ አፍልጬ እንድጽፍ ማለት አዎ በሚገባ የወደድኩት ስርዓተ ነጥቦችንም የቃላት ግድፈቶች እነሱን እነሱን በመተለከተ ተነባባሪ ጠባቂ እኔ በጽሁፍ ለኔ ደስ የሚለኝ ራሴ ፈልጌ ባርማቸው የተሻለ ነው፡፡

ጥያቄ 4. በጽሁፋዊ ስራህ/ ስራሽ ላይ መምህሩ የሚያቀርቡትን ምጋቤ ምላሽ ትረዳው/ ትረጅው ነበር ? ካልተረዳህው/ ካልተረዳሽው ምን ታደርግ/ ታደርጊ ነበር?

መልስ:- ፡-በመጀመሪያ ከመሰረታቸው ተማሪዎች ሁሉም አስተማሪዎች እንዲዘህ አይነት ድጋፍ እየተደረገላቸው በመጡ ለከፍተኛ ትምህርታቸው ይረዳቸዋል፡፡ አዎ

ጥያቄ 5. በመምህር ምጋቤ ምላሽ አተገባበር ሂደት ላይ የወደድከው ነገር ምንድን ነበር? ለምን?

መልስ:- ፡-አዎ እኔ ደስ ይለኛል አስተማሪ አስተያየት ካልሰጠ መሻሻል አይታይም ዝም ብሎ አስተማሪዎች አሻሻሉ ሲባሉ ጭራሽ ዘወር ብለው አያዩትም፡፡

ጥያቄ 6. መምህሩ ካቀረቡት ቀጥተኛ እርማት (ጽሁፋዊ ስህተቶችን በቀጥታ ከማስተካከል) እና ቀጥተኛ ካልሆነ እርማት (ስህተቶች መኖራቸውን ከመጠቆም/ ከማመልከት) የትኛው ስልት ጽሁፋዊ ስራዬን ለማሻሻል እረድቶኛል ብለህ/ ብለሽ ታስባለህ/ ታስቢያለሽ?

መልስ፡- ሁለቱም ያስፈልጋሉ።

ጥያቄ 7. ወደፊት በመምህራን ምጋቤ ምላሽ አቀራረብ ሂደት ላይ ምን ምን ጉዳዮች ቢሻሻሉ፣ ቢቀነሱ ወይም ቢካተቱ የተሻለ ይሆናል ብለህ/ ብለሽ ታስባለህ/ ታስቢያለሽ?

መልስ፡- በዚሁ ቢቀጥል።

ጥያቄ 8. በመምህር- ተማሪ ምክክር ሂደት ወቅት በጽሁፋዊ ስራህ ላይ ከመምህር ጋር በምታከናውነው/ በምታከናውኚው ምክክራዊ ሂደት ደስተኛ ነበርክ/ ነበርሽ? ለምን?

መልስ፡- አዎ። ምክንያቱም ጽህፈቴን አሻሽያለሁ።

ጥያቄ 9. መምህሩ በጽሁፋዊ ስራህ ላይ ጽሁፋዊ ምጋቤ ምላሽ በሚያቀርቡበት ወቅት አንተ/ አንቺ ምን ማከናወን እንዳለብህ/ እንዳለብሽ ታውቃለህ /ታውቂያለሽ?

መልስ:- ፡-አስተያየቱን መቀበል አለበት አስተያየቱን ተቀብሎ ማስረዳት አለበት

ጥያቄ 10. በአጠቃላይ እስካሁን መምህሩ በጽሁፋዊ ስራህ/ ስራሽ ላይ ስላከናወኑት የምጋቤ ምላሽ አቀራረብ ሂደት ምን አስተያየት አለህ/ አለሽ?

መልስ:- ፡-እኔ አሪፍ ነው የምለው የተሻለ ነው።

ነ/17ኛ. ተማሪ አስራ ሰባት
ክፍል 9[3]

ጥያቄ 1. በጽሁፋዊ ስራህ /ስራሽ ለይ የመምህር ምጋቤ ምላሽ እንዲቀርብልህ/ እንዲቀርብልሽ ትፈልጋለህ/ ትፈልጊያለሽ? ለምን?

መልስ :-አዎ ፈልጋለው ለምን አንድ ጹሁፍ በጻፍኩ ያ ጽሁፍ ተመልሶ አስተያየት ለምሳሌ አንድ ፁሁፍ ከጻፍኩኝ እሱላይ አስተያየት ስትሰጠኝ ተመልሼ እንዳሻሽል ይረዳኛል ለዚህ አስተያየት ቢሰጠኝ ጥሩ ነው

ጥያቄ 2. ምጋቤ ምላሹ እንዲቀርብልህ/ እንዲቀርብልሽ የምትፈልገው/ የምትፈልጊው ጽሁፋዊ ስራው ምን ደረጃ ላይ እያለ ወይም ሲደርስ ነው ?

መልስ :-አንድ ጽሁፍ ከፃፍኩ በኋላ ያ ጽሁፍ ታይቶ እንደገና አስተያየት ተሰጦኝ እንደገና ተምልሼ ሁለተኛ ያንን አስተያየት ከፃፍኩ በኋላ ቢሰጠኝ ጥሩ ነው

ጥያቄ 3. የመምህር ምጋቤ ምላሽ ጽሁፋዊ ስራዬን እንዳሻሽል ረድቶኛል ብለህ/ብለሽ ታስባለህ/ ታስቢያለሽ? እንዴት?

መልስ :-አዎ እኔ እረፍቱን እኛ ያለው ለምሳ አንድ ጹሁፍ ስጽፍ ስርዓተ ነጥቦችንም በደንብ እንዳውቅና የቱ ጋር ማስገባት እንዳለብኝ ረድቶኛል

ጥያቄ 4. በጽሁፋዊ ስራህ/ ስራሽ ላይ መምህሩ የሚያቀርቡትን ምጋቤ ምላሽ ትረዳው/

ትረጅው ነበር ? ካልተረዳህው/ ካልተረዳሽው ምን ታደርግ/ ታደርጊ ነበር?

መልስ :-አዎ እረደዋለሁ

ጥያቄ 5. በመምህር ምጋቤ ምላሽ አተገባበር ሂደት ላይ የወደድከው ነገር ምንድን ነበር? ለምን?

መልስ :-እኔ ጠቅሞኛል ምለው ከተሰጠኝ አስተያየት ውስጥ ስርዓተ ነጥቦችንና እንደገና ደሞ ዓረፍተ ነገር ስጽፍ እንዴት መፃፍ እንዳለብኝ አስተያየት የተሰጠኝን ወድጄዋለሁ፡፡ለምሳሌ፡- ለሌላ ፁሁፍ እንዲረዳኝ አስተያየት እየተሰጠኝ በጣም ረድቶኛል፡፡

ጥያቄ 6. መምህሩ ካቀረቡት ቀጥተኛ እርማት (ጽሁፋዊ ስህተቶችን በቀጥታ ከማስተካከል) እና ቀጥተኛ ካልሆነ እርማት (ስህተቶች መኖራቸውን ከመጠቆም/ ከማመልከት) የትኛው ስልት ጽሁፋዊ ስራዬን ለማሻሻል እረድቶኛል ብለህ/ ብለሽ ታስባለህ/ ታስቢያለሽ?

መልስ :-በቀጥተኛ የተፃፈው አስተያየት የተሰጠኝን በደንብ እንደረዳ ረድቶኛል አዎ ሚያርሙት ሌላ ጊዜ ደሞ እንዲረዳ ያደርጉኛል በደንብ እንደምጽፍ

ጥያቄ 7. ወደፊት በመምህራን ምጋቤ ምላሽ አቀራረብ ሂደት ላይ ምን ምን ጉዳዮች ቢሻሻሉ፣ ቢቀነሱ ወይም ቢካተቱ የተሻለ ይሆናል ብለህ/ ብለሽ ታስባለህ/ ታስቢያለሽ?

መልስ :-አይ እኔ እንዲሁ አስተያየት እንደሚሰጠኝ በዚሁ ቢቀጥል ይሻላል ግን ጥሩ ነው እስካሁን እየተሰጠኝ ያለው በጣም ጥሩ ነው ግን መሻሻል ያለበት አስተማሪው እንደሰራ ለሁሉም ተማሪ ግልጽ እንዲሆን ቢሰጡ እንጂ ጥሩ ነው እስካሁን

ጥያቄ 8. በመምህር- ተማሪ ምክክር ሂደት ወቅት በጽሁፋዊ ስራህ ላይ ከመምህር ጋር በምታከናውነው/ በምታከናውኚው ምክክራዊ ሂደት ደስተኛ ነበርክ/ ነበርሽ? ለምን?

መልስ :-አዎ ደስተኛ ነኝ እስካሁን ድረስ ለምን ፅሁፍ ስፅፍ እንዴት መፃፍ እንዳለብኝ በደንብ ጽሁፌንም ከግዜው ወደ ጊዜው እንዲሻሻልና እየረዳኝ ስለሆነ ጥሩ ነው ብዬ አስባለሁ፡፡

ጥያቄ 9. መምህሩ በጽሁፋዊ ስራህ ላይ ጽኁፋዊ ምጋቤ ምላሽ በሚያቀርቡበት ወቅት አንተ/ አንቺ ምን ማከናወን እንዳለብህ/ እንዳለብሽ ታውቃለህ /ታውቂያለሽ?

መልስ :-አይ በደንብ አስተማሪው መምህር እንዲሰጠኝ መጀመሪያ ሙሉ በሙሉ ባለቅም በደንብ ግልጽ ያልሆነልኝ ገዛም አስተያየት ከሰጠኝ በኋላ ግልጽ በደንብ አሻሽሎ በአስተያየቱ መፃፍ እንዳለበት ነው፡፡

ጥያቄ 10. በአጠቃላይ እስካሁን መምህሩ በጽሁፋዊ ስራህ/ ስራሽ ላይ ስላከናወኑት የምጋቤ ምላሽ አቀራረብ ሂደት ምን አስተያየት አለህ/ አለሽ?

መልስ :-እስካሁን ያለው የተሰጠን አስተያየት እንዲፃፍልኝ ጥሩ ስለሆነ እና ትምህርት ሊሰጠኝ

ስለሆነ ባለው ጥሩ ነው።

ነ/18ኛ. ተማሪ አስራ ስምንት
ክፍል 9[3]

ጥያቄ 1. በጽሁፋዊ ስራህ /ስራሽ ለይ የመምህር ምጋቤ ምላሽ እንዲቀርብልህ/ እንዲቀርብልሽ ትፈልጋለህ/ ትፈልጊያለሽ? ለምን?

መልስ :-አዎ እፈልጋለሁ ለምን አንድ ሰው አስተያየት ሲሰጠው ያንን አስተያየት ተከትሎ ያሻሽላል ማለት ነው። አሁን እኔ የተሳሳትኩበት ቦታ ካለ ለዛ አስተያየት መስራት አስተካክለየየ ለወደፊት አሪፍ መጽሐፍና አሪፍ ጽሁፋት እንዲኖረኝ አደርጋለሁ ማለት ነው። አስተያየት በጣም ገንቢ ነገር ነው አንድ ሰው አስተያየት ሲሰጠው እንዲያስተካክልና ከዚያ ከስህተቱ እንዲማር ያደርገዋል ማለት ነው።

ጥያቄ 2. ምጋቤ ምላሹ እንዲቀርብልህ/ እንዲቀርብልሽ የምትፈልገው/ የምትፈልጊው ጽሁፋዊ ስራው ምን ደረጃ ላይ እያለ ወይም ሲደርስ ነው ?

መልስ :-እኔ በመጀመሪያ ቢቀርብልኝ አዎ ለምን መጀመሪያ ፅሁፋዊ ስሙ ሳይቀርብልኝ በፊት አስተያየቱ ወስጄ ግንዛቤ አርጌ ማለት ነው ከዛ በኋላ ሥሰራው በሥርዓት እንዲገባኝና በጥሩ መንገድ ልሰራው እችላለሁ ማለት ነው።

ጥያቄ 3. የመምህር ምጋቤ ምላሽ ጽሁፋዊ ስራዬን እንዳሻሽል ረድቶኛል ብለህ/ብለሽ ታስባለህ/ ታስቢያለሽ? እንዴት?

መልስ :-አዎአስተያየት አሁን ብዙ ጊዜ ይሰጠናል አስተያየቱ ሲሰጠን አንዳንድ ጊዜ የፊደል መሳሳት አለ ፊደል በመሀል በመሀል ይሳሳታሉ የተለያዩ አያያዥ ቃላቶችን አለመጠቀምና የጎንና የጎን ህዳግ አለመጠበቅ አለ በዚህን ጊዜ አስተያየት ሲጠኝ በዚያ አስተያየት መሰረት ተከትሎ ያንን የተሳሳትነው ነገር በስርዓቱ አስተካክለን እንዲህ አርጉ በተባለው መሰረት በስርዓቱ አርገን ጹሁፋችንን በአሪፍ መልኩ ማቅረብ እንችላለን ማለት ነው። ሌላውም ጽሁፋችንን የሚያየው ሰው በዚያ አስተያየት መሰረት አሪፍ ጽሁፍ መሆኑን ይገነዘባል ማለት ነው።

ጥያቄ 4. በጽሁፋዊ ስራህ/ ስራሽ ላይ መምህሩ የሚያቀርቡትን ምጋቤ ምላሽ ትረዳው/ ትረጅው ነበር ? ካልተረዳህው/ ካልተረዳሽው ምን ታደርግ/ ታደርጊ ነበር?

መልስ :-አዎ አስተያየቱን እረደዋለሁ

ጥያቄ 5. በመምህር ምጋቤ ምላሽ አተገባበር ሂደት ላይ የወደድከው ነገር ምንድን ነበር? ለምን?

መልስ :-እኔ መምህር አቀራረብ ላይ በጣም የተመቸኝ መምህሩ አንድን ሳይ ፊደል ሲሳትና

አንድ ቦታ ተሳስቶ ያልሆነ ነገር ሲያደርግ ያንን ቦታ ተሰርዞ ማለት ነው ያ ቦታ ሲስተካከልና በጣም ጥሩ ነገር ነው ለምን ያቦታ ባይሰረዝ ያልጅ ዝም ብሎ ስለሚሄድ አያውቅም ማለት ነው፡፡ ያቦታ ስለተሰረዘ ከእንግዲህ በኋላ እንደዚህ ያለማረግና አሪፍ ነገር ለመስራት ጥሩ ነገር ሰጥቶታል ማለት ነው፡፡ በጣም ጥሩ ነው

ጥያቄ 6. መምህሩ ካቀረቡት ቀጥተኛ እርማት (ጽሁፋዊ ስህተቶችን በቀጥታ ከማስተካከል) እና ቀጥተኛ ካልሆነ እርማት (ስህተቶች መኖራቸውን ከመጠቆም/ ከማመልከት) የትኛው ስልት ጽሁፋዊ ስራዬን ለማሻሻል እረድቶኛል ብለህ/ ብለሽ ታስባለህ/ ታስቢያለሽ?

መልስ :-እኔ ሁለቱ የተሻለ ነው ብዬ አስባለሁ ለምን አንድ ተማሪ በቀጥተኛው መንገድ ሲሆንለት ነው ግልጽ የሚሆንለት ሌላኛው ደግሞ ቀጥተኛው መንገድ ሲሆንለት ያኛውን ተከትሎ ያንን አስተያየት ተከትሎ ሌላውን ያስተካክላል ማለት ነው፡፡ ሁሉንም ጥሩ ነው ለሰው ሁለቱም ጥሩ ነው፡፡ ደግሞ በሁለቱም አይነት ሀሳብ መካተት አሪፍ ነው፡፡

ጥያቄ 7. ወደፊት በመምህራን ምጋቤ ምላሽ አቀራረብ ሂደት ላይ ምን ምን ጉዳዮች ቢሻሻሉ፣ ቢቀነሱ ወይም ቢካተቱ የተሻለ ይሆናል ብለህ/ ብለሽ ታስባለህ/ ታስቢያለሽ?

መልስ :-በመምህር አሰጣጥ ሂደት ላይ ጥሩ ነው በዚህ መልክ ይቀጥል፡፤ የተለያዩ ግን አንዳንድ ተማሪዎች የሆነ አንዳንድ ጊዜ ብዙም ለነሱ ትኩረት ስጥተው አየሰሩም ለመን ሌላ ሰው የማሰራትና ሌላ ሰው እንትን የሚያስብል ነገር አለ እነዚህ ተማሪዎች ለየግላቸው ቁጭ ብለው በየግላቸው ቢሰሩና አስተማሪው በየግላቸው አብሯቸው ሆኖ ይሄን እንዲ አድርጉ ይሄን እንዲህ አድርጉ ብሎ ቢነግራቸው ጥሩ ነው፡፡

ጥያቄ 8. በመምህር- ተማሪ ምክክር ሂደት ወቅት በጽሁፋዊ ስራህ ላይ ከመምህር ጋር በምታከናውነው/ በምታከናውኚው ምክክራዊ ሂደት ደስተኛ ነበርክ/ ነበርሽ? ለምን?

መልስ :-አዎ ደስተኛ ነኝ፡፡ በሚሰጡት አስተያየት ደስተኛ ነበርኩ ለምን አስተያየቱን ተከትዬ ብዙ ነገሮችን እንዳሻሽልና ብዙ ነገሮችን እንዳውቅ ረድቶኛል የማላቃቸውን ማለት ነው፡፡

ጥያቄ 9. መምህሩ በጽሁፋዊ ስራህ ላይ ጽኁፋዊ ምጋቤ ምላሽ በሚያቀርቡበት ወቅት አንተ/ አንቺ ምን ማከናወን እንዳለብህ/ እንዳለብሽ ታውቃለህ /ታውቂያለሽ?

መልስ :-አዎ እኔ እውቃለሁ ለም እኔ የሆነ ጽሁፍ (መረጃ) ሲሰጠኝ እኔ በራሴ መንገድ ምን መስራት እንዳለብኝ ከኔ ምን እንዲጠበቅ እኔ ምን ማድረግ እንዳለብኝ አውቅ ነበር፡፡

ጥያቄ 10. በአጠቃላይ እስካሁን መምህሩ በጽሁፋዊ ስራህ/ ስራሽ ላይ ስላከናወኑት የምጋቤ ምላሽ አቀራረብ ሂደት ምን አስተያየት አለህ/ አለሽ?

መልስ :-በጣም ጥሩ ነው፡፡

ነ/19ኛ. ተማሪ አስራ ዘጠኝ
ክፍል 9^3

ጥያቄ 1. በጽሁፋዊ ስራህ /ስራሽ ለይ የመምህር ምጋቤ ምላሽ እንዲቀርብልህ/ እንዲቀርብልሽ ትፈልጋለህ/ ትፈልጊያለሽ? ለምን?

መልስ :-እኔ አዎ እፈልጋለሁ፣ እሱም የምፈልገው ለምሳሌ አንድ ነገር ትክክል ላልሆነ ስለምችል አስተማሪ የሚሰጠኝን አስተያየት በሱ መሰረት ማስተካከል ስለምችል ስለዚህ አስተያየት እፈልጋለሁ፡፡

ጥያቄ 2. ምጋቤ ምላሹ እንዲቀርብልህ/ እንዲቀርብልሽ የምትፈልገው/ የምትፈልጊው ጽሁፋዊ ስራው ምን ደረጃ ላይ እያለ ወይም ሲደርስ ነው ?

መልስ :-አስተያየት የሚሰጠኝ ጽፌ ሳበቃ ጊዜ አስተያየት ከሰጠኝ ወደ የሚስተካከለውን ነገር በአስተያየቱ መሰረት አስተካክላለው ከጽፈት ወደ

ጥያቄ 3. የመምህር ምጋቤ ምላሽ ጽሁፋዊ ስራዬን እንዳሻሽል ረድቶኛል ብለህ/ብለሽ ታስባለህ/ ታስቢያለሽ? እንዴት?

መልስ :-አዎ አስባለሁ፣ ለምሳሌ አካባቢ ጽዳት ላይ ጽፌ አንድ አንድ ነገሮችን ለምሳሌ አሁን በአንድ አንደ ቦታ ስጽፍ ስርዓተ ነጥቦችን ላስገባ እችላለሁ አስተማሪ እንደዛ ይሰጠኛል እኔ በዛ መሰረት አስተካክላለው፡፡

ጥያቄ 4. በጽሁፋዊ ስራህ/ ስራሽ ላይ መምህሩ የሚያቀርቡትን ምጋቤ ምላሽ ትረዳው/ ትረጅው ነበር ? ካልተረዳህው/ ካልተረዳሽው ምን ታደርግ/ ታደርጊ ነበር?

መልስ :-አዎ እረደዋለሁ በጣም አዎ

ጥያቄ 5. በመምህር ምጋቤ ምላሽ አተገባበር ሂደት ላይ የወደድከው ነገር ምንድን ነበር? ለምን?

መልስ :-በጽህፈት ውስጥ ለምሳሌ የአካል ጉዳተኞች የሚል አለ በሱ ላይ እኔ የተሳሳትኩትን ነገር መምህር እዛን ያስተካክልልኛል እኔም አስተያየቱን በማየት የሚስተካከለውን ነገር አስተካክላለሁ፡፡ አስተያየት የወደድኩት ለምሳ አያያዥ ቃላትን ሳላስገባ እጽፍ ነበር፡፡ መምህሩ አስተያየት ሰጥቶኝ ያንን እንደማስገባ

ጥያቄ 6. መምህሩ ካቀረቡት ቀጥተኛ እርማት (ጽሁፋዊ ስህተቶችን በቀጥታ ከማስተካከል) እና ቀጥተኛ ካልሆነ እርማት (ስህተቶች መኖራቸውን ከመጠቆም/ ከማመልከት) የትኛው ስልት ጽሁፋዊ ስራዬን ለማሻሻል እረድቶኛል ብለህ/ ብለሽ ታስባለህ/ ታስቢያለሽ?

መልስ :-ከሁለት ስልቶች መጀመሪያ አስተማሪ አስተያየት ሰጥቶኝ እኔ ደሞ ማስተካከል ለብኝ

ነገር መጀመሪያ እሱ ከሰጠኝ ወዲያ እንደዛ ነው ማስተካከል የምፈልገው፡፡ እኔ እራሴ መፈለግ ነው ያለብኝ

ጥያቄ 7. ወደፊት በመምህራን ምጋቤ ምላሽ አቀራረብ ሂደት ላይ ምን ምን ጉዳዮች ቢሻሻሉ፣ ቢቀነሱ ወይም ቢካተቱ የተሻለ ይሆናል ብለህ/ ብለሽ ታስባለህ/ ታስቢያለሽ?

መልስ :-እስካሁን በኔ ጽፈት ላይ የተለየ ነገር የለም ሁሉንም አስተማሪ ያው ያላደረኩትን ነገር አስተያየት ይፃፍልኝ

ጥያቄ 8. በመምህር- ተማሪ ምክክር ሂደት ወቅት በጽሁፋዊ ስራህ ላይ ከመምህር ጋር በምታከናውነው/ በምታከናውኚው ምክክራዊ ሂደት ደስተኛ ነበርክ/ ነበርሽ? ለምን?

መልስ :-አዎ ደስተኛ ነኝ ደስተኛ ያረገኝ ጽፈቴን እንዳሻሽልና የቀረበት ቦታ ስርዓተ ነጥቦችን አያይዤ ቃላትንና እኔ ካልሰራሁት እዛ ጋር መስራት ይኖርብኛል በሱ መሰረት

ጥያቄ 9. መምህሩ በጽሁፋዊ ስራህ ላይ ጽኁፋዊ ምጋቤ ምላሽ በሚያቀርቡበት ወቅት አንተ/ አንቺ ምን ማከናወን እንዳለብህ/ እንዳለብሽ ታውቃለህ /ታውቂያለሽ?

መልስ :- እኔ መስራት ያለብኝን ሰርቼ ነበር ያው መምህሩ ከነገረኝ ወዲያ እያስተካከልኩ ነው ማለት ነው፡፡ የተማሪው ተግባር አስተማሪው በሰጠው አስተያየት ላይ በሱ ላይ ማስተካከል ያለበትን ነገር በፊት ያልተሰራውን ነገር እሱ አስተማሪ የሚሰጠው ብዙ ጥቅም ስላለው በሱ መሰረት መስራት አለበት፡፡

ጥያቄ 10. በአጠቃላይ እስካሁን መምህሩ በጽሁፋዊ ስራህ/ ስራሽ ላይ ስላከናወኑት የምጋቤ ምላሽ አቀራረብ ሂደት ምን አስተያየት አለህ/ አለሽ?

መልስ :- ጥሩ ነው በዚሁ ይቀጥል፡፡

ነ/20ኛ. ተማሪ ሀያ
ክፍል 9^3

ጥያቄ 1. በጽሁፋዊ ስራህ /ስራሽ ለይ የመምህር ምጋቤ ምላሽ እንዲቀርብልህ/ እንዲቀርብልሽ ትፈልጋለህ/ ትፈልጊያለሽ? ለምን?

መልስ :-አዎ አንድ ጽሁፍ ባስተካክል ካልጻፍኩ መምህር ስራዬን በትክክል ቃል ትክክል ያልሆንኩትን ነገር መምህር እንዲያስተካክልልኝ ነው፡፡

ጥያቄ 2. ምጋቤ ምላሹ እንዲቀርብልህ/ እንዲቀርብልሽ የምትፈልገው/ የምትፈልጊው ጽሁፋዊ ስራው ምን ደረጃ ላይ እያለ ወይም ሲደርስ ነው ?

መልስ :-አዎ አንድ ጽሁፍ ከተጨለስኩ በኂላ የተፃፍኩት መምህሩ ደግሞ ትክክለኛው ነገር ስርዓቱን ይሰጠኛል፡፡

ጥያቄ 3. የመምህር ምጋቤ ምላሽ ጽሁፋዊ ስራዬን እንዳሻሽል ረድቶኛል ብለህ/ብለሽ ታስባለህ/ ታስቢያለሽ? እንዴት?

መልስ :-አዎ በጣም እረድቶኛል መምህር እራሱ አንድን ነገር እየሰጠኝ በዛ በተሰጠኝ ጽሁፍ ላይ አስተያየት ተቀብዬ አስተካክዬ እጽፋለሁ ስርዓተ ነጥቦችን እና ቃለ አጋኖ እና የጥያቄ ምልክት እነርሱን

ጥያቄ 4. በጽሁፋዊ ስራህ/ ስራሽ ላይ መምህሩ የሚያቀርቡትን ምጋቤ ምላሽ ትረዳው/ ትረጅው ነበር ? ካልተረዳህው/ ካልተረዳሽው ምን ታደርግ/ ታደርጊ ነበር?

መልስ :-አዎ እረዳዋለሁ አንብቤ እረዳዋለሁ፡፡

ጥያቄ 5. በመምህር ምጋቤ ምላሽ አተገባበር ሂደት ላይ የወደድከው ነገር ምንድን ነበር? ለምን?

መልስ :-ማንበብ ከተሰጠን አስተያየት ውስጥ መምህሬ በጣም እንዲረዳኝ እና ለምሳሌ አያያዥ ቃል ስርዓተ ነጥብ፡፡

ጥያቄ 6. መምህሩ ካቀረቡት ቀጥተኛ እርማት (ጽሁፋዊ ስህተቶችን በቀጥታ ከማስተካከል) እና ቀጥተኛ ካልሆነ እርማት (ስህተቶች መኖራቸውን ከመጠቆም/ ከማመልከት) የትኛው ስልት ጽሁፋዊ ስራዬን ለማሻሻል እረድቶኛል ብለህ/ ብለሽ ታስባለህ/ ታስቢያለሽ?

መልስ :- ቀጥተኛው እርማት፡፡

ጥያቄ 7. ወደፊት በመምህራን ምጋቤ ምላሽ አቀራረብ ሂደት ላይ ምን ምን ጉዳዮች ቢሻሻሉ፣ ቢቀነሱ ወይም ቢካተቱ የተሻለ ይሆናል ብለህ/ ብለሽ ታስባለህ/ ታስቢያለሽ?

መልስ :-አዎ አለ መምህር አንድ የተማሪ ሀሳብን ትክክለኛውን ሀሳብ ካልጻፈ መምህሩ ደግሞ ያንን ተማሪ ይቀይረዋል የሆነ ሀሳብ ይሰጠው እና በዛ ጽሁፍ ላይ ያቀረበለት እንዲጽፍ ያደርገዋል አሳይቶት ማለት ነው

ጥያቄ 8. በመምህር- ተማሪ ምክክር ሂደት ወቅት በጽሁፋዊ ስራህ ላይ ከመምህር ጋር በምታከናውነው/ በምታከናውኚው ምክክራዊ ሂደት ደስተኛ ነበርክ/ ነበርሽ? ለምን?

መልስ :-አዎ ምክንያቱም ከስህተቴ አንድ ነገር ጥሩ ነው ነገሮችን እያሳዩ እሄዳለሁ ያደገምኩባቸው እንዲሻሻል ይረዳኛል፡፡

ጥያቄ 9. መምህሩ በጽሁፋዊ ስራህ ላይ ጽኁፋዊ ምጋቤ ምላሽ በሚያቀርቡበት ወቅት አንተ/ አንቺ ምን ማከናወን እንዳለብህ/ እንዳለብሽ ታውቃለህ /ታውቂያለሽ?

መልስ :-በዚህ ሰዓት መምህሩ የሚያስተምረውን ማዳመጥ እና አስተማሪው ሲጠይቅ መመለስ፡፡

ጥያቄ 10. በአጠቃላይ እስካሁን መምህሩ በጽሁፋዊ ስራህ/ ስራሽ ላይ ስላከናወኑት የምጋቤ

ምላሽ አቀራረብ ሂደት ምን አስተያየት አለህ/ አለሽ?

መልስ:- ምንም አስተያየት መምህሩን ጥሩ እውቀት እየሰጠ ስለሆነ ስለዚህ በጣም አመሰግናለሁ፡፡

አባሪ ኘ

በዋናው ጥናት ላይ ለጥናቱ ተሳታፊ ተማሪዎችየቀረበ የቅድመ እና የድህረ ሙከራ ጥናት የጽህፈት ፈተና

የትምህርት ቤት ስም ________________________ ቀን________________

የተማሪ ሥም ________________________ የክፍል ደረጃ ____________

መማሪያ ክፍል ________________________

መመሪያ:- ከዚህ በታች በቀረበላችሁ ርዕስ ከአንድ መቶ እስከ አንድ መቶ ሐምሳ (100-150) በሚሆኑ ቃላት ድርሰት (አጭር ጽሁፍ) አቅርቡ፡፡

የተፈቀደላችሁ ጊዜ :- 60 ደቂቃ ብቻ

ርዕስ :- " እኔ በምኖርበት ወረዳ ውስጥ የሚገኝ ማህበረሰብ የኑሮ ሁኔታ ምን ይመስላል? "

የመነሻ ሀሳቦች፣ ለምሳሌ :-

1. የአካባቢያችሁ(የወረዳችሁ) ልዩ መጠሪያ ማን ይባላል?
2. የአካባቢችሁ የአየር ሁኔታ ምን ይመስላል ?
3. በአካባቢችሁ በብዛት የሚመረቱት የእህል አይነቶች ምን ምን ናቸው?
4. በአካባቢያችሁ የመሰረተ ልማት (ውሃ፣መብራት ፣መንገድ ፣ስልክ፣ወዘተ.) አቅርቦት ምን እንደሚመስል፡፡
5. በአካባቢያችሁ ስለሚገኙ የእምነት ስፍራዎች በተመለከተ፡፡
6. በአካባቢያችሁ ስለሚገኙ ታዋቂ የሆኑ ተፈጥሮአዊ ቦታዎችን በተመለከተ፡፡

አባሪ አ

በንኡሳን ክሂሎቹ ላይ በሁለቱ አራሚዎች የተሰጠ የሶስቱ ቡድኖች አማካይ የቅድመ እና የድህረ ሙከራ ፈተና ውጤቶች ናሙና

አ/1ኛ / የቡድን አንድ አማካይ የቅድመ ሙከራ ፈተና ውጤቶች

የተማሪዎች ኮድ	ይዘት		አደረጃጀት		ቃላት		ቋንቋ አጠቃቀም		ስርአተ ጽህፈት		ድምር ከ 100%	
	አራሚ1	አራሚ2	አራሚ1	አራሚ2	አራሚ1	አራሚ2	አራሚ1	አራሚ2	አራሚ1	አራሚ2	1	2
ተ1	17	16	10	10	11	10	12	12	3	2	53	50
ተ2	19	18	15	14	13	12	16	15	16	15	66	61
ተ3	17	17	11	10	12	11	12	11	2	2	54	51
ተ4	20	19	15	14	15	14	16	16	3	3	69	66
ተ5	17	16	14	13	11	12	11	3	2	3	57	52
ተ6	17	16	10	9	11	10	10	9	2	1	50	45
ተ7	17	17	10	10	10	9	11	10	2	1	50	47
ተ8	17	16	11	11	11	10	12	12	2	2	53	51
ተ9	16	15	10	11	10	9	11	9	2	2	50	45
ተ10	22	20	15	15	16	15	14	14	3	3	70	67
ተ11	17	17	12	11	11	10	12	12	2	2	54	52
ተ12	18	17	14	13	12	12	13	13	2	1	59	56
ተ13	18	17	15	14	11	10	13	12	2	2	59	55
ተ14	23	23	18	17	15	15	18	17	3	3	77	75
ተ15	20	20	14	16	18	18	16	17	2	3	70	74
ተ16	18	17	15	14	13	13	18	17	3	3	67	64
ተ17	22	21	17	16	17	16	19	18	3	3	78	73
ተ18	14	16	13	11	10	9	13	10	2	1	52	47
ተ19	17	17	14	12	10	10	11	10	2	1	54	50
ተ20	18	17	13	11	11	10	11	10	2	2	55	50
ተ21	17	19	13	13	12	14	12	14	2	2	56	62
ተ22	17	16	11	9	10	9	11	10	2	1	50	45
ተ23	17	17	14	13	11	10	11	10	2	1	55	51
ተ24	17	17	12	11	10	9	11	10	2	2	53	50
ተ25	17	16	10	9	10	9	11	10	2	2	50	46
ተ26	17	17	10	8	10	9	11	11	2	1	50	46

ተ27	17	16	10	9	10	8	11	9	2	1	50	43
ተ28	18	18	16	15	14	13	16	15	3	3	67	64
ተ29	20	20	14	16	16	16	20	21	3	4	72	77
ተ30	17	16	10	10	10	9	11	8	2	1	50	45
ተ31	18	18	17	16	16	15	17	16	3	3	71	68
ተ32	17	16	10	9	10	9	11	10	2	1	50	45
ተ33	17	16	11	10	10	9	11	10	2	1	51	46
ተ34	17	17	11	10	11	11	11	10	2	2	52	50
ተ35	18	17	16	15	13	12	17	16	3	2	67	62
ተ36	20	19	15	15	14	14	15	14	2	2	66	64
ተ37	17	16	10	9	10	9	11	10	2	1	50	45
ተ38	18	18	16	15	15	14	18	17	3	2	70	66
ተ39	20	19	14	13	13	12	14	13	2	1	63	58
ተ40	17	16	10	9	10	9	11	10	2	1	50	45
ተ41	18	17	10	9	10	9	11	10	2	2	51	48
ተ42	17	17	13	12	13	11	11	10	2	2	53	51
ተ43	18	17	12	11	12	10	11	10	2	2	55	50
ተ44	18	17	15	13	13	13	14	13	3	2	63	58
ተ45	17	16	11	10	12	11	13	12	2	1	55	50

1 ----- በአራሚ አንድ የተሰጠ ውጤት
2 ----- በአራሚ አንድ የተሰጠ ውጤት

አ/2ኛ / የቡድን ሁለት አማካይ የድህረ ሙከራ ፈተና ውጤቶች

የተማሪዎች ኮድ	ይዘት		አደረጃጀት		ቃላት		ቋንቋ አጠቃቀም		ስርአተ ጽህፈት		ድምር	
	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2
ተ1	22	20	19	19	19	19	21	19	21	5	86	82
ተ2	16	16	15	14	13	13	14	14	4	3	62	60
ተ3	20	17	19	16	18	14	19	15	4	4	80	65
ተ4	18	17	17	16	15	14	16	15	5	4	71	65
ተ5	17	16	15	14	14	13	15	14	3	3	64	60
ተ6	28	27	20	20	20	20	24	23	5	5	97	95
ተ7	20	18	20	19	19	19	18	18	5	4	82	78
ተ8	15	14	14	15	14	14	14	14	3	3	60	60
ተ9	21	20	18	19	19	18	20	19	5	5	83	81
ተ10	23	21	20	19	20	19	21	20	4	4	88	83
ተ11	17	17	16	16	15	15	14	15	3	3	67	66
ተ12	20	18	19	19	19	17	18	18	3	3	79	75
ተ13	23	23	20	21	20	20	22	21	5	5	90	90
ተ14	19	18	17	16	18	17	16	15	5	4	75	70
ተ15	23	21	20	19	20	19	22	20	5	5	90	84
ተ16	18	18	16	15	15	15	14	15	4	3	67	66
ተ17	28	27	20	22	20	22	25	21	5	5	98	97
ተ18	17	17	15	15	14	14	15	14	4	3	65	63
ተ19	17	17	15	15	14	14	14	14	3	3	63	63
ተ20	16	16	15	14	14	13	14	14	3	3	62	60
ተ21	17	16	15	16	14	14	14	15	5	4	66	65
ተ22	17	17	16	16	15	14	15	15	5	4	68	67
ተ23	17	16	15	14	14	13	13	14	4	3	63	60
ተ24	16	17	15	15	14	14	15	14	5	3	65	63
ተ25	17	17	15	14	14	13	14	14	4	3	64	61
ተ26	20	19	19	20	19	18	18	19	3	4	80	80
ተ27	18	17	17	15	16	14	15	15	4	4	70	65
ተ28	16	16	14	14	14	13	13	14	3	3	60	60
ተ29	26	23	20	21	20	20	22	21	5	5	93	90
ተ30	21	19	19	19	19	18	20	18	5	4	84	78
ተ31	19	18	18	17	17	16	16	17	5	5	75	73
ተ32	16	16	15	14	14	13	14	14	4	3	63	60
ተ33	17	17	16	15	15	14	14	16	5	3	67	65
ተ34	22	20	20	19	19	18	20	19	5	4	86	80
ተ35	20	22	19	20	18	19	19	19	5	5	73	77

ተ36	16	18	15	19	14	17	13	19	5	4	62	67
ተ37	16	16	15	14	14	13	13	14	4	4	61	61
ተ38	22	21	20	20	19	19	20	19	4	4	85	83
ተ39	20	21	19	20	18	19	19	19	5	4	81	83
ተ40	28	26	20	21	20	21	24	23	5	5	97	96
ተ41	16	16	15	14	14	13	14	14	4	3	63	60
ተ42	23	22	20	20	20	20	23	22	5	4	91	88
ተ43	18	17	16	16	15	14	14	15	4	4	67	65
ተ44	22	20	19	19	18	20	20	21	5	5	85	85
ተ45	18	17	17	16	16	14	15	15	3	4	69	67

“

1 ----- በአራሚ አንድ የተሰጠ ውጤት
2 ----- በአራሚ አንድ የተሰጠ ውጤት

አባሪ ከ

የዋናው ጥናት (ዋ.ጥ) መምህር-ተማሪ ውይታዊ ምጋቤ ምላሽ አቀራረብ ሂደት ናሙና (ከመቅረጸ ድምጽ ወደ ጽሁፍ የተሸጋገረ (transcribed))

ማስታወሻ፡- የክፍል ውስጥ ውይይታዊ ሒደቱ የተከናወነው የተማሪዎቹን ትክክለኛ መጠሪያ ስያሜ በመጠቀም ነው፡፡ በዚህ ጥናታዊ ዘገባ ላይ ግን የምርምር ስነምግባራዊ መርህዎን ከመጠበቅ አንጻር የተማሪዎቹ የየግል መጠሪ ስያሜ (የተጸውኦ ስም) በወል ስም (ተማሪ) ተቀይሮ መቅረቡን ልብ ይሏል፡፡

ከ/1ኛ. *ተማሪ አንድ (ዋ.ጥ)*

ክፍል፡- 9ኛ 4

መምህር ፡- እሺ ተማሪ ፣ እርእሱ ምንድን ነው?

ተማሪ ፡- የአካ… የአካባቢ ንጽህና መጠበቅ፡፡

መምህር ፡-የአካባቢ ንጽህና መጠበቅ ?

ተማሪ ፡- አዎ፡፡

መምህር ፡- የአካባቢ ንጽህና መጠበቅ በተመለከተ እሺ ምንድነው ያነሳሀቸው ነጥቦች ?

ተማሪ ፡- የአካባቢን ንጽህና እንዴት እንደምንጠበቅ ፣

መምህር ፡- እሺ፣ የአካባቢን ንጽህና እንዴት እንደምንጠበቅ?

ተማሪ ፡- አዎ፡፡

መምህር ፡- እሺ፣ የአካባቢን ንጽህና ለመበቅ ምን ምን ችግሮች አሉ ?

ተማሪ፡- ችግሮች ?

መምህር ፡- ነዎ፡፡

ተማሪ፡- ችግሮች ለህመም ያጋልጣል፡፡

መምህር ፡-እሺ፣

ተማሪ፡- የተለያዩ ችግሮች ይመጣል፣

መምህር ፡- እሺ፣

ተማሪ፡- የአካባቢ ውበት ይቀንሳል፣

መምህር ፡- እሺ በተፈጥሮ ላይ የአየር መዛባት ችግር ሊያስከትል ችላል፡፡

ተማሪ፡- አዎ፡፡

መምህር ፡- እ…እ….እ…

ተማሪ፡- አዎ፡፡

መምህር ፦ ዝናብ ሊጠፋ፤ ድርቅ ሊመጣ ይችላል፡፡

ተማሪ፦ አዎ፡፡

መምህር ፦ እሺ እነዚህን ነጥቦች ታካትታለህ ማለት ነው፡፡ በሀተታው ክፍል፡፡

ተማሪ፦ እሺ፡፡

መምህር ፦ ማጠቃለያው ደግሞ ሊሆን የሚችለው ምንድን ነው ተማሪ ፣

ተማሪ፦ እ እ ም …

መምህር ፦ በማጠቃለያህ ላይ የአካባቢ ንጽህና መጠበቅ ሀላፊነቱ የማን? የማን? ነው?
ከግለሰብ ምን ይጠበቃል? ከማህበረሰብ ምን ይጠበቃል? ከመንግስት ምን ይጠበቃል?
የሚሉት ነጥቦች ታካትታለህ፡፡

ተማሪ ፦ እሺ፡፡

መምህር ፦ ሰፋ አድርገህ ሐሳቡን በአንቀጽ ከፋፍለህ፣ የመሸጋገሪያ ቃላትና ሀረጋት
ተጠቅመህ፣ ታቀርባለህ እሺ ተማሪ ፡፡

ተማሪ፦ እሺ፡፡

መምህር ፦ እሺ፣ በጣም ጥሩ ነው፡፡

ከ/2ኛ. *ተማሪ ሁለት (ዋ.ፕ)*

ክፍል፦ 9ኛ 4

መምህር ፦ እሺ፣ ተማሪ ርእሱ ምንድነው?

ተማሪ፦ የአካባቢ ንጽህና

መምህር ፦ የአካባቢ ንጽህና መጠበቅ፣ የአካባቢ ንጽህና መጠበቅ ማለት ምን ማለት ነው?
የሚለውን ነገር በመግቢያሽ በአንድ አንቀጽ አጠር አድርገሽ ታቀርቢያለሽ ማለት ነው፡፡
እእእ…

ተማሪ ፦ እሺ፡፡

መምህር ፦ ከዚያ ደግሞ የአካባቢ ንጽህና አለመጠበቅ የሚያስከትሉት ችግሮች ምን ምን
ናቸው? እእእ… በተፈጥሮ ክስተቶች ላይ የሚኖረውን መዛባቶችን ትጽፊያለሽ እሺ?

ተማሪ፦ እሺ፡፡

መምህር ፦ ከዚያ በማጠቃለያሽ ላይ ምን ታቀርቢያለሽ፣ ከእንዳንዱ ወገን ምን ይጠበቃል?
ግለሰብ መንግስት ማህበረሰብ ምን ማድረግ አለበት? የአካባቢን ንጽህና ለመጠበቅ፣

እእእ… ግልጽ ነው?

ተማሪ፡- አዎ፡፡

መምህር ፡-እነዚህን ነገሮች በማጠቃለያው ውስጥ ታካትቻለሽ፡፡

ተማሪ፡- እሺ፡፡

መምህር ፡- ሌላው ደግሞ ምንድነው፣ በአንቀጾችሽ መነሻ ላይ፣ እእእ… በአንቀጽ መነሻ ላይ፣እዚህ ጋ ገባ ትያለሽ፣ ከግራ እና ከቀኝ ህዳግ ትተያለሽ፣

ተማሪ፡- እሺ፡፡

መምህር ፡- ይህንን መስመሮቹን መነሻ ላይ ያደረግሻቸውን በሙሉ ታጠያቸዋለሽ፡፡

ከ/3ኛ. ተማሪ ሶስት (ዋ.ጥ)

ክፍል፡- 9ኛ 4

መምህር ፡- እሺ ለምክክር ስለመጣሽ ፈቃደኛ ሆነሽ በጣም አመሰግናለሁ፡፡ ዛሬ የምንነጋገረው ምንድነው፣ በሁለተኛው እረቂቅ ጽሁፍሽ ላይ ነው፡፡

መምህር ፡- በመጀመሪያው ጽሁፍ ረቂቅሽ ላይ ምንድን ነው የተነጋገርነው ምንድን እንድታሻሽይ ነው? የተነጋገርነው? ምን ነበረ?

ተማሪ ፡- እእእ….ወደዚህ መውጣት የለብኝም፡፡

መምህር ፡- እሺ በጣም ጥሩ፡፡ሌላስ?

ተማሪ ፡- ወደዚህ መውጣት የለብኝም፡፡

መምህር ፡- እሺ፡፡

ተማሪ ፡- ይሄ ደግሞ ወደዚህ መግባት አለበት፡፡

መምህር ፡- እሺ በጣም ጥሩ፡፡

ተማሪ ፡- እእምም… ይሄ ደግሞ ወደዚህ ወደ ውስጥ ሳይሆን ወደዚህ እኩል መሆን አለበት፡፡

መምህር ፡- እሺ በጣም ጥሩ፡፡ ይህም ማለት ኢንዴንሽን ከግራና ከቀኝ በቂ ቦታ መተው አንድ ያ ነው ሁለተኛ በየአንቀጹ መነሻ ላይ የተወሰነ ገባ ማለት እንዳለብሽ ፣

ተማሪ ፡- እሺ፡፡

መምህር ፡- አያያዥ ቃላትና ሀረጋት መጠቀም እንዳለብሽና እዚህ ጋ ደግሞ ይህንን አንቀጽ ለሁለት መክፈል እንዳለብሽ ተነጋግረናል፡፡

ተማሪ ፡- አዎ እነዚህ፣

መምህር ፡- እሺ በጣም ጥሩ እነዚህን ነገሮች አሻሽለሻል፡፡ አሻሽለሻል አይደለም በሁለተኛው እረቂቅ ላይ?

ተማሪ ፡- አዎ፡፡

መምህር ፡- እሺ ሁለተኛው ረቂቅ ላ ምን ምን ነገሮችን አሻሽለሻል?

ተማሪ ፡- ከእነዚህ ያሻሻልኩት፣

መምህር ፡- እሺ፣

ተማሪ ፡- እና እዚህ ጋ ወደዚህ የመጣሁት

መምህር ፡- እሺ፣

ተማሪ ፡- እዚህ ጋር ያሻሻልኩት ነገር የለም፡፡

መምህር ፡- እሺ በጣም ጥሩ፡፡

ተማሪ ፡- እዚህ ወደዚህ አካባቢ ነው እንጂ ወደዚህ መውጣት ነበረብኝ፣

መምህር ፡- እሺ በጣም ጥሩ፡፡ እእሺ ተማሪ ፣

ተማሪ ፡- እእምም…

መምህር ፡- ዛሬ ደግሞ የምንነጋገረው ወደፊት ማሻሻል ያለብሽ አሁን የነገርኩሽን፣ በፊት የሰጠሁሽን አስተያየቶች ተቀብለሻል፡፡

ተማሪ ፡- አዎ፡፡

መምህር ፡- እእእ… አሁን ደግሞ ለሶስተኛው እረቂቅ መጨረሻው ላይ መጻፍ/ ማስተካከል ያለብሽ ምንድን ነው?

ተማሪ ፡- እእምም

መምህር ፡- ፊደልት የፊደላትን የሆሄያትን ግድፈቶች እና ስርአተ ጥቦችን በተመለከተ፣ እእእ አያያዥ ቃላትና ሐረጋትን መጠቀም በተመለከተ ነው፡፡ ለምሳሌ ፡-

ተማሪ ፡- እእምም…

መምህር ፡- እእእ… እዚህ ጋ የመጀመሪያው አንቀጽ ላይ አካል ጉዳተኞች "የተለያዩ" ለማለት ነው አይደል ?

ተማሪ ፡- አዎ "የተለያዩ" ለማለት ነው፡፡

መምህር ፡- አዎ፡፡ እዚህ ጋ ይሄ ትክክለኛ ቅርጽ አይደለም ስለዚህ "የ…ተ…ለ…ያ…ዩ" እንደዚህ አድርገሽ ትጽፊያለሽ ማለት ነው፡፡

መምህር ፡- እእእ… አርፍተ ነገርም ልክ ሲቋጭ እእእ… "ሰዎች ናቸው ይኸው እዚህ ጋ ደግሞ የቁጥር ስህተት አለ፡፡ "የተለያዩ ሰዎች ናቸው" "ነው" አይባልም አይደል?

ተማሪ ፡- አዎ ነው አይባልም፡፡

መምህር ፡- አዎ፡፡

ተማሪ ፡- "ናቸው" ነው የሚባለው፡፡

መምህር ፡- በጣም ጥሩ ስለዚህ ይህኛው ብዙ ቁጥር "ናቸው"

ተማሪ ፡- "ናቸው" ነው የሚባለው፡፡

መምህር ፡- በጣም ጥሩ፡፡ ስለዚህ እንደዚህ አይነት ነገሮች የቁጥር ነጠላ ቁጥር ከነጠላ ቁጥር ጋር ነው፡፡ አብሮ መሄድ ያለበት ግሱ ፡፡

ተማሪ ፡- መሄድ አለበት፡፡

መምህር ፡- አዎ ስሙ ብዙ ቁጥር ከሆነ ግሱ ምን ቁጥር መሆን አለበት፡፡

ተማሪ ፡- ብዙ መሆን አለበት፡፡

መምህር ፡- በጣም ጥሩ ስም ነጠላ ከሆነ ግሱ ምን መሆን አለበት?

ተማሪ ፡- ነጠላ መሆን አለበት፡፡

መምህር ፡- ነጠላ መሆን አለበት፡፡ በጣም ጥሩ ይሄንን ታስተካክያለሽ ማለት ነው፡፡ የቁጥር አለመስማማት፣ የሆሄያት ግድፈት እዚህ ጋ ምሳሌ እንደሰጠሁሽ፣

ተማሪ ፡- እና የፊደሎቹ፣

መምህር ፡- በጣም ጥሩ ገብቶሻል ማለት ነው፡፡

ተማሪ ፡- እእምም....

መምህር ፡- እና ስርአተነጥቦች በተለይ አራት ነጥብ ያላደረግሽባቸው አሉ፡፡ እነዚህን ትጠቀሚያለሽ ማለት ነው፡፡ እእእ...

ተማሪ ፡- እሺ፡፡

መምህር ፡- በትክክለኛ ቦታ፣

ተማሪ ፡- እሺ፡፡

መምህር ፡- ግልጽ ነው ተማሪ ?

ተማሪ ፡- አዎ፡፡ ግልጽ ነው እሺ፡፡

መምህር ፡- ጥያቄ አለሽ?

ተማሪ ፡- አይይ የለኝም፡፡

መምህር ፡- እሺ፣ በጣም አመሰግናለሁ ተማሪ ፡፡

ከ/4ኛ. *ሙሉ ስም ፡- ተማሪ አራት (ዋ.ጥ)*

ክፍል፡- 9ኛ 4

መምህር ፡- እሺ ተማሪ እእእ… ለምክክሩ ፈቃደኛ ሆነህ ስለመጣህ ከልብ አመሰግናለሁ፡፡

ተማሪ ፡- እኔም አመሰግናለሁ፡፡

መምህር ፡- ምናሉ?

ተማሪ ፡- አቤት፡፡

መምህር ፡- እእእ…ርዕስ ህ ምን ነበር የሚለው?

ተማሪ ፡- ስለክርክር፣ እእእ…ስለክርክር ነው፡፡

መምህር ፡- እሺ፡፡

ተማሪ ፡- ስርዓት ያለው ክርክር ለማከናወን ከተከራካሪዎቹ ምን ይጠበቃል? ነው የሚለው፡፡

መምህር ፡- እሺ በጣም ጥሩ ነው፡፡ በአንቀጽ አንድ ላይ ምንድን ነው መግለጽ የቻልከው? የሞከርከው?

ተማሪ ፡- ክርክር ማለት ምን ማለት ነው? ብዬ ነው የጻፍኩት መጀመሪያ ላይ፡፡

መምህር ፡- እሺ መግቢያ፣

ተማሪ ፡- ከዚያ ክርክር ማለት…

መምህር ፡- እእእ…

ተማሪ ፡- ክርክር ማለት የአንድ ሰው፣ በአንድ ሰው እእእ… በሁለት ሰዎች መካከል የሚከናወን ነገር ነው፡፡ ክርክር ማለት፣ ማለት ነው፡፡

መምህር ፡- እህህ….እህህ…

ተማሪ ፡- እኔ ግን የጻፍኩት ክርክር ማለት የአንድ ሰውን ሀሳብ ደግፎ የሌላውን ነቅፎ፣

መምህር ፡- እህህ..

ተማሪ ፡- እእእ… የሚከናወን የሃሳብ ልውውጥ ነው፣ ብዬ ነው እኔ የጻፍኩት፡፡

መምህር ፡- እሺ እሺ በጣም ጥሩ ነው፡፡ እሺ ጥሩ ነው ምናሉ፡፡ እእእ…ይህ አሁን ያልከኝ መግቢያው ነው ማለት ነው፡፡

ተማሪ ፡- አዎ፡፡

መምህር ፡- በሃተታው ክፍል ደግሞ ምንድነው ያቀረብከው?

ተማሪ ፡- በሀተታ ክፍሎች ብዙ ነገር አቅርቤያለሁ፡፡ አሁን ክርክር በሚከራከሩበት ሰሀት፣ የሌላውን ሀሳብ … የሌላውን ሃሳብ መንቀፍ እእእ.. እንደሌለባቸው፣

መምህር ፡- እእህህህ…

ተማሪ ፡- መጀመሪያ መረዳት አለባቸው፡፡

መምህር ፡- እሺ፡፡

ተማሪ ፡- ከዚያ እነዚህን እነዚህን ነገሮች አካትቻለሁ፡፡

መምህር ፡- እሺ በጣም ጥሩ ነው ምናሉ፡፡ እእእ…ከዚህ በተጨማሪ የምታካትታቸው ነገሮች ይኖራሉ፡፡

ተማሪ ፡- እሺ፡፡

መምህር ፡- እእእ.. ለምሳሌ፣ እእእ… በሁለት ከፍለህ ብታቀርብ፣የሐተታውን የመጀመሪያውን ክፍል ቅድመ ክርክር ተግባራት፣

ተማሪ ፡- እሺ፡፡

መምህር ፡- አንድ ሰው ወደ ክርክሩ ከመግባቱ በፊት ምን ምን ነገሮች ላይ ትኩረት ሰጥቶ መዘጋጀት ይኖርበታል?

መምህር ፡- ለምሳሌ፣ አለባበስን ከዛ በፊት ደግሞ እእእ…ዋና ዋና ነጥቦችን እእእ… ለማጠናከር የሚረዱትን፣ እእእ… በቂ የሆኑ መረጃዎችን ማሰባሰብ፣ ከመጻህፍት፣ ከቃለመጠይቅ፣ ከሌሎችም ምንጮች መረጃ ምንጮች በቂ የሆኑ መረጃዎችን ማሰባሰብ፣ እእእ…

ተማሪ ፡- እሺ፡፡

መምህር ፡- ከዚህ በተጨማሪ ደግሞ፣መለማመድ ሪህርስ (reherece) ማድረግ ማስታወስ ልምምድ በቂ ልምምድ ማድረግና፣

ተማሪ ፡- ማጠቃለያ ላይ ጽፌዋለሁ፣

መምህር ፡- እነዚህን ነገሮች ማጠቃለያ ላይ ጽፈሃቸዋል፡፡

ተማሪ ፡- አዎ ዋናው ማጠቃለያ ላይ ጽፌያቸዋለሁ፡፡

መምህር ፡- ግን እንደ ቅደምተከተል ስናየው፣ አሁን የጽሁፍ አደረጃጀት ስናይ፣ እርግጥ አዎ በማጠቃለያ ላይ ጽፈሀቸዋል፡፡ ግን በጽሁፍ አደረጃጀት ስናይ መጀመሪያ ከክርክሩ በፊት መደረግ ያለባቸው ናቸው፣ አይደለም?

ተማሪ ፡- አዎ፡፡

መምህር ፡- ከዛ በክርክሩ ወቅት ደግሞ መከናወን ያለባቸው ቅድም የጠቀስካቸው ነጥቦች በአጠቃላይ ደግሞ ከተከራካሪዎች ምን ይጠበቃል? የሚለውን ከላይ የዘረዘርከውን ሐሳብ ማጠቃለያ ላይ ታቀርባለህ ማለት ነው፡፡

ተማሪ ፡- እሺ፣ እሺ፡፡

መምህር ፡- ግልጽ ነው ምናሉ?

ተማሪ ፡- አዎ፡፡

መምህር ፡- እሺ ከዚህ በተጨማሪ ምንድነው ምናሉ? ማሻሻል ያለብህ ወደፊት፣ እእእ… በእየአንቀጽ መነሻ ላይ፣ ጥሩ ነው እእእ.. አሁን እዚህ ጋ አያያዥ ቃል ነገር ግን፣ ስለዚህ፣ይህ ማለት፣ እእ…ተጠቅመሃል፣ጥሩ ነው፡፡ አንቀጹን አያይዘህዋል፡፡ ልክ በእየአንቀጹ ሽግግር ላይ አያያዥ ቃላትና ሀረጋት እንደተጠቀምክ ሁሉ፣ በአንቀጾቹ ውስጥም እነዚህን አያያዥ ቃላትና ሀረጋትን መጠቀም፡፡

ተማሪ ፡- እሺ፡፡

መምህር ፡- እና ሐሳቡን ትንሽ ታስፋፋውና ሁለተኛውን እረቂቅ ታዘጋጃለህ እሺ ምናሉ፡፡

ተማሪ ፡- እሺ አመሰግናለሁ፡፡

ክ/5ኛ. *ተማሪ አምስት (ዋ.ጥ)*

ክፍል፡- 9ኛ 4

መምህር ፡- እሽ ተማሪ የተሰጠሽ ርዕስ ምን ነበር?

ተማሪ ፡- የህይዎት ታሪክ፡፡

መምህር ፡- እሺ የህይዎት ታሪክ፡፡ እሺ በመጀመሪያው አንቀጽ ተማሪ ?

ተማሪ ፡- እእእ…

መምህር ፡- መግለጽ የፈለግሽው ነገር ምንድነው?

ተማሪ ፡- እእምም… ከእናቴ አልማዝ ተስፋዬ እና ከአባቴ አለሙ ተወለድኩኝ፡፡

መምህር ፡- እሺ፣ እሺ በጣም ጥሩ፡፡

ተማሪ ፡- በአንቀጽ ሁለት ደግሞ ሐይማኖቴ ኦርቶዶክስ ነኝ፡፡

መምህር ፡- እሺ እሱን፣

ተማሪ ፡- መላው ቤተሰቦቼም፣

መምህር ፡- እሺ ሐይማኖትሽን ለማመልከት ሞክርሽ፣ በአንቀጽ ሁለት፣

ተማሪ ፡- አዎ፡፡

መምህር ፡- በአንቀጽ ሶስት ምን መግለጽ ፈለግሽ?

ተማሪ ፡- የአስተዳደግ ሁኔታዬ ደግሞ፣

መምህር ፡- የአስተዳደግ ሁኔታ በአንቀጽ ሶስት ገለጽሽ፡፡

ተማሪ ፡- አዎ፡፡

መምህር ፡- በአንቀጽ አራት ያጋጠመሽን የህይዎት ገጠመኝ የገለጽሽበት ነው፡፡

ተማሪ ፦ አዎ፡፡

መምህር ፦ እሺ ይሄ የጽሁፍሽ ሐተታ ክፍል ማለት ነው፣ እሺ ከዛ ደግሞ የምትወጂውን የምትጠይውን ነገር፣ በስተመጨረሻ ለማካተት ሞክርሽ፡፡

ተማሪ ፦ አዎ፡፡

መምህር ፦ እሽ በጣም ጥሩ ነው፡፡ መነሳት ያለበትን ነጥብ በሙሉ ለመግለጽ ሞክረሻል፡፡ ጥሩ ነው፡፡

መምህር ፦ከዚህ አንጻር የጎደለ ነገር ያለ አይመስለኝም ፡፡ አሁን ወደፊት ማስተካከል ያለብሽ ነገር ምንድን ነው፣ ይህንን የህይወት ታሪኩን ስትጽፊ፣ አንደኛ ከግራ እና ከቀኝ ህዳግ መተው አለብሽ፡፡

ተማሪ ፦ እሺ፡፡

መምህር ፦ እእእ.... ግልጽ ነው?

ተማሪ ፦ አዎ፡፡

መምህር ፦ የተወሰነ ኢንዴንሽን (indention) መተው አለብሽ፣ እንደዚህ እንደ ግጥም መሃል ላይ መቀመጥ የለበትም፡፡

ተማሪ ፦ እሺ፡፡

መምህር ፦ እእእ... ግልጽ ነው?

ተማሪ ፦ አዎ፡፡

መምህር ፦ አንድ ያ ነው፡፡ ይህንን የጻፍሽውን ሐሳብ ጥሩ ነው፡፡ንዑስ ርዕስ አትስጪው፡፡

ተማሪ ፦ እሺ ሙሉ?

መምህር ፦ አዎ አንድ ርዕስ እዚህ ጋ የህይወት ታሪክ የራስ የህይወት ታሪክ ካልሽ በኋላ

ተማሪ ፦ እእምም...

መምህር ፦ ከዚያ ንኡስ ርዕስ አያስፈልግም፡፡ ከዚያ በእያንዳንዱ መነሻ ላይ ጎይለቃል ማድረግ ትችያለሽ፡፡

ተማሪ ፦ እሺ፡፡

መምህር ፦ ለምሳሌ፣ "በህይወት ውስጥ ያጋጠሙኝ ገጠመኞች የሚከተሉት ናቸው፡፡" ብለሽመጀመር ትችያለሽ፡፡ እእእ... እንደ ርዕስ ሳታደርጊ ማለት ነው፡፡

ተማሪ ፦ እሺ፡፡

መምህር ፦ ሌሎቹንም ንዑስ ርዕስ ያደረግሻቸውን ጎይለቃል ወይም አንድ መንደርደሪያ አርፍተነገር አድርገሽ ሌሎቹን ዝርዝሮች በሱ ስር እያካተትሽ ትጽፊያለሽ ማለት ነው፡፡

ተማሪ ፡- እሺ፡፡

መምህር ፡- ግልጽ ነው?

ተማሪ ፡- አዎ፡፡

መምህር ፡- እእእ… ሌላው ምንድን ነው፣ በእየአንቀጹ መካካል ግንኙነት እንዲኖር ወይም አንቀጾቹ እርስ በርስ የተያዙ እንዲሆኑ የምታደርጊበት ስልት ምንድን ነው፣ዋናው አያያዥ ቃላትና፣

ተማሪ ፡- አያያዥ ቃል፡፡

መምህር ፡- በጣም ጥሩ አያያዥ ቃላትና ሀረጋት ተጠቅመሽ አንቀጾቹ እርስ በርስ ፍሎውን (fllowe) የጠበቀ እንዲሆን ማድረግ ትችያለሽ ማለት ነው፡፡

ተማሪ ፡- እሺ፡፡

መምህር ፡- እሺ ተማሪ በጣም ጥሩ ነው፡፡ በዚሁ ቀጥይበት ጥያቄ አለሽ?

ተማሪ ፡- የለኝም፡፡

መምህር ፡- እሺ በጣም አመሰግናለሁ፡፡

ከ/6ኛ. *ተማሪ ስድስት*

ክፍል፡- 9ኛ 4

መምህር ፡- እሺ ተማሪ ለምክክሩ ስለመጣህ በጣም አመሰግንሀለው፡፡ እእእ… ተማሪ ?

ተማሪ ፡- አቤት፡፡

መምህር ፡- ርእሱ ምንድን ነው የሚለው? እስቲ እርእሱን ንገረኝ፡፡

ተማሪ ፡- በክርክር ወቅት መደረግ ያለበት ቅድመ ሁኔታ፡፡

መምህር ፡- እሺ በጣም ጥሩ፡፡ እእእ… በጣም ጥሩ፣ እእእ… ከዚህ በተጨማሪ ርእሱ ላይ የተወሰነ ነጥብ ትጨምርበታለህ፡፡ ባለፈው እንደገለጽኩላችሁ፣ ሥርአት ያለው ክርክር ለማከናወን ከተከራካሪዎች ምን ይጠበቃል?

መምህር ፡- ስለዚህ “ስርዓት ያለው ክርክር ለማከናወን ከተከራካሪዎች ምን ይጠበቃል?” ብለህ እርእሱን አስተካክለው እሺ?

ተማሪ ፡- እሺ፡፡

መምህር ፡- እሺ ተማሪ ፡፡ እእእ… በመጀመሪያው አንቀጽ ምንድን ነው መግለጽ የፈለከው? እስኪ ሃሳቡን ባጭሩ ንገረኝ፡፡

ተማሪ ፡- ክርክር ማለት በሁለት ሰዎች መካከል፣ በሁለት ቡድኖች መካከል የሚደ/የሚካሄድ ሙግት ነው፡፡

መምህር ፡- እህህ… እህህ…

ተማሪ ፡- ይሁን እንጅ አሸናፊነት የሚደረገው ትግልና በአንዳንድ ሌሎች ነጥቦች የመሳሰሉት የጥንቱ ሙግት የዛሬው ክርክር ሰፊ ሉይነት አላቸው፡፡

መምህር ፡- እሺ በጣም ጥሩ ነው ተማሪ ፣ …

መምህር ፡- እሺ ተማሪ የመጀመሪያው አንቀጽ ነው፣ ከዚያ አሁን ቀጣዩ ደግሞ የሀተታው ክፍል ነው የሚቀጥለው፡፡

ተማሪ ፡- እሺ ተማሪ ጥሩ ነው፡፡አሁን እንደገለጽክልኝ፣ ክርክር ማለት ምን ማለት ነው? የሚለውን በመጀመሪያው አንቀጽ ላይ፣ እእእ… በጽሁፍ መግቢያ ላይ ለመግለጽ ሞክረሀል፡፡

መምህር ፡- እሺ፣ በሚቀጥለው ክፍል ደግሞ፣ ይህ ማለት የክርክሩ የጽሁፍህ ሀተታ ክፍል ላይ ምንድን ነው ለመግለጽ የፈለከው? እስኪ ባጭሩ ንገረኝ፣ስለክርክር ክርክርን በተመለከተ፣

ተማሪ ፡- እእእ….

መምህር ፡- በአንቀጽ ሁለት፣ ሶስትና አራት ይህኛው ማጠቃለያ ነው፣ በሶስቱ አንቀጾች ላይ ምንድን ነው መግለጽ የሞከርከው? እስኪ ክርክርን በተመለከተ በአጭሩ እስኪ ግለጽልኝ፡፡

ተማሪ ፡- ዳኞች ወይም ሽማግሌዎች በዛፍ በዛፍ ስር ወይም በሜዳ ላይ ይቀመጣሉ፡፡

መምህር ፡- እህህ…አዎ ተቀምጠው ክርክር እንዴት እንደሚካሔድ እዚህ በሁለተኛው አንቀጽ ላይ ዳኞች ስር ቁጭ ብለው ክርክር እንደሚከናወን ነው፣

ተማሪ ፡- አዎ፡፡

መምህር ፡- እሺ በጣም ጥሩ የክርክርን አካሔድ ሂደት ለመግለጽ ነው የሞከርከው፣

መምህር ፡- ሌላስ ከዚህ በተጨማሪ ?

ተማሪ ፡- ሙግት ሲጀመር እእእ… ከሳሽ በቀኝ ተከሳሽ በግራ ይቆማሉ፡፡

መምህር ፡- እህህህ….

ተማሪ ፡- ሁለቱም አንዳንድ ….

መምህር ፡- እእእ…

ተማሪ ፡- እማኝ ይመርጡና፣ እማኞቹ በበኩላቸው….

መምህር ፡- እእእ…

ተማሪ ፦ የመሐል ዳኛ ይሰ… ይሰይማሉ፡፡

መምህር ፦ ይመርጣሉ፣ እሺ በጣም ጥሩ፡፡

ተማሪ ፦ እሺ በአጠቃላይ፣ በአጠቃላይ ተማሪ በሀተታው ክፍል ለማሳየት የሞከርከው ምንድን ነው? የዳኞቹን፣ የተከራካሪዎቹን፣ የእማኞቹን አቀማመጥነው፡፡

መምህር ፦ ክርክር እንዴት ይከናወናል የሚለውን፣ እሺ በጣም ጥሩ ነው፡፡ግን እዚህ ጋ በሐተታው ክፍል ማካተት ያለብህ ተማሪ ፣ ምንድነው? እእእ… በሁለት ከፈለህ ማቅረብ ትችላለህ፡፡ ከክርክሩ በፊት ተከራካሪዎች ምን ቅድመ ዝግጅት ማድረግ አለባቸው? ለምሳሌ፣

ተማሪ ፦ እሺ፡፡

መምህር ፦ አንድ ተከራካሪ አሁን አንተ በአንድ ርእሰ-ጉዳይ ላይ ክርክር እንድታከናውን ቢነገርህ፣ ክርክሩ ጋር ከመግባትህ በፊት ምን ማድረግ አለብህ?

ተማሪ ፦ በቂ፣ እእእ… ክርክር ከመደረጉ በፊት፣….

መምህር ፦ እእእ…

ተማሪ ፦ በቂ ልምምድ ማድረግ፡፡

መምህር ፦ እሺ በጣም ጥሩ በቂ ልምምድ፣ እእእ…ሌላ፣

ተማሪ ፦ አለባበስ መሰል ነገሮችን ማስተካከል፡፡

መምህር ፦ እሺ በጣም ጥሩ፣ አለባበስን ማስተካከል በቂ ልምምድ ማድረግ፣ እሺ ሌላስ ሰሀት ማክበር፡፡

ተማሪ ፦ ሰሐት ማክበር፣

መምህር ፦ ሰሐት አክብሮ በጊዜው መገኘት?

ተማሪ ፦ አዎ፡፡

መምህር ፦ እነዚህ ክርክር ከመከናወኑ በፊት ተከራካሪ ማድረግ ያለበት ነው፡፡ በጣም ጥሩ ተማሪ ፡፡

ተማሪ ፦ እሺ፡፡

መምህር ፦ በክርክር ጊዜስ ምን ማድረግ አለበት፣ ተከራካሪ… ለምሳሌ ከስነምግባር አንጻር ምን ማድረግ አለበት?

ተማሪ ፦ ከስነምግባር አንጻር?

መምህር ፦ ለምሳሌ ሌሎችን አሁን መሳደብ የለበትም፡፡

ተማሪ ፦ የለበትም አዎ፡፡

መምህር ፦ የሌሎችን ሐሳብ ማክበር አለበት፡፡ እእእ… መረጃውን ለሌላ ወገን አለማሳየት፣ ግልጽ አድርጎ ማቅረብ፣ በተከራካሪ ወገን ሊነሱ የሚችሉ ሐሳቦችን አስቀድሞ በማንሳት ለዛ ምላሽ መስጠት፣ እእእ…

ተማሪ ፦ አዎ፡፡

መምህር ፦ የተከራካሪ ወገን ሐሳብ ማክበር እነዚህን እነዚህን የመሰሉ ጉዳዮች ተከራካሪ ዳኞች የሚሰጡትን ውሳኔ፣ ፍርድ መቀበል፣ ምስጋና በመጨረሻም ደግሞ ምስጋና፣

ተማሪ ፦ ምስጋና፣

መምህር ፦ ማቅረብ፡፡ እነዚህን ሂደቶች ቅደም ተከተላቸውን ጠብቀህ ብታስቀምጣቸው፣ የተሻለ ይሆናል፡፡

ተማሪ ፦ እሺ፡፡

መምህር ፦ግልጽ ነው?

ተማሪ ፦ አዎ፡፡

መምህር ፦ እንደዚህ ነው አይደል የሚጻፈው?

ተማሪ ፦ አዎ፡፡

መምህር ፦ አዎ አሁን መግቢያህ ላይ ክርክር ማለት ምን ማለት ነው? እሺ ጥሩ በሁለት ሰዎች ወይም በሁለት ቡድኖች መካከል የሚደረግ የሃሳብ ልውውጥ ነው ብለሀል፡፡

ተማሪ ፦ አዎ፡፡

መምህር ፦ በሀተታው ክፍል ደግሞ እእእ… በሐተታው ክፍል ደግሞ፣ የምታቀርበው እና ተማሪ እነዚህን አሁን ያልኩህን ነጥቦች በቅደምተከተላቸው፣

ተማሪ ፦ በቅደም ተከተላቸው መሰረት፣

መምህር ፦ በቅደም ተከተላቸው መሰረት ታስቀምጣለህ፡፡ እእእ… ግልጽ ነው አይደል?

ተማሪ ፦ አዎ፡፡

መምህር ፦ እእእ… ክርክር ማለት ምን ማለት ነው በቅድመ ክርክር ጊዜ ምን መከናወን አለበት? በክርክር ጊዜ ምን መከናወን አለበት? በአጠቃላይ ደግሞ ማጠቃለያ ላይ፣ ማጠቃለያ ብለህ፣

ተማሪ ፦ እእምም…

መምህር ፦ ሃሳቡን ከላይ ያቀረብካቸውን ተከራካሪዎች ማድረግ ያለባቸውን አበይት ነጥቦች በማጠቃለያህ ታቀርባለህ፡፡

ተማሪ ፦ እሺ፡፡

መምህር ፡- እእእ… ይሄ አንዱ ነው፡፡ ሁለተኛው ደግሞ ከቅርጽ አንጻር አሁን እዚህ ጋ የማያቸው በአንቀጾች ሽግግር ላይ ምንም አያዥ ቃላት አልተጠቀምክም አይደል? እእእ…

ተማሪ ፡- አዎ፡፡

መምህር ፡- ስለዚህ ጽሁፍህ ተያያዥነት ያለው እንዲሆን፣ ወጥነት ያለው እንዲሆን፣ ቅድም ይዘቱን እና አሁን ኦርጋናይዜሽኑን (organization) በተመለከተ ጽሁፍህ ቅንጅት ያለው እንዲሆን ምን ማድረግ አለብህ? አንዱን አንቀጽ ጀምረህ፣ አንዱን አንቀጽ ጨርሰህ፣ሌላውን ስትጀምር፣ ሁለቱ አንቀጾች የተለያዩ እንዳይሆኑ አንድ እንዲሆኑ የመሸጋገሪያ ቃላትና ሀረጋትን ማስገባት፣ ግልጽ ነው?

ተማሪ ፡- አዎ፡፡

መምህር ፡- አሁን እዚህ ጋ ለምሳሌ ምን ማቅረብ ይቻላል? እእእ… በተመሳሳይ፣ በሌላ በኩል፣ ሐሳቡ ቀጥሎ ያለው ተመሳሳይ ከሆነ በተመሳሳይ፣

ተማሪ ፡- አዎ፡፡

መምህር ፡- የተለየ ሐሳብ ከሆነ በተቃራኒ፣ በሌላ በኩል ከዚህም በተጨማሪ፣ እእእ.. ግልጽ ነው?

ተማሪ ፡- አዎ፡፡

መምህር ፡- በመሆኑም፣ ስለዚህም እነዚህን እንዳንዱ አንቀጾች መነሻ ላይ ከሚቀጥለው ጋር ማያያዝ ነው፡፡

መምህር ፡- እእእ… መጨረሻ ላይ ደግሞ ምንድነው የምታስገባው፣ አያያዥ ቃል፣ መጨረሻው አንቀጽ ላይ?

ተማሪ ፡- መጨረሻው አንቀጽ ላይ?

መምህር ፡- እእአምም… ምንድን ነው የምትለው ስታጠቃልል ሀሳብህን?

ተማሪ ፡- በአጠቃላይ፡፡

መምህር ፡- በጣም ጥሩ በአጠቃላይ፡፡

ተማሪ ፡- በአጠቃላይ፡፡

መምህር ፡- በአጠቃላይ ብለህ ደግሞ መጨረሻው አንቀጽ ላይ ከላይ ያስቀመጥከውን ሀሳብ ታስቀምጣለህ ማለት ነው፡፡ ግልጽ ነው?

ተማሪ ፡- አዎ፡፡

መምህር ፡-ስለዚህ በዚህ አይነት መልክ ታሻሽላለህ፡፡ እዚህ ጋ የተወሰነ እንዲነሸን (indentation) ትንሽ ገባ ትላለህ፡፡

ተማሪ ፡- እሺ፡፡

መምህር ፡- ከዚህ በፊት እንደነገርኩህ የተወሰነ ገባ ትላለህ፡፡

ተማሪ ፡- እሺ፡፡

መምህር ፡- በጣም ጥሩ ነው ተማሪ ፡፡ ጥያቄ አለህ?

ተማሪ ፡- የለኝም፡፡

መምህር ፡- እሺ፡፡

አባሪ ኸ

መረጃ መመዝገቢያ ቅጾች ናሙና

በዋናው ጥናት ላይ ተማሪዎች ለጽሁፋዊ ስራዎቻቸው የሚመርጧቸውን ርዕሶች በቅደም ተከተል ያመለክቱበት ቅጽ

ሥም -- ክፍል --------- ቁጥር -------- ፆታ--------------

መመሪያ፡- ከቀረቡት ርዕሶች ውስጥ ለጽሁፋዊ ስራ ርዕስ ነት የበለጠ የምትመርጡትን (የሚቀላችሁን) ርዕስ በአንደኛ ተራ ቁጥር ላይ በመጻፍ ቀሪዎቹን ርዕሶች በቅደምተከተል ከአንድ እስከ አስር በደረጃ ጠቁሙ ።

1ኛ.

2ኛ.

3ኛ.

4ኛ.

5ኛ.

6ኛ.

7ኛ.

8ኛ.

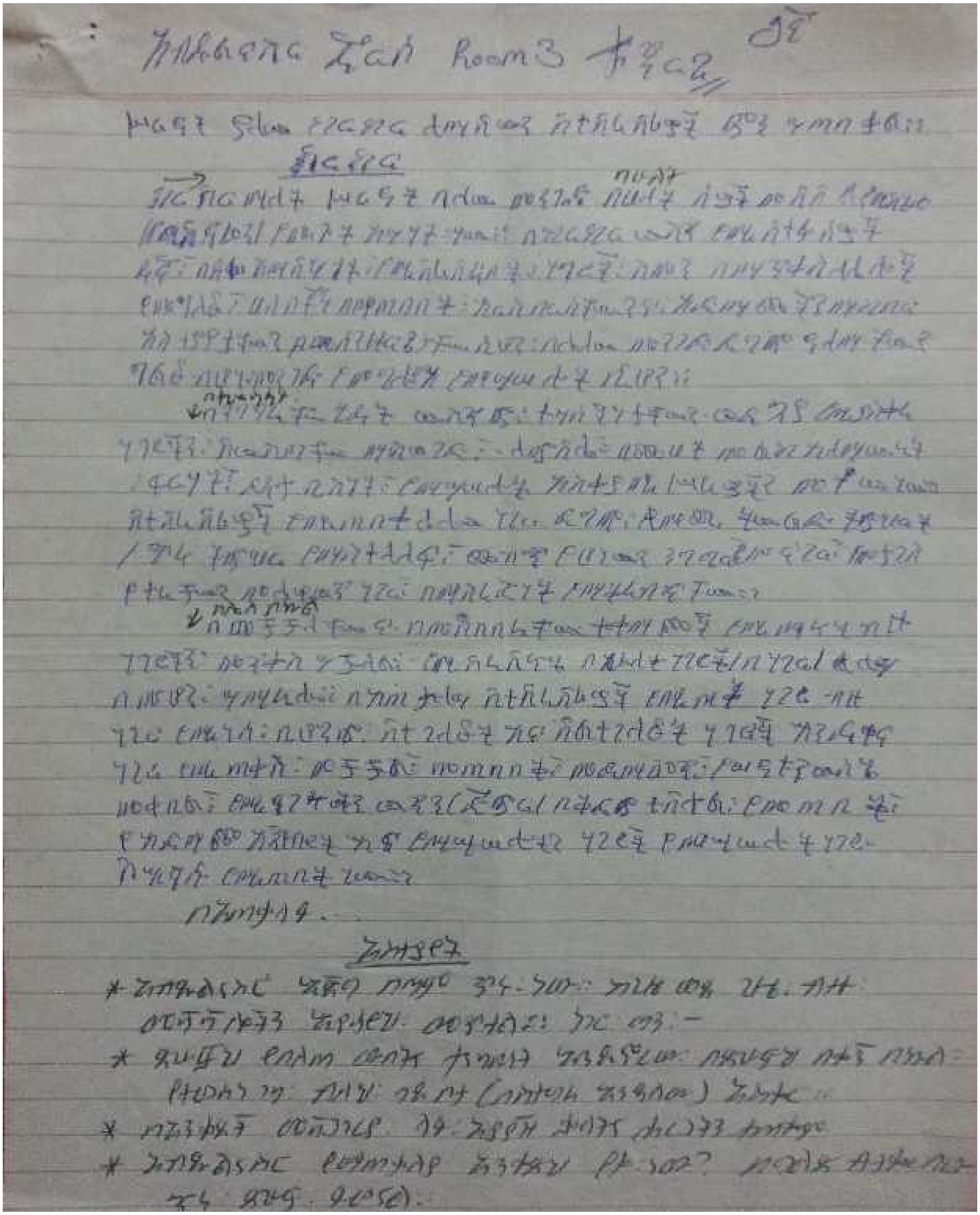
9ኛ.

10ኛ.

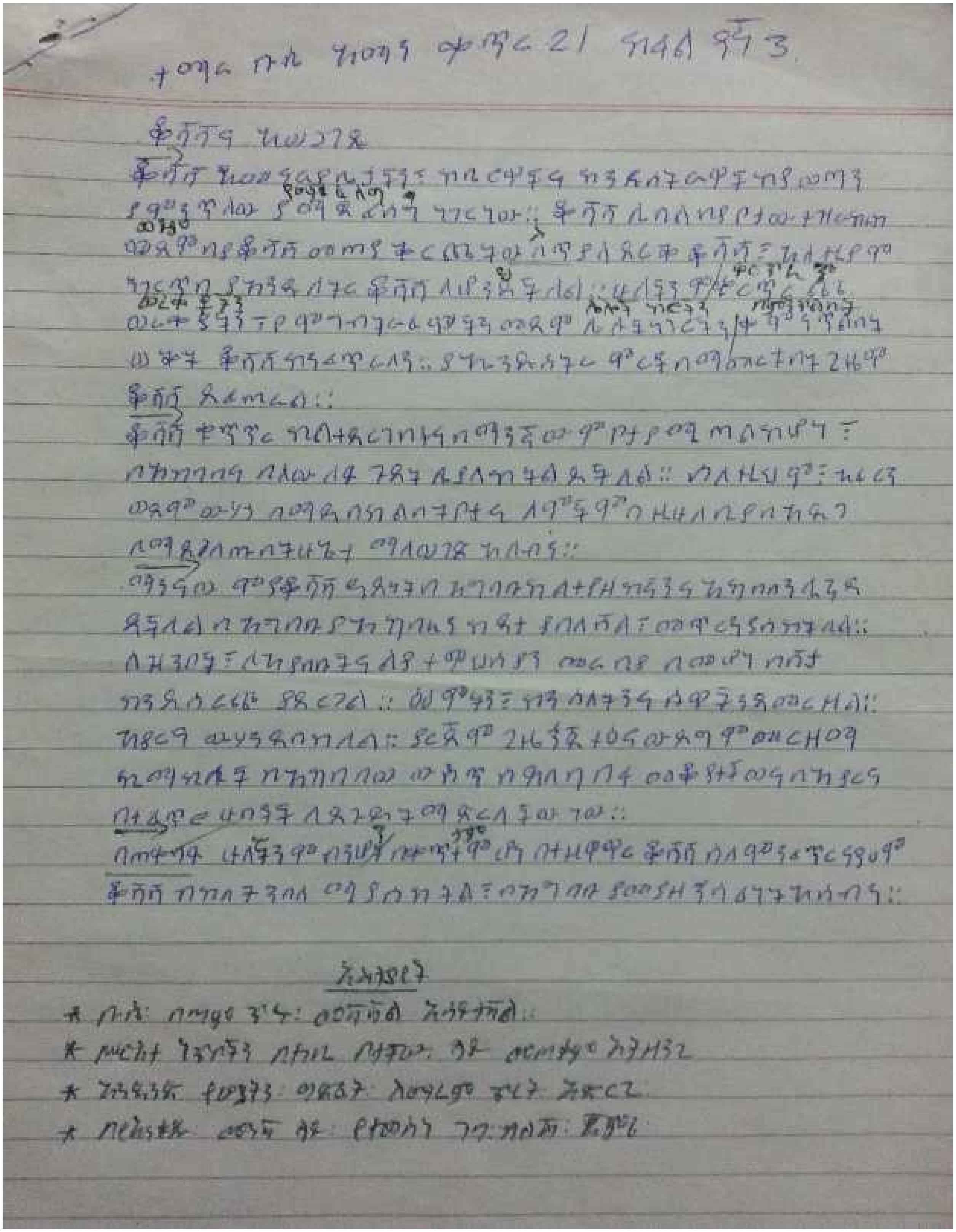
አባሪ ወ

የመምህር ጽሁፋዊ ምጋቤ ምላሽ አቀራረብ ሂደት ናሙና

ወ/1ኛ/ ይዘታዊ ጽሁፋዊ ምጋቤ ምላሽ አቀራረብ ሂደት ናሙና



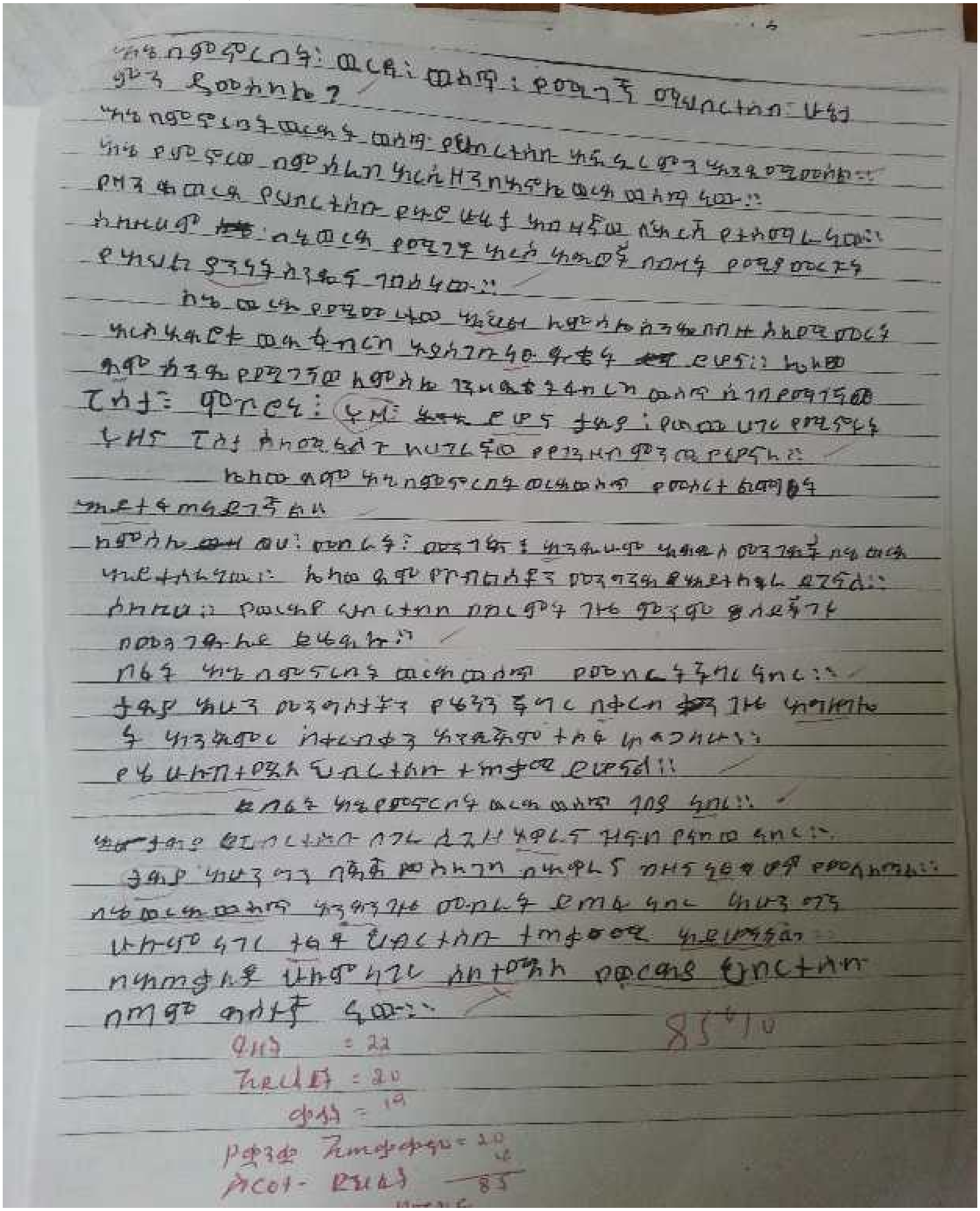
ወ/2ኛ / ቅርጻዊ ጽሁፋዊ ምጋቤ ምላሽ አቀራረብ ሂደት ናሙና



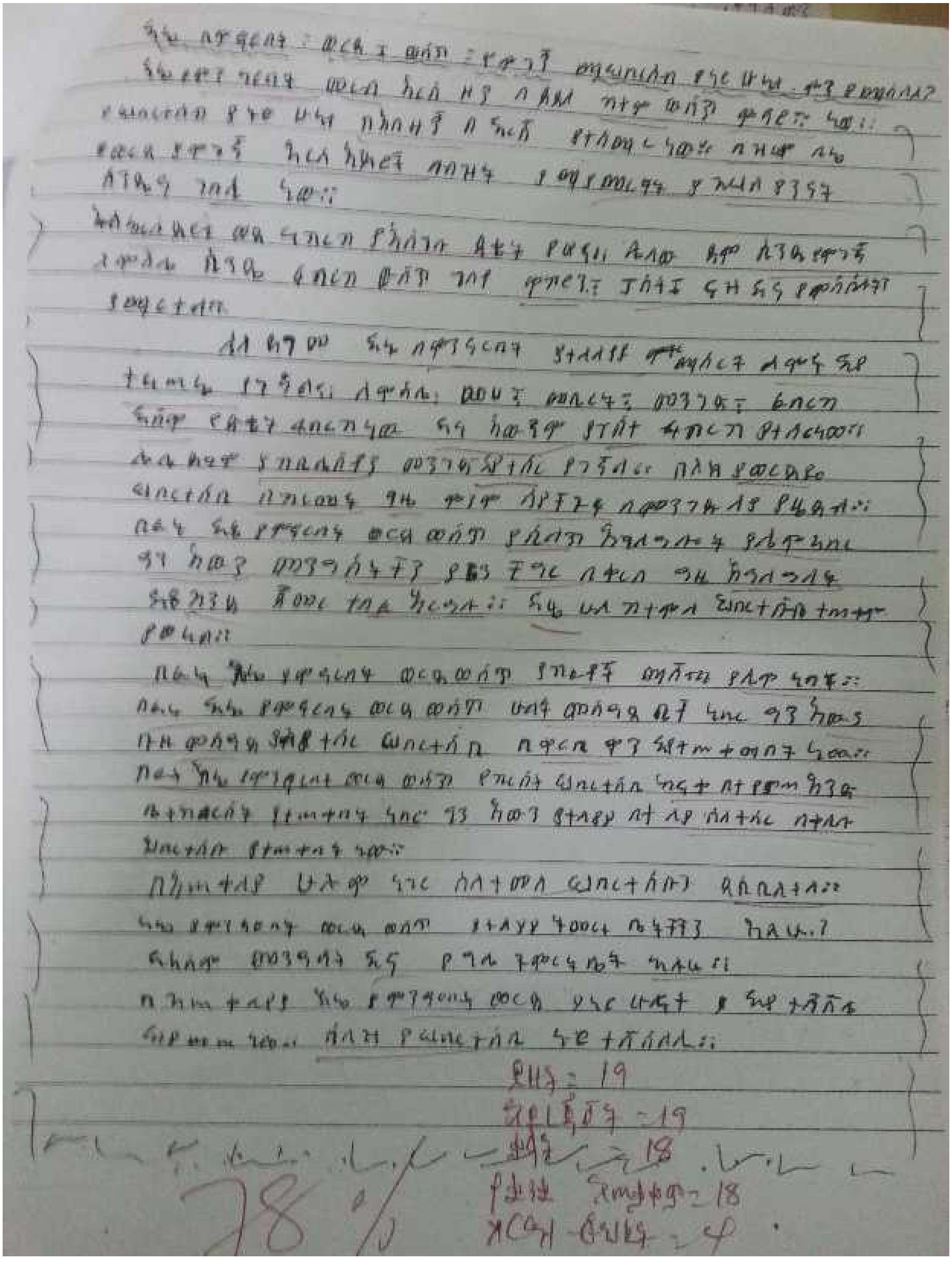
አባሪ ዐ

በአራሚዎች የታረሙ ፈተናዎች ናሙና

ዐ/1ኛ/ በአራሚ አንድ የታረሙ ፈተናዎች ናሙና



ዐ/2ኛ/ በአራሚ ሁለት የታረሙ ፈተናዎች ናሙና



አባሪ ዘ
የዋናው ጥናት የድህረ ፈተና (post test) የአራሚዎች አስተማማኝነት ናሙና

ዘ/1ኛ. የቡድን አንድ ድህረ ፈተና የአራሚዎች አስተማማኝነት ውጤት

		TotalRaterone	TotalRatertwo
TotalRaterone	Pearson Correlation	1	.966**
	Sig. (2-tailed)		.000
	N	45	45
TotalRatertwo	Pearson Correlation	.966**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	45	45

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

ከላይ በሰንጠረዥ የቀረበው አሐዛዊ መረጃ እንደሚስረዳው፣ ሁለቱ አራሚዎች ለእያንዳንዱ የቡድን አንድ ተማሪዎች የሰጡት ውጤት የስምምነት ደረጃው r(43) = 0.966 እንደሆነ እንዲሁም የ "P" ዋጋም $p < 0.001$ መሆኑን ያመለክታል፡፡ ይህ የተገኘው ውጤት የሚያስረዳው በድህረ ፈተና ወቅት ሁለቱ አራሚዎች ለሙከራ ቡድን አንድ የሰጡት ውጤት የተዛምዶነት ደረጃው እጅግ ከፍተኛ መሆኑን ነው፡፡

ዘ/2ኛ. የቡድን ሁለት ድህረ ፈተና የአራሚዎች አስተማማኝነት ውጤት

		TotalRaterone	TotalRatertwo
TotalRaterone	Pearson Correlation	1	.966**
	Sig. (2-tailed)		.000
	N	45	45
TotalRatertwo	Pearson Correlation	.966**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	45	45

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

ከላይ በሰንጠረዥ ከቀረበው መረጃ መገንዘብ የሚቻለው ሁለቱ አራሚዎች የሙከራ ጥናቱን፣ ቡድን ሁለትን ተማሪዎች ጽሁፋዊ ስራዎች ሲያርሙ የነበራቸው ያስተራረም ተዛምዶነት መጠን በተመለከተ የ "r" ዋጋ r(43) = 0.966 ሲሆን፣ እንዲሁም የ "p" ዋጋም $p < 0.001$

መሆኑን ይገልጻል:: ይህ ውጤት የሚጠቁመን አራሚዎቹ በቡድን ሁለት የተማሪዎች ጽሁፋዊ ስራ አስተራረም ሒደት ወቅት በእያንዳንዱ ተማሪ ጽሁፋዊ ስራ ላይ የነበራቸው የውጤት አሰጣጥ ተግባር እጅግ ከፍተኛ ተዛምዶነት የነበረው መሆኑን ነው፡፡

ዘ/3ኛ. የቡድን ሶስት ድህረ ፈተና የአራሚዎች አስተማማኝነት ውጤት

		TotalRaterone	ToalRatertwo
TotalRaterone	Pearson Correlation	1	.976**
	Sig. (2-tailed)		.000
	N	45	45
ToalRatertwo	Pearson Correlation	.976**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	45	45

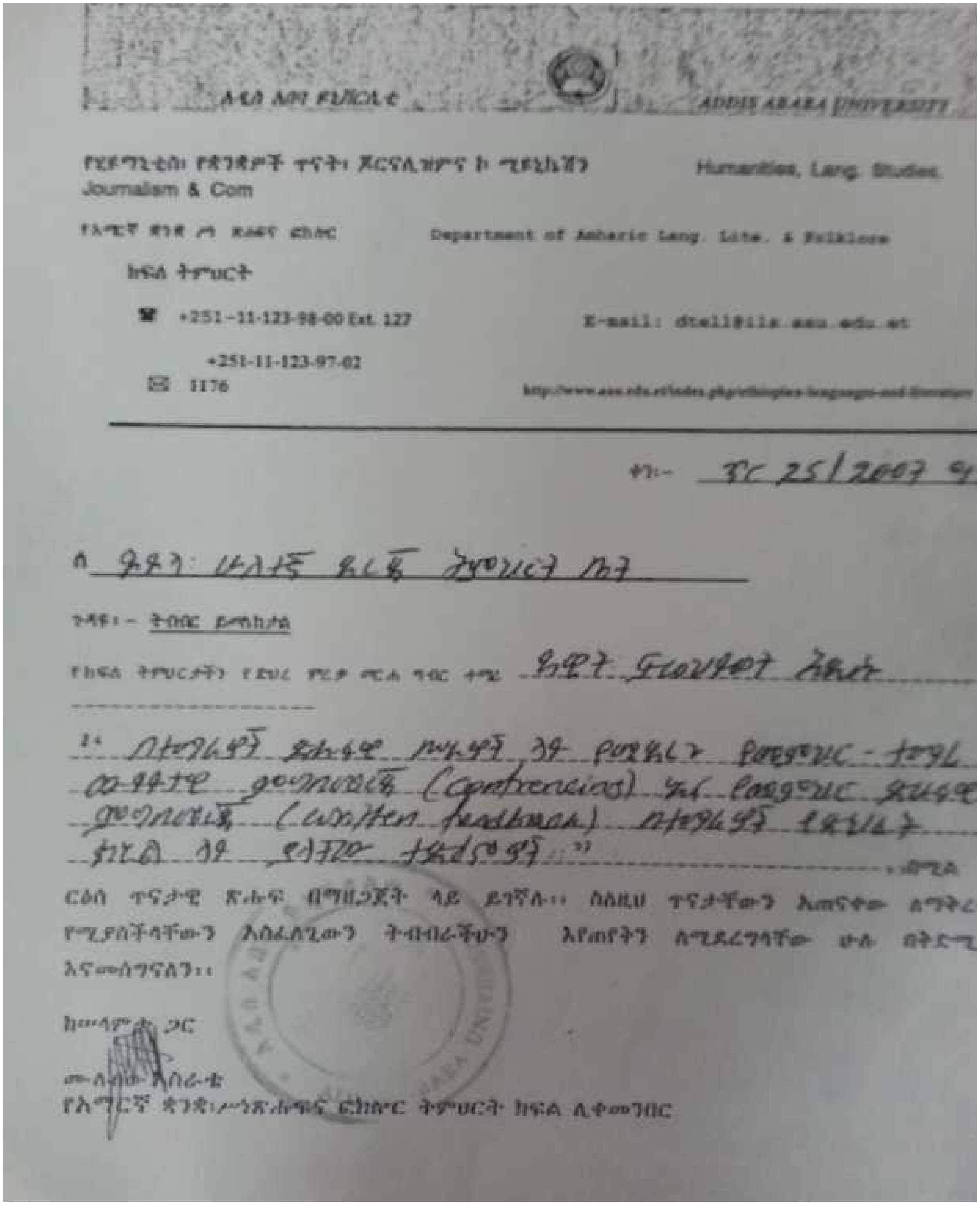
**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

ከላይ በሰንጠረዥ የቀረበው መረጃ እንደሚያመለክተው በድህረ ፈተና የተማሪዎች ጽሁፋዊ ስራዎች እርማት ወቅት የሁለቱ አራሚዎች የአስተራረም ተዛምዶነት ውጤት $r(43) = 0.976$ እንዲሁም $p < 0.001$ መሆኑን ነው፡፡ ይህ የተገኘው ውጤት የሚያስገነዝበንም፣ በአራሚዎቹ መካከል ጉልህ የሆነ የአስተራረም ተዛምዶነት መኖሩን ነው፡፡ በአጠቃላይም ሁለቱ አራሚዎች በድህረ ፈታና ወቅት፣ የቁጥጥር ቡድን ተማሪዎችን ጽሁፋዊ ስራዎች እርማት ሲያደርጉ የነበራቸው የስምምነት ደረጃ እጅግ ከፍተኛ እንደነበር ከተገኘው አሀዛዊ መረጃ ለመገንዘብ ይቻላል፡፡

አባሪ ዣ

የትብብር ደብዳቤዎች

ዣ/1ኛ / በአዲስ አበባ ዩኒቨርሲቲ ከአማርኛ ትምህርት ክፍል ለትምህርት ቤቶች የተጻፈ የትብብር ደብዳቤ



አዲስ አበባ ዩኒቨርሲቲ — ADDIS ABABA UNIVERSITY

የሂዩማኒቲስ፣ የቋንቋዎች ጥናት፣ ጆርናሊዝምና ኮሚዩኒኬሽን — Humanities, Lang. Studies, Journalism & Com

የአማርኛ ቋንቋ ሥነ ጽሑፍና ፎክሎር — Department of Amharic Lang. Lite. & Folklore

ክፍል ትምህርት

+251-11-123-98-00 Ext. 127 — E-mail: dtell@ils.aau.edu.et

+251-11-123-97-02

1176

ቀን፡- ጥር 25/2007 ዓ.[illegible]

ለ [illegible] ሁለተኛ ደረጃ ትምህርት ቤት

ጉዳዩ፡- ትብብር ስለመጠየቅ

የክፍል ትምህርታችን የድህረ ምረቃ ሦስተኛ ዓመት ተማሪ [illegible]

“[illegible] (conferencing) [illegible] (written feedback) [illegible]” ...በሚል

ርዕስ ጥናታዊ ጽሑፍ በማዘጋጀት ላይ ይገኛሉ፡፡ ስለዚህ ጥናታቸውን አጠናቀው ለማቅረብ የሚያስችላቸውን አስፈላጊውን ትብብራችሁን እየጠየቅን ለሚደረግላቸው ሁሉ በቅድሚያ እናመሰግናለን፡፡

ከሠላምታ ጋር

ሙሉዓለም አስራቴ

የአማርኛ ቋንቋ፣ሥነጽሑፍና ፎክሎር ትምህርት ክፍል ሊቀመንበር

ዠ/2ኛ/ ዋናው ጥናት ከተከናወነበት ትምህርት ቤት (የዶዶላ ሁለተኛ ደረጃ ትምህርት ቤት) በአዲስ አበባ ዩኒቨርሲቲ ለአማርኛ ቋንቋ ትምህርት ክፍል የተጻፈ ደብዳቤ

የዶዶላ ሁለተኛ ደረጃ ትምህርት ቤት

ቁጥር፡- 4196/2/12

ቀን ፡- ሰኔ 25/ 2007 ዓ.ም

በአዲስ አበባ ዩኒቨርሲቲ

ለአማርኛ ቋንቋ፣ ሥነጽሁፍና ፎክሎር

ክፍለ ትምህርት

ጉዳዩ ፡- የጥናታዊ ስራ መረጃ ማሰባሰቢያ ጊዜ ቆይታን ይመለከታል።

አቶ ዳዊት ፍሬህይወት "በተማሪዎች ፅሁፋዊ ስራዎች ላይ የሚደረጉ የመምህር ተማሪ ውይይታዊ ምግበመረጃ (conferencing) እና የመምህር ጽሁፋዊ ምግበመረጃ (written feedback) በተማሪዎች የጽህፈት ክሂል እድገት ላይ ያላቸው ተፅእኖዎች" በሚል ርእስ በሶስተኛ ዲግሪ ደረጃ ለሚያከናውኑት ሙከራዊ ጥናት (experimental study) መረጃዎችን ለማሰባሰብ ይችሉ ዘንድ፣ ትምህርት ቤታችን ትብብር እንዲያደርግላቸው ከአዲስ አበባ ዩኒቨርሲቲ፣ የአማርኛ ቋንቋና ሥነጽሁፍ ትምህርት ክፍል በቀን 25/05/2007 በተጻፈልን የትብብር ደብዳቤ መሰረት አስፈላጊውን ትብብር፣ በከተማው ትምህርት ቢሮ፣ በትምህርትቤቱ አስተዳደር እንዲሁም በአማርኛ ቋንቋ ትምህርት ክፍል በኩል እንደተደረገላቸው እየገለጽን፣ በተመሳሳይ አቶ ዳዊት ፍሬህይወትም ሶስት መደበኛ የዘጠነኛ ክፍሎችን በመረከብ ከ27/05/2007 እስከ 25/10/2007 ድረስ በትምህርት ቤታችን ቆይታ በማድረግ፣ አማርኛ ቋንቋ የማስተማርና መረጃዎችን የማሰባሰብ ተግባራትን በትጋት ማከናወናቸውን እንገልጻለን።

ከሰላምታ ጋር

Hasan Obsa Tulsa

Dure Bu'ii Sad 2ffaa Dodolaa

Director

ግልባጭ፡-

- ለዶዶላ ከተማ ትምህርት ቢሮ
- ለአቶ ዳዊት ፍሬህይወት

ስልክ ቁጥር 02 26 66 03 66

የመልእክት ሳጥን ቁጥር 31