አዲስ አበባ ዩኒቨርሲቲ
ድህረ ምረቃ መርሃ ግብር

ተክላይ ትእዛዙ

በትግርኛ ቋንቋ አፋቸውን የፈቱ የስምንተኛ እና የአስረኛ ክፍል ተማሪዎች በአማርኛ ንባብ ጊዜ የንባብ ብልሃት አጠቃቀም እና የመምህራን ግንዛቤ ተጣጥሞ ፍተሻ - በአክሱም ከተማ አንደኛ እና ሁለተኛ ደረጃ ትምህርት ቤቶች መነሻነት

አዲስ አበባ ዩኒቨርሲቲ
የኢትዮጵያ ቋንቋዎች እና ሥነ
ፅሑፍ ክፍለ ትምህርት
ጥር 2000 ዓ.ም

በትግርኛ ቋንቋ አፋቸውን የፈቱ የስምንተኛ እና የአሰረኛ ክፍል ተማሪዎች በአማርኛ ንባብ ጊዜ የንባብ ብልሃት አጠቃቀም እና የመምህራን ግንዛቤ ተጣጥሞ ፍተሻ - በአክሱም ከተማ አንደኛ እና ሁለተኛ ደረጃ ትምህርት ቤቶች መነሻነት

በ

ተክላይ ትእዛዙ

አዲስ አበባ ዩኒቨርሲቲ
የቋንቋዎች ጥናት ተቋም
የኢትዮጵያ ቋንቋዎች እና ሥነፅሑፍ ክፍለ ትምህርት
ለአማርኛ ማስተማር /TEAM/ ኤም. ኤ. ዲግሪ
በከፊል ማሙዋያነት የተሰናዳ ጥናት

አዲስ አበባ ዩኒቨርስቲ
የኢትዮጵያ ቋንቋዎች እና
ሥነፅሑፍ ክፍለ ትምህርት
ጥር 2000 ዓ.ም.

አዲስ አበባ ዩኒቨርሲቲ
ድህረ ምረቃ መርሃ ግብር

በትግርኛ ቋንቋ አፋቸውን የፈቱ የስምንተኛ እና የአስረኛ ክፍል ተማሪዎች በአማርኛ ንባብ ጊዜ የንባብ ብልሃት አጠቃቀም እና የመምህራን ግንዛቤ ተጣጥሞ ፍተሻ- በአክሱም ከተማ አንደኛ እና ሁለተኛ ደረጃ ትምህርት ቤቶች መነሻነት

በ

ተክላይ ትእዛዙ

ጥር 2000 ዓ.ም

የፈተና ቦርድ አባላት

አማካሪ [illegible] ፊርማ ---------------------

ፈታኝ ብርሃኑ ቦጋለ ፊርማ ---------------------

ፈታኝ [illegible] ፊርማ ---------------------

ምስጋና

ከሁሉም በላይ ይህንን ጥናት አስጀምሮ ላስፈፀመኝ ቸሩ እግዚአብሔር ምስጋና ይድረሰው፡፡ በመቀጠል ከጥናቱ መባቻ ጀምሮ እስከፍፃሜ ድረስ ያለመሰልቸት ጠቃሚ ምክራቸውን ለለገሱኝ አማካሪዬ ለአቶ ጌታቸው እንዳላማው ልባዊ ምስጋናዬን አቀርባለሁ፡፡ እንዲሁም ጋሽ ጌታቸው እንደጥናት አማካሪ ብቻ ሳይሆን እንደወንድም እና እንደጓደኛ በመቅረብ ችግሬን በጥሞና ስላዳመጡኝ እና ማበረታታቸው ስላልተለየኝ ልዩ አድናቆት አለኝ፡፡

ከዚህ በተጨማሪ ለጥናቱ የሚውሉ ምንባባትን በመምረጥ፣ ከምንባባቱ ስለወጡ የአንብቦ መረዳት ጥቄዎች ተገቢነት አስመልክቶ አስተያየት በመስጠት፣ የጥናቱ ተተኳሪ የአማርኛ መምህራን ስላዘጋጁዋቸው የጥያቄ ዓይነቶች ተገቢነት በሚመለከት እርማት በመስጠት የተባበሩኝ ጓደኞቼ አቶ ደረበ ሙሉ፣ አቶ ጌታቸው ከበደ፣ ወይዘሮ መአዛ ደጀኔ እና አቶ ተካልኝ ለማ ባለውለታዎቼ ናቸው፡፡

በዩኒቨርሲቲ ቆይታዬም ሙሉ ወጪዬን በመሸፈን እንድማር ለፈቀዱልኝ ለትግራይ ክልል ትምህርት ቢሮ እና ለአክሱም ከተማ ተምህርት ቤቶች ፅሕፈት ቤት ከፍ ያለ ምስጋናዬን አቀርባለሁ፡፡ እንዲሁም የጥናት ወረቀቴን ለመፃፍ እንድችል የገንዘብ ድጋፍ ላደረገልኝ ለአዲስ አበባ ዩኒቨርሲቲ ምስጋናዬ ከፍ ያለ ነው፡፡ ለጥናቴ አጋዥ የሆነ መረጃ ለመሰብሰብ ወደ መስክ በሄድኩበት ጊዜም ትብብራቸው ላልተለየኝ ለ "ወርዒ አንደኛ ደረጃ ትምህርት ቤት" እና "ለአክሱም አጠቃላይ ሁለተኛ ደረጃ ትምህርት ቤት" የአስተዳደር ሠራተኞች፣ መምህራን እና ተማሪዎች በሙሉ ምስጋናዬ የላቀ ነው፡፡ በተለይ የጥናቱ ተተኳሪዎች በቪድዮ ካሜራ እና በቴፕሪከርደር ለመቀረፅ ፈቃደኛነታቸውን ከማሳየት ጀምሮ ቀረፃው ተጀምሮ እስከሚያልቅ ድረስ ያሳዩኝ ትእግስት ምን ጊዜም እንዳስታውሳቸው ያደርገኛል፡፡

እንዲሁም ይህንን ትምህርት እንድጀምር ያበረታቱኝ እና የገንዘብ ድጋፍ ያደረጉልኝ ሁሉ ውለታቸውን አልዘነጋውም፡፡ በተለይ በትምህርት ገፍቼ ማየት ትሻ የነበርከው ውድ አባቴ ምኞትህ እውን ሆኖአልና ደስ ይበልህ፡፡ እንዲሁም ውዷ እናቴ፣ ታላቅ እህቴ፣ ታናሽ ወንድሜ እና ሌሎች ወንድሞቼ፣ እህቶቼ እና ጓደኞቼ በሙሉ ትምህርቴን እስካጠናቅቅ ድረስ ያደረጋችሁልኝ ማበረታቻ እና ድጋፍ ለወደፊቱም አለኝታዬ ሆኖ ይኖራል፡፡ በመጨረሻም የጥናቱን ረቂቅ በጥንቃቄ በመፃፍ ለተባበረችኝ ለወይዘሪት ህይወት ዮሐንስ ምስጋናዬ ከፍተኛ ነው፡፡

ማውጫ

ገጽ

ምስጋና i

ማውጫ ii

የሠንጠረዥ ማውጫ vi

አጠቃሎ ix

ምዕራፍ አንድ

መግቢያ 1

1.1 የጥናቱ ዳራ 1

1.2 የጥናቱ አነሳሽ ችግር 1

1.3 የጥናቱ ዓላማ 3

1.4 የጥናቱ ጠቀሜታ 4

1.5 የጥናቱ ገደብ 5

1.6 የስያሜ ቃላት የአጠቃቀም ግላዌ (operational definition) እና ምህፃረ ቃላት 6

1.6.1 የስያሜ ቃላት የአጠቃቀም ግላዌ 6

1.6.2 ምህፃረ ቃላት 6

ምዕራፍ ሁለት

የተዛማጅ ፅሑፎች ቅኝት 8

2.1 ንባብ ምንድነው? 8

2.2 አንብቦ መረዳት ምንድነው? 10

2.3 የንባብ ጠቀሜታ 13

2.4 የንባብ ዓላማ 13

2.5 ብልሃቶች ምንድናቸው? 15

2.5.1 የቋንቋ መማር ብልሃቶች ምንነት እና አከፋፈል 18

2.5.2 የክሂል መማር ብልሃቶች 19

2.6 የንባብ ብልሃቶች ምንነትና አከፋፈል 20

2.7 የንባብ ሞዴሎች 21

2.8 የንባብ ማስተማሪያ ምንባባት አመራረጥ 23

2.9 የተራኪ እና የአሰረጅ ድርሰት ምንባባት 25

2.9.1 የተራኪ ድርሰት ምንባባት 25
2.9.2 የአስረጅ ድርሰት ምንባባት 26
2.10 የአንብቦ መረዳት ጥያቄዎች እና አቀራረባቸው 26
2.11 ከተራኪ እና ከአስረጅ ድርሰት ምንባባት የሚዘጋጁ የአንብቦ መረዳት ጥያቄዎች 28
2.11.1 ከተራኪ ድርሰት ምንባባት የሚዘጋጁ የአንብቦ መረዳት ጥያቄዎች 28
2.11.2 ከአስረጅ ድርሰት ምንባባት የሚዘጋጁ የጥያቄ ዓይነቶች 28
2.12 በብልሃቶች አጠቃቀም ላይ ተፅእኖ የሚያስከትሉ ሁኔታዎች (factors) 29
2.13 የንባብ ብልሃቶች ማስተማሪያ ዘዴዎች 30
2.14 የSarig (1987) ጥናት ውጤት 32

ምዕራፍ ሦስት

የጥናቱ ዘዴ 34
3.1. የጥናቱ መረጃ ምንጭ 34
3.1.1 የክልል ናሙና አመራረጥ 34
3.1.2 የትምህርት ቤቶች ናሙና አመራረጥ 34
3.1.3 የተማሪዎች ናሙና አመራረጥ 35
3.1.4 የመምህራን ናሙና አመራረጥ 35
3.2 የጥናቱ መረጃ መሰብሰቢያ መሣሪያዎች 36
3.2.1 ምልከታ (Observation) 36
3.2.1.1 የምንባባት አመራረጥ 36
3.2.1.2 የአንብቦ መረዳት ጥያቄዎች አዘገጃጀት እና አመራረጥ 37
3.2.2 የፅሑፍ መጠይቅ (questionnaire) 37
3.2.3 ቃለመጠይቅ (interview) 37
3.3 የመረጃ አወሳሰድ ቅደም ተከተል 38
3.3.1 የምልከታ መረጃ አወሳሰድ ቅደም ተከተል 38
3.3.2 የፅሑፍ መጠይቅ መረጃ አወሳሰድ ቅደም ተከተል 38
3.3.3 የቃለመጠይቅ መረጃ አወወሳሰድ ቅደም ተከተል 39
3.4 የመረጃ አተናተን ዘዴ 39
3.4.1 ዓይነታዊ የምርምር ዘዴ 39
3.4.2 አሃዛዊ የምርምር ዘዴ 39

3.5 የንባብ ብልሃት አከፋፈል ሞዴል አመራረጥ እና መግለጫው (ትንተናው) 40

ምዕራፍ አራት

የጥናቱ መረጃ ትንተና እና ውጤት 51

4.1 ከምልከታ በተገኘው መረጃ መሠረት የተማሪዎቹ የንባብ ብልሃት አጠቃቀም መረጃ ትንተና 51

4.1.1 የስምንተኛ ክፍል ተማሪዎች የንባብ ብልሃት አጠቃቀም መረጃ ትንተና 51

4.1.2 የአስረኛ ክፍል ተማሪዎች የንባብ ብልሃት አጠቃቀም መረጃ ትንተና 57

4.1.3 የስምንተኛ እና የአስረኛ ክፍል ተማሪዎች የንባብ ብልሃት አጠቃቀም ውጤት ትንተና 65

4.2 የስምንተኛ እና የአስረኛ ክፍል ተማሪዎች የንባብ ብልሃት አጠቃቀም እና ለአንብቦ መረዳት ጥያቄዎቹ የሰጧቸው ምላሾች 71

4.2.1 የስምንተኛ ክፍል ተማሪዎች የሰጧቸው ምላሾች 71

4.2.2 የአስረኛ ክፍል ተማሪዎች የሰጧቸው የምላሾች 76

4.2.3 የስምንተኛ እና የአስረኛ ክፍል ተማሪዎች የንባብ ብልሃት አጠቃቀም እና ለአንብቦ መረዳት ጥያቄዎቹ የሰጧቸው ምላሾች ውጤት ትንተና 82

4.3 የስምንተኛ እና የአስረኛ ክፍል ተማሪዎች በምልከታ፣ በፅሁፍ መጠይቅ እና በቃለመጠይቅ አማካይነት የተጠቀሙባቸው የንባብ ብልሃቶች ዝምድና በሚመለከት የተገኘው መረጃ ትንተና 88

4.3.1 የስምንተኛ ክፍል ተማሪዎች በሦስቱ የመረጃ መሰብሰቢያ ዘዴዎች የተጠቀሙባቸው የንባብ ብልሃቶች የዝምድና ሁኔታ መረጃ ትንተና 88

4.3.2 የአስረኛ ክፍል ተማሪዎች በሦስቱ የመረጃ መሰብሰቢያ ዘዴዎች የተጠቀሙባቸው የንባብ ብልሃቶች የዝምድና ሁኔታ መረጃ ትንተና 94

4.3.3 የስምንተኛ እና የአስረኛ ክፍል ተማሪዎች በሦስቱ የመረጃ መሰብሰቢያ ዘዴዎች የተጠቀሙባቸው የንባብ ብልሃቶች የዝምድና ሁኔታ ውጤት ትንተና 100

4.4 የስምንተኛ እና የአስረኛ ክፍል የአማርኛ መምህራን የንባብ ብልሃት አጠቃቀም ግንዛቤ መረጃ ትንተና 103

ምዕራፍ አምስት

ማጠቃለያ እና የመፍትሄ ሐሳብ 115

5.1 ማጠቃለያ 115

5.2 የመፍትሄ ሐሳብ 118

ዋቢ ፅሑፎች 120

አባሪዎች

አባሪ አንድ የምንባባት መምረጫ መስፈርት 124

አባሪ ሁለት ለጥናቱ የተመረጡ የተራኪ እና የአስረጅ ድርሰት ምንባባት 125

አባሪ ሦስት የአንብቦ መረዳት ጥያቄዎች የአዘገጃጀት መሥፈርት 142

አባሪ አራት አስተያየት እና ማስተካከያ ታክሎባቸው የተዘጋጁ የአንብቦ መረዳት ጥያቄዎች 143

አባሪ አምስት የተዘጋጁትን ጥያቄዎች በተለያዩ የጥያቄ ዓይነቶች እንዲመደቡ እና ለምላሾቹም እርማት እንዲሰጥባቸው የሚጠይቅ ፅሑፍ 159

አባሪ ስድስት የተጠኚ ተማሪዎቹ የንባብ ብልሃት አጠቃቀም የሚያሳይ የፅሑፍ መረጃ 163

አባሪ ሰባት ተጠኚ ተማሪዎቹ እንዲመልሱት የተዘጋጀው የፅሑፍ መጠይቅ 189

አባሪ ስምንት ተጠኚ ተማሪዎቹ ለቃለ መጠይቁ የሰጡት ምላሽ 194

አባሪ ዘጠኝ ተጠኚ የአማርኛ መምህራኑ ለቃለ መጠይቁ የሰጡት ምላሽ 198

አባሪ አስር ተጠኚ የአማርኛ መምህራኑ እንዲመልሱት የተዘጋጀው የፅሑፍ መጠይቅ 202

አባሪ አስራ አንድ በተጠኚ የአማርኛ መምህራኑ ለተሰጡት ምላሾች ግምገማ እንዲደረግባቸው የሚጠይቅ ፅሑፍ 210

ማረጋገጫ 213

የሰንጠረዥ ማውጫ

ገጽ

ሠንጠረዥ 1፣ የተተኳሪ ተማሪዎች የፈተና ውጤት የያዘ 35

ሠንጠረዥ 2፣ በቃለ መጠይቅ የተገኙ ምላሾች በምልከታ እና በፅሑፍ መጠይቅ ከተገኙት ምላሾች ጋር ያላቸውን የዝምድና ሁኔታ የሚያሳይ 40

ሠንጠረዥ 3፣ የንባብ ብልሃቶች ንኡስ አከፋፈል 1-ቴክኒካዊ ድጋፍ የሚሰጡ የንባብ ብልሃቶች አከፋፈል 42

ሠንጠረዥ 4፣ የንባብ ብልሃቶች ንኡስ አከፋፈል 2- ማብራራትን እና ማቅለልን የሚጠይቅ የንባብ ብልሃቶች አከፋፈል 43

ሠንጠረዥ 5፣ የንባብ ብልሃቶች ንኡስ አከፋፈል 3-ግጥምጥምነት መመርመርን የሚጠይቁ የንባብ ብልሃቶች አከፋፈል 44

ሠንጠረዥ 6፣ የንባብ ብልሃቶች ንኡስ አከፋፈል 4- አንብቦ መረዳት መቆጣጠርን የሚጠይቁ የንባብ ብልሃቶች አከፋፈል 47

ሠንጠረዥ 7፣ በምልከታ በተገኘው መረጃ መሠረት የስምንተኛ ክፍል ተማሪዎች የንባብ ብልሃት አጠቃቀም 52

ሠንጠረዥ 7.1፣ የስምንተኛ ክፍል ተማሪዎች ቴክኒካዊ ድጋፍን በሚሰጠው የንባብ ብልሃት ላይ ያሳዩት አጠቃቀም 53

ሠንጠረዥ 7.2፣ የስምንተኛ ክፍል ተማሪዎች ማብራራትን እና ማቅለልን በሚሹ የንባብ ብልሃቶች ላይ ያሳዩት አጠቃቀም የሚገልፅ 54

ሠንጠረዥ 7.3፣ የስምንተኛ ክፍል ተማሪዎች ግጥምጥምነት መመርመርን በሚጠይቁ የንባብ ብልሃቶች ላይ ያሳዩት አጠቃቀም 55

ሠንጠረዥ 7.4፣ የስምንተኛ ክፍል ተማሪዎች አንብቦ መረዳት መቆጣጠርን በሚጠይቁ የንባብ ብልሃቶች ያስመዘገቧቸውን አጠቃቀሞች የሚያሳይ 56

ሠንጠረዥ 8፣ በምልከታ በተገኘው መረጃ መሠረት የአስረኛ ክፍል ተማሪዎች የንባብ ብልሃት አጠቃቀም 58

ሠንጠረዥ 8.1፣ የአስረኛ ክፍል ተማሪዎች ቴክኒካዊ ድጋፍ በሚሰጡ የንባብ ብልሃቶች ላይ ያሳዩዋቸው አጠቃቀሞች 59

ሠንጠረዥ 8.2፣ የአስረኛ ክፍል ተማሪዎች ማብራራትን እና ማቅለልን በሚሹ የንባብ ብልሃቶች ያሳዩዋቸው አጠቃቀሞች 60

ADDIS ABABA UNIVERSITY

ሠንጠረዥ 8.3፣ የአስረኛ ክፍል ተማሪዎች ግጥምጥምነት መመርመርን በሚጠይቁ የንባብ ብልሃቶች ላይ ያስመዘገቧቸውን የሚያሳይ 61
ሠንጠረዥ 8.4፣ የአስረኛ ክፍል ተማሪዎች አንብቦ መረዳት መቆጣጠርን በሚጠይቁ የንባብ ብልሃቶች ላይ ያስመዘገቧቸው አጠቃቀሞች 62
ሠንጠረዥ 9፣ የስምንተኛ ክፍል ተማሪዎች የንባብ ብልሃት አጠቃቀምን እና ያስገኟቸውን ውጤቶች የሚያሳይ 72
ሠንጠረዥ 9.1፣ የስምንተኛ ክፍል ተማሪዎች ጥያቄዎቹን በትክክል በመመለስ ረገድ በቀረቡ ምንባባት ላይ ያሳዩዋቸው ልዩነቶች 73
ሠንጠረዥ 9.2፣ የስምንተኛ ክፍል ተማሪዎች ጥያቄዎቹን በትክክል ለመመለስ የተጠቀሙባቸው የንባብ ብልሃቶች 74
ሠንጠረዥ 9.3፣ የስምንተኛ ክፍል ተማሪዎች ጥያቄዎቹን በትክክል በመመለስ ረገድ ያልረዷቸውን የንባብ ብልሃቶች አጠቃቀም የሚያሳይ 75
ሠንጠረዥ 10፣ የአስረኛ ክፍል ተማሪዎች የንባብ ብልሃት አጠቃቀምን እና ያስገኟቸውን ውጤቶች የሚያሳይ 77
ሠንጠረዥ 10.1፣ የአስረኛ ክፍል ተማሪዎች ጥያቄዎቹን በትክክል በመመለስ ረገድ በቀረቡ ምንባባት ላይ ያሳዩዋቸው ልዩነቶች 78
ሠንጠረዥ 10.2፣ የአስረኛ ክፍል ተማሪዎች ጥያቄዎቹን በትክክል ለመመለስ የተጠቀሙባቸውን የንባብ ብልሃቶች የሚያሳዩ 79
ሠንጠረዥ 10.3፣ የአስረኛ ክፍል ተማሪዎች ጥያቄዎቹን በትክክል በመመለስ ረገድ ያልረዷቸውን የንባብ ብልሃቶች አጠቃቀም የሚያሳይ 79
ሠንጠረዥ 11፣ የስምንተኛ ክፍል ተማሪዎች በፅሑፍ መጠይቅ አማካይነት የተጠቀሙባቸው የንባብ ብልሃቶችን የሚያሳይ 89
ሠንጠረዥ 12፣ የስምንተኛ ክፍል ተማሪዎች በምልከታ እና በፅሑፍ መጠይቅ አማካይነት የተጠቀሙባቸው የንባብ ብልሃቶች ብዛት እና የመቶኛ ስሌት የሚያሳይ 90
ሠንጠረዥ 13፣ የስምንተኛ ክፍል ተማሪዎች በምልከታ እና በፅሑፍ መጠይቅ አማካይነት የተገለገሉባቸው የንባብ ብልሃቶች ዝምድና የሚያሳይ 91
ሠንጠረዥ 14፣ የስምንተኛ ክፍል ተማሪዎች ስለንባብ ብልሃት አጠቃቀማቸው በሚመለከት በቃለመጠይቅ አማካይነት ለቀረበላቸው ጥያቄ የሰጡት ምላሽ የሚያሳይ 92

ሠንጠረዥ 15፣ የስምንተኛ ክፍል ተማሪዎች በቃለ መጠይቅ አማካይነት ለቀረቡላቸው ጥያቄዎች የሰጧቸው ምላሾች በምልከታ እና በፅሑፍ መጠይቅ አማካይነት ከተገኙት መረጃዎች ጋር ያላቸውን ዝምድና የሚያሳይ 93
ሠንጠረዥ 16፣ የአስረኛ ክፍል ተማሪዎች በፅሑፍ መጠይቅ አማካይነት የተጠቀሙባቸውን የንባብ ብልሃቶችን የሚያሳይ 95
ሠንጠረዥ 17፣ የአስረኛ ክፍል ተማሪዎች በምልከታ እና በፅሑፍ መጠይቅ አማካይነት የተጠቀሙባቸው የንባብ ብልሃቶች ብዛት እና የመቶኛ ስሌት የሚያሳይ 96
ሠንጠረዥ 18፣ የአስረኛ ክፍል ተማሪዎች በምልከታ እና በፅሑፍ መጠይቅ አማካይነት የተገለገሉባቸው የንባብ ብልሃቶች ዝምድና የሚያሳይ 97
ሠንጠረዥ 19፣ የአሥረኛ ክፍል ተማሪዎች ስለ ንባብ ብልሃት አጠቃቀማቸው በሚመለከት በቃለመጠይቅ አማካይነት ለቀረበላቸው ጥያቄ የሰጡት ምላሹ የሚያሳይ 98
ሠንጠረዥ 20፣ የአስረኛ ክፍል ተማሪዎች በቃለ መጠይቅ አማካይነት ለቀረቡላቸው ጥያቄዎች የሰጧቸው ምላሾች በምልከታ እና በፅሑፍ መጠይቅ አማካይነት ከተገኙት መረጃዎች ጋር ያላቸውን ዝምድና የሚያሳይ 99
ሠንጠረዥ 21፣ የስምንተኛ እና የአስረኛ ክፍል መምህራን በቃለመጠይቅ አማካይነት ለቀረቡላቸው ጥያቄዎች የሰጧቸውን ምላሾች የሚያሳይ 103
ሠንጠረዥ 22፣ የስምንተኛ እና የአስረኛ ክፍል መምህራን በፅሑፍ መጠይቅ አማካይነት ለቀረቡላቸው ጥያቄዎች የሰጧቸውን መልሶች የሚያሳይ 107
ሠንጠረዥ 23፣ የስምንተኛ እና የአስረኛ ክፍል መምህራን ለጥያቄ ዓይነቶቹ የሰጧቸውን የቅደም ተከተል መለያ ተራ ቁጥሮች 110
ሠንጠረዥ 24፣ የስምንተኛ እና የአስረኛ ክፍል የአማርኛ መምህራን ለቀረቡላቸው ጥያቄዎች የሰጧቸው ምላሾች በሚመለከት በአራሚዎች የተሰጣቸውን ውጤት የሚያሳይ 112

አጠቃሎ

ጥናቱ በቋንቋ ችሎታቸው በከፍተኛ፣ በመካከለኛ እና በዝቅተኛ ደረጃ ላይ የሚገኙ በትግርኛ ቋንቋ አፋቸውን የፈቱ የስምንተኛ እና የአስረኛ ክፍል ተተኳሪ ተማሪዎች የንባብ ብልሃቶችን በብዛት በመጠቀም ረገድ በቋንቋ ችሎታቸው ካገኙት ደረጃ ጋር መጣጣም አለመጣጣሙን የሚመረምር እና የተተኳሪ ተማሪዎች የአማርኛ መምህራን የንባብ ብልሃት ግንዛቤ ከተተኳሪ ተማሪዎቹ የንባብ ብልሃት አጠቃቀም ጋር መጣጣም አለመጣጣሙን የሚፈትሽ ነው:: በዚህ መሠረት ተማሪዎቹን በኢላማ ናሙና በአማካይ የአማርኛ ፈተና ውጤታቸው መሠረት ከየክፍል ደረጃው ስድስት ስድስት ተማሪዎች የተመረጡ ሲሆን፣ መምህራኑም ተማሪዎቹ በሚማሩባቸው መማሪያ ክፍሎች የሚያስተምሩ እንዲሆኑ በማድረግ በኢላማ ናሙና ተመርጠዋል::

የተማሪዎቹን የንባብ ብልሃት አጠቃቀም ለማጥናትም የተራኪ እና የአስረጅ ድርሰት ምንባባት በመምረጥ እና የአንብቦ መረዳት ጥያቄዎችን ማዘጋጀት አስፈላጊ ሆኗል:: ከዚያም ምንባቡን እያነበቡ የአንብቦ መረዳት ጥያቄዎቹን ሲመልሱ የሚጠቀሙባቸውን የንባብ ብልሃቶችን ከአእምሮአዊ የማሰብ ሂደታቸው (introspection) ቃላዊ መረጃ እንዲያቀብሉ ተደርጓል:: በዚህ መሠረት በተደረገው ምልከታ በቪድዮ ካሜራ እና በመቅረፀ ድምፅ ተቀርፀዋል:: የተጠቀሙባቸውን የንባብ ብልሃቶችን ለመተንተንም የSarig (1987) የንባብ ብልሃት አከፋፈል በሞዴልነት ተወስዷል:: በምልከታ የተገኙትን መረጃዎች ለማመሳከርም የፅሑፍ መጠይቅ እና ቃለመጠይቅ ግልጋሎት ላይ ውለዋል:: የመምህራኑን የንባብ ብልሃት ግንዛቤ ለመፈተሽ ደግሞ ቃለ መጠይቅ በዋነኛነት የፅሑፍ መጠይቅ ደግሞ በደጋፊነት ሥራ ላይ ውለዋል::

በዚህ መንገድ የተገኙት መረጃዎች ተተንትነው ውጤታቸው የተገለፀ ሲሆን፣ ከተገኙት ውጤቶች መካከልም ዋነኛው፣ በቋንቋ ችሎታቸው በተለያየ ደረጃ የሚገኙ የስምንተኛ ክፍል ተማሪዎች የንባብ ብልሃቶችን በብዛት በመጠቀም በቋንቋ ችሎታቸው ካገኙት ደረጃ ጋር ተጣጥሞ በማሳየት ረገድ ከአስረኛ ክፍል ተማሪዎች ተሽለው ተገኝተዋል:: የአስረኛ ክፍል ተማሪዎች ደግሞ ጥያቄዎቹን በብዛት በመመለስ ተሽለው ታይተዋል:: የአማርኛ መምህራኑ የንባብ ብልሃት ግንዛቤም በአጠቃላይ ሲታይ ከተማሪዎቹ የንባብ ብልሃት አጠቃቀም ጋር ያለው ተጣጥሞ ዝቅተኛ ሆኖ ተገኝቷል::

በመሆኑም በጥናቱ ከተገኙት ውጤቶች በመነሳት የመፍትሄ ሐሳቦች የቀረቡ ሲሆን፣ ከነዚህ መካከል አንዱ ተማሪዎች ከራሳቸው የንባብ ሂደት ተነስተው የንባብ ብልሃት አጠቃቀማቸውን እነዲያጎለብቱ ለማድረግ ከመማር ማስተማር ጋር ቀጥተኛ እና ኢቀጥተኛ ግንኙነት ያላቸው አካላት እገዛ ቢያደርጉ የሚል ተሠንዝሯል::

ምዕራፍ አንድ

መግቢያ

1.1 የጥናቱ ዳራ

እንደ Brown (1994) አገላለፅ እኤአ በ1970ዎቹ ዓመታት በሁለተኛ ቋንቋ መልመድ (Second language Acquisition) ላይ ሰፋ ያለ እውቀት እየተገበየ በሄደበት ወቅት በአንድ ዓይነት የማስተማር ስነዘዴ እና «ቴክኒክ» የተማሩ ተማሪዎች አንዳንዶቹ ውጤታማ ሲሆኑ፣ አንዳንዶቹ ግን ውጤታማ አልነበሩም:: ከዚህ የተነሳ የተለያዩ ተመራማሪዎች ግለሰባዊ ልዩነት በቋንቋ ትምህርት ላይ ትልቅ ፋይዳ እንዳለው አምነው በርካታ ጥናቶችን አካሂደዋል (Brown 1994፣114)::

እንዲሁም Griffiths እና Judy (2001፡ 249) በቋንቋ ተማሪዎች መካከል ያለው ልዩነት መንስኤው በከፊልም ቢሆን በሚጠቀሙባቸው የቋንቋ መማር ብልሃቶች (language learning strategies) ልዩነት ምክንያት ስለሆነ ውጤታማ ያልሆኑ ተማሪዎች፣ ውጤታማ የሆኑ ተማሪዎች ስለሚጠቀሙባቸው የቋንቋ መማር ብልሃቶች ግንዛቤ ሊኖራቸው እንደሚገባ ይገልፃሉ::

Wenden (1991) የተባሉ ተመራማሪ በበኩላቸው እኤአ ከ1970ዎቹ ዓመታት ጀምሮ የቋንቋን ትምህርት ተማሪ ተኮር ለማድረግ ተከታታይ እንቅስቃሴ መካሄዱን ጠቅሰው የተማሪ ብልሃት (learner strategies) የዚህ እንቅስቃሴ ቁንጮ መሆኑን ያስገነዝባሉ::

ከዚህ አንፃር McDonough (1999:1-2)፣ Cohen (1998)ን Wenden እና Rubin (1987)ን በመጥቀስ እንደገለፁት የቋንቋ መማር ብልሃቶች ሁለተኛ ቋንቋን ለመማር፣ የቋንቋ ክህሎትን ማለትም ማዳመጥን፣ መናገርን፣ ማንበብን እና መፃፍን ለመማር እና የመሳሰሉትን በርካታ ክሂሎች ለመማር የሚረዱት ተለይተው በዓይነት በዓይነት ተከፋፍለዋል:: ከነዚህም መካከል የዚህ ጥናት ትኩረት የሆኑት የንባብ ብልሃት ዓይነቶች ይገኙባቸዋል:: ከዚህ የተነሳም የዚህ ጥናት አቅራቢ በትግርኛ ቋንቋ አፋቸውን የፈቱ ተማሪዎችን በርከት ላሉ ዓመታት ሲያስተምር በአንብቦ መረዳት ላይ ችግር እንዳለ ይመለከት ስለነበር ይህንን ጥናት ለማካሄድ ተነሳሳ::

1.2 የጥናቱ አነሳሽ ችግር

ንባብ፣ አንባቢ ከአንድ ከተወሰነ ምንባብ ጋር መስተጋብር በመፍጠር ለራሱ ትርጉም የሚወስድበት የቋንቋ አጠቃቀም መሆኑን ምሁራን ይገልፃሉ:: አንባቢ ከቀረበው ምንባብ ትርጉም እንዲያገኝም የአንባቢ እና የፀሐፊ አስተዋፅኦ የግድ ይላል (Nattall 1982:10)::

ይኸውም አንባቢ ስለፅሑፍ ርእሰጉዳይ፣ ስለአፃፃፍ ስልት፣ ወዘተ ይዞት የሚመጣ እውቀት ይኖረዋል:: ፀሐፊም ሊያስተላልፈው የሚፈልገውን ሐሳብ አንባቢ በቀላሉ እንዲረዳለት ለማድረግ ልዩ ልዩ ዘዴዎችን ይጠቀማል:: ይህም በመሆኑ ንባብ፣ ተናጋሪ እና አድማጭ ተገናኝተው ሐሳባቸውን በማስታረቅ (compromise) እንደሚግባቡ ሁሉ፣ ፀሐፊ እና አንባቢም እንዲሁ ያደርጋሉ::

ከዚህ አኳያ አንባቢ አንድን ምንባብ አንብቦ ለመረዳት ጥረት በሚያደርግበት ጊዜ የሚጠቀምባቸው የንባብ ብልሃቶች በአራት ንኡሳን አከፋፈሎች ይከፈላሉ (McDonough **1995**, **1999**፤ Davies, **1995** Sarig **(1987)** ን በመጥቀስ):: እነዚህም **1. ቴክኒካዊ ድጋፍ የሚሰጡ** (technical aids) **2. ማብራራትን እና ማቅለልን የሚጠይቁ** (clarification and Simplification) **3. ግጥምጥምነት መመርመርን የሚጠይቁ** (coherence detection) **እና 4. አንብቦ መረዳት መቆጣጠርን የሚጠይቁ** (monitoring) **ናቸው** (McDonough **1995:57**፣ **1999:5** እና Davies **1995**: **47**)::

በዚህ መሠረት አጥኚው እንደተረዳው እስካሁን በአዲስ አበባ ዩኒቨርሲቲ በኢትዮጵያ ቋንቋዎች እና ሥነ ፅሑፍ ክፍለ ትምህርት የተወሰኑ የድርሰት ዓይነቶችን በማንበብ ሂደት የንባብ ብልሃት አጠቃቀምን ለማጥናት በዋናነት ከአእምሮአዊ የማሰብ ሂደት (introspection) ቃላዊ መረጃዎችን በመሰብሰብ ጥናት አልተካሄደም:: ሆኖም ከውጭ ቋንቋዎች ትምህርት ክፍል Rufael (2007) የፆታ ልዩነት በንባብ ብልሃት አጠቃቀም ላይ ልዩነት መኖር አለመኖሩን ለመመርመር በ10+2 የመሰናደ ትምህርት ተማሪዎች ላይ ያተኮረ ጥናት ለማካሄድ ለፅሑፋዊ መጠይቅ ዋና የመረጃ መሰብሰቢያ ዘዴ ደጋፊ እንዲሆናቸው ተጠቅመውበታል:: ከዚህ ውጭ ይርጋ (**1997**) የአማርኛ ቋንቋ ችሎታን ለማዳበር ስለሚረዱ አጠቃላይ የቋንቋ መማር ብልሃቶች በስምንተኛ እና በአስራ አንደኛ ክፍል ተማሪዎች ላይ ጥናት አካሄደዋል:: Girma (1994) ደግሞ የአንደኛ ዓመት የእንግሊዝኛ ቋንቋ ተማሪዎች በሆኑት ላይ በአጠቃላይ ንባባቸው የሚጠቀሙባቸውን የንባብ ብልሃቶች ፈትሸዋል::

የዚህ ጥናት መነሻ የሆነው የ Berhanu (**1993**) የምርምር ሥራ ደግሞ በማዳመጥ ክሂል ላይ ያተኮረ ነው:: ይኸውም እንግሊዝኛን እንደውጭ ቋንቋ ከሚማሩ የአራተኛ ዓመት ተማሪዎች መካከል ስድስቱን በመውሰድ እንግሊዝኛን ተራክቦአዊ በሆነ መንገድ ሲያዳምጡ የሚጠቀሙባቸውን ብልሃቶች መርምረዋል:: በዚህም ምርምራቸው ተተኳሪዎቹ ተማሪዎች የማዳመጥ ብልሃቶቹን በምን ያህል ድግግሞሽ እንደሚጠቀሙባቸው የተመለከቱ ሲሆን፣

ከተገኘው መረጃ በመነሳትም ተማሪዎቹ ሊያዳብሩዋቸው ስለሚገባ የማዳመጥ ብልሃቶች ሐሳብ ሠንዝረዋል::

ይህ ጥናትም በትግርኛ ቋንቋ አፋቸውን ከፈቱት የስምንተኛ እና የአስረኛ ክፍል ተማሪዎች መካከል ስድስት ስድስት ተማሪዎችን በመውሰድ የተራኪ እና የአስረጅ ድርሰት ዓይነት ምንባባትን ሲያነቡ በሚጠቀሙባቸው የንባብ ብልሃቶች ላይ ያተኩራል:: የተተኳሪ ተማሪዎቹ የአማርኛ መምህራን የንባብ ብልሃት ግንዛቤንም ከተማሪዎቹ የንባብ ብልሃት አጠቃቀም ጋር ተጣጥሞ አለው? ወይስ የለውም የሚለውን ይመረምራል:: በዚህም ሂደት በተማሪዎቹ የቋንቋ ችሎታ እና በንባብ ብልሃት አጠቃቀማቸው መካከል ተጣጥሞ መኖር አለመኖሩን ይመረምራል:: ከዚህ በመነሳትም ተማሪዎቹ ስለራሳቸው የንባብ ሂደት ግንዛቤ እንዲያዳብሩ ለማድረግ መምህራን ሊኖራቸው ስለሚገባ የንባብ ብልሃቶች ግንዛቤ በሚመለከት ሐሳብ ይሰነዝራል::

1.3 የጥናቱ ዓላማ

የዚህ ጥናት መሠረታዊ ዓላማዎች፣ በአማርኛ ቋንቋ ችሎታቸው በከፍተኛ፣ በመካከለኛ እና በዝቅተኛ ደረጃ የሚገኙ ተተኳሪ ተማሪዎች፣ ከንባብ ብልሃት አጠቃቀማቸው ጋር ተጣጥሞ ያለው መሆን አለመሆኑን መመርመርን እና የአማርኛ መምህራኑ የንባብ ብልሃት ግንዛቤም ከተማሪዎቹ የንባብ ብልሃት አጠቃቀም ጋር ተጣጥሞ ያለው መሆን አለመሆኑን መፈተሽ ናቸው::

ከነዚህ መሠረታዊ ዓላማዎች በመነሳትም በጥናቱ የሚመለሱ ዝርዝር ጥያቄዎች ተጠይቀዋል፤ እነዚህም:-

1. በአማርኛ ቋንቋ ችሎታቸው በከፍተኛ፣ በመካከለኛ እና በዘቅተኛ ደረጃ የሚገኙ የስምንተኛ እና የአስረኛ ክፍል ተማሪዎች የንባብ ብልሃቶችን በብዛት በመጠቀም ረገድ በአማርኛ ቋንቋ ችሎታቸው ካገኙት ደረጃ ጋር ተጣጥሞ ያሳያል? ወይስ አያሳይም? ተጣጥሞ የሚያሳይ ከሆነስ እስከምን ድረስ ነው?
   - 1.1 የምንባባቱ መለያየት በተማሪዎቹ አጠቃላይ እና ንኡሳን የንባብ ብልሃት አከፋፈሎች አጠቃቀም ላይ ልዩነት ያስከትላሉ? ወይስ አያስከትሉም?
   - 1.2 የሁለቱ የክፍል ደረጃዎች ተማሪዎች የንባብ ብልሃቶችን በብዛት በመገልገል በቋንቋ ችሎታቸው ካገኙት ደረጃ ጋር ተጣጥሞ በማሳየት ረገድ ልዩነት ያሳያሉ? ወይስ አያሳዩም?

2. በአማርኛ ቋንቋ ችሎታቸው በተለያየ ደረጃ የሚገኙ የሁለቱ የክፍል ደረጃዎች ተማሪዎች የአንብቦ መረዳት ጥያቄዎቹን በብዛት በመመለስ በአማርኛ ቋንቋ ችሎታቸው ካገኙት ደረጃ ጋር ተጣጥሞ ያንፀባርቃሉ? ወይስ አያንፀባርቁም?

   2.1 የምንባባቱ መለያየት የአንብበ መረዳት ጥያቄዎቹን በትክክል በመመለስ ረገድ ልዩነት ያስከትላሉ? ወይስ አያስከትሉም?

   2.2 የተለያዩ የጥያቄ ዓይነቶች ጥያቄዎቹን በትክክል በመመለስ ረገድ ተፅእኖ ያስከትላሉ? ወይስ አያስከትሉም?

   2.3 የንባብ ብልሃት ዓይነቶች ወይም ቅንጅቶች የአንብቦ መረዳት ጥያቄዎቹን በትክክል በመመለስ ረገድ ልዩነት ያስከትላሉ? ወይስ አያስከትሉም?

   2.4 የሁለቱ የክፍል ደረጃዎች ተማሪዎች የአንብቦ መረዳት ጥያቄዎቹን በብዛት በመመለስ በአማርኛ ቋንቋ ችሎታቸው ካገኙት ደረጃ ጋር ተጣጥሞ በማሳየት ረገድ ልዩነት ያሳያሉ? ወይስ አያሳዩም?

4. የአማርኛ ቋንቋ መምህራኑ የንባብ ብልሃት ግንዛቤ ከተማሪዎቹ የንባብ ብልሃት አጠቃቀም ጋር ተጣጥሞ ያሳያል? ወይስ አያሳይም?

5. በቋንቋ ችሎታቸው በተለያየ ደረጃ የሚገኙ የሁለቱ የክፍል ደረጃዎች ተማሪዎች የንባብ ብልሃቶችን በብዛት በመገልገል፣ የአንብቦ መረዳት ጥያቄዎቹን በብዛት በመመለስ ወዘተ. ደረጃቸውን ጠብቀው ካልሄዱ፣ የአስረኛ ክፍል ተማሪዎችም በተጠቀሱት ተላውጦዎች ከስምንተኛ ክፍል አቻዎቻቸው ተሽለው ካልተገኙ እና የአማርኛ መምህራኑ የንባብ ብልሃት ገንዛቤም ከተማሪዎቹ የንባብ ብልሃት አጠቃቀም ጋር ካልተጣጣመ ሥነ ትምህርታዊ አንድምታቸውን ማመላከት ናቸው::

1.4 የጥናቱ ጠቀሜታ

ከጥናቱ መሠረታዊ ጥያቄዎች የሚገኝ መልስ ተማሪዎች በአንብቦ መረዳት ጊዜ ስላላቸው የንባብ ብልሃት ዓይነቶች አጠቃቀምን እና የሚጠቀሙባቸው የንባብ ብልሃት ዓይነቶችም ትክክለኛ መልስን በማስገኘት ወይም ባለማስገኘት ረገድ ስለሚጫወቱት ሚና በተመለከተ ሥነ ትምህርታዊ አንድምታቸውን ስለሚጠቁም የሚከተሉት ጠቀሜታዎች ይኖሩታል::

1. በትግርኛ ቋንቋ አፋቸውን የፈቱ የስምንተኛ እና የአስረኛ ክፍል ተማሪዎች ከተራኪ እና ከአስረጅ ድርሰት ዓይነቶች የወጡ የአንብቦ መረዳት ጥያቄዎችን ሲመልሱ የሚጠቀሙባቸው የንባብ ብልሃት ዓይነቶችን በመለየት ረገድ ጥናቱ የበኩሉን ድርሻ ያበረክታል::

2. ከቋንቋ መማር ማስተማር ጋር ግንኙነት ያላቸው አካላት ማለትም እንደመርሃ ትምህርት እና የማስተማሪያ መፃሕፍት አዘጋጆች፣ የስምንተኛ እና የአስረኛ ክፍል መምህራን የማስተማሪያ መሣሪያዎቻቸውን እና የማስተማሪያ ዘዴያቸውን እንዲፈትሹ ይረዳቸዋል፡፡
3. በመምህራን ማሠልጠኛ ተቋማት ውስጥ በመምህርነት ሙያ የሚሰለጥኑ ተማሪዎች ስለንባብ ብልሃቶች በቂ ግንዛቤ ይዘው እንዲወጡ በሚደረገው ጥረት እንደመነሻ ሆኖ ያገለግላል፡፡
4. የዚህ ጥናት ተተኳሪ ተማሪዎች ስለንባብ ብልሃት አጠቃቀማቸው መረጃ በሚሰጡበት ጊዜ ስለንባብ ሂደታቸው እንዲያስቡ ስለሚረዳቸው ተጠቃሚ ይሆናሉ፡፡ እንዲሁም መምህራኑ ስለንባብ ብልሃቶች ግንዛቤያቸው መረጃ በሚሰጡበት ጊዜ ስለንባብ ማስተማሪያ ዘዴያቸው እንዲያስቡ ስለሚረዳቸው ተጠቃሚ ይሆናሉ፡፡
5. ለወደፊቱ በንባብ ብልሃቶች አጠቃቀም ዙሪያ ጥናት የሚያካሂዱ ተመራማሪዎች ካሉም ይህ ጥናት እንደ መነሻ ሆኖ ያገለግላል፡፡

1.5 የጥናቱ ገደብ

የቋንቋ ተማሪዎችን የብልሃት አጠቃቀም ለማጥናት ሙከራ ሲደረግ ከተለያየ አቅጣጫ ማየት ቢቻልም (ለምሳሌ ግለሰባዊ ልዩነት፣ ስለቋንቋ መማር ያላቸው እምነት፣ ሁኔታዊ እና ማህበራዊ ምክንያቶች) (Ellis, 1994:540-544) የዚህ ጥናት ትኩረት ግን የታላሚ ቋንቋ ችሎታ ልዩነት በሚለው ብቻ ሲያተኩር፣ በሌሎች ምክንያቶች ላይ ግን አያተኩርም፡፡ ምክንያቱም ጥናቱን በአንድ አቅጣጫ ላይ ብቻ በማነጣጣር በሚገባ ለማየት ከመሻት የመነጨ ነው፡፡

በዚህ መሠረት ይህ ጥናት መሠረታዊ ትኩረቱ በአማካይ የአማርኛ ፈተና ውጤታቸው በከፍተኛ፣ በመካከለኛ እና በዝቅተኛ ደረጃ የሚገኙት በትግርኛ ቋንቋ አፋቸውን በፈቱ በስምንተኛ እና በአስረኛ ክፍል ተማሪዎች መካከል ያለውን የንባብ ብልሃት አጠቃቀም ልዩነት ማመላከት ነው፡፡ እንዲሁም የአማርኛ መምህራን የንባብ ብልሃት ግንዛቤንም ከተተኳሪ ተማሪዎቹ የንባብ ብልሃት አጠቃቀም ጋር ተጣጥሞ ያለው መሆን አለመሆኑን መመርመር ነው፡፡

በመሆኑም ተተኳሪ ተማሪዎቹ የተመረጡት በ1999 ዓ.ም የትምህርት ዘመን በትግራይ ክልል በማዕከላዊ ዞን በአክሱም ከተማ ከሚገኙ ትምህርት ቤቶች መካከል ከ «ወርዒአንደኛ ደረጃ ትምህርት ቤት» እና ከ «አክሱም አጠቃላይ ሁለተኛ ደረጃ ትምህርት ቤት» ከሚገኙ የስምንተኛ እና የአስረኛ ክፍል መማሪያ ክፍሎች መካከል በ8ኛሀ እና በ10ኛG ውስጥ

ካሉት ነው:: እነዚህም በቁጥር አሥራ ሁለት ሲሆኑ ከእያንዳንዱ የክፍል ደረጃ ስድስት ስድስት ተማሪዎችን በመውሰድ ነው:: የናሙና መምረጫ መስፈርቱም በ1998 ዓ.ም የትምህርት ዘመን በተሰጠው የአማርኛ ቋንቋ የክፍል ፈተና መሠረት ባገኙት አማካይ ውጤት ነው:: ለትንተና የሚቀርቡ የንባብ ብልሃት ዓይነቶችም ከተራኪ እና ከአስረጅ ድርሰት ምንባባት የወጡ የአንብቦ መረዳት ጥያቄዎችን በግል ሲመልሱ የተጠቀሙባቸውን ብቻ በመውሰድ ነው:: ከዚህ በተጨማሪ በጥናቱ ትኩረት የሚሰጣቸው የንባብ ብልሃት ዓይነቶች በንቁ አእምሮ (conscious mind) የሚታወሱትን ነው::

ከዚህ አኳያ ጥናቱ ከተጠቀሱት ትምህርት ቤቶች እና መማሪያ ክፍሎች ውጭ የሚገኙትን ተማሪዎች አይመለከትም:: የናሙና መምረጫ መስፈርቱም በትግርኛ ቋንቋ አፋቸውን ከፈቱት እና በአማርኛ ፈተና ውጤታቸው በተለያየ ደረጃ ከሚገኙት ውጪ ያሉትን እንደ ዕድሜ፣ ፆታ፣ ንሺ፣ ስብእና፣ ዝንባሌ የመሳሰሉትን አያካትትም:: ከዚህ አንፃር የፈተና ውጤትን በተመለከተ በ1999 ዓ.ም ያገኙትን የክፍል ፈተና ውጤት የናሙና መምረጫ መስፈርት ሆኖ አያገለግልም:: የአፍ መፍቻ ቋንቋን በተመለከተም ከትግርኛ ቋንቋ ውጭ በሌሎች ቋንቋዎች አፋቸውን የፈቱ ተማሪዎችን አያጠቃልልም::

1.6 የስያሜ ቃላት የአጠቃቀም ግላዌ (operational definition) እና ምህፃረ ቃላት

1.6.1 የስያሜ ቃላት የአጠቃቀም ግላዌ

በልሃት /strategy/:- ቃሉ የተለያየ ትርጓሜ የሚሰጠው ቢሆንም፣ በዚህ ጥናት ግን የቋንቋ እና /ወይም የክሂል መማር ችግርን ለመፍታት ወይም የቋንቋ መማርን ለማቀላጠፍ ተማሪው የሚገለገልባቸውን አካላዊ ወይም አእምሮአዊ የሆኑትን ዘዴዎች ለመገለጽ የሚውል ነው::

የቋንቋ ችሎታ:- በተለያየ አውድ በሚገኙ የቋንቋ ተማሪዎች ላይ የሚወጣው የቋንቋ ችሎታ መለኪያ አንድ አይነት አይደለም (Cunningsworth 1984):: ስለሆነም በዚህ ጥናት የቋንቋ ችሎታ መለኪያ የሚባለው ጥናቱ ባተኮረባቸው የመንግስት ትምህርት ቤቶች የሚሰጠው የታላሚው ቋንቋ የክፍል ውስጥ ፈተና ነው::

1.6.2 ምህፃረ ቃላት

$ከ_1$ በፈተና ውጤቱ /ቷ/ በከፍተኛ ደረጃ የተመደበ/ች/ ተማሪ አንድ

$ከ_2$ በፈተና ውጤቱ /ቷ/ በከፍተኛ ደረጃ የተመደበ/ች/ ተማሪ ሁለት

$መ_1$ በፈተና ውጤቱ /ቷ/ በመካከለኛ ደረጃ የተመደበ/ች/ ተማሪ አንድ

$መ_2$	በፈተና ውጤቱ /ቷ/ በመካከለኛ ደረጃ የተመደበ/ች/ ተማሪ ሁለት
$ዝ_1$	በፈተና ውጤቱ /ቷ/ በዝቅተኛ ደረጃ የተመደበ/ች/ ተማሪ አንድ
$ዝ_2$	በፈተና ውጤቱ /ቷ/ በዝቅተኛ ደረጃ የተመደበ/ች /ተማሪ/ ሁለት
ቀጥ.	ቀጥተኛ
ማደ. ወይም መተ.	ማደራጀት ወይም መተርጎም
አመ.	አመራማሪ

ምዕራፍ ሁለት

የተዛማጅ ፅሑፎች ቅኝት

2.1 ንባብ ምንድነው?

ንባብ ከአራቱ የቋንቋ ክሂሎች አንዱ ሲሆን፣ ተቀባይ ክሂሎች (receptive skills) ከሚባሉት አንዱ ነው፡፡ ይህም ክሂል እንደ ጽሕፈት ክሂል ሁሉ በትምህርት የሚገኝ ነው፡፡

ስለንባብ ምንነት በርካታ ምሁራን እንደየትኩረት አቅጣጫቸው የተለያዩ ብያኔዎችን ሰጥተዋል፡፡ ሆኖም ብዙዎቹ ከሚስማሙባቸው ነጥቦች መካከል አንዱ ንባብ ውስብስብ ሂደት መሆኑን ነው፡፡ ስለዚህ ጉዳይ ከፃፉት ፀሐፍት መካከልም Dubin እና David (1991:196); Alderson (1984:xxvii) ይገኙባቸዋል፡፡ በተለይ Dubin እና David (1991) የንባብ ሂደት በመስኩ የተሰማሩ ባለሙያዎች ለበርካታ ዓመታት ቢያጠኑትም ምስጢሩን ግን ሊያገኙት እንዳልቻሉ ይገልፃሉ፡፡

መአዛ (1999:4) Smith (1983:102)ን በመጥቀስ ንባብን ለመበየን አውድ አስፈላጊ መሆኑን ጠቅሰው ከትምህርት ጋር በተያያዘ ከሆነ ከአንድ ውሁድ አሀድ (text) መረጃን ለይቶ ማውጣት ነው፡፡

Davies (1995:1) የተባሉ ምሁር ደግሞ ስለንባብ ግላዊነት በሚከተለው መልኩ ይገልፁታል፡፡ "ንባብ ግላዊ ነው፡፡ ንባብ አእምሮአዊ ወይም ግንዛቤያዊ ሂደት በመሆኑም አንባቢ እሱ ካለበት ቦታ እና ጊዜ ርቆ የሚገኘው ፀሐፊ በፅሑፍ አማካይነት ያስተላለፈውን መልእክት ለመረዳት ተግቶ ያነባል"፡፡ ከዚህ ብያኔ መገንዘብ የሚቻለው ንባብ ማለት አንባቢ ለግሉ የሚያደርገውን ሂደት እንጂ ሌሎች አድማጮች እንዲያዳምጡ በማለት ጮክ ብሎ የሚያነበውን አለመሆኑን ነው፡፡ በሌላ በኩል ንባብ ማለት ማንበብ ብቻ ሳይሆን መረዳትንም እንደሚያጠቃልል የሚያስገነዝቡት (Ur 1996:138) "ንባብ ማለት፣ ንባብ እና መረዳት ማለት ነው" በማለት ገልፀዋል፡፡

Lee (1997:152) የንባብን ንቁ ተሳታፊነትን እና መስተጋብራዊነትን አስመልክቱው ሲገልፁ፣

> ንባብ ከአንድ ከተፃፈ ነገር እውቀት ለማግኘት፣ የተፃፈውን ነገር ትርጉም ለመስጠት እና ትርጉም የተሰጠውንም በሚገባ ለማስተላለፍ እና ለመረዳት ንቁ ተሳትፎን፣ የራስን እውቀት መጠቀምን እና መስተጋብራዊነትን ይጠይቃል፡፡

Nuttall (1982:10) ስለንባብ መስተጋብራዊነት በሌላ መንገድ ሲያብራሩ በትክክለኛ መንገድ የሚጓዝ አንባቢ ያልገባው ነገር መኖሩን ይለያል፡፡ በእጁ የሚገኘውን መሣሪያ በመጠቀምም ንባብን አጠንክሮ ይያያዘዋል፡፡ ምክንያቱም የፅሑፉን መልእክት ለመረዳት የእርሱንና የፀሐፊውን ጥረት እንደሚጠይቅ ይረዳልና ብለዋል፡፡

Grellett (1981) የተባሉ ምሁር ደግሞ አንባቢ በንባብ ሂደት ግምት እየሰጠ የሚሄድበትን ሁኔታ አስመልክተው እንደሚከተለው አስቀምጠዋል፡፡ ይኸውም አንድ አንባቢ በፅሑፍ ውስጥ የሚገኙትን ዐረፍተ ነገሮች በአንድ ዓይነት መንገድ ማንበቡን ትቶ ፍንጭ ሰጭ የሆኑ በርካታ ቃላትን በመጠቀም እና ከዐረፍተ ነገሩ ዓይነት በመነሳት ሐሳብ ይወስዳል፡፡ ይህም የሚያሳየው በንባብ ሂደት ግምት መስጠት ባህርያዊ መሆኑን ነው፡፡ ሆኖም ግምቱ በቀጣይ ንባብ ተቀባይነትን ሊያገኝ ወይም ውድቅ ሊደረግ ይችላል በማለት አስረድተዋል Grellett (1981)፡፡ በአጠቃላይ ንባብ ማለት "ከአንድ ጽሑፋዊ ውሁድ አሃድ (text) ተፈላጊ የሆነውን መረጃ ለማውጣት ሲባል ግብ መቺ በሆነ መንገድ ማንበብ ማለት ነው" Grellett (1981:3)፡፡

እስካሁን ንባብ ጠቅለል ባለ መልኩ ሲታይ ምን እንደሚመስል ለማየት ተሞክሯል፡፡ ቀጥሎ ደግሞ ንባብ ደረጃ በደረጃ ሲታይ ምን መልክ እንዳለው ለመረዳት የሚከተሉት ብያኔዎች ቀርበዋል፡፡ ይኸውም አለም (1995፡2) ናታል (1996፡2)ን በመጥቀስ፣ ንባብ በሦስት የተለያዩ ደረጃዎች እንደሚከፈልና የንባብ ትምህርትም አንባቢው እነዚህን ደረጃዎች ደረጃ በደረጃ እንደሚያልፋቸው ያስረዳሉ፤ እነዚህም፡-

ሀ. መነጠል፣ መለየት፣ መቁጠር (ለፊደል ወይም ለምልክት)
ለ. ከአንደበት ማፍለቅ፣ ንበት፣ የድምፅ አፈላለቅ፣ መናገር ወዘተ...
ሐ. መረዳት፣ መገንዘብ፣ ትርጉም መጠየቅ፣ ስሜት መከተል ወዘተ...

አፀደ (1999) በበኩላቸው Grellett (1990:21)ን በመጥቀስ እንዳስቀመጡት ንባብን ንባብ የሚያሰኘው ቀጥሎ በተዋረድ የተዘረዘሩት የማያቋርጡ ሂደቶች ውጤቶች እንደሆኑ ይገልፃሉ፤ እነዚህም፡-

የምንባቡን አጠቃለይ ሁኔታ ማጤን
(ርእሱን፣ ርዝመቱን፣ስዕላዊ መግለጫዎችን ወዘተ.)
↓
ይህንን መሠረት አድርጎ በምንባቡ ሊካተቱ የሚችሉ ይዘቶችን መገመት
↓
ምንባቡን በገረፍታ መቃኘት
↓
መጪውን መተንበይ
↓
ለተጨማሪ መረጃ ደግሞ ማንበብ (አፀደ 1996፣6)፡፡

ከላይ የቀረቡት ጥቅሶች የሚያስገነዝቡት ደግሞ በንባብ ሂደት ውስጥ ደረጃ በደረጃ ሊከናወኑ የሚችሉ አእምሮአዊ ክንውኖችን ነው፡፡ ስለሆነም ንባብ ማለት ዓላማው ከአንድ ፅሑፍ ትርጉም መውሰድ ሆኖ እንደየሁኔታው የተለያዩ አእምሮአዊ ክንውኖችን ደረጃ በደረጃ ማከናወንን የሚጠይቅ ነው፡፡

2.2 አንብቦ መረዳት ምንድነው?

አንብቦ መረዳት ማለት ከሚነበበው ፅሑፍ ትርጉም መውሰድ ማለት መሆኑ ቀደም ሲል መገለፁ ይታወሳል፡፡ ይህም ሐሳብ የፅሑፍን መልእክት በሚገባ መረዳትን እና በፅሑፍ ውስጥ ከቀረቡት መረጃዎች በመነሳት የራስን ግንዛቤ መፍጠርን የሚሉ ሐሳቦች የሚያካትት መሆኑን መረዳት ያስፈልጋል (አፀደ፣1999:10)፡፡ ስለሆነም አንባቢ በሚያነበው ፅሑፍ የቀረቡትን የተለያዩ መረጃዎች ከቀደመ እውቀቱ በመነሳት ትርጉም ፍለጋ ንባቡን ይቀጥላል፤ ለአንብቦ መረዳት አጋዥ የሆኑ እንደ አያያዥ ቃላትን እና ሐረጎችንም ይጠቀማል፡፡

Nuttal (1982) እና McCarthy (1991) አያያዥ ቃላት እና ሐረጎች አንድን ፅሑፋዊ ውሁድ አሃድ በመረዳት ሂደት ከፍተኛ ሚና እንደሚጫወቱ ያስረዳሉ፡፡ ስለሆነም ፅሑፋዊ ውሁድ አሃድን በምናነብበት ጊዜ አያያዥ ቃላትን እና ሐረጎችን መተርጎም እና ስሜት እንዲሰጡ ማድረግ አለብን (McCarthy 1991:26) ሲሉ፣ (Nuttall 1982፡101) ደግሞ ዓላማን (intention)፣ የትኩረት አቅጣጫን (point of view) እና አመለካከትን (attitude) ለመተርጎም ፍንጭ ይሰጣሉ ብለዋል፡፡

ፅሑፋዊ ውሁድ አሃድን በመረዳት ሂደት ሌላው መዘንጋት የሌለበት ነጥብም አውድ መሆኑን በርካታ ምሁራን ይጠቅሳሉ፡፡ Nuttall (1982) ከአውዳዊ ፍች በተጨማሪ ተግባራዊ ፍችም (pragmatic meaning) አስፈላጊ እንደሆነ ያስረዳሉ፡፡ ይህም የሚያሳየው በአንድ ፅሑፍ ውስጥ የሚገኝ ቃል፣ ሐረግ፣ ዐረፍተ ነገር፣ አንቀፅ ትክክለኛ ፍች የሚያገኘው ከተዓፈበት አውዳዊ እና ከተግባራዊ ፍች አኳያ መሆኑን ነው፡፡ በሌላ አነጋገር በአንድ ፅሑፍ ውስጥ የሚገኝ ቃል፣ ሐረግ፣ ዓረፍተ ነገር እና አንቀፅ ትክክለኛ ፍች ለማግኘት ከጠቅላላ ፅሑፍ መነሳት ይገባል፡፡ ማንኛውም ፅሑፍ ደግሞ የራሱ የሆነ ውቅር (structure) ስላለው እያንዳንዱን ቃል ሐረግ፣ ዓረፍተ ነገር እና አንቀፅ በተናጠል ከመረዳት በተጨማሪ ውቅሩንም መረዳት ጠቃሚ ነው (Nuttall 1982)፡፡

ከዚህ በተጨማሪ አንድን ፅሑፍ በመረዳት ሂደት በፅሑፍ ውስጥ የሚገኙትን ዓረፍተ ነገሮች አገልግሎታዊ ዋጋ መረዳት ይገባል (Nuttall 1982)። እንደ McCarthy (1991:28) ደግሞ በአንድ ፅሑፍ የሚገኙ እና እርስ በርሳዊ ገንኙነትን የሚያመለክቱ እና በሚሰጡት አገልግሎት ተለይተው የሚታወቁትን፣ ስደራዎች (segments) በማለት ይጠሯቸዋል። እንደምሁሩ አገላለፅ ሰደራዎች ንኡስ ሐረጎች፣ ዐቢይ ሐረጎች፣ ዓረፍተ ነገሮች፣ አንቀፆች ሊሆኑ ይችላሉ።

ከፍ ሲል ከቀረቡት ጥቅሶች መረዳት የሚቻለው በአንድ ፅሑፍ ውስጥ የሚገኙ እርስ በርሳዊ ዝምድናን የሚያመለክቱ ስደራዎች የራሳቸው የሆነ አገልግሎት ያላቸው መሆኑን ነው። አገልግሎት ሲባልም መበየን፣ ማጠቀለል፣ መግለፅ፣ ምሳሌ መስጠት፣ ትእዛዝ መሰጠት፣ ይቅርታ መጠየቅ፣ ድጋፍ መስጠት፣ የመሳሰለው ማለት እነደሆነ (Nuttall 1982፡102-103) ይገልፃሉ። እነዚህን አገልግሎቶችም አንድም በአያያዥ ቃላት እና ሐረጎች ረዳትነት አልያም ፀሐፊው ሰደራዎቹን ለምን ዓላማ እንደተጠቀመባቸው በመጠየቅ መረዳት ይቻላል።

የፅሑፍን መልእክት በመረዳት ሂደት የስደራዎችን አገልግሎተዊ ዋጋ መረዳት ብቻ ሳይሆን እንዴት እንደተዋቀሩም መረዳት ያስፈልጋል። እንደ Nuttall (1982፡107) የአንድ ፅሑፍ የሐሳብ ፍሰት መዋቅር (rhetorical structure) ለመረዳት፣ ስለ ፅሑፉ ርዕሰ ጉዳይ፣ ስለፀሐፊው ዓላማ እና ፀሐፊው በአእምሮው ስላስቀመጣቸው ተደራሲያን ማንነት ማሰብ ይገባል። የአንድ ፅሑፍ የሐሳብ ፍሰት መዋቅር የሚጀምረውም በእያንዳንዱ ዓረፍተ ነገር ውስጥ በሚገኙ ክፍሎች ሲሆን፣ የአንድ አረፍተ ነገር አደረጃጀት ምን መምሰል እንዳለበት የሚወስነውም በዓረፍተ ነገሩ ሊተላለፍ ለሚፈለገው ሐሳብ ከሚሰጠው አፅንኦት አኳያ እንደሆነ ባየ (1987፤307-322) እና Nuttall (1982:108) ይገልፃሉ።

ከአረፍተ ነገር አደረጃጀት መረዳት ቀጥሎ የሚመጣው የአንቀጽ አደረጃጀትን መረዳት ነው። የአንቀፅ አደረጃጀት ለመረዳትም መንደርደሪያ ዓረፍተ ነገርን እና ዝርዝር ዓረፍተ ነገሮችን መመልከት ይገባል አማረ (1976፤90-97)፣ Nuttall (1982)። ከዚህ በተጨማሪ የአረፍተ ነገሮችን አገልግሎት ማወቅ የአንቀፅ አደረጃጀትን ለማወቅ እንደሚረዳ እና የአንቀፅ አደረጃጀትን ማወቅም በበኩሉ የዐረፍተ ነገሮችን አገልግሎት ለማወቅ እንደሚረዳ (Nuttall 1982፡108) ያስረዳሉ።

የአንቀጽ አደረጃጀትን ለማወቅ መንደርደሪያ ዓረፍተ ነገርን እና ዝርዝር ዓረፍተ ነገሮችን መለየት ብቻ ሳይሆን አጠቃላይ አደረጃጀቱንም መለየት ያስፈልጋል። ይኸውም በአንቀፁ የተጠቀሱትን ሁነቶች ቅደም ተከተል መሠረት አድርጎ ሊደራጅ ይችላል። ከአጠቃላይ ወደ ዝርዝር፣ ከዝርዝር ወደ አጠቃላይ በሆነ ተጠየቃዊ አካሄድም ሊደራጅ ይችላል። ወይም በችግር-መፍትሄ፣ በምክንያት-ውጤት እና በመሳሰሉት መንገዶች ሊደራጅ ይችላል (Nuttall 1982፡109)።

ከአንቀጽ በላይ የሆኑ መዋቅሮችን ለመረዳት ሙከራ በሚደረግበት ጊዜም ተዋረዳዊ አካሄድ እንዳለ መዘንጋት የለበትም (Nuttall 1982)። ይኸውም ትልቁ ውሁድ አሃድ ከተለያዩ ንኡሳን ክፍሎች የተገነባ መሆኑ እና እያንዳንዱ ንኡስ ክፍልም ከሌላው የሚለይበት የራሱ የሆነ ውስጣዊ መዋቅር እና ግጥምጥምነት ያለው ነው (Nuttall 1982፡109)። ከዚህ አንፃር በአንድ ፅሑፋዊ ዲስኩር ውስጥ የሚገኝ ተዋረዳዊ አካሄድ በሌላው ፅሑፋዊ ዲስኩር ላይገኝ ይችላል። ስለሆነም የአንድ ጽሑፍ ተዋረዳዊ አካሄድ ለማወቅ ሙሉውን ፅሑፍ መመልከት ያስፈልጋል። ጊዜ እና ጉልበት ለመቆጠብ ሲያስፈልግም አለፍ አለፍ እያሉ በአስፈላጊ ቦታዎች ላይ በማመልከት (tracing) የሚፈልጉትን ይዘት ባጭር ጊዜ ውስጥ አግኝቶ ማንበብ ይቻላል (Nuttall 1982፡110)።

ስለሆነም ተማሪዎች የተለያዩ ፅሑፎችን አንብቦ ለመረዳት ከተለያዩ የአደረጃጀት ዘዴዎች ጋር መተዋወቅ ይገባቸዋል (Grellet, 1981)። ምክንያቱም አንድን ፅሑፍ ለማንበብ በሚዘጋጁበት ጊዜ የፅሑፉን አደረጃጀት በመለየት ምን ዓይነት የንባብ ብልሃት መጠቀም እንደሚኖርባቸው እና በንባብ ሂደታቸው ምን ዓይነት ታሪክ/ሐሳብ/ ሊመጣ እንደሚችል ለመገመት ይችላሉ (Grellet, 1981፡20)።

በአጠቃላይ በአንብቦ መረዳት ሂደት ከግንዛቤ መግባት የሚገባቸው ነጥባች አንብቦ መረዳት ማለት የፅሑፍን መልእክት መረዳት ብቻ ሳይሆን በፅሑፍ ከሰፈሩት የተለያዩ መረጃዎች በመነሳትም የራስን ግንዛቤ ማስፋትን እና ከተለያዩ ማጠቃለያዎች እና ድምዳሜዎች ላይ መድረስንም የሚያካትት ነው። ከዚህ ደረጃ ለመድረስም የፅሑፍን አደረጃጀት ተረድቶ ተገቢ የሆኑ የነባብ ብልሃቶችን ለመጠቀም ሙከራ ማድረግ ያስፈልጋል።

2.3 የንባብ ጠቀሜታ

Davies (1995:5) ንባብ ስለሚያስገኘው ጠቀሜታ ጠቅለል ባለ መልኩ ሲገልፁ "ንባብ ከሌሎች የመገናኛ ዘዴዎች በተሻለ መንገድ ዓለምን ለማሰስ እና ራስን ከሰፊው ዓለም ጋር ለማስተዋወቅ የሚያስችል ነው። ይህም ማለት ንባብ ማህበራዊ፣ ባህላዊና አካዳሚያዊ አድማስን ያሰፋል ማለት ነው" ይላሉ።

Nuttall (1982:3) ደግሞ ንባብ የቋንቋ ችሎታን ለማዳበር እንደሚረዳ ሲጠቁሙ፣ ተማሪዎች በሚያነቡበት ጊዜ የቋንቋ ችሎታቸውንም ያሻሽላሉ ይላሉ። Carrell (1998:1) የተባሉ ምሁር ደግሞ ንባብ ለሁለተኛ ቋንቋ ተማሪዎች የሚሰጠውን ጥቅም ከሌሎች ክሂሎች ጋር በማነፃፀር እንደሚከተለው ይገልፃሉ። ይኸውም "ታላሚ ቋንቋን እንደ ሁለተኛ ቋንቋ ለሚማሩ ለአብዛኞቹ ተማሪዎች፣ ንባብ ከአራቱ የቋንቋ ክሂሎች የበለጠ ጠቃሚ ክሂል ነው" (Carrell 1998:1)።

ከዚህ ጥቅስ መረዳት የሚቻለው አብዛኞቹ የሁለተኛ ቋንቋ ተማሪዎች የታላሚ ቋንቋውን ግብአት የሚያገኙት ከንባብ መሆኑን ነው። "የሁለተኛ ቋንቋ ተማሪዎች አስተማማኝ የንባብ ችሎታ ከሌላቸው በደረጃቸው ማግኘት የሚገባቸውን ብቃት ሳያገኙ ይቀራሉ፤ ብቃቱ ከሌላቸው ደግሞ ከአንድ የትምህርት ደረጃ ወደሌላው የትምህርት ደረጃ መሸጋገር ይሳናቸዋል" (Carrell 1998:1)። ስለዚህ መፍትሔው የሁለተኛ ቋንቋ ትምህርት ባለሙያዎች የተማሪዎችን የንባብ ችሎታ በሚያሻሽሉ አቀራረቦች ላይ ጠንክረው መሥራት ነው (Carrell 1998:1)።

ከCarrell (1998:1) አገላለፅ መረዳት የሚቻለው ንባብ ለሁለተኛ ቋንቋ ተማሪዎች እጅግ አስፈላጊ ክሂሎች ከሆኑት መካከል አንዱና ዋነኛው ስለሆነ የተማሪዎችን የንባብ ችሎታ የሚዳብርበትን ዘዴ መሻት የማይታለፍ ጉዳይ መሆኑን ነው። በሌላ በኩል ንባብ ጠቃሚ መሣሪያ በመሆኑ በዓላማ ይነበባል።

2.4 የንባብ ዓላማ

Wallace (1992:6-7) ሰዎች ንባብ የሚያነቡባቸውን ዓላማዎች በሦስት በመክፈል ይመለከቷቸዋል። እነዚህም ንባብ ለህልውና ዓላማ፣ ንባብ ለመማር ዓላማ እና ንባብ ለመዝናናት ዓላማ የሚሉ ናቸው። Harmer (2001:200-201) ደግሞ የንባብ ዓላማን በሁለት

በመክፈል ንባብ ለአገልግሎት ሰጪነቱ ዓላማ እና ንባብ ለመዝናናት ዓላማ በማለት ይመለከቷቸዋል፡፡ Davies (1995:133-134) በበኩላቸው የንባብ ዓላማዎችን በዝርዝር በመመልከት በአምስት ይከፍሏቸዋል፡፡ እነዚህም ንባብ ለመዝናናት ዓላማ፣ ንባብ የፅሑፉን ላዕላይ ገፅታ ለማወቅ ዓላማ፣ ንባብ ንባብንና ጥናትን ለማደራጀት ዓላማ፣ ንባብ ይዘትን ወይም የአሠራር ቅደም ተከተልን ለማወቅ ዓላማ እና ንባብ ለመማር ዓላማ የሚሉት ናቸው፡፡

Wallace (1992) ንባብ ለህልውና ዓላማ የሚለውን በምሳሌ የሚያስረዱት «ቁም» የሚለው የትራፊክ ምልክት ለአንድ የመኪና አሽከርካሪ ምን ማለት እንደሆነ በመግለፅ ነው፡፡ ይኸውም የመኪና አሽከርካሪው የፅሑፉን መልእክት ተግባራዊ በማድረጉ ህይወቱን ሊያተርፍ ይችላል፡፡ የፅሑፉን መልእክት ተግባራዊ ባለማድረጉ ደግሞ ህይወቱን ሊያጣ የሚችልበት ሁኔታ እንዳለ ነው፡፡ Harmer (2001) ይህንን የንባብ ዓላማ፣ ንባብ ለአገልግሎት ሰጪነቱ በሚል ተክተውታል፡፡

እንደ Harmer (2001) እና Davies (1995) አገላለጽ ንባብ ለመዝናናት ዓላማ ሲባል በምሳሌ ሲያስረዱም ሰዎች መፅሔትን፣ የሥነ ግጥም ሥራዎችን፣ ትረካን የሚያነቡበት ዋና ዓላማ ለመዝናናት ነው፡፡ ከዚህ አኳያ ሦስቱ ምሁራን የጠቀሷቸው የንባብ ዓላማዎች በሁለት አበይት ክፍሎች ሊከፈሉ የሚችሉ መሆናቸውን መረዳት ይቻላል፡፡ እነዚህም ንባብ ለአገልግሎት ሰጪነቱ እና ንባብ ለመዝናናት የሚሉ ናቸው፡፡

ሀ. ንባብ፣ ለአገልግሎት ሰጪነቱ

እንደ Harmer (2001:200) አገላለፅ ንባብ ለአገልግሎት ሰጪነቱ ዓላማ ሲባል «በአንባቢ አእምሮ የተያዘን ግልፅ የሆነ ዓላማ ከግብ ለማድረስ የሚደረግ ንባብን ያመለክታል» የሚል ነው፡፡ ይህም የንባብ ዓላማ Wallace (1992) እና Davies (1995) የጠቀሷቸው የመማር ዓላማዎችን የሚያካትት ነው፡፡

ለ. ንባብ፣ ለመዝናናት

Wallace (1992:7) ንባብ ለመዝናናት ዓላማ ሲባል «ንባብን ለንባብነቱ ማንበብ» ማለት እንደሆነ ገልፀዋል፡፡

በአጠቃላይ የንባብ ዓላማዎችን በዚህ መልኩ መከፋፈል ቢቻልም አንዱ የሌላውን ባህርይ የሚይዝበት ሁኔታ እንዳለ Harmer (2001:200) ሲገልፁ፣ ለአገልግሎት ሰጪነቱ ብለን

የምናነበው ፅሑፍ ለመዝናናትም ሊሆን ይችላል፡፡ ለምሳሌ የታሪክ ማስተማሪያ መፅሐፍ ማንበብ ተጠቃሽ ነው ብለዋል፡፡ Davies (1995) ይህንን ሐሳብ በማጠናከር እንደገለፁት የንባብ ዓላማዎች በአንድ ፅሑፍ የንባብ ሂደት ውስጥ ሊለዋወጡ የሚችሉ ናቸው፡፡

ከዚህ በመነሳት የንባብ ዓላማን ከግምት ማስገባት ለምን ይጠቅማል? የሚል ጥያቄ ቢነሳ Harmer (2001:201) የሰጡት ምላሽ “የንባብ ዓላማን ከግምት ማስገባት ጠቀሜታው የአነባበብ ብልሃትን እና ተማሪዎች እንዲለማመዷቸው የሚፈለጉትን የተለያዩ የድርሰት ዘውጎች (genres) ከግምት እንዲገባ ነው” የሚል ነው፡፡

2.5 ብልሃቶች ምንድናቸው?

ስለ ብልሃቶች ጥናት የተጀመረው Aaron Carton የተባሉ ምሁር እ.ኤ.አ በ1966 ዓ.ም “በውጭ ቋንቋ ጥናት ሐሳብ ፈልፍሎ የማውጣት (inference) ዘዴ” በሚል ርእስ ያቀረቡት ጥናት ካሳተሙ በኋላ መሆኑን Rubin (1987:19) ይገልፃሉ፡፡ በዚህ ጥናት ተማሪዎች፣ ሐሳብ ፈልፍሎ በማውጣት ረገድ ባላቸው ተፈጥሮአዊ ዝንባሌ እና ጠቃሚ፣ ሚዛናዊ እና ምክንያታዊ በሆነ ሐሳብ ፈልፍሎ የማውጣት ችሎታቸው እንደሚለያዩ ጠቁመዋል (Rubin 1987:19)፡፡

ለብልሃቶች የሚሰጡ ስያሜዎች አንድ ዓይነት አለመሆናቸውን ብዙ ምሁራን ገልፀዋል፡፡ ከነዚህ መካከል አንዷ Wenden (1987:7-8) ሲሆኑ፣“ብልሃቶች” “ቴክኒክ”፣ “ታክቲክ”፣ “ግንዛቤያዊ ብቃት”፣ “የመማር ክሂል”፣ “መሠረታዊ ክሂል” ወዘተ. እየተባሉ ይጠራሉ” ብለዋል፡፡ Brown (1994) በበኩላቸው በሂደት (Process)፣ በስልት (Style) እና በብልሃት (Strategy) መካከል የፅንሰ ሐሳብ መወራረስ እንዳለ ገልፀው፣ የዚህ ዓይነት የፅንሰ ሐሳብ መወራረስ መደነጋገር ስለሚፈጥር በመካከላቸው ያለውን ልዩነት ግልፅ ማድረግ እንደሚያስፈልግ አስረድተዋል፡፡ ይኸውም፡-

> ሂደት የሚለው ፅንሰ ሀሳብ ሦስቱ ቃላት ከያዟቸው ፅንሰ ሐሳቦች ጋር ሲነፃፀር እጅግ አጠቃላይ የሆነ ነገር ሲሆን ማንኛውም ጤነኛ አእምሮ ያለው ሰው በተወሰኑ የመማር ዓይነቶች ላይ ወይም ደረጃዎች ላይ እንደሚጠመድ ማለት ነው፡፡ ስልት የሚባለው ደግሞ በአንድ ግለሰብ ውስጥ በተደጋጋሚ እና እንዲያም ሲል ቋሚ በሆነ መልኩ የሚስተዋል ምርጫ ወይም ዝንባሌ ነው፡፡ ብልሃቶች ግን አንድን ተግባር ለማከናወን ወይም አንድን ችግር ለመፍታት

የምንጠቀምባቸው ዝርዝር ዘዴዎች ናቸው፡፡ አውዱ እንደሚፈቅደው ስለምንጠቀምባቸውም ሊለዋወጡ ይችላሉ፡፡

ከፍ ሲል ከቀረበው ጥቅስ መረዳት እንደሚቻለው ብልሃቶች አንድን ችግር ለመፍታት ተግባር ላይ የሚውሉ ዝርዝር ዘዴዎች እና እንደየአውዱ ሊለዋወጡ የሚችሉ መሆናቸውን ነው፡፡ Davies (1995:50) በበኩላቸው «ብልሃቶች ውሁድ አሃድን ለመረዳት ወይም መረዳትን ለማቀላጠፍ ዓላማ ሲባል የምንጠቀምባቸው አካላዊ ወይም አእምሮአዊ ድርጊቶች ናቸው»፡፡

ስለብልሃቶች ምንነት የተለያየ አመለካከት እንዳለ ተጨማሪ መረጃ የሚሆነው የEellis (1994:533); የO'malley እና Chamot (1990:85) ጥናት ነው፡፡ ይህም ጥናት መሠረት ያደረገው የAnderson (1980, 1983) መማርን በተመለከተ ያዳበሩት እውቀት ሲሆን ይህም መረጃን በአእምሮ የማብላላት ሂደት ሞዴል) (information processing model of learning) ሲሆን፣ ሞዴሉ ብልሃቶችን በሦስት ደረጃዎች እንደሚከፈሉ ያስረዳል፡፡ ይኸውም ብልሃቶች በግንዛቤያዊ ደረጃ (cognitive stage) ጀምረው የማዛመድ ደረጃን (associative stage) አልፈው በቅፅበት ወደሚከናወኑበት ደረጃ (automatic stage) ይሸጋገራሉ፡፡ O'malley እና Chamot (1990:85) ግንዛቤያዊ ደረጃን እና የቅፅበታዊ ክንውን ደረጃን በቅደም ተከተል ገላጭ እውቀት (declarative knowledge) እና ወደ ሂደታዊነት መለወጥ (proceduralized) በማለት ይጠሯቸዋል፡፡

እንደ Ellis (1994) እና O'malley እና Chamot (1990) አገላለፅ የግንዛቤያዊ ደረጃ ማለት ብልሃቱ በግንዛቤያዊ ደረጃ ላይ ያለ እና ላጭር ጊዜ በሚቆየው አስታዋሽ የአእምሮ ክፍል (short term memory) አእምሮአዊ ክንውን የሚካሄድበት ሲሆን፣ ቅፅበታዊ በሆነ መንገድ ሊገለገሉበት የማይችሉት ነው፡፡ በሌላ አነጋገር አንባቢ አንድን ነገር ለመረዳት በንቁ አእምሮው የሚያከናውነወን የሚመለከት ነው፡፡ አዛማጅ ደረጃ ማለት ደግሞ አንባቢው በተለያዩ ክሂሎች የሚገኙ የአላባውያን (elements) ዝምድናዎችን የሚያጎለብትበት እና የአፍልቆት አካላትን የሚያዋቅርበት ነው፡፡ የቅፅበታዊ ክንውን ደረጃ ማለት ደግሞ አንባቢው የንባብ ሂደቱን የሚያከናውነው ቅፅበታዊ በሆነ መንገድ እና ኢንቁ በሆነ አእምሮው ነው፡፡ የዚህ ዓይነት ብልሃቶች የሚፈጠሩትም በተደጋጋሚ በመለማመድ እንደሆነ እና ብልሃቱ በቅፅበታዊ የክንውን ደረጃ ላይ በሚገኝበት ጊዜ አንባቢው መጠቀሙን ልብ የማይልበት ነው (O'malley Chamot 1990:85)፡፡

ከዚህ አንፃር እንደ Ellis (1994:533) አባባል ስለብልሃቶች ምንነት ሁለት ዓይነት አመለካከት ያለ ሲሆን፣ አንደኛው አመለካከት ብልሃቶች የሚታዩት በግንዛቤያዊ ደረጃ ላይ ነው የሚል እና ከዚህ ወጭ በቅፅበታዊ የክንውን ደረጃ ላይ ከደረሱ ብልሃቶች መሆናቸው ያቆማል የሚል ነው:: ሁለተኛው አመለካከት ደግሞ ብልሃቶች በሦስቱ ደረጃዎች ላይ እድገት እያሳዩ በመሄድ የአፍልቆትን ቅርፅ ይይዛሉ የሚል ነው:: ሆኖም በርካታ ምሁራን የሚስማሙት ብልሃቶች በሦስት ደረጃዎች ላይ ይታያሉ የሚል ስለሆነ፣ Ellis (1994:533) እንደሚሉት ብልሃቶች ግብ መቼ በሆነ መንገድ የሚጠኑት በግንዛቤያዊ ደረጃ ላይ በሚገኝ ብት ይሁን እንጂ ከላይ በተጠቀሱት በሦስቱ ደረጀዎች ላይ ሊታዩ ይችላሉ የሚለውን አቋም መውሰድ ይቻላል::

Goethals (1994:475) Oxford (1990:ix)ን ጠቅሰው እንደገለፁት "ብልሃቶች ትርጉም ላለው ትምህርት እና ከፍተኛ ደረጃ ላይ የደረሰ የራስ መር ትምህርት ለመማር ቁልፍ ናቸው":: በመሆኑም ከፍ ሲል እነደተጠቀሰው ብልሃቶች ለመማር ድጋፍ የሚሰጡ ስለሆነ የብልሃቶች ጥናት አስፈላጊ ነው::

Wenden (1987:7-8) እና Ellis (1994:532) ደግሞ ብልሃቶችን ከመበየን ይልቅ መለያ ባህሪያቸውን መዘርዘር ተመራጭ መሆኑን ይገልፃሉ:: መለያ ባህርያቶቹም የሚከተሉት ናቸው::

- ብልሃቶች ችግር ተኮር ናቸው
- ተማሪዎች በአጠቃላይ ስለሚጠቀሙባቸው ብልሃቶች ግንዛቤ አላቸው
- ብልሃቶች ስነልሳናዊ ባህርያትን ለመጠቀም ያስችላሉ (ለምሳሌ የአንድን ዕቃ ስም ለማወቅ ሌሎች ሰዎችን መጠየቅ) እንዲሁም ኢ-ስነልሳናዊ ባህርያትን ለመጠቀም ያስችላሉ (ለምሳሌ ሌሎች ሰዎች የዕቃውን ስም እንዲጠሩ ለማድረግ ዕቃው ወዳለበት በእጅ ማመልከት)::
- ሥነልሳናዊ ብልሃቶች በአፍ መፍቻ ቋንቋ እና በሁለተኛ ቋንቋ ተግባራዊ ሊሆኑ ይችላሉ::
- አንዳንድ ብልሃቶች ባህርያዊ ሌሎች ደግሞ አእምሮአዊ ስለሆኑ፣ ባህርያዊ የሆኑትን በቀጥታ ማየት ሲቻል፣ አእምሮአዊ የሆኑትን ግን በቀጥታ ማየት አይቻልም::
- ብልሃቶች በአመዛኙ ለመማር የሚያበረክቱት አስተዋፅኦ ኢ-ቀጥተኛ ሲሆን፣ አንዳንደቹ ግን፣ ለምሳሌ እንደማስታወስ ብልሃቶች የመሳሰሉት ለመማር የሚያበረክቱት አስተዋፅኦ ቀጥተኛ ነው::
- በብልሃቶች አጠቃቀም፣ ተጠቃሚው እንደሚያከናውነው ተግባር እና እንደ ተጠቃሚው ምርጫ የጎላ ልዩነት ይታያል::

ADDIS ABABA UNIVERSITY ILS LIBRARY

በአጠቃላይ ስለብልሃቶች ምንነት ከቀረቡት መረጃዎች ማጠቃለል የሚቻለው፣ ብልሃቶች የመማር ችግርን ለመፍታት ወይም መማርን ለማቀላጠፍ የምንጠቀምባቸው ዝርዝር ዘዴዎች ናቸው በሚል በአጭሩ ማስቀመጥ ቢቻልም፣ ስለብልሃቶች ምንነት በጥልቀት ለመረዳት ደገሞ መለያ ባህሪያቸውን መፈተሽ አስፈላጊ መሆኑን ነው:: ከዚህ በተጨማሪ ብልሃቶች በግንዛቤያዊ ደረጃ፣ በማዛመድ ደረጃ እና በቅፅበታዊ የክንውን ደረጃ ላይ ሊከሰቱ እንደሚችሉ ግንዛቤ ሊኖር ይገባል:: ስለሆነም ብልሃቶች ይህን የመሰለ ባህርይ ካላቸው በቋንቋ መማር ብልሃቶች እና በክሂል መማር ብልሃቶች መካከል ያለው ልዩነት ምን ይመስላል? የሚለውን ጥያቄ ማንሳት አስፈላጊ ነው::

2.5.1 የቋንቋ መማር ብልሃቶች ምንነት እና አከፋፈል

Ellis (1994:530) Tarone (1980b)ን በመጠቀስ ስለቋንቋ መማር ብልሃቶች ምንነት ሲገልፁ "ተማሪዎች የታላሚ ቋንቋን አዳዲስ ስነልሳናዊ እና ማህበረ ስነልሳናዊ መረጃዎችን በሚገባ ለማወቅ የሚያደርጉት ጥረት ነው" ይላሉ:: Wharton (2000:204)፣ Oxford (1990b)ን በመጥቀስ "የቋንቋ መማር ብልሃቶች ቋንቋ መልመድን፣ የቋንቋ መረጃ ማከማቸትን እና የቋንቋ መረጃ መጠቀምን ለማቀላጠፍ ተማሪዎች የሚገለገሉባቸው ባህሪያት ወይም ቅደም ተከተላዊ ክንውኖች ወይም 'ቴክኒኮች' ናቸው" ብለዋል:: ስለሆነም የቋንቋ መማር ብልሃቶች የቋንቋ ችሎታን ለማዳበር ሲሉ ተማሪዎች ይሁነኝ በማለት የሚጠቀሙባቸው ባህርያት ናቸው ለማለት ይቻላል::

የቋንቋ መማር ብልሃቶችን በዓይነት በዓይነት ለመክፈል በርካታ ምሁራን የየራሳቸውን ሙከራ ያደረጉ ሲሆን፣ እስካሁን ለብዙ ክሂሎች አከፋፈሎች እንደመሠረት ተደርገው የሚወሰዱት ግን የO'malley እና Chamot (1990) እና የOxford (1990) አከፋፈሎች ናቸው (McDonough, 1999:5):: ከሁለቱ አከፋፈሎች ደግሞ የOxford (1990) አከፋፈል ሚዛን እንደሚደፋ እነ Brown (1994) እና Ellis (1994) ይገልፃሉ:: ከሰጡት ምክንያቶች መካከልም ዝርዝር ብልሃቶችን በተዋረድ በማስቀመጥ፣ በሁለት አበይት ክፍሎች ብቻ በመክፈል እና ለመረዳት ቀላል መሆኑ ተመራጭ ያደርገዋል (Ellis 1994፡539 እና Brown 1994፡125) የሚል ነው::

በመሆኑም Brown (1994) እና Goethals (1994) Oxford (1990)ን በመጥቀስ የቋንቋ መማር ብልሃቶችን ቀጥተኛ ብልሃቶች (direct strategies) እና ኢ-ቀጥተኛ ብልሃቶች (indirect strategies) በማለት በሁለት ይከፍሏቸዋል:: እንደምሁራኑ አባባል ቀጥተኛ ብልሃቶች ማለት ከታላሚ ቋንቋ ጋር ቀጥተኛ የሆነ ግንኙነት የሚፈጥሩትን ብልሃቶች የሚያካትቱ ሲሆን፣

ኢ-ቀጥተኛ ብልሃቶች ማለት ደግሞ በማቀድ፣ በመገምገም፣ ጭንቀትን በቁጥጥር ሥር በማድረግ ወዘተ. ለቋንቋ መማር ቀጥተኛ ያልሆነ ድጋፍ የሚሰጡትን ብልሃቶች የሚያካትቱ ናቸው።

እነዚህ ሁለት አበይት ክፍሎችም በውስጣቸው ሦስት ሦስት ንኡሳን ክፍሎችን አካትተዋል። ይኸውም ቀጥተኛ ብልሃቶች በሥራቸው የማስታወስ ብልሃቶችን (memory strategies)፣ ግንዛቤያዊ ብልሃቶችን (cognitive strategies)፣ እና አካካሽ ብልሃቶችን (compensation strategies) ይዘዋል። ኢቀጥተኛ ብልሃቶች ደግሞ ልዕለ ግንዛቤያዊ ብልሃቶችን (meta cognitive strategies)፣ ስነልቦናዊ ብልሃቶችን (affective strategies) እና ማህበራዊ ብልሃቶችን (social strategies) አቅፈዋል (Goethals 1994፡475)።

የነዚህ ንኡሳን ብልሃቶች ምንነት በሚመለከትም Goethals (1994) ሲገልፁ፣ በቀጥተኛ ብልሃቶች ሥር የሚገኙት የማስታወስ ብልሃቶች ማለት አዲስ መረጃን ለማስታወስ እና ከአእምሮ አውጥቶ ለመጠቀም የሚያገለግሉ ናቸው። ግንዛቤያዊ ብልሃቶች ደግሞ ቋንቋን ለመረዳት እና ለማፍለቅ ያገለግላሉ። አካካሽ ብልሃቶች የሚባሉትም ተማሪው የቋንቋ እጥረት ሲያጋጥመው ምትክ ይሆኑልኛል ብሎ የሚጠቀምባቸውን በሙሉ የሚያካትቱ ናቸው። ከኢ-ቀጥተኛ ብልሃቶችም ልዕለ ግንዛቤያዊ ብልሃቶች የሚባሉት የመማር ሂደትን ለማደራጀት እና ለማቀድ የሚያገለግሉ ናቸው። ስነልቦናዊ ብልሃቶች ደግሞ በቋንቋ መማር ሂደት ስሜትን ለመቆጣጠር የሚረዱ ሲሆኑ፣ ማህበራዊ ብልሃቶች ደግሞ ተማሪው ቋንቋውን ለመማር ይረዱኛል ከሚላቸው በታላሚ ቋንቋ ችሎታቸው ከተሻሉት ተማሪዎች ጋር ተባብሮ እንዲማር የሚያገለግሉት ናቸው (Goethals 1994:475-476)።

ስለሆነም የቋንቋ መማር ብልሃቶች ቋንቋ የመማር ችግርን ለመፍታት ወይም ቋንቋ መማርን ለማቀላጠፍ ግልጋሎት ላይ የሚውሉ ባህሪያት ወይም ቅደም ተከተላዊ ክንውኖች ሆነው ቀጥተኛ እና ኢቀጥተኛ በሚል በሁለት አበይት ክፍሎች ሊከፈሉ የሚችሉ ናቸው። እነዚህም ክፍሎች በሥራቸው ሌሎች ንኡሳን እና የንኡስ ንኡሳን ክፍሎች ያሏቸው ሲሆን፣ ከተለያዩ የቋንቋ ክሂሎች ጋርም ግንኙነት ያላቸው ናቸው።

2.5.2 የክሂል መማር ብልሃቶች

Ellis (1994:530) Tarone (1980b)ን በመጥቀስ ስለክሂል መማር ብልሃቶች ምንነት ሲያስረዱ "ተማሪዎች፣ በማዳመጥ፣ በመናገር፣ በማንበብ እና በመፃፍ የተካኑ እንዲሆኑ የማያደርጉት ጥረት ነው" በማለት ገልፀዋል። ሆኖም የክሂል መማር ብልሃቶች የቋንቋ መማር ብልሃቶች አካላት መሆናቸው መዘንጋት የለበትም። McDonough (1995) ከዚሁ

ጉዳይ ጋር በተያያዘ ስለንባብ ክሂል ሲገልፁ፣ በሁለተኛ ቋንቋ ትምህርት ንባብ ለተማሪው ድርብ ፈተና እንደሆነ እና አንዱ ፈተናም ቋንቋውን ራሱን መማር ሲሆን፣ ሌላው ፈተና ደግሞ የታላሚ ቋንቋ የንባብ ችሎታቸው ከፍተኛ የሆነ ተማሪዎች የሚያውቁትን ለማወቅ በሁለተኛ ቋንቋ ትምህርት አውድ የቀረበውን የንባብ ችሎታ ማዳበር ነው፡፡ ከጥቅሱ በመነሳት ማጠቃለል የሚቻለውም የንባብ ችሎታን ለማዳበር የንባብ ብልሃት ዓይነቶች ግንዛቤ እና አጠቃቀም ማዳበር ወሳኝ ነው፡፡

2.6 የንባብ ብልሃቶች ምንነትና አከፋፈል

የንባብ ብልሃቶች ከክሂል መማር ብልሃቶች መካከል አንዱ ናቸው፡፡ እንደ Wallace (1992:57) ማብራሪያም የአንብቦ መረዳት ችሎታን ለማዳበር ካሉት አማራጮች መካከል ብልሃት ተኮር አቀራረብ አንዱ ሲሆን ይህም አማራጭ ንባብ አሃዳዊ (Unitary) ሂደት እንደሆነና ወደ ተለያዩ ንዑሳን ክፍሎች እንደማይከፈል የሚያምን ነው፡፡ ከዚህ በተጨማሪ "የንባብ ብልሃቶች እንደየውሁድ አሃዱ ባህርይ፣ እንደየአንባቢው የንባብ ዓላማ እና ለየሁኔታው እንደሚፈጠረው አውድ የተለያዩ የንባብ ዓይነቶች ወይም ደረጃዎች እንዲከናወኑ ዘዴዎችን የሚፈጥሩ ናቸው" በማለት አስረድተዋል፡፡

ስለንባብ ብልሃቶች አከፋፈል በተመለከተ እንደ አጥኚው ትኩረት፣ እነደተጠኚዎች ማንነት፣ እንደማጥኛ መሣሪያው ዓይነት እና እንደሚጠናበት አውድ የተለያየ እነደሆነ (Ellis 1994:533) ይገልፃሉ፡፡ ከዚህ የተነሳም መምህራን ሆኑ ተመራማሪዎች ጥናቶችን ለማወዳደር ይቸገራሉ (Davies 1995:50)፡፡ ሆኖም ማንኛውም የንባብ ብልሃት አከፋፈል ተቀባይነትን እንዲያገኝ በOxford (1990) የተጠቀሱትን ሁለት ዓበይት ክፍሎችን ማለትም ቀጥተኛን እና ኢ-ቀጥተኛ የንባብ ብልሃት አከፋፈልን ማካተት እንደሚገባው Wenden (1987, 1991) ይገልፃሉ፡፡ ከዚህ በተጨማሪ በሞዴልነት የሚወሰደው የንባብ ብልሃት አከፋፈል ከአሁኑ ጥናት ጋር ባለው የመረጃ መሰብሰቢያ ዘዴ እና ከተተኳሪዎቹ ማንነት ተመሳሳይ መሆኑ መታየት ይገባዋል፡፡ ከዚህ አኳያ የSarig (1987) የንባብ ብልሃት አከፋፈል (በ Davies 1995 እና በ McDonough 1995 እና 1999 እንደተጠቀሰው) ለዚህ ጥናት ተስማሚ ሆኖ ተገኝቷል (ዝርዝሩን በምዕራፍ ሦስት ይመልከቱ)፡፡

2.7 የንባብ ሞዴሎች

በንባብ መማር ማስተማር ሂደት ለአውዱ ተስማሚ የሆኑትን የንባብ ሞዴሎች መጠቀም አስፈላጊ ነው፡፡ የንባብ ሞዴሎች ማለት የንባብ ሂደት ክንውኖችን ለማሳየት ጥረት የሚያደርጉ ሲሆን Dubin እና David (1991) ይህንን በተመለከተ ሲያስረዱ፣

> አንባቢ በፅሑፍ የሰፈረውን ሃሳብ ተመልክቶ ወደአእምሮው ያስተላልፈዋል፡፡ አእምሮ በበኩሉ ትርጉም (meaning) ለመውሰድ ጥረት ያደርጋል፡፡ በዚህ ጊዜ የንባብ ሂደት ክንውኖችን ለማሳየት ንድፈ ሃሳብን በመንተራስ የንባብ ሞዴሎች ይዘጋጃሉ፡፡ ትክክለኛነታቸውን ለማረጋገጥም በፍትነታዊ ጥናት (expersimental studies) ተግባራዊ ይደረጋል፡፡

የንባብ ሞዴሎች ከሚከተሉት የትኩረት አቅጣጫ አንፃር በሦስት ዋና ዋና ክፍሎች እንደሚከፈሉ በርካታ ምሁራን ይገልፃሉ፡፡ እነዚህም ከዝርዝር ወደ አጠቃላይ (bottom-up) ከአጠቃላይ ወደ ዝርዝር (top-down) እና መስተጋብራዊ (interactive) ናቸው፡፡ ከነዚህ መካከል የመጀመሪያዎቹ ሁለት የንባብ ሞዴሎች እጅግ የተራራቀ የትኩረት አቅጣጫ እንደሚከተሉ (Davies, 1995:59) ይገልፃሉ፡፡

ሀ. ከዝርዝር ወደ አጠቃላይ ሞዴል

እንደ Davies (1995:60) እና Carrell (1998) አገላለፅ የከዝርዝር ወደ አጠቃላይ ሞዴል ንባብ የፊደል በፊደል ስደራ ነው ብሎ የሚያምን ነው፡፡ ይኸውም ለፊደልና ለድምፅ ዝምድና ትልቅ ትኩረት ሰጥቶ ለሌሎች የመረጃ ምንጮች ግን አነስተኛ ትኩረት ስለሚሰጥ በንባብ ትምህርት ላይ የጮክታ ንባብ አቀራረቦችን (phonic approaches) ሲከተል ቆይቷል፡፡ በዚህም አቋሙ ከጊዜ በኋላ ተቀባይነትን በማጣቱ በሌላ ሞዴል ተተክቷል፡፡

ለ. ከአጠቃላይ ወደዝርዝር ሞዴል

የከአጠቃላይ ወደ ዝርዝር ሞዴል ደግሞ ለግምት ወይም ለትንበያ ከፍተኛ ስፍራ የሚሰጥ ሲሆን፣ ለፊደል-ድምጽ ስደራ ግን አነስተኛ ግምት የሚሰጥ ነው (Davies, 1995 እና Carrell 1998)፡፡ ይህ ሞዴል ምንም እንኳ በጠንካራ ጎኑ ከከዝርዝር ወደ አጠቃላይ ሞዴል ሲነጻጸር የተሻለ ቢሆንም ለሚነበበው ጽሑፍ ፊደላትና ቃላት አነስተኛ ግምት በመስጠቱ ከትችት አላመለጠም፡፡

ሐ. መስተጋብራዊ ሞዴል

መስተጋብራዊ ሞዴል፣ የከዝርዝር ወደ አጠቃላይ እና የከጠቃላይ ወደ ዝርዝር ሞዴሎችን ለማስታረቅ የሚሞክር ነው። ምክንያቱም በንባብ ሂደት የሚገኙ መረጃዎች በሁለት አቅጣጫዎች የሚፈሱ ናቸው ብሎ ስለሚያምን ነው። በሌላ አነጋገር ሞዴሉ ከላይ የተጠቀሱትን ሁለት ሞዴሎች ድምር ውጤት ነው። በመስተጋብራዊ ሞዴልነት የሚፈረጁ ሞዴሎችም በርካታ መሆናቸውን Carrell (1998); Davies, (1995) እና Dubin እና David (1991) ይገልፃሉ።

ከነዚህ ሞዴሎች አንዱም የRumelhart (1977, 1984) ሞዴል እንደሆነ Davies, (1995) Samuels እና Michael, (1998:29-31) ይገልፃሉ። የRumelhart ዓላማ ለከዝርዝር ወደ አጠቃላይ ሞዴል አማራጭ የሚሆን ሞዴል ማዘጋጀት ሲሆን ከተለያዩ ምንጮች የሚፈሱ መረጃዎች ሁሉ በንባብ ሂደት ውስጥ እንደሚያልፉ ማሳየት ነው። ጥናቱ የተካሄደው በሳል የንባብ ችሎታ ያላቸው አንባቢዎች በቤተሙከራ ውስጥ በማጥናት ሲሆን ውጤቱም አንባቢዎች ለንባብ ሂደት ከሚያገለግሉ በርካታ የመረጃ ምንጮች መካከል ማለትም ሥዕሎች፤ ትክክለኛ የፊደላት ድርድር (orthography) ቃላት፣ ትርጉም፣ አገባብ እና አእምሮአዊ ምስል (shema) የሚመርጡ መሆናቸውን እና የመረጧቸውንም በክክትሎሽ (simultaneously) የሚጠቀሙባቸው መሆናቸውን አመልክተዋል (Davies 1995)።

ሌላው ተጠቃሽ መስተጋብራዊ ሞዴል የRayner Pollatsek (1989) ሞዴል ነው። ሞዴሉ ባመዛኙ ከዝርዝር ወደ አጠቃላይ ሲሆን ከአጠቃላይ ወደ ዝርዝር ለሆነው የንባብ ሂደት ትኩረት እንዲሰጥ በማድረግ ተራክቦአዊ እንዲሆን ተደርጓል። ሞዴሉ እንደ Rumelhart ሞዴል ሁሉ በሳል የንባብ ችሎታ ያላቸውን ተማሪዎች በቤተሙከራ ውስጥ በማጥናት ላይ የተመሰረተ ሲሆን ትኩረቱም በዐይን እንቅስቃሴ እና በግንዛቤያዊ ሂደት መካከል ያለውን ዝምድና ለማሳየት ዓላማ ያደረገ ነው። የተገኘው ውጤት እንደሚያመላክተውም ለሥዕሎች እና ለቃላት ትኩረት ካልተሰጠ መረዳት ሊኖር እንደማይችል እና ንባብ የሚከናወነው ዐይን በእንቅስቃሴ ላይ (fixation) እያለ ሳይሆን ዐይን በትኩረት ላይ እያለ ነው (Davies 1995:69-72)።

ከላይ የቀረበው ሐሳብ ሁለት ነገሮችን ያስገነዝባል። ይኸውም አንደኛው የተለያዩ የመረጃ ምንጮች በንባብ ሂደት ለመግባት ስለሚሻሙ ለሥዕሎች ወይም ለቃል ልየታ የንባብ

ሂደት ከሚገባው ጊዜ በላይ ከተሰጠ በሌሎች የመረጃ ምንጮች ላይ ለማተኮር የሚሰጠው ጊዜ አነስተኛ ይሆናል የሚል ነው። ሁለተኛው ደግሞ የሁለተኛ ቋንቋ ጀማሪ ተማሪዎች ሥዕሎችን እና ቃላትን ለመረዳት በርካታ ጊዜ ያስፈልጋቸዋል የሚል ነው። ከዚህ አኳያ ለጀማሪ አንባቢዎች በቂ ጊዜ መስጠት አስፈላጊ መሆኑን ያሳያል (Davies1995)።

ከዚህ አንፃር ተማሪዎች የራሳቸውን ንባብ ራሳቸው እንዲቆጣጠሩ ማበረታታትን እንጂ የተወሰኑ የንባብ ብልሃቶችን እንዲለማመዱ መጫን ተገቢ አይደለም (Davies, 1995:71)። ይህም ሐሳብ በSarig (1987) ከቀረበው ሐሳብ ጋር፡ እንደሚጣጣም ይገልፃሉ።

Mathewson (1985) የተባሉ ምሁር ያወጡት ሞዴል ሲታይም ስለንባብ ሂደት ተጨማሪ መረጃ የሚሰጥ ነው። የሽውም አንድን ፅሑፍ ለማንበብ ወይም ላለማንበብ በመወሰን ደረጃ ላይ አመለካከት፣ ንሺ፣ ለአንድ ነገር ያለን ስሜት (affect) እና አካላዊ ስሜት የተሰኙ ስነልቦናዊ ምክንያቶች ታላቅ ሚና ይጫወታሉ (Davies, 1995፡72-73)። እንደ Davies (1995፡74) አገላለፅ የንባብ ሞዴሎች የሚመሳሰሉባቸውን ባህርያት አስመልክተው ሲገልፁ፣ ንባብ በእይታዊ መቀስቀስ (Visual stimulus) ተጀምሮ መረዳት ከተከናወነ በኋላ በትርጉም ይጠናቀቃል ብለዋል።

በአጠቃላይ ከፍ ሲል የቀረቡት የተለያዩ የንባብ ሞዴሎች የሚያስገነዝቡት የንባብ ሂደትን ሙሉ በሙሉ ሊመልስ የሚችል ብቸኛ ሞዴል የሌለ መሆኑን ነው። ሆኖም ሁሉም ሞዴሎች ስለንባብ ሂደት ለማወቅ በሚደረገው ጥረት የበኩላቸውን አስተዋጽኦ እንዳላቸው በመገንዘብ የአማርኛ ቋንቋ መምህራን በንባብ ትምህርት ክፍለ ጊዜ ከዚህ በላይ የተጠቀሱ ሞዴሎች ስለንባብ ሂደት ያቀረቡአቸውን ሃሳቦች ከግምት በማስገባት የተማሪውን የንባብ ሂደት ያማከለ ትምህርት ለመስጠት ጥረት ማድረግ ይገባቸዋል።

2.8 የንባብ ማስተማሪያ ምንባባት አመራረጥ

በንባብ ሂደት ምንባብ ወሳኝ ጉዳይ መሆኑን (Nuttall 1982:15) ይገልፃሉ። የምንባባትን ዓይነት አስመልክተው አለም (1995፡3) ሲያስረዱም "ምንባባት ዓይነታቸው የተለያየ ሲሆን ከነዚህ መካከል የልቦለድ ሥራዎች፣ ወጎች፣ ድራማ፣ ግጥም፣ ደብዳቤ፣ ጋዜጣ፣ መጣጥፍ፣ መፅሄት ወዘተ. ይገኛሉ" ብለዋል። በሌላ በኩል ምንባባት፣ ተራኪ፣ አስረጅ፣ ገላጭ፣ አመዛዛኝ፣ ወዘተ እየተባሉ እንደሚፈረጁ ይታወቃል።

ከዚህ አንፃር ለንባብ ማስተማሪያነት የሚመረጡ ምንባባት ዓይነታቸው የተለያየ ሊሆን እንደሚገባ ምሁራን ይስማማሉ፡፡ ለምሳሌ Nunan (1991:73) ለንባብ ማስተማሪያነት የሚቀርቡ ምንባባት ለምን የተለያዩ ሊሆኑ እንደሚገባ ሲያስረዱ፣ ምንባባት የተለያዩ መዋቅሮችን እና የተለያዩ የቋንቋ ቅርፆችን ማስተማር ይጠበቅባቸዋል፡፡ ይህንን የሚወስነው ደግሞ ምንባቡ የተፃፈበት ዓላማ ነው፡፡ ስለሆነም ለተለያየ ዓላማ የተፃፉ ምንባባትን ማስተማር አስፈላጊ ነው፡፡

Davies (1995) በበኩላቸው ለንባብ ማስተማሪያ የሚመረጡ ምንባባት ታሪካቸው/ሐሳባቸው/ የተቋጨ (Complete) ሊሆን ይገባል ይላሉ፡፡

Nuttall (1982:29-32) ደግሞ እንደገለጹት ለንባብ ማስተማሪያ የሚሆኑ ምንባባትን ለመምረጥ የቋንቋ ክብደት፣ የይዘት ተስማሚነት፣ ለአንብቦ መረዳት መለማመጃ የሚሆኑ ጥሬ ነገሮችን የመያዝ አቅም (exploitability)፣ የቋንቋ ክሂሎችን እና ብልሃቶችን የሚያስተምሩ መሆናቸው እና የተሻሻሉ ወይም ኑባሪያዊነት ያላቸው መሆናቸው መታየት ይኖርበታል፡፡

Nuttall (1982) ከዘረዘሯቸው መለያ ባህሪያት መካከል "የይዘት ተስማሚነት" እና "ለንባብ ማስተማሪያ የሚሆኑ ጥሬ ነገሮችን የመያዝ አቅም" የሚሉት ወሳኝ ነገሮች ናቸው፡፡ በዚህ መሠረት አንድ ምንባብ ይዘቱ ተስማሚ ነው ከሚያሰኙት ባህርያት መካከል

- አዲስ እና ጠቃሚ ሐሳብ መያዙ
- ተማሪዎች ችሎታቸውን እንዲፈትሹ ማድረጉ
- ተማሪዎች በደረጃቸው ሊማሯቸው የሚገባ አዳዲስ ቃላት መያዙ
- ጥልቅ ለሆነ ንባብ የሚያዘጋጅ መሆኑ Nuttall (1982:30) ተጠቃሾች ናቸው፡፡ እንዲሁም በምንባቡ ውስጥ የሚገኙ ፍንጭ ሰጭ ቃላትን በመጠቀም እና የግጥምጣሜ አካላትን (cohesive marker) እና ግጥምጥምነትን (coherence) መሠረት በማድረግ ምንባቡን በጠቅላላ መተርጎምን የሚያለማምዱ ጥሬ ነገሮችን መያዝ አለበት (Nuttall 1982:32)፡፡

Wallace (1992) የምንባባት ግጥምጥምነትን በሦስት መንገዶች አማካይነት መመልከት እንደሚቻል ይገልፃሉ፤ እነዚህም፡-

- በመደበኛ ገፅታዎች (ዐረፍተ ነገሮችን እና አንቀፆችን ለማገናኘት ጥቅም ላይ በዋሉ ሰዋስዋዊ ስርዓቶች)፣
- የአረፍተ ነገሮች አገልግሎት (በሐሳብ አቀራረብ) (propositional meaning) በሐሳቦች እና በፅንሰ ሐሳቦች አገላለፅ እና በመካከላቸው ባለው ዝምድና፣
- በተግባቦታዊ አገልግሎት ገፅታዎች (በአበይት እና በንኡሳን ክፍሎች መካከል ባለው ዝምድና) ናቸው (Wallace 1992:11)፡፡

2.9 የተራኪ እና የአሰረጅ ድርሰት ምንባባት

2.9.1 የተራኪ ድርሰት ምንባባት

Dubin እና Olshtain (1986) የተራኪ ድርሰት ምንባባት በጊዜ ቅደም ተከተል አደረጃጀታቸው በሁሉም ቋንቋዎች ተመሳሳይ በመሆናቸው፣ የተማሩ ሰዎች ሁሉ አንድ ዓይነት አፃፃፍ በመከተላቸው፣ አንባቢዎች ሁሉ ስለተራኪ ድርሰት አደረጃጀት የተወሰነ ልምድ ይዘው በመምጣታቸው እንደሚያመሳስላቸው ይገልፃሉ፡፡ ከዚህ በተጨማሪ ምሁሩ በመካከላቸው የውስብስብነት ደረጃ እንዳለ ገልፀው እነዚህንም በሚከተሉት ሁኔታዎች እንደሚለያዩ አስቀምጠዋቸዋል፡፡

- ባላቸው የድግግሞሽ ደረጃ፣
- የታሪኩ ሤራ ቀጥተኛ እና ቀጥተኛ ያልሆነ መረጃ በማቅረብ ደረጃው፣
- በገፀባህርያት ውስብስብነት ደረጃው፣
- በሁነቶች ውስብስብነት ደረጃው Dubin እና Olshtain (1986፡152)፡፡

McCarthy (1991) እና Davies (1995) Labov (1972)ን በመጥቀስ በተራኪ ድርሰት ምንባባት ላይ ስለሚገኙ አካላትንም ዘርዝረዋል፤ እነዚህም፡-

- ታሪኩ ስለምን እንደሚገልፅ የሚያስተዋውቅ አካል፣
- ታሪኩ የተፈፀመበትን ጊዜ፣ በታ እና በታሪኩ የተሳተፉ ገፀባህርያት የሚያስተዋውቅ አካል፣
- ታሪኩ እንዲፈፀም ያደረጉ ዋና ዋና ሁነቶች የሚገልፅ አካል፣
- ሁነቶቹ እንዴት እንደተጠናቀቁ የሚገልፅ አካል፣
- በታሪኩ መካከል እና በተጨባጩ ዓለም መካከል እንደ ድልድይ ሆኖ የሚያገለግል አካል ናቸው (McCarthy 1991:138 እና Davies 1995:119)፡፡

ሆኖም በተራ ቁጥር 1 እና በተራ ቁጥር 5 የተጠቀሱት አካላት በሁሉም የተራኪ ድርሰት ምንባባት ላይገኙ እንደሚችሉ McCarthy (1991:138) ገልፀዋል፡፡

2.9.2 የአስረጅ ድርሰት ምንባባት

እንደ British Council (1980:61) አገላለፅ አስረጅ ድርሰት የሰው ልጅ የደረሰበትን እውቀት ማቅረቢያ ሲሆን፣ ንድፈ ሐሳብን ፣ ህግጋትን፣ አጠቃላይ መርሆዎችን እና የመሳሰሉትን በውስጡ የሚያካትት ነው። አደረጃጀቱን አስመልክተው Poltridge (1996:238) ሲገልፁም፣ የአስረጅ ድርሰት ምንባባት በጊዜ ቅደም ተከተል፣ በገለፃዎች ስብስብ፣ በማወዳደር እና በምክንያት እና ውጤት ይቀርባሉ ብለዋል።

2.10 የአንብቦ መረዳት ጥያቄዎች እና አቀራረባቸው

የአንብቦ መረዳት ጥያቄዎች የፀሐፊውን አንድምታ ለመረዳት የሚያስችሉ፣ ሐሳብ ፈልፍሎ የማውጣት ችሎታን የሚያዳብሩ፣ በፅሑፍ የተገኘውን መረጃ ብቻ ሳይሆን በፅሑፍ ውስጥ ያልተገኘውን መረጃም ለመረዳት የሚረዱ ሊሆኑ እንደሚገባ British Council (1980:61) ይገልፃል። Nuttall (1982) በበኩላቸው የአንብቦ መረዳት ጥያቄዎችን በአምስት ክፍሎች ይከፍሏቸዋል፣ እነዚህም:-

1. **<u>ቀጥተኛ ጥያቄዎች (Questions of literal comprehension)</u>**:-

ቀጥተኛ ጥያቄዎች የሚባሉት ከምንባቡ በቀጥታ የሚወሰዱ ወይም ቃል በቃል ምላሽ የሚሰጥባቸው ናቸው። ምላሻቸው በቀጥታ ስለሚገኝም የአንባቢዎችን ፍላጎት በማነቃቃት በኩል ትልቅ ሚናን ይጫወታሉ። ቅደም ተከተላቸውን በሚመለከትም ብዙውን ጊዜ ምንባቡን ተከትለው ይቀርባሉ።

2. **<u>ማደራጀትን ወይም መተርጎምን የሚጠይቁ ጥያቄዎች (Questions of involving reorganization or reinterpretation)</u>**:-

በዚህ የጥያቄ ዓይነት የሚፈረጁት ጥያቄዎች የምንባቡን ሃሳብ ለየት ባለ አደረጃጀት (አወቃቀር) ማቅረብን ወይም ለየት ባለ አገላለፅ መግለፅን የሚጠይቁ ናቸው። ስለሆነም የምንባቡን ዋና መልእክት የመገንዘብ፣ ሐሳብን ጨምቆ የማቅረብ እና መሰል ጥያቄዎችን ያካትታሉ።

3. **<u>ሃሳብ ፈልፍሎ ማውጣትን (መመራመርን) የሚጠይቁ ጥያቄዎች (Questions of inference)</u>**:-

እነዚህ ጥያቄዎች አብዛኛውን ጊዜ በግልፅ ያልተነገረውን ሃሳብ ፈልፍሎ የማውጣት ችሎታን የሚጠይቁ ናቸው። ስለሆነም የየአንቀፆቹን ፍሬ ነገር የመለየት፣ አውዳዊ

ፍቺዎችን የማፈላለግን እና የመሳሰሉት ጥያቄዎች በዚህ ምድብ ይመደባሉ። ከክብደታቸውም አንፃር በተራ ቁጥር "2" ከተጠቀሱት የጥያቄ ዓይነቶች ከፍ ያሉ ናቸው።

4. **የግምገማ ጥያቄዎች (Questions of Evaluation)**፡-

የግምገማ ጥያቄዎች ከሁሉም የጥያቄ ዓይነቶች ውስብስብነት ያላቸው ናቸው። እነዚህ ጥያቄዎች በምንባቡ አጠቃላይ ሐሳብ፣ በምንባቡ መልእክት፣ በምንባቡ አቀራረብ ላይ እና በመሳሰሉት ነገሮች ላይ የሚያተኩሩ ናቸው። በመሆኑም አንባቢው በነዚህ ላይ ተመስርቶ ሚዛናዊ ፍርዱን ለመስጠት ይሞክራል።

5. **የግል አስተያየትን የሚጠይቁ ጥያቄዎች (Questions of Personal Response)**፡-

በዚህ የጥያቄ ዓይነት የሚፈረጁ ጥያቄዎች "ስሜቴን ነክቶታል"፣ "አሳምኖኛል"፣ ወዘተ. የሚል ምላሽ የሚሰጥባቸው ናቸው (Nuttall 1982)። ብዙውን ጊዜም የሚወጡት ከፈጠራ ፅሁፎች ነው። ጥያቄዎቹ አንባቢው በፅሑፉ ላይ በመመስረት የመሰለውን እና የገባውን ሐሳብ የሚያቀርብባቸው ናቸው። ዓላማቸውም አንባቢው ሐሳብ የመስጠት ችሎታውን እንዲያዳብር መርዳት ነው (Nuttall 1982:132-133)።

ከነዚህ መካከልም በተራ ቁጥር 2፣3 እና 4 የሚገኙት የጥያቄ ዓይነቶች አንባቢውን፣ ፀሐፊው ሐሳቡን እንዴት እንዳሰፈረው እንዲያስብ ስለሚያደርጉት ትኩረት ሊሰጣቸው ይገባል (Nuttall 1982)። ምክንያቱም በአሁኑ ጊዜ እየተለመዱ ያሉት ጥያቄዎች ፀሐፊው ለመግለፅ የፈለገውን ሐሳብ እንዴት እንዳቀረበው በሚመለከት ላይ የሚያተኩሩ ናቸው። የዚህ ዓይነት ጥያቄዎች ተማሪዎች የተለያዩ ምንባባትን ለመረዳት እንዲችሉ የሚያግዟቸውን የንባብ ብልሃቶች የሚያስጨብጡ ናቸው። በሌላ አነጋገር ቃላትን እና ሙሉውን ምንባብ የመረዳት ችሎታቸውን ሊያዳብሩ የሚችሉት (word-attack and text attack skills) ምን ሲያከናውኑ እንደሆነ እንዲገነዘቡ የሚያደርጉ ጥያቄዎች ትኩረት እየተሰጣቸው ነው (Nuttall 1982:133-134)።

ከዚህ በተጨማሪ የአንብቦ መረዳት ጥያቄዎች እንደሌሎች ጥያቄዎች ሁሉ ከቀላል ወደ ከባድ የሚሄዱ እና አማራጭ ያላቸው ጥያቄዎችን (objective questions) እና አማራጭ የሌላቸው ጥያቄዎችን (subjective questions) ሊያካትቱ ይገባል። Davies (1995:143) ስለአንብቦ መረዳት ጥያቄዎች አቀራረብ አስመልክተው ሲገልፁ ደግሞ ሥዕሎችን (diagram)፣ ሠንጠረዦችን ማዘጋጀትን ወይም የጎደላቸውን ማሟላትን፣ ማጠቃለያ

መስጠትን፣ ማስታወስን፣ ማስታወሻ መውሰድን የመሳሰሉ ንቁ ተሳትፎንየሚጠይቁ ሊሆኑ ይገባል ብለዋል፡፡

2.11 ከተራኪ እና ከአስረጅ ድርሰት ምንባባት የሚዘጋጁ የአንብቦ መረዳት ጥያቄዎች

2.11.1 ከተራኪ ድርሰት ምንባባት የሚዘጋጁ የአንብቦ መረዳት ጥያቄዎች

Davies (1995:135) Lunzer እና Gardner (1979)ን ጠቅሰው እንደገለፁት የተራኪ ድርሰት ምንባባት በተቀባይ የንባብ ብልሃት ዓይነት (receptive read) እንደሚነበቡ ገልፀው፣ ተቀባይ ብልሃቶች የሚባሉትም በቀጥተኛ፣ በፈጣን እና በመሳጭ (unconscious) የሚነበቡ ናቸው፡፡ በሌላ በኩል "የሥነፅሑፍ ሥራዎች የሆኑ ተራኪ ድርሰቶች ጥያቄ መጠየቅን፣ ማብራራትን እና መተርጎምን፣ ማጠቃለልን፣ አንድምታንና ትንበያን (infering and predicting) እና ምሰላን (imaging) የመሳሰሉ የንባብ ብልሃቶችን ለማለማመድ አመቺ እንደሆኑ" (በድሉ 1996፣36) ይገልፃሉ፡፡

በዚህ መሠረት ከተራኪ ድርሰት ምንባባት የሚዘጋጁ ጥያቄዎች ከፍ ሲል የተጠቀሱትን የንባብ ብልሃቶችን ለማለማመድ ትኩረት የሚሰጡ ሊሆኑ እንደሚገባ የቀረበው ሃሳብ ያስረዳል፡፡

2.11.2 ከአስረጅ ድርሰት ምንባባት የሚዘጋጁ የጥያቄ ዓይነቶች

Davies (1995) የአስረጅ ድርሰት ምንባባት ልምምዳዊ የንባብ ብልሃቶች (Practice read) ከሚባሉት ጋር እንደሚያያዙ ይገልፃሉ፡፡ ልምምዳዊ የንባብ ብልሃቶች የሚባሉትም መስመር በመስመር ማንበብን፣ ማመንታትን፣ ወደኋላ ተመልሶ ማንበብን የሚያካትቱ ናቸው፡፡

Carrell (1998:249) በበኩላቸው ከአስረጅ ድርሰት ምንባባት የወጡ የአንብቦ መረዳት ጥያቄዎች "በሳጥን፣ በክብ መልክ፣ መስመሮችን በማገጣጠም (connecting lines)፣ በዕፀ መዋቅሮች ወዘተ. መዘጋጀት ይኖርባቸዋል" ብለዋል፡፡ ከዚህ አኳያ ከፍ ሲል ከቀረቡት ጥቅሶች መረዳት የሚቻለው ልምምዳዊ የንባብ ብልሃቶችን ለማለማመድ ሲታሰብ በCarrell (1998) የቀረቡትን የአንብቦ መረዳት ጥያቄዎች የአቀራረብ ስልቶችን መገልገል አስፈላጊ መሆኑን ነው፡፡

2.12 በብልሃቶች አጠቃቀም ላይ ተፅእኖ የሚያስከትሉ ሁኔታዎች (factors)

Ellis (1994:541-543)፣ Wenden (1991:35-36) እና Wallace (1992:42) በብልሃቶች አጠቃቀም ላይ ተፅእኖ እንደሚያስከትሉ የጠቀሷቸው ሁኔታዎች በርካታ ሲሆኑ፣ ከዚህ ጥናት ጋር በተያየዘ መታየት የሚገባቸው ግን አምስት ናቸው። እነዚህም፦

ሀ. የቋንቋ ችሎታ

በቋንቋ ችሎታቸው ውጤታማ የሆኑ ተማሪዎች ውጤታማ ካልሆኑ ተማሪዎች በርካታና የተለያዩ የንባብ ብልሃት አይነቶችን በተሻለ ደረጃ እንደሚጠቀሙ Berhanu (1993:71); Abrham እና Vann (1987)ን በመጥቀስ ይገልጻሉ። እንዲሁም በቋንቋ ችሎታቸው የተሻሉ ተማሪዎች በኢ-ቀጥተኛ ብልሃቶች አጠቃቀማቸው የተሻሉ ናቸው (Ellis 1994:541)።

ለ. የትምህርት ደረጃ

Ellis (1994) Ehrman (1990)ን ጠቅሰው እንደገለፁት የተማሪዎች የትምህርት ደረጃ እና የብልሃቶች አጠቃቀም የተቆራኙ ናቸው ብለዋል። ይኸውም ስልጠና ከሌላቸው መምህራን እና ተማሪዎች ይበልጥ የሥነልሳን ባለሙያዎች የሆኑት ብዛት ያላቸው ብልሃቶችን በተደጋጋሚ ሲጠቀሙ ተስተውለዋል (Ellis 1994:543)።

ሐ. የምንባብ ዓይነት

የንባብ ብልሃቶች እንደየምንባቡ ባሕርይ ወይም ዓይነት ይለያያሉ (Wallace 1992:57)። ለምሳሌ ቀጥተኛ፣ ፈጣን እና ተመስጣአዊ ብልሃቶች ከተራኪ ድርሰት ምንባባት ጋር ሲቆራኙ፣ ልምምዳዊ ብልሃቶች ደግሞ ከአሰረጅ ድርሰት ምንባባት ጋር ይቆራኛሉ (Davies 1995:135, 147)።

መ. ቀጥተኛና ኢ-ቀጥተኛ ብልሃቶች

ቀጥተኛ ብልሃቶች አብዛኛውን ጊዜ ከተወሰኑ የመማር ተግባራት (learning tasks) እና ከተወሰኑ የመማር ዓላማዎች ጋር ቀጥተኛ ግንኙነት ሲኖራቸው፣ ኢ-ቀጥተኛ ብልሃቶች ግን በሁሉም የመማር ተግባራት ላይ አንድ አይነት ናቸው ለማለት ይቻላል (Chamot 1987:72)።

ሠ. የንባብ ብልሃት ዓይነቶችና ቅንጅታቸው

አንብቦ መረዳትን የሚያግዙ ውጤታማ እና ውጤታማ ያልሆኑ የንባብ ብልሃት ዓይነቶች እንዳሉ የሚያምኑ የመስኩ ባለሙያዎች አሉ። ከነዚህም መካከል Hosenfeld (1984) እና Block (1986) (በMcDonough, 1995:43-54) ይገኙባቸዋል። በሌላ በኩል "በመሠረቱ ብልሃቶችን ውጤታማ እና ውጤታማ ያልሆኑ በማለት መክፈል አይቻልም" የሚሉ

ወገኖችም አሉ። ከነዚህ መካከል Sarig (1987) (በDavies 1995፡47)፣ Davies (1995፡49-50)፣ Scott (1990) (በDavies1995፡47-48) ይገኙባቸዋል።

በሌላ መልኩ Sarig (1987) (በDavies, 1995) የንባብ ብልሃት አይነቶች ውጤታማ የሚሆኑት ከሌሎች የንባብ ብልሃት አይነቶች ጋር ባላቸው ቅንጅት ነው በማለት ይገልፃሉ። ሆኖም McDonough, (1995:56) ተመራማሪዋ ከዚህ ውጤት እንዴት እንደደረሱ በግልፅ አላሳዩም ሲሉ፣ Scott (1990) (በMcDonough, 1995:56) ደግሞ ትክክለኛ የሚባል የንባብ ብልሃት ዓይነቶች ክትትሎሽ (order) እንደሌለ አስቀምጠዋል።

2.13 የንባብ ብልሃቶች ማስተማሪያ ዘዴዎች

የብልሃቶች ትምህርት በሁለት መልክ እንደሚሰጥ ምሁራን ይገልፃሉ። O'malley እና Chamot (1990:151-153) ስለነዚህ የትምህርት አሰጣጥ መልኮች ልዩነት ሲገልፁ፣ አንደኛ የብልሃቶች ትምህርት አሰጣጥ ብልሃቶችን ከሌላው ትምህርት በመነጠል ለብቻ የማስተማር አቀራረብ ሲሆን፤ ሁለተኛው ደግሞ ብልሃቶችን ከክፍል ትምህርት ጋር አቀናጅቶ የማስተማር አቀራረብ ነው ይላሉ (O'malley እና Chamot 1990:151-153)።

ከዚህ በተጨማሪ ምንም እንኳ ሁለቱ የብልሃቶች ትምህርት አቀራረቦች የየራሳቸው ጠንካራ እና ደካማ ጎን ቢኖራቸውም ከክፍል ትምህርት ጋር ተቀናጅቶ የሚቀርበው ትምህርት ለመምህራን አነስተኛ ስልጠና በመስጠት ተግባራዊ ሊደረግ የሚችል በመሆኑ ጠቀሜታ አለው (O'malley እና Chamot, 1990)። ተማሪዎችም ከሚቀርቡላቸው በጥናት ከተደራጁ የማስተማሪያ መሣሪያዎች እና ትምህርታዊ ክንውኖች (activities) ተነስተው የብልሃቶችን ጠቀሜታ መረዳት እንደሚችሉ O'malley እና Chamot (1990:153) በጋራ ያስረዳሉ።

ከዚህ አኳያ መምህራን ተማሪዎቻቸውን ከተለያዩ የንባብ ብልሃት ዓይነቶች ጋር ሊያስተዋውቁ የሚችሉ የተለያዩ ምንባባትን እና የተለያዩ የአንብቦ መረዳት ጥያቄዎችን ማቅረብ ይጠበቅባቸዋል። Wenden (1991:42) የትምህርታዊ ተግባራት (የአንብቦ መረዳት ጥያቄዎች) እውቀት ከቋንቋ መምህራን በዘለለ ለተማሪዎችም አስፈላጊ መሆኑን ይገልፃሉ። የትምህርታዊ ተግባራት እውቀት ማለትም ትምህርታዊ ተግባራትን ግብ መቺ በሆነ መንገድ ለማከናወን የሚያስፈልጉ ቅደም ተከተሎችን ማወቅ ማለት ነው። በመሆኑም መምህራን፣ ተማሪዎቻቸው ትምህርታዊ ተግባራትን እንዲያከናውኑ ለማድረግ በጥያቄ

መልክ ሲያዘጋጁዋቸው ትምህርታዊ ተግባራት ይባላሉ:: ተማሪዎች ደግሞ ለራሳቸው ሲሉ ሲጠቀሙባቸው ብልሃቶች ተብለው ይጠራሉ (Wenden 1991:42)::

ስለሆነም ከጥቅሱ መረዳት የሚቻለው ተማሪዎችን ከተለያዩ የንባብ ብልሃት ዓይነቶች ጋር ለማስተዋወቅ መምህራን የሚያዘጋጁዋቸው የተለያዩ ዓይነቶች ትምህርታዊ ተግባራት ወሳኝ መሆናቸውን ነው:: Ur (1996:149)ም ይህንን ሐሳብ ይጋሩታል::

በሌላ በኩል Hosenfeld (1981) (በWenden, 1987:162) በሁለተኛ ቋንቋ ትምህርት አውድ ስለንባብ ብልሃት ዓይነቶች ለተማሪዎች ስልጠና ለመስጠት እንዲቻል በቅደም ተከተል የተቀመጡ ሰባት ነጥቦችን ዘርዝረዋል:: ከተዘረዘሩት መካከል ለዚህ ጥናት ይበጃሉ የተባሉት አምስቱ የሚከተሉት ናቸው::

- ተማሪዎች በሚያነቡበት ጊዜ በአእምሮአዊ የማሰብ ሂደት (introspection) አማካይነት የሚያስቡትን እንዲገልጹ ማስተማር፣
- የተማሪዎችን የንባብ ብልሃት ዓይነቶችን መለየት፣
- ተማሪዎች በአፍ መፍቻ ቋንቋቸው ከተፃፈው ፅሑፍ የከባድ ቃላት ፍች ለመረዳት የሚጠቀሙባቸውን የንባብ ብልሃት ዓይነቶችን እንዲለዩ እገዛ ማድረግ፣
- በሁለተኛ ቋንቋ ትምህርታቸው ከተፃፈው ፅሑፍ የከባድ ቃላት ፍች ለመረዳት የሚጠቀሙባቸውን የንባብ ብልሃት ዓይነቶችን እንዲለዩ ድጋፍ መስጠት፣
- በተወሰኑ የንባብ ብልሃት ዓይነቶች ላይ በልምምድ የተደገፈ ትምህርት መስጠት የሚሉ ናቸው::

ከዚህ አኳያ መምህራን ተማሪዎቻቸውን ከተለየዩ የንባብ ብልሃት አይነቶች ጋር ሊያስተዋውቁ የሚችሉ የተለያዩ ምንባባትን እና የተለያዩ የአንብቦ መረዳት ጥያቄዎችን ማቀረብ ይጠበቅባቸዋል:: በተለይ የአንብቦ መረዳት ችሎታን ለማጐልበት ሲባል ጥያቄዎችን በቅድመ ንባብ፣ በንባብ ጊዜ እና በድህረ ንባብ ደረጃ ከፋፍሎ ማቅረብ አስፈላጊ እንደሆነ ምሁራን የሚያነሱት ጉዳይ ነው:: ይሁን እንጂ እነዚህ ሦስቱ ደረጃዎች ሁልጊዜ ላይተገበሩና ከሦስቱ አንዱን ወይም ሁለቱን መተው እንደሚቻል ተሾመ (1997) ይገልፃሉ:: ለምሳሌ በተመሳሳይ ርእሰ ጉዳይ የተመሰረቱ ምንባባት በተከታታይ የሚቀርቡ ከሆነ የቅድመ ንባብ ጥያቄዎችን በመጠየቅ ብዙ ጊዜ ማጥፋት ላያስፈልግ ይችላል፤ አልያም መተው ይቻላል (ተሾመ **1997:1**):: Nuttall (1982:125-126) ደግሞ የአንብቦ መረዳት ጥያቄዎች ሚና አንባቢው በንባብ ሂደቱ በንቃት እንዲሳተፍ የሚያደርጉ ሲሆኑ እንደሚገባ በአፅንኦት ይገልፃሉ:: ስለሆነም መምህራን ተማሪዎቻቸው ጥያቄዎችን ሲመልሱ ምንባባቱን እየተመለከቱ ለራሳቸው ትርጉም እየፈለጉ መመለሳቸውን መከታተል ይኖርባቸዋል ይላሉ::

2.14 የSarig (1987) ጥናት ውጤት

በንባብ ብልሃቶች አጠቃቀም ላይ የተጠኑ ቀደምት ሥራዎች ቢኖሩም ይህ ጥናት ከተከተለው ከተጠኚዎች ናሙና አወሳሰድና ከመረጃ መሰብሰቢያ ዘዴ አኳያ ከSarig (1987) ጥናት ጋር ስለሚመሳሰል በዚህ ክፍል በብቸኛነት እንዲዳሰስ ምክንያት ሆኗል። ስለሆነም የSarig (1987) ጥናት ዓላማ "በአፍ መፍቻ ቋንቋ ትምህርት እና በሁለተኛ ቋንቋ ትምህርት መካከል ያለው የንባብ ሂደት ተመሳሳይ መሆን አለመሆኑን ማረጋገጥ" እንደሆነ McDonough (1995:56) እና Davies (1995:46) ይገልፃሉ። የጥናቱ ተተኳሪዎችም እድሜያቸው ከ17-18 ዓመት የሆናቸው የከፍተኛ ሁለተኛ ደረጃ ትምህርታቸውን በማጠናቀቅ ላይ የሚገኙ አሥር ሴት ተማሪዎች ናቸው። እነዚህ ተተኳሪዎች በቋንቋ ችሎታቸው በከፍተኛ፣ በመካከለኛ እና በዝቅተኛ ደረጃ ላይ የሚገኙትን ተማሪዎች የሚወክሉ ናቸው። ለጥናቱ የተመረጠው ትምህርታዊ ተግባር ደግሞ በአፍ መፍቻ ቋንቋቸው በእብራይስጥ እና በውጭ ቋንቋ ትምህርታቸው በእንግሊዝኛ የተፃፉ ነባሪያዊነት (authentic) ያላቸው የአመዛዛኝ ድርሰት አንድ አንድ ምንባብ በድምሩ ሁለት ምንባባትን እያነበቡ በጽሑፉ የቀረቡትን ሃሳቦች መተንተን (propositional analysis) እና የምንባባቱን መልእክት ውሁድነት ለመጠበቅ በሚረዱ አያያዦች አጠቃቀም ላይ ትንተና ማካሄድ ናቸው (McDonough, 1995:56 እና Davies 1995:46)።

ጥናቱ በአእምሮአዊ የማሰብ ሂደት አማካይነት የተከናወነ ሲሆን እያንዳንዷ ተተኳሪ የንባብ ብልሃት መረጃን ስትሰጥ በቪድዮ ካሜራ እና በመቅረፀ ድምፅ መቀረጿን እና ቃለ መጠይቅም የተደረገላት መሆኑን Davies (1995:47) ገልፀዋል።

የጥናቱን ውጤት አስመልክተው McDonough (1995:56) ሲገልፁ፣ በንባብ ብልሃቶች አጠቃቀም ላይ እና ጥያቄዎቹን በትክክል በመመለስ (በመረዳት) መካከል ግንኙነት መኖሩን መረጃዎቹ ከማመልከታቸው በላይ ይህም ግንኙነት በአፍ መፍቻ ቋንቋ እና በሁለተኛ ቋንቋ ትምህርት መካከልም ከፍተኛ መመሳሰል ማሳየቱን እንደታየ ገልፀዋል።

በሌላ በኩል ምንም እንኳ እንደ McDonough (1995) አገላለጽ ተመራማሪዋ እንዴት እንደደረሱበት በግልፅ ባያስቀምጡም ጥያቄዎቹን ለመመለስ የሚረዱ የተወሰኑ የንባብ ብልሃት ቅንጅቶች እና ጥያቄዎችን ለመመለስ የማይረዱ የተወሰኑ የንባብ ብልሃት ቅንጅቶች መኖራቸውን እንዳሳዩ ይገልፃሉ። እንዲሁም የንባብ ብልሃቶች በመሠረቱ ውጤታማ የሆኑ ወይም ውጤታማ ያልሆኑ ተብለው ሊፈረጁ እንደማይችሉ ጥናቱ

ማመላከቱን ጠቅሰው፣ ውጤታማ እንዲሆኑ ወይም ውጤታማ እንዳይሆኑ የሚያደርጋቸው የቅንጅታቸው ሁኔታ እንደሆነ አስረድተዋል (McDonough 1995፡56)።

ሁለቱም ምሁራን በጥናቱ ተተኳሪዎች መካከል የታየውን የንባብ ብልሃት አጠቃቀም አስመልክተው ሲገልፁ፣ ልዩነቱ ጎልቶ የታየው በተጠቀሙባቸው የንባብ ብልሃቶች ብዛት ሳይሆን፣ በመረጧቸው የንባብ ብልሃት ዓይነቶች ላይ መሆኑን አስረድተዋል (McDonough, 1995፡56 እና Davies, 1995:47)።

በአጠቃላይ በSarig (1987) የተገኘው የጥናት ውጤት በብዙ ተመራማሪዎች ጥናቶች ላይም እንደተደገመ መረጃዎች አመላክተዋል። ከዚህ አኳያ የዚህ ጥናት ትኩረት ተተኳሪዎቹ በሚጠቀሙባቸው የንባብ ብልሃቶች ብዛት ላይ ይሆናል።

ምዕራፍ ሦስት

የጥናቱ ዘዴ

የዚህ ጥናት ዓላማ በቋንቋ ችሎታቸው በተለያየ ደረጃ የሚገኙ በትግርኛ ቋንቋ አፋቸውን የፈቱ የስምንተኛ እና የአስረኛ ክፍል ተማሪዎች ለእያንዳንዱ የክፍል ደረጃ ከተመረጡት ሁለት ሁለት ምንባባት የወጡ የአንብቦ መረዳት ጥያቄዎችን ሲመልሱ ከሚያሳዩት የንባብ ብልሃት አጠቃቀማቸው ጋር ተጣጥሞ ይታያል? ወይስ አይታይም? የሚለውን እና እነዚህን ተማሪዎች የሚያስተምሩ የአማርኛ ቋንቋ መምህራን ስለንባብ ብልሃት ያላቸው ግንዛቤ ከተማሪዎቹ የንባብ ብልሃት አጠቃቀም ጋር ተጣጥሞ አላቸው? ወይስ የላቸውም? የሚለውን መሠረታዊ ጥያቄ መመርመር ነው::

3.1. የጥናቱ መረጃ ምንጭ

3.1.1 የክልል ናሙና አመራረጥ

ይህ ጥናት የተካሄደው በትግራይ ክልል ሲሆን ጥናቱን ለማካሄድም የኢላማ ናሙና (purposive sampling) አመራረጥ ዘዴ ሥራ ላይ ውሏል:: ለዚህም ምክንያቱ በትግርኛ ቋንቋ አፋቸውን የፈቱ በርካታ ተማሪዎች የሚገኙት በዚሁ ክልል በመሆኑ ከጥናቱ አላማ አኳያ በቂ መረጃ ለማግኘት ያስችላል በሚል እምነት ነው:: በትግራይ ክልል ከሚገኙ ዞኖች መካከልም በአመቺ ናሙና (convinient sampling) አመራረጥ ዘዴ የማዕከላዊ ዞን ተመርጧል :: በማዕከላዊ ዞን ከሚገኙት ከተሞች ደግሞ አክሱም ከተማን በአመቺ ናሙናነት ተወስዷል:: ይህም የተደረገበት ምክንያት የዚህ ጥናት አቀራቢ ለጥናቱ አጋዥ የሆኑ መረጃዎችን ለመሰብሰብ ትብብር ላገኝበት እችላለሁ ብሎ ስላመነበት ነው::

3.1.2 የትምህርት ቤቶች ናሙና አመራረጥ

ለዚህ ጥናት ስምንተኛን እና አስረኛን ክፍል የሚያስተምሩ ሁለት ትምህርት ቤቶች በኢላማ ናሙና ተመርጠዋል:: ለዚህም የመጀመሪያው ምክንያት የስምንተኛ እና የአስረኛ ክፍል ተማሪዎች በክልል እና በሀገር አቀፍ ደረጃ የሚሰጡ ፈተናዎችን ለመውሰድ በዝግጅት ላይ ያሉና በመካከላቸው የዕድሜና የትምህርት ደረጃ ልዩነት ስላለ ሲሆን፣ ሁለተኛው ምክንያት ደግሞ ጥናቱ የውስን ጥናት (case study) ባህርይ የተከተለ በመሆኑ እና ለጥናቱ የተመረጡ ተማሪዎች ጥቂት በመሆናቸው ሁለት ትምህርት ቤቶች መውሰድ በቂ ነው ከሚል እምነት ነው::

ከዚህ በተጨማሪ በከተማዋ ከሚገኙ ስምንተኛን ክፍል ከሚያስተምሩ አምስት ትምህርት ቤቶች እና አስረኛን ክፍል ከሚያስተምሩ ሁለት ትምህርት ቤቶች መካከል በዕጣ ናሙና አማካይነት አንዳንድ ትምህርት ቤት በድምሩ ሁለት ትምህርት ቤቶች ተወስደዋል::

እነዚህም ትምህርት ቤቶች "ወርዒ አንደኛ ደረጃ ትምህርት ቤት" እና "አክሱም አጠቃላይ ሁለተኛ ደረጃ ትምህርት ቤት" ናቸው::

በሁለቱ ትምህርት ቤቶች ከሚገኙ የስምንተኛ እና የአስረኛ ክፍል መማሪያ ክፍሎች መካከልም በዕጣ ናሙና አማካይነት አንዳንድ የመማሪያ ክፍል ማለትም የ8ኛሀ እና የ10ኛ G ክፍሎች ተመርጠዋል::

3.1.3 የተማሪዎች ናሙና አመራረጥ

ተማሪዎቹ የተመረጡት በኢላማ ናሙና አማካይነት ሲሆን አመራረጣቸውም በ1998 ዓ.ም ስምንተኞቹ፣ ከሰባተኛ ወደ ስምንተኛ ክፍል አስረኞቹም፣ ከዘጠነኛ ወደ አስረኛ ክፍል ሲዛወሩ ባመጡት አማካይ የአማርኛ ፈተና ውጤት ነው:: በዚህ መሠረት በአማካይ የአማርኛ ፈተና ውጤታቸው ከፍተኛ፣ መካከለኛና ዝቅተኛ ከሆነው መካከል ሁለት ሁለት ተማሪዎችን በመምረጥ ከሁለቱ የክፍል ደረጃዎች ደግሞ ስድስት ስድስት ተማሪዎች በድምሩ አሥራ ሁለት ተማሪዎች ለጥናቱ ተወስደዋል:: በአስረኛ ክፍል ረገድ በከፍተኛ ደረጃ ምድብ ሊመረጥ ይችል የነበረው አንድ ተማሪ አይነስውር በመሆኑ ከሌሎች ዓይናማ የጥናቱ ተተኳሪዎች አኳያ በጥናቱ ላይ የራሱ የሆነ ተፅእኖ ስለሚያስከትል፣ በምትኩ ሌላ ተቀራራቢ ውጤት ያለው ተማሪ ለጥናቱ ተመርጧል:: ይህንንም የሚያሣይ ሠንጠረዥ 1 ቀጥሎ ቀርቧል::

ሠንጠረዥ 1፣ የተተኳሪ ተማሪዎች የፈተና ውጤት የያዘ

የተማሪዎቹ መለያ	የ1998 ዓ.ም አማካይ የአማርኛ ፈተና ውጤት የክፍል ደረጃ	
	ስምንተኛ ክፍል	አስረኛ ክፍል
$ከ_1$	91	95
$ከ_2$	90.5	92
$መ_1$	68.5	81
$መ_2$	68.5	81
$ዝ_1$	52	69
$ዝ_2$	46.5	66.5

8

3.1.4 የመምህራን ናሙና አመራረጥ

በዚህ ጥናት የተሳተፉ መምህራን በ8ኛሀ እና በ10ኛG መማሪያ ክፍል የሚያስተምሩ ሁለት የአማርኛ ቋንቋ መምህራን ሲሆኑ፣ የስምንተኛ ክፍል መምህር የትምህርት

ደረጃቸው 12+2 ሲሆን፣ የአስረኛ ክፍል መምህር ደግሞ የመጀመሪያ ዲግሪ ነው:: አመራረጣቸውም በኢላማ ናሙና ነው::

3.2 የጥናቱ መረጃ መሰብሰቢያ መሣሪያዎች

በዚህ ጥናት ሦስት ዓይነት የመረጃ መሰብሰቢያ መሣሪያዎች ሥራ ላይ ውለዋል:: እነዚህም ምልከታ (Observation)፣ የፅሑፍ መጠይቅ (questionaire) እና ቃለ መጠይቅ (interview) ናቸው:: በዚህ መሠረት ከተማሪዎቹ ለተሰበሰበው መረጃ ምልከታ ዋነኛው ነው:: በምልከታ የተገኘውን መረጃ ለመደገፍም የፅሑፍ መጠይቅ እና ቃለመጠይቅ ተግባራዊ ሆነዋል:: ከመምህራን ለተሰበሰበው መረጃ ደግሞ ቃለመጠይቅ ዋነኛ የመረጃ መሰብሰቢያ መሣሪያ ሆኖ ሲያገለግል፣ የፅሑፍ መጠይቅ በደጋፊነት እንዲያገለግል ተደርጓል::

3.2.1 ምልከታ (Observation)

የዚህ ጥናት ተሳታፊ የሆነ እያንዳንዱ ተማሪ ለየክፍል ደረጃው ከተመረጡለት ሁለት ሁለት ምንባባት የወጡ የአንብቦ መረዳት ጥያቄዎችን ሲመልስ በቪድዮ ካሜራ እና በመቅረፀ ድምፅ በመታገዝ ምልከታ ተካሂዶበታል:: የቪድዮ ካሜራው መኖር ዓላማው የተማሪዎቹን አጠቃላይ እንቅስቃሴ ደጋግሞ ለማየት እንዲያስችል ሲሆን፣ የመቅረፀ ድምፁ አላማ ደግሞ የዚህ ጥናት አቅራቢ አመቺ ነው ባለው ስፍራ ሆኖ መረጃዎችን ወደፅሑፍ ለመለወጥ እንዲያስችለው ነው:: በዚህ መሠረት የንባብ ብልሃት አከፋፈል ሞዴል እና ምንባባት የተመረጡ ሲሆን፣ ከምንባባቱ የወጡ የአንብቦ መረዳት ጥያቄዎችም ተዘጋጅተዋል::

3.2.1.1 የምንባባት አመራረጥ

ለዚህ ጥናት የተመረጡት ምንባባት የተራኪ እና የአስረጅ ድርሰት ዓይነቶች እንዲሆኑ የተደረገ ሲሆን፣ የተመረጡትም ከስምንተኛ እና ከአሥረኛ ክፍል የአማርኛ መማሪያ መፃሕፍት ነው:: ይህም የተደረገበት ምክንያት አንደኛው፣ የተለያዩ ምሁራን የአንብቦ መረዳት ችሎታን ለማዳበር የተራኪ እና የአስረጅ ድርሰት ዓይነት የሆኑትን መርጦ ማስተማር ጠቃሚ እንደሆነ ስለሚገልፁ ሲሆን፣ ሁለተኛው ደግሞ፣ እነዚህ የድርሰት ዓይነቶች በሁለቱም የክፍል ደረጃዎች መማሪያ መፃሕፍት ውስጥ የሚገኙ እና ለትምህርትነት የቀረቡ በመሆናቸው ነው::

በዚህ መሠረት ምንባባቱ በኢላማ ናሙና አማካይነት የተመረጡ ሲሆን የአመራረጣቸው ሂደትም በአማርኛ ማስተማር መርሃ ግብር የሁለተኛ ዓመት የድህረ ምረቃ ተማሪዎች ለምንባባት መምረጫ እንዲሆን በቀረበው መስፈርት መሠረት ምርጫ እንዲያካሄዱ

ተጠይቀው የሰጡትን ምላሽ በመውሰድ ነው:: በመሆኑም ከስምንተኛ ክፍል "ረዊና (ክፍል አንድ)" እና "ታይፎይድ" የተሰኙ ምንባባት ከተራኪ እና ከአስረጅ ድርሰት ሲመረጡ፣ ከአሥረኛ ክፍል ደግሞ "ሥራ ፍለጋ" እና "ቤተመፃሕፍት 'አፍራሽ ግብረሃይላት'" የተሰኙ ምንባባት ተመርጠዋል::

3.2.1.2 የአንብቦ መረዳት ጥያቄዎች አዘገጃጀት እና አመራረጥ

የአንብቦ መረዳት ጥቂያዎቹ የተዘጋጁት ስለተለያዩ የጥያቄ ዓይነቶች እና ስለተለያዩ የጥያቄ አቀራረብ መንገዶች በተለያዩ ምሁራን የተሰጡ አስተያየቶችን ከግምት ውስጥ በማስገባት ነው:: በዚህ መንገድ የተዘጋጁትን ጥያቄዎችም ቀደም ሲል በተጠቀሱት ሦስት የድህረ ምረቃ ተማሪዎች አስተያየት እና እርማት ተሰጥቶባቸዋል:: ከዚያም በዚህ ጥናት አማካሪ ማስተካከያ ተደርጎላቸው ለጥናቱ ቀርበዋል::

3.2.2 የፅሑፍ መጠይቅ (questionnaire)

ለተማሪዎቹ የቀረበው የፅሑፍ መጠይቅ የSarig (1987) የንባብ ብልሃት አከፋፈል ሞዴሉን ወደ አማርኛ በመመለስ ሲሆን፣ ዓላማውም በምልከታ የተሰበሰቡትን መረጃዎች በፅሑፍ መጠይቅ ከተሰበሰቡት መረጃዎች ጋር ለማመሳከር ነው:: ከዚህ አኳያ ለስምንተኛ እና ለአስረኛ ክፍል ተማሪዎች የቀረበው የፅሑፍ መጠይቅ አንድ ዓይነት ሲሆን፣ የግልፀት ችግር እንዳያጋጥም ቅንፋዊ ማብራሪያ ተሰጥቶበታል፤ የሙከራ ጥናትም ተካሂዶበታል:: አቀራረቡን በተመለከተም ዝግ ጥያቄዎችን የያዘ ነው::

ለመምህራኑ የቀረበው የፅሑፍ መጠይቅ በተመለከተ ደግሞ ዓላማው በቃለ መጠይቅ አማካይነት የተገኙትን መረጃዎች ለመደገፍ ሲሆን፣ ክፍት እና ዝግ ጥያቄዎችን አካትቷል:: በክፍት ጥያቄዎች ከቀረቡት መካከል መምህራኑ በተመረጡት ምንባባት ላይ ተመስርተው የሚያዘጋጇቸው የተለያዩ የጥያቄ ዓይነቶች ይገኙባቸዋል:: ይህም የተደረገበት ምክንያት በቃለመጠይቅ አማካይነት ለቀረበላቸው ጥያቄ ከሰጡት ምላሽ ጋር ያለውን ተጣጥሞ ለማመሳከር ነው::

3.2.3 ቃለመጠይቅ (interview)

ለተማሪዎቹ የቀረበው ቃለመጠይቅ ዓላማው በምልከታ እና በፅሑፍ መጠይቅ የተገኙትን መረጃዎች ትክክለኛነት ለማረጋገጥ ሲሆን፣ አቀራረቡም ክፍት እና ዝግ ጥያቄዎችን እንዲይዝ ተደርጓል:: መረጃውን በዝርዝር ለመያዝ እንዲቻልም በመቅረፀ ድምፅ ተቀርጿል::

ለመምህራኑ የቀረበውን ቃለመጠይቅ በሚመለከትም፣ ቃለመጠይቅ ዋነኛ የመረጃ መሰብሰቢያ መሣሪያ ሲሆን፣ ዓላማውም ስለመምህራኑ የንባብ ብልሃት ግንዛቤ መረጃ

መሰብሰብ ነው፡፡ በዚህ መሠረት ጥያቄዎቹ ክፍት እና ዝግ እንዲሆኑ የተደረገ ሲሆን መረጃውን በዝርዝር ለመረዳት ሲባልም በመቅረፀ ድምፅ ተቀርጿል፡፡

3.3 የመረጃ አወሳሰድ ቅደም ተከተል

3.3.1 የምልከታ መረጃ አወሳሰድ ቅደም ተከተል

ተጠኚዎችን ከአእምሮአዊ የማሰብ ሂደት (introspection) መረጃዎችን እንዲያቀብሉ ሲደረግ ስልጠና መስጠት እንደሚያስፈልግ O'malley እና Chamot (1990:91-92) Ericsson እና Simon (1987)ን በመጥቀስ ገልፀዋል፡፡ በዚህ መሠረት በዚህ ጥናት ተሳታፊ ለሆኑት ተማሪዎች በሙሉ የጥናቱን ዓላማ ከመግለፅ ጀምሮ መረጃዎችን እንዴት ማቀበል እንደሚችሉ ስልጠና ተሰጥቷቸዋል፡፡ ስልጠናውን በሚመለከትም በዋናው ጥናት ከሚመልሷቸው ጥያቄዎች ጋር ተመሳሳይ የሆኑትን ጥያቄዎች በማዘጋጀት መልስ ሲመልሱ የሚያከናውኗቸውን እና የሚያስቧቸውን ነገሮች እየገለፁ እንዲለማመዱ ተደርጓል፡፡

መረጃውን የሚያቀብሉበትን ቋንቋ በተመለከተም በአፍ መፍቻ ቋንቋቸው በትግርኛ ቋንቋ እንዲሆን ተነግሯቸዋል፡፡ ምክንያቱም በታላሚ ቋንቋ ችግር ምክንያት መግለፅ የፈለጉትን ሐሳብ ሳይገልፁ እንዳይቀሩ በሚል ነው፣ ይሁን እንጂ ሁሉም ተማሪዎች የመረጡት ቋንቋ አማርኛ ቋንቋ በመሆኑ በመረጡት ቋንቋ እንዲናገሩ ተደርጓል፡፡

በዚህ መሠረት ከቪድዮ ካሜራ እና ከመቅረፀ ድምፅ የተገኙ መረጃዎች ወደ ፅሑፍ ተለውጠዋል፡፡ በምንባባቱ እና በጥያቄዎቹ ላይ ያስፈሯቸው መረጃዎችም ተለቅመው ወደ ፅሑፍ ከተለወጡት መረጃዎች ጋር እንዲቀላቀሉ ተደርገዋል፡፡ ለአንብቦ መረዳት ጥያቄዎች የሰጧቸው መልሶች ደግሞ ቀደም ሲል በተጠቀሱት ሦስት የድህረ ምረቃ ተማሪዎች እንዲታረሙ ከተደረጉ በኋላ ከጥያቄዎቹ መካከል በሁለቱ የክፍል ደረጃዎች በጋራ ከሚገኙት ሶስት የጥያቄ ዓይነቶች መካከል (ከቀጥተኛ፣ ከማደራጀት ወይም ከመተርጎም እና ሐሳብን ፈልፍሎ ከማውጣት) አንዳንድ ጥያቄዎችን በመውሰድ በንባብ ብልሃት አጠቃቀም እና በአንብቦ መረዳት ጥያቄዎች ምላሽ መካከል ግንኙነት መኖር አለመኖሩን ለመፈተሽ ተሞክሯል፡፡

3.3.2 የፅሑፍ መጠይቅ መረጃ አወሳሰድ ቅደም ተከተል

በዚህ ጥናት ተሳታፊ የሆኑት ተማሪዎች በሙሉ በምልከታ የሚሰበሰበውን መረጃ ከሰጡ በኋላ ወዲያውኑ የፅሑፍ መጠይቁን እንዲሞሉ ተደርገዋል፡፡ ይህም የተደረገበት ምክንያት የተጠቀሙባቸውን እና ያልተጠቀሙባቸውን የንባብ ብልሃቶች በቀላሉ አስታውሰው እንዲመልሱ ለማድረግ ነው፡፡

ለመምህራኑ የተዘጋጀውን የፅሑፍ መጠይቅ በተመለከተ ደግሞ፣ መጠይቁን እንዲሞሉት የተደረገው ከቃለመጠይቁ በኋላ ወደቤታቸው በመውሰድ ነው:: ይህም የተደረገበት ምክንያት በተመረጡት ምንባባት ላይ ተመስርተው የሚመልሷቸው ጥያቄዎች ስለተካተቱበት ጊዜ መስጠት አስፈላጊ በመሆኑ ነው:: በምንባባቱ ላይ ተመስርተው ያዘጋጇቸው የጥያቄ ዓነቶችንም ከተጠየቁት ጥያቄዎች ጋር ዝምድና ያላቸው መሆን አለመሆናቸውን በሚመለከት ቀደም ሲል በተጠቀሱት ሦስት የድህረ ምረቃ ተማሪዎች እንዲታረሙ ተደርገዋል::

3.3.3 የቃለመጠይቅ መረጃ አወሳሰድ ቅደም ተከተል

ለተማሪዎቹ የቀረበው ቃለመጠይቅ በግል ሲሆን፣ የፅሑፍ መጠይቁን ሞልተው እንደጨረሱ ተጠይቀዋል::

ለመምህራን የቀረበውን ቃለመጠይቅ በሚመለከትም፣ የቀረበው በግል ሲሆን በፅሑፍ መጠይቅ ለሚመልሱት መልስ መነሻ እንዲሆናቸው ሲባል በመጀመሪያ ተጠይቀዋል::

3.4 የመረጃ አተናተን ዘዴ

በዚህ መንገድ የተገኙትን መረጃዎች ለመተንተን የተመረጠው ዋነኛው ዘዴ ዓይነታዊ የምርምር ዘዴ ሲሆን፣ አሃዛዊ ዘዴም በደጋፊነት ስራ ላይ ውሏል::

3.4.1 ዓይነታዊ የምርምር ዘዴ

የጥናቱ ተሳታፊ የሆኑት ተማሪዎች የተጠቀሙባቸውን የተለያዩ የንባብ ብልሃት ዓይነቶችን፣ በመካከላቸው ያሉ የአጠቃቀም ልዩነቶችን፣ እንዲሁም የመምህራኑን የንባብ ብልሃት ግንዛቤ ወዘተ ለመተንተን ዓይነታዊ የምርምር ዘዴ ተመራጭ ሆኗል::

3.4.2 አሃዛዊ የምርምር ዘዴ

ተማሪዎቹ በምልከታ ዘዴ ሲጠቀሙባቸው በተስተዋሉት የንባብ ብልሃት ዓይነቶች አጠቃቀሞች እና በፅሁፍ መጠይቅ በተገኙት መረጃዎች መካከል ያለውን ዝምድና ለመግለፅ የመቶኛ ስሌት (percentage) የምርምር ዘዴ ዓይነት ተግባራዊ ሆኗል:: እንዲሁም በሦስቱ የመረጃ መሠብሠቢያ ዘዴዎች የተገኙ የንባብ ብልሃት አጠቃቀም ዝምድናዎችን ለመግለጽ የሚከተሉት መስፈርቶች ተግባራዊ ሆነዋል::

ሀ. በምልከታ እና በፅሑፍ መጠይቅ የመረጃ መሰብሰቢያ ዘዴዎች የተገኙ የመቶኛ ስሌቶች በ50% እና /ወይም ከ50% በላይ በሆነ ክልል ውስጥ ወይም ከ50% በታች በሆነ ክልል ውስጥ አብረው ከተገኙ ዝምድና እንዳላቸው ተደርጎ ተወስዷል:: አንዱ በ50% እና

ከዚያ በላይ ሌላው ከ50% በታች በሆነ ክልል ውስጥ ከተገኘ ግን ዝምድናቸው የላላ እንደሆነ ተደርጎ ተወስዷል።

ለ. በቃለመጠይቅ የተሰበሰቡት የንባብ ብልሃት አጠቃቀም ምላሾች በምልከታ እና በፅሑፍ መጠይቅ ከተሰበሰቡበት የንባብ ብልሃቶች አጠቃቀም ምላሾች ጋር ያላቸውን የዝምድና ሁኔታ ደግሞ በሚከተለው ሠንጠረዥ ላይ ተመልክቷል።

ሠንጠረዥ 2፣ በቃለመጠይቅ የተገኙ ምላሾች በምልከታ እና በፅሑፍ መጠይቅ ከተገኙት ምላሾች ጋር ያላቸውን የዝምድና ሁኔታ የሚያሳይ

የቃለ መጠይቅ ምላሽ	የምልከታ እና የፅሑፍ መጠይቅ ምቁሽ	የዝምድና ሁኔታ ግላዌ
"አዎ" ለሚለው ምላሽ	1. 50% እና ወይም ከ 50% በላይ ከሆነ 2. ከ50% በታች ከሆነ	1. ዝምድና አላቸው 2. ዝምድናቸው የላላ ነው
"አልፎ አልፎ" ለሚለው ምላሽ	1. ከ 1% - 75% ከሆነ 2. ከ 75% በላይ ከሆነ	1. ዝምድና አላቸው 2. ዝምድናቸው የላላ ነው
"የለም" ለሚለው ምላሽ	1. 0% ከሆነ 2. ከ 0% በላይ ከሆነ	1. ዝምድና አላቸው 2. ዝምድና የላቸውም

3.5 የንባብ ብልሃት አከፋፈል ሞዴል አመራረጥ እና መግለጫው (ትንተናው)

ለዚህ ጥናት የተመረጠው የንባብ ብልሃት አከፋፈል ሞዴል የSarig (1987) ሞዴል ነው። ምክንያቱም እንደ Davies 1995 (46-47) እና MCDonough (56-57) አገላለፅ የንባብ ብልሃት አከፋፈሉ የተዘጋጀው ራሳቸው ተመራማሪዋ እና ሌሎች በዚህ ጥናት የተሰማሩ ሰዎች፣ ለጥናታቸው የመረጧቸው ተጠኚዎች ከመረጡላቸው ምንባባት የወጡ የአንብቦ መረዳት ጥያቄዎችን ሲሰሩ በአእምሩአዊ የማሰብ ሂደት (interospection) ካቀበሏቸው መረጃ በመነሳት እና ከምልከታ ባገኙት መረጃ መሠረት ያሰባሰቧቸው ስለሆነ እና ከዚህ ጥናት የአጠናን ዘዴ ጋር ስለሚመሳሰል ነው።

የSarig (1987) የንባብ ብልሃት አከፋፈል በሞዴልነት የመመረጥ ሌላው ምክንያት በበርካታ ምሁራን ዘንድ ተቀባይነት ያለውን ሁለት ዋና ዋና የብልሃቶች አከፋፈሎችን አቅፎ በመያዙ ነው። እነዚህም ቀጥተኛ ብልሃቶች እና ኢ-ቀጥተኛ ብልሃቶች የተሰኙ ናቸው (ለዝርዝሩ በምዕራፍ ሁለት 2.4.1 ይመልከቱ)። ይኸውም በቀጥተኛ ብልሃቶች ሥር ቴክኒካዊ ድጋፍ የሚሰጡ፣ ማብራራትን እና ማቅለልን የሚጠይቁ እና ግጥምጥምነት መመርመርን የሚጠይቁ ሦስት ንኡሳን የንባብ ብልሃት አከፋፈሎች ሲኖሩ፣ እያንዳንዳቸው

በቅደም ተከተል 8፣ 8 እና 11 ዝርዝር የንባብ ብልሃት ዓይነቶችን አካትተዋል:: በኢ-ቀጥተኛ ብልሃቶች ሥር ደግሞ አንብቦ መረዳት መቆጣጠር የተሰኘ ንኡስ የንባብ ብልሃቶች አከፋፈል ሲገኝ በሥሩ 17 ዝርዝር የንባብ ብልሃት ዓይነቶችን አካትቷል:: በአጠቃላይ በሁለቱ አበይት አከፋፈሎች ሥር 44 ዝርዝር የንባብ ብልሃት ዓይነቶች ሲኖሩ፣ ከነዚህ ውስጥ ቴክኒካዊ ድጋፍ በሚሰጡ ንኡስ የንባብ ብልሃቶች አከፋፈል ሥር ሙዳየ ቃላትን መጠቀም (using glossary) እና ሥዕላዊ መግለጫዎችን መመርመር (examining illustrations) የተሰኙ ሁለት የንባብ ብልሃት ዓይነቶችን ለመገልገል የሚያመቹ የመረጃ ምንጮች (ግብአቶች) ስላልተዘጋጁ ከፅሑፍ መጠይቁ ዝርዝር ውስጥ እንዲወጡ ተደርገው የተቀሩት 42ቱ ተወስደዋል::

በSarig (1987) የንባብ ብልሃት አከፋፈል ውስጥ ስለሚገኙ አንዳንድ የንባብ ብልሃት ዓይነቶች ግልፅነት ማነስ በተመለከተ McDonough (1995) የሰነዘሩት ሐሳብ አለ:: ይኸውም በንባብ ብልሃት አከፋፈሉ የሚገኙ ሦስት የንባብ ብልሃት ዓይነቶች በሌሎች የንባብ ብልሃት አከፋፈሎች ላይ አቻ አልተገኙላቸውም:: እነዚህም አንደኛው፣ የምንባቡን አጠቃላይ አካሄድ መለየት (identifying the macroframe) ሁለተኛው፣ የምንባቡን ሐሳብ በአእምሮ ለመሳል መሞከር (kepping the meaning of the passage in mind) ሦስተኛው፣ ታሪኩን (ሐሳቡን) ለመረዳት የሚረዱ መረጃዎችን መጠቀም (using information about the story) የተሰኙ ናቸው::

ከዚህ አንፃር በዚህ የንባብ ብልሃት አከፋፈል የሚገኙትን ንኡሳን አከፋፈሎችን እና ዝርዝር የንባብ ብልሃት ዓይነቶችን ለመረዳት የOxord (1990)፣ የO'malley እና Chamot (1990) እና የDavies (1995) የንባብ ብልሃት አከፋፈሎች በማንፀሪያነት ተወስደዋል::

ADDIS ABABA UNIVERSITY
SGS LIBRARY

ሠንጠረዥ 3፣ የንባብ ብልሃቶች ንኡስ አከፋፈል 1- ቴክኒካዊ ድጋፍ የሚሰጡ የንባብ ብልሃቶች አከፋፈል

ንኡስ የንባብ ብልሃት አከፋፈል	የንባብ ብልሃት ዓይነት	መግለጫ	በመግለጫው የሰፈረውን ሐሳብ የሚወክል/ሉ/ ምሳሌ/ዎች
1.1	ግርፍ ንባብ (Skimming)	አንባቢ የአንድን ፅሑፍ መልእክት ወይም ፍሬ ነገሮችን ለማወቅ ሲል ፅሑፍን ከዳር እስከ ዳር በፍጥነት ለማንበብ የሚጠቀምበት ዘዴ ነው፡፡ አነባበቡም አይንን በፍጥነት በማንቀሳቀስ እና ቶሎ ቶሎ በማንበብ ነው (አለም 1995፣6)፡፡	ከ2(8ኛ)- የፅሑፉን ፍሬ ነገር ለማወቅ ምንባቡን ከዳር እስከ ዳር በፍጥነት ማንበብ
1.2	አሰሳ ንባብ (scanning)	አንባቢን ከአንድ ፅሑፍ የተወሰነ መረጃን ወይም ቁንፅል መረጃን ለማፈላለግ የሚረዳ የንባብ ዘዴ ነው፡፡ ተፈላጊ መረጃው ከተገኘ በኋላ ግን የንባብ ሂደቱ ያቆማል፡፡ አነባበቡም እንደግርፍ ንባብ ሁሉ አይንን በፍጥነት በማንቀሳቀስ ነው(አለም 1995፣6)፡፡	መ1- የተወሰነን (ቁንፅል) መረጃን ከምንባቡ አፈላልጎ ለማግኘት ፍጥነት በተሞላበት ሁኔታ ማንበብ
1.3	በምንባቡ (በአንብቦ መረዳት ጥያቄ) ላይ ምልክት ማድረገ (marking the text)	በምንባብ (በአንብቦ መረዳት ጥያቄ) ላይ ምልክት ማድረግ ማለት አንባቢው ትኩረት በሚሰጥባቸው ቃላት፣ ሐረጋት . . . ግርጌ ላይ ሲያሰምር ወይም የተለየ ምልክት ሲያደርግ ማለት ነው፡፡	ከ1 (8ኛ)- ለጥያቄው መልስ ይሆናል ብላ ባመነችበት ቃል ግርጌ ማስመር መ2 (10ኛ)- ከአማራጭ መልሶች መካከል መልስ ይሆናል ብላ ባሰበችው ላይ ማክበብ
1.4	ለዐረፍተ ነገር፣ ለአንቀፅ ማጠቃለያ መስጠት (making a paragraph summary in the text)	ይህም ማለት አንባቢው በማንኛውም የምንባቡ ክፍል ላይ ከዓላማው ጋር በተያያዘ የራሱ የሆነ ማስታወሻ ሲያስቀምጥ ማለት ነው፡፡	ከ2(10ኛ)- ከባድ ቃላት ናቸው ብሎ ባመነባቸው ራስጌ ላይ ተመሳሳይ ፍች መፃፍ፡፡
1.5	ከአንድ ስርወ ቃል የወጡ ቃላትን መለየት (recognizing congnates)	አንባቢው በንባብ ሂደቱ የሚያጋጥሙትን ቃላት ትርጉም (ፍቺ) ለመረዳት ስርወቃላቸውን ሲመረምር ማለት ነው፡፡	ከ1(10ኛ)- ተቀምጧል ቁጢጥ ብሎ ተቀምጧል ማለት ነው፡፡
1.6	የቃል አገባባዊ ፍቺን መጠቀም (using context to define a word)	አንባቢው በንባብ ሂደቱ የሚያጋጥሙትን ጠጣር ቃላት ፍች ለመረዳት ከአውዳቸው ተነስቶ ግምት ሲሰጥ ማለት ነው፡፡	ከ2(8ኛ)- ማግለል ሲባል እቃዎች በአንድነት አለመጠቀም፡፡

ሠንጠረዥ 4፣ የንባብ ብልሃቶች ንኡስ አከፋፈል 2- ማብራራትን እና ማቅለልን የሚጠይቅ የንባብ ብልሃቶች አከፋፈል

ንኡስ የንባብ ብልሃት አከፋፈል	የንባብ ብልሃት ዓይነት	መግለጫ	ምሳሌ (ዎች)
2.1	የቋንቋውን የቃላት አሰላለፍ በራስ አባባል መረዳት (syntactic simplification)	አንባቢው ስለታላሚ ቋንቋ መዋቅር (የቃላት አሰላለፍ) ያለበትን ችግር ለመቅረፍ እንዲችል በተቻለ መጠን ለማቅለል ሲሞክር ማለት ነው።	ከ1(8ኛ)- ትክክለኛ መልስ ምረጥ ነው የሚለው ከ2(8ኛ)- መመሪያው ተክክለኛ መልስ አክብብ ነው የሚለው
2.2	ከባድ ቃል ሲያጋጥም በራስ አባባል መረዳት (producing synonyms and circum location)	በንባብ ሂደት አንባቢው ፅንሰ ሐሳቡን በቀላሉ መግለፅ የማይችለውን ቃል ተቀራራቢ ቃል ሲፈልግለት ወይም በርካታ ቃላትን ተጠቅሞ ሲገልፀው ሲሞክር ማለት ነው።	ከ2(8ኛ)- አንቀፅ ማለት በአንድ ሐሳብ ጀምሮ ስለአንድ ነገር የሚያወራ ማለት ነው። በዚህ ምንባብ አሥር አንቀፅ ነው ያለው።
2.3	አያያዥ ቃላትን እና ሐረጎችን በራስ አገላለፅ መረዳት (using paraphrase of rhctorical function)	ይህም ማለት ፀሐፊው የፅሑፉን መልእክት ከዳር ለማድረስ የተጠቀመባቸውን የሐሳብ ፍሰት መዋቅሮችን (አያያዥ ቃላትን እና ሐረጎችን) አንባቢው ከራሱ ግንዛቤ ተነስቶ ሲረዳው ማለት ነው።	ዝ1(10ኛ)- በአንደኛ ደረጃ የተመደቡ ናቸው።
2.4	የምንባቡን ሐሳብ በራስ አገላለፅ መረዳት (paraphrase)	አንባቢው የምንባቡን ሐሳብ በራሱ(ሷ) አገላለፅ ለመረዳት ጥረት ሲያደርግ /ስታደረግ/ ማለት ነው።	ከ2(8ኛ)- ውሸት ነው። ምክንያቱም በአዳጊ እንጂ በበለፀጉት አይደለም።
2.5	የቃላትን ሰዋሰዋዊ ክፍል መለየት (identifying grammatical category of words)	ይህም ማለት አንባቢው ከማያነበው ምንባብ ትርጉም ለማግኘት ሲል በንባብ ሂደቱ የሚያጋጥሙትን ወሳኝ ቃላት የቃል ክፍል ለመገንዘብ ሙከራ ሲያደርግ ማለት ነው።	ከ2(8ኛ)- መልሱ ያጋልጣል ነው። በፊት ሳነበው አንቀፅ አጨራረሱን ተገንዝቤ ነው።

2.6	የፅሑፉን መልእክት በራስ መንገድ መተርጎም (interpreting the text)	የፅሑፉን መልእክት መተርጎም የሚለው የሚያመለክተው፣ አንባቢው የፀሐፊውን ሐሳብ በገባው መንገድ ለመተርጎም ሙከራ የሚያደርግ መሆኑን ነው::	ከ1(8ኛ)- በከፊል ይመስላል በከፊል ደግሞ አይመስልም:: ምክንያቱም ስለምትፈራ ህፃን ትመስላለች:: በከፊል ደግሞ አትመስልም:: ከእድሜዋ በላይ ስለምታስብ የጭራቁ ነገር ስለገባት::
2.7	ሐሳብን ፈልፍሎ ማውጣት (using inference)	ሐሳብን ፈልፍሎ ማውጣት የሚለው ሐሳብ የሚያመለክተው፣ ፀሐፊው በቀጥታ ያልገለፀውን ሐሳብ አንባቢው የተለያዩ ፍንጭ ሰጭ ምዕላደችን እና ቃላትን በመጠቀም ለመረዳት ጥረት ማድረጉን ያመለክታል::	ከ2(8ኛ)- ውሃ ማለት ነው ለውሃ ነው የሚገልፀው:: መ1(8ኛ)- ይህን እያወቁ ... እዚህ ጋር አለ ... ይህን እያወቁ ማለት የመዛመቻ መንገድ ነው::
2.8	ታሪኩን (ሐሳቡን) ለመረዳት ይረዳሉ የሚባሉትን ተጨማሪ መረጃዎች መጠቀም (addition of information)	ይህም ማለት አንባቢው የሚያነበው ታሪክ ወይም ሐሳብ ለመረዳት ይረዳኛል ብሎ የሚያስበውን መረጃ ሁሉ ሲጠቀም ማለት ነው::	ከ2(8ኛ)- በፊት ሳነብ ነው ይህንን ትርጉም የወሰድኩት

ሠንጠረዥ 5፣ የንባብ ብልሃቶች ንኡስ አከፋፈል 3-ግጥምጥምነት መመርመርን የሚጠይቁ የንባብ ብልሃቶች አከፋፈል::

ንኡስ የንባብ ብልሃት አከፋፈል	የንባብ ብልሃት ዓይነት	መግለጫ	ምሳሌ (ዎች)
3.1	የምንባቡን አጠቃላይ አካሄድ መለየት (identifying the macroframe)	አንባቢው ስለሚያነበው ምንባብ አጠቃላይ የሆነ የአቀራረብ ስልት ወይም አወቃቀር ሲለይ ማለት ነው:: ይህንንም ሲያደርግ በዋነኛነት የታሪኩን /የሐሳቡን/ ቅደም ተከተል በመያዝ ነው (Davies 1995)::	መ1(10ኛ)- ያው ታሪኩ ሁለት ነው የሚመስለኝ አንዱ በ...በ... ማለት ባለስልጣኑ እሱ የዘር አንዱ አናሳ አንዱ ትልቅ ዘር ...

3.2	የምንባቡን ሐሳብ በአእምሮ ለመሳል መሞከር (keeping the meaning of the passage in mind)	ይህም ማለት አንባቢው ከምንባቡ ያገኘውን ሐሳብ ወይም ስሜት ከራሱ ገንዛቤ ጋር ለማስማማት ሙከራ የሚያደርግበትን ሁኔታ ያመለክታል::	ዝ1(10ኛ)- ካንገትዋ ቀና የግንባሯን ቆዳ ሸብሸብ አድርጋ በአካባቢዋ የምታውቀውን ነገር ከምንባቡ ጋር ያለውን ዘምድና ለማሰብ ሞክራለች::
3.3	ከታሪኩ (ከሐሳቡ) ጋር ቁርኝት ያላቸውን መረጃዎች መጠቀም (using information about the stary)	አንባቢው ከአጠቃላይ እውቀቱ እና ከቀደመ እውቀቱ በመነሳት ስለሚያነበው ታሪክ ወይም ርእሰ ጉዳይ የጠበቀ ዝምድና ያላቸውን መረጃዎች ሲጠቀም ማለት ነው::	ከ1(10ኛ)- በተጨማሪም በአሁኑ ጊዜ የመንግስት መሥሪያቤቶች በሥራ ፈላጊ እየተጨናነቁ ስለሆነ ቀድሞ ሥራ ለመቀጠር ፈልጎ ሊሆን ይቻላል::
3.4	የምንባቡን ሐሳብ ከአጠቃላይ እውቀት ጋር ማዛመድ (using general knowledge and associations)	ይህም ማለት አንባቢው የሚያነበውን ታሪክ ወይም ሐሳብ ለመረዳት ከራሱ ልምድ ጋር ሲያገናዝበው ወይም ከነባራዊው ዓለም ህይወት ጋር ሲያዛምደው ማለት ነው::	ዝ1(10ኛ)- የሆነ ጥቀስ አለ በብር ያገኘሽው ፍቅር ፍቅር ሳይሆን ሽቀጥ ነው ይባላል::
3.5	ከአካባቢ የተገኘን እውቀት መጠቀም (using knowledge of the world)	ይህም ማለት አንባቢውም እንደ ፀሐፊው ሁሉ ከአካባቢው የማያስተውላቸው እውነታዎች መኖራቸውን የሚያስረዳ እና በንባብ ጊዜ ደግሞ እነዚህን እውነታዎች የሚጠቀምባቸው መሆኑን የሚያመለክት ነው::	ከ2(10ኛ)- በአካባቢያችን የሚገኙ ላይብረሪዎች የተማሪዎች ችግር ሳይሆን ላይብረሪ ውስጥ ከሚጠብቅ ሰው ችግር የሚመነጭ ይመስለኛል::...
3.6	የቀደመ እውቀት መጠቀም (using background knowledge)	ይህም ማለት አንባቢው የሚያነበውን ታሪክ ወይም ርእሰ ጉዳይ ከግላዊ የህይወት ልምዱ፣ ከባህላዊ እውቀቱ በመነሳት ለመረዳት ሲሞክር ማለት ነው (Davies 1995)::	ከ1(8ኛ)- በልቦለድ መልክ አድርጎ ነው ያቀረበው::
3.7	ቁልፍ ሐሳብን መለየት (identifying key information)	ይህም ማለት አንባቢው የምንባቡን ታሪክ ወይም ሐሳብ ለመረዳት ጠቃሚ የሆኑትን መረጃዎች (ለምሳሌ ርእሱን፣ የታሪኩን ተሳታፊዎች፣ ይዘቱን (ርዕሰ ጉዳዩን ወዘተ.) የሚመለከት ነው::	ከ1(8ኛ)- የተሠመረበት ቃል የተቦረቦረ የሚል ነው:: የተበከለ ማለት ነው::

3.8	ቀጥሎ ስለሚመጣው ሐሳብ ግምት መስጠት (anticipating content)	ይህም ማለት አንባቢው ስለሚያነበው ታሪክ ወይም ርእስ ጉዳይ ካለው እውቀቱ በመነሳት ከንባቡ መጀመሪያ ጀምሮ ቀጥሎ ስለሚመጣው ሐሳብ ግምቱን እየሰጠ የሚሄድ መሆኑን ያመለክታል፡፡	ከ2(8ኛ)- ይህ የታይፐ ስህተት ስላለበት በራስህ አባባል አስተካክል ነው የሚለው … ይጥራል የሚለው ይፈጥራል ለማለት ነው፡፡
3.9	ቀጥሎ ስለሚከናወነው ነገር መላመምታት (hypothesizing)	በዚህ ሁኔታ ውስጥ የሚገኝ አንባቢ በንባብ ሂደቱ ላይ ቀጥሎ ስለሚመጣው ሐሳብ ግምት መስጠት ብቻ ሳይሆን ግምቱም በመረጃዎቹ የተደገፈ መሆኑን ማሳየት ይቻላል፡፡	ከ2(10ኛ)- የሆነ ንባብ መጀመሪያ ስናነበው መጨረሻውም እንደዚህ ሊሆን ይችላል ብለን ስለምንገምት መጀመሪያ የመጣውን ታሪክ እስከመጨረሻ አነበዋለሁ፡፡
3.10	የታሪኩን (የሐሳቡን) መዋቅር መለየት (recognizing text structure)	ይህም ማለት ፀሐፊው ታሪኩን ወይም ሐሳቡን ለማቅረብ የተጠቀመበትን መዋቅር (የታሪክ ወይም የሐሳብ ቅደም ተከተል) አንባቢው መለየት ሲችል ነው፡፡	ከ1(10ኛ)- እኔ እንዳነበብኩት ሦስት ገፀ ባህሪያት ተመልክቻለሁ ሥራ ፈላጊ፣ ባለሥልጣኑ፣ የሥራ ፀሐፊ፣ ጭውውት አድርገው ነበር፡፡
3.11	የተለያዩ መረጃዎችን ማዛመድ (integrating information)	የተለያዩ መረጃዎችን ማዛመድ የሚለው የሚያመለክተው አንባቢው የምንባቡን አንዱ ክፍል መረጃ ከሌላው ክፍል መረጃ ጋር አቀናጅቶ ለመረዳት ሙከራ የሚያደርግ መሆኑን ነው፡፡	መ1 (8ኛ)- መልሱ ኮረዶች እና ሴቶች ናቸው፡፡ ዶሮዎቹ የሚሸጡ ነገሮች ናቸው፡፡ እንዲሁም የእርሻ መሣሪያዎች መ1(8ኛ)- ታይፎይድ ታይፈስ ከሚለው ነው የተገኘው፡፡

ሠንጠረዥ 6፣ የንባብ ብልሃቶች ንኡስ አከፋፈል 4- አንብቦ መረዳት መቆጣጠርን የሚጠይቁ የንባብ ብልሃቶች አከፋፈል

ንኡስ የንባብ ብልሃት አከፋፈል	የንባብ ብልሃት ዓይነት	መግለጫ	ምሳሌ (ዎች)
4.1	የንባብ ዘዴን በአላማ መለወጥ (consciously changing the plan)	የንባብ ዘዴን በአላማ መለወጥ የሚለው የሚያመለክተው፣ አንባቢው መጀመሪያ በአንድ ዓይነት የንባብ ዘዴ ሲጠቀም ቆይቶ ለአንዳች የንባብ ዓላማው ፋይዳ ሲል ደግሞ በሌላ የንባብ ዘዴ የሚተካው መሆኑን ነው [Oxford 1990b (በ Brown 1994)]፡፡	ከ2(8ኛ)- መጀመሪያ በለሆሳስ ንባብ ማንበብ ቀጥሎ በጮክታ ንባብ ማንበብ፡፡
4.2	መልስን ማዘግየት (holding)	ይህም ማለት አንባቢው የምንባቡን ሐሳብ በሙሉ ወይም በከፊል ለመረዳት ሙከራ በሚያደርግበት ጊዜ እርግጠኛ ሳይሆን ሲቀር የደረሰበትን ማጠቃለያ ለጊዜው ተወት አድርጎ ሌሎች ደጋፊ መረጃዎችን ሲያፈላልግ ማለት ነው፡፡	ከ1(10ኛ)- (ጥያቄውን በመዝለል) የሌሎችን መልስ ካገኘሁ እመለሳለሁ፡፡
4.3	ንባብን የሚያደናቅፉ ነገሮችን መታገል (deserting a hopeless utterance)	ፅንሰ ሐሳቡ የሚያመለክተው አንባቢው በንባብ ሂደት ላይ እንደመሰላቸት የመሳሰሉ ስነልቦናዊ ተፅእኖዎችን ሲያጋጥሙት እነዚህን ተፅእኖዎች ለመቋቋም የሚያስችሉትን ጥረቶች የሚያከናውን መሆኑን ነው፡፡	በሃይል መተንፈስ (deep breathing) (Davis 1995)
4.4	የንባብ ጥፍነትን መቀየር (Varying the reading rate)	የንባብ ፍጥነትን መቀየር የሚለው ፅንሰ ሐሳብ የሚያመለክተው አንባቢው ከተለመደው የንባብ ፍጥነቱ በበለጠ ፈጥኖ የሚያነብ መሆኑን ወይም ዝግ ብሎ የሚያነብ መሆኑን ነው፡፡	ከ2(8ኛ)- ከተለመደው ንባብ በመውጣት በጥልቅ ንባብ አንብቧል፡፡
4.5	ደጋግሞ ማንበብ (re-reading)	አንባቢው በንባብ ሂደቱ ግልፅ ያልሆነለትን ሐሳብ ሲያጋጥመው ምንባቡን በሙሉ ወይም በከፊል ደግሞ ሊያነበው ይችላል፡፡	ከ2(8ኛ)- ከዚህ በታች በቀረቡት አረፍተ ነገሮች ... ከዚህ በታች በቀረቡት ዐረፍተ ነገሮች

4.6	ግልፅ ያልሆነን ሐሳብ መለየት (identifying mis understanding)	የንባብ ብልሃቱ ፅንሰ ሐሳብ የሚያጠነጥነው አንባቢው በንባብ ሂደቱ በትክክል ያለተረዳው ሐሳብ መለየት በመቻሉ ላይ ሲሆን፣ ይህን በማድረጉም በቀጣይ ለሚያከናውነው የመረዳት ሂደት አንድ እርምጃ ወደፊት ያራምደዋል፡፡	መ2(10ኛ)- …አልገባኝም ከ2(8ኛ)- ይህንን ለመመለስ የማስተዋል ጥያቄ ስለ ጎደለብኝ ወደ ምንባቡ እሄዳለሁ፡፡
4.7	የአንድን ቃል ወይም ሐረግ ፍች በትክክል ያለመረዳትን ችግር መግለጽ (stating failure to understand a word or a clause)	ይህም ማለት አንባቢው በንባብ ሂደቱ ትርጉማቸው ግልፅ ያልሆኑለትን ቃላትን እና ሐረጎችን የሚለይ መሆኑን ያመለክታል፡፡	ከ1(10ኛ)- ገለባ ማለት መሸፈኛ ማለት ነው በአማርኛ መግለፅ አልቻልኩም፡፡
4.8	በስህተት የተረዱትን ሐሳብ ተመልሶ ማረም (correcting mistakes)	ይህም ማለት አንባቢው ምንባቡን በሙሉ ወይም በከፊል በትክክል ሳይረዳው መቅረቱን ሲረዳ ማስተካከያ ሐሳብ ያቀርባል፡፡	ከ1(8ኛ)- መልሱ በምክንያትና ውጤት ነው…አይ…“ሐ” በገለፃ መሆን አለበት፡፡
4.9	ከአላማ አንፃር አላስፈላጊ የንባብ ክፍልን መዝለል (skippning in a controlled fashion)	የንባብ ብልሃቱ ፅንሰ ሐሳብ የሚያሳየው፣ አንባቢው የሚፈልገውን ሐሳብ ለማግኘት ወይም ትኩረት የሚሰጥበትን የምንባብ ክፍል ለማግኘት ፈልጎ ሲያነብ የሚፈልገውን ሐሳብ ወይም የምንባብ ክፍል አይመለከተውም ብሎ ሲያምንበት ጥንቃቄ በተሞላበት ሁኔታ ዘሎት ይሄዳል፡፡	ከ2(8ኛ)- “ይህ ጥያቄ አንብበህ ነው የምታገኘው ከውስጥ (ሁለት ሦስት ገፀ በጥንቃቄ አልፎ አንብቧል፡፡)
4.10	ከህሊና ጋር መወያየት (self-directed dialogue)	ይህም ማለት አንባቢው በንባብ ሂደቱ የሚያጋጥሙትን ችግሮች ለመፍታት ከሚያደርገው ጥረት አንዱ ከህሊናው ጋር መወያየት ነው፡፡	ዝ1(8ኛ)- አንቀፅ ስንትነው? (ከህሊናዋ ጋር በመወያየት) መልሱ አራት ነው፡፡

4.11	አስቀድሞ ስለተነበዩት ነገር ትክክለኛነት ማረጋገጥ (evaluating guesses)	አንባቢው በንባብ ሂደት ላይ ግምት መስጠት ብቻ ሳይሆን የግምቱን ትክክለኛነትንም ያረጋግጣል፡፡	ከ2(10ኛ)- ሁሉንም በእርግጠኝነት አይደለም የምመልሰው፡፡ የማውቀው ሊኖር ይችላል የማላውቀውም ሊኖር ይችላል፡፡ በግምትም የምመልሰው አለ፡፡ አንብቤ የምመልሰው ከሆነ በእርግጠኝነት መልሼዋለሁ እላለሁ፡፡
4.12	ችግር ሲያጋጥም ችግሩን ለመቅረፍ የራስ የሆነ መፍትሄን መስጠት (following through with a solution to a problem)	የንባብ ብልሃቱ ፅንሰ ሐሳብ የሚያሳየው፣ አንባቢው መረዳት እንዳይኖር ለሚያደናቅፉ ችግሮች የራሱ የሆነ መፍትሄን እየሰጠ ንባቡን የሚቀጥል መሆኑን ነው፡፡	ከ2(10ኛ)- በተራ ቁጥር ስለሚል በተራ ቁጥር አስቀምጠዋለሁ፡፡
4.13	በቀረቡ መረጃዎች ላይ ጥያቄን ማንሳት (question ing. information in the text)	ይህም የሚያሳየው አንባቢው ከምንባቡ ታሪክ ወይም ርእሰ ጉዳይ ጋር መስተጋብር በሚፈጥርበት ጊዜ በማይቀበላቸው መረጃዎች ላይ የእንዴትነት ጥያቄ የሚያነሳ መሆኑን ነው፡፡	መ1(8ኛ)- የለም እኮ የዚህ አይነት አንቀፅ ከ1(10ኛ)- ስሙ አልተገለፀም ከ2(10ኛ)- የገፀባህርዩ ስም አልተገለፀም ማለት ይቻላል፡፡
4.14	በራስ የንባብ ባህርይ ላይ አስተያየት መስጠት (commenting on behaviour)	ጥሩ አንባቢ በንባብ ሂደቱ ላይ ግምገማ እና አስተያየት ይሰጣል፡፡ ስለሆነም የንባብ ብልሃቱ ፅንሰ ሐሳብ በዚህ ዙሪያ የሚሽከረከር ይሆናል፡፡	- ራስን ማሞገስ (making positive statements) - ስለራስ የንባብ ባህርይ ከሌላ ሰው ጋር መወያየት (discussing your feelings with some one else oxford (1990) (በBrown1994)
4.15	አንብቦ መረዳትን የመቆጣጠሪያ ዘዴ ማበጀት (monitoring comprehension)	ይህም የሚያመለክተው እያንዳንዱ አንባቢ እንደየራሱ የንባብ ልምድ አንብቦ መረዳትን የሚቆጣጠርበት የራሱ የሆነ መንገድ ያለው መሆኑን ነው፡፡	ከ2(8ኛ)- (ጥያቄውን በሐረግ በሐረግ ከፋፍሎ በመመለስ) የት? መቼ? ለሚለው በሐውዜን፣ በገበያ ቀን፣ በታሪኩ ምን እንዳተፈፀመ ለሚለው ደርግ ጨፍጫፊ ስለነበር ህዝቡ ይቃወመው እንደነበረ

4.16	ለምንባቡ ሐሳብ ወይም ስሜት ምላሽ መስጠት (reacting to text)	የንባብ ብልሃቱ ፅንሰ ሐሳብ የሚያሳየው አንባቢው፣ መረዳት የሚኖረው ከሱ የሚጠበቀውን ድርሻ ሲያበረክት መሆኑን በማመን በትጋት ለማንበብ ሙከራ የሚያደርግ መሆኑን ነው፡፡	ዝ1(8ኛ)… እሺ የፀሐፊው መልእክት የተበከለ ውሃ አለመጠጣት . . . እሺ ከሽንት በት መልስ እጅን በሳሙና አለመታጠብ. . . እሺ ሌላ መልእክት በሽታው የተየዙ ሰዎች ማግለልና አድልዎ አለማድረግ
4.17	በምንባቡ ላይ ሰለተገኙ ቃላት፣ ሐረጋት፣ ዐረፍተ ነገሮች ፍች ጥያቄን ማንሳት (Questioning meaning of clause, sentence, or word)	ይህም የሚያሳየው አንባቢው የምንባቡን መልእክት በትክክል እንዳይተላለፍ እንቅፋት በሆኑት በቃላት ምርጫዎች ላይ ወይም በዲስኩር ህፀፆች ላይ ጥያቄን የሚያነሳ መሆኑን ነው፡፡	ዝ1(10ኛ)- ምን ምንድነው? ጥያቄው አልገባኝም፡፡

ምዕራፍ አራት
የጥናቱ መረጃ ትንተና እና ውጤት

4.1 ከምልከታ በተገኘው መረጃ መሠረት የተማሪዎቹ የንባብ ብልሃት አጠቃቀም መረጃ ትንተና

ከፍ ሲል ለመጥቀስ እንደተሞከረው፣ በዚህ ክፍል፣ በአማርኛ ፈተና ውጤታቸው በተለያየ ደረጃ የተመደቡ የሁለቱ የክፍል ደረጃዎች ተማሪዎች በንባብ ብልሃት አጠቃቀማቸው ያሳዩት ልዩነት ለመተንተን ተሞክሯል። ይህንንም የሚያሳዩ ሠንጠረዦች በተከታታይ ቀርበዋል። ከዚህ በተጨማሪ በሁለቱ የድርሰት ዓይነቶች ላይ የታዩ ለየት ያሉ ስርዓቶች /pattern/ የተፈተሹ ሲሆን፣ በተማሪዎቹ ግልጋሎት ላይ የዋሉት የንባብ ብልሃት ዓይነቶችንም በየንኡሳን ክፍሎቻቸው ባላቸው ቅደም ተከተል መሠረት በመለያ ቁጥር ተወክለው ቀርበዋል።

4.1.1 የስምንተኛ ክፍል ተማሪዎች የንባብ ብልሃት አጠቃቀም መረጃ ትንተና

ሠንጠረዥ 7፣ በምልከታ በተገኘው መረጃ መሠረት የስምንተኛ ክፍል ተማሪዎች የንባብ ብልሃት አጠቃቀም::

የንባብ ብልሃት አከፋፈል	የምንባብ ርዕስ											
	ረዊና (ክፍል አንድ)						ታይሮይድ					
	የተማሪው መለያ						የተማሪው መለያ					
	ሴ ከ$_1$	ወ ከ$_2$	ወ መ$_1$	ሴ መ$_2$	ሴ ዝ$_1$	ወ ዝ$_2$	ሴ ከ$_1$	ወ ከ$_2$	ወ መ$_1$	ሴ መ$_2$	ሴ ዝ$_1$	ወ ዝ$_2$
1 ቴክኒካዊ ድጋፍን የሚሰጡ	1.1 1.2 1.3 1.6	1.1 1.2 1.3	1.1 1.2 1.3 1.6	1.1 1.2 1.6	1.1 1.2	1.2 1.3	1.2 1.3 1.6	1.1 1.2 1.3 1.6	1.2 1.3 1.6	1.2 1.6	1.2 1.6	1.1 1.2 1.6
2 ማብራራትና ማቅለልን የሚሹ	2.4 2.6 2.7	2.1 2.2 2.4 2.6 2.7	2.1 2.2 2.4 2.6 2.7	2.4 2.6 2.7	2.4 2.6		2.1 2.3 2.4 2.6	2.1 2.3 2.4 2.5 2.6 2.7 2.8	2.1 2.3 2.4 2.6 2.7	2.3 2.4 2.6 2.7	2.3 2.4 2.5 2.6	2.4 2.7
3 ግጥምጥምነት መመርመርን የሚጠይቁ	3.1 3.2 3.3 3.4 3.6 3.7 3.10 3.11	3.1 3.2 3.3 3.4 3.7 3.10 3.11	3.1 3.2 3.3 3.4 3.7 3.10 3.11	3.1 3.3 3.4 3.7 3.10 3.11	3.1 3.2 3.3 3.4 3.5 3.7 3.10 3.11	3.2 3.3	3.1 3.2 3.3 3.4 3.5 3.7 3.8 3.10 3.11	3.1 3.2 3.3 3.4 3.5 3.7 3.8 3.10 3.11	3.1 3.2 3.3 3.4 3.7 3.8 3.10 3.11	3.2 3.3 3.4 3.5 3.7 3.10 3.11	3.2 3.3 3.4 3.5 3.7 2.8 3.10 3.11	3.2 3.7 2.8 3.10 3.11
4 አንብቦ መረዳት መቆጣጠርን የሚጠይቁ	4.1 4.3 4.4 4.5 4.6 4.15	4.1 4.3 4.4 4.5 4.6 4.9 4.12 4.15 4.16	4.1 4.3 4.4 4.5 4.9 4.15 4.16	4.1 4.3 4.4 4.5 4.6 4.12 4.15	4.1 4.3 4.4 4.5 4.9 4.10 4.12 4.15 4.16	4.1 4.3 4.4 4.5	4.1 4.4 4.6 4.8	4.1 4.3 4.4 4.5 4.8 4.9 4.10 4.12 4.15	4.1 4.3 4.4 4.5 4.8 4.9 4.13 4.15	4.1 4.3 4.4 4.5 4.12 4.15 4.16	4.1 4.3 4.4 4.5 4.8 4.10 4.12 4.16	4.1 4.3 4.4 4.5 4.6
ድምር	21	24	23	19	21	8	20	29	27	20	22	15

ሠንጠረዥ 7፣ በምልከታ በተገኘው መረጃ መሠረት የስምንተኛ ክፍል ተማሪዎች የንባብ ብልሃት አጠቃቀም፡፡

የንባብ ብልሃት አከፋፈል	የምንባብ ርዕስ											
	ረዊና (ክፍል አንድ)						ታይፎይድ					
	የተማሪው መለያ						የተማሪው መለያ					
	ሴ ከ$_1$	ወ ከ$_2$	ወ መ$_1$	ሴ መ$_2$	ሴ ዝ$_1$	ወ ዝ$_2$	ሴ ከ$_1$	ወ ከ$_2$	ወ መ$_1$	ሴ መ$_2$	ሴ ዝ$_1$	ወ ዝ$_2$
1 ቴክኒካዊ ድጋፍን የሚሰጡ	1.1 1.2 1.3 1.6	1.1 1.2 1.3	1.1 1.2 1.3 1.6	1.1 1.2 1.6	1.1 1.2	1.2 1.3	1.2 1.3 1.6	1.1 1.2 1.3 1.6	1.2 1.3 1.6	1.2 1.6	1.2 1.6	1.1 1.2 1.6
2 ማብራራትና ማቅለልን የሚሹ	2.4 2.6 2.7	2.1 2.2 2.4 2.6 2.7	2.1 2.2 2.4 2.6 2.7	2.4 2.6 2.7	2.4 2.6		2.1 2.3 2.4 2.6	2.1 2.3 2.4 2.5 2.6 2.7 2.8	2.1 2.3 2.4 2.6 2.7	2.3 2.4 2.6 2.7	2.3 2.4 2.5 2.6	2.4 2.7
3 ግጥምጥምነት መመርመርን የሚጠይቁ	3.1 3.2 3.3 3.4 3.6 3.7 3.10 3.11	3.1 3.2 3.3 3.4 3.7 3.10 3.11	3.1 3.2 3.3 3.4 3.7 3.10 3.11	3.1 3.3 3.4 3.7 3.10 3.11	3.1 3.2 3.3 3.4 3.5 3.7 3.10 3.11	3.2 3.3	3.1 3.2 3.3 3.4 3.5 3.7 3.8 3.10 3.11	3.1 3.2 3.3 3.4 3.5 3.7 3.8 3.10 3.11	3.1 3.2 3.3 3.4 3.7 3.8 3.10 3.11	3.2 3.3 3.4 3.5 3.7 3.10 3.11	3.2 3.3 3.4 3.5 3.7 2.8 3.10 3.11	3.2 3.7 2.8 3.10 3.11
4 አንብቦ መረዳት መቆጣጠርን የሚጠይቁ	4.1 4.3 4.4 4.5 4.6 4.15	4.1 4.3 4.4 4.5 4.6 4.9 4.12 4.15 4.16	4.1 4.3 4.4 4.5 4.9 4.15 4.16	4.1 4.3 4.4 4.5 4.6 4.12 4.15	4.1 4.3 4.4 4.5 4.9 4.10 4.12 4.15 4.16	4.1 4.3 4.4 4.5	4.1 4.4 4.6 4.8	4.1 4.3 4.4 4.5 4.8 4.9 4.10 4.12 4.15	4.1 4.3 4.4 4.5 4.8 4.9 4.13 4.15	4.1 4.3 4.4 4.5 4.12 4.15 4.16	4.1 4.3 4.4 4.5 4.8 4.10 4.12 4.16	4.1 4.3 4.4 4.5 4.6
ድምር	21	24	23	19	21	8	20	29	27	20	22	15

ከሠንጠረዥ 7 አጠቃላይ መረጃ መረዳት እንደሚቻለው በአማርኛ ቋንቋ ችሎታቸው በተለያየ ደረጃ ከሚገኙ 6 የስምንተኛ ክፍል ተማሪዎች መካከል በምንባብ አንድ (በተራኪ ድርሰት ምንባብ) እና በምንባብ ሁለት (በአስረጅ ድርሰት ምንባብ) 4ቱ የተጠቀሱትን የንባብ ብልሃቶች በብዛት በመጠቀም በአማርኛ ቋንቋ ችሎታቸው ካገኙት ደረጃ ጋር ተጣጥሞ አሳይተዋል:: ይኸውም በምንባብ አንድ ከ$_2$ 24፣መ$_1$ 23፣ መ$_2$ እና ዝ$_2$ በቅደም ተከተል 19 እና 8 የንባብ ብልሃቶችን በማስመዝገባቸው ነው:: በምንባብ ሁለትም ከ2 29 መ$_1$ 24 እንዲሁም መ$_2$ እና ዝ$_2$ በቅደም ተከተል እያንዳንዳቸው 20 እና 15 የንባብ ብልሃቶችን አስመዝግበዋል:: የተቀሩት ተማሪዎች ግን በአማርኛ ቋንቋ ችሎታቸው ያገኙት ደረጃ በተጠቀሱት የንባብ ብልሃቶች አጠቃቀም ካገኙት ደረጃ ከፍ ወይም ዝቅ ብሎ በመገኘቱ ተጣጥሞ አለማሳየቱን መረጃው አመልክቷል:: ይኸውም በምንባብ አንድ ዝ$_1$ 21 የንባብ ብልሃቶችን በማስመዝገብ ከ ከ$_1$ እኩል ደረጃን በመጋራቷ ሲሆን፣ በምንባብ ሁለትም ዝ$_1$ 22 የንባብ ብልሃቶችን በማስመዝገብ ከ$_1$ ካስመዘገበችው 20 የንባብ ብልሃቶች ተሽላ በመገኘቷ ነው::

የምንባባት ልዩነትም በተማሪዎቹ የንባብ ብልሃት አጠቃቀም ላይ ተፅዕኖ ያስከተለ መሆኑን ሠንጠረዡ አመልክቷል:: ይኸውም ከ ከ$_1$ በስተቀር የተቀሩት ተማሪዎች ከመጀመሪያው ምንባብ (ተራኪ ድርሰት) ይልቅ በሁለተኛው ምንባብ (አስረጅ ድርሰት) ላይ የተሻለ ብዛት ያላቸውን የንባብ ብልሃቶች አስመዝግበዋል::

ከዚህ ቀጥሎ በእያንዳንዱ ንኡስ የንባብ ብልሃት አከፋፈል ላይ የተገኙ መረጃዎች በሚመለከት ትንታኔ ቀርቧል::

ሠንጠረዥ 7.1፣ የስምንተኛ ክፍል ተማሪዎች ቴክኒካዊ ድጋፍን በሚሰጠው የንባብ ብልሃት ላይ ያሳዩት አጠቃቀም

ንኡስ የንባብ ብልሃት አከፋፈል	የምንባብ ርእስ											
	"ረዊና (ክፍል አንድ)"						ታይፎይድ					
	የተማሪው መለያ						የተማሪው መለያ					
	ከ$_1$	ከ$_2$	መ$_1$	መ$_2$	ዝ$_1$	ዝ$_2$	ከ$_1$	ከ$_2$	መ$_1$	መ$_2$	ዝ$_1$	ዝ$_2$
1 ቴክኒካዊ ድጋፍ የሚሰጡ	1.1 1.2 1.3 1.6	1.1 1.2 1.3	1.1 1.2 1.3 1.6	1.1 1.2 1.6	1.1 1.2	1.2 1.3	1.2 1.3 1.6	1.1 1.2 1.3 1.6	1.2 1.3 1.6	1.2 1.6	1.2 1.6	1.1 1.2 1.6
ድምር	4	3	4	3	2	2	3	4	3	2	2	3

ከሠንጠረዥ 7.1 መረጃ መገንዘብ እንደሚቻለው በአማርኛ ቋንቋ ችሎታቸው በተለያየ ደረጃ ከሚገኙ 6 ተማሪዎች መካከል በምንባብ አንድ 4ቱ በምንባብ ሁለት ደግሞ 3ቱ

ቴክኒካዊ ድጋፍ የሚሰጡትን የንባብ ብልሃቶችን በብዛት በመጠቀም በአማርኛ ቋንቋ ችሎታቸው ካገኙት ደረጃ ጋር ተጣጥሞ አሳይተዋል፡፡ እነዚህም በምንባብ አንድ ከ$_1$፣ ከ$_2$፣ ዝ$_1$ እና ዝ$_2$ ሲሆኑ በቅደም ተከተል 4፣ 3፣ 2 እና 2 ሲጠቀሙ በምንባብ ሁለትም ከ$_2$፣መ$_1$ እና ዝ$_2$ ሲሆኑ በቅደም ተከተል 4፣ 3 እና 2 የንባብ ብልሃቶችን ተገልግለዋል፡፡ የተቀሩት ተማሪዎች ግን በአማርኛ ቋንቋ ችሎታቸው ያገኙት ደረጃ በተጠቀሱት የንባብ ብልሃት አጠቃቀማቸው ካገኙት ደረጃ ጋር ሳይጣጣም ቀርቷል፡፡ እነዚህም በምንባብ አንድ 2ቱ ማለትም መ$_1$ እና መ$_2$ ሲሆኑ፣ መ$_1$ ከከ$_1$፣ መ$_2$ ም ከከ$_2$ ጋር እኩል ደረጃን በማግኘ ታቸው ነው፡፡ በምንባብ ሁለትም 3ቱ ማለትም ከ$_1$፣ መ$_2$ እና ዝ$_1$ ሲሆኑ፣ ከ$_1$ ከደረጃዋ ዝቅ በማለት ከመ$_1$ እና ከዝ$_2$ ጋር እኩል በመሰለፏ ሲሆን፣ ዝ$_1$ም ከመ$_2$ ጋር እኩል ደረጃን በመያዟ ነው፡፡

ከዚህም ሌላ በመለያ ቁጥር 1.1 የተጠቀሰውን የንባብ ብልሃት ማለትም "ግርፍ ንባብ" ከ ዝ$_2$ በስተቀር ሁሉም ተማሪዎች ተገልግለውበታል፡፡ በሁለተኛው ምንባብ (በአስረጅ ድርሰት ምንባብ) ግን ከከ$_2$ እና ዝ$_2$ በስተቀር አብዛኞቹ ተማሪዎች የተጠቀሰውን የንባብ ብልሃት ዓይነት ሳይጠቀሙበት ቀርተዋል፡፡ እንዲሁም በመለያ ቁጥር 1.4 እና በተራ ቁጥር 1.5 የተጠቀሱት የንባብ ብልሃቶች በሁለቱ ምንባባት ግልጋሎት ላይ እንዳልዋሉ መረጃው አመልክቷል፡፡ እነዚህም በቅደም ተከተል «ለዐረፍተ ነገር፣ ለአንቀፅ ማጠቃለያ መስጠት» እና «ከአንድ ስርወ ቃል የወጡ ቃላትን መለየት» የሚሉ ናቸው፡፡

ሠንጠረዥ 7.2፣ የስምንተኛ ክፍል ተማሪዎች ማብራራትን እና ማቅለልን በሚሹ የንባብ ብልሃቶች ላይ ያሳዩት አጠቃቀም የሚገልፅ

ንዑስ የንባብ ብልሃት አከፋፈል	የምንባብ ርዕስ											
	"ረዊና (ክፍል አንድ)"						ታይፎይድ					
	የተማሪው መለያ						የተማሪው መለያ					
	ሴ ከ$_1$	ወ ከ$_2$	ወ መ$_1$	ሴ መ$_2$	ሴ ዝ$_1$	ወ ዝ$_2$	ሴ ከ$_1$	ወ ከ$_2$	ወ መ$_1$	ሴ መ$_2$	ሴ ዝ$_1$	ወ ዝ$_2$
2 ማብራራትን እና ማቅለልን የሚሻ	2.4 2.6 2.7	2.1 2.2 2.4 2.6 2.7	2.1 2.2 2.4 2.6 2.7	2.4 2.6 2.7	2.4 2.6	-	2.1 2.3 2.4 2.6	2.1 2.3 2.4 2.5 2.6 2.7 2.8	2.1 2.3 2.4 2.6 2.7	2.3 2.4 2.6 2.7	2.3 2.4 2.5 2.6	2.4 2.7
ድምር	3	5	5	3	2	-	4	7	5	4	4	2

ሠንጠረዥ 7.2 እንደሚያመለከተው በአማርኛ ቋንቋ ችሎታቸው በተለያየ ደረጃ ከሚገኙት ተማሪዎች መካከል ከግማሽ በላይ የሚሆኑት የተጠቀሱትን የንባብ ብልሃቶችን በብዛት በመጠቀም በአማርኛ ቋንቋ ችሎታቸው ካገኙት ደረጃ ጋር ተጣጥሞ አሳይተዋል፡፡ እነዚህም በምንባብ አንድ ከ$_{2}$፣ መ$_{2}$፣ ዝ$_{1}$ እና ዝ$_{2}$ ሲሆኑ እያንዳንዳቸው በቅድም ተከተል 5፣ 3፣ 2፣ እና ምንም (ዜሮ) የንባብ ብልሃቶችን አስመዝግበዋል፡፡ በሁለተኛው ምንባብም ከ$_{2}$፣ መ$_{1}$፣ መ$_{2}$ እና ዝ$_{2}$ ሲሆኑ፣ በቅደም ተከተል 7፣ 5፣ 4 እና 2 የንባብ ብልሃቶችን ተጠቅመዋል፡፡ የተቀሩት ተማሪዎች ግን ከፍ ሲል ከተገኘው መረጃ ጋር ተቃራኒ የሆነውን የንባብ ብልሃት ሲጠቀሙ ተስተውለዋል፡፡ ይኸውም በምንባብ አንድ መ$_{1}$ ከ ከ$_{1}$ ተሽሎ በመገኘቱ ሲሆን፣ በምንባብ ሁለት ደግሞ ዝ$_{1}$ ከ ከ$_{1}$ እኩል ደረጃን በመያዟ ነው፡፡

በሌላ በኩል ማብራራትን እና ማቅለልን በሚሻው ንዑስ የንባብ ብልሃት አከፋፈል አጠቃቀም ላይ በመጀመሪያው ምንባብ (በተራኪ ድርሰት ምንባብ) በተራ ቁጥር 2.3፣ 2.5 እና 2.8 የተጠቀሱ የንባብ ብልሃቶች ሳይስተዋሉ ቀርተዋል፡፡ በሁለተኛው ምንባብ (በአስረጅ ድርሰት ምንባብ) ላይ ደግሞ በመለያ ቁጥር 2.2 የተጠቀሰው የንባብ ብልሃት ሳይመዘገብ ቀርቷል፡፡ በአጠቃላይ በ2ቱ ምንባባት ላይ ጥቅም ላይ ያልዋሉ የንባብ ብለሃቶች በቅደም ተከተል እንደሚከተለው ተዘርዝረዋል፡፡

2.3 አያያዥ ቃላትን እና ሐረጎችን በራስ አገላለፅ መረዳት
2.5 የቃላትን ሰዋስዋዊ ክፍል መለየት
2.8 ታሪኩን (ሐሳቡን) ለመረዳት ይረዳሉ የሚባሉትን ተጨማሪ መረጃዎች መጠቀም
2.2 ከባድ ቃል ሲያጋጥም በራስ አባባል መረዳት

ሠንጠረዥ 7.3 ፣ የስምንተኛ ክፍል ተማሪዎች ግጥምጥምነት መመርመርን በሚጠይቁ የንባብ ብልሃቶች ላይ ያሳዩት አጠቃቀም

ንዑስ የንባብ ብልሃት አከፋፈል	የምንባብ ርዕስ											
	ረዊና (ክፍል አንድ)						ታይፎይድ					
	የተማሪው መለያ						የተማሪው መለያ					
	ሴ ከ$_{1}$	ወ ከ$_{2}$	ወ መ$_{1}$	ሴ መ$_{2}$	ሴ ዝ$_{1}$	ወ ዝ$_{2}$	ሴ ከ$_{1}$	ወ ከ$_{2}$	ወ መ$_{1}$	ሴ መ$_{2}$	ሴ ዝ$_{1}$	ወ ዝ$_{2}$
3 ግጥምጥምነት መመርመርን የሚጠይቅ	3.1 3.2 3.3 3.4 3.6 3.7 3.10 3.11	3.1 3.2 3.3 3.4 3.7 3.10 3.11	3.1 3.2 3.3 3.4 3.7 3.10 3.11	3.1 3.3 3.4 3.7 3.10 3.11	3.1 3.2 3.3 3.4 3.5 3.7 3.10 3.11	3.2 3.3	3.1 3.2 3.3 3.4 3.5 3.7 3.8 3.10 3.11	3.1 3.2 3.3 3.4 3.5 3.7 3.8 3.10 3.11	3.1 3.2 3.3 3.4 3.7 3.8 3.10 3.11	3.2 3.3 3.4 3.5 3.7 3.10 3.11	3.2 3.3 3.4 3.5 3.7 3.8 3.10 3.11	3.2 3.7 3.8 3.10 3.11
ድምር	8	7	7	6	8	2	9	9	8	7	8	5

ከሠንጠረዡ መረዳት የሚቻለው በአማርኛ ቋንቋ ችሎታቸው በተለያየ ደረጃ ከሚገኙ 6 ተማሪዎች መካከል በምንባብ አንድ 4ቱ በምንባቱ ሁለት ደግሞ 5ቱ በተጠቀሰው ንዑስ የንባብ ብልሃት አከፋፈል በብዛት በመገልገል በአማርኛ ቋንቋ ችሎታቸው ካገኙት ደረጃ ጋር ተጣጥሞ አሳይተዋል፡፡ ይኸውም በምንባብ አንድ ከ$_1$፣ ከ$_2$፣ መ$_2$ እና ዝ$_2$ ሲሆኑ እያንዳንዳቸው በቅደም ተከተል 8፣ 7፣ 6 እና 2 በማስመዝገባቸው ነው፡፡ በምንባብ ሁለትም ከ$_1$፣ ከ$_2$፣ መ$_1$፣ መ$_2$ እና ዝ$_2$ ሲሆኑ 9፣ 9፣ 8፣ 7 እና 4 ተገልግለዋል፡፡ ሌሎች ተማሪዎች ግን በፈተና ውጤታቸው ያገኙት ደረጃ በተጠቀሱት የንባብ ብልሃቶች ካገኙት ደረጃ ጋር ተጣጥሞ ሳይኖረው ቀርቷል፡፡ እነዚህም በምንባብ አንድ 2ቱ ማለትም መ$_2$ እና ዝ$_1$ ሲሆኑ፣ በምንባብ ሁለት ደግሞ አንዷ ማለትም ዝ$_1$ ነች፡፡ ምክንያቱም በምንባብ አንድ መ$_1$ ከከ$_2$ እኩል ደረጃን ይዞ፣ ከዝ$_1$ ዝቅ ብሎ በመገኘቱ ሲሆን፣ በምንባቡ ሁለት ደግሞ ዝ$_1$ ከመ$_1$ እኩል ደረጃን ተጋርታ ከመ$_2$ ደግሞ ተሸላ በመገኘቷ ነው፡፡

ከዚህም በቀር ተተኳሪ ተማሪዎቹ ግጥምጥምነት መመርመርን በሚጠይቀው ንኡስ የንባብ ብልሃት አከፋፈል በምንባብ አንድ (በተራኪ ድርሰት ምንባብ) በመለያ ቁጥር 3.8 የተጠቀሰውን የንባብ ብልሃት ማለትም «ቀጥሎ ስለሚመጣው ሐሳብ ግምት መስጠት» የሚለውን አልተገለገሉም፡፡ እንዲሁም በመለያ ቁጥር 3.6 የተጠቀሰውን የንባብ ብልሃት ማለትም «የቀደመ እውቀት መጠቀም» የሚለውን አልተጠቀሙበትም፡፡

ሠንጠረዥ 7.4፣ የስምንተኛ ክፍል ተማሪዎች አንብቦ መረዳት መቆጣጠርን በሚጠይቁ የንባብ ብልሃቶች ያስመዘገቧቸውን አጠቃቀሞች የሚያሳይ

ንዑስ የንባብ ብልሃት አከፋፈል	የምንባብ ርዕስ											
	ረዊና (ክፍል አንድ)						ታይፎይድ					
	የተማሪው መለያ						የተማሪው መለያ					
	ሴ ከ$_1$	ወ ከ$_2$	ወ መ$_1$	ሴ መ$_2$	ሴ ዝ$_1$	ወ ዝ$_2$	ሴ ከ$_1$	ወ ከ$_2$	ወ መ$_1$	ሴ መ$_2$	ሴ ዝ$_1$	ወ ዝ$_2$
4 አንብቦ መረዳት መቆጣጠርን የሚጠይቅ	4.1 4.3 4.4 4.5 4.6 4.15	4.1 4.3 4.4 4.5 4.6 4.9 4.12 4.15 4.16	4.1 4.3 4.4 4.5 4.9 4.15 4.16	4.1 4.3 4.4 4.5 4.6 4.12 4.15	4.1 4.3 4.4 4.5 4.9 4.10 4.12 4.15 4.16	4.1 4.3 4.4 4.5	4.1 4.4 4.6 4.8	4.1 4.3 4.4 4.5 4.8 4.9 4.10 4.12 4.15	4.1 4.3 4.4 4.5 4.8 4.9 4.13 4.15	4.1 4.3 4.4 4.5 4.12 4.15 4.16	4.1 4.3 4.4 4.5 4.8 4.10 4.12 4.16	4.1 4.3 4.4 4.5 4.6
ድምር	6	9	7	7	9	4	4	9	8	7	8	5

ከፍ ሲል ከቀረበው ሠንጠረዥ 7.4 መረጃ መረዳት እንደሚቻለው በአማርኛ ቋንቋ ችሎታቸው በተለያዩ ደረጃ ከተመደቡት 6 የስምንተና ክፍል ተማሪዎች መካከል

በሁለቱም ምንባባት ላይ 4ቱ የተጠቀሱትን የንባብ ብልሃቶችን በከላት መገልገል በአማርኛ ቋንቋ ችሎታቸውን ካገኙት ደረጃ ጋር ተጣጥሞ አሳይተዋል፡፡ እነዚህም ከምንባብ አንድ $ከ_2$፣ $መ_1$፣ $መ_2$ እና $ዝ_2$ ሲሆኑ፣ እያንዳንዳቸው በቅደም ተከተል 9፣ 7፣ 7 እና 4 በማስመዝገባቸው ነው፡፡ ከምንባብ ሁለት ደግሞ $ከ_2$፣ $መ_1$፣ $መ_2$ እና $ዝ_2$ ሲሆኑ፣ በቅደም ተከተል 9፣ 8፣ 7 እና 5 የንባብ ብልሃቶችን ተጠቅመዋል፡፡ ሌሎቹ ግን

በፈተና ውጤታቸው ያገኙት ደረጃ በተጠቀሱት የንባብ ብልሃቶች አጠቃቀም ላይ ካገኙት ደረጃ ከፍ ወይም ዝቅ ብሎ ስለተገኘ ተጣጥሞ አልታየበትም፡፡ እነዚህም ከምንባብ አንድ እና ከምንባብ ሁለት 2ቱ ተማሪዎች ማለትም $ከ_1$ እና $ዝ_1$ ሲሆኑ፣ $ከ_1$ ከ$ዝ_1$ ዝቅ ብላ በመገኘቷ ምክንያት ነው፡፡

በሌላ በኩል በተጠቀሰው ንዑስ የንባብ ብልሃት አከፋፈል ላይ በመጀመሪያው ምንባብ በመለያ ቁጥር 4.8 እና 4.13 የተጠቀሱት የንባብ ብልሃቶች ግልጋሎት ላይ አልዋሉም፡፡ በመለያ ቁጥር 4.2፣ 4.7፣ 4.11፣ 4.14 እና 4.17 የተጠቀሱት ደግሞ በሁለቱም ምንባባት ላይ ሳይስተዋሉ ቀርተዋል፡፡ እነዚህም በቅደምተከተል የሚከተሉት ናቸው፡፡

4.8 በስህተት የተረዱትን ሐሳብ ተመልሶ ማረም
4.13 በቀረቡ መረጃዎች ላይ ጥያቄን ማንሳት
4.2 መልሰን ማዘግየት
4.7 የአንድን ቃል ወይም ሐረግ ፍች በትክክል ያለመረዳት ችግር መግለፅ
4.11 አስቀድሞ ስለተነበዩት ነገር ትክክለኛነት ማረጋገጥ
4.14 በራስ የንባብ ባህርይ ላይ አስተያየት መስጠት
4.17 በምንባቡ ላይ ስለተገኙ ቃላት፣ ሐረጋት፣ ዐረፍተ ነገሮች ፍች ጥያቄን ማንሳት

4.1.2. የአስረኛ ክፍል ተማሪዎች የንባብ ብልሃት አጠቃቀም መረጃ ትንተና

ሠንጠረዥ 8፣ በምልከታ በተገኘው መረጃ መሠረት የአስረኛ ክፍል ተማሪዎች የንባብ ብልሃት አጠቃቀም

የንባብ ብልሃት አከፋፈል	የምንባብ ርዕስ											
	ሥራ ፍለጋ						“ቤተመፃሕፍት 'አፍራሽ...'”					
	የተማሪው መለያ						የተማሪው መለያ					
	ወ ከ$_1$	ሴ ከ$_2$	ወ መ$_1$	ሴ መ$_2$	ሴ ዝ$_1$	ወ ዝ$_2$	ወ ከ$_1$	ሴ ከ$_2$	ወ መ$_1$	ሴ መ$_2$	ሴ ዝ$_1$	ወ ዝ$_2$
1 ቴክኒካዊ ድጋፍን የሚሰጡ	1.1 1.2 1.3 1.5 1.6	1.1 1.2 1.3 1.6	1.2 1.3 1.6	1.2 1.3	1.1 1.2 1.3 1.6	1.1 1.2	1.2 1.3 1.4 1.6	1.2 1.3 1.6	1.2 1.6	1.2 1.3	1.2 1.3 1.6	1.2 1.3
2 ማብራራትን እና ማቅለልን የሚጠጹቁ	2.4 2.6	2.4 2.6	2.4 2.6	2.4 2.6	2.4 2.6	2.4	2.2 2.3 2.4 2.6 2.7	2.3 2.4 2.6 2.7	2.3 2.4 2.6 2.7	2.4	2.3 2.4 2.6 2.7	2.4 2.6
3 ግጥምጥምነት መመርመርን የሚጠይቁ	3.1 3.2 3.3 3.4 3.7 3.10 3.11	3.1 3.2 3.3 3.4 3.7 3.10 3.11	3,1 3.2 3.3 3.4 3.7 3.10 3.11	3.2 3.7 3.10	3.1 3.2 3.4 3.6 3.7 3.10 3.11	3.1 3.2 3.4 3.10	3.1 3.2 3.3 3.4 3.5 3.7 3.10 3.11	3.1 3.2 3.3 3.5 3.7 3.10 3.11	3.1 3.2 3.3 3.4 3.5 3.7 3.10 3.11	3.5 3.7 3.10 3.11	3.1 3.2 3.3 3.4 3.5 3.7 3.10 3.11	3.2 3.4 3.7 3.10
4 አንብቦ መረዳት መቆጣጠርን የሚጠይቁ	4.1 4.2 4.3 4.4 4.5 4.9 4.15 4.16	4.1 4.2 4.3 4.4 4.6 4.9 4.12 4.15 4.16	4.1 4.3 4.5 4.13 4.15	4.1 4.6 4.7 4.12 4.16	4.1 4.2 4.3 4.4 4.5 4.6 4.7 4.8 4.9 4.12 4.15 4.16	4.1 4.3 4.15	4.3 4.4 4.5 4.9 4.15 4.16	4.3 4.4 4.5 4.9 4.15 4.16	4.1 4.3 4.5 4.15	4.1 4.4 4.6 4.16	4.3 4.4 4.5 4.8 4.12 4.15 4.16 4.17	4.1 4.3 4.6 4.15
ድምር	22	22	17	12	25	10	23	20	18	11	23	12

ከሠንጠረዥ 8 መረጃ መረዳት የሚቻለው በአማርኛ ቋንቋ ችሎታቸው በተለያየ ደረጃ ከሚገኙ 6 የአስረኛ ክፍል ተማሪዎች መካከል ከምንባብ አንድ 5ቱ ከምንባብ ሁለት ደግሞ 4ቱ በአጠቃላዩ የንባብ ብልሃት አጠቃቀማቸው ላይ በብዛት በመገልገል በአማርኛ ቋንቋ ችሎታቸው ካገኙት ደረጃ ጋር ተጣጥሞ አሳይተዋል። እነዚህም ከምንባብ አንድ ከ$_1$ እና ከ$_2$ እያንዳንዳቸው ሃያ ሁለት ሃያ ሁለት፣ መ$_1$ እና መ$_2$፣ 17 እና 12 እና ዝ$_2$ 10 ሲጠቀሙ፣ ከምንባብ ሁለት ደግሞ ከ$_1$ እና ከ$_2$፣ በቅደም ተከተል 23 እና 20 እንዲሁም መ$_1$ እና መ$_2$ 18 እና 11 በመጠቀማቸው ነው። የተቀሩት ተማሪዎች ግን በአማርኛ ቋንቋ ችሎታቸው ያገኙት ደረጃ በአጠቃላይ የንባብ ብልሃት አጠቃቀማቸው ካገኙት ደረጃ ጋር ሳይጣጣም መቅረቱን ማየት ይቻላል። እነዚህም ከምንባብ አንድ አንዷ ማለትም ዝ$_1$ ስትሆን፣ ከምንባብ ሁለትም ሁለቱ ማለትም ዝ$_1$ እና ዝ$_2$ ናቸው። ምክንያቱም ከምንባብ አንድ ዝ$_1$ ከሁሉም ተማሪዎች የተሻለ የንባብ ብልሃት በማስመዝገቧ ሲሆን፣ በምንባብ ሁለት ደግሞ ዝ$_1$ ከሁሉም ተማሪዎች ከፍተኛ የንባብ ብልሃት ብዛት በማስመዝገቧ እና ዝ$_2$ ከመ$_2$ ተሽሎ ስለተገኘ ነው።

እንዲሁም እያንዳንዱ ተተኳሪ ተማሪ በሁለቱ ምንባባት ላይ ያስመዘገባቸው የንባብ ብልሃት አይነቶች ብዛት ወጥነት ባይኖረውም ልዩነት ማሳየቱን ከሰንጠረዡ መረዳት ይቻላል።

ከዚህ ቀጥሎ በእያንዳንዱንኡስ የንባብ ብልሃት አከፋፈል ላይ የተስተዋለውን የንባብ ብልሃት አጠቃቀም በሚመለከት የተገኘው መረጃ ትንታኔ ቀርቧል።

ሠንጠረዥ 8.1፣ የአስረኛ ክፍል ተማሪዎች ቴክኒካዊ ድጋፍ በሚሰጡ የንባብ ብልሃቶች ላይ ያሳዩዋቸው አጠቃቀሞች

ንዑስ የንባብ ብልሃት አከፋፈል	የምንባብ ርዕስ											
	ሥራ ፍለጋ						“ቤተመጻሕፍት አፍራሽ ...”					
	የተማሪው መለያ						የተማሪው መለያ					
	ወ ከ$_1$	ሴ ከ$_2$	ወ መ$_1$	ሴ መ$_2$	ሴ ዝ$_1$	ወ ዝ$_2$	ወ ከ$_1$	ሴ ከ$_2$	ወ መ$_1$	ሴ መ$_2$	ሴ ዝ$_1$	ወ ዝ$_2$
1 ቴክኒካዊ ድጋፍ የሚሰጥ	1.1 1.2 1.3 1.5 1.6	1.1 1.2 1.3 1.6	1.1 1.3 1.6	1.2 1.3	1.1 1.2 1.3 1.6	1.1 1.2	1.2 1.3 1.4 1.6	1.2 1.3 1.6	1.2 1.6	1.2 1.3	1.2 1.3 1.6	1.2 1.3
ድምር	5	4	3	2	4	2	4	3	2	2	3	2

ከሠንጠረዥ 8.1 መረጃ መረዳት የሚቻለው በአማርኛ ቋንቋ ችሎታቸው በተለያየ ደረጃ ከሚገኙ 6 የአስረኛ ክፍል ተማሪዎች መካከል በሁለቱ ምንባባት ላይ 4ቱ ቴክኒካዊ ድጋፍ የሚሰጠው ንዑስ የንባብ ብልሃት አከፋፈል በብዛት በመገልገል በአማርኛ ቋንቋ ችሎታቸው ካገኙት ደረጃ ጋር ተጣጥሞ አሳይተዋል፡፡ እነዚህም ከምንባብ አንድ ከ$_1$ እና ከ$_2$ በቅደም ተከተል 5 እና 4፣ መ$_1$ እና መ$_2$ ደግሞ 3 እና 2 ሲያስመዘግቡ፣ ከምንባብ ሁለትም ከ$_1$ እና ከ$_2$ 4 እና 3፣ መ$_1$ እና መ$_2$ም ሁለት ሁለት የንባብ ብልሃቶችን ተገልግለዋል፡፡ ሌሎቹ ተማሪዎች ግን በቋንቋ ችሎታቸው ያገኙት ደረጃ እና በንባብ ብልሃት አጠቃቀማቸው ያገኙት ደረጃ ሳይጣጣም ቀርቷል፡፡ እነዚህም ከሁለቱ ምንባባት ዝ$_1$ እና ዝ$_2$ ናቸው፡፡ ይኸውም ከምንባብ አንድ ዝ$_1$ ከ ከ$_2$ እኩል ደረጃን ይዛ ከመ$_1$ እና ከመ$_2$ ደግሞ ተሽላ በመገኘቷ ሲሆን፣ ዝ$_2$ ደግሞ ከመ$_2$ ጋር እኩል በመሰለፉ ነው፡፡ ከምንባብ ሁለትም ዝ$_1$ ከ ከ$_2$ እኩል ደረጃን ስትይዝ ዝ$_2$ ደግሞ ከመ$_1$ እና ከመ$_2$ ጋር እኩል በመፈረጁ ነው፡፡

በሌላ በኩል በመለያ ቁጥር 1.1 የተጠቀሰው የንባብ ብልሃት ዓይነት ማለትም ግርፍ ንባብ በዚህ በተጠቀሰው ንዑስ የንባብ ብልሃት አከፋፈል በምንባብ አንድ ከመ$_1$ እና ከመ$_2$ በስተቀር የተቀሩት ተማሪዎች ሲጠቀሙበት፣ በምንባብ ሁለት ግን ሁሉም ተማሪዎች አልተጠቀሙበትም፡፡

ሠንጠረዥ 8.2፣ የአስረኛ ክፍል ተማሪዎች ማብራራትን እና ማቅለልን በሚሹ የንባብ ብልሃቶች ያሳዩዋቸው አጠቃቀሞች፡፡

ንዑስ የንባብ ብልሃት አከፋፈል	የምንባብ ርዕስ											
	ሥራ ፍለጋ						"ቤተ መፃሕፍት አፍራሽ ..."					
	የተማሪው መለያ						የተማሪው መለያ					
	ወ ከ$_1$	ሴ ከ$_2$	ወ መ$_1$	ሴ መ$_2$	ሴ ዝ$_1$	ወ ዝ$_2$	ወ ከ$_1$	ሴ ከ$_2$	ወ መ$_1$	ሴ መ$_2$	ሴ ዝ$_1$	ወ ዝ$_2$
2 ማብራራትን እና ማቅለልን የሚሻ	2.4 2.6	2.4 2.6	2.4 2.6	2.4 2.6	2.4 2.6	2.4	2.2 2.3 2.4 2.6 2.7	2.3 2.4 2.6 2.7	2.3 2.4 2.6 2.7	2.4	2.3 2.4 2.6 2.7	2.4 2.6
ድምር	2	2	2	2	2	1	5	4	4	1	4	2

ሠንጠረዥ **8.2** እንደሚያሳየው ከሆነ በአማርኛ ቋንቋ ችሎታቸው በተለያየ ደረጃ ከሚገኙ 6 ተማሪዎች መካከል ከምንባብ አንድ 3ቱ ከምንባብ ሁለት ደግሞ 2ቱ የተጠቀሰውን የንባብ ብልሃት አከፋፈል በብዛት በመጠቀም በቋንቋ ችሎታቸው ካገኙት ደረጃ ጋር

ተጣጥሞ አሳይተዋል፡፡ እነዚህም ከምንባብ አንድ ከ$_1$፣ ከ$_2$ እና መ$_2$ ሲሆኑ በቅደም ተከተል 2፣ 2 እና 1 የንባብ ብልሃቶችን ሲገለገሉ፣ ከምንባብ ሁለት ደግሞ ከ$_1$ እና ከ$_2$ ሲሆኑ፣ 5 እና 4 ተጠቅመዋል፡፡ በሌላ በኩል ከዚህ የንባብ ብልሃት አጠቃቀም ጋር የሚቃረን አጠቃቀም ያስመዘገቡ ተማሪዎች መኖራቸውን ከሠንጠረዡ ለመረዳት ይቻላል፡፡ እነዚህም ከምንባብ አንድ 3ቱ ማለትም መ$_1$፣ መ$_2$ እና ዝ$_1$ ሲሆኑ፣ ሁሉም ሁለት ሁለት የንባብ ብልሃቶችን በመጠቀም ከ ከ$_1$ እና ከ ከ$_2$ ጋር እኩል ደረጃን በመጋራታቸው ነው፡፡ እንዲሁም በምንባብ ሁለት 4ቱ ማለትም መ$_1$፣ መ$_2$ ፣ ዝ$_1$ እና ዝ$_2$ ሲሆኑ፣ መ$_1$ እና ዝ$_1$ ከ ከ$_2$ ጋር እኩል ደረጃን በመያዛቸው ሲሆን፣ መ$_2$ ደግሞ ከሁሉም ተማሪዎች በዝቅተኛ ደረጃ ላይ በመገኘቷ እና ዝ$_2$ ከመ$_2$ ተሽሎ በመገኘቱ ነው፡፡

በሁለቱ ምንባባት ግልጋሎት ላይ የዋሉ የንባብ ብልሃት ዓይነቶች ብዛት ሲታይ በምንባብ ሁለት ግልጋሎት ላይ የዋሉት ብልጫ እንዳላቸው መረዳት ይቻላል፡፡ በዝርዝር ሲታይ ደግሞ በመጀመሪያው ምንባብ ላይ በመለያ ቁጥር 2.2፣ 2.3፣ 2.7 እና 2.8 የተጠቀሱት የንባብ ብልሃቶች ሳይመዘገቡ ቀርተዋል፡፡ በመለያ ቁጥር 2.1 የተጠቀሰው ደግሞ በሁለቱም ምንባባት ላይ ሳይስተዋል ቀርቷል፡፡ እነዚህም በቅደም ተከተል ሲገለፁ

2.2 ከባድ ቃል ሲያጋጥም በራስ አባባል መረዳት

2.3. አያያዥ ቃላትን እና ሐረጎችን በራስ አገላለፅ መረዳት

2.7. ሐሳብን ፈልፍሎ ማውጣት

2.8. ታሪኩን (ሐሳቡን) ለመረዳት ይረዳሉ የሚባሉትን ተጨማሪ መረጃዎች መጠቀም

2.1. የቋንቋውን የቃላት አሰላለፍ በራስ አባባል መረዳት የሚሉ ናቸው፡፡

ሠንጠረዥ 8.3፣ የአስረኛ ክፍል ተማሪዎች ግጥምጥምነት መመርመርን በሚጠይቁ የንባብ ብልሃቶች ላይ ያስመዘገቧቸውን የሚያሳይ

ንዑስ የንባብ ብልሃት አከፋፈል	የምንባብ ርዕስ											
	ሥራ ፍለጋ						"ቤተ መፃሕፍት አፍራሽ ..."					
	የተማሪው መለያ						የተማሪው መለያ					
	ወ ከ$_1$	ሴ ከ$_2$	ወ መ$_1$	ሴ መ$_2$	ሴ ዝ$_1$	ወ ዝ$_2$	ወ ከ$_1$	ሴ ከ$_2$	ወ መ$_1$	ሴ መ$_2$	ሴ ዝ$_1$	ወ ዝ$_2$
3 ግጥምጥምነትን መመርመርን የሚጠይቅ	3.1 3.2 3.3 3.4 3.7 3.10 3.11	3.1 3.2 3.3 3.4 3.7 3.10 3.11	3.1 3.2 3.3 3.4 3.7 3.10 3.11	3.2 3.7 3.10	3.1 3.2 3.4 3.6 3.7 3.10 3.11	3.1 3.2 3.4 3.1	3.1 3.2 3.3 3.4 3.5 3.7 3.10 3.11	3.1 3.2 3.3 3.5 3.7 3.10 3.11	3.1 3.2 3.3 3.4 3.5 3.7 3.10 3.11	3.5 3.7 3.10 3.11	3.1 3.2 3.3 3.4 3.5 3.7 3.10 3.11	3.2 2.4 3.7 3.10
ድምር	7	7	7	3	7	4	8	7	8	4	8	4

ከሠንጠረዥ 8.3 መረጃ መገንዘብ እንደሚቻለው በአማርኛ ቋንቋ ችሎታቸው በተለያየ ደረጃ ከሚገኙ 6 ተማሪዎች መካከል በምንባብ አንድ 2ቱ በምንባብ ሁለት 3ቱ የተጠቀሱትን የንባብ ብልሃቶችን በብዛት በመገልገል በቋንቋ ችሎታቸው ካገኙት ደረጃ ጋር ተጣጥሞ አሳይተዋል፡፡ እነዚህም ከምንባብ አንድ ከ$_1$ እና ከ$_2$ ሲሆኑ፣ እያንዳንዳቸው ሰባት ሰባት የንባብ ብልሃቶችን ተጠቅመዋል፡፡ ከምንባብ ሁለት ደግሞ ከ$_1$፣ ከ$_2$እና መ$_2$ ሲሆኑ በቅደም ተከተል 8፣ 7፣ እና 4 ተገልግለዋል፡፡ በሌላ በኩል ከላይ ከተገኘው የንባብ ብልሃት አጠቃቀም ጋር የማይጣጣም መኖሩን ሠንጠረዥ 8.3 አመልክቷል፡፡ ምክንያቱም በምንባብ አንድ መ$_1$ እና ዝ$_1$ ከ ከ$_1$ እና ከ ከ$_2$ እኩል ደረጃን በመያዛቸው ሲሆን፣ መ$_2$ ደግሞ ከዝ$_2$ ዝቅ ብላ በመገኘቷ ነው፡፡ በምንባብ ሁለትም መ$_1$፣ዝ$_1$ እና ዝ$_2$ ሲሆኑ፣ መ$_1$ እና ዝ$_1$ እያንዳንዳቸው ስምንት ስምንት የንባብ ብልሃቶችን በመገልገል ከ$_1$ ካስመዘገበው ጋር እኩል በመሆናቸው ነው፡፡ እንዲሁም ዝ$_2$ ከደረጃው ከፍ ብሎ ከመ$_2$ ጋር እኩል በመፈረጁ ነው፡፡

በተጠቀሰው ንዑስ የንባብ ብልሃት አከፋፈል ላይ በምንባብ አንድ (በተራኪ ድርሰት ምንባብ) በተራ ቁጥር 3.5 የተጠቀሰው የንባብ ብልሃት ማለትም «ከአካባቢያቸው ያገኙትን እውቀት መጠቀም» የሚለው ግልጋሎት ላይ ሳይውል ቀርቷል፡፡ በምንባብ ሁለት (አስረጅ ድርሰት ምንባብ) ደግሞ በተራ ቁጥር 3.6 የተጠቀሰው የንባብ ብልሃት ማለትም «የቀደመ እውቀት መጠቀም» የሚለው አልተስተዋለም፡፡ በመለያ ቁጥር 3.8 እና 3.9 የተጠቀሱት የንባብ ብልሃቶችም ማለትም በቅደም ተከተል «ቀጥሎ ስለሚመጣው ሐሳብ ግምት መስጠት» እና «ቀጥሎ ስለሚከናወነው ነገር መላ መምታት» የሚሉት በሁለቱም ምንባባት ላይ ጥቅም ላይ አልዋሉም፡፡

ሠንጠረዥ 8.4፣ የአስረኛ ክፍል ተማሪዎች አንብቦ መረዳት መቆጣጠርን በሚጠይቁ የንባብ ብልሃቶች ላይ ያስመዘገቧቸው አጠቃቀሞች

ንዑስ የንባብ ብልሃት አከፋፈል	የምንባብ ርዕስ											
	ሥራ ፍለጋ						“ቤተ መፃሕፍት አፍራሽ”					
	የተማሪው መለያ						የተማሪው መለያ					
	ወ ከ$_1$	ሴ ከ$_2$	ወ መ$_1$	ሴ መ$_2$	ሴ ዝ$_1$	ወ ዝ$_2$	ወ ከ$_1$	ሴ ከ$_2$	ወ መ$_1$	ሴ መ$_2$	ሴ ዝ$_1$	ወ ዝ$_2$
4 አንብቦ መረዳት መቆጣጠርን የሚጠይቅ	4.1 4.2 4.3 4.4 4.5 4.9 4.15 4.16	4.1 4.2 4.3 4.4 4.6 4.9 4.12 4.15 4.16	4.1 4.3 4.5 4.13 4.15	4.1 4.6 4.7 4.12 4.16	4.1 4.2 4.3 4.4 4.5 4.6 4.7 4.8 4.9 4.12 4.15 4.16	4.1 4.3 4.15	4.3 4.4 4.6 4.9 4.15 4.16	4.3 4.4 4.5 4.9 4.15 4.16	4.1 4.3 4.5 4.15	4.1 4.4 4.6 4.16	4.3 4.4 4.5 4.8 4.12 4.15 4.16 4.17	4.1 4.3 4.6 4.15
ድምር	8	9	5	5	12	3	6	6	4	4	8	4

ከሠንጠረዡ መረዳት እንደሚቻለው በአማርኛ ቋንቋ ችሎታቸው በተለያየ ደረጃ ከሚገኙት 6 ተማሪዎች መካከል አንብቦ መረዳት መቆጣጠርን የሚጠይቁ የንባብ ብልሃቶችን በብዛት በመገልገል በቋንቋ ችሎታቸው ካገኙት ደረጃ ጋር ተጣጥሞ ያሳዩት ከምንባብ አንድ 3 ከምንባብ ሁለት ደግሞ 2 ናቸው፡፡ እነዚህም ከምንባብ አንድ መ$_1$፣ መ$_2$ እና ዝ$_2$ ሲሆኑ፣ በቅደም ተከተል 5፣ 5 እና 3 የንባብ ብልሃቶችን ተጠቅመዋል፡፡ ከምንባብ ሁለት ደግሞ መ$_1$ እና መ$_2$ ሲሆኑ እያንዳንዳቸው አራት አራት ተገልግለዋል፡፡ የተቀሩት ተማሪዎች ግን በአማርኛ ቋንቋ ችሎታቸው ያገኙት ደረጃ እና በተጠቀሱት የንባብ ብልሃቶች አጠቃቀም ላይ ያገኙት ደረጃ ሳይጣጣም ቀርቷል፡፡ እነዚህም በምንባብ አንድ 3ቱ ማለትም ከ$_1$፣ ከ$_2$ እና ዝ$_1$ ሲሆኑ፣ ዝ$_1$ 12 የንባብ ብልሃቶችን በመጠቀም ከ$_1$ እና ከ$_2$ በቅደም ተከተል ከተገለገሉባቸው 8 እና 9 የንባብ ብልሃቶች በልጣ በመገኘቷ ነው፡፡ በምንባብ ሁለት ደግሞ 4ቱ ማለትም ከ$_1$፣ ከ$_2$፣ ዝ$_1$ እና ዝ$_2$ ሲሆኑ፣ በዚህም ዝ$_1$ 8 የንባብ ብልሃቶችን በመጠቀም ከ$_1$ እና ከ$_2$ ከተገለገሉባቸው ስድስት ስድስት የንባብ ብልሃቶች ተሽላ ስትገኝ፣ ዝ$_2$ም ከመ$_2$ እኩል ሆኖ በመገኘቱ ነው፡፡

በሌላ በኩል ምንባባቱ አንብቦ መረዳት መቆጣጠርን የሚጠይቅ ንኡስ የንባብ ብልሃቶች አከፋፈል ላይ ያስከተሉት ተፅእኖ መኖሩን ለመገንዘብ ተችሏል፡፡ ይኸውም በምንባብ አንድ (በተራኪ ድርሰት ምንባብ) በመለያ ቁጥር 4.17 የተጠቀሰው የንባብ ብልሃት ሳይመዘገብ ቀርቷል፡፡ በምንባብ ሁለት (በአስረጅ ድርሰት ምንባብ) ደግሞ በተራ ቁጥር 4.2፣ 4.7 እና 4.13 የተጠቀሱት የንባብ ብልሃቶች አልተስተዋሉም፡፡ ከዚህ ሌላ በተራ ቁጥር 4.10፣ 4.11 እና 4.14 የተጠቀሱት የንባብ ብልሃቶች በሁለቱም ምንባባት ላይ ሳይገኙ ቀርተዋል፡፡ እነዚህም የሚከተሉት ናቸው

4.17. በምንባቡ ላይ ስለተገኙ ቃላት፣ ሐረጋት፣ ዓረፍተ ነገሮች ፍች ጥያቄን ማንሳት
4.2. መልሰን ማዘግየት
4.13. በቀረቡ መረጃዎች ላይ ጥያቄን ማንሳት
4.10. ከህሊና ጋር መወያየት
4.11. አስቀድሞ ስለተነበዩት ነገር ትክክለኛነት ማረጋገጥ
4.14. በራስ የንባብ ባህርይ ላይ አስተያየት መስጠት

በአጠቃላይ በሁለቱም የክፍል ደረጃዎች ተማሪዎች የተገኙት የንባብ ብልሃት አጠቃቀም መረጃዎች ሰብሰብ ተደርገው ሲታዩ፣ ከ6ቱ የስምንተኛ ክፍል ተማሪዎች መካከል ከግማሽ በላይ የሚሆኑት (ቴክኒካዊ ድጋፍ በሚሰጥ ንኡስ የንባብ ብልሃት አከፋፈል በምንባብ

ሁለት ላይ ግማሽ ናቸው) በአጠቃላይ እና በአራቱም ንዑሳን የንባብ ብልሃት አከፋፈሎች ብዛት ያላቸውን የንባብ ብልሃቶችን በብዛት በመገልገል በቋንቋ ችሎታቸው ካገኙት ደረጃ ጋር ተጣጥሞ አሳይተዋል፡፡ የአስረኛ ክፍል ተማሪዎች ደግሞ ከግማሽ በላይ የሚሆኑት በአጠቃላዩ የንባብ ብልሃት አከፋፍል እና ቴክኒካዊ ድጋፍ በሚሰጥ ተጣጥሞ ሲያሳዩ፣ ግማሽ እና ከግማሽ በታች የሚሆኑት ደግሞ ማብራራትን እና ማቅለልን በሚጠይቅ፣ ግጥምጥምነት መመርመርን በሚጠይቅ እና አንብቦ በመረዳት መቆጣጠርን በሚጠይቅ ንኡሳን የንባብ ብልሃቶች ላይ ተጣጥሞ አሳይተዋል፡፡ ይህም የሚያሳየው የስምንተኛ ክፍል ተማሪዎች በተወሰነ ደረጃ ብልጫ ያላቸው መሆናቸውን ነው፡፡

የዚህ ልዩነት መንስኤ የሁለቱ የክፍል ደረጃዎች ተማሪዎች በተጠቀሙባቸው አጠቃላይ የንባብ ብሃት ዓይነቶች ብዛት መለያየት አለመሆኑን ሠንጠረዥ 7 እና ሠንጠረዥ 8 አመልክተዋል፡፡ ምክንያቱም የስምንተኛ ክፍል ተማሪዎች በSarig (1987) የንባብ ብልሃት አከፋፈል ከሚገኙት እና ለዚህ ጥናት ከተወሰዱት 42 የንባብ ብልሃቶች መካከል 34ቱን የተጠቀሙ ሲሆን፣ በተራ ቁጥር 2.1፣ 2.5፣ 2.8፣ 3.8 እና 3.11 የተጠቀሱት የንባብ ብልሃቶች በብቸኝነት የተጠቀሙባቸው ናቸው፡፡ የአስረኛ ክፍል ተማሪዎችም ከስምንተኛ ክፍል ተማሪዎች ተመሳሳይ በሆነ መንገድ 34ቱን የተጠቀሙ ሲሆን፣ በተራ ቁጥር 1.4፣ 1.5፣ 4.2፣ 4.7 እና 4.17 የተጠቀሱትን የንባብ ብልሃቶች በብቸኝነት ተጠቅመውባቸዋል፡፡ በተራ ቁጥር 3.9፣ 4.11 እና 4.14 የተጠቀሱት የንባብ ብልሃቶች ደግሞ የሁለቱም የክፍል ደረጃዎች ተማሪዎች አልተገለገሉባቸውም፡፡

በሌላ በኩል የስምንተኛ ክፍል ተማሪዎች በአጠቃላይ የንባብ ብልሃት አከፋፈል በሁለቱም ምንባባት ላይ ስርዓታዊ (ወጥ) የሆነ የአጠቃቀም ልዩነት አሳይተዋል፡፡ ይኸውም ከከ$_1$ በስተቀር ሁሉም ተማሪዎች ከመጀመሪያው ምንባብ (ከተራኪ ድርሰት ምንባብ) ይልቅ በሁለተኛው ምንባብ (በአስረጅ ድርሰት ምንባብ) ቁጥራቸው ከፍ ያለ የንባብ ብልሃቶችን አስመዝግበዋል፡፡ የአስረኛ ክፍል ተማሪዎች ግን ምንም እንኳ የአጠቃቀም ልዩነት ያሳዩ ቢሆንም ወጥነት ግን አልታየበትም፡፡

እንዲሁም በሁለቱም ምንባባት ላይ ያሳዩት የንባብ ብልሃት አጠቃቀም ልዩነት በአራቱም ንኡሳን የንባብ ብልሃት አከፋፈሎች ላይም ተስተውሏል፡፡ ይኸውም ቴክኒካዊ ድጋፍ በሚሰጥ የንባብ ብልሃት አከፋፈሎች ላይ የተስተዋለው ልዩነት በሁለቱም የክፍል ደረጃዎች ላይ ተመሳሳይነት እንዳለው መረጃዎቹ አመልክተዋል፡፡ ምክንያቱም በመለያ

ቁጥር 1.1 የተጠቀሰው ግርፍ የንባብ ብልሃት ቁጥራቸው በርካታ የሆኑ ተማሪዎች በመጀመሪያው ምንባብ (በተራኪ ድርሰት) ላይ ተገልግለውበታል::

ማብራራትን እና ማቅለልን በሚጠይቅ የንባብ ብልሃቶች አጠቃቀም ላይ የተስተዋለው ልዩነት ግን በሁለቱም የክፍል ደረጃዎች ተማሪዎች ላይ ልዩነትም ተመሳሳይነትም ተመዝግቧል:: ልዩነቱን በሚመለከት የተገኘው መረጃ እንደሚያሳየው ከሆነ የስምንተኛ ክፍል ተማሪዎች በሁለቱም ምንባባት ያስመዘገቧቸው የንባብ ብልሃቶች ብዛት ተመጣጣኝነት ሲኖራቸው የአስረኛ ክፍል ተማሪዎች ግን በመጀመሪያው ምንባብ ያስመዘገቧቸው የንባብ ብልሃቶች ብዛት ከሁለተኛው ምንባብ ሲነፃፀሩ ጥቂት ናቸው:: ተመሳሳይነትን በሚመለከት ደግሞ በሁለቱም የክፍል ደረጃዎች የመጀመሪያ ምንባብ ላይ በመለያ ቁጥር 2.3 እና 2.8 የተጠቀሱት የንባብ ብልሃቶች ግልጋሎት ላይ ያለመዋላቸው ነው::

ግጥምጥምነት መመርመርን በሚጠይቁ የንባብ ብልሃቶች አከፋፈል አጠቃቀም ላይ የተስተዋለው ልዩነትም በሁለቱ የክፍል ደረጃዎች ተማሪዎች መካከል ተመሳሳይነት መኖሩን አመልክቷል:: ይኸውም በመለያ ቁጥር 3.6 የተጠቀሰው የንባብ ብልሃት ማለትም «የቀደመ እውቀት መጠቀም» የሚለው በሁለቱም የክፍል ደረጃዎች በሁለተኛው ምንባብ (በአስረጅ ድርሰት ምንባብ) ላይ አልታየም:: በመለያ ቁጥር 3.9 የተጠቀሰው የንባብ ብልሃትም ማለትም «ቀጥሎ ስለሚመጣው ነገር መላመምታት» የሚለው በሁለቱም የክፍል ደረጃዎች ላይ ባለመታየቱ ተመሳሳይነት እንዲኖራቸው አድርጓል::

አንብቦ መረዳት መቆጣጠርን በሚጠይቅ የንባብ ብልሃቶች አከፋፈል አጠቃቀም ላይ የታየው ልዩነትም በሁለቱም የክፍል ደረጃዎች ተማሪዎች መካከል ተመሳሳይነት መኖሩን አመልክቷል:: ምክንያቱም በመለያ ቁጥር 4.11 እና 4.14 የተጠቀሱት የንባብ ብልሃቶች በሁለቱም የክፍል ደረጃዎች ተማሪዎች ግልጋሎት ላይ ያልዋሉ ናቸው::

4.1.3 የስምንተኛ እና የአስረኛ ክፍል ተማሪዎች የንባብ ብልሃት አጠቃቀም ውጤት ትንተና

በጥናቱ እንዲመለሱ ከተጠየቁት ጥያቄዎች መካከል አንዱ በአማርኛ ቋንቋ ችሎታቸው በከፍተኛ በመካከለኛ እና በዝቅተኛ ደረጃ የተመደቡት ተማሪዎች የንባብ ብልሃቶችን በብዛት በመገልገል በአማርኛ ቋንቋ ችሎታቸው ካገኙት ደረጃ ጋር ተጣጥሞ ያሳያሉ? ወይስ አያሳዩም? የሚለው ነው:: በዚህ ረገድ ቀደም ሲል ለመግለፅ እንደተሞከረው የስምንተኛ ክፍል ተማሪዎች ከአስረኛ ክፍል ተማሪዎች በተወሰነ መልኩ ብልጫ ያሳዩ

መሆናቸውን ነው። በሌላ በኩል በምዕራፍ ሁለት ላይ እንደተጠቀሰው Berhanu **1993:71** Abrham እና Vann **(1987)**ን ጠቅሰው እንደገለፁት በቋንቋ ችሎታቸው ውጤታማ የሆኑት ተማሪዎች ውጤታማ ካልሆኑት ተማሪዎች በርካታ እና የተለያዩ የንባብ ብልሃቶችን ይገለገላሉ። ይሁን እና በዚህ ጥናት የተገኘው መረጃ ውጤት ከቀረበው ሐሳብ ጋር ተጣጣሞ ያሳየው በከፊል ነው። በአስረኛ ክፍል ከተገኘው መረጃ አንፃር ሲታይ ደግሞ ተጣጥሞው ዝቅተኛ መሆኑን መገንዘብ ይቻላል። ስለሆነም ከመረጃ በመነሳት በዝቅተኛ የክፍል ደረጃ የሚገኙ እና በቋንቋ ችሎታቸው በተለያየ ደረጃ የሚገኙ ተማሪዎች ከፍ ባለ የክፍል ደረጃ ከሚገኙ ተማሪዎች ይልቅ በንባብ በልሃት አጠቃቀማቸው የሚያሳዩት ልዩነት የሰፋ ነው በማለት ግምት መስጠት ይቻላል።

ለዚህም እንደማረጋገጫ የሚወሰደው McDonough **(1995: 56)**፤Davies (1995: 46) Sarig (1987)ን በመጥቀስ በቋንቋ ችሎታቸው በከፍተኛ፣ በመካከለኛ እና በዝቅተኛ ደረጃ የሚገኙ የከፍተኛ ሁለተኛ ደረጃ ትምህርት ቤት ተማሪዎች በተጠቀሙባቸው የንባብ ብልሃቶች ብዛት የጎላ ልዩነት አልተስተዋለባቸውም በማለት በምዕራፍ ሁለት የገለፁትን ነው። በመሆኑም በአስረኛ ክፍል ተማሪዎች የተገኘው የመረጃ ውጤት በSarig (1987) ከተገኘው የመረጃ ውጤት ጋር ተመሳሳይ መሆኑን ማየት ይቻላል።

ሌላው በጥናቱ እንዲመለስ የተጠየቀው ጥያቄ በክፍል ደረጃቸው ከፍ ያሉ የአስረኛ ክፍል ተማሪዎች በቋንቋ ችሎታቸው ያገኙት ደረጃ የንባብ ብልሃቶችን በብዛት በመገልገል ካገኙት ደረጃ ጋር ተጣጥሞ በማሳየት ረገድ በክፍል ደረጃቸው ዝቅ ካሉት ከስምንተኛ ክፍል ተማሪዎች ተሸለው ይገኛሉ? ወይስ አይገኙም? የሚለው ነው። ከፍ ሲል ለመግለፅ እንደተሞከረው የመረጃ ውጤቱ የስምንተኛ ክፍል ተማሪዎች በተወሰነ መልኩም ቢሆን ከአስረኞች የተሻሉ መሆናቸውን አመልክቷል። ስለሆነም በዚህ ጥናት የተገኘው የመረጃ ውጤት ተማሪዎች በክፍል ደረጃቸው ከፍ ባሉ ቁጥር በሚጠቀሙባቸው የንባብ ብልሃት ዓይነቶች ብዛትም ተቀራራቢ እየሆኑ ይሄዳሉ ወደሚለው መደምደሚያ ሊያመራ ይችላል። ምክንያቱም የSarig **(1987)** ተጠኚዎች የሁለተኛ ደረጃ ትምህርት ቤት ተማሪዎች ሲሆኑ፣ በተጠቀሙባቸው የንባብ ብልሃት ዓይነቶች ብዛት የጎላ ልዩነት አለመታየቱ ቀደም ሲል ተገልጿል።

በሦስተኛ ደረጃ በጥናቱ እንዲመለሱ ከተጠየቁት ጥያቄዎች መካከል አንዱ ለጥናቱ በመረጃ ምንጭነት የቀረቡት ምንባባት በተለያዩ የድርሰት ዓይነቶች ላይ ስለሚመደቡ በንባብ ብልሃት አጠቃቀም ላይ ተፅዕኖ ያስከትላሉ? ወይስ አያስከትሉም? የሚል ነው፡፡ በዚህ ረገድ ቀደም ሲል የቀረቡት ሠንጠረዦች እና የቀረቡት ትንታኔዎች እንደሚያሳዩት ከሆነ በስምንተኛ እና በአስረኛ ክፍል ተማሪዎች ላይ ተፅእኖ ያስከተሉ መሆናቸውን ለመረዳት ተችሏል፡፡ ሆኖም በሁለቱ የክፍል ደረጃዎች ላይ ያስከተሉት ተፅእኖ ልዩነትም ተመሳሳይነትም ታይቶበታል፡፡

ከዚህ አኳያ በአጠቃላዩ የንባብ ብልሃት አጠቃቀም ላይ ያስከተሉትን ተፅእኖ በሚመለከት የተገኘው መረጃ እንደሚያሳየው ከሆነ፣ በስምንተኛ ክፍል ተማሪዎች ሥርዓታዊ (ወጥ) የሆነ የንባብ ብልሃት አጠቃቀም አሳይተዋል፡፡ ይኸውም ከአንድ ተማሪ በስተቀር ሁሉም ተማሪዎች ከመጀመሪያው ምንባብ (ተራኪ ድርሰት ምንባብ) ይልቅ በሁለተኛው ምንባብ (በአስረጅ ድርሰት ምንባብ) ላይ ቁጥራቸው በርከት ያሉ የንባብ ብልሃቶችን ተጠቅመዋል፡፡ ይህም መረጃ በምዕራፍ ሁለት ላይ Wallace (1992:57) የንባብ ብልሃቶች አጠቃቀም እንደየውሁድ አሃድ ዓይነቱ ባህርይ ይለያያል ካሉት ሐሳብ ጋር ተጣጥሞ እንዳለው መመልከት ይቻላል፡፡

በዚህ ረገድ የአስረኛ ክፍል ተማሪዎች ስርዓታዊ (ወጥ) የሆነ የንባብ ብልሃት አጠቃቀም ባለማሳየታቸው ከስምንተኛ ክፍል ተማሪዎች የአጠቃቀም ሁኔታ እንደሚለይ ቀደም ሲል ተገልጿል፡፡ ይህም በSarig (1987) ጥናት የተገኘውን ውጤት የሚያጠናክር መሆኑን መገንዘብ ይቻላል፡፡ ምክንያቱም የተጠቀሱት ተማሪዎች በተጠቀሙባቸው የንባብ ብልሃት ዓይነቶች ብዛት ተቀራራቢነት አሳይተዋል፡፡

የምንባባት ልዩነት በንኡሳን የንባብ ብልሃት አከፋፈል ላይም ተፅእኖ ማስከተላቸውን ቀደም ሲል ተገልጿል፡፡ በዚህ መሠረት ቴክኒካዊ ድጋፍ በሚሰጠው ንኡስ የንባብ ብልሃት አከፋፈል አጠቃቀም ላይ በሁለቱም የክፍል ደረጃዎች ተማሪዎች ተመሳሳይነት ታይቷል፡፡ ይኸውም አብዛኞቹ የስምንተኛ እና የአስረኛ ክፍል ተማሪዎች በመለያ ቁጥር 1.1 የተጠቀሰውን ግርፍ ንባብ ከሁለተኛው ምንባብ (ከአስረጅ ድርሰት ምንባብ) ይልቅ በመጀመሪያው ምንባብ (በተራኪ ድርሰት ምንባብ) ተጠቅመዋል፡፡ በሌላ በኩል ቀደም ሲል እንደተገለፀው ተራኪ ድርሰት፣ በፈጣን እና በመሳጭ ንባብ ይነበባሉ (Davis 1995: 135 Lunzer እና Gardner (1979)ን በመጥቀስ)፡፡ ይህም ግርፍ ንባብ በፈጣን እና በመሳጭ ንባብ ለማንበብ የሚያግዝ መሆኑን ያሳያል፡፡ ስለሆነም በተማሪዎቹ ተግባራዊ የሆኑት

LIBRARY

የንባብ ብልሃቶች እና በምሁሩ የቀረበው ሐሳብ ዝምድና ያላቸው መሆኑን መመልከት ይቻላል፡፡

ማብራራትን እና ማቅለልን በሚጠይቀው የንባብ ብልሃት አከፋፈል ላይ ያስከተሉት ተፅዕኖ በሚመለከትም በሁለቱም የክፍል ደረጃዎች ላይ የታየው ልዩነት ተመሳሳይ ሆኖ ተገኝቷል፡፡ ይኸውም የስምንተኛ እና የአስረኛ ክፍል ተማሪዎች ከመጀመሪያው ምንባብ (ከተራኪ ድርሰት ምንባብ) ይልቅ በሁለተኛው ምንባብ (በአስረጅ ድርሰት ምንባብ) በርከት ያሉ የንባብ ብልሃቶችን ተገልግለዋል፡፡ ይህም መረጃ ቀደም ሲል በአጠቃላይ የንባብ ብልሃት አጠቃቀም ላይ በስምንተኛ ክፍል ተማሪዎች ጎልቶ ከታየው መረጃ ጋር ተመሳሳይነት አለው፡፡ በዚህ ንኡስ የንባብ ብልሃት አከፋፈል ላይ ግን ልዩነቱ ጎልቶ የታየው በአስረኛ ክፍል ተማሪዎች ላይ መሆኑን ከሠንጠረዡ መረዳት ይቻላል፡፡

በመለያ ቁጥር 2.3 እና 2.8 የተጠቀሱት የንባብ ብልሃቶች ማለትም «አያያዥ ቃላትን እና ሐረጎችን በራስ አገላለፅ መረዳት» እና «ታሪኩን (ሐሳቡን) ለመረዳት ይረዳሉ የሚባሉትን ተጨማሪ መረጃዎች መጠቀም» የሚሉት በመጀመሪያው ምንባብ (በተራኪ ድርሰት ምንባብ) አልተስተዋሉም፡፡ ይህም ልዩነት በስምንተኛ እና በአስረኛ ክፍል ተማሪዎች ላይ የታየ ነው፡፡ መረጃውም ቀደም ሲል Wallace (1992: 57) ከጠቀሱት ሐሳብ ጋር ተዛምዶ እንዳለው መገንዘብ ይቻላል፡፡ ይኸውም ተራኪ ድርሰት በተለይም ልቦለዳዊ ተራኪ ድርሰት በፈጣን እና በመሳጭ ንባብ ስለሚነበብ በመለያ ቁጥር 2.3 የተጠቀሰውን የንባብ ብልሃት ለመጠቀም ያለው ዕድል ጠባብ ያደርገዋል ለማለት ይቻላል፡፡ በመለያ ቁጥር 2.8 የተጠቀሰውን የንባብ ብልሃት ለመገልገል ግን ዕድሉ ሰፊ ነው፡፡ ምክንያቱም ልቦለዳዊ ተራኪ ድርሰት አንባቢው ማህበራዊ ገጠመኙን በስፋት እንዲጠቀም አመቺ ስለሆነ ነው፡፡ ሆኖም የተማሪዎቹ የሁለተኛ ቋንቋ ችሎታ፣ ዝንባሌ፣ ዕድሜ፣ የትምህርት ደረጃ እና የመሳሰሉት ተለውጦች ተፅእኖ ስለሚያሳድሩ ላይጠቀሙበት ይችላሉ ብሎ መደምደም ይቻላል፡፡

ግጥምጥምነት መመርመርን በሚጠይቁ የንባብ ብልሃቶች አጠቃቀም ላይ ያስከተሉት ተፅእኖም በሁለቱም የክፍል ደረጃዎች ተማሪዎች ላይ ታይቷል፡፡ ተፅእኖውም በሁለቱ የክፍል ደረጃዎች ተማሪዎች ላይ ተመሳሳይ መሆኑ የተገኘው የመረጃ ውጤት አመልክቷል፡፡ ይኸውም የሁለቱ የክፍል ደረጃዎች ተማሪዎች ከመጀመሪያው ምንባብ (ከተራኪ ድርሰት ምንባብ) ይልቅ በሁለተኛው ምንባብ (በአስረጅ ድርሰት ምንባብ) ላይ ብዛታቸው በርከት ያለ የንባብ ብልሃቶችን ተጠቅመዋል፡፡ ይህም መረጃ በአጠቃላዩ የንባብ

ብልሃቶች አጠቃቀም፣ ቴክኒካዊ ድጋፍ በሚሰጡ እና ማብራራትን እና ማቅለልን በሚጠይቁ ንኡሳን የንባብ ብልሃት አከፋፈሎች ላይ ከተገኘው መርጃ ጋር ተመሳሳይ ነው፡፡ ይህም መረጃ በዚህ ጥናት በምዕራፍ ሁለት Nutall (1982:32) የንባብ ብልሃቶችን ለማለማመድ አመቺ ከሆኑት መስፈርቶች መካከል አንዱ ለአንብቦ መረዳት መለማመጃ የሚሆኑ ጥሬ ነገሮችን የመያዝ አቅም (exploitability) መሆኑ እና ለአንብቦ መረዳት ማለማመጃ የሚሆኑ ጥሬ ነገሮች ማለት ደግሞ ፍንጭ ሰጭ ቃላት እና የግጥምጣሜ አካላት ይገኙባቸዋል ብለው ካስቀመጡት ሐሳብ ጋር ተዛማጅነት አለው፡፡ ምክንያቱም በሁለቱም የክፍል ደረጃዎች የቀረቡት አስረጅ ድርሰቶች (በተለይም በአስረኛ ክፍል) በምሁሩ የተጠቀሱትን ጥሬ ነገሮች በመያዝ ከተራኪ ድርሰት ምንባባቱ የተሻሉ ናቸው፡፡ ይህም የሚያሳየው ተማሪዎቹ በተጠቀሱት አስረጅ ምንባባት ላይ ብዛት ያላቸውን የንባብ ብልሃቶች ሊጠቀሙ የቻሉት ለአንብቦ መረዳት ጠቃሚ የሆኑ ጥሬ ነገሮች በተጠቀሱት ምንባባት ላይ ጎላ ባለመልኩ የተስተዋሉ በመሆናቸው ነው ለማለት የሚያስደፍር መሆኑን ነው፡፡

በምዕራፍ ሁለት እንደተገለፀው ግን የተራኪ ድርሰት ምንባባት በአደረጃጀታቸው ተመሳሳይነት እና አንባቢዎች ሁሉ ስለተራኪ ድርሰት የተወሰነ ልምድ ስላላቸው ከአስረጅ ድርሰት ምንባብ አንፃር ቀላል ናቸው (Dubin እና Olshtain 1986:15)፡፡ ይሁንና በዚህ ጥናት የተገኘው ውጤት ከምሁራኑ ሐሳብ የማይጣጣም ይመስላል፡፡ ሆኖም በዚህ ጥናት የቀረበው ተራኪ ድርሰት ልቦለዳዊ ከመሆኑ እና ምሁራኑ ጨምረው እንዳስረዱትም በተራኪ ድርሰት ምንባባት መካከል የተለያየ የውስብስብነት ደረጃ ስላለ የተገኘው መረጃ ከምሁራኑ ሐሳብ ጋር የሚቃረን እንዳልሆነ መረዳት ይቻላል፡፡

ከዚህ በተጨማሪ ማብራራትንና ማቅለልን የሚጠይቁት እና ግጥምጥምነት መመርመርን የሚጠይቁት ንዑሳን የንባብ ብልሃቶች በቀጥተኛ የንባብ ብልሃት አከፋፈል ስር እንደሚመደቡ በምዕራፍ ሁለት መገለፁ ይታወሳል፡፡ ስለሆነም በእነዚህ ንዑሳን የንባብ ብልሃት አከፋፈሎች በአስረጅ ድርሰት ምንባባት ላይ በርከት ያሉ የንባብ ብልሃቶች መመዝገባቸው የሚያሳየው ቀጥተኛ ብልሃቶች ብዙውን ጊዜ ከተወሰኑ የመማር ተግባራትና ከተወሰኑ የመማር ዓላማዎች ጋር ቀጥተኛ ግንኙነት አላቸው (Chamot 1987) በማለት ከገለፁት ሀሳብ ጋር ተጣጥሞ ያለው መሆኑን ነው፡፡

እንዲሁም በመለያ ቁጥር 3.6 የተጠቀሰው የንባብ ብልሃት ማለትም «የቀደመ እውቀት መጠቀም» የሚለው በሁለተኛው ምንባብ (በአስረጅ ድርሰት ምንባብ) አልተስተዋለም፡፡

በሌላ በኩል በምዕራፍ ሦስት ስለንባብ ብልሃቶች በቀረበው መግለጫ ላይ Davies (1995) እንደገለፁት «የቀደመ እውቀት» ማለት የርእስ ጉዳይ (የይዘት) እውቀት፣ ግላዊ የህይወት ልምድ እና ባህላዊ እውቀት ማለት ነው:: ይህም የሚያሳየው የንባብ ብልሃቱ ይበልጥ ተግባራዊ የሚደረገው ከአስረጅ ድርሰት ምንባብ ይልቅ በተራኪ ድርሰት ምንባብ ላይ መሆኑ ነው:: በመሆኑም የተገኘው መረጃ እንደሚያሳየው የምንባቡ ዓይነትና በንባብ ብልሃቱ አጠቃቀም ላይ የታየው ልዩነት ተጣጥሞ ያላቸው መሆናቸውን ነው:: ከዚህ በተጨማሪ በመለያ ቁጥር 3.9 የተጠቀሰው የንባብ ብልሃት ማለትም «ቀጥሎ ስለሚመጣው ነገር መላ መምታት» የሚለው በሁለቱ የክፍል ደረጃዎች ተማሪዎች ላይ ግልጋሎት ላይ አልዋለም:: ይህም በንባብ ሂደት ግምት መስጠት ባህሪያዊ ነው (Grellett 1981) የሚለውን የሚያረጋግጥ ይመስላል:: ከዚህ በተጨማሪ በምዕራፍ ሁለት እንደተጠቀሰው አንዳንድ ብልሃቶች አእምሮታዊ ናቸው (Wenden1987:7-8፤ Ellis, 1994):: ይህም ማለት ተገልጋዩ የተጠቀሰውን የንባብ ብልሃት በሚጠቀምበት ጊዜ ሌላው ተመልካች አንባቢው የተጠቀሰውን ብልሃት መገልገሉን ለማወቅ ይቸገራል ማለት ነው:: ይህም በመሆኑ ይመስላል ከአስረኛ ክፍል ተማሪዎች መካከል ከ$_2$ በቃለመጠይቅ ለቀረበላት ጥያቄ ስትመልስ ይህንን የንባብ ብልሃት መጠቀሟን የገለፀችው::

የምንባባቱ መለያየት አንብቦ መረዳት መቆጣጠርን በሚጠይቀው የንባብ ብልሃት አከፋፈል አጠቃቀም ላይም በሁለቱ የክፍል ደረጃዎች ተማሪዎች ላይ ተፅዕኖ እንዳስከተሉ ታይቷል:: በአስረኛ ክፍል ተማሪዎች ከታዩት ተፅዕኖዎች አንዱ በፈተና ውጤታቸው በዝቅተኛ ደረጃ ከሚገኙ ተማሪዎች መካከል አንዷ ማለትም ዝ$_1$ በሁለቱም ምንባባት ላይ ባሳየችው የንባብ ብልሃት አጠቃቀም በፈተና ውጤታቸው በከፍተኛ ደረጃ ከሚገኙ ተማሪዎች በልጣ ተገኝታለች:: በስምንተኛ ክፍል ረገድም ዝ$_1$ በምንባብ አንድ ከከ$_2$ እኩል ደረጃን በመያዝ ከተቀሩት ተማሪዎች ተሽላ ስትገኝ በምንባብ ሁለት ደግሞ ከከ$_2$ ቀጥሎ ያለውን ደረጃ በመያዝ ከመ$_1$ ጋር እኩል በመሆን ከተቀሩት ተማሪዎች ተሽላ ተገኝታለች:: በሌላ በኩል ኢ-ቀጥተኛ ብልሃቶችን በብዛት የሚጠቀሙት በሁለተኛ ቋንቋ ትምህርት ችሎታቸው የበሰሉ ናቸው (Ellis 1994:555) የሚል ሃሳብ አለ:: ስለሆነም በኢ-ቀጥተኛ የንባብ ብልሃት አከፋፈል ምድብ ውስጥ በሚመደበው አንብቦ መረዳት መቆጣጠርን በሚጠይቅ ንኡስ የንባብ ብልሃት አከፋፈል በሁለቱም የክፍል ደረጃዎች ተማሪዎች በፈተና ውጤታቸው በዝቅተኛ ደረጃ ከሚገኙት ተማሪዎች መካከል በዝ$_1$ መለያ ቁጥር

የሚታወቁት ከደረጃቸው በጣም ከፍ ብለው ታይተዋል። ይህም የሚያስረዳው የመረጃ ውጤቱ ከEllis እሳቤ ጋር የማይጣጣም መሆኑን ነው።

ከዚህ በተጨማሪ በመለያ ቁጥር 4.11 እና 4.14 የተጠቀሱት የንባብ ብልሃቶች ማለትም «አስቀድሞ ስለተነበዩት ነገር ትክክለኛነት ማረጋገጥ» እና «በራስ የንባብ ባህርይ ላይ አስተያየት መስጠት» የሚሉት በሁለቱ የክፍል ደረጃዎች ላይ አልተስተዋሉም። ይህም መረጃ ቀደም ሲል በWenden (1987: 7-8) እና በEllis (1994:532) ከተገለፀው ሐሳብ ጋር ዝምድና ያለው ነው። ይኸውም አንዳንድ ብልሃቶች አእምሮታዊ ስለሆኑ በቀጥታ ማየት አይቻልም የሚለው ሐሳብ ከተገኘው መረጃ ጋር ዝምድና አለው። ምክንያቱም እነዚህን የንባብ ብልሃቶች እንዲጠቀሙ ታስቦ የተዘጋጁ ጥያቄዎች ባለመኖራቸው እነዚህን የንባብ ብልሃቶች ሲተገብሯቸው በምልከታ የመረጃ መሰብሰቢያ ዘዴ ለማየት አስቸጋሪ ስለሆነ ነው።

4.2 የስምንተኛ እና የአስረኛ ክፍል ተማሪዎች የንባብ ብልሃት አጠቃቀም እና ለአንብቦ መረዳት ጥያቄዎቹ የሰጧቸው ምላሾች

በዚህ የትንተና ክፍል የየክፍል ደረጃዎቹ ተማሪዎች በሁለቱም ምንባባት ላይ የቀረቡትን የጥያቄ ዓይነቶች ለመመለስ ተማሪዎቹ የተጠቀሙባቸውን የንባብ ብልሃት ዓይነቶችን እና የንባብ ብልሃት ዓይነቶቹም የጥያቄ ዓይነቶቹን በትክክል ለመመለስ መርዳት አለመርዳታቸውን የሚያመለክት መረጃ ለማቅረብ ለእያንዳንዳቸው አንዳንድ ሠንጠረዥ ተዘጋጅተዋል። በተከታታይ ደግሞ ከሁለቱ ምንባባት የወጡ የጥያቄ ዓይነቶችን በመመለስ ረገድ የታየውን ልዩነት ለማሳየት እና የንባብ ብልሃት ዓይነቶቹም የጥያቄ ዓይነቶቹን በትክክል ለመመለስ እገዛ ያደረጉትን እና እገዛ ያላደረጉትን ለማየት እንዲቻል ሦስት ሦስት ሠንጠረዦች ቀርበዋል።

4.2.1 የስምንተኛ ክፍል ተማሪዎች የሰጧቸው ምላሾች

ሠንጠረዥ 9፣ የስምንተኛ ክፍል ተማሪዎች የንባብ ብልሃት አጠቃቀምን እና ያስገኟቸውን ውጤቶች የሚያሳይ

የተማሪዎች መለያ ምልክት	የምንባቡ ርዕስ	የቀረቡት የጥያቄ ዓይነቶች	የጥያቄዎቹ ተራ ቁጥሮች	ተማሪዎቹ የተጠቀሙባቸው የንባብ ብልሃቶች	የንባብ ብልሃቱ 14ቱ/ቶቹ/ ጥያቄውን በትክክል ለመመለስ መረዳት አለመርዳቱ /ታቸው/ የሚያሳይ መረጃ	
					ረድቷል	አልረዳም
	ረዊና (ክፍል አንድ)					
ከ$_1$		ቀጥ.	1.1	3.10	X	
		መደ ማተ.	2.1	4.15⁝2.4		X
		አመ.	6.1	1.2⁝1.6	X	
ከ$_2$		ቀጥ.	1.1	1.2⁝4.12⁝1.2⁝4.13		X
		ማደ.መተ	2.1	4.15⁝1.2		X
		አመ.	6.1	-	-	-
መ$_1$		ቀጥ.	1.1	3.10	X	
		ማደ. መተ.	2.1	1.2⁝4.15⁝3.3		X
		አመ	6.1	1.2⁝4.1⁝1.6		X
መ$_2$		ቀጥ.	1.1	3.10	X	
		ማደ. መተ.	2.1	4.4⁝4.1⁝3.3		X
		አመ.	6.1	1.2⁝1.6		X
ዝ$_1$		ቀጥ.	1.1	1.2⁝4.4⁝4.16⁝3.10		X
		ማደ. መተ.	2.1	4.1⁝4.5⁝4.15⁝4.16⁝3.3	X(0.5)	
		አመ.	6.1	-	-	-
ዝ$_2$		ቀጥ.	1.1	1.2⁝4.4⁝4.1⁝1.2		X
		ማደ. መተ.	2.1		-	-
		አመ.	6.1	1.2⁝4.4		X
	ታይሮይድ					
ከ$_1$.		ቀጥ.	1.1	2.4	X	
		ማደ. መተ.	2	3.10⁝3.3⁝4.8	X	
		አመ.	4.1	4.4⁝3.8⁝1.6		X
ከ$_2$		ቀጥ.	1.1	2.1⁝2.4	X	
		ማደ. መተ.	2	4.1⁝4.9⁝1.1⁝3.3	X	
		አመ.	4.1	2.1⁝3.8	X	
መ$_1$		ቀጥ.	1.1	2.4	X	
		ማደ. መተ.	2	4.5⁝3.10⁝3.3		X
		አመ.	4.1	4.5⁝3.8⁝1.6		X
መ$_2$		ቀጥ.	1.1	2.4	X	
		ማደ. መተ.	2	4.5⁝3.10		X
		አመ.	4.1	1.2		X
ዝ$_1$		ቀጥ.	1.1	4.4⁝4.16⁝2.4	X	
		ማደ. መተ.	2	3.2⁝3.10⁝3.3		X
		አመ.	4.1	2.5⁝4.1⁝4.16⁝3.8	X	
ዝ$_2$		ቀጥ.	1.1	4.4⁝1.2⁝4.4⁝2.4	X	
		ማደ. መተ.	2	4.5⁝4.1⁝3.10		X
		አመ.	4.1	1.2⁝4.5⁝4.4⁝3.8		X

ከሠንጠረዥ 9 መረጃ መረዳት የሚቻለው በአማርኛ ቋንቋ ችሎታቸው በተለያየ ደረጃ ከሚገኙ 6 የስምንተኛ ክፍል ተማሪዎች መካከል በምንባብ አንድ (በተራኪ ድርሰት ምንባብ) 4ቱ የቀረቡትን ጥያቄዎች በትክክል እና በብዛት በመመለስ በቋንቋ ችሎታቸው ካገኙት ደረጃ ጋር ተጣጥሞ ያሳዩ መሆናቸውን ነው፡፡ እነዚህም $ከ_1$፣ $መ_1$፣ $መ_2$ እና $ዝ_2$ ሲሆኑ እያንዳንዳቸው በቅደም ተከተል 2፣ 1፣ 1 እና ምንም (ዜሮ) መልሰዋል፡፡ በምንባብ ሁለት (በአስረጅ ድርሰት ምንባብ) ደግሞ 3ቱ ሲሆኑ፣ እነዚህም $ከ_2$፣ $መ_1$ እና $መ_2$ ናቸው፡፡ እያንዳንዳቸው ያገኟቸው ትክክለኛ መልሶች ብዛትም በቅደም ተከተል 3፣ 1 እና 1 ናቸው፡፡ በዚህ መሠረት ከምንባብ አንድ 2ቱ ማለትም $ከ_2$ እና $ዝ_1$ ከምንባብ ሁለት ደግሞ 3ቱ ማለትም $ከ_1$፣ $ዝ_1$ እና $ዝ_2$ ጥያቄዎቹን በትክክል በመመለስ ያገኙት ደረጃ በአማርኛ ቋንቋ ችሎታቸው ካገኙት ደረጃ ጋር ሳይጣጣም ቀርቷል፡፡ ምክንያቱም ከምንባብ አንድ $ከ_2$ አንድም ጥያቄ በትክክል ባለመመለሱ ከደረጃው ዝቅ ብሎ ከ$ዝ_2$ እኩል በመሆኑ እና $ዝ_1$ በበኩሏ 1 ጥያቄን በመመለስ ከ$መ_1$ እና ከ$መ_2$ እኩል ደረጃን በመጋራቷ ነው፡፡ በምንባብ ሁለትም $ከ_1$ 2 ጥያቄዎችን በትክክል በመመለስ ከ$ዝ_1$ እኩል በመሰለፏ ሲሆን፣ $ዝ_2$ ደግሞ 1 ጥያቄን በመመለስ ከ$መ_1$ እና ከ$መ_2$ ጋር እኩል በመፈረጁ ነው፡፡

የምንባባቱ መለያየትን የአንብቦ መረዳት ጥያቄዎቹን በትክክል በመመለስ ረገድ ተፅእኖ ማሳየታቸውን ከሰንጠረዥ 9.1 መረጃ መረዳት ተችሏል፡፡

ሠንጠረዥ 9.1፣ የስምንተኛ ክፍል ተማሪዎች ጥያቄዎቹን በትክክል በመመለስ ረገድ በቀረቡ ምንባባት ላይ ያሳዩዋቸው ልዩነቶች

የምንባቡ ርዕስ	በትክክል የተመለሱ ጥያቄዎች	በትክክል ያልተመለሱ ጥያቄዎች	ያልተሞከሩ	ድምር
ረዊና (ክፍል አንድ)	4.5	10.5	3	18
ታይፎይድ	10	8	-	18

ከሠንጠረዡ መገንዘብ እንደሚቻለው ጥቂት ጥያቄዎች በትክክል የተመለሱበት እና ያልተሞከሩ ጥያቄዎች የተገኙበት የመጀመሪያው ምንባብ (ተራኪ ድርሰት ምንባብ) ሲሆን፣ በርካታ ጥያቄዎች በትክክል የተመለሱበት እና ሁሉም ጥያቄዎች የተሞከሩበት ምንባብ ሁለተኛው ምንባብ (አስረጅ ድርሰት ምንባብ) መሆኑን ነው፡፡

በሌላ በኩል የጥያቄ ዓይነቶች ጥያቄዎቹን በትክክል በመመለስ ረገድ ተፅእኖ ማስከተላቸውን ሠንጠረዥ 9 አመልክቷል፡፡ ይኸውም በሁለቱም ምንባባት ላይ በርካታ ተማሪዎች በትክክል የመለሷቸው የጥያቄ ዓይነቶች ቀጥተኛ ጥያቄዎች ናቸው፡፡

የማደራጀት ወይም የመተርጎም ጥያቄዎች እና ሐሳብን ፈልፍሎ የማውጣት (አመራማሪ) ጥያቄዎች ደግሞ እኩል ደረጃን በመያዝ በሁለተኛነት መፈረጃቸው ከሠንጠረዥ 9.2 መመልከት ይቻላል::

የንባብ ብልሃት ዓይነቶች እና የንባብ ብልሃት ዓይነቶች ቅንጅቶች ደግሞ ጥያቄዎቹን በትክክል በመመለስ ረገድ ተፅዕኖ አለማስከተላቸውን ከሠንጠረዥ 9.1 እና ከሠንጠረዥ 9.2 መረዳት ይቻላል::

ሠንጠረዥ 9.2፣ የስምንተኛ ክፍል ተማሪዎች ጥያቄዎቹን በትክክል ለመመለስ የተጠቀሙባቸው የንባብ ብልሃቶች

የጥያው ተ.ቁ	የምንባቡ ርእስ						የጥያቄው ተ.ቁ	የምንባቡ ርእስ					
	ረዊና ክፍል አንድ							ታይፎይድ					
	የተማሪው መለያ							የተማሪው መለያ					
	ከ$_1$	ከ$_2$	መ$_1$	መ$_2$	ዝ$_1$	ዝ$_2$		ከ$_1$	ከ$_2$	መ$_1$	መ$_2$	ዝ$_1$	ዝ$_2$
1.1	3.10		3.10	3.10			1.1	2.4	2.1 2.4	2.4	2.4	4.4 4.16 2.4	4.4 1.2 4.4 2.4
2.1					4.1 4.5 4.16 4.15 3.3		2	3.10 3.3 4.8	4.1 4.9 1.1 3.3				
6.1	1.2 1.6						4.1		2.1 3.8			2.5 4.1 4.16 3.8	

ከፍ ሲል የተጠቀሱት የንባብ ብልሃት ዓይነቶች እና የንባብ ብልሃት ዓይነቶች ቅንጅቶች ጥያቄዎቹን በትክክል በመለሱ ጊዜ የተገለገሉባቸው ናቸው:: ቀጥሎ የቀረቡት ደግሞ ጥያቄዎቹን በትክክል ለመመለስ ሞክረው ውጤት ያላገኙባቸው ናቸው::

ሠንጠረዥ 9.3፣ የስምንተኛ ክፍል ተማሪዎች ጥያቄዎቹን በትክክል በመመለስ ረገድ ያልረዷቸውን የንባብ ብልሃቶች አጠቃቀም የሚያሳይ

የጥያው ተ.ቁ	የምንባቡ ርእስ ረዊና ክፍል አንድ የተማሪው መለያ						የጥያቄው ተ.ቁ	የምንባቡ ርእስ ታይፎይድ የተማሪው መለያ					
	ከ$_1$	ከ$_2$	መ$_1$	መ$_2$	ዝ$_1$	ዝ$_2$		ከ$_1$	ከ$_2$	መ$_1$	መ$_2$	ዝ$_1$	ዝ$_2$
1.1		1.2 4.12 1.2 4.13			1.2 4.4 4.16 3.10	1.2 4.4 4.1 1.2	1.1						
2.1		4.15 1.2	1.2 4.15 3.3	4.4 4.1 4.15 3.3			2			4.5 3.10 3.3	4.5 3.10	3.2 3.10 3.3	4.5 4.1 3.10
6.1	4.15 2.4		1.2 4.1 1.6	1.2 1.6		1.2 4.4	4.1	4.4 3.8 1.6		4.5 3.8 1.6	1.2		1.2 4.5 4.4 3.8

ከሠንጠረዥ 9.2 እና ከሠንጠረዥ 9.3 መረጃ መረዳት እንደሚቻለው ጥያቄዎቹን በትክክል ለመመለስ የረዱ እና ያልረዱ የንባብ ብልሃቶች ብዛት ከአንድ እስከ አምስት የሚደርሱ መሆናቸውን ነው፡፡ ይኸውም ጥያቄዎቹን በትክክል ለመመለስ የረዱ ነጠላ የንባብ ብልሃቶች በተራ ቁጥር 3.10 እና 2.4 የተጠቀሱት መሆናቸው ሠንጠረዥ 9.2 አመልክቷል፡፡ ጥያቄውን በትክክል ለመመለስ እገዛ ያላደረገ ነጠላ የንባብ ብልሃት ደግሞ በመለያ ቁጥር 1.2 የተጠቀሰው መሆኑን ሠንጠረዥ 9.3 አሳይቷል፡፡

ጥያቄዎቹን በትክክል ለመመለስ ግልጋሎት ላይ የዋሉትን ነጠላ የንባብ ብልሃቶች ተጠቅመው ትክክለኛ መልስ ያገኙ ተማሪዎች ከምንባብ አንድ እና ከምንባብ ሁለት ከ1፣ መ1 እና መ2 ሲሆኑ፣ የጥያቄዎቹ ብዛት ደግሞ ስድስት ናቸው፡፡ ጥያቄውን በትክክል ለመመለስ እገዛ ያላደረገውን ነጠላ የንባብ ብልሃት ተጠቅማ ትክክለኛ መልስ ያላገኘችው ደግሞ ከምንባብ ሁለት መ$_2$ ነች፡፡ የጥያቄው ብዛትም አንድ ብቻ ነው፡፡

ከላይ ጥያቄዎቹን በትክክል ለመመለስ በብቸኝነት ግልጋሎት ላይ የዋሉ በመለያ ቁጥር 3.10 እና 2.4 የተጠቀሱትን እና ሌሎች ጉልህ አስተዋጽኦ ያላቸውን የንባብ ብልሃት አይነቶች ጋር በማቀናጀት ትክክለኛ መልስ ያገኙት ተማሪዎች ብዛት ዘጠኝ መሆናቸውን ሠንጠረዥ 9.2 አመልክቷል፡፡ በአጠቃላይ ትክክለኛ መልስ ያገኙት ተማሪዎች ብዛት አስራ አምስት መሆናቸውን መገንዘብ ይቻላል፡፡ እነዚህም በምንባብ አንድ በጥያቄ ተራ ቁጥር 2.1 ላይ ዝ$_1$ በመለያ ቁጥር 3.3 የተጠቀሰውን የንባብ ብልሃት ተጠቅማለች፡፡ በጥያቄ ተራ

ቁጥር 6.1 ላይ ደግሞ $ከ_1$ በመለያ ቁጥር 1.6 የተጠቀሰውን ተጠቅማለች:: በምንባብ ሁለት ደግሞ በጥያቄ ተራ ቁጥር 1.1 ላይ $ከ_2$፣ $ዝ_1$ እና $ዝ_2$ በመለያ ቁጥር 2.4 የተጠቀሰውን የንባብ ብልሃት ተጠቅመዋል:: በጥያቄ 2 ላይም $ከ_1$ እና $ከ_2$ በመለያ ቁጥር 3.10 እና 3.3 የተጠቀሱትን የንባብ ብልሃቶች ተጠቅመዋል:: በጥያቄ ተራ ቁጥር 4.1 ላይ $ከ_2$ እና $ዝ_1$ በመለያ ቁጥር 3.8 የተጠቀሰውን የንባብ ብልሃት ተጠቅመዋል:: ከመለያ ቁጥር 2.4 እና 3.10 በተጨማሪ በመለያ ቁጥር 3.3፣ 1.6 እና 3.8 የተጠቀሱት የንባብ ብልሃቶች ጥያቄዎቹን በትክክል ለመመለስ ጉልህ ሚና ያላቸው መሆኑን መረዳት ይቻላል:: ምክንያቱም ሰንጠረዥ 9.2 እና በሠንጠረዥ 9.3 እነዚህ የንባብ ብልሃቶች ከሌሎች የንባብ ብልሃቶች ጋር ተቀናጅተው ግልጋሎት ላይ ሲውሉ አሳይተዋል:: ሆኖም ጥያቄዎቹን በትክክል ለመመለስ ጉልህ ሚና ያላቸውን የንባብ ብልሃቶች በንባብ ብልሃት ቅንጅታቸው ያካተቱ ሁሉ ጥቄዎቹን በትክክል ለመመለስ አለመቻላቸውን ሠንጠረዥ 9.3 አመልክቷል:: እነዚህም በምንባብ አንድ በጥያቄ ተራ ቁጥር 1.1 ላይ $ዝ_1$ በመለያ ቁጥር 3.10 የተጠቀሰውን የንባብ ብልሃት ተጠቅማለች:: በጥያቄ ተራ ቁጥር 2.1 ደግሞ $መ_1$ እና $መ_2$ በመለያ ቁጥር 3.3 የተጠቀሰውን የንባብ ብልሃት ተጠቅመዋል:: በጥያቄ ተራ ቁጥር 6.1 ላይ ደግሞ $መ_1$ እና $መ_2$ በመለያ ቁጥር 1.6 የተጠቀሰውን የንባብ ብልሃት ተገልግለዋል:: በምንባብ ሁለትም በጥያቄ ተራ ቁጥር 2 ላይ $መ_1$፣ $መ_2$፣ $ዝ_1$ እና $ዝ_2$ በመለያ ቁጥር 3.10 የተጠቀሰውን የንባብ ብልሃት ተገልግለዋል:: እንዲሁም $ከ_1$፣ $መ_1$ እና $ዝ_2$ በመለያ ቁጥር 3.8 የተጠቀሰውን የንባብ ብልሃት ተጠቅመዋል::

ከዚህ አኳያ ጥያቄዎቹን በትክክል በመመለስ ረገድ ጉልህ ሚና የተጫወቱትን ነጠላ የንባብ ብልሃቶች በንባብ ብልሃት ቅንጅታቸው ላይ ሳያካትቱ ትክክለኛ መልስ ያገኙ ተማሪዎች የሌሉ መሆናቸውን ከሠንጠረዥ 9.2 መረዳት ይቻላል:: ጥያቄዎቹን በትክክል በመመለስ ረገድ ጉልህ ሚና የተጫወቱትን ነጠላ የንባብ ብልሃቶችን ሳያካትቱ ትክክለኛ መልስ ያልመለሱ ደግሞ አራት መሆናቸውን ሠንጠረዥ 9.3 አመልክቷል:: እነዚህም በምንባብ አንድ በጥያቄ ተራ ቁጥር 1.1 ላይ $ከ_2$ እና $ዝ_2$ ሲሆኑ በጥያቄ 2.1 ላይ $ከ_2$ በጥያቄ 6.1 ላይ ደግሞ $ከ_1$ ናቸው::

4.2.2 የአስረኛ ክፍል ተማሪዎች የሰጧቸው የምላሾች

ሠንጠረዥ 10፣ የአስረኛ ክፍል ተማሪዎች የንባብ ብልሃት አጠቃቀምን እና ያስገኟቸውን ውጤቶች የሚያሳይ

የተማሪዎች መለያ ምልክት	የምንባቡ ርዕስ	የቀረቡት የጥያቄ ዓይነቶች	የጥያቄዎቹ ተራ ቁጥሮች	ተማሪዎቹ የተጠቀሙባቸው የንባብ ብልሃቶች	የንባብ ብልሃቱ /ቶቹ/ ጥያቄውን በትክክል ለመመለስ መረዳት አለመርዳቱ/ታቸው/ የሚያሳይ መረጃ	
	ስራ ፍለጋ				ረድቷል	አልረዳም
ከ$_1$		ቀጥ.	1.1	3.10	X (0.75)	
		መደ ማተ.	2.1	4.15፣4.16፣ 3.1		X
		አመ.	5.1	4.5፣3.7፣1.6	X	
ከ$_2$		ቀጥ.	1.1	4.16፣3.7	X(0.75)	
		ማደ.መተ	2.1	4.15፣3.1		X
		አመ.	5.1	4.5፣1.6	X	
መ$_1$		ቀጥ.	1.1	4.15፣3.1፣3.4፣3.10	X(0.75)	
		ማደ. መተ.	2.1	4.15፣3.4፣3.1		X
		አመ	5.1	3.7፣1.6		
መ$_2$		ቀጥ.	1.1	4.1፣3.10	X (0.75)	
		ማደ. መተ.	2.1	1.2፣4.4		X
		አመ.	5.1	1.2		X
ዝ$_1$		ቀጥ.	1.1	3.10፣4.15፣3.1	X(0.75)	
		ማደ. መተ.	2.1	4.5፣4.8፣4.6፣4.2		X
		አመ.	5.1	1.2፣4.4		X
ዝ$_2$		ቀጥ.	1.1	3.4		X
		ማደ. መተ.	2.1	4.15፣4.5		X
		አመ.	5.1	4.5፣1.2፣4.4		X
	«ቤተመፃሕፍት አፍራሽ...»					
ከ$_1$.		ቀጥ.	1.1	4.16፣1.3፣1.4፣3.10	X	
		ማደ. መተ.	2	3.10፣3.1		X
		አመ.	4.1	3.7፣1.6	X	
ከ$_2$		ቀጥ.	1.1	4.16፣4.4፣3.10	X	
		ማደ. መተ.	2	3.10፣3.1		X
		አመ.	4.1	3.7፣1.6	X	
መ$_1$		ቀጥ.	1.1	3.10	X	
		ማደ. መተ.	2	3.10፣3.1		X
		አመ.	4.1	3.7፣1.6	X(0.5)	
መ$_2$		ቀጥ.	1.1	4.16፣1.3፣4.4፣1.2		X
		ማደ. መተ.	2	4.1፣3.10		X
		አመ.	4.1	1.2፣4.6		X
ዝ$_1$		ቀጥ.	1.1	4.16፣1.3፣3.10		X
		ማደ. መተ.	2	3.10		X
		አመ.	4.1	3.7፣1.6	X	
ዝ$_2$		ቀጥ.	1.1	4.15፣2.4፣4.6		X
		ማደ. መተ.	2	3.10		X
		አመ.	4.1	1.15፣1.2		X

ከሠንጠረዥ 10 መረጃ መረዳት የሚቻለው በአማርኛ ቋንቋ ችሎታቸው በተለያየ ደረጃ ከሚገኙ 6 የአስረኛ ክፍል ተማሪዎች መካከል በሁለቱ ምንባባት ላይ 5ቱ የቀረቡትን ጥያቄዎች በትክክል እና በብዛት በመመለስ በአማርኛ ቋንቋ ችሎታቸው ካገኙት ደረጃ ጋር ተጣጥሞ ያሳዩ መሆናቸውን ነው። እነዚህም ከምንባብ አንድ (ከተራኪ ድርሰት ምንባብ) $ከ_1$፣ $ከ_2$፣ $መ_1$፣ $መ_2$ እና $ዝ_2$ ሲሆኑ፣ በቅደም ተከተል 2፣2፣1፣1 እና ምንም (ዜሮ) መልሰዋል። ከምንባብ ሁለትም (ከአስረጅ ድርሰት ምንባብ) ከ1፣ ከ2፣ $መ_1$፣ $ዝ_1$ እና $ዝ_2$ ሲሆኑ፣ በቀደም ተከተል 3፣ 3፣ 2፣ 1 እና ምንም (ዜሮ) መልሰዋል። በዚህ መሠረት ከምንባብ አንድ አንዷ ማለትም $ዝ_1$ 1 ጥያቄን በመመለስ ከ$መ_1$ እና ከ$መ_2$ ጋር እኩል ደረጃን በማግኘቷ እና ከምንባብ ሁለተም $መ_2$ አንድም ጥያቄ ባለመመለስ ከደረጃዋ ወርዳ ከ$ዝ_2$ ጋር እኩል በመሆኗ በነዚህ ተማሪዎች የተገኘው መረጃ ከላይ ከተገኘው መረጃ ጋር ተቃራኒ ሊሆን ችሏል።

በሌላ በኩል በሁለቱ ምንባባት ላይ የተመለሱ ጥያቄዎች ብዛት ልዩነት ያሳዩ መሆናቸውን ከሠነጠረዥ 10.1 መረጃ መረዳት ይቻላል።

ሠንጠረዥ 10.1፣ የአስረኛ ክፍል ተማሪዎች ጥያቄዎቹን በትክክል በመመለስ ረገድ በቀረቡ ምንባባት ላይ ያሳዩዋቸው ልዩነቶች

የምንባቡ ርዕስ	በትክክል የተመለሱ ጥያቄዎች	በትክክል ያልተመለሱ ጥያቄዎች	ያልተሞከሩ	ድምር
ሥራ ፍለጋ	**5.75**	**12.25**	-	**18**
“ቤተ-መፃሕፍት”	**6.50**	**11.50**	-	**18**

ከሠንጠረዡ መረዳት እንደሚቻለው አንፃራዊ በሆነ መልኩ ጥቂት ጥያቄዎች በትክክል የተመለሱት በመጀመሪያው ምንባብ (በተራኪ ድርሰት ምንባብ) ላይ ሲሆን፣ በርከት ያሉ ጥያቄዎች የተመለሱት ደግሞ በምንባብ ሁለት (በአስረጅ ድርሰት ምንባብ) ላይ ነው።

ከዚህ በተጨማሪ ጥያቄዎቹን በትክክል በመመለስ ረገድ የጥያቄ ዓይነቶች መለያየት ተፅእኖ ማስከተላቸውን ሠንጠረዥ 10.2 አመልክቷል። ይኸውም በሁለቱም ምንባባት ላይ በርካታ ተማሪዎች በትክክል የመለሱት የጥያቄ ዓይነት ቀጥተኛ ጥያቄ ነው። አንድም ተማሪ ጥያቄውን በትክክል ያልመለሰው ደግሞ የማደራጀት ወይም የመተርጎም ጥያቄ ነው።

ይሁን እንጂ የንባብ ብልሃት ዓይነቶች ወይም የንባብ ብልሃት ዓይነቶች ቅንጅቶች ጥያቄዎቹን በትክክል በመመለስ ረገድ ተፅእኖ አለማስከተላቸውን ከሠንጠረዡ 10 እና ከሠንጠረዥ 10.1 ለመረዳት ተችሏል፡፡

ሠንጠረዥ 10.2፣ የአስረኛ ክፍል ተማሪዎች ጥያቄዎቹን በትክክል ለመመለስ የተጠቀሙባቸውን የንባብ ብልሃቶች የሚያሳዩ

የጥያቄው ተ.ቁ	የምንባቡ ርእስ ሥራ ፍለጋ የተማሪው መለያ						የጥያቄው ተ.ቁ	የምንባቡ ርእስ "ቤተመፃሕፍት አፍራህ ..." የተማሪው መለያ					
	ከ$_1$	ከ2	መ$_1$	መ$_2$	ዝ$_1$	ዝ$_2$		ከ$_1$	ከ$_2$	መ$_1$	መ$_2$	ዝ$_1$	ዝ$_2$
1.1	**3.10**	**4.16 3.10**	**4.15 3.1 3.4 3.10**	**4.1 3.10**	**3.10 4.15 3.1**		**1.1**	**4.16 1.3 1.4 3.10**	**4.16 4.4 3.10**	**3.10**			
2.1							**2**						
5.1	**4.5 3.7 1.6**	**4.5 1.6**					**4.1**	**3.7 1.6**	**3.7 1.6**	**3.7 1.6**		**3.7 1.6**	

ሠንጠረዥ 10.3፣ የአስረኛ ክፍል ተማሪዎች ጥያቄዎቹን በትክክል በመመለስ ረገድ ያልረዷቸውን የንባብ ብልሃቶች አጠቃቀም የሚያሳይ

የጥያቄው ተ.ቁ	የምንባቡ ርእስ ሥራ ፍለጋ የተማሪው መለያ						የጥያቄው ተ.ቁ	የምንባቡ ርእስ "ቤተመፃሕፍት አፍራህ ..." የተማሪው መለያ					
	ከ$_1$	ከ$_2$	መ$_1$	መ$_2$	ዝ$_1$	ዝ$_2$		ከ$_1$	ከ$_2$	መ$_1$	መ$_2$	ዝ$_1$	ዝ$_2$
1.1						**3.4**	**1.1**			**4.16 1.3 4.4**	**1.2**	**4.16 1.3 3.10**	**4.15 2.4 4.6**
2.1	**4.15 4.16 3.1**	**4.15 3.1**	**4.15 3.1 3.4**	**1.2 4.4**	**4.5 4.8 4.6 4.2**	**4.15 4.5 1.1**	**2**	**3.10 3.1**	**3.10 3.1**	**3.10 3.1**	**4.1 3.10**	**3.10**	**3.10**
5.1			**3.7 1.6**	**1.2**	**1.2 4.4**	**4.5 1.2 4.4**	**4.1**				**1.2 4.6**		**4.15 1.2**

ከሠንጠረዥ 10.2 እና ከሠንጠረዥ 10.3 መረጃዎች መረዳት የሚቻለው ጥያቄዎቹን በትክክል ለመመለስ የረዱ እና ያልረዱ የንባብ ብልሃቶች ብዛት ከአንድ እስከ አራት የሚደርሱ መሆናቸውን ነው፡፡ ይኸውም ጥያቄዎቹን በትክክል ለመመለስ የረዳ ነጠላ የንባብ ብልሃት በመለያ ቁጥር 3.10 የተጠቀሰው መሆኑ ሠንጠረዥ 10.2 አመልክቷል፡፡ ጥያቄዎቹን በትክክል ለመመለስ እገዛ ያላደረጉ ነጠላ የንባብ ብልሃቶች ደግሞ በመለያ ቁጥር 3.4፣ 1.2 እና 3.10 የተጠቀሱት መሆናቸው ሠንጠረዥ 10.3 አስረድቷል፡፡

ጥያቄዎቹን በትክክል ለመመለስ ግልጋሎት ላይ የዋሉትን ነጠላ የንባብ ብልሃቶች ተጠቅመው ትክክለኛ መልስ ያገኙት ተማሪዎች ከምንባብ አንድ $ከ_1$ እና ከምንባብ ሁለት $መ_1$ ሲሆኑ፣ የጥያቄዎቹ ብዛትም ሁለት ናቸው። ጥያቄውን በትክክል ለመመለስ እገዛ ያላደረጉትን ነጠላ የንባብ ብልሃት ተጠቅመው ትክክለኛ መልስ ያላገኙት ደግሞ ከምንባብ አንድ $ዝ_2$ ከምንባብ ሁለት $መ_2$፣ $ዝ_1$ እና $ዝ_2$ ናቸው። የጥያቄዎቹ ብዛትም አራት ናቸው።

ከላይ ጥያቄዎቹን በትክክል ለመመለስ እገዛ ያደረገውን ማለትም በመለያ ቁጥር 3.10 የተጠቀሰውን እና ሌሎች ነጠላ የንባብ ብልሃቶችን ከሌሎች የንባብ ብልሃት ዓይነቶች ጋር በማቀናጀት ትክክለኛ መልስ ያገኙት ተማሪዎች ብዛት አሥራ አራት መሆናቸውን ሠንጠረዥ 10.2 አመልክቷል። እነዚህም በምንባብ አንድ በጥያቄ ተራ ቁጥር 1.1 ላይ $ከ_1$፣ $ከ_2$፣ $መ_1$፣ $መ_2$ እና $ዝ_1$ በመለያ ቁጥር 3.10 የተጠቀሰውን የንባብ ብልሃት ተጠቅመዋል። በጥያቄ ተራ ቁጥር 5.1 ላይ ደግሞ $ከ_1$ በመለያ ቁጥር 4.5፣ 3.7 እና 1.6 የተጠቀሱትን ስትጠቀም $ከ_2$ ደግሞ በመለያ ቁጥር 4.5 እና 1.6 የተጠቀሱትን ተጠቅሟል። በምንባብ ሁለት በጥያቄ ተራ ቁጥር 4.1 ላይ ደግሞ $ከ_1$፣ $ከ_2$፣ $መ_1$ እና $ዝ_1$ በመለያ ቁጥር 3.7 እና 1.6 የተጠቀሱትን የንባብ ብልሃቶች ተገልግለዋል። ይህም ማለት የተጠቀሱት የንባብ ብልሃት ዓይነቶች ጥያቄዎችን ለመመለስ ጉልህ ሚና ያላቸው መሆናቸውን ያስረዳል። በሌላ አነጋገር የንባብ ብልሃት ዓይነቶቹን በተመሳሳይ ጥያቄ ላይ ሌሎች ተማሪዎች ተጠቅመውባቸዋል ማለት ነው። ለምሳሌ በምንባብ ሁለት በጥያቄ ተራ ቁጥር 1.1 ላይ $ከ_1$፣ $ከ_2$ እና $መ_1$ ጥያቄዎቹን በትክክል ለመመለስ ጉልህ ሚና የተጫወቱትን ሲጠቀሙ $ከ_1$፣ በመለያ ቁጥር 4.16፣ 1.3 እና 3.10 ተጠቅሟል። $መ_1$ በበኩሉ በመለያ ቁጥር 3.10 የተጠቀሰውን የንባብ በልሃት ተገልግሏል።

ሆኖም ጥያቄዎቹን በትክክል ለመመለስ ጉልህ ሚና ያላቸውን የንባብ ብልሃቶች በንባብ ብልሃት ቅንጅታቸው ያካተቱ ሁሉ ጥያቄዎቹን በትክክል ለመመለስ አለመቻላቸውን ሠንጠረዥ 10 አመልክቷል። ይህም በመሆኑ ጥያቄዎቹን በትክክል ለመመለስ ጉልህ አስተዋፅኦ ያበረከቱትን የንባብ ብልሃቶች፣ በንባብ ብልሃቶች ቅንጅታቸው ካካተቱት መካከል አራቱ ትክክለኛ መልስ ሳያገኙ ቀርተዋል። እነዚህም ከምንባብ አንድ በጥያቄ ተራ ቁጥር 5.1 ላይ $መ_1$ በመለያ ቁጥር 3.7 እና 1.6 የተጠቀሱትን የንባብ ብልሃቶች ተጠቅሟል። $ዝ_2$ ደግሞ በመለያ ቁጥር 4.5 የተጠቀሰውን የንባብ ብልሃት ተጠቅሟል። በምንባብ ሁለት ላይ ደግሞ በጥያቄ ተራ ቁጥር 1.1 ላይ $ዝ_1$ በመለያ ቁጥር 4.16፣1.3 እና 3.10 የተጠቀሱትን የንባብ ብልሃቶች ተጠቅማለች።

ከዚህ አኳያ ጥያቄዎቹን በትክክል በመመለስ ረገድ ጉልህ ሚና የተጫወቱትን ነጠላ የንባብ ብልሃቶች በንባብ ብልሃት ቅንጅታቸው ላይ ሳያካትቱ ትክክለኛ መልስ ያገኙ ተማሪዎች የሌሉ መሆናቸውን ከሠንጠረዥ 10.2 መረዳት ይቻላል፡፡ ጥያቄዎቹን በትክክል በመመለስ ረገድ ጉልህ ሚና የተጫወቱትን ነጠላ የንባብ ብልሃቶችን ሳያካትቱ ትክክለኛ መልስ ያልመለሱ ደግሞ አራት መሆናቸውን ሠንጠረዥ 10.3 አመልክቷል፡፡ እነዚህም በምንባብ አንድ በጥያቄ ተራ ቁጥር 5.1 ላይ $ዝ_1$ ሲገኝ፣ በምንባብ ሁለት በጥያቄ ተራ ቁጥር 1.1 ላይ ደግሞ $ዝ_2$ ይገኛል፡፡ በጥያቄ ተራ ቁጥር 4.1 ላይም $መ_2$ እና $ዝ_2$ ይገኛሉ፡፡

በአጠቃላይ በዚህ ጥናት በሁለቱም የክፍል ደረጃዎች ተማሪዎች ግልጋሎት ላይ የዋሉ የንባብ ብልሃቶች ጥያቄዎቹን በመመለስ ረገድ የተገኘው መረጃ ጠቅለል ተደረጎ ሲታይ የሚከተለውን ይመስላል፡፡ ይኸውም በአማርኛ ቋንቋ ችሎታቸው በተለያየ ደረጃ ከሚገኙ 6 የስምንተኛ ክፍል ተማሪዎች መካከል በምንባብ አንድ 4ቱ በምንባብ ሁለት ደግሞ 3ቱ ጥያቄዎቹን በትክክል እና በብዛት በመመለስ በአማርኛ ቋንቋ ችሎታቸው ካገኙት ደረጃ ጋር ተጣጥሞ ሲያሳዩ፣ የአስረኛ ክፍል ተማሪዎች ደግሞ በሁለቱም ምንባባት 5ቱ ተጣጥሞ አሳይተዋል፡፡ ስለሆነም በዚህ ረገድ ምንም እንኳ የጎላ ልዩነት ባያሳዩም የአስረኛ ክፍል ተማሪዎች የተሻሉ ናቸው ለማለት ይቻላል፡፡

የምንባባት መለያየት ጥያቄዎቹን በትክክል በመመለስ ረገድ ባሳዩት ልዩነትም በስምንተኛ እና በአስረኛ ክፍል ተማሪዎች ተመሳሳይነት ታይቷል፡፡ ይኸውም በሁለቱ የክፍል ደረጃዎች የቀረቡ የአስረጅ ድርሰት ምንባባት ከተራኪ ድርሰት ምንባባት ይልቅ ብዛት ያላቸው ጥያቄዎች በትክክል የተመለሱባቸው ሆነዋል፡፡

የጥያቄ ዓይነቶች መለያየት ጥያቄዎቹን በትክክል በመመለስ ረገድ ባሳዩት ልዩነትም በሁለቱ የክፍል ደረጃዎች ላይ ተመሳሳይ መረጃ ተገኝቷል፡፡ ይኸውም የሁለቱ የክፍል ደረጃዎች ተማሪዎች በሁለቱም ምንባባት ላይ በብዛት ትክክለኛ መልስ ያገኙት በቀጥተኛ ጥያቄ ላይ ነው፡፡ መጠነኛ ልዩነት የታየው ቢኖር የስምንተኛ ክፍል ተማሪዎች በማደራጀት ወይም በመተርጎም የጥያቄ ዓይነት እና በአመራማሪ የጥያቄ ዓይነት ላይ እኩል የሆነ ውጤት ሲያሳዩ፣ የአስረኛ ክፍል ተማሪዎች ደግሞ በማደራጀት ወይም በመተርጎም የጥያቄ ዓይነት አንድም ጥያቄ ሳይመልሱ መቅረታቸው ነው፡፡

የንባብ ብልሃት አይነቶች ወይም የንባብ ብልሃት ቅንጅቶች ጥያቄዎቹን በትክክል በመመለስ ረገድ ተፅዕኖ ያላደረጉ መሆናቸውን በሁለቱ የክፍል ደረጃዎች ተማሪዎች ላይ

በተመሳሳይነት ታይቷል፡፡ ምክንያቱም ጥያቄዎቹን በትክክል ለመመለስ በመርዳት እና ባለመርዳት ግልጋሎት ላይ የዋሉት ብዛታቸው አንድ እና ከአንድ በላይ የንባብ ብልሃቶች በሁለቱም የክፍል ደረጃዎች ላይ ተስተውለዋል፡፡ ጥያቄዎቹን በትክክል በመመለስ ረገድ ጉልህ አስተዋፅኦ ያላቸውን ነጠላ የንባብ ብልሃቶችን በንባብ ብልሃት ቅንጅቶቻቸው ያካተቱ ተማሪዎች ጥያቄዎቹን በትክክል የመለሱ እና ያልመለሱ መኖራቸው በሁለቱ የክፍል ደረጃዎች ላይ የታየ ነው፡፡ በሌላ በኩል ጥያቄዎቹን በትክክል የመለሱት ተማሪዎች ጥያቄዎቹን በትክክል ካልመለሱት ተማሪዎች በልጠው መገኘታቸው በሁለቱም የክፍል ደረጃዎች ላይ በተመሳሳይነት የተስተዋለ መረጃ ነው፡፡

ከዚህ በተጨማሪ ጥያቄዎቹን በትክክል በመመለስ ረገድ ጉልህ አስተዋፅኦ ያላቸውን ነጠላ የንባብ ብልሃቶችን ያላካተቱ ተማሪዎች ጥያቄዎቹን በትክክል አለመመለሳቸው በሁለቱም የክፍል ደረጃዎች ተማሪዎች ላይ በተመሳሳይነት የተገኘ መረጃ ነው፡፡

4.2.3 የስምንተኛ እና የአስረኛ ክፍል ተማሪዎች የንባብ ብልሃት አጠቃቀም እና ለአንብቦ መረዳት ጥያቄዎቹ የሰጧቸው ምላሾች ውጤት ትንተና

በጥናቱ እንዲመለሱ ከቀረቡት ጥያቄዎች መካከል አንዱ በአማርኛ ቋንቋ ችሎታቸው በተለያየ ደረጃ የሚገኙ ተማሪዎች የአንብቦ መረዳት ጥያቄዎቹን በትክክል እና በብዛት በመመለስ በአማርኛ ቋንቋ ችሎታቸው ካገኙት ደረጃ ጋር ተጣጥሞ ያሳያሉ? ወይስ አያሳዩም? የሚል ነው፡፡ የተገኘው መረጃ እንደሚያመለክተው ከሆነ ደግሞ የስምንተኛ ክፍል ተማሪዎች በመጀመሪያው ምንባብ (በተራኪ ድርሰት ምንባብ) ላይ 4ቱ፣ በሁለተኛው ምንባብ (በአስረጅ ድርሰት ምንባብ) ደግሞ 3ቱ በአማርኛ ቋንቋ ችሎታቸው ያገኙት ደረጃ ጥያቄዎቹን በትክክል በመመለስ ረገድ ካገኙት ደረጃ ጋር ተጣጥሞ ያሳዩ መሆናቸውን ነው፡፡ የአስረኛ ክፍል ተማሪዎች ደግሞ በሁለቱም ምንባባት ላይ 5ቱ ተጣጥሞ አሳይተዋል፡፡ ከዚህ አኳያ የአስረኛ ክፍል ተማሪዎች የተሻሉ መሆናቸውን መገንዘብ ይቻላል፡፡ ይህም መረጃ በምዕራፍ ሁለት ላይ McDonough (1995:56) በንባብ ብልሃቶች አጠቃቀም ላይ እና ጥያቄዎችን በትክክል በመመለስ መካከል ግንኙነት መኖሩን በማስመልከት ከገለፁት ሐሳብ ጋር ዝምድናቸው የላላ ሆኖ ተገኝቷል፡፡ ምክንያቱም በአማርኛ ቋንቋ ችሎታቸው ያገኙትን ደረጃ የንባብ ብልሃቶችን በብዛት በመጠቀም ካገኙት ደረጃ ጋር ተጣጥሞ በማሳየት ከአስረኛ ክፍል ተማሪዎች ተሽለው የተገኙት የስምንተኛ ክፍል ተማሪዎች፣ ጥያቄዎቹን በትክክል በመመለስ ረገድ ግን ዝቅ ብለው በመገኘታቸው ነው፡፡ እንዲሁም የአስረኛ ክፍል ተማሪዎች ጥያቄዎቹን በመመለስ ያሳዩት ተጣጥሞ በንባብ ብልሃት አጠቃቀም ካሳዩት ተጣጥሞ ጋር ሲነፃፀር ዝቅ ብሎ በመገኘቱ ነው፡፡

ስለሆነም በአስረኛ ክፍል ተማሪዎች የተገኘው የመረጃ ውጤት በዚህ ጥናት የሚያመለክተው ቢኖር የአንብቦ መረዳት ጥያቄዎችን በትክክል መመለስ እና የንባብ ብልሃቶች ብዛት ቀጥተኛ ግንኙነት የሌላቸው መሆኑን ነው።

ሌላው በጥናቱ እንዲመለስ የተጠየቀው ጥያቄ የምንባባቱ መለያየት የአንብቦ መረዳት ጥያቄዎቹን በትክክል በመመለስ ረገድ ተፅእኖ ያስከትላሉ? ወይስ አያስከትሉም? የሚል ነው። ከዚህ አኳያ የተገኘው መረጃ እንደሚያሳየው ከሆነ የስምንተኛ እና የአስረኛ ክፍል ተማሪዎች ከመጀመሪያው ምንባብ (ከተራኪ ድርሰት ምንባብ) ይልቅ በሁለተኛው ምንባብ (በአስረጅ ድርሰት ምንባብ) ላይ በርከት ያሉ የአንብቦ መረዳት ጥያቄዎቹን መልሰዋል። ይህም መረጃ የስምንተኛ ክፍል ተማሪዎች በአጠቃላይ የንባብ ብልሃቶች ካሳዩት አጠቃቀም እና የስምንተኛ እና የአስረኛ ክፍል ተማሪዎች «ማብራራትን እና ማቅለልን» እና ግጥምጥነት መመርመርን በሚጠይቁ ንኡሳን የንባብ ብልሃት አከፋፈሎች ላይ ካሳዩት አጠቃቀም ጋር ተመሳሳይነት አለው። ይኸውም በተጠቀሱት አጠቃላይ እና ንኡሳን የንባብ ብልሃት አከፋፈሎች ላይ ተማሪዎቹ ከመጀመሪያው ምንባብ (ከተራኪ ድርሰት ምንባብ) ይልቅ በሁለተኛው ምንባብ (በአስረጅ ድርሰት ምንባብ) ላይ በርከት ያሉ የንባብ ብልሃቶችን ተገልግለዋል። በመሆኑም የተገኘው መረጃ Nuttall (1982:32) ለአንብቦ መረዳት ጠቃሚ የሆኑ ጥሬ ነገሮችን ማለትም ፍንጭ ሰጭ ቃላትን እና የግጥምጣሜ አካላትን በብዛት ያካተተ ምንባብ ብዛት ያላቸውን የንባብ ብልሃቶችን ለማለማመድ አመቺ ነው ካሉት ሐሳብ ጋር ዝምድና አለው። የዚህም አንድምታ ብዛት ያላቸውን የንባብ ብልሃቶችን መጠቀም ጥያቄዎቹን በትክክል ለመመለስ የሚኖረውን ዕድል ያሰፋዋል የሚል ነው።

ሌላው በጥናቱ እንዲመለስ የተጠየቀው ጥያቄ የጥያቄ ዓይነቶቹ መለያየት የአንብቦ መረዳት ጥያቄዎቹን በትክክል በመመለስ ረገድም ልዩነት ያስከትላሉ? ወይስ አያስከትሉም? የሚል ነው። ከዚህ አንፃር የተገኘው መረጃ እንዳመለከተው ከሆነ የስምንተኛ እና የአስረኛ ክፍል ተማሪዎች ከሌሎች የጥያቄ ዓይነቶች በተሻለ በብዛት የመለሱት ጥያቄ ቀጥተኛ ጥያቄን ነው። በዚህም በሁለቱ የክፍል ደረጃዎች ተማሪዎች በሁለቱም ምንባባት ላይ በማደራጀት ወይም በመተርጎም እና ሐሳብ ፈልፍሎ በማውጣት (በአመራማሪ ጥያቄዎች) እኩል ብዛት ያላቸውን ጥያቄዎች በመመለስ ከቀጥተኛ ጥያቄዎች ቀጥሎ በሁለተኛነት ቀኚቸዋል። የአስረኛ ክፍል ተማሪዎች ግን በሁለቱም ምንባባት ላይ በማደራጀት ወይም በመተርጎም የጥያቄ ዓይነት ላይ አንድም ጥያቄ ባለመመለሳቸው ከሁለቱ የጥያቄ ዓይነቶች ከብዷቸው ታይቷል። ስለሆነም ቀጥተኛ ጥያቄን በሚመለከት የተገኘው መረጃ እንደሚያመለክተው በምዕራፍ ሁለት Nuttall (1982: 132) ስለቀጥተኛ ጥያቄዎች ካቀረቡት ሐሳብ ጋር ተጣጥሞ ያለው ነው። ይኸውም

ቀጥተኛ ጥያቄዎች ከምንባቡ በቀጥታ የሚወሰዱ እና ቃል በቃል ምላሽ የሚሰጥባቸው በመሆኑ ተማሪዎቹ ከሁሉም የጥያቄ ዓነቶች በተሻለ ሊመልሱት ችለዋል፡፡

ማደራጀትን ወይም መተርጎምን በሚመለከት የተገኘው መረጃ የሚያሳየውም ቀደም ሲል Nuttal (1982:32) አንብቦ መረዳትን ለማለማመድ የሚረዱ የግጥምጥሜ አካላት መኖር አስፈላጊ ነው ካሉት ሃሳብ አንፃር የሚታይ መሆኑን ነው፡፡ ሆኖም የተገኘው መረጃ እና በምሁሩ የቀረበው ሐሳብ ተጣጥሞ አላሳየም፡፡ በሌላ በኩል በጥናቱ በመረጃ ምንጭነት የቀረቡት የአስረጅ ድርሰት ምንባባት በተለይም ለአስረኛ ክፍል ተማሪዎች የቀረበው የአስረጅ ድርሰት ምንባብ ከላይ የተጠቀሱትን ጥሬ ነገሮች በግልፅ የሚታዩበት መሆኑ ከአባሪ አንድ መመልከት ይቻላል፡፡ ይህም የሚያሳየው ተማሪዎቹ በተጠቀሱት የጥያቄ ዓይነቶች ላይ ሰፋ ያለ ልምምድ ያለማድረጋቸውን ነው፡፡

ሌላው በጥናቱ እንዲመለሱ ከተጠየቁት ጥያቄዎች መካከል አንዱ የንባብ ብልሃት ዓይነቶች እና የንባብ ብልሃት ቅንጅቶች የአንብቦ መረዳት ጥያቄዎቹን በትክክል በመመለስ ረገድ ተፅእኖ ያስከትላሉ? ወይስ አያስከትሉም? የሚል ነው፡፡ ይህን በሚመለከት የተገኘው መረጃ እንደሚያመለከተው ከሆነ የስምንተኛ እና የአስረኛ ክፍል ተማሪዎች አንድን የአንብቦ መረዳት ጥያቄን ለመመለስ ብዛታቸው ከአንድ እስከ አራት/ እና አምስት የሚደርሱ የንባብ ብልሃቶችን የተገለገሉ መሆናቸውን ነው፡፡ በተለይም የአንብቦ መረዳት ጥቄዎቹን ለመመለስ በነጠላነት ካገለገሉት የንባብ ብልሃት ዓይነቶች መካከል አብዛኞቹ ጥቄዎቹን በትክክል ለመመለስ እገዛ አድርገዋል፡፡ የተወሰኑት ግን ጥያቄዎቹን በትክክል ለመመለስ እገዛ ሳያደርጉ ቀርተዋል፡፡ ጥያቄዎቹን በትክክል ለመመለስ እገዛ ካላደረጉት የንባብ ብልሃት ዓይነቶች መካከልም የተወሰኑት ጥያቄዎቹን በትክክል ለመመለስ እገዛ ካደረጉት ጋር አንድ ዓይነት ናቸው፡፡ ይህም በሠንጠረዥ 10.3 በሁለተኛው ምንባብ በጥያቄ ተራ ቁጥር 2 ከቀረበው መረጃ መረዳት ይቻላል፡፡ ይህም የሚያሳየው በምዕራፍ ሁለት በመሠረቱ የንባብ ብልሃቶች ውጤታማ የሆኑ እና ውጤታማ ያልሆኑ ተብለው ሊፈረጁ አይችሉም (Davies 1995:49-50) በሚለው ሐሳብ ጋር የሚዛመድ መሆኑን ነው፡፡ በመሆኑም የንባብ ህልሃት ዓይነቶች በራሳቸው የአንብቦ መረዳት ጥያቄዎቹን በትክክል በመመለስ ረገድ ልዩነት የማያስከትሉ መሆናቸውን መገንዘብ ይቻላል፡፡ ምክንያቱም አንድን ጥያቄ በትክክል ለመመለስ እገዛ ያደረገ የንባብ ብልሃት በሌላ ተመሳሳይ ጥያቄ እገዛ ሳያደርግ ስለቀረ ነው፡፡

ሆኖም የአንብቦ መረዳት ጥያቄዎቹን በትክክል ለመመለስ እገዛ ያደረጉ ነጠላ የንባብ ብልሃቶች ከሌሎች የንባብ ብልሃት ዓይነቶች ጋር በመቀናጀት ጥያቄዎቹን በትክክል

ለመመለስ ጉልህ ሚና ሲጫወቱ በሁለቱም የክፍል ደረጃዎች ላይ ተስተውለዋል:: ምክንያቱም የአንብቦ መረዳት ጥያቄዎቹን በትክክል በመመለስ ረገድ ጉልህ ሚና የተጫወቱ የንባብ ብልሃት ዓይነቶች ያልተቀላቀሉባቸው የንባብ ብልሃት ቅንጅቶች በሙሉ ጥያቄዎቹን በትክክል ሳይመልሱ በመቅረታቸው ነው:: በሌላ በኩል ጉልህ ሚና የተጫወቱ የንባብ ብልሃት ዓይነቶች የተቀላቀሉባቸው የንባብ ብልሃቶች ቅንጅቶች የተወሰኑት ጥያቄዎቹን በትክክል ሲመልሱ፣ የተወሰኑት ደግሞ ጥያቄዎቹን በትክክል ሳይመልሱ ቀርተዋል:: ይህም የሚያመለክተው የንባብ ብልሃት ቅንጅቶች የአንብቦ መረዳት ጥያቄዎቹን በትክክል በመመለስ ረገድ ተፅዕኖ የሚያሳዩ መሆናቸውን ነው::

ጥያቄዎቹን በትክክል በመመለስ ረገድ ጉልህ ሚና ያላቸው የንባብ ብልሃቶች ከተቀላቀሉባቸው መካከል ጥቂቶቹ ትክክለኛ መልስ ሳያስገኙ መቅረታቸው ቀደም ሲል ተገልጿል:: ይህም ብልሃቶች በሂደት (procedure) ደረጃ እያሉ ግልጋሎት ላይ ከዋሉ አንባቢው መጠቀሙን ልብ ላይል ይችላል (O'malley እና Chamote **1990**: **85**) ከሚለው ሃሳብ ጋር ተዛማጅነት አለው:: ለምሳሌ በስምንተኛ ክፍል ተማሪዎች በምንባብ ሁለት ላይ (በአስረጅ ድርሰት ምንባብ ላይ) በጥያቄ ተራ ቁጥር **4.1** $መ_1$ እና $ዝ_2$ በመለያ ቁጥር **3.8** የተጠቀሰውን የንባብ ብልሃት ማለትም « ቀጥሎ ስለሚመጣው ሐሳብ ግምት መስጠት» የሚለውን ተገልግለው ጥያቄዎቹን በቃል መልሰውታል:: ሆኖም $መ_1$ በፅሑፍ የመለሰው መልስ በመለያ ቁጥር **1.6** የተጠቀሰውን የንባብ ብልሃት ማለትም «የቃል አገባባዊ ፍቺን መጠቀም» የሚለውን በመገልገል ነው:: $ዝ_2$ ደግሞ ከምንባቡ ያገኘውን ሐሳብ ቃል በቃል በመፃፍ ነው::

በሌላ በኩል McDonough (1995:56) የSarig (**1987**)ን የምርምር ውጤት ዋቢ በማድረግ ምንም እንኳ ተመራማሪዋ እንዴት እንደደረሰችበት በግልፅ ባያስቀምጡም ጥያቄዎቹን በትክክል ለመመለስ የሚረዱ የንባብ ብልሃት ቅንጅቶች እና ጥያቄዎቹን በትክክል ለመመለስ የማይረዱ የንባብ ብልሃት ቅንጅቶች ተገኝተዋል:: ከዚህ አኳያ ይህንን መረጃ የሚያጠናክር በዚህ ጥናት አልተስተዋለም::

በሌላ በኩል Berhanu (**1993**) በንግግር መስተጋብር ውስጥ አነስተኛ ጥንቃቄ የሚያመለክቱ (low risk) እና ከፍተኛ ጥንቃቄ የሚያመለክቱ (high risk) የማዳመጥ ብልሃቶች እንዳገኙ ሁሉ በዚህ ጥናትም የዚህ ዓይነት መረጃ የሚያመለክቱ የንባብ ብልሃቶች ተገኝተዋል:: ይኸውም አነስተኛ ጥንቃቄ የሚያመለክተውን የንባብ ብልሃት አጠቃቀም የተጠቀሙት የመጀመሪያዎቹ፣ የአንብቦ መረዳት ጥያቄዎቹን በትክክል ለመመለስ ጉልህ አስተዋፅኦ ያደረጉትን ነጠላ የንባብ ብልሃቶችን የተጠቀሙ እና

ጥያቄዎቹን በትክክል የመለሱ እና ያልመለሱ ናቸው:: ሁለተኞቹ ደግሞ፣ ጉልህ አስተዋፅኦ ካላቸው የንባብ ብልሃቶች ውጭ የሆኑ ነጠላ የንባብ ብልሃቶችን የተጠቀሙ እና ጥያቄዎቹን በትክክል ያልመለሱ ናቸው:: ከፍተኛ ጥንቃቄ የሚያመለክተውን የንባብ ብልሃት የተጠቀሙ ደግሞ ጥያቄዎቹን በትክክል በመመለስ ረገድ ጉልህ አስተዋፅኦ ያላቸውን የንባብ ብልሃቶችን በንባብ ብልሃት ቅንጅታቸው አቀላቅለው ጥያቄዎቹን በትክክል የመለሱ እና ያልመለሱ ናቸው::

በንባብ ብልሃት አጠቃቀማቸው አነስተኛ ጥንቃቄ ካሳዩት የስምንተኛ ክፍል ተማሪዎች መካከል $መ_1$ እና $መ_2$ ይገኙባቸዋል:: እነዚህም ተማሪዎች አነስተኛ ጥንቃቄ ካሳዩባቸው ጥያቄዎች መካከል የሚከተሉት ይገኙባቸዋል::

የተማሪው መለያ ምልክት	የጥያቄው ተራ ቁጥር	ጥያቄ	የንባብ ብልሃት አጠቃቀም እና ለጥያቄው የተሰጠው መልስ
መ1	1.1	በሐውዜን ከተማ የሳምንቱ ገበያ መቼ ይውላል?	(ታሪኩ የተፈፀመበትን ጊዜ በማስታወስ) የሚውለው ሮብ ነው
		(ለዝርዝሩ አባሪ ስድስትን ይመልከቱ)::	
መ2	4.1	ይህ ካልሆነ ግን ከበሽታው ጋር አብሮ በመኖር እና በሚፈጠረው ንክኪ በሽታው በቀላሉ የሚዛመ ትበት ምቹ ሁኔታ <u>ይጥራል</u>	(መልሱን በአሰሳንባብ በመፈለግ) በሃፋ ሊተላለፍ ይችላል::
		(ለዝርዝሩ አባሪ ስድስትን ይመልከቱ)::	

ከፍ ሲል ከቀረበው መረጃ እና ከሠንጠረዥ 9.2 መረጃ መረዳት የሚቻለው ሁለቱ ተማሪዎች በንባብ ብልሃት አጠቃቀማቸው አነስተኛ ጥንቃቄን ቢያሳዩም (አንዳንድ የንባብ ብልሃት ብቻ ቢጠቀሙም) ጥያቄዎቹን በትክክል በመመለስ ረገድ ግን የተለያየ ውጤት አግኝተዋል:: ይኸውም $መ_1$ ጥያቄውን በትክክል ሲመልስ፣ $መ_2$ ግን ጥያቄውን በትክክል ሳትመልስ ቀርታለች:: ይህም የሚያሳየው የአንብቦ መረዳት ጥያቄዎችን በመመለስ ሂደት አነስተኛ ጥንቃቄ ያለበት የንባብ ብልሃት አጠቃቀም ውጤታማ እንደሚያደርግ ሁሉ፣ ለስህተትም የሚዳርግ መሆኑን ነው::

በንባብ ብልሃት አጠቃቀማቸው ከፍተኛ ጥንቃቄ ካሳዩት የስምንተኛ ክፍል ተማሪዎች መካከልም ዝ$_1$ እና ከ$_2$ ይገኛሉ:: እነዚህ ተማሪዎች ከፍተኛ ጥንቃቄ ካሳዩባቸው ጥያቄዎች መካከልም የሚከተሉት ይገኙባቸዋል::

የተማሪው መለያ ምልክት	የጥያቄው ተራ ቁጥር	ጥያቄ	የንባብ ብልሃት አጠቃቀም እና ለጥያቄው የተሰጠው መልስ
ከ1	4.1	ይህ ካልሆነ ግን ከበሽታው ጋር አብሮ በመኖር እና በሚፈጠረው ንክኪ በሽታው በቀላሉ የሚዛመትበት ምቹ ሁኔታ ይጥራል::	(የንባብ ፍጥነቷን በመቀየር) ከተለመደው አነባበቧ በመውጣት በጥልቅ ንባብ አንብባለች (በታይፐ ስህተት ምክንያት የፊደላት ግድፈት ያለበትን ቃል በመገመት ማስተካከል ይፈጥራል መሆን አለበት (ለቃሉ አገባባዊ ፍቺን በመስጠት) በሽታው ስርጭቱን እንዳያደርግ ያደርገዋል - በፅሑፍ የመለሰችው መልስ ነው::
		(ለዝርዝሩ አባሪ ስድስትን ይመልከቱ)::	
ዝ1 እና	4.1	(ጥያቄው አንድ ዓይነት ነው)	(አብሮ ሄያጅ ቃላትን በመለየት) አገባብ. . . አገባብ በመነሳት (የንባብ ዘዴዋን በዓላማ በመለወጥ) በጮክታ በለሆሳስ በማንበብ (ምንባቡን በትጋት በማንበብ) እሺ. (በታይፐ ስህተት ምክንያት ፊደሉ የተገደፈውን ቃል በመገመት ማስተካከል) ይፈጥ... ይጥራል ... ይጥራል ለሚለው ይፈጥራል መሆን አለበት::
		(ለዝርዝሩ አባሪ ስድስትን ይመልከቱ)::	

በነዚህ ተማሪዎች የተገኘው መረጃ እንደሚያሳየው ሁለቱ ከፍተኛ ጥንቃቄን የሚጠይቅ የንባብ ብልሃት አጠቃቀምን ቢጠቀሙም (በርከት ያሉ የንባብ ብልሃቶችን ቢጠቀሙም) ጥያቄውን በትክክል በመመለስ ረገድ ግን እኩል እንዳልሆኑ ነው:: ይኸውም ከ$_1$ ለጥያቄው የሚሆን ትክክለኛ መልስ በፅሑፍ ማስፈር አልቻለችም:: ዝ$_1$ ግን ጥያቄውን በትክክል መልሳለች (ለተጨማሪ መረጃ ሠንጠረዥ 9.2 ይመልከቱ):: ይህም የሚያመለክተው ከፍተኛ ጥንቃቄን የሚጠይቅ የንባብ ብልሃት አጠቃቀም መጠቀም ጥያቄዎችን በመመለስ ረገድ ብዙውን ጊዜ ውጤታማ ቢያደርግም አልፎ አልፎም ለስህተት የሚዳርግ መሆኑን ነው::

እንዲሁም ከፍተኛ ጥንቃቄን የሚጠይቅ የንባብ ብልሃት አጠቃቀምን በተደጋጋሚ መጠቀም የራሱ የሆነ ተፅእኖ እንዳለው መታወቅ አለበት (Berhanu, 1993:97፤ Rost (1990:220)ን ጠቅሰው እንዳስረሱት):: ለምሳሌ በሐሳብ ልውውጥ ጊዜ (Conversation) በተደጋጋሚ ከታየ ዲስኩሩን ለዛቢስ ሊያደርገው ይችላል (Berhanu, 1993: 97)::

በተመሳሳይ መልኩ የአንብቦ መረዳት ጥያቄዎችን በመመለስ ሂደት ከፍተኛ ጥንቃቄን የሚጠይቅ የንባብ ብልሃቶች አጠቃቀሞችን ማዘውተር ብዙ ጊዜ ሊወስድና መሰላቸት ሊያስከትል ይችላል:: ስለሆነም የአንብቦ መረዳት ጥያቄዎችን በመመለስ ሂደት እንደየጥያቄዎቹ ክብደት እና ቅለት አነስተኛ ጥንቃቄን የሚጠይቁትን እና ከፍተኛ ጥንቃቄን የሚጠይቁትን የንባብ ብልሃት አጠቃቀሞችን መጠቀም አስፈላጊ መሆኑን ግንዛቤ ሊኖር ይገባል (Berhanu, 1993:97):: ከዚህ አኳያ በፈተና ውጤታቸው በከፍተኛ ደረጃ የተመደቡ አብዛኞቹ የስምንተኛ እና የአስረኛ ክፍል ተማሪዎች አነስተኛ ጥንቃቄን የሚጠይቁ እና ከፍተኛ ጥንቃቄን የሚጠይቁ የንባብ ብልሃቶች አጠቃቀሞችን የተጠቀሙ መሆናቸውን መረጃዎቹ አሳይተዋል (ለተጨማሪ መረጃ አባሪ ስድስትን ይመልከቱ)::

4.3 የስምንተኛ እና የአስረኛ ክፍል ተማሪዎች በምልከታ፣ በፅሁፍ መጠይቅ እና በቃለመጠይቅ አማካይነት የተጠቀሙባቸው የንባብ ብልሃቶች ዝምድና በሚመለከት የተገኘው መረጃ ትንተና

የሁለቱ የክፍል ደረጃዎች ተማሪዎች በሁለቱም ምንባባት ላይ በምልከታ አማካይነት ሲጠቀሙባቸወ የተስተዋሉት የንባብ ብልሃቶች ከሠንጠረዥ 7 እና ከሠንጠረዥ 8 ተለቅመው ብዛታቸው በአሃዝና በመቶኛ ስሌት ተገልጿል:: በፅሑፍ መጠይቅ አማካይነት የተጠቀሙባቸው የንባብ ብልሃቶችም ከሠንጠረዥ 17 ተለቅመው ብዛታቸው በተመሳሳይ መንገድ ተገልጿል:: በነዚህ ሁለት የመረጃ መሰብሰቢያ ዘዴዎች አማካይነት የተገኙ የመቶኛ ስሌቶች የዝምድና ሁኔታ በተመለከተም ምዕራፍ አንድን ይመልከቱ::

4.3.1 የስምንተኛ ክፍል ተማሪዎች በሦስቱ የመረጃ መሰብሰቢያ ዘዴዎች የተጠቀሙባቸው የንባብ ብልሃቶች የዝምድና ሁኔታ መረጃ ትንተና

ቀጥሎ ሠንጠረዥ 11፣ 12 እና 13 በተከታታይ የቀረቡ ሲሆን፣ ሰንጠረዥ 11 በፅሁፍ መጠይቅ የተጠቀሙባቸውን፣ ሰንጠረዥ 12 በምልከታና በፅሁፍ መጠይቅ የተጠቀሙባቸውን፣ ሰንጠረዥ 13 ደግሞ በሁለቱ የመረጃ መሠብሠቢያ ዘዴዎች የተጠቀሙባቸውን የንባብ ብልሃት አጠቃቀሞች እና የዝምድና ሁኔታ መግለጫ ይዞ ቀርቧል::

ሠንጠረዥ 11፣ የስምንተኛ ክፍል ተማሪዎች በፅሑፍ መጠይቅ አማካይነት የተጠቀሙባቸውን የንባብ ብልሃቶችን የሚያሳይ

የተማሪ ዎች መለያ	የንባብ ብልሃት አከፋፈል	ቴክኒካዊ ድጋፍ የሚሰጡ						ማብራራትና ማቅለልን የሚሹ								ግጥምጥምነት መመርመርን የሚጠይቁ											አንብቦ መረዳት መቆጣጠርን የሚጠይቁ																
	የንባብ ብልሃት ዝርዝሮች	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42
	የተማሪዎች ምላሽ																																										
ከ1	አዎ		X		X	X		X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X				X	X	X	X	X	X			X	X	X		X	X	X
	የለም	X		X			X					X										X				X	X	X							X	X				X			
ከ2	አዎ		X	X	X		X	X	X	X	X		X	X	X		X	X	X	X	X		X	X	X	X			X		X			X	X			X		X	X	X	
	የለም	X				X						X				X						X					X	X		X		X	X			X	X		X				X
መ1	አዎ		X		X	X		X	X	X	X	X		X	X		X	X	X		X	X	X		X	X			X		X	X	X	X			X	X		X	X	X	X
	የለም	X.		X			X						X			X				X				X			X	X		X					X	X			X				
መ2	አዎ		X		X	X		X		X	X			X	X	X	X	X				X	X		X				X	X	X			X	X	X	X				X		X
	የለም	X		X			X		X			X	X						X	X	X			X		X	X	X				X	X					X	X	X		X	
ዝ1	አዎ	X		X	X		X	X	X	X	X		X	X	X		X	X		X	X				X	X		X	X	X	X	X		X	X	X	X	X		X	X	X	X
	የለም		X			X						X				X			X			X	X	X			X						X						X				
ዝ2	አዎ	X			X	X	X		X	X	X				X	X	X	X			X	X	X				X	X	X				X	X	X		X		X	X			X
	የለም		X	X				X				X	X	X					X	X				X	X	X				X	X	X				X		X			X	X	

ሠንጠረዥ 12፣ የስምንተኛ ክፍል ተማሪዎች በምልከታ እና በፅሑፍ መጠይቅ አማካይነት የተጠቀሙባቸው የንባብ ብልሃቶች ብዛት እና የመቶኛ ስሌት የሚያሳይ

የSarig (1987) የንባብ ብልሃት አከፋፈል	በእያንዳንዱ ንኡሳን አከፋፈሎች የተገኙ የንባብ ብልሃቶች ብዛት	በመቶኛ	የተማሪዎቹ መለያ ምልክት	ተማሪዎቹ በምልከታ ያስመዘገቧቸው የንባብ ብልሃቶች ብዛት	በመቶኛ	ተማሪዎቹ በፅሑፍ መጠይቅ ያስመዘገቧቸው የንባብ ብልሃቶች	በመቶኛ
ቴክኒካዊ ድጋፍ የሚሰጡ	6	100	ከ$_1$	4	66.6	3	50
			ከ$_2$	4	66.6	4	66.6
			መ$_1$	4	66.6	3	50
			መ$_2$	3	50	3	50
			ዝ$_1$	3	50	4	66.6
			ዝ$_2$	4	66.6	3	50
ማብራራትን እና ማቅለልን የሚሹ	8	100	ከ$_1$	5	62.5	7	87.5
			ከ$_2$	8	100	7	87.5
			መ$_1$	6	75	7	87.5
			መ$_2$	4	50	5	62.6
			ዝ$_1$	4	50	7	87.5
			ዝ$_2$	2	25	4	66.6
ግጥምጥምነት መመርመርን የሚጠይቁ	11	100	ከ$_1$	10	99.9	9	81.18
			ከ$_2$	9	81.8	9	81.18
			መ$_1$	8	72.72	8	72.72
			መ$_2$	8	72.72	6	54.54
			ዝ$_1$	9	81.8	6	54.54
			ዝ$_2$	6	54.54	6	54.54
አንብቦ መረዳት መቆጣጠርን የሚጠይቁ	17	100	ከ$_1$	7	41.17	12	70.58
			ከ$_2$	11	64.7	8	47.05
			መ$_1$	10	58.82	10	58.82
			መ$_2$	8	47.05	9	52.94
			ዝ$_1$	10	58.82	14	82.35
			ዝ$_2$	5	29.41	10	58.82

ሠንጠረዥ 13፣ የስምንተኛ ክፍል ተማሪዎች በምልከታ እና በፅሑፍ መጠይቅ አማካይነት የተገለገሉባቸው የንባብ ብልሃቶች ዝምድና የሚያሳይ

የSarig (1987) የንባብ ብልሃት አከፋፈል	የተማሪዎቹ መለያ ምልክት	ተማሪዎቹ በምልከታ አማካይነት የተጠቀሙባቸው	ተማሪዎቹ በፅሑፍ መጠይቅ አማካይነት የተጠቀሙባቸው	የዝምድናቸው ሁኔታ	
				ዝምድና አላቸው	ዝምድናቸው የላላ ነው
ቴክኒካዊ ድጋፍ የሚሰጡ	$ከ_1$	66.6	50	X	
	$ከ_2$	66.6	66.6	X	
	$መ_1$	66.6	50	X	
	$መ_2$	50	50	X	
	$ዝ_1$	50	66.6	X	
	$ዝ_2$	66.6	50	X	
ማብራራትን እና ማቅለልን የሚሹ	$ከ_1$	62.5	87.5	X	
	$ከ_2$	100	87.5	X	
	$መ_1$	75	87.5	X	
	$መ_2$	50	62.6	X	
	$ዝ_1$	50	87.5	X	
	$ዝ_2$	25	66.6		X
ግጥምጥምነት መመርመርን የሚጠይቁ	$ከ_1$	99.9	81.18	X	
	$ከ_2$	81.8	81.18	X	
	$መ_1$	72.72	72.72	X	
	$መ_2$	72.72	54.54	X	
	$ዝ_1$	81.8	54.54	X	
	$ዝ_2$	54.54	54.54	X	
አንብቦ መረዳት መቆጣጠርን የሚጠይቁ	$ከ_1$	41.17	70.58		X
	$ከ_2$	64.7	47.05		X
	$መ_1$	58.82	58.82	X	
	$መ_2$	47.05	52.94		X
	$ዝ_1$	58.82	82.35	X	
	$ዝ_2$	29.41	58.82		X

በሠንጠረዥ 13 ከቀረበው መረጃ መረዳት የሚቻለው በአማርኛ ቋንቋ ችሎታቸው በተለያየ ደረጃ ከሚገኙ 6 ተማሪዎች መካከል 2ቱ በምልከታ እና በፅሑፍ መጠይቅ አማካይነት የተጠቀሙባቸው የንባብ ብልሃቶች ዝምድና በማሳየት ረገድ በአማርኛ ቋንቋ ችሎታቸው ካገኙት ደረጃ ጋር ተጣጥሞ ማሳየታቸውን ነው:: እነዚህም $መ_2$ በ3ቱ ንዑሳን የንባብ ብልሃት አከፋፈል ደረጃዋን ስታስጠብቅ፣ $ዝ_2$ በሁለቱ ንኡሳን የንባብ ብልሃት አከፋፈል ደረጃውን አስጠብቋል:: የተቀሩት ተማሪዎች ግን በአማርኛ ቋንቋ ችሎታቸው ያገኙት ደረጃ በምልከታ እና በፅሑፍ መጠይቅ አማካይነት ከተጠቀሙባቸው የንባብ ብልሃቶች ጋር ዝምድናን በማሳየት ረገድ ተጣጥሞ ሳያሳዩ ቀርተዋል:: እነዚህም $ከ_1$ እና $ከ_2$ እያንዳንዳቸው በሦስት በሦስት ንዑሳን የንባብ ብልሃት አከፋፈሎች ላይ ደረጃቸውን በማስጠበቅ ከ$መ_2$ ጋር እኩል ደረጃን በማግኘታቸው ነው:: እንዲሁም $መ_1$ እና $ዝ_1$

ADDIS ABABA UNIVERSITY LIBRARY

በበኩላቸው እያንዳንዳቸው በአራት በአራት ንኡሳን የንባብ ብልሃት አከፋፈሎች ላይ ደረጃቸውን በማስጠበቅ ከ$ከ_1$ እና ከ $ከ_2$ በልጠው በመገኘታቸው ነው፡፡

አራቱ ንኡሳን የንባብ ብልሃቶች አከፋፈሎችም ተማሪዎቹ በሁለቱ የመረጃ መሰብሰቢያ ዘዴዎች አማካይነት የተጠቀሙባቸው የንባብ ብልሃቶች ዝምድና በማሳየት ረገድ ተፅዕኖ ማስከተላቸውን ከሠንጠረዡ መረዳት ይቻላል፡፡ ይኸውም ቴክኒካዊ ድጋፍ በሚሰጡ እና ግጥምጥምነት መመርመርን በሚጠይቁ ንኡሳን የንባብ ብልሃቶች አከፋፈል ላይ የተገኙት የንባብ ብልሃቶች አጠቃቀሞች በሙሉ ዝምድና ያላቸው ናቸው፡፡ ማብራራትን እና ማቅለልን በሚሹ እና አንብቦ መረዳት መቆጣጠር በሚሉት ንኡሳን የንባብ ብልሃት አከፋፈሎች ላይ ግን ዝምድናቸው የላላ የንባብ ብልሃት አጠቃቀሞች ተገኝተዋል፡፡ በተለይ አንብቦ መረዳት መቆጣጠር በሚለው ንኡስ የንባብ ብልሃት አከፋፈል ላይ በርከት ያሉ ዝምድናቸው የላላ የንባብ ብልሃት አጠቃቀሞች ተስተውለዋል፡፡

ከዚህ ቀጥሎ በቃለመጠይቅ አማካይነት የተገኙት የንባብ ብልሃት አጠቃቀሞች ምላሽ የያዘ ሠንጠረዥ ቀርቧል፡፡

ሠንጠረዥ 14፣ የስምንተኛ ክፍል ተማሪዎች ስለንባብ ብልሃት አጠቃቀማቸው በሚመለከት በቃለመጠይቅ አማካይነት ለቀረበላቸው ጥያቄ የሰጡት ምላሽ የሚያሳይ

የተማሪዎቹ መለያ	ለተማሪዎቹ የቀረቡት ጥያቄዎች			
	የተለያየ የንባብ ዓይነት ወይም /የንባብ ዘዴ/ ተጠቅመሃል/ሻል/?	ፊደሎችን ከመለየት ጀምሮ ቃላትን፣ ሐረጋትን... ደረጃ በደረጃ ለመረዳት ሞክረሃል/ሻል/?	የታሪኩን /የሐሳቡን/ ቅደም ተከተል ለመረዳት ሞክረሃል/ሻል/?	የመለስኩት መልስ ትክክል ነው ወይስ አይደለም ብለህ/ሽ/ ለመረዳት ሞክረሃል/ሻል?
$ከ_1$	አዎ	አልፎ አልፎ	አዎ	አዎ
$ከ_2$	አዎ	አዎ	አዎ	አዎ
$መ_1$	አዎ	አዎ	አዎ	አልፎ አልፎ
$መ_2$	አልፎ አልፎ	አዎ	አልፎ አልፎ	አልፎ አልፎ
$ዝ_1$	አዎ	አዎ	አዎ	አልፎ አልፎ
$ዝ_2$	አዎ	የለም	የለም	አዎ

ሠንጠረዥ 15 በቃለ መጠይቅ አማካይነት የተገኙትን የንባብ ብልሃት አጠቃቀም ምላሾች በምልከታ እና በፅሑፍ መጠይቅ አማካይነት ከተገኙት የንባብ ብልሃት አጠቃቀም የመቶኛ ስሌቶች ጋር ያላቸውን ዝምድና የሚመለከት መረጃ ይዞ ቀርቧል፡፡

ሠንጠረዥ 15፣ የስምንተኛ ክፍል ተማሪዎች በቃለ መጠይቅ አማካይነት ለቀረቡላቸው ጥያቄዎች የሰጧቸው ምላሾች በምልከታ እና በፅሑፍ መጠይቅ አማካይነት ከተገኙት መረጃዎች ጋር ያላቸውን ዝምድና የሚያሳይ

የ(1987) የንባብ ብልሃት አከፋፈል	የተማሪዎቹ መለያም ምልክት	ተማሪዎቹ በምልከታ አማካይነት የተጠቀሙባቸው የንባብ ብልሃቶች	ተማሪዎቹ በፅሑፍ መጠይቅ አማካይነት የተጠቀሙባቸው የንባብ ብልሃቶች	ተማሪዎቹ ለቃለ መጠይቅ የሰጡት ምላሽ	የዝምድናቸው ሁኔታ		
					ዝምድና አላቸው	ዝምድናቸው የላላ ነው	ዝምድና የላቸውም
ቴክኒካዊ ድጋፍ የሚሰጡ	ከ$_1$	66.6	50	አዎ	X		
	ከ$_2$	66.6	66.6	አዎ	X		
	መ$_1$	66.6	50	አዎ	X		
	መ$_2$	50	50	አልፎ አልፎ	X		
	ዝ$_1$	50	66.6	አዎ	X		
	ዝ$_2$	66.6	50	አዎ	X		
ማብራራትን እና ማቅለልን የሚሹ	ከ$_1$	62.5	87.5	አልፎ አልፎ		X	
	ከ$_2$	100	87.5	አዎ	X		
	መ$_1$	75	87.5	አዎ	X		
	መ$_2$	50	62.5	አዎ	X		
	ዝ$_1$	50	87.5	አዎ	X		
	ዝ$_2$	25	66.6	የለም			X
ግጥምጥምነት መመርመርን የሚጠይቁ	ከ$_1$	99.9	81.18	አዎ	X		
	ከ$_2$	81.8	81.18	አዎ	X		
	መ$_1$	72.72	72.72	አዎ	X		
	መ$_2$	72.72	54.54	አልፎ አልፎ	X		
	ዝ$_1$	81.18	54.54	አዎ	X		
	ዝ$_2$	54.54	54.54	የለም			X
አንብቦ መረዳት መቆጣጠርን የሚጠይቁ	ከ$_1$	41.17	70.58	አዎ		X	
	ከ$_2$	64.7	47.05	አዎ		X	
	መ$_1$	58.82	58.82	አልፎ አልፎ	X		
	መ$_2$	47.05	52.94	አልፎ አልፎ	X		
	ዝ$_1$	58.82	82.35	አልፎ አልፎ		X	
	ዝ$_2$	29.41	58.82	አዎ		X	

ከሠንጠረዥ 15 መረጃ መረዳት እንደሚቻለው በአማርኛ ቋንቋ ችሎታቸው በተለያየ ደረጃ ከሚገኙ የስምንተኛ ክፍል ተማሪዎች መካከል ዝ2 ብቻ በአራቱም ንኡሳን የንባብ ብልሃት አከፋፈሎች ለቃለ መጠይቅ የሰጠው ምላሽ በምልከታ እና በፅሑፍ መጠይቅ አማካይነት ከተጠቀመባቸው የንባብ ብልሃቶች ጋር ዝምድና በማሳየት ረገድ በአማርኛ ቋንቋ ችሎታው ካገኘው ደረጃ ጋር ተጣጥሞ አሳይቷል፡፡ የተቀሩት ተማሪዎች ግን ለቃለመጠይቅ የሰጧቸው ምላሾች በምልከታ እና በፅሑፍ መጠይቅ አማካይነት ከተጠቀሙባቸው የንባብ ብልሃቶች ጋር ዝምድና በማሳየት ረገድ ሳይጣጣም ቀርቷል፡፡ እነዚህም መ$_1$ እና መ$_2$ እያንዳንዳቸው በአራት በአራት ንኡሳን የንባብ ብልሃት አከፋፈል ላይ ዝምድናን በማሳየት ከ$_1$ እና ከ$_2$ በቅደም ተከተል ካስመዘገቧቸው በሁለት እና በሦስት ንኡሳን የንባብ ብልሃት አከፋፈሎች በልጠው ተገኝተዋል፡፡ እንዲሁም ዝ$_1$ በሶስት ንኡሳን

የንባብ ብልሃት አከፋፈሎች ላይ ዝምድናን በማሳየት ከከ$_2$ እኩል ደረጃን ይዛ ከከ$_1$ ደግሞ በልጣ ተገኝታለች፡፡

አራቱ ንኡሳን የንባብ ብልሃቶች አከፋፈሎች የስምንተኛ ክፍል ተማሪዎች በሶስቱ የመረጃ መሰብሰቢያ ዘዴዎች አማካይነት የተጠቀሙባቸው የንባብ ብልሃቶች ዝምድናን በማሳየት ረገድ ተፅእኖ ማስከተላቸውን ከሠንጠረዡ መገንዘብ ይቻላል፡፡ ይኸውም ቴክኒካዊ ድጋፍ ከሚሰጠው ንኡስ የንባብ ብልሃቶች አከፋፈል ውጭ በተቀሩት ሶስት ንኡሳን የንባብ ብልሃቶች አከፋፈል ላይ ዝምድናቸው የላላ እና ዝምድና የላቸውም የሚሉ የንባብ ብልሃት አጠቃቀሞች መስተዋላቸውን ሰንጠረዥ 15 አመልክቷል፡፡ በተለይም አንብቦ መረዳት መቆጣጠርን በሚጠይቀው ንኡስ የንባብ ብልሃቶች አከፋፈል በርከት ያሉ ዝምድናቸው የላላ ነው የሚሉ አጠቃቀሞች ተገኝተዋል፡፡

4.3.2 የአስረኛ ክፍል ተማሪዎች በሦስቱ የመረጃ መሰብሰቢያ ዘዴዎች የተጠቀሙባቸው የንባብ ብልሃቶች የዝምድና ሁኔታ መረጃ ትንተና

በዚህም በስምንተኛ ክፍል ተማሪዎች ላይ እንደተደረገው ሁሉ ሠንጠረዥ 16፣ 17 እና 18 በተከታታይ ለማቅረብ የተሞከረ ሲሆን፣ በቅደም ተከተል በፅሁፍ መጠይቅ፣ በምልከታና በፅሁፍ መጠይቅ እና በሁለቱ የመረጃ መሰብሰቢያ ዘዴዎች የተጠቀሙባቸው የንባብ ብልሃት አጠቃቀሞች ከዝምድና ሁኔታቸው መግለጫ ጋር ይዘዋል፡፡

ሠንጠረዥ 16፣ የአስረኛ ክፍል ተማሪዎች በፅሑፍ መጠይቅ አማካይነት የተጠቀሙባቸውን የንባብ ብልሃቶችን የሚያሳይ

የተማሪዎች መለያ	የንባብ ብልሃት አከፋፈል	ቴክኒካዊ ድጋፍ የሚሰጡ						ማብራራትና ማቅለልን የሚሹ								ግጥምጥምነት መመርመርን የሚጠይቁ											አንብቦ መረዳት መቆጣጠርን የሚጠይቁ																
	የንባብ ብልሃት ዝርዝሮች	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42
	የተማሪዎች ምላሽ																																										
ከ1	አዎ		x	x	x		x	x	x	x	x		x	X		x	x	x	x	x	x	x	X	x	x	x		x	x		x	x	x	x				x			x	x	x
	የለም	x				x						x			x												X			x					x	x	x		x	x			
ከ2	አዎ	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x		x	X	x	x	x	x	x	x	x			x	x		x	x		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
	የለም											x										x	X			x			x														
መ1	አዎ		x	x	x	x		x	x	x	x	x	x	X	x	x	x	x	x	x	x	x			x	x			x	x		x	x		x	x	x	x	x	x	x	x	
	የለም	x					x																X	x			x	x			x			x									x
መ2	አዎ		x	x	x	x		x	x	x		x		X	x	x	x		x	x	x	x				x	x	x		x	x	x			x	x	x		x		x	x	
	የለም	x					x				x		x					x					X	x	x				X				x					x		x			x
ገ1	አዎ		x	x	x		x	x		x	x		x		x	x	x	x	x	X	x	x		x	x	x				x	x	x	x	x		x	x	x	x		x	x	x
	የለም	x				x			x			x		X									X				x	x	x						x					x			
ገ2	አዎ			x	x	x	x	x	x		x		x		x	x		x	x	X		x	X				x	x		x	x		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
	የለም	x	X							X		X		X			X				x			x	x	x			x			X					x					x	

ሠንጠረዥ 17፣ የአስረኛ ክፍል ተማሪዎች በምልከታ እና በፅሑፍ መጠይቅ አማካይነት የተጠቀሙባቸው የንባብ ብልሃቶች ብዛት እና የመቶኛ ስሌት የሚያሳይ

የ Sarig (1987) የንባብ ብልሃት አከፋፈል	በእያንዳንዱ ንኡሳን አከፋፈሎች የተገኙ የንባብ ብልሃቶች ብዛት	በመቶኛ	የተማሪዎቹ መለያ ምልክት	ተማሪዎቹ በምልከታ አማካይነት የተገለገሉባቸው የንባብ ብልሃቶች ብዛት	በመቶኛ	ተማሪዎቹ በፅሑፍ መጠይቅ አማካይነት የተጠቀሙባቸው የንባብ ብልሃቶች ብዛት	በመቶኛ
ቴክኒካዊ ድጋፍ የሚሰጡ	6	100	$ከ_1$	6	100	4	66.6
			$ከ_2$	4	66.6	6	100
			$መ_1$	3	50	4	66.6
			$መ_2$	2	33.3	4	66.6
			$ዘ_1$	4	66.6	4	66.6
			$ዘ_2$	3	50	4	66.6
ማብራራትን እና ማቅለልን የሚሹ	8	100	$ከ_1$	5	62.5	6	75
			$ከ_2$	4	50	7	87.5
			$መ_1$	4	50	8	100
			$መ_2$	2	25	6	75
			$ዘ_1$	4	50	5	62.5
			$ዘ_2$	2	25	5	62.5
ግጥምጥምነት መመርመርን የሚጠይቁ	11	100	$ከ_1$	8	72.72	11	100
			$ከ_2$	8	72.72	9	81.18
			$መ_1$	8	72.72	9	81.18
			$መ_2$	5	45.45	7	66.63
			$ዘ_1$	9	81.18	10	90.9
			$ዘ_2$	5	45.45	8	72.72
አንብቦ መረዳት መቆጣጠርን የሚጠይቁ	17	100	$ከ_1$	9	52.94	10	58.82
			$ከ_2$	10	58.82	15	88.23
			$መ_1$	5	29.41	12	70.5
			$መ_2$	6	35.29	12	70.58
			$ዘ_1$	13	76.47	12	70.58
			$ዘ_2$	4	23.52	11	64.7

ሠንጠረዥ 18፣ የአስረኛ ክፍል ተማሪዎች በምልከታ እና በፅሑፍ መጠይቅ አማካይነት የተገለገሉባቸው የንባብ ብልሃቶች ዝምድና የሚያሳይ

የ(1987) የንባብ ብልሃት አከፋፈል	የተማሪዎቹ መለያ ምልክት	ተማሪዎቹ በምልከታ አማካይነት የተጠቀሙባቸው ብልሃቶች	ተማሪዎቹ በፅሑፍ መጠይቅ አማካይነት የተጠቀሙባቸው ብልሃቶች	የዝምድናቸው ሁኔታ	
				ዝምድና አላቸው	ዝምድናቸው የላላ ነው
ቴክኒካዊ ድጋፍ የሚሰጡ	ከ$_1$	100	66.6	X	
	ከ$_2$	66.6	100	X	
	መ$_1$	50	66.6	X	
	መ$_2$	33.3	66.6		X
	ዝ$_1$	66.6	66.6	X	
	ዝ$_2$	50	66.6	X	
ማብራራትን እና ማቅለልን የሚሹ	ከ$_1$	62.5	75	X	
	ከ$_2$	50	87.5	X	
	መ$_1$	50	100	X	
	መ$_2$	25	75		X
	ዝ$_1$	50	62.5	X	
	ዝ$_2$	25	62.5		X
ግጥምጥምነት መመርመርን የሚጠይቁ	ከ$_1$	72.72	100	X	
	ከ$_2$	72.72	81.18	X	
	መ$_1$	72.72	81.18	X	
	መ$_2$	45.45	66.63		X
	ዝ$_1$	81.18	90.9	X	
	ዝ$_2$	45.45	72.72		X
አንብቦ መረዳት መቆጣጠርን የሚጠይቁ	ከ$_1$	52.94	58.82	X	
	ከ$_2$	58.82	88.23	X	
	መ$_1$	29.41	70.5		X
	መ$_2$	35.29	70.58		X
	ዝ$_1$	76.47	70.58	X	
	ዝ$_2$	23.52	64.7		X

በሠንጠረዡ ከቀረበው መረጃ መረዳት እንደሚቻለው በአማርኛ ቋንቋ ችሎታቸው በተለያየ ደረጃ ከሚገኙ 6 የአስረኛ ክፍል ተማሪዎች መካከል 4ቱ በአራቱም ንዑሳን የንባብ ብልሃቶች አከፋፈሎች ላይ ዝምድናን በማሳየት ረገድ በአማርኛ ቋንቋ ችሎታቸው ካገኙት ደረጃ ጋር ተጣጥሞ ያሳዩ መሆናቸውን ነው፡፡ እነዚህም ከ$_1$ እና ከ$_2$ እያንዳንዳቸው በአራት ንኡሳን የንባብ ብልሃቶች አከፋፈሎች ላይ “ዝምድና አላቸው” የሚሉትን ሲያገኙ፣ መ$_1$ በሦስት እና ዝ$_2$ ደግሞ በአንድ “ዝምድና አላቸው” የሚሉትን አግኝተዋል፡፡ የተቀሩት ተማሪዎች ግን በፈተና ውጤታቸው ያገኙት ደረጃ በአራቱም ንኡሳን የንባብ ብልሃቶች አከፋፈሎች ላይ ዝምድናን በማሳየት ረገድ ተጣጥሞ ሳያገኙ ቀርተዋል፡፡ እነዚህም ዝ$_1$ በአራት ንኡሳን የንባብ ብልሃቶች “ዝምድና አላቸው” የሚሉትን በማግኘቷ ከደረጃዋ ከፍ

ብላ ከ $ከ_1$ እና ከ $ከ_2$ እኩል ተሰልፋለች:: $መ_2$ ደግሞ "ዝምድና አላቸው" የሚሉትን የንባብ ብልሃቶችን ባለማግኘቷ ከ$ዝ_2$ ዝቅ ብላ ተገኝታለች::

አራቱ ንኡሳን የንባብ ብልሃቶች አከፋፈሎችም ተማሪዎቹ በሁለቱ የመረጃ መሰብሰቢያ ዘዴዎች አማካይነት የተጠቀሙባቸው የንባብ ብልሃቶች ዝምድናን በማሳየት ረገድ የተወሰነ ተፅእኖ ማስከተላቸውን ከሠንጠረዥ 18 ማየት ይቻላል:: ይኸውም ምንም እንኳ በአራቱም ንኡሳን የንባብ ብልሃት አከፋፈሎች ላይ ዝምድናቸው የላላ ነው የሚሉ የንባብ ብልሃት አጠቃቀሞች ቢገኙም አንብቦ መረዳት መቆጣጠርን በሚጠይቀው ንኡስ የንባብ ብልሃት አከፋፈል ላይ ግን ከሌሎቹ በርከት ብለው ታይተዋል:: በዚህ ረገድ በስምንተኛ ክፍል ተማሪዎች ላይ ከተገኘው መረጃ ጋር ተመሳሳይነት ያለው መሆኑን ሠንጠረዥ 13 ያመለክታል:: ሆኖም ቴክኒካዊ ድጋፍ በሚሰጠው እና ግጥምጥምነት መመርመርን በሚጠይቀው ንኡሳን የንባብ ብልሃቶች አከፋፈል ላይ "ዝምድናቸው የላላ ነው" የሚል የንባብ ብልሃቶች አጠቃቀም ባለመስተዋሉ ልዩነት ያሳየ መሆኑን መገንዘብ ይቻላል::

ከዚህ ቀጥሎ በቃለመጠይቅ አማካይነት የተገኙት የንባብ ብልሃት አጠቃቀሞች ምላሽ የያዘ ሠንጠረዥ ቀርቧል::

ሠንጠረዥ 19፣ የአሥረኛ ክፍል ተማሪዎች ስለ ንባብ ብልሃት አጠቃቀማቸው በሚመለከት በቃለመጠይቅ አማካይነት ለቀረበላቸው ጥያቄ የሰጡት ምላሹ የሚያሳይ

የተማሪዎቹ መለያ	ለተማሪዎቹ የቀረቡት ጥያቄዎች			
	የተለያዩ የንባብ ዓይነት ወይም የንባብ ዘዴ ተጠቅመሃል/ሻል/	ፊደሎችን ከመለየት ጀምሮ ቃላትን፣ ሐረጋትን፣ ደረጃ በደረጃ ለመረዳት ሞክረሃል/ሻል/?	የታሪኩን /የሐሳቡን/ ቅደም ተከተል ለመረዳት ሞክረሃል/ሻል/?	የመለስኩት መልስ ትክክል ነው ወይስ አይደለም ብለህ/ሽ/ ለማረጋገጥ ሞክረሃል/ሻል?
$ከ_1$	አልፎ አልፎ	አዎ	አዎ	አልፎ አልፎ
$ከ_2$	አዎ	አዎ	አዎ	አዎ
$መ_1$	አዎ	አዎ	አዎ	አዎ
$መ_2$	አዎ	አዎ	አዎ	የለም
$ዝ_1$	አዎ	አዎ	አዎ	አዎ
$ዝ_2$	አዎ	አዎ	አዎ	አዎ

በሠንጠረዥ 20 ላይ ደግሞ በቃለ መጠይቅ አማካይነት የተገኙትን የንባብ ብልሃት አጠቃቀም ምላሾች በምልከታ እና በፅሑፍ መጠይቅ አማካይነት ከተገኙት የንባብ ብልሃት አጠቃቀም የመቶኛ ስሌቶች ጋር ያላቸውን ዝምድና የሚመለከት መረጃ ቀርቧል።

ሠንጠረዥ 20፣ የአስረኛ ክፍል ተማሪዎች በቃለ መጠይቅ አማካይነት ለቀረቡላቸው ጥያቄዎች የሰጧቸው ምላሾች በምልከታ እና በፅሑፍ መጠይቅ አማካይነት ከተገኙት መረጃዎች ጋር ያላቸውን ዝምድና የሚያሳይ

የSarig (1987) የንባብ ብልሃት አከፋፈል	የተማሪዎቹ መለያ ምልክት	ተማሪዎቹ በምልከታ አማካይነት የተጠቀሙባቸው የንባብ ብልሃቶች	ተማሪዎቹ በፅሑፍ መጠይቅ አማካይነት የተጠቀሙባቸው የንባብ ብልሃቶች	ተማሪዎቹ ለቃለ መጠይቅ የሰጡት ምላሽ	የዝምድናቸው ሁኔታ		
					ዝምድና አላቸው	ዝምድናቸው የላላ ነው	ዝምድና የላቸውም
ቴክኒካዊ ድጋፍ የሚሰጡ	ከ$_1$	100	66.6	አልፎ አልፎ	X		
	ከ$_2$	66.6	100	አዎ	X		
	መ$_1$	50	66.6	አዎ	X		
	መ$_2$	33.3	66.6	አዎ		X	
	ዝ$_1$	66.6	66.6	አዎ	X		
	ዝ$_2$	50	66.6	አዎ	X		
ማብራራትን እና ማቅለልን የሚሹ	ከ$_1$	62.5	75	አዎ	X		
	ከ$_2$	50	87.5	አዎ	X		
	መ$_1$	50	100	አዎ	X		
	መ$_2$	25	75	አዎ		X	
	ዝ$_1$	50	62.5	አዎ	X		
	ዝ$_2$	25	62.5	አዎ		X	
ግጥምጥምነት መመርመርን የሚጠይቁ	ከ$_1$	72.72	100	አዎ	X		
	ከ$_2$	72.72	81.18	አዎ	X		
	መ$_1$	72.72	81.18	አዎ	X		
	መ$_2$	45.45	66.63	አዎ		X	
	ዝ$_1$	81.18	90.9	አዎ	X		
	ዝ$_2$	45.45	72.72	አዎ		X	
አንብቦ መረዳት መቆጣጠርን የሚጠይቁ	ከ$_1$	52.94	58.82	አልፎ አልፎ	X		
	ከ$_2$	58.82	88.23	አዎ	X		
	መ$_1$	29.41	70.5	አዎ		X	
	መ$_2$	35.29	70.58	የለም			X
	ዝ$_1$	76.47	70.58	አዎ	X		
	ዝ$_2$	23.52	64.7	አዎ		X	

ከሠንጠረዥ 20 መረጃ መረዳት እንደሚቻለው በአማርኛ ቋንቋ ችሎታቸው በተለያየ ደረጃ ከሚገኙ 6 የአስረኛ ክፍል ተማሪዎች መካከል 4ቱ በአራቱም ንኡሳን የንባብ ብልሃት አከፋፈሎች ለቃለመጠይቅ የሰጡት ምላሽ በምልከታ እና በፅሑፍ መጠይቅ አማካይነት ከተጠቀሙባቸው የንባብ ብልሃቶች ጋር ዝምድናን በማሳየት በአማርኛ ቋንቋ ችሎታቸው ካገኙት ደረጃ ጋር ተጣጥሞ አሳይተዋል። እነዚህም ከ$_1$ እና ከ$_2$ እያንዳንዳቸው በአራት በአራት ንኡሳን የንባብ ብልሃቶች አከፋፈሎች ላይ ዝምድና አላቸው የሚሉትን ሲያገኙ፣ መ$_1$ በሦስቱ፣ ዝ$_1$ ደግሞ በአንዱ ዝምድና አላቸው የሚሉትን አግኝተዋል። የተቀሩት ተማሪዎች ግን በአማርኛ ቋንቋ ችሎታቸው ያገኙት ደረጃ እና በአራቱም ንኡሳን የንባብ

ብልሃት አከፋፈሎች ዝምድና በማሳየት ረገድ ካገኙት ደረጃ ጋር ሳይጣጣም ቀርቷል። እነዚህም ዝ$_1$ በአራቱ ንኡሳን የንባብ ብልሃቶች አከፋፈል «ዝምድና አላቸው» የሚሉትን በማግኘቷ ከደረጃዋ ከፍ ብላ ከ ከ$_1$ እና ከከ$_2$ ጋር እኩል ተፈርጃለች። እንዲሁም መ$_2$ በአንድም ንኡስ የንባብ ብልሃት አከፋፈል «ዝምድና አለው» የሚል ባለማግኘቷ ከዝ2 ዝቅ ብላ የመጨረሻውን ደረጃ ይዛለች።

አራቱ ንኡሳን የንባብ ብልሃቶች አከፋፈሎችም ተማሪዎቹ በሦስቱ የመረጃ መሰብሰቢያ ዘዴዎች አማካይነት ከተጠቀሙባቸው የንባብ ብልሃቶች ጋር ዝምድናን በማሳየት ረገድ መጠነኛ ተፅእኖ ማስከተላቸውን ከሠንጠረዡ ማየት ይቻላል። ይኸውም ምንም እንኳ በአራቱም ንኡሳን የንባብ ብልሃቶች አከፋፈሎች ላይ «ዝምድናቸው የላላ ነው» የሚሉት የንባብ ብልሃት አጠቃቀሞች ቢገኙም አንብቦ መረዳት መቆጣጠርን በሚጠይቀው ንኡስ የንባብ ብልሃት አከፋፈል ላይ ግን «ዝምድናው የላላ ነው» የሚሉ አጠቃቀሞች በርከት ብለው ታይተዋል።

4.3.3 የስምንተኛ እና የአስረኛ ክፍል ተማሪዎች በሦስቱ የመረጃ መሰብሰቢያ ዘዴዎች የተጠቀሙባቸው የንባብ ብልሃቶች የዝምድና ሁኔታ ውጤት ትንተና

በጥናቱ እንዲመለሱ ከተጠየቁት ጥያቄዎች መካከል አንዱ በአማርኛ ቋንቋ ችሎታቸው በተለያየ ደረጃ የሚገኙ የስምንተኛ እና የአስረኛ ክፍል ተማሪዎች በአራቱም ንኡሳን የንባብ ብልሃቶች አከፋፈሎች ላይ በሶስቱም የመረጃ መሰብሰቢያ ዘዴዎች አማካይነት ከተጠቀሙባቸው የንባብ ብልሃቶች ጋር ዝምድና በማሳየት በአማርኛ ቋንቋ ችሎታቸው ካገኙት ደረጃ ጋር ተጣጥሞ ያሳያሉ? ወይስ አያሳዩም? የሚል ነው። ከዚህ አኳያ የተገኘ ው መረጃ እንደ ሚያመለክተው ከሆነ በስምንተኛ ክፍል ተማሪዎች ረገድ በፈተና ውጤታቸው በተለያየ ደረጃ ከሚገኙ 6 ተማሪዎች መካከል 2ቱ በምልከታ እና በፅሑፍ መጠይቅ አማካይነት ከተጠቀሙባቸው የንባብ ብልሃቶች ጋር ዝምድና በማሳየት በአማርኛ ቋንቋ ችሎታቸው ካገኙት ደረጃ ጋር ተጣጥሞ አሳይተዋል። አንድ ተማሪ ደግሞ በምልከታ፣ በፅሑፍ መጠይቅ እና በቃለመጠይቅ አማካይነት ከተጠቀመባቸው ጋር ዝምድና በማሳየት ተጣጥሞ አሳይቷል። በአስረኛ ክፍል ተማሪዎች በኩልም በአማርኛ ቋንቋ ችሎታቸው በተለያየ ደረጃ ከሚገኙ 6 ተማሪዎች መካከል 4ቱ በምልከታ እና በፅሑፍ መጠይቅ እንዲሁም በምልከታ፣ በፅሑፍ መጠይቅ እና በቃለመጠይቅ አማካይነት ከተጠቀሙባቸው የንባብ ብልሃቶች ጋር ዝምድናን በማሳየት በአማርኛ ቋንቋ ችሎታቸው ካገኙት ደረጃ ጋር ተጣጥሞ አሳይተዋል።

ይህም መረጃ Berhanu (1993:71) Abrham እና Vann (1990)ን በመጥቀስ ከገለፁት ሐሳብ ጋር ማለትም በቋንቋ ችሎታቸው ውጤታማ የሆኑ ተማሪዎች ውጤታማ ካልሆኑ ተማሪዎች በርካታ እና የተለያዩ የንባብ ብልሃት ዓይነቶችን በተሻለ ደረጃ ይጠቀማሉ ካሉት ሐሳብ ጋር ዝምድና አለው:: ሆኖም በስምንተኛ ክፍል ተማሪዎች ረገድ የተገኘው መረጃ በምሁሩ ከተጠቀሰው ሐሳብ ጋር ያለው ዝምድና ዝቅተኛ መሆኑን መገንዘብ ይቻላል:: በአስረኛ ክፍል ተማሪዎች ረገድ የተገኘው መረጃ ግን መካከለኛ ነው ለማለት ያስደፍራል::

በስምንተኛ እና በአስረኛ ክፍል ተማሪዎች የተገኙት የተለያዩ መረጃዎች፣ የክፍል ደረጃና የብልሃቶች አጠቃቀም የተቆራኙ ናቸው (Ellis 1994፣ Ehrman 1990ን በመጥቀስ) በማለት ከገለፁት ሐሳብ ጋር ተዛማጅነት አለው:: በዚህ መሠረት የአስረኛ ክፍል ተማሪዎች ከስምንተኛ ክፍል ተማሪዎች ተሽለው መገኘታቸው በመምህሩ ከተጠቀሰው ሐሳብ ጋር ተጣጥሞ ያለው መሆኑን ያመለክታል::

ሆኖም በተለያዩ መረጃ መሰብሰቢያ ዘዴዎች አማካይነት የተገኙት የንባብ ብልሃት አጠቃቀሞች የመረጃ ውጤቶች በምልከታ በተሰበሰበው መረጃ ከተገኘው ውጤት ጋር ተጣጥመ አለማሳየቱን መረጃዎቹ አመልክተዋል:: ምክንያቱም ከሠንጠረዥ 7 መረጃ መረዳት እንደሚቻለው በአጠቃላይ እና በንኡሳን የንባብ ብልሃት አከፋፈሎች ላይ አብዛኞቹ የስምንተኛ ክፍል ተማሪዎች ደረጃቸውን አስጠብቀዋል:: ሠንጠረዥ 8 እንደ ሚያመለክተው ከሆነ ደግሞ በተለይ በሁለቱ ንኡሳን የንባብ ብልሃት አከፋፈሎች ላይ በምንባብ አንድ ሦስት ሦስት በምንባብ ሁለት ደግሞ ሁለት ሁለት የሚሆኑት የአሥረኛ ክፍል ተማሪዎች ደረጃቸውን ያስጠበቁ መሆናቸውን ነው:: ይህም የሚያሳየው የስምንተኛ ክፍል ተማሪዎች ብዛት ያላቸውን የንባብ ብልሃቶችን በመጠቀም ረገድ ያገኙት ደረጃ፣ በሶስቱ የመረጃ መሰብሰቢያ ዘዴዎች አማካይነት ባሳዩት የአጠቃቀም ዝምድና ካገኙት ደረጃ ጋር የማይጣጣም መሆኑን ነው::

ይህም የስምንተኛ ክፍል ተማሪዎች በምልከታ አማካይነት የተጠቀሙባቸው የንባብ ብልሃቶች በፅሁፍ መጠይቅ እና በቃለመጠይቅ አማካይነት ከተጠቀሙባቸው ጋር ሲነፃፀር በተወሰነ መልኩ በርከት ያሉ መሆናቸውን ያሳያል:: የአስረኛ ክፍል ተማሪዎች ደግሞ በምልከታ አማካይነት የተጠቀሙባቸው የንባብ ብልሃቶች በፅሑፍ መጠይቅ እና በቃለመጠይቅ አማካይነት ከተጠቀሙባቸው የንባብ ብልሃቶች ጋር ሲነፃፀሩ ዝቅተኛ መሆናቸውን ያመለክታል::

ከሠንጠረዥ 13 መረጃ መረዳት እንደሚቻለው ግን የንባብ ብልሃት አጠቃቀምን በስምንተኛ ክፍል ተማሪዎች ላይ ዝምድናቸው የላላ ነው ከሚሉት ከአምስቱ መካከል አራት ሊገኙ የቻሉት በምልከታ አማካይነት የተገኙት የመቶኛ ስሌቶች በፅሑፍ መጠይቅ ከተገኙት የመቶኛ ስሌቶች ጋር ሲነፃፀሩ ዝቅተኛ ሆነው በመገኘታቸው ነው። ይህም መረጃ ቀደም ሲል ከተገኘው መረጃ ጋር የሚቃረን መሆኑን ያመለክታል። ሠንጠረዥ 4.12 እንደሚያመለክተው ከሆነ ግን በአስረኛ ክፍል የንባብ ብልሃት አጠቃቀም ላይ «ዝምድናቸው የላላ ነው» የሚሉት ሁሉ ሊገኙ የቻሉት በምልከታ አማካይነት የተገኙ የመቶኛ ስሌቶች በፅሑፍ መጠይቅ ከተገኙት ጋር ሲነፃፀሩ ዝቅተኛ ሆነው በመገኘታቸው ነው። ይህም መረጃ ቀደም ሲል ከተገኘው መረጃ ጋር ተመሳሳይነት አለው።

ከዚህ አንፃር ይህ ልዩነት ሊከሰት የቻለው በምልከታ አማካይነት መረጃ ሲሰበሰብ ተማሪዎቹ ከተጠቀሙባቸው የንባብ ብልሃት መረጃዎች መካከል የተወሰኑትን ለተማራማሪው ሪፖርት ሳያደርጉ በፅሑፍ መጠይቅ አማካይነት ግን ተጠቅመውባቸው ሊሆን ይችላል። ወይም በፅሑፍ መጠይቅ አማካይነት ከቀረቡት የንባብ ብልሃቶች መካከል የተወሰኑት ግልፅ ሳይሆኑላቸው ተጠቅመንባቸዋል በማለት ገልፀው ሊሆን ይችላል። ምክንያቱም «ዝምድናቸው የላላ ነው» ከሚሉት አራቱ አጠቃቀሞች መካከል ሶስቱ የተገኙት የኢ-ቀጥተኛ የንባብ ብልሃት አከፋፈል ወገን በሆነው አንብቦ መረዳት መቆጣጠርን በሚጠይቀው ንኡስ የንባብ ብልሃት አከፋፈል ላይ ስለሆነ ነው። ይህም በምዕራፍ ሁለት የኢቀጥተኛ የንባብ ብልሃት አከፋፈሎች በብዛት የሚጠቀሙት በታላሚ ቋንቋ ችሎታቸው ከፍ ያሉት ናቸው (Ellis 1994:555) ከሚለው ሐሳብ ጋር ይጣጣማል። ምክንያቱም ተማሪዎቹ፣ የስምንተኛ ክፍል ተማሪዎች በመሆናቸው በአጠቃላይ ሲታይ በታላሚ ቋንቋ ችሎታቸው በበሳል ደረጃ ላይ ይገኛሉ ለማለት ስለማያስደፍር ነው።

አራቱ ንኡሳን የንባብ ብልሃቶች አከፋፈሎች በአማርኛ ቋንቋ ችሎታቸው በተለያየ ደረጃ የሚገኙ የስምንተኛ እና የአስረኛ ክፍል ተማሪዎች በምልከታ እና በፅሑፍ መጠይቅ /በምልከታ፣ በፅሑፍ መጠይቅ እና በቃለመጠይቅ አማካይነት ከተጠቀሙባቸው የንባብ ብልሃቶች ጋር ዝምድና በማሳየት ረገድ ተፅእኖ ማሳየታቸው ተገልጿል። በዚህ ረገድ በስምንተኛ እና በአስረኛ ክፍል ተማሪዎች የንባብ ብልሃት አጠቃቀም ላይ ተመሳሳይ ልዩነት ታይቷል። ይህም ከሌሎቹ ንኡሳን የንባብ ብልሃቶች አከፋፈሎች በበለጠ የኢ-ቀጥተኛ የንባብ ብልሃቶች አከፋፈል ወገን በሆነው አንብቦ መረዳት መቆጣጠር በሚጠይቀው ንኡስ የንባብ ብልሃት አከፋፈል ላይ «ዝምድናቸው የላላ ነው» እና «ዝምድና የላቸውም» የሚሉት አጠቃቀሞች ተገኝተዋል። ይህም መረጃ ከፍ ሲል በታላሚ ቋንቋ ችሎታ እና በኢ-ቀጥተኛ የንባብ ብልሃቶች አከፋፈሎች መካከል ያለውን ቁርኝት

በሚመለከት ከቀረበው ሐሳብ ጋር ዝምድና እንዳለው መገንዘብ ይቻላል:: ይኸውም በሁለቱ የክፍል ደረጃዎች ተማሪዎች ላይ ከሌሎቹ ንኡሳን የንባብ ብልሃቶች አከፋፈሎች በበለጠ አንብቦ መረዳት መቆጣጠር በሚጠይቀው ንኡስ የንባብ ብልሃት አከፋፈል ላይ በርከት ያሉ «ዝምድናቸው የላላ ነው» እና «ዝምድና የላቸውም» የሚሉት መረጃዎች መገኘታቸው አንፃራዊ በሆነ መልኩ የታላሚ ቋንቋ ችሎታቸው በሳል ያለመሆኑን ያመለክታል::

ከዚህ ቀጥሎ የአማርኛ መምህራን የንባብ ብልሃት አጠቃቀም ግንዛቤ ለመመርመር፣ ስለጥያቄ ዓይነቶች ምንነት እና አቀራረብ ያላቸውን ግንዛቤ እና ስለጥያቄ ዓይነቶች አዘገጃጀት ያላቸውን ክህሎት በሚመለከት ተጠይቀዋል::

4.4 የስምንተኛ እና የአስረኛ ክፍል የአማርኛ መምህራን የንባብ ብልሃት አጠቃቀም ግንዛቤ መረጃ ትንተና

ሠንጠረዥ 21፣ የስምንተኛ እና የአስረኛ ክፍል መምህራን በቃለመጠይቅ አማካይነት ለቀረቡላቸው ጥያቄዎች የሰጧቸውን ምላሾች የሚያሳይ

ተ.ቁ	ለመምህራኑ የቀረቡ ጥያቄዎች	የመምህራኑ መለያ			
		የ8ኛ ክፍል መምህር		የ10ኛ ክፍል መምህር	
1	የቅድመ ንባብ፣ የንባብ ጊዜና የድህረ ንባብ ጥያቄዎችን የይጠይቃሉ? የሚጠይቁ ከሆነ ሁልጊዜ ነው ወይስ አልፎ አልፎ	አዎ	አልፎ አልፎ	አዎ	ሁልጊዜ
2	ቀጥተኛ ጥያቄዎችን ይጠይቃሉ? የሚጠይቁ ከሆነ ሁልጊዜ ነው ወይስ አልፎ አልፎ?	አዎ	አልፎ አልፎ	አዎ	ሁልጊዜ
3	የማደራጀት የመተርጎም ጥያቄዎችን ይጠይቃሉ? የሚጠይቁ ከሆነ ሁልጊዜ ነው ወይስ አልፎ አልፎ?	አዎ	አልፎ አልፎ	አዎ	ሁልጊዜ
4	ሐሳብን ፈልፍሎ የማውጣት (የመመራመር) ጥያቄዎችን ይጠይቃሉ? የሚጠይቁ ከሆነ ሁልጊዜ ነው ወይስ አልፎ አልፎ?	አዎ	አልፎ አልፎ	አዎ	ሁልጊዜ
5	የግምገማ ጥያቄዎችን ይጠይቃሉ? የሚጠይቁ ከሆነ ሁልጊዜ ነው ወይስ አልፎ አልፎ?	አዎ	ሁልጊዜ	አዎ	ሁልጊዜ
6	የግል አስተያየትን የሚሹ ጥያቄዎችን ይጠይቃሉ? የሚጠይቁ ከሆነ ሁልጊዜ ነው ወይስ አልፎ አልፎ?	አዎ	አልፎ አልፎ	አዎ	ሁልጊዜ
7	ተማሪዎች የአማረኛ መማሪያ መፅሐፋቸውን ይዘው ይመጣሉ? ምን ያህሉ ያመጣሉ ሁሉም ወይስ ጥቂቶቹ?	አዎ	ሁልጊዜ	አዎ	ሁልጊዜ
8	ንባብን የሚያስነብቡት በለሆሳስ ነው ወይስ በጮክታ? ለምን?	በሁለቱም	መልሰዋል	በሁለቱም	መልሰዋል

የስምንተኛ እና የአስረኛ ክፍል መምህራን የተጠቀሱትን የጥያቄ ዓይነቶች በሙሉ እንደሚጠይቁ ከሰጧቸው አዎንታዊ ምላሾች ለመረዳት ይቻላል:: ከምላሻቸቸውም

መረዳት የሚቻለው ተመሳሳይ አቋም ያላቸው መሆኑን ነው:: ስለጥያቄ ዓይነቶቹ አቀራረብ በሰጧቸው ምላሾች ግን ተለያተዋል:: ይኸውም የስምንተኛ ክፍል መምህር የጥያቄ ዓይነቶቹን የሚጠይቁት ባብዛኛው «አልፎ አልፎ» መሆኑን ሲገልፁ የአስረኛ ክፍል መምህር ግን «ሁልጊዜ» እንደሚጠይቁ ገልፀዋል::

የስምንተኛ ክፍል መምህር «አልፎ አልፎ» እጠይቃለሁ ያሏቸውን የጥያቄ ዓይነቶች በሚመለከት ምክንያታቸውን እንዲገልፁ ተጠይቀው ነበር:: ለዚህ ጥያቄ መምህሩ የሠጡት ምላሽ «ተማሪዎቹ በአማርኛ ክፍለጊዜ ድራማ ስለሚሰሩ ጊዜውን ከፋፍሎ ለመጠቀም ስል ነው» ብለዋል:: የአስረኛ ክፍል መምህርም «ሁልጊዜ» እጠይቃለሁ ያሉበትን ምክንያት እንዲገልፁ ተጠይቀው ነበር:: መምህሩ ለቀረበላቸው ጥያቄ «የንባብ ትምህርት ባለበት ሁሉ የጥያቄ ዓይነቶቹ መቅረት ስለሌለባቸው ነው» የሚል ምላሽ ሰጥተዋል:: ከዚህ ሌላ ስለ መምህራኑ የንባብ ብልሃት አጠቃቀም ያላቸውን ግንዛቤ ሰፋ ባለ መንገድ የሚያስረዱ መረጃዎች የተገኙ መሆናቸውን ከአባሪ 9 መመልከት ይቻላል:: ከነዚህ መካከል አንዱ መምህራኑ ሐሳብን ፈልፍሎ በማውጣት የጥያቄ ዓይነት (አመራማሪ የጥያቄ ዓይነት) ላይ የሰጧቸው ምላሾች ይገኙባቸዋል:: ይኸውም የስምንተኛ ክፍል መምህር አመራማሪ ጥያቄን የሚጠይቁት ተማሪዎቹ ከዚህ በፊት ያላዩዋቸውና ከመማሪያ መፅሐፋቸው ውጭ ከሚያገኟቸው ምንጮች በመምረጥ እንደሆነ አስረድተዋል:: የአስረኛ ክፍል መምህር ደግሞ አመራማሪ ጥያቄዎች የሚይዙት መልእክት እምቅ ስለሆነ ባብዛኛው በልቦለድ ስራዎች የሚገኙ መሆናቸውን አሰምረዋል:: በሌላ በኩል በምዕራፍ ሁለት እንደተጠቀሰው Nuttal (1982: 132-133) ስለአመራማሪ ጥያቄዎች ሲገልፁ፣ አመራማሪ ጥያቄዎች በግልፅ ያልተነገረውን ሐሳብ ፈልፍሎ ማውጣትን የሚጠይቁ ናቸው:: ከዚህ አኳያ የየአንቀፆቹን ፍሬ ነገር የመለየት፣ አውዳዊ ፍቺዎችን የማፈላለግ እና የመሳሰሉትን ጥያቄዎች የሚያካትቱ ናቸው::

ከ Nuttal ንድፈሐሳባዊ ሥራ መረዳት እንደሚቻለው አመራማሪ ጥያቄዎች ከማንኛውም ምንባብ ሊዘጋጁ የሚችሉ መሆናቸውን ነው:: ይህም የሚያሳየው በመማሪያ መፃሕፍት ውስጥ ከሚገኙ ምንባባትም የነዚህ ዓይነት ጥያቄዎች ማዘጋጀት የሚቻል መሆኑን ነው:: ከዚህ አኳያ የስምንተኛ ክፍል መምህር ለቀረበላቸው ጥያቄ የሰጡት ምክንያት፣ በምሁሩ ከቀረበው ሐሳብ ጋር ያለው ዝምድና አነስተኛ ሆኖ መገኘቱን መገንዘብ ይቻላል:: የአስረኛ ክፍል መምህር የሰጡት ምላሽ ግን በምሁሩ ከቀረበው ሐሳብ ጋር ተጣጥሞ ያለው መሆኑን መመልከት ይቻላል:: ምክንያቱም መምህሩ እንዳሉት የልቦለድ ሥራዎች በባህሪያቸው አመሪማሪዎች ናቸው::

በግምገማ የጥያቄ ዓየነት ላይ ከሰጡት ምላሽም ስለንባብ ብልሃት ያላቸውን እውቀት ሰፋ ባለ መንገድ የሚያስረዳ ሆኖ ተገኝቷል:: ይኸውም የስምተኛ ክፍል መምህር የጥያቄ ዓይነቱን ሁልጊዜ እንደሚጠይቁ ከገለፁ በኋላ ምክንያታቸውን ሲሰጡ «ግምገማ የማይቀር ስለሆነ ነው» ሲሉ አስረዱተዋል:: የአስረኛ ክፍል መምህር ደግሞ "መፅሐፍ ውስጥ የሚታዩ አንዳንድ ችግሮች ሊኖሩ ይችላሉ:: ስለሆነም ፀሐፊው ማድረግ የነበረበትን ነገር ጥልቅ በሆነ የንባብ ዓይነት ተጠቅመው እንዲፈትሹ አደርጋለሁ" በማለት ገልፀዋል:: በሌላ በኩል በምዕራፍ ሁለት ላይ እንደተገለፀው የግምገማ ጥቄዎች ከሁሉም የጥያቄ ዓይነቶች ውስብስብነት ያላቸው ሲሆኑ በምንባቡ አጠቃላይ ሐሳብ፣ በምንባቡ መልእክት፣ በምንባቡ አቀራረብ ላይ እና በመሳሰሉት ነገሮች ላይ ያተኩራሉ (Nuttal, 1982:132-133):: ስለሆነም የስምንተኛ ክፍል መምህር ከሰጡት ምክንያት አንፃር በዝቅተኛ ክፍሎች «ሁልጊዜ» የመተግበራቸው ሁኔታ ምን ያህል ነው? የሚል ጥያቄ ያስነሳል:: የአስረኛ ክፍል መምህር የሰጡትን ምክንያት በሚመለከትም ከግምገማ ጥያቄዎች ባህርይ አብሮ የሚሄዱ ጉዳይ ባለመሆኑ አጠያያቂ ያደርገዋል:: ምክንያቱም እንደ (Nuttal, 1982) አገላለፅ ግምገማ የሚካሄደው ጉድለትን (ድክመትን) ነቅሶ ለማውጣት ብቻ ሳይሆን የፅሑፉን መልእክት፣ የአፃፃፍ ስልቱን፣ ወዘተ በይበልጥ ለመረዳት እንዲያግዝ ነው:: በሌላ አነጋገር የመማማሪያነት ዓላማ አለው:: ስለሆነም በሁለቱ መምህራን የቀረበው ምክንያት በምሁሩ ከተጠቀሰው ሐሳብ ጋር አብሮ የማይሄድ ሆኖ ተገኝቷል::

የአማርኛ መማሪያ መፅሐፍን በሚመለከት የሰጡት ምላሽም መምህራኑ ስለ ንባብ ብልሃት ያላቸው ግንዛቤ ሰፋ ባለ መንገድ የሚያሳይ ሆኖ ተገኝቷል:: በዚህ ረገድ የሁለቱ ምላሽ ተመሳሳይ መሆኑን ከሠንጠረዥ 21 መረዳት ይቻላል:: ምክንያታቸውም ተመሳሳይ ነው:: ይኸውም መማሪያ መፅሐፍ ለቋንቋ ትምህርት አስፈላጊ እንደሆነና ይህንን አስፈላጊ የትምህርት መሣሪያ ይዞ የማይገኝ ተማሪ ለመማር ዝግጁ እንዳልሆነ አድርገው እንደሚቆጥሩት ገልፀዋል:: ይህም ግንዛቤ በምዕራፍ ሁለት ላይ እንደተገለፀው ምንባብ ወሳኝ ጉዳይ መሆኑን (Nuttall 1982:15) ያስረዳል::

ሆኖም ስለንባብ ማስተማሪያ ዘዴ ከሰጡት ምላሽ መረዳት የሚቻለው የአማርኛ መማሪያ መፅሐፍን በነፍስ ወከፍ መያዝ ግላዊ ንባብን ለማዳበር እንዲያግዝ አስበው እንዳልሆነ ነው:: ምክንያቱም «ንባብን የሚያስነብቡት በለሆሳስ ነው ወይስ በጮክታ?» የሚል ጥያቄ ቀርቦላቸው የስምንተኛ ክፍል መምህር የሰጡት ምላሽ «በሁለቱም ነው» ካሉ በኋላ የማስተማሪያ ዘዴያቸውን ሲገልፁ፣ መጀመሪያ አንድ ሰው ወጥቶ ያነባል:: ከዚያም በቡድን ሆነው በለሆሳስ ያነባሉ» ብለዋል:: የአስረኛ ክፍል መምህርም «በሁለቱም መንገድ» እንደሚያስተምሩ ገልፀው፣ ምክንያታቸውን ሲሰጡ ደግሞ በጮክታ ወይም በለሆሳስ ለማስነበብ የምንባቡ ዓይነት እንደሚወስነው ገልፀዋል:: ይህንን ሁኔታ ለማስረዳት

ሲሞክሩም ሠንጠረዥ፣ ቁጥር ያለባቸው ምንባቦች በለሆሳስ ቢነበቡ መልካም እንደሆነ አስረድተዋል፡፡ አንዳንድ ምንባቦች በጮክታ ሲነበቡም ለተማሪዎች የሚሰጡት ትምህርት እንዳለ ጠቅሰዋል፡፡ በዚህ መሃል የዚህ ጥናት አቅራቢ የአንብቦ መረዳት ጥያቄዎችን ለማሰራት ሲፈልጉ ተማሪዎችን የሚያስነብቡት በምንድነው? የሚል ጥያቄ አንስቶባቸው ነበር፡፡ መምህሩ ለዚህ ጥያቄ የሰጡት ምላሽ ደግሞ «በጮክታ» የሚል ነው፡፡ ሆኖም በምዕራፍ ሁለት Davies (1995:1) ንባብ ግላዊ ነው የሚል አቋም አላቸው፡፡ ከዚህ አንፃር የስምንተኛ ክፍል መምህር በቡድን ሆነው ያነባሉ ያሉት እና የአስረኛ ክፍል መምህር « በጮክታ አስነብባለሁ» ያሉት ሐሳብ ከምሁሩ ሐሳብ ጋር የሚቃረን መሆኑን መረዳት ይቻላል፡፡ ይህም የሚያሳየው ለአንብቦ መረዳት ትምህርት የሚያስፈልገው መሠረታዊ የማስተማሪያ ዘዴ ለይቶ ያለማወቅ ችግር በሁለቱም መምህራን የተስተዋለ መሆኑን ነው፡፡

ይህም ችግር በሁለቱ መምህራን ጎልቶ የታየ መሆኑን የሚከተለው ምላሻቸው አስረድቷል፡፡ ይኸውም «ተማሪዎቹ የአንብቦ መረዳት ችሎታቸውን እንዲያዳብሩ ለማድረግ የንባብ ብልሃት አጠቃቀማቸው ምን መምሰል አለበት?» የሚል ጥያቄ ቀርቦላቸው የስምንተኛ ክፍል መምህር የሰጡት ምላሽ «የሬድዮ ትምህርት አስፈላጊ ነው፡፡ ዘንድሮ ትምህርቱ ባለመተላለፉ ብዙ እንደተጎዱ ይሰማኛል» ብለዋል፡፡ «የአስረኛ ክፍል መምህር ደግሞ « ለምሳሌ እኔ ምንባቦችን ከሌሎች ፅሑፎች ቀንጨብ እያደረግኩ አነብላቸዋለሁ-አዳምጠው እንዲመልሱ፡፡ ስለዚህ እነዚህ ነገሮች ባብዛኛው ቢከናወኑ የንባብ ችሎታቸውን ሊያዳብሩ ይችላሉ» ሲሉ አስረድተዋል፡፡ ሆኖም በምዕራፍ ሁለት ላይ እንደተገለፀው ተማሪዎች ከራሳቸው የንባብ ብልሃት አጠቃቀም ተነስተው የራሳቸውን የንባብ ሂደት እንዲቆጣጠሩ ማበረታታት ያስፈልጋል (Davies: 1995:71)፡፡ ከዚህ አኳያ ስለአንብቦ መረዳት ችሎታ መዳበር የቀረበው ሐሳብ በDavies ከቀረበው ሐሳብ ጋር ያለው ተጣጥሞ በጣም ዝቅተኛ መሆኑን መረዳት ይቻላል፡፡

ቀጥሎ የቀረበው ሠንጠረዥ በፅሑፍ መጠይቅ አማካይነት ለተጠየቁት አጠቃላይ ጥያቄዎች በአማርኛ መምህራኑ የተሰጣቸውን ምላሽ የያዘ ነው፡፡

ሠንጠረዥ 22፣ የስምንተኛ እና የአስረኛ ክፍል መምህራን በፅሑፍ መጠይቅ አማካይነት ለቀረቡላቸው ጥያቄዎች የሰጧቸውን መልሶች የሚያሳይ

ተ.ቁ	አማራጭ መልሶች የመምህራኑ መለያ የቀረቡት አጠቃላይ ጥያቄዎች	ሀ. አዎ የ8ኛ ክፍል መምህር	ሀ. አዎ የ10ኛ ክፍል መምህር	ለ. የለም የ8ኛ ክፍል መምህር	ለ. የለም የ10ኛ ክፍል መምህር
1.	ስለንባብ ብልሃት (ስለንባብ ዘዴ ወይም ስለንባብ ዓይነት) የሚያውቁት ነገር አለ?	X	X		
4.	በተራ ቁጥር «1» ለተጠየቀው ጥያቄ መልስዎ «ሀ አዎ» የሚል ከሆነ በንባብ ብልሃት እና በአንብቦ መረዳት የጥያቄ ዓይነቶች መካከል ግንኙነት አለ ብለው ያስባሉ?	X			X
6.	በሚያስተምሩበት የአማርኛ መማሪያ መፅሐፍ ውስጥ ከቀረቡት የአንብቦ መረዳት ጥያቄዎች በተጨማሪ ሌሎች የአንብቦ መረዳት ጥያቄዎችን አዘጋጅተው ያስተምራሉ?	X	X		
8.	የአንብቦ መረዳት ጥያቄ ዓይነቶችን እንደ ክብደት ቅለት ደረጃቸው በቅደም ተከተል ማስቀመጥ ተገቢ ነው ብለው ያምናሉ?	X	X		
10.	ስለ አንብቦ መረዳት ጥያቄዎች አቀራረብ በተመለከተ የሚሉት ነገር አለ? (ለምሳሌ የምርጫ ጥያቄዎች እና የክፍት ጥያቄዎች መመጣጠን፣ እንዲሁም እንደምንባቡ ዓይነት በሳጥን፣ በክብ ነገር፣ በዕፀ-መዋቅር እና በመሳሰሉት ዘዴዎች የማቅረብን ሁኔታ ትኩረት መስጠት ስለማስፈለጉ ማለት ነው።)		X	X	

ከሠንጠረዥ 22 መረጃ መረዳት የሚቻለው በተራ ቁጥር «1» ለቀረበው ጥያቄ ማለትም «ስለንባብ ብልሃት የሚያውቁት ነገር አለ?» ለሚለው ጥያቄ ሁለቱ መምህራን አዎንታዊ ምላሽ የሰጡ መሆናቸውን ነው። ለዚህ ጥያቄ የሰጡትን መልስ ትክክለኛነት ለማረጋገጥ ሲባል በፅሑፍ መጠይቁ ተራ ቁጥር «2» ላይ «በተራ ቁጥር «1» ለተጠየቀው ጥያቄ መልስዎ «ሀ» አዎ የሚል ከሆነ የሚያውቋቸውን ይዘርዝሩ» የሚል ጥያቄ ቀርቦ ነበር።

ለዚህም ጥያቄ የስምንተኛ ክፍል መምህር ሲመልሱ ሁለት ዓይነት የንባብ ዘዴዎች እንዳሉ ጠቅሰው እነዚህም የለሆሳስ እና የጮክታ ንባብ እንደሆኑ ገልፀዋል። የአስረኛ ክፍል መምህር ደግሞ የአሰሳ ንባብን እና ጥልቅ ንባብን ጠቅሰዋል። ሆኖም በSarig (1987) የንባብ ብልሃቶች ዝርዝር ውስጥ እንኳ ብዛታቸው 44 የሚሆኑ የንባብ ብልሃት ዓይነቶች ተካትተዋል። ይህም የሚያሳይየው የአስረኛ ክፍል መምህር ከጠቀሷቸው ሁለት የንባብ ብልሃቶች ጋር ሲነፃፃሩ ሰፊ ልዩነት ያላቸው መሆናቸውን ነው።

የስምንተኛ ክፍል መምህር የጠቀሷቸውን «የንባብ ብልሃቶች» በሚመለከት ግን ግንዛቤ የሚያስፈልገው ጉዳይ መኖሩን ልብ ሲባል ይገባዋል። ምክንያቱም በመሠረቱ የጮክታ ንባብ የሚመረጥበት ምክንያት አንድም አድማጮች የሚነበበውን ፅሑፍ በማድመጥ አንዳች ቁምነገር እንዲረዱ ተብሎ አልያም አንባቢው በሚያነብበት ጊዜ በትክክል ማንበብ አለማንበቡን አድማጭ እንዲገመግመው ነው። የለሆሳስ ንባብ የሚመረጥበት ምክንያት ግን አንባቢው ንባቡን በግሉ አንብቦ የሚፈልገውን ሐሳብ ለመረዳት እንዲያስችለው ነው። ስለሆነም የስምንተኛ ክፍል መምህር የጠቀሷቸው የጮክታ እና የለሆሳስ ንባብ ከዚህ መሠረተ ሐሳብ አኳያ ከንባብ ብልሃቶች ጎራ የሚያስመድባቸው አይደለም። ምክንያቱም አንባቢው እነዚህን የንባብ ዓይነቶች የሚጠቀምባቸው ከሁኔታዎች አስገዳጅነት የተነሳ እንጂ አንድን ፅሑፍ ለመረዳት ሲል ይሁነኝ ብሎ የሚጠቀምባቸው ባለመሆኑ ነው።

በተራ ቁጥር «4» ለተጠየቀው ጥያቄም ማለትም «በተራ ቁጥር «1» ለተጠየቀው ጥያቄ መልስዎ ሀ. አዎ የሚል ከሆነ በንባብ ብልሃትና በአንብቦ መረዳት የጥያቄ ዓይነቶች መካከል ግንኙነት አለ ብለው ያስባሉ?» ተብሎ ለተጠየቀው ጥያቄ የሁለቱ መምህራን ምላሽ የተለያየ ነው። ይኸውም የስምንተኛ ክፍል መምህር «አዎ» ሲሉ፣ የአስረኛ ክፍል መምህር ግን «የለም» ብለዋል። አዎ የሚለውን ምላሽ የሰጡ መምህር የመልሳቸውን ትክክለኛነት ለማረጋገጥ ተብሎ በተራ ቁጥር «5» ጥያቄ ቀርቦላቸው ነበር። ጥያቄውም «በተራ ቁጥር 4» ለተጠየቀው ጥያቄ መልስዎ «ሀ» አዎ የሚል ከሆነ ግንኙነቱን በአጭሩ ይግለፁ» የሚል ነበር። ለዚህ ጥያቄ የስምንተኛ ክፍል መምህር ሲመልሱ «የንባብ ብልሃት በደንብ ከቻልክ አንብበህ በቀላሉ ይረዳሃል አነባበቡን ከልቻልክ ግን ትርጉሙን ልታውቀው አትችልም» ብለዋል። በሌላ በኩል በምዕራፍ ሁለት ላይ እንደተጠቀሰው በንባብ ብልሃቶች እና በአንብቦ መረዳት ጥያቄዎች መካከል ያለውን የጠበቀ ቁርኝት በሚመለከት፣ «መምህራን ሲያዘጋጁአቸው ትምህርታዊ ተግባራት (tasks) ተብለው ሲጠሩ፣ ተማሪዎች ለራሳቸው ሲሉ ሲጠቀሙባቸው ደግሞ ብልሀቶች ተብለው ይጠራሉ» (Wenden 1991:42)። ይህም ማለት ተማሪው በግርፍ ንባብ፣ በአሳሳ ንባብ፤ አገባባዊ የቃል ፍቺን በመጠቀም እና በመሳሰሉት የንባብ ብልሃቶች አማካይነት የተለያዩ ትምህርታዊ ተግባራትን ማከናወን የሚችል መሆኑን ነው። ከዚህ አኳያ የስምንተኛ ክፍል መምህር ለመግለፅ

የፈለጉት ሐሳብ ከላይ ከተጠቀሰው ሃሳብ ጋር የማይዛመድ ሆኖ ተገኝቷል:: ምክንያቱም እንደመምህሩ አባባል የንባብ ብልሃት ማለት ለንባብ የቀረበን ፅሑፍ ማንበልበል ማለት ነው:: ሆኖም አቀላጥፎ ማንበብ እና አንብቦ መረዳት ሁልጊዜ ተዛማጆች ናቸው ለማለት እንደማያስደፍር ብዙዎች ይስማማሉ::

በተራ ቁጥር «6» ለቀረበው ጥያቄ ማለትም «በሚያስተምሩበት የአማርኛ መማሪያ መፅሐፍ ውስጥ ከቀረቡት የአንብቦ መረዳት ጥያቄዎች በተጨማሪ ሌሎች የአንብቦ መረዳት ጥያቄዎችን አዘጋጅተው ያስተምራሉ?» ለሚለው ሁለቱም መምህራን የሰጡት ምላሽ «አዎ» የሚል ነው:: ምክንያታቸውን ለማወቅ በተራ ቁጥር 7 በቀረበው ጥያቄ የሰምንተኛ ክፍል መምህር ሲመልሱ «የብሔራዊ ፈተና ተፈታኞች ስለሆኑ የአስተሳሰብና የአሰራር ለውጥ እንዲያሳዩ በማሰብ ነው» ብለዋል:: የአስረኛ ክፍል መምህር ደግሞ «የተለያዩ አጫጭር ፅሑፎችን ሳነብላቸው የማዳመጥ ችሎታቸው ምን ያህል ነው? የሚለውን ለመለካት ስል ነው» ብለዋል::

ከዚህ አኳያ የስምንተኛ ክፍል መምህር የሰጡት ምክንያት ተቀባይነት ያለው ሲሆን፣ የአስረኛ ክፍል መምህር ግን የአንብቦ መረዳት ችሎታን ለማዳበር አልመው የማድመጥ ችሎታን ለሚያዳብሩ ጥያቄዎች ትኩረት ስለሚሰጡ ተቀባይነት የለውም:: ስለሆነም ተጨማሪ የአንብቦ መረዳት ጥያቄዎችን ለማዘጋጀት የሚነሳ የአማርኛ መምህር መነሻ ሊያደርጋቸው ከሚገባ ምክንያቶች መካከል በNuttal (1982) የተጠቀሱ የጥያቄ ዓይነቶችን ከማለማመድ አኳያ ቢሆን መልካም ነው:: በተለይ የማደራጀት ወይም የመተርጎም፣ ሐሳብን ፈልፍሎ የማውጣት (አመራማሪ) እና የግምገማ ጥያቄዎች ትኩረት ሊሠጣቸው ይገባል::

በተራ ቁጥር 8 ለቀረበው ጥያቄም ማለትም «የአንብቦ መረዳት የጥያቄ ዓይነቶችን እንደ ክብደት ቅለት ደረጃቸው በቅደም ተከተል ማስቀመጥ ተገቢ ነው ብለው ያምናሉ?» ለሚለውም ሁለቱም መምህራን «አዎ» የሚል መልስ መስጠታቸውን ከሠንጠረዡ መረዳት ይቻላል:: ለጥያቄው የሰጡት ምላሽ እና ስለጥያቄ ዓይነቶቹ ቅደምተከተል ያላቸውን ግምት እንዲገልፁ በተራ ቁጥር«8» የቀረበው ጥያቄ መልስዎ «ሀ አዎ» የሚል ከሆነ ከዚህ በታች ቅደም ተከተላቸው ተዘበራርቆ የቀረቡትን የጥያቄ ዓይነቶች ከ1-5 ያሉትን ተራ ቁጥሮች ከፊት በፊታቸው በማስቀመጥ ትክክለኛ ቅደም ተከተል ነው የሚሉትን ያሳዩ» የሚል ነው:: መምህራኑ ለቀረበው ጥያቄ የሰጡት ምላሽ በሠንጠረዥ 23 ላይ ቀርቧል::

ABABA UNIVERSITY LIBRARY

ሠንጠረዥ 23፣ የስምንተኛ እና የአስረኛ ክፍል መምህራን ለጥያቄ ዓይነቶቹ የሰጧቸውን የቅደም ተከተል መለያ ተራ ቁጥሮች

የቀረቡት የጥያቄ ዓይነቶች	መምህራኑ ለጥያቄ ዓይነቶቹ የሰጧቸው ቅደም ተከተልን የሚያመለክቱ ተራ ቁጥሮች	
	የስምንተኛ ክፍል መምህር	የአስረኛ ክፍል መምህር
ሐሳብን ፈልፍሎ የማውጣት / አመራማሪ/ ጥያቄዎች	3	5
የግምገማ ጥያቄዎች	5	3
የግል አስተያየትን የሚሹ ጥያቄዎች	2	2
ቀጥተኛ ጥያቄዎች	1	1
ማደራጀትን ወይም መተርጎምን የሚሹ/የማገናዘብ ወይም የመተርጎም ጥያቄዎች	4	4

ከሠንጠረዡ መረዳት እንደሚቻለው ሁለቱ መምህራን ለመጨረሻዎቹ ሶስት ጥያቄዎች የሰጧቸው የቅደም ተከተል መለያ ተራ ቁጥሮች አንድ ዓይነት ናቸው፡፡ በሌላ በኩል በምዕራፍ ሁለት እንደተጠቀሰው በNuttal (1982) የጥያቄ ዓይነቶች በቅደም ተከተል የተቀመጡት ቀጥተኛ ጥያቄዎች፣ የማደራጀት ወይም የመተርጎም ጥያቄዎች፣ አመራማሪ ጥያቄዎች እና የግል አስተያየትን የሚሹ ጥያቄዎች (Nuttal 1982) በሚል ነው፡፡ ከዚህ አኳያ በሁለቱ መምህራን በትክክለኛ ቅደም ተከተሉ የተገለፀው ቀጥተኛው ጥያቄ ብቻ ነው፡፡ ይህም የሚያሳየው መምህራኑ ስለጥያቄ ዓይነቶች ክብደት እና ቅለት ያላቸው ግንዛቤ ከተጠቀሰው ሐሳብ ጋር ያለው ዝምድና አነስተኛ መሆኑን ነው፡፡

በተራ ቁጥር «10» ለቀረበው ጥያቄዎች ደግሞ ማለትም «ስለአንብቦ መረዳት ጥያቄዎች አቀራረብ በተመለከተ የሚሉት ነገር አለ? ... » ለሚለው የስምንተኛ ክፍል መምህር «ለ. የለም» የሚል ምላሽ ሲሰጡ፣ የአስረኛ ክፍል መምህር ደግሞ «ሀ. አዎ» የሚል ምላሽ ሰጥተዋል፡፡ መምህራኑ ለሰጡት አዎንታዊ ምላሽ ምክንያታቸውን እንዲያቀርቡም በተራ ቁጥር «11» ጥያቄ ቀርቦላቸው ነበር፡፡ ይህም ጥያቄ «በተራ ቁጥር «10» ለቀረበው ጥያቄ መልስዎ «ሀ. አዎ» የሚል ከሆነ ሀሳብዎን አጠር አድርገው ይግለፁ» የሚል ነው፡፡ ለዚህ ጥያቄ የአስረኛ ክፍል መምህር መልስ ሲሰጡ፣ «አንብቦ መረዳት ስንል አንድ ምንባብ በሚቀርብበት ጊዜ ተማሪዎች በቃላት፣፣ በሀረጋት፣ በዓረፍተነገሮች፣ በአንቀፆች ወዘተ ተማሪዎች ላይ የተጠቀሱ ነጥቦች ትኩረት ሰጥተው የምንባቡን አጠቃላይ መልእክት የሚረዱበት ሂደት ነው» በማለት አስረድተዋል፡፡

ይሁን እንጂ ከአስረኛ ክፍል መምህር ምላሽ መረዳት እንደሚቻለው ተማሪዎች ከአማርኛ ቋንቋ ትምህርት ማግኘት የሚገባቸውን ይዘትን እንጂ ይዘቱን ለማስተማር ራሳቸው መምህሩ የሚገለገሉባቸውን የአቀራረብ ዘዴዎችን አይደለም:: በመሆኑም የመምህሩ ምላሽ ከጥያቄው ዓላማ ጋር እነዳልተገናኘ መረዳት ይቻላል:: የስምንተኛ ክፍል መምህርም ስለአንብቦ መረዳት ጥያቄዎች አቀራረብ በተመለከተ የሚያውቁት ነገር እንደሌለ መግለፃቸው ይታወሳል::

ሆኖም ለአነብቦ መረዳት ጥያቄዎች አቀራረብ ከፍተኛ ግምት መስጠት እንደሚያስፈልግ እና ካሉት አቀራረቦች መካከልም በሥዕሎች (diagram) ሠንጠረዦችን በማዘጋጀት ወይም የጎደላቸውን በማሟላት፣ ማጠቃለያ በመስጠት፣ በማስታወስ፣ ማስታወሻ በመውሰድ እና በመሳሰሉት ንቁ ተሳትፎን በሚጠይቁ አቀራረቦች ማቅረብ የስፈልጋል (Davies **1995:143**):: እንዲሁም የሚዘጋጁት የአንብቦ መረዳት ጥያቄ ዓይነቶች እንደየድርሰት ዓይነቶች ሊለያዩ እንደሚችሉ ከግምት ማስገባት ያስፈልጋል (Carell **1998: 24**፤ Davies:**1995**)::

በአጠቃላይ የጥናቱ ተተኳሪ ከሆኑት የስምንተኛ እና የአስረኛ ክፍል የአማርኛ ቋንቋ መምህራን የተገኘው የንባብ ብልሃቶች የንድፈ ሐሳባዊ ግንዛቤ መረጃ እንደሚያመለክተው ከሆነ ዝቅተኛ ነው ማለት ይቻላል::

ተከታዩ ሠንጠረዥ ደግሞ በዋናነት መምህራኑ ላዘጋጇቸው የተለያዩ የጥያቄ ዓይነቶች በአራሚዎች የተሰጣቸውን ውጤት ይዞ ቀርቧል::

ሠንጠረዥ 24፣የስምንተኛ እና የአስረኛ ክፍል የአማርኛ መምህራን ለቀረቡላቸው ጥያቄዎች የሰጧቸው ምላሾች በሚመለከት በአራሚዎች የተሰጣቸውን ውጤት የሚያሳይ

በፅሁፍ መጠይቁ የተሰጣቸው ተራ ቁጥር	በመምህራኑ እንዲመለሱ የተጠየቁ ጥያቄዎች ፍሬ ሐሳብ	በአራሚዎች የተሰጠ ውጤት					
		የዝምድናቸው ሁኔታ					
		አለው		የላላ ነው		የለውም	
		8ኛ	10ኛ	8ኛ	10ኛ	8ኛ	10ኛ
12	«ረዊና (ክፍል አንድ)» /«ሥራ ፍለጋ» የተሰኘው ምንባብ የትኞቹን የንባብ ብልሃቶች ለማለማመድ የሚያመች ይመስልዎታል?		X			X	
13	«ረዊና (ክፍል አንድ)» / «(ሥራ ፍለጋ» ከሚለው ምንባብ ቀጥተኛ መልስ የሚያሻቸውን ጥያቄዎች ይፃፉ::	X	X				
14	«ረዊና (ክፍል አንድ)»/ «ሥራ ፍለጋ» ከሚለው ምንባብ የማደራጀት ወይም የመተርጎም ጥያቄዎችን (የሐሳብ ፍሰት መዋቅሩን ለመረዳት የሚያግዙ ጥያቄዎችን) ይፃፉ::			X	X		
19	«ረዊና (ክፍል አንድ)»/ (ሥራ ፍለጋ» ከሚለው ምንባብ ሐሳብን ፈልፍሎ የማውጣት ጥያቄዎች (አመራማሪ ጥያቄዎች) ከሚባሉት መካከል ለአብነት ይጥቀሱ::		X	X			
21	«ታይፎይድ»/ «ቤተመፃሕፍት አፍራሽ ግብረሃይላት» የተሰኘው ምንባብ የትኞቹን የንባብ ብልሃቶችን ለማለማመድ የሚያመች ይመስልዎታል?		X	X			
22	«ታይፎይድ»/ «ቤተመፃሕፍት አፍራሽ ግብረሃይላት» ከተሰኘው ምንባብ ቀጥተኛ መልስ የሚያሻቸውን ጥያቄዎች ያዘጋጁ::		X	X			
23	«ታይፎይድ»/ «ቤተመፃሕፍት አፍራሽ ግብረሃይላት» ከሚለው ምንባብ የማደራጀት ወይም የመተርጎም ጥያቄዎችን (የሐሳብ ፍሰት መዋቅሩን ለመረዳት የሚያግዙ ጥያቄዎችን) ያዘጋጁ::		X	X			
27	«ታይፎይድ»/ «ቤተመፃሕፍት አፍራሽ ግብረሃይላት» ከተሰኘው ምንባብ ሐሳብን ፈልፍሎ የማውጣት ጥያቄዎች (አመራማሪ ጥያቄዎች) ከሚባሉት መካከል ለአብነት ይጥቀሱ::	X	X				
ድምር		2	7	5	1	1	

ከሠንጠረዥ 24 መረጃ መረዳት እንደሚቻለው የስምንተኛ ክፍል መምህር ለቀረቡት ጥያቄዎች ከሰጧቸው መልሶች መካከል 2 «ዝምድና አላቸው»፣ 5 «ዝምድናቸው የላላ» የሚሉ እና 1 «ዝምድና የላቸውም» የሚሉ ውጤቶችን አግኝተዋል:: የአስረኛ ክፍል መምህር ደግሞ 7 «ዝምድና አላቸው» የሚሉ፣ እና 1 «ዝምድናቸው የላላ ነው» የሚሉ ውጤቶችን አግኝተዋል::

በተራ ቁጥር 12 እና 21 ላይ የቀረቡት ጥያቄዎች በዚህ ጥናት ለተማሪዎቹ የቀረቡ ሆነው ከነዚህ የተራኪ እና የአስረጅ ድርሰት ምንባባት የትኞቹን የንባብ ብልሃት ዓይነቶችን ለማለማመድ ያመቻሉ? የሚሉ ናቸው:: መምህራኑ ለነዚህ ጥያቄዎች ከሰጧቸው መልሶች የተለያዩ ውጤቶችን አግኝተዋል:: ይኸውም የስምንተኛ ክፍል መምህር በተራ ቁጥር 12 በተጠየቀው ላይ «ዝምድና የለውም» በተራ ቁጥር 21 በተጠየቀው ላይ ደግሞ «ዝምድናው የላላ ነው» የሚል ውጤት አግኝተዋል:: የአስረኛ ክፍል መምህር ደግሞ በሁለቱም ጥያቄዎች ላይ «ዝምድና አላቸው» የሚል ውጤት አግኝተዋል:: በሌላ በኩል አብዛኞቹ የስምንተኛ እና የአስረኛ ክፍል ተማሪዎች የተራኪ ድርሰት ምንባባትን በፈጣን እና በመሳጭ ንባብ ለማንበብ የሚረዳቸውን የግርፍ ንባብ ብልሃት እንደተጠቀሙ ከሠንጠረዥ 4.1 እና ከሠንጠረዥ 4.2 መረዳት ተችሏል:: በአስረጅ ድርሰት ምንባባት ላይ ደግሞ መስመር በመስመር ለማንበብ እንዲረዳቸው አብዛኞቹ ተማሪዎች ከግርፍ የንባብ ብልሃት ይልቅ የአሰሳ የንባብ ብልሃት እንደተጠቀሙ መረጃዎቹ አሳይተዋል::

ከዚህ አኳያ የስምንተኛ ክፍል መምህር የንባብ ብልሃት ግንዛቤ ከተማሪዎቹ የንባብ ብልሃት አጠቃቀም ጋር አብሮ አለመሄዱን መረዳት ይቻላል:: የአስረኛ ክፍል መምህር የንባብ ብልሃት ግንዛቤ ግን ተጣጥሞ ማሳየቱን መገንዘብ ይቻላል::

በተራ ቁጥር 13 እና 22 የቀረበው ጥያቄ ደግሞ ምንባባቱን መሰረት አድርገው ቀጥተኛ መልስ የሚያሻቸውን ጥያቄዎች ያዘጋጁ የሚል ነው:: በዚህ መሠረት በተራ ቁጥር 13 በቀረበው ጥያቄ ላይ (ተራኪ ድርሰትን መነሻ በማድረግ) ሁለቱም መምህራን «ዝምድና አላቸው» የሚል ውጤት አግኝተዋል:: በተራ ቁጥር 22 በቀረበው ጥያቄ ላይ (አስረጅ ድርሰትን መሠረት በማድረግ) ደግሞ የስምንተኛ ክፍል መምህር «ዝምድናቸው የላላ ነው» የሚል ውጤት ሲያገኙ፣ የአስረኛ ክፍል መምህር ግን «ዝምድና አላቸው» የሚል ውጤት አግኝተዋል:: በተራ ቁጥር 14 እና 23 የቀረቡ ጥያቄዎች ደግሞ የሐሳብ ፍሰት መዋቅሩን ለመረዳት የሚያግዙ ጥያቄዎችን (የማደራጀት ወይም የመተርጎም ጥያቄዎች) ያዘጋጁ የሚሉ ናቸው:: በዚህ መሠረት በተራ ቁጥር 14 በተጠየቀው ላይ ሁለቱም መምህራን «ዝምድናቸው የላላ ነው» የሚሉ ውጤቶችን አግኝተዋል:: በተራ ቁጥር 23 በተጠየቀው ላይ ደግሞ የስምንተኛ ክፍል መምህር «ዝምድናው የላላ ነው» የሚል ውጤት አግኝተዋል:: የአስረኛ ክፍል መምህር ግን «ዝምድና አለው» የሚል ውጤት

አግኝተዋል፡፡ በተራ ቁጥር 19 እና 27 በቀረቡት አመራማሪ ጥያቄዎች ላይም በተራ ቁጥር 19 በቀረበው ጥያቄ ላይ (ተራኪ ድርሰትን መሠረት በማድረግ) የስምንተኛ ክፍል መምህር «ዝምድናቸው የላላ ነው» የሚል ውጤት ሲያገኙ፣ የአስረኛ ክፍል መምህር ግን «ዝምድና አላቸው» የሚል ውጤት አግኝተዋል፡፡ በተራ ቁጥር «27» በቀረበው ጥያቄ ላይ (አስረጅ ድርሰትን መሠረት በማድረግ) ግን ሁለቱም መምህራን «ዝምድና አላቸው» የሚል ውጤት አግኝተዋል፡፡ በሌላ በኩል የስምንተኛ እና የአስረኛ ክፍል ተማሪዎች በብዛት የመለሱት የጥያቄ ዓይነት ቀጥተኛ ጥያቄ ሲሆን፣ ጥቂት ተማሪዎች የመለሱት የጥያቄ ዓይነት ደግሞ የማደራጀት ወይም የመተርጎም ጥያቄ መሆኑን ሠንጠረዥ 10፣ 10.1፣ 11 እና 12 አመልክተዋል፡፡ ከዚህ አኳያ መምህራኑ ባዘጋጁዋቸው ጥያቄዎች ላይ በተሰጣቸው ውጤት እና ተማሪዎቹ በመለሷቸው ትክክለኛ መልሶች ብዛት መካከል ዝምድና መኖሩን መገንዘብ ይቻላል፡፡

በአጠቃላይ የስምንተኛ እና የአስረኛ ክፍል መምህራን ስለንባብ ብልሃቶች ያላቸውን ግንዛቤ ለመመርመር ከቀረቡት ንድፈ ሐሳባዊ እና ገቢራዊ መመዘኛዎች በንድፈ ሐሳብ ደረጃ በሁለቱ መምህራን ዘንድ የጎላ ልዩነት አለመስተዋሉን ከሠንጠረዥ 21፣ 22 እና 23 ለመረዳት ተችሏል፡፡ በገቢራዊ ክህሎት ግን የአስረኛ ክፍል መምር ከስምንተኛ ክፍል መምህር ተሽለው የተገኙ መሆናቸውን ሠንጠረዥ 24 አመልክቷል፡፡

ለዚህም ልዩነት እንደምክንያት የሚወሰደው የትምህርት ደረጃ ልዩነት ነው፡፡ ምክንያቱም የስምንተኛ ክፍል መምህር የትምህርትደረጃ 12ቱ2 ሲሆን፣ የአስረኛ ክፍል መምህር ደግሞ የመጀመሪያ ዲግሪ መሆኑ በምዕራፍ ሦስት መገለፁ ይታወሳል፡፡ ስለሆነም በምዕራፍ ሁለት ላይ እንደተገለፀው የትምህርት ደረጃ እና የንባብ ብልሃት አጠቃቀም የተቆራኙ ናቸው (Ellis 1994 Ehrman (1990)ን በመጥቀስ) የሚለው ሃሳብ እና የሁለቱ መምህራን የንባብ ብልሃት የግንዛቤ ደረጃ ተጣጥሞ እንዳሳየ መረዳት ይቻላል፡፡

ከዚህ አኳያ በዚህ ጥናት እንዲመለሱ ከተጠየቁት ጥያቆዎች መካከል አንዱ "የተተኳሪ ተማሪዎች የአማርኛ ቋንቋ መምህራን የንባብ ብልሃት ግንዛቤ ከተማሪዎቹ የንባብ ብልሃት አጠቃቀም ጋር ተጣጥሞ ያሳያል? ወይስ አያሳይም?" የሚል እንደሆነ ይታወሳል፡፡ ስለሆነም የተገኘው መረጃ እንደሚያመለክተው ከሆነ በአጠቃላይ ሲታይ የሁለቱም መምህራን የንባብ ብልሃት ግንዛቤ ከተማሪዎቹ የንባብ ብልሃት አጠቃቀም ጋር ያለው ተጣጥሞ ዝቅተኛ ነው፡፡ ሆኖም ከገቢራዊ የንባብ ብልሃቶች ክህሎት አኳያ ሲታይ የአስረኛ ክፍል መምህር ከስምንተኛ ክፍል መምህር የተሻለ ግንዛቤ ስላላቸው በዚያው መጠን ከአስረኛ ክፍል ተማሪዎች የነባብ ብልሃት አጠቃቀም ያለው ተጣጥሞም የተሻለ ነው ለማለት ይቻላል፡፡

ምዕራፍ አምስት

ማጠቃለያ እና የመፍትሄ ሐሳብ

5.1 ማጠቃለያ

5.1.1 የጥናቱ ውጤት እንደሚያመለክተው ከሆነ በአማርኛ ቋንቋ ችሎታቸው በከፍተኛ፣ በመካከለኛ እና በዝቅተኛ ደረጃ ከሚገኙ 6 የስምንተኛ ክፍል ተማሪዎች መካከል ከግማሽ በላይ የሚሆኑት (ቴክኒካዊ ድጋፍ በሚሰጥ ንኡስ የንባብ ብልሃት አከፋፈል በምንባብ ሁለት 3 ናቸው) በአጠቃላይ እና በአራቱም ንኡሳን የንባብ ብልሃት አከፋፈሎችን በብዛት በመጠቀም ረገድ ተጣጥሞ አሳይተዋል:: የአስረኛ ክፍል ተማሪዎች ደግሞ፣ ከግማሽ በላይ የሚሆኑት ተማሪዎች በአጠቃላይ የንባብ ብልሃት አከፋፈል እና ቴክኒካዊ ድጋፍ በሚሰጥ ንኡስ የንባብ ብልሃት አከፋፈል ተጣጥሞ ሲያሳዩ፣ 3 እና ከ3 በታች የሚሆኑት ደግሞ ማብራራትን እና ማቅለልን በሚጠይቅ፣ ግጥምጥምነት መመርመርን በሚጠይቅ እና አንብቦ መረዳት መቆጣጠርን በሚጠይቅ ንኡሳን የንባብ ብልሃቶች ላይ ተጣጥሞ አሳይተዋል:: ይህም የማያመለክተው የስምንተኛ ክፍል ተማሪዎች በተወሰነ መልኩም ቢሆን የተሻለ አጠቃቀም ያሳዩ መሆናቸውን ነው:: ከተገኘው ውጤት በመነሳት ሊሠነዘር የሚችል አስተያየትም በዝቅተኛ የክፍል ደረጃ የሚገኙትና በቋንቋ ችሎታቸው በተለያየ ደረጃ የሚገኙ ተማሪዎች ከፍ ባለ የክፍል ደረጃ ከሚገኙ ተማሪዎች ይልቅ በንባብ ብልሃት አጠቃቀማቸው የሚያሳዩት ልዩነት ከፍ ይላል ተብሎ ይገመታል::

5.1.1.1 የተራኪ እና የአስረጂ ድርሰት ምንባባቱም በሁለቱ የክፍል ደረጃዎች ተማሪዎች የንባብ ብልሃት አጠቃቀም ላይ ተፅእኖ ማስከተላቸው መረጃዎቹ አመልክተዋል:: እነዚህም በአጠቃላይ የንባብ ብልሃት አጠቃቀም ላይ የስምንተኛ ክፍል ተማሪዎች በተራኪ ድርሰት ምንባብ ላይ ከተጠቀሙባቸው የንባብ ብልሃቶች ቁጥር ይልቅ በአስረጅ ድርሰት ምንባብ ላይ የተጠቀሙባቸው የንባብ ብልሃቶች ቁጥር ከ1-7 በሚደርስ ልዩነት በርከት ብለው ታይተዋል:: የአስረኛ ክፍል ተማሪዎችም በሁለቱም ምንባባት የንባብ ብልሃት አጠቃቀም ላይ ልዩነት አሳይተዋል:: ሆኖም በየትኛው ምንባብ ብዛታቸው በርከት ያሉትን እንደተጠቀሙ በየትኛው ምንባብ ደግሞ ብዛታቸው አነስተኛ የሆኑትን እንደተጠቀሙ ወጥነት ባለው መንገድ ለመግለፅ ያዳግታል::

5.1.1.2 ከዚህ በተጨማሪ የምንባባቱ ልዩነት በአራቱ ንኡሳን የንባብ ብልሃት አከፋፈሎች አጠቃቀም ላይ ተፅእኖ አስከትለዋል:: ይህም መረጃ በሁለቱ የክፍል ደረጃዎች ተማሪዎች ላይ ተስተውሏል:: ከታዩት ተመሳሳይ መረጃዎች መካከልም ማብራራትን እና ማቅለልን በሚጠይቀው እና ግጥምጥምነት መመርመርን በሚጠይቀው ንኡሳን የንባብ ብልሃት

አከፋፈሎች ላይ የሁለቱ የክፍል ደረጃዎች ተማሪዎች ከመጀመሪያው ምንባብ (ከተራኪ ድርሰት ምንባብ) ይልቅ በሁለተኛው ምንባብ (በአስረጅ ድርሰት ምንባብ) ላይ በርከት ያሉ የንባብ ብልሃቶችን ተጠቅመዋል::

5.1.2 በአማርኛ ቋንቋ ችሎታቸው በተለያየ ደረጃ ከሚገኙ 6 የስምንተኛ ክፍል ተማሪዎች መካከልም በምንባብ አንድ (በተራኪ ድርሰት ምንባብ) ላይ 4ቱ፣ በምንባብ ሁለት (በአስረጅ ድርሰት ምንባብ) ላይ ደግሞ 3ቱ የአንብቦ መረዳት ጥያቄዎቹን በብዛት በመመለስ በቋንቋ ችሎታቸው ባገኙት ደረጃ ጋር ተጣጥሞ አሳይተዋል:: የአስረኛ ክፍል ተማሪዎች ደግሞ በሁለቱም ምንባባት ላይ 5ቱ ተማሪዎች ተጣጥሞ አሳይተዋል:: ስለሆነም በዚህ ረገድ የአስረኛ ክፍል ተማሪዎች በተወሰነ መልኩ ተሽለው መገኘታቸውን መረዳት ይቻላል::

5.1.2.1 የምንባባቱ መለያየት የአንብቦ መረዳት ጥያቄዎቹን በብዛት በመመለስ ረገድ ተፅእኖ ያስከተሉ ሲሆን፣ ይህም መረጃ በሁለቱ የክፍል ደረጃዎች ተማሪዎች ላይ ተስተውሏል:: ይኸውም ከመጀመሪያው ምንባብ (ከተራኪ ድርሰት ምንባብ) ይልቅ በሁለተኛው ምንባብ (በአስረጅ ድርሰት ምንባብ) ላይ በርከት ያሉ ጥያቄዎች በትክክል ተመልሰዋል:: ይህም መረጃ ቀደም ሲል ብልሃቶችን በብዛት በመጠቀም በሁለቱ ንኡሳን የንባብ ብልሃት አከፋፈሎች አጠቃቀም ላይ ከተገኘው መረጃ ጋር የሚጣጣም ሆኖ ተገኝቷል::

5.1.2.2 የጥያቄ ዓይነቶቹ መለያየትም ብዛት ያላቸውን የአንብቦ መረዳት ጥያቄዎቹን በትክክል በመመለስ ረገድ በሁለቱ የክፍል ደረጃዎች ተማሪዎች ላይ ተፅእኖ አስከትለዋል:: ምክንያቱም አብዛኞቹ የሁለቱ የክፍል ደረጃዎች ተማሪዎች በሁለቱም ምንባባት ላይ በትክክል የመለሱት የጥያቄ ዓይነት ቀጥተኛ ጥያቄ ሆኖ ተገኝቷል:: በሌላ በኩል የስምንተኛ ክፍል ተማሪዎች የማደራጀትን ወይም የመተርጎምን እና ሐሳብ ፈልፍሎ የማውጣት ጥያቄን (አመራማሪ ጥያቄን) በእኩል ደረጃ ሲመልሷቸው፣ ከአስረኛ ክፍል ተማሪዎች ደግሞ የማደራጀት ወይም የመተርጎም የጥያቄ ዓይነትን አንድም ተማሪ ሳይመልሰው ቀርቷል::

5.1.2.3 የንባብ ብልሃት ዓይነቶች ወይም ቅንጅቶች የአንብቦ መረዳት ጥያቄዎቹን በትክክል በመመለስ ረገድ ተፅእኖ ማስከተል አለማስከተላቸውን ለመፈተሽ በተደረገው ሙከራ የተገኘው መረጃ እንዳመለከተው ከሆነም፣ ልዩነት ያላስከተሉ መሆናቸውን ነው:: ሆኖም ጥያቄዎቹን በትክክል በመመለስ ረገድ ጉልህ ድርሻ ያበረከቱ የንባብ ብልሃት አይነቶች መኖራቸው መረጃዎቹ አመልክተዋል:: ምክንያቱም ጥያቄዎቹን በትክክል

ለመመለስ እገዛ ባደረጉ የንባብ ብልሃት ቅንጅቶች ውስጥ የተጠቀሱት የንባብ ብልሃቶች ተካተው በመገኘታቸው ነው:: እንዲሁም በንባብ ብልሃት ዓይነቶች ረገድ አንድን ጥያቄ በትክክል ለመመለስ ከአንድ እስከ አራት እና አምስት የሚደርሱ የንባብ ብልሃት ዓይነቶች ግልጋሎት ላይ የዋሉ ቢሆንም ከነዚህ መካከል ጥያቄዎቹን በትክክል በመመለስ ረገድ የረዱም ያልረዱም ተገኝተዋል:: በንባብ ብልሃት ቅንጅቶች ረገድ ደግሞ ጥያቄዎቹን በትክክል በመመለስ ረገድ ጉልህ ድርሻ ያላቸውን የንባብ ብልሃት አይነቶቹን በንባብ ብልሃት ቅንጅታቸው ያካተቱ ተማሪዎች ጥያቄዎቹን በትክክል የመለሱ እንደተገኙ ሁሉ በትክክል ያልመለሱም ተገኝተዋል::

የአንብቦ መረዳት ጥያቄዎቹን በመመለስ ሂደት ሌላው የተገኘው መረጃ እንደሚያመለክተው ከሆነም የዚህ ጥናት ተሳታፊ ተማሪዎች አነስተኛ ጥንቃቄን የሚያመለክቱ (low risk) እና ከፍተኛ ጥንቃቄን የሚያመለክቱ (high risk) የንባብ ብልሃት አጠቃቀሞችን መጠቀማቸውን ነው:: መረጃዎቹ እንዳመለከቱት ከሆነም አነስተኛ ጥንቃቄን የሚያመለክቱት ሆነ ከፍተኛ ጥንቃቄን የሚያመለክቱት የንባብ ብልሃት አጠቃቀሞች የአንብቦ መረዳት ጥያቄዎቹን በትክክል በመመለስ ረገድ ልዩነት አላስከተሉም:: ስለሆነም ሁለቱን አይነቶች እንደየሁኔታው እየለዋወጡ መጠቀም እንደሚገባ የመረጃዎቹ አንድምታ አመላክቷል::

5.1.3 ተተኳሪ ተማሪዎቹ በምልከታ የተጠቀሙባቸውን የንባብ ብልሃት አጠቃቀሞች በፅሑፍ መጠይቅ እና በቃለመጠይቅ ከተጠቀሙባቸው የንባብ ብልሃት አጠቃቀሞች ጋር ለማመሳከርም ተሞክሮአል:: ከዚህ አኳያ በቋንቋ ችሎታቸው በተለያየ ደረጃ ከማገኙ 6 የስምንተኛ ክፍል ተማሪዎች በፅሑፍ መጠይቅ የተጠቀሙባቸው የንባብ ብልሃት አጠቃቀሞች በምልከታ ከተጠቀሙባቸው የንባብ ብልሃት አጠቃቀሞች ከአራቱም ንኡሳን የንባብ ብልሃቶች አኳያ ዝምድናን በማሳየት ረገድ በቋንቋ ችለታቸው ካገኙት ደረጃ ጋር ተጣጥሞ ያሳዩት 2ቱ ናቸው:: በቃለመጠይቅ የተጠቀሙባቸውን በምልከታ እና በፅሑፍ መጠይቅ ከተጠቀሙባቸው ጋር ደግሞ ዝምድናን በማሳየት በቋንቋ ችሎታው ካገኘው ደረጃ ጋር ተጣጥሞ ያሳየው አንድ ተማሪ ብቻ ነው::

የአስረኛ ክፍል ተማሪዎች ደግሞ ከ6ቱ ተማሪዎች መካከል በፅሑፍ መጠይቅ የተጠቀሙባቸውን የንባብ ብልሃት አጠቃቀሞች በምልከታ ከተጠቀሙባቸው የንባብ ብልሃት አጠቃቀሞች ከአራቱ ንኡሳን የንባብ ብልሃት አኳያ ዝምድናን በማሳየት ረገድ በቋንቋ ችሎታቸው ካገኙት ደረጃ ጋር ተጣጥሞ ያሳዩት 4ቱ ናቸው:: በቃለ መጠይቅ

የተጠቀሙባቸው የንባብ ብልሃት አጠቃቀሞችም በፅሑፍ መጠይቅ እና በምልከታ ከተጠቀሙባቸው ጋር ዝምድናን በማሳየት ረገድ በቋንቋ ችሎታቸው ካገኙት ደረጃ ጋር ተጣጥሞ ያሳዩት 4ቱ ናቸው፡፡ ስለሆነም በዚህ ረገድ የአስረኛ ክፍል ተማሪዎች ከስምንተኛ ክፍል ተማሪዎች ተሽለው የተገኙ መሆናቸውን መረዳት ይቻላል፡፡ እንዲሁም በዚህ መረጃ የተገኘው ውጤት ቀደም ሲል የአንብቦ መረዳት ጥያቄዎቹን በትክክል በመመለስ ረገድ ከተገኘው ውጤት ጋር ተጣጥሞ ያለው መሆኑን መገንዘብ ይቻላል፡፡

5.1.4 የአማርኛ መምህራኑ የንባብ ብልሃት ግንዛቤን ለመመርመር በተደረገው ሙከራም ባብዛኛው ንድፈ ሐሳባዊ በሆነ የንባብ ብልሃት ግንዛቤ ሁለቱ መምህራን በዝቅተኛ ደረጃ ላይ የሚገኙ መሆናቸውን መረጃዎቹ አመልክተዋል፡፡ የንባብ ብልሃት ግንዛቤአቸው በተግባር ለመፈተሽ በተደረገው ሙከራ የተገኘው መረጃ እንዳመለከተው ከሆነ ግን የአስረኛ ክፍል መምህር ከስምንተኛው ክፍል መምህር የተሻሉ ሆነው ተገኝተዋል፡፡ በዚያው ልክ ከተማሪዎቻቸው የንባብ ብልሃት አጠቃቀም ጋር ያለው ተጣጥሞም የተሻለ ሆኖ ታይቷል፡፡

5.2 የመፍትሄ ሐሳብ

በጥናቱ ከተገኙት የመረጃ ውጤቶች በመነሳት የመፍትሄ ሐሳቦች ተሠነዝረዋል፤ እነዚህም፡-

5.2.1 በአማርኛ ቋንቋ ችሎታቸው በተለያየ ደረጃ የሚገኙት የሁለቱ የክፍል ደረጃዎች ተማሪዎች የንባብ ብልሃቶችን በብዛት በመጠቀም በፈተና ውጤታቸው ካገኙት ደረጃ ጋር ተጣጥመ ያሳዩ እንዳሉ ሁሉ የዚህ ተቃራኒ ውጤት ያሳዩም አሉ፡፡ ከዚህ አኳያ የማስተማሪያ መሣሪያዎችን በማዘጋጀት የሚመለከታቸው አካላት፣ የመምህራን ማሠልጠኛ ተቋማት፣ ለመምህራን አውደ ጥናትን እና አጫጭር ስልጠናዎችን የሚሰጡ አካላት፣ ወዘተ. ይህንን መረጃ ከግምት በማስገባት ከነሱ የሚጠበቅባቸውን ድርሻ ለመወጣት ጥረት ቢያደርጉ

5.2.2 የአንብቦ መረዳት ጥያቄዎቹን በብዛት በመመለስ ረገድ የተገኘው መረጃ የሚያስገነዝበው ቢኖር ደግሞ በአማርኛ ቋንቋ ችሎታቸው በተለያየ ደረጃ የተፈረጁ ተማሪዎች በንባብ ችሎታቸው ደከም ወይም ጠንከር ሊሉ የሚችሉ መሆናቸውን ነው፡፡ ስለሆነም የአማርኛ ቋንቋ መምህራን የተማሪዎቻቸውን የግልና የቡድን ድክመት እና ጥንካሬ ለይተው በማወቅ የማስተማሪያ መሣሪያዎቻቸውን ከተማሪዎቹ የንባብ ሂደት አኳያ ለማስተካከል ጥረት ቢያደርጉ

5.2.2.1 የጥያቄ ዓይነቶች ብዛት ያላቸው የአንብቦ መረዳት ጥያቄዎቹን በትክክል በመመለስ ረገድ ተፅእኖ እንዳስከተሉ መረጃዎቹ አመልክተዋል፡፡ ይህም የሚያሳየው የአማርኛ መማሪያ መፃሕፍትን በማዘጋጀት ላይ የተሰማሩ ባለሙያዎች እና የአማርኛ ቋንቋ መምህራን Nuttall (1982) የዘረዘሯቸውን አምስቱን የጥያቄ ዓይነቶች በአንብቦ መረዳት ጥያቄ ላይ መካተታቸውን ማረጋገጥ የሚገባ መሆኑን ነው፡፡

5.2.2.2 የምንባባቱ መለያየትም በንባብ ብልሃት አጠቃቀም ላይ እና የአንብቦ መረዳት ጥያቄዎቹን በትክክል በመመለስ ረገድ ልዩነት አስከትለዋል፡፡ የዚህ መረጃ አንድምታ የሚያሳየው የምንባባት ዓይነት የተለያዩ የንባብ ብልሃት ዓይነቶችን በማለማመድ እና በአጠቃላይ የአንብቦ መረዳት ችሎታን በማዳበር ረገድ የሚጫወቱት ሚና ወሳኝ መሆኑን ነው፡፡ ስለሆነም ጉዳዩ የማመለከታቸው አካላት አሁን ከሚታየው የአማርኛ መማሪያ መፃሕፍት በተጨማሪ ይዘታቸው ከተማሪዎች እድሜ እና ፍላጎት ጋር የተሰናኘ እና የተለያዩ የንባብ ብልሃቶችን ለማለማመድ የሚያስችሉ ምንባባት የተካተቱባቸውን የንባብ መፅሐፍ አዘጋጅተው ለተማሪዎች ቢያድሉ መልካም ነው፡፡

5.2.2.3 በመሠረቱ (በተፈጥሮው) ውጤታማ እና ውጤታማ ያልሆነ የሚባል የንባብ ብልሃት ዓይነት ወይም የንባብ ብልሃቶች ክትትሎሽ እንደሌለ መረዳዎቹ አመልክተዋል፡፡ ስለሆነም በአማርኛ ቋንቋ መማር ማስተማር የተሰማሩ ባለሙያዎች የንባብ ትምህርትን በማስተማር ሂደት መነሻቸው የተማሪው የንባብ ሂደት መሆኑን በመገንዘብ የማስተማሪያ መሣሪየዎቻቸውን እና የንባብ ማስተማሪያ ዘዴያቸው በዚሁ ንድፈ ሐሳብ ዙሪያ ቢያዋቅሩ

5.2.3 በአማርኛ ቋንቋ መምህራኑ የታየው የንባብ ብልሃት ግንዛቤ ዝቅተኛነትን በተመለከተም የልምድ ልውውጦች፣ውይይቶች፣ ሰሚናሮች፣ አጫጭር ስልጠናዎች፣ የሙያ ማሻሻያ ትምህርት ዕድሎች ያለማቋረጥ ቢሰጡ ችግሩን በመቅረፍ ረገድ ጉልህ አስተዋፅኦ ሊኖራቸው ይችላል፡፡ ከዚህ ጎን ለጎን የአማርኛ ቋንቋ መምህራን የተማሪዎቻቸውን የንባብ ብልሃት አጠቃቀም ተረድተው የማስተማሪያ መሣሪያዎቻቸውን ለማስተካከል እንዲረዳቸው በምዕራፍ ሁለት እንደተገለፀው Hosenfeld (1981) የዘረዘሯቸውን አምስቱን ዓይነቶች የአሠራር ቅደም ተከተሎችን ተከትለው ተግባራዊ ምርምር (action research) እንዲያካሂዱ ድጋፍ እና ማበረታቻ ቢደረግላቸው የሚሉ ናቸው፡፡

ዋቢ ፅሑፎች

መአዛ ደጀኔ (1999) "የ9ኛ ክፍል የንባብ ትምህርት ሲሰጥ ለንዑሳን የንባብ ክሂሎች የሚሰጣቸው ትኩረት ፍተሻ በአዲስ አበባ ከተማ በሚገኙ ሶስት ትምህርት ቤቶች ተተኳሪነት::" አዲስ አበባ፣ አዲስ አበባ ዩኒቨርሲቲ፣ ለኤም. ኤ. ዲግሪ ማሙዋያነት የቀረበ ጥናታዊ ጽሑፍ (ያልታተመ)::

በድሉ ዋቅጅራ (1996) በሥነፅሁፍ ቋንቋን ማስተማር:: አዲስ አበባ፣ ንግድ ማተሚያ ድርጅት::

ባየ ይማም (1987) የአማርኛ ሰዋስው:: አዲስ አበባ ፣ ትመ. ማ. ማ.ድ::

ተሾመ ፎርሲዶ (1997) "በከምባታ ጠንባሮ ዞን የሚገኙ የሁለተኛ ደረጃ የ10ኛ ክፍል ተማሪዎች በአማርኛ አንብቦ የመረዳት ችሎታቸው፣ የማንበብ ፍላጎታቸው::" አዲስ አበባ፣ አዲስ አበባ ዩኒቨርሲቲ፣ ለማስተርስ ዲግሪ በከፊል ማሙዋያነት የቀረበ (ያልታተመ)::

አለም እሸቱ (1995) "በሁለተኛ ቋንቋ ማስተማሪያ መሣሪያ ዝግጅት ሂደት ውስጥ የክሂሎች አደረጃጀትና ትኩረት የሚሹ ይዘቶች አወቃቀር::" አዲስ አበባ፣ በሥ/ት/ዝ/ጥ/ም/ኢንስቲቲዩት አውደ ጥናት የቀረበ (ያልታተመ)::

አማረ ማሞ (1976) የቀለም ጠብታ፣ የኢ-ልብወለድ ድርሰት አፃፃፍ መመሪያ:: አዲስ አበባ፣ ንግድ ማተሚያ ቤት::

አፀደ ውድነህ (1998) "በ1997 ዓ.ም ተሻሽለው በወጡት የዘጠነኛና የአስረኛ ክፍል የአማርኛ ቋንቋ መማሪያ መፃህፍት ውስጥ የቀረቡ የአንብቦ መረዳት ጥያቄዎች አይነትና የአቀራረብ ስልት::" አዲስ አበባ፣ አዲስ አበባ ዩኒቨርሲቲ፣ ለማስተርስ ዲግሪ በከፊል ማሙዋያነት የቀረበ ፅሑፍ (ያልታተመ)::

ይርጋ አለም (1997) "አፋቸውን በከፊኛ ቋንቋ የፈቱ 'ጥሩ የቋንቋ ተማሪዎች' አማርኛ ሲማሩ የሚገለገሉባቸው የቋንቋ መማር ብልሃቶች እና የመምህራን ግንዛቤ አሰሳ::" አዲስ አበባ፣ አዲስ አበባ ዩኒቨርሲቲ፣ ለማስተርስ ዲግሪ በከፊል ማሙዋያነት የቀረበ (ያልታተመ)::

Alderson, J. C (1984) "Introduction: What is reading?" in Alderson, J.C. and A. H. Urquart (eds.) (1984) Readings in a Foregin Lnaguage. London: Longman Group Limited.

Brhanu Boggale (1993) "Listener Strategies in Collaborative discourse of Addis Ababa University." Addis Ababa: Addis Ababa University. M. A. Thesis (Unpublished).

British Council (1980) Reading and Thinking in English. Oxford: Oxford University Press.

Brown, D. (1994) Principles of Language Learning and Teaching. Cambridge: Cambridge University Prentice Hall Regents.

Carrel, P. L. (1998) "Introduction: Interactive approaches to second language reading." in carrel et al (eds.) (1998) Interactive Approaches to Second Language Reading. Cambridge: Cambridge University Press.

__________ (1998) "Interactive text processing: implications for ESL / second language reading classrooms." in Carrel et al (eds.) (1998) Interactive Approaches to Second Language Reading. Cambridge: Cambridge University Press.

Chamot, A.U. (1987) "The learning strategies of ESL students" in Wenden, A. and Rubin, J. (eds.) (1987) Learner Strategies in Language Learning. Cambridge: Cambridge University Press.

Cunningsworth, A. (1984) Evaluating and Selecting EFL Teaching Materials. Oxford: Heinemann.

Davies, F. (1995) Introducing Reading. London: Penguin Group.

Dubin, F. and David, B. (1991) "Academic Reading and the ESL /EFL Teacher" in Celce Murcia (ed.) (1991) Teaching English as a Second or Foreign Language. Heinle and Hainle Publishers.

Dubin, F. and Elite, O. (1986) Course Design. Cambridge: Cambridge University Press.

Ellis, R. (1994) The Study of Second Language Acquisition. Oxford: Oxford University Press.

Girma Gezahegn (1994) "A preliminary investigation in the reading strategies of AAU first year students." Addis Ababa: Addis Ababa University, M.A. Thesis (Unpublished).

Goethals, M. (rev.) (1994) "Rebecca L. Oxford: Language Learning Strategies: what every teacher should know New bury Hourse,

1990." in Applied Linguistics. Vol. 15 No. 4 December 1994. Oxford: Oxford University Press.

Grellet, F. (1981) Developing Reading Skills: A practical guide to reading comprehension exercises. Cambridge: Cambridge University Press.

Griffiths, C and Judy, M. P. (2001). "Language – Learning Strategies: theory and perception" in ELT Vol. 55 No. 3.

Harmer, J. (2001). The Practice of English Language Teaching. Oxford: Pearson Educational Limited.

Lee, J. F. (1997) "Non-native Reading Research and Theory" in Bardoui Harlig, K. and Hartford, B. (eds.) (1997) Beyond Methods. New York: McGraw-Hill.

McCarthy, M. (1991) Discourse Analysis for Language Teachers. Cambridge: Cambridge University Press.

McDonough, S.H. (1995) Strategy and Skill in Learning a Foreign Language. London: Hodder Head Ling Group.

_______________ (1999) "Learner Strategies" in Language Teaching. No Vol. & No.

Nunan, D. (1991) Language Teaching Methodology. Newyork: Prentice Hall.

Nuttall, C. (1982) Teaching Reading Skills in a Foreign Language. Oxford: Heinemann Publishers (Group) Ltd.

O'Malley, J.M. and Anna, U. C. (1990) Learning Strategies in Second Language Acquisition. Cambridge: Cambridge University Press.

Paltridge, B. (1996) "Genre, text type, and the language learning classroom" in ELT Vol. 50 No. 3.

Rubin, J. (1987) "Learner Strategies: Theoretical Assumptions, Research History and Typology" in Wenden, A. and Rubin, J. (eds.) (1987) Learner Strategies in Language Learning, Cambridge: Cambridge University Press.

Rufael Disasa (2007) "An exploratory study on preparatory school students use of reading strategies: Grade twelve in focus." Addis Ababa: Addis Ababa University, M. A. Thesis (Unpublished).

Samuels, S. J. and Michael I. K. (1998) "Models of the reading process." in Carrell et al (eds.) (1998) Interactive Approaches to Second Language Reading. Cambridge: Cambridge University Press.

Ur, P. (1996) A course in Language Teaching: Practice and Theory. Cambridge: Cambridge University Press.

Wallace, G. (1992) Reading. Oxford: Oxford University Press.

Wenden, A. (1987) "Conceptual Background and Utility." in Wenden, A. and Rubin, J. (eds.) (1987) Learner Strategies in Language Learning. London: Prentice Hall International (UK) Ltd.

__________ (1987) "Incorporating learner training in the classroom" in Wenden, A. and Rubin, J. (eds.) (1987) Learner Strategies in Language Learning. Cambridge: Cambridge University Press.

__________ (1991) Learner Strategies for Learner Autonomy. London: Prentice Hall International (UK) Ltd.

Wharton, G. (2000) "Language learning strategy use of bilingual foreign language learners in Singapore" in Language Learning Vol. 50 No. 2.

አባሪ አንድ

የምንባባት መምረጫ መስፈርት

አዲስ አበባ ዩኒቨርሲቲ
የቋንቋዎች ጥናት ተቋም
የኢትጵያ ቋንቋዎችና ሥነፅሑፍ ክፍለ ትምህርት
አማርኛ ማስተማር ሥነዘዴ መርሃ ግብር
የድህረምረቃ ትምህርት ቤት

በሁለተኛ ዓመት የድህረ ምረቃ ተማሪዎች አስተያየት የሚሰጥባቸው ምንባባት

ውድተማሪ፣ የዚህ ጥናት ዓላማ በትግርኛ ቋንቋ አፋቸውን የፈቱ የስምንተኛ እና የአስረኛ ክፍል ተማሪዎች የንባብ ብልሃት (reading strategy) አጠቃቀም ምን ይመስላል? የአማርኛ መምህራን የንባብ ብልሃት ግንዛቤስ ከተማሪዎቹ የንባብ ብልሃት አጠቃቀም ጋር ተጣጥሞ አለው? የሚሉትን ጥቄዎች መመለስ ነው፡፡ ከዚህ አኳያ አንተ/ቺ/ ለስምንተኛ እና ለአስረኛ ክፍል ከተዘጋጁ የአማርኛ መማሪያ መፃሕፍት ውስጥ የተራኪ እና የአስረጅ ድርሰት ምንባባት ከሆኑት መካከል ከሚከተሉት ዋና ዋና መስፈርቶች አኳያ አንዳንድ ምንባብ እንድትመርጥ /ጪ/ በአክብሮት ተጠይቀሃል/ሻል/፡፡

ዋና ዋና መስፈርቶች

- የይዘት ተስማሚነት (Suitability of Content) እና
- ለአንብቦ መረዳት መለማመጃ የሚሆኑ ጥሬ ነገሮችን የመያዝ አቅም (exploitability) ናቸው፡፡

ላደረክልኝ/ሽልኝ/ ትብብር በቅድሚያ አመሰግናለሁ፡፡

አጥኚው

በአስተያየት ሰጪው/ዋ የተመረጡ የተራኪ እና የአስረጅ ድርሰት ምንባባት በቅደም ተከተል	
ስምንተኛ ክፍል	አስረኛ ክፍል

አባሪ ሁለት

ለጥናቱ የተመረጡ የተራኪ እና የአስረጅ ድርሰት ምንባባት

ረዊና (ክፍል አንድ)

ዕለተ እሮብ የሳምንቱ ገበያ ቀን ነበር:: የወትሮው ፀጥታ አልነገሰበትም:: ገና ከጧቱ ገበያው የቆመ ይመስላል:: ከተማዋ ሞቅ ሞቅ ማለት ጀምራለች:: በዋዜማው ገብተው ያደሩ ገበያተኞች ነፍስ ዘርተውባታል:: ከሩቅ ወይም ከጐረቤት ከተሞች በመጡ ነጋዴዎች ተጥለቅልቃለች:: ከዚህም በተጨማሪ በአራቱም ማዕዘናት በሚኀርፉት አርሶ አደሮች መጠበብ ጀምራለች::

ከየማዕዘኑ የሚገቡ አርሶ አደሮች ባዶ እጃቸው አልነበሩም:: የሚያንጠለጥሉት፣ በጀርባቸው የሚያዝሉት፣ በጫንቃቸው የማይሸከሙት አልነበረም:: የዕቃው ብዛትና ዐይነት ለጉድ ነው:: የጥራጥሬ እህሎችን፣ ባሕላዊ ልብሶችን፣ የእርሻ መሣሪያዎችን፣ ዶሮዎችንና እንቁላሎችን፣ ቅመማ ቅመሞችንና የመሳሰሉትን ያግዛሉ:: የቀንድና የጋማ ከብቶችንም ይነዳሉ:: ወንዶቹ፣ ሴቶቹ፣ ኮረዶቹ፣ ጎረምሶቹ፣ አዛውንቱ ሁሉ ከሚነዱዋቸው ከብቶች ጋር ተቀላቅለው በአንደነት ይተማሉ:: ይህ ከየአቅጣጫው የሚተመው ሕዝብ አንድ ቦታ ደርሶ ይቆማል:: ይህችው የሐውዜን ከታማ መድረሻቸው ናት::

ገበያው የደራው ረፋድፋድ ሲል ነው:: ጉሀይም ይህንኑን ጊዜ ስትጠባበቅ ቆይታ ወደ ዚያው ለመሄድ ጠደፍ ጠደፍ እያለች ወጣች:: ጥቂት እርምጃዎችን ተራምዳ በሩ ላይ ደርሳ ቆመች:: ቅር ያላት ትመስላለች:: ዞር ብላ ስታይ ዐይኖችዋ አንዳች ነገር ላይ አረፉ:: በዚህን ጊዜ ኮረንቲ እንደጨበጠ ሰው ሰውነቷን፣ የሠራ

አካላትዋን ሲያነዝራት ተሰማት። ልብዋ መንሰፍሰፍ፣ አንጀቷ መላወስ ጀመረ።

በጠፍር አልጋው ላይ ልጅዋ ተኝታለች። ድብን ያለ እንቅልፍ ወስዷታል። ያ ድምቡሽቡሽ ያ የውብት ገምቦ የሆነው የቀይ ዳማ ፊቷ ተገልጦ በዝንቦች መንጋ ተወሮዋል። በዝንቦች ምክንያት ይሁን ወይም በሌላ የጭንቀት ስሜት ይነበብታል። ጉዐይ ያንጠለጠለችውን ቅርጫት እዚያው ከቆመችበት ላይ ጥላ ተመለሰች። በቀስታ እየተራመደች ወደ አልጋው ተጠጋች። በረዊና ፊት ላይ ይርመሰመስ የነበረዉን የዝንብ መንጋ እጆችዋን አወናጭፋ አባረረቻቸው። በፍቅር አይን ትክ ብላ ተመለከተቻት። ጉንበስ ብላ በጥንቃቄ ከንፈርዋ ዐይኖችዋና ጉንጮችዋ ላይ ደጋግማ ሳመቻት።

ረዊና ሁለተኛ ልጅዋ ናት። የበኩር ልጅዋ አሁን ከእሱዋ ጋር የለም። የዛሬ ሁለት አመት ገደማ ነበር ከቤት ወጥቶ የቀረው። ያኔ ጨካኞቹ የደርግ ወታደሮች አባቱን አቶ ገ/ፃድቃንን በዚህ በሐወዜን ከተማ ላይ ገድለው ሬሳቸውን የጣሉ ዕለት ነበር የወጣው። በገበያ ላይ የተጣለውን የአባቱን አስከሬን ሲያይ ደሙፈላ። ቁጣው ገነፈለ። ወደ ቤት አልተመለሰም። ለሰላምና ለዲሞክራሲ ልዕልና ከሚታገሉ ታጋዮች ጋር ለመቀላቀል ወደ በረሃ ወጣ። ከዚያ ወዲህ ጉዐይ ከዚህችዉ ልጅዋ ጋር ብቻ ነው የምትኖረው። በዚህ አለም ላይ የራሴ የግሌ የምትላት ይህችው ረዊና ብቻ ናት። እንደ ዕድል ሆኖ ግን ረዊና ብዙም ጤንነት አይሰማትም። ስለዚህ በጣም ትሳሳላታለች። ከአጠገብዋ መለየት የማድ ካልሆነ በስተቀር አትፈልግም። ይህ በመሃላቸው ያለው ቅርርብ ረዊናን አስተዋይ ልጅ

አድርጓታል:: ከዕድሜዋ በላይ እንድታስብ እንድትመራመር
አድርጓታል:: ባየችው ላይ ሁሌ ጥያቄ ታነሳለች:: ስትጠይቅ ወደ
ኋላ አትልም:: ለጥያቄዎችዋ የተጋለጠችው በአብዛኛው እናትዋ
ነበረች::ይሁን እንጂ አንዳችም ቀን ተቆጥታ አታውቅም:: ሁሉንም
እንደ አመጣጡ ተቀብላ በርጋታ ትመልስላታለች::

ጉዐይ የልጅዋን አስተዋይነት ባሰበች ቁጥር ደስ ይላታል::
አሁንም በዚህ ስሜት ተሞልታ ስለነበር ጉንበስ ብላ እንደገና
ግንባርዋ ላይ ሳመቻት:: ረዊና ግን አንዴ ከተወራጨች በኋላ
ከእንቅልፍዋ ነቃች:: እናትዋን በአጠገብዋ ስታስተውል ፊትዋ
በፈገግታ በራ:: ፈገግታዋ ምንም ጊዜ አልቆየም:: ጉዐይ ለመውጣት
እንደተነሳች ስትገነዘብ ያ ድምቡሽቡሽ ፊትዋ መጨማደድ ጀመረ::

"አደይ" በማለት ጠራቻት:: ጉዐይ የልጅዋን አዝማሚያ
ስለገባት ማባበያ ሃሳብ ትፈልግ ነበር:: ግን ረዊና ፋታ አልሰጠ
ቻትም:: "አደይ! ብቻዬን ስሆን እፈራለሁ" አለቻት:: በመቀጠልም
"ብቻየን ከሆንኩ ጭራቅ ይበላኛል" ስትላት በእውነትም ሰውነትዋ
በፍርሃት ይርድ ነበር:: በዚህን ጊዜም ጉዐይ በእቅፍዋ ውስጥ
አስገብታ ታረጋጋት ጀመር:: ረዊና ግን በዚህ አላቆመችም::
"አባቴን የበላው ጭራቅ ነው አይደለም?" በማለት ጠየቀቻት:: ጉዐይ
ይህን መሰል ጥያቄ መስማት አትወድም ነበር:: የፈራችው ግን
አልቀረላትም:: ቀጠለች ረዊና እንዲህ በማለት::

"ግን አደይ ይህ ጭራቅ የሚባለው ምንድነው?" ረዊና ለጥያቄዋ
መልስ አልጠበቀችም:: "አደይ ጭራቅ ማለት እኮ ደርግ ነው:: ደርግ

ሰው ይበላል አለ። አባቴን የበላው እሱ ነው..." እያለች ስትናገር የእናትዋን ድጋፍ ለማግኘት ፊት ፊትዋን ታይ ነበር። ጉዐይ ግን ማረጋገጫና ድጋፍ ከመስጠት ይልቅ ፊትዋ አመድ መልበስ ጀመረ። በውስጥዋ ታፍኖ ያኖረው ሐዘን ተቀሰቀሰባት፣ ሐዘንዋም ወደ ምሬት ተቀይሮ የሥራ አካልዋን አቃጠላት። ረዊና ግን ይህን የእናትዋን ውስጣዊ ስሜት አልተረዳችላትም። "እኔንስ አይበላኝም?" በማለት ሌላ ጥያቄ አቀረበችላት።

የረዊና ጥያቄ ለእናትዋም ተሰማት። ጭራቁ ደርሶ የሚበላት ስለመሰላት ወደ ራስዋ ወደ ደረትዋ ጥብቅ አድርጋ አቀፈቻት። ከዐይኖችዋ የሚወርደው እንባ ግን በፊትዋ ላይ መንታ ቦይ ሠርቶ ይፈስ ነበር። ቢሆንም ግን ልጅዋን ከማባበልና ከማበረታታት ወደ ኋላ አላለችም። ያ ረዊና የምትፈራው ጭራቅ እዚህ ሐውዜን እንደማይመጣ ደጋግማ ትነግራት ነበር። እንዲያዉም ጭራቁን ለመግደል የሚፈልጉት ብዙ ሰዎች እንደሄዱ በመናገር ታደፋፍራት ነበር። ረዊናም በእናትዋ ቃላት ቀስ በቀስ እየተረጋጋች መጣች። የልብ ልብም እየተሰማት መጣ። "አደይ! ተስፉ ኪሮስ ጭራቁን ሊገድል ነው የሄደው አይደለም?" በማለት ሌላ ጥያቄ አቀረበችላት። ወንድሟ ከጭራቁ እንደሚጠብቃት ስትገነዘብ ልብዋ መደሰት፣ ሰውነትዋ መረጋጋት ጀምሮ ነበር። ይህ በውስጥዋ የተፈጠረው የእርጋታ ስሜት ከእናትዋ እቅፍ ከሚደርሳት ሙቀት ጋር ተዳምሮ ወደ እንቅልፍ አለም መለሳት። ሌላ ጥያቄ አልጠየቀችም።

የልብ ልብ የተሰማት ረዊና ብቻ አልነበረችም። ስሜቱ ወደ ጉዐይም ተጋብቶ ነበር። የበኩር ልጅዋን ተስፉ ኪሮስ ሰው በላውን

ለ)

ደርግን ገርስሶ ሲጥለው በአይኑ ሀሊናዋ ታየት። በውስጥዋም ገንፍሎ ያቃጥላት የነበረው ቋያ ሲዳፈን መስከን ጀመረች። ልብዋ በደስታ ተሞላ። የመኖር ፍላጐትዋ አንሰራራ። ጊዜ አላባከነችም። ገና ድሮ በእቅፏዋ ውስጥ ሆና ወደ እንቅልፍ አለም የገባችውን ልጅዋን በጥንቃቄ መልሳ አስተኛቻት። በሩን ከኋላዋ ዘጋችው። ቅርጫትዋን አንስታ ወደ ገበያ በረረች። ልብዋ ግን በተስፋ ተሞልቶ ነበር። ተስፋዋ ልጅዋ ነው። ጉዐይ በአዲስ ተስፋ ከነፈች ወደ ገበያው።......

ታይፎይድ

በብዙ አዳጊ አገሮች በቀደምትነት ከሚጠቀሱት በሽታዎች መካከል አንዱ የታይፎይድ በሽታ ነው። የዚህም በሽታ ስያሜ የተወሰደው «ታይፈስ» ከሚለው የግሪክ ቋንቋ ነው። ትርጉሙም ትኩሳት ማለት ነው።

በሽታው በሁሉም አገሮች የሚገኝ ሲሆን በአዳጊ አገሮች ግን ሰፊ ስርጭት አለው። የስርጭቱን ደረጃ የሚወስነው ጉዳይ ይኖራል። ይኸውም በየአገሮች ባለው ንፁህ የመጠጥ ውሃ አቅር[illegible]ዳጅ ነው።

ያደጉ አገሮች የሰውነት ጽዳጅን ያለብክለት በማስወገድ ባህልና ዘዴ የተካኑ ናቸው። ስለሆነም ለዜጎቻቸው የሚያቀርቡትን የመጠጥ ውሃ ከብክለት ነፃ ይሆናል። በአነስተኛ ሁኔታ ቢበከል እንኳ በልዩ ልዩ ዘዴዎች የተበከለውን ውሃ በማከም ከበሽታው ባክተሪያ ነፃ ያደርጋሉ።

በአዳጊ አገሮች ግን የመፀዳጃ ቤቶች ፈሳሽ የአወጋገድ ባህልና ዘዴ እስከዚህም ነው። የሰውነት ጽዳጅን የማስወገዱ ባህልና ዘዴ ዳብሮ አለመታየት ደግሞ የአካባቢ ብክለትን ያስከትላል። በዚህ ሁኔታ በተበከለ አካባቢ የሚኖር ማንኛውም ሰው ከ[illegible]ይድ በሽታ ስለማያመልጥ በሽታው በቀላሉ ሊዛመት ይችላል።

በርግጥ የታይፎይድ መዛመቻ መንገድ በአካባቢ ብክለት ብቻ አይደለም። ሌላው የመዛመቻ መንገድ ከመፀዳጃ ቤቶች መልስ እጅን በሳሙናና በውሃ ያለመታጠብ ነው። ይህን አያወቁ ወይ

በግድየለሽነት ከመፀዳጃ ቤት መልስ እጅን የመታጠብ ባህል አለማዳበር ሳልሞኔላ ታይፎስ ለተባለ ባክተሪያ ያጋልጣል። በዚህ ባክቴርያ የተለከፈ ማንኛውም ሰው ውሎ አድሮ በበሽታው የመጠቃቱ ነገር አይቀሬ ነው።

የታይፎይድ በሽተኞች ለታይፎይድ መዛመት ምክንያት ሊሆኑ ይችላሉ። ይኸውም ከበሽተኞቹ የሚወጣው ፈሳሽ በባክተሪያው የተበከለ ስለሆነ ከበሽተኞቹ ጋር በሚደረገው ንኪኪ በሽታው በቀላሉ ወደ ሌሎች ይጋባል። ንኪኪ ሲባልም ዳግም በበሽተኛው የተዘጋጀ ምግብን አብሮ መብላትን፣ የጋራ ዕቃ መጠቀምን፣ መኖርን ሁሉ ወዘተ... ያጠቃልላል።

በተጨማሪም ደግሞ በባክቴሪያው የተበከለ ውሃን በመጠጣት፣ ወይም በተበከለ ውሃ የታጠበ ምግብን በመብላት ወይም የተበረዘ ወተትን በመጠጣትና በመሳሰሉት መንገዶችም በሽታው ሊዛመት ይችላል። ስለዚህ በዚህም ሆነ በዚያ መንገድ ዋናው የታይፎይድ መተላለፊያ የተበከሉ ፈሳሾች ወይም የፈሳሾቹ ውጤት በአፍ በኩል ወደ ሰውነት መግባታቸው ጉዳይ ነው።

በዚህ መልኩ ወደ ሰውነት የሚገባ ማንኛውም ባክተሪያ ወዲያውኑ አያሳምምም። ከገባበት ጀምሮ በሽታ ሆኖ እስከሚታወቅበት ጊዜ ድረስ በሰውነት ውስጥ በሕቡእ ሊቆይ ይችላል። በሽታው እስከሚገለጥበት ጊዜ ከአስር እስከሃያ ቀናት ሊወስድ ይችላል። እንደዚያም ሆኖ የመከሰቻ ምልክቶች እንደሚከተሉት ናቸው።

በበሽተኛው ላይ የሚታዩት ምልክቶች የመዳከም ስሜት፣ የራስ ምታት፣ ትኩሳት፣ የምግብ ፍላጎት ማጣት፣ ተቅማጥ፣ የሆድ ድርቀትና የመሳሰሉት ናቸው:: በሽታው በጠናባቸው ሰዎች ላይ የአንጀት መድማትን ሊያስከትል ይችላል:: ይህም እስከሞት ስለሚያደርስ ይህ እንዳይሆን በሃኪም የሚታዘዘውን ጥንቃቄ መውሰድ አስፈላጊ ነው::

ሊወሰድ ከሚገባው ጥንቃቄ አንዱ የበሽታውን መዛመቻ መንገድ መግታት ነው:: ይኸውም በበሽታው የተያዘን ሰው እስከሚሻለው ድረስ ማግለል ያስፈልጋል:: ይህ ካልሆነ ግን ከበሽተኛው ጋር አብሮ በመኖርና በመብላት በሚፈጠረው ንኪኪ ሳቢያ በሽታው በቀላሉ የሚዛመትበት ምቹ ሁኔታ ይጥራል::

ስለዚህ የዚህን በሽታ ሥርጭት ለመግታትና ብሎም ለማጥፋት በግል፣ በቤተሰብም ሆነ በአገር ደረጃ ለንጽህና ተገቢውን ትኩረት መስጠት ያስፈልጋል::

አፎይታ ፳ኛ ዓመት ቁጥር ፫

ታህሣሥ ፲፱፻፹፱ ገፅ 36

ሥራ ፍለጋ

ልክ በቀጠሮው ሰዓት በመድረሱ ደስ ብሎት ረጅም ቅልጥሙን አመሰገነ:: በስንት ደጅ ጥናት ያገኘው ቀጠሮ ነበር::

"ቀጠሮ አለህ?" ብላ ጠየቀችው የቢሮው ጸሐፊ::

ሽቶዋ ያውዳል:: ጡቶቿ ጠላት ላይ የተደገኑ ሮኬቶች ይመስላሉ:: ጥቁር ሹራብ ለብሳለች:: የልብ ቅርፅ ያለው ያንገት ጌጧ ከጡቶቿ መሀል ተሸጉጦ ይታያል:: ቶሎ ብሎ ዓይኑን ከጡቶቿ ላይ ነቀለ:: ፈገግ አለች:: ትኩስ የተሸለቀቀ በቆሎ እሸት የሚመስሉትን ጥርሶቹን አሳያትና "አዎን" አላት::

"ጠብቅ ይመጣሉ" አለችው፣ የእጅ ቦርሳዋን እየከፈተች::

ረጃጅም እግሮቿ በጠረጴዛው ስር ይታያሉ:: ቀይ ቀለም የተቀቡት አውራ ጣቶቿ የሚያሾፉበት መሰለው:: እንደገና አይን ለዓይን ተጋጩ:: ረጃጅም እጆቹን የሚያገባበት ቦታ ጠፋው:: ከት ብላ ሳቀች:: ምን እንዳ ሳቃት አልገባውም:: ጠይም ፊቱ አሽቦ መሰለ:: ወዲያውኑ ቀጠሮ የሰጠው ባለሥልጣን መጣ:: ቁመናው አጭር ቦርጫም ነበር::

"ሌሎች ባለጉዳዮች ሳይመጡ ቶሎ ግባ" አለችው ጸሐፊዋ::

የቢሮውን በር ቀስ ብሎ ከፍቶ ገባ:: ሰውዬው ከትልቁ ጠረጴዛ ኋላ ትልቅ ወንበር ላይ ተኮፍሷል:: ያ ቅድም ሲገባ ያየው አጭር ሰው አሁን ግዙፍ መስሎ ታየው::

"ምን ኖሯል?" እንደ አንበሳ አጓራበት::

ADDIS ABABA UNIVERSITY
IES LIBRARY

"ባለፈው ሳምንት ለዛሬ ቀጠሮ ሰጥተውኝ ነበር" አለው፣ እጆቹን ወደኋላ አድርጎ:: ሳምንቱን ሙሉ ተስፋ የጣለበት ቀጠሮ ነበር::

"እኮ ጉዳይህ ምንድነው?"

ሥራ ፈልጌ ነበር::"

"ማን ነው የላከህ?"

"ማንም:: እኔው ነኝ የመጣሁት::"

"የማን ልጅ ነህ?"

የማን ልጅ ነኝ ይበል? መምሬ ሳህሌ፣ እምላካቸው ነፍሳቸውን ይማረውና፣ ማንም አልነበሩም:: ማንም የማያውቃቸው ተራ ቄስ ነበሩ:: ሥራ ሊያስገኝ የሚችል የዘር ሐረግ ከየት አምጥቶ ይምዘዝ!! ኢትዮጵያዊነት ብቻውን አይበቃም:: ሥራ ፈላጊ ሥራ ለማግኘት ያጉድ የታወቀ ሰው ልጅ ወይም ዘር መሆን ያስፈልገዋል:: ሥራ ለማግኘት ከወረቀት ዲግሪ የተሻለ በመወለድ የሚገኝ የላቀ ዲግሪ ኖሯል ለካ! ለዚህም አልታደለም:: ምን ይበል!

"አገርህ የት ነው?"

ኢትዮጵያዊ አልመሰልም ይሆን? ወይስ ድሃ፣ ኢትዮጵያዊ አይመስልም? ሀገሬ የት ነው? ወይስ ድሃ ሀገር የለውም? ወይስ ኢትዮጵያ የድሆች ሀገር አይደለችም ይሆን?

"የትውልድ አካባቢህ ማለቴ ነው::"

"ለመሆኑ ምሩቅ ነህ?"

"አይደለሁም:: ሁለት ዓመት ይቀረኛል. . .

"ትምህርቱን ሳልጨረሰ ቀርቶ ወዳጄ፣ ዛሬ ለምሩቃንም ሥራ ለማግኘት ችግር ነው:: ፊደል የቆጠረውም ያልቆጠረውም ዛሬ ሁሉም የመንግሥት ሥራ ፈላጊ ነው:: መንግሥት ሁሉንም አስተምሮና ሥራ አስይዞ አይችልም:: ለተቀጠሩትም በቂ ሥራ የለም:: የመንግስት መሥሪያ ቤቶች በሥራ ፈቶች ተጣበው ነው የሚታዩት:: አዝናለሁ:: ምሩቅ ብትሆን ኖሮ እንኳ . . . . "

"የለም:: ምሩቅ አይደለሁም:: ርጉም ነኝ . . .

ለርጉማን አዲስ አበባ ቦታ የላትም፤ ልብ የላትም፤ መቆሚያ መቀመጫ የላትም፤ ጆሮ የላትም። ኤሌክትሪክ ብርሀኑም ያፈጣል እንጂ ምንም አያሳይም። ሰማይ ጠቀስ ፎቆቿ ወደላይ ይንጠራራሉ እንጂ ወደ ታች አይመለከቱም። የተዘረጉት አስፋልት መንገዶቿ የትም አያደርሱም። አዲሳባ ልብ የላትም። እንዴት ልብ ይኖራታል? ልቧ በወሲብ፣ በፍቅረ-ንዋይና በስልጣን ተገጥቦ አልቋል። ዙፋኑም ጆሮና ልብ የለውም። ጆሮው እንደ እንጦጦ ተራራ ስምንት ሺህ ጫማ ወደላይ ርቋል። በሩን ከፍተው ካዳራሹ ሊገቡ የሚችሉት የዘር ሐረግ እየመዘዙ የነሴ ልጅ ወይም የልጅ ልጅ ነኝ ለማለት የታደሉት ብቻ ናቸው።

አዲስ አበባ የምሩቅ ባድቃን ምድራዊ ገነት። የርጉማን ሲኦል፣ የምድራዊ ርጉማን ዋይታ በብሩካን ፍቅረ ንዋይ፣ የስልጣን ከበሮና ዳንኪራ፣ ሳቅና እልልታ፣ ዘፈንና እስክስታ የተዋጠባት፣ ብዙ የተቆለፉ መዝጊያዎች በውስጧ የሚገኝባት የተቆለፈች ከተማ . . . .

በድሉ ክፉኛ እያዘነ ከባለስልጣኑ ቢሮ ወጥቶ ሄደ። በዱሮ ቁራ መንገድ ሽቅብ ወጥቶ የተረት ሰፈርን መንገድ በመያዝ ወደአራት ኪሎ ሲያመራ አንድ ትልቅ ማርቼዲስ ቤንዝ መኪና በጎማው መንገዱ ላይ የተኛውን የዝናብ ውሃ አልብሶት አለፈ። የባሰውኑ ተናደደ። ግን መናደድ የት ሊያደርስ! ንዴቱን ለማብረድ በሃይል ይራመድ ጀመር።

አንድ ወር ሙሉ ሥራ ፍለጋ ሲንከራተት ያልረገጠው የመንግስት መሥሪያ ቤትና የግል ድርጅት የለም። የቢሮውን በር ታቅፎ ይዞ ስንት ሰዓት ሙሉ ያልጠበቀው ባለሥልጣን፣ ባይኑ ያልገረፈው የቢሮ ተላላኪ አልነበረም። ንጉስ ግቢ ደጅ ለሚጠኑትም፣ ሰክረው አድረው ቢሮ ላልገቡትም፣ ገባ ብለው ላጣዳፊ የግል ጉዳይ ተመልሰው ወጣ ላሉትም፣ ወደቦሎቄ እርሻዎቻቸው ሄደው ላልተመለሱትም ባለስልጣኖች፣ "ስብሰባ ላይ ናቸው" ወይም "ተጠርተው ወደግቢ ሄደዋል" በማለት ከሹራብ ሥራዋ ላይ ቀና ብላ ያላመናጨቀችው የቢሮ ጸሐፊ የለችም። "ወዴት ነው!" ያላለው ዘበኛ አልነበረም።

-ክፍት የሥራ ቦታ የለንም።

-ያለሥራ መግባት ክልክል ነው!

አቤት ተስፋ ሲያስቆርጡ! በጋዜጦች የሚያወጧቸውም የክፍት ሥራ ቦታ ማስታወቂያዎች ያንኑ ያህል ነበር ተስፋ የሚያስቆርጡት፡፡ የሁለተኛ ንመት የዩኒቨርሲቲ ትምህርት ያጠናቀቀና የስድስት ዓመት የሥራ ልምድ ያለው ወይም ቢኤ-ዲግሪ ኖሮት የሁለት ዓመት የስራ ልምድ ያለው ወዘተ. የሚሉ ናቸው፡፡ ሥራ ላይ ላሉ ሰዎች እንጂ ገና ሥራ ለሚፈልጉ ሥራ አጦች የታቀዱ ማስታወቂያዎች አይደሉም፡፡ ከጊዜ በኋላ ነበር ማስታወቂያዎቹ ለሚታወቁ ሰዎች እንደልብስ በልክ ተሰፍተው የሚወጡ መሆናቸውን የተረዳው፡፡ ባንድ ወር ውስጥ ስድስት መስሪያ ቤቶች ባወጧቸው የማወዳደሪያ ፈተናዎች ተሳትፏል፡፡ አንዱንም አላለፈም፡፡ ጎበዝ ተማሪ ከመሆኑም ሌላ ስሙ ከዩኒቨርሲቲው ዲን የክብር መዝገብ ወጥቶ አያውቅም፡፡ የትምህርት ቤት ጓደኞቹ ባወጡለት ቅጽል ሥም "መጽሐፍ ትራሱ" ወይም "ፕሮፌሰር ሀዲስ" እያሉ የሚጠሩት እንዲያው በዋዛ አልነበረም፡፡ ግን ቀላል፣ በጣም ቀላል ነው ብሎ ያሰበውን ፈተና ማለፍ ሲያቅተው ምን ይባላል! ፈተናውን ማለፍ ያለበት ሰው አስቀድሞ የታወቀ ስለሆነ፣ የሚሰጠው ፈተና እንዲያው ለይስሙላ በውሸት መሆኑ ከገባው ሰንበት ብሏል፡፡ ጆሲ ባር ገብቶ ማኪያቶና ቀዝቃዛ ውሃ አዞ ውጭ በረንዳው ላይ ቁጭ አለ፡፡ መጣሁ፣ደረስኩ እያለ ሲያስፈራራ የነበረው ዝናብ አልፎ ፀሐይ የደመናውን ብርድ ልብስ ገልጣ ወጥታለች፡፡ ወፈፍ የሚያደርጋቸው ወጣት አፍሮ ለማኞች ሳንቲምና ሲጃራ አምጡ እያሉ ያስቸግራሉ፡፡ አንድ ጠብደል ለማኝ ደረቱን ገልብጦ ፍራንክ አምጡ እያለ ያስፈራራል፡፡ ስራ የፈቱ የዩኒቨርሲቲ ተማሪዎች አፍ ላፍ ገጥመው እጃቸውን እንደ ጣልያኖች አስሬ እያወናጩፉ ይከራከራሉ፡፡ የሚያብረቀርቁ አዳዲስ ሽንጣም መኪኖች በነፃነት ሀውልት ዙሪያ ሽው ሽው ይላሉ፡፡ የቀረበለትን ቀዝቃዛ ውሀ ባንድ ትንፋሽ ጨልጦ ማኪያቶውን ፉት ብሎ ካጣጣመ በኋላ ቁጡ ትውልድ መሆናችን ምን ያስገርማል! አለ፡፡ የነፃነት ሀውልቱን እየተመለከተ፡፡

ለመጀመሪያ ጊዜ የተማሪዎች ቁጣና ምሬት ልቡ ገባ፡፡

ተው ስማኝ ሀገሬ
ተው ስማኝ ሀገሬ
መሬት ላራሹ!

ቶኖ ተሰማራ ፣ ቶና ተሰማራ

እንደነ ሆቺ ሚን እንደ ቼ ጉቬራ!

"ይህ ቦታ መፈንዳት አለበት!" አለ፣ የእናቱ ስቃይና ችግር ትዝ ብሎት። ጠዋት ሲወጣ የሰጡትን ያረጀች ብር አውጥቶ ተመለከታት። የንጉሱ ምስል አፈጠጠበት። ቀዶ ቢጥለው ንዴቱ በበረደለት ነበር። እንባ ተናነቀው። አልቅሶ በወጣለት! ግን እንባ አይወጣውም። የእንባው ከረጢት እንደ እናቱ ሰውነት እየደረቀ ሄዷል። 'ሰው ለችግርና ለመከራ ለምን ይወለዳል!' አለ ባንድ እጁ ማኪያቶውን ፣ በሌላ እጁ ቡጢ ጨብጦ።

(በዓሉ ግርማ፣ ሀዲስ 1975፣ ቶገ)

ቤተ መጻሕፍት "አፍራሽ ግብረ ኃይላት"

የታሪክ አሻራዎችን፣ የዕውቀት ማህደሮችን እንደጐተራ ሰብስበው የያዙ አንዳንድ ቤተ መጻሕፍት፣ በውስጣቸው ሆድ ዕቃቸው የተቦረቦሩ መጻሕፍትን ተሸክመዋል:: አንዳንዶቹ መጻሕፍት ሙሉ ምዕራፎቻቸውን፣ ሌሎችም ወሳኝ የሆኑ ገፆችን፣ የፎቶግራፍ ማስረጃዎችን አጥተዋል::

ይህን አደጋ የሚያደርሱት፣ ከመጀመሪያ እስከ ዩኒቨርስቲ ደረጃ ያሉ ቤተ መጻሕፍት አፍራሽ ግብረ ኃይላት ሲሆኑ፣ የመጀመሪያ ደረጃ፣ የሁለተኛ ደረጃ እና የከፍተኛ ደረጃ ቤተ መጻሕፍት አፍራሽ ግብረ ኃይላት በመባል በሦስት ሊከፈሉ ይችላሉ::

የመጀመሪያ ደረጃ ቤተ መጻሕፍት አፍራሽ ግብረ ኃይላት የሚገኙት በአንዳንድ ትምህርት ቤቶች ውስጥ ነው:: እነዚህ ግብረ ኃይላት መጻሕፍት ስለሚሰጡት ጥቅም በቂ ግንዛቤ የሌላቸው በመሆናቸው፣ ቤተ መጻሕፍትን የሚያፈርሱት ባለማወቅ ነው:: ለምሳሌ ከመጻሕፍት የሚያገኙዋቸውን ጥሩ ጥሩ ፎቶዎች እየቀደዱ በማውጣት፣ የፎቶ አልበም ያከማቻሉ:: በሚያጠራቅሙት የፎቶ ፋይል ክምችት ከጓደኞቻቸው ጋር ውድድር ያደርጋሉ:: እነዚህ ፎቶዎች በብስኩት፣ በከረሜላ፣ በቸኮሌት ወዘተ ይለወጣሉ:: ወይም እነዚህ አላዋቂዎች ጣፋጭ ነገሮችን መግዣ ፍራንክ ሲያጡ መማሪያ መጽሐፎቻቸውን በጥቂት ገንዘብ ለባለሱቆች ይሸጣሉ::

የሁለተኛ ደረጃ ቤተ መጻሕፍት አፍራሽ ግብረ ኃይላት በሁሉም ደረጃዎች ውስጥ የሚገኙ የቤተ መጻሕፍት ሰራተኞች ናቸው:: እነዚህ ሰዎች የቤተ መጻሕፍት ሠራተኞች ሆነው፣ ነገር ግን በቤተ መጻሕፍት አፍራሽ ግብረ ኃይላት ጐራ የተመደቡት፣ ቤተ መጻሕፍትን በማወቅም ባለማወቅም ስለሚያፈራርሱ ነው::

ለምሳሌ አንዳንድ የቤተ መጻሕፍት ሰራተኞች ሁሉም ተማሪ በቤተ መጻሕፍት እኩል የመጠቀም መብት እንዳለው ይዘነጉና ለዘመዳቸው፣ ለሚወዱት ወይንም ለሚቀርባቸው ሰው ያደላሉ:: አንዱን ተማሪ ቤተ መጻሕፍት ሲገባ፣ በተለይም ሲወጣ ጥብቅ ፍተሻ እያደረጉበት ሌላውን ግን እንደ ልቡ እየገባ እንዲወጣ ይፈቅዱለታል:: ለአንዱ ተማሪ እንደሌለ የተነገረው መጽሐፍ ለሌላው ይሰጠዋል:: ለአንዱ ከቤተ መጻሕፍት እንደ ማይወጣ የተነገረውን መጽሐፍ ለሌላው በአድልዎ ያውሳሉ:: እነዚህ ወገኖች የተሰማሩበትን ሙያ ስነምግባር የዘነጉ ናቸው::

በዚህ የሚበሽቁ ተማሪዎች ባገኙት ዘዴ ሁሉ ተጠቅመው ያንን መጽሐፍ ካገኙ የራሳቸው ለማድረግ ካልሆነም የሚፈልጉትን ገፅ ቀድደው ለመውሰድ ይፈልጋሉ:: በሆነ አጋጣሚ ካገኙትም በኋላ አብዛኛውን ጊዜ የሚፈልጉትን ምዕራፍ በጭቀውለት ሆድ ዕቃውን ቦርቡረውለት የቀረውን ገለባ ክፍል ለጉዳና አዟሪዎች በሲጋራ መግዣ ሂሳብ ይሸጡላ ቸዋል::

ሶስተኞቹ የከፍተኛ ደረጃ ቤተመጻሕፍት አፍራሽ ግብረ ኃይላት እጅግ በተራቀቀ ዘዴ፣ ከፍተኛ ስርቆት የሚፈፅሙ ናቸው:: እነዚህ ግብረኃይላት ይህን ዓይነት ሥራ ያለምንም ችግር መፈፀም በመቻላቸው ተፈ ጥሮ እጅግ ረቂቅ ጥበብና የአእምሮ ችሎታ የለገሳቸው መስሎ ይሰማ ቸዋል:: ከእነዚህ ሰው መሳይ በሽንጎዎች መካከል አንዳንዶቹ በተለያየ ስም በተዛፉ ሀሰተኛ የትብብር ደብዳቤዎችና በአለባበሳቸው ለምድር ለሰማይ የከበደ "ምሁርነታቸውን" ያስመሰከሩ መንታፊዎች ሊሆኑ ይችላሉ:: ይብ ሱኑ የሚያስገርመውና የሚያናድደው ደግሞ እነዚህ ምግባረ-ብልሹ ወገኖች በሚፈፅሙት ፀያፍ ተግባር ከማፈር ይልቅ ጀብዱ የሰሩ ይመስል ኩራት

የሚሰማቸው መሆኑ ነው። ክፉ የሌብነት አባዜና የታሪክ አሻራ የማፍረስ ሰይጣናዊ ልማድ እንደተጠናወታቸው አይገባቸውም።

እነዚህ ግለሰቦች የሚዘሩት ክፉ አረም በጊዜ ተነቅሎ ካልተጣለ ስሩ እየተስፋፋ ሌሎችን እንዳይበክል ያሰጋል። የመጻሕፍትን ሆድ እየቦረቦሩ መልዕክታቸው ከትውልድ ወደ ትውልድ እንዳይሸጋገር ማድረግ በወገን ላይ ጦር ከመምዘዝ የማይተናነስ አፍራሽ ተግባር ነው። ስለዚህ እነዚህ ወገኖች እጃቸውን ዛሬ ያንሱልን። ካልሆነ ያለፈው ትውልድ የገነባውን እኛ እያፈረስን፣ ልጆቻችን የሚያደራጁትን የልጅ ልጆቻችን እየናዱት፣ አንዱ ያጣራውን ሌላው እያደፈረሰ ባለንበት መኖራችን ነው።

(አዲስ አድማስ 1996 በመጠኑ ተሻሽሎ የተወሰደ)

አባሪ ሦስት

የአንብቦ መረዳት ጥያቄዎች የአዘገጃጀት መሥፈርት

አዲስ አበባ ዩኒቨርሲቲ
የቋንቋዎች ጥናት ተቋም
የኢትዮጵያ ቋንቋዎችና ሥነፅሑፍ ክፍለ ትምህርት
አማርኛ ማስተማር ሥነዘዴ መርሃ ግብር
የድህረምረቃ ትምህርት ቤት

በሁለተኛ ዓመት የድህረምረቃ ተማሪዎች አስተያየት የሚሰጥባቸው የአንብቦ መረዳት ጥያቄዎች

ውድ ተማሪ፣ የዚህ ጥናት ዓላማ በትግርኛ ቋንቋ አፋቸውን የፈቱ የስምንተኛ እና የአስረኛ ክፍል ተማሪዎች የንባብ ብልሃት (reading strategie) አጠቃቀም ምን ይመስላል? የአማርኛ መምህራን የንባብ ብልሃት ግንዛቤስ ከተማሪዎቹ የንባብ ብልሃት አጠቃቀም ጋር ተጣጥሞ አለው? የሚሉትን ጥያቄዎች መመለስ ነው፡፡ ከዚህ አኳያ ለዚህ ጥናት ከተመረጡት ምንባባት የሚከተሉትን መስፈርቶች ከግምት በማስገባት የአንብቦ መረዳት ጥያቄዎች ተዘጋጅተውላቸዋል፡፡ ስለዚህ አንተ/ቺ/ የአንብቦ መረዳት ጥያቄዎቹ ከዚህ በታች ከተዘረዘሩት መስፈርቶች አኳያ ያላቸውን ተጣጥሞ በሚመለከት አስተያየትህን/ሽን/ እንድትሰጥ/ጭ/ በአክብሮት ተጠይቀሃል/ሻል/፡፡

በአንብቦ መረዳት ጥያቄዎቹ አዘገጃጀት ላይ ከግምት የገቡ ነጥቦች

- ቀጥተኛ ጥያቄዎች፡- ቀጥተኛ ጥያቄዎች ማለት ከምንባቡ በቀጥታ የሚወስዱ እና ቃል በቃል ምላሽ የሚሰጥባቸው ናቸው፡፡
- ማደራጀትን ወይም መተርጎምን (የሐሳብ ፍሰት መዋቅር መረዳትን) የሚጠይቁ ጥያቄዎች ማለት ደግሞ የምንባቡን ሐሳብ በሌላ አገላለፅ ማቅረብን የሚመለከቱ ናቸው፡፡ ስለሆነም ዋና መልእክትን የመገንዘብ፣ ሐሳብ ጨምቆ የማቅረብ ችሎታን ይጠይቃሉ፡፡
- ሐሳብ ፈልፍሎ ማውጣትን (መመራመርን) የሚጠይቁ ጥያቄዎች ማለት በግልፅ ያልተነገረውን ሐሳብ ፈልፍሎ የማውጣት ችሎታን የሚጠይቁ ናቸው፡፡ ስለሆነም የየአንቀፆቹን ፍሬ ነገር የመለየት፣ አውዳዊ ፍቺዎችን የመፈለግ ችሎታን ይጠቃሉ፡፡
- የግምገማ ጥያቄዎች የሚባሉት ስለምንባቡ አጠቃላይ ሐሳብ፣ ስለምንባቡ መልእክት እና ስለምንባቡ አቀራረብ ሚዛናዊ ፍርድ መስጠትን የሚጠይቁ ናቸው፡፡
- የግል አስተያየትን የሚሹ ጥያቄዎች ደግሞ ምንባቡን በተወሰነ መልኩ መሠረት በማድረግ አንባቢው ነፃ አስተያየቱን የሚሰጥባቸው ናቸው፡፡
- አማራጭ ያላቸው እና አማራጭ የሌላቸው ጥቄዎች
- በሳጥን፣ በሠንጠረዥ፣ በእፀመዋቅር ወዘተ የተዘጋጁ

ላደረግክልኝ/ሺልኝ/ ትብብር በቅድሚያ አመሰግናለሁ፡፡

አጥኚው

አባሪ አራት

አስተያየት እና ማስተካከያ ታክሎባቸው የተዘጋጁ የአንብቦ መረዳት ጥያቄዎች

ረዊና (ክፍል አንድ) (ገፅ 32 - 36) በሚለው ምንባብ ላይ የተመሠረቱ ጥያቄዎች

መመሪያ አንድ

ከዚህ በታች የቀረቡትን ጥቄዎች በትክክል መልስ /ሽ/ ። መልስህንም/ሽንም ለመልስ መስጫ በተሰጡት ክፍት ቦታዎች ላይ ፃፍ/ፊ/።

------------ 1.1. በሐውዜን ከተማ የሳምንቱ ገበያ መቼ ይውላል?

------------ 1.2. የረዊና ታላቅ ወንድም ማን ይባላል?

------------ 1.3. የረዊና መለያ ባህሪያት ከሆኑት ውስጥሁለቱን ጥቅስ/ሽ/።

------------ 1.4. የረዊና አባትና እናት ማን ማን ይባላሉ?

መመሪያ ሁለት

ከተራ ቁጥር 2.1 - 2.3 ያሉት መለያ ባህርያት በአንድ በተሟላ ትረካ ውስጥ ከሚገኙት ከፊሎቹ ናቸው። ስለሆነም እነዚህ መለያ ባህርያት በዚህ ምንባብ ውስጥ በስንተኛው አንቀፅ /አንቀፆች/ እንደተገለፀ(ፁ) ፃፍ/ፊ/።

2.1. ታሪኩ የት እና መቼ እንደተፈፀመ ፣ በታሪኩ የተሳተፉት ገፀ ባህርያት እነማን እንደሆኑ፣ በታሪኩ ምን እንደተፈፀመ፣ ታሪኩ እንዴት እንደተፈፀመ የሚያስተዋውቅ አንቀጽ/ጾች/ ስንተኛው /ኞቹ/ እንደሆነ/ኑ/ ግለፅ/ጭ/?

2.2. ታሪኩ እንዲፈፀም ያደረጉ ዋና ዋና ክስተቶች የቀረቡበት አንቀጽ /ጾች/ ስንተኛ ው/ኞቹ/ እንደሆነ /ኑ/ ግለፅ/ጭ/?

2.3. የታሪኩ ድርጊቶች እንዴት እንደተጠናቀቁ የሚገልፀው /ፁት/ አንቀፅ/ፆች/ ስንተኛ ው/ኞቹ/ እንደሆነ/ኑ/ ግለፅ/ጭ/?

መመሪያ ሦስት

ከዚህ በታች በቀረቡት ዐ.ነገሮች የሚገኙት ክፍት ቦታዎች«በኋላ» ወይም «በፊት» ከሚሉት ቃላት መካከል ተስማሚያቸውን እየመረጥክ/ሽ አሟላላቸው (ዪላቸው)።

3.1. ረዊና እንቅልፍ የወሰዳት እናቷ ካባበለቻት -------------------- ነበር

3.2. ረዊና ከጭራቅ ጋር የምታመሳስለው ከሁለት ዓመት ----------------- አባቷን ከገደለው ከደርግ ጋር ነበር።

መመሪያ አራት

ከዚህ በታች በቀረቡት ሐረጎች ከምንባቡ የተወሰዱ ሲሆን፣ ሆን ተብሎ ቃላት ተቀንሰውባቸዋል:: ስለዚህ አንተ/ቺ/ ከምንባቡ አገባብ በመነሳት የጎደሉባቸውን ቃላት ከምንባቡ በማውጣት በክፍት ቦታዎቹ ላይ ፃፍ/ፊ/::

4.1. ጎዐይ የልጅዋን አዝማሚያ ------------------- ማባበያ ሃሳብ ትፈልግ ነበር (አንቀፅ 7 መስመር 1)::

4.2. ወደ ቤት --------------------- (አንቀፅ 5 መስመር 6)

መመሪያ አምስት

ቀጥሎ የቀረቡት ሁለት ዐ.ነገሮች፣ ከምንባቡ የተወሰዱ ሲሆን፣ በአንደኛው ከሥሩ የተሠመረበት ቃል በታይፕ ስህተት ምክንያት ቃሉ በትክክል አልተፃፈም:: በሁለተኛው ደግሞ ሳይገለፅ የተተወ ቃል አለው:: ስለሆነም ከአገባባቸው በመነሳት ለተሠመረበትና ለክፍት ቦታው ግምትህን/ሽን/ አስቀምጥ/ጭ/::

5.1. ከዚህም በተጨማሪ በአራቱም ማዕዘናት በሚጎርፉት አርሶአደሮች <u>መጠበብ</u> ጀምራለች (አንቀፅ 1 መስር 6)

5.2. ----------------- የሚያንጠለጥሉት፣ በጀርባቸው የሚያዘሉት፣ በጫንቃቸው የማይሸከሙት አልነበረም (አንቀፅ 2 መስመር 2)

መመሪያ ስድስት

በሚከተሉት ፅሑፎች ውስጥ ከሥራቸው ለተሠመረባቸው ቃላት ተመሳሳይ ፍች ስጥ /ጭ/::

6.1. ገበያው <u>የቆመ</u> ይመስላል (አንቀፅ / መስመር 2 /

6.2. የመኖር ፍላጎቷ <u>አንሰራራ</u> (አንቀፅ 10 መስመርና)

6.3. ፊቷ በዝንቦች <u>መንጋ</u> ተወሯል (አንቀፅ 4 መስመር 3)

6.4. <u>በጠፍር አልጋው</u> ላይ ልጅዋ ተኝታለች (አንቀፅ 4 መስመር 1)

6.5. ከአይኖችዋ የሚወርደው እንባ ግን በፊትዋ ላይ መንታ <u>ቦይ</u> ሰርቶ ይፈስ ነበር (አንቀፅ 7 መስመር 3)

መመሪያ ሰባት

ከጥያቄ 7.1 - 7.2. ላሉት ጥያቄዎች እንደየአጠያየቃቸው ተስማሚ ነው የምትለውን /ዪውን/ መልስ ከተሰጡት አማራጮች አንዱን በመምረጥ የመልሱን ፊደል ክበብ/ቢ/::

7.1. እንደረዊና እምነት ጭራቅ ማለት

ሀ. ሰው በላ ለ. ደርግ ሐ. የአባቷ ገዳይ መ. ሁሉም መልስ ይሆናሉ::

7.2. ረዊና በጭራቁ ምክንያት ከሚያስጭንቃት ነገር እፎይ ልትል የቻለችው

ሀ. ጭራቁ በመሞቱ

ለ. ጭራቁን ለመግደል ብዙ ሰዎች መሄዳቸውን እናቷ ስለነገረቻት

ሐ. ወንድሟ ጭራቁን ለመግደል ከሄዱት ሰዎች አንዱ መሆኑን በማስታወሷ

መ. «ለ» እና «ሐ» መልስ ይሆናሉ

መመሪያ ስምንት

በ «ሀ» ረድፍ ሥር ያሉት ዝርዝሮች ለማስተሳሰፍ የፈለጓቸው ሐሳቦች በ«ለ» ረድፍ ሥር ተዘርዝረዋል:: ስለዚህ ከ «ለ» ረድፍ እየመረጥክ በ «ሀ» ረድፍ ካሉት ጋር አዛምድ/ጂ/::

8.1. በዚህን ጊዜ (አንቀፅ 3 መስመር 5)

8.2. ያኔ (አንቀፅ 5 መስመር 2)

8.3. ከዚያ ወዲህ (አንቀፅ 5 መስመር 7)

8.4. ቢሆንም ግን (አንቀፅ 4 መስመር 4)

ሀ. አይኖችዋ አንዳች ነገር ላይ ሲያርፉ

ለ. የዛሬ ሁለት ዓመት ገደማ

ሐ. የበኩር ልጅዋ ወደ በረሃ ከሄደ በኋላ

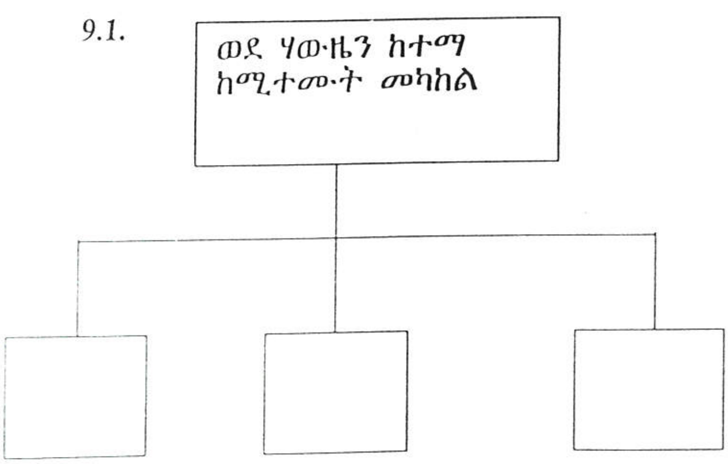
መ. ሃዘንዋ ቢቀሰቀስም

ሠ. ከእንቅልፏ ብትነቃም

መመሪያ ዘጠኝ

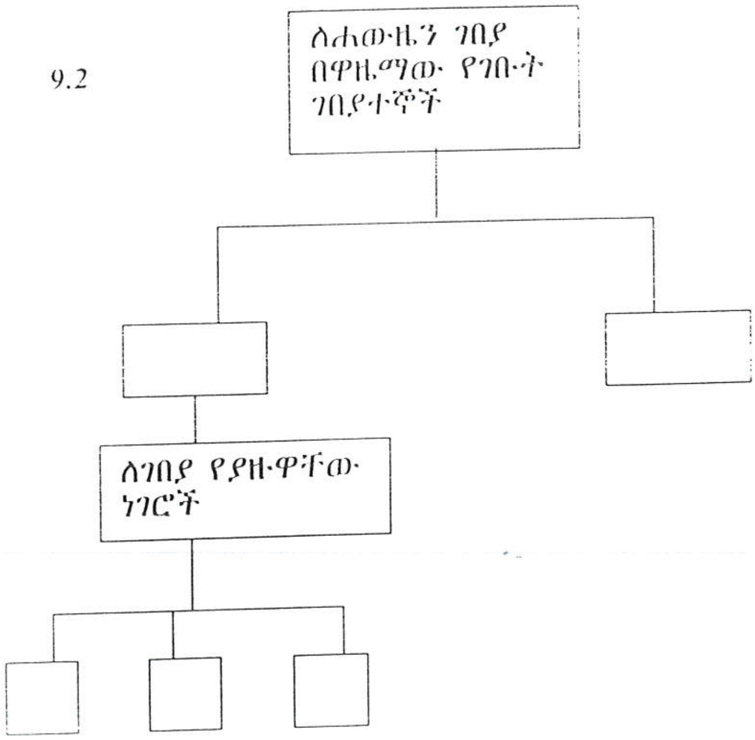
በሚከተሉት ሳጥኖች ውስጥ ሊገቡ የሚችሉ ሐሳቦች ከሳጥኑ በስተግራ በኩል ተዘርዝረዋል:: ስለዚህ ተስማሚ ናቸው የምትላቸውን/ ያቸውን/ ሐሳቦች ከተዘረዘሩት መካከል እየመረጥክ /ሽ/ የሐሳባቹን ተራ ቁጥር በሳጥኖቹ ውስጥ አስቀምጥ/ጭ/::

9.1.



1. ኮረዶች
2. ዶሮዎች
3. ሴቶች
4. የእርሻ መሣሪያዎች
5. ወጣቶች

9.2



1. ነጋዴዎች
2. ዶሮዎችና እንቁላሎች
3. አርሶ አደሮች
4. ቅመማ ቅመሞች
5. የቀንድና የጋማ ከብቶች
6. አዛውንቶች

መመሪያ አሥር

ለሚከተሉት ጥያቄዎች እንደየአጠያየቃቸው ትክክለኛ መልስ ስጥ /ጭ/።

10.1 ረዊና የተጨነቀችበት ምክንያት አሳማኝ ይመስልሃል/ ሻል/?

10.2 ረዊና፣ እናቷ ከአጠገቧ እንድትለይ የማትፈልገው በምን ምክንያት ይመስልሃል/ሻል?

10.3 ፀሐፊው ለማስተላለፍ የፈለገው መልእክት ምን ይመስልሃል/ሻል/?

10.4. በታሪኩ ውስጥ የተሳተፈችው ረዊና የተባለች ገፀባህርይ ህፃናት የሚያሳዩትን ባህርይ ወክላ የቀረበች ይመስልሃል/ሻል/?

«ታይፎይድ» (ገፅ 153 - 155) በሚለው ምንባብ ላይ የተመሠረቱ ጥያቄዎች

መመሪያ አንድ

ከዚህ በታች የቀረቡትን ጥያቄዎች እውነት ከሆኑ እውነት ሀሰት ከሆኑ ሀሰት በማለት መልስ/ሽ/:: መልስህንም/ሽንም / ለመልስ መስጫ በተተወት ክፍት ቦታዎች ላይ ፃፍ/ፊ/::

------------ 1.1. የታይፎይድ በሽታ መንስኤው ውሃ በብዛት መጠጣት ነው::

------------ 1.2. የታይፎይድ በሽታ በስፋት የሚታየው በበለፀጉ አገሮች ነው::

------------ 1.3. በታይፎይድ በሽታ የተያዘን ሰው ማግለል በሽታውን ለመከላከል ከሚወሰዱት ዘዴዎች አንዱ ነው::

መመሪያ ሁለት

ለሚከተለው ጥያቄ ትክክለኛ መልስ ከመረጥክ/ሽ/ በኋላ የመልሱን ፊደል ክበብ/ቢ/::

ታይፎይድ በሚል ርእስ የቀረበው ምንባብ ባብዛኛው የተገለፀው በ -------- መንገድ ነው::

ሀ. በምክንያትና ውጤት　　　　ሐ. በገለፃ

ለ. በብያኔ　　　　　　　　　መ. በማወዳደርና በማነፃፀር

መመሪያ ሦስት

ከዚህ በታች የቀረቡት ሐረጎች ከምንባቡ የተወሰዱ ሲሆን፣ ሆን ተብሎ ቃላት ተቀንሰውባቸዋል:: ስለዚህ አንተ/ቺ/ ከምንባቡ አገባብ በመነሳት የጎደሉባቸውን ቃላት ከምንባቡ በማውጣት በክፍት ቦታዎቹ ላይ ፃፍ/ፊ/::

3.1. ይህን እያወቁ ወይ በግድየለሽነት ከመፀዳጃ ቤት መልስ እጅን የመታጠብ ባህል አለማዳበር ሳልሞኔላ ታይፊክ ለተባለ ባክቴሪያ ----------- (አንቀጽ 5 መስመር 5)

3.2. በዚህ መልኩ ወደ ሰውነት የሚገባው ማንኛውም ባክቴርያ ወዲያውኑ ----------- (አንቀፅ 8 መስመር 2)

መመሪያ አራት

ቀጥሎ የቀረቡት ዓረፍተ ነገሮች የተወሰዱት ከምንባቡ ነው:: በነዚህ ዓረፍተ ነገሮች ከሥራቸው የተሠመረባቸው ቃላት የታይፕ ስህተት ስላሉባቸው ዓረፍተ ነገሮቹ የተሟላ መልእክት ሊያስተላልፉ አልቻሉም:: ስለዚህ ከምንባቡ አገባብ በመነሳት ቃላቱ ለማለት የፈለጉትን በመገመት ቃላቱን አስተካክለህ/ሽ/ ፃፍ/ፊ/::

4.1. ይህ ካልሆነ ግን ከበሽተኛው ጋር አብሮ በመኖርና በመብላት በሚፈጠረው ንክኪ ሳቢያ በሽታው በቀላሉ የሚዛመትበት ምቹ ሁኔታ <u>ይጥራል</u>::

4.2. ያደጉ አገሮች የሰውነት <u>ፅዳጅን</u> ያለብክለት በማስወገድ ባህልና ዘዴ የተካኑ ናቸው (አንቀፅ 3 መስመር 1)

መመሪያ አምስት

በሚከተሉት ዐረፍተ ነገሮች ውስጥ ከሥራቸው ለተሠመረባቸው ቃላት ተመሳሳይ ፍች [illegible] /ጭ/::

5.1. በበሽታው የተያዘን ሰው እስከሚሻለው ድረስ <u>ማግለል</u> ያስፈልጋል (አንቀፅ 11 መስመር 2)

5.2. ስለዚህ የዚህን በሽታ ስርጭት ለመግታት <u>ብሎም</u> ለማጥፋት ... (አንቀፅ [illegible] መስመር 1).

5.3. ከገባበት ጀምሮ በሽታ ሆኖ እስከሚታወቅበት ጊዜ ድረስ በሰውነት ውስጥ <u>በሕቡእ</u> ሊቆይ ይችላል (አንቀፅ 8 መስመር 3).

መመሪያ ስድስት

በሚከተሉት ዓረፍተ ነገሮች ውስጥ ከስራቸው የተሠመረባቸው ሐረጋት/ቃላት/ ሊያስተላልፉት የፈለጉትን መልዕክት ከተሰጡት አማራጮች መካከል ትክክለኛውን መልስ በመምረጥ የመልሱን ፊደል ክበብ/ቢ::

6.1. በአዳጊ አገሮች ግን የመፀዳጃ ቤቶች ፈሳሽ የአወጋገድ ባህልና ዘዴ <u>እስከዚህም ነው</u>::

ሀ. ከፍተኛ ነው	ሐ. አጠራጣሪ ነው
ለ. አነስተኛ ነው	መ. አስተማማኝ ነው

6.2. በተጨማሪም ደግሞ በባክቴርያው የተበከለ ውሃን በመጠጣት ወይም በተበከለ ውሃ የታጠበ ምግብን በመብላት ወይም <u>የተበረዘ</u> ወተትን በመጠጣትና በመሳሰሉት መንገዶች በሽታው ሊዛመት ይችላል::

ሀ. የተደባለቀ	ሐ. የተጣራ
ለ. የቀጠነ	መ. የተበከለ

መመሪያ ሰባት

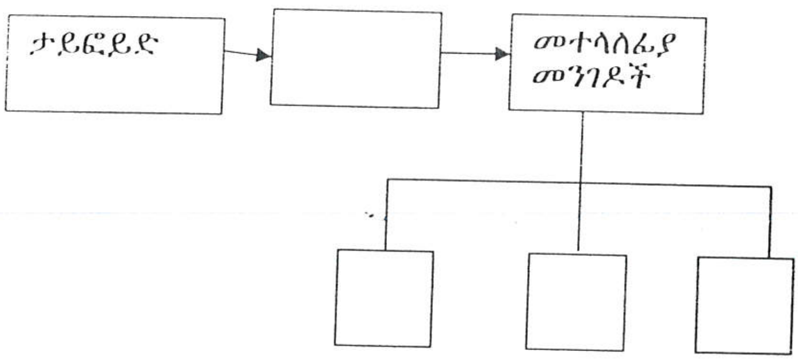
በ «ሀ» ረድፍ ሥር ያሉት ዝርዝሮች ለማስተላለፍ የፈለጓቸው ሀሳቦች በ «ለ» ረድፍ ሥር ተዘርዝረዋል:: ስለዚህ ከ «ለ» ረድፍ እየመረጥክ በ «ሀ» ረድፍ ካሉት ጋር አዛምድ/ጂ/::

ሀ	ለ
---------- 7.1. <u>ይህን</u> እያወቁ (አንቀፅ5 መስመር 3)	ሀ. ውሃ
---------- 7.2. <u>ቢበከል</u> እንኳ (አንቀፅ 3 መስመር 3)	ለ. የመዛመቻ መንገድ
---------- 7.3. <u>ይህም</u> (አንቀፅ 9 መስመር 4)	ሐ. ያደጉ አገሮች
	መ. የአንጀት መድማት

መመሪያ ስምንት

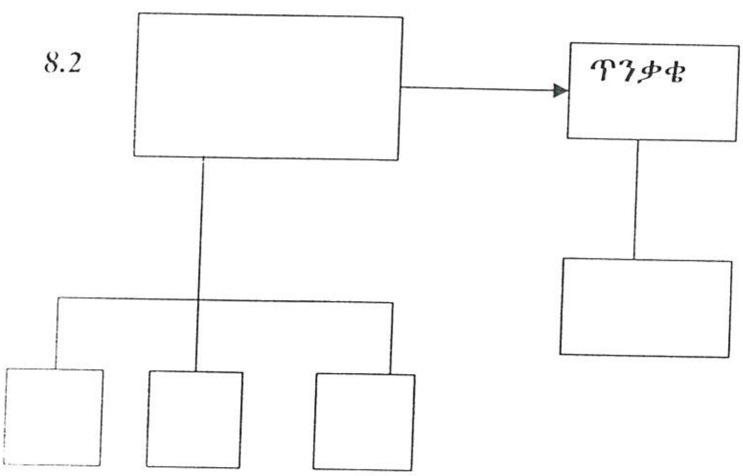
በሚከተሉት ሳጥኖች ውስጥ ሊገቡ የሚችሉ ሐሳቦች ከሳጥኑ በስተግራ በኩል ተዘርዝረዋል:: ስለዚህ ተስማሚ ናቸው የምትላቸውን/ ያቸውን/ ሐሳቦች ከተዘረዘሩት መካከል እየመረጥክ/ሽ/ የሐሳቦቹን ተራ ቁጥር በሳጥኖቹ ውስጥ አስቀምጥ/ጭ::

8.1



1. እጅን በውሃና በሳሙና አለመታጠብ
2. ታይፊስ
3. በበሽታ የተበከለ ውሃ መጠጣት
4. በታይፎይድ ከተያዘ ሰው ጋር ንክኪ ማድረግ
5. የቫይታሚን «ኤ» እጥረት

8.2



1. ራስ ምታት
2. የበሽታው መዛመቻ መንገድ መዝጋት
3. ተቅማጥ
4. የበሽታው ምልክቶች
5. ትኩሳት
6. ዓይነ ስውርነት

መመሪያ ዘጠኝ

ለሚከተሉት ጥያቄዎች እንደየአጠያየቃቸው ትክክለኛ መልስ ስጥ/ጭ

9.1. የፀሐፊው መልእክት ምን ይመስልሃል /ሻል)?

9.2. ፀሐፊው ስለታይፎይድ በሽታ መንስኤ፣ ስለተሃዋስያኑ ዓይነት፣ ስለሚያሳየው ምልክት፣ ስሚያደርሰው ጉዳትና በሽታውን ለመከላከል መውሰድ ስላለበት እርምጃ አስመልክቶ የፃፈውን በራስህ/ሽ/ አባባል በአጭሩ አስቀምጥ/ጭ/::

"ሥራፍለጋ" (ገፅ 84 - 88) በሚለው ምንባበ ላይ የተመሰረቱ ጥያቄዎች

መመሪያ አንድ

ከዚህ በታች ለቀረቡት ጥያቄዎች ትክክለኛ መልስ ስጥ/ጭ/::

1.1. በታሪኩ የተሳተፉት ገፀባህርያት ስንት ናቸው?

1.2. የዋናው ገፀባህርይ ሙሉ ስም ማን ይባላል?

1.3. ዋናው ገፀባህርይ የሚጠራባቸውን ቅፅል ስሞች ፃፍ /ፊ/

1.4. ዋናው ገፀባህርይ ሥራ ማግኘት ያልቻለው በምን ምክንያት ነው?

መመሪያ ሁለት

ከተራ ቁጥር 2.1 - 2.3 የሚገኙት መለያ ባህሪያት በአንድ በተሟላ ትረካ ውስጥ ከሚገኙት ከፊሎቹ ናቸው:: ስለሆነም እነዚህ መለያ ባህሪያት በዚህ ምንባብ ውስጥ በስንተኛው/ዎቹ/ አንቀፅ /ፆች/ እንደተገለፀ /ፁ/ ፃፍ/ፊ/::

2.1. ታሪኩ የትና መቼ እንደተፈፀመ ፣ በታሪኩ የተሳተፉት ገፀ ባህርያት እነማን እንደሆኑ፣ በታሪኩ ምን እንደተፈፀመ፣ ታሪኩ እንዴት እንደተፈፀመ የሚያስተዋውቅ/ቁ/ አንቀፅ /ፆች/ ስንተኛው /ኞች/ እንደሆነ /ኑ/ ግለፅ/ጭ/?

2.2. ታሪኩ እንዲፈፀም ያደረጉ ዋና ዋና ክስተቶች የቀረበበት/ቡበት/ አንቀፅ/ፆች/ ስንተኛው/ኞች/ እንደሆነ/ኑ/ ግለፅ/ጭ/?

2.3. የታሪኩ ድርጊቶች እንዴት እንደተጠናቀቁ የሚገልፀው/ፁት/ አንቀፅ/ፆች/ ስንተኛው/ኞቹ/ እንደሆነ/ኑ/ ግለፅ/ጭ/?

መመሪያ ሦስት

ከዚህ በታች የቀረቡት ዓረፍተ ነገሮች ከምንባቡ የተወሰዱ ሲሆን፣ መልዕክታቸው የተሟላ እንዲሆን ጊዜ አመልካች ቃላት /ሐረጎች/ ያስፈልጓቸዋል:: ስለሆነም ትክክለኛ ጊዜ አመልካች ቃላት /ሐረጎች/ ከምንባቡ በመፈለግ በክፍት ቦታዎቹ ላይ አሟላ/ዪ/::

3.1. ዋናው ገፀ ባህርይ በቀጠሮው ሰዓት እንደደረሰ ባለስልጣኑ የመጣው --------- ነበር:: (አንቀፅ 5 መስመር 4)

3.2. ባለሥልጣኑ ሥራ ፈላጊውን ለዛሬ የቀጠረው ---------- ነበር:: (አንቀፅ 9 መስመር 1)

3.3. ዋና ገፀ ባህርይው በየመሥሪያ ቤቱ ሥራ ፍለጋ የተንከራተተው ለ ------------------- ያህል ጊዜ ነበር:: (አንቀፅ 20 መስመር 1)

መመሪያ አራት

ከዚህ በታች የቀረቡት ሐረጎች ከምንባቡ የተወሰዱ ሲሆን፣ ሆን ተብሎ ከውስጣቸው ቃላት ተቀንሰውባቸዋል። ስለዚህ አንተ/ቺ/ ከምንባቡ አገባብ በመነሳት የጎደላቸውን ቃላት ከምንባቡ በማውጣት በክፍት ቦታዎቹ ላይ ፃፍ/ፊ/።

4.1. በስንት ደጅ ጥናት ያገኘው ------------------- ነበር (አንቀፅ 1 መስመር 2)

4.2. ቶሎ ብሎ ዓየኑን ከጠቶቿ ላይ ------------------ (አንቀፅ 3 መስመር 3)

4.3. ወሬና የሚያደርጋቸው ወጣት አፍሮ ለማኞች ሳንቲም ሲጃራ አምጡ እያሉ --------- (አንቀፅ 2 መስመር 20)

4.4. ቀዶ ቢጥለው ንዴቱ ------------------- ነበር (አንቀፅ 23 መስመር 3)

መመሪያ አምስት

የሚከተሉት ሐረጎች ከምንባቡ የተወሰዱ ሲሆን፣ ከሥራቸው ለተሠመረባቸው ቃላት ተመሳሳይ ፍች ፃፍ/ፊ/።

5.1. ጠይም ፊቱ አሽቦ መሰለ (አንቀፅ 5 መስመር 4)

5.2. ሰውዬው ከትልቁ ጠረጴዛ ኋላ ትልቅ ወንበር ላይ ተኮፍሷል (አንቀፅ 7 መስመር 2)

5.3. በስንት ደጅ ጥናት ያገኘው ቀጠሮ ነበር (አንቀፅ 1 መስመር 2)

5.4. ሽቶዋ ያውዳል (አንቀፅ 3 መስመር 1)

መመሪያ ስድስት

ለሚከተሉት ጥያቄዎች በምንባቡ መሰረት ትክክለኛ መልስ ምረጥ/ጪ/።

6.1. ከሚከተሉት አንዱ ዋናውን ገፀባህርይ አይገልፅም

ሀ. የመምሬ ሳህሌ ልጅ

ለ. የሁለት ዓመት የዩኒቨርሲቲ ትምህርቱን ያጠናቀቀ

ሐ. ፍራንክ አምጡባይ

መ. በተላላኪ ዐይን የተገረፈ

6.2. ዋናው ገፀባህርይ የኖረው ------------------ ነበር

ሀ. የዩኒቨርሲቲ ተማሪዎች መሬት ላራሹ የሚል መፈክር ባነገቡበት ዘመን

ለ. ኢትዮጵያ በዘውዳዊው ስርዓት ትመራበት በነበረበት ዘመን

ሐ. የሥራ እድል ለማግኘት ከመሳፍንትና ከመኳንንት የዘር ሐረግ መምዘዝ ግዴታ በነበረበት ዘመን

መ. ሁሉም መልስ ይሆናሉ

መመሪያ ሰባት

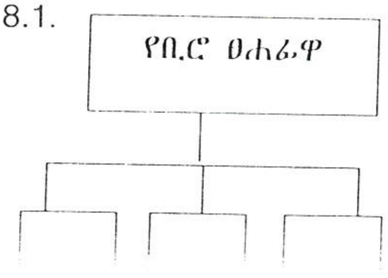
በ "ሀ" ረድፍ ሥር ያሉት ዝርዝሮች ለማስተላለፍ የፈለጓቸው ሀሳቦች በ "ለ" ረድፍ ሥር ተዘርዝረዋል:: ስለዚህ ከ "ለ" ረድፍ እየመረጥክ /ሽ/ በ "ሀ" ረድፍ ካሉት ጋር አዛምድ /ጂ/::

ሀ	ለ
7.1. ቀዶ ቢጥለው	ሀ. የነፃነት ሐውልት
7.2. ቁጡ ትውልድ መሆናችን ምን ያስገርማል	ለ. ስድስት መስሪያ ቤቶች ካወጧቸው የመወዳደሪያ ፈተናዎች
7.3. ይህ ቦታ መፈንዳት አለበት	ሐ. የተማሪዎች ቁጣና ምሬት
7.4. አንዱንም አላለፈም	መ. የብር ኖት
7.5. ተው ስማኝ ሀገሬ ተው ስማኝ ሀገሬ	ሠ. የሚያብረቀርቁ አዳዲስ ሽንጣም መኪኖች በነፃነት ሐውልት ዙሪያ ሽው ሽው ይላሉ
	ረ. ደብዳቤ

መመሪያ ስምንት

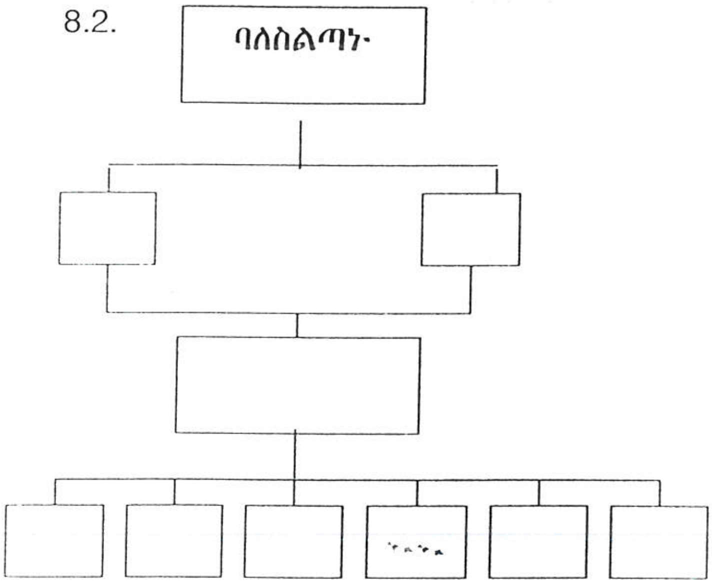
በሚከተሉት ሳጥኖች ውስጥ ሊገቡ የሚችሉ ሐሳቦች ከሳጥኑ በስተግራ በኩል ተዘርዝረዋል:: ስለዚህ ተስማሚ ናቸው የምትላቸውን /ያቸውን/ ሐሳቦች ከተዘረዘሩት መካከል እየመረጥክ/ሽ/ የሐሳቦቹን ተራ ቁጥር በሳጥኖቹ ውስጥ አስቀምጥ /ጭ/::

8.1.



1. ረጃጅም እግር
2. ልብ የላትም
3. ያንገት ጌጥ
4. ረጅም ቅልጥም
5. ጠላት ላይ የተደገኑ ሚኪኖች

8.2.



1. ወደታች የማይመለከቱ ፎቆች ያሏት
2. ቅርብ አዳሪ አስፋልት ያላት
3. እንደ አንበሳ የሚያጓራ
4. የማን ልጅ ነህ
5. የምሩቃን ምድራዊ ገነት የርጉማን ሲኦል
6. የአፄ ሃይለሥላሴ ሥርዓት ነፀብራቆች
7. አገርህ የት ነው?
8. አጭር ሰው
9. ልብና ጆሮ የሌላት

<u>መመሪያ ዘጠኝ</u>

ለሚከተሉት ጥያቄዎች እንደየአጠያየቃቸው ትክክለኛ መልስ ስጥ /ጭ/።

9.1. ዋናው ገፀባህርይ ትምህርቱን ሳይጨርስ ለምን ሥራ ለመቀጠር የፈለገ ይመስልሃል /ሻል/?

9.2. ፀሐፊው ለማስተላለፍ የፈለገው መልእክት ምን ይመስልሃል /ሻል/?

9.3. ፀሐፊው መልዕክቱን ለማስተላለፍ የሳላቸው ገፀ ባህርያት ተገቢ ናቸው ብለህ/ሽ/ ታምናለህ/ኛለሽ/? ሐሳብህን/ሽን/ በአጭሩ አብራራ/ሪ/።

ADDIS ABABA UNIVERSITY
ILS LIBRARY

"ቤተ መፃሕፍት 'አፍራሽ ግብረ ሃይላት' " (ገፅ 112 — 114) በሚለው ምንባብ ላይ የተመሰረቱ ጥያቄዎች

መመሪያ አንድ

ከዚህ በታች ለቀረቡት ጥያቄዎች ትክክለኛ መልስ ስጥ/ጭ/::

1.1. በማወቅም ሆነ ባለማወቅ ቤተመፃሕፍትን የሚያፈርሱት ግብረ ሃያላት በስንተኛ ደረጃ ላይ የተመደቡ ናቸው?

1.2. የመፃሕፍትን ሆድ መቦርቦር በወገን ላይ ጦር ከመምዘዝ ጋር የተመሳሰለበት አንቀፅ ስንተኛው አንቀፅ ነው?

1.3. ረቂቅ የመፃሕፍት ስርቆት ወንጀል የሚፈጽሙ አፍራሽ ግብረ ሃይላት በስንተኛ ደረጃ የሚገኙ ናቸው?

መመሪያ ሁለት

ለሚከተለው ጥያቄ ትክክለኛ መልስ መርጠህ/ሽ/ የመልሱን ፊደል ክበብ/ቢ/::

"ቤተ መፃሕፍት 'አፍራሽ ግብረ ሃያላት' " የተሰኘው ምንባብ በአብዛኛው የተፃፈው በምን ዓይነት መዋቅር ይመስልሃል /ሻል/?

ሀ. በጊዜ ቅደም ተከተል ለ. በገለፃ ሐ. በማወዳደር መ. በምክንያትና ውጤት

መመሪያ ሦስት

ከዚህ በታች የቀረቡት ሐረጎች ከምንባቡ የተወሰዱ ሲሆን ሆን ተብሎ ቃላት ተቀንሰውባቸዋል:: ስለዚህ አንተ/ቺ/ ከምንባቡ አገባብ በመነሳት የጎደሏቸውን ቃላት ከምንባቡ በማውጣት በክፍት ቦታዎቹ ላይ ፃፍ/ፊ/::

3.1. በቤተመፃሕፍት አፍራሽ ግብረ ሃይላት ጎራ የተመደቡት ቤተመፃሕፍትን በማወቅም ---- ስለሚያፈራርሱ ነው /አንቀጽ 4 መስመር 4/

3.2. የመፃሕፍትን ሆድ እየቦረቦሩ መልእክታቸው ከትውልድ ወደትውልድ -------- ማድረግ ----/አንቀፅ 8 መስመር 3 /

3.3. እነዚህ ግብረ ሃይላት መፃሕፍት ስለሚሰጡት ጥቅም በቂ ግንዛቤ የሌላቸው በመሆናቸው ቤተመፃሕፍትን የሚያፈራርሱት --------------- ነው /አንቀፅ 2 መስመር 2/

መመሪያ አራት

በሚከተሉት ዐ.ነገሮች ውስጥ ከስራቸው ለተሰመረባቸው ቃላት ተመሳሳይ ፍቺ ስጥ/ጭ/::

4.1. ሆድ እቃቸው <u>የተቦረቦሩ</u> መፃሕፍት (አንቀፅ 1 መስመር 21)

4.2. የቀረውን <u>ገለባ</u> ክፍል (አንቀፅ 6 መስመር 5)

4.3. <u>ጀብዱ</u> የሰሩ ይመስል (አንቀፅ 7 መስመር 9)

መመሪያ አምስት

ከጥያቄ 5.1 — 5.2. ላሉት ጥያቄዎች እንደየጥያቄዎቹ ባህርይ ተስማሚ ነው የምትለውን/ዪውን/ መልስ ከተሰጡት አማራጮች አንዱን በመምረጥ የመልሱን ፊደል ክበብ/ቢ/::

5.1. እንደ ፀሐፊው እምነት

ሀ. መፃሕፍት የእድገት መሰላል ናቸው

ለ. መፃሕፍትን የሚያፈርሱ ሃይላት የሕዝብና የእድገት ጠላቶች ናቸው

ሐ. መፃሕፍትን የሚያፈርሱ ሃይላት የግንዛቤ ደረጃቸው አንድ አይነት አይደለም

መ. ሁሉም መልስ ይሆናሉ

5.2. ከቤተመፃሕፍት ሠራተኞች መካከል በ2ኛ ደረጃ አፍራሽ ገብረ ሃይላት የተመደቡ ስሉ:: እነዚህ ወገኖች ከሌሎች አፍራሽ ግብረ ሃይላት የሚለዩት

ሀ. መፃሕፍትን በጥቂት ገንዘብ ለባለሱቆች ስለሚሸጡ

ለ. ሃሰተኛ የትብብር ደብዳቤ ስለሚያመጡ

ሐ. ለአንዱ ከቤተመፃሕፍት እንደማይወጣ ተናግረው ለሌላው በአድልዎ በማዋሳቸው

መ. ሁሉም መልሰ ይሆናሉ

መመሪያ ስድስት

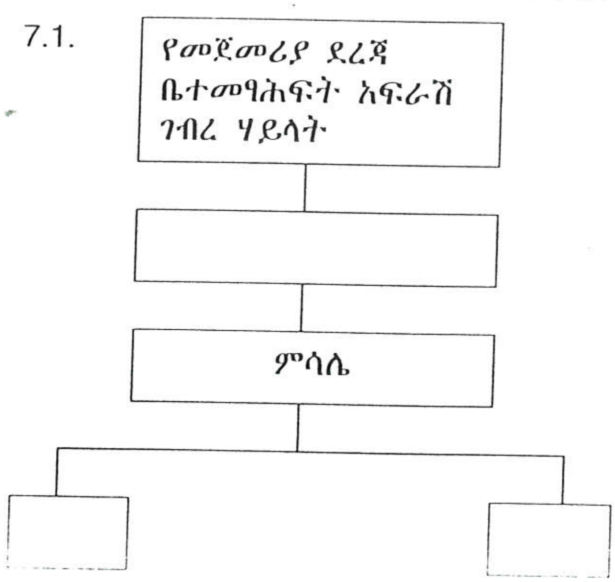
በ "ሀ" ረድፍ ሥር ያሉት ዝርዝሮች ለማስተሳሰፍ የፈለጓቸው ሀሳቦች በ "ለ" ረድ ተዘርዝረዋል:: ስለዚህ ከ "ለ" ረድፍ እየመረጥክ/ሽ/ በ "ሀ" ረድፍ ካሉት ጋር አዛምድ

ሀ	ለ
6.1. ይህን አደጋ የሚያደርሱት (አንቀፅ 2 መስመር 1)	ሀ. የ2ኛ ደረጃ ቤተመፃሕፍት አፍራሽ ግብረ ሃይላት
6.2. እነዚህ ሰዎች (አንቀፅ 4 መስመር 2)	ለ. የቤተመፃሕፍት ሠራተኞች በሚፈፅሙት አድሎአዊ አሠራር
6.3. በዚህ የሚበሽቁ (አንቀፅ 6 መስመር 5)	ሐ. በተመፃሕፍትን የማፍረስ ተግባር
6.4. ይህን ዓይነት ሥራ (አንቀፅ 7 መስመር 3)	መ. የተራቀቀ ስርቆት የሚፈፅሙ

መመሪያ ሰባት

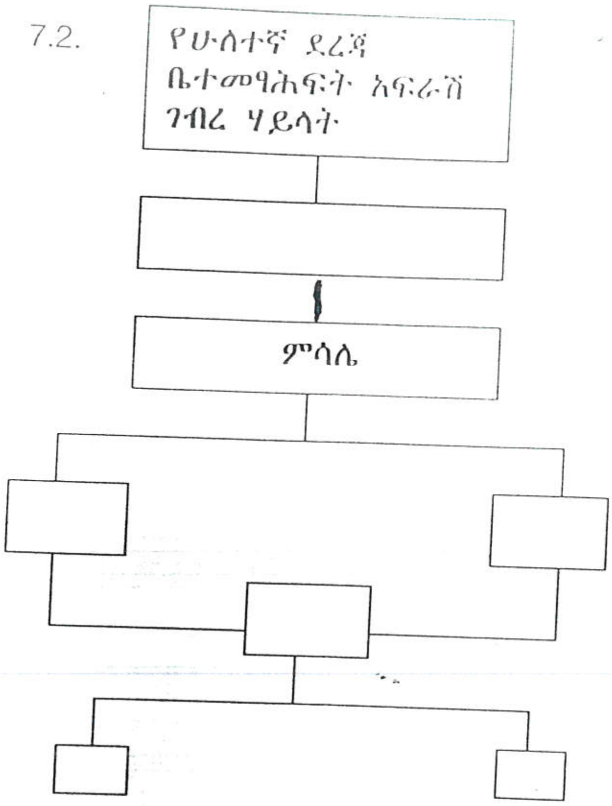
በሚከተሉት ሳጥኖች ውስጥ ሊገቡ የሚችሉ ሐሳቦች ከሳጥኑ በስተግራ በኩል ተዘርዝረዋል:: ስለዚህ ተስማሚ ናቸው የምትላቸውን /ያቸውን/ ሐሳቦች ከተዘረዘሩት መካከል እየመረጥክ/ሽ/ የሐሳቦቹን ተራ ቁጥር በሳጥኖቹ ውስጥ አስቀምጥ/ጭ/::

7.1.



1. ጥሩ ጥሩ ፎቶዎች እየቀደዱ ማውጣት
2. ስለመፃሕፍት ጥቀም በቂ ግንዛቤ የሌላቸው
3. ሆድ እቃው የተቦረቦረውን ለጎዳና አዟሪዎች ይሸጣሉ
4. መማሪያ መፅሐፎቻቸውን በጥቂት ገንዘብ ለባለሱቆች መሸጥ

7.2.



1. ለዘመድ ለወዳጅ ማድላት
2. በዚህ ምክንያት የሚበሽቁ ተማሪዎች
3. ለአንዱ እንዳይወጣ የተነገረው መፅሐፍ ለሌላው በአደልዎ እንዲዋሰው ማድረግ
4. የመፅሐፉን ገፅ ወይም ምዕራፍ ይቦጭቃሉ
5. ሆድ እቃው የተቦረቦረውን ለጎዳና አዟሪዎች ይሸጣሉ
6. በማወቅ ወይም ባለማወቅ መፃሕፍትን የሚያፈራርሱ የቤተ መፃሕፍት ሠራተኞች

<u>መመሪያ ስምንት</u>

ለሚከተሉት ጥያቄዎች እንደየአጠያየቃቸው ትክክለኛ መልስ ስጥባቸው /ጭባቸው/።

1. በአካባቢህ/ሽ/ ከሚገኙ ተማሪዎች መፃሕፍትን በማፍረስ ተግባር የተሰማሩ ካሉ ፀሐፊው ከጠቀሳቸው ደረጃዎች በስንተኛ ደረጃ የሚመደቡ ናቸው? ለምን?

   ----

2. ፀሐፊው ለማስተላለፍ የፈለገው መልእክት ምን ይመስልሃል /ሻል/?

   ----

3. መፃሕፍትን በህገወጥ መንገድ ለግል ጥቅም ማዋል፣ የተወሰነ ክፍሉን ገንጥሎ መውሰድና የመሳሰሉት ድርጊቶች በተማሪዎች ወይም በአጠቃላይ ህብረተሰብ ላይ የሚያደርሱት ጉዳት ምን ምንድነው?

አባሪ አምስት

የተዘጋጁትን ጥያቄዎች በተለያዩ የጥያቄ ዓይነቶች እንዲመደቡ እና ለምላሾቹም እርማት እንዲሰጥባቸው የሚጠይቅ ጽሑፍ

አዲስ አበባ ዩኒቨርሲቲ

የቋንቋዎች ጥናት ተቋም

የኢትዮጵያ ቋንቋዎችና ሥነፅሑፍ ክፍለ ትምህርት

አማርኛ ማስተማር ሥነዘዴ መርሃ ግብር

የድህረ ምረቃ ትምህርት ቤት

የአንብቦ መረዳት ጥያቄዎችን በዓይነት በዓይነት በመመደብና ለምላሾቹ እርማት በመስጠት ረገድ በሁለተኛ ዓመት የድህረ ምረቃ ተማሪዎች አማካይነት የሚከናወን ተግባር

ውድ ተማሪ፣ የዚህ ጥናት ዓላማ በትግርኛ ቋንቋ አፋቸውን የፈቱ የስምንተኛ እና የአስረኛ ክፍል ተማሪዎች የንባብ ብልሃት (reading strategy) አጠቃቀም ምን ይመስላል? የአማርኛ መምህራን የንባብ ብልሃት ግንዛቤስ ከተማሪዎቹ የንባብ ብልሃት አጠቃቀም ጋር ተጣጥሞ አለው? የሚሉትን ጥያቄዎች መመለስ ነው፡፡ ከዚህ አኳያ ለዚህ ስኬት የተዘጋጁት የአንብቦ መረዳት ጥያቄዎች ከዚህ በታች ከተዘረዘሩት የጥያቄ ዓይነቶች በየትኞቹ ምድቦች እንደሚመደቡ በትክክል ለመረዳት እና ተማሪዎቹ የሰጧቸው ምላሾች ትክክለኛነት ለማወቅ ያንተ/ቺ/ አስተዋፅኦ ከፍተኛ ነው፡፡

ስለሆነም አንተ/ቺ/ የአንብቦ መረዳት ጥያቄዎቹን ከቀረቡት የጥያቄ ዓይነቶች አኳያ በየምድባቸው እንድትመድብ/ቢ/ እና ለጥያቄዎቹ የተሰጡት ምላሻቸም ከተዘጋጁባቸው ምንባባት አኳያ እርማት እንድትሰጥ/ጪ/ በአክብሮት ተጠይቀሃል/ሻል/፡፡

የጥያቄ ዓይነቶቹና መለያ ባህርያታቸው

1. ቀጥተኛ ጥያቄዎች ማለት ከምንባቡ በቀጥታ የሚወሰዱ እና ቃል በቃል ምላሽ የሚሰጥባቸው ናቸው፡፡

2. ማደራጀትን ወይም መተርጎምን የሚጠይቁ ጥያቄዎች ማለት ደግሞ የምንባቡን ሐሳብ በሌላ አገላለፅ ማቅረብን የሚመለከቱ ናቸው፡፡ ስለሆነም ዋና መልእክትን የመገንዘብ፣ ሐሳብን ጨምቆ የማቅረብ ችሎታን የመሳሰሉትን ይጠይቃሉ፡፡
3. ሐሳብ ፈልፍሎ ማውጣትን (መመራመርን) የሚጠይቁ ጥያቄዎች ማለት በግልፅ ያልተነገረውን ሐሳብ ፈልፍሎ የማውጣት ችሎታን የሚጠይቁ ናቸው፡፡ ስለሆነም የየአንቀፆቹን ፍሬ ነገር የመለየት፣ አውዳዊ ፍቺዎችን የመፈለግ ችሎታን ይጠይቃሉ፡፡
4. የግምገማ ጥያቄዎች የሚባሉት ስለምንባቡ አጠቃላይ ሐሳብ፣ ስለምንባቡ መልእክት እና ስለምንባቡ አቀራረብ ሚዛናዊ ፍርድን የሚጠይቁ ናቸው፡፡
5. የግል አስተያየትን የሚሹ ጥያቄዎች ደግሞ ምንባቡን በተወሰነ መልኩ መሠረት በማድረግ አንባቢው ነፃ አስተያየቱን የሚሰጥባቸው ናቸው፡፡

ረዊና (ክፍል አንድ)

የመመሪያው ተራ ቁጥር	የሚመደብበት የጥያቄ ዓይነት	አስተያየት
አንድ		
ሁለት		
ሦስት		
አራት		
አምስት		
ስድስት		
ሰባት		
ስምንት		
ዘጠኝ		
አስር		

ታይፎይድ

የመመሪያው ተራ ቁጥር	የሚመደብበት የጥያቄ ዓይነት	አስተያየት
አንድ		
ሁለት		
ሦስት		
አራት		
አምስት		
ስድስት		
ሰባት		
ስምንት		
ዘጠኝ		

ሥራ ፍለጋ

የመመሪያው ተራ ቁጥር	የሚመደብበት የጥያቄ ዓይነት	አስተያየት
አንድ		
ሁለት		
ሦስት		
አራት		
አምስት		
ስድስት		
ሰባት		
ስምንት		
ዘጠኝ		

ቤተመፃሕፍት "አፍራሽ ግብረኃይላት"

የመመሪያው ተራ ቁጥር	የሚመደብበት የጥያቄ ዓይነት	አስተያየት
አንድ		
ሁለት		
ሦስት		
አራት		
አምስት		
ስድስት		
ሰባት		
ስምንት		

አባሪ ስድስት

የተጠኝ ተማሪዎች የንባብ ብልሃት አጠቃቀም የሚያሳይ የፅሑፍ መረጃ

የተማሪው መለያ ምልክት	የጥያቄው ተራ ቁ.	
ከ1	1.1	(“ረቡእ” በሚለው ቃል ግርጌ በማስመር) (ታሪኩ የተፈፀመበትን ጊዜ በማስታወስ)... ረቡእ ቀን ነው መልሱ።
	1.2	(መልሱን በአሰሳ ንባብ በመፈለግ)... መልሱ ተስፉ ኪሮስ ነው... (ግር ያላትን ሐሳብ በመጠየቅ) ልፃፈው?
	1.3	(ምንባቡን በራሷ አባባል በመረዳት)... አስተዋይ ልጅ ናት... ከአቅሟ በላይ እንድታስብ ያደርጋታል።
	2.1	(አንብቦ መረዳትን የመቆጣጠሪያ ዘዴ በማበጀት) ጥያቄውን በሐረግ በሐረግ ከፋፍላ መልሳለች (ምንባቡን በራሷ አባባል በመረዳት) በታሪኩ የተሳተፉ ገፀባህርያት ረዊና፣ ጉዐይ...
	2.2	(ጥያቄውን ደጋግማ በማንበብ) ታሪኩ እንዲፈፀም ያደረጉ ዋና ዋና ክስተቶች... ታሪኩ እንዲፈፀም ያደረጉ ዋና ዋና ክስተቶች ደግሞ (መልስን በግርፍ ንባብ በመፈለግ) (የምንባቡን አጠቃላይ አካሄድ በመለየት) በደርግ አማካይነት ነው።
	2.3	(ጥያቄውን ደጋግማ በማንበብ) የታሪኩ ድርጊቶች እንዴት እንደተጠናቀቁ ... የታሪኩ ድርጊቶች እንዴት እንደተጠናቀቁ (መልሰን እንዳላወቀችው በመግለፅ) መልሱን አላወቅኩትም።
	3.1	(ታሪኩ የተፈፀመበትን ጊዜ በማስታወስ)... በኋላ ነበር
	3.2	(ታሪኩ የተፈፀመበትን ጊዜ በማስታወስ)... በፊት (ምንባቡን በራሷ አባባል በመረዳት) ገድሎ ሬሳቸውን በመጣሉ።
	4.1	(መልሱን በአሰሳ ንባብ በመፈለግ) (የንባብ ፍጥነቷን በመቀየር) ከተለመደው ፍጥነት በመውጣት በጥልቅ ንባብ አንብባለች መልሱ ስለገባት
	5.1	(መልሱን በአሰሳ ንባብ በመፈለግ) (የንባብ ዘዴዋን በአላማ በመለወጥ) በለሆሳስ እና በጮክታ ንባብ በማንበብ (የንባብ ፍጥነቷን በመቀያየር) ከተለመደው ፍጥነቷ በመውጣት በጥልቅ ንባብ አንብባለች-መልስ የለውም።
	6.1	(መልሱን በአሰሳ ንባብ በመፈለግ) (ለቃሉ አገባባዊ ፍቺን በመስጠት) (ቁልፍ ሐሳብን በመለየት) የገበያ ሂደቱ የተጀመረ

በ ( ) ውስጥ የሚገኙ የፅሑፍ መረጃዎች	በ Sarig (1987) የተዘረዘሩ የንባብ ብልሃት ዓይነቶች መረጃዎች።
ከ ( ) ውጭ የሚገኙ የፅሑፍ መረጃዎች	በተተኳሪ ተማሪዎቹ ግልጋሎት ላይ የዋሉ እና በ Sarig(1987) የተዘረዘሩትን የንባብ ብልሃቶች የሚወክሉ

ይመስላል፡፡

ከ1 7.1 (መልሱን በግርፍ ንባብ በመፈለግ) (ምንባቡን በራሷ አባባል በመረዳት) መልሱ "መ" ነው፡፡

8.1 (መልሱን በአሰሳ ንባብ በመፈለግ) (ሐሳብን ፈልፍላ በማውጣት) መልሱ "ሀ" ነው፡፡

9.1 (መልሱን በግርፍ ንባብ እና በአሰሳ ንባብ በመፈለግ) (የተለያዩ መረጃዎችን በማዛመድ) ኮረደች፣ ሴቶች፣ የእርሻ መሣሪያዎች

10.1 (ምንባቡን ሐሳብ በአእምሮ ለመሳል በሞመከር) ካንገቷ ቀና በማለት ግንባሯን ሽብሸብ አድርጋ በማሰብ (የፅሑፉን መልእክት በራሷ መንገድ በመተርጎም) በኔ አስተሳሰብ ይመስለኛል፡፡ ወንድሟ ወደ በረሃ እንዲወጣ የተገደደበት አባቱ በደርግ ስለተገደለ ረዊናም ይህን ሁሉ ስለምታውቅ ነው፡፡

10.3 (የፅሑፉነ መልእክት በራሷ መንገድ በመተርጎም) (ታሪኩን ለመረዳት የሚረዱ ተጨማሪ መረጃዎችን በመጠቀም) በወቅቱ የነበረው የጨካኙ ደርግ ታሪክ ለመግለፅ ነው የፈለገው (የቀደመ እውቀቷን በመጠቀም) በልቦለድ መልክ አድርጎ ያቀረበው፡፡

10.2 (የፅሑፉን መልእክት በራሷ መንገድ በመተርጎም) ጭራቁ እንዳይገድላት፣ እንዳይበላት ስለምትፈራ

10.4 (የፅሑፉን መልእክት በራሷ መንገድ በመተርጎም) በከፊል ይመስላል፡፡ በከፊል ደግሞ አይመስልም፡፡ ምክንያቱም ስለምትፈራ ህፃን ትመስላለች፡፡ በከፊል ደግሞ አትመስልም ከእድሜዋ በላይ ስለምታስብ የጭራቁ ነገር ስለገባት

ከ2 1.1 (ምንባቡን በትጋት በማንበብ ይህንን ለመመለስ ተመልሼ ወደምንባቡ ልሂድና)፣ (መልሱን በአሰሳ ንባብ በመፈለግ) (ግርያለውን ነገር በመጠየቅ) ልመልስ ነው?... መቼ እንደሚል አልተገነዘብኩም፡፡

1.2 (የታሪኩን ገፀባህርይ በማስታወስ)... ተስፋ ኪሮስ

1.3 (መልሱን በግርፍ ንባብ በማንበብ) (ምንባቡን በራሱ አባባል በመረዳት) ወነድሜ የሄደው ጭራቁን ለመግደል ነው ብላ ትጠይቃለች፡፡ እናቷም ትነግራታለች፡፡ ስለዚህ ረዊና ልቧን አውድቃ ትተኛለች፡፡

2.1 (አንብቦ መረዳትን የመቆጣጠሪያ ዘዴ በማበጀት) ጥያቄውን በሐረግ በሐረግ ከፋፍሎ በመመለስ (የምንባቡን አጠቃላይ አካሄድ በመለየት) የት መቼ ለሚለው በሐውዜን እና በገበያ ቀን፡፡ በታሪኩ ምን እንደ ተፈፀመ ለሚለው ደርግ ጨፍጫፊ ስለነበር ህዝቡ ይቃወመው እንደነበር፡፡

2.3 (መልሱን በአሰሳ ንባብ በመፈለግ) (ከአላማ አንፃር አላስፈላጊ የንባብ ክፍልን በመዝለል) በመጨረሻዎቹ የሉት አንቀፆች ናቸው፡፡ እነሱም ዘጠኝ እና አሥር ናቸው

2.2 (የንባብ ዘዴን በአላማ በመለወጥ) መልሱን በግርፍ ንባብ እና በአሰሳ ንባብ በመፈለገ ወደ አንቀፁ እየሄድኩ ነው (የንባብ ፍጥነቱን በመቀየር) ከተለመደው ፍጥነቱ በመውጣት በጥልቅ ንባብ አንብቧል፡፡ (ከባድ ቃል ሲያጋጥም በራሱ አባባል በመረዳት) አንቀፅ

ማለት በአንድ ሐሳብ ጀምሮ ስለአንድ ነገር የሚያወራ ማለት ነው፡፡ በዚህ ምንባብ አሥር አንቀፅ ነው ያለው፡፡ መልሱ ዘጠኝ እና አሥር ናቸው፡፡

ከ2 3.1 (መልሱን በግርፍ ንባብ በመፈለግ) (ደጋግሞ በማንበብ) ከዚህ በታች በቀረቡት ዐረፍተ ነገሮች... ከዚህ በታች በቀረቡት ዐረፍተ ነገሮች የሚገኙት ክፍት ቦታዎች "በኋላ" ወይም በፊት (የቃሉን የተወሰኑ ሆሄያትን በመደጋገም) ካባ... ካባበለቻት... መልሱ በኋላ ነው፡፡

4.1 (የመመሪያውን ሐሳብ በራሱ አባባል በመግለፅ) ምንባቡ የሚለው ከምንባቡ የተወሰዱ ሆነው ቃላት ጎድለወባቸዋል ማለት ነው (የንባብ ፍጥነቱን በመቀያየር) ከተለመደው ፍጥነቱ በመውጣት በጥልቅ ንባብ አንብቧል (መልሱን በአሰሳ ንባብ በመፈለግ) አዎ አሁን አገኘሁት ማለት ነው፡፡ ስለገባት ነው መልሱ

7.1 (ፅሑፉን በራሱ አባባል በመረዳተ) ሁሉም መልስ ይሆናሉ፡፡ ደርግ ሰውን ይጨፈጭፍ ስለነበር አባቷንም ገድሏል ማለት ነው፡፡

8.1 (መልሱን በአሰሳ ንባብ በመፈለግ) ይህንን ለመለየት ወደ አንቀፅ 3 መስመር 5 እየሄድኩ ነው፡፡ (ያልገባውን ነገር በመጠየቅ) ከዚህ ነው የምመርጠው መልሱ? (የንባብ ፍጥነቱን በመቀየር) ከተለመደው ፍጥነቱ በመውጣት በጥልቅ ንባብ በማንበብ (ሐሳብን ፈልፍሎ በማውጣት) ያኔ የሚለው አንቀጽ 5 መስመር 2 ነው የሚገኘው (መልሱን አለማግኘቱን በመግለፅ) እንደዚህ የሚል የለም በፅሑፉ አጣሁ፡፡

8.2 (መልሱን በአሰሳ ንባብ በመፈለግ)

9.1 (የቃሉን የተወሰኑ ሆሄያትን ደጋግሞ በማንበብ) ኮሚተ... ከሚተሙት መካከል (የተለያዩ መረጃዎችን በማዛመድ) መልሱ ኮረዶችና ሴቶች ናቸው፡፡ (የመመሪያውን ሐሳብ ግልፅ በማድረግ) በተራ ቁጥር ስለሚል በተራ ቁጥር አስቀምጠዋለሁ፡፡(የተለያዩ መረጃዎችን በማዛመድ) ደሮዎች በሰው እጅ ነው የገቡት፡፡ ስለዚህ ሦስታቸው ናቸው፡፡

10.1 (ደጋግሞ በማንበብ) ረዊና የተጨነቀችበት ምክንያት... ረዊና የተጨነቀችበትም (የመመሪያውን ሐሳብ ግልፅ በማድረግ) እንደ የአጠያየቃቸው ትክክለኛ መልስ ስጥ ነው የሚለው (የፅሑፉን መልእክት በራሱ መንገድ በመተርጎም) አዎ አሳማኝ ነው ሀቀኛ ስለሆነ ማለት ነው፡፡

10.2 (የንባቡ ዘዴውን በአላማ በመለወጥ) በለሆሳስ እና በጮክታ በማንበብ (መልሱን በአሰሳ ንባብ በመፈለግ) (ግር ያለውን በመጠየቅ) ልመልሰው? ይህንን ለመመለስ የማስተዋል ጥያቄ ስለጎደለብኝ ወደምንባቡ እሄዳለሁ፡፡ (መልሱን በግርፍ ንባብ በመፈለግ) (የንባብ ፍጥነቱን በመቀየር) ከተለመደው ፍጥነቱ በመውጣት በጥልቅ ንባብ በማንበብ (የንባቡን ሐሳብ በአእምሮው ለመሰል በመሞከር) ከአንገቱ ቀና በማለት አስቧል፡፡ (የፅሑፉን መልእክት በራሱ መንገድ በመተርጎም) እኔ የተረዳሁት ጭራቁን ለመግደል እና ለራዊና ሲገድል የመጣው ጭራቅ ለሁለታቸው ጨምሮ እንዳይገድል ማለት ነው፡፡

10.4 (የፅሑፉን መልእክት በራሱ መንገድ በመተርጎም) ይኸ ህፃን እንደመሆኗ ህፃን ናት ግን አስተሳሰቧ አስተዋይ ስለሆነች ከህፃንነት ልትመደብ አትችልም፡፡

መ1 1.1 (የታሪኩ የተፈፀመበትን ጊዜ በማስታወስ) የሚውለው ሮብ ነው።

1.2 (የታሪኩን ገፀባህርይ በማስታወስ) ተስፋ ኪሮስ ነው።

2.1 (መልሱን በአሰሳ ንባብ በመፈለግ) (አንብቦ መረዳትን የመቆጣጠሪያ ዘዴ በማበጀት) ጥያቄውን በሐረግ ከፋፍሎ በመመለስ (የምንባቡን አጠቃላይ አካሄድ በመለየት) ታሪኩ የት እና መቼ እንደተፈፀመ ለሚለው በአስረኛ አንቀፅ ላይ ነው።

2.2 (የንባብ ዘዴን በአላማ በመለወጥ) መልሱን በአሰሳ እና በግርፍ ንባብ በመፈለግ-ታሪኩን እንዲፈፀም የደረጉት ዘጠነኛ እና አሥረኛ አንቀፆች ናቸው።

2.3 (የንባብ ዘዴን በአላማ በመለወጥ) መልሱን በአሰሳ፣ በጮክታ እና በለሆሳስ እንዲሁም በግርፍ ንባብ በማንበብ-መልሱ በአሥረኛ አንቀፅ ላይ ነው።

3.1 (አብር ሄያጆችን በመለየት) ረዊና እንቅልፍ... ረዊና እንቅልፍ የወሰዳት (ለቃሉ አገባባዊ ፍቺን በመስጠት) ካባበለቻት ሲል (የምንባቡን ሐሳብ በአእምሮው ለመሳል በመሞከር) ካንገቱ ቀና በሎ ለተወሰነ ጊዜ በማሰብ፣ ወንድሜስ ይገድለዋል ብላ ተረጋግታ ተኛች።

3.2 (ደጋግሞ በማንበብ) ረዊና ከጭራቁ ጋር... ረዊና ከጭራቁ ጋር የምታመሳስለው ከሁለት ዓመት (ምንባቡን በራሱ አባባል በመረዳት) እንዳይገድላት ለሷ አባቷን ስለገደለባት ለሷ እንዳይገድላት።

4.1 (የቃሉን የተወሰኑ ሆሄያት ደጋግሞ በማንበብ) ተቀንሶ... ተቀንሰውባቸዋል (የመመሪያውን ሐሳብ ግልፅ በማድረግ) ከምንባቡ የተቀነሰባቸውን ማሟላት ነው የሚለው (መልሰን በአሰሳ ንባብ በመፈለግ) ወደምንባቡ ልመለስ (ግርያለውን ነገር በመጠየቅ) ልመልሰው ከዚህ ላይ? (ምንባቡን በትጋት በማንበብ) ልቀጥል?

6.1 (መልሱን በአሰሳ ንባብ በመፈለግ) (የንባብ ፍጥነቱን በመቀያየር) ከተለመደው ፍጥነቱ በመውጣት (በጥልቅ ንባብ በማንበብ (ለቃሉ አገባባዊ ፍቺን በመስጠት) ገበያው ፀጥ አለ።

7.1 የንባብ ዘዴን በአላማ በመለወጥ (በጮክታ እና በለሆሳስ በማንበብ) (ደጋግሞ በማንበብ) እንደረዊና እምነት ጭራቅ ማለት... ጭራቅ ማለት ሰው በላ ... ደርግ... የአባቷ ገዳይ... ሰው በላ ... ደርግ-አዎ “መ” ነው መልሱ። ሰው በላ ሲል ሰው የሚጨፈጭፍ ደርግ ደግሞ ሰው ነው የሚጨፈጭፍ።

8.1 (መልሱን በአሰሳ ንባብ በመፈለግ) መልሱን ለማግኘት ወደ መፅሐፉ እመለሳለሁ)። (ሐሳብን ፈልፍሎ በማውጣት) መልሱ “መ” ነው።

9.1 (መልሱን በአሰሳ ንባብ በመፈለግ) (የተለያዩ መረጃዎችን በማዛመድ) መልሱ ኮረዶች እና ሴቶች ናቸው። ዶሮዎቹ የሚሸጡ ነገሮች ናቸው። እንዲሁም የእርሻ መሣሪያዎች

(የፅሑፉን መልእክት በራሱ መንገድ በመተርጎም) አሳማኝ ነው።

10.1 ምክንያቱም በድሮ ጊዜ ደርግ ሰውን ይጨፈጭፍ ነው የነበረው።

መ1 10.2 (በስህተት አንብቦት ያለፈውን ተመልሶ በማረም) እንድት... እንዳትለይ ጭራቁ መጥቶ እንዳይገድላት ወይም ደርግ ፈርታ

10.3 (የፅሑፉን መልእክት በራሱ መንገድ በመተርጎም) በድሮ ጊዜስ ደርግ ሰው ይጨፈጭፍ እንደነበረ ነው፡፡

10.4 (የፅሑፉን መልእክት በራሱ መንገድ በመተርጎም) እንደዚህ ሲል ልጅ ልጅ ልጅ ሆና ነው የሠራችው አስተሳሰቧ ግን የትልቅ ሰው ነው፡፡

መ2 1.1 (ታሪኩ የተፈፀመበትን ጊዜ በማስታወስ) ሮብ ቀን ነው የነበረው

1.2 (መልሱን በአሰሳ ንባብ በመፈለግ) ተስፉ ኪሮስ ነው

2.1 (አንብቦ መረዳትን የመቆጣጠሪያ ዘዴ በማበጀት) ጥያቄውን በሐረግ በሐረግ ከፋፍላ በመመለስ (የምንባቡን አጠቃላይ አካሄድ በመለየት) ተሪኩ የተፈፀመው ሮብ ቀን ሲሆን የነበሩት ደግሞ ወይዘሮ ጉዐይ ረዊና ...

2.2 (የፅሑፉን መልእክት በራሷ መንገድ በመተርጎም) ደርጎች በፊት እንደዚህ ስለሚያደርጉ ስለነበሩ ተመልክቶ ነው፡፡

2.3 (መልሱን በግርፍ ንባብ እና በአሰሳ ንባብ በመፈለግ) አሥረኛ አንቀፅ ነው፡፡

3.1 (ምንባቡን በራሷ አባባል በመረዳት) ወደ ገበያ ልትሄድ ፈልጋ እናቷ አስተኝታ

4.1 (መልሱን በአሰሳ ንባብ በመፈለግ) (የልገባትን ነገር በመጠየቅ) ረጅም ነው መልሱ እዚህ ልክተት?

5.1 (መልሱን በአሰሳ ንባብ በመፈለግ) (ለቃሉ ተመሳሳይ ፍች በመስጠት) ጀምራለች የሚለውን አርሶ አደሮች የሚለውን እህል ስለሚያመላልሱ

6.1 (መልሱን በአሰሳ ንባብ በመፈለግ) (የንባብ ፍጥነቷን በመቀየር) ከተለመደው ፍጥነቷ በመውጣት በጥልቅ ንባብ በማንበብ (ለቃሉ አገባባዊ ፍቺን በመስጠት) ገበያው የቆመ ይመስላል ማለት ምክንያቱም ከተማው ሞቅ ሞቅ ስላለ፡፡

7.1 (ምንባቡን በራሷ አባባል በመረዳት) ሁሉም መልስ ይሆናሉ ነው የምለው እኔ፡፡ ምክንያቱም ባለፈው ደርግ ሰው ይጨፈጭፍ ነበር አይደል? አባቷን የገደለው ደግሞ ደርግ ነው፡፡

8.1 (መልሱን በአሰሳ ንባብ በመፈለግ) (ሐሳብን ፈልፍሎ በማውጣት) መልሱ “ሐ” ነው፡፡

9.1 (መልሱን በግርፍ ንባብ እና በአሰሳ ንባብ በመፈለግ) (የተለያዩ መረጃዎችን በማዛመድ) መልሱ የእርሻ መሣሪያዎች፣ ዶሮዎች፣ ኮረደች ናቸው፡፡

10.1 (የፅሑፉን መልእክት በራሷ መንገድ በመተርጎም) እሷ ህፃን ናት፡፡ አይመስለኝም እኔ እንደዚህ የሚያስጨንቃት አባቷ ተጨፍጭፎ ስለተገደለ ይመስላል፡፡

10.2 (የፅሑፉን መልእክት በራሷ መንገድ በመተርጎም) ረዊና የደርግ ጭፍጨፋ ስለምትፈራ እናቷ ከሷ እንድትለይ አትፈልግም፡፡

10.4 (የፅሁፉን መልእክት በራሷ መንገድ በመተርጎም) አይመስለኝም፡፡ እሷ ህፃን ናት እሷ ህፃን ስለሆነች እንደዚህ ታስባለች ብዬ አላስብም እኔ፡፡

ዝ1 1.1 (መልሱን በአሰሳ ንባብ በመፈለግ) (የንባብ ፍጥነቷን በመቀየር) ከተለመደው ፍጥነቷ በመውጣት በጥልቅ ንባብ በማንበብ (ጥያቄውን በትጋት በማንበብ እሺ. (የታሪኩ የተፈፀመበትን ጊዜ በማስታወስ) ቅዳሜ ነው፡፡

1.2 (የታሪኩን ገፀባህርይ በማስታወስ) ተስፋ ኪሮስ ነው፡፡

2.1 (የንባብ ዘዴዋን በዓላማ በመለወጥ) በጮክታ እና በለሆሳስ በማንበብ (ጥያቄውን ደጋግማ በማንበብ)... በታሪኩ የተሳተፉት ገፀባህርያት እነማን እንደሆኑ... በታሪኩ የተሳተፉት ገፃባህርያት እነ ማን እንደሆኑ (ጥያቄውን በትጋት በማንበብ) እሺ. የአንብቦ መረዳትን የመቆጣጠሪያ ዘዴ በማበጀት ጥያቄውን በሐረግ በሐረግ ከፋፍላ በመመለስ (የምንባቡን አጠቃላይ አካሄድ በመለየት) ወይዘሮ ኀዐይ፣ አቶ ገብረፃድቃን፣ ተስፋ ኪሮስ፡፡

2.2 (የንባብ ዘዴዋን በዓላማ በመለወጥ) በጮክታ እና በለሆሳስ በማንበብ (ደጋግማ በማንበብ) ስንተኛው እንደሆኑ... ስንተኛው እንደሆኑ ግለፁ (ምንባቡን በትጋት በማንበብ) እሺ. (ላጋጠማት ችግር የራሷ የሆነ መፍትሄ በመስጠት) አንቀፅ ስንት ነው? እሺ. (መልሱን በግርፍ ንባብ እና በአሰሳ ንባብ በመፈለግ) አንቀፅ ሰባት ነው መልሱ፡፡

2.3 (ምንባቡን በትጋት በማንበብ)... እሺ. (መልሱን በአሰሳ ንባብ መፈለግ) (ከአላማ አንፃር አላስፈላጊ የንባብ ክፍልን በመዝለል ምንባቡን በትጋት በማንበበ) እሺ. ... አንቀፆቹን በመቁጠር የምንባቡን የመጨረሻ ሐሳብ ቃል በቃል በመፃፍ በተስፋ የተሞላና በሚያስደስት ሁኔታ ነው የተፈፀመው፡፡

3.1 (የቃሉን የተወሰኑ ሆሄያት እና ቃላትን በመደጋገም) እየመረጥ... እየመረጥክ እየመረጥሽ ካባ... ካባበለቻት በደ... በደረትዋ አቅፋ (የንባብ ዘዴዋን በአላማ በመለወጥ) በለሆሳስ እና በጮክታ በማንበብ (መልሲን በአሰሳ እና በግርፍ ንባብ በመፈለግ) በደረትዋ አቅፋ ነው፡፡

3.2 (መልሱን በግርፍ ንባብ በመፈለግ) (የንባብ ፍጥነቷን በመቀየር) ከተለመደው ፍጥነቷ በመውጣት በጥልቅ ንባብ አንብባለች—ገደማ

7.1 (ምንባቡን በራሷ አባባል በመረዳት) "ለ" ነው

ዝ2 1.1 (መልሱን በአሰሳ ንባብ በመፈለግ) (የንባብ ፍጥነቱን በመቀየር) ከተለመደው ፍጥነቷ በመውጣት በጥልቅ ንባብ አንብቧል፡፡ (የቃሉን የተወሰኑ ሆሄያት ደጋግሞ በማንበብ) የቀረ... የቀረቡትን (መልሱን በአሰሳ ንባብ በመፈለግ) እውነት ነው መልሱ

6.1 (መልሱን በአሰሳ ንባብ በመፈለግ) (የንባብ ፍጥነቱን በመቀየር) ከተለመደው ፍጥነቱ በመውጣት በጥልቅ ንባብ አንብቧል፡፡ ከምንባቡ ቃል በቃል በመውሰድ መልሷል፡፡ ገና በጧቱ የቆመ ይመስላል፡፡

10.1 (የንባብ ዘዴውን በአላማ በመለወጥ) በጮክታ እና በለሆሳስ በማንበብ (መልሱን በግርፍ ንባብ በመፈለግ) (የምንባቡን ሐሳብ በአእምሮው ለመሳል በመሞከር) ካንገቱ ቀና ብሎ የግንባሩን ቆዳ በመሸብሸብ በማሰብ፣ ከምንባቡ ቃል በቃል በመውሰድ–ጨካኞቹን የደርግ ወታደሮች ...

ታይፎይድ

ከ1 1.1 (ምንባቡን በራሷ አባባል በመረዳት) መልሱ ውሸት ነው

1.2 (ምንባቡን በራሷ አባባል በመረዳት) መልሰ ውሸት ነው

1.3 (ምንባቡን በራሷ አባባል በመረዳት) መልሱ እውነት ነው

2 (የምንባቡን መዋቅር በማስታወስ) መልሱ በምክንያትና ውጤት ነው (የምንባቡን አጠቃላይ አካሄድ በመለየት) በምን እንደሚጀምር በሽታው ስለሚገልፅ (መጀመሪያ የሰጠችውን መልስ በመለወጥ) አይ ሐ በገለፃ መሆን አለበት፡፡

3.1 (መልሱን በአሰሳ ንባብ በመፈለግ) ያጋልጣል ነው፡፡

3.2 (መልሱን በአሰሳ ንባብ በመፈለግ) አያሳምምም ነው፡፡

4.1 (የንባብ ፍጥነቷን በመቀየር) ከተለመደው ፍጥነቷ በመውጣት በጥልቅ ንባብ በማንበብ (በታይፕ ስህተት ምክንያት የፊደላት ግድፈት ያለበትን ቃል በመገመት ማስተካከል) ይፈጥራል

4.2 (የንባብ ዘዴዋን በዓላማ በመለወጥ) በለሆሳስ እና በጮክታ በማንበብ (የመመሪያውን ሐሳብ በማብራራት) ተመሳሳይ ፍች ስጥ ነው የሚለው (ለቃሉ አገባባዊ ፍቺን በመስጠት) ማግለል ሲባል እቃዎች በአንድነት አለመጠቀም

5.2 (ለቃሉ አገባባዊ ፍቺን በመስጠት) ብሎም ማለት ወይም ማለት ነው፡፡

6.1 (የመመሪያውን ሐሳብ በማብራራት) ትክክለኛ መልስ ምረጥ ነው የሚለው (ለሐረጉ አገባባዊ ፍቺ በመምረጥ) መልሱ “ለ” ነው

6.2 (ለቃሉ አገባባዊ ፍቺ ነው የምትለውን በመምረጥ) የተሠመረበት ቃል የተቦረቦ የሚል ነው፡፡ የተበከለ ማለት ነው፡፡

7.1 (ጥያቄውን በራሷ አባባል በመረዳት፣ በአማራጭ መልስ ላይ ምልክት በማድረግ ይህን እያወቁ ለማለው “ለ” የመዛመቻ መንገድ)

7.2 (ጥያቄውን በራሷ አባባል በመረዳት) ይህም ለሚለው መልሱ “መ” በአንጀት መድማት

8.1 (የተለያዩ መረጃዎችን በማዛመድ) የታይፎይድ መተላለፊያ መንገድ ታይፈስ (ያልገባትን በመጠየቅ) ሳጥኑ ላይ ልሙላ? (በአማራጭ መልስ ላይ በማስመር)

9.1 (የፅሑፉን መልእክት በራሷ መንገድ በመተርጎም) የታይፎይድ በሽታ መከላከያ ፅፏልና መልእክቱ ንፅህናችሁ ጠብቁ ማለት ነው፡፡

9.2 (የምንባቡን ሐሳብ በአእምሮዋ ለመሳል በመሞከር) ካንገቷ ቀና በማለት ለተወሰነ ጊዜ በማሰብ (ጥያቄው እንዳልገባት በመግለፅ) አልገባኝም፡፡

ከ2 1.1 (የመመሪያውን ሐሳብ ለራሱ ግልፅ በማድረግ) እውነት ወይም ሀሰት በል ነው የሚለው (ምንባቡን በራሱ አባባል በመረዳት) ሀሰት ነው መልሱ፡፡ የታይፎይድ በሽታ ውሃ እንጂ ውሃ በብዛት መጠጣት አይደለም፡፡

1.2 (ምንባቡን በራሱ አባባል በመረዳት) ውሸት ነው፡፡ ምክንያቱም በአዳጊ እንጂ በበለፀጉት አይደለም፡፡ (ከተለያዩ መፃሕፍት ያገኘውን እውቀት በመጠቀም) ከዚህ ውጭ የተለያዩ መፃሕፍትን ሳነብ ያገኘሁት አለ፡፡

2. (የንባብ ዘዴውን በአላማ በመለወጥ) በጮክታ እና በለሆሳስ አንብቧል (ከአላማ አንፃር አላስፈላጊ የምንባብ ክፍልን በመዝለል) (መልሱን በግርፍ

ንባብ በመፈለግ) (የምንባቡን አጠቃላይ አካሄድ በመለየት) ይህ ጥያቀ አንብበህ ነው የምታገኘው ከውስጥ፡፡ ስለዚህ በገለፃ ነው የቀረበው፡፡

ከ2 3.1 (የምንባቡን ዐረፍተ ነገሮች ማሠሪያ አንቀፅ በማስታወስ) መልሱ ያጋልጣል ነው፡፡ በፊት ሳነበው አንቀፅ አጨራረሱን ተገንዝቤ ነው፡፡

4.1 (የመመሪያውን ሐሳብ ግልፅ በማድረግ) ይህ የታይፕ ስህተት ስላለበት በራስህ አባባል አስተካክል ነው የሚለው (በታይፕ ስህተት ምክንያት የተፈጠረውን የፊደል ግድፈት በመገመት ማስተካከል) ይጥራል የሚለው ይፈጥራል ለማለት ነው፡፡

5.1 (መልሱን በአሰሳ ንባብ በመፈለግ) (ለቃሉ አገባባዊ ፍቺን በመስጠት) ማግለል ማለት ማስወገድ ማለት ነው (መጀመሪያ የሰጠውን መልስ በማስተካከል) መለየት ማለት ነው ለብቻው መለየት (ከሌላ ምንባብ ያገኘውን እውቀት በመጠቀም) በፊት ሳነብ ነው ይህንን ትርጉም የወሰድኩት፡፡

5.2 (ለቃሉ አገባባዊ ፍቺን በመስጠት) ብሎም የተሠመረበት ነው፡፡ በቅድም ስላነበብኩት ተመልሼ ማንበብ አያስፈልገኝም፡፡ ስለዚህ እንዲሁም የሚለው ይተካዋል፡፡

6.1 (የንባብ ፍጥነቱን በመቀየር) ከተለመደው ፍጥነት በመውጣት በጥልቅ ንባብ አንብቧል (የመመሪያውን ሐሳብ ግልፅ በማድረግ) መመሪያው ትክክለኛ መልስ አክብብ ነው የሚለው (ለሐረጉ አገባባዊ ፍቺ ነው የሚለውን በመምረጥ) እስከዚህም ነው የሚለው አነስተኛ ነው ማለት ነው፡፡

6.2 (ለቃሉ አገባባዊ ፍቺ ነው የሚለውን በመምረጥ) የተሠመረበት የተበረዘ የሚለው ነው የተበረዘ ሲል የተበከለ ማለት ነው፡፡

7.1 (መልሱን በአሰሳ ንባብ በመፈለግ) (አንብቦ መረዳትን የመቆጣጠሪያ ዘዴ በማበጀት) ምን እንደሚገልፅ ወደዚያው ነው መሄድ ያለብኝ (በምንባቡ ላይ "ይህን እያወቁ" በሚለው ሐረግ ሥር በማስመር) (ሐሳብን ፈልፍሎ በማውጣት) ይህን እያወቁ ማለት የመዛመቻ መንገድ ነው፡፡

7.2 (መልሱን በአሰሳ ንባብ በመፈለግ) ቢበክል እንኳ የሚለው አግኝቼዋለሁ፡፡ (በምንባቡ ላይ "ቢበክል እንኳ" በሚለው ግርጌ በማስመር) (ሐሳብን ፈልፍሎ በማውጣት) ውሃ ማለት ነው ለውሃ ነው የሚገልፀው

8.1 (መመሪያውን ደጋግሞ በማንበብ) መመሪያውን እደግመዋለሁ (የንባብ ፍጥነቱን በመቀየር) ከተለመደው ፍጥነቱ በመውጣት በጥልቅ ንባብ በማንበብ (የመመሪያውን ሐሳብ ግልፅ በማድረግ) ከግራ እየመረጥክ ወደዚያ አስገባ ነው የሚለው (የተለያዩ መረጃዎችን በማዛመድ) ታይፈስ የሚለው ቫይረሱ የማመጣበት መንገድ ነው (ያልገባውን ሐሳብ ለራሱ በመጠየቀ) በቁጥር ነው የማስቀምጠው? አዎ በቁጥር ስለሚል በቁጥር ነው የማስቀምጠው፡፡

9.1 (የአንድ ቃል የተወሰኑ ሆሄያትን በመደጋገም) እንደ... እንደየ አጠያየቃቸው (የምንባቡን መልእክት በራሱ መንገድ በመተርጎም) የፀሐፊው መልእክት በሽታው መተላለፊያውን አውቀን በሽታውን ለመግታት ጥረት ማድረግ እንዳለብን ነው፡፡

9.2 (መልሱን በግርፍ ንባብ በመፈለግ) (የምንባቡን ሐሳብ በአእምሮው ለመሳል

በመሞከር) ካንገቱ ቀና በማለት ለተወሰነ ጊዜ በማሰብ፣ ምንባቡን በራሱ አባባል በመረዳት

መ1 1.1 (ምንባቡን በራሱ አባባል በመረዳት) አይደለም ሀሰት ነው የታይፎይድ በሽታ የሚመጣው በሽንት ቤት ነው።

1.2 (ምንባቡን በራሱ አባባል በመረዳት) እውነት ነው በበለፀጉ አገሮች ነው የሚገኘው።

2 (ጥያቄውን ደጋግሞ በማንበብ) (የምንባቡን መዋቅር በማስታወስ) በምክንያትና ውጤት ይመስለኛል። (የምንባቡን አጠቃላይ አካሄድ በመለየት) ይህንንም ያገኘሁት ምንባቡን አስታውሼ ነው።

3.1 (መልሱን በአሰሳ ንባብ በመፈለግ) ያጋልጣል ነው መልሱ። (አንብቦ መረዳትን የመቆጣጠሪያ ዘዴ በማበጀት) ደጋግሞ በማንበብ "ልክ ነው"

4.1 (ደጋግሞ በማንበብ) ... አስተካክለህ ፃፍ ... አስተካክለህ ፃፍ (በታይፕ ስህተት ምክንያት ፊደሉ ተሳስቶ የተፃፈውን ቃል በመገመት ማስተካከል) መልሱ ይፈጥራል ነው (በፅሑፉ በመለሰው መልስ ላይ ግን ለቃሉ አገባባዊ ፍቺን በመስጠት ነው) አዎ ይህን ሲል ደግሞ ከህመሙ ላይ በአንድ ላይ የምትጠቀም ከሆንክ ይተላለፋል ማለት ነው።

4.2 (መልሱን በአሰሳ ንባብ በመፈለግ) (ለቃሉ አገባባዊ ፍቺን በመስጠት) ፅዳቻ ሲል ፅዳጅነት የላቸውም ማለት ነው።

5.1 (መልሱን በአሰሳ ንባብ በመፈለግ) (ለቃሉ አገባባዊ ፍቺን በመስጠት) ማግለል ማለት መለየት ማለት ነው

5.2 (መልሱን በአሰሳ ንባብ በመፈለግ) (ለመልስ ፍለጋ ፍንጭ እንዲሰጥ ተብሎ የተፃፈውን የአንቀፅና የመስመር ቁጥር ትክክል አለመሆኑን በመግለፅ) የለም እኮ የዚህ አይነት አንቀፅ

5.3 (መልሱን በአሰሳ ንባብ በመፈለግ) ወደምንባቡ እመለሳለሁ። እዚህ ጋር አለ–ከአሥር እስከ ሃያ ቀናት ነው መልሱ

6.1 (የቃሉን የተወሰኑ ሆሄያትን እና ሐረጉን ደጋግሞ በማንበብ) እስከ ... እስከዚህም ነው ... እስከዚህም ነው (ለሐረጉ ተስማሚ ነው ያለውን አገባባዊ ፍቺ በመምረጥ) አነስተኛ ነው።

6.2 (ለቃሉ ተስማሚ ነው ያለውን አገባባዊ ፍቺን በመምረጥ) የተበረዘ ሲል የተበከለ "መ" ነው።

7.1 (መልሱን በአሰሳ ንባብ በመፈለግ) እዚህ ጋር አለ። (በምንባቡ ላይ "ይህን እያወቁ" ከሚለው ሐረግ አጠገብ ምልክት በማስቀመጥ) (የንባብ ፍጥነቱን በመቀየር) ከተለመደው ፍጥነቱ በመውጣት በጥልቅ ንባብ አንብቧል። እዚህ ጋር አለ (ሐሳብን ፈልፍሎ በማውጣት) ይህን እያወቁ ማለት የመዛመቻ መንገድ ነው።

7.2 (የንባብ ፍጥነቱን በመቀየር) ከተለመደው ፍጥነቱ በመውጣት በጥልቅ ንባብ በማንበብ (የንባብ ዘዴውን በዓላማ በመለወጥ) በለሆሳስ እና በጮክታ በማንበብ (መልሱን በአሰሳ ንባብ በመፈለግ) (ሐሳብን ፈልፍሎ በማውጣት) በአነስተኛ መንገድ (ደጋግሞ በማንበብ) ቢበከል እንኳ. . . ቢበከል እንኳ ውሃ ነው መልሱ።

8.1 (የመማሪያውን ሐሳብ ግልፅ በማድረግ) ይኼ በቁጥር ነው

የማስቀምጠው (የንባብ ዘዴውን በዓላማ በመለወጥ) በጮክታ እና በለሆሳስ በማንበብ (የተለያዩ መረጃዎችን በማዛመድ) ታይፎይድ ታይፈስ ከሚለው ነው የተገኘው።

መ1 9.1 (የምንባቡን መልእክት በራሱ መንገድ በመተርጎም) ከታይፎይድ ተጠንቀቁ ነው የሚለው። ትምህርታዊ ነው የሚሰጠው

9.2 (የንባብ ፍጥነቱን በመቀየር) በጥልቅ ንባብ በማንበብ (ከአላማ አንፃር አላስፈላጊ የምንባብ ክፍልን በመዝለል) (ደጋግሞ በማንበብ) እንደገና ላንብበው ... አስመልክቶ የፃፈው ... አስመልክቶ የፃፈው (የምንባቡን ሐሳብ በአእምሮው ለመሳል በመሞከር) ካንገቱ ቀና በማለት የግንባሩን ቆዳ ሸብሸብ በማድረግ ማሰብ፣ በሽታ ስለመከላከል ነው (አንብቦ መረዳትን የመቆጣጠሪያ ዘዴ በማበጀት) እርምጃው እንዴት ነው ስለሚለን እርምጃው ጥሩ ነው።

መ2 1.1 (ምንባቡን በራሷ አባባል በመረዳት) ውሸት ነው።

1.2 (ምንባቡን በራሷ አባባል በመረዳት) ውሸት ነው የምለው እኔ። በበለፀጉ አገሮች ነው። ታይፎይድ ባደጉ አገሮች ፅዳት ስለሚወዱ።

1.3 (ምንባቡን በራሷ አባባል በመረዳት) ማግለል እንኳ ጥሩ አይደለም። ሰውን እንደዚህ ያደርገናል ማለት ነው። ስለዚህ ውሸት ነው።

2. (የቃሉን የተወሰኑ ሆሄያት ደጋግማ በማንበብ) ባብ...ባብ...ባብዛኛው ... በገ...በገለፃ (የምንባቡን መዋቅር በማስታወስ) መልሱ በምክንያትና በውጤት ነው።

3.1 (መልሱን በአሰሳ ንባብ በመፈለግ) መልሱ ያጋልጣል ነው (ያልገባትን ነገር በመጠየቅ) ልፃፈው? ትንሽ ነው መስመሩ ግን

3.2 (መልሱን በአሰሳ ንባብ በመፈለግ) ያጋልጣል ነው።

4.1 (መልሱን በአሰሳ ንባብ በመፈለግ) በሃፉ ሊተላለፍ ይችላል።

4.2 (መልሱን በአሰሳ ንባብ በመፈለግ) የተሠመረበት ቃል ፅዳቻ ነው (አንብቦ መረዳትን የመቆጣጠሪያ መንገድ በማበጀት) መልሱን ለማግኘት ወደምንባቡ እሄዳለሁ (ለቃሉ አገባባዊ ፍቺን በመስጠት) የማጠጡት ውሃ ከብክለት ነፃ ይሆናል።

5.1 (መልሱን በአሰሳ ንባብ በመፈለግ) ከምንባቡ ያገኘችውን ቃል በቃል በመፃፍ–በቤተሰብ ሆነ በአገር ደረጃ

5.2 (የቃሉን የተወሰኑ ሆሄያት ደጋግማ በማንበብ) ለማ . . . ለማጥፋት (መልሱን በአሰሳ ንባብ በመፈለግ) ብሎም የሚለው መልሱን ለማግኘት ወደምንባቡ እሄዳለሁ (የንባብ ፍጥነቷን በመቀየር) ከተለመደው ፍጥነቷ በመውጣት በጥልቅ ንባብ በማንበብ–ከምንባቡ ያገኘችውን ሐሳብ ቃል በቃል በመፃፍ ብሎም ለማጥፋት በቤተሰብም በግልም ሁላችን ለማጥፋት መረባረብ።

5.3 (የቃሉን የተወሰኑ ሆሄያት ደጋግማ በማንበብ) በሕ ... በሕቡእ ሊቆይ ይችላል። (መልሱን በአሰሳ ንባብ በመፈለግ) ከምንባቡ ያገኘችውን ሐሳብ ቃል በቃል በመፃፍ–መልሱ እስከ ሃያ ቀናት ሊወሰድ ይችላል ...

6.1 (የንባብ ዘዴዋን በአላማ በመለወጥ) በለሆሳስ እና በጮክታ በማንበብ (ደጋግማ በማንበብ ቁልፍ ሐሳብን በመለየት እስከዚህም ነው . . .

እስከዚህም ለሚለው ጥያቄ (ለሐረጉ አገባባዊ ፍቺ ተስማሚ ነው ያለችውን በመምረጥ) እስከዚህም ነው ማለት አነስተኛ ነው የምለው በበኩሌ፡፡

መ2 6.2 (ለቃሉ አገባባዊ ፍቺ ተስማሚ ነው ያለችውን በመምረጥ) የተበረዘ ሲል የተደባለቀ ማለት ነው፡፡

7.1 (የቃሉን የተወሰኑ ሆሄያት ደጋግማ በማንበብ) ለማስ. . . ለማስተላለፍ (የንባብ ፍጥነቷን በመቀየር) ከተለመደው ፍጥነቷ በመውጣት በጥልቅ ንባብ በማንበብ (ምንባቡን በራሷ አባባል በመረዳት) ይህን እያወቁ መልሱ "ሀ" ውሃ የሚለው ነው፡፡

7.2 (መልሱን በአሰሳ ንባብ በመፈለግ) (የንባብ ፍጥነቷን በመቀየር) ከተለመደው ፍጥነቷ በመውጣት በጥልቅ ንባብ በማንበብ (ሐሳብን ፈልፍሎ በማውጣት) መልሱ "መ" የአንጀት መድማት ነው

8.1 (ያልገባትን ነገር በመጠየቅ) አልገባኝም፡፡ ከዚህ መርጠን ነው ወደዚህ የምናስገባው? (የቃሉን የተወሰኑ ሆሄያት ደጋግማ በማንበብ፣ አማራጭ መልሰቹን ደጋግማ በማንበብ) (የተለያዩ መረጃዎችን በማዛመድ) ታይፎይድ የሚለው ታይፈስ ከሚለው የመጣ ነው፡፡

9.1 (ምንባቡን በትጋት በማንበብ፣ አጠቃላይ እውቀቷን በመጠቀም) እኔ በበኩሌ ለኛ ማስተማሪያ የሚሆን ፅፎ የላከው በጣም እናመሰግናለን፡፡

9.2 (የምንባቡን መልእክት በራሷ መንገድ በመተርጎም) በሽታው በጣም አደገኛ ስለሆነ፡፡

ዘ1 1.1 (የንባብ ፍጥነቷን በመቀየር) ከተለመደው ጥፍነቷ በመውጣት ጥልቅ በሆነ ንባብ በማንበብ (ምንባቡን በራሷ አባባል በመረዳት) መልሱ ሀሰት ነው፡፡

1.2 (ምንባቡን በራሷ አባባል በመረዳት) መልሱ ሀሰት ነው፡፡ ምክንያቱም በበለፀጉ አገሮች ነው በስፋት የሚታየው፡፡

1.3 (ምንባቡን በራሷ አባባል በመረዳት) ሀሰት ነው፡፡ ምክንያቱም በበሽታ የተያዙ ሰዎች ማግለል የለብንም፡፡ መንከባከብ አለብን

2 (የምንባቡን ሐሳብ በአእምሮዋ ለመሳል በመሞከር) የግንባሯን ቆዳ ሽብሸብ በማድረግ ማሰብ፣ (የምንባቡን መዋቅር በማስታወስ) መልሱ "ሀ" በምክንያትና ውጤት ነው (የምንባቡን አጠቃላይ አካሄድ በመለየት) ምክንያቱም ታይፎይድ ከሆነ ምክንያቱን ሆስታል ሄዶ ያውቀዋል፡፡

3.1 (የንባብ ፍጥነቷን በመቀየር) ከተለመደው ፍጥነቷ በመውጣት በጥልቅ ንባብ በማንበብ (ደጋግማ በማንበብ) ሆን ተብሎ ቃላት . . . ሆን ተብሎ ቃላት (ምንባቡን በትጋት በማንበብ) እሺ (ለራሷ ጥያቄን በማንሳት) አንቀፅ ስንት ነው? መልሱ አራት ነው፡፡

3.2 (መልሱን በአሰሳ ንባብ በመፈለግ) (የንባብ ፍጥነቷን በመቀየር) በጥልቅ ንባብ በማንበብ–መልሱ ወደ ሆስፒታል መሄድ፡፡

4.1 (አብሮ ሄያጅ ቃላትን በመለየት) አገባብ ... አገባብ በመነሳት (የንባብ ዘዴዋን በአላማ በመለወጥ) በጭክታ እና በለሆሳስ በማንበብ (ምንባቡን በትጋት በማንበብ) እሺ (በታይፕስህተት ምክንያት ፊደሉ የተገደፈውን ቀል በመገመት ማስተካከል) ይፈጥ... ይጥራል ... ይጥራል ለሚለው ይፈጥራል መሆን አለበት፡፡

ዘ1 4.2 (የቃሉን የተወሰኑ ሆሄያት ደጋግማ በማንበበ) ፅዳ... ፅዳጅን (መልሱን በአሰሳ ንባብ በመፈለግ) (በታይፕ ስህተት ምክንያት ፊደሉ የተገደፈውን ቃል በመገመት ማስተካከል) "ፅዳጅ" የሚለው "ፅዳጁ" መሆን አለበት

5.1 (አንብቦ መረዳትን የመቆጣጠሪያ ዘዴ በማበጀት) ተመሳሳይ ሰጥ እሺ. (ጥያቄን ለራሷ በማንሳት) እሺ. አንቀፅ ስንት ነው የሚለው? (መልሱን በአሰሳ ንባብ በመፈለግ) (ለቃሉ አገባባዊ ፍቺን በመስጠት) ትርጉሙ ማራቅ

5.2 (መልሱን በአሰሳ ንባብ በመፈለግ) (የምንባቡን ሐሳብ በአእምሮዋ ለመሳል በመሞከር) (ከባድ ጥያቄን በመዝለል)

5.3 (ለቃሉ አገባባዊ ፍቺን በመስጠት) በሕቡእ የሚለው በድብቅ መሆን አለበት (የዘለለችውን ጥያቄ ለመሥራት እንደምትፈልግ በማግለፅ /እሺ. ወደ 5.2 ልመለስ)

6.1 (ምንባቡን በትጋት በማንበብ) እሺ. (የንባብ ፍጥነቷን በመቀየር) ከተለመደው ፍጥነቷ በመውጣት በጥልቅ ንባብ በማነበብ (ቁልፍ ሐሳብን በመለየት) እስከዚህም ለሚለው እስከዚህም ነው እሺ. (ለቃሉ አገባባዊ ፍቺ ተስማሚ ነው የምትለውን መልስ በመምረጥ) መልሱ አጠራጣሪ "ሐ"

6.2 (ምንባቡን በትጋት በማንበብ) እሺ. (ለቃሉ አገባባዊ ፍቺ ተስማሚ ነው የምትለውን መልስ በመምረጥ) የተበከለ "መ"

7.1 (መመሪያውን በትጋት በማንበብ) መመሪያ ሰባት እሺ. . . . እሺ. በ"ሀ" ረድፍ . . . (ደጋግማ በማንበብ) ይህን እያወቀ እሺ. ይህን እያወቀ የሚለው (ጥያቄውን በራሷ አባባል በመረዳት) "ለ" የመዛመቻ መንገድ ነው መልሱ።

7.2 (ምንባቡን በራሷ አባባል በመረዳት) "ቢበከል እንኳ" የሚለው የአደጉ አገሮች ነው መልሱ።

7.3 (ምንባቡን በራሷ አባባል በመረዳት) ይህም የሚለው "መ" የአንጀት መድማት

8.1 (የቃሉን የተወሰኑ ሆሄያት ደጋግማ በማንበብ) የምት...የምትያቸውን ("የ" የሚለውን ፊደል የሚያስቀድሙትን ቃላት በመለየት) መተላለፊያ መንገዶች... የመተላለፊያ መንገዶች (የተለያዩ መረጃዎችን በማዛመድ) ከሽንት ቤት መልስ እጅ በሳሙና አለመታጠብ (ምንባቡን በትጋት በማንበብ) እሺ. ሌላው በበሽታው ከተያዘ ሰው ንክኪ ማድረግ። ሌላው በበሽታው የተበከለ ውሃ በመጠጣት ታይፎይድ ለማለው በሽታ ነው መልሱ።

9.1 (የቃሉን የተወሰኑ ሆሄያትን በመደጋገም) እንደየ... እንደ የአጠያየቃቸው (የፅሑፉን መልእክት በራሷ መንገድ በመተርጎም፣ ምንባቡን በትጋት በማንበብ) እሺ. የፀሐፊው መልእክት የተበከለ ውሃ አለመጠጣት እሺ. ከሽንት ቤት መልስ እጅን በሳሙና አለመታጠብ እሺ. ሌላ መልእክት በሽታው የተያዙ ሰዎች ማግለልና አድልዎ አለ ማድረግ ናቸው።

9.2 ("በ" የሚለውን ፊደል የሚያስቀድሙትን ቃላት በመለየት) አጭሩ አስቀምጪ ... በአጭሩ አስቀምጪ (ምንባቡን በትጋት በማንበብ) እሺ. (የምንባቡን ሐሳብ በአእምሮዋ ለመሳል በመሞከር) መንስኤዎች

ለይተን ማወቅና መገንዘብ አለብን። እሺ. በሽታ የሚያመጡ ተሃዋስያን እሺ. በእንዴት እንደሚመጡ።

ዝ2 1.1 (የንባብ ፍጥነቱን በመቀየር፣ በተወሰኑ ፊደሎች ላይ ጫን እያለ በማንበብ) ከተለመደው ፍጥነቱ በመውጣት በጥልቅ ንባብ አንብቧል ... ከዚህ ... በታች ... የቀረቡትን (መልሱን በአሰሳ ንባብ በመፈለግ) (የንባብ ፍጥነቱን በመቀየር) ከተለመደው ፍጥነቱ በመውጣት በጥልቅ ንባብ በማንበብ (ምንባቡን በራሱ አባባል በመረዳት) መልሱ ውሸት ነው።

2. (የቃሉን የተወሰኑ ሆሄያትን ደጋግሞ በማንበብ) በመወ... በመወዳ ... በመወዳደርና በማነፃፀር (የንባብ ዘዴውን በአላማ በመለወጥ) በለሆሳስ እና በጮከታ በማንበብ (የምንባቡን መዋቅር በማስታወስ) መልሱ "ሀ" ነው።

3.1 (መልሰን በአሰሳ ንባብ በመፈለግ) (የንባብ ፍጥነቱን በመቀየር) ከተለመደው ጥፍነቱ በመውጣት በጥልቅ ንባብ አንብቧል

3.2 (የቃሉን የተወሰኑ ሆሄያትን ደጋግሞ በማንበብ) ወዲያ ... ወዲያውኑ) (መልሱን በአሰሳ ንባብ በመፈለግ) መልሱ አያሳምምም ነው።

4.1 (መልሱን በአሰሳ ንባብ በመፈለግ) (ቃሉን ደጋግሞ በማንበብ) በተነሳ ... በተነሳ (የንባብ ፍጥነቱን በመቀየር) በጥልቅ ንባብ በማንበብ (በታይፕ) ስህተት ምክንያት ፊደሉ የተገደፈውን ቃል በመገመት ማስተካከል) ይፈጥራል ነው (በፅሑፍ ግን አላሰፈረውም)

4.2 (የንባብ ፍጥነቱን በመቀየር) በጥልቅ ንባብ አንብቧል (መልሱን በአሰሳ ንባብ በመፈለግ) መልሱን አለማወቁን በመግለፅ አላገኘሁትም።

5.1 (መልሱን በአሰሳ ንባብ በማንበብ) ከምንባቡ ያገኘውን ሐሳብ ቃል በቃል በመፃፍ–ያስፈልጋል

6.1 (የቃሉን የተወሰኑ ሆሄያት ደጋግሞ በማንበብ) የተሠ... የተሠመረባቸው (በተወሰኑ ሆሄያት ላይ ጫን ብሎ በማንበብ) ሊያስተላልፉት... እስከዚህም ነው ለሐረጉ አገባባዊ ፍቺ ተስማሚ ነው የሚለውን መልስ በመምረጥ) "ለ" አነስተኛ ነው።

7.1 (በተወሰኑ ሆሄያት ላይ ጫን ብሎ በማንበብ-ለማስተላለፍ ... ረድፍ . ... እየመረጥክ (መልሱን በአሰሳ ንባብ በመፈለግ) ይህን እያወቁ (ሐሳብን ፈልፍሎ በማውጣት) መልሱ "ለ" ነው።

8.1 በተወሰኑ ሆሄያት ላይ ጫን ብሎ በማንበብ –በስ... ተ...ግራ አስ... ቀምጥ (የንባብ ዘዴውን በአላማ በመለወጥ) በጮክታ እና በለሆሳስ በማንበብ (መልሱን በግርፍ ንባብ በመፈለግ) (የተለያዩ መረጃዎችን በማዛመድ)

9.1 በተወሰኑ ሆሄያት ላይ ጫን ብሎ–በማንበብ የፀ... ሐፊው (መልሱን በአሰሳ ንባብ በመፈለግ) ከምንባቡ ያገኘውን ሐሳብ ቃል በቃል በመፃፍ።

9.2 (መልሱን በግርፍ ንባብ እና በአሰሳ ንባብ በመፈለግ) ከምንባቡ ያገኘውን ሐሳብ ቃል በቃል በመፃፍ መረጃ

የአስረኛ ክፍል ተማሪዎች የንባብ ብልሃት አጠቃቀም

የሚያሳይ የፅሑፍ መረጃ

ሥራ ፍለጋ

ከ1 1.1 (የምንባቡን ገፀባህርያት በማስታወስ) እኔ እንዳነበብኩት ሦስት ገፀባህርያት ተመልክቻለሁ። ሥራ ፈላጊ፣ ባለሥልጣኑ፣ የሥራ ፀሐፊ–ጭውውት አድርገው ነበር።

1.2 (መልሱን በአሰሳ ንባብ በመፈለግ) (መልሱን አለማግኘቱን በመግለፅ) ስሙ አልተገለፀም።

2.1 (አንብቦ መረዳትን የመቆጣጠሪያ ዘዴ በማበጀት) ጥያቄውን በሐረግ በሐረግ ከፋፍሎ በመመለስ (ምንባቡን በትጋት በማንበብ) (የምንባቡን አጠቃላይ አካሄድ በመለየት) የተፈፀመበት ጊዜ የተፈፀመበት በመሥሪያ ቤት ተፈፅሟል። የሆነ በዓል ላይ ማኪያቶ ሲጠጣ ተፈፅሟል። ገፀባህርያቱም ሦስት ናቸው። ሥራ ለመፈለግ ሐረግ መቁጠር ያስፈልግ ነበር። ታሪኩ እንዴት እንደተፈፀመ ለሚለው ...

2.2 (መልሱን በግርፍ ንባብ እና በአሰሳ ንባብ በመፈለግ) (የምንባቡን ሐሳብ በአእምሮው ለመሳል በመሞከር) ካንገቱ ቀና በማለት የግንባሩን ቆዳ ሽብሽብ በማድረግ ማሰብ፣ አምስተኛ አንቀጽ ነው።

2.3 (የንባብ ፍጥነቱን በመቀየር) ከተለመደው ፍጥነቱ በመውጣት በጥልቅ ንባብ አንብቧል (መልሱን በአሰሳ ንባብ በመፈለግ) (ከአላማ አንፃር አላስፈላጊ የምንባብ ክፍልን በመዝለል) በመጨረሻ አንቀፅ በአሥራ ሁለተኛ አንቀፅ

3.1 (መልሱን በአሰሳ ንባብ በመፈለግ) ወዲያውኑ ነው።

3.2 (መልሱን በአሰሳ ንባብ በመፈለግ) ባለፈው ሳምንት ነው

4.1 (መልሱን በአሰሳ ንባብ በመፈለግ) ቀጠሮ

4.2 (መልሱን በአሰሳ ንባብ በመፈለግ) ነቀለ

5.1 (የቃሉን የተወሰኑ ሆሄያትን እና ሐረጋትን ደጋግሞ በማንበብ) ከተ... ከተሠመረባቸው... (ቁልፍ ሐሳብን በመለየት) አሸቦ መሰለ... አሸቦ መሰለ (ለቃሉ አገባባዊ ፍቺን በመስጠት) በቃ እፍረት ተሰማው ማለት ነው።

5.2 (ለቃሉ አገባባዊ ፍቺን በመስጠት) (ከአንድ ስርወቃል የወጡ ቃላትን በመለየት) ተከፍሷል ማለት ተቀምጧል ቁጢጥ ብሎ ተቀምጧል ማለት ነው።

6.1 (ጥያቄውን በራሱ አባባል በመረዳት) መልሱ ሐ ነው።

6.2 (ጥያቄውን በራሱ አባባል በመረዳት) ሁሉም መልስ ይሆናሉ

7.1 (ጥያቄውን በራሱ አባባል በመረዳት) ቀዶ ቢጥለው "መ" ነው የሚስማማው

7.2 (ጥያቄውን በራሱ አባባል በመረዳት) ቁጡ ትውልድ መሆናችን ምን ያስገርማል "ሠ" ነው የሚስማው

7.3 (መልሱን በማዘግየት፣ (ጥያቄን በመዝለል) የሌሎችን መልስ ካገኘሁ እመለሳለሁ።

7.4 (ጥያቄውን በራሱ አባባል በመረዳት) ይህ ቦታ መፈንዳት አለበት "ለ" ነው የሚስማማው።

ክ1 8.1 (የልገባውን ነገር በመጠየቅ) ቁጥሮችን ነው የምፅፈው? (የተለያዩ መረጃዎችን በማዛመድ) ... (ረጅም ቅልጥም በሚለው አማራጭ ላይ ምልክት በማድረግ)

9.1 (የምንባቡን መልእክት በራሱ መንገድ በመተርጎም፣ አጠቃላይ እውቀቱን በመጠቀም) እንደሚመስለኝ ከሆነ የግድ ሥራ ለመቀጠር የሥራ ልምድ ያስፈልጋል፡፡ ትምህርቱን ሲጨርስ የሥራ ልምድ ሊሆነው ይችላል፡፡ (ታሪኩን ለመረዳት የሚረዱ ተጨማሪ መረጃዎችን በመጠቀም) በተጨማሪም በአሁኑ ጊዜ የመንግሥት መሥሪያ ቤቶች በሥራ ፈላጊ እየተጨናነቁ ስለሆነ ቀድሞ ሥራ ለመቀጠር ፈልጎ ሊሆን ይችላል፡፡

9.2 (የፅሑፉን መልእክት በራሱ መንገድ በመተርጎም) ለሥራ ለመቀጠር የተለያዩ መለኪያዎች ይወስዱ ነበር፡፡ ሃብት ሊኖርህ ይገባል ወይም ከባለስልጣኖች መወለድ ይገባሃል ማለት ነው፡፡

9.3 (የፅሑፉን መልእክት በራሱ መንገድ በመተርጎም) ተገቢ ናቸው እላለሁ በበኩሌ፡፡ ምክንያቱም ለማስተላለፍ የፈለገው መልእክት በሚገባ ስላስተላለፈ ተገቢ ነው፡፡

ክ2 1.1 (ምንባቡን በትጋት በማንበብ) ጥያቄውን ለመመለስ ከመዘጋጀቷ በፊት በጥልቀት በማንበብ (የምንባቡን ገፀባህርያት በማስታወስ) እንደሚመስለኝ ሦስት ገፀባህርያት ነው ያሉት፡፡ የመጀመሪያ ሥራ ፈላጊ፣ ሁለተኛው ሥራ ለመፈለግ በሚሄድበት ጊዜ በቢሮ የነበረው፣ ሦስተኛው ደግሞ የቢሮ ፀሐፊ-ትንሽ ጭውውት አድርገው ነበር ከሷ ጋር፡፡

1.2 (መልሱን በአሰሳ ንባብ በመፈለግ) (መልሱን አለማግኘቷን በመግለፅ) የገፀባህርዩ ስም አልተገለፀም ማለት ይቻላል፡፡

2.1 (አንብቦ መረዳትን የመቆጣጠሪያ ዘዴ በማበጀት) ጥያቄውን በሐረግ በሐረግ ከፋፍሎ በመመለስ (የምንባቡን አጠቃላይ አካሄድ በመለየት) ታሪኩ የተፈፀመበት ቦታ ሥራ ፈላጊው ሥራ በሚፈልግበት ቦታ ነው፡፡ ጊዜው አልተገለፀም፡፡ በመጀመሪያ አንቀፅ ሦስት ገፀባህርያት ይገኛሉ፡፡ ምን እንደተፈፀመ ሲል በታሪኩ ማለት ነው፡፡ ሥራ ለማግኘት የባለሥልጣን ልጅ መሆን እንዳለብህ ማለት ነው፡፡ ባለታሪኩ ሥራ አላገኘም፡፡ የሃብታም ልጅ ስላልሆነ

2.2 (መልሱን በግርፍ ንባብ በመፈለግ) (የምንባቡን ሐሳብ በአእምሮዋ ለመሳል በመሞከር) ካንገቷ ቀና በማለት ማሰብ፣ በአንቀፅ አሥር ነው

2.3 (መልሱን በግርፍ ንባብ በመፈለግ) (ከአላማ አንፃር አላስፈላጊ የምንባብ ክፍልን በመዝለል) በመጨረሻ አንቀፅ ነው፡፡

3.1 (መልሱን በአሰሳ እና በጥልቅ ንባብ በመፈለግ) ዘግይቶ ነበር የመጣው በቀጠሮ ሰዓት አልነበረም፡፡

3.2 (መልሱን በአሰሳ ንባብ በመፈለግ) ባለፈው ሳምንት ነበር፡፡

4.1 (ቁልፍ ቃላትን በማስታወስ) ቀጠሮ

4.2 (ቁልፍ ቃላትን በማስታወስ) ነቀለ

5.1 (ጥያቄውን ደጋግማ በማንበብ) (ለቃሉ አገባባዊ ፍቺን በማጠቀም) አፈረ ማለት ነው

ከ2 5.2 (ለቃሉ አገባባዊ ፍቺን በመስጠት) (ቁልፍ ሐሳብን በመለየት) ተኮፍኗል ማለት ተቀምጧል ማለት ነው።

5.3 (ለቃሉ አገባባዊ ፍቺን በመስጠት) ደጅ ጥናት ማለት በስንት መጠባበቅ ማለት ነው።

6.1 (ምንባቡን በራሱ አባባል በመረዳት) “ሐ” ነው ዋናው ገፀባህርይ ስለሚል

6.2 (ምንባቡን በራሷ አባባል በመረዳት) ሁሉም መልስ ይሆናሉ “መ” ነው።

7.1 (የንባብ ዘዴዋን በላማ በመለወጥ) በጮክታ እና በለሆሳስ በማንበብ (መልስዋን በማዘግየት) የሌሎቹን መልስ ከመለስኩ በኋላ እመለስበታለሁ

7.2 (ምንባቡን በራሷ አባባል በመረዳት) “ሐ” ሊሆን ይችላል።

7.3 (ምንባቡን በራሷ አባባል በመረዳት) “መ” ነው

7.4 (ምንባቡን በራሷ አባባል በመረዳት፣ አጠቃላይ እውቀቷን በመጠቀም) “ረ” ደብዳቤ ነው። ማስታወቂያ በሚወጣበት ጊዜ ለተማሪዎቹ የሚሰጥ ሊሆን ይችላል

8.1 (የንባብ ፍጥነቷን በመቀየር) ከተለመደው ፍጥነቷ በመውጣት በጥልቅ ንባብ በማንበብ (መመሪያውን ደጋግማ በማንበብ) (ከአማራጭ መልሶች መካከል በአንዱ ላይ ምልክት በማድረግ) (የተለያዩ መረጃዎችን በማዛመድ) የቢሮ ፀሐፊ ምንባቡ ላየ ተገልጿል። ያንገት ጌጥም ሊመጣ ይችላል

9.1 (የፅሑፉን መልእክት በራሷ መንገድ በመተርጎም፣ አጠቃላይ እውቀት በመጠቀም) እንደሚመስለኝ ከሆነ በዚያን ወቅት ወይም (ሐሳቡን ለመረዳት የሚረዱ ተጨማሪ መረጃዎትን በመጠቀም) በአሁኑ ጊዜ ትምህርታቸውን ጨርሰው ሥራ ያለያዙ ብዙ ናቸው። የሥራ ልምድ ለመያዝ ሊሆን ይችላል። የድሃ ልጅ ስለሆነም ሊሆን ይችላል።

9.2 (የፅሑፍን መልእክት በራሷ መንገድ በመተርጎም) እንደሚመስለኝ ከሆነ በዚያን ዘመን የነበሩ ባለስልጣኖች የመሳፍንት ልጅ ካልሆንክ ሥራ እንደማይሠጡ ነው። መፈጠራቸው የጠሉ ተማሪዎች እንደነበሩ ነው።

9.3 (የፅሁፉን መልእክት በራሷ መንገድ በመተርጎም) አዎ ተገቢ ናቸው እላለሁ። የተሰጣቸውን በተገቢው መንገድ ስለተወጡት ተገቢ ነው እላለሁ።

መ1 1.1 (የምንባቡን ገፀባህርያት በማስታወስ) ሦስት ናቸው። አንዱ ሥራ ፈላጊ ነበር። አንዱ ያው ሰውየው ባለሥልጣኑ ሥራ የሚመድቡ

1.2 (የምንባቡን ዋና ገፀባህርይ ለማስታወስ በመሞከር) የተማረው የተመረቀው ተማሪ መፅሐፍት ራሱ በመባል ይታወቅ ነበር (ቃላትን ደጋግሞ በማንበብ)

2.1 (አንብቦ መረዳትን የመቆጣጠሪያ ዘዴ በማበጀት) ጥያቄውን በሐረግ በሐረግ ከፋፍሎ በመመለስ (የምንባቡን አጠቃላይ አካሄድ በመለየት፣ አጠቃላይ እውቀቱን በመጠቀም) ማለት በታሪኩ የተሳተፉት አንዱ ተማሪው፣ ሁለተኛው ባለሥልጣኑ ነው ግፍ ይሠራ የነበረው በዚያን ጊዜ የቀኛዝማች የደጃዝማች ልጅ ነበር የሚገቡት። ይኼ ብሄረሰብ ትንሽ ነው ይኼ ቋንቋ ትልቅ ነው የኸ ቋንቋ የወፍ ቋንቋ ነው።

መ1 2.2 (የንባብ ዘዴውን በአላማ በመለወጥ) በጮክታ እና በለሆሳስ በማንበብ (የምንባቡን አጠቃላይ አካሄድ በመግለፅ) ያው ታሪኩ ሁለት ነው የሚመስለን አንዱ በ ... በ ... ማለት ባለሥልጣኑ እሱ የዘር አንዱ አናሳ አነዱ ትልቅ ዘርያ ሰውዬ የድሃ ተወላጅ ስለነበር እያፈረ ነበር፡፡

2.3 (የምንባቡን አጠቀላይ አካሄድ በመግለፅ) ያው አንዱ የተሪከ ድርጊት የነበረ በሁለት ሰዎች ነው፡፡ አንዱ የታወቀ ነው፡፡ አንዱ ደግሞ በአናሳ ብሄረሰብ (በቀረበው መረጃ ላይ ጥያቄን በማንሳት) ድርጊቱ አልተጠናቀቀም ተነሳ ወደ ተማሪዎች መሬት ላራሹ አሉ፡፡

3.1 (የንባብ ዘዴውን በአላማ በመለወጥ) በለሆሳስ እና በጮክታ በማነበብ (መልሱን በአሰሳ ንባብ በመፈለግ) (የንባብ ፍጥነቱን በመቀየር) ከተለመደው ፍጥነቱ በመውጣት ጥልቅ በሆነ ንባብ በማንበብ (መልሱን በአእምሮው ለመሳል በመሞከር) ካንገቱ ቀና ብሎ በማንሰላሰል፣ እኔ የምለው ሥራ ፈላጊው ተመራማሪው ነው መልሱ

4.1 (የንባብ ፍጥነቱን በመቀየር) ከተለመደው ፍጥነቱ በመውጣት በጥልቅ ንባብ አንብቧል (አገባባዊ የቃል ፍቺን በመጠቀም) በስንት ደጅ ጥናት ማለት በስንት ታች ላይ ያገኘው ቀጠሮ ነው፡፡

5.1 (ለቃሉ አገባባዊ ፍቺን በመስጠት) (ቁልፍ ሐሳብን በመለየት) ያው በደንብ እንዳሳቀች

6.1 (የቃሉን የተወሰኑ ሆሄያትን በመደጋገም) የሁ... የሁለት...አም.. አምጡባይ (ምንባቡን በራሱ አባባል በመረዳት) መልሱ ፍራንክ አምጡ ባይ

7.1 (የቃሉ የተወሰኑ ሆሄዎችን ደጋግሞ በማነበብ) በ“ለ”... በ“ለ” ... በ“ለ” ... ረድፍ እየመረ ... እየመረጥክ (ምንባቡን በራሱ አባባል በመረዳት) ቀዶ ቢጥለው ማለት ያው በጋዜጣ ያወጡ ነበር፡፡ ስለዚህ ይቀደዳል በተግባር ላይ አይውልም “ለ” ነው መልሱ

7.2 (ከአማራጭ መልሰች መካከል በአነዱ ላይ ምልክት በማድረግ (ምንባቡን በራሱ አባባል በመረዳት) “ሐ” የተማሪዎች ቁጣና ምሬት ነው፡፡

8.1 (የተለያዩ መረጃዎችን በማዛመድ)

9.2 (የምንባቡን መልእክት በራሱ መንገድ በመተርጎም፣ አጠቃላይ እውቀቱን በመጠቀም) ማለት አንድ ብሄረሰብ ከአንድ ብሄረሰብ የመነሳሳት ሁኔታ ነበር፡፡ አንተ ከኛ እኩል አይደለህም ለምሳሌ የኛ የወፍ ቋንቋ ይሉ ነበር፡፡ ግን ሁሉም እኩል ነው ለማለት ነው፡፡

9.3 (የምንባቡን መልእክት በራሱ መንገድ በመተርጎም፣ አጠቃላይ እውቀቱን በመጠቀም) ማለት ሐሳቡ ትክክል ነው (ታሪኩን ለመረዳት የሚረዱ ተጨማሪ መረጃዎችን በመጠቀም) በአሁኑ ጊዜ በዲመክራሲ አስተሳሰብ እኩል ነው፡፡ አሁን በነፃ ሳትፈራ መንቀሳቀስ ትችላለህ ማለት ነው፡፡

መ2 1.1 (የንባብ ዘዴውን በአላማ በመለወጥ) በለሆሳስ እና በጮክታ በማንበብ (የምንባቡን ገፀባህርያት በማስታወስ) ሦስት ናቸው፡፡

1.2 (የምንበቡን ዋና ገፀባህርይ ስም በማስታወስ) አዲሱ

መ2 2.1 (መልሱን በአሰሳ ንባብ በመፈለግ) (የንባብ ፍጥነቱን በመቀየር) ጥልቅ በሆነ ንባብ በማንበብ–ዘጠኝ ናቸው፡፡

2.2 (የንባብ ዘዴዋን በአላማ በመለወጥ) በለሆሳስ እና በጮክታ በማንበብ (የንባብ ፍጥነቷን በመቀየር) ከተለመደው ፍጥነቷ በመውጣት ጥልቅ በሆነ ንባብ በማነበብ (መልሱን በአሰሳ ንባብ በመፈለግ) አንደኛ ነው የሚመስለኝ

2.3 (የንባብ ፍጥነቷን በመቀየር) ከተለመደው ፍጥነቷ በመውጣት ጥልቅ በሆነ ንባብ በማነበብ (መልሱን በአሰሳ ንባብ በመፈለግ) አስራ ስድስተኛው አንቀፅ ያለው ይመስለኛል

3.1 (ለጥያቄው መልስ ሳትሰጥ በማለፍ)

3.2 (መልሱን በአሰሳ ንባብ በመፈለግ) ከምንባቡ የገኘችውን ሐሳብ ቃል በቃል በመፃፍ-ለዛሬ

4.1 (መልሱን በአሰሳ ንባብ በመፈለግ) ቀጠሮ

4.2 (መልሱን በአሰሳ ንባብ በመፈለግ) ነቀለ

5.2 (መልሱን በአሰሳ ንባብ በመፈለግ) ከምንባቡ ያገኘችውን ሐሳብ ቃል በቃል በመፃፍ ወዲያውኑ ቀጠሮ የሰጠው

5.1 (መልሱን በአሰሳ ንባብ በመፈለግ) ከምንባቡ ያገኘችውን ሐሳብ ቃል በቃል በመፃፍ ወተፉ

6.1 (ምንባቡን በራሷ አባባል በመረዳት) "ሀ" ነው፡፡

7.1 (ከአማራጭ መልሶች በአንዱ ላይ ምልክት በማድረግ) (ቁልፍ ሐሳብን በመለየት) (ምንባቡን በራሷ አባባል በመረዳት) "መ" የብር ኖት ነው መልሱ

7.2 (ከአማራጭ መልሶች መካከል መልስ ይሆናል ባለችው ላይ ምልክት በማድረግ) (ምንባቡን በራሷ አባባል በመረዳት) "ሐ" የተማሪዎች ቁጣና ምሬት

7.3 (ምንባቡን በራሷ አባባል በመረዳት) "ሠ" የሚያብረቀርቁ አዳዲስ ሻንጣም መኪኖች

8.1 (ያልገባትን ነገር በመጠየቅ) ወደዚህ ነው የምሞላው? (ከአማራጭ መልሶች መካከል መልስ ይሆናል ባለችው ላይ ምልክት በማድረግ) (ምንባቡን በራሷ አባባል በመረዳት)

9.1 (የምንባቡን መልእክት በራሷ መንገድ በመተርጎም) የድሃ ልጅ ስለሆነ

9.2 (ጥያቄው ያልገባት መሆኑን በመግለፅ) አልገባኝም

9.3 (የፅሑፉን መልእክት በራሷ መንገድ በመተርጎም)

ዝ1 1.1 (የምንባቡን ገፀባህርያት በማስታወስ) (ግር ያላትን ነገር በመጠየቅ) ልመልሰው? (የምንባቡን አጠቃላይ አካሄድ በመለየት) ሦስት ናቸው፡፡ እነሱም ባለሥልጣኑ፣ ሥራ ፈላጊው፣ ከባለሥልጣኑ ጋር የምትሰራ ሴት

1.2 (መልሱን በአሰሳ ንባብ እና በግርፍ ንባብ በመፈለግ) (በምንባቡ ውስጥ ከሚገኙት ቃላት በተወሰኑ ላይ ከግርጌያቸው በማስመር) (መልሱን እንዳላገኘችው በመግለፅ) ግልፅ አልሆነልኝም-የዋናው ገፀባህርይ ስም

2.1 (የቃሉን የተወሰኑ ሆሄያትን ደጋግማ በማንበብ) ታሪ ... ታሪኩ (መልስ

ሳትሰጥ የዘለለችውን ጥያቄ ተመልሳ ለመሥራት እንደምትፈልግ በመግለፅ) የዘለልኩት ጥያቄ መልሱን አግኝቼዋለሁ። አቤል ተስፋዬ ነው። (የዚህ ጥያቄ መልስም እንዳላገኘችው በመግለፅ ካገኘችው ግን ተመልሳ እንደምትመልሰው በመጥቀስ) ፈለግኩ ግን ላገኘው አልቻልኩም። ካገኘሁት ተመልሼ እሰራዋለሁ።

ዝ1 2.2 (መልሱን በአሰሳ ንባብ እና በግርፍ ንባብ በማንበብ) (በምንባቡ አንቀፆች ላይ ቁጥር በማስቀመጥ) የንባብ ዘዴዋን በዓላማ በመለወጥ (በጮክታ እና በለሆሳስ በማንበብ) የቀረበው አንቀፅ በአስራ አንደኛ አንቀፅ ነው።

2.3 (የቃሉን የተወሰኑ ሆሄያትን ደጋግማ በማንበብ) እንደ... እንደተጠናቀቀ (መልሱን በአሰሳ ንባብ በመፈለግ) ከአላማ አነፃር አላስፈላጊ የምንባብ ክፍልን በመዝለል) አንቀፅ ሃያ አራት ነው (ምንባቡን በትጋት በማንበብ) ልቀጥል?

3.1 (መልሱን በአሰሳ ንባብ በመፈለግ) ከምንባቡ ያገኘችውን ሐሳብ ቃል በቃል በመፃፍ–ቁመናው አጭር ቦርጫም ነበር (አንብቦ መረዳትን የመቆጣጠሪያ ዘዴ በማበጀት) ጥያቄውንና መልሱን ጮክ ብላ በማንበብ

3.2 (መልሱን በአሰሳ ንባብ በመፈለግ) ሳምንት ሙሉ ተስፋ የጣለበት ቀጠሮ ነበር (አንብቦ መረዳትን የመቆጣጠሪያ ዘዴ በማበጀት) ጥያቄውንና መልሱን ጮክ ብላ በማንበብ

4.1 (መልሱን በአሰሳ ንባብ በመፈለግ) (የንባብ ፍጥነቷን በመቀየር) ከተለመደው ፍጥነቷ በመውጣት በጥልቅ ንባብ በማንበብ (ደጋግማ በማንበብ) በስንት ደጅ ጥናት ያገኘው... በስንት ደጅ ጥናት ያገኘው ከምንባቡ ያገኘችውን ሐሳብ ቃል በቃል በመፃፍ–ልክ በቀጠሮ ሰዓት በመድረሱ ረጅም ቅልጥሙን አመሰገነ።

5.1 (መልሱን በአሰሳ ንባብ በመፈለግ) (የንባብ ፍጥነቷን በመቀየር) ከተለመደው ፍጥነቷ በመውጣት በጥልቅ ንባብ በማንበብ (ለጥያቄው መልስ ሳትሰጥ በማለፍ)

5.2 (ለቃሉ አገባባዊ ፍቺን በመስጠት) (ቁልፍ ሐሳብን በመለየት) ተከፍሏል ማለት ተቀምጧል ማለት ነው።

6.1 (የቃሉን የተወሰኑ ሆሄያትን ደጋግማ በማንበብ) የተ... የተገረፈ (አብሮ ሄያጅ ቃላትን በማስታወስ) አምጡ... አምጡ ባይ (የንባብ ፍጥነቷን በመቀየር) ከተለመደው ፍጥነቷ በመውጣት ጥያቄውን በጥልቅ ንባብ በማንበብ (ምንባቡን በራሷ አባባል በመረዳት) መልሱ “ሀ” ነው የመምህሬ ሳህሌ ልጅ

7.1 (የንባብ ዘዴዋን በአላማ በመለወጥ) በጮክታ እና በለሆሳስ በማንበብ (የንባብ ፍጥነቷን በመቀየር) ከተለመደው ፍጥነቷ በመውጣት በጥልቅ ንባብ በማንበብ (ጥያቄውን በራሷ አባባል በመረዳት) መልሱ “ሐ” ነው የተማሪዎች ቁጣና ምሬት ነው።

8.1 (መልሱን በአሰሳ ንባብ በመፈለግ) (የንባብ ፍጥነቷን በመቀየር) ከተለመደው ፍጥነቷ በመውጣት በጥልቅ ንባብ በማንበብ (ግር ያላትን ነገር በመጠየቅ) ሦስት ነው የምፅፈው? ከዚህ ወደዚህ ነው ማለት ነው? (መመሪያውን ደጋግማ በማንበብ) (የተለያዩ መረጃዎችን በማዛመድ)

9.1 (መመሪያውን ደጋግማ በማንበብ) መመሪያውን ደግሜ ሳንብበው

(ፅሑፉን በራሷ መንገድ በመተርጎም) የድሃ ቤተሰብ ስለነበረ ትምህርቱን አቋርጦ ሥራ ለመሥራት ተገደደ፡፡

ዝ1 9.2 (የፅሑፉን መልእክት በራሷ መንገድ በመተርጎም፣ ታሪኩን ለመረዳት የሚረዱ ተጨማሪ መረጃዎችን በመጠቀም) የሙስና ስለነበራቸው (አጠቃላይ እውቀቷን በመጠቀም) የሆነ ጥቅስ አለ በብር ያገኘሽው ፍቅር ፍቅር ሳይሆን ሸቀጥ ነው ይባላል፡፡

9.3 (የምንባቡን መልእክት በራሷ መነገድ በመተርጎም) አዎ ተገቢ ነው ሰው ድኃ ነው ብለህ አይናቅም፡፡ ሰው አስተሳሰቡ እንጂ ድህነትም ሃብትም ማየት ጥሩ አይደለም፡፡

ዝ2 1.1 (አጠቃላይ እውቀቱን በመጠቀም) ራሳችን መቻል ትምህርታችን ጠንክረን መሥራትና የቤት ሥራ መሥራት ነው፡፡

1.2 (የዋናውን ገፀባህርይ በማስታወስ) ገፀባህርይ ሥራ ፈላጊ ነው፡፡

2.1 (አንብቦ መረዳትን የመቆጣጠሪያ ዘዴን በማበጀት) በመመሪያው ሥር ያሉትን ጥያቄዎች በሙሉ አንዴ ጫክ ብሎ ሊያነባቸው ሞክሯል (የቃሉን የተወሰኑ ሆሄያትን ደጋግሞ በማንበብ) እንደ . . . እንደተገኙ ፃፍ (መልሱን በግርፍ ንባብ በመፈለግ) (ለጥያቄው መልስ ሳይሰጥ በማለፍ)

2.2 (የቃሉን የተወሰኑ ሆሄያትን እና ቃላትን ደጋግሞ በማንበብ) ክስ ... ክስተቶች ... ግለፅ ... ግለፅ (የንባብ ፍጥነቱን በመቀየር) ከተለመደው ፍጥነቱ በመወጣት ጥልቅ በሆነ ንባብ በማንበብ (ከባድ ጥያቄን በመዝለል)

2.3 (የምንባቡን ሐሳብ በአእምሮው ለመሳል በመመከር) ካነገቱ ቀና ብሎ በማንሰላሰል (የምንባቡን አጠቃላይ አካሄድ በመለየት) ታሪኩ ሁለት ናቸው የሥራ ፍለጋ እና ሥራ መሥራት ከትምህርት እና ከሌሎች መሥራት ጥሩ ነው፡፡

3.1 (መልሱን በአሰሳ ንባብ በመፈለግ) (የንባብ ፍጥነቱን በመቀየር) ከተለመደው ፍጥነቱ በመውጣት በጥልቅ ንባብ በማንበብ ከምንባቡ ያገኘውን ሐሳብ ቃል በቃል በመፃፍ–የልብ ቅርፅ ያለው

5.1 (የቃሉን የተወሰኑ ሆሄያትን ደጋግሞ በማንበብ) አሸ ... አሸቦ መስለ (መልሱን በአሰሳ ንባብ በመፈለግ (የንባብ ፍጥነቱን በመቀየር) ከተለመደው ፍጥነቱ በመውጣት ጥልቅ በሆነ ንባብ በማንበብ፡፡ ከምንባቡ ያገኘውን ሐሳብ ቃል በቃል በመፃፍ– ወዲያውኑ ቀጠሮ የሰጠው ባለስልጣን...)

ቤተመፃሕፍት አፍራሽ ግብረሃይላት

ከ1 1.1 (ምንባቡን በትጋት በማንበብ) (ለምንባቡ አንቀፆች መለያ ቁጥር በመስጠት ቁልፍ በሆኑ ቃላት ግርጌ ላይ በማስመር፣ ከባድ ቃላት ናቸው ብሎ በሚያምንባቸው አናት ላይ ተመሳሳይ ፍቾ በመፃፍ) በማስታወስ መልሱ በሁለተኛ ደረጃ

1.2 (መልሱን በአሰሳ ንባብ በመፈለግ) (ከአላማ አንፃር አላስፈላጊ የምንባብ ክፍልን በመዝለል) በስምንተኛ አንቀፅ

1.3 (የምንባቡን መዋቅር በማስታወስ በከፍተኛ ደረጃ

ከ1 2. (የምንባቡን መዋቅር በማስታወስ) በመወዳደር ይመስለኛል (የምንባቡን አጠቃላይ አካሄድ በመለየት) ምክንያታቸውን በሦስት ደረጃ ነው የሚከፍላቸው ምክንያቱም ገልፆታል፡፡

3.1 (መልሱን በአሰሳ ንባብ በመፈለግ) መልሱ ባለማወቅ ነው፡፡

3.2 (መልሱን በአሰሳ ንባብ በመፈለግ) እንዳይሸጋገር

4.1 (ለቃሉ አገባባዊ ፍቺን በመጠቀም) (ቁልፍ ሐሳብን በመለየት) የተቦረቦሩ ማለት የተወሰዱ ማለት ይቻላል፡፡

4.2 (ለቃሉ አገባባዊ ፍቺን በመስጠት) ገለባ ማለት መሸፈኛ ማለት ነው (በሰጠው መልስ እርግጠኛ አለመሆኑን በመግለፅ) (አንብቦ መረዳትን የመቆጣጠሪያ ዘዴን በማበጀት) በአማርኛ መግለፅ አልቻልኩም (በፅሑፍ አላሰፈረውም)

4.3 (ለቃሉ አገባባዊ ፍቺን በመስጠት) ጀብዱ ማለት ጀግንነት ማለት ነው

5.1 (ምንባቡን በራሱ አባባል በመረዳት) “መ” ሁሉም መልስ ይሆናሉ፡፡

6.1 (መልሱን በአሰሳ ንባብ በመፈለግ) (ሐሳብን ፈልፍሎ በማውጣት) መልሱ “ሐ” ነው፡፡

6.2 (መልሱን በአሰሳ ንባብ በመፈለግ) (ሐሳብን ፈልፍሎ በማውጣት) መልሱ “ሀ” ነው፡፡

6.3 (መልሱን በአሰሳ ንባብ በመፈለግ) (ሐሳብን ፈልፍሎ በማውጣት) መልሱ “ለ” ነው፡፡

7.1 (የተለያዩ መረጃዎችን በማዛመድ) የመጀመሪያው ክፍት በታ ሁለት ቁጥር ነው፡፡ ምሳሌ ከሚለው ሥር አንድ ቁጥር ነው፡፡ ቀጥሎ ሦስት ነው፡፡

8.1 (የምንባቡን ሐሳብ በአእምሮው ለመሳል በመሞከር) ካንገቱ ቀና ብሎ በማሰብ (ከአካባቢው ያገኘውን እውቀት በመጠቀም) በአካባቢያችን ከሚገኙ እኔ የምጠቅሳቸው በመጀመሪያ ደረጃ ከኔ ብጀምር ጓደኞቼ ቀደው ይወስዱታል፡፡

8.2 (የምንባቡን መልእክት በራሱ መንገድ በመተርጎም፣ አጠቃላይ እውቀቱን በመጠቀም) እንደሚመስለኝ ከሆነ ታሪኩን መፃሕፍት በማውደም ተግባር ላይ የተሰማሩ በተለያየ ደረጃ ከፍሎ አቅርበታል፡፡ ይህ ተግባር ደግሞ ለኛ እንደማይጠቅመን ታሪካችንን እንደሚያወድምና እንደማይጠቅመን ነው፡፡

8.3 (የምንባቡን መልእክት በራሱ መንገድ በመተርጎም፣ አጠቃላይ እውቀቱን በመጠቀም) በፊት እንደገለፅኩት ማለት ነው (ሐሳብን ለመረዳት የሚረዱ ተጨማሪ መረጃዎችን በመጠቀም) ታሪካችን ለቀጣይ ትውልድ ሊተላለፍ አይችልም ማንነታችንን ሊያጎድፍ ይችላል፡፡

ከ2 1.1 (ምንባቡን በትኃት በማንበብ)-(መልስ ለመመለስ ከመዘጋጀቷ በፊት ጠቃሚ ናቸው በምትላቸው የምንባቡ መረጃዎች ላይ ከግርጌ አስምራለች (የንባብ ፍጥነቷን በመቀየር) ከተለመደው ፍጥነቷ በማውጣት በጥልቅ ንባብ በማንበብ (የምንባቡን መዋቅር በማስታወስ) መልሱ በሁለተኛ ነው፡፡

ከ2 1.2 (መልሱን በአሰሳ ንባብ በመፈለግ) (ከአላማ አንፃር አላስፈላጊ የምንባብ ክፍልን በመዝለል) በመጨረሻ አንቀፅ ነው

1.3 (የምንባቡን መዋቅር በማስታወስ) በከፍተኛ ነው

2. (የምንባቡን መዋቅር በማስታወስ) "መ" በምክንያትና በውጤት ይመስለኛል (የምንባቡን አጠቃላይ አካሄድ በመለየት) ምክንያቱም አፍራሽ ግብረሃይላት በሦስት ክፍሎ ነው ያያቸው።

3.1 (መልሱን በአሰሳ ንባብ በመፈለግ) ባለማወቅ

3.2 (መልሱን በአሰሳ ንባብ በመፈለግ) ያለማስተላለፍ

3.3 (ጥያቄውን ደጋግማ በማንበብ) (መልሱን በአሰሳ ንባብ በመፈለግ) እውቀት ስለሌላቸው

4.1 (ለቃሉ አገባባዊ ፍቺን በመስጠት) (ቁልፍ ሐሳብን በመለየት) የተቦረቦሩ ሲል የተቀደዱ ሊሆን ይችላል።

4.2 (ለቃሉ አገባባዊ ፍቺን በመስጠት) ገለባ ሲል የሚፈልጉትን በጭቀውለት ቀሪው ክፍል ሊሆን ይችላል።

4.3 (ለቃሉ አገባባዊ ፍቺን በመስጠት) ጀብዱ የሠሩ ሲል ጥሩ ነገር የሠሩ ይመስል

5.1 (ምንባቡን በራሷ አባባል በመረዳት) ሁሉም መልስ ይሆናሉ።

5.2 (ምንባቡን በራሷ አባባል በመረዳት) "ሐ" ነው። ለአንዱ ከቤተመፃሕፍት እንደማይወጣ ተናግረው ለአንዱ በአድልዎ ይሰጣሉ።

6.1 (መልሱን በአሰሳ ንባብ በመፈለግ) (ሐሳብን ፈልፍሎ በማውጣት) (ከአማራጭ መልሶች መካከል መልስ ይሆናል በምትለው ላይ ምልክት በማድረግ) መልሱ "ሀ" ነው

6.2 እነዚህ ሰዎች (መልሱን በአሰሳ ንባብ በመፈለግ) (ሐሳብን ፈልፍሎ በማውጣት) መልሱ "ለ" ነው

6.3 (መልሱን በአሰሳ ንባብ በመፈለግ) (ሐሳብን ፈልፍሎ በማውጣት) በዚህ የሚበሽቁ ማለት ላይብረሪ በሚሄዱበት ጊዜ እንደማይሰጣቸው ሲያውቁ . . . "ሐ" ነው

7.1 (የንባብ ፍጥነቷን በመቀየር) ከተለመደው ፍጥነቷ በመውጣት በጥልቅ ንባብ በማነበብ (የተለያዩ መረጃዎችን በማዛመድ) ጥሩ ጥሩ ፎቶዎች እየቀደዱ ማውጣት። በአንደኛ ይመጣል። ምሳሌ ደግሞ (ያልገባትን ነገር በመጠየቅ) እዚህ ላይ የሚካተቱ ማለት ነው? . . . (አንብቦ መረዳትን የመቆጣጠሪያ ዘዴን በማበጀት) ሁለተኛ ሊሆን ይችላል።

8.1 (የምንባቡን ሐሳብ እምሮዋ ለመሳል በመሞከር) ካንገቷ ቀና ብላ የግንባሯን ቆዳ በመሸብሸብ ማሰብ፣ (በአካባቢዎ የሚገኘውን እውቀት በመጠቀም) በአካባቢያችን የሚገኙ ላይብረሪዎች ሳይሆን ላይብረሪ ውስጥ ከሚጠብቅ ሰው ችግር የሚመነጭ ይመስለኛል። በአካባቢያችን ውስጥ እስካሁን እንደዚህ ዓይነት ነገር አላየሁም።

8.2 (የምንባቡን መልእክት በራሷ መንገድ በመተርጎም) (ሐሳቡን ለመረዳት የማረዱ ተጨማሪ መረጃዎችን በመጠቀም) አብዛኛው ህዝብ ስለመፃሕፍት ጥቅም ያለማወቅ ችግር አለ።

ከ2 8.3 (የምንባቡን መልእክት በራሷ መንገድ በመተርጎም፣ አጠቃላይ እውቀት በመጠቀም) ያው መፃሕፍትን በህገወጥ መንገድ ከቤተመፃሕፍት መውሰድ ሌላ ሰው ቤተመፃሕፍት ሄዶ ሊያጣው ይችላልና ይኼ ተፅእኖ ሊያመጣ ይችላል፡፡ በሁሉም ህብረተሰብ ችግር ሊያስከትል ይችላል፡፡ ባመዛኙ ግን በተማሪዎች ላይ ነው ጉዳት የሚደርሰው፡፡ ሃገሪቷም በጣም የሚጎዳ ተግባር ነው፡፡

መ1 1.1 (የምንባቡን መዋቅር በማስታወስ፣ አብሮሄያጅ ቃላትን በማስታወስ) ሁለተኛ ... በሁለተኛ ነው

1.2 (የአንድ ቃል የተወሰኑ ሆሄያትን እና ቃላትን ደጋግማ በማንበብ) የተ... የተመሣሠለበት ... አንቀፅ ... አንቀፅ ስንተኛ ነው (መልሱን በአሰሳ ንባብ እና በጥልቅ ንባብ በመፈለግ) በአራተኛ አንቀፅ ነው፡፡

1.3 (ምንባቡን በትጋት በማንበብ፣ መልሱን ለማግኘት ቁልፍ ቃላት ናቸው ብሎ ባመነባቸው ላይ ከግርጌያቸው በማስመር) (የምንባቡን መዋቅር በማስታወስ) በሦስተኛ፣ በከፍተኛ ደረጃ

2 (የምንባቡን መዋቅር በማስታወስ) ማለት “መ” በምክንያትና ውጤት (የምንባቡን አጠቃላይ አካሄድ በመለየት) በምክንያትና ውጤት ሆኖ ተማሪዎቹ ተናዶ በጭቀው የሚያውጡት ከመሃሉ የመፃሕፍቱ አስተናጋጅ ለሚያውቋቸው ስለሚሰጡ ተማሪዎች ይናደዳሉ፡፡ ስለዚህ በምክንያትና ውጤት ነው፡፡

3.1 (መልሱን በአሰሳ ንባብ በመፈለግ)

4.1 (ለቃሉ አገባባዊ ፍቺን በመስጠት) (ቁልፍ ሐሳብን በመለየት) ማለት ቀደ በማውጣት ከመሃሉ አለጥቅም ማዋል

5.1 (የቃሉን የተወሰኑ ሆሄያት በመደጋገም) የሚያ... የሚያፈርሱት (ምንባቡን በራሱ አባባል በመረዳት) ያው “መ” ሁሉም ነው የሚሆነው

6.1 (ምንባቡን በራሱ አባባል በመረዳት) ያው ይህ አደጋ የሚያደርሱ የመፃሕፍት አስተናጋጅ ትክክል ስለማይሠራ

6.2 (መልሱን በአሰሳ ንባብ በመፈለግ) (ሐሳብን ፈልፍሎ በማውጣት) ያው በሁለተኛ ደረጃ ቤተመፃሕፍት አፍራሽ ግብረኃይላት ነው የሚመደቡት

7.1 (የተለያዩ መረጃዎችን በማዛመድ) ለመጀመሪያ ሁለተኛ ነው የምመርጠው አለው፡፡ ፎቶ በአልበም ውስጥ ያስቀምጣሉ፡፡

8.1 (የምንባቡን ሐሳብ በአእምሮው ለመሰል በመሞከር፣ ከአካባቢው ያገኘውን እውቀት በመጠቀም) ካንገቱ ቀና በሎ በማሰብ፣ ያው በሁለተኛ

8.2 (የምንባቡን መልእክት በራሱ መንገድ በመተርጎም፣ አጠቃላይ እውቀት በመጠቀም) ያው መፃሕፍት (ሐሳቡን ለመርዳት የሚረዱ ተጨማሪ መረጃዎችን በመጠቀም) የውጭ መፃሕፍት ከተቀደዱ በቀላሉ ስለማይገኙ ኪሳራ ስለሆነ ያው የሚያነብ ሁሉ በጥንቃቄ እንዲጠቀም ነው፡፡

8.3 (የምንባቡን መልእክት በራሱ መንገድ በመተርጎም) ማለት አንዱ አለማወቅ በህብረተሰቡ ስናየው አለማወቅ መገንጠል ነው አንዱ ለተማሪ ደግሞ መፅሐፉ ቶሎ ብሎ ካላገኘው ያው ሊቀደው ይችላል፡፡

መ2 1.1 (ምንባቡን በትጋት በማንበብ፣ የምንባቡን አንቀፆች ለመለየት ተራ ቁጥር በመስጠት) (የንባብ ፍጥነቷን በመቀየር) ከተለመደው ፍጥነቷ በመውጣት በጥልቅ ንባብ በማንበብ (መልሱን በአሰሳ ንባብ በመፈለግ) በሰባተኛ ደረጃ የተመደቡ ናቸው፡፡

1.2 (የንባብ ዘዴዋን በዓላማ በመለወጥ) በለሆሳስ እና በጮክታ ንባብ በማንበብ–በሰባተኛ አንቀፅ

1.3 (መልሱን በአሰሳ ንባብ በመፈለግ) በሁለተኛ አንቀፅ ነው፡፡

2\. (የንባብ ዘዴዋን በዓላማ በመለወጥ) በለሆሳስ እና በጮከታ በማንበብ (የምንባቡን መዋቅር በማስታወስ) በማወዳደር ነው፡፡

3.1 (መልሱን በአሰሳ ንባብ በመፈለግ)

4.1 (መልሱን በአሰሳ ንባብ በመፈለግ) (ለጥያቄው መልስ ሳትሰጥ በማለፍ)

4.2 (መልሱን በአሰሳ ንባብ በመፈለግ) (መልሱን እንዳላወቀችው በመግለፅ) አላውቅም

5.1 (ምንባቡን በራሷ አባባል በመረዳት) “መ” ነው

6.1 (ምንባቡን በራሷ አባባል በመረዳት) መልስ ይሆናል ብላ ባሳባቸው አማራጭ መልስ ላይ በማክበብ “ሀ” ነው፡፡

6.2 (መልሱን በአሰሳ ንባብ በመፈለግ) (መልስ ይሆናል ብላ ባሰበችው አማራጭ መልስ ላይ በማክበብ) “ለ” ነው

7.1 (የተለያዩ መረጃዎችን በማዛመድ)

8.1 (ከአካባቢዋ ያገኘችውን እውቀት በመጠቀም) በሦስተኛ ደረጃ

8.2 (ጥያቄው ያልገባት መሆኑን በመግለፅ) አልገባኝም

8.3 (ጥያቄውን ያልገባት መሆኑን በመግለፅ) አልገባኝም

ዝ1 1.1 (ምንባቡን በትጋት በማንበብ፣ መልስ ለመስጠት ከመዘጋጀቷ በፊት) የምንባቡን አንቀፆች ቅደም ተከተል የሚገልፅ ተራ ቁጥር በመስጠት (የምንባቡን መዋቅር በማስታወስ) በአንደኛ ደረጃ የተመደቡ ናቸው

1.2 (መልሱን በአሰሳ ንባብ በመፈለግ) በመጀመሪያ አነቀፅ ይገኛል (መጀመሪያ የሰጠችውን መልስ በመለወጥ) (የምንባቡን አጠቃላይ አካሄድ በመለየት) አይደለም በሦስተኛ አንቀፅ ነው፡፡

1.3 (መልሱን በአሰሳ ንባብ በመፈለግ) (ቁልፍ ቃላት ናቸው ብላ ባመነችባቸው ላይ ከግርጌያቸው ላይ በማስመር) በሦስተኛ ደረጃ

2\. (የምንባቡን መዋቅር በማስታወስ) መልሱ በምክንያትና ውጤት

3.1 (የንባብ ፍጥነቷን በመቀየር) በተለመደው ፍጥነቷ በመውጣት በጥልቅ ንባብ በማንበብ (መልሱን በአሰላ ንባብ በመፈለግ) ባለማወቅ (አንብቦ መረዳትን የመቆጣጠሪያ ዘዴ በማበጀት) ጥያቄውንና መልሱን ጮክ ብላ በማንበብ

3.2 (መልሱን በአሰሳ ንባብ በመፈለግ) እንዳይሻገር

4.1 (ለቃሉ አገባባዊ ፍቺን በመስጠት) (ቁልፍ ሐሳብን በመለየት) የተቦረበሩ ማለት ከውስጡ ዋና ዋናውን የተቀደዱ (ግር ያላትን ነገር በመጠየቅ) ልመልሰው?

ዝ1 4.2 (ለቃሉ አገባባዊ ፍቺን በመስጠት) ገለባ ሲል ሁሉም ተቀድዶ ትንሽ ሲቀር ያው እሱ ገለባ ይባላል።

5.1 (ምንባቡን በራሷ አባባል በመረዳት) መልሰ "መ" ሁሉም መልስ ይሆናሉ።

6.1 ይህን አደጋ የሚያደርሱት (መልሱን በአሰሳ ንባብ በመፈለግ) (ሐሳብን ፈልፍሎ በማውጣት) መልሱ "ሀ" ነው

6.2 እነዚህ ሰዎች (መልሱን በአሰሳ ንባብ በመፈለግ) (ሐሳብን ፈልፍሎ በማውጣት) መልሱ "ለ" ነው

7.1 (ደጋግማ በማንበብ) (የተለያዩ መረጃዎችን በማዛመድ) የመጀመሪያ ደረጃ ቤተመፃሕፍት አፍራሽ ግብረሃይላት አንደኛ ቁጥር ነው። ምሳሌ ደግሞ ሦስተኛ እና አራተኛ ቁጥር ነው።

8.1 (መልሱን በአሰሳ ንባብ በመፈለግ) (ከቃሉ የተወሰኑ ሆሄያትን ደጋግሞ በማንበብ) እንደ . . . እንደየአጠያየቃቸው (የምንባቡን ሐሳብ በአእምሮዋ በመሰል፣ ከአካባቢዋ ያገኘችውን እውቀት በመጠቀም) ካንገቷ ቀና ብላ በማሰብ የሚመደበው በአንደኛ ደረጃ ሲሆን፣ ለምን ለሚለው ደግሞ ልመልሰው ነው። ተማሪዎች ያቺ ወረቀት ለሚቀጥለው ትጠቅመኛለች ስለሚሉ ነው።

8.2 (የፅሑፉን መልእክት በራሷ መነገድ በመተርጎም) (ሐሳቡን ለመረዳት የሚረዱ ተጨማሪ መረጃዎችን በመጠቀም) መንግሥት ይህን መፅሐፍ የሠራው ልንማርበት እስከሆነ ድረስ ልንጠብቅና መንከባከብ አለብን

8.3 (የሐረጉን አባባል አንዳልገባት በመግለፅ) "ምን ምንድነው?" ጥያቄው አልገባኝም (ሳጋጠማት ችግር መፍትሄ በማፈላለግ) ምንና? ምንድነው? ማለት ነው? (ፅሑፉን በራሷ መንገድ በመተርጎም) ጉዳቱ ብዙ ነው። ለአብነት ከመፅሐፍ ገንጥሎ ከወሰዱ ለሚቀጥሉት ተማሪዎች ማሰብ አለብን። እነሱ በምን ሊማሩ ብላችሁ ማሰብ አለባችሁ ማለት ነው።

ዝ2 1.1 (አንብቦ መረዳትን የመቆጣጠሪያ ዘዴ በማበጀት) በመመሪያው ሥር የሚገኙትን ጥያቄዎች በሙሉ አንዴ ጭክ ብሎ በማንበብ። (ምንባቡን በራሱ አባባል በመረዳት) አንዳንድ ተማሪዎች ሰርቀው መሸጥ አንዳንድ ተማሪዎች ፎቶ እየቀደዱ... (መልሱን እንደማያውቀው በመግለፅ) አላውቅም

1.2 (መልሱን እንደማያውቀው በመግለፅ) አላውቅም

1.3 (የንባብ ፍጥነቱን በመቀየር) ከተለመደው ፍጥነቱ በመውጣት በጥልቅ ንባብ በማንበብ

2. (የምንባቡን መዋቅር) በማስታወስ መልሱ "መ" ነው በምክንያትና ውጤት

3.1 (የቃሉን የተወሰኑ ሆሄያት ደጋግሞ በማንበብ) ተቀ...ተቀ...ተቀን... ተቀንሶባቸዋል (አንብቦ መረዳትን የመቆጣጠሪያ ዘዴ በማበጀት) በመመሪያው ሥር የሚገኙትን ጥያቄዎች በሙሉ ጭክብሎ በማንበብ (ቁልፍ ቃላት ናቸው ብሎ ባመነባቸው ግርጌ ላይ በማስመር) (ለጥያቄው መልስ ሳይሰጥ በማለፍ)

ክ2 3.2 (መልሱን በአሰሳ ንባብ በመፈለግ) (ቁልፍ ቃላት ናቸው ብሎ ባመነባቸው ግርጌ ላይ በማስመር)

4.1 (አንብቦ መረዳትን የመቆጣጠሪያ ዘዴን በማበጀት) በመመሪያው ሥር የሚገኙትን ጥያቄዎች በሙሉ ጮክ ብሎ በማንበብ (መልሱን በአሰሳ ንባብ በመፈለግ ከምንባቡ ያገኘውን ሐሳብ ቃል በቃል በመፃፍ)

5.2 (አንብቦ መረዳትን የመቆጣጠሪያ ዘዴን በማበጀት) በመመሪያው ሥር የሚገኙትን ጥያቄዎች በሙሉ ጮክ ብሎ በማንበበ (የንባብ ዘዴውን በአላማ በመለወጥ) በለሆሳስ እና በጮክታ በማንበብ-የዚህ መልሱ ሁሉም

8.1 (አንብቦ መረዳት የመቆጣጠሪያ ዘዴን በማበጀት) በመመሪያው ሥር የሚገኙትን ጥያቄዎች በሙሉ ጮክ ብሎ በማንበብ (የጥያቄው መልስ አለማወቁን በመግለፅ) ይህንን እኔ አላውቅም

8.2 (ምንባቡን በራሱ አባባል በመረዳት) መፃሕፍት አፍራሽ ግብረ ኃይላት

8.3 (የምንባቡን መልእክት በራሱ መንገድ በመተርጎም) ህብረተሰብ በትክክለኛ በአንድ ሆኖ በመጠቀም

ADDIS ABABA UNIVERSITY
ILS LIBRARY

አባሪ ሰባት

ተጠኝ ተማሪዎቹ እንዲሞሉት የተዘጋጀው የፅሑፍ መጠይቅ

አዲስ አበባ ዩኒቨርሲቲ

የቋንቋዎች ጥናት ተቋም

የኢትዮጵያ ቋንቋዎች እና ሥነ ጽሁፍ ክፍለ ትምህርት

አማርኛ ማስተማር ሥነ ዘዴ መርሐ ግብር

የድህረ ምረቃ ትምህርት ቤት

በስምንተኛ እና በአስረኛ ክፍል ተጠኝ ተማሪዎች የሚሞላ የፅሁፍ መጠይቅ

ውድ ተማሪ፣ ይህ የፅሁፍ መጠይቅ የተዘጋጀው በርእሱ ላይ እንደተገለፀው በአዲስ አበባ ዩኒቨርስቲ አማርኛን በማስተማር ሥነ ዘዴ በድህረ ምርቃ ትምህርት ቤት ትምህርቱን በሚከታተል ተማሪ ነው። የመጠይቁ ዋነኛ አላማም "በትግርኛ ቋንቋ አፋቸውን የፈቱ የስምንተኛና የአስረኛ ክፍል ቱማሪዎች በአማርኛ ንባብ ጊዜ የንባብ ብልሀት(reading strategies) አጠቃቀምና የመምህራን ግንዛቤ ተጣጥሞ ፍተሻ" በሚል ርእስ ለሚካሄድ ጥናት ከተማሪዎች መረጃ መሠብሰብ ነው።

ጥናቱ ለሁለተኛ ዲግሪ ማሟያ የሚወል ሲሆን ፣ከአንተ (ቺ) የሚገኘው መረጃ ለጥናቱ መሳካት ከፍተኛ ጠቀሜታ አለው። ስለሆነም የፅሁፍ መጠይቁን በትክክል እንድትሞላ (ዪ) በትህትና እጠይቃለሁ። የሰጠኸው (ሺው) መረጃም ለተጠቀሰው የጥናቱ አላማ ብቻ እንደሚውል ላረጋግጥልህ (ልሽ) እወዳለሁ። ውድ ጊዜህን (ሺን) መስዋዕት አድርገህ (ሽ) ላደረግክልኝ (ሺልኝ) ትብብር በቅድሚያ አመሰግናለሁ።

አጥኚው

ማሳሰቢያ

- በመጠይቁ ላይ ስም መፃፍ አያስፈልግም።
- በመጠይቁ የቀረቡት ጥያቄዎች

  ክፍል አንድ ፡- የተማሪው ዳራ

  ክፍል ሁለት ፡- የንባብ ብልሃት አይነቶች ናቸው።

- ለክፍል አንድ፣ መልስህን (ሺን) በተሰጠው ክፍት ቦታ ላይ ፃፍ (ፊ)።
- ለክፍል ሁለት ደግሞ ሁለቱን ምንባቦች እያነበብክ (ሽ) መልመጃዎቹን ስትሰራ (ሪ) የተጠቀሱትን የንባብ ብልሃቶች ተጠቅመህ (ሽ) ከሆነ "አዎን" በሚለው ስር በተሰጠው ሳጥን ውስጥ የ [X] ምልክት በማድረግ አመልክት (ች)።የተጠቀሱትን የንባብ ብልሃቶች ካልተጠቀምክ (ሽ) ደግሞ "የለም" በሚለው ስር በተሰጠው ሳጥን ውስጥ የ [X] ምልክት በማስጠመጥ አመልክት (ቺ)።
- ለአንድ ጥያቄ የሚፈለገው መልስ አንድ ብቻ ነው።

ክፍል አንድ

የተማሪው ዳራ

ፆታ ---------------

ዕድሜ ------------

የአፍ መፍቻ ቋንቋ ------------

የክፍል ደረጃና መማሪያ ክፍል -----------

ክፍል ሁለት

የንባብ ብልሃት ዓይነቶች

የንባብ ብልሃት ዓይነቶች	አዎን	የለም
1. በንባብህ/ሽ/ ሂደት፣ አጠቃላይ ሐሳቡን ለማግኘት ስትል/ይ/ ገረፍ ገረፍ እያደረግክ/ሽ/ በፍጥነት የሄድክበት/ሽበት/ ጊዜ አለ?	☐	☐
2. የተወሰኑ መረጃዎችን ለማግኘት ፈልገህ/ሽ/ (ለምሳሌ የሰው ስም፣ የቦታ ስም፣ ዓመተ ምህረት) ምንባቡን በአሰሳ (በፍለጋ) ንባብ ያነበብክበት/ሽበት/ ጊዜ አለ?	☐	☐
3. ስታነብ/ቢ/ በቃላት በሐረጋት በዐረፍተነገሮች ሥር አስምረሃል/ሻል/ ? ወይም በሌላ መለያ ምልክት ተጠቅመሃል/ሻል/?	☐	☐
4. ስታነብ/ቢ/ የአንቀፁን ሐሳብ በሚመለከት በራስህ/ሽ/ አገላለፅ በፅሁፉ ዳርቻ /ህዳግ/ ላይ ገልፀሃል/ሻል/?	☐	☐
5. ምባቡን ስታነብ/ቢ/ ይህ ቃል ከዚህ ቃል የተገኘ ነው ትላለህ/ያለሽ/? (ለምሳሌ ስኬት፣ መሳካት፣ ስኬታማነት የሚሉት ቃላት «ተሳካ» ከሚለው ግስ የተገኘ ነው ትላለህ/ያለሽ/?)	☐	☐
6. የቃላት ትርጉም ለመወሰን የገባበትን ቦታ (አውድን) ተጠቅመሃል/ሻል/?	☐	☐
7. የዐረፍተ ነገሩ የቃላት አሰላለፍ (አገባብ) ሲከብድህ/ሽ/ እንዲህ ለማለት ነው ብለህ/ሽ/ ተረድተኸዋል/ሽዋል/?	☐	☐
8. ከባድ ቃላት ሲያጋጥምህ/ሽ/ ተመሳሳይ ቃል በመጠቀም ተረድተኸዋል/ሻል/? በአንድ ወይም በጥቂት ቃላት የተገለፀውንስ ብዙ ቃላት በመጠቀም ተረድተኸዋል/ሻል/?	☐	☐
9. የአያያዥ ቃላትንና ሐረጎችን ትርጉም (ፍች) በራስህ/ሽ/ አገላለፅ ተረድተኸዋል/ሽዋል/?	☐	☐
10. ምንባቡን አንብበህ/ሽ/ ለመረዳት የራስህን/ሽን/ መንገድ ተጠቅመሃል/ሻል/?	☐	☐

11. በምታነብበት ጊዜ የቃላትን ስዋስዋዊ ክፍል ለይተሃል/ሻል/? (ማለትም በስም፣ በግስ፣ በቅፅል ወዘተ፥የሚመደቡትን ማለት ነው)

12. በምታነብበት/ቢበት/ ጊዜ የፅሑፉን መልዕክት በራስህ/ሽ / መንገድ ለመተርጎም ሞክረሃል/ሻል/?

13. በምንባቡ ውስጥ ከአንድ አረፍተ ነገር ቀጥሎ የመጣውን ቃል፣ ሐረግ፣ ወይም ዐረፍተ ነገር ለመረዳት ቀድሞት የመጣውን ፅሁፍ ተመልክተሃል/ሻል/?

14. ምንባቡን ለመረዳት የከባድ ቃላት ትርጉም ለማወቅ የአማርኛ መማሪያ መፃፍ አገላብጠሃል/ሻል/? (የምንባቡን የአፃፃፍ ስልት ለመረዳት የቀደመ ዕውቀትህን ለማስታወስ ሞክረሃል/ሻል/?

15. የምንባቡን አጠቃላይ አካሄድ ለመለየት ሞክረሃል?

16. የምንባቡን ሐሳብ በአእምሮህ ለመሳል ሞክረሃል/ሻል/?

17. የምንባቡን ታሪክ ለመረዳች ስለምንባቡ ይዘት ከዚህ በፊት የምታውቀውን ነገር ለማስታወስ ሞክረሃል/ሻል/

18. ምንባቦቹን ስታነብ አጠቃላይ እውቀትህን ተጠቅመሃል/ሻል/? ማለትም ያነበብከውን ሐሳብስ ከዚህ በፊት ከምታውቀው/ቂውን ነገር ጋር ለማያያዝ ሞክረሃል/ሻል/?

19. ስለአካባቢ ያለህን/ሽን/ እውቀት ተጠቅመሃል/ሻል/?

20. ምንባቡን ለመረዳት የቀደመ እውቀትህን /ሽን/ ተጠቅመሃል/ሻል?

21. ምንባቡን ለመረዳት የሚረዳ ቁልፍ ሐሳብ የትኛው ነው? ብለህ/ሽ/ ፈልገሃል/ሻል/?

22. በንባብህ/ሽ/ ሂደት ቀጥሎ ስለሚመጣው ሐሳብ ግምትህን/ሽን/ አስቀምጠህ/ሽ/ ነበር?

23. ንባብህን/ሽን/ ገና ሳትጨርስ ታሪኩ በዚህ መንገድ ይጠናቀቃል ወይም ይህ ጉዳይ እንዲህ መሆን አለበት ብለህ/ሽ/ ደምድመሃል/ሻል/?

24. ያነበብካቸው/ሻቸውን/ ምንባቦች የሐሳብ ቅደም ተከተል አስተውለሃል/ሻል/?

25. ከተለያዩ አንቀፆች ያገኘሃቸውን/ሻቸውን/ መረጃዎች(ሐሳቦች) ለማቀናጀት ሞክረሃል/ሻል/?

26. የጀመርከው/ሽው/ የንባብ ዘዴ ምንባቡን ለመረዳት አመቺ አይደለም ብለህ/ሽ/ የለወጥክበት/ሽበት/ ጊዜ አለ?

27. በንባብ ሂደትህ/ሽ/ መጀመሪያ ሐሳቡ የተረዳኸው መስሎህ/ሽ/ ነበር። በኋላ ግን ሙሉ በሙሉ እርግጠኛ ስላልሆንክ/ሽ/ እስቲ ለጊዜው ይቆይ ብለሃል/ሻል/?

28. ምንባቡን በማንበብ ሂደት የተስፋ መቁረጥ ስሜት ቢሰማህም/ሽም/ ይሄ በጭራሽ መሆን የለበትም ብለህ/ሽ/ በፅናት ንባብህን/ሽን/ ቀጥለሃል/ሻል/?

29. ስታነብ/ቢ/ የንባብ ፍጥነትህን/ሽን/ ቀያይረሃል/ሻል/? (ለምሳሌ አንዴ ፈጠን፣ አንዴ ቀስ እያልክ/ሽ/)

30. ያልገባህን/ሽን/ ሐሳብ ደጋግመህ/ሽ/ አንብበኸዋል/ሻል/?

31. ያልተረዳኸው/ሽው/ ሐሳብ መኖሩንስ አስተውለሃል/ሻል/ (ይህ ሐሳብ አልገባኝም ብለህ/ሽ/ ለይተህ/ሽ/ አውቀኸዋል/ሽዋል?)

32. ስታነብ/ቢ/ በተለይ ይህን ቃል ወይም ይህን ሐረግ/ይህን ዐረፍተ ነገርአልተረዳሁትም ብለህ/ሽ/ ለራስህ/ሽ/ ተገንዝበሃል/ሻል/?

33. ስታነብ/ቢ/ በትክክል ያልተረዳኸውን /ሽውን/ ሐሳብ ወደኋላ ተመልሰህ/ሽ/ አርመኸዋል/ሽዋል/?

34. ከምንባቡ የምትፈልገውን/ጊውን/ ነጥብ ቶሎ ለማግኘት ጥንቃቄ በተሞላበት ሁኔታ የተወሰነውን ክፍል ዘለሃል/ሻል/?

35. ፅሑፉን ለመረዳት ባደረግከው/ሽው/ ሙከራ ራስህን/ሽን/ ጠይቀህ/ሽ/ ራስህ/ሽ/ መልስ የሰጠህበት/ሽበት/ ጊዜ አለ?

36. ፅሑፉን እያነበብክ ስትሄድ ቀጥሎ ስለሚመጣው ሐሳብ ግምትህን ሰጥተህ/ሽ/ ነበር? ከቦታው ስትደርስስ/ሽስ/ ስለግምትህ/ሽ/ ትክክለኛነት ግምገማ ሰጥተሃል?

37. ፅሑፉን ለመረዳት ስትሞክር/ሪ/ ላጋጠሙህ/ሽ/ ችግሮች መፍትሄ እየሰጠህ/ሽ/ ሄደሃል/ሻል/?

38. ባነበብከው/ሽው/ ፅሑፍ ስላጋጠሙህ/ሽ/ መረጃዎች ትክክለኛነት ጥያቄዎችን አንስተሃል/ሻል/?

39. በንባብህ/ሽ/ ሂደት ላይ አስተያየት/እርማት የሰጠህበት/ሽበት/ ጊዜ አለ?

40. ምንባቡን በምታነብበት/ቢበት/ ጊዜ በትክክል መረዳትህን/ሽን/ የምትቆጣጠርበት/ሪበት/ መንገድ ነበረህ/ሽ/?

41. የምንባቡን ሐሳብ ለመረዳት ተግተህ/ሽ/ አንብበሃል/ሻል/?

42. በምንባባቱ ስላገኘሃቸው/ሻቸው/ አንዳንድ ቃላት፣ ዐቢይ ሐረጎች፣ዐረፍተነገሮች ፍች ጥያቄ አንስተሃል/ሻል/?

አባሪ ስምንት

ተጠኝ ተማሪዎቹ ለቃለ መጠይቁ የሰጡት ምላሽ

ከተራ ቁጥር 1-4 በቅደም ተከተል ለቀረቡት የቃለመጠይቅ ጥያቄዎች የስምንተኛ እና የአስረኛ ክፍል ተተኳሪ ተማሪዎች የሰጧቸውን ምላሾች የያዘ የፅሑፍ መረጃ

በቃለ መጠይቁ የቀረቡ ጥያቄዎች ዝርዝር

1. የአንብበ መረዳት ጥያቄዎቹን ስትመልስ/ሺ/ የተለያዩ የንባብ ዓይነቶችን ተጠቅመሃል/ሻል/? ለምሳሌ አንድን መረጃ ለማግኘት ስትፈልግ/ጊ/ የፍለጋ ንባብ በማንበብ ሊሆን ይችላል ወይም ጠቃሚ ቃል ወይም ሐረግ ነው በምትለው/ዩው/ ሥር በማስመር ሊሆን ይችላል ወይም የቃላትን ትርጉም ከአገባብ በመፈለግ ሊሆን ይችላል፡፡
2. ፊደላትን፣ ቃላትን፣ ሐረጋትን፣ ዐረፍተ ነገሮችን፣ አንቀፆችን እና ሙሉውን ምንባብ ደረጃ በደረጃ ለመረዳት ሞክረሃል/ሻል/?
3. የምንባቡን የታሪክ /የሐሳብ/ ቅድም ተከተልን ወይም አወቃቀርን ለመረዳት ሞክረሃል/ሻል/?
4. የመለስኩት መልስ ትክክል ነው ወይስ አይደለም? ብለህስ/ሽስ/ መልስህን /ሺን/ ትክክለኛነቱን ለማረጋገጥ ሞክረሃል/ሻል/?

የስምንተኛ ክፍል ተተኳሪ ተማሪዎች ምላሽ

የተተኳሪ ተማሪ መለያ ምልክት	የጥያቄው ተራ ቁ.	
ከ1	1	አዎ ሞክሬአለሁ፡፡ ለምሳሌ በክፍል ውስጥ በክፍል ውስጥ ካነበብነው አስታውሼ መልሼአለሁ
	2	አልፎ አልፎ ሞክሬአለሁ፡፡ አልፎ አልፎ ያልኩበት ምክንያት በክፍል ውስጥ ተምረነው አንብበነው ስለነበረ ነው፡፡
	3	አዎ ሞክሬአለሁ፡፡ ለምሳሌ በመጨረሻ ሞክሬአለሁ፡፡
	4	አዎ ሞክሬአለሁ፡፡ እንዳልሳሳት አረጋግጫለሁ፡፡
ከ2	1	አዎ ሞክሬአለሁ፡፡ በመሠረቱ የሆነ አንድ እውቀት ይዞ መምጣት አለበት አስታውሰህ መሄድ አለ፡፡ ከምንባቡ ትጠቀማለህ፡፡

ከ2 2 አዎ ሞክሬአለሁ፡፡ ምክንያቱም ደረጃ በደረጃ ካላየኸው ለምሳሌ ከባድ ቃል ሲኖር አትኩረህ መያዝ አለብህ በራስህ መንገድ መፍተሄ ልትሰጠው ትችላለህ፡፡

3 አዎ ሞክሬአለሁ፡፡ ምንባብ ስታነብ የመነሻውና የመጨረሻው ሐሳብ መያዝ ያስፈልጋል

4 አዎ ሞክሬአለሁ፡፡ የያዝከው ካለ አያጠራጥርም፡፡ ግራ የሚያጋባ ካለ ግን ወደ ፅሑፉ ሄደህ ታየዋለህ፡፡

መ1 1 አዎ ሞክሬአለሁ፡፡ ሁሉንም በአንድ ጊዜ አንብቤ ለመያዝ ስለማልችል ያልተረዳሁትን ተመልሼ አይቻለሁ፡፡

2 አዎ ሞክሬአለሁ፡፡ ለምሳሌ ቃሉን የያዘው ዐረፍተ ነገር አይቼ ነው የመለስኩት፡፡

3 አዎ ሞክሬአለሁ፡፡ ምንባቡን የያዘው ተር ብሎ የመጣው ሐሳብ አይቻለሁ

4 አልፎ አልፎ ሞክሬአለሁ፡፡ ምክንያቱም ከምንባቡ አይቼ አላረጋግጥኩም በኔ ግን አረጋግጫለሁ፡፡

መ2 1 አልፎ አልፎ ተጠቅሜአለሁ

2 አዎ ሞክሬአለሁ፡፡ አንብቤ መልስ ለማግኘት ብዬ ሐረጋቱን ተመልክቻለሁ፡፡

3 አልፎ አልፎ ሞክሬአለሁ፡፡ ምክንያቱም ባለፈው ጊዜ በክፍላችን አንብበነው ስለነበር ረስቼው የነበረውን ነው ለማንበብ የሞከርኩት

4 አልፎ አልፎ ሞክሬአለሁ፡፡

ዝ1 1 አዎ ሞክሬአለሁ፡፡ ምክንያቱም የተፃፈው ፅሑፍ እንዲረዳኝ ብዬ ተጠቅሜአለሁ፡፡

2 አዎ ሞክሬአለሁ፡፡ ደጋግሜ በማንበብ

3 አዎ ሞክሬአለሁ፡፡

4 አልፎ አልፎ ሞክሬአለሁ፡፡ አንዳንድ ጥያቄዎች ላይ ሞክሬአለሁ፡፡8

ዝ2 1 አዎ ሞክሬአለሁ፡፡ በምንባቡ መሠረት የተለያዩ ሐሳበችን ለመረዳት

2 አልሞከርኩም

3 አልሞከርኩም

4 አዎ ሞክሬአለሁ፡፡ ለምሳሌ “ሐ” የሚለውን “ሀ” ብዬ አስተካክዬአለሁ፡፡

የአስረኛ ክፍል ተተኳሪ ተማሪዎች ምላሽ

ከ1 1 አልፎ አልፎ ሞክሬአለሁ፡፡ ምክንያቱም አንዳንድ ስሞች (የገፀባህርያት ስሞች ማለቱ ነው) በምፈልግበት ጊዜ ፈጠን ፈጠን እያልኩ አንብቤአለሁ፡፡ በመጀመሪያ ንባብ ግን ጠለቅ ብዬ ዝግ ብዬ ውስጡን እየመረመርኩ አንብቤአለሁ፡፡ ጊዜ ለማግኘት አንዳንድ አንቀፆችን ለማየት ፈጠን ፈጠን ብዬ አንብቤአለሁ፡፡

ከ1	2	አዎ ሞክሬአለሁ። ምክንያቱም ከመጀመሪያ ጀምሮ በማጥበቅ እና በማላላት ከበድ ያሉ ጥያቄዎችን በማስመር አውዳዊ ትርጉማቸውን ለመረዳት ጠቅላላ መልእክቱን ለመረዳት አንዳንዴ ዝግ በማለት አንብቤአለሁ።
	3	አዎ። ምክንያቱም በመጀመሪያ ምንባብ ታሪኩን በቅደም ተከተል ለመረዳት ሞክሬአለሁ። ወደ ካፌቴርያ ሄዷል። መጨረሻስ ውጤቱ ምን ነበር ለማለት ሞክሬአለሁ።
	4	አልፎ አልፎ ሞክሬአለሁ። እርግጥ ሁሉን ጥያቄዎች ባልሞክር አንዳንዶቹ ላይ በየትኛው አንቀፅ እና መስመር ላይ ይገኛሉ ለማለት ሞክሬአለሁ። በመጀመሪያ በደንብ ስለተገነዘብኩት
ከ2	1	አዎ። ምክንያቱም እንደየንባቡ ማለት ነው። ለምሳሌ ረጅም ንባብ አለ። አጭር ንባብ አለ። መጀመሪያ ንባቡን አነበዋለሁ። ከዚያም የአንብቦ መረዳት ጥያቄዎች አሉ። ስለዚህ ሁሉንም አይደለም የማነበው አለፍ አለፍ እያልኩ ነው።
	2	አዎ። የምሄድበት ጊዜ አለ። መጀመሪያ ሐረጎችንና ዐረፍተ ነገሮችን መለየት ነው። ምክንያቱም የአንብቦ መረዳት ጥያቄዎች ይመጣሉ ብዬ ስለማስብ እየለየሁ ነው የምሄደው።
	3	አዎ። ማለት የሆነ ንባብ መጀመሪያ ስናነበው መጨረሻውም እንደዚህ ሊሆን ይችላል ብለን ስለምንገምት መጀመሪያ የመጣውን ታሪክ እስከመጨረሻ አነበዋለሁ።
	4	መጀመሪያ ይህንን ለማለት በራስ መተማመን መኖር አለበት። ሁሉንም በእርግጠኝነት አይደለም የምመልሰው። የማውቀው ሊኖር ይችላል። የማለውቀውም ሊኖር ይችላል። በግምትም የምመልሰው አለ። አንብቤ የምመልሰው ከሆነ በእርግጠኝነት መልሼዋለሁ እላለሁ። ያላነበብኩት ከሆነ ግን መምህሩ እስኪነግረኝ ድረስ እርግጠኛ አልሆንም።
መ1	1	አዎ። ማለት ያው ንባቡን ለመረዳት ግስ ነው ቅፅል? ተመሳሳይ ነው? በትረካ ነው? በግጥም ነው? በዘይቤ? በተለያዩ ስልቶች ማነበብ አለ።
	2	አዎ ሞክሬአለሁ።
	3	አዎ ሞክሬአለሁ።
	4	አዎ ሞክሬአለሁ።
መ2	1	አዎ ሞክሬአለሁ።
	2	አዎ ሞክሬአለሁ።
	3	አዎ ሞክሬአለሁ።
	4	አልሞከርኩም።
ዝ1	1	አዎ። ጊዜ ለመቆጠብ ብዬ። አሁን በንባብ የሄድኩበት ጊዜ አለ። አንቀፅ መስመር ሲለን ፈልጌ አነበዋለሁ።
	2	አዎ። የሆነ ጥያቄ ሲጠየቅ እኮ ሁሉም ነገር መረዳት አለብህ

ዝ1 3 አዎ፡፡
4 አዎ ሞክሬአለሁ፡፡ ምክንያቱም ሁለተኛ ስታነበው ሰርዘህ ታስተካክላለህ፡፡

ዝ2 1 አዎ፡፡
2 አዎ፡፡
3 አዎ ሞክሯል፡፡
4 አዎ ሞክሯል፡፡

አባሪ ዘጠኝ

ተጠኝ የአማርኛ መምህራኑ ለቃለ መጠይቁ የሰጡት ምላሽ

ከተራ ቁጥር 1-8 ድረስ በቅደም ተከተል ለቀረቡት የቃለመጠይቅ ጥያቄዎች የስምንተኛ እና የአስረኛ ክፍል ተተኳሪ መምህራን የሰጧቸው ምላሾችን የያዘ የፅሑፍ መረጃ

በቃለ መጠይቁ የቀረቡ ጥያቄዎች ዝርዝር

1. የቅድመ ንባብ፣ የንባብ ጊዜ እና የድህረ ንባብ ጥያቄዎችን ይጠይቃሉ? የሚጠይቁ ከሆነ ሁልጊዜ ነው? ወይስ አልፎ አልፎ ለምን?
2. ቀጥተኛ ጥያቄዎችን ይጠይቃሉ? (ቀጥተኛ ጥያቄዎች ማለት የፀሐፊውን ግልፅ መልእክት የሚያመላክቱ፣ ከምንባቡ ቃል በቃል ሊመለሱ የሚችሉ ዓይነት ጥያቄዎች እና የመሳሰሉት ናቸው) የሚጠይቁ ከሆነ ሁልጊዜ ነው? ወይስ አልፎ? አልፎ ለምን?
3. ማደራጀትን ወይም መተርጎምን የሚጠይቁ ጥያቄዎችንስ ይጠይቃሉ? እነዚህ ጥያቄዎች ደግሞ የምንባቡ መልእክት መገንዘብን፣ ሐሳብን ጨምቆ ማቀናበርን የምንባቡን የሐሳብ ፍሰት መዋቅር (rhetorical structure) መረዳትን የሚያጎለብቱና የመሳሰሉት ናቸው። እነዚህን የሚጠይቁ ከሆነ ሁልጊዜ ነው ወይስ አልፎ አልፎ?
4. ሐሳብ ፈልፍሎ የማውጣት ችሎታን የሚጠይቁ (አመራማሪ) ጥያቄዎችን ይጠይቃሉ? አመራማሪ ጥያቄዎች የሚባሉት ለምሳሌ የቃላትን፣ የሐረጎችን አገባባዊ ፍቺን የመፈለግ፣ ሐሳብ ፈልፍሎ በማውጣት መረዳትን (inference) የመሳሰሉትን የሚያጠቃልሉ ናቸው። እነዚህን የሚጠይቁ ከሆነ ሁልጊዜ ነው ወይስ አልፎ አልፎ? ለምን?
5. የግምገማ ጥያቄዎችን ይጠይቃሉ? የግምገማ ጥያቄዎች ማለት የቀደመ እውቀትን በመጠቀም በፀሐፊው ሐሳብ ላይ ግምገማ እና ትችት የመስጠት ችሎታን የሚያዳብሩ ጥያቄዎች ናቸው። የዚህ ዓይነት ጥያቄዎችን የሚጠይቁ ከሆነ ሁልጊዜ ነው ወይስ አልፎ አልፎ? ለምን?

6. የግል አስተያየትን የሚሹ ጥያቄዎችን ይጠይቃሉ? የግል አስተያየት የሚሹ ጥያቄዎች ማለት ለምሳሌ ፅሑፉን በመመርኮዝ ተማሪው በመሰለውና በገባው መንገድ የግል አስተያየቱን እንዲናገር የሚጋብዙ ጥያቄዎች እና የመሳሰሉት ናቸው፡፡ የዚህ ዓይነት ጥያቄዎችን የሚጠይቁ ከሆነ ሁልጊዜ ነው ወይስ አልፎ አልፎ? ለምን?
7. ተማሪዎች የአማርኛ መማሪያ መፅሐፋቸውን ሁልጊዜ ይዘው ይመጣሉ? ይዘው በማይመጡት ላይ ምን ዓይነት እርምጃ ይወሰዳል?
8. ንባብን የሚያስተምሩት በለሆሳስ ነው ወይስ በጮክታ? ለምን?
9. ተማሪዎቹ የአንብቦ መረዳት ችሎታቸውን እንዲያዳብሩ ከንባብ ብልሃት አጠቃቀማቸው ጋር በተያያዘ ምን መደረግ ያለበት ይመስልዎታል?

የስምንተኛ ክፍል መምህር ለቀረቡት ጥያቄዎች በቅደም ተከተል የሰጧቸው ምላሾች

1. አዎ እጠይቃለሁ፡፡ የምጠይቀው አልፎ አልፎ ነው፡፡ ምክንያቱም መልመጃ ስለሚበዛ ለድራማ አከፋፍለን ስለምናስተምር
2. አዎ እጠይቃለሁ፡፡ የምጠይቀው አልፎ አልፎ ነው፡፡ ምክንያቱም ጊዜ እንዳይሻማ
3. አዎ እጠይቃለሁ፡፡ ይህንንም የምጠይቀው አልፎ አልፎ ነው፡፡ ምክንያቱም ይኸን ከዚያ ጋር በማወዳደር በማገናዘብ፡፡
4. አዎ እጠይቃለሁ፡፡ የምጠይቀው አልፎ አልፎ ነው፡፡ ምክንያቱም ያልተማሩት ይጠቅማቸዋል ብዬ ያሰብኩት ከውጭ በማምጣት፡፡
5. አዎ አጠይቃለሁ፡፡ የግምገማ ጥያቄዎችን የምጠይቀው ሁልጊዜ ነው፡፡ ምክንያቱም ግምገማ የማይቀር ነው፡፡
6. አዎ እጠይቃለሁ፡፡ ይህንን አልፎ አልፎ ነው የምጠይቀው፡፡
7. አዎ ሁልጊዜ ነው ይዘው የሚመጡት ምክንያቱም መፅሐፍ ያልያዘ ተማሪ ተማሪ አይደለም፡፡ ስለዚህ ክፍል ውስጥ አይገኝም፡፡ በአጋጣሚ ያላመጣ ካለ ምክርና ተግሳፅ ተሰጥቶት ይገባል፡፡ በችግር ምክንያት ላያመጣ ይችላል ግን እከታተለዋለሁ፡፡
8. ንባብን የማስተምረው በሁለቱም ነው፡፡ ምክንያቱም መጀመሪያ አንድ ሰው ወጥቶ ያነባል፡፡ ቀጥሎ በቡድን ሆነው መፅሐፉን በለሆሳስ ያነባሉ፡፡

9. የሬድዮ ትምህርት አስፈላጊ ነው። ዘንድሮ በመቋረጡ ብዙእንደተጎዱ ይሰማኛል።

የአስረኛ ክፍል መምህር ለቀረቡት ጥያቄዎች በቅደም ተከተል የሰጧቸው ምላሾች

1. አዋ እጠይቃለሁ። የምጠይቀው ሁልጊዜ ነው። ምክንያቱም አንድ ምንባብ ባለበት ጊዜ አይቀርም የግድ ነው።
2. አዎ እጠይቃለሁ። የምጠይቀውም ሁልጊዜ ነው። ምክንያቱም አሁን ወደ ምንባብ ዓይነቶች እየተመለስን ነው። ሁለት ዓይነት አነባበቦች አሉ። አሰሳ እና ጥልቅ ንባብ። ስለዚህ እነዚህን ለማስተማር ንባብ ባለበት ጊዜ ሁልጊዜ ይቀርባል።
3. አዎ እጠይቃለሁ። የምጠይቀውም ሁልጊዜ ነው። ምክንያቱም የምንባቡን አወቃቀር ከርእሱ ቀጥሎ ከተነበበ በኋላ ከምንባቡ የተገነዘባችሁት ነገር ምንድነው? ማለት አስፈላጊ ነው።
4. አዎ እጠይቃለሁ። አመራማሪ ጥያቄዎችን ሁልጊዜ ነው የምጠይቀው። አብዛኛው የሚታዩት በልቦለድ ነው። ምክንያቱም የሚይዙት መልእክት እምቅ ስለሆነ። ስለዚህ ምንባብ ባለበት ሁልጊዜ እጠይቃለሁ።
5. አዎ እጠይቃለሁ። የምጠይቀው ሁልጊዜ ነው። ምክንያቱም መፅሐፉ ውስጥ የሚታዩ አንዳንድ ችግሮች ሊኖሩ ይችላሉ። ስለዚህ ያላቸውን አስተያየት እንዲሰጡ ማድረግ ፀሐፊው ማድረግ የነበረበት ካለም ጥልቅ የሆነ የንባብ ዓይነት ተጠቅመው እንዲፈትሹ አደርጋለሁ።
6. አዎ እጠይቃለሁ። ይህንንም የማደርገው ሁልጊዜ ነው። ምክንያቱም ፅሑፎች ከምንባቡ ተቀንጭበው ይወስዳሉ። ተማሪዎቹ ደግሞ ቀጣይ ሐሳብ ምን ሊሆን እንደሚችል አስተያየት ይሰጣሉ።
7. አዎ እጠይቃለሁ። ይህንን የምጠይቀው ሁልጊዜ ነው። ምክንያቱም የቋንቋ ተማሪው መፀሐፍ ያስፈልገዋል። ይኼ የኔ መመሪያ ነው። በምገባበት ክፍል ተማሪው መፅሐፍ ይዞ መምጣት አለበት። አንድ ተማሪ ወጥቶ ሊያነብ ይችላል። ሌሎች ይከታተሉታል። ግዴታ ነው በአጋጣሚ ይዘው የማይመጡ ካሉ ምክንያታቸው እንዲናገሩ አደርጋለሁ። ምክር እሰጣለሁ። ትኩረት ሰጥቼም ሌላ ጊዜ እንዲያመጣ እከታተላለሁ።

8. ንባብን በሁለቱም መንገድ ነው የማስተምረው፡፡ ምክንያቱም አንዳንድ ምንባቦች በለሆሳስ ማንበብ ያስፈልጋል፡፡ ለምሳሌ ስለወንዞች ቴቨል፣ ቁጥር ያላቸው ከሆነ የለሆሳስ ንባብ ይስማማቸዋል፡፡ አንዳንድ ምንባቦች ደግሞ ወጥተው ጮክ ብለው ያነባሉ፡፡ በእለቱ ለተማሪዎች የሚሰጠው ትምህርት አለ፡፡

ተመ ራማሪ	“ለመሆኑ ተማሪዎቹ የአንብቦ መረዳት ጥያቄዎቹን እንዲመልሱ ሲያደርጉ በለሆሳስ እንዲያነቡ ነው የሚያደርጉት ወይስ በጮክታ?”
የአስረኛ ክፍል መምህር	“በጮክታ ነው”

9. በአሁኑ ጊዜ ግራመር እየቀረ ነው፡፡ የንግግር ችሎታቸው እያዳበሩ ያዳመጡትን ነገር ይናገራሉ፡፡ ከሌሎች ፅሑፎች ቀንጨብ እያደረግኩ አነብላቸዋለሁ-አዳምጠው እንዲመልሱ፡፡ እነዚህ ነገሮች ባብዛኛው ቢከናወኑ የንባብ ችሎታቸውን ሊያዳብሩ ይችላሉ፡፡

አባሪ አስር

ተጠኚ የአማርኛ መምህራን እንዲሞሉት የተዘጋጀው የፅሑፍ መጠይቅ

(ለአስረኛ ክፍል መምህር የተዘጋጀው የፅሑፍ መጠይቅ ለስምንተኛ ክፍል መምህር ከተዘጋጀው የሚለየው ለተማሪዎቹ በተዘጋጁት ምንባባት ርእስ ብቻ በመሆኑ፣ ለስምንተኛ ክፍል መምህር የተዘጋጀው ብቻ በናሙናነት ተወስዷል)።

አዲስ አበባ ዩኒቨርሲቲ
የቋንቋዎች ጥናት ተቋም
የኢትዮጵያ ቋንቋዎችና ሥነ ፅሁፍ ክፍለ ትምህርት
አማርኛ ማስተማር ሥነ ዘዴ መርሃ ግብር
የድህረ ምረቃ ትምህርት ቤት

በስምንተኛ ክፍል ተጠኝ የአማርኛ መምህር የሚሞላ የፅሑፍ መጠይቅ

ውድ መምህር፣ ይህ የፅሑፍ መጠይቅ የተዘጋጀው በርእሱ ላይ እንደተገለፀው በአዲስ አበባ ዩኒቨርሲቲ አማርኛን በማስተማር ሥነዘዴ በድህረ ምረቃ ትምህርት ቤት ትምህርቱን በሚከታተል ተማሪ ነው::

የመጠይቁ ዋነኛ ዓላማም « በትግርኛ ቋንቋ አፋቸውን የፈቱ የ8ኛና የ10ኛ ክፍል ተማሪዎች በአማርኛ ንባብ ጊዜ የንባብ ብልሃት (reading strategies) አጠቃቀምና የመምህራን ግንዛቤ ተጣጥሞ ፍተሻ» በሚል ርዕስ ለሚካሄድ ጥናት ከመምህራን መረጃ ማግኘት ነው::

ጥናቱ ለሁለተኛ ዲግሪ ማሟያ የሚውል ሲሆን ከእርስዎ የሚገኘው መረጃ ለጥናቱ መሳካት ከፍተኛ ጠቀሜታ አለው:: ስለሆነም ለፅሑፍ መጠይቁ ያለዎትን ሐሳብ በትክክል እንዲያስቀምጡ በትህትና እጠይቃለሁ:: የሰጡትን መረጃ በሚመለከት ለተጠቀሰው የጥናቱ ዓላማ ብቻ እንደሚውል ላረጋግጥልዎት እወዳለሁ:: ውድ ጊዜዎን መስዋዕት አድርገው ላደረጉልኝ ትብብር በቅድሚያ አመሰግናለሁ::

አጥኚው

ማሳሰቢያ

- በመጠይቁ ላይ ስም መፃፍ አያስፈልግም
- በመጠይቁ የቀረቡት ጥያቄዎች በአራት የተከፈሉ ናቸው:: እነዚህም:
    - የመምህራን ዳራ
    - አጠቃላይ ጥያቄዎች
    - ረዊና (ክፍል አንድ) (ገፅ 32-36) በሚለው ምንባብ ላይ የተመሠረቱ ጥያቄዎች
    - "ታይፎይድ" (ገፅ 153 - 155) በሚለው ምንባብ ላይ የተመሠረቱ ጥያቄዎች ናቸው::

- የአመላለስ ሁኔታ በተመለከተ ለምርጫ ጥያቄዎች (Objective question) የመረጡትን መልስ ፊደሉን ያክብቡት:: ለክፍት ጥያቄዎች (subjective questions) ደግሞ በክፍት ቦታው ላይ ይፃፉ::

አመሰግናለሁ::

ክፍል አንድ

የመምህሩ ዳራ

- ዕድሜ --------------------
- ፆታ -------------------
- የሰለጠኑበት የትምህርት ዘርፍ -----
- ዐቢይ -----------
- ንዑስ -----------

- የትምህርት ደረጃ -----------------
- የአገልግሎት ዘመን ----------------
- የሚያስተምሩበት ክፍል ደረጃ ------
- የክፍል ጊዜ ብዛት ----------

ክፍል ሁለት

አጠቃላይ ጥያቄዎች

3. ስለንባብ ብልሃት (ስለ ንባብ ዘዴ ወይም ስለንባብ ዓይነት) የሚያውቁት ነገር አለ?

ሀ. አዎ   ለ. የለም

4. በተራ ቁጥር 1 ለተጠየቀው ጥያቄ መልስዎ «ሀ አዎ» ከሆነ የሚያውቋቸውን በአጭሩ ይዘርዝሩ ::

----

3. በተራ ቁጥር 1 ለተጠየቀው ጥያቄ መልስዎ «ለ. የለም» የሚል ከሆነ ምክንያትዎን ይግለፁ::

----

4. በተራ ቁጥር «1» ለተጠየቀው ጥያቄ መልስዎ «ሀ. አዎ» የሚል ከሆነ በንባብ ብልሃትና በአንብቦ መረዳት ?ጥያቄ ዓይነቶች መካከል ግንኙነት አለ ብለው ያስባሉ?

ሀ. አዎ   ለ. የለም

5. በተራ ቁጥር «4» ለተጠየቀው ጥያቄ መልስዎ «ሀ. አዎ» የሚል ከሆነ ግንኙነቱን በአጭሩ ይግለፁ::

----

6. በ8ኛ የአማርኛ መማሪያ መፅሐፍ ውስጥ ከቀረቡት የአንብቦ መረዳት ጥያቄዎች በተጨማሪ ሌሎች የአንብቦ መረዳት ጥያቄዎችን አዘጋጅተው ያስተምራሉ?

ሀ. አዎ　　ለ. የለም

7. በተራ ቁጥ «6» ለተጠየቀው ጥያቄ መልስዎ «ሀ. አዎ» የሚል ከሆነ ምክንያትዎትን ይግለፁ::

----

8. የአንብቦ መረዳት ጥያቄ ዓይነቶችን እንደ ክብደት ቅለት ደረጃቸው በቅደም ተከተል ማስቀመጥ ተገቢ ነው ብለው ያምናሉ?

ሀ. አዎ　　ለ. የለም

9. በተራ ቁጥር «8» ለተጠየቀው ጥያቄ መልስዎ «ሀ. አዎ» የሚል ከሆነ፣ ከዚህ በታች ቅደም ተከተላቸው ተዘበራርቆ የቀረቡትን የጥያቄ ዓይነቶች፣ ከ 1-5 ያሉትን ተራ ቁጥሮች ከፊት ለፊታቸው በማስቀመጥ ትክክለኛ ቅደም ተከተል ነው የሚሉትን ያሳዩ::

- መመራመርን የሚጠይቁ ጥያቄዎች ____________
- የግምገማ ጥያቄዎች ________
- የግል አስተያየትን የሚጠይቁ ጥያቄዎች ____________
- ቀጥተኛ ጥያቄዎች ____________
- ማቀናበርና ማገናዘብን የሚጠይቁ ጥያቄዎች ____________

10. ስለአንብቦ መረዳት ጥያቄዎች አቀራረብ በተመለከተ የሚሉት ነገር አለ? (ለምሳሌ የምርጫ ጥያቄዎች እና የክፍት ጥያቄዎች መመጣጠን፣እንዲሁም እንደ ምንባቡ ዓይነት በሳጥን፣ በክብ ነገር፣ በሰፀ መዋቅርና በመሳሰሉት ዘዴዎች የማቅረብ ሁኔታ ትኩረት መስጠት ስለማስፈለጉ ማለት ነው::)

ሀ. አዎ　　ለ. የለም

11. በተራ ቁጥር «10» ለተጠየቀው ጥያቄ መልስዎ «ሀ. አዎ» የሚል ከሆነ ሀሳብዎን አጠር አድርገው ይግለፁ።

ክፍል ሦስት
«ረዊና (ክፍል አንድ)» በሚለው ምንባብ
ላይ የተመሠረቱ ጥያቄዎች

12. በተራ ቁጥር 1 ለተጠየቀው ጥያቄ መልስዎ «ሀ. አዎ» የሚል ከሆነ «ረዊና» (ክፍል አንድ) የተሰኘው ምንባብ የትኞቹን የንባብ ብልሃቶች ለማለማመድ የሚያመች ይመስልዎታል?

13. «ረዊና (ክፍል አንድ)» በሚለው ምንባብ ሥር ከተሰጡት ጥያቄዎች ቀጥተኛ መልስ የሚያሻቸው ጥያቄዎች ናቸው ከሚሏቸው መካከል የተወሰኑትን ይጥቀሱ።

14. «ረዊና (ክፍል አንድ)» የሚለውን ምንባብ የሐሳብ ፍሰት መዋቅሩን ለመረዳት የሚያግዙ ጥቂዎች ናቸው ከሚሏቸው መካከል የተወሰኑትን ይፃፉ።

15. «ረዊና (ክፍል አንድ)» ከሚለው ምንባብ የመተንበይ/የመገመት/ ችሎታን ሊያዳብሩ ይችላሉ ከሚሏቸው ጥያቄዎች ለአብነት ይጥቀሱ።

16. «ረዊና (ክፍል አንድ)» ከሚለው ምንባብ የቃላትን አገባባዊ ፍቺ ከአውድ የመገመት ችሎታን ለማዳበር ይረዳሉ ከሚሏቸው ጥያቄዎች መካከል ለአብነት ይጥቀሱ::

---

17. «ረዊና (ክፍል አንድ)» ከሚለው ምንባብ ጥቁምታን (inference) የመረዳት ችሎታን ለማዳበር ይረዳሉ ከሚሏቸው ጥያቄዎች መካከል የተወሰኑትን ይጥቀሱ::

---

18. «ረዊና (ክፍል አንድ)» ከሚለው ምንባብ ሐሳቦችን የማዛመድ ችሎታን ከሚያዳብሩ የጥያቄ ዓይነቶች መካከል የሚያስታውሷቸውን ለአብነት ይጥቀሱ::

---

19. «ረዊና (ክፍል አንድ)» ከሚለው ምንባብ የመመራመር ችሎታን የሚያዳብሩ ጥያቄዎች ናቸው ከሚሏቸው መካከል ጥቂቶቹን ይጥቀሱ::

---

20. «ረዊና (ክፍል አንድ)» ከሚለው ምንባብ የግል አስተያየትን የሚጠይቁ ጥያቄዎች ናቸው ከሚሏቸው መካከል የተወሰኑትን ይጥቀሱ::

ክፍል አራት

"ታይሮይድ" በሚለው ምንባብ ላይ የተመሠረቱ ጥያቄዎች

21. በተራ ቁጥር 1 ለተጠየቀው ጥያቄ መልስዎ በፊደል ተራ «ሀ» የተጠቀሰው ከሆነ "ታይሮይድ" ከተሰኘው ምንባብ የትኞቹን የንባብ ብልሃቶች ለማለማመድ የሚያመች ይመስልዎታል?

---

22. "ታይሮይድ" ከተሰኘው ምንባብ ሥር ከቀረቡት ጥያቄዎች ቀጥተኛ መልስ ይሻሉ ከሚሏቸው ጥያቄዎች መካከል የተወሰኑትን ይጥቀሱ::

---

23. "ታይሮይድ" ከተሰኘው ምንባብ የሐሳብ ፍሰት መዋቅሩን ለመረዳት የሚረዱ ጥያቄዎች ናቸው የሚሏቸውን ይፃፉ::

---

24. "ታይሮይድ" ከተሰኘው ምንባብ የመገመት /የመተንበይ/ ችሎታን ሊያዳብሩ ይችላሉ ከሚሏቸው ጥያቄዎች የተወሰኑትን ይጥቀሱ::

---

25. "ታይሮይድ" ከተሰኘው ምንባብ ሐሳብ መፈልፈል (inference) የመረዳት ችሎታን ለማዳበር ይረዳሉ ከሚሏቸው ጥያቄዎች መካከል የተወሰኑትን ይጥቀሱ::

---

26. "ታይፎይድ" ከተሰኘው ምንባብ ሐሳቦችን የማዛመድ ችሎታን ያዳብራሉ ከሚሏቸው የጥያቄ ዓይነቶች መካከል የተወሰኑትን ይግለፁ::

27. "ታይፎይድ" ከተሰኘው ምንባብ የመመራመር ችሎታን ለማዳበር ይረዳሉ ከሚሏቸው ጥያቄዎች መካከል የተወሰኑትን ይግለፁ::

28 "ታይፎይድ" ከሚለው ምንባብ የግል አስተያየትን የሚጠይቁ ጥያቄዎች ናቸው ከሚሏቸው መካከል የተወሰኑትን ይጥቀሱ::

29. "ታይፎይድ" ከተሰኘው ምንባብ ከወጡት የአንብቦ መረዳት ጥያቄዎች (የአጠያየቅ ዘዴዎች) በተጨማሪ እርስዎ አዘጋጅተው ያስተማሩባቸው የጥያቄ አይነቶች አሉ?

ሀ. አዎ ለ. የለም

30. በተራ ቁጥር « 29» ለተጠየቀው ጥያቄ መልስዎ በፊደል ተራ «ሀ» የተጠቀሰው ከሆነ ያዘጋጇቸውን ጥያቄዎች ይፃፉ::

አባሪ አስራ አንድ
በተጠኝ የአማርኛ መምህራኑ ለተሰጡት ምላሾች ግምገማ እንዲደረግባቸው
የሚጠይቅ ፅሁፍ

አዲስ አበባ ዩኒቨርሲቲ
የቋንቋዎች ጥናት ተቋም
የኢትዮጵያ ቋንቋዎች እና ሥነ ጽሁፍ ክፍለ ትምህርት
አማርኛ ማስተማር ሥነ ዘዴ መርሐ ግብር
የድህረ ምረቃ ትምህርት ቤት

በሁለተኛ አመት የድህረ ምረቃ ተማሪዎች አማካይነት ግምገማ የሚሰጥባቸው ምላሾች

ውድ ተማሪ፣ የዚህ ጥናት አላማ "በትግርኛ ቋንቋ አፋቸውን የፈቱ የስምንተኛና የአስረኛ ክፍል ተማሪዎች በአማርኛ ንባብ ጊዜ የንባብ ብልሀት (reading strategies) አጠቃቀምና የመምህራን ግንዛቤ ተጣጥሞ ፍተሻ" የሚለውን ጥያቄ መመለስ ነው። ከዚህ አኳያ መምህራኑ በፅሁፍ መጠይቅ ውስጥ ለቀረቡላቸው ጥያቄዎች የሰጧቸውን ምላሾች በትክክል ለመገምገም ያንተ (ቺ) አስተዋፅኦ ከፍተኛ ነው። ስለሆነም የሰጧቸው ምላሾች ከቀረቡላቸው ጥያቄዎች አኳያ ሲታዩ "ዝምድና አላቸው"፣ "ዝምድናቸው የላላ ነው"፣ "ዝምድና የላቸውም" በሚሉ ምድቦች እንዲካተቱ ተደርጓል። በዚህ መሠረት አንተ (ቺ) ከዚህ ደብዳቤ ጋር በአባሪነት በተያያዘው ቅፅ ላይ ከሶስቱ አማራጮች አንዱን በመምረጥ የ "X" ምልክት በማስቀመጥ ግምገማህን (ሺን) እንድትሰጥ (ጪ) በአክብሮት ተጠይቀሀል (ሻል)።

ለአንዳንድ የቃላት ፅንሰ ሃሳቦች የቀረቡ ማብራሪያዎች

- ተራኪ ድርሰቶች ለጥልቅ፣ ለፈጣንና ለመሳጭ የንባብ ብልሃቶች ማለማመጃነት ሲያመቹ፣ አስረጅ ድርሰቶች ደግሞ፣ መስመር በመስመር ለማንበብ፣ ወደ ኋላ ተመልሶ ለማንበብ፣ ለማመንታት የንባብ ብልሃቶች ማለማመጃነት ያቻመሉ።
- ቀጥተኛ ጥያቄዎች ማለት ከምንባቡ በቀጥታ የሚወሰዱ እና ቃል በቃል ምላሽ የሚሰጥባቸው ዓይነት ጥያቄዎች ናቸው። የማደራጀት ወይም የመተርጐም (የሃሳብ ፍሰት መዋቅር መረዳትን የሚጠይቁ) ጥያቄዎች ማለት ደግሞ የምንባቡን የሃሳብ ቅደም ተከተል መረዳትን የሚጠይቁ ወይም የምንባቡን ሃሳብ ለየት ባለ አደረጃጀት ማቅረብን የሚጠይቁ ሲሆኑ፣ የምንባቡን ዋና መልእክት የመገንዘብ፣ ሃሳብን ጨምቆ የማቅረብ ችሎታን እና የመሳሰሉትን የሚፈትሹ ናቸው። ሃሳብ ፈልፍሎ የማውጣት ችሎታን የሚጠይቁ (አመራማሪ) ጥያቄዎች ማለትም በምንባቡ ውስጥ በግልፅ ያልተነገረውን ሃሳብ ፈልፍሎ የማውጣት ችሎታን የሚጠይቁ ናቸው። ስለሆነም የየአንቀፆቹን ፍሬ ነገር የመለየት፣ አውዳዊ ፍቺዎችን የማፈላለግ እና የመሳሰሉት ጥያቄዎች በዚሁ ምድብ ውስጥ የሚመደቡ ናቸው።

በዕሑፍ መጠይቁ የተሰጠው ተ.ቁ.	የስምንተኛ ክፍል መምህር ምላሽ	የአስረኛ ክፍል መምህር ምላሽ
12.	ለመለማመድ የሚያመቹ አፍህ እየከፈትክ ማንበብ ለመለማመድ ያመቻል። ማለት ድምፅ እያሰማህ። ምክንያቱም ህፃናት ስለሆኑ	ጥልቅ የንባብ ብልሃት። ምክንያቱም ተማሪዎቹ ከመጀመሪያ እስከ መጨረሻ ደጋግመው አንብበው ካልተረዱ በተቀላሉ ሊገነዘቡት አይችሉም።
13.	የረዊና አባት እናት እነማን ይባላሉ? የጕዐይ በኩር ልጅ ማን ይባላል? የሐውዜን ገበያ የደራው በየትኛው ጊዜ ነበር?	1. በአጭር ልቦለድ ውስጥ የሚገኙ ገፀባህርያት ዘርዝር 2. ሀዲስ የተባለ ገፀባህሪ ተቀፅላ ስሙ ማን ይባላል?
14.	የአቶ ገብረግዚ.ዶርቃን በሐውዜን መሞት፣ የደርግ ጨካኝነት	በመጀመሪያው አንቀፅ እና በሁለተኛው አንቀፅ ያለ የሃሳብ ፍሰት ወይም የሐሳብ ቅደምተከተል ተጣጥሞ የቀረበ ነው ትላላችሁ? እንዴት? አብራሩ።
19.	የረዊና ሰብእና እንዴት ነበር? ጭራቅ እየተባለ የሚጠራው ማንን ነው?	ገፀባህርይው የተሳለበት ባለፈው ሥርዓት በህዝቡ ላይ የሚፈፀመው የነበረው ግፍ ምን እንደሚመስል ወክሎ የቆመ ሲሆን፣ ነገር ግን ህዝቡ ሙሉ በሙሉ ይህን ችግር ይደርሰው ነበር?
21.	ከንፈርህ ሳታንቀሳቅስ ማንበብ ምክንያቱም 1. ርእሱ አጠር ያለ ነው 2. ሰው ስለሚ.ረብሽ እና ልምድ ለማዳበር የሚያመች ነው	ዳህሳስ። ምክንያቱም የምንባቡ ርእስ በማየት ርእሱ በሦስት ዋና ዋና ነጥቦች ተከፋፍለው ስለቀረቡ በዳህሳስ መልክ ማወቅ ይቻላል።
22.	- የታይፎይድ በሽታ መዛመቻ - ንፅህናን አለመጠበቅ የሚያመጣው ጉዳት -በበሽታ የሚ.ጠቁ አገሮች	ቤተመፃሕፍት አፍራሽ ግብረሃይላት በምንባቡ መሠረት በስንት ተከፍለው ቀርበዋል?
23.	- አዳጊ አገሮች - ሳልሞኔላ ታይፊክ - የታይፎይድ ምንነት	ቤተመፃሕፍት አፍራሽ ግብረ ሃይላት በምንባቡ መሠረት በስንት ተከፍለዋል? በቅደምተከተል ዘርዝር።
27.	በታዳጊ አገሮች ለምን በሽታ ይበዛል?ታዳጊ አገሮች እንዴት ያድጋሉ?	በቤተመፃሕፍቱ የሚፈፀሙ አላስፈላጊ ነጥቦች (ነገሮች) የሚፈፅሙት ሰዎች ጥፋቱ በየትኛው ስነምግባር ይመደባል?

በፅሁፍ መጠይቁ የተሰጣቸው ተራ ቁጥር	በመምህራኑ እንዲመልሱ የተጠየቁ ጥያቄዎች ፍሬ ሐሳብ	በቀረበው ጥያቄ እና በተሰጠው ምላሽ መካከል ያለው የዝምድና ሁኔታ					
		አለው		የላላ ነው		የለውም	
		8ኛ	10ኛ	8ኛ	10ኛ	8ኛ	10ኛ
12.	"ረዊና (ክፍል አንድ)" / "ሥራ ፍለጋ" የተሰኘው ምንባብ የትኞቹን የንባብ ብልሃቶች ለማለማመድ የሚያመችይመስልዎታል?						
13.	"ረዊና (ክፍል አንድ)"/ "ሥራ ፍለጋ" ከሚለው ምንባብ ቀጥተኛ መልስ የሚሻቸውን ጥያቄዎች ይፃፉ::						
14.	"ረዊና (ክፍል አንድ)" / "ሥራ ፍለጋ" ከሚለው ምንባብ የማደራጀት ወይም የመተርጎም ጥያቄዎችን (የሐሳብ ፍሰት መዋቅሩን ለመረዳት የሚያግዙ) ጥያቄዎችን ይፃፉ::						
19.	"ረዊና (ክፍል አንድ)" / "ሥራ ፍለጋ" ከሚለው ምንባብ ሓሳብን ፈልፍሎ የማውጣት ጥያቄዎች (አመራማሪ ጥያቄቾች) ከሚባሉት መካከል ለአብነት ይጥቀሱ::						
21.	"ታይፎይድ"/ "ቤተመፃሕፍት 'አፍራሽ ግብረሃይላት' " ከተሰኘው ምንባብ የትኞቹን የንባብ ብልሃቶችን ለማለማመድ የሚያመች ይመስልዎታል?						
22.	"ታይፎይድ"/"ቤተመፃሕፍት 'አፍራሽ ግብረሃይላት' " ከተሰኘው ምንባብ ቀጥተኛ መልስ የሚያሻቸውን ጥያቄዎች ያዘጋጁ::						
23.	"ታይፎይድ"/ "ቤተመፃሕፍት 'አፍራሽ ግብረሃይላት' " ከሚለው ምንባብ የማደራጀት ወይም መተርጎም ጥያቄዎችን (የሐሳብ ፍሰት መዋቅሩን ለመረዳት የሚያግዙ) ጥያቃዎችን ያዘጋጁ::						
27.	"ታይፎይድ"/ "ቤተመፃሕፍት 'አፍራሽ ግብረሃይላት' " ከተሰኘው ምንባብ ሐሳብን ፈልፍሎ የማጣት ጥያቄዎች (አመራማሪ ጥያቄዎች) ከሚባሉት መካከል ለአብነት ይጥቀሱ::						

ማረጋገጫ

እኔ ስሜ ከዚህ በታች የተጠቀሰው በአዲስ አበባ ዩኒቨርሲቲ ድህረ ምረቃ ትምህርት ቤት የአማርኛ ማስተማር መርሃ ግብር ተማሪ ይህ ጥናታዊ ፅሑፍ የራስ ሥራ ስለመሆኑ እና በጥናቱ ውስጥ የተጠቀምኳቸውን ተዛማጅ ፅሑፎች እና የመረጃ ምንጮች በሙሉ በአግባቡ የጠቀስኩ መሆኔን በፊርማዬ አረጋግጣለሁ።

ስም ተክላይ ትእዛዙ

ፊርማ

አድራሻ አዲስ አበባ ዩኒቨርሲቲ

የኢትዮጵያ ቋንቋዎች እና ሥነ ፅሑፍ ክፍለ ትምህርት

አዲስ አበባ

ጥር 2000 ዓ.ም.

ADDIS ABABA UNIVERSITY
ILS LIBRARY