በክፍል ውስጥ ተራክቧዊ ዲስኩር ውስጥ የዲስኩር አመልካች 'እሺ' ሥርጭትና ተግባር ትንተና

በጌታቸው እንዳላማው (ዶ/ር)*[1]

አሕፅሮተጥናት

የዚህ ጥናት ዋና ዓላማ በተራክቦአዊ ዲስኩር ውስጥ የእሺን ሥርጭትና ተግባራት መተንተን ነው፡፡ ጥናቱም የተራክቦ ትንተናን ማሕቀፍ[2] መሠረት በማድረግ በክፍል ውስጥ ተራክቧዊ ዲስኩር ላይ የተካሄደ ነው፡፡ የጥናቱ መረጃም ለአንድ የተግባራዊ ሥነልሳንና የኢትዮጵያ ቋንቋዎችን ማስተማር የሦስተኛ ዲግሪ ማሟያ ጥናት በተቀረጸና ወደጽሑፍ የተቀየረ የክፍል ውስጥ ተራክቦ መረጃ የተወሰደ ነው፡፡ ለትንተና በጥቅም ላይ የዋለውም የምዝግብ መረጃው ሰባ አምስት ገጽ ሲሆን፣ ይህም የመረጃውን ሃያ አምስት በመቶ በላይ (26.22%) ሸፍኗል፡፡ በመረጃውም በአጠቃላይ ከ1171 ተራዎች (turns) በላይ ተጠቃለዋል፡፡ በዚህ መረጃ መሠረት በውሁዳሃዱ ውስጥ አምስት ዲስኩር አመልካቾች 335 ጊዜ ተደጋግመው ገብተዋል፤ ከነዚህ ዲስኩር አመልካቾች ውስጥም ተተኳሪው እሺ 120 (35.82%) ጊዜ ተደጋግሞ ገብቶ ተገኝቷል፡፡ በመረጃው መሠረት እሺ በውሁዳሃዱ ውስጥ ያለው ሥርጭት በአመዛኙ በዓረፍተንግግር/ በዓረፍተነገር መነሻ ላይ 88 ጊዜ (73.33%) ሲሆን፣ ከዚህ በተለየ በዓረፍተንግግር መካከልና መድረሻ ላይ ገብቶ የተገኘው 32 ጊዜ (26.67%) ሆኗል፡፡ በተራክቧዊው ዲስኩር ውስጥ ያሉት ተግባራትም መቀበል፣ መፍቀድ፣ መቀጠል፣ ማጠቃለል፣ መጋበዝ፣ ማተኮር እና ማስቆምና ማስቀጠል የሚሉት ሆነው ተገኝተዋል፡፡

ቍልፍ ቃላት/ሐረጋት፡- ዲስኩር፣ ውሁዳሃድ፣ ዲስኩር አመልካች፣ ግጥምጥምነት

---

[1] በአዲስ አበባ ዩኒቨርሲቲ፣ የአማርኛ ቋንቋ፣ ሥነጽሑፍና ፎክሎር ትምህርት ክፍል ረዳት ፕሮፌሰር

[2] በተለምዶ **ማዕቀፍ** የሚለውን ቃል ለመተካት የገባ ነው። ማዕቀፍ በኪዳነወልድ ክፍሌ፣ መጽሐፈ ሰዋስው ወግስ ወመዝገበ ቃላት ሀዲስ መሠረት እንቅፋት ማለት ነው። ስለዚህ የእንግሊዝኛውን Fraework በአማርኛ በትክክል አይፈታውም። ሊፈታው የሚችለው ማሕቀፍ (ከማቀፍ፣ ከመያዝ፣ ከመሰብሰብ... የተያያዘ ፍቺ አለው) የሚለው በመሆኑ እዚህ ጥናት ውስጥ በጥቅም ላይ ውሏል።

ምኅፃረ-ቃላት		
ዲአ	=	ዲስኩር አመልካች
ክውዲ	=	የክፍል ውስጥ ዲስኩር
ተ	=	ተማሪ
ተ1፣ ተ2	=	ተማሪ አንድ፣ ተማሪ ሁለት…
መ	=	መምህር
ተህ	=	ተማሪ በኅብረት

መግቢያ

ዲስኩር አመልካቾችን (ከዚህ በኋላ ዲአ) በሚመለከት በአጠቃላይ፣ በተለይም ደግሞ በዲአዎች ምድብ ውስጥ ስለሚገኙ የቋንቋ አካላት በተመራማሪዎች ዘንድ አንድ ወጥ ስምምነት ያለ አይመስልም፡፡ ምናልባትም የዚህም ዋና መንስዔ በነዚህ የቋንቋ አካላት ምድብ ውስጥ ተደጋግመው የሚጠቀሱት ዲአዎች በተለያየ ሁኔታ ከተለያዩ የቋንቋ አካላት ወይም ክፍሎች የተገኙ በመሆናቸው ወጥነት የማይታይባቸውና እንደቃላት ክፍሎች ወጥ አለመሆናቸው ሊሆን ይችላል፡፡ ለምሳሌ የሽፍሪን (1987)ን እና የፍሬዘር (1990፣1996…)ን ሥራዎች ወስደን ብንመለከት፣ የሽፍሪን (1987) ጥናት የተመሠረተው በዲስኩር ግጥምጥምነት ረገድ እነዚህ ዲአዎች ያላቸውን ተግባር በመተንተን ላይ ነው፡፡ የፍሬዘር (1990) ሥራ ደግሞ በእነዚህ አካላት የአንድምታ (ፕራግማቲክ) ተግባር ላይ የተመሠረተና በዲስኩር ውስጥ በቀደመውና በተከታዩ የዲስኩር ክፋይ መካከል ያላቸውን ተግባር ወዘተ. የሚተነትን ነው፡፡

የዚህ ጥናት ዋና ጉዳይ የሆኑት ዲአዎች በሚመለከት በውጪ ቋንቋዎች በርካታ ጥናቶች ተደርገዋል፡፡ መጠናታቸውም ከፍተኛ ሥነትምህርታዊ ጠቀሜታ ስላለው ቋንቋውን እንደአፍ መፍቻና በተለይም እንደሁለተኛ ቋንቋ ለማስተማር ያለው አስተዋጽዖ ከፍተኛ ነው፡፡ ይሁንእንጂ፣ በሀገራችን ዲአዎችን ብቻ ሳይሆን፣ ሌሎች ዲስኩር ነክ ትንተናዎችን ጨምሮ እጅግ በጣም ውሱን የሆኑ ጥናቶች ከመደረጋቸው ውጪ ሌሎች የሉም፡፡ ከተደረጉ ጥናቶችም ለአብነት የሚጠቀሱ ሥራዎች የጋሰር 1985፣ የብሌዚ 1988፣ የግርማና ሜየር 2008፣ የጌታቸው 1987 እና 2007 ናቸው፡፡ በተለይ በአማርኛ ቋንቋ በዲአዎች ላይ የተሠሩ ሥራዎች ደግሞ የጌታቸው 1987 እና 2007 ብቻ ናቸው፡፡ ይህም ገና ብዙ መሠራት እንዳለበት አመላካች ነው፡፡ ይህ ጥናትም ይህን ክፍተት ለመሙላት የበኩሉን አስተዋጽዖ የሚያደርግ እንደሆነ ይታመናል፡፡

ሊ[3] (2017) እንደጠቆሙት የእንግሊዝኛው ዲአ ‘ok/ay’ (ኦሺ) በትምርታዊ ዲስኩር ውስጥ ተገቢ ትኩረት ተሰጥቶት ወይም በዝርዝር አልተጠናም፡፡ በተመሳሳይም ከላይ ቀደም ሲል ለመጠቆም እንደተሞከረው በአማርኛም ሆነ በሌሎች የኢትዮጵያ ቋንቋዎች በአጠቃላይ በዲአዎች ላይ በተለይም ደግሞ

[3] ሊ (Lee) የተመራማሪው ስም ነው፡፡

በዲአ 'እሺ' ረገድ የተሠሩ ጥናቶች ስለመኖራቸው የዚህ ጥናት አጥኚ ያገኘው መረጃ የለም፡፡ ስለዚህ እነዚህ አካላት በዝርዝር ያለመጠናታቸው ጉዳይ ይህ ጥናት እንዲካሄድ አንዱና የመጀመሪያው መነሻ ምክንያት ነው፡፡ ሌላው ምክንያት ለጥናቱ በመረጃ ምንጭነት በተወሰደው ውሁዳሃድ ውስጥ ይህ ዲአ 'እሺ' ከሌሎች ዲአዎች በበለጠ ለተለያዩ ተግባራት በብዙ ቦታ በመግባት በጥቅም ላይ ውሎ መገኘቱ ነው፡፡

ዓላማ

የዚህ ጥናት ዋና ዓላማ በተራክቦአዊው ዲስኩር ውስጥ የ**እሺ** ሥርጭትና ተግባራት ምን ምን እንደሆኑ መተንተን ነው፡፡ ዝርዝር ዓላማዎቹም **እሺ**

- በውሁዳሃዱ ውስጥ ያለውን ሥርጭት መለየት፣
- ውሁዳሃዳዊ ተግባራቱን መተንተን ናቸው፡፡

ትውረታዊ ክለሳ

ዲስኩር አመልካቾች (ዲአዎች)፤ ዲአዎች ከሥነልሳን አንጻር ሲታዩ በአብዛኛው ቃላትና ሐረጋት ይሁኑ እንጂ፣ በአንጻራዊ መልኩ የሚገኙበት ቦታና የሚፈጽሙት ተግባር ከሥነመዋቅር ነፃ የሆኑና የዓረፍተነገር ፍቺ ለመቀየር የማይችሉ ወይም ምንም ፍቺ የሌላቸው የቋንቋ አካላት ናቸው፡፡ ይሁንእንጂ ዲአዎች በዲስኩር ውስጥ ወሳኝ የሆነ መስተጋብራዊ ሚና አላቸው፡፡ ከሚናዎቻቸውም ውስጥ የተራካቢዎችን ወይም በተናጋሪው (በላኪው)ና በአድማጩ (በተቀባዩ) መካከል ያለውን ግንኙነት ማመልከት ዋነኛው ነው፡፡

ሀልከር (1991፣78-79) (በትርሃርታኒ እና በዳማንት (2014፣ 763) እንደተጠቀሰው) እንደገለጹት ዲአዎች የዓረፍተንግግሩን[4] ዕውነታዊ-ሁነት (Truth condition) አይቀይሩም፤ ለታለመው ይዘት (propositional content) መልዕክት አንዳችም ይዘት አይጨምሩም፤ ከንግግሩ ሁኔታ ጋር ብቻ እንጂ፣ ከሚነገረው ሁኔታ ጋር የተገናኙ አይደሉም፤ ስሜታዊና ገላጭ (አብራሪ)(Emotive expressive) ተግባራት እንጂ፣ አንዳችም አመራማሪ፣ ፍካሬያዊ ወይም አእምሮታዊ (Cognitive) ተግባራት የላቸውም (ትሪሃረንቲ እና ዳማያንቲ 2014)፡፡ በመሆኑም ዲአዎች የተለያዩ ተግባራትን ስለሚፈጽሙ የእነሱ አጠቃቀም ሁኔታ ዲስኩርን በሰፊው እንዲዳሰስ አድርጎታል ማለት ይቻላል፡፡

ዲአዎች ክፍላቸው ወይም የመገኛ ምንጫቸው አንድ ወጥ ከሆነ የቋንቋ ወይም የቃላትና/ወይም ሐረጋት ክፍል አይደለም፡፡ ይሁንና ዲአዎች አንድ ወጥ

[4]ይህ ቃል ያገለገለው utterance ለሚለው የእንግሊዝኛ ቃል አቻ ሆኖ ነው፡፡

ከሆነ የቃላት ወይም የሐረጋት ክፍል መገኛ የላቸውም ማለት ከየትኛውም የቋንቋ ክፍል ወይም አካላት የተገኙ አይደሉም ማለት አይደለም፡፡ ስለዚህ በአመዛኙ በብዙ ቋንቋዎች እንደታየው በውጪ ቋንቋዎች በተለይ በእንግሊዝኛ ቋንቋ የዲአዎች ወደዲስኩራዊ ተግባር እያደጉ የመጡት ከመስተፃምራን (መፃ)፣ ከቃላጋኗዊ (ስሜታዊ) ቃላትና ከተውሳከግሳውያን ወዘተ. ነው (ሳርዳ እና ሌሎች 2014፤ ዛሬል 2013፤ ሽፍሪን 2001፤ ፍሬዘር 1999)፡፡ ይህ የሚያመለክተው ከላይ ለመጠቆም እንደተሞከረው ዲአዎች ከአንድ የተወሰነ ክፍል ብቻ የተገኙ ወይም ተለይተው የታወቁና አንድ የተወሰነ የቋንቋ ክፍል (ለምሳሌ እንደ ቃል፣ እንደሐረግ..) ያላቸው አይደሉም ማለት ነው፡፡

ጠቅለል ባለ አገላለጽ ዲአዎች በንግግርም ሆነ በጽሑፍ ዲስኩር ውስጥ በሚገኙ ዓረፍተንግግሮች ወይም ዓረፍተነገሮች መካከል ወይም በዓረፍተነገር ውስጥ ወይም በንግግር መነሻ ወይም መድረሻ ለተለያዩ ተግባራት ሊገቡ የሚችሉ የቋንቋ አካላት ናቸው፡፡ እንዲሁም ዲአዎች በዓርፍተንግግሮች ወይም በዓረፍተነገሮች የተገለጸው/ የሚገለጸው (እንዲገለጽ የታሰበው) ቀጥተኛ ፍቺ (Propositional meaning) አካል ያልሆኑ ግን ደግሞ በዲስኩሩ ውስጥ ባሉ አካላት መካከል ያለውን ወይም ያሉትን ርስበርሳዊ ዝምድናዎች የሚያመለክቱ ናቸው (ፋንግ 2003፤ ፋንግና ካርተር 2007፤ ኑናን 1993፤ ሽፍሪን 1987)፡፡

የጋራ ባሕሪያቸው፤ ከላይ ለማየት እንደተሞከረው ዲአዎች አንድ የተወሰነ ክፍል የላቸውም፡፡ የጋራ መለያዎቻቸውም እንደሚከተለው ጠቅለል ብለው ሊቀርቡ ይችላሉ፡፡ ከተለያዩ የቋንቋ ክፍሎች የተገኙ ናቸው[5]፡፡ በገቡበት ዐውድ ከሌሎች የውሁዳሃዱ አካሎች ጋር ይናበባሉ ወይም ይነጠላሉ፡፡ የድምፅ ቅላፄያቸው ከሌሎቹ የዲስኩሩ አካላት ይለያል፡፡ አንድ ዓረፍተንግግር ወይም ዓረፍተነገር በገባበት ዐውድ ከቀደመውና ከተከተለው ዓረፍተንግግር/ ዓረፍተነገር ጋር በተከታትሎ ምክንያት የፈጠረውን ዝምድና ይጠቁማሉ፡፡ በፍቺ ረገድም አብዛኛውን ጊዜ (አላቸው ከተባለ እንኳ እጅግ በጣም ውሱን ነው) ለታሰበው ፍቺ ምንም አስተዋጽኦ የላቸውም፤ ስለዚህ በሰዋስው ቀሬ (ቢገቡም ባይገቡም የውሁዳሃዱን ዋና መልዕክት የማያዛቡ) ናቸው (ፋንግ 2003፤ ፋንግና ካርተር 2007፤ ኑናን 1993፤ ሽፍሪን 1987)፡፡

---

[5]እዚህ ላይ ልብ መባል ያለበት ጉዳይ ዲኦዎች ከተለያዩ የቋንቋው ክፍሎች በሂደት የሚገኙ መሆናቸው፣ በሰዋስው ለምሳሌ ስሞች የቋንቋውን ሥርዓት በመከተል ከሌላ የቃል ክፍሎች ሊገኙ ከመቻላቸው ጋር እንዳይሳከር ጥንቃቄ ይፈልጋል፡፡ ምክንያቱም አንድ ቅጽል የሆነ ቃል፣ ለምሳሌ ደግ፣ በመድረሻው በኩል -ነት የተሰኘው የምሥረታ ምዕላድ ሲጨመርበት ደግነት ይሆናል፤ ይሁንና ደግ ቅጥያው ከታከለበት በኋላ ቅጽልነቱን ይተዋል፤ በስምነቱም በአገልግሎት ላይ ይውላል፡፡ የዲአዎች ግን ከዚህ ይለያል፡፡ ምክንያቱም ዲአዎች እንደስሞች፣ እንደቅጽሎች ወዘተ. በቅጥያ ምዕላዶች ወይም በሌላ ሰዋስዋዊ ሥርዓቶች ከሌሎች የቃል ክፍሎች ወደስምነትና ወደቅጽልነት እንደሚለወጡበት ዓይነት መንገድ በመከተል የተለወጡ ወይም የተመሠርቱ አይደሉም፡፡ በአገልግሎት ላይ ካሉ ከተለያዩ የቋንቋ አካላት (መዋቅርን ጨምሮ) በታሪካዊ ሂደት የሚገኙ በመሆናቸው፣ አንድ ወጥ በሆነ ሥርዓት ወደዲአነት አያድጉም፡፡ በሂደት ግን የተለያዩ ደረጃዎን በማለፍና ከመደበኛ ቦታቸው ወይም ደረጃቸው ወጥተው ለዲስኩራዊ አግልግሎት ይውላሉ፡፡

የክፍል ውስጥ ዲስኩር (ክው-ዲ)፤ የትምህርት ባለሙያዎች መማርን የተሳካ ለማድረግ ከሚጠቀሙባቸው ነገሮች አንዱና ዋነኛው የክፍል ውስጥ ዲስኩር ነው፡፡ በክፍል ውስጥ ዲስኩር ውስጥ የተለያዩ ግብረንግግር ሁነቶች (speech act) (ለምሳሌ መምህር-ቀደም ትምህርት፣ የቡድን ውይይት …) የተለያዩ ተግባራት ይፈጸማሉ፡፡ ክው-ዲ ከሌላው ዲስኩር የተለየ ቅደምተከተላዊ ባህርያትንና ተማሪው እንዴትና ምን እንደሚማር ፍንጭ የሚሰጡ ባሕርያትን የያዘ ዲስኩር (ኦንግ 2019) በመሆኑ ለመማር ማስተማሩም ሆነ ለምርምር ሥራ ተገቢነት አለው፡፡

የክፍል ውስጥ ዲስኩርን በተለያዩ ዘዴዎች የማጥናት ዋና ሰበብበ ክፍል ውስጥ ስለሚካሄደው የመማር-ማስተማር ሂደትና መስተጋብር የሚያሳይና ማንኛውንም ሥነትምህ ርታዊ ውሳኔ ለማሳረፍ ጠቀሜታ ያለው ዲስኩር መሆኑ ነው፡፡ የክው-ዲ ጥናት/ ትንተና የዳበረውም በአመዛኙ ከመምህር-ተማሪ ተራክቦ ትንተናና ከመሳሰሉት ትምህርታዊ ትንተናዎች ነው፡፡ ከዚህ በተጨማሪ እንዲህ ዓይነቱ ዲስኩር በክፍል ውስጥ ነባራዊ ሁኔታ ውስጥ በመምህርና በተማሪ ተራክቦ የተመሠረተ በመሆኑ ለዲአዎች ጥናት የበለጠ አመቺ ነው፡፡ይህ የሆነውም ሊ (2017) ስችሊፍ (2005)ን ጠቅሰው እንደገለጹት የክው-ዲ ተፈጥሯዊ በሆነ ዐውድ ውስጥ የሚነገርን ቋንቋ በተሟላ መንገድ ለመተንተን የተመቸ ዐውድ ስለሚፈጥር ነው፡፡

Ok (ay) (እሺ)፤ ብዙ ጊዜ እንደሚገለጸው ተራካቢዎች ሀሳባቸውን ለሌላው ለመግለጽ ሲፈልጉ ወይም የተናገሩት ሀሳብ በሌላው ዘንድ ተገቢ የሆነ ግንዛቤ (መረዳት) መኖሩን ወይም አለመኖሩን ሲረዱ፣ ለቋንቋው ዐውድ ንግግራቸውን ተስማሚ በሆነ መልክ ሲያዋቅሩ ይስተዋላሉ፡፡ በተጨማሪ በንግግር መካከልም አንዳች ክፍተት ሲኖር፣ ከአካላዊ እንቅስቃሴ ወይም ከአካላዊ ቋንቋ ውጪ ይህን ክፍተት የሚያሟሉና በተቀባዩ ዘንድ ሀሳቡን በግልጽ ለመረዳት የሚያግዙ ወዘተ. የቋንቋ አካላት መጠቀም የተለመደ ነው፡፡ እነዚህ የቋንቋ አካላት ናቸው ዲስኩር አመልካች ተብለው የሚታወቁት፡፡ የእነዚህ አካላት በዲስኩር ውሰጥ መገኘት ራሱን ዲስኩሩን ውጤታማ ሊያደርጉ ከመቻላቸውም በላይ፣ ዲስኩሩ ያለምንም ችግር እንዲቀጥል ያደርጋሉ፡፡

ብሮድሪክ (2004፡2) በአንደኛ ደረጃ ትምህርትቤት ተማሪዎች ላይ ባካሄዱት ጥናት እሺ ከተግባራቱ አኳያ በአራት ምድብ ሊከፈል እንደሚችል ይገልጻሉ፡፡ እነሱም አንደኛ የዲስኩር (የተራ) መቋጫ አመልካች (Framing marker) ፣ ሁለተኛ ጥያቄ አስተኔ የመረዳት ማረጋገጫ አመልካች (tag-positioned comprehension check)፣ ሦስተኛ አረጋጋጭ ፈቃጅ አመልካች (affirmative releasing marker) እና አሉታ ፈቃጅ አመልካች (negative releasing marker) ናቸው፡፡

የዲስኩር መቋጫ አመልካች የሚለው ለተራካቢው (ለአድማጩ) የቀደመው ርዕሰጉዳይ እንደተጠናቀቀና አዲስ ርዕሰጉዳይ ሊቀጥል እንደሆነ የሚያሣይ

አመልካች ነው፡፡ ጥያቄ አስተኔ የመረዳት ማረጋጫ አመልካች ደግሞ ዲአው በዓረፍተነገሩ መጨረሻ ላይ ትዕምርተጥያቄ በሚገባበት ቦታ በመገኘት ተናጋሪው የአድማጩን የመረዳት ሁኔታ ለመከታታል ወይም ለመረዳት የሚጠቀምበት አመልካች ነው፡፡

አረጋጋጭ ፈቃጅ አመልካችም የሚያሳየው የቀደመውን ዓረፍተንግግር ሀሳብ ማረጋገጥንና በዚያውም ለሌላኛው ተራካቢ/ተናጋሪ ሀሳቡን እንዲቀጥል መፍቀድን ነው፡፡ የመጨረሻው ደግሞ የአሉታፈቃጅ አመልካች የተባለው ተናጋሪው በቀደመው ዓረፍተንግግር ደስተኛ አለመሆኑን ወይም አለመርካቱን የሚያሳይና ለሌላኛው ተራካቢ/ተናጋሪ ሀሳቡን እንዲቀጥል መፍቀድን የሚያመለክት ነው (ብሮድሪክ 2004)፡፡

ሊ (2017፡45) በተለያዩ ዐውዶች የተሠሩ የተለያዩ ጥናቶች ውጤቶችን መሠረት በማድረግ ስለእሺ ተግባራት የሚከተሉትን አጠቃልለው አቅርበዋል፤ እነሱም የማጽደቅ አመልካች (Approval marker)፣ የመቀበል የማረጋገጥ አመልካች (Acceptance affirmation marker)፣ የሁነተመረጃ ሽግግር (State-of-information transition) አመልካች ናቸው፡፡ በተመሳሳይ ሁኔታ ጥናት ያደረጉትን የፋጋን (2012)ንም ጥናት በመጥቀስ እሺ እንደግብረመልስ መሣሪያ እንደሚያገለግልና በዚህም አዎንታዊና አሉታዊ ግብረመልስ አመልካች በመሆን በጥቅም ላይ እንደሚውል ገልጸዋል፡፡

ከዚህ በተጨማሪም በሁለተኛ ቋንቋ ዐውድ እንግሊዝኛን እንደውጪ ቋንቋ በሚያስተምሩ ኮሪያውያን መምህራን ላይ በተደረገ ጥናት፣ ዲስኩር አመልካቹ Ok(ay) (እሺ) ተግባረብዙ በሆነ መንገድ በጥቅም ላይ እንደሚውልና በተግባርም ትኩረት ማግኛ አመልካች እና የመቀበልና የማረጋገጥ ግብረመልስ አመልካችና የሽግግር ማነቃቂያ አመልካች ሆኖ ያገለግላል (ሊ 2017)፡፡

የጥናቱ ዘዴ

የመረጃ ምንጭ፤ የዚህ ጥናት መረጃ ምንጭ ለአንድ የተግባራዊ ሥነልሳንና የኢትዮጵያ ቋንቋዎችን ማስተማር የሦስተኛ ዲግሪ ማሟያ በተመረጡ ሁለተኛ ደረጃ ትምህርትቤቶች በዘጠነኛ ክፍል ላይ ለተካሄደ የክፍል ውስጥ ተራክቦ ትንተና[6] የተጠናቀረ ምዝግብ የመረጃ ስብስብ ነው፡፡ የአሁኑ ጥናት ዓላማና ትኩረት ከዲግሪ ማሟያ ጥናቱ ዓላማና ትኩረት ጋር አንድ ወይም ተመሳሳይ

[6]ከበደ ይመር፡፡ 2009፡፡ የመማሪያ ክፍል የድርር ዲስኩር መንስዔ፣ ብልሃትና መፍትሔ ትንተና፤ በደብረብርሃን ከተማ በሚገኙ ሁለተኛ ደረጃ ትምህርትቤቶች ናሙናነት፡፡ ለተግባራዊ ሥለልሳንና የኢትዮጵያ ቋንቋዎችን ማስተማር የፒኤች ዲ ዲግሪ ማሟያ የቀረበ ጥናት፡፡ (ያልታተመ)

ባለመሆኑ፣ መረጃውን ለመጠቀም ይቻል ዘንድ በቅድሚያ ከጥናቱ ባለቤት ፈቃድ ተጠይቆ ስምምነት በመገኘቱ በመረጃ ምንጭነት አገለግሏል፡፡

ለአሁኑም ጥናት እንደመረጃ ምንጭ ያገለገለውም የዲግሪ ማሟያው ጥናት ዝርዝር የክፍል ውስጥ የመምህር-ተማሪ ተራክቦ መረጃ (የጥናቱ አባሪ) ነው፡፡ ይህም የክፍል ውስጥ ዲስኩር በመቅረጸድምፅ የተሰበሰበና ሥርዓቱን ጠብቆ ወደጽሑፍ የተቀየረ በመሆኑ ለአሁኑ ጥናት ተገቢ ሆኖ በመገኘቱ በጥቅም ላይ ውሏል፡፡ በመረጃነት በጥቅም ላይ የዋለውም ከዲግሪ ማሟያው ጥናቱ አባሪ ሰባ አምስት ገጽ ይህም የአባሪ መረጃውን አንድ አራተኛ (26.22%) (ከ25 በመቶ ትንሽ ከፍ ይላል፤ ለመክፈል ስላላመቸ ያጋጠመ ክስተት ነው) በመውሰድ ሲሆን፣ ከ1171 በላይ ተራዎችም (turns) በትንተናው ተካትተዋል፡፡

የአሠራር ቅደምተከተሉም በቅድሚያ በመረጃነት የምንጨን ሙሉ መረጃ ከግምት ውስጥ በማስገባት አንድ አራተኛውን ለመውሰድ ተወሰነ፡፡ ከዚያም በተወሰደው የክውዲው ምዝግብ መረጃ ውስጥ ያሉትን ዲአዎች ተለጠዩ፡፡ እያንዳንዳቸው ዲአዎችም በውሁዳሃዱ ውስጥ ምን ያህል ጊዜ ተደጋግመው በጥቅም ላይ እንደዋሉ ቆጠራ ተካሄደ፡፡ በዚህም መሠረት ለትንተናው በቂ ስለማይሆኑ ከአሥር ጊዜ በታች የገቡት ዲአዎች እንዲቀሩ ተደርገው፣ 335 ጊዜ ተደጋግመው የገቡ ከአሥር ጊዜ በላይ ድግግሞሽ ያላቸው አምስት ዲአዎች ተለዩ፡፡ መቶኛቸውም ተሰልቶ ታወቀ፡፡ (ዝርዝራቸው ሠንጠረዥ አንድ ቀርቧል) ከዚያም የዚህ ጥናት ትኩረት የሆነው እሺ ከላይ ቀደም ሲል በተገለጹት ምክንያቶች ተመርጦ ትንተናው ተካሂዷል፡፡

የትንተና ዘዴ፤ ይህ ጥናት በክፍል ውስጥ ተራክቧዊ ዲስኩር ላይ ተመሥርቶ የተካሄደ ስለሆነ፣ የተራክቦ ትንተናን (conversational Analysis) ማሕቀፍ መሠረት በማድረግ ተተኳሪ ዲአውን ይተነትናል፡፡ ለዚህም በተራክቧዊ ትንተና እንደአንድ አሀድ የሚወሰደውና የሚተነተነው በተራ መውሰድ ውስጥ አንዱ ተናጋሪ የሚያፈለቀው ዓረፍተንግግር (ድምፅ፣ ቃላት፣ ሐረጋ...) ነው፡፡ በመሆኑም ይህንኑ መሠረት በማድረግ የእሺ ተግባራትና ሥርጭት ተተንትነዋል፡፡ አስፈላጊ በሆነበት ቦታ ሁሉም ሥርጭትን ለማመልከት መቶኛን ተጠቅሟል፡፡

የጥናቱ መረጃና ውጤት ትንተና

ለጥናቱ በተወሰደው ውሁዳሃድ ውስጥ የተገኙ ዲአዎች፤ በመረጃው ውስጥ በጥቅም ላይ ውለው የተገኙ ዲአዎች ጠቅላላ አምስት ሲሆኑ የሥርጭታቸው መጠንም በሚከተለው ሠንጠረዥ 1 ተጠቃልሎ ቀርቧል፤

ሠንጠረዥ፣ *በውሁዳሃዱ ውስጥ የተገኙ ዲአዎችና የድግግሞሽ መጠናቸው*

እሺ	**አዎ**	**ስለዚህ**	**ደግሞ**	**ግን**	**ድምር**
120	93	56	35	31	335
35.82	**27.76**	**16.72**	**10.45**	**9.25**	**100%**

ከላይ ለመግለጽ እንደተሞከረው እነዚህ ዲአዎች በአጠቃላይ 335 ጊዜ ተደጋግመው ገብተው ተገኝተዋል፡፡ የእያንዳንዳቸውንም ተናጠላዊ ድግሞሽ ከቀረበው ሠንጠረዥ አንድ መረዳት ይቻላል፡፡ የዚህም ጥናት ተተኳሪ የሆነው ዲአ ***እሺ*** ከሌሎቹ ዲአዎች የበለጠ ድግግሞሽ (120፣ 35.82%) እንዳለው ከሠንጠረዡ መረዳት ይቻላል፡፡ ሌሎቹ ግን በዚህ ጥናት አልተተነተኑም፡፡

ተተኳሪው ዲአ እሺ ሥርጭት፤ የዚህ ጥናት ትኩረት የሆነው ዲአ ***እሺ*** በውሁዳሃዱ ውስጥ ያለው ሥርጭት ወይም በመረጃው መሠረት ገብቶ የተገኘው በአመዛኙ በዓረፍተንግግር / በዓረፍተነገር መነሻ ላይ (88 ጊዜ 73.33%) ነው፡፡ ምሳሌ፡-

አስረጂ 1
07 መ. **እሺ**! በጣም ጥሩ ነው!
61 መ፡ **እሺ** ተረትን ይዘናል፡፡
አስረጂ 4.
01 መ. **እሺ**! በሠንጠረዡ ውስጥ ቃላት አሉ፡፡ በምዕላድ ይተነተናሉ።
ጥገኛ ምዕላዶች ካሉ፣ ጥገኛ ምዕላዶች የቁጥር፣ የመደብ፣ የፆታ
እያላችሁ ለዩ፤ አይደል የሚለው?

ከላይ የቀረቡት ምሳሌዎች እንደሚያሳዩት እሺ በአመዛኙ ገብቶ የተገኘው በዓረፍተንግግር/ በዓረፍተነገር መነሻ ላይ ነው፡፡ ይህም የተራው ወይም የንግግሩ መነሻ ሆኖ ገብቷል ማለት ነው፡፡ በምሳሌዎቹ ዓይነት በተመሳሳይ ሁኔታ በተራው ወይም በንግግሩ መነሻ ገብተው የተገኙ ከላይ እንደተጠቆመው ከፍተኛውን ቁጠር ይዘው ተገኝተዋል፡፡

በዓረፍተንግግር መካከልና መድረሻ ላይ ደግሞ (32 ጊዜ 26.67%) ብቻ ነው፡፡ ለምሳሌ የሚከተሉትን እንመልከት፡፡

በዓረፍተንግግር መካከል ገብቶ የተገኘባቸው አስረጂዎች

03 መ፡ ...የሥነቃል ምንነት፣ የሥነቃል ምንነት ((በጥቁር ሰሌዳው ላይ
እየጻፉት ተናገሩ)) እሺ! ተጨማሪ ስለ ሥነቃል ምንነት የተነገረ?
37 መ፡ ስለዚህ መጀመሪያውኑ ተጠንቀቅ ብሎ ይመክራል፤ያስተምራል ነው፡፡
እሺ ሌላ ^ ሌላ ምሳሌ ^ እሺ! ((የመናገር ተራውን እየሰጡ))
338 መ፡ ስንቀጥል የተነሣንበት አምድ ላይ ነው፡፡ አይደል? ይኸ ስም ላይ
ነበርን፡፡ ልጆች ቃል ነው፡፡ ስም ነው ብለናል፡፡ ይህን ወደ ልጅና ወደ -ኦች ከፈልነው፤ አይደል? እሺ! አሁን ልጅ ምንድን ነው? -ኦች ምንድን ነው? ሄን የሚነግረን? እሺ! እኸ! ንገሪን፡፡

ከቀረቡት አስረጂዎች መረዳት እንደሚቻለው እሺ በተናጋሪው ንግግር መካከል ላይ ከሚያብራሩ ከጥያቄያዊ ዓረፍተነገሮች ቀጥሎ ገብቷል፡፡ በሌላም በኩል በዓረፍተንግግር መካካል መግባቱ አንድ ነገር ሆኖ፣ ከገባባቸው ቦታዎች አንጻር ደግሞ በዝርዝር ከተመለከትነው በዓረፍተነገር መነሻ ላይ መግባቱ ሌላ እውነት ነው፡፡ በአጠቃላይ ግን በተናጋረው የንግግር መነሻ ላይ አለመግባቱ ርግጥ ነው፡፡

በዓረፍተንግግር መድረሻ ላይ ገብቶ የታየባቸው ቦታዎች፤

69 መ፡ /ቂመኛ/ እሚል ቃል መሠረትን ነው፡፡
አሁን እዚህ ጋ እንምጣ፤ የሁለተኛውን የሚሠራልኝ ^ እህም እሺ!
74 መ፡ የተለየ መልስ ያለው አለ? የተለየ መልስ ^ እሺ!
352 መ፡ ይኸ ነው፡፡ ግልጽ ያልሆነ ካለ ጠይቁና ከዚያ ወደ መልመጃዎቹ
እንሄዳለን፡፡ እሺ!

ከነዚህም ምሳሌዎች መረዳት የሚቻለው እሺ ገብቶ የተገኘው በየዓረፍተንግግሩ መድረሻ ወይም መጨረሻ ላይ ነው፡፡ በአጠቃላይ በዓረፍተንግግር መካከልና መድረሻ ገብቶ የተገኘባቸው ዐውዶች በመነሻ ላይ ገብቶ ከተገኘባቸው በቁጥር ያንሳሉ፡፡

በአጠቃላይ እንዲህ ዓይነቱ አገባብና ሥርጭት ከእንግሊዝኛ ቋንቋ (በውጪም ሆነ በሁለተኛ ቋንቋነቱ በጥቅም ላይ ውሎ ከተገኘው ጋር (የ ሊ (2017)ን፣ የትሪሃርታኒ እና ዳማያንቲ (2014) ን ሥራዎች ይመለከቷል) ተመሳሳይ ነው ማለት ይቻላል፡፡ የዚህ ዓይነቱ ግንኙነት መነሻው አጋጣሚ ወይስ ሌላ የሚለው ወደፊት ተጨማሪ ምርምር የሚሻ ጉዳይ ነው፡፡

የእሺ ተግባራት ትንተና

ሀ. መፍቀድ፤ *ይህ ንዑስ ክፍል ደግሞ በመምህር ተማሪ ተራክቦ ውስጥ መምህሩ ለተማሪዎች እንዲናገሩ የሚፈቅዱበትን ሁኔታ ለማሳየት ይሞክራል፡፡ መፍቀድ የተሰኘውም ዲስኩራዊ ተግባር ከክውዲ ባሕሪ አንጻር ሲታይ፣ መምህር ለተማሪዎች እንዲናገሩ ዕድል መስጠታቸውን የሚያሳይ ነው፡፡ በዚህም ተማሪዎቹን እንዲናገሩ ወይም ሀሳባቸውን እንዲያቀርቡ የሚያደርግና ቀጥሎ የሚል ፍቺ ያለው አጠቃቀም ነው፡፡ በሌላም ዐውድ ውስጥ በሚከሰት ዲስኩር መፍቀድ አንደኛው ተራካቢ ለሌላኛው ተራካቢ ሃሳቡን እንዲገልጽ ወይም እንዲያቀርብ መፍቀድን የሚያመለክት ነው፡፡ ይህ ተግባር ከላይ ቀደም ሲል በተጠቀሱት ጥናቶች ውስጥ በቀጥታ አልተመለከተም፡፡ ምናልባት ተጨማሪ ክለሳ የሚጠይቅ ይመስላል፡፡ ምክንያቱም እንዲህ ዓይነቱ ሁኔታ በዚህ በአሁኑ ጥናት መረጃ መሠረት መምህር በክፍል ውስጥ በተነሳው ወይም በቀረበው ወይም በቀደመው ዓረፍተንግግር ላይ ተመሥርተው የተማሪዎችን አቋም ወይም አስተያየት ወይም ምላሽ ለማግኘት በሚያደ ርጉት ጥረት ውስጥ የተከሰተ ተደጋጋሚ ተግባር ነው፡፡ ለማንኛውም በተወሰኑ ዝርዝር አስረጂዎች እንመልከተው፤*

አስረጂ 1.

10 *መ፡* ዛሬ የሥነቃል ዘውጎችን ነው የምናየው፡፡ ((በጥቁር ሰሌዳው ላይ እየጻፉ))

ባለፈውካየነውና አሁን ከቀረበው ማብራሪያ ግልጽ ያልሆነለት ካለ?

መጀመሪያ በሦስቱ ላይ ግልጽ ያልሆነ ካለ ጠይቁ፡፡ የሥነቃል ምንነት፣ ባህርያትና ተግባራት

\+

ተ፡ ((እጇን አወጣች))

11 *መ፡* **እሺ!** ((እጇን ወዳወጣችው ተማሪ በጣታቸው እያመለከቱ))

12 *ተ፡* *ሥነቃል ከስሕተታችን ይመልሰናል ብለናል፡፡ እንዴት ነው*

አስረጂ 2.

276 *ተህ፡* አልታወቀም፡፡

277 *መ፡* አልታወቀም፡፡ "ብርጭው" ካልን ግን እኔና እናንተ ያን ብርጭቆ እኾ^

278 *ተህ፡* እናውቃለን፡፡

279 *መ፡* እናውቃለን፡፡ ስለዚህ እምር ያላችሁ እሱን ነው፡፡ እሱን ነው፡፡

++

እሺ! ሌላ ^ እህም

280 ተ6፡ ባለቤት አመልካች

አስረጂ 3.

51 መ፡ እስኪ አስራ አምስት ቁጥር!
በመነገር በመተረክ የሚቀርብ የሥነቃል ዘርፍ? ((በጥያቄ ቅላፄ))
አስራ አምስት ቁጥር አለ የለም?
52 ተህ፡ ++
53 መ፡ እሺ! አስራ ስድስት!
54 ተህ፡ ++
55 መ፡ እሺ እጅ አውጡና ሞክሩ!
እሺ! እህም ((የመናገር ተራውን እየሰጡ))
56 ተ1፡ ጥያቄው ^

በአስረጂ 1 በተራ 10 ላይ በተገለጸው የክፍል ውስጥ ሂደት ተራ 11 ላይ የገባው *ኧሺ* የሚያሳየው መምህሩ ለተማሪዋ (በቅንፍ ውጥ ያለው መግለጫ ተማሪዋ ሴት መሆኗን ይጠቁማል) እንድትናገር መፍቀዳቸውን የሚያሳይ ነው፡፡ በተግባርም በተከታዩ ተራ ተማሪዋ መቀጠሏ የዚህ ማረጋገጫ ነው፡፡ በመሆኑም ይህ የዲአው *ኧሺ* አገባብ መምህሩ ተማሪው እንዲናገር መፍቀዳቸውን ለማመልከት የገባ ነው፡፡

በአስረጂ 2 ላይም ከተራ 276 እስከ 279 ድረስ የተደረገውን ምልልስ መሠረት በማድረግ በተራ 279 መጨረሻ ላይ *ኧሺን* ተጠቅመው የገለጹት በተራ 280 ላይ ተናጋሪ ለሆነው/ቿው ተማሪ እድሉን ለመስጠት ነው፡፡ ከዲአው ቀጥሎ የገባው ሌላ… የሚለውም አገላለጽ አዲስ ሀሳብ እንዲቀርብ ለመጋበዝ የቀረበ ሳይሆን፣ ቀጣዩ/ዩዋ ተናጋሪ በተሰጠው/ጣት ዕድል መሠረት ቀድሞ ከቀረበው ሌላ እንዲያቀርብ/ታቀርብ የሚያስገድድ መሆኑን ለማመልከት ነው፡፡ በርግጥ የማበረታታት ስሜትም ውስጡ በተደራቢነት የያዘ ይመስላል፡፡ ያም ሆነ ይህ ግን በዚህ አስረጂ ውስጥ የዲአው ተግባር የመምህሩን መፈቀድ የሚያሳይ ነው፡፡ በሌላም በኩል ተማሪ 6 በ*ኧሺ* በተገለጸው መሠረትና ይህንኑም በመረዳት መናገር መቀጠሉ/ሏ የዲአው ተግባር መፍደቅን የሚያመለክት ለመሆኑ ማረጋገጫ ነው፡፡

በአስረጂ 3 በተመሳሳይ ከተራ 51 እስከ55 የቀረበውን ምልልስ መሠረት በማድረግ በተራ 55 ላይ በጥቅም ላይ በዋለው ሁለተኛው *ኧሺ* የተገለጸው ተናጋሪው እንዲናግር መፈቀዱን ነው፡፡ ምክንያቱም መምህሩ ለተማሪው/ዋ የመናገር ዕድሉን መስጠታቸውንና በዚህም መፍቀዳቸውን ያሳያል፡፡ ከዲአው ቀጥሎ በቅንፍ ውስጥ ካለውም የክውዲው አካል መረዳት የሚቻለው ይህንኑ ነው›፡፡ በአጠቃላይ የመፍቀድ ተግባር አንደኛው ተናጋሪ ለሌኛው ተናጋሪ ሀሳቡን እንዲያቀርብ/ታቀርብ ፈቃድ መስጠትን የሚያሳይ ተግባር እንደሆነ ከቀረቡት አስረጂዎች መረዳት ይቻላል፡፡

ለ. መቀበል፤ በዚህ ንኡስ ክፍል መምህር በክፍል ውስጥ እሺን ለመቀበል ተግባር እንዴት እንደተጠቀሙበት እናያለን፡፡ **መቀበል** የሚለው ተግባር በመሠረቱ አንደኛው ተራካቢ (በዚህ ጥናት መረጃ መሠረት ተማሪ) ያቀረበውን ሀሳብ፣ ማብራሪያ ወዘተ. በሁለተኛው ተራካቢ (አድማጭ) በዚህ መረጃ መሠረት በአመዛኙ ተማሪዎች የሚያቀርቡትን ሀሳብ መምህርቷ[7] መቀበላቸውን የሚያሳይ ተግባር ነው፡፡ ብዙም አይሁን እንጂ፣ ዲአው እሺ ተማሪዎችም በመምህር የቀረበውን ሀሳብ መቀበላቸውን ሲያመለክት ታይቷል፡፡ ቀጥለን በምሳሌ እንመልከት፡፡

አስረጂ 1.

06 ተ1፡ ሥነቃል የተለያዩ ባህርያት አሉት፡፡ ከነዚህ መካከል አንዱ-ተለዋጭነት

ነው፡፡ ተለዋጭነት የምንለው ከትውልድ ወደትውልድ እንደመተላለፉ እ-ኧ-ኧ ሊያጋጥሙ የሚችሉ ወይም ደግሞ በሁለት ምክንያት ሊሆን ይችላል፡፡ አንደኛው ታውቆ ወይም ደሞ ሆን ተብሎ ነው፡፡ ሁለተኛው ደግሞ ሳይታሰብበት የሚፈጸምበት ተለዋዋጭነት ነው፡፡

ሌላው ዓውዳዊነት የምንለው ነው፡፡ ዓውዳዊነት ማለት ሥነቃል መቼ፣ እንዴት፣ ምናምን የሚቀርበብትን አጠቃላይ ሁኔታ የምናስተውልበት ሲሆን ሦስተኛው ደግሞ ክዋኔ ነው፡፡ ሥነቃል ደግሞ የሥነቃል የጀርባ አጥንት ተብሎ ሊነሣ የሚችል የሥነቃል አንዱ ባህሪ ነው፡፡ ክዋኔ፣ አንድ ሥነቃል ክዋኔ ከሌላው ወይም ደሞ ካለ ክዋኔ የሚቀርብ ከሆነ ፍዝ ነው፡፡ ወይም ደሞ ስሜት የማይሰጥ ነው ብለን ልናነሣው እንችላለን፡፡

ሌላው ተደራሲያን ናቸው፡፡ ተደራሲያን ማለት በሥነቃል ውስጥ እ-እ ያንን ሥነቃል እንደ አጃቤነት ወይም ደሞ እንደ አድማጭነት ሆነው ሥነቃሉን የሚከታተሉ ናቸው፡፡

07 መ፡ እሺ![8] በጣም ጥሩ ነው!

((መምህርቷ የሥነቃልን ባህርያት በጥቁር ሰሌዳው ላይ እየጻፉ ነው))

አስረጂ 2

---

[7]በዚህ ጥናት መረጃ መሠረት መምህር / መምህሩ እና ተማሪ/ተማሪው የሚሉተ ቃላት ፆታ ባልተለየበት ወይም ተለይቶ ባልታወቀበት ቦታ ሁሉ በጥቅም ላይ ውለዋል፡፡ ይሁንና በአንዳንድ አጋጣሚ ፆታ ተለይቶ ሲጠቆም ወይም ፆታ ተለይቶ የሚታወቅበት ፍንጭ ሲኖር መምርት/ቷ እና ተማሪዋ የሚሉት ቃላት እንዳስፈላጊነቱ በዚህ ጥናት ሥራ ላይ ውለዋል፡፡

[8]በመረጃው ውስጥ የተተነተነው እሺ ጉልህ ሆኖ ከሌላው ተለይቶ ተጽፏል፡፡ ጉልህ ሆነው ያልተመለከቱት ሌሎቹ ለተወሰነው ቦታ በመረጃነት አላገለገሉም ማለት ነው፡፡

58 ተ1፡ ተረት
59 መ፡ ተረት
እሺ ^ ((ሌላ ተጨማሪ ሐሳብ በመሻት))
60 ተ2፡ እንቆቅልሽ
61 መ፡ **እሺ** ተረትን ይዘናል፡፡
እሺ ^
"ተረት ተረት ከዚያ እንዲህ ሆነ፤ ከዚያ እንዲህ ሆነ" ከዚያ ውስጥ
ምንአለ?

አስረጂ 3.

85 ተ3፡ እኔ የእነሱን ሐሳብ ትክክል አይደለም ነው የምለው፡፡ የጤንነትንሐሳብ፡፡
ምክንያቱም እዚህ ቅድም እንዳየነው፣ ቅርጻቸውን የሚቀይሩ ቅጥያዎችና ቅርጻቸውን የማይለውጡ ቅጥያዎች አሉ፡፡ እዚህ ጋ አሁን ሴትነት ይለናል፡፡ አሁን ከሴትነት ውስጥ ዋና ቃሉ "ሴት"ን አወጣን፡፡
86 መ፡ እህም
87 ተ3፡ -ነት ቅጥያ ነው ማለት ነው፡፡ ቀጥታ ያለውን ቅጥያ እናወጣለን እንጂ-
88 መ፡ እህም አዎ፡፡፡፡
89 ተ3፡ -እነት ብለን አናባቢውን ግዴታ ማውጣት አንችልም፡፡ ሁሉም ፊደል እኮ አናባቢ አለው፡፡
90 መ፡ አዎ፡፡
91 ተ3፡ ግዴታ ያንን አናባቢ ማውጣት አይጠበቅብንም፡፡ ቅርጹን እስካልቀየረ
ድረስ፡፡ ስለዚህ -ነት ነው እሚሆነው፡፡
92 መ፡ **እሺ!**
ለዚህ ተጨማሪ ምሳሌ ዕንይ፡፡ "ተማሪዎች" ቢል ማለት ነው፡፡

ከላይ የቀረቡትን አስረጂዎች በዝርዝር እንመልከታቸው፡፡ በመጀመሪያው አስረጂ (አስረጂ 1) የቀረበው ቅንጫቢ እንደሚያሳየው ተማሪ 1 ስለሥነቃል ባሕሪያትና ዓውዳዊነት ዘለግ ያለ መግለጫ ሰጥቶ ሲያጠናቅቅ በተራ 7 ተናጋሪ የሆኑት መምህር የቀረበውን የተማሪ 1ን ማብራሪያ መቀበላቸው የተገለጸው ወይም የተመለከተው በዲአው **እሺ** ነው፡፡ ይህንም ለማጠናከር *በጣም ጥሩ* በሚለው ማበረታቻ ተጠቅመው ይታያል፡፡
በአስረጂ 2 ከተራ 58 እስከ 60 ድረስ የተመለከተው የክውዲ የሚያሳየው በተማሪ 1 እና በመምህር እንዲሁም በተማሪ 2 እና በመምህር መካከል የተደረገውን ምልልስ ተከትሎ በ60ኛው ተራ ላይ መምህር በተማሪ 1

የቀረበውን ተረትን በምላሽነት መቀበላቸውን የገለጹት እሺ በተሰኘው ዲአ ነው፡፡ ቀጥለውም ይህንኑ በሚያረጋግጥ መልኩ ተረትን ይዘናል በማለት ማጠናከሪያ መስጠታቸው ግልጽ ነው፡፡

በአስረጂ 3 የቀረበውም በተመሳሳይ በመምህሩና በተማሪው መካከል በቀጠለ ምልልስ የቀረበውን ሁኔታ በማጤን በተራ 92 ላይ መምህሩ በተማሪ 3 የቀረበውን ሰዋስዋዊ ማብራሪያ መቀበላቸውን የገለጹት እንዲሁ በዲአው እሺ ነው፡፡

በአጠቃላይ በሦስቱም አስረጂዎች በቀረቡት የክውዲ ቅንጫቢዎች ውስጥ እንደታየው በዲአው እሺ የተገለጸው ወይም የተጠቆመው ተግባር የቀደመን ተናጋሪ (በምሳሌዎቹ ውስጥ ተማሪዎች)[9] ሀሳብ፣ አስተያየት ወይም መረጃ ተከታዩ ተናጋሪ (በምሳሌዎች እንደታየው መምህር) መቀበላቸውን ማመልከትና ወደቀጣይ ውይይት መሻገራቸውን ነው፡፡

ሐ. መቀጠል፤ በዚህ ንዑስ ክፍል እንደተመለከተው መቀጠል ወይም የመቀጠል ተግባር በተከታታይና ፍጥነት ባለው አካሄድ መሠረት ለቀረቡ ጥያቄዎች ምላሽ እንዲሰጥ ሲፈለግ የሚከሰት ዓይነት ተግባር ነው፡፡ በዚህም መሠረት የዲአው የመቀጠል ተግባር የሚያሳየው ሁለት ነገሮችን ይመስላል፡፡ አንደኛው የተጀመረው የመምህር ተማሪ ተራክቦ ፈጠን ባለሁኔታ እንዲቀጥል፣ ተራውም መፈቀዱን የሚያሳይነው፡፡ በተለይም በዚህ ጥናት መረጃ መሠረት በመምህር-ተማሪ ተራክቦው ውስጥ መምህሩ በተከታታይ ተራ ቁጥር ተሰጥቷቸው በቅደም ተከተል ለተጠየቁ ጥቄዎች የተማሪዎች ምላሽ በተከታታይ እንዲቀርብና ተራክቦው እንዲቀጥል ማድረግነው፡፡ በሌላ መልኩ ደግሞ ሲታይ ከላይ ከተገለጸው አኳያ ወደመፍቀድ ያዘነበለ የሚመስል አጋጣሚ ያለ ይመስላል፡፡ ይሁንና በመፍቀድ ላይ ብቻ የተመሠረተና ይህንኑ የሚያመለክት ሳይሆን፣ ከተገኙት መረጃዎች እንደታየው ዲስኩሩ ወይም ተራክቦው ቶሎ ቶሎ እንዲቀጥል የሚያደርግ ሆኖ ነው የሚታየው፡፡ የሚከተሉተን አስረጂዎች እንውሰድ፤

አስረጂ 1.

138 መ፡ ቶ ውስጥ ነው፡፡ ቶ ማለት ት እና ማን ነች?
139 ተህ፡ ኦ፣ ኦ

---

[9]ለዚህ ጥናቱ በመረጃ ምንጭነት በተወሰደው በሁሉም የክፍል ውስጥ ዲስኩር ውስጥ ከመቶ 99ኙን እጅና በላይ የያዘው የመምህሩን በተማሪዎች የቀረበን ሀሳብ መቀበል ወይም አለመቀበል ነው፡፡ በተጨማሪም ዲስኩሩ በአጠቃላይ ተማሪዎቹ ደግሞ በቀረበላቸው መድረክ መሠረት ሀሳብ አስተያየት አቅራቢ ብቻ ሆነው የቀረበቡበት ነው፡፡ ይህ ሁኔታም ወደፊት ቀጥለው በሚገለጹት የዚህ ጥናታዊ ጽሑፍ ክፍሎች ውስጥ በተመሳሳይ የቀጠለ ነው፡፡ በአጠቃላይ ወደጽሑፍ ከተቀየረው ዲስኩር ውስጥ ማለት እንደሚቻለው የክውዲዉ በአመዛኙ መምህር ብቻ ውይይቱን የሚመራበትና የመምህሩም ሚና ጉልቶ የታየበት ነው፡፡ ስለዚህ ይህ ጉዳይ ወደፊት ራሱን ችሎ ለብቻው የክውዲው ሁኔታ በጥናት መታየት እንዳለበት አጥኚው ያሳስባል፡፡

140 መ፡ ኦ ነች፡፡
++
እሺ! አራተኛው፣ አራተኛው ^ ((ለትንተና የቀረበው ቃል “ብልጠት”
ነው))
141 ተ5፡ /ብልጠት/

አስረጂ 2

188 ተ7፡ /ኦች/
189 መ፡ /ኦች/
የተለየ መልስ ያለው? የተለየ መልስ ^
190 ተህ፡ ++
191 መ፡ እሺ! ሰባተኛ፣ ሰባተኛ ^
192 ተ8፡ ጓደኛ

አስረጂ3.

208 ተህ፡ ኧ
209 መ፡ ኧ
ስለዚህ ጓድ አልን፡፡ ከዚያ -ኧኛ
++
210 መ፡ እሺ! ስምንተኛ ((ተተንታኙ ቃል “ልግመኛ” ነው))
211 ተ10፡ ነፃ ላይ ልግም
…

በአስረጂ 1፣ 2ና 3 የተጠቀሱን መረጃዎች ስንመለከት መምህሩ ተማሪዎቹን በተጣደፈ ሁኔታ እሺ የሚለውን ዲአ በማስቀደም አራተኛ…፣ ሰባተኛ… እና ስምንተኛ እያሉ ለጥያቄዎቹ የተማሪዎችን ምላሽ ሲቀበሉና ተራክቦው ሳይስተጓጎል እንዲቀጥል ሲያደርጉ ነው የሚታየው፡፡ ስለዚህ የዲአው (እሺ) ተግባር ተራክቦው ወይም ዲስኩሩ እንዲቀጥልና ለተጠየቁት ጥያቄዎች ምላሾች ቀጥሉ! ቀጥሉ! በሚል ስሜት ወይም መንፈስ እንዲቀርቡ ለማድረግ መሆኑ በግልጽ ይታያል፡፡

መ. ማጠቃለል፤ ማጠቃለል የሚለው የዲአው ተግባር የሚያሳየው ቀደም ብሎ የተገለጸን፣ የተብራራንና የቀረበን ይዘት ወይም ሀሳብ በመምህሩ ተጠቃልሎ መቅረብን ነው፡፡ በዚህ ሁኔታ መምህሩ ቀደም ብሎ የተሰጡትን (በቀደመ ክፍለጊዜ…) የትምህርት ይዘቶች፣ ወይም በዕለቱ ከተማሪዎች ጋር ሲነጋገሩና ሲወያዩበት የነበረውን ይዘት የሚከልሱበትና የሚቋጩበት ዋና ዋና ጉዳዮችን ጠቅለል አድርገው የሚያቀርቡበት ነው፡፡ ስለዚህ በእንዲህ ዓይነቱ ሁኔታ ማጠቃለያና ጭምቃሳብ ሲቀርብ በዓረፍተንግግሩ መነሻ እሺ ገብቶ ይታያል፡፡ ይሁንና እንዲህ ዓይነቱ ተግባር እስካሁን በተዳሰሱ ጥናቶች አልታየም፡፡

ሁኔታው የበለጠ ለተከታይ ምርምር የሚመራ ነው፡፡ ለማንኛውም በዚህ ጥናት መረጃ መሠረት ሁኔታውን በአስረጅ እንመልከተው፡፡

አስረጂ 1.

08 ተ2፡ ሌላው፣ የሥነቃል ተግባርን ዓይተናል፡፡ የመጀመሪያው የመማር ማስተማር
ተግባር ነው፡፡ እንደዚያሲባል ሥነቃል የእ-ኣ-ኣ ((በቀኝ እጁ የማጠንጠን እንቅስቃሴ እየከወነች)) አንድ ነገር ወደጥፋት ከሄድን በኋላ ከሥህተታችን እንዲንታረም የሚያደርገን ሲሆን ሌላው ደግሞ የመግታት ወይም የመቆጣጠር ተግባር ነው፡፡ ይህ ደግሞ አንድን ነገር እንዳናጠፋ ወይም የሆነ ነገር ከመሥራታችን በፊት ያንን ነገር እንድናደርግ የሚገታን ወይም የሚቆጣጠረን ነው ማለት ነው፡፡

09 መ፡ እሺ! የሥነቃል ተግበራት የተያያዙ ናቸው፡፡ የማስተማር ተግባር
የመግታት ወይም የመቆጣጠር ተግባር ((በጥቁር ሰሌዳው ላይ
እየጻፉ))
የሥነቃል ባህሪያትና ተግባራት ይህን ባለፈው ከምንባቡ ጋር
አያይዘን የተወሰነ ያየነው ነው፡፡ እስኪ ከዚህ ያልገባችሁ ካለ?
ምነነቱንም፣ ባህሪያቱንም፣ ተግባራቱም?

አስረጂ 2.

39 መ፡ ለምሳሌ ተረት የቤተሰቡን ምክር የማይቀበል ልጅ ምን እንደደረሰበት
እ? አያይዘን ስንነግራቸው፣ እንዲህ ተነገረ እንዲህ ባለማድረጉ ይህ
ችግር ደረሰበት ብለን ምን እንዲቀበሉ ነው የምንፈልገው? የቤተሰብን
ምክር እንዲቀበሉ፡፡

ሰለዚህ ሥነቃል ስንል ምሳሌያዊ አነጋገር ብቻአይደለም፡፡ ተረት ሊሆን ይችላል፤ ቃል ግጥም ሊሆን ይችላል፡፡ያንን ስሜት አዳምጠው እንዲህ ማድረግ የለብኝም ለካ! እንዲህካደረኩ እንዲህ ዓይነት ችግር በእኔ ላይ ይደርስብኛል ብለውይማራሉ፡፡ ከዚህ ሥህተት ራሳቸውን ምን ያደርጋሉ? ይቆጥባሉ፡፡ እሺ! እነዚህ እ-እ-እባለፈው ጊዜባለፈው ዓመት-እ-እ-እ ባለፈው ክፍለጊዜ የተማርናቸው ናቸው - በአብዛህኛው፡፡

አስረጂ 3.

80 ተ3፡ ያንድ- ላንድ እ-እ-እም ሐሳብ ያን ሐሳብ እ-እ-እም (?)
ተ5፡ ((የመናገር ተራውን ለማግኘት እጅ አወጣች))
81 መ፡ እሺ!
82 ተ5፡ ሐተታ ተፈጥሮ ማለት እስካሁን ድረስ እ-ኧ-ኧ በተፈጥሮ ውስጥ ምንድን
ነው፣ እ-ኧ-ኧ ያልተገኙ ነገርች በምርምር ያልተገኙ ነገሮች ማኅበረሰቡ እንዲህ ነው ብሎ የሚገልጻቸው ነገሮች፡፡ ባለፈው ጊዜም እንዳየነው፣ ምንድን ነው "ዶሮ ለምን አትሸናም?" እንደገና "ዶሮ ለምን ትጭራለች?" የመሳሰሉት እነዚህን ማኅበረሰቡ የራሳቸው የሆነ እንትን ይሠጣቸዋል- /ትርጉም ይሰጧቸዋል/፡፡ ነገር ግን-
83 መ፡ /መልስ ይሰጧቸዋል/፤ አዎ፡፡
84 ተ5፡ መልስ ይሰጧቸዋል፡፡ ግን በሳይንስ በተደገፈ ጥናት ላይ ያልተመሠረተነው፡፡
85 መ፡ እሺ! በማኅበረሰቡ ውስጥ በአዕምሮው ውስጥ ጥያቄ የሚያሥነሡ እነዚህ
መልሶች ናቸው ብለው በራሳቸው የሚሰጧቸው መልስ ስለተፈጥሮ ስለዚያ ነገር ተፈጥሮ ማተት ማለት ነው፡፡ "እንዲህ ነው በቅሎ የማትወልደው፣ በዚህ በዚህ ምክንያት ነው" ብለው ስላፈጣጠሯ ያጠቃሉ[10] እንጂ ያ ሳይንሳዊ መልስ አይደለም፡፡ የራሳቸው በአዕምሯቸው ያፈለቁትን፣ በሳይንስ ያላረጋገጡትን መልስ ይህ ሊሆን ይችላል ብለው ስለ ተፈጥሮ በቃል የሚሰጡት ወይም ሐተታ ነው፡፡
++
እሺ! ሌላ ^

አስረጂ 1 እንደሚያሳየው በተራ 8 ላይ ተማሪ 2 ያቀረበውን ማብራሪያ በዚያውም ቀደም ባሉት ተራዎች የነበሩትን ሀሳቦች አንድ ላይ አድርጎ በመቀበል መልክ በተራ 9 ላይ መምህሩ ሲያጠቃልሉ ይታያል፡፡ ስለዚህ የዲአው እሺ ተግባር ይህንኑ ማጠቃለያ ማስተዋወቅ ነው፡፡

አስረጂ 2ም እንደሚያሳየው ከተራ 39 በፊት ባሉት የተራክቦው ምልልሶች ስለተረት ሲነገር እንደነበር በመምህሩ የቀረበው ሀሳብ ያሳያል፡፡ ከዚያም በንግግራቸው መጨረሻ አካባቢ በእሺ የተጀመረው የተራክቦው ዓረፍተንግግር ከላይ የተብራራው ርዕሰጉዳይ ቀደም ባለው ጊዜ የተነሳና ይዘቶቹም የተማሯቸው መሆናቸውን ለማመልከት ጠቅለል ተደርጎ የቀረበ መሆኑን ያሳያል፡፡ በዚህኛው አስረጂ ከሌሎቹ ለየት ያለው ነገር ዲአው እሺ በመምህሩ

[10] /ጥ/ ጠብቆ ይነበባል፡፡

ንግግር መነሻ ላይ አለመመምጣቱና ማጠቃለያ ተደርጎ የቀረበውን ጭምቃሳብ አለማስተዋወቁ ነው፡፡ ይሁንእንጂ፣ በዚህ አገባቡም ቢሆን፣ የቀረበው ጭምቃሳብ መሆኑንና ይህን በቀደመ ጊዜ የተማሩት መሆኑን የሚጠቁመውን ዓረፍተንግግር ቀድሞ ገብቶ ነው ተግባሩን የሚፈጽመው፡፡ ስለዚህ አገባቡ ከእስካሁኖቹ አገባቡ በመጠኑ የተለየ መሆኑን መገንዘብ ለቀጣይ ጥናት ያነሳሳል፡፡

አስረጂ 3ም እንደሚያሳየው በተራ 81 ተማሪ 5 ተፈቅዶላት (የተማሪዋን ፆታ መለየት የተቻለው በተራ 80 ሥር በቅንፍ ከቀረበው ሀተታ ነው) ስለሐተታ ተፈጥሮ የምታው ቀውንና የተረዳችውን መሠረት በማድረግ ማብራሪያ ታቀርባለች፡፡ ይሁንእንጂ፣ “ነገርግን” ብላ የጀመረችውን ሃሳብ ሳትጨርስ “እንትን ይሰጧቸዋል/ ትርጉም ይሰጧቸዋል” ብላ ያቀረበችውን መነሻ በማድረግ ለ“እንትን” ምትክ ሊሆን የሚችል “መልስ ይሰጧቸዋል” ብለው፣ ያስተካክሉላታል፤ ያሟሉላታል፡፡ ከዚያም ተማሪዋ ቀጥላ የተሰጣትን ማስተካከያ በመጠቀም “ መልስ ይሰጧቸዋል፤ ግን በሣይንስ … ጥናት ላይ ያልተመሠረተ ነው” ብላ ታጠቃልላች፡፡

መምህሩም በተራ 85 ላይ ያቀረቡት ተማሪዋ ያቀረበችውን መሠረት አድርገው ማብራሪያ በማቅረብ ስለሐተታ ተፈጥሮ ያጠቃልላሉ፡፡ ይህን ማጠቃለያቸውን ሲጀምሩ ግን የጀመሩት በእሺ ነው፡፡ ከዚህ በመነሳት የዲአው የእሺ ተግባር በገባባት ዐውድ መሠረት የተራክቦው አካል በማጠቃለያነት የቀረበ መሆኑን ማመልከት ነው፡፡ በመምህሩ በማብራራት መልክ የቀረበውም ሀሳብ የሚያጠቃልለው ቀደም ሲል ሲገለጽ የነበረና ተማረዎችም ምላሽ ሲሰጡበት የነበረውን የትምህርት ይዘት ሲሆን፣ ለማጠቃለያነቱም ተጨማሪ ማስረጃው መምህር መጨረሻ ላይ ***እሺ ሌላ*** በማለት ወደሌላ ጉዳይ በመግባት የትምህርት ሂደት እንዲቀጥል ማድረጋቸው ነው፡፡

ሠ. መጋበዝ፤ በዚህ ንዑስ ክፍል የሚተኮረው ተናጋሪው አድማጩን በአንድ ጉዳይ ያለውን ሀሳብ እንዲሰጥ በመጋበዝ ላይ ነው፡፡ በዚህም መሠረት መጋበዝ በጥናቱ መረጃ መሠረት የዲአው ተግባር መምህሩ በተለያዩ ጉዳዮች ላይ ተማሪዎች እንዲናገሩ፣ እንዲሳተፉ ወይም ሀሳባቸውን እንዲሰጡ በማበረታታት መጋበዝ ነው፡፡ ይህም ተማሪዎቹን ለተፈለገው ጉዳይ ምላሽ ይሰጡ ዘንድ መጋበዛቸውን የሚያሳይ ነው፡፡ በመረጃውም መሠረት ዲአው እሺ በገባባቸው ዐውዶች ከዓረፍተንግግሩ ቀድሞ አንድ ጊዜ ወይም ከአንድ ጊዜ በላይ ተደጋግሞ በመግባት የተፈለገውን አግልግሎት ሲፈጽም ተስተውሏል፡፡ ይሁንና ይህ የመደጋገሙ ጉዳይ ለብቻው መጠናት ያለበት ጉዳይ ቢሆንም፣ ምናልባት አንድ ጊዜ ብቻ የመከሰቱ ነገር የሚፈለገውን ምላሽ ወይም ሀሳብ በአጥጋቢ ባለማምጣቱ ምክንያት ዲአው ተደጋግሞ በጥቅም ላይ እንደዋለ መገመት ይቻላል፡፡ ለማንኛውም ጉዳዩን በሚከተሉት አስረጂዎች እንመልከት፡፡

አስረጂ 1.

02 ተ፡ ሥነቃል ከትውልድ ወደትውልድ የሚተላለፍ ነው፡፡ ሥነቃል በምንልበት
ጊዜ ምንድን ነው? ከሥነጽሑፍ ጋር አንድ ሆኖ ነገር ግን አፋዊ ሥነጽሑፍ የምንለው ነው፡፡ ምክንያቱም አፋዊ ሥነጽሑፍ የምንልበት ከዱሮ ጀምሮ የነበሩትን ((በቀኝ እጁ የማጠንጠን እንቅስቃሴ እያከናወነች)) እ-ኸ-ኸ እነዚህ ነገሮች በጽሑፍ ሳናሰፍራቸው በቃል እየተላለፉ የመጡ ናቸው ማለት ነው፡፡

ስለዚህ ሥነቃል ምንድን ነው? … ያንድን ማኅበረሰብ ቋንቋ፣ ማንነት፣ ምንነት እና ያለውን አጠቃላይ ሁኔታ የሚያንጸባርቅልን ነው፡፡

ስለዚህ ሥነቃል የተለያዩ ክፍሎች አሉት፡፡ እንዲሁም የተለያዩ ነገሮችን እን-እንገለገልበታለን፡፡ ሥነቃል ለምሳሌ ለለቅሶ እንዲሁም ለፉከራ ለተለያዩ ለደስታና ለሃዘን የምንጠቀምበት ይሆናል፡፡ እንዲሁም ደግሞ ከዚህ በተጨማሪ ምንድን ነው? እያዝናናን ዕውቀት የምንጨብጥበት ይሆናል፡፡ ለምሳሌ አሁን እንቆቅልሽ በምንጠቀምበት ጊዜ ከሥነቃላዊ ክፍል ውስጥ አንዱ እንቆቅልሽ ነው፡፡

እና እንቆቅልሽን ብንወስድ ምንድን ነው እያመራመረ አእምሯችንን የበለጠ እንዲ- እንትን ((በቀኝ እጁ የማጠንጠን እንቅስቃሴ እያሳየች)) ዕውቀት እንድናገኝ የሚያደርግ ስለሆነ ሥነቃል የተለያዩ ጥቅሞች አሉት ማለት ነው፡፡ ስለዚህ እያመራመረ የሰው ልጆችን ወደ ተሻለ ነገር የሚያደርስ ሥነቃል ነው፡፡

03 መ፡ እሺ! የሥነቃል ምንነት፣ የሥነቃል ምንነት ((በጥቁር ሰሌዳው ላይ
እየጻፉት ተናገሩ))
እሺ! ተጨማሪ ስለ ሥነቃል ምንነት የተነገረ?

04 ተ፡ ተጨማሪ የሥነቃል ባህሪ

አስረጂ 2.

04 ተ፡ ተጨማሪ የሥነቃል ባህሪ

05 መ፡ እሺ! የሥነቃል ባህሪ
እሺ! ባህሪውን የሚነግረኝ?
((በርካታ ተማሪዎች የመናገር ዕድሉን ለማግኘት እጃቸውን አወጡ))

እሺ የሥነቃል ባህሪ ((በጥያቄ ቅላጼ))

06 ተ1፡ ሥነቃል የተለያዩ ባህርያት አሉት፡፡ ከነዚህ መካከል አንዱ ተለዋጭነት
ነው፡፡ ተለዋጭነት የምንለው ከትውልድ ወደትውልድ እንደመተላለፉ እ-ኧ-ኧ ሊያጋጥሙ የሚችሉ ወይም ደግሞ በሁለት ምክንያት ሊሆን ይችላል፡፡ አንደኛው ታውቆ ወይም ደሞ ሆን ተብሎ ነው፡፡ ሁለተኛው ደግሞ ሳይታሰብበት የሚፈጸምበት ተለዋዋጭነት ነው፡፡ …

አስረጂ 3.

35 መ፡ ችግር ውስጥእኧ^

36 ተሀ፡ ትገባለህ፡፡

37 መ፡ ስለዚህ መጀመሪያውኑ ተጠንቀቅ ብሎ ይመክራል፤ያስተምራል ነው፡፡

እሺ ሌላ ^ ሌላ ምሳሌ ^ እሺ! ((የመናገር ተራውን እየሰጡ))

38 ተ5፡ ከእሷ ጥያቄ ስነሣ አ-አሁን እንዳልሽው፣ ሥነቃል ኅብረተሰቡን ያስተምራል ወይም ከጥፋት ሊገታ ይችላል የሚባለው ነገር እ-ኧ-ኧ አሁን ለምሳሌ ሕፃናት ምንም የማያውቁት ሕፃናቶች ወዲያው ዝም ብለው ያገኙትን ነገር የመንካት ነገር ወይም ባህሪ አላቸው ወይም ይኼ ይጎዳኛል፤ ይኼ አይጎዳኝም ብለው የመለየት ነገር የላቸውም፡፡

በአስረጂ1 እንደተመለከተው መምህሩ በተራ 2 ላይ የተጠቀሰው/ቺው ተማሪ ያቀረበው/ቺው ዘለግ ያለ መረጃ (ቢያንስ ሁለት አንቀጾች›››) በቂ ነው ብለው ባለማመናቸው ወይም ባለማሰባቸው ይመስላል፣ በተራ 3 መምህሩ ስለሥነቃል ምንነት ተማሪዎችን ሲጠይቁ የሚታየው፡፡ በሁለት ዐውድ የገባው እሺም ተግባር ተማሪዎቹን በተመሳሳይ ምላሽ እንዲሰጡ መጋበዝን ማሳየት ወይም በማበረታታት መልክ የቀረበ ግብዣ መሆኑን መረዳት ይቻላል፡፡

አስረጂ 2 እንደሚያሳየውም በተራ 4 ላይ የተጠቀሰውን ተጨማሪ የሥነቃል ባሕርይ ተማሪዎች እንዲያቀርቡ መምህሩ ሲጋብዙና ሲያበረታቱ ይታያል፡፡ በዚህም እሺ ከጥያቄው ቀድሞ ገብቶ የተጠቀሰውን ግብዣ ያመለክታል፡፡ ይሁንና ይህን ተግባር የሚያሳየው/ዩት በቅንጫቢው ላይ በቀረበው መረጃ መሠረት በተራ 5 በቀረቡት ዓረፍተንግግሮች ውስጥ ገብተው የታዩት ብቻ ናቸው፡፡ በዚሁ ተራ መጨረሻ በገባው ዓረፍንግግር ላይ የገባው እሺ ግን ግብዣን ሳይሆን መፍቀድን የሚያሳይ ነው፡፡ ይህ ደግሞ በቦታው የተገለጸ ነገር ነው፡፡

አስረጂ 3ም በተመሳሳይ በተራ 37 ላይ መምህር አጭር ማብራሪያ ሰለርዕሰጉዳዩ ከጠቀሱ በኋላ በእሺ የጀመረ ሌላ ዓረፍተንግግር ገብቷል፡፡ በዚህ አገባቡ የመጀመሪያው ማለትም ቀድሞ የተነገረው ዲአ የሚያሳየው ተማሪዎችን ለምላሹ መጋበዛቸውን ነው፡፡ በርግጥ በዚህ ዐውድ መምህሩ በተከታታይ ሁለት ጊዜ ዲአውን የተጠቀሙ መሆናቸው ግልጽ ነው፡፡ ይሁንና

ከሁለተኛው እሺ ቀጥሎ በቅንፍ ውስጥ የቀረበው መግለጫ ወይም የሁነት መጠቁም ተራ የመፍቀድ ሁኔታን የሚያሳይ በመሆኑ የመምህሩ አካሄድ ከክውዲ እንደተረዳነው በመጀመሪያው የእሺ አገባብ መጋበዝን በሁለተኛው እሺ ደግሞ ተራ መፍቀድን ለማመለክት ዲአውን መጠቀማቸውን ነው፡፡

ረ. ማተኮር (ቀልብን ማሰባሰብ)፤ ሌላው የእሺ ተግባር ደግሞ ማተኮር (ትኩረት መሳብ) የሚል ነው፡፡ ሊ (2017) እንደጠቀሱት አንዱ የእሺ (Okay) ተግባር አዕምሮታዊ ተግባር ሲሆን፣ ይህም ተግባር ትኩረትን የመሳብ ወይም የማግኘት ወይም የመሰብሰብ ተግባር ነው፡፡ በዚህ ጥናትም መረጃና ውጤት መሠረት አንዱ ተግባር ይሄው ሆኖ ተገኝቷል፡፡ እናም ተናጋሪው (መምህሩ) የአድማጮችን (የተማሪ/ዎችን) ትኩረት ለማግኘት ወይም ቀደም ሲል ከአሉበት ስሜት ወይም ትኩረት ወጥተው ወደተናጋሪው ወይም ወደአዲሱ (ወደተፈለገው) ሀሳብ ትኩረታቸውን እንዲያደረጉ ለማድረግ በአገልግሎት ላይ ይውላል፡፡ ይህም መምህሩ ወደክፍል ገብተው ወይም ተማሪዎች አንዳች ተግባር ሲከውኑ ቆይተው፣ የክፍሉን ትኩረት ለማስቀየር ወይም ተማሪዎቹ ከነበሩበት ስሜት ወጥተው ወደሚቀጥለው ርዕሰነገር እንዲገቡ ለማድረግ መምህሩ የተጠቀሙበት ዲአ መሆኑ ያሳያል፡፡ በሚከተሉት አስረጂዎች በዝርዝር እንመልከተው፡፡

አስረጂ 1.

((መምህርቷ ሲገቡ ተማሪዎች ከመቀመጫቸው ተነሥተው ተቀበሉ፡፡ ሰላምታ ከተለዋወጡ በኋላ “ቁጭ በሉ” ስለተባሉ ተቀመጡ፡፡ ተማሪዎቹ መማሪያ መጽሐፋቸውንና ደብተራቸውን እያወጡ ነው፡፡ መምህርቷም ጥቁር ሰሌዳውን እያጸዱ ነው፡፡ ከዚያም ተማሪዎቹ የቤትሥራ መሥራት አለመሥራታቸውን በእየወንበራቸው እየሄዱ ደብተራቸውን ተመለከቱ))

01 መ፡ እሺ! ባለፈው ትምህርታችን ስለ ሥነቃል ጀምረን ነበር፡፡ እስቲ የተነጋገርንባቸውን የምታስታውሱትን፣ ስለ ሥነቃል ምን ምን ነገሮችን ነው ያነሣነው?

አስረጂ 2.

132 ተ4፡ -ኦች ከሚለው
133 ተሀ፡ እኸኸኸኸ- እኸኸኸኸም
134 መ፡ እሺ! “-ኦ”ን የት ውስጥ ነው ያገኘናት?
135 ተሀ፡ ቶ፣
136 መ፡ እ?
137 ተሀ፡ ቶ
138 መ፡ ቶ ውስጥ ነው፡፡ ቶ ማለት ት እና ማን ነች?
139 ተሀ፡ ኦ፣ ኦ

140 መ፡ ኦ ነች፡፡

አስረጂ 3.

((ሁሉን አቀፍ ውይይት))

455 መ፡ እሺ! እዚህ ጋ ምሳሌ ተስጥቷችኋል?
456 ተሀ፡ አዎ
457 መ፡ ትምህርት ቤታችን ይላል - ምሳሌው፡፡

በአስረጂ 1 እንደሚታየው መምህርቷ ወደክፍል እየገቡ በነበረበት ወቅት ተማሪዎች ከመቀመጫቸው ተነስተው ተቀብለዋቸዋል፡፡ ከዚያም በመዘዋወር የተማሪዎችን ደብተር ተመልክተዋል፡፡ እስከዚህ ድረስም የዕለቱ መደበኛ ተራክቧዊው የክውዲ አልተጀመረም፡፡ የልጆቹም ትኩረት የነበረው የቤትሥራ መሥራት አለመሥራታቸውን ማሳየት ላይ ነበር፡፡ አስረጂውም እንደሚያሳየው ተራ 1 የክውዲ መክፈቻ ላይ መሆናቸውን ሲሆን፣ መምህርቷ ወደዕለቱ ትምህርት ለመግባት ንግግራቸውን የጀመሩት እሺ በሚለው ዲአ ነው፡፡ ይህም የሚያመለክተው ልጆቹ ከነበሩበት ስሜት ወጥተው ወደመምህርታቸውና ወደዕለቱ ትምህርት ትኩረት እንዲያደርጉ ለማድረግ የተጠቀሙበት መሆኑን ነው፡፡ ስለዚህ የዲአው እሺ ተግባር የተማሪዎችን ትኩረት ወደዕለቱ ትምህርት ማምጣት ነው፡፡ በሌላ አገላለጽ የተማሪዎችን ትኩረት ለማግኘት መምህርቷ የተጠቀሙበት መሆኑን ነው፡፡

በአስረጂ 2ም የሚታየው የተማሪዎች ትኩረት ወደአዲሱ የትምህረፍት ይዘት መሳብና መምጣት ነው፡፡ ቀደም ብለው ስለ-ኦች እየተወያዩ እንደነበር ከተራ 132 መረዳት ይቻላል፡፡ በተራ 133 ግን ተማሪዎች በኅብረት ሆነው የጋራ ድምፅ አሰምተዋል፡፡ ይም በተማሪ 4 ምላሽ ላይ ያልተስማሙ መሆናቸውን ያመለክታል፡፡ ይሁንእንጂ፣ መምህርቷ ይህን ትተው ውይይቱ ወደአዲስ ይዘት -ኦ እንዲለወጥ ለማድረግ አስቀድመው እሺ የሚለውን ዲአ ተጠቅመዋል፡፡ የዚህ ዲአ ተግባርም እንግዲህ የልጆቹን ትኩረት ወደአዲሱ ይዘት ወይም ርዕሰጉዳይ እንዲቀየር ወይም እንዲመጣ ማድረግ ወይም ትኩረት ማግኛ መሆኑ ነው፡፡

በአስረጂ 3 ያለውም በተመሳሳይ ሁሉን አቀፍ ውይይት ይካሄድ እንደነበር በቅንፍ ከቀረበው መግለጫ መረዳት ይቻላል፡፡ ስለዚህ ተማሪዎች ከውይይት ስሜት ወይም ድባብ በማውጣት ወደተከታዩ የክፍል ውስጥ ሥራ ለማምጣት ትኩረታቸውንም ለማስቀየር መምህርቷ ዲአውን እሺ ተጠቅመዋል፡፡ ስለዚህ የዲአው ተግባር ይህንኑ ትኩረት ማግኛነትን ወይም የተማሪዎችን ትኩረት ማስለወጡን ያመለክታል፡፡

ሰ. ማስቆምና ማስቀጠል፤ በዚህ ንዑስ ክፍል ደግሞ የተመለከተው ሁለት ተግባራትን በአንድ ላይ መፈጸሙን ማሳየቱ ነው፡፡ እንዲህ ዓይነቱ ተግባር ከሊ (2017) ሥራ ልዕለማጠቀለል (ሜታዲስክርሲቭ) በሚል ከተጠቀሰው

ተግባር ጋር ተመሳሳይነት አለው፡፡ የሚያመሳስላቸው በእሳቸው የልዕለማ ጠቃለል ተግባር ሥር የሽግግር ማነቃቂያ ተብሎ የተጠቀመው ተግባር የሚያሳየው አድማጩ እየፈጸመ ካለው አንዳች ክንዋኔ በማስቆም ወደተከታዩ ጉዳይ ወይም ድርጊት እንዲሄድ ወይም እንዲቀጥል ማድረጉን ነው፡፡

በዚህ መሠረትም ማስቆምና ማስቀጠል የተሰኘው ተግባር ዲአው እሺ በገባበት ቦታ በተራክቦው ሂደት ውስጥ የቀደመን ተግባር፣ ክንውን፣ ውይይት ወዘተ. እንዲቆም ወይም እንዲቋረጥና በአዲስ ርዕሰጉዳይ ላይ ተራክቦው እንዲቀጥል ለማድረግ በጥቅም ላይ መዋሉን አመልካች ተግባር ነው፡፡
በጥናቱ መረጃ መሠረትም በአብዛኛው ሲከሰት የታየው መምህሩ የቀደመን ውይይት፣ የተራክቦ ርዕሰጉዳይ ወዘተ. አስቁመው፣ ተማሪዎች አዲስ በቀረበላቸው ርዕሰጉዳይ ላይ ተራክቦው እንዲቀጥል ሲያደርጉ ነው፡፡ ተደጋግሞም የተከሰተው መምህሩ የተማሪዎችን የቀደመ ትኩረት ለማስቆም ወይም ለመቀየርና ወደተሰጣቸው ወይም ወደሚሰጣቸው አዲስ ርዕሰነገር ለማስገባት በሚናገሩት ዓረፍተንግግር መነሻ ላይ ነው፡፡

አስረጂ 1.

107 መ፡ እሺ! ቃል ግጥም ላይ ግቡ፡፡
ቃል ግጥም እነማን እነማን ናቸው?
አሁን ደግሞ እዛው እዛው ((በቀኝ እጃቸው በአየር ላይ የክብ የክብምልክት
እያሳዩ ተማሪዎቹ ባሉበት ቡድን እንዲወያዩ አመለከቱ)) ቃል ግጥም እነዚህ እነዚህ አሉት እያለችሁ እዚያው ተወያዩ፡፡ ((ውይይቱ ተጀመረ፤ እየተካሄደ ነው))
108 መ፡ እሺ! አሁን ከየቡድኑ ትነግሩናላችሁ፡፡
ቃል ግጥም ^ እሺ? ((በጥያቄ ቅላጼ))
109 ተ1፡ ለምሳሌ እንቆቅልሽ

አስረጂ 2.

176 መ፡ ልብ ስም ነበር፡፡ -ኣም ስንጨምርበት ምን ሆነ?
177 ተሀ፡ ልባም
178 መ፡ ልባም ሆነ፡፡ ወደቅጽል ተቀየረ፡፡ ቀጣይ ውይይታችን ላይ የምናነሣው ይሆናል፡፡
++
179 መ፡ እሺ! ((ሌላውን ተተንታኝ ቃል "ልጆች" የሚለው ነው))
180 ተ7፡ ልጆች ^

አስረጂ 3.

((ሁሉን አቀፍ ውይይት))

455 መ፡ እሺ!እዚህ ጋ ምሳሌ ተሰጥቷችኋል?

456 ተሀ፡ አዎ

ከላይ ከቀረቡት አስረጂዎች መረዳት እንደሚቻለው እሺ በገባባቸው ቦታዎች (በአስረጂ 1 በ108ኛው ተራ፣ በአስረጂ 2 በ176ኛው ተራና በአስረጂ 3 በ455ኛው ተራ) ሁሉ በመምህር ንግግር መነሻ ላይ በመግባት ከእሱ በፊት በነበሩት የውሁዳሃዱ ክፍሎች የተጠቀሙት ክንውኖች እንዲቆሙና ተማሪዎቹ ወደቀጣዩና ወደሌላኛው ርዕሰጉዳይ ወይም ተግባር እንዲገቡ መደረጋቸውን የሚያሳይ ነው፡፡ ይህም ከላይ በዚህ ንኡስ ክፍል መንደርደሪያ ላይ እንደተጠቆመው እሺ ይህንኑ የማስቆምና የማስቀጠል ተግባር መፈጸሙን ያሳያል፡፡

ማብራሪያና ማጠቃለያ

የጥናቱ ውጤት እንደሚያሳየው የጥናቱ ተተኳሪ ዲአ-እሺ በተራክቦ ውስጥ በአመዛኙ በተራ መነሻ ማለትም በአብዛኛው በመምህር ንግግር መጀመሪያ ላይና በቀሪዎቹ ደግሞ በዓረፍተንግግር መካከልና መድረሻ ላይ ገብቶ ተገኝቷል። በገባባቸው ቦታዎች ውስጥ ያሉት ተግባራት በሠንጠረዥ 2 ተጠቃለው ቀርበዋል፡፡

ሠንጠረዥ 2፤ የተተኳሪው ዲአ ተግባራት ማጠቃለያ

በመረጃው መሠረት የዲአዉ የእሺ ተግባራት							ድምር
መቀበል	መፍቀድ	መቀጠል	ማጠቃለል	መጋበዝ	ማተኮር	ማስቆምና ማስቀጠል	
35	27	22	19	10	5	2	120
29.17 %	22.50%	18.33%	15.83%	8.33%	4.17%	1.67%	100 %

የዲአው ተግባራት እንደሥርጭት ቅድሞናቸው መቀበል፣ መፍቀድ፣ መቀጠል፣ ማጠቃለል፣ ትኩረት መሳብ እና መጋበዝ፣ ማስቆምና ማስቀጠል (ርዕሰጉዳይ ማስቀየር) ሆነዋል፡፡ የዚህ ዳሳሰዊ ጥናት ውጤትም ከላይ ሊ (2017) በጥናታቸው ካገኙት ውጤት፣ ማለትም ትኩረት ማግኛ፣ መቀብልንና ማረጋገጥን የሚጠቁም ግብረመልስ እና የሽግግር ማነቃቂያ ከሚሉት ጋር

እጅጉን ተመሳሳይ ሆኖ ተገኝቷል፡፡ ይህም ለቀጣይ ጥናት ጥሩ ፍንጭ ሰጪ ሆኖ ተወስዷል፡፡ በመሆኑም ወደፊት በስፋትና በጥልቀት የአማርኛውን እሺ ለማጥናት መነቃቃትን ይፈጥራል ተብሎ ታምኗል፡፡

ዋቢዎች

Bliese, Loren F. (1988). A Discourse Analysis of Amharic Narrative. In Taddese Beyene (ed.).
Proceeding of Eighth International Conference of Ethiopian Studies. pp 613-621. Addis Ababa: Institute of Ethiopian Studies, Addis Ababa University.

Broderic, Julie. (2004). The Functions of Okay in classroom Discourse v The Functions of Okay
in Task-Oriented Discourse.
WW1.cs.columbia.edu/~julia/papers/673nowotny2004.pdf.

Fraser, Bruce. (1990). An Approach to Discourse Markers. *Journal of* Pragmatics 14*, 383-395.*

Fraser, Bruce. (1996). Pragmatic Markers. *Pragmaics.6, 167-190.*

Fraser, Bruce.(1999). What are Discourse Markers? *Journal of* Pragmatics 31*,93-952*

Fraser, Bruce. (2009). An Account of Discourse Markers. *International Review of Pragmatics I*
2009, Pp293-320.

Fung, Loreta Po-yin. (2003). “The Use and Teaching of Discourse Markers in Hong Kong
Students’ Production and Teachers’ Perspectives.” University of Nottingham, PhD
Dissertation. www.aau.etd. Retrieved 23/10/2011.

Fung, Loreta and Carter, Ronald. (2007). “Discourse Markers and Spoken English Native and
Learner Use in Pedagogical Setting”. *Applied Linguistics: 28/3,* pp410-439.

Gasser, Michael. (1985)."Amharic –m and –ss : Morphology, Theme, and Assumed Knowledge." *Lingua*, 65/1&2, 51-106.

Girma, A. Demeke and Meyer, Ronny. (2008). “The enclitic *–mm* in Amharic: reassessment
of a multifunctional morpheme.” *Linguistics,* Vol. 46 No 3, pp 607-628.

Lee, Joang-Mi. (2017). The Multifunctional Use of a Discourse Marker Okay by Korean EFL
Teachers. *Foreign Language Educational Research, 21(41-65).*

Nunan, David. (1993). *Introducing Discourse Analysis.* London: Penguin English.

Ong, Justina. (2019). A case study of Classroom Discourse Analysis of Teachers’ Fronted
Reading Comprehension Lessons for Vocabulary Learning Opportunities. *RELC Journal, 50 (01).*

Pp118-135.
Sarda, L., Shirley, Carter-Thomas, Fagard, Benkjamin and Charolles, M. (2014). *Adverbials: from predicative to discourse function.* Paris: Presses Univesitaires de Louvain.

Schiffrin, D. (1987). *Discourse Markers.* Cambridge: CUP.

Schiffrin, Deborah. (2001). Discourse Markers: Language, Meaning and Context. In Schiffrin, D., Tannene, D. and Hamilton, Heidi E. (Eds.). 2001. *The Handbook of Discourse Analysis.* Oxford: Blackwell, pp54-75.

Trhartani, R.P. and Damayanti, D. (2014). The use of 'oh' and 'well' as Discourse Markers in conversation of Banaung State Poly Technique Students. *LEARN Journal*. Vol 7 No 1. Pp. 762-771.

Zarel, Fatemeh. (2013). Discourse Markers in English. *International Research Journal of Applied and Basic Sciences.* Vol,4 (1).Pp107-117.

ከበደ ይመር። 2009። *የመማሪያ ክፍል የድርድር ዲስኩር መንስዔ፣ ብልሃትና መፍትሔ ትንተና፤ በደብረብርሃን ከተማ በሚገኙ ሁለተኛ ደረጃ ትምህርትቤቶች ናሙናነት፡፡ ለተግባራዊ ሥለልሳንና የኢትዮጵያ ቋንቋዎችን ማስተማር የፒኤች ዲ ዲግሪ ማሟያ የቀረበ ጥናት፡፡* (ያልታተመ)

ጌታቸው እንዳላማው።(1987)። *በኮተቤ መምህራን ትምህርት ኮሌጅ የኢትዮጵያ ቋንቋዎችና ሥነጽሑፍ ተማሪዎች በተጻፉ ተራኪ ውሁዳሃዶች ውስጥ የዲስኩር አመልካቾች ሥርጭትና ተግባር ትንተና፡፡* አዲስ አበባ፤ አአዩ፡፡ ለኤም ኤ ዲግሪ ማሟያ የቀረበ፡፡ (ያልታተመ)

ጌታቸው እንዳላማው። (2007)። *የአማርኛ ጽሑፋዊ ዲስኩር አመልካቾች ሰዋስዋዊ ክፍልና ዲስኩራዊ ተግባር ትንተና፡፡* አዲስ አበባ፤ አአዩ፡፡ ለተግባራዊ ሥነልሳንና የኢትዮጵያ ቋንቋዎችን ማስተማር የዶክተሬት ዲግሪ ማሟያ የቀረበ ጥናት፡፡ (ያልታተመ)