አዲስ አበባ ዩኒቨርሲቲ

የሥነሰብ፣ የቋንቋዎች ጥናት፣ የጆርናሊዝምና ኮሚዩኒኬሽን ኮሌጅ

የአማርኛ ቋንቋ፣ ሥነጽሑፍና ፎክሎር ትምህርት ክፍል

የድህረምረቃ መርሐግብር

የመማሪያ ክፍል የድርድር ዲስኩር መንስኤ፣ ብልሃትና መፍትሔ ትንተና

በ

ከበደ ይመር ይማም

አዲስ አበባ ዩኒቨርሲቲ

ሰኔ 2009 ዓ.ም

የመማሪያ ክፍል የድርድር ዲስኩር መንስኤ፣ ብልሃትና መፍትሔ ትንተና

አዲስ አበባ ዩኒቨርሲቲ

የሥነሰብ፣ የቋንቋዎች ጥናት፣ የጆርናሊዝምና ኮሚዩኒኬሽን ኮሌጅ

የአማርኛ ቋንቋ፣ ሥነጽሑፍና ፎክሎር ትምህርት ክፍል

የድህረምረቃ መርሐግብር

በተግባራዊ ሥነልሳን የኢትዮጵያ ቋንቋዎችን ማስተማር

የዶክትሬት ዲግሪ ማሟያ ጥናት

በ

ከበደ ይመር ይማም

አማካሪ፡- ዶክተር ዓማኑኤል ገብሩ

አዲስ አበባ ዩኒቨርሲቲ

ሰኔ 2009 ዓ.ም

ሙዳዬ ቃላትና ሐረጋት

እንግሊዝኛ	በዚህ ጥናት የተሰጣቸው ዓውዳዊ ትርጉም
Co-constructing	አብሮ ማዋቀር
Code	ደንብ፣ ሥርዓት
Cognitive	አእምሮታዊ
Concept	ፅንሰሐሳብ
Constructionism	ግንባታዊነት
Conversation analysis	የንግግር ልውውጥ ትንተና
Elicitation	ማውጣጣት
Error	ስሕተት
Explicit correction	ግልጽ እርማት
Feedback	ግብረመልስ
Framework	ማሕቀፍ
Help-seeking	እገዛ መሻት
Implicit correction	ሥውር እርማት
Initiation	ማነሣሳት
Input	ግብኣት
Instructional discourse	የማስተማሪያ ዲስኩር
Meaning	ፍቺ፣ ትርጉም
Metalinguistic	ልዕለሥነልሳን
Mistake	ግድፈት
Negotiation	ድርድር
Non-verbal	ቃል አልባ
Output	አፍልቆት
Pattern	ቅጥ-አንባር
Performance	ክንውን
Pilot study	የናሙና ጥናት
Procedure	ስልተትግበራ
Recast	አስተካክሎ መድገም
Regulative discourse	የማስተናበሪያ ዲስኩር
Repair	ማስተካከል
Response	ምላሽ
Scaffolding	መደገፍ
Sequential	ክትትላዊ

Socio-cultural	ማኅበረባህላዊ
Strategy	ብልሃት
Text	ውሁዳሃድ
Theory	ንድፈሐሳብ
Transcript	ምዝግብ መረጃ
Trouble source	የችግር ምንጭ
Turn-taking	ተራ ልውውጥ
Utterance	ዓረፍተንግግር
Zone of Proximal Development	የአእምሮ ቀራብ ዕድገት

የምዝግብ መረጃ አዘገጃጀት ደንብና ምልክቶች

ምልክቶች	መግለጫ	ምሳሌ
01 02 03 ...	እነዚህ ተራ ቁጥሮች የመናገር ተራውን ለማመልከት የገቡ ናቸው፡፡	01 መ፡ የመጀመሪያውን^ 02 ተ፡ አዎ 03 መ፡ በኋላ ታስተካክለታላችሁ፡፡
መ ተ ተህ	እነዚህ አሕጽሮተቃላት፣ ንግግሩ የመምህሩ ከሆነ “መ” የተማሪው ሲሆን “ተ” እየተባለ የቀረበ መሆኑን ያመለክታሉ፡፡ “ተህ” ደግሞ ተማሪዎቹ በጎብረት እየተናገሩ መሆናቸውን ይጠቁማል፡፡	01 መ፡ የመጀመሪያውን^ 02 ተ፡ አዎ 03 መ፡ በኋላ ታስተካክለታላችሁ፡፡ ... መ፡ መልዕክቱ +ባለቤቴ ስለመጣ- ተህ፡ ይቅር
ተ1 ተ2 ተ3...	እነዚህ ከአሃዝ ጋር የተጣመሩት አሕጽሮተቃላት ተለይተው የታወቁ ተማሪዎችን “ተማሪ አንድ (ተ1)፣ ተማሪ ሁለት (ተ2)፣ ተማሪ ሦስት (ተ3) ...” በማለት ለማመልከት የገቡ ናቸው፡፡	ተ1፡ “በሴት የበከረ ከእግዜአብሔር የመከረ” በሴት የበከረ፣ የጀመረ፡፡ ተ2፡ ምንድን ነው የጀመረው? ተ1፡ በሴት መውለድ የጀመረ ተ3፡ እህህም
^	ይህ ቋሚ ዘዌያዊ ቀስት፣ እሱን ቀድሞ የሚመጣው ዓረፍተንግግር በአሻቅቤ ቅላጼ የተነገረ መሆኑን ለማመልከት ገብቷል፡፡	01 መ፡ የመጀመሪያውን^ 02 ተ፡ አዎ 03 መ፡ በኋላ ታስተካክለታላችሁ፡፡
---->	ይህ ነጠብጣባዊ ቀስት በትንተና ጊዜ የሚተኮርበትን ጉዳይ ይጠቁማል፡፡	ተ1፡ “እንደ”ን ስንጠቀም መስተዋድዳዊ መሆኑ ነው? ---> መ፡ የት? ተ1፡ ይኸውና “እንደ” ...
/ /	እነዚህ የእዝባር ምልክቶቹ የንግግር ድርርቦሽን ለይተው የሚያሳዩ ሲሆኑ በግራ በኩል ያለው መነሻውን እና በስተቀኝ ያለው መጨረሻውን ያመለክታል፡፡	መ፡ አንደኛው /ቅጽላዊ/ ሐረግ ተ፡ /ቅጽል/
-	ሰረዙ ተጀምሮ በድንገት የተቋረጠ ዓረፍተንግግር መሆኑን ያመለክታል፡፡	መ፡ መልዕክቱ + ባለቤቴ ስለመጣ- ተህ፡ ይቅር
(( ))	በእነዚህ ድርብ ቅንፎች ተቀንብቦ የሚቀርበው ጽሑፍ፣ አጥኚው ቃል አልባ (ድምፃዊ፣ እንቅስቃሴያዊ፣ ዕይታዊ፣ አካላዊ፣ ወዘተ.) መግባቢያን አስመልክቶ የሚሰጠውን ማብራሪያ ያሳያል፡፡	ተ1፡ ገብቶሻል? ተ2፡ አዎ ተ1፡ እሺ ተናገሪ ((መጽሐፍን እያየቀለሾት))
ኧ-ሽ-ሽ-ሽ-ሺ-ሺ-	“ኧ” “ሽ”ና “ሺ” ዎቹ ሣቅን ያመለክታሉ፡፡	ተ1፡ ... ከተራራ ላይ እኮ ነው ማዕበል የሚወርደው፡፡ ተ2፡ ከውሃ ውስጥ ነው እንጂ! ተ1፡ እህ-ሽ-ሽ-ሽ- እ-ሺ-ሺ- ...
+	የመደመር ምልክቱ ጊዜው ያልተገለጸ በጣም አጭር ዝምታን ያመለክታል፡፡	መ፡ መልዕክቱ + ባለቤቴ ስለመጣ- ተህ፡ ይቅር
++	ድርብ የመደመር ምልክቶቹ ጊዜው ያልተገለጸ ረዘም ያለ ዝምታን ያመለክታሉ፡፡	ተ3፡ ከውሃም ከምድርም ከተለያዩ ነገሮች ነው፡፡ ++ ተ1፡ ይሂ በቃ፡፡
...	ነጠብጣቡ ሆን ተብሎ በአጥኚው የተተወ	ተ1፡ ... ከተራራ ላይ እኮ ነው ማዕበል

	የዓረፍተነገር ወይም የንግግር ልውውጡ አካል መኖሩን ያመለክታል።	የሚወርደው። ተ2፡ ከውሃ ውስጥ ነው እንጂ! ተ1፡ እህ-ሽሽሽ- እሺሺ- …
—	ይህ መስመር ከሥሩ የተሰመረበት ቃል፣ ሐረግ፣ ዓረፍተንግግር፣ ወዘተ. አጽንዖት ለመስጠት ሲል አጥኚው የሚጠቀምበት ምልክት ነው።	ተ1፡ … ከተራራ ላይ እኮ ነው ማዕበል የሚወረደው። ተ2፡ <u>ከውሃ ውስጥ ነው እንጂ!</u> ተ1፡ እህ-ሽሽሽ- እሺሺ- …
(?)	በቅንፉ ውስጥ ያለው የጥያቄ ምልክት ያልተደመጠ ወይም ለማዳመጥ አዳጋች የሆነ ዓረፍተንግግር መኖሩን ያመለክታል።	መ፡ ዓውድ ነው። እህም ^ ተ6፡ (?) ለኛ ዕውቀትን ያስገበያል።

ምንጭ፡- ከJeffrson (2004) ተሻሽሎ የተወሰደ

ከዚህ በላይ በዝርዝር እንደተገለጸው፣ እነዚህ ምልክቶች ምዝግብ መረጃው ሲዘጋጅ፣ የንግግር ልውውጡ የቀረበበትን ሁኔታና ቃል አልባ መግባቢያ ለማመልከት የሚገቡ መሆናቸውን ልብ ይሏል።

ምሥጋና

በዚህ ጥናት ዝግጅት ለሥራዬ መሳካት፣ በተለያየ መልኩ ድጋፍና ትብብር ላደረጉልኝ ሰዎችና የትምህርት ተቋማት ምስጋናዬን ማቅረብ እወዳለሁ፡፡ ከእነዚህም መካከል ጽሑፌን በማረምና ገንቢ አስተያየት በመስጠት ከፍተኛውን ድርሻ ለተወጡት አማካሪዬ ለዶክተር ዓማኑኤል ገብሩ (ተባባሪ ፕሮፌሰር) ላቀ ያለ ምሥጋናዬን አቀርባለሁ፡፡

በመቀጠልም በ2008 ዓ.ም የትምህርት ዘመን በተከታታይ በመቅረጸምሥል አመካኝነት ለተደረገው ምልከታ ፈቃደኛ በመሆን መረጃ እንድሰበስብ ለተባበሩኝ የሚሊኒየም አካዳሚ፣ የባሶና የደብረብርሃን አጠቃላይ ሁለተኛ ደረጃ ትምህርት ቤቶች የአማርኛ ቋንቋ መምህራን፣ ተማሪዎች እና የአስተዳደር ሠራተኞች ምስጋናዬን አደርሳለሁ፡፡

በተጨማሪም መረጃውን ሳይሰለቹ በጥንቃቄ በመቅረጽ ያልተቆጠበ ሙያዊ ድጋፍ ያደረጉልኝን ውድ የሥራ ባልደረቦቼን አቶ ደነቀ አባተንና አቶ ገደፋው አለልኝን አመሰግናለሁ፡፡

በመደበኛው ሥራቸው ሳቢያ ያለባቸውን ጫና ተቋቁመውና ውድ ጊዜያቸውን መሥዋዕት አድርገው፣ የዚህን ጽሑፍ ረቂቅ በየደረጃው በማንበብ ገንቢ የሆነ ምክረሐሳባቸውን ለለገሱኝ ለዶክተር ጌታቸው እንዳላማው፣ ለዶክተር ክበበ ፀሐይ፣ ለዶክተር ፍቅሩ ወልደ ኪዳን፣ ለዶክተር ዘውዱ መብሬ፣ ለዶክተር ቤተጌዮርጊስ ማሞ፣ ለዶክተር ሰይድ መሐመድ፣ ለአቶ ሳሙኤል ጌትነት፣ ለአቶ መዘመር ግርማ፣ ለወይዘሮ መዓዛ ለገሰ፣ ለወይዘሪት ለወየሁ አየለ ከፍ ያለ ምሥጋናዬን አቀርባለሁ፡፡

በዚህ ጥናት ክንውን ሳቢያ በተደጋጋሚ ስለያቸሁና እንደቤተሰብ አባልነቴ የሚጠበቅብኝን አስተዋጽኦ ስነፍጋቸሁ ያልተቆጠበ ትዕግስትና የሞራል ድጋፍ ለቸራችሁኝ ለባለቤቴ ለወይዘሮ እየሩስ ተስፋ፣ ለልጆቼ ለቃልኪዳንና ለሠላማዊት ከበደ ከልብ የመነጨ ምስጋናዬን እገልጻለሁ፡፡

በመጨረሻም ለጥናቱ ሥራ ማስኬጃ የሚሆን የገንዘብ ድጋፍ ላደረጉልኝ ለአዲስ አበባ ዩኒቨርሲቲና ለደብረብርሃን ዩኒቨርሲቲ ምስጋናዬ ይድረሳቸው፡፡

የይዘት ማውጫ

አርዕስት **ገጽ**

ሙዳዬ ቃላትና ሐረጋት I

የምዝግብ መረጃ አዘገጃጀት ደንብና ምልክቶች III

ምሥጋና V

የይዘት ማውጫ VI

የሰንጠረዥ ማውጫ XI

የሥዕል ማውጫ XII

ሕጽሮተጥናት XIII

ምዕራፍ አንድ፡- መግቢያ 1

1.1 የጥናቱ ዳራ 1

1.2 የጥናቱ መነሻ 6

1.3 የጥናቱ ዓላማ 10

1.4 የጥናቱ ጠቀሜታ 11

1.5 የጥናቱ ገደብ 12

1.6 የጥናቱ ውሱንነት 12

1.7 የቁልፍ ቃላት እና ሐረጋት ተግባራዊ ፍቺ 12

ምዕራፍ ሁለት፡- ክለሳ ድርሳናት 15

2.1 የድርድር ክንውን ፅንሰሐሳባዊ ማሕቀፍ 15

2.1.1 የድርድር ክንውን በአእምሮታውያን ንድፈሐሳብ ዕይታ 16

2.1.1.1 ከተማሪው የቋንቋ ግብኣት ፍላጎት አኳያ 18

2.1.1.2 ከተማሪው የቋንቋ አፍልቆት ፍላጎት አኳያ 20

2.1.1.3 ከተማሪው የግብረመልስ ፍላጎት አኳያ 23

2.1.1.4 የድርድር ክንውን ብልሃቶች በአእምሮታውያን ዕይታ 25

2.1.2 የድርድር ክንውን በማኅበረባህላዊ ንድፈሐሳብ ዕይታ 31

2.1.2.1 ቋንቋ እንደፍቺ መገንቢያ መሣሪያ 31

2.1.2.2 ሰብኣውያንና ተሳትፏቸው ቋንቋን እንደመማሪያ መሣሪያ 34

2.1.2.3 የማኅበራዊ ግንባታ ንድፈሐሳብ 34

2.1.2.4 መደገፍ 35
2.1.2.5 እገዛ መሻት 39
2.1.2.6 አብሮ ማዋቀር 42
2.1.3 የመስተጋብራዊ ጥናቶች ቅኝት 44
2.1.4 የድርድር ዲስኩር ጥናቶች ቅኝት 49
2.2 የመተንተኛ ማሕቀፍ 57
2.2.1 ንድፈሐሳባዊ ማሕቀፍ 58
2.2.2 የንግግር ልውውጥ ትንተና አቀራረብ 60
2.2.3 የውሁዳሃድ አመራረጥ 63
2.2.4 የንግግር ልውውጥ አወቃቀር 65
2.2.5 የመማሪያ ክፍል ዲስኩር አተናተን 71
ምዕራፍ ሦስት፡- የአጠናን ዘዴ 77
3.1 የጥናቱ ዘዴ 77
3.2 የናሙና አመራረጥ ዘዴ 78
3.2.1 የጥናቱ ቦታ አመራረጥ 78
3.2.2 የትምህርት ቤት አመራረጥ 79
3.2.3 የክፍል ደረጃ አመራረጥ 79
3.2.4 የጥናቱ ተሳታፊዎች አመራረጥ 80
3.2.4.1 የመምህራን አመራረጥ 80
3.2.4.2 የተማሪዎች አመራረጥ 81
3.3 የመረጃ መሰብሰቢያ መሣሪያ 82
3.4 የመረጃ አሰባሰብ ሂደት 83
3.5 የምዝግብ መረጃ አዘገጃጀት ደንብና ምልክቶች 88
3.6 የመረጃ አተናተንና አተረጓጎም ስልት 89
3.7 ከናሙና ጥናቱ የተገኘ ትምህርት 91
ምዕራፍ አራት፡- መረጃ ትንተና፣ የግኝት ማብራሪያና ትርጓሜ 95
4.1 የድርድር ክንውኑ መንስኤዎች ምን ምን ናቸው? 95
4.1.1 ሰዋሰው ነክ ጉዳዮች 95
4.1.1.1 የቃላት አነባበብ 96

4.1.1.2 የቃላት እርባታ 97
4.1.1.3 የቃል ምሥረታ 99
4.1.1.4 የቃል ክፍሎች 100
4.1.2 የቃላት ምርጫ 101
4.1.3 ቋንቋ ነክ ፅንሰሐሳቦች 103
4.1.3.1 ሥነጽሑፍ ነክ ስያሜ 103
4.1.3.2 ሰዋስው ነክ ስያሜ 104
4.1.3.3 ዲስኩር ነክ ስያሜ 105
4.1.3.4 የተባለውን በትክክል ባለማዳመጥ 107
4.1.3.5 በግልጽነት መጓደል 109
4.1.3.6 መላምትን ለማረጋገጥ 113
4.1.3.7 ተጨማሪ መረጃ በመሻት 114
4.2 ለድርድር ክንውኑ መነሻ የሆኑት ችግሮች ተስተካክለው መፍትሔ 116
የሚያገኙባቸው ብልሃቶችስ ምን ምን ናቸው? 116
4.2.1 ማስተጋባት 116
4.2.2 ማውጣጣት 117
4.2.3 ማስሞላት 119
4.2.4 ማብራሪያ መጠየቅ 121
4.2.5 ቃል አልባ ግብረመልስ 123
4.2.6 ማመሳከር 125
4.2.7 እገዛ መሻት 127
4.2.8 አብሮ ማዋቀር 128
4.2.9 መደጋገፍ 129
4.2.10 መፎካከር 131
4.3 የድርድር ክንውኑ እንዲሳካ እና እንዳይሳካ የሚያደርጉት ተለዋዋጮች ምን ምን ናቸው? 133
4.3.1 የድርድር ክንውኑ እንዲሳካ ያደረጉት ተለዋዋጮች 134
4.3.1.1 በመረዳት እንከን ላይ ማተኮር 134
4.3.1.2 ድጋፍ መስጠት 138

4.3.1.3 ትምህርታዊ ባህሪን መላበሱ 143
4.3.1.4 በአግባቡ መምራት 144
4.3.1.5 በፍላጎት መሳተፍ 146
4.3.1.6 የማሰላሰያ ጊዜ መስጠት 147
4.3.2 የድርድር ክንውኑ የማይሳካባቸው ተለዋዋጮች 148
4.3.2.1 ግልጽ እርማትን 148
4.3.2.2 አስተካክሎ መድገም 150
4.3 2.3 መልመጃው ከተማሪዎቹ ችሎታ በላይ ወይም በታች መሆን 150
4.3.2.4 የእገዛ አለመኖር 155
4.3.2.5 በተሳታፊዎቹ መካከል የችሎታ ልዩነት አለመኖር 156
4.3.2.6 የቆይታ ጊዜው ማጠር 157
4.4 የጥናቱ ግኝት ማብራሪያና ትርጓሜ 158
4.4.1 የድርድር ክንውኑ መንስኤዎች 158
4.4.2 የድርድር ክንውኑ ብልሃቶች 163
4.4.3 ድርድሩን እንዲሳካና እንዳይሳካ ያደረጉት ተለዋዋጮች 171
ምዕራፍ አምስት፡- የጥናቱ ማጠቃለያ፣ አንድምታና አስተያየት 175
5.1 ማጠቃለያ 175
5.1.1 የድርድር ክንውኑ መንስኤዎች ምን ምን ናቸው? 175
5.1.2 ለድርድር ክንውኑ መነሻ የሆኑት ችግሮች ተስተካክለው መፍትሔ 177
ያገኙባቸው ብልሃቶችስ ምን ምን ናቸው? 177
5.1.3 የድርድር ክንውኑ እንዲሳካ እና እንዳይሳካ የሚያደርጉት 181
ተለዋዋጮች ምን ምን ናቸው? 181
5.2 አንድምታና አስተያየት 183
ዋቢ ጽሑፎች 187
አባሪዎች 200
ምዝግብ መረጃ ሐ፡- ክ1 201
ምዝግብ መረጃ ሐ፡- ክ2 213
ምዝግብ መረጃ ሐ፡- ክ3 240
ምዝግብ መረጃ መ፡- ክ1 259

ምዝግብ መረጃ መ፡- ክ2 279
ምዝግብ መረጃ መ፡- ክ3 297
ምዝግብ መረጃ ሠ፡- ክ1 316
ምዝግብ መረጃ ሠ፡- ክ2 338
ምዝግብ መረጃ ሠ፡- ክ3 358
ምዝግብ መረጃ ረ፡- ክ1 373
ምዝግብ መረጃ ሰ፡- ክ1 386
ምዝግብ መረጃ ሰ፡- ክ2 400
ምዝግብ መረጃ ሰ፡- ክ3 414

የሰንጠረዥ ማውጫ

ሰንጠረዥ 3.1፡- ከየትምህርት ቤቱ በጥናቱ ተሳታፊ የሆኑ መምህራን ብዛትና ያታ 79
ሰንጠረዥ 3.2፡- የምልከታ መርሐግብር በደብረብርሃን አጠቃላይ 2ኛ ደረጃ ትምህርት ቤት..... 82
ሰንጠረዥ 3.3፡- የምልከታ መርሐግብር በሚሊኒየም አካዳሚ አጠቃላይ 2ኛ ደረጃ ትምህርት ቤት 83
ሰንጠረዥ 3.4፡- የምልከታ መርሐግብር በባሶ አጠቃላይ 2ኛ ደረጃ ትምህርት ቤት 83

የሥዕል ማውጫ

ሥዕል 2.1፡- የRymes (2008)ን እና የTen Have (2007)ን የአቀራረብ ሞዴል መሠረት በማድረግ በአጥኚው የተዘጋጀ የጥናቱ አከዋወን ሞዴል..... 61

ሥዕል 2.2፡- የድርድር ክንውን ሞዴል ከVaronis and Gass (1985፡74) የተወሰደ 63

ሥዕል 2.3፡- የVaronis and Gass (1985፡74)ን ሞዴል መሠረት በማድረግ በአጥኚው ተሻሽሎ የተዘጋጀ የድርድር ክንውን መተንተኛ ሞዴል..... 73

አሕጽሮተጥናት

የዚህ ጥናት ዋና ዓላማ በአማርኛ ቋንቋ ትምህርት ክፍለጊዜያት የሚካሄደውን የድርድር ዲስኩር መንስኤ፣ ብልሃትና መፍትሔ በመተንተን የመስተጋብሩን ሂደት መረዳት ነው፡ ፡ የጥናቱ መነሻ ጥያቄዎችም ለድርድር ክንውን መነሻ የሚሆኑት መንስኤዎች ምን ምን ናቸው? ለድርድር ክንውኑ መነሻ የሆኑት ችግሮች መፍትሔ የሚያገኙባቸው ብልሃቶችስ ምን ምን ናቸው? የድርድር ክንውኑ እንዲሳካ እና እንዳይሳካ የሚያደርጉት ተለዋዋጮች ምን ምን ናቸው? የሚሉት ናቸው፡፡ እነዚህን ጥያቄዎች በአግባቡ መመለስ እንዲቻልም ዓይነታዊ የምርምር ዘዴን በመከተል የንግግር ልውውጥ ትንተና አቀራረብ ተግባራዊ ተደርጓል፡፡ በዚህ አቀራረብ መሠረት፣ በደብረብርሃን ከተማ በሚገኙ ሦስት ሁለተኛ ደረጃ ትምህርት ቤቶች እና ሰባት የዘጠነኛ ክፍል የአማርኛ ቋንቋ መምህራን በዓላማ ተኮር የንሞና ስልት ተመርጠዋል፡፡ እነዚህ መምህራን በክፍል ውስጥ ገብተው ሲያስተምሩ ለሃያ አንድ ክፍለጊዜያት በመቅረጸምሥል ከተሰበሰበው መረጃ መካከል አስራ አራቱ ወደምዝግብ መረጃነት ተቀይረዋል፡፡ በድርድር ክንውን ሞዴል መሠረት ለትንተናው የሚሆኑ ውሁዳሃዶችም ከምዝግብ መረጃው ተለይተውና የጥናቱን ጥያቄዎች መመለስ በሚያስችለብት መንገድ በሦስት ከተከፈሉ በኋላ በመናገር ተራ ልውውጥ ሥርዓት ተተንትነዋል፡፡ የጥናቱ ውጤቶችም፣ ለድርድር ክንውኑ መነሻ የሆኑት መንስኤዎች ሰዋስው ነክ ጉዳዮች፣ ተገቢ ያልሆነ የቃላት ምርጫ፣ ቋንቋ ነክ ፅንሰሐሳቦች፣ የተባለውን በትክክል አለማዳመጥ፣ የግልጽነት መጓደል፣ መላምትን ማረጋገጥ እና ተጨማሪ መረጃ መሻት ናቸው፡፡ ስለዚህ የድርድር ክንውን የተማሪዎቹን የቋንቋ ግብኣት፣ የቋንቋ አፍልቆትና የግብረመልስ ፍላጎት ለማሟላት ሲባል ተከናውኗል፡፡ ችግሮቹ ተስተካክለው መፍትሔ ያገኙባቸው ብልሃቶችም አእምሯዊና ማህበራዊ ባህሪ ያላቸው ናቸው፡፡ አእምሯዊ ብልሃቶች ማስተጋባት፣ ማውጣጣት፣ ማስሞላትና ማብራሪያ መጠየቅ ሲሆኑ ማኅበራዊ ብልሃቶቹ ደግሞ ማመሳከር፣ እገዛ መሻት፣ አብሮ ማዋቀር፣ መደጋገፍ፣ መፎካከር፣ ሣቅና ዝምታ ናቸው፡፡ ስለዚህ ተሳታፊዎቹ ያጋጠሟቸውን ችግሮች በድርድር ክንውን ለመፍታት እንዳስፈላጊነታቸው አእምሯዊና ማኅበራዊ ብልሃቶችን እያሰባጠሩ ተገልግለውባቸዋል፡፡ የድርድር ክንውኑ እንዲሳካ እና እንዳይሳካ ያደረጉት ተለዋዋጮችም ተገኝተዋል፡፡ የተሳካ ያደረጉት ለመረዳት እንከኖች ትኩረት መስጠት፣ ድጋፍ ማድረግ፣ ትምህርታዊ ባህሪን መላበስ፣ የንግግር ልውውጡን በአግባቡ መምራት፣ በፍላጎት መሳተፍና በቂ የመናገሪያ ጊዜ መስጠት ናቸው፡፡ ስለዚህ እነዚህ ብልሃቶች ለትምህርቱ ስኬታማነት አስተዋጽኦ ያደረጉ ጠንካራ ጎኖች ናቸው፡፡ በአንጻሩ ግልጽ እርማት፣ አስተካክሎ መድገም፣ መልመጃው ከተማሪዎቹ ችሎታ በላይ ወይም በታች መሆን፣ በተሳታፊዎቹ መካከል የችሎታ ልዩነት አለመኖር፣ የቆይታ ጊዜና የእገዛ ማነስ እንዳይሳካ ያደረጉት ተለዋዋጮች ናቸው፡፡ ስለሆነም እነዚህ ብልሃቶች በመስተጋብሩ ላይ ችግር መኖሩን ጠቁመዋል፡፡ የጥናቱን ውጤት መሠረት በማድረግም የመምህራን ትምህርት ሥልጠና ሲዘጋጅ በድርድር ክንውን ሳቢያ ለሚገኘው ትምህርታዊ ፋይዳ ትኩረት ቢሰጥ፣ መልመጃዎች የተማሪውን የአእምሮ ቀረብ ዕድገት የሚመጥኑ ሆነው ቢዘጋጁ፣ የአማርኛ ቋንቋ መምህራን የክፍል ውስጥ መስተጋብራቸውን በመቅረጸምሥል በመቅረጽ፣ በመተንተንና በማንጸባረቅ የማስተማር ዘዴያቸውን ይበልጥ ያሻሽሉ ዘንድ ሥልጠና ቢሰጣቸው የሚሉ አስተያየቶች ቀርበዋል፡፡ በመጨረሻም የድርድር ክንውን በተለያዩ ዓውዶች ጥናት ይደረግበት ዘንድ የሚያመለክቱ የምርምር ጉዳዮች ተጠቁመዋል፡፡

ምዕራፍ አንድ፣ መግቢያ

ይህ ጥናት በመማሪያ ክፍል የድርድር[1] ዲስኩር መንስኤ፣ ብልሃትና መፍትሔ ክንውን ላይ የተካሄደ ነው። የድርድር ክንውን ተማሪዎቹ የመልዕክቱን ፍቺ ደጋግመው እንዲመረምሩት ይረዳል (Long, 1983; Pica, 1996)። ተማሪዎቹ በእንዲህ ያለው ሂደት ሲሳተፉ ትምህርቱን በጥልቀት ይረዳሉ (Krashen, 1998; Mercer & Dawer, 2008)። በቋንቋው ሥርዓት ላይ ትኩረት ያደርጋሉ፤ በቋንቋ አጠቃቀማቸው ላይም ግብረመልስ ያገኛሉ (Ellis, 2005; Lyster, 2002)። በግብረመልስ አማካኝነት በሚደረግባቸው ግፊት ሳቢያም የቋንቋ አፍልቆታቸውን ያሻሽላሉ (Swain & Lapkin, 1995; Swain & Watanabe, 2013)።

የዚህ ምዕራፍ ዓላማም የጥናቱን ምንነት ማስተዋወቅ ሲሆን፣ በመጀመሪያ ከርእሰጉዳዩ ጋር ተዛማጅነት ያላቸውን መሠረተ ሐሳቦች መነሻ በማድረግ የጥናቱ ዳራ ቀርቧል። ከዚያም የጥናቱ አነሣሽ ምክንያቶች ከተብራሩ በኋላ ትኩረቱ በምን በምን ላይ እንደሆነ በጥያቄዎቹ አማካኝነት ተጠቁሟል። የጥናቱ ዓላማዎች ከተገለጹ በኋላም ከይዘትና ከቦታ አኳያ ገደቡ እስከምን ድረስ እንደሆነ ተወስኗል። በመጨረሻም የጥናቱ ውሱንነትና በጥናቱ ተደጋግመው የተነሡት ፅንሰሐሳቦች ተግባራዊ ፍቺ በቁልፍ ቃላት እና ሐረጋት ክፍል ተብይነው ቀርበዋል።

1.1 የጥናቱ ዳራ

በመማሪያ ክፍል ውስጥ ምን ዓይነት የመማርና የማስተማር ሂደት እየተካሄደ እንደሆነ ለመረዳት መስተጋብራዊ ሂደቱን ማጥናት ያስፈልጋል (Kobayshi & Kobayshi, 2004; Pica, 1996; Rymes, 2008; Swain, 2000)። የቋንቋ ትምህርት የክፍል ውስጥ መስተጋብር እንደአውሮፓ አቆጣጠር ከ1960ዎቹ ጀምሮ ተተኳሪ የጥናት መስክ እየሆነ መጥቷል።

[1] "ድርድር" የሚለው ቃል ሲነበብ ሁለተኛዋ "ድ" ትጠብቃለች "ተደራደረ" ከሚለው ግስ በምሥረታ የተገኘ ስም ሲሆን ትርጉሙም "ተዋዋለ፣ ተስማማ፣ ተነጋገረ (እንደዚህ ይሁን ወይም አይሆንም፣ እንደዚያ ነው ወይም አይደለም እየተባባለ መከራከር)" ማለት መሆኑን አማርኛ መዝገበቃላት (1993፡ 461) ያስረዳል።

ትምህርት ቤትን፣ በተለይም መማሪያ ክፍልን፣ እንደአንድ ማኅበራዊ ተቋም ተረድቶና ተርጉሞ የተሻለ ትምህርታዊ ተግባር ለማቅረብ በውስጡ እየተካሄደ ባለው ማኅበራዊ መስተጋብር ላይ ጥልቅ ጥናት ማድረግ ጉልህ አስተዋጽኦ ይኖረዋል (Amanuel & Mijena, 2009; Christie, 2002; Rymes, 2008; Walsh, 2006)። ምክንያቱም መስተጋብር ቋንቋን ለመማርም ሆነ ለማስተማር መሠረታዊ ጉዳይ ነው (Robinson, 1994; Shi, 1998)። የተማሪዎቹ የመማር አጋጣሚም ሆነ የመጨረሻ ስኬት የሚወሰነው በመስተጋብሩ ዓይነትና ጥራት ነው (Christine, Eward-Grouves & Rhond, 2012; Collins, 1982; Robinson, 1994; Shi, 1998)። ስለዚህ የቋንቋ ትምህርቱ ስኬታማ እንዲሆን የክፍል ውስጥ መስተጋብሩን ከተሳታፊዎቹ[2] መስተጋብራዊ ክንውን አኳያ ማጥናት ያስፈልጋል።

የመማሪያ ክፍል ዲስኩር ትንተና ከወቅቱ የመማር ንድፈሐሳብ ጋር ተቆራኝቶ የሚሄድ ነው። ስለሆነም በመጀመሪያ የመስተጋብራውያንን ንድፈሐሳብ መሠረት በማድረግ ሁሉን አቀፍ በሆነው የመምህርና የተማሪ መስተጋብር ላይ ያተኮረ ነበር (Kumpulainen & Wary, 2002)። ይህም የክፍለጊዜውን ሰፊ ድርሻ ከመምህሩና ከተማሪው[3] ማንኛቸው እየተጠቀሙበት እንደሆነ ለመረዳት አስችሏል (በላይ፣ 1992፤ መኮነን፣ 2004 ፤ ብርሃኑ፣ 1987)። በኋላም የመዋቅራውያንን ንድፈሐሳብ መሠረት በማድረግ Sinclair and Coulthard (1975) በመማሪያ ክፍል ውስጥ የሚካሄደውን የመምህርና የተማሪ ቃላዊ መስተጋብር ለመግለጽ የ"ማነሣሣሻ፣ ምላሽ፣ ግብረመልስ" መዋቅር ያለው የመተንተኛ ሞዴል ቀምረዋል (Christie, 2002; McCarthy, 1991)።

ምንም እንኳን የ"ማነሣሣሻ፣ ምላሽ፣ ግብረመልስ" ሞዴል የመማሪያ ክፍል ዲስኩር በሥርዓት የተደራጀና ለትንተናም የተመቸ መሆኑ ቢጠቆምም የማስተማር ዘዴው ከመምህር መራሹ ወደ ተማሪ መራሹ ሲሸጋገር ንግግር ልውውጣዊ የሆነውን ዲስኩር አሟልቶ ለመተንተን አላስቻለም (Christie, 2002; Kumpulainen & Wary, 2002)። ምክንያቱም የመማሪያ ክፍል ዲስኩሩን የማስተማሪያና የማስተናበሪያ

[2] በመማሪያ ክፍል ዓውድ፣ ተሳታፊዎች ሲባል መምህሩንና ተማሪዎቹን ለማለት ነው።
[3] ተማሪው የሚለው የተባዕታይ ጾታ አገላለጽ አንስታይንም ያካትታል።

አገልግሎት ለይቶ አያሳይም (Willis, 1981)፤ የዓረፍተንግግርን (Walsh, 2006) እና የቃል አልባ መግባቢያን (Mercer, 2010) ዓውዳዊ አገልግሎት መግለጽ አያስችልም፤ የተማሪዎቹ ማነሣሻ የሚንጸባረቅበትን የድርድር ክንውን ለመተንተን ብቃት ያንሰዋል (Christie, 2002)።

በዚህ ምክንያት የተግባራዊ ሥነልሳን ጠቢብ የሆኑት Long (1983) በሰርካዊው የንግግር ልውውጥ ትንተና ጊዜ ተግባራዊ የሚደረገውን የማስተካከያ አሰጣጥ ሥርዓት "የድርድር ክንውን" በማለት ለቋንቋ ትምህርት መስክ አስተዋውቀዋል። በኋላም Varonis and Gass (1985) የLong (1983)ን ጥናት መነሻ በማድረግ፣ በቋንቋ መማሪያ ክፍል የሚከናወነውን ዲስኩር መተንተን የሚያስችል የድርድር ክንውን ሞዴል ቀምረዋል። ይህን ሞዴል በመከተል በርካታ ጥናቶች (ለምሳሌ Hong, 2008; Lyster, 1987; McMeekin, 2003; Nabei, 2002; Shim, 2003) ተጠንተዋል።

የክፍል ውስጥ መስተጋብር በተሳታፊዎቹ ትጉህ ተሳትፎ የሚካሄድ ተግባር ነው። በአእምሮታውያን ንድፈሐሳብ ዕይታ ተማሪው በድርድር ክንውን ሲሳተፍ አእምሯዊ ዕድገት ያገኛል (Foster & Ohta, 2005)። እንዲህ ሲባልም ተሳታፊዎቹ የዓረፍተንግግሩን ፍቺ ለመረዳት ሲሉ ወይም ተግባቦቱ መቋረጡን ሲረዱ ችግሩን በጋራ ለመፍታት ወደ ድርድር ክንውን ይገባሉ (Pica, 1996)።

ስለሆነም አድማጩ ተግባቦታዊ ችግሩን በማመልከት ተናጋሪው ማስተካከያ ይፈልግ ዘንድ ያነሣሳል። በማነሣሻው ሳቢያ ወይም አድማጩ መልክቱን ያልተረዳው መሆኑን በመገንዘብ በመገንዘብ ተናጋሪው ዓረፍተንግግሩን እንደገና አስተካክሎ ለማቅረብ ጥረት ያደርጋል። ጥረቱ እንዲህ እንዲህ እያለ ችግሩ ተወግዶ የጋራ መግባባት እስከሚፈጠር ድረስ ሊቀጥል ይችላል (Pica, 1996)።

በመሠረቱ መማር ሲባልም "በፊት ለፊት መስተጋብር አማካኝነት የጋራ ግንዛቤን ለመፍጠር ሲባል በመምህሩና በተማሪው መካከል የሚደረግ የድርድር ክንውን ነው" (Perera, 2001፡ 20)። ይሁን እንጂ የድርድር ክንውኑ Perera እንደሚሉት፣

በመምህሩና በተማሪዎቹ መካከል የሚገደብ ሳይሆን በተማሪዎቹ የሚደረገውንም ይጨምራል። እንደዚህ ያለው መስተጋብር የራሱ ክንውናዊ ሂደት አለው፡፡ በሂደቱም የመግባባት መሰናክል መከሠቱን ማመልከት፣ ተሳታፊዎቹን ለማስተካከያ ማነሣሣት፣ የችግሩን ምንነት በትብብር መፈለግና ወደ መፍትሔ መድረስ የሚሉት ክንውኖች ይገኙበታል፡፡ ይህም በVaronis and Gass (1985) የተቀመረውን የድርድር ክንውን መስተጋብራዊ ሞዴል ያመለክታል፡፡

ስለሆነም የድርድር ክንውን በቋንቋ መማርና ማስተማር መስተጋብራዊ ሂደት ከግንዛቤ ሊገባ የሚገባው ትምህርታዊ ጠቀሜታ አለው፡፡ ምክንያቱም ለትርጉም ግንባታ መሠረት በሆነው የቋንቋ ሥርዓት ላይ ተማሪዎቹ ትኩረት እንዲያደርጉ ምቹ የመማር አጋጣሚን ይፈጥርላቸዋል (Lyster, 2002)። ተማሪዎቹ ዓውድንና አገልግሎትን መሠረት አድርገው የቋንቋውን ሥርዓት መማር ይችላሉ። በዚህም ተገቢው የመማር ክንውን መካሄድ ይችላል።

ይሁን እንጂ፣ Lyster (2002) እንደሚሉት፣ ትምህርታዊ ጠቀሚታው መዋቅራዊ ሥርዓትን በማስተማር ላይ ብቻ የሚገደብ አይደለም፡፡ በአእምሮታውያን ንድፈሐሳብ ዕይታ ምንም እንኳን ከመረዳት፣ ከግብረመልስና ከአፍልቆት ሂደት ጋር ተያያዥነት ያላቸው የተማሪው ፍላጎቶች ባልተደናቀፈ የመግባባት ክንውን ጊዜም ሊካሄዱ ይችላሉ ቢባልም፣ እነዚህ ፍላጎቶች በይበልጥ ሊስተናገዱ የሚችሉት በድርድር ክንውን እንደሆነ በጥናት ተረጋግጧል (Pica, 1996)።

የድርድር ክንውን ተማሪዎቹ የመልዕክቱን ፍቺ ደጋግሞ በመመርመር ሂደት ውስጥ እንዲያልፉ ይረዳል (Long, 1983; Pica, 1996)። ተማሪዎቹ በእንደዚህ ያለው ሂደት ሲሳተፉም ትምህርቱን በጥልቀት ይረዳሉ (Krashen, 1998; Mercer & Dawer, 2008)፤ በቋንቋው ሥርዓት ላይ ትኩረት ያደርጋሉ፤ በመልዕክቱ ተገቢነት ላይም ግብረመልስ ያገኛሉ (Branden, 1997; Ellis, 2005; Long, 1983; Lyster, 2002; Pica, 1996)፡፡ በግብረመልስ በሚደረግባቸው ግፊት ሳቢያም የቋንቋ አፍልቆታቸውን ያሻሽላሉ (Gass, Markey & Pica, 1998; Polio & Gass, 1998; Swain & Lapkin, 1995; Swain & Watanabe, 2013)።

ባጭሩ የድርድር ክንውን ተማሪዎች በመማር ሂደት ለሚያጋጥሙ ችግሮች ማስተካከያ የሚሰጡበት ወይም ንግግራቸውን አሻሽለው እንደገና የሚያቀርቡበት (Long, 1983; Lyster, 2002; Numata, 2009; Oliver, 1988; Swain & Watanabe, 2013)፣ አንዱ የሌላውን ዓረፍተንግግር ለመረዳት ጥረት የሚያደርጉበት (Wheeler, 2010)፣ ዕውቀትን በትብብር የሚገነቡበት (Swain, 2000; Swain & Lapkin, 1995) ሂደት ነው።።

ስለዚህ የድርድር ክንውን የተማሪውን የቋንቋ ትምህርት ግብኣት (Long, 1983; Krashen, 1998; Pica, 1996)፣ የቋንቋ አፍልቆት (Swain, 2000; Pica, 1996) እና የግብረመልስ (Ellis, 2005; Long, 1983; Lyster, 2002; Pica, 1996) ፍላጎት በማሟላት አእምሯዊ ዕድገቱ እንዲፋጠን አስተዋጽኦ ያደርጋል።።

ይሁን እንጂ የቋንቋ ትምህርት አእምሯዊ ሂደት ብቻ አይደለም።። ምክንያቱም "መስተጋብር አእምሯዊም ማኅበራዊም ነው" (Newman, 2000:378)።። በዚህ የተነሣም "ተማሪዎች በቀጥታም ሆነ በተዘዋዋሪ በማኅበራዊና በባህላዊ አካባቢያቸው ተጽእኖ ስለሚደረግባቸው ሁልጊዜም ቢሆን ለምን፣ ምን፣ መቼ፣ የት እና እንዴት [እማራለሁ][4] የሚሉትን የትምህርቱን [ጥያቄዎች] በግለሰብ ደረጃ በተናጠል አይወስኑም" (Nelson-Le Gall, 1985:55)።። ከመማሪያ ክፍሉ የዲስኩር ማኅበረሰብ (ከመምህራቸውና ከክፍል ጓደኞቻቸው) ጋር በመሆን በጋራ እየሠሩ መማር ይጠበቅባቸዋል።። ስለሆነም "ተማሪዎች በመማሪያ ክፍል ውስጥ መረጃና ልምድ ይለዋወጣሉ፤ አንዳቸው ከሌላቸው ይማራሉ" (Newman, 2000:378)።።

በማህበረባህላዊ የመማር ንድፈሐሳብ ዕይታ፣ ተማሪዎች "የጥያቄው ዓላማ ምን እንደነበር ለማስታወስ፣ ፍንጭ ለማግኘትና የመልመጃውን ውስብስብ ክፍል ለማሠራት" (Ellis, 1997፡505) ሲሉ እገዛ ይጠይቃሉ።። ራሳቸውን ከሌሎች ሰዎች ጋር በማወዳደር እና ቢጤዎቻቸው የሠሩትን እንደሞዴል በመውሰድ የተሻሉ ሆነው ለመገኘት ጥረት ያደርጋሉ (Azmitia, 1988; Ellis, 1997)።።

[4] ይህ [] ማዕዘናዊ ቅንፍ ከእንግሊዝኛ በቀጥታ ተወስዶ በአማርኛ ተተርጉሞ ሲቀርብ የተሟላ ስሜት ይሰጥ ዘንድ በአጥኚው የታከለውን ቃል ወይም ሐረግ ለይቶ ያመለክታል።።

ስለዚህ ተማሪዎች በራሳቸው አቅም ሊሠሩት የማይችሉት መልመጃ ባጋጠማቸው ጊዜ ድጋፍ ሊያደርግላቸው የሚችል ግብረአበር ይፈልጋሉ፡፡ ከቢጤዎቻቸው ጋር አብሮ በመሥራት ለተከሠተው ትምህርታዊ ችግርም መፍትሔ ይፈልጋሉ (Foster & Ohta, 2005)፡፡ እንደዚህ ያለው ማኅበራዊ ሂደት ለድጋፍ አድራጊውም ሆነ ለድጋፍ ተቀባዩ ትምህርታዊ ጠቀሜታ እንዳለው Kobayshi and Kobayshi (2004፡99) “ሊቅም ሆነ ተማሪ ሁለቱም ከማኅበራዊ መስተጋብር ጥቅም ያገኛሉ” በማለት አስረድተዋል፡፡ ስለሆነም ተማሪዎች በግል የሚሠሩትን መልመጃ ከቢጤዎቻቸው ጋር እያመሳከሩ፣ አብረው እያዋቀሩና እየተደጋገፉ በማኅበራዊ ሂደት ቋንቋውን ይማሩት ዘንድ የድርድር ክንውን ምቹ የመማር አጋጣሚን ይፈጥርላቸዋል፡፡

ስለሆነም መማሪያ ክፍልን እንደአንድ ማኅበራዊ ተቋም ተረድቶ ትምህርታዊ ፋይዳ ያለው መልመጃ ለማዘጋጀትም ሆነ ተገቢ መስተጋብራዊ ክንውን ለማድረግ የመማሪያ ክፍል ዲስኩር አእምሯዊና ማኅበራዊ ሂደት መጠናት ይኖርበታል፡፡ ስለሆነም የድርድር ክንውን በቁርጥ አቋም ሊጠና የሚገባው ጉዳይ ነው፡፡ በዚህ መሠረትም ይህ ጥናት በድርድር ዲስኩር ላይ በማተኮር ተካሂዷል፡፡

1.2 የጥናቱ መነሻ

በአሁኑ ወቅት በደብረብርሃን አካባቢ በሚገኙ ሁለተኛ ደረጃ ትምህርት ቤቶች ያሉ ተማሪዎች ለአማርኛ ቋንቋ ትምህርት ያላቸው ፍላጎት ዝቅተኛ እንደሆነ በአንዳንድ መምህራን በኩል ቅሬታ ሲነሣ ይደመጣል፡፡ ለአብነትም ከዚህ ጉዳይ ጋር በተያያዘ የደብረብርሃን ዩኒቨርስቲ፣ በደብረብርሃን ከተማ በሚገኙ ሁለተኛ ደረጃ ትምህርት ቤቶች ለሚያስተምሩ የአማርኛ ቋንቋ መምህራን የድጋፍ ሥልጠና ለመስጠት በ2005 ዓ.ም ባደረገው የፍላጎት ዳሰሳ በመምህራኑ በኩል እንደአንድ ችግር የተነሣው ተማሪዎች ለአማርኛ ቋንቋ ትምህርት ያላቸው የፍላጎት ዝቅተኛ መሆን ነበር፡፡

በክረምት ትምህርት መርሐግብር የሚማሩ የአማርኛ ቋንቋ መምህራን የሆኑ ሠልጣኞችን የዚህ ጥናት አቅራቢ በሚያስተምርበት አጋጣሚ፣ ያነሡት እሮሮ

ተማሪዎቻቸው ለአማርኛ ቋንቋ ትምህርት ያለቸው ፍላጎት፣ ትጋትና ብቃት አነስተኛ መሆኑን ነበር። መምህራኑ በተማሪዎቹ በኩል ያለውን ችግር በዚህ መልኩ ይግለጹ እንጂ በክፍል ውስጥ የእርስ በርስ የማስተማር ልምምድ ወቅት እነሱ ራሳቸው በድርድር ክንውን አማካኝነት የትምህርቱን ሥርጸትና ጥልቀት የማሳካት ጉድለት እንዳለባቸው የዚህ ጥናት አቅራቢ ሊገነዘብ ችሏል።

በሌላ በኩል፣ ቀደም ብሎ በጥናቱ ዳራ ለመግለጽ እንደተሞከረው፣ የክፍል ውስጥ መስተጋብር የተማሪዎቹን ትጉህ ተሳትፎ እንደሚሻ ተጠቁሟል። ይሁን እንጂ በአማርኛ ቋንቋ ትምህርት ክፍለጊዜያት ላይ የተካሄዱት የሁለተኛ ዲግሪ ጥናቶች (ብርሃኑ፣ 1987፤ በላይ፣ 1992፤ ለዘር፣ 2004፤ መኮነን፣ 2004) እንደሚያስረዱት፣ በሁለተኛ ደረጃ ትምህርት ቤቶች እየተከናወነ ያለው የክፍል ውስጥ መስተጋብር ተማሪዎቹን ተሳታፊ አያደርግም።

የብርሃኑ (1987) እና የመኮንን (2004) ጥናቶች፣ በከፍተኛ ሁለተኛ ደረጃ ትምህርት ቤቶች በአማርኛ ቋንቋ ክፍለጊዜያት የመምህርና የተማሪ መስተጋብር ላይ የተሠሩ ሲሆኑ በውጤታቸውም የክፍለጊዜውን ሰፊ ድርሻ መምህራኑ እየተጠቀሙበት እንደሆነ ገልጸዋል። እንደዚህ ያለው መስተጋብራዊ ሂደት ተማሪዎቹ ተመልካች እንጂ ንቁ ተሳታፊ እንዲሆኑ ዕድል አይሰጥም። በሌላ በኩል፣ በላይ (1992) እና ለዘር (2004) በከፍተኛ ሁለተኛ ደረጃ ትምህርት ቤቶች በአማርኛ ቋንቋ ትምህርት ክፍለጊዜያት የተማሪዎችን የክፍል ውስጥ ተሳትፎ ከጸታ አኳያ በማነጻጸር አጥንተዋል። በውጤታቸው እንዳመለከቱትም ወንድ ተማሪዎች ከሴት ተማሪዎች በበለጠ ተሳትፎ እንደሚያደርጉ አረጋግጠዋል። በእነዚህ ጥናቶች ዘገባ መሠረት ሴት ተማሪዎች ከወንዶቹ እኩል የመሳተፍ ዕድል የሚያገኙበት የመስተጋብር ዓይነት እየተተገበረ አይደለም። ስለሆነም ይህ ጉዳይ፣ ተማሪዎች የጸታ ልዩነት ሳይገድባቸው እየተሳተፉ ቋንቋውን እኩል የሚማሩበት ዘዴ በጥናት ላይ ተመሥርቶ ይጠቆም ዘንድ ያነሣሳል።

ስለዚህ ከዚህ በላይ የተጠቀሱት አራት ጥናቶች፣ የክፍለጊዜውን ሰፊ ድርሻ የሚጠቀምበት ማን ነው? በሚለው ጭብጥ ላይ ያተኮሩ ናቸው። የክፍል ውስጥ

መስተጋብሩን በመጠናዊ ዘዴ ከጊዜ አጠቃቀሙ አኳያ ያጠኑ ሲሆን፣ ይህም ተማሪዎች በቋንቋው እየተገለገሉ እኩል የመሳተፍ ዕድል የሚያገኙበት እንዳልሆነ አመልክተዋል፡፡

ከእነዚህ ጥናቶች በተለየ መንገድ የንግግር ልውውጥ ዘዴን በመጠቀም ከበደ (2000) በመምህራን ኮሌጅ የክፍል ውስጥ መስተጋብር ላይ ጥናት አካሂዷል፡፡ በውጤቱም ምንም እንኳን "የመምህሩ ማነሣሻ፣ የተማሪው ምላሽና የመምህሩ ግብረመልስ" የሚታይበት መስተጋብራዊ ቅጥ-አንባር ተዘውትሮ የሚተገበር ቢሆንም ተማሪዎቹ ጥያቄ በመጠየቅ፣ ግብረመልስ በማቅረብ፣ ራስን በተናጋሪነት በመምረጥ፣ ማስተካከያ በመሻትና በመስጠት ረገድ ሚና እንዳላቸው አመልክቷል፡፡ በሌላ አባባል፣ ይህ ጥናት የመማሪያ ክፍል መስተጋብርን ከዓይነት አኳያ አጥንቷል፡፡ ሆኖም ግን በመስተጋብሩ መዋቅር ላይ ብቻ ከማተኮሩ የተነሣ የመስተጋብሩን ትምህርታዊ ሂደት በጥልቀት የመመርመር ውሱንነት ነበረበት፡፡ ይህን ውሱንነቱን በመረዳትም፣ እያንዳንዱ የመስተጋብሩ አላባ በተናጠልና በጥልቀት ይጠና ዘንድ በጥናቱ አስተያየት ጠቁሟል፡፡

በጠቅላላው የብርሃኑ (1987)፣ የበላይ (1992)፣ የመኮነን (2004)ና የለዘር (2004) ጥናቶች የመስተጋብሩን መጠናዊ እንጂ ዓይነታዊ ባህርይ አልመረመሩም፡፡ ምንም እንኳን የከበደ (2000)ም ጥናት ዓይነታዊ ቢሆንም የድርድር ክንውንን አልተመለከተም፡፡ እስካሁን በተደረገው ንባብ መሠረትም፣ በአማርኛ ቋንቋ የክፍል ውስጥ መስተጋብር ላይ የተሠራ የድርድር ክንውን ጥናት አልተገኘም፡፡ ስለሆነም በዚህ ረገድ ሰፊ የምርምር ክፍተት ይታያል፡፡

በሌላ በኩል፣ እንግሊዝኛ ቋንቋ እንደሁለተኛ እና እንደውጪ ቋንቋ በሚሰጥባቸው መማሪያ ክፍሎች የተደረጉት የድርድር ክንውን ጥናቶች (Brulhart, 1986; Foster, 1998; Hong, 2008; Long, 1983; Lyster, 1987; Lyster & Ranta, 1997; Oliver, 2002; Nabei, 2002; Shim, 2003; Song, 2016) በአብዛኛው በማታና በክረምት መርሐግብር በሚማሩ ጎልማሳ ተማሪዎች፣ ተፈላጊውን መረጃ ያስገኙ ዘንድ በአጥኚዎቹ በተዘጋጁ የቤተሙከራ ተግባራት እና በቋንቋ አፍ-ፈት በሆኑና

ባልሆኑ ተሳታፊዎች ላይ ተመሥርተው ለንድፈሐሳባዊ ጠቀሜታ ሲባል በመጠናዊ ዘዴ የተጠኑ ናቸው።

እነዚህ ጥናቶች የድርድር ክንውን ለቋንቋ ትምህርት መስክ ያለውን ትምህርታዊ ፋይዳ አስመልክተው ንድፈሐሳባዊ አስተዋጽኦ ቢያበረክቱም፣ በመደበኛው የቋንቋ ትምህርት ክፍለጊዜና በመደበኛው የትምህርት መማሪያ ላይ ተመሥርተው በመደበኛ ተማሪዎች ዲስኩር ላይ አልተሠሩም። ስለዚህ የድርድር ክንውን በመደበኛው የቋንቋ መማሪያ ክፍል ዓውድ በዓይነታዊ ዘዴ ይጠና ዘንድ ክፍተት መኖሩን ያሳያል።

በተጨማሪም የወቅቱ የቋንቋ ትምህርት ንድፈሐሳብ፣ የመማሪያ ክፍል ዲስኩር ከአእምሯዊና ከማኅበረባህላዊ ንድፈሐሳቦች ዕይታ አኳያ እንዲጠና ይቀሰቅሳል፤ ያበረታታል። ለአብነትም "ለማኅበረባህላዊ ዓውድ (ለምሳሌ ለቋንቋ መማሪያ ክፍል) ይበልጥ ትኩረት ሊሰጥ ይገባል። ... በመማሪያ ክፍል ተለምዷዊ ክንውን ላይ የተመሠረተ ዓይነታዊ ጥናት ማድረግ ያስፈልጋል" (Kobayshi & Kobayshi, 2004:102)።

ማኅበራዊ መስተጋብር ዕውቀትን በማጋራት ረገድ ጠቃሚ ዘዴ ቢሆንም፣ እስከ ቅርብ ጊዜ ድረስ (ለምሳሌ እገዛ መሻትን ብንወስድ) አስተዋጽኦው ኢምንት ተደርጎ ሲቆጠር ቆይቷል (Karabenick, 1998)። በመማር ብልሃት ላይ ሲደረግ የነበረው ምርምርም አእምሯዊ በሆኑት ላይ በማተኮር ማኅበራዊ የሆኑትን ብልሃቶች ዘንግቷቸው ቆይቷል (Ellis, 1997)። ስለሆነም እስካሁን በተደረጉት ጥናቶች ማህበራዊ የሆኑ የችግርመፍቻ ብልሃቶችን ፋይዳ አሟልቶ ለመረዳት አልተቻለም።

Pica (1996፡246) "... ለሥነዘዴ ጠቢባን፣ በቋንቋ ተማሪዎች ዘንድ ተፈላጊ በሆኑት አእምሯዊና ማኅበራዊ [የመማር] ሂደቶች ላይ ተወስኖ ለመለየትና ለመመዘን፣ ጊዜው አሁን ነው" በማለት ያነሣሳሉ። እንደዚሁም Swain (2000) በበኩላቸው፣ ለቋንቋ ትምህርት ችግር መፍትሔ የሚገኘው በማህበራዊ መስተጋብር አማካኝነት

በሚደረገው አእምሯዊና ማኅበራዊ ክንውን ላይ ጥናት በማድረግ እንደሆነ ይናገራሉ፡፡

ከዚህ በመነሣትም የዚህ ጥናት አቅራቢ፣ የመማሪያ ክፍል ዲስኩርን ከአእምሮታዊና ከማኅበረባህላዊ ንድፈሐሳቦች ዕይታ አኳያ ዓይነታዊ ዘዴን ተጠቅሞ ለማጥናት ጉጉት ስላደረበት የሚከተሉትን ጥያቄዎች አንሥቷል፡፡ እነዚህም

1. የድርድር ክንውኑ መንስኤዎች ምን ምን ናቸው?
2. ለድርድር ክንውኑ መነሻ የሆኑት ችግሮች ተስተካክለው መፍትሔ የሚያገኙባቸው ብልሃቶችስ ምን ምን ናቸው?
3. የድርድር ክንውኑ እንዲሳካ እና እንዳይሳካ የሚያደርጉት ተለዋዋጮች ምን ምን ናቸው?

የሚሉት ናቸው፡፡ ምክንያቱም የቋንቋ ትምህርቱ ውጤታማ ሊሆን የሚችለው አእምሯዊና ማህበረባህላዊ ሂደቶቹን በጥምረት በማጥናት ነው፡፡ ስለሆነም ይህ ጥናት ከዚህ በላይ የተነሡትን ጥያቄዎች በመመርኮዝ በመስኩ የሚታየውን የዕውቀት ክፍተት ለማጥበብ ተካሂዷል፡፡

1.3 የጥናቱ ዓላማ

የዚህ ጥናት ዋና ዓላማ በደብረብርሃን ከተማ በሚገኙ አጠቃላይ ሁለተኛ ደረጃ ትምህርት ቤቶች ናሙናነት የአማርኛ ቋንቋ ትምህርት ክፍለጊዜያትን የድርድር ዲስኩር በአእምሮታዊና በማኅበረባህላዊ ንድፈሐሳብ ዕይታ መሠረት በማጥናት የመስተጋብሩን ምንነት መረዳት ነው፡፡

የጥናቱ ዝርዝር ዓላማዎችም፣

1. የድርድር ክንውኑ መንስኤዎች ምን ምን እንደሆኑ መለየት፣
2. ለድርድር ክንውኑ መነሻ የሆኑት ችግሮች ተስተካክለው መፍትሔ የሚያገኙባቸውን ብልሃቶች በመግለጽ ትምህርታዊ ጠቀሜታቸውን ተንትኖ መግለጽ እና

3. የድርድር ክንውኑ እንዲሳካ እና እንዳይሳካ ምክንያት የሆኑ ተለዋዋጮችን ነቅሶ ማውጣት የሚሉት ናቸው፡፡

1.4 የጥናቱ ጠቀሜታ

ይህ ጥናት በመማሪያ ክፍል ዲስኩር ላይ ተመርኩዞ የድርድር ክንውንን አእምሯዊና ማኅበራዊ ሂደት በመግለጽ ጠቀሜታዎች ይኖሩታል ተብሎ ይታመናል፡፡ እነዚህም የሚከተሉት ናቸው፡፡

ሀ. ለቋንቋ ትምህርት ንድፈሐሳብ ቀማሪያን፡- የድርድር ክንውን በአማርኛ ቋንቋ ትምህርት ክፍለጊዜያት ምን ዓይነት ንድፈሐሳባዊና ተግባራዊ ባህሪ እንዳለው በመግለጽ ለመስኩ የበኩሉን አስተዋጽኦ ያደርጋል፡፡

ለ. ለመማሪያ መጻሕፍት አዘጋጆች፡- የድርድር ክንውን የተሳካ የሚሆንበትን የመልመጃ ባህሪ በመጠቆም ለመማሪያ መጻሕፍት ዝግጅት የሚያግዝ መረጃ ይጠቁማቸዋል፡፡

ሐ. ለመምህራን ማሠልጠኛ ተቋማት፡- የድርድር ክንውን የትምህርት ግብኣቱን በመረዳት፣ የአፍልቆት ክሂልን በማሻሻልና የግብረመልስ አገልግሎት በማገኘት ረገድ ለተማሪዎቹ ያለውን ትምህርታዊ ፋይዳ በመግለጽና ለሥልጠና የሚሆን የመረጃ ግብኣት በማቅረብ ይረዳቸዋል፡ ፡

መ. ለአማርኛ ቋንቋ መምህራን፡- የክፍል ውስጥ መስተጋብራቸውን እየቀረጹ በመተንተንና በማንጸባረቅ መስተጋብራዊ ጉደለታቸውን እንዲያስተካክሉ አብነት በመሆን ያገለግላል፡፡ በዚህም የመማርና የማስተማር ሂደቱ ስኬታማነት ከፍ እንዲል አስተዋጽኦ ያደርጋል፡፡

ሠ. ለተመራማሪዎች፡- በአማርኛ ቋንቋ ትምህርት ክፍለጊዜያት በመምህሩና በተማሪዎቹ እንደዚሁም በተማሪዎቹ መካከል የሚካሄደውን መስተጋብር በመቅረጸምሥል ቀርጾ ስለሚያስቀምጥ ወደፊት ይህን መረጃ ተጠቅመው ምርምር ማድረግ ለሚሹ በመረጃ ምንጭነት ያገለግላል፡፡ በተጨማሪም ከዚህ ርዕሰጉዳይ ጋር ተዛማጅነት ላላቸው ጥናቶች እንደ መነሻና ማጣቀሻ በመሆን ሊያገለግል ይችላል፡፡

1.5 የጥናቱ ገደብ

ይህ ጥናት በአማራ ብሔራዊ ክልላዊ መንግሥት፣ በሰሜን ሸዋ ዞን አስተዳደር፣ በደብረብርሃን ከተማ በሚገኙ ሦስት አጠቃላይ ሁለተኛ ደረጃ ትምህርት ቤቶች ናሙናነት ተካሂዷል። ጥናቱ ትኩረት ያደረገው በ9ኛ ክፍል ላይ ነው። ከይዘት አኳያም መምህራኑ በመማሪያ ክፍል ውስጥ ገብተው ሲያስተምሩ በሚፈጠረው ዲስኩር ላይ የተመሠረተ ሲሆን፣ በተለይም በድርድር ክንውን ላይ ያነጣጥራል። ስለሆነም ከመማሪያ ክፍል ውጪ ያለውን መስተጋብር አያካትትም።

1.6 የጥናቱ ውሱንነት

ጥናቱ በአማርኛ ቋንቋ ትምህርት ክፍለጊዜያት በሚደረገው የድርድር ዲስኩር መንስኤ፣ ብልሃትና መፍትሔ ላይ ትንተና ማድረጉ ለውሱንነቱ ምንጭ ሆኗል። ምክንያቱም የመንስኤው፣ የብልሃቱና የመፍትሔው ዝርዝር ጉዳዮች መብዛት በጥናቱ ጥልቀት ላይ አሉታዊ ተጽዕኖ አሳድሯል። በተጨማሪም በእያንዳንዱ የጥናቱ ጥያቄዎች ሥር የተተነተኑት ተለዋዋጮች መብዛትም ጥናቱን ወደ አንድ ማጠቃለያ ላይ ለመድረስ አዳጋች አድርጎታል።

1.7 የቁልፍ ቃላት እና ሐረጋት ተግባራዊ ፍቺ

የዚህ ጥናት ቁልፍ ቃላት እና ሐረጋት የመማሪያ ክፍል መስተጋብር፣ መደገፍ፣ ግብረመልስ፣ የንግግር ልውውጥ ትንተና፣ የድርድር ክንውን እና ውሁዳሃድ ሲሆኑ፣ እንደሚከተለው ቀርበዋል።

የመማሪያ ክፍል መስተጋብር፦ የመማሪያ ክፍል መስተጋብር በመምህሩና በተማሪዎቹ እንዲሁም በራሳቸው በተማሪዎቹ መካከል የሚደረገውን ትብብራዊ የንግግር፣ የተራና የሚና ልውውጥ ያመለክታል (Meng, 2011; Nomlomo, 2010)። በዚሁ መሠረት በዚህ ጥናትም በመማሪያ ክፍል ውስጥ የትምህርቱን ዓላማ ለማሳካት የሚያደርጉትን የንግግር ልውውጥ ለመግለጽ አገልግሏል።

መደገፍ፡- መደገፍ “ተማሪው እየሠራው ያለውን መልመጃ ... በኋላ ራሱን ችሎ በሌላ ዓውድ መሥራት ይችል ዘንድ ታስቦ የሚሰጥ እገዛ” (Hammond & Gibbons, 2001፡1) ነው፡፡ እንደዚሁም Christmas, Kudzal and Josiah (2013) የአእምሮ ቀሪብ የዕድገት ደረጃ ላይ የሚከናወነውን ማኅበራዊና ተሳትፏዊ የማስተማርና የመማር ክንውን ይገልጻል፡፡ ይህ ቃል በዚህ ጥናትም ተማሪዎች የከበዳቸውን መልመጃ መሥራት ይችሉ ዘንድ በድርድር ክንውን አማካኝነት በጥያቄ፣ በምሳሌና በማብራሪያ ብልሃቶች ሳቢያ የሚደረግላቸውን እገዛ ለመግለጽ አገልግሏል፡፡

ግብረመልስ፡- ግብረመልስ “የተማሪውን የቋንቋ አፍልቆት ለማሻሻል የሚሰጥ መረጃ ነው” (Song, 2016: 274)፡፡ በዚህ ጥናትም ተማሪዎች የቋንቋ ትምህርቱን ግብኣት እንዲረዱትና የቋንቋ አፍልቆታቸውን እንዲያሻሽሉ በድርድር ክንውን አማካኝነት የሚቀርብላቸውን የማስተካከያ ማነሣሻና የእርማት ክንውን ያመለክታል፡፡

የንግግር ልውውጥ ትንተና፡- የንግግር ልውውጥ ትንተና የንግግር መስተጋብርን የሚያጠና የዲስኩር ትንተና ክፍል ነው፡፡ በተፈጥሮ የሚከሠተውን እውነተኛ ንግግር መሠረት በማድረግ ተሳታፊዎቹ በንግግራቸው አማካኝነት የሚያከናውኑትን ድርጊት፣ ባህሪ፣ ወዘተ. ይመረምራል (Tannen, 1982)፡፡ በዚህ ጥናትም በመማሪያ ክፍል ውስጥ የተከሠተውን የድርድር ክንውን መተንተኛ ዘዴ ሆኖ ተግባራዊ ተደርጓል፡፡

የድርድር ክንውን፡- የድርድር ክንውን መምህራንና ተማሪዎች ተግባቦታዊ ችግር ሲያጋጥማቸው ዓረፍተንግግራቸውን አሻሽለው እንደገና የሚያቀርቡበት (Numata, 2009; Oliver, 1988)፣ አንዳቸው የሌላቸውን ዓረፍተንግግር ለመረዳት ጥረት የሚያደርጉበት (Wheeler, 2010)፣ ዕውቀትን በትብብር የሚገነቡበት፣ ሥነልሳናዊ መፍትሔ የሚፈልጉበት (Pica,1994)፣ አድማጭ መልዕክት መረዳቱን የሚያረጋግጡበት (Nunan, 1993) ሂደት ነው፡፡ ይህ ሐረግ በዚህ ጥናት ደግሞ ተማሪዎችና መምህራን አእምሯዊና ማኅበራዊ ብልሃቶችን በመጠቀም ላጋጠማቸው ችግር እንዳስፈላጊነቱ ፅንሰሐሳባዊ፣ ሰዋስዋዊ፣ ተግባቦታዊና ስልተትግበራዊ መፍትሔ የሚፈልጉበትን ክንውን ያመለክታል፡፡

ውሁዳሃድ፡- ውሁዳሃድ የአንድ ንግግር ወይም ጽሑፍ ክፍል ሲሆን፣ በርካታ ዓረፍተነገሮች በአንድ ላይ ተቀናጅተው የሚያስገኙት ደብዳቤ፣ ዘገባ፣ ድርሰት፣ ወዘተ. ሊሆን ይችላል (Richards & Schmidt, 2010)። ነገር ግን ይህ ፅንሰሐሳብ በዚህ ጥናት ንግግርን የሚያመለክት ሲሆን፣ ለትንተና ይሆን ዘንድ እየተቀነጨበ የቀረበውን የድርድር ክንውን ይገልጻል።

ምዕራፍ ሁለት፣ ክለሳ ድርሳናት

የዚህ ምዕራፍ ዋና ዓላማ የጥናቱን ክለሳ ድርሳናት ማቅርብ ነው። ክለሳውም በሁለት ዓበይት ንድፈሐሳባዊ ማሕቀፎች[5] ላይ በማተኮር ተከናውኗል። እነሱም የጥናቱ ፅንሰሐሳባዊ እና ትንታኔያዊ ማሕቀፎች ናቸው። ስለሆነም የጥናቱ ፅንሰሐሳባዊ ማሕቀፍ መጀመሪያ ይቀርብና ከዚያም ትንታኔያዊ ማሕቀፉ ይከተላል።

2.1 የድርድር ክንውን ፅንሰሐሳባዊ ማሕቀፍ

በአእምሮታውያን ንድፈሐሳብ ዕይታ፣ የቋንቋ ትምህርት "በግለሰቡ አእምሯዊ ተግባር፣ የማሰብ ዕድገት፣ ብልሃትና አተገባበር ላይ የሚያተኩር ነው" (Kumpulainen & Wray, 2000:19)። ስለሆነም "ተማሪው ከትምህርቱ ጋር ያለው አእምሯዊ መስተጋብር፣ መምህሩ ከሚያስተምርበት ዘዴ በበለጠ ትኩረት ይሰጠዋል" (Winne, 1985:674)። ስለዚህ ይህ የመማር ንድፈሐሳብ በተማሪው ጭንቅላት ውስጥ በሚካሄደው አእምሯዊ ክንውን ላይ በማነጣጠር በቋንቋ ትምህርቱ ግብአት፣ አፍልቆትና በግብረመልስ አቀራረብ ላይ ጥናት ያደርጋል።

በአንጻሩ በማኅበረባህላዊ ንድፈሐሳብ ዕይታ፣ የሰብዓዊያንን የመማር ሂደት በቅጡ መረዳት የሚቻለው "እንደግለሰባዊ ሳይሆን እንደማኅበራዊና ባህላዊ ክሥተት በመረዳት ነው" (Kozulin, et al, 2003: 4)። ስለሆነም የዚህ ንድፈሐሳብ ትኩረት ባህልን መሠረት በማድረግ የመማር መስተጋብርን ማጥናት ነው። ምክንያቱም "ከመማር ዓበይት ዓላማዎች አንዱ ባህልን ከትውልድ ወደትውልድ ማሰተላለፍ ነው" (Kozulin, 2003:15)። እያንዳንዱ ባህል በማህበራዊ ዓውድ በአገልግሎት ላይ የሚውሉ የራሱ ሥነልቦናዊ መሣሪያዎች አሉት። ከእነዚህ መካከል ትልቅ አገልግሎት ያለው ቋንቋ ነው። ስለዚህ ቋንቋ ዋነኛው የፍቺ መገንቢያና የመማሪያ መሣሪያ ነው።

[5] ማሕቀፍ የሚለው ቃል ሐቀፈ ከሚለው የግእዝ ግስ በምሥረታ የተገኘ ሲሆን፣ ፍቹም "አቀፈ፣ ደገፈ፣ ... ያዘ" (በላይ፣ 1999፡16) ማለት ነው። ነገር ግን በተለምዶ ማዕቀፍ እየተባለ የሚጠራው ቃል እንቅፋት የሚል ፍቺ ያለው ስለሆነ ከዚህኛው ይለያል።

በሌላ በኩል፣ በዚህ ንድፈሐሳብ ዕይታ "ንግግር፣ በተሳታፊዎች መካከል በጋራ የማከናወን፣ ፍቺ የመፍጠርና የማንጸባረቅ ሂደት ተደርጎ ይቆጠራል" (Kumpulainen & Wray, 2000)።

ስለሆነም ቋንቋን መማር በባህላዊ እና በማኅበራዊ ዓውድ ውስጥ ሆኖ ተማሪው በሚያደርገው መስተጋብራዊ ሂደት ሳቢያ ይከናወናል። ይህም በመማሪያ ክፍል ውስጥ በተማሪና በተማሪ እርስ በርስ እንደዚሁም በመምህሩና በተማሪዎች መካከል የሚደረገውን የድርድር ክንውን ያመለክታል። ስለዚህ የድርድር ክንውን በቅድሚያ ከአእምሮታውያን ከዚያም ከማህበረባህላውያን ንድፈሐሳብ አኳያ የተደረገው ክለሳ ቀጥሎ ቀርቧል።

2.1.1 የድርድር ክንውን በአእምሮታውያን ንድፈሐሳብ ዕይታ

በአእምሮታውያን ንድፈሐሳብ፣ ዕድገት ለመማር እንደቅድመ ሁኔታ ስለሚቆጠር የተማሪው ግብ፣ ዓላማና የአእምሮ ዕድገት ሂደት ልዩ ትኩረት ይሰጣቸዋል (Kumpulainen & Wray, 2000)። ተማሪዎች አንድን ነገር (ለምሳሌ ቃላትን ወይም ሳይንሳዊ ስልተ-ትግበራን) ሲማሩ፣ አእምሮታዊ ብልሃቶችን ተግባራዊ ማድረግ ይጠበቅባቸዋል (Winne, 1985)። ስለሆነም በዚህ ንድፈሐሳብ ዕይታ "ንግግር የግለሰቡን ዕሳቤ ያንጸባርቃል፤ ተፈጣጭ መረጃም ይሰጣል" (Kumpulainen & Wray, 2000፡19)። ይህን ዕንሰሐሳብ መነሻ በማድረግ በንግግር አማካኝነት የመማር ብልሃቶችን ማጥናት ተጀመረ።

የቋንቋ ትምህርት ምሁራን በሰርካዊው የንግግር ልውውጥ ጊዜ ተግባራዊ የሚደረገውን የማስተካከያ አሰጣጥ ሥርዓት፣ "የድርድር ክንውን" በማለት ለቋንቋ ትምህርት መስክ አስተዋውቀዋል። ይህን የጥናት መስክ ካስተዋወቁት ምሁራን መካከልም Long (1983)[6] አንጋፋው ናቸው።

[6] እኚህ የተግባራዊ ሥነልሳን ጠቢብ፣ በቋንቋ መማሪ ክፍል ላይ በተደረጉ የድርድር ዲስኩር ምርምሮች ላይ ስማቸው በቀዳሚነት ሳይጠቀስ አያልፍም።

Long (1983) በእንግሊዝኛ ቋንቋ አፍ-ፈት በሆኑና ባልሆኑ ተሳታፊዎች ላይ ባደረጉት ጥናት እንደሚያስረዱት፣ የድርድር ክንውን ለቋንቋ ትምህርት መስተጋብር ከፍተኛ ትምህርታዊ ጠቀሜታ አለው። ይህንም ሲገልጹ "አፍ-ፈት ተናጋሪዎች በንግግር ልውውጣቸው ጊዜ የሚያከናወኑት ማስተካከያ በወጥነት የሚከሠት፣ ስፋት ያለውና ምናልባትም ሊረዱት የሚችሉት ትምህርታዊ ግብኣት ለማቅረብም በእጅጉ ጠቃሚ ነው" (Long, 1983፡126) ብለዋል።

የቋንቋ ትምህርት ዓላማ፣ ተማሪው በሚማረው ቋንቋ መግባባት እንዲችል ብቁ ማድረግ እንደሆነ ተግባቦታዊ የቋንቋ ትምህርት አቀራረብ ያስረዳል። ለዚህም የድርድር ክንውን ጠቃሚ እንደሆነ Long (1983) አስረድተዋል።

ተማሪው በቋንቋ ትምህርቱ ስኬታማ ሊሆን የሚችለው ፍላጎቱን መሠረት ባደረገ የመማር ሂደት ተሳታፊ ሲሆን ነው። ምንም እንኳን ቋንቋን የመማር ሂደት ውስብስብ ቢሆንም ተማሪውን ስኬታማ የሚያደርጉት ፍላጎቶች ትምህርታዊ ግብኣት፣ አፍልቆትና ግብረመልስ መስጠት የሚሉት ሦስት ዓበይት ጉዳዮች ይነሣሉ። እነዚህም በPica (1996, 248) አገላለጽ ተማሪዎቹ፣

1. ሊረዱት የሚችሉት፣ ትርጉም ሰጪና በቋንቋው መዋቅር ላይ እንዲያተኩሩ የሚያግዝ የቋንቋ ግብኣት እንዲቀርብላቸው፣
2. ቋንቋውን የሚናገሩበት አጋጣሚ ተመቻችቶላቸው ንግግራቸው ተገቢ፣ ትክክልና ግልጽ ይሆን ዘንድ እንዲለማመዱና
3. በሚያስተላልፉት መልዕክት ተገቢነትና ግልጽነት ላይም ግብረመልስ እንዲያገኙ ይፈልጋሉ።

የሚሉት ቅድሚያ የሚሰጣቸው ጉዳዮች ናቸው። ስለሆነም በዚህ ንኡስ ክፍል የድርድር ክንውን ትምህርታዊ ፋይዳ ከቋንቋ ትምህርት ግብኣት አቀራረብ፣ ከተማሪዎቹ የቋንቋ አፍልቆትና ከግብረመልስ አሰጣጥ ጋር ተዛምዶ ሰፋ ባለ መልኩ ይቀርባል።

2.1.1.1 ከተማሪው የቋንቋ ግብኣት ፍላጎት አኳያ

ቋንቋን በመማር ሂደት ከሚካተቱት ዓበይት ጉዳዮች አንዱ የቋንቋ ግብኣት ነው። ተማሪው በትምህርቱ ስኬታማ ይሆን ዘንድ የቋንቋው ግብኣት እንደሚያስፈልገው በቋንቋ መማር ንድፈሐሳቦች ዘንድ የሚነሣ ጉዳይ ነው። ይህንም Pica (1996: 249) "የተማሪዎች የግብኣት መረጃ ፍላጎት በአብዛኛው የቋንቋ መማር ንድፈሐሳቦች ዘንድ መሠረታዊ ጉዳይ ነው" በማለት ያስገነዝባሉ።

የቋንቋ ትምህርት ግብኣትን Long (1983፡ 127) "ሥነልሳናዊ ቅርጽን (ምዕላዶችን፣ ቃላትንና ዓረፍተነገሮችን) ያመለክታል" በማለት ይገልጻሉ። ከዚህ ባልተራራቀ ፅንሰሐሳብ Pica (1996፡ 249) "ለተማሪዎቹ ሥነድምፃዊ፣ መድበለቃላዊና መዋቅራዊ ዕድገት የሚያገለግል በቂ የቋንቋ ግብኣት መስጠት" አስፈላጊ እንደሆነ ያስረዳሉ። እንግዲህ ከLong (1983) እና ከPica (1996) ዕይታ፣ የቋንቋ ትምህርት ግብኣት በቃላትና በሰዋስው ደረጃ የተወሰነ ነው። ይሁን እንጂ የቋንቋ ትምህርት ግብኣት ከቃላትና ከሰዋስው ባለፈ ዲስኩርንም ይጨምራል።

ግብኣት ማቅረብ ለቋንቋ ትምህርት አስፈላጊ ቢሆንም ተማሪዎቹ በቅጡ እስካልተረዱት ድረስ የታለመውን ግብ ሊመታ አይችልም። ይህንም Long (1983፡ 126) "የሥነልሳን ግብኣት ምናልባትም ለሁለተኛ ቋንቋ ትምህርት እንደመረጃ ሆኖ እንዲያገለግል ተማሪዎቹ ሊረዱት የሚችሉት መሆን አለበት" ሲሉ አስረድተዋል። ስለዚህ የቋንቋ ግብኣቱን ተማሪዎቹ እንዲረዱት ማድረግ ሌላው ትኩረት የሚሻ ጉዳይ ነው።

ለቋንቋ ትምህርት፣ ሊረዱት የሚችሉት የቋንቋ ግብኣት አስፈላጊ ነገር እንደሆነ Krashen (1985)ም በአንክሮ ይናገራሉ። በእኒህ ምሁር እምነት፣ ተማሪው በጊዜው ከሚገኝበት የቋንቋ ደረጃ ("i" በእሳቸው አገላለጽ) ወደሚቀጥለው ደረጃ ("i + 1") ለመሸጋገር የቀረበለትን የቋንቋ ግብኣት መረዳት ወሳኝ ነው። ይህንም "ከ i ደረጃ ወደ i + 1 ደረጃ ለመሸጋገር ተማሪው i + 1 የያዘውን የቋንቋ ግብኣት መረዳቱ አስፈላጊ (ነገር ግን በቂ ያለሆነ) ሁኔታ ነው። 'መረዳት' ሲባልም ተማሪው በመልዕክቱ መዋቅር ላይ ሳይሆን በፍቺው ላይ ሲያተኩር ነው" (Krashen, 1985፡

21)፡፡ እኚህ ምሁር ይህን ፅንሰሐሳብ መሠረት በማድረግም የግብኣት መላምት የሚል ምዴል ቀምረው አቅርበዋል፡፡

ይሁን እንጂ ሞዴሉ ተተግባሪ ባለመሆኑ ክፉኛ ይተቻል፡፡ በተለይም Krashen “i + 1” ብለው ያቀረቡት የቋንቋ ግብኣት አቀራረብ ሞዴል የተማሪዎችን ወቅታዊ የቋንቋ ችሎታ ለማወቅ ባለማስቻሉና በየትምህርት ደረጃው ለሚገኙ ተማሪዎች ምን ዓይነት የቋንቋ ግብኣት መቅረብ እንዳለበት በዝርዝር ባለማመልከቱ White (1987) በጽኑ ኮንነውታል፡፡ ይሁንእንጂ የKrashen (1985) የግብኣት መላምት ተማሪው ስለሚማረው ቋንቋ ግብኣት እንደሚያስፈልገው ፅንሰሐሳቡን በማስገንዘብ ረገድ አስተዋጽኦ አድርጓል፡፡

የቋንቋ ግብኣቱ የመማር ሂደቱን ሊያቀላጥፍ የሚችለው ተማሪዎቹ ሊረዱት ከቻሉ ነው፡፡ ተማሪዎቹ ከሚገኙበት የቋንቋ ችሎታ ወደሚቀጥለው ለመሸጋገር በትምህርትነት የቀረበውን ግብኣት ሊረዱት ይገባል (Krashen, 1985)፡፡ ምክንያቱም ግብኣት መረዳት ቋንቋውን በተቀላጠፈ መንገድ ለመማር ያስችላል፡፡

ቋንቋን ለመማር ትምህርታዊ ግብኣቱን መረዳት አስፈላጊ ቢሆንም ግብኣቱ ከተማሪዎቹ ችሎታ ጋር ይመጣጠን ዘንድ አስቀድሞ አሻሽሎ በማቅረቡ ላይ የማይስማሙ ምሁራን አሉ፡፡ ለአብነትም White (1987) እንደዚህ ያለውን ብልሃት መጠቀም፣ የቋንቋ ግብኣቱ፣ ከተማሪዎቹ ወቅታዊ የቋንቋ ችሎታ በታች የመሆን ዕድል ሊያጋጥመው ስለሚችል አደገኛ መሆኑን ይናገራሉ፡፡

እንደ Gass, Markey and Pica (1998) እምነትም ለቋንቋ ትምህርቱ መቀላጠፍ እርባና የሚኖረው ተማሪዎቹ እንዲረዱት ተብሎ ቅድሚያ ተሻሽሎ የሚቀርበው ግብኣት ሳይሆን ተፈጥሯዊ ባህሪውን ያልለቀቀውና ሊረዱት የማይችሉት (ግብኣት) ነው፡፡ ይሁን እንጂ Mackey and Philp (1998) እንደሚያስረዱት፣ የቋንቋ ግብኣት በመማር ሂደቱ ላይ አዎንታዊ አስተዋጽኦ እንዲኖረው በተማሪዎቹ ዘንድ መሥረጽ አለበት፡፡

ከዚህ በመነሣትም ተማሪዎቹ የቀረበላቸውን የቋንቋ ግብኣት መረዳት እንዲችሉ ምን ዓይነት ትምህርታዊ ክንውን መተግበር አለበት? የሚል ጥያቄ በቋንቋ ትምህርት ምሁራን ዘንድ መነሣቱ አልቀረም። ይህን ጥያቄ መሠረት በማድረግ እንግሊዘኛን እንደ ሁለተኛ ቋንቋ በሚማሩ ተማሪዎች ላይ ጥናት ያደረጉ ምሁራን (Branden, 1997; Gass, Markey & Pica, 1998; Hong, 2008; Long, 1993; McMeekin, 2003; Nabei, 2002; Pica, 1996; Shim, 2003) ትምህርታዊ ግብኣት ላይ አስቀድሞ ማስተካከያ ከማድረግ ይልቅ በድርድር ክንውን አማካኝነት እንዲሻሻል ማድረጉ የተሻለ ትምህርታዊ ጠቀሜታ እንዳለው ይመሰክራሉ።

የቋንቋ ግብኣቱን የመረዳት ሂደቱ የሚቀላጠፈው፣ ተማሪዎቹ በድርድር ክንውን ሲሳተፉና በራሳቸው ጥረት መልዕክቱን ለመረዳት ሲፍጨረጨሩ ነው። ምክንያቱም ሊረዱት በማይችሉት ግብኣት ላይ የድርድር ክንውን ሲያደርጉ በሚያገኙት ግብረመልስ ሳቢያ በቋንቋው ሥርዓት ላይ ያላቸውን ጉድለት እንዲገነዘቡና ተጠንቅቀው እንዲናገሩ አጋጣሚውን ይፈጥርላቸዋል።

የKrashen (1985)ን የግብኣት መላምት ማለትም ሊረዱት የሚችሉት ግብኣት ማቅረብ ብቻውን በተማሪዎቹ የቋንቋ አጠቃቀም ችሎታ ላይ አመርቂ ውጤት አላስገኘም በማለት Swain (1985) ሌላ የተማሪዎቹን ፍላጎት ለማሟላት የሚያስችል የማስተማሪያ ብልሃት አስፈላጊ መሆኑን አስረድተዋል።

2.1.1.2 ከተማሪው የቋንቋ አፍልቆት ፍላጎት አኳያ

ከዚህ በላይ በቀረበው ርእሰጉዳይ ተማሪው ቋንቋውን ለመማር ግብኣት እንደሚያስፈልገው ተገልጿል። ይሁን እንጂ ግብኣት ከማቅረብ በተጨማሪ የቋንቋ ተማሪዎች ሌላው ፍላጎት ምን ሊሆን ይችላል? የሚል ጥያቄ ውሎ አድሮ በመስኩ ምሁራን ዘንድ መነሣቱ አልቀረም።

ስለሆነም Swain (1985) ሊረዱት የሚችሉት የቋንቋ ግብኣት በቀረበላቸው ተማሪዎች ላይ ለረጅም ጊዜ ጥናት አድርገው የደረሱበት ድምዳሜ "ሊረዱት የሚችሉት ግብኣት ለሰባት ዓመት ከቀረበ በኋላ ተፈላጊው [የቋንቋ] ሥርዓት በሙሉ

አልተለመደም" (Swain, 1985፡ 246) የሚል ነው፡፡ ስለዚህ ሊረዱት የሚችሉት የቋንቋ ግብኣት ቋንቋን ለመማር አስፈላጊ ቢሆንም፣ ብቻውን የተማሪውን የመማር ፍላጎት አያሟላም፡፡ ስለሆነም ተማሪው በቋንቋ እየተገለገለ መማር እንዲችል ግፊት ይደረግበት ዘንድ ይፈልጋል፡፡

ከዚህ ድምዳሜ በመነሣትም የቋንቋ አፍልቆት መላምትን አስተዋውቀዋል፡፡ የቋንቋ አፍልቆት መላምት ተማሪዎቹ (1) ትኩረታቸው በቋንቋው ሥርዓት ላይ እንዲሆን ይገፋፋል፤ (2) ስለ ቋንቋው ሥርዓት ያላቸውን መላምት እንዲፈትሹ ያስችላል፤ (3) በቋንቋ አጠቃቀማቸው ላይ ግብረመልስ እንዲያገኙ ምቹ አጋጣሚን ይፈጥራል (Swain, 1985, 1993)፡፡

Pica (1996) ለዓመታት በቋንቋ መማሪያ ክፍል በተደረጉት ጥናቶች ላይ ባደረጉት ጥልቅ ክለሳ ከዚህ በላይ በSwain (1985) የተነሣውን ፅንሰሐሳብ የድርድር ክንውን በማለት እንደሚከተለው ገልጸውታል፡፡

> *የድርድር ክንውን ተማሪዎቹ ቋንቋውን እንዲያፈልቁ ምቹ አጋጣሚን ይፈጥርላቸዋል፡፡ ... በሐሳባቸው ግልጽነት ላይ ግብረመልስ የሚያገኙበትን ንግግር እንዲያፈልቁና ንግግራቸውን ትርጉም በሚሰጡ አነስተኛ ክፍሎች እየሸነሸኑ ሐሳባቸውን በማስተላለፍ ምላሽ መስጠት እንዲችሉ ያነሣሳቸዋል፡፡ በዚህ ሳቢያም ምናልባትም በውስብስብነቱ ወይም በትክክለኛነቱ መጀመሪያ ከተጠቀሙበት ላቅ ያለ የቋንቋ መዋቅር ለመጠቀም ይጥራሉ (Pica, 1996፡ 254)፡፡*

ከዚህ በላይ ከቀረበው የPica (1996) አገላለጽ እንደሚስተዋለው፣ በአፍልቆት መላምት የተነሣውን ፅንሰሐሳብ በድርድር ክንውን ውስጥ አካተውታል፡፡ እንደዚህ ማድረጋቸው ምናልባትም የድርድር ክንውን የተማሪዎችን የአፍልቆት ፍላጎት በማሟላት ረገድ የተሻለ ትምህርታዊ ፋይዳ እንዳለው ለማመልከት ይሆናል፡፡ ይህም የቋንቋ አፍልቆትን ለማሻሻል የድርድር ክንውን ያለውን ትምህርታዊ ፋይዳ አጽንኦት እየሰጡት መሆናቸውን ያመላክታል፡፡

በእርግጥ የድርድር ክንውን ለሚለው ፅንሰሐሳብ ትኩረት የመስጠት አዝማሚያ በPica (1996) ላይ ብቻ የሚስተዋል አይደለም። ራሳቸው Swain (2000)ም ቢሆኑ የአፍልቆት መላምት በሚለው ስያሜ ምትክ ላለመጠቀም የወሰኑ ይመስላሉ። ይህን ሲያስረዱም "የሁለተኛ ቋንቋ ትምህርት ግንዛቤያችንን ሁሉም ማኅበራዊ ድርጊቶች ቋንቋን የመማር አካሎች መሆናቸውን እንረዳ ዘንድ ከመፍቀድ ይልቅ ዕይታችን መረጃን ከማሰላሰል ሂደት አኳያ እንዲሆን ይወስናል። ... የምንጠቀመው ስያሜ የአፍልቆትን አድማስ እንደ መግባባት ክንውን የሚያሰፋ፣ እንደገናም አፍልቆትን እንደ አእምሯዊ ክንውን የሚያስረዳ ነው" (Swain, 2000፡98) ካሉ በኋላ በምትኩ የድርድር ክንውን በሚለው ስያሜ መገልገልን መርጠዋል።

ይህ የSwain (2000) ስያሜ Pica (1996) እና Long (1983) የድርድር ክንውን እያሉ ከሚገለገሉበት ፅንሰሐሳብ የተለየ ሳይሆን የሚመሳሰል ነው። ስለሆነም አንድን ነገር በተለያየ ስያሜ ለመጥራት ካልሆነ በቀር የሚያመለክተው የፅንሰሐሳብ ልዩነት የለም። ለዚህም Swain (2000) "የንግግር ልውውጥ የዕውቀት ግንባታ ሂደት ነው" ሲሉ ባጭሩ ገልጸውታል።

ስለዚህ ከዚህ በላይ የተገለጹት ሦስት ተመራማሪዎች በተደጋጋሚ ባደረጉት ጥናት እንዳረጋገጡት፣ የተማሪውን የአፍልቆት ፍላጎት ለማሟላት የድርድር ክንውን የማይተካ ትምህርታዊ ፋይዳ አለው።

ከዚህ በላይ የተከለሱት ድርሳናት እንደሚያመለክቱት፣ ተማሪው በሚማረው ቋንቋ በንግግርም ይሁን በጽሑፍ እየተግባባ የመማር ፍላጎት አለው። ስለሆነም በዚህ ሂደት ማለፍ የሚያስችለው ትምህርታዊ ክንውን ይፈልጋል።

ስለዚህ የድርድር ክንውን ተማሪው በሚማረው ቋንቋ መልዕክት እንዲያስተላልፍ ከመገፋፋቱም በላይ ከአድማጩ በኩል በሚደረግበት ግፊት ሳቢያ ሐሳቡን በሥርዓት አቀናጅቶና አቀላጥፎ ለመግለጽ ጥረት ያደርጋል (Pica, 1994)። በእንደዚህ ያለው ልምምድ ሳቢያም የቋንቋ አፍልቆቱ መሻሻል ይችላል። አፍልቆት ተማሪው ቋንቋውን እንዲናገር፣ በአጠቃቀሙ ሂደት በሚፈጥረው ስሕተት

ላይም ግብረመልስ እንዲያገኝና በግብረመልስ መሠረትም በንግግሩ ላይ ማስተካከያ እንዲያደርግ ያነሣሳዋል (Gass, Markey & Pica, 1998)።

2.1.1.3 ከተማሪው የግብረመልስ ፍላጎት አኳያ

ግብረመልስ በቋንቋ ትምህርት ንድፈሐሳቦች ዘንድ ትኩረት የሚሰጠው ፅንሰሐሳብ መሆኑን የመስኩ ምሁራን (ለአብነትም Ellis, 2009; Petchprasert, 2012) ያስረዳሉ። እንደEllis (2009) አገላለጽ፣ ግብረመልስ በመዋቅራውያንና በተግባቦታውያን አቀራረቦች ዘንድ ተማሪውን ለማነሣሳትና የሥነልሳን ትክክለኛነቱን ለማረጋገጥ ያገለግላል። ይህን ፅሳቤ Petchprasert (2012)ም የግብረመልስ ቁልፍ ፅንሰሐሳቦች ማነሣሳትና እርማት መስጠት ናቸው በማለት ያጠናክሩታል።

መምህሩ የቋንቋ ዕድገትን ለማሻሻል ለእያንዳንዱ ተማሪ በሚያደርገው እገዛ ግብረመልስ ትልቅ አስተዋጽኦ እንዳለው Lyster, Saito and Sato (2013) አስረድተዋል። ይህን ፋይዳውን Picaም እንደሚከተለው ገልጸውታል።

> *ለቋንቋ ትምህርት ንድፈሐሳብ ጠቃሚ አስተዋጽኦ ያለው ሌላው የግብኣት ዓይነት በግብረመልስ መልኩ የሚቀርበው ሲሆን፣ ይህም አንዳንድ ጊዜ አለኣዊ ግብኣት እየተባለ ይጠራል። አለኣዊ ግብኣት ለቋንቋ ትምህርት ጠቃሚ አላባ ተደርጎ ይቆጠራል። ምክንያቱም ግልጽነትን፣ ትክክለኝነትንና ተገቢነትን በተመለከተ በተማሪዎቹ አፍለቆት ላይ ልዕለሥነልሳናዊ መረጃ ይሰጣል። መደበኛ ባልሆነው የቋንቋ አጠቃቀማቸው ላይም ጥንቃቄ እንዲያደርጉ ይረዳቸዋል* (Pica, 1996፡ 252)።

ከዚህ በላይ ከቀረበው የPica (1996) ገለጻ መረዳት እንደሚቻለው፣ አለኣዊ የቋንቋ ግብኣት፣ የተማሪዎቹን ስሕተት መነሻ በማድረግ ልዕለሥነልሳናዊ መረጃ ለማቅረብ ያስችላል። እንደዚሁም የመግባባት ሂደቱን የሚያስተጓጉለ የሰዋስው ስሕተቶችን ለማስተካከል ያገለግላል። መልዕክቱ መተላለፍ የሚችለው በቋንቋው መዋቅራዊ አገልግሎት አማካኝነት መሆኑን ተማሪዎቹ ይረዱት ዘንድም ያግዛቸዋል (Ellis, Basturkmen & Loewen, 2002; Swain, 1993)።

ከዚህ በላይ እንደተገለጸው የEllis, Basturkmen and Loewen (2002)፣ የPica (1996) እና የSwain (1993) ሐሳብ በሰዋስው ደረጃ በሚገኘው የቋንቋ መዋቅርና አገልግሎት ላይ ያተኮረ ነው። ይሁን እንጂ የተማሪዎቹ የመግባባት ፍላጎት ከሰዋስው በተጨማሪ በዲስኩርና በማኅበራዊ ሥነልሳን ረገድም ብቃት እንዲኖራቸው ይጠይቃል። ስለሆነም ይህን ማድረግ የሚያስችላቸውን ትምህርታዊ ክንውን መቀየስና መተግበር ትኩረት የሚሻ ጉዳይ ነው።

በተግባቦት አማካኝነት የቋንቋውን ሥርዓት ለመማር የድርድር ክንውን ያስፈልጋል (Ellis, Basturkmen & Loewen, 2002)። ተማሪዎቹ በድርድር ክንውን እየተሳተፉ ሲማሩ በቋንቋው ሥርዓት ላይ ትኩረት እንደሚያደርጉ ጥናቶች (Branden, 1997; Lyster,1998; McMeekin, 2003) አረጋግጠዋል። ይህም የሚከናወነው፣ መምህራን በተማሪዎቹ ዓረፍተንግግሮች ላይ ተመሥርተው የማረጋገጫ ወይም የማብራሪያ ጥያቄ በማንሣት የድርድር ክንውን ሲካሄድ ነው (Ellis, Basturkmen & Loewen, 2002; Mackey, 2006)። ስለሆነም የድርድር ክንውን ሲካሄድ ቋንቋ የመማር ሂደቱን ያፋጥነዋል።

ተማሪዎች በቋንቋ አጠቃቀማቸው ላይ የሚፈጥሩትን ስሕተት ከመጠቆም ባለፈ፣ የቀረበላቸውን መልመጃ ለመሥራት የሚያስችላቸው ብልሃትም በግብረመልስ አማካኝነት እንዲቀርብላቸው ይሻሉ (Butler & Winne, 1995)። ስለሆነም የግብረመልስ ግብኣት "... ውጤታማ የመማር ብልሃትን ለመከተልም ሊያግዛቸው ይችላል" (Hattie & Timprley, 2007፡ 104)።

ባጭሩ ተማሪው በመግባባት ሂደቱ በሚፈጥረው የቋንቋም ሆነ የመማር ብልሃት ስሕተት ላይ በሚያገኘው ግብረመልስ ሳቢያ ስሕተቱን እራሱ እያስተካከለ መማርን ይፈልጋል። እንደዚህ ያለው የመማር ሂደት በቋንቋው ሥርዓት ላይ እንዲያተኩር፣ በመዋቅራዊ አገልግሎቱ ላይ እንዲጠነቀቅ፣ ከማስተካከያ ብልሃቶች ጋር እንዲተዋወቅ ምቹ አጋጣሚዎችን ይፈጥርለታል። ለዚህም የድርድር ክንውን አመችነት እንዳለው የመስኩ ምሁራን (Ellis, Basturkmen & Loewen, 2002;

Long, 1983; Lyster, 1987; Nakahama, Tyler & van Lier, 2001; Pica, 1996; Song, 2016; Swain, 1993) ባደረጓቸው ጥናቶች አረጋግጠዋል።

በአጠቃላይ ከዚህ በላይ ለመግለጽ እንደተሞከረው፣ የድርድር ክንውን ንድፈሐሳባዊ መነሻ ተማሪዎቹ ቋንቋን በመማር ሂደት ያሏቸውን ፍላጎቶች መሠረት ያደረገ ነው። ፡ እነዚህም ሊረዱት የሚችሉት ትምህርታዊ ግብኣት፣ የአፍልቆት ግፊት እና የግብረመልስ ድጋፍ ማግኘት ናቸው።

2.1.1.4 የድርድር ክንውን ብልሃቶች በአእምሮታውያን ዕይታ

በንግግር ልውውጥ መስተጋብር ጊዜ ለማስተካከያ ማነሣሳትና ማስተካከያ መስጠት ተከታታይነት ያላቸው ድርጊቶች ሲሆኑ ብዙውን ጊዜ በተለያዩ ተሳታፊዎች ይከናወናሉ። የሁለቱን ልዩነት በቅጡ መረዳት የንግግር ልውውጡን በጥልቀት ለመተንተንና ለመተርጎም ያስችላል (Schegloff, 2007)።

የአእምሮታውያን የቋንቋ ትምህርት ዕይታን መሠረት በማድረግ በእርማት ግብረመልስ አሰጣጥ ብልሃቶች ላይ በርካታ ጥናቶች (Lyster, 2009; Lyster & Panoval, 2002; Lyster & Ranta, 1997; Lyster, Saito & Sato, 2013; Morris, 2002; Morris & Tarone, 2003; Nakatani, 2005; Nassaji, 2009; Numata, 2009; Samar & Shayester, 2009; Shi, 1998; Tarone, 1980; Tarone & Morris, 2003; Yousefi & Biria, 2011) ተደርገዋል። እነዚህ ጥናቶች በርካታ የስሕተት እርማት ብልሃቶችን አስተዋውቀዋል። በዚህ ንኡስ ክፍል የሚደረገው ክለሳም በእነዚህ ብልሃቶች ላይ ያተኮረ ይሆናል።

ሀ. ግልጽ እርማት

ግልጽ እርማት እየተባለ የሚጠራው ብልሃት የተማሪው ዓረፍተንግግር ስሕተት መሆኑን በይፋ ይገልጻል። ስለዚህ ብልሃት አከዋወን Morris and Tarone (2003: 340) "እርማቱ ተማሪው የተናገረው ስሕተት መሆኑን በቀጥታና በግልጽ ያመለክታል። የተሳሳተውን ዓረፍተንግግር ተከትሎም ትክክለኛው የቋንቋ አጠቃቀም ወዲያውኑ ይቀርባል" ሲሉ ጽፈዋል።

በዚህን ጊዜም “አሃ!” ፣ “ማለት ያለብህ” (Lyster & Ranta, 1997፡46) የሚሉ የመምህሩ አነጋገሮች ይገኙበታል፡፡ ከዚህ በላይ የተጠቀሱት ምሁራን እንዲህ ይበሉ እንጂ እነዚህ አነጋገሮች ሁልጊዜም በመምህሩ ብቻ ይቀርባሉ ብሎ መደምደም አይቻልም፡፡ ይህንም ከዚህ በታች የቀረበው ምሳሌ ያረጋግጣል፡፡

ምሳሌ

	S1:	I to have two brothers.	እኔ ለአለኝ ሁለት ወንድሞች፡፡
--->	S2:	To have is totaly wrong. Say I have.	ለአለኝ የሚለው ፈጽሞ ስሕተት ነው፡፡ እኔ አልለኝ በል፡፡

(Morris, 2002:399)

ከዚህ በላይ በቀረበው የንግግር ልውውጥ፣ ተማሪ ሁለት የተማሪ አንድን ስሕተት በይፋ በመቃወም ትክክለኛውን አጠቃቀም ነግሮታል፡፡ ስለሆነም ተማሪ አንድ ስሕተቱን የማስተካከል ዕድል አላገኘም፡፡ ስለዚህ ይህ ብልሃት ተማሪው ስሕተቱን ራሱ አስተካክሎ የሚናገርበትን አጋጣሚ አይፈጥርም፡፡ ሆኖም ግን ተማሪዎቹ ማስተካከያውን እንዲያስተውሉት ስለሚያደርግ ትምህርታዊ ፋይዳ አለው (Samar & Shayester, 2009)፡፡

ለ. አስተካክሎ መድገም

አስተካክሎ የመድገም ብልሃት የተሳሳተው ዓረፍተንግግር በአስተካካዩ አማካኝነት ተቀነባብሮ እንደገና እንደሚቀርብ ያመለክታል፡፡ በዚህ ብልሃት መምህሩ ወይም ተጓዳኙ ተማሪ ስሕተቱን በይፋ ሳይገልጽ “ልብ በማይባል መንገድ እንደገና ዓረፍተንግግሩን ያስተካክላል ወይም ያሟላል” (Lyster & Panova, 2002: 582)፡፡

ምሳሌ

--->	S1:	He <u>to walk</u>.	እሱ <u>ሊ ሄድ</u>፡፡
	S2:	He walks.	እሱ ሄደ፡፡

(Morris, 2002:399)

ከዚህ በላይ ከቀረበው የንግግር ልውውጥ እንደሚስተዋለው፣ ተማሪ ሁለት በተማሪ አንድ ዓረፍተንግግር ላይ የሚታየውን የሰዋስው ስሕተት አስተካክሎ እንደገና ተናግሯል፡፡ ነገር ግን ስለ ስሕተቱ በይፋ የሰጠው ማብራሪያ የለም፡፡ ስለሆነም ይህ ብልሃት የድርድር ክንውኑ እንዲቀጥል አልፈቀደም፡፡

ሐ. ማስተጋባት

ስሕተቱን ማስተጋባት፣ ተማሪው ስሕተቱን ራሱ ያስተካከል ዘንድ ዕድል ከሚሰጡት ብልሃቶች አንዱ ነው። ይሁን እንጂ Brulhart (1986) እና Foster (1998) ይህ ብልሃት በመማሪያ ክፍል የድርድር ዲስኩር ጊዜ መከሠት እንደማይችል ዘግበዋል። ። እነዚህ ምሁራን ይህን ይበሉ እንጂ Samar and Shayester (2009፡119) "መምህራን የተማሪውን ስሕተት ነጥለው የሚያስተጋቡ ሲሆን፣ ስሕተቱን ለማመልከትም አብዛኛውን ጊዜ ቅላጼያቸውን ጥያቄያዊ ያደርጉለታል" በማለት ተናግረዋል።

በሌላ አባባል፣ መምህሩ ስሕተቱን በጥያቄ ቅላጼ ለተማሪው ያስተጋባለታል (Lyster, 2002)። በዚህም ሳቢያ ተናጋሪው ራሱ ስሕተቱን ለማረም ይነሣሳል። ምንም እንኳን ይህ ብልሃት በይፋ የሚቀርብ ቢሆንም ተማሪው ስሕተቱን ያስተካክል ዘንድ ዕድል ይሰጠዋል።

ይሁን እንጂ ይህ የማስተካከል ብልሃት ልክ Lyster (2002) እና Samar and Shayester (2009) እንደሚሉት ሁልጊዜም በመምህሩ አነሣሽነት ብቻ ይከናወናል ብሎ መደምደም አይቻልም። ለምሳሌ ከራሳቸው ከSamar and Shayester (2009) ጥናት የሚከተለውን መረጃ በመጥቀስ፣ ይህን ድምዳሜ በቀላሉ መሞገት ይቻላል።

ምሳሌ

S1፡	Sara, what are your hobbies?	ሣራ፣ የትርፍ ጊዜ ማሳለፊያዎችሽ ምን ምን ናቸው?
S2:	… whatching movies, playing and … <u>interested to</u> cooking.	… ፊልም መመልከት፣ መጫወትና … ምግብ <u>ለመሥራት</u> እደሰታለሁ።
S1:	<u>Intersted to</u> cooking?	ምግብ ለመሥራት እደሰታለሁ?
S2:	sorry, <u>in</u> cooking	ይቅርታ በመሥራት።

(Samar & Shayester, 2009፡112)

ከዚህ በላይ በቀረበው የድርድር ክንውን እንደሚስተዋለው፣ ተማሪ አንድ "በመሥራት" በማለት ምትክ "ለመሥራት" ብላ በመናገሯ ተማሪ ሁለት ስሕተቱን

ነጥሎ በማስተጋባት ስሕተቷን ራሷ ታስተካክል ዘንድ አነሣስቷታል። ስለሆነም ስሕተቷን በማስተካከል እንደገና ተናግራለች።

መ. ማውጣጣት

ማውጣጣት፣ ተማሪው ስሕተቱን ራሱ ያስተካክል ዘንድ ከሚጋብዙ ብልሃቶች አንዱ ነው (Lyster & Panova, 2002)። ይህም "መምህራን ትክክለኛውን የቋንቋ አጠቃቀም ከተማሪዎች ለማግኘት የሚጠቀሙበትን ስልት ያመለክታል" (Samar & Shayester, 2009፡119)። አተገባበሩን አስመልክተው Lyster and Ranta (1997) ሁለት ስልቶችን ጠቁመዋል። አንዱ ስልት መምህሩ ንግግሩን ይገታና ተማሪው ቀሪውን እንዲጨርሰው በማድረግ የሚከናወን ነው።

ምሳሌ

	T:	Is there gender disparity in your country?	ባንተ ሀገር የሥርዓተጾታ ልዩነት አለ?
	P:	In some situations there is no.	ባንዳንድ ሁኔታዎች የለም።
--->	T:	And in some …?	እና ባንዳንድ …?
	P:	Situation there is.	ሁኔታዎች አለ።

(Shi, 1998:65)

ከዚህ በላይ በቀረበው ምሳሌ እንደሚስተዋለው፣ተማሪው ሐሳቡን አሟልቶ ባለመናገሩ መምህሩ ቀሪውን ሐሳብ ይናገር ዘንድ የማስሞያ ጥያቄ አቅርበውለታል። በዚህ ጥያቄ ሳቢያም ተፈላጊውን መረጃ አሟልቶ ተናግሯል። ሌላው ስልት ደግሞ መምህሩ አስተያየት የሚሹ ጥያቄዎችን በማቅረብ የሚያከናውነው ነው (Lyster, Saito & Sato, 2013)። **ምሳሌ**

	T:	In a fast food restaurant, how much do you tip?	ሬስቶራንት ውስጥ ምን ያህል የገንዘብ ጉርሻ ትሰጣለህ?
	L:	No money.	ገንዘብ የለም።
--->	T:	What is the word?	ቃሉ ምን ይባላል?
	L:	Five… Four	አምስት … አራት
--->	T:	What is the word?	ቃሉ ምን ይባላል?
	L:	Nothing.	ምንም።

(Lyster & Panova, 2002:584)

ከዚህ በላይ በቀረበው ምሳሌ በቀስቶቹ እንደተጠቆመው፣ መምህሩ ለጠየቁት ጥያቄ ተማሪው የሰጠው ምላሽ ተገቢውን ቃል በመጠቀም አይደለም። ስለሆነም ተገቢውን ቃል በመጠቀም ሐሳቡን ይገልጽ ዘንድ በጥያቄ ደጋግመው አውጣጥተውታል።

ሠ. ማረጋገጫ መጠየቅ

ማረጋገጫ መጠየቅ፣ ከተናጋሪው በኩል የሚቀርበውን ጥያቄ የሚያመለክት ሲሆን፣ Pica (1987:3) "አንዱ ተናጋሪ ቀደም ብሎ የቀረበውን የሌላ ሰው ዓረፍተንግግር ማረጋገጥ ሲፈልግ በከፊል ወይም በሙሉ በማስተጋባትና በጥያቄ ቅላጼ በማቅረብ ይጠቀምበታል" ሲሉ ገልጸውታል።

ምሳሌ

	A:	At the ceneter of the picture, there is a boy.	በሥዕሉ መሃል ላይ ልጅ አለ።
--->	*B:*	boy? Is this a boy?	ልጅ? ይህ ልጅ ነው?
	A:	Yeah, and he is sitting	አዎ፣ ቁጭ ብሏል።

(Fujii et al, nd. P. 7)

ከዚህ በላይ በቀረበው የንግግር ልውውጥ (በቀስቱ እንደተጠቆመው)፣ ተከታዩ ተናጋሪ የማረጋገጫ ጥያቄ አቅርቧል። ይህም ዓረፍተንግግሩን በከፊል ወስዶ በመድገምና ተጨማሪ የማረጋገጫ ጥያቄ በማከል ተከናውኗል። ተጠያቂውም በአዎንታ አረጋግጧል። ነገር ግን አድማጩ ከተናጋሪው ተጨማሪ መረጃ የማይፈልግ ከሆነ "አዎ፣ እምም" (Numata, 2009) በሚሉ አጫጭር ምላሾች አማካኝነት የተስማማበት መሆኑን ይጠቁማል።

ረ. መረዳትን ማረጋገጥ

መረዳትን የማረጋገጥ ብልሃት ቀደም ብሎ የቀረበውን የተናጋሪውን ዓረፍተንግግር አድማጩ በትክክል የተረዳው መሆኑን ለማረጋገጥ በተናጋሪው የሚቀርብ ነው። ይህንም Nakatani (2005:81) "አድማጩ አንድን ነገር በትክክል መረዳቱን ለማስረገጥ ያገለግላል" ሲሉ አስረድተዋል። አብዛኛውን ጊዜ "ተረድተኸዋል?"

(Numata, 2009) በሚል የሚጠየቅና አድማጩ መረዳቱን ወይም አለመረዳቱን የሚያረጋግጥ ነው።

ለምሳሌ

	A:	At the ceneter of the picture, there is a boy.	በሥዕሉ መሃል ላይ ልጅ አለ።
	B:	Boy? Is this a boy?	ልጅ? ይህ ልጅ ነው?
	A:	Yeah, and he is sitting. Right side of his head?	አዎ፤ ቁጭ ብሏል። ከጭንቅላቱ በቀኝ በኩል?
	B:	*Yeah,*	*አዎ፤*
--->		*Does it make sense?*	*ስሜት ይሰጣል?*
	A:	*Yeah.*	*አዎ።*

(Fujii et al, nd. P. 7)

ከዚህ በላይ በቀረበው የንግግር ልውውጥ፣ ተናጋሪው ዓረፍተንግግሩን አድማጩ በትክክል የተረዳው መሆኑን ለማወቅ ስለፈለገ "ስሜት ይሰጣል?" የሚል ጥያቄ አቅርቧል። ተጠያቂውም በአዎንታ መረዳቱን አረጋግጦለታል።

ሰ. ማብራሪያ መጠየቅ

ማብራሪያ የመጠየቅ ብልሃት የተናጋሪው ዓረፍተንግግር ግልጽ ወይም የተሟላ ባለመሆኑ የተነሣ፣ በአድማጩ ዘንድ የመግባባት ችግር ሲፈጠር የሚቀርብ ነው። ዓላማውም ዓረፍተንግግሩ እንዲብራራ ወይም እንደገና እንዲባል መጠየቅ ነው (Lyster & Panova, 2002)። በዚህ ሳቢያም በዓረፍተንግግሩ ላይ የተከሠተው የትርጉምም ሆነ የሰዋስው ጉድለት ይስተካከላል። ማብራሪያ በሚጠየቅበት ጊዜ "ይቅርታ፣ አልገባኝም" (Lyster & Panova, 2002፡ 583)፤ "ለምን? ምን ዓይነት" (Nakatani, 2005:81)፤ "ነው ወይ? ነው እንዴ?" (Numata, 2009) በሚሉ አገላለጾች አማካኝነት ሊከናወን ይችላል።

ለምሳሌ

	S:	She eat in the afternoon	ከሰዓት በኋላ ልትመገብ-
--->	T:	What did you just say?	ምንድን ነው ያልከው አሁን?

(Morris, 2002:399)

ከዚህ በላይ በቀረበው ምሳሌ እንደሚታየው፣ ተማሪው ትክክለኛውን የሰዋስው ሕግ ጠብቆ ስላልተናገረ መልዕክቱ ግልጽ አልሆነም። ስለዚህ ተማሪው ዓረፍተንግግሩን ያብራራ ዘንድ መምህሩ እንደገና ጠይቀውታል። ይህም ማብራሪያ የመጠየቅ ብልሃትን ያመለክታል።

በዚህ ንኡስ ክፍል በአእምሮታውያን የቋንቋ መማርና ማስተማር ንድፈሐሳብ መሠረት በድርድር ክንውን ጊዜ ተግባራዊ የሚደረጉት ብልሃቶች ተከልሰዋል። ይሁን እንጂ የቋንቋ ትምህርት አቀራረብ በአእምሮታውያን ዕይታ ብቻ የሚገደብ ስላልሆነ፣ የማኅበረባህላውያኑንም ያካትታል። ስለሆነም በቋንቋ ትምህርት መማሪያ ክፍል የሚደረገውን የድርድር ክንውን አሟልቶ ለመረዳት ይቻል ዘንድ ከማኅበረባህላዊ ዕይታ አኳያ የተደረገው ክለሳ ድርሳን ከዚህ ቀጥሎ ቀርቧል።

2.1.2 የድርድር ክንውን በማኅበረባህላዊ ንድፈሐሳብ ዕይታ

የማህበረባህላዊ ንድፈሐሳብ በርካታ ፅንሰሐሳቦችን የሚያካትት ቢሆንም፣ በዚህ ንኡስ ክፍል የሚተኮርባቸው (1) ቋንቋ መማርን እንደፍቺ መገንቢያ መሣሪያ እና (2) ቋንቋ መማርን በማኅበራዊ ዓውድ እንደሚከወን ዲስኩራዊ ድርጊት መመልከት ናቸው።

2.1.2.1 ቋንቋ እንደፍቺ መገንቢያ መሣሪያ

የማኅበረባህላዊ ንድፈሐሳብ ትኩረት ባህልን መሠረት በማድረግ የመማር መስተጋብርን ማጥናት ነው። የዚህም መሠረታዊ ምክንያቱ "ከመማር ዓበይት ዓላማዎች አንዱ ባህልን ከትውልድ ወደ ትውልድ ማስተላለፍ ስለሆነ ነው" (Kozulin, 2003:15)።

ቋንቋ የማኅበራዊ መስተጋብር ማከናወኛ መሣሪያ ስለሆነ ከማኅበራዊ መዋቅር፣ ከማኅበራዊ ድርጊትና ከማኅበራዊ ዓውድ አኳያ ሊጠና ይገባል (Halliday, 1989)። እያንዳንዱ ባህል በማኅበራዊ ዓውድ በአገልግሎት ላይ የሚውሉ የራሱ የፍቺ መግለጫ ሥርዓቶች (ለምሳሌ ሥዕል፣ የትራፊክ ምልክቶች፣ ሙዚቃ፣ ቅርጻ ቅርጽ፣ አለባበስ፣ ሞዴራ፣ ቋንቋ፣ ወዘተ.) አሉት (Halliday, 1989; Kozulin, 2003;

Mehawesh, 2014)። ሆኖም ግን እነዚህ ሥርዓቶች ፍቺ በመፍጠር አቅማቸው ይለያያሉ። ለምሳሌ የትራፊክ ምልክቶች ከሚታወቁበት አንድ ቋሚ ፍቺ ውጪ ሌላ አዲስ ፍቺ የመፍጠር አቅም የላቸውም። በአንጻሩ ቋንቋ አዳዲስ ፍቺዎችን የመፍጠር አቅም አለው (Halliday, 2009)።

ከዚህ በላይ ለመግለጽ እንደተሞከረው፣ ቋንቋ ከፍቺ መገንቢያ ሥርዓቶች አንዱ እንጂ ብቸኛው አይደለም። ነገር ግን ቋንቋ ራሱንና ሌሎች የፍቺ ሥርዓቶችን (ለምሳሌ ሙዚቃን፣ ሥዕፈራን፣ ቅርጻ ቅርጽን፣ ቀመርን፣ ወዘተ.) ተንትኖ ለመረዳት ማስቻሉ ከሌሎቹ የፍቺ መገንቢያ ሥርዓቶች ልዩና የላቀ ያደርገዋል (Halliday, 1989; 2009)።

በማኅበረሰባዊ ንድፈሐሳብ ዕይታ ሥነልሳናዊ ትዕምርቶች፣ ጽሑፎችና ሥዕላዊ መግለጫዎች፣ ወዘተ. በተማሪዎች ዘንድ በሚገባ ሲሠርጹ የመገንዘብ፣ የማስታወስ፣ የማተኮር፣ ወዘተ. ችሎታቸውን ለማበልጸግ ይረዷቸዋል (Kozulin, 2003)። ስለዚህ እነዚህ የፍቺ መገንቢና ማስተላለፊያ ዘዴዎች የተማሪውን አእምሮ ለማሳደግ ሁነኛ የመማሪያ መሣሪያዎች ናቸው።

እነዚህን የፍቺ መገንቢያና ማስተላፊያ ዘዴዎች ማኅበረሰቡ በሚቀበለው መንገድ በሥርዓት አቀናጅቶ መገልገል ከተማሪው የሚጠበቅ ችሎታ ነው። ለምሳሌ በአማርኛ ቋንቋ ማንበብም ሆነ መጻፍ የሚቻለው የቋንቋውን የድምፅ፣ የምዕላድ፣ የቃል፣ የሰዋስው፣ የዲስኩርና የምልክቶች ሥርዓት ጠንቅቆ በማወቅና ማኅበረሰቡ በሚፈቅደው ሥርዓት አቀናጅቶ በመገልገል እንደሆነ ግልጽ ነው። ስለዚህ የፍቺ መገንቢያ የሆኑት ሥነልሳናዊ ምልክቶች የመማሪያ ክፍል የድርድር ክንውን ርዕሰጉዳዮች ሲሆኑ ይስተዋላሉ።

በሌላ በኩል በመማሪያ ክፍል ዲስኩር ክንውን ጊዜ ቃል አልባ መግባቢያዎች ከቃላዊው ጋር በመሆን የፍቺ መገንቢያ መንገዶች ሆነው ያገለግላሉ። ንግግራችን ቀለምና ለዛ ይኖረው ዘንድ ድምፅን፣ የፊት ገጽታንና የአካል እንቅስቃሴን በአጋዥነት እንገለገላለን (Wharton, 2009)። ስለሆነም በንግግር ልውውጥ ሂደት

ተግባራዊ ከሚሆኑት የቃል አልባ መግባቢያ መንገዶች የትኩረት ዕይታ፣ አካላዊ እንቅስቃሴ፣ ዝምታና ሣቅ ይጠቀሳሉ (Cecot, 2001, Linddicoat, 2007)።

ከዚህ በላይ እንደተገለጸው፣ ከቃል አልባ መግባቢያ መንገዶች አንዱ የትኩረት ዕይታ ሲሆን፣ በንግግር ጊዜ የተሳታፊዎችን ባህሪና አካላዊ ተግባቦት የምናጤንበት መንገድ ነው። ስለሆነም ግብረመልስ ለመስጠትም ሆነ ለመቀበል፣ ስሜትን በመለዋወጥ ግንኙነትን ለማጠናከር፣ ትኩረትን በተጀመረው ጉዳይ ላይ ለመወሰን ይጠቅማል (Hugot, 2007)።

ሌላው አካላዊ መግባቢያ ሲሆን ሐሳብን በተጨባጭ ለመግለጽ ተናጋሪው የሚያደርገውን አእምሯዊ ሂደት ጭምር ያመለክታል (McNeill, 2000)። ስለሆነም አካላዊ መግባቢያ ለንግግሩ ዓውድ ይፈጥራል። የንግግሩን የፍቺ አሻሚነት ይቀንሳል። በንግግር ብቻ ግልጽ ሆኖ ሊቀርብ የማይችለውን ረቂቅ ሐሳብ ተጨባጭ በሆነ መንገድ ይገልፃል (Kendon, 2000)። ስለዚህ የቃላዊ መግባቢያ ግብረአበር በመሆን ትርጉምን በተሟላ መንገድ ለመገንባት ያገለግላል።

ዝምታም እንደዚሁ የንግግር ልውውጥ ሌላው ቃል አልባ ክፍል ነው። ዓረፍተንግግርን ቀድሞና ተከትሎ እየገባ የንግግርን ፍቺ ለማሟላትና የመረዳት ሂደትን ለማቀላጠፍ ያገለግላል (Perez, 1984)። ለምሳሌ ተናጋሪው ንግግሩን ከማቅረቡ በፊት ያልተዘጋጀ ከሆነ ተጨማሪ ጊዜ ለማግኘትና እያሰላሰለ ለመናገር ይጠቀምበታል (Kendall, 2009)። ምላሽን ማዘግየት አንዱ የዝምታ መገለጫ ሲሆን ብዙውን ጊዜ ማስተካከያ ከመፈለግ ጋር ተዛምዶ የሚታይ ነው። ተናጋሪው የቀረበውን ጉዳይ የተቀበለው ከሆነ ምላሹ ወዲያውኑ ስለሚቀርብ ማዘግየት አይኖርም። ነገር ግን የማይስማማበትና ከችሎታው በላይ ከሆነ ምላሹን ፈጥኖ አይናገርም። ስለዚህ ዝምታ በጉዳዩ ላይ አለመስማማትና የችሎታ ማነስ መኖሩን ለማመልከት ሲባል በንግግር ልውውጥ ጊዜ ተግባራዊ ይደረጋል።

ሌላው ቃል አልባ መግባቢ ሣቅ ሲሆን በንግግር ልውውጥ ጊዜ ከቃላዊ መግባቢያ ጋር አብሮ እየገባ የፍቺ መገንቢያ በመሆን ያገለግላል፡፡ እንዳገባቡም የሚኖረው ትርጉም ይለያያል፡፡በተሳታፊዎች መካከልም የጋራ ስሜትን ለመግለጽ ያገለግላል፡፡

2.1.2.2 ሰብኣውያንና ተሳትፏቸው ቋንቋን እንደመማሪያ መሣሪያ

በማኅበረባህላዊ ንድፈሐሳብ ዕይታ፣ የሰብኣውያንን የመማር ሂደት በቅጡ መረዳት የሚቻለው “እንደግለሰባዊ ሳይሆን እንደማኅበራዊና እና ባህላዊ ክሥተት በመረዳት ነው” (Kozulin, et al, 2003:4)፡፡ ቋንቋ መማርን እንደ ንግግር ልውውጥ ክንውን የሚመለከተው የማኅበረባህላዊ ንድፈሐሳብ “ቋንቋ መማርን በእያንዳንዱ ተማሪ አንጎል ውስጥ ከልሎ እንደአእምሯዊ ሂደት ከሚቆጥረው የሁለተኛ ቋንቋ ትምህርት ንድፈሐሳብ በጣም ይለያል፡፡ ምክንያቱም … የቋንቋ ትምህርት ዓውዳዊ፣ አብሮ የማዋቀር ክንውንና በተሳታፊዎቹ መካከል የተሰራጨ” (Yong & Miller, 2004:519) እንጂ፣ በግለሰብ አእምሮ ውስጥ ተወስኖ የሚቀር አይደለም፡፡

በማኅበረባህላዊ ንድፈሐሳብ ዕይታ “ንግግር፣ በተሳታፊዎች መካከል በጋራ የሚከናወን፣ ፍቺን የመፍጠርና የማንጸባረቅ ሂደት ተደርጎ ይቆጠራል” (Kumpulainen & Wray, 2000)፡፡ ስለሆነም ይህን ንድፈሐሳብ ተመርኩዘው የተሰናዱ አቀራረቦች ከዚህ ቀጥሎ ተዳሰዋል፡፡

2.1.2.3 የማኅበራዊ ግንባታ ንድፈሐሳብ

የማኅበራዊ ግንባታ ንድፈሐሳብ በትምህርት ዘርፍ ተግባራዊ መደረግ የጀመረው፣ በዋናነት በPiaget እና በVygotsky እንደቅደም ተከተላቸው በ1973ና በ1978 (እንደ አውሮፓውያን የዘመን አቆጣጠር) ከተወሳ በኋላ እንደሆነ Matthews (2003) ያስረዳሉ፡፡ በዚህ ንድፈሐሳብ ዕይታ፣ ዕውቀት ከተማሪው ጋር አብሮ እንደሚፈጠር ነገር ሳይሆን በመስተጋብር ሳቢያ እንደሚገኝ ተደርጎ ይታያል፡፡ በዚህ መንገድ የሚገኘው ዕውቀትም፣ ተማሪው በዕለት ተዕለት ሕይወቱ የሚገለገልበት እንጂ፣ የሥነዕውቀት ጥናት እንዳልሆነ Fosnot (2005) ያስረዳሉ፡፡

የማኅበራዊ ግንባታን የመማር ሞዴል Fosnot (2005) እንደሚከተለው አብራርተውታል። ሰብአዊ ፍጡራን የአንድን ነገር ቅደም ተከተላዊ ቅንብርና ፍቺ ምን እንደሆነ ማወቅ ይሻሉ። የቀረበላቸውን መረጃም እንዳለ የሚቀበሉ ፍጡራንም አይደሉም። መረጃውን አስቀድመው ከአካበቱት ዕውቀት ጋር ያመሳክራሉ፤ ተርጉመው ይረዳሉ፤ በስርዓት ያደራጃሉ። ይህ አእምሯዊ ሂደትም ሰዎች ዕሴትን፣ እምነትን፣ ግብንና የአሠራር ብልሃትን እንዲቀምሩ ያስችላቸዋል። እንደዚህ ያሉት ፅንሰሐሳቦች በቋንቋና በሒሳባዊ ምልክቶች አማካኝነት አእምሯዊ ውክልና ያገኛሉ (Fosnot, 2005)።

ተማሪው በድርድር ክንውን ሳቢያ የሚጋራው ፍቺ፣ አስቀድሞ የያዘውን ዕውቀት እንደገና እንዲመረምርና በአዲስ መልክ እንዲያዋቅር ምክንያት ይሆነዋል (Richardson, 1997)። ለዚህም ሲባል የተማሪው የግል ገጠመኝና የመስተጋብር ክንውን ከፍተኛ ዋጋ ይሰጣቸዋል። ምክንያቱም ዕውቀት ከተማሪው ውጪ ራሱን ችሎ የሚገኝ ተደርጎ የሚታሰብ ሳይሆን፣ በአዲስ ሐሳብ ወይም ገጠመኝ ላይ ተመሥርቶ የሚገኝ የመማር ሂደት ነው (Cornu & Peters, 2005)።

የዚህ ንድፈሐሳብ መሠረታዊ እምነት፣ "ተማሪዎች የራሳቸውን ፍቺ በመገንባት ረገድ ከፍተኛ የሆነ ሚና አላቸው" (Cornu and Peters, 2005፡ 50) ነው። መማር ሲባልም "በመማሪያ ክፍል ውስጥ በሚደረግ መስተጋብር አማካኝነት የምንጋራው ማኅበራዊ ድርጊት ነው" (Watson, 2001፡140)። ስለዚህ ተማሪው በመማሪያ ክፍል ውስጥ ከቢጤዎቹ፣ ከመምህሩና ከመማሪያ መሣሪያዎቹ ጋር በሚያደርገው መስተጋብር ሳቢያ በራሱ ጥረት ግንዛቤውን ያሰፋል፤ ዕውቀት ያካብታል።

2.1.2.4 መደገፍ

የማኅበረሰባዊ የመማር ንድፈሐሳብ ከሚያተኩርባቸው ዘዴዎች መካከል አንዱ ለተማሪው የድጋፍ አገልግሎት ማዘጋጀትና በተገቢው ጊዜ ድጋፉን መስጠት ነው። በዚህ ንድፈሐሳብ አራማጆች እምነት "አዲስ የመማር ሂደት የሚከናወነው [በተማሪው ዘንድ] መደገፍ አስፈላጊ ሆኖ ሲገኝ ብቻ ነው" (Hammond & Gibbons, 2005፡8)።

Christmas, Kudzal and Josiah (2013) እንደሚያስረዱት፣ መደገፍ የአእምሮ ቀረብ ዕድገት መሠረታዊ ፅንሰሐሳብ ሲሆን፣ በአእምሮ ቀረብ ዕድገት አድማስ ውስጥ የሚከናወነውን ማኅበራዊና ተሳትፏዊ የማስተማርና የመማር ክንውን ለመግለጽ ያገለግላል። የአእምሮ ቀረብ ዕድገት፣ በማኅበረባህላዊ ንድፈሐሳብ፣ ቋንቋ በመማር ሂደት ሰብኣውያን ያላቸውን ጉልህ አስተዋጽኦ ከሚገልጹት ፅንሰሐሳቦች አንዱ ነው። የአእምሮ ቀረብ ዕድገት በቋንቋ ትምህርት ሂደት ስለሚደረገው እገዛ የዕውቀት ብርሃን የፈነጠቀ ፅንሰሐሳብ ነው።

> *የአእምሮ ቀረብ ዕድገት፣ [አንድ] ሰው ብቻውን ሲሠራው ማሳካት በሚችለውና ይኸው ሰው በሌላ ሰው ወይም በባህላዊ ጥበባት እየታገዘ በሚፈጽመው ተግባር መካከል ያለ ልዩነት ነው። አንዳንድ ተመራማሪዎች፣ የአእምሮ ቀረብ ዕድገት በሊቅና በለማጅ መካከል የሚደረገውን መስተጋብር የሚያካትት ሲሆን በመጨረሻም ሊቁ በማኅበራዊ መስተጋብር አማካኝነት ችሎታውን ወደ ለማጁ እንደሚያሸጋገር ይገምታሉ (Lantolf, 2000፡17)።*

ከዚህ በላይ የቀረበው የLantolf (2000) ገለጻ እንደሚያስገነዝበው፣ ተማሪው በወቅቱ ባለው ችሎታ ራሱ መሥራት በሚችለውና ያለ እገዛ መሥራት በማይችለው መልመጃ መካከል ያለውን የችሎታ ክፍተት ያመለክታል። ይህ የተማሪው የአእምሮ የዕድገት ደረጃ፣ ተማሪው ብቻውን መልመጃውን ለመሥራት ገና ያልበሰለ ስለሆነ ድጋፍ እንደሚያስፈልገው አመላካች ነው። ይህንም Hammond and Gibbons (2005፡8) "እጅግ ውጤታማ መማር ... የሚከናወነው በአእምሮ ቀረብ የዕድገት ክልል ነው። ያም መልመጃው በተማሪው እውነተኛ ወይም ወቅታዊ የአእምሮ ዕድገት ላይ ተግዳሮት ሲፈጠር ነው" በማለት አብራርተውታል።

የአእምሮ ቀረብ ዕድገትን ንድፈሐሳብ መነሻ በማድረግ፣ በመደገፍ ፅንሰሐሳብ ላይ ሙከራዊ ጥናት ያደረጉት Wood, Bruner and Ross (1976) ነበሩ። ይሁን እንጂ ጥናታቸው ከመማሪያ ክፍል ውጪ በሆነው የድጋፍ አገልግሎት ላይ የተመሠረተ ስለነበር ድጋፍ በአዋቂና በሕፃን መካከል እንደሚከናወን አድርገው ገልጸዋል። ስለሆነም ግኝታቸውን በመደበኛው የመማሪያ ክፍል ለመተግባር ያዳግታል።

በመደበኛው የቋንቋ ትምህርት ክፍለጊዜም ባይሆን Donato (1994) ድጋፍ ለቋንቋ ትምህርት ያለውን ጠቀሜታ በተመለከተ ጥናት አድርገዋል። በጥናቱ እንደተዘገበው፣ ምንም እንኳ የጥናቱ ተሳታፊዎች ገና ሠልጣኝ ተማሪዎች ቢሆኑም በትብብር በሚሠሩ ጊዜ የአሠልጣኝነትን ሚና ሲያከናውኑ ተስተውለዋል።

ስለዚህ የድጋፍ አገልግሎት የቋንቋ ትምህርቱ ዓላማ ይሳካ ዘንድ አስተዋጽኦ እንዳለው አረጋግጠዋል። ይህን አስተዋጽኦ በተመለከተ Hammond and Gibbons (2001፡1) ሲያስረዱ "ግንበኛ ሕንጻውን ለማሳደግ ጊዜያዊ ቢሆንም አስፈላጊ ድጋፍ ይጠቀማል። በተመሳሳይ መንገድ ተማሪው አዲስ ግንዛቤ፣ አዲስ ፅንሰሐሳብና አዲስ ችሎታ ማግኘት እንዲችል ለማገዝ መምህራን የድጋፍ አገልግሎትን ተግባራዊ ማድረግ አለባቸው" ብለው ጽፈዋል።

ይህን ፅንሰሐሳብ መሠረት አድርገው Chang and Chou (2015)ም እንደዚሁ በማታው የትምህርት መርሐግብር በሚማሩ ጎልማሳ ተማሪዎች ላይ ጥናት አካሂደዋል። በጥናታቸው ውጤት ላይ ተመሥርተው በመደገፍ ሳቢያ የሚገኘውን የትምህርት ፋይዳ ሲያስረዱም "በቋንቋ ትምህርት ሂደት መጀመሪያ ላይ መምህሩ እንደሊቅ ስለሚቆጠር ተማሪዎችን መቆጣጠርና መምራት ይችላል። መምህሩ ያስተማረውን ቀስ በቀስ ተማሪው ያሠርጽና ራሱን ችሎ ወደ መማር ይሸጋገራል" (Chang & Chou, 2015: 3)።

የመደገፍ ክንውን ሁልጊዜም ችሎታ ካለው ወደ ሌለው የሚደረግ ባለ አንድ አቅጣጫ ተግባር አለመሆኑን ለማረጋገጥ Ko, Schallert and walters (2003) ጥናት አድርገዋል። በጥናቱ ውጤት እንደተገለጸው፣ መደገፍ በዕውቀት ብልጫ ካለው ተሳታፊ አነስተኛ ወደ ሆነው ብቻ የሚደረግ ባለ አንድ አቅጣጫ መስተጋብር ሳይሆን "መደገፍ ከሁለቱም አቅጣጫ የሚደረግ ልውውጥ ነው" (Ko, Schallert & Walters, 2003፡322) ሲሉ ዘግበዋል። ይህን ግኝት Kobayshi and Kobayshi (2004)ም ደግፈውታል። ይህም በቀረበው ርዕሰጉዳይ ላይ ችሎታ ያለው ተማሪ ችሎታ ለሌላቸው ተማሪዎች ለማስረዳት በሚያደርገው ጥረት ሳቢያ ሐሳቡን አንድ ሁነኛ ቅርጽና ፍቺ እንዲኖረው አድርጎ የሚገልጽበትን ዕድል ያገኛል።

“ባለሙያውም ሆነ ሠልጣኙ በማኅበራዊ መስተጋብር ጊዜ ሁለቱም ተጠቃሚዎች ናቸው - በተለይም በትብብራዊ ክንውን” (Kobayshi & Kobayshi, 2004፡99)። ስለሆነም ተማሪው በዕውቀት ደረጃ ከሚበልጡትም ሆነ ከሚበልጣቸው ጋር መስተጋብር ሲፈጥር ድጋፍ ማግኘት ይችላል።

የድጋፍ ብልሃቶች የሚባሉት “እገዛ ማድረግ፣ ማሠልጠን፣ ጥያቄ መጠየቅና የሐሳብ ልውውጥን መምራት” (Newman, 2000: 353) ናቸው። በዚህ ረገድ በKobayshi and Kobayshi (2004) የተካሄደው ጥናት፣ ተማሪዎች በግላቸው ለሠሩት መልመጃ የሰጡትን መልስ ከቢጤዎቻቸው ጋር በመሆን ማመሳከራቸው እንደ ማኅበረባህላዊ ክንውን ሊወሰድ እንደሚችል ያስረዳል። መልሱ ትክክል መሆኑን ሲያረጋግጡም የማረጋገጫና የማብራሪያ ጥያቄዎችን የሚገለገሉበት ዓውድ ይፈጠርላቸዋል።

በአጠቃላይ የማስተማር ድጋፍ ሲባል ልክ ግንበኛው ሕንጻው ሲያድግ እየተሠራ ያለውን የግንቡን ክፍል ይደርስበት ዘንድ መወጣጫና ድጋፍ የሚሆን መዋቅር የግድ እንደሚያስፈልገው ሁሉ ተማሪውም በራሱ አቅም ማከናውን የማይችለውን አዲስ መልመጃ በመሥራት አዲስ ፅንሰሐሳብ መገንዘብና አዲስ ችሎታ መቀዳጀት እንዲችል ጊዜያዊ የማስተማር ድጋፍ ይፈልጋል። ድጋፉ ጠቃሚ የሚሆነውም ተማሪዎቹ ተግዳሮት ባጋጠማቸው ጊዜ ከቀረበ ነው። በዚህ ጉዳይ ላይ Hammod and Gibbons (2005:9) “እጅግ በጣም ስኬታማ መማሪያ ክፍሎች፣ በተማሪዎቹ ላይ ከፍተኛ ተግዳሮትና ከፍተኛ ድጋፍ ያለባቸው ናቸው” በማለት ጽፈዋል። ስለሆነም መልመጃው ለዚህ ክንውን የሚያግዝ ሆኖ መዘጋጀት ይኖርበታል።

ትምህርታዊ ድጋፍን በተመለከተ ከዚህ በላይ የተከለሱት ጥናቶች (Donato, 1994; Ko, Schallert, & Walters, 2003; Kobayshi & Kobayshi, 2004; Wood, Bruner & Ross, 1976) በቤተሙከራ ዓውድ ላይ ተመሥርተው የተሠሩ ናቸው። ስለሆነም “ለማኅበረባህላዊ ዓውድ (ለምሳሌ ለቋንቋ መማሪያ ክፍል) ይበልጥ ትኩረት ሊሰጥ ይገባል። ... ምናልባትም በመማሪያ ክፍል ተለምዷዊ ክንውን ላይ የተመሠረተ ዓይነታዊ ጥናት ማድረግ ያስፈልጋል” (Kobayshi & Kobayshi, 2004:102)። ስለዚህ ይህ ጥናት፣ የማስተማር ድጋፍን በቋንቋ ትምህርት ክፍለጊዜ የሚካሄደውን

የድርድር ክንውን መሠረት በማድረግ ይተነትናል። በዚህም ቀደም ብለው በተከለሱት ተዛማጅ ጥናቶች የሚታየውን ክፍተት ያጠባል።

በአጭሩ የአእምሮ ቀሪብ የዕድገት ደረጃ፣ የተማሪው አእምሮ ለመማር ስንዱ የሆነበትን የብስለት ክልል ያመለክታል። ተማሪው የሌሎችን እገዛ የሚሻበት ወሳኝ ጊዜ ስለሆነም ፅንሰሐሳቡን በቅጡ በመረዳት የመማር እና የማስተማር ዲስኩርን ለመተንተን ዋጋው ላቅ ያለ ነው።

2.1.2.5 እገዛ መሻት

በማኅበረባህላዊ የመማር ንድፈሐሳብ ዕይታ፣ እገዛ መሻት አንዱ የመማር ብልሃት ነው። ተማሪዎች በራሳቸው አቅም ሊሠሩት የማይችሉት መልመጃ ያጋጥማቸዋል። በዚህን ጊዜ "እገዛ እንደሚሹ የሚያጠራጥር አይደለም" (Ryan, Pintrich & Midgley፣ 2001፡93)።

ነገር ግን በመስኩ ያለው ድርሳን በአንድ በኩል እገዛ መሻት ለመማርና ለማስተማር አዎንታዊ አስተዋጽኦ አለው የሚል እና በሌላ በኩል አዎንታዊ አስተዋጽኦ የለውም የሚል አመለካከት እንዳለ ያስረዳል። ይህን ውዝግብ ማጥራትና የትኛው ሐሳብ ተቀባይነት እንዳለው ማስረገጥ አስፈላጊ ስለሆነ ጉዳዩን ቀጥሎ በመጠኑ ለመዳሰስ ተሞክሯል።

እገዛ መሻት የሚለው ስያሜ በማኅበረሰቡ ዘንድ የሚያስተላለፈው መልዕክት አሉታዊ እንደነበር ድርሳናት ይናገራሉ። ለአብነትም Newman (2000፡351) "እገዛ መሻት ... ብቁ እንዳልሆኑና የሌሎች ጥገኛ እንደሆኑ አመልካች" ተደርጎ ይተረጎም እንደነበር ጽፈዋል። በዚህ የተነሣም ተማሪው በመማር ላይ እያለ ችግር ሲያጋጥመው የሌሎችን እገዛ መሻቱ እንደመማር ብልሃት ሳይሆን እንደድክመት ይቆጠርበት ነበር። ለምሳሌ Nelson-Le Gall (1981፡ 226) "እገዛ የሚጠይቁ ተማሪዎች ራሳቸውን ችለው ችግርን መፍታት ስላልቻሉ ጥገኞች ተደርገው ይቆጠራሉ" ሲሉ ይመሰክራሉ።

በሌላ በኩል እገዛ መሻት፣ እንደKarabenick (1998) አባባል፣ በመስተጋብራዊ የመማር ዘዴ ከፍተኛ ዋጋ ይሰጠዋል። ምክንያቱም በዕውቀት የሚልቅን ሰው ለእገዛ መጠየቅ መፍትሔ የማግኛ ብልሃት እንጂ፣ የጥገኛነት መገለጫ እንዳልሆነ Nelson-Le Gall (1981፡ 226) ያብራራሉ። በመሠረቱ እገዛ መሻት ቢያንስ ተማሪው ለመማር ያለውን ተነሣሽነት ስለሚያመለክት ጥገኛ ሊያሰኘው የሚገባ ብልሃት አይደለም።

ስለሆነም ለእገዛ መሻት ፅንሰሐሳብ አዎንታዊ አመለካከት ያላቸው ምሁራን (Ryan, Pintrich & Midgley, 2001፡93) "ለተማሪዎች መማር አስተዋጽኦ የሚያደርግ ራስን የመቆጣጠር ጠቃሚ ብልሃት ነው" ይላሉ። ይሁን እንጂ እገዛ መሻት፣ ራስን ተቆጣጥሮ የመማር ብልሃት ነው ሲባል "ራስን ተቆጣጥሮ መማር ግላዊ ብልሃት ነው" ብሎ ለሚያምን አንባቢ፣ እንግዳ ነገር ሊሆንበት ይችላል። ነገር ግን ማኅበራዊ የመማር ንድፈሐሳብ አቀንቃኞች Zimmerman and Martinez Pons (1986፡ 615) "ራስን የማጠናከር ሂደት ሊለመድና ሊሻሻል የሚችለው ሞዴልን በማየት" እንደሆነ ይናገራሉ።

ተማሪዎች በመማሪያ ክፍል ውስጥ ለቀረበላቸው መልመጃ መፍትሔ ከሚያገኙባቸው ብልሃቶች መካከል መልመጃውን ሌላ ሰው ሲሠራው ማየትና እገዛ መጠየቅ ይጠቀሳሉ። ለአብነትም ተማሪዎች "የጥያቄው ዓላማ ምን እንደነበር ለማስታወስ፣ ፍንጭ ለማግኘትና የመልመጃውን ውስብስብ ክፍል ለማሠራት" (Ellis, 1997፡505) ሲሉ እገዛ ይጠይቃሉ። እንደKarabenick (1998) አባባልም፣ ተማሪዎች የቀረበላቸውን ጽሑፍ ወይም የመምህሩን ገለጻ ለመረዳት በማይችሉበት ጊዜ ከክፍል ጓደኛና ከመምህሩ እገዛ በመጠየቅ መፍትሔ ይፈልጋሉ።

በሌላ በኩል ተማሪዎች ራሳቸውን ከሌሎች ሰዎች ጋር በማወዳደር የተሻሉ ሆነው ለመገኘት ጥረት ያደርጋሉ። ተማሪዎች ችሎታ ያላቸው ቢጤዎቻቸው የሠሩትን እንደ ሞዴል በማየት ሥራቸውን አሻሽለው የሚሠሩ መሆናቸውን Azmitia (1988) ባደረጉት ጥናት አረጋግጠዋል። እነዚህ አጋዥ የመፈለግ ብልሃቶች መከናወን የሚችሉት ተሳታፊዎቹ ከአንድ በላይ በሆኑበት ማኅበራዊ ዓውድ ነው።

እገዛ መሻት በመማሪያ ክፍል ዓውድ ሊከናወን የሚገባው ተቋማዊ ተግበር መሆኑን Nelson-Le Gall (1985) ሲያስረዱ፣ እገዛ መስጠት ከመምህሩ የሚጠበቅ ሚና ሲሆን እገዛ ማግኘት ደግሞ የተማሪው ባህሪ ነው። ከዚህ አንጻር "እገዛ መሻትን ለማጥናት የመማሪያ ክፍል ዓውድ ተፈጥሯዊ ቦታ ነው" Nelson-Le Gall (1981፡229) በማለት አስረድተዋል።

በመማሪያ ክፍል መስተጋብር እገዛ መሻት ቃላዊና ቃል አልባ በሆነ መንገድ ሊቀርብ ይችላል። ይህም Nelson-Le Gall (1981) እንደሚያስረዱት፣ ተማሪው እገዛ ወደሚሰጠው ሰው በመቅረብ፣ ሌላ ሰው እንዴት እየሠራ እንደሆነ በመመልከት፣ የዓይን ግንኙነት በመፍጠርና ግራ መጋባቱን በማሳየት ቃል አልባ በሆነ መንገድ እገዛ መሻቱን ይገልጻል። በሌላ በኩል ተማሪው ስለራሱ ብቃት ወቀሳ በማቅረብ፣ ስለችግሩ በቀጥታ ወይም በተዘዋዋሪ ጥያቄ በማቅረብ ቃላዊ በሆነ መንገድ ተጓዳኙን ለእገዛ ያነሣሳል።

እንደEllis (1997) እምነት፣ ተማሪዎች ራሳቸውን ከሌሎች ሰዎች ጋር በማወዳደር የተሻሉ ሆነው ለመገኘት ጥረት ያደርጋሉ። Azmitia (1988) ባደረጉት ጥናት እንዳረጋገጡትም፣ ሕፃን ተማሪዎች ችሎታ ከሌላቸው ይልቅ ችሎታ ያላቸው ቢጤዎቻቸው የሠሩትን በመመልከት ራሳቸው የተሻለ ሲሠሩ ተስተውለዋል። ስለዚህ ተማሪዎች ማኅበራዊ ውድድርን ቢጤዎቻቸው ከሠሩት አንጻር ሥራቸውን ለመመዘንና ለማሻሻል እንደ ብልሃት ይጠቀሙበታል።

ምንም እንኳን ማኅበራዊ መስተጋብር ዕውቀትን በማጋራት ረገድ ጠቃሚ ዘዴ ቢሆንም፣ እስከ ቅርብ ጊዜ ድረስ (ለምሳሌ እገዛ መሻትን ብንወስድ) አስተዋጽኦው ኢምንት ተደርጎ ሲቆጠር ቆይቷል (Karabenick, 1998)። በመማር ብልሃት ላይ ሲደረግ የነበረው ምርምርም አእምሯዊ በሆኑት ላይ በማተኮር ማኅበራዊ የሆኑትን ብልሃቶች ዘንግቷቸው ቆይቷል (Ellis, 1997)። ስለሆነም እስካሁን በተደረጉት ጥናቶች ማህበራዊ የሆኑ የችግር መፍቻ ብልሃቶችን ፋይዳ አሟልቶ ለመረዳት አልተቻለም። ይህም በዚህ መስክ ጥናት መደረግ እንዳለበት ያነሣሳል።

2.1.2.6 አብሮ ማዋቀር

አብሮ ማዋቀር በመማሪያ ክፍል ዓውድ የሚጠበቅ ባህሪ ሲሆን፣ ተሳታፊዎች በግብረአበርነት ዕውቀት የሚገነቡበትን ብልሃት ያመለክታል። በማኅበረባህላዊ ንድፈሐሳብ ዕይታ፣ "ዕውቀት ተሳታፊዎች እርስ በርስ በሚያደርጉት መደጋገፍ ... አማካኝነት የሚገነባ ነው" (Damsa & Ludvigsen, 2016: 3)።

አብሮ የማዋቀር ፅንሰሐሳብ፣ Rafal (1996) በጥናታቸው እንዳረጋገጡት፣ የተጀመረውን ዓረፍተንግግር ከአንድ በላይ የሆኑ ተሳታፊዎች ለማሟላት ወይም ለማስፋፋት ያከናወኑትን የንግግር ልውውጥ ያመለክታል።

ለምሳሌ

S1:	*It's a good idea.*	*ጥሩ ሐሳብ ነው።*
S2:	*Yeah.*	*አዎ።*
S3:	*But doesn't show the path of the sun.*	*ነገር ግን የፀሐዩዋን መንገድ አያሳይም።*
S2:	*Oh oh yeah.*	*አሃ አሃ አዎ።*
S3:	*It doesn't show if the path went in an arc.*	*መንገዱ በደጋን ቅርጽ ከሆነ አያሳይም።*
S1:	*Or if it went like that [spiral here pencil in the air] doesn't show.*	*ወይም ልክ እንደ [እርሳሷን በአየር ላይ በልቃቂት ቅርጽ እያወለበለበች] የሆነ ከሆነ አያሳይም።*

(Rafal, 1996: 287)

ከዚህ በላይ ከቀረበው የንግግር ልውውጥ እንደሚስተዋለው፣ መጀመሪያ ላይ ተማሪ አንድ ያቀረበችውን ሐሳብ ተማሪ ሦስት በመቃወም በተሻለ አገላለጽ አብራርታዋለች። ተማሪ ሁለትም ይህን ማብራሪያ መደገፏን ገልጻለች። በተጨማሪም ተማሪ ሦስት በዚሁ ሐሳብ ላይ ሌላ ማብራሪያ አክላበታለች። እንደገና ተማሪ አንድ ራሷም የተማሪ ሦስትን ሐሳብ የሚደግፍ ማብራሪያ አስከትላለች። ተማሪዎቹ መጀመሪያ ላይ በተማሪ አንድ የቀረበውን ሐሳብ በዚህ መልኩ አብረው እያዋቀሩ አስፋፍተውታል።

የዚህ ብልሃት ትምህርታዊ ፋይዳ Hall (1998: 290) "በተሳታፊዎች መካከል የሚፈጠረውን ሐሳብ የመጋራት ክንውን ያቀላጥፋል። በጋራ የሚደረገውን የዕውቀት ግንባታ ሂደትም ... ያግዛል" በማለት ይናገራሉ። ስለዚህ አብሮ የማዋቀር ብልሃት ተማሪዎች ዕውቀትን በግብረአበርነት እንዲገነቡ የመማር አጋጣሚን ይፈጥርላቸዋል።

ከዚህ በላይ በቀረበው ገለጻ መሠረት፣ ተማሪዎች እርስ በርስ አብረው እያዋቀሩ አንዱ የሌላውን ንግግር በማሟላት በሐሳብ የሚገነባበት ብልሃት ነው። ይሁን እንጂ ተማሪዎች በሐሳብ በማይስማሙበት ጊዜ አብሮ ማዋቀርን የሚገድብ ሌላ ዲስኩራዊ ቅጥ-አንባር ያለው ክሥተት ይፈጠራል። እንዲህ ያለውን ክሥተት፣ Hall (1998: 290) ሲገልጹ፣ "ያለመተጋገዝ የመናገር ተራዎች" ይሏቸዋል። ይህም በተማሪዎቹ መካከል መፎካከር እንዳለ ያመለክታል።

ምሳሌ

S1:	*If we make a stick maybe it will show where the shadow-*	*በትር ከተጠቀምን ምናልባትም ጥላው የት እንደሆነ ያሳያል-*
S2:	*This is-*	*ይህ ነው-*
S3:	*No the stick is-*	*አይ በትሩ ነው-*
S1:	*Let me tell you-*	*ልንገርሽ-*
S3፡	*No it would not show.*	*አይ አያሳይም።*
S1:	*Yes, it will, maybe the sun what might be on the tip [gesture at the tip of pencil] ...*	*አዎ፣ ያሳያል፣ ምናልባት ፀሐዩዋ በእናት ላይ ከሆነች (በእርሳሱ ጫፍ ላይ እያመለከተች) ...*

(Rafal, 1996፡ 287)

ከዚህ በላይ በቀረበው የንግግር ልውውጥ፣ በሁለተኛውና በሦስተኛው የመናገር ተራ ላይ እንደሚስተዋለው፣ ተማሪ ሁለትና ሦስት የመናገር ተራውን ከተማሪ አንድ በመውሰድ እገዛ ለማድረግ ተሻምተዋል። ነገር ግን ተማሪ አንድ፣ በአራተኛው የመናገር ተራ ላይ እንደሚታየው፣ መናገሯን ስለቀጠለች እገዛው ሳይቀርብ ቀርቷል። ይህ ክሥተት፣ በተማሪዎቹ መካከል የእኔ ሐሳብ ይቅደም የእኔ ሐሳብ ይቅደም በሚል ስሜት ፉክክር እንደተፈጠረ ያመለክታል። Jung (1999)

በጥናታቸው እንደዘገቡትም ይህን ብልሃት ተማሪዎች ስሕተታቸውን ለማስተካከል ይገለገሉበታል።።

እስካሁን በተደረገው ንባብ በቋንቋ ትምህርት አብሮ ማዋቀር ብልሃት ላይ የተሠሩ ጥናቶች እጅግ ውስን (Jung, 1999; Rafal, 1996) ናቸው።። እነዚህም ቢሆኑ በቤተሙከራ ተወስነው የተሠሩ ስለሆኑ አብሮ ማዋቀርንም ሆነ መፍካከርን በእውነተኛው የመማሪያ ክፍል ዓውድ በምን መንገድ እንደሚከሠት አያመለክቱም። ፡ ይሁንና በመማሪያ ክፍል ውስጥ ሌላ ጥናት ይካሄድ ዘንድ ይጋብዛሉ፤ ያነሣሳሉ።።

2.1.3 የመስተጋብራዊ ጥናቶች ቅኝት

ቀደም ባለው ጊዜ፣ በቋንቋ ትምህርት የክፍል ውስጥ መስተጋብር ላይ ይሠሩ የነበሩት ጥናቶች ትኩረት፣ በአብዛኛው ሁሉን አቀፍ በሆነው መስተጋብር ላይ እንደነበር ድርሳናት ያስረዳሉ።። ለአብነትም "በመማሪያ ክፍል በማኅበራዊ መስተጋብር ላይ ያተኮረው ምርምር ... በመጀመሪያው አካባቢ ... በአብዛኛው በመምህሩና በተማሪዎቹ መካከል በሚካሄደው ሁሉን አቀፍ መስተጋብር ላይ ነበር" Kumpulainen and Wary (2002) በማለት የገለጹትን መጥቀስ ይቻላል።።

በክፍል ውስጥ መስተጋብሩ ከመምህሩና ከተማሪው ከፍተኛውን ጊዜ የሚጠቀመው የትኛው እንደሆነ ለማወቅ በአማርኛ ቋንቋ ትምህርት ክፍለጊዜ የተሠሩ የሁለተኛ ዲግሪ ማሟያ ጥናቶች (ብርሃኑ፣ 1987፤ በላይ፣ 1992፤ ከበደ፣ 2000፤ ለዘር፣ 2004ና መኮን፣ 2004) ይገኛሉ።።

ብርሃኑ (1987)፣ እስካሁን በተደረገው ክለሳ ድርሳን መሠረት፣ በአማርኛ ቋንቋ ትምህርት የክፍል ውስጥ መስተጋብር ላይ የተደረገ የመጀመሪያው ጥናት ነው።። የጥናቱ ዓላማ በአዲስ አበባ ከተማ በሚገኙ የሁለተኛ ደረጃ ትምህርት ቤቶች በአማርኛ ቋንቋ መማሪያ ክፍለጊዜያት በመምህርና በተማሪ መካከል የሚደረገውን የመስተጋብር ባህሪ መመርመር ነበር።። ጥናቱ ያተኮረው በ11ኛ ክፍል ላይ ሲሆን አራት ትምህርት ቤቶችን በተጠኝነት ያካተተ ነበር።።

አጥኚው የFlander (1970)ን የመስተጋብር ምድብ በመጠቀም በመቅረጸምሥልና በጽሑፍ መጠይቅ መረጃ ሰብስበዋል፤ ትንተናውንም በዚሁ ዘዴ አከናውነዋል። በጥናቱ ውጤት እንደተገለጸውም፣ የክፍለጊዜውን 67.6% በመምህራን ንግግር የተሸፈነ ሲሆን የተማሪዎቹ የመናገር ድርሻ ደግሞ 18.10 % ነበር። ቀሪው 14.29% ደግሞ በጸጥታ የተሸፈነ እንደነበር ተገልጿል።

ከዚህ በላይ ከቀረበው ጥናት ጋር ተቀራራቢነት ያለው ሌላው የመኮነን (2004) ጥናት ነው። ይህ ጥናት የተካሄደው በኦሮሚያ ክልል በሚገኙ 10ኛና 11ኛ ክፍሎች ላይ ሲሆን ዓላማውም የመምህሩንና የተማሪውን የክፍል ውስጥ መስተጋብር መተንተን ነበር። ይህ ሥራ ከብርሃኑ (1987) ጥናት ጋር በመረጃ መሰብሰቢያና መተንተኛ ሞዴሉ፣ ጥናቱ በተካሄደበት የትምህርት ደረጃና ተመሳሳይነት ያለው የአገላለጽ ስልትን በመጠቀሙ በእጅጉ ይመሳሰላል። በጥናቱ ውጤትም፣ መምህራኑ የክፍለጊዜውን 78.01% እና ተማሪዎቹ 17.32% እንደሚናገሩበት ተዘግቧል። ቀሪውን 5.02% ጊዜ ደግሞ መምህራኑ በጥቁር ሰሌዳው ላይ ለመጻፍ እንደሚጠቀሙበት ተጠቁሟል። ይህ ጥናት የብርሃኑ ጥናት ከተደረገ ከ17 ዓመት በኋላ የተሠራ ቢሆንም በአጠናን ዘዴው ላይ ያሳየው የዕድገት ለውጥ የለም።

እነዚህ የብርሃኑ (1987)ና የመኮነን (2004) ጥናቶች አሁን ከተደረገው ከዚህ ጥናት፣ በትኩረት አቅጣጫቸውና በምርምር ዘዴያቸው ይለያሉ። እነሱ ተሳታፊዎቹ ያላቸውን የጊዜ ድርሻ ተተኳሪ በማድረግ በFlander (1970) የመስተጋብር ምድብ ተጠቅመው መረጃ ሰብስበዋል፤ ተንትነዋል። ነገር ግን ይህ ጥናት በድርድር ክንውን ላይ በማነጣጠርና በንግግር ልውውጥ ትንተና የተሠራ ስለሆነ በትኩረት አቅጣጫውም ሆነ በትንተና ዘዴው የተለየ ነው።

በሌላ በኩል የመማሪያ ክፍልን መስተጋብር ከጸታ ተሳትፎ አኳያ ከተመለከቱ ጥናቶች አንዱ የበላይ (1992) ጥናት ነው። የጥናቱ ዓላማ ሴት ተማሪዎች በሚበዙበት፣ ከወንዶች ጋር እኩል በሆኑበትና ወንዶች በሚበዙበት ምድብ የሴቶችንና የወንዶችን የክፍል ውስጥ ተሳትፎና መምህራን ለሴቶችና ለወንዶች የሚሰጡትን ግብረመልስ በተመለከተ ልዩነት መኖሩን ወይም አለመኖሩን

መመርመር ነበር፡፡ ጥናቱ የተካሄደው በአዲስ አበባ ከተማ በመድሃኔ ዓለም አጠቃላይ ከፍተኛ ሁለተኛ ደረጃ ትምህርት ቤት በ11ኛ ክፍል ተማሪዎች ላይ ነው፡ ፡ መረጃው በዋናነት የተሰበሰበው በምልከታ (በመቅረጸምሥል አማካኝነት) ሲሆን የጽሑፍ መጠይቅም በአጋዥነት አገልግሏል፡፡ በውጤቱም ወንድ ተማሪዎች ከሴት ተማሪዎች የበለጠ ተሳትፎ እንደሚያደርጉ ተገልፆአል፡፡

ከበላይ (1992) ጥናት ጋር አንፃራዊ ቀረቤታ ያለው ለዘር (2004) ሲሆን፣ በአዲስ አበባ ከተማ ሴቶች ብቻቸውንና ወንዶችና ሴቶች አንድ ላይ በሚማሩባቸው የግል ትምህርት ቤቶች የ9ኛ ክፍል የሴት ተማሪዎችን የክፍል ውስጥ ተሳትፎ የሚያነጻጽር ጥናት ነው፡፡ የጥናቱ ዓላማ ሴት ተማሪዎች ብቻቸውን ሲማሩና ከወንድ ተማሪዎች ጋር ተቀላቅለው ሲማሩ ያላቸውን የተሳትፎ ሁኔታ ማጥናት ነው፡፡ ለዚህም የልደታ ማርያም የልጃገረዶች ትምህርት ቤትና የልደታ ማርያም የወንዶች ትምህርት ቤት በምቾት ንሞና ስልት ተመርጠው በ9ኛ ክፍል ተማሪዎች ላይ ጥናቱ ተደርጓል፡፡

የመቅረጸምሥል፣ የጽሑፍ መጠይቅና ቃለ መጠይቅ በመረጃ መሰብሰቢያ መሣሪያነት አገልግለዋል፡፡ መጠናዊና ዓይነታዊ ዘዴን በመጠቀም መረጃው ተተንትኗል፡፡ ትንተናው ትኩረቱን ያደረገው በመቅረጸምሥል ከተቀረጸው መረጃ ይልቅ በጽሑፍ መጠይቅና በቃለመጠይቁ ላይ ነው፡፡ በውጤቱ እንደተገለጸውም፣ ብቻቸውን የሚማሩት ሴት ተማሪዎች ከወንዶች ጋር ተቀላቅለው ከሚማሩት ሴት ተማሪዎች የተሻለ ተሳታፊ ሆነው ተግኝተዋል፡፡ ስለዚህ ሴት ተማሪዎች የተሻለ የሚሳተፉበት ስልት ተግባራዊ ይደረግ ዘንድ ተጨማሪ ጥናት ሊደረግ እንደሚገባ ጥናቱ ይጠቁማል፡፡

የበላይ (1992)ና የለዘር (2004) ጥናቶች ከደረሱበት ድምዳሜ አኳያ ከሴት ተማሪዎች ይልቅ ወንዶቹ የተሻለ ይሳተፋሉ፡፡ የሴቶችን ተሳትፎ ለማሻሻልም ተጨማሪ ጥናት ተደርጎ ተገቢ የማስተማሪያ ስልት ቢጠቆም አስፈላጊ መሆኑን ይጠቁማሉ፡፡

ከዚህ በላይ የተጠቀሱት ጥናቶች መስተጋብሩን በመጠናዊ ዘዴ አጥንተዋል። ነገር ግን መጠናዊ ዘዴ በመማሪያ ክፍል ውስጥ የሚደረገውን መስተጋብር በጥልቀት ለመረዳት አያስችልም። ምክንያቱም ቃል አልባ መግባቢያን፣ ዓውዳዊ ትርጉምንና ማኅበራዊ ክሥተትን ከቃላዊ ክንውኑ ጋር አካቶ ለመተንተን አያመችም። እንደ Mehan በመማሪያ ክፍል መስተጋብር ጥናት "የመጠናዊ ዘዴ ብልሃቶች ተግባራዊ ሲደረጉ (1) ተማሪዎች ለመስተጋብሩ ያላቸው አስተዋጽኦ፣ (2) የቃላዊና የቃል አልባ መግባቢያ ግንኙነት፣ (3) በዓውድና በባህሪ መካከል ያለው ግንኙነትና (4) የቋንቋው አገልግሎት አይገኙም" (1979:8)፤ አይካተቱም። ስለዚህ በMehan (1979) የተጠቀሱት መረጃዎች ለመሰብሰብና ለመተንተን እንዲያመች ዓይነታዊ ዘዴን ተግባራዊ ማድረግ ያስፈልጋል። ስለሆነም ከዚህ በላይ የተከለሱት ጥናቶች በዓይነታዊ ዘዴ ጥናት ይደረግ ዘንድ ያነሣሳሉ።

የTamene (2000) ጥናት እንግሊዝኛን በውጪ ሀገር ቋንቋነት በሚማሩ በአዲስ አበባ ከተማ ሁለተኛ ደረጃ ትምህርት ቤቶች በ9ኛ ክፍል ተማሪዎች ላይ ዓይነታዊ ዘዴን በመጠቀም የተሠራ ነው። የጥናቱ ዓላማ በተመረጡ የሁለተኛ ደረጃ ትምህርት ቤቶች የሚከናወኑት ቃላዊ ባህሪያት ተፈጥሯቸው ምን እንደሆነ መግለጽ፣ የመማር አጋጣሚዎችን የመፍጠር አቅማቸውን ማወቅ ወይም የመማርና የማስተማር ሂደቱን መረዳት ነው። ይህን ዓላማ ለማሳካት አጥኚው ሁለት መምህራንን በተጠኚነት መርጠዋል። ሁለቱ መምህራን ከሚያስተምሩባቸው ክፍሎች ደግሞ በትምህርታቸው ጎበዝና ደካማ የሆኑ ተማሪዎች (በተሳታፊ መምህራኑ) ተመርጠው የእንግሊዝኛ ትምህርታቸውን አስመልክተው የዕለት ውሎ ማስታወሻ እንዲጽፉ ተደርገዋል። ሌላው የመረጃ መሰብሰቢያ መሣሪያ መቅረጸ ድምፅ ሲሆን፣ መምህራኑ የቃላትና የሰዋስው ትምህርቶችን በሚያስተምሩባቸው መስተጋብሮች ተከናውኗል። ሦስተኛው የመረጃ መሰብሰቢያ መሣሪያ ለመምህራን የተደረገ ቃለመጠይቅ ነበር።

የጥናቱ ውጤት እንዳመለከተውም በመማሪያ ክፍሎቹ የተከሠቱት የዲስኩር እርምጃዎች ለንግግር ማነሣሳት፣ ምላሽና ግብረመልስ ናቸው። ከምላሹ በቀር ሌሎቹ በመምህራኑ የተከናወኑ ቃላዊ ባህሪያት ሲሆኑ በተለይም የመምህራኑ

የማነሣሻ ንግግር በመስተጋብሩ ሂደት በብዛት የተስተዋለ እንደነበር ጥናቱ ይገልጻል።።

የክፍል ውስጥ መስተጋብር በሦስት ጎንዮሻዊው “ማነሣሳት፣ ምላሽና ግብረመልስ” ቅጥ-አንባር ላይ ብቻ ተወስኖ የሚቀር አይደለም።። ምክንያቱም ከመማርና ማስተማር ንድፈሐሳብ ለውጥ ጋር በተጓዳኝ የሚሄድ ስለሆነ ይቀያየራል።። አዲስ የመማርና የማስተማር ንድፈሐሳብ ሲከሠት “... በመማሪያ ክፍል ማኅበራዊ መስተጋብር ላይም ተፈጥሯዊ ለውጥ ማድረግ ይጀመራል” (Kumpulainen & Wary, 2002፡10)።። Richardis (2006) እንደሚያስረዱትም፣ ከ1970ዎቹ ጀምሮ የመግባባት አቀራረብ ከተጀመረ ወዲህ የመማሪያ ክፍል መስተጋብር በመምህሩና በተማሪ ብቻ መወሰኑ ቀርቶ በተማሪዎቹ መካከልም መከናወን ጀምሯል።። ልማዳዊው የሰዋስው ማስተማር ዘዴ ትኩረት የሚሰጠው ከሰዋስው ስሕተት ነጻ የሆነ ዓረፍተነገር በማዋቀር ችሎታ ላይ ነበር።።

ነገር ግን ይህ ችሎታ ብቻውን የተማሪውን የመግባባት ፍላጎት ማሟላት ስላልቻለ ሌላ ጥናት ይደረግ ዘንድ መነሻ ሆነ።። በሥነልሳን ዘርፍ በተደረገው ጥናትም ከሰዋስው ችሎታ በተጨማሪ የማኅበራዊ ሥነልሳን፣ የዲስኩር፣ ወዘተ. ችሎታዎች እንደሚያስፈልጉ ስለተረጋገጠ፣ ከቋንቋው ሥርዓት በተጨማሪ የቋንቋው አገልግሎትም በመስተጋብሩ እንዲካተት ስለተደረገ፣ የክፍል ውስጥ መስተጋብሩ ጥያቄ በመጠየቅ፣ ምክርና አስተያየት በመስጠት፣ ወዘተ. ላይ እንዲመሠረት ተደርጓል (Richardis, 2006)።። የመምህሩ ሚናም በስሕተት እርማት ላይ ከማተኮር ይልቅ ተማሪዎቹ በቡድንና በጥንድ ሆነው መወያየት ይችሉ ዘንድ ሁኔታዎችን በማመቻቸትና ውይይቱን በመምራት ላይ አነጣጥሯል።። በዚህ የተነሣም የክፍል መስተጋብሩ ወደ ንግግር ልውውጥ ክንውን ተሸጋግሯል።።

ለምሳሌ በአማርኛ ቋንቋ ከተደረጉት ጥናቶች ከበደ (2000) ዓይነታዊ ዘዴን በመጠቀም በደብረብርሃን መምህራን ትምህርትና ሙያ ማሰልጠኛ ኮሌጅ በአማርኛ ትምህርት ክፍለጊዜያት የሚካሄደውን የመምህርና የተማሪ መስተጋብርን አጥንቷል።። መምህራኑ ሲያስተምሩ በመቅረጸምሥል አማካኝነት መረጃው ተሰብስቦ በንግግር

ልውውጥ ትንተናን በመከተል ትንተናው ተከናውኗል። በውጤቱም የመምህሩ ጥያቄ፣ የተማሪው ምላሽና የመምህሩ ግብረመልስ የበዛበት ሦስት ጎንዮሻዊ መስተጋብር መከሠቱን አመልክቷል። ይሁን እንጂ ተማሪዎቹ በሌሎች አነሣሽነት ሳቢያ የራስን ስሕተት በራስ የማስተካከል ብልሃትን በመጠቀም፣ ጥያቄ በመጠየቅ፣ ራስን በተናጋሪነት በመምረጥ እና ግብረመልስ በመስጠት የመሳተፍ ድርሻ እንደነበራቸው አመልክቷል።

ይህ ጥናት አሁን ከሚደረገው ጥናት ጋር የንግግር ልውውጥ ትንተናን በዘዴነት በመጠቀሙ የሚመሳሰል ቢሆንም በአጠቃላይ መስተጋብሩ መዋቅራዊ አደረጃጀት ላይ በማተኮሩ፣ በተደረገበት ዓውድ (ጊዜ እና የክፍል ደረጃ)ና በትኩረት አቅጣጫው ይለያል። ሆኖም ግን የንግግር ልውውጥ ትንተናን እንደ ጥናት ዘዴ በመጠቀሙ ለአሁኑ ጥናት በመነሻነት አገልግሏል።

ባጭሩ ከዚህ በላይ የቀረቡት ክለሳ ድርሳናት ሲጠቃለሉ (1) የመስተጋብር ትንተና ዘዴን በመጠቀም ሁሉን አቀፍ በሆነው የክፍል ውስጥ መስተጋብር ሰፊውን ጊዜ የሚጠቀመው ማን እንደሆነ አጥንተዋል። (2) የንግግር ልውውጥ ትንተናን በመጠቀም ደግሞ የመማሪያ ክፍል መስተጋብሩ የማነሣሻ፣ ምላሽና ግብረመልስ ቅጥ-አንባር እንዳለው ዘግበዋል። ነገር ግን በመምህሩ ጥብቅ ቁጥጥር አማካኝነት የሚከናወነው ማነሣሻ፣ ምላሽና ግብረመልስ መስተጋብራዊ ቅጥ-አንባር፣ ተማሪ መራሽ የሆነውን መስተጋብር ለመተንተን ብቃት እንደሌለው ቀደም ብሎ ተገልጿል። ስለዚህ የድርድር ክንውን በንግግር ልውውጥ ትንተና አቀራረብ መሠረት በቅጡ አልተጠናም።

2.1.4 የድርድር ዲስኩር ጥናቶች ቅኝት

አፍ-ፈት ተናጋሪ ተማሪዎች፣ በቋንቋው አፍ-ፈት ላልሆኑት አቻዎቻቸው ተገቢ የሆነ ሊረዱት የሚችሉት ትምህርታዊ ግብኣት (ደረጃቸውን በሚመጥን መልኩ) በንግግራቸው አማካኝነት ይለግሳሉ። ቋንቋውን ለመማር ምቹ አጋጣሚ ይሆንላቸዋል የሚለውን ንድፈሐሳብ መሠረት በማድረግ አፍ-ፈትና አፍ-ፈት

ባልሆኑ ተሳታፊዎች መካከል በሚደረገው የድርድር ክንውን ላይ Brulhart (1986) ጥናት አድርገዋል፡፡

ጥናቱ በአራት አፍ-ፊት አሜሪካውያን የእንግሊዝኛ ቋንቋ መምህራንና እንግሊዝኛን በውጪ ቋንቋነት ለመማር ከውጪ ሀገር በመጡ የአንደኛና የሁለተኛ ዓመት የክረምት ጎልማሳ ተማሪዎች ላይ የተደረገ ነው፡፡ የጥናቱ ትኩረትም ከአንደኛና ከሁለተኛ ዓመት ተማሪዎች የትኞቹን የድርድር ክንውን ብልሃቶችን በብዛት እንደሚገለገሉባቸው መመርመር ነው፡፡ መረጃው በመቅረጸ ድምፅ ከተሰበሰበና ወደ ምዝግብ መረጃ ከተቀየረ በኋላ በመስተጋብር ብልሃቶች መሠረት ተተንትኗል፡፡

ትንተናው እንዳመለከተውም የድርድር ክንውን ብልሃቶች በሁለተኛ ዓመት ተማሪዎች ዘንድ ተግባራዊ የመደረግ መጠናቸው አነስተኛ ሆኖ ተገኝቷል፡፡ ከብልሃቶቹ መካከል ንግግሩን መድገም፣ የለበጣና የማጣቀሻ ጥያቄዎችን መጠየቅ የሚሉት ተግባራዊ ተደርገዋል፡፡ ነገር ግን ሌሎቹ ብልሃቶች አልተከናወኑም፡፡ ለዚህም ምክንያቱ በተማሪዎቹ መካከል ያለው የቋንቋ ብቃት ልዩነት ሳይሆን መምህራኑ መስተጋብሩን በጥብቅ በመቆጣጠራቸው ሳቢያ የተፈጠረ እንደሆነ የጥናቱ ውጤት ገልጿል፡፡ ከዚህ በመነሣትም፣ የመምህራን ትምህርት ማሠልጠኛ ኮሌጆች መምህራንን ሲያሠለጥኑ በድርድር ክንውን ሳቢያ በሚገኘው የቋንቋ ትምህርት ግብኣት ላይ ትኩረት ማድረግ እንደሚገባቸው ተጠቁሟል፡፡

በሌላ በኩል Oliver (2002) የተባሉ አጥኝ፣ የድርድር ክንውን ብልሃቶችን አጠቃቀም ከተሳታፊዎቹ የቋንቋ ብቃትና የጸታ ልዩነት አኳያ ያላቸውን ልዩነት ለማወቅ ጥናት አድርገዋል፡፡ ጥናቱ የተካሄደው በአውስትራሊያ ሲሆን 192 (64 በእንግሊዝኛ አፍ-ፊት በሆኑና 128 ባልሆኑ) ተማሪዎች ላይ ነው፡፡

መረጃው በመቅረጸምሥል ተቀርጾ ወደ ምዝግብ መረጃነት ከተቀየረ በኋላ ከድርድር ክንውን ብልሃቶች አኳያ ኮድ ተደርጎ በመጠናዊ ዘዴ ተተንትኗል፡፡ ትንታኔው እንዳመለከተውም የድርድር ክንውን ብልሃቶች አጠቃቀም በቋንቋ ችሎታና በጸታ ሳቢያ የጎላ ልዩነት አልተስተዋለባቸውም፡፡ ስለዚህ የOliver (2002) ጥናት ቀደም ብሎ በBrulhart (1986) የተሰጠውን አስተያየት የሚያጠናክር ነው፡፡ ምክንያቱም Brulhart በድርድር ክንውን ብልሃቶች ላይ የአጠቃቀም መጠን ሊቀንስ የሚችለው

መምህራን በመስተጋብሩ ላይ ጥብቅ ቁጥጥር ስለሚያደርጉ እንጂ በተሳታፊዎቹ የቋንቋ ብቃት መለያየት ሳቢያ እንዳልሆነ ገልጸዋል።

ተማሪዎች አፍልቆታቸውን ይበልጥ ሊያሻሽሉ የሚችሉት በጥንድ ወይስ በቡድን ሆነው የድርድር ክንውን ሲያደርጉ ነው? በሚለው ጥያቄ ላይ በማተኮር Foster (1998) ጥናት አድርገዋል። ጥናቱ የተደረገው በእንግሊዝ ሀገር ሲሆን እንግሊዝኛን በሁለተኛ ቋንቋነት በሚማሩ 21 የውጪ ሀገር የማታ ተማሪዎች ላይ ነው። ተማሪዎቹ በጥንድና በቡድን ሆነው የድርድር ክንውን ሲያደርጉ፣ መረጃው ለአራት ክፍለጊዜያት በመቅረጸ ድምፅ ከተሰበሰበና ወደ ምዝግብ መረጃ ከተቀየረ በኋላ በመጠናዊ ዘዴ ተተንትኗል።

በጥናቱ ውጤት እንደተገለጸውም፣ በጥንድም ሆነ በቡድን መስተጋብር ጊዜ የድርድር ክንውን አልተከሠተም። ለድርድር ክንውን በማነሣሳት ተግባር የተሳተፉት ተማሪዎች ቁጥርም ውሱን እንደነበር ጥናቱ አመልክቷል። ስለሆነም በቤተሙከራ በሚደረጉ ጥናቶች ላይ ተመሥርቶ የሚቀመረው ንድፈሐሳብ በእውነተኛው መማሪያ ክፍል የሚከናወነውን መስተጋብር በትክክል ስለማያመለክት የድርድር ክንውን የሁለተኛ ቋንቋን መማሪያ ብልሃት እንደሆነ ተደርጎ አስቀድሞ ሊወሰን አይገባም ሲሉ አስጠንቅቀዋል። ከዚህ አኳያ ይህ ጥናት በእውነተኛው መማሪያ ክፍል የሚካሄድ ስለሆነ የድርድር ክንውንን እውነተኛ ባህሪ በተመለከተ የተሻለ መረጃ ሊያስገኝ እንደሚችል ይታመናል።

እንግዲህ Foster (1998) ባደረጉት ጥናት ውጤት ላይ ተመሥርቶ የተሰጠው አስተያየት በወቅቱ ከሚቀነቀኑት የቋንቋ ትምህርት ንድፈሐሳቦች እይታ ያፈነገጠ ነው።

በሌላ በኩል የድርድር ክንውን ከቋንቋ ግብኣት ማለትም ከመለማመጃ ተግባራት አኳያ የሚኖረውን ልዩነት የሚያነጻጽር ጥናት በNakahama, Tyler and van Lier (2001) ተሠርቷል። ይህ ጥናት የተጓደለ መረጃን የማሟላት ተግባርና በድርድር ክንውን ከሚደረገው ተግባር የተለየ የመማር አጋጣሚን መፍጠር ይችል እንደሆነ ለማረጋገጥ የተሠራ ነው። የጥናቱ ተሳታፊዎች የእንግሊዝኛ ቋንቋ አፍ-ፈት የሆኑ ሦስት አሜሪካውያንና አፍ-ፈት ያልሆኑ ሦስት ጃፓናውያን (እንግሊዘኛን በውጪ

ቋንቋነት ለመማር ወደ አሜሪካን ሀገር የመጡ) ተማሪዎች ናቸው። መስተጋብሩ በመቅረጸምሥል ተቀርጾና ወደ ምዝግብ መረጃነት ተቀይሮ በተደረገው ትንተናም በድርድር ክንውን እየተሳተፉ መማር የተጓደለ መረጃን ከማሟላት በበለጠ ትምህርታዊ ጠቀሜታ እንዳለው ተገልጿል።

ይህም በድርድር ክንውን መሳተፍ ተማሪዎቹ በአጠቃላይ ዲስኩሩ ላይ ትኩረት እንዲያደርጉና ዲስኩር አመልካቾችን ከዓውዱ እንዲማሩ ዕድል ይሰጣል። ነገር ግን የተጓደለ መረጃን የማሟላት ተግባር ተማሪዎቹ በቃላት ፍቺ ላይ ብቻ እንዲወሰኑ ስለሚያደርግ በአጠቃላይ ዲስኩሩ ላይ በማተኮር መማር የሚችሉበትን አጋጣሚ ለመፍጠር አያስችላቸውም። ስለዚህ ተማሪዎች በድርድር ክንውን ሲሳተፉ ቋንቋውን በዓውድ መማር የሚያስችላቸውን ዕድል ራሳቸው መፍጠር እንደሚችሉ ተጠቁሟል።

የድርድር ክንውንን ከግብረመልስ አሰጣጥ ብልሃት አኳያ በመመልከት የተደረጉ ጥናቶች አሉ። ከእነዚህም መካከል የLyster and Ranta (1997) ጥናት ይገኝበታል። ጥናቱ አራት መምህራን ፈረንሳይኛንና እንግሊዝኛን (በሁለተኛ ቋንቋነት ለአንደኛ ደረጃ ተማሪዎች በካናዳ ሀገር ሞንትርያል ከተማ) ሲያስተምሩ በሰዋስው ትምህርት ላይ በማተኮር የተሠራ ነው። መረጃው መምህራኑ ክፍል ውስጥ ገብተው ሲያስተምሩ ለ18.3 ሰዓት በመቅረጸምሥል ተቀርጾና ወደ ምዝግብ መረጃ ተቀይሮ በመጠናዊ ዘዴ ተተንትኗል። ትንተናው እንዳመለከተውም መምህራኑ የተማሪዎቹን ስሕተት ለማረም ከተጠቀሙባቸው ብልሃቶች መካከል አስተካክሎ መድገም በብዛት ተግባራዊ ተደርጓል። ይሁን እንጂ ይህ ብልሃት ተማሪዎቹ ስሕተታቸውን ራሳቸው እንዲያስተካክሉ ስለማይጋብዝና ለድርድር ክንውን ስለማያነሣሳ ትምህርታዊ ጠቀሜታው አመርቂ አይደለም።

በአንጻሩ ስሕተቱን ማስተጋባት፣ የማውጣጣትና የማብራሪያ ጥያቄ መጠየቅና ልዕለሥነልሳናዊ መረጃ መስጠት የሚሉት የድርድር ክንውን ብልሃቶች ተማሪዎቹ ስሕተታቸውን ራሳቸው ያስተካክሉ ዘንድ ያነሣሳሉ፤ ይጋብዛሉ። ስለሆነም እነዚህ ብልሃቶች ከአስተካክሎ መድገም የተሻለ ትምህርታዊ እርባና እንዳላቸው ጥናቱ ጠቁሟል።

ሌላው የNabei (2002) ጥናት ሲሆን የተማሪውን ስሕተት አስተካክሎ መድገም በተመለከተ የተካሄደ ነው። ዓላማውም (1) በክፍል ውስጥ መስተጋብር፣ መምህሩ የተማሪውን ስሕተት አስተካክሎ የመድገም ብልሃት ምን ሚና አለው? (2) አስተካክሎ የመድገም ብልሃት የተማሪዎቹን ትኩረት አግኝቶ የሁለተኛ ቋንቋ ትምህርቱን ለማቀላጠፍ አግዟል ወይ? ለሚሉት ችግሮች መፍትሔ ማግኘት ነው።

ጥናቱ የተካሄደው በጃፓን ሀገር በሚገኝ የሴት ተማሪዎች የእንግሊዝኛ ቋንቋ መማሪያ ኮሌጅ ነበር። መረጃው በመቅረጸድምፅና በመቅረጸምሥል ተሰብስቧል። ከተቀረጸው መረጃ በመነሣትም የትውስታ ቃለ መጠይቅ ተደርጓል፣ የሰዋስው ፈተናም ተሰጥቷል።

ይሁንና እዚህ ላይ መነሣት ያለበት ጥያቄ አለ። ይህም አጥኝው ፈተናን እንደ አንድ የመረጃ መሰብሰቢያ መሣሪያ አድርገው ለምን ተጠቀሙበት? የሚለው ነው። ምክንያቱም የተማሪዎቹ የሰዋስው ችሎታ ምን ደረጃ ላይ እንዳለ በቅድመፈተና ተለክቶ አልተረጋገጠም።

ስለዚህ በፈተናው የተገኘው ውጤት፣ ተማሪዎቹ ቀድመው በተማሩት ትምህርት ያካበቱት ነው? ወይስ በጥናቱ ሂደት በተደረገው አስተካክሎ የመድገም ብልሃት ሳቢያ የተገኘ? ሲባል በየትኛው እንደሆነ የሚያሳውቅ ነገር የለም። ይሁን እና በጥናቱ ውጤት እንደተገለጸው፣ ስሕተትን አስተካክሎ በመድገም ረገድ፣ ተማሪዎቹ በንቃት ሲሳተፉ ተስተውለዋል። ነገር ግን ሁለተኛ ቋንቋ ለመማር ጠቀሜታ ያለው፣ አስተካክሎ በመድገም ብልሃት ሳቢያ የሚቀርበው የሥነልሳን ግብኣት ሳይሆን በተማሪውና በመምህሩ መካከል የሚፈጠረው መስተጋብር እንደሆነ ጥናቱ ዘግቧል።

የድርድር ክንውንን ከግብረመልስ አስጣጥ ፍላጎት አኳያ የተመለከተው ሌላው የSong (2016) ጥናት ነው። ይህ ምርምር፣ ተማሪዎች በእንግሊዝኛ ቋንቋ ጥያቄ መጠየቅን በሚማሩበት ጊዜ የአሉታዊ ግብረመልስ ትምህርታዊ ጠቀሜታ ለመመርመር የተደረገ ሙከራዊ ጥናት ነው። ይህም በመስተጋብር ዓውድ የሚቀርብ አሉታዊ ግብረመልስ ተማሪዎቹ ጥያቄ መጠየቅን እንዲማሩ ያቀላጥፋል ወይስ አያቀላጥፍም? በሚለው ጥያቄ ላይ ያተኩራል።

ለዚህም ያመች ዘንድ ተተኳሪዎቹን ለሁለት በመክፈል ሁለት ተጠኝ ቡድኖች ተመሥርተዋል፡፡ በሁለቱም ቡድን ዘንድ የሙከራና የቁጥጥር ቡድን ያለ ሲሆን ለሙከራ ቡድኑ አባላት የመማሪያ ጽሑፍ ተዘጋጅቶ ተሰጥቷቸዋል፡፡ ነገር ግን የቁጥጥር ቡድኑ ይህን ድጋፍ ሳያገኝ እንዲማሩ ተደርገዋል፡፡ በግብረመልስ አሰጣጥ ረገድም በሙከራ ቡድኑ ላይ አዎንታዊና አሉታዊ፣ ቀጥተኛና ቀጥተኛ ያልሆኑ የግብረመልስ ዓይነቶች ተግባራዊ ተደርገዋል፡፡

በውጤቱ እንደተገለጸውም ከሌሎቹ የግብረመልስ ዓይነቶች ጋር ሲነጻጸር ቀጥተኛ የሆነው አሉታዊ ግብረመልስ ተማሪዎቹ በእንግሊዝኛ ጥያቄ የመጠየቅ ችሎታቸው እንዲሻሻል አስተዋጽኦ አድርጓል፡፡ ስለሆነም ጥናቱ ከዚህ ውጤት በመነሣት ውስብስብ ዓረፍተነገርን ለማስተማር ቀጥተኛ የሆነ አሉታዊ ግብረመልስ ትምህርታዊ ፋይዳ ያለው መሆኑን ገልጿል፡፡

ከዚህ በላይ የተከለሱት ጥናቶች መጠናዊ ዘዴን በመጠቀም በድርድር ክንውን ላይ የተሠሩ ናቸው፡፡ ይሁን እንጂ እያንዳንዱ ጥናት ትኩረት ያደረገበት የድርድር ክንውን ተለዋዋጭ ተመሳሳይ አይደለም፤ ይለያያል፡፡ ለአብነትም Brulhart (1986) እና Olive (2002) ከተሳታፊዎቹ፣ Foster (1998) ከመሳተፊያ ዘዴዎቹ፣ Nakahama, Tyler and van Lier (2001) ከመሳተፊያ ተግባራቱ፣ Lyster and Ranta, (1997) እና Song (2016) ከግብረመልስ አቀራረብ ብልሃት አኳያ በማነጻጸር ጥናት አድርገዋል፡፡ ለንድፈሐሳባዊ ጠቀሜታው ሲሉም በሙከራዊ ጥናት ላይ አተኩረዋል፡፡ በእነዚህ ጥናቶች የተሳተፉት ተጠኚዎችም በማታና በክረምት መርሐግብር የሚማሩ ጎልማሶችና የድርድር ክንውኑ የተደረገባቸው ተግባራትም፣ ተፈላጊውን መረጃ ያስገኙ ዘንድ፣ በአጥኝዎቹ ሆን ተብሎ የተዘጋጁ ነበሩ፡፡

በእነዚህ ጉዳዮች የተነሣም ጥናቶቹ የተደረጉባቸው መቼቶች ከመደበኛው የቋንቋ ትምህርት ዓውድ የተለዩ ናቸው፡፡ በሌላ አባባል እነዚህ ጥናቶች በአብዛኛው በመደበኛው የቋንቋ ትምህርት ክፍልጊዜና የትምህርት መሣሪያ ላይ ተመሥርተው የተከናወኑ አይደሉም፡፡ ይሁን እንጂ የድርድር ክንውን ለቋንቋ ትምህርት ያለውን ትምህርታዊ ፋይዳ አስመልክተው ንድፈሐሳባዊ አስተዋጽኦ በማበርከት ረገድ ከፍተኛ አስተዋጽኦ ማድረጋቸው አሌ የሚባል አይደለም፡፡

ስለዚህ ጥናቶቹ ለንድፈሐሳባዊ ጠቀሜታቸው ሲባል በቤተሙከራ ተግባራት፣ በቋንቋ አፍ-ፈትና አፍ-ፈት ባለሆኑ ተሳታፊዎችና በድርድር ክንውን ብልሃቶች ላይ በመወሰን በመጠናዊ ዘዴ የተጠኑ ናቸው። ሆኖም ግን ጥናቶቹ የድርድር ክንውን በዓይነታዊ ዘዴ እንዲጠና መነሻ ይሆናሉ።

የድርድር ክንውንን ዓይነታዊ በሆነ ዘዴ Wong (2000) አጥንተዋል። የጥናቱ ዓላማም በድርድር ክንውን ጊዜ የሚሰጠው ማስተካከያ የሚዘገይበትን ምክንያት መመርመር ነው። የጥናቱ ተተኳሪዎች ስድስት የእንግሊዝኛ ቋንቋ አፍ-ፈትና ስድስት አፍ-ፈት ያልሆኑ ቻይናውያን ናቸው። እነዚህ ተሳታፊዎች የንግግር ልውውጥ ሲያደርጉ መረጃው በመቅረጸምሥል ተቀርጾ ወደ ምዝግብ መረጃ ከተቀየረ በኋላ በዓይነታዊ ዘዴ ተተንትኗል።

ትንተናው፣ ተሳታፊዎቹ ለምሳሌ “ኦ! ፣ እህ እህም” የሚለው ዲስኩር አመልካች በእንግሊዝኛ አፍ-ፈት ተናጋሪዎች ዘንድ መስማማትን ለማመልከት የቀረቡ ተደርገው ሲቆጠሩ በአንጻሩ በቻይናዊያኑ ዘንድ ንግግሩ ስሕተት መሆኑን ከማሳወቅ አስቀድሞ የሚቀርብ የማለሳለሻ ወይም የማለዘቢያ ስልት እንደሆነ ትንተናው አሳይቷል። በዚህ የተነሣም የተጠየቀው ማስተካከያ መቅረብ ከነበረበት ጊዜ በላይ ሊዘገይ እንደቻለ ጥናቱ አስረድቷል።

ከዚህ በመነሣትም Wong (2000)፣ የድርድር ክንውን ጥናቶች፣ ከሰዋስውና ከቃላት ባለፈ፣ ዲስኩራዊና ባህላዊ በሆኑ የቋንቋው ገጽታዎች ላይም ማተኮር እንዳለባቸው አሳውቀዋል።

ከዚህ በላይ ከቀረበው ጥናት በተጨማሪ ዓይነታዊ ዘዴን በመጠቀም Shim (2003) በመማሪያ ክፍል የድርድር ክንውን ላይ ለሦስተኛ ዲግሪ ማሟያ የሚሆን ጥናት አድርገዋል። የጥናቱ ተሳታፊዎች ዘጠኝ የኮሪያ ዜጎች ሲሆኑ በአሜሪካን ሀገር እንግሊዝኛን በክረምቱ መርሐግብር በሁለተኛ ቋንቋነት የሚማሩ የኮሌጅ ተማሪዎች ናቸው። ዋና ዓላማውም በመማሪያ ክፍል የሚደረገውን የድርድር ክንውን በጥልቀት በመመርመር፣ ለማኅበራዊና ለሥነልሳናዊ ትርጉም ሲባል የሚደረገውን የድርድር ክንውን ግንኙነት መግለጽ ነው።

ተማሪዎቹ ማዳመጥንና መናገርን በሚማሩበት ክፍለጊዜ በመገኘት መረጃው በቅረጸምሥል ተሰብስቧል። በዚህ መንገድ የተሰበሰበው መረጃ በዓይነታዊ ዘዴ ከተተነተነ በኋላም፣ በጥናቱ ውጤት እንደተገለጸው፣ ለድርድሩ ክንውን መነሻ የሆኑት ችግሮች በሥነልሳን ላይ ብቻ የተወሰኑ እንዳልነበሩ ተገልጿል። ለአብነትም ሥነልሳናዊ ያልሆኑ ባህላዊና ስሜታዊ ምክንያቶች ተገኝተዋል። ተሳታፊዎቹ ለመረዳት እንከኖች ትኩረት በመስጠታቸው፣ ትምህርታዊና ማህበራዊ ባህሪን ተላብሶ በመቅረቡ ሳቢያ የድርድር ክንውኑ የተሳካ ሊሆን እንደቻለ ተረጋግጧል። በተለይም የመምህሩ ንግግር እንደ ድጋፍ ሆኖ ማገልገሉና የተማሪዎቹ ትብብራዊ ጥረት መኖሩ ለድርድሩ ስኬታማነት ከፍተኛ አስተዋጽኦ ማድረጋቸው ተዘግቧል። በአንጻሩ የተማሪዎች በፍላጎት አለመሳትፍና የትምህርቱ የሥነልሳን ክብደት የድርድር ክንውኑን አሰናክለውታል።

የFoster and Ohta (2005) ጥናት የመማሪያ ክፍል መስተጋብርን ከአእምሮታዊና ከማኅበረባህላዊ አቀራረብ አኳያ ተመልክቷል። ይህ ጥናት በአቀራረቡ እስካሁን ከተከለሱት ጥናቶች የተለየ ሲሆን ትኩረቱም ተማሪዎች ለድርድር ክንውን ራሳቸውን ያነሣሳሉ ወይ? እንዴትስ ያለ የመስተጋብር ዓይነት ይደረጋል? የሚደረገው መስተጋብር ሁለተኛ ቋንቋን ለመማርስ ጠቀሜታ አለውን? በሚሉት ጥያቄዎች ላይ ነበር።

የጥናቱ ተሳታፊዎች በሁለት ቡድን የተከፈሉ ጎልማሳ የማታ ተማሪዎች ሲሆኑ አንደኛው በእንግሊዝ ሀገር እንግሊዝኛን በሁለተኛ ቋንቋነት የሚማሩ 20 ተሳታፊዎችን ያቀፈ ሲሆን፣ ሁለተኛው በአሜሪካን ሀገር ጃፓንኛን በሁለተኛ ቋንቋነት የሚማሩ 19 ተሳታፊዎችን አካቷል። ተሳታፊዎቹ ጥንድ ጥንድ በመሆን እርስ በርሳቸው ቃለመጠይቅ ሲደራረጉ መረጃው በመቅረጸ ድምፅ ተሰብስቧል። ከዚያም ወደ ምዝግብ መረጃ ከተቀየረ በኋላ በመጠናዊ እና በዓይነታዊ የምርምር ዘዴ ተተንትኗል።

አጥኚዎቹ መረጃውን በዓይነታዊ ዘዴ ከተነተኑ በኋላም በሁለቱም ቡድን ያሉት ተሳታፊዎች የመግባባት እንከን ባጋጠማቸው ጊዜ መፍትሔ ለመሻት ሲሉ ወደ ድርድር ክንውን እንደሚገቡ ዘግበዋል። በማነሣሻው ሳቢያም ትክክለኛውን የቋንቋ መዋቅር ለመጠቀም እርስ በርሳቸው ሲረዳዱ ተስተውለዋል። እንደዚህ ዓይነቱ

ተግባርም ተማሪዎቹ በቋንቋው መዋቅር ላይ ትኩረት ማድረጋቸውን ለማረጋገጥ ዋና ማስረጃ እንደሆነም ተገልጿል።

ይህ ተማሪዎቹ እርስ በርስ በመተባበርና በመተጋገዝ ያጋጠማቸውን ችግር ሲያቃልሉ በግልጽ አመልክቷል። ለአብነትም (1) አንዱ ተማሪ ዓረፍተንግግር አሟልቶ መናገር ሲያቅተው ሌላው ድጋፍ ያደርግለታል ወይም በትብብር ይገነቡታል። (2) አንዱ የሌላውን ስሕተት ያስተካክላል። (3) ተናጋሪው ሐሳቡን በምክንያት ያብራራ ዘንድ አድማጩ ይገፋፋዋል። (4) ተናጋሪው ችግር ባጋጠመው ጊዜ ሳያፍር የአድማጩን እገዛ ይጠይቃል። (5) ስሕተት የሠራውን ተሳታፊ በማያሳቅቅና ይፋ ባልሆነ መንገድ ስሕተቱ ይስተካከላል። (6) የድርድር ክንውን በማይኖርበት አጋጣሚም በራስ አነሣሽነት የራስን ስሕተት የማሰተካከል ክንውን እንደተካሄደ ጥናቱ አመልክቷል።

በመጨረሻም እነዚህ ተመራማሪዎች፣ ምንም እንኳን የጥናታቸው ዓላማ ዓይነታዊና መጠናዊ ዘዴን ለማነጻጸር ባይሆንም ከምርምር ልምዳቸው በመነሣት፣ የመማሪያ ክፍል መስተጋብርን ለማጥናት ዓይነታዊ ዘዴ የተሻለ እንደሆነ አስታውቀዋል። ምክንያቱም ይህ ዘዴ በመማሪያ ክፍል ውስጥ ምን እንደተከሠተና በምን ዓይነት መንገድ የቋንቋ ትምህርቱን እንደሚያቀላጥፈው ወይም እንደሚያስተጓጉለው ለመረዳት ስለሚያስችል እንደሆነም አስረድተዋል። ስለዚህ ዓይነታዊ ጥናት ዘዴ የመስተጋብሩን ባህሪ ለመረዳት የተሸለ መንገድ ነው።

2.2 የመተንተኛ ማሕቀፍ

በዚህ ንኡስ ክፍል የመማሪያ ክፍል የድርድር ዲስኩር መተንተኛ ማሕቀፍ ይዳሰሳል። በሥሩም አምስት ዓበይት ጉዳዮች ተነሥተዋል። እነሱም የጥናቱ ንድፈሐሳባዊ ማሕቀፍ፣ የንግግር ልውውጥ ትንተና አቀራረብ፣ የድርድር ዲስኩር ውሁዳሃድ አለያየት፣ የንግግር ልውውጥ አወቃቀር እና የመማሪያ ክፍል ዲስኩር አተናተን ዘዴ ናቸው።

2.2.1 ንድፈሐሳባዊ ማሕቀፍ

በማኅበረሰባዊ ጥናት ዘርፍ ያሉትን የዘመኑ የፍልስፍና ዘርፎች፣ Denscombe (2010) እንደሚያስረዱት እውንነት፣ ድህረእውንነት፣ ግንባታዊነትና ፕራግማቲዝም የሚባሉት ናቸው። እነዚህ የፍልስፍና ዘርፎች እያንዳንዳቸው የሚከተሉት የአጠናን ዘዴ ያላቸው ሲሆን፣ እንደቅደም ተከተላቸውም ተጨባጫዊነት፣ ድህረ ተጨባጫዊነት፣ ትንታኔያዊነትና ቅልቅል ዘዴ ይባላሉ።

ይሁን እንጂ ምሁራን ይበልጥ ሚና ለይተው የሚከራከሩት በእውንነትና በግንባታዊነት ላይ ነው። ምክንያቱም እነዚህ የፍልስፍና ዘርፎች ለማኅበራዊው ዓለም ያላቸው ዕይታ የተለያየ ስለሆነ ነው። በእውናውያኑ ፍልስፍና ማኅበራዊው ዓለም ከሰው ንቃተኅሊና ውጪ ያለ ነገር ሲሆን፣ ልክ እንደ ቁስ አካላዊው ዓለም የራሱ መዋቅር ያለው፣ እርስ በርስ ከሚዛመዱ አካላት የተፈጠረ፣ ራሱን የቻለና ሊለካ የሚችል ነው። በአንፃሩ በግንባታውያን ፍልስፍና ማኅበራዊው ዓለም በሰዎች ንቃተህሊና ውስጥ የሚገኝ ዕውቀትና እምነት ሲሆን፣ በሰዎች ይሠራል፤ ይሻሻላል፤ በመስተጋብራቸው አማካኝነትም ይጠናከራል፤ ይገለጻል።

ይህ ዕውቀት በሌላ አገላለጽ ባህላዊ ሞዴል ይባላል። ባህላዊ ሞዴል ሰዎች በንግግራቸው፣ በድርጊታቸውና በእምነታቸው አማካኝነት ዘወትር ሲጠቀሙበት ሕልው ይሆናል። የማይጠቀሙበት ከሆነ ደግሞ እየከሰመ፣ እየጠፋ ይሄዳል። በእርግጥ በተለያዩ ማኅበራዊ ቡድኖችና ባህሎች ዘንድ ዕውቀት ልዩነት ይኖረዋል። ስለሆነም በግንባታዊነት ዕይታ፣ የማኅበራዊው ዓለም ዕውቀት ኅብር እንጂ ልክ እንደ ተጨባጩ ዓለም አሃዳዊ አይደለም።

ስለዚህ በማኅበራዊው ዓለም የሚሳተፍ አጥኚ ትኩረት የሚያደርገው፣ ባህላዊ ሞዴሎቹን (ኅብር ዕውቀቶቹን) የተለያዩ ማኅበራዊ ቡድኖች እንዴት እንደሚያከናውኗቸው በመግለጽ ላይ (Denscombe, 2010) ይሆናል።

እንግዲህ ከዚህ በላይ ከቀረቡት ሁለት ዕይታዎች መካከል ከዚህ ጥናት ጋር በእጅጉ የሚጣጣመው የግንባታውያን ፍልስፍና ነው። ምክንያቱም የመማሪያ ክፍል ዲስኩር

ማኅበራዊ ሥሪት የሆነ ክሥተት እንጂ፣ ከሰው አእምሮ ውጪ ያለ ተጨባጭ ነገር አይደለም፡፡ ስለዚህ ይህ ጥናት በግንባታውያን ፍልስፍና ላይ ተመሥርቶ የተጠናው ዓላማው ሊሳካ ይችላል ተብሎ ስለታመነበት ነው፡፡

የግንባታውያን ፍልስፍና የትንታኔያዊ ዘዴን የሚከተል ሲሆን፣ ማኅበራዊው ዓለም ኅሊናዊ (በአእምሮ ውስጥ የሚገኝ) ስለሆነ ሰዎች በሚፈጥሩት ስሜትና ድርጊት ሳቢያ የሚከሠትና የሚታወቅ ነው፡፡ ስለሆነም እንደ ተጨባጩ ዓለም መለካት የሚያስችለው ተጨባጭ ባህሪ የለውም፡፡ ስለዚህ እንደዚህ ዓይነቱን ክሥተት ማወቅ የሚቻለው ክሥተቱን ተንትኖና ተርጎሞ በመረዳት ስለሆነ ከዓይነታዊ የምርምር ዘዴ ጋር ይዛመዳል (Denscombe, 2010)፡፡

ስለሆነም ለዚህ ጥናት የሚስማማው የትንታኔያውያን የአጠናን ዘዴ ነው፡፡ ምክንያቱም የመማሪያ ክፍል ዲስኩር በሰዎች ችሎታ ላይ ተመሥርቶ የሚከወን ማኅበራዊ ክሥተት እንጂ፣ በተጨባጭ የሚለካ ቁስ አካላዊ ባህሪ አይደለም፡፡ ስለሆነም ቀደም ብሎ እንደተገለጸው፣ ሊታወቅ የሚችለው በትንተና እና በትርጎማ አማካኝነት ነው፡፡

ዓይነታዊ ዘዴ የሰብኣውያን ባህሪ በተከሠተበት ተፈጥሯዊ ዓውድ የሚያጠና ሲሆን፣ በአንድ በተወሰነ ዓውድ ተቀንብቦ የሚካሄደውን እውነታም በትክክል ለመረዳት ያስችላል (Shim, 2003)፡፡ ይህ ዘዴ በተማሪው የመማር ሂደትና በመማር ውጤት መካከል ያለውን ግንኙነት ለመግለጽም የተሻለ ጠቀሜታ አለው (Chaudron, 1986; Mercer, 2010)፡፡

የዚህን ዘዴ ጠቀሜታ በSilverman (2005) በበኩላቸው እንዳስረዱት፣ በተፈጥሯዊ መስተጋብር ላይ ተመሥርቶ “ለምን” ከሚለው ጥያቄ በተጨማሪ “ምን” እና “እንዴት” የሚሉትንም ለመመርመር ማስቻሉ ነው፡፡ እኒህ የምርምር ዘዴ ምሁር “ምን” እና “እንዴት” በሚሉት ጥያቄዎች አማካኝነት የጥናቱ ተሳታፊዎች በተቋሙ ደንብ መሠረት መስተጋብራቸውን ለማከናውን ሲሉ የሚጠቀሙባቸውን ተከታታይ ሥርዓቶች መመርመር እንደሚቻል ያስረዳሉ፡፡

ስለዚህ ይህ ጥናት የተነሣባቸውን ጥያቄዎች በአግባቡ ለመመለስ፣ ዓይነታዊ የአጠናን ዘዴን በመከተል ተከናውኗል። በዓይነታዊ ዘዴ ሥር የተለያዩ አቀራረቦች ቢኖሩም ለዚህ ጥናት የንግግር ልውውጥ ትንተና አቀራረብ ተስማሚነት አለው።

2.2.2 የንግግር ልውውጥ ትንተና አቀራረብ

የንግግር ልውውጥ፣ Schegloff (2001) እንደሚያስረዱት፣ የዲስኩር ክፍል ነው። ይህን የሚያጠናው የንግግር ልውውጥ ትንተናም የዲስኩር ትንተና ንኡስ ክፍል ነው። ተሳታፊዎቹ አንድን ማኅበራዊ ድርጊት በንግግር አማካኝነት ሲያከናውኑ የሚጠቀሙበትን ዘዴ ያጠናል (Mazland, 2006)። የንግግር ልውውጥ ትንተና በንግግር አማካኝነት ማኅበራዊ መስተጋብርን ለማጥናት Harvey Sacks እና ባልደረቦቻቸው (Emanual Schegloff & Gail Jefferso) በ1960ዎቹ የንግግር ልውውጥ ትንተናን ሌላ የጥናት ዘዴ አድርገው እንደመሠረቱት Markee (2008) ያስረዳሉ። ከዚያም የንግግር ልውውጥ ትንተና በተግባራዊ ሥነልሳን፣ በሁለተኛ ቋንቋ ትምህርት፣ ወዘተ. የጥናት መስኮች እየተስፋፋ መጣ (Markee, 2008)።

እንግዲህ ከዚህ በላይ እንደተጠቆመው፣ የንግግር ልውውጥ ትንተና ከማኅበረሰባዊ ሳይንስ የጥናት መስክ የተገኘ የዲስኩር ትንተና ዘርፍ ነው። ማኅበራዊ ድርጊቶችን በንግግር መስተጋብር አማካኝነት የሚያጠና አቀራረብ ነው (Ten Have, 2007)። የዚህ ንኡስ ክፍል ዓላማም ይህን አቀራረብ መሠረት በማድረግ የጥናቱ ዕቅድ ምን ዓይነት አካሄድ እንዳለው መግለጽ ነው።

የንግግር ልውውጥ ትንተና እንደ ማንኛውም ዓይነታዊ የምርምር ዘዴ ወጥ የሆነና በግልጽ የተወሰነ የጥናት ዕቅድ የለውም (Ten Have, 2007)። ወጥነት ስለሌውም የመስኩ የምርምር ዘዴ ምሁራን የሚጠቁሟቸው የጥናት ዕቅዶች በመጠኑም ቢሆን ይለያያሉ።

የንግግር ልውውጥ ትንተና አቀራረብን መሠረት አድርጎ የሚካሄደው የመማሪያ ክፍል ዲስኩር ትንተና፣ የጥናት ዕቅድ አራት የክንውን ደረጃዎች እንዳሉት Ten Have (2007:68) ጽፈዋል። እነዚህም እንደ ቅደም ተከተላቸው፣

1. እውነተኛውን መስተጋብር መቅረጽ፣
2. ምዝግብ መረጃውን ማዘጋጀት፣
3. የተመረጡትን ውሁዳሃዶች መተንተንና
4. ጥናቱን መዘገብ

የሚሉት ናቸው፡፡ በዚህ በTen Have የጥናት ዕቅድ አከዋወን መሠረት፣ “መስተጋብሩን መመልከትና ቅድመትንተና ማድረግ” የሚለው የክንውን ደረጃ አልተካተተም፡፡ ነገር ግን ይህ ያልተካተተው የክንውን ደረጃ፣ ምዝግብ መረጃው ከመዘጋጀቱ በፊት በመቅረጸምሥል የተሰበሰበውን መረጃ ለመረዳትና ቅድመትንተና በማድረግ የሚፈለገው ነገር እየተገኘ መሆኑን ለማወቅ አስተዋጽኦ አለው፡፡ ስለሆነም በጥናቱ ዕቅድ ውስጥ አለመካተቱ ተገቢነት የለውም፡፡

በሌላ በኩል Rymes (2008:117)፣ የመማሪያ ክፍል ዲስኩር ትንተና አቀራረብ፣ የጥናት ዕቅድ አራት መሠረታዊ የአከዋወን ደረጃዎች እንዳሉት ያስረዳሉ፡፡ እነዚህም እንደ ቅደም ተከተላቸው፣

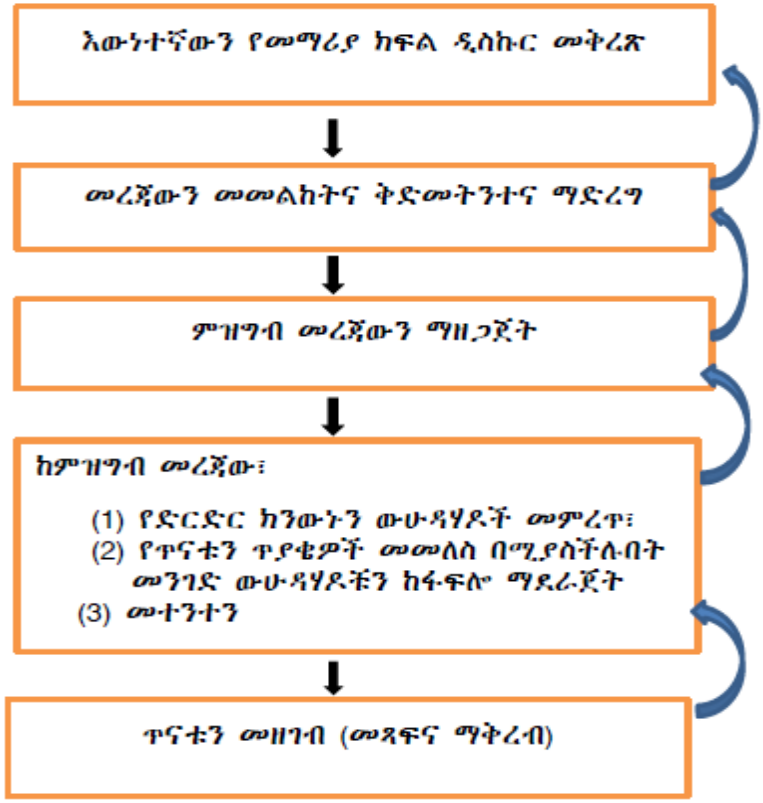
1. እውነተኛውን የመማሪያ ክፍል መስተጋብር መቅረጽ፣
2. መስተጋብሩን መመልከትና ቅድመትንተና ማድረግ፣
3. ምዝግብ መረጃ ማዘጋጀትና
4. ምዝግብ መረጃውን መተንተን

የሚሉት ናቸው፡፡ ከዚህ በላይ ከቀረበው የRymes የጥናት ዕቅድ እንደሚስተዋለው ደግሞ የጥናቱን ውጤት መዘገብ የሚለው የክንውን ደረጃ አልተካተተም፡፡ ይህ የክንውን ደረጃ አለመካተቱ ደግሞ የጥናቱን ሂደት በመረጃ ትንተናው ላይ የሚቋጭ አስመስሎታል፡፡ ስለዚህ የዚህ ጥናት ዕቅድ የተሟላ ይሆን ዘንድ ከዚህ በላይ በRymes (2008) እና በTen Have (2007) የቀረቡትን ሁለት የጥናት ዕቅዶች በማቀናቀጀት አምስት ደረጃዎች እንዲኖሩት ተደርጓል፡፡ እነዚህም፣

1. እውነተኛውን የመማሪያ ክፍል መስተጋብር መቅረጽ፣
2. የተቀረጸውን መረጃ መመልከትና ቅድመትንተና ማድረግ፣
3. ምዝግብ መረጃውን ማዘጋጀት፣
4. ከምዝግብ መረጃው የተመረጡትን ውሁዳሃዶች መተንተንና

5. ጥናቱን መዘገብ (መጻፍና ማቅረብ)

የሚሉት ናቸው። በዚህ ዕቅድ መሠረትም ጥናቱ በቅደም ተከተል የተከናወነ ሲሆን፣ የጥናቱ አጠቃላይ የአከዋወን መዋቅርም የሚከተለውን ይመስላል።



ሥዕል 2.1፡- የRymes (2008)ን እና የTen Have (2007)ን የአቀራረብ ሞዴል መሠረት በማድረግ በአጥኚው የተዘጋጀ የጥናቱ አከዋወን ሞዴል

ከዚህ በላይ የቀረበው የጥናቱ የአከዋወን ሞዴል እንደሚያመለክተው፣ የንግግር ልውውጥ ትንተና አቀራረብን፣ ከመረጃ ስብሰባ እስከ ዘገባ ድረስ ያለውን ቅደም ተከተላዊ ክንውን፣ በአቆልቋይ ቀስቶቹ ተጠቁሟል። ይሁን እንጂ የንግግር ልውውጥ ትንተና ይህን ሂደት ተከትሎ ለአንድ ጊዜ በመሥራት ብቻ አይጠናቀቅም። ስለሆነም ከዘገባው ወደ መረጃ ትንተናው ከዚያም ወደ ምዝግብ መረጃው ቀጥሎም ወደ መረጃ ትንተናው ብሎም ወደ መረጃ ስብሰባው ደረጃ በደረጃ እየተመላለሱ

በመከለስ አንዱን ምዕራፍ ከሌላው ጋር በማስማማት ተከናውኗል። ይህም የደጋን ቅርጽ ባላቸው ቀስቶች አማካኝነት የተገለጸው ሂደታዊ ክንውን ነው።

2.2.3 የውሁዳሃድ አመራረጥ

በንግግር ልውውጥ ትንተና አቀራረብ፣ የመረጃ አለያየት ደንብ በምዝግብ መረጃው ሲዘጋጅ እና የትንተናው ተተኳሪ ውሁዳሃድ ሲመረጥ በሁለት ደረጃ ተከፍሎ ይከናወናል።

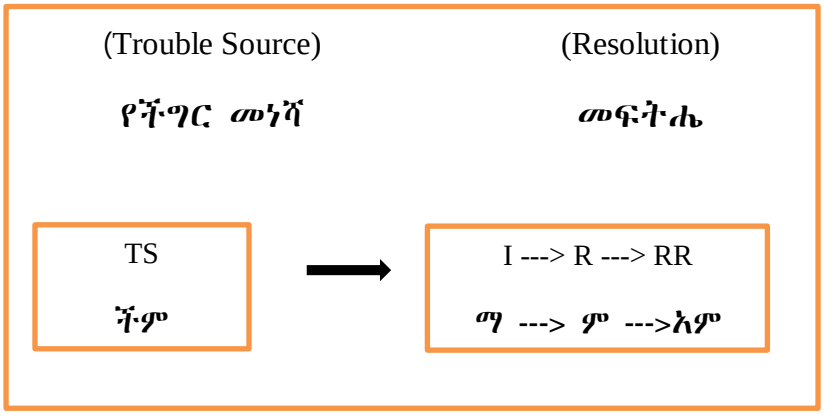
የመጀመሪያው ደረጃ ገና ምዝግብ መረጃው ሲዘጋጅ ዓረፍተንግግሮቹ የማን እንደሆኑ በመለየት ይጀመራል። ይህም የእያንዳንዱ ተናጋሪ ዓረፍተንግግር ሲመዘገብ በቅድሚያ ስሙ ወይም የስሙ የመጀመሪያ ሆሄ በአሕጽሮት ይጻፋል። የመናገር ተራ ልውውጡን ጠብቆ ምዝግብ መረጃው ስለሚዘጋጅ ዓረፍተንግግሩ የማን እንደሆነ በቀላሉ ለመለየት ያስችላል። ይህም በምዝግብ መረጃው አዘገጃጀት ክፍል ላይ በዝርዝር ተገልጿል።

ሁለተኛው ትንተናው የሚያተኩርባቸውን የድርድር ክንውን ውሁዳሃዶች (ምሳሌዎች) ከምዝግብ መረጃው ላይ የሚመረጡበት ደረጃ ነው። የተሰበሰበው የመማሪያ ክፍል ዲስኩር ሁሉ ለትንተና አይቀርብም። ስለሆነም በትንተና ሂደት በሚተኮርበት ውሁዳሃድ ላይ በማነጣጠር ለትንተና የሚቀርበውን የመረጃ መጠን መቀነስ ያስፈልጋል።

ከአጠቃላዩ የመማሪያ ክፍል ዲስኩር ውስጥ የድርድር ክንውን ውሁዳሃድን ለመለየት በንግግር ልውውጥ ትንተና አቀራረብ ተግባራዊ የሚደረገውን ስልተ-ትግበራ መከተል ያስፈልጋል። ይህን ስልተ-ትግበራ አስመልክተው Sidnell (2013:78) "በንግግር ልውውጥ የመረጃ አተናተን ስልተ-ትግበራ፣ የተለመደው አካሄድ፣ በማኅበራዊ መስተጋብር ጊዜ በሚከሠቱ ጥቂት ልዩ ባህርያት ላይ ትኩረት በማድረግ መጀመር ነው። በዚህን ጊዜ ተንታኙ ምሳሌዎቹን ለመለየት ጥረት ያደርጋል፤ በሂደትም ተፈላጊዎቹ ክሥተቶች የሚገኙበትን ወሰን ይለያል" ሲሉ አብራርተዋል።

ስለሆነም የትንተናውን ተተኳሪ ዲስኩራዊ ቅጥ-አንባር ለይቶ ለማመልከት የሚያስችሉ ብልሃቶችን አስቀድሞ መወሰን ይገባል። ስለዚህ ይህ ጥናት ከተነሣበት ዓላማ አኳያ በድርድር ክንውን ቅጥ-አንባር ላይ አተኩሯል።

በዚህ ጥናት ተፈላጊውን ውሁዳሃድ ለመለየትም የVaronis and Gass (1985) የድርድር ክንውን ሞዴል ተግባራዊ ተደርጓል። ምክንያቱም የእነዚህ ምሁራን ሞዴል በቋንቋ ትምህርት የመማሪያ ክፍል ዲስኩር ላይ ጥናት ባደረጉ ተመራማሪዎች (Hong, 2008; Long, 1983; Lyster, 1987; McMeekin, 2003; Nabei, 2002; Shim, 2003) ተግባራዊ ተደርጎ ውጤታማ እንደሆነ ተመስክሮለታል። ሞዴሉም የሚከተለውን ይመስላል።



ሥዕል 2.2፡- የድርድር ክንውን ሞዴል ከVaronis and Gass (1985፡74) የተወሰደ

ቀደም ብሎ እንደተገለጸው፣ ከአጠቃላዩ መማሪያ ክፍል ዲስኩር ውስጥ የድርድር ክንውኑን ውሁዳሃድ ለይቶ ለማመልከት ከዚህ በላይ የቀረበው የVaronis and Gass (1985) ሞዴል በአገልግሎት ላይ ውሏል። ይህ ሞዴል ሁለት ክፍሎች ያሉት ሲሆን የመጀመሪያው የችግሩን መነሻ (ችመ) ያመለክታል። ሁለተኛው ክፍል ደግሞ መፍትሔውን የሚያሳይ ሲሆን ሦስት ክፍሎች አሉት። እነዚህም ማነሣሻ (ማ)፣ ምላሽ (ም) እና አጸፋ ምላሽ (አም) የሚሉት ናቸው።

ይህን ሞዴል በመጠቀም የድርድር ክንውኑ ውሁዳሃዶች ተመርጠዋል፡፡ እንደዚህ ያሉት ዓረፍተንግግሮች የሚገኙትም የእያንዳንዱን ተሳታፊ የመናገር ተራ ተከትሎ የንግግር ልውውጡን ክትትላዊ መወቅር በመመርመር ነው፡፡

2.2.4 የንግግር ልውውጥ አወቃቀር

በዚህ ንኡስ ክፍል የንግግር ልውውጥ አወቃቀር ሥርዓቶች ይቀርባሉ፡፡ እነዚህም የመናገር ተራ ልውውጥ፣ የክትትል ቅንብር፣ ተጓድኗዊ ጥንድ፣ ቀዳማይ ክትትል፣ ጣልቃገብና አጀንዳን ማዋቀር የሚሉት ናቸው፡፡

የመናገር ተራ ልውውጥ፡- በንግግር ልውውጥ መስተጋብር ጊዜ የተሳታፊዎች የተናጋሪነትንና የአድማጭነትን ሚና እየተቀያየሩ የመናገር ዕድሉን ተራ በተራ ይጠቀማሉ፡፡ የመናገር ተራ ልውውጥ የራሱ መገለጫዎች ያሉት ሲሆን ከነዚህም መካከል "... በአንድ ጊዜ አንድ ሰው" (Sacks, 1995:32) ብቻ ይናገር የሚለው የመስተጋብር ሕግ ይገኝበታል፡፡ በዚህ ሕግ መሠረት አንዱ ተሳታፊ ተናግሮ ሲጨርስ ሌላው ተሳታፊ መናገር ይጀምራል፡፡

በዚህን ጊዜ እየተናገረ ያለው ሰው ተናግሮ ሳይጨርስ ሌላው መናገር አይጀምርም፡፡ ይህን ሕግ በመከተልም ሁለትና ከዚያ በላይ የሆኑ ተሳታፊዎች መስተጋብራቸውን ያለ ችግር ማከናውን ይችላሉ፡፡ ይህ መስተጋብራዊ ሕግም የመናገር ተራ ልውውጥ እየተባለ ይጠራል (Hopper et al., 1986; Richards, 1980; Sacks, 1974)፡፡ ስለዚህ የመናገር ተራው ለተሳታፊዎች የሚዳረሰው በዘፈቀደ ሳይሆን ይህን ሕግ መሠረት በማድረግ ነው፡፡

እየተናገረ ያለው ተሳታፊ ንግግሩን ቋጭቶ የመናገር ተራውን ወደ ቀጣዩ ተናጋሪ በሚተላለፍበት ጊዜ ደግሞ ሌላው የተራ ልውውጥ ገጽታ ይከሠታል፡፡ ይህም "የመጠናቀቂያና የመሸጋገሪያ ነጥብ" (Sacks, 1995፡33) ይባላል፡፡ ምክንያቱም የንግግር ልውውጥ ክንውን ሲባል በሥርዓት በተዋቀረ ስልተትግበራ አማካኝነት የሚከናወን መስተጋብር (Sacks, 1995) ስለሆነ ነው፡፡ በተለይም ተሳታፊዎቹ ከሁለት በላይ በሚሆኑበት ጊዜ ማን ቀድሞ ይነገር የሚለው ጥያቄ ይነሣል፡፡

በዚህን ጊዜ አድማጩ የተናጋሪውን የሐሳብ መጠናቀቅ በማጤን እንደጨረሰ ወዲያው ተራውን ተረክቦ መናገር ይጀምራል። ከዚህም በተጨማሪ እየተናገረ ያለው ሰው ቀጣዩን ተናጋሪ በመምረጥ ተራውን እንዲወስድ ያደርጋል። ምርጫውም ቃላዊ ወይም ቃል አልባ በሆነ መግባቢያ ሊከናወን ይችላል። እየተናገረ ያለው ተሳታፊ ወደ ተናጋሪው በማመልከት ወይም ጥያቄ በመጠየቅ ወይም የመናገሪያ ርእሱን በመጠቆም ጉዳዩ የሚመለከተው ተሳታፊ የመናገር ተራውን እንዲረከብ ያደርጋል (Sacks, 1995; Schegloff, 2006)።

በመማሪያ ክፍል የንግግር ልውውጥ ጊዜ የመናገር ተራውን መፍቀድ የመምህሩ ሥልጣን እንደሆነ ይታመናል። ይህን አስመልክተው McHoul (1978፡ 192) "ከመምህሩ በቀር ሌላ አካል ራሱን የንግግሩ ጀማሪ አድርጎ የመምረጥ መብት የለውም" ሲሉ ጽፈዋል። ምናልባትም የMcHoul (1978) ምርምር፣ ጥብቅ በሆነው መምህር መራሽ የክፍል ውስጥ መስተጋብር ላይ የተመሠረተ ስለሆነ እንደዚህ ዓይነቱን የተራ ልውውጥ ባህሪ ሊያንጸባርቅ ይችላል። ነገር ግን ተማሪዎች እርስ በርሳቸው የንግግር ልውውጥ በሚያደርጉበትና በመምህሩ ንግግር ላይ ተደርበው በሚናገሩበት ተማሪ መራሽ መስተጋብር ጊዜም McHoul (1978) የገለጹት ሥርዓት ይከናወናል ብሎ ለመቀበል አያስደፍርም።

በመማሪያ ክፍል መስተጋብር ጊዜ የሚከናወነው የመናገር ተራ ልውውጥ በሰርካዊው የንግግር ልውውጥ ጊዜ ከሚካሄደው ልዩነት ይታይበታል። በሰርካዊው የንግግር ልውውጥ ጊዜ በሁለት ተናጋሪዎች መካከል ከአንድ ሰከንድ በላይ ዝምታ ከተፈጠረ፣ መስተጋብሩ ችግር እንዳጋጠመው ስለሚቆጠር ቀጣዩ ተናጋሪ የመናገር ተራውን ይወስዳል።

ነገር ግን በመማሪያ ክፍል ዓውድ እንደዚህ ዓይነቱ ዝምታ የቆይታ ጊዜ ወይም የማሰላሰያ ጊዜ በመባል ይታወቃል (Ingram & Elliott, 2015)። እነዚህ ምሁራን በጥናታቸው እንዳረጋገጡት፣ መምህሩ ላቀረበው ጥያቄ ራሱ ምላሽ ከመስጠቱ ወይም አሻሽሎ እንደገና ከመናገሩ በፊት ያለውን የጊዜ ቆይታ ያመለክታል።

ተሳታፊዎች በመናገር ተራቸው እውነተኛውን ድርጊት ያከናውናሉ። በአንድ የመናገር ተራም በርካታ ድርጊቶችን ሊፈጽሙ ይችላሉ። ለምሳሌ መምህሩ አንድ ጥያቄ በመጠየቅ ምናልባትም የሚከተሉትን ጥምር ድርጊቶች ያከናውናል። መረዳትን ያረጋግጣል፤ ለቀጣዩ ትምህርት የሚያገለግሉ ቃላትን ያስተዋውቃል፤ በቀደመው የመናገር ተራ ላይ ለተፈጠረው ስሕተት ማስተካከያ እንዲደረግ ያነሣሳል፤ ወይም ሌሎች በርካታ ማኅበራዊ ድርጊቶችን ያከናውናል (Ingram & Elliott, 2015፡3)።

በጠቅላላው ከዚህ በላይ እንደተገለጸው፣ የመናገር ተራ በአንድ ጊዜ አንድ ሰው ይናገር በሚለው የመስተጋብር ሕግ መሠረት ይከናውናል። የዚህ ጥናት መረጃም የተተነተነው ይህን ሥርዓት ተከትሎ ሲሆን "ይህ ንግግር ለምን አሁን ተከናወነ? ለምን የተለየ የቋንቋ አገልግሎትስ ተግባራዊ ተደረገ? ይህ ዓይነቱ የንግግር መዋቅርስ ምን መልዕክት አለው?" (Hellermann, 2008፡31) የሚሉትን ጥያቄዎች መነሻ በማድረግ ነው። ይህም ከዚህ ቀጥሎ የሚቀርብ ይሆናል።

ተጓድኗዊ ጥንድ፡- ተጓድኗዊ ጥንድ ሁለት የመናገር ተራዎች ሲቀናጁ የሚያስገኙት መዋቅር ነው። ሁለት የመናገር ተራዎች አንጻራዊ የሆነ ውስጣዊ ትሥሥር ያላቸው ሲሆን የመጀመሪያው ክፍል ጥያቄ፣ ትዕዛዝ፣ ግብግ፣ ስጦታ፣ ወዘተ. ሊሆን ይችላል። ሁለተኛው ክፍል ለእነዚህ ምላሽ ይዞ የሚቀርብ ሲሆን እንደ ቅደም ተከተላቸው መልስ፣ እሺታ ወይም እንቢታ፣ ፈቃደኛ መሆን ወይም ፈቃደኛ አለመሆን፣ መቀበል ወይም አለመቀበል፣ ወዘተ. የሚሉት ምላሾች ናቸው (Schegloff, 2006)።

ለምሳሌ

	Pat፡	Do you think I'm insane now?	አሁን እኔ እብድ ነኝ?
--->	Doc፡	Do you think so?	ነኝ ብለህ ታስባለህ?
--->	Pat፡	No of course not.	አይ አይደለሁም።
	Doc፡	But I think you are.	ነገር ግን እኔ እንደማስበው ነህ።

(Schegloff, 2006:17)

ከዚህ በላይ በቀረበው ምሳሌ በቀስቱ እንደተጠቆመው፣ ሕመምተኛው ላቀረበለት ጥያቄ ሐኪሙ ወዲያው መልስ አልሰጠም። በምትኩ ሌላ ጥያቄ በማንሣት

ሕመምተኛውን ጠይቆታል። በዚህ የተነሣም የተጓድኗዊ ጥንዱ ሁለተኛ ክፍል ዘግይቷል። ምክንያቱም በመሃሉ ሌላ የጥያቄና መልስ ተጓድኗዊ ጥንድ በጣልቃ ገብነት ተከሥቷል። ይህም ሕመምተኛውን ለምን እኔን እንደዚያ መጠየቅ አስፈለገህ ወይም አንተ ራስህ ምን ታስባለህ የሚል አንድምታ ያለው ሐሳብ ጣልቃ ገብቷል። ስለዚህ አንዱ ተጓድኗዊ ጥንድ በሌላው (ተጓድኗዊ ጥንድ) እቅፍ ውስጥ የሚገኝበት አጋጣሚ እንደሚኖር ይህ ምሳሌ በግልጽ ያመለክታል።

በሁለተኛ ክፍልነት የሚቀርበው የመናገር ተራ ለንግግር ልውውጥ መዋቅር መፈጠር አስፈላጊ ነገር ነው። ይህ ክፍል የንግግር ልውውጡን መልዕክት ለመረዳትም ጉልህ አስተዋጽኦ አለው። ምክንያቱም መልክቱን የሚወስነው ሁለተኛው ክፍል ስለሚሆን ነው። በአገልግሎቱ ቢለይም ከዚህ ክትትል ጋር መዋቅራዊ ተመሳሳይነት ያለው ቀዳማይ ክትትል ነው።

ቀዳማይ ክትትል፡- ቀዳማይ ክትትል በአወቃቀሩ ከተጓድኗዊ ክትትል ጋር ይመሳሰላል። ነገር ግን በአገልግሎቱና በሚከሠትበት ቦታ ይለያል። ቀጥሎ ከሚመጣው ተጓድኗዊ ጥንድ ቀድሞ እየገባ መሠረት ይሆናል። የመግባባት ሂደቱ የሰመረ ይሆን ዘንድ አስቀድሞ ሁኔታዎችን ያመቻቻል። በዚህ የተነሣም "ቀዳማይ" የሚለውን ስያሜ ሊያገኝ ችሏል (Schegloff, 2006:17)። ተናጋሪው አድማጩን ስለ አንድ ጉዳይ ከመጠየቁ በፊት አድማጩን ያለበትን ሁኔታ፣ ስሜት፣ ፍላጎት፣ ዝግጁነት፣ ወዘተ. የሚያጣራበት ስልት ነው።

ለምሳሌ

	Clara:	Hello	ሄሎ
	Nelson:	Hi	ሃይ
	Clara:	Hi	ሃይ
---->	Nelson:	Whatcha doin'	ምን እየሠራህ ነው?
---->	Clara:	Not much.	ብዙም አይደል።
	Nelson:	Y'wanna drink?	መጠጣት ትፈልጋልህ?
	Clara:	Yeah	አዎ
	Nelson:	Okay	እሺ

(Schegloff, 2006:30)

ከዚህ በላይ በቀረበው የንግግር ልውውጥ በቀስቱ የተጠቆሙት ዓረፍተንግግሮች ተቀናጅተው አንድ ተጓድኗዊ ጥንድ መሥርተዋል። የዚህ ተጓድኗዊ ጥንድ ተግባቦታዊ ዓላማ ቀድሞ በመምጣት ቀጥሎ ለሚመጣው ተጓድኗዊ ጥንድ ሁኔታዎችን ማመቻቸት ነው። ስለሆነም ቀዳማይ ክትትል ተጓድኗዊ ጥንድ በመባል ይታወቃል።

ጣልቃ ገብ ክትትል፡- አንድ ክንውን (ጨዋታ፣ ውይይት) እየተከወነ እያለ ድንገት ጣልቃ ገብቶ የሚከሠት ሌላ ክንውን ያጋጥማል። ይህ ጣልቃ ገብ ክሥተት የዋናው ክንውን አካል ባይሆንም ተያያዥነት ይኖረዋል። ዋናው ክንውን ለወዲያው ቢገታም እስከ መጨረሻው ስለማይቋረጥ ከአፍታ በኋላ እንደገና ይቀጥላል። እንደዚህ ዓይነቱ የንግግር ልውውጥ ድርጊት ጣልቃ ገብ ክትትል በመባል ይታወቃል (Jefferson, 1972)።

ለምሳሌ የሚከተለውን የንግግር ልውውጥ ለአብነት እንመልከት። ሦስት ሕጻናት ድብብቆሽ እየተጫወቱ ነው። ከሦስቱ ሁለቱ ተደባቂዎች ሲሆኑ አንዱ ደግሞ ፈላጊ ነው። በጨዋታው ሕግ መሠረት፣ ፈላጊው ከአንድ እስከ አሥር እስከሚቆጥር ድረስ ተደባቂዎቹ ምቹ ቦታ የመፈለግ መብት አላቸው። ቆጣሪው ፍለጋውን መጀመር የሚችለውም ከአንድ ጀምሮ በተከታታይ እየቆጠረ አሥር ላይ ሲደርስ ብቻ ነው።

ለምሳሌ

	Steven:	one, two, three ((pause)) four, five, six ((pause)) elven.	አንድ፣ ሁለት፣ ሦስት ((ተግታ)) አራት፣ አምስት፣ ስድስት ((ተግታ)) አሥራ አንድ።
--->	Susan:	Eleven?-eight, nine, ten?	አሥራ አንድ? -ስምንት፣ ዘጠኝ፣ አሥር?
	Steven:	Eleven, eight, nine, ten.	አሥራ አንድ፣ ስምንት፣ ዘጠኝ፣ አሥር።
	Nancy:	Eleven?	አሥራ አንድ?
--->	Steven:	Seven, eight, nine, ten.	ሰባት፣ ስምንት፣ ዘጠኝ፣ አሥር።
	Susan:	That's better.	ያ ይሻላል።

(Jefferson, 1972:295)

ከዚህ በላይ በቀረበው የንግግር ልውውጥ ላይ በቀስቶቹ እንደተጠቆመው ጣልቃ ገብ ክትትል ተከሥቷል። ክንውኑም በመጀመሪያው ቀስት በተጠቆመው፣ ዓረፍተንግግር ይጀምርና በመጨረሻው ቀስት በተጠቆመው ዓረፍተንግግር ተቋጭቷል። ከዚያም ጨዋታው እንደገና ተጀምሯል። ይህ ጣልቃ ገብ ክትትል በጨዋታው ክንውን ጊዜ የተፈጠረውን ችግር ለማስወገድ ሲባል የተከሠተ የድርድር ክንውን ነው።

ከዚህ በላይ በቀረበው ክለሳ ድርሳን የመናገር ተራ ልውውጥና የክትትል ሥርዓት ቀርበዋል። እነዚህ ሁለት የንግግር ልውውጥ መዋቅራዊ ሥርዓቶች ወደ ማስተካከያ አቀራረብና ምርጫ አወቃቀር ዕንሰሐሳብ ይመራሉ።

አጀንዳን ማዋቀር፡- የክትትል ሥርዓት አንድ ድርጊት የሚከናወንበት መሣሪያ ነው። ስለሆነም እያንዳንዱ ክትትላዊ መዋቅር የራሱ ተግባቦታዊ ዓላማ አለው። አጀንዳን ማዋቀር የሚባለው የክትትል ሥርዓትም አድማጩ በሚቀርበው ርእሰጉዳይ ላይ ያለውን ምርጫ ያመለክታል። ይህም የቀረበለትን ግብዣ፣ የማስማሚያ ሐሳብ፣ መቀበል ወይም አለመቀበሉን፣ መስማማት ወይም አለመስማማቱን፣ ይገልጽበታል። በዚህን ጊዜ በሁለተኛው የመናገር ተራ የሚቀርበው ምላሽ ይዘገያል። ይህም ነገሩን ለማለሳለስ፣ ለማሳመን፣ ምክንያታዊ ለማስመሰል፣ ወዘተ. ሊሆን ይችላል። የሚከተለውን የንግግር ልውውጥ ለአብነት እንመልከት።

ለምሳሌ

	A:	Uh if you'd care come and visit a little while this morning I'll give you a cup of coffe.	እህ ካሰብክ፣ ዛሬ ጧት ከመጣህና ትንሽ ካየኸኝ፣ አንድ ስኒ ቡና አፈላልሃለሁ።
----->	B:	Hehh Well that is awfully sweet of you, I don't think I can make it this morning. Hh uhm I'm running … in the paper.	ኸእኸኸ ደህና ያ ያንተ ደግነት ነው። ነገር ግን ዛሬ ጧት ይህን አድርጋለሁ ብየ አላስብም። ኸኸ እኸም በጽሑፍ ሥራ ብትል ብያለሁ።

(Levinson, 1983: 333-334)

ከዚህ በላይ በቀረበው የንግግር ልውውጥ በቀስቱ እንደተጠቆመው፣ ተቀዳሚው ተናጋሪ ለቀረበለት ግብዣ ምላሹን ወዲያው አልሰጠም። እንዲያውም "ኸእኸኸኸ

ደህና" በማለት ምላሹን በቅድሚያ አለሳልሷል። ከዚያም ግብጥውን የማይቀበል መሆኑን አሳውቋል። ለዚህም "በጽሑፍ ዝግጅት እየተጣደፍኩ ነው" ሲል ምክንያት አቅርቧል።

እነዚህ ድርጊቶች እንግዲህ፣ ተጋባዡ በምላሹ እንዳመለከተው፣ በጋባዡ ሐሳብ አለማስማማቱን ያመለክታሉ። Levinson (1983) እንደሚያስረዱት፣ በተቀዳሚው የመናገር ተራ የቀረበውን ግብጥ ተጋባዡ በቀጥታ እንቢ በማለት ምትክ ማለሳለሻ (ምስጋናን፣ ተቆርቋሪነትን፣ ማመንታት፣ ይቅርታን) በመጠቀም ምላሹን ያዘገያል፤ ማሳመኛ የሚሆኑ ማብራሪያዎችን ያቀርባል።

ባጭሩ ይህ ንኡስ ክፍል ሲጠቃለል፣ የንግግር ልውውጥ የራሱ መዋቅራዊ ሥርዓት ያለው የዲስኩር ትንተና ክፍል ነው። እያንዳንዱ መዋቅርም የሚያስተላልፈው የራሱ መልዕክት አለው።

የንግግር ልውውጥ ትንተና ከዚህ በላይ እንደተገለጸው፣ በሠርካዊው የንግግር ልውውጥ ላይ ተመሥርቶ የተጀመረ ቢሆንም አድማሱን በማስፋት ተቋማዊ የንግግር መስተጋብርን በማጥናት ላይ ይገኛል (Goodwin and Heritage, 1990; Mazland, 2006)። ስለሆነም የመማሪያ ክፍል ዲስኩርን ተንትኖ ለመረዳት በማገልገል ላይ ይገኛል።

2.2.5 የመማሪያ ክፍል ዲስኩር አተናተን

የመማሪያ ክፍል ዲስኩር ጥናት ቀደም ባሉት ጊዜያት ትኩረት የሚያደርገው፣ "በአብዛኛው በመምህሩና በተማሪዎቹ መካከል በሚካሄደው ሁሉን አቀፍ መስተጋብር ላይ ነበር። ... ጥናቶቹ የተለየ የክፍል ውስጥ መስተጋብራዊ ቅጥ-አንባርን ያመለከቱ ሲሆን፣ ይህም በሰፊው የሚታወቀው **ማነሣሻ፣ ምላሽና ግብረመልስ** ክትትል ነው" (Kumpulainen and Wary, 2002)።

በዚህ ረገድ ታዋቂነት ያለው የመማሪያ ክፍል ዲስኩር ትንተና ዘዴ በበርሚንግሃም ዩኒቨርስቲ በSinclair and Coulthard (1975) የተቀመረው ሞዴል ነው። እነዚህ

የዲስኩር ጠቢባን፣ የገላጭ ሥነልሳን የጥናት መስክ ልዕለ ዓረፍተነገራዊ መዋቅርን ለመተንተን ተግባራዊ ያደረገውን ስልተትግበራ መነሻ በማድረግ (እነሱም) በመማሪያ ክፍል ውስጥ የሚካሄደውን የመምህርና የተማሪ ቃላዊ መስተጋብር ለመተንተን የሚያስችል ሞዴል ቀምረው አቅርበዋል (Christie, 2002; McCarthy, 1991)።

ይህ የSinclair and Coulthard (1975, 1992) ሞዴል ብቸኛው የንግግር ዲስኩር መተንተኛ አቀራረብ ባይሆንም፣ በተለይ ከንግግር ተግባር ጋር በተያያዘ፣ ለአጠቃቀም ቀላል መሆኑ አይዘነጋም።

ለምሳሌ

T:	Can you tell me why do you eat all that food?	<--- Initiation	ያን ሁሉ ምግብ ለምን እንደ ምትመገብ ልትነግረኝ ትችላለህ?
P:	To keep you strong.	<--- Response	ጥንካሬህን ለመጠበቅ
T:	To keep you strong. To keep you strong. Yes.	<--- Feedback	ጥንካሬህን ለመጠበቅ። ጥንካሬህን ለመጠበቅ፣ አዎ።

(Sinclair and Coulthard, 1992፡3)

ከዚህ በላይ በቀረበው የንግግር ልውውጥ እንደሚስተዋለው፣ ለእያንዳንዱ ዓረፍተንግግር አገልግሎታዊ ሥያሜ የተሰጠው ሲሆን፣ የመምህሩ ጥያቄ "ማነሣሻ"፣ የተማሪው መልስ "ምላሽ"ና የመምህሩ ግምገማ "ግብረመልስ" ተብለው ይጠራሉ (McCarthy, 1991)።

በአጭሩ የSinclair and Coulthard (1975, 1992) የመማሪያ ክፍል ዲስኩር ቅጥ-አንባር የ"**ማነሣሻ፣ ምላሽ፣ ግብረመልስ**" ሞዴል በመባል ይታወቃል። ይህ ሞዴል የመማሪያ ክፍል ዲስኩር በሥርዓት የተደራጀና ለመዋቅራዊ ትንተናም የተመቸ መሆኑን በማሳየት በኩል ተቀዳሚ ነው። ነገር ግን የመማሪያ ክፍል ዲስኩርን አሟልቶ ለመተንተንም ሆነ የቋንቋ ትምህርትን በተማሪው ዘንድ ለማሥረጽ ብቃት እንደሌለው በተደጋጋሚ ተተችቷል።

ከቀረቡበት ትችቶች መካከል የተወሰኑትን እዚህ ላይ ማስታወስ ተገቢ ይሆናል፡፡ ሞዴሉ የመማሪያ ክፍል ዲስኩርን የማስተማሪያና የማስተናበሪያ ፋይዳ ለይቶ ማሳየት አላስቻለም (Willis, 1981)፡፡ ስለሆነም ተለዋዋጭ ሂደት የሚታይበትን የመማሪያ ክፍል መስተጋብር ለማጥናት ብቃት የለውም (Christie, 2002)፡፡

ዓረፍተንግግር እንዳገባቡ በርካታ አገልግሎት ቢኖረውም የ“**ማነሣሻ፣ ምላሽ፣ ግብረመልስ**” ሞዴል መዋቅራዊ ሥርዓቱ በሚፈቅድለት አንድ ንግግራዊ ተግባር ላይ ብቻ ይወሰናል (Mercer, 2010)፡፡ ስለሆነም አንድ ጥያቄያዊ ዓረፍተንግግር በትምህርቱ መግቢያና ማጠቃለያ ላይ የሚኖረውን የአገልግሎት ልዩነት መግለጽ አያስችልም፡፡

ከዚህም በቀር በዓረፍተንግግር ተግባር ላይ ስለሚያተኩርም ቃል አልባ የመግባቢያ ክፍሎችን ለመግለጽ የሚያስችል ቦታ የለውም፡፡ ስለሆነም የመማሪያ ክፍሉን ዓውድ ከግንዛቤ አያስገባም (Walsh, 2006)፡፡ የተማሪዎች ማነሣሻ የሚበዛበትን መስተጋብራዊ ቅጥ-አንባር ማመልከትና አሚልቶ መተንተን አያስችልም (Christie, 2002)፡፡ ስለዚህ ጠንካራ ጎኑ እንዳለ ሆኖ ደካማ ጎኑን የሚያሚላና በቋንቋ መማሪያ ክፍል የሚካሄደውን የመማርና የማስተማር መስተጋብር ለመተንተን የሚያስችል ሌላ ሞዴል ያስፈልጋል፡፡

የተግባራዊ ሥነልሳን ጠቢብ የሆኑት Long (1983) በሰርካዊው የንግግር ልውውጥ ትንተና ጊዜ ተግባራዊ የሚደረገውን የማስተካከያ አሰጣጥ ሥርዓት “የድርድር ክንውን” በማለት ለቋንቋ ትምህርት መስክ አስተዋውቀዋል፡፡ በኋላም Varonis and Gass (1985፡74) የLong (1983)ን ጥናት መነሻ በማድረግ፣ በቋንቋ መማሪያ ክፍል የሚከናወነውን የድርድር ዲስኩር መተንተኛ ያሉትን ሞዴል ቀምረዋል፡፡

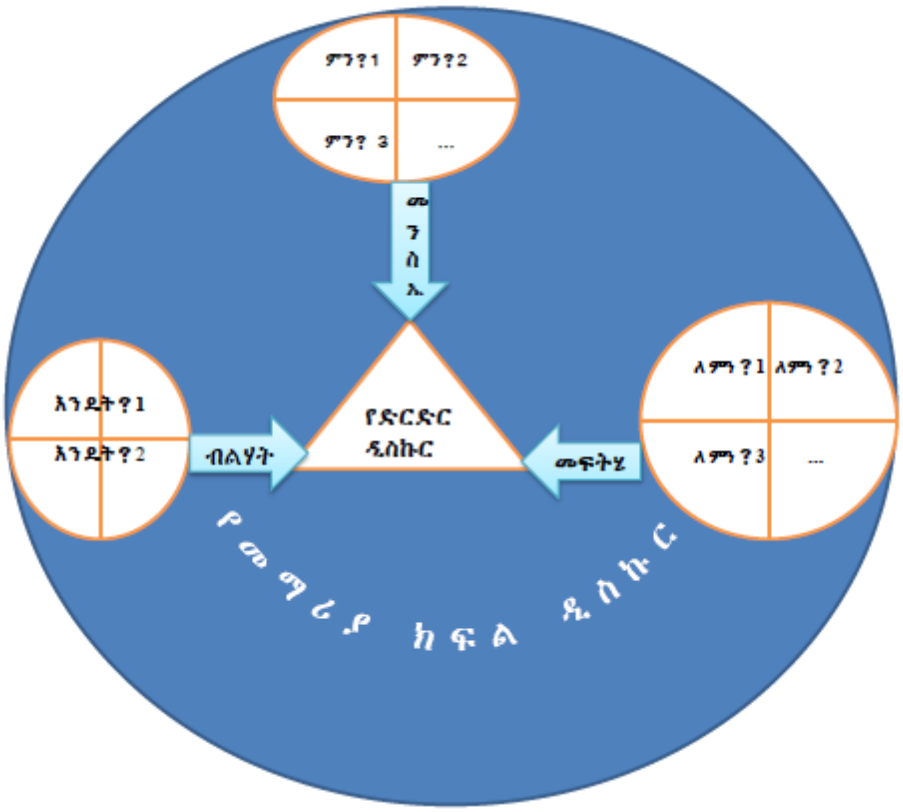
ቀደም ብሎ በመረጃ አለያየት ክፍል ላይ እንደተጠቀሰው፣ ሞዴሉ **“የችግር ምንጭ --> መፍትሔ”** የሚሉ ሁለት ዋና ዋና ተከታታይ ክፍሎች አሉት፡፡ መፍትሔ የሚለው ክፍል እንደገና **“ማነሣሻ፣ ምላሽ፣ የምላሽ አጸፋ”** የሚሉትን አካቶ የያዘ ነው፡፡

“የችግር መነሻ” የሚለው ክፍል ተግባቦታዊ ችግር ያለበትን የተናጋሪው ዓረፍተንግግር የሚያመለክት ሲሆን፣ ወደ ድርድር ክንውን ለመግባትም ሰበብ በመሆን ያገለግላል። በአንፃሩ “ማነሣሻ”ው የአድማጩ ዓረፍተንግግር ሲሆን፣ አድማጩ በቀረበው ዓረፍተንግግር ላይ የጎደለ ወይም ግልጽ ያልሆነ ወይም የተሳሳተ ነገር መኖሩን ይጠቁማል። ይህን ተከትሎ በተናጋሪው የሚቀርበው ዓረፍተንግግር “ምላሽ” ሲሆን፣ በድርድሩ ሳቢያ ችግሩ ተስተካክሎ መፍትሔው ይቀርብበታል። ከዚያም አድማጩ ንግግሩን እንደገና አስተካክሎ የሚናገርበት “የምላሽ አጸፋ” ይባላል። ይሁንና ይህ ክፍል ሁልጊዜም ላይቀርብ ይችላል።

ይህን Varonis and Gass (1985) የድርድር ክንውን ሞዴል በርካታ ተማራማሪዎች (ለአብነትም Hong, 2008; Long, 1983; Lyster, 1987; McMeekin, 2003; Nabei, 2002; Shim, 2003) በቋንቋ ትምህርት ክፍለጊዜ የሚካሄደውን የድርድር ዲስኩር ለመተንተን ተግባራዊ አድርገውታል።

ይሁን እንጂ Varonis and Gass (1985) መፍትሔ ብለው ያቀረቡት ጥቅል ክፍል በትክክል መፍትሔውን የሚያመለክት አይደለም። ምክንያቱም መፍትሔ በተባለው ክፍል ላይም ሌላ ጣልቃ ገብ ችግር ሊከሠት ይችላል። ስለሆነም መፍትሔው ወዲያው የማይቀርብበት አጋጣሚ ይኖራል። ስለዚህ የድርድር ክንውኑ መፍትሔው እስከሚገኝለት ድረስ መቀጠል ይችላል።

በዚህም ጥናት የተነሡትን ጥያቄዎች ከዚህ በላይ በቀረበው ሞዴል በተገቢው መንገድ ለመመለስ ያስቸግራል። ምክንያቱም ጥያቄዎቹ የተነሡበት ዓላማና ዓውድ ቀደም ብሎ ከተጠቀሱት ጥናቶች ጋር ተመሳሳይ አይደለም። ስለሆነም የVaronis and Gass (1985)ን ሞዴል መሠረት በማድረግ ለጥናቱ ዓውድ በሚያመች መልኩ የመማሪያ ክፍል የድርድር ዲስኩር መተንተኛ ሞዴል እንደሚከተለው ተዘጋጅቶ ቀርቧል።



ሥዕል 2.3፡- የVaronis and Gass (1985፡74)ን ሞዴል መሠረት በማድረግ በአጥኚው ተሻሽሎ የተዘጋጀ የድርድር ዲስኩር መተንተኛ ሞዴል

በዚህ ጥናት አቅራቢ ተዘጋጅቶ ከዚህ በላይ የቀረበው የድርድር ክንውን መተንተኛ ሞዴል እንደሚያመለክተው፣ ትልቁ ክብ አጠቃላዩን የመማሪያ ክፍል ዲስኩር ያመለክታል፡፡ ከሰፊው የመማሪያ ክፍል ዲስኩር ውስጥ የድርድር ክንውንን ሞዴል በመጠቀም የተመረጡት ውሁዳሃዶች ደግሞ በሦስት ጎኑ ተወክለው ቀርበዋል፡፡

ስለሆነም በጥናቱ የተነሡትን መሠረታዊ ጥያቄዎች በአግባቡ ለመመለስ፣ በእነዚህ ውሁዳሃዶች ላይ ትንተናው እንደሚያነጣጥር ወደ ሦስት ጎኑ የሚያመለክቱት ቀስቶች ይጠቁማሉ፡፡ በተጨማሪም ቀስቶቹ ትንታኔው የሚመሠረትባቸው ጥያቄዎች ከጀርባ መኖራቸውንም ያመለክታሉ፡፡

ከቀስቶቹ በስተጀርባ ያሉት ክቦች፣ እያንዳንዱ የጥናቱ ጥያቄ ትኩረትና በትንተናው ሳቢያ የሚገኘውን የምላሽ ብዛት በደምሳሳው ያመለክታሉ፡፡ ስለሆነም የድርድር ክንውኑን መነሻ ምክንያት አድርጎ የተነሣው ጥያቄ ለምን? የሚል ሲሆን፣ የምላሾቹ ብዛት ያልተወሰነ መሆኑንም ነጠብጣቡ ያሳያል፡፡ የድርድር ክንውኑን ብልሃት በተመለከተ የተነሣው ደግሞ እንዴት? ሲሆን፣ ይህም ምላሾቹ ሁለት እንደሚሆኑ በጥያቄዎቹ ቁጥር ይጠቁማል፡፡ ሦስተኛው ጥያቄ ለምን? የሚል ሲሆን፣ የድርድር ክንውኑ እንዲሳካ እና እንዳይሳካ የሚያደርጉትን ተለዋዋጮች ያመለክታል፡፡ የምላሾቹ ብዛት ያልተወሰነ መሆኑንም ነጠብጣቡ ይጠቁሟል፡፡

ምዕራፍ ሦስት፣ የአጠናን ዘዴ

ቀደም ብሎ በምዕራፍ አንድ ላይ እንደተገለጸው፣ የዚህ ጥናት ዋና ዓላማ በመማሪያ ክፍል ዲስኩር ላይ ትንተና በማድረግ የመስተጋብራዊ ሂደቱን መረዳት ነው። ይህን ዓላማ ከግብ ለማድረስ ተግባራዊ የተደረገው የአጠናን ዘዴም በዚህ ምዕራፍ ቀርቧል። ስለሆነም የጥናቱን ዘዴ ተከትሎ የናሙና አመራረጥ፣ የመረጃ አሰባሰብ፣ የምዝግብ መረጃ አዘገጃጀትና የመረጃ አተናተን ዘዴዎቹ በዝርዝር ተገልጸዋል። በመጨረሻም ከናሙና ጥናቱ የተገኙት ትምህርቶች ተካተዋል።

3.1 የጥናቱ ዘዴ

በማኅበራዊ ግንባታውያን ፍልስፍና መሠረት፣ ማኅበራዊው ዓለም በሰዎች ንቃተህሊና ውስጥ የሚገኝ ዕውቀትና እምነት ሲሆን በሰዎች ይሠራል፤ በመስተጋብራቸው አማካኝነትም ይገለጻል። ይህም በተለያዩ ማኅበራዊ ቡድኖችና ባህሎች ዘንድ ልዩነት ይኖረዋል። ስለሆነም የማኅበራዊው ዓለም ዕውቀት ጎብር እንጂ ልክ እንደ ተጨባጩ ዓለም አሃዳዊ አይደለም። የማኅበራዊው ዓለም አጥኚ፣ ባህላዊ ሞዴሎቹን የተለያዩ ማኅበራዊ ቡድኖች እንዴት እንደሚያከናውኗቸው በመግለጽ ላይ ያተኩራል። ይህም በምዕራፍ ሁለት 2.2.1 ላይ ተብራርቶ ተገልጿል።

ከዚህ ጥናት ጋር በእጅጉ የሚጣጠመው የግንባታውያን ፍልስፍና ነው። ይሁን እንጂ የግንባታውያን ፍልስፍና ዘርፈብዙ ስለሆነ ከጥናቱ ጋር ይበልጥ ተስማሚነት ያለውን መምረጥ የግድ ይሆናል። ስለሆነም ከዚህ ጥናት ጋር ይበልጥ ተስማሚ ሆኖ የተገኘው የማኅበራዊ ግንባታ ፍልስፍና ነው። ምክንያቱም የመማሪያ ክፍል ዲስኩር ማኅበራዊ ሥራት የሆነ ክሥተት እንጂ ከሰው አእምሮ ውጪ ያለ ተጨባጭ ነገር አይደለም።

ስለሆነም ይህ ጥናት የማኅበራዊ ግንባታ ፍልስፍናን ተመርኩዞ ዓይነታዊ የአጠናን ዘዴን በመከተል ተከናውኗል። ዓይነታዊ ዘዴ የሰብኣውያን ባህሪ የተከሠተበትን ተፈጥሯዊ ዓውድ የሚያጠና ሲሆን በአንድ በተወሰነ ዓውድ ተቀንብቦ የሚካሄደውን

እውነታም በትክክል ለመረዳት እንደሚያስችል ቀደም ብሎ በምዕራፍ ሁለት ተገልጿል። የመማሪያ ክፍል ዲስኩር ደግሞ በሰዎች ችሎታ የሚከናወን ማኅበራዊ ክሥተት ስለሆነ ሊታወቅ የሚችለው በትንተና እና በትርጓማ አማካኝነት ነው። ይህን ማድረግ እንዲያስችልም የንግግር ልውውጥ ትንተና አቀራረብ ተግባራዊ ተደርጓል።

ስለዘሆነም በዚህ ጥናት ዓይነታዊ ዘዴን መሠረት በማድረግ የናሙና መረጣ፣ የመረጃ ስብሰባና የመረጃ ትንተና ተደርጓል። ይህ ክንውንም ቀጥሎ በዝርዝር ተብራርቶ ቀርቧል።

3.2 የናሙና አመራረጥ ዘዴ

የዚህ ንዑስ ክፍል ዓላማ የጥናቱ ናሙና እንዴት እንደተመረጠ ማስረዳት ነው። ስለሆነም የጥናቱ ቦታና የጥናቱ ተሳታፊዎች በምን ዓይነት የንሞና ዘዴ እንደተመረጡ ያብራራል።

3.2.1 የጥናቱ ቦታ አመራረጥ

ይህ ጥናት የተካሄደው በአማራ ብሔራዊ ክልላዊ መንግሥት፣ በሰሜን ሸዋ ዞን አስተዳደር፣ በደብረብርሃን ከተማ በሚገኙ አጠቃላይ ሁለተኛ ደረጃ ትምህርት ቤቶች ላይ ነው። የደብረብርሃን ከተማ ከአዲስ አበባ፣ በስተስሜን በኩል፣ ወደ ደሴ በሚያስኬደው አውራ መንገድ ላይ በ130 ኪሎ ሜትር ርቀት ላይ ይገኛል። በዚህ ከተማ ሦስት የመንግሥትና አንድ የግል በድምሩ አራት አጠቃላይ ሁለተኛ ደረጃ (የ9ኛና የ10ኛ ክፍል) ትምህርት ቤቶች አሉ።

እነዚህ ትምህርት ቤቶች በአመቺ የናሙና ስልት ተመርጠው በጥናቱ ታቅፈዋል። ተመራጭ የሆኑባቸው ምክንያቶችም፣

1. ከአካባቢያዊ ቀረቤታ አኳያ፡- አጥኝው ለሚኖርበት አካባቢ ቅርብ ስለሆኑ ለመጓጓዣና ለአበል የሚወጣውን ወጪ ይቀንሳሉ።

2. ጊዜን ከመቆጠብ አኳያ፡- በገጠር አካባቢ ያሉት ትምህርት ቤቶች በጥናቱ ቢካተቱ የሚሰበሰበው መረጃ ስለሚበዛ ወደ ምዝግብ መረጃነት ለመቀየር ሰፊ ጊዜን ይጠይቃል፡፡ ይህም የጥናቱን ጊዜ ከሚገባው በላይ ያራዝመዋል፡፡
3. አጥኚው ለማጎበረሰቡ ያለው ቀረቤታ በገጠር አካባቢ ከሚገኙት ትምህርት ቤቶች የተሻለ ስለሆነ የመረጃ አሰባሰብ ሂደቱን ቀና ያደርገዋል፡፡

ከዚህ በላይ በተዘረዘሩት ምክንያቶች በደብረብርሃን ከተማ የሚገኙት አጠቃላይ ሁለተኛ ደረጃ ትምህርት ቤቶች ጥናቱን ለማካሄድ ያስችላሉ ተብሎ ስለታመነ በተጠኝነት ሊመረጡ ችለዋል፡፡

3.2.2 የትምህርት ቤት አመራረጥ

በደብረብርሃን ከተማ በጠቅላላው አራት አጠቃላይ ሁለተኛ ደረጃ ትምህርት ቤቶች አለ፡፡ እነሱም ሚሊኒየም አካዳሚ፣ ባሶ፣ ደብረኤባና ደብረብርሃን አጠቃላይ ሁለተኛ ደረጃ ትምህርት ቤቶች ናቸው፡፡

ከእነዚህም መካከል ሦስቱ ማለትም ሚሊኒየም አካዳሚ፣ ባሶና ደብረብርሃን አጠቃላይ ሁለተኛ ደረጃ ትምህርት ቤቶች በዓላማ ተኮር የንሞና ስልት ተመርጠው ዋናው ጥናት ተካሂዶባቸዋል፡፡ ነገር ግን ደብረኤባ አጠቃላይ ሁለተኛ ደረጃ ትምህርት ቤት የናሙና ጥናቱ ስለተካሄደበት በዋናው ጥናት አልተካተተም፡፡

3.2.3 የክፍል ደረጃ አመራረጥ

ይህ ጥናት የተካሄደበት የክፍል ደረጃ ዘጠነኛ ክፍል ሲሆን፣ ይህም በዓላማ ተኮር የንሞና ስልት ተመርጧል፡፡ ነገር ግን አሥረኛ ክፍል የናሙና ጥናቱ ስለተደረገበት እንደገና በዋናው ጥናት ለማካተት ተገቢ ሆኖ አልተገኘም፡፡ ምክንያቱም በናሙና ጥናቱ የተሳተፉት ተጠኚዎች ስለ መረጃ አሰባሰቡ ቅድመግንዛቤ ስለሚኖራቸው በመስተጋብሩ ወቅት ሆን ብለው ጥንቃቄ በማድረግ የሚገኘውን መረጃ ሊበርዙት ይችላሉ ተብሎ ስለታመነ ነው፡፡

ሌላው ምክንያት የናሙና ጥናቱ ዘገባ ሲቀርብ ከጥናቱ ግምጋሚዎች (ፈታኞች) ከቀረቡት አስተያየቶች መካከል አንዱ፣ ጥናቱ ዓይነታዊ ስለሆነ በዘጠነኛ ክፍል ላይ ብቻ ቢካሄድ በቂ ነው የሚል ነበር። ስለሆነም ከላይ በተጠቀሱት ሁለት ምክንያቶች የተነሣ አሥረኛ ክፍል በዋናው ጥናት እንዳይካተት ተደርጓል።

3.2.4 የጥናቱ ተሳታፊዎች አመራረጥ

በዚህ ጥናት የጥናቱን ቦታ፣ የክፍል ደረጃና ተሳታፊ መምህራንን ለመምረጥ ዓላማ ተኮር የናሙና አመራረጥ ዘዴ በአገልግሎት ላይ ውሏል። ነገር ግን ዓላማ ተኮር የንሞና ስልት የተሳታፊዎቹን ቁጥር የሚያበዛው ስለሆነ የነሲብ ንሞና ስልትን በተጨማሪ መከተል የግድ ሆኗል።

ስለሆነም ተማሪዎቹን መጥኖ በተሳታፊነት ለማካተት ስለሚያስችል የነሲብ ንሞና ስልት ተግባራዊ ተደርጓል። ምክንያቱም በዓይነታዊ የምርምር ዘዴ የናሙና አመራረጥ እንዳመችነቱ የሚተገበር እንጂ፣ በአንድ የንሞና ስልት ላይ ብቻ የሚወሰን አይደለም። የአመራረጥ ክንውኑም ቀጥሎ ቀርቧል።

3.2.4.1 የመምህራን አመራረጥ

የዚህ ጥናት ተሳታፊዎች በደብረብርሃን ከተማ የሚገኙ አጠቃላይ ሁለተኛ ደረጃ ትምህርት ቤቶች የዘጠነኛ ክፍል የአማርኛ ቋንቋ መምህራን ናቸው። በናሙናነት በተመረጡት ሦስት ትምህርት ቤቶች፣ አምስት ሴትና ሰባት ወንድ በድምሩ 12 (የዘጠነኛ ክፍል የአማርኛ ቋንቋ) መምህራን ይገኛሉ። እነዚህን መምህራን በሙሉ በጥናቱ ለማቀፍ ቢሞከርም አምስት መምህራን በራሳቸው ፍቃድ የቀረጻ መረሐግብሩን በማቋረጥ ከጥናቱ ተሳታፊነት ራሳቸውን አግልለዋል።

በዚህ የተነሣም የናሙና መረጣው ፍቃደኛ በሆኑት መምህራን ላይ ሊመሠረት ችሏል። ይህም በዓይነታዊ የምርምር ዘዴ ሥነምግባር መሠረት አንድ ሰብአዊ ተሳታፊ በራሱ ፍቃድ በምርምሩ እንዲሳተፍ ይደረጋል። ነገር ግን ፈቃደኛ ካልሆነ ጥናቱን ቢያቋርጥ ሊገደድ የሚችልበት አግባብ የለም። ስለሆነም ከሦስቱ ትምህርት

ቤቶች በራሳቸው ፍቃድ በጥናቱ ተሳታፊ የሆኑት መምህራን መረጃ በሚከተለው ሰንጠረዥ ቀርቧል፡፡

ሰንጠረዥ 3.1፡- በጥናቱ ተሳታፊ የሆኑ መምህራን ብዛትና ያታ

ተ/ቁ	የትምህርት ቤቱ ስም	የባለንብረትነት ይዞታ	የመምህራን ብዛት		ድምር
			ወንድ	ሴት	
1	ደብረብርሃን አጠቃላይ 2ኛ ደረጃ	የመንግሥት	3	1	4
2	ባሶ አጠቃላይ 2ኛ ደረጃ	የመንግሥት	1	1	2
3	ሚሊኒየም አጠቃላይ 2ኛ ደረጃ	የግል	-	1	1
ድምር			4	3	7

ከዚህ በላይ በሰንጠረዥ 3.1 እንደቀረበው፣ በጥናቱ የተሳተፉት መምህራን ብዛት አራት ወንድ እና ሦስት ሴት በድምሩ ሰባት ናቸው፡፡ እነዚህ መምህራን ቀረጻውን ለማካሄድ ፍቃደኛ በመሆናቸው በአመቺ የንሞና ስልት ተመርጠው የጥናቱ ተሳታፊ እንዲሆኑ ተደርገዋል፡፡

3.2.4.2 የተማሪዎች አመራረጥ

እያንዳንዱ የጥናቱ ተሳታፊ መምህር ከሚያስተምርባቸው ምድቦች ለምልከታው ያመች ዘንድ በነሲብ የንሞና ስልት የአንድ ምድብ (በድምሩ የሰባት ምድብ) ተማሪዎች ተመርጠዋል፡፡ የነሲብ ንሞና አመራረጥ ሂደቱም እንደሚከተለው ተከናውኗል፡፡

1. የእየ ምድቡ ስም ተመሳሳይ ቀለም፣ መጠንና ቅርጽ ባለው ካርድ ላይ ተጻፈ፣
2. ካርዶቹ በተመሳሳይ ስልት ተጠቀለሉ፣
3. የተጠቀለሉት ካርዶች በሚገባ ተቀላቀሉ፣
4. ከዚያም ሌላ ሰው ዕጣውን እንዲመዝ ተደረገና
5. ዕጣው በወጣለት ምድብ የሚገኙት ተማሪዎች በናሙናው ተካተቱ፡፡

ከዚህ በላይ በቀረበው የነሲብ ንሞና ስልት መሠረት ተማሪዎቹ የጥናቱ ተሳታፊ እንዲሆኑ ተደረጓል፡፡

3.3 የመረጃ መሰብሰቢያ መሣሪያ

ጥናቱ ያነሣቸውን ጥያቄዎች በአግባቡ ለመመለስ ተገቢውን መረጃ ማስገኘት የሚያስችል ተገቢ የመረጃ መሰብሰቢያ መሣሪያ መምረጥ እንደሚያስፈልግ ግልጽ ነው፡፡ ስለሆነም በመማሪያ ክፍል ውስጥ የሚካሄደውን የድርድር ክንውን መረጃ ለመሰብሰብ ምልከታ ተመራጭ ሆኗል፡፡

ምክንያቱም ምልከታ በመማሪያ ክፍል ውስጥ የሚካሄደውን የድርድር ክንውን ተሳታፊዎቹ እንዴት እንደሚያከናውኑት በቀጥታ ለመመልከት እና በተፈጥሮ ዓውድ የተከሠተውን እውነተኛ መረጃ በቀጥታ ለማግኘት ስለሚያስችል ነው፡፡

መቅረጸምሥል በመረጃ መሰብሰቢያ መሣሪያነት፡- የንግግር ልውውጥ ትንተና በወረቀትና በብዕር አማካኝነት የሚከናውኑ የመረጃ መሰብሰቢያ መሣሪያዎችን (የጽሑፍ መጠይቅን፣ ቃለ መጠይቅን፣ ቅጽ በመሙላት) አይገለገልም፡፡ በምትኩ በመቅረጸምሥል አማካኝነት የሚከናወን ጥልቅ ምልከታን ይጠቀማል፡፡ ይህ መሣሪያ በማኅበራዊም ሆነ በተፈጥሮ ሳይንስ የጥናት መስክ ተፈላጊ የመረጃ መሰብሰቢያ መሣሪያ እየሆነ መጥቷል፡፡ ምክንያቱም ጊዜን፣ እንቅስቃሴን፣ ድምፅን፣ ምሥልን፣ ወዘተ. አቀናጅቶ የመቅረጽ ብቃት ስላለው የተሟላ መረጃ መሰብሰብ ያስችላል፡፡

በተጨማሪም በመቅረጸምሥል የተሰበሰበው መረጃ የመማርና የማስተማር መስተጋብሩ ምን እንደሚመስል ደጋግሞ ለመመልከት ጊዜ ይሰጣል፡፡ ይህም አጥኚው ከምልከታው ከወጣ በኋላ በመማሪያ ክፍል ሲከናወን የነበረውን ክሥተት በዝርዝር እንዲመረምር ያስችለዋል፡፡ እያንዳንዱን ክንውን በተናጠል ለመመርመር፣ ለምሳሌ በመምህሩና በተማሪዎቹ ተግባር ላይ ተራ በተራ ለማተኮር ያመቻል፡፡ ስለዚህ በድርድር ክንውን ላይ ምልከታ ለማካሄድ መቅረጸምሥል አስተማማኝ ስለሆነ ለዚህ ጥናት የምልከታ ማከናወኛ መሣሪያ ሆኖ አገልግሏል፡፡

3.4 የመረጃ አሰባሰብ ሂደት

በመረጃ ስብሰባ ወቅት መሰናክል ሊሆኑ ይችላሉ ተብለው የተገመቱ ነገሮችን ከወዲሁ ለማስተካከል፣ ቀረጻ ከመጀመሩ በፊት፣ ከተሳታፊ መምህራን ጋር በመነጋገርም የጥናቱን ዓላማ ለማስገንዘብ ጥረት ተደርጓል፡፡

ለቀረጻ ፈቃድ መጠየቅና ስምምነት ማግኘት፡- የጥናቱ መረጃ የሚሰበሰበው በመቅረጸምሥል መሆኑን ሲያውቁ መረጃ ለመስጠት ፈቃደኛ የማይሆኑ ተሳታፊዎች ያጋጥማሉ፡፡ ይህን ችግር ለማቃለልም ከትምህርት ቤቱ ኃላፊና ከመምህራኑ ፍቃድ ማግኘት ያስፈልጋል፡፡ ስለሆነም ቀረጻው ከመጀመሩ በፊት ከእየ ትምህርት ቤቱ የአማርኛ ቋንቋ መምህራን ጋር አጭር ውይይት ተደርጓል፡፡

በውይይቱም የጥናቱ ዓላማ በተሳታፊዎቹ ልምድ፣ ዕውቀትና ተግባር ላይ ተመሥርቶ የመማርና የማስተማር ክንውኑን መረዳት እንደሆነ ተገልጸላቸዋል፡፡ በተጨማሪም ቀረጻው ለጥናቱ አስፈላጊ እንደሆነ፣ መረጃው ለምርምር ሥራ ብቻ እንደሚውል፣ ያለ እነሱ ፍቃድ እውነተኛ ስማቸው በቀጥታ እየተጠቀሰ በትንተናው ላይ እንደማይቀርብ ተብራርቶላቸዋል፡፡

ምንም እንኳን በውይይቱ ወቅት ሁሉም ለመቀረጽ ፍቃደኛ መሆናቸውን ቢገልጹም ቀረጻው ከተጀመረ በኋላ መርሐግብሩን አቋርጠው የወጡ አምስት መምህራን ነበሩ፡ ፡ መምህራኑ በቀጥታ መቀረጽ አንፈልግም ባይሉም የተለያዩ ሰበቦችን[7] በማቅረብ ተሳታፊ ሳይሆኑ ቀርተዋል፡፡

[7]
- ተማሪዎቹን ቅድሚያ ስላስተማርኳቸው ለዛሬው ክፍለጊዜ አይኖረኝም፡፡
- የዛሬውን ክፍለጊዜ ፈተና ልሰጥበት ስለሆነ ሌላ ጊዜ ብትቀርጽ ይሻላል፡፡
- ለተማሪዎቹ ማስታወሻ ስለማጽፍ የዛሬው ቀረጻ ለሌላ ጊዜ ይተላለፍ፡፡
- በማኅበራዊ ችግር ምክንያት ፍቃድ ስለወጣሁ በዚህ ሳምንት ክፍለጊዜ አይኖረኝም የሚሉት ለአብነት ይጠቀሳሉ፡፡ መምህራኑ በተደጋጋሚ ቢጠየቁም ምክንያታቸውን እየቀያየሩ ለቀረጻው ተባባሪ ሳይሆኑ ቀርተዋል፡፡

የምልከታ መርሐግብር፡- ደብረብርሃን አጠቃላይ ሁለተኛ ደረጃ ትምህርት ቤት ከደብረብርሃን ከተማ በሰሜን ምሥራቅ አቅጣጫ ይገኛል፡፡ በዚህ ትምህርት ቤት የተደረገው የቀረጻ መርሐግብርም በሚከተለው ሰንጠረዥ ቀርቧል፡፡

ሰንጠረዥ 3.2፡- የምልከታ መርሐግብር በደብረብርሃን አጠቃላይ 2ኛ ደረጃ ትምህርት ቤት

የትምህርት ቤቱ ስም	የመምህራን መለያ	የክፍል ደረጃና ምድብ	ዕለት	ቀን/ወር/ዓ.ም	ክፍለጊዜ	የቀረጻው ዓይነት
ደብረብርሃን አጠቃላይ ሁለተኛ ደረጃ	ሀ	9ኛ22	ማክሰኞ	16/02/2008	5፡05-5፡45	የማለማመጃ ቀረፃ
			ረቡዕ	17/02/2008	2፡00-2፡42	ዋና ቀረፃ
			ማክሰኞ	23/02/2008	5፡05-5፡45	ዋና ቀረፃ
			ረቡዕ	24/02/2008	2፡00-2፡42	ዋና ቀረፃ
	ለ	9ኛ15	ረቡዕ	17/02/2008	2፡42-3፡24	የማለማመጃ ቀረፃ
			ዓርብ	19/02/2008	4፡21-5፡03	ዋና ቀረፃ
			ረቡዕ	24/02/2008	2፡42-3፡24	ዋና ቀረፃ
			ዓርብ	26/02/2008	4፡21-5፡03	ዋና ቀረፃ
	ሐ	9ኛ2	ረቡዕ	17/02/2008	9፡45-10፡27	የማለማመጃ ቀረፃ
			ዓርብ	19/02/2008	8፡06-8፡48	ዋና ቀረፃ
			ረቡዕ	24/02/2008	9፡45-10፡27	ዋና ቀረፃ
			ዓርብ	26/02/2008	8፡06-8፡48	ዋና ቀረፃ
	መ	9ኛ27	ሐሙስ	18/02/2008	2፡42-3፡34	የማለማመጃ ቀረፃ
			ማክሰኞ	23/02/2008	3፡34-4፡21	ዋና ቀረፃ
			ሐሙስ	25/02/2008	2፡42-3፡34	ዋና ቀረፃ
			ማክሰኞ	30/02/2008	3፡34-4፡21	ዋና ቀረፃ

ከዚህ በላይ በሰንጠረዥ 3.2 በቀረበው መርሐግብር መሠረት እያንዳንዱ መምህር ክፍል ውስጥ ገብቶ ሲያስተምር የማለማመጃ ቀረጻውን ጨምሮ ለአራት ክፍለጊዜያት ምልከታው በመቅረጸምሥል አማካኝነት ተከናውኗል፡፡ ይህም በድምሩ 16 ክፍለጊዜያት ይሆናል፡፡

ሌላው መረጃ የተሰበሰበበት ሚሊኒየም አካዳሚ ሁለተኛ ደረጃ ትምህርት ቤት ሲሆን፣ በከተማው በስተደቡብ በኩል ቀበሌ አራት እየተባለ በሚጠራው አካባቢ ይገኛል፡፡ ሚሊኒየም አካዳሚ፣ በደብረብርሃን ከተማ፣ ብቸኛው የግል ሁለተኛ ደረጃ ትምህርት ቤት ነው፡፡ ምልከታውም በሚከተለው ሰንጠረዥ በቀረበው መርሐግብር መሠረት ተከናውኗል፡፡

ሰንጠረዥ 3.3፡- የምልከታ መርሐግብር በሚሊኒየም አካዳሚ አጠቃላይ 2ኛ ደረጃ ትምህርት ቤት

የትምህርት ቤቱ ስም	የመምህሩ መለያ	የክፍል ደረጃና ምድብ	ዕለት	ቀን/ወር/ዓ.ም	ክፍለጊዜ	የቀረጻው ዓይነት
ሚሊኒየም አካዳሚ አጠቃላይ ሁለተኛ ደረጃ	ሠ	9ኛ A	ረቡዕ	17/02/2008	5፡20-6፡05	የማለማመጃ ቀረፃ
			ዓርብ	19/02/2008	3፡10-3፡55	ዋና ቀረፃ
			ረቡዕ	24/02/2008	5፡20-6፡05	ዋና ቀረፃ
			ዓርብ	26/02/2008	3፡10-3፡55	ዋና ቀረፃ

ከዚህ በላይ በሰንጠረዥ 3.3 በቀረበው መርሐግብር መሠረት ምልከታው በመቅረጸምሥል አማካኝነት መምህርቷ ክፍል ውስጥ ገብተው ሲያስተምሩ የማለማመጃ ቀረጻውን ጨምሮ አራት ክፍለጊዜያት ተከናውኗል፡፡

የዚህ ጥናት መረጃ የተሰበሰበበት ሦስተኛው ትምህርት ቤት፣ ባሶ አጠቃላይ ሁለተኛ ደረጃ ይባላል፡፡ ይህ ትምህርት ቤት፣ ጠባሴ እየተባለ በሚጠራው የደብረብርሃን ከተማ አካባቢ ይገኛል፡፡

ሰንጠረዥ 3.4፡- የምልከታ መርሐግብር በባሶ አጠቃላይ 2ኛ ደረጃ ትምህርት ቤት

የትምህርት ቤቱ ስም	የመምህራን መለያ	የክፍል ደረጃና ምድብ	ዕለት	ቀን/ወር/ዓ.ም	ክፍለጊዜ	የቀረጻው ዓይነት
ባሶ አጠቃላይ ሁለተኛ ደረጃ	ረ	9ኛK	ማክሰኞ	14/03/2008	5፡05-5፡45	የማለማመጃ ቀረፃ
			ረቡዕ	15/03/2008	2፡00-2፡42	ዋና ቀረፃ
			ማክሰኞ	28/03/2008	5፡05-5፡45	ዋና ቀረፃ
			ረቡዕ	29/03/2008	2፡00-2፡42	ዋና ቀረፃ
	ሰ	9ኛN	ረቡዕ	15/03/2008	2፡42-3፡24	የማለማመጃ ቀረፃ
			ዓርብ	17/03/2008	4፡21-5፡03	ዋና ቀረፃ
			ረቡዕ	29/03/2008	2፡42-3፡24	ዋና ቀረፃ
			ዓርብ	01/04/2008	4፡21-5፡03	ዋና ቀረፃ

ከሰንጠረዥ 3.4 እንደሚታየው፣ ምልከታው በመቅረጸምሥል አማካኝነት መምህራኑ ክፍል ገብተው ሲያስተምሩ የልምምድ ቀረጻውን ጨምሮ ለስምንት ክፍለጊዜያት ተካሂዷል፡፡

በአጠቃላይ ምልከታው የማለመማጃ ቀረጻውን ጨምሮ ለ28 ክፍልጊዜያት እና የማለማመጃ ቀረጻውን ሳይጨምር ደግሞ ለ21 ክፍለጊዜያት በመቅረጸምሥል አማካኝነት የተከናወነ ሲሆን፣ የአተገባበር ሂደቱም ከዚህ ቀጥሎ ተገልጿል፡፡

የልምምድ ቀረጻ፡- ተሳታፊዎቹ እየተቀረጹ መሆናቸውን ሲያውቁ ከወትሮው በተለየ መልኩ ጥንቃቄ ስለሚያደረጉ እውነተኛውን መረጃ ለማግኘት እንቅፋት ይሆናል ተብሎ ይታመናል፡፡ ስለሆነም በናሙናነት በተመረጡት መማሪያ ክፍሎች ሁሉ የማለማመጃ ቀረጻ ተደርጓል፡፡ ይህም ክፍለጊዜው ተጀምሮ እስከሚጠናቀቅ ድረስ (ለ40 ደቂቃ) የተደረገ ሲሆን፣ በድምሩ ለሰባት ክፍለጊዜያት ተከናውኗል፡፡ በዚህም ተሳታፊዎቹ እየተቀረጹ መሆናቸውን ለማረሳሳት ተሞክሯል፡፡

ለዚህም ሲባል የማለማመጃውም ሆነ የእውነተኛው ቀረጻ ጊዜ መቼ እንደሆነ ተወስኖ ለተሳታፊዎቹ አልተነገራቸውም፡፡ ምክንያቱም እውነተኛው ቀረጻ መቼ እንደሚከናወን ካወቁ ምናልባትም መስተጋብራቸውን ጥንቃቄ በተሞላበት መንገድ ስለሚከውኑ፣ ቀደም ብሎ እንደተገለጸው፣ መረጃው ለይምሰል የሚቀርብ ሊሆን ይችላል፡፡

ስለዚህ የመጀመሪያው ቀን ቀረጻ እንደማለማመጃ ስለተቆጠረ በትንተናው አልተካተተም፡፡ ነገር ግን በዋናው ቀረጻ ጊዜ ሊያጋጥሙ የሚችሉ የአቀራረጽ ችግሮችን ከወዲሁ ለማስተካከል ስለሚረዳ አጥኚው ተመልክቶታል፡፡ ይህም በዋናው ቀረጻ ወቅት ቅድመጥንቃቄ ለማድረግ አግዟል፡፡

የዋናው ቀረጻ ክንውን፡- ተሳታፊዎቹ በማለማመጃው ሳቢያ ቀረጻውን ከተለማመዱ በኋላ ዋናው ቀረጻ ተከናውኗል፡፡ ይህም መምህራኑ ወደ ክፍል ሲገቡ ጀምሮ ክፍለጊዜውን ጨርሰው እስከሚወጡ ድረስ ያለውን ጊዜ ይሸፍናል፡፡ ጥናቱ

በተካሄደባቸው የመንግሥትና የግል ትምህርት ቤቶች የአንድ ክፍለጊዜ ርዝማኔ 40 ደቂቃ ነው።።

በአቀራረጽ ረገድም የድርድር ዲስኩርን በመማሪያ ክፍል ለመቅረጽ ጠቃሚ ሆኖ የተገኘው ስልት መቅረጸምሥሉን እንዳስፈላጊነቱ እያንቀሳቀሱ ማከናውን ነው።። ምክንያቱም መስተጋብሩ እንዳስፈላጊነቱ ተለዋዋጭ ስለሆነ ተሳታፊዎቹ ቁጭ ብለው ወይም ቁመው እየተናገሩ፣ በጥቁር ሰሌዳው ላይ እየጻፉ፣ በትወና እያሳዩ፣ ወዘተ. የመማርና የማስተማር ድርጊታቸውን ይከውናሉ።።

በእንደዚህ ዓይነቱ ተለዋዋጭ የመማሪያ ክፍል ክንውን፣ ቀራፊው የመቅረጸምሥሉን ትኩረት ክንውኑ ወደሚካሄድበት አቅጣጫ ማስተካከል ይጠበቅበታል።። ስለሆነም አጥኚው ይህን ጉዳይ በተመለከተ ለቀረጻ ባለሙያው በቅድሚያ አስገንዝቧል።። በቡድን ውይይት ጊዜም ሁለት መቅረጸምሥሎችን በመጠቀም በአንድ ጊዜ ቢያንስ ሁለት ቡድኖችን ለመቅረጽ ተችሏል።።

በምልከታው ወቅት የአጥኚው ሚና፡- አጥኚው በመማሪያ ክፍል ውስጥ በመገኘት ከቀረጻው ጎን ለጎን ምልከታ አድርጓል።። በመማሪያ ክፍል ውስጥ እየተገኘ የመማርና የማስተማር መስተጋብሩን በጥሞና ተከታትሏል።። ይሁን እንጂ በንግግርም ሆነ በተግባራዊ ልምምድ ተሳትፎ አላደረገም።።

የምልከታው ዋና ዓላማም ምዝግብ መረጃው ሲዘጋጅ የሚገጥመውን የሥራ ጫና (ለምሳሌ መደናገርን) ከወዲሁ ለማቃለል ነው።። በንግግር ልውውጥ ጥናት ደንብ መሠረት፣ ምዝግብ መረጃው መስተጋብሩን በተከታተለ ሰው ቢዘጋጅ የተሻለ እንደሆነ ይታመናል።። ምክንያቱም በወቅቱ የተደረገውን ነገር በቦታው ተገኝቶ ስለተመለከተ የንግግር ልውውጡን በቅጡ ይረዳዋል፤ አወዛጋቢ የሆኑ ነገሮችንም ከሚጽፈው ማስታወሻ ጋር እያመሳከረ ግልጽ ለማድረግ ዕድል ይኖረዋል።።

ስለሆነም አንዳንድ ነጥቦችን ለመጻፍ ተሞክሯል።። ለአብነትም፣ ተማሪዎች እየቀረበ ባለው ርእሰጉዳይ ላይ ድምፃቸውን ዝቅ አድርገው የጎንዮሽ የድርድር ክንውን

ያደርጋሉ፡፡ እንደዚህ ያለ ግላዊ የድርድር ክንውን ሲጋጥም በማስታወሻ ተይዟል፡፡ ይህም ምዝግብ መረጃውን ለማዘጋጀት አግዞታል፡፡

3.5 የምዝግብ መረጃ አዘገጃጀት ደንብና ምልክቶች

በንግግር ልውውጥ ጥናት ለትንተና የሚሆነው ጥሬ መረጃ የሚገኘው ከምዝግብ መረጃው ነው፡፡ ስለሆነም መረጃው ከተሰበሰበ በኋላ ቀጣዩ ተግባር ምዝግብ መረጃውን ማዘጋጀት ነው፡፡ ይህም መረጃውን ለትንተና ዝግጁ ለማድርግ ይጠቅማል፡፡ ለዚህም ያመች ዘንድ፣ አጥኚው በቅድሚያ የንግግር ልውውጡን ረቂቅና ደቂቅ አካሎች በጥልቀት ለመረዳት መረጃውን ደጋግሞ ተመልክቷል፡፡

በእርግጥ ዋናው መረጃ በድምፅና በምሥል መልክ የተሰበሰበው ንግግር መሆኑ አይዘነጋም፡፡ ቢሆንም ምዝግብ መረጃው፣ ንግግሩን በወረቀት ላይ አስፍሮ፣ በቀላሉ እያገላበጡና በእርጋታ እየመረመሩ ለመተንተን ይበልጥ የተመቸ ነው፡፡ ትንታኔው የሚመሠረትባቸው ውሁዳሃዶችም እየተቀነጨቡ የሚተነተኑት ከዚሁ ላይ ስለሆነ ምዝግብ መረጃ አስፈላጊ ነው፡፡

ስለሆነም ምዝግብ መረጃው የተሟላ ይሆን ዘንድ፣ ቃል አልባ (ድምፃዊ፣ አካላዊ፣ ዕይታዊ፣ ወዘተ.) ለሆኑት መረጃዎችም ተገቢ ጥንቃቄ ተደርጓል፡፡ በምዝገባው ወቅት እያንዳንዱ ቃል አልባ ተግባቦት፣ ከተከሠተበት ጊዜና ቦታ አኳያ ከቃላዊው ተግባቦት ጋር ተዋህዶና ተስማምቶ ተመዝግቧል፡፡

ለዚህም ያመች ዘንድ በJeffrson (2004) የምዝግብ መረጃ አዘገጃጀት ደንብ መሠረት ተከናውኗል፡፡ ምክንያቱም የJeffrsonን የምዝግብ መረጃ አዘገጃጀት ደንብ የንግግሩን ቃላዊና ቃል አልባ የሆኑ አላባዊያን አሟልቶ ለመግለጽ ያስችላል ተብሎ ስለሚታመን በርካታ ጥናቶች ተጠቅመውበታል፡፡

ስለዚህ ለምዝገባው አስፈላጊ ናቸው የተባሉት ምልክቶች ተመርጠዋል፣ ውክልናቸው ምን እንደሆነም ተወስኖ ተገልጿል፡፡ (ይህም ቀደም ብሎ በጥናቱ መጀመሪያ ገጽ ላይ በሰንጠረዥ ቀርቧል)፡፡

ከዚህ በላይ በተገለጸው የአመዘጋገብ ደንብ መሠረት፣ በጠቅላላው ከተቀረጸው የሃያ አንድ ክፍለጊዜት ዲስኩር መካከል አስራ ሦስቱ ተመርጠው ወደ ምዝግብ መረጃነት ተቀይረዋል። እነዚህ ክፍለጊዜያት የተመረጡበት ምክንያትም ለትንተናው የሚሆን የድርድር ዲስኩር ቅጥ-አንባር በብዛት ስለሚገኝባቸው ነው። ምክንያቱም ይህ ቅጥ-አንባር የጥናቱን ጥያቄዎች ለመመለስ መሠረታዊ መረጃ ነው። ስለሆነም የተመረጡት ክፍለጊዜያት ምዝግብ መረጃ፣ ከትንተናው ጋር እያመሳከሩ ለማንበብ ያመች ዘንድ፣ ከጥናቱ ጋር አባሪ በመሆን ቀርቧል።

3.6 የመረጃ አተናተንና አተረጓጎም ስልት

ቀደም ብሎ በዚህ ምዕራፍ መግቢያ ለመግለጽ እንደተሞከረው፣ በዚህ ጥናት ዓይነታዊ ዘዴን በመከተል የጥናቱ መረጃ የተተነተነ ሲሆን፣ የመተንተኛ ዘዴ ሆኖ የተመረጠውም የንግግር ልውውጥ ትንተና ነው።

የንግግር ልውውጥ ትንተና መሠረታዊ ዓላማ ተሳታፊዎቹ ድርጊቶችን እንዴት ያከናውናሉ? ፍቺ እንዴት ይገነባል? በማለት የመናገር ተራ ልውውጥን የትንተናው አሃድ በማድረግ አንድን ነጠላ ጉዳይ መግለጽ ነው። በዚህ መሠረትም የተሳታፊዎቹ መስተጋብር ቅጽበት በቅጽበት ተተንትኗል።

በዚህ ጥናት በመረጃ መተንተኛ ስልትነት ተግባራዊ የተደረገው የንግግር ልውውጥ ትንተና አቀራራብ እንደሆነ ቀደም ብሎ በምዕራፍ ሁለት ተገልጿል። እውነት ነው የመማሪያ ክፍል መስተጋብርን ለመተንተን መጠናዊ ዘዴንም የሚጠቀሙ ተመራማሪዎች አሉ። ይሁን እንጂ መጠናዊ ዘዴ የዲስኩራዊ ቅጥ-አንባሮቹን ድግግሞሽ በአሃዝ መጥኖ ከማሳየት ባለፈ የመስተጋብሩን ሂደት መግለጽ አያስችልም። በአንፃሩ የንግግር ልውውጥ ትንተና የአተገባበሩን ክንዋኔ ቅጽበት በቅጽበት በመተንተን ሂደቱን ያመለክታል።

በንግግር ልውውጡ ክትትላዊ መዋቅር ላይ በመመሥረት የድርድር ክንውኑ ቅጥ-አንባር ተለይቷል። የአለያየት ደንቡም በምዕራፍ ሁለት በመተንተኛ ማሕቀፉ ክፍል ላይ በዝርዝር ቀርቧል። ከዚያም በተለየው የድርድር ክንውን ቅጥ-አንባር

ላይ በመመርኮዝ ውሁዳሃዶቹ ከጥናቱ ጥያቄዎች አኳያ በንኡስ ክፍል ተመድበው ትንተናው ተደርጓል፡፡

የጥናቱ ጥያቄ አንድ፡- “የድርድር ክንውኑ መንስኤዎች ምን ምን ናቸው? የሚል ነው፡፡ ይህን ጥያቄ ለመመለስ በድርድር ክንውንነት የተለዩት ቅጥ-አንባሮች እንደገና በጭብጥ ተከፋፍለው ቀርበዋል፡፡ ምክንያቱም ለድርድር ክንውን መነሻ የሆኑት ምክንያቶች የተለያዩ ናቸው፡፡ እነዚህም የቃላት አጠቃቀም፣ የሰዋስው ስሕተት፣ የሐሳብ መፋለስ፣ የሐሳብ ግልጽነት መጓደል፣ ... የሚሉ ናቸው፡፡ ስለዚህ አንዱ የመረጃ መለያና የመተንተኛ አሃድ የድርድር ክንውኑ የተነሣበት ምክንያት ወይም ጭብጥ ነው ማለት ነው፡፡

የጥናቱ ጥያቄ ሁለት፡- “ችግሮቹ ተስተካክለው መፍትሔ የሚያገኙባቸው ብልሃቶችስ ምን ምን ናቸው?” የሚል ነው፡፡ እነዚህም የማስተካከያ ብልሃቶች አእምሯዊና ማህበረባህላዊ ብልሃቶች በሚል በሁለት ተከፋፍለው ቀርበዋል፡፡ የተሳታፊዎቹ አእምሯዊ ብልሃቶች ተብለው የተመደቡት ግልጽ እርማት፣ አስተካክሎ መድገም፣ ማስተጋባት፣ ማውጣጣት፣ ማረጋገጫ እና ማብራሪያ መጠየቅ የሚሉት ናቸው፡፡ በሌላ በኩል ማኅበረባህላዊ ብልሃቶች ተብለው የተፈረጁት ቃል አልባ መግባቢያ ብልሃቶችን እገዛ መሻት፣ መደገፍ፣ አብሮ ማዋቀር የሚሉት ናቸው፡፡ ስለዚህ ይህን ጥያቄ ለመመለስ ያስቻሉት የመተንተኛ አሃዶች አእምሯዊና ማኅበራዊ ብልሃቶች ናቸው፡፡

የጥናቱ ጥያቄ ሦስት “የድርድር ክንውኑ እንዲሳካና እንዳይሳካ የሚያደርጉት ተለዋዋጮች ምን ምን ናቸው?” የሚል ነው፡፡ በዚህ ጥያቄ ሥር የቀረቡት ክስተቶች የድርድር ክንውኑን በማሳለጥና በማስተጓጎል አስተዋጽኦ ያደረጉ ክሥተቶች ናቸው፡፡ ስለዚህ ይህን ጥያቄ ለመመለስ የተለዋዋጩ የመተንተኛ አሃድ በመሆን አገልግሏል፡፡

ይሁን እንጂ የጥናቱን ጥያቄዎች መሠረት በማድረግ በርዕሰጉዳይ (በጭብጥ) ተመድበው የቀረቡት የድርድር ክንውን መረጃዎች በራሳቸው ገላጭ አይደሉም፡፡

ስለሆነም ምንነታቸው፣ ምክንያታቸው እና ትምህርታዊ ፋይዳቸው ከተለያዩ ንድፈሐሳቦች አኳያ እየተዛመደ ተተንትኖና ተብራርቶ ቀርቧል።

መረጃውን ማሳየት፡- ሌላው የመረጃ ትንተና ሂደት መረጃን ማሳየት ነው። እንግዲህ በጥናቱ ዘገባ ላይ በድርድር ክንውንነት የተለየው ተፈጥሯዊ መረጃ በቀጥታ ለአንባቢ ቀርቧል። የቀረበውን መረጃም የመናገር ተራ ልውውጡን በመከተል ደረጃ በደረጃ በቃል እየተገለጸ ተተንትኗል። በትንተናው ጊዜም "ይህ ንግግር ለምን አሁን ተከናወነ? ለምን የተለየ የቋንቋ አገልግሎትስ ተግባራዊ ተደረገ? ይህ ዓይነቱ የንግግር መዋቅርስ ምን አንድምታ አለው?" (Hellermann, 2008፡31) የሚሉትን ጥያቄዎች መነሻ በማድረግ ገለጻው ተከናውኗል።

ተሳታፊዎቹ አንዱን የመናገር ተራ ከሌላው ጋር በሐሳብ አሰናስለው የሚያቀርቡበት ስልት ደግሞ የክትትል መዋቅር ይባላል። ተሳታፊዎች ንግግራቸውን ተጠየቃዊ በሆነ መንገድ አለጣጥቀው በማቀናበር ይግባባሉ። መስተጋብራቸውንም ያጠናክራሉ። ምን ቀድሞ ይመጣል? ምንስ ይከተላል? እንዴትና ለምን? የሚሉት ጥያቄዎችም ከክትትል ቅንብር ምላሽ እንዲያገኙ እየተደረገ ተገልጿል።

ሌላው የመረጃ አተናተን ሂደት መረጃን መሠረት በማድረግ ማጠቃላያ ላይ መድረስ ነው። ይህም በጥናቱ ጥያቄዎች አነሣሽነት የተደረጉትን ትንተናዎች መሠረት በማድረግ የተገኘውን ውጤት ለማጠቃለል ተሞክሯል። ከዚያም የትንተናው ውጤት በመስኩ ከተደረጉት ቀደምት ጥናቶችና ንድፈሐሳቦች ጋር እየተመሳከረ ተብራርቷል።

3.7 ከናሙና ጥናቱ የተገኘ ትምህርት

የዚህ ንኡስ ክፍል ዓላማ የናሙና ጥናቱን መግለጽ ነው። ስለሆነም የናሙና ጥናቱ የተደረገበት ምክንያት፣ የመረጃ አሰባሰብ ሂደቱ እና ከናሙና ጥናቱ የተገኙት ትምህርቶች እንደሚከተለው ቀርበዋል።

የናሙና ጥናት የተካሄደባቸው ምክንያቶች የሚከተሉት ናቸው።

- የጥናቱን ተተግባሪነት ለመገምገም፣
- የጥናቱን ዕቅድ አሻሽሎ ለመንደፍ፣
- የመረጃ መሰብሰቢያ መሣሪያውን ለመፈተንና ለማሻሻል፣
- በመረጃ መተንተኛነት የተመረጠው ስልት ብቁ መሆኑን ለማረጋገጥ እና
- በምርምሩ ሂደት እገዛ ለሚያደርጉ ሰዎች ምን ዓይነት ሥልጠና መሰጠት እንዳለበት ለመወሰን

የሚሉት ናቸው፡፡ እነዚህን ዝርዝር ዓላማዎች መነሻ በማድረግ፣ የናሙና ጥናቱ ዕቅድ ወጥቶለት በደብረኤባ አጠቃላይ ሁለተኛ ደረጃ ትምህርት ቤት ላይ ተከናውኗል፡፡ ይህ ትምህርት ቤት በደብረብርሃን ከተማ ከሚገኙ አራት አጠቃላይ ሁለተኛ ደረጃ (9ኛ እና 10ኛ ክፍል) ትምህርት ቤቶች አንዱ ሲሆን፣ ከሦስቱም የጥናቱ ተተኳሪ ትምህርት ቤቶች ጋር በባህሪው ተመሳሳይ ስለሆነ በነሲብ የንሞና ስልት ተመርጦ የናሙና ጥናቱ ተደርጎበታል፡፡

በትምህርት ቤቱ ከሚገኙት ሁለት (አንድ ወንድና አንዲት ሴት) የአሥረኛ ክፍል የአማርኛ ቋንቋ መምህራን፣ በናሙና ጥናቱ ተሳታፊ ለመሆን ፍቃደኛ የሆኑት ወንዱ ስለነበሩ በአመቺ የንሞና ስልት ተመርጠው በጥናቱ ታቅፈዋል፡፡ እኒህ መምህር ከሚያስተምሩባቸው ሦስት መማሪ ክፍሎች መካከል አንድ ክፍል በነሲብ ንሞና ስልት ተመርጦ ተማሪዎቹ የናሙና ጥናቱ ተሳታፊ እንዲሆኑ ተደርገዋል፡፡

መረጃው የተሰበሰበው በምልከታ ዘዴ ሲሆን፣ ይህም መምህሩ ክፍል ውስጥ ገብተው ሲያስተምሩ በመቅረጸምሥል አማካኝነት ተከናውኗል፡፡ የመጀመሪያው አንድ ክፍለጊዜ (ማለትም 40 ደቂቃ) የማለማመጃ ቀረጻ ሲሆን ዋናው ቀረጻ ለሦስት ተከታታይ ክፍለጊዜያት ተከናውኗል፡፡ በዋናው ቀረጻ የተሰበሰበው፣ የሦስቱ ክፍለጊዜያት መስተጋብር ወደ ምዝግብ መረጃነት ተቀይሮ ተተንትኗል፡፡ በመጨረሻም የናሙና ጥናቱ ውጤት ለብቻው ተዘግቧል፡፡

የናሙና ጥናቱ ከተካሄደበት ቦታና ተሳታፊ ከነበሩት ተጠኚዎች እንደገና ለዋናው ጥናት የሚሆን መረጃ መሰብሰብ፣ መረጃውን ሊበርዘው ይችላል (Van Teijlingen &

Hundley, 2001)፡፡ ምክንያቱም የናሙና ጥናቱ ተሳታፊዎች የነበሩት ሰዎች እየተጠና ስላለው ችግር ቅድሚያ ግንዛቤ ስላገኙ እንደገና መረጃ ሲሰጡ ጥንቃቄ ያደርጋሉ፡፡ ስለሆነም ከእነዚህ ተሳታፊዎች እንደገና የሚሰበሰበው መረጃ፣ ከዋናው ጥናት ተሳታፊዎች ከሚገኘው ጋር አይጣጣምም፡፡ በዚህ ሳቢያም የናሙና ጥናት የተደረገበት ትምህርት ቤት በዋናው ጥናት ላይ እንዳይካተት ተደርጓል፡፡

የናሙና ጥናቱ ለዋናው ጥናት የሚያግዙ በርካታ ቁምነገሮችን አስገኝቷል፡፡ ለአብነትም የጥናቱን ባህሪ አጥኝው በጥልቀት እንዲረዳው አስችሎታል፡፡ በተለይም ለናሙና ጥናቱ የተሰበሰበው የንግግር ልውውጥ መረጃ የትኞቹ ንድፈሐሳቦች ከጥናቱ ጋር እንደሚዛመዱ ይገነዘብ ዘንድ አስተዋጽኦ አድርጓል፡፡

ከዚህም በተጨማሪ መማሪያ ክፍል ውስጥ የሚደረገውን የቡድን ውይይት ለመቅረጽ ከአንድ በላይ የመቅረጸምሥል መጠቀም እንደሚያስፈልግ ለመገንዘብ አስችሏል፡፡ እንደዚሁም ከአንዱ ቡድን ወደ ሌላው በመሄድ ቀረጻ በሚደረግበት ጊዜ ተሳታፊዎቹ የጀመሩት ሐሳብ የሚቋረጥበት ሁኔታ አጋጥሟል፡፡

እንደዚህ ዓይነቱ የአቀራረጽ ስልት ተግባራዊ ሲደረግ፣ ከቡድን ወደ ቡድን ሽግግር ከመደረጉ በፊት፣ ተማሪዎቹ የጀመሩትን ሐሳብ መቋጨታቸውን ማጤን ይገባል፡፡ ይህ ችግር በዋናው ጥናት እንደገና እንዳይከሠት ለቀረጻ ባለሙያው አስቀድሞ ክሥተቱን በማስገንዘብ ረገድ ጠቃሚ ትምህርት አስገኝቷል፡፡

በናሙና ጥናቱ በቀረጻ ጉድለት ሳቢያም የምሥልና የድምፅ አለመጣጣም ተፈጥሮ ነበር፡፡ ለምሳሌ ምሥሉ ሴት ተማሪ ስትናገር እያሳየ ሳለ ጎልቶ የሚሰማው ድምፅ በምሥሉ ላይ የማይታይ ወንድ ይሆናል፡፡ ይህም የመቅረጸምሥል ባለሙያው ወደ ሌላው ቡድን በጣም ተጠግቶ በመቆሙ ሳቢያ የተፈጠረ መሆኑ ተደርሶበታል፡፡ ስለሆነም በዚህ ጉዳይ ላይ የመቅረጸምሥል ባለሙያውን ማስገንዘብ እንደሚያስፈልግ ጥሩ ልምድ ተግኝቶበታል፡፡

በተጨማሪም መረጃው የድምፅ ጥራት ይኖረው ዘንድ በ"ዲጂታል" መቅረጸምሥል መቀረጹ ተመራጭ መሆኑን በተግባር እንዲረጋገጥ አግዟል፡፡ ከዚህም ባለፈ በመረጃ አለያየት ረገድ ግልጽ ግንዛቤ እንደሚያስፈልግ ለአጥኚው ጠቃሚ ግብረመልስ አስገኝቷል፡፡ በመጨረሻም በጥናቱ ገምጋሚዎች በቀረበው ምክረሐሳብ መሠረት ጥናቱ ዓይነታዊ ስለሆነ በዘጠነኛ ክፍል ላይ ብቻ አተኩሮ ቢሠራ በቂ እንደሆነ ትምህርት ተገኝቶበታል፡፡

ስለዚህ በዋናው ጥናት ጊዜ ሊያጋጥሙ የሚችሉ የመረጃ መሰብሰቢያ መሣሪያውን፣ የመረጃ አሰባሰብ ክንውኑን፣ የመረጃ አለያየትና አተናተን ዘዴዎቹን በተመለከተ ችግሮች እንደነበሩ አመልክቷል፡፡ ስለሆነም እነዚህ ችግሮች በናሙና ጥናቱ ስለታወቁ ከወዲሁ ጥንቃቄ እንዲደረግባቸው መልካም አጋጣሚዎችን ፈጥሯል፡፡ በጠቅላላው የተከሠቱት ችግሮች ታርመው የጥናቱ ዕቅድ እንደገና ተስተካክሎ እንዲዘጋጅ አስተዋጽኦ አድርጓል፡፡

ምዕራፍ አራት

የመረጃ ትንተና፣ የግኝት ማብራሪያና ትርጓሜ

የዚህ ምዕራፍ ዋና ዓላማ የጥናቱን የመረጃ ትንታኔ፣ የግኝት ማብራሪያና ትርጓሜ በዚሁ ቅደም ተከተላቸው መሠረት ማቅረብ ነው። የጥናቱ ጥያቄዎች የድርድር ክንውኑ መንስኤዎች ምን ምን ናቸው? ለድርድር ክንውኑ መነሻ የሆኑት ችግሮች ተስተካክለው መፍትሔ የሚያገኙባቸው ብልሃቶችስ ምን ምን ናቸው? የድርድር ክንውኑ እንዲሳካ እና እንዳይሳካ የሚያደርጉት ተለዋዋጮችስ ምን ምን ናቸው? የሚሉት ናቸው።

በእያንዳንዱ የጥናቱ ጥያቄ ሥር ከሚገኙት የድርድር ክንውን ውሁዳሃዶች መካከልም ለናሙና የተመረጡት ምሳሌዎች በመናገር ተራ ልውውጥ ሥርዓት ተተንትነዋል። ስለሆነም ትንተናው የጥናቱን ጥያቄዎች መሠረት በማድረግ ተደራጅቶ ቀርቧል።

4.1 የድርድር ክንውኑ መንስኤዎች ምን ምን ናቸው?

ለዚህ ጥናት የተሰበሰበው የመማሪያ ክፍል ዲስኩር ትንተና እንደሚያመለክተው፣ መምህራንና ተማሪዎች ወደ ድርድር ክንውን የገቡባቸው የተለያዩ መንስኤዎች አለ። እነዚህንም ከዚህ በታች በቀረበው ትንተና ለማመልከት ተሞክሯል።

4.1.1 ሰዋስው ነክ ጉዳዮች

ከአማርኛ ቋንቋ ትምህርት ዓላማዎች አንዱ የተማሪዎቹን የሰዋስው ዕውቀት ማጎልበት ነው። ምዕራፍ ሁለት ላይ በክለሳ ድርሳኑ እንደተገለጸው፣ በመማሪያ ክፍል መስተጋብር ጊዜ መምህሩ የንግግር ልውውጡን በተቋሙ መሠረታዊ ዓላማ ላይ እንዲያነጣጥር ያደርጋል። ስለሆነም ተማሪዎችና መምህራን ወደ ድርድር

ክንውን ከገቡባቸው መንስኤዎች መካከል ሰዋስው ነክ ጉዳዮችን እንደሚከተለው ተተንትነው ቀርበዋል፡፡

4.1.1.1 የቃላት አነባበብ

በንግግር ልውውጥ መስተጋብር፣ ተናጋሪው አንድን ቃል በተለመደው የንበት ሥርዓት የማይናገረው ከሆነ መልዕክቱ በተጠበቀው መልኩ አድማጩ ዘንድ ሊደርስ አይችልም፡፡ በዚህ የተነሣም የመግባባት ሂደቱ ስለሚስተጓጎል ተሳታፊዎቹ ችግሩን ለመፍታት ሲሉ ወደ ድርድር ክንውን ይገባሉ፡፡

ምሳሌ 1

190 ተ19፡ “አጠቋቆሩ እንደ ጥንዚዛ፣ ግን ሆኗል የኢትዮጵያ ባላ”
191 ተ20፡ ቡና
192 ተ19፡ ((ሞጆንቅላቷን በአለታ ነቀነቀች))
---> 193 ተ21፡ ጥያቄውን እስኪ ድገሚው ^
194 ተ19፡ “አጠቋቆሩ እንደ ጥንዚዛ፣ ግን ሆኗል የኢትዮጵያ ባላ”
((“ባላ”ን ስትናገር “ፋላ” ያለች ትመስላለች))
---> 195 ተ21፡ ፋላ ^
196 ተህ፡ ባላ ^ ባላ ^

(ምዝግብ መረጃ ሰ፣ ክ2[8])

ከዚህ በላይ በምሳሌ 1 በቀረበው የንግግር ልውውጥ እንደሚስተዋለው፣ ተማሪ አስራ ዘጠኝ የክፍሉን ተማሪዎች “አጠቋቆሩ እንደ ጢንዚዛ ግን ሆኗል የኢትዮጵያ ባላ” ስትል ዕንቆቅልሽ ጠይቃቸዋለች፡፡ ነገር ግን “ባላ”ን ስትናገር “ፋላ” ያለች ይመስላል፡፡ በዚህ የተነሣም መልዕክቱ በተሳካ መንገድ እንዳይተላለፍ እንከን ሆኗል፡፡ ስለሆነም ተማሪ ሃያ አንድ (በ193ኛው የመናገር ተራ) ጥያቄውን ትደግምለት ዘንድ አነሣስቷታል፡፡

በዚህ የተነሣም ተማሪዋ ጥያቄውን (በ194ኛው የመናገር ተራ) እንደገና ተናግራለች፡ ፡ ይሁን እንጂ የቃሉ ንበት ያው በመሆኑ ከተማሪ ሃያ አንድ ጋር መግባባት ላይ ሊደርሱ አልቻሉም፡፡ ስለሆነም “ባላ ^” በማለት ታረጋግጥለት ዘንድ ስለጠየቃት እንደገና ወደ ድርድር ክንውን ገብተዋል፡፡ በዚህ ሳቢያም ቃሉን ሁለት ጊዜ

[8] ክ2 የሚለው አሕጽሮተቃል ክፍልጊዜ ሁለት ለማለት ነው፡፡

በመድገም “ባላ ^ ባላ ^” ሲሉ ሌሎች ተማሪዎች አስረግጠው ነግረውታል። ስለዚህ በንጥረ ድምፆች የንበት መመሳሰል ሳቢያ ተከሥቶ የነበረው የመግባባት ችግር በድርድር ክንውን አማካኝነት መፍትሔ ማግኘት ችሏል።

ከንጥረ ድምፆች መመሳሰል በተጨማሪም ተማሪው ቃሉን በትክክል ባለመናገሩ የተነሣም የንበት ችግር ይከሠታል። ለአብነትም ከዚህ በታች በቀረበው የንግግር ልውውጥ መምህርቷ ከተማሪዎቹ መልስ ተራ በተራ እየተቀበሉ ነው። በዚህ አጋጣሚም ተማሪው ቃሉን በትክክል ባለመናገሩ የንበት ችግር ሊከሠት ችሏል።

ምሳሌ 2

---> 66 ተ11፡ በጊዜ በሰ- ሰበኝ
67 መ፡ አቤት ^
68 ተ11፡ በጊዜ በሰ- ሰበኝ
69 መ፡ በጊዜ ^
---> 70 ተ11፡ በ-ሰ-በ-ሰ-በኝ
71 መ፡ በሰበሰበኝ

(ምዝግብ መረጃ ሰ፣ ክ3)

ከዚህ በላይ በምሳሌ 2 ላይ ከቀረበው የንግግር ልውውጥ እንደተደመጠው፣ ተማሪ አስራ አንድ “በጊዜ በሰ- ሰበኝ” ብሎ በመናገሩ ሳቢያ ከመምህርቷ ጋር አልተግባቡም። ስለሆነም መምህርቷ (በ67ኛው የመናገር ተራ) “አቤት ^” በማለት ተማሪውን ለድርድር ክንውን አነሣስተውታል።

በማነሣሻው መሠረትም ተማሪው ሆሄያቱን “በ-ሰ-በ-ሰ-በኝ” እያለ ተራ በተራ በመናገር ለችግሩ መፍትሔ ሰጥቷል። መምህርቷም የንበት ችግር የነበረበትን ሐረግ በትክክለኛው አባባል ደግመውታል። በዚህም ተከሥቶ የነበረው የመግባባት ችግር መፍትሔ አግኝቷል።

4.1.1.2 የቃላት እርባታ

ከሰዋስው ነክ ጉዳዮች መካከል የቃላት እርባታ አንዱ የድርድር ክንውን መነሻ ሆኗል። ለአብነትም ተማሪዎቹና መምህሩ ብዙ ቁጥር አድራጊ ምዕላዶችን በተመለከተ እየተነጋገሩ ነው።

ምሳሌ 3

	327	ተህ፡	መምህራኖች
--->	328	መ፡	መምህሮች ነው እሚባለው፡፡ መምህራን ስንል ማን አለ?
	329	ተህ፡	+
	330	መ፡	-ኣን አለ፡፡ የግእዙ ቁጥር፡፡
		ተህ፡	አዎ፡፡
		መ፡	መምህሮች ስንል ማን አለ?
	331	ተህ፡	-ኦች
	332	መ፡	-ኦች አለ፡፡ ዓያችሁ ^ እዚህ ላይ ሁለት ቅጥያዎች አሉ፡፡ የግእዙም የአማርኛውም፡፡ ስለዚህ አብዝር ቅጥያ አንድ ነው እንጂ እሚጨመረው ሁለት አብዝር ቅጥያ አንድ ቃል ላይ ^
	333	ተህ፡	አይሆንም፡፡
--->	334	መ፡	አይሆንም፡፡ ስለዚህ ይህ የማይባል አባባል ነው፡፡

(ምዝግብ መረጃ መ፣ ክ1)

ከዚህ በላይ በምሳሌ 3 ከቀረበው የንግግር ልውውጥ እንደሚስተዋለው፣ በ327ኛው የመናገር ተራ "መምህራኖች" የሚለው አነጋገር የሰዋስው ስሕተት ይታይበታል፡፡ ስለሆነም መምህሩ "መምህሮች ነው እሚባለው" በማለት አለታዊ ግብረመልስ ሰጥተዋል፡፡ ከዚያም "መምህራን ስንል ማን አለ?" በማለት ተማሪዎቹን ለድርድር ክንውን አነሣስተዋል፡፡

ነገር ግን ተማሪዎች (በ328ኛ የመናገር ተራ) ስሕተቱን እንዲያስተካክሉ ጊዜ ቢሰጣቸውም ሊናገሩ አልቻሉም፡፡ ስለሆነም መምህሩ የተከሠተውን የሰዋስው ችግር አስመልክተው "-ኣን" አለ በማለት ፍንጭ ሰጥተዋል፡፡ ከዚያም "-ኣን" የሚለውን ብዙ ቁጥር አመልካች ቅጥያ በማዋቀር "መምህራን" እንደሚሆን በግእዙ የቃል አረባብ ሥርዓት በማስተካከል ለተማሪዎቹ ድጋፍ አድርገዋል፡፡ በድጋፉ በመታገዝም ተማሪዎቹ (በ331ኛው የመናገር ተራ) "-ኦች" በማለት ምላሽ መስጠት ጀምረዋል፡፡ ይህም ተማሪዎቹ የመልመጃውን ቀሪ ክፍል በድጋፉ መሠረት መሥራት መቻላቸውን ይጠቁማል፡፡

በመጨረሻም መምህሩ ልዕለሥነልሳናዊ መረጃ በማቅረብ የስሕተቱ ምንጭ ምን እንደሆነ አስረድተዋል፡፡ ይህም በአንድ ቃል ላይ ሁለት ብዙ ቁጥር አድራጊ

ቅጥያዎችን መጠቀም የቋንቋ አጠቃቀሙን ስሕተት የሚያደርገው መሆኑ ነው። ስለዚህ የድርድር ክንውን ለችግሩ መፍትሔ ለመፈለግ ተግባራዊ ተደርጓል።

4.1.1.3 የቃል ምሥረታ

ተማሪዎቹና መምህሩ በቃላት ምሥረታ ጊዜ በተከሠተው ችግር ሳቢያ ወደ ድርድር ክንውን ገብተዋል። ለዚህም ከዚህ በታች የቀረበው የንግግር ልውውጥ ተገቢ ማስረጃ ይሆናል።

ምሳሌ 4

---->	156	መ፡	ባ ማለት ብ እና ማን ነች?
	157	ተህ፡	-ኣ
	158	መ፡	“ብ”ን እዚህ ጋ ስናስቀር ማን ትቀራለች? ((ከ “ል” ጋር እያቀናጁ))
	159	ተህ፡	-ኣ
	160	መ፡	ከዚያ “ም”ን ስንጨምርባት ^
	161	ተህ፡	ልባም
	162	መ፡	ልብ ስም ነበር። -ኣም ስንጨምርበት ምን ሆነ?
	163	ተህ፡	ልባም
	164	መ፡	ልባም ሆነ። ወደ ቅጽል ተቀየረ።

(ምዝግብ መረጃ ሐ፣ ክ2)

ከዚህ በላይ በምሳሌ 4 ከቀረበው ምሳሌ እንደሚስተዋለው፣ የችግሩ መነሻ ተማሪዎቹ “ልባም” ከሚለው ቃል ውስጥ መሥራች ምዕላዱን ነጥለው ማውጣት አለመቻላቸው ነው። ስለሆነም መምህርቷ ልባም ከሚለው ቃል “ባ ማለት ብ እና ማን ነች?” በማለት ጥያቄውን ቀለል አድርገው በማቅረብ ተማሪዎቹን ለመፍትሔ ፍለጋው አነሣስተዋል።

በማነሣሻው ሳቢያ ተማሪዎቹ (በ157ኛው የመናገር ተራ) “-ኣ” በማለት ምላሽ መስጠት ጀምረዋል። ከመምህርቷ ጋር በመሆንም ከ“ል” ቀጥሎ “ብ” ድምፅ ሲገባ “ልብ” የሚል ቃል ያስገኛል። ከዚያም “-ኣ” ከ“ም” ጋር ተቀናጅቶ “-ኣም” የሚል ቅጽል መሥራች ምዕላድ ስለሚሆን “ልባም” የሚል ቅጽል ቃል ተመሥርቷል።

ነገር ግን ትንታኔው ለተማሪዎቹ ይበልጥ ግልጽና ቀላል መሆን ይችል ዘንድ መምህርቷ ልባም የሚለውን ቅጽል ከመመሥረታቸው በፊት በ160ኛው እና በ161ኛው የመናገር ተራ መካከል -ኣም የሚለውን መሥራች ምዕላድ አቀናጅተው ለብቻው ቢናገሩትና ተማሪዎቹ የሚገነዘቡበት ፋታ ቢሰጡ የተሻለ ይሆን ነበር። ባጭሩ ከዚህ በላይ የቀረበው ትንተና እንደሚያመለክተው፣ መምህርቷና ተማሪዎቹ መሥራች ምዕላድን ነጥሎ በማውጣት ሂደት ያጋጠማቸውን ችግር ለማቃለል ሲሉ ወደ ድርድር ክንውን ገብተዋል።

4.1.1.4 የቃል ክፍሎች

ለድርድር ክንውኑ መካሄድ ምክንያት የሆነው ሌላው ስዋስዋዊ ጉዳይ የቃል ክፍል ነው። ተማሪዎች ከመምህራቸው ጋር ቃላት በዓረፍተነገር አገባብ ያላቸውን ሰዋስዋዊ አገልግሎት በተመለከተ እየተወያዩ ነው። ከዚህ በታች በምሳሌ 5 እንደሚስተዋለው፣ ተማሪ አሥር "... ብልጥ ደግሞ ገላጭ" ብሎ ሲናገር መምህሩ "ገላጭ ማለትም ^" በማለት ለድርድር ክንውን አነሣስተውታል።

ምሳሌ 5

	268	ተ10፡	... ብልጥ ደግሞ ገላጭ
---->	269	መ፡	ገላጭ ማለትም ^
	270	ተ10፡	የስም ገላጭ
	271	መ፡	የስም ገላጭ ሁኖ ምን? ....
	272	ተህ፡	ቅጽል

(ምዝግብ መረጃ መ፣ ክ3)

በማነሣሻው ሳቢያም ተማሪ አሥር (በ270ኛው የመናገር ተራ) ብልጥ የሚለው ቃል "የስም ገላጭ" እንደሆነ ተናግሯል። ነገር ግን መምህሩ አሁንም ብልጥ የሚለው ቃል የቃል ክፍሉ ተለይቶ እንዲጠራላቸው ስለፈለጉ "የስም ገልጭ ሆኖ ምን?" በማለት እንደገና ጠይቀዋል። ሆኖም ግን ተማሪ አሥር የተፈለገውን ቃል ለይቶ ስላልተናገረ (በ272ኛው የመናገር ተራ) ተማሪዎቹ "ቅጽል" ብለው በመመለስ አግዘውታል።

4.1.2 የቃላት ምርጫ

የቋንቋ አጠቃቀም ሁልጊዜም ቢሆን የአጠቃቀም ሥርዓቱን ተከትሎ እንዲተገበር ይፈለጋል፡፡ የመግባባት ሂደቱ የሰመረ ይሆን ዘንድ ተማሪው ተገቢውን ቃል መርጦ መገልገል ይጠበቅበታል፡፡ አለበለዚያ መልዕክቱ ግቡን ሳይመታ ይቀራል፡፡

ምሳሌ 6

	29	ተ4፡	ካ<u>ጉል</u> ጓደኛ ጋር <u>አትሁን</u>፡፡
---->	30	መ፡	እም ^
	31	ተ4፡	ካጉል ጓደኛ ጋር-
---->	32	መ፡	አዎ! ከ<u>መጥፎ</u> ጓደኛ ጋር <u>አትዋል</u>፡፡

(ምዝግብ መረጃ ሐ፣ ክ1)

ከዚህ በላይ በምሳሌ 6 ከቀረበው የድርድር ክንውን እንደሚስተዋለው፣ ተማሪ አራት (በ29ኛው የመናገር ተራ) “<u>ካጉል</u> ጓደኛ ጋር <u>አትሁን</u>” በማለት ሲናገር “አጉል” እና “አትሁን” በሚሉት የቃላት ምርጫው ሳቢያ መልእክቱ በቀላሉ ሊያግባባው አልቻለም፡፡ በዚህ ምክንያትም መምህሩ (በ30ኛው የመናገር ተራ) ዓረፍተንግግሩን ያሻሽል ዘንድ አነሣስተውታል፡፡

ነገር ግን ተማሪው ምኑን እንደሚያሻሽል በግልጽ ስላልተገነዘበ ዓረፍተንግግሩን እንዳለ መናገር ጀምሯል፡፡ ስለሆነም መምህሩ ገና ሳይቋጨው አቋርጠውታል፡፡ በመጨረሻም “አጉል” እና “አትሁን” የሚሉትን ቃላት እንደ ቅደም ተከተላቸው “መጥፎ” እና “አትዋል” በሚሉት ቃላት በመተካት ዓረፍተንግግሩን ከቃላት ምርጫ አንጻር በይበልጥ ግልጽ ይሆን ዘንድ አስተካክለውለታል፡፡ በዚህ ግብረመልስ ሳቢያም ተማሪው የቋንቋ አፍልቆቱን ያሻሽል ዘንድ ግፊት ተደርጎበታል፡፡

ነገር ግን ተማሪው የማነሣሻውን ዓላማ በግልጽ ስላልተረዳው ወይም ሁነኛ ቃላትን መርጦ የመጠቀም ብቃቱ ስለሌለው በቃላት ምርጫው ላይ ማሻሻያ ሲያደርግ አልተስተዋለም፡፡ ቢሆንም መምህሩ ስለ ቃላት ምርጫ ለተማሪው የሚያስገነዝቡበት አጋጣሚ ያገኙ ዘንድ የድርድር ክንውኑ አስተዋጽኦ አድርጓል፡፡

ከዚህ በታች በምሳሌ 7 በቀረበው የንግግር ልውውጥ ተማሪ አምስት መርጣ የተገለገለችበትን ቃል መሠረት በማድረግ የድርድር ክንውን እየተካሄደ ነው፡፡

ምሳሌ 7

---> 176 ተ5፡ ሳልሶች -ዎች የሚለውን ሲያስከትሉ፣ እነዚያኞቹ <u>አብዛኛውን ጊዜ በ-በማንኛውም ጊዜ</u> የመጨረሻው ፊደል ሳድስ ከሆነ ልጅ የሚለው ሳድስ ወይም ጅ ሳድስ ስለሆነ ...

178 መ፡ ... <u>አብዛኛውን ጊዜ ካልሽ</u> የማይሆንበት ጊዜ አለ እያልሽ ነው፤ አይደል?

179 ተ5፡ አይ! አይደልም።።

---> 180 መ፡ እኣ ^ <u>ሁልጊዜ ነው አብዛኛውን ጊዜ</u>?

181 ተ5፡ ++

182 መ፡ የመጨረሻው ፊደል ሳድስ ከሆነ ^

183 ተ5፡ አዎ፤ <u>አብዛኛውን</u> ጊዜ ነው።።

184 መ፡ ስለዚህ የማይሆንበትም ጊዜ አለ እያልሽ ነው?

185 ተ5፡ አዎ!

186 መ፡ እሺ! ((ፈገግታ እያሳዩዋት))

(ምዝግብ መረጃ ሐ፣ ክ3)

ተማሪ አምስት (በ176ኛው የመናገር ተራ) "ሁልጊዜና በማንኛውም ጊዜ" የሚሉትን ሐረጋት አከታትላ ስለተናገረች ከመምህርቷ ጋር ሊግባቡ አልቻሉም።። በዚህ ሳቢያም መምህርቷ (በ178ኛው የመናገር ተራ) "... አብዛኛውን ጊዜ ካልሽ የማይሆንበት ጊዜ አለ እያልሽ ነው፤ አይደል?" ሲሉ በቃል (በሐረግ) ምርጫዋ ላይ ተመርኩዘው ጥያቄ አንሥተውላታል።።

በዚህ ጥያቄ አማካኝነት ተሳታፊዎቹ ወደ ድርድር ክንውን ሊገቡ ችለዋል።። ይሁን እንጂ ተማሪዋ የመምህርቷን ጥቁምታ ሳትቀበል "አይ! አይደለም" ስትል ምላሽ ሰጥታለች።። ይህም ቢሆን አወዛጋቢ ስለሆነ "እኣ ^ ሁልጊዜ ነው አብዛኛውን ጊዜ?" በማለት አቋሟን በግልጽ ታሳውቅ ዘንድ እንደገና አነሣስተዋታል።። ለአፍታ ካሰላሰለች በኋላም "አዎ፤ አብዛኛውን ጊዜ ነው" ስትል በመነሻ ሐሳቧ መጽናቷን አረጋግጣለች።። ይህን ተመርኩዘውም "ስለዚህ የማይሆንበት ጊዜ አለ እያልሽ ነው?" ሲሏት በአዎንታ አረጋግጣለች።።

ስለዚህ ከሁለቱ አንዱን እንድትመርጥ በድርድር ክንውን አማካኝነት ግፊት አድርገዋባታል።። ይህም ተማሪዋ በቃላት አመራረጥ ላይ ግብረመልስ እንድታገኝ የድርድር ክንውን ምቹ የመማር አጋጣሚን ፈጥሮላታል።።

4.1.3 ቋንቋ ነክ ፅንሰሐሳቦች

በአማርኛ ቋንቋ ትምህርት ክፍለጊዜያት ተማሪዎችና መምህራን በመማሪያ ክፍል ውስጥ ወደ ድርድር ክንውን ከገቡባቸው መንስኤዎች አንዱ ቋንቋ ነክ ፅንሰሐሳብ ነው። ይህም ሥነጽሑፍን፣ ሰዋስውንና ዲስኩርን በሚመለከቱ ስያሜዎች ላይ ተመሥርቶ ተከናውኗል።

4.1.3.1 ሥነጽሑፍ ነክ ስያሜ

በመማሪያ ክፍል ውስጥ ከተካሄዱት የድርድር ክንውኖች መካከል አንዱ በሥነጽሑፍ ስያሜ ቃላት መነሻነት የተደረገ እንደሆነ መረጃው አመልክቷል። ለአብነትም ተሳታፊዎቹ "ተደራሲያን" በሚለው ስያሜ ቃል ላይ እንደሚከተለው እየተወያዩ ነው።

ምሳሌ 8

	75	መ፡	ተደራሲያን ማለት ምን ማለት ነው?
	76	ተ4፡	ደራሲ ማለት ያን ጽሑፍ ያዘጋጀው ወይም ድርስቱን በሥርዓት ያቀናበረው።
	77	መ፡	እሺ! ደራሲ ማለት አንድን ጽሑፍ የጻፈ ወይም ያዘጋጀ ነው።
--->			<u>ተደራሲያንስ ታዲያ?</u>
	78	ተ4፡	+
	79	መ፡	ተደራሲያን ስንል ምንድን ነው?
	80	ተ5፡	አንባቢ ወይም አድማጭ
	81	መ፡	በጣም ጥሩ! ያን የተጻፈውን ነገር ወይም የተነገረውን ነገር የሚያነብ፣ የሚያዳምጥ ማለት ነው። አድማጩ ወይም ደሞ የተጻፈውን ነገር አንባቢው ማለት ነው።

(ምዝግብ መረጃ ሰ፣ ክ1)

ከዚህ በላይ ከቀረበው ምሳሌ 8 እንደሚስተዋለው፣ ተማሪ አራት ስለ ተደራሲያን ለተጠየቀው ጥያቄ "ደራሲ ማለት ያን ጽሑፍ ያዘጋጀው ወይም ድርሰቱን በሥርዓት ያቀናበረው" ባለሙያ እንደሆነ ተናግሯል። ይሁን እንጂ ምላሹ ከጥያቄው ጋር አልተገጣጠመም። ስለሆነም መምህርቷ (በ77ኛ ተራ ላይ) "ተደራሲያንስ ታዲያ?" በማለት ለድርድር ክንውን ቢያነሣሱትም ዝምታን መርጧል።

እዚህ ላይ ሊስተዋል የሚገባው ትምህርታዊ ፋይዳ አለ። ይህም ተማሪ አራት ያቀረበው ምላሽ፣ ምንም እንኳን ከተነሣው ጥያቄ ጋር ባይገጣጠምም፣ ደራሲና ተደራሲ በሚሉት ተቀራራቢ ስያሜዎች መካከል ያለው የፅንሰሐሳብ ልዩነት በንጽጽር ይገለጽ ዘንድ መልካም የመማር አጋጣሚ ፈጥሯል። ስለዚህ ለተማሪዎቹ ተጨማሪ ዕውቀት በማስገኘት ረገድ አስተዋጽኦ አድርጓል።

4.1.3.2 ሰዋስው ነክ ስያሜ

የድርድር ክንውን ከሚደረግባቸው ጉዳዮች መካከል የሰዋስው ስያሜን የሚያመለክቱ ቃላትም ይገኙበታል። ከመማሪያ ክፍል ዲስኩር ዓላማዎች አንዱ ተማሪዎቹ የሚማሩትን ቋንቋ ሰዋስዋዊ ሥርዓት እንዲገነዘቡት ማድረግ ነው። ስለሆነም የሰዋስው ስያሜዎች የድርድር ክንውኑ መነሻ ምክንያት ሊሆኑ ችለዋል።

ምሳሌ 9

	250	ተ4፡	እምርነትን ማመልከት
	251	መ፡	እምርነትን
--->	252	ተህ፡	ምን ማለት ነው?
	253	መ፡	“ምን ማለት ነው?” ይሉሃል።
--->	254	ተ4፡	የሆነ ነገር ለምሳሌ ልጁን ስንል “-ን” የሚለው ቃል የታመረ ነው።

(ምዝግብ መረጃ ሐ፣ ክ2)

ከዚህ በላይ በምሳሌ 9 ላይ ከቀረበው የንግግር ልውውጥ እንደሚደመጠው፣ ተማሪ አራት (በ250ኛው የመናገር ተራ) “እምርነትን ማመልከት” እንደሆነ ተናግሯል። ይህን ምላሽ በመመርኮዝ ተማሪዎቹ “ምን ማለት ነው?” ሲሉ እምርነት በሚለው ስያሜ ላይ ጥያቄ አንሥተዋል። ከዚህ ጥያቄ እንደሚስተዋለው፣ በዚህ ስያሜ አማካኝነት የሚገለጸው ሰዋስዋዊ ፅንሰሐሳብ ለተማሪዎቹ እንግዳ ሆኖባቸዋል። ስለሆነም ተማሪዎቹ ወደ ድርድር ክንውን ይገቡ ዘንድ መንስኤ ሆኗል።

መምህርቷም ቢሆኑ “‘ምን ማለት ነው?’ ይሉሃል” በማለት ራሱ ተናጋሪው ማብራሪያ ይሰጥ ዘንድ ጥያቄውን በማስተጋባት ኃላፊነቱ የእሱ መሆኑን ጠቁመውታል። በዚህ ሳቢያም ተማሪው መፍትሔ ለመፈለግ ጥረት ቢያደርግም እንኳን የሚጠበቀውን

ትክክለኛ ምላሽ መናገር አልቻለም፡፡ ምክንያቱም የሰጠው ማብራሪያ ተሳቢ አመልካች ቅጥያን እንጂ፣ እምርነትን የሚያመለክት አይደለም፡፡

እዚህ ላይ ሊስተዋል የሚገባው ቁምነገር የተማሪው ምላሽ ለችግሩ መፍትሔ ወዲያው ባያስገኝም ፅንሰሐሳቡ ከተማሪዎቹ ችሎታ ላቅ ያለ መሆኑን በመጠቆም ረገድ አስተዋጽኦ አድርጓል፡፡ ይህም መምህሩ በተማሪዎቹ ችሎታና በጥያቄው መካከል ያለውን የዕውቀት ክፍተት በማጤን ድጋፍ ያደርግ ዘንድ መነሻ በመሆን አገልግሏል፡፡ ስለዚህ ይህ ክሥተት የዕምርነት ፅንሰሐሳብ በተማሪዎቹ የአእምሮ ቀሪብ የዕድገት ደረጃ ላይ የሚገኝ ስለመሆኑ ፍንጭ ሰጥቷል፡፡

4.1.3.3 ዲስኩር ነክ ስያሜ

በድርድር ክንውኑ ሂደት የቋንቋ ፅንሰሐሳብን በተመለከተ ከተነሡት ጉዳዮች መካከል ዲስኩር ነክ ስያሜዎች ይገኙበታል፡፡ ከእነዚህም መካከል ዓውድ አንዱ ሲሆን፣ በደረጃው ከሚሰጠው የቋንቋ ትምህርት ይዘት ጋር ተዛማጅነት ያለው የቋንቋ አጠቃቀም ፅንሰሐሳብ ስለሆነ መነሣቱ ተገቢነት ይኖረዋል፡፡

ይህ ስያሜ በተለይም በአንብቦ መረዳት ትምህርት ጊዜ የቃላትንና የሐረጋትን አገባባዊ ፍቺ ለማስረዳት ሲባል በመምህራን ዘንድ ተደጋግሞ የሚነሣ ቃል ነው፡፡ ምናልባትም በዚህ ፅንሰሐሳብ ላይ መነጋገር ተማሪዎቹ ከመምህሩ ጋር የሚጋሩት የቀደመዕውቀት እንዲኖራቸው ያግዛል፡፡

ምሳሌ 10

	84	መ፡	እሺ! ዓውድ ማለትስ ምንድን ነው?
--->	85	ተ3፡	ዓውድ ማለት የአንድ ነገር ዋና መጠሪያ ርዕሱ ነው፡፡
			+
	86	መ፡	እስኪ ሌላ ^ ዓውድ ማለት ምንድን ነው?
	87	ተ4፡	ዓውድ ማለት ባህል ወይም ልምድ ማለት ነው፡፡
			+
	88	መ፡	ዓውድ ማለት ምንድን ነው?
			ሌላ ሌላ ^
	89	ተህ፡	+

(ምዝግብ መረጃ ሰ፣ ክ1)

ከዚህ በላይ በምሳሌ 10 ከቀረበው የንግግር ልውውጥ እንደሚስተዋለው፣ ተማሪዎቹና መምህርቷ በዓውድ ፅንሰሐሳብ ላይ እየተወያዩ ነው። ተማሪ ሦስት (በ85ኛው የመናገር ተራ) "ዓውድ ማለት የአንድ ነገር ዋና መጠሪያ ርዕሱ ነው" በማለት ያቀረበው ሐሳብ ከመምህርቷ ጋር ሊያግባባው አልቻለም።

ስለሆነም መምህርቷ ቃል አልባ መግባቢያን በመጠቀም ራሱ ሐሳቡን እንዲያሻሽል አነሣስተውታል። ሆኖም ተማሪው አልተጠቀመበትም። በዚህ የተነሣም (በ86ኛው የመናገር ተራ) ሌሎች ተማሪዎችን እንደገና ለምላሽ አነሣስተዋል። በማነሣሻው ሳቢያም ተማሪ አራት "ዓውድ ማለት ባህል ወይም ልምድ ማለት ነው" በማለት ብያኔ ሰጥቷል። አሁንም መምህርቷ የተሰጠውን ብያኔ በማጤን ተናጋሪው ራሱ ማስተካከያ ያደርግ ዘንድ በዝምታ አማካኝነት አነሣስተውታል። ነገር ግን ተማሪው ማስተካከያ አላደረገም።

መምህርቷ እስካሁን ስለ ዓውድ በቀረቡት ብያኔዎች ስላልተስማሙ (በ88ኛው የመናገር ተራ) ጥያቄውን ለሦስተኛ ጊዜ በማንሣት ሌሎች ተማሪዎች ይሞክሩት ዘንድ ጋብዘዋል። ይሁን እንጂ ተማሪዎቹ ዝምታን መርጠዋል። ምናልባትም ስለ ዓውድ ምንነት የተለየ ሐሳብ ስለሌላቸው ሊሆን ይችላል።

እንግዲህ ከዚህ በላይ የቀረበው ትንታኔ እንደሚያመለክተው፣ ተማሪዎቹ ዓውድ "..ርዕስ ነው። ... ባህል ወይም ልማድ ... ነው" በማለት መላምታዊ ብያኔዎችን ተናግረዋል። ብያኔዎቹ በመምህርቷ ዘንድ ተቀባይነት ባያገኙም የተማሪዎቹን የግንዛቤ ደረጃ ለመመዘንና ድጋፍ ለማድረግ አስተዋጽኦ አድርገዋል።

ሌላው ተማሪዎች ወደ ድርድር ክንውን የገቡበት ጉዳይ፣ የዲስኩር አቀራረብ እንደነበር መረጃው ይጠቁማል። ተማሪው አንድ ዲስኩር ከሚቀርብበት ሥርዓት ውጪ የሚናገር ከሆነ ቢጤዎቹ በዝምታ አያልፉትም፤ ያስተካክል ዘንድ ያነሣሱታል።

ምሳሌ 11

74 ተ1፡ እኔ ልጠይቃችሁ?
75 ተ3፡ እህም
76 ተ1፡ ቢሄዱ ቢሄዱ የማያልቅ

---> 77 ተ3፡ እሽ ^
78 ተ1፡ እሽሽሽም! ቢሄዱ ቢሄዱ የማያልቅ መንገድ
---> 79 ተ3፡ እንዴ! አንቺ ኮ እንትኑን አልጠበቅሽም፡፡
80 ተ1፡ ብያለሁ!
---> 81 ተ3፡ እንቆቅላችሁ አላልሽም፡፡
82 ተ1፡ ብዬ የለ!

(ምዝግብ መረጃ ሰ፣ ክ2)

ከዚህ በላይ በምሳሌ 11 በቀረበው የንግግር ልውውጥ፣ ተማሪዎቹ በቡድን ሆነው ዕንቅቅልሽ እየተጠያየቁ እያለ ተማሪ አንድ "እኔ ልጠይቃችሁ?" በማለት የመናገር ተራውን አስፈቅዳለች፡፡ ነገር ግን ዕንቆቅልሹን ስተጀምር የአቀራረብ ልማዱን አልጠበቀችም፤ ዲስኩራዊ ሥርዓቱን ጥሳለች፡፡ በዕንቆቅልሽ አቀራረብ ሥርዓት በአቅራቢውና በአድማጩ መካከል የሚከናውን ቅድመክትትል አለ፡፡ ይህም አቅራቢው "ዕንቆቅልህ?" ሲል አድማጩ በተራው "ምናውቅልህ" ይላል፡፡ በዚህ ቅድመክትትል አማካኝነት አድማጩ ዝግጁ እንዲሆን ይደረጋል፡፡

ነገር ግን ተማሪዋ ይህን ሥርዓት ችል በማለት በቀጥታ የዕንቆቅልሹን ጥያቄ ተናግራለች፡፡ በዚህ የተነሣም ተማሪ ሦስት (በ77ኛው የመናገር ተራ) "አንቺ ኮ <u>እንትኑን</u> አልጠበቅሽም" በማለት ስሕተቷን ታስተካክል ዘንድ አነሣስቷታል፡፡ ይሁን እንጂ ስሕተት መሥራቷን ለማስተባበል ሞክራለች፡፡ ቢሆንም ሥርዓቱን ባለመጠበቋ ሳቢያ የተሰማትን ሐፍረት ለመሸፈን እንደሆነ የንግግሯ ድምፀት ይጠቁማል፡፡

4.1.3.4 የተባለውን በትክክል ባለማዳመጥ

ተሳታፊዎች ወደ ድርድር ክንውን ከሚገቡባቸው ምክንያቶች አንዱ አድማጩ የተባለውን ነገር ባለማዳመጡ ሳቢያ ነው፡፡ አድማጩ ምን እንደተነገረ በትክክል ካላዳመጠ የመግባባት ሂደቱ በሚፈለገው መንገድ ሊከናወን አይችልም፤ ይስተጓጎላል፡፡ በዚህ የተነሣም፣ ለችግሩ መፍትሔ ለመሻት ሲባል፣ ተሳታፊዎቹ ወደ ድርድር ክንውን ይገባሉ፡፡

ምሳሌ 12

145 መ፡ ... ሌላ?
146 ተ7፡ ዝማሬ

---> 147 መ፡ እም ^
148 ተ7፡ ዝማሬ
---> 149 መ፡ እም ^
150 ተ8፡ ዝማሬ ((ተ7 የተናገረችውን ለመምህሩ እያስተጋባ))
151 መ፡ ዝማሬ

(ምዝግብ መረጃ መ፣ ክ2)

ከዚህ በላይ በምሳሌ 12 ከቀረበው የንግግር ልውውጥ እንደተደመጠው፣ መምህሩ ሁሉን አቀፍ በሆነ ውይይት የሥነቃል ዓይነቶችን ከተማሪዎች እየተቀበለ በጥቁር ሰሌዳው ላይ እየጻፉ ነው፡፡ በዚህ አጋጣሚ ተማሪ ሰባት (በ146ኛው የመናገር ተራ) የተናገረችው ቃል ለመምህሩ አልተሰማቸውም፡፡ በዚህ የተነሣም የመግባባት ሂደቱ ተስተጓጉሏል፡፡

ለዚህ ችግር መፍትሔ ለማግኘትም መምህሩ (በ147ኛው የመናገር ተራ) “እም ^” በማለት ተማሪዋን ለመፍትሔው አነሣስተዋታል፡፡ በዚህ ሳቢያም ተማሪዋ (በ148ኛው የመናገር ተራ) “ዝማሬ” ስትል እንደገና ብትናገርም መምህሩ አሁንም ስላልተሰማቸው እንደገና አነሣስተዋታል፡፡

ይህን ችግር የተረዳው ተማሪ ስምንትም የተማሪዋን ቃል ጮኽ ባለ ድምፅ ለመምህሩ በማስተጋባት እገዛ አድርጓል፡፡ በዚህ ሳቢያም በመምህሩና በተማሪዋ መካከል ተከሥቶ የነበረው ችግር መፍትሔ ማግኘት ችሏል፡፡

የተባለውን ነገር በትክክል ባለማዳመጥ ሳቢያ የሚከሠተው የድርድር ክንውን **በማስተማሪያ** ዲስኩር ብቻ ሳይሆን **በማስተናበሪያ** ዲስኩር ጊዜም ይከሠታል፡፡

ምሳሌ 13

170 ተ1፡ የአንደኛው ጥያቄና የዘጠነኛው ጥያቄ አልገባኝም፡፡
---> 171 መ፡ ምን አልከኝ?
172 ተህ፡ የአንደኛውና የዘጠነኛው
---> 173 መ፡ የአስረኛው?
174 ተህ፡ የዘጠነኛው
175 መ፡ የዘጠነኛው ጥያቄ ኧ-ኧ-ኧ ...

(ምዝግብ መረጃ ሀ፣ ክ1)

በምሳሌ 13 ከቀረበው የንግግር ልውውጥ እንደሚስተዋለው፣ ተማሪው (በ170ኛው የመናገር ተራ) ያቀረበው ዓረፍተንግግር ለመምህሩ ስላልተሰማቸው እንዲተላለፍ የታሰበው መልዕክት አልደረሳቸውም፡፡ በዚህ የተነሣም መምህሩ (በ171ኛው የመናገር ተራ) “ምን አልከኝ?” በማለት እንደገና ይነግራቸው ዘንድ አነሣስተውታል፡፡ ምንም እንኳን ተማሪዎቹ የተማሪውን ዓረፍተንግግር ቢያስተጋቡላቸውም አሁንም በትክክል ስላልተሰማቸው (በ173ኛው የመናገር ተራ) “የአስረኛው?” ሲሉ ለማረጋገጥ ጥረት አድርገዋል፡፡

በዚህ ትንተና መሠረት፣ መልዕክቱ በትክክል ለአድማጩ ባለመድረሱ የመማርና የማስተማር ተግባቦቱ ለአፍታም ቢሆን ተስተጓጉሏል፡፡ ለችግሩ መፍትሔ ለማግኘትም በአድማጩ በኩል “እም ^፣ ምን አልከኝ?” የሚሉት እና የተፈለገውን ቃል ለማረጋገጫ የመድገም ብልሃቶች ተግባራዊ ተደርገዋል፡፡ በዚህን ጊዜ ተናጋሪውም ወደ ድርድር ክንውን በመግባት መፍትሔውን ለመፈለግ ጥረት አድርጓል፡፡

4.1.3.5 በግልጽነት መጓደል

በግልጽነት መጓደል ሳቢያ የሚከሠተው ችግር በሁለት መልኩ የሚስተዋል ነው፡፡ በአንድ በኩል የተናጋሪው ሐሳብ ግልጽ ሳይሆን ሲቀር የሚከሠት ሲሆን፤ በሌላ በኩል የተነገረውን መልዕክት አድማጩ በትክክል ባልተረዳው ጊዜ የሚፈጠር ነው፡፡

ሀ. የተናጋሪውን ሐሳብ ለማረጋገጥ

ተሳታፊዎች ወደ ድርድር ክንውን ከሚገቡባቸው ጉዳዮች አንዱ የዓረፍተንግግሩን ትኩረት ለይቶ ለማወቅ እና/ወይም ለማረጋገጥ ሲባል እንደሆነ ለዚህ ጥናት የተሰበሰበው መረጃ ያመለክታል፡፡ ዓረፍተንግግሩ በምን ላይ እንደሚያተኩር ግልጽ በማይሆንበት ጊዜ አድማጩ ግልጽ ይደረግለት ዘንድ ተናጋሪውን ያነሣሳል፡፡

ከዚህ በታች በምሳሌ 14 በቀረበው የንግግር ልውውጥ፣ መምህርቷ በተጻፈና ባልተጻፈ ሥነጽሑፍ መካከል ያለውን አንድነትና ልዩነት በተመለከተ ከተማሪዎቹ ምላሽ እየተቀበሉ ነው፡፡ በዚህ አጋጣሚ ተማሪ አምስት ምላሽ ከመስጠቱ በፊት

አንድነት የሚለው ቃል ተመሳሳይነት መሆኑን ለማረጋገጥ ስለፈለገ (በ178ኛ የመናገር ተራ) "ተመሳሳይነት ^" ሲል መምህርቷን አነሣስቷቸዋል፡፡

ምሳሌ 14

	177	መ፡	... እሺ! "በተጻፈው ሥነጽሑፍና ባልተጻፈው ሥነጽሑፍ መካከል ያለውን <u>አንድነትና ልዩነት</u> አብራሩ"
--->	178	ተ5፡	<u>ተመሳሳይነትን</u> ^
	179	መ፡	አዎ አንድነቱን፡፡
	180	ተ5፡	የተጻፈና ያልተጻፈ ... ተመሳሳይነታቸው ለምሳሌ የተጻፈውም ያልተጻፈውም ሁለቱም መልዕክትን ያስተላልፋሉ፡፡
	181	መ፡	እሺ! ሌላ ^
--->	182	ተ6፡	አንድነቱን ነው ልዩነቱን ^
	183	መ፡	አንድነቱንም ልዩነቱንም
	184	ተ6፡	የኧ-እ- እም በተጻፈ ሥነጽሑፍና ባልተጻፈ ሥነጽሑፍ መካከል ያለው አንድነት ያው ሁለቱም ከኧ-ኧ- ሁለቱም የሥነጽሑፍ ዓይነቶች ሐሳብን ለመግለጽ ያገለግላሉ፡፡

(ምዝግብ መረጃ ሠ፣ ክ1)

በተመሳሳይ ስልት ተማሪ ስድስትም (በ182ኛው የመናገር ተራ) "አንድነቱን ነው ልዩነቱን ^" ሲል መምህርቷ ያረጋግጡለት ዘንድ ጠይቋቸዋል፡፡ ምክንያቱም መምህርቷ (በ181ኛው የመናገር ተራ) "ሌላ ^" በማለት ያነሣሱበት ጥያቄ የትኛውን እንደሆነ ስላልተወሰነለት በየትኛው ላይ ማተኮር እንዳለበት ለመወሰን ሲል ወደ ድርድር ክንውን ገብቷል፡፡

በተጨማሪም ማንኛው? ምን እሚለው? የሚሉትን አገላለጾች በመጠቀምም ማነሣሣ የሚቀርብበት ብልሃት እንዳለም የተሰበሰበው መረጃ አመልክቷል፡፡

ምሳሌ 15

	297	መ፡	እሺ! ትክክል ካልሆነ ምንድን ነው መልሱ?
	298	ተ8፡	ሀ
--->	299	መ፡	ማንኛው?
	300	ተ8፡	ሃሌታው ሀ
	301	መ፡	ሃሌታው ሀ
--->			ምን እሚለው?
	302	ተ8፡	+
	303	መ፡	የሕዝብ አእምሮና ^

(ምዝግብ መረጃ መ፣ ክ2)

ከዚህ በላይ በቀረበው የንግግር ልውውጥ እንደሚስተዋለው፣ መምህሩ ሁሉን አቀፍ በሆነ ውይይት ከተማሪዎቹ መልስ እየተቀበለ ነው። በዚህን ጊዜ ተማሪ ስምንት (በ299ኛው የመናገር ተራ) "ሀ" በማለት ምላሽ ሰጥቷል። ነገር ግን ተማሪው ምላሽ ሲሰጥ ሃሌታው "ሀ" ወይም ሐመሩ "ሐ" ብሎ ስላልተናገረ ለመምህሩ አሻሚ ሆኖባቸዋል። የትኛው እንደሆነ ስላላወቁም የተማሪው ምላሽ ትክክል መሆኑን ወይም አለመሆኑን ማረጋገጥ አልቻሉም።

በዚህ የተነሣም መምህሩ (በ299ኛው የመናገር ተራ) "ማንኛው?" በማለት ባነሡት ጥያቄ አማካኝነት የድርድር ክንውኑ ተጀምሯል። ተማሪው (በ300ኛው የመናገር ተራ) "ሃሌታው ሀ" በማለት መልሱን የያዘውን ሆሄ ለይቶ ስለተናገረም አወዛጋቢው ጉዳይ መፍትሔ አግኝቷል። በተጨማሪም መምህሩ መልሱን ለመወሰን መነሻ የሆነውን ፍሬ ነገር ለይቶ ለማወቅ "ምን እሚለው?" ሲሉ ተማሪውን በድጋሚ አነሣስተውታል።

ከዚህ በላይ የቀረበው ትንተና እንደሚያመለክተው፣ "ማንኛው? ምን እሚለው? ተመሳሳይነትን ወይስ ልዩነትን?" በሚሉ የማረጋገጫ ጥያቄዎች አማካኝነት አድማጩ ለችግሩ መፍትሄ ይሰጥ ዘንድ ተናጋሪውን አነሣስቶታል። ስለዚህ ሐሳብን በዚህ መልኩ ግልጽ አድርጎ ለመረዳት የድርድር ክንውን ትምህርታዊ ጠቀሜታው ቀላል አይደለም።

ለ. አድማጭ መረዳቱን ለማረጋገጥ

ተግባቦት ምንጊዜም መልዕክትን ዓላማው ያደርጋል። መልክቱ ለአድማጩ ይፋ ከመደረጉ በፊትም በአእምሮ ይፀነሳል። ይህም በዓረፍተንግግርና በቃል አልባ መግባቢያ አማካኝነት የንግግር ልውውጥ ሆኖ ይከሠታል።

ተናጋሪው በዚህ መንገድ ያፈለቀው መልዕክት በትክክል አድማጩ ዘንድ እንዲደርስ ይፈልጋል። መልዕክቱ መድረሱን ብቻ ሳይሆን እሱ በሚፈልገው መልኩ አድማጩ መረዳቱንም በጥያቄ ያረጋግጣል። እንደዚህ ያለው ዲስኩራዊ ድርጊት በመማሪያ ክፍልም እየተከናወነ መሆኑን መረጃው አመልክቷል።

ምሳሌ 16

---->	78	ተ1፡	ኧረ ቆይ! ይህ በደንብ ገብቷችኋል? ይሄ በደንብ? ((በጥያቄ ቅላጼ))
	79	ተ2፡	አዎ፡፡
	80	ተ4፡	እኔ አልገባኝም፡፡
---->	81	ተ1፡	የትኛው?
	82	ተ4፡	እ-ህ-ህ-ም ሁሉም፡፡
	83	ተ1፡	ከመጀመሪያው ጀምሮ? ((በጥያቄ ቅላጼ))

(ምዝግብ መረጃ ሀ፣ ክ3)

ከዚህ በላይ ከቀረበው መረጃ እንደሚስተዋለውም፣ ተማሪ አንድ የቡድኑ አባላት የተወያዩበትን ጭብጥ በደንብ መረዳታቸውን ማወቅ ስለምትሻ (በ78ኛው የመናገር ተራ) “ኧረ ቆይ! ይህ በደንብ ገብቷችኋል?” ስትል የማረጋገጫ ጥያቄ አንሥታለች፡ ፡ ለዚህም “አዎ” እና “እኔ አልገባኝም” የሚሉ ምላሾች ቀርበዋል፡፡ እነዚህ መረጃዎች ለቡድኑ አባላት አስፈላጊ ናቸው፡፡ ምክንያቱም በአንድ በኩል መልመጃውን የተገነዘቡት አባላት ላልተገነዘቡት ያስረዱ ዘንድ ለመለየት በሌላ በኩል ያልተገነዘቡት አባላት እገዛ ይደረግላቸው ዘንድ ፍላጎታቸውን ለማሳወቅ ያስችላል፡፡

በዚህ ሳቢያም ተማሪ አራት (በ80ኛው የመናገር ተራ) “እኔ አልገባኝም” በማለት ፍላጎቷን ገልጻለች፡፡ ከዚያም ተማሪ አንድ (በ81ኛው የመናገር ተራ) “የትኛው?” ስትል ሊተኮርበት የሚገባውን ተግባር እየለየች ነው፡፡ ይህም (በ82ኛው የመናገር ተራ) “እ-ህ-ህ-ም ሁሉም” በማለት የቀረበ ሲሆን ውይይቱ እንደገና ይከናወን ዘንድ ይጋብዛል፡፡ ስለዚህ (በ81ኛው የመናገር ተራ) የቀረበው ጥያቄ ዓላማ የሚተኮርበትን ተግባር መለየት እንደሆነ መናገር ይቻላል፡፡

አድማጭ መረዳቱን ለማረጋገጥ የሚነሣው ጥያቄ፣ ተማሪዎቹ ያልገባቸውን ነገር እንዲናገሩና ወዲያው መፍትሔ እንዲፈልጉ ረድቷቸዋል፡፡ የመረዳት እንከኑን ለመለየትና መፍትሔ ለመፈለግ አመቺ ሁኔታን ስለፈጠረም የትምህርቱ ዓላማ ይሳካ ዘንድ አስተዋጽኦ አድርጓል፡፡

4.1.3.6 መላምትን ለማረጋገጥ

በመማሪያ ክፍል ውስጥ በሚደረገው የንግግር ልውውጥ፣ መላምትን መፈተሽ አንዱ የድርድር ክንውን መነሻ ምክንያት ነው። ተማሪዎቹ እርስ በርሳቸውም ሆነ ከመምህራቸው ጋር በሚወያዩበት ጊዜ መላምታቸው ትክክል መሆኑን ወይም አለመሆኑን ለማረጋገጥ ሲሉ ወደ ድርድር ክንውን እንደሚገቡ መረጃው አመልክቷል።

ምሳሌ 17

	241	ተ7፡ ለምሳሌ አሁን የመጨረሻው ፊደል ሳድስ ከሆነ ብዙውን ጊዜ "አ"ን
--->		ያስከትላል ተብሏል። አሁን ለምሳሌ <u>ፍየል ቢባል ፍየል-ኦች ይባላል እንዴ</u>? ...
	248	መ፡ አሁን የእሷ ስሕተት እምን ላይ ነው መጀመሪያ? "ፍየል-ኦች እንላለን ወይ?" ነው ያለች። ...
	260	ተ10፡ ማለት ቅጥያው ማለት ነው። ከዚያ -ኦች አለ። ግን ^
	261	መ፡ ግን ^
	262	ተ10፡ -ኦ ማለት ነው። "ል"ን ወደ ሎ ትቀይራለች።
	263	መ፡ ትቀይራለች።
	264	ተ10፡ ስለዚህ ፍየሎች ነው እንጂ፣ ፍየል-ኦች አይባልም ማለት ነው።
	265	መ፡ እሺ! ስለዚህ የእሷ ስሕተት ምንድን ነው?
	266	ተ10፡ /ቅርጹን ሳይቀዪር/
	267	መ፡ /ቅርጹን ሳትቀዪር/

(ምዝግብ መረጃ ሐ፣ ክ3)

ከዚህ በላይ በምሳሌ 17 ከቀረበው የንግግር ልውውጥ እንደሚደመጠው፣ ተማሪ ሰባት (በ241ኛው የመናገር ተራ) የስሙ የመጨረሻ ሆሄ ሳድስ ከሆነ "-ኦች" የሚለውን አብዝቶ ቅጥያ ያስከትላል ካልን "...ለምሳሌ <u>ፍየል ቢባል ፍየል-ኦች ይባላል እንዴ</u>?" ስትል የሰዋስው ሕጉን በተግባር ለመፈተሽ ጥያቄ አንሥታለች።

መምህርቷም ይህን አጋጣሚ በመጠቀም ሌሎቹ ተማሪዎች እንዲሳተፉበት አነሣስተዋል። ስለሆነም ተማሪ አሥር "አ ማለት ነው። "ል"ን ወደ ሎ ትቀይራለች" እንጂ እንዳለ አትቀመጥም። "ስለዚህ ፍየሎች ነው እንጂ፣ ፍየል-ኦች አይባልም ማለት ነው" ስትል እስከ አገባቡ አመልክታለች። ይህም ቅጥያው ከሳድስ ድምፅ ጋር ሲቀናጅ ሳብዕ ሆሄ መሆኑን በመዘንጋቷ ሳቢያ ስሕተቱ እንደተከሠተ ተብራርቷል። በዚህ መልኩ የተማሪ ሰባት መላምት ትክክል አለመሆኑ ሊረጋገጥላት ችሏል።

4.1.3.7 ተጨማሪ መረጃ በመሻት

በዚህ ጥናት የተሰበሰበው መረጃ፣ ተሳታፊዎች ተጨማሪ መረጃ በመሻት ሳቢያ ወደ ድርድር ክንውን እንደሚገቡ አመልክቷል። ተጨማሪ መረጃ ሲባልም አድማጩ በቀረበው ሐሳብ ላይ ተመሥርቶ ተናጋሪው ይነግረው ዘንድ የሚጠይቀውን ምክንያት ወይም ተጨማሪ ሐሳብ ያመለክታል።

ምሳሌ 18

	164	መ፡	... ልብ ሰቃይ ወይም ልብ አንጠልጣይ ዘዴ የትኛው ነው?
	165	ተ5፡	ንግር
--->	166	መ፡	ለምንድን ነው ንግር ያልከው?
	167	ተ5፡	ምክንያቱም ወደ ፊት የሚከሠተውን ነገር በጥቂቱ ቀንጭቦ ስለሚያሳይ፣ ሰዎች ደሞ እስከ መጨረሻ ለማውቅ ስለሚጓጉ ቀጣዩን ለማንበብ እንትን ይላሉ። ...
--->	168	መ፡	ለምንድን ነው ምልሰት የማይሆነው?
	169	ተ5፡	ምልሰት የማይሆነው የዱሮውን ነው - የሚያሳየው። ...
	170	መ፡	እሺ!

(ምዝግብ መረጃ ሠ፣ ክ2)

ከዚህ በላይ በምሳሌ 18 በቀረበው የንግግር ልውውጥ፣ መምህርቷና ተማሪዎቹ ከልብወለድ ዘዴዎች (ምልሰት፣ ንግር፣ ምልልስና ገለጻ) መካከል የተደራሲያንን ጉጉት የሚያንረው ዘዴ የትኛው ነው በሚለው ጥያቄ ላይ እየተወያዩ ነው። ይህን ጥያቄ በተመለከተም ተማሪ አምስት (በ165ኛው የመናገር ተራ) "ንግር" ሲል ምላሽ ሰጥቷል።

ይሁን እንጂ መምህርቷ "ለምንድን ነው ንግር ያልከው?" በማለት ምክንያቱን ጮምር ይነግራቸው ዘንድ በተጨማሪ አነሣስተውታል። ይህ ጥያቄ ተማሪው በሰጠው ምላሽ ላይ ምን ያህል ግንዛቤ እንዳለው ለመገምገም እና ምላሹን የሚያጠናክር ተጨማሪ ማብራሪያ ለማግኘት አገልግሏል።

ከዚህ በላይ ከቀረበው የንግግር ልውውጥ አኳያ የተፈለገው መረጃ ምክንያት ነው። ምናልባትም መምህርቷ ጥያቄውን ያነሡት፣ ለሌሎች ተማሪዎች ምክንያቱ ይገለጽላቸው ዘንድ ለትምህርታዊ ጠቀሜታው ሲሉ እንደሆነ ይታመናል።

ከዚህ በታች በቀረበው ምሳሌ ደግሞ መምህርቷ እንዴት የሚለውን ጥያቄ መነሻ በማድረግ ተማሪው ሐሳቡን ያብራራ ዘንድ አነሣስተውታል። ስለሆነም የድርድር ክንውኑ ተጨማሪ ማብራሪያ ለማግኘት ሲባል ተካሂዷል።

ምሳሌ 19

	207	ተ12፡	"እኛ ያልነው ግጭት ነው። ... ልብወለዱ ቀጣይነት እንዲኖረው ስለሚያደርግ
--->	208	መ፡	ለምሳሌ እንዴት?
	209	ተ12፡	++ ((ፊገግ እያለ ተቀመጠ))
	210	መ፡	እሺ!
	211	ተ13፡	አሁን አንድ ልብወለድ ተጣልተው ካቆመ፣ ቀጣይ ክፍል ለመሥራት ያመቻል። ምክንያቱም ከተጣሉ በኋላ ሊታረቁ ይችላሉ። ...
	212	መ፡	እሺ! እ-እ-እ እሺ!

(ምዝግብ መረጃ ሠ፣ ክ2)

ከዚህ በላይ በምሳሌ 19 በቀረበው የንግግር ልውውጥ፣ መምህርቷ የልብወለድ የጀርባ አጥንት እየተባለ የሚጠራው የትኛው የልብወለድ አላባ እንደሆነና ለምንስ እንደዚያ እንደተባለ ተማሪዎቹን ጠይቀዋል። ተማሪ አስራ ሁለት (በ207ኛው የመናገር ተራ) "እኛ ያልነው ግጭት ነው። ... ልብወለዱ ቀጣይነት እንዲኖረው ስለሚያደርግ" ሲል መልሷል። ነገር ግን መምህርቷ "ለምሳሌ እንዴት?" በማለት በምሳሌ አስደግፎ ያብራራ ዘንድ አነሣስተውታል።

በዚህም የድርድር ክንውኑ የተጀመረ ሲሆን፣ መነሻ ሰበቡም መምህርቷ ከቀረበው ሐሳብ በተጨማሪ ምሳሌ እንዲታከል በመፈለጋቸው ነው። ተጨማሪ መረጃ በመሻት የሚደረግ የድርድር ክንውን ተሳታፊዎቹ ምክንያትን፣ ምሳሌንና ታካይ ሐሳብን ለማግኘት ባላቸው ፍላጎት ሳቢያ የሚከሠት መሆኑን ከዚህ በላይ የቀረበው የመረጃ ትንተና አመልክቷል።

በአጠቃላይ ከዚህ በላይ ተማሪዎችና መምህራን ወደ ድርድር ክንውን የገቡባቸው ችግሮች ምን ምን እንደሆኑ ተተንትነዋል። እነዚህ ችግሮች መፍትሔ ያገኙ ዘንድ ተሳታፊዎቹ ተግባራዊ ያደረጓቸው ብልሃቶች ደግሞ ከዚህ ቀጥሎ ቀርበዋል።

4.2 ለድርድር ክንውኑ መነሻ የሆኑት ችግሮች ተስተካክለው መፍትሔ የሚያገኙባቸው ብልሃቶችስ ምን ምን ናቸው?

በመማሪያ ክፍል ውስጥ የሚካሄደው የድርድር ክንውን የተለያዩ ችግሮችን መሠረት አድርጎ እንደሚነሣ ከዚህ በላይ ተተንትኗል። የዚህ ንኡስ ክፍል ዓላማ ደግሞ ችግሮቹ ተስተካክለው መፍትሔ ያገኙባቸውን ብልሃቶች በተመለከተ የተደረገውን ትንታኔ ማቅረብ ነው። የድርድር ክንውን ብልሃቶች ተማሪው ስሕተቱን ራሱ ያስተካክል ዘንድ በከፊል ወይም ሙሉ በሙሉ የሚያነሣሱ ናቸው።

4.2.1 ማስተጋባት

ስሕተትን ማስተጋባት ከግብረመልስ አሰጣጥ ብልሃቶች አንዱ ሲሆን፣ ከተማሪው ዓረፍተንግግር ውስጥ ስሕተት የሆነውን ብቻ ነጥሎ ለመጠቆም ያገለግላል። ከዚህ በታች በምሳሌ 21 በቀረበው የንግግር ልውውጥ፣ ተማሪ አንድ ምሳሌያዊ አነጋገሩን በምትናገርበት ጊዜም "እፀድቅ ባይ አጉዳይ" ስላለች መምህሩ (በ200ኛው የመናገር ተራ) "እፀድቅ ባይ ^" በማለት ታስተካክል ዘንድ ስሕተቷን ነጥለው አስተጋብተውላታል።

ምሳሌ 20

	198	መ፡	እንዲገባው ^ እስኪ ምሳሌ ስጭኝ!
	199	ተ1፡	+ ለምሳሌ እፀ- እፀድቅ ባይ አጉዳይ የሚለው ነገር-
--->	200	መ፡	እፀድቅ ባይ?
	201	ተህ፡	አተርፍ ባይ፣ አተርፍ ባይ
	202	መ፡	አተርፍ ባይ አጉዳይ
	203	ተ1፡	እሽሽሽም!

(ምዝግብ መረጃ መ፣ ክ2)

ስለሆነም ይህ የማነሣሻ ብልሃት ስሕተት የሆነውን ሐረግ ነጥሎ በመጠቆም ተማሪዋ ምን ስሕተት እንደሠራች ለማመልከት አገልግሏል። የአቀራረብ መንገዱም በጥያቄ ቅላጼ መሆኑ ተማሪዋ ለማስተካከያ እየተጋበዘች መሆኗን ግልጽ ያደርግላታል። ምንም እንኳን ይህ ብልሃት በይፋ የሚቀርብ ቢሆንም ተማሪዋ ለተከሠተው ስሕተት ትኩረት እንድትሰጥና ማስተካከያውን ራሷ ትሰጥ ዘንድ ከማነሣሳት አኳያ ትምህርታዊ ፋይዳው ከፍ ያለ ነው።

ስሕተትን በማስተጋባት ብልሃት ላይ ምርምር ያደረጉ ምሁራን (ለአብነትም Samar & Shayester, 2009፡119) ይህ ብልሃት በመምህሩ አነሣሽነት ብቻ የሚቀርብ አድርገው ይናገራሉ፡፡ ነገር ግን የዚህ ጥናት መረጃ በጥንድና በቡድን ውይይት ጊዜ በተማሪዎቹ እንደተተገበረ አመልክቷል፡፡

ምሳሌ 21

	136	ተ1፡	“ሰው ለሰው አጥፊም አልሚም ናቸው” ነው ያልኩት እኔ፡፡
--->	137	ተ2፡	ናቸው ^
	138	ተ1፡	አዎ፡፡
	139	ተ2፡	“ነው” ነው መሆን ያለበት፡፡ ሰው ለሰው አጥፊም አልሚም ነው፡፡

(ምዝግብ መረጃ መ፣ ክ1)

ምሳሌ 22

	276	ተ1	… ምክንያቱም እዚህ ጋ ክብርት ከምትለው ውስጥ እ-ኧ-ኧ ክብርት ቅጥያ እምናወጣው ዋና ቃሉ ነው ክብርት፡፡
	277	ተ2፡	ሲተነተን ምን ይሆናል?
	278	ተ1፡	ክብር-እት ((ትክ ብላ ፊት ለፊት እያየችው))
--->	279	ተ2፡	ክብር-እት ^
	280	ተ1፡	አዎ፡፡
	281	ተ2፡	++

(ምዝግብ መረጃ ሐ፣ ክ2)

ከዚህ በላይ በምሳሌ 21 እና 22 ከቀረቡት የግብረመልስ አሰጣጥ ብልሃቶች ማስተዋል እንደሚቻለው፣ ተማሪዎች በቡድን ሆነው ውይይት በሚያደርጉበት ጊዜ ስሕተትን የማስተጋባት ብልሃት ተግባራዊ ተደርጓል፡፡ ስለዚህ በዚህ ትንታኔ መሠረት ስሕተትን ነጥሎ የማስተጋባት ብልሃት በመምህሩ ብቻ ሳይሆን በተማሪዎቹ በኩልም መተግበር ይችላል፡፡

4.2.2 ማውጣጣት

የማውጣጣት ጥያቄ ተማሪዎች ትክክለኛውን የቋንቋ አጠቃቀም ይናገሩ ዘንድ መምህሩ ተራ በተራ ሐሳባቸውን ለመቀበል የሚገለገልበትን ብልሃት ያመለክታል፡፡ ይህ ብልሃት፣ ከመማሪያ ክፍል በተሰበሰበው መረጃም መሠረትም፣ መምህራን እና ተማሪዎች ለቀረበው መልመጃ እንደ መፍትሔ መፈለጊያ ብልሃት ሲገለገሉበት ተስተውሏል፡፡

ምሳሌ 23

	303	ተ1፡	<u>መምህራኖች</u> ዛሬ ስብሰባ ስላላቸው ርዕሰ መምህራችን ትምህርት እንደማይኖር ነገሩን ((ከመማሪያ መጽሐፉ ላይ በንባብ አሰማ))
--->	304	መ፡	የምን ስሕተት ነው? ስሕተቱን በዛው ተናገር!
	305	ተ1፡	የመስተዋድድ
	306	መ፡	"የመስተዋድድ ስሕተት ነው" እሚለው ^
	309	ተ2፡	የመደብ
	210	መ፡	"የመደብ ስሕተት ነው" እሚላችሁ፡፡ እሱ "የመስተዋድ ነው" ብሏል፡፡ ...
--->	317	መ፡	ስሕተቱ የምንድን ነው ጎበዝ ^
	318	ተሀ፡	መምህራን-ኦች
--->	319	መ፡	የምን ስሕተት ነው?
	322	ተሀ፡	የቁጥር
--->	324	መ፡	የቁጥር ስሕተት ነው፡፡ ቁጥሩ ምንድን ነው?
	325	ተሀ፡	መምህራን-ኦች
	326	መ፡	መምህራን-ኦች አይባልም፡፡

(ምዝግብ መረጃ መ፣ ክ1)

ከዚህ በላይ በምሳሌ 23 በቀረበው የድርድር ክንውን፣ መምህሩና ተማሪዎቹ በመማሪያ መጽሐፉ የቀረበው ዓረፍተነገር የምን ስሕተት እንዳለበት ለመለየትና ለማስተካከል ጥረት እያደረጉ ነው፡፡ ስለሆነም ተማሪ አንድ እና ተማሪ ሁለት እንደ ቅደም ተከተላቸው ዓረፍተነገሩ "የመስተዋድድ" እና "የመደብ" ስሕተት እንደሚታይበት ተናግረዋል፡፡

ይሁን እንጂ መምህሩ ምላሾቹን ለክፍሉ ተማሪዎች መልሰው በማስተጋባት ትክክል አለመሆናቸውን በሥውር ጠቁመዋል፡፡ ምላሹ አሁንም ከተማሪዎቹ በኩል እንዲመጣ ስለፈለጉ (በ317ኛው የመናገር ተራ) "ስሕተቱ የምንድን ነው ጎበዝ ^" በማለት እንደገና ጉዳዩን አንሥተውታል፡፡

በዚህ ማነሣሻ ሳቢያም (በ318ኛው የመናገር ተራ እንደሚታየው) ተማሪዎቹ ስሕተቱን በራሳቸው ጥረት "መምህራን-ኦች" በማለት ለይተው አመልክተዋል፡፡ በዚህ ቃል አማካኝነት በዓረፍተነገሩ ላይ የተከሠተው ችግር ምን እንደሆነም

መምህሩ ሲያውጣጡ “የምን ስሕተት ነው?” በማለት እንደገና ተማሪዎቹን ጠይቀዋቸዋል፡፡

ተማሪዎቹም (በ322ኛው የመናገር ተራ) “የቁጥር” በማለት በጎብረት ተናግረዋል፡፡ ምላሹን በመቀበል መምህሩ፣ “መምህራኖች” እንደማይባል ለተማሪዎቹ አስረድተዋቸዋል፡፡ ተማሪዎቹ ትክክለኛውን የቋንቋ አጠቃቀም እስከሚለዩ ድረስ የተለያዩ ምላሾችን ሰጥተዋል፡፡ ይህ የድርድር ክንውን ብልሃት ተማሪዎቹ ትክክለኛውን የቋንቋ አጠቃቀም ይደርሱበት ዘንድ ግፊት ለማድረግ በመሣሪያነት አገልግሏል፡፡

4.2.3 ማስሞላት

የማስሞያ ጥያቄ የሚባለው መምህሩ ዓረፍተንግግሩን በከፊል በመጀመር ቀሪውን ሐረግ ተማሪው አሟልቶ እንዲናገር የሚደረግበትን ብልሃት ያመለክታል፡፡ ይህ ብልሃት ባለማዳመጥ ሳቢያ የሚከሠተውን የመግባባት እንከን ለማቃለል ሲባል ይከናወናል፡፡

ምሳሌ 24

	152	ተ3፡	“ውረድ እንውረድ ተባባሉና፣ አስደበደቡት አፋፍ ቆሙና”
--->	153	መ፡	“ውረድ እንውረድ ተባባሉና ...?
	154	ተህ፡	አስደበደቡት አፋፍ ቆሙና”
	155	መ፡	እሺ!

(ምዝግብ መረጃ ሐ፣ ክ1)

ከዚህ በላይ በምሳሌ 24 ላይ ከቀረበው የድርድር ክንውን እንደሚደመጠው፣ ተማሪ ሦስት የተናገረውን ምሳሌያዊ አነጋገር መምህርቷ በተሟላ መልኩ አላዳመጡትም፡፡ በዚህ የተነሣም የመግባባት ሂደቱ እንከን ገጥሞታል፡፡ ይህን እንከን ለማስወገድም መምህርቷ ያልተደመጣቸውን ይሞላላቸው ዘንድ ተማሪውን በጥያቄ ቅላጼ አነሣስተውታል፡፡ ከዚህ አገልግሎቱ የተነሣም ይህ የማነሣሻ ብልሃት የማስሞያ ጥያቄ እየተባለ ይጠራል፡፡ በዚህ ማነሣሻ መሠረትም ለመምህርቷ ቅርብ የሆኑት ተማሪዎች የተጠየቀውን ሐሳብ ወይም የምሳሌያዊ አነጋገሩን ቀሪ ክፍል በመናገር አሟልተውላቸዋል፡፡

ይህ ብልሃት ምቹ የመማር አጋጣሚን በመፍጠር ተማሪዎቹ እየቀረበላቸው ያለውን ትምህርት መረዳታቸውን በማረጋገጥ ረገድ ፋይዳ አለው፡፡ ይህን ፋይዳውንም መረጃው ያሳያል፡፡

ምሳሌ 25

	495	መ፡	ሰበረ፣ ረ ማለት ር-ኧ ነው፡፡ ሰበር-ኧ ((በጥቁር ሰሌዳው ላይ እየጻፉት)) ይቺ ምንድን ነች? ((“-ኧ”ን እያመለከቱ))
	496	ተህ፡	+
--->	497	መ፡	ባለቤት ...?
	498	ተህ፡	ባለቤት <u>አመልካች</u>
	499	መ፡	ባለቤት አመልካች ቅጥያ ((በጥቁር ሰሌዳው ላይ እየጻፉት))
			+

(ምዝግብ መረጃ ሐ፣ ክ2)

ከዚህ በላይ በምሳሌ 25 ላይ ከቀረበው የንግግር ልውውጥ እንደሚደመጠው፣ መምህርቷ በጥቁር ሰሌዳው ላይ ሰበር-ኧ ብለው በመጻፍ “-ኧ” የሚለው ቅጥያ ምዕላድ አገልግሎቱ ምን እንደሆነ ይነግሯቸው ዘንድ ተማሪዎቹን አነሣስተዋል፡፡ ይሁን እንጂ ተማሪዎቹ በተራቸው በቃል አልባ መግባቢያ አማካኝነት መምህርቷ አቀራረባቸውን ያሻሽሉት ዘንድ ግፊት አድርገውባቸዋል፤ አነሣስተዋል፡፡

ስለዚህም የማስሞያ ጥያቄን እንደ መፍትሔ ማግኛ ብልሃት ተገልግለውበታል፡፡ ይህም ዓረፍተንግግሩን ከጀመሩ በኋላ ቀሪውን ክፍል ተማሪዎቹ ያሚሉት ዘንድ “ባለቤት ...?” በማለት በጥያቄ ቅላጼ አነሣስተውበታል፡፡ በዚህ የተነሣም ተማሪዎቹ (በ498ኛው የመናገር ተራ) አመልካች የሚለውን ሐረግ በመጨመር “ባለቤት አመልካች” ሲሉ ዓረፍተንግግሩን አሟልተው እንደገና ተናግረውታል፡፡

ይህ ብልሃት በዚህ የድርድር ክንውን ተማሪዎቹ አሟልተው ይናገሩት ዘንድ የማነሣሻ ብልሃት ሆኖ አገልግሏል፡፡ ስለሆነም የማስሞያ ጥያቄው የምዕላዱ አገልግሎት ባለቤት ማመልከት መሆኑን ለተማሪዎቹ ለማስገንዘብ አገልግሏል፡፡ ይሁን እንጂ ጥያቄው ውስብስብ ወይም ጥቅል ከሆነ የመግባባት ሂደቱን አያቀላጥፍም፡፡ ጥያቄው ግልጽነት ከሌለው የሚሞላው ሐረግ በቀላሉ ተለይቶ ሊታወቅ አይችልም፡፡

ምሳሌ 26

	165	ተ7፡	ለምሳሌ “ካጋም የተጠጋ ቁልቋል ዘላለም ሲያለቅስ ይኖራል” ይላል፡፡
			…
	166	መ፡	ይሄ በምን ውስጥ ነው?
	167	ተ7፡	+
	168	መ፡	በምን ዓይነት ተግባር ውስጥ ነው?
	169	ተ7፡	በሥነቃል
--->	170	መ፡	በሥነቃል ተግባር ሆኖ …?
	171	ተ7፡	በምሳሌያዊ አነጋገር
	172	መ፡	በ- በማስተማር፣ በማስተማር ተግባር ውስጥ የምናየው ነው፡፡
			++

(ምዝግብ መረጃ ሐ፣ ክ1)

ከዚህ በላይ በምሳሌ 26 ላይ ከቀረበው የድርድር ክንውን እንደሚስተዋለው፣ መምህርቷ ተማሪ ሰባት የተናገረው ምሳሌያዊ አባባል ተግባሩ ምን እንደሆነ (ማስተማር፣ መቆጣጠር፣ መግለጽ፣ ወዘተ. ከሚሉት በየትኛው እንደሚካተት) ይገልጽላቸው ዘንድ አነሣስተውታል፡፡

ይሁን እንጂ ተማሪው የሰጠው ምላሽ መምህርቷ ከሚፈልጉት መረጃ ጋር አልተገጣጠመም፡፡ ስለሆነም እንደገና አነሣስተውታል፡፡ ይህኛውም ምላሽ ከሚፈለገው መረጃ ጋር ስላልተዛመደ “… በማስተማር ተግባር ውስጥ ነው” ሲሉ ራሳቸው ምላሹን ሰጥተዋል፡፡ ስለዚህ የማስሞያ ጥያቄው ውስንና ግልጽ ሆኖ ቢቀርብ ትምህርታዊ ፋይዳው የተሻለ ይሆናል፡፡

ትንታኔው እንደሚያመለክተው፣ የማስሞያ ጥያቄው የቀረበበት ስልት የተጀመረውን ዓረፍተንግግር በመግታት፣ ተተኳሪውን ሐረግ በማስቀረትና የጥያቄ ቅላጼን በመጠቀም ነው፡፡

4.2.4 ማብራሪያ መጠየቅ

ተማሪዎችና መምህራን በድርድር ክንውን ጊዜ መፍትሔ ከሚፈልጉባቸው መንገዶች አንዱ ማብራሪያ መጠየቅ እንደሆነ መረጃው ይጠቁማል፡፡ የተናጋሪው ዓረፍተንግግር ግልጽ ካልሆነ ወይም ተጨማሪ መረጃ የሚያስፈልገው ከሆነ አድማጩ ይብራራለት ዘንድ ይጠይቃል፡፡ ለአብነትም ከዚህ በታች በቀረበው

የንግግር ልውውጥ ተማሪዎቹ ዕንቆቅልሽ እየተጠያየቁ ነው። በዚህን ጊዜ ተማሪ ሁለት (በ45ኛው የመናገር ተራ) "እንትን" የሚል ምላሽ ተናግሯል።

ምሳሌ 27

	84	ተ2፡	ምናውቅልህ?
	85	ተ1፡	ሲሄድ ማማሩ ለማንኛው ትዳሩ።
	86	ተ2	እህም?
	87	ተ1፡	ሲሄድ ማማሩ ለማንኛው ትዳሩ
	88	ተ2፡	ለማግኘት?
	89	ተ1፡	ሲሄድ ማማሩ ለማንኛው ትዳሩ።
	90	ተ2፡	<u>እንትን</u> ነው።
--->	91	ተ1፡	ምን?
	91	ተ2፡	ሬሳ
	93	ተ1፡	ሬሳ ነው።

(ምዝግብ መረጃ ሰ፣ ክ1)

ከዚህ በላይ በቀረበው ምሳሌ 27 እንደሚስተዋለው፣ ተማሪ አንድ (በ91ኛው የመናገር ተራ ላይ) "ምን?" በማለት "እንትን" የሚለውን ተውላጠ ስም ያብራራለት ዘንድ አነሣስቶታል። ምክንያቱም ይህ ተውላጠ ስም ተብራርቶ ካልተገለጸ በቀር የምላሹን ምንነት ማወቅ አይቻልም። ስለዚህ ለዚህ ተግባቦታዊ ችግር መፍትሔ ለማግኘት እንዲቻል ማብራሪያ መጠየቅ ዓይነተኛ ብልሃት ሆኖ አገልግሏል። ስለሆነም ተማሪዎቹ ችግሩን በቀላሉ መፍታትና ስምምነት ላይ መድረስ ችለዋል። ይህን ብልሃት መምህሩም የተማሪውን ሐሳብ ይበልጥ በመመርመር አስፈላጊውን ድጋፍ ለመስጠት እንደሚገለገልበት መረጃው ጠቁሟል።

ምሳሌ 28

	189	መ፡	የተጻፉ ጽሑፎች ሁሉ
	190	ተ8፡	እሺ?
	191	መ፡	ሥነጽሑፍ ይባላሉ?
	192	ተ8፡	አይባሉም።
--->	193	መ፡	ለምን?
	200	ተ8፡	እ-እ-እም ይህን በምልበት ጊዜ ማንኛውም የተጻፈ ነገር ሥነጽሑፍ ሊሆን አይችልም - እንደኔ አባባል። ... ማለት ሥነጽሑፍ እንደኔ <u>ትርጉም አዘል የሆነ</u> በብዙ ነገሮች ... አንድ ትልቅ ነገር ያየዘ-
--->	201	መ፡	ስለዚህ የተጻፈ ነገር ሁሉ ትርጉም አዘል አይደለም ማለት ነው?

(ምዝግብ መረጃ ሠ፣ ክ2)

ከዚህ በላይ በቀረበው የንግግር ልውውጥ እንደሚስተዋለው፣ ከ189ኛው የመናገር ተራ ጀምረው መምህርቷ “የተጻፉ ጽሑፎች ሁሉ ሥነጽሑፍ ይባላሉ?” የሚል ጥያቄ ለተማሪ ስምንት አቅርበውለታል። እሱም “አይባሉም” የሚል አጭር ምላሽ ሰጥቷል። ነገር ግን መምህርቷ “ለምን?” በማለት ምላሹን በምክንያት ያብራራው ዘንድ እንደገና ጠይቀውታል። ይህ ጥያቄ ተማሪው በምን ላይ ተመሥርቶ እንደተናገረ ለማወቅም ሆነ ድጋፍ ለማድረግ ብርቱ ትምህርታዊ አገልግሎት አለው። ስለሆነም ይህ ብልሃት መምህርቷ ከተማሪው ማወቅ የፈለጉትን መረጃ ለማስገኘት አገልግሏል።

ይሁን እንጂ ተማሪው ምክንያቱን ሲናገር ሌላ ሊብራራ የሚገባው ሐሳብ አክሏል። ይህም ለመምህርቷ ድጋፍ ለማድረግ የሚያስችል ምቹ አጋጣሚን ስለፈጠረላቸው ለተማሪው የተጠየቅ ማነሣሻ አቅርበዋል። ይህም ከድርድር ክንውኑ የተገኘ ሌላው መልካም የመማር አጋጣሚ ነው።

ስለዚህ የማብራሪያ ብልሃት ከዚህ በላይ በቀረቡት ሁለት ምሳሌዎች ላይ በተደረገው ትንታኔ መሠረት የተማሪውን ግልጽ ያልሆነና የተቆነጸለ ዓረፍተንግግር ለመመርመርና በግብረመልስ አማካኝነት ድጋፍ ለማድረግ አስተዋጽኦ አድርጓል።

4.2.5 ቃል አልባ ግብረመልስ

ቃል አልባ መግባቢያ እንደ ግብረመልስ መስጫ ዘዴ በመጠቀም ተማሪዎች ተናጋሪውን ያነሣሱበታል። ሣቅ አንዱ ቃል አልባ መግባቢያ ሲሆን፣ ተማሪዎች በጋራ በመከወን ስሜታቸውን አንጸባርቀውበታል። አገልግሎቱም እንደ አገባቡ የተለያየ ነው። ለአብነትም ከዚህ በታች በምሳሌ 30 በቀረበው የንግግር ልውውጥ ሦስት ሣቆች ተከሥተዋል። ሦስቱም ሣቆች እንዳገባባቸው የእየራሳቸው ዓውዳዊ ፍቺ ያላቸው ናቸው።

ምሳሌ 29

103 መ፡ “ነፍስ ያለው ነፍስ የሌለውን ይሸከማል፣ ነፍስ የሌለው ደግሞ ነፍስ ያለውን ይሸከማል” ነው ያለችው። ...
104 ተ5፡ ሬሳና ተሸካሚዎቹ
105 ተ4፡ አይደለም።

106 መ፡ ሬሳና ተሸካሚዎቹ ስትል እንዴት ይሆናል? እስኪ መግለጫ ልትሰጥ ትችላለህ?

107 ተ4፡ አዎ፣ እኔ እንደገመትኩት ሬሳና ተሸካሚዎቹ ሲባል አሁን ለምሳሌ ሬሳ ከአንድ ቦታ ወደ ሌላ ቦታ በመኪና መንገድ ሰዎች በሚወስዱበት ጊዜ ሬሳውን ተሸክመው ሰዎች ደሞ እነሱን የሚሸከመው ክብደት በሚጨምርበት ጊዜ እሱ ደሞ እነሱን ይሸከማቸዋል፡፡

---> 108 ተህ፡ እሽሽሽ! እሽሽሽሽሽ!

109 መ፡ ሌላ መልስ አለ?

110 ተ5፡ እኔ እንደሚመስለኝ፣ ይሄ ያለው ሦስት መልስ ይመስለኛል፡፡ አንደኛ ሳጥኑ ሲሆን ሁለተኛ ሬሳ ሲሆን የ-የሞተው አራተኛ- ሦስተኛ ደሞ ነፍስ ያለው ሰው፡፡ ይህ ማለት ደሞ ነፍስ ያለው ነፍስ የሌለውን ይሸከማል፡፡ ማለት የሞተውን ሰው ነፍስ ያለው ሰው ይዞት ይሄዳል ማለት ነው፡፡

111 ተ4፡ የሞተውስ ሰው ምን ይሸከማል?

---> 112 ተህ፡ እሽሽሽሽ! እሽሽሽሽሽ!

---> 113 ተ5፡ ++

114 ተ4፡ አሁን መልሱን እንመልስላችሁ?

115 መ፡ ጊዜ እንዳትጨርሺ ሌላ ሰው ከቡድንሽ መሃል ካገኘሽ እሺ!

116 ተ6፡ “ነፍስ ያለው ነፍስ የሌለውን ይሸከማል፣ ነፍስ የሌለው ደግሞ ነፍስ ያለውን ይሸከማል” የተባለው መጀመሪያ ነፍስ ያለው በቅሎ፣ ነፍስ የሌለው ኮርቻ፣ ነፍስ ያለው ሰው ነው፡፡ “በቅሎ፣ ኮርቻ፣ ሰው” ይህን ያልኩበት በመጀመሪያ ነፍስ ያለው በቅሎ ናት፡፡ ነፍስ የሌለው ኮርቻ ነው፡፡ ኮርቻው ሰውዬውን ሲሸከመው ነፍስ ያለውን ተሸከመው ማለት ነው፡፡

---> 117 ተህ፡ እሽሽሽሽ! እሽሽሽሽሽ!

(ምዝግብ መረጃ ሰ፣ ክ2)

በ108ኛው የመናገር ተራ የተከሠተው ሣቅ፣ ተማሪ አምስት ለሰጠው ምላሽ እንደ አለታዊ ግብረመልስ በመሆን አገልግሏል፡፡ ምናልባትም ተማሪ አምስት በንግግሩ ሰዎቹን መንገዱ ይሸከማቸዋል ለማለት ፈልጎ ከሆነ ምላሹ ከቀረበው የዕንቆቅልሽ ጥያቄ ጋር አይገጣጠምም፡፡ በሌላ በኩል ሬሳው ክብደቱ ሲጨምር ሰዎቹን ይሸከማቸዋል ለማለት ነው ቢባልም ተጠየቃዊ አይሆንም፡፡ ስለዚህ ተማሪዎቹ በጋራ ያሰሙት ሣቅ፣ ዓረፍተንግግሩ ተጠየቃዊነት የጎደለውና አሻሚነት ያጠላበት ስለሆነ ተግባቦቱ አለመሳካቱን ለመጠቆም አገልግሏል፡፡

በ112ኛው የመናገር ተራ የቀረበው ደግሞ ተማሪ አራት (በ111ኛው የመናገር ተራ) ለተማሪ አምስት ያቀረበችው ጥያቄ ተገቢ ስለሆነ ምናልባትም ሐሳብሽን እንጋራለን

የሚል አንድምታ ያለው ነው፡፡ ምክንያቱም ምላሹ የተሟላ ሆኖ ስላልቀረበ ጥያቄ ማስነሣቱ አይቀርም፡፡ ስለሆነም ሣቁ የጠያቂዋን ስሜት ለመጋራትና ድርጊቷን ለማበረታታት ሲባል ተግባራዊ ተደርጓል፡፡

በ117ኛው የመናገር ተራ የቀረበው ሦስተኛው ሣቅ፣ ተማሪ ስድስትን ለማሞገስ አገልግሏል፡፡ ምክንያቱም ተማሪዋ ቀደም ብለው በተናገሩት ተሳታፊዎች ሲድበሰበስ የነበረውን ፅንሰሐሳብ በአንጻራዊነት ግልጽ አድርጋ ገልጻዋለች፡፡ ስለሆነም ተማሪዎቹ በዚህ አድራጎቷ መስማማታቸውንና አድናቆታቸውን ለመግለጽ ተገልግለውበታል፡፡ በሌላ አባባል ይህ ሣቅ አዎንታዊ ግብረመልስ በመሆን አገልግሏል፡፡

በዚህ ትንታኔ መሠረት ተማሪዎች ሐሳባቸውን ለመግለጽ ቃላዊ መግባቢያ መንገድን ከቃል አልባው ጋር እያቀናጁ ተጠቅመውበታል፡፡ ስለዚህ ይህ ቃል አልባ የፍቺ መገንቢያ መሣሪያ በፈጣንነቱና ዘና ባለ መንገድ ግብረመልስ በማቅረቡ ትምህርታዊ ፋይዳው ከግንዛቤ ሊገባ የሚገባው ነው፡፡

4.2.6 ማመሳከር

ተማሪዎች በግላቸው ሲሠሩ ያጋጠማቸውን ችግር ለመፍታት ከሚጠቀሙባቸው ማኅበራዊ ብልሃቶች አንዱ ማመሳከር ነው፡፡ በግላቸው ሲሠሩ በውል ያልተገነዘቡትን መልመጃም ከቢጤዎቻቸው ጋር በማመሳከር በጥልቀት ለመረዳትና ምስጢሩን ለማግኘት እንደሚያግዛቸው መረጃው አሳይቷል፡፡

ምሳሌ 30

	174	ተ2	እህም … “ታዬ ጊደሩን ሸጦ ወይፈን ገዛ” ((የመልመጃው 5ኛ ጥያቄ))
	175	ተ1፡	ታዬ <u>ወይፈኑን ሸጦ ጊደር</u> ገዛ፡፡
--->	176	ተ2፡	ታዬ ወይፈኑን ሸጦ ጊደር ገዛ? ((አተኩራ እያየቺው))
	…		
	182	ተ3፡	ታዲያ አንተ እኮ ያልከው “ታዬ ወይፈን ሸጦ ጊደር ገዛ!
	183	ተ2፡	አለዋወጥከዋ ታዲያ! ((የቀኝ ትከሻዋን እየሰበቀች))
--->	184	ተ1፡	እሺ! እናንተስ?
--->	185	ተ3፡	ታዬ <u>ጊደር ሸጦ ወይፈን</u> ገዛ፡፡

---> 186 ተ2፡ እኔ ደሞ ያልኩት ታዬ <u>ጊደሯን ሸጦ ወይፈን</u> ገዛ፡፡ “ሯ” ነው ያልኩት፡፡ በ“ሩ” ፋንታ “ሯ”ን ነው እምንጨምረው፡፡

(ምዝግብ መረጃ መ፣ ክ1)

ከዚህ በላይ በቀረበው የንግግር ልውውጥ፣ ተማሪዎቹ ቀደም ብለው በግላቸው “ታዬ ጊደሩን ሸጦ ወይፈን ገዛ”[9] ለሚለው ዓረፍተነገር የሰጡትን ማስተካከያ በማመሳከር ላይ ናቸው፡፡ ተማሪ አንድ (በ175ኛው የመናገር ተራ) “ታዬ <u>ወይፈኑን</u> ሸጦ <u>ጊደር</u> ገዛ” በማለት የቃላቱን ቅደም ተከተል በመቀያየር ማስተካከሉን ተናግሯል፡፡

ይህም ታዬ የመሸጥ ተግባር የፈጸመው በጊደሯ ላይ መሆኑ ቀርቶ በወይፈኑ ላይ እንዲሆን አድርጎታል፡፡ በዚህ ማስተካከያ ተማሪ ሁለት አልተስማማችበትም፡፡ ስለሆነም ዓረፍተነገሩን በጥያቄ ቅላጼ በመድገም ተማሪው እንደገና ያስተካክል ዘንድ አነሣስታዋለች፡፡

እንግዲህ ከዚህ የድርድር ክንውን መገንዘብ እንደሚቻለው ተማሪ አንድ በግሉ ሲሠራ ማስተካከያውን ከምን አኳያ መፈጸም እንዳለበት አለመገንዘቡን ነው፡፡ ምክንያቱም ዓረፍተነገሩን ለምን በዚያ መንገድ እንዳስተካከለው ሲጠየቅም ማብራራት አልቻለም፡፡ ነገር ግን ተማሪ ሁለትና ሦስት ባደረጉበት ብርቱ ግፊት ሳቢያ ስሕተቱን አምኖ በመቀበል (በ184ኛው የመናገር ተራ) “እሺ! እናንተስ?” በማለት ቢጤዎቹን አነሣስቷል፡፡

በዚህ ሳቢያም ተማሪ ሦስት “ታዬ <u>ጊደር ሸጦ ወይፈን</u> ገዛ” በማለት ተሳቢና እምር አመልካች ምዕላዶችን በማስወገድ ማስተካከሏን ገልጻለች፡፡ ይህን ትበል እንጂ ዓረፍተነገሩ ገና በሚጠበቀው ልክ አልተስተካከለም፡፡ ቢሆንም ይህ ጅምር ቀደም ብሎ ከቀረበው ምላሽ የተሻለ ስለሆነ ተማሪዎቹ ወደሚፈለገው ግብ እየተቃረቡ ስለ መሆናቸው ፍንጭ ይሰጣል፡፡ ስለሆነም የማመሳከር ብልሃቱ ተማሪዎቹ የትምህርቱን ዓላማ ማሳካት ይችሉ ዘንድ እያገዛቸው መሆኑን ያስተውሏል፡፡

[9] በመሠረቱ ይህ ዓረፍተነገር የሰዋስው ስሕተት አይታይበትም፡፡ ይሁን እንጂ ተማሪዎቹ ከጸታ ዕንሰሐሳብ አኳያ ያስተካክሉት ዘንድ በመማሪያ መጽሐፋቸው ላይ ቀርቧል፡፡ ምናልባትም የመልመጃው ትኩረት በዓረፍተነገር መዋቅር ጊዜ በሚከሠተው የጸታ አጠቃቀም ስሕተት ላይ ያነጣጠረ ስለሆነ ይሆናል፡፡

በመጨረሻም ተማሪ ሁለት (በ186ኛው የመናገር ተራ) የተባዕታይ ጾታ እምር አመልካች ምዕላዱን በአንስታይ ጾታ በመተካት “እኔ ደሞ ያልኩት ታዬ ጊደሯን ሸጦ ወይፈን ገዛ። ... በሩ ፋንታ ሯን ነው እምንጨምረው” ስትል የሚጠበቀውን ማስተካከያ አከናውናለች።

ከዚህ በላይ የቀረበው የመረጃ ትንታኔ እንደሚያመለክተው፣ የማመሳከር ብልሃት ተማሪው በግሉ በሠራው መልመጃ ላይ ከቢጤዎቹ ግብረመልስ ለማግኘት ምክንያት ሆኖታል። መልመጃውን ቀድሞ የተገነዘበው ተማሪም ላልተገነዘቡት ለማስረዳት ሲፍጨረጨር ካለበት የዕውቀት ደረጃ ወደሚቀጥለው እንዲሸጋገር ምቹ አጋጣሚን እንደፈጠረለት ይታመናል። በዚህም ተማሪዎቹ ስሕተትን በቀላሉ የመለየትና የማስተካከል ችሎታን ይቀዳጃሉ።

4.2.7 እገዛ መሻት

ተማሪዎች ያጋጠማቸውን የመረዳት እንከን ለማቃለል ከሚጠቀሙባቸው ብልሃቶች አንዱ እገዛ መሻት ነው። ተማሪዎቹ የቀረበውን መልመጃ መሥራት ሲያቅታቸው ቢጤያቸውን እገዛ እንደሚጠይቁ የመማሪያ ክፍል ዲስኩር ክንውን መረጃ ያመለክታል።

ምሳሌ 31

	28	ተ1፡	ንግር
--->	29	ተ3፡	ንግር ምን ማለት ነው?
	30	ተ1፡	ወደፊት የሚመጣውን ነገር እንትን ለማለት ነው።
	31	ተ3፡	ምን?
--->	32	ተ1፡	እ-እ-እም እኽኽኽም
	33	ተ3፡	የሆነ ግምት ነው?
	34	ተ1፡	ለመገመት የሚረዳ

(ምዝግብ መረጃ ሠ፣ ክ2)

ከዚህ በላይ በምሳሌ 31 በቀረበው የንግግር ልውውጥ፣ ተማሪ አንድ (በ28ኛው የመናገር ተራ) “ንግር” ብሎ ያነሣውን ቃል ፍቺ ተማሪ ሦስት በሚገባ ስለማያውቀው “ንግር ምን ማለት ነው?” በማለት ቢጤዎቹን እገዛ ጠይቋል። ምንም እንኳን ተማሪ አንድ ምላሽ ለመስጠት አስቀድሞ የመናገር ተራውን ቢይዝም (በ30ኛው የመናገር ተራ) “እንትን” እና (በ32ኛው የመናገር ተራ) “እ-እ-እም

እኽኽኽም" በማለት እሱ ራሱም እገዛ እንደሚፈልግ ጠይቋል። በዚህም (በ33ኛውና በ34ኛው የመናገር ተራ እንደሚስተዋለው) ሁለቱ ተማሪዎች እርስ በርሳቸው በመተጋገዝ ወደ ትክክለኛው ፅንሰሐሳብ የሚጠጋ ግንዛቤ ማዋቀር ችለዋል።

ስለዚህ ይህ ክሥተት ተማሪዎቹ ከፍተኛ ተግዳሮት ሲገጥማቸው ትልቁ ፍላጎታቸው እገዛ ማግኘት እንደሆነ ይጠቁማል።

4.2.8 አብሮ ማዋቀር

አብሮ ማዋቀር ሌላው በድርድር ክንውን ጊዜ ለችግር መፍትሔ ማፈላለጊያ ማኅበራዊ መስተጋብር ነው። ተማሪዎቹ አንድን ዓረፍተንግግር ወይም ጥያቄ እየተቀባበሉ አብሮ በማዋቀር ላጋጠማቸው ችግር መፍትሔ ለማግኘት እንደሚገለገሉበት መረጃው ያስረዳል። ምናልባትም ተማሪዎቹ ይህን ብልሃት የሚጠቀሙት፣ ተናጋሪው ሐሳቡን ለመቋጨት በሚዘገይበት ጊዜ፣ የተጀመረውን ዓረፍተንግግር በተሻለ አገላለጽ ለማሟላት ስለሚፈልጉ እንደሆነ ይታሰባል።

ምሳሌ 32

	14	ተ1፡	<u>ምልልስ</u>
	15	ተ4፡	ምልልስ ደሞ-
--->	16	ተ3፡	ምን ማለት ነው?
	17	ተ1፡	በገጸባህሪያት መካከል የሚደረግ ንግግር ወይም +
--->	18	ተ3፡	የሐሳብ ልውውጥ

(ምዝግብ መረጃ ሠ፣ ክ2)

ከዚህ በላይ በምሳሌ 32 በቀረበው የንግግር ልውውጥ፣ ተማሪ አራት (በ15ኛው የመናገር ተራ) የጀመረውን ጥያቄያዊ ዓረፍተንግግር (በ16ኛው የመናገር ተራ) አሟልቶ የተናገረው ተማሪ ሦስት ነው። በዚህ ሳቢያም "ምልልስ ደሞ ምን ማለት ነው?" የሚል የተሟላ ጥያቄያዊ ዓረፍተንግግር አብረው ማዋቀር ችለዋል። በተመሳሳይ መንገድ ተማሪ አንድ የጀመረውን ዓረፍተንግግር ተማሪ ሦስት (በ18ኛው የመናገር ተራ) ተቀብሎ የተሟላ እንዲሆን ተገቢውን ሐሳብ አክሎበታል፡ ፡ ስለሆነም እነዚህ ዓረፍተንግግሮች አብሮ የማዋቀር ብልሃት ውጤቶች ናቸው።

ስለዚህ ከዚህ በላይ በተደረገው ትንታኔ መሠረት፣ ተማሪዎች የተሰጣቸውን ሥራ ለማጠናቀቅ አብሮ የማዋቀር ብልሃትን ተገልግለውበታል። ይህን ሲያደርጉም የተጀመረውን መነሻ ሐሳብ በማይቀይር መንገድ ቀሪውን ተስማሚ ሐሳብ በማሟላትና ይበልጥ በማስፋፋት ነው።

4.2.9 መደጋገፍ

ተማሪዎች በድርድር ክንውን ሲሳተፉ ድጋፍን እንደ መፍትሔ መፈለጊያ ብልሃት ይገለገሉበታል። ከመካከላቸው አንዱ ችግር ባጋጠመው ጊዜም ችግሩን ለይቶ በማመልከት ወይም የአሠራር መንገዱን በመጠቆም ድጋፍ ያደርጉለታል። ለዚህ ጥናት የተሰበሰበው መረጃም ተማሪዎች በመማሪያ ክፍል መስተጋብር ወቅት ያጋጠማቸውን ችግር ለማቃለል የመደጋገፍ ብልሃትን የተገለገሉበት መሆናቸውን ይመሰክራል።

ምሳሌ 33

	159	ተ1፡	አባቴ የቆረጠልኝ ዘንግ፣ አይ- አይቆ- አይሰበር፣ አይ-አይሰበር አይጠፋ፣ አይሰበር አይጠፋ። አባቴ የቆረጠልኝ ዘንግ-
--->	160	ተ2፡	አባቴ የሰጠኝ የብረት አለንጋ ^
--->	161	ተ3፡	እህም ^ አዎ አስተካክዪው።
	162	ተ2፡	አባቴ የሰጠኝ የብረት አለንጋ ብወድቅ አትሰበር፣ብሞት አትቀበር።
	163	ተ1፡	አዎ እንደዚያ ነው።

(ምዝግብ መረጃ ሰ፣ ክ1)

ከዚህ በላይ በምሳሌ 33 በቀረበው የንግግር ልውውጥ ተማሪ አንድ (በ159ኛው የመናገር ተራ) ዕንቆቅልሹን አስታውሳ ለመናገር አዳግቷታል። ተማሪ ሁለት ይህን ችግሯን ስለተገነዘበችም (በ160ኛው የመናገር ተራ) ዕንቆቅልሹን እንደገና በመጀመር ድጋፍ አድርጋላታለች። ነገር ግን ተማሪ አንድ ጅምሩን አሟልታ ሳትናገረው የመናገር ተራውን አቋርጣለች።

ስለሆነም ተማሪ ሦስት (በ161ኛው የመናገር ተራ) ማስተካከል የተጀመረውን ዕንቆቅልሽ ታጠናቅቀው ዘንድ፣ ተማሪ ሁለትን አበረታታለች። ስለሆነም ተማሪ ሁለት (በ162ኛው የመናገር ተራ) እንደገና አሟልታ ተናግራዋለች። ድጋፍ

ተቀባዪዋም በድጋፍ ሰጪዋ አድራጎት መስማማቷን (በ163ኛው የመናገር ተራ) “አዎ እንደዚያ ነው” ስትል አረጋግጣለች፡፡

እንግዲህ በዚህ የድርድር ክንውን ትንታኔ መሠረት፣ የተማሪ ሁለት ድጋፍ ባይኖር ኖሮ ምናልባትም የመማር ክንውኑ እንደተስተጓጎለ ሊቀር ይችል ነበር፡፡ ነገር ግን በተማሪዎቹ መካከል መደጋገፍ በመኖሩ ችግሩ ስለተቃለለ የመማር ክንውኑን አቀላጥፎታል፤ አሳክቶታልም፡፡ ስለዚህ ይህ የድርድር ክንውን ስሕተታቸውን እየተራረሙና እየተደጋገፉ ለመማር የልምድ ማካበቻም ሆኗቸዋል፡፡

መምህራንም ቢሆኑ ተማሪዎቹ ችግር ሲያጋጥማቸው ባዩ ጊዜ ድጋፍ ያደርጉላቸዋል፡፡ በእርግጥ ድጋፉ በተለያየ መንገድ ሊቀርብ ይችላል፡፡ ለአብነትም ድጋፉ ከሚቀርብባቸው መንገዶች አንዱ ጥያቄ መጠየቅ ነው፡፡ ለጥያቄው በሚሰጠው ምላሽ ላይ ተመሥርቶም ግብረመልስ ማቅረብ ይከተላል፤ ይከናወናል፡፡ ይህን የድጋፍ አሰጣጥ ብልሃትም ለጥናቱ የተሰበሰበው መረጃ ፍንትው አድርጎ ያሳያል፡፡

ምሳሌ 34

	395	መ፡	ለበስ- እሚለው ነፃ ምዕላዱ ነው፡፡ -ኣችሁ እሚለው ^
	396	ተህ፡	ቅጥያ
	397	መ፡	መደብ አመልካች
--->			ለበሳችሁ፡፡ ማ?
	398	ተህ፡	እነሱ
--->	399	መ፡	“ኖ!”[10] ለበሳችሁ፡፡ ማ?
	400	ተህ፡	እናንተ
	401	መ፡	እናንተ! እናንተ!

(ምዝግብ መረጃ መ፣ ክ1)

ከዚህ በላይ በምሳሌ 34 በቀረበው የንግግር ልውውጥ (በ397ኛው የመናገር ተራ) እንደሚስተዋለው፣ መምህሩ የቅጥያ ምዕላዱን አገልግሎት ተማሪዎቹ መገንዘብ ወይም አለመገንዘባቸውን ለማረጋገጥ “ለበሳችሁ፡፡ ማ?” የሚል ጥያቄ አንሥተዋል፡፡ በእርግጥም ተማሪዎቹ የምዕላዱን አገልግሎት ያልተረዱት መሆናቸውን (በ398ኛው የመናገር ተራ) በሰጡት መላምታዊ ምላሽ አማካኝነት አመልክተዋል፡፡

[10] ኖ! የገባው የእንግሊዝኛውን No! ተክቶ ነው፡፡

ከዚህ በመነሣትም መምህሩ ምላሹ ትክክል አለመሆኑን ጠቆም አድርገው ተማሪዎቹ ጥያቄውን በሚገባ አጢነው እንደገና ይመልሱ ዘንድ በድጋሚ አንሥተውታል። በዚህ ድጋፍ ሳቢያም ተማሪዎቹ በ400ኛው የመናገር ላይ ወደ ትክክለኛው ምላሽ መድረስ ችለዋል። ይህም ለትምህርቱ ሥርጸት ወሳኝ አስተወጽኦ አድርጓል።

ስለዚህ በዚህ ትንታኔ መሠረት፣ መምህራን የተማሪዎቹን የዕውቀት ደረጃ ተገንዝበው ተገቢውን ድጋፍ በወቅቱ ለማቅረብ ከሚገለገሉባቸው ብልሃቶች አንዱ ጥያቄ ነው። በዚህ ድጋፍ ሳቢያም ተማሪዎቹ ወደሚፈለገው የአእምሮ ቀሪብ የዕድገት ደረጃ ለመሸጋገር እንደሚያስችላቸው ይታመናል።

4.2.10 መፎካከር

ተማሪዎች በድርድር ክንውን ሲሳተፉ ገጠመኛቸውን ያንጸባርቃሉ፤ ዕውቀትን በትብብር ይገነባሉ። በድርድር ክንውን በሚሳተፉበት ጊዜ ተማሪዎቹ ብቻ ሳይሆኑ መምህሩም ግንዛቤ የሚያገኝበት አጋጣሚ እንዳለ መረጃው አመልክቷል። ነገር ግን መምህሩ ከክንውኑ ለመማር ዝግጁ ካልሆነ ምናልባትም ይህ እምነት ተፈጻሚ ላይሆን ይችላል።

ከዚህ በታች በቀረበው የንግግር ልውውጥ፣ ተማሪዎቹ በመማሪያ መጽሐፉ በቀረበው ንባብ መሠረት ለቀረቡት ጥያቄዎች እውነት ወይም ሐሰት በማለት ምላሽ እየሰጡ ነው። ይሁን እንጂ በዚህ አጋጣሚ "ሥነጽሑፍ እሚለው ቃል በቁሙ ሲታይ የሰው ልጅ ጽሕፈትን ከመፍጠሩ በፊት የተገለገለባቸውን ቃላዊ ፈጠራዎች ያመለክታል" የሚለው ጥያቄ ተማሪዎቹን የተለያየ አቋም እንዲኖራቸው አድርጓቸዋል።

በዚህ ሳቢያም የጥያቄው ምላሽ "እውነት ነው" የሚሉ በአንድ ወገን "ሐሰት ነው" የሚሉት ደግሞ በሌላ ወገን በመሆን ሚና ለይተው በመፎካከር ላይ ይገኛሉ።

ምሳሌ 35

	70	ተ2፡	... እውነት ያልኩበት ምክንያት፣ ... ከሥነጽሑፍ አንደኛው ክፍል ሥነቃል ነው። ...
--->	72	ተ3፡	ሐሰት ነው። ምክንያቱም በቁሙ ስናየው ሥነጽሑፍ ... በጽሑፍ

ተቀርጸ ያለን ነገር ነው እንጂ፣ በቃል ያሉትን ነገሮች አያመለክተንም።።

74 ተ4፡ “እውነት ነው” እምለው።። ... የጽሑፍ ባህል ከመጀመሩ ... በፊት ... በቃል ነበር የሚጠቀሙት።።

76 ተህ፡ ሐሰት

---> 77 መ፡ እውነት!

78 ተህ፡ ሐሰት! ሐሰት! ...

83 መ፡ እሺ! ጥሩ! ስለዚህ ሥነጽሑፍ ማለት ምን ብለናል? ... ስለዚህ በቁመ- ስናይ ሥነጽሑፎች የተጻፉም ያልተጻፉም ናቸው።።

84 ተ1፡ ... በቁመ- ስናየው የተጻፈ፣ በጽሑፍ የተቀረጸ ነገር ነው።።

---> 88 ተ3፡ አሁን “ቲቸር!”[11]እዚህ ያለው ከምንባቡ አንጻር ነው።። ምንባቡ ላይ ደሞ ሥነጽሑፍ የሚለው ቃል በቁመ- ሲታይ በጽሑፍ የተቀረጸ የቋንቋ ጥበብን የሚያመለክት ነው።። ሆኖም ሥነጽሑፍ ከዚህ ቁም ፍቹ ባለፈ የሰው ልጅ የጽሑፍ ጥበብን ከመጀመሩ አስቀድሞ ስሜቱን የገለጸባቸውና ወደ ፊት የሚገልጽባቸው ቃላዊ ፈጠራን ያጠቃልላል ይላል።። ((ከመማሪያ መጽሐፉ በመጥቀስ)) ታዲያ! እ-እ-ም

(ምዝግብ መረጃ ሠ፣ ክ3)

ከዚህ በላይ በምሳሌ 35 ከቀረበው የንግግር ልውውጥ እንደሚስተዋለው፣ ተማሪ ሁለት (በ70ኛው የመናገር ተራ) “... ከሥነጽሑፍ አንደኛው ክፍል ሥነቃል ነው” የሚል ምክንያት በማቅረብ መልሱ እውነት መሆን እንዳለበት ተናግሯል።። ይህን በመቃወም ተማሪ ሦስት (በ72ኛው የመናገር ተራ) “... በቁመ- ስናየው ሥነጽሑፍ ... በጽሑፍ ተቀርጸ ያለን ነገር ነው እንጂ፣ በቃል ያሉትን ነገሮች አያመለክተንም” በማለት ሐሰት መሆኑን ተናግሯል።። ይህ ምላሽም በተማሪ አራት ዘንድ ተቀባይነትን አላገኘም።። ስለሆነም ተማሪው “... የጽሑፍ ባህል ከመጀመሩ ... በፊት ... በቃል ነበር የሚጠቀሙት” የሚል የማሳመኛ ምክንያት አቅርቧል።።

ሁለቱ ተቀናቃኝ ቡድኖች የቀደመ ዕውቀታቸውንና የመማሪያ መጽሐፋቸውን በማጣቀስ አቋማቸውን እያራመዱ ነው።። በዚህን ጊዜ መምህርቷም (በ77ኛው የመናገር ተራ) “እውነት!” በማለት ሐሰት የሚለውን ቡድን ተቃውመዋል።። ይሁን እንጂ ተማሪዎቹ በጎበረት ሆነው “ሐሰት” በማለት መምህርቷ መሳሳታቸውን ጠቁመዋል።። ቢሆንም መምህርቷ በቁመ- ሲታይ “... ሥነጽሑፎች የተጻፉም ያልተጻፉም ናቸው” በማለት ተማሪዎቹን ለማሳመን ሞክረዋል።። ነገር ግን ተማሪ

[11] “ቲቸር!” የገባው እንግሊዝኛውን Teacher! ተክቶ ነው።።

አንድ (በ84ኛው የመናገር ተራ) “በቁሙ ስናየው የተጻፈ፣ በጽሑፍ የተቀረጸ ነገር ነው” በማለት መምህርቷ ያቀረቡትን ምክንያት የሚሞግት ሐሳብ ሰንዝሯል። በተጨማሪም ተማሪ ሦስት ጥያቄው ሊመለስ የሚገባው ከቀረበበት ዓውድ አኳያ መሆኑን የሚያስረግጥ ማስረጃ ከመማሪያ መጽሐፉ እየጠቀሰ አብራርቷል።

ይህ ፉክክራዊ የድርድር ክንውን እንደሚጠቁመው፣ መምህርቷ የወገኑት ቡድን ጥያቄው የሚመለስበትን ዓውድና ዓላማ በቅጡ አልተገነዘበም። ስለሆነም የተቀናቃኙን ያህል አሳማኝ ምክንያት ማቅረብ ስላልቻለ ተሸናፊ መሆኑ አያጠራጥርም። ይሁን እንጂ መምህርቷ የመወሰን ሥልጣናቸውን በመጠቀም መልሱ “እውነት ነው” በማለት በአሸናፊነት አጠናቀዋል።

የድርድር ክንውኑ በፉክክር መንፈስ መካሔዱ፣ ትምህርቱ በጥልቀት ውይይት ይደረግበት ዘንድ አስተዋጽኦ አድርጓል። ተማሪዎቹ ከመማሪያ መጽሐፋቸው ማስረጃ እየጠቀሱ ሐሳባቸውን በምክንያት እንዲያስረዱ ሰበብ በመሆን አገልግሏል። ስለሆነም ትምህርታዊ ፋይዳው ጉልህ ነው።

ከዚህ በላይ ተማሪዎችና መምህራን ወደ ድርድር ክንውን የገቡባቸው ችግሮች ተስተካክለው መፍትሔ ያገኙ ዘንድ የሚገለገሉባቸው ብልሃቶች ምን ምን እንደሆኑ ተተንትነዋል። ይሁን እንጂ የድርድር ክንውኑ እንዲሳካ እና እንዳይሳካ የሚያደረጉት ምክንያቶች ምን ምን እንደሆኑ ገና አልታወቁም።

4.3 የድርድር ክንውኑ እንዲሳካ እና እንዳይሳካ የሚያደርጉት ተለዋዋጮች ምን ምን ናቸው?

የድርድር ክንውኑ እንዲሳካ እና እንዳይሳካ[12] የሚያደርጉ ተለዋዋጮች ምን ምን እንደሆኑ በዚህ ንኡስ ክፍል ትንተና ተደርጎባቸዋል። ይሁን እንጂ ትንተናውን ይበልጥ ግልጽ ለማድረግ ሲባል በሁለት ከፍሎ ማቅረብ አስፈላጊ ሆኖ ተገኝቷል። ስለሆነም በቅድሚያ የድርድር ክንውኑ እንዲሳካ ያደረጉት ተለዋዋጮች ተተንትነዋል። ከዚያም እንዳይሳካ ያደረጉት ቀጥሎ ቀርበዋል።

[12] የድርድር ክንውኑ አልተሳካም የሚባለው ባለመከሠቱ ወይም ተጀምሮ ባለመጠናቀቁ እንጂ የሚጠበቀው ትክክለኛ ምላሽ ባለመገኘቱ አይደለም። ምክንያቱም፣ ትክክለኛው ምላሽ ባይገኝም ድርድሩ በመካሄዱ የሚፈጠረው ሂደት እንደ ስኬት ይቆጠራል።

4.3.1 የድርድር ክንውኑ እንዲሳካ ያደረጉት ተለዋዋጮች

በዚህ ንኡስ ክፍል የሚደረገው ትንተና በመማሪያ ክፍል ውስጥ የድርድር ክንውኑን እንዲሳካ ባደረጉት ተለዋዋጮች ላይ ያተኮረ ነው፡፡ ስለሆነም መምህሩና ተማሪዎቹ እንደዚሁም ተማሪዎቹ እርስ በርሳቸው የድርድር ክንውን ሲያካሂዱ ስኬታማ እንዲሆኑ ያስቻሏቸው ክሥተቶች ምን ምን እንደሆኑ በዝርዝር ቀርበዋል፡፡

4.3.1.1 በመረዳት እንከን ላይ ማተኮር

በንግግር ልውውጥ ጊዜ፣ አድማጮች አንድን ሐሳብ ያልተረዱት መሆናቸውን በቃላዊ ወይም በቃል አልባ ወይም በሁለቱም የመግባቢያ መንገዶች ይጠቁማሉ፡፡ በዚህን ጊዜ ተናጋሪው ማስተካከያ ለመስጠት ይተጋል፡፡ ተሳታፊዎቹ በመረዳት እንከን ላይ በማተኮር መፍትሔ ሲፈልጉ ደግሞ የድርድር ክንውኑ የተሳካ እንደሚሆን መረጃው አመልክቷል፡፡

ምሳሌ 36

	57	መ፡	እስኪ ምንም አልል ሲል ምን ማለት ነው? ከመጀመሪያው የተለየ መሆን አለበት፡፡ ((ፊሊጣዊ ካልሆነው ሌላ ፍቺ))
	58	ተ9፡	ደህና ነኝ፡፡ ተሸሎኛል ማለት ነው፡፡
--->	59	መ፡	ደህና ነኝ - ተሸሎኛል ^
	60	ተ9፡	አዎ፡፡
--->	61	መ፡	ብዙም የተለየ ነገር +
	62	ተ10፡	ምንም አልል ምንም አልናገርም፡፡ ((የሐረጉን ሌላ ፍቺ እየተናገረ))
	63	መ፡	ምንም አልል እኔ ^
	64	ተ10፡	ምንም አልናገርም፡፡
	65	መ፡	... ከመታመማቸው አንጻር ሲወስዱት... ((በጥቁር ሰሌዳው ላይ እያጻፉት))

(ምዝግብ መረጃ ሰ፣ ክ3)

ከዚህ በላይ በምሳሌ 36 ላይ ከቀረበው የንግግር ልውውጥ እንደሚስተዋለው፣ በመማሪያ መጽሐፉ ላይ በቀረበው ምንባብ ውስጥ የተማለችው ሕመምተኛ ገጸባህሪ ስለጤናዋ ስትጠየቅ "ምንም አልል" ስትል ምላሽ ሰጥታለች፡፡ የውይይቱ ትኩረትም የዚህን ሐረግ ፊሊጣዊ ፍቺ ማስረዳት ስለሆነ ተማሪ ዘጠኝ (በ58ኛው የመናገር ተራ) ዓውዱን መሠረት በማድረግ "ምንም አልል" የሚለው ሐረግ "ደህና ነኝ፡፡ ተሸሎኛል ማለት ነው" ሲል ፊሊጣዊ ፍቹን ተናግሯል፡፡ ይሁን እንጂ መምህርቷ

(በ61ኛ የመናገር ተራ) የቀረበውን ምላሽ ለመቀበል አመንትተዋል። ይህም መምህርቷ የሐረጉን ፊሊጣዊ ፍቺ እንዳልተረዱት ያመለክታል።

ይህን የመረዳት እንከን፣ ተማሪ አሥር ስለተገነዘበ (በ62ኛው የመናገር ተራ) "ምንም አልል" ማለት "ምንም አልናገር" የሚል ሌላ ፍቺ እንዳለው ሳይፈቀድለት ጣልቃ ገብቶ ተናግሯል። ይህ ድርጊቱም፣ መምህርቷ ለገጠማቸው የመረዳት እንከን ቶሎ መፍትሔ ለመሻት መትጋቱን ይጠቁማል። በመረዳት እንከኑ ላይ ትኩረት አድርጎ በአስቸኳ መፍትሔ ስለፈለገም መምህርቷ ያላስተዋሉትን ነገር እንዲያስተውሉት አስተዋጽኦ ማድረግ ችሏል።

ስለሆነም መምህርቷ መጀመሪያ የተነገራቸውን ፍቺ ከቀረበበት ዓውድ ጋር አገናዝበው እንዲረዱትና እንዲቀበሉት አድርጓቸዋል። ስለዚህ በዚህ ትንታኔ መሠረት፣ አድማጩ በመረዳት እንከኑ ላይ ትኩረት በማድረጉና ጣልቃ ገብቶ መፍትሔ በማቅረቡ ሳቢያ የድርድር ክንውኑ ስኬታማ ሊሆን ችሏል።

በሌላ በኩል፣ ተናጋሪው በመናገር ላይ እያለ "እንትን እ-እ-እ" በማለት ችግር እንዳጋጠመው ፍንጭ ይሰጣል። በእንዲህ ዓይነቱ ፍንጭ ሳቢያ አድማጩ ለችግሩ መፍትሔ ሲፈልግ የድርድር ክንውኑ የተሳካ የሚሆንበት አጋጣሚ አለ። ለአብነትም ቀጥሎ በቀረበው የንግግር ልውውጥ ተማሪ አምስት "ብልጠት" የሚለውን ቃል በነፃ እና ጥገኛ ምዕላድ በምትተነትንበት ጊዜ ችግር ገጥሟታል።

ምሳሌ 37

	126	መ፡	/ብልጠት/
--->	127	ተ5፡	እንትን እ-እ-እ
	128	መ፡	ነፃ ምዕላዱ ^
	129	ተ5፡	ነፃ ምዕላዱ ብልጥ
	130	መ፡	እኽ ^
	131	ተ5፡	-ኽት
	132	መ፡	እስኪ እንዴት እንደሆነ አስረጃቸው።

(ምዝግብ መረጃ ሐ፣ ክ3)

ከዚህ በላይ በምሳሌ 37 ከቀረበው የንግግር ልውውጥ እንደሚስተዋለው፣ ተማሪ አምስት (በ127ኛው የመናገር ተራ) "እንትን እ-እ-እ" ስትል ምን በማለት መጀመር እንዳለባት መቸገሯን አመልክታለች። በዚህን ጊዜ መምህሩ የተማሪዋን ችግር ራሷ ትወጣው ብለው ዝም አላሉም። ስለሆነም (በ128ኛው የመናገር ተራ) "ነፃ ምዕላዱ^" ብለው ፍንጭ በመስጠት ድጋፍ አድርገውላታል። በዚህ የተነሣም ተማሪዋ የቃሉን ነፃ ምዕላድ ወዲያው መናገር ችላለች።

ምናልባትም መምህሩ በችግሩ ላይ ባያተኩሩና ቅጽበት በቅጽበት እየተከታተሉ ባይደግፏት ኑሮ የድርድር ክንውኑ ላይሳካ ይችል ነበር። ሌላው አለመረዳትን ማመልካቻ ቃል አልባ ብልሃት /ዝምታ/ እንደሆነ መረጃው ያስገነዝባል።

ምሳሌ 38

	166	ተ7፡	ልጆች ^
	167	መ፡	እህም
--->	168	ተ7፡	++
	169	መ፡	ነፃ ^
	170	ተ7፡	ነፃ ምዕላድ ልጅ
	171	መ፡	ልጅ

(ምዝግብ መረጃ ሐ፣ ክ2)

ከዚህ በላይ በምሳሌ 38 በቀረበው የንግግር ልውውጥ፣ ተማሪ ሰባት "ልጆች" የሚለውን ቃል በነፃና በጥገኛ ምዕላድ ይተነትን ዘንድ የመናገር ተራው ተፈቅዶለታል። ይሁን እንጂ (በ168ኛው የመናገር ተራ እንደሚታየው) ምላሹን በማዘግየት ችግር እንዳገጠመው በዝምታ አመልክቷል። መምህሩም ይህን ችግር በመረዳት "ነፃ ^" በማለት ፍንጭ ሰጥተውታል። ይህን ፍንጭ በመመርኮዝም "ነፃ ምዕላድ ልጅ" በማለት ምላሽ መስጠት ችሏል።

ስለዚህ ይህ ትንታኔ እንደሚጠቁመው፣ ተማሪዎች የመረዳት ችግር የገጠማቸው መሆናቸውን ከሚያመለክቱባቸው ቃል አልባ መግባቢያ መንገዶች አንዱ ዝምታ ነው። እንደዝምታ ሁሉ ሣቅም አለመረዳትን በማመልከት ረገድ ተግባራዊ መደረጉን መረጃው አሳይቷል። የሣቅን ሚና ከዚህ በታች በቀረበው የንግግር ልውውጥ መመልከት ይቻላል።

ምሳሌ 39

158 ተ5፡ የሙሾ ግጥም ማለት ነው፣
“ትቆጭኝ ይሆን ወይ ባላዲስ ሬሳ
ዛሬ እንትና ላይ እንትናን ባነሣ”
---> 151 ተህ፡ እ'ሽሽሽ-'ሽሽሽ- እህም!
152 ተ5፡ ደብረብርሃን ላይ እንትናን ባነሣ
153 መ፡ የቆየች ናት?
154 ተ5፡ አዎ።።

(ምዝግብ መረጃ ሐ፣ ክ1)

ከዚህ በላይ በምሳሌ 39 በቀረበው የንግግር ልውውጥ፣ ተማሪ አምስት (በ158ኛው የመናገር ተራ) የሙሾ ግጥም ስትናገር በግለሰብና በቦታ ስም ምትክ እንደ ቅደም ተከተላቸው “እንትና” እና “እንትን” የሚሉትን ተውላጠ ስሞች ተገልግላባቸዋለች።። ነገር ግን ይህ አገላለጿ ለክፍሉ ተማሪዎች ግልጽ ስላልሆነላቸው ታስተካክለው ዘንድ በሣቅ አማካኝነት አለታዊ ግብረመልስ አቅርበውላታል።።

ይህን ቃል አልባ አለታዊ ግብረመልስ በመገንዘብም ተማሪዋ የመጀመሪያውን “እንትና” ደብረብርሃን በሚለው የቦታ ስም ወዲያውኑ በመተካት ችግሩን ለማቃለል ጥረት አድርጋለች።። በዚህ ትንታኔ መሠረት፣ ተማሪዎች እየተነገረ ያለው ዓረፍተንግግር ግልጽ አለመሆኑን ለማመልከት ሣቅን እንደ መፍትሔ መፈለጊያ ብልሃት ተገልግለውበታል።።

ስለዚህ ከዚህ በላይ የቀረቡት ትንታኔዎች እንዳመለከቱት፣ ተሳታፊዎቹ በመረዳት እንከን ላይ ለማተኮር ቃላዊና ቃል አልባ ብልሃቶችን ተገልግለዋል።። ለአብነትም “ብዙም የተለየ ነገር +፣ እንትን እ-እ-እ” የሚሉት ቃላዊ ሲሆኑ፣ ዝምታ እና ሣቅ ደግሞ ቃል አልባ ብልሃቶች ናቸው።። እንደዚህ ባሉት ማነሣሻዎች አማካኝነትም ዓረፍተንግግሩ ችግር እንዳለበት ሲጠቆመው ተናጋሪው ማስተካከያ ለማድረግ ጥረት ያደርጋል።። በጥረቱ ሳቢያ በሚገኘው መፍትሔም የድርድር ክንውኑ የተሳካ ሊሆን ችሏል።።

4.3.1.2 ድጋፍ መስጠት

ተማሪዎች የቀረበላቸው የቋንቋ መልመጃ በወቅቱ ካላቸው የቋንቋ ችሎታ ላቅ ያለ ከሆነ ሥራውን በራሳቸው አቅም ለማጠናቀቅ ተግዳሮት ይገጥማቸዋል። በዚህን ጊዜ በርዕሰጉዳዩ ላይ የተሻለ ችሎታ ካለው የክፍል ጓደኛቸው ወይም ከመምህራቸው ድጋፍ ማግኘት ይፈልጋሉ።

ከዚህ በታች በምሳሌ 40 ከቀረበው የንግግር ልውውጥ እንደተደመጠው፣ ተማሪ አምስት ብልጠት ከሚለው ቃል ጥገኛ ምዕላዱ "-ኧት" እንደሆነ ተናግራለች። ነገር ግን ጥገኛ ምዕላዱን እንዴት ነጥላ እንዳወጣችው ስተናገር "... -ኧት ያመጣኋት ከጠ ነው" ማለቷ የአተናተን ስልቱን እንዳልተገነዘበችው ይጠቁማል።

ምሳሌ 40

132	መ፡	እስኪ እንዴት እንደሆነ አስረጃቸው።
--->133	ተ5፡	ብልጠት ከሚለው ቃል "-ኧት"ን ያመጣኋት ከ"ጠ" ነው።
134	መ፡	ከ"ጠ" ውስጥ ^
135	ተ5፡	+
--->136	መ፡	ጠ ማለት ማን እና ማን ነች?
137	ተ5፡	+
--->138	መ፡	ጥ እና ^
139	ተ5፡	/ኧ/
140	መ፡	/ኧ/ ስለዚህ ብልጥ ብለን፣ ብልጠ ብንል ትርጉም አይኖረውም።

(ምዝግብ መረጃ ሐ፣ ክ2)

ስለሆነም (በ135ኛው እና በ137ኛ የመናገር ተራዎች) የቀረቡት የተማሪዋ ዝምታዎች መልመጃውን ለማጠናቀቅ የመምህርቷ ድጋፍ እንደሚያስፈልጋት ያመለክታሉ። ምናልባትም መልመጃው በተማሪዋ የአእምሮ ቀረብ ዕድገት ክልል የሚገኝ ከሆነ የመምህርቷ ድጋፍ ወደ ቀጣዩ የዕድገት ደረጃ ለመሸጋገር እንደ ድልድይ ሆኖ እንደሚያገለግላት ይታመናል። ይህ ቅጽበት፣ መምህርቷ በርዕሰጉዳዩ ላይ ያላቸውን የአተናተን ችሎታ ወደ ተማሪዎቹ የሚያሸጋግሩበት ዓይነተኛ ክሥተትም ነው።

መምህርቷ (በ136ኛው የመናገር ተራ) “ጠ ማለት ማንና ማን ነች?” በማለት ትንተናው ለተማሪዋ ቀላል ይሆንላት ዘንድ ድጋፍ አድርገዋል። ምክንያቱም ተማሪዋ እየሠራችው ያለውን ውስብስብ መልመጃ ቀለል ማድረግና ፍንጭ እየሰጡ የንግግር ልውውጡን መምራት አንዱ የድጋፍ መስጫ ብልሃት ተደርጎ ይቆጠራል።

ስለሆነም መምህርቷ (በ138ኛው የመናገር ተራ) “ጥ እና ^” በማለት ከፊሉን ተናግረው ቀሪውን ተማሪዋ ትሞላው ዘንድ በጥያቄ ቅላጼ አነሣስተዋታል። በዚህም ተማሪዋ “-ኧ” በማለት አቋርጣው የነበረውን የንግግር ልውውጥ እንደገና መቀጠል ችላለች።

በዚህ ትንታኔ መሠረት፣ ተማሪዋ የጀመረችውን መልመጃ ለማጠናቀቅ ባቃታት ጊዜ መምህርቷ የተለያዩ ብልሃቶችን በመጠቀም ድጋፍ አድርገውላታል። ብልሃቶችም መልመጃው ቀላል ይሆን ዘንድ በማሻሻል፣ ከፊሉን ተናግረው ፍንጭ በመስጠትና ቀሪውን ታሚላ ዘንድ በማነሣሳት ተከናውነዋል። መልመጃውን ታጠናቅቅ ዘንድ ስላገዟትም የድርድር ክንውኑ የተሳካ ሊሆን ችሏል።

ሌላው የድጋፍ መስጫ ብልሃት ደግሞ ሞዴል የሚሆን ምሳሌ ማቅረብ ወይም ሠርቶ ማሳየት ነው። መምህራን የቀረበው ፅንሰሐሳብ ረቂቅ ሲሆን፣ ለተማሪዎቹ ተጨባጭ የሆነ ምሳሌ በማቅረብ ድጋፍ እንደሚያደርጉ መረጃው ይጠቁማል።

ምሳሌ 41

	88	መ፡	ዓውድ ማለት ምንድን ነው?
	89	ተህ፡	+
--->	90	መ፡	ምሳሌ ልስጣችሁ፣ ትምህርት ትማራላችሁ። ትምህርት እሚሰጣችሁ የት ነው?
	96	ተህ፡	ትምህርት ቤት
--->	97	መ፡	ትምህርት ቤት፣ ያ ትምህርት ቤት ምን ይባላል? ምንድን ነው?
	98	ተ6፡	ለእኛ ዓውዳችን ነው።
	99	መ፡	ዓውድ ነው።

106 ተ8፡ ዓውድ ማለት የሚሰጥበት ቦታ ነው።።

(ምዝግብ መረጃ ሰ፣ ክ2)

ከዚህ በላይ በምሳሌ 41 በቀረበው የንግግር ልውውጥ፣ መምህርቷ ሁሉን አቀፍ በሆነ ውይይት ስለ ዓውድ ምንነት የድርድር ክንውን ቢያደርጉም ተማሪዎቹ ስለ ዓውድ ምንነት የሰጧቸው ብያኔዎች ከሚጠበቀው ምላሽ የራቁ ስለሆኑ አልተሳካም።። ምላሹ ከሚጠበቀው ነገር መራቁ ደግሞ በተማሪዎቹ ግንዛቤና በቀረበው መልመጃ መካከል የዕውቀት ክፍተት እንዳለ ያመለክታል።። ስለሆነም መምህርቷ ተጨባጭ ምሳሌ በማቅረብ ለተማሪዎቹ ድጋፍ አድርገዋል።።

በምሳሌነት የቀረበውም ትምህርት ቤት ሲሆን፣ ከተማሪዎቹ የዕለት ተዕለት ሕይወት ጋር ጥብቅ ቁርኝት ስላለው የዓውድን ፅንሰሐሳብ በቀላሉ ለማስገንዘብ አስተዋጽኦ አድርጓል።። ስለሆነም (በ106ኛ የመናገር ተራ) ስለ ዓወድ ከተማሪው የተሰጠው ምላሽ ወደሚጠበቀው ፅንሰሐሳብ የተቃረበ ሊሆን ችሏል።። በመጨረሻም መምህርቷ በተማሪዎቹ ምላሽ ላይ ተመሥርተው ዓውድ ማለት ትምህርቱ የሚሰጥበት ቦታ እንደሆነ አስረድተዋቸዋል።።

ከዚህም በቀር መምህራኑ ልዕለሥነልሳናዊ መረጃ በመስጠት ድጋፍ እንደሚያደረጉ መረጃው አስረድቷል።። ይህም ተማሪዎቹ እየሠሩት ያለውን መልመጃ በቀላሉ መሥራት ይችሉ ዘንድ የግንዛቤ አቅማቸውን ያጠናክርላቸዋል።።

ምሳሌ 42

---> 199 ተ10፡ ጥግኛ ላይ -እኛ

---> 204 መ፡ ኧረ አስኪ ቆይ አንቺኑ ልጠይቅሽ።። "እ"ን እስኪ ከየት አምጥተሻት ነው? እስኪ እ የምትል አናባቢ ከየት ውስጥ አገኘሻት?

205 ተ10፡ ከ"ግ"

206 መ፡ እኧ ^

207 ተ10፡ ግ

208 መ፡ ከ"ግ" ውስጥ እኮ አይደለም እምታወጫት ^

...

---> 214 መ፡ "መ"ን ነው የምትተነትኚት።። ማን እና ማን ብለሽ?

215 ተህ፡ ምኧ

216 መ፡ ም እና ኧ፣ ም ይቺውትልሽ እዚህ ጋ።። ከዚያ ማን ትቀርሻለች?

217 ተህ፡ /ኧ ነች/።።

---> 218 መ፡ /እ ነች/፡፡ ስለዚህ ስትተነትኑ ጥገኛ ምዕላድ ካለ ተናባቢና አናባቢ የምትቀይሩበት በዚህ ነው፡፡ በዚያ ሂደት “እ ኡ ኢ ኣ ኤ እ ኦ” በሚል አናባቢ በዚያ መልኩ ማለት ነው፡፡ ((በጥቁር ሰሌዳው ላይ እየጻፉ))

(ምዝግብ መረጃ ሐ፣ ክ2)

በምሳሌ 42 ላይ ከቀረበው የንግግር ልውውጥ እንደተደመጠው፣ ተማሪ አሥር “ልግመኛ” የሚለውን ቃል በመተንተን ነፃና ጥገኛ ምዕላዶችን እያመለከተች ነው፡፡ ነገር ግን (በ199ኛው የመናገር ተራ) ጥገኛ ምዕላዱ “-እኛ” መሆኑን በመናገሯ ሳቢያ መምህርቷ (በ204ኛው የመናገር ተራ) “… ‘እ’ን እስኪ ከየት አምጥተሻት ነው?” ሲሉ ተማሪዋ የአተናተን ሂደቱን እና ውጤቱን ታስረዳ ዘንድ እንደገና አነሣስተዋታል፡፡

በዚህ ማነሣሻ ሳቢያም ተማሪዋ “እ” የተገኘችው ከ“ግ” እንደሆነ ገልጻለች፡፡ ይሁን እንጂ ይህ ምላሿ መተንተን ያለበት የትኛው እንደሆነ አለመግንዘቧን ይጠቁማል፡፡ ይህን የግንዛቤ ክፍተት በማጤንም መምህርቷ (በ218ኛው መናገር ተራ) ሆሄያት ከተናባቢና ከአናባቢ ድምፆች የተቀናጁ መሆናቸውን የሚያስረዳ ልዕለሥነልሳናዊ ድጋፍ አድርገዋል፡፡ በዚህም ተማሪዎቹ የመልመጃውን ቀሪ ክፍል ያለ ሌላ ሰው ድጋፍ በራሳቸው አቅም መሥራት የሚያስችል አቅም እንዲኖራቸው እገዛ አድርገዋል፡፡

ከዚህም በተጨማሪ ተማሪዎቹ ምላሻቸውን በምክንያትና በምሳሌ አስደግፈው እዲያቀርቡ ግፊት በማድረግም ድጋፍ እንደሚያደርጉ መረጃው አሳይቷል፡፡

ምሳሌ 43

209 ተ10፡ ማንኛውንም ጽሑፍ ሥነጽሑፍ ልንለው እንችላለን፡፡ ምክንያቱም እስከተጻፈ ድረስ ወይም ደሞ ያን የተጻፈውን ነገር አንብበን የሆነ ነገር መረዳት እስከ ቻልን ድረስ ሥነጽሑፍ እንለዋለን፡፡ …

---> 210 መ፡ ተክለአብ ያለው ትክክል ነው?

211 ተ11፡ አዎ ትክክል ነው፡፡ ምክንያቱም አንድ ሰው ሐሳቡን አውጥቶ ከጻፈው፣ … ሲያነበው ትርጉም ከሰጠው፣ ያ ሥነጽሑፍ ነው፡፡ …

ለምሳሌ እና “ዳያሪ”[13]ዋን ነው የጻፈችው፡፡ ... ያ ሥነጽሑፍ ተብሎ ታትሟል፡፡ ...

213 ተ12፡ ማንኛውም ጽሑፍ ሥነጽሑፍ አይባልም፡፡

---> 214 መ፡ ለምን?

215 ተ12፡ ሥነጽሑፍ ለመባል የሚያስፈልጉት ነገሮች አሉ፡፡ ከነዚህ መካከል ሳቢነት ያስፈልጋል፡፡ ሌላ ደሞ ስለ ሰዎች የሚያ- እንትን እም- እሚል መሆን አለበት፡፡

---> 224 መ፡ እሺ እ-እ-እ የተጻፈ ሁሉ ሥነጽሑፍ ነው ለሚለው እ-እ-እ ማስረጃ- የራስሽን ማስረጃ አቅርቢ፡፡

(ምዝግብ መረጃ ሠ፣ ክ1)

ከዚህ በላይ በምሳሌ 43 በቀረበው የንግግር ልውውጥ፣ ተማሪ አሥር ስለ ሥነጽሑፍ ምንነት እየገለጸ ነው፡፡ ይሁን እንጂ መምህርቷ በቀረበው ገለፃ ላይ በቀጥታ ግብረመልስ ከመስጠታቸው በፊት የክፍሉ ተማሪዎች ስለ ትክክለኛነቱ ማረጋገጫ ይሰጡበት ዘንድ አነሣስተዋቸዋል፡፡ በዚህ ማነሣሻ ሳቢያም ተማሪ አስራ አንድ ትክክል መሆኑን ተናግራለች፡፡ ምክንያቷም አንድ ሰው ሐሳቡን ከገለጸበትና ሲያነበው ትርጉም ከሰጠው ሥነጽሑፍ ይባላል የሚል ነው፡፡ ነገር ግን ይህ ሐሳብ በሌሎቹ ተማሪዎች ዘንድ ተቀባይነትን አላገኘም፡፡

ስለሆነም ተማሪ አስራ ሁለት (በ213ኛው የመናገር ተራ) “ማንኛውም ጽሑፍ ሥነጽሑፍ አይባልም” ምክንያቱም ሥነጽሑፍ ሳቢና ስለ ሰዎች የሚናገር መሆን አለበት በማለት ተቃውሟል፡፡ እዚህ ላይ ሊተኮርበት የሚገባው ትምህርታዊ ቁምነገር ተማሪዎቹ በሚያደርጉት የድርድር ክንውን ሳቢያ የክፍሉ ተማሪዎች ግንዛቤ ከነበረበት እየተሻሻለ እና አዲስ ቅርጽ እየያዘ መምጣቱ ነው፡፡ ለዚህም (በመናገር ተራ 210፣ 214 እና 224) የቀረቡት የመምህርቷ የማነሣሻ ዓረፍተንግግሮች ከፍተኛ አስተዋጽኦ አድርገዋል፡፡

ምናልባትም ትምህርቱ በዚህ መንገድ ባይካሄድ ኖሮ የተማሪ አሥርንና አስራ አንድን ግንዛቤ መሠረት አድርጎ ግብረመልስ የሚሰጥበት ሰበብ አይፈጠርም ነበር፡፡ ግብረመልስ የሚቀርብበትን ዓውድ መፍጠርም ከመምህሩ የሚጠበቅ ተግባር እንደሆነ ይህ ትንታኔ ይጠቁማል፡፡

[13] “ዳያሪ” የሚለው የእንግሊዝኛውን Diary ተክቶ የገባ ነው፡፡

ስለዚህ በዚህ ትንታኔ መሠረት፣ ትምህርታዊ ፋይዳ ባላቸው ጥያቄዎች አማካኝነት ለተማሪዎቹ ድጋፍ የሚያደርጉ መምህራን እንዳሉ ተስተውለዋል። ይህም የድርድር ክንውኑ የተማሪዎቹን ግንዛቤ በሚያሻሽል መንገድ እንዲከናወንና ስኬታማ እንዲሆን አስችሎታል።

4.3.1.3 ትምህርታዊ ባህሪን መላበሱ

መማሪያ ክፍል ከማኅበራዊ ተቋማት አንዱ ነው። ስለሆነም እንደ ተቋም ተለይቶ የሚታወቅበት የራሱ እምነት (ዕውቀት)፣ ዓላማ እና ልማድ አለው። እነዚህን ፅንሰሐሳቦች ስለሚያንጸባርቅም የንግግር ልውውጡ በሌሎች ተቋማት ከሚከናወኑት የተለየ ይሆናል። ስለሆነም የመማሪያ ክፍል የድርድር ክንውን ተማሪዎቹ የቀረበላቸውን ትምህርት በቀላሉ መረዳት ይችሉ ዘንድ ለትምህርታዊ አገልግሎት ሲባል ይከናወናል።

ምሳሌ 44

	204	መ፡	አተርፍ ባይ አጉዳይ አሁን ከየትኛው ጋር ነው?
	205	ተ1፡	+
--->	206	መ፡	ጥንቃቄ ለመውሰድ ነው?
			ለመቆጣጠር ነው?
			ለማስተማር ነው?
			ወደ የትኛው ነው?
	207	ተ1፡	ለማስተማር
	208	መ፡	አንዱ የማስተማር ተግባር ነው።

(ምዝግብ መረጃ መ፣ ክ2)

ከዚህ በላይ በምሳሌ 44 በቀረበው የንግግር ልውውጥ፣ ተማሪ አንድና መምህሩ በምሳሌያዊ አነጋገር ተግባር ላይ እየተወያዩ ነው። ምንም እንኳን የንግግር ልውውጡ በተማሪ አንድና በመምህሩ መካከል ተወስኖ እየተካሔደ ቢሆንም የመማርና የማስተማር ክንውኑ ሁሉንም የክፍሉን ተማሪዎች እንደሚመለከት ይታወቃል። የመማሪያ ክፍል የንግግር ልውውጥን የተለየ የሚያደርገው አንዱ ምክንያትም ይህ ተቋማዊ ባህሪው ነው።

ከዚህም ባለፈ የመማሪያ ክፍል የንግግር ልውውጥን ልዩ የሚያደርገው ዲስኩራዊ ባህሪ፣ በመምህራን በኩል ለትምህርታዊ አገልግሎቱ ሲባል ተግባራዊ የሚደረገው

የለበጣ[14] ጥያቄ ነው። በምሳሌ 45 በቀረበው የንግግር ልውውጥ፣ መምህሩ (በ204ኛው የመናገር ተራ) "አተርፍ ባይ አጉዳይ አሁን ከየትኛው ጋር ነው?" የሚል ጥያቄ ለተማሪ አንድ አንሥተውላታል። ይህን ጥያቄ የሚጠይቁት ምላሹን ስለማያውቁት ሳይሆን ጥያቄን በማስተማሪያ ዘዴነቱ ለመገልገል እንደሆነ ይታመናል። ስለሆነም የለበጣ ጥያቄ በመማሪያ ክፍል ውስጥ ተዘውትሮ ሲቀርብ ይስተዋላል። በዚህ ሳቢያም ተማሪዋ የምሳሌያዊ አነጋገሩን ተግባር ለክፍሉ ተማሪዎች እንድታብራራ አዘዋታል።

ይሁን እንጂ መምህሩ ተማሪዋ ጥያቄውን መመለስ እንዳልቻለች ስለተገነዘቡ "ጥንቃቄ ለመውሰድ ነው? ለመቆጣጠር ነው? ለማስተማር ነው? ወደ የትኛው ነው?" ብለው አማራጭ በመስጠት ድጋፍ አድርገውላታል። በዚህ ድጋፍ መሠረትም ተማሪዋ "የማስተማር" ተግባር በማለት ከዝምታ ወደ ተሳትፎ መምጣት ችላለች። እንግዲህ የለበጣ ጥያቄ የድርድር ክንውኑ የተሳካ ይሆን ዘንድ በዚህ መልኩ አስተዋጽኦ እያደረገ እንደሆነ ይህ ትንታኔ አመላክቷል።

4.3.1.4 በአግባቡ መምራት

በድርድር ክንውን ወቅት፣ ተማሪዎች ለአንድ ጥያቄ ሁለት የተለያዩ መልሶች የሚያቀርቡበት አጋጣሚ አለ። አንዱ ሌላውን ለማሳመን በሚያደርጉት ብርቱ ጥረት ሳቢያም የድርድር ክንውኑ ረዘም ላለ ጊዜ ይከናወናል። እንደዚያ ሆኖም "የእኔ ሐሳብ ነው ትክክል፤ የእኔ ሐሳብ ነው ትክክል" በሚል ፉክክሩ የድርድር ክንውኑ እየተጋጋለ ሊቀጥል ይችላል። በዚህ የተነሣም በተሳታፊዎቹ መካከል አለመግባባት የሚከሠትበት አጋጣሚ አለ።

ከዚህ በታች በቀረበው ምሳሌ 46 ተማሪዎቹ የተጻፈ ነገር ሁሉ ሥነጽሑፍ መሆን ይችላል እና የተጻፈ ነገር ሁሉ ሥነጽሑፍ ሊሆን አይችልም በማለት ሚና ለይተው

[14] የለበጣ ማለት "... ካንገት በላይ እንጂ ከልብ ያልሆነ" (ደስታ፣ 1970፡703)። የለበጣ ጥያቄ (Display questions) ሲባልም እንደ Lee (2006:692) አገላለጽ፣ "call for the information that the teacher already knows or has established at least the parameters for the students' answers" የሚል ፅንሰሐሳብ ያለው ነው።

ረዘም ላለ ጊዜ ሲደራደሩ ቆይተዋል። በመጨረሻም መምህርቷ አስታራቂ ሐሳብ ይቀርብ ዘንድ የድርድር ክንውኑን በጥበብ መርተውታል።

ምሳሌ 45

	253	መ፡	<u>ለእነሱ ማስታረቂያ የተለየ ነገር</u> ^
	254	ተህ፡	እሺ! እኔ! ቲቸር! እዚህ!
	255	መ፡	እሺ!
	256	ተ25፡	አሁን ለምሳሌ ሥነጽሑፍን ሕይወታችንን የሚያስረዳ ነገር ነው ብለናል - ሥነጽሑፍ። ግን "ባይሎጂ"[15]ን ሥነጽሑፍ አይደለም ብለናል። ባይሎጂ ስንማር ስለ ሕይወታችን ይነግረናል፤ አይደል? ስለ ሕይወታችን ሲነግረን ደሞ ሥነጽሑፍ እንለዋለን። ማንኛውንም- አሁን ለምሳሌ "ዳቦ ይበላል" ቢባል ስለ ሕይወታችን ይነግረናል።
	257	ተ26፡	ኪነጥበባዊ ውበት የለውም። ((የመናገር ተራው ሳይፈቀድላት))
	258	ተ25፡	እኮ ነገርኩሽ እኮ! መጀመሪያ ሥነጽሑፍ ስንል ኪነጥበብን ያካተተና ያላካተተ ብለነዋል።
	259	ተ26፡	እኮ "ዳቦ በላ" ስትል ኪነጥበባዊ ውበት አለበት እንዴ?
	260	ተህ፡	እኽኽኽኽ እኽኽኽኽ! እኽኦ!
--->	261	ተ27	እንደኔ እንደኔ <u>የተጻፈ ጽሑፍ ሁሉ ሥነጽሑፍ አይደለም</u> ነው እምለው። ምክንያቱም አንድ ነገርም ሆነ በተለያየ ነገር ታሪክ አዘል ሆኖ ... ነባራዊ <u>ሐቅ ነው ወይም ኢላብወለድ ነገር</u> ነው። ይህ ደሞ እ-እ-እም ሥነጽሑፍ ልንለው አንችልም። ምክንያቱም ሥነጽሑፍ የምንለው እንደኔ እንደኔ አንድ ሰው <u>የፈጠራ ውጤት አክሎበት</u> ... ሰውን መማረክ እንዲችል አርጎ የጻፈው ከሆነ ሥነጽሑፍ ነው።
	262	መ፡	ይበቃል። እዚህ ላይ ይበቃል።

(ምዝግብ መረጃ ሠ፣ ክ1)

ተማሪ ሃያ አምስት (በ256ኛው የመናገር ተራ) ስለ ሕይወታችን ስለሚናገር "ባይሎጂ"ም ከሥነጽሑፍ ሊመደብ ይችላል በማለት ሐሳብ አቅርቧል። በአንጻሩ ተማሪ ሃያ ስድስት "ኪነጥበባዊ ውበት የለውም" በማለት ከሥነጽሑፍ ሊፈረጅ እንደማይችል ተቃውማለች። ምንም እንኳን መምህርቷ ቀደም ብሎ ለቀረበው ልዩነት አስታራቂ የሚሆን ሐሳብ ለማግኘት ብለው ቢያነሣሱም ተማሪዎቹ የድርድር ክንውኑን ወደ ፉክክር በመውሰድ ቀጥለውበታል።

ስለሆነም የተሳታፊዎቹን ፉክክር አስክኖ ማስታረቅ የሚችል ሐሳብ ይቀርብ ዘንድ መምህርቷ የመናገር ተራውን ለተማሪ ሃያ ሰባት ፈቅደዋል። ተማሪው የተጻፈ ነገር

[15] "ባይሎጂ" የገባው የእንግሊዝኛውን Biology ተክቶ ነው።

ሁሉ ነባራዊ ሐቅ ሊሆን ስለሚችል ሥነጽሑፍ አይሆንም፡፡ ሥነጽሑፍ ሊሆን የሚችለው በደራሲው ፈጠራ ኪነጥበባዊ ውበት ሲታከልበት መሆኑን በማብራራት አስተያየቱን ሰጥቷል፡፡ እንግዲህ ይህ ሐሳብ አስታራቂ በመሆን አገልግሏል፡፡

ስለሆነም መምህርቷ ባስታራቂነት በቀረበው ሐሳብ ተስማምተዋል፡፡ ተማሪዎቹም ቢሆኑ ባለመስማማት የድርድር ክንውኑን ለመቀጠል አልሞከሩም፡፡ ስለዚህ የድርድር ክንውኑ ይሳካ ዘንድ ውይይቱን በብልሃት መምራት አስተዋጽኦ አድርጓል፡፡

4.3.1.5 በፍላጎት መሳተፍ

ለድርድር ክንውኑ መሳካት አንዱ ምክንያት ተማሪዎች በራሳቸው ፍላጎት ተሳትፎ ማድረጋቸው ነው፡፡ በመስተጋብሩ ሂደት ችግር ተከሥቶ ባዩ ጊዜ ጣልቃ ገብተው በመናገር መፍትሔ ለመፈለግ ጥረት ያደርጋሉ፡፡ በዚህ መልኩ ሲሳተፉ ለመማር እና ለማስተማር ሂደቱ ጉልህ አስተዋጽኦ ያበረክታሉ፡፡

ምሳሌ 46

	107	ተ18፡	እዚህ መምህር!
	108	መ፡	እሺ! ጥያቄ ነው ^
--->	109	ተ18፡	አሁን እዚህ ጋ ማለት ነው፣ ሰበር- የሚለው ራሱ ትርጉም አለው፡፡
	110	መ፡	እሺ! ምን ዓይነት ትርጉም?
	111	ተ18፡	ሰበር- ማለት የመጀመሪያ የሆነ ነገር +
	112	መ፡	እህእ ^
--->	113	ተ19፡	ሰበር ዜና ይባል የለም፡፡ ((የመናገር ተራው ሳይሰጠው))
--->	114	ተ20፡	ሰበር ችሎት ((የመናገር ተራው ሳይሰጠው))
	115	ተ18፡	አንዳንድ እነዚህ ግሶች ማለት ነው፣ አሁን ሰበረ እሚለው ሲተነተን ሊሰጠን አይችልም፡፡ አሁን ይሄ ግን ትርጉም ሊሰጠን ይችላል፡፡
	116	መ፡	ሰበረ?
--->	117	ተ18፡	ሰበር- ትርጉም አለው፡፡
	118	መ፡	ምን ዓይነት ትርጉም?
	119	ተ18፡	ሰበር- እ-ኧ-ኧ- ((ፈገግ እያለች ተቀመጠች))
	120	መ፡	እሺ! ችግር የለም፡፡ ትርጉም ካለው እኛ እንትን እንለዋለን፡፡

(ምዝግብ መረጃ ሐ፣ ክ3)

ከዚህ በላይ በምሳሌ 46 በቀረበው የንግግር ልውውጥ፣ ተማሪ አስራ ስምንት የመምህርቷን ትኩረት ለማግኘት ከተጣራች በኋላ “ሰበር-” የሚለው አምድ ትርጉም

አለው ስትል ሐሳብ አቅርባለች፡፡ መምህርቷም “ምን ዓይነት ትርጉም?” በማለት ወደ ድርድር ክንውን ገብተዋል፡፡

ተማሪዋ ምላሽ ስትሰጥ (በ111ኛው የመናገር ተራ) ትንሽ ዘግየት ማለቷን የተገነዘቡት ተማሪዎች የመምህርቷን ፍቃድ ሳይጠብቁ ጣልቃ ገብተው “ሰበር ዜና፣ ሰበር ችሎት” የሚሉ ጥምር ስሞችን መሥርተው ተናግረዋል፡፡ ስለሆነም ተማሪዎቹ “ሰበር-” የሚለውን እስር አምድ እንደ ገላጭ በመጠቀም ጥምር ቃል ሊመሠረት እንደሚችል ያላቸውን ጥልቅ ዕይታ ለክፍሉ ተማሪዎች አጋርተዋል፡፡ ስለዚህ ተማሪዎች በራሳቸው ተነሣሽነት ሲሳተፉ የድርድር ክንውኑ የተሳካ ይሆናል፡፡

4.3.1.6 የማሰላሰያ ጊዜ መስጠት

የድርድር ክንውን ስኬታማነት፣ ለተማሪው የመናገር ተራ በሚሰጠው የጊዜ መጠን ላይ እንደሚመሠረት መረጃው ይጠቁማል፡፡ ተማሪው ለቀረበለት ጥያቄ ምላሽ መስጠት እንዲችል የቆይታ ጊዜ እንዲሰጠው ይፈልጋል፡፡ ምንም እንኳን የንግግር ልውውጥ ክንውን በተፈጥሮው ፈጣን ቢሆንም ተማሪው አእምሯዊ ዝግጅት ያደርግ ዘንድ ፋታ መስጠት ትምህርታዊ ጠቀሜታ አለው፡፡

ምሳሌ 47

	107	መ፡	እሺ! ሦስተኛውን ቤቶች ((በመማሪያ መጽሐፉ ላይ የቀረበው ተተንታኝ ቃል “ቤቶች” ነው))
	108	ተ4፡	ነፃ ምዕላድ ቤት፣ ጥገኛ ምዕላድ -ኦች
	109	መ፡	እስኪ “-ኦ”ን ከየት እንዳገኘሻት ንገሪያቸው፡፡
--->	110	ተ4፡	+
	111	መ፡	“-ኦ”ን ከየት አገኘሻት?
--->	112	ተ4፡	+
	113	መ፡	ይቺን ድምፅ? ((በጥቁር ሰሌዳው ላይ “ኦ”ን እያመለከቷት))
	114	ተ4፡	ቤቶች ከሚለው -ኦች
	115	መ፡	እኧ ^
	116	ተ4፡	-ኦች ከሚለው
	117	ተህ፡	እኽኽኽኽ- እኽኽኽኽም
	118	መ፡	እሺ! “-ኦ”ን የት ውስጥ ነው ያገኘናት?
	119	ተህ፡	ቶ፣
	120	መ፡	እ?
	121	ተህ፡	ቶ

122 መ፡ ቶ ውስጥ ነው፡፡ ቶ ማለት ት እና ማን ነች?
(ምዝግብ መረጃ ሐ፣ ክ2)

ከዚህ በላይ በምሳሌ 47 በቀረበው የንግግር ልውውጥ፣ ተማሪ አራት ቤቶች የሚለውን ቃል በመተንተን ነፃና ጥገኛ ምዕላዶቹን ነጣጥላ እያመለከተች ነው፡፡ በዚህ አጋጣሚ መምህርቷ በጥገኛ ምዕላዱ (-አች) ላይ ያለችውን "አ" ከየት እንዳገኘቻት ታስረዳ ዘንድ አዘዋታል፡፡ ይሁን እንጂ ተማሪዋ ወዲያው ምላሽ መስጠት አለመቻሏን (በ110ኛው የመናገር ተራ) በዝምታ አመልክታለች፡፡ በዚህን ጊዜ መምህርቷ አሰላስላ መናገር እንድትችል ለተማሪዋ የቆይታ ጊዜ ፈቅደውላታል፡፡ ይህም መምህርቷ ጥያቄውን አሻሽለው ከመድገማቸውና የተማሪዋ የመናገር ተራ ከመጠናቀቁ በፊት ተከናውኗል፡፡

ይሁን እንጂ ተማሪዋ የሚጠበቀውን ምላሽ ስላልተናገረች በድጋሜ ሌላ የቆይታ ጊዜ አክለውላታል፡፡ በዚህ ሳቢያም ተማሪዋ (በ114ኛ የመናገር ተራ) "-አች" ስትል ተናግራለች፡፡ በዚህ ትንተና መሠረት ተማሪዋ ጥያቄውን አስተውላ ምላሽ ለመስጠት የቆይታ ጊዜ አስፈልጓታል፡፡ ምናልባትም መምህርቷ ፋታ ባይሰጧት ኖሮ የድርድር ክንውኑ የማይሳካበት ሁኔታ ይፈጠር ነበር፡፡

4.3.2 የድርድር ክንውኑ የማይሳካባቸው ተለዋዋጮች

በመማሪያ ክፍል ውስጥ የድርድር ክንውኑ እንዲሳካ የሚያግዙ ክሥተቶች እንዳሉ ሁሉ የሚያደናቅፉም መኖራቸውን መረጃው አመልክቷል፡፡ በዚህ ንኡስ ክፍል ትንተና የተደረገባቸው በመማሪያ ክፍል ውስጥ የድርድር ክንውኑ እንዳይሳካ ወይም እንዳይከሠት መንስኤ የሆኑ ክሥተቶች ናቸው፡፡ እነዚህም ከዚህ ቀጥሎ ቀርበዋል፡፡

4.3.2.1 ግልጽ እርማት

የድርድር ክንውን እንዳይከሠት ከሚገድቡት የግብረመልስ አሰጣጥ ብልሃቶች አንዱ ግልጽ እርማት ነው፡፡ መምህሩ ስሕተቱን ራሱ ተማሪው ያስተካክል ዘንድ ምንም ዕድል ሳይሰጠው የግልጽ እርማት ብልሃትን በቀጥታ ተግባራዊ የሚያደርግ ከሆነ

በእርግጥም ተማሪው ስሕተቱን ራሱ ለማረም ጥረት የሚያደርግበት አጋጣሚ አያገኝም።

ምሳሌ 48

	257	መ፡	እምርነቱ የትኛው ነው?
	258	ተ4፡	-ን
--->	259	መ፡	-ን አይደለም። -ኡ ነው።

(ምዝግብ መረጃ ሐ፣ ክ2)

ምሳሌ 49

	501	መ፡	... ይህ የቀረው ምንድን ነው? ((“ሰበር-”ን እያመለከቱ))
	502	ተህ፡	ዋና ቃል
--->	503	መ፡	ዋና ቃል አይደለም።
	504	ተህ፡	ነፃ ምዕላድ
--->	505	መ፡	ነፃ ምዕላድም አይደለም። ... <u>አምድ ነው</u>።

(ምዝግብ መረጃ ሐ፣ ክ2)

ከዚህ በላይ በምሳሌ 48 በቀረበው የንግግር ልውውጥ፣ ተማሪ አራት (በ258ኛው የመናገር ተራ) “እምርነቱ የትኛው ነው?” ለሚለው ጥያቄ የሰጠው ምላሽ ትክክል አይደለም። ነገር ግን ይህን ስሕተት ተማሪው ራሱ እንዲያስተካክለው ዕድል ሳይሰጡት መምህርቷ በይፋ ስሕተት መሆኑን በመናገር እርማት ሰጥተዋል።

በተመሳሳይ መንገድ በምሳሌ 49 በቀረበው የንግግር ልውውጥም መምህርቷ “ሰበር-”ን በማመልከት “ይህ የቀረው ምንድን ነው?” ብለው ተማሪዎቹን ለምላሹ አነሣስተዋል። ተማሪዎቹ “ዋና ቃል” የሚል ምላሽ ቢሰጡም መምህርቷ “ዋና ቃል አይደለም” ሲሉ በቀጥታ ግልጽ የእርማት ብልሃትን ተግባራዊ አድርገዋል።

መምህርቷ በዚህ የግልጽ እርማት ብልሃት አማካኝነት የተማሪዎቹ ትኩረት በቋንቋው ሰዋስዋዊ መዋቅር ላይ እንዲሆን ያድርጉ እንጂ ተማሪዎቹ ስሕተቱን ራሳቸው ያስተካክሉት ዘንድ ዕድል አልሰጧቸውም። እንደዚህ ያለው ቀጥተኛ እርማት ተማሪዎቹ ወደ ድርድር ክንውን ይገቡ ዘንድ አይጋብዝም። ስለሆነም ተማሪው ስሕተቱን ራሱ እንዲያስተካክል ለድርድር ክንውን ከመጋበዝ አኳያ ትምህርታዊ ጠቀሜታ የለውም።

4.3.2.2 አስተካክሎ መድገም

የተማሪውን ንግግር እንደገና አስተካክሎ መድገም ሌላው የግብረመልስ ብልሃት ነው። በዚህ ብልሃት የስሕተቱ ዓይነት ምን እንደሆነ በይፋ ሳይገለጽ በውስጠ ታዋቂነት ስሕተቱ ብቻ ታርሞ ትክክለኛው ዓረፍተንግግር ይደገማል። ለዚህ ጥናት የተሰበሰበው መረጃም አስተካክሎ የመድገም ብልሃት ተግባራዊ መደረጉን አመልክቷል።

ምሳሌ 50

	240	መ፡	ማንኛው ነው መልሱ?
	241	ተ1፡	"መ" ነው። ልብ- አለድ መጽሐፍ
--->	242	መ፡	"መ" ልብወለድ መጽሐፍ
	243	ተ1፡	ልብወለድ መጽሐፍ
	244	መ፡	ለምንድን ነው ልብወለድ መጽሐፍ ከሥነቃል አይመደብም ያልነው? (ምዝግብ መረጃ መ፣ ክ1)

ከዚህ በላይ በምሳሌ 50 ቀረበው የንግግር ልውውጥ፣ ተማሪ አንድ ምላሽ ሲሰጥ "ልብ-አለድ" በማለት በቃሉ አነባበብ ላይ ስሕተት ሠርቷል። መምህሩም ይህን ተገንዝበው ቃሉን አስተካክለው "ልብወለድ" በማለት ደግመውለታል። ተማሪውም መምህሩን ተከትሎ በትክክለኛው አነባበብ እንደገና ተናግሮታል።

አስተካክሎ የመድገም ብልሃት በአቀራረቡ ጊዜ ቆጣቢ ቢሆንም ተማሪው በድርድር ክንውን አማካኝነት ስሕተቱን ራሱ ያስተካክል ዘንድ ዕድል የሚሰጥ አይደለም። ስለሆነም የድርድር ክንውን እንዳይከሠት ከሚያደርጉ የእርማት ብልሃቶች የሚፈረጅ ነው።

4.3 2.3 መልመጃው ከተማሪዎቹ ችሎታ በላይ ወይም በታች መሆን

የቀረበው የቋንቋ መልመጃ የፅንሰሐሳብ ወይም የአሠራር ክብደት ተማሪው በወቅቱ ካለው የዕውቀት ደረጃ በላይ ከፍ ያለ ከሆነ ለወዲያውም ቢሆን የድርድር ክንውኑ እንዳይከናወን መሰናክል የሚሆንበት አጋጣሚ መኖሩን መረጃው ያመለክታል።

ምሳሌ 51

	100	መ፡	እዚህ ጋ ግን ሴትነት ላይ "-እነት" ብለን እናውጣ ነው፤ አይደል

የምትሉት?

101 ተ2፡ አዎ።።

102 መ፡ -እነት፣ “እ”ን ከየት አምጥታችኋት ነው አሁን?

---> 103 ተህ፡ +

104 መ፡ “-እ” ያለችው እኮ እዚህ ((“ት”ን እያመለከቱ)) ነው።። “-እ” ያለችው።። ከዚህ “-እ”ን ካወጣችሁ ይህ ((ሴት የሚለውን እያመለከቱ)) ሴተ ይሆናል ማለት ነው።።

ተህ፡ አዎ።።

መ፡ “-እ” የምትለዋ ድምፅ የት ውስጥ ነው ያለችው?

105 ተህ፡ /ት ውስጥ/

106 መ፡ /ት ውስጥ/ ነው ያለቸው።። እዚያ ውስጥ ስላለች አትወጣም ነው።። ከሴት ውስጥ “እ”ን አናወጣም።።

(ምዝግብ መረጃ ሐ፣ ክ2)

በምሳሌ 51 በቀረበው የንግግር ልውውጥ (በ100ኛ የመናገር ተራ) መምህርቷ እንደገለጹት፣ ተማሪዎቹ “ሴትነት” የሚለውን ቃል በመተንተን ነፃና ቅጥያ ምዕላዱን ነጥለው አመልክተዋል። ቅጥያ ምዕላዱን ሲያመለክቱም ተማሪዎቹ “-እነት” ብለው መናገራቸው መምህርቷን ስላስገረማቸው (በ102ኛው የመናገር ተራ) “-እን ከየት አምጥታችኋት ነው አሁን?” በማለት ምክንያቱን ይነግሯቸው ዘንድ አነሣስተዋቸዋል።

ይሁን እንጂ ተማሪዎቹ ሊመልሱ ስላልቻሉ የድርድር ክንውኑ ተስተጓጉሏል። ምናልባትም ይህን ፅንሰሐሳብ ማስረዳት ለተማሪዎቹ ቀላል ላይሆን ይችላል። እዚህ ላይ ሊስተዋል የሚገባው ቁምነገር፣ ተማሪዎቹ መልመጃውን በራሳቸው አቅም ሊሠሩት ስላልቻሉ የመምህርቷን ድጋፍ የሚሹ መሆናቸው ነው።

ነገር ግን መምህርቷ (በ104ኛው የመናገር ተራ) ተማሪዎቹን ለማስረዳት ያቀረቡት ትንታኔ ተገቢነት የለውም። ምክንያቱም “ሴትነት” የሚለው ረቂቅ ስም “ሴት” በሚለው ስም ላይ “-ነት” በመቀጠሉ የተመሠረተ መሆኑን በመግለጽ ምትክ “-እ” በ “ት” ውስጥ መገኘቱን አብራርተዋል። ይህ ደግሞ ተማሪዎቹን ስለሚያደናግር አስፈላጊ አይደለም።

በአንጻሩ የሚቀርበው መልመጃ ከተማሪዎቹ ችሎታ በታች ከሆነ ለድርድር ክንውን አይጋብዛቸውም፡፡ አእምሯዊ ተግዳሮት ስለማያጋጥማቸው አከራካሪ የሆነ ሐሳብ አይነሣም፡፡

ምሳሌ 52

	589	ተሀ፡	… እሺ! ሥነቃሎች
--->	590	መ፡	ሥነቃል እና
	591	ተሀ፡	-ኦች
--->	592	መ፡	-ኦች፣ የ “-ኦች” ተግባር ምንድን ነው?
	593	ተሀ፡	ቁጥር
	594	መ፡	ቁጥር ነው፡፡ ቁጥር ወይም ብዛት አመልካች

(ምዝግብ መረጃ ሐ፣ ክ2)

በምሳሌ 52 በቀረበው የንግግር ልውውጥ፣ ተማሪዎቹና መምህርቷ ሥነቃሎች የሚለውን ቃል በመተንተን ብዙ ቁጥር አድራጊ ምዕላዶቹን ነጥለው እያመለከቱ ነው፡፡ ይሁን እንጂ ይህ መልመጃ ለተማሪዎቹ በጣም የቀለለ ስለሆነ ተማሪዎቹ በጎብረት ምላሽ እየሰጡ ተሳትፈውበታል፡፡

የንግግር ልውውጡም ቀላል በሆነ የጥያቄና መልስ ዲስኩራዊ ቅጥ-አንባር ተከናውኗል፡፡ ምክንያቱም መልመጃው የተማሪዎቹን ጥልቅ እሳቤ የሚጠይቅ አልሆነም፡፡ ምናልባት ይህ ጥያቄ ከተማሪዎቹ ችሎታ በታች ስለሆነ ወደ ድርድር ክንውን እንዲገቡ ስላልጋበዛቸው ይሆናል፡፡ ስለሆነም ከዚህ ትንታኔ በመነሣት የቀረበው መልመጃ ቀላል ከሆነ የድርድር ክንውን የመከሠት ዕድል አነስተኛ ይሆናል፡፡

ምሳሌ 53

44	መ፡	<u>አንቀጽ ምንድን ነው?</u>
45	ተ1፡	አንቀጽ ማለት እም-እ-እ ከዓረፍተነገሮች የተዋቀረ የቋንቋ ክፍል … መሪ ቃል ወይም ደሞ ዋና ቃል የምንለው ይኖረዋል- ዋና ዓረፍተነገር የምንለው ይኖረዋል፡፡
46	መ፡	እሺ በጣም ጥሩ አስረድታናለች፡፡ <u>ሌላ በተጨማሪ ስለ አንቀጽ የሚነግረኝ</u>
47	ተ2፡	አንቀጽ የምንለው ነገር እሷ እንዳለችው ከዓረፍተነገር የተዋቀረ ነገር ነው፡፡ አንቀጽ በመጀመሪያ ኃይለቃል ይኖረዋል፡፡ በመቀጠል ሐተታ ይኖረውና በመጨረሻው የመደምደሚያ ዓረፍተነገር ሊኖረው

ይችላል፡፡ አንቀጽን በምንጽፍበት ጊዜ ገባ ብሎ ይጀመርና አንደኛው አንቀጽ እስኪያልቅ ድረስ ወጣ ብሎ ይጻፋል፡፡ ሁለተኛው አንቀጽ በምንገባበት ጊዜ እንደ መጀመሪያው ገባ ተብሎ ይጀመራል ማለት ነው፡፡

48 መ፡ በጣም ጥሩ! ሌላ እስኪ አንቀጽ ምንደን ነው? የሚገባችሁን ንገሩኝ፡ ፡ ከዚህ በፊት የምታውቁትን፡፡ አንቀጽ ሲባል ምንድን ነው እምታስታውሱት? ምንድን ነው?

49 ተ3፡ አንቀጽ ስንጽፍ የበለጠ ተዛማጆቻቸውን እያየን የምንጽፍበት ሁኔታ ነው፡፡

(ምዝግብ መረጃ ረ፣ ክ1)

ከዚህ በላይ በምሳሌ 53 ላይ የቀረበው የንግግር ልውውጥ የአንቀጽን ምንነት በተመለከተ በመምህሩና በተማሪዎቹ መካከል ተከናውኗል፡፡ ከንግግር ልውውጡ ማስተዋል እንደሚቻለው ተማሪዎቹ የአንቀጽን ፅንሰሐሳብ አስቀድመው ያውቁታል፡ ፡ ነገር ግን መምህሩ ያንኑ ጥያቄ እየደጋገሙ በማንሣት ከተለያየ ተማሪ ምላሽ እየተቀበሉ ነው፡፡

ከምላሾቹ እንደሚስተዋለው የአንቀፅ ፅንሰሐሳብ የተማሪዎቹን ችሎታ የሚፈታተን አልሆነም፡፡ ይህም መልመጃው ከተማሪዎቹ ችሎታ በታች ከሆነ ወዲያው ይሠሩታል ወይም ገና ከጅምሩ ትክክለኛውን ምላሽ በመናገር ያጠናቅቁታል፡፡ ስለሆነም ወደ ድርድር ክንውን ገብተው ጥልቀት ያለው ሐሳብ የሚለዋወጡበት እና ግንዛቤያቸውን የሚያሰፉበት የመማር አጋጣሚ አይከሠትም፡፡

ከዚህ በላይ የቀረበው የመልመጃ ክንውን በተማሪዎቹ በኩል ዝቅተኛ ተግዳሮት የሚታይበት ሲሆን፣ በመምህሩ በኩል ደግሞ ተደጋጋሚ ማነሣሳት የሚንጸባረቅበት ነው፡፡ ስለዚህ በተማሪዎቹ ዘንድ አእምሯዊ ተግዳሮት የሌለው መልመጃ ለድርድር ክንውን አይጋብዝም፡፡

የማስተናበሪያ ዲስኩር እንደሚያመለክተው፣ ተማሪዎች ሥራዬ ጉዳዬ ብለው በተቋሙ ዓላማ ላይ ይጠመዳሉ፡፡ ነገር ግን ሥራው አሰልችና ተመስጠን የማይጠይቅ ሲሆን ጊዜያቸውን ከትምህርቱ ዓላማ ውጪ በሆነ ርባና ቢስ ተግባር ላይ የሚያውሉበት አጋጣሚ ይከሠታል፡፡ ይህም የመማሪያ ክፍሉን ደንብ ስለሚጥስ

መምህራን የማስተማሪያ ዲስኩሩን አቋርጠው የማስተናበሪያ ዲስኩርን በመጠቀም ተማሪዎችን ይገሥጻሉ፡፡

ምሳሌ 54

82 መ፡ ... አንዳንድ ተማሪዎች ማስቲካ ስታላምጡ እያየኋችሁ ነው፡፡

ማስቲካ እሚላመጥበት "ክላስ"[16] አይደለም፡፡ "ፕሊስ" አስወግዱ! እያየኋችሁ ስለሆነ ነው፡፡

(ምዝግብ መረጃ መ፣ ክ1)

ከዚህ በላይ በምሳሌ 54 ከመምህሩ አንደበት እንደተደመጠው፣ ተማሪዎች በትምህርት ሰዓት በመማሪያ ክፍል ውስጥ ማስቲካ ሲያኝኩ ታይተዋል፡፡ ማስቲካ ማኘክ በመማሪያ ክፍል ውስጥ የማይፈቀድ ድርጊት ነው፡፡ ምክንያቱም የተማሪዎቹ ትኩረት በትምህርቱ ላይ እንዳይሆን እንቅፋት ይሆናል፡፡ ስለሆነም መምህሩ "ማስቲካ እሚላመጥበት "ክላስ" አይደለም" ሲሉ ፈጻሚዎቹን ገሥጸዋቸዋል፡፡ ምናልባትም ድርጊቱ አስነዋሪ ከሆነ በተማሪው ላይ ቅጣት ሊጣልበትም ይችላል፡፡

ምሳሌ 55

10 መ፡ ... ማን ነህ አንተ! ተነሥ! ((የቀኝ እጅ መዳፋቸውን ወደ ላይ ገልብጠው ይነሣ ዘንድ እየጠቀሱት))

11 ተ2፡ እኔ?

12 መ፡ አዎ አንተ!

ተ2፡ +

መ፡ ተነሥ! ውጣ! ተነሥ ውጣልኝ! ((ወደ በሩ የኋሊት እየሄዱና ተከትሏቸው እንዲወጣ በፍጥነት ደጋግመው በእጃቸው እየጠቀሱት))

ተ2፡ ((ተነሥቶ እንዳጎነበሰ በሩን ከፍቶ ወጣ))፡፡

(ምዝግብ መረጃ ረ፣ ክ1)

ከዚህ በላይ በምሳሌ 55 ከቀረበው የማስተናበሪያ ዲስኩር መገንዘብ እንደሚቻለው፣ ተማሪው የመማሪያ ክፍሉን ሥርዓትና ደንብ የሚጥስ ተግባር ሲፈጽም መምህሩ አይተውታል፡፡ በዚህም ክፉኛ ተበሳጭተዋል፡፡ ጥፋቱን ነግረው በተግሣጽ ሊምሩት አልፈለጉም፡፡ ስለሆነም ገና እንዳዩት "አንተ ተነሥ!" ሲሉ በቁጣ ተናግረዋል፡፡

[16] "ክላስ" እና "ፕሊስ" እንደቅደም ተከተላቸው የእንግሊዝኛውን Class እና Please ተክተው የገቡ ናቸው፡፡

በመጨረሻም ከመማሪያ ክፍል በማስወጣት ቀጥተውታል። ተማሪውም ቢሆን ቅጣቱን ሳይቃወም ከመማሪያ ክፍሉ ወጥቶ ሄዷል።

ተማሪዎቹ ከዓውዱ ጋር በማይሄድ እርባና ቢስ ድርጊት የሚጠመዱ ከሆነ እየቀረበ ያለውን ትምህርት ትኩረት ሰጥተው በጥሞና አይከታተሉትም። ስለሆነም የትምህርቱን ፍሬ ነገር ስለማይገነዘቡት የመማር ፍላጎታቸው ይቀዘቅዛል። ይህም በትምህርቱ ጥራትና ስኬት ላይ አሉታዊ አስተዋጽኦ ማድረጉ የማይካድ ነው። ስለዚህ ትምህርቱ ለተማሪዎቹ ትርጉም የሚኖረው አእምሯዊና ማኅበራዊ መስተጋብርን የሚጠይቅ ተግባር ሲሆን እንደሆነ ከዚህ በላይ የቀረበው ትንታኔ ፍንጭ ይሰጣል።

4.3.2.4 የእገዛ አለመኖር

ተማሪዎች በመማር ላይ እያሉ ተግዳሮት እንደሚያጋጥማቸው ይገመታል። ስለሆነም ተማሪዎች "የጥያቄው ዓላማ ምን እንደነበር ለማስታወስ፣ ፍንጭ ለማግኘትና የመልመጃውን ውስብስብ ክፍል ለማሠራት" (Ellis, 1997፡ 505) ሲሉ እገዛ ይጠይቃሉ። ለናሙና ጥናት የተሰበሰበው መረጃም ይህን ክሥተት አመልክቷል፡

ምሳሌ 56

	64	ተ1፡	ሦስተኛው "እኔስ ይገርመኛል የዚህ አብነቱ ባላልቦ ወለደች ልጃገረዲቱ"
	65	ተ2፡	ምንድን ነው ባላልቦ?
--->	66	ተህ	++
--->	67	ተ2፡	"ቲቸር!" እዚህ ጋ ጥያቄ አለ ((ነገር ግን መምህሩ አልመጡም))
		ተ2፡	ይኼ ፍቹ ባላልቦ ምንድን ነው?
			++

(ምዝግብ መረጃ ሀ፣ ከ2)

ከዚህ በላይ በምሳሌ 56 የቀረበው የተማሪዎቹ የቡድን ውይይት ትኩረቱ "እኔስ ይገርመኛል የዚህ አብነቱ፣ ባላልቦ ወለደች ልጃገረዲቱ" የሚለውን ቅኔ ጎብር ቃል በመለየት ሰምና ወርቅ ፍቹን መግለጽ ነው። የቅኔውን ሥውር መልዕክት ለማግኘትም ጎብር ቃሉን ለሁለት ከፍሎ ወይም አጣምሮ ማንበብ ያስፈልጋል።

ስለሆነም ተማሪ ሁለት (በ65ኛው የመናገር ተራ) “ምንድን ነው ባላልቦ?” የሚል ጥያቄ አንሥቷል። ለዚህ ጥያቄ ሌሎቹ የቡድን አባላት ምላሽ አልሰጡም። ስለሆነም ተማሪዎቹ “ባላልቦ” የሚለውን ቃል ፍቺ አለማወቃቸው የቅኔውን ምስጢር ለመረዳት መሰናክል ሆኖባቸዋል።

በዚህ የተነሣም (በ66ኛው የመናገር ተራ) “ቲቸር! እዚህ ጋ ጥያቄ አለ” የሚል የእገዛ ጥሪ በተማሪ ሁለት አማካኝነት ለመምህሩ ቀርቧል። ይሁን እንጂ መምህሩ በወቅቱ ተገኝተው እገዛውን ማድረግ አልቻሉም። ስለዚህ ተማሪው የፈለገውን እገዛ ከመምህሩም ሆነ ከጓደኞቹ ማግኘት አልቻለም። በዚህ ሳቢያም የድርድር ክንውኑ አልተሳካም።

4.3.2.5 በተሳታፊዎቹ መካከል የችሎታ ልዩነት አለመኖር

ተማሪዎች በሚነጋገሩበት ፅንሰሐሳብ ላይ የቀደመዕውቀት ከሌላቸው የድርድር ክንውኑ ስኬታማ አይሆንም። ምንም እንኳን የድርድር ክንውኑ በተማሪዎቹ መካከል ቢካሄድም የትምህርቱን ዓላማ ከማሳካት አኳያ አስተዋጽኦ ሲያደርግ አይስተዋልም። ምክንያቱም በድርድር ክንውኑ የሚሳተፉት ተማሪዎች ወደሚጠበቀው የትምህርት ዓላማ ሳይደርሱ በተሳሳተ መንገድ መልመጃውን ሊያከናውኑ ይችላሉ። የተሰበሰበው መረጃም እንደዚህ ያለው ዲስኩራዊ ክሥተት መፈጠሩን ይጠቁማል።

ምሳሌ 57

	98	ተ1፡	... “አንዳንድ ጊዜ ለውበት የሚኳለት ኩሎች ዓይንን ይጎዳሉ” ((ከመማሪያ መጽሐፉ ላይ በንባብ አሰማ))
--->	99	ተ2፡	ዓይኖቻችንን
	100	ተ1፡	እሺ?
	101	ተ2፡	ዓይኖቻችንን፣ አንዳንድ ጊዜ ለውበት የሚኳለት ኩሎች ዓይኖቻችንን ሊጎዱ ይችላሉ።
--->	102	ተ1፡	አዎ።

(ምዝግብ መረጃ መ፣ ክ1)

ከዚህ በላይ በምሳሌ 57 በቀረበው የንግግር ልውውጥ፣ ተማሪ አንድና ተማሪ ሁለት “አንዳንድ ጊዜ ለውበት <u>የሚኳለት</u> <u>ኩሎች</u> ዓይንን <u>ይጎዳሉ</u>” በሚለው ዓረፍተነገር ላይ የሚታየውን የሰዋስው ስሕተት እያስተካከሉ ነው። ይሁን እንጂ ተማሪዎቹ

ስሕተቱን አርመው መጨረሻ ላይ የደረሱበት “አንዳንድ ጊዜ ለውበት የሚኳሉት ኩሎች ዓይኖቻችንን ሊጎዱ ይችላሉ” የሚል ነው።

ነገር ግን ዓረፍተነገሩ “አንዳንድ ጊዜ ለውበት የሚኳሉት ኩል ዓይንን ይጎዳል” ተብሎ እንዲስተካከል ይጠበቃል። ምክንያቱም ኩሎች የሚለውን ስምና ይጎዳሉ የሚለውን ግስ ወደ ነጠላ ቁጥር በመቀየር ምትክ ዓይን የሚለውን ስም አብዝተውታል። በዚህ የተነሣም የድርድር ክንውኑ የትምህርቱን ዓላማ ካማሳካት አኳያ የተዋጣለት አልሆነም።

4.3.2.6 የቆይታ ጊዜው ማጠር

ተማሪዎቹ አእምሯዊ ዝግጅት ለማድረግና ሐሳባቸውን አቀናጅተው ለመመለስ የሚዘጋጁበት ጊዜ ይፈልጋሉ። ነገር ግን ዝግጅት የሚያደርጉበት የቆይታ ጊዜ ካጠረባቸው በድርድር ክንውኑ ቢሳተፉም እንኳ ውጤታማ ላይሆኑ ይችላሉ።

ለአብነትም ከዚህ በታች በቀረበው ምሳሌ መምህርቷ የአንብቦ መረዳት ጥያቄዎችን ለመሥራት ቅድሚያ ተማሪዎቹ እንዲያነቡ አድርገዋል። ተማሪዎቹ ምንባቡን አንብበው ገና ሐሳቡን ከመረዳታቸው በፊት ጥያቄ እንዲመልሱ አነሣስተዋቸዋል። ቢሆንም ምላሹን ወዲያው አልተናገሩም፤ አዘግይተውታል። ምናልባትም ምላሹን ያዘገዩበት ምክንያት ሐሳባቸውን መልክ አስይዘው የሚናገሩበት ጊዜ ስለሚፈልጉ ይሆናል።

ምሳሌ 58

	173	መ፡	ተግባራቱስ እነማን ናቸው?
--->	174	ተህ፡	+
	175	መ፡	የሥነቃል ተግባራት አሉ። እነማን ናቸው ተግባሮቹ?
--->	176	ተህ፡	+
	178	መ፡	የሥነቃል ተግባራት <u>እዛ ላይ ያነበባችሁትን</u>። እነማን ናቸው?
	179	ተ8፡	የማስተማርና የመግታት
	180	መ፡	የማስተማር፣ የመግታትና የመቆጣጠር
--->	181	ተ8፡	+
	182	መ፡	እንዴ ^ አምስት ናቸው?
--->	183	ተህ፡	+

184 መ፡ አሁን አንብባችሁ አሁን ^

(ምዝግብ መረጃ ሰ፣ ክ1)

በምሳሌ 58 ከቀረበው የንግግር ልውውጥ እንደሚስተዋለው፣ መምህርቷ (በ173ኛው የመናገር ተራ) ምንባቡን መሠረት ያደረጉ ጥያቄዎችን ተማሪዎቹ ይመልሱ ዘንድ አነሣስተዋል፡፡ ነገር ግን ተማሪዎቹ በዝምታ አማካኝነት ለምላሹ ዝግጁ አለመሆናቸውን (በ174ኛውና በ176ኛው የመናገር ተራ) በተከታታይ አመልክተዋል፡፡ መልመጃው ከቀረበበት ዓውድ አኳያ ሲታይም ምናልባትም ተማሪዎቹ በቂ የማንበቢያና ሐሳባቸውን ለጥያቄው በሚያመች መንገድ አደራጅተው የመመለሻ ጊዜ ስላነሳቸው እንደሚሆን ይታመናል፡፡

4.4 የጥናቱ ግኝት ማብራሪያና ትርጓሜ

በዚህ ንኡስ ክፍል በመቅረጸምሥል የተሰበሰበው የመማሪያ ክፍል የድርድር ዲስኩር መረጃ በንግግር ልውውጥ ትንተና አቀራረብ ተከናውኖ ያስገኘው ውጤት በጥናቱ ጥያቄዎች መነሻነት ተብራርቶ ቀርቧል፡፡ በመረጃ ትንተናው የተገኘውን ውጤት በመስኩ ካሉት የድርድር ዲስኩር ንድፈሐሳቦችና ቀደምት የጥናት ውጤቶች ጋር በማመሳከር አንድነቱንና ልዩነቱን ለማመልከት ተሞክሯል፡፡

4.4.1 የድርድር ክንውኑ መንስኤዎች

ከዚህ ጥናት ዓላማዎች አንዱ በመማሪያ ክፍል ውስጥ በሚካሄደው የአማርኛ ቋንቋ መስተጋብር ጊዜ መምህራንና ተማሪዎችን ወደ ድርድር ክንውን እንዲገቡ የሚያደርጓቸውን መንስኤዎች መመርመርና መግለጽ ነው፡፡ ስለሆነም መምህራንና ተማሪዎች ወደ ድርድር ክንውን የሚገቡባቸው ምክንያቶች ቀጥሎ ተብራርተው ቀርበዋል፡፡

በምዕራፍ ሁለት (በ2.1.1.1 ላይ) እንደተገለጸው፣ ከተማሪው የመማር ሂደት ፍላጎቶች አንዱ የቋንቋ ትምህርት ግብኣት ማግኘት እንደሆነ ተገልጿል፡፡ በተለይም Long (1983) እና Pica (1996) ስለ ሥነልሳናዊ ግብኣት አስፈላጊነት ትኩረት ሰጥተው ይናገራሉ፡፡ እነዚህን ምሁራን ዋቢ በማድረግ በክለሳ ድርሳኑ

እንደተብራራውም ለተማሪዎቹ ሥነድምፃዊ፣ መድበለቃላዊና መዋቅራዊ ዕድገት የሚያገለግሉ የድምፀልሳን፣ የምዕላድ፣ የቃልና የዓረፍተነገር ግብኣቶች እንደሚያስፈልጉ ተገልጿል።

በዚህ ጥናት መምህራንና ተማሪዎች ወደ ድርድር ክንውን የገቡባቸው መንስኤዎች በጥንቃቄ ሲመረመሩም የተማሪውን የቋንቋ ትምህርት ግብኣት ለማሟላት እንደሆነ የትንታኔው ውጤት አመልክቷል። ከግብኣቶቹ መካከልም አንዱ ሰዋስው ነክ ጉዳይ እንደሆነ የትንታኔው ውጤት አረጋግጧል። በሌላ አባባል፣ የድርድር ክንውኑ የተማሪዎቹን የሰዋስው ዕውቀት ለማነልበት ሲባል ተግባራዊ የተደረገ ሲሆን፣ ይህም ተቋማዊ የንግግር ልውውጥ በተቋሙ መሠረታዊ ዓላማ ላይ ያነጣጥራል (Magalhaes, 2006) ያሉትን ንድፈሐሳብ የሚደግፍ ነው።

መምህራንና ተማሪዎቹ በሰዋስው ነክ ጉዳዮች ሳቢያ ወደ ድርድር ክንውን የገቡትም በአነባበብ፣ በቃል እርባታ፣ በቃል ምሥረታ፣ በቃል ክፍሎች ልየታ እና በዓረፍተነገር ትንተና ጊዜ ያጋጠሟቸውን ችግሮች ለማስተካከል ነው። ይህም በክለሳ ድርሳኑ (በ2.1.1.1 ላይ) እንደተገለጸው፣ ግብኣት ለቋንቋ ትምህርቱ አዎንታዊ አስተዋጽኦ የሚኖረው አስቀድሞ ተሻሽሎ ሲቀርብ ሳይሆን በድርድር ክንውን አማካኝነት በራሳቸው በተማሪዎቹ ሲስተካከል ነው (Gass, Markey & Pica, 1998; Mackey & Philp, 1998; White, 1987)።

ስለሆነም የዚህ ጥናት ውጤት እንደሚያመለክተው፣ የድርድር ክንውን ተማሪዎቹ ሰዋስው ነክ የሆነውን የቋንቋ ትምህርት ግብኣት በጥልቀት እንዲገነዘቡት ትምህርታዊ አስተዋጽኦ አደርጓል። ስለዚህ የድርድር ክንውን፣ ተማሪዎቹ የቀረበውን የሰዋስው ትምህርት ግብኣት ሊረዱት በሚችሉት መንገድ ለመማርም ሆነ ለማስተማር ጉልህ ፋይዳ አለው። ይህን ፋይዳውን ዘርዘር አድርጎ ማቅረብ ተገቢ ይሆናል።

ተማሪዎች በሰዋስው ትምህርታቸው የንግግር ልውውጥ ካደረጉባቸው ጉዳዮች አንዱ ንበት ነው። ለድርድር ክንውኑ መነሻ የሆኑት ችግሮችም ቃላት በንጥረድምፅ

መመሳሰላቸው (ለአብነትም “ባላ” እና “ፋላ”) እና ቃሉን ከፋፍሎ መጥራት (ለምሳሌ “በሰ- ሰበኝ”) ናቸው። የቃላቱ በትክክለኛው ንብት አለመነገር የመግባባት ሂደቱን ስለሚያስተጓጉለው በድርድር ክንውን አማካኝነት ሥነልሳናዊ መፍትሔ መሻት ያስፈልጋል።

በሌላ በኩል፣ የድርድር ክንውን የቃላት እርባታንና ምሥረታን በሚመለከትም ተካሂዷል። በቃላት እርባታው ረገድ ለምሳሌ “መምህራኖች” በሚለው ስሕተት ሳቢያ የተከናወነ ሲሆን፣ ይህም የአማርኛውንና የግእዙን ብዙ ቁጥር አድራጊ ምዕላዶች በአንድ ቃል ላይ ደርቦ ከመጠቀም የመነጨ ነው። በቃላት ምሥረታ ጊዜም ተማሪዎቹ የውልድ ቃላትን ጥገኛና ነጻ ምዕላዶች በመተንተን ተግባራቸውን ሲገልጹና አቀናጅቶ አዲስ ቃል ሲመሠረቱ ስሕተት እንዳጋጠማቸው ትንተናው አመልክቷል። በተጨማሪም ተማሪዎቹ በዓረፍተነገር መዋቅር ጊዜም ቃላት የሚኖራቸውን ሰዋስዋዊ አገልግሎት ሲገልጹ ችግሮች አጋጥመዋቸዋል። ስለሆነም ተማሪዎቹ እንደዚህ ያሉትን የሰዋስው ግብኣቶች ለመረዳት ሲሉ የድርድር ክንውን እንደተገለገለበት የትንተናው ውጤት አመልክቷል።

ይሁን እንጂ በክለሳ ድርሳኑ ላይ እንደተጠቆመው፣ ለቋንቋ ትምህርት የሚቀርበው “ግብኣት ሥነልሳናዊ ቅርጽን (ምዕላዶችን፣ ቃላትንና ዓረፍተነገራትን) ያመለክታል” Long (1983:127) ይላሉ። ይህም ለተማሪዎቹ ሥነድምፃዊ፣ መድበለቃላዊና መዋቅራዊ ዕድገት የሚያግዝ ነው (Pica, 1996)። ነገር ግን በዚህ ጥናት፣ ተማሪዎች ወደ ድርድር ክንውን በገቡባቸው ጉዳዮች ላይ የተደረገው ትንተና እንዳመለከተው፣ የቋንቋ ትምህርት ግብኣቱ Long (1983) ከሚሉት ላቅ ያለ ነው።

ይህም ሥነድምፅ፣ ከቃላትና ከዓረፍተነገር መዋቅር ይዘቶች በተጨማሪ እንደ ዓውድ፣ አንቀጽ፣ ገጸባህሪና ንግር ባሉት ዲስኩር ነክ ፅንሰሐሳቦች ላይም የድርድር ክንውኑ እንደተካሄደ ትንታኔው አመልክቷል። ይህም የቋንቋ ትምህርት ግብኣቱ በቃላትና በሰዋስው ደረጃ የሚገደብ ከሆነ የተማሪው ፍላጎት የተሟላ ሊሆን እንደማይችል ይጠቁማል። ምክንያቱም የቋንቋ ትምህርት መሠረታዊ ዓላማ ተማሪው በሚማረው ቋንቋ የመግባባት ችሎታ እንዲኖረው ማስቻል ነው። ይህን

ችሎታ ለማቀዳጀት ደግሞ ከዓረፍተነገር በላይ የሆኑ ዲስኩር ነክ ግብኣቶችንም ማግኘት ይኖርበታል።

ስለሆነም ከዚህ በላይ በLong (1983) እና በPica (1996) የቀረበው የቋንቋ ትምህርት ግብኣት ፅንሰሐሳብ በቃላትና በሰዋስው ደረጃ ከዚህ ጥናት ውጤት ጋር ይገጣጠማል። ነገር ግን እንደ ዓውድ፣ አንቀጽ፣ ገጸባህሪና ንግር ባሉት ዲስኩር ነክ ፅንሰሐሳቦች ይለያል። ምክንያቱም የተማሪው የቋንቋ ትምህርት ግብኣት ፍላጎት ከቃላትና ከሰዋስው በተጨማሪ ዲስኩር ነክ ይዘትንም እንደሚጨምር የትንተናው ውጤት አሳይቷል።

ትምህርታዊ ግብኣት ከማግኘት ባለፈም ተማሪዎች በሚማሩት ቋንቋ እየተገለገሉ ይማሩ ዘንድ ግፊት እንዲደረግባቸው እንደሚፈልጉ በምዕራፍ ሁለት (በ2.1.1.2 ላይ) በቀረበው ክለሳ ድርሳን Gass, Markey and Pica (1998)ን፣ Pica (1994, 1996)ን እና Swain (1985, 2000)ን ዋቢ በማደረግ ተገልጿል። ስለሆነም ተማሪዎቹ ከግብኣት አቅርቦት በተጨማሪ በቋንቋው እንዲገለገሉበት ግፊት ካልተደረገባቸው በቀር የሚፈለገውን የቋንቋ ሥርዓት ሊቀዳጁትና በቋንቋው በሳል አጠቃቀም ሊኖራቸው አይችልም።

የዚህ ጥናት የትንተና ውጤት እንዳመለከተውም፣ ተማሪዎቹ በድርድር ክንውን አማካኝነት በቋንቋው እየተገለገሉ ሲማሩ ጉድለታቸውን በቅጡ የሚያጤኑበት የመማር አጋጣሚ ተፈጥሮላቸዋል። ለአብነትም በቃላት ምርጫ፣ በሐሳብ አቀራረብና በግልጽነት በኩል ጉድለት እንዳለባቸው የሚያስተውሉበት ዕድል አግኝተዋል።

ተገቢ ባልሆነ የቃላት ምርጫና በሐሳብ ግልጽነት መጓደል ሳቢያ መልዕክቱን ለመረዳት አዳጋች በሚሆንበት ጊዜ ጉደለታቸው ተጠቁሟቸዋል። በእነዚህ ጉድለቶች ሳቢያ የመግባባት ሂደቱ ሲስተጓጎልም ማስተካከያ ማድረግ እንደሚያስፈልገው መገንዘብ አስችሏቸዋል። በድርድር ክንውን ብልሃት አማካኝነት

ለጉድለቶቹ መፍትሔ መፈለግ እንደሚቻልም ከተግባራዊ ልምምዱ መማር እንደሚችሉ የትንታኔው ውጤት አመላክቷል።

በምዕራፍ ሁለት (በ2.1.1.2 ላይ) Swain (1985)ን ዋቢ በማድረግ እንደተገለጸው፣ ተማሪዎች በንግግር ልውውጥ ሲሳተፉ እንደምሁር የሚያስቡበትንና መላምታቸውን የሚፈትሹበትን አጋጣሚ ያገኛሉ። በዚህ ጥናት ትንታኔ መሠረትም፣ ተማሪዎቹ የቋንቋውን ሰዋስዋዊ ሥርዓት በተመለከተ ያላቸውን መላምት ለማረጋገጥ ሲሉ ወደ ድርድር ክንውን ገብተዋል። ይህም እየተማሩት ባለው ርዕሰጉዳይ ላይ ለክፍሉ ማኅበረሰብ አዲስ ዕይታ መጠቆም አስችሏቸዋል። ስለዚህ ከድርድር ክንውኑ መንስኤዎች አንዱ የተማሪዎቹን የቋንቋ አፍልቆት ፍላጎት ማሟላት እንደሆነ ውጤቱ አሳይቷል።

ከዚህም በተጨማሪ መምህራንና ተማሪዎች ወደ ድርድር ክንውን ከገቡባቸው መንስኤዎች የተወሰኑት የተማሪዎቹን የግብረመልስ ፍላጎት ለማሟላት ያለሙ ናቸው። ግብረመልስ ተማሪዎቹ በቋንቋ አፍልቆታቻው ላይ የሚያጋጥሟቸውን ችግሮች ነቅሶ በማመልከት በአሉታዊ መልኩ የሚቀርብ ሌላው የቋንቋ ትምህርቱ የግብኣት ዓይነት ነው። ተማሪዎች በቋንቋው እየተናገሩ ሲማሩ በሰዋስውና በቃላት ምርጫ ረገድ በሚከሠቱ ስሕተቶች ላይ በድርድር ክንውን አማካኝነት ግብረመልስ አንደቀረበላቸው የትንታኔው ውጤት አመልክቷል። ይህም በክለሳ ድርሳኑ በ2.1.1.3 ላይ በመስኩ ጥናት ያደረጉ ምሁራንን (Branden, 1997; Ellis, 2009; Ellis, Basturkmen & Loewen, 2002; Fuente, 2002; Lyster, 1998; Lyster, Saito & Sato, 2013; McMeekin, 2003; Nakahama, Tyler & van Lier, 2001; Song, 2016) በመጥቀስ ከተገለጸው ፅንሰሐሳብ ጋር ይደጋገፋል።

ከሰዋስውና ከቃላት ምርጫ ስሕተቶች ባለፈም ግብረመልስ የንግግር ግልጽነት በሚጓደልበት ጊዜም ተማሪዎቹ ስሕተታቸውን ያስተካክሉ ዘንድ ተግባራዊ ተደርጓል። መምህራን የተማሪዎቹን ዓረፍተንግግር መነሻ በማድረግ ሐሳባቸውን ግልጽና የተሟላ አደርገው ያቀርቡ ዘንድ በግብረመልስ አማካኝነት አነሣስተዋል።

በዚህ ሳቢያም ተማሪዎቹ ሐሳባቸውን በምሳሌና በምክንያት አስደግፈው ሲገልጹ ተስተውለዋል። ይህም ቀደም ብሎ ከዚህ ባላይ እንደተገለጸው፣ ተማሪዎቹ መልዕክቱ ግልጽነት የጎደለው መሆኑን እንዲያጤኑት፣ ትምህርቱ ጥልቀትና ሥርጸት እንዲኖረው አስተዋጽኦ ማድረጉን የትንተናው ውጤት አመልክቷል። በዚህ ረገድ የዚህ ጥናት ውጤት ከNakahama, Tyler and van Lier (2001)፣ ከPica (1996) እና ከShim (2003) ግኝቶች ጋር ይስማማል።

በጠቅላላው ከዚህ በላይ የድርድር ክንውኑ መንስኤዎችን በተመለከተ ከተከናወነው ትንታኔ የተገኘው ውጤት ሲብራራ የተማሪዎቹን የቋንቋ ትምህርት ግብአት፣ የአፍልቆትና የግብረመልስ ፍላጎት መሠረት ያደረጉ ናቸው።

ስለዚህ የትምህርቱን ግብአት አስቀድሞ ከማስተካከል ይልቅ፣ በድርድር ክንውን አማካኝነት እንዲሻሻል ማድረጉ ለትምህርቱ ሥርጸት አስተዋጽኦ ይኖረዋል (Branden, 1997; Fuente, 2002; Gass, Markey and Pica, 1998; McMeekin, 2003; White,1987)። ስለሆነም የዚህ ጥናት ውጤት፣ ከዚህ በላይ የተዘረዘሩት ተመራማሪዎች ካደረጓቸው ጥናቶች ጋር ይደጋገፋል። ይሁን እንጂ Foster (1998) የድርድር ክንውን በጥንድም ሆነ በቡድን ውይይት ጊዜ አይከሠትም ብለው ከዘገቡት ውጤት ጋር በእጅጉ ይቃረናል።

4.4.2 የድርድር ክንውኑ ብልሃቶች

የመማሪያ ክፍል የድርድር ክንውን የሚካሄድባቸው መንስኤዎች ከዚህ በላይ ተገልጸዋል። በዚህ ንኡስ ክፍል ደግሞ ለድርድር ክንውኑ መንስኤ የሆኑት ችግሮች የተስተካከሉባቸው ብልሃቶች በትንታኔው መሠረት ተብራርተዋል። የመረጃ ትንተናው እንዳመለከተው፣ ብልሃቶች የሚባሉት ለችግሩ መፍትሔ ለማግኘት ሲባል በተሳታፊዎቹ ተግባራዊ የተደረጉ ስልተ-ትግበራዎች ናቸው። እነዚህም አእምሯዊና ማኅበራዊ በመባል በሁለት ተከፍለው ቀርበዋል።

በክለሳ ድርሳኑ (በ2.1.1.4 ሐ ላይ) እንደተገለጸው፣ ከአእምሯዊ ብልሃቶች አንዱ ስሕተትን ማስተጋባት ሲሆን፣ ከተማሪው ዓረፍተ-ንግግር ውስጥ ስሕተት የሆነውን

ብቻ ነጥሎ የሚጠቅምበት ነው። ይህ ብልሃት በይፋ የሚቀርብ ቢሆንም ተማሪው ስሕተቱን ራሱ ያስተካክል ዘንድ ዕድል ስለሚሰጥ በድርድር ክንውን ጊዜ መምህራኑና ተማሪዎቹ ሲገለገሉበት የመረጃ ትንተናው አመልክቷል።

ስሕተትን የማስተጋባት ብልሃት በመምህሩ በኩል የሚከናወን የግብረመልስ አቀራረብ ስልት እንደሆነ Lyster (2002) እና Samar and Shayester (2009) ገልጸዋል። ነገር ግን የዚህ ጥናት የመረጃ ትንታኔ እንዳመለከተው፣ ተማሪዎቹም በቡድን ውይይት ጊዜ ይህን ብልሃት ተገልግለውበታል።

ሌላው የድርድር ክንውን ብልሃት የማውጣጣት ጥያቄ ሲሆን፣ በምዕራፍ ሁለት (በ2.1.1.4 መ ላይ) Lyster and Panova (2002)ን፣ Samar and Shayester (2009)ን እና Shi (1998)ን ዋቢ በማድረግ እንደተገለጸው፣ መምህራን ትክክለኛውን የቋንቋ አጠቃቀም ከተማሪው ለማግኘት እና ስሕተቱን ራሱ እንዲያስተካክል ለማድረግ ይገለገሉበታል። የዚህ ጥናት የመረጃ ትንተና ውጤት እንዳመለከተውም፣ መምህራን በአንድ ጥያቄ ወይም ስሕተት ላይ ተመርኩዘው የተለያዩ ምላሾችን ከተማሪዎቹ ለማግኘት ተጠቅመውበታል። ስለሆነም ይህ ብልሃት ተማሪዎቹ በራሳቸው ጥረት ስሕተቱን ለይተው እንዲናገሩና እንዲያስተካክሉ ግፊት በማድረግ ረገድ ትምህርታዊ አስተዋጽኦ አድርጓል።

ከማውጣጣት ብልሃት ጋር ተቀራራቢነት ያለው ሌላው አእምሯዊ ብልሃት የማስሞያ ጥያቄ ሲሆን፣ በምዕራፍ ሁለት (በ2.1.1.4 መ ላይ) እንደተብራራው፣ የተጀመረውን ዓረፍተንግግር በመግታት፣ ተተኳሪውን ቃል ወይም ሐረግ በማስቀረትና የጥያቄ ቅላጼን በመጠቀም ተማሪዎቹ ቀሪውን ክፍል እንዲያሟሉት ማድረጊያ ነው። የዚህ ጥናት ትንታኔ እንዳሳየውም፣ መምህራን ይህን ብልሃት በመጠቀም ተማሪው ተገቢውን ቃል ወይም ሐረግ በመናገር ቀሪውን ክፍል እንዲያሟላው ሲያደርጉ በተደጋጋሚ ተስተውለዋል።

ይሁን እንጂ የመምህሩ የማስሞያ ጥያቄ ውስብስብ እና ጥቅል ሆኖ ሲቀርብ የሚፈለገውን ምላሽ ወዲያው ስለማያስገኝ የመማርና የማስተማር ሂደቱን

በማቀላጠፍ ፈንታ ያስተጓጉለዋል። ስለዚህ በዚህ ጥናት ውጤት መሠረት የማስሞያ ጥያቄው ትምህርታዊ ፋይዳ የሚኖረው ውስን፣ ግልጽና ከዓውዱ ጋር የተገናዘበ ሆኖ ሲቀርብ ነው። ከዚህ ነጥብ አንጻር ሲታይ የዚህ ጥናት ግኝት ከLyster, Saito and Sato (2013) በመጠኑም ቢሆን ይለያል። ምክንያቱም እነዚህ ተመራማሪዎች ይህን ጉድለቱን ለይተው አልጠቆሙም።

ማረጋገጫ የመጠየቅ ብልሃት፣ በምዕራፍ ሁለት (በ2.1.1.4 ሠ ላይ) እንደተገለጸው፣ ቀደም ብሎ የቀረበውን ንግግር ለማረጋገጥ ሲፈልግ ዓረፍተንግግሩን በከፊል ወይም በሙሉ በጥያቄ ቅላጼ በማስተጋባት ይከናወናል (Fujii et al, nd.; Nakatani, 2005; Numata, 2009; Pica, 1987)። የዚህ ጥናት ትንታኔ እንዳመለከተውም፣ መምህራንና ተማሪዎች እየተነገረ ያለው ዓረፍተንግግር አሻሚ በሚሆንበት ጊዜ "ማንኛው? ምን እሚለው? ተመሳሳይነትን ወይስ ልዩነትን?" በሚሉ የማረጋገጫ ጥያቄዎች አማካኝነት ተናጋሪውን ለመፍትሔ አነሣስተዋል። ይህ ብልሃት በዚህ መልኩ የተናጋሪውን ሐሳብ በግልጽ ለመረዳት አስተዋጽኦ ስላደረገም የመማርና የማስተማር ሂደቱ የተቀላጠፈ እንዲሆን አግዟል።

ከዚህ በተጨማሪም ይህ ብልሃት በምዕራፍ ሁለት (በ2.1.1.4. ረ ላይ) እንደቀረበው፣ አድማጩ የተላለፈለትን መልዕክት በትክክል መረዳቱን ለማረጋገጥ ሲባልም ተግባራዊ ተደርጓል። የትንታኔው ግኝት እንዳመለከተው፣ ተማሪዎቹ ያልገባቸውን ነገር እንዲናገሩና ወዲያው መፍትሔ እንዲፈልጉ ረድቷቸዋል። ለአብነትም "ኧረ ቆይ! ይህ በደንብ ገብቷችኋል?" በማለት ተማሪዎቹ ትምህርቱን መረዳት ወይም አለመረዳታቸውን ለማረጋገጥ ሲገለገሉበት ተስተውለዋል።

በመጨረሻም (በምዕራፍ ሁለት 2.1.1.4 ሰ ላይ እንደተገለተው)፣ ማብራሪያ መጠየቅ ከአእምሯዊ ብልሃቶች አንዱ ሲሆን፣ የተናጋሪው ዓረፍተንግግር እንዲስተካከል ወይም እንደገና እንዲደገም በመጠየቅ መፍትሔ የሚፈለግበት ነው (Lyster & Panova, 2002; Morris, 2002; Nakatani, 2005; Numata, 2009)።

በዚህ ጥናት የትንታኔ ግኝት መሠረትም፣ ይህ ብልሃት የተማሪውን ግልጽ ያልሆነና የተቆነጸለ ዓረፍተንግግር “ለም? እንዴት? ማለት? ምክንያቱስ?” እያሉ ለመመርመርና ድጋፍ ለማድረግ አስተዋጽኦ አድርጓል። ይህም ተማሪው በአስተሳሰቡ ሒሳዊና በቋንቋ አጠቃቀሙ በሳል እንዲሆን አግዟል። ስለሆነም የተማሪውን የአእምሮ ዕድገት ከሚገኝበት ወቅታዊ እርከን ወደሚቀጥለው በማሸጋገር በኩልም ምቹ አጋጣሚን የሚፈጥር ስለሆነ ትምህርታዊ ፋይዳው ጉልህ መሆኑን የትንተናው ግኝት አመልክቷል።

በጠቅላላው የጥናቱ ውጤት ከዚህ በላይ አእምሯዊ ተብለው ከተብራሩት ብልሃቶች አንጻር ሲታይ ቀደም ብለው ከተደረጉት ጥናቶች (Foster & Ohta, 2005; Lyster & Ranta, 1997; Morris & Tarone, 2003; Nakatani, 2005; Numata, 2009; Samar & Shayester, 2009; Shim, 2003) ጋር የሚደጋገፍ ነው።

ነገር ግን በእነዚህ ቀደምት ጥናቶች ከተረጋገጡት በተጨማሪ የዚህ ጥናት ትንተና ስሕተትን የማስተጋባት ብልሃት ተግባራዊ የሚደረገው በመምህሩ ብቻ ሳይሆን በተማሪዎቹም መሆኑን አመልክቷል። በአንጻሩ ስሕተትን የማስተጋባት ብልሃት በመማሪያ ክፍል የድርድር ዲስኩር ጊዜ አይከሠትም ከሚለው Brulhart (1986) ዘገባ ጋር ይቃረናል። እንደዚሁም የማስሞያ ጥያቄ ትምህርታዊ ፋይዳ የሚኖረው ውስን፣ ግልጽና ከዓውዱ ጋር ተገናዝቦ ሲቀርብ እንደሆነም አሳይቷል።

በምዕራፍ ሁለት (በ2.1.2.1 እና በ2.1.2.2 ላይ) እንደተገለጸው፣ ከትምህርት ዓላማዎች አንዱ ባህልን ከትውልድ ወደ ትውልድ ማስተላለፍ ስለሆነ የሰብኣውያንን የመማር ሂደት በቅጡ መረዳት የሚቻለው እንደግለሰባዊ ሳይሆን እንደ ማኅበራዊና እና ባህላዊ ክሥተት ነው (Halliday, 1989; Kozulin et al, 2003)። እንደዚህ በሚለው የማኅበረባህላውያን ንድፈሐሳብ መሠረት፣ ተማሪዎች በድርድር ክንውን ጊዜ የተገለገሉባቸው መንገዶች ሲተነተኑ ማኅበራዊነትን የሚያመለክቱ ብልሃቶችም ተገኝተዋል።

በምዕራፍ ሁለት (በ2.1.2.4 ላይ) እንደተገለጸው፣ ተማሪዎች ለቀረበላቸው መልመጃ በግላቸው የሠሩትን መልስ ከቢጤዎቻቸው ጋር በመሆን የሚያደርጉት የማመሳከር ክንውን እንደማኅበራዊ ክንውን ይቆጠራል። Kobayshi and Kobayshi, (2004) በማመሳከር ብልሃት ሳቢያ ተማሪዎች አሉታዊ ግብረመልስ ያገኛሉ፤ የማረጋገጫና የማብራሪያ ጥያቄዎችንም ተግባራዊ ማድረግ ይችላሉ። በዚህ ጥናት የተደረገው የመረጃ ትንታኔ እንዳመለከተውም፣ ተማሪዎች ላጋጠማቸው ችግር መፍትሔ ለማግኘት ከተገለገሉባቸው ማኅበራዊ ብልሃቶች አንዱ ማመሳከር ነው። ተማሪዎቹ ይህን ብልሃት ስሕተታቸውን ለመገንዘብና ለማስተካከል የሚያግዝ ግብረመልስ ከቢጤዎቻቸው ለማግኘት አስችሏቸዋል። በዚህን ጊዜ አንዱ ተማሪ ሌላውን ለማስረዳት በሚያደርጉት መፍጨርጨር ሳቢያም ቋንቋውን የሚገለገሉበትንና ግንዛቤያቸውን የሚያሰፉበትን አጋጣሚም አግኝተዋል።

ነገር ግን የዚህ ጥናት የመረጃ ትንታኔ በተጨማሪ እንዳመለከተው፣ ተማሪዎቹ ይህን ብልሃት የሰዋስው ስሕተት ያለበትን ዓረፍተነገር እንዴት እንደሠሩት ለቡድኑ አባላት በመናገራቸው ሳቢያ የተሻለውን የአሠራር ብልሃት ለመቅሰም ተገልግለውበታል። ስለሆነም የማመሳከር ብልሃት ተማሪዎች የተሻሉ የመማር ብልሃቶችና ልምዶችን እንዲጋሩም አስተዋጽኦ አድርጓል።

በምዕራፍ ሁለት (በ2.1.2.5 ላይ) Azmitia (1988)ን፣ Ellis (1997)ን፣ Karabenick (1998)ን እና Nelson-Le Gall (1981) ዋቢ በማድረግ እንደተገለጸው፣ እገዛ መሻት ከማኅበራዊ ብልሃቶች አንዱ ሲሆን፣ ተማሪዎች በመማር ላይ እያሉ የመልመጃውን ዓላማ ለማስታወስ፣ ስለአሠራሩ ፍንጭ ለማግኘት ወይም በትክክለኛው መንገድ እየሠሩ መሆናቸውን ለማስረገጥ ሲሉ የመምህራቸውንና የቢጤዎቻቸውን እገዛ ይጠይቃሉ።

የመረጃ ትንታኔው እንዳመለከተውም፣ ተማሪዎች የቀረበላቸውን መልመጃ በራሳቸው አቅም መሥራት ሲያቅታቸው ቢጤዎቻቸውንና መምህራቸውን ለድርድር ክንውን ከሚያነሣሱባቸው ማኅበራዊ ብልሃቶች መካከል አንዱ እገዛ መሻት ነው። ይህንም ቢጤዎቻቸውንና መምህራንን በቀጥታ በመጠየቅ ወይም “እ-እ-እም እኽኽኽም”

በማለት እገዛ የሚፈልጉ መሆናቸውን ሲያመለክቱ ትንተናው አስረድቷል። ስለሆነም በዚህ ብልሃት አማካኝነት፣ ለመማር መሰናክል የሆኑባቸውን ችግሮች በማቃለል የተሰጣቸውን መልመጃ ለማጠናቀቅ ጥረት ሲያደርጉ ተስተውለዋል።

ነገር ግን ተማሪዎች በቡድን ውይይት ጊዜ በቢጤዎቻቸው ድጋፍ ሳቢያ መፍትሔ ላላገኙላቸው ጥያቄዎች የመምህራቸውን እገዛ ሲጠይቁ እገዛውን ወዲያው የማያገኙባቸው አጋጣሚዎች እንዳሉም የመረጃ ትንተናው አሳይቷል። ከዚህ ክሥተት በመነሣትም፣ ከቢጤ የሚገኘው እገዛ ፈጣን መፍትሔ ከመሻት አንጻር በመምህራን ከሚቀርበው ይልቅ ቀልጣፋ እንደሆነ መገመት ይቻላል።

አብሮ የማዋቀር ብልሃት፣ በምዕራፍ ሁለት (በ2.1.2.6 ላይ) Hall (1998)ን እና Rafal (1996)ን ዋቢ በማድረግ እንደተገለጸው፣ ተማሪዎች አንድን የተጀመረ ዓረፍተንግግር ወይም መልመጃ በግብረአበርነት እየተቀባበሉ ሠርተው የሚያጠናቅቁበትን ማኅበራዊ ክንውን ያመለክታል።

የመረጃ ትንተናው እንደሚያስረዳውም፣ ተማሪዎች ይህን ብልሃት በተለይም ዓረፍተንግግሩን የጀመረው ተማሪ ሐሳቡን ለማጠናቀቅ ችግር ሲያጋጥመው ባስተዋሉ ጊዜ ንግግሩን በተሻለ ቃል ወይም አገላለጽ ለማሟላት ተጠቅመውበታል። አብሮ የማዋቀር ብልሃት አንዱ ተማሪ ጀምሮ ማጠናቀቅ ያቃተውን መልመጃ ሌላው ተቀብሎ ቀሪውን በማሟላት ወይም በማስፋፋት ዕውቀትን በጋራ የሚገነቡበት ብልሃት ነው። ስለሆነም የዚህ ጥናት ግኝት Rafal (1996) ከዘገቡት የጥናት ውጤት ጋር ይስማማል።

በምዕራፍ ሁለት (በ2.1.1.4 ላይ) እንደቀረበው፣ ከማህበራዊ ብልሃቶች አንዱ መደገፍ ሲሆን፣ ተማሪዎች ራሳቸውን ችለው መሥራት የማይችሉት መልመጃ ባጋጠማቸው ጊዜ መልመጃውን ማጠናቀቅ ይችሉ ዘንድ በቢጤዎቻቸው ወይም በመምህራቸው የሚደረግላቸውን እገዛ ያመለክታል (Chang & Chou, 2015; Donato, 1994; Hammond & Gibbons, 2005; Ko, Schallert & Walters, 2003; Lantolf, 2000)።

በዚህ ጥናት ትንታኔ መሠረትም፣ መደገፍ በድርድር ክንውን ጊዜ ለመፍትሔ ማነሣሻነት ተግባራዊ ከተደረጉት ማኅበራዊ ብልሃቶች አንዱ ነው። ተማሪዎቹ የቀረበላቸውን መልመጃ ሠርተው ማጠናቀቅ ሲሳናቸው ቢጤዎቻቸውም ሆኑ መምህሮቻቸው ጥያቄ በመጠየቅ፣ ምሳሌ በመስጠት፣ የአሠራር ብልሃቱን በመጠቆምና ሠርቶ በማሳየት ድጋፍ ሲያደርጉላቸው ተስተውለዋል። ይህም የተማሪዎቹ የቋንቋ ችሎታ፣ የአእምሮ ቀሪብ ዕድገት ወደሚገኝበት እርከን ምናልባትም ከፍ እንዲልና የመልመጃውን ቀሪ ክፍል በራሳቸው አቅም እንዲሠሩ ያገዛቸው መሆኑን የመረጃ ትንተናው አሳይቷል። ስለዚህ የዚህ ጥናት ግኝት በዚህ ረገድ የተጠቀሱትን ቀደምት ጥናቶችንና ንደፈሐሳቦችን የሚደግፍ ነው።

ፉክክራዊ ክንውን፣ በምዕራፍ ሁለት (በ1.2.2.6 ላይ) እንደተጠቆመው፣ ተማሪዎች ለገጠማቸው ችግር መፍትሔ ለማግኘት ከተጠቀሙባቸው ማኅበራዊ ብልሃቶች አንዱ ነው። ይህ ብልሃት ተማሪዎቹ አወዛጋቢ መልመጃ ባጋጠማቸው ጊዜ የመማሪያ መጽሐፋቸውንና ገጠመኛቸውን እየጠቀሱ ሐሳባቸውን ለማስረዳትና ከቢጤዎቻቸው ልቆ ለመገኘት ሲፍጨረጨሩ ምቹ የመማር አጋጣሚን እንደፈጠረላቸው የትንተናው ውጤት አስረድቷል።

ይሁን እንጂ በክርክር ክንውን ብልሃት የተገኘው ውጤት፣ በምዕራፍ ሁለት (በ2.1.2.4 ላይ) Lantolf (2000)ን ዋቢ በማድረግ በማኅበራዊ መስተጋብር አማካኝነት ሊቁ ችሎታውን ወደ ለማጁ ያሸጋግራል ተብሎ ከቀረበው ዕንሰሐሳብ በመጠኑም ቢሆን ይለያል። ምክንያቱም ይህ አባባል ዕውቀት ሁልጊዜም ከመምህሩ ወደ ተማሪው እንደሚሸጋገር ይናገራል። ነገር ግን የዚህ ጥናት ግኝት፣ ተማሪዎቹ ያላቸውን ችሎታ ወደ መምህሩ ለማሸጋገር ብርቱ ጥረት ያደረጉባቸው ክሥተቶች መኖራቸውን አስረድቷል።

ስለሆነም በምዕራፍ ሁለት (በ2.1.2.3 ላይ) Fosnot (2005) እና Richardson (1997) በመጥቀስ እንደተገለጸው፣ ሰብኣውያን የቀረበላቸውን መረጃ እንዳለ የሚቀበሉ ፍጡራን ሳይሆኑ ከቀደመ ዕውቀታቸው ጋር በማመሳከር በአዲስ መልክ ተርጉመው ይረዳሉ፤ ያዋቅራሉ። ስለዚህም ተማሪዎቹ ከቢጤዎቻቸውና

ከመምህራቸው ጋር በመከራከር አወዛጋቢውን ጉዳይ በማስረጃና በምሳሌ ግልጽ እንዲሆን ያደርጋሉ፡፡ እንደዚህ ባለው ክርክራዊ ክንውን ተጠቃሚዎቹ ተማሪዎች ብቻ ሳይሆኑ መምህራንም ጭምር እንደሆኑ የትንተናው ግኝት አመልክቷል፡፡ ስለዚህ የዚህ ጥናት ውጤት “ባለሙያውም ሆነ ሠልጣኙ በማኅበራዊ መስተጋብር ጊዜ ሁለቱም ተጠቃሚዎች ናቸው” (Kobayshi & Kobayshi, 2004፡99) ከሚለው ጋር በይበልጥ ይደጋገፋል፡፡

በምዕራፍ ሁለት (በ2.1.2.1 ላይ) እንደተገለጸው፣ እያንዳንዱ ባህል በማኅበራዊ መስተጋብር ዓውድ ተግባራዊ የሚደረጉ የፍቺ መገንቢያ መሣሪያዎች አሉት፡፡ ከእነዚህም መካከል እንደዝምታና ሣቅ ያሉ ቃል አልባ መግባቢያዎች ይጠቀሳሉ፡፡ የዚህ ጥናት የመረጃ ትንታኔ ግኝት እንዳመለከተውም፣ ከቃል አልባ መግባቢያ መንገዶች መካከል ሣቅ ለድርድር ክንውን የማነሣሻ ብልሃት በመሆን አገልግሏል፡፡ ሣቅ እንዳገባቡ አገልግሎቱ የተለያየ ሲሆን፣ የተናጋሪውን ስሕተት ለመጠቆምና መስማማትን ለመግለጽ ማገልገሉን ትንታኔው አስረድቷል፡፡ ስለሆነም ሣቅ በፈጣን ግብረመልስነቱ ትምህርታዊ ፋይዳው ከፍ ያለ መሆኑን ይህ ጥናት አመልክቷል፡፡ በዚህ ግኝቱም እስካሁን ከተደረጉት የድርድር ዲስኩር ጥናቶች ይለያል፡፡

ሌላው ቃል አልባ ብልሃት ዝምታ ሲሆን፣ ተማሪዎች ለተጠየቁት ጥያቄ ምላሽ ለመስጠት ችሎታቸው የማይፈቅድላቸው መሆኑን ለማመልከት ይገለገሉበታል፡፡ በዚህን ጊዜ መምህራን የተማሪዎቹን የአእምሮ ቀሪብ ዕድገት በማጤን አስፈላጊውን ድጋፍ በወቅቱ መሰጠት ይችሉ ዘንድ ጉልህ ትምህርታዊ አስተዋጽኦ ማድረጉን የትንታኔው ግኝት አስረድቷል፡፡ ይህም ተሳታፊዎች ዝም ሲሉ ምላሽ ለመስጠት ፈቃደኛ አለመሆናቸውን ያመለክታሉ Edwnd and Heldner (2010) ካሉት ጋር ይቀራረባል፡፡

ከዚህ በላይ የተብራሩት የጥናቱ ግኝቶች በማኅበራዊ ብልሃት የሚካተቱ ናቸው፡፡ ይሁን እንጂ ማኅበራዊ የመማር ብልሃቶች ሊከሠቱ የሚችሉት በተማሪ መራሹ የማስተማር ዘዴ ነው፡፡ ስለዚህ የዚህ ጥናት ውጤት “መምህሩ ገንቢ የሆነ ዲስኩር

የሚፈጠርበትን አጋጣሚ ማመቻቸት ይኖርበታል" Hmelo-silver and Barrows (2008:48) ያሉትን ምክር የሚያጠናክር ነው።

4.4.3 ድርድሩን እንዲሳካና እንዳይሳካ ያደረጉት ተለዋዋጮች

በመማሪያ ክፍል መስተጋብራዊ ሂደት የድርድር ክንውኑ እንዲሳካና እንዳይሳካ ያደረጉት ተለዋዋጮች እንዳሉ የመረጃ ትንተናው አመልክቷል። ለአቀራረብ ያመች ዘንድም በቅድሚያ እንዲሳካ ያደረጉትን ቀጥሎም እንዳይሳካ እንቅፋት የሆኑት ምክንያቶች ተብራርተዋል።

በምዕራፍ ሁለት (በ2.1.4 ላይ) Shim (2003)ን ዋቢ በማድረግ እንደተገለጸው፣ ተሳታፊዎቹ ለመረዳት እንከኖች ትኩረት በመስጠት በጋራ መፍትሔ ሲፈልጉ የድርድር ክንውኑ የተሳካ ይሆናል። የዚህ ጥናት የመረጃ ትንተና እንዳመለከተውም፣ አድማጮች አንድን ሐሳብ ያልተረዱት መሆናቸውን "ምን ማለት ነው? ማለት? መግለጫ ልትሰጥ ትችላለህ?" በማለት በጥያቄ አነሣስተዋል። በሌላ በኩል "ብዙም የተለየ ነገር +" እና "እንትን እ-እ-እ" በማለት ቃላዊና ቃል አልባ መግባቢያዎችን በማቀናጀት አመልክተዋል። እንደዚሁም በዝምታ (++)ና በሣቅ (እሽሽሽ-ሽሽሽ- እህም!) አማካኝነትም አሳይተዋል። እንደዚህ ያሉትን ማነሣሻዎች መሠረት በማድረግም ተናጋሪዎቹ ለመረዳት ሂደቱ እንከን ለሆነው ነገር ትኩረት በመስጠት መፍትሔ ሰጥተዋል። በዚህ ሳቢያም የድርድር ክንውኑ ሊሳካ ችሏል።

በምዕራፍ ሁለት (በ2.1.2.4 ላይ) Chang and Chou (2015)ን እና Hammond and Gibbons (2005)ን ዋቢ በማድረግ እንደተብራራው፣ ተማሪዎች የቀረበላቸውን መልመጃ ለማጠናቀቅ በማይችሉበት ጊዜ መምህሩ ድጋፍ ሲያደርግላቸው የመልመጃውን ቀሪ ክፍል ራሳቸውን ችለው መሥራት ይችላሉ። የመረጃ ትንተናው እንዳሳየውም፣ ተማሪዎቹ በእነሱ ችሎታ ሊጠናቀቅ የማይችል መልመጃ ሲያጋጥማቸው ዝም በማለት ወይም መላምታዊ ምላሽ በመስጠት የከበዳቸው መሆኑን ይጠቁማሉ። በዚህን ጊዜ ጥያቄውን በማሻሻል፣ ከፊሉን ተናግረው ቀሪውን እንዲያሟሉት በማድረግ እና ምሳሌ በመስጠት ድጋፍ የሚያደርጉ መምህራን አሉ፡

፡ ይህም የድርድር ክንውኑን ስኬታማ እንደሚያደርገው የትንተናው ግኝት አመልክቷል፡፡

በምዕራፍ ሁለት (በ2.1.4 ላይ) Shim (2003)ን ዋቢ በማድረግ እንደተገለጸው፣ ሌላው የድርድር ክንውኑን ስኬታማ እንዲሆን ካደረጉት ምክንያቶች አንዱ ትምህርታዊ ባህሪን ተላብሶ መቅረቡ ነው፡፡ መማሪያ ክፍል እንደተቋም ተለይቶ ከሚታወቅባቸው ዲስኩራዊ ባህሪያት አንዱ የለበጣ ጥያቄ ሲሆን፣ ከተቋሙ ዓላማ ጋር በእጅጉ ቁርኝት ያለው ሙያዊ ድርጊት ነው፡፡ ስለሆነም መምህራን የመማርና የማስተማር ክንውኑን ለማራመድ ሲሉ ለትምህርታዊ ፋይዳው ሆን ብለው እንደሚገለገሉበት የትንተናው ግኝት አስረድቷል፡፡

ይሁን እንጂ የዚህ ጥናት የመረጃ ትንታኔ ግኝት ከShim (2003) የጥናት ውጤት በተጨማሪ እንዳመለከተው፣ የንግግር ልውውጡ በአግባቡ መመራቱ የድርድር ክንውኑን የተሳካ እንዲሆን አድርጎታል፡፡ ለአብነትም ተማሪዎች ለአንድ ጥያቄ ሁለት የተለያዩ ምላሾችን በማቅረብ ሚና ለይተው ሲፎካከሩ ውይይቱን በአግባቡ መምራትና አስታራቂ ሐሳብ ማቅረብ የድርድር ክንውኑን ስኬታማ እንደሚያደርገው ትንተናው ጠቁሟል፡፡

በሌላ በኩል Shim (2003) የድርድር ክንውኑ በተማሪዎች ፍላጎት ማነስ ሳቢያ እንደማይከሠት ዘግበዋል፡፡ ነገር ግን የዚህ ጥናት ትንታኔ እንዳመለከተው፣ የተማሪዎቹ በፍላጎት መሳተፍም ለድርድር ክንውኑ መሳካት አስተዋጽኦ ካደረጉት ምክንያቶች አንዱ ሆኖ የሚጠቀስ ነው፡፡ ተማሪዎች በትምህርቱ ሂደት ችግር ሲያጋጥማቸው መምህሩን ለመፍትሔው ያነሣሳሉ፤ ያለመምህሩ ፍቃድ ጣልቃ ገብተው ሐሳብ ይሰጣሉ፡፡ በዚህን ጊዜ ለመምህሩና ለተማሪዎቹ አዲስ ብልሃት ወይም ዕውቀት ስለሚያጋሩ ለድርድር ክንውኑ ስኬታማነት አስተዋጽኦ ማድረጋቸውን በትንተናው የተስተዋለ ክሥተት ነው፡፡

በመጨረሻም በምዕራፍ ሁለት Ingram and Elliott (2015) በመጥቀስ እንደተገለጸው፣ ተማሪው በሚናገርበት ጊዜ በቂ ጊዜ ሲሰጠው በቀረበለት ጥያቄ ላይ

በጥልቀት በማሰላሰል ወደ ትምህርቱ ቁምነገር ለመድረስ ፋታ ይሰጠዋል። የዚህ ጥናት ትንታኔ እንዳመለከተውም፣ የድርድር ክንውኑ እንዲሳካ ከሚያደርጉት ምክንያቶች ለተማሪው የማሰላሰያ ጊዜ መስጠት ነው። ይህም ተማሪው አስቦና ሐሳቡን አሳክቶ ለመናገር ፋታ ስለሚሰጠው የድርድር ክንውኑን በተቃና መንገድ ለማጠናቀቅ አስችሎታል።

ከዚህ ቀጥሎ በመማሪያ ክፍል መስተጋብራዊ ሂደት የድርድር ክንውኑ እንዳይሳካ ወይም እንዳይከሠት ያደረጉት ክሥተቶች ተብራርተው ቀርበዋል። በምዕራፍ ሁለት (በ2.1.1.4 ሀ ላይ) እንደተገለጸው፣ ግልጽ እርማት የተማሪውን ስሕተት በይፋ በመናገር ትክክለኛው የቋንቋ አጠቃቀም ወዲያው ለተማሪው የሚነገርበት የግብረመልስ አሰጣጥ ብልሃት ነው (Lyster & Ranta, 1997; Morris, 2002; Morris & Tarone, 2003)። በዚህ ጥናት የተደረገው የመረጃ ትንታኔ ግኝት እንዳስረዳውም፣ መምህራን ስሕተቱን ራሱ ተማሪው ያስተካክል ዘንድ ዕድል ሳይሰጡ "-ን አይደለም -ኡ ነው" እና "ነፃ ምዕላድም አይደለም አምድ ነው" በማለት በቀጥታ ትክክለኛውን መልስ ሲናገሩ ተስተውለዋል። በዚህ የተነሣም የድርድር ክንውኑ ገና በጅምሩ የመቋረጥ ዕድል ገጥሞታል። ስለሆነም ግልጽ እርማት የድርድር ክንውኑ እንዳይከሠት ከሚያደርጉት የግብረመልስ ብልሃቶች አንዱ ነው።

በምዕራፍ ሁለት (በ2.1.1.4 ለ እና በ2.1.4 ላይ) Lyster and Panova, (2002)ን፣ Morris (2002)ን እና Nabei (2002)ን ዋቢ በማድረግ እንደተገለጸው፣ አስተካክሎ መድገም ለተማሪው ስሕተቱ ሳይገልጽለትና የማስተካከል ዕድልም ሳይሰጠው፣ ዓረፍተንግግሩ ተስተካክሎ የሚደገምበትን ብልሃት ያመለክታል። የዚህ ጥናት ትንታኔ እንዳመለከተውም፣ የተማሪው ስሕተት በይፋ ሳይገለጽና የማስተካከል ዕድል ሳይሰጠው፣ ስሕተት የሆነው ዓረፍተንግግር በውስጠ ታዋቂ ታርሞ ይደገማል። ለአብነትም ተማሪው "ልብ- ኦለድ" ብሎ በተሳሳተ ንበት የተናገረውን መምህሩ "ልብወለድ" በማለት አስተካክሎ እንደደገመለት የመረጃ ትንተናው አስረድቷል። ይህ ብልሃት በተደጋጋሚ ተግባራዊ ቢደረግም ተማሪዎቹ ስሕተታቸውን ራሳቸው እንዲያስተካክሉ አያነሣሳም። ስለዚህ የድርድር ክንውን እንዳይከሠት ምክንያት ሊሆን ችሏል።

ምዕራፍ ሁለት (በ2.1.2.5. ላይ) እንደተገለጸው፣ Ellis (1997) እና Ryan, Pintrich and Midgley (2001) ተማሪዎች የቀረበላቸውን መልመጃ በራሳቸው አቅም ሠርቶ ማጠናቀቅ ሲያቅታቸው እገዛ እንደሚጠይቁ አስረድተዋል፡፡ የዚህ ጥናት ትንታኔ እንደጠቆመውም፣ ተማሪዎች በራሳቸው አቅም መፍትሔ ሊያገኙለት የማይችሉት መልመጃ ሲያጋጥማቸው “ቲቸር! እዚህ ጋ ጥያቄ አለ” ሲሉ መምህራቸውን እገዛ ጠይቀዋል፡፡ ነገር ግን የጠየቁትን እገዛ ባለማግኘታቸው ሳቢያ የድርድር ክንውኑ ሲጨናገፍ ተስተውሏል፡፡ ስለዚህ የእገዛ አለመኖር የድርድር ክንውኑን እንዲሰናከል ከሚያደርጉት ምክንያቶች አንዱ ነው፡፡

በምዕራፍ ሁለት ላይ Hammod and Gibbons (2005) በመጥቀስ እንደተገለጸው፣ የቋንቋ ትምህርቱ ስኬታማ የሚሆነው በቀረበው መልመጃ ሳቢያ ተማሪዎቹ ተግዳሮት ሲገጥማቸውና ለተግዳሮቱ መፍትሔ የሚሆን ድጋፍ ሲደረግላቸው ነው፡፡ ነገር ግን የዚህ ጥናት ትንተና ግኝት እንደሚያመለክተው፣ ተማሪዎች በቡድን ሆነው በሚወያዩበት ጊዜ በችሎታቸው ተቀራራቢ በመሆናቸውና መልመጃው በተግባር የማያሳትፍ ከመሆኑ የተነሣ ወደ ድርድር ክንውን አይገቡም፡፡ መልመጃው ቀላል ከሆነና በተመሳታፊዎቹ መካከል የችሎታ ልዩነት ከሌለ ጥልቅ የሆነ የሐሳብ ልውውጥ አያደርጉም፡፡ ይህም የድርድር ክንውኑ እንዳይከሠት ሰበብ ሊሆን ችሏል፡፡

ምዕራፍ አምስት

የጥናቱ ማጠቃለያ፣ አንድምታና አስተያየት

የዚህ ምዕራፍ ዋና ዓላማ የጥናቱን ማጠቃለያ፣ አንድምታና አስተያየት መግለጽ ነው፡፡ ስለሆነም የጥናቱን ጥያቄዎች ለመመለስ ጥናቱ የተካሄደበትን ዓውድ፣ የመረጃ መሰብሰቢያ መሣሪያና የመረጃ መተንተኛ ዘዴ በቅድሚያ ለማስታወስ ተሞክራል፡፡ ቀጥሎም በጥናቱ ግኝት ሳቢያ የተደረሰበት ማጠቃለያ ከተገለጸ በኋላ አንድምታና አስተያየት ቀርበዋል፡፡ በመጨረሻም ወደፊት ጥናት ሊደረግባቸው የሚገቡ ጉዳዮች ተጠቁመዋል፡፡

5.1 ማጠቃለያ

የዚህ ጥናት ዋና ዓላማ የመማሪያ ክፍል የድርድር ዲስኩርን መንስኤ፣ ብልሃትና መፍትሔ በመተንተን የትምህርቱን ሂደት መረዳት ነው፡፡ ይህን ዓላማ ለማሳካትም ሦስት ጥያቄዎች በምዕራፍ አንድ ላይ ተነሥተዋል፡፡ ጥያቄዎቹን ለመመለስ በደብረብርሃን ከተማ ከሚገኙ ሁለተኛ ደረጃ ትምህርት ቤቶች የዘጠነኛ ክፍል የአማርኛ ቋንቋ ትምህርት ክፍለጊዜያት የዲስኩር መረጃ በመቅረጸምሥል ተሰብስቦና ወደ ምዝግብ መረጃ ተቀይሮ በንግግር ልውውጥ ሥርዓት ተተንትኗል፡፡ የትንተናውን ግኝት መሠረት አድርጎ በቀረበው ማብራሪያ መሠረትም ግኝቶቹ ከቋንቋ ትምህርት ንደፈሐሳብ ጋር ያላቸውን ትሥሥር በማመልከት የሚከተለው ማጠቃለያ ላይ ተደርሷል፡፡

5.1.1 የድርድር ክንውኑ መንስኤዎች ምን ምን ናቸው?

ከጥናቱ ዝርዝር ዓላማዎች አንዱ በመማሪያ ክፍል ውስጥ በሚካሄደው የአማርኛ ቋንቋ ትምህርት መስተጋብራዊ ሂደት፣ መምህራንና ተማሪዎችን ወደ ድርድር ክንውን እንዲገቡ የሚያደርጓቸውን መንስኤዎች በጥልቀት መርምሮ መግለጽ ነው፡፡ ይህን በተመለከተም በትንተናው ግኝት ላይ የቀረበው ማብራሪያ፣ በመማሪያ ክፍል ዓውድ ተማሪዎችና መምህራን ወደ ድርድር ክንውን የገቡባቸው በርካታ ጉዳዮች እንዳሉ አመልክቷል፡፡

የዘጠነኛ ክፍል የአማርኛ ቋንቋ ተማሪዎችና መምህራን ወደ ድርድር ክንውን እንዲገቡ ያደረጓቸው መንስኤዎች ከተማሪው የቋንቋ ትምህርት ፍላጎት ጋር ቅርብ ትሥሥር ያላቸው ናቸው፡፡ ስለሆነም ከቋንቋ ትምህርት ግብኣት፣ ከቋንቋ ትምህርት አፍልቆትና ከቋንቋ ትምህርት ግብረመልስ አሰጣጥ ንድፈሐሳቦች ጋር ተገናዝበው መጠቃለል ይችላሉ፡፡

የዚህ ጥናት ውጤት እንዳመለከተው፣ የድርድር ክንውኑ መንስኤዎች ሰዋስው፣ የቃላት ምርጫ፣ ቋንቋ ነክ ፅንሰሐሳቦች፣ በትክክል አለማዳመጥ፣ የግልጽነት መጓደል፣ መላምትን ማረጋገጥ እና ተጨማሪ መረጃ መሻት ናቸው፡፡

ተማሪዎች የድርድር ክንውንን በቃላት አነባብ፣ በቃላት እርባታ፣ በቃል ምሥረታ እና በቃል ክፍሎች ልየታ ረገድ ያጋጠሟቸውን ችግሮች ለማስተካከልና ስለ ቋንቋው ሥርዓት ያላቸውን መላምት ለማረጋገጥ ተገልግለውበታል፡፡ ከዚህም ባለፈ ተማሪዎቹ በክፍለጊዜው ያልቀርቡ ቋንቋ ነክ ፅንሰሐሳቦችን (ዓውድን፣ ንግርንና ዕምርነትን) በማንሣት የትምህርቱን ግብኣት በተመለከተም ያላቸውን ፍላጎት ለማንጸባረቅና ለማሟላት ምቹ የመማር አጋጣሚዎችን ፈጥሮላቸዋል፡፡

ስለዚህ የድርድር ክንውን በቋንቋው ሥርዓት ላይ ትኩረት ለማድረግና የትምህርቱን ግብኣት ከተማሪው ችሎታ አንጻር አመጣጥኖ ለማቅረብ ትምህርታዊ አስተዋጽኦ አድርጓል፡፡

በመግባባት ሂደት ተማሪዎች ተገቢ ያልሆነ ቃል ሲገለገሉ፣ የሐሳብ ግልጽነትን ሲያጓድሉም በመምህራቸውና በቢጤዎቻቸው በኩል በቃላት አመራረጣቸው ጥንቁቅ፣ በአገላለጻቸው ቀልጣፋና በአነጋገራቸው ርቱእ ይሆኑ ዘንድ ብርቱ ግፊት ተደርጎባቸዋል፡፡ ስለሆነም የድርድር ክንውን ተማሪዎቹ የቋንቋ አፍልቆታቸውን ለማሻሻል የሚያግዛቸውን ግብረመልስ ለማግኘት አስችሏቸዋል፡፡
ስለዚህ የድርድር ክንውኑ በተቋሙ መሠረታዊ ዓላማ ላይ በማነጣጠር የተማሪዎቹን የቋንቋ ትምህርት ፍላጎት ከግብኣት፣ ከአፍልቆትና ከግብረመልስ አንጻር የተሳካ ይሆን ዘንድ ትምህርታዊ አስተዋጽኦ አድርጓል ብሎ ማጠቃለል ይቻላል፡፡

ጥናቱ የቋንቋ ትምህርት ሥነልሳናዊ ግብኣት ከሰዋስውና ከቃላት ባለፈ ዲስኩር ነክ ጉዳዮችን የሚያካትት መሆኑንም አመልክቷል። ስለዚህ የመስኩ የቋንቋ ትምህርት ንድፈሐሳብ፣ ለተማሪዎች የሚቀርበው ግብኣት ከሰዋስውና ከቃላት ባለፈ ዲስኩር ነክ የሆኑ ፅንሰሐሳቦችን ማካተትም ይኖርበታል። የተማሪው ተግባቦታዊ ብቃት የተሟላ ሊሆን የሚችለው ቋንቋ ነክ ስያሜዎችና የዲስኩር ፅንሰሐሳቦችም በትምህርታዊ ግብኣቱ ሲካተቱ ነው።

5.1.2 ለድርድር ክንውኑ መነሻ የሆኑት ችግሮች ተስተካክለው መፍትሔ ያገኙባቸው ብልሃቶችስ ምን ምን ናቸው?

ሁለተኛ የጥናቱ ዝርዝር ዓላማ በድርድር ክንውኑ ሂደት ችግሮች ተስተካክለው መፍትሔ ያገኙባቸውን ብልሃቶች በመግለጽ ትምህርታዊ ጠቀሜታቸውን ተንትኖ ማስረዳት ነው። በዚህ ረገድ የትንታኔው ማብራሪያ እንዳመለከተው፣ ብልሃቶች የሚባሉት ለችግሩ መፍትሔ ለማግኘት በመምህሩና በተማሪዎቹ ተግባራዊ የተደረጉ ስልተትግበራዎች ናቸው። ብልሃቶቹን ለማጠቃለል ያመች ዘንድም አእምሯዊና ማኅበራዊ በመባል በሁለት ምድብ ተፈርጀው እንዲቀርቡ ተደርጓል።

አእምሯዊ ብልሃቶች ተብለው የተፈረጁት ተማሪው ላጋጠመው ችግር መፍትሔ ለመፈለግ ያከናወነውን አእምሯዊ ስልተትግበራ ያመለክታሉ። እነዚህ ብልሃቶች ስሕተትን ማስተጋባት፣ ማውጣጣት፣ ማስሞላትና ማብራሪያ መጠየቅ ናቸው።

ስሕተትን ማስተጋባት ከተማሪው ዓረፍተንግግር ውስጥ ስሕተት የሆነውን ቃል ወይም ሐረግ ነጥሎ የሚጠቆምበት ብልሃት ነው። ይህ የእርማት ብልሃት በይፋ የሚቀርብ ቢሆንም ተማሪው ስሕተቱን ራሱ ያስተካክል ዘንድ ዕድል ስለሚሰጥ ትምህርታዊ ፋይዳ አለው። ቀደምት ጥናቶች ይህ ብልሃት በመምህሩ በኩል ተግባራዊ እንደሚደረግ ይገልጻሉ። ነገር ግን የዚህ ጥናት ውጤት በቡድን ውይይት ጊዜ በተማሪዎች መከናወን እንደሚችል አረጋግጧል።

ሌላው ብልሃት የማውጣጣት ጥያቄ ሲሆን መምህራን በአንድ ጥያቄ ወይም ስሕተት ላይ የተለያዩ ምላሾችን ከተማሪዎቹ ለማግኘት ይገለገለበታል፡፡ ስለሆነም ይህ ብልሃት ተማሪዎቹ በቀረበው ጥያቄ ላይ ተመርኩዘው መላምታዊ ምላሾች በመስጠት ግምታቸው ትክክል መሆኑን ወይም አለመሆኑን ለማረጋገጥ ዕድል ይሰጣቸዋል፡፡ ስለሆነም የድርድር ክንውኑ ትክክለኛውን የቋንቋ አጠቃቀም ከተማሪው ለማግኘት ሲባል ይካሄድ ዘንድ አስተዋጽኦ አለው፡፡

የማስሞያ ጥያቄም መምህራን አንድን ጅምር ዓረፍተንግግር ተማሪዎቹ አሟልተው ይናገሩት ዘንድ ለማነሣሣ የሚጠቀሙበት ብልሃት ነው፡፡ አቀራረቡም የተጀመረውን ዓረፍተንግግር በመግታት፣ ተተኳሪውን ሐረግ በማስቀረትና የጥያቄ ቅላጼን በመጠቀም ነው፡፡ በዚህን ጊዜ ተማሪው ቀሪውን ክፍል በመናገር ያሟላዋል፡፡ ይሁን እንጂ የመምህሩ የማስሞያ ጥያቄ ውስብስብ እና ጥቅል ከሆነ የማስተማር ሂደቱን እንደሚያስተጓጉለው በትንተናው ተረጋግጧል፡፡ ስለዚህ የማስሞያ ጥያቄው የችግር መፍቻ ብልሃት የሚሆነው ውስን፣ ግልጽና ዓውዳዊ ሆኖ ሲቀርብ ነው፡፡

ማብራሪያ መጠየቅ የተማሪው ዓረፍተንግግር ያልተሟላና ግልጽነት የጎደለው በሚሆንበት ጊዜ መፍትሔ ይፈለግለት ዘንድ በአድማጩ በኩል ተግባራዊ ይደረጋል፡፡ ይህ ብልሃት በተለይም የተማሪውን ግልጽ ያልሆነ ዓረፍተንግግር “ለምን? እንዴት? ማለት? ምክንያቱስ?” እያሉ ለመመርመርና በግብረመልስ አማካኝነት ድጋፍ ለማድረግ ምክንያት በመሆን አገልግሏል፡፡ ስለሆነም ትምህርቱ ሥርጸት እንዲኖረው ስለላደረገ የተማሪውን የቋንቋ አፍልቆትና ሒሳዊ አስተሳሰብ ለማሻሻል አግዟል፡፡

ስለሆነም ብልሃቶቹ የቋንቋ ዕውቀትንና አፍልቆትን በማሻሻል ተማሪው ከሚገኝበት ወቅታዊ የአእምሮ ዕድገት ወደሚቀጥለው ደረጃ ለማሸጋገር ያስችላሉ፡፡ ስለዚህ እነዚህ ብልሃቶች ካላቸው ትምህርታዊ ፋይዳ አንጻር እንደ ጠንካራ የመማርና የማስተማር ልማድ ሊወሰዱ ይችላሉ፡፡

ይህ ጥናት ማኅበረሳህላዊ የመማር ንድፈሐሳብን መሠረት በማድረግ፣ ማኅበራዊ ብልሃቶችም ለቋንቋ ትምህርት ያላቸውን ፋይዳ አብራርቷል። ማኅበራዊ ብልሃቶች የሚባሉት ተማሪው በግሉ ሳይሆን ከቢጤዎቹ ጋር በመኅዳኘትና ኅብረት በመፍጠር መፍትሔ የሚፈልግባቸውን ስልተ-ትግበራዎች ያመለክታሉ። እነዚህም ማመሳከር፣ እገዛ መሻት፣ አብሮ ማዋቀር፣ መደጋገፍ፣ መፎካከር፣ ሣቅና ዝምታ ናቸው።

ከማኅበራዊ ብልሃቶች አንዱ ማመሳከር ሲሆን፣ ተማሪዎች በግል የሠሩትን መልስ ከቢጤዎቻቸው ጋር በማመሳከር ትክክል መሆኑን ለማረጋገጥና ግብረመልስ ለማግኘት አስችሏቸዋል። ከዚህም ባለፈ ቋንቋውን በችግር መፍቻነት እንዲገለገሉበትና የቢጤያቸውን ሥራ በሞዴልነት እንዲማሩበት ምቹ የመማር አጋጣሚ ፈጥሯል።

እገዛ መሻት ደግሞ ተማሪዎች በመማር ላይ እያሉ ተግዳሮት ባጋጠማቸው ጊዜ ከቢጤዎቻቸውም ሆነ ከመምህራቸው ድጋፍ ለማግኘት የሚገለገሉበት ብልሃት ነው። ስለሆነም የመልመጃውን ዓላማ ለመገንዘብና ስለ አሠራሩ ፍንጭ ለማግኘት ሲሉ እንደተገለገሉበት የግኝት ማብራሪያው አስረድቷል።

አብሮ ማዋቀር ተማሪዎች በድርድር ክንውን ጊዜ ተግባራዊ ያደረጉት ሌላው ማኅበራዊ ብልሃት ሲሆን፣ ይህንም እየተናገረ ያለው ተማሪ ንግግሩን ለማጠናቀቅ በሚዘገይበት ጊዜ የተጀመረውን ዓረፍተ-ንግግር በተሻለ ሐሳብ ለማሟላት ወይም የቀረበውን ሐሳብ ለማስፋፋት ሲፈልጉ እንደተጠቀሙበት የትንተናው ውጤት አሳይቷል። ይህም የመማር ሂደቱን ለማቀላጠፍና ዕውቀትን በትብብር ለመገንባት አግዟቸዋል።

ፉክክራዊ ክንውንም እንደዚሁ ተማሪዎቹ የቀደመ ዕውቀታቸውንና የመማሪያ መጽሐፋቸውን እያጣቀሱ ሐሳባቸውን በማቅረብ መምህራንም ሆኑ ቢጤዎቻቸው የሠሩትን ስሕተት ለማረምና ድጋፍ ለማድረግ እንደተገለገሉበት በግኝት ማብራሪያው ላይ ተገልጿል። ስለሆነም ይህ ብልሃት ድጋፍ ከመምህሩ ወደ

ተማሪው ብቻ ሳይሆን ከተማሪውም ወደ መምህሩ ሊቀርብ እንደሚችል አመልክቷል።

ተማሪዎች ለአንድ ችግር መፍትሔ ሲያፈላልጉ ቃላዊ ብልሃቶችን ብቻ ሳይሆን እንደ ሣቅና ዝምታ ያሉ ቃል አልባ መግባቢያዎችንም ተገልግለውባቸዋል። ሣቅ ከቃላዊ መግባቢያ ጋር በመግባት ስሕተትን ለመጠቆምና ስምምነትን ለመግለጽ እንዳገለገለ የግኝቱ ማብራሪያ አስረድቷል። እንደዚሁም ዝምታ ተማሪዎች የቀረበላቸው ጥያቄ ካቅማቸው በላይ መሆኑን በማመልክት መምህሩ የአእምሮ ቀሪብ ዕድገታቸውን እንዲያጤንና ተገቢውን ድጋፍ እንዲያደርግ ፍንጭ በመጠቆም በኩል ጉልህ አስተዋጽኦ ማድረጉን የትንተናው ማብራሪያ አስገንዝቧል።

እነዚህ ብልሃቶች እንደ ቅደም ተከተላቸው ተማሪዎቹ የቢጤያቸውን ሥራ በማየት እንደ ሞዴል ለመገልገል፣ አሉታዊ ግብረመልስ ለማግኘት፣ ዕውቀትን በጋራ ለመገንባት፣ መረጃ እያጣቀሱ ሐሳባቸውን ለመግለጽ፣ ሥራቸውን ለማወዳደር፣ ስሜትን ለመጋራትና ትርጉምን ለመገንባት ያገለግላሉ።

በጠቅላላው ተሳታፊዎቹ በቋንቋ ትምህርት የመማርና የማስተማር መስተጋብር ጊዜ የሚያጋጥሟቸውን ችግሮች በድርድር ክንውን አማካኝነት ለመፍታት አእምሯዊና ማኅበራዊ ብልሃቶችን እንዳስፈላጊነታቸው እያሰባጠሩ ተገልግለውባቸዋል። ስለሆነም ቋንቋን መማር በግል የሚከናወን አእምሯዊ ሂደት ብቻ ሳይሆን በመስተጋብር አማካኝነት ከቢጤ ጋር የሚከናወን ማኅበራዊ ሂደትም ነው። ስለዚህ አእምሯዊ ዕድገትን ይበልጥ ለማቀላጠፍ ማኅበራዊነትን መሠረት ያደረገ ዲስኩራዊ ክንውን ያስፈልጋል።

5.1.3 የድርድር ክንውኑ እንዲሳካ እና እንዳይሳካ የሚያደርጉት ተለዋዋጮች ምን ምን ናቸው?

ሦስተኛው የጥናቱ ዝርዝር ዓላማ የድርድር ክንውኑን እንዲሳካ እና እንዳይሳካ ያደረጉትን ተለዋዋጮች ነቅሶ ማውጣት ነው፡፡ ይህን በተመለከተም የግኝት ማብራሪያው፣ በመማሪያ ክፍል ውስጥ የድርድር ክንውኑ እንዲሳካና እንዳይሳካ የሚያደርጉ ተለዋዋጮች እንዳሉ አመልክቷል፡፡

እንዲሳካ ያደረጉት ተለዋዋጮች የድርድር ክንውኑ ትምህርታዊ ባህሪን ማላበስ፣ በአግባቡ መመራት፣ ድጋፍ ማድረግ፣ ጊዜ መስጠት፣ ለመረዳት እንከን ትኩረት መስጠትና በፍላጎት መሳተፍ ናቸው፡፡

በንግግር ልውውጥ ጊዜ፣ አድማጮች አንድን ሐሳብ ያልተረዱት መሆናቸውን በቃላዊ ወይም በቃል አልባ ወይም በሁለቱም የመግባቢያ መንገዶች ይጠቁማሉ፡፡ በዚህን ጊዜ ተናጋሪው ለተግባቦቱ እንከን ለሆነው ነገር ልዩ ትኩረት ይሰጣል፡፡ ስለሆነም የድርድር ክንውን ከሚሳካባቸው ተለዋዋጮች አንዱ ተሳታፊዎቹ የመረዳት እንከኖች ተቀዳሚ ትኩረት መስጠታቸው ነው፡፡

ሌላው ተማሪዎቹ ከችሎታቸው በላይ የሆነ ተግዳሮት ሲያጋጥማቸው አስፈላጊው ድጋፍ ከተሰጠ የድርድር ክንውኑ የተሳካ እንደሚሆን የግኝቱ ማብራሪያ አስረድቷል፡፡ በግኝቱ መሠረት የድጋፍ አቅርቦት ተማሪዎቹ ለመማር እንቅፋት የሆነባቸውን ጊዜያዊ ችግር በማቃለል የመልመጃውን ቀሪ ክፍል ራሳቸውን ችለው እንዲሠሩ የሚያግዝ ብልሃት ነው፡፡

የንግግር ልውውጡ ትምህርታዊ ባህሪን ተላብሶ መቅረቡም የድርድር ክንውኑን የተሳካ ከሚያደርጉት ምክንያቶች አንዱ ነው፡፡ መማሪያ ክፍል እንደማኅበራዊ ተቋምነቱ መሠረታዊ ዓላማውን ከግብ የሚያደርስባቸው ዲስኩራዊ ልማዶች አሉት፡ ፡ ከነዚህም መካከል የለበጣ ጥያቄ አንዱ ሲሆን የድርድር ክንውኑን የተሳካ እንደሚያደርገው የግኝት ማብራሪያው ያስገነዝባል፡፡ ስለዚህ የለበጣ ጥያቄ

የተቋሙን አሻራ የሚያንጸባርቅ ሙያዊ ድርጊት ስለሆነ ትምህርታዊ ፋይዳው ሰፊ ነው።።

የንግግር ልውውጡን በአግባቡ መመራት የድርድር ክንውኑን የተሳካ አድርጎታል።። ተማሪዎቹ በፉክክር ስሜት ሲሳተፉ ውይይቱ እየሰፋ ስለሚሄድ ረብ የለሽ ሊሆን ይችላል።። በዚህን ጊዜ ውይይቱ በጥበብ ሲመራና አስታራቂ ሐሳብ ሲቀርብ የድርድር ክንውኑ የተሳካ መሆን ችሏል።።

ተማሪዎቹ ላጋጠማቸው ችግር መፍትሔ ለመፈለግ በራሳቸው ፍላጎት በሚሳተፉበት ጊዜም የድርድር ክንውኑ መከሠትና መሳካት ችሏል።። እንደዚሁም ለተማሪው የመናገር ተራ በቂ የቆይታ ጊዜ መስጠት የድርድር ክንውኑን የተሳካ እንደሚደርገው የግኝት ትንተናው አመልክቷል።። ይህም ለተማሪው የማሰላሰያና ሐሳቡን አቀናጅቶ የመናገሪያ ጊዜ ስለሚሰጠው እንደሆነ የትንተናው ውጤት አሳይቷል።።

እነዚህ ብልሃቶች ከማስተማር ዘዴና ከማህበራዊ መስተጋብር ፈልቀው የወጡ መልካም ልማዶች ስለሆኑ ተማሪዎችን ለማገዝና ትምህርቱን ስኬታማ ለማድረግ የሚያስችሉ የመስተጋብሩ ጠንካራ ጎኖች ናቸው።።

ከዚህ ቀጥሎ ደግሞ የድርድር ክንውኑን እንዳይሳካ ወይም እንዳይከሠት ያደረጉት ተለዋዋጮች ተጠቃለው ቀርበዋል።። እነዚህም ግልጽ እርማት፣ አስተካክሎ መድገም፣ መልመጃው ከተማሪዎቹ ችሎታ በላይ ወይም በታች መሆን፣ በተሳታፊዎቹ መካከል የችሎታ ልዩነት አለመኖር፣ የእገዛና የጊዜ ማነስ ናቸው።።

የድርድር ክንውኑ እንዳይከሠት ከሚያደርጉት ምክንያቶች መካከል ግልጽ እርማትና አስተካክሎ መድገም ይጠቀሳሉ።። እነዚህ የግብረመልስ አሰጣጥ ብልሃቶች ተማሪዎች ስሕተታቸውን ራሳቸው ያርሙ ዘንድ ዕድል የማይሰጡ ስለሆኑ የድርድር ክንውን እንዲካሄድ አይፈቅዱም።። ስለዚህ እነዚህ ብልሃቶች ለድርድር ክንውን ተማሪዎችን በማነሣሳት ረገድ ትምህርታዊ ጠቀሜታ የላቸውም።።

ለቋንቋ ትምህርቱ ልምምድ የቀረበው መልመጃ ተማሪዎቹ በወቅቱ ባላቸው ችሎታ ሊሠራ የማይችል ከሆነም የድርድር ክንውኑ ይስተጓጎላል፡፡ ይህ ችግር በመምህሩ ድጋፍ ሳቢያ መፍትሔ እስካላገኘ ድረስ የድርድር ክንውኑ ይቋረጣል፡፡ በአንጻሩ መልመጃው ቀላል ሆኖ ከተማሪዎቹ ወቅታዊ ችሎታ ዝቅ ያለ ሲሆንም ለድርድር ክንውን መነሻ የሚሆን አጋጣሚ አይከሠትም፡፡ ስለዚህ የሚቀርበው መልመጃ ከተማሪዎቹ የአእምሮ ቀራብ ዕድገት ጋር ይገጣጠም ዘንድ ልከኛ ካልሆነ በቀር የድርድር ክንውኑ የተሳካ አይሆንም፡፡

በሌላ በኩል ተማሪዎች በቡድን ሆነው በሚወያዩበት ጊዜ በመካከላቸው የችሎታ ልዩነት ከሌለ በጉዳዩ ላይ ሳይከራከሩ ቶሎ ስለሚስማሙ የድርድር ክንውን የሚከሠትበት ዕድል ጠባብ እንደሆነ የመረጃ ትንተናው አሳይቷል፡፡ ስለዚህ ለድርድር ክንውን የችሎታ ስብጥር እንደቅድመ ሁኔታ የሚወሰድ ነው፡፡ በተማሪው የመናገር ተራ ጊዜ የቆይታ ጊዜው ሲያጥርም የድርድር ክንውኑ እንዳይሳካ ምክንያት ይሆናል፡፡

ባጭሩ የድርድር ክንውኑ እንዳይሳካ ወይም እንዳይከሰት የሚያደርገው ዓቢይ ምክንያት ትምህርቱ በመምህር መራሹ ዘዴ መቅረቡ ነው፡፡ ይሁን እንጂ ትምህርቱ በተማሪ መራሹ ዘዴ ሲቀርብም የሚያሰናክሉ ምክንያቶች እንዳሉ ትንተናው አመልክቷል፡፡ ስለዚህ የድርድር ክንውኑን እንዳይሳካ የሚያደርጉት ተለዋዋጮች የመስተጋብሩ ደካማ ጎኖች ናቸው፡፡

5.2 አንድምታና አስተያየት

የጥናቱ ውጤት እንዳመለከተው፣ በዘጠነኛ ክፍል የአማርኛ ቋንቋ ትምህርት ክፍለጊዜያት የተደረገው የድርድር ዲስኩር ትንተና የመማሪያ ክፍሉ መስተጋብር ጠንካራና ደካማ ጎኖች እንዳሉት ጠቁሟል፡፡ ይህን ውጤት መሠረት በማድረግም ጠቃሚ የሆኑት የመማርና ማስተማር ብልሃቶች ተጠናክረው እንዲቀጥሉና ድክመት የታየባቸው ደግሞ እንዲታረሙና እንዲስተካከሉ ከጥናቱ አንድምታ ጋር በማዛመድ አመላካች ሐሳቦቹን ለባለ ድርሻ አካላት ለመጠቆም ተሞክሯል፡፡

❖ ለቋንቋ ትምህርት ንድፈሐሳብ ቀማሪያን

በዚህ ጥናት የተደረሰባቸው የድርድር ክንውኑ መንስኤዎች ሰዋስው ነክ ጉዳዮች፣ የቃላት ምርጫ፣ ዲስኩር ነክ ፅንሰሐሳቦች፣ በትክክል አለማዳመጥ፣ የግልጽነት መጓደል፣ መላምትን ማረጋገጥ እና ተጨማሪ መረጃ መሻት ናቸው። ስለዚህ ይህ ጥናት ከዚህ ግኝት በመነሣት Long (1983፡ 127) "ግብኣት ሥነልሳናዊ ቅርጽን (ምዕላዶችን፣ ቃላትንና ዓረፍተንግግሮችን) ያመለክታል" ብለው ያቀረቡትን ንድፈሐሳብ በመጠኑ ይደግፋል።

ነገር ግን የዚህ ጥናት ግኝት ከቃላትና ከዓረፍተነገር መዋቅር በተጨማሪ እንደ ዓውድ፣ አንቀጽ፣ ገጸባህሪና ንግር ባሉት ዲስኩር ነክ ፅንሰሐሳቦች ላይም የድርድር ክንውኑ እንደተካሄደ አመልክቷል። ይህም የቋንቋ ትምህርት ግብኣቱ በቃላትና በሰዋስው ደረጃ የሚገደብ ከሆነ የተማሪው ፍላጎት የተሟላ ሊሆን እንደማይችል ይጠቁማል። ስለዚህ ተማሪው በሚማረው ቋንቋ ብቃት እንዲኖረው ከዓረፍተነገር በላይ የሆኑ ዲስኩር ነክ ግብኣቶችንም ማግኘት ይኖርበታል።

❖ ለመማሪያ መጻሕፍት አዘጋጆች

የድርድር ክንውን የተሳካ የሚሆነው ትምህርቱ ከተማሪው የአእምሮ ቀረብ ዕድገት ጋር ተመጣጥኖ በተዘጋጀ የቋንቋ ትምህርት መልመጃ ላይ ተማሪዎች በሚሳተፉበት አጋጣሚ እንደሆነ የጥናቱ ውጤት አሳይቷል። ይህም ተማሪዎቹ ከፍተኛ ተግዳሮት ሲገጥማቸውና ላጋጠማቸው ተግዳሮትም ድጋፍ ሲደረግላቸው መሆኑን ጥናቱ ጠቁሟል። በተቃራኒው ትምህርቱ ቀላል ከሆነ ተማሪዎቹ ወደ ድርድር ክንውን የሚገቡበት ምክንያት አይከሠትም። ስለዚህ መልመጃው የተማሪዎቹን የአእምሮ ቀረብ ዕድገት መመጠን ይችል ዘንድ ልከኛ ሆኖ መዘጋጀት አለበት።

ከዚህም በተጨማሪ ተማሪዎቹ የቀደመ ዕውቀታቸውን፣ በክፍል ውስጥ ያለውን ሰብኣዊና ቁሳዊ ሀብት በቋንቋ መማሪያ መሣሪያነት መጠቀም የሚያስችሏቸው ተግባር ተኮር መልመጃዎች ቢቀርቡ መስተጋብራዊ ብሎም አእምሯዊ አስተዋጽኦ ይኖራቸዋል።

❖ ለመምህራን ማሠልጠኛ ተቋማት

በመማሪያ ክፍል ውስጥ የድርድር ክንውን ሊከሠት የሚችለው ተማሪ መራሽ በሆነው የማስተማር ዘዴ ሲተገበር ነው፡፡ ይህም የተማሪዎቹን የቋንቋ ትምህርት ፍላጎት ከቋንቋ ትምህርት ግብኣት፣ ከቋንቋ አፍልቆትና ከግብረመልስ አቅርቦት አኳያ በማሟላት ረገድ ጉልህ ትምህርታዊ አስተዋጽኦ ያለው መሆኑን የጥናቱ ውጤት አመልክቷል፡፡ ስለዚህ የመምህራን ማሠልጠኛ ኮሌጆችና ዩኒቨርሲቲዎች መምህራንን ሲያሠለጥኑ አሳታፊ ዘዴን በመከተል ተማሪው በድርድር ዲስኩር ሳቢያ የሚያገኘውን ትምህርታዊ ጠቀሜታ ማዕከል አድርገው ቢያሠለጥኑ የቋንቋ ትምህርቱ ስኬታማ መሆን ይችላል፡፡

አእምሯዊ እና ማኅበራዊ የድርድር ክንውን ብልሃቶች በመማሪያ ክፍል ውስጥ ተግባራዊ እንዲሆኑ መምህራን የማይተካ ሚና እንዳላቸው የጥናቱ ግኝት አመልክቷል፡፡ ስለዚህ መምህራኑ የክፍል ውስጥ የማስተማር ክንውናቸውን በመቅረጸምሥል በመቅረጽ፣ በመተንተንና በማንጸባረቅ የማስተማር ዘዴያቸውን ይበልጥ ለማሻሻል ይተጉ ዘንድ በሥልጠናው ቢካተት ጠቃሚ ይሆናል፡፡

❖ ለአማርኛ ቋንቋ መምህራን

አእምሯዊ እና ማኅበራዊ የድርድር ክንውን ብልሃቶች በመማሪያ ክፍል ውስጥ ተግባራዊ እንዲሆኑ መምህራን የማይተካ ሚና አላቸው፡፡ ይሁን እንጂ እንደግልጽ እርማት፣ አስተካክሎ መድገም፣ ለተማሪው የመናገር ተራ በቂ ጊዜና ድጋፍ አለመስጠት የድርድር ክንውኑ እንዳይሳካ ካደረጉት ተለዋዋጮች የሚፈረጁ እንደሆኑ የጥናቱ ግኝት አሳይቷል፡፡

በተጨማሪም ተማሪዎች በጥንድና በቡድን ሆነው በሚሠሩበት ጊዜ በመካከላቸው የችሎታ ስብጥር ከሌለ የድርድር ክንውን የመከሠት ዕድሉ ጠባብ እንደሆነ የጥናቱ ውጤት አመልክቷል፡፡ በአንጻሩ የቡድን አባላት ድልድል ችሎታን ማዕከል ያደረገ ስብጥር ሲኖረው የመደጋገፍ፣ አብሮ የማዋቀርና የመፎካከር መስተጋብር እንዲፈጠር ስለሚያደርግ ትምህርታዊ ፋይዳ አለው፡፡ ስለሆነም የትምህርቱን ዓላማ ለማሳካት ያስችላል፡፡

ስለዚህ የአማርኛ ቋንቋ መምህራን ለድርድር ክንውን ብልሃቶች ያላቸው ግንዛቤ ይሰፋ ዘንድ ሥልጠና ቢሰጣቸው የመፈጸም አቅማቸው ይጎለብታል፡፡ ከዚህም ባለፈ ሥልጠናው፣ መምህራኑ የክፍል ውስጥ የመማርና የማስተማር ክንውናቸውን በመቅረጸምሥል በመቅረጽ፣ በመተንተንና በማንጸባረቅ የማስተማር ዘዴያቸውን ይበልጥ ለማሻሻል ይተጉ ዘንድ ማነሣሻ ይሆናል፡፡

❖ ጥናት ሊካሄድባቸው የሚገቡ ጉዳዮች ጥቆማ

ይህ ጥናት ዓይነታዊ ዘዴን በመከተል በደብረብርሃን ከተማ በሚገኙ የዘጠነኛ ክፍል የአማርኛ ቋንቋ መምህራንና ተማሪዎች የመማሪያ ክፍል ዲስኩር ላይ ተመሥርቶ የተከናወነ ገላጭ ጥናት ነው፡፡ ስለሆነም

- የድርድር ክንውንን አእምሯዊና ማኅበራዊ ብልሃቶችን መሠረት ያደረገ ሙከራዊ ጥናት በአማርኛ ቋንቋ ላይ ቢካሄድ፣
- የድርድር ዲስኩር ትምህርታዊ ፋይዳ ይበልጥ ጎልቶ መታወቅ ይችል ዘንድ መንስኤው፣ ብልሃቱና መፍትሔው በተናጠል ቢጠኑ፣
- ይህ ጥናት ፈርጀ ጠባብ በሆነው የድርድር ዲስኩር ቅጥ-አንባር ላይ ተመሥርቶ የተካሄደ ስለሆነ ፈርጀ ሰፊ በሆነው ሥነትምህርታዊ ዲስኩር ዙሪያ ሌላ ጥናት ቢደረግ፣
- ይህ ጥናት አማርኛ ቋንቋን በአፍ መፍቻ ቋንቋነት በሚማሩ ተማሪዎች ላይ በማተኮር የተካሄደ ነው፡፡ ስለሆነም ቋንቋውን በሁለተኛ ቋንቋነት በሚማሩ ተማሪዎች ላይም ጥናት ቢደረግ የተሻለ ይሆናል የሚሉት የዚህ ጥናት ጥቁምታዎች ናቸው፡፡

ዋቢ ጽሑፎች

ለዘር ዓሊ። (2004)። “በአዲስ አበባ ከተማ ሴቶች ብቻቸውንና ወንዶችና ሴቶች አንድ ላይ በሚማሩባቸው የግል ትምህርት ቤቶች የዘጠነኛ ክፍል የሴት ተማሪዎች የክፍል ውስጥ ተሳትፎ ንጽጽራዊ ጥናት።።” ያልታተመ የሁለተኛ ዲግሪ ማሟያ ጥናታዊ ጽሑፍ፣ በአዲስ አበባ ዩኒቨርሲቲ የሂዩማኒቲስ፣ የቋንቋዎች ጥናት፣ የጆርናሊዝምና ኮሚዩኒኬሽን ኮሌጅ፣ የአማርኛ ቋንቋ፣ ሥነጽሑፍና ፎክሎር ትምህርት ክፍል የድህረምረቃ መርሐግብር።።

መኮነን ወርዶፋ።። (2004)።። “በኦሮሚያ ክልል መሰናዶ ሁለተኛ ደረጃ ትምህርት ቤቶች ውስጥ በሚገኙ አሥረኛና አሥራ አንደኛ ክፍሎች የአማርኛ ክፍለ-ጊዜ የመምህር-ተማሪ ተራክቦ።።” ያልታተመ የሁለተኛ ዲግሪ ማሟያ ጥናታዊ ጽሑፍ፣ በአዲስ አበባ ዩኒቨርሲቲ የሂዩማኒቲስ፣ የቋንቋዎች ጥናት፣ የጆርናሊዝምና ኮሚዩኒኬሽን ኮሌጅ፣ የአማርኛ ቋንቋ፣ ሥነጽሑፍና ፎክሎር ትምህርት ክፍል የድህረምረቃ መርሐግብር።።

በላይ መኮንን።። (1999)።። *ሕያው ልሳን ግእዝ - አማርኛ መዝገበቃላት*።። አዲስ አበባ፣ ንግድ ማተሚያ ቤት።።

በላይ ሰይድ።። (1992)።። “የሴት ተማሪዎች የክፍል ውስጥ ተሳትፎ በአሥራ አንደኛ ክፍል ተማሪዎች ላይ የተካሔደ ጥናት።።” ያልታተመ የሁለተኛ ዲግሪ ማሟያ ጥናታዊ ጽሑፍ፣ አዲስ አበባ ዩኒቨርሲቲ የድህረምረቃ ትምህርት ቤት።።

ብርሃኑ ገብረማርያም።።(1987)።። “የመምህር-ተማሪ ተራክቦ በአዲስ አበባ ከተማ ውስጥ በሚገኙ አራት ከፍተኛ ሁለተኛ ደረጃ ትምህርት ቤቶች በአማርኛ ቋንቋ መማሪያ ክፍለጊዜያት ውስጥ እንደሚታየው።።” ያልታተመ የሁለተኛ ዲግሪ ማሟያ ጥናታዊ ጽሑፍ፣ አዲስ አበባ ዩኒቨርሲቲ የድህረምረቃ ትምህርት ቤት።

ከበደ ይመር።። (2000)።። “የአማርኛ ትምህርት ክፍለጊዜያት የመምህር ተማሪ የንግግር ልውውጥ ትንተና።።” ያልታተመ የሁለተኛ ዲግሪ ማሟያ ጥናታዊ ጽሑፍ፣ አዲስ አበባ ዩኒቨርሲቲ የድህረምረቃ ትምህርት ቤት።።

ደስታ ተክለወልዴ፡፡ (1970)፡፡ *አዲሰ የአማርኛ መዝገበቃላት*፡፡ አዲስ አበባ፤ አርትስቲክ ማተሚያ ቤት፡፡

የኢትዮጵያ ቋንቋዎች ጥናትና ምርምር ማዕከል፡፡ (1993)፡፡ *አማርኛ መዝገበቃላት*፡፡ አዲስ አበባ፤ አዲስ አበባ ዩኒቨርስቲ፡፡

Amanuel Gebru & Eba Mijena. (2009). Gender equality in EFL classroom teacher-pupil interaction in public school system in Addis Ababa. *The Ethiopian Journal of Education*, XXIX (1), 33-75.

Azmitia, M. (1988). Peer interaction and problem solving: When are two heads better than one? *Child Development*. 59, 87–96.

Branden, K. (1997). Effects of negotiation on language learners' output. *Language Learning*, 47(4), 589-636.

Brulhart, M. (1986). Foreign talk in the classroom: Interactional adjustment to adult students at to language proficiency level. *TESOL Canada Journal*, 1, 29-42.

Butler, D. & Winne, P. (1995). Feedback and self-regulated learning: A theoretical synthesis. *Review of Educational Research*, 63(3), 245-281.

Cecot, M. (2001). "Pause in simultaneous interaction: A contrastive analysis of professional interpreters performance." Retrieved from http://www.jbe-platform.com/content/journals/10.1075/forum.5.1.01ahr

Chang, K. & Chou, M. (2015). Scaffolding strategies for the elder people's cognitive engagement and second language learning. *Journal of Applied Sciences*, 15(1), 1-6.

Chaudron, C. (1986). The interaction of quantitative and qualitative approachs to research: A review of the second language classroom. *TESOL Quarterly*, 20(4), 709-717.

Chrismas, D., Kudzai, C. & Josiah, M. (2013). Vygotsky's Zone of Proximal Development theory: What are their implications for mathematical teaching? *Greener Journal of Social Science*, 3(7), 371-377.

Christie, F. (2002). *Classroom discourse analysis: A functional perspective*. London: Continuum.

Christine, J., Eward-Grouves, H. & Rhond, L. (2012). Talking to learn: Focusing teacher education on dialogue as a core practice for teaching and learning. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(8), 82-100.

Collins, J. (1982). Discourse style, classroom interaction and differential treatment. *Journal of Reading Behavior,* XlV (4), 429-437.

Cornu, L. & Peters, J. (2005). Towards constructivist classroom: The role of the reflective teacher. *Journal of Education*, 6(1), 50-64.

Damsa, C. & Ludvigsen, S. (2016). Learning through interaction and co-construction of knowledge objects in teacher education. *Learning, Culture and Social Interaction*, 11, 1-18.

Desconmbe, M. (2010). *Ground rules for social research: Guidlines for good practice*. Open University: McGraw Hill.

Donato, R. (1994). Collective scaffolding in second language learning. (PP. 35-56). In J. Lantolf and G. Apple (Eds.), *Vygotskian approaches to second language researc*h. Norwood, N.J.: Applex.

Edwnd, J. & Heldner, M. (2010). Pause, gap, and overlaps in conversation. *Journal of Phonetics,* 38, 555–568.

Ellis, R. (2005). Principles of instructed language learning. *System*, 33, 209-224.

Ellis, R. (2009). Corrective feedback aned development. *L2 Journal*, 1. 1-18. Retrived from http://escholarship.org/uc/item/2504d6w3

Ellis, R., Basturkmen, H. & Loewen, S. (2002). Doing focus-on-form. *System*, 30, 419-432.

Ellis, S. (1997). Strategy choice in sociocultural context. *Developmental Review*, 17, 490-524.

Fosnot, L. (2005). Constructivism revisited: Implications and reflections. *The Constructivist,* 16(1), n.p. Retrived from http://users.otenet.gr/~dimigo/files/fosnot.pdf

Foster, P. & Ohota, A. (2005). Negotiation for meaning and peer assistance in second language classrooms. *Applied Linguistics,* 26(3). 402-430.

Foster, P. (1998). A classroom perspective on the negotiation of meaning. *Applied Linguistics,* 19(3), 1-23.

Fujii, A., Obata, M., Takahashi, S. & Tanabe, S. (nd.) Training learners to negotiation for meaning: An exploratory case study. *Language Research Bulletin,* 23, 1-15.

Gass, M., Markey, A. & Pica, T. (1998). The role of input and interaction in second language acquisition: An introduction to the special issue. *The Modern Language Journal*, 82, 299-305.

Goodwin, C. & Heritage, J. (1990). Conversation analysis. *Annual Review of Anthropology*, 19, 283-307.

Hall, J. (1998). Differential teacher attention to student utterances: The construction of different opportunities for learning in the IRF. *Linguistics and Education*, 9(3), 287-311.

Halliday, M. A. K. (1989). *Spoken and written language (2nd Edition)*. Oxford: Oxford University.

Halliday, M. A. K. (2009). Methods-technique-problems. (PP. 13-58). In M. A. K. Halliday & Jonathan J. Webster (Eds.) *Continuum companion to systematic linguistics*. London: Continuum.

Hammond, J. & Gibbons, P. (2001). What is scaffolding? (PP. 1-15). In Jennifer Hammond (Ed.), *Scaffolding: Teaching and learning in language and literacy education*. Sydney: PETA.

Hammond, J. & Gibbons, P. (2005). Putting scaffolding to work: The contribution of scaffolding in articulating ESL education. *Prospect,* 20(1), 6-30.

Hattie, J. & Timperly, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.

Hellermann, J. (2008). *Social action for classroom language learning*. Toronto: Multilingual Matters.

Hmelo-Silver, C. & Barrows, H. (2008). Facilitating collaborative knowledge building. *Cognition and Instruction*, 26(1), 48-94.

Hong, M. (2008). "Teacher-learner negotiation in content based KSL classroom." Unpublished doctoral dissertation, University of Hawai'i. Retrived from https://scholarspace.manoa.hawaii.edu/handle/10125/20518

Hopper, R., Koch, S., & Mandelbaum, J. (1986). Conversation analysis methods. (PP. 169-186). In D. Ellis & W. Donohue (Eds.), *Contemporary issues in language and discourse processes*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Hugot, V. (2007). "Eye gaze analysis in human-human interaction." Unpublished Master's thesis, Institute of Technology, Stockholm. Retrieved from http://www.speech.kth.se/prod/publications/files/3032.pdf

Ingram, J. & Elliott, V. (2015). A critical analysis of the role of waiting time in the classroom interactions and the effects on student and teacher interactional behaviours. *Cmbridge Journal of Education*. Retrived from http//:dx.doi.org/10.1080/0305764X.2015.1009365

Jefferson, G. (1972). Side sequences. (PP. 294-338). In David Sudnow (Ed.) *Studies in social interaction.* New York: The Free.

Jefferson, G. (2004). Glossary of transcript symbols with an introduction. (PP. 13-31). In Gene Lerner (Ed.*) Conversation analysis: Studies from the first generation*. Amesterdam: Johon Benjamins.

Jung, S. (1999. The organization of second language classroom repair. *Issues in Applied Linguistics*, 10(2), 153-171.

Karabenick, S. (1998). Help seeking as a strategic resource. (PP. 1-12). In Stuart A. Karabenick (Ed.) *Strategic helps seeking implication for learning and teching*. London: Lawrence Erlabaum.

Kendall, S. (2009). "Speech rate, pause, and linguistics variation: An examination through the sociolinguistics archive and analysis project." Unpublished doctoral dissertation. Retrived from dukespace.lib.duke.edu/dspace/handle/10161/1097

Kendon, A. (2000). Language and gesture: Unity or duality? In David McNeill (Ed.), *Language and gesture*. (PP. 47-63). Cambridge: Cambridge University.

Ko, J., Schallert, D, & Walters, K. (2003). Rethinking scaffolding: Examining negotiation of meaninginan ESL story telling task. *TESOL and Quarterly*, 37(2), 303-324.

Kobayshi, E. & Kobayshi, M. (2004). Rethinking L2 negotiation: An EFL classroom perspective. *The Economic Journal of Takasaki City University of Economics*, 47(2), 91-105.

Kozulin, A. (2003). Psychological tools and mediated learning. (PP. 15-38). In A. Kozulin, V. Ageyev, & S, Miller (Eds.) *Vygotsky's educational theory in cultural context*. Oxford: Oxford University.

Kozulin, A., Gindis, B. Ageyev, V. & Miller, S. (2003). Sociocultural theory and education: Students, teachers and knowledge. (PP. 1-14). In A. Kozulin, V. Ageyev, & S, Miller (Eds.) *Vygotsky's educational theory in cultural context*. Oxford: Oxford University.

Krashen, S. (1985). *The input hypothesis: issues and imlications*. London: Longman.

Krashen, S. (1998). Comprhensible output. *System*, 26, 175-182.

Kumpulainen, K. & Wary, D. (2002). *Classroom interaction and social learning from theory to practice.* London: Routledge.

Lantolf, J. (2000). Introduction to socicultural theory. (PP. 1-26). In James Lantolf (Ed.) *Sociocultural theory and language learning*. Oxford: Oxford University.

Lee, Y. (2006). Respecifying display questions: Interactional resources for language teaching. *TESOL Quarterly*, 40 (4), 691-713.

Levinson, S. (1983). *Pragmatics.* Cambridge: Cambridge University.

Linddicoat, A. (2007). *An introduction to conversation analysis*. London: Continuum.

Long, M. (1983). Native speakers/non-native speakers conversation and the negotiation of comprehensible input. *Applied Linguistics*, 4(2), 126-141.

Lyster, R. & Panova, I. (2002). Patterns of corrective feedback and uptake in an adult ESL classroom. *TESOL Quarterly*, 36(4), 573-595.

Lyster, R. & Ranta, L. (1997). Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative classrooms. *SSLA*, 20 37-66.

Lyster, R. (1987). Speaking immersion. *The Canadian Modern Journal Review*, 43, 701-717.

Lyster, R. (1998). The negotiation of form, recasts and explicit correction in relation to error types and learner repair in immersion classroom. *Language Learning*, 48(2), 183-218.

Lyster, R. (2002). Negotiation in immersion teacher-student interaction. *International Journal of Educational Research*, 37, 237-253.

Lyster, R. (2009). Prompts versus recasts in dyadic interaction. *Language Learning*, 59 (2), 453-498.

Lyster, R., Saito, K. & Sato, M. (2013). Oral corrective feedback in second language classrooms. *Language Teaching*, 46(1), 1-40.

Mackey, A. & Philp, J. (1998). Conversational interaction and second language development: Recasts, responses, and red herrings? *The Modern Language Journal*, 82(3), 338-356.

Magalhaes, I. (2006). Institutional talk. (PP. 385-6). In Jacob Mey (Ed.), *Concis*e *encyclopedia of pragmatics.* Amsterdam: Elsevier.

Markee, N. (2008). Toward a learning behavior tracking methodology for CA-for-SLA. *Applied Linguistics*, 29(3), 402-427.

Matthews, W. (2003). Constractivism in the classroom: Epistimology, history, and empirical evidence. *Teacher Education Quarterly*, 30(3), 51-64.

Mazeland, H. (2006). Conversation analysis. (PP.153-162). .*An encyclopedia of language and linguistic*.

McCarty, M. (1991). *Discourse analysis for language teachers*. Cambridge: Cambridge University.

McHoul, A. (1978). The organization of turn at formal talk in the classroom. *Language in Society*, 7, 183-213.

McMeekin, A. L. (2003). "NS-NNS negotiation and communication strategies in the host family verus the study abroad classroom." Unpublished doctoral dissertation, University of Hawi'i.

McNeill, D. (2000). *Language and gesture*. Cambridge: Cambridge University.

Mehan, H. (1979). *Learning lessons: Social organization in the classroom*. London: Harvard University.

Mehawesh, M. (2014). The Socio-semiotic theory of language and translation: An overview. *International Journal of Humanistic and Social Science*, 4(8), 87-96.

Meng, X. (2011). Action study of teacher's language on classroom interaction. *Theory and Practice in Language Studies*, 1(1) 98-104.

Mercer, N. & Dawer, L. (2008). The value of exploratory talk. (PP. 55-72). In N. Mercer & S. Hodgkinson (Eds.) *Exploring talk in school*. London: Sage.

Mercer, N. (2010). The analysis of classroom talk: Method and methodologies. *British Journal of Educational Psychology*, 80, 1-14.

Morris, F. (2002). Negotiation moves and recasts in relation to error types and learner repair in the foreign language classroom. Retrived from http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1944-9720.2002.tb01879

Morris, F. & Tarone, E. (2003). Impact of classroom dynamics on the effectiveness of recasts in second language acquisition. *Language Learning,* 53(20, 325-368.

Nabei, T. (2002). "Recast in classroom interaction: A teacher's interaction, learners' attention, and second language learning." Unpublished doctoral dissertation, University of Toronto, Ottawa.

Nakahama, Y. Tyler, A. & van Lier, L. (2001). Negotiation of meaning in conversational and information gap activities: A comparative discourse analysis. *TESOL Quarterly,* 35(3), 377-405.

Nakatani, Y. (2005). The effect of awareness-raising training on oral communication strategy use. *The Moderen Language Journal,* 89, 76-91.

Nassaji, H. (2009). Effects of recast and elicitations in dyadic interaction and the role of feedback explicitness. *Language Learning.* 59(2), 411-452.

Nelson-Le Gall, S. (1981). Help-seeking an understudied problem-solving skills in children. *Developmental Review,* 1, 224-246.

Nelson-Le Gall, S. (1985). Help-seeking behavior in learning. *The Review of Research in Education*, 12, 55-90.

Newman, R. (2000). Social influence on the development of children's adaptive help seeking: The role of parents, techers and peers. *Development Review,* 20, 350-404. Retrived from http://www.idealibrary.com

Nomlomo, V. (2010). Classroom interaction: Turn-taking as pedagogical strategy. *Peer Linguam*, 26(2), 50-66.

Numata, M. (2009). "The effect of the use of communication strategies on L2 Acquisition." Unpublished MA Thesis, University of Iowa. Retrived from http://ir.uiowa.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1598&context=etd

Nunan, D. (1993). *Introduction to discourse analysis*. London: Penguin.

Oliver, R. (1988). The pattern of negotiation for meaning in child interaction. *The Modern Language Journal*, 36(1), 97-111.

Oliver, R. (2002). Negotiation of meaning in child interaction. *The Modern Language Journal*, 83, 372-356.

Perera, M. (2001). The role of classroom interaction in the school language acquisition in Sri Lanka. Unpublished doctoral dessertation. University of Wollongong. Retrived from ro.uow.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?filename

Perez, J. (1984). Function of the rhetoric of silence in contemporary Spanish literature. *South Central Review,* 1(2), 108-130).

Petchprasert, A. (2012). Feedback in second language teaching and learning. *US-China Foreign Language*, 10(4), 1112-1120.

Pica, T. (1987). The impact of interaction on comprehension. *TESOL Quarterly*, 21(4), 737-758.

Pica, T. (1994). Research on negotiation: What does it reveal about second language learning condition, process, and outcome? *Language Learning*, 44, 493-527.

Pica. T. (1996). The essential role of negotiation in the communicative classroom. *JALT Journal*, 18(2), 241-268.

Polio, C. & Gass, S. (1998). The role of interaction in native speaker comprehension of nonnative speaker speech. *The Modern Language Journal*, 82,308-319.

Rafal, C. (1996). From construction to takeovers: Science talk in a group four girls. *The Journal of the Learning Science*, 5(3), 279-293.

Richards, C. (1980). Conversation. *TESL Quarterly*, 14(4), 413-432.

Richards, C. (2006) *Cooperative learning and second language teaching*. Cambridge: Cambridge University.

Richards, J. & Schmidt, R. (2010). *Longman dictionary of language teaching and applied linguistics (4th ed.)* London: Pearson

Richardson, V. (1997). Constructivist teaching and teacher education. (PP. 1-3). In Virginia Richardson (Ed.) *Constructivist teacher education: Building of new understandings*. London: Falmer.

Robinson, H. J. (1994). *The ethnography of empowerment: The transformative power of classroom interaction*. Washington, DC: The Falmer.

Ryan, A., Pintrich, P. & Midgley, C. (2001). Avoiding seeking help in the classroom: Who and why? *Educational Psychology Review,* 13 (2), 93-114.

Rymes, B. (2008*). Classroom discourse analysis: A tool for critical reflection*. Cresskill: Hompton.

Sacks, H. (1974). An analysis of the course of a joke's telling in conversation. (PP. 337–353). In R. Bauman & J. Sherzer (Eds.), *Explorations in the ethnography of speaking*. Cambridge: Cambridge University.

Sacks, H. (1995). Suicid as a device for discovering if anybody cares. (PP. 32-39). In Gail Gefferson (Ed.) *Lectures on conversation Volum I& II*. London: Blackwell.

Samar, R. & Shayestefar, P. (2009). Corrective feedback in EFL classroom: Learner negotiation strategies and uptake. *Journal of English Language Teaching,* 52 (212), 107-134.

Schegloff, E. (2001). Discourse as Interactional achievement III: the omnirelevance of action. In Deborah Schiffrin, Deborah Tennen & Heidi E. Hamilton (Eds.), *The handbook of discourse analysis*. London: Blackwell.

Schegloff, E. (2006). On possibles. *Discourse Studies*, 8(1), 141–157.

Schegloff, E. (2007). *A primer in conversation analysis*. Cambridge: Cambridge University.

Shi, L. (1998). Negotiated interaction teacher-led versus peer group adult ESL discussion. *TESL Canada Journal*, 16(1), 54-78.

Shim, Y. (2003). "The nature of negotiation of meaning between teacher and student in the second language*."* Unpublished doctoral dissertation, University of Texas, Austin.

Sidnell, J. (2013). Basic conversation analytic methods (PP.77-100). In Jack Sidnell & Tanya Stivers (Eds.) *The handbook of conversation analysis*. Wiley-Blackwell.

Silverman, D. (2005) Instance or sequence? Improving the state of the art of qualitative research. *Forum: Qualitative Social* Research. 6(3), np.

Sinclair, J. & Coulthard, M. (1992). Towards an analysis of discourse. (PP.1-34). In Malcolm Coulthard (Ed.) *Advances in spoken discourse analysis*. London: Routledge.

Song, J. (2016). Negative feedback as a facilitative device for the acquisition of English question by Chines colleg students: An interactional perspective. *Theory and Practice in Language Studies*, 6(4), 723-732.

Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. (PP. 235-253). In S. Gass, & C. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House

Swain, M. (1993). The output hypothesis: Just speaking and writing aren't enough. *The Canadian Modern Language Review*, 50, 158-164.

Swain, M. (2000).The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue (PP.97-144). In James P. Lantolf (Ed.) *Sociocultural Theory and second language learning.* Oxford: Oxford University.

Swain, M. & Lapkin, S. (1995). Problems in output and the cognitive process they generate: A step towards second language learning. *Applied Linguistic*, 16(3), 371-391.

Swain, M., & Watanabe, Y. (2013). Language: Collaborative dialogue as a source of second language learning. (PP. 1-8). In C. Chapelle (Ed.), *The encyclopedia of applied linguistics*. Hoboken, NJ: Wiley-Blackwell.

Tamene Kitila. (2000). "Classroom verbal behavior and learning opportunities in selected secondary school EFL classroom.*"* Unpublished doctoral dissertation, Addis Ababa University School of Graduate Studies.

Tannen, D. (1982). *Analyzing discourse: Text and talk*. Washington: Georgetown University.

Tarone, E. & Morris, F. (2003). Impact of classroom dynamics on the effectiveness of recasts in second language acquisition. *Language Learning*, 53(2), 325-368.

Tarone, E. (1980). Communication strategies, foreigner talks, and repair in interlanguage. *Language Learning*, 30(2), 417-431. Retrived from http://sci-hub.cc/10.1111/j.1467-1770.1980.tb00326.x

Ten Have, P. (2007). *Doing conversation analysis: A practical guide, 2nd ed*. London: SAGE.

Van Teijlingen, E. & Hundley, V. (2001). The importance of pilot studies. *Social Research Update*. 35, np. Retrieved from Http://www.soc.surrey.ac.uk/Sru/SRU 35.htm

Varonis, E. & Gass, S. (1985). Non-native/non-native conversations: A model for negotiation of meaning. *Applied Linguistics*, 6(1), 70-90.

Walsh, S. (2006). *Investigating classroom discourse*. London: Routledge.

Watson, J. (2001). Social constructivism in the classroom. *Support for Learning*, 16(3), 140-147.

Wells, G. (1999). *Dialogic inquiry: Towards a sociocultural practice and theory of education*. Cambridge: Cambridge University.

Wharton, T. (2009). *Pragmatics and non-verbal communication*. Cambridge: Cambridge University.

Wheeler, S. (2010). "Making the significant significant: A discourse analysis examining the teacher's role in negotiating meaning of text with culturally and linguistically diverse students".Unpublished doctoral dissertation, Southern Illinois University, Carbondale. Retrived from http://opensiuc.lib.siu.edu/dissertations/120/

White, L. (1987). Against comprehensible input: the input hypothesis and the development of second-language competence. *Applied Linguistics*, 8(2), 95-110.

Willis, J. (1981). "Spoken discourse in the ELT classroom: A system of analysis and a description." Unpublished MA thesis, University of Birmingham. Retrived from https://core.ac.uk/download/pdf/77102.pdf

Winne, P. (1985). Steps toward promoting cognitive achievements. *The Elementary School Journal*, 85(5), 673-693.

Wong, I. (2000). Delayed next turn repair initiation in native/non-native speaker English conversation. *Applied Linguistics*, 21(1), 244-267.

Wood, D., Bruner, J. & Ross, M. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology Psychiat*, 17, 89-100.

Young, R. & Miller, E. (2004). Learning as changing participation: Discourse roles in ESL writing conferences. *The Modern Language Journal*, 88(4), 519–535.

Yousefi, H. & Biria, R. (2011). Interactional feedback, task based interaction and learner uptake. *Conteporary Online Language Education Journal*, 1, 1-19.

Zimmerman, B. & Martinez Pons, M. (1986). Development of a structured interview for assessing student use self-rgulatede learning strategies. *American Educational Research Journal*, 23 (4), 614-628.

አባሪዎች

(አባሪዎቹ ወደ ምዝግብ መረጃ የተቀየሩ የመማሪያ ክፍል ዲስኩሮች ናቸው)

ምዝግብ መረጃ ሐ፡- ክፍለጊዜ አንድ (ክ1)

አጠቃላይ መረጃ፡-

መምህርት..... ሐ
የክፍል ደረጃ..... 9ኛ
ክፍለጊዜ 1 (ክ1)
የተማሪ ብዛት..... 54
የትምህርቱ ርእስ..... የሥነቃል ዘውጎች

((መምህርቷ ሲገቡ ተማሪዎች ከመቀመጫቸው ተነሥተው ተቀበሉ፡፡ ሰለማታ ከተለዋወጡ በኋላ "ቁጭ በሉ" ስለተባሉ ተቀመጡ፡፡ ተማሪዎቹ መማሪያ መጽሐፋቸውንና ደብተራቸውን እያወጡ ነው፡፡ መምህርቷም ጥቁር ሰሌዳውን እያጸዱ ነው፡፡ ከዚየም ተማሪዎቹ የቤት ሥራ መሥራት አለመሥራታቸውን በእየወንበራቸው እየሄዱ ደብተራቸውን ተመለከቱ))

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

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

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

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

እና እንቆቅልሽን ብንወስድ ምንድን ነው እያመራመረ አእምሯችንን የበለጠ እንዲ- እንትን ((በቀኝ እጇ የማጠንጠን እንቅስቃሴ እያሳየች)) ዕውቀት እንዲናገኝ የሚያደርግ ስለሆነ ሥነቃል ተለያዩ ጥቅሞች አሉት ማለት ነው። ስለዚህ እያመራመረ የሰው ልጆችን ወደ ተሻለ ነገር የሚያደርስ ሥነቃል ነው።

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

04 ተ፡ ተጨማሪ የሥነቃል ባህሪ

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

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

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

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

07 መ፡ እሺ! በጣም ጥሩ ነው!
((መምህርቷ የሥነቃልን ባህርያት በጥቁር ሰሌዳው ላይ እየጻፉ ነው))
እሺ! የሚቀረው? ((በጥያቄ ቅላጼ))

08 ተ2፡ ሌላው፣ የሥነቃል ተግባርን ዓይተናል። የመጀመሪያው የመማር ማስተማር ተግባር ነው። እንደዚያ ሲባል ሥነቃል የእ-ኣ-ኣ ((በቀኝ እጇ የማጠንጠን እንቅስቃሴ እየከወነች)) አንድ ነገር ወደ ጥፋት

ከሄድን በኋላ ከሥህተታችን እንዲንታረም የሚያደርገን ሲሆን ሌላው ደግሞ የመግታት ወይም የመቆጣተር ተግባር ነው። ይህ ደግም አንድን ነገር እንዳናጠፋ ወይም የሆነ ነገር ከመሥራታችን በፊት ያንን ነገር እንድናደርግ የሚገታን ወይም የሚቆጣጠረን ነው ማለት ነው።

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

10 መ፡ ዛሬ የሥነቃል ዘውጎችን ነው የምናየው። ((በጥቁር ሰሌዳው ላይ እየጻፉ))
ባለፈው ካየነውና አሁን ከቀረበው ማብራሪ ግልጽ ያልሆነለት ካለ? መጀመሪያ በሦስቱ ላይ ግልጽ ያልሆነ ካለ ጠይቁ። የሥነቃል ምንነት፣ ባህርያትና ተግባራት
+

ተ፡ ((እጇን አወጣች))

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

12 ተ፡ ሥነቃል ከስሕተታችን ይመልሰናል ብለናል። እንዴት ነው የሚያርመው?

መ፡ እሺ! ሥነቃል ከስሕተት ይመልሰናል፤ ያርመናል ተብሏል። እንዴት ነው የሚመልሰን?
እስኪ በግል ከመመለሳችሁ በፊት መጀመሪያ እዚያው ላይ ሁናችሁ፣ ሥነቃል ከስሕተት ይመልሳል፤ እንዴት ነው የሚመልሰው? ምሳሌ እያነሣችሁ፤ ምሳሌ እያነሣችሁ ነው ((መምህርቷ ተማሪዎቹ በምሳሌ አስደግፈው ይወያዩ ዘንድ ተጨማሪ መመሪያ ሰጡ))
((መምህርቷ በእየ ቡድኑ እየተዘዋወሩ ይመለከታለ፤ ተማሪዎቹን ያግዛለ))

መ፡ እሺ! የሥነቃል የማስተማር ተግባር፣ ከሥህተት የመግታት የመቆጣጠር ተግባር የተያያዙ ናቸው። የማይነጣጠሉ ናቸው።

ስለዚህ አሁን ምሳሌ ሰጥታችሁ ከዚህ ነገር ይቆጣጠረናል፤ ከዚህ ነገር ይገታናል፤ ምሳሌያዊ አነጋጋር ሊሆን ይችላል፤ ቃል ግጥም ሊሆን ይችላል፤ የተወያያችሁበትን ማለት ነው።

((በሁሉም አቅጣጫ ተማሪዎቹን በዕይታቸው እየቃኙ))
((የተወሰኑ ተማሪዎቹ እጃቸውን አወጡ፤ ነገር ግን የመናገር ዕድሉ እጅ ላለወጠችው ተማሪ ተሰጣት))

16 ተ2፡ አሁን እሷ እንዳለችው ማለት ነው- ((ጥያቄውን ያቀረበችውን ተማሪ))
17 መ፡ እስኪ ጥያቄውን ድገሚው።።
18 ተ2፡ እ-ኧ-ኧ- +
19 ተሀ፡ እሽሽሽሽኧ-እህም
ተ2፡ ((መናገሯን አቋርጣ ተቀመጠች))
20 መ፡ ለመግታት ወይም ለመቆጣጠር-
21 ተ2፡ ((እንደገና ተነሣችና)) እ-ኧ-ኧ እምም ማለት +
22 መ፡ እንዴት ነው ከስሕተት የሚገታን?
23 ተ2፡ አሁን ለምሳሌ ማለት ነው -እዚህ ጋ ምንባብ ላይ ከ-ኧ-ኧ ከአጋም የተጠጋ ቁልቋል ዘላለም ሲያለቅስ ይኖራል።። አንድ ሰው አሁን ከመጥፎ ጓደኛ ጋር ሲገጥም ያን ባህሪ ነው ይዞት የሚሄደው።።
24 መ፡ እስኪ አሁን ያልሽውን ነገር በደንብ እንመርምረው።። "ከአጋም የተጠጋ ቁልቋል ዘላለም ሲያለቅስ ይኖራል" የሚለውን ምሳሌያዊ አነጋገር ከመጥፎ ነገር እንድንገታ፣ እንድንቆጠብ እንዴት ነው ሚናው?
እንዴት ነው?
25 ተ2፡ +
26 መ፡ እህም ((ለሌላ ተማሪ የመናገር ተራውን እየሰጡ))
27 ተ3፡ ማለት "ከአጋም የተጠጋ ቁልቋል ዘላለም ሲያለቅስ ይኖራል" አንድ ሰው ማለት ነው የሆነ መጥፎ ባህሪ ካለው ጓደኛ ጋር ከቀረበ ያን የመጥፎውን ጓደኛውን ባህሪውን እንዳለ ነው ይዞት የሚሄደውና ልመለስም ቢል የእሱ ባህሪ የማይመለስለት ከሆነ ይሸኛው ሰውዬ ከሱ የተማረው ነገር ሊመለስለት አይችልም።።
28 መ፡ ስለዚህ እንዴት ነው እያስተማረን ያለው ምሳሌያዊ አነጋገሩ?
29 ተ3፡ እሽሽሽ- ኧሽሽም ((መልስ ሳትሰጥ ቁጭ አለች))
30 መ፡ እህም! አሁን መደምደሚያውን አስቀምጪው።።
እሺ እንደዚያ ተነገረ።። ስለዚህ ምንድን ነው?
+
ምሳሌያዊ አነጋጋሩ የተነገረበት ዓላማ ምንድን ነው?
+

ምን አድርጉ፣ ምን አታድርጉ ነው የሚል?
((ተማሪዎቹን ትክ ብለው ተመለከቱ))

እሺ!

29 ተ4፡ ከአጉል ጓደኛ ጋር አትሁን፡፡

30 መ፡ እም ^

31 ተ4፡ ከአጉል ጓደኛ ጋር-

32 መ፡ አዎ! ከመጥፎ ጓደኛ ጋር አትዋል፡፡
ከዋልክ ግን እኝ^

ተህ፡ +

መ፡ ችግር ውስጥ እኝ^

33 ተህ፡ ትገባለህ፡፡

34 መ፡ ስለዚህ መጀመሪያውኑ ተጠንቀቅ ብሎ ይመክራል፤ያስተምራል ነው፡፡ እሺ ሌላ ^ ሌላ ምሳሌ ^ እሺ! ((የመናገር ተራውን እየሰጡ))

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

ስለዚህ ለእነሱ ያ ነገር መጥፎ እንደሆነ የምናሳውቀው ምንድን ነው፣ በምናወራቸው ተረት ነው፡፡ የምናወራቸው አይደል፣ ተረት የምናወራቸው ለምንድን ነው? መጥፎ ተረት አናወራቸውም፡፡ ጥሩ ተረት ነው፡፡

ይሄ ምንድን ነው? ምን ጊዜም ቢሆን ጥሩ እንድንሆንነው፡፡ እ-ኧ-ኧ ሌላ ደሞ እንዲህ ሁኖ እያልን ስናወራ ምንድን ነው? እነሱ የጠቢትን ባህሪ ጥሩ ወይም ቶሎ መሸወድ እንደሌለባቸው ለማሳየት ነው፡፡

ስለዚህ በተረት ሊሆን ይችላል፤ በምሳሌያዊ አባባል ሊሆን ይችላል ለሰዎች በነገርናቸው ቁጥር ያን ምሳሌያዊ አባባል ዘወር ብለው ኣ-ኣ-ከተመለከቱት ትልቅ ነገር ከምንነግራቸው ይልቅበዚያች በአንድ ቃል ብቻ ሰዎችን ከሥህተታቸው መመለስ የምንችልመሆኑን ነው፡፡ ስለዚህ ሥነቃል ከሥህተት ይመልሳል፡፡

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

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

ዛሬ የሥነቃል ዘውጎችን ነው፡፡ እስኪ የሥነቃል ዘውግ ወይም ክፍሎች የምንላቸው ሥነቃል የሥነጽሑፍ ዘርፍ ነው ብለናል፡፡ የራሱ ደግሞ ዘውግ አለው፡፡ እስኪ ምን ምን?

37 ተ1፡ ዝርው ቃል
38 መ፡ ዝርው ቃል ((በሰሌዳው ላይ እየጻፉ))
39 ተ2፡ ቃል ግጥም ((ተማሪዋ ራሷን አከክ አከክ እያደረገች ተቀመጠች))
++
40 መ፡ እስኪ ዝርው ቃል ትረካ የምንላቸው እነማን እነማን ሊሆኑ ይችላሉ?
ዝርው ቃል ትረካ ማለት ምን ማለት ነው?
41 ተ3፡ በትረካ የሚቀርብ ዝርው ሥነቃል
42 መ፡ እሱ እንዳለው በመተረክ ከቅርጽ አኳያ ሥነቃል ከ-ከቅርጽ አኳይ በመተረክ፣ በመነገር የሚቀርብ ምሳሌ ምን ሊሆን ይችላል?
43 ተሀ፡ +
44 መ፡ እኣ?
45 ተሀ፡ ++
46 መ፡ እጅ አውጡ! ቁጥር ልጥራ?
47 ተሀ፡ አዎ!
48 መ፡ እስኪ አስራ አምስት ቁጥር!
በመነገር በመተረክ የሚቀርብ የሥነቃል ዘርፍ? ((በጥያቄ ቅላጼ))
አስራ አምስት ቁጥር አለ የለም?
49 ተሀ፡ ++
50 መ፡ እሺ! አስራ ስድስት!
51 ተሀ፡ ++
52 መ፡ እሺ እጅ አውጡና ሞክሩ!
እሽ! እህም ((የመናገር ተራውን እየሰጡ))
53 ተ1፡ ጥያቄው ^
54 መ፡ በመነገር የሚቀርብ የሥነቃል ዘርፍ
55 ተ1፡ ተረት
56 መ፡ ተረት

እኧ ^ ((ሌላ ተጨማሪ ሐሳብ በመሻት))
55 ተ2፡ እንቆቅልሽ
56 መ፡ እሺ ተረትን ይዘናል።።
እኧ ^
“ተረት ተረት ከዚያ እንዲህ ሆነ፤ ከዚያ እንዲህ ሆነ” ከዚያ ውስጥ ምን አለ?
57 ተህ፡ ++
58 መ፡ ባለታሪክ አለ።። ምን አለ?
59 ተህ፡ ++
60 መ፡ ድርጊት አለ፤ አይደል?
61 ተህ፡ አዎ።።
62 መ፡ የሆነ ገቢር፣ ገጸባህሪ ከዚያ ይፈጠራል - ተረትን ወስድን።።
እሺ! ሌላ ^
63 ተ1፡ ግጥምስ?
64 መ፡ ከአቀራረብ አኳያ በመነገር፣ በመተረት ነው ያልነው።። በመነገር የሚቀርብ ^
65 ተህ፡ ++
66 ተ2፡ ምሳሌያዊ አነጋገር
67 መ፡ ምሳሌዊ አነጋገር
68 ተ3፡ ሐተታ ተፈጥሮ
69 መ፡ ሐተታ ተፈጥሮ፣ ሐተታ ተፈጥሮ ((በጥቁር ሰሌዳው ላይ እየጻፉት)) ዝርው ቃል ትረካ በመነገር በመተረክ ሚቀርብ ነው።። ሐተታ ተፈጥሮ ስለ አንድ ነገር /ማብራሪያ የሚሰጥበት/ ሐተታ ተፈጥሮ
70 ተ4፡ /ማብራሪያ የሚሰጥበት/ ((ተራው ሳይፈቀድለት))
መ፡ እሺ! ማን ነው ሐተታ ተፈጥሮ ብሎ ያነሣው?
71 ተ3፡ እኔ
72 መ፡ እስኪ እ-ኧ-ኧ በደንብ አብራራው።።
73 ተ3፡ ያንድ- ላንድ እ-እ-እም ሐሳብ ያን ሐሳብ እ-እ-እም (?)
ተ5፡ ((የመናገራ ተራውን ለማግኘት እጅ አወጣች))
74 መ፡ እሺ!
75 ተ5፡ ሐተታ ተፈጥሮ ማለት እስካሁን ድረስ እ-ኧ-ኧ በተፈጥሮ ውስጥ ምንድን ነው፣ እ-ኧ-ኧ ያልተገኙ ነገርች በምርምር ያልተገኙ ነገሮች ማኅበረሰቡ እንዲህ ነው ብሎ የሚገልጻቸው ነገሮች።። ባለፈው ጊዜም እንዳየነው፣ ምንድን ነው “ዶሮ ለምን አትሸናም?” እንደገና “ዶሮ ለምን ትጭራለች?” የመሳሰሉት እነዚህን ማኅበረሰቡ የራሳቸው የሆነ እንትን ይሠጣቸዋል- /ትርጉም ይሰጧቸዋል/።። ነገር ግን-
76 መ፡ /መልስ ይሰጧቸዋል/፤ አዎ።።

77 ተ5፡ መልስ ይሰጧቸዋል፡፡ ግን በሳይንስ በተደገፈ ጥናት ላይ ያልተመሠረተ ነው፡፡

78 መ፡ እሺ! በማኅበረሰቡ ውስጥ በአዕምሮው ውስጥ ጥያቄ የሚያሥነሡ እነዚህ መልሶች ናቸው ብለው በራሳቸው የሚሰጧቸው መልስ ስለተፈጥሮ ስለዚያ ነገር ተፈጥሮ ማተት ማለት ነው፡፡ “እንዲህ ነው በቆሎ የማትወልደው፣ በዚህ በዚህ ምክንያት ነው” ብለው ስላፈጣጠሯ ያጠቃሉ እንጂ ያ ሳይንሳዊ መልስ አይደለም፡፡ የራሳቸው በአዕምሯቸው ያፈለቁትን፣ በሳይንስ ያላረጋጡትን መልስ ይህ ሊሆን ይችላል ብለው ስለ ተፈጥሮ በቃል የሚሰጡት ወይም ሐተታ ነው፡፡
++
እሺ! ሌላ ^

79 ተ6፡ እኔ ቲቸር!

80 መ፡ እህም! እሺ! ((በእጃቸው ወደ ተ6 እያመለከቱ))

81 ተ6፡ አፈታሪክ

82 መ፡ አፈታሪክ፣ እስኪ አብራሪው፡፡ አፈታሪክ ((በጥቁር ስሌዳው ላይ እየጻፉት)) አፈታሪክ እዚህ ውስጥ ይመደባል፡፡ ከቅርጹ አኳያ፣ ከቅርጹ አኳያ ያው አሁን ሥነቃል እያየን ያለነው ከአቀራረቡ ከቅርጹ አኳያ በመነገር፣ በመተረት ከሆኑት እንደ ተረት እንደ ሐተታ ተፈጥሮ

84 ተ6፡ ++
((እራሷን አከክ አከክ እያደረገች ምንም ማብራሪያ ሳትሰጥ ተቀመጠች))

85 መ፡ እዚህ ውስጥ አሁን ማን አለ?

86 ተህ፡ +

87 መ፡ ባለታሪክ አለ፣ አይደል?

86 ተህ፡ አዎ፡፡

83 መ፡ ቦታው አለ፡፡

84 ተህ፡ አዎ፡፡

89 መ፡ እና ክንውኑ አለ፡፡ ወይም የሚደረገው ድርጊት፡፡ እንዲህ ሆኖ እንዲህ ሆኖ- እሱ ማለት ነው፡፡ ስለዚህ በመነገር፣ በመተረክ አንደኛ አፈታሪክ ነው፡፡
ስላፈታሪክ እስኪ እሚነግረን?

90 ተ1፡ አፈታሪክ ማለት ዱሮ በጥንት ጊዜ የነበረ ማለት ነው፡፡ በ-ኧ- በ-ኧ- ((ቀኝ እጇን በአየር ላይ በማሽከርከር የማጠንጠን ድርጊት እየከወነች)) በመጽሐፍ ሳይቀመጥ የነበረና አሁን አባቶቻችን ዱሮ የነበረውን የሚያወሩት ነው፡፡

91 መ፡ እሺ!
አንድ ባለታሪክ አንሥተው፣ ይህ ባለታሪክ ^

((ተማሪዋን በትክታ ተመለከቷት))
92 ተ1፡ በመጽሐፍ ላይ ያልሰፈረ
93 መ፡ በመጽሐፍ ላይ ያልሰፈረ፡፡
ነገር ግን በቃል ከትውልድ ወደ ትውልድ ^
94 ተ1፡ +
95 መ፡ ስለዚህ ያ ታሪክ ምን የሚሆን ነው?
((በቀኝ እጃቸው የማጠንጠን እንቅስቃሴ በአየር ላይ እየከወኑ))
96 ተሀ፡ የሚያወሳ
97 መ፡ የሚ-የሚነገር፣ በታሪክ የሚወሳ፣ በታሪክ የሚወሳለት፣ የሚነገርለት፡፡
++
መ፡ እሺ! እዚህ ዝርው ቃል ትረካ ላይ የሚጨመር አለ?
98 ተሀ፡ ++
99 መ፡ እሺ! ቃል ግጥም ላይ ግቡ፡፡
ቃል ግጥም እነማን እነማን ናቸው?
አሁን ደግሞ እዛው እዛው ((በቀኝ እጃቸው በአየር ላይ የክብ የክብ ምልክት እያሳዩ ተማሪዎቹ ባሉበት ቡድን እንዲወያዩ አመለከቱ))
ቃል ግጥም እነዚህ እነዚህ አሉት እያለችሁ እዚያው ተወያዩ፡፡
((ውይይቱ ተጀመረ፤ እየተካሄደ ነው))
100 መ፡ እሺ! አሁን ከየቡድኑ ትነግሩናላችሁ፡፡
ቃል ግጥም ^ እሺ? ((በጥያቄ ቅላጼ))
101 ተ1፡ ለምሳሌ እንቆቅልሽ
102 መ፡ እንቆቅልሽ
103 ተ2፡ ምሳሌያዊ አነጋጋር
104 መ፡ ምሳሌዊ አነጋጋር
እሺ! እዚህኛ ቡድን? ((በጥያቄ ቅላጼ))
105 ተ3፡ ዝማሬ
106 መ፡ ዝማሬ፤ እህም ^
107 ተ4፡ የሥራ ቃላዊ ግጥም
108 መ፡ የሥራ ቃላ ግጥም ((በጥቁር ሰሌዳው ላይ እየጻፉ)) የእርሻ፣ ያጨዳ፣ የአሂዶ የሚሉት ማለት ነው፡፡ እህም^
109 ተ5፡ ቀረርቶ
110 መ፡ የቀረርቶ፣ የፉከራ፣ የሽለላ፣ ቃል ግጥም ((በጥቁር ሰሌዳው ላይ እየጻፉ)) ይሄኛው ነው የቀረኝ? ((ያልመለሰውን ቡድን በእጃቸው እያመለከቱ))
111 ተ6፡ የሰርግ
112 መ፡ የሰርግ
113 ተ7፡ የሙሾ

114 መ፡ የሙሾ
115 ተ8፡ የወፍሬ
116 መ፡ ወፍሬ ላይ
117 ተህ፡ የሥራ
118 መ፡ የሥራ
119 ተህ፡ የልመና
120 መ፡ ቆይ! አሁን እያላችሁኝ ያላችሁት፣ የሥራ ግጥም የየራሱ ክፍል ይኖረዋል። የሥራ ቃል ግጥሞች የተለያዩ ናቸው ነው? ^
121 ተህ፡ አዎ፤
122 መ፡ የሥራ ስንል ዘርፍ ዘርፍ አለው፤ አይደል?
123 ተህ፡ አዎ፤ አዎ።
124 መ፡ የእርሻ፣ የአሂዶ፣ የወፍሬ እያልን በእየራሱ ክፍል ይኖረዋል ነው።
++
መ፡ ምሳሌ የሚሰጠኝ ^
125 ተ፡ እኽ ^
126 መ፡ ምሳሌ ^
+
መ፡ ሸለላ ከሆነ ግን እንዳትሸልለ።
127 ተህ፡ እሽሽሽሽ-እሽሽ- እህም
128 መ፡ ምክንያቱም ምን ብለናል?
129 ተህ፡ +
130 መ፡ ዓውዳዊነት ብለናል፤ አይደል?
129 ተህ፡ አዎ፤ አዎ፤
130 መ፡ ዓውዳዊነት ቦታው፣ ጊዜውና የት መቅረብ አለበት፣ ግጥሙን ብቻ ነው የምትነግሩን።
እሺ!
131 ተ1፡ “ለጌሾ ወቀጣው አንድም ሰው አልመጣ፤
ለመጠጡ ሲሆን ከየጉሬው ወጣ”
132 መ፡ አዎ እሺ! የሙቀጫ ነው። ሙቀጫ አንድ ሥራ ነው።
እ-እ-እም ለሙቀጫው ጊዜ ^ ((በጥቁር ሰሌዳው ላይ ለመጻፍ))
133 ተህ፡ ለሙቀጫው ጊዜ፣ ለወቀጣው-
134 መ፡ እህኽ ^ ለሙቀጫው ጊዜ እኽ ^
135 ተህ፡ ለጌሾ ወቀጣው
136 መ፡ ለጌሾ ወቀጣው
137 ተህ፡ አንድም ሰው አልመጣ
138 መ፡ አንድም ሰው አልመጣ
139 ተህ፡ ለመጠጡ ሲሆን

140 መ፡ ለመጠጡ ሲሆን
141 ተህ፡ ከየጉሬው ወጣ
142 መ፡ የሥራ ነው፡፡ እሺ! ሌላ ^
143 ተ2፡ ቲቸር!
144 መ፡ እሺ!
145 ተ2፡ “ወፍጮው ውረድ ውረድ ቂቱ ሙላ ሙላ
እንዲሁ አይገኝም የሰው ቤት እንጀራ”
146 መ፡ “ወፍጮው ውረድ ውረድ ቂቱ ሙላ ሙላ
እንዲሁ አይገኝም የሰው ቤት እንጀራ”
አድካሚና አስቸጋሪ ስለሆነ የምሬት ስሜትን ምን ለማድረግ ነው?
ለመግለጽ፡፡
ሌላ?
147 ተህ፡ ++
148 መ፡ ጠፋ እንዴ?
149 ተህ፡ +
150 መ፡ ቃል ግጥም ጠፋ?
እኧ^
152 ተ3፡ “ውረድ እንውረድ ተባባሉና
አስደበደቡት አፋፍ ቆሙና”
153 መ፡ “ውረድ እንውረድ ተባባሉና
154 ተህ፡ አስደበደቡት አፋፍ ቆሙና”
155 መ፡ እሺ! የምን ቃል ግጥም ነው?
156 ተ3፡ የፉከራ
157 መ፡ የፉከራ
እሺ! ሌላ ^
++
እስኪ የሙሾ ^ አንድ ቃል ግጥም? ((በጥያቄ ቅላፄ))
እኧ? እሺ!
158 ተ5፡ የሙሾ ግጥም ማለት ነው “ትቆጭኝ ይሆን ወይ ባላዲስ ሬሳ
ዛሬ እንትና ላይ እንትናን ባነሣ”
151 ተህ፡ እሽሽሽ-ሽሽሽ- እህም
152 ተ5፡ ደብረብርሃን ላይ እንትናን ባነሣ
153 መ፡ የቆየች ናት?
154 ተ5፡ አዎ፡፡
155 መ፡ መረሳት እኣ ^
156 ተ5፡ የለባትም፡፡
157 መ፡ ባንቺ ባላዲሷ ላይ ባነሣ ትቆጭኛለሽ ወይ? እኔ አልረሳትም፡፡ ዛሬ

ያንቺ ነው፡፡ ዋናው ያንች ነው፡፡

ተ5፡ አዎ፡፡

159 መ፡ ያችን መረሳት ስላልፈለኩ ምን ማድረግ ነው?

160 ተህ፡ ላንሣ

161 መ፡ ላንሣት ነው፡፡

++

162 መ ወደ ሦስተኛው ግቡ፡፡ አጫጭር ቅርጾች፣ አጫጭር ቅርጾች አጫጫር ((በጥቁር ሰሌዳው ላይ እየጻፈት)) ቅርፆች እነማን እነማን ሊሆኑ ይችላል?

163 ተ1፡ ይኼው ቲቸር!

164 መ፡ እሺ!

165 ተ1፡ እንቆቅልሽ

166 መ፡ እንቆቅልሽ ((በጥቁር ሰሌዳው ላይ እየጻፈት))
እሺ! ሌላ ^ እህም

167 ተ2፡ እንኪያ ስላንቲያ

168 መ፡ እንኪያ ስላንቲያ ((በጥቁር ሰሌዳው ላይ እየጻፈት))

169 ተ3፡ ልብወለድ

170 መ፡ ልብወለ-ድ-እ-እ ^ ((በመገረም እናም በጥቁር ሰሌዳው ላይ አልጻፉትም)) እሺ! ((ለሌላ ተማሪ የመናገር ተራውን እየሰጡ))

171 ተ4፡ ምሳሌያዊ አነጋገር

172 መ፡ ምሳሌያዊ አነጋገር ((በጥቁር ሰሌዳው ላይ እየጻፈት))
እስከሚደወል አሁን ከያይነቱ ከእንቆቅልስም፣ ከምሳሌያዊ አነጋገርም እያላች ትነጋገራላችሁ፡፡

---------- ክፍለጊዜው እዚህ ላይ ተጠናቋል ----------

ምዝግብመረጃ ሐ፡- ክ2

አጠቃላይ መረጃ

መምህርት..... ሐ

የክፍል ደረጃ..... 9ኛ

ክፍለጊዜ 2

የተማሪ ብዛት..... 54

የትምህርቱ ርእስ..... የሥነቃል ዘውጎች

01 **መ፡** ያለፈውን ትምህርት የሚያስታውሰኝ? ((በጥያቄ ቅላፄ))

02 **ተ1፡** ባለፈው ክፍለ ጊዜ የተማርነው ምዕላድ ነው፡፡ ምዕላድ ማለት የአንድ ትርጉም አዘል የሆነ እ-ኧ-ኧ ትርጉም አዘል አነስተኛ ወደ ሆነ የሚለወጥ ነው፡፡ አነስተኛ ወደ ሆነ ትርጉም የሚለወጥ ነው፡፡ ምዕላድ በሁለት ይከፈላል፡፡ ነፃ ምዕላድና ጥገኛ ምዕላድ፡፡ ነፃ ምዕላድ የምንለው ራሱን ችሎ የሚቀመጥ ነው፡፡ ጥገኛ ምዕላድ ደሞ የምንለው ከቃላት ጋር ከ-ከ-ከ- ተጨምሮ-

03 **መ፡** ከቃል ጋር ተጨምሮ

04 **ተ1፡** ከቃል ተጨምሮ የሚነገር ነው፡፡ በኋ- እና ጥገኛ ምዕላድ ራሱን ችሎ ይቀመጣል፡፡

05 **መ፡** አሁን ከተነገረው ሐሳብ ስሕተቱን ብንጠቁም፣ ከተነገረው ሐሳብ ይኸኛውን ብታስተካክል የምትሉት? ((በጥያቄ ቅላፄ))

06 **ተ2፡** ስሕተቱ ነፃ ምዕላድ- እ-ኧ-ኧ ጥገኛ ምዕላድ የምንለው ከሌላ ቃል ጋር ተጨምሮ የሚል ነው፡፡ ግን ጥገኛ ምዕላድ የምንለው ከነፃ ምዕላድ ጋር አብሮ የሚሆን ማለት ነው፡፡

07 **መ፡** ከነፃ ምዕላድ ጋር ተቀናጅቶ፣ እኧ ...?

08 **ተሀ፡** ትርጉም የሚሰጥ

09 **መ፡** ትርጉም የሚሰጥ ነው፡፡
ስለዚህ በዚህ መሠረት እኔ ቃሉን እስት ጽፍ ድረስ እናንተ መልስ መልሳችሁን "እዚህ እኔ እንዲህ ነው ያልኩት፤ ነፃ ምዕላዱን እዚህ ጋ እኔ እንዲህ ነው ያልከት" በመካከላችሁ ልዩነት ካለ ደግሞ "የማን ነው ትክክል?" እያላችሁ ትወያያላችሁ፡፡ ለአምስት ደቂቃ ያክል ማለት ነው፡፡
((ወይይቱ ቀጠለ))
((ቡድን ሀ))

10 ተ1፡ ምሳሌ ተሰጥቶናል፡፡ ቂመኛ እሚለው ነፃ ምዕላዱ ቂም ሲሆን ጥገኛ ምዕላዱ ደሞ -ኛኛ ነው፡፡ ሴትነት ለሚለው ነፃ ምዕላዱ ሴት ሲሆን ጥገኛ ምዕላዱ ደሞ እኔ ያልኩት -ነት ነው፡፡ ሦስተኛ ላይ ደሞ ቃሉ ቤቶች ይላል፡፡ ነፃ ምዕላድ ቤት ሲሆን ጥገኛ ምዕላድ ደሞ -ኦች ነው ማለት ነው፡፡ አራተኛ ደሞ ብልጠት ለሚለው ነፃ ምዕናዱ ብልጥ ሲሆን ጥገኛ ምዕላዱ ላይ -ነት ይሆናል፡፡ አምስተኛው ደሞ ልጆች ይላል፡፡ ልጆች ነፃ ምእላዱ ላይ ልጅ ሲሆን ጥገኛ ምዕላዱ ላይ -ኦች ይሆናል ማለት ነው፡፡ ሌላ ሰባተኛ ጓደኛ እሚለውን አልሠራሁትም፡፡ ስምንተኛ ልግመኛ እሚለውን ቃሉ ልግመኛ ነው፡፡ ነፃ ምዕላዱ ልግም ጥገኛ ምዕላዶ ደሞ -ኛ ነው፡፡

11 ተ2፡ ለምሳሌ ቤቶች የሚለው፣ የቤቶች ነፃ ምዕላድ ቤት ነው፡፡ ጥገኛ ምዕላዱ ደግሞ -ኦች ነው ማለት ነው፡፡ ስለዚህ እንደገና ልባም የሚለውን ብንወስድ ልብ ነፃ ምዕላድ ነው፡፡ -ኣም ደግም ጥገኛ ምዕላድ ነው፡፡ ልጆች የሚለውን ደግም ስንወስድ ልጅ ነፃ ምዕላድ ነው፡፡-ኦች ደግሞ ጥገኛ ምዕላድ ነው፡፡

12 ተ3፡ እነዚህ ቃሎች ናቸው ((በመማሪ መጽሐፉ ላይ እያመለከተች))፡፡ ቅጥያ ያለባቸው ቃሎች ሲሆኑ ነፃ ምዕላድ የምንለው ብቻውን የሚቆም ሲሆን ጥገኛ የምንለው ደሞ ከኧ-ኧ- ነፃ ምዕላድ ጋር አብሮ የሚሆን ማለት ነው፡፡

13 ተ4፡ ብቻውን የማይቆም ማለት ነው፡፡

14 ተ3፡ ለምሳሌ አሁን ቂመኛ ለሚለው በነፃ ምዕላድ ሥር ቂም ሲሆን ይሄ ደም -ኛኛ፡፡ -ኛ ደሞ በውስጠ ታዋቂነት ስለምናነባት፡፡ ቤቶች የሚለው /እዚህ ጋ ቤት/

15 ተ4፡ /እዚህ ጋ ቤ-ቤት/

16 ተ3፡ አዎ፣ ቤት ከዚያ -ኦች ጓደኛ ((ሌላው ተተንታኝ ቃል ቀረበ))

17 ተ4፡ ጓደኛ እኔ እንጃ!

18 ተ3፡ ጓደኛ አልገባኝም፡፡

19 ተ5፡ ጓደኛ መጀመሪያ ነፃ ምዕላዱን ስናውጣ፣ ጓድ-ኛኛ እናደርገዋለን፡፡ ነፃ ምዕላዱን ስናወጣ ጓደኛ በውስጥ ያለው- በውስጥ ያለውን ቅጥያ ነው የምናወጣው፡፡ ጓድ-ኛኛ ነው ((እራሱን አከክ አከክ እያደረገ))፡፡

20 ተ4፡ ጓደኝ-ኣ፣ ጓደኝ-ኣ

21 ተ3፡ ጓደኝ-ኣ ^

22 ተ4፡ +

23 ተ3፡ -ኣ እኮ አይነበብም፡፡ ጓደኛ፣ ጓደኛ ነው፡፡

24 ተ4፡ አሁን እዚህ ጋ ነፃ ምዕላድ ጓደኛ- በቃልም ነፃ ምዕላድም ሆኖ ወጣ፡፡ በ- በነፃ ምዕላድ ላይም፡፡

በጥገኛ ምዕላድ ላይ እዚህ ጋ ምንድን ነው?

23 ተ5፡ -ኧኛ

24 ተ4፡ ጓድ -እኛ -እኛ

25 ተ3፡ ጓደኛ -እኛ ስትለው አይገባም፡፡ ጓድ-እኛ አዎ -እ ትንሽ ትወጣለች፡፡

26 ተ4፡ ወይም -ኛ እናስገባበታለን፡፡

27 ተ3፡ እሺ! እዚህ ላይ ነፃ ምዕላድ ጋ ጓድ እናስገባና እዚህ ደግሞ-
((በሰንጠረዡ ላይ ጥገኛ ምዕላዶች የሚዘረዘሩበትን ቦታ እያመለከተች))

28 ተ4፡ -ኛ

29 ተ3፡ -ኛ ((እርስ በርሳቸው በፈገግታ እየተያዩ))

((ሁሉን አቀፍ ውይይት))

30 መ፡ ጨረሳችሁ?

31 ተሀ፡ አዎ!

32 መ፡ አሁን እዚህ ጋ ልብ ማለት ያለባችሁ ነገር አንዳንድ ጥገኛ ምዕላዶች የ-ኧ-ነፃ ምዕላዱን ቅርጽ ቀይረው ይገባሉ፡፡ ቅርጽ የማይቀይሩም አሉ፡፡ ቅርጽ ካልቀየሩ በቃ ያለውን ምዕላድ ማውጣት ነው፡፡ ቅርጽ የሚቀይር ከሆነ ደግም ተናባቢውንና አናባቢውን የምትለዩበት ምሳሌ አንድ ፊደል ብንወስድ ማለት ነው፡፡ ለምሳሌ የ"ተ"ን እንውሰድ፤ ((“ተ፣ ቱ፣ ቲ ታ፣ ቴ፣ ት፣ ቶ"ን በጥቁር ሰሌዳው ላይ እየጻፉ)) ይህን ፊደል ብንወስድ በተናባቢና ባናባቢ ለመፈልቀቅ እንዲያመቸን ማለት ነው - ጥገኛ አናባቢዎችን፡፡

ተ ((“ተ = ትኧ” ን በጥቁር ሰሌዳው ላይ እየጻፉ))

34 ተሀ፡ ትኧ

35 መ፡ ት ^

36 ተሀ፡ ኡ

((መምህርቷ “ቱ = ትኡ” ን በጥቁር ሰሌዳው ላይ እየጻፉ))

37 መ፡ ት ^

38 ተሀ፡ ኢ

((መምህርቷ “ቲ = ትኢ” ን በጥቁር ሰሌዳው ላይ እየጻፉ))

39 መ፡ ት ^

40 ተሀ፡ ኣ

((መምህርቷ “ታ = ትኣ” ን በጥቁር ሰሌዳው ላይ እየጻፉ))

41 መ፡ ት ^

42 ተሀ፡ ኤ

((መምህርቷ “ቴ = ትኤ” ን በጥቁር ሰሌዳው ላይ እየጻፉ))

43 መ፡ ት ^
44 ተሀ፡ እ
((መምህርቷ “ት = ትእ” ን በጥቁር ሰሌዳው ላይ እየጻፉ))
45 መ፡ ት ^
46 ተሀ፡ ኦ
((መምህርቷ ቶ = ትኦ በጥቁር ሰሌዳው ላይ እየጻፉ))
47 መ፡ አዎ!
አሁን “ት፣ ት” የሚሉት እነዚህ ተናባቢዎች ናቸው።።
እነዚህ ምኖች ናቸው? ((አናባቢ ድምፆችን እያመለከቱ))
48 ተሀ፡ አናባቢ ናቸው።።
49 መ፡ አናባቢ
ስለዚህ መፈልቀቅ ሲገባን ተናባቢዎችን ከነዓው ምዕላድ ጋር
አናባቢውን ከጥገኛው ምዕላድ ጋር የምናደርግበትን መፍጠር ነው።።
ለምሳሌ ቂመኛ ይላል፤ እህእ ^
ቂመኛ ይላል፤ አይደል?
50 ተሀ፡ አዎ።።
51 መ፡ ስለዚህ ይቺ “መ” መፈልቀቅ አለባት።። ((በጥቁር ሰሌዳው ላይ “መ” ን በጠመኔ እያከበቡ))
52 ተሀ፡ +
53 መ፡ አይደል?
54 ተሀ፡ አዎ።።
55 መ፡ “መ” ምን ትሆናለች?
56 ተሀ፡ ወደ ም
57 መ፡ ም እና ^
58 ተሀ፡ ኛ ((መምህርቷ መ= “ም” እና “ኛ”ን በጥቁር ሰሌዳው ላይ እየጻፉ))
59 መ፡ ስለዚህ “ቂ”ን ወስዳችሁ፤ “ም”ን ወስዳችሁ፤ ቂም አላችሁ።።
ማን ተረፈ?
60 ተሀ፡ -ኛ
61 መ፡ -ኛ አሁን እዚህ ላይ ብትቆም፣ እስኪ ትርጉም ከሰጠ እንሞክረው።።
ቂመ ትርጉም አለው?
62 ተሀ፡ የለውም፤ የለውም።።
63 መ፡ ስለዚህ ከ -ኛ ጋር አንድ ላይ መሆን አለበት ማለት ነው።።
/ቂመኛ/
64 ተሀ፡ /ቂመኛ/
65 መ፡ አሁን ቀየረው።። ቂም ስም ነበረ።። ቂመኛ ሲሆን ወደ ምን ቀየረው?
ተሀ፡ +
መ፡ ወደ ^

66 ተህ፡ ቅጽል፣ /ቅጽል/
67 መ፡ /ቅጽል/
ቦታው ላይ ስንደርስ እናየዋለን፣ አሁን ነፃና ጥገኛ ምዕላድን ማውጣት ነው፡፡ ግን ቂም ከሚለው ቃል ላይ -ኛኛ ተጨምሮ ምን የሚል ቃል መሠረትን?
68 ተህ፡ /ቂመኛ/
69 መ፡ /ቂመኛ/ እሚል ቃል መሠረትን ነው፡፡
አሁን እዚህ ጋ እንምጣ፣ የሁለተኛውን የሚሠራልኝ ^
እህም እሺ!
70 ተ1፡ ቃሉ ሴትነት ነው፡፡ ነፃ ምዕላድ ደግሞ ሴት፣
71 መ፡ ሴት ((በጥቁር ሰሌዳው ላይ እየጻፉ)) እሺ!
72 ተ1፡ ጥገኛ ምዕላዱ ደሞ -ነት
73 መ፡ -ነት ((በጥቁር ሰሌዳው ላይ እየጻፉ))
++
74 መ፡ የተለየ መልስ ያለው አለ? የተለየ መልስ ^
እሺ!
75 ተ2፡ እዚህ ጋ ምንድን ነው፣ ሴትነት ይላል፡፡ ሴትነት ነፃ ምዕላዱ ሴት ነው፡፡ ግን ሴት- ሴትነት ሲል በውስጡ አናባቢ አለው፡፡ -እነት እምትል ማለት ነው፡፡ ስለዚህ ሴትነት፣ -እነት ካልጨመርኩ ነፃ አይደለም፡፡ ምክንያቱም እዚህ ጋ ጥገኛ ምዕላዱ ላይ በውስጠ ታዋቂም ቢሆን ለምሳሌ አሁን ቂም ብለን ቂመኛ ስንል ቂም-ኛኛ ብለናል፤ አይደል?
76 መ፡ አዎ፡፡
77 ተ2፡ ሴትም ስንል -እነት ነው እንጂ -ነት አይደለም፡፡
78 መ፡ እሺ!
79 ተ3፡ ኧረ ቲቸር እዚህ! ((ለመናገር ፍቃድ እየጠየቀች))
80 መ፡ እሺ!
81 ተ3፡ እኔ የእነሱን ሐሳብ ትክክል አይደለም ነው የምለው፡፡ የጤንነትን

ሐሳብ፡፡ ምክንያቱም እዚህ ቅድም እንዳየነው፣ ቅርጻቸውን የሚቀይሩ ቅጥያዎችና ቅርጻቸውን የማይለውጡ ቅጥያዎች አሉ፡፡ እዚህ ጋ አሁን ሴትነት ይለናለል፡፡ አሁን ከሴትነት ውስጥ ዋና ቃሉ “ሴት”ን አወጣን፡፡
መ፡ እህም
ተ3፡ -ነት ቅጥያ ነው ማለት ነው፡፡ ቀጥታ ያለውን ቅጥያ እናወጣለን እንጂ-
መ፡ እህም አዎ፡፡

ተ3፡ -እነት ብለን አናባቢውን ግዴታ ማውጣት አንችልም፡፡ ሁሉም ፊደል እኮ አናባቢ አለው፡፡

መ፡ አዎ፡፡

ተ3፡ ግዴታ ያንን አናባቢ ማውጣት አይጠበቅብንም፡፡ ቅርጹን እስካልቀየረ ድረስ፡፡ ስለዚህ -ነት ነው እሚሆነው፡፡

82 መ፡ እሺ!
ለዚህ ተጨማሪ ምሳሌ ዕንይ፡፡ “ተማሪዎች” ቢል ማለት ነው፡፡ እህም

83 ተ2፡ “-ዎች”ማ ራሱን የቻለ ነው፡፡

84 መ፡ ቅጥያው ማን ነው?

85 ተህ፡ -ዎች

86 መ፡ ቅርጹን አልቀየረም፡፡
ነፃው ማን ነው?

87 ተህ፡ ተማሪ

88 መ፡ ተማሪ ነፃ ነው፡፡ ይሄኛው ምንድን ነው? ((“-ዎች”ን እያመለከቱ))

89 ተህ፡ -ዎች

90 መ፡ ጥገኛ ነው፡፡
ይሄ ነፃ ነው ((“ተማሪ”ን እያመለከቱ))፡፡ ቅርጹን አልቀየረም፡፡

በጎች፣ በጎች ((በጥቁር ሰሌዳው ላይ እየጻፉት)) አሁን እዚህ ውስጥ ያለውንቅጥያ ቅርጹን ቀይሮታል ((“ጎ”ን ከሥሩ እያሰመሩ በመማልከት))፡፡ ይህ ሲቀመጥ ማለት ነው፡፡
ማንን- “ግ”ን ወደ ማን ቀይሮታል?

91 ተህ፡ ወደ ጎ

92 መ፡ ሳድሱን ወደ ማን ቀይሮታል?

93 ተህ፡ +

94 መ፡ ወደ ሳብዕ ማለት ነው፡፡
ስለዚህ ይቺ ((“ጎ”ን በጠመኔ እያከበቡ በማመልከት)) መተንተን አለባት፡፡ ቅርጽ ከቀየረ ነው አሁን እዚህ ውስጥ የምናወጣ፡፡
ማን አለ? “በ” አለ፡፡

95 ተህ፡ አዎ፡፡

96 መ፡ ጎ ማለት ደግሞ ግ እና ማን ነው?

97 ተህ፡ ኦ

98 መ፡ ግኦ
“ኦ”ን ((በግ-ኦች የሚለውን በጥቁር ሰሌዳው ላይ እያመለከቱ)) አወጣን

-

አሁን እዚህ፡፡ ስለዚህ ይህ ((“ነ”ን እያመለከቱ)) ቅርጽ ቀያሪ ነው፡፡ ሳድስ የነበረውን ግ ሳድስ ነች፤ አይደል?

99 ተህ፡ አዎ፡፡

100 መ፡ ሳድስ ማለት ስድስተኛ ፊደል ማለት ነው፡፡

ተህ፡ አዎ፡፡ ((የተወሰኑ ተማሪዎች))

መ፡ ወደ ሳብዕ የቀየረው ውስጡ ያለው ቅጥያ ነው፡፡

እዚህ ጋ ግን ሴትነት ላይ “-እነት” ብለን እናውጣ ነው፤ አይደል የምትለት?

101 ተ2፡ አዎ፡፡

102 መ፡ -እነት፣ “እ”ን ከየት አምጥታችኋት ነው አሁን?

103 ተህ፡ +

104 መ፡ “-እ” ያለችው እኮ እዚህ ((“ት”ን እያመለከቱ)) ነው፡፡ “-እ” ያለችው፡፡ ከዚህ “-እ”ን ካወጣችሁ ይህ ((ሴት የሚለውን እያመለከቱ)) ሴተ ይሆናል ማለት ነው፡፡

ተህ፡ አዎ፡፡

መ፡ “-እ” የምትለዋ ድምፅ የት ውስጥ ነው ያለችው?

105 ተህ፡ ት ውስጥ

106 መ፡ ት ውስጥ ነው ያለቸው፡፡ እዚያ ውስጥ ሰላለች አትወጣም ነው፡፡ ከሴት ውስጥ “እ”ን አናወጣም፡፡

++

107 መ፡ እሺ! ሦስተኛውን ቤቶች ((ለትንተና የቀረበው ቃል “ቤቶች” ነው)) እህም!

108 ተ4፡ ነፃ ምዕላድ ቤት

መ፡ እህም

ተ4፡ ጥገኛ ምዕላድ -ኦች

109 መ፡ እስኪ “-ኦ”ን ከየት እንዳገኘሻት ንገሪያቸው፡፡

110 ተ4፡ +

111 መ፡ “-ኦ”ን ከየት አገኘሻት?

112 ተ4፡ +

113 መ፡ ይቺን ድምፅ?

114 ተ4፡ ቤቶች ከሚለው -ኦች

115 መ፡ እ ^

116 ተ4፡ -ኦች ከሚለው

117 ተህ፡ እሽሽሽሽ- እሽሽሽሽም

118 መ፡ እሺ! “-ኦ”ን የት ውስጥ ነው ያገኘናት?

119 ተህ፡ ቶ፣

120 መ፡ እ?

121 ተህ፡ ቶ
122 መ፡ ቶ ውስጥ ነው፡፡ ቶ ማለት ት እና ማን ነች?
123 ተህ፡ ኦ፣ ኦ
124 መ፡ ኦ ነች፡፡
++
እሺ! አራተኛው፣ አራተኛው ^ ((ለትንተና የቀረበው ቃል “ብልጠት” ነው))
125 ተ5፡ /ብልጠት/
126 መ፡ /ብልጠት/
127 ተ5፡ እንትን እ-እ-እ
128 መ፡ ነፃ ምዕላዱ?
129 ተ5፡ ነፃ ምዕላዱ ብልጥ
130 መ፡ እኣ?
131 ተ5፡ -ኧት
132 መ፡ እስኪ እንዴት እንደሆነ አስረጃቸው፡፡
133 ተ5፡ ብልጠት የሚለው ቃል- “-ኧት”ን ያመጣናት ከ“ጠ” ነው፡፡
134 መ፡ ከ”ጠ” ውስጥ!
ጠ ማለት ማን እና ማን ነች?
137 ተ5፡ +
138 መ፡ ጥ እና ^
139 ተህ፡ /ኧ/
140 መ፡ /ኧ/
ስለዚህ ብልጥ ብለን፣ ብልጠ ብንል ትርጉም አይኖረውም፡፡
አንቆመም -እዚህ ጋ፡፡ ስለዚህ ማንን እንጨምርበታለን?
141 ተህ፡ ት
142 መ፡ ይሄ ከየት ወደ የት እንደሆነ ከስም ወደ ቅጽል ከቅጽል ወደ ስም የሚለውን በቦታው እናየዋልን፡፡ አሁን ግን ነፃና ቅጥያውን ብቻ ማውጣት ነው፡፡
143 ተህ፡ ቲቸር! ቲቸር! ((የመናገር ፍቃድ ለማግኘት እጃቸውን እያወጡ))
144 መ፡ እህም ((ለትንተና የቀረበው ቃል “ልባም” ነው))
145 ተ6፡ ነፃ ምዕላድ ልብ
146 መ፡ ኧኣ ^ ልብ ^
147 ተ6፡ አዎ፡፡
ጥገኛ ምዕላድ ደሞ -ኣም
148 መ፡ እንዴት እንዳመጣሽው ንገሪን፡፡
149 ተ6፡ ባ ወደ ኣ
150 መ፡ ኧኣ ^

151 ተ6፡ “ኣ”ን ከ”ባ”
152 መ፡ “ኣ”ን ያገኘኋት ከ”ባ” ውስጥ ነው?
153 ተ6፡ ኣዎ፡፡
154 መ፡ ስለዚህ ^
155 ተ6፡ “ባ”ን ወደ ብ ስንቀይራት ኣ ይቀራል፡፡
156 መ፡ ባ ማለት ብ እና ማን ነች?
157 ተህ፡ ኣ
158 መ፡ “ብ”ን እዚህ ጋ ስናስቀር ማን ትቀራለች?
159 ተህ፡ ኣ
160 መ፡ ከዚያ “ም”ን ስንጨምርባት ^
161 ተህ፡ ልባም
162 መ፡ ልብ ስም ነበር፡፡ -ኣም ስንጨምርበት ምን ሆነ?
163 ተህ፡ ልባም
164 መ፡ ልባም ሆነ፡፡ ወደ ቅጽል ተቀየረ፡፡ ቀጣይ ውይይታችን ላይ የምናነሣው ይሆናል፡፡
++
165 መ፡ እሺ! ((ሌላውን ተተንታኝ ቃል “ልጆች” የሚለው ነው))
166 ተ7፡ ልጆች ^
167 መ፡ እህም
168 ተ7፡ ++
169 መ፡ ነፃ ^
170 ተ7፡ ነፃ ምዕላድ ልጅ
171 መ፡ ልጅ
172 ተ7፡ ጥገኛ ምዕላድ
173 መ፡ እህም ^
174 ተ7፡ /ኦች/
175 መ፡ /ኦች/
የተለየ መልስ ያለው? የተለየ መልስ ^
176 ተህ፡ ++
177 መ፡ እሺ! ሰባተኛ፣ ሰባተኛ ^
178 ተ8፡ ጓደኛ
179 መ፡ እህም ^
180 ተ8፡ ጓደኛ ነፃ ምዕላድ ነው፡፡ ጥገኛ ምዕላድ የለውም፡፡
181 መ፡ እሺ ጓደኛ፣ ነፃ ምዕላዱን ንገሪኝ፡፡
182 ተ8፡ እ ^
183 መ፡ +
184 ተ8፡ ነፃ ምዕላዱ ጓድ

185 መ፡ ጥገኛ የለውም?
186 ተ8፡ ጥገኛ ምዕለዱ ደሞ -እኛ
187 መ፡ -እኛ ^
188 ተ8፡ +
189 መ፡ እንጻፈው ^ ((“ጓድኛ” ብለው በጥቁር ሰሌዳው ላይ ጻፉት))
የተለየ መልስ ^
እህእ ^
190 ተ6፡ ጓደኛ እሚለው ነፃ ምዕላዱ ጓድ ነው፡፡ ጓድ-እኛ ሳይሆን -ኛኛ ነው፡፡
191 መ፡ -ኛኛ
((በጥቁር ሰሌዳው ላይ “ደ”ን በጠመኔ እያከበቡ)) ደ ማለት ማን እና ማን ነች?
192 ተህ፡ +
193 መ፡ ድ እና ^
194 ተህ፡ ኧ
195 መ፡ ኧ
ስለዚህ ጓድ አልን፡፡ ከዚያ -ኛኛ
++
196 መ፡ እሺ! ስምንተኛ ((ተተንታኙ ቃል “ልግመኛ” ነው))
197 ተ10፡ ነፃ ላይ ልግም
198 መ፡ ልግም
199 ተ10፡ ጥገኛ ላይ -እኛ
200 መ፡ -እኛ እንበል ^
201 ተህ፡ አይደለም፤ አይደለም፡፡
202 መ፡ እህም ^
203 ተህ፡ -ኧ ነው፡፡ -ኛኛ
204 መ፡ ኧረ አስኪ ቆይ አንቺኑ ልጠይቅሽ፡፡ “እ”ን እስኪ ከየት አምጥተሻት ነው? እስኪ እ ምትል አናባቢ ከየት ውስጥ አገኘሻት?
205 ተ10፡ ከ”ግ”
206 መ፡ እኧ?
207 ተ10፡ ግ
208 መ፡ ከ”ግ” ውስጥ እኮ አይደልም እምታወጫት ^
209 ተ10፡ ከ”መ” ነው፡፡
210 መ፡ ቃሉን ዕይው፡፡ ልግም የሚል አወጣሽ ^
211 ተ10፡ +
212 መ፡ አወጣሽ አይደል?
213 ተ10፡ መ ወደ ም
214 መ፡ “መ”ን ነው የምትተነትኚት፡፡

ማን እና ማን ብለሽ?
215 ተህ፡ ምኧ
216 መ፡ ም እና ኧ፣ ም ይቺውትልሽ እዚህ ጋ፡፡
ከዚያ ማን ትቀርሻለች?
217 ተህ፡ /ኧ ነች/፡፡
218 መ፡ /ኧ ነች/፡፡
ስለዚህ ስትተነትኑ ጥገኛ ምዕላድ ካለ ተናባቢና አናባቢ
የምትቀይሩበት በዚህ ነው፡፡ በዚያ ሂደት “ኧ ኡ ኢ ኣ ኤ እ
ኦ” በሚል አናባቢ በዚያ መልኩ ማለት ነው፡፡ ((በጥቁር ሰሌዳው ላይ
እየጻፉ))፡፡ ቅርጽ ቀያሪ ካልሆነ ደግም የተቀመጠውን እንዳለ
ማስቀመጥ ነው፡፡
ለምሳሌ በሬዎች ቢል ነፃ ምዕላዱ ማን ነው?
219 ተህ፡ በሬ
220 መ፡ በሬ ነው፡፡ ቀሪው ጥገኛ ምዕላዱ ማን ነው?
221 ተህ፡ -ዎች
222 መ፡ ይህ ቅርጽ አይቀይርም ማለት ነው፡፡ ቅርጽ የሚቀይሩና የማይቀይሩ
ጥገኛ ምዕላዶች አሉ፡፡
++
እ-ኧ-ኧ እስኪ እዚህ ላይ ግልጽ አልሆነልኝም የምትሉት ካለ?
223 ተህ፡ ++
224 መ፡ ግልጽ አልሆነልኝም፡፡ እንዴት- ጥገኛና ነጻውን እንዴት
እንደምንነጣጥለው ግልጽ ነው?
225 ተህ፡ +
226 መ፡ ግልጽ ነው?
228 ተህ፡ ++
228 መ፡ እንቀጥል?
229 ተህ፡ +
230 መ፡ ስንቀጥል- ((እጅ ያወጣች ተማሪ ስላዩ))
እሺ! ቅር ብሎሻል ^
231 ተ11፡ አሁን ቅር ያለኝ ሰባተኛው ጥያቄ ነው፡፡ እ-ኧ-ኧ ጓድ እሚለው ጓድ
232 መ፡ ጓድ ምንድን ነው? ጓድ የሚል ነፃ ምዕላድ እንዴት ተገኘ ነው?
233 ተ11፡ እዚህ ጋ ዋናው ቃል ጓደኛ ነው፡፡ ነፃ ምዕላዱ ላይ ደሞ ጓድ
ብለናል፡፡ ምንድን ነው፣ የሆነ ጓደኛ ጋር ተመሳሳይ- ጓደኛ እንደ
ማለት ነው፡፡ ወይም ለምሰሌ አሁን አንድን ሰው እንትን ስንል ጓድ
እከሌ ብለን የምንናገረው ነገር አለ፣ አይደል?
234 መ፡ አዎ፡፡
235 ተ11፡ ስለዚህ ጓድ ራሱ እንደ ጓደኛ የምንለው ነው፡፡ ስለዚህ ጓድ ማለት

መጠሪያ ቃል ነው።።

236 መ፡ እንደተባለው ግልጽነት የለውም እንደ ሌሎቹ ቃላት።። ግን ጓደኛ እሚለው ቃል የመጣው ጓድ ከሚለው ነፃ ምዕላድ ነው።። ጓድ እገሌ እንደሚባለው መጠሪያ ነው።። ግን ከዚያ ጓደኛ የተመሠረተውም ጓድ ከሚለው ቃል ነው።። እንደሌሎቹ ቃላት ግልጽ ያለ እንትን የለውም።። ያም ሆነ ይህ መነሻው ነፃው ጓድ ነው።።

-ኛኛ ስንጨምር "ጓደኛ"ን እንመሠርታለን ማለት ነው።። እና ይባላል፡ ፡ ጓድ እገሌ ይባላል።። እና መነሻው እሱ ነው ነው።። እ-እ-ኛ ነፃ ምዕላዱ እሱ ነው የሚሆነው።። "-ኛኛ"ን በመጨመር ሌላ ቃል መሠረትን።።
ምን እሚል? ጓደኛ።።
እሺ! ሌላ ^

237 ተህ፡ +

238 መ፡ እሺ! ወደ ቀጣዩ እንሂድ? ((በጥያቄ ቅላፄ))

239 ተህ፡ +

240 መ፡ አሁን ጥገኛና ነፃ ምዕላድን እንቀጥላለን።። በተረፈ ደግሞ የጥገኛ ምዕላድን ተግባር ምን እናደርጋለን? እ-ኛ-ኛ እንገልጻለን፤ እስኪ የጥገኛ ምዕላድ ተግባር ምን ሊሆን ይችላል? የጥገኛ ምዕላድን ተግባር ^

245 ተ1፡ ቁጥር ማመልከት

246 መ፡ ቁጥር ማመልከት
እኛ ^

247 ተ2፡ መደብ ማመልከት

248 ተ3፡ ዖታ

249 መ፡ ዖታ ማመልከት
እኛ ^

250 ተ4፡ እምርነትን ማመልከት

251 መ፡ እምርነትን

252 ተህ፡ ምን ማለት ነው?

253 መ፡ ምን ማለት ነው ይሉሃል?

254 ተ4፡ የሆነ ነገር ለምሰሌ ልጁን ስንል "-ን" የሚለው ቃል የታመረ ነው።።
ወይም ደግሞ ልጁን ስንል እ-እ-እ ስንገልጸው እንትን ልጅ ከሚለው ቃል ላይ "-ኡ"ን ስንጨምርበት-

መ፡ እህም

ተ4፡ -ኡ ለብቻዋና -ን ይሆናል።።

255 መ፡ እዚህ ጋ ደግሞ እናውጣው ለብቻው።።

256 ተ4፡ ነፃ ምዕላድ ልጅ ነው።።

257 መ፡ እህ ^ ለየብቻ ^ እምርነቱ የትኛው ነው?

258 ተ4፡ -ን

259 መ፡ -ን አይደለም -ኡ ነው።። ይቺ ((“-ን”ን እያመለከቱ)) የተሳቢ ነች።። ተሳቢ አመልካች ምዕላድ።።

260 ተ4፡ ++

261 መ፡ ለምሳሌ “ልጁ” ብለህ “ልጁ እኮ ታመመ ወይም ልጁን እኮ መታሁት” ብትል የትኛው እንደሆነ እየተናገርክ ነው፤ አይደል? እና ወንበሩ ተሠበረ ብትል-

262 ተ4፡ ይታወቃል።።

263 መ፡ ይታወቃል።። እምር ማለት ዕውቅ ማለት ነው።። በዚህ ደረጃ የሚከብዳችሁ ከሆነ ቢቀርም ችግር የለውም።። ግን ካነሣነው ዕውቅ ማለት ነው።።ብርሮጵቆው ተሰበረ ብላችሁ።። ያ ብርሮጵቆ እኧ ^ ምንድን ነው ማለት ነው?

264 ተህ፡ ዕውቅ

265 መ፡ ዕውቅ ነው ማለት ነው።። ዕውቅ ነው።። ላነጻጽርላችሁ “ብርሮጵቆ ተሰበረ” ብላችሁና “ብርሮጵቆው ተሰበረ” ልዩነት አለው።። “ብርሮጵቆ ተሰበረ” ካልን
የትኛው እንደሆነ እኧ ^

266 ተህ፡ አልታወቀም።።

267 መ፡ አልታወቀም።። “ብርሮጵው” ካልን ግን እኔና እናንተ ያን ብርሮጵቆ እኧ ^

268 ተህ፡ እናውቃለን።።

269 መ፡ እናውቃለን።። ስለዚህ እምር ያላችሁ እሱን ነው።። እሱን ነው።።
++
እሺ! ሌላ ^ እህም

270 ተ6፡ ባለቤት አመልካች

271 መ፡ ባለ ንብርት አመልካች፣ ባለ ንብረት አመልካች፣ ባለንብርት አመልካች እያልን እንሄዳለን፤ አይደል?

272 ተህ፡ አዎ።።

273 መ፡ አሁን በዚህ መሠረት እዚህ ጋ የተቀመጡት ጥገኛ ምዕላዶች ምን ምን ነው ተግባራቸው? አሁንም በ- ሠርታችሁታል መልመጃውን?

274 ተህ፡ አዎ።።

275 መ፡ እስከምጽፋቸው ድረስ ተወያዩ እናንተ።።

((የቡድን ውይይት))

((ቡድን አንድ))

276 ተ1፡ ሥነቃል አለ፡፡ ከዛ -አች፤ -አች የምትለዋ እንትን ነች፡፡ ቅጥያ ዕላድነች፡፡ ስለዚህ ሥነቃልን ስትተነትኝው እ-እ-እ ሥነቃል-አች፤ -አች ምዕላድ ነች፡፡ ይሄ ደግም ምንን ያመለክታል? ሥነቃሎች ስንል፤ ስንት ብዛታቸውን ነው፡፡ ቁጥርን ነው የሚያመለክተው፡፡

ምሳሌዎች፤ ምሳሌዎች ደግሞ ሲተነተን ምሳሌ እና -ዎች፤ እዚህ ጋ ምሳሌዎች ቀጥታ -ዎችን ያወጣነው ለምንድን ነው? -ዎች ቅርጹን አልቀየረም፤ አይደል? ምሳሌ እንዳለ ነው፡፡ -ዎችን እናወጣለን ማለት ነው፡፡ ስለዚህ ቅጥያ ምዕላዱ -ዎች ነው፡፡ የተለየ መልስ ካላችሁ እየተናገራችሁ፡፡ ይሄም እንደዚያው ማለት ነው፡፡

ክብርት የሚለው ደሞ ክብር እና -እት የሚልው ነው፡፡ ክብር እዚህ ጋ ምንድን ነው -እት የምትለዋ ነች፡፡ <u>ምክንያቱም እዚህ ጋ ክብርት ከምትለው ውስጥ እ-ኧ-ኧ ክብርት ቅጥያ እምናወጣው ዋና ቃሉ ነው ክብርት፡፡</u>

277 ተ2፡ ሲተነተን ምን ይሆናል?
278 ተ1፡ ክብር-እት ((ትክ ብላ ፊት ለፊት እያየችው))
279 ተ2፡ ክብር-እት ^
280 ተ1፡ አዎ፡፡
281 ተ2፡ ++
283 ተ1፡ ለበሳችሁ የሚለው ቃሉ በመላ ሲተነተን ለበስ- እና -ኣችሁ ይሆናል፡፡ ሳወደ ምን ተቀየረች? ከ ሳ ውስጥ ምን እናወጣለን? “ኣ”ን እናወጣለን፡፡ ከዚያ ከታች ያሉትን -ኣችሁ የሚለውን እናወጣለን ማለት ነው፡፡ ለበሳችሁ የሚለው ምንድን ነው የሚያመለክተው? -ኣችሁ ለበሳችሁ የሚለው መደብን ነው፡፡

ተግባራት የሚለው ደግሞ ተግባር እና -ኣት፣ ሲተነተኑ ተግበርና -ኣት ነው፡፡ ተግባራት ከሚለው ውስጥ ዋና ቃሉ ተግባር ነው፡፡ ከ”ራ” ውስጥ ደግሞ “-ኣ” እና “-ት”ን እናወጣለን ማለት ነው፡፡ ስለዚህ ቅጥያ ምዕላዱ -ኣት ይሆናል፡፡

መምህርት በሚለው ውስጥ ዋና ቃሉ መመህር ነው፡፡ መምህርት ይሆናል ማለት ነው፡፡ ይሄ ደሞ ምንድን ነው፣ መምህርት የሚለው ምንን ነው የሚያመለክተው? ያታን ነው የሚያመለክተው፡፡

እ-እ-እ ሌላው ደሞ ግልገሏ፣ ግልገሏ እዚህ ውስጥ ማለት ነው፣ ግን ለኔም ግልጽ አልሆነልኝም። ግን እንደሚመስለኝ ግልገሏ የሚለው ዋና ቃሉ ግልገል ነው። -ሏ መሰለኝ ቅጥያው።

284 ተ3፡ -እዋ

285 ተ1፡ -ኡዋ ^

286 ተ3፡ ግልገል-እዋ

287 ተ1፡ -እዋ ሊሆን ይችላል።

288 ተ3፡ ++

289 ተ1፡ እዚህ ጋ ደሞ ቃሉ ገበርን፣ ዋና ቃሉ ገበር ነው፤ አይደል?
((ተተንታኙ ቃል "ገበርን" የሚል ነው))

290 ተሀ፡ ++

288 ተ1፡ ገበር-እን የምትለዋ ቅጥያ ናት ማለት ነው። ገበር- የሚለው ምንድን ነው ዋና ቃል ነው። -እን ቅጥያ ይሆናል ማለት ነው። የተለየ መልስ ካላችሁ ንገሩኝ ^

289 ተ4፡ ስምንተኛው እኮ ግን ገበረ ነው የሚሆነው። ረ፣ ገበረ።

290 ተ1፡ ስለዚህ ገበረ ነው መሆን ያለበት -ኧ። ቅጥያዋ -ኧን

291 ተ4፡ እኔ እንኳን አልሠራሁትም። ካራተኛው ጀምሮ ማለት ነው።

292 ተ3፡ አዎ ገበረ ብዬ ጽፌዋለሁ እዚህ ((በደብተሯ ላይ የጻፈቸውን ዕያየች))፡
፡

++

293 ተ5፡ ግልገልዋ እሚለው ሴት ግልገል፣ -ኡዋ ነው የሚሆነው።
((ተተንታኙ ቃል "ግልገሏ" የሚለው ነው))

294 ተ3፡ -እዋ ነው የሚሆነው። -እዋ

295 ተ5፡ እንዴ! ኧኸኸኸኸእ

296 ተ1፡ የምን?

297 ተ3፡ ቅጥያ ምዕላዱ

298 ተ1፡ የምን?

299 ተ3፡ ቅጥያ ምዕላዱ

300 ተ1፡ የ-ሥነቃሎች ^ የሥነቃሎች ^

301 ተ3፡ ምእ-

302 ተ1፡ ቆይ! የስንተኛው ነው?

304 ተ3፡ ግልገሏ የሚለው ቅጥያ ምዕላዱ -እዋ ነው።

305 ተ5፡ እንዴ! አይሆንም።

306 ተ3፡ ዋና ቃሉ ግልገል ይሆናል። ቅጥያ ምዕላዱ ደሞ -እዋ

307 ተ5፡ ግልገል-እዋ፣ -እዋ ይባላል እንዴ?
-ዋ ነው እንጂ።

308 ተ3፡ -እዋ
309 ተ1፡ -ኡዋ መሰለኝ፡፡ እኔም አንደዚያ ነው የተረዳሁት፡፡ አሁን ደሞ ቲቸር ስትገልጸው (?)

((ቡድን ሁለት))

310 ተ1፡ ምሳሌዎችን እንውሰድ፡፡ ቅጥያ ምዕላዱ -ዎች ይሆናል፡፡
311 ተ2፡ ብዛት አመልካች
312 ተ1፡ ብዛት ማለት ቁጥር ማለት ነው?
313 ተ2፡ አዎ
314 ተ1፡ ኧምምእ ክብርት ((ተተንታኙ ቃል "ክብርት" የሚል ነው))
315 ተ3፡ ክብርት ለሚለው ዋና ቃሉ
316 ተ2፡ ክብር እና -እት
317 ተ1፡ -ት ነች፡፡ አልወጠማ! ቅርጹን እኮ አልለወጠም - ክብር፡፡
318 ተ2፡ +
ተግ-ተግባሩ ደሞ ^
319 ተ1፡ ቅ-ቅጥያው -ት
320 ተ2፡ ተግባሩ ደሞ ያታ
321 ተ1፡ ያታ፣ የሴት ስም ነው፡፡
322 ተ3፡ እና -ኧት ነው የሚሆነው?
323 ተ1፡ -ት ብቻ፤ ቅርጹን አለወጠማ፣ ሴትነት እንደሚለው እኮ ነው፡፡

((ቡድን ሦስት))

324 ተ1፡ (?) ጥገኛ ደሞ ጥገኛ ምዕላዱ ^
325 ተሀ፡ -ኦች
326 ተ1፡ -ኦች አዎ፡፡
++
327 ተ2፡ ብልጠት ((ተተንታኙ ቃል "ብልጠት" የሚል ነው))
328 ተ1፡ ብልጥ
329 ተ2፡ ብልጥ ነው ዋና ቃሉ፡፡
330 ተ1፡ ብልጥ ነው የሚሆነው፡፡
331 ተ2፡ ጥገኛ ምዕላዱ ^
332 ተ1፡ -ኣት
333 ተ3፡ -ኧት
334 ተ2፡ ብልጥ-ኧት ነው፡፡ -ኧት
335 ተ3፡ ጥገኛ ምዕላዱ -ኧት ነው፡፡ ብልጥ-ኧት

336 ተ1፡ ቤቶች-እንትን ብልጠት ነው አይደል የሚለው? አዎ ብልጥ አልን፣
-ኧት፣ -ኧት ትወጣለች ማለት ነው።። ከዚያ
337 ተ3፡ ልባም
338 ተ2፡ ልብ ነው ዋና ቃሉ።። ጥገኛ ምዕላዱ ደሞ ^
339 ተ1፡ -ኣም
340 ተ2፡ -ኣም
++
341 ተ1፡ እሺ! ልጆች፣ ልጅ-ኦች
342 ተ2፡ ልጅ ነው ዋና ቃሉ።። -ኦች ጥገኛ ምዕላድ።።
+
343 ተ1፡ ጓደኛ ((ተተንታኙ ቃል “ጓደኛ” ነው))
344 ተ4፡ ጓድ-እኛ
345 ተ1፡ ዋና ቃሉ ምንድን ነው?
346 ተ3፡ ጓደኛ ነዋ!
347 ተ4፡ ጓደኛ ነው ዋና ቃሉ።።
348 ተ1፡ ዋና ቃሉ ጓደኛ ይሆናል?
349 ተሀ፡ +
350 ተ3፡ ጥገኛ ምዕላዱ ^
351 ተ4፡ -እኛ ነው።።
352 ተ1፡ -እኛ ^ “እኛ”ማ ራሱን የቻለ ቃል ነው እኮ!
ጓደኛ፣ -ኧ ነው እንጂ የተዋጠው!
353 ተ4፡ አዎ -ኧ ብቻ ነው።።
354 ተሀ፡ ++
355 ተ2፡ /ልግመኛ/ ((ሌላው ተተንታኝ ቃል “ልግመኛ” ነው))
356 ተ4፡ /ልግመኛ/ ነው የሚለው
357 ተ2፡ -እኛ
358 ተ1፡ ልግም-ኧኛ
359 ተ4፡ ጥገኛ ምዕላዱ -ኧኛ
360 ተ1፡ አዎ
++
361 ተ4፡ ሥነቃሎች ይላል ((ሌላውን ተተንታኝ ቃል እያነበበ))።።
362 ተ2፡ ቃል፣ ሥነቃሎች
363 ተ1፡ እታች- እላኛው ላይ ነን?
364 ተ4፡ ተሻግረናል ((ቀጣዩ ገጽ ላይ መሆናቸውን በመጠቆም))
365 ተ3፡ ቃሉ በምዕላድ ሲተነተን ሥነቃል-ኦች
366 ተ4፡ ሥነቃል-ኦች
367 ተ1፡ እሺ! ቅጥያ ምዕላድ -ኣት

368 ተ2፡ -ኦች!
369 ተ4፡ -ኦች ነው እንጂ!
370 ተ1፡ እዚህ ጋ ማለት ነው ሥነቃል-ኦች
371 ተ4፡ ቅጥያው ታዲያ -ኦች ነው እንጂ! ያንኑ እኮ ነው የምንወስደው።።
+
372 ተ3፡ እሺ! ተግባሩ ምንድን ነው?
373 ተ1፡ ብዛትን ስለሆነ ቁጥርን ነው።።
374 ተ4፡ አዎ።።
375 ተ1፡ ሥነቃል-ኦች ብዙ- ብዙ ስለሆኑ ቁጥሮችን ነው የሚያመለክተው ማለት ነው።።
++
376 ተ4፡ /ምሳሌዎች/ ((ሌላው ተተንታኝ ቃል))
377 ተ1፡ /ምሳሌዎች/
378 ተ4፡ ምሳሌ-ዎች
379 ተ3፡ -ዎች ነው የሚለው፤ አይደል?
380 ተ2፡ -ኦ ይገባል።።
381 ተ1፡ -ዎች ነው።። እንትን ላይ ቅጥያ ምዕላድ ላይ የሚገባው።።
382 ተ3፡ ምሳሌ-ኦች ሊሆን ይችላል።። ይሄ ቃሉ በምዕላድ ሲተነተን ምሳሌ-ኦች ነው።።
383 ተ1፡ -ዎች!
384 ተ4፡ -ኦች አይሆንም።። -ዎች ነው።።
385 ተ1፡ ቅጥያው፣ በምዕላድ ሲተነተን -ዎች ነው አልን አይድል? የቅጥያ ምዕላዱ ተግባር ምንድን ነው?
386 ተ2፡ ቁጥር ነው።።
387 ተ4፡ ብዛት ነው።። አሁንም ቁጥር ነው።።
++
388 ተ2፡ ክብርት ((ሌላው ተተንታኝ ቃል)) ለሚለው ክብር-ኧት
389 ተ1፡ ክብር-ኧት፣ ክብር-ኧት
390 ተ2፡ ከዚያ ቅጥያ ምዕላዱ
391 ተ1፡ -ኧት
392 ተ4፡ -ኧት
393 ተ2፡ -ኣት
394 ተ1፡ የቅጥያ ምዕላዱ ተግባር፣ ክብር-ኧት መደብን ነው -የሚያመለክተው።።
395 ተ3፡ አዎ፤ እሺ!
396 ተሀ፡ (?)
397 ተ3፡ ልብሳችሁ ((ሌላው ተተንታኝ ቃል))
398 ተ2፡ ልብስ-ኣችሁ

399 ተ1፡ ለበሳችሁ እኮ ነው የሚለው!
400 ተ4፡ ለበስ-ኣችሁ፤ ስለዚህ ለበስ-ኣችሁ፡፡
401 ተ3፡ ለበስ-ኣችሁ፡፡
402 ተ1፡ ቅጥያ ምዕላድ ^
403 ተ4፡ -ኣችሁ
404 ተ3፡ -ኣችሁ እሺ!
405 ተ1፡ የምዕላዱ ተግባር ትዕዛዝ ነው፡፡
406 ተ2፡ ትዕዛዝ ^
407 ተ1፡ አዎድ፤ ምናምን እንደሚባለው ማለት ነው፡፡
++
408 ተ4፡ ተግባራት እሚለው
409 ተ1፡ ተግባራት
410 ተ2፡ ተግባር-ኣት፣ ቅጥያው -ኣት
411 ተ4፡ ቅጥያወ ምዕላድ -ኣት
412 ተ3፡ እንዴ! ቃሉ በምዕላድ ሲተተነተን-
403 ተ2፡ እኮ /ተግባር-ኣት/
404 ተ1፡ /ተግባር-ኣት/
405 ተ2፡ እንትን ቅጥያ ምዕላዱ -ኣት
406 ተ3፡ ተግበር፣ -ራት ነው እንጂ?
407 ተ4፡ -ኣት ነው የሚሆነው፡፡
408 ተ3፡ ተግባር-ኣት፣ "-ኣ"ማ ተውጣለች
409 ተ2፡ ሲተነተን እኮ ነው፡፡
410 ተ3፡ ከዛ -ኣ-ኣ እኮ በራሷ ወክላ ነው፡፡ እን-እንትን የምትለው ማለት ነው፡፡
411 ተ2፡ ተግባር-ኣት ከሚለው -ኣት
412 ተ1፡ የቅጥያ ምዕላዱ ተግባር ብዛት ነው፡፡ መሰለኝ፡፡
413 ተ4፡ መምህርት ((ሌላውን ተተንታኝ ቃል አቀረበች))
414 ተ2፡ መምህር-እት
415 ተ1፡ መመህር-እት ነው የሚሆነው፤ አይደል?
416 ተህ፡ +
417 ተ1፡ ቅጥያ ምዕላድ -እት
418 ተ2፡ -እት
419 ተ1፡ መምህርት፣ መምህርት፣ -እት ነው የሚሆነው፡፡ ከዚያም የቅጥያ ምዕላዱ ተግባር መምህርት ያታን ነው የሚያመለክተው፡፡
420 ተ2፡ ግልገሏ ((ሌላው ተተንታኝ ቃል))
421 ተ1፡ -ኡዋ ነው የሚሆነው፤ ግልገል-ኡዋ
422 ተ3፡ ቃሉ በምዕላድ-
423 ተ4፡ -ኡዋ ግልገሏ -ኡዋ

424 ተ1፡ -ኡዋ ነው የሚሆነው እዚህ ጋ፡፡
425 ተ4፡ ጥገኛ ምዕላዱም -ኡዋ ነው፡፡
426 ተ1፡ -ኡዋ ነው፡፡ ከዚያም በኋላ የቅጥያ ምዕላዱ ተግባር
427 ተ2፡ ማንነትን ለማሳወቅ መሰለኝ፡፡
428 ተ4፡ ገበርን ((ሌላ ተተንታኝ ቃል))
429 ተ3፡ ገበርን አግኝተኸዋል?
430 ተ1፡ ገበር-እን ማለት ነው፡፡
431 ተ4፡ ቅጥያ ምዕላዱ -እን
432 ተ1፡ -እን ነው፡፡
የቅጥያ ምዕላዱ ተግባር? ((በጥያቄ ቅላፄ))
433 ተ4፡ መደብን ነው የሚያመለክተው፡፡

((ሁሉን አቀፍ ውይይት))

434 መ፡ እሺ! እዚህ ጋ ምሳሌ ተስጥቷችኋል?
435 ተሀ፡ አዎ
436 መ፡ ትምህርት ቤታችን ይላል - ምሳሌው፡፡
ጥገኛ ምዕላዱ ማን ነው?
ነፃ ምዕላዱ ማን ነው?
ጥምር ቃል ነው - ትምህርት ቤት፡፡
ተሀ፡ አዎ፤አዎ፡፡
መ፡ ጥገኛ ምዕላዱ ማን ነው?
437 ተሀ፡ -ኣችን
438 መ፡ ተግባሩ ምንድን ነው ይላል እዚህ ጋ?
439 ተሀ፡ መደብ፣ መደብ
440 መ፡ ግን መደብ ነው ወይ በዋነት?
በዋናነት መደብን ነው ወይ እያመለከተ ያለው?
441 ተሀ፡ ባለቤትን
442 መ፡ ባለቤት ^
ባለቤትንና ባለንብረትን ለዩ፡፡ ባለንብረትን ለመለየት “የማን?” ብላችሁ ጠይቁ፡፡
የማን? ((በጥቁር ሰሌዳው ላይ እየጻፉት))
443 ተሀ፡ የእኛ፣ የእኛ
444 መ፡ የእኛ፣ ስለዚህ ይሄ ባለንብረት ነው፡፡
445 ተ2፡ ባለቤቱስ ቲቸር? ((የመናገር ተራው ሳይሰጠው))
446 መ፡ ባለ ንብረት አመልካች እያላችሁኝ ነው ^
ትምህርት ቤቱ

የማ?
447 ተህ፡ የእኔ
448 መ፡ ትምህርት ቤትህ
449 ተህ፡ ያንተ
450 መ፡ ትምህርት ቤትሽ
451 ተህ፡ የእሷ፣ ያንቺ
452 መ፡ ያንቺ፣
ትምህርት ቤቷ
453 ተህ፡ የእሷ
454 መ፡ ትምህርት ቤቱ
455 ተህ፡ የእሱ
456 መ፡ አሁን ባለ ንብረት ማለት ይህ ነው -በዋነኛነት፡፡ በርግጥ በዚህ ሥር መደብም ቁጥርም ሊኖር ይችላል፡፡
ተህ፡ አዎ፡፡
መ፡ በዋነኛነት ባለንብረትነት ነው፡፡ ባለንብረትነት፡፡
457 ተ2፡ ባለቤቱስ? ((የመናገር ተራው ሳይሰጠው))
458 መ፡ ባለቤቱስ እንዴት ነው?
ባለቤትና ባለንብረት አሁን በተለምዶ የቤቱ ባለቤት ይባላል፤ አይደል?
459 ተህ፡ አዎ፡፡
461 መ፡ ይሄ ግን በተለምዶ ነው፡፡ በቋንቋ ባለቤትና ባለንብረት ይለያያሉ፡፡ እስኪ ባለቤት ማለት ምን ማለት ነው?
462 ተ3፡ የቤቱ አባዋራ
463 መ፡ በቋንቋ ^ በቋንቋ ^
464 ተህ፡ +
465 መ፡ ባለቤት በቋንቋ፣ ባለቤት እኚ ^
466 ተ4፡ የሆነ ድርጊት የሚፈጽም፡፡
467 መ፡ ድርጊት የፈጻሚ ማለት ነው፡፡ ባለቤት ማለት ድርጊት ፈጻሚ ማለት ነው፡፡ ((በጥቁር ሰሌዳው ላይ እየጻፉት))፡፡ ድርጊት ፈጻሚ ወይም ሊነገርለት ^
468 ተህ፡ +
469 መ፡ እኚ ^
470 ተህ፡ ++
471 መ፡ የተፈለገ አካል ማለት ነው፡፡ ምሳሌ ሰበረ ብንል፣ ሰበረ ግስ ነው፡፡ አይደል?
472 መ፡ አዎ፤ አዎ፡፡
472 መ፡ ዋና ቃል ነው - ይሄ፡፡ ሰበረ ዋና ቃል ሆኖ የቃል ክፍሉ ምንድን ነው

የሚባለው?
473 ተሀ፡ +
474 መ፡ ግስ ነው፡፡ እየሰማችሁኝ ነው?
473 ተሀ፡ አዎ፡፡
474 መ፡ ዋና ቃል የሚነገር በሦስተኛ መደብ ተባዕታይ ያታ ነው፡፡ ስለዚህ እዚህ ውስጥ አድራጊ አለ፡፡ እኧ ^
475 ተሀ፡ አዎ፡፡
476 መ፡ ሰበረ፡፡ ማን?
477 ተሀ፡ እሱ
478 መ፡ እሱ፣ ቅድም "የማን?" ነው ያልነው፡፡ አሁን ምንድን ነው የምንለው?
479 ተሀ፡ ማን?
480 መ፡ ማን?
እሺ! መልሱስ ማን ሆነ?
481 ተሀ፡ እሱ
482 መ፡ እሱ፣ ማን ነው ያልን አሁን፡፡ አያችሁ ልዩነቱን ማን፣ ምኑ ከተጠየቀ ባለቤት ነው፡፡ የማን ካልን ግን ማን ነው?
483 ተሀ፡ ባለንብረት ነው፡፡
484 መ፡ ባለንብረት ነው፡፡ አሁን እዚህ ((“ሰበረ” ብለው በጥቁር ሰሌዳው ላይ የጻፉትን እያመለከቱ)) ውስጥ ቅጥያ አለ የለም ነው - አጠያያቂው ታዲያ፡፡ ሰበረ ዋና ቃል ነው፡፡ ግስ ነው፡፡ ቅጥያ አለ የለም ነው? እህም አለ የለም?
485 ተሀ፡ የለም፤ አለ፡፡
486 መ፡ ኣ? እዚህ ((በመማሪያ መጽሐፉ ላይ ያለውን መልመጃ ለተማሪዎቹ እያመለከቱ)) ጋም የግድ ማወቅ ስላለበን ነው፡፡ እሺ! ቅጥያ አለው የለውም?
487 ተሀ፡ +
489 መ፡ ባለቤት አመልካች ቅጥያ አለ ካልን እኮ ባለቤት አለ፡፡ እዚህ ጋ ቅጥያ መኖር አለበት፡፡ እኧ ^
ማን ነው?
490 ተሀ፡ -ኧ
491 መ፡ -ኧ፣
ስለዚህ እዚህ ጋ “-ኧ”ን ስታነሡበት ማን ይቀራል?
492 ተሀ፡ ሰበረ
493 መ፡ ኧኣ ^
494 ተሀ፡ ሰበረ
495 መ፡ ሰበረ፣ ረ ማለት ር-ኧ ነው፡፡ ሰበር-ኧ ((በጥቁር ሰሌዳው ላይ እየጻፉት)) ይቺ ምንድን ነች? ((“-ኧ”ን እያመለከቱ))

496 ተህ፡ +
497 መ፡ ባለቤት ^
498 ተህ፡ /ባለቤት አመልካች/
499 መ፡ /ባለቤት አመልካች/ ቅጥያ ((በጥቁር ሰሌዳው ላይ እየጻፉት))
+
ግልጽ ነው፤ አይደል?
500 ተህ፡ +
501 መ፡ የቀረውስ ምንድን ነው?
ይህ የቀረው ምንድን ነው? ((ሰበር- የሚለውን እያመለከቱ))
502 ተህ፡ ዋና ቃል
503 መ፡ ዋና ቃል አይደለም፡፡ ከዋና ቃሉ ላይማ "-ኧ"ን አወጣንለት፡፡
504 ተህ፡ ነፃ ምዕላድ
505 መ፡ ነፃ ምዕላድም አይደለም፡፡
ግስ ላይ ቅጥያ ምዕላድ ስናወጣ ነፃ ምዕላድ የሚባል አይኖርም፡፡ አምድ ነው፡፡ ያዙትና ዕንየው፡፡ አምድ ነው - የሚባለው፡፡ ይሄ አሁን የግስ አምድ ነው፡፡
እየሰማችሁኝ ነው?
506 ተህ፡ አዎ፡፡
507 መ፡ ዋና ቃል ለመባል ምኑ ተነሥቶበታል?
ባለቤት አመልከች ቅጥያ ወጥታለች፡፡ ስለዚህ ቃል ሊባል አይችልም፡ ፡ ቃል ሊባል አይችልም፡፡

ስለዚህ ከግስ ላይ የግስ ቅጥያ ስናወጣ፣ ከዋና ቃሉ ላይ ሳይሆን እምናወጣው ከምኑ ላይ ነው? ከአምድ ነው፡፡ ከስም ይለያል፡፡ ከስም በምንድን ነው የሚለየው? እህም?
508 ተህ፡ +
509 መ፡ ስም ከሆነ ቀላል ነው፡፡
510 ተህ፡ +
511 መ፡ ስም ከሆነ፣ ስም ከሆነ "ልጆች" ብንል አሁን እዚህ ጋ እኧ ^ ልጅ ^
512 ተህ፡ -ኦች
513 መ፡ -ኦች ይሄ ((“ልጅ”ን በጥቁር ሰሌዳው ላይ እየጻፉ)) እየሰማችሁኝ ነው?
514 ተህ፡ አዎ፡፡
515 መ፡ አምድ ማለት ይቻላል፡፡ በሌላ አባባል አምድ ነው፡፡ ግን ዋና ቃል ነው - ስም ስለሆነ፡፡ ዋና ቃልም ነው፡፡ ምንም ማለት ይቻላል?
516 ተህ፡ አምድ
517 መ፡ አምድ ማለት ምን መሰላችሁ፣ ምንም ቅጥያ ^
518 ተህ፡ የሌለው

519 መ፡ የሌለበት ማለት ነው፡፡ አምድ ማለት ምንም ቅጣያ ^
520 ተህ፡ /የሌለበት/
521 መ፡ /የሌለበት/ የሌለበት ((በጥቁር ሰሌዳው ላይ እየጻፉት))፡፡ ስለዚህ-
522 ተ1፡ ምንም ቅጥያ የሌለበት ማንኛውም ቃል ማለት ይቻላል?
523 መ፡ አዎ፣ አምድ ማለት ምንም ቅጥያ የሌለበት ማለት ነው፡፡
524 ተ2፡ ማንኛውም ቃል? ((በጥያቄ ቅላፄ))
525 መ፡ አቤት! አምድ ማለት ምንም ቅጥያ የሌለበት፡፡ ስም አምድ ከሆነ ራሱን ችሎ ምን ይሆናል?
526 ተህ፡ /ይቆማል/
527 መ፡ /ይቆማል/፡፡ የግስ አምድ ከሆነ ግን ራሱን ችሎ ^
528 ተህ፡ /አይቆምም/፡፡
529 መ፡ /አይቆምም/፡፡ ልዩነታቸው ይህ ነው፡፡ ስም አምድ ከሆነ ራሱን ችሎ ይቆማል፡፡ የግስ አምድ ከሆነ እንዴት መሰላችሁ የምታደርጉት ((በትቁር ሰሌዳው ላይ እየጻፉ)) ሰበር ተብሎ እዚህ ((ሰበር ከሚለው አምድ ቀጥሎ የሞረት ምልክት እያደረጉ)) ጋ ሰረዝ ይደረጋል፡፡

ለምንድን ነው ሰረዝ የሚደረገው? እኧ?
ከዚህ በኩል ምን ይፈልጋል?
530 ተህ፡ ቅጥያ፣ ቅጥያ
531 መ፡ ቅጥያ ይፈልጋል፡፡ ምን ደረጃ ላይ ለመድረስ?
532 ተህ፡ ግስ፣ ቃል
533 መ፡ ቃል ደረጃ ላይ ለመድረስ፡፡ ስም ከሆነ ችግር የለውም፡፡ የግስ አምድ ግን ምን አይደለም?
534 ተህ፡ ቃል አይደለም፡፡
535 መ፡ ስለዚህ ግስ ላይ ስንመጣ ነው አይደል የሚቸግረን?
እኧ ^
536 ተህ፡ አዎ፡፡
537 መ፡ በቃ አምዱን ነው፡፡ ዋና ቃል አንፈልግም፡፡ የግድ ከቃሉ ላይ ቅጥያውን ስናወጣው አምዱ ነው የሚቀረው፡፡ ግስ ከሆነ ማለት ነው፡፡
++
ይከብዳል ዕንየው የግሱን አምድ? ((በጥያቄ ቅላፄ))
538 ተህ፡ አዎ፡፡
539 መ፡ የግስ አምድ ያልኳችሁ ራሱን ችሎ እ ^
540 ተህ፡ አይቆምም፡፡
541 መ፡ ለምንድን ነው ራሱን ችሎ የማይቆመው?
542 ተህ፡ +
543 መ፡ አድራጊው ^

544 ተህ፡ ስለሚወሰድበት
545 መ፡ ስለሚወሰድበት፣ አድራጊ አመልካች ቅጥያ ስለሚወሰድበት፡፡ ለምሳሌ እዚህ ጋ እናውጣ፡፡ ለበሳችሁን፣ ለበሳችሁን እሺ! እስኪ ተንትኑት፡፡ ለበሳችሁ ((ተተንታኙን ቃላ እየተናገሩ))
546 ተ1፡ <u>ለበሰ</u>
547 መ፡ አሁን በምዕላድ ሲተነተን፡፡
እዚህ ጋ እህም ^
548 ተ2፡ <u>ለበሰ</u> ዋናው ቃል ይሆናል፡፡
549 መ፡ እሺ!
ግን ቅጥያ ነው አሁን የምታወጪልኝ፡፡
550 ተ2፡ -ኣችሁ
549 መ፡ እኧ?
550 ተ2፡ -ኣችሁ
551 መ፡ ለበስ-
እህም ^
552 ተ2፡ -ኣችሁ
553 መ፡ -ኣችሁ
አያችሁ! “ስ” ነች፡፡ አሁን ይቺ “ስ” ነች፤ አይደል?
554 ተህ፡ +
555 መ፡ “ሰ” ማለት ማንና ማን ነች?
556 ተህ፡ +
557 መ፡ ስ እና ^
554 ተህ፡ -ኣ
555 መ፡ -ኣ
አሁን ይህ እኧ ^ ምንድን ነው? ((“ለበስ-”ን በጥቁር ሰሌዳው ላይ በጠመኔ እየከበቡ))
556 ተህ፡ +
567 መ፡ ዋና ቃል ሳይሆን ምንድን ነው?
568 ተህ፡ አምድ
569 መ፡ አምድ ነው፡፡ አምድ ነው፡፡ ግስ ላይ ስለሆነ ነው፡፡
እዚህ ላይ ግን እንምጣ እዚህ ጋ እዚህ ጋ ምን እና ምን?
570 ተህ፡ ምሳሌዎች
571 መ፡ ምሳሌ
572 ተህ፡ /-ዎች/
573 መ፡ /-ኦች/
574 ተ1፡ -ኦች ነው እንጂ
575 ተህ፡ -ዎች ነው፡፡ -ዎች ነው፡፡

576 መ፡ እኧ? -ኦች ልበል?
577 ተህ፡ አይ አይሆንም -ዎች
578 መ፡ ምሳሌኦች ልበል? ((በጥቁር ሰሌዳው ላይ ለመጻፍ እየቃጡ))
579 ተህ፡ አይሆንም፡፡ አይሆንም፡፡
580 መ፡ እህም ((እጇን ላወጣችው ተማሪ የመናገር ተራውን እየሰጡ))
581 ተ2፡ እዚህ ጋ ቅድም እ-እ-እ ካልነው ጋር ተመሳሳይነት አለው፡፡ ሴትነት ያልነው ሴት-ሴት ነፃ ምዕላድ ነው፡፡ እንደገና ደግሞ -ነት ደሞ ጥገኛ ምዕላድ ነው፡፡

ስለዚህ ምሳሌዎች ብለን በምንልበት ጊዜ ምሳሌ የሚለው ዋና- ዋና ቃል ይሆናል፡፡ -ዎች ደሞ ራሱ ላይ ያለው -ዎች ደሞ ቅጥያ ይሆናል ማለት ነው፡፡
582 መ፡ ምሳሌ ዋና ቃል ስለሆነ ማለት ነው፡፡
583 ተህ፡ አዎ፤ ዋና ቃል ነው፡፡
584 መ፡ ዋና ቃልም ነው፡፡ በሌላ ስምም ምን ማለት ይቻላል?
585 ተህ፡ አምድ
586 መ፡ ግስ ላይ ምን ስለሆነ ነው አምዱ ዋና ቃል የማይሆነው?
አሁን ምሳሌዎች ይላል፡፡ ይኼ የ “-ዎች” ተግባር ምንድን ነው?
ቅጥያ ምዕላዱ -ዎች ነው፡፡
587 ተህ፡ አዎ፡፡
588 መ፡ ተግባሩ ምንድን ነው?
589 ተህ፡ ቁጥር ወይም ብዛትአመልካች፣ ብዛት አመልካች ነው፡፡
እሺ! ሥነቃሎች እኧ?
590 መ፡ ሥነቃል እና
591 ተህ፡ -ኦች
592 መ፡ -ኦች
የ “-ኦች” ተግባር ምንድን ነው?
593 ተህ፡ ቁጥር
594 መ፡ ቁጥር ነው፡፡ ቁጥር ወይም ብዛት አመልካች ((በጥቁር ሰሌዳው ላይ ለመጻፍ እየሞከሩ)) በዚህ መሠረት እያላችሁ ሥሩና አሁን ጥንቃቄ እምታደርጉት ስም ላይ ቅጥያ ሲወጣና ግስ ላይ ቅጥያ ሲወጣ ነው፡፡ የሚቀጥለው ይሠራ? እኣ
595 ተህ፡ ይሠራ፤ ይሠራ፡፡
596 መ፡ እንሠራወለን፤ ሁሉንም እንሠራዋለን፡፡ ለኧ-ኧቀጣይ ዐረፍተ ነገሮች አሉ፡፡ የተዛቡ ዐረፍተ ነገሮች
ተህ፡ አዎ፡፡
መ፡ ከነ ስሕተታቸው እሚል - ገጽ ሃያ ስድስት ላይ ማለት ነው፡፡

ሃያ ስድስት ይታያችኋል?

597 ተሀ፡ አዎ፡፡

598 መ፡ እሱን ጨምራችሁ ሠርታችሁ ኑ፡፡

599 ተ3፡ እስከ ሃያ ሰባት?

600 መ፡ እኽ?

601 ተ3፡ እስከ ሃያ ሰባት ያለውን ነው?

602 መ፡ ዕየው አራት- አምስት ጥያቄዎች አሉ - እዚህ፡፡
((መማሪያ መጽሐፉን ገልጠው እያመለከቱ))

603 ተ፡ አዎ፡፡

604 መ፡ ይህ ምዕራፍ መጠናቀቅ አለበት፡፡

---------- ክፍለጊዜው ተጠናቋል----------

ምዝግብ መረጃ ሐ፡- ክ3

አጠቃላይ መረጃ

መምህርት..... ሐ

የክፍል ደረጃ..... 9ኛ

ክፍልጊዜ 3

የተማሪ ብዛት..... 54

የትምህርቱ ርእስ..... የሥነቃል ዘውጎች

((*መምህርቷ ወደ መማሪያ ክፍሉ ሲገቡ ተማሪዎቹ ከመቀመጫቸው ተነሡ፡፡ መምህርቷም ሰለምታ አቀረቡላቸው፤ እነሱም አጸፋውን መለሱ፡፡ አመስግነው እንዲቀመጡ ጋበዟቸው፤ ተቀመጡ፡፡*

የመማሪ ክፍሉ ወንበሮች ለቡድን ሥራ በሚያመች ሁኔታ ተደራጅተዋል፡፡ ምልከታ በተደረገባቸው ክፍለ ጊዜያት ሁሉ፣ ተማሪዎቹ ይህንኑ የአደረጃጀት ሥርዓት ተከትለው በቡድን በቡድን ተቀምጠው ይታያሉ፡፡ ቀድሞ የተዘጋጀ ስለሆነ መምህራን እንደ አዲስ ቡድን መመሥረት አይጠበቅባቸውም፤ ጊዜ ሳያባክኑ በፊት የተደራጀውን እንዳለ ይጠቀማሉ፡፡

በየቡድኑ ያለው የተማሪ ብዛት እኩል አይደለም፡፡ አንዱ ቡድን አምስት፣ ሌላ ቡድን ስድስት ተማሪዎች ይገኛሉ፡፡ ከዚያም ጥቁር ሰሌዳውን አንድ ተማሪ እያጸዳ ሳለ ሌሎቹ ተማሪዎች መማሪያ መጽሃፋቸውና ደብተራቸውን እየገላለጡ ትምህርቱን ለመጀመር ሲዘጋጁ ነበር፡፡ የዕለቱ ትምህርት እንዲህ ተጀመ፡፡

ጥቁር ሰሌዳው ተጸድቶ እንዳለቀ፣ መምህርቷ ወደ ጥቁር ሰሌዳው በመሄድ ቀንና የዕለቱን ትምህርት ርዕስ “ክፍል አራት፣ ሰዋስው” ብለው ጻፉ፡፡ አስከትለውም በመማሪያ መጽሐፉ ላይ በሰኝጠረዥ ከቀረቡት ቃላት ጥገኛ ምዕላዶችን እንዲያወጡ የሚያዝ መመሪያ አሰፈሩ፡፡ ቀጥለውም ወደ ተማሪዎቹ መለስ አሉና))

01 *መ፡* እሺ! በሰንጠረዡ ውስጥ ቃላት አለ፡፡ በምዕላድ ይተነተናሉ፡፡ ጥገኛ ምዕላዶች ካሉ፣ ጥገኛ ምዕላዶች የቁጥር፣ የመደብ፣ የያታ እያላችሁ ለዩ ነው፤ አይደል የሚለው?

02 *ተህ፡* አዎ፡፡

03 *መ፡* ትናንት የጀመርነው ማለት ነው፡፡

ግልጽ ነው?
04 ተህ፡ ግልጽ ነው፡፡
05 መ፡ ለምሳሌ አሁን ግስ ላይ አምድ እንደሚሆን ተረድታችኋል የትናትናውን? ((በጥያቄ ቅላፄ))
06 ተህ፡ አዎ፡፡
07 መ፡ እሽ?
08 ተህ፡ አዎ፡፡
09 መ፡ ግልጽ ነው?
10 ተህ፡ አዎ፡፡
11 መ፡ በስም ላይ በግስ ላይ ሲሆን በምሳሌ ዕንየው?
12 ተህ፡ በምሳሌ ዕንየው
13 መ፡ እሺ! እስኪ ይህን ምን አልን?
አምድ ወይም ምሰሶ የሚለው ነው፡፡
ምን እንለዋለን አምድ የምንለውን?
እሺ!
14 ተ1፡ ምንም ቅጥያ የሌለበት፡፡
15 መ፡ ምንም ቅጥያ የሌለበት፡፡ በጣም ጥሩ ነው፡፡ ምንም ቅጥያ የሌለበት፡፡
ምንም ቅጥያ የሌለበት ሆኖ እሽ ^
16 ተ1፡ ቅጥያ የሚያስከትል፡፡
17 መ፡ እሽ ^
እሺ!
18 ተ2፡ ግስ ወይም ስም
19 መ፡ ግስ ወይም ስም የሆነ እሺ! አምድ ምንም ቅጥያ የሌለበት እሽ- ማስቀጠል፣ ማስቀጠል የሚችል፣ ማስቀጠል የሚችል ነው፡፡
20 ተ3፡ የግስ ሰበረ
21 መ፡ የግስ ሰበረ ቢሆን፣ አሁን ንገረኝ፡፡
ሰበረ፣ ሰበረ መጀመሪያ ምንድን ነው?
22 ተህ፡ ግስ፣ ግስ
23 መ፡ ግስ ነው፡፡ ግስ ማለት ደሞ እሽ? ድርጊት ነው አይደል?
24 ተህ፡ አዎ፡፡
25 መ፡ ድርጊት ነው፡፡ ድርጊት ከሆነ በውስጡ ምን አለ? አድራጊ አለ፡፡
እሺ! ግስ ድርጊት ነው፡፡ አድራጊ አለ አይደል?
26 ተህ፡ አዎ፡፡
27 መ፡ አድራጊ ካለ ይሄ ((በጥቁር ሰሌዳው ላይ “ሰበረ”ን እያመለከቱ)) ደሞ ሰበረ ምንድን ነው?
አምድ ነው ወይስ አይደለም?
28 ተህ፡ አይደለም፡፡

መ፡ ምንድን ነው?
እሺ! ንገሩን፤ ብቻውን ዕንየው፡፡
እሺ!
ተ4፡ ግስ
መ፡ ግስ እሺ!
ተ5፡ ድርጊት አመልካች ቃል ነው፤ አይደል?
ተህ፡ አዎ፡፡
መ፡ ዋና ቃል ነው፡፡ ግስ ሆኖ ዋና ቃል ነው፡፡
ተህ፡ አዎ፡፡
መ፡ ለምን ዋና ቃል ተባለ?
እሺ! ለምን ዋና ቃል ተባለ?
የግስ ዋና ቃል ለምሳሌ ሰበራችሁ ቢሆን ዋና ቃል አይሆንም፤
አይደል?
ተህ፡ አዎ፡፡
መ፡ ለምን? ለምን?
እህም
ተ6፡ ባለቤት ስላለው
መ፡ እሺ! የአማርኛ ግስ ዋና ቃል የሚባለው እንዴት ነው?
እህም
ተ7፡ ራሱን ችሎ ትርጉም ስለሚሰጥ
መ፡ ራሱን ችሎ ትርጉም ስለሚሰጥ
እሺ!
ተ8፡ ሌላ ቃል ደሞ ቅጥያ ያልተቀጠለበት ስለሆነ
መ፡ ሰበረ ላይ ምንም ቅጥያ ያለተቀጠለበት ስለሆነ
ሰበረ ላይ ምንም ቅጥያ የለም?
ተህ፡ አለ፤ የለም፡፡
ተ9፡ ሰበር-?
መ፡ ሰበረ! ሰበረ!
ተህ፡ አለ፤ የለም፡ አለ፡፡
መ፡ እ-እ አለ! የለም! እጅ አውጡ፤ መጀመሪያ የለም የምትሉ፤ የለም
ሰበረ ላይ፣
እሺ! አስረጂን ሰበረ ላይ ቅጥያ የለም?
ተ10፡ ሰበረ ላይ ቅጥያ የሌለበት ምክንያት ብርሴቡቀውን- “አበ-አበበ
ብርሴቡቀውን ሰበረ” ብንል አሁን ብርሴቡቀው መሰበሩን ነው፡፡ ሌ-ሌላ
ትርጉም ሌላ ትርጉም ስለሌለው ማለት ነው፡፡
መ፡ ሌላ? እሺ! እህም
ተ11፡ እኔ ቅጥያ አለው ነው የምለው፡፡

መ፡ እሺ!

ተ11፡ ሰበር- ሰበረ እሚለው ቃል ቅጥያ አለው ነው የምለው፡፡ ምክንያቱም አሁን ሰበረ፣ ሰበር-ኧ የሆነ -ኧ መጨረሻ ላይ በ"ረ" ላይ የምትነበብ አለች፡፡ ስለዚህ ቅጥያ ያለው ቃል ነው - ሰበረ፡፡

53 መ፡ ቅጥያ ያለው ቃል ነው፡፡

እሺ!

54 ተ12፡ እኔም ቅጥያ ያለው ቃል ነው ነው የምለው፡፡ ምክንያቱም ዋናው ቃል እንትን ቅጥያ አለው ያልኩበት ምክንያት ሰበረ ከሚለው ቃል ላይ ነው፡፡ ሰበረ -ኧ ተቀጥላ ነው ቃሉን ሰበረ ያደረገችው፡፡ ስለዚህ ቅጥያ አለው ነው የምለው፡፡

55 መ፡ እሺ! ሌላ?

አለም የለም ማለት ይቻላል፡፡

እህም

56 ተ13፡ -ኧ እሚል ሲጨመርበት ሰበረ ይሆናል፡፡ ሰለዚህ በውስጥ ታዋቂነት ቅጥያ /-ኧ አለች/

57 መ፡ /-ኧ አለች/

እሺ! ምንድን ነው ተግባሯ?

ቅጥያ ምዕላዶች ራሳቸውን ችለው አይቁሙ እንጂ ተግባር አላቸው ብለናል፡፡

ተ፡ እህም

መ፡ ምንድን ነው ተግባሯ ይቺ ቅጥያ ያልናት?

ተግባሯ ምንድን ነው?

እሺ!

58 ተ14፡ ድርጊት

58 መ፡ ድርጊት

እኧ ^

59 ተ15፡ ባለቤት

60 መ፡ በደንብ እስኪ ንገረን፡፡ እህም ባለቤት እህም ^

61 ተ15፡ ባለቤት አመልካች

62 መ፡ ባለቤት ማመልከት፣ ምን ያደረገውን እህም?

63 ተህ፡ /የሰበረውን/

64 መ፡ /የሰበረውን/ ነው?

65 ተህ፡ እህም

66 መ፡ ስለዚህ ሰበር- ዋና ቃል ነው፡፡ ስለዚህ አምድ ምንም ቅጥያ የለውም ብለናል፣ አይደል?

67 ተህ፡ አዎ፡፡

68 መ፡ ስለዚህ ልናወጣ ነው፡፡ "ረ"ን መተንተን ሲከብዳችሁ፣ ሲያቅታችሁ

ባለፈው በነገርኳችሁ መሠረት የ"ረ" ተናባቢ ማን ነው?
"ር" ነው፤ አይደል?

69 ተህ፡ አዎ።።

70 መ፡ አናባቢው ማን ነው?
-ኧ ነው፤ አይደል?

71 ተህ፡ አዎ።።

72 መ፡ ሰበር-ኧ፣ ስለዚህ ይቺ ((“ሰበር-”ን እያመለከቱ)) ምን ሆነች ማለት ነው?

73 ተህ፡ አምድ

74 መ፡ አምድ፣ የግስ አምድ ማለት ነው።። የግስ አምድ፣ የግስ አምድ ((በጥቁር ሰሌዳው ላይ እየጻፉ)) አሁን እዚህ ጋ እምትሉ ይህን የግስ አምድ እ?
እስኪ የግስ አምድ ራሱን ችሎ ይቆማል አይቆምም?
እሺ!

75 ተ16፡ የግስ አምድ ራሱን ችሎ አይቆመም።። ምክንይቱም ለምሳሌ አሁን ሰበር- የሚለው ትርጉም ስለማይሰጥ ራሱን ችሎ አይቆምም ማለት ነው።። በቅጥያዎች አማካኝነት ነው ትርጉም ሊሰጥ የሚችለው እንጂ ብቻውን ትርጉም አይሰጥም።።

76 መ፡ ለምድን ነው ራሱን ችሎ ያልቆመው?
አሁን ሰበር- ራሱን ችሎ ያልቆመው ምን አጥቶ ነው?

77 ተ፡ አናባቢ

78 መ፡ እኣ?

79 ተ፡ አናባቢዎች

80 መ፡ አናባቢዎች፣ ሌላ? ((በጥያቄ ቅላጼ))
እኧ?

81 ተ፡ ባለቤት

82 መ፡ እኧ?

83 ተህ፡ ባለቤት

84 መ፡ ባለቤት፣ እስኪ እሚያስተካክልልን?

85 ተ17፡ ድርጊት የሚፈጽመውን አካል የሚያሳይ ምንም እንትን የለውም።።

86 መ፡ ድርጊት የፈጸመውን እ-ኧ-ኧ ገላጭ ቅጥያዋን ምን ስላደረግንበት ነው?

87 ተ17፡ /ስላወጣንበት ነው/

88 መ፡ /ስላወጣንበት ነው/
ስለዚህ ይቺ ምንድን ነች ማለት ነው?
ባለቤት ^

89 ተህ፡ አመልካች

90 መ፡ ባለቤት አመልካች ቅጥያ፡፡ ባለቤት ማለት ምንድን ነው ብለናል? ድርጊት እኝ ^

91 ተ17፡ ፈጻሚ

92 መ፡ ፈጻሚ ነው ብለናል፡፡ ትናንት- ከባለ ንብረት ጋር እንዳታምታቱት፡፡ ባለቤት አምልካች ቅጥያ ድርጊት ፈጻሚን አመልካች ነው፡፡ ስለዚህ የግስ አምድ ራሱን ችሎ ^

93 ተህ፡ +

94 መ፡ እኝ ^

95 ተህ፡ +

96 መ፡ ራሱን ችሎ አይቆምም፡፡
የሰዋስው መጽሐፍ ስታነቡ፣ ታነባላችሁ፣ አይድል?

97 ተህ፡ +

98 መ፡ ማንበብ አለባችሁ፡፡

99 ተህ፡ +

100 መ፡ የግስ አምድ ተብለው እንደዚህ ዓይነቶቹ እንዴት ይቀመጣሉ መሰላችሁ? ሰበር- እንደምሳሌ ቢሆን እንዲህ ነው - የሚደረገው፡፡

ተህ፡ አዎ፡፡

መ፡ ለምንድን ነው እዚህ ላይ ሰረዝ የተደረገው ነው?
((በ “ሰበር-” ላይ ያለችውን ንዑስ ሞሪት እያመለከቱ))

101 ተህ፡ ሌላ ቅጥያ ይፈልጋል፡፡

102 መ፡ ባለቤት አመልካች ቅጥያ ይፈልጋል፡፡ ባለቤት አመልካች ቅጥያ ያስፈልጋል፡፡
ስለዚህ የግስ ዋና ቃል ማለት በሦስተኛ መደብ፣ እኝ ^

103 ተህ፡ ++

104 መ፡ በተባዕት ^

105 ተህ፡ ያታ

106 መ፡ ያታ የሚነገር ነው፡፡
+
ግልጽ ነው አይደል?

107 ተ18፡ እዚህ መምህር!

108 መ፡ እሺ! ጥያቄ ነው ^

109 ተ18፡ አሁን እዚህ ጋ ማለት ነው፣ ሰበር- የሚለው ራሱ ትርጉም አለው፡፡

110 መ፡ እሺ! ምን ዓይነት ትርጉም?

111 ተ18፡ ሰበር- ማለት የመጀመሪያ የሆነ ነገር +

112 መ፡ እህእ ^

113 ተ19፡ ሰበር ዜና ይባል የለም፡፡ ((የመናገር ተራው ሳይሰጠው))

114 ተ20፡ ሰበር ችሎት ((የመናገር ተራው ሳይሰጠው))

115 ተ18፡ አንዳንድ እነዚህ ግሶች ማለት ነው፤ አሁን ሰበረ እሚለው ሲተነተን ሊሰጠን አይችልም፡፡ አሁን ይሄ ግን ትርጉም ሊሰጠን ይችላል፡፡
116 መ፡ ሰበረ ^
117 ተ18፡ ሰበር- ትርጉም አለው፡፡
118 መ፡ ምን ዓይነት ትርጉም?
119 ተ18፡ ሰበር- እ-ኧ-ኧ- ((ፈገግ እያለች ተቀመጠች))
120 መ፡ እሺ! ችግር የለም፡፡ ትርጉም ካለው እኛ እንትን እንለዋለን፡፡
121 ተህ፡ እዚህ፣ እዚህ ቲቸር!
122 መ፡ እሺ! እኧ ^
123 ተ21፡ ሰበር- እሚለው ራሱ ትርጉም አለው፤ አይደል?
124 መ፡ +
125 ተ21፡ ማለት እንትኑ ጋ ከዐረፍተ ነገሩ (?) ካልሆነ በስተቀር ሰበር ችሎት ምናምን እንል የለ?
126 መ፡ አዎ፡፡
127 ተ21፡ ስለዚህ ሰበር- የሚለው ቃል ትርጉም ይኖረዋል፡፡
128 መ፡ ሰበር ችሎት ገላጭ ሆነ፡፡ ሰበር ዜና የዜናው ገላጭ ሆነ ነው፤ አይደለም የምትሉት?
129 ተህ፡ አዎ፣ አዎ፡፡
130 ተ22፡ ስለዚህ የስም ገላጭ ነው የሚሆነው ቲቸር!
መ፡ እሺ!
ተ22፡ የስም ገልጭ ሆኖ ነው እንጂ የግስ ገላጭ ሆኖ አይደለም የገባው፡፡ እዚህ ግን ሰበር- እንደ ግስ ገላጭ ነው፡፡
131 መ፡ እንደ ግስ ገላጭ እዚህ ያለው ^
እሺ! ሌላ ተፈጫሪ?
132 ተ18፡ አይ! እኔ ልል የፈለኩት ማለት ነው ^
መ፡ እህም
ተ18፡ እዚህ ጋ ሰበር- የሚለው የሆነ ትርጉም አለው፡፡
መ፡ እህም
ተ18፡ በዚህ እንተማመን፡፡ ቅድም እሱ ሲል የሰማሁት ሰበር- አሁን ሲተነተን ምንም ትርጉም ሊሰጥ አይችልም፡፡ ስለዚህ ራሱን ችሎ አይቆምም ሲል ስለሰማሁ ነው፡፡
መ፡ እሺ!
ተ18፡ ግን እዚህ ጋ ትርጉም አለው፡፡
133 መ፡ ጽፌዋለሁ፡፡ እኔ እራሱን ችሎ አይቆምም ብያለሁ፡፡ ከገባበት አገባብ አኳያ ነው፡፡
134 ተ18፡ +
135 መ፡ እሺ! ሌላ ተፈጫሪ ^ ሌላ ተፈጫሪ ^

እህም!
አሁን እዚህ ጋ “ሰበር-”ን የምናየው ከሰበረ ከድርጊት ጋር ነው።።
በሌላ-
በሌላ አኳያ ካየነው ሌላ ትርጉም ሊኖረው ይችላል።። ለምሳሌ አንድ ቃል ልስጣችሁ።። ትናንት ሌላ ክፍል ስንሠራ ነው።። ሌላ ክፍል ስንሠራ እ-እ-እም ብልጠት የሚል ነበር።። እሺ?
ያንን ስንሠራ የብልጠት ዋና ቃል ማን ነው?

136 ተህ፡ ብልጥ

137 መ፡ ብልጥ፣ ታዲያ “ልጁ ለምን ብል አይሆንም?” አለ።። “ብል ትርጉም አዘል ቃል አይድል፤ ለምን አይሆንም?” አለ።። ትርጉም ስላገኘን ብቻ አይደልም።። በሌላ አቅጣጫ ስናየው ሌላ ትርጉም እናገኛለን አይደል፤ እንዴ?
እሺ!

138 ተ17፡ አንድ እ-እ-እ እንትን ከነፃ ምዕላድ ተነሥተን ሌላ ጥገኛ ምዕላዶችን ጨምረን አዲስ ምዕላድ ወይም ደሞ አዲስ ቃል ሰንፈጥር፣ እሚፈጠረው መጨረሻ ላይ ቃል መጀመሪያ ከተነሣንበት ቃል ጋር ተመሳሳይ የሆነ ትርጉም ሊኖረው ይገባል።።

አሁን ብልጠት እሚለው ቃል ላይ ብልጠት እሚለው መጀመሪያ የተመሠረተበት ቃል ነው።። ብልጠት ስንል ግን ብልጥና ብልጠት የሚሉት ቃላት እንትን አላቸው።። ከየዋህ ((ቀኝ እጁን እያወናጨፈ)) እ-ኧ-ኧ ማለት የሆነ ነገር ለማከናወን ጥሩ ሁኔታ ላይ መሆናችንን ወይም ደሞ የእዛ ብልጠት ወይም ደሞ ብልሃት እንዳለን ነው የሚያሳየው።። ብል እሚለው ቃል ግን ሌላ ብልጥ ከሚለው ቃል የተለየ ትርጉም ያለው ስለሆነ ብል እሚለው ብልጥ ከሚለው ጋር የተያያዘ ትርጉም የለውም።።

139 መ፡ እኛም አሁን “ሰበር-”ን ከዚህ ድርጊት ጋር ነው የምናያይዘው።።
“ሰበር-” ከድርጊቱ ጋር ስናየው፣ ይህንን ከዚህ ባለቤት አመልካቹን ስናወጣበት፣ ራሱን ችሎ አይቆምም።። ከምኑ ጋር? ከድርጊቱ ጋር ስናየው ነው።። በሌላ ትርጉም ከሄድን ሊሆን ይችላል።። ግን ይህን ከመስበር ድርጊት ጋር እየሰማችሁኝ ነው?
የመስበር ድርጊት አለ፤ አይደል?

140 ተህ፡ አዎ።።

141 መ፡ ሰባሪው አለ።። ባለቤት አመልካች ቅጥያው።። እሱን ካወጣንበት፣ ባለቤት አመልካች ቅጥያውን ስለሚፈልገው፣ እሱን ብቻውን ስናቆመው፣ ያቺን ስለሚፈልግ፣ ራሱን ችሎ እንደዚህ ትርጉም መስጠት አይችልም ነው።። አድራጊው የለም ማለት ነው።።

በሌላ አባባል እንደተባለው በሌላ ትረጉም እየሄድን፣ እየሰነጣጠቅን፣ እየጨማመርን፣ ግሱን እርባታውን እየለወጥን ከሆነ ትርጉም አይኖረውም፡፡ ግን በዚችኛዋ አገባብ ነው፡፡ አሁን በዚችኛዋ አገባብ፣ ይህ ሰበር- ባለቤት አመልካች ቅጥያውን ስላወጠንበት ራሱን ችሎ አይቆምም፡፡

በነገራችን ላይ ስለ ቋንቋ አንድ ጉዳይ ስንነጋገር እንደ ጥቅል እያደረግን ማውራት አንችልም፡፡ አንድ ቃል በገባበት አገባብ አንዱ ቃል ሲገባ፣ ሌላ ጋ ሲገባ፣ ያለው ተግባር ምን ሊሆን ይችላል?

142 ተሀ፡ ሊለያይ ይችላል፡፡

143 መ፡ ሊለያይ ይችላል፡፡ አሁን እኛ እምናወራው እዚች ጋ ስለለችው ጉዳይ ነው፡፡ እዚህ በገባበት ጉዳይ ባለቤት አመልካች ቅጥያ ስናወጣበት ራሱን ችሎ ትርጉም መስጠት አይችልም፡፡ አድራጊው የለም ማለት ነው፡፡
ግስ ማለት ድርጊት ነው ብለናል፤ አይደል?

144 ተሀ፡ አዎ፡፡

145 መ፡ ድርጊት ከሆነ ደግሞ ምን ያስፈልጋል?

146 ተሀ፡ አድራጊ

147 መ፡ አድራጊ ያስፈልገዋል፡፡ እሱን ካወጣንበት አምዱ ራሱን ችሎ አይቆምም ነው፡፡ ከማን ጋር ስናነጻጽረው? ከስም ጋር ስናነጻጽረው፣ ከስም ጋር ስናነጻጽረው፡፡ ከስም ጋር ((በጥቁር ሰሌዳው ላይ እየጻፉት))፤ ልጆች ምሳሌ ሁለት ይህም ((“ሰበረ”ን እያመለከቱ)) ምሳሌ አንድ ቢሆን አሁን ዕንየው፡፡
ይሄ ስም ነው፡፡ ልጆች ምንድን ነው?

148 ተ፡ ስም ((የመናገር ተራው ሳይፈቀድለት))

149 መ፡ እስኪ እጅ አውጡና! እሺ!

150 ተ1፡ ልጆች የሚለው ስም ነው፡፡

151 መ፡ ቃል ሁኖ የቃል ክፍሉ ምንድ ነው?

152 ተሀ፡ ስም

153 መ፡ እሺ! ቃል ነው፡፡ የቃል ክፍሉ ስም ነው፡፡
እሺ! አሁን ይህን እንዴት አድርገን ነው አምድ- ቅጥያውን ልናነሣለት እምንችለው?

154 ተሀ ++

155 መ፡ እንዴ! ይህን ቅጥያና ነፃ ምዕላዱን ማውጣት?
ይህን እኮ ማንም እኮ ሊያወጣልን ይችላል፡፡

ተሀ፡ ((ተማሪዎች የመናገር ተራውን ለማግኘት እጅ በማውጣት ተፎካከሩ))

መ፡ እህም!

156 ተ2፡ -ኦች

157 መ፡ ማንና ማን?

158 ተ2፡ +

159 መ፡ ልጅና ^

160 ተሀ፡ -ኦች

161 መ፡ እሺ! "-ዎች ነው። -ኦች ነው" የሚል ድምፅ ሰምቻለሁ። እሰኪ ይህን እሚያብራራልን።

162 ተሀ፡ -ዎች ነው። -ኦች ነው።

163 መ፡ እሽ?

164 ተ3፡ እዚህ ያለው ቅጥያ ልጅ-ኦች ነው የሚሆነው።

165 መ፡ ንገሪን ምክንያቱን - አሳማኝ ምክንያት።

166 ተ3፡ እዚህ ጋ

መ፡ እህ

ተ3፡ ልጅ እና -ኦ ናቸው። ልጅ ብለን -ኦች ነው የምንለው። እዚህ ጋ -

ዎች የሚሆነው ለምሳሌ ተማሪዎች ካልን ተማሪ ብለን -ዎች ነው የምንለው።

መ፡ እህ

ተ3፡ እዚህ ጋ ግን ልጅ-ኦች ቅጥያዋ ያለችው ራሱ -ኦ ናት። ስለዚህ (?)

167 መ፡ ጥሩ ነው።

168 ተሀ፡ እኔ ቲቸር! ቲቸር!

169 መ፡ ቆይ! እጃችሁን ዝም ብላችሁ አውጡ።
እሺ!

170 ተ4፡ እ-እ-ኧ ልጆች እሚለው ላይ እ-ኧ-ኧ ልጅ፣ ጅ እምታስከትለው "-ዎ"ን ሳሆን "-ኦ"ን ነው።

171 መ፡ እስኪ ይህን አሁን በደንብ እሚነግረኝ።

172 ተሀ፡ እኔ ቲቸር! እኔ ቲቸር!

173 መ፡ የቃሉ መጨረሻ ፊደል ማን ሲሆን ነው?
ማን ሲሆን -ዎች ይባላል?
ማን ሲሆን -ኦች ይባላል? የሚለውን የሚያስረዳን።

174 ተ5፡ የመጨረሻው ፊደል አብዛኛውን ጊዜ -ኦች የሚገባው ለምንድን ነው? ፊደሉ ሳድስ ሲሆን ነው። ለምሳሌ አሁን ሳድስ ስንል ልጅ የሚለውን ብንመለከት ጅ እምትለው ሳድስ ፊድል ነች ማለት ነው።

ስለዚህ አብዛኛውን ሳድስ ፊደሎች የሚያስከትሉት እ-ኧ-ኧ -ኦችን ነው ማለት ነው። ለእነዛ ለሌሎቹ ደሞ አሁን ለምሳሌ ኧ-ኧ ሦስት ፊደል የአማርኛ ሦስተኛ ፊደል አብዛኞቹ ሦስተኛ ፊደል እንትን

እሚሉት -ዎችን ነው፡፡ ለምሳሌ ተማሪ ብለን ብንል ሪ ሦስተኛ ፊደል ነች ወይም
+
((ሞንቅላቷን አከክ አከክ፣ ዳበስ ዳበስ እያደረገች))
175 መ፡ ሳልስ
176 ተ5፡ ሳልስ አዎ፡፡ ሳልሶች -ዎች የሚለውን ሲያስከትሉ፣ እነዚያኞቹ <u>አብዛኛውን ጊዜ</u> በ-በማንኛውም ጊዜ የመጨረሻው ፊደል ሳድስ ከሆነ ልጅ የሚለው ሳድስ ወይም ጅ ሳድስ ስለሆነ
178 መ፡ እሺ! እዚህ ጋ ጥያቄ ላንሣልሽና የመጨረሻው ፊደል ሳድስ ከሆነ አብዛኛውን ጊዜ ካልሽ የማይሆንበት ጊዜ አለ እያልሽ ነው፤ አይደል?
179 ተ5፡ አይ! አይደልም፡፡
180 መ፡ እኣ?
ሁል ጊዜ ነው አብዛኛውን ጊዜ?
181 ተ5፡ ++
182 መ፡ የመጨረሻው ፊደል ሳድስ ከሆነ ^
183 ተ5፡ አዎ፤ አብዛኛውን ጊዜ ነው፡፡
184 መ፡ ስለዚህ የማይሆንበትም ጊዜ አለ እያልሽ ነው፡፡
185 ተ5፡ አዎ!
186 መ፡ እሺ! ((ፈገግታ እያሳዪዋት))
እሺ!
187 ተ6፡ አሁን እዚህ የቃሉ መጨረሻ ሳድስ በመሆኑ ምክንያት አንድ አናባቢና አንድ ተነባቢ ሲሆን ነው ቃል የሚፈጠረው፡፡
መ፡ እህም
ተ6፡ ከዚያ በተጨማሪም ደሞ የመጨረሻው ፊደል ሳድስ ከሆነ ^
መ፡ እህም
ተ6፡ ጅኦ የሚለውን ስናደርግ ጆ ይሆናል፡፡ ሳድስ ፊደሎች ቃል መመሥረቻ ናቸው፡፡ ከአናባቢዎች ጋር በመሆን ማለት ነው፡፡
መ፡ አዎ፡፡
ተ6፡ በዚህ ምክንያት ቃሉ ቅርጹን ይቀይርና የሚዋጥ ሆሄ ይሆናል፡፡ ማለት ጅወደ ጆ ትቀየርና
መ፡ አዎ፡፡
ተ6፡ ኦ ደሞ ትዋጣለች ማለት ነው፡፡
መ፡ አዎ፡፡
ተ6፡ በዚህ አማካኝነት ጆ የሚል ቃል
188 መ፡ ጆ እሚል ፊደል
189 ተ6፡ ጆ እሚል ፊደል ይፈጠርና ልጆች ይሆናል ማለት ነው፡፡
190 መ፡ እሺ!

ስለዚህ የቃሉ የመጨረሻ ፊደል ሳድስ ከሆነ አብዛኛውን ጊዜ ሳይሆን ሁልጊዜ -ኦ ነው የሚወስደው "-ኦች"ን።።

የአማርኛ አብዥዎች ማንና ማን ናቸው?

191 ተሀ፡ +

192 መ፡ -ኦችና ^

193 ተሀ፡ -ዎች

194 መ፡ -ዎች ናቸው።። አሁን ልዩነት ኑሯቸው ሳሆን -ኦ እና -ዎ ሁለቱም አናባቢ ናቸው።። ግን እሚነበቡበት ቦታ ነው።። ሳድስ ከሆነ የቃሉ መጨረሻ ሆሄ ሳድስ ከሆነ -ኦች ቅጥያ ያሳክትላል።። ለምሳሌ ልጅ ብንል፣ እ-ኧ-ኧ ላም ብንል፣ በግ ብንል አሁን እነዚህ ሳድስ፣ ሳድስ ማለት ይግባችሁ! ስድስተኛው የፊደል ተራ ነው፤ አይደል?

195 ተሀ፡ አዎ።።

196 መ፡ ልጅ-ዎች አይሆንም።። ማን ነው የሚሆነው?

197 ተሀ፡ ልጆች

198 መ፡ ልጆች ነው - የሚሆነው።። "-ኦች"ን የሚወስድ ነው።። ሲጻፍ ደግሞ ቅርጹ መቀየር አለበት፤ አይደል?

199 ተሀ፡ አዎ።።

200 መ፡ ልጅኦች ተብሎ ይጻፋል?

201 ተሀ፡ አይጻፍም።።

202 መ፡ አይጻፍም።። ቅርጹ ተቀይሮ ጀ ወደ ማን ተቀየረ?

203 ተሀ፡ ወደ ጆ

204 መ፡ -ኦ ቅርጽ ቀያሪ መሆን አለበት ነው።። ግልጽ ነው፤ አይደል?

205 ተሀ፡ አዎ።።

106 መ፡ ሌሎቹ፤ ግን ለምሳሌ ተማሪ ብንል ብለሻል፤ አይደል?

207 ተ5፡ አዎ።።

208 መ፡ ተማሪ ማንን ነው የወሰደው?

209 ተሀ፡ /"-ዎች"ን ነው/።።

210 መ፡ /"-ዎች"ን ነው/።። መጨመር ነው - በቃ ቅርጽ አይቀይርም።። ገበሬ ለምሳሌ ረ ሩ ሪ ራ ሬ ስንተኛው ነው?

211 ተሀ፡ አምስተኛው፣ አምስተኛው ነው።።

210 መ፡ አምስተኛው ነው።። "-ዎች"ን ነው እሚጨምረው።።

211 ተ፡ ምሳሌ

212 መ፡ እሽ?

213 ተ፡ ምሳሌ

214 መ፡ ምሳሌዎች፣ ቅርጹን ሳይቀር ማንን መጨመር ነው?

215 ተሀ፡ "-ዎች"ን

216 መ፡ የቃሉ የመጨረሻ ፊደል ሳድስ ከሆነ ግን ማንን ነው የሚወስደው?
217 ተህ፡ "-ኦች"ን
218 መ፡ "-ኦች"ን ነው፡፡ ቅርጽ ቀያሪ ነው ነው፡፡ አሁን ይህን ካየን-
219 ተ5፡ ቲቸር! እዚህ ጋ
220 መ፡ እሺ!
221 ተ5፡ ምንም እ-ኧ-ኧ በማንኛውም ጊዜ ብለናል፡፡
መ፡ እህም
ተ5፡ በማንኛውም ጊዜ ሳድስ ፊድል ካለ "-ኦች"ን ነው የሚቀጥለው ብለናል፡፡
መ፡ እህም
ተ5፡ ግን አንዳንድ ጊዜ ለምሳሌ ሳድስ ፊደሎች "-ኦች"ን አይወስዱም፡፡
223 መ፡ እስኪ አምጪ፡፡
ለምሳሌ ማን ይሁን?
ሳድስ ሁኖ -"-ኦች"ን የማይወስድ፡፡
224 ተ5፡ + እሺ! እጠይቃለሁ ((በሃፍረት ስሜት ፈገግ እያለች ተቀመጠች))፡፡
225 መ፡ እሺ! አስበሽ እምንቀይረው ካለ፣ ብዙ ጊዜ ብለን ሁል ጊዜ እሚለውን እናጠፋለን፡፡ ግን እኔ እስካሁን ስላላጋጠመኝ ነው፡፡ እስኪ ያጋጠመው ካለ መጨረሻው ፊደል ሳድስ ሁኖ "-ዎች"ን የወሰደ?
ያገኘ ካለ?
ካገኘን የማንቀይርበት ምንም ምክንያት የለም፡፡
226 ተ6፡ ቲቸር! ((የመናገር ተራው እንዲፈቀድለት እጁን እያውጣ))
227 መ፡ እሺ!
228 ተ6፡ አሁን ለምሳሌ የመጨረሻው ፊደል እ ቢሆንስ?
229 መ፡ እኧ?
230 ተ6፡ እ ቢሆንስ?
231 መ፡ ማን?
232 ተ6፡ እ ቢሆን?
መ፡ እህም
ተ6፡ አሁን ለምሳሌ እኦ እሚል ቢኖር ማለት እ የሚል ቃል ቅርጹ ይቀየራል ወደ ኦ?
233 መ፡ እኦ ከሆነ?
234 ተ6፡ እህም
235 መ፡ አዎ፤ ከተቀየረ እ ስድ- ስድስተኛው ነው፤ አይደል?
236 ተ6፡ አዎ፡፡
237 መ፡ ወደ ኦ ከቀየረው ማን አለ ማለት ነው እውስጡ?
238 ተ6፡ ኦ
239 መ፡ ኦ አለ ማለት ነው፡፡

240 ተ6፡ እሺ!
241 መ፡ አናባቢ አሁን እዚህ ኧ ኡ ኢ ኣ ኤ እ ኦ አናባቢዎች ናቸው፡፡ እ የነበረውን አናባቢ ወደ ኦ ከቀየረው፣ ቀይሮታል ማለት ነው፡፡
እሺ!
241 ተ7፡ ለምሰሌ አሁን የመጨረሻው ፊደል ሳድስ ከሆነ ብዙውን ጊዜ “ኦ”ን ያስከትላል ተብሏል፡፡ አሁን ለምሳሌ ፍየል ቢባል ፍየል-ኦች ይባላል እንዴ?
242 ተህ፡ ፍየሎች
243 መ፡ አሁን እሷ ፍየል-ኦች ለምን እንላለን ነው የምትላችሁ፡፡
እሺ! ፍየል-ኦች እንላለን ወይ?
መልሱላት፡፡
244 ተህ፡ ++
245 ተ8፡ ፍየሎች ስንል የብዙ ቁጥር እንትን ፍየል ስንል ደሞ ያን አመልካች ስለሆነ ማለት፡፡
246 መ፡ አሁን አሷ “ፍየል-ኦች እንላለን ወይ?” ነው እምትል፡፡
247 ተህ፡ ቲቸር! ቲቸር! ((የመናገር ተራውን ለማግኘት ተፎካከሩ))
248 መ፡ አሁን የእሷ ስሕተት እምን ላይ ነው መጀመሪያ?
“ፍየል-ኦች እንላለን ወይ?” ነው ያለች፡፡
249 ተ9፡ መጀመሪያ የእሷ ስሕተቷ- ስሕተቷ ፍየል-ኦች ሳይሆን <u>ፍየልዎች</u> ነው የሚባለው፡፡
250 መ፡ ማለት የነበረባት ^
251 ተህ፡ ፍየሎች፣ ፍየሎች
252 መ፡ -ዎች ነው ^
እሺ!
253 ተ10፡ መጀመሪያ ዋናው ቃል ፍየል ነው፡፡ ከዚያ -ኦች አለ፤ አይደል?
254 መ፡ ማን አለ?
255 ተ10፡ ፍየል-ኦች
256 መ፡ -ኦች እንጨምር ^
257 ተ10፡ + ከዚያ-ኦች
258 መ፡ -ኦች እሺ!
259 ተህ፡ እሽሽሽሽሽ! እሽም!
260 ተ10፡ ማለት ቅጥያው ማለት ነው፡፡
መ፡ እህም
ተ10፡ ከዚያ -ኦች አለ፡፡ ግን-
261 መ፡ ግን ^
262 ተ10፡ ኦ ማለት ነው፡፡ “ል”ን ወደ ሎ ትቀይራለች፡፡

መ፡ ትቀይራለች።።
ተ10፡ ስለዚህ ፍየሎች ነው እንጂ ፍየል-ኦች አይባልም ማለት ነው።።
መ፡ እሺ! ስለዚህ የእሷ ስሕተት ምንድን ነው?
ተ10፡ /ቅርጹን ሳይቀይር/
መ፡ /ቅርጹን ሳይቀይር/ -ኦችን እንዳለ ምን ማድረግሽ ነው?
ተ8፡ +
መ፡ ማስቀመጥሽ ነው፤ አይደል?
ተ8፡ +
መ፡ ዕዪው! አይባልም ብለናል እኮ።። ልጅ-ኦች፣ ኦ ቅርጽ ቀያሪ እንጂ እንዳለ እንድ -ዎች አንጨምረውም ብለናል።። አይደል እንዴ?
ተ8፡ +
መ፡ ስትዪውም እዚህ ጋ አሁን ፍየል-ኦች ሳይሆን የምትዪው ^
ተ8፡ +
ተሀ፡ ፍየሎች
መ፡ ኦ “ለ”ን ወደ ማን ትቀይራታለች?
ተሀ፡ ወደ ሎ
መ፡ ወደ ሎ!
ቅርጽ ቀያሪ ናት።። ፍየሎች አብዥው ትክክል ነው።። -ኦች ነው።። ሲቀመጥ ግን እንዳለ ቅርጹ እንደማ- እንደማ ይቀይረው እንደ -ዎች አይቀመጥም ብለናል።። ቅርጽ ቀይሮ ነው መቀመጥ ያለበት ነው።።
++
ሌላ ጥያቄ እዚህ ላይ ያለው?
እሺ!
ተ11፡ ራሱን ፍየልን ዋና ቃል አድርገን -ዎችን ብንጨምር ምን ችግር አለው?
መ፡ ፍየል-ዎች ^
ተ11፡ እህም
መ፡ ፍየል-ዎች ይባላል ወይ ነው አሁን እዚህ ጋ?
ተ11፡ ማለት ቅርጹን ሳቀይር -ዎች ቢጨመር እ-እ-ኧ አናባቢ እኮ ትሆናለች -ዎ።።
መ፡ ይባላል ወይ?
ተ11፡ +
መ፡ ፍየል-ዎች ይባላል ወይ አሁን?
ተ11፡ +
መ፡ ፍየል-ዎች፣ ልጅ-ዎች ((በጥቁር ስሌዳው ላይ እየጻፉት)) ይባላል ወይ?
ተሀ፡ ቲቸር! ቲቸር! ((የመምህርቷን ትኩረትና የመናገር ተራውን

ለማግኘት ተፎካከሩ))

መ፡ ይባላል?

ተ11፡ አዎ፡፡

መ፡ ኣ! ^

ተ11፡ አዎ፤ ይባላል፡፡

ተህ፡ እሽሽሽሽ ኧረ-አይባልም!

መ፡ እሺ! እስኪ ይባላል የ-የ እንዲህ ይባላል እስኪ ይባላል ያላችሁ፣ ፍየል-ዎች፣ ልጅ-ዎች ልክ ነው ይባላል?

ተህ፡ አይባልም፡፡

መ፡ በቃ! ካልተባለ አይባልም፡፡ አይባልም፡፡ ይሄ አይባልም፡፡አይባልም፡፡ እህእ?

ተ6፡ አይ! ጥያቄ ነው፡፡

መ፡ እሺ!

ተ6፡ አሁን ለምሳሌ -ኣት እሚል መጨረሻ ላይ ቢጨመር “ገዳማት” ቢባል ለምሳሌ ብዛት ሊያሳይ አይችልም?

መ፡ ይሄ ደግሞ ሌላ ጥያቄ ነው፡፡ የአማርኛ አብዥዎች -ኦችና ማን ናቸው?

ተህ፡ /-ዎች/

መ፡ /-ዎች/ ናቸው ብለናል፡፡
አሁን ደግሞ -ኣት ብንጨምር ምን ይባላል?
ገዳማት፣ ቃላት በአማርኛ ከሆነ ቃል፣ ቃሎች አይደል?

ተህ፡ አዎ፡፡

መ፡ ቃል፣ ቃሎች አማርኛ አይደል?
“ቃላት” ብንል ነው ያንተ ጥያቄ፡፡

ተ12፡ ለሱ፣ ለሱ ጥያቄ ^ ((የመናገር ተራውን ለማስፈቀድ የቀረበ ምክንያት))

መ፡ እሺ!

ተ12፡ እዚህ ጋ ምንድ ነው፣ የአማርኛ አብዥዎችን ብንመለከት -ኦችና -ዎች ነው በአብዛኛው ብለናል፡፡ ደሞ እዚህ ጋ ምንድ ነው፣ የግእዝ አብዥዎች ናቸው - እነዚህ፡፡ ምንድን ነው፣ ገዳም ሲል ገዳማት ካልን ምንድን ነው፣ ብዙ ገዳማት እንዳለ ነው የሚያመለክተው፡፡

ስለዚህ በግእዝ አብዛኛውን ጊዜ የሚያመለክተን -ኣት የሚለው ያመለክታል ማለት ነው፡፡

መ፡ እሺ! ቃል “-ኦች”ን ስንሰጠው ምን ይሆናል?

ተህ፡ ቃሎች

መ፡ ቃሎች

አሁን ደግሞ ቃል “-ኣት”ን ስንሰጠው?

311 ተህ፡ ቃላት

312 መ፡ ቃላት ((በጥቁር ሰሌዳው ላይ እየጻፉት)) ይኸኛው በአማርኛ ነው ((“ቃሎች” የሚለውን እያመለከቱ))። ይኸኛው በምንድን ነው?

313 ተህ፡ በግእዝ

314 መ፡ በግእዝ ነው ይኸኛው ((“ቃላት” የሚለውን በጥቁር ሰሌዳው ላይ እየጻፉት))። ይኸኛው በአማርኛ ይኸኛው በምንድን ነው? የግእዝ አብዥ ነው ማለት ነው።

315 ተ13፡ አገልግሎታቸው የሁለቱም ^

316 መ፡ ብዛት አመልካች ነው።

317 ተ13፡ ብዛት አመልካች

318 መ፡ ልዩነቱ የግእዝ አብዥና የአማርኛ አብዥ መሆኑ ነው። አይደል ልዩነቱ?

319 ተ13፡ አዎ።

320 መ፡ እ-ኧ-ኧ እዚህ ጋ ቅድም ስትናገር አንድ የሰማሁት አለ። ቃላቶች እሚል ማለት ነው። ቃላቶች ብዙ ጊዜ የሚመጣ ችግር ነው። ቃላቶች ትክክል ነው ትክክል አይደለም?

321 ተህ፡ ++

322 መ፡ ቃላቶች፣ ቃላቶች ልታስተካክለው ነው?

323 ተ6፡ አዎ።

324 መ፡ እሺ! አስተካክለው።

325 ተ6፡ አሁን እዚህ ጋ ሁለት እ-እ-ኧ ሁለት እ-እ እንትኖችን ነው የተጠቀመው። አብዥዎችን ማለትም የግእዝና የአማርኛ።

መ፡ አዎ

ተ6፡ መጀመሪያ ቃል እሚለው ላይ “-ኣት”ን ስንጨምርበት ቃላትይሆናል። ቃላት እሚለው ላይ ደሞ “-ኦች”ን ስንጨምርበት ቃላቶች ይሆናል። ስለዚህ ሁለት እ-እ-

መ፡ እም

ተ6፡ አብዥዎች አሉ ማለት ነው። ሁለት ሁለት እ-እ አብዥ ቅጥያዎችን +

326 መ፡ ስለተጠቀመ እኧ ^ ያ ^

327 ተ6፡ /ስሕተት ነው/።

328 መ፡ /ስሕተት ነው/። በአንድ ጊዜ በአማርኛውና በግእዙ ደግሞ ማብዛት እህም? ስሕተት ነው። ግን ብዙ ጊዜ ሲባል እንሰማለን። እስኪ እንዲህ እንዲህ ዓይነት ስሕተት እስኪ ንገሩን - ቃሎች እንደሚለው ደግሞ ማብዛት። እህም!

329 ተ1፡ ገዳማቶች

330 መ፡ ገዳማቶች
331 ተ2፡ ካህናቶች
332 መ፡ ካህናቶች
“መምህራን”ን ምን ይላሉ?
333 ተህ፡ መምህራኖች
334 መ፡ መምህራኖች
335 ተ3፡ ዲያቆናቶች
336 መ፡ ዲያቆናቶች
ስለዚህ ድጋሜ ማብዛት አይቻልም ነው፡፡ ግልጽ ነው አሁን እንቀጥል?
337 ተህ፡ አዎ
338 መ፡ ስንቀጥል የተነሣንበት አምድ ላይ ነው፡፡ አይደል?
ይኸ ስም ላይ ነበርን፡፡ ልጆች ቃል ነው፡፡ ስም ነው ብለናል፡፡ ይህን ወደ ልጅና ወደ -ኦች ከፈልነው፤ አይደል? እሺ! አሁን ልጅ ምንድን ነው? -ኦች ምንድን ነው? ሂን የሚነግረን?
እሺ! እኽ! ንገሪን፡፡
339 ተ1፡ ልጅ የምንለው ነፃ ምዕላድ ነው፡፡
340 መ፡ ነፃ ምዕላድ ነው፡፡ ነፃ ምዕላድ ነው ((በጥቁር ሰሌዳው ላይ እየጻፉት))
እሺ! ቀጥዪ!
341 ተ1፡ አይ!
342 መ፡ የለም ^ እሺ! ሌላ ^ እህም!
343 ተ2፡ ስም ነው፡፡
344 መ፡ ስም ነው፡፡
345 ተ3፡ አምድ
346 መ፡ አምድ ነው፡፡ ((በጥቁር ሰሌዳው ላይ እየጻፉት))
ለምን? ለምን?
347 ተ3፡ አምድ ያልኩበት ምክንያት ራሱን ችሎ ስለማይቆምና ትርጉም እ-እ-
348 መ፡ ትርጉም አዘል ስለሆነ፡፡
አምድ ስለመሆኑ ሌላ ማብራሪያ ^
349 ተ4፡ ምንም ዓይነት ቅጥያ ስለሌለበት፡፡
350 መ፡ ምንም ዓይነት ቅጥያ ስለሌለው ነው፤ አይደል?
351 ተህ፡ አዎ፡፡
352 መ፡ አምድ ማለት ምንም ቅጥያ የሌለበት ብለናል፡፡
ተህ፡ አዎ፡፡
353 ተ5፡ ቃል ነው፡፡
354 መ፡ እሺ! በተጨማሪም አንቺ እንዳልሽው ቃል ነው፡፡ ከዚህኛውና

ከዚህኛው ((ልጅና ልጆች የሚሉትን ቃላት በጥቁር ሰሌዳው ላይ ጽፈው በአመልካች ጣታቸው እየተቆመ)) ይህም ቃል ነው፡፡ ይህም ቃል ነው፡፡ ምንድን ነው ልዩነቱ?

355 ተህ፡ ++

356 መ፡ እሺ! ይሄ ((ልጅ የሚለውን ቃል እየጠቆመ)) ምንድን ነው?

357 ተህ፡ ዋና ቃል

358 መ፡ ዋና ቃል፡፡
ይሄ ((ልጆች የሚለውን ቃል እያመለከተ)) ቃል ነው፡፡ ከዚህ ውስጥ ደግሞ ይህን ቃል ስናወጣ ምን ይሆናል?

359 ተህ፡ ዋና ቃል

360 መ፡ አሁን ዓያችሁት! የስም አምድ ዋና ቃልም ነው፡፡ነፃ ምዕላድም ነው፡፡ ራሱን ችሎ እኧ ^

341 ተህ፡ ራሱን ችሎ የሚቆም

342 መ፡ ነፃ ምዕላድ ማለት ምን ማለት ነው?

343 ተህ፡ ራሱን ችሎ የሚቆም

344 መ፡ ራሱን ችሎ ^

345 ተህ፡ የሚቆም

346 መ፡ የሚቆም ((በጥቁር ሰሌዳው ላይ እየጻፉት))፡፡
የግስ አምድ ከሆነ ግን ባለቤት አመልካች ቅጥያውን ስናወጣበት ራሱን ችሎ ^

347 ተህ፡ የማይቆም ነው፡፡

348 መ፡ ይሄኛው ግን "-ኦች"ንም ብናወጣ ራሱን ችሎ ይቆማል፡፡ "-ኦች"ን ስንጨምርበት ደግሞ ምን እሚል ትርጉም ይሰጣል?

349 ተህ፡ ብዛት

350 መ፡ ብዛት አይደል?

351 ተህ፡ አዎ፡፡

352 መ፡ ይኸ ነው፡፡ ግልጽ ያልሆነ ካለ ጠይቁና ከዚያ ወደ መልመጃዎቹ እንሂዳለን፡፡
እሺ!

353 ተ1፡ እዚህ ጋ በማንኛውም ጊዜ ራሱን ችሎ የሚቆም የስም አምድ

354 መ፡ አምድ ነው?

355 ተ1፡ አዎ፡፡

356 መ፡ አዎ፤ ማንኛውም የስም አምድ ለምሳሌ ተማሪዎች ብትዪ፣ አሁን - ዎችን ስታነሺ ማን ይሆናል?

357 ተ1፡ ተማሪ

---------- እዚህ ላይ ተፈጽሟል ----------

ምዝግብ መረጃ መ፡- ክ1

አጠቃላይ መረጃ፡-

መምህር ..... መ

የክፍል ደረጃ..... 9ኛ

ክፍለጊዜ1

የተማሪ ብዛት..... 55

የትምህርቱ ርእስ..... ክፍል አራት፣ ሰዋስው

ንኡስ ርዕስ..... ቃላትና ምዕላድ

01 መ፡ እነዚህን ሁለት ጥያቄዎች፣ እናንተ በአንድ ለአምስት አደረጃጀታችሁ እየተወያያችሁ፣ በአንድ ላይ እንሠራዋለን፡፡
ቃል ከምዕላድ እንዴት ይለያል?

02 ተህ፡ +

03 መ፡ ቃል ማለት ምን ማለት ነው? ((ቃል ብለው በጥቁር ሰሌዳው ላይ የጻፉትን በግራ እጃቸው እያመለከቱ))

04 ተህ፡ +

05 መ፡ ቃል ማለት ምን ማለት ነው? ምዕላድ ማለትስ ምን ማለት ነው?
እሺ!

06 ተ1፡ ምዕላድ

07 መ፡ እሽ ^

08 ተ1፡ ምዕላድ

09 መ፡ እህም

10 ተ1፡ ምዕላድ ማለት ፍች የሚሰጥ፣ የመጨረሻው ቃል ንኡስ አሃድ ነው፡፡

11 መ፡ ንኡስ አሃድ ነው፡፡ ምን- ምን- የመጨረሻው ንኡስ አሃድ ነው፡፡
ምን- ምን ሊሆን አይችልም?

12 ተ1፡ +

13 መ፡ ሊሸነሽን ^

14 ተህ፡ አይችልም፡፡

15 መ፡ አይችልም፡፡ የመጨረሻው ንኡስ አሃድ ነው፡፡ እንደገና ትርጉም ^

16 ተህ፡ አዘል ነው፡፡

17 መ፡ አዘል ነው፡፡ ((ወደ ተማዎቹ እየተመለከቱ)) ትርጉም ^

18 ተህ፡ አዘል ነው፡፡

19 መ፡ አዘል ነው፡፡ እንደገና በስንት ይከፈላል?

20 ተህ፡ በሁለት
21 መ፡ በሁለት
22 ተህ፡ ነጻ ምዕላድና ጥገኛ ምዕላድ
23 መ፡ አዎ! ነፃ እና ^
24 ተህ፡ ጥገኛ ምዕላድ
26 መ፡ ጥገኛ ምዕላድ ((በጥቁር ሰሌዳው ላይ እየጻፉት))
ምዕላድ እንደዚህ ከሆነ ቃልስ ምንድን ነው?
ከምዕላድስ በምን ይለያል?
እሺ!
27 ተ፡ ቃል ይሸነሽናል፡፡
28 መ፡ ቃል ወደ ትናንሽ ^
29 ተህ፡ አሃድ
30 መ፡ ቅንጣት ሊሸነሸን የሚችል አሃድ ነው፡፡ ቃል ወደ አነስተኛ- አነስተኛ ቅንጣት ሊሸነሸን የሚችል አሃድ ነው ((በጥቁር ሰሌዳው ላይ እየጻፉት))፡፡
ስለዚህ ምሳሌ ብንወስድ ቂመኛ የሚለውን ወሰድነው፡፡ ተሰጥቶናል፤ አይድል?
31 ተህ፡ አዎ፡፡
32 መ፡ ቂመኛ የሚለው ^
33 ተ፡ ቂም ((የመናገር ተራው ሳይፈቀድለት))
34 መ፡ ቂም የሚለው ነጻ ምዕላድና ^
35 ተህ፡ -ኛ፣ -ኛ
36 መ፡ -ኛኛ የሚለው ደሞ?
37 ተህ፡ ጥገኛ
38 መ፡ ቅጥያው ይሆንና ^
39 ተ፡ ጥገኛ ምዕላድ ((የመናገር ተራው ሳይፈቀድለት))
40 መ፡ ከዚህ በታች ከተሸነሸነ ምን መሆን አይችልም? ((ቂም የሚለውን ቃል እያመለከቱ))
41 ተህ፡ ምዕላድ
42 መ፡ ቃል መሆን አይችልም፡፡ ከዚህ በታች ከተሸነሸነ፡፡ ለምን? ትርጉም አልባ ስለሚሆን፡፡ “ቂ” የምትባል ፊደል እና “ም” የምትባል ፊደል እንጂ የሚሆነው፣ ትርጉም ሊሰጥ ^
43 ተህ፡ /አይችልም/፡፡
44 መ፡ /አይችልም/፡፡ ይኸኛውንም ብንሸነሽነው “ኛ” የሚል ግእዝ አናባቢውና “ኛ” የምትለዋ ፊደል፣ ተራ ድምፀ-ልሳን፣ ሁኖ ትርጉም አልባ ነው እሚሆነው እንጂ ትርጉም ሊሰጠን-
45 ተህ፡ አይችልም፡፡

46 መ፡ አይችልም፡፡
እዚህ አሁን ትርጉሙ ምንድን ነው?
47 ተሀ፡ +
48 መ፡ ይሄ ((“ቂም”ን እየጠቆሙ)) ስም ነው፡፡
ይሄኛው ((“ቂመኛ”ን እያመለከቱ)) ምን ሁኗል?
49 ተሀ፡ +
50 መ፡ ቅጽል ሁኗል፡፡
ስለዚህ ከስም ወደ የት ነው የሄደው?
51 ተሀ፡ ወደ ቅጽል
52 መ፡ ወደ ቅጽል፣ ስለዚህ ከስሙ ወደ ቅጽሉ የቀየረው ጥገኛ ምዕላድ ማን ነው?
53 ተሀ፡ -ኛኛ
54 መ፡ -ኛኛ ነው፡፡
የዚህ የጥገኛ ምዕላዱ ተግባር ምንድን ነው?
55 ተሀ፡ +
56 መ፡ አዲስ ቃል ^
57 ተሀ፡ መመሥረት
58 መ፡ መመሥረት፣
ስለዚህ ምን ይባላል?
59 ተ፡ መሥራች ((የመናገር ተራው ሳይሰጠው))
60 መ፡ አዎ፣ መሥራች ምዕላድ
ስለዚህ ምን ይባላል?
61 ተሀ፡ +
62 መ፡ መሥራች ^
64 ተሀ፡ ምዕላድ
65 መ፡ ወይም ቃል ለዋጭ ምዕላድ ይሆናል ማለት ነው፡፡ እንደዚህ ዓይነት ምዕላድ ከሆነ፣ እንደዚህ ዓይነት ከሆነ እንደዚህ ይሆናል፡፡ ነገር ግን ቤቶች ብለን ቤት ና “-ኦች” ብናረገው፣ እዚህም ((ቤቶችን እያሳዩ)) ያለው ስም ነው፡፡ አያችሁት! እዚህም ((ቤትን እያሳዩ)) ያለው ስም ነው፡፡ ይኸ የቃል ክፍል አልተቀየረም፡፡
እዚህ ((ቂምን እያሳዩ)) ያለው የቃል ክፍል ስም የነበረው ምን ሁኗል?
66 ተሀ፡ +
67 መ፡ ቅጽል ሁኗል፡፡ እዚህ ((ቤትን ያመለከቱ)) ያለው ግን “ቤቶች” ቃል ነው፡፡ የቃል ክፍሉ ስም ነው፡፡ ይኸም ((“ቤት”ን እያመለከቱ)) ነፃ ምዕላድ ሁኖ ቃል ነው፡፡
በቃል ክፍል ስንመድበው ምንድን ነው እሚሆነው?

68 ተ፡ ስም ነው፡፡

69 መ፡ ስም ነው፡፡ ስለዚህ ይሄ ((“-ኦች”ን እያመለከቱ)) ደሞ ምንደን ነው?

70 ተህ፡ +

71 መ፡ የብዙ ቁጥር ^

72 ተህ፡ አመልካች ነው፡፡

73 መ፡ አመልካች ነው፡፡
እንደዚህ ዓይነት ቅጥያ ከሆነ ደሞ ምን ይባላል?

74 ተህ፡ +

75 መ፡ እርባታ ምዕላድ፡፡ እርባታ ^

76 ተህ፡ ምዕላድ

78 መ፡ ስለዚህ ጥገኛ ምዕላዶች ከአገልግሎት አንጻር በስንት ይከፈላሉ?

79 ተህ፡ /በሁለት/

80 መ፡ /በሁለት/
እርባታ እና ^

81 ተህ፡ ምሥረታ

82 መ፡ እርባታና ምሥረታ ምዕላዶች፡፡
+
አንዳንድ ተማሪዎች ማስቲካ ስታላምጡ እያየኋችሁ ነው፡፡ ማስቲካ እሚላመጥበት ክላስ አይደልም፡፡ ፕሊስ አስወግዱ! እያየኋችሁ ስለሆነ ነው፡፡
+
ስለዚህ በዚህ መሠረት፣ በዚህ መሠረት የቤት ሥራውን እየተወያየን፣ እጅ እያወጣችሁ፣ መጀመሪያ እያንዳንዳቸሁ የሠራችሁትን እርስ በርሳችሁ ምን ያክል ትክክል ናችሁ?
ምን ያክል ትክክል ናችሁ?
ምናልባት እሷ የሠራችው ከእሷ ጋር አንድ ካልሆነ በምን ይታረቁ?
ከዛ እጅ እያወጣን ሥራውን እንሠራን ማለት ነው፡፡

((የቡድን ውይይት))
((ቡድን እንድ))

83 ተ1፡ ነፃ ምዕላድ ማለት ምን ማለት ነው?

84 ተ2፡ ራሱን ችሎ የሚቆም ቃል ማለት እኮ ነው፡፡

85 መ፡ (?)

86 ተ1፡ እሽ?

87 መ፡ አሁን እምትሠሩት የሰዋስው ስሕተት የሚለውን ነው፡፡

88 ተ1፡ እሽ?

89 መ፡ የሰዋስው ስሕተት፣ ከአንድ እስከ አምስት ያሉትን፡፡
90 ተ1፡ እሺ!
91 ተ1፡ “መምህራኖች ስብሰባ ስላላቸው ለዛሬ ትምህርት እንደማይኖር ርዕሰ-መምህራችን ነገሩን” ((ከመማሪ መጽሐፉ ላይ በንባብ አሰማ))
92 ተህ፡ +
93 ተ1፡ እህ ^
94 ተህ፡ +
95 ተ1፡ አሰተካክሉት፡፡
96 ተ2፡ የምን ስሕተት ነው ያለበት?
97 ተ3፡ ስብሰባ ስላላቸው ዛሬ ትምህርት እንደማይኖር ነገሩን፡፡
98 ተ1፡ ምህም!
+
“አንዳንድ ጊዜ ለውበት የሚኳሉት ኩሎች ዓይንን ይጎዳሉ”
((ከመማሪ መጽሐፉ ላይ በንባብ አሰማ))
99 ተ2፡ ዓይኖቻችንን
100 ተ1፡ እኧ?
101 ተ2፡ ዓይኖቻችንን፣
አንዳንድ ጊዜ ለውበት የሚኳሉት ኩሎች ዓይኖቻችንን ሊጎዱ ይችላሉ፡፡
102 ተ1፡ አዎ፡፡
+
“ህዝብ ለልማት ተባብረው ሲሠሩ ተጠቃሚነታቸው ያድጋል”
እኧ ይሄስ?
103 ተ3፡ ህዝቦች ለልማት ተባብረው ሲሠሩ ተጠቃሚነታቸው ያድጋል፡፡
+
104 ተ1፡ ሰው ለሰው አጥፊም አልሚም ናቸው፡፡
((መስተካከል ያለበትን ዓረፍተነገር ከመማሪያ መጽሐፉ ላይ እያነበበ))
105 ተ3፡ “ሰዎች ለሰው አጥፊም አልሚም ናቸው” ነው ያልኩት እኔ፡፡
106 ተ1፡ “-ዎች”ን ማን ጨምር አለህ?
107 ተ3፡ እንዲስማማ ነዋ!
108 ተ1፡ “-ዎች” አይሆንም፡፡
109 ተ2፡ እንደዚህ ለምን አንሠራውም?
110 ተ1፡ ቆይ እንዴት?
111 ተ2፡ “ሰው ለሰው አጥፊም አልሚም ነው” ነው ያልኩት፡፡
112 ተ1፡ ሰው ለሰው አጥፊም አልሚም ነው፡፡
113 ተ3፡ አዎ፡፡ አልተቀየረም፡፡

114 ተ1፡ እኮ!
115 ተ2፡ ሰው ለሰው አጥፊም አልሚም ነው።።
++
116 ተ1፡ “ታዬ ጊደሩን ሸጦ ወይፈን ገዛ” ((በንባብ እያሰማ))
ይሄስ?
117 ተ3፡ ታዬ ጊደር ሸጦ ወይፈን ገዛ።።
118 ተ2፡ “ታዬ ጊደሩን” ነው አይደለ?
119 ተ4፡ አዎ።።
120 ተ1፡ ታዬ ጊደር ሸጦ ወይፈን ገዛ።። ((ተማሪዎች ውይይቱ ጨረሱ))
121 መ፡ የሰዋስውን ስሕተት የሚያመለክቱት እነኝህ ናቸው።።
የመደብ አመልካች
የቁጥር አመልካች
122 ተህ የዖታ
123 መ፡ የ”ን” ጠቃሽ አመልካች።። የ”ን” ጠቃሽ ማለት ተሳቢ ኖረውም አልኖረውም እሚያመለክት።። የመስተዋድዶች መኖር አለመኖር፣ የሐረግ ዝምድና ችግር አለመኖር።። የአገናዛቢ አጸፋ ወይም የንብርት አመልካች አለመኖር፣ የቅጥያ መዋቀር አለመዋቀር፣ የመስተአምር መዋቀር አለመዋቀር እነኝህ ሰዋስዋዊ ስሕተትን በዓረፍተነገር ውስጥ ሊያስገኙ እሚችሉ ናቸው።። ከአንድ እስከ አምስት የቤት ሥራ ሥሩ ብዬ ሰጥቻችኋለሁ?

ተህ፡ አዎ
124 መ፡ እስኪ ሁላችሁም አንድ ዓይነት መልስ ነው ወይ የመለሳችሁት?
ቡድናችሁ ውስጥ እርስ በርሳች ተከራከሩ፣ አንድኛችሁ ካንድኛችሁ ጋራ።።

((ቡድን ሁለት))
(?)
125 ተ2፡ እሺ! የሦስተኛውስ ምንድን ነው ያልሽው አንቺ? ((3ኛው “ህዝብ ለልማት ተባብረው ሲሠሩ ተጠቃሚነታቸው ያድጋል” የሚል ነው))
126 ተ1፡ ልማት ተባብረው ቢሠሩ ተጠቃሚ ያደርጋል።።
127 ተ2፡ ተጠቃሚ ^
128 ተ1፡ ተጠቃሚ ያደርጋል።።
129 ተ2፡ ልክ ነሽ።። ከእኛ ጋር ተመሳሳይነት አለው።።
አራተኛው “ሰው ለሰው አጥፊም አልሚም ናቸው” እሚለው
130 ተ1፡ አልሚም አጥፊም ናቸው።።
131 ተ2፡ አጥፊም አልሚም ሰው ለሰው ናቸው።።

እንደዚህ ያለ አለ?

132 ተ3፡ “ሰው ለሰው አጥፊም አልሚም ነው”

((ቡድን ሦስት))

133 ተ2፡ አራተኛ “ሰው ለሰው አጥፊም አልሚም ናቸው”

134 ተ1፡ ምንድን ነው ያልሽው አንቺ?

135 ተ2 ሰው ለሰው አጥፊም አልሚም ነው።።

136 ተ1፡ “ሰው ለሰው አጥፊም አልሚም ናቸው” ነው ያልኩት እኔ።።

137 ተ2፡ ናቸው ^

138 ተ1፡ አዎ።።

139 ተ2፡ “ነው” ነው መሆን ያለበት።። ሰው ለሰው አጥፊም አልሚም ነው።።

140 ተ1፡ ይህ ከሆነ ታዲያ “ልጆች ታላላቆቻቸውን ማክበር ያስመሰግናቸዋል” -ቸዋል ለምን ገባ? ((በመጽሐፉ ላይ የተሰጠውን ምሳሌ በማጣቀስ))

141 ተ2፡ ኧኣ! ^

142 ተ1፡ -ቸዋል ለምን ገባ?

143 ተ2፡ ሲስተካከል ነዋ ታዲያ! ይሄ እኮ ስሕተት ነው።።

144 ተ1፡ -ቸዋል የታለ ታዲያ?

145 ተ2፡ አንተ እኮ! ዓረፍተነገሩን ሙሉ ሙሉ- አንድ እና ብዙ መሆኑን መለየት ይኖርብሃል።። ነጥለህ ማለት ነው።።

146 ተ1፡ እይህ ጋ የት አለ?

147 ተ2፡ እኮ! ታዲያ ሲስተካክል ነዋ! ይሄ እኮ የተስተካከለ ዐረፍተ ነገር ነው።። “ታላለቆቻቸውን ማክበር ያስመሰግናል” ከዚያ እዚህ ጋ ደሞ “ታላላቆቻቸውን ማክበር ያስመሰግናቸዋል” ((እንደ ቅደም ተከተላቸው የተሳሳተውንና የተስተካከለውን ዐረፍተ ነገር እየጠቀሰች))

148 ተ1፡ እይህ ጋማ ያስተካከልነው ነዋ!

149 ተ2፡ ብዙ ናቸዋ ታዲያ! እንዴ ^ እዚህ ጋ ብዙ ስለሆነ ነው እንደዚያ የተባለው።።

150 ተ1፡ እሽሽም! እሺ! ምንድን ነው ያልሽው?

151 ተ2፡ +

152 ተ1፡ አንቺ ምንድን ነው ያልሽው?

151 ተ1፡ ምኑን?

152 ተ2፡ የአራተኛውን

153 ተ1፡ የአራተኛውን “ነው” ነው ያልኩት።። እዚህ ጋ “ናቸው” እሚለውን “ነው” ብዬ ነው ያስተካከልኩት።።

++

154 ተ1፡ አምስተኛውስ ^ አምስተኛው?

155 ተ3፡ “ታዬ ጊደሩን ሸጦ ወይፈን ገዛ” ((5ኛው ጥያቄ))
156 ተ1፡ እሺ ^
157 ተ2፡ “ታዬ ጊደሩን ሸጦ ወይፈን ገዛ”
158 ተ1፡ አንቺም እንደዛው ነው ያልሽው?
159 ተ3፡ እኔም እንደዛው ነው ያስተካከልኩት፡፡
160 ተ1፡ ምክንያቱም ያው ነው፡፡
161 ተ1፡ ታዬ ወይፈኑን ሸጦ ጊደር ገዛ፡፡ አዎ ትክክል ነሽ፡፡
162 ተ4፡ ታዬ ጊደር ሸጦ ወይፈን ገዛ፡፡ “ን”ን አስወግደን እንትን ማለት አንችልም?
163 ተ3፡ አዎ፤ ጊደሯን ሸጦ ወይፈን ገዛ ማለት ይቻል፡፡
164 ተ1፡ ታዬ ወይፈኑን ሸጦ ጊደሯን ገዛ፡፡
165 ተ2፡ ጊደሯን ገዛ? ((ተ1ን አተኩራ እያየችው በጥያቄ ቅላጼ))
166 ተ1፡ አዎ፡፡
167 ተ2፡ እንዴት?
168 ተ3፡ “ታዬ ጊደሩን ሸጦ ወይፈን ገዛ” እኮ ነው እሚለው እዚህ ጋ! ((የመወያያ ጥያቄውን በማስታወስ))
169 ተ1፡ እይህ ላይ?
170 ተ3፡ /አዎ/፡፡
171 ተ1፡ /አዎ/፡፡
172 ተ2፡ ታዲያ አንተ ምን ብለህ ነው ያስተካከልከው?
173 ተ1፡ እኔ?
174 ተ2፡ እህም “ታዬ ጊደሩን ሸጦ ወይፈን ገዛ” ((የመልመጃው 5ኛ ጥያቄ))
175 ተ1፡ ታዬ ወይፈኑን ሸጦ ጊደር ገዛ፡፡
176 ተ2፡ ታዬ ወይፈኑን ሸጦ ጊደር ገዛ? ((አተኩራ እያየቺው))
177 ተ1፡ አዎ፡፡
178 ተ2፡ አለዋወጥከው እኮ ታዲያ ^
179 ተ1፡ ወይፈን አይደልም እሚለው- ማነው ማስተካከል አይደለም እንዴ?
180 ተ3፡ ... ወይፈን ገዛ እኮ ነው እሚለው ^
181 ተ1፡ አዎ፡፡
182 ተ3፡ ታዲያ አንተ እኮ ያልከው “ታዬ ወይፈን ሸጦ ጊደር ገዛ
183 ተ2፡ አለዋወጥከዋ ታዲያ! ((የቀኝ ትከሻዋን እየሰበቀች))
184 ተ1፡ እሺ! እናንተስ?
185 ተ3፡ ታዬ ጊደር ሸጦ ወይፈን ገዛ
186 ተ2፡ እኔ ደሞ ያለኩት “ታዬ ጊደሯን ሸጦ ወይፈን ገዛ” “ሯ” ነው ያልኩት፡፡ በ”ሩ” ፋንታ “ሯ”ን ነው እምንጨምረው፡፡
187 ተ1፡ አንቺ በራስሽ ነዋ የዶልሽው፡
188 ተ2፡ እሺ?

189 ተ1፡ በራስሽ ነው የዶልሽው፡፡

190 ተ2፡ እና ታዲያ! እያስተካከልኩ እኮ ነው፡፡ እዚህ ጋ "ታላላቆቻቸውን ማክበር ያስመሰግናል" እነሱ ጨምረው አይደል እንዴ "ታላላቆቻቸውን ማክበር ያስመሰግናቸዋል" ያለው ^ ጨምረውበት ነው እንጂ እዚህ ጋ የለም፡፡ ስለዚህ እኔም ጨምሬ "ታዬ ጊደሯን ሸጦ ወይፈን ገዛ" ብያለሁ - እንደራሴ፡፡ ((በአመልካች ጣቷ ደረቷን እየጠቆመች))

((ሁሉን አቀፍ ውይይት))

191 መ፡ እስኪ በእነዚህ ዙሪያ ላይ አንድ ጥያቄ ልጠይቃችሁና ከዚያ ወደ እዚህ እንመጣለን ((በዓረፍተነገር ላይ ስሕተት ሊያስከትሉ የሚችሉ የሰዋስው መፋለሶች ብለው በጥቁር ሰሌዳው ላይ የዘረዘሯቸውን ነጥቦች እያመለከቱ))፡፡

((“አለባበሱና ሁኔታው የጨዋ ልጅ ይመስላል” የሚል ዓረፍተነገር በጥቁር ሰሌዳው ላይ ጻፉና))

እስኪ የዚህን ዓረፍተነገር ስሕተት የሚነግረኝ? ከእነዚህ መካከል ((የዓረፍተነገር የስሕተት ምንጭ ብለው የዘረዘሯቸውን የሰዋስው መፋለሶች እያመለከቱ))

“አለባበሱና ሁኔታው የጨዋ ልጅ ይመስላል” ስሕተት አለው ወይስ የለውም?

192 ተ፡ አለው!

193 መ፡ ካለው ምኑ?

194 ተ፡ +

195 መ፡ የምን ስሕተት ነው ከእነኝህ ውስጥ?
((በጥቁር ሰሌዳው ላይ “የቁጥር፣ የመደብ፣ የጾታ” ብለው የጻፏቸውን እያመለከቱ))

196 ተ፡ +

197 መ፡ አንድ ስሕተቱን፣ ሁለት የዚህን ዓረፍተነገር ባለቤት እሚነግረኝ ^ የዐረፍተ ነገሩን ባለቤት እሚነግረኝ ^

198 ተህ፡ ++

199 መ፡ እሽ ^

200 ተ1፡ አንደኛ እሱ

201 መ፡ እስኪ እሱን እዚህ አስገባውና አንብበው፡፡ ስታነበው እሱ የሚል

ዓረፍተ ነገር ሊዋቀርልህ ይችላል ወይ?
202 ተ1፡ እሱ፣ አለባበሱና ሁኔታው የጨዋ ልጅ ይመስላል።
203 መ፡ አለባበስን ምን ልታረገው ነው?
204 ተ1፡ አለባበሱና ^
205 መ፡ እሱ፣ አለባበሱና ሁኔታው ^
206 ተህ፡ የጨዋ ልጅ ይመስላል።
207 መ፡ "ይመስላሉ" ልንል ነዋ!
ዕየው እስኪ "ይመስላል" ማ?
208 ተህ፡ እሱ፤ እሱ ነው።
209 መ፡ እሱ እሚል አለ እዚህ ውስጥ? (("አለባበሱና ሁኔታው የጨዋ ልጅ ይመስላል" የሚለውን ዐረፍተ ነገር እያመለከቱ))
210 ተህ፡ የለም፤ የለም።
211 ተ1፡ በውስጠ ታዋቂ
212 መ፡ እኮ! የጎደለው ነገር አለ። ይመስላል ምኑ?
አለባበስና ^
213 ተህ፡ ሁኔታው
214 መ፡ ዓያችሁት! ይመስላል ምኑ?
አለባበስና ^
215 ተህ፡ ሁኔታው
216 መ፡ እንጂ እሱ አይደለም። እሱ ለመባል እዚህ የጎደለው ነገር አለ።
ያ ስሕተት የምን ስሕተት ነው?

አሁን ያ ዓረፍተነገርና ይህ ዓረፍተነገር አንድ ነው - ጎበዝ።

(("ሣር አህያ ይበላል" የሚለውን በጥቁር ሰሌዳው ላይ እየጻፉ))
217 ተህ፡ ሣር አህያ ይበላል፤ ሣር አህያ ይበላል ^
218 መ፡ ሣር አህያ ^
219 ተህ፡ ይበላል፤ እሽሽሽ እህም!
220 መ፡ ባለቤት አለው?
221 ተህ፡ አዎ፤ አዎ።
222 መ፡ ባለቤቱ ማን ነው? ((ሣርን በአመልካች ጣታቸው እየጠቆሙ))
223 ተህ፡ ሣር፣ አህያ፣ ሣር
224 መ፡ ባለቤቱ አህያ ነው እንዴ?
225 ተህ፡ ሣር፣ ሣር
226 መ፡ ተሳቢው ማን ነው?
227 ተህ፡ አህያ
228 መ፡ ማስሪያ አንቀጹ?

229 ተህ፡ ይበላል፤ ይበላል።።
230 መ፡ እንዲሁ ስታዩት፣ ትክክል ነው።።
ተህ፡ አዎ፤ አዎ።።
መ፡ ግን በምንም ታምር ሣር አህያ ሊበላ? ((በጥያቄ ቅላጼ))
231 ተህ፡ አይችልም።።
232 መ፡ አይችልም።። ስለዚህ ይህ ዓረፍተነገር “ኤክስ” ነው ማለት ነው።።
እዚህም የጨዋ ልጅ መሆን እሚችለው ሰው ነው።።
ተህ፡ አዎ።።
መ፡ እዚህ ላይ ግን የጨዋ ልጅ ነው እያለ ያለው ማንን ነው?
234 ተህ፡ አለባበሱን
235 መ፡ አለባበሱንና ^
236 ተህ፡ ሁኔታውን
237 መ፡ እዚህ ላይ ግን አለባበስንና ሁኔታን የጨዋ ልጅ አደርጎታል።።
ምን ስለጎደለው ነው?
238 ተህ፡ ባለቤት፣ ባለቤት ስለጎደለው
239 መ፡ የጎደለው- አንድ የጎደለው ነገር አለ።። ከእነኝህ ((በጥቁር ስሌዳው ላይ መስተዋድድ፣ ባለቤት አመልካች፣ ተሳቢ አመልካች፣ አገናዛቢ አጸፋ፣ ወዘተ. ተብለው የተዘረዘሩትን እያመለከቱ)) ውስጥ።። እሚነግረኝ ^ አምስት ማርክ፣ አምስት ማርክ እሰጠዋለሁ!
240 ተ፡ እህእ ^
241 መ፡ አምስት ማርክ ከእነኝህ ውስጥ አግኝቶ እሚያስተካክልልኝ፤
((የዓረፍተነገር የስሕተት ምንጭ ብለው የዘረዘሯቸውን የሰዋስው ፍልሰቶች እያመለከቱ))
242 ተ2፡ አገናዛቢ አጸፋ
243 መ፡ አገናዛቢ አጸፋ ^ ጨምርበት እስኪ!
አገናዛቢ አጸፋውን ጨምርና አስተካክልልኝ።።
244 ተ2፡ +
245 ተ3፡ የዖታ አመልካች
246 መ፡ የዖታ ^ የዖታ ምን- ምን ላይ ነው? ምን ላይ ላስገባው? እሺ ንገሪኝ።።
247 ተ3፡ እሱ ብለን
248 መ፡ ይኸው እሱ ይላል።። አለባበሱ እሱ።። ወንድ ነው።። ዖታ አመልካች ወንድና ሴት ለማድረግ ነው።። አይደልም እንዴ?
249 ተህ፡ ነው።።
++
250 መ፡ እህም
250 ተ4፡ መደብ አመልካች
251 መ፡ መደብ አመልካች ምንድን ነው?

252 ተ4፡ +
253 መ፡ ይመስላል፡፡ ማ?
254 ተ4፡ +
255 መ፡ አለባበስና ሁኔታ ነው?
256 ተ4፡ +
257 መ፡ ይመስላል፡፡ እሱ ነው፡፡ ስለዚህ የመደብ ችግር ^
258 ተህ፡ የለበትም፡፡
359 መ፡ የለበትም፡፡
260 መ፡ ሲጀምርም በሦስተኛ መደብ ነው የጀመረው፡፡ ሲጨርስም በሦስተኛ መደብ ነው፡፡
261 ተህ፡ የመስተዋድድ፤ የመስተዋድድ፣
262 መ፡ የመስተዋድድ ^ እሰኪና አስተካክለው እንካ፡፡ የመስተዋድድ ነው ካልክ እዚያች ላይ አስተካክል፡፡ ((ጠመኔውን ለተማሪው (ለተ5) እያቀበሉት))
አስተካክልልኝ፡፡ ና! መስተዋድዱን ጨምር የጎደለበት ቦታ ላይ፡፡
ተ5፡ ((ጠመኔውን ተቀበለ፡፡ ወደ ጥቁር ሰሌዳው ተጠግቶ ቆመና በቀኝ እጁ አገጩን ደግፎ የተሳሳተውን ዓረፍተነገር በጥሞና እየተመለከተ ቆየ)) +
መ፡ የመስተዋድድ አልክ፤ ስለዚህ ከመስተዋድድ አንዷን ጨምርበትና ዓረፍተነገሩን አስተካክለው፡፡
ተ5፡ ((ወደ ጥቁር ሰሌዳው በአንድ እርምጃ ቀረበና ለመጻፍ ተዘጋጀ፡፡ ጠመኔውን በጥቁር ሰሌዳው ላይ ገና ሲያሳርፍ))
መ፡ ካስተካከልክ አምስት ማርክ አለህ፡፡
ተ5፡ ((ምንም ነገር ሳይጽፍ ቶሎ እጁን ሰበሰበ፡፡ ወዲያውም ሽሚዙን ከቀኝና ከግራ ጎን በሁለቱም እጆቹ ወደ ታች ሳብ ሳብ አደረግ፡፡ ከዚያም በግራ እጁ ሞጭንቅላቱን አከክ አከክ አደረገና በጥቁር ሰሌዳው ላይ "አ" ብሎ መጻፍ ጀመረ፡፡ ወዲያው መጻፉን አቋርጦ "ዳስተር" ፍለጋ ወደ መምህሩ መለስ አለ))
መ፡ እዛው ላይ ጨምርበት በቃ፡፡ እዛው ላይ! እምትጨምረው መስተዋድድ ብቻ ነው፡፡ ዓረፍተነገሩ ውስጥ እምትጨምረው መስተዋድድ ብቻ ነው፡፡
ተ5፡ (("ዳስተሩ"ን አንስቶ የጻፋትን "አ" ከሰሌዳው ላይ አጠፋና "ዳስተሩ"ን እዚያው አነሣበት ቦታ ላይ መልሶ አስቀመጠ፡፡

የተሳሳተውን ዓረፍተነገር እንደገና መመልከቱን ቀጠለ፡፡ ትንሽ ቆይቶ በሰሌዳው ላይ ለመጻፍ ቃጣና ወዲያው እጁን ሰበሰበ፡፡ በአመልካች ጣቱ እየተመራ፣ ዝግ እያለ በአርምሞ አነበበ፡፡ ከአፍታ በኋላ፣ ምንም

ሳይጽፍ፣ ጠመኔውን ለመምህሩ እጅ ነስቶ ሰጠና ፈገግ እንዳለ ወደ መቀመጫው ተመለሰ))

መ፡ ችግር- ችግሩ የምን ስሕተት ነው?

263 ተሀ፡ +

264 መ፡ የመስተዋድድ ችግር፡፡ ችግሩ የምንድን ነው?

265 ተሀ፡ የመስተዋድድ

266 መ፡ የመስተዋድድ፣ መስተዋድዱን ጨምሮ እሚያስተካክለው፡፡
እሺ! ነዪ!

ተ6፡ ((ጠመኔውን ከመምህሩ ተቀበለችና "በአለባበሱ" ና "በሁኔታው" በሚሉት ሐረጎች መካከል "እና"ን ጻችና ተመለሰች))

መ፡ እሺ! አሁን ይሄ አያያዥ ቃል ነው፡፡

ተሀ፡ አዎ፡፡

መ፡ እዚህ አለች አኮ! (("ና"ን እያመለከቱ))

ተሀ፡ አዎ፣ አለች፡፡

መ፡ አንድ እኮ ነው ይሄና ይሄ (("ና"ንና "እና"ን እያመለከቱ))

ተሀ፡ አዎ፡፡

መ፡ ይሄ አይደልም ((መምህሩ ተ6 "እና" ብላ የጻፈችውን በዳፋቸው ፍግፍግ አድርገው አጠፉና ወደ ተማሪዎቹ ተመለከቱ))፡፡

267 ተሀ፡ እኔ! እኔ!

268 መ፡ ንገሪኝ እዛው ቁመሽ! ምን ላስተካክል?

269 ተ7፡ አለባበሱ- እንደ

270 መ፡ እንደ አለባበሱና እንደ ሁኔታው ^

271 ተ7፡ የጨዋ ልጅ ይመስላል፡፡

272 መ፡ ሊሆን ይችላል፡፡
እንደ እዚህም እንደ- እንደ አለባበሱና እንደ ሁኔታው የጨዋ ልጅ ይመስላል፡፡ ማን?

273 ተሀ፡ እሱ!

274 መ፡ እሱ! ወይም /"በ-"ን ማስገባት/

275 ተ፡ /"በ-"ን ማስገባት-/ በሁለቱም ቦታ ላይ

276 መ፡ በአለባበሱና በሁኔታው የጨዋ ልጅ ^

277 ተሀ፡ ይመስላል፡፡

278 መ፡ ማን?

279 ተሀ፡ /እሱ/

280 መ፡ /እሱ/ አሁን መጣችሁልኝ! እንደ አለባበሱ፣ ሰውዬው እንደ አለባበሱና እንደ ሁኔታው ጨዋ ይመስላ፡፡ ግን ሌላ ችግር አለበት፡፡ ስለዚህ የምን ችግር አለበት ማለት ነው?

281 ተሀ፡ የመስተዋድድ

282 መ፡ የመስተዋድድ ችግር አለበት፡፡
እንደዚህ ዓይነት ጥያቄዎችን ዕንይ፡፡ የሰዋስዋዊ ስሕተት አለባቸው፡፡ ስለዚህ እንደ አለባበሱና አንድ ሁኔታው የጨዋ ልጅ ይመስላል፡፡ ወይም በአለባበሱና በሁኔታው የጨዋ ልጅ ^

283 ተ፡ /ይመስላል/፡፡

284 መ፡ /ይመስላል/፡፡ “ማን?” ብለን ስንጠይቅ ^

285 ተህ፡ እሱ

286 መ፡ የዓረፍተነገሩን ባለቤት በትክክል እናገኘዋለን ማለት ነው፡፡ ዐረፍተ ነገሩን የሠራው ሰውዬ ለማለት የፈለገው፣ ሰውዬው ጨዋ ይመስላል፡፡ ግን ^

287 ተህ፡ ጨዋ አይደለም፡፡

288 መ፡ ጨዋ አይደለም ነው፡፡ እዚህ ላይ ግን አባባሉ ልብሱና የልብሱ ሁኔታ ጨዋ ይመስላል ነው፡፡ ልብስ ደሞ ልብሱ ደሞ በምንም ታምር ጨዋ ሊሆን ^

289 ተህ፡ አይችልም፡፡

290 መ፡ ለምን የሰው ልጅ ስላልሆነ፡፡ እዚህም ላይ አንድ የጎደለች ነገር አለች፡፡ ያችን ማስገባት ነው፡፡ ((“ሣር አህያ ይበላል” የሚለውን እያመለከቱ))

291 ተህ፡ -ን፣ -ን

292 መ፡ የ”-ን” ጠቃሽ አመልካች፤ ሣርን አህያ ^

293 ተህ፡ ይበላል፡፡

294 መ፡ አሁን የጎደለው ሰዋስዋዊ ክፍል ምንድን ነው?

295 ተህ፡ -ን

296 መ፡ -ን የተሳቢ ጠቃሽ አመልካች ያለ መዋቀር፣ ዓረፍተነገሩን ሎጂካል እንዳይሆን አድርጎታል ማለት ነው፡፡ በዚህ መሠረት “መምህራኖች ስብሰባ ስላለባቸው” የምን ስሕተት ነው?

297 ተህ፡ +

298 መ፡ እጅ እናውጣ!

299 ተህ፡ +

300 መ፡ የምን ስሕተት ነው?

301 ተ1፡ (?)

302 መ፡ እ-እጅህን አውጣና! አለሙ ምንድን ያልከው? አንብበው እስኪ!

303 ተ1፡ መምህራኖች ዛሬ ስብሰባ ስላላቸው ርዕሰ መምህራችን ትምህርት እንደማይኖር ነገሩን ((ከመማሪያ መጽሐፉ ላይ በንባብ አሰማና መልሱን ሳይነገር ቶሎ ቁጭ አለ))

304 መ፡ የምን ስሕተት ነው? ስሕተቱን በዛው ተናገር!

305 ተ1፡ የመስተዋድድ

306 መ፡ “የመስተዋድድ ስሕተት ነው ነው” እሚለው ^
307 ተህ፡ እኔ፣ እኔ ቲቸር!
308 መ፡ እህም
309 ተ2፡ የመደብ
210 መ፡ “የመደብ ስሕተት ነው” እሚላችሁ፡፡ እሱ “የመስተዋድ ነው” ብሏል፡፡
ያኛው ^
311 ተህ፡ የመደብ
312 መ፡ “የመደብ ነው” ብሏል፡፡ ሌላስ?
እስኪ “የመስተዋድድ ነው” እምትሉ፣ አስተካክልኝ እስኪ
መስተዋድዱን ጨምርና
313 ተ1፡ መምህራኖች ስብሰባ-
መ፡ እህም
ተ1፡ እ-ኧ-ኧ ስላላቸው ዛሬ ትምህርት እንደማይኖረን ርዕሰ-መምህሩ
314 መ፡ እኧ! ምን ጨመርክ ታዲያ?
መስተዋድድ እንደ ወይም በ ^
ተ1፡ እንደ ((በግራ እጁ የራስ ጸጉሩን እያፍተለተለ ተቅለሰለሰ))
315 መ፡ እኧ?
316 ተ1፡ እንደማይኖረን
317 መ፡ ስሕተቱ የምንድን ነው ጎበዝ ^
318 ተህ፡ መምህራን-ኦች
319 መ፡ የምን ስሕተት ነው?
320 ተህ፡ የመደብ
321 መ፡ የመደብ ስሕተት እሚመጣው እምን ላይ ነው? ተነጋገርን እኮ!
በአንደኛ መደብ ጀምሮ በሶስተኛ መደብ የሚጨርስ ከሆነ የመደብ
ችግር ነው እንለዋለን፡፡ በሁለተኛ መደብ ጀምሮ በአንደኛ መደብ
የሚጨርስ ከሆነ የመደብ ችግር ነው እንላለን፡፡ ያም ደሞ እምናገኘው
እግሱ ላይ ነው፡፡ እዚህ ላይ ግን ችግር ያለው እስም ላይ ነው፡፡
ስሕተቱ የምንድን ነው?
322 ተህ፡ የቁጥር
324 መ፡ የቁጥር ስሕተት ነው፡፡
ቁጥሩ ምንድን ነው?
325 ተህ፡ መምህራን-ኦች
326 መ፡ መምህራን-ኦች አይባልም፡፡
መምህራን ወይም ^
327 ተህ፡ መምህራኖች
328 መ፡ መምህሮች ነው እሚባለው፡፡
መምህራን ስንል ማን አለ?

329 ተሀ፡ +
330 መ፡ -ኣን ኣለ፡፡ የግእዙ ቁጥር፡፡
ተሀ፡ ኣዎ፡፡
መ፡ መምህሮች ስንል ማን ኣለ?
331 ተሀ፡ -ኦች
332 መ፡ -ኦች ኣለ፡፡ ኣያችሁ ^ እዚህ ላይ ሁለት ቅጥያዎች ኣሉ፡፡ የግእዙም ያማርኛውም፡፡ ስለዚህ ኣብዝ ቅጥያ ኣንድ ነው እንጂ እሚጨመረው ሁለት ኣብዝ ቅጥያ ኣንድ ቃልላይ ^
333 ተሀ፡ ኣይሆንም፡፡
334 መ፡ ኣይሆንም፡፡
ስለዚህ ይህ የማይባል ኣባባል ነው፡፡ ግን ብዙውን ጊዜ እንለዋለን፡፡ ርእሳነመምህራንም እ-እ-እ ኢቭን መምህራን ራሱ የቋንቋ መምህራን ራሱ መምህራኖች እንላላን፡፡ እንደማይባል እያወቅነው፣ ልማድ ስለሆነ “መምህራኖች፣ ቃላቶች፣ መጻሕፍቶች” እኧ? እያልን እንላላን፡ ፡ ግን ኣይባልም፡፡ መጻሕፍት ወይም ^
335 ተሀ፡ በጽሐፎች
336 መ፡ መጽሐፎች፣
ቃላት ወይም?
337 ተሀ፡ ቃሎች
338 መ፡ ቃሎች፣ መባል ያለበት ማለት ነው በኣማርኛ ወይ በግእዙ ነው እምናበዛው፡፡
++
ሁለተኛው እሚነግረኝ፡፡ ሁለተኛውን፡፡
እጅ በማውጣት! እጅ በማውጣት ሁለተኛውን እሚነግረኝ፡፡
እህም!
339 ተ1፡ የቁጥር
340 መ፡ ኣንብቢው! እያነበብሽ ንገሪኝ፡፡
341 ተ1፡ ኣንዳንድ ጊዜ ለውበት የሚኳሉት ኩሎች- ኩሎች
መ፡ እህእም!
ተ1፡ ዓይንን ሊጎዱ ይችላሉ፡፡ ((በንባብ ኣሰማችና ወደ መምህሩ ተመለከተች))
342 መ፡ እሰኪ ኣስተካክዪው፡፡ “የቁጥር ነው” ብለሻል፡፡ ኣስተካክዪና ጻፊው ኣስኪ፡፡
343 ተ1፡ ኣንዳንድ ጊዜ ለውበት የምንኳላቸው ኩሎች ዓይንን-
((ፈገግ እያለች ጀመረችና ወዲያው ግንባሯን ኮምተር፣ ድምፅዋን ጥፍት ኣድርጋ በኣርምሞ ማንበብ ቀጠለች))
344 መ፡ ኣንዳንድ ጊዜ ለውበት ^

345 ተህ፡ የሚኳሉት
346 መ፡ የሚኳለዋቸውን “የሚኳሉት” ካልን አንድ ነው፡፡
ተህ፡ አዎ፡፡
መ፡ የሚኳለዋቸው ኩሎች /ዓይንን ሊጎዱ ይችላሉ/፡፡
347 ተህ፡ /ዓይንን ሊጎዱ ይችላሉ/፡፡
348 መ፡ ስለዚህ የምን ስሕተት አለበት?
349 ተህ /የቁጥር/
350 መ፡ /የቁጥር/ ስሕተት አለበት፡፡ ሰዋስዋዊ ስሕተቱ የቁጥር ነው ማለት ነው፡፡ ሦስተኛውን እሚነግረኝ፤ ሦስተኛውን እሚነግረኝ?
351 ተህ፡ ቲቸር! ቲቸር!
352 መ፡ እሺ!
353 ተ3፡ ሕዝብ ለልማት ተባብረው ሲ-ሲሠሩ ተጠቃሚነታቸው ያድጋል ((በንብብ አሰማችና)) ሕዝቦች-
354 መ፡ ስለዚህ የምን ስሕተት ነው?
355 ተህ፡ /የቁጥር ስሕተት/
356 መ፡ /የቁጥር ስሕተት/፣ ሕዝብ ለልማት ተባብረው ሲሠሩ- “ሕዝቦች” ብሎ መጻፍ አለበት ማለት ነው፡፡ ሕዝቦች ለልማት ተባብረው ሲሠሩ ተጠቃሚዎች ናቸው፡፡ ስለዚህ ስሕተቱ የምንድን ነው?
357 ተህ፡ የቁጥር ነው፡፡
358 መ፡ “ሕዝብ” እሚለው ላይ “-ኦች”ን አስገብተን ሕዝቦች እናደርጋለን፡፡
ቀጣይ? ቀጣዩን?
ሌሎች! አዳዲስ እጆች?
እህም! አንብቢው እስኪ!
((/የትምህርት ቤቱ ደወል ድምፅ ተሰማ/))
359 ተ4፡ ሰው ለሰው አጥፊም አልሚም ናቸው ((በንባብ አሰማችና)) ሰው ለሰው አጥፊም አልሚም ነው፡፡
360 መ፡ ስለዚህ የምን ስሕተት ነው አለበት?
361 ተህ፡ የቁጥር
362 መ፡ አሁንም የቁጥር ስሕተት ነው፡፡ “ናቸው” ሳይሆን መባል ያለበት?
363 ተህ፡ ነው፣ ነው፡፡
364 መ፡ “ነው” ነው፡፡ መደቡ ሲንጉላር ነው መሆን ያለበት፡፡ ነጠላ ነው - መደቡ፡፡ ናቸው እነሱ፤ ነው አሱ፡፡ መደቡ ሦስተኛ መደብ ነው፡፡ ግን የነጠናና የብዙ ነው - ስሕተቱ፡፡
የመጨረሻውን እሚነግረኝ አለ?
365 ተህ፡ እኔ! እኔ! ቲቸር! ቲቸር!
366 መ፡ እዛ ጋ!
367 ተ5፡ (?)

368 መ፡ እሽ? ድምፅ! ድምፅ!
369 ተ5፡ እ-ህ-ህ-ህም! ታዬ ጊደሩን ሸጦ ወይፈን ገዛ ((በንባብ አሰማች))
370 መ፡ ታዬ ጊደሩን ሸጦ ወይፈን ^
371 ተ5፡ +
372 ተህ፡ ገዛ፣ ገዛ
373 መ፡ ስሕተቱ የምንድን ነው?
374 ተህ፡ የቁጥር፣ የያታ
375 መ፡ የያታ! ነው።።
ምን ማለት አለበት?
376 ተህ፡ ጊደሯን
377 መ፡ ጊደሯን ሸጦ፣ ጊደሩን ሳይሆን
378 ተህ፡ ጊደሯን
379 መ ጊደሯን ሸጦ ወይፈን ^
380 ተህ፡ ገዛ
380 መ፡ ነው።። ወደ እዚህ ስትመጡ ((“ሥነቃሎች” ተብሎ በጥቁር ሰሌዳው ላይ የተጻፈውን ተተንታኝ ቃል በግራ አመልካች ጣታቸው እየጠቆሙ))
ነፃ ምዕላዱ ^
381 ተህ ሥነቃል
382 መ፡ ሥነቃል፣
ጥገኛው ^
382 ተህ፡ -አች
383 መ፡ -አች፣
ተግባሩ ^
384 ተህ፡ ቁጥር አመልካች
385 መ፡ ቁጥር አመልካች
ምሳሌዎች ^ ((በግራ አመልካች ጣታቸው እየጠቆሙ))
386 ተህ፡ ምሳሌ
387 መ፡ -አች
388 ተህ፡ ቁጥር አመልካች
389 መ፡ ቁጥር አመልካች
ክብርት ^
390 ተህ፡ ክብር፣ ክብር፣ ክብር
391 መ፡ “ክብር” እሚለው ነፃ ነው።። -ት ጥገኛ ነው።።
ተግባሩ ^
392 ተህ፡ ያታ
393 መ፡ ያታ አመልካች።።

ለበሳችሁ ^ ((በግራ አመልካች ጣታቸው እየጠቆሙ))
394 ተሀ፡ ለበስ-፣ ለበሰ
395 መ፡ ለበስ- እሚለው ነፃ ምዕላዱ ነው፡፡ -ኣችሁ እሚለው ^
396 ተሀ፡ ቅጥያ
397 መ፡ መደብ አመልካች
ለበሳችሁ፡፡ ማ?
398 ተሀ፡ እነሱ
399 መ፡ ኖ!
ለበሳችሁ፡፡ ማ?
400 ተሀ፡ እናንተ
401 መ፡ እናንተ፣ እናንተ!
ስንተኛ መደብ ነው?
402 ተሀ፡ ሦስተኛ፣ ሦስተኛ
403 መ፡ ሁለተኛ ነው፡፡
አንቺ፣ አንተና እናንተ ^
404 ተሀ፡ ሁለተኛ መደብ
መ፡ እኔና እኛ ማነው ^ /አንደኛ መደብ/
405 ተ፡ /አንደኛ መደብ/
406 መ፡ እሱ፣ እሷና እነሱ
407 ተሀ፡ ሦስተኛ መደብ
408 መ፡ ስለዚህ እዚህ ላይ ለበስ- ይመጣል፡፡ እዚህ ላይ -ኣችሁ ተግባሩ ^
409 ተሀ፡ /መደብ አመልካች/
410 መ፡ /መደብ አመልካች/
ተግባራት ^ ((በግራ አመልካች ጣታቸው እየጠቆሙ))
ተግባር-ኣት፣ -ኣት ምንድን ነው?
411 ተሀ፡ /ቁጥር አመልካች/
412 መ፡ /ቁጥር አመልካች/
መምህርት እዚህ መምህር ነው፡፡ እዚህ?
413 ተሀ፡ -ት
415 መ፡ -ት ምንድ ነች?
417 ተሀ፡ አመልካች፣ ያታ አመልካች
418 መ፡ ግልገሏ ((በግራ አመልካች ጣታቸው እየጠቆሙ))
419 ተሀ፡ ግልገል
420 መ፡ ግልገል ከዛ ^
421 ተሀ፡ -ዋ፣ ያታ
422 መ፡ -ዋ ያታና ንብረትነት፣ ግልገሏ ስንል የእሷ ግልገልም ይሆናል፡፡
ያታንም ያመለክታል፡፡

ገበርን ^ ((በግራ አመልካች ጣታቸው እየጠቆሙ))

423 ተህ፡ ገበር

424 መ፡ ገበር ለብቻው ይወጣል፡፡ -ን ለብቻው ይወጣል፡፡
-ን ምንን ያመለክታል?

425 ተህ፡ +

426 መ፡ መደብ ^

426 ተህ፡ አመልካች

427 መ፡ ገበርን፡፡ ማ?

428 ተህ፡ እኛ

430 መ፡ እኛ፣ እኛ ስንተኛ መደብ ነው?

431 ተህ፡ አንደኛ

432 መ፡ አንደኛ መደብ፣
በዚህ መሠረት ቀጣይ ለቀጣዩ ቤተ መጻሐፍትና ሥርዓቱ እሚል አለ፡፡ እሱን ታነቡና፣ እሱን ታነቡና ገጽ ሰላሳ ሰባት፣ ጥያቄዎች አስ-ምርጫውን፣ ምርጫውን፣ ምርጫውን-

433 ተ1፡ እውነት ሐሰቱን እንሠራወለን እንዴ?

434 መ፡ አይ! እሱን እሱን አብረን እንሠራወለን፡፡

435 ተ2፡ እስከ አምስተኛው ነው?

436 መ፡ ገጽ ሰላሳ ዘጠኝ፣ ገጽ ሰላሳ ዘጠኝ፣ ገጽ ሰላሳ ዘጠኝ ከአንድ እስከ ሰባት ያለውን ጥያቄ፣ ከላይ ትዕዛዝ አለው፡፡ እሱን ብቻ ነው፡፡

ተህ፡ እሺ! እሺ!

መ፡ ይሄ የቤት ሥራ ይሠራል፡፡ ጥያቄ ካላችሁ መጠየቅ ትችላላችሁ ^

ተህ፡ ++

---------- ተፈጸመ ----------

ምዝግብ መረጃ መ፡- ክ2

አጠቃላይ መረጃ፡-

መምህር ..... መ
የክፍል ደረጃ..... 9ኛ
ክፍለጊዜ 2
የተማሪ ብዛት 55

((አንድ ተማሪ ጥቁር ሰሌዳውን አጸዳ፡፡ ተማሪው አጽድቶ እንደጨረሰ መምህሩ በጠመኔ ከላይ ወደ ታች እያሰመሩ ጥቁር ሰሌዳውን ለሦስት ከፈሉ፡፡ የዕለቱን ትምህርት ርእስ በመካከለኛው ክፋይ አራስጌ ላይ ጻፉና ከሥሩ አሰመሩበት፡፡ ከዚያም ወደ ተማሪዎቹ መለስ አሉና))

01 መ፡ እሺ! ያለነው ምን ላይ ነው?
02 ተሀ፡ ሥነቃል ላይ
03 መ፡ ሥነቃል ላይ ምንባቡን አገኛችሁት?
04 ተሀ፡ +
05፡ መ፡ ከዛ በላይ የሚጠየቁ ጥያቄዎች አሉ፡፡ ቅድመ ምንባብ ጥያቄዎች፡፡
ለእናንተ ለመግለጽ ያህል ከዚህ ልነሣ፡፡
ከአንደኛ እስከ ስምንተኛ ክፍል ስትማሩ ምን ተምራችኋል?
06 ተሀ፡ ++
07 መ፡ ሥነ ^
08 ተሀ፡ ሥነውበት
09 መ፡ ሥነውበት ተምራችኋል፡፡ አይደለም?
10 ተሀ፡ እእም፤ አዎ፡፡
11 መ፡ በሥነውበት ሥር ምን ምን ተምራችሁ ነው የመጣችሁት?
ወደዚህ ስናመጣው የኪነጥበብ ዘርፎች፣ የኪነጥበብ ዘርፎች፣ ምን ምን
ነው የተማራችሁት? አሁን የተማራችሁትን ብቻ ከራሳችሁ
እያወጣችሁ መናገር ነው፡፡ አህም!
12 ተ1፡ ኪነት
13 መ፡ ኪነት ((በጥቁር ሰሌዳው ላይ እየጻፉት))
እህም
14 ተ2፡ ሥነሥዕል
15 መ፡ ሥነሥዕል ((በጥቁር ሰሌዳው ላይ እየጻፉት))
እዛ! ((በእጃው ከኋላ በኩል ወደ ተቀመጠው ተማሪ እያመለከቱ))
16 ተ3፡ ሥነጽሑፍ
17 መ፡ ሥነጽሑፍ ((በጥቁር ሰሌዳው ላይ ጽፈው ወደ ተማሪዎቹ ዘወር አሉና

በእጃቸው በማማልከት ለሌ ተማሪ የመናገር ተራውን ሰጡ))

ተ4፡ ሥነቅርጻ ቅርጽ

መ፡ ሥነቅርጻ ቅርጽ ((በጥቁር ሰሌዳው ላይ እየጻፉት))
እዛ!

ተ5፡ ተውኔት

መ፡ ተውኔት ((በጥቁር ሰሌዳው ላይ እየጻፉት))
አህም!

ተ6፡ ቃላዊ ግጥም

መ፡ ሥነቃል ወይም ቃላዊ ግጥሞች ((በጥቁር ሰሌዳው ላይ እየጻፉት))
እህም!

ተ7፡ ሥነጥበብ

መ፡ ሥነጥበብ ((በጥቁር ሰሌዳው ላይ እየጻፉት))
ሌላ? እዛ!

ተ8፡ ፊልም

መ፡ ፊልም ((በጥቁር ሰሌዳው ላይ እየጻፉት))
ሌላ እህም!

ተ9፡ ትውፊት

መ፡ እህም ^

ተ9፡ ትውፊት

መ፡ ትውፊት ምንድን ነው?

ተ9፡ +

መ፡ በእንግሊዝኛው ^

ተህ፡ ፎክሎር! ፎክሎር!

መ፡ ፎክሎር ይለዋል፡፡
በዛ ሥር ሌላስ?

ተ10፡ ፉከራ

መ፡ ምን?

ተ10፡ ፉከራ

መ፡ ፉከራ ቃላዊ ግጥም ((በጥቁር ሰሌዳው ላይ እየጻፉት)) በሥነቃል ሥር ነው ያሉት፡፡ በነገራችን ላይ የሥነቃል ዓይነቶች ናቸው፡፡ ምንድ ናቸው? የሥነቃል ዓይነቶች፡፡ እንመጣበታለን፡፡
ሌላው ሥነሕንፃ

ተህ፡ አዎ፡፡

መ፡ ሥነሕንፃ ((በጥቁር ሰሌዳው ላይ እየጻፉት))

ተህ፡ አዎ፡፡

ተህ፡ ሙዚቃ

መ፡ ኪነት፣ ውዝዋዜን ይይዛል፡፡

42 ተህ፡ ተደግሟል
43 መ፡ ተደግሟል?
44 ተህ፡ አዎ ተደገም
45 መ፡ ኪነት ሙዚቃንም ሁሉንም ይይዛል ((ተደግሞ ተጻፈውን ሥያሜ ከሰሌዳው ላይ በመዳፋቸው አበስ አበስ አደርገው እያጠፉ))። ውዝዋዜ አለ። ሙዚቃው አለ። እነዚያን ነገሮች ሊይዛቸው ይችላል፡ ፡

ይህንን ካልን እስኪ በዚህ ሥር፣ ትውፊት በሚለው ሥር ያሉትን እስኪ እሚነግረኝ? ወደ እዚያ እንዲንመጣ ነው። ትውፊት ሥር ያሉትን - ስትማሩ ትውፊት ሥር ያሉ አሉ።
ምንድን ናቸው?

ሥነቃል እዚህ ብለነዋል። ትውፊት እሚለው እራሱንም ይይዛል። ሥነቃልን ማለት ነው።
46 ተህ፡ አገረሰባዊ ትውን ጥበባት
47 መ፡ አዎ፤ አገረሰባዊ ትውን ጥበባት አዎ። ከዛ?
48 ተህ፡ አገረሰባዊ ባህል
49 መ፡ አገረሰባዊ ባህል ((በጥቁር ሰሌዳው ላይ እየጻፈት)) ከዛ?
50 ተህ፡ ቁሳዊ ልማት
51 መ፡ ቁሳዊ ልማት ((በጥቁር ሰሌዳው ላይ እየጻፈት))
እስኪ አገረሰባዊ ትውን ጥበባት ማለት ምን ማለት ነው?
ምንድን ነው ብላችሁ የተማራችሁት?
((የቀኝ እጅ አመልካች ጣታቸውን ከአውራ ጣታቸው ጋር በማፋተግ ድምፅ አሰሙና የመናገር ተራውን እጁን ላወጣው ተማሪ ሰጡት))
52 ተ1፡ የራሳችን አለባበስ
53 መ፡ አልባሳት፣ በሀገር ውስጥ የተመረቱ የእኛን ማንነት ሊገልጹ የሚችሉ። የእኛን ባህል የሚያንጸባርቁ አልባሳት። በቤተክህነት ሊሆን ይችላል። በተለያዩ ማኅበረሰብ ውስጥ እሚለበሱት፣ ለምሳሌ የቁንጣ አለባበስ አለ። ለመስቀል የሚለበስ አለ። እነኛን እነኛን ነገሮች ይይዛል።
አገረሰባዊ ባህል የምንለውስ?
እህም! ((የመናገር ተራውን እየሰጡ))
54 ተ2፡ ስለ አለባበስ
55 መ፡ ስለ አመጋገብ፣ ስለ ባህላዊ ምግብ አሠራር
እም
56 ተ3፡ ስለባህል- ባህላዊ መድሃኒቶች
57 መ፡ ባህላዊ መደሃኒቶች፣ በሀገራችን የሚመረቱ

58 ተህ፡ /መዲሃኒቶች/
59 መ፡ /መድሃኒቶች/
ለምን ለምን?
ለኧ-ኧ-ኧ ለክንታሮት ሊሆን ይችላል፡፡ ለአልማዝ ባለ ቄራ ለሚባሉት እነዚህ በቃ የተለያዩ የበሽታ ዓይነቶች ለኮሶ ትል፣ ሲጣባን ኮሶ ሲጣባን፣
ቤተሰቦቻችን በፊት በዘመናዊ ሳይሆን-
60 ተ፡ ስለባህል- በባህላዊ መድሃሊቶች
61 መ፡ በባህላዊ ነበረ፡፡ እንደዚህ እንደዚህ ዓይነት ነገሮችን ባህላዊ እንላቸዋለን፡፡ ቁሳዊ ልማድ የምንላቸው ከታች ተምራችሁ እንደመጣችሁት እኧ!
62 ተ5፡ ባህላዊ የሙዚቃ መሣሪያዎች
63 መ፡ ባህላዊ የሙዚቃ ^
64 ተህ፡ /መሣሪያዎች/
65 መ፡ /መሣሪያዎች/ እንደ እነዋሽንት፣
66 ተህ፡ /ክራር/
67 መ፡ /ክራር/
68 ተህ፡ /ማሲንቆ/
69 መ፡ /ማስንቆ/
70 ተህ፡ በገና
71 መ፡ በገና ናቸው፡፡ ከዚያ በቀጥታ ወደ ምን እንመጣለን?
ሥነቃል ስንመጣ፣ የሥነቃል ባህሪያት ምንድን ናቸው?
የሥነቃል ባህሪያት ((በጥቁር ሰሌዳው ላይ እየጻፉት))
የሥነቃል ባህሪያት የምንላቸው ምንድን ናቸው?
እህም!
72 ተ1፡ ክዋኔ
73 መ፡ ክዋኔ፣ እህም!
74 ተ2፡ ተለዋጭ
75 መ፡ ተለዋዋጭ፣ እህ!
76 ተ3፡ ዓውዳዊነት
77 መ፡ ዓውዳዊ፣
ዓውዳዊ ነው፡፡ ዓውዳዊነት አለው ((በጥቁር ሰሌዳው ላይ እያፉት))
እዛ ጋ! ((ኋለኛው ወንበር ላይ ለተቀመጠችው ተማሪ ተራውን እየሰጧት))
78 ተ4፡ ተደራሲ
79 መ፡ ተደራሲነት ((በጥቁር ሰሌዳው ላይ እየጻፉት)) ተደራሲነት፣
ሌላ?

80 ተህ፡ +
81 መ፡ ሌላ? ((ወደ ጥቁር ሰሌዳው ፊታቸውን መለስ አድርገው)) ክዋኔ
አለው፡፡ ተለዋዋጭነት አለው፡፡ ዐውዳዊነት አለው፡፡ ተደራሲነት
አለው ((እያለ በጥቁር ሰሌዳው ላይ ከተማሪዎቹ እየተቀበለ
የጻፏቸውን በንባብ
አሰሙና))
ሌላ?
እህም!
82 ተ5፡ የሕዝብ ሀብት
83 መ፡ እኧኣ?
84 ተ5፡ የሕዝብ ሀብት
85 መ፡ የሕዝብ ^
ደራሲም የለውም ወይም ባለቤት ^
86 ተህ፡ የለውም፡፡
87 መ፡ ባለቤት የለውም ((በጥቁር ሰሌዳው ላይ ጻፉት))፡፡ ማለት የሕዝብ
ልማድ ነው፡፡ ሕዝባዊ ልማድ ነው፡፡ እ-ኧ-ኧ ተላላፊነት፣ ተላላ-ፊነት
((በጥቁር ሰሌዳው ላይ እየጻፉት)) ከትውልድ ወደ ትውልድ ^
88 ተህ፡ እሚተላለፍ
89 መ፡ በክዋኔ እየተከወነ ለሕዝብ፣ ለትውልድ ይተላለፋል፡፡ እስኪ
ዓውዳዊነት ስንል ከምን አን- ክዋኔ ከምንለው በምን ይለያል? እስኪ
ንገሩኝ እስኪ፡፡
ከምን ተነሥታችሁ ነው ክዋኔ እምትሉት?
ክወኔ የስነቃል ሕይወት ነው፡፡ ሥነቃል ምን ያስፈልገዋል?
90 ተህ፡ ክዋኔ
91 መ፡ ክዋኔ ካልን፣ ክዋኔ እንዴት ነው? ምንድን ነው?
እሺ!
92 ተ6፡ ድርጊት ወይ ደግሞ ተደጋጋሚነት
93 መ፡ ድርጊት! በተግባር እንዲውል ማድረግ፡፡
ምሳሌ እሚነግረኝ? ምሳሌ እህም!
94 ተ7፡ ተረት
95 መ፡ እኮ! ምሳሌ ስጠኝ፡፡ ምሳሌ ስጠኝ - አንድ፡፡ በሥነቃል ዙሪያ ላይ
አንድ ምሳሌ ስጠኝ - እሚከውን፡፡
እህም! እስኪ ተርቺ!
96 ተ8፡ + ((ምን እንደምትሠራ ግራ በመጋባት ዝም አለች))
97 መ፡ ተረት ነው አይደል ያላችሁኝ?
98 ተህ፡ አዎ፡፡
99 መ፡ እንድትተርቱ ነዎ! ተረት አሳዩኝ እስኪ ስትከውኑት ልየው፡፡ አንድ

ምሳሌ ልስጣችሁ፡፡ በገጠር አካባቢ ውሃ ልትቀዳ ነው - ሴትዮዋ፡፡ “ውሃ ልትቀዳ እየሄደች ነው - ልጃገረድ ነች” እንበል ሴትዮዋ፡፡ ወጣቱ ጎረምሳ ደግም ምን እያጨደ ነው?

100 ተህ፡ ሣር

101 መ፡ ሣር እያጨደ ነው፡፡ እሺ! ያንን ሣር እያጨደ እያለ፣ እሱ፣ ልጅቱን ካየ በኋላ ምን ይላል? ((የሣር አስተጫጨድ ድርጊት በግራና በቀኝ እጆቻቸው እያሳዩ)) “እንዳውዳደቁ ይታጨዳል ድርቆ፣ እኛ አገር በቀዳሽ ያንቺ አገር ውሃ አልቆ” ቢል ይህ ከዋኝ ነው፡፡

ተህ፡ አዎ፡፡

102 መ፡ እስኪ ከዛ አንጻር አንድ ምሳሌ እሚሰጠኝ? እህም!

103 ተ9፡ የከንፈርሽ ጤዛ ያንገትሽ ሙስና፣ ዓርብ ዕሮብ ያስኬዳል እንኳን ሐሙስና

ተህ፡ እሽሽሽሽሽም! እኽም!

104 መ፡ ምን?

105 ተ9፡ የከንፈርሽ ጤዛ

106 መ፡ የከንፈርሽ ጤዛ

107 ተ9፡ ያንገንትሽ ሙስና

108 መ፡ ያንገትሽ ሙስና

109 ተ9፡ ዓርብ ሮብ ያስኬዳል እንኳን ሐሙስና

110 መ፡ ዓርብ ሮብ ያስኬዳል እንኳን ^

111 ተህ፡ ሐሙስና

112 መ፡ ሐሙስና! ስለዚህ ጸም ሁኖ እንኳ ለማለት ነው፡፡

ተ9፡ አዎ፡፡

113 መ፡ ጸም ሁኖ እንኳ ያስኬዳል፡፡ ስለዚህ ከወነው፣ ይሄ ክዋኔ ነው፡፡ ይሄ ክዋኔ ነው፡፡
ዓውድ እሚለውስ?
ዓውድ ማለት- ዓውድ ማለት ምን ማለት ነው?
እናያይዘው - ክዋኔና ዓውድ አብረው ስለሚሄዱ፡፡ ክዋኔና ዓውድ አብረው ነው - የሚሄዱት፡፡
እህም!

114 ተ1፡ አገባቡ የሥነቃሉ አቀራራብ

115 መ፡ የሥነቃሉ አገባቡ ወይም የሚከወንበት አጋጣሚ ነው፡፡
አጋጣሚ ምንድን ነው?

አሁን የእሱ ((ወደ ተ9 እያመለከቱ)) አጋጣሚ ፍቅር ነው፡፡ የዛኛውም የድርቆ አጋጣሚ ሥራ እየሰራ ነው፡፡ ግን ከእንትን ጋር ይያያዛል፡፡ እኛኛ ለምሳሌ “ደሞ ላጨዳው አለው ወይ ውሸት፣

እየቆረጡ ለማበላሸት" እሚል ከሆነ ከሥራ ጋር ነው - በቀጥታ የተያያዘው። ሰነፍ ከኋላ አለ ማለት ነው - አጨዳው ላይ። ቀረት ያለ ከሆነ ያኛው እንዲበራታ እኮ ነው።
ለማበረታታት ምን ያደርጋል?

እሱ አጨዳውን ቶቶሎ ፈጥኖ አጨዳውን ቆረጥ ቆረጥ ያደርግና ይቀድመዋል። ሲቀድመው ከኋላ ያለው "እኅ! ቀደመኝ" ይልና ((በእጆቻቸው የአጨዳ ድርጊት በፍጥነት እያሳዩ)) ይከተላላ። ከዚህ ጋራ ነው - ዓውዱና እንትኑ።

ተለዋዋጭን እንይ እስኪ። ተለዋዋጭ ምንድን ነው እምትለት?

ተህ፡ +

መ፡ ሁላችሁ መሳተፍ መቻል አለባችሁ። ሁላችሁም ያቅማችሁን፣ ጥሩ ነው! እታች ባለው እንትናችሁ ቢያንስ እንትኖቹን ያዛችሁ- አውቃችሁ መምጣታችሁ አንድ ቁምነገር ነው።
እም!

116 ተ1፡ ማለት ደሞ እንዳገባቡ የተለያየ ፍች አለው።

መ፡ እም

ተ1፡ የተለያየ ነው ማለት ነው።

117 መ፡ አዎ፤ ለምሳሌ ^

ተ1፡ +

መ፡ ለምሳሌ በዱሮው ጊዜ የነበረው አሁን ላይኖር ይችላል። ጥሩ ነገር ይቆያል። መጥፎ ነገር እየተወገደ ይሄዳል። እንደየ ኧ-ኧ-ኧ አሁን ለምሳሌ "የነ ቶሎ ቶሎ ቤት ግድግዳው ስንበሌጥ" የሚለው በአሁኑ አንዳንድ አካባቢ ላይ ምን ሲባል እንሰማለን? "የነቶሎ ቶሎ ቤት ግድግዳው ብሎኬት" እያለ አሁን መቀየር ጀምረዋል። አሁን ይሄ ወቅቱ ያመጣው ነው። ዱሮ ሰንበሌጥ ነበር እሚባለው አይደል?

118 ተህ፡ አዎ።

119 መ፡ አሁን ደግሞ

120 ተ፡ ብሎኬት

121 መ፡ በብሎኬት ደርድረው ምን እያደረጉ ነው? እንደዚህ የመለዋወጥ ባህሪ አለው - እንደየ ሥርዓተ ማኅበሩ። መባል የሌለባቸው አሁንም አይባሉም ነው። ለምሳሌ ጥንት የነበሩት እ-ኧ-ኧ አባባሎች አሁን እየተደገሙ
ናቸው ወይ?

እነዚያ ደግሞ “የሴት ብልሃት የጋን መብራት” እሚለው፣ “ሴት ምን ብታውቅ በወንድ ያልቅ” ሴትም ጥሩ ቦታ እንዳላትና በትምህርት የተሸለ እንትን እንዳላት አሁን እየተቀየረ ነው። እና እንደሚቀየር ነው።
እነዚህን ከያዝን ተደራሲ ሲመረመር ምንድን ነው?
እህም!

122 ተ1፡ ጎብረተሰቡ

123 መ፡ ጎብረተሰቡ የአቀንቃኙ፣ የከዋኙ ምን? አጃቤዎች፣ አድማጮች፣ አጃቢዎች ናቸው። አድማጮች ናቸው። ለሚያዳምጡት ለእነሱ ነው። ሥነቃል እሚከወነው ለማን ነው?

124 ተህ፡ ለጎብረተሰቡ

125 መ፡ ለማጎበረሰቡ፣ እሚከውነው ማን ነው?

126 ተህ፡ /ጎብረተሰቡ/

127 መ /ጎብረተሰቡ/ ራሱ ነው። የኔ ነው እሚባል ነገር የለም። እኔ ነኝ የዘፈንኩትና አንተ ይህን ነገር ማለት አትችልም አትችልም፣ አይባልም፣ ልማድ ነው።
ደራሲ እ-ኧ-ኧ እሚባለው የተጻፈ ሥነጽሑፍ ላይ ነው። ሥነቃል ምንድን ነው ብለናል ትርጉሙ? ያልተጻፈ ሥነ ^

128 ተህ፡ /ጽሑፍ ነው/።

129 መ፡ /ጽሑፍ ነው/። ሥነቃል ያልተጻፈ ሥነጽሑፍ ነው ከሚለው ጋር እንድታያይዙት ነው።
ተላላፊነት ስንል ከትውልድ ወደ ትውልድ ^

130 ተህ፡ የሚተላለፍ

131 መ፡ የሚተላለፍ መሆኑን ነው። እነኝህን በሙሉ እነኚህን ((በጥቁር ሰሌዳው ላይ የጻፏቸውን በማመልከት)) የሚይዘው ኪነጥበብ ወይም ደሞ የመጀመሪያው እና ከነኚህ ውስጥ መርጠን የምናመጣቸውን የሥነቃል ዓይነቶች፣ አሁን የሥነቃል ዓይነቶችን እንምጣና ወደ ምንባቡ እንገባለን። የሥነቃል ዓይነቶች ((በጥቁር ሰሌዳው ላይ እየጻፉ)) የሥነቃላ ዓይነቶች፣
እኧ!

132 ተ1፡ ተረት

133 መ፡ ተረት

134 ተ፡ እንቆቅልሽ ((የመናገር ተራው ሳይፈቀድለት))

135 መ፡ እጃችሁን እያወጣችሁ! እዛ ጋ!

136 ተ2፡ እንቆቅልሽ

137 መ፡ እንቆቅልሽ
እህም!

ተ3፡ ምሳሌያዊ አነጋጋር
መ፡ ምሳሌያዊ አነጋገር ((በጥቁር ሰሌዳው ላይ እየጻፉት))
እህም!
ተ4፡ ቀረርቶ
መ፡ ቃላዊ ግጥሞች እንበላቸውና ከዛ ይከፋፈላለ፡፡
ተህ፡ አዎ፤ አዎ፡፡
መ፡ ቃላዊ ግጥሞች ((በጥቁር ሰሌዳው ላይ እየጻፉት)) ቃላዊ ግጥሞች ስል ቀረርቶ አለ፡፡ ፉከራ አለ፡፡ ሌላም ሌላም በአቀራራባቸው ይከፋፈላለ፡ ፡ አጫጭር አቀራረብና- ሐተታዊ አቀራረብና ግጥማዊ አቀራራብ ወደ አቀራራባቸው ስንመጣ፣ እእም?
ተ5፡ የሥራ ላይ ግጥሞች እሚለው
መ፡ ያው ቃላዊ ግጥሞች እሚለው ያጠቃልለዋል፡፡ አንድ ጋ ማለት ነው፡፡ እህም?
ተ6፡ እንካ ሰላምታ
መ፡ እንካ ስላንቲያ፣ እንካ ሰላምታ ሳይሆን እንካ ስላንቲያ
ሌላ?
ተ7፡ ዝማሬ
መ፡ እም ^
ተ7፡ ዝማሬ
መ፡ እም ^
ተ8፡ ዝማሬ ((ጮህ ብሎ ለመምህሩ አቀበለላት))
መ፡ ዝማሬ
ተህ፡ ዜማ፣ ዜማ
መ፡ ወደ እንትኑ ልንመጣ ነው አሁን፡፡ ወደዚያ ከመጣን ዜማዊ ነው፡፡ ምናምን እሚለው ወደ ግጥም እሚወስድ ነው፡፡
ተ9፡ ፈሊጣዊ አነጋጋር ((የመናገር ተራው ሳይሰጠው))
መ፡ እእ?
ተ9፡ ፈሊጣዊ አነጋጋር እሚለው
መ፡ ፈሊጣዊ አነጋገር
ተ10፡ በላ ልበልሃ
መ፡ በላ ልበልሃ አኬ! በላ ልበልሃ የዱሮው የሙግት ሥርዓት ነው፡፡ በግጥም ነው፡፡ ሌሎችስ? ሌሎችስ የሉም? ሌሎች እምታውቋቸው ካለ?
እህም!
ተ10፡ ሙሾ
መ፡ ቃላዊ ግጥም ነው፡፡ በአቀራረቡ ቢለይም ቃላዊ ግጥም ነው - ሙሾ፡፡ ሌላ?

አፈታሪክ አልተማራችሁም? አልነገሯችሁም?
አፈታሪክ ((በጥቁር ሰሌዳው ላይ እየጻፉ))
ሌላስ?
እህም!
162 ተ11፡ ሐተታ ተፈጥሮ
163 መ፡ ሐተታ ተፈጥሮ ((በጥቁር ሰሌዳው ላይ እየጻፉ))
ሌላ?
164 ተ12፡ ሜውውት
165 መ፡ ሜውውት ((እንደማመንታት እያለ)) ቀልድ፣ ቀልዶች ወይም የልጆች ጨዋታዎች ((በጥቁር ሰሌዳው ላይ እየጻፉት)) እነዚህ እነዚህ የሥነቃል ዓይነቶች ናቸው፡፡ በአቀራራባቸው ግን ^
166 ተህ፡ /ይለያያሉ/፡፡

167 መ፡ /ይለያያሉ/፡፡ በአቀራረባቸው ይለያያሉ፡፡ ስናቀርባቸው ምሳሌያዊ አነጋጋሮች፣ እንቆቅልሽ፣ እንካ ስላንቲያ የመሳሰሎት በአጫጭር ቅርጽ ሲቀርቡ አፈታሪክ፣ ሐተታ ተፈጥሮና ተረት ደግሞ በሐተታዊ ግን ምሳሌያዊ አነጋገርም፣ እንቆቅልሽም፣ ሐተታ ተፈጥሮም በዝርው ወይም በስድ ጽሑፍ መልክ ሲቀርቡ ሌሎቹ እንደ ፉከራ ምናምን፣ የባህላዊ ዘፈኖች፣ የጥምቀት፣ የሆያ ሆየ፣ የለቆሶ እንጉርጉሮ የመሳሰሉት ደግሞ በቃላዊ ግጥሞች፣ የሥራ ግጥሞች በቃላዊ ግጥሞች የሚቀርቡ ናቸው፡፡ እና በሦስት መልክ እንደሚቀርቡ ነው እሚያስረዳው፡፡

ስለዚህ ምንባቡ ላይ “ተረት ምንድን ነው?” እሚል አንድ ጥያቄ አለ፡ ፡ ተረት ምንድን ነው? ተረት ምንድን ነው?
እስኪ ምሳሌ፣ ተረትን በምሳሌ እሚያስረዳኝ?
እኔ! ሞክሪ!
168 ተ1፡ አእምሮን እሚያነቃቃና ሰዎችን (?)
169 መ፡ አእምሮን የሚያነቃቃና ሰዎችን ^
170 ተ1፡ የሚያዝናና
171 መ፡ የሚያዝናና፣ እስኪ አንድ ምሳሌ ስጭን፡፡
172 ተ1፡ + እሽሽም! ((አፏን በቀኝ እጇ እየከለለችና ወደ መምህሩ እያየች))
173 መ፡ አንደኛ፤ ሁለተኛ ወይም ሦስተኛ ክፍል ስትማሩ ተረት አትማሩም ^
174 ተ1፡ እእ?
175 መ፡ ከሶሬሳ የመጡ ተማሪዎች እስኪ ሞክር! ((ወደ አንዱ ተማሪ እያመለከቱ)) ሶሬሳ ትምህርት ቤት በተረት ይታወቃል፡፡
176 ተ2፡ + ((አገጩን በቀኝ እጁ መዳፍ ደግፎ እያሰበ))

177 መ፡ እስኪ ትዝ የሚልህን
178 ተ2፡ ኧረ ምንም አላስታውስም ((የራስ ጸጉሩን አከክ አከክ እያደረገ))
179 መ፡ አላስታውስክም ^
180 ተ፡ አዎ፡፡
181 መ፡ ሌላ እስኪ?
እሺ!
182 ተ3፡ በዱሮው ጊዜ አንበሳና ድኩላ ነበሩ፡፡ ሁለቱም ይራባሉ፡፡
መካከል ላይ-
183 መ፡ እስኪ እንትኑን ያዘውና “ተረት ተረት” በልና እነሱን አስጠንቅቃቸው፡
፡
184 ተ3፡ ተረት ተረት!
185 ተሀ፡ እሽሽሽም! የመሠረት! የላም በረት!
186 ተ3፡ በዱሮ ጊዜ አንበሳና ድኩላ ጓደኛሞች ነበሩ፡፡
“እሺ!” በሏ? እሽሽሽም!
187 ተሀ፡ እእእሺ!
188 ተ3፡ ከዕለታት አንድ ቀን ማደን ያቅታቸውና ይራባሉ፡፡ እና ወደ
ፈጣሪያቸው መለመን ይጀምራሉ፡፡ ሁለተም አንድኛው ለበምላት፣
አንበሳ ለመብላት፣ አንደኛው ከመበላት እንዲያወጣው ይጠይቃል፡፡
በመካከል ላይ ድኩላ እንቅልፍ ይወስደውና ይተኛል፡፡ አቶ አንበሳ
ደሞ ለማደን ይሄዳል፡፡ እመንገድ ላይ + እንትን ያገኛል፣ እንስሳ
ያገኛል፡፡ እሷን እያሳደደ እያለ፣ ወደ ምንገድ ላይ ሲደርሱ እንቅፋት
ይመታዋል፡፡ ሰማችሁኝ?
189 ተሀ፡ አአአዎ!
190 ተ3፡ እንቅፋት ይመታዎል፡፡ ያንን የቆሰለውን እየላሰ እያለ፣ አቶ አንበሳ
ይመጣና “ምን እያደረክ ነው?” ሲለው “እንቅፋት ስለመታኝ፣
እሚድነኝ ስለጠፋ ወደ ሐኪም ጋ እየሄድኩ ነው” ይለዋል፡፡
እየሰማችሁኝ ነው አይደል?
191 ተሀ፡ አዎ፡፡
192 ተ3፡ “ወደ ሐኪም ጋ እየሄድኩ ነው”፡፡ “እኔ ላክምህ” ሲለው “አንተ
ከቻልክማ ስንት ነው እምከፍልህ?” “እምከፍለኝን ዋጋውን አንተ
ታውቀዋለህ፣ ቅድሚያ ግን ላድንህና ዋጋዬን ትከፍለኛለህ” ብሎ
ይጠይቀዋል፡፡ ከዛ ይስማሙና ይሄዳሉ - ወደ ድኩላው ጋ፡፡ ድኩላው
ደሞ ይቀሰቀስና ይነሣል ((ሁለት እጁን ዘርግቶ እየተኝጠራራ))፡፡
“አሁን ሁለታችን ልንነጋገር ነውና ላድነው ስለሆነ ወደ እዛ ገባ
ይለዋል” ፍየሉን ማለት ነው፡፡ ከዛ ይጎትተዋል፣ ሲጎትተው እሁለት
ብጭቅ ይላል፡፡ ከዛ መልሱ ይሄ ነው ማለት ነው፡፡ አይበቃችሁም?
እሽሽሽ

193 ተህ፡ እሽሽሽሽም

194 መ፡ እናመሰግናለን! ተረት በብዙ መልኩ ይተረካል። በተለይ እድሚያቸው አነስተኛ ለሆኑ እ-ኧ-ኧ በትምህርት ቤት ገብተው ትምህርቱን መጀመሪያ እንዲወዱት፣ እንዲያጣጥሙት የሚያደርጉበት አንዱ ስልት ነው።

እሚማሩትን ትምህርት ማንኛውንም ትምህርት፣ ነገ ተረት አወራለሁ እያለ ሕፃኑ ወደየት ይሄል? ወደ ትምህርት ቤት ይሄዳል። ወደ ትምህር ቤት ሄዳል። አንዱ የማስተማሪያ፣ ሕፃናትን የመሳቢያ እንትን ነው። ቀስ በቀስ ግን እውስጡ ቁምነገር እንዳለ ምን እያደረጉ ይሄዳሉ? እየተገነዘቡ ይሄዳሉ። ለጊዜው ግን እነሱ እሚገነዘቡት ምኑን ነው?

195 ተህ፡ ተረቱን ነው።

196 መ፡ ተረቱን ነው። ተረቱ ከቢራቢሮ ጋር የተያያዘ ነው። ከፈረስ ጋር ከጅብ ጋር ከቀበሮ ጋር ከእነዚህ እነዚህ ጋር ተያይዞ የቀረበ ስለሆነ ያንን ይዘው የሚመሰጡበትን መንገድ ለማመቻቸት ነው።
ከዚህ በመነሣት እስኪ አንድ ጥያቄ አሁን ልጠይቃችሁና ወደ ንባቡ ማንበብ እንገባለን።
የሥነቃል ተግባራት የምንላቸው ምንምን ናቸው?
የሥነቃል ተግባራት ((በጥቁር ሰሌዳው ላይ እየጻፉት))
አህም!

197 ተ1፡ ነገሮችን ባጭ- ባጭር ለመናገር ለማብራራት ባጭሩ። ለምሳሌ ምሳሌያዊ አነጋገር፣ በምሳሌያዊ አነጋጋር ከተነገረ ያ ሰው ቶሎ ይገባዋል ማለት ነው።

198 መ፡ እንዲገባው ^ እስኪ ምሳሌ ስጭኝ!

199 ተ1፡ + ለምሳሌ <u>እፅ- እፀድቅባይ</u> አጉዳይ የሚለው ነገር

200 መ፡ እፀድቅ ባይ?

201 ተህ፡ <u>አተርፍ ባይ፣ አተርፍ ባይ</u>

202 መ፡ አተርፍ ባይ አጉዳይ

203 ተ1፡ እሽሽሽም!

204 መ፡ አተርፍ ባይ አጉዳይ አሁን ከየትኛው ጋር ነው?

205 ተ1፡ +

206 መ፡ ጥንቃቄ ለመውሰድ ነው?
ለመቆጣጠር ነው?
ለማስተማር ነው?
ወደ የትኛው ነው?

207 ተ2፡ ለማስተማር

208 መ፡ አንዱ የማስተማር ተግባር ነው፡፡ የማስተማር ^
((በጥቁር ሰሌዳው ላይ እየጻፉት))
209 ተህ፡ ተግባር
210 መ፡ አንዱ የማስተማር ተግባር ነው፡፡ አንድ የማስተማር ተግባር አለው፡፡ እህም!
211 ተ3፡ የመቆጣጠር
212 መ፡ የመቆጣጠር፣ የመግታት የመቆጣጠር፣ የመግታት የመቆጣጠር ተግባር
((በጥቁር ሰሌዳው ላይ እየጻፉት))
ሌላ?
እሺ!
213 ተ4፡ የመግለጽ
214 መ፡ የመግለጽ፣ የማጠናከር፣
የማጠናከር፣ የመትከል ተግባር ጠቃሚውን ወደ ፊት እንዲቀጥል የማድረግ፣ ጎጂውን ^
215 ተህ፡ ወደ ኋላ እንዲቀር የማድረግ
216 መ፡ አዎ፡፡ የማጠናከር የመትከል ተግባር ((በጥቁር ሰሌዳው ላይ እየጻፉት))
የማምለጥ የመለወጥ ተግባር እነኚህና ሌሎች ተግባራት አለ፡፡
እነኚህና ሌሎች አሁን ምንባቡን ስናነብ እምናገኛቸው ነገሮች፣ እነኝህን ነገሮች እናገኛለን፡፡

ከምን አኳያ ከምን አንጻር ነው?

የመለወጥ ተግባር ስንል ምንድን ነው?

የማምለጥ፣ በሀዘን አካባቢ ላይ ለቅሶ አካባቢ ላይ በመሄድ ቤሰቦቻችን ያጽናኑናል፡፡ ሀዘንተኛውን እሱን ከዛ ከሚሰማው ነገር ለማውጣት የተለያዩ ምን ያመጣሉ? ጭውውት ነገር ያመጡና ሰውዬው ወይም ሃዘንተኛው ምን እንዲሆን ያደርጋሉ? እንዲሥቁ ያደርጓቸዋል፡፡ የዚህን ጊዜ ሐሳቡን ምን አደረጉ ማለት ነው? እንዲለወጥና ሌላ ሐሳብ እንዲያመጣ ማድረጊያ ብዙ ነገሮች አሉ፡፡ ከዚህ አንፃር እ-ኧ-ኧ የሚደረግ ነው፡፡

አሁን የሚያነብ?
217 ተህ፡ ቲቸር! ቲቸር!
218 መ፡ ((ታነብ ዘንድ ለአንዲት ተማሪ ዕድል ሰጡና))
እሷ ታነባለች፤ ሌሎቻችሁ በዓይን ትከተላላችሁ፡፡

219 ተ5፡ ((የማንበብ ዕድል የተሠጣት ተማሪ በመማሪያ መጽሐፉ ከገጽ 16 እስከ 18 ያለውን ምንባብ ድምፅዋን ከፍ አድርጋ ማንበብ ጀመረች))
. . . ((ተማሪዎ እየተደነቃቀፈችም ቢሆን አንብባ ጨረሰች))

220 መ፡ ከምንባቡ ውስጥ ለእናነተ ለመተርጎም ወይም ሐሳቡን ለመረዳት ያስቸገራችሁ ጥያቄ ^ ያስቸገራችሁ ጥያቄ ^

221 ተሀ፡ ++

222 መ፡ ወደ መልመጃው ከመሄዳችን በፊት ማለት ነው፡፡ ወደ መልመጃው ከመሄዳችን በፊት ያስቸገራችሁ ካለ?

223 ተሀ፡ ++

224 መ፡ ያስቸገራችሁ እዛ ውስጥ ^

225 ተሀ፡ ++

226 መ፡ የለም ^

227 ተሀ፡ ++

228 መ፡ ግልጽ ነው ^

229 ተሀ፡ ++

230 መ፡ እሺ! ግልጽ ከሆነ፡፡
ክፍል አንድ ^ ((በጥቁር ሰሌዳው ላይ እየጻፉት))

231 ተሀ፡ አንብቦ መረዳት

232 መ፡ አሁን አንደኛውን ጥያቄ እያነበበ መልስ እሚሰጠኝ?

233 ተሀ፡ እኔ ቲቸር! እኔ!

234 መ፡ ለተሳትፎ እጅ ያላወጣ ብዙ ነው፡፡ እምታነቡት መልስ፣ እምትመልሱልኝ ከደብተራችሁ ነው፡፡ ምክንያቱም የቤት ሥራ እንዲትሠሩ ሰጥቻላሁ፡፡

235 ተሀ፡ እኔ ቲቸር! እኔ!

236 መ፡ ሰጥቻለሁ ((በአመልካች ጣታቸው ወደ አንዲት ተማሪ እያመለከቱ))፡፡ አሁን እናዳምጥ መልሱን፡፡

237 ተ1፡ ከሚከተሉት (?)

238 መ፡ ድምፅ! ድምፅሽን ከፍ!

239 ተ1፡ ከሚከተሉት አንዱ ከሥነቃል ሊመደብ አይችልም፡፡ ምሳሌያዊ አነጋገር፣ እንቆቅልሽ፣ የሥራ ላይ ግጥም፣ ልብወለድ መጽሐፍ ((አንብባ እንደ ጨረሰች ወደ መምህሩ ግራ በመጋባት ተመለከተች))

240 መ፡ ማንኛው ነው መልሱ?

241 ተ1፡ “መ” ነው፡፡ /ልብ አለድ መጽሐፍ/፡፡

242 መ፡ “መ” /ልብወለድ መጽሐፍ/

243 ተ1፡ ልብወለድ መጽሐፍ

244 መ፡ ለምንድን ነው ልብወለድ መጽሐፍ ከሥነቃል አይመደብም ያልነው?

245 ተ1፡ +

246 መ፡ ለምንድን ነው የልወለድ መጻሕፍት ከሥነቃል አይመደቡም ብለን ልንደመድም የቻልነው?
እህም!

247 ተ2፡ ደራ- ደራሲ /አለው/፡፡

249 መ፡ ደራሲ /ስላለው/፡፡ የተጻፈ ሥነጽሑፍ ነው፡፡ የጻፈው አንድ ግለሰብ አለ፡፡ በዚህ ምክንያት ከሥነቃል ዓይነቶች ሊወጣ ችሏል ነው፡፡ ሁለተኛው ሁለተኛውን እስኪ!

250 ተ2፡ ስለ ሥነቃል- ስለ ሥነቃል ትክክል ያልሆነው የትኛው ነው?
ከትውልድ ወደ ትውልድ ይሸጋገራል፡፡ በጽሑፍ ባለመጻፉ በሥነጽሑፍ ሥር አይመደብም፡፡ የልዩ ልዩ ሥነቃላዊ ቅርጾች ጥቅል መጠሪያ ነው፡፡ ራሱን የቻለ የጥናት መስክ ነው፡፡ ((በንባብ አሰማች))

251 መ፡ መልሱ?

252 ተ2፡ መልሱ “መ” ራሱን የቻለ የጥናት መስክ ነው፡፡

253 መ፡ መልሱ “መ” ራሱን የቻለ የጥናት መስክ ነው ነው ያለችው?

254 ተሀ፡ እኔ ቲቸር! እኔ!

255 መ፡ ትክክል ነች ወይ?

256 ተ፡ ኧረ አይደለችም!

257 መ፡ እሺ! እሀ!

258 ተ4፡ “ለ!”

259 መ፡ መልሱ ለ፤ ምን እሚለው? አንብቢልን፡፡

260 ተ4፡ በጽሑፍ ባለመስፈሩ በሥነጽሑፍ ሥር አይመደብም፡፡

261 መ፡ በጽሑፍ ባለመስፈሩ በሥነጽሑፍ ሥር አይመደብም እሚለው፡፡
በጽሑፍ ባለመስፈሩ፣ በጽሑፍ ባለመስፈሩ ምክንያት በሥነጽሑፍ ሥር አይመደብም እሚለው፡፡ ለምንደን ነው ይህንን ልንል የቻልነው? ምክንያቱን ንገሩኝ እስኪ፡፡

262 ተሀ፡ +

263 መ፡ ለምን ይህን ትክክል አይደልም ልንል ቻልን?

264 ተሀ፡ +

265 መ፡ ለምንደን ነው ትክክል አይደለም ያልነው?
ምክንያቱን ንገሩኝ፡፡ እህም!

266 ተ5፡ ሥነጽሑፍ በሁለት ይከፈላል፡፡

267 መ፡ ሥነጽሑፍ በሁለት ይከፈላል፡፡
ምን እና ምን ተብሎ?

268 ተ5፡ የተጻፈና-

269 መ፡ የተጻፈና ^

270 ተሀ፡ ያልተጻፈ ተብሎ

271 ተ5፡ ሥነቃል ደሞ ያልተጻፈ ነው።።
272 መ፡ ስለዚህ በሥነጽሑፍ ሥር አይመደብም ማለት ^
273 ተህ፡ አይቻልም።።
274 መ፡ አይቻልም።። ይሄ ነው።። እንደዚህ ነው መሆን ያለበት።።
ሦስተኛው እዛ!
275 ተ6፡ በክዋኔ ጊዜ የተደራሲያን ተግባር ያልሆነው የትኛው ነው?
ሀ. ከዋኙን ማጀብ ለ. መልስ መስጠት ሐ. የሥነቃል ቅርጹን መምራት፣ መ. ማዳመጥ
276 መ፡ መልሱ?
277 ተ6፡ ከዋኙን ማጀብ
278 ተህ፡ እኔ ቲቸር! እኔ!
279 መ፡ ያለችው ከዋኙን ^
280 ተህ፡ ማጀብ
281 መ፡ ማጀብ ነው።። የተደራስያን ተግባር ^
282 ተ7፡ "ለ"
283 መ፡ "ለ" መልስ መስጠት
284 ተህ፡ አይደለም! እኔ ቲቸር! እኔ!
285 መ፡ መልሱ ሐመሩ "ሐ" ነው።። የሥነቃሉን ቅርጹ በመከወን መምራት፣ የሚመራው ማን ነው?
286 ተህ፡ ከዋኙ
287 መ፡ ከዋኙ እንጂ ተደራሲው ^
288 ተህ፡ አይደለም።።
289 መ፡ አራተኛው
290 ተህ፡ እኔ ቲቸር! ቲቸር!
291 መ፡ እሺ! እዛ!
292 ተ7፡ ለሥነቃል ግለሰብ ደራሲ የማይጠቀስለት ለምንድን ነው?
ሀ. የሕዝብ አእምሮና የልማት ውጤት በመሆኑ
ለ. ምድቡ ከሥነጽሑፍ ባለመሆኑ
ሐ. በተለያዩ ጊዜያት የሚከወን በመሆኑ
መ. ደራሲው በሁሉም ዘንድ የሚታወቅ በመሆኑ
((በንባብ አሰማና ወደ መምህሩ እየተመለከተ)) ለ ((አለ))
293 መ፡ መልሱ ለ ነው እሚለው።።
ትክክል ነው?
294 ተህ፡ አይድለም! አይደልም!
295 መ፡ ትክክል አይደልም ^
እርግጠኛ ናችሁ ^
296 ተህ፡ አዎ።።

297 መ፡ እሺ! ትክክል ካልሆነ ምንድን ነው መልሱ?
298 ተ8፡ ሀ
299 መ፡ ማንኛው?
300 ተ8፡ ሀሌታው “ሀ”
301 መ፡ ሀሌታው “ሀ” ምን እሚለው?
302 ተሀ፡ (?)
303 መ፡ የሕዝብ አእምሮና ^
304 ተሀ፡ /የልማት ውጤት በመሆኑ/
305 መ፡ /የልማት ውጤት በመሆኑ/
++
አምስተኛው፣ አምስተኛውና የመልመጃው የመጨረሻ ጥያቄ?
306 ተሀ፡ እኔ ቲቸር! ቲቸር!
307 መ፡ ሌሎቻችሁስ?
እሺ! አንቺ!
308 ተ9፡ ከሚከተሉት ስለ ሥነቃል ክዋኔ ትክክል ያልሆነው የቱ ነው?
ሀ. ክዋኔ ከዋና ዋና የሥነቃል ባህሪያት አንዱ ነው።።
ለ. የሚከወንበትን ቦታ፣ ጊዜና ሁኔታ ይፈልጋል።።
ሐ. ክዋኔ የተደራሲያንን መኖር አይፈልም።።
መ. ክዋኔ ማኅበራዊ ባህሪ አለው።።
309 መ፡ መልሱ?
310 ተ9፡ ሐመሩ “ሐ”
311 መ፡ ሐመሩ “ሐ” የተደራስያን መኖር አይፈልግም።። ክወኔ የተደራስያን መኖር አይፈልግም።። ወደ እንትናችን ስንገባ፣ እስካሁን ከተማርነው ለእናነተ ግልጽ ያልሆነ?
312 ተሀ፡ ++
313 መ፡ እስካሁን ከተማርነው?
314 ተሀ፡ ++
315 መ፡ እስካሁን ከተማርነው ለእናነተ ግልጽ ያልሁነ ምንድን ነው?
316 ተሀ፡ ++
317 መ፡ ወይም ስለምን ተማርን?
ዋና ዋና ርዕሶችን፣ ምን ምን ርዕሶችን አንሥተን ተወያየን?
እህም!
318 ተ10፡ ስለ ሥነቃል ባህሪያት
319 መ፡ ስለ ሥነቃል ባህሪያት
320 ተ10፡ ስለ ሥነቃል ክዋኔ
321 መ፡ ስለ ስነቃል ክዋኔ
322 ተ10፡ የሥነቃል ዓይነቶች

323 መ፡ ስለ ሥነቃል ዓይነቶች
324 ተህ፡ (?)
325 መ፡ የኧ-
326 ተ11፡ የኪነጥበብ ዘርፎች
327 መ፡ የኪነጥበብ ዘርፎች
328 ተ11፡ የሥነቃል ባህሪያት
329 ተህ፡ ተብሏለወ እሱ
330 መ፡ ሌሎቹን?
331 ተ11፡ የሥነቃል ተግባር
332 መ፡ የሥነቃል ተግባር
ሌላ?
እህም!
333 ተ12፡ የሥነቃል ምንነት
334 መ፡ የሥነቃል ምንነት፣ እነዚህንና የመሳሰሉትን ተምረናል፡፡
በሚቀጥለው ገጽ 24 ላይ ያለውን፣ ክፍል አራት ሰዋስው የሚለው የቤት ሥራ፡፡ አሁንም ገጽ 26 ላይ ቃለ በምዕላድ ሲተነተን፣ ቃለ በምዕላድ ሲተነተን የሚል አለ፡፡ እሱም የቤት ሥራ ይሠራል፡፡ ገጽ 24ና ገጽ 26፡፡ ገጽ 24ና ገጽ 26፡፡ ሌላ እምትጠቀሙበት አሁን እንደተማርነው እምትቀሙባቸው ማጣቀሻ መጽሐፍ አለ፡፡
አማርኛ ለዘጠነኛና ለአሥረኛ ክፍል የሚል ቤተመጻሕፍት አለ - ይሄ ((መጻሐፉን ከፍ አድርገው ይዘው ለክፍሉ ተማሪዎች እያሳዩ))፡፡ ሌላ ዘመናዊ የአማርኛ ሰዋስው በቀላል አቀራረብ፣ ዘመናዊ የአማርኛ ሰዋስው በቀላል አቀራረብ፤ ስለ ምዕላድ፣ ስለ መደብ አመልካች፣ ስለ ያታ፣ ስለ ቁጥር እሚያወራ እሱን ቤተ መጻሕፍት ገብታችሁ አብራችሁ እንዲታነቡት፡፡

ለዛሬው እዚህ ላይ ጨርሰናል፡፡
ሞጁውውቱን አደራ በሚገባ ይዘጋጅ፡፡ ምናልባት ሦስት ብቻ ሳይሆን አራትም ያስፈልገናል የምትሉ ከሆነ ተጫዋቹን ማለት ነው፡፡ እንደ እናንተ የሞጁውውት ዝግጅታችሁ፡፡ መጽሐፉ ላይ ለምሳሌ የሰጠን ሦስት ነው፡፡ ወይ ሰኛ እናረገዋልን ወይ በቀጣዩ፡፡
335 ተህ፡ ሰኛ የለንም፡፡ ማክሰኛ ይሁን፡፡
336 መ፡ ማክሰኛ ነው ያለን?
337 ተህ፡ አዎ፡፡
338 መ፡ ማክሰኛ ከሆነ ማክሰኛ እናረገዋለን - ተዘጋጁ፡፡

----------ተፈጸመ----------

ምዝግብ መረጃ መ፡- ክ3

አጠቃላይ መረጃ፡-

መምህር ..... መ

ክፍለጊዜ 3

የክፍል ደረጃ..... 9ኛ

የተማሪ ብዛት..... 55

የትምህርቱ ርእስ..... ቍውውትና ምዕላድ

((መምህሩ ወደ መማሪያ ክፍሉ ሲገቡ ተማሪዎች ከመቀመጫቸው ተነሡ፡፡ ለተማሪዎቹ ሰላምታ ሰጡና እንዲቀመጡ ጋበዟቸው፤ ተቀመጡ፡፡ ጥቁር ሰሌዳው ተጸድቶ እንዳለቀ፣ መምህሩ በጠመኔ ከላይ ወደ ታች እያሰመሩና እየመጠኑ ለሦስት ከፈሉት፡፡ በጥቁር ሰሌዳው የመጀመሪያ ክፋይ ራስጌ ከግራ በኩል ቀን ጻፉ፡፡ መካከለኛው ክፋይ ላይ ደግም የትምህርቱን ርዕስ ጻፉና ከሥሩ አሰመሩበት))

01 መ፡ እሺ! እ-እ-እም ዛሬ እምናሄደው ገጽ ሃያ አንድ ላይ ከዚህ በታች አጥንታችሁ የምተውኑት ቍውውጥ ቀርቧል፡፡ ከዛም በራሳችሁ ተዘጋጅቶ በአንድ ለአምስት አደረጃጀት የተዘጋጃችሁበት አለ፡፡

ተህ፡ አዎ፡፡

መ፡ በዛ መሠረት ከቡድን አንድ እንጀምራለን፡፡ ስንት ቡድን ነው ያለው?

02 ተህ፡ ዘጠኝ ቡድን

03 መ፡ ዘጠኝ ቡድን፣ ከቻልን በሰዓቱ እንጨርሳለን፡፡ ምናልባት ሁለት ሦስቱ አቅርቦ ደቂቃው አርባ ሁለት ደቂቃ ሊያልቅብን ይችላል፡፡ እና አሁን ሳትጨነቁ ምን ሳትሉ ተጨዋቾቹ እዚህ ትወጡና ታቀርቡልናላችሁ፡፡ እኔም እምከታተለው ነገር አለ፡፡ እከታተላለሁ፡፡ ባለፈው እንደነገርኳችሁ እምከታተለው ነገር አለ ማለት ^

04 ተህ፡ “ማርክ” አለው፡፡

05 መ፡ “ማርክ” አለው ማለት ነው፡፡ ሰው የሠራውን (?) በዛ መሠረት አሁን ቡድን አንድ ትወጡና ራሳችሁን ታስተዋውቁናላችሁ፡፡ እም-እምትሠሩት ብቻ ናችሁ እምትወጡት፡፡ ሌሎቻችሁ እዛው ትሆኑና ትከታተላላችሁ፡፡

((ሁለት ወንድና አንድ ሴት በድምሩ ሦስት የቡድን አንድ አባላት ወጡ፤ ፊታቸውን ወደ ክፍሉ ተማሪዎች አዙረው ጥቁር ሰሌዳው አጠገብ ቆሙና))

06 ተ1፡ አብራሃም እባላለሁ፡፡ ከቡድን አንድ ነው - የመጣሁት፡፡
07 መ፡ ድምፅ! ድምፅህ በደንብ አይሰማም፡፡
08 ተ1፡ አብርሃም እባላለሁ፡፡ ከቡድን አንድ ነው - የመጣሁት፡፡
09 ተ2፡ ብዙነሽ እባላለሁ፡፡ ከቡድን አንድ ነው - የመጣሁት፡፡
10 ተ3፡ ይታገስ
11 መ፡ ድምፅ!
12 ተ3፡ ይታገስ
13 መ፡ አሁን ሥራችሁን ጀምሩ፡፡ ርዕሳችሁን የምትጨዋወቱትን
ተ3፡ ((የጭውውቱን ርዕስ በጥቁር ሰሌዳው ላይ ጻፈ፡፡ ከዚያም አንድ ኮምፓይንድ ደስክ ወደ ጥቁር ሰሌዳው ጎትቶ አቀረበና ተቀመጠ፡፡ ወዲያው በደስኩ ላይ እጆቹን አመሳቀለና ግንባሩን አሳረፈባቸውና የተኛ መሰለ))
14 ተ2፡ ((የተ3ን ድርጊት እያየች ፈገግ አለች፡፡ ከዚያም ወደ እሱ ቀረብ አለችና)) እንዴ! አሰፋ ምን ሁነህ ነው? አመመህ እንዴ? ((ትከሻውን እየተካቸው))
15 ተ3፡ አዎ፤ ትንሽ ራሴን አሞኝ ነው ((አሁን እጆቹን ተንተርሶ እንደተኛ))፡
፡
16 ተ2፡ (?) ፓራሲታሞል ትወስድበት እንዴ?
17 ተ3፡ እሺ!
18 ተ2፡ እንካ
ተ3፡ ((ከእጆቹ ላይ ተነሣ፡፡ ከዚያም ፓራሲታሞሉን የመቀበልና የመዋጥ ድርጊቶችን ከወነና እንደገና በእጆቹ ላይ ድፍት አለ)
19 ተ2፡ እሺ! አሰፋ ተሻለህ?
20 ተ3፡ አዎ፣ ትንሽ መለስ ብሎልኛል፡፡
21 ተ2፡ ወይ ዶክተር ሄኖክ ጋር እንሂድ እንዴ?
22 ተ3፡ ሳይሻለኝ ^ ((ተነሣና ከተ2 ጋር ወደ ተ1ን ዘንድ ሄዱ፡፡ ከዚያም ተ3 በር የማንኳኳት ድርጊት ከወነ))
23 ተ1፡ አቤት! ግቡ፡፡
24 ተ3፡ ደህና ዋለ? ((ጎንበስ በማለት የተ1ንን እጅ ለሰላምታ እየጨበጠ))
25 ተ2፡ ዶክተር ሰላም ነዎት? ((የተ1ን እጅ ለሰላምታ እየጨበጠች)
26 ተ1፡ ምን ሁናችሁ ነው?
27 ተ2፡ ትንሽ ወንድሜን አሞት ነው፡፡
28 መ፡ ድምፃችሁን ከፍ አድርጉት፤ ጭውውት እኮ ነው እምትሠሩት!
29 ተ1፡ ምን ሁኖ ነው?
30 ተ2፡ ትንሽ ወንድሜን ራሱን አሞት ነው፡፡
31 ተ1፡ እንዴት ነው እሚያደርግህ?
32 ተ3፡ እንዳው ትንሽ ኃለኛ ራስ ምታት ይዞኝ ነው፡፡

33 ተ1፡ መቼ ነው የጀመረህ?
34 ተ3፡ ዛሬ ጧት ነው የጀመረኝ፡፡ ግን የመጀመሪያ ጊዜዬ አይደለም፡፡
35 ተ1፡ ምን ምን ጊዜ ነው ራስ ምታቱ እሚነሣብህ?
36 ተ3፡ ጧት ከምኝታዬ ስነሣ ራስ ምታቱም ይነሣል፡፡
37 ተ1፡ ብዙ መጠጥ ትጠጣለህ?
38 ተ3፡ ኧረ! እኔ ብዙ አልጠጣም፡፡ ለአመል ነው፡፡ ትኂሽ ነው እምጠጣው፡፡
39 ተህ፡ እሽሽሽሽሽም እህም!
40 ተ1፡ ትኩሳት ያተኩሰሃል እንዴ?
41 ተ3፡ ትኩሳትስ አይደለም፡፡ ድካም ነው - እሚሰማኝ፡፡
42 ተ1፡ ጉሮሮህ ይቆስላል?
43 ተ3፡ አዎ፡፡
44 ተ1፡ ለትቂት ጊዜ ነው ይለቅሃል፡፡
45 ተ3፡ ይሻለኛል ብለው ነው?
46 ተ1፡ ይመስለኛል፡፡
47 ተ3፡ እሺ!
48 ተ1፡ ይህን መድሃኒት ውስድበት፡፡
49 ተ3፡ ግን ዶክተር መድሃኒቱ ያሽለኛል ብለው ነው?
50 ተ1፡ እም ያሽለሃል፡፡ በየሦስት ሰዓቱ፣ በየሦስት ሰዓቱ ውሰድበትና ካልተሻለህ እንደገና ትመጣለህ፡፡
51 ተ3፡ እሺ! ((የተ1ን እጅ ለስንብት እየጨበጠ))
ተህ፡ ((አጨበጨቡላቸው))
52 መ፡ አሁን እናንተ ድምጻችሁ ነው፣ አሁን ሐኪም የሆነውም የሐክምናውን አክት ማረግ አለበት፡፡ ቢያንስ የሆነ ነገር ሲያደርግ ማየት አለብን፡፡ ትሪት ሲያደርገው፣ የሆነ ሲዳብሰው፣ ሲያዳምጠው፣ እሚናገረው ደግም አይሰማም፡፡ ቁውውት ዋናው እንትኑ ምንድን ነው? ቃላቱን አውጥቶ፣ የምንናገራቸው ቃላት መደመጥ አለባቸው - በምን ዙሪያ ላይ እንደሚያጠነጥኑ፡፡

ቡድን ሁለት? ቡድን ሁለት?
53 ተ፡ አልጨረስንም ገና
54 መ፡ እህም?
55 ተ፡ አልጨረስንም ገና
56 መ፡ ለዛሬ ነው የተባለው፡፡
57 ተ፡ አዎ፤ አልመጣሁም ነበር፡፡
58 መ፡ ለዛሬ እንደምታቀርቡ ነው፡፡
ቡድን ሦስት! ቡድን ሦስት ወጣወጣ በሉ፡፡ ፈጠን!
የተዘጋጃችሁበት ነገር የለም?

59 ተ፡ ልጆቹ ሰሞኑን ቀርተው ምንም አልተለማመድንም፡፡
60 መ፡ ልጆቹ እነሱ ናቸው?
61 ተ፡ አዎ፡፡
62 መ፡ መቼ ለት ነው የነገርካቸው?
63 ተ፡ ዓርብ ለት
64 መ፡ በቃ! ዓርብ ለት
65 ተ፡ ሰጥቻቸው እንትኑን ከዛ ሳይለማመዱ መጡ፡፡
66 መ፡ እሚያስፈራ ነገር አለ? የለም አይደል?
ወጥታችሁ አሁን በተዘጋጃችሁበት ዙሪያ ላይ አንድ ሁለት ጊዜ ፈጠን! ውጡና የተዘጋጃችሁበትን ወደዚያው የሆነ ነገር በሉ ((እንዲውጡ በእጃቸው እየጠቀሷቸው))፡፡
((ያለ ተራውም ቢሆን ቡድን አምስት እንዲፈቀድለት መምህሩን ጠየቀ፡፡ ተፈቀደለትና ጭውውቱን ለማቅረብ ዝግጅቱን ቀጠለ))
67 ተ1፡ ((ወጣና ተ2 እንዲመጣለት በእጁ ጠቀሰው፡፡ መጣለትና ኮፓይንድ ደስክ ካጫፍና ከጫፉ ለሁለት ይዘው ወሰዱና ጥቁር ሰሌዳው አጠገብ አስቀመጡ፤ እንደዚሁ ሌላ ሁለተኛ ደገሙ፡፡ ከዚያም ተ1 ጥቁር ሰሌዳውን አጸዳና የጭውውቱን ርዕስ እየጻፈ ሳለ የክፍሉ ተማሪዎች ተሣሣቁ))
68 መ፡ ብድር ነው አይደል?
69 ተ1፡ አዎ፡፡
70 መ፡ ታዲያ አስተካክለዋ!
((ተ1 ስሕተቱን ፈጥኖ ባለማስተካከሉ ተማሪዎቹ ይበልጥ ሣቁ፤ መምህሩ ተነሡና ተማሪው አሳስቶ የጻፈውን ሆሄ አሰተካከለለት))
እሺ! ቡድን አምስት ማጎበር ነው እሚለው?
71 ተ1፡ አዎ፤ ጭውውት ደላላ
72 መ፡ ጭውውት? ርዕሱ ምንድን ነው?
73 ተ1፡ ደላላ
((ተ3 ወጣችና በተዘጋጀው ኮምፓይንድ ደስክ ላይ ተቀመጠች))
74 ተ2፡ ((ተ2 መጣና)) ደህና ዋልሽ አስካለ? ((እጁን ለሰላምታ እየዘረጋላት))
75 ተ3፡ እግዜአብሔር ይመስገን ((ተነሥታ እጁን እየጨበጠች))፡፡
ሰላም ዋልክ ወንድም ዓለም?
76 ተ2፡ እግዜአብሔር ይመስገን፡፡ ያንን ነገር የጠየቅሽኝን አሳክቸዋለሁ፡፡
77 ተ3፡ ይሁን ጎሽ! እንኳን አሳካጎልኝ፡፡ እኔ እንደውም እጠይቃሃለሁ ስል ነበር፡፡
78 ተ2፡ በቃ ችግር የለም፡፡ አሁኑኑ ወይም ህደን ማየት እንችላለን፡፡
79 ተ3፡ እሺ! ይሁን በቃ ጎሽ!
80 ተ2፡ ልጠይቅና እመጣለሁ ((ከጎኗ ተነሥቶ ይሄዳል))፡፡

81 ተ3፡ ይሁን!
82 ተ1፡ እሺ! ምንድን ነበር? ባለፈው ነግሬህ አልነበረ እንዴ?
((ተ2ን አንገቱን እያቀፈው))
83 ተ2፡ አዎ፡፡
84 ተ1፡ እንዴት ነው ሥራዎ አሪፍ ነው?
85 ተ2፡ አዎ፤ ጉዳዪዋን አሳክተህላታል?
86 ተ1፡ አይቻለሁ፡፡ ግን ብሩን ስንት ነው ያለችው?
((በክፍሉ ውስጥ እየተንቀሳቀሱ))
87 ተ2፡ ችግር የለም፡፡ እስከ- እስከ ሰላሳ ሺ ብር ነው ያለችው፡፡
88 ተ1፡ አይ ለማንኛውም ቤቱን ልየው፡፡
89 ተ2፡ እሺ እንግዲህ እየውና ከሴትዮዋ ጋር ብትነጋጋር ይሻላል፡፡
90 ተ1፡ እሺ! እየውልህ ደሞ አንድ ነገር ልንገርህ?
91 ተ2፡ እህም!
92 ተ1፡ እንደባለፈው እንደ ሥራነው ሥራ ዝም ነው ማለት ያለብህ፡፡ ጣልቃ መግባት ጥሩ አይደለም፡፡ እሺ?
93 ተ2፡ ችግር የለም፡፡
94 ተ1፡ አ-አዎ!
95 ተ2፡ ግን እምንካፈለው እኩል መሆን አለበት፡፡
96 ተ1፡ እሱን ተዎው! ሁለንም ነገር ቁጭ አርጌ እሰጥሃለሁ፡፡
ሌላ ምን እምፈልገው ነገር አለ?
97 ተ2፡ ኧረ ምን እምፈልገው ይኖራል፡፡
98 ተ1፡ አዎ፤ ደሞ ችግር የለም እሺ! በል ሂድ፡፡
ተ2፡ ((ወደ ተ3 ተጠጋና በር የማንኳኳት ድርጊት ከወነ))
99 ተ3፡ ይግቡ!
100 ተ2፡ ይኸው አምጥቸለዎታለሁ፡፡ ((ተ1ን እያመለከታት))
101 ተ1፡ እሺ /ሰላም ዋሉ? እግዜአብሔር ይመስገን/ ((እጁን ለሰላምታ እየዘረጋ))
102 ተ3፡ /ሰላም ዋሉ? እግዜአብሔር ይመስገን/ ((አወጁን እየጨበጠችው))
103 ተ3፡ ግቡ
ተ1፡ እሺ!
ተ2፡ ((ተ1 ይቀመጥ ዘንድ ጋበዘው))
104 ተ1፡ ቁጭ በል፡፡ ((ሁለቱም ተቀመጡ))
105 ተ2፡ እንግዲህ ሰለ ሁኔታው ከሱ ጋር በትነጋገሩ ይሻላል፡፡
106 ተ3፡ አይ ይሁን፡፡ ቤቱንም ይዩት፡፡ እንደዚህ እንደዚህ እንደምታዩት ጽድት ያለ ቤት ነው፡፡ ጥሩ ቤት ነው፡፡
107 ተ1፡ አይ ቤቱን ማየት ሳይሆን ዋናው ሒሳቡን ነው፡፡ ስንት ነው ሒሳቡ ኧረ?

108 ተ3፡ ሒሳቡ እንግዲህ እኔ አንድ ስድስት መቶ ሺ ብር ነው ያልኩት እኔ፡፡
109 ተ1፡ ስድስት መቶ ሺ ብር?
110 ተ3፡ አዎ፡፡
111 ተ1፡ እሺ ስድስት መቶ ሺ ብርማ፣ መጨረሻ የለውም እንዴ?
((ተነሣና ወዲያው እየተቀመጠ))
112 ተ3፡ አይ እንግዲህ እንስማማለን፡፡ ችግር የለውም፡፡
113 ተ1፡ አዎ ዋናው መስማማቱ ነው፡፡
114 ተ3፡ እንስማማለን፤ እሱ ምን ችግር አለ፡፡
115 ተ1፡ እሺ እንግዲህ እኔ አይደለሁም እምገዛው፡፡ ላነጋገርሽ ነው የመጣሁት፡፡ ያለውን አንዳንድ ነገሮች አይቼ፣ የሚስተካከል ካለ እናስተካክላለን፡፡ ያው አንቺ ባስራ አምስት ቀን ትለቂያለሽ ቦታውን፡ ፡ ብሩን ላነጋግርልሽ ልምጣ፡፡ ግን ትንሽ ብሩ ወደድ አለ፡፡ እንግዲህ አየት አርገን፣ ለኛም ያው ኮሚሽን እምከፍዩው ነገር ሊኖር ይችላል፡፡ እንግዲህ በእሱ ((ወደ ተ2 እያመለከተ)) ነው የመጣሁት ንገራት፡፡
116 ተ2፡ እኔ እምለው የለኝም፡፡
117 ተ3፡ አይ ችግር የለም በቃ፡፡ወንድሞቼ እናንተው ናችሁ እምታስማሙኝ፡፡
118 ተ2፡ ዋጋው ብቻ ትንሽ ወደድ አለ እንጂ
119 ተ1፡ አዎ፤ ዋጋው ወደድ አለ፡፡
120 ተ3፡ እንስማማለን በሱ ችግር የለም፡፡
121 ተ1፡ እሺ ከተስማማን ችግር የለም፡፡ ለማንኛውም እ-እ-እ-
ተ3፡ አዎ፡፡
ተ1፡ እኔም ጠየቅ አርጌ ልምጣና እንነጋገራለን፡፡ ዋናው ነገር ምንድን ነው እኛ ስናስፈጽም በውል ነው፡፡ ውሉን ማፍረስ እንደማትችዪ፣ ከገዛንሽ በኋላ ደሞ ይመለስ ምናምን እሚባል ነገር እኔ አልስማማም፡፡
122 ተ3፡ አይ አልልም፡፡
123 ተ1፡ እሺ በቃ፡፡ ቻው፡፡
124 ተ3፡ ቻው፡፡
125 ተ1፡ ጠብቂን እዝሁ፡፡
126 ተ3፡ እሺ!
((ተ1ንና ተ2 ተነሥተው ሄዱ፤ ትንሽ እልፍ እንዳሉም))
127 ተ1፡ አይገርምም፣ ምን እናደርግ መሰለህ አሁን፣ አንተ ዝም ትላለህ፡፡ ስድስት ብላለች እሷ፡፡
ተ2፡ አዎ፡፡
ተ1፡ እኔ እስከ ሰባት ከሃምሳ እሸጠዋለሁ፡፡ የኮሚሽን የኮሚሽን ደሞ እማገኘው፣ እስከ ሰባት ከሃምሳ ያለውን እኔ አገኛለሁ፡፡ አንተ የእሷን ኮሚሽን ትቀበልና ላንተ ትወስዳለህ፡፡
128 ተ2፡ እንዴት የሚበልጠውን ላንተ ትወስዳለህ?

ተሀ፡ እሽሽሽሽ ሽሽሽም
129 ተ1፡ ይሄ እኮ የኔ ሥራ ነው፡፡ አንተ እኮ አትጽፍ፤ እኧ? አታነብ፤ እኧ? ምንም አታወጣ፡፡ እኔ እኮ ግና ብዙ ነገር ስላለብኝ ይህ መውሰድ አለብኝ፡፡
130 ተ2፡ የእኔ አነሰ በቃ!
131 ተ1፡ ችግር የለውም፤ አይዞሽ በቃ እንዴ! ጓደኛዬ አይደለህ እንዴ! ምንድን ነው አንተ እንደዚህ እምትለው?
132 ተ2፡ እሺ በቃ፡፡
133 ተ1፡ እሺ ዋናው ደሞ መተማመን ነው እሺ?
134 ተ2፡ አዎ ((ተ1 የተ2ን አንገት አቀፍ ወደ ተ3 እየሄዱ))
135 ተ1፡ እሺ ሰላም ነው አይደል?
136 ተ4፡ ሰላም ነው፡፡ ((እንደ ቤት ገባ ሆና እምትተውነው))
137 ተ1፡ እዪውልሽ ባለበው እንደተነጋገርነው፣ ቦታ ጠይቀሽ ነበረ፡፡ አግኝቼልሻለሁ፡፡ ቦታውን ብቻ አይደለም ያገኘሁት፤ ከነ ቤቱ ስለሆነ ጥሩ ነው፡፡ ደስ ይላል! እንደምትወጂው እርግጠኛ ነኝ፡፡ እንደገና አንቺ አዲስ እንግዳ ለከተማው እንደመሆንሽ መጠን እኧኧ ጥሩ ጎረቤት አግኝቼልሻለሁ፡፡ ጎረቤት እዛው አለ፡፡ ጥሩ ነው - ቦታው፡፡ እና ትስማሚያለሽ?
137 ተ4፡ ችግር የለም አልኩ እኮ፡፡
138 ተ1፡ አዎ፤ ግን ትንሽ ቅር ያለኝ፣ ዋጋው ወደድ ይላል፡፡ ግን ልትወጂው ትችያለሽ፡፡ ዋጋውን አይደልም ማሰብ ያለብሽ፡፡ አንተ ደሞ ዝም አትበል፡፡ ንገራት፡፡
139 ተ2፡ ኧረ እኔማ እነግራታለሁ፡፡
ተሀ፡ እሽሽሽም እሽሽሽ
140 ተ1፡ እሺ በቃ አንቺ ከወደድሽው ደስ ይለኛል በቃ፡፡ ለማንኛውም ቤቱን ማየት ነው፡፡
141 ተ4፡ እሺ!
141 ተ1፡ እኔ ተነጋግሬያለሁአንቺ ዝም ነው እምትያት እኔ አስጨርስልሻለሁ፡፡
142 ተ4፡ እሺ
143 ተ1፡ ቅድሚያ ቤቱን ግቢና ዕዪው፡፡
144 ተ4፡ እሺ
145 ተ1፡ አይሻልም? ((የተ2 ትከሻ ነካ እያደረገ ሦስቱም ወደ ተ3 እየሄዱ))
146 ተ2፡ አዎ
147 ተ1፡ በል አንተ ቀደም በልና ግባ፡፡ ((ተ2ን ወደ ተ3 ገፋ እያደረገው))
ተ2፡ ((ቀደም አለና ወደ ተ3 ተጠግቶ አንኳኳ))
148 ተ3፡ ይግቡ!
149 ተ1፡ ሰላም ነው?

ተ4፡ ((ተ3ን ጨበጠቻትና ሰላምታ ተለዋወጡ))
ተ1፡ የኸውልሽ አንግዲህ እንደምታዪው መጥተናል፡፡
((ሁሉም ቁጭ እያሉ))
ቤቱን ወደሸዋል አንቺ እንዴት ነው?
150 ተ4፡ ቆንጆ ነው በጣም፡፡
152 ተ1፡ ከምር ወደሸዋል?
153 ተ4፡ አዎ፡፡
154 ተ1፡ ደስ እንዳለሽ እንግዲህ፡፡ ተነጋገረናል፣ በውሉ መሠረት እሷ ወዳዋለች፡፡ እንመለስና ውል አዘጋጅተን አንዳንድ ነገር ትፈራረማላችሁ፡፡ እሷም
ብሩን ታዘጋጃለች፣ አንቺም ደስተኛ ሁነሽ ትሸጪላታለሽ፡፡
እንህድ አይደል?
155 ተ2፡ አዎ ((ለመሄድ ቀድሞ ሲነሣ))
156 ተ1፡ ካስፈለገ አንተ እዚሁ ጠብቀን፡፡ እኔና እሷ ((ወደ ተ4 እያመለከተ))
ደርሰን እንምጣ ፡፡
157 ተ2፡ ችግር የለውም፡፡
158 ተ1፡ እሺ አንተ እስከዚያው አንዳንድ ነገር በላት፡፡
159 ተ2፡ እሺ!
((ተ1 እና ተ4 ተለይተው እየሄዱ ሳለ))
160 ተ1፡ እኧ! ተመቸሽ?
161 ተ4፡ (?)
162 ተ1፡ እሺ! ስለ ብሩ ሁኔታ አመቻቺ
163 ተ4፡ እሺ ((ከኪሷ ብር አውጥታ መቁጠር ጀመረች)
164 ተ1፡ ወይዘሮ ዓለምነሽ! የውሉ ሁኔታ ቦታ ከነ ቤቱ መግዛት ነው፡፡ በር በሰባት ካምሳ ገዝቻለሁ፡፡ የዓይን ምስክር አቶ እንዳልካቸውና አቶ ዘለቀ ጋራ በመሆን ሥራውን አስፈጸሜያለሁ፡፡ በቀን 15/2007 ዓመተምህረት፡፡ ነዪ በይ እዚህ ጋ ፈርሚ፡፡
165 ተ4፡ እሺ ((አመልካች ጣቷን ስትዘረጋለት))፡፡
166 ተ1፡ አዬ አለመማር! አትፈርሚም ነበር ((በጣቷላይ በእስክርቢቶ እየቀባ)፡፡
ተህ፡ እሽሽሽሽም
ተ1፡ አይ ችግር የለውም፡፡ በይ እስኪ ብሩን እንግዲህ
ተ4፡ ((ብሩን ሰጠችው))
ተ1፡ ወረቀትና ፈርማውን ይገፍ ልምጣ፣ በአስራ አምስት ቀን እንደምትለቅልሽ ነግሬ እመጣለሁ፡፡ ጠብቂኝ እዚሁ፡፡
167 ተ4፡ እሺ! ችግር የለም፡፡
168 ተ1፡ ጉድ እኮ ነው! ((ትንሽ ነጠል ብሎ እንደሄደ፣ ብሩን በእየ ኪሱ እያስገባ))

ተሀ፡ እሽሽም! እሽሽሽም!
ተ1፡ ስድስት አጥጋቢ ነው፡፡ በዚህ ላይ ደሞ ኮሚሽኑን እካፈላለሁ፡፡
((ወደ ተ2ና ተ3 እየሄደ))
ተሀ፡ እሽሽም! እሽሽሽም!
((አንኳኳ))
169 ተ3፡ ይግቡ!
170 ተ1፡ እሺ! ሰላም ዋላችሁ? ((ከተ3 ጋር የእጅ ሰላምታ እየተለዋወጡ))
171 ተ3፡ እግዜአብሔር ይመስገን፡፡
172 ተ1፡ መጥቻለሁ ያው በተነጋገርነው መሠረት ብሩን ይዤ መጥቻለሁ፡፡
173 ተ3፡ ይሁን፣
174 ተ1፡ ምን አልባት አንቺ እንግዲህ ቦታውን ስትለቂ ሊከፋሽም ይችላል፡፡ ምንም ሊልሽ ይችላል፡፡ ግን ደስተኛ ነው እምትሆኝው፡፡
175 ተ3፡ እንዴ ፈልጌ አይደል እንዴ?
176 ተ1፡ ልጅቷም ደሞ የዚህ አገር ልጅ አይደለችም፡፡ ያው ተግባቡና በሥነሥርዓት ደስተኛ ሁናችሁ ለመኖር ሞክሩ፡፡ እና ባስራ አምስት ቀን ትለቂላታለሽ፡፡ ስትገባ ደሞ እንዲትተባበሪያትና አሁን ፊርማ ምናምን አዘጋጅቻለሁ፡፡ ውሉን ላነብልሽ እችላለሁ፡፡ ቅር ካላለሽ ላነብልሽ እችላለሁ፡፡ አይነበብም ተወውም ብትዪም ችግር የለም፡፡
177 ተ3፡ አይ ምን ተዋውለናል፡፡ ባይነበብስ ምን ችግር አለው፡፡
178 ተ1፡ አይ ምናልባት አንዳንዴ ሳይነበብላቸው ሲቀር
ተ3፡ አዎ
ተ1፡ እእእ ያ ጥል ስለሚፈጠር ያው በውሉ መሠረት ላንብልሽ፣ በሰባት-በስድስት መቶ ሽ ብር ገዝቻለሁ ነው እሚለው፡፡ ከሁለት እማኞች ጋር- ያው እኔ ምስክር እማልሆንበት ምክንያት እናነተ ስለምትስማሙ ነው፡፡ ግን እማኝ ነኝ፡፡ በይ እዚህ ጋ ፈርሚ
179 ተ3፡ አይይ ስላልተማርኩ (?) በጣቴ ነው እመፈርመው
((ጣቷን ወደ እሱ እየዘረጋች))
180 ተ1፡ አይ ችግር የለም፤ አያሳፍርም እኮ፡፡ መማር ይቻላል አሁንም ((በአመልካች ጣቷ ላይ በእስኪርቦቶ እየቀባ)) (?) እኧ! አንቺ መማር አለብሽ፡፡
ና አንተ እስኪ፣ ይህን እማኝ አይደለህ ና ፈርም፡፡ አንተ ተምረሃል አይደል?
181 ተ2፡ አዎ ተንፈያለሁ፡፡ ((ለመፈረም እስኪርቢቶ እየተቀበለ))
182 ተ1፡ እስከ ስንት ነው የተማርከው?
183 ተ2፡ እስከ ሁለት ነው የተማርኩት
184 ተ1፡ ጥሩ ነው!
ተሀ፡ እሽሽሽሽም

በዪ እስኪ እንቺ! ((ገንዘቡን ለቤት ሻጭዋ ለተ3 እየዘረጋላት፤ ተ3ም ተቀብላ እየቆጠረች ነው))

185 ተ1፡ ሞላልሽ?

186 ተ3፡ ሞልቷል! እግዜአብሔር ይስጣችሁ! ((ለተ2 ያሻሻጠበትን ገንዘብ እየሰጠችው))

187 ተ2፡ አሚን! ((ገንዘቡን እየተቀበለ))

188 ተ1፡ እሺ! ((የዘረጋችለትን ገንዘብ እየተቀበለ))

189 ተ3፡ ሻይ መጠጫ ብትሆናችሁ ምን

190 ተ1፡ እሽ እግዜአብሔር ይስጥልን፡፡ በቃ እኔ ይቅርብኝ የኮሚሽኑ እንካ!

191 ተ2፡ እንዴ ጨምር እንጂ?

192 ተ1፡ በቃ! ማታ ደሞ እንገናኝ፡፡

193 ተ2፡ እሺ! ((ሁሉም ወደ መቀመጫቸው ተመልሰው ገቡ))

ተሀ፡ እሽሽሽሽ

((ጭውውቱ እዚህ ላይ ተቋጨ፡፡ አቅራቢዎቹን በጭብጨባ ተቀበሏቸው))

194 መ፡ አሁን እኛኛ ሁላችሁ ማለት ነው፣ ተዘጋጅታችሁ እንዲትመጡ፡፡ (?) ሁለት ቡድን አሁን ወይም ሁለት የአንድ ለአምስት አደረጃጀት ነው - ሠርቶ የመጣው፡፡ ሌሎቻችሁ (?) ቀርቷል ነው እያላችሁ ያለችሁት፤ እንግዲህ እስኪ እንነጋገራለን ((ጥቁር ሰሌዳውን እያጸዱ))፡፡ በቀጣይ የቤት ሥራ አለች፡፡

ተሀ፡ አዎ፡፡

መ፡ ስለ ምንድን ነው? ስለ ^

195 ተሀ፡ ስለ ምዕላድ

196 መ፡ ስለ ምዕላድ፣ ክፍል ሦስት

197 ተ፡ ክፍል አራት

198 መ፡ ክፍል አራት ሰዋስው ((በጥቁር ሰሌዳው ላይ እየጻፉ)) ክፍል አራት

199 ተሀ፡ ሰዋስው

200 መ፡ እስኪ ቃል ከምዕላድ እንዴት ይለያል?
ምዕላድ ከቃል በምን ይለያል?
እሚነግረኝ እህም?

201 ተ1፡ ቃልና ምዕላድ እ-እ-ኧ ቃል ከምዕላድ የሚለየው እንትን ከምዕላድ የሚለየው ቃል ራሱን ያቻለ ነው፡፡ ምዕለድ ደሞ ጥገኛ ነው፡፡ ማለት-

202 መ፡ ቃል-

203 ተ1፡ ትርጉም እሚሰጠው በዋና ቃል ላይ በጥገኝነት-

204 መ፡ ሌላስ?

205 ተ1፡ +

206 መ፡ ሌላ?

እህም

207 ተ2፡ ቃል ማለት ዋና ቃሎች ሲሆኑ ምዕላድ ማለት በዋና ቃሎች ላይ ተቀጥለው ለዋና ቃሉ ትርጉም- ሌላ ትርጉም የሚሰጡ፡፡

208 መ፡ የሚሰጡ፡፡ ሌላ?

209 ተህ፡ +

210 መ፡ ሌላ?

211 ተህ፡ +

212 መ፡ ሌላ?
አራት መዓዘን ላይ የተቀመጠ ነገር አለ፡፡ የቤት ሥራውን ስትሠሩ እሱን ካላያችሁ አስቸጋሪ ነው፡፡ ((በመማሪያ መጽሐፉ ላይ ያለውን ማስታወሻ እየጠቀሱ))

213 ተህ፡ +

214 መ፡ ምዕላድ ምንድን ነው?

215 ተ3፡ ምዕላድ ማለት ትርጉም አዘል ነው፡፡

216 መ፡ ምዕላድ ማለት ትርጉም አዘል ሁኖ ^

217 ተ3፡ የመጨረሻው አሃድ ሊሸነሸን የማይችል፡፡

218 መ፡ ወደ ትናንሽ ቅንጣት ወደ መጨረሻው ቅንጣት ሊሸነሸን ^

219 ተህ፡ የማችል፡፡

220 መ፡ የመጨረሻ ምን?

221 ተህ፡ ንኡስ አሃድ

222 መ፡ ንኡስ ^

223 ተህ፡ አሃድ

224 መ፡ አዎ፡፡ ቃልስ?

225 ተህ፡ +

226 መ፡ ቃል ማለት ^

227 ተህ፡ +

228 መ፡ ቃል ማለት ^ እህም

229 ተ4፡ ሊሸነሸን የሚችል፡፡

230 መ፡ ወደ ሌሎች አሃዶች ወይም ቅንጣት ሊሸነሸን የሚችል ደግሞ ምን ይባላል?

231 ተህ፡ ቃል

232 መ፡ ቃል ይባላል፡፡
በዚህ መሠረት፣ በዚህ መሠረት፣ እንደዚያ ከሆነ እስኪ ሴትነት እሚለውን እዚህ ወጥቶ እሚሸነሸንልኝ?
ሴትነት እሚለው ዋና ቃሉ ማን ነው?
ነጻ ምዕላዱ ማን ነው?
ማን ነው እሚነግረኝ እስኪ?

እሽ! ተነሥተሽ!
233 ተ5፡ ነጻ ምዕላዱ ሴት ነው፡፡
234 መ፡ ነጻ ምዕላድ ^
235 ተ5፡ ሴት ነው፡፡
236 መ፡ ሴት
237 ተ5፡ ጥገኛ ምዕላዱ ደሞ -ነት
238 መ፡ ጥገኝ ምዕላድ ^
239 ተ5፡ -ነት
240 መ፡ -ነት ((በጥቁር ሰሌዳው ላይ እየጻፉት))
አሁን ሴት ብለን- ሴትነት ብለን ሴት አልን፡፡ ሴት ብለን እዚህ ደሞ እንደ እንትን አስቀመጠችው፡፡
ይኸኛው ቃል ነው? ((ሴትነት የሚለውን እያመለከቷት))
241 ተ5፡ አዎ፡፡
242 መ፡ ይኸኛውስ ቃል መሆን ይችላል? ((ሴት የሚለውን እያመለከቷት))
243 ተ5፡ ++
244 ተህ፡ ነጻ ምዕላድ
245 መ፡ ቃል መሆን ይችላል ወይ?
246 ተህ፡ አዎ፡፡
247 መ፡ ቃል መሆን ይችላል?
248 ተህ፡ አዎ፡፡
249 መ፡ ስለዚህ ነፃ ምዕላድ ቃልም ነፃ ምዕላድም መሆን ^
250 ተህ፡ ይችላል፡፡
251 መ፡ አዎ፡፡ ነፃ ምዕላድ ቃልም ነው፡፡
ግን ነፃ ምዕላዱ ወደ የት አይሸነሸንም ^
252 ተ፡ ወደ ኧ-ኧ-ኧ ወደ ኧ-ኧ-ኧ-
253 መ፡ እእ?
254 ተ፡ +
255 መ፡ ወደ ትናንሽ ^
256 ተ፡ ቃል
257 መ፡ አሃዶች ^
258 ተህ፡ አይሸነሸንም፡፡
259 መ፡ አይሸነሸንም፡፡
ከዚህ በላይ ቢሸነሸን ምን የለውም?
260 ተህ፡ ትርጉም የለውም፡፡
261 መ፡ ትርጉም የለውም፡፡ ትርጉም የለውም፡፡ አንዱ ይሄ ነው፡፡
+
መ፡ ሁለተኛው ቤቶች ((ሌላውን ተተንታኝ ቃል እየተናገሩ))

ተ6፡ ((ቁጭ እንዳለች ለመናገር እየተዘጋጀች ሳለች))
262 መ፡ ተነሽና!
263 ተ6፡ ((ተነሣችና)) ነጻ ምዕላድ ቤት
መ፡ እህም
ተ6፡ ጥገኛ ምዕላድ -ዎች
264 ተህ፡ አይደለም! አይደለም፡፡ ((የመናገር ተራው ሳይፈቀድላቸው))
ተ6፡ ((ወደ ደብተሯ እየተመለከተች አፏን በግራ እጇ አፈነች))
265 ተህ፡ -ኦች ነው፡፡ ((የመናገር ተራው ሳይፈቀድላቸው))
266 መ፡ እሽም ^
266 ተህ፡ -ኦች ነው፡፡
267 መ፡ -ኦች
++
-ኦች እሚለው አገልግሎቱ ምንድን ነው?
-ነት እሚለውስ አገልግሎቱ ምንድን ነው?
-ኦች እሚለው የሚሰጠው አገልግሎት ምንድን ነው?
268 ተ፡ እኔ ቲቸር! እኔ!
269 ተ7፡ -ኦች ብዛትን ነው እሚገልጸው
270 መ፡ ምንን ይገልጻል?
271 ተህ፡ ብዛትን
256 መ፡ ብዛት የሚገልጽ ነው፡፡
++
ሦስተኛው? ሦስተኛው? ተነሽና!
257 ተ8፡ ሦስተኛው ብልጠት ነው፡፡ ነጻ ምዕላዱ ብልጥ
258 መ፡ ብልጥ
259 ተ8፡ ጥገኛ ምዕላዱ ኧ-ኧ-ኧ -ኧት
260 መ፡ -ኧት፣
አሁን አንድ ጥያቄ እጠይቃችኋለሁ፡፡ እምጠይቃችሁ ብልጠት፣
ብልጥ የሚለው ቃል አለ፡፡
ተህ፡ አዎ፣አዎ፡፡
መ፡ ሴትነት፣
261 ተህ፡ ሴት
262 መ፡ ሴት እሚል ቃል አለ፡፡
ቤቶች ^
263 ተህ፡ ቤት
264 መ፡ ቤት እሚል ነፃ ቃል አለ፡፡
እስኪ እነኝህን የቃል ክፍሎች እሚነግረኝ?
የቃል ክፍሎቹን?

ስም ከሆነ ስም፣ ግስ ከሆነ ግስ፣ ቅጽል ከሆነ ቅጽል፣ ተውሳከ ግስ ከሆ ተውሳከ ግስ፣ የቃል ክፍሎች፣ አምስት የቃል ክፍሎች አሉ።። ከአምስቱ የቃል ክፍሎች ውስጥ አሁን እነኝህን ማለት ነው።። ((በጥቁር ሰሌዳው ላይ "ሴት፣ ብልጥ፣ ቤት" ተብለው የተዘረዘሩትን ነጻ ምዕላዶች እያመለከቱ))
ከምን ሥር ይመደባሉ?
ተነሽና!

265 ተ9፡ ሴት፣ ቤት፣ ብልጥ እሚለው ከስም ነው።።

267 መ፡ "ሴት፣ ቤት፣ ብልጥ እሚለው ከስም ነው" ነው እምትለው።።
እስኪ ሌላ?
እህም!

268 ተ10፡ **ሴትና ቤት ስም፣ ብልጥ ደግሞ ገላጭ።።**

269 መ፡ **ገላጭ ማለትም ^**

270 ተ10፡ **የስም ገላጭ**

271 መ፡ **የስም ገላጭ ሁኖ ምን? የቃል ክፍሉ ቅጽል፣ ቅጽል ማንኛውም የስም ገላጭ ምን ሊሆን አይችልም?**

272 ተህ፡ **ቅጽል**

273 መ፡ ቅጽል ሊሆን አይችልም።። ስምን እሚገልጽ ሁሉ ቅጽል ነው ብላችሁ አይደለም እምትወስዱት።።
ስለዚህ እዛ ጋ ወደ እንትኑ ስንመጣ እንደርስበታለን፣ የስም ገላጭም ይሁን የግስ ገላጭ ግን ስምን ወይም ግስን እየገለጹ ከሌላ የቃል ክፍል ሊመደቡ የሚችሉ ቃላት ይሆናሉ።።

እሺ ልባም፣ ልጆች፣ ጓደኛ ((በጥቁር ሰሌዳው ላይ እየጻፉ))
እስኪ እዛ ጋ ያለሽው፣ ልባም እሚለው?

274 ተ11፡ ነፃ ምዕላድ ልብ

275 መ፡ ልብ

276 ተ11፡ -ኣም

277 መ፡ እሽ?

278 ተ11፡ -ኣም

279 መ፡ -ኣም

280 ተህ፡ እኔ! እኔ!

281 ተ12፡ ቃል እ-ሽ-ሽ ነጻ ምዕላድ ልጅ

282 መ፡ ልጅ

283 ተ12፡ -ኦች ጥገኛ ምዕላድ

284 መ፡ -ኦች፤

++

285 መ፡ ጓደኛ ^

እህም

286 ተ13፡ ነፃ ምዕላድ ጓደኛ

287 ተህ፡ እሽሽሽሽ “ጓድ” ((የናገር ተራው ሳይፈቀድላቸው))

288 መ፡ ነፃ ምዕላዱ ^

289 ተ13፡ + ((በመማሪያ ደብተሩ ላይ የጻፈውን እየተመለከተ ዝም አለ))

290 ተህ፡ -እኛ፣ -እኛ ((የመናገር ተራው ሳይፈቀድላቸው))

291 መ፡ እምጠይቀው እሱን እኮ ነው! ሥርዓት ያዙ።።

292 ተ13፡ ጥገኛ ምዕላዱ ^

መ፡ እህም

ተ13፡ -እኛ

293 መ፡ እኧ ^

294 ተ13፡ -እኛ

295 መ፡ -እኛ ነው?

296 ተ13፡ አዎ።።

297 ተህ፡ -ኣኛ፣ -ኣኛ

298 መ፡ ኧ! ኧ! -ኧኛ

-እኛ ከሆነ ግን ይሄ ((“ጓድኛ”ን ጽፈው እያመለከቷቸው)) ነው።።

አያችሁት? -እኛ እሚለው እዚህ ውስጥ አልተሰጠም።።

299 ተህ፡ እኔ ቲቸር! እኔ ቲቸር!

300 መ፡ ልግመኛ፤ እዛ ጋ!

301 ተ14፡ ልግም

302 መ፡ ልግም

303 ተ14፡ -ኧኛ

304 መ፡ ይኸ ከሆነ፣ አሁን እዚህ ውስጥ ያሉትን ቃላት ቅድም እንደነገርኳችሁ ማለት ነው።። እንደተነጋገርነው በስም፣ በግስና በተውሳከ ግስ፣ በመስተዋድድ ሥር አስቀምጡ ብትባሉ፣ ጥገኛ ምዕላዶች ደሞ የራሳቸው ምን አላቸው? አገልግሎት አላቸው።።

ተ፡ አዎ።።

መ፡ የራሳቸው አገልግሎት፣ ጥገኛ ምዕላዶች ከአገልግሎት አንጻር በሁለት ይከፈላሉ።። ምንና ምን?

305 ተ፡ አዎ፤ ነፃና ጥገኛ

306 መ፡ ኖ! ጥገኛ!

ምዕላዶች በሁለት ይከፈላሉ ራሳቸው።። ነፃና ^

307 ተህ፡ ጥገኛ

308 መ፡ ጥገኛ፣

ምዕላድ ራሱ ነፃና ጥገኛ ተብሎ ይከፈላል፡፡ ነገር ግን ጥገኛ ምዕላድ ደግሞ ከአገልግሎት አንጻር፣ ከአገልግሎት አንጻር በሁለት ይከፈላሉ፡፡ ምንና ምን ተብለው ይከፈላሉ?

309 ተ15፡ የምሥረታና የእርባታ ((በለሆሳስ ድምፅ))

310 መ፡ እሽ? ((ጆሯቸውን ወደ ተናጋሪዋ አቅጣጫ አዙረው እየደቀኑ))

311 ተ15፡ የምሥረታና የእርባታ

312 መ፡ ብድግ በዪና እስኪ በደንብ ተናገሪ፡፡

313 ተ15፡ የምሥረታ ምዕላድና የእርባታ

314 መ፡ የምሥረታ ምዕላድና ^

315 ተሀ፡ የእርባታ

316 መ፡ የእርባታ ምዕላድ፣ የምሥረታ ምዕላድና

317 ተሀ፡ የእርባታ ምዕላድ፣

318 መ፡ የእርባታ ምዕላድ
ምሥረታ ስንል ምን ማለት ነው?
እርባታ ስንል ምን ማለት ነው?
ማነው እሚነግረኝ እስኪ?
ምሥረታ ምዕላድ እምንላቸው ምን ዓይነት አገልግሎት ያላቸውን ነው? የእርባታ ምዕላዶችስ? እሺ!

319 ተ16፡ የሚመሠርቱ፣ የቃል መሥራች

320 መ፡ አዲስ ቃላትን የሚመሠርቱ ከሆነ የምሥረታ ምዕላድ ይባላሉ ነው እሚለው፡፡ እስኪ ብድግ በልና እንደገና ንገራቸው፡፡

321 ተ16፡ የ- አዲስ ቃል የሚመሠርቱ ከሆነ የምሥረታ ምዕላድ ይባላሉ፡፡

322 መ፡ አዲስ ቃላትን የምንመሠርትባቸው ጥገኛ ምዕላድ ከሆኑ ምን ይባላሉ?

323 ተሀ፡ የምሥርታ

324 መ፡ የምሥረታ ወይንም ቃል ለዋጭ ምዕላድ

325 ተሀ፡ ምዕላድ

326 መ፡ ምዕላድ፣ የምሥረታ ወይም ቃል ለዋጭ ምዕላድ፡፡
እርባታ ምዕላድስ?
እርባታ ምዕላድ እሚባሉት?
እሺ!

327 ተ17፡ እርባታ ምዕላድ እምንላቸው ደሞ የሚያበዛ፣ አብዥዎችን ማለት ነው

328 መ፡ አዎ፤ እርባታ ምዕላድ እምንላቸው ትርጉሙን የሚያሰፉ፣ የቃሉን ትርጉም ሳይቀይር ትርጉሙን የሚያሰፉ፡፡ ለምሳሌ ^

329 ተ፡ ትልቅ፣ ትልልቅ

330 መ፡ ትልቅ ^

331 ተ፡ ትልልቅ

332 መ፡ ትልልቅ፣

ትንሽ ^

333 ተሀ፡ ትናንሽ

334 መ፡ ትናንሽ፣
ጥቁር ^

335 ተሀ፡ ጥቂቁር

336 መ፡ የቃል ክፍሉ አልተቀየረም፡፡ አንድ እሱ ነው፡፡
ሁለተኛ “ገደለ” ብለን ገደልክ፣ ገደልሽ፣ ገደልካቸው፣ ገደሏቸው እያልን እምንሄድ ከሆነ፣ ልጆች፣ ልጆቻቸው፣ እያልን እምንሄድ ከሆ ይሄ የእርባታ^

337 ተሀ፡ ምዕላድ

338 መ፡ ምዕላድ ነው እምንለው ነው፡፡ ስለዚህ በራሱ ለሁለት ይከፈላል፡፡
ነጻና ^

339 ተሀ፡ ጥገኛ

340 መ፡ ጥገኛ ምዕላድ፣ ነፃው ራሱን ችሎ ይቆምና ጥገኛውን እያስጠጋ
ትርጉም አዘል የሆነ ነው፡፡ ትርጉም አለው፡፡ ይኸኛው ግን ቃል የምንለው ራሱን ችሎ ይቆማል፡፡ ነገር ግን ሌሎች ጥገኛ ምዕላዶችን አቅፎ ይይዝና ምን ይሆናል? ቃል ይሆናል፡፡ ይኸም ቃል ነው፡፡ ይኸም ቃል ነው፡፡ ይኸም ቃል ነው፡፡ ይኸም ቃል ነው ((ነፃ ምዕላዱን ከሚተነተነው ቃል ጋር እያስተያዩና ተራ በተራ እየጠቆሙ))፡፡ ልዩነታቸው እነኝህ መሸንሸን ይችላሉ፡፡ እነኝህ ((ነፃ ምዕላዶቹን እያመለከቱ)) ግን ^

341 ተሀ፡ መሸንሸን አይችሉም፡፡

342 መ፡ አይችሉም፡፡ ስለዚህ ይህኛው ((ነፃ ምዕላዶቹን እያመለከቱ)) በምዕላድ ደረጃ፣ ይህኛው ^ ((ከምዕላድ የሰፋውን ተተንታኝ ቃል እያመለከቱ))

343 ተሀ፡ በቃል ደረጃ

344 መ፡ በቃል ደረጃ ብለን እንወስዳቸዋለን፡፡ እ-ኧ-ኧ ሌላው ልብ ስም ነው፡፡ ልብ ስም ነው፡፡
ልባም ግን ቅጽል እንጂ ^

345 ተ፡ ቅጽል

346 መ፡ ስም አይደለም፡፡ ተግባባን አይደል?

347 ተሀ፡ አዎ፡፡

348 መ፡ በቃል ክፍል ሥር ስናመጣቸው፣ የቃል ክፍሎችን፣ አምስት የቃል ክፍሎች አሉ፡፡ እነኛን ስንዘረዝር ልብ ስም ነው፡፡ ልባም ቅጻል ነው፡ ፡
ልባም ሰው እኔ ^

349 ተ፡ ቅጽል

350 መ፡ አዎ፡፡ እንደዚህ እያልን ነው እምንሄደው፡፡ ልጅ ስም ነው፡፡

ዚህኛውም ((ልጆች የሚለውን እያመለከቱ))?

351 ተሀ፡ ስም

352 መ፡ ስም ነው፡፡ ይህም ስም ነው፡፡ ይህኛውም ስም ነው፡፡ ግን ይህኛው ነጻ ምዕላድ ነው፡፡ ይህኛው ግን በቃል ደረጃ ^

353 ተሀ፡ ሊሸነሽን የሚችል

354 መ፡ የሚችል ነው፡፡
ጓደኛ እሚለው ስም ነው፡፡ ጓድ እሚለው፣ ይህኛው ጓድ እገሌ ይሽኛው ((“ጓድ”ን እያመለከቱ)) ግን ቅጽል ነው፡፡ አያችሁ አሁን ወደ ስም ሲመጣ? ጓደኛ ወደ ስም እየመጣ ነው፡፡ ጓድ ግን ቅጽል ነው፡፡ ሌሎችን ይገልፃል፡፡ ጓድ እገሌ፣ ጓድ አብተው ስም እየገለጸ ነው - ይህኛው፡፡
ልግመኛ፣ ልግም ስም ነው፡፡ ልግመኛ-

355 ተሀ፡ ቅጽል ነው፡፡

357 መ፡ ቅጽል ነው፡፡ እና በቃል ክፍል ስንመድባችው፣ ቃል ስንል አጠቃላይ እዚህ የቀረቡትን ነው፡፡ ቃል እሚለው በቃል ክፍል ሥር ስለ ተዘረዘሩ ሳይሆን ሊሸነሸን የሚችልና ሊሸነሸን ^

358 ተሀ፡ የማይችል፡፡

359 መ፡ የማይችል በሚለው ሊለዩላችሁ ነው እንጂ ለሌላ ነገር አይደለም፡፡
ስለዚህ እዚህ ላይ ያሉት ((ምዕላዶችን እያመለከቱ)) የራሳቸው ሙያ አላቸው፡፡ አንዳንዶቹ ቅጽልን ወደ ስም እሚቀይሩ ናቸው፡፡ አንዳንዶቹ ደግሞ ሰሙን ወደ ^

360 ተሀ፡ ቅጽል

361 መ፡ ቅጽል እሚቀይሩ ናቸው፡፡ አንዳንዶቹ ደግም አብዥ ቅጥያዎች ናቸው - እነዚህ፡፡ አንዳንዶቹ ደግሞ የረቂቅ ስም ምዕላዶች፣ ስሞች አንደኛ አንዳንዶቹ የጥቅል ስም አለ፡፡ የረቂቅ ስም አለ፡፡ እና ሴት እሚለው

362 ተሀ፡ ስም

363 መ፡ አዎ፤ ሴትነት ስንል፣ ሴትነቷ በሙያ ሊሆን ይችላል፡፡ ሴትነት እሚለው ጀነራል የሆነ ነገር ነው፡፡ ሴትነት ምን ምን ሙያን ይይዛል? ከዛ ጋራ አሁን ወደ ረቂቅ እያመጣሁ ነው፡፡ የሴትነትን ማንነት ለመግለጽ ነው፡፡ ይህ -ነት እሚል አለው፡፡ እና ከዚህ ጋራ ነው - እምታያይዙት፡፡ምናልባት ቀጣይ የቤት ሥራ እሚሰጣችሁ አለ፡፡ ይህቺ አራት መዓዘን ውስጥ ያለችው ((በመማሪያ መጽሐፉ ውስጥ የተሰጠውን ማስታወሻ እያመለከቱ))

ተ፡ እህም

መ፡ እሷ እዛ ላይ እንያዝና እዚህ ደግሞ “ጋላክሲ አማርኛ ቋንቋ-”

ቤተመጻሕፍት ገዝቶ ያቀረበው አለ ((መጽሐፉን ከፍ አድርገው ይዘው እያመለከቷቸው))። እሱን አንብቡት። “ጋላክሲ አማርኛ ቋንቋ ለዘጠነኛና ለአስረኛ ክፍል” እሚለው ነው። እዛ ላይ ስለ ሞውውት፣ ስለ ምዕላድ፣ ስለ ሌችም እሚያወራ አለ። ከማን ጋር ነው የምትጠቀሙት? በተለይ እምዕላድ ላይ “ዘመናዊ የአማርኛ ሰዋስው በቀላል አቀራረብ” እሱን ያዙ ብያለሁ።

“ዘመናዊ የአማርኛ ሰዋስው በቀላል አቀራረብ” ከዛ ጋራ ይህንን መጽሐፍ አብራችሁ፣ ቤተመጽሐፍ ገብታችሁ ከእናንተ ርዕስ ጋር ሊሄድ የሚችል ቀጥታ እንደገባችሁ ታገኛላችሁ። መጀመሪያ ስተገቡ ታገኟታላችሁ። ስለ ሥነቃል ነው እምንማረው

ተ፡ አዎ።

መ፡ ሥነቃል ይላል። እዛ ስትገቡ ይህን ታገኙታላችሁ። አሁን ግን ሞውውቱን በምክንያት፣ አንደኛ የተዘጋጁት የሉም ነው ያላችሁት። ያንን ነገር አዘጋጅታችሁ ትመጣላችሁ።

364 ተ፡ አስተካክለን እንደገና ማቅረብ እንችላለን?

365 መ፡ አቤት?

366 ተ፡ አስተካክለን እንደገና ማቅረብ እንችላለን?

367 መ፡ ያቀረባችሁ በቃ። ያላቀረባችሁ ግን ዝግጅታችሁን እንትን ብላችሁ ትመጣላችሁ።

ተህ፡ እሺ!

368 መ፡ ጥያቄ ካለ?

369 ተህ፡ ++

370 መ፡ ቀጣይም ስላለ፣ አሁንም ቀጣይ ላይ አለ። ይህኛው፣ ያኛው ደግሞ የተዘረዘሩትን-

((የመማሪያ ክፍሉ በር ድንገት ስለተንኳኳ በፍጥነት በሩን ከፍተው አዩና ወደ ተማሪዎቹ መለስ ብለው))

የዛሬው ትምህርት እዚህ ላይ ያበቃል።

---------- ተፈጸመ----------

ምዝግብ መረጃ ሠ፡- ክ1

አጠቃላይ መረጃ፡-

መምህር ..... **ሠ**

የክፍል ደረጃ..... 9ኛ ክፍል

ክፍለጊዜ 1

የተማሪ ብዛት..... 64

የትምህርቱ ርእስ.....

(1) የጊዜና የድርጊት ቅደም ተከተልን ጠብቆ መናገር
(2) ጽሕፈት፣ የአንቀጽ ምንነትና ልምምድ

((*መምህርቷ ሲገቡ ተማሪዎቹ ከመቀመጫቸው ተነሡ፡፡ መምህርቷም ሰላምታ አቀረቡላቸው፡፡ ተማሪዎቹ አጸፋውን መለሱ፡፡ ከዚያም እንዲቀመጡ ፈቀዱላቸው፤ ተቀመጡ፡፡*

ሁለት ተማሪዎች ጥቁር ሰሌዳውን በጋራ አጸዱ፡፡ ጥቁር ሰሌዳው ተጸድቶ እንዳለቀም መምህርቷ በጠመኔ ከራስጌ ወደ ግርጌ እያሰመሩ ለሦስት ከፈሉት፡፡ በስተግራ በኩል ባለው የመጀመሪያው ክፋይ ላይ የትምህርቱን ርእስና የመወያያ ጥያቄዎቹን ጻፉና ወደ ተማሪዎቹ እየተመለከቱ))

01 *መ፡ ዛሬ እንግዲህ አዲስ ምዕራፍ ነው የምንጀምረው፡፡ የሥነጽሑፍ ምንነት እንደዚሁም የሥነጽሑፍ ዓይነቶችና እ-ኧ-ኧ ባህሪያትን እንመለከታለን ማለት ነው፡፡ አሁን እንደተለመደው የሥነ ጽሑፍ ምንነትን፣ ባህሪያትን፣ ዓይነቶችን ከተወያያችሁ በኋላ እ-እ-ኧ ገለጻ ስለሚደረግላችሁ፣ እናንተ አሁን በቡድን ትወያያላችሁ ማለት ነው እንደ ባለፈው፡፡*

((የቡድን ውይይት))

((*መምህርቷ ተማሪዎቹ በቡድን እንዲቀመጡ አዘዙ፡፡ ተማሪዎቹም በቡድን በቡድን ሆነው ተቀመጡ፡፡ ከዚያም መምህርቷ ከአንዱ ቡድን ወደ ሌላው እየሄዱ አስተናበሩ፡፡ የቡድን ውይይቱም ተጀመረ*))

((ቡድን አንድ))

02 ተ1፡ *ሥነጽሑፍ ምንድን ነው?*

03 ተ2፡ ሥነጽሑፍ የሚለው ቃል እ-እም ሥነ ጽሑፍ የሚለው ቃል-
04 ተ3፡ ሥነጽሑፍ በቁሙ ሲታይ በጽሑፍ የተቀረጸ ቋንቋን-
05 ተ2፡ ኧኣ ^
06 ተ3፡ ቋንቋን-
07 ተ2፡ ቋንቋ ^
08 ተ3፡ የሚያመለክት ሁኖ ሥነጽሑፍ የተለያዩ የቁም ፍቺዎች አለው።።
ስለዚህ ስለ ሥነጽሑፍ ሲነሣ በጽሑፍ የተቀመጠ ^
09 ተ2፡ ማን- ማንኛውም በጽሑፍ የተቀመጠ ነገር ማለት ነው።።
10 ተ3፡ አዎ፤ ግን ቆይ!
11 ተ2፡ ከጽሑፍ ውጭ ሊሆኑ ይችላሉ፤ አይደል?
12 ተ3፡ አዎ።።
13 ተ2፡ አንተ እምትለው ምንድን ነው?
ተ3፡ ++
14 ተ4፡ እሺ ሥነጽሑፍ እሚለው እ-ኧ-ኧ በጽሑፍ የተቀረጸ የቋንቋ ጥበብን የሚያመለክት ነው።።
15 ተ5፡ ሥነጽሑፍ የተቀረጸ የቋንቋ ጥበብን የሚያመለክት ነው ((በማስታወሻ ደብተሯ ላይ እየጻፈች))።።
16 ተ2፡ ስለዚህ የሁላችንንም አንድ ላይ ስናደርገው፣ የሁላችንም ሐሳብ ሥነ ጽሑፍ ማለት በጽሑፍ የተቀረጸ አሁን ለምሳሌ የተለያዩ ጥባባቶች ይሠራሉ።። ለምሳሌ የሥዕል ጥበብ፣ ሰው ሥዕል ሲሥል የሚያደርጋቸው የተለያዩ የስ- የአሣሣል ድዛይን የሚፈጥረው አዲስ ነገር ያ የሥዕል ጥበቡን እንዳለ ሙሉውን በዚሁ መንገድ በተለያዩ ድዛይን ለምሳሌ እ-ኧ-ኧ ለምሳሌ በሥዕል አብስትራክትና የተለያዩ ሥዕሎች ይሣላሉ።።

ሥነጽሑፍ ላይ ደሞ የእነዚህ የድራማ ድርሰቶች እ-ኧ-ኧ እዚህ የግጥም፣ የኧ-ኧ-ኧ የተለያዩ ቋውውቶች በእነዚህ ሆኖ ግን ለሰው አሪፍ በሆነ መንገድ ወይም ተስማሚ በሆነ መንገድ የሚቀርቡ ጥበቦች፣ ጥበብ ሆነ ሊጻፉ የቻሉ ነገሮች ሥነጽሑፍ ማለት እንችላለን ማለት ነው።።
ተ3፡ አዎ።።
17 ተ4፡ እሺ ሁለተኛውን እንሥራ ወይስ ሌላ እንጻፍ?
18 ተ3፡ በቃ፤ ይበቃል።።
በተጻፈ ሥነጽሑፍና ባልተጻፈ ሥነጽሑፍ መካከል ያለ አንድነትና ልዩነት ምንድን ነው?
19 ተ2፡ አንድኛችሁ፤ ማጎደር ጀምሪ፤ ምን ይመስልሻል?
የተጻፈ ሥነጽሑፍና ያልተጻፈ ሥነጽሑፍ ልዩነቱን

20 ተ5፡ እንደዚያ ሲባል እ-እ-እም የተጻፈ ሥነጽሑፍ ከትውልድ ወደ ትውልድ ሊተላለፍ ይችላል፡፡ ያልተጻፈው ደሞ የመተላለፍ እንትኑ ጠባብ ነው - ዕድሉ፡፡

ተ2፡ እሺ!

21 ተ3፡ አዎ፤ በከፊልም ሆነ በሙሉ ሊ-ሊ-ሊጣል ይችላል፡፡ ተለዋዋጭነት አለ፡፡ ለምሳሌ ባልተጻፉት ውስጥ ሥነቃል ሲባል ተለዋዋጭነት አለ፡፡ ከጊዜ ወደ ጊዜ ምናልባት ያ ያጻጻፍ ስልት ሊለወጥ ይችላል፡፡

22 ተ5፡ አንተስ?

23 ተ2፡ እነሱ ይበሉና እኔ እላለሁ?

24 ተ5፡ አንተኧ-ኧ-ኧ!

25 ተ6፡ እሺ የተጻፈና ያልተጻፈ የኧኧ- ሥነጽሑፍ እኔ እንደሚመስለኝ ሁለቱም ያው የሥነጽሑፍ ዘርፍ ቢሆኑም ግን በየራሳቸው የመቆየትና ያለመቆየት ሁኔታቸውና በትክክል የመተላለፍና ያለመተላለፍ፣ ለምሳሌ እኛ እዚህ ውስጥ አራት ነን፡፡

ተ5፡ እህም

ተ6፡ እኔ ለእሱ ብነግረው መጨረሻ ላይ ለሷ እሚደርሳት ነገር ሌላ ሊሆን ይችላል፡፡ ወይም የተሸረፈ ነገር ሊሆን ይችላል፡፡

26 ተ5፡ እኮ ተለዋዋጭነት ማለት ነው፡፡

27 ተ6፡ ስለዚህ ያልተጻፈ ላይ ተለዋዋጭነት ሊኖር ይችላል፡፡ ወይም ሙሉ በሙሉ ያለመተላለፍ ማለት ነው፡፡

28 ተ3፡ ያልተጻፉ ሥነጽሑፎች፣ ካልተጻፉ ሥነጽሑፎች ውስጥ እ-ኧ-ኧ የተጻፉ ሥነጽሑፎችና ያልተጻፉ ሥነጽሑፎች እንትን እ-ኧ-ኧ በጽሑፍ የሰፈሩ በመሆናቸው ከትውልድ ወደ ትውልድ ይተላለፋሉ፡፡

29 ተ6፡ አዎ፤ በጽሑፍ የሰፈሩ በመሆናቸው ወይም ዶክሜንት ስለሆኑ ከትውልድ ወደ ትውልድ በተላለፍ ይችላሉ፡፡ በትክክል፣ በትክክል፡፡

30 ተ5፡ በጽሑፍ የሰፈሩ በመሆናቸው ((በደብተሯ ላይ እየጻፈች))

31 ተ6፡ ሙሉ በሙሉ መተላለፍ ይችላሉ፡፡

32 ተ5፡ ከትውልድ ወደ ^

33 ተ6፡ ትውልድ በትክክል ይተላለፋሉ ((እየጻፈችው))፡፡

34 ተ5፡ ሳይበረዙና ሳይበላሹ ይተላለፋሉ፡፡

35 ተ2፡ ሳይበረዝም፣ በትክክልም ሆነ ያው ነው፡፡

36 ተ1፡ ሳይበረዙ ስትል ምን ማለትህ ነው?

37 ተ2፡ ሳይበረዙ ማለት + /ሳይ-/

38 ተ5፡ /ሳይ-/ ለዋወጡ፣ ሳይዘበራረቁ

39 ተ2፡ ሳይዘበራረቁ፣ አንዱ ላይ የነበረው ነገር ሌላው ላይ፣ መጀመሪያ የነበረው ነገር መጨረሻ

40 ተ5፡ ይዘቱን ሳይለቅ

41 ተ1፡ አዎ፣ ይዘቱን ሳይለቅ የሚለው ይስማማዋል፡፡
42 ተሀ፡ ++
43 ተ2፡ ሌላው እሷ እስከምትጽፍ ድረስ ሌሎቹን ጥያቄዎች እያያችሁ፡፡
44 ተ5፡ ልብወለድ ማለት-
45 ተ6፡ ልብወለድ ማለት ምንድን ነው?
46 ተ1፡ ልወለድ ማለት ስለ አንድ ሰው ሕይወት ወይም ታሪክ የሚያጠነጥን ስለሆነ በሁለት እንከፍለዋለን - ልብወለድና ኢልብወለድ፡፡
47 ተ2፡ ጻፊ! ትጨርስና እንትን እንላለን፡፡
48 ተ4፡ ሥነጽሑፍ በሁለት የሚከፈለው ልብወለድና ኢልብወለድ ተብሎ ነው?
49 ተ2፡ እንዴ! ኣ?
50 ተ4፡ ሰምተሃል፡፡
51 ተ2፡ ++
52 ተ5፡ በቃል ከትውልድ
53 ተ2፡ የሚተላለፉ
54 ተ5፡ ወደ ትውልድ
55 ተ2፡ እንትናቸው ግን አይታወቅም፡፡ ለምሳሌ በጽሑፍ የተጻፉ ከሆኑ አምጫቸው ማን እንደሆነ ይታወቃል፡፡ ለምሳሌ ደራሲያቸው ወይም ደሞ ጸሐፊቸው ይታወቃል፡፡ ግን እ-እ-ኧ ያልተጻፉት ከሆኑ በቃል ብቻ ስለሆነ የሚተላለፉት ማን እንደ ጻፈው፣ ማን እንደ ገለጸው አያስታውቅም፡፡
ተሀ፡ ++
56 ተ2፡ ትጨምርበት እሱ ላይ? ((በጥያቄ ቅላጼ))
57 ተ5፡ በቃ ይበቃል፡፡ ተመሳሳይነት? ((በጥያቄ ቅላጼ))
58 ተ2፡ ተመሳሳይነታቸው ሁለቱም-
59 ተ5፡ የሥነጽሑፍ አካል ናቸው፡፡
60 ተ2፡ የሥነጽሑፍ አካል ናቸው፡፡
ሁለቱም መልዕክትን ያስተላልፋሉ፡፡
61 ተ4፡ ልዩነታቸውን እኮ እይደለም ጻፉ የተባለው?
62 ተ2፡ አንድነታቸውንና ልዩነታቸውን፣ እዚህ ላይ የሚያቀርበው ሰው ሲያቀርብ፣ አንድኛው ምን አለው? ደራሲዎች ወይም አቅራቢዎች ይኖሩታል፡፡ አንድኛው ደሞ አቅራቢው ማን እንደ ሆነ ላይታወቅ ይችላል፡፡ ምክንያቱም በቃል ስለሆነ የሚተላለፈው ላይታወቅ ይችላል፡፡
++
63 ተ5፡ ሦስተኛው
64 ተ2፡ ሦስተኛው ጥያቄ ልብወለድ ምንድን ነው?

((መምህርቷ የጻፉትን ወደ ጥቁር ሰሌዳው ዘንበል ብሎ እየተመለከተ))

65 ተ1፡ አንዱ የሥነጽሑፍ አካል ነው።።

66 ተ5፡ እንደሱም ማለት ይቻላል።።

ተ5፡ እሺ! ((እየጻፈችው)

67 ተ1፡ እውነተኛ- እውነተኛ-

68 ተ5፡ እውነተኛ ባልሆነ ^

69 ተ2፡ አዎ፤ እውነተኛ ባልሆነ ወይም ምናባዊ በሆነ ታሪክ ላይ እየተመሠረተ የሚጻፍ ሥነጽሑፍ ነው።። አዎ እዛ ላይ ግልጽ ነው።።

ተ5፡ ((የነገራትን ቶሎ በማስታወሻዋ ላይ ጻፈች))

++

70 ተ5፡ ልብወለድና ኢ.ልብወለድ ((ሌላ የመወያያ ጥያቄ))

71 ተ2፡ እህም ^

72 ተ5፡ ልበወለድና ኢ.ልብወለድ

73 ተ1፡ ልብወለድ እምንለው እውነተኛ-

74 ተ2፡ እንትን ቆይ! ቃላቱ- ቃለ እ-ኧ-ኧ

75 ተ1፡ በግሃዱ ዓለም ላይ-

76 ተ2፡ በገሃዱ ዓለም አዎ፤ በገሃዱ ዓለም ላይ ^

77 ተ4፡ ስላለ ነገሮች

78 ተ1፡ የተጻፈ ድርሰት

79 ተ2፡ በጽሐፊው ምናብ፣ ምናብ ላይ ተመሥርቶ

++ ((ተ5 ሐሳቡን በጽሑፍ እስከምታሰፍር))

80 ተ2፡ ምን አልሽው?

81 ተ5፡ ልብወለድ በገሃዱ ዓለም ላይ ተመሥርቶ ጸሐፊው በምናቡ ያሰበውን ለተደራሲ የሚያስተላለፍበት የሥነጽሑፍ ዘርፍ ነው።።

82 ተ2፡ ለተደራሲው የሚያስተላልፍበት ዘርፍ ነው።። ሲጀመር ማለት ነው።።

83 ተ1፡ ኢ.ልብወለድ በገሃዱ ዓለም ላይ ተመሥርቶ እውነተኛ ነገሮችን የሚጽፍ

84 ተ2፡ በገሃዱ ዓለም ላይ ያለውን እውነተኛ ^

85 ተ1፡ ገጽታ

86 ተ5፡ የሚያሳይ

87 ተ1፡ በገሃዱ ዓለም ላይ ያለውን ገጽታ ወስዶ የራሱን ተጨማሪ ያደርጋል እንጂ አይተውም።።

88 ተ2፡ አዎ፤ ያለውን እውነታ ይወስዳል።። ግን ይኼኛው የሚፈጥራቸው ቦታዎችና የሚፈጥራቸው ነገሮች ሊኖሩ ይችላሉ።። ይኼኛው ግን በእውነተኛ የተፈጠረ ክሥተትን አንሥቶ ነው እንትን የሚለው።። ከቦታ ቦታ ይለያያሉ - እውነተኛ ክሥተቶች፡ ፡

++ ((ተ5 ሐሳቡን በጽሁፍ እስከምታሰፍር))
89 ተ1፡ ስለ አንድ ሰው ^
90 ተ2፡ ስለ ሁኔታ ሊሆን ይችላል፡፡ ሁኔታው እንዳይወሰን ማለት ነው፡፡
91 ተ5፡ ስላሳለፍናቸው ነገሮች
92 ተ2፡ ስለ አንድ ሁኔታ ሙሉ ታሪኩን የሚገልጽበት፣ የሚያቀርብበት ብትዪውም ችግር የለውም፡፡
++
93 ተ1፡ /የልብ ወለድ አላባዊያን/ ((ሌላ የመወያያ ነጥብ))
94 ተ2፡ /የልብወለድ አላባዊያን/
95 ተ5፡ አላባዊያን ማለት-
96 ተ2፡ እህም ^
97 ተ4፡ አላባዊያንን አታቋቸውም?
98 ተ2፡ አይ አናቅም፡፡
99 ተ5፡ መቼት ምናምን
100 ተ4፡ አዎ መቼት ምናምን
101 ተ2፡ መቼት፣ መቼት በግጥም ላይ አለ፡፡
102 ተ5፡ አይደል?
103 ተ4፡ ልብወለድ ላይስ አለ አይደል እንዴ?
መቼት ማለት መቼና የት ነው፡፡
104 ተ2፡ አለ፤ ልክ ነው፡፡ መቼና የት ኣ?
መቼና የት ከሆነ የግድ ማንኛውም ጋ መገለጽ አለበት፡፡
ተ5፡ ((የመማሪያ መጽሐፉን ገልጣ ማንበብ ጀመረች))
105 ተ2፡ ለምሳሌ ከዋንያን ያስፈልጉታል፡፡
106 ተ3፡ ከዋንያን አዎ፡፡
107 ተ5፡ ተለዋዋጭነት ምናምን ያስፈልጋል፡፡
108 ተ2፡ እኣ?
109 ተ4፡ ቁጥብነት ምናምን
110 ተ2፡ ኣ?
111 ተ4፡ ቁጥብነት
112 ተ2፡ እሱ ግጥም ላይ አንቀጽ ላይ አለ፤ አይደል?
አንቀጽ ላይ አለ፡፡ አንድነት አንቀጽ ላይ አለ፡፡ አንቀጽ ላይ አንድነት የለም እንዴ?
117 ተ5፡ እሺ! የልወለድ አላባዊያን ^
((ስታነበው የነበረውን መማሪያ መጽሐፍ እያስቀመጠች))
118 ተ3፡ አገኘሽ እንዴ?
119 ተ5፡ በልብ ወለድ ውስጥ የምናገኛቸው ገጸባህሪያት
120 ተ2፡ አዎ፤ ገጸባህሪያት አለ፡፡

121 ተ4፡ እሱ እንትን አይደለም፡፡
122 ተ2፡ ምን?
123 ተ4፡ እ-እ-እም አላባዊያን አይደለም፡፡
124 ተ2፡ እሺ! አላባዊያን ቀጥተኛ ትርጉሙ ምንድን ነው?
125 ተ4፡ በልወለድ ውስጥ ዋና ዋና ተፈላጊ ነገር- ተፈላጊነት ያላቸው ነገሮች ናቸው፡፡
126 ተ2፡ በልብወለድ ላይ-
127 ተ4፡ ተፈላጊነት ያላቸው ነገሮች ናችው፡፡
128 ተ2፡ ዋና ዋና ተፈላጊነት ያላቸው፡፡
129 ተ4፡ አንደኛው ቁጥብነት ነው፡፡ ቁጥብነት መሆን አለበት፡፡
130 ተ2፡ የተመረጡ ቃላት
131 ተ4፡ ተደራሲነት
132 ተ2፡ በአንድ ላይ እናያይዛቸው፡፡ ከዚያ ወዲያ እንጠይቃለን፡፡
++
((ከአፍታ በኋላ ተ2 መምህርቷ እንዲመጡ በእጇ በመጥቀስ ጠራቻቸው፡፡ መምህርቷም ወዲያው መጡና))
133 መ፡ እህም ^ ((ተ2ን እየተመለከቱ)
134 ተ2፡ ሐሳብ ስጭን ለኧ- ለአራተኛው፡፡
135 መ፡ አራተኛው የልብወለድ አላባዊያን-
ተ2፡ አዎ፡፡
መ፡ የአንድ ልብወለድ ፍሬ ነገር ማለት ነው፡፡ መዋቅሮቹ ለምሳሌ ታሪክ፣ አንድ ልብወለድ ታሪክ ያስፈልገዋል፡፡
136 ተ2፡ ታሪክ፣ ታሪክ አዎ፡፡
137 መ፡ ታሪክ ያስፈልገዋል፡፡
138 ተ4፡ መቼት
139 መ፡ አዎ፤ እነሱ ማለት ነው፡፡
140 ተ4፡ ቁጥብነት ምናምን ይሆናል ኣ?
141 መ፡ እነሱ የልብወለድ ዓይነቶች፡፡ ለምሳሌ ረጅም ልብወለድና አጭር ልወለድ፣ ያጭር ልብወለድ ባህሪያት ናቸው - እነሱ፡፡ እነኚህ ግን ለአጭር ልብወለድም ለረጅም ልብወለድም የሚያገለግሉ ናቸው - ፍሬ ነገሮቹ፡፡
142 ተ2፡ አዎ፤ ክዋኔ
143 መ፡ ኧኣ?
143 ተ2፡ ገጸባህሪያት
144 መ፡ እኮ ገጸባህሪት አሉ፡፡ ታሪክ አለ፡፡ እያላችሁ
((አሉና መምህርቷ ወደ ሌላው ቡድን ሄዱ))
145 ተ2፡ ገጸባህሪያትና ታሪክ ይኖራሉ፡፡ ከዚያ ታሪኩ ላይ ክሥተቶች

ይኖራሉ፡፡
ኣ?
146 ተ5፡ አዎ፡፡
++
147 ተ5፡ ጥል ምናምን በገጸባህሪያት መካከል
148 ተ2፡ ክስተቶች
149 ተ4፡ ግጭቶች
150 ተ5፡ ግጭት
151 ተ2፡ ግጭት
152 ተ4፡ ገጸባህሪያቶች ወይም ተዋንያን ብለሻል?
153 ተ2፡ ገጸባህሪያት ብላለች፣ መቼት ብላለች
154 ተ5፡ ታሪክ፣ ግጭት
155 ተ2፡ ግጭት ያስፈልጋል፡፡
156 ተ5፡ እዚህ ግጭት እንበል እንዴ?
157 ተ2፡ ግጭት በክሥተቶች ውስጥ ይካተታሉ፡፡ የተለያዩ ክሥተቶች ስላሉ ማለት ነው፡፡
((መምህርቷ ሁሉን አቀፍ ወደ ሆነ ውይይት ገቡ))
158 መ፡ ይበቃል!
እሺ! የመጀመሪያው ጥያቄ ሥነጽሑፍ ምንድን ነው?
ሥነጽሑፍ ምንድን ነው?
እ-እ-እ ሥነጽሑፍ ይኼ ነው ያላችሁበትን ትገልጻላችሁ፡፡
159 ተ1፡ ሥነጽሁ ምንድን ነው በምንልበት ሰዓት ውበት ያለው፣ የእእ-በመጀመሪያ ትርጉሙ ምንድን ነው በምንልበት ሰዓት በጽሑፍ የተጻፈ ነገር ነው የሚሆነው አይደል? ወይም ደሞ የተጻፈ ውበት ያለው ነገር መሆኑን ያሳያል፡፡

በአጠቃላይ ወደ ውስጥ ገባ ብለን በምናይበት ሰዓት ማኅበረሰቡ በጽሑፍ ወይም ደሞ የጽሑፍ ጥበብ ከመጀመሩ በፊት ሐሳቡን የሚገልጽበት በመሆኑ የተለያዩ ነገሮችን ያጠቃልላል ማለት ነው፡፡

ሥነጽሑፍ ወይም የጽሑፍ ጥበብ ከመጀመሩ በፊትም እንደ ሥነቃል ያሉ ነገሮችም በሥነጽሁፍ ሥር ልናያቸው እንችላለን፡፡ ሥነጽሑፍን በአጠቃላይ በምናይበት ሰዓት በሁለት ልንከፍለው እንችላለን፡፡ የተጻፈና ያልተጻፈ ብለን፡፡ <u>ምክንያቱም በመጀመሪያ በኩል ስናየው ሥነጽሑፍ ያልተጻፈ ሊሆን ይችላል፡፡ ነገር ግን ባጠቃላይ ውስጡ ገብተን ስናይ የተጻፈውንም ያልተጻፈውንም ያካትታል፡፡</u>
160 መ፡ ስለዚህ ሥነጽሑፍ የተጻፈ ነው ያልተጻፈ?

161 ተ1፡ ሥነጽሑፍ የተጻፈም ያልተጻፈም ሊሆን ይችላል፡፡
162 መ፡ ለምሳሌ የተጻፈ
163 ተ1፡ የተጻፈ ነው በምንልበት ሰዓት ልብወለዶችን፣ ግጥሞችን የመሳሰሉትን ያጠቃልላል፡፡ እንዲሁም ያልተጻፉ ሥነጸሑፎችን በዋናነት፣ በዋናነት ያጠቃልላል፡፡ ሰፊ የሆነ የሥነጽሑፍ ወይም ደሞ ቃላዊ ሥነጽሑፍ ውስጥ በጣም ሰፊ የሆነውን ይይዝልናል፡፡ ማንም በውስጡ ቃላዊ ግጥሞችን እ-ኧ-ኧ እንዲሁም ደሞ በትረካ የሚካሄዱ የተለያዩ ተረቶችን ያጠቃልላል፡፡ ስለዚህ ሥነጽሑፍ የተጻፈም ያልተጻፈም ነው፡፡
164 መ፡ እሺ! ስምየን ትክክለኛ ነው ያቀረበው ስለ ሥነጽሑፍ?
ተጨማሪ ካለ ሚክያስ ብትገልጽልን?
ተ2፡ ++ ((በፈገግታ መምህርቷን እየተመለከተ))
166 መ፡ ከነሱ ጋር አንድ ዓይነት ነው?
167 ተ2፡ አዎ፡፡
168 መ፡ ምንድን ነው ያላችሁት እናንተ?
168 ተ2፡ ሥነጽሑፍ ማለት ይኧኧ- ብኧ- እንቅስቃሴ ወይም በቃል ከትውልድ ወደ ትውልድ የሚተላለፍና ሰዎች ሐሳባቸውን የሚገልጹበት ዘዴ ማለት ነው፡፡
169 መ፡ የሚገለጽበት ዘዴ ነው፡፡
እሺ! የተለየ ^
170 ተህ፡ +
171 መ፡ የተለየ ሐሳብ ^
172 ተህ፡ +
173 መ፡ ከሁለቱ ከስምየንና ከሚኪያስ ቡድን የተለየ?
አስቴር!
174 ተ3፡ ሥነጽሑፍ የምንለው የደራሲውና የማኅበረሰቡ የፈጠራ ድርሰት ማለት ነው፡፡
175 መ፡ የፈጠራ ድርሰት ነው፡፡
እሺ!
176 ተ4፡ በሰው ስለ ሰው ለሰው የሚቀርብ የኪነጥበብ ዘርፍ ነው፡፡
177 መ፡ የኪነ ጥበብ ዘርፍ ነው፡፡
እሺ! “በተጻፈው ሥነጽሑፍና ባልተጻፈው ሥነጽሑፍ መካከል ያለውን አንድነትና ልዩነት አብራሩ” ነው እሚለው፡፡ እናንተ አንድነቱን ትገልጻላችሁ፡፡ ((የአንዱን ቡድን አባላት እንዲናገሩ እየጋበዙ))
178 ተ5፡ ተመሳሳይነት ^
179 መ፡ አዎ አንድነቱን፡፡

180 ተ5፡ የተጻፈና ያልተጻፈ በውስጡ ያለው ተመሳሳይነታቸው ለምሳሌ የተጻፈውም ያልተጻፈውም ሁለቱም መልዕክትን ያስተላልፋሉ፡፡ ከትውልድ ትውልድ መጥፎም ይሁን፣ ለማሥጠንቀቅም ይሁን፤ እንዲሁም የተለያዩ የምክር አገልግሎትም ይሁን እነዚህ ነገሮች መልዕክታቸውን ሁሉም ያስተላልፋሉ ማለት ነው፡፡

ሁሉም ደሞ ከማኅበረሰቡ የወጡ ናቸው፡፡ የተጻፉም ይሁኑ ያልተጻፉ ይሁኑ እ-ኧ-ኧ በግልም ይሁን በማኅበረሰቡም ይሁን ካንድ ማኅበር ወይም ከተለያየ ማኅበረሰብ የወጡ እ-ኣ-እ ጽሑፎች ናቸው ማለት ነው፡፡

181 መ፡ እሺ!
ሌላ?

182 ተ6፡ አንድነቱን ነው ልዩነቱን?

183 መ፡ አንድነቱንም ልዩነቱንም

184 ተ6፡ የኧ-እ- እም በተጻፈ ሥነጹሑፍና ባልተጻፈ ሥነጽሑፍ መካከል ያለው አንድነት ያው ሁለቱም ከኧ-ኧ- ሁለቱም የሥነጽሑፍ ዓይነቶች ሐሳብን ለመግለጽ ያገለግላሉ፡፡ የሰዎችን የአኗኗር ዘዴ እንዲሁም የነበራቸውን ኧ-ኧ-ኧ ሥነጽሑፍ ከመጀመሩ በፊት የነበረውን ታሪክ እንዲሁም ደግሞ ወደ ፊት የሚፈጠረውን ነገር ለመግለጽ ያገለግላሉ፡፡

ልዩነቱ ደግሞ በሥነጽሑፍ በተጻፈ ሥነጽሑፍና ባልተጻፈ ሥነጽሑፍ መካከል የተጻፈው ሥነጽሑፍ በጽሑፍ የሚቀርብ ሲሆን ያልተጻፈው ደግሞ በቃ-

185 መ፡ እሺ!

186 ተ7፡ የተጻፈው ሥነጽሁፍና ያልተጻፈው ሥነጽሑፍ አንድ የሚያደርጋቸው ሁለቱም ከትውልድ ወደ ትውልድ ታሪክን ወይም የተለያዩ ነገሮች ማስተላለፍ ይችላሉ፡፡

በሁለቱ መካከል ያለው ልዩነት ደሞ ያኛው የጽሑፍ ጥበብን ተከትሎ የሚሄድ ሲሆን ብዙውን ጊዜ ደራሲው ያንን ነገር ካልቀየረው በቀር ያው የሚያነበው ሰው መልዕክቱ እንደተጻፈ ኮፒ ይደርሰዋል፡፡ ባልተጻፈው ሥንጽሑፍ ጊዜ ግን ያ፣ ያ ያልተጻፈው ቃል በቃል ከትውልድ ወደ ትውልድ ሲወርድ ሲዋረድ ሰዎች እንደራሳቸው እ-ኧ-ኧ ሊቀይሩትም ይችላሉ ማለት ነው፡፡

187 መ፡ እሺ! የተጻፉ ጽሑፎች ሁሉ ሥነጽሑፍ ሊባሉ ይችላሉ?
የተጻፉ ጽሑፎች ሁሉ፡፡

188 ተ8፡ የተጻፉ ጽሑፎች ሁሉ ^

189 መ፡ የተጻፉ ጽሑፎች ሁሉ

190 ተ8፡ እኽ?

191 መ፡ ሥነጽሑፍ ይባላሉ?

192 ተ8፡ አይባሉም።።

193 መ፡ ለምን?

200 ተ8፡ እ-እ-እም ይህን በምልበት ጊዜ ማንኛውም የተጻፈ ነገር ሥነጽሑፍ ሊሆን አይችልም - እንደኔ አባባል።። ማለት አንድ ሰው የፈለገውን አንድ ሰው ከጻፈ ማለት "አበበ በሶ በላ" ብሎ ከጻፈ፣ ይህን ሥነጽሑፍ ልንለው አንችልም።። ማለት ሥነጽሑፍ እንደኔ ትርጉም አዘል የሆነ በብዙ ነገሮች የ- የሆነ አንድ ደራሲ የራሱን ተደ- ተደራሲዎችን አካቶ የሆነ እ-ኽ-ኽ ነገር አንድ ትልቅ ነገር ያየዘ-

201 መ፡ ስለዚህ የተጻፈ ነገር ሁሉ ትርጉም አዘል አይደለም ማለት ነው?

202 ተ8፡ ++

202 መ፡ እስኪ ^ ትርጉም አዘል አይደለም ማለት ነው?

203 ተ9፡ አይደለም።።

204 መ፡ ለምን?

205 ተ9፡ እንትን ሥነጽሑፍ የሚያስብለው ነገር ቢኖር በኪነጥበባዊ ብቃቱ ነው - ሥነጽሑፉ የሚባለው ማለት ነው።።

መ፡ እም

ተ9፡ እናም <u>ሁሉን የተጻፈ ነገር ሁሉ ሥነጽሁፍ ልንለው አንችልም</u>።።

206 መ፡ ለምሳሌ የጅኦግራፊ መጻሕፍት አለ።። የሂስትሪ መጻሕፍት አለ።። ታሪክ ያወራሉ።። ጽሑፎች ናቸው።።

ተ9፡ እም

መ፡ ለምንድን ነው ሥነጽሑፍ የማይሆኑት?

ተ9፡ + ((ፈገግ እያለ ተቀመጠ))

መ፡ ሥነጽሑፍ የማይሆኑበት ምክንያት ምንድን ነው?

207 ተ10፡ እነሱ በቃ ለማስተማሪያነት እንትን ያሉ ስለሆኑ ያው ግን ለራሳችን ፍላጎት ለሕይወታችን የሚጠቅም ከሆነ እምናነብበት ነው።። ለምሳሌ እንደሱ ከተባለ የማትስ መጽሐፍ እንዳለ እነኚህ ሥነጽሑፍ ናቸው ማለት አንችልም።። የማኅበረሰቡን ባህል እ-እ-እ ሐሳቡን ምናምን አይገልጽም።። ጀስት ለትምህርት ነው።።

208 መ፡ ለምሳሌ ሂስትሪ አለ።። ኧኣ? የኢትዮጵያን ታሪክ ያወራል።። ስለዚህ ይኼ ለኛ ለማኅበረሰቡ የሚጠቅም ታሪክ ነው።።
ለምንድን ነው ሥነጽሑፍ የማንለው?
እሺ!

209 ተ10፡ ማንኛውንም ጽሑፍ ሥነጽሑፍ ልንለው እንችላለን።። ምክንያቱም

እስከተጻፈ ድረስ ወይም ደሞ ያን የተጻፈውን ነገር አንብበን የሆነ ነገር መረዳት እስከ ቻልን ድረስ ሥነጽሑፍ እንለዋለን፡፡ ግን በዘርፉ ስናካትተው ወይም ኪነጥበባዊ ብቃት ላይኖረው ይችላል፡፡ ግን ከተጻፈና መግባባት ከቻልንበት ሥነጽሑፍ ልንለው እንችላለን፡፡

210 መ፡ ተክለአብ ያለው ትክክል ነው?

211 ተ11፡ አዎ ትክክል ነው፡፡ ምክንያቱም አንድ ሰው ሐሳቡን አውጥቶ ከጻፈው፣ ማለት እንደኔ አመለካከት ማለት ነው፣ ሐሳቡን አውጥቶ ከጻፈና ለአንድ ሰው ሲያነበው ትርጉም ከሰጠው፣ ያ ሥነጽሑፍ ነው፡፡ ለምሳሌ አንድ ሰው ድያሪ ቢጽፍ፣ ለምሳሌ አና ድያሪዋን ነው የጻፈችው፡፡ ነገር ግን ያ ሥነጽሑፍ ተብሎ ታትሟል፡፡

ስለዚህ ሥነጽሑፍ ወይም ጽሑፍ ሁሉ እንትን ሥነጽሑፍ ይባላል፡፡ ((የቀኝ እጇን አመልካች ጣት ወደ ጣራው ቀስራ የማጠንጠን ድርጊት እየከወነችና ይበልጥ ፈገግ እያለች))

212 መ፡ እሺ!

213 ተ12፡ ማንኛውም ጽሑፍ ሥነጽሑፍ አይባልም፡፡

214 መ፡ ለምን?

215 ተ12፡ ሥነጽሑፍ ለመባል የሚያስፈልጉት ነገሮች አሉ፡፡ ከነዚህ መካከል ሳቢነት ያስፈልጋል፡፡ ሌላ ደሞ ስለ ሰዎች የሚያ- እንትን እም- እሚል መሆን አለበት፡፡

216 መ፡ እሽሺ!
እሺ!

217 ተ13፡ ስለ ሥነጽሁፍ ሁለት አመለካከት አለ፡፡ አንደኛው ሥነጽሁፍ ለመባል የግድ በጽሑፍ ወይም በጽሑፍ የተቀመጡ ነገሮች ሥነጽሑፍ ናቸው የሚል አመለካከት አለ፡፡

ሌላኛው ደሞ ምንም እንኳን በጽሑፍ ቢቀመጡ ኪነጥበባዊ የሆነ ብቃት ወይም ደሞ ውበት ያላቸው ለ-ለ, ለ-ዚህ ኪነጥበባዊ ብቃት ሲኖራቸው ነው ሥነጽሑፍ ናቸው የምንል የሚል አስተሳሰብ አለ፡፡ ግን እንደኔ ከሆነ ሥነጽሑፍ የምለው በጽሑፍ የሚቀርብ ሁኖ ጥራት ያለው ወይም የጥራት ደረጃውን የተብቀ ኪነጥበባዊ ብቃት ያለው ነው፡፡

218 መ፡ ኪነጥበባዊ ብቃት ያለው፡፡
እሺ!

214 ተ14፡ ሥነጽሑፍ በምንልበት ሰዓት ሥነጽሑፍ-

215 መ፡ አይ! አሁን ለይታችሁ እንድትሉልኝ ነው፡፡ የተጻፈ ጽሑፍ ሁሉ

ሥነጽሑፍ ሊሆን ይችላል ወይ? ምክንያቱም እነኚህ ሂስትሪ፣ ጅኦግራፊ፣ የሕይወት ታሪክ እ-ኧ-ኧ ዜና እነኚህ ሁሉ ጽሑፎች ናቸው። ስለተጻፉ ነው ለማጎበረሰቡ መልዕክት የሚያስተላልፉት። ስለዚህ እነዚህን ሥነጽሑፍ እንላቸዋለን ወይ?
ሥነጽሑፍ የማንልበት ምክንያት ምንድን ነው ነው? ያን እንድትገልጹልኝ ነው የምፈልገው።

216 ተ14፡ አንድ ጽሑፍ ሥነጽሑፍ ለመባል መጀመሪያ ኪነጥበባዊ ውበት ያስፈልገዋል። ሁለተኛው ደሞ ፈጠራ ወይም ፈጠራ ነው ሥነጽሑፍ ልንለው እምንችለው። ወይም ደሞ ኢልብወለድ የሆኑ ነገሮችን ሥነጽሁፍ ልንላቸው አንችልም። እ-ኧ-ኧ ሥነጽሑፍ ማለት የተጻፈም ሊሆን ይችላል፤ ያልተጻፈም ሊሆን ይችላል። ነገር ግን የራሳችን ፈጠራ ካልታከለበት ያን ሥነጽሑፍ ልንለው አንችልም።

217 መ፡ ሥነጽሑፍ ልንለው አንችልም። የተለየ ሐሳብ የሱን የሚቃረን? እሺ!

218 ተ15፡ አንድ ጽሑፍ ሥነጽሑፍ ለመባል የደራሲውና የማጎበረሰቡ ፈጠራ ሊታከልበት ይገባል።

219 መ፡ እሺ!

220 ተ16፡ ሥነጽሑፍ የተጻፈን ሁሉ ሥነጽሑፍ ልንለው እንችላለን።
መጀመሪያ ሥነጽሑፍ ማለት የተጻፈ ወይም ያልተጻፈ ብለን ከፍለን ከተጻፈው ውስጥ ኪነጥበባዊ ብቃት ያለውና ኪነጥበባዊ ብቃት የሌለው ብለን መክፈል እንችላለን። ምክንያቱም ማንኛውም ጽሑፍ-ሥነጽሑፍ ማለት ያው የተጻፈ ወይም ያልተጻፈ ግን ሊያግባባ የሚችል ነገር ማለት ነው። ስለዚህ እሚያግባባ ጽሑፍ እስከተጻፈ ድረስ ልንለው እንችላለን።

221 መ፡ ስለዚህ ሁለት ቡድን አለ ማለት ነው።

ተህ፡ አዎ።

መ፡ "የተጻፈ ሁሉ ሥነጽሑፍ ነው" የሚልና "የተጻፈ ነገር ሁሉ ሥነጽሑፍ አይደለም" የሚል፣ እስኪ ለዩልኝ፤ ለዩልኝ። አሁን "የተጻፈ ነገር ሁሉ ሥነጽሑፍ ነው" የምትሉ። "የተጻፈ ሁሉ ሥነጽሑፍ ነው" የምትሉ እጃችሁን አውጡ።

ተ፡ ((የእንዲት ተማሪ እጅ ብቻ ይታያል))

መ፡ አንድ ብቻ ናት ያወጣችው። ሌሎቻችሁ የተጻፈ ሁሉ ሥነጽሑፍ አይደለም?

223 ተህ፡ አዎ።

224 መ፡ እሺ እ-ኧ-ኧ የተጻፈ ሁሉ ሥነጽሑፍ ነው ለሚለው እ-እ-እ ማስረጃ-የራስሽን ማስረጃ አቅርቢ።

225 ተ17፡ የተጻፈ ሁሉ ሥነጽሑፍ ነው የምልበት፣ ለሥነጽሑፍ መለያ ከሆኑት

መካከል በጽሑፍ ተቀርጸ መገኘቱ ነው፡፡ ስለዚህ ያን መረጃ እስካሚላ ድረስ የተጻፈ ጽሑፍ ሁሉ (?)

226 መ፡ እሺ!

227 ተ18፡ አሁን ቅድም ሲናገሩ እንደነበረው አንድ ነገር ከተጻፈ ሥነጽሑፍ ነው ተብሏል፡፡ ቅድም የአናን ድያሪ አንሥታለች፡፡

መ፡ እህም

ተ18፡ አሁን የአናን ድያሪ በምናይበት ጊዜ ሥነጽሑፍ ያስባለው የራሱ መስፈርቶች ይኖሩታል፡፡ እነዚህ አሁን ከሰዋስው ስሕተቶች የጸዳ ነው፡፡ በማንኛውም ነገር ሁሉ የትረካ ይዘቱ በቅደም ተከተል እየሄደ ነው፡፡ ግን አንድ ሰው የራሱን ተነሥቶ “ትናንት ኳስ ተጫወትኩ፡፡ እንደዚህ አደረኩ፤ እንደዚህ አደረኩ” ብሎ ማንኛውንም ነገር ቢጽፍ የተለያየ ነገር የታሪክ ቅደም ተከተል አይኖረውም፡፡ ከሰዋስዋዊ ስሕተት የጸዳ ስለማይሆን ሥነጽሑፍ ሊሆን አይችልም፡፡

228 መ፡ እሽሽሽሽሽ እህም!
እሺ! እሺ ጺዮን!

229 ተ19፡ አንድን ጽሑፍ ሥነፅሑፍ ነው ልንለው የምንችለው በዝርው ወይም በተውኔት ትረካና በግጥም ሲቀርብ ነው ማለት ነው፡፡

230 መ፡ እሺሺኢ!

231 ተ20፡ አንድን ሥነጽሑፍ፣ የተጻፈን ሁሉ ሥነጽሑፍ አይደለም የምንለው፡፡ ምክንያቱም ስሜት ሊኖረው ይገባል፡፡ ስሜት የሌለው ነገር ዝም ብለን ባነበብን ቁጥር ሥነጽሑፍ ልንለው አንችልም፡፡ ግን ስሜት የተለያዩ ገጸባህሪያት ባሉት ቁጥር ሥነጽሑፍ ልንል እንችላለን፡፡

232 መ፡ እሺ! አሁን የተለየ እስካሁን ከተገለጸው የተለየ ^

233 ተ21፡ ሥነጽሑፍ ሁሉም የተጻፈ ነገር እንደሆነ አንድኛው ምንድን ነው፣ ሥነጽሑፍ በምናነብብት ጊዜ በምናየው ገጽባህሪ ላይ እራሳችንን ተክተን እዚያው ላይ መጫወት እንደምንችል አብረን ማሰብ እንችላለን፡፡ ዝም ብሎ በተጻፈ በሂስትሪ፣ በጅኦግራፊ ላይ ግን ራሳችንን እንደ ካርታ ሥለን እንትን ማለት አንችልም፡፡ ስለዚህ ያን ነገር ሴንስ እያደረግን ብቻ የምናልፈው ነው፡፡

በሥነጽሑፍ ጊዜ ግን ራሳችንን በገጸባህሪያት ምትክ አስቀምጠን እ-እም ስሜት ስለሚኖረው እኛም በዚያ ቦታ ላይ ገብተን ወይም መሃል የቀረ ነገር ካለ እንዲህ ብናደርገው ኑሮ ምናምን የሚል ስሜት ስለሚኖረው ለዚያ ነው ሥነጽሑፍ የምንለው፡፡

234 መ፡ እሺ

235 ተ22፡ የተጻፈ ነገር ሁሉ ሥነጽሑፍ አይደለም፡፡ ወይም ደሞ “ዝም ብለን

የምንጽፈው ሁሉ ሥነጽሑፍ አይደለም" ያልኩበት ምክንያት ሥነጽሑፍ ብዙ ነገር ያሳያል። አሁን ለምሳሌ ኑሮ ወይም ኑሯችን ሕይወታችን ሊያሳየን ይችላል። የሚጽፈውን ሰው ማንነት ሊገልጽ ይችላል። እንዲሁም ደሞ ውበት ያለው በሥነሥርዓት የተደራጀ ነው። ስናስበው ሕይወት ያለው ነገር ነው። ወይም ደሞ ደስ የሚልና እ-እ-እ ሳቢ የሆነ ነገር ነው።
ዝም ብለን እንትን የምንጽፈው ነገር ብዙ ነገር እኮ እንጽፋለን። ግን ያን የምንጽፈውን ነገር ሥነጽሑፍ ብልን አንጠራውም። ምክንያቱም በሥነሥርዓት የተደራጀ አይደለም። ብቃት ያለው አይደለም። እንዲሁም ደሞ ስሕተት ሊኖሩት ይችላሉ። ግን ሥነጽሑፍ እ-እ-እ የምንለው ግን በሥርዓት የተደራጀ፣ ውበት ያለውና ሳቢ ነው።

236 መ፡ እሺ! ይበቃሻል።
አሁንም ተቃውሞ ነው?
((ሌላ ተማሪ የመናገር ተራ እንዲፈቀድለት እጁን ስላወጣ))
እሺ!

237 ተ23፡ እኔ አሁን ለምሳሌ ቅድም ሲናገር "ራሳችንን ብንተካበት" ብሏል።
ነገር ግን አሁን ለምሳሌ የታሪክ መጽሐፎች አሉ። ኢትዮጵያ ባለችበት ካርታ ውስጥ ራስን ተክቶ ማለት ነው። ስለዚህ ያ ሥነጽሑፍ ይባላል ማለት ነው።

ሌላው ደሞ ግድ አሜሪካ መሆን የለበትም። ሰው የተሰማውን ነገር ነው የሚጽፈው። አሁን ለምሳሌ እኔ ስለሆነ ነገር ባስብ ያንን ነገር በጽሑፍ ባሰፍረው ለኔ ሥነጽሑፍ ነው። ማለት ሐሳቤን ገልጭበታለሁ። የኔን ሐሳብ ደሞ እሷ የምትረዳበት ከሁነ፣ ያ ሥነጽሑፍ ነው። ስለዚህ ሥነጽሑፍ ማለት የግድ መዋብ፣ ማማር፣ ምናምን የለበትም።

238 መ፡ እሺ

239 ተ24፡ እነሱ ብለውታል። ግን ለማስማማት፣ ለማገናኘት ብዬ ያሰብኩት ነገር ምንድን ነው፣ ለምሳሌ ቋንቋ አለ። ቋንቋ መግባቢያ ነው። አይደል? ((ወደ ተማሪዎቹ ፊቱን ዘወር እያደረገ))። የሁላችን መግባቢያ ነው። ግን "ሁሉም ቋንቋ መግባቢያ ነው ወይ?" ሲባል ሁሉም ቋንቋ መግባቢያ ነው?

240 ተህ፡ አዎ፤ እሽሽሽሽ እሽሽሽ አዎ።

241 ተ24፡ ሁሉም ቋንቋ?

242 ተህ፡ አዎ! አዎ!

243 ተ24፡ እንደዛ ነው?

244 ተ፡ ሁሉም ቋንቋ መግባቢያ ነው። ሁሉም መግባቢያ ግን ቋንቋ

አይደለም፡፡ ((ከጎኑ ያለው ተማሪ))

245 ተ24፡ እንደዛ ማለት ነው፡፡ ያን ዓይነት ሐሳብ የያዘ እንደሆነ ስለማስብ ነው፡፡

246 ተህ፡ እሽሽሽሽ እሽሽሽም

247 መ፡ እኮ አሁን ምን አስማማሃቸው?

248 ተ24፡ እኧ?

249 መ፡ እነሱን ምን አስማማሃቸው?
ሁለቱ እሚያስታርቅ ነገር ይጠብቃሉ፡፡ እነሱ ማለት ነው፡፡

250 ተ24፡ አዎ፤ ለምሳሌ ከትርጉም አንጻር ስንነሣ፣ ቋንቋ ምንድን ነው ብለን ቅድም እዛ ጋ ስንነሣ፣ ተጽፎ የሚቀርብ ነገር ነው ብለን ስንነሣ፣ ከእነሱም ከእነሱም ((ሚና ለይተው ሲደራደሩ የነበሩትን ተማሪዎች እያመለከተ)) አንጻር ብንነሣ፣ እነሱም ስለ ተጻፈ ነገር ነው እሚያነሡት፣ እነዛኞቹም ስለ ተጻፈ ነገር ነው፡፡

ስለዚህ በዛ ዳይሬክት የምንሄድ ከሆነ፣ ያም ጽሑፍ ነው፡፡ ያም ጽሑፍ ነው፡፡ ስለዚህ ሁለቱም የተጻፈ ነገር ነው ማለት እንችላለ፡፡ ግን እ-እ-እ እነዚህ ደግም ሌላ ባነሡት ወገን ስንሄድ ሐሳብን፣ ኑሯዊ ክሥተቶችን፣ ስሜትን፣ ጥበባዊ ውበትን ማካተት አለበት ሲባል ያኛው ወገን ያላካተተም ሊሆን ይችላል፡፡ ወይም ደሞ አንዱ በሌላ ዳይሬክሽን የተጻፈ ሊሆን ይችላል፡፡ ስለዚህ ከሁለት አንዱ ውስጥ ነው ማለት ነው፡፡

251 መ፡ እኮ! የትኛውን ይዘህ ነው የተነሣኸው?
አንተ እኮ ሁለቱንም ይዘህ ነው የሄድከው፡፡ ስለዚህ የትኛውን ይዘህ ነው?

252 ተህ፡ እኔ! እኔ! ቲቸር! እዚህ!

253 መ፡ ለእነሱ ማስታረቂያ የተለየ ነገር ^

254 ተህ፡ እሺ! እኔ! ቲቸር! እዚህ!

255 መ፡ እሺ!

256 ተ25፡ አሁን ለምሳሌ ሥነጽሑፍን ሕይወታችንን የሚያስረዳ ነገር ነው ብለናል ሥነጽሑፍ፡፡ ግን ባይሎጂን ሥነጽሑፍ አይደለም ብለናል፡፡ ባይሎጂ ስንማር ስለ ሕይወታችን ይነግረናል፤ አይደል? ስለ ሕይወታችን ሲነግረን ደሞ ሥነጽሑፍ እንለዋለን፡፡ ማንኛውንም አሁን ለምሳሌ “ዳቦ ይበላል” ቢባል ስለ ሕይወታችን ይነግረናል፡፡

257 ተ26፡ ኪነጥበባዊ ውበት የለውም፡፡ ((የመናገር ተራ ሳይፈቀድላት))

258 ተ25፡ እኮ ነገርኩሽ እኮ! መጀመሪያ ሥነጽሑፍ ስንል ኪነጥበብን ያካተተና ያላካተተ ብለነዋል፡፡ ((ወደ ተ25 ፊቶን አዙሮ እየተናገረ))

259 ተ26፡ እኮ “ዳቦ በላ” ስትል ኪነጥበባዊ ውበት አለበት እንዴ?

260 ተህ፡ እሽሽሽሽ እሽሽሽሽ! እሽኦ!

261 ተ27፡ እንደኔ እንደኔ “የተጻፈ ጽሑፍ ሁሉ ሥነጽሑፍ አይደለም” ነው እምለው፡፡ ምክንያቱም አንድ ነገርም ሆነ በተለያየ ነገር ታሪክ አዘል ሀኖ ያ ነገር ተጽፎ እኛ ብናነበው፣ ያ ነገር አንደኛ እ-እ-ኧ የተቀናጀ በብዙ ሰዎች የተጻፈው አስተማሪ ነው ወይም ያ ነገር ነባራዊ ሐቅ ነው፡፡

ታሪክ ሆኖ ነባራዊ ሐቅ ነው፡፡ ወይም ኢልብወለድ ነገር ነው፡፡ ይህ ደሞ እ-እ-እም ሥነጽሑፍ ልንለው አንችልም፡፡ ምክንያቱም ሥነጽሑፍ የምንለው እንደኔ እንደኔ አንድ ሰው የፈጠራ ውጤት አክሎበት ለእዛ ነገር ደሞ የተለያዩ ክንዋኔዎች አሉት፡፡ ለምሳሌ እ-እ-እም የተለያዩ ገጸባህሪዎች ሊኖሩት ይችላሉ፡፡ እና ሌላው ደሞ ሰውን መማረክ እንዲችል አርጎ የጻፈው ከሆነ ሥነጸሑፍ ነው፡፡

262 መ፡ ይበቃል፡፡ እዚህ ላይ ይበቃል፡፡የተለየ ሐሳብ ስለሌለው ማለት ነው፡፡ እ-እ-እም ሦስተኛው ላይ እንሂድና ልብወለድ ምንድን ነው?
ልብወለድ ምንድን ነው?

263 ተ1፡ ልብወለድ ማለት ደራ- ደራሲው ከሚያየው ከግሃዱ ዓለም ተነሥቶ የራሱን ጥበባዊ ነገር ተጨምሮበት ለሌላው ጥሩ ልምድ የሚያስተላልፍበት ነው፡፡ እንዲሁም ልብወለድን በሁለት ልንከፍለው እንችላለን፡፡ ልብወለድና ኢልብወለድ አለ፡፡

ኢልብወለድ የምንለው ሰውን ሕይወት እንዳለ ቁጭ አርጎ መጻፍ - ኢልብደለድ ነው፡፡ በልብወለድ ጊዜ ግን አንድ ሰው የሚነሣበት እውነታ አለ፡፡ የሚነሣበት እውነታ አለ፡፡ ግን እዚያ እውነታ ላይ የራሱን ጥበባዊ፣ ያንን ነገር በማብዛትም ሊሆን ይችላል፡፡ በማሳነስም ሊሆን ይችላል፡፡ በማብዛትም በማሳነስም፣ በመጨመርም በመቀነስም ሰው ይመስጣል፡፡

መ፡ እሺ!

264 ተ2፡ ልብወለድ እምንለው ፈጠራ የታከለበት የሥነጽሑፍ ዘርፍ ነው፡፡

265 መ፡ ይበቃናል - ስለ ልብወለድ፡፡
አሁን አላባዊያን የምንላቸው፣ የልብወለድ አላባዊያን እሺ!

266 ተ1፡ ገጸባህሪ፣ አንጻር፣ ጭብጥ

267 መ፡ እሺ የቀሩትን? ((በትያቄ ቅላጼ))

268 ተ2፡ መቼት

269 መ፡ እሺ! ይበቃናል፡፡
እና ወደዚህ! አንግዲህ ሥነጽሑፍ ማለት እንናተ እንዳላችሁት፣

ሥነጽሑፍ ማለት ምንደን ነው? ውበት ነው። ሥነጽሑፍ ስንል ውበት ወይም የፈጠራ ሥራ የሚታከልበት ነው። ውበት ነው። የቋንቋ አጠቃቀሙ ሊሆን ይችላል። የዓረፍተነገር አሰካክ ሊሆን ይችላል። የምናስቀምጣቸው ገጸባህሪያት እነኛ ሁሉ ውበት ያላቸው፣ ውበት ያላቸው ወይም የደራሲው፣ የገጣሚው፣ እንዲሁም የማኅበረሰቡ የፈጠራ ሥራ ነው።

ምንም እንኳን የገሃዱ ዓለም ነጸብራቅ ቢሆንም ምንድን ነው? ደራሲው ወይም ገጣሚው፣ ማኅበረሰቡ የራሱን የፈጠራ ሥራ አክሎበት ነው። ለዚያ ነው የተጻፉት ሁሉ ሥነጽሑፎች አይደሉም። የተጻፉት ሁሉ ሥነጽሑፎች አይደሉም።

ለምንድን ነው የማይሆኑት?
የተጻፉት ሁሉ በጣም በርካታ ናቸው። በርካታ ጽሑፎች አሉ። እምንማርባቸው ማለት ነው። ጅኦግራፊ አለ። ታሪክ አለ። እ-እ-እ የባይሎጂ መጽሐፍ አለ። እነዚ ሁሉ ጽሑፎች ናቸው። በጽሑፍ ሰፍረዋል። ነገር ግን ሥነጽሑፍ ሊያስብለው አይችልም።

ለምንድን ነው ሥነጽሑፍ ሊያስብለው የማይችለው?
የፈጠራ ሥራና የቋንቋ ውበት፤ ማንኛውም ሰው እኮ የሥነጽሑፍ ተማሪ ስለ ሆነ ልብወለድ ሊጽፍ አይችልም። ምን ያስፈልገዋል?
ተስጥኦ ያስፈልገዋል፤ አይደል?

እምንጽፈው ጽሑፍ ተስጥኦ ያስፈልገዋል። ስለዚህ ሥነጽሑፍ ለመባል፣ የተጻፈ ነገር ሁሉ አይደለም። ሥነጽሑፍ፣ ያልተጻፈ ሥነጽሑፍም አለ።
ሥነቃል የማኅበረሰቡ ምንድን ነው?
ሕይወቱ፣ ገጠመኙ በመሆኑ ከትውልድ ወደ ትውልድ በቃል የሚያስተላልፈው ነው - ሥነቃል። ይሄ አሁን የሥነጽሑፍ አካል ነው። ግን በጽሁፍ አልቀረበም።

ልብወለድን፤ ተውኔትን፣ ግጥምን፣ ስናያቸው ደሞ የሥነጽሑፍ ዘርፎች ናቸው። እነዚህ ለምንድን ነው የሥነጽሑፍ ዘርፎች የተባሉት?

በጽሑፍ ስለሚቀርቡ - እነኚህኞቹ። እነዚህ የተጻፉ ሥነጽሑፍ ናቸው። ሥነቃል ደሞ ያልተጻፈ ሥነጽሑፍ ነው። ግን ሁለቱንም ስንመለከት የተጻፈውንም ያልተጻፈውንም ስንመለከት ውበት አለው።

የአጻጻፍ ውበት፣ ምናባዊ ፈጠራ ታክሎበታል ማለት ነው። ያ ነው ሥነጽሑፍ ሊያስብለው እሚችል እንጂ ለምሰሌ የሕይወት ታሪክን ሥነጽሑፍ ነው ልንል አንችልም። ምክንያቱም የሕይወት ታሪክ ሲጻፍ፣ የሕይወት ታሪክ ሲጻፍ ከኢልብወለድ ውስጥ የምንመድበው ነው። ተጽፎ የሰውዬውን ከልጅነት ጀምሮ እስከ ሞቱ ድረስ ያለውን የምንጽፍበት ነው። ቀጥታ ማለት ነው። ምንም ዓይነት የፈጠራ ሥራ አይታከልበትም።

አሁን ልብወለድ ለመጻፍ ግን ምን ያስፈልጋል?

መነሻው ግሃዱ ዓለም ሁኖ የራሱ ምን ያስፈልጋል?
ፈጠራ። ገጸባህሪያቶቹን፣ የዓረፈተነገር አወቃቀር፣ የቋንቋ አጠቃቀሙን እነኚህ ሁሉ የደራሲው ምንድን ናቸው?

ፈጠራ ናቸው ማለት ነው። ለዚህ ነው፣ ሥነጽሑፍ፣ የተጻፈ ጽሑፍ ሁሉ ሥነጽሑፍ ሊባል የማይችለው ማለት ነው።
ስለዚህ ሥነጽሑፍ ማለት ውበት ነው። የፈጠራ ሥራ ነው ማለት ነው። እንግዲህ በተጻፈ ጽሑፍና ባልተጻፈው ሥነጽሑፍ መካከል ያለው አንድነት፣ የተጻፈው ልብወለድ፣ ተውኔት፣ ግጥም ናቸው። ያልተጻፈው ደሞ ሥነቃል ነው።

ስለዚህ በእነዚህ ሁለቱ መካከል ያለው አንድነት ምንድን ነው?
አንድነታቸው ሁለቱም የሥነጽሑፍ ዘርፍ መሆናቸው፣ አንድ የሚያደርጋቸው ባህሪ ነው። ሁሉም የማኅበረሰቡን ውበት፣ ባህል መግለጻቸው አንድ እሚያደርጋቸው ነው። ሁለቱም ለማስተማሪያነት ወይም ለመዝናኛነት የምንጠቀምባቸው አንድ ያደርጋቸዋል።

ልዩነታቸው የተጻፈው በጽሑፍ ነው። የተጻፈውን ሥነጽሑፍ ስንመለከት በጽሑፍ ነው። የማኅበረሰቡን አባባል ነው የምናስተላልፈው ማለት ነው። ልክ በቃል ስናስተላልፈው የተለየ ባህሪ አለው። ክዋኔ አለው። ተለዋዋጭነት አለው። ተደራሲነት አለው። ዐውዳዊነት አለው ማለት ነው። ይሄኛው ደሞ የራሱ የሆነ ተጽፎ- ተጽፎ- በጽሑፍ ነው።

ሌላው ከተጻፈው ጽሑፍ ውስጥ አንዱ ምንድን ነው?
ልብወለድ ነው። ልብወለድ ነው። ልብወለድ ማለት እንግዲህ የሥነጽሁፍ ዘርፍ ነው። ይኼ የሥነጽሁፍ ዘርፍ ደራሲው ወይም ጸሐፊው ወይም እሚጽፈው መነሻው ምንድን ነው?

ገሁዱ ዓለም ነው። መነሻው ገሃዱ ዓለም ነው። መነሻው ገሃዱ ዓለም ሆኖ የራሱን ምናባዊ ፈጠራ የሚያክልበት ነው - ልብወለድ ስንል ማለት ነው። ልብወለድ ስልንል የደራሲው የገሃዱ ዓለም ነጽብራቅ ሁኖ የደራሲው ምናባዊ ፈጠራ የሆነ ምንድን ነው?
ጽሑፍ ነው። በቁም ስናየው እውነት አይደለም። ለምንድን ነው እውነት ያልሆነው?

እዛ ውስጥ እሚጠቅሳቸው ገጸባህሪት ለምሳሌ አንድ ልብወለድ አንብባችሁ "ፍቅር እስከ መቃብር" ሊሆን ይችላል። ከአድማስ ባሻገር ሊሆን ይችላል። ስታነቡ እምታገኞቸውን ገጸባህሪቶች እውነት በዚያን ዘመን ነበሩ ወይ እነኚህ ገጸባህሪቶች?
ነበሩ እንዴ?

270 ተህ፡ አልነበሩም።

271 መ፡ እናገኛቸዋለን?

272 ተህ፡ አናገኛቸውም።

273 መ፡ በዛን ዘመን የነበረን ሰው ስንጠይቅ "እገሌ የተባለው ሰው እዚህ ቦታ ነበረ ወይ?" ብለን ብንጠይቅ እናገኘዋለን? አናገኘውም። ለዛ ነው ልብወለድ እውነት አይደለም የምንለው። ግን ታሪኩ ምንድን ነው? ምንም እንኳ የገሃዱ ዓለም ምናባዊ ፈጠራ ቢሆንም ታሪኩ የገሃዱ ዓለም ነጸብራቅ ነው ማለት ነው። የገሃዱ ዓለም ነጸብራቅ ነው።

እ-እ-ኧ እዚህ ድረስ ዕንይና በሚቀጥለው ይህን እንመለከታለን ማለት ነው።
ከዚህ ላይ ጥያቄ ካለ?
እሺ!

274 ተ1፡ አሁን የገሃዱን ዓለም ነጸብራቅ የሚያሳዩ ነገሮች አሉ ተብሏል።
አሁን ለምሳሌ ድራማ አለ።

መ፡ እህም

ተ1፡ ቦታው- "የድራማው ገጽባህሪ በዛ- በዛ ቦታ ነበር ወይ?" ቢባል ይሄ መልስ አለው። አሁን ለምሳሌ እንደዚህ እንደዚህ-

275 መ፡ ለምሳሌ ድራማ ማለት ተውኔት ነው።

ተ1፡ አዎ፡፡

መ፡ ተውኔቱ መጀመሪያ እንደልብወለድ የሚጻፈው ታሪኩ፣ ታሪኩ ሲጻፍ እንደ ልብወለድ ነው፡፡ ተዋኒዎቹ የገጸባህሪያቱን ወክለው ግን መድረክ ላይ ሲሠሩ፣ እንደኛ ዓይነት ሰዎች ናቸው መድረክ ላይ የሚሠሩት፡፡ እነኛ አሁን ምናባዊ ፈጠራ አይደሉም፡፡ ሰዎች ናቸው፡፡ ምናባዊ ፈጠራ የሚሆኑት መድረክ ላይ ከመውጣታቸው በፊት ያሉ ገጽባህሪያት ናቸው፡፡ ያን ለት ገጸባህሪቶች፣ ያንን ገጸባሪያቱን ወክለው የሚሠሩት የሚንቀሳቀሱ ሰዎች ናቸው፡፡ ያ ተውኔት ላይ ነው፡፡ ግን ጽሑፉ ላይ ያሉት ገጸባህሪያቶች ምናባዊ ናቸው፡፡ የጸሐፊው የምናብ ፈጠራዎች ናቸው፡፡

276 ተ2፡ አሁን ለምሳሌ የእንግሊዝኛ ፊልሞች አሉ፡፡ ቫንፓየር ምናምን የሚሉ ፊልሞች አሉ፡፡ እነዚያ ደሞ ገሃዱ ዓለም ላይ የሉም፡፡ አሁን ቫምፓየር ለምሳሌ የለም፡፡ ነገር ግን ፊልም ላይ አለ፡፡ ስለዚህ ገሃዱን ዓለም መናሳ አድርጎ አልተነሣም፡፡ ስለዚህ ይህን ልብወለድ ልንለው እንችላለን ወይ ነው?

ሌላው ደሞ ቲቸር ቅድም ስትናገሪ ጅኦግራፊ መጽሐፍ ምናምን ምናምን ብለሻል፡፡ ግን ቲቸር እነዚያም እኮ ሰው እንዲያነበው ተደርገው ወይም ደሞ ማራኪ ሆነውን ነው የተጻፉት፡፡ ማለት እኛ ተማሪዎች ስንማርባቸው ደስ ብሎን እንድናነባቸው ማለት ነው፡፡ ስለዚህ ያም ሥነጽሑፍ ይሆናል፡፡

278 መ፡ እሺ! መልስ ነው?

279 ተ3፡ አዎ፡፡

280 መ፡ እሺ!

281 ተ3፡ አሁን መጀመሪያ ቫንፓየር መሠረት አድረገው የተነሡት የለሌት ዎፍን ነው፡፡ ማለት የሌሊት ዎፎችን ማለት የስ- የስ- የሆነ ነገር ደም መምጠጥ ስለሚችል ያንን የራሳቸው ፈጠራ መታከል ስላለበት ተክተው ስለ ሠሩት ነው፡፡

282 ተ2፡ እሺ! ሌላ ፊልም ደሞ ልጥቀስልህ?

ተሀ፡ እሽሽሽ እሽሽሽሽም

ተ2፡ አሁን ለምሳሌ +

እሽሽሽም ስለዚህ እኔ ሳልረታ አልቀረሁም፡፡

ተሀ፡ እሽሽሽ እሽሽሽም

ተ3፡ እሺ

283 ተ4፡ ሲጀመር ማለት ነው ልብወለድ የምለው የራሳችን ሞር የገሃዱን ዓለም ብቻ ሳይሆን የራሳችን ፈጠራ እኔ የራሴን ፈጠራ የትም ላይ ላላይ እችላለሁ፡፡ ግን የራሴን ፈጠራ ለራሴ ያ ነገር አሪፍ ሆኖ ወይም ለእኔ

ልብወለድ ይሆናል ብዬ ካሰብኩት ያ ነገር እውነትም ሕዝቡን
ያስተምራል ብዬ ካሰብኩኝ ያ ነገር ለኔ ልብወለድ ነው።።

284 መ፡ እሺ! ተማሪዎች ይብቃን።። ለዛሬው ይብቃን።።

---------- ተፈጸመ ----------

ምዝግብ መረጃ ሠ፡- ክ2

አጠቃላይ መረጃ፡-

የመምህሩ ..... **ሠ**

ክፍለጊዜ 2

የክፍል ደረጃ..... 9ኛ ክፍል

((*መምህርቷ ሲገቡ ተማሪዎቹ ተነሡ፡፡ ከዚያም ከመምህራቸው ጋር ሰላምታ ተለዋወጡ፡፡ መምህርቷ እንዲቀመጡ ጋበዟቸው፡፡ ተቀመጡ፡፡ አንድ ተማሪ ጥቁር ሰሌዳውን እያጸዳ ነው፡፡ መምህርቷ ጥቁር ሰሌዳውን በነጭ ጠመኔ ከላይ ወደ ታች እያሰመሩ ለሦስት ከፋፈሉት፡፡*))

01 *መ፡* እሽ! ባለፈው ክፍለ ጊዜችን ስለ ሥነጽሑፍ ምንነትና የሥነጽሑፍ ባህሪያትን እነዚህን በተጻፈ ሥነጽሑፍ ውስጥ ልብወለድ ነበረ ያየነው፡፡ ልብወለድ ማለት የገሃዱ ዓለም ነጽብራቅ ሲሆን ደራሲው ምንድን ነው፣ ምናባዊ ፈጠራ የሆነ ጽሑፍ ነው ማለት ነው፡፡ ይህን ስናየው በቁሙ እውነት ያልሆነ ነገር ነው፡፡

ለምንድን ነው እውነት ያልሆነ ነገር ያልንበት ምክንያት ደራሲው የሚጠቅሳቸው ገጸባህሪያቶች፣ የሚያስቀምጣቸው ታሪኩን እንዲከውኑለት የሚቀርጻቸው ገጸባህሪያቶች ምንድን ናቸው ብለናል?

በዚያን ዘመን ወይም በዚያን ጊዜ አካባቢ ስንጠይቅ ልናገናቸው ስለማንችል ታሪክ ምን ዓይደለም ማለት ነው፡፡ ልብወለድ በቁሙ እውነት አይደለም እንላለን፡፡

በልብወለድ ውስጥ አላባዊያኖች አሉ፡፡ አላባዊያኖች፣ የመጀመሪያው አላባዊ ታሪክ ነበር ያልነው፡፡ ታሪክ ማለት ምን ማለት ነው? በልብ ወለዱ በጊዜ ቅደም ተከተል ሁነቶች በጊዜ ቅደም ተከተል የሚተረክበት ለምሳሌ እንደዚህ ነበረ፣ ከዚያ እንደዚህ ነው፡፡ መጨረሻ ላይ እንደዚህ ተደረገ እንደዚህ የሚባልበት የልብወለድ አላባዊያን ምንድን ብለናል?

02 *ተህ፡* ታሪክ ብለናል፡፡

03 *መ፡* ሁለተኛ ትልም ነው፡፡ ትልም ማለት በምክንያትና በውጤት የተሳሰሩ

ሁነቶች ማለት ነው። ለምሳሌ ታሪክ ስንል ንጉሡ ሞተ። ከዚያ ንግሥቲቱ ሞተች። ልክ ትልም ብለን ስንጠይቅ ንጉሡ ሞቱ። በንጉሡ ሞት ምክንያት ንግሥቲቱም ሞተች። ምን አለ ማለት ነው? ምክንያቱ ውጤት አለው ማለት ነው። ያንን ትልም እንለዋለን።

እ-እ-እ ሦስተኛው ጭብጥ፣ ሦስት ጭብጥ ((በጥቁር ሰሌዳው ላይ እየጻፉት)) ጭብጥ የምንለው የልብወለድ አላባዊይን፣ ደራሲው ሊያስተላልፈው የፈለገው መልዕክት። ለምሳሌ ልብወለዱ ሊያስተላልፈው የፈለገው ምንድን ነው? ስለ ፍቅር ነው? ስለ ፖለቲካ ነው? እ-እ- ስለ አጠቃላይ ማኅበረሰቡ ነው? ማሰተላለፍ የፈለገው መልዕክት ምንድን ነው? የሚለውን ሐሳብ የሚይዝልን ነው ማለት ነው።

አራተኛው የልብወለድ አላባዊን ግጭት፣ ግጭት ማኅበረሰቡ ላይ እ-እ-እ ልብወለድ ማለት የገሃዱ ዓለም ነጸብራቅ ነው ማለት ነው። ይህ ነጸብራቅ ልብወለድ ላይ ምንድን ነው? አለ ማለት ነው። በማኅበረሰቡ ላይ ያለ ግጭት ልብወለድ ባሉት ገጸባህሪያት ላይም ግጭት አለ። ግጭትን በአራት ከፍለን ነው የምናያቸው።

አንደኛ ገጸባህሪው ከህሊናው ጋር የሚደርገው ግጭት ለምሳሌ እኛ ጓደኛን ተሳድበን አስቁመን ወይም ቤተሰባችንን አስቀይመን ከሆነ፣ ለምንድን ነው እንደዚያ ያደረግ ነው? ብለን በኅሊናችን ነው።

ሁለተኛው ደሞ ገጸባህሪ ከገጸባህሪ ጋር ለምሳሌ በልብወለዱ ላይ ያሉ ገጽ ገጸባህሪያቶች ከገጸባህሪያት ጋር የሚያደርጉት የግጭት ዓይነት ነው ማለት ነው።

እ-እ-እ ሦስተኛው ደሞ ከማኅበረሰቡ ጋር ለምሳሌ አንድ ገጽ ባህሪ ቢኖር ከማኅበረሰቡ ጋር የሚያደርገው ግጭት ነው። ፍቅር እስከ መቃብርን ብታነቡ፣ ፍቅር እስከ መቃብር ላይ ያለው ጉዱ ካሳ ስንመለከት ገጽባህሪውን በማኅበረሰቡ ዘንድ ምን ሆኗል? ተጣልቶ ነበር። ያ ገጽበህሪው ከኅበረሰቡ ጋር የሚያደርገው ግጭት ነው።

አራተኛው ከተፈጥሮ ክስተቶች ጋር፣ ከውሃ ጋር ሊሆን ይችላል። እ-እ-እ ከድንጋይ ጋር ሊሆን ይችላል። ከዛፎች ሊሆን ይችላል። ከእነኛ ጋር የሚያደርገው ግጭት ነው።

ሌላው ለልብወለድ አላባዊያን የምንለው ገጸባህሪያት ነው። ገጽባህሪ ማለት ደራሲው የሚ-እ-እ ልብ- ወይም የልብወለዱን ታሪክ እንዲያከናውኑለት የሚፈጥራቸው ፍጡራን ሰዎች ናቸው። ማለት ያንን ነገር እንዲያከናውኑ፣ እንዲተግበሩ የሚያደርጋቸው ምናባዊ ሰዎች ናቸው። ስለዚህ እነኚህ ገጸባህሪያት በሁለት ከፍለን እናያቸዋለን። ዓቢይ ገጽ ባህሪያትና ንኡሳን ገጸባህሪያት።

ዓቢይ ገጸባህሪያት የምንለው ታሪክ የሚያጠነጥንባቸውን ነው። ለምሳሌ ተጀምሮ እስኪያልቅ ድረስ በታሪኩ ውስጥ ዋና ተዋናይ ወይም ዋና አከናዋኝ ሁነው የሚያገለግሉ ገጸባህሪያት ናቸው። ንኡስ ገጸባህሪያት ግን በአንድ ምዕራፍ ሊሆን ይችላል። ታይተው ወዲያውኑ ጥፍት የሚሉ ገጽባህሪያት ናቸው። ይሄ የገጸባህሪያት ዓይነት ነው ማለት ነው።

ሌላው አንጻር፣ አንጻር የምንለው የልብወለድ አላባዊያን፣ ልብወለዱ በምን ዓይነት ዘዴ ነው የሚተረከው። በአንደኛ መደብ፣ ውሱን ሁሉን አወቅ፣ ሁሉን ዐወቅ እንደዚሁም ተውኔታዊ የአተራረክ ዘዴዎች እ-እ-እ ተውኔታዊ በሆነ መንገድ ነው ወይስ በአንደኛ መደብ ነው የሚተረከው የሚለውን የአተራረክ ዘዴ የሚይዝልን ነው ማለት ነው።

የመጨረሻው ምንድን ነው? ቋንቋው፣ ቋንቋው ((በጥቁር ሰሌዳው ላይ እየጻፉት)) ቋንቋ ማለት ደራሲ እ-እ-እ ልብወለዱን ሲጽፍ የሚጠቀማቸው የቃላት፣ የሐረግ፣ የዐረፍተ ነገር፣ ገጸባህሪያት አሳሳል፣ ገጸባህሪቱ ከሚመጡበት አካባቢ፣ ከትምህርት ደረጃቸው፣ ከዕድሜ ደረጃቸው፣ የሚናገሩት ቋንቋ ነው። ዘዴዎች ሊሆኑ ይችላሉ። እነኚህ ቋንቋዎች የልብወለድ አላባዊያን ብለን እዚህ ላይ ነው ያቆምነው አይደል። ባለፈው፣ ባለፈው ሳምንት?

04 ተህ፡ አዎ።

05 መ፡ ይኼ ተወያይታችሁበታል።

ተህ፡ አዎ።

መ፡ እና እዚህ ላይ ግማሹን ተነጋግረን ነው ያቆምነው።

ተህ፡ አዎ።

መ፡ አሁን ደሞ ሌላ የመወያያ ጥያቄ እሰጣችሁና ትወያያላችሁ።
((መምህርቷ የመወያያ ጥያቄዎቹን በጥቁር ሰሌዳው ላይ እየጻፉ ነው))
((ተማሪዎቹ በለሆሳስ ያወራሉ። የደብተራቸው ኩሽኩሽታ ይሰማል። ጥያቄዎቹን ይጽፋሉ))

መ፡ አሁን እንደባለፈው በየቡድናችሁ ሁኑና እነዚያን ሦስቱን ጥያቄዎች

ትሠራላችሁ፡፡
((ተማሪዎች በቡድን በቡድን እየሆኑ ተቀመጡ))
06 ተ፡ ቲቸር!
መ፡ ((ወደ ጠራቻቸው ተማሪ ሄዱና ከተማሪዎ ጋር በለሆሳስ ተነጋገሩ))

((ለአብነት አንዱ ቡድን))

07 ተ1፡ እሺ! የልብወለድ ዘዴዎች ምን ምን ናቸው?
ተህ፡ +
08 ተ1፡ የልወለድ ዘዴዎች ምን ምን ናቸው?
ተግባራቸውን ግለጹ፡፡ ((የመወያያ ጥያቄዎቹን እየተመለከተች))
09 ተ2፡ ባለፈው ያልናቸው፣ ((ዓይኗን አሸት አሸት እያደረገች)) +
10 ተ3፡ እሺ! የልብወለድ ዘዴዎች፣ የልብወለድ ዘዴዎች-
11 ተ4፡ ምልሰት፣ ምልሰት ማለት በቃ መሃል ላይ ትረካው ሲተረክ መሃል ላይ እንደገና የበፊቱን ትረካ መሃል ላይ የሚያመጣበት
12 ተ3፡ ምንን? የበፊቱን ታሪክ?
13 ተ4፡ አዎ፤ መሃል ላይ፡፡
+
14 **ተ1፡ ምልልስ**
15 **ተ4፡ ምልልስ ደሞ (?)**
16 **ተ3፡ ምን ማለት ነው?**
17 **ተ1፡ በገጸባህሪያት መካከል የሚደረግ ንግግር ወይም +**
18 **ተ3፡ የሐሳብ ልውውጥ**
19 ተ2፡ በቃ ^
++
20 ተ2፡ መቼና የት
21 ተ1፡ እሱ አላባዊያን ነው?
22 ተ2፡ አዎ፤ አላባዊያን ነው፡፡ ((ማስታወሻዋን እያያች ፈገግ አለች))
23 ተ4፡ እንትን ንግር ምንድን ነው?
24 ተ1፡ ንግር እሚባለው ወደ ፊት የሚመጣውን ነገር ለማወቅ-
25 ተ4፡ አዎ፤ ልብ ማድረጊያ
26 ተ1፡ አለ እዚህ ጋም ((የመማሪያ መጽሐፉን ገጽ ገለጥ ገለጥ እያደረገች))
27 ተ3፡ እሺ ሌላስ?
28 **ተ1፡ ንግር**
29 **ተ3፡ ንግር ምን ማለት ነው?**
30 **ተ1፡ ወደፊት የሚመጣውን ነገር <u>እንትን ለማለት</u> ማለት ነው፡፡**
31 **ተ3፡ ምን?**
32 **ተ1፡ እ-እ-እም እ'ሽ'ም**

33 ተ3፡ የሆነ ግምት ነው?
34 ተ1፡ ለመገመት የሚረዳ
35 ተ፡ እሺ! ሌላስ?
36 ተ1፡ ከልብወለድ አላባዊይን ውስጥ የጀርባ አጥንት የምንለው?
37 ተ4፡ ታሪክ፣ ታሪክ
38 ተ2፡ “ናቸው” ብሎ ምንድን ነው እሚለው?
((በጥቁር ሰሌዳው ላይ የተጻፈውን እያየች))
39 ተ4፡ ተግባራቸው ^
40 ተ3፡ ተግባራቸውን ጽፈናል።።
41 ተ4፡ ታሪክ ነው።።
42 ተ1፡ ታሪክ ነው - እሱ።።
43 ተ4፡ ታሪክ ወይም ግጭት
44 ተ1፡ ግጭት አይመስለኝም።።
45 ተ3፡ እሺ ለምን? ለምን?
46 ተ2፡ ታሪክ ነው።።
47 ተ4፡ ታሪክ ^
48 ተ3፡ እንደማመጥ!
49 ተ1፡ ምክንያቱም ታሪኩ ከሌለ ታዲያ የጀርባ አጥንቱ ዋናው እኮ እሱ ነው።
። 50 ተ3፡ እሺ ሐና!
51 ተ5፡ ወይዬ!
52 ተ3፡ ምንድን ነው የልብወለድ የጀርባ አጥንት?
53 ተ5፡ ታሪኩ የጀርባ አጥንት ይሆን?
54 ተ3፡ ለምን? ለምንድን ነው ታሪክ የጀርባ አጥንት የሚሆነው?
55 ተ1፡ ታሪክ ከሌለ ግጭት የለም።።
56 ተ5፡ ታሪክ ካልሆነ የሆነ ማለት ታሪክ- ልክ እንደ ታሪክ ካልሆነ እንዴት ነው?
57 ተ3፡ እሺ ያብሥራስ?
58 ተ6፡ ታሪክ ከሌለ ገጸባህሪያት አይኖሩም።። ገጸባህሪያት ከሌለ ታሪኩም እ-እ-ኧ ጭብጥም አይኖርም።።
++
59 ተ1፡ ሦስተኛ
60 ተ2፡ በጭር ልብወለድና በረጅም ልብወለድ መካከል ያለው ልዩነት?
61 ተ4፡ በቃ አጭር ልብወለድ ትንሽ እ-እ-እ
62 ተ5፡ በመጠኑ ትንሽ
63 ተ1፡ እስከ አሥር ሺ ቃላት የሚይዝ ነው።።
64 ተ4፡ ያኛው ደሞ እስከ ሰማንያ ሺ
65 ተ1፡ ሰማንያና ከሰማንያ ሺ በላይ

66 ተ3፡ ከሰማንያ ሺ በላይ በቃ፡፡
67 ተ5፡ ገጸባህሪያቱ አጫጭር ናቸው፡፡
68 ተ2፡ ልንገራችሁ ^
70 ተ3፡ እህ ^
71 ተ2፡ <u>ባለ ታሪኩቹ</u> ጥቂት ሰዎች
72 ተ3፡ ገጸባህሪያቱ ^
73 ተ2፡ ማለትም የሚሳተፉት
ተ3፡ እህም
ተ2፡ ባጭር ልብወለድ ላይ ነው፡፤ ያኛው በዛ ይላል፡፡
74 ተ3፡ ደሞ አጭር ልብወለድ ላይ አንድ ቃል ከተነሣ፣ ያን ሥራ ቶሎ እ-እ-እ መፈጸም አለበት፡፡
75 ተ1፡ እንትን ነው-
76 ተ3፡ እረጅም ልብወለድ ላይ ግን
77 ተ1፡ ጥድፊያ አለ፡፡
78 ተ3፡ አዎ፤ ያኛው ግን ዝግ ብሎ መሄድ ይችላል፡፡
ምን ምን እንበል? ((ተ3 በቡድኑ ውስጥ የሊቀመንበርነትንና የጸሐፊነትን ሚና እየተወጣ ነው))
79 ተ1፡ አጭር ልብወለድ ጥድፊያ አለው፡፡
80 ተ5፡ አንድነት የሚለውሳ?
81 ተ1፡ አዎ፤
82 ተ3፡ ሁሉም በቃ ፈጠራ ይታከልባቸዋል፡፡ (?)
83 ተ4፡ ቆይ! ቆይ! እናነተ ጥያቄ ልጠይቃችሁ! መካከለኛ ልብወለድ የለም?
84 ተ1፡ የለም!
ተሀ፡ እሽሽሽሽሽ- ሽሽሽ
85 ተ4፡ እና- እና እስከ አሥር ሺ የሆነው አጭር ልብወለድ ነው ተባለ፡፡ ከሰማንያ ሺ በላይ ደሞ ያለው ረጅም ነው ተባለ፡፡ ከአሥር ሺ እስከ ሰማንያ ሺ ያለው ደሞ መካከለኛ ቢባልስ?
ተሀ፡ እሽሽሽ- ሽሽ
86 ተ1፡ በቃላቱ ብዛት? እስኪ እንጠይቃታለን፡፡
87 ተ3፡ የታወቀ ነው፡፡
88 ተ1፡ ጥድፊያ አለው፡፡
89 ተ3፡ ጥድፊያ አለው፡፡
ሌላስ? የገጸባህሪት ብዛት?
90 ተ4፡ ከአምስት እስከ ስድስ መሰለኝ?
91 ተ2፡ ትንሽ ገጸባህሪያት
92 ተ4፡ እና አሥር ሺ ቃላት ይያዛል፡፡
93 ተ3፡ አሥር ሺ!

94 ተ3፡ የታመቀ ነው።።
95 ተ1፡ አይደለም።።
96 ተ4፡ ረጅም አይደል፣ ብዙ ቃላት፣ እስከ ሰማንያ ሺ ቃላት ይይዛል።።
97 ተ1፡ ጥድፊያ የለውም።።
98 ተ3፡ በቃ ተቃራኒ ነው ማለት ነው።።
99 ተ5፡ በይዘቱ ሰፊ ነው።።
100 ተ2፡ እናንተ ሰማንያ ሺ ቃላት ከየት አምጥታችሁ ነው?
101 ተ4፡ /አምና ተምረናል/
102 ተ3፡ /አምና ተምረናል/ ቲቸር ወንድምነው አስተምሮናል።።
ተ2፡ እሺ! እሽሽሽኧ
103 ተ3፡ ሰማንያ ሺ ቃላት ((በማስታወሻው ላይ እየጻፈ))
104 ተ2፡ እናንተ የሆነ ጥያቄ ልጠይቃችሁ?
105 ተ3፡ እሺ ቆይ አንድ ጊዜ
106 ተ2፡ አንድ ብቸኛ፣ አንድ ነጥብ ብቻ ነው የሚኖረው?
107 ተ4፡ እኣ?
108 ተ1፡ ድግሚው!
109 ተ5፡ ማለት ^
110 ተ4፡ አንድ ቁጥጥ ^
111 ተ2 እምምእ!
112 ተ3፡ ኧረ ነፍ ይኖረዋል።።
113 ተ4፡ አንድ ቁጥጥ ነው - እንደሚመስለኝ።።
114 ተ3፡ ኧረ ነፍ ይኖረዋል።።
115 ተ1፡ አሁን ለምሳሌ የሚያውራው ነገር ስለ አንድ ነገር ሆኖ ሲጀመር እሚያወራው ማለት ነው።። ስለ ፖለቲካ ከሆነ የሚያወራው ስለ ፖለቲካ ሌላ ነገር አሁን ስለ ፍቅር ይደባልቃል? የሚደባልቅ አይመስለኝም።።
116 ተ4፡ ግን እኮ ይደባልቃል።። አሁን ለምሳሌ ማለት ነው- ግን አንድ ነው የሚሆነው? ይደባልቃል? እሽሽሽሽሽ!
117 ተ3፡ ለምሳሌ “ፍቅር እስከ መቃብር” ፍቅር ይጀምርና ስለ ሰብለወንጌልና ያ-ኣ-
118 ተ4፡ በዛብህ
119 ተ3፡ በዛብህ፣ ሁለቱን አንድ ላይ ያገናኘውና ስለ ጉዱ ካሳ ስለ እሱም ይገባል።።እ-እ-እም የፊት አውራሪ ገበየሁን
120 ተ2፡ ስለዚህ ማለት ነው-
121 ተ3፡ ልዩነቱን ልንገርህ አጭር ልብወለድ ላይ አንድ ብቸኛ ነጥብ ብቻ ነው ያለው።።
122 ተ2፡ አንድ ብቸኛ ነጥብ ብቻ?

123 ተ1፡ እንዴት? አልተስማማንም፡፡
124 ተ2፡ እኔ ልንገርሽ አሞውር ልብወለድ አነስ አድርገን ነው የምንሠራው አይደል? ገጸባህሪያቱም ቶሎ እሚቋጩ ነገር ስለ ሆነ?
125 ተ1፡ እሷ አለች እንጂ እኔ አልስማማም፡፡ እንዴ! እሽሽሽሽ!
126 ተ4፡ እሽሽሽሽ አሁን ለምሳሌ እሺ! ልንገራችሁ አሞውር ልብወለድ አንድ እ-እ አሁን ለምሳሌ አንድ ሰው++
127 ተ3፡ እኧ ምን?
128 ተ4፡ ውይ! አላነበብኩም፡፡
129 ተ2፡ ያቺ የ"አና ማስታወሻ" ((ተ4 ባለፈው ክፍለ ጊዜ የ"አና ማስታወሻ"ን በመረጃነት እየጠቀሰች ሐሳቧን ታስረዳ ስለነበረ አሁንም እያስታወሳት))
130 ተ4፡ የ"አና ማስታወሻ" እኮ ረጅም ነው፡፡
131 ተ3፡ ረጅም ናት፡፡
132 ተ4፡ አዎ፤ ግን ማለት ረጅም ልብወለድ ብዙ ሞውቀጥ ሲይዝ፣ አሞውር ልብወለድ አንድ ሞውቀጥ ሊይዝ ይችላል ማለት ነው?
133 ተ1፡ አዎ፡፡
134 ተ2፡ ቆይ እና ልብ-
135 ተ3፡ ዕይውልሺ! ሞውቀጥ እኮ አይደልም፡፡
ተ4፡ እህም
ተ2፡ ግን በአንድ ብቸኛ ነጥብ ላይ ብቻ ነው እንጂ?
136 ተ3፡ አንቺ ድርሰት ትጽፊያለሽ- ልብወለድ፡፡ እና የምጽፊው ድርሰት አሞውር ነው፡፡
137 ተ4፡ አሞውር ልብወለድ እኔ ልንገርህ እኧ? አሁን ማለት እንዲህ ኖርማል በክላስ ውስጥ አሞውር ልብወለድ ጻፍ ተብለህ አታቅም? አሁን ስለ አንድ ነገር ብቻ ነው እንጂ በውስጡ ሌላ ነገር ታወራለህ?
138 ተ3፡ አንቺ ማለት ነው ሁለት ሰዎችን እ-እ-
139 ተ4፡ ዕየውልህ! አሁን ለምሳሌ ማለት ነው፡፡ የኧ-ኧ-ኧ አምና ስንማር የሲጋራ ጉዳት፣ ስለ ጉዳት ከሆነ ስለ ጉዳቱ ብቻ ነው፡፡ በአሞውር ልብወለድ ላይ መናገር የምትችለው፡፡ ስለ ሲጋራ ጉዳት የምታወራ ከሆነ በረጅም ልብወለድ ላይ ጥቅሙን ጉዳቱን ምናምን ነገር ታወራለህ፡፡
140 ተ3፡ ልክ ነች፡፡
141 ተ2፡ እንዴ?
142 ተ4፡ አልገባሽም?
143 ተ2፡ ገባኝ! ገባኝ!
++
144 ተ4፡ አሞውር ልብወለድ ላይ ምልሰት አለ እንዴ?

145 ተ2፡ ወይየ!

146 ተ4፡ ምልስት አለ?

147 ተ2፡ /ይኖራል/፡፡

148 ተ1፡ /እኔ እንጃ/፡፡

149 ተ3፡ አሁን ስለ ሲጋራ ጉዳት እየጻፍሽ እያለ፣ የሆነ ነገር ልትመልሽ ትቺያልሽ፡፡

150 ተ5፡ ይኖራል፡፡

152 መ፡ እሺ! የመጀመሪያው እ-እ-ኧ ጥያቄ ምንድን ነው?
የልብወለድ ዘዴዎች ምን ምን ናቸው?
የልብወለድ ዘዴዎች ምን ምን ናቸው?
ተግባሮቻቸውስ?
እ-ኧ-ኧ የሚል ነው፡፡ እስኪ እነ ተክለአብ ቡድን አንድኛችሁ፡፡ ዘዴዎቹን ማለት ነው፡፡

153 ተ2፡ ከልብወለድ ዘዴዎች መካከል አንደኛው ንግር ነው፡፡ ንግር የምንለው አሁን ባለንበት ቦታ ላይ ሆነን ስለሚከሠተው ነገር በትንሹ የሚነግረን ነገር ነው፡፡ ቀጣይ ደሞ ምልሰት ነው፡፡ ምልሰት የምንለው ደሞ አሁን አለንበት ነገርላይ የተከሠተውን ነገር አሁን አምጥቶ እንድናስታውስ የሚያደርገን ነው፡፡

ቀጣዩ ደሞ ምልልስ ነው፡፡ በሁለት ሰዎች ወይም በብዙ ሰዎች የሚደረግ ነው፡፡ ሁሉም በልብወለድ ውስጥ ነው፡፡ እና ደሞ <u>ገለጻ ደሞ ስለልብወለዱ የሚገለጽበትን ነገሮች የሚገልጽልን ነው</u>፡፡

154 መ፡ ምንን ይገልጻል?

155 ተ1፡ ገለጻ ማለት ልክ አሁን እንደምናወራው እ-እ-እ የተነሣው እምናወራው ሐሳብ ላይ የተለያዩ ነገሮችን ከተለያየ አንግል እንትን ለማለት ይገልጻል፡፡

156 መ፡ እሺ!

157 ተ2፡ ከልብወለድ ዘዴዎች አንድኛው ምልሰት ነው፡፡ ምልሰት የምንለው ታሪኩ አስፈላጊ ሁኖ ሲገኝ ወይም አሁን በሚተርክበት ወቅት ያ ታሪክ እ-እ-እ እዚህ ቦታ ላይ መግባት ካለበት በፊት የተደረገውን ነገር አምጥተን አሁን እናስገባዋለን፡፡ ይህ ምል- ምልሰት ይባላል፡፡

ምልልስ ደሞ ሌላው የልብወለድ ዘዴ ነው፡፡ ይህ ምልልስ ደሞ በገጸባህሪቶች በገጸባህሪያቶቹ መካከል እርስ በርስ የሐሳብ ልውውጥ ሲያደረጉ ምልልስ እንላለን፡፡

ሌላው የልብወለድ ዘዴ ንግር ነው፡፡ ንግር የምንለው ደሞ ከምዕራፍ

ወደ ምዕራፍ ሲሸጋገር ወደፊት እሚሆነውን ነገር ወይም ደሞ ወደፊት እሚመጣውን ነገር እሚጠቁም ነገር።።

158 መ፡ ለምሳሌ ^

159 ተ2፡ ለምሳሌ እ-እ-እ ሌቦች፣ ለምሳሌ አሁን አንድ ልብወለድ ላይ "ሌቦችበሩን ገንጥለው ገቡ" ብሎ ቢያቆም፣ ምናልባት ሊሰርቅ እንደሚችል፣እንደሚችል ያ ቤት ደሞ ሰውዬው የሆነ ጉዳት ሊደርስበት እንደሚችል ወደ ፊት ይጠቁመናል።።

160 መ፡ እሺ! የተለየ ሐሳብ፣ የተለየ ሐሳብ አዜብ!

161 ተ3፡ አቤት! አይ እኔ በቃ አንዱ የልብወለድ ዘዴ ምልልስ ነው።። ምልልስ የምንለው በገጸባህሪያት ውስጥ የሚደረግ ንግግር ነው።። ማለት አንድ ገጸባህሪ ከአንድ ገጸባህሪ እኽኽኽኽ የሚናገረው ንግግር ማለት ነው።።

162 መ፡ እሺ

163 ተ4፡ የተለያዩ ነገሮችን በመጥቀስ ሰዎቹ የማን- በብ ፍላጎታቸው እንዲጨምርና የማንበብ ሁኔታቸው ከጊዜ ወደ ጊዜ ንባቡን እንዲወዱትና እንዲያደንቁት የሚመጣበትን መንገድ የመፍጠር ሁኔታ ነው።።

ምልሰት የምንለው ደሞ የ-ኧ-ኧምልሰት እምንለው ደሞ የተለያዩ ክሥተቶችን በሚያስፈልገው ሁኔታ ወይም በሚያስፈልገው ሰዓት ላይ ተገቢ ሁኖ በተገኘበት ሰዓት ከእንደገና በማስታወስ የእነዚያን ጣዕማቸውን፣ ሁኔታቸውን ለሰውዬው በሚያስረዳበት መንገድ ማቅረብ ሲሆን ገለጻ ደሞ ስለተለያየ ነገር ሊሆን ይችላል።።

ለምሳሌ አንድ ሰው ቢኖር ወይም አንድ ሴት ብትኖር፣ ተዋንያን ብትሆን ወይም ከዋንያን ብትሆን የእሷን ሙሉ ተክለ ሰውነት ቢገልጽ ለምሳሌ ሙሉ ረጅም ጸጉር፣ ጎላጎላ ያለ ዓይን፣ እነዚህ እነዚህን በሚገልጽ ቁጥር የተለያዩ ኤክስፕረሽኖች እሰጠ ስለሆነ ይህ የመግለጽ አቅሙ እየተስፋፋ እየሄድ ነው ማለት እንችላለን።።

ምልልስ የምንለው ደሞ በማኅበረሰቡ ውስጥ ሊሆን ይችላል።። ሰዎች ለሰዎች ሊሆን ይችላል።። ጎሊናን ለራስ ሊሆን ይችላል።። እነዚህ ሁለት ከዚያ በላይ ለሆኑ ነገሮች ላይ ያለ ውይይታቸው ሊሆን አይችልም።። ንግግራቸው ሊሆን ይችላል።። በእዚያ ውስጥ የሚያስተላልፉት መልዕክት እነዚያን ንግግሮች-

164 መ፡ **አሁን እነዚህ ዘዴዎች ውስጥ ልብ ሰቃይ ወይም ልብ አንተልጣይ ዘዴ የትኛው ዘዴ ነው?**
እሺ! ስምየን!

165 ተ5፡ ንግር

166 መ፡ ለምንድን ነው ንግር ያልከው?

167 ተ5፡ ምክንያቱም ወደ ፊት የሚከሠተውን ነገር በጥቂቱ ቀንጭቦ ስለሚያሳይ፡፡ ሰዎች ደሞ እስከ መጨረሻ ለማውቅ ስለሚጓጉ ቀጣዩን ለማንበብ እንትን ይላሉ - ቀጣዩን ምዕራፍ፡፡

168 መ፡ ለምንድን ነው ምልሰት የማይሆነው?

169 ተ5፡ ምልሰት የማይሆነው የዱሮውን ነው - የሚያሳየው፡፡ ወደ ፊት የሚመጣውን ነገር ሰለ ማያሳይ አይሆንም፡፡

170 መ፡ እሺ!

171 ተ6፡ እሱ እንዳለው አንድ ድርሰት ውስጥ ንግር አለ ማለት ከወደ ፊቱ ከሚመጣው ነገር ትንሽ ይዞ ነው የሚመጣው፡፡

ስለዚህ ወደ ፊት የሚሆነውን ነገር ሰው ለማወቅ ሲል የማጓጓት፣ ይጓጓል፡፡ ለማንበብ ፍላጎት ስለሚያደርበት እሱን ነው፡፡ ቅድም እንደጠቀስኩት ምልሰት ለምን አይሆንም ለተባለው ደሞ ምልሰት የበፊት ታሪክ ነው፡፡ ያንን ታሪክ ደሞ አንብበነዋል፣ ከኋላ ያለ ነው፡፡ ስለዚህ ስላነበብነው በምንም ዓይነት ልባችን አይንጠለጠልም፡፡

172 መ፡ አሁን ለምሳሌ ልብወለድ ዘዴዎች ላይ ምልሰት ብለን የምናየው ዘዴ ማለት ነው አንብበነው አይደለም፡፡ አላነበብነውም፡፡ መጀመሪያ ያለፈ ታሪኩን እምናውቀው ነገር የለም፡፡ ነገር ግን እንዳስፈላጊነቱ ሲመጣ ወይም ሲያስፈልግ ደራሲው የበፊት ታሪካቸውን፣ የሚያውቀውን ታሪክ፣ አምጥቶ ያስቀምጣል፡፡ ግን መጽሐፍ ላይ የተገለጸ ነገር የለም፡፡ ያ አሁን ምልሰት ነው፡፡ እኛ አላነበብነውም፡፡
ከየት አመጣኸው?
እንዴት ልብ አንጠልጣይ ሆነ?

173 ተ6፡ ልብ አንጠልጣይ የሚሆነው ንግር ከምልሰት የተሻለ የሰውን ፍላጎት ልቡን የማንጠልጠል አቅም ስላለው ይመስለኛል፡፡

174 መ፡ እሺ!

175 ተ7፡ ምልሰት ራሱ ንግር ይሆናል፡፡ ምክንያቱም የሌላ ሰው እኛ እማናውቀውን ገጸባህሪ አንሥቶ ስለሱ እያወራ ታሪክ የሚነግረን ከሆነ፣ ስለዛ ታሪክ የሚነግረን ከሆነ ያን ታሪክ ለምን እንደነገረን ወስደን ያንን ከጎን ያለውን ለማንበብ እንጥራለን፡፡ ንግርም እንደዚያ ባጫጭሩ ቀንጨብ ቀንጨብ አድርጎ ወስዶ ነው የሚያሳየን ያን ነገር ለማወቅም ሆነ እንደዚያው እንደ እንደ ምልሰት- እንደ ምልሰት እንደዚያው ተመልሰን መሄዳችን ስለማይቀር ይሆናል፡፡

176 መ፡ እሺ

177 ተ8፡ እኔ እሚመስለኝ ንግር ይመስለኛል፡፡ ምክንያቱም እንጓጓለን፡፡

ለምን- ለምሳሌ ብንመለከት የሆነ ድራማ ጀምሯል እንበል፡፡ በኧ-ትወና ላይ ወይም ያ ነገር በልብወለድ አሁን የዚህኛው Part ድራማ ታይቶ የቀጣዩ ድራማ ቅንጭብ ቅንጭብ አድርጎ የሚያሰየን ከሆነ ለቀጣዩ ድራማ ከዚህ በኋላ ምን ይሆን ብለን እንጓጓለን፡፡ ስለዚህ በንግግር ጊዜ በቀጣዩ ነገር እንጓጓለን ማለት ነው፡፡

178 መ፡ ጥሩ! የተለየ፣ የተለየ ንግር ነው ወይም ምልሰት ነው፡፡ ልብ ሰቀላ ያለው ንግር ነው ወይስ ምልሰት ነው?
የተለየ ነው አብርሃም?

…

189 ተ9፡ እኔ ለማለት የፈለኩት ንግር ላይ ለምሳሌ ንግር ኧ-ኧ ምንባቡን የምንጓጓበት ነገር ነው ብለናል፡፡

መ፡ አዎ፡፡

ተ9፡ ምንባቡን እንዲያጓጓ የምናደርግባቸው መንገዶች የተለያዩ ሊሆኑ ይችላሉ፡፡ <u>ለምሰሌ ትውስታን በማንሣት ሊሆን ይችላል</u>፡፡ ወይ ወደፊት የሚመጣን ነገር ሊሆን ይችላል፡፡ ማለትም በዛ ምንባብ ውስጥ የሌለ ቢሆን ይህ ሰው ከዚህ ከሆነ የተነሣው በቀጣይ ምን ሊሆን ይችላል ብለን ልንጓጓበት ስለ ምንችል <u>ገለጻንም ምልሰትንም በውስጡ አካተን እንደ ንግር በውስጡ ልናካትታቸው እንችላለን</u>፡፡

190 መ፡ አራቱም ነገሮች ልብ ሰቃይ ናቸው ማለት ነው?

191 ተ9፡ እኧ ^

192 መ፡ ባንተ አባባል ^

193 ተ9፡ እነዚህን ነገሮች በውስጡ ተጠቅመን እንደ ንግር ማድረግ እንችላለን፡፡ ለምሳሌ ከላያቸው ላይ ቀነጫጭበን ወስደን ማለት ነው፡፡

194 መ፡ እንዴት ገለጻን ንግር ማድረግ ይቻላል?

194 ተ9፡ እኣ ^

195 መ፡ ንግር ማድረግ ይቻላል?

196 ተ9፡ ለምሳሌ የሆነ ትልቅ አስፈሪ ፊለልም ወይም አስፈሪ ምንባብ ቢኖር እ-እ-ኧ ለምሳሌ ገለጻ ላይ ስንወስድ ስለ አንድ ነገር ነው ብለናል፡፡ ለምሳሌ አምድ ሴት ነበረች ብለን እንውሰድና ከፍተኛ ክንፍ፣ ከፍተኛ እንት ያላት፣ በጣም አስፈሪ ሰዎች ብለን እንውሰድና ከዚያም ወዲያም ሰውዬው ለንግር ምን ብሎ ቢወሰድ ጥሩ ነው?

የሆነች ትልቅ ክንፍ ያላት ብሎ ቢወስድ ሰዉ ይቺ ሴት ምንድን ነች ብሎ ከዚያ ገለጻ ለማንበብ ይገባል ማለት ነው፡፡

197 መ፡ እሺ! ተቃውሞ፡፡

198 ተ10፡ የልብወለድ ልብ ሰቀላ በንግርም ሆነ በምልሰት ይገለጻል፡፡

199 መ፡ እኧ! መቼ?

200 ተ10፡ ራሱን በቻለ አካሂድ፡፡
201 መ፡ ራሱን የቻለ ነው?
202 ተ10፡ ++
203 መ፡ እሺ! የተለየ ነው?
203 ተ11፡ እኔ እምለው ምልሰትም ንግርም ይሆናል፡፡ ልብ ሰቀላ እ-እ-እም እንትን የሚገለጽባቸው አንዱ ምክንያት ታሪክን በመቁረጥ ነው፡፡ እየ- እየተደረገ ያለውን ታሪክ ቆርጠን ምልሰት ስናስገባበት ይህ ልብ ሰቀላ ሊሆን ችላል፡፡ እንደገና ደግሞ በንግር ልብ ሰቀላ እሚገለጸው እነሱ እንዳሉት ሰዎች የወደፊቱን ማወቅ ስለሚፈልጉ ወይም ስለሚጓጉ በንግር ልንገልጸው እንችላለን፡፡
204 መ፡ እሺ! ይበቃል፡፡
ከልብወለድ አላባዊያን የጀርባ አጥንት የሚባለው የትኛው ነው?
ከእነኚህ አላባዊያን ውስጥ የጀርባ አጥንት የሚለው የትኛው ነው?
ለምንስ ተባለ?
እሺ!
205 ተ12፡ እኛ ያልነው ግጭት ነው፡፡ እ-ኧ-ኧ ያልንበት ምክንያት ልብወለዱ <u>ቀጣይነት እንዲኖረው ስለሚያደርግ</u>
206 መ፡ ምን አልከኝ?
207 ተ12፡ ልብወለዱ ቀጣይነት እንዲኖረው ስለሚያደርግ
208 መ፡ ለምሳሌ እንዴት?
209 ተ12፡ ++
((አፉን በመዳፉ አፍኖ ዝም፡፡ ወደ ቀኝ ዘወር ብሎ የቡድኑን አባላት ተመለከተና የሚያግዘው ሲያጣ ፈገግ እያለ ተቀመጠ))
210 መ፡ እሺ! ተክለአብ!
211 ተ13፡ አሁን አንድ ልብወለድ ተጣልተው ካቆመ-
መ፡ አህም
ተ13፡ ቀጣይ ክፍል ለመሥራት ያመቻል፡፡ ምክንያቱም ከተጣሉ በኋላ
መ፡ እህም
ተ13፡ ሊታረቁ ይችላሉ፡፡ ሰላም ሊሆኑ ይችላሉ፡፡ ያን ልብወለድ ለማስፋት ይቻላል፡፡
መ፡ እሺ! እ-እ-እ እሺ!
212 ተ14፡ የጀርባ አጥንት የምንለው ታሪክ ነው፡፡
213 መ፡ ማለት?
214 ተ14፡ ማለትም ታሪክ እ-እ-እ ከታሪክ ውጭ ያሉትን የልብወለድ አላባዊያን ስለሚይዝ፣ ጭብጥ ለምሳሌ ታሪክ ከሌለ ጭብጥ ሊኖር አይችልም፡፡ ስለዚህ ታሪክ የጀርባ አጥንት ይሆናል፡፡
215 መ፡ እሺ!

ተ15፡ እኛ ያልነው ሴራ ነው።።
መ፡ እህም
ተ15፡ እሱም ምክንያትና ውጤት ስላለው ነው።።
መ፡ ሴራ ትልም ማለት ነው?
ተ15፡ አዎ።።
መ፡ እሺ!
ተ16፡ እኛ ያልነው ታሪክ ነው።። ምክንያቱም ሌሎቹን የልብወለድ አላባዊያኝ
በምናይበት ጊዜ ለምሳሌ ሴራን በምናይበት ጊዜ ታሪኩ ካልተጠነሰሰ እንዴት ሴራ ሊመጣ ይችላል።። ማለት ያ ታሪኩ ቅደም ተከተሉ ሲመጣ ነው ያን ሴራ ልናገኝ የምንችለው።። ግጭትም ሆነ ሊላው ነገር ከታሪክ ውጭ ሊሆን ስለማይችል።። ለሁሉም ((የቅኝ እጁን አመልካች ጣት ወደ ታች አጥፎ እንደ ብእር በመጠቀም የክብ ምልክት በአየር ላይ እየሣለ))!
መ፡ ታሪክ ነው።።
እሺ! የተለየ?
ተ12፡ ግጭቶችንም እ-እ-እ ግጭቶችንም ጭነብጠችንም ሁሉንም ስናይ በታሪክ ውስጥ የሚጠቃለሉ ናቸው።። ምክንያቱም ይህ ታሪክ ባይፈጠር ኖሮ ግጭት አይኖርም።። ይህ ታሪክ ባይኖር ኑሮ ጭብጥም አይኖርም።። ስለዚህ ይህ ታሪክ ባይኖር ኑሮ እኮ ገጸባህሪም አይኖርም።። ስለዚህ አላባ- አላባዊያን፣ አላባዊያን ለመፍጠር ታሪኩ የተመቸ ካልሆነ ካልሆነ ቀጣይ ይፈርሳል ማለት ነው።። መጽሐፋችን ላይም "ለኧኧኧ ልብወለድ ^ ታሪክ መሠረት ነው" ይላል።።
መ፡ እንደዛ ከሆነ ማለት ነው፣ እንደዛ ከሆነ ታሪክ ብቻውን እ-እ-እ ልብወለድ ሊሆን ነው?
ተህ፡ አይደለም።።
ተ17፡ ታሪክ ብቻውን ልብወለድ ሊሆን አይችልም።።
መ፡ ኣ ^
ተ17፡ ሊሆን አይችልም።። እነዚህ ካልተመሠረቱበት ሊሆን አይችልም።። ግን እነዚህ ((ጥቁር ሰሌዳው ላይ የተዘረዘሩትን የልብወለድ አላባዊያን በቀኝ እጁ እያመለከተ)) እነዚህን አብሮ እሚይዘው ግን ታሪክ ነው።። ታሪክ አጠቃሎ ሊይዛቸው ይችላል።። ((መምህርቷን አተኩሮ እየተመለከተ))
መ፡ እሺ! እሚመልስልኝ ^
እሺ! ጺዮን
ተ17፡ እሺ! እኛ ያልነው ግጭት ነው።። ግጭት ምክንያቱም አንድ ነገር

በግጭቱ መሃከል አንድ አሸናፊ ተሸናፊ ሊኖር ይችላል፡፡ ወይም ሁለቱም ሊታረቁ ይችላሉ፡፡

ስለዚህ አሸናፊ ተሸናፊ ስለሚኖር እ-እ-እ የእነዛን ሂደት ወይም ያሸናፊው ወይም የተሸናፊው ደሞ ይኖራል፡፡

230 መ፡ ይኖራል፡፡ እስኪ የተለየ ^
ግጭት፣ ታሪክ አሁን ሁለት ሰው ነው ያለው፡፡

231 ተ፡ ሴራ ((የመናገር ተራው ሳይፈቀድለት))

232 መ፡ ሴራ?

233 ተ፡ አዎ፤ ሴራም አለ፡፡

234 መ፡ እሺ! ሴራ ((ይበልጥ እንዲያብራራው የመናገር ተራውን እየፈቀዱለት))

235 ተ18፡ እኛ ሴራ ያልንብት ምክንያት እ-እም ምክንያቱም ሴራን በምናይበት ሰዓት መጀመሪያ እኛ የጀረባ አጥንት ኮኔክሽን ነው እሚሠራው፡፡ ይሄ ደሞ ነገሮችን በማቃናጀት እንደሚሠራ ሁሉ ሴራም ነገርችን በምክንያትና ውጤት በማያያዝ ማቀናጀትን ይሠራል፡፡

236 መ፡ እሺ! ታሪክ ነው?

237 ተ19፡ አዎ፡፡

መ፡ አሁን ታሪክ እምትሉት እጃችሁን አውጡ እስኪ!

ተህ፡ ((እጅ አወጡ))

መ፡ ሴራ እምትሉ!

ተህ፡ ((እጅ አወጡ))

መ፡ ግጭት ግጭት

ተህ፡ ((እጅ አወጡ))

መ፡ አሁን ሦስት ቡድን፣ ሦስት አመለካከት ያላቸው ሰዎች አግኝቻለሁ፡፡ ስለዚህ ታሪክ ለሚለው አሳማኝ ምክንያት ግጭት የሚሆንበት ምክንያት ይሄ ይሄ ነው፡፡ ሴራ እምትሉ ደሞ ግጭትና ታሪክ እማይሆንበት ይሄ ይሄ ነው፡፡ አንዳንድ አሳማኝ ነገር ነው እምፈልገው፡፡

ተህ፡ ((የመናገር ተራ ለማግኘት እጃቸውን አወጡ))

መ፡ እሺ! ግጭት የምትሉ!

238 ተ1፡ ሴራ

239 መ፡ ሴራ እሺ ((የመናገር ተራውን እየፈቀዱለት))

240 ተ1፡ ሴራ ያልኩበት ምክንያት፣ መጀመሪያ ግጭቱ ለመፈጠር ሴራ ያስፈልጋል፡፡ ምክንያቱም አንድ ሰው በቂም ምናምን የሆነ ነገር፣ የሆነ ነገር የማያቅ ከሆነ ለምሳሌ በቃ መጀመሪያ ለመጠላት የሆነ

ማስረጃ ነገር ያስፈልገዋል - ስለ እሱ፡፡ ካስፈለገው ደሞ ይህን ሴራ እንለዋለ፡፡ ከሴራ በኋላ ነው ግጭት ሊመጣ እሚችለው፡፡

ስለዚህ ሌላውን መጀመሪያ ካገኘነው ግጭቱ የጀረባ አጥንት የጀርባ አጥንት ሊሆን አይችልም ማለት ነው ግጭት፡፡ ታሪክ ደሞ የምንልበት ምክንያት በርግጥ በልብወለድ ውስጥ ታሪክ ከሌለ ልብወለድ ከሚያሰኙት ነገሮች መካከል እ-ኧ-ኧ ሊሆን ስለሚችል ላይሆን ይችላል፡፡ ግን ሴራ ደሞ ዋናውን ሚና ስለሚጫወት ነው፡፡

241 መ፡ እሺ! ሴራ?
ታሪክ ነው?
እሺ!

242 ተ2፡ ታሪክ ያልኩበት ምክንያት እ-እኧ መጀመሪያ ግጭት እንመልከት፣ አንድ እ-እ-እ ግጭትን ስንመለከት በግጭት ጊዜ መጀመሪያ ታሪኩ ነው፡፡ መጀመሪያ ግጭቱን እንዲያወጣ የሚያደርገው፡፡ ከግጭቱ በፊት ምን ዓይነት ነገር ለግጭት እንዳደረሳቸው ምን ዓይነት ነገር እንደጠነሰሱ ያደረጋቸው ምክንያት ከዚያ በፊት ያለው ታሪክ ነው፡፡ ታሪክ፣ ታሪክ ባይ- ባይኖር አንድ ሰው ልብወለድ እኮ ሲጻፍ መጀመሪያ የሆነ ነገር መሠረት አድርጎ ነው፡፡ ወይም ታሪክ ላይ መሠረት አድርጎ ነው፡፡

ስለዚህ ያንን ታሪክ መሠረት በሚያደርግበት ጊዜ የልብወለዱ፣ የልብወለዱ አላባዊያን እ-ኧ-ኧ ስለዚህ የልብወለዱ፣ የልብወለዱ መሠረት ታሪክ ከሆነ ያን ታሪክ በሥርዓት ካልተቀመጠ እነዚህ ሴራዎችና የምናያቸው ግጭቶች ሊነሡ አይችሉም፡፡

243 መ፡ እሺ! ግጭት እምትለ!

244 ተ3፡ እኔ እዚህ ጋ ግጭት ያልኩበት ምክንያት ለምሳሌ ልብወለድ በምንሠራበት ጊዜ በራሳችን በምሠራበት ጊዜ ለምሳሌ አንድ ታሪክ ቢሆን፣ ታሪኩ በታሪክነቱ ብቻ ለልብወለዱ ሊበቃ አይችልም፡፡ በውስጡ የሚያስፈልጉ ነገሮች አሉ፡፡ ማለትም ራሱን ችሎ እንዲያጓጓና ወደ ፊት የሆኑ ነገሮችን እንዲያመጣ የሚያስፈልጉት ነገሮች አሉ፡፡ እነዚህ የራሱ ተፈጥሮ መኖር አለበት፡፡ የግላችን ሊሆን ይችላል፡፡ ማኅበረሰቡ ሊሆን ይችላል፡፡ የእርስ በርስ የሆኑ ነገሮች ሊኖሩ ይገባል፡፡

ስለዚህ ግጭትን በምናይበት ጊዜ ደግም የእርስ በርስ የተፈጥሮ-በተፈጥሮ ነገሮች ጎሊናችን ከራሳችን ጋር፣ ማኅበረሰቡን ከማኅበረሰቡ፣ እንዲሁም እርስ በርሳችን የምንፈጥራቸው ተለያዩ ውህደቶችና

የተለያዩ ግጭቶች በራሳችን የምንፈጥርባቸው ነገሮች ወይም በግጭቱ ላይ የምንፈጥራቸው ነገሮች ሴራን ይሰጡናል።።

ለምሳሌ አንድ ግጭት ተጋጭተው ከሆነ ግጭቱ ውስጥ ያለ የራሱ ሴራ ይኖረዋል።። ግን ምንድን ነው በዋነኛነት ያማረው ያሳመረው ግጭቱ ነው።። ግጭቱ በሚፈጥረው አንዱ ካንዱ፣ አንዱ ካንዱ በሚቀጥልበት ጊዜ ሰው የመጓጓትና ምንባብም እየጨመረ የሚሄድበት ነገር ይኖራል ማለት ነው።።

ታሪኩም አለ።። ግጭት ብቻውን ስለ አንድ ነገር ብቻ ከሆነ እሚያወራው፣ ስለ አንድ ሰው ብቻ ከሆነ እሚያውራው ስለ ሠራው ነገር፣ ስለሠራው ፍቅር፣ ስለ ሠራቸው ሁሉ ነገሮች የማያወራ ከሆነ ብቻ በታሪክነቱ ብቻ ተገቢ ላይሆን ይችላል።።

245 መ፡ እሺ!
አሁን እንትን ካለ ብቻ ነው።።
ተክለአብ እሺ!

246 ተ2፡ አሁን እኮ ቲቸር! እሱ ራሱ ተናገረው።። ታሪክ ያለ- ያለ ማሳመሪያ ልብወለድ ሊሆን አይችልም አለ።። ስለዚህ ታሪኩ በታሪክ ውስጥ ማሳመሪያ ገብቶበት ነው እንጂ ማሳመሪያ ውስጥ ታሪክ ገብቶበት አይደለም - ልብወለድ የሠራነው።።

ተህ፡ እሽሽሽሽ እሽሽሽሽ

247 ተ2፡ ስለዚህ ታራ- ታሪክ መጀመሪያ ታሪኩን ፈጠርን።። ከዛ በኋላ ታሪኩን ለማሳመር እነዚህ ጭብጦች እነ ሴራ ይሠራሉ ማለት ነው።።

248 መ፡ እሺ! እሺ!

249 ተ4፡ የጀርባ አጥንት የሚሆነው ገጸባህሪ ነው እላለሁ።።

ተህ፡ እሽሽሽሽ እሻሻ! እሽሽሽሽ!

ተ4፡ አዎ! ((ፈገግ እያለ))

ተህ፡ እሽሽሽ እሽሽሽሽ

250 መ፡ እሽሽሽ ምክንያቱን አምጣው።።

251 ተ4፡ ገጸባህሪ የምልበት መጀመሪያ ሁሉም እንደተባለው ሴራም ታሪክም ግጭትም ሊመጣ እሚ- ሴራና ግጭት ሊመጣ እሚችለው ታሪክ ስላለ ነው ስለተባለ ያው ገጽባህሪ ከሌለ ደሞ ታሪክን ልናገኘው አንችልም፡ ፡ ገጸባህሪ ስላለ ነው ታሪክና ግጭቶች እምናገኘው ማለት ነው።።

252 መ፡ ይበቃል።። የተለየ ነገር ከሌለ ማለት ነው።። ታሪክ ያለ አለ።። ግጭት ያለ አለ።። ገጸባህሪ ያለ አለ።። ትልም ያለ አለ።። ስለዚህ አንድ ላይ የሚያስታርቅ ነገር ይኖራል ማለት ነው።።

++

ባሞር ልብወለድና በረጅም ልብወለድ መካከል ያለው አንድነትና ልዩነት? ያለው አንድነትና ልዩነት?

253 ተህ፡ ቲቸር! ቲቸር!

254 መ፡ እሺ የተለየ?

255 ተ2፡ እኔ ደሞ በአጭርና በረጅም ልብወለድ መሃከል ያለው ልዩነት የምንለው አጭር ልብወለዶችን ወደ ረጅም ልብወለድ በመለጠጥ መቀየር እንችላለን፡፡

256 መ፡ እህም

ተ2፡ ረጅም ልብወለዶችን ግን ብዙ ልናሰፋቸው ወይም ብዙ ልንለጥጣቸው አንችልም፡፡

257 መ፡ አንድ የሚያደርጋቸው ባህሪ፣

258 ተ3፡ አንድ የሚያድረግቸው ሁለቱም የልብወለድ ዓይነቶች ናቸው፡፡ እንዲሁም ደሞ ሁለቱም የልብወለድ አላባዊያን በመጠን ይለያዩ እንጂ እ-ኧ-ኧ ሁለቱም ላይ ይገኛሉ፡፡ እንዲሁም ደሞ የልብወለድ ዘዴዎችን በሁለቱም ውስጥ ይገኛሉ፡፡

259 መ፡ ጥሩ ይበቃል፡፡ ይበቃል፡፡ ስለዚህ የዛሬው ትምህርታችን የሚሆነው የልብወለድ ዘዴዎች የምንላቸው ምንምን ናቸው? የሚለውን እናያነን ማለት ነው፡፡ የልብወለድ ዘዴዎችን በአራት ነው የምናያቸው፡፡ እናንተ እንዳላችኋቸው ማለት ነው፡፡ በአራት ከፍለን እናያቸዋለን፡፡ የመጀመሪያው ምንድን ነው?

ንግር፣ ንግር ((በጥቁር ሰሌዳው ላይ እየጻፉት)) ንግር የምንለው የልብወለድ ዘዴ በልብወለድ ወስጥ የመጀመሪያው ምእራፍ ላይ ሊገኝ ይችላል፡፡ መጨረሻው ላይ ሊከሰት የሚችለውን ፍንጭ ወይም ጥቆማ የሚሰጠን ነው፡፡ ስለዚህ በልብ አንጠልጣይነቱ ከሌሎቹ ዘዴዎች ንግር ልብ አንጠልጣይ ነው፡፡ አንባቢ ምን ይሆን መጨረሻው በዚህ በዋና ገጽባህሪው ላይ የሚለውን ልብ የማንጠልጠል ባህሪ ያለው ዘዴ ነው ማለት ነው - ንግር፡፡

ሁለተኛው ምልሰት፣ ምልሰት ((በጥቁር ሰሌዳው ላይ እየጻፉት)) ምልሰት የምንለው የልብወለድ ዘዴ ልብወለድ ውስጥ የሌለ ነው፡፡ ልብወለድ ውስጥ የሌለ ነው፡፡ ይሄ አስፈላጊ ሁኖ ሲገኝ ያለፈ ታሪክ፣ የወደኋላ ታሪክን አምጥቶ መግለጽ ለምሳሌ ልብወለድ ላይ ያለ ገጸባህሪ ጥሩ አመለካከት ያለው ሰው ሁኖ ከሆነ እየተገበረ ያለው፣

እየሠራ ያለው በፊት የነበረውን መጥፎ አመለካከት አምጥቶ በፊት የነበረው የዚህ ገጸባህሪ አመለካከት ይሄ ነበር ብለን እንረዳለን።።
ሦስተኛው ምልልስ፣ ምልልስ ((በጥቁር ሰሌዳው ላይ እየጻፉት)) ምልልስ የምንለው የልብወለድ ዘዴ ሁለት ገጸባህሪዎች፣ ልብወለድ ውስጥ ያሉ ገጸባህሪዎች እንደሚያደርጉት የሐሳብ ልውውጥ ነው።። የሐሳብ ልውውጥ እ-ኧኧ ምን ማለት ነው፣ አንዱ ገጸባህሪ ከሌላው ገጸባህሪ ጋር የሚያደርገውን ንግግር፣ ምልልስ እንለዋለን ማለት ነው።።

የመጨረሻው ገለጻ ነው።። ገለጻ ((በጥቁር ሰሌዳው ላይ እየጻፉት)) ገለጻ ማለት የገጸባህሪያቶቹ አካላዊ ገለጻ ሊሆን ይችላል።። ገጸባህሪያቶቹ የሚኖሩበት አካባቢ መልካምድራዊ ገለጻ ሊሆን ይችላል።። ተራራ፣ ኮረብታ፣ የገጸባህሪው ተክለ ሰውነት፣ ቁመት፣ ጸጉር፣ ዓይን የሚሉትን የሚሉትን የአገላለጽ ሁኔታዎች የሚገልጹልን ናቸው ማለት ነው።።

እነኝህ እንግዲህ አራቱ ምንድን ናቸው የልብወለድ ዘዴዎች የምንላቸው ናቸው ማለት ነው።።

ሌላው ከልብወለድ አላባዊን የጀረባ አጥንት የሚባለው የትኛው ነው? ግጭት ነው።። ግጭት ነው።። ለምን ነው ግጭት የሆነበት ምክንያት፣ እ-እ-እም ልብ ወለዱ ሲተረክ ግጭት ሲኖረው ነው ወደ ሌላ ታሪክ የሚሄደው ማለት ነው።። ግጭት ከሌለ ታሪኩ ይቆማል።። ለምሳሌ ፍቅር እስከ መቃብርን ያነበበ ሰው ቢያይ መጀመሪያ ምዕራፍ ላይ ማለት ነው።። በዛብህ ከቤተሰቦቹ ሲጣላ፣ ከጎሊናው ጋር ሲጣላ ባይጋጭ ኑሮ ወደ ሌ አገር አይሄድም፤ አይደል? ድማ ወደሚባለው አይሄድም።። አይሄድም።።

ተህ፡ አዎ።።

መ፡ ስለዚህ የታሪኩ አሰፋፍ ማለት ነው።። ልብወለዱ ሲተረክ ግጭት ሲኖረው ነው።። ለቤተ ክርስቲያን ማገልገል አለብህ ሲባል፣ እዚያው ቢቀር ኑሮ ታሪኩ ምን ይሆናል? እዚያው ይቆማል።። ወደ ሌላ ምዕራፍ- እንደዚህ ረጂምዬ ልብወለድ አይኖርም ነበር።። ስለዚህ ግጭት ምንድን ነው? የልብወለድ የጀርባ አጥንት ነው ማለት ነው።።

የመጨረሻው በአጭር ልወለድና በረጅም ልብወለድ መካከል ያለውን አንድነትና ልዩነት የሚለውን በሚቀጥለው ዕናያለን።።
እስኪ በዚህ ላይ ጥየቄ ካላችሁ?
በዚህ ላይ ትያቄ ካላችሁ?

260 ተ1፡ “ግጭት የልብወለድ የጀርባ አጥንት ነው” ተባለ፡፡
ግጭት የሚመጣው ከታሪክ በኋላ አይደለም እንዴ?
ዋናው ታሪክ ካልመጣ ግጭት እንዴት ሊመጣ ይችላል?

261 መ፡ አሁን የልብወለድ አላባዊያን ምንድን ናቸው ስምንቱ ታሪክ ግጭትም አንድ ዓይነት ቦታ ነው ያላቸው - በአንድ ልብወለድ ወስጥ፡፡ አንዱ ባንዱ ወይም አንዱ ተነጥሎ መቅረብ የለበትም፡፡

ስለዚህ ታሪክም የልብወለድ ምንድን ነው አንድ ፍሬ ነገር የያዘ ነው፡ ፡ ወይም ልብወለዱ ፍሬ እንዲዘራበት የሚያደርጉት እነዚያ አላባዊያን ሲኖሩ ነው፡፡ ታሪክ ማለት በጊዜ ቅደም ተከተል “እንዲህ ተደረገ እንዲህ ሆነ” እያልን ነው የምንተርከው፡፡ ነገር ግን ግጭት ከሌለ ታሪኩ መቀጠል አይችልም፡፡ መቀጠል አይችልም፡፡ ወደ ሌላ ታሪክ መቀጠል አይችልም፡፡ እዚያው ያቆማል፡፡ ታሪክ ብቻ ነው እሚሆነው ግጭት አይኖርም፡፡ ስለዚህ የጀርባ አትንት የሚባለው ለዚያ ነው፡፡
እሽ!

---------- ተፈጸመ ----------

ምዝግብ መረጃ ሠ፡- ክ3

አጠቃላይ መረጃ፡-

የመምህሩ ስም ..... ሠ
ክፍለጊዜ 3
የክፍል ደረጃ..... 9ኛ ክፍል

((ተማሪዎች ከመቀመጫቸው በመነሣት ከመምህርቷ ጋር ሰላምታ ተለዋወጡና ተቀመጡ፡፡ ሁለት ተማሪዎች ጥቁር ሰሌዳውን እያጸዱ ነው፡፡ ተማሪዎቹ እርስ በርሳቸው በለሆሳስ ስለሚነጋገሩ ክፍሉ በሹክሹክታ ተሞልቷል፡፡ ጥቁር ሰሌዳው ተጸድቶ እንዳለቀ መምህርቷ በጠመኔ ከላይ ወደ ታች እያሰመሩ ከፋፈሉት))

01 መ፡ እሺ! ባለፈው እንግዲህ ስለ ሥነጽሑፍ ምንነት፣ ስለ ሥነጽሑፍ ባህሪያት እ-እ-እ እነኝህ ዘዴዎችን ዓይተን ነበር የቆምነው፡፡ ዛሬ እምናየው መጽሐፋችን ላይ ያለውን ምንባብ ነው፡፡ ገጽ ሰላሳ አራት ላይ ታውጡና ምንባቡን ታነቡና አምስት ጥያቄዎች አሉ፡፡ እውነት፣ ሐሰት የሚሉ አምስት ጥያቄዎች አሉ፡፡ እ-እ-እውነት ከሆነ ትክክል ከሆነ እውነት፣ ስሕተት ከሆነ ሐሰት ነው እምትሉት፡፡ ሐሰትና እውነት ላላችሁበት እ-ኧ-ኧ ምክንያቱን ግለጹ ነው እሚለው መጽሐፉ ላይ፡፡

ስለዚህ ቀጥታ አሁን ንባቡን ታነባላችሁ ማለት ነው፡፡ ገጽ ሰላሳ አራት፣ ሰላሳ አምስት፣ ሰላሳ ስድስት፡፡
((ተማሪዎች ለአምስት ደቂቃ ምንባቡን በአርምሞ አነበቡ))

((የቡድን ውይይት))

((ለአብነት የአንዱን ቡድን ውይይት እንደሚከተለው ተከናውኗል))

02 ተ1፡ ሥነጽሑፍ የሚለው ቃል በቁሙ ሲታይ የሰው ልጅ ጽሕፈት ከመፈጠሩ አስቀድሞ የተገለገለባቸውን ቃላዊ ፈጠራዎች ያመለክታል፡፡
((በንባብ አሰማ))

03 ተ2፡ ሐሰት ነው፡፡

04 ተ1፡ ለምን?

05 ተ2፡ ምክንያቱም ሥነጽሑፍ በቁሙ ሲታይ እንትን ነው - የተቀረጸ ጽሑፍ፡፡ በጽሑፍ የተቀረጸ የቋንቋ ጥበብ ነው፡፡ ግን ከጽሑፍ ባለፈ ሲታይ ደሞ ከመጀመሩ በፊት ያለውን ያጠቃልላል፡፡

06 ተ3፡ እሺ!
አንድ ጽሑፍ ሥነጽሑፍ ለመባል በጽሑፍ መቅረቡ ብቻ በቂ
አይደለም፡፡ ((በንባብ አሰማ))
07 ተ4፡ እውነት
08 ተ1፡ ጥበባዊ መሆን አለበት፡፡
09 ተ5፡ ሳቢ መሆን አለበት፡፡
10 ተ1፡ በጽሑፍ በሚገባ ተቀነባብሮ የተገለጸ ሁሉ ከሥነጽሑፍ ይቆጠራል፡፡
((ከመማሪያ መጽሐፉ ላይ እያነበበች))
11 ተ3፡ ሦስተኛውን ነው ያልሽው፤ አይደል?
12 ተ1፡ አዎ፡፡
13 ተ3፡ በጽሑፍ በሚገባ ተቀነባብሮ የተገለጸ-
14 ተ1፡ ኪነጥበባዊ ውበቱን፣ ሰዋሰዋዊነቱን ጠብቆ በሥነሥርዓት ተቀናጅቶ
ሳቢ ሁኖ ሲቀርብ ሥነጽሑፍ ይባላል፡፡
15 ተ4፡ እኮ! ይሄ እኮ በሚገባ ተቀነባብሮ በቃላት የተገለጸ ሁሉ ከሥነጽሑፍ
ይቆጠራል፡፡
16 ተ1፡ አዎ፡፡
17 ተ3፡ ለምን?
18 ተ1፡ ምክንያቱም ተቀነባብሯል፡፡ በሥነሥርዓት ተደራጅቷል፡፡
19 ተ3፡ የተገለጸ ሁሉ ^
20 ተ2፡ እዚህ ጋ እኮ በጽሑፍ መቀመጡን ነው እንጂ እንትን ስላለው፣
ጠቀሜታ
ምናምን አልገለጸም፡፡ በጽሑፍ በመገለጡ ብቻ ሥነጽሑፍ
ያሰብለዋል ነው የሚለው ይሄ፡፡
22 ተ4፡ ተቀነባብሮ የሚለው አለ፡፡
23 ተ2፡ እኮ! ጽሑፉን ነዋ ተቀነባብሮ እሚለው፡፡
24 ተ4፡ እውነት
25 ተ2፡ ኧረ አይሆንም! ይሄ እኮ ጽሑፉን ነው እንጂ ተቀነባብሮ እሚለው
እንትኑን እ-እ-እ አይደለም፡፡
26 ተ1፡ እኮ ጽሑፉን ተቀናብሮ ማለት እኮ ሥርዓቱን ጠብቋል ማለት ነው፡፡
ስለዚህ አካቷል ማለት ነው፡፡
27 ተ3፡ ስለዚህ በጽሑፍ ተቀነባብሮ በቃላት ተገለጸ ማለት ስለ ሥነጽሑፍ
ይቆጣራል ማለት ነው?
28 ተ4፡ ከመቀነባበሩ ያለፈ ሌላ ምን ያስፈልጋል?
29 ተ3፡ ተቀነባብሮ ከዚያ ወደ ቃላት- በቃላት ሲገለጽ-
30 ተ1፡ መጀመሪያ መቀነባበር ምን ምን ያጠቃልላል የሚለውን ብናይ ይሻል

መስለኛል፡፡ መቀነባበር ማለት እንኔ እንደሚመስለኝ ሰዋስዋዊ ይዘቱን የጠበቀ እ-እ ሁሉ ነገሩን የሚያመለክት ይመስለኛል፡፡ መቀነባበር ማለት በሥነሥርዓት መደራጀት መሰለኝ፡፡

ስለዚህ እንደኔ እንደኔ እውነት የሚሆን ይመስለኛል፡፡ ምክንያቱም ተቀነባብሯል፤ ሳቢ ሆኗል፤ ሰዋስዋዊነቱን ጠብቋል፡፡ ሥነጽሑፍ በሁለት ይከፈላል ብለን የለ እንዴ?

31 ተ3፡ እኮ ተቀባይነት ያለው፣ ሳቢት እኮ መካተት አለበት፡፡

32 ተ1፡ “ተቀነባብሯል” ሲል ያን አያካትትም? ተቀነባብሯል ማለት እኮ ሁሉንም አጠቃሏል ነው፡፡ እኔ እሚመስለኝ፡፡

33 ተ3፡ በጽሑፍ ተገልጸኣል፤ በቃላት ተቀነባብሯል፡፡ ስለዚህ ሥነጽሑፍ ይባላል ማለት ነው ?

34 ተ4፡ እውነት

35 ተ1፡ እኔም እውነት ነው የሚመስለኝ፡፡

++

36 ተ4፡ ሥነጽሑፍ በማኅበረሰቡ ልዩ ቦታ እንዲይዝ ያደረገው መተላለፊያው በጽሑፍ መሆኑ ነው፡፡ ((ከመማሪያ መጽሐፉ ላይ እያነበበች))

37 ተ3፡ አይደለም?

38 ተ1፡ ((ሞንቅላቷን ግራና ቀኝ ነቅነች))

39 ተ4፡ የሰው ልጆችን /ባህሪት ተግባራት/-

40 ተ1፡ /ባህሪያት ተግባራት/ በመግለጽ ነው፡፡

41 ተ4፡ ቀደምት ታሪኮችን ስለሚይዝም

42 ተ1፡ አዎ፤ የሰው ልጆችን ስሜት፡

++

43 ተ2፡ አምስተኛ

44 ተ3፡ የሰው ልጅ ሁለጊዜም ገጠመኙን ለማውጋት ያለው ፍላጎት ለሥነጽሑፍ መኖር እንደ አንድ ምክንያት ሊጠቀስ ይችላል፡፡ ((ከመማሪያ መጽሐፉ ላይ አነበበች))

45 ተ1፡ አዎ፡፡

46 ተ4፡ ለምን?

47 ተ1፡ ++

48 ተ4፡ ስለ ሰው ልጅ ስለሆነ ገጠመኛቸው ማውጋት ሲፈልጉ ሥነጽሑፍን ይጠቀማሉ፡፡

((ሁለተኛው የቡድን ውይይት))

48 ተ1፡ አራተኛውም ሐሰት ነው፡፡

49 ተ3፡ ምክንያት ^

50 ተ1፡ እናም ሥነጽሑፍ በሁለት ይከፈላል፡፡ በቃል እሚተላለፍና በጽሑፍ እሚተላለፍ-

51 ተ2፡ በቃል ይተላለፋል፤ በጽሑፍም ይላል፡፡ ስለዚህ እዚህ ጋ ምን ይላል?

52 ተ1፡ ልዩ ቦታ እንዲይዝ ያደረገው በጽሑፍ መሆኑ ነው፡፡ በጽሑፍ ብቻ አይደለም፤ በቃልም ነው፡፡

53 ተ2፡ እሺ!

54 ተ1፡ አራተኛው ሐሰት ነው - መልሱ፡፡
++

55 ተ2፡ አምስትስ?

56 ተ1፡ ይሄም ሐሰት ነው፡፡

57 ተ3፡ ምክንያት ^

58 ተ1፡ ምክንያቱም ሥነጽሑፍ ቅድም እምዳልነው፣ ኪነጥበባዊ ምጥቀት ስለሚያስፈልገው፣ በየቦታው እሚነገረውን ሁሉ ሥነጽሑፍ ልንለው አንችልም፡፡

59 ተ3፡ ስንተኛው ጥያቄ ነው?

60 ተ2፡ ያራተኛው፡፡ የሰው ልጅ ሁልጊዜም ገጠመኙን ለማውጋት ያለው ፍላጎት ለሥነጽሑፍ መኖር እንደ አንድ ምክንያት ሊጠቀስ ችላል፡፡

60 ተ1፡ እውነት ነው እሚሆነው አንቺ!

61 ተ3፡ አዎ፤ እውነት ነው እሚሆነው፡፡ ለምን መሰለሽ? አንዳንድ ጊዜ-

62 ተ1፡ የሰው ልጅ ሁልጊዜም ገጠመኙን ለማውራት ያለው ፍላጎት ገጠመኙን ለማውጋት /እንደ አንድ ምክንያት ሊጠቀስ ይችላል/፡፡

63 ተ2፡ /እንደ አንድ ምክንያት ሊጠቀስ ይችላል/፡፡ አዎ እውነት ነው እሚሆነው፡፡

64 ተ3፡ ለምን መሰለሽ?

ተ1፡ እሺ!

65 ተ3፡ ለምሳሌ አሁን ማለት ነው፣ እ-እ-እ ያልተጻፈው ሥነጽሑፍ ውስጥ ሥነቃል አለ፡፡ ከሥነቃል ለምሳሌ “ምሳሌያዊ አነጋገር አለ” ብለናል፡ ፡ አንዳንድ ጊዜ ገጠመኞችን በምሳሌያዊ አነጋገር ሊገልጽ ይችላል፡፡

66 ተ2፡ እውነት ነው እሚሆነው በቃ!

((ሁሉን አቀፍ ውይይት))

67 መ፡ እሺ! ጥያቄው ምንድን ነው እሚለው?
የሚከተሉን ጥያቄዎች ምንባቡን መሠረት በማድረግ እውነት ወይም ሐሰት በማለት ከመለሳችሁ በኋላ ምክንያቶቻችሁን ግለጹ፡፡
((በመማሪያ መጽሐፉ ላይ ያለውን መመሪያ በንባብ እያሰሙ))

የመጀመሪያውን ጥያቄ አንብቦ እሚመልስ?
የመጀመሪውን ጥያቄ?
እሺ!

68 ተ1፡ የአንደኛው “ሥነጽሑፍ እሚለው ቃል በቁሙ ሲታይ የሰው ልጅ ጽሕፈትን ከመፍጠሩ በፊት የተገለገለባቸውን ቃላዊ ፈጠራዎች ያመለክታል” ((ከመማሪያ መጽሐፉ ላይ እያነበበ))

ሐሰት ነው፡፡ ምክንያቱም ሥነጽሑፍ ቃሉ በቁሙ ሲታይ በጽሑፍ የተቀረጸውን ቋንቋ ነው - እሚያመለክተው፡፡ ነገር ግን ሥነጽሑፍ በሌላ እንትን የሚታይ ነው፡፡ የኧ- ሰው ልጅ ጽሕፈትን ከመጀመሩ በፊት የነበረውን ቃላዊ ሁኔታ ሁሉ ያጠቃልላል ነው እሚለው፡፡

69 መ፡ እሺ! ሌላ ሐሰት እሚል- እውነት እሚል ማለቴ ነው?

70 ተ2፡ “ሥነጽሑፍ እሚለው ቃል በቁሙ ሲታይ የሰው ልጅ ጽሕፈትን ከመፍጠሩ በፊት የተገለገለባቸውን ቃላዊ ፈጠራዎች ያመለክታል” ((ጥያቄውን በንባብ አሰማና)) ይህን እውነት ያልኩበት ምክንያት፣ የሰው ልጅ እ-እ-እ መጀመሪያ ጽሑፍን ከመጻፉ በፊት ራሱ በቃል ይግባባ ነበር፡፡ ስለዚህ ከሥነጽሑፍ አንደኛው ክፍል ሥነቃል ነው፡፡ በዚህም ምክንያት ሥነቃል ጽሑፍ ከመጀመሩ በፊት በቃል ይግባባ ነበር፡፡

ዚህም ምሳሌ የሚሆነው፣ ለምሳሌ አሁን በላይብራሪያችን ውስጥ እ-እ-እ ቅኔዎች ከነፍቻቸው አሉ፡፡ ፈሊጣዊ አነጋገሮች ከነፍቻቸው አሉ፡፡ እነዚህ እነዚህ እኮ መጀመሪያ በዚህ መጽሐፍ ከመስፈራቸው በፊት ማኅብሰቡ ሳጽፍ ሲገለገልበት የኖረ ነው፡፡ ስለዚህ ሥነጽሑፍ እ-እ-እ የጽሑፍ ሥነጸሑፍ ከመጻፉ በፊት ይጠቀምባቸዋል፡፡

71 መ፡ እሺ!
የተለየ^
ተህ፡ +
መ፡ የተለየ ^
ተህ፡ +
መ፡ በእነሱ በሁለቱ እውነትና ሐሰት ባሉት ተጨማሪ ሐሳብ እምትሰጡ ካላችሁ?
ተህ፡ ++
መ፡ አለበለዚያ እኔ ነኝ፣ እኔ ነኝ የምጠይቀው ማለት ነው፡፡
እሺ!

72 ተ3፡ ሐሰት ነው፡፡ ምክንያቱም በቁሙ ስናየው ሥነጽሑፍ እሚለው ቃል

ስናየው ወደ ውስጥ ሳንገባ የሚያስተላልፍልን በጽሑፍ ተቀርጸ ያለን ነገር ነው እንጂ በቃል ያሉት ነገሮች አያመለክተንም። ስለዚህ ሐሰት ነው።

73 መ፡ ሐሰት ነው።
እሺ!

74 ተ4፡ "እውነት ነው" እምለው። ማለትም እዚህ ላይ ካለውና መጽሐፉም ላይ ምንባብ ስንሄድ፣ ከቃላት ቃላትም ብንሄድ፣ ይህንኑ ነገር መልሰን ማግኘት እንችላለን። ለምሳሌ ሥነጽሑፍ የሚለው ቃል በቁሙ ሲታይ የሰው ልጅ ጽሑፍን ከመፍጠሩ በፊት አስቀድሞ ስለዚህ ጽሑፍ አያውቅም ነበር። እሚጠቀምበት በቃል ነበር ማለት ነው።

ከዚያ እዚህኛውም ላይ ምንባብ ላይ ገብተን ደሞ ሦስተኛው አንቀጽ ላይ የመጀመሪያውን ላይን በምናይበት ጊዜ የሰው ልጅ፣ የሰው ልጅ የጽሑፍ ባህል ከመጀመሩ አስቀድሞ ይላል። ስለዚህ ሥነጸሑፍ እ-እ-እ ጽሑፍን ከማዳበራቸው በፊት ከሆነ ቃላቶችን በሚገባው መንገድ አሳምረውና አስውበው ሳይጽፉ በቃል ነበር የሚጠቀሙት።

75 መ፡ በቃ፤ እዚህ ላይ ይበቃናል።
የተለየ ነገር ከሌላችሁ?

76 ተህ፡ ሐሰት

77 መ፡ እውነት! ((እጅ እንደመንሣት ወደ ተማሪዎቹ ጎንበስ በማለት))

78 ተህ፡ ሐሰት! ሐሰት!

79 መ፡ ሐሰት የምትሉ እጃችሁን፣ እጃችሁን ታወጣላችሁ። ሐሰት እምትሉ!

ተህ፡ ((መልሱ "ሐሳት ነው" የሚሉ ተማሪዎች እጃቸውን አወጡ))

መ፡ እውነት የምትሉ ደሞ እጃችሁን ታወጣላችሁ።

ተህ፡ ((መልሱ "እውነት ነው" የሚሉ ተማሪዎች እጃቸውን አወጡ))

መ፡ እሺ! ሐሰት የምትሉ አሳማኝ ምክንያት አሳማኝ ምክንያት ^
እሺ!

80 ተ1፡ እኛ እዚህ ጋ እውነት ያልበት ምክንያት፣ ሥነጽሁፍ በቁሙ ሲታይ ማለት ቃሉ ራሱ ስናየው ሥነጽሑፍ የምንለው በጽሑፍ የተቀረጸ ቋንቋ ጥበብ ነው እሚለው። ግን መጻሐፋችን ላይ ከዚህ ባለፈ ወይም በቁሙ ካለው ፈቺ ባለፈው ደግሞ በሌላ መንገድ ስንገልጸው በፊት የነበሩት ትውልዶች ጽሑፍ ከመጀመሩ በፊት የሚጠቀሙበት ነው እሚለው። ግን በቁሙ ስናየው በጽሑፍ የተቀረጸ የጽሑፍ ጥበብ ነው። ከዛ ባለፈ ከቁም ትርጉም ባለፈ ስናየው ነው። ከዚህ በፊት የነበረውን በጽሑፍ ሳይገለጽ የነበረውን ነው።

81 መ፡ እውነት እምትሉ አንድ አሳብ እንቀበል፡፡
እሺ!

82 ተ2፡ አሁን ሲጀመር ሥነጽሑፍ በቁሙ በምንልበት ጊዜ “አንድ ሰው በቁሙ ጨዋ ነው፤ ረባሽ ነው፤ ምንድን ነው” ብለን ልንናገር አንችልም፡፡ አንልም፡፡ ግን በቁሙ ማንነቱን በምናጣራበት ጊዜ የተለያዩ ነገሮች አሉ፡፡ ስለዚህ ሥነጽሑፍ የተጻፈና ያልተጻፈ ብለነዋል፡፡ ያልተጻፈበት ዘመን ጎብረተሰቡ ተግባብቶበታል፡፡ ግን ጽሑፍ ከመጣ በኋላ ነው - ጎብረተሰቡ ሊገለገልበት የቻለው፡፡

ስለዚህ በፊት ጀምሮ ጽሑፍ ባልተኧ-ኧ-ኧ ጀመረበት ጊዜ ጎብረተሰቡ ሥነጽሑፍን በሥነቃል መንገድ እያደረገ ስለተግባበት ከመጀመሪው ጀምሮ ነው፡፡

83 መ፡ እሺ! ጥሩ! ስለዚህ ሥነጽሑፍ ማለት ምን ብለናል? ስንወያይ ሥነጽሑፍ ማለት ምንድን ነው? የተጻፈ ሳይሆን ያልተጻፈውም ውበት ያላቸው፡፡ ወይም የፈጠራ ሥራ የሚታከልባቸው፡፡ ስለዚህ የሰው ልጅ መጀመሪያ ማለት ነው፤ የሰው ልጅ ምንድን ነበር ያልነው? የሰው ልጅ ራሱን መቻል ሲጀምር ወይም ራሱ በሁለት እግሩ መቆም ሲጀምር፤ ቋንቋ አጀማመር ላይ ስንሄድ ማለት ነው የተለያዩ ነገሮችን ምን ማድረግ ጀመረ? “መሥራት፤ በማኅበር መሥራት ጀመረ” ይላል፡፡ የዛን ጊዜ ጽሕፈት አልተጀመረም፡፡ የዛን ጊዜ ጽሕፈት አልተጀመረም፡፡

ስለዚህ በምን ነበረ ሲግባባ የነበረው? በቃል ነው ሲግባባ የነበረው፡፡ ቃላዊ ሥነቃልን ወይም ቃላዊ ሥነጽሑፎች በቃል ማኅበረሰቡ ሐሳቡን፣ ፍላጎቱን፣ ደስታውን፣ ሃዘኑን ሲገልጽበት ነበር፡፡ አሁን ምሳሌያዊ አነጋገሮች ስንል ለማኅበረሰቡ በቃል የሚያስተምሩበት፣ የሚዝናኑበት እነዚህ ቃላዊ ፈጠራ ናቸው፡፡ ስለዚህ ጽሑፍ ከመጀመሩ በፊት ምን ሲያደርግ ነበር? ሲጠቀምባቸው ነበር፡፡

ስለዚህ ጽሑፍም ማለት ምንድን ነው? ቃላዊም ጽሑፋዊም ነው፡፡ ሁለቱንም ነው የምንወስደው ቃላዊም ጽሑፋዊም፡፡ <u>ስለዚህ በቁሙ ስናይ ሥነጽሑፎች የተጻፉም ያልተጻፉም ናቸው</u>፡፡ ጽሑፍ ከመጀመሩ በፊትም ምን አለ ማለት ነው? ቃላዊ ፈጠራ አለ ማለት ነው፡፡ ተግባባን?
ጥያቄ እሺ!

84 ተ1፡ አሁን ሥነጽሑፍ በቁሙ ሲታይ ማለት ራሱ ቃሉን ስናየው ወደ

ውስጥ ስንገባ እንደዚህ ቃሉን ዓይተን ስንተረጉመው ሥነጽሑፍ ማለት በጽሑፍ የተቀረጸ ነገር ነው። ግን ወደ ውስጥ ገብተን ስለ ሥነጽሑፍ ብዙ ለማወቅ ስንፈልግ ዱሮ ጽሑፍ ከመኖሩ በፊት የነበረውን ቃላዊ ነገሮችን ቃላዊ መግባባቢዎችን ያጠቃልልናል። <u>በቁሙ ስናየው የተጻፈ፣ በጽሑፍ የተቀረጸ ነገር ነው</u>።

85 መ፡ ተጨማሪ ነው?

86 ተ3፡ አዎ።

87 መ፡ ተመሳሳይ ከሆነ ይቅር።

88 ተ3፡ አሁን ቲቸር! እዚያ ያለው ከምንባቡ አንጻር ነው። ምንባቡ ላይ ደሞ ሥነጽሑፍ የሚለው ቃል በቁሙ ሲታይ በጽሑፍ የተቀረጸ የቋንቋ ጥበብ የሚያመለክት ነው። ሆኖም ሥነጽሑፍ ከዚህ ቁም ፍቺ ባለፈ ሰው ልጅ የጽሑፍ ጥበብን ከመጀመሩ አስቀድሞ ስሜቱን የገለጸባቸውና ወደ ፊት የሚገልጽባቸው ቃላዊ ፈጠራ ያጠቃልላል ይላል።
((ከመማሪያ መጽሐፉ አንብባ በመጥቀስ))
ታዲያ! እ-

89 መ፡ አሁን እዚህ ጋ እምንባቡ ላይ ምን ይላል?
ሥነጽሑፍ የሚለው ቃል በቁሙ ሲታይ በጽሑፍ የተቀረጸ ቋንቋ ጥበብ ያመለክታል። ሆኖም አፍራሽ ነው። ማለት ወደ እሚቀጥለው ነው የሄደው።

ስለዚህ ከዚህ እጅግ ባለፈ የሰው ልጅ የጽሑፍ ጥበብ ከመጀመሩ በፊት በቃል ሊገለገልባቸው የሚችሉትንም የሚጨምር ነው።

አሁን እዚህ ጋ ማንኛውም ሰው ሥነጽሑፍ ሲባል ማንኛውም ሰው፣ እናንተ ስለ ተማራችሁት ይሆናል፤ ማንኛውም ሰው ሥነጽሑፍ ምንድን ነው? በግል የተጻፈ ነገር ሁሉ ሥነጽሑፍ ነው እሚለው።
ነው ግን ^

ነው? ((በጥያቄ ቅላጼ))

ተህ፡ ++

90 መ፡ ሥነጽሑፍ ለመባል ምን ያስፈልገዋል?

91 ተህ፡ /ኪነጥበባዊ ብቃት/

92 መ፡ /ኪነትበባዊ ቃል/ ያስፈልገዋል። ኪነጥበባዊ ብቃት ያለባቸው ደሞ በጽሑፍ የቀረቡ ብቻ አይደሉም። በጽሑፍ የቀረቡ ብቻ ሳይሆን በቃል የቀረቡም ናቸው። ስለዚህ ጽሑፍ ከመጀመሩ በፊት ምን አለ

ማለት ነው? በቃል ይተላለፍ ነበር። ይሄ እውነት ነው። እውነት ነው - መልሱ።

ሌላ ካለ ተቃውሞ?
ተቃውሞ ከሌለ ወደ ሁለተኛው እንሂድ። አንድ ሥራ ሥነጽሑፍ ለመባል በጽሑፍ መገለጹ ብቻ በቂ አይደለም። በጽሑፍ መቅረቡ ብቻ በቂ አይደለም።
እሺ ሶስና!

93 ተ1፡ መልሱ እሚሆነው እውነት ነው። ምክንያቱም አንድ ሥነጽሑፍ ስለ ተጻፈ ብቻ ሥነጽሑፍ ነው ወይም በቂ ነው ልንል አንችልም። ምክንያቱም የተለያዩ ነገሮችን ማሟላት አለበት። ከነዚህ መካከል የሥነጽሑፍ ብቃትን ማ-ኧ-ኧ ማካተት አለበት። እንዲሁም የሥነጽሑፍ ውበትን ማሟላት አለበት።

94 መ፡ ጥሩ! የተለየ ሐሰት የምትሉ?
ተህ፡ ++
መ፡ የለም?
ተህ፡ ++
መ፡ ሦስተኛ በጽሑፍ በሚገባ ተቀነባብሮ በቃላት የተገለጸ ሁሉ ከሥነጽሑፍ ይቆጠራል። ከሥነጽሑፍ ይቆጠራል።

95 ተ1፡ ሐሰት ነው። ምክንያቱም ሥነጽሑፍ ልንለው እምንችለው በአግባቡ በተዋቡ ቃላት እሚቀርብ ነው።

96 መ፡ የተለየ?
እሺ!

97 ተ2፡ እሚሆነው እውነት ነው። ምክንያቱም አሁን ለምሳሌ አማርኛ መጽሐፋችንን እንኳ ብናይ ሰውየው ወይም የጻፈው ሰው ኪነጥበባዊ ብቃት ኖሮት ነው የሠራው።

ሌላው ደሞ ጥበባዊ ብቃት የለውም ከተባለ ባያምር ኑሮ በቃላት ያልተቀነባበረ ቢሆን ኑሮ እኛ አንማርበትም ነበር። ስለዚህ እኔ እውነት ነው እምለው።

98 መ፡ እሺ! እሽሽሽሽም!
ተቃውሞ ነው?

99 ተ3፡ አዎ!

100 መ፡ እሺ!

101 ተ3፡ ከሥነጽሑፍ ውስጥ አንዱ ለምሳሌ ልብወለድ ነው። አሁን ከዚህ

ሌላውን እንተወውና ሥነጽሑፍ ከሚለው ቃል ውስጥ ማለት ምንባብ ውስጥ እነዚህ የልብወለድ አላባዊያንን የሚባሉትን ማውጣት አንችልም። ስለዚህ ይህንን ከሥነጽሑፍ አንቆጥረውም ማለት ነው።
((ተ2ን ትኩር አድርጎ እየተመለከተ))
ከዚህ ውስጥ እስኪ አላባዊያንን አውጪልኝ?

ተ2፡ ++

ተ3፡ በዪ?

ተህ፡ እሽሽሽሽ! እሽሽሽሽ!

102 ተ2፡ ሥነጽሑፍ ገጸባህሪ ነው። ከዚያ በኋላ ግጭቱ ነው። ከዚያ በኋላ በቃ ሌላው ደሞ ሐሳብ ነው። ስለዚህ ይቻላል። ቲቸር! ይህም ሥነጽሑፍ ነው።
የግድ ሁሉን ማሟላት አለበት እንዴ?

ተህ፡ እሽሽሽሽ!

103 መ፡ እስኪ ሌላ መልስ የሚመልስላት?
ከሌሎቻችሁ?
እሺ!

104 ተ4፡ የሁለተኛው ጥያቄ መልሱ-

105 መ፡ የሦስተኛው

106 ተ4፡ በጽሑፍ የተቀረጸ-

107 መ፡ ለሷ መልስላት እሱን ተወውና።

108 ተ4፡ እሺ! እሷ ያለችው የተጻፈ ሁሉ ሥነጽሑፍ አይደለም። ምክንያቱም ባለፈው በምንማርበት ሰዓት ኪነጥበባዊ ብቃት ያስፈልገዋል። እሷ ሥነጽሑፍ ለመባል እ-እ-እ የተጻፈ ሁሉ ሥነጽሑፍ አይደለም፤ ያልተጻፈ ሁሉ አይደለም ነው የሚለው ግጭት ነው ብላለች።

ግጭት በምንልበት ሰዓት አራት ዓይነት ግጭቶች አሉ። ገጸባህሪያት ከገጸባህሪያት፣ እንዲሁ ገጸባህሪት ከተፈጥሮ ጋር፤ ገጸባህሪያት ከጎሊናቸውና ገጸባህሪያት ከማኅበረሰቡ። ነገር ግን እዚህ ጋ ገጸባህሪያት የሉም። እንዲሁም ደሞ ገጸባህሪቱ ቢኖሩም እንኳን ከማንኛው ነገር ጋር የሚጋጩበት ምክንያት የለም።

109 መ፡ ምሳሌ የሰጠችው አሁን አማርኛ መጽሐፉን ነው። መማሪያ መጽሐፉን የሥነጽሑፍ አንዱ አካል ነው ብላለች። ለምን? ግጭት አለው። ገጸባህሪያት አለው። እ-እ-እ የልብወለድ አላባዊያን ሁሉ አሉት ብላለች።
ይሄ አለው እንዴ?
ለምን?

110 ተ2፡ አይኑረው፤ ግን እኮ ቲቸር! አሁን ለምሳሌ ባኖረው እንኳ አላባዊያን

ባይኖሩ አንድ ነገር ሥነጽሑፍ ነው ከተባለ ቲቸር! እና እኮ ይሄ ሥነጽሑፍ ባይሆን ኑሮ አንማርበትም ነበር። ለዘጠነኛ ክፍል ተብሎ አይመጣም ነበር። ስለዚህ ቲቸር! ሥነጽሑፍ ለማለት ግጭት ማሚላት የለበትም።

111 መ፡ በጽሑፍ መቅረቡ ብቻ በቂ ነው?

112 ተ2፡ በጽሑፍ የሚቀርብ ሁኖ፣ ኪነጥበባዊ ብቃት ኖሮት፣ በቃላት የተቀናበረ ከሆነ እኮ ሥነጽሑፍን ያሚላል።

113 ተሀ፡ ቲቸር! ቲቸር!

114 መ፡ እሺ ተክለአብ!

115 ተ5፡ አማርኛ መጽሐፋችን ሲጀመር ኪነጥበባዊ ብቃት ሳይሆን ለትምህርት አሰጣጥ ተብሎ ነው - የተዘጋጀ። የትምህርት ብቃት ነው - ያለው።

ተሀ፡ እሽሽሽሽ

ተ5፡ ኪነጥበባዊ ብቃት የለውም ማለት ነው።

116 መ፡ እሺ! ኪነጥበባዊ ብቃት የለውም።

117 ተ6፡ የተጻፈ ሁሉ፣ የተጻፈ ነገር ሁሉ ሥነጽሑፋዊ ልንለው አንችልም። ምክንያቱም ማንኛውም ነገር ተጽፎ ለምሳሌ አማርኛ መጽሐፋችንን እንውሰድ የሚያስተምረን ትክክለኛ ነገር ነው። ወይም አንድ ሰው የፈጠራ ውጤት ነው። ማለቴ ትክክለኛውን ነገር የምንማርበት ነው።

ሁለተኛ ደግሞ ውበት የለውም። እኛ እ-እ-እ የተለያዩ ሥነጽሑፎችም ሊሆኑ ይችላሉ። እ-እ-እ እኛ ማለቴ የተጻፉ ሥነጽሑፎችም ሊሆኑ ይችላሉ። እኛን ሊስቡ እሚችሉ ነገሮች ስላልሆኑ የተጻፈ ሁሉ ሥነጽሁፍ አይደለም።

118 መ፡ እሺ የተለየ አለ?
ከዚህ የተለየ እሺ!

119 ተ7፡ እኔ እንደሚመስለኝ አማርኛ በሚል ሳይሆን ግን ተቀነባብሮ የሚቀርብ በሚለው ማለት ነው። ተቀነባብሮ በቃላት የሚቀርብ ከሆነ አሁን እኛ በዚች አንሥተን በአማርኛ መጽሐፍ አንሥተን ከሆነ እነዛን ያልናቸውን አንዳንድ ነገሮች ላያካትትልን ይችላል።

ግን በቃላት ተቀነባብሮ እኛ ቃሎችን እምንመርጥ እምናዘጋጅ እንዲሁም እንትን እምንል ከሆነ እዚህ ላይ የሌሉ ነገሮች የምንፈጥራቸውን ነገሮች የሚያጋጥሙንን ክሥተቶችና የምንፈልጋቸው የውበት ዓይነቶች በቃሎቻችን ራሳችን መርጠን መሥራት እንችላለን።

ስለዚህ በምንፈልጋቸው ቃላቶች ወይም ለሰው ሳቢ ማራኪ እና ተግባቢ በሆኑ ቃላቶች መርጠን የምንጽፈው ጽሑፍ ከሆነ ወደ ሥነጽሑፍነት ይሸጋገራል።

120 መ፡ ስለዚህ የተጻፈ ሁሉ፣ አርሴማ! የተጻፈ ሁሉ ሥነጽሑፍ አይደለም። ለምንድን ነው ሥነጽሑፍ እማሆነው?

ምክንያቱም ይሄ የአማርኛ መጽሐፋችን የዘጠነኛ ክፍለ ተማሪዎች ልንገለገልብት የምንችል መረጃ ነው። ከተለያዩ እንትኖች የተውጣጣ መልዕክት ያለው። ወይም ልንማርባቸው የምንችላቸው እ-እ-እንትን መልዕክቶች ናቸው እንጂ ሥነጽሑፍ፣ ሥነጽሑፍ ለመባል ምን ያስፈልጋል ብለናል?

አንደኛ ውበት ያስፈልጋል፤ ሳቢ መሆን ያስፈልገዋል። እያለ ይዘረዝራቸዋል። ስለዚህ እነኚህ ነገሮች፣ የተጻፈው ሁሉ አያሟላም። አማርኛ መጽሐፍ አያሟላም። ጀኦግራፊ መጽሐፍ አያሟላም። ሂስትሪ መጽሐፍ አያሟላም።

ሌሎቹ የሕይወት ታሪክ የምንላቸው ጽሑፎች አያሟሉም። ዜና እምንለው አያሟላም። እሚያሟሉ ምኖች ናቸው? በቃል የሚነገሩት ሥነቃሎችና ልብወለዶች ናቸው።

ለምንድን ነው ልብወለዶች የሆኑት? ልብወለዶች ምንም እንኳን ነጸብራቁ የግሃዱ ዓለም ነጽብራቅ ቢሆንም፣ እውነታው ማለት ነው - ደራሲው የሚጠቀማቸው ገጸባህሪያት ምንድን ናቸው? ምናባዊ ፈጠራዎች ናቸው። እሚሥላቸው ገጽባህሪያት፣ የቋንቋ አጠቃቀሙ፣ የዓረፍተነገር አወቃቀሩ፣ ይሄ ሁሉ ነው ሥነጽሑፍ ሊያስብል እሚችለው እንጂ የተጻፈ ሁሉ ሥነጽሑፍ አይደለም።
እሺ!

121 ተ7፡ አሁን ሥነቃል ለመባል እ-እ-እ ሥነጽሑፍ ለመባል በቃል መተላለፍ አለበት ተብሏል። አሁን ለምሳሌ ስለ አድዋ ጦርነት ምናምን የተጻፈ ሂስትሪ መጽሐፋችን ላይ አለ። እንደገና ደግሞ አባቶቻችን ከትውልድ ወደ ትውልድ ያስተላልፉታል።
ይህ እንዴት ነው?

122 መ፡ ስለ አድዋ ጦርነት ታሪክ ነው፤ አይደል?

123 ተ7፡ አዎ።

124 መ፡ ይበቃል። እውነት ነው። ሰው እዛ ሂስትሪ መጽሐፍ ላይ የጻፈው ጸሐፊ ያየውን ነገር፣ የተመለከተውን ነገር እንዴት እዛ ሄደው አድዋን

እንዴት እንዳሸነፉ አንድ በአንድ እሚዘረዝረው።።
እስራኤል ሥነጽሑፍ ብቃት ተጠቅሚል ጽሐፊው?
125 ተ7፡ ((ሞጁንቅላቷን ወደ ገወራና ወደ ቀኝ ነቀነቀች))
126 መ፡ እሽ?
127 ተህ፡ ኢ.ልብወለድ ነው።።
128 መ፡ ኢ.ልብወለድ ነው።። ኢ.ልብወለድ ነው።። እውነት ነው በቃ።። ሂስትሪ መምህርሽን ብትጠይቂ ማንኛውንም ሰው ብትጠይቂ ይታወቃል።። አሁን ይሄ ፈጠራ መሆን አለበት።። የራስ ፈጠራ ሥነጸሑፍ ለመባል፡ ፡ ለዛ ነው ሥነጽሑፍ እማይሆነው።።

እሺ! አራተኛው ሥነጽሑፍ በማህበረሰቡ ልዩ ቦታ እንዲይዝ ያደረገው መተላለፊያ በጽሑፍ ስለ ሆነ ነው።። መተላላፊው በጽሑፍ ስለሆ ነው።። ((ተከታዩን ጥያቄ ከመማሪያ መጽሐፉ ላይ እያነበቡ))
እስኪ ሜሮን!
129 ተ8፡ እህም! የስንተኛው? ((ፈጠን ብላ እየተነሣች))
130 መ፡ እሽሽሽሽም የአራተኛው
131 ተ8፡ እውነት
132 መ፡ እሽ?
133 ተ8፡ እውነት
134 መ፡ እውነት ለምን?
135 ተ8፡ አይ! ሐሰት ነው።።
136 ተህ፡ እሽሽሽሽም
137 ተ8፡ ምክንያቱም በቃልም በጽሑፍ ሊተላለፍ ይችላል።። ያልተማሩ ምናምን ስላሉ እነሱ በቃል ስለሚግባቡት በጽሑፍ መቅረቡ ብቻ-
138 መ፡ ለምንድን ነው ልዩ ቦታ እንዲይዝ ያደረገው?
139 ተ8፡ ልዩ ቦታ እንዲይዝ ያደረገው ኪነጥበባዊነቱ
140 መ፡ እሺ!
ሌላ ^
እሺ እኳ ^
141 ተ9፡ ሥነጽሑፍ ልዩ ቦታ እሚሰጠው በጽሑፍ በመተላለፉ ሳይሆን የማኅበረሰቡን ባህል፣ ወግ እንዲሁም ያኗኗር ዘዴ ስለሚያሳይ ነው።።
142 መ፡ ጥሩ እሱ ተመልሷል።።
የተለየ ነው?
143 ተ10፡ ምክንያቱም አንድ ሥነጽሑፍ ቦታ እንዲይዝ ያደረገው፣ ልዩ ቦታ እንዲይዝ ያደረገው ማለት ሞራሽ ሊረሳ አይችልም።። ስለዚህ ልዩ ቦታ በበ-በጽሑፍ ይልቅ ጽሑፍ ነው ከእነዚያኞቹ ልዩ ቦታ የተሠጠው።። ምክንያቱም በደንብ ሰው እስካሁን ድረስ ሊረሳው

ስላልቻለ ነው። እነዚህ ግን እየተረሱ በሚመጡበት ቁጥር ልዩ ቦታ የላቸውም ማለት ነው።

144 ተ11፡ ለምሳሌ በኢትዮጵያ ውስጥ ያሉ ማኅበረሰቦች ሥነቃልን ወይም ቃላዊ ግጥሞችን፣ ቅኔዎችን፣ ሌሎችም በጽሑፍ ሳሆን ሲወራረሷቸው የቆዩት በቃል ነው። ለምሳሌ አንድ ቅኔን ወይ- እ-እ-እ በቅርቡ ቅኔዎች በመጽሐፍ የታተሙ አሉ። ግን ከዚያ በፊት ያሉት አባቶቻችን፣ እናቶቻችን እሚጠቀሙበት በቃል ነው።

145 መ፡ ይበቃል።
መልሱ ሐሰት ነው። በጽሑፍ መቅረቡ ብቻ አይደለም - በሰዎች ዘንድ ልዩ ቦታ እንዲይዝ ያደረገው። ስለዚህ ምኑ ነው? የሥነጽሑፍ ብቃቱ ነው። የሥነጽሑፍ ብቃቱ ነው።

ሌላው ሰው ልጅ ሁልጊዜም ገጠመኙን ለማውጋት ያለው ፍላጎት ለሥነጸሑፍ መኖር እንደ አንድ ምክንያት ሊቆጠር ይችላል። ((ሌላ ጥያቄ አቀረቡ))
እሺ!

146 ተ1፡ እውነት

147 መ፡ እውነት

148 ተ1፡ ምክንያቱም ሰዎች የገጠማቸውን፣ ያሳለፉትን ነገር የመግለጽ ፍላጎት ስላላቸው ለሥነጽሑፍ መኖር-

149 መ፡ ዋና ምክንያት ሆኗል። እሺ!

150 ተ1፡ ሐሰት፣ ሐሰት ያልኩበት ምክንያት ኢልብወለድ ከሥነጽሑፍ በፊት (?)
ከዚህ በቀር ደሞ እውነተኛ ታሪክ ላይ ኢልብወለድ ስለሆነ

151 መ፡ እሺ!

152 ተ3፡ እንዲሁ ስናየው ማለት ነው፣ እኔ ለምሳሌ ያሳለፍኩትን ገጠመኝ ብጽፈው፣ ጸፈው ደሞ ይኸ-ኽ-ኽ ማለቴ የኔ ሕይወት ተሞክሮ ጀስት በቃ ከግሃዱ ዓለም ነጻብራቅ ጋር ስለሚመሳሰል፣ ያንን ነገር እ-እ-ኽ ወደ ኢልብወለድ የራሴን ፊጠራ ተጠቅሜበት ኢልብወለድ አድርጌ መጻፍ ስለምችል ይሆናል ማለት ነው።

152 መ፡ እሺ!
መልስ ነው?

153 ተ3፡ አዎ።

154 መ፡ እሺ!

155 ተ3፡ እኛ እውነት ነው ያልነው። ምክንያቱም የሰው ልጅ ያረገውን ነገር ወይም ያጋጠመውን ነገር ሊያወጋ ሲፈልግ ሥነጽሑፍን ይጠቀማል። በጽሑፍ ወይም በቃል ያሰተላልፋል። ሌላው ሥነጽሑፍ በሁለት

ይከፈላል፡፡ እ-እ-እ እንትን የተጻፈና ያልተጻፈ፡፡ የተጻፈው ውስጥ ደሞ ድርሰት አለ፡፡ ድርሰት ውስጥ ደሞ ልወለድና ኢልብወለድ አለ፡ ፡ ኢልብወለድም እኮ የሥነጽሑፍ አንዱ አካል ነው፡፡

157 መ፡ ስለዚህ መልሱ እውነት ነው?

158 ተ3፡ አዎ፡፡

159 መ፡ የሰው ልጅ ገጠመኙን ለማውራት ሲል ነው ሥነጽሑፍ እንዲኖር ያደረገው፡፡ ግን አጻጻፉ ምንደን ነው? ምንድ ነው? ይለያል፡፡አሁን የሕይወት ታሪክ፣ ልብወለድና ኢልብወለድ አንድ ናቸው? ኢልብወለድ ያያሃትን ነገር ሳታጋንን ሳታንኳስስ ነው የምትጽፈው፡፡ ለምሳሌ አንተ ስምህን ንገረኝ?

160 ተ4፡ ሮቤል

161 መ፡ ሮቤል ይህን ይህን አድርጓል ቢባል ያደረከውን ነገር ነው የሚገለጸው፡፡ ነገር ግን ወደ ልብወለድ ሳመጣው ምን አለ? ኪነጥበባዊ ብቃት አለ ወይም የማጋነን የማንኳሰስ የምንላቸው የቃላት አጠቃቀሙ፣ የዐረፍተ ነገር አወቃቀሩ፣ ታሪኩ ያንተ ሁኖ አጠቃቀሙ ይለያል ማለት ነው፡፡ እንደዛ ነው፡፡

ስለዚህ ለዛሬ ይበቃል፡፡ ለዛሬ ይበቃናል፡፡

---------- ተፈጸመ ----------

ምዝግብ መረጃ ረ፡- ክ1

አጠቃላይ መረጃ፡-

የመምህሩ ስም ..... **ረ**

የክፍል ደረጃ..... 9ኛ ክፍል

ክፍለጊዜ 1

የተማሪ ብዛት..... 64

አንድ ተማሪ ጥቁር ሰሌዳውን እያጸዳ ነው፡፡
ተማሪዎቹ እርስ በርሳቸው ስለሚያውሩ ክፍሉ በጫጫታ ተሞልቷል፡፡

01 **መ፡** **ተዘጋጅታችሁ መጣችሁ?**
ተህ፡ ++ **((ከቦርሳቸው መማሪያ ደብተራቸውንና መጽሐፋቸውን እያወጡ በደስኩ ላይ ሲያደረጉ የሚንኮሻኮሽ ድምፅ ይሰማል))**

02 **መ፡** **በቃችሁ! ወሬ የለማ! ወሬ አቁሙ፡፡ ((ጥቁር ሰሌዳው ተጸድቶ እስከሚያልቅ፣ እጅና እጃቸውን በደረታቸው ላይ አጣምረው በቀስታ ወደ ተማሪዎቹ ተራመዱና ቀረብ አሉ))**

ተህ፡ **((የተማሪዎቹ ንግግር እየቀሰነ መጣና በክፍሉ ውስጥ ጸጥታ ሰፈነ))፡፡**

መ፡ **እሺ! ትምህርታችን ያው በንግግር ላይ ነበር፡፡ በንግግር ላይ እንድትዘጋጁ የቤት ሥራ ተሰጥታችኋል ((ወደ ጥቁር ሰሌዳው እየተመለሱ))፡፡**

ተህ፡ ++

መ፡ **አይደለም? ((ወደ ተማሪዎቹ ፊታቸውን መለስ እያደረጉ))**

03 **ተህ፡** **አዎ፣ አዎ፡፡**

04 **መ፡** **ንግግር እምታደርጉት ደግሞ እሁድ ባደረጋችሁት፣ ድርጊት ላይ ነው፡፡ ከመቼ ጀምሮ እስከ መቼ? በጊዜ ቅደም ተከተል፡፡ የጊዜ ቅደም ተከተሉን ጠብቃችሁ ያደረጋችኋቸውን ድርጊቶች እየዘረዘራችሁ የንግግር ልምምድ ታደርጋላችሁ ማለት ነው፡፡ ጨርስክልኝ ^ ((ጥቁር ሰሌዳውን ወደሚያጸዳው ተማሪ ዘወር ብለው))**

05 **ተ1፡** **እሺ! ((ገና አጽድቶ አልጨረሰም))**

06 **መ፡** **((መምህሩ ጥቁር ሰሌዳውን በነጭ ጠበኔ ከላይ ወደታች በማስመር ለሁለት ከፈሉት፡፡ ከመጀመሪያው ክፋይ ራስጌ ላይ በቀኝ በኩል ቀኑን ጻፉ፡፡**

ከዚያም የዕለቱን ትምህርት ርእስ በዚህ ክፋይ ላይ “አማርኛ” ቀጥለውም “ንግግር” በማለት ጎላ አድርገው ጻፉና ከሥራቸው አሰመሩባቸው። ከዚያም ወደ ተማሪዎቹ መለስ አሉና))

ትናትና የት ጋ ነበር የጨረስነው? እዚህ ጋ። ከዚህ እንጀምር ዛሬ ደሞ ከእናንተ። ((በአመልካች ጣታቸው የመናገር ተራው ወደ ተሰጣቸው ተማሪዎች እየጠቆሙ)) ከዚህ መደዳ ይጀመርና የተወሰናችሁ ልጆች እሁድ ዕለት ስታደርጉ የዋላችሁትን ነገር የጊዜ ቅደም ተከተል እንዲይዝ አርጋችሁ ታቀርባላችሁ።

ካንቺ እንጀምር፣ ከዚህ እንጀምር እሺ ካንቺ እንጀምር
((ወደ ተማሪዋ እየተመለከቱ))

07 ተ1፡ እሺ! ዕሁድ ዕለት የሠራሁት ነገር
08 መ፡ ድምፅ እሰማለሁ ነው! ድምፅ አጥፉ።
09 ተ1፡ እ-እ-ኧ እሁድ ለታ ጧት እ-ኧ-ኧም ዕለቱ እሁድ ወይም ሰንበት በመሆኑ እ-ኧ-ኧ ጧት ቤተ ክርስቲያን ሂጃለሁ። እ-ኧ-ኧ ጧት ቤተ ክርስቲያን ሂጄ፣ ከዛያም አስቀድሼ፣ ከዛም እ-ኧ-ኧ ቀኑ ምካኤል ስለነበር፣ አስራ ሁለት ስለነበረ፣ ምካኤል ስለነበር ተቀብያለሁ፤ ታቦት አውጥቻለሁ፤ ታቦት አግብቻለሁ።

ቀን ስድስት ሰዓት ሲሆን ታቦት አግብቼ ወደ ቤቴ ሂጃለሁ። ከዛም ምሳዬን በልቼ፣ ልብሴን ቀይሬ የምሠራቸውን ሥራዎች ለእናቴ-እናቴ የምትሠራውን ሥራ አግዣለሁ።

ከዛም እስከ እስከሚመሽ ድረስ ያው ሥራውን ስሠራ አምሽቻለሁ። ማታ ደሞ የምሠራውን ሥራ ጨርሼ ማታ ሲሆን ጥናት ጀምሬያለሁ። ከዛም አጥንቼ ተኝቻለሁ።

10 መ፡ በጣም ጥሩ! ከሞላ ጎደል ከጧት እስከ ማታ ድረስ በቀን ውስጥ ያደረጋችሁትን ድርጊት ተከታታይ በሆነ መልኩ-

ማን ነህ? አንተ! ተነሥ! ((የቀኝ እጅ መዳፋቸውን ወደ ላይ ገልብጠው ይነሣ ዘንድ እየጠቀሱት))
11 ተ2፡ እኔ?
12 መ፡ አዎ አንተ! ተነሥ! ውጣ! ተነሥ ውጣልኝ!

((ወደ በሩ የጓሊት እየሄዱና እንዲከተላቸው በእጃቸው እየጠቀሱት))
ተ2፡ ((ተነሥቶ ተከተላቸው፤ ከዚያም በሩን ከፈተና ወጥቶ ሄደ))።።
13 መ፡ እሺ ሌላ ተማሪ ደግሞ እንደዚሁ እሚያቀርብ።።
ትናንት ያረጋችሁት ነገር ምን ነበር?
እስኪ አንቺ? ((ለአንዲት ተማሪ የመናገር ተራውን እየሰጧት))
ተ3፡ +
መ፡ ተነሽ!
14 ተ3፡ እሺ! እኔ እሁድ ለት ጧት ነሥቼ ፊቴን ታጥቤ ቤተ ክርስቲያን ሄድኩኝ።። ከቤተ ክርስቲያን መጥቼ ልብስ አጥቤያለሁ።። ከዛ ደሞ ሰባት ሰዓት- ሰባት ሰዓት- እ-እም ስድስት ተኩል ሲሆን ወደ- ተመልሼ- ታቦት ስለሚነግሥ ተመልሼ ታቦት ላወጣ ስድስት ሰዓት ሄጃለሁ።።

ከዛ ደሞ ተመልሼ ምሳዬን በልቼ ከዛን ሰባት ተኩል ላይ ትንሽ አጠናሁና የቤት ሥራ ምናምን ሠርቼ፣ ከዘን በኋላ ደሞ ትንሽ ሠራራሁና ሦስት ሰዓት ላይ-
15 መ፡ እስከ ሦስት ሰዓት አጠናሽና፣ ከሦስት ሰዓት በኋላ ምን አረግሽ?
16 ተ3፡ (?)
17 መ፡ ኧኣ?
18 ተ3፡ ወደ ምኝታ ሄድኩ።።
19 መ፡ ወደ ምኝታዬ ሄጃለሁ።። ያው እነዚህ ድርጊቶች ከጧት እስከ ማታ ያሉ ናቸው።። በዚህ መካከል ምን ምን እንዳደረጋችሁ፣ በጣም ሳታንዛዙ በመናገር የዕለት ተግባራችሁን ማቅረብ ነው።።
እሺ አንቺ!
ተ4፡ ++ ((ቁንቅላቷን በአሉታ ነቀነቀችና ጎንበስ ብላ ዝም አለች))
መ፡ ተነሽ! ተነሽ!
ተ4፡ ++
መ፡ ብድግ በዪ!
ተ4፡ ++
መ፡ ተነሺ!
20 ተ4፡ ((በቀስታ ተነሣችና)) እሁድ ለት ያደረኩት ጧት ተነሣሁ፤ ፊቴን ታጠብኩ።።
መ፡ እምም
ተ4፡ ከዛ ወደ ቤተ ክርስቲያን ሄድሁ።።
መ፡ እምም
ተ4፡ ከቤተክርስቲያን መልስ ልብስ- ዩኒፎርም አጠብኩ።። ከዛ ቁርሴን

በልቼ ዩኒፎርም አጠብኩ፡፡ ከዛ ስም- ሰባት ተኩል ላይ ምሳ አዘጋጀሁ፡፡

መ፡ እምም

ተ4፡ ምሳ በላን፡፡ ከዛ ወደ ጥናት ገባሁ፡፡ ከዛ- ((ፊጠን ብላ ቶሎ ተቀመጠች))

21 መ፡ አልጨረሽም! አልጨረሽም!

ተ4፡ ++

መ፡ ተነሺ!

ተ4፡ ((ወደ ግራ በመዞር ከመምህሩ ፊትዋን ለመከለል ሞከረች))

መ፡ ተነሺ! ተነሺ!

ተ4፡ ++

መ፡ ተነሺ! ተነሺ!

ተ4፡ ++

መ፡ ብድግ በዪ! ተነሺ!

ተ4፡ ((ወደ ቀኝ ዘወር በማለት ፊቷን ወደ መምህሩ መለሰች))

መ፡ ተነሺ!
አሁን ትምህርት ላይ ነው ያለነው፡፡ ቀልድ ላይ አይደለም፡፡ መናገር አትችዪም?

ተ4፡ ++

መ፡ መናገር፣ መለማመድ አትፈልጊም?

21 ተ4፡ (?)

22 መ፡ ጨርሺዋ! እስከ እማታ ድረስ ያለውን፡፡ ከሰዓት ላይ ደርሰሻል፡፡ ከሰዓት በኋላስ ምን አረግሽ?

23 ተ4፡ ጥናቴን ከጨረስኩ በኋላ

መ፡ እህም

ተ4፡ ወደ- ወደ ጎረቤት ሄጄ ጸጉሬን ተሠራሁ፡፡

መ፡ ጥሩ!

ተ4፡ ከዛን መሼ፡፡ ከዛን አንድ ሰዓት- ሦስት ሰዓት ሲሆን ማታ መሼ፣ ተኛሁ፡፡

24 መ፡ ከዛ ራትሽን በላሽ፡፡ ኣ?

ተ4፡ ((ቁጭ አለችና ፊትዋን በሁለት እጆቿ መዳፍ ከለለች))
++

መ፡ እስኪ አንተ ተነሥ፡፡ ደህና አርገህ ንገራቸው፡፡

ተ5፡ ++

መ፡ ብድግ በልእ!

ተ5፡ ++

መ፡ ምንድን ነው?

ቪዲዮ ስለተቀረጸ ነው?
ቪዲዮ እኮ ተራ ነገር ነው። ምንም ማለት አይደለ። እሱ ምንም የሚያመጣው ነገር የለም። እናንተ አሁን ትምህርት ላይ ነው ያላችሁት። የንግግር ልምምድ ላይ ነው ያላችሁት። ትምህርቱ ንግግር ነው። ንግግርን መለማመድ ነው።

ስለዚህ በትምህር ላይ እያላችሁ ትምህርታችሁን እንጂ ማካሄድ ያለባችሁ ሌላ እሚረብሻችሁ ነገር መኖር የለበትም። ምን ስታረጉ ዋላችሁ? ያደረጋችሁትን ነገር እኮ መናገር ነው።
ተነሥ! ብድግ በል። አንተ ነው? መሃል ያለኸው።

ተ5፡ +

መ፡ ብድግ በል! ልትማር አይደለም የመጣኸው? ደብተርህን ያዝና ውጣ። መማር ካልፈለክ ደብተርህን ያዝና ውጣ።

ተ5፡ +

መ፡ እማራለሁ ብለህ ከመጣህ ግን መሥራት ካለብህ መሥራት አለብህ። ተነሥ!

ተ5፡ ((ተማሪው በቀስታ ተነሣ)) እሁድ ለት ያደረኩት፣

መ፡ እም

ተ5፡ ጧት ተነሣሁ፣ እጄን ታጠብኩ፣ ቁርሴን በላሁ።

መ፡ እም

ተ5፡ ቤተ ሰቦቼ ወደ ገበያ ላኩኝ።

መ፡ እም

ተ5፡ ገበያ ገብይቼ ስድስት ሠዓት እቤቴ ገባሁ።

መ፡ እም

ተ5፡ ከዛን በኋላ ምሳዬን በላሁና ከብት አስወጣ ተባልኩ። አስወጣሁኝ፣ አለቀምኩ፣ አስራ ሁለት ሰዓት አጎርኩ። ከዛ በኋላ የቤት ሥራ ሠራሁ። ከዛ ማታ እራቴን በላሁ፣ ተኛሁ።

መ፡ ይህን ሳደረግ ዋልኩ አልክ። ታዲያ ይህን ለመናገር ምንድን ነው የሚያሰፈራህ?

ተ5፡ ((መምህሩን እያየ ፈገግ አለ))
++

መ፡ ብድግ በልና ንገራቸው።

ተ6፡ እሺ! አኔ እሁድ ቀን የሠራሁትኝ፣ ጧት ከእንቅልፌ ተነሣሁኝ። ከዛ ከብቶች አሰማራሁ፣ ለከብቶች ቁርስ ሰጠሁኝ። ከዛም በኋላ አገድኩኝ። ከዛ ቤተ ክርስቲያን ሄድኩኝ።

መ፡ እምህ

ተ6፡ ሰዓት ላይ ነው?

30 መ፡ አዎ፡፡

31 ተ6፡ ከዛ ከሰዓት በኋላ የእረፍት ሰዓቴ ነበረ ወደ ጨዋታ ነው የሄድኩትኝ፡፡ ከዛን በኋላ ከጨዋታ ተመለስኩኝ፡፡ አስራ ሁለት ሰዓት ላይ፡፡ ከዛን ከብት ፈቀድኩኝ፤ አጎርኩኝ፡፡ ከዛን ራቴን በላሁ ተኛሁኝ፡፡

32 መ፡ ከሞላ ጎደል ጥሩ ነው፡፡
ስትናገሩ ዘና ማለት ነው፡፡ የፍርሃት ስሜትን መጀመሪያ ማስወገድ፡፡ ከዛ በኋላ በተረጋጋ ስሜት፣ ያው ይሄ አዲስ ነገር አይደለም፡፡ ሌላ እናነተ ከምታውቁት ውጪ አድረጉ አይደለም የተባላችሁት፡፡ እናንተ እምታውቁትን ነገር ነው - አቅርቡ የተባላችሁት፡፡

ስለዚህ ረጋ ባለ መንፈስ ስታረጉ የዋላችሁትን ጧት ከእንቅልፋችሁ ከተነሣችሁ ጀምራችሁ ምን ምን ሠራችሁ? “መጀመሪያ ይህን ሠራሁ፡፡ በመቀጠል፣ ከዛ በኋላ እንደዚህ ድርጊት ፈጸምኩኝ፡፡ በዚህ ወጣሁ፤ በዚህ ወረድኩ” እያላችሁ ስታደርጉ የዋላችሁትን መግለጽ፤ መግለጽ፡፡ ወደ መጨረሻ አካባቢ እስኪ እንሂድ፡፡ ((ኋላ ወንበር ላይ የተቀመጡትን ተማሪዎች በእጃቸው እያመለከቱ))
ንገሪን አንቺ!

33 ተ7፡ እኔ?

34 መ፡ አዎ፤ አዎ፡፡

35 ተ7፡ እኔ እሁድ ለት ያረኩት ቀኑ ያው ሰንበት ነበረ፡፡ ጧት ተነሥቼ ቤተ ክርስቲያን ሄድኩኝ፡፡ ከቤተ ክርስቲያን ስመለስ ቁርሴን በልቼ (?)

36 መ፡ አዎ፡ ጨርሽው? አልጨረሺውም እኮ፡፡ ጥሩ ነው እየሄድሽ ያለሺው፡፡ በጥሩ ሁኔታ ነው እየሄድሽ ያለሽው፡፡ ጥሩ አርገሽ እየነገርሺን ነው፡፡

37 ተ7፡ ከዚያ መጥቼ የቤት ሥራዬን ሠራሁ፡፡

መ፡ አዎ፡፡

ተ7፡ ከዛ- (?)

38 መ፡ አልተሰማም፡፡ ሐሳባችሁን አትቅጩት፡፡ ሊወጣ እሚገባውን ሐሳብ ወደ ኋላ አታስቀሩት፡፡ እስኪ አንቺ በደንብ ተናገሪና አሳያቸው፡፡

39 ተ8፡ እኔ ጧት ተነሥቼ ቤተ ክርስቲያን ሄድኩኝ፡፡

መ፡ እህም

ተ8፡ ከቤተክርስቲያን መልስ ሻወር ወስጄ ትንሽ ፀሐይ ላይ ተቀመጥኩኝ፡፡

መ፡ እህም

ተ8፡ ከዛ የተዘጋጀውን ቁርስ ከቤተሰቦቼ ጋር በላሁኝ፡፡

መ፡ በጣም ጥሩ!

ተ8፡ ከዛ ዕቁብ ቤት መሄድ ነበረብኝ፣ ዕቁብ ቤት ሄጄ ከፍዬ፤ እዛ አካባቢ ያሉ ጓደኞቼን “ሃይ! ሃይ!” ብዬ መጣሁ፡፡

ተህ፡ /እሽሽሽሽ-ሻሻሽም/

ተ8፡ ተህ፡ /እሽሽሽሽሽ- እሽም/ ምሳ ሰዓት ነበር፡፡ ምሳዬን በላሁኝ፡፡ ማረፍ ስለነበረብኝ ትንሽ አረፍኩኝ እና

መ፡ እህም

ተ8፡ ቀኑ እሁድ ስለነበር ለመዝናናት፣ ከቤተሰቦቼ ጋር ለመዝናናት ወደ ላይ ሂጂ ተዝናናሁኝ፡፡

መ፡ እህም

ተ8፡ ከዛ መልስም፣ እረፍት ወሰድኩ፡፡ ፊልም ምናምን አየሁ፡፡ የቤት ሥራ እሚሠራ ምንምን ነገር ሠራሁ፡፡

መ፡ እህም

ተ8፡ ትንሽ አጠናሁ፤ ተኛሁ፡፡

40 መ፡ እራት ሳትበዪ ተኛሽ?

ተህ፡ እሽሽሽ- ኻኻም እራት እሽ

መ፡ እሺ! ያው እሷ በተዝናና ሁኔታ፣ አሁን ቀኑን ሙሉ ስታደርግ የነበረውን ነገር ምን እንደነበረ ልታሳየን ሞክራለች፡፡ የንግግር እንቅፋቶች የሚባሉ ነገሮች አሉ፡፡ አንደኛ ፍርሃት፣ ፍርሃትን በመጀመሪያ ደረጃ ልናስወግድ ይገባል፡፡ አብዛኞቻችሁ ለመነሣት ትፈሩ ነበረ፡፡ ለመነሣት ፍላጎት አልነበራችሁም፡፡ በፍላጎት ተነሥታችሁ፣ እዚህ አንደኞቻችሁ ፊት ቆማችሁ መናገር ካለመዳችሁ፣ መቼ ነው ይህን ፍርሃታችሁን አስወግዳችሁ ከሰው ፊት ቁማችሁ እምትናገሩት? ይሄን የፍርሃት ችግራችሁን ማስወገድ አለባችሁ፡፡

ሰው ምን ይለኛል እሚባል ነገር አለ፡፡ ሁሉም እዚህ ያሉት ጓደኞቻችሁ ናቸው፡፡ እኩል ደረጃ ላይ ያላችሁ ናችሁ፡፡ እምትተዋወቁ ናችሁ፡፡ ማንም ምንም እሚላችሁ እዚህ የለም፡፡

ሁለተኛ ልምምድ ስናደርግ፣ ከራሳችሁ መጀመሩ በጣም ጠቀሚታ ይኖረዋል፡፡ ከእኛ በላይ ስለ እኛ የሚያውቅ የለም፡፡ እናንተ ያደረጋችሁትን ነገር ሌላ ሰው እሚያቅ የለም፡፡

ስለዚህ ምንም እሚላችሁ ነገር የለም፡፡ እሚያስፈራችሁ ነገር ምንም የለም፡፡ ስለዚህ ስለ እራሳችሁ ስለሆነ የምትናገሩት ቀስ ብላችሁ፣ ራሳችሁን ዘና አድርጋችሁ፣ ምንም እንዳልተፈጠረ ቆጥራችሁ መናገር መቻል አለባችሁ፡፡ መናገርን ለመልመድ በጣም ጥሩ አጋጣሚ ነው ይሄ፡፡ ይህ አጋጣሚ ብትጠቀሙበት፣ ጥሩ ንግግር ለመናገር እንዲትችሉ ይረዳችሁ ነበር፡፡

ከሰው ጋራ ስትናገሩ ደሞ ብዙ ጊዜ ያለባችሁ እንከኖች ሊታዩ እሚችሉት ስታወሩ ነው፡፡ ለምሳሌ አንዳንዶቻችሁ ስትናገሩ "ከዛ ከዛ ከዛ" እሚለው ሲደጋገም ነበር፡፡ ይህ ደግሞ ልምምድ ካለማድረግ የተነሣ፣ መጣ ነው፡፡ የቃላት ደግግሞሽ ነው፡፡ ድግግሞሽ እሚባል ነገር አለ፡፡

ድግግሞሾችን ለማስወገድ እነሱን ለማስወገድ፣ "ከዛ ከዛ" ከማለት ይልቅ "ጧት ተነሥቼ፣ ያው ፊቴን ታጠብኩኝ፣ ፊጂን ታጥቤ፣ ልብሴን ለብሼ" ብለን "ቤተ ክርስቲያን ሂድኩኝ፡፡ ቤተ ክርስቲያን ከደረስኩ በኋላ አስቀደስኩኝ፡፡ ንግሥ ስለነበረ አነገሥኩኝ" እያላችሁ ብትሄዱ አዎ "ከዛም ከዛም" እሚለው ነገር ሊኖር አይችልም፡፡ ይወገዳል፡፡ በዚህ ሁኔታ ብታቀርቡት ጥሩ ነው፡፡

ሌላው አንዳንድ ነገር ያየኋቸው፣ መደበኛ በሆኑና መደበኛ ባልሆኑ የሚገለጹ ነገሮች አሉ፡፡ አሁን ሥርዓት ያለው ንግግር ስለሆነ እያደረግን ያለነው፣ በመደበኛ መልኩ ሐሳባችንን ለማቅረብ ጥረት ማድረግ ነው፡፡ ለምሳሌ እኧ ደህና ስትናግር ቆየችና፣ መደበኛ ያልሆነ ነገር ተጠቅመሻል፡፡

ምንድን ነው እሱ?

41 ተ8፡ "ሃይ! ሃይ!"

42 መ፡ ጓደኞቼን ምን አልኳቸው?

43 ተህ፡ "ሃይ ሃይ"

44 መ፡ "ሃይ ሃይ" አልኳቸው፡፡ እና አሁን እውቂው ከጓደኞቻችሁ ጋር ስትነጋገሩ ልትጠቀሙበት የምትችሉት ምንድን ነው? አነጋገር ወይም ቋንቋ ነው፡፡ መደበኛ የሆነ ንግግር የምናደርግ ከሆነ የዚህ ዓይነቱን ከጓደኛ ጋር የምናደርገውን የሐሳብ ልውውጥ፣ እሱን አስቀርተን፣ መደበኛ በሆነው መጠቀም፡፡ "ጓደኞቼን አግኝቼ ከነሱ ጋር ሰላምታ ተለዋወጥኩ፡፡ ወይም ጓደኞቼን ጠየቅኳቸው፣ ደህንነታቸውን ጠየቅኳቸው" በሚል ብታስተካክለው ቆንጆ ንግግር ይሆንላታል ማለት ነው፡፡ በእንደዚህ ዓይነት መልኩ እንግዲህ ንግግራችን ልናስተካክለው እንችላለን ማለት ነው፡፡
ለዘሬው ይህን ካልን ለሚቀጥለው ክፍለ ጊዜ ደግሞ የተሸለ ንግግር ለማድረግ ጥረት ታደርጋላችሁ፡፡

የሚቀጥለው ትምህርታችን ጽሕፈት ነው፡፡ ወደ ጽሕፈት ልምምድ ልንገባ ነው፡፡ በጽሕፈት ትምህርታችን አንቀጽን ነው -

እምንመለከተው ((በጥቁር ሰሌዳው ላይ እየጻፉት))። ጽሕፈትን ነው እምንመለከተው።

አንቀጽ ምንድን ነው?
አንቀጽ ምንድን ነው?
እሺ!

45 ተ1፡ አንቀጽ ማለት እም-ኧ-ኧ ከዓረፍተነገሮች የተዋቀረ የቋንቋ ክፍል ሁኖ እሚያስታውስን ደሞ ስለ አንድ ሐሳብ ብቻ ነው።

መ፡ እህም

ተ1፡ መሪ ቃል ወይም ደሞ ዋና ቃል የምንለው ይኖረዋል- ዋና ዓረፍተነገር የምንለው ይኖረዋል።

መ፡ ጥሩ!

ተ1፡ እነሱም አቀማመጣቸው ይለያያል። መጀመሪያ ላይ፤ መሃል ላይና መጨረሻ ላይ ወይ መሃልና መጨረሻ ወይ መጀመሪያና መሃል ላይ ይቀመጣሉ።

46፡ መ፡ እሺ በጣም ጥሩ አስረድታናለች።
ሌላ በተጨማሪ ስለ አንቀጽ የሚነግረኝ ^
እሺ!

47 ተ2፡ አንቀጽ የምንለው ነገር እሷ እንዳለችው ከዓረፍተነገር የተዋቀረ ነገር ነው።

መ፡ እህም

ተ2፡ አንቀጽ በመጀመሪያ ኃይለ ቃል ይኖረዋል። በመቀጠል ሐተታ ይኖረውና በመጨረሻው የመደምደሚያ ዓረፍተነገር ሊኖረው ይችላል፡ ፡ አንቀጽን በምንጽፍበት ጊዜ ገባ ብሎ ይጀመርና አንደኛው አንቀጽ እስኪያልቅ ድረስ ወጣ ብሎ ይጻፋል። ሁለተኛው አንቀጽ በምንገባበት ጊዜ እንደ መጀመሪያው ገባ ተብሎ ይጀመራል ማለት ነው።

48 መ፡ በጣም ጥሩ!
ሌላ እስኪ አንቀጽ ምንደን ነው?
የሚገባችሁን ንገሩኝ። ከዚህ በፊት የምታውቁትን።
አንቀጽ ሲባል ምንድን ነው እምታስታውሱት?
ምንድን ነው?
እሺ!

49 ተ3፡ አንቀጽ ማለት ነጠላ ዓረፍተነገር ነው።

መ፡ እህም

ተ3፡ ነ- ነጠላ ቃላትም ሊሆን ይችላል።

መ፡ እህም

ተ3፡ አንቀጽ ስንጽፍ የበለጠ ተዛማጆቻቸውን እያየን የምንጽፍበት ሁኔታ ነው፡፡

50 መ፡ አንቀጽ ተያያዥነታቸውን እያየን የምንጽፍበት ሁኔታ ነው፡፡
ጥሩ! ሌላ ^ አንቀጽ ሲባል ምን ትረዳላችሁ?
ሌላ ^ የሚነግረኝ የለም?

ጥሩ! አንቀጽ ምንድን ነው ስንል፣ አንቀጽ የጽሑፍ ዓይነት ነው፡፡ የሚጻፍ ነገር ነው፡፡ ምን ዓይነት ጽሕፈት ነው ስልን፣ ዓረፍተነገሮችን በአንድ ላይ በማሰባሰብ ድርሰት ለመጻፍ፣ ድርሰትን ለመገንባት የጽሑፍ ዓይነት
ነው፡፡

ስለ- ስለ ስንት ሐሳብ ያወራል - አንቀጽ?

51 ተህ፡ ስለ አንድ

52 መ፡ አንድ ሐሳብ ብቻ የሚናገር የድርሰት ክፍል ነው፡፡ በአንድ አንቀጽ ውስጥ አንድ ዓረፍተነገር ብቻ ሊሆን ይችላል፡፡ በአንድ አንቀጽ ውስጥ በርካት ዓረፍተነገሮችም ሊኖሩ ይችላሉ፡፡ ሁሉም ዓረፍተነገሮች ስለ አንድ ሐሳብ ብቻ ይናገራሉ፡፡ ስለ አንድ ሐሳብ ብቻ ይገልጻሉ፡፡

አንቀጹ ውስጥ የሚገኙትን ዓረፍተነገሮች ስንመለከታቸው ስንት ዓይነት ናቸው?

53 ተ፡ ሦስት ((የመናገር ተራ ሳይፈቀድለት))

54 መ፡ ስንት ዓይነት ናቸው?

55 ተህ፡ ሁለት

56 መ፡ ሁለት ዓይነት ዓረፍተነገሮችን በአንቀጽ ውስጥ አናገኛለን፡፡
ምን ዓይነት ዓረፍተነገር ናቸው ዓረፍተነገሮቹ?
እሺ!

57 ተ4፡ ኃይለቃል ዓረፍተነገርና መዘርዝር ዓረፍተነገር ናቸው፡፡

58 መ፡ ኃይለቃል አረፍተነገርና መዘርዝር ዓረፍተነገር ናቸው፡፡
ኃይለቃል እምንለው ዓረፍተነገር ምን እሚያረግ ዓረፍተነገር ነው?

59 ተህ፡ መንደርደሪያው

60 መ፡ እሺ ^

61 ተ5፡ የአንቀጹን ዋና ሐሳብ የሚይዝ

62 መ፡ የአንቀጹን ዋና ሐሳብ ምን እሚያደርግ ዓረፍተነገር ነው?

ተህ፡ +

መ፡ አጠቃሎ የያዘ ዓረፍተነገር ነው፡፡ አንድ ዓረፍተነገር ነው፡፡ አንድ

ዓረፍተነገር ነው። ይህ ዓረፈተነገር የአንቀጹን ሐሳብ አጠቃሎ የያዘ ዐረፍተ ነገር ይሆናል።

ሌሎቹ ዓረፍተነገሮች በሙሉ ዝርዝር ዓረፍተነገር በመባል ይታወቃሉ። በኃይለቃሉ መንደርደሪያ ዓረፍተነገር በመባል ይታወቃል። በመደርደሪያ ዓረፍተነገሩ የተገለጸውን ሐሳብ የሚዘረዝሩ፣ የሚያስረዱ ዓረፍተነገሮች ናቸው። ሁሉም ዓረፍተነገሮች በኃይለቃሉ ተጠቃሎ የተገለጸውን ሐሳብ የሚያስረዱ ይሆናሉ ማለት ነው።

አንቀጽ ሲባል ዓረፍተነገሮች የተሰባሰቡበት ነው ስንል ዝም ብለው የተኮለኮሉ ዓረፍተነገሮች ሳይሆኑ እርስ በርሳቸው በአያያዥ ቃላት ምን የሆኑ ናቸው? የተጣመሩ ሁነው ይገኛሉ።

በእንደዚህ ዓይነት መልኩ የሚጻፍ የድርሰት ክፍል ምን እንለዋለን ማለት ነው? አንቀጽ እንለዋለን ማለት ነው።

ኃይለቃሉ በስንት ቦታዎች ላይ ሊገኝ ይችላል? በሦስት ዋና ዋና ቦታዎች ላይ ሊገኝ ይችላል። እ-ኧ-ኧ አራተኛ ቦታ ላይም የሚገኝበት ቦታ ይኖራል። የት የት ቦታ ላይ ይገኛል?

63፡ ተህ፡ አንቀጽ መነሻ ላይ
64 መ፡ አንቀጽ መነሻ ላይ
65 ተህ፡ በአንቀጽ መካከል
66 መ፡ በአንቀጽ ^
67 ተህ፡ መካከል
68 መ፡ መካከል ላይ፣ በአነቀጽ ^
69 ተህ፡ መጨረሻ
70 መ፡ በአንቀጸ መጨረሻ ላይ በዋናነት ይገኛል።
አልፍ አልፎ ደሞ የት ቦታ ሊገኝ ይችላል?
71 ተህ፡ በአንቀጽ መጀመሪያና መጨረሻ
72 መ፡ በአንቀጽ መጀመሪያና ^
73 ተህ፡ መጨረሻ
74 መ፡ መጨረሻ ላይ ያው ኃይለ ቃል ተመልሶ ሊገኝ ይችላል። አንቀጽ ባህሪያት ላይ ስንደርስ የምናያቸው ናቸው።
እዚህ የቀረበ አንድ አንቀጽ አለ። እስኪ አንድ ተማሪ ያንበብልንና ከዚያ በኋላ ያንቀጽ ልምምድ እናደርጋለን።
አንድ ተማሪ ያንብብልን።

እሺ እዛ ጋ! ገጽ አስራ አምስት፣ ቢጫው ላይ ያለውን፣

75 ተ1፡ አንቀጽ ማለት አንድ ነጠላ ሐሳብ ለመግለጽ ሲባል-

76 መ፡ አይ! ምሳሌውን ነው እንጂ!

77 ተ1፡ የትምህርት ቤታችን የስፖርት እንቅስቃሴ ከጊዜ ወደ ጊዜ እያደገ መጥቷል፡፡ ከሁለት ዓመት በፊት በእግር ኳስና በመረብ ኳስ እስፖርቶች ከዘጠነኛ እስከ አስራ ሁለተኛ በነበሩ ተማሪዎች መካከል ውድድሮች ተካሂደው- ተካሂደው ነበር፡፡ በኧ- ባለፈው የትምህርት ዘመንም የውድድር ዓይነቶችን ከሁለት ወዳራት በማሳደግ በእግር፣ በመረብ፣ በእጅና በቅርጫት ኳስ የውስጥ ወድድሮችን አካሂዷል፡፡ በያዝነው የትምህርት ዘመን ደግሞ ባራቱ የውድድር ዓይነቶች የወስጥ ውድድር ከማካሄዱም በላይ ከኧ- የከተማው ባህልና እስፖርት መኧ- መመሪያ-

77 መ፡ መምሪያ

78 ተ1፡ መምሪያ ባዘጋጀው የዘመኑ ውድድር ላይ በእግር ኳስና በመረብ ኳስ በ- በመሳተፍ አመርቂ ውጤት በማስመዝገብ ላይ ይገኛል፡፡

79 መ፡ በቃ! አንቀጽ ማለት ይሄ ነው፡፡ በዚህ አንቀጽ መንደርደሪያ ዓረፍተነገር እስኪ እሚነግረኝ፡፡ እሺ አንብብልን እስኪ ዓረፍተነገሩን

80 ተ2፡ የትምህርት ቤታችን የእስፖርት እንቅስቃሴ ከጊዜ ወደ ጊዜ እያደገ መጥቷል፡፡

81 መ፡ የትምህርት ቤታችን የእስፖርት እንቅስቃሴ ከጊዜ ወደ ጊዜ እያደገ-

82 ተሀ፡ መጥቷል፡፡

83 መ፡ መጥቷል፡፡ “የኧ-ኧ- ትምህርት ቤታችን የእስፖርት እንቅስቃሴ ከጊዜ ወደ ጊዜ እያደገ መጥቷል” ሲል ዓረፍተነገሩ ምንድን ነው? የተጠቃለለ ዓረፍተነገር ነው፡፡ “የትምህርት ቤታችን የእስፖርት እንቅስቃሴ አለ፡፡ ይህ እንቅስቃሴ ከጊዜ ወደ ጊዜ እያደገ መጥቷል” ቢል ምን ያደረገው እድገት? ምን ያደረጋቸው ነገሮች አሉ እያደገ መጥቷል የሚያስብሉት ሲባል? ሌሎች ዓረፍተነገሮች ይህን እያብራሩ ሄደዋል ማለት ነው፡፡

ምንድን ነው የእስፖርት እንቅስቃሴው?

እስኪ ንገሩኝ፡፡እኧ!

84 ተ3፡ የእግር ኳስ

85 መ፡ የእግር ኳስ ነበር፡፡ የመረብ ኳስ ነበር፡፡ የቅርጫት ኳስ ነበር፡፡ እንደነዚህ ያሉ እንቅስቃሴዎች ተደርገዋል፡፡ ሌላስ ምን ተደርጓል? እስፖርቱን ያሳደጉት ነገሮች፡፡ እም?

እስፖረት አለን፡፡ እነዚህ እነዚህ የትምህርት ቤታችን የእስፖርት እንቅስቃሴዎች ናቸው፡፡ ከዚህ ባሻገር ደግሞ ምን ምን ተደርጓል?

ኧኣ?

87 ተሀ፡ ውድድሮች ተደርገዋል።።

88 መ፡ ውድድሮች ተደርገዋል።። ሁሉም ስለ ትምህርት ቤታችን እስፖርት ነው እሚያወራው።። ሁሉም ስለ ትምህርት ቤታችን የስፖርት እንቅስቃሴ የሚናገር ዓረፍተነገር ነው።። ለዚህ ነው "አንቀጽ ስለ አንድ ሐሳብ ብቻ የሚያወራ የድርሰት ክፍል ነው" የሚባለው።።

ልክ በዚህ መሠረት እናንተም ገጽ አርባ አራት ላይ ጥያቄ አንድ፣ የተሰጡ ርእሶች አሉ።። "ከዚህ በታች ስለ አንቀጽ ምንነት የተሠጠውን ማስታወሻ በማንበብና መሠረት በማድረግ ቀጥሎ ከተሰጡት ርእሶች አንዱን በመምረጥ አንድ አንቀጽ ጻፉ" ይላል።። ማርፊድ ወይ ከትምህር ቤት መቅረት ወይ የጥናት መርሐ ግብር ከነዚህ አንዱን ርእስ መርጣችሁ አንድ የተሟላ አንቀጽ፣ ኃይለቃሉና መንደርደሪያ ዓረፍተነገሩ የተሟላ አንቀጽ በደብተራችሁ ላይ በመጻፍ ታሳያላችሁ።።

ጀምሩ።። ካለቀ እናርመዋለን፤ ካላለቀ የቤት ሥራችሁ ይሆናል፤ በሚቀጥለው ክፍለ ጊዜ ይታረማል።።

ተሀ፡ ((ተማሪዎች አንቀጹን ለመጻፍ ደብተራቸውን ሲገልጽ የሚንኮሻኮሽ ድምፅ ይሰማል))

መ፡ ((በዝግታ ወደ እየደስኩ እየተጠጉ የተማሪዎቹ ሲጽፉ ይመለከታለ፤ አንዳንድ ተማሪወች የጻፉትን አንቀጽ እንዲያዩ ላቸው ይሰጧቸዋል።። እየተቀበለ በአርምሞ ያነቡና ምንም አስተያየት ሳይሰጡ ይመልሱላቸዋል))

((የጽሕፈት ልምምዱ ለ6 ደቂቃ ተከናወነ))

እሺ በሚቀጥለው ክፍለ ጊዜ በቡድን በቡድን በመሆን የጓደኞቻችሁን አንቀጽ በአንቀጽ መመሪያ መሠረት እያያችሁ፣ ኃይለ ቃሉ የቱ እንደሆነ፣ ዝርዝር ዐረፍተ ነገሮቹ የትኞቹ እንደሆኑ፣ ሰዋስዋዊ ችግር ካለበት፣ እ-እ-እ ሥርዓተ ነጥብ አጠቃቀም ችግር ካለበት፣ እያያችሁ ምን ታረጋላችሁ ማለት ነው?

ለመተራረም ጥረት ታደርጋላችሁ።። እሺ?

89 ተሀ፡ ++

90 መ፡ ለዛሬው ይበቃናል።።

---------- መጨረሻ ----------

ምዝግብ መረጃ ሰ፡- (ክ1)

አጠቃላይ መረጃ፡-

መምህርት..... ሰ
ክፍለጊዜ 1
የክፍል ደረጃ..... 9ኛ
የተማሪ ብዛት..... 51
የትምህርቱ ርእስ..... ሥነቃል

01 **መ፡** ((ጥቁር ሰሌዳውን አጽድተው ከጨረሱ በኋላ ወደ ተማሪዎቹ እየተመለከቱ)) ባለፈው ክፍለ ጊዜያችን የተማርነው ስለምን ነበር? እሺ ስለምን ነበር? አስታውሱ፡፡

02 **ተ1፡** ስለ ምክንያትና ውጤት ነው፡፡ (?)

03 **መ፡** በጣም ጥሩ ነው፡፡ በጣም ጥሩ!
ሌላ ^ እሺ! ((ለሌላ ተማሪ የመናገር እድሉን ሰጡ))

04 **ተ2፡** ባለፈው የተማርነው ስለ ምክንያትና ውጤት ነው፡፡ ምክንያት ማለት ለውጤት መሠረት ነው፡፡ በምክንያት አማካኝነት ውጤት ይገኛል፡፡

05 **መ፡** እሺ! ((ለሌላ ተማሪ የመናገር ተራውን እየሰጡ))

06 **ተ3፡** እንደተባለው ባለፈው የተማርነው ምክንያትና ውጤት ነው፡፡ ምክንያትና ውጤት አንድ ምክንያት ብዙ ውጤቶች ሲኖሩት አንድ ውጤትም ብዙ ምክንያቶች ይኖሩታል፡፡

07 **መ፡** አዎ፤ ጥሩ አስታውሳችኋል፡፡ ባለፈው ክፍለ ጊዜያችን የተማርነው ስለ ምክንያትና ውጤት ነው፡፡ ምክንያት የምንለው ነገር አንድ ነገር መፈጸም እንዲንችል ወይም እንዲንሠራ መንስኤ ሊሆን የሚችል ነገር ነው፡፡ ውጤት የምንለው ደግሞ በምክንያታችን ተነሥተን መጨረሻው ነጥብ ላይ የምንደርስበት ማለት ነው፡፡

ይህን ካስታወስን፣ ዛሬ ምዕራፍ ሁለት ላይ ሥነቃል እንገባለን፡፡ ((ከዚያም መምህርቷ “ምዕራፍ ሁለት፣ ሥነቃል” የሚሉትን አርእስት በጥቁር ሰሌዳው ላይ ጽፈው ከሥራቸው አሰመሩባቸው))

እስኪ ወደ መጽሐፋችን ከመሄዳችን በፊት፣ ስለ ሥነቃል 7ኛና 8ኛ ክፍል ተምራችኋል፡፡ እ ((በጥያቄ ቅላጼ)) አልተማራችሁም?

08 **ተሀ፡** ተምረናል፡፡

09 **መ፡** ተምራችኋል፡፡ እስኪ ምን ታስታውሳላችሁ ስለ ሥነቃል?
ስለ ሥነቃል የምታስታውሱት ነገር ምንድን ነው?

ተሀ፡ ((እጅግ በጣም የተወሰኑ ተማሪዎች ብቻ እጃቸውን አወጡ))

መ፡ ሌሎቻችሁስ አልተማራችሁም?
ተህ፡ +
መ፡ እስኪ ስለ ሥነቃል የምታስታውሱትን ንገሩን?
እሺ! ((ለአንድ ተማሪ የመናገር ተራውን እየሰጡት))
ተ1፡ ሥነቃል ማለት ከትውልድ ወደ ትውልድ የሚተላለፍ አፋዊ ሥነጽሑፍ ማለት ነው።።
መ፡ እምም! ከትውልድ ትውልድ የሚተላለፍ አፋዊ ሥነጽሑፍ ማለት ነው።። ሌላስ? እሱ ብቻ መለሰው እንዴ? አለት እኮ ሌሎች ነገሮች።።
እሺ! ((ለሌላ ተማሪ የመናገር ተራውን እየሰጡ))
ተ2፡ ሥነቃል ማለት ራሱን የቻለ ስለ ሰዎች ማንነትና ምንነት እሚገልጽ ነው።።
መ፡ ስለ ሰዎች ማንነት፣ ምንነት የሚገልጽ ነው።።
ተ3፡ ሥነቃል ማለት ሃዘንና ደስታን የምንገልጽበት ማለት ነው።።
መ፡ በሥነቃል አማካኝነት ሃዘንና ደስታን እንገልጻለን።። ሌላ ተጨማሪ፣ ተጨማሪ፣ ተጨማሪ ስለ ሥነቃል?
እሺ! ((ለሌላ ተማሪ የመናገር ተራውን እየሰጡ))
ተ4፡ ስለ ቃል ማለት የተለያዩ ነገሮች ሊሆኑ ይችላሉ።። ለምሳሌ ተረት፣ እንቆቅልሽ፣ እንካ ስላንቲያ፣ ግጥም
መ፡ እነዚህ በሙሉ በሥነቃል ውስጥ የሚካተቱ ናቸው።።
እሺ! ((ለሌላ ተማሪ የመናገር ተራውን እየሰጡ))
ተ5፡ ሥነቃል ተለዋዋጭነት፣ ዐውዳዊነት፣ ተደራሲነት
መ፡ ምኖቹ ናቸው እነዚህ?
ተ5፡ እኣ?
መ፡ /እነዚህ ምን-/
ተ5፡ /የሥነቃል-/ የሥነቃል ባህሪያት
መ፡ ሥነቃል ባህሪያት አለት።። ሥነቃል ባህሪያት አለት።። እነዚህም ክዋኔ፣ ተደራሲነት፣ ተለዋዋወጭነት፣ ዐውዳዊነት እነዚህ ናቸው።። እሺ!
ተ1፡ ደራሲው የማይታወቅ እ-ኧኧ ከትውልድ ወደ ትውልድ የሚተላለፍ።።
መ፡ ጥሩ! ሥነቃል አፋዊ ሥነጽሑፍ ሆኖ ደራሲው የማይታወቅ ነው።። ለምን አይታወቅም?
ተ1፡ +
መ፡ ደራሲው የማይታወቀው ለምንድን ነው?
ተ1፡ +
መ፡ እስኪ <u>ሌሎቻችሁ</u> ሞክሩ?
<u>ይሄ የተማራችሁት እንጂ አዲስ ነገር አይደለም</u>!

33 ተህ፡ +

ተህ፡ ((ተማሪዎች እጅ አወጡ))

34 መ፡ እሺ!

35 ተ2፡ የሚተላለፈው በአፍ ስለሆና በጽሑፍ ስለላለሆነ፣

36 መ፡ እሺ ሌላ ተጨማሪ ^

እህ ^ ((የመናገር ተራውን ለሌላ ተማሪ ሰጡ))

37 ተ3፡ ሥነቃል የሕዝብ ንብረት የሆነበት ምክንያት ሕዝቡ ራሱ የሚግባባት ስለሆነና የሕዝቡ- የሕዝቡን ባህል የሚገልጽ ወይም ጎብረተሰቡ በቃሉ ብቻ የሚያውቀው ነገር ስለሆነ ነው።።

38 መ፡ ሥነቃል ባለቤት የለውም የምንለው፣ ባለቤቱ ማን ነው? ማኅበረሰቡ ነው።። እንደ ሌሎች መጽሐፎች፣ እንደ ልብወለድ መጽሐፍ ወይም ሌሎች የተዘጋጁ መጽሐፎች የራሳቸው የሆነ ባለቤት አላቸው።። ባለቤት አላቸው።። ሥነቃል ግን ባለቤቱ ማን ነው? ማኅበረሰቡ ነው።።

የጋራ ነው።። ማኅበረሰቡ ቀደም ሲል ኑሮውን፣ ሁኔታውን፣ ባህሉን፣ ሥራውን፣ ሌሎች ነገሮችን ሃዘኑን፣ ደስታውን ቀድሞ እንትን እንዳላችሁት የሚገልጽበት ነው።። እየገለጸ በዚያው ራሱ የፈጠረው ነገር በመሆኑ የጋራ፣ የማህበር ነው ማለት ነው።።

++

መ፡ እሺ ይህን ካልን አንድ ንባብ በምናነብበት ጊዜ ሦስት ደረጃዎች አሉ።። መጀመሪያ ቅድመ ንብበ ደረጃ፣ ሂደታዊ ንባብ ደረጃና ድህረ ንባብ ደረጃ ናቸው።።

አሁን ስለዚህ ስለ ሥነቃል ታነባላችሁ።። ከማንበባችሁ በፊት ግን እዚህ የቀረበውን ጥያቄ ልጠይቃችሁ።። ተረት አውርታችሁ ወይም ሲወራ አዳምጣችሁ ታውቃላችሁ?

39 ተ1፡ አዎ።። ((የመናገር ተራው ሳይፈቀድላት))

40 መ፡ እሽ? ((ወደ ተናጋሪዎ ፊታቸውን እያዞሩ))

41 ተ1፡ አዎ።።

42 መ፡ አውርተሽ ወይም አዳምጠሽ ታውቂያለሽ?

43 ተ1፡ አዎ።።

44 መ፡ ተረትን ማዳማጥ የሚሰጠው ጥቅም ምንድን ነው ታዲያ?

እስኪ ንገሪኝ።።

45 ተ1፡ ተረትን ማዳመጥ የሚሰጠው ጥቅም፣ የተለየዩ ጥቅሞችን ይሰጣል።። አንደኛ ነገር ከባህላዊ አንጻርም ሆነ ከምኞታችን አንጻር የተለያዩ ነገሮችንእንድናውቅ ያደርገናል።። ሌላ ደግም አእምሯችን ዘና እንዲልያደርገናል።።

46 መ፡ በጣም ጥሩ! ዕውቀት እንዲናገኝና አእምሯችን እንዲዝናና ያደርገናል፡፡
ሌላም ጥቅም አለበት ተረት፣ ሌሎችም ጥቅሞች አሉት ተረት፡፡
እሺ! ((ለሌላ ተማሪ የመናገር ተራውን እየሰጡ))

46 ተ2፡ ተረት እ-ኧም ከትውልድ ወደ ትውልድ የሚተላለፍ ነገር ሆኖ ያለፈን ነገር እንድናውቅ

47 መ፡ ቀደም ሲል የተፈጠረን ነገር፣ የተደረገን ነገር እንድናውቅ ያስችላል፡፡ ሌላስ ምንድን ነው?

48 ተ2፡ +

49 መ፡ ተረት ለምን ይጠቅማል?

50 ተ3፡ ተረት የሚጠቅመን አንድ- አንደኛ መጀመሪያ ሕፃናት ወደ- ወደ በጎ ነገር እንዲመለሱ፣ ለምሳሌ በዱሮ ጊዜ እንደዚህ አድርገው እንደዚህ ወጥቶ ወይም ደሞ በጎ ነገር ሲያደርጉ ሕፃናት ወደ ፊት በሕወታቸው ያለውን አጋጣሚ ተጠቃሚ ሆነው ጥሩ ቻንስ ወይም ለወደፊቱ ቆንጆ ዕድል እንዲኖራቸው

51 መ፡ በጣም ጥሩ! ስለ ወደ ፊት ሕይወታቸው ዝግጁ እንዲሆኑ፣ ከሚሰሙት ነገር በተረት አማካኝነት ጥሩ ጥሩ ነገሮች ይቀርባሉ፡፡ ለጆቹ ዝግጁ ሆነው ጥሩ ነገርን እንዲያውቁ እንዲማሩ ያደርጓቸዋል፡፡ በጣም ጥሩ! እሺ!

ያወራችሁት ወይም የሰማችሁት ተረት ደራሲው ይታወቃል?
ያወራችሁት ወይም የሰማችሁት ተረት ደራሲው ይታወቃል?

52 ተ1፡ አይታወቅም፡፡

53 መ፡ አይታወቅም፡፡
ለምንድን ነው የማይታወቀው?
ለምን የማይታወቅ ይመስልሻል የተረቱ ደራሲ?

54 ተ1፡ የተረቱ ደረሲ የማይታወቀው፣ እኔም የምናገረው ለምሳሌ ሰው ሲል ሰምቼ ስለሆነ እና ሥነቃል በቃል የሚተላለፍ ስለሆነ

55 መ በጣም ጥሩ! በቃል የሚተላለፍ ስለሆነና ከትውልድ ትውልድ የመጣ በመሆኑ ያም ተረት ከማኅበረሰቡ በልዩ ልዩ ምክንያቶች የምንሰማው፣ የምናዳምጠው በመሆኑ ነው - ደራሲው ሊታወቅ ያልቻለው፡፡

56 ተህ፡ ++

57 መ፡ ቀጥሎ ለቀረቡትን ሦስት ቃላት ነጠላ ፍቻቸውን ለመምህራችሁ ተናገሩ ይላል፡፡ እስኪ ንገሩኝ - ነጠላ ፍቻቸውን፡፡ ((ተደራሲያን፣ ክዋኔና ዓውድ የሚሉትን ቃላት በጥቁር ሰሌዳው ላይ እየጻፉ)) ነጠላ ፍቻቸው ማለት ምን ማለት ነው?

58 ተህ፡ +

59 መ፡ ባለፈው አልሠራንም እንዴ ስለ ፍቺ? ስለ ፍቺ ሠርተናል፡፡
ኧኣ ^

60 ተህ፡ +

61 መ፡ ስንት ዓይነት ፍቺዎች አሉ ብለን ተነጋግረናል?
አታስታውሱም?

62 ተህ፡ +

63 መ፡ ኧኣ^

64 ተ1፡ ነጠላ ፍቺ የሚባለው ለምሳሌ አንድ መጽሐፍ ቢደርስ ያ ሰው ተደራሲያን ይባላል፡፡ ይሄ ደሞ የተደረሰው መጽሐፍ ደሞ ተደራሲያን ይባላል፡፡

65 መ፡ ሰምታችሁታል?

66 ተህ፡ +

67 መ፡ ኧኣ^ እስኪ የተለየ ሐሳብ ካለ? የተለየ ሐሳብ ካለ?
እሺ! ((ለሌ ተማሪ የመናገር ተራውን እየሰጡ))

68 ተ2፡ ተደራሲያን ማለት መጽሐፉን የሚያነበው ሰው

69 መ፡ መጽሐፉን የሚያነበው ሰው
ሌላ ተጨማሪ ^
እሺ!

70 ተ3፡ ተደራሲ ማለት አንድን ነገር፣ አንድ መጽሐፍ ከተጻፈ በኋላ ወይም ለሁለተኛ ጊዜ ስእ- ከታተመ ወዲያ የእ- እንትን ይታወቃል፡፡ ከትውል ወደ ትውልድ ሲተላለፍ እንትን ይታወቃል፡፡

ስለዚህ በዚያን ጊዜ እንትን የሚለው አሁን ለምሳሌ እርሰዎ እንቅ- እንቆቅልሽ ወይም ተረት አሳትመውልን ከሆነ እርሰዎ ለእኛ ተደራሲያን ነው የሆኑት ማለት ነው፡፡

71 መ፡ ሁለት ዓይነት መልስ ነው የመጣው፡፡ ተደራሲያን ማለት ምን ማለት ነው ለሚለው ያ እዚያ ጋ ተደራሲያን የምንለው አድማጩ ወይም አንድ መጽሐፍ አንባቢ ነው ይላል፡፡ እዚህ + እንዳለ ያለውና እሱ ጋ ያለው ነገር የተለያየ ነው፡፡ እስኪ ሌሎቻችሁ የምትስማሙበትን ንገሩን፡፡

72 ተህ፡ +

73 መ፡ ኧኣ? ((በጥያቄ ቅላጼ))

74 ተህ፡ +

75 መ፡ ተደራሲያን ማለት ምን ማለት ነው?

76 ተ4፡ ደራሲ ማለት ያን ጽሑፍ ያዘጋጀው ወይም ድርሰቱን በሥርዓት ያቀናበረው

77 መ፡ እሺ! ደራሲ ማለት አንድን ጽሑፍ የጻፈ ወይም ያዘጋጀ ነው።። ተደራሲያንስ ታዲያ?

78 ተ4፡ +

79 መ፡ ተደራሲያን ስንል ምንድን ነው?

80 ተ5፡ አንባቢ ወይም አድማጭ

81 መ በጣም ጥሩ! ያን የተጻፈውን ነገር ወይም የተነገረውን ነገር የሚያነብ የሚያዳምጥ ማለት ነው።። አድማጩ ወይም ደሞ የተፃፈውን ነገር አንባቢው ማለት ነው።። ያ አንባቢው ለምሳሌ ተረት እየተወራ ሳለ እ! ተረት አውሪው እዚህ ጋ ሆኖ ሲያወራ፣ አድማጩ ሰው "እሺ፣ ከዚያስ እንዴት ሆነ?" እያለ የእዚያን ሰው ንግግር እያጀበ አብሮ የሚሄደው ሰው ምን ይባላል?

82 ተህ፡ /ተደራሲያን ይባላል/።።

83 መ፡ /ተደራሲያን ይባላል/።።

++

መ፡ ክዋኔስ? ክዋኔስ ምንድን ነው?
ወይም ከዋኝ ማለት ነው።። ከዋኙን መጀመሪያ ከዋኙን ዕንየው።።
እሺ!

ተ1፡ ከዋኝ ማለት አድራጊ ወይም ፈጻሚ ማለት ነው።።

መ፡ አድራጊ ወይም ፈጻሚ ማለት ነው።። ከዋኝ ማለት አድራጊ ወይም ፈጻሚ ማለት ነው።። ያን ተረቱን የሚያወራ፣ ምሳሌያዊ አነጋገሩን ወይም ሥነቃሉን ተጠቅሞ ለነዚያ ለተደራሲያን ያን ነገር በድርጊት እያሳየ፣ ሁኔታዎችን እየገለጸ፣ የሚያሳየው ሰው ማለት ነው።።

++

84 መ፡ እሺ! ዓውድ ማለትስ ምንድን ነው?

85 ተ3፡ ዓውድ ማለት የአንድ ነገር ዋና መጠሪያ ርዕሱ ነው።።

+

86 መ፡ እስኪ ሌላ ^ ዐውድ ማለት ምንድን ነው?

87 ተ4፡ ዓውድ ማለት ባህል ወይም ልምድ ማለት ነው።።

+

98 መ፡ ዓውድ ማለት ምንድን ነው?
ሌላ ሌላ ^

89 ተህ፡ +

90 መ፡ ምሳሌ ልስጣችሁ፤ ትምህርት ትማራላችሁ።። ትምህርት እሚሰጣችሁ የት ነው?

91 ተህ፡ ትምህርት ቤት።።

82 መ፡ እኧ ^

93 ተህ፡ ትምህርት ቤት።።

95 መ፡ የት ነው?
96 ተህ፡ ትምህርት ቤት፡፡
97 መ፡ ትምህርት ቤት፡፡ ያ ትምህርት ቤት ምን ይባላል?
ምንድን ነው?
እህ ((የመናገር ተራውን ለአንድ ተማሪ እየሰጡ))
98 ተ6፡ ለእኛ ዓውዳችን ነው፡፡
99 መ፡ ዓውድ ነው፡፡
እህ ^
100 ተ6፡ (?) ለኛ ዕውቀትን ያስገበያል፡፡
101 መ፡ ዕውቀት ያስገበያል፡፡ አዎ፤ ዕውቀትን ያስገባያል፡፡
102 ተ7፡ ዓውድ የምንለው እኛ-ኣ-ኣ ወደ ፊለገን ቦታ ሂደን ተዘዋውረን እ-ኧ-ኧ አንድ ሰው እ-እ-እ <u>የምናዳምጠው ወይም የምንገበየው</u> ዓውድ ይባላል፡ ፡
++
103 መ፡ ትምህርቱ የሚሰጠው የት ነው?
104 ተ7፡ +
105 መ፡ እህ ^
106 ተ8፡ ዓውድ ማለት የሚሰጥበት ቦታ፣ የምንቀመጥበት
107 መ፡ አንድ ድርጊት የሚፈጸምበት ቦታ ማለት ነው፡፡
ድርጊት የሚፈጸምበት ቦታ ምን ይባላል?
108 ተህ፡ ዓውድ
109 መ፡ ኣውድ ይባላል ማለት ነው፡፡ ((በጥቁር ሰሌዳው ላይ እየጻፉት))
++
110 መ፡ ከዋኝ የምንለው ደሞ ^
111 ተህ፡ ድርጊቱን ፈጻሚ
112 መ፡ ድርጊቱን ፈጻሚ ((በጥቁር ሰሌዳው ላይ እየጻፉ))
++
113 መ፡ ተደራሲያን የምንለው ደሞ ^ እኧ ^
114 ተህ፡ አድማጭ
115 መ፡ አድማጭ
116 ተህ፡ አንባቢ
117 መ፡ አንባቢ ማለት ነው ((በጥቁር ሰሌዳው ላይ እየጻፉ))፡፡
+ +
118 መ፡ እሺ! ይሄ ግልጽ ከሆነ፣ ከዚህ በታች ሥነቃል በሚል ርዕስ የቀረበ አንድ ጽሑፍ አለ፡፡ ይህን ጽሑፍ ሰባት ደቂቃ እሰጣችኋለሁ፤ በሳባት ደቂቃ ውስጥ አንብቡና እስኪ ከመልዕክቱ የተረዳችሁትን

ትነግሩኛላችሁ፡፡ የምታነቡት ግን በለሆሳስ ነው፡፡ በግላችሁ ሁላችሁም፡፡

ተሀ፡ ((በግላቸው በአርምሞ እያነበቡ ነው))

119 መ፡ እሺ ጨርሳችኋል?

120 ተሀ፡ +

121 መ፡ ሰዓቱም አልቋል፡፡

122 ተሀ፡ +

123 መ፡ እሺ! ሥነቃል ከሚለው ምንባብ ውስጥ ምን ተረዳችሁ?

124 ተሀ፡ +

125 መ፡ የተረዳችሁትን ዋና ዋና ነጥብ እስኪ ንገሩኝ?

126 ተ፡ ((አንድ ተማሪ እጁን አወጣ))

127 መ፡ ይሄ ተማሪ ብቻ ነው ያነበበው?

128 ተሀ፡ +

129 መ፡ ሌሎቻችሁስ ^ አላነበባችሁም እንዴ?

130 ተሀ፡ +

131 መ፡ እኧ ^

እሺ! ((እጅ ላወጣችው ተማሪ የመናገር ተራውን እየሰጡ))

132 ተ1፡ ሥነቃል ሁለት ነገሮችን ይይዛል፡፡ አንደኛው ለኪነቃላዊ ቅርፆች መጠሪያነት ሲሆን ሁለተኛው ደሞ የጥናትና የምርምር ዕውቀት ዘርፍ ነው፡፡ ሥነቃል ከትውልድ ትውልድ የሚተላለፍ ሲሆን በጽሑፍ ያልሰፈረ ወይም በቃል ብቻ የሚገለጽ ነው፡፡

133 መ፡ በጣም ጎበዝ! በጣም ጥሩ!

ሰምታችኋታል?

134 ተሀ፡ +

135 መ፡ እኧ ^

136 ተሀ፡ አዎ፡፡

137 መ፡ ምንድን ነው ያለችው?

ሥነቃል ሁለት እሳቤዎች አሉት፡፡ አንደኛው እኧ ^

138 ተሀ፡ ልዩ ልዩ (?)

139 መ፡ ኧኣ ^

140 ተሀ፡ ልዩ ልዩ

141 መ፡ ለልዩ ልዩ

142 ተሀ፡ ኪነቃላዊ ቅርፆች

143 መ፡ የጥናትና የምርምር፣ የዕውቀት ዘርፍ ሲሆን፣ ሌላው ደሞ ^

ተሀ፡ +

መ፡ ለኪነቃላዊ ቅርፆች መጠሪ መሆኑ ነው፡፡

+

ሁለተኛው ደግሞ በቃል ከትውልድ ወደ ትውልድ እየተላለፈ
መምጣቱን ተረድቻለው አለች፡፡ ሌሎቻችሁስ? እሺ!

144 ተ2፡ ሥነቃል ከተጻፈ ጽሑፍ የሚለይበት የራሱ ባህሪ አለው፡፡
ተለዋዋጭነት
(?)

145 መ፡ ጥሩ ሦስት ባህሪያትን ተናግሯል፡፡ ከነዚያ ባህሪያት ውስጥ
ተለዋዋጭነት ባህሪውን ገልያልናል፡፡
እስኪ ሌሎቻችሁ ሌሎች ባህሪያትን?
ምን ተረዳችሁ?

146 ተ3፡ ሥነቃል ራሱ ደራሲ ስለሌለው የማህበረሰቡ ነው፡፡

147 መ፡ ሥነቃል የራሱ ደራሲ ስለሌለው የማኅበረሰቡ መሆኑን፤
ሌላ እስኪ ስለባሪያቱ?

148 ተህ፡ +

149 መ፡ ሌሎቻችሁስ አንብባችሁት የለ እንዴ?

150 ተ፡ +

151 መ፡ አንድ ሰው ብቻ ነው ስለ ባህሪያቱ የሚነግረኝ?

152 ተህ፡ +

153 መ፡ ሌሎቻችሁስ ምን ምን ዓያችሁ?
ምን ምን አነበባችሁ ስለባህሪያቶቹ?

154 ተ4፡ ከጽሑፍ የሚለዩት የራሱ ባህሪያት አሉት፡፡ እነሱም ክዋኔ፣
ዓውዳዊነት፣ ተደራሲና ተለዋዋጭነት ናቸው፡፡

155 መ፡ አዎ፡፡
እሺ ክዋኔ ምንድን ነው?
የራሱ የሆኑ ባህሪያት አሉት ቅድም ዓይተናቸዋል፡፡ ተደራሲያን፣
ክዋኔ፣ ዓውዳዊነትና ^

156 ተህ፡ ተለዋዋጭነት

157 መ፡ ተለዋዋጭነት፣
እነዚህ ከጽሑፍ የሚለይባቸው ባህሪያት ናቸው፡፡ እነዚህን ባህሪያቶች
እያንዳንዳቸውን ስንገልፃቸው፣ እንዴት ነው የምንገልፃቸው?
((አንዱን ተማሪ በእጃቸው እያመለከቱ ጥያቄ ለእሱ መሆኑን
ጠቆሙት))

158 ተ5፡ (?) አንድን ሥነቃል ምሳሌ ብንወስድ ተረትን ብንወስድ ያን ተረት
እ-ኧ ይኧ-ተረቱን የሚከውነው ሰውዬው ወይም ደሞ ተረት ተረት
ብሎ ሲል ተደራሲው ወይም ደሞ አድማጩ እ-ኧ ተረት የመ-
የመሠረት ብሎ ሊመልስለት ይችላል፡፡ አድማጮቹ ተረት ተረት
ብለው ሲሉ ተደራሲ የምንላቸው ደሞ እነዚያን ሰዎቹን አድማጮቹን
ነው፡፡

በመጨረሻ ዓውዳዊ ወይም ደሞ የሚፈጸምበት እ-ኧ-ኧ ዐውድ እንለዋለን፡፡ ተለዋዋወጨነት ማለት ወንድሜ እንደገለጸው ያን የሰማው ለሌላው ደሞ የሚያስተላልፍበት ዘዴ ነው፡፡

159 መ፡ ሌላ ^ የሚጨመር እህም ^ እሺ!

160 ተ6፡ ዓውዳዊነት ሲባል፣ ዓውዳዊነት ማለት አንድ ቦታ ወይም አንድ ቦታ እ-እም ያን ድርጊቱን የምንፈጽምበት ቦታ ትምህርት ቤት ሊሆን ይችላል፡፡ ወይም ለምሳሌ ትምህርት ቤት እንዲት መምህርት ተረት ተረት ስትል በዚያን ጊዜ ያኔ ዓውዳዊነት ይባላል፡፡

ተለዋዋወጭነት የምንለው ደሞ ተለዋዋጭነት እ-እ-ተ- የሥነቃል ተለዋዋጭነት ባህሪን ያሳያል፡፡ የሥነቃል ባህሪ- ((መማሪ ደብተሩን እየተመለከተ))

161 መ፡ እሺ እንዳለ ጥሩ ነው! እያነበብክ ሳይሆን ^

162 ተ6፡ እኧ ^

163 መ፡ ከራስህ የተረዳኸውን እንድትነግረኝ ነው፡፡

ተ6፡ ((በሃፍረት ፈገግ አለ፡፡ ከዚያም በእጁ አፉን ያዘና ተቀመጠ))

164 መ፡ እሺ! ((ለሌላ ተማሪ የመናገር እድሉን ሰጡ))

165 ተ7፡ ለምሳሌ “ካጋም የተጠጋ ቁልቋል ዘላለም ሲያለቅስ ይኖራል” ይላል፡፡ ጥሩ ካልሆነ ሰው ጋር መኖር ጥሩ እንዳልሆነ አድርገው በምሳሌ ይነግሩናል፡፡

166 መ፡ ይሄ በምን ውስጥ ነው?

167 ተ7፡ +

168 መ፡ በምን ዓይነት ተግባር ውስጥ ነው?

169 ተ7፡ በሥነቃል

170 መ፡ በሥነቃል ተግባር ሆኖ ^

171 ተ7፡ በምሳሌያዊ አነጋገር

172 መ፡ በ- በማስተማር፣ በማስተማር ተግባር ውስጥ የምናየው ነው፡፡

++

173 መ፡ ተግባራቱስ እነማን ናቸው?

174 ተህ፡ +

175 መ፡ የሥነቃል ተጋባራት አሉ፡፡ እነማን ናቸው ተግባሮቹ?

176 ተህ፡ +

178 መ፡ የሥነቃል ተግባራት እዛ ላይ ያነበባችሁትን፡፡ እነማን ናቸው?

179 ተ8፡ የማስተማርና የመግታት

180 መ፡ የማስተማር፣ የመግታትና የመቆጣጠር

181 ተ8፡ +

182 መ፡ እንዴ ^ አምስት ናቸው! እህም ^

183 ተ8፡ +

184 መ፡ አሁን አንብባች አሁን ^
እሺ!

185 ተ9፡ የመግለጽና የመትከል ተግባር

186 መ፡ እህም

187 ተ9፡ የመግለጽና የመትከል

188 መ፡ የመግለጽና የመትከል ተግባር
እህም ^
ሥነቃል አምስት ተግባራት እንዳለት ነው ያየነው፡፡ እነዚህ እያንዳንዱ ተግባራት ለምሳሌ አሁን አንድ እሷ የጠቀሰችው ተግባር አለ-የማስተምርን፡፡ ሌላው ሁለተኛው እሳ?
እሺ!

189 ተ7፡ “ሞኝን እባብ ሁለት ጊዜ ነከሰው፤ አንድ ጊዜ ሳያይ አንድ ጊዜ ሲያሳይ” እና የማስተማር ነው፡፡

190 መ፡ አዎ፤ የማስተማር ነው፡፡
+

መ፡ እሺ ጥሩ ነው! ጥሩ ነው እንግዲህ ጥሩ ዓይታችሁታል፡፡ ሥነቃልን ስናይው ሥነቃል ሁለት እሳቤዎች አሉት ብለናል - ከመነሻው ስንነሣ የሥነቃላዊ ቅርጽ ጥቅል መጠሪያ መሆኑና ሌላው ደግሞ ራሱን የቻለ የጥናትና የዕውቀት ዘርፍ መሆኑ ነው፡፡ የጥናትና የዕውቀት ዘርፍ መሆኑ ነው፡፡ ይሄ የኪነቃላዊ ቅርጽ ጥቅል መጠሪያ መሆኑ ሥነጽሑፉ በቃል የሚነገር መሆኑና ከትውልድ ትውልድ በቃል የሚተላለፍ መሆኑን የሚገልጽልን ነው፡፡ ሥነቃል ከትውልድ ትውልድ የሚተላለፈው በምንድ ነው ብለናል?

191 ተህ፡ በቃል

192 መ፡ በቃል፣ በጽሑፍ አልሰፈረም፡፡ በጽሑፍ ካልሰፈረ ደግሞ በጥንት ከነበሩት እየወረስን እየወረስን ነው የመጣነው ማለት ነው፡፡ ከትውልድ ትውልድ እየተላለፈ ማለት ነው፡፡

ሌላው የልዩ ልዩ- ራሱን የቻለ- ራሱን የቻላ የልዩ ልዩ የጥናትና የዕውቀት ዘርፍ ነው ስንል ደግሞ በጽሑፍ ያልሰፈረ በቃል የሚነገር ቋንቋ የሚያጠና ሳይንስ ነው ማለት ነው፡፡ ሥነቃል ማለት በጽሑፍ ያልሰፈረ ቋንቋ የሚያጠና ሳይንስ ነው ማለት ነው፡፡

ሥነቃል ባህሪያት አሉት፡፡ እነዚያ ባህሪያቱ ቅድም ያየናቸው ተደራሲያን፣ ክዋኔ፣ ዓውዳዊነትና ተለዋዋጭነት የምንላቸው ናቸው፡፡

ተደራሲያን የምንላቸው፣ አንድ ከዋኝ ድርጊቱን ቁሞ በሚከውንበት ጊዜ ወይም በሚነግርበት ጊዜ፣ እነዛ ተደራሲያን እያዳመጡ፣ እሱን እያጀቡ አየተከታተሉት፣ እሱን እያጀቡ እየተከታተሉት፣ ተረት ሲያወራ ከሆነ፣ ምሳሌያዊ አነጋገርም ከሆነ፣ እንቆቅልሽም ሲጠይቃቸው ከሆነ "እንቆቅልሺ?" ሲል "ምን አውቅልህ?" ብለው የሚጠይቃቸውን አዳምጠው ምላሽ የሚሰጡት እነዛ ሰዎች ምን ይባላሉ?

193 ተህ፡ /ተደራሲያን ይባላሉ/፡፡

194 መ፡ /ተደራሲያን ይባላሉ/፡፡ እሱን የሚያጅቡት ማለት ነው፡፡
ከዛ ክዋኔ የምንለው ደግሞ ከዋኙ ቅድም ያልነው "ድርጊቱን ፈጻሚ ነው" ብለናል፡፡ ተረቱን እሚናገር፣ ምሳሌያዊ አባባሉን እሚናገር ሊሆን ይችላል፡፡ ያ ሰው ክዋኔውን ድርጊቱን በሚጽፉበት ጊዜ ምን ይባላል? ክዋኔ ይባላል፡፡ ድርጊቱን ሲፈጽም፣ ልክ ተረቱን ሲያወራ ስለጀብ የሚናገር ከሆነ ጅብ እንዴት እንደሆነ ያለውን ሁኔታ በእንትን እያሳየ፣ በድርጊት እያሳየ በሚናገርበት ጊዜ ያን ክዋኔ እንለዋለን፡፡ አንዱ ክዋኔን የሚያሳይ ነው፡፡
ሌላው ዐውዳዊነት አለ፡፡ ዓውዳዊነት የምንለው ድርጊቱ የሚፈጸምበት ቦታ ነው፡፡ ተረቱ የሚተረትበትን፣ ድርጊቱ የሚፈጸምበትን ቦታ ነው፡፡

ተለዋዋጭነት ስንል ደግም ከትውልድ ትውል እየተላለፈ ሲመጣ፣ በቃል ስለሆነ እንዳለ አይደለም እሚገለበጠው፡፡ ተረቱን ተናጋሪ ወይም ግጥሙን ተናጋሪው ሰው ሲረሳው በራሱ ይጨምርበታል፡፡ ለማሳመር ብሎ ከራሱ እየፈጠረ የሚጨምረው ነገር አለ፡፡ የተለያዩ ነገሮችን እየጨመረ፣ በራሱ እያነላ እያነላ የሚያመጣቸው ነገሮች ያን የሥነቃልን ተለዋዋጭነት ያሳዩናል ማለት ነው፡፡

ሥነቃል አንድ ግለሰባዊ የሆነ ባለቤት እንደሌለው ቀደም ሲልም ተነጋግረናል፡፡

ሌላው የሥነቃል ተግባሮች ናቸው፡፡ ተግባሮቹ፣ አምስት ተግባርት አሉት፡፡ አንደኛው የማስተማር ተግባር ሲሆን ማኅበረሰቡ ለልጆቹ ሥነሥርዓት ይዘውለት እንዲያድጉ፣ ሥነሥርዓት እንዲኖራቸው፣ ስላአኗኗር ሁኔታ፣ ስላበላል፣ ስላጠጣጥ በምሰሌያዊ አባባል አማካኝነት የሚያስተምርበት ነው፡፡

ሌላው ሁለተኛው የመግታትና የመቆጣጠር ነው፡፡ ይህም ማኅበረሰቡ መጥፎ ድርጊትን የሚሠሩ ሰዎች ከዛ ከድርጊታቸው እንዲቆጠቡ፣ ያን ድርጊት እንዳይሠሩ፣ እንዲቆጠቡ ልጆቹን ሊያስተምርበት የሚችለው ነው፡፡ ጥሩ ተግባር ያላቸውን ደሞ ያ ተግባራቸው እንዲጎለበት የሚያደርግበት ነው፡፡

ሦስተኛው የመግለጽ ተግባር ነው፡፡ ይህ የመግለጽ ተግባር ደሞ መሠረታዊ ጥያቄዎች በሥነቃል አማካኝነት እንደሚመለሱ፡፡ እንዴት ተደረግ? እንዴት ተገኘ? እንዴት ተፈጠረ? የሚለውን ነገር በሥነቃል አማካኝነት የማስተማር አንዱ ተግባሩ ነው፡፡
ሌላው የማምለጥ ተግብር ነው፡፡ የሰው ልጅ የኑሮ ውጣ ውረድ ያስጨቃቸዋል፡፡ በኑሯቸው ሲጨነቁ፣ ያንን ነገር ለመርሳት ከአእምሯቸው ለማውጣት፣ በሥነቃል አማካኝነት ይዝናናሉ - ያንን ነገር ከአእምሯቸው ለማውጣት፡፡ ስለዚህ የማምለጥ ተግባር የሚለው ይህን ያሳያል፡፡

ሌላው የማጠናከር ተግባር ሲሆን ሥነቃል የማኅበረሰቡን ባህሉን፣ ታሪኩን፣ አኗኗሩን የሚገልጽ ነው ብለናል፡፡ ስለዚህ ሰዎች ባህላቸውን እምነታቸውን ያጠናክሩበታል፡፡ ሌሎች እንዲያውቁ ያደርጉበታል፡፡ ስለዚህ እነዚህ እነዚህ ተግባራቶች አሉት፡፡ ከዚህ ከጽሑፉ ላይ የተረዳችሁት ነገር ነው፡፡

አሁን ከተነጋገር ነው ግልጽ ያልሆነላችሁ ነገር ካላ ወይም ደም እኔ የረሳሁት እናነተ የምታስታውሱት ካለ? ((በጥያቄ ቅላጼ))
እሺ እንዳለ!

195 ተ1፡ መጀመሪያ ምዕራፍ ሁለትን ከመጀመራችን በፊት ምዕራፍ አንድን አጠናቀናል ወይ የሚለውን እርሰዎ ቢያዩት ጥሩ ነው፡፡ ምዕራፍ አንድ ላይ-

196 መ፡ እሱን ዓይተነዋል፤ እናየዋለን፡፡ ዛሬ ከነሱ ጋር የያዝኩት ፕሮግራሜ ስለሆነ ነው፡፡
ሌላ ጥያቄ ካለ^ ጥያቄ ካለ ^

197 ተሀ፡ ++

198 መ፡ እሺ!
ጥያቄ ከሌላችሁ ሰዓታችንም እያለቀ ነው፡፡ ይህን ምንባብ በድጋሚ ካነበባችሁ በኋላ፣ ክፍል አንድ ምንባብ ላይ መልመጃ አለ፡፡ የተሰጡ ጥያቄዎች አሉ፡፡ ከተሰጡት አማራጮች መካከል በምንባቡ መሠረት ተስማሚውን መልስ መርጣችሁ መልሱ ይላል፡፡ ከተራ ቁጥር አንድ

እስከ አምስት ያሉትን ጥያቄዎች ትሠራላችሁ፡፡

199 ተህ፡ አምስተኛው የለም፡፡

200 መ፡ አምስተኛ፣ አራት ድጋሜ ስለተጻፈ ነው፡፡ እሚቀጥለው ላይ አለ፡፡ ገጽ ሃያ ላይ አለ፡፡ አራተኛውን አምስተኛ በሉት፡፡

----------እዚህ ላይ ተፈጽሟል----------

ምዝግብ መረጃ ሰ፡- ክ2

አጠቃላይ መረጃ፡-

መምህርት..... ሰ

የክፍል ደረጃ..... 9ኛ

ክፍለጊዜ 2

የተማሪ ብዛት..... 51

የትምህርቱ ርእስ..... ሥነቃል

01 መ፡ እሺ! ባለፈው ክፍለ ጊዜ ስለ ሥነቃል የተማራችሁትን አሁን ትነግሩኛላችሁ፡፡ ምን ተማርን? ምን አውቀናል ስለ ሥነቃል? የምታሳታውሷቸውን ዋና ዋና ነገሮች፡፡

02 ተ1፡ ሥነቃል ማለት በቃል ከትውልድ ወደ ትውልድ የሚተላለፍ ነው፡፡

03 መ፡ ሥለቃል ከትውል ወደ ትውልድ የሚተላላፍ ነው፡፡

04 ተ2፡ ሥነቃል ማለት ከትውልድ ወደ ትውልድ የሚተላለፍ ሲሆን ይህም አፋዊ ሲሆን ከእነዚህም ውስጥ ሦስት ነገሮች ደራሲያን፣ ክዋኔና ዓውድ ናቸው፡፡ ደራሲያን የምንለው አንባቢውን ወይም አድማጩን ማለት ሲሆን ክዋኔ የምንለው ደሞ የሚፈጽመው ሲሆን ሌላው ግን አውድ ሲሆን አንድ ነገር የሚቀርብበት ወይም የሚነገርበት ቦታ ማለት ነው፡፡

05 መ፡ እነዚህ ደራሲ፣ ክዋኔና አውድ ምንድን ናቸው?
ታችኛው ክፍል ስትማሩ ለሥነቃል ምንድን ናቸው እነዚህ?
ምንድን ናቸው?

06 ተ3፡ እነዚህ ሦስቱ የሥነቃል ባህሪዎች ናቸው፡፡

07 መ፡ የሥነቃል ^

08 ተህ፡ ባህሪያት

09 መ፡ የሥነቃል ባህሪያት፣ ሥነቃልን ከምን የሚለዩት ^ ከምን የሚለዩት?

10 ተህ፡ ከጽሑፋዊ ሥነጽሑፍ

11 መ፡ ከጽሑፋዊ ሥነጽሑፍ፣ ሦስት ብቻ ናቸው እንዴ?
ሦስት ብቻ ናቸው?

12 ተ4፡ ከእነዚህ ከሦስቱ በተጨማሪ፣ የማስተማርና የዕውቀት ዘርፍ የሆነ አለ፡፡

የማምለጥ አለ፡፡ የማጠናከርም አለ፡፡

13 መ፡ ከእነዚህ ሌላ ^ ከሦስቱ ሌላ ^ ከተገለጹት ሌላ ^ ዋና ዋና የሚባሉት እ ^

14 ተህ፡ ተለዋዋጭነት

15 መ፡ ተለዋዋጭነት አለ፡፡ ተለዋዋጭነት ምንድን ነው አልን?

16 ተ5፡ ተለዋዋጭነት ማለት ሥነቃል ከትውልድ ወደ ትውልድ በቃል የሚተላለፍ ስለሆነ፣ አንድ ሰው ሥነቃልን ከትውልድ ወደ ትውልድ የሚያስተላልፍበት ሰዓት ያን ለሰው ለመናገር ሲል የሰማውን እንዳለ ለመናገር ትንሽ ሊረሳው ይችላል፡፡ ያኔ የራሱን አባባል በመጨመር የረሳውን ሲናገር ተለዋዋጭነት ይባላል፡፡

17 መ፡ ከቦታ ቦታ በተለያየ ቦታ ላይ የተለያየ ሰው ሲናገረው የተለያዩ ቃላት ሊጠቀም ይችላል፡፡
ሌሎቹስ?

18 ተህ፡ +

19 መ፡ ሌላስ ምንድን ነው ያየነው?

20 ተህ፡ +

21 መ፡ ሌላ ያየነው ነገር ምንድን ነው?

22 ተህ፡ +

23 መ፡ ሌላ ያየነው?
እሺ!

24 ተ6፡ ከሥነቃል ባህሪያት ውስጥ አንዱ የማ- የማስተመር የማምለጥ እንዲሁም ደሞ የመግታት ወይም የመቆጣጠር ነው፡፡ የማምለጥ ሲባል ወይም ደሞ የማስተማር ሲባል ወላጆች ለልጆቻቸው እና ደሞ ጎጂ ባህላዊ ድርጊቶችን የተለየዩ ነገሮችን በማስ-በምሳሌያዊ አነጋገር እ-እ-እ ሊያስተምሩ ይችላሉ፡፡

እንደዚሁም በሥነቃል ዓይነት ውስጥ ብዙ ነገሮች አሉ፡፡ ለምሳሌ እንደ ኧ-ኧ-ኧ አንደኛ እንቆቅልሽ ነው፡፡ ከዚያ ውስጥ ደሞ ተረት አለ፡፡ በተረት ሊሆን ይችላል፡፡ ሁለተኛው የማምለጥ ሲሆን ደሞ አሁን ባለፈው- ባለፈው የነበረውን- ባለፈው የነበርንበት ቴክኖሎጂ እያደገ ሲመጣ ያን ነገር ደሞ እንዴት አድርጎ እንደሆነ ቀጣይም እንደሚሆን ነው፡፡ ሦስተኛው ደሞ የመግታት ወይም ደሞ የመቆጣጠር ወይም ደሞ ለምሳሌ ያህል አንድን ነገር መጥፎ ድርጊት ወይም ደሞ አታድርግ የተባለውን እንዲያደር የተባለውን ነገር እንዲያደርግና አድርግ የተባለውን ደሞ እንዲፈጽም፡፡

25 መ፡ ጥሩ አስታውሰኽናል፡፡ ሌላው ተግባሩ ነው፡፡ ስናስታውሰው ተግባሩ ላይ ሲታይ ደሞ አምስት ተግባሮች እንዳሉት ነው - ያየነው፡፡ አንድ የረሳችሁት ነገር አለ፡፡ የሥነቃል እሳቤዎቹ፣ እሳቤዎቹ ያልናቸው ምንድን ናቸው? የሥነቃል ባህሪያትን አ\ይተናል፡፡ ሁለት ባህሪያትንና ተግባራትን ገልጻችኋል፡፡ እሳቤዎቹ ምንድን ናቸው?

ተ7፡ ለኪነቃላዊ ቅርጽ መፈጠሪያ መሆኑና ሁለተኛው ደሞ ራሱን የቻለ የዕውቀት ዘርፍ መሆኑ

መ፡ አዎ፤ እሳቤዎች የምንላቸው አንደኛ ኪነቃላዊ ቅርጹ ወይም መጠሪያ መሆኑ፣ ሁለተኛ ደሞ ምድን ነው ራሱን የቻለ የዕውቀት ዘርፍ መሆኑን ዓይተናል፡፡

ባህሪያቶቹ የምንላቸው ሦስት- አራት ናቸው ብለናል፡፡ ማን ማን አለ? ክዋኔ፣ ደራሲያን፣ ዓውዳዊነትና ተለዋዋጭነት እነዚህ ባህሪያቱ ናቸው፡፡ተግባራቱ እምንላቸው ደሞ ስንት ናቸው?

ተህ፡ አምስት

መ፡ አምስት ናቸው፡፡ አምስት ተግባራት አሉ ብለናል፡፡ መረሳት የሌለባቸው ነገሮች ስለሆኑ ነው፡፡ አንደኛ ለማስተማር፣ ሁለት ^

ተህ፡ ለመቆጣጠር

መ፡ ለመግታትና ለመቆጣጠር፣ ሦስት^

ተህ፡ ለመግለጽ

መ፡ ለመግለጽ፣ አራት^

ተህ፡ ለማምለጥ

መ፡ ለማምለጥ፣ አምስተኛ ^

ተህ፡ የመትከል

መ፡ የመትከልና ለማጠናከር፣ እነዚህን ተግባራት በሰፊው ዓይተናቸዋል፡፡ ምሳሌዎቹንም እየተነጋገርንባቸው ሄደናል፡፡ የዛሬው ትምህርታችን የቤት ሥራ የተሰጠ አለ፡፡ ክፍል ሁለት ላይ ስንሄድ፣ የድርጊትና የጊዜ ቅደም ተከተል፡፡ ስለ እንቆቅልሽ እያንዳንዳችሁ ^

ተህ፡ ሦስት ሦስት

መ፡ ይህን እንቆቅልሽ እያንዳንዳችሁ የጻፋችሁትን ከቡድናችሁ ጋር እየሆናችሁ በምታቀርቡበት ጊዜ ግን፣ እንቆቅልሽ በምናቀርብበት ጊዜ ግን፣ የድርጊትና የጊዜ ቅደም ተከተልን ታያላችሁ፡፡ ይሄ ሲቀርብ ጠያቂ አለ፤ መላሽ አለ፡፡ ሁል ጊዜም ማብራሪያውን ጨምሮ መመለስ አለበት፡፡ ምሳሌው ቀርቦላችኋል - በመጽሐፋችሁ ላይ፡፡

ተህ፡ አዎ፡፡

መ፡ በዚያ መሠረት ነው የምትነጋገሩት፡፡ በቡድናችሁ ሰብሰብ በሉና ቶሎ ቶሎ ሥሩ፡፡ ከዚያም አንዱን መርጣችሁ ለክፍሉ እምትጠያየቁት ነው፡፡

((የቡድን ውይይት ተጀመረ))

ተ1፡ እንቆቀልህ

ተ2፡ ምን አውቅልሽ
ተ1፡ ሳትፈትል የምትለብስ፣ ሳትውልድ የምታዝል?
ተ2፡ ሳት- ሳትወለድ የምታዝል በቅሎ ነች፡፡ ሳት- ሳትፈትል የምትለብስ ደሞ-
ተ1፡ አንድ ነው መልስሽዋል፡፡
ተ2፡ በቅሎ ናት፡፡
ተ1፡ ግን ማብራሪያ የለውም፡፡
ተ2 ትንሽ ምላጭ አገር ትላጭ
ተ3፡ እም?
ተ4 እሳት
ተ2፡ እሳት ነው፡፡
ተ3፡ እንቆቅልሽ
ተ4፡ እም?
ተ3፡ እንቆቅላችሁ
ተ4፡ ምን አቅልህ?
ተ3፡ ነጭ እስፖርተኛ ተገልብጦ ይተኛ
ተ5፡ እም?
ተ3፡ ነጭ እስፖርተኛ ተገልብጦ ይተኛ
ተ5፡ ነጭ እፖርተኛ ተገልብጦ ይተኛ?
ተ3፡ ነጭ እስፖርተኛ ተገልብጦ ይተኛ ^
ተ5፡ ጉም
ተ6፡ ፈንዲሻ ነው?
ተ3፡ እ-ኧ- አዎ፡፡
ተ6፡ እሽሽሽ
ተ3፡ ለምን?
ተ6፡ ኧኣ?
ተ3፡ ለምን?
ተ6፡ ፍንዲሻ ሲቆላ ማለት ነው፣ ከዚያ ሲንጣጣ ግልብጥ ብሎ-
ተ2፡ ከዛ እ-ኧ-ኧ እንትን ሲል እ-ኧ-ኧ-ኧ (በቀኝ እጇ የማጠንጠን ድርጊት እየከወነች)
ተ3፡ ሲፈነዳ
ተ2፡ ፍሬው ይጠፋል ማለት ነው፡፡ እንደገና ደሞ ሲፈነዳ ነጭ ስለሚሆን፡፡
ተ3፡ አዎ፡፡
ተ1፡ እኔ ልጠይቃችሁ
ተ3፡ እሀም
ተ1፡ ቢሄድ ቢሄዱ የማያልቅ
ተ3፡ እኧ ^

78 ተ1፡ እሽሽም፣ ቢሄዱ ቢሄዱ የማያልቅ መንገድ
79 ተ3፡ እንዴ! አንቺ ኮ እንትኑን አልጠበቅሽም።።
80 ተ1፡ ብያለሁ
81 ተ3፡ እንቆቅላችሁ አላልሽም።።
82 ተ1፡ ብዬ የለ
83 ተ1፡ እንቆቅላችሁ ^
84 ተ2፡ ምን አቅልህ?
85 ተ1፡ ሲሄድ ማማሩ ለማንኛው ትዳሩ።።
86 ተ2 እህም?
87 ተ1፡ ሲሄድ ማማሩ ለማንኛው ትዳሩ
88 ተ2፡ ለማግኘት?
89 ተ1፡ ሲሄድ ማማሩ ለማንኛው ትዳሩ
90 ተ3፡ እንት ነው።።
91 ተ1፡ ምን?
92 ተ3፡ ሬሳ
93 ተ1፡ ሬሳ ነው።።
94 ተ4፡ ምንደን ነው?
95 ተ1፡ ሬሳ ነው።።
+
96 ተ3፡ ሳልጠራው ወይ ይለኛል፤ ሳልጨቃጨቀው ይጨቃጨቀኛል ^
97 ተ4፡ ኧም ^
98 ተ3፡ ሳልጠራው ወይ ይለኛል፤ ሳልጨቃጨቀው ይጨቃጨቀኛል ^
99 ተ4፡ ሳል-ጠራ-ው ወይ ይለኛል ^
100 ተ3፡ ሳልጠራው ወይ ይለኛል፤ ሳልጨቃጨቀው ይጨቃጨቀኛል ^
101 ተ5፡ እንትን ነው።።
102 ተ3፡ ምን?
103 ተ5፡ ይሄ (?)
104 ተ3፡ አይደለም።።
105 ተ2፡ አይ አናቀውም።።
106 ተ3፡ ውሻ ነው።።
107 ተህ፡ ውሻ ነው? እሽሽሽሽሽሽ

((ሌላ ቦድን))

108 ተ1፡ “ንንደር ላይ ያለሽው ተናፋቂ እናቴ፣ አጉሊ መነጽሩን ላኪልኝ በሞቴ” ምንድን ነው?
++

109 ተ2፡ እስኪ እኔ ልሞክር
110 ተ1፡ እሺ
111 ተ2፡ ዓይን
112 ተ1፡ ዓይን?
113 ተ2፡ እህም
114 ተ1፡ አደለም።።
115 ተ2፡ መነጽር
116 ተ1፡ እኣ ^
117 ተ2፡ መነጽር
118 ተ1፡ አደለም።።
119 ተህ፡ ++
120 ተ1፡ መልሱን ልመልሳላችሁ፤ መቶ ብር ነች።። መቶ ብር ያልኩበት ምክንያት መቶ ብር ላይ የጎንደር ሥዕልና እንዲሁም እናትዮዋ ያለችበት እንዲሁም አጉሊ መነጽር ያለበት ስለሆነ ነው።።
++
121 ተ1፡ ቢወረውሩት ወንዝ አይሻገርም" ምንድን ነው?
122 ተህ፡ +
123 ተ1፡ ይወረወራል ግን ወንዝ አይሻገርም።።
124 ተ2፡ ጥጥ
125 ተ1፡ አዎ፤ ተመልሷል።።
ጥጥ የሆነበት ምክንያት?
127 ተ2፡ ምክንያቱም ጥጥ ቀላል ስለሆነ ንፋስ ሊወስደው ስለሚችል
128 ተ1፡ ግን ወንዝ- ወንዝ አይሻገርም።።
129 ተ2፡ አይሻገርም።።
130 ተ1፡ ከዚቹ ከቦታ ቦታ ስለሚንቀሳቀስ ነው።።
131 ተ2፡ አዎ።።
++
132 እሺ! ሌላ ደሞ
133 ተ1፡ ልጅቷ ቀበጥባጣ እናቷ ውዝፍ
134 ተህ፡ +
135 ተ1፡ ለልጅቷ ቀበጥባጣ እናቷ ውዝፍ
134 ተ2፡ ክብሪት
135 ተ1፡ አይደለም።። ያልሞከረችሁ ሞከር አርጉ።። ያልሞከራችሁ ^
136 ተ3፡ ጥይት
137 ተ1፡ አደለም።።
138 ተ2፡ እና- ልጅቷ ቀበዝባዛ ...?
139 ተ1፡ ተ1፡ ልጅቷ ቀበጥባጣ እናቷ ውዝፍ

140 ተ3፡ /ሙቀጫ/ና ዘነዘና
141 ተ2፡ /ሙቀጫ/
142 ተ1፡ ሙቀጫና ዘነዘና፤ የሆነበት ምክንያት ምንድን ነው?
143 ተ3፡ ምክንያቱም ሙቀጫ ቁጭ ብሎ እ-ኧ-ኧ ዘነዘናው ደግም እንደዚህ ((እስኪርብቶዋን እንደ ዘነዘና ይዛ የመውቀጥ ድርጊት እያሳየችው)) እህሽሽሽ
144 ተ1፡ እየተንቀሳቀሰ ከቦታ ቦታ ያለውን ነገር ይወቅጣል።።
145 ተ2፡ እሺ!
146 ተ3፡ ዕንቆቅልሽ
147 ተ1፡ ምናቅልሽ
148 ተ3፡ "አራት እግር ያለው፤ ወንዝ አይሻገርም"
149 ተ1፡ አራት እግር አለው ወንዝ አይሻገርም፣ አልጋ ነው።። አልጋም የሆነበት ምክንያት አንደኛ በሰው ኃይል እንጂ በራሱ ኃይል ከቦታ ቦታ ሊንቀሳቀስ ስለማይችል።።
++

150 ተ1፡ እንቆቅልሽ ^
151 ተ4፡ ምን ዐቅልህ?
152 ተ1፡ <u>ስሄድ አጣኋት፤ ስመለስ አገኘኋት?</u>
153 ተ4፡ ጤዛ
154 ተ1፡ ጤዛ ያልሽበትን ምክንያት? ((ተ4ን እንዲትናገር እየጋበዛት))
155 ተ4፡ አጠያየቁን ግን አበላሽተኸዋል።።
"ስሄድ አገኘኋት፤ ስመለስ አጣኋት" ነው።።
156 ተ1፡ "ስሄድ አገኘኋት፣ ስመለስ አጣኋት"
ያልሽበትን ምክንያት፣ ያለሽበትን ምክንያት?
157 ተ4፡ ያልኩበት ምክንያት አሁን ጤዛ አሁን ስትሄድ በጠዋት ስለሆነ የምትሄደው እ-ኧ-ኧ ርጥብ ስለሆነ ታገኘዋለህ።። ስትመለስ ግን ፀሐይ ስለምትወጣ (?)
158 ተ1፡ እሺ
159 ተ1፡ አባቴ የቆረጠልኝ ዘንግ፣ አይ- አይቆ- አይሰበር፣ አይ-አይሰበር አይጠፋ።። አይሰበር አይጠፋ።። አባቴ የቆረጠልኝ ዘንግ-
160 ተ3፡ አባቴ የሰጠኝ የብረት አለንጋ ^
161 ተ2፡ እህም? አዎ አስተካክዪው።።
162 ተ3፡ አባቴ የሰጠኝ የብረት አለንጋ ብወድቅ አትሰበር፤ ብሞት አትቀበር።።
163 ተ1፡ አዎ እንደዛ ነው።።
164 ተ2፡ ስም
165 ተ3፡ አዎ ስም ((ወደ ተ2 በጣቱ እየጠቆመ))

166 ተ1፡ ስም ነው፡፡ ምክንያቱስ?
167 ተ2፡ ስሞት አልቀበር ነው የሚለው?
168 ተ1፡ ስሞት አልቀበር ስወድቅ አትሰበር

((ሁሉን አቀፍ ውይይት ተጀመረ))

85 መ፡ ከተወያያችሁበት መካከል የምትጠይቁትን አዘጋጅታችኋል?
86 ተሀ፡ አዎ
87 መ፡ እሺ!
አሁን ከዚህ ቡድን እንጀምራለን፡፡ ይህ ቡድን ሁሉንም የክፍሉን ተማሪዎች ይጠይቃል፡፡ በሥነሥርዓት ሆነን ነው የምንገልጸው፡፡ ሥርዓት መኖር አለበት፡፡ አቅርቡ፡፡
88 ተ1፡ “ሳልጠራው ወይ ይለኛል፤ ሳልጨቃጨቀው ይጨቃጨቀኛል”
89 ተ፡ እኽም ^ ኣ ^
90 ተ1፡ “ሳልጠራው ወይ ይለኛል፤ ሳልጨቃጨቀው ይጨቃጨቀኛል”
91 መ፡ “ሳልጠራው ወይ ይለኛል፤ ሳልጨቃጨቀው ይጨቃጨቀኛል”
“እኔ ማን ነኝ?” ነው እሚላችሁ?
92 ተ2፡ የገደል ማሚቶ
93 መ፡ ኧኣ ^
94 ተ2፡ የገድል ማሚቶ
95 ተ1፡ ++
96 መ፡ ሌላ እሚመልሰው?
97 ተሀ፡ ++
98 መ፡ እሺ! እሚመልሰው ከሌለ፣ ከቡድኑ አባላት የሚመልሰው^
99 ተ3፡ “ሳልጠራው ወይ ይለኛል፤ ሳልጨቃጨቀው ይጨቃጨቀኛል” ውሻ ነው፡፡ ምክንያቱም ውሻ ያልንበት ምክንያት፣ አሁን ውሻ ሰው በመጣበት ጊዜ ዝም ብሎ ይጮሃል፡፡ እንደገና ደሞ ያ ሰው እዛው ቁሞ ውሻው ዝም ብሎ ይጨቃጨቃል፡፡ ሰውየው ግን ምንም ውሻውን የሚጨቀጭቀው ነገር የለም፡፡ ውሻው ግን መጨቃቸቅ ያበዛል፡፡
++
91 መ፡ እሺ!
94 ተ4፡ እንቆቅልሽ ^
95 ተሀ፡ ምን ዐውቅልሽ?
96 መ፡ እስኪ በወንዶች ድገሚው
97 ተ4፡ እንቆቅላችሁ ^
98 ተሀ፡ ምን እናውቅልሽ?
99 ተ4፡ “ነምስ ያለው ነምስ የሌለውን ይሸከማል-”

100 ተህ፡ እሽሽሽሽሽሽ

ተ5፡ ነፍስ ነው ያለችው?

ተ6፡ ነፍስ ነው።።

101 ተ4፡ “ነምስ የሌለው ደግሞ ነምስ ያለውን ይሸከማል”

102 ተህ፡ እሽሽሽሽሽሽ

103 መ፡ “ነፍስ ያለው ነፍስ የሌለውን ይሸከማል፤ ነፍስ የሌለው ደግሞ ነፍስ ያለውን ይሸከማል” ነው ያለችው።።

እናንተ ሞክሩ።። አሁን እንቆቅልሽ ምንድን ነው እያዝናና በዚያውም ደግሞ የሚያመራምር ነው።። መመራመር ነው አሁን እንንተ ያለባችሁ።። ምን ሊሆን ይችላል?

104 ተ5፡ ሬሳና ተሸካሚዎቹ

105 ተ4፡ አይደለም።።

106 መ፡ ሬሳና ተሸካሚዎቹ ስትል እንዴት ይሆናል?
እስኪ መግለጫ ልትሰጥ ትችላለህ?

107 ተ4፡ አዎ፤ እኔ እንደገመትኩት፣ ሬሳና ተሸካሚዎቹ ሲባል፣ አሁን ለምሳሌ እሬሳ ከአንድ ቦታ ወደ ሌላ ቦታ በመኪና መንገድ ሰዎች በሚወስዱበት ጊዜ፣ ሬሳውን ተሸክመው፣ ሬሳውን ተሸክመው ሰዎች ደሞ እነሱን የሚሸከመው ክብደት በሚጨምርበት ጊዜ እሱ ደሞ እነሱን ይሸከማቸዋል።።

108 ተህ፡ እሽሽሽ! እሽሽሽሽሽ!

109 መ፡ ሌላ መልስ አለ?

110 ተ5፡ እኔ እንደሚመስለኝ፣ ይሄ ያለው ሦስት መልስ ይመስለኛል።። አንደኛ ሳጥኑ ሲሆን ሁለተኛ ሬሳ ሲሆን የ-የሞተው አራተኛ- ሦስተኛ ደሞ ነፍስ ያለው ሰው።። <u>ይህ ማለት</u> ደሞ ነፍስ ያለው ነፍስ የሌለውን ይሸከማል።። <u>ማለት</u> የሞተውን ሰው ነፍስ ያለው ሰው ይዞት ይሄዳል ማለት ነው።።

111 ተ4፡ የሞተውስ ሰው ምን ይሸከማል?

112 ተህ፡ እሽሽሽሽ! እሽሽሽሽሽ!

113 ተ5፡ ++

114 ተ4፡ አሁን መልሱን እንመልስላችሁ?

115 መ፡ ጊዜ እንዳትጨርሽ ሌላ ሰው ከቡድንሽ መሃል ካገኘሽ እሺ!

116 ተ6፡ “ነፍስ ያለው ነፍስ የሌለውን ይሸከማል፤ ነፍስ የሌለው ደግሞ ነፍስ ያለውን ይሸከማል” የተባለው መጀመሪያ ነፍስ ያለው በቅሎ፣ ነፍስ የሌለው ኮርቻ፣ ነፍስ ያለው ሰው ነው።። በቅሎ፣ ኮርቻ፣ ሰው ይህን ያልኩበት በመጀመሪያ ነፍስ ያለው በቅሎ ናት።። ነፍስ የሌለው ኮርቻ

ነው። ኮርቻው ሰውዬውን ሲሸከመው ነፍስ ያለውን ተሸከመው ማለት ነው።

117 ተህ፡ እሽሽሽሽ! እሽሽሽሽሽ!

118 መ፡ ግልጽ ነው?
ሁለት ነፍስ ያለው ነገር አለ። መጀመሪያ ነፍስ ያለው ነፍስ የሌለውን ይሸከማል ስትል በቅሎ ነው። ወይም ፈረሱ ነው። በፈረሱ ላይ የሚጫነው ምንደን ነው?

119 ተህ፡ ኮርቻ ነው።

120 መ፡ ኮርቻ ነፍስ አለ እንዴ?

121 ተህ፡ የለውም።

122 መ፡ ከዛ በኋላ ሰውዬው ደግሞ እዛ ላይ ሲወጣ ምን ላይ ነው እሚቀመጠው?

123 ተህ፡ በኮርቻው ላይ

124 መ፡ በኮርቻው፣ ነፍስ በሌለው፣ ላይ ነው እሚቀመጠው ነው።
++

125 ተ6፡ እንቆቅልሽ ^

126 ተህ፡ ምን አውቅልሽ?

127 ተ6፡ "ጎንደር ላያ ያለሽው ተናፋቂ እናቴ፣ አጉሊ መነጽሩን ላኪልኝ በሞቴ"

128 ተ7፡ መቶ ብር

129 ተ6፡ ምክንያት ^

130 ተ7፡ ምክንያቱም መቶ ብር ላይ እንትን ነገር አለው።
+

131 ተ6፡ እሺ! መልሱ ትክክል ነው። ለተጨማሪ ማብራሪያ ጎንደር ላይ እንትን- መቶ ብር ላይ ግንቡና መነጽር ያጠለቀች ሴትዮ አለች።

132 መ፡ ገብቷችኋል?
መቶ ብር ስታዩት፣ እዚያ ላይ የምታዩት ነገር ነው። አጉሊ መነጽር አለ። የጎንደር ጎውልት አለ። እና ያንን ዓይታችሁ ከዚያ ጋር መረዳት ነው።
++

133 ተ8፡ እንቆቅላችሁ ^

134 ተህ፡ ምን አውቅልሽ?

135 ተ8፡ ከዶሮ ዕንቁላል እናገኛለን፣ ከሰጎን ምን እናገኛለን?

136 ተ፡ እኧ ^

137 ተ8፡ ከዶሮ ዕንቁላል እናገኛለን፣ ከሰጎን ምን እናገኛለን?

138 ተ9፡ ከሰጎን የተባለው "ሰ" የምትባለው ፊደል ናት። ከጎን ያለችው "ሱ" ናት። ስለዚህ "ሱ"ን እናገኛለን።

139 ተ8፡ +

140 መ፡ ተመልሷል?
141 ተ8፡ አዎ፡፡
142 መ፡ ሰኅን የምትባለዋ የወፍ ዝርያ አለች፡፡ ጥያቄው ግን ከ"ሰ" ጎን ምን እናገኛለን ነው፡፡ ከ"ሰ" ጎን "ሱ"ን ነው የተባለው፡፡
+
መ፡ እሺ! የሚቀጥለው ቡድን የትኛው ነው?
143 ተህ፡ እዚህ
144 መ፡ እሺ!
145 ተ10፡ እንቆቅላችሁ ^
146 ተህ፡ ምን አቅልሽ?
147 10፡ "ሰዎች ከ-ኧ-ኧ- ሰዎች ሕይወት እያለኝም፣ ሕይወት ሳይኖረኝም ይመገቡኛል" እኔ ማን ነኝ?
148 ተህ፡ እኧ ^
149 10፡ "ሰዎች ሕይወት እያለኝም፣ ሕይወት ሳይኖረኝም ይመገቡኛል" እኔ ማን ነኝ?
150 ተ11፡ ሙዝ
151 ተህ፡ እሽሽሽሽሽ
153 ተ10፡ ሌላ ^
154 ተ12፡ ዕንቁላል
155 ተ10፡ ለምን?
156 ተ12፡ እኣ?
157 ተ10፡ ለምን?
158 ተ12፡ ዕንቁላል ያልኩበት ምክንያት መጀመሪያ ዶሮዋ <u>እንትን</u> ትጥላለች፡፡ በምትጥልበት ጊዜ ያንን በምንመገብበት ጊዜ ያንን-
159 ተ10፡ መልሳችን ዕንቁላል ሳሆን ዶሮ ነው፡፡ ያው ተቀራራቢ ስለሆነ ነው፡፡ ምክንያቱም ሕይወት ሳይኖረው ዕንቁላሉን እንመገበዋለን፡፡ ሕይወት ሲኖረው ዕንቁላሉ ዶሮ ይሆናል፡፡ ዶሮውን እንመገበዋለን ማለት ነው፡፡
፡
160 መ፡ እሺ!
161 ተ13፡ "ሁለት ወንድማማቾች ጋራውን ዙረው ሄዱ"
162 ተህ፡ ኣ ^ ኣ ^
163 ተ13፡ "ሁለት ወንድማማቾች ጋራውን ዙረው ሄዱ"
164 መ፡ "ሁለት ወንድማማቾች ጋራውን ዙረው ሄዱ" ^
165 ተ14፡ ሰውና ጥልማሞቱ
166 ተ13፡ አይደለም፡፡
እህም ^
167 ተ15፡ ሁለት እግር

168 ተ13፡ ለምን?
169 ተ15፡ ምክንያቱም ሁለት እግር፣ እግር ያልኩበት ሁለቱም
<u>አብረው ስለሚሄዱ</u>
170 ተ13፡ እግር ያልንበት ምክንያት ሁለቱም <u>ስለማይለያዩ</u>
171 መ፡ ሁለቱም <u>ስለማይነጣጠሉ</u>።።
+
መ፡ እሺ! እዛ ያለው ቡድን ^
172 ተ17፡ እንቆቅላችሁ ^
173 ተሀ፡ ምን አቅልሀ?
174 ተ16፡ “እኔስ ተልኬ ነው።። አንቺን ምን አመጣሽ?”
175 ተሀ፡ እሽሽሽ- እሽሽሽሽሽ- ሽሽኣ!
ተ16፡ ((ተማሪዎቹን ግራ በመጋባት አተኩሮ ተመለከተ))
176 መ፡ በቃ እሺ! ((እያጨበጨቡ)) አዳምጡት አሁን! አዳምጣችሁታል፣
አይደል?
177 ተሀ፡ አዎ።።
178 ተ17፡ በፀሐይ ጊዜ ከኋላ የሚከተለን ጥልማሞት
179 ተ16፡ +
180 መ፡ ትክክል ነው?
181 ተ18፡ ላብራራው ^
182 መ፡ ላብራራው እያለች ነው ^
183 ተ18፡ መልሱ ልክ ነው።። ጥላ ነው።። ጥላ ያልንበት ምክንያት ደሞ ሰው
ሲሄድ፣ ፀሐይ በሆነበት ሰዓት ሲንቀሳቀስ፣ ጥላዋም አብራ ትሄዳለች።።
ሰውዬው ግን ለአንድ ዓላማ ወይ ተልኮ ሊሆን ይችላል።። ለምሳሌ እኛ
ትምህርት ቤት እምንመጣለን።። ለመማር ማለት ነው።። እኛ ልንማር
መጣን እሷ ግን ዓላማ የላትም።።
184 ተሀ፡ እሽሽሽሽ- እሽሽሽም!
+
185 መ፡ እዛ ጋ ^
186 ተ19፡ እንቆቅላችሁ?
187 ተሀ፡ ምን አውቅልሽ?
188 19፡ “አጠቆቆሩ እንደ ጥንዚዛ፣ ግን ሆኗል የኢትዮጵያ ባላ”
189 ተሀ፡ እሽ ^
190 19፡ “አጠቆቆሩ እንደ ጥንዚዛ፣ ግን ሆኗል የኢትዮጵያ ባላ”
191 ተ20፡ ቡና
192 ተ19፡ ((ጭንቅላቷን በእሉታ ነቀነቀች))
193 ተ21፡ ጥያቄውን እስኪ ድገሚው ^
194 19፡ “አጠቆቆሩ እንደ ጥንዚዛ፣ ግን ሆኗል የኢትዮጵያ <u>ባላ</u>”

195 ተ21፡ ፈላ ^
196 ተሀ፡ ባላ ^ ባላ ^
197 ተ21፡ እኔ ዝናብ ይመስለኛል። ዝናብ ያልኩበት ምክንያትም-
198 ተ19፡ አይ! ትክክል አይደለም።
199 ተሀ፡ እሽሽሽሽሽ- ሽሽሽ
ተ21፡ ((ተ19ን ትክ ብሎ እየተመለከተ ተቀመጠ))
200 ተ22፡ እኔ እሚመስለኝ እንትን ነው። + እ-እ-እ-እም ምን ነበር?
201 ተሀ፡ እሽሽሽሽ
202 መ፡ አስበህበት ነው - መመለስ! መመለስ መልስ!
ተ22፡ ((በሃፍረት እየተሸኮረመመ ተቀመጠ))
መ፡ መልሱን ከቡድኑ ^
203 ተ19፡ መልሱን እኔ ልመልሰው?
204 መ፡ የቡድኑ አባላት ቢመልሱት - አንቺ ጠያቂ ስለሆንሽ ^
205 ተ19፡ እሺ!
206 ተ23፡ ያው እንትን- ምጣድ ነው። ምጣድ የተባለበት ምክንያት ያው ሁሉም እንጀራ ሳይበላ (?)
207 ተሀ፡ እሽሽሽሽ
208 ተ19፡ በተጨማሪ ለማብራራት ያህል፣ ምጣድ ምክንያቱም አጠቂቆሩ ያው ታውቂታላችሁ። በጣም ጥቁር ነው። እና ደሞ በኢትዮጵያ ላይ በየትኛውም አገር ቢሆን አለ። ምጣድ ያው ሁሉም ሰው ስለሚጋግርበት የኢትዮጵያ ባላ ነው።
209 መ፡ በተለይ እንጀራ በመጋገር የታወቁት ኢትዮጵያኖች ናቸው። ያ ባህል ምንድን ነው፣ ከዚያ አንጻር ነው የኢትዮጵያ ባላ የተባለው ነው።
እንግዲህ አሁን እንቆቅልሽ በምትነጋገሩበት ጊዜ አንደኛ አእምሮን ያሰፋል። ያመራምራችኋል። ሁለተኛ እያዝናና፣ እያሣሣቀ እንዲታውቁ ያደርጋል።
አይደል እንዴ?
210 ተሀ፡ አዎ።
211 መ፡ እና እንቆቅልሽ አንዱ ከሥነቃል- እንቆቅልሽ ከሥነቃል አንዱ ነው። የድርጊት ቅደም ተከተል አለው። በዚህ ዓይነት ሁኔታ ይካሄዳል። እሺ!
ሁላችሁም መጽሐፋችሁን አውጡና በያላችሁበት ሁናችሁ፤ ገጽ ሃያ አንድ ላይ ተራ ቁጥር ሁለት፤ ተራ ቁጥር ሁለት ላይ፣ ተራቁጥር ሁለት ላይ ከዚህ በታች አጥንታችሁ የምትከውኑት ጭውውት ቀርቧል።

ከዚያ በፊት የምትሠሯቸው ነገሮች አሉ። ሞጁውውቱን አጥንታችሁ ከማከናወናችሁ በፊት የምትሠሩት ነገር አለ።

አንደኛ የያታ ስብጥርን የጠበቀ ባለ አራት አባላት ቡድን መሥርታችሁ፣ በሞጁውውቱ ሐሳብና የቋንቋ አጠቃቀሙ ላይ ተወያዩ። ከዚያ አሁን ቡድን አላችሁ። ቡድን እናቋቁምና ስለ ሐሳቡ ትወያያላችሁ። አንብባችሁት እንዲትመጡ ነግሬያለሁ ^

212 ተሀ፡ አዎ።

213 መ፡ በዚህ ላይ ትወያያላችሁ።

ሁለተኛው በሞጁውውቱ ውስጥ በጥቅም ላይ የዋሉ ፊሊጣዊና ምሳሌያዊ ንግግሮች አሉ። እነዚህን ለይታችሁ ታወጣላችሁ። ይሄ አሁን እምትሠሩት ነው።

ከዚህ ቀጥሎ ያለው ሌላው የምትሠሩት በደንብ ተዘጋጅታችሁበት ትመጣላችሁ - ለሚቀጥለው ክፍለ ጊዜ። በሞጁውውቱ የተሳተፉትን አራት ገጽ ባህሪያት ተከፋፍላችሁ በመያዝ፣ ድርሻድሻችሁን አጥንታችሁ በተከታዩ ክፍለ ጊዜ አቅርቡ ነው እሚለው። ጽሑፉን በደንብ ታነባላችሁ። በደንብ ታጠኑታላችሁ።

ሁለት ወንድ ሁለት ሴት ትመርጡና ይሄን አጥንታችሁ መጥታችሁ እምታቀርቡት ነው - ክፍል ውስጥ። እናንተ ትተውኑታላችሁ ማለት ነው።

አራተኛው መምህራችሁ በሚነግሯችሁ መሠረት ሞጁውውቱን በክፍል ውስጥ አቅርቡ ነው። ተዘጋጅታችሁ መጥታችሁ የምተቀርቡት ነው። አምስት ባቀረባችሁት ሞጁውት ላይ እነሱ ሲያቀርቡ ሌሎቻችሁ ደሞ አስተያየት ትሰጣላችሁ።

አሁን በአንድና በሁለት ላይ ባሉት ጥያቄዎች ላይ ትወያያላችሁ።

---------- እዚህ ላይ ተጠናቋል----------

ምዝግብ መረጃ ሰ፡- ክ3

አጠቃላይ መረጃ፡-

መምህርት..... ሰ

የክፍል ደረጃ..... 9ኛ ክፍል፣

ክፍለጊዜ 3

የተማሪ ብዛት..... 51

የትምህርቱ ርእስ..... ሥነቃል

01 **መ፡** እሺ! እንደማመጥ፡፡ ትናንትና የጀመርነውን ውይይታችንን በመጽሐችሁ ክፍል ሁለት ትምህርት ላይ የተቀመጠ አንድ ጭውውት አለ፡፡ ይህን ጭውውት አንብባችሁ እንዲትመጡ ተነግሯል፡፡ ጭውውቱን ካነበባችሁ በኋላ የጭውውቱ ሐሳብ ምንድን ነው? የቋንቋ አጠቃቀሙ እንዴት ነው?

ስለ ቋንቋ ተነጋግረናል፡፡ ስለ መደበኛ፣ ኢመደበኛ ቋንቋ የተነጋገርነው ነገር አለ፡፡ ሁለት ነገሮችን ለይታችሁ እንዲትመጡ ተነግሯል፡፡

02 **ተ1፡** ምሳሌያዊ አነጋጋር

03 **መ፡** ምሳሌያዊ አነጋገርና ፈሊጣዊ አነጋገር፣ እስኪ ለማስታወስ ያህል ፈሊጣዊ አነጋገር ምንድን ነው?

04 **ተ2፡** በአንድ አካባቢ የሚነገሩ ልክ እንደ ዘዬ የሚታዩ

05 **መ፡** እሽ ^

06 **ተ2፡** በአንድ አካባቢ የሚነገሩ ልክ እንደ ዘዬ ተደርገው የሚወሰዱ፡፡

07 **መ፡** በአንድ አካባቢ የሚነገሩ እንደ ዘዬ ተደርገው የሚወሰዱ ነገሮች ናቸው፡፡ ወይም ቋንቋ አጠቃቀሞች ናቸው፡፡
ሌላ ^

08 **ተህ፡** ++

09 **መ፡** ፈሊጣዊ አነጋገሮች የምንላቸው በቃላት፣ በተለያዩ ዘይዎች መጠቀም ነው፡፡ ማለትም በመዝገበ ቃላት ከሚሰጡት ትርጉም የተለየ ትርጉም ይሰጣሉ፡፡ የተለየ ትርጉም ይሰጣሉ፡፡ ለምሳሌ ሁለት የሚል ነገር ብንወስድ፣ ሁለት ቁጥር ነው፤ አይደል?

10 **ተህ፡** አዎ፡፡

11 **መ፡** መጠነን የሚያሳይ ነው፡፡ ሁለት ስንል ቀጥተኛ ትርጉሙን ስናየው፡፡

ልብ ስንል ደግሞ ምንድን ነው ልብ? ከሰውነት ክፍላችን ^

12 ተህ፡ አንዱ ነው፡፡

13 መ፡ የአካል ክፍላችን የሆነ የራሱ ተግባር ያለው ነው፡፡ ሁለት ልብ ሲባል እንግዲህ አንድ ሰው ሁለት ልብ አለው ማለታችን ነው፤ እንዴ?

14 ተህ፡ አይደለም፡፡

15 መ፡ ምን ይሆናል? ከመጀመሪያ ከነበረው ትርጉም የተለየ ይሆናል ስንል?

16 ተ3፡ አሁን እዚህ ሁለት ልብ ብንል ለሐሳብ ነው፡፡ ለምሳሌ አሁን እዚህ ጋ እማራላሁ ብል፣ ሄጄ ልማር አልማር እያለ የማወላወል ነገር ነው፡፡

17 መ፡ ወላዋይ ማለት ነው፡፡ የሚወላውል ወይም ደሞ ሌላ ትርጉም ስንሰጠው የሚወላውል ላድርግ አላድርግ የሚል፡፡ ሁለት ሐሳቦችን የያዘ ላድርግ አላድርግ የሚል ማለት ነው፡፡ ስለዚህ እንዲህ ዓይነት ቃሎች ምንድን ናቸው? ፈሊጣዊ አነጋገር ናቸው፡፡
ምሳሌያዊ አነጋገርስ እምንላቸው?

18 ተ4፡ ምሳሌያዊ አነጋገር የምንላቸው ሰዎች ለሐሳብ ማብራሪያ የሚጠቀሙባቸው

19 መ፡ ሰዎች ለሐሳብ ማብራሪያ፣ ግልጽ ማድረጊያ የሚጠቀሙባቸው ናቸው፡፡ ብዙውን ጊዜ ምሳሌያዊ አነጋገርን በዐረፍተ ነገር ደረጃ ነው የምናገኘው፡፡ ይህን በቃል ደረጃ ነው - ፈሊጣዊ አነጋገርን፡፡ ሰዎች የሚናገሩት ንግግር ማራኪ እንዲሆን፣ ሳቢ እንዲሆን ምን ይጨምራሉ? ምሳሌያዊ አነጋገርን ይጨምራሉ፡፡ ወይም ደሞ የተናገሩት ነገር ትኩረት እንዲሰጥ የበለጠ እንዲሰጠው፡፡

ለምሳሌ አንድን የታመመ ሰው እ-እ-እ ያን ነገር የሚመለከት እንዲህ ባታደርግ ኑሮ፣ እንዲህ ብትሆን ኑሮ፣ እንዲህ አትሆንም ነበር ብሎ እንዲያምን ምን ይባላል? “ታሞ ከመሚቀቅ፣ አስቀድሞ መጠንቀቅ” ይባላል፡፡ አንተ እንዲህ አታርግ፡፡ ብትጠነቀቅ ኖሮ ዛሬ አትታመም ነበር ብለው ይመክራሉ፡፡ በዚህን ጊዜ “ታሞ ከመሚቀቅ አስቀድሞ መጠንቀቅ” የምትለው ምሳሌያዊ አነጋገር በመግባቱ ምን ሆነ ማለት ነው?

የበለጠ ነገሩን ትኩረት እንዲሰጠውና እንዲስብ አደረገው ማለት ነው፡ ፡ ስለዚህ ምሳሌያዊ አነጋገር የምንላቸው እንደዚህ የመሳሰሉት ናቸው፡፡ አሁን ያወጣችኋቸውን ታቀርቧቸዋላችሁ፡፡ ተነጋገሩባቸውና ትናንት ተናግራችሁ ያወጣችኋቸውን ታቀርቧቸዋላችሁ፡፡

እስኪ አሁን ያወጣችኋቸውን ፈሊጣዊ አነጋገሮችና ምሳሌያዊ አነጋገሮች ንገሩኝ፡፡

ተ1፡ ምሳሌያዊ አነጋገር “ዙሮዙሮ ከቤት ኑሮኑሮ ከመሬት”
መ፡ “ዙሮዙሮ ከቤት ኑሮኑሮ ከመሬት”
ተ2፡ “እግዜር በትር ሲቆርጥ ቆላ አይወርድም”
ተ3፡ “ልጅ ከጦረው፣ ጥርስ የጦረው”
መ፡ “ልጅ ከጦረው፣ ጥርስ የጦረው”
ተ4፡ በጎ ነኝ
መ፡ በጎ ነኝ
እዚህኛው ቡድን
ተ5፡ ሰላም ለዚህ ቤት
መ፡ እኣ ^
ተ5፡ ሰላም ለዚህ ቤት
መ፡ ሰላም ለዚህ ቤት ምንድን ነው ይሄ?
ተህ፡ ፈሊጣዊ አነጋገር
መ፡ ፈሊጣዊ አነጋጋር ነው? ሰላም ለዚህ ቤት ስንል እንደ አነጋገሩ ይወሰናል፡፡ ምን ማለት ነው ግን?
ተህ፡ +
መ፡ ትርጉም ላይ እናየዋልን በኋላ፡፡
ተ6፡ አይ እሜቴ
መ፡ እኧ ^
ተ6፡ አይ እሜቴ
መ፡ “አይ እሜቴ” ፈሊጣዊ ነው ይሄ?
ተህ፡ አይደለም፡፡
መ፡ ምን ያመጣል እስኪ አሁን?
እስኪ አሁን ቃል ወስደን የሚያመጣውን ለውጥ ዕንየው - ከመጀመሪያው ትርጉሙ በተለየ ሊያመጣው የሚችለውን፡፡ ቅድም የተነጋገርነውንም እያስታወሳችሁ፡፡
ፈሊጣዊ አነጋገር ምን ያመጣል?
ምን ዓይነት ነው ብለናል፡፡ ያን እያስታወሳችሁ ነው መሥራት፡፡
ተ7፡ ሆደ ባሻ
መ፡ ሆደ ባሻ ((በጥቁር ሰሌዳው ላይ እየጻፉት))
ተ8፡ አይዞዎት
መ፡ እም ^
ተ8፡ አይዞዎት
መ፡ አይዞዎት ^
ተ8፡ አይዞዎት ያልኩበት ምክንያት አንደኛው መደገፍ ነው፡፡ አንደኛው የሆነች አሮጊት አይዞዎት አይዞዎት በዚች ሂዱ ወይም -
መ፡ ከመጀመሪያው ጋር ታዲያ ልዩነት አለው?

50 ተ8፡ ማለት አይዞዎት መያዝ
51 መ፡ ከፊሊጣዊ አነጋገሩ አንጻር ነው ወስደን ትርጉሙን ማየት ያለብን፡፡ ቃል በማጥበቅና በማላላት አይደለም፡፡ እዚህ ጋ አሁን ፊሊጣዊ አነጋገር የሆኑትን እየለየን ነው፡፡
52 ተ9፡ ምንም አልል
53 መ፡ እ ^
54 ተ9፡ ምንም አልል
55 መ፡ ምንም አልል ^
56 ተ9፡ እምም
57 መ፡ እስኪ ምንም አልል ሲል ምን ማለት ነው?
ከመጀመሪያው የተለየ መሆን አለበት፡፡
58 ተ9፡ ደህና ነኝ፡፡ ተሸሎኛል ማለት ነው፡፡
59 መ፡ ደህና ነኝ፡፡ ተሸሎኛል ^
60 ተ9፡ አዎ፡፡
61 መ፡ ብዙም የተለየ ነገር-
62 ተ10፡ ምንም አልል ምንም አልናገርም፡፡ ((የመናገር ተራው ሳይፈቀድለት))
63 መ፡ ምንም አልል፤ እሺ ^
64 ተ10፡ ምንም አልናገርም፡፡
65 መ፡ ምንም አልናገርም ከሚለው አንጻር እንወስደዋለን፡፡ ከመታመማቸው አንጻር ሲወስዱት ምንም አልል ((በጥቁር ሰሌዳው ላይ እያጻፉት))
66 ተ11፡ በጊዜ በሰ- ሰበኝ
67 መ፡ አቤት ^
68 ተ11፡ በጊዜ በሰ- ሰበኝ
69 መ፡ በጊዜ ^
70 ተ11፡ በ-ሰ-በ-ሰ-በኝ
71 መ፡ በሰበሰበኝ፣ እስኪ በእነዚህ በትርጉማቸው ላይ እንነጋገር፡፡
ሌላም አለ፡፡ “ሆዴን አስፍቼ”
በጎ ነኝ ሲል መጀመሪያ ከነበረው ትርጉም ለየት ያለ የሚሰጠው ነገር ሲኖር ነው፡፡ በጎ ስንል በጎን ቃሏን ብቻዋን ወስደን ስናያት አሁን በጎ ነኝ ከሚለው ጋር ቃሉን መሥርተን ስናየው ምንድን ነው የሚያመጣው- የምንመለከተው ነገር?
72 ተ1፡ በጎ የሚለው ቃል ለብቻው ደህና ነገር ወይም ደሞ መልካም ነገር እንደሆነ ዕናያለን፡፡ በጎ ነኝ የሚለው ደሞ በፊት የነበረው ነገር መጥፎ ነገር ቢሆን ለምሳሌ ሕመም ቢሆን “በጎ ነኝ” ካለች ተሸሎኛል ነው፡፡
73 መ፡ አዎ፡፡ እዚህ ጋ ስናየው በጎ የሚለው ነገር ጥሩ፣ መልካም ከሚለው

ጋር ነው ዕምናየው። በመጽሐፉ ከቀረበው አንጻር፣ በፊሊጣዊ ከቀረበውና ትርጉሙን ስንሰጠው፣ ግን እሷ እንዳለችው "በጎ ነኝ" ካለ ተሸሎኛል፤ ጤናዬ ተመልሷል፤ ደህና ነኝ ማለት ነው።

++

መ፡ እሺ! ሰላም ለዚህ ቤት ስንል ^ አብዛኛውን ጊዜ የተለመደው አባባላችን አለ። ለየት ያለ የሚፈጥረው ነገር አለ። ገባ ስንል የምንለው ነገር ሰላም ለዚህ ቤት ስንል፣ ምንድን ነው ሰላም? ሰላም ስንል ጥሩ ነገር መመኘት ነው፤ አይደል?

74 ተህ፡ አዎ።

75 መ፡ ሰላም ጥሩ ነገር መመኘት ነው። ስንገባ ሰላም ለዚህ ቤት ካልን ^ እም ^ መልካም ነገር ለቤቱ ^

76 ተህ፡ መመኘት

77 መ፡ መመኘታችን ነው። ግን በዙውን ጊዜ የተለመደው "እንደምን ዋላችሁ?"

78 ተህ፡ "እንደምን ዋላችሁ?"

79 መ፡ እንደምን ዋላችሁ ብለን ሰላምታ የምንለዋወጥበት ማለት ነው - እዚህ ጋ ሰላምታ መስጠትን ስናየው።

++

መ፡ ሆደ ባሻ፣ ሆደ ባሻ ^ ((ለውይይት እያቀረቡ))
እሺ!

80 ተ1፡ ሆድ የባሰው

81 መ፡ እም ^

82 ተ1፡ ሆድ የባሰው

83 መ፡ ሆድ ^

84 ተ1፡ የባሰው

85 መ፡ የባሰው፣
እስኪ በደንብ ገለጽ አድርገህ ንገረን። ግልጽ እንዲሆን።
((ለተ2 የመናገር ተራውን እየፈቀዱለት))

86 ተ2፡ መከፋት

87 መ፡ እሽ ^

88 ተ2፡ መከፋት

89 መ፡ መከፋት ማለት ነው?

90 ተ2፡ +

91 መ፡ ሆደ ባሻ ማለት <u>በትንሹም በትልቁም ቶሎ የሚከፋው ሰው ማለት ነው</u>። <u>ቶሎ የሚከፋው ሰው ማለት ነው</u>። ቅድም እንዳየነው ሆድ ስንል አንዱ የአካል ክፍላችን ነው። ከዛ አንጻር አይደለም። ከነበረው ከመጀመሪያ ቃሉ ትርጉም የተለየ እሚሰጠን ማለት ነው።

++

92 መ፡ ምንም አልል፣ ምንም አልል ^ ይሄ አሁን በዐውድ ውስጥ ሲገባ የምናየው ነው፡፡ ከዓረፍተነገሩ አንጻር የምናየው ነው፡፡

93 ተ3፡ እንደ- እንደ- እንደሞውውቱ፣ እንደተረዳነው ከሆነ ደግ ነኝ ከወትሮው ከወትሮው ተሸለኛል ማለት ነው፡፡ እየተሸለኝ ነው፡፡ ግን በአገባቡ ይለያል፡፡ እንደ አገባቡ ይለያል፡፡ ምንም አልል ካለ ደሞ ምንም አልናገር፤ ከአንደበቴ ምንም ነገር አይወጣኝም እንደ ማለት ነው፡፡

94 መ፡ ምንም አይወጣኝም፡፡ ምንም አልል ከሚለው ከዐውዱ ከዐረፍተ ነገሩ አንጻር ፊት ለፊት ስናየው ማለት ነው፡፡
እሺ በጊዜ በሰበሰበኝ፣ በጊዜ በሰበሰበኝ ይላል፤ አይደል?

100 ተህ፡ አዎ፡፡

101 መ፡ በሞውውቱ ውስጥ አለ፡፡ ሴትዮዋ የተናገሩት ነገር አለ፡፡

102 ተ4፡ አንደኛ ሳያሰቃየኝ ቶሎ በገደለኝ ለማለት ነው፡፡ ሁለተኛ ደሞ እ-እ-እ + ((ተ4 ንግግሩን አቋርጦ ተቀመጠ))

103 መ፡ በቀጥታ ስናየው አንድን ነገር የነበረ ነገርን ሰብሰብ አድርጎ የሆነ ቦታ ማስቀመጥ ማለት ነው፡፡ ከሴትዮዋ አነጋገር አንጻር ስናየው ግን በጊዜ በሰበሰበኝ አሁን እያሱ እንዳለው-

104 ተህ፡ ቶሎ በገደለኝ

105 መ፡ ቶሎ በገደለኝ - ሳልሰቃይ፡፡

106 ተህ፡ ሳያሰቃየኝ

107 መ፡ ሳያሰቃየኝ
++

መ፡ ሆዴን አስፍቼ፣ ሆዴን አስፍቼ ^ እህም ^

108 ተ5፡ ሳልከፋ

109 መ፡ ሳይከፋኝ፣ ሳይሰለቸኝ፣ ሆዴን አስፍቼ ችየው የለም እስከ ዛሬማ ያለውን ሕመም ይላሉ፡፡ እና ምንድን ነው ሳይከፋኝና ሳይሰለቸኝ ለማለት ነው፡፡ እሺ! ከዚህ ስንመጣ ምሳሌያዊ አነጋገሩ ላይ ስንሄድ “ኑሮ ኑሮ ከመሬት፣ ዞሮ ዞሮ ከቤት” እህም ^ ምነው እጅ አነሰ? እንዴ! ይሄ ምን ግልጽ የሆነ ነገር እኮ ነው፡፡ ምንድን ነው እሚያቀርበው? ከዚህ ምንድን ነው እምንረዳው?

110 ተ6፡ “ኑሮ ኑሮ ከመሬት፣ ዞሮ ዞሮ ከቤት” የሚለው ኑሮ ኑሮ ከመሬት ከሞት አይቀርም፡፡ ዞሮ ዞሮ ከቤት- ከየትም ዞሮ ከቤት አይቀርም፡፡

111 መ፡ የትም ሂደን የትም ዞረን መግቢያችን ቤታችን ነው፡፡ ኖረን ኖረን መጨረሻ ዕጣ ፈንታችን ምንድን ነው?

112 ተህ፡ ሞት ነው፡፡

113 መ፡ ሞት ነው - ከሕመማቸው የተነሣ፡፡

++

መ፡ “እግዜር በትር ሲቆርጥ፣ ቆላ አይወርድም”

114 ተህ፡ +

115 መ፡ እህም ^ “እግዜር በትር ሲቆርጥ፣ ቆላ አይወርድም”

116 ተህ፡ ((ጥቂት ተማሪዎች ብቻ እጅ አወጡ))

117 መ፡ እጅ አንሲል! ዛሬ አልተዘጋጃችሁም ማለት ነው?

118 ተህ፡ +

119 መ፡ አላያችሁትም፤ ትናንት እዚች አያችሁ ትታችሁ ሂዳችኋል።።

120 ተህ፡ +

121 መ፡ እህም ^ እስኪ ሞክሩ! እግዜር በትር ሲቆርጥ፣ ቆላ አይወርድም” እሺ!

122 ተ7፡ ሁሉም ነገር፣ ማዳንም ሆነ መግደል፣ <u>የራሱ</u> ነው።።

123 መ፡ ሁሉም ነገር የራሱ ነው።። እሺ! ሌላ ^

124 ተ8፡ እግዜአብሔር አሁን ማለት ነው ^

መ፡ እህም

ተ8፡ እ-ኧ-ኧ ጥፋት ሲያስብ ማለት ሰው <u>አይማከርም</u> ማለት ነው።።

125 መ፡ ጥፋት ሲያስብ ሰው አያማክርም።።

126 ተ9፡ ከዚያም በላይ ሌላም ችግር ሊመጣ ይችላል።።

127 መ፡ አዎ፤ ከዚያም በላይ ሌላ ችግር ሊያመጣ ይችላል።።
<u>ጊዜ አይፈጅበትም</u>።። ለሚያመጣው ነግር ጊዜ አይፈጅበትም።።
የፈለገውን ነገር ወዲያው ማድርግ ይችላል።።

++

128 መ፡ “ልጅ ከጦረው ጥርስ የጦረው ይበልጣል”

129 ተህ፡ +

130 መ፡ “ልጅ ከጦረው ጥርስ የጦረው ይበልጣል”
እህም ^

131 ተህ፡ +

132 መ፡ “ልጅ ከጦረው ጥርስ የጦረው ይበልጣል” እሺ!

133 ተ1፡ ልጂ ከሚጦረኝ ጥርሴ ቢጦረኝ ይሻለኛል።።

134 መ፡ እስኪ በደንብ ግልጽ አድርገው።።

135 ተ1፡ +

136 መ፡ ግልጽ ብታደርገው?

137 ተ1፡ +

139 መ፡ ግልጽ አድርገው።። እሺ!

140 ተ2፡ “ልጅ ከጦረው ጥርስ የጦረው ይበልጣል” ማለት አሁን ለምሳሌ ጥገኛ ከመሆን ራስን መቻል ይሻላል ነው።።

142 መ፡ ጥገኛ ከመሆን ራስን መቻል፤ እሺ ጥሩ።።
ሌላ ^ ተጨማሪ ^ ተቸማሪ ^ የተለየ ነው?

143 ተ3፡ “ልጅ ከጦረው ጥርስ የጦረው” ማለት ልጅ መቼም ቀረቤታ ቢኖረውም፣ ለምሳሌ አንድ- አንድ- አንድ አዛውንት ጥርስ ሳይኖረቸው ልጃቸው ምን ቢያንከባክባቸው ኖሮ ያን ለምሳሌ ዛሬ ጥራ ጥሬ ነገር ቢበ- ቢበሉ እንኳ የእሳቸው ልጅ ምንም ቢወዳቸው አኝኮ መቼም ለእሳቸው አይሰጣቸውም፡፡ ስለዚህ ጥርስ ቢኖራቸው ራሳቸው አኝከው እንደሚበሉና ስለዚህ ጥርሳቸው እንደሚበልጥባቸው ነው እኔ የተረዳሁት፡፡

144 መ፡ እምም ጥሩ ነው አዎ፡፡ ሁሉም ነገር ቢቀር፣ ማንኛውም ነገር ቢቀር አላምጦ፣ አኝኮ የሚያውጥልን፣ የሚ- የሚያዘጋጅልን ማን ነው?

145 ተሀ፡ /ጥርስ ነው/፡፡

146 መ፡ /ጥርስ ነው/፡፡ ስለዚህ ጥርስ ነው፡፡ የተሟላ የሚሆነውና ከልጅ- ከመጦር የጥርስ አገልግሎቱ ^

167 ተሀ፡ የበለጠ ነው፡፡

168 መ፡ የበለጠ እንደሆነ ነው የሚገልጸው፡፡
እሺ! ይህን በዚህ መልክ ካየነው፣ በሦስተኛው ተራ ቁጥር ላይ ሁለት ሁለት ሰው መድባችሁ፣ ሁለት ወንድና ሁለት ሴት ከየቡድናችሁ መድባችሁ፣ ጭውውቱን አጥንታችሁ እንድትተውኑት ተጠይቃችኋል፡ ፡ አቅራቢዎች በሚያቀርቡ ጊዜ ሌሎቻችሁ ደሞ በደንብ ትከታተላላችሁ፡፡ በእነሱ ላይ የምትሰጡት አስተያየት ካለም ታቀርባላችሁ፡፡
የትኛው ቡድን ነው እስኪ በፍቃደኛነት እሚያቀርብ?
ጭውውቱን የሚያቀርብልን?

169 ተ፡ እኔ እራሴ አቀርባለሁ፡፡

170 መ፡ አይደለም! እንደ ቡድን ተዘጋጅታችሁ፣ አንድ ሰው ብቻውን ሳይሆን ሁለት ወንድ ሁለት ሴት፡፡ ትናንት ተናግሬአለሁ - ተዘጋጅታችሁበት እንድትመጡ፡፡ አጥንታችሁ እንድትመጡና እንድትተውኑ ተነግሯችኋል፡፡ በተነገራችሁ መሠረት እስኪ የተዘጋጃችሁበትን፡፡

171 ተሀ፡ ++

172 መ፡ አጥንታችሁ ቢሆን ትደፍሩ ነበረ፡፡ እሺ! አይዟችሁ! ሁለት ሰው ይዞ ሁለት ወንድ ሁለት ሴት (?) እሺ! እዚህ ቡድን ((እያመለከቱ)) ቀጥሉ!

173 ተሀ፡ ((የቡድኑ አባላት ወጥተው ከተማሪዎቹ ፊት ቆሙ))

174 መ፡ እናንተ በደንብ ተከታተሏቸው፡፡
((ወደ ተቀመጡት ተማሪዎች እየተመለከቱ))

175 ተሀ፡ እንጀምር ^ ((ከቡድኑ አንዱ ተማሪ))

176 መ፡ አዎ፡፡ ከቡድኑ አንድ ሰው የመጀመሪያውን ሐሳብ ያንብብላችሁ፡፡ መንደርደሪያውን አንብቢላቸው አንቺ፡፡

177 ተ1፡ እናት ወይዘሮ ታሪኳ እርጅና የተጫጫናቸው ከመሆኑም በላይ አብዛሃኞቹ ጥርሶቻቸው ወልቀው ከቀሩት ጥቂት ጥርሶቻቸው መካከል የመንጋጋ ጥርሳቸውን አሟቸዋል፡፡ ዛሬ ሆስፒታል ቀጠሮ አላቸው፡፡ ልጃቸው አስማማው ባለቤቱን ዓለምነሽን ወደ እናቱ ቤት ልኮ እሱ ሐኪም ቤት የሚወስዳቸውን መኪና ለማፈላለግ ወደ ኋላ ቀርቷል፡፡ ዓለምነሽ አማቷ ቤት በደረሰች ጊዜ ወይዘሮ ታሪኳ ፊት ለፊት ተቀምጠው ከጎረቤታቸው ከአቶ ደሴ ጋር እየተጫወቱ ነበር፡፡

((የቡድኑ አባላት ጀርባቸውን ለጥቁር ሰሌዳው ሰጥተውና ወደ ክፍሉ ተማሪዎች ፊታቸውን አዙረው የምታነበውን ተማሪ እየተከታተሉ ነው፡፡ መንደርደሪያው ተነብቦ እንዳለቀም ጭውውቱን እንደሚከተለው ቀጠሉ))

178 ተ2፡ ሰለማ ለዚህ ቤት እንደምን አደራችሁ?

189 ተ3፡ እግዜአብሔር ይመስገን፡፡ እንዴት ሰነበትሽ?

190 ተ2፡ እማማ አንዴት ነዎት ዛሬ?

191 ተ3፡ አለች የእጅ ሰላምታ ከተለዋወጠች በኋላ ወደ አማቷ ጠጋ ብላ፡፡

192 ተ4፡ በጎ ነኝ ልጄ፡፡ መቼም ከትናንትናው ዛሬ መለስ ብሎልኛል፡፡

193 ተ3፡ ካሉ በኋላ ወዲያውኑ አስማምዬን የት ጥለሽው መጣሽ? ብለው ጠየቋት፡፡

194 ተ2፡ ከቤት አንረን ወጣንና አንቺ ቀድመሽ እማማን አዘጋጃቸው፣ እኔ መኪና ፈልጌ ልምጣ ብሎኝ ነው የተለያየነው፡፡ አሁን ይመጣል፡፡ ካለች በኋላ ዛሬማ እንጠቱም ቀንሷል እኮ አለች፡፡

195 ተ4፡ እኔ መቼም ሲይዘኝ “ኑሮ ኑሮ ከመሬት፣ ዙሮ ዙሮ ከቤት” ነውና መሞቴ ካልቀረ ለምን ታሰቃየኛለህ? እያልኩ ፈጣሬዬን አማረርኩት፡፡ የእሱ ቸርነት አያልቅማ፣ አሁን ተንፈስ አደረገኝ፡፡

196 ተ5፡ እንዴት ባንዴ ሆዴ ባሻ ይሆናሉ፡፡ በትንሽ በትልቁ ፈጣሪን ማማረር የለበዎትም፡፡ እግዜር በትር ሊቆርጥ ቆለቀ አይወርድም፡፡

197 ተ4፡ አይ ደስዬ ቶሎ በሰበሰበኝ፡፡ እግዜር የሰጠንን በሽታ ሆዴን አስፍቼ ችየው ነበረ፡፡ አሁን ግን የማልችለውን እየሰጠን ነው፡፡ ልጅ ከጦረው ጥርስ የጦረው ይባላል፡፡

198 ተ3፡ እንዳለ ወዲያው አስማማው ይገባል፡፡ እንዴት አደራችሁ? ምን ነው ዓለሜ እማማን አለዘጋጀሻትም እንዴ? ካለ በኋላ መለስ ብሎ “እማማ ተሸሎሽ አደረ?” አላቸው፡፡

199 ተ4፡ በጎ ነኝ ልጄ ምንም አልልም፡፡ ና እንግዲህ መኪናውን ካመጣህ እንሂድ፡፡

200 ተ3፡ እሺ! አይዞሽ እማማ ትድኛለሽ እያለ ደግፎ ያነሣቸዋል፡፡ አይዞዎት!

አይዞዎት ይድናሉ! እያሉ አቶ ደሴና ዓለምነሽም እየደጋገፏቸው ይወጣሉ።።

++

201 መ፡ ስለ አቀራረባቸው እስቲ እምትሰጡት አስተያየት ምንድን ነው? አቀራረባቸው ላይ የታየ አስተያየት አለ፣ እናንተ የምትሰጧቸው አስተያየት ^

202 ተ1፡ ስታቀርቡ አለ - አቶ ደሴ እሚለው።።

203 መ፡ እኧ ^

204 ተ1፡ አቶ ደሴ እሚል አለ።።

205 መ፡ እምም

206 ተ1፡ ስሙን ትተው መሃል ላይ ያለውን ብቻ ቢያነቡ ማለት ነው።።

207 መ፡ እሺ!

208 ተ2፡ እኔ ደሞ የታየኝ፣ እ-እ-እ ሦስቱ ትክክል ናቸው።። ይፍሩ እሚናገረውን ግን እሷ ((ተ1)) ብትልላቸው ይመረጥ ነበር።።

209 መ፡ እሺ! ጥሩ ነው።።

210 ተ3፡ እኔ ደሞ የታየኝ ማለት ነው።። እ-ኧ-ኧ መጀመሪያ ዓለምነሽ እደምን አደራችሁ ስትል ከፍታ ብትገባ ጥሩ ነበር - ከውጪ።።

211 መ፡ እህህምህ!

212 ተህ፡ እሽሽሽሽሽ

213 መ፡ ጥሩ ነው!

ሌላ ^ ሌላ ተጨማሪ ^

214 ተህ፡ ++

215 መ፡ አዎ።። መከወን ማሳየት እስከሆነ ድረስ እንዳለ እንዳለው እሷ ስትገባ ዓለምነሽን ወክላ በምትሠራበት ጊዜ “ሰላም ለዚህ ቤት” ብላ በምትገባበት ጊዜ በሩን ከፊት አርጋ ብትገባ ((መምህርቷ በሩን ከፊት በማድረግ በተግባር እያሳዩ)) “ሰላም ለዚህ ቤት” ብላ ከእነሱ ጋር ብትቀየጥ ጥሩ ነው።። ይሄ አንድ ጥሩ አስተያየት ነው።። እነሱም ይቀበላሉ።።

ሌላው ሁለተኛው ይፍሩ እሷ (ተ1) መጀመሪያ መንደርደሪያውን እያነበበች እያለች የእሱ ገጸባህሪው ማነው? የማን ገጸባህሪ ነው እሱ?

216 ተ፡ የአስማማው

217 መ፡ የአስማማውን ብቻ ነበር ማንበብ የነበረበት።። በሌላ ገጸባህሪ ገብቶ ያነበበውን እሷ ነበረች።። መንደርደሪያውን የሰጠችን ነበር ማድረግ የነበረበት።። ልክ እንዳልኳት መሥራት የነበረበት ማለት ነው።። የሌሎቹ አቀራረብ ጥሩ ነው።።

ተቀመጡ! ((የቡድኑ አባላት ወደ መቀመጫቸው ሄዱ))

++

መ፡ ሌላ አንድ ቡድን?

ተህ፡ ++

መ፡ ሌላ አንድ ቡድን አንወስዳለን፡፡ የተሸለ የሚያቀርበው ^ እኔ ከመምረጥ እናንት ብታቀርቡ ግን ጥሩ ነበር፡፡ እሺ! እናቅርበው እያለ እየተሰማሙ ስለሆነ ነው፡፡ ((ለመምህርቷ ከቢሮ መልዕክት ደረሳቸው)) እሺ! በሚቀጥለው ክፍለ ጊዜ ((ሊያቀርቡ የተዘጋጁት ተማሪዎችም ወደ መቀመጫቸው ተመለሱ)) ሰዓታችን በጣም ትንሽ ስለሆነ ነው፡፡

ተራ ቁጥር ሦስት ላይ ትዕዛዙን እዩት እና ጭውውቱን ይህን ያያችሁትን ጭውውት አስመልክቶ እናንተ ደሞ ራሳችሁ ገጸባህሪ ሠረታችሁ ጽሑፉን ታቀርባላችሁ፡፡ የምታቀርቡት ከሦስት እስከ አምስት ደቂቃ የሚረዝም መሆን አለበት፡፡ ገጸባህሪ የምትጠቀሟቸው አማራጭ ርእሶች ተስጥዋችኋል፡፡

1. እናት፣ አባትና ልጅ
2. ርእሰ መምህር፣ ተማሪና መምህር፣
3. ሻጪ፣ ገዥና ደላላ
4. በሽተኛ፣ ሐኪምና አስታማሚ
5. ዳኛ፣ አቃቢ ሕግና ጠበቃ

የሚለ ገጸባህሪያት ተሰጥተዋል፡፡ እነዚህን ገጸባህሪያት ወክላችሁ መርጣችሁ አንዱን ከ3-5 ደቂቃ የሚቆይ ጭውውት ታዘጋጃላችሁ፡፡ በቡድናችሁ ነው እምታዘጋጁት፡፡ አጀጋጅታችሁ እምታቀርቡት ራሳችሁ ናችሁ፡፡ የራሳችሁን አዘጋጀታችሁ ታቀርባላችሁ፡፡ እዚህ ላይ ይበቃናል፡፡ እንዳይረሳ!

----------ተቋጭቷል----------