

**MATUMIZI YA MBINU YA KIMUKTADHA KATIKA
UFUNDISHAJI WA MSAMIATI WA KISWAHILI
KATIKA SHULE ZA UPILI ZA WILAYA YA
KAKAMEGA**

NA

Achillah A. Rosemary

**TASNIFU HII IMEWASILISHWA KUTOSHELEZA
BAADHI YA MAHITAJI YA UZAMILI KATIKA
TAALUMA YA ELIMU YA KISWAHILI**

**IDARA YA ELIMU YA LUGHA NA FASIHI
CHUO KIKUU CHA SAYANSI NA TEKNOLOJIA CHA
MASINDE MULIRO**

APRILI, 2010

IKIRARI

Tasnifu hii ni kazi yangu asilia na haijawahi kuwasilishwa na kutahiniwa kwa ajili ya shahada ya Uzamili katika chuo kikuu kinginecho. Ni marufuku kuitolesha tasnifu nzima au sehemu yake bila kibali cha mwandishi na/au Chuo Kikuu cha Sayansi na Teknolojia cha Masinde Muliro.

Achillah A. Rosemary

EDK/G/05/05

Tarehe

Tasnifu hii imewasilishwa kwa minajili ya kutahiniwa kwa ridhaa yetu tukiwa wasimamizi walioteuliwa rasmi na Chuo Kikuu cha Sayansi na Teknolojia cha Masinde Muliro.

Prof. Egara Kabaji

Tarehe

Dr. Bob Mbori

Tarehe

Dr. Hannington Oriedo

Tarehe

TABARUKU

Emmanuel Juma, Victor Juma, Gloria Juma

SHUKRANI

Ninatoa shukrani zangu za dhati kwa Mola kwa kunineemesha kuanza na kuikamilisha kazi hii. Sina budi kuwashukuru wasimamizi wa kazi hii, Prof. Egara Kabaji, Dkt. Bob Mbori na Marehemu Dkt. Hannington Oriedo kwa kujitolea kwao kunielekeza. Ninamwia Profesa Inyani Simala aliyenifundisha somo la utafiti shukrani maalum: ushauri wake ulikuwa taa katika kiza kikuu. Usaidizi wa wahadhiri wangu Bi. Choge, Bi. Rukia Salim, na Prof. Ipara Odeo ulikuwa wenye thamani kuu. Siwezi kusahau juhudi za wahadhiri wengine hasa Bw. Okwako, Carolyne Omulando, Debora Amukowa na Dkt. Kobia. Ninawatolea shukrani wakuu wa shule pamoja na walimu wa shule nilikofanyia utafiti wangu kwa ushirikiano na michango yao kuhusu utafiti huu. Ninawaonea fahari wazamili wenzangu kwa ajili ya ushirikiano wao wakati wa kufanya kazi hii. Aidha, ninawashukuru wazazi wangu Mama Phoebe na marehemu Baba Esifwanga kwa ulezi mwema na kwa kujitolea kwao kunielimisha kufikia kiwango cha kujitegemea. Ninamshukuru dadangu Bellah kwa kuniauni kifedha nilipokaribia kukwama. Pongezi zangu za dhati zimwendee mume wangu Juma kwa himizo lake. Kwa wanangu wapenzi Emmanuel, Victor na Gloria: Ahsanteni kwa kuzionea fahari juhudi za mama yenu za kusoma. Mwisho na si akali, ninauenzi urafiki wa dhati wa Christine Akinyi, Brenda Barasa, Sara Owade, Pamela Barasa na Daniel Oyugi. Nawashukuru kwa kuniombea na kunitakia heri.

IKISIRI

Utafiti huu ulichunguza matumizi ya mbinu ya kimuktadha katika ufundishaji wa msamiati katika shule za Upili za Wilaya ya Kakamega. Utafiti ulifanywa baada ya mtafiti kubainisha kuwa kwa vile walimu wa Kiswahili hawakuwa na uzoefu wa kutumia mwelekeo wa usetaji pamoja na mbinu ya kimuktadha katika ufundishaji wa msamiati, basi mwelekeo huo ungezua changamoto ambazo zilistahili kuangaziwa. Utafiti kuhusu ufundishaji wa msamiati uliteuliwa kwa sababu msamiati hutawala mawasiliano yoyote yale. Malengo ya utafiti yalikuwa kubainisha aina, vidokezi, matini, na mazoezi ya kimuktadha yaliyotumiwa katika ufundishaji. Mbali na hayo, utafiti huu ulichunguza ufaafu na changamoto zilizojiri kutokana na matumizi ya mbinu ya kimuktadha. Utafiti uliongozwa na Nadharia ya Kiutambuzi inayohusishwa na Piaget (1972) na Bruner (1960, 1966). Nadharia hii hushughulikia michakato ya kuelewa dhana katika lugha na mbinu za kufanikisha uelewaji huo.

Utafiti elezi ulitumiwa ili kupata maelezo mapana, halisi na yaliyofafanuliwa. Shule 33 zilishirikishwa katika utafiti. Data zilikusanywa kwa kutumia uchunzaji, mahojiano na uchunguzi wa nyaraka. Data hizo ziliwasilishwa kwa kutumia maelezo, majedwali, vielelezo na viwango vya kiasilimia. Utafiti huu ulipata kuwa walimu hawakutumia mbinu ya kimuktadha kwa njia iliyofaa. Vilevile, walimu walitumia mbinu nyinginezo kufundishia msamiati, tofauti na mbinu ya kimuktadha iliyopendekezwa na KIE (2002). Kutokana na matokeo haya, utafiti huu ulipendekeza kuwa walimu waelekezwe na waunda mitalaa wanaohusika kuhusu matumizi yafaayo ya mbinu ya kimuktadha na vilevile wahimizwe kutumia mbinu pana katika ufundishaji wa msamiati. Utafiti huu ulikuwa muhimu kwa sababu mbali na kuwapa walimu uelewa mpana wa mbinu ya kimuktadha, ungetoa uelekezi ufaao kwa waunda mitalaa na vilevile waandishi wa vitabu vya kufundishia Kiswahili.

ABSTRACT

This study investigated the use of the contextual method in teaching Kiswahili vocabulary in secondary schools in Kakamega District. The study was carried out after the researcher noted that the integration approach of teaching Kiswahili vocabulary using the contextual method was still new to Kiswahili teachers and therefore posed challenges that needed to be addressed. The study on the teaching of vocabulary was considered important because vocabulary dominates every avenue of communication. The objectives of this study aimed at finding out the types of contexts, contextual hints, contextual texts and contextual exercises that were used in teaching Kiswahili vocabulary. Apart from that, the study investigated the effectiveness and challenges of the contextual method. The study was guided by The Cognitive Theory, as advanced by Piaget (1972) and Bruner (1960, 1966). This theory centres on the processes that guide one in the understanding of concepts in language and the strategies that aid that understanding.

Descriptive research was employed in this study. This type of research enables one to procure reliable and detailed data. 33 schools were involved in the study. Data was collected through classroom observation, document analysis and interviewing of respective classroom teachers. The data was presented in form of descriptions, tables, graphs and percentages. The study found out that teachers did not use the contextual method as adequately as required. Apart from that, some teachers used methods apart from the contextual method that was recommended by KIE (2002). This study therefore proposed that teachers should be guided by the relevant curriculum planners in their use of the contextual method and also be exposed to a wide range of vocabulary teaching methods and techniques. This study was important because apart from giving teachers a deeper understanding of the use of the contextual method, it could offer vocabulary teaching guidelines to Kiswahili text book authors and also enlighten curriculum planners accordingly.

VIFUPISHO

KCSE – Kenya Certificate of Secondary Education

KIE – Kenya Institute of Education

KNEC – Kenya National Examinations Council

Ktk – Katika

Mha – Mhariri

MK – Mbinu ya Kimuktadha

MOEST – Ministry of Education, Science and Technology

n.w – na wengine

Taz – Tazama

Wah – Wahariri

YALIYOMO

UKURASA

Ikirari.....	i	
Tabaruku.....		ii
Shukrani.....	iii	
Ikisiri.....		iv
Absract.....		v
Vifupisho.....		vi
Yaliyomo.....	vii - ix	
Orodha ya Majedwali na Vielelezo.....		x
Orodha ya Viambatishi.....		xi
Ufafanuzi wa Dhana Zilizotumiwa.....		xii

SURA YA KWANZA: UTANGULIZI

1.1 Usuli.....	1
1.2 Suala La Utafiti	2
1.3 Malengo ya Utafiti.....	3
1.4 Maswali ya Utafiti.....	4
1.5 Misingi ya Uteuzi wa Mada ya Utafiti.....	4
1.6 Umuhimu wa Utafiti.....	6
1.7 Upeo wa Utafiti	6
1.8 Misingi ya Kinadharia.....	7
1.9 Hitimisho.....	14

SURA YA PILI : MAPITIO YA MAANDISHI

2.1 Utangulizi.....	15
2.2 Mbinu za Ufundishaji kwa Jumla.....	15
2.3 Ufundishaji wa Lugha.....	20
2.4 Ufundishaji wa Stadi ya Kusoma.....	23

2.5	Ufundishaji wa Stadi ya Kuandika.....	26
2.6	Ufundishaji wa Stadi ya Kuzungumza.....	27
2.7	Ufundishaji wa Stadi ya Kusikiliza	27
2.8	Ufundishaji wa Msamiati.....	28
2.9	Hitimisho.....	39

SURA YA TATU: NJIA, MBINU NA VIFAA VYA UTAFITI

3.1	Utangulizi.....	40
3.2	Muundo wa Utafiti.....	40
3.3	Eneo la Utafiti.....	41
3.4	Uteuzi wa Sampuli.....	41
3.5	Mbinu za Utafiti.....	42
3.5.1	Uchunzaji.....	42
3.5.2	Mahojiano.....	43
3.5.3	Uchunguzi w a Nyaraka.....	43
3.6	Nyenzo za Utafiti.....	44
3.6.1	Uthabiti wa Nyenzo.....	44
3.7	Utaratibu wa Uchanganuzi wa Data.....	45
3.8	Changamoto za Utafiti	45
3.9	Hitimisho.....	46

SURA YA NNE: MATUMIZI YA MBINU YA KIMUKTADHA KATIKA UFUNDISHAJI WA MSAMIATI WA KISWAHILI

4.1	Utangulizi	47
4.2	Viwango vya Kielimu.....	47
4.3	Uelekezi wa Silabasi.....	48
4.4	Matumizi ya MK	50
4.4.1	Aina za Miktadha	51
4.4.2	Vidokezi vya Kimuktadha.....	57
4.4.3	Matini za Kimuktadha.....	62
4.4.4	Uteuzi wa Maneno Kutokana na Matini.....	64

4.4.5	Mazoezi ya Kimuktadha.....	67
4.4.5.1	Mazoezi ya Kujaza Mapengo	68
4.4.5.2	Mazoezi ya Kutumia Homografia.....	69
4.4.5.3	Matumizi ya Maandishi Kutoka Magazeti na Majarida	70
4.4.5.4	Utambuaji wa Maneno	70
4.4.5.5	Mazoezi ya Kuhimiza Uhifadhi wa Maneno Akilini.....	72
4.4.6	Ufaafu wa MK.....	77
4.5	Changamoto za MK.....	80
4.6	Mbinju Nyinginezo Zilizotumiwa Kufundishia Msamiati.....	84
4.7	Hitimisho	87

SURA YA TANO: MUHTASARI, HITIMISHO NA MAPENDEKEZO

5.1	Utangulizi.....	88
5.2	Muhtasari wa Tasnifu.....	88
5.3	Hitimisho la Utafiti.....	89
5.4	Mapendekezo Kuhusu Matumizi ya MK Katika Ufundishaji wa Msamiati.....	92
5.5	Mapendekezo Kuhusu Utafiti Zaidi	95
	Marejeleo.....	96 - 102

ORODHA YA MAJEDWALI NA VIELELEZO**UKURASA**

Jedwali la 1	Uelekezi wa Silabasi.....	49
Jedwali la 2	Utumiaji wa MK.....	51
Jedwali la 3	Aina ya Mukstadha	55
Jedwali la 4	Ufundishaji wa Maneno nje ya Mukstadha.....	56
Jedwali la 5	Vidokezi vya Kimukstadha Vilivyotumiwa.....	60
Jedwali la 6	Utumiaji wa Vidokezi vya Kimukstadha kwa Jumla.....	61
Jedwali la 7	Uteuzi wa Matini.....	62
Jedwali la 8	Uteuzi wa Maneno ya Kufundisha	66
Jedwali la 9	Mazoezi ya Kimukstadha	71
Jedwali la 10	Mazoezi ya Kuhimiza Uhifadhi wa ManenoAkilini.....	74
Jedwali la 11	Utoshelevu wa MK.....	79
Jedwali la 12	Changamoto za Kutumia MK.....	81
Kielelezo cha 1	Viwango vya Kielimu.....	48
Kielelezo cha 2	Vidokezi vya Kimukstadha.....	59
Kielelezo cha 3	Ufaafu wa MK.....	77

ORODHA YA VIAMBATISHI

UKURASA

Kiambatishi A – Ratiba ya Uchunzaji.....	103
Kiambatishi B – Dodoso	104
Kiambatishi C – Mwongozo wa Uchunguzi wa Nyaraka.....	105
Kiambatishi D – Orodha ya Shule Zilizotafitiwa	106
Kiambatishi E – Ramani ya Wilaya ya Kakamega.....	108
Kiambatishi F – Kibali cha Utafiti.....	109

UFAFANUZI WA DHANA ZILIZOTUMIWA

Kumbukumbu – Sehemu ya ubongo inayohifadhi mambo

Matini – Maandiko yanayotumiwa kufundisha

Mbinu – Mikakati maalum itumiwayo kuendeleza au kufanikisha somo

Mchakato – Mfanyiko wa jambo

Mtalaa – Mwongozo wa maelezo ya jumla kuhusu elimu

Nyenzo – Vifaa vitumiwavyo kuendeleza somo

Silabasi – Muhtasari wa vipengele vya kufundishwa katika somo

Usetaji – Mbinu ya kufundisha somo fulani sambamba na somo lingine

SURA YA KWANZA

UTANGULIZI

1.1 Usuli wa Utafiti

Ufundishaji na ujifunzaji wa msamiati, kulingana na Crystal (1977), ni mchakato unaofaa kuendelea katika hatua zote anazopitia binadamu kwa sababu msamiati hukua kadri mabadiliko yanavyotokea maishani. Licha ya ukweli huu, Wilkins (1981) anaeleza kuwa kwa miaka mingi wanaisimu wengi walipuuza msamiati kwa kutoushughulikia kikamilifu kwa madai kuwa kutumia muda mwingi kwa kipengele hicho si muhimu. Mapuuza hayo, kulingana na Rivers (1984), yalichapuzwa na mielekeo katika isimu iliyotilia zaidi mkazo kwenye fonolojia, mofolojia na sintaksia na kupuuza semantiki. Wanafunzi walihimizwa kumakinikia zaidi vipashio vya kisarufi kuliko vipashio vya msamiati, kwa madai kuwa katika hatua za baadaye ndipo vipashio vya kisarufi vingeoanishwa na maana za maneno, matarajio ambayo Rivers (1984) anasema kuwa hayakuwahi kufikiwa kamwe.

Silabasi ya Taasisi ya Elimu ya Kenya (Kenya Institute of Education - K.I.E) ya 1992 iliorodhesha msamiati kama mada iliyojisimamia na iliyopaswa kutengewa kipindi kimoja kwa juma, sawia na masomo mengine kama sarufi na insha. Aidha, msamiati ulifundishwa kwa njia ya kuorodhesha na kuufafanua moja kwa moja. Vitabu vya kufundishia viliorodhesha mada za msamiati wa kufundishwa kila juma. Baadaye K.I.E (2002) ilibadilisha mtindo huo na kupendekeza kuwa msamiati usifundishwe kama mada inayojisimamia bali kwa Mbinu ya Kimuktadha (MK) na kwa kurejelea matini mbalimbali za kufundishia masomo ya Kiswahili. Ingawa mwalimu alishauriwa

kufundisha kwa MK, maswali ya kimsamiati yaliyotungwa na Baraza la Mitihani la Kenya (Kenya National Examinations Council – KNEC) mwaka wa 2006 hayakutokea katika muktadha wowote isipokuwa msamiati uliotahiniwa katika sehemu ya ufahamu. Uchunguzi wa mtihani wa kitaifa wa kidato cha nne (KCSE 2006) Karatasi ya Pili ulionyesha kuwa kati ya alama themanini zilizotolewa, alama zilizotengewa msamiati zilikuwa tano, ambapo tatu zilituzwa katika sehemu ya ufahamu na mbili zikatuzwa katika sehemu ya matumizi ya lugha.

Licha ya kuwa ufundishaji wa msamiati haujazingatiwa kwa kina na wataalamu mbalimbali, wanamawasiliano kama Halliday (2004) na Hymes (1994) wamefanya juhudi za kuimarisha mbinu za ufundishaji wa msamiati kwa kusisitiza kuwa umuhimu wa sarufi haufai kuchukuliwa kama kigezo cha kudunisha msamiati. Kutokana na utambuaji wa umuhimu wa msamiati, mielekeo mipya kuhusu ufundishaji wa lugha, kama asemavyo Morass (2001), imeanza kutilia mkazo uwanja wa semantiki, ambao unajumuisha msamiati. Utafiti huu ulinuia kuchangia juhudi za kuimarisha viwango vya msamiati kwa kuchunguza na kuibusha data muhimu kuhusu matumizi ya MK katika ufundishaji wa kipengele hicho.

1.2 Suala la Utafiti

Kutokana na mabadiliko katika silabasi ya Kiswahili (KIE 2002) mwalimu wa Kiswahili alitarajiwa kufundisha msamiati kwa mwelekeo wa kuuseta na vipengele vingine katika lugha hiyo, akitumia MK. Sababu ya mabadiliko haya ilikuwa kwamba wanafunzi waliukariri tu msamiati ambao waliusahau punde kipindi cha msamiati kilipomalizika (MOEST, 2002). Mtafiti alionelea kuwa mwelekeo huo wa usetaji pamoja na MK

ulikuwa mpya kwa walimu na hivyo ungezua changamoto za hapa na pale katika utekelezaji wake. Vilevile, nafasi ya ufundishaji wa msamiati ilikuwa imedunishwa na msamiati kuchukuliwa kuwa sehemu ndogo tu ya masomo mengine kama insha, sarufi, fasihi, ufahamu na muhtasari, tofauti na hali ilivyokuwa awali ambapo msamiati ulitengewa vipindi maalum vya kufundisha. Isitoshe, maelezo yaliyotolewa na KIE (2002) kuhusu ufundishaji wa msamiati yalikuwa ya kijumla mno kiasi cha kutomwelekeza mwalimu kikamilifu. Ni katika misingi hii ndipo utafiti huu uliwania kuchunguza jinsi walimu walikuwa wakitumia MK katika ufundishaji wa msamiati.

1.3 Malengo ya Utafiti

Lengo kuu la utafiti huu lilikuwa kuchunguza matumizi ya MK katika ufundishaji wa msamiati katika shule za upili. Malengo mahsusi yalikuwa:

- i. Kubainisha aina za miktadha zilizozingatiwa na walimu katika ufundishaji wa msamiati.
- ii. Kutathmini vidokezi vya kimuktadha vilivyotumiwa katika ufundishaji wa msamiati.
- iii. Kuchunguza matini za kimuktadha zilizotumiwa kufundishia msamiati.
- iv. Kuchunguza mazoezi ya kimuktadha yaliyotumiwa katika ufundishaji wa msamiati.
- v. Kuangazia ufaafu wa MK katika ufundishaji wa msamiati..
- vi. Kuchunguza changamoto walizokumbana nazo walimu katika matumizi ya MK.

1.4 Maswali ya Utafiti

Utafiti huu ulitarajiwa kujibu maswali yafuatayo:

- i. Je, ni aina gani za miktadha ambazo hutumiwa na walimu katika ufundishaji wa msamiati?
- ii. Ni vidokezi gani vya kimuktadha ambavyo hurejelewa na walimu katika ufundishaji wa msamiati?
- iii. Ni matini gani za kimuktadha ambazo hutumiwa na walimu katika ufundishaji wa msamiati?
- iv. Walimu hushirikisha wanafunzi katika mazoezi gani ya kimuktadha?
- v. Je, MK inafaa katika ufundishaji wa msamiati?
- vi. Ni changamoto gani zinazoambatana na matumizi ya MK?

1.5 Misingi ya Uteuzi wa Mada ya Utafiti

Ufundishaji wa msamiati ni kipengele muhimu katika masomo ya Kiswahili kwa sababu humwekea mwanafunzi msingi mzuri wa mawasiliano. Umilisi wa msamiati mpana ni hitaji kuu katika mawasiliano kwa sababu humwelekeza mwanafunzi, mwandishi, msomaji, msikilizaji na mzungumzaji wa lugha kuwa bora. Mbinu zote za kukuza msamiati zinaweza kukosa kuwa na matokeo mazuri iwapo wanaohusika hawatambui dhima ya msamiati na mbinu za kufundishia.

Msamiati unahitajika katika kuelewa na kufasiri vipengele vinginevyo katika somo la Kiswahili kama vile isimu jamii, masuala ibuka, fasihi simulizi, ufahamu, muhtasari na katika masomo ya kusikiliza na kuongea, kuandika na kusoma. Maandalizi mufti katika msamiati vilevile yatawekea mwanafunzi msingi thabiti wa kuweza kukabiliana na

hali tofauti za maisha kama mahojiano mbalimbali na kukabili kazi tofauti kama uandishi na uhariri.

Ili kuthibitisha iwapo wanafunzi walijifunza maana za maneno vyema zaidi kupitia MK kuliko maneno yaliyokuwa nje ya muktadha, Knight (1994) alifanya utafiti kwa kuchunguza utendaji wa wanafunzi wa mwaka wa pili katika chuo kikuu. Matokeo ya utafiti huu yalionyesha kuwa kwanza, wanafunzi walijifunza vyema maana za maneno yaliyokuwa katika miktadha kuliko yaliyokuwa nje ya miktadha. Pili, wanafunzi waliokuwa wazungumzaji bora walijifunza vyema maana za maneno kuliko wenzao ambao hawakuwa wazungumzaji bora. Mwisho, wanafunzi waliokuwa wazungumzaji wazuri walijifunza idadi kubwa ya maneno kuliko wenzao wasiokuwa wazungumzaji bora.

Utafiti mwingine ulifanywa na Prince (1996), ambaye alitafitia wanafunzi Wafaransa ambao walikuwa wakijifunza Kiingereza. Nusu ya wanafunzi hao walipewa fursa ya kujifunza maneno yaliyokuwa katika miktadha na nusu wakapewa fursa ya kujifunza kwa njia ya tafsiri. Matokeo ya utafiti huu yalionyesha kwamba wanafunzi wote walijifunza idadi kubwa ya maneno kupitia mbinu ya tafsiri. Pili, wanafunzi wadhaifu hawakufanya vizuri kupitia MK ikilinganishwa na wenzao waliodhihirisha viwango vya juu. Kutokana na matokeo haya, Prince (1996) alipendekeza kuwa wanafunzi wanafaa kupewa fursa ya kujifunza maneno nje na ndani ya muktadha. Kwa vile maandishi yaliyoangaziwa hayajadhihirisha matumizi ya MK katika ufundishaji wa msamiati, mtafiti alipata msukumo wa kutafitia hali hiyo.

1.6 Umuhimu wa Utafiti

Matokeo ya utafiti huu ni muhimu kwa njia kadhaa. Kwa vile uwanja wa ufundishaji wa msamiati haujafanyiwa utafiti mpana, matokeo ya utafiti huu yanatoa mchango wa kimsingi kuhusu ufundishaji wa msamiati kwa njia kadhaa. Kwanza, utafiti huu unawapa walimu wa shule za upili uelewa mpana kuhusu matumizi ya MK katika ufundishaji wa msamiati. Pili, kutokana na ripoti ya utafiti huu, inatarajiwa kuwa waunda mitalaa kama KIE wanafahamishwa kuhusu mabadiliko yanayofaa katika silabasi ya Kiswahili, mabadiliko yenye mwelekeo wa kuhimiza ufundishaji wa kina wa msamiati kwa kutumia MK. Tatu, matokeo ya utafiti huu yanatarajiwa kuwezesha walimu katika vyuo vikuu na vyuo vya ualimu kupata maandalizi ya kina ya jinsi ya kufundisha msamiati. Mwisho na si akali, utafiti huu unalenga kuwapa waandishi wa vitabu vya kufundishia Kiswahili mwongozo thabiti wa kuelekeza walimu katika ufundishaji wa msamiati.

1.7 Upeo wa Utafiti

Utafiti huu ulifanywa katika Wilaya ya Kakamega. Eneo hili linapatikana katika Mkoa wa Magharibi nchini Kenya. Eneo hili lilikuwa na jumla ya shule za sekondari mia moja na kumi wakati wa utafiti. Asilimia 30 (shule 33) ya idadi hiyo ndiyo ilitumiwa kwa utafiti. Kidato cha pili kilishirikishwa katika utafiti huu kwa sababu msamiati hufunzwa kwa mapana zaidi katika darasa hilo. Utafiti uliendelezwa kuanzia Januari hadi Machi 2007. Nadharia ya kiutambuzi ilitumiwa kuangazia mielekeo ya ufundishaji wa msamiati. Muundo wa utafiti ulikuwa elezi. Msamiati ulioshughulikiwa ulikuwa wa vitomeo vya kileksia, ambavyo hujumuisha neno moja moja au tungo zinazowakilisha dhana moja kamilifu. Tomlinson na Ellis (1992) wanasema kuwa vitomeo vya kileksia

ndivyo vinastahili kufundishwa katika masomo ya msamiati. Istilahi za kisarufi, vihusishi, miundo ya maneno, matamshi na minyambuliko ya maneno havikuwa sehemu ya ufafiti huu.

1.8 Misingi ya Kinadharia

Utafiti huu uliongozwa na Nadharia ya Kiutambuzi iliyoasisiwa na Piaget (1972) na kuendelezwa na Bruner (1960, 1966). Kulingana na Torsten & Neville (1995) nadharia ya kiutambuzi iliibuka kama mwelekeo wa kutokubaliana na nadharia ya kitabia iliyoasisiwa na Skinner (1959) ambayo ilidai kuwa mzungumzaji wa lugha ana uwezo wa kubuni na kuelewa tungo kwa kuiga tu yaliyosemwa na wazungumzaji wengine. Nadharia ya kiutambuzi ilipinga kauli hii kwa kueleza kuwa umilisi wa lugha hutokana na uwezo wa kindani alio nao mzungumzaji, na wala si matokeo ya uigaji. Ufundishaji wa lugha ya pili ulianza kupuuza uigaji wa miundo sahihi na kuweka mkazo kwa maendeleo ya kiutambuzi kwa kutumia mazoezi yaliyohimiza utumiaji wa ubongo.

Piaget (1972), aliyekuwa mwanabayolojia na ambaye kazi yake iliathiri kwa kiasi kikubwa taaluma ya ufundishaji, alichunguza jinsi akili ya watoto ilifanya kazi. Uchunguzi wake uliibuka na matokeo mbalimbali: kwanza, watoto wanapokua, akili zao hupanga vitu vyenye sifa zinazoshabihiana pamoja katika bongo zao. Pili, watoto hutambua kuwa vitu mbalimbali vinaweza kuchukuliwa kama sehemu ya makundi makuu, kama mbwa kuchukuliwa kama sehemu ya kundi kuu la wanyama. Tatu, hufika kiwango fulani ambapo watoto huelewa tu baadhi ya vitu katika mazingira yao na kushindwa kuelewa vitu vingine. Mwisho, uelewaji au utambuzi ni hali inayohusisha

mchakato wa kiakili katika kupata ufahamu wa mambo. Kwa jumla, Piaget alijikita katika kuchunguza uwezo wa kindani wa binadamu katika kung'amua mambo.

Bruner (1960) aliendeleza nadharia ya kiutambuzi ya Piaget kwa kuchunguza uwezo wa kiakili wa watoto. Hata hivyo, tofauti na Piaget aliyetilia mkazo uwezo wa kindani pekee, Bruner alitilia mkazo nafasi ya mazingira na tajriba katika kukuza uwezo wa kiakili. Kwa vile alikuwa na shauku ya kuchunguza lugha na uwasilishaji wa mawazo ya binadamu, Bruner alichunguza maendeleo ya kiutambuzi katika lugha ya watoto. Kutokana na uchunguzi wake, Bruner alipendekeza kuwa kwanza, mwanafunzi anafaa kuwa mshiriki katika kila mchakato wa kielimu kwa sababu ujifunzaji ni mchakato tendi ambao kwao wanafunzi huibusha au kubuni dhana mpya zilizo na msingi kwenye yale wanayofahamu tayari. Pili, mwanafunzi huteua dhana alizojifunza na kuzigeuza au kuzitumia kupata maarifa mapya. Bruner alitamatiisha kuwa kwa jumla, ujifunzaji ni matokeo ya mwanafunzi kuhusisha maarifa aliyopata kwa hali na miktadha mipya anayokumbana nayo maishani.

Kupitia nadharia ya kiutambuzi, Bruner anawasilisha ujumbe mbalimbali: kwanza, anasisitiza kuwa ili mwanafunzi aweze kukumbuka dhana anazofundishwa, hana budi kupewa majukumu ya kushiriki katika upataji wa dhana hizo. Kwake, hili linawezekana kwa kujumuisha mwelekeo wa utatuzi wa mambo katika ufundishaji. Lengo lake lilikuwa kupata wanafunzi wenye uwezo wa kupata maarifa zaidi ya yale waliyofundishwa. Pili, Bruner alitilia mkazo nafasi ya mwalimu katika kubuni mazingira ambamo ujifunzaji hutokea na vilevile kumsaidia mwanafunzi kung'amua yale asiyoweza kufahamu kwa juhudi za kibinafsi. Tatu, lengo la kufundisha si

kumwezesha mwanafunzi kupata dhana katika akili yake tu, ila pia ni kumpa fursa ya kushiriki katika kupata dhana hizo (Bruner, 1966). Mwisho, uwezo wa kiutambuzi hurahisishwa ikiwa ufundishaji utanza kwa kile kinachofahamika na wanafunzi.

Baada ya matokeo ya uchunguzi wa Piaget na Bruner, wataalamu mbalimbali walianza kuhusisha nadharia ya kiutambuzi na ufundishaji wa lugha. Kwa mfano, Torsten & Neville (1995) wanasema kuwa nadharia ya kiutambuzi hulenga kuondoa matatizo ya kujifunza kwa kutilia mkazo nafasi ya mwalimu na vilevile nafasi ya mwanafunzi, ambapo mmoja akipuuzwa, ufundishaji unakumbwa na matatizo. Baker & Brown (1984) wanaeleza kuwa mifanyiko ya kiutambuzi inafaa kuwaelekeza wanafunzi katika kujifunza kutokana na matini za ufahamu ili waweze kuandaa malengo, kupata maana kutokana na malengo hayo na kutumia akili ili kupata maana za ndani za habari. Kutokana na hayo, inakuwa muhimu kwa mwalimu kufanya maandalizi ya kimaksudi ili kukuza uwezo wa wanafunzi wa kutambua maana na kutumia vifaa vya kuwaelekeza katika kutambua maana husika. Mbinu za ufundishaji hutokana na kuzingatia uelekezi, mpangilio mzuri, mazingara mufti, tathmini na shabaha zinazoakisi malengo ya masomo (Ginsberg & Opper, 1988). Nyenzo na mazoezi, kwa mujibu wa Hill (1999), zinaweza kutumiwa kuimarisha mbinu zitumiwazo ili kukuza uwezo wa kiutambuzi. Mwalimu anaweza kufundisha moja kwa moja au atumie nyenzo na mazoezi kama mojawapo ya mbinu za kufundishia. Stern (1984) anasema kuwa maendeleo ya kiutambuzi hutegemea uwezo wa mwanafunzi kutafakari, kusuluhisha matatizo na umilisi wa lugha. Umilisi wa lugha hutegemea kuimarika kwa ubongo. Kwa hivyo nadharia ya kiutambuzi hutilia mkazo ujifunzaji wa lugha unaotegemea ufahamu wa kibinafsi wa mwanafunzi.

Baada ya miaka mingi, kama wasemavyo Carno & Snow (1986), uwanja wa nadharia ya kiutambuzi, ulisimilishwa na nadharia ya kisaikolojia ya mchakato wa habari. Usimilishaji huu ulichangia maendeleo katika nadharia hiyo kupitia kwa wanautambuzi mbalimbali wakiwemo Bruner (1966) na Krashen (1988). Krashen (1988) aliunga mkono kauli ya kuhusisha wanafunzi katika upataji wa maarifa kwa kuzingatia mwelekeo wa utatuzi wa mambo katika ufundishaji, hali ambayo anasema huchangia pakubwa maendeleo ya kiutambuzi. Kwa vile Bruner (1966) alitilia mkazo michakato iliyotokana na akili ya binadamu, nadharia ya kiutambuzi ilianza kulinganisha akili ya binadamu na mfumo wa tarakilishi ambao uliundwa ili kupokea, kutengeneza, kuhifadhi na kutumia habari kulingana na programu husika. Vivyo hivyo mbinu za ufundishaji wa msamiati zilichukuliwa kama zilizolenga kumwelekeza mwanafunzi katika kupokea maana za maneno, kuyahifadhi na kuyatumia katika miktadha maalum. Vilevile, ufundishaji unafaa kushirikisha mazoezi ya kiutendaji yatakayozingatia utambuaji wa maana, uhifadhi wa habari na uteuzi wa habari hiyo kwa matumizi maalum. Kwa mujibu wa Bisanz & Kail (1992) tendo la kufahamu linaweza kugawanywa katika michakato midogo midogo ambayo nayo inaweza kugawanywa zaidi ili kuelekeza kwa viwango vya utendaji wa kiutambuzi. Kwa mfano, stadi ya kusoma kama mchakato mkuu inaweza kugawanywa katika sehemu ndogo za ufahamu na utambuzi wa maana za maneno. Sehemu hizi nazo zinaweza kugawanywa katika mazoezi mbalimbali ili kupata shughuli ndogo ndogo za kuhifadhi mambo katika akili. Kwa kifupi michakato mbalimbali hufanya kazi kwa kutegemeana ili kuunda programu kuu. Vivyo hivyo mazoezi na mbinu tofauti hutegemeana ili kufanikisha ufundishaji wa vipengele mbalimbali katika lugha (Bisanz & Kail, 1992).

Kutokana na maelezo ya wataalamu waliotajwa kuhusu mchakato wa ufahamu wa habari, Nadharia ya Kiutambuzi ilituliwa kwa sababu ufundishaji wa msamiati kwa jumla unalenga kuwawezesha wanafunzi kutambua aina tofauti za msamiati, kuufahamu na kutambua ni wapi msamiati huo unafaa kutumika. Utafiti huu unaelekezwa na msimamo wa Freier (1981) aliyesema kuwa Nadharia ya Kiutambuzi ndiyo inafaa sana katika ufundishaji wa msamiati kwa vile msamiati unahusu mchakato wa kiakili katika utambuzi wa maana za maneno. Kwa jumla nadharia ya kiutambuzi imedokeza viambajengo mbalimbali ambavyo vinaweza kurejelewa katika ufundishaji. Viambajengo hivyo ni: nafasi ya mwalimu kama mwelekezi, uwezo tofauti wa kiutambuzi, tajriba za wanafunzi, umuhimu wa muktadha katika ufundishaji na nafasi ya ushiriki wa wanafunzi katika ujifunzaji.

Kwa mujibu wa Kegan (1982), wajibu wa mwalimu kama mwelekezi ni kuelewa uwezo wa kiutambuzi wa wanafunzi wake na ikibidi kufanya mabadiliko ya hapa na pale yanayohusu vifaa na mbinu za ufundishaji, iwapo mabadiliko hayo yatachangia katika kufanikisha ufundishaji. Ufundishaji ukiendelezwa inavyostahili, wanafunzi wanapata maarifa zaidi kuliko wanapoachwa kujiendeleza wenyewe. Vilevile, mwalimu huchukuliwa kuwa mwelekezi mkuu katika upataji wa maana za maneno (Marland, 1988), mwenye jukumu la kuwasaidia wanafunzi kung'amua mambo ambayo hawawezi kufahamu kwa juhudi zao za kibinafsi, kama asemavyo Bruner (1960). Nadharia ya kiutambuzi humwelekeza mwalimu kwa ufundishaji wa msamiati unaozingatia uwezo wa kuhifadhi maneno ambapo mwalimu ana jukumu la kufundisha maneno mapya kwa kadri kwa kuzingatia uwezo, umri na mahitaji tofauti ya wanafunzi wake. Kulingana na

Marland (1988) shughuli yoyote ya kielimu huwa ni mchakato mrefu wa kujifunza maneno zaidi, naye mwalimu huchukuliwa kuwa mwelekezi mkuu katika upataji wa maneno hayo. Nafasi ya mwalimu ilichunguzwa kwa kuzingatia uelekezi aliotoa kuhusu aina za miktadha, vidokezi vya kimuktadha, matini za kimuktadha na mazoezi ya kimuktadha.

Kulingana na Nadharia ya Kiutambuzi, kama asemavyo Chomsky (1972), wanafunzi wana uwezo tofauti wa kiutambuzi. Wanafunzi wengine watajifunza vyema kwa kusikiliza habari na wengine kwa kusoma. Kwa vile wanafunzi wana uwezo tofauti wa kiutambuzi, utaratibu wao wa kupokea na kupanga habari akilini nao huweza kutokea kuwa tofauti na jinsi habari hiyo inavyowasilishwa kwao. Wanafunzi wengine watajifunza vyema kwa kusikiliza habari na wengine kwa kusoma. Hammachek (1979) anachangia kauli ya tofauti za kiutambuzi kwa kusema kuwa japo wanafunzi wengi watakuza msamiati wao, viwango vya ukuzaji huo vitatofautiana kutoka mwanafunzi mmoja hadi mwingine. Wanafunzi wengine watajifunza pole pole, si kwa sababu ni wajinga, ila kwa sababu uwezo wao wa kiutambuzi haujafikia kiwango cha ule wa wenzao. Nadharia ya kiutambuzi huelekeza kwa ufundishaji wa msamiati unaozingatia uwezo wa kuhifadhi maneno ambapo mwalimu anatarajiwa kufundisha maneno mapya kwa kadri kwa kuzingatia uwezo, umri na mahitaji tofauti ya wanafunzi. Kulingana na Berko (1992) namna wazungumzaji wanavyotambua dhana, kuelewa na kuhifadhi habari huathiri namna wanavyojifunza na kutumia lugha. Utafiti huu uliangazia sifa hii kwa kuchunguza aina tofauti za mazoezi yaliyotumiwa katika ufundishaji wa msamiati ili kufikia mahitaji tofauti ya wanafunzi.

Kuhusu tajriba za wanafunzi, Bruner (1966) anasema kuwa ufundishaji unafaa kuanza kwa kurejelea wanachokifahamu wanafunzi, kwa kuzingatia kuwa wanafunzi huingia darasani wakiwa tayari na tajriba na maarifa fulani ambayo yanaweza kuwasaidia kuelewa wanachofundishwa. Ufundishaji mzuri ni ule unaorejelea maarifa na tajriba hizo. Mwalimu anatarajiwa kutumia maarifa na tajriba walizonazo wanafunzi kutanguliza na kunogeza ufundishaji wake. Kwa mujibu wa nadharia hii, iwapo neno haliambatani na tajriba au dhana walizonazo wanafunzi, basi ufundishaji huo haufai. Sifa hii ilianguziwa kwa kuchunguza miktadha iliyowaelekeza wanafunzi katika kurejelea tajriba zao na vilevile jinsi wanafunzi walivyoshirikishwa katika mazoezi yaliyorejelea tajriba zao.

Nadharia ya Kiutambuzi hupinga ukariri wa maneno nje ya miktadha kwa sababu wanaojifunza hukosa kutambua umuhimu wa mazoezi wanayofanyishwa na hivyo kutotumia maneno waliyofundishwa ipasavyo. Ujifunzaji wa maneno ni shughuli inayohusu namna ya kutumia vipashio kamili vya maneno katika miktadha husika. Hali hii inatokana na mwelekeo wa Nadharia ya Kiutambuzi kuhusisha uwezo wa kiutambuzi na michakato miwili: usimilishaji na ukubalifu. Usimilishaji ni mchakato ambao kwao mzungumzaji hufasiri mambo kibinafsi, jinsi yeye anavyoyaelewa, kwa misingi ya tajriba zake za awali. Ukubalifu ni hali ya kubadilisha fasiri hizo ili zikubaliane na hali halisi, jinsi jamii nzima inavyozielewa. Utafiti huu ulichunguza jinsi wanafunzi walielekezwa katika kuelewa maana za maneno kupitia miktadha halisi ya kimatumizi.

Kwa mujibu wa Bruner (1966) na Krashen (1988), ufundishaji unafaa kuwa wa kidayalojia, baina ya mwalimu na mwanafunzi. Mwanafunzi anafaa kuchukuliwa kama

mhusika anayeshiriki kiupana katika ufundishaji. Mbinu bora za ufundishaji ni zile zinazotilia maanani ushiriki mpana wa mwanafunzi anayeelekezwa na mwalimu. Kulingana na Krashen (1988), ujifunzaji unaokuza uwezo wa kiutambuzi ni ule unaohimiza wanafunzi kufanya mazoezi mengi ya kutatua mambo. Bruner (1960) anaweka msisitizo kwa mwanafunzi kupewa majukumu ya kutatua mambo na kuhusishwa katika shughuli za kupata maarifa, mwelekeo anaosema kuwa humwezesha mwanafunzi kukumbuka alichojifunza. Kwa jumla, Bruner (1966) anasema kuwa ujifunzaji ni mchakato unaohusisha mwanafunzi na wala si matokeo ya kupewa maarifa hayo tu. Kwa kuzingatia sifa hii, utafiti huu ulichukulia kuwa iwapo wanafunzi wanahitaji ushiriki mpana katika ufundishaji, basi panahitajika mazoezi mapana katika shughuli hiyo. Kigezo cha ushiriki wa wanafunzi kilikadiriwa kwa kuchunguza mazoezi ya kimuktadha yaliyotumiwa kushirikisha wanafunzi katika ujifunzaji.

1.9 Hitimisho

Sura hii kwa jumla imeshughulikia mambo ya kiutangulizi ambayo ndiyo yaliweka misingi ya utafiti mzima. Mambo hayo ni usuli wa utafiti, suala la utafiti, malengo ya utafiti, maswali ya utafiti, misingi ya uteuzi wa mada ya utafiti, umuhimu wa utafiti, upeo wa utafiti na misingi ya kinadharia. Sura ya pili inaakisi mielekeo mbalimbali ya wataalamu kuhusu ufundishaji wa lugha, na hasa msamiati.

SURA YA PILI

MAPITIO YA MAANDISHI

2.1 Utangulizi

Sura hii inahusu maandishi ambayo yana uhusiano na mada ya utafiti. Maandishi hayo ni juu ya mbinu za ufundishaji kwa jumla, ufundishaji wa lugha na ufundishaji wa msamiati. Maandishi haya yalichukua mkondo huu kwa kuzingatia kwamba mwelekeo wa ufundishaji wa msamiati huathiriwa pakubwa na mielekeo ya kijumla katika ufundishaji wa lugha. Mapitio ya maandishi hayo yanatoa usuli na msingi kuhusu matumizi ya MK katika ufundishaji wa msamati wa Kiswahili.

2.2 Mbinu za Ufundishaji kwa Jumla

Mbinu za ufundishaji ni njia ambazo humwezesha mwalimu kutekeleza malengo ya masomo yake (Simiyu, 2001). Kwa mujibu wa Nsubuga (2000) zipo mbinu nyingi za kufundishia. Kila mwalimu hutumia mbinu anayoiona itafaa katika kuyafikia malengo yake ya kufundisha na itakayoafikiana na mahitaji maalum ya wanafunzi wake, pamoja na mahitaji ya mtalaa unaomwongoza. Wengi wa mbinu za kufundishia unasababisha ugumu wa kujadili mbinu zote zilizopo. Mtalaa wowote haufai iwapo haujadokeza mbinu za kufundishia. Hakuna mbinu iliyo bora kuliko nyingine, au iliyo rahisi kutumia kuliko nyingine (Kochar, 1992). Claire & Young (2004) wanasema kuwa kwa kawaida mwalimu ndiye huwa mthibiti katika ufundishaji. Kwa hivyo, ndiye huteua mbinu inayomfaa na kuamua mkondo ambao somo lake litachukua. Baadaye, hutathmini ufaafu wa mbinu aliyoiteua. Hata hivyo kulingana na Quist (2000), huwa rahisi sana

kwa walimu kugemea mno mbinu zilizopendekezwa vitabuni kuliko kubuni mbinu zao wenyewe. Licha ya hali hii, Quist (2000) anawahimiza walimu kujaribu kuorodhesha mbinu tofauti na kuzitumia, ziwe zimependekezwa vitabuni au la. Kwa mujibu wa Kochar (1992), ufundishaji mzuri ni ule unaoshirikisha mbinu tofauti, wala haulengi kupata ufanisi kwa kutumia mbinu moja tu. Katika tasnifu hii, matokeo ya uchunguzi kuhusu matumizi ya MK kama mbinu ya kufundishia msamiati ambayo imependekezwa na KIE (2002) yamewasilishwa.

Kwa mujibu wa Benaars, Otiende & Boisvert (1994) mbinu nzuri ni ile ambayo hufikia malengo ya somo, huvuta nathari ya wanafunzi, hudokeza mazoezi yanayoafiki somo, hujikita katika muda uliotengewa somo, haimchoshi mwalimu na huwa na matokeo yanayotarajiwa. Mbinu zinafaa kutegemea kwa kiasi kikubwa tajriba walizonazo wanafunzi na kutilia maanani wanafunzi wenye mahitaji au viwango tofauti vya kielimu, mathalan wanaohitaji usaidizi mwingi na wanaoweza kujielekeza kwa usaidizi mdogo tu. Kwa vile kila mwanafunzi ana sifa za kipekee, mbinu tofauti zinafaa kutumiwa ili kutosheleza mahitaji yao tofauti. Kila mbinu inafaa mradi itumiwe katika muktadha unaoafiki matumizi hayo. Mbinu yoyote ile inapotumiwa kiubunifu husababisha matokeo mazuri katika ufundishaji. Kwa mwalimu, mbinu inayofaa ni ile inayomwezesha kuyafikia malengo ya somo lake. Hakuna vigezo vya sharuti katika uteuzi wa mbinu fulani, ila kila mwalimu ana hiari ya kufanya mabadiliko yoyote kuhusu mbinu ya kufundishia (Louden, 1991). Kulingana na Cooper (1991), mwalimu huteua mbinu inayomfaa na inayoafikiana na malengo ya somo, kiwango cha wanafunzi mintarafu tajriba zao, michakato yao ya kisaikolojia na uana wao, weledi na ubunifu wa mwalimu pamoja na uwezo wake wa kuthibiti darasa na mazingira ambamo ufundishaji

unaendelezewa. Skinner (1959) anaongezea kuwa walimu wanaofaulu ni kama wasanii: hujibunia mbinu zaidi za kuwawezesha kupata matokeo bora. Utafiti huu ulikadiria wazo hili kwa kuchunguza utekelezaji wa matumizi ya MK katika ufundishaji wa msamiati.

Kulingana na Ornstein (1995), mbinu inayotumiwa na kufaulu katika mazingira fulani kwa aina fulani ya wanafunzi huenda isifaulu katika mazingira mengine kwa wanafunzi tofauti. Sababu hii hufanya baadhi ya walimu kukiuka maagizo rasmi yanayohusu utumiaji wa mbinu. Licha ya ukiukaji huu, Ornstein (1995) anasema kuwa matokeo ya ufundishaji wa baadhi ya walimu hao huwa mazuri. Kwa upande mwingine walimu wengine hufuata maagizo hayo kwa dhati lakini matokeo ya ufundishaji wao yakawa mabaya. Mipangilio rasmi iliyowekwa kuhusu mbinu za ufundishaji haiwezi kukidhi mahitaji ya kila mwanafunzi. Mwalimu anatarajiwa kuelewa mbinu za kukidhi mahitaji ya wanafunzi wake. Mbinu zozote zikitumiwa katika miktadha isiyoafiki zitasababisha matokeo mabaya. Uteuzi wa mbinu unafaa kutegemea dhima ya somo, uwezo wa mwalimu, kiwango cha wanafunzi na kuwepo au kutokuwepo kwa vifaa vya kufundishia (Kocher, 1992). Kauli hii ilirejelewa kwa kuangazia mitazamo mbalimbali ya walimu kuhusu jinsi walivyokadiria ufaafu wa MK. Mtafiti vilevile aliangazia hali hii kwa kuchunguza changamoto zilizojiri kutokana na matumizi ya MK.

Kwa mujibu wa Benaars, Otiende & Boisvert (1994), mbinu ambazo huchukuliwa kuwa hazifai aghalabu huwa nzuri kwa hakika, isipokuwa hazitumiwi inavyostahili. Mwalimu anaweza kutumia mbinu lakini asipotekeleza wajibu wake au kuitumia inavyohitajika, basi matokeo yatakuwa mabaya. Wakati mwingine mbinu fulani hukosa kutimiza

malengo ya somo, lakini hali hii haifai kumfanya mwalimu kuchukulia mbinu iliyotumiwa kuwa mbovu, kwa maana matokeo mabaya yanaweza kusababishwa na mambo mengineyo kama maandalizi mabaya, kutumia mbinu pasipofaa au kutozingatia sifa au hatua za mbinu inayohusika (Manuel, 2001). Utafiti huu ulichunguza kwa undani jinsi MK ilivyotumiwa kwa kurejelea aina za miktadha, vidokezi vya kimuktadha na matini za kimuktadha, ili kubainisha iwapo mbinu hiyo ilitumiwa kulingana na uelekezi uliowekwa na wataalamu mbalimbali.

Cooper (1991) anasema kuwa uteuzi wa mbinu mwafaka si jambo rahisi, lakini kuna vigezo vinne anavyopendekeza vizingatiwe katika uteuzi huo. Kigezo cha kwanza ni mtazamo binafsi wa mwalimu. Walimu tofauti hupendelea mbinu tofauti, kwa mfano baadhi wanaweza kupendelea mihadhara na baadhi wakapendelea majadiliano. Mwalimu asiye babaishwa na hali ya wanafunzi wake kuwa wathibiti darasani atahiari kutumia mbinu ya majadiliano. Kigezo cha pili ni lengo la somo. Iwapo somo linalenga upataji wa dhana, basi mbinu mwafaka ni mihadhara; iwapo lengo ni kuwawezesha wanafunzi kutafakari, basi mbinu itakayofaa ni majadiliano. Kutokana na maelezo haya, inakuwa muhimu kwa mwalimu kuhakikisha kuwa ameandaa malengo ya somo kabla ya kuteua mbinu ya kufundishia. Kigezo cha tatu ni aina ya wanafunzi, mathalan umri wao, tajriba zao na kiwango chao cha elimu. Kwa mfano, mhadhara haufai kwa watoto wa chekechea au wanafunzi ambao hawang'amui mambo upesi. Kigezo cha nne ni mazingara ambamo ufundishaji unaendelezwa. Kwa mfano, si rahisi kutekeleza majadiliano ya vikundi au uigizaji katika chumba kidogo. Mtafiti alichunguza matumizi ya MK kwa kuangazia ufaafu wa mbinu hiyo katika ufundishaji wa msamiati.

Mbinu za ufundishaji huingiliana na kutegemeana. Vilevile, kila mbinu ina udhaifu na nguvu zake. Kwa hivyo kila mwalimu hatarajiwi kujikita kwa mbinu moja tu kwa sababu kila somo linastahili kuwa na upya au upekee wa aina fulani, ambao mara nyingi huambatana na ubunifu wa mwalimu (Nsubuga, 2000). Quist (2000) anasema kuwa japo wanafunzi hujifunza vyema wakati mbinu tofauti zinapotumiwa, baadhi ya mbinu hutumiwa mara nyingi kuliko zingine kutegemea masomo yanayoshughulikiwa. Kwa mfano uigizaji unaotumiwa sana katika masomo ya lugha ni nadra kutumiwa katika masomo ya kisayansi. Utafiti huu uliangazia hoja ya udhaifu na nguvu za mbinu kwa kuchunguza ufaafu na changamoto za MK.

Kwa mujibu wa Aggarwal (2004), utumiaji wa mbinu faafu hurahisisha ufundishaji na kuwafanya wanafunzi kuelewa dhana kwa haraka. Kwake, mbinu kuu ni ile inayompa mwanafunzi fursa ya kushiriki katika ufundishaji. Ushiriki wa mwanafunzi hujumuisha mambo kama kutafakari, kuhisi, kutenda, kuvumbua na kuona. Aggarwal (2004) anaeleza kuwa mbinu nzuri inafaa kutoa fursa ya kutenda, kuendeleza uwezo wa kutafakari, kupanua shauku za wanafunzi, kutoa fursa kwa wanafunzi kuhusisha wanachojifunza na tajriba zao, kuvuta nathari za wanafunzi, kukuza uwezo wa kujitegemea, kuwafaa wanafunzi wenye uwezo tofauti na kukuza utangamano miongoni mwao. Kochar (1992) anaeleza kuwa ufundishaji ni sanaa, naye mwalimu ni msanii aliye na uhuru wa kubadilisha taratibu fulani ili afaulu katika azma yake. Utafiti huu ulijikita katika kuchunguza jinsi walimu walitumia MK kufundishia msamiati kama ilivyopendekezwa na KIE (2002). Mtafiti alichunguza kipengele cha ushiriki wa wanafunzi kwa kufanya uchunguzi kuhusu mazoezi ya kiumuktadha waliyopewa.

2.3 Ufundishaji wa Lugha

Kulingana na Ur (1996) ufundishaji wowote wa lugha unafaa kutenga lugha katika vipengele mbalimbali ili kurahisisha mchakato huo. Ni kutokana na msimamo huu ambapo wanaisimu wametenga lugha katika sehemu tatu kuu ambazo ni fonolojia (inayohusu sauti katika lugha maalum), leksia (inayohusu maneno) na muundo (inayohusu jinsi maneno au vifungu vya maneno huunganishwa ili kuunda tungo au sentensi). Walimu wa lugha hutambua na kufafanua sehemu hizi tatu kwa njia sahili kama matamshi, msamiati na sarufi katika utaratibu huo (Ur, 1996). Utafiti huu ulishughulikia sehemu ya msamiati.

Umilisi wa lugha unaweza kuelezwa katika viwango viwili: kiwango cha usahihi wa matamshi na kiwango cha ufasaha. Usahihi ni utumiaji wa maneno na mafungu ya maneno kama yanavyokubalika katika miktadha yake, yaani utumiaji wa maneno kwa kurejelea maana zinazokusudiwa, tofauti na maana zinazodhaniwa. Ufasaha wa lugha ni uwezo wa kupasha ujumbe kwa njia rahisi. Lengo la kufundisha likiwa kupata usahihi, walimu huteua mbinu zinazoafiki katika kupata matamshi sahihi ya sauti na maneno na kuyatumia kwa njia inayokubalika. Lengo linapokuwa kukuza ufasaha, mkazo huwekwa kwenye stadi ya kuzingatia kaida za mawasiliano katika kupasha ujumbe; kama kuzingatia mada, umri wa wanaopashwa ujumbe, uana, tabaka na kiwango chao cha elimu (Prabhu, 1987). Utafiti huu ulizingatia kipengele cha usahihi wa maneno kwa kuchunguza jinsi maana za maneno zilifundishwa kupitia MK. Kwa jumla lugha inaweza kufundishwa kwa kurejelea sifa mbili kuu: sifa ya kimuundo na sifa ya kiuamilifu. Mtafiti alijikita kwenye sifa ya kiuamilifu kwa kuchunguza jinsi MK

ilitumiwa kwa lengo la kuwaelekeza wanafunzi kutumia maneno katika miktadha tofauti ili kupasha ujumbe maalum.

Kwa vile wanafunzi huhifadhi habari ambazo wameshughulika katika kuzipata, Harris na Sipay (1975) wanasema kuwa lengo kuu la mbinu za kufundishia ni kuwashirikisha wanafunzi katika upataji wa habari muhimu zitakazowaelekeza katika kufikia malengo yao. Kulingana na Sager (1980), mbinu za kufundishia lugha zinafaa kuzingatia lugha na stadi maalum za kutumiwa katika miktadha maalum ya mawasiliano. Singer (1989) anaeleza kuwa mbinu za ufundishaji lugha hazipaswi kujikita katika ufundishaji usiokuwa na lengo maalum, ila zinafaa kuzingatia lengo kuu la kuendeleza wanafunzi wanaoweza kutumia lugha kwa ufasaha na kwa kutekeleza majukumu tofauti. Majukumu hayo ni kama kuwasiliana vilivyo na watumiaji wengine wa lugha husika na pia kuyaelewa mazingara yao (King, 1992). Utafiti huu ulihusisha kauli hii kwa kuchunguza mazoezi ya kimuktadha yaliyolenga kuwashirikisha wanafunzi katika ujifunzaji.

Halliday (1973) anatoa kauli kuwa ufundishaji wa lugha unastahili kutambua kuwa lugha ni tumizi; yaani ina uamilifu fulani au inafaa kuwatumikia wazungumzaji kutekeleza majukumu kama kuthibiti tabia, kukuza mahusiano na wazungumzaji wengine, kuvumbua na kufafanua mambo. Dunlop, Titone, Takala n.w (1985) wanaeleza kuwa awali, mbinu kongwe iliyotumika kufundishia lugha ilikuwa ya moja kwa moja iliyohusu utumiaji wa tafsiri. Baadaye kuanzia miaka ya sitini ufundishaji ulianza kutumia mbinu mseto, au mwelekeo wa kutumia mbinu tofauti. Mwelekeo wa kutumia mbinu moja ulianza kufifia. Dunlop Titone, Takala n.w (1985) wanaeleza

kuwa historia ya ufundishaji wa lugha imepitia mikondo mitatu, ambapo kila mkondo uliathiriwa na nadharia za lugha, isimu na mahitaji ya ujifunzaji. Mkondo wa kwanza ulijikita mno katika isimu miundo, nao ulipuuza kipengele cha maana katika lugha. Mkondo huu ulitilia mkazo ufundishaji wa moja kwa moja. Mkondo wa pili ulitilia mno mkazo mbinu ya kutafsiri vipengele vya sarufi kutoka lugha moja hadi nyingine, na uhifadhi na uzingatiaji wa sheria za kisarufi. Msisitizo ulikuwa kwa usahihi wa kisarufi, naye mwalimu alichukua nafasi kubwa katika ufundishaji, nafasi ambayo aliitumia kufafanua matini, kusahihisha majibu na kutathmini kazi za wanafunzi. Mkondo wa tatu ulijumuisha mielekeo miwili. Mwelekeo wa kwanza ulijumuisha mbinu iliyoanza kwa vipengele tofauti na vilivyokamilikia kwenye dhana kuu au ya kijumla. Mwelekeo wa pili ulijumuisha mbinu zilizoanzia kwenye dhana ya kijumla na kukamilikia kwenye dhana au vipengele vidogo vidogo.

Kwa mujibu wa Dunlop, Titone, Takala n.w (1985) historia ya ufundishaji wa lugha ya pili imetawaliwa pakubwa na mjadala kuhusu ni upi mwelekeo ulio bora baina ya mielekeo hii miwili. Lakini ilivyo ni kwamba kuna mbinu zinazohusishwa na mielekeo yote miwili. Hata hivyo, kwa kiwango kikubwa ufundishaji wa miundo ya lugha huegemea mno kwenye mwelekeo wa pili wakati ambapo ufundishaji wa maana huegemea mno kwenye mwelekeo wa kwanza. Kwa vile ufundishaji wa msamiati hulenga uelewaji wa maana, utafiti huu ulichunguza matumizi ya mazoezi ya kimuktadha yaliyojikita katika mwelekeo wa kwanza, hasa yale yaliyotilia maanani michango ya wanafunzi kutokana na tajriba zao.

Mwelekeo wa pili, kulingana na Dunlop, Titone, Takala n.w (1985) haupaswi kujikita kwa ufundishaji wa miundo pekee, ila unaweza pia kutumika katika ufundishaji wa stadi ya kusoma, ambapo wanafunzi wanahimizwa kutumia mazoezi ya ufahamu kutafuta maana za maneno mapya, au kutumia tafsiri kupata maana. Katika utafiti huu, uchunguzi ulifanywa kuhusu utumiaji wa MK kwa sababu mbinu hii huegemea kwenye mwelekeo huu. Kwa jumla ufundishaji wa lugha hauna budi kushughulikia stadi za kusoma, kuandika, kuzungumza na kuandika.

2.4 Ufundishaji wa Stadi ya Kusoma

Mbinu za kufundishia stadi ya kusoma hutarajiwa kuwasaidia wanafunzi kukuza uwezo wa kuwaelekeza wanaposoma kwa sababu kusoma kwingi kusikoelekezwa huenda kusimfaidi mwanafunzi kwa kiwango cha kuridhisha (Halliday, 1973). Kulingana na Kamil & Hiebert (2005) usomaji mpana huwapa wanafunzi ufahamu mpana wa maana za maneno pamoja na fursa ya kuyaona katika miktadha tofauti, jambo ambalo hurahisisha uelewaji wao. Baadhi ya mbinu za kufundishia stadi ya kusoma ni zile zinazohimiza uwezo wa wanafunzi wa kutambua maana za maneno wanayokumbana nayo (Feitelson, 1987). Kwa mujibu wa Harris & Sipay (1975) mwanafunzi anayefaulu kuipata na kutumia mbinu hii huwa amefikia kiwango ambapo anaweza kusoma bila matatizo mengi. Katika ufundishaji wa stadi hii, mwalimu anaweza kulenga kufundisha msamiati ili kumrahisishia mwanafunzi kazi yake, kwa sababu ufundishaji huo humsaidia mwanafunzi kutambua maneno na maana zake na hivyo anakuwa na hamu ya kuendelea kusoma (Fleet, 1985). Wazo hili lilizingatiwa kwa kuchunguza jinsi walimu walitumia vidokezi vya kimuktadha katika kuwaelekeza wanafunzi kupata maana za maneno.

Willis (1990) anatoa uelekezi kuwa, katika kufundisha ufahamu, tungo zinazobuniwa na wanafunzi zinaweza kutumiwa badala ya kila mara kutumia matini zilizoandaliwa vitabuni au kutayarishwa na walimu. Mwalimu anaweza kuwa tu na orodha za mada za kushughulikiwa. Lengo hapa ni kusesitiza ubunifu na uvumbuzi wa mwanafunzi. Utafiti huu ulishughulikia wazo hili kwa kuchunguza matini za kimuktadha zilizotumiwa kufundishia msamiati.

Stadi ya kusoma hushughulikiwa vizuri iwapo inaenda sambamba na ufahamu wa yale yanayosomwa. Kwa mujibu wa Ur (1996) mwanafunzi anayesoma maneno bila kuelewa maana za maneno hayo hafaidiki vilivyo kwa sababu anatilia mkazo matamshi kuliko maana, ilhali kusoma kunakomfaidi mwanafunzi ni kule kunakotilia maanani vipengele vyote viwili. Utafiti huu ulijikita katika kuchunguza jinsi kipengele cha maana za maneno kilivyoshughulikiwa kupitia MK.

Kulingana na Ur (1996) stadi ya kusoma inaweza kufundishwa kwa kutumia mazoezi ya ufahamu, ambapo maswali huambatana na habari fulani iliyosomwa. Mwalimu anaweza kuchagua kufundisha maneno kwanza kabla ya mtungo kusomwa au aanze kwa kuwapa wanafunzi fursa ya kusoma mtungo na kufundisha maneno baadaye. Mazoezi mengine yanaweza kuhusisha ufupishaji wa habari zilizosomwa (Fleet, 1985). Katika utafiti huu ufundishaji wa stadi ya kusoma ulitafitiwa kwa kuchunguza matumizi ya matini mbalimbali za kimuktadha, na jinsi maswali yaliyotumiwa yalilenga ufahamu wa msamiati. Chall & Stahl (1988) wanafafanua kuwa ufundishaji wa stadi ya kusoma huzingatia matamshi na maana. Utafiti huu ulitilia maanani kauli hii kwa kuchunguza

ufundishaji wa maana za maneno ambayo wanafunzi walikumbana nayo wakati wa kusoma. Chall & Stahl (1988) vilevile wanaeleza kuwa katika kusoma mwalimu anafaa kueleza lengo la kusoma habari husika, kisha aihusishe habari hiyo na tajriba awali za wanafunzi. Vilevile, mwalimu afundishe maana za maneno yaliyotumika kisha awaelekeze wanafunzi namna ya kusoma kwa kuzingatia mkazo na vituo mbalimbali. Mbali na hayo, atumie picha na michoro pamoja na mbinu zinazohimiza ushiriki wa wanafunzi. Hill (1999) anashauri kuwa mwalimu awape wanafunzi fursa ya kuchagua habari au vitabu wanavyotaka kusoma kisha baadaye majadiliano yaandaliwe kuhusu walichokisoma na changamoto walizokumbana nazo. Shughuli hii huchangia ukuaji wa msamiati. Maoni ya wataalamu hawa yaliangaziwa kwa kuchunguza mazoezi mbalimbali yaliyotumiwa katika ufundishaji wa msamiati.

Yule (2004) anaeleza kuwa, mojawapo ya malengo ya kufundisha kusoma hasa kunakolenga ufahamu ni kumsaidia mwanafunzi kuchuja habari na kupata mambo muhimu yanayoafikiana na mahitaji yao. Matini zitumiwazo kufundishia zaweza kuwa sura katika kitabu au sehemu ya sura hizo, aya au sentensi. Michoro, picha na maswali huelekeza wanafunzi kuelewa dhana inayozungumziwa. Wanafunzi hupewa mazoezi yanayojikita katika utumiaji wa matini ambapo lugha hutumiwa katika muktadha maalum. Matini zinazosomwa hutumiwa kufundishia vipengele maalum kama matamshi, msamiati na sarufi (Block, 2001). Mtafiti alichunguza jinsi matini mbalimbali zilitumiwa kufundishia msamiati.

2.5 Ufundishaji wa Stadi ya Kuandika

Stadi ya kuandika ina umuhimu mkubwa kwa sababu ndiyo inategemewa katika kuthibitisha viwango na hatua walizopiga wanafunzi katika ujifunzaji wao. Kwa hivyo stadi hii inafaa kushughulikiwa kwa makini katika ufundishaji wowote wa lugha (White, 1988). Kulingana na Ur (1996) stadi ya kuandika ni njia nzuri ya kuwapa wanafunzi mazoezi ya kimsamiati. Rivers (1984) anataja baadhi ya mazoezi hayo kama kujaza mapengo, kuandaa orodha za maneno na kuhusisha maneno na picha zinazoafiki maana inayokusudiwa. Vilevile Rivers (1984) anaeleza kuwa mwanafunzi anaposhirikishwa katika mazoezi ya kuhusisha maneno na maana zake ndipo uwezo wake wa kukumbuka maana za maneno hayo huimarishwa, hivyo haiwi vyema kumshurutisha mwanafunzi kutumia kila neno analokumbana nalo katika mazoezi ya kuandika. Hii ni kwa sababu mchakato wa kuteua maneno ya kutumia katika maandishi ni mchakato wa kibinafsi. Baadhi ya wanafunzi watapendelea kuandaa orodha za maneno, wengine wataandika maneno katika miktadha, wengine wataunda jozi za maneno na wengine watafanya mazoezi ya kutunga sentensi mbalimbali.

Katika ufundishaji wa msamiati, stadi ya kuandika huendelezwa kwa kutilia maanani vipengele mbalimbali vya lugha kama kuandika maneno mapya, kunakili sheria za sarufi na kwa kuandika majibu kwa maswali ya ufahamu na mjarabu (Ur, 1996). Utafiti huu uliangazia hoja hii kwa kuchunguza mazoezi ya kimsamiati yaliyoshirikisha wanafunzi katika kuandaa maandishi yaliyohusiana na msamiati, hasa kutokana na kauli ya Ur (1996) kuwa ufundishaji wa stadi ya kuandika unafaa kutumiwa kuwapa wanafunzi mazoezi ya vipengee tofauti vya lugha.

2.6 Ufundishaji wa Stadi ya Kuzungumza

Prabhu (1987) anaeleza kuwa stadi ya kuzungumza hupewa nafasi katika ufundishaji kwa kushirikisha mbinu zinazowapa wanafunzi fursa ya kujieleza katika miktadha mbalimbali ya kimawasiliano. Ufundishaji lazima ujumuishe mazoezi ya mazungumzo ili kukuza uwezo wa wanafunzi wa kutumia dhana wanazofundishwa. Ur (1981) ametaja baadhi ya mazoezi hayo kama mazungumzo katika vikundi, uigizaji (kama wauzaji, majasusi, wataalamu na kadhalika), michezo ya maneno na mazungumzo ya kimtagusano kama maamkuzi, kuomba radhi, kutoa shukrani na kadhalika. Utafiti huu ulichunguza jinsi MK ilitumiwa katika kuwashirikisha wanafunzi katika mazoezi yaliyohusu miktadha mbalimbali ya mazungumzo kwa lengo la kukuza msamiati wao.

2.7 Ufundishaji wa Stadi ya Kusikiliza

Umilisi wa lugha unaweza kukua kutokana na mitagusano ya kusikiliza (Fillion 1987). Malengo ya kufundisha stadi ya kusikiliza yanafaa kuwa dhahiri na yanayoweza kupimika. Ufundishaji wa stadi hii unatarajiwa kuzingatia mazoezi yanayoakisi tajriba za wanafunzi na utumiaji wa matini za kiwango cha wanafunzi. Willis (1990) ana maoni kuwa habari zinazosikilizwa zinafaa kuakisi miktadha mbalimbali katika jamii halisi za wanafunzi na kuwa walimu wasijikite tu kwenye matini zilizopendekezwa vitabuni pekee, ambazo hufuatiwa na maswali ya ufahamu. Sababu ni kwamba mazungumzo mengi ambayo wazungumzaji wa lugha husikia na kujifunza kutokana nayo aghalabu si ya kusomwa wala ya kuambatana na maswali kwa msikilizaji. Mazoezi ya kusikiliza humchochea mwanafunzi kutafakari kuhusu maneno yanayotumiwa au yanayofaa kutumiwa. Ufundishaji huo aidha hauna budi kuwa wenye mvuto. Mazoezi haya yanalenga kuimarisha uelewaji wa miundo ya lugha pamoja na

maana na matumizi yake. Utafiti huu ulichunguza jinsi walimu walitumia mazoezi mbalimbali kufanikisha uelewaji wa msamiati.

2.8 Ufundishaji wa Msamiati

Msamiati husheheni na kuwasilisha maana. Maneno ni nyenzo za kuangazia mawazo na uelewa alio nao mzungumzaji. Kwa jumla maneno ndiyo humwezesha mtu kuwasiliana na watumiaji wengine wa lugha husika. Kulingana na Stahl (2005), msamiati humwezesha mzungumzaji kuepuka matatizo katika kujieleza kwa sababu ikisadifu kuwa mzungumzaji huyo haelewi vilivyo neno moja, tayari ana hazina ya maneno mengine ambayo anaweza kuyatumia kuwasilisha dhana anazokusudia kupasha kwa hadhira yake. Haiwezekani kufikiria na kupata mawazo ya wazungumzaji wengine bila kutumia maneno. Corder, Perrin & Smith (1968) wanaeleza kuwa wakati mwingine mzungumzaji au mwanafunzi huweza kuchukulia kuwa anafahamu maana za maneno kumbe kwa kweli matumizi yake ya maneno hayo si sahihi. Kutokana na hali hii inabidi basi kila mwanafunzi afanyiwe maandalizi ya kimaksudi ya kujifundisha msamiati. Utafiti huu ulirejelea kauli hii kwa kuchunguza silabasi ya Kiswahili ili kukadiria uelekezi wa kimaandalizi ambao silabasi hiyo ilitoa kuhusu ufundishaji wa msamiati.

Ujifunzaji wa msamiati ni shughuli isiyo na kikomo kama anavyosema Clark (1973). Msamiati ni muhimu katika kufaulisha mawasiliano mazuri kwa sababu humfanya mwanafunzi kuwa mzungumzaji, mwandishi, msikilizaji na msomaji bora (Langan, 2001). Maoni ya National Reading Panel (2000) ni kuwa hakuna mbinu maalum ambayo imeidhinishwa kuwa bora kuliko nyingine katika ufundishaji wa msamiati. Ur (1996) na Halliday (2004) wanaafikiana kuwa mbinu tofauti zinafaa kutumiwa katika

ufundishaji wa msamiati. Hii ni kwa sababu wanafunzi tofauti hufaulu kupitia mbinu tofauti, ambapo mbinu inayomfaa mwanafunzi mmoja inaweza kukosa kumfaa mwanafunzi mwingine. Kwa mujibu wa Graves (2000) ufundishaji wa msamiati unastahili kujumuisha usomaji mpana wa kujielekeza pamoja na ufundishaji wa maana za maneno ili kuinua viwango vya kuelewa matini mbalimbali. Mbali na hayo, ufundishaji unafaa kushirikisha michezo ya maneno ili kumpa mwanafunzi motisha ya kujifunza. Utafiti huu ulijikita katika kuchunguza jinsi matini na mazoezi ya kimuktadha vilitumiwa kuwaelekeza wanafunzi katika kusoma na kujifunza msamiati.

Mellie (1982) na Claessen (2001) wanatilia mkazo umuhimu wa msamiati kwa kupendekeza kuwa ufundishaji wa kipengele hiki unafaa kuwa wenye mpangilio maalum na unaozingatia mbinu kadhaa. Kulingana na Morass (2001), mwanafunzi asiyeweza kueleza dhana kwa sababu ya kukosa uhakika kuhusu msamiati fulani huweza kuchukuliwa kama asiyestahili kufuzu. Vilevile, Morass (2001) anadai kuwa mojawapo ya sababu zinazofanya wanafunzi kutopanua msamiati wao ni kuwa kipengele hicho hakishughulikiwi inavyostahili katika ufundishaji. Kwake, ufundishaji wa msamiati unafaa kuchukuliwa kama hatua ya kimsingi katika lugha yoyote ile na kuwa sarufi haifai kupewa nafasi kubwa kuliko msamiati. Sababu anayoitoa ni kuwa bila msamiati mawasiliano hayawezi kutokea lakini bila hata kuzingatia sarufi mzungumzaji bado ataweza kuwasiliana japo kwa kiwango kidogo. Ufundishaji wa msamiati, kwa maoni ya Els n.w (1984), unastahili kutilia maanani vipengele kadhaa vya maana ambavyo havina budi kutambuliwa. Vipengele hivyo ni mipaka baina ya maneno, visawe, maana halisi, maana matilaba na vinyume.

Kulingana na Crystal (1977) ujifunzaji wa maana za maneno ni hatua ambayo inafaa kuendelea katika hatua zote anazopitia binadamu kwa sababu msamiati hukua kadri mabadiliko yanavyotokea maishani. Wilkins (1981) anaeleza kuwa wanaisimu wengi hawajashughulikia ufundishaji mufti wa msamiati kwa madai kuwa kutumia muda mwingi kwa kipengele hicho si muhimu, madai yanayopingwa na Wood (1981). Lewis (1993) anaonelea kuwa iwapo wanafunzi hawawezi kutambua maana za maneno fulani katika miktadha yake, basi hawataweza kushiriki kikamilifu katika mazungumzo. Hivyo basi, inakuwa muhimu kwa mwalimu kuhakikisha kwamba mbinu atumiazo kufundishia msamiati zinachangia upanuzi wa msamiati wa mwanafunzi. Utafiti huu ulichunguza utoshelevu wa MK katika kupanua msamiati wa wanafunzi.

Uelewaji wa maana za maneno ndilo lengo la kimsingi katika juhudi zote za kufundisha msamiati. Uelewaji huo ni mchakato unaochukua muda mrefu. Kuna uwezekano wa mwanafunzi kutoelewa maana ya neno hata baada ya kufundishwa au kukumbana mara kadhaa na neno hilo. Kiwango cha uelewaji wa msamiati na uhifadhi wake hutegemea mbinu inayotumiwa na namna maneno hayo yanavyofafanuliwa. Dale (1971) anaeleza kuwa kuna viwango vinne vya kufahamu maneno: kiwango cha kuona neno; kiwango cha kulisikia neno lakini kutofahamu maana yake; kiwango cha kuelewa neno likiwa katika muktadha na kiwango cha kulielewa neno, liwe katika muktadha au la. Mbinu za kufundishia msamiati zinafaa kumwelekeza mwanafunzi katika kufikia viwango hivi vyote. Vilevile, ufundishaji wa msamiati unatarajiwa kushughulikia aina tofauti za msamiati: msamiati wa kuzungumza, msamiati wa kusikiliza, msamiati wa kuandika na msamiati wa kusoma. Msamiati wa kuzungumza ni jumla ya maneno ambayo mwanafunzi huyatumia katika kujieleza. Msamiati wa kusoma ni maneno ambayo

mwanafunzi hukumbana nayo na kuyaelewa anaposoma. Msamiati wa kusikiliza ni jumla ya maneno ambayo mwanafunzi huyasikia na kuyaelewa yakizungumzwa. Msamiati wa kuandika ni jumla ya maneno ambayo mwanafunzi anaweza kutumia katika maandishi tofauti. Msamiati wa kusoma aghalabu huwa mwingi kuliko wa kuandika, na msamiati wa kusikiliza mwingi kuliko wa kuzungumza.

Katika kuteua mbinu ya kufundishia, mkazo hutiliwa kwenye ukuzaji wa msamiati wa mwanafunzi, huku msamiati anaouelewa mwanafunzi ukitumiwa tu kama msingi wa kuelewa maneno mapya. Msamiati ufundishwao waweza kuwa ule utokeo mara kwa mara, mathalan katika taarifa za ufahamu, katika kanda za kufundishia au katika orodha maalum zinazotayarishwa kwa lengo la kufundishia msamiati. Maneno mapya yanaweza kufundishwa ama kabla au baada ya mwanafunzi kukumbana nayo katika shughuli fulani ya ujifunzaji. Iwapo mwalimu ataamua kufundisha maneno kabla ya mwanafunzi kukumbana nayo katika shughuli kama ya kusoma habari fulani, basi mwalimu huyo hana budi kuhakikisha kwamba katika usomaji wao, wanafunzi watakumbana na yayo hayo maneno ayafundishayo. Iwapo mwalimu hana uhakika huo basi inakuwa vyema kuahirisha ufundishaji huo hadi mwisho wa shughuli husika. Wakati uo huo, mwalimu akumbuke kuwa si jambo la busara kumfundisha mwanafunzi maneno yote kwa sababu kufanya hivyo ni kumhini mwanafunzi fursa ya kujiendeleza kibinafsi. Vilevile, mwalimu anaweza kuchukua mwelekeo wa kutoeleza neno lolote jipya na badala yake kuwapa wanafunzi mifano ya matumizi ya maneno hayo au kuwaonyesha picha zinazodokeza maana husika. Ni jambo la kawaida kwa maneno yafundishwayo kusahaulika baada ya muda mfupi. Ili kukabiliana na changamoto hii,

mwalimu anashauriwa kurejelea maneno yaliyofundishwa awali mara nyingi iwezekanavyo (Asher 1994).

Kwa jumla wataalam waliotajwa wameafikiana kuwa mbinu pana zinafaa kutumiwa katika ufundishaji wa msamiati. Mbinu hizo ni pamoja na MK, ufafanuzi, tafsiri, vinyume na visawe, majadiliano na matumizi ya kamusi na thesauri. Utafiti huu ulijikita katika kuchunguza matumizi ya MK katika ufundishaji wa msamiati.

Kwa mujibu wa Ur (1996) ufafanuzi ni mbinu ya kutoa maelezo kuhusu dhana. Ufafanuzi unaweza kuwa wa moja kwa moja au unaoambatana na mbinu zingine au vifaa (Glencoe & McGrawHill (2002). Ufafanuzi wa moja kwa moja aghalabu huambatana na orodha za maneno ya kufundishwa (Bergman, 1982). Nunan (1998) anasema kuwa mbinu ya ufafanuzi humwezesha mwalimu kuwasilisha maana za maneno kwa njia dhahiri na kwa haraka. Langan (2001) anatahadharisha kuwa mwalimu asiegeme mmo mtindo wa kueleza moja kwa moja pekee kwa maana mtindo huo unaweza kusababisha matatizo mawili; kuwachosha wanafunzi na kutegemea sana kamusi. Matatizo haya, kwa mujibu wa Langan (2001), yanaweza kuondolewa kwa kushirikisha mbinu tofauti za ufundishaji pamoja na nyenzo.

Nunan (1998) anapendekeza kuwa katika kutumia mbinu ya ufafanuzi, mwalimu ajaribu awezavyo kutumia lugha sahili. Vilevile, ufafanuzi uandamane na uandikaji kwenye ubao ili wanafunzi wafuate yanayoelezwa. Kwake, mbinu hii inafaa hasa katika ufundishaji ambapo kuna ukosefu wa vifaa vya kufundishia. Anaeleza kuwa maana ya neno huchukuliwa kuwa imeeleweka iwapo mwanafunzi amefikia kiwango cha kuweza

kulieleza neno hilo liwe katika muktadha au liwe limetengwa na muktadha, yaani awe na ufahamu wa maana bwia (katika muktadha) na maana zalishi au tumizi (nje ya muktadha). Utafiti huu ulichunguza ufafanuzi wa maneno uliohusishwa na MK.

Kulingana na Glencoe & McGrawHill (2002) utumiaji wa mbinu ya ufafanuzi unaweza kutekelezwa kwa namna tatu: namna ya kwanza ni kutoa ufafanuzi kwa maelezo yanayotumia sifa za kisemantiki za neno linalofafanuliwa. Kwa mfano:

1. *Staftahi ni chakula cha asubuhi baada ya kuamka.*

Namna ya pili ni kufafanua neno kwa kutoa mifano na maelezo kuonyesha jinsi mifano hiyo inatofautiana na kitajwa. Kwa mfano:

2. *Bahari ni kama ziwa, lakini bahari ni kubwa kuliko ziwa.*

Namna ya tatu ni kutoa ufafanuzi kwa kulinganisha kitu na sehemu zingine, kama katika:

3. *Paja ni sehemu ya mguu iliyo kati ya goti na nyonga.*

Kwa mujibu wa M'Carthy & O'dell (1996) vinyume ni maneno yaliyo na maana kinzani. Visawe ni maneno yenye maana inayokaribiana kimaana. Lengo la kufundisha likiwa usahihi, vinyume na visawe vinaweza kutumiwa. M'Carthy & O'dell (1996) aidha wanasema kuwa kuna wakati ambapo neno linaweza kufaa katika sentensi fulani lakini kisawe cha neno hilo kisifae. Mkanganyo huu, kwa mujibu wa Corder (1968) waweza kuondolewa kwa kufundisha vinyume. Kulingana na Nunan (1998) baadhi ya wanafunzi huwa na uzoefu wa kutumia neno moja tu au jozi moja ya maneno kama *-zuri* na *-baya* na baadaye kuyabadilisha maneno hayo kwa kuyakanusha kama *si -zuri* na *si -baya* huku wakidhani kuwa kwa kufanya hivyo wametumia vinyume. Tatizo hili

huondolewa kwa kufundisha vinyume. Nunan (1998) anaeleza kuwa walimu wanafaa kuwaelekeza wanafunzi kutambua kuwa neno moja linaweza kuwa na vinyume kadhaa. Mtafiti alichunguza jinsi maneno yaliyotokea katika miktadha mbalimbali yalifafanuliwa.

Kwa mujibu wa Bergman (1982) majadiliano darasani ni mojawapo ya mbinu ambazo zinaweza kufanikisha ufundishaji wa msamiati. Majadiliano hayo yanaweza kuwa ya vikundi au ya darasa zima. Majadiliano hayo hutoa fursa nzuri kwa mwanafunzi kujadili maneno anayokumbana nayo akisoma (Bergman, 1982). Ur (1996) anaeleza jinsi majadiliano yanaweza kuandaliwa kwa kupendekeza kuwa wanafunzi wapewe orodha za maneno na muda wa kuyatafitia kisha kuyatungia sentensi. Kila mwanafunzi apewe fursa ya kuwasilisha kazi yake ama pekee yake au kama kikundi kutegemea jinsi zoezi lilivyoendelezwa. Kwa vile muda unaweza kuwa mfupi, wanafunzi wengine wanaweza kuandika tu kazi zao na kuwapa wenzao wajisomee baadaye. Majadiliano yanafaa kuandaliwa baada ya kila mawasilisho. Wanafunzi hupewa fursa ya kutoa maoni yao kuhusu mawasilisho. Hatua hii humpa mwalimu fursa ya kutathmini kiwango walichofikia wanafunzi. Majadiliano kama hayo huwapa wanafunzi motisha ya kusoma na kupata fursa ya kujifunza kutoka kwa wenzao. Katika utafiti huu, uchunguzi ulifanywa kuangazia mazoezi yaliyoshirikisha wanafunzi katika majadiliano kuhusu maneno yaliyotumiwa katika miktadha mbalimbali.

KIE (1987), Nunan (1998) na Morass (2001) wanapendekeza matumizi ya kamusi kama mbinu ya kutofautisha maana za maneno. Hata hivyo, wanaonya kuwa matumizi ya kamusi yasitegemewe kama mbinu kuu, kwa sababu ya udhaifu wake wa kuwafanya

wanafunzi kuyakariri maneno bila kuyahusisha na miktadha yake halisi. Nunan (1998) anaeleza kuwa kamusi na thesauri vinaweza kutumiwa kwa lengo la kulinganisha maana ya muktadha na maana ya kamusi, hatua inayopanua uelewaji. Morass (2001) anaunga mkono utumiaji wa kamusi kwa sababu huwafanya wanafunzi waweze kujitegemea katika juhudi za kukuza msamiati. Mwalimu huelekeza mwanafunzi kutumia kamusi katika kuthibitisha maana za maneno anayokumbana nayo katika miktadha mbalimbali (M'Carthy & O'dell, 1996). Tatizo linalotokana na utumiaji wa kamusi ni kuwa huenda baadhi ya maneno yasipatikane katika kamusi, au maana ya maneno huenda yamebadilika na kupata fahiwati mpya. Thesauri ni sahili kutumia kuliko kamusi. Jambo la kuzingatiwa ni kuwa thesauri inapotumiwa katika kupanua msamiati, fursa ichukuliwe kupendekeza utumiaji wa maneno mapya ambayo hutumiwa kwa nadra na ambayo huwasilisha maana kwa udhahiri kuliko yale ambayo yamezoewa (Dale & Pearson 1978). Kwa kulinganisha maana ya kamusi na ile ya muktadha, uelewaji wa mwanafunzi hupanuliwa. Wanafunzi waelekezwe kujua ni wakati gani ambapo hawana budi kutumia kamusi. Katika utafiti huu, uchunguzi ulifanywa kubainisha juhudi zilizofanywa na walimu katika kuthibitisha maana za maneno katika miktadha ya kimsamiati.

Msamiati unaweza kufundishwa ama moja kwa moja au kwa kutumia nyenzo kama mojawapo ya mbinu za kufundishia (Hill, 1999). Kwa mfano, kadi za maneno zinaweza kutumiwa kwa kuandika neno upande mmoja na maana yake kuandikwa upande wa pili. Anayepokea kadi hujaribu kutungia neno lililopo sentensi bila kuangalia maana iliyoandikwa upande wa pili. Mwanafunzi anayetoa maelezo kamili hutuzwa. Mifano mingine ya nyenzo ni magazeti, picha na vitu halisi (Asher, 1994). Mtafiti alichunguza

mazoezi yaliyoandamana na nyenzo mbalimbali kwa lengo la kuhimiza uhifadhi wa msamiati uliofundishwa.

Kulingana na Catford (1993) kutafsiri ni hali ya kubadilisha matini katika lugha moja hadi nyingine, au kutafuta visawe vya lugha moja kutoka lugha nyingine. Kutegemea shughuli inayozingatiwa, matini zinazotafsiriwa zaweza kuwa vitabu vizima, sura, aya, sentensi, sehemu ya sentensi au maneno. Mbinu hii hutumiwa ambapo hakuna mbinu nyingine inayoafiki ufundishaji; hutumiwa kama hatua ya mwisho (Catford, 1993; Nunan, 1998). Sababu ni kuwa mbinu hii huwafanya wanafunzi kuzoea kufanya tafsiri za moja kwa moja na kupuuza maana zilizokusudiwa na waandishi au wazungumzaji (Relin, 1988). Hata hivyo, mbinu hii ikitumiwa vizuri, huwezesha wanafunzi kuelewa matumzi ya maneno fulani katika miktadha yake.

Uelewaji wa jinsi kumbukumbu ya binadamu hufanya kazi unaweza kuchangia katika kupata mbinu bora za kufundishia msamiati. Utafiti wa Gairns & Redman (1986) ulionyesha kuwa ujifunzaji wa maneno mapya ni mchakato unaojumuisha uhifadhi wa maneno katika kumbukumbu ya muda mfupi kisha baadaye katika kumbukumbu ya muda mrefu. Si rahisi kuthibiti mchakato huo lakini kuna vigezo ambavyo vinaweza kuzingatiwa. Kwa mfano, uhifadhi wa maneno katika kumbukumbu ya muda mfupi hautafaulu inavyotarajiwa iwapo idadi ya maneno itazidi saba. Kutokana na hali hii, si vyema kufundisha zaidi ya idadi hiyo katika kipindi kimoja. Kwa upande mwingine, kumbukumbu ya muda mrefu inaweza kuhifadhi idadi yoyote ya maneno, mradi tu maneno hayo yatangulie kuhifadhiwa katika kumbukumbu ya muda mfupi. Utafiti wa Gairns & Redman (1986) aidha ulidhihirisha kuwa msamiati kwenye ubongo huwa na

mpangilio maalum ambapo maneno yenye uhusiano katika maana huhifadhiwa pamoja. Vilevile, msamiati unaotumiwa mara kwa mara huwa rahisi kuhifadhiwa na kukumbukwa kuliko ule utumiwao kwa nadra. Morass (2001) anapendekeza kuwa matokeo ya utafiti wa Gairns & Redman (1986) yanafaa kuelekeza mwalimu katika kuteua mbinu za kufundishia msamiati, kwa mfano kwa kufundisha maneno yanayohusiana kimaana. Katika kuangazia wazo hili, utafiti huu ulichunguza mazoezi yaliyotumiwa katika kufanikisha uelewaji wa msamiati uliofundishwa.

Oxford (1990) ametaja mbinu zinazotokana na muundo wa kumbukumbu ya kibinadamu. Mbinu hizi zinaweza kugawanywa katika makundi manne: kundi la kwanza ni la kujenga uhusiano baina ya maneno katika akili za wanafunzi kwa kuweka pamoja maneno yanayohusiana kimaana, kama ilivyoelezwa hapo juu. Kundi la pili ni la mbinu zinazoshirikisha matumizi ya picha na sauti. Kundi la tatu ni mbinu zinazozingatia udurusu au urejeleaji wa maneno yaliyofundishwa awali. Kundi la nne ni la mbinu zinazohimiza ushiriki wa wanafunzi. Mbinu hizi zinaweza kuwa na matokeo mufti mradi tu mwalimu atambue ni mbinu gani inayofaa wanafunzi wake. Utafiti huu uliangazia hoja hii kwa kuchunguza mazoezi yaliyolenga kuwezesha wanafunzi kuhifadhi akilini maana za maneno waliyofundishwa.

Kwa mujibu wa Child (2004) weledi wa lugha hutokana na ukuaji wa ubongo. Hatua sahili katika ufundishaji zinafaa kutangulia zile changamano. Hali hii huelekeza kwa ufundishaji wa msamiati kwa kutilia maanani uwezo wa ubongo wa kuhifadhi maneno, ambapo mwalimu anatarajiwa kufundisha maneno mapya kwa kadri, kwa kuzingatia umri, uwezo na mahitaji ya wanafunzi. Asher (1994) anapendekeza kuwa katika

madarasa ya mwanzo mwalimu anafaa kuanza na maneno mafupi, yenye hijai sahili isiyokanganya na yenye maana halisi; yaani ya vitu vinavyoweza kuonekana. Baadhi ya maneno sahili ya kuanza nayo ni yale ambayo wanafunzi tayari wanayafahamu katika lugha zao. Kwa mfano mwanafunzi wa chekechea, atang'amua maana ya neno *tabasamu* kabla ya kuelewa dhana ya *nuna* au *omboleza* (Marland, 1988). Baadhi ya mazoezi ya kutilia maanani hapa, kulingana na Marland (1988), ni kutaja maneno na kuandika hijai zake, kupanga upya maneno yaliyoparaganywa, kuandika maneno mafupi kutoka kwa maneno marefu, na kuunda majedwali ya maneno. Utafiti huu uliangazia hoja hii kwa kuchunguza mazoezi yaliyoshirikishwa katika ufundishaji wa msamiati.

Baada ya kuchunguza tafiti kadhaa zilizofanywa kuhusu ufundishaji wa msamiati, Bowker (1980) alitambua mambo matano makuu kuhusu ufundishaji huo. Kwanza, mbinu zinazowapa wanafunzi nafasi ya kutenda katika kujifunza maneno mapya ni bora kuliko mbinu ambapo wanafunzi wanaona tu maneno au kuyasikia. Pili, uchanganuzi wa maneno kwa kuzingatia viambishi ni muhimu katika kujifundisha maana za maneno. Tatu, mbinu za kuvumbua zina matokeo mazuri katika ufundishaji. Nne, nafasi ya mwalimu katika ufundishaji ni muhimu, hasa anapowahimiza na kuwaelekeza wanafunzi. Mwisho, maneno mapya huhifadhiwa kwa njia rahisi iwapo yanatumiwa punde tu baada ya kufundishwa. Katika utafiti huu mtafiti alichunguza juhudi zilizofanywa na walimu kuwapa wanafunzi fursa ya kutumia maneno waliyojifunza kwa kuyarejelea kupitia aina tofauti za mazoezi.

Katika juhudi za kutoa uelekezi kuhusu ufundishaji wa msamiati wa Kiswahili, Musau & Chacha (2001), wanatoa maelezo yanayoshabihiana na ya Asher (1984) kuwa

msamiati unaofundishwa unafaa kuwa mwepesi na wenye umuhimu kwa wanafunzi. Wepesi wa msamiati waweza kutokana na uchaguzi wa mada zinazohusiana na tajriba na shauku za wanafunzi kwa sababu wanafunzi wanapojua kuwa msamiati fulani utawawezesha kufikia baadhi ya malengo yao maishani, basi hamu yao ya kujifunza huongezeka (Musau & Chacha, 2001). Wataalamu wa Kiswahili hawajaangazia suala la ufundihsaji wa msamiati wa Kiswahili kwa kina na hivyo kuacha pengo katika ufundishaji. Utafiti huu ulidhamiria kuchangia katika kuliziba pengo hili kwa kuibusha data pamoja na mapendekezo kuhusu matumizi ya MK katika ufundishaji wa msamiati.

2.9 Hitimisho

Sura hii imejikita katika kueleza mambo yaliyojadiliwa na wataalamu mbalimbali kuhusu mbinu za ufundishaji wa lugha na kipengele maalum cha msamiati. Maandishi hayo yamedhihirisha kuwa kuna mbinu mbalimbali za kufundishia lugha na hasa kipengele cha msamiati. Hata hivyo, utafiti huu umejishughulisha na matumizi ya MK katika ufundishaji wa msamiati wa Kiswahili. Vilevile, mapitio haya yamethibitisha kuwa ufundishaji wenye matokeo mazuri ni ule unaotambua nafasi ya mwalimu kama mwelekezi na vilevile kumpa mwanafunzi nafasi pana ya kushiriki katika ujifunzaji. Ili kuangazia matumizi ya MK katika ufundishaji wa msamiati utafiti huu uliendelezwa kwa kuongozwa na mbinu na vifaa ambavyo vimejadiliwa katika sura ya tatu.

SURA YA TATU

NJIA, MBINU NA VIFAA VYA UTAFITI

3.1 Utangulizi

Sura hii inajadili muundo wa utafiti, mbinu na vifaa ambavyo vilitumiwa katika ukusanyaji wa data. Data hizo zilihusu matumizi ya MK katika ufundishaji wa msamiati. Muundo uliozingatiwa ulikuwa wa kimaelezo. Mbinu zilizotumiwa zilikuwa uchunzaji, mahojiano na uchunguzi wa nyaraka maktabani. Nyenzo za utafiti zilikuwa dodoso na ratiba ya uchunzaji. Eneo la utafiti, uteuzi wa sampuli, majaribio na uthabiti wa nyenzo pia vimejadiliwa. Mtindo uliotumiwa kuchanganua data kadhalika umeelezwa.

3.2 Muundo wa Utafiti

Utafiti huu ulikuwa wa kimaelezo. Aina hii ya utafiti imeelezwa na Best & Kahn (1993), Miles (1994) na vilevile Mugenda & Mugenda (2003) kama ambayo hutegemea tajriba na uhalisi wa mambo jinsi hali ilivyo nyanjani. Cohen & Manion (1980) wanatoa kauli kuwa azma ya utafiti wa aina hii ni kukusanya data katika eneo mahsusi. Kerlinger (1978) anafafanua kuwa kupitia kwa utafiti elezi, maoni na mapendekezo ya kuboresha taaluma ya elimu hupatikana. Utafiti huu ulishirikisha aina hii ya utafiti ili kukusanya data kuhusu ufundishaji wa msamiati katika mazingira halisi ya ufundishaji madarasani, bila kutegemea maelezo ya watu wasiohusika. Lengo kuu lilikuwa kupata data ambazo zingechangia katika kuinua viwango vya ufundishaji wa msamiati. Msingi

wa utafiti ulikuwa katika kutazama na kusikiliza wakati wa vipindi vya Kiswahili na vilevile kuwahoji ana kwa ana walimu kuhusu ufundishaji wa msamiati.

3.3 Eneo la Utafiti

Eneo la utafiti lilikuwa Wilaya ya Kakamega. Eneo hili, ambalo linapatikana katika Mkoa wa Magharibi, linapakana na Wilaya za Nandi, Vihiga, Butere-Mumias na Lugari. Eneo hili lilikuwa na shule za upili mia moja na kumi wakati wa utafiti. Eneo hili lilituliwa kwa sababu kwanza, mtafiti alikuwa amefanya kazi ya ufundishaji hapo kwa miaka kumi na mitano na kutokana na semina za Kiswahili zilizoandaliwa ili kupasha walimu maarifa kuhusu utekelezaji wa silabasi mpya ya KIE (2002), mtafiti alibaini kuwa kulikuwa na tatizo katika ufundishaji wa msamaiti, hasa kutokana na mijadala iliyozuka wakati wa baadhi ya semina hizo. Kutokana na hali hii, mtafiti alipata azma ya kufanya utafiti katika eneo husika. Pili, ilitarajiwa kwamba matokeo ya utafiti katika eneo hili yangeakisi hali ilivyokuwa katika maeneo mengine na kuwa mapendekezo ya utafiti huu yangechangia katika kuinua viwango vya ufundishaji wa msamiati katika maeneo hayo.

3.4 Uteuzi wa Sampuli

Utafiti huu ulishirikisha shule 33, ambazo ni asilimia 30 ya shule 110 zilizokuwa katika Wilaya ya Kakamega. Sampuli ya utabakishaji ilitumiwa kuteua asilimia 30 kutoka kila kikundi cha shule. Utabakishaji ulitumiwa ili kuhakikisha kuwa vikundi vidogo vya watafitiwa vilivyo na sifa sawa viliwakilishwa katika utafiti. Sampuli hii ilitumiwa kuainisha shule katika makundi matatu ya shule za Kibinafsi, za Wilaya na za Mkoa. Mtafiti aliibuka na shule tano za mkoa, shule ishirini na sita za wilaya na shule mbili za

kibinafsi. Darasa moja la Kidato cha Pili kutoka kila shule lilitumiwa katika utafiti. Sampuli sahili nasibu ilitumiwa kuteua madarasa haya, hasa katika shule ambapo kulikuwa na madarasa mawili au zaidi ya kidato cha pili. Walimu 33 waliokuwa wakifundisha madarasa hayo ndio walishirikishwa katika utafiti huu. Orodha ya shule ilitolewa katika afisi ya elimu katika Wilaya ya Kakamega. Uteuzi huu wa sampuli ulinuia kupata matokeo yasiyogemea upande mmoja.

3.5 Mbinu za Utafiti

Data zilizotarajiwa kufikia malengo na maswali ya utafiti zilikusanywa kupitia mbinu kadhaa. Mbinu hizo zilikuwa uchunguzi, mahojiano, uchunguzi wa nyaraka na utafiti wa maktabani. Mbinu hizi zimeelezwa katika sehemu inayofuata.

3.5.1 Uchunguzi

Uchunguzi ulitumiwa ili kupata mielekeo halisi kuhusu mbinu za ufundishaji wa msamiati. Mtafiti alilenga kuchunguza juhudi zilizofanywa na walimu kupasha wanafunzi maana za maneno. Mambo muhimu yaliyohusiana na matumizi ya MK katika ufundishaji wa msamiati yaliandikwa na mtafiti. Mambo hayo yalikuwa aina za miktadha, vidokezi vya kimuktadha, matini za kimuktadha, mazoezi ya kimuktadha, ufaafu na changamoto za MK. Ili kupata data kamilifu, mtafiti alihudhuria vipindi vya Kiswahili katika madarasa yaliyoteuliwa. Kila kipindi kilichukua dakika 40. Mtafiti aliketi nyuma ya madarasa na kuchunza na kuandika habari zilizohitajika. Mipangilio ya masomo ilikuwa kielekezi cha kujua wakati wa vipindi vya kuchunzwa.

3.5.2 Mahojiano

Walimu waliochunzwa ndio walishirikishwa katika mahojiano. Kwa vile mtafiti alikutana ana kwa ana na watafitiwa, mahojiano yalitokea kuwa mbinu iliyofaa katika ukusanyaji wa data. Vilevile, mtafiti alionelea kuwa angepata ufafanuzi zaidi kuhusu yale yaliyotekelezwa madarasani wakati wa uchunzaji. Walimu waliohojiwa walikuwa 33, mmoja kutoka kila shule iliyoshirikishwa katika utafiti. Maswali yaliyoulizwa yalimwelekeza mtafiti kuwadadisi zaidi watafitiwa kwa lengo la kupata ufafanuzi kuhusu data zilizokusanywa darasani na vilevile kupata ufafanuzi kuhusu mielekeo waliyozingatia katika ufundishaji wa msamiati. Mtafiti alikuwa tayari ameandaa mwongozo wa maswali ya kuelekeza mahojiano (Taz. Kiambatishi B). Maswali yaliyoulizwa yalihusu viwango vya kitaaluma vya walimu, jinsi walivyotumia MK kwa jumla, aina za miktadha, vidokezi vya kimuktadha, matini walizotumia katika kufundisha msamiati, mazoezi ya kimuktadha, ufaafu na changamoto za MK. Mahojiano yaliendelezwa baada ya masomo kwa lengo la kupata ufafanuzi zaidi kuhusu mikondo iliyochukuliwa na walimu binafsi katika utekelezaji wao wa matumizi ya MK. Iwapo maswali hayakueleweka na watafitiwa, mtafiti alichukua jukumu la kuyafafanua.

3.5.3 Uchunguzi wa Nyaraka

Utafiti huu ulichunguza nyaraka ambazo ziliaminika kuathiri mbinu za kufundishia Kiswahili katika shule za upili nchini Kenya. Silabasi ilitumika katika kupata mwongozo wa KIE (2002) kuhusu ufundishaji wa msamiati. Katika kuchunguza silabasi ya Kiswahili, mtafiti aliangazia mapendekezo yaliyotolewa kuhusu ufundishaji wa msamiati, hususan iwapo mapendekezo hayo yalikuwa dhahiri au la. Mbali na hayo

uchunguzi ulifanywa kubainisha shabaha za kufundisha msamiati, mbinu, mada, nyenzo na mazoezi ya kimsamiati.

3.6 Nyenzo za Utafiti

Nyenzo zilizotumiwa katika utafiti zilikuwa dodoso na ratiba ya uchunzaji. Kupitia nyenzo hizi, mtafiti aliweza kukusanya data kuhusu matumizi ya MK katika ufundishaji wa msamiati. Vipengele vilivyorejelewa vilikuwa aina za miktadha, vidokezi vya kimuktadha, matini za kimuktadha, mazoezi ya kimuktadha, ufaafu na changamoto za MK.

3.6.1 Uthabiti wa Nyenzo

Kulingana na Nkpa (1977) uthabiti wa nyenzo ni ukamilifu wa vifaa mintarafu vipengele vilivyoainishwa kwenye vifaa hivyo. Katika utafiti huu, uthabiti wa nyenzo ulizingatiwa kwa kutilia maanani maoni ya baadhi ya wataalamu ambao wametoa mapendekezo kuhusu ufundishaji wa msamiati. Kutokana na uelekezi wa Orodho (2004) kuwa nyenzo za utafiti zinaweza kuthibitishwa na wataalamu mbalimbali, uthabiti wa nyenzo ulihakikishwa baada ya nyenzo hizo kutathminiwa na kufanyiwa marekebishi na baadhi ya wahadhiri katika Idara ya Elimu ya Lugha na Fasihi, Chuo Kikuu cha sayansi na Teknolojia cha Masinde Muliro, wakiwemo wasimamizi wa kazi hii. Vilevile, uthabiti wa vifaa hivi uliamuliwa baada ya nyenzo hizo kufanyiwa majaribio katika shule nne katika eneo la utafiti. Mtafiti alitumia shule mbili zilizokuwa na matokeo bora zaidi katika mtihamu wa Kiswahili wa mwaka wa 2006 ambazo zilikuwa St. Peter's Seminary na Kakamega High School na shule mbili zilizopata matokeo ya kiwango cha chini zaidi. Shule hizo zilikuwa Indangalasia Secondary

School na Shivagala Secondary School. Mbali na hayo, vipengele vya kimsingi katika ufundishaji wa msamiati wa Kiswahili kwa MK viliangaziwa katika nyenzo hizo. Vipengele hivyo vilikuwa aina za miktadha, vidokezi vya kimuktadha matini za kimuktadha, mazoezi ya kimuktadha, ufaafu na changamoto za MK.

3.7 Utaratibu wa Uchanganuzi wa Data

Data zilizokusanywa kupitia dodoso, ratiba za uchunzaji na uchunguzi wa nyaraka zilipangwa katika kategoria tofauti. Kategoria ya kwanza ilichanganua data kuhusu maelezo ya kiutangulizi kuhusu watafitiwa, ambayo ni viwango vyao vya kielimu na tajriba zao katika ufundishaji. Data zilizokusanywa kutokana na silabasi vilevile ziliwasilishwa katika sehemu hii. Kategoria ya pili iliwasilisha data kuhusu matumizi ya MK na changamoto zake. Kategoria ya tatu iliwasilisha matokeo ya utafiti kuhusu yaliyojiri kutokana na utafiti, hususan mbinu nyinginezo zilizotumiwa kufundishia msamiati, mbali na MK. Kila sehemu ilifanyiwa uchanganuzi na idadi kujumlishwa na kuandikwa kwa mfumo wa kiasilimia. Data zingine ziliwasilishwa kwa njia ya kimaelezo. Majedwali, vielelezo na viwango vya kiasilimia vilitumiwa ili kurahisisha uchambuzi na uchanganuzi. Matokeo na mapendekezo yalitolewa kwa misingi ya data ambazo zilikuwa zimechanganuliwa.

3.8 Changamoto za Utafiti

Mtafiti alikumbana na tatizo la kuahirisha shughuli ya utafiti, hasa katika shule ambapo angepata walimu wa kutafitiwa wameenda kuhudhuria semina za Kiswahili, au kama shule imebadilisha ratiba ya shughuli zake, jambo lililochangia ucheleweshwaji wa shughuli ya utafiti kwa majuma mawili. Hali hii ilimfanya mtafiti kuahirisha shughuli

ya utafiti katika shule tano. Hata hivyo, shughuli ya utafiti ilikamilishwa na shule zote kutafitiwa.

3.9 Hitimisho

Sura hii imejadili mbinu na vifaa vilivyotumiwa katika utafiti, eneo la utafiti, sampuli ya utafiti pamoja na utaratibu wa kuchanganua data. Changamoto alizokumbana nazo mtafiti aidha zimeangaziwa katika sura hii. Muundo, mbinu na vifaa vya utafiti vilivyojadiliwa katika sura hii ndivyo vilikuwa kurunzi katika ukusanyaji wa data za utafiti huu. Data hizo zimewasilishwa na kuchanganuliwa katika sura ya nne.

SURA YA NNE

MATUMIZI YA MBINU YA KIMUKTADHA KATIKA UFUNDISHAJI WA MSAMIATI WA KISWAHILI

4.1 Utangulizi

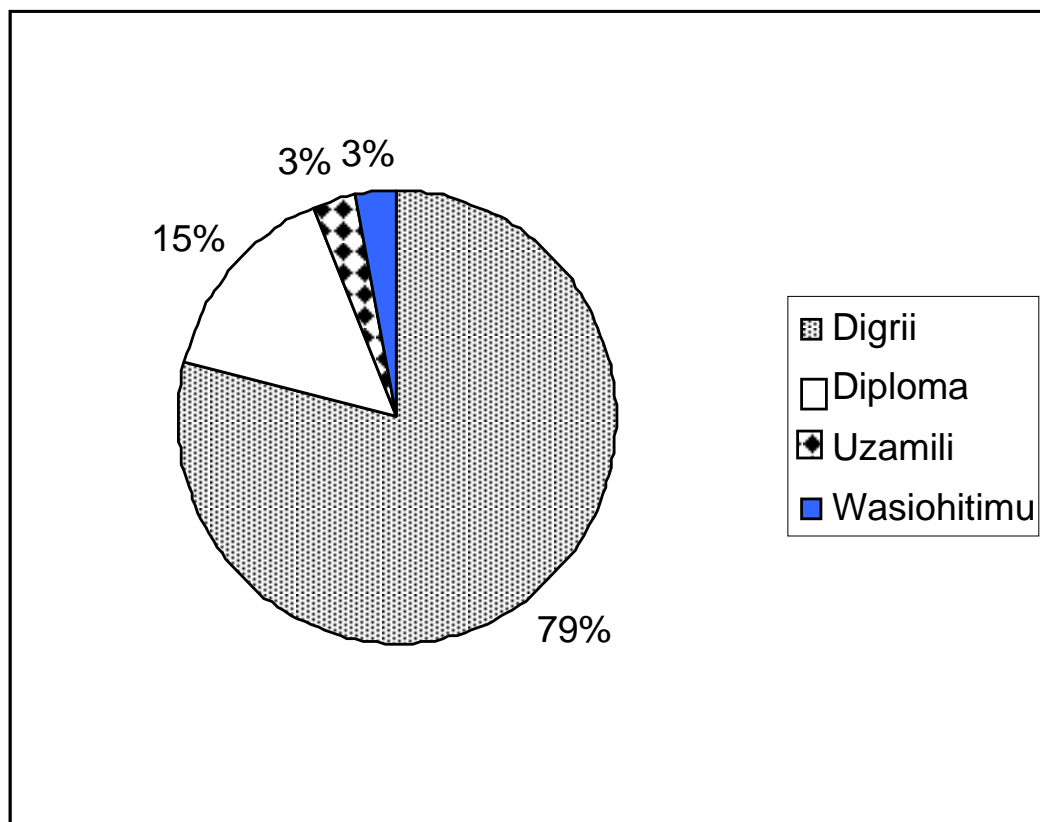
Sura hii imewasilisha, kuchanganua data na kujadili matokeo kuhusu matumizi ya MK katika ufundishaji wa msamiati katika shule za upili za Wilaya ya Kakamega. Uchanganuzi na majadiliano haya vilitokana na miitikio iliyopatikana kutokana na data zilizokusanywa kupitia uchunguzi wa nyaraka, ratiba za uchunzaji na dodoso. Data hizo zimewasilishwa na kuchanganuliwa kwa kutumia majedwali, vielelezo, viwango vya kiasilimia na maelezo. Lengo kuu la sura hii lilikuwa kutoa majibu kwa malengo ya utafiti ambayo yalilenga kueleza jinsi walimu walitumia MK na vilevile ufaafu na changamoto zilizoambatana na mbinu hiyo.

4.2 Viwango vya Kielimu

Sehemu hii imewasilisha data kuhusu maelezo ya kiutangulizi kuhusu watafitiwa ambayo yalihusu viwango vyao vya kielimu. Mtafiti alionelea kuwa kuhitimu kwa walimu kungechangia walimu hao kuwa wabunifu zaidi katika ufundishaji, mbali na kuwawezesha kuwa na uelewa mpana wa mbinu mbalimbali za kufundishia. Dodoso zilitumiwa kuchunguza viwango vya kielimu vya walimu. Matokeo yalionyesha kuwa walimu 32 (97%) walikuwa wamefuzu kufundisha Kiswahili katika shule za upili. Mwalimu 1 (3%) wa shule ya kibinafsi ndiye pekee hakuwa amefuzu. Huyu alikuwa angali mwanafunzi katika chuo kikuu. Ilibainika kuwa walimu 5 (15%) walikuwa na Diploma, 26 (79%) walikuwa na shahada ya kwanza ilhali mwalimu 1 (3%) alikuwa na

shahada ya uzamili. Matokeo haya ni dhihirisho kuwa takriban walimu wote walikuwa wamepata maandalizi ya kimsingi ya kuwawezesha kufundisha Kiswahili katika shule za upili. Aidha, ilichukuliwa kuwa maandalizi ya walimu yangewezesha uimarishaji wa ufundishaji wao, mbali na kuwawezesha kukabiliana na mabadiliko katika silabasi. Viwango vya kielimu vya walimu vimeonyeshwa kupitia Kielelezo cha 1.

Kielelezo cha 1: Viwango vya Kielimu



4.3 Uelekezi wa Silabasi

Kutokana na maelezo ya Marland (1988) mitalaa huathiri kwa kiwango kikubwa jinsi msamiati hufundishwa, mtafiti alichunguza silabasi ya Kiswahili katika Shule za Upili nchini Kenya. Lengo kuu lilikuwa kubaini uelekezi ambao silabasi hii ilitoa kwa

mwalimu kuhusu ufundishaji wa msamiati. Mtafiti alichunguza vipengele vilivyodokezwa kwenye silabasi, na ambavyo vililenga ufundishaji wa msamiati. Vidokezi vilivyochunguzwa vilikuwa shabaha, mbinu za kufundishia msamiati, mazoezi ya kimsamiati, nyenzo za kimsamiati na mada za msamiati wa kufundishwa. Mtafiti aliibuka na data ambazo zimewasilishwa kupitia Jedwali la 1.

Jedwali la 1: Uelekezi wa Silabasi

Kipengele	Idadi ya Vipengele
Shabaha	06
Mbinu za Kufundishia	01
Mazoezi ya Kimsamiati	00
Nyenzo za Kimsamiati	00
Aina ya Msamiati	04

Matokeo haya yanadhihirisha kuwa silabasi haikuupa msamiati uzito unaostahili kwa sababu haikuorodhesha baadhi ya vipengele vinavyohusu msamiati kikamilifu. Kutokana na matokeo haya, mtafiti alifikia uamuzi kuwa kwa vile silabasi haikudokeza mazoezi na nyenzo za kimsamiati, basi silabasi hiyo haikutoa uelekezi kamilifu kuhusu ufundishaji wa msamiati. Hali hii inaweza kuchangia ufundishaji usio makini wa msamiati.

4.4. Matumizi ya MK

Katika sehemu hii, walimu walitakiwa kueleza aina za miktadha walizotumia katika kufundisha msamiati. Aina za miktadha zilizochunguzwa zilikuwa muktadha wa kiisimu, muktadha wa hali halisi na muktadha wa kisintaksia. Vilevile, mtafiti alichunguza jinsi walimu walishirikisha vidokezi vya kimuktadha katika kuwaelekeza wanafunzi kutambua maana za maneno. Matini za kimuktadha, mazoezi ya kimuktadha, ufaafu na changamoto za MK vilevile vilichunguzwa.

Kulingana na Dale na Pearson (1978) MK humwelekeza mwanafunzi kuelewa maana ya neno ilivyokusudiwa, kwa kuchunguza maneno mengine katika fungu linalohusika la maneno. Maana ya neno hukisiwa kutokana na jinsi neno hilo limetumiwa. Humbidi msomaji kurejelea maneno mengine, mbali na maneno yanayotafutiwa maana. Maelezo au ufafanuzi wa moja kwa moja hauruhusiwi iwapo mbinu inayotumiwa ni ya kimuktadha, bali mwalimu huwahimiza wanafunzi kutumia muda mwingi kurejelea mazingira ambamo neno husika limetumiwa (Beck, Mckeown & Lucan, 2002).

Sehemu ifuatayo imewasilisha data kuhusu idadi ya walimu waliotumia MK na wale ambao hawakuitumia. Kutokana na data zilizokusanywa kupitia dodoso, walimu 9 (27%) walisema kwamba hawakutumia MK kufundishia msamiati, huku walimu 24 (73%) wakikiri kuitumia. Hata hivyo, matokeo ya uchunzaji katika Jedwali la 2 yalithibitisha kuwa walimu 15 (46%) ndio walitumia MK huku walimu 18 (54%) wakikosa kuitumia. Walimu waliokosa kutumia MK walitumia mbinu nyinginezo, kama ilivyoelezwa katika sehemu ya 4.6.

Jedwali la 2: Utumiaji wa MK

MK	Miitikio ya Walimu	Asilimia %
Walioitumia	15	46
Wasioitumia	18	54
Jumla	33	100

Matokeo haya yanadhihirisha kuwa japo idadi kubwa ya walimu, 24 (73%), walikiri kutumia MK, ni walimu 15 (45%) waliothibitisha kuwa walitekeleza utumiaji huo madarasani. Matokeo haya vilevile yanaonyesha kuwa walimu 18 (55%) walikosa kuitumia mbinu hii, japo silabasi ilipendekeza kuwa mbinu hii itumiwe. Matokeo haya ni dhihirisho kuwa ama walimu hawakuitumia MK kabisa au waliitumia pamoja na mbinu nyinginezo. Tatizo la ufundishaji wa msamiati linadhihirika hapa, ambalo ni kutoweza kutumia mbinu iliyopendekezwa katika silabasi.

4.4.1 Aina za Miktadha

Warriner & Francis (1977) wanataja aina mbili za miktadha; muktadha wa kiisimu na muktadha wa hali halisi. Muktadha wa kiisimu ni unahusu matumizi ya matini au sentensi zinazojumuisha msamiati unaolengwa kufundishwa, ambapo maana inaweza kukisiwa kwa kurejelea sentensi ambamo neno fulani limetumika. Yule (2004) anaueleza muktadha wa kiisimu kuwa hudokeza maana za maneno kama inavyojitokeza katika muktadha wa maneno mengine, kama ilivyotokea katika kipindi kimoja ambapo

mwalimu aliwauliza wanafunzi kutunga sentensi kubainisha maana tofauti za neno *tupa*.

Sentensi zilitungwa kama ifuatavyo:

4. *Mkulima alitumia tupa kunoa upanga wake.*

5. *Mtoto amettupa uchafu kwenye biwi.*

6. *Selemani amemttupa Sofia kwa sababu ya tabia zake mbaya.*

Inadhihirika kuwa neno *tupa* likitumika pamoja na maneno mengine kama *upanga* na *kisu* au litumike pamoja na maneno mengine kama *uchafu* ama *mpenzi* inakuwa rahisi kukisia maana inayokusudiwa. Maana ya neno inapatikana kwa kulihusisha neno hilo na maneno yaliyotajwa. Mfano mwingine wa muktadha wa kiisimu katika taarifa ya ufahamu ulijitokeza katika sentensi ifuatayo:

7. *Kwa vile hakukuwa na machela, ilibidi manusura huyo asafirishwe kwa kutumia mkokoteni uliokuwa hapo karibu.*

Kutokana na sentensi hii, wanafunzi waliweza kukisia maana ya *machela* kwa kuhusisha neno hilo na maneno mengine yaliyotumiwa kwenye sentensi hiyo, kama *manusura*, *kusafirishwa* na *mkokoteni*.

Muktadha wa hali halisi hurejelea mazingira mahsusi ambamo neno fulani linatumiwa, ambapo inakuwa vigumu kwa mzungumzaji asiyekuwa katika mazingira hayo au kushiriki katika shughuli husika, au kuwa na tajriba fulani katika shughuli hiyo kuelewa maana inayokusudiwa. Hali ya kimazingira inamaanisha kuwa ni lazima kushuhudia vitu au matendo katika hali halisi ili kung'amua maana za vitu na matendo hayo. Kwa vile aina moja ya kimuktadha pekee haiwezi kutosheleza mahitaji ya ufundishaji wa msamiati, itabidi aina zingine za kimuktadha zihusishwe. Kwa hivyo, Rivers (1984)

anapendekeza kuwa kuna msamiati unaohitaji kufundishwa katika mazingira maalum kama jikoni au kwenye karakana. Kwa kufanya hivyo miktadha hiyo tofauti itachangia katika kuelewa msamiati. Hali hii ndiyo ilimfanya mwalimu mmoja kuamua kufundisha msamiati wa tarakilishi kwenye chumba cha tarakilishi ambapo alieleza maana ya *kisakura, kichakataji, diski tepetevu* na kadhalika.

Muktadha wa kisintaksia umeelezwa na Dale & Pearson (1978) kama ule ambao lengo lake ni kumhimiza mwanafunzi kutumia maarifa ya kimsingi aliyo nayo kuhusu aina za maneno na mpangilio wa maneno hayo katika sentensi. Lengo ni kumwezesha kutambua aina ya neno linalofaa kujazwa katika nafasi fulani ili kuwasilisha maana. Mwanafunzi hutangulia kwa kuwazia kuhusu aina ya neno la kutumiwa katika muktadha fulani kabla ya kutafakari kuhusu neno lenyewe. Neno linaloteuliwa laweza kuwa nomino, kitenzi au kivumishi. Mfano:

8. _____ *aliingia porini.*
9. *Tulijaribu ku*_____ *meza.*
10. *Alipuliza puto* _____.

Kutokana na mfano huu, ni dhahiri kuwa maneno yanayofaa kujazwa kwenye mapengo yaliyoachwa lazima yawe nomino katika (8), kitenzi katika (9) na kielezi au kivumishi katika (10). Kitenzi hakiwezi kujazwa katika (8). Nomino haifai katika (9) au katika (10).

Katika sehemu hii, walimu walitakiwa kueleza aina ya muktadha waliotumia katika kufundisha msamiati. Aina za miktadha zilizochunguzwa zilikuwa muktadha wa kiisimu, muktadha wa hali halisi na muktadha wa kisintaksia. Wakati wa mahojiano na walimu, hakuna mwalimu yeyote aliyeweza kutaja aina yoyote ya muktadha. Walimu wote walikiri kutozifahamu aina hizo. Hata hivyo baada ya mtafiti kutoa ufafanuzi, walimu 28 (85%) walisema walizingatia muktadha wa kiisimu katika ufundishaji wao huku walimu 5 (15%) wakikiri kutumia muktadha wa hali halisi. Hakuna mwalimu yeyote aliyekiri kutumia muktadha wa kisintaksia wala kuonekana akitumia aina hiyo wakati wa uchunzaji.

Matokeo haya yalikuwa dhihirisho kuwa walimu hawakuelewa kwa kina matumizi ya MK. Ufahamu waliokuwa nao ulikuwa wa kijuujuu. Japo walimu walikiri kutofahamu aina za miktadha za kufundishia msamiati, matokeo ya uchunzaji yalidhihirisha kuwa walimu 14 (42%) walitumia muktadha wa kiisimu. Miongoni mwa hawa waliotumia muktadha wa kiisimu, walimu 11 (33%) waliwaelekeza wanafunzi kusoma taarifa na kufafanua maneno yaliyodokezwa katika maswali ya ufahamu. Ufafanuzi huo ulitolewa moja kwa moja bila kurejelea miktadha husika, kinyume na uelekezi wanaotoa Tomlinson & Ellis (1992) kuwa ufundishaji wa vitomeo vya kileksia unastahili kuzingatia hatua nne ambazo ni kufafanua, kueleza matumizi halisi, kutathmini ufahamu wa mwanafunzi na kumpa fursa ya kufanya mazoezi. Baadhi ya wanafunzi walitumia kamusi kutoa fafanuzi za maneno. Walimu walieleza kuwa tayari habari ilikuwa imesomwa na kuwa muda haukuruhusu kurejelea maneno husika. Ni walimu wawili tu waliofanya juhudi za kurejelea miktadha ambapo maneno yalitumika. Mwalimu mmoja alishirikisha wanafunzi katika kujadili maana za maneno kutokana na jinsi

yalivyotumiwa, huku akiwakosoa hapa na pale. Mwalimu 1 (3%) wa shule ya kibinafsi alitumia muktadha wa hali halisi, ambapo aliwapeleka wanafunzi kwenye maabara ya tarakilishi na kuwafundisha msamiati kuhusu sehemu za tarakilishi. Walimu ambao hawakutumia MK walijikita katika mbinu nyinginezo. Hakukuwa na mwalimu yeyote aliyetumia muktadha wa kisintaksia. Kwa mujibu wa matokeo haya, ni dhahiri kuwa walimu walitumia MK bila kuelewa kwa kina mahitaji mapana ya mbinu hiyo, hali ambayo inaweza kuhusishwa na kauli ya Macaro (2003) kuwa MK ni changamano mno katika utekelezaji wake. Jedwali la 3 limewasilisha matokeo yaliyopatikana wakati wa uchunzaji.

Jedwali la 3: Aina Ya Muktadha

Aina ya muktadha	Miitikio ya walimu		Jumla
	Waliotumia	Wasiotumia	
Muktadha wa Kiisimu	14 (42%)	19 (58%)	33
Muktadha wa Hali Halisi	1 (3%)	32 (97%)	33

Corder, Perrin & Smith (1968) wanafichua kuwa japo MK hutumiwa kwa wingi kufundishia msamiati, miktadha mingi hubana maana za maneno. Kwa mfano muktadha unaweza kudokeza maana moja tu ya neno *pamba*, ilhali neno hili lina maana kadhaa kama inavyojitokeza katika sentensi zifuatazo ambazo zilitumiwa katika kipindi kimoja ambapo mwalimu alikuwa akifundisha maneno yenye maana zaidi ya moja.

11. *Seja alikipamba chumba chake kabla ya kwenda kumlaki shangaziye. (Panga vizuri)*
12. *Seja alipowasili kwenye kituo cha magari, alimpata shangaziye akiwagawia watoto wa mitaani pamba aliyosaza. (Chakula cha wakati wa safari)*
13. *Seja aliporejea nyumbani, alighadhabishwa alipopata sisimizi wameipamba sukari aliyoacha mezani. (Tapakaa)*
14. *Ilikuwa furaha kubwa kwa Seja shangaziye alipompokeza vitambaa vya pamba kutoka Pemba. (Sufi kutoka kwa mmea)*

Ili kufidia upungufu unaotokana na hali hii ya baadhi ya miktadha kubana maana za maneno, Rivers (1984) anashauri kuwa ni muhimu kufundisha baadhi ya maana za maneno nje ya muktadha. Mtafiti aliwahoji walimu iwapo walifundisha baadhi ya maneno yaliyotumiwa katika ufahamu nje ya muktadha. Majibu yao yalionyesha kuwa walimu 32 (97%) hawakufanya hivyo. Mwalimu 1 (3%) ndiye alikubali kufundisha maana za maneno yaliyodokezwa katika ufahamu nje ya mukatadha husika. (Taz. Jedwali la 4).

Jedwali la 4: Ufundishaji wa Maneno nje ya Muktadha

Maana za Maneno	Miitikio ya Walimu	Asilimia %
Waliojikita katika maana ya muktadha pekee	32	97
Waliofundisha maana zaidi ya ile ya muktadha	1	03
Jumla	33	100

Matokeo haya yanadhihirisha kwamba kulikuwa na uwezekano wa wanafunzi kutopata fursa ya kufundishwa maana mbalimbali zinazotokana na neno moja. Licha ya udhaifu wa MK, Honeyfield (1997) anatilia mkazo mbinu hii kwa sababu kila mara wanafunzi hukumbana na msamiati wasiouelewa hasa wanaposoma na ambao unaweza kufundishwa kikamilifu kwa kutumia mbinu hiyo. Mtaalamu huyu pamoja na Nunan (1998) wanaelekea kupinga mbinu ya kuorodhesha msamiati na kutoa ufafanuzi wa moja kwa moja pekee kwa sababu mtindo huo husababisha wanafunzi kukariri tu msamiati bila kuuelewa.

4.4.2 Vidokezi vya Kimuktadha

Nunan (1998) ametoa mwongozo wa kufundisha msamiati kwa kutumia MK. Anamshauri mwalimu kumwelekeza mwanafunzi kuhusisha msamiati na vielekezi au vidokezi fulani katika matini. Vidokezi vya kimuktadha ni ishara fulani katika maandishi ambazo humwelekeza msomaji kupata maana za maneno fulani. Kuna aina tatu za vidokezi: vidokezi vya picha, vidokezi vya kisintaksia na vidokezi vya kisemantiki. Vidokezi vya picha hujumuisha picha na michoro itumiwayo pamoja na matini ili kumwezesha msomaji kukisia maana ya neno kwa kulihusisha na picha iliyotolewa. Vidokezi hivi hutumika ili kufafanua dhana na kuweka mambo dhahiri. Hata hivyo, Dale & Pearson (1978) wanaonya kuwa walimu wasitilie mkazo vidokezi vya picha na michoro kwa sababu mara nyingi vidokezi vya aina hii hutumiwa tu kwa lengo la kuingiza uhalisia na ujumi katika usomaji. Kwa hivyo, muda mwingi usipotewe kufasiri maana za picha hizo.

Vidokezi vya kisintaksia humwelekeza mwanafunzi kutambua aina za maneno (kwa mfano nomino au vitenzi) yanayoweza kutumiwa katika miktadha fulani ili kuwasilisha maana (Dale & Pearson (1978). Ingawa aina za vidokezi zilizotajwa ni muhimu katika kupata maana za maneno, Dale & Pearson (1978) wanaeleza kuwa vidokezi vya kisemantiki ndivyo hupewa umuhimu au nafasi kubwa kuliko vingine.

Vidokezi vya kisemantiki ni vile ambavyo hutoa uelekezi wa moja kwa moja katika kuelewa maana. Vidokezi hivi aghalabu huambatana na mbinu ya ufafanuzi wa moja kwa moja. Vidokezi vya aina hii ndivyo hudhihirika kwa kutoa maana ya neno katika sentensi, kulinganisha na kulinganua. Vidokezi hivi aidha ndivyo vinafaa kutumiwa kwa wingi kwa sababu hutoa uelekezi wa kutosha katika kuelewa maana. Mifano, ambayo imekitwa katika uelekezi wa Glencoe na McGrawHill (2002), imetolewa kupitia Kielelezo cha 2.

Kielelezo cha 2: Vidokezi vya Kimuktadha

Aina ya Kidokezi	Kidokezi	Mifano
1. Maana ya neno kutolewa katika sentensi	i. Hii ni kusema kuwa ii. Ama / au iii. Kumaanisha iv. Ambayo ni v. Yaani	<u>Aliikashifu</u> hiyo tabia, kumaanisha <u>aliisuta</u> .
2. Maana kuelezwa kutumia mifano.	Kwa mfano; Ikiwemo; kama	Alizuru <u>sayari</u> kadhaa zikiwemo <u>mwezi</u> .
3. Kulinganisha neno na neno lingine linalofahamika	Kama; sawa na; vilevile.	Paa huishi <u>mwituni</u> . Chui vile vile hupatikana <u>porini</u> .
4. Kulinganisha neno lisilofahamika na neno linalofahamika	Ila; lakini; tofauti na; kwa upande mwingine	Mfano wa Ali <u>uliakisi</u> hali ilivyokuwa, tofauti na mfano wa Juma ambao <u>haukuashiria</u> hali hiyo.
5. Neno geni kuelezwa kama sehemu ya uhusiano wa chanzo na athari	Kutokana na; kwa sababu; kwa hivyo.	Kefa <u>ameadhibiwa</u> kutokana na <u>utukutu</u> wake.
6. Neno geni kuhusishwa na neno linalojulikana kwa kutumia kiunganishi –na-, kwa mfano: Alijaribu <u>kunihadaa</u> na <u>kunighilibu</u> lakini alijikuta mashakani. Maneno <u>kunihadaa</u> na <u>kunighilibu</u> yanakaribiana kimaana.		
7. Maelezo yanayohusisha neno jipya kwa kutumia vistari au koma kama: Shauku yake ya kuolewa ilifikia <u>kilele</u> – kiwango cha juu, aliposhinda tuzo ya nobeli.		
8. Neno jipya kuorodheshwa pamoja na visawe fulani kadhaa. Iwapo unaelewa mojawapo ya visawe katika orodha hiyo, basi unaweza kukisia maana ya neno hilo jipya. Mfano: <u>Ushupavu</u> , <u>ukakamavu</u> na <u>ujasiri</u> wa Raisi Obama ulikuwa himizo kwa wengi. Ushupavu unahusishwa na ujasiri, kwa hivyo unaweza kuchukulia kuwa neno hilo lina maana sawa na ujasiri.		
9. Kutumia vinyume au visawe hivi kwamba msomaji anapotarajia kuwa neno asilojua litarudiwa, badala yake kinyume au kisawe chake kinatumiwa. Kwa mfano, Wakati alifumaniwa akiiba, <u>alitahayuri</u> . <u>Alifedheheka</u> kiasi cha kumfanya atorokee nchi jirani.		
10. Neno linalojulikana au kifungu cha maneno unayoyafahamu kuwekwa mwanzo na kufuatiwa na neno jipya, mfano: Mgeni alidhihirika kuwa <u>mlaghai</u> na mkosa msimamo thabiti – kwa kifupi, <u>kauleni</u> .		
11. Wakati mwingine hakuna maneno maalum ya kukuelekeza, kwa hivyo tumia muktadha katika ujumla wake, yaani maelezo ya jumla katika kifungu cha maneno kinachohusika. Iwapo mwanafunzi ana tashwishi basi mwalimu hana budi kumshauri kurejelea kamusi au thesauri. Hata hivyo, anaporejelea kamusi, aelekezwe kuzingatia muktadha ambamo neno hilo lilitumiwa ili maana anayotoa iafiki muktadha huo. Si muhimu kuorodhesha vidokezi vilivyotajwa. Jukumu la mwalimu ni kuwafahamisha tu wanafunzi aina za vidokezi hivyo ili wavitambue kwa haraka wanapotafuta maana za maneno katika miktadha.		

Sehemu hii imewasilisha data kuhusu matumizi ya vidokezi vya kimuktadha. Walimu walipochunguzwa kuhusu aina ya vidokezi vya kimuktadha walivyozingatia katika kufundisha msamiati, ilibainika kuwa mwalimu 1 (3%) alitumia vidokezi vya picha nao walimu 32 (97%) wakakosa kuvitumia vidokezi hivyo. Walimu 5 (15%) walitumia vidokezi vya kisemantiki nao walimu 28 (85%) wakakosa kuvitumia. Hakukuwa na mwalimu yeyote aliyetumia vidokezi vya kisintaksia. Jedwali la 5 limewasilisha data hizo.

Jedwali la 5:Vidokezi Vya Kimuktadha Vilivyotumiwa

Aina ya Vidokezi	Waliovitumia	Wasiovitumia	Jumla
Vidokezi Picha	1 (3%)	32 (97%)	33 (100%)
Vidokezi vya Kisemantiki	5 (15%)	28 (85%)	33 (100%)

Kutokana na majibu haya ni dhahiri kuwa kwa jumla ni walimu 6 (18%) tu waliozingatia vidokezi vya kimuktadha huku walimu 27 (82%) wakakosa kuzingatia vidokezi vyovyote. (Taz. Jedwali la 6).

Jedwali la 6: Utumiaji wa Vidokezi vya Kimuktadha kwa Jumla

Vidokezi	Idadi ya walimu	Asilimia %
Waliovizingatia	6	18
Wasiovizingatia	27	82
Jumla	33	100

Walimu walipoulizwa kutaja sababu za kutozingatia vidokezi, walimu 9 (27%) walieleza kuwa hawakuwa na ufahamu kuhusu vidokezi hivyo, huku walimu 13 (39%) wakieleza kuwa lililokuwa muhimu kwao lilikuwa kueleza maana za maneno, bali si kurejelea vidokezi. Walimu 4 (12%) walieleza kuwa walichukulia kuwa iwapo wanafunzi walikuwa tayari wamesoma taarifa, basi ni wazi kuwa walifahamu matumizi ya maneno yaliyotumika, hivyo haikuwa muhimu kurejelea maneno hayo tena. Mwalimu 1 (3%) alisema kuwa msamiati haukuwa kipengele cha kupewa uzingatiaji mkubwa katika ufundishaji.

Matokeo haya yanaelekeza kwa kauli kuwa idadi kubwa ya walimu huchukulia kuwa kutumia MK ni kuwaelekeza wanafunzi katika kusoma habari ambapo maneno yanayolengwa kufundishwa yametumika na kisha kuyafafanua hayo maneno moja kwa moja. Matokeo haya ni dhihirisho la mwelekeo wa walimu wa kuegemea mno upande wa ufafanuzi wa moja kwa moja. Kulingana na Tomlinson & Ellis (1992) mwelekeo huu huchangiwa pakubwa na waandishi wengi wa vitabu vya kufundishia, ambao aghalabu hutoa uelekezi wa kutathmini vitomeo vya kileksia kwa mtindo wa kusoma

habari kisha kueleza maana za maneno yaliyotumiwa katika habari husika, badala ya kuhimiza ufundishaji wa vitomeo hivyo.

4.4.3 Matini za Kimuktadha

Kutokana na mapendekezo ya K.I.E (2002) kuwa matini za masomo tofauti zitumiwe kama miktadha ya kufundishia msamiati, utafiti huu ulilenga kupata data kuhusu uteuzi wa matini hizo. Vilevile, uchunguzi ulifanywa kuhusu uteuzi wa msamiati uliofundishwa. Lengo kuu lilikuwa kupata habari kuhusu juhudi ambazo walimu walifanya katika kuhakikisha kuwa wametumia matini kutoka masomo yote ya Kiswahili. Jedwali la 7 linaonyesha upendeleo wa walimu katika uteuzi wao wa matini hizo.

Jedwali la 7: Uteuzi wa Matini

Somo/Matini	Mara nyingi sana	Mara nyingi	Mara chache	Mara chache sana	Situmii
Fasihi Simulizi	00 (00%)	22 (61%)	10 (30%)	09 (00%)	01 (03%)
Fasihi Andishi	00 (00%)	00 (00%)	05 (15%)	28 (85%)	00 (00%)
Sarufi	00 (00%)	00 (00%)	00 (00%)	03 (09%)	30 (91%)
Isimu jamii	10 (30%)	16 (48%)	07 (21%)	00 (00%)	00 (00%)
Insha	00 (00%)	00 (00%)	00 (00%)	04 (12%)	29 (88%)
Muhtasari	00 (00%)	00 (00%)	00 (00%)	01 (03%)	32 (97%)
Ufahamu	33 (100%)	00 (00%)	00 (00%)	00 (00%)	00 (00%)

Tarakimu hizi zinaonyesha kuwa walimu waliotafitiwa walitumia matini kutoka masomo tofauti na kwa viwango tofauti katika kufundisha msamiati. Walimu walitumia matini za ufahamu kwa kiwango kikubwa kikifuatwa na fasihi simulizi, isimu jamii, fasihi andishi, insha, sarufi na muhtasari katika utaratibu huo. Matokeo haya yalipatikana kupitia mahojiano na walimu. Matini za fasihi simulizi na fasihi andishi zilitumiwa lakini kwa nadra. Mahojiano zaidi na walimu yalifichua kwamba walimu waliegemea mno matini za ufahamu kwa sababu matini za ufahamu zilizopatikana katika vitabu vya kiada pekee ndizo zilielekeza walimu kuhusu miktadha na msamiati wa kushughulikia.

Walimu 5 (15%) walieleza kuwa, ili kufundisha msamiati kwa kutumia matini za masomo mengine, ilibidi walimu wenyewe wateue msamiati wa kufundishwa kisha wafanye juhudi za kubuni miktadha yake, jambo ambalo waliliona kuwa ama gumu au hawakuwa na muda wa kutosha kulitekeleza. Walimu 10 (30%) walidai kuwa kwa vile vipengele au mada za msamiati hazikuorodheshwa katika silabasi, basi nao hawakuona umuhimu wa kuvishughulikia vipengele hivyo wakati wa masomo mengine mbali na somo la ufahamu. Walimu waliotumia kwa kiwango kikubwa matini kutoka masomo ya fasihi simulizi na isimu jamii walieleza kuwa hawakuwa na budi kufanya hivyo kwa sababu masomo hayo yalikuwa bado mageni kwa wanafunzi na kuwa yalisheheni maneno mengi mageni kwa wanafunzi. Walimu hawa walikiri kuwa walipotumia matini hizo, walijikita tu katika kufafanua maneno hayo mapya ili kufanikisha uelekewaji wa masomo husika; lengo lao halikuwa kupanua msamiati wa wanafunzi. Isitoshe, hawakudhamiria kufundisha msamiati mwingineo ambao haukuhusiana na masomo

hayo maalum. Kauli hii ina maana kuwa katika kufuata mwelekeo huu, kimsingi walimu hawa hawakuwa wakifundisha msamiati kama kipengele maalum, ila walikuwa wanafundisha masomo yaliyohusika kama isimu iamii na fasihi simulizi. Tarakimu za Jedwali la 7 kuhusu uteuzi wa matini ni dhihirisho kuwa kwa jumla walimu waliona ugumu fulani katika kutekeleza agizo la KIE (2002) la kuseta ufundishaji wa msamiati na masomo mengine. Sehemu ifuatayo imewasilisha data kuhusu namna matini zilizotumiwa ziliwaongoza walimu katika kuteua msamiati wa kushughulikiwa.

4.4.4 Uteuzi wa Maneno Kutokana na Matini

Uchunguzi wa uteuzi wa msamiati wa kufundisha kutokana na matini ulichochea na matarajio ya KIE (2002: 24) kuwa:

“Mwalimu ajitahidi kutafuta na kupanua msamiati na istilahi mpya kila zinapozuka kutokana na matini za fasihi, ufahamu, magazeti n.k.”

Kulingana na Fleet (1985), mwalimu anapoamua jinsi ya kufundisha msamiati, huwajibika kuteua maneno atakayoyashughulikia. Anaweza kufundisha maneno yaliyoonyeshwa kwenye vitabu vya kiada au maneno ambayo wanafunzi wake wana hamu ya kujifunza. Vilevile, mwalimu anaweza kuelekezwa na mahitaji yasiyotarajiwa wakati wa ufundishaji. Maneno, kama wasemavyo Corder, Perrin & Smith (1968), yanaweza kugawanywa katika makundi matatu: kundi la kwanza ni la maneno yanayorejelea vitu halisi, kama mtu, mji, baiskeli. Kundi la pili ni maneno yanayorejelea sifa za kihusiano kama dhaifu, zuri au mpya. Maneno hayo ni ya kihusiano kwa sababu hufafanuliwa kutegemea hali inayohusishwa na vitu vyenyewe (Corder, Perrin & Smith, 1968). Kwa mfano katika darasa moja mwanafunzi mmoja alifafanua kuwa maana ya neno *mrembo* ni msichana aliyevalia vizuri. Katika ufafanuzi

wake, mwalimu huyo alieleza kuwa neno hilo linaweza kutolewa fafanuzi tofauti kutegemea jamii husika, mathalan, kwa jamii moja neno hilo linaweza kumaanisha aliyefunga kanga na katika jamii nyingine likamaanisha aliyevalia bangili au kutiwa chale.

Kundi la tatu linarejelea vitu dhahania au dhana za kijumla kama matendo, uraia, hali na werevu. Corder, Perrin & Smith (1968) wanaeleza kuwa kwa vile maneno mengi katika kundi hili huweza kurejelea dhana pana, yanasababisha utata fulani katika kuyatumia. Mfano ulidhihirika katika kipindi kimoja wakati mwalimu alizua majadiliano kuhusu maana ya neno *elimu* ambalo lilikuwa limetumika katika ufahamu. Wanafunzi walitoa majibu ambayo japo yalitofautiana, yalikubaliwa na mwalimu kwa sababu yanahusishwa na neno *elimu*. Baadhi ya maneno yaliyotolewa yalikuwa *maarifa, ujuzi na kisomo*. Aidha, maneno mengi hutumiwa na watu tofauti kumaanisha mambo tofauti. Hali hii husababisha baadhi ya maneno kuanza kuhusishwa na maana mpya, ambazo awali hazikuhusishwa na maneno hayo. Kwa mfano mwanafunzi mmoja alipofafanua neno *wika* kuwa ni *kutia fora*, mwalimu alimwelekeza kwa kueleza kuwa japo ufafanuzi huo ungekubalika katika miktadha fulani, maana iliyotolewa haikuwa iliyokusudiwa katika ufahamu. Baadaye mwanafunzi alitoa jibu sahihi ambalo lilikuwa *mlio wa jogoo*. Kutokana na mifano ambayo imetolewa hapo juu, ni dhahiri kuwa neno *wika* lenye maana asili ya mlio wa jogoo lilipata fahiwati mpya ya *kutawala* au *kutia fora*.

Kutokana na matumizi tofauti ya maneno, Morass (2001) anaelekeza kuwa mbinu za kufundishia msamiati zinafaa kubainisha mipaka inayotokea baina ya maneno yanayofundishwa. Mwalimu mmoja wa shule ya kibinafsi alifanya juhudi za kueleza

mpaka baina ya *takia na mto*, *maziwa na mtindi*, *wali na mchele* na *bikira na mtawa*. Juhudi hizi zilifanywa wakati mwalimu huyo alikuwa akitoa ufafanuzi wa maneno yaliyotumiwa katika ufahamu uliohusu harusi za Kiafrika. Mwalimu huyo alipoulizwa iwapo alipanga kufundisha kuhusu mipaka hiyo, alijibu kuwa hakupanga kufanya hivyo, ila aliyafunza maneno hayo kutokana na utata uliomkumba mwanafunzi mmoja aliyeshindwa kueleza tofauti baina ya *bikira* na *mtawa*. Kutokana na matokeo haya, mtafiti alitoa uamuzi kuwa juhudi za kimaksudi zinafaa kuchukuliwa kufundisha mipaka baina ya maneno ili kukuza ulewaji wa wanafunzi. Huenda matini kama ambazo zilihusisha jozi zilizotajwa za maneno (*bikira/mtawa* na kadhalika) zililenga ufundishaji wa kusisitiza mipaka hiyo. Walimu walipoulizwa iwapo walifanya juhudi za kuteua maneno ya kufundisha, ni 30 (91%) waliosema kuwa hawakufanya uteuzi huo. Walimu 3 (9%) walikiri kuwa waliteua maneno ya kufundisha (Taz. Jedwali la 8).

Jedwali la 8: Uteuzi wa Maneno ya Kufundisha

Maneno ya Kufundisha	Idadi	Asilimia %
Waliteua	03	09
Wasioteua	30	91
Jumla	33	100

Kati ya walimu 30 waliosema hawakuteua maneno ya kufundisha 15 (45%) walisema kuwa tayari maneno ya kufundisha yalikuwa yamedokezwa katika matini za ufahamu. Walimu 15 (45%) nao wakaeleza kuwa MK iliwaelekeza kuzingatia tu maneno yaliyojitokeza katika somo bila kuyafanyia uteuzi wa awali. Kati ya walimu watatu

waliosema kuwa waliteua maneno ya kufundisha, mmoja alisema kuwa aliwauliza wanafunzi kutaja maneno yaliyowatatiza na kuyashughulikia baadaye. Mwalimu mwingine alisema kuwa aliteua maneno ambayo hayakuorodheshwa miongoni mwa yale yaliyodokezwa katika ufahamu na kuyafundisha, hasa alipohisi kuwa maneno hayo yangewatatiza wanafunzi wake. Mwalimu wa mwisho alieleza kwamba kabla ya kufundisha baadhi ya vipengele katika fasihi simulizi, angeteua msamiati wa kufundisha kabla ya kuwasilisha somo husika. Matokeo haya ni dhihirisho kuwa uteuzi wa mapema wa maneno ya kufundishwa ni shughuli ambayo haikuzingatiwa na walimu inavyostahili kutokana na nafasi finyu ya msamiati katika ufundishaji wa Kiswahili. Sehemu inayofuata imewasilisha maelezo na data kuhusu mazoezi ya kimuktadha yaliyoshirikishwa katika ufundishaji wa msamiati.

4.4.5 Mazoezi ya Kimuktadha

Mazoezi humjengea mwanafunzi tabia ya kuwa mbunifu. Mazoezi hayo yanafaa kuwa ya kuwachangamsha wanafunzi (Rivers, 1984). Kulingana na Biemiller (2006), mazoezi yanafaa kuandaliwa mara kwa mara ili kuwabunia wanafunzi mazingira ya kukumbana na maneno waliyofundishwa mara nyingi iwezekanavyo, kwa mfano mwisho wa vipindi, mara kadhaa kwa juma au kila mwezi. Claessen (2001) anasema kuwa ni sharti wanafunzi waandaliwe mazoezi ya kuwawezesha kukumbana na maneno wanayofundishwa mara nyingi iwezekanavyo, la sivyo kiwango chao cha kuyasahau kitakuwa cha juu. Kulingana na Langan (1998) mazoezi humfanya mwanafunzi kujitegemea, asitegemee mno kamusi au mwalimu wakati anaposoma kwa kina.

Langan (2001) anasema kuwa mwanafunzi anapokumbana na neno fulani mara kadhaa, huanza kulitumia katika mazungumzo yake, ishara kwamba amelielewa. Ili MK iwe na matokeo mazuri, mwalimu hana budi kuambatanisha mbinu hii na aina tofauti za mazoezi ya kimuktadha. Dale & Pearson (1978) wanatoa mifano ya mazoezi hayo kama kujaza mapengo, kutumia homografia, matumizi ya maandishi kutoka kwenye magazeti au majarida na kutambua maneno.

4.4.5.1 Mazoezi ya Kujaza Mapengo

Aina ya zoezi la kujaza mapengo iliasisiwa na Taylor (1953). Zoezi hili, kama wasemavyo Dale & Pearson (1978) linahusu utumiaji wa kifungu cha habari ambapo maneno fulani yameondolewa kimaksudi. Jukumu la mwanafunzi linakuwa kusoma habari hiyo huku akijaza mapengo yaliyoachwa. Kila nafasi huachwa kwa mpangilio maalum, tuseme kuondoa kila neno la tano katika sentensi au kuacha nafasi ili kusisitiza aina fulani ya msamiati, tuseme msamiati kuhusu michezo mbalimbali. Ili kujaza nafasi zilizoachwa, inakuwa muhimu kuchunguza maneno mengine katika muktadha husika. Zoezi hili humpa mwanafunzi uzoefu wa kupata maana za maneno kwa kurejelea muktadha. Wakati mwingine si lazima maneno yanayojazwa kwenye mapengo yatoe maana kamili na maneno yaliyoondolewa (Langan, 2001). Jambo muhimu ni kuwa mradi maneno yaliyojazwa yana mantiki, hilo pekee ni thibitisho kuwa mwanafunzi alielekezwa na muktadha, kwa hivyo juhudi zake zinafaa kutambuliwa na kupongezwa.

Mara nyingi, kama asemavyo Langan (Rivers 1984), maneno huwa hayaondolewi katika sentensi za kwanza katika mazoezi ya kujaza mapengo. Mapengo huanza kuachwa kuanzia sentensi ya pili ili kumpa mwanafunzi fununu ya kutosha. Mapengo

yanayoachwa yawe ya kutosha kuandika majibu. Wanafunzi wapewe muda wa kutosha kukamilisha zoezi. Baadaye darasa zima lijadili ufaafu wa maneno yaliyojazwa, ikiwezekana. Mwalimu hafai kuwalazimisha wanafunzi kukubali kuwa maneno yaliyoondolewa ndiyo pekee yaliyo sahihi. Badala yake awaelekeze wanafunzi kutambua kuwa katika baadhi ya mapengo, maneno kadhaa yangetumika ilhali katika mapengo mengine ni neno moja tu ambalo lingekubalika. Maneno tofauti yaliyotumika yatumiwe kuendeleza dafina ya msamiati waliyo nayo wanafunzi. Zoezi hili linafaa kutumiwa angalau mara moja kwa wiki (Rivers, 1984). Wakati mwingine vidokezi vya herufi za kwanza za maneno hutumiwa ili kumrahisishia mwanafunzi kazi. Kwa mfano katika kutaka kufahamisha wanafunzi kuhusu vazi livaliwalo shingoni, mwalimu aliandika sentensi ifuatayo ubaoni:

15. Alikuwa amevalia m___ shingoni.

Baadaye aliwauliza wanafunzi kukisia neno walilodhani liliafiki, ambapo neno sahihi lilitolewa kama *mkufu*.

4.4.5.2 Mazoezi ya Kutumia Homografia

Kulingana na Dale & Pearson (1978) homografia ni maneno yanayofanana kihijai lakini yenye matamshi na maana tofauti, kama neno *mpaka* lililojitokeza katika ufundishaji kama ifuatavyo:

16. Watoro hao walipatikana kwenye mpaka wa Kenya na Uganda.

17. Alikimbizwa mpaka nyumbani kwake.

18. Kabla aajiriwe kama dereva wa balozi, Suna alikuwa mpaka rangi.

Ilibainika kuwa baadhi ya wanafunzi hawakutamka *mpaka* la sentensi ya tatu vilivyo (baadhi walilitamka kama *mpaka* la 16) hadi walipoelekezwa na mwalimu, ambaye aliwapa miktadha kadhaa ya kimatumizi. Kutokana na maelezo ya Dale & Pearson (1978), iwapo katika kusoma wanafunzi watatamka neno *mpaka* visivyo lakini baadaye walirudie na kulitamka vizuri, basi hiyo ni ishara kuwa wanatumia muktadha kuwaelekeza kutambua maana za maneno. Juhudi za mwalimu za kuwapa wanafunzi kusoma habari ambapo kuna mifano ya homografia zinafaa kuigwa kwa sababu ziliwafaa wanafunzi husika.

4.4.5.3 Matumizi ya Maandishi kutoka Magazeti na Majarida

Kulingana na Asher (1994) sentensi kutoka magazeti na majarida zinaweza kutumiwa kuonyesha jinsi miktadha huelekeza katika utambuaji wa maana za maneno ambapo wanafunzi wanaelekezwa kutambua matumizi ya maneno katika makala mbalimbali kama katika miktadha ya michezo, biashara, siasa na kadhalika. Matini kutoka magazeti zinaweza kutumiwa kama malighafi ya kufundishia matumizi ya maneno katika miktadha tofauti ya kimatumizi.

4.4.5.4 Utambuaji wa Maneno

Marland (1988) anaeleza utambuaji wa maneno kama mchakato unaohusisha mwanafunzi katika kutaja neno moja jipya ambalo limetumiwa katika muktadha ulio na vidokezi kadhaa. Mwanafunzi anasoma sentensi ambapo neno limetumiwa huku wanafunzi wengine wakifanya juhudi za kueleza maana ya neno hilo kwa kulekezwa na vidokezi vya kimuktadha.

Walimu walihojiwa ili kubainisha aina za mazoezi walizotumia kufundishia msamiati. Tarakimu katika Jedwali la 9 zinaonyesha kuwa walimu 5 (15%) walishirikisha wanafunzi katika mazoezi ya kutafuta maana kwa kutumia magazeti na majarida. Walimu 32 (97%) walisema walifanyisha wanafunzi mazoezi ya kueleza maneno baada ya kusoma au kusikiliza habari. Walimu 2 (06%) walisema walishirikisha wanafunzi katika utumiaji wa mazoezi ya homografia. Mwalimu 1 (01%) alisema alitumia zoezi la kujaza mapengo. Utambuaji wa maneno haukuzingatiwa na mwalimu yeyote. (Taz. Jedwali la 9).

Jedwali la 9: Mazoezi ya Kimuktadha

Aina ya Zoezi	Walimu Waliolitumia	Asilimia
Magazeti na Majarida	05	15
Kueleza maana za maneno katika habari	32	97
Kujaza mapengo	01	03
Homografia	02	06

Matokeo haya yanaonyesha kuwa zoezi la kimuktadha lililokuwa maarufu sana miongoni mwa walimu waliohojiwa lilikuwa la kuwaelekeza wanafunzi katika kusoma habari na kueleza maana za maneno. Walimu 5 (15%) walipohojiwa zaidi walieleza kuwa wao walitumia kwa kiwango kikubwa mazoezi ambayo tayari yalikuwa

yameratibiwa katika vitabu vya kufundishia ufahamu. Walimu hao aidha walieleza kuwa walikuwa wakizingatia maagizo ya KIE (2002) ya kufundisha maneno yaliyokuwa katika miktadha pekee, hali iliyowafanya wasiwe na uzoefu wa kutumia mazoezi mengineyo ya kimuktadha. Hali hii inamaanisha kuwa uelekezi wa silabasi pamoja na vitabu vya kiada huathiri pakubwa utekelezaji wa ufundishaji. Kwa jumla, matokeo katika sehemu hii yanaonyesha kuwa walimu hawakutumia mazoezi kiupana katika juhudi zao za kukuza msamiati wa wanafunzi.

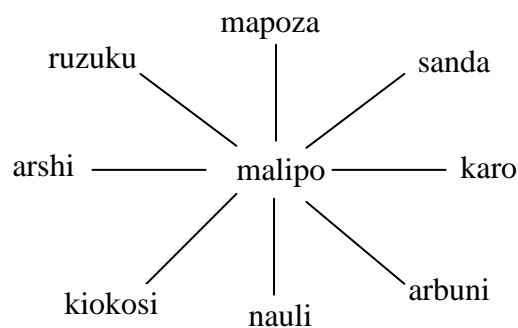
4.4.5.5 Mazoezi ya Kuhimiza Uhifadhi wa Maneno Akilini

Kulingana na Gairns & Redman (1986) msamiati unaofundishwa unatarajiwa kunata au kuhifadhiwa akilini mwa wanafunzi ili waweze kuutumia vilivyo katika miktadha mbalimbali ya kimawasiliano. Kwa mujibu wa Asher (1994), michezo ya maneno ni mojawapo ya mazoezi yanayochangia uhifadhi huo. Mazoezi mengine ni yale yanayomwelekeza mwanafunzi kurejelea maneno ambayo yameshafundishwa, kujaza majedwali, matawi ya maneno na michoro mbalimbali. Vilevile, Asher (1994) anaeleza kuwa wanafunzi wanaweza kuandaa orodha za majina ya vitu mbalimbali katika vikundi kwa kufuata mfumo wa kiabjadi kama ifuatavyo:

	Rangi	Mnyama	Tunda
A	Ahamari	Ayale	_____
B	_____	_____	Balungi
C	Chanikiwiti	_____	_____
D	_____	Dubu	Dole

Si lazima nafasi zote zijazwe; muhimu ni kupata idadi ya kutosha kuimarisha msamiati wa wanafunzi.

Michoro inaweza kutumiwa kushirikisha wanafunzi katika mazoezi yanayohusu maneno yanayohusiana (Ur (1996). Mifano ya maneno hayo ni *nauli*, *mapoza*, *arshi*, *na karo* ambayo yalirejelewa katika mojawapo wa vipindi. Maneno hayo yanaweza kuwasilishwa kwa wanafunzi kupitia mchoro ufuatao, kama wanavyoeleza McCarthy & O'dell (1996).



Wanafunzi wanaweza kupewa kazi ya kuandika maneno hayo kisha kila mwanafunzi kulinganisha idadi yake na ile ya wanafunzi wengine. Baadaye kila mwanafunzi anaongeza au kukosoa majibu yake, mbali na kupata ufafanuzi zaidi kutoka kwa wanafunzi wenzake. Mwalimu huchukua fursa ya kuwafafanulia wanafunzi maneno wasiyoelewa kupitia miktadha inayoafiki (Nunan, 1998).

Kutokana na ushauri wa Gairns & Redman (1986) ambao wanasema kuwa ufundishaji wa msamiati unafaa kutilia maanani mazoezi yanayochangia uhifadhi wa maneno akilini mwa wanafunzi, mtafiti alichunguza mazoezi yaliyotumiwa na ambayo yalichangia

uhifadhi huo. Matokeo yalionyesha kuwa takriban walimu wote hawakutilia jambo hili maanani. Uchunzaji ulifichua kuwa ni walimu 5 (15%) pekee ambao walisema walitumia mazoezi yaliyohusu msamiati uliofundishwa awali kwa lengo la kuhimiza uhifadhi wa maneno akilini mwa wanafunzi. Walimu hawa walieleza kuwa walirejelea tu msamiati wa isimu jamii na fasihi simulizi, hasa wakati wa kutathmini. Msamiati uliofundishwa katika vipindi vya ufahamu haukurejelewa katika masomo ya baadaye. Walimu 2 (6%) walisema walitumia mazoezi ya kutafsiri msamiati katika fasihi simulizi. Matokeo hayo yamewasilishwa kupitia Jedwali la 10.

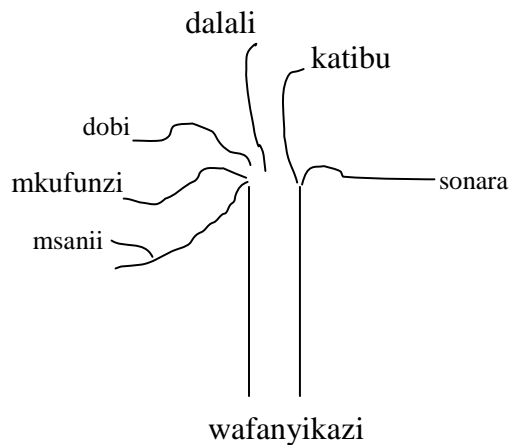
Jedwali la 10: Mazoezi ya Kuhimiza Uhifadhi wa Maneno Akilini

Zoezi	Miitikio ya Walimu		Jumla
	Waliotumia	Wasiotumia	
Tafsiri	2 (6%)	31 (94%)	33 (100%)
Kurejelea Msamiati wa Awali	5 (15%)	28 (85%)	33 (100%)

Hakukuwa na mwalimu yeyote aliyekiri kutumia michezo ya maneno, michoro, majedwali na mazoezi ya kuchora au kuunda maneno kutokana na neno moja. Matokeo haya yanaonyesha kuwa kwa jumla, lengo la kufundisha msamiati halikuwa dhahiri na wala halikufikiwa kikamilifu. Iwapo ufundishaji wa msamiati hautilii maanani uwezo wa mwanafunzi wa kuhifadhi maneno yanayofundishwa, basi kuna uwezekano kuwa juhudi za walimu zinaambulia patupu. Hali hii vilevile inaweza kuchangia pakubwa tabia ya wanafunzi kukariri tu msamiati bila kuuhusisha na hali halisi, jambo ambalo KIE (2002) ilinua kuondoa ilipobadilisha mwelekeo wa ufundishaji wa msamiati.

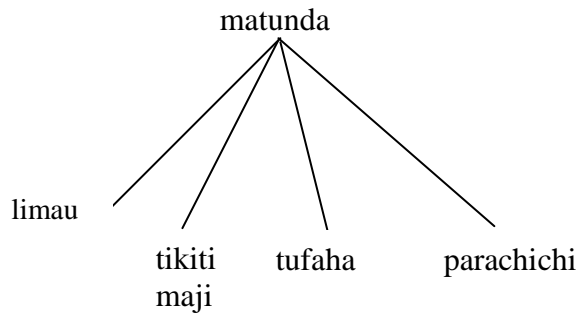
Walimu watatu walieleza kuwa hawakufanya juhudi zozote kurejelea msamiati waliofundisha awali kwa sababu kila walipofundisha msamiati, walitumia matini mpya za ufahamu. Kwa jumla, matokeo haya yanaonyesha kuwa japo walimu walitumia mazoezi ya kimuktadha katika ufundishaji wa msamiati, mazoezi ya kuhimiza uhifadhi wa msamiati huo hayakuhusishwa kwa njia ya kuridhisha. Mazoezi haya ni pamoja na matumizi ya vilelezo mbalimbali kama matawi ya maneno na majedwali.

McCarthy & O'dell (1996) wanaeleza kuwa katika kutumia matawi ya maneno, mwalimu huandika neno moja ubaoni kisha kuwauliza wanafunzi kutoa maneno mengine wanayofikiria kwamba yanahusiana na neno hilo kama ifuatavyo:



Zoezi hili hulenga kudurusu msamiati uliofundishwa awali. Hata hivyo, maneno mapya huweza kutokea zoezi linapoendelea. Zoezi hili linaweza kutumiwa wakati wa kutanguliza somo, ambapo maneno mapya yanafafanuliwa kabla ya somo kuendelea.

Biemiller (2006) anaeleza kuwa vilelezo mbalimbali vinaweza kutumiwa kudokeza na baadaye kufafanua maneno yanayohusiana kimaana, kama katika mfano ufuatao:



Kulingana na Marland (1988) majedwali yanaweza kutumiwa kama zoezi la kurejelea maneno ambayo kwa vile aghalabu hutokea katika mazingira sawa hukanganya. Mwalimu mmoja alitoa maelezo kuhusu tofauti iliyopo baina ya *oga* na *nawa*. Mwalimu huyo alifanya hivyo kwa kuwauliza wanafunzi kutaja sehemu za mwili ambazo huogeshwa na zile ambazo hunawishwa. Kwa vile wanafunzi wana uwezo tofauti wa utambuzi, Marland (1988) anaeleza kuwa maneno kama hayo yanaweza kurejelewa kwa namna tofauti ambayo ni kutumia majedwali kama ifuatavyo:

	Vyombo	Nguo	Uso	Mtoto	Mikono
Fua	—	+	—	—	—
Nawa	—	—	+	—	+
Ogesha	—	—	—	+	—

Jedwali hili linaweza kufuatiwa na zoezi la kimuktadha la kujaza mapengo kama:

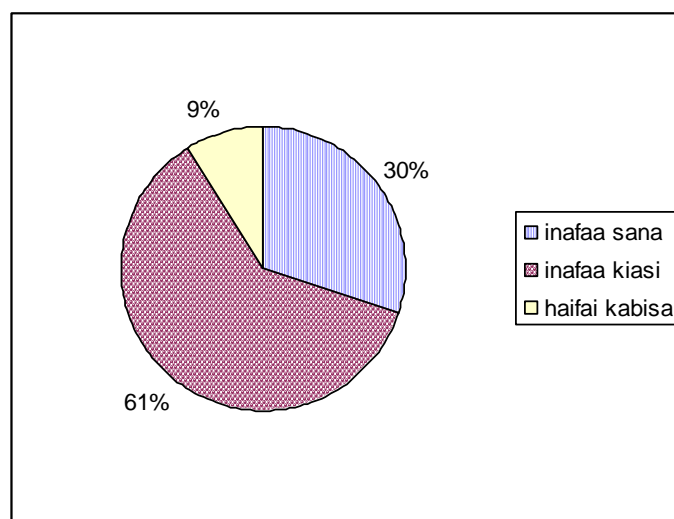
19. Benta alipowasili, alipata maji ya ku_____ uso yakiwa tayari.

Kwa jumla, mazoezi yaliyojadiliwa katika sehemu hii hayakuzingatiwa kwa malengo yaliyotajwa, ambayo ni kuhimiza uhifadhi wa maneno akilini. Mwelekeo wa kufundisha msamiati ulibainika kuwa wa kijumla tu, ambapo malengo ya kufundisha kipengele hicho hayakutiliwa maanani.

4.4.6 Ufaafu wa MK

Ufaafu wa MK umefafanuliwa na Tomlinson & Ellis (1992) kama uwezo wa mbinu hiyo kutoa fursa kwa mwanafunzi kuweza kufafanua maana ya neno, kueleza matumizi ya neno hilo katika muktadha wake, kuweza kulitumia neno hilo, kutoa fursa ya kutathmini pamoja na mazoezi na kulitumia katika miktadha mingine tofauti. Kupitia mahojiano, walimu walitakiwa kueleza jinsi walivyokadiria ufaafu wa MK. Uchunguzi huu ulipata kuwa kati ya walimu 33 waliotafitiwa, walimu 10 (30%) waliona MK kama iliyofaa sana. Walimu 20 (61%) walisema kuwa mbinu hiyo ilifaa tu kiasi, nao walimu 3 (9%) wakadai kuwa mbinu hiyo haikufaa kwa vyovyote vile. Tazama kielelezo kifuatacho:

Kielelezo cha 3: Ufaafu wa MK



Walimu 10 (30%) waliounga mkono mbinu hii kwa kusema kuwa ilifaa sana walitoa sababu kwamba ilichangia uelewaji bora wa msamiati kwa sababu maneno yalifafanuliwa kulingana na jinsi yalivyotumiwa katika miktadha husika. Miongoni mwa walimu 20 (61%) waliosema kuwa mbinu hii ilifaa kiasi, walimu 17 (52%) walitoa kauli kuwa japo mbinu hii ilikuwa nzuri, haikuchangia ufundishaji mpana wa msamiati kwa vile ni msamiati uliojitokeza tu katika habari ambao ulishughulikiwa. Walimu wanne katika kundi hili walitoa ufafanuzi wa ziada kuwa mara nyingi maana iliyokusudiwa katika miktadha ingetokea kuwa moja tu, ilhali ingewezekana neno lililorejelewa kuwa na maana zaidi ya moja. Walimu 3 (9%) nao walisema kuwa waliunga mkono utumiaji wa mbinu hii, japo iliwawia vigumu kuamua ni msamiati upi ufundishwe na upi usifundishwe. Miongoni mwa walimu watatu waliopinga kabisa utumiaji wa mbinu hii, wawili walidai kuwa mbinu hiyo ilichangia ufundishaji wa kisadfa wa msamiati na mmoja akaeleza kuwa mbinu hii haikuchangia uwiano katika ufundishaji, ambapo kila mwalimu alifundisha msamiati tofauti na ule uliofundishwa na mwenziwe wa darasa lingine, jambo ambalo lilizua uchangamano wakati wa kuandaa tathmini. Kwao, mbinu hii ilichangia ufifiaji wa viwango vya msamiati miongoni mwa wanafunzi, jambo ambalo liliathiri pakubwa na kwa njia hasi masomo mengine ya Kiswahili kama insha. Matokeo haya yanadhihirisha kuwa ni walimu 10 (30%) waliounga mkono kikamilifu utumiaji wa mbinu hii. Kwa jumla, walimu ambao walionyesha kutounga mkono kikamilifu MK walifanya hivyo kwa kutoridhishwa na matokeo yake pamoja na kuwepo kwa mkanganyo mkubwa wakati wa ufundishaji.

Tomlinson & Ellis (1992) wanaeleza kuwa kila vitomeo vya kileksia vinapofundishwa, juhudi za kuzingatia hatua za ufafanuzi wa kitomeo husika zinafaa kufanywa. Hatua

hizo ni pamoja na matumizi ya vitomeo husika katika muktadha maalum, tathmini ya ufahamu wa mwanafunzi, uwasilishaji wa mazoezi na matumizi ya maneno husika katika miktadha mingineyo. Katika juhudi za kupata data zaidi kuhusu ufaafu wa MK, mtafiti aliwauliza walimu kueleza hatua walizozingatia walipotumia MK. Mwalimu alihitajika kukadiria ufaafu wa MK katika kutosheleza hatua zilizotajwa. Matokeo yalionyesha kuwa walimu 30 (91%) walisema mbinu hii ilifaa katika ufafanuzi wa maana za maneno. Walimu 28 (85%) walisema mbinu hii ilifaa katika kueleza matumizi ya maneno. Walimu 20 (61%) walisema kuwa MK ilifanikisha ufahamu wa wanafunzi. Walimu 10 (30%) waliunga mkono mbinu hii kwa kusema kuwa iliwapa fursa ya kuawafanyisha wanafunzi mazoezi. Walimu 2 (06%) nao walisema kuwa mbinu hii ilifaa kwa sababu waliitumia kufundisha maneno katika miktadha mingineyo. Majibu yao yamewasilishwa kupitia Jedwali la 11.

Jedwali la 11: Utochelevu wa MK

Hatua	Miitikio	Asilimia %
Kufafanua maana	30	91
Kueleza matumizi halisi	28	85
Kutathmini ufahamu wa mwanafunzi	20	61
Fursa ya kufanya mazoezi	10	30
Matumizi katika miktadha mingine	2	06

Walimu 20 (61%) kati ya wale waliosema walitambua ufaafu wa MK katika kutoa ufafanuzi wa maneno walieleza kuwa mara nyingi ufafanuzi uliohusishwa na MK ulitolewa kwa njia ya moja kwa moja, baada ya kusoma matini za ufahamu. Walimu 7 (21%) walisema kuwa waliwapa wanafunzi kazi ya kufafanua maneno hayo baada ya kipindi. Walimu 6 (18%) walisema waliwapa wanafunzi wao fursa ya kufafanua maneno haya kama zoezi la darasani kisha wakawaelekeza kulingana na mahitaji ya wakati huo. Walimu 5 (15%) waliosema mbinu hii ilifaa kwa kueleza matumizi halisi ya maneno walieleza kuwa kwao miktadha ya maneno ilikuwa hazina ya kufahamisha wanafunzi matumizi halisi ya maneno. Kuhusu ufahamu wa mwanafunzi, walimu 5 (15%) walieleza kuwa muktadha ulimwelekeza mwanafunzi kujua namna ya kutumia neno husika katika muktadha sahihi. Walimu 10 (30%) waliotambua umuhimu wa MK katika kutoa fursa ya mazoezi walieleza kwamba walishirikisha matumizi ya kutunga sentensi. Kutokana na matokeo haya inaweza kudaiwa kwamba MK inaweza kutumiwa kwa kurejelea hatua mbalimbali katika uwasilishaji wa msamiati, kulingana na uelekezi wa Tomlinson & Ellis (1992).

4.5. Changamoto za MK

Katika sehemu hii, data zimewasilishwa kuhusu changamoto walizokumbana nazo walimu kutokana na utumiaji wa MK. Jedwali la 12 linaonyesha kuwa walimu 29 (88%) walikumbana na tatizo la muda wa kufundisha msamiati. Hawa walieleza kuwa hawakupata muda wa kutosha wa kufundisha msamiati kwa kina. Walimu 25 (76%) walidai kuwa changamoto walizokumbana nazo zilitokana na marejeleo au matini za kufundishia. Walimu 15 (46%) walitaja changamoto zilizotokana na mazoezi. Walimu 30 (91%) walisema kuwa tatizo lao lilitokana na mwelekeo wa kuseta somo la msamiati

na masomo mengine. Walimu 25 (76%) walieleza kuwa walipata ugumu katika kutathmini nao walimu 29 (88%) wakasema kuwa changamoto kubwa ilikuwa silabasi ya KIE (2002).

Jedwali la 12: Changamoto za Kutumia MK

Changamoto	Miitikio ya Walimu	Asilimia %
Muda	29	88
Marejeleo/Matini	25	76
Mazoezi	15	46
Usetaji	30	91
Tathmini	25	76
Silabasi	29	88

Walimu wote 29 (88%) waliosema kuwa walikabiliwa na tatizo la ukosefu wa muda walitoa kauli moja kuwa hakukuwa na muda wa kutosha kufundisha kipengele hicho. Tatizo hili lilisababisha walimu kufundisha msamiati kijuujuu. Walimu 16 (49%) kati ya hawa walisema kuwa kwa vile muda haukutosha, waliwauliza wanafunzi kujibu maswali ya msamiati baada ya kipindi darasani. Walimu 6 (18%) walieleza kuwa kutokana na muda mfupi au kutokuwepo kwa vipindi maalum vya kufundishia msamiati, basi nao walifundisha tu kwa hiari. Walimu 7 (21%) nao walisema kuwa kwa sababu ya ukosefu wa muda wa kutosha, walieleza tu msamiati ulioorodheshwa katika habari za ufahamu bila kuuhusisha na taarifa zilizosomwa. Kauli hii inamaanisha kuwa

mbali na walimu kutozingatia MK katika ufundishaji wao, ufundishaji uliendelezwa tu kijuujuu.

Walimu 5 (15%) kati ya 25 (76%) waliotaja changamoto iliyotokana na matini za kufundishia walilalamikia hali ya matini za ufahamu walizotumia kufundishia kutokidhi mahitaji ya ufundishaji wa msamiati mpana. Mwalimu mmoja alifichua kuwa ilikuwa vigumu kwa wanafunzi kueleza aina mbalimbali za maneno kama msamiati uliorejelea magonjwa mbalimbali, tofauti na wanafunzi waliofundishwa kwa uelekezi wa silabasi awali ya KIE (1992). Changamoto nyingine ilielezwa na walimu wanne kwamba kwa vile sehemu zote za ufahamu wa msamiati zilichukua muundo wa maswali kwa wanafunzi, basi walimu mara nyingi waliwaachia wanafunzi sehemu hizo ili wazikabili pekee yao, bila uelekezi wa walimu. Hii ina maana kuwa mara nyingi walimu walitathmini tu msamiati badala ya kuufundisha.

Kuhusu usetaji, walimu wote 30 (91%) waliohojiwa walieleza kuwa hawakuelewa kikamilifu jinsi ya kuseta msamiati na masomo mengine ya Kiswahili, hasa somo la sarufi. Walimu walieleza kuwa mara nyingi wao walifundisha tu msamiati wakati wa ufahamu au wakati wa kutanguliza mada mpya kwa wanafunzi. Walimu hao walieleza kuwa ilikuwa vigumu kwao kufundisha msamiati katika masomo mengineyo kama sarufi na muhtasari kwa sababu hawakuwa na uelekezi maalum.

Changamoto zilizotokana na mazoezi zilielezwa na walimu kwa njia tofauti. Kwa walimu 15 (46%) waliokiri kukumbana na changamoto hii, walimu 10 (30%) walisema kuwa vitabu vya kiada vilitilia mkazo aina moja tu ya mazoezi, ambayo yalijitokeza

katika taarifa za ufahamu. Zoezi hili lilikuwa la kueleza maana za maneno yaliyotumika katika taarifa zilizotolewa. Walimu wote 15 (46%) walifafanua kuwa silabasi haikudokeza aina ya mazoezi ya kimsamiati ya kuwapa wanafunzi. Walimu 3 (9%) walidai kuwa mazoezi hayo hayakuwa ya kina, kwa sababu hayakuwakilisha aina tofauti za msamiati.

Walimu 29 (88%) waliolalamikia changamoto zilizotokana na silabasi walidai kuwa haikutoa uelekezi halisi, kwa hivyo kila mwalimu aliishilia kuchukua mwelekeo tofauti na walimu wenzake wa madarasa tofauti. Kwao, hali hii ilichangia kukosekana uwiano wakati wa kutunga maswali kwa wanafunzi, kwa sababu wanafunzi walifundishwa msamiati tofauti na kwa viwango tofauti. Mwalimu mmoja alifichua kuwa ilikuwa vigumu kwa wanafunzi kukumbuka msamiati ambao walifundishwa na kuufafanua katika mitihani au kuutumia katika majadiliano. Walimu wanne walijutia hali ya silabasi kutojumuisha mada za msamiati wa kushughulikiwa isipokuwa maumbo, sehemu za mwili, akisami na msamiati wa sayansi na teknolojia (KIE 2002; Ibara 5, uk. 24).

Kati ya walimu 25 (76%) waliotaja changamoto ya tathmini, walimu wanne walieleza kuwa haikuwa dhahiri kwao kuhusu sehemu za kutathmini katika msamiati. Walimu 7 (21%) walisema kuwa hakukuwa na wakati maalum wa kutathmini msamiati, tofauti na ilivyokuwa katika vipengele vingine kama sarufi na fasihi. Walimu wawili walieleza kuwa hawakuridhishwa na kiwango cha kutathmini msamiati kwa sababu tathmini hazikujumuisha aina pana za msamiati.

Matokeo katika sehemu hii yanaakisi matatizo ambayo yamelemaza juhudi za walimu katika ufundishaji wa msamiati. Hatua za kimaksudi zinafaa kuchukuliwa ili kukabiliana na matatizo haya, vinginevyo viwango vya msamiati vitazidi kudorora.

4.6 Mbinu Nyinginezo Zilizotumiwa Kufundishia Msamiati

Kutokana na uchunguzi wa matumizi ya MK katika ufundishaji wa msamiati katika shule za upili, mambo mbalimbali yalijiri. Kwanza, iliibuka kuwa baadhi ya walimu walishirikisha mbinu nyinginezo kufundishia msamiati, hatua ambayo imependekezwa na Diamond & Gutlohn (2006). Mbinu nyingine zilizoshuhudiwa zikitumiwa zilikuwa ufafanuzi wa moja kwa moja, tafsiri, vinyume, visawe na majadiliano. Walimu waliotumia mbinu ya ufafanuzi wa moja kwa moja walisema kuwa wao walitumia mtindo wa zamani wa KIE (1992) wa kufundishia msamiati ambao ulikuwa umeorodheshwa vitabuni. Walimu hawa wangependishia msamiati kwa MK na kwa kutumia matini za ufahamu katika vitabu vya kiada lakini mara nyingi walirejelea mada za msamiati uliokuwa umeorodheshwa katika vitabu vya Kiswahili vilivyopendekezwa na silabasi ya KIE (1992). Mbali na hayo, walieleza kuwa waliorodhesha msamiati kutokana na mada walizokuwa wakifundisha na kueleza moja kwa moja kama njia ya kutanguliza mada hizo. Walimu wengine walisema kuwa walitumia msamiati uliodokezwa kwenye masomo ya ufahamu lakini waliufafanua tu bila kurejelea taarifa zilimotumika msamiati huo. Mwalimu mmoja alifichua kuwa kulitokea hali ambapo wanafunzi hawangeweza kung'amua maana za maneno fulani hata baada ya maneno hayo kutumiwa katika miktadha. Hali hiyo ilimlazimu mwalimu kuyaorodhesha maneno hayo na kuyafafanua moja kwa moja kisha baadaye kuwaelekeza wanafunzi kuyatumia katika sentensi.

Mwalimu mmoja alitafsiri istilahi *mbolezi* kwa lugha ya Kiingereza kama *dirge* na mwingine akawauliza wanafunzi kutoa tafsiri ya neno *bembea* katika lugha zao, ambapo wanafunzi walitoa majibu tofauti tofauti kutegemea lugha zao. Walimu waliotumia mbinu ya vinyume na visawe wakati wa uchunzaji darasani walikuwa wawili: mwalimu wa kwanza alieleza kuwa alirejelea vitabu vya silabasi ya KIE (1992) na kutumia mada zilizohusu vinyume na visawe kukuza msamiati wa wanafunzi. Vilevile, mwalimu huyo alisema kuwa alishirikisha wanafunzi katika zoezi la kuandika orodha za maneno na kisha kuchagua wanafunzi aliowataka wataje vinyume vya maneno hayo. Wakati wa somo lake, sentensi kadhaa zilitungwa kwa kutumia vinyume. Mwalimu wa pili alitumia vinyume na visawe alipowaeleza wanafunzi kuwa kisawe cha *rahisi* ni *sahili*. Alipowauliza wanafunzi kutunga sentensi za kuakisi maana za maneno hayo, mwanafunzi mmoja alitunga sentensi ifuatayo:

20. *Wakati wa msimu wa mvua, mboga huuzwa kwa bei sahili.*

Japo *sahili* ni kisawe cha *rahisi*, *sahili* haliafiki muktadha wa sentensi iliyotungwa, kumaanisha maana kamili ya neno hutegemea muktadha wa kimatumizi. Vivyo hivyo, baadhi ya maneno yaliyo na maana inayokinzana yanaweza kuwakanganya wanafunzi ambapo hutokea uwezekano wa kuhusisha neno moja na maana isiyoafiki ya neno hilo. Kwa mfano, mwalimu mmoja aliwaelekeza wanafunzi wake kutambua kuwa *chimba* (fanya shimo kwa kutoa udongo ardhini) si kinyume cha *chimbua* (toa kitu ardhini) kama walivyochukulia. Mwalimu wa pili alieleza kuwa mbinu ya vinyume na visawe ilifaa wakati wa kuwapa wanafunzi mazoezi ya ziada na/au tathmini .

Walimu waliotumia majadiliano walisema walifanya hivyo ili kujadili msamiati uliodokezwa katika taarifa za ufahamu. Hata hivyo, walisema kuwa hawakujiandaa kirasmi kutumia mbinu hii ila majadiliano yalitokea tu kutegemea mkondo ambao somo lilichukua na kuwa majadiliano waliyoandaa yalikuwa ya kijumla kwa sababu msamiati haukuwa mada maaalum ya kufanyiwa maandalizi rasmi.

Mwalimu mmoja aliyetumia kamusi darasani, aliwauliza wanafunzi kutafuta maana za maneno yaliyotumiwa katika ufahamu na wawili wakawaagiza wanafunzi kutumia kamusi kutafuta maana za maneno magumu kwa wakati wao, hasa wakati wa kujisomea pekee yao. Walimu waliotumia kamusi walieleza kuwa walifanya hivyo wakati waliwapa wanafunzi mazoezi ya kimsamiati ya kujifanyia au wakati walipojisomea kwa mapana na kukumbana na maneno mapya.

Mbali na kushirikisha mbinu zingine tofauti za kufundishia msamiati, mtafiti alishuhudia baadhi ya walimu wakitumia nyenzo kufundishia msamiati. Walimu wawili walitumia picha zilizokuwa kwenye kitabu cha kiada kudadisi maoni ya wanafunzi kuhusu maana katika habari waliyoisoma. Walimu watatu walitumia kamusi na mmoja akatumia magazeti kufundishia msamiati wa michezo. Mwalimu mmoja alitumia tarakilishi kufafanua maana ya msamiati unaotokana na matumizi ya tarakilishi.

Japo walimu walishirikisha mbinu nyinginezo, mbinu hizo hazikutumiwa kikamilifu kwa sababu ya ukosefu wa muda, ikizingatiwa kuwa msamiati ulikuwa unafundishwa tu kama sehemu ndogo ya kipengele kingine. Matokeo katika sehemu hii ni dhihirisho

kuwa wakati mwingine huwa muhimu kushirikisha mbinu nyinginezo katika ufundishaji wa msamiati, mradi shabaha za ufundishaji huo zimefikiwa.

4.7 Hitimisho

Sura hii imewasilisha data kuhusu matumizi ya MK katika ufundishaji wa msamiati. Vipengele vilivojadiliwa ni aina za miktadha zilizotumiwa, vidokezi vya kimuktadha, matini za kimuktadha, mazoezi ya kimuktadha, ufaafu wa MK na changamoto za MK. Mbinu nyinginezo zilizotumiwa kufundishia msamiati mbali na MK kadhalika zimejadiliwa kwa muhtasari. Kutokana na matokeo ambayo yamewasilishwa katika sura hii, muhtasari wa utafiti pamoja na mapendekezo yamewasilishwa katika sura ya tano.

SURA YA TANO

MUHTASARI, HITIMISHO NA MAPENDEKEZO

5.1 Utangulizi

Tasnifu hii imegawika katika sura tano. Sura ya kwanza ni sehemu tangulizi inayodokeza usuli wa utafiti, malengo ya utafiti, misingi ya utafiti, umuhimu wa utafiti na misingi ya kinadharia. Sura ya pili inashughulikia mapitio ya maandishi ambayo yanahusiana na mada ya utafiti huu. Sura ya tatu inaeleza muundo wa utafiti, mbinu na vifaa vya utafiti, uteuzi wa sampuli, uthabiti na uaminifu wa nyenzo za utafiti, matatizo ya utafiti na maelezo kuhusu mbinu za uchanganuzi wa data. Sura ya nne imeshughulikia uwasilishaji wa data zilizotokana na uchunguzi wa MK katika ufundishaji wa msamiati. Sura hii imewasilisha muhtasari, mahitimisho na mapendekezo ya utafiti.

5.2 Muhtasari wa Tasnifu

Lengo la utafiti huu lilikuwa kuchunguza matumizi ya MK katika ufundishaji wa msamiati wa Kiswahili kama ilivyopendekezwa na K.I.E (2002). Vipengele vya MK vilivyotafitiwa vilikuwa aina za miktadha, vidokezi vya kimuktadha, matini za kimuktadha, mazoezi ya kimuktadha, ufaafu na chanagamoto za MK

Suala la utafiti lilitokana na kauli ya silabasi ya Kiswahili ya K.I.E (2002) kuwa msamiati ufundishwe kwa MK na kwa kurejelea matini za masomo mengine ya Kiswahili na kwamba msamiati usifundishwe kama mada inayojisimamia. Mtafiti alionelea kwamba kwa vile usetaji wa msamiati na masomo mengine pamoja na

matumizi ya MK ulikuwa mwelekeo tofauti na mwelekeo wa awali wa kuorodhesha msamiati na kuufafanua moja kwa moja, basi hali hiyo ingezua utata katika utekelezaji wake. Utafiti huu uliazimia kutoa mchango wa kukabiliana na changamoto zilizotokana na hali hiyo.

Utafiti huu ulifanywa katika Wilaya ya Kakamega nchini Kenya. Shule 33 zilihusishwa katika utafiti. Sampuli ya utabakishaji ilitumiwa kuteua shule hizo na sampuli nasibu sahili ikatumiwa kuteua madarasa katika shule ambako kulikuwa na zaidi ya darasa moja.

5.3 Hitimisho la Utafiti

Kutokana na uchanganuzi wa data, mambo kadhaa yaliyohusiana na ufundishaji wa msamiati yalifichuka kama ifuatavyo:

Kwanza ilibainika kuwa nafasi ya msamiati katika silabasi ya Kiswahili ilikuwa imedunishwa kiasi cha kutohimiza maandalizi ya kimaksudi. Kwa jumla, silabasi haikutoa maelezo ya kina na dhahiri kuhusu ufundishaji wa msamiati. Hii ni kwa sababu silabasi hiyo haikudokeza kwa njia bainifu na kamilifu, nyenzo, mada na mazoezi ya kuambatana na ufundishaji wa msamiati. Vilevile, silabasi haikutengea msamiati muda wa kutosha wa kuufundisha.

Pili, iliibuka kuwa si walimu wote walitumia MK katika ufundishaji wa msamiati. Aidha, idadi kubwa ya walimu waliotumia MK hawakufanya hivyo kwa sababu mbinu hii iliwapa matokeo mazuri ila kwa sababu mtalaa uliwaelekeza kuitumia. Hali hii

ilielezwa kama iliyokuwa ikichangia udororaji wa viwango vya utendaji wa wanafunzi katika msamiati. Waliokosa kutumia mbinu hii walitumia mbinu nyingine walizoziona zilifaa kuliko MK.

Tatu, ilibainika kuwa walimu hawakuwa na ufahamu kuhusu aina za miktadha, japo wachache walionekana wakitumia muktadha wa kiisimu na muktadha wa hali halisi. Hata hivyo, juhudi za kurejelea miktadha iliyotumiwa wakati wa uchunzaji hazikudhihirika kikamilifu.

Nne, walimu hawakuwa na ufahamu kuhusu aina za vidokezi vya kimuktadha. Walimu wachache waliovirejelea katika ufundishaji walifanya hivyo kisadfa tu, bila kuwa na ufahamu unaostahili. Walimu waliotumia MK waliegemea mno katika kufafanua maana za maneno moja kwa moja, bila kufanya juhudi za kuhusisha vidokezi vya kimuktadha. Kwa jumla walimu waliotumia vidokezi vya kimuktadha hawakufanya hivyo kwa njia ya kuridhisha, wala hawakuweka mikakati ya kimaksudi ya kuvirejelea.

Tano, iliibuka kuwa matini za kufundishia msamiati zilizotumiwa kwa wingi zilikuwa za ufahamu. Walimu ama walipuuza matumizi ya matini za masomo mengine kama fasihi andishi na fasihi simulizi, sarufi, isimu jamii na muhtasari au walizitumia tu kijuujuu. Hivyo, mwelekeo wa usetaji hakuzingatiwa kikamilifu kulingana na matarajio ya KIE (2002).

Sita, zoezi la kimuktadha lililokuwa maarufu miongoni mwa walimu lilikuwa la kusoma vifungu vya habari katika vitabu vya kufundishia na kujibu maswali ya kimsamiati

yaliyoandamana na vifungu hivyo. Zoezi hilo lilikuwa la kueleza maana za maneno kama yalivyotumiwa katika habari. Wanafunzi hawakushirikishwa katika mazoezi ya kutosha ya kimuktadha. Hali hii ilimhini mwanafunzi nafasi ya kushiriki kiupana katika ujifunzaji, kinyume na uelekezi wa Biemiller (2006).

Saba, walimu waliunga mkono matumizi ya MK kwa sababu ilifaulisha juhudi zao za kueleza maana ya maneno katika miktadha halisi ya kimatumizi na hivyo kueleweka haraka na wanafunzi. Hata hivyo, walimu walionelea kuwa mbinu hiyo ilikuwa na udhaifu wa kubana maana za maneno mengi na vilevile kuelekeza kwa ufundishaji wa kisadfa na pia usiowiana katika madarasa tofauti.

Nane, iliibuka kuwa walimu walikumbwa na changamoto mbalimbali katika juhudi zao za kutumia MK katika ufundishaji wa msamiati. Changamoto zilizobainika na kuelezwa zilihusiana na muda, matini, usetaji, mazoezi silabasi na tathmini. Walimu walidai kuwa hawakuwa na muda wa kutosha wa kutumia MK kikamilifu. Mbali na hayo, silabasi haikutoa maagizo dhahiri kuhusu ufundishaji wa msamiati. Maagizo yaliyotolewa yalikuwa ya kijumla tu. Isitoshe, ilikuwa vigumu kwa walimu kutenga muda wa kutosha kushughulikia msamiati kwa sababu kipengele hicho kilifundishwa kama sehemu ndogo tu ya vipengele vingine. Vipengele hivyo vingine ndivyo vilichukuliwa kuwa muhimu. Mwisho, kulikuwa na mkanganyo mkubwa kuhusu usetaji wa msamiati na vipengele vingine katika lugha ya Kiswahili.

5.4. Mapendekezo Kuhusu Matumizi ya MK katika Ufundishaji wa Msamiati

Kutokana na ugunduzi ulioibushwa kutokana na matokeo ya utafiti huu, mapendekezo yafuatayo yametolewa:

Kwanza, kwa vile walimu walikosa kufanya maandalizi ya kimaksudi ya kufundisha msamiati kutokana na kutoelekezwa kwa njia dhahiri na silabasi ya Kiswahili, utafiti huu unapendekeza kuwa silabasi hiyo ifanyiwe marekebisho ili ijumuishe shabaha pana na dhahiri za kufundisha msamiati. Aidha, silabasi hiyo iorodheshe mada mbalimbali za msamiati, mbinu tofauti za kufundishia msamiati, pamoja na mazoezi na nyenzo ili kuimarisha ufundishaji huo.

Pili, kupitia warsha na machapisho mbalimbali ya kielimu, walimu wanafaa kupewa uelekezi maalum kuhusu aina za miktadha pamoja na jinsi ya kushirikisha miktadha hiyo katika ufundishaji wa msamiati. Kwa vile silabasi inapendekeza matumizi ya MK, basi haina budi kuweka aina za miktadha wazi kwa walimu. Vitabu vya kufundishia vilevile vinafaa kuweka aina hizo wazi. Kwa jumla, kutokana na uchangamano wa MK ingalikuwa vyema iwapo walimu hao wanalipata mafunzo ya kuwaelekeza kuhusu matumizi ya kina ya mbinu hiyo, kama anavyoshauri Macaro (2006). Maandalizi hayo yataondoa mwelekeo wa kuchukulia kuwa msamiati hueleweka mradi tu maneno yaliyotumiwa kwenye habari fulani yamefafanuliwa moja kwa moja.

Tatu, kwa vile KIE (2002) inatilia mkazo matumizi ya MK kwa lengo la kuondoa hali ya wanafunzi kukariri msamiati bila kuelewa maana yake, basi ingalikuwa bora kama taasisi hiyo ingalihimiza walimu kushirikisha urejeleaji wa vidokezi vya kimuktadha,

kama hatua ya kuhakikisha kuwa wanafunzi wanajifunza maana kutokana na miktadha mbalimbali bila kuegemea mno kamusi au thesauri. Silabasi na vitabu vya kufundishia havina budi kubainisha aina za vidokezi pamoja na maelezo ya kina kuhusu matumizi ya vidokezi hivyo.

Nne, walimu wengi walielekea kufundisha msamiati kwa kurejelea matini za masomo ya ufahamu pekee. Matini za masomo mengine zilitumiwa kwa nadra na vilevile bila maandalizi ya kimaksudi ya kufundisha msamiati. Ili kukabiliana na tatizo hili, utafiti huu unapendekeza kuwa matini kutoka masomo tofauti, zenye lengo la kufundishia msamiati zibuniwe. Aidha, msamiati unaofaa kufundishwa kutokana na matini hizo uwekwe wazi ili ushughulikiwe ipasavyo. Ili pendekezo hili liweze kufikiwa, msamiati unafaa kutengewa vipindi maalum vya kufundisha.

Tano, kutokana na hali ya walimu kutegemea pakubwa zoezi la kufafanua maana za maneno yaliyotumiwa katika habari walizosoma na kutoshirikisha aina zingine za mazoezi, mtafiti anaonelea kuwa walimu hawana budi kufahamishwa au kuhimizwa kushirikisha mazoezi tofauti yanayoandamana na MK. Mbali na mazoezi ya kimuktadha, pana haja ya kushirikisha mazoezi mengineyo kwa lengo la kuhimiza uhifadhi wa msamiati uliofundishwa akilini kama wanavyoshauri Gairns & Redman (1986). Vitabu vya kiada viweze kuorodhesha mazoezi yanayochangia uhifadhi huo.

Sita, MK ihimizwe kwa sababu hufanikisha ufafanuzi na uelewaji wa maneno kupitia miktadha halisi ya kimatumizi. Hata hivyo, kutokana na udhaifu wake wa kubana maana za maneno, utafiti huu unapendekeza kuwa ni vyema mbinu tofauti za

kufundishia msamiati zihimizwe na zibainishwe wazi katika silabasi na vilevile katika vitabu vya kufundishia. Mbinu ya kuorodhesha msamiati irejelewe lakini ili kuondoa tatizo la kujikita tu kwa mwelekeo wa kufafanua msamiati moja kwa moja kama ilivyokuwa hapo awali, mada tofauti za msamiati ziorodheshwe, huku kila mada inayoorodheshwa ikiambatana na mbinu tofauti za kufundishia, pamoja na mazoezi yanayoafiki msamiati husika. MK inaweza kutumiwa sambamba na mbinu hizo zingine kwa lengo la kutathmini kiwango cha upokezi wa msamiati ambao umeshafundishwa. Hatua hii itaondoa hali ya ufundishaji wa kisadfa na pia kuhakikisha ufundishaji kwa viwango sawa baina ya walimu wanaofundisha madarasa tofauti ya kidato kimoja. Hatua hii vilevile itaondoa woga uliodhihirika miongoni mwa baadhi ya walimu waliokosa kutumia mbinu nyinginezo kwa madai kuwa silabasi iliwaelekeza tu kutumia MK.

Saba, kama hatua ya kukabiliana na changamoto za usetaji, muda, matini, silabasi na tathmini, utafiti huu unatoa mapendekezo yafuatayo: kwanza, warsha ziandaliwe ili kuwafahamisha walimu kuhusu mwelelekeo wa kuseta msamiati na masomo mengine katika Kiswahili. Pili, msamiati utengewe vipindi maalum vya kuufundisha kama ilivyoelekezwa awali na KIE (1992). Tatu, matini za kufundishia msamiati pamoja na msamiati wa kufundishwa vibainishwe waziwazi. Nne, silabasi ikiye kipengele cha msamiati uzito unaostahili kwa kuweka wazi mada, mbinu, mazoezi, shabaha na nyenzo za kimsamiati. Mwisho, vitabu vya kufundishia vidokeze aina tofauti za mazoezi ya kutathmini aina tofauti za msamiati.

5.5 Mapendekezo Kuhusu Utafiti Zaidi

Utafiti wa aina hii unafaa kufanywa katika kiwango cha shule za msingi ili kuangazia changamoto zinazotokana na ufundishaji huo na kisha kutoa mapendekezo muafaka. Mbali na hayo, utafiti ufanywe ili kulinganisha matokeo ya MK ya kufundishia msamiati na matokeo ya kutumia mbinu nyinginezo ili kuthibitisha iwapo kuna mbinu iliyo bora kuliko nyingine. Utafiti mwingine unafaa kufanywa kwenye vyuo vikuu na vya ualimu ili kuchunguza maandalizi wapatayo walimu kuhusu mbinu za kufundishia msamiati katika shule za msingi na za upili. Mwisho, vitabu vya kufundishia Kiswahili havina budi kuchunguzwa ili kuibusha data kuhusu ufaafu wa vitabu hivyo katika kuwaelekeza walimu kuhusu mbinu za kufundishia msamiati.

MAREJELEO

- Aggarwal, J.C. (2004). *Essentials of Educational Technology: Teaching Learning*. New Delhi, Vike Publishing House, PVT Ltd.
- Asher, R.E. (mha) (1994). *Encyclopedia of Language and Linguistics*. Vol.7. New York, Pergamon Press.
- Baker R, & Brown, A. (1984). "Metacognitive Skills and Reading." Ktk. Pearson D. (mha). *A Handbook for Reading Research*. New York, Longman Inc.
- Beck, I.L., McKeown, M. G. & Kucan, L. (2002). *Bringing Words to Life: Robust Vocabulary Instruction*. New York, Guilford.
- Benaars, G.A., Otiende, J.E. & Boisvert, R. (1994). *Theory and Practice of Education*. Nairobi, East Africa Education Publishers.
- Bergman, L.F. (1982). *The English Teacher's Handbook*. London, Allyn & Bacon, Inc.
- Berko, R.M., Wolvin, D.A. & Wolvin, R.D. (1992). *Communicating*. New Jersey, Houghton Mifflin Company.
- Best, W.J. & Kahn, J.V. (1993). *Research in Education*. 7th ed. Massachusettes, Allyn & Bacon.
- Biemiller, A. (2006). *Teaching Vocabulary: Early, Direct and Sequential*. <http://www.wordsmartedu.com/BiemillerTeachingVocab.pdf>.
- Bisanz, J. & Kail R. (1992). "The Information Processing Perspective on Cognitive Development." Ktk. Sternberg R. J. & Borg C.A. (wah). *Intellectual Development*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Block, C.C. (2001). *Teaching the Language Arts*. Massachusettes, Allyn & Bacon.
- Bowker, R. (1980). *Vocabulary Instruction and the State of Knowledge*. Arizona, Phoenix.
- Bruner, J. (1966). *Toward a Theory of Instruction*. Cambridge, Harvard University Press.
- Bruner, J. (1960). *The Culture of Education*. Cambridge, Harvard University Press.
- Carno, L. & Snow, R.E. (1986). "Adopting to Teaching to Individual Differences Among Learners." Ktk. Wittrock M.C. (mha) (1986): *A Handbook of Research on Teaching*. Vol. 3 New York, Macmillan.

- Catford, J. (1993). *A Linguist Theory of Translation*. Oxford, Oxford University Press.
- Chall, J.S. & Stahl, S.A. (1988). *Teaching Reading*. New York, Mc GrawHill.
- Child, D. (2004). *Psychology and The Teacher*. London, Continuum.
- Chomsky, N. (1972). *Language and The Mind*. NewYork, Harcourt Brace.
- Claessen, A. (2001). *English Language Teaching Methods*. Nairobi, Didaxis Resources & Services.
- Claire, H. & Young, L. (2004). *Systematic Functional Linguistics & Critical Discourse Analysis*. London, Continuum.
- Clark, E.V. (1973). "What is in a Word?" Ktk. Moore, T.E (mha). *Cognitive Development and the Acquisition of Language*. New York, Academic Press.
- Cohen, A. & Manion, C. (1980). *Research Methods in Education*. London, Croom Nelm Ltd.
- Collins, C. (1992). *Improving Reading and Thinking: From Teaching or not Teaching Skills to Interactive Interventions*. New Jersey, Hillsdale.
- Cooper, J.P. (1991). *Speech Communication for the Classroom Teacher*. Gorsuch Scarisbrick Publishers, Arizona, Scottsdale.
- Corder, J.W. Perrin, G.P. & Smith, G.H. (1968). *A Handbook of Current English*. 3rd ed. Illinois, Scott, Foresman & Company.
- Crystal, D. (1977). *The Cambridge Encyclopedia of Linguistics*. 2nd ed. Cambridge, Cambridge University Press.
- Dale, D.J. & Pearson, P.D. (1978). *Teaching Reading Vocabulary*. New York, Holt, Richard & Winston.
- Dale, D.J. n.w (1971). *Techniques of Teaching Vocabulary*. Carlifonia, Cummings, Menlo Park.
- Diamond, L. & Gutlohn, L. (2006). *Teaching Vocabulary*.
www.readingrocketsorg/article/9943
- Dunlop, R., Titone, S., Takala, H. n.w (1985). *How do People Learn Languages?* Stockholm, Alm Quist and Wiksel.

- Els, V.T. n.w (1984). *Applied Linguistics & the Learning & Teaching of Foreign Languages*. London, Edward Arnold.
- Feitelson, D. (1987). *Reading Readiness*. New Jersey, Ablex, Norwood.
- Fillion, B. (1987). *Language Across the Curriculum*. London, Wordlock.
- Fleet, A. (1985). *Basic Vocabulary Instruction*. London, Routledge.
- Freire, P. (1981). *Education for Critical Consciousness*. New York, Continuum.
- Fukkink, R.G. & Glopper, K. (1998). *Effects of Instruction in Deriving Word Meaning from Context: A Meta-Analysis: Review of Educational Research*, 68,4,450-69.
- Gairns, P. & Redman, S. (1986). *Working With Words*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Ginsberg, H. & Opper, S. (1988). *Piaget's Theory of Intellectual Development*. 3rd ed. New Jersey, Prentice Hall, Englewood Cliffee.
- Glencoe, & McGrawHill (2002). *Grammar and Composition Handbook*. New York, Mc GrawHill Company.
- Graves, M. F. (2000). "A Vocabulary Program to Complement and bolster a middle grade Comprehension Program". Ktk. Taylor B.M., Graves M.F. & Broek, D.P.(wah) *Reading for Meaning: Fostering Comprehension in the Middle Grades*. New York, Teachers' College Press.
- Halliday, M.A.K. (2004). *Lexicology and Corpus Linguistics*. London, Continuum.
- Halliday, M.A.K. (1973). *Explorations in the Functions of Language*. London, Arnold.
- Hammachek, D.E. (1979). *Psychology in Teaching Learning and Growth*. Boston, Allyn & Bacon Inc.
- Harris, A.J. & Sipay, E.R. (1975). *How to Increase Reading Ability: A Guide to Departmental and Remedial Methods*. 6th ed. New York, M'ckay.
- Hill, J. (1999). *Collocation Competence*. Massachusetts, Allyn & Bacon.
- Honeyfield, P. (1997). *Vocabulary Teaching*. New Jersey, Prentice Hall.
- Hymes, D. (1994). *Foundation in Sociolinguistics: An Ethnographic Approach*. London, University of Pennsylvania Press.

- Kamil, M.L. (2004). Vocabulary and Comprehension Instruction: Summary and Implications of the National Reading Panel Finding. Ktk. McCardle & Chabra (wah). *The Voice of Evidence in Reading and Research*. Bailimore, MD: Paul H. Brookes.
- Kegan, N. (1982). *The Evolving Self: Problems and Processes in Human Development*. Masachusettes, Harvard University Press.
- Kerlinger, F. N. (1978). *Foundations of Behavioral Research*. New Delhi, Surfeet Publications.
- KIE (2002). *Secondary School Syllabus*, Vol. 1. Nairobi, KIE.
- KIE (1992). *Secondary Education Syllabus*, Vol. 5 . Nairobi, KIE.
- KIE (1987). *A Handbook for Teachers of English in Secondary School in Kenya*. Nairobi, JKF.
- King, M.L. (1992). *Conveying Meaning in Written Texts*. New York, Academic Press.
- Knight, S. (1994). *Dictionary Use while Reading: The Effects on Comprehension and Vocabulary Acquisition for Students of Different Verbal Abilities*. *Modern Language Journal*, 78, 3, 285-99.
- Kochar, S.K. (1992). *Methods and Techniques of Teaching*. New Delhi, Sterling Publishers Ltd.
- Krashen, S. (1988). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. London, Prentice Hall.
- Langan, J. (2001). *English Skills*. 7th ed. New York, Mc GrawHill.
- Lewis, M. (1993). *The Lexical Approach*. London, Language Teaching Publications.
- Louden, W. (1991). *Understanding Teaching*. London, Cassel.
- Macaro, E. (2003). *Teaching & Learning a Second Language*. London, Continuum.
- Manuel, M.P. (2001). *The Psychology of Teaching and Learning*. London, Continuum.
- Marland, M. (1988). *Language Across the Curriculum*. Oxford, Heineman Education Books.

- M'Carthy, M. & O'dell, F. (1996). *English Vocabulary in Use*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Mellie, J. (1982). *Basic Language*. New York, Harper and Row Publishers Inc.
- Miles, M. (1994). *Innovation in Education*. New York, Teachers' College Press.
- MOEST (2002). *Teachers' Preparation for the New Secondary Education Curriculum*. Vol. 1. Nairobi, KIE.
- Morass, S. (2001). *Teaching Vocabulary to Advanced Students: A Lexical Approach*. Brazil, Sao Carlos.
- Mugenda, O.M. & Mugenda, A.G. (2003). *Qualitative and Quantitative Approaches*. Nairobi, Acts Press.
- Musau, P.M. & Chacha, L.M. (2001). *Mbinu za Kisasa za Kufundisha Kiswahili*. Nairobi, KLB.
- National Reading Panel (2000). *Teaching Children to Read: An Evidence-based Assessment of the Scientific Research Literature on Reading & its Implications for Reading Instruction*. Washington, D.C: National Institute of Child Health & Human Development.
- Nkpa, N. (1977). *Educational Research for Modern Schools*. Enugu, Fourth Dimension Publishing Company Ltd.
- Nsubuga, E.H.K. (2000). *The Teacher as a Professional*. Kampala, MK. Publishers (U) Ltd.
- Nunan, D. (1998). *Language Teaching Methodology*. New York, Prentice Hall. Benchmark Publishers.
- Orodho, J.A. (2004). *Techniques in Teaching Research Proposals & Reports in Education and Social Sciences*. Nairobi, Masola Publishers.
- Oxford, R. (1990). *Language Learning Strategies*. New Delhi, Newbury House.
- Piaget, J. (1972). "Development and Learning." In Lavatellie S. & Stendler F. (wah) (1972) *Reading in Child Behaviour and Development*. New York, Hacourt Brace.
- Prabhu, N.S. (1987). *Secondary Language Pedagogy: A Perspective*. Oxford, Oxford University Press.

- Prince, P. (1996). *Second Language Vocabulary Learning: The Role of Context versus Translation as a Function of Proficiency*. *Modern Language Journal*, 80, 4, 478-93.
- Quist, D. (2000). *Primary Teaching Methods*. London, Macmillan Education Ltd.
- Relin, R. (1988). *Theory and Practice of Early Reading*. New Jersey, Erlbaum.
- Rivers, M.W. (1984). *Communicating Naturally in a Second Language*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Sager, J.C. (1980). *Language for Special Purposes*. Wiesbaden, Brandstetter.
- Simiyu, A.M. (2001). *The System Approach to Teaching*. Eldoret, Western Education Publishers.
- Singer, H.D. (1989). *Reading and Learning From the Text*. 2nd ed. London, Lawrence Erlbaum Associates.
- Skinner, E. (1959). *Educational Psychology* 4th ed. New Jersey, Prentice Hall Inc.
- Stahl, S. A. (2005). "Four Problems With Teaching Word Meanings" (and what to do to make Vocabulary an Integral Part of Instruction) In Hiebert E.H. & Kamil M.L. (wah) *Teaching and Learning Vocabulary: Bringing Research to Practice*. Erlbaum, Mahwah, NJ.
- Stern, H.H. (1984). *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford, Oxford University Press.
- Taylor, W.L. (1953). "Cloze Procedures: A New Tool for Measuring Readability." *Journalism Quaterly*, 30.
- Tomlinson, B. & Ellis, R. (1992). *Teaching Secondary English*. London, Longman.
- Torsten, H. & Neville, P.T. (wah) (1994). *International Encyclopedia of Education*. 2nd ed. New York, Elsevier Science Ltd.
- Ur, P. (1996). *A Course in Language Teaching*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Ur, P. (1981). *What is in a Word?* Cambridge, Cambridge University Press.
- Warriner, J.E. & Francis, G. (1977). *English Grammar and Composition*. New York, Harcourt Brace Jovanovich Publishers.

White, E.M. (1988). *Teaching and Assessing Writing*. 2nd ed. London, Jossey Bass Inc. Publishers.

Willis, D. (1990). *The Lexical Syllabus*. London, Collins.

Wilkins, D.A. (1981). *Linguistics in Language Teaching*. London, Edward Arnold Publishers Ltd.

Wood, S.B. (1981). *Children and Communication*. 2nd ed. London, Prentice Hall.

Yule, G. (2004). *The Study of Language*. 2nd ed. Cambridge, Cambridge University Press.

KIAMBATISHI A: RATIBA YA UCHUNZAJI

1. MK

- a) Inatumiwa
- b) Haitumiwi

2. Aina za miktadha zitumiwazo.

3. Vidokezi vya kimuktadha

- a) Vinazingatiwa – kwa njia gani?
- b) Havizingatiwi – sababu za kutovizingatia

4. Matini za Kimuktadha

- a) Ni matini gani zinazotumiwa?
- b) Matini zinatumiwa kwa kiwango gani?

5. Mazoezi ya kimuktadha

- a) Mazoezi yatumiwayo kumshirikisha mwanafunzi katika ujifunzaji ni yapi?
- b) Mazoezi ya kuhimiza uhifadhi wa maneno akilini yametumiwa?

6. Ufaafu na changamoto zinazodhihirika kutokana na matumizi ya MK.

KIAMBATISHI B: DODOSO

1. Jina la shule
2. Aina ya shule Mkoa () Wilaya () Binafsi ()
3. Kiwango cha kitaaluma Diploma () Digrii () Uzamili () Wasiohitimu ()

Matumizi ya MK

4. a) MK inatumiwa?
b) Aina za miktadha.
5. a) Ufahamu wa walimu kuhusu vidokezi vya kimuktadha.
b) Vidokezi vya kimuktadha vitumiwavyo.
c) Vidokezi vya kimuktadha vinatumiwa kwa njia ifaayo?
6. a) Matini za kmuktadha zitumiwazo ni zipi?
b) Matini zilizotajwa hutumiwa kwa kiwango gani?
c) Je, msamiati au maneno yafundishwayo huteuliwa vipi kutokana na matini za kimuktadha?
7. a) Ni mazoezi yapi ya kimuktadha yatumiwayo katika ufundishaji wa msamiati?
b) Mazoezi yaliyotajwa hutumiwa kwa njia gani?
c) Je, mazoezi ya kuhimiza uhifadhi wa msamiati akilini yanazingatiwa?
8. Ufaafu wa MK unakadiriwa vipi na mwalimu wa Kiswahili?
9. Changamoto anazokumbana nazo mwalimu anapotumia MK ni zipi?

KIAMBATISHI C : MWONGOZO WA UCHUNGUZI WA NYARAKA

Silabasi ya Kiswahili

- i) Inatoa maagizo gani kuhusu ufundishaji wa msamiati?
- ii) Maagizo hayo ni dhahiri?
- iii) Kuna shabaha, mbinu, mazoezi na nyenzo za kufundishia msamiati?

KIAMBATISHI D: ORODHA YA SHULE ZILIZOTAFITIWA

1. Ingotse Boys' High School
2. Eregi Girls' Secondary School
3. St. Agnes' Shibuye Girls'
4. Sidikho Secondary School
5. Mukumu Girls' H. S.
6. Malava Boys' High School
7. Imbale Secondary School
8. Ikonyero Secondary School
9. Lusiola S. School
10. St. Charles Lwanga
11. Faithville Academy
12. Lugala Secondary School
13. Mugai Secondary School
14. Bukhaywa Secondary School
15. St. Monica Lubao
16. Lwanda (K) Secondary School
17. St. Antony Kakoyi S. School
18. Ematiha Secondary School
19. Shieywe Secondary School
20. Kakamega Township S. School
21. St. Gerald Shanjero
22. Shabwali S. School
23. Shanderema S. School
24. Silungai S. School
25. Lusumu S. School
26. Shiveye S. School
27. Lwanda S. School
28. Makhokho S. School
29. Shinoi S. School

30. Mukulusu S. School

31. Tande S. School


32. Lugusi S. School


33. Shamoni S. School

KIAMBATISHI E: RAMANI YA WILAYA YA KAKAMEGA-SHULE ZA UPILI



KIAMBATISHI F: KIBALI CHA UTAFITI

<p>PAGE 2</p> <p>THIS IS TO CERTIFY THAT: Prof./Dr./Mr./Mrs./Miss. <u>ACHILLAH</u> <u>A. ROSEMARY</u> of (Address) <u>MASINDE MULIRO</u> <u>UNIVERSITY P.O.BOX 190 KAKAMEGA</u> has been permitted to conduct research in..... Location <u>KAKAMEGA</u> District Province, <u>WESTERN</u> on the topic <u>MBINU ZINAZOTUMIWA KATIKA</u> <u>UFUNDISHAJI WA MSAMIATI WA KISWAHILI</u> <u>UCHUNGUZI KATIKA SHULE ZA UPILI ZA</u> <u>WILAYA YA KAKAMEGA</u> for a period ending <u>30TH SEPTEMBER</u>, <u>2007</u>..</p>	<p>PAGE 3</p> <p>Research Permit No. <u>MOST 13/001/37C 433</u> Date of issue <u>16.7.2007</u> Fee received <u>SHS.500.00</u></p> <div style="text-align: center;">  <p>SCIENCE AND TECHNOLOGY <i>M.O. Ondieki</i> M.O. ONDIEKI FOR Permanent Secretary Ministry of Science and Technology</p> </div> <p style="text-align: center;"> Applicant's Signature <u>Recanary</u> </p>
--	--

<p style="text-align: center;">CONDITIONS</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. You must report to the District Commissioner and the District Education Officer of the area before embarking on your research. Failure to do that may lead to the cancellation of your permit. 2. Government Officers will not be interviewed without prior appointment. 3. No questionnaire will be used unless it has been approved. 4. Excavation, filming and collection of biological specimens are subject to further permission from the relevant Government Ministries. 5. You are required to submit at least two(2)/four(4) bound copies of your final report for Kenyans and non-Kenyans respectively. 6. The Government of Kenya reserves the right to modify the conditions of this permit including its cancellation without notice. 	 <p>REPUBLIC OF KENYA</p> <hr/> <p>RESEARCH CLEARANCE PERMIT</p>
<p>GPK 6055—3m—10/2003</p>	<p>(CONDITIONS—see back page)</p>