አዲስ አበባ ዩኒቨርሲቲ

የሂዩማኒቲስ፣ የቋንቋዎች ጥናት፣ የጋዜጠኝነትና ኮሚዩኒኬሽን ኮሌጅ

የአማርኛ ቋንቋ፣ ስነጽሁፍና ፎክሎር ትምህርት ክፍል የድህረ ምረቃ መርሀ ግብር

ትብብራዊ መማር የተማሪዎችን አቀላጥፎ የማንበብና አንብቦ የመረዳት ችሎታ ለማሳደግ ያለው ሚና

(አክሱም ከተማ ውስጥ አፋቸውን በትግርኛ ቋንቋ በፈቱና አማርኛን እንደ ሁለተኛ ቋንቋነት በሚማሩ የ7ኛ ክፍል ተማሪዎች ተተኳሪነት)

በተስፋ አከለ

ታህሳስ 2010 ዓ.ም.

አዲስ አበባ ዩኒቨርሲቲ

ትብብራዊ መማር የተማሪዎችን አቀላጥፎ የማንበብና አንብቦ የመረዳት ችሎታ ለማሳደግ ያለው ሚና

(አክሱም ከተማ ውስጥ አፋቸውን በትግርኛ ቋንቋ በፈቱና አማርኛን እንደ ሁለተኛ ቋንቋነት በሚማሩ የ7ኛ ክፍል ተማሪዎች ተተኳሪነት)

አዲስ አበባ ዩኒቨርሲቲ

የሂዩማኒቲስ፣ የቋንቋዎች ጥናት፣ የጋዜጠኝነትና ኮሚዩኒኬሽን ኮሌጅ

የአማርኛ ቋንቋ፣ ስነጽሁፍና ፎክሎር ትምህርት ክፍል የድህረ ምረቃ መርሀ ግብር

በተግባራዊ ስነልሳንና የኢትዮጵያ ቋንቋዎችን በማስተማር መርሃግብር

የዶክትሬት ዲግሪ ማሟያ ጥናታዊ ፅሁፍ

በተስፋ አከለ

የጥናቱ አማካሪ

ዶክተር ጌታቸው አዱኛ

ታህሳስ 2010 ዓ.ም.

አዲስ አበባ ዩኒቨርሲቲ

አዲስ አበባ ዩኒቨርሲቲ
ድህረምረቃ ትምህርት ቤት

"ትብብራዊ መማር የተማሪዎችን አቀላጥፎ የማንበብና አንብቦ የመረዳት ችሎታ ለማሳደግ ያለው ሚና፣ አክሱም ከተማ ውስጥ አፋቸውን በትግርኛ ቋንቋ በፈቱና አማርኛን እንደ ሁለተኛ ቋንቋነት በሚማሩ የ7ኛ ክፍል ተማሪዎች ተተኳሪነት"፤ በሚል ርእስ፤ በተግባራዊ ስነልሳንና የኢትዮጵያ ቋንቋዎችን በማስተማር ለዶክትሬት ዲግሪ ማሟያነት፣ በተስፋ አክለ የቀረበው ይህ ጥናት፣ የዩኒቨርሲቲውን የጥራትና የወጥነት መስፈርት ስለማሟላቱ በፈታኞች ተረጋግጦ ተፈርሟል፡፡

የፈታኞች ቦርድ አባላት፡-

አማካሪ ………………………………… ፊርማ ………………. ቀን ………………….

ፈታኝ ………………….……………..…. ፊርማ ………………. ቀን ………………….

ፈታኝ ………….…..……………… ፊርማ ……………… ቀን …………….…...

ማረጋገጫ (declaration)

"ትብብራዊ መማር የተማሪዎችን አቀላጥፎ የማንበብና አንብቦ የመረዳት ችሎታ ለማሳደግ ያለው ሚና፣ አክሱም ከተማ ውስጥ አፋቸውን በትግርኛ ቋንቋ በፈቱና አማርኛን እንደ ሁለተኛ ቋንቋነት በሚማሩ የ7ኛ ክፍል ተማሪዎች ተተኳሪነት"፤ በሚል ርእስ፤ በአዲስ አበባ ዩኒቨርሲቲ፣ በሂዩማኒቲስ፣ ቋንቋዎች ጥናት፣ ጋዜጠኝነትና ኮሚዩኒኬሽን ኮሌጅ፣ የአማርኛ ቋንቋ፣ ስነፅሁፍና ፎክሎር ትምህርት ክፍል፣ በተግባራዊ ስነልሳንና የኢትዮጵያ ቋንቋዎችን በማስተማር መርሃግብር ለዶክትሬት ዲግሪ ማሟያ ያቀረብኩት ይህ ጥናት፣ ከዚህ በፊት በማንኛውም አካል ያልተሰራ የራሴ ወጥ ስራ መሆኑን፣ የተጠቀምኩባቸው ድርሳናት በትክክል ዋቢ መሆናቸውንና አዲስ አበባ ዩኒቨርሲቲም የጥናቱ ህጋዊ ባለቤትነት ያለው መሆኑን በፊርማዬ አረጋግጣለሁ፡፡

ስም ....

ፊርማ ....

ቀን ....

ምስጋና

በዚሁ ዩኒቨርሲቲ የመጀመሪያ ዲግሪ ትምህርቴን ስማር የመምህርነትን ሙያ እንዳውቅ በእውቀት ኮትኩተው እዚህ ደረጃ ላይ ላደረሱኝ፣ እንዲሁም አሁን ይህ ጥናት በዚህ ደረጃ ተስተካክሎ እንዲቀርብ፣ ከትልመ ጥናቱ ጀምሮ እስከ ዋናው ጥናት ማጠናቀቂያ ድረስ በማንበብና ገንቢ አስተያየት በመስጠት የዘወትር ድጋፋቸው ላልተለየኝ የእውቀት አባቴና አማካሪዬ ዶክተር ጌታቸው አዱኛ ምስጋናዬ ላቅ ያለ ነው፡፡

በዚህ የጥናት ርእስ ላይ ያዘጋጀሁትን ትልመ ጥናት በማቀርብበት ጊዜ ምርምሩን የተቃና ለማድረግ በሳል አስተያየቶችን በመለገስ ለተባበሩኝ የትልመ ጥናት አንባቢዎቼ ዶክተር ገሰሰ ታደሰ (ነፍስ ይማር) እና ዶክተር ገረመው ለሙ፣ እንዲሁም የናሙና ሙከራ ጥናቱን አጠናቅቄ በማቀርብበት ጊዜ ለዋናው ጥናት የሚሆኑ መሰረታዊ አቅጣጫዎችን ለጠቆሙኝ ዶክተር ጌታቸው እንዳላማው እና ዶክተር ታምሬ አንዱአለም ከፍተኛ ምስጋና አቀርባለሁ፡፡ ዶክተር ሙሉሰው አስራቴ የጥናቴ ርእስ መስመር እንዲይዝ በማድረግ በኩል ባለውለታዬ በመሆኑ ላመሰግነው እወዳለሁ፡፡ ጋሼ ደረጀ ገብሬ በማጠናው ርእሰ ጉዳይ ላይ መጽሀፍ በመጠቆም ያደረክልኝ አስተዋጽኦ ከፍተኛ በመሆኑ እግዜር ይስጥልኝ በማለት ምስጋናዬን አቀርባለሁ፡፡

መረጃዎቹን መሰብሰብ እንድችል ለተባበሩኝ ለአክሱም ወረዳ ትምህርት ቤቶች ጽህፈት ቤት ሰራተኞች፣ የናሙና ሙከራ ጥናቱን እንዳከናውን ለፈቀዱልኝ የመጋቢት 18 አንደኛ ደረጃ ትምህርት ቤት ምክትል ርእሰ መምህር አቶ ዘላለም፣ ለናሙና ሙከራ ጥናቱ በተመረጠው ክፍል ውስጥ ትግበራውን በተሰጣቸው ስልጠና መሰረት ተግባራዊ በማድረግና በማስተማር ለተባበሩኝ የ7ኛ ክፍል አማርኛ ቋንቋ መምህር አቶ በሪሁ አብዱል ሀጂ፣ እንዲሁም በተጠቀሰው ክፍል ውስጥ መረጃ እንድሰበስብ ሙሉ ፈቃደኝነታቸው ላልተለየኝ ተማሪዎች ከፍተኛ ምስጋና አቀርባለሁ፡፡

ዋናውን ጥናት በማጠናበት ጊዜ በሙሉ ፈቃደኝነት በትብብራዊ መማር ዘዴ ላይ ስልጠና በመውሰድና የወሰዱትን ስልጠና የንባብ ትምህርቱን በሚያስተምሩበት ጊዜ ተግባራዊ በማድረግ ለተባበሩኝና በአተገባበሩ ዙሪያ በርካታ መረጃዎችን ለሰጡኝ ለክንደያ ሙሉ ሳይክል የመጀመሪያ ደረጃ ትምህርት ቤት የ7ኛ ክፍል አማርኛ ቋንቋ መምህር አቶ መሐሪ ገሰሰው ምስጋናዬ ከፍተኛ ነው፡፡ በሙከራ ጥናቱ ትግበራ ሂደት ለጥናቱ የሚሆኑ አስፈላጊ መረጃዎችን በወቅቱ እንድሰበስብ ፈቃደኝነታቸውና ቀና

ትብብራቸው ላልተለየኝ የክንደያ አንደኛ ደረጃ ትምህርት ቤት የ "7ኛ ሀ" እና የ "7ኛ ለ" ተማሪዎች ምስጋናዬ ኗሪ ነው፡፡ ሙከራ ጥናቱ በትምህርት ቤቱ እንዲከናወን ቀና ትብብር በመሳየታቸው የክንደያ ሙሉ ሳይክል የመጀመሪያ ደረጃ ትምህርት ቤት ርእሰ መምህር የሆኑትን አቶ ፍስሃን ሳላመሰግን አላልፍም፡፡ የአክሱም ከተማ ትምህርት ጽህፈት ቤት ሰራተኛ የሆኑት አቶ ገብረዋህድ ላደረጉልኝ ቀና ትብብር ምስጋና አቀርባለሁ፡፡

በጥናቱ ዙሪያ ጠቃሚ አስተያየቶችን በመስጠትና በማበረታታት ከጎኔ ላልተለያችሁኝ ጓደኞቼ ዶክተር አማረ ሰውነት፣ ዶክተር ዘውዱ መብሬ፣ ዶክተር ዘላለም ጌታቸው፣ ሰርካለም ይገረሙ፣ በላይነሽ ደነቀ፣ ቶማስ ዳኛቸው፣ ኤፍሬም ጥሩነህ፣ ጌታቸው ከበደ፣ መልካም ጋሻዬ፣ ሙሀመድ አደም፣ እሱባለው ወልደገብርኤል፣ መንግስቱ ታደሰ እና መኩሪያው አየነው ምስጋና አቀርባለሁ፡፡ ነጋሲ አባይ የጽሁፉን ቅርጽ በማስተካከልበት ጊዜ ያደረክልኝ ቴክኒካዊ እገዛ ከፍተኛ በመሆኑ እግዜር ይስጥልኝ እላለሁ፡፡

ይህንን ረጅምና አታካች ትምህርት በምማርበት ጊዜ የሞራል ድጋፍ በማድረግ አይዞህ እያለች ከጎኔ ላልተለየችው ባለቤቴ ኑርዓይኒ ዓብደልለጢፍ፣ የአባትነት ናፍቆቷን በውስጧ አምቃ ይዛ "ትምህርት እንዴት ነው አባዬ? በርታ!" እያለች ሁሌም ለምታበረታታኝ ልጄ ከሚላ ተስፋ (ኢማንዬ)፣ ትምህርቴን በተሳካ ሁኔታ አጠናቅቅ ዘንድ የዘወትር ጸሎታችሁ (ዱዓ) ላልተየኝ እናቶቼ (ወ/ሮ የኔአለም አከለ እና ወ/ሮ ያምሮት ወንድማገኝ)፣ እንዲሁም ዘወትር በትምህርቴ መሳካትን ለምትመኙልኝ እህቴ መዲና ሙጨ አና ወንድሞቼ (ግዛቴ አከለ እና ደሳለኝ ሙጨ) ልባዊ ምስጋና አለኝ፡፡

በመጨረሻም ለጥናቱ የሚሆን የምርምር መካሄጃ ገንዘብ በመስጠት የተባበሩኝን አዲስአበባ ዩኒቨርሲቲንና አክሱም ዩኒቨርሲቲን ከልቤ አመሰግናቸዋለሁ፡፡

አህፅሮተጥናት

የዚህ ጥናት ዋነኛ አላማ ትብብራዊ መማር የተማሪዎችን አቀላጥፎ የማንበብና አንብቦ የመረዳት ችሎታ በማሳደግ ረገድ የሚኖረውን ሚና በከፊል ሙከራዊ ጥናት (quasi experimental design) አማካይነት መፈተሽ ነው፡፡ የጥናቱ ተተኳሪዎች በትግራይ ክልል ማእከላዊ ዞን በአክሱም ከተማ በሚገኝ ክንደያ ሙሉ ሳይክል የመጀመሪያ ደረጃ ትምህርት ቤት የሚማሩ አፋቸውን በትግርኛ ቋንቋ የፈቱ የ7ኛ ክፍል ተማሪዎች ሲሆኑ፣ ጥናቱ የተካሄደበት ትምህርት ቤት የተመረጠው በምድብ የእጣ ንሞና ዘዴ ነው፡፡ ይህ ከፊል ሙከራዊ ጥናት የሁለት ቡድን ቅድመ-ድህረ ፈተና ንድፍ ስለሚከተል፣ በዚሁ ትምህርት ቤት ከሚገኙ አምስት የ7ኛ ክፍል ምድቦች (sections) መካከል የ“7ኛ ሀ” ተማሪዎች በቁጥጥር ቡድን፣ የ“7ኛ ለ” ተማሪዎች ደግሞ በሙከራ ቡድን ታቅፈው የጥናቱ ተሳታፊዎች እንዲሆኑ ቅድመ ልምምድ አቀላጥፎ የማንበብና አንብብቦ የመረዳት ፈተናዎችን ከወሰዱ በኋላ በእጣ ተደልድለዋል፡፡ በሁለቱም ቡድኖች ያሉ ተማሪዎች አጠቃላይ ብዛት 86 ሲሆን፣ የቁጥጥር ቡድኑ 44 ተማሪዎች፣ የሙከራ ቡድኑ ደግሞ ደግሞ 42 ተማሪዎች አሉት፡፡ ከፊል ሙከራዊ ጥናቱ በተከናወነባቸው የ14 ሳምንት ጊዜያት፣ የሙከራ ቡድኑ በመማሪያ መጽሀፉ ውስጥ የቀረቡትን የንባብ ትምህርት ይዘቶች በትብብራዊ መማር አማካይነት እንዲማር ሲደረግ፣ የቁጥጥር ቡድኑ ደግሞ በተለምዷዊው ዘዴ አማካይነት እንዲማር ተደርጓል፡፡ ለዚህ ጥናት የሚሆኑ መረጃዎች የተሰበሰቡት በፈተና፣ በምልከታ፣ በቡድን ተኮር ውይይት እና በቃለ መጠይቅ አማካይነት ነው፡፡ ከእነዚህ የመረጃ መሰብሰቢያ መሳሪያዎች የተሰበሰቡት መረጃዎች በመልክ በመልካቸው ከተደራጁ በኋላ ከአቀላጥፎ ማንበብና ከአንብቦ መረዳት የፈተና ውጤቶች የተሰበሰቡት አሀዛዊ መረጃዎች በዓይነተ ብዙ የልይይት ትንተና (MANOVA) ተተንትነዋል፡፡ ከምልከታ፣ ከቃለመጠይቅና ከቡድን ተኮር ደጋፊ የመረጃ መሰብሰቢያ መሳሪያዎች የተሰበሰቡት መረጃዎች ደግሞ አይነታዊ የመረጃ አተናተን ዘዴን በመጠቀም ተተንትነዋል፡፡ በትንተናው መሰረት፣ በሙከራ ቡድኑ ውስጥ የታቀፉት ተማሪዎች ያስመዘገቧቸው የድህረ ልምምድ አቀላጥፎ የማንበብና አንብቦ የመረዳት ፈተና አማካይ ውጤቶች በቁጥጥር ቡድኑ የታቀፉት ተማሪዎች ካስመዘገቧቸው የድህረ ልምምድ አቀላጥፎ የማንበብና አንብቦ የመረዳት ፈተና አማካይ ውጤቶች ጉልህ ($p<0.05$) ብልጫ አሳይተዋል፡፡ የምልከታው ውጤት እንደሚያሳየውም የሙከራ ቡድኑን በማስተማር ሂደት የትብብራዊ መማር ተግባራት በትክክል መተግበራቸውን ነው፡፡ ከቡድን ተኮር ውይይትና ከቃለ መጠይቅ የተገኙት ውጤቶች እንደሚጠቁሙትም ትብብራዊ መማር ተማሪዎች እርስበርሳቸው እንዲተጋገዙ፣ እንዲተራረሙና በማንበብ ትምህርቱ እኩል ተሳትፎ እንዲኖራቸው በማድረግ ረገድ ጥሩ የማስተማሪያ ዘዴ መሆኑን ነው፡፡ ከዚህ በመነሳት፣ ትብብራዊ መማር አፋቸውን በትግርኛ ቋንቋ የፈቱና አማርኛን እንደሁለተኛ ቋንቋነት የሚማሩ ተማሪዎችን አቀላጥፎ የማንበብና አንብቦ የመረዳት ችሎታ በማሳደግ ረገድ ከተለምዷዊው ዘዴ በበለጠ አዎንታዊ ሚና እንዳለው ማረጋገጥ ተችሏል፡፡ ይህን ግኝት መሰረት በማድረግም በዝቅተኛ የክፍል ደረጃ ለሚያስተምሩ የአማርኛ ቋንቋ መምህራን ስለ ትብብራዊ መማር ዘዴና አተገባበሩ ስልጠና መስጠት እንደሚያስፈልግ አስተያየት ተሰንዝሯል፡፡ ጥናቱ ለቀጣይ ጥናቶች የሚኖረውን አንድምታ በተመለከተም ጥቆማዎች ቀርበዋል፡፡

ማውጫ

ይዘት ገጽ

ምስጋና i

አህፅሮተጥናት iii

ማውጫ iv

የሰንጠረዥ ማውጫ xii

ምእራፍ አንድ 1

መግቢያ 1

1.1. የጥናቱ ዳራ 1

1.2. የጥናቱ መነሻ ችግር 5

1.3. የጥናቱ መሰረታዊ ጥያቄዎች 8

1.4. የጥናቱ መላምቶች 8

1.5. የጥናቱ አላማ 8

1.6. የጥናቱ ጠቀሜታ 9

1.7. የጥናቱ ወሰን 10

1.8 የጥናቱ ውስንነት 11

1.9 የቁልፍ ቃላት ተግባራዊ ብያኔ 12

ምእራፍ ሁለት 14

የተዛማጅ ድርሳናት ክለሳ 14

2.1 የትብብራዊ መማር ንድፈሃሳብ 14

2.2 ትብብራዊ መማርና የሁለተኛ ቋንቋ ስነትምህርት 15

2.2.1 የግብአት መላምት (The Input hypothesis) 16

2.2.2. ተራክቦአዊ መላምት (The Interaction Hypothesis) 16

2.2.3. የውጽአት መላምት (The output hypothesis) 17

2.2.4. የማህበረ-ባህላዊ ትውረት (Socio-cultural Theory) 17

2.2.5. ግለሰባዊ ልዩነት (Individual Difference) 18
2.2.6. የተማሪው የበላይነት (Learner Autonomy) 18
2.2.7. ስሜትነክ ተላውጠዎች (Affective Factors) 19
2.3. ትብብራዊ መማርና የሁለተኛ ቋንቋ ትምህርት 20
2.4. ትብብራዊ መማርና ተለምዶአዊው መማር 21
2.5. በትብብራዊ መማርና በተለምዶአዊው ቡድን መካከል የሚስተዋሉ ጉልህ ልዩነቶች 22
2.6. የትብብራዊ መማር ጥቅሞችና ደካማ ጎኖች 23
2.7. በትብብራዊ መማር የመምህራንና የተማሪዎች ሚና 24
2.8. ትብብራዊ መማርን በመተግበር ሂደት የሚያስፈልጉ ጉዳዮች 25
2.8.1 ቡድን መመስረት 25
2.8.2 የትብብራዊ መማር መሰረታዊ መርሆች 27
2.9 በትብብራዊ መማርና በትምህርት ውጤት ዙሪያ ያሉ ትውረታዊ አቅጣጫዎች 31
2.9.1. መነሳሳታዊ አቅጣጫ (motivational perspective) 31
2.9.2. የማህበራዊ ትስስር አቅጣጫ (social cohesion perspective) 31
2.9.3. አእምሮታዊ አቅጣጫ (cognitive perspective) 32
2.10. የትብብራዊ መማር ቡድን አይነቶች 33
2.10.1. መደበኛ የትብብራዊ መማር ቡድን 33
2.10.2. ኢ-መደበኛ የትብብራዊ መማር ቡድን 35
2.10.3. ትብብራዊ መሰረት ያላቸው ቡድኖች 35
2.11. የትብብራዊ መማር ዘዴዎች 36
2.11.1. የተለያዩ ተግባራትን ለተለያዩ የቡድን አባላት መስጠት (Jigsaw learning) 36
2.11.2. ባለ ሶስት ደረጃ ቃለመጠይቅ (Three step interview) 36
2.11.3. ማሰብ - መጎዳኘትና ማጋራት (Think pair share) 37
2.11.4. በጋራ መማር (Learning together) 38
2.11.5. ውጤት ተኮር የቡድን ክፍፍል (Student Team Achievement Division / STAD) 38
2.11.6. በቡድን ማሰስ (Group Investigation / GI) 39

2.12. የንባብ ሞዴሎች (Models of Reading) 39
2.12.1. የታች ላይ የንባብ ሞዴል (Bottom-up model) 39
2.12.2. የላይ-ታች የንባብ ሞዴል (Top-down Model) 40
2.12.3. ተራክቦአዊ የንባብ ሞዴል (The Interactive Model) 41
2.13. ትብብራዊ መማርና አንብቦ መረዳት 42
2.14. የማቀላጠፍ ምንነት 48
2.15. የአቀላጥፎ ማንበብ ብያኔ 48
2.16. የአቀላጥፎ ማንበብ ንኡሳን ክሂሎች 49
2.16.1. ቃላትን በትክክል ማንበብ (accuracy of word reading) 49
2.16.2. ወዲያውነት (automaticity) 50
2.16.3. ግላጼ (prosody) 50
2.17. የአቀላጥፎ ማንበብ አስፈላጊነት 51
2.18. የቃላዊ ንባብ ታሪካዊ ዳራ 53
2.18.1. የቃላዊ ንባብ ማቆጥቆጥ 53
2.18.2. የዝምታዊ ንባብ ብቅ ማለት 53
2.18.3. የጮክታ ንባብ እንደገና ማንሰራራትና መከሰት 54
2.19. የማንበብ ፍሰት ትውረታዊ መሰረቶች 54
2.19.1. የወዲያውነት ትውረት (Automaticity Theory) 54
2.19.2. የቃላዊ ብቃት ትውረት (Verbal Efficiency Theory) 56
2.20. አቀላጥፎ ማንበብን የመለካት ስልት 57
2.21. ትብብራዊ መማርና አቀላጥፎ ማንበብ 59
2.22. ለአቀላጥፎ ማንበብ የሚሆኑ ምንባቦችን በመምረጥ ሂደት ከግምት ውስጥ መግባት ያለባቸው ጉዳዮች 61
2.22.1. የጽሁፉ የክብደት ቅለት ደረጃ 61
2.22.2. የምንባቡ ርዝመት 61
2.22.3. የጽሁፎቹ አይነት 62
2.23. ተማሪዎች በየክፍል ደረጃው ማስመዝገብ የሚጠበቅባቸው የአቀላጥፎ ማንበብ የውጤት እርከኖች (oral reading fluency norms) 62

2.24. በአንብቦ መረዳት ላይ ተጽእኖ የሚያሳድሩ ተላውጦዎች 63
2.25. በሁለተኛ ቋንቋ የማንበብ ሂደት ላይ ተጽእኖ የሚያሳድሩ ተላውጦዎች 65
2.26. የጥናቱ ጽንሰ ሀሳባዊ ማእቀፍ (conceptual frame work of the study) 68
ምእራፍ ሶስት 70
የጥናቱ ንድፍና ዘዴ 70
3.1. የጥናቱ ንድፍ 70
3.2. ናሙና እና የንሞና ስልት 70
3.2.1. የትምህርት ቤቱና የክፍል ደረጃ አመራረጥ 71
3.2.2. የተማሪዎችና መምህራን አመራረጥ 71
3.3. የመረጃ መሰብሰቢያ መሳሪያዎች 72
3.3.1. ፈተና 72
3.3.2. ምልከታ 80
3.3.3. ቃለ መጠይቅ 80
3.3.4. የቡድን ተኮር ውይይት 80
3.4. የመረጃ አተናተን ዘዴ 80
የጥናቱ መረጃ አተናተን ዘዴዎች እንደሚከተለው ይብራራሉ፡፡ 80
3.4.1. ከፈተና የተገኙ መረጃዎች አተናተን 80
3.4.2. ከምልከታ የተገኙ መረጃዎች አተናተን 82
3.4.3. ከቃለመጠይቅ የተገኙ መረጃዎች አተናተን 82
3.4.4. ከቡድን ተኮር ውይይት የተሰበሰቡ መረጃዎች አተናተን 82
3.5. የሙከራ ጥናቱ አተገባበር ሂደት 82
3.5.1. የተሰጠው ስልጠና 82
3.5.2. የቡድን አመሰራረት 84
3.5.3. ሚና ማከፋፈልና የስራ ድርሻን መግለጽ 84
3.5.4. የክፍል ውስጥ አተገባበር 86
3.5.5. የግልና የቡድን ጽብረቃ 87
3.5.6. የምልከታ አከናወን 88

ምእራፍ አራት 93
የናሙና ሙከራ ጥናቱ (pilot study) ትንተና እና ግኝቶች 93
4.1. የናሙና ሙከራ ጥናቱ አላማ 93
4.2. ናሙና እና የንሞና ስልት 93
4.2.1. የትምህርት ቤቱና የክፍል ደረጃ አመራረጥ 94
4.2.2. የተማሪዎችና መምህራን አመራረጥ 94
4.3. የመረጃ መሰብሰቢያ መሳሪያዎች 94
4.3.1. ቅድመና ድህረ ልምምድ ቃላዊ የማንበብ ፍሰትና አንብቦ የመረዳት ፈተናዎች 95
4.3.2. የቅድመና ድህረ ልምምድ አቀላጥፎ የማንበብ ፈተናዎች ተገቢነትና አስተማማኝነት 95
4.3.3. የቅድመና ድህረ ልምምድ አንብቦ የመረዳት ፈተናዎች ተገቢነትና አስተማማኝነት 96
4.3.4. የጽሁፍ መጠይቁ ተገቢነትና አስተማማኝነት 98
4.4. የናሙና ሙከራ ጥናቱ የመረጃ ትንተና እና ውጤት 98
4.4.1. ከመጠናዊ (አሀዛዊ) መረጃዎች የተገኙ ውጤቶች 99
4.4.2. የአይነታዊ መረጃዎች ትንተናና ውጤት 104
4.5. ከናሙና ሙከራ ጥናቱ የተገኙ ትምህርቶች 106
ምእራፍ አምስት 108
የዋናው ጥናት የውጤት ትንተና እና ማብራሪያ 108
5.1. የውጤት ትንተና 108
5.1.1. ከፈተና የተገኙ ውጤቶች ትንተና 108
5.1.2 ከምልከታ የተሰበሰቡ መረጃዎች ትንተና 118
5.1.3 ከተማሪዎች የቡድን ተኮር ውይይት የተሰበሰቡ መረጃዎች ትንተና 120
5.1.4 ከመምህሩ ጋር ከተደረገ ቃለመጠይቅ የተሰበሰቡ መረጃዎች ትንተና 123
5.2 የጥናቱ ውጤት ማብራሪያ 125
5.2.1 ትብብራዊ መማር የተማሪዎችን አቀላጥፎ የማንበብ ችሎታ ከማዳበር አንጻር 126
5.2.2 ትብብራዊ መማር የተማሪዎችን አንብቦ የመረዳት ችሎታ ከማዳበር አንጻር 132
ምእራፍ ስድስት 137

የጥናቱ ማጠቃለያ፣ መደምደሚያና አስተያየት 137

6.1. ማጠቃለያ 137

6.2 መደምደሚያ 140

6.2 አስተያየት 142

ዋቢዎች 148

አባሪ ሀ 165

የቅድመ ልምምድ አንብቦ የመረዳት ጥያቄዎችን የክብደት ቅለትና የመለየት ብቃት አስተማማኝነት (Item Analysis) የሚያሳይ መረጃ 165

አባሪ ለ 166

የድህረ ልምምድ አንብቦ የመረዳት ጥያቄዎችን የክብደት ቅለትና የመለየት ብቃት አስተማማኝነት (Item Analysis) የሚያሳይ መረጃ 166

አባሪ ሐ 167

የቅድመ ልምምድ አንብቦ የመረዳት ፈተና የእኩል ክፋይ (split half) አስተማማኝነት ለማስላት የተሰበሰቡ ውጤቶች 167

አባሪ መ 169

የድህረ ልምምድ አንብቦ የመረዳት ፈተና የእኩል ክፋይ (split half) አስተማማኝነት ለማስላት የተሰበሰቡ ውጤቶች 169

አባሪ ሠ 171

የቅድመና ድህረ ልምምድ አቀላጥፎ የማንበብ ፈተናዎችን አስተማማኝነት ለማስላት የተሰበሰቡ ውጤቶች 171

አባሪ ረ 173

የናሙና ሙከራ ጥናቱ አንብቦ የመረዳት የቅድመና ድህረ ልምምድ ፈተና ውጤቶች........ 173

አባሪ ሰ 175

የናሙና ሙከራ ጥናቱ አቀላጥፎ የማንበብ የቅድመና ድህረ ጥናት ፈተና ውጤቶች........ 175

አባሪ ሸ 177

የሙከራ ቡድኑ ተማሪዎች የቅድመና ድህረ ልምምድ አንብቦ የመረዳት ፈተና ውጤቶች 177

አባሪ ቀ 179

የሙከራ ቡድኑ ተማሪዎች የቅድመና ድህረ ልምምድ አቀላጥፎ የማንበብ ፈተና ውጤቶች 179

አባሪ በ 181
የቁጥጥር ቡድኑ ተማሪዎች የቅድመና ድህረ ልምምድ አንብቦ የመረዳት ፈተና ውጤቶች 181
አባሪ ተ 183
የቁጥጥር ቡድኑ ተማሪዎች የቅድመና ድህረ ልምምድ አቀላጥፎ የማንበብ ፈተና ውጤቶች 183
አባሪ ቸ 185
ለናሙና ሙከራ ጥናቱ ለተማሪዎች የቀረበ የጽሁፍ መጠይቅ 185
አባሪ ኀ 187
ለዋናው ጥናት ለተማሪዎች ከአማርኛ ወደ ትግርኛ ቋንቋ ተተርጉሞ የቀረበ የጽሁፍ መጠይቅ 187
አባሪ ነ 189
ተማሪዎች በናሙና ሙከራ ጥናቱ ስለትብብራዊ መማር ያላቸውን አስተያየት በተመለከተ የሰጡትን ምላሽ የሚያሳይ ሰንጠረዥ 189
አባሪ ኘ 191
ተማሪዎች በናሙና ሙከራ ጥናቱ ስለትብብራዊ መማር ያላቸውን አስተያየት በተመለከተ ለእያንዳንዱ ጥያቄ የሰጡት ምላሽ 191
አባሪ አ 193
የሙከራ ቡድኑ ተማሪዎች በዋናው ጥናት ስለትብብራዊ መማር ያላቸውን አስተያየት በተመለከተ ለእያንዳንዱ ጥያቄ የሰጡት ምላሽ 193
አባሪ ከ 195
በናሙና ሙከራ ጥናቱ መምህሩ ሲያስተምርና በቡድኑ አጠቃላይ ተራክቦ ላይ የተከናወነውን የምልከታ መረጃ የሚያሳይ ቅጽ 195
አባሪ ወ 197
የትብብራዊ መማር ማሰልጠኛ ጥራዝ 197
አባሪ ዘ 210
ለሙከራ ቡድኑ መማሪያ የተዘጋጀ የትምህርት እቅድ 210
አባሪ ዠ 214
በናሙና ሙከራ ጥናቱ የትብብራዊ መማር አተገባበርን አስመልክቶ ከመምህሩ ጋር የተካሄደ ቃለ መጠይቅ 214

አባሪ የ 216

በዋናው ጥናት የትብብራዊ መማር አተገባበርን አስመልክቶ ከመምህሩ ጋር የተካሄደ ቃለ መጠይቅ..216

አባሪ ደ 220

በሙከራ ቡድኑ ከታቀፉ ተማሪዎች ጋር የተደረገ ቡድን ተኮር ውይይት........................220

አባሪ ጀ 225

አቀላጥፎ ማንበብንና አንብቦ መረዳትን ለማስተማር ከ 7ኛ ክፍል መጽሀፍ የተወሰዱ ምንባቦችና አንብቦ የመረዳት ተግባራት 225

አባሪ ገ 244

ለ7ኛ ክፍል ተማሪዎች የተዘጋጀ አንብቦ የመረዳት ቅድመ-ልምምድ ፈተና.....................244

አባሪ ጠ 249

ለ7ኛ ክፍል ተማሪዎች የተዘጋጀ አንብቦ የመረዳት ድህረ-ልምምድ ፈተና 249

አባሪ ጨ..254

ለ7ኛ ክፍል ተማሪዎች የተዘጋጀ አቀላጥፎ የማንበብ ቅድመ-ልምምድ ፈተና...................254

አባሪ ጸ 255

ለ7ኛ ክፍል ተማሪዎች የተዘጋጀ አቀላጥፎ የማንበብ ድህረ-ልምምድ ፈተና 255

የሰንጠረዥ ማውጫ

ሠንጠረዥ 1፡- *በትብብራዊ መማርና በተለምዶአዊው የቡድን መማር መካከል ያሉ ልዩነቶች*22
ሠንጠረዥ 2:- *አቀላጥፎ የማንበብ ችሎታን ለመለካት የተዘጋጁ ምንባቦች አስተማማኝነት*..76
ሠንጠረዥ 3: *የናሙና ሙከራ ጥናቱ የቅድመና ድህረ ልምምድ አቀላጥፎ*.....99
ሠንጠረዥ 4፡- *በናሙና ሙከራ ጥናቱ ቅድመና ድህረ ልምምድ አቀላጥፎ የማንበብ ፈተና ውጤቶች መካከል ያለው የአማካይ ውጤት ጉልህነት*.....100
ሠንጠረዥ 5፡- *የናሙና ሙከራ ጥናቱ ቅድመና ድህረ ልምምድ አንብቦ የመረዳት ፈተና አማካይ ውጤቶች*.....101
ሠንጠረዥ 6፡- *በናሙና ሙከራ ጥናቱ ቅድመና ድህረ ልምምድ አንብቦ የመረዳት ፈተና ውጤቶች መካከል ያለው የአማካይ ውጤት ጉልህነት*.....102
ሠንጠረዥ 7፡- *ተማሪዎች ስለትብብራዊ መማር ያላቸውን አስተያየት በየጥያቄዎቹ ጭብጥ ከፋፍሎና ጨምቆ የሚያሳይ ሠንጠረዥ*.....103
ሠንጠረዥ 8፡- *የሙከራና የቁጥጥር ቡድኑ የቅድመ ልምምድ አቀላጥፎ የማንበብ ችሎታ ፈተና አማካይ ውጤት ንጽጽር*.....110
ሠንጠ ረዥ 9- *የሙከራና የቁጥጥር ቡድኑ የቅድመ ልምምድ አቀላጥፎ የማንበብ ችሎታ ፈተና አማካይ ውጤት የጉልህነት ደረጃ*.....111
ሠንጠረዥ 10፡- *የሙከራና የቁጥጥር ቡድኑ የድህረ ልምምድ አቀላጥፎ የማንበብ ችሎታ ፈተና አማካይ ውጤት ንጽጽር*.....112
ሠንጠረዥ 11፡- *የሙከራና የቁጥጥር ቡድኑ የድህረ ልምምድ አቀላጥፎ የማንበብ ችሎታ ፈተና አማካይ ውጤት የጉልህነት ደረጃ*.....113
ሠንጠረዥ 12፡- *የሙከራና የቁጥጥር ቡድኑ የቅድመ ልምምድ አንብቦ የመረዳት ችሎታ ፈተና አማካይ ውጤት ንጽጽር*.....114
ሠንጠረዥ 13፡- *የሙከራና የቁጥጥር ቡድኑ የቅድመ ልምምድ አንብቦ የመረዳት ችሎታ ፈተና አማካይ ውጤት የጉልህነት ደረጃ*.....115
ሠንጠረዥ 14፡- *የሙከራና የቁጥጥር ቡድኑ የድህረ ልምምድ አንብቦ የመረዳት ችሎታ ፈተና አማካይ ውጤት ንጽጽር*.....116
ሠንጠረዥ 15፡- *የሙከራና የቁጥጥር ቡድኑ የድህረ ልምምድ አንብቦ የመረዳት ችሎታ ፈተና አማካይ ውጤት የጉልህነት ደረጃ*.....117
ሠንጠረዥ 16፡- *የሙከራና የቁጥጥር ቡድኖቹ ከሁለቱ ዋነኛ ጥገኛ ተላውጦዎች ቀጥተኛ ቅንጅት አንጻር በቅድመና ድህረ ልምምድ ፈተናዎቹ ያስመዘገቡት ጉልህ ልዩነት*.....118
ሠንጠረዥ 17፡- *የምልከታ ቀናትና ርእሶች*.....119
ሠንጠረዥ 18፡- *መምህሩ ሲያስተምር የተከናወነው ምልከታ*.....119

ምእራፍ አንድ

መግቢያ

1.1. የጥናቱ ዳራ

ማንበብ በውስጡ አቀላጥፎ ማንበብና አንብቦ መረዳት የተሰኙ ዋና ዋና ክሂሎችን ይዟል፡፡ እነዚህ ሁለቱ ነገሮችም ውጤታማ ንባብ እንድናከናውን የሚያስችሉ መሰረታዊ ነገሮች ሲሆኑ፣ በንባብ ሂደትም በአንድ አፍታ የሚከናወኑ ተግባራት ናቸው (Griffith & Rasinski, 2004; Rashid & Ar-Riyahi, 2010)፡፡

አቀላጥፎ ማንበብ ማለት አንድን ለንባብ የቀረበ ውህድ አህድ (text) በትክክል፣ በፍጥነት፣ በተገቢው ግላጼና ትርጉም አዘል በሆነ መልኩ የማንበብ ችሎታ ሲሆን፣ ምንባቡን በትክክል፣ በፍጥነትና በተገቢው ግላጼ ለማንበብ ደግሞ በውስጡ የያዛቸውን ቃላትና ሀረጋት በፍጥነት የመለየት (decoding) ችሎታን ይጠይቃል፡፡ በምንባቡ ውስጥ ያሉትን ቃላትና ሀረጋት በትክክል፣ በፍጥነትና ትርጉም አዘል በሆነ መልኩ ማንበብ ደግሞ አቀላጥፎ ማንበብን ከማጎናጸፍ በተጨማሪ ለአጠቃላዩ የአንብቦ መረዳት ችሎታ መጎልበት ከፍተኛ አስተዋጽኦ አለው (Griffith & Rasinski, 2004; Nathan & Stanovich, 1991)፡፡ ማንበብ ውስብስብ ክሂል ነው የሚባለውም ከላይ የተጠቀሱትን ሂደቶች ማለትም ቃላትን ከመለየት ተግባር ጀምሮ በእጅጉ የአንብቦ መረዳት ችሎታን እስከሚጠይቀው ትርጉም የመስጠት ተግባር ያሉ ውስብስብ አእምሮአዊ ሂደቶችን ስለሚያካትት ነው (Beniabdelrahman, 2010; Greenwood,1981; Rashid & Ar-Riyahi, 2010)፡፡ ይህም ውስብስብ የሆነ ክሂል የሚዳብረው በተራክቦና በልምምድ አማካይነት ነው (Klinger et al.,1998; Pan and Wu፣ 2013)፡፡

በአቀላጥፎ ማንበብና በአንብቦ መረዳት መካከል ደግሞ ከፍተኛ የሆነ ተዛምዶ መኖሩን ጥናቶች ይጠቁማሉ (Pikulski and Chard, 2005; Rashid & Ar-Riyiahi, 2010; Rasinski, 2012)፡፡ አንብቦ መረዳት ማለት ለንባብ የቀረበውን ጽሁፍ የምንገነዘብበት ሂደት ሲሆን፣ ይህ ሂደት የቀደመ እውቅትንና ልምድን በመጠቀም ከሚነበበው ጽሁፍ ጋር የነቃ ተራክቦ በማድረግ ትርጉም የማግኘት፣ የማብራራት፣ የመተንተን አእምሮአዊ ተግባራት የሚከናወንበት ነው (Bouchard and Trabasso, 2003; Pardo, 2004)፡፡ በአንብቦ መረዳት ላይ ከፍተኛ ተጽእኖ ከሚያሳድሩ ነገሮች መካከል አንዱ አቀላጥፎ የማንበብ ችሎታ ነው (Griffith & Rasinski, 2004; Nathan & Stanovich, 1991))፡፡ ተመራማሪዎች እንዳረጋገጡትም ጥሩ የአንብቦ መረዳት ችሎታ ያለጥሩ አቀላጥፎ

የማንበብ ችሎታ ሊዳብር አይችልም (Rasinski, 2012)፡፡ አቀላጥፎ ማንበብ በስልጠና ሊዳብር የሚችል ሲሆን በአቀላጥፎ ማንበብ ላይ የሚሰጥ ስልጠና አጠቃላዩን የማንበብ ችሎታ በማሳደግ ረገድ ከፍተኛ አስተዋጽኦ እንዳለው Allington (1983)፣ National Reading Panel (2000) Nathan & Stanovich (1991) ይጠቁማሉ፡፡

በርካታ ተመራማሪዎች በተለያዩ ጊዜያት የተማሪዎችን የማንበብ ችሎታ ለማሻሻል የተለያዩ ምርምሮችን አካሂደዋል፡፡ ከእነዚህም ምርምሮች መካከል የማንበብ ክሂል ትምህርቱ ለተማሪዎች የሚቀርብበትን የተለያዩ የማስተማሪያ ዘዴዎች መተግበርና ውጤታማነቱን መፈተሽ ትልቁን ቦታ ይዞ ይገኛል፡፡ ከእነዚህም ዘዴዎች መካከል አንዱ ትብብራዊ መማር ነው (Jalilifar, 2010; Wichadee, 2005)፡፡

ትብብራዊ መማር ንኡስ ቡድኖችን የመጠቀም ስነትምህርታዊ ስልት ሲሆን፣ የራሱ የሆኑ መሰረታዊ መርሆች አሉት (Bolukbas et al., 2011; Johnson et al., 2000)፡፡ ትብብራዊ መማር የተመራማሪዎችን ቀልብ መሳብ የጀመረው ከ1970 ጀምሮ መሆኑን Jacobs and Hannah (2004) ይገልጻሉ፡፡ ከዚህ ጊዜ ጀምሮ በተለያዩ የትምህርት አይነቶችና የክፍል ደረጃዎች በስፋት ጥቅም ላይ እየዋለ ያለ፣ ሰፋ ያሉ ምርምሮች የተካሄዱበትና እየተካሄዱበት ያለ ስነትምህርታዊ ንድፈ ሀሳብ ነው (Pan and Wu፣ 2013)፡፡

የትብብራዊ መማር ንድፈ ሀሳብ የተለያዩ ትውረቶች ስብጥራዊ ዳራ (Hetrogenity background) የሚታይበት ነው (Jacobs& Hannah, 2004)፡፡

ለትብብራዊ መማር መሰረት ከሆኑት ትውረቶች መካከል ግንባር ቀደሙ የ Vygotsky ማህበረ-ባህላዊ የመማር ትውረት (Socio-cultural learning theory) ነው (Jacobs and Hannah, 2004)፡፡ በዚህ ትውረት መሰረት ትምህርት ማህበራዊ ሲሆን፣ መማር ደግሞ በእርስበርስ ማህበራዊ መስተጋብር አማካይነት በሚገኝ ግብአት የሚገነባ ሂደት ነው (cohen, 1994; Jacobs and Hannah, 2004)፡፡ ተማሪዎች እውቀት የሚገበዩት በመተጋገዝ አብረው ሲሰሩ ነው፡፡ በዚህ ጊዜም ተማሪው በራሱ ችሎታ ከሚሰራው ነገር (potential level) ላይ ከባልጀሮቹ ጋር አብሮ በመሆን የገበየው ነገር ሲጨመርበት አጠቃላይ አቅሙን ከፍ በማድረግ የቀረብ እድገት ክልሉ (zone of proximal development) እንዲጎለብት ያደርገዋል፡፡

ለትብብራዊ መማር መሰረት ከጣሉት ትውረቶች መካከል ሌላኛው የ Bandura የማህበራዊ ግንዛቤ ትውረት (social cognitive theory) ነው (Schunk, 2007)፡፡

በማህበራዊ ግንዛቤ ትውረት መሰረት ተማሪው ከትምህርቱ አካባቢ ጋር የተሳሰረ (የተቆራኘ) ነው፡፡ የማህበራዊ ግንዛቤ ትውረት እንደሚያስረግጠው ተማሪዎች እርስበርሳቸው የሚማማሩባቸው መንገዶች በምልከታ (observation)፣ በኩረጃ (imitation)፣ እና በማሳያ (model) አማካይነት ነው (Schunk, 2007)፡፡ ተማሪዎች የባልንጀሮቻቸውን ባህሪያት፣ አመለካከትና ስሜት በመመልከት፣ በመኮረጅና ሰርቶ በማሳየት ያንን ነገር ወደ ራሳቸው ባህሪ ሊያመጡት ይችላሉ፡፡ እንደ ማህበራዊ ግንዛቤ ትውረት አንድ ሰው እውቀት የሚያገኘው በማህበራዊ ተራክቦ አውድ ውስጥ ከሰዎች ልምድ በመቅሰምና በምልከታ አማካይነት ነው፡፡ ይህ ትውረት አክሎ እንደሚያብራራውም ሰዎች አንድን ባህሪ የሚያከናውኑት ሰዎችን በማየት፣ ያንን ባህሪ ወደ ራሳቸው በማምጣትና በምሳሌነት በመተግበር ነው፡፡

ለትብብራዊ መማር መሰረት ከሆኑት የተነሳሽነት ትውረቶች መካከል የ Deci and Ryan በራስ የመወሰን ትውረት (self determination theory) ተጠቃሽ ነው (Gillies and Ashman, 2003)፡፡ በዚህ የተነሳሽነት ትውረት መሰረት ተማሪዎች ነጻነት ተሰምቷቸው በራሳቸው እንዲወስኑ ሶስት ነገሮች መሟላት አለባቸው፤ እነዚህም ነገሮች የበላይነት (autonomy)፣ ብቃት (competence)፣ እና ትስስር (relatedness) ናቸው (Deci and Ryan, 1985)፡፡ ተማሪው የበላይነት (ነጻነት) ኑሮት እንዲማር ለማድረግ የተማሪውን ውስጣዊ ተነሳሽነት ከፍ የሚያደርጉ የክፍል ውስጥ ተግባራት ላይ ማተኮር አለብን የሚል አንድምታ አለው፡፡ ይህንን ለማድረግ ደግሞ መምህራን በክፍል ውስጥ እያንዳንዱን ነገር ከመቆጣጠር ይልቅ ተማሪው የበላይነት ተሰምቶት እንዲማር የሚያግዝ የክፍል ውስጥ መማር ማስተማር ድባብ (autonomy supportive environment) መፍጠር አለባቸው፡፡ ይህን በሚያደርጉበት ጊዜ ተማሪዎች ከጭንቀት ነጻ እንዲሆኑና ውስጣዊ ተነሳሽነት እንዲያጎለብቱ ያስችላቸዋል፡፡ ተማሪዎች የበላይነት እንዲጎናጸፉ ለማስቻል የተማሪዎችን ውጫዊ ተነሳሽነት የሚያበረታቱ ነገሮችን መቀነስና በተማሪዎች መካከል ውድድር እንዲኖር የሚያደርጉ መንገዶችን መቀነስ ነው፡፡

ተማሪዎች የበላይነት (ነጻነት) እንዲሰማቸው የሚያደርጉ አጋዥ የመማር ማስተማር ድባብ መፍጠር ደግሞ ተማሪዎች አንድን ነገር በትክክል አደርገዋለሁ (እሰራዋለሁ) የሚል የውስጣዊ አቅም (competence) መፍጠሪያ አንዱ መንገድ ነው፡፡ ተማሪዎች ውስጣዊ አቅም እንዲያዳብሩ ከሚያደርጉ ዘዴዎች መካከል በተገቢው ጊዜና ጥረት ሊያከናውኗቸው የሚገቡ የተለያዩ የክፍል ውስጥ ተግባራትን መስጠት ነው (Elliott,

McGregor and Thrash, 2004)፡፡ የተማሪዎችን ትስስር ለማጠናከር ደግሞ የተማሪዎችን የእርስበርስ ግንኙነትና ትስስርን ማዳበር የሚያስችሉ በትብብርና በቡድን ሊሰሩ የሚችሉ የተለያዩ ተግባራትን መስጠት ዋነኛው የእርስበርስ ትስስር መፍጠሪያ መንገድ ነው (Cohen, 1994)፡፡

ትብብራዊ መማር ተማሪዎች በስርአት በተደራጁ ቡድኖች በመሆን ለጋራ አላማቸው መሳካት እየተደጋገፉ በትብብር የሚሰሩበት ነው፡፡ ይህ ዘዴ የተለያዩ የቋንቋ ክሂሎችን ማለትም መጻፍን፣ መናገርን፣ ማንበብን ለማጎልበትና የተማሪዎችን እርስበርሳዊ ግንኙነት (interpersonal relationship) ለማዳበር እንዲሁም አንድን ነገር በራስ የመሰራት ችሎታ በማጎልበት በኩል በግልና በውድድራዊ ዘዴዎች ከሚሰሩ ስራዎች የተሻለ ውጤት ማስገኘት ችሏል (Pan & Wu, 2013; Klinger et al., 1998; Stevens and Slavin, 1995)፡፡

በአንድ የቋንቋ ትምህርት ውስጥ ተማሪዎች ሊገነዘቡት የሚችሉት ግብአት (comprehensible input) መኖር ተማሪዎች በዚያ ቋንቋ ትምህርት ለሚያስመዘግቡት ውጤት ከፍተኛ አስተዋጽኦ አለው (Jalilifar, 2010)፡፡ ነገር ግን በቋንቋ ትምህርቱ ሂደት ተማሪዎች የቀረበላቸውን ትምህርት መገንዘብና መረዳት እማይችሉ ከሆነ፣ የቀረበውን ትምህርት መማር ያስቸግራቸዋል፡፡ ከተማሪ ተማሪ መለያየት በመኖሩ ምክንያት ደግሞ አንድ ተማሪ በቀላሉ ሊገነዘበው የሚችለውን ግብአት ሌላኛው ተማሪ በቀላሉ ላይገነዘበው ይችላል፤ ነገር ግን ትብብራዊ መማርን በክፍል ውስጥ መጠቀም ለተማሪዎች ግልጽ ያልሆነላቸውን ግብአት ግልጽና ሊረዱት የሚችሉት ሊያደርግላቸው ይችላል (Bolukbas et al.,2011; Jacobs and Hannah, 2004; Long & Porter, 1985)፡፡

በተለምዶአዊው የማስተማር ዘዴ የሚኖር የተሳትፎ መዋቅር በመምህሩና በተማሪው መካከል ያለውን የተግባቦት ወሰን (communicative range) ይገድባል፡፡ ምክንያቱም በተለምዶአዊው የማስተማር ዘዴ በክፍል ውስጥ የሚካሄደውን ተግባቦት በበላይነት የሚቆጣጠረው መምህሩ ስለሆነ ነው (Chaudron,1988; Long & Porter, 1985)፡፡

በክፍል ውስጥ የሚካሄደው የተማሪ-መምህር የንግግር ልውውጥ ሶስት ደረጃዎች ያሉት ሲሆን፣ እነዚህም ማነሳሳት፣ ምላሽ፣ ግብረመልስ ናቸው፡፡ ከእነዚህ ደረጃዎች መካከል በተለይም በተለምዶአዊው የማስተማሪያ ዘዴ የመጀመሪያውና ሶስተኛው ደረጃዎች ሙሉ በሙሉ በመምህሩ አማካይነት የሚከናወኑ ሲሆኑ፤ የተማሪዎች ሚና ግን በሁለተኛውና ምላሽ መስጠት በሚለው ደረጃ ላይ የተወሰነ ነው (Sachs et al.,

2003)፡፡ ትብብራዊ መማር ደግሞ እነዚህን የተግባቦት ወሰኖች በማስፋትና ተግባቦታዊ የሆነ የመማር-ማስተማር ድባብ በማስፈን ተማሪዎች ሀሳባቸውን ያለገደብ የሚገልጹበትንና የሚማሩትን ታላሚ ቋንቋ ችሎታ የሚያጎለብቱበትን ምቹ ሁኔታ ይፈጥራል፡፡

ምንም እንኳን የተለያዩ የጥናት ውጤቶች የማንበብ ክሂል ትምህርትን በትብብራዊ ዘዴ አማካይነት ማስተማር በተማሪዎች መካከል ያለውን የእርስበእርስ ግንኙነት ከፍ እንደሚያደርግና የአንብቦ መረዳት ችሎታን እንደሚያሳድግ ቢጠቁሙም፤ አንዳንድ የጥናት ውጤቶች ደግሞ ትብብራዊ መማር የተማሪዎችን የማንበብ ችሎታ በማዳበር ረገድ አስተዋጽኦ እንደሌለው ይጠቁማሉ፡፡ በመሆኑም ትብብራዊ መማር የተማሪዎችን የማንበብ ክሂል በማዳበር ረገድ ያለውን ሚና አስመልክቶ የሚወጡት የጥናት ውጤቶች የሚያሳዩት እርስበርሳቸው የሚጋጩ ውጤቶችን ነው (Pan & Wu, 2013; Jalilifar, 2010; Nunnan, 1992)፡፡

1.2. የጥናቱ መነሻ ችግር

በትግራይ ክልል የአማርኛ ቋንቋ ትምህርት የሚሰጠው እንደሁለተኛ ቋንቋነት ሲሆን፣ ከሶስተኛ ክፍል ጀምሮ ተማሪዎች አማርኛን በትምህርት አይነትነት ይማሩታል፡፡ በመጀመሪያ ደረጃም ሆነ በሁለተኛ ደረጃ ትምህርት ቤቶች አማርኛ ቋንቋን እንደትምህርት አይነትነት የሚማሩ ተማሪዎች ማዳበር ከሚጠበቅባቸው ከአራቱ የቋንቋ ክሂሎች መካከል ደግሞ አንዱ የማንበብ ክሂል ነው፡፡ የአማርኛ ቋንቋ በአገሪቱ ባሉት ክልሎች በስፋት አገልግሎት የሚሰጥ ቋንቋ ከመሆኑ በተጨማሪ የፌዴራሉ መንግስት የስራ ቋንቋ መሆኑን የኢ.ፌ.ዲ.ሪ መንግስት አጠቃላይ የትምህርትና ስልጠና ፖሊሲ (1986) ይገልጻል፡፡ አማርኛን በሁለተኛ ቋንቋነት የማስተማር አላማ በአገር አቀፍ ደረጃ ለሚደረገው ግንኙነት የተማሪዎችን የቋንቋ ችሎታ ለማዳበር መሆኑንም በ1997 አማርኛን እንደሁለተኛ ቋንቋ ለማስተማር ተሻሽሎ በተዘጋጀው መርሀ ትምህርት ውስጥ በግልጽ ሰፍሯል፡፡ በመሆኑም አማርኛ ቋንቋን በመማር ከሚገኘው የልሳነክልኤነት ጥቅም ተቋዳሽ ለመሆንና ከትምህርት ቤት ውጪ በሚያጋጥሙና የአንብቦ መረዳት ችሎታን በሚጠይቁ ጉዳዮች ላይ ንቁ ተሳታፊና ተጠቃሚ ለመሆን የማንበብ ክሂልን ማዳበር በጣም አስፈላጊ ነው፡፡ የማንበብ ክህልን ለማዳበር ደግሞ በቋንቋው የተጻፉ ጽሁፎችን አስተካክሎ ማንበብንና መልእክታቸውን በሚገባ መገንዘብን ይጠይቃል፡፡

የተማሪዎች የማንበብ ችሎታ አነስተኛ መሆንን አስመልክቶ መምህራን በተለያዩ አጋጣሚዎች ሲናገሩ ይሰማሉ፡፡ ከዚህ ጉዳይ ጋር ተያይዞ የተማሪዎች አንብቦ

የመረዳት ችሎታ ዝቅተኛ መሆኑን ተስፋዬ (1986)፣ ማስተዋል (1989)፣ ተሾመ (1997) ይጠቁማሉ፡፡ ችግሩን ለመፍታትም የተለያዩ የማንበብ ሞዴሎችንና ዘዴዎችን ተጠቅመው የተማሪዎችን አንብቦ የመረዳት ችሎታ ለማሻሻል ሙከራ ያደረጉ ጥናቶችም አሉ፡፡ ለምሳሌ የኔሰው (1990) የተራክቦአዊ ሞዴልን በመጠቀም፣ እንግዳ (1992) የ "ቶፕ ዳውን" ሞዴልን በመጠቀም ያደረጓቸው ጥናቶች የተማሪዎችን አንብቦ የመረዳት ችሎታ በማሳደግ አዎንታዊ ለውጥ እንዳመጡ የሚጠቁሙ ናቸው፡፡ ምንም እንኳን እነዚህ ጥናቶች የተማሪዎችን አንብቦ የመረዳት ችሎታ ለማሳደግ ታስቦ የተከናወኑ ጥናቶች ቢሆኑም በአንብቦ መረዳት ላይ ከፍተኛ ተጽእኖ የሚያሳድረውን አቀላጥፎ የማንበብ ችሎታ የተመለከቱ ባለመሆናቸው ክፍተት ይታይባቸዋል፡፡ አቀላጥፎ የማንበብ ችግር ደግሞ ተማሪዎች በአፍ መፍቻ ቋንቋቸውም ሆነ በሁለተኛ ቋንቋቸው የሚያጋጥማቸው አለምአቀፋዊ ችግር መሆኑን Taguchi et al. (2004)፣ Alhaidari (2006)፣ Rashid & Ar-Riyahi (2010)፣ Yildrim et al. (2012) ካከናወኗቸው ጥናቶች መገንዘብ ይቻላል፤ ሁለተኛ ቋንቋ በሚሆንበት ጊዜ ደግሞ ችግሩ የጠነከረ ይሆናል (Grabe, 1991)፡፡

ምንም እንኳን የዚህ ጥናት ትኩረት የአፍ መፍቻ ቋንቋ ተማሪዎች የማንበብ ችሎታ ላይ ባያተኩርም ተማሪዎች በትምህርት ቤት ውስጥ ማንበብን በክሂልነት የሚማሩ ቢሆንም፣ አቀላጥፎ የማንበብና የአንብቦ መረዳት ችሎታቸው ዝቅተኛ መሆኑን በአገር አቀፍ ደረጃ በቅርብ ጊዜ በ2ኛና በ3ኛ ክፍል ተማሪዎች የአፍ መፍቻ ቋንቋ የማንበብ ችሎታ ላይ የተካሄደው የ EGRA (ትምህርት ሚኒስቴር፣ 2010) ፍተሻዊ ጥናት ያሳያል፡፡

የተማሪዎችን አቀላጥፎ የማንበብና አጠቃላይ የማንበብ ችሎታ ለማዳበር ከሚያገለግሉ ዘዴዎች መካከል ደግሞ አንዱ ትብብራዊ መማር መሆኑን Koskinen & Blum (1986)፣ Grabe (1991)፣ Rasinski et al. (2008)፣ Rasinski (1989)፣ Yildrim et al. (2012) ይጠቁማሉ፡፡ ትብብራዊ መማር የ5ኛ ክፍል ተማሪዎችን የቱርክኛ ቋንቋ አቀላጥፎ የማንበብ ችሎታ ለማሻሻል ያለውን ውጤታማነት አስመልክቶ Yildrim et al. (2012) ባካሄዱት ከፊል ሙከራዊ ጥናት (quasi experimental study) መሰረት ዘዴው የተማሪዎችን አቀላጥፎ የማንበብ ችሎታ በማሻሻል ረገድ አዎንታዊ ለውጥ እንዳመጣ አረጋግጠዋል፡፡ ምንም እንኳን ተማሪዎች አቀላጥፎ የማንበብና አንብቦ የመረዳት ችግሮች እንዳሉባቸው ቢስተዋልም፣ በዝቅተኛ የክፍል ደረጃዎች አማርኛ ቋንቋን እንደ

ሁለተኛ ቋንቋነት የሚማሩ ተማሪዎችን አቀላጥፎ የማንበብና አንብቦ የመረዳት ችሎታ ማዳበርን አስመልክቶ እስከአሁን የተጠና ጥናት አጥኚውን አላጋጠመውም፡፡

የስርአተትምህርት ዝግጅት ጥናትና ምርምር ኢንስቲቲዩት የቋንቋዎች ትምህርት ስርአተ ትምህርት ዝግጅት ቡድን (1997) አማርኛን እንደሁለተኛ ቋንቋ ለማስተማር ተሻሽሎ በተዘጋጀው መርሀ ትምህርት ውስጥ የጮክታ ንባብ ከፍተኛ ትኩረት ተሰጥቶታል፡፡ ይህንን አስመልክቶ ለ7ኛ ክፍል በተዘጋጀው መርሀ ትምህርት ውስጥ ተማሪዎች በግልና በቡድን ሁነው ድምጻቸውን ከፍ አድርገው ቃላትን፣ ሀረጋትና አርፍተ ነገሮችን በትክክል ማንበብን መለማመድ እንዳለባቸው በግልጽ ያስቀምጣል፡፡

አጥኚው በዚህ ርእስ ላይ ጥናት እንዲያካሂድ ያነሳሳው ዋነኛ ምክንያት ከዚህ በፊት አጥኚው ይሰራ በነበረበት የትምህርት ተቋም ለቋንቋ መምህርነት ሙያ ይሰለጥኑ የነበሩ እጩ መምህራን ለማስተማር ልምምድ በሚወጡበት ጊዜ ከክፍል ውስጥ የአማርኛ ቋንቋን ሲያስተምሩ የመመልከት እንዲሁም ለአንዳንድ የሱፐርቪዥንና የማገዝ ሰራዎች መደበኛ የአማርኛ ቋንቋ መምህራን በክፍል ውስጥ ሲያስተምሩ የመመልከት እድሉ አጋጥሞት ነበር፡፡ በምልከታው ወቅትም መምህራን የማንበብ ክሂልን ለማስተማር ይጠቀሙበት የነበረው ዘዴ የተማሪዎችን ግላዊ ተሳትፎ የሚያበረታታ፣ ውስን ተማሪዎችን ብቻ የሚያሳትፍ መሆኑንና ተማሪዎች በሚያነቡበት ጊዜም ቃላትን በትክክል ያለማንበብ እንዲሁም በመጽሀፉ ውስጥ ለቀረቡት የአንብቦ መረዳት ጥያቄዎች በቂ ምላሽ ያለመስጠት ችግር እንዳለባቸው ለማስተዋል ችሏል፡፡

በመሆኑም አጥኚው ከጥናቶቹ ክፍተትና በክፍል ውስጥ ከተመለከተው ነገር በመነሳት የተማሪዎችን አቀላጥፎ የማንበብና አንብቦ የመረዳት ችሎታ ለማሳደግ ምናልባት መምህራን ትብብራዊ መማርን ቢጠቀሙ አስተዋጽኦ ይኖረው ይሆን? የሚለውን መመርመር አስፈላጊ ሆኖ አግኝቶታል፡፡ ከዚያም በተጠቀሰው የክፍል ደረጃ ትብብራዊ መማርን ተጠቅሞ ማስተማር የተማሪዎችን አቀላጥፎ የማንበብና አንብቦ የመረዳት ችሎታ ለማሳደግ ያለውን ሚና ለመፈተሽ አሰበ፡፡

ምንም እንኳን በአሁኑ ሰአት በመላው ኢትዮጵያ ባሉት ትምህርት ቤቶች ውስጥ ተማሪዎች በክፍል ውስጥ ሁሉንም የትምህርት አይነቶች እየተማሩ ያሉበት ዘዴ የአንድ ለአምስት የቡድን አደረጃጀትን በመጠቀም ቢሆንም፣ ይህ አደረጃጀት ግን ከትብብራዊ መማር ፍልስፍና እንደሚለይ አለማየሁ (2009) ይገልጻሉ፡፡ ከዚህ ጉዳይ ጋር ተያይዞ ከሚነሱ ሀሳቦች መካከል አንድ ለአምስት የሚለው ስያሜ በተለያዩ ሰዎች ዘንድ ብዥታን የሚፈጥርና ግልጽነት የለለው በመሆኑ፣ የአንድ ለአምስት አመራር

የሚሆኑት ጠንከር ያሉ ተማሪዎች መሆን እንዳለባቸው የትምህርት ሚኒስቴር ሰነድ በግልጽ በማስቀመጡና ይህ ደግሞ እኩል ተሳትፎ የሚለውን የትብብራዊ መማር መርህ የሚጻረር በመሆኑ፣ ከቡድኑ ውስጥ ውጤታማ ለሆነው ተማሪ ደረጃ እንደሚሰጠው መግለጹ በተማሪዎች መካከል የትብብር ሳይሆን የውድድር መንፈስ እንዲሰፍን የሚያደርግ በመሆኑና ከትብብራዊ መማር ፍልስፍና ጋር የሚቃረን በመሆኑ የአንድ ለአምስት አደረጃጀት ከትብብራዊ መማር ጋር አብሮ እንደማይሄድ የሚያሳዩ መሆናቸውን አለማየሁ (2009) ይጠቁማሉ፡፡

1.3. የጥናቱ መሰረታዊ ጥያቄዎች

ጥናቱ ከላይ የተጠቀሰውን አነሳሽ ምክንያት መሰረት በማድረግ የሚከተሉትን መሰረታዊ ጥያቄዎች ለመመለስ ይሞክራል፣

- ትብብራዊ ዘዴ የተማሪዎችን አቀላጥፎ የማንበብ ችሎታ የሚያሳድገው ምን ያህል ነው?
- ትብብራዊ ዘዴ የተማሪዎችን አንብቦ የመረዳት ችሎታ የሚያጎለብተው ምን ያህል ነው?

1.4. የጥናቱ መላምቶች

ጥናቱ የሚከተሉትን መላምቶች ይዞ ተነስቷል፡፡

አልቦ መላምት (Null hypothesis):-

1. $መ_0$. አቀላጥፎ ማንበብን በትብብራዊ መማር ዘዴ በተማሩና ባልተማሩ ቡድኖች መካከል ጉልህ የሆነ አቀላጥፎ የማንበብ አማካይ ውጤት ልዩነት የለም፡፡
2. $መ_0$. አንብቦ መረዳትን በትብብራዊ መማር ዘዴ በተማሩና ባልተማሩ ቡድኖች መካከል ጉልህ የሆነ አንብቦ የመረዳት አማካይ ውጤት ልዩነት የለም፡፡

1.5. የጥናቱ አላማ

የዚህ ጥናት ዋነኛ አላማ ትብብራዊ መማር የተማሪዎችን አቀላጥፎ የማንበብና አንብቦ የመረዳት ችሎታ በማሳደግ ረገድ ያለውን ሚና (አስተዋጽኦ) አፋቸውን በትግርኛ ቋንቋ ፈትተው አማርኛን እንደ ሁለተኛ ቋንቋነት በሚማሩ፣ በአክሱም ከተማ ክንደያ አንደኛ ደረጃ ትምህርት ቤት የ7ኛ ክፍል ተማሪዎች ተተኳሪነት መፈተሽ ነው፡፡ ከዚህ ዋና አላማ በመነሳት ጥናቱ የሚከተሉት ዝርዝር አላማዎች ይኖሩታል፣

- ትብብራዊ ዘዴ የተማሪዎችን አቀላጥፎ የማንበብ ችሎታ የሚያሳድገው ምን ያህል እንደሆን ማየት፣
- ትብብራዊ ዘዴ የተማሪዎችን አንብቦ የመረዳት ችሎታ የሚያጎለብተው ምን ያህል እንደሆነ መመርመር፣

1.6. የጥናቱ ጠቀሜታ

ከቅርብ አመታት ወዲህ ትብብራዊ መማር በሁለተኛ ቋንቋ ትምህርት ውጤት ላይ ያለውን አስተዋጽኦ በተመለከተ በተለያዩ አከባቢዎችና አውዶች በርካታ ጥናቶች እየተጠኑ ይገኛሉ፡፡ ይህ "ትብብራዊ መማር የተማሪዎችን አቀላጥፎ የማንበብና አንብቦ የመረዳት ችሎታ ለማሳደግ ያለው ሚና" በሚል ርእስ አፋቸውን በትግርኛ ቋንቋ በፈቱና አማርኛን እንደ ሁለተኛ ቋንቋነት በሚማሩ ተማሪዎች ላይ ትኩረቱን ያደረገው ሙከራዊ ጥናት የሚከተሉት ጠቀሜታዎች ይኖሩታል፤

ይህ ሙከራዊ ጥናት መምህራንና ተማሪዎች ስለትብብራዊ መማርና አተገባበሩ የሚኖራቸውን ግንዛቤ ከፍ በማድረግ የአተገባበር ቅደም ተከተሎችን በማሳየትና በክፍል ውስጥ ትግበራ ለሚያጋጥሙ ችግሮች የሚሆኑ መፍትሄዎችን በመጠቆም በኩል ከፍተኛ አስተዋጽኦ ያበረክታል፡፡ ከማንበብ ትምህርት ጋር በተያያዘም መምህራን በክፍል ውስጥ አቀላጥፎ የማንበብና አንብቦ የመረዳት ተግባራትን በትብብራዊ መማር ዘዴ አማካይነት ለተማሪዎች እንዴት ማቅረብና ማስተማር እንደሚችሉ የተለያዩ የአተገባበር አቅጣጫዎችን በመጠቆም ረገድ ከፍተኛ የሆነ ስነትምህርታዊ አንድምታ አለው፡፡

ይህ ጥናት አፋቸውን በተለያዩ ቋንቋዎች ፈትተው አማርኛን እንደ ሁለተኛ ቋንቋነት የሚማሩ የተለያየ የአፍ መፍቻ ቋንቋ ዳራ ያላቸው ተማሪዎች አቀላጥፎ የማንበብ ተግባራትን በሚያከናውኑበት ጊዜ የሚያጋጥሟቸውን ስነልሳናዊም ሆነ ኢ-ስነልሳናዊ ችግሮች በመጠቆም በኩል ከፍተኛ የሆነ ስነትምህርታዊ አንድምታ አለው፡፡ ሆኖም አማርኛ ቋንቋን እንደ ሁለተኛ ቋንቋነት የሚያስተምሩ መምህራን ለቋንቋው ኢ-አፍፈት የሆኑ ተማሪዎች በሚያነቡበት ጊዜ ለሚያጋጥሟቸው ችግሮች የሚሆኑ መፍትሄዎችን እንዲያመነጩና ችግሮችን ለመፍታት የሚያስችሉ የተለያዩ የክፍል ውስጥ ተግባራትን እንዲያዘጋጁ ያስችላቸዋል፡፡ ከዚህም በተጨማሪ የተማሪዎችን አቀላጥፎ የማንበብ ችሎታ ለማዳበር የሚያስችሉ ስልቶችንና የአቀላጥፎ ማንበብ መመዘኛ መንገዶችን

ለመምህራን በመጠቆም፣ በክፍል ውስጥ እንዲጠቀሙባቸው በማድረግና የተማሪዎችን የማንበብ ችሎታ በማሻሻል ረገድ ስነትምህርታዊ ጠቀሜታ ይኖረዋል፡፡

ትብብራዊ መማር የሚባለው የማስተማሪያ ዘዴ ሁሉንም የትምህርት አይነቶች ለማስተማር ከማገልገሉ በተጨማሪ፣ ቋንቋንና ይዘትን በአንድ ላይ አዋህዶ ስለሚያስተምር የሁለተኛ ቋንቋ ተማሪዎችን የቋንቋ ችሎታ በማዳበር ረገድ የሚያበረክተው አስተዋጽኦ ከፍተኛ ነው፡፡ በመሆኑም ይህ ጥናት ለመርሀ ትምህርት አዘጋጆች፣ የማስተማሪያ መሳሪያ ለሚያዘጋጁ ባለሙያዎችና ለሱፐርቫይዘሮች ትብብራዊ መማር የተማሪዎችን የማንበብ ፍሰትና አንብቦ የመረዳት ችሎታ ለማዳበር ያለውን ጠቀሜታ እንዲገነዘቡ ከማድረግ በተጨማሪ በማስተማሪያ መሳሪያ ዝግጅት ወቅት ዘዴውን ከተጠቀሱት የማንበብ ንኡሳን ክሂሎች ወይም ተግባራት አንጻር እንዴት አድርገው እንደሚዘጋጁና የክፍል ውስጥ ተግባራትን እንዴት እንደሚያቀርቡ ስነትምህርታዊ አካሄድ ሊጠቁም ይችላል፡፡

ትብብራዊ መማር በአንደኛ ደረጃ ትምህርት ቤቶች አማርኛ ሁለተኛ ቋንቋቸው የሆኑ ተማሪዎችን አቀላጥፎ የማንበብና አንብቦ የመረዳት ችሎታ ብሎም የትምህርት ውጤት ለማሳደግ ያለውን ሚና አስመልክቶ እስከአሁን የተከናወኑ ሌሎች አገርኛ ጥናቶች ባለመኖራቸው፣ በተመሳሳይ ርእስ ዙሪያ ጥናት ለሚያካሂዱ ተመራማሪዎች በርእሰ ጉዳዩ ዙሪያ ለወደፊት ምርምር ለሚያስፈልጋቸው ጉዳች የመነሻ ሀሳብ (ጥቁምታ) ይሰጣል፡፡ በዚህ ጥናት ማጠቃለያ ላይ ለወደፊት ጥናት ማድረግ ያስፈልጋቸዋል ተብለው ከተጠቀሱ ጉዳዮች መካከል ዘዴውን በተለያዩ ቋንቋዎች አፋቸውን ፈትተው አማርኛን እንደሁለተኛ ቋንቋነት በሚማሩ ተማሪዎች መሞከርና ውጤታማነቱን መፈተሽ እንዲሁም ሌሎች የትብብራዊ መማር ዘዴዎችን መሞከርና የተጠቀሱትን የማንበብ ንኡሳን ክሂሎች በማዳበር ረገድ ምን ያህል ውጤታማ እንደሆኑ ማየት ወደፊት በተመሳሳይ ርእሰ ጉዳይ ዙሪያ ጥናት ለማጥናት ለሚፈልጉ ተመራማሪዎች ፍንጭ የሚሰጡ ነገሮች ናቸው፡፡

1.7. የጥናቱ ወሰን

ይህ ጥናት የተከናወነው በትግራይ ክልል፣ ማእከላዊ ዞን፣ አክሱም ከተማ ውስጥ በሚገኝ አንደኛ ደረጃ ትምህርት ቤት አፋቸውን በትግርኛ ቋንቋ ፈትተው አማርኛን እንደ ሁለተኛ ቋንቋነት በሚማሩ የ7ኛ ክፍል ተማሪዎች ላይ ነው፡፡ በመሆኑም ጥናቱ

የተከናወነው ሁለተኛ ቋንቋ አውድ ላይ ሲሆን የጥናቱ ተሳታፊዎችም በትግርኛ ቋንቋ አፋቸውን የፈቱ ተማሪዎች ብቻ ናቸው፡፡

ትብብራዊ መማር የተማሪዎችን አቀላጥፎ የማንበብና አንብቦ የመረዳት ችሎታ በማሳደግ ረገድ የሚኖረውን ሚና መፈተሽ ላይ ትኩረቱን ባደረገው በዚህ ጥናት አጥኚው ከስራ ላይ ያዋለው ከፊል ሙከራዊ (quasi experimental) የተባለውን የምርምር ንድፍ ነው፡፡ ምክንያቱም ይህ ንድፍ ልክ እንደ እውነተኛ ሙከራዊ ጥናት ተጠኚ ተማሪዎችን ከእያንዳንዱ ክፍል በእጣ ንሞና መርጦና ከፋፍሎ ከመውሰድ ይልቅ ጥናቱ የሚካሄድባቸውን ተማሪዎች (ክፍሎች) እንዳሉ በመውሰድ (intact class) ስለሚከናወን ነው፡፡

ሌላው የዚህ ጥናት ወሰን ይህ ጥናት የተከናወነው በትግራይ ክልል፣ ማእከላዊ ዞን፣ በአክሱም ከተማ ውስጥ ከሚገኙ አንደኛ ደረጃ ትምህርት ቤቶች መካከል በክንደያ አንደኛ ደረጃ ትምህርት ቤት በሚማሩ ሁለት የሰባተኛ ክፍል (sections) ተማሪዎች ላይ ነው፤ በመሆኑም ጥናቱ ሌሎች የክፍል ደረጃዎችን አይመለከትም፡፡

ከጥገኛ ተላውጦዎቹ አንጻር ሲታይ ይህ ጥናት ያተኮረው ተማሪዎች የቀረበላቸውን ውህድ አህድ (text) ምን ያህል አቀላጥፈው እንደሚያነቡና ከቀረቡላቸው ምንባቦች ውስጥ ያሉ መልእክቶችን ምን ያህል አንብበው እንደሚረዱ በሚጠይቁ የማንበብ ንኡሳን ክሂሎች ላይ ነው፡፡ በማንበብ ሂደት በሚያስፈልጉ ሌሎች መሰረታዊ ነገሮች ማለትም ድምጽን መለየት፣ የፊደል እውቀት፣ እና የቃላት እውቀት ላይ ትኩረት አያደርግም፡፡ ምክንያቱም እነዚህን ንኡሳን ክሂሎች አስመልክቶ የጥናቱ ተተኳሪ ተማሪዎች ቀደም ባሉት የክፍል ደረጃዎች ግንዛቤ አዳብረዋል ተብሎ ስለሚታሰብ ነው፡፡ ጥናቱ የተማሪዎችን አንብቦ የመረዳት ችሎታ መሻሻል አለመሻሻሉን በጥቅሉ ተንትኖ ያሳያል እንጂ አንብቦ የመረዳት ጥያቄዎቹ ከቀረቡበት ስልት አንጻር ከፋፍሎ አያሳይም፡፡

1.8 የጥናቱ ውስንነት

ይህ ከፊል ሙከራዊ ጥናት የራሱ የሆኑ ውስንነቶች አሉበት፡፡ ትብብራዊ መማር የተማሪዎችን አቀላጥፎ የማንበብና አንብቦ የመረዳት ችሎታ በማሳደግ ረገድ የሚኖረውን ሚና ለማሳየት ትኩረቱን ያደረገው ይህ ጥናት፣ የተጠቀሰው የማስተማሪያ ዘዴ የተማሪዎችን አቀላጥፎ የማንበብና አንብቦ የመረዳት ችሎታ ምን ያህል እንደሚያሳድግ ከተጠቀሱት ጥገኛ ተላውጦዎች አንጻር በጥቅሉ የሚያሳይ ነው፡፡

ስለሆነም የጥናቱ ተተኳሪ ተማሪዎች ያስመዘገቡትን መሻሻል ከአቀላጥፎ የማንበብና ከአንብቦ የመረዳት ንኡሳን ክሂሎች አንጻር ከፋፍሎ አያሳይም፡፡

ሌላው የዚህ ጥናት ውስንነት፣ በዚህ ጥናት ውስጥ የተማሪዎችን አቀላጥፎ የማንበብና አንብቦ የመረዳት ችሎታዎች ለመለካት የቀረቡት ምንባቦች የተለያዩ ናቸው፡፡ በሌላ አገላለጽ ተማሪዎች በእያንዳንዱ ጥገኛ ተላውጠ ያላቸውን ችሎታ ለመለካት የተዘጋጁት ምንባቦች የተለያዩ ናቸው፡፡ በመሆኑም ይህ ጥናት ተማሪዎች ድምጻቸውን ከፍ አድርገው እንዲያነቡ ከቀረበላቸው ምንባብ ውስጥ ምን ያህሉን ተረድተዋል ወይም ተገንዝበዋል በሚለው ላይ ትኩረት አላደረገም፡፡

1.9 የቁልፍ ቃላት ተግባራዊ ብያኔ

ትብብራዊ መማር (Cooperative learning):- ተማሪዎች አነስተኛ ቁጥር ባላቸውና በስርአት በተደራጁ ቡድኖች በመሆን አንድን የትምህርት ግብ ለማሳካት በጋራ በመሆን እየተደጋገፉ የሚሰሩበት ስነትምህርታዊ ዘዴ ነው፡፡ በዚህ አነስተኛ የአባላት ቁጥርን ባቀፈ ቡድን ውስጥ የሚታቀፉ ተማሪዎች በፆታቸው፣ በችሎታቸው፣ በቋንቋ ዳራቸውና በሌሎቹም ሁኔታዎች ስብጥራዊነት የሚታዩባቸው ሲሆኑ፣ አዎንታዊ ተደጋጋፊነት፣ ግለሰባዊ ተጠያቂነት፣ የፊትለፊት ተራክቦ፣ ትብብራዊ ክህሎት (ማህበራዊ ክህሎት) እና የቡድን ጽብረቃ የተሰኙ የትብብራዊ መማር መርሆዎችን መሰረት ያደረገ የማስተማሪያ ዘዴ ነው፡፡፡

አንብቦ መረዳት (Reading Comprehension):- ተማሪዎች እንዲያነቡ ከቀረበላቸው ጽሁፍ ውስጥ ያለውን ሀሳብ ምን ያህል ተገንዝበውታል የሚለውን እሳቤ ይመለከታል፡፡

አቀላጥፎ ማንበብ (Reading fluency):- ተማሪዎች እንዲያነቡ ከቀረበላቸው ጽሁፍ ውስጥ ያሉ ቃላትንና ሀረጋትን ትርጉም ሊሰጥ በሚችል ሁኔታ በትክክል፣ በፍጥነትና በተገቢው ግላጼ ማንበብን ይመለከታል፡፡

የማንበብ ፍጥነት (Reading rate/speed)፡- በቃላዊ ንባብ ጊዜ ተማሪዎች እንዲያነቡ ከተሰጣቸው ጽሁፍ ውስጥ በአንድ ደቂቃ ምን ያህል ቃላት አንብበዋል የሚለውን ይመለከታል

ቃላዊ ትክክለኛነት (accuracy)፡- ተማሪዎች እንዲያነቡ ከቀረበላቸው ጽሁፍ ውስጥ ያሉ ቃላትን በትክክል የማንበብ ችሎታን የሚመለከት ነው፡፡

ወዲያውነት (automaticity)፡-እንዲነበብ ከቀረበው ንባብ ውስጥ ያሉ ቃላትን ጊዜ ሳይወስድ (ብዙ ትኩረት ሳይሰጡ) የመለየትና የማንበብ ችሎታ ነው፡፡

መለየት (decoding) ፡- እንዲነበብ ከቀረበው ንባብ ውስጥ ያሉ ቃላትን የመገንዘብ አእምሮአዊ ተግባር ነው፡፡

ምእራፍ ሁለት

የተዛማጅ ድርሳናት ክለሳ

2.1 የትብብራዊ መማር ንድፈሃሳብ

ለትብብራዊ መማር መሰረት የሆነው የግለሰባዊ ውስጠ ቡድን ባህሪ (group dynamics) ጽንሰ ሀሳብ መነሻ፣ ትምህርት ተማሪውን ማእከል ያደረገና አሳታፊ መሆን አለበት የሚለው የፋናወጊው የስነትምህርት ባለሙያ የDewey ፍልስፍና ነው (Sharan, 1999; Gilles and Ashman, 2003)፡፡ እንደ ምሁራኑ ገለጻ፣ የDewey አስተሳሰብ ትምህርት በሰው ልጆች የኑሮ ሂደት ላይ ከፍተኛ አስተዋጽኦ አለው፡፡ በመሆኑም ትምህርት ቤቶች የተማሪዎችን ፍላጎት የመግዛት፣ የአስተሳሰብ አድማሳቸውን የማስፋትና አዳዲስ ሀሳቦችን እንዲያፈልቁ የማድረግ ሀላፊነት አለባቸው የሚል ነው፡፡

ምንም እንኳን ትብብራዊ መማር የሚለው ጽንሰ ሀሳብ አዲስ ባይሆንም፣ የተመራማሪዎችን ትኩረት መሳብ የጀመረው ግን ከ1970ዎቹ ጀምሮ ነው፡፡ የማህበራዊ ስነልቦና ምርምሮች በትብብራዊ መማር ዙሪያ ትኩረታቸውን ያደረጉት ከ1920ዎቹ ጀምሮ ይሁን እንጂ፣ በክፍል ውስጥ የትብብራዊ መማር አተገባበርን አስመልክቶ እስከ 1970ዎቹ መጀመሪያ ድረስ በስፋት ምርምር አልተጀመረም ነበር፡፡ ነገር ግን ከ1970ዎቹ ጀምሮ በርእሱ ላይ የተለያዩ ተግባራዊ ስራዎችና ምርምሮች በስፋት ይካሄዱበት ጀመር፤ ከሌሎች የማስተማሪያ ዘዴዎች በበለጠም የተሻለ ውጤት ማስገኘቱን Jacobs and Hannah (2004) ይገልጻሉ፡፡

ስለትብብራዊ መማር ጥቅምና መሰረታዊ መርሆች ሀተታዎችን ከማብራራት በፊት የትብብራዊ መማር ምንነትን አስመልክቶ በተለያዩ ምሁራን አማካይነት የተሰነዘሩ ብያኔዎችን ማየት አስፈላጊ ነው፡፡

Olsen & Kagan (1992)፣ ትብብራዊ መማር በቡድን አማካይነት የሚከናወን የመማር ተግባር መሆኑንና ትምህርቱም ተማሪዎች ከቡድኑ አባላት ጋር ከሚያደርጉት ተራክቦ የሚገኝ እንደሆነ ይገልጻሉ፡፡ ከዚህ ጋር በተያያዘ መልኩ Jolliffe (2007) ትብብራዊ መማር ተማሪዎች የተወሰኑ አባላትን ባቀፉ ቡድኖች ውስጥ በመሆን በጋራ እንዲሰሩ፣ እንዲደጋገፉ፣ የራሳቸውንም ሆነ በቡድኑ ውስጥ ያሉ ጓደኞቻቸውን የመማር ሁኔታ እንዲያሻሽሉ የሚጠይቅ መሆኑን ይጠቁማሉ፡፡ በተመሳሳይ መልኩ Johnson et al. (2000) እንደሚጠቁሙት፣ ትብብራዊ መማር የሚኖረው ተማሪዎች የጋራ አላማዎቻቸውን ለማሳካት አብረው በሚሰሩበት ጊዜ ነው፡፡

ከላይ ከተዘረዘሩት ብያኔዎች በተጨማሪ፣ Christison (1996) የ Calderon (1987)ን ስራ በመጥቀስ፣ ትብብራዊ መማር የተማሪዎችን መነሳሳት ከፍ ለማድረግ፣ ተማሪዎች ስለራሳቸውና ስለጓደኞቻቸው አዎንታዊ እይታ እንዲያዳብሩ ለማድረግ የሚረዳ፣ ብስለት አዘል የማሰብ ችሎታንና ችግር የመፍታት ክህሎቶችን ለማጎናጸፍ የሚያገለግል እና የማህበራዊ ተግባቦት ክህሎትን የሚያጎለብት የክፍል ውስጥ የማስተማር ስልት መሆኑን ይጠቁማሉ፡፡ እንደ Slavin (1990) ሀሳብ ደግሞ የትብብራዊ መማር አላማ ተማሪዎች እርስበርሳቸው እንዲተጋገዙና በትምህርታቸው ውጤታማ እንዲሆኑ ማስቻል ነው፡፡

በትብብራዊ ቡድኖች የሚካተቱት የቡድን አባላት በአብዛኛው ከሶስት እስከ አራት ሲሆኑ ሁሉም የሚሰባሰቡት በአንድ የጋራ የሆነ አላማ አማካይነት ነው፡፡ ትብብራዊ መማር ለሁሉም የእድሜ ደረጃዎች፣ የክፍል ደረጃዎችና የትምህርት አይነቶች የሚያገለግልና ተስማሚ ነው (Rimmerman, 1996)፡፡

ከላይ የትብብራዊ መማርን ምንነት አስመልክቶ የቀረቡት ብያኔዎች ተጨምቀው ሲቀርቡ፣ ትብብራዊ መማር አንድን የትምህርት አላማ ለማሳካት ተማሪዎች በቡድን ውስጥ በሚታቀፉ አባላት አማካይነት በጋራ የሚያከናውኑት የመማር ተራክቦ መሆኑንና ዘዴው የተማሪዎችን ተነሳሽነት፣ ውጤት፣ ብስለት አዘል የማሰብ ችሎታና ችግር የመፍታት ክሂሎችን በማጎልበት ረገድ ከፍተኛ አስተዋጽኦ እንዳለውና ለሁሉም የክፍል ደረጃዎችና የትምህርት አይነቶች ተስማሚ መሆኑን ያሳያሉ፡፡

ትብብራዊ መማር ቅንጅታዊ መማር (Coolaborative Learning) እየተባለም ይጠራል (Jacobs& Hannah, 2004)፡፡ ለትብብራዊ መማር ንድፈሃሳብ ግንባታ አስተዋጽኦ ያደረጉ የተለያዩ ትውረቶች አሉ፡፡ እነዚህም ባህሪያዊነት (Behaviourism)፣ ማህበረ-ባህላዊ ትውረት (Socio-Cultural Theory)፣ ሰብአዊ ስነልቦና (Humanistic Psychology)፣ አእምሮታዊ ስነልቦና (Cognitive Psychology)፣ ማህበራዊ ስነ-ልቦና (Social Psychology) እና የ ፒያጀ እድገታዊ ስነ-ልቦና (Developmental Psychology) ናቸው፡፡ በመሆኑም ትብብራዊ መማር የተለያዩ ትውረቶች ስብጥራዊ ዳራ (Hetrogenity background) የሚታይበት ነው (Jacobs& Hannah, 2004)፡፡

2.2 ትብብራዊ መማርና የሁለተኛ ቋንቋ ስነትምህርት

ትብብራዊ መማርን ከሁለተኛ ቋንቋ ስነትምህርት ጋር በእጅጉ የሚያቆራኙ ነገሮች አሉ፡፡ ትብብራዊ መማርን ከሁለተኛ ቋንቋ መማር-ማስተማር ጋር የሚያገናኙ ቋንቋነክ

ትውረቶችና አቅጣጫዎች የሚከተሉት ናቸው (Jacobs and Hannah, 2004; Jacobs and McCafferty, 2006)፡፡

2.2.1 የግብአት መላምት (The Input hypothesis)

እንደ Krashen (1985) አገላለጽ፣ አንድን ቋንቋ የምናውቀውና የምንለምደው በዚያ ቋንቋ በጽሁፍም ሆነ በንግግር አማካይነት ያገኘነውን (የሰበሰብነውን) ግብአት ስንገነዘበው ነው፡፡ ይህንን ለማድረግም በማንበብና በማዳመጥ የምናገኘው ግብአት የቋንቋ ብቃታችንን ለማጎልበት ከፍተኛ አስተዋጽኦ ያበረክታል፡፡ ትብብራዊ መማር ደግሞ ተማሪዎች ሊገነዘቧቸው የሚችሉ ግብአቶችን እንዲያገኙ በማድረግ ረገድ ከፍተኛ አስተዋጽኦ ያበረክታል (Jacobs and Hannah, 2004; Jacobs and McCafferty, 2006)፡፡ የቋንቋ ትምህርት የሚፋጠነው ተማሪዎች ሊገነዘቡ የሚችሉት ግብአት ሲያገኙ ነው፡፡ ይህ ግብአትም ለተማሪዎች እድገት ተገቢ የሆነ፣ ተደጋጋሚነት ያለውና ትክክለኛ ሊሆን ይገባዋል (Kagan, 1995)፡፡

2.2.2. ተራክቦአዊ መላምት (The Interaction Hypothesis)

ከትብብራዊ መማር ጋር ዝምድና ያለው ሁለተኛው መላምት ተራክቦአዊ መላምት የሚባለው ነው፡፡ ይህም መላምት ተማሪዎች ብዛት ያላቸውን የቋንቋ ግብአቶች የሚሰበስቡት የሀሳብ ልውውጥ ከሚያደርጉባቸው ጓደኞቻቸው ጋር በሚያደርጉት ተራክቦ (interaction) አማካይነት ነው፡፡ Fang (2010) የLong (1980)ን ስራ በመጥቀስ እንደሚያብራሩት ተማሪዎች በሚያደርጉት የሀሳብ ልውውጥ በንግግሩ ሂደት በሚመጡ ሀሳቦች ላይ የሚያደርጉት የሀሳብ መስማማት (negotiating of meaning) ይኖራል፡፡ በሀሳብ ላይ ለመስማማትና የጋራ የሆነ እይታ ለመያዝም ጥያቄ ይጠይቃሉ፣ ያብራራሉ፣ ይገልጻሉ፣ ይደጋግማሉ፡፡ በእነዚህ ሂደቶች በሚኖር ተራክቦ ክሂሉን ያዳብሩታል (Jacobs and McCafferty,2006)፡፡ እንደ Fang (2010) አተያይ፣ አንደኛው ግብአትን የመሰብሰቢያ ዘዴ አድማጩና ተናጋሪው በሚያደርጉት የጋራ መስማማት መስተጋብር አማካይነት ሲሆን፣ ሌላኛው የመገንዘቢያ መንገድ ደግሞ አድማጩ ወይም አንባቢው እንዲያውቀው የሚፈልገውን የቋንቋ ግብአት (ቃል፣ ምእላድ፣ ስነአገባብ ወዘተ.) አሻሽሎ በሌላ መንገድ ማቅረብ ነው፡፡ Jacobs and McCafferty (2006) እንደሚገልጹት ደግሞ በተማሪዎች መካከል በሚካሄድ የሀሳብ መስማማት (ድርድር) ሂደት አማካይነት ተማሪዎች ሊገነዘቡት የሚችሉት ግብአት እየጨመረላቸው ይሄዳል፡፡

2.2.3. የውጽአት መላምት (The output hypothesis)

የውጽአት መላምትን አስመልክቶ Swain (1985) እንደሚሉት ተማሪዎች የቋንቋ ብቃታቸውን እንዲያዳብሩ ሀሳብ ማፍለቅና በቋንቋው መጠቀም ያስፈልጋቸዋል፡፡ እንደ እርሳቸው አባባል፣ ለተማሪዎች ግብአት ማግኘት ብቻ ሳይሆን ያገኙትን ግብአት ተጠቅመው ቋንቋውን ማፍለቅም ይጠበቅባቸዋል፡፡ ይህም ውጽአት ተማሪዎች በሚያፈልቁበት ጊዜ ቋንቋው እንዴት እንደሚሰራ (የቋንቋውን ሰዋስዋዊ ህግጋት) እንዲለማመዱ ያደርጋቸዋል፡፡ በመሆኑም በቋንቋ አጠቃቀሙ ሂደት ተማሪዎች ቋንቋው እንዴት እንደሚሰራ የራሳቸውን መላምት እንዲፈትሹ ያደርጋቸዋል፡፡ ተማሪዎች ውጽአት በሚያፈልቁበት ጊዜ ስለተገነዘቡት ግብአት ምጋቤ ምላሽ ያገኛሉ፡፡ በትብብራዊ ዘዴ በሚኖር ተግባቦት ተማሪዎች የአንድ ላይ ተራክቦ (simultaneous interaction) ስለሚኖራቸው ሀሳብ እንዲያፈልቁና ግብአት እንዲሰበስቡ ያደርጋቸዋል፡፡ አለማየሁ (2009) በመተባበር መማር ሂደት የሚኖር ድርጊትና እንቅስቃሴ በአእምሮችን ውስጥ ሊታወስ በሚችል መንገድ ተቀርጾ እንደሚኖርና ይህንን በአእምሮ ውስጥ ተቀርጾ የተቀመጠ እውቀትና ክህሎት ደግሞ በተፈለገ ጊዜ ተማሪዎች አውጥተውና አፍልቀው ሊጠቀሙበት እንደሚችሉ በግልጽ ያስቀምጣል፡፡

2.2.4. የማህበረ-ባህላዊ ትውረት (Socio-cultural Theory)

ይህ ትውረት የVygotsky ትውረት ሲሆን ሰዎች በባህልና በታሪክ የተሳሰሩ (historically and culturally situated) እንጂ የተነጠሉ ግለሰቦች አይደሉም ብሎ ያምናል፡፡ ይህም ሀሳብ ወደ ትምህርት ሲመጣ በራሳችን ከመማር (ራሳችንን ከማስተማር) ይልቅ ከእያንዳንዳችን ለመማር እንተጋገዛለን የሚል ሀሳብ ይኖረዋል፡፡ በመሆኑም በቡድን በመሆን በመረዳዳት የተለያዩ ክሂሎችን እናዳብራለን (Jacobs and Hannah, 2004)፡፡ በትውረቱ መሰረት ጥሩ የመማር ሂደት የሚመጣው በተራክቦ አማካይነት ነው፡፡ ይህ ተራክቦ ተማሪዎች ባላቸው እውቀት ላይ ተመስርቶ የሚከናወን ነው፡፡ ይህም በተማሪው ቀጣይ እድገት (ቅርበት ያለው እድገት ወይም ቀረብ እድገት) (zone of proximal development) አማካይነት ይከናወናል፡፡ እንደ Vygotsky (1978) አገላለጽ፣ የቀረብ እድገት ክልል (zone of proximal development) ተማሪው በራሱ ያወቀው ወይም ያገኘው ነገር (actual development) እና ከጓደኞቹ ጋር ተራክቦ በመፍጠር የሚያገኘው (potential level) ልዩነት ነው፡፡

በዚህ የማህበረ-ባህላዊ ትውረት መሰረት እውቀት ማህበራዊ ነው፡፡ ይህም ትውረት ሰዎች እውቀት የሚገበዩት በመተባበር አብረው ሲሰሩ ነው የሚል አንድምታ አለው፡፡

በጋራ ለመማር መሰረቱ ደግሞ መተጋገዝና መደጋገፍ ነው፡፡ በአንድ ቡድን ውስጥ በትብብር የሚሰሩት የቡድን አባላት የተለያዩ ችሎታዎች ያሏቸው ናቸው፡፡ በትብብራዊ ቡድን አባሎቹ አማካይነት አንዱ ተማሪ ያልገባውን ነገር ሌሎቹ የቡድን አባላት እገዛና አርዳታ ሲያደርግለት ጽንሰሀሳቡ ግልጽ ይሆንለታል፡፡ የቡድን አባላቱ እንዲሰሩ በተሰጣቸው የትምህርት ተግባር ወይም ይዘት ላይ በቡድን ሲወያዩበት፣ ለክፍሉ አባላት እየወጡ ሲያቀርቡና አጠቃላይ ውይይት ሲያደርጉበት ጽንሰሀሳቡን በበለጠ ሁኔታ እንዲገነዘቡት እድሉን ይፈጥርላቸዋል፡፡ ተማሪው ከቡድኑ አባላት ጋር በሚያደርገው ጠንካራ ተራክቦም እሱ ለብቻው ሁኖ ከሚያውቀውና ከሚሰራው ነገር ላይ ከጓደኞቹ ጋር አብሮ በመሆን የገበየው እውቀት ሲጨመርበት አጠቃላይ አቅሙን ከፍ በማድረግ የቀረብ እድገት ክልሉ (zone of proximal development) እንዲሰፋ ያደርጋል፡፡

2.2.5. ግለሰባዊ ልዩነት (Individual Difference)

ላለፉት ረዘም ላሉ ጊዜያት በስነ-ትምህርት ዙሪያ ሰፍኖ የቆየው ሀሳብ ሁሉም ተማሪዎች በተመሳሳይ መንገድ (በአንድ አይነት መንገድ) መማር አለባቸው የሚለው ነው፡፡ አሁን ያለው አተያይ ግን ተማሪዎች የተለያዩ ናቸው፣ በመሆኑም የማስተማሩ ሂደት ይህንን የተማሪዎችን ግለሰባዊ ልዩነት (individual difference) ከግምት ውስጥ ያስገባ መሆን አለበት የሚለው እምነት በስፋት እየተንጸባረቀና ተቀባይነትን እያገኘ ነው፡፡ ከዚህ ጉዳይ ጋር በተያያዘ መልኩ አለማየሁ (2009) በአንድ ክፍል ውስጥ ያሉ ተማሪዎች አንድ አይነት እንዳልሆኑና ተማሪዎቹ በፍላጎቶቻቸው፣ በአእምሮ ብቃታቸው፣ በአስተሳሰባቸው፣ መማር በሚፈልጉበት መንገዳቸው፣ በተነሳሽነታቸው፣ በቋንቋ ችሎታቸው ወዘተ. የተለያዩ መሆናቸውን ይገልጻሉ፡፡ ትብብራዊ መማር ደግሞ ይህንን የግለሰባዊ ልዩነትና ፍላጎት በማስተናገድ በኩል ውጤታማ ነው፡፡ Jacobs and McCafferty (2006) የ Kagan and Kagan (1998) ስራን በመጥቀስ እንደሚሉት ደግሞ ተማሪዎችን በበርካታና በተለያዩ መንገዶች ተጠቅመን ስናስተምር የተለያዩና በርካታ ተማሪዎችን ፍላጎት እናሟላለን፡፡

2.2.6. የተማሪው የበላይነት (Learner Autonomy)

የሁለተኛ ቋንቋ ትምህርት ሲነሳ አብሮ የሚነሳው ጉዳይ የተማሪው የበላይነት (learner autonomy) ጉዳይ ነው፡፡ ተማሪዎች ወደ አብሮ ዘለቅ (life-long) ተማሪነት የሚሸጋገሩት የሚማሩትን ነገር ሲያቅዱ፣ ሲቆጣጠሩና መገምገም ሲችሉ ነው (Jacobs and McCafferty, 2006)፡፡ የተማሪው የበላይነት ሲባል እያንዳንዱ ተማሪ ብቻውን

ወይም ያለመምህር መማር አለበት ማለት አይደለም (Van Lier, 1996)፡፡ ይልቅ በትብብራዊ ቡድኖች ውስጥ የሚካሄደው መደጋገፍ ተማሪዎች የራሳቸውን የትምህርት ሂደት እንዲቆጣጠሩ ትልቅ ሚናና ሀላፊነት ስለሚሰጣቸው ነው (Jacobs and McCafferty, 2006)፡፡

እንደ Jacobs and Hannah (2004፡ 103) ገለጻ፣ ትብብራዊ መማር ከተማሪው የበላይነት ጋር የሚጣጣምባቸው ጉዳዮች የሚከተሉት ናቸው፡፡

- ተማሪዎች በመተባበር መማር አማካይነት ትምህርቱን በሚማሩበት ጊዜ ሙሉ በሙሉ በመምህሩ ላይ ጥገኛ ከመሆን ይልቅ እርስበርሳቸው እንዲተጋገዙ ስለሚያስችላቸው ይህ ደግሞ የተማሪውን ራስን ችሎ የመማር ብቃትን (የበላይነትን) ስለሚያጎናጽፍ፡፡
- ተማሪዎች በትብብራዊ መማር አማካይነት በሚሰሩበት ጊዜ መምህሩ በትብብራዊ መማር ጊዜ የሚኖረውን የመምራት መርህ መሰረት በማድረግ ተማሪዎች በትብብራዊ ቡድኖቻቸው አማካይነት ሁነው እንዲማሩ ሀላፊነት ስለሚሰጣቸው ተማሪዎች ይህንን ሀላፊነት የመወጣት ስራ በሚለማመዱበት ጊዜ የተማሪውን የበላይነት እውን የሚያደርጉ ነገሮችን ስለሚለማመዱ፡፡
- በትብብራዊ መማር ጊዜ በሚኖር የእርስበርስ መተጋገዝና ምጋቤ ምላሽ (feedback) የመስጠትና የመቀበል ሂደት፣ ተማሪዎች ነገሮችን በራሳቸው የመገምገምና እንዲያንጸባርቁ የማድረግ ችሎታዎችን ስለሚያጎናጽፍ፡፡

2.2.7. ስሜትነክ ተላውጦዎች (Affective Factors)

በተማሪዎች የትምህርት ስኬት ላይ ተጽእኖ የሚያሳድረው አእምሮአዊ (cognitive) ተላውጦ ብቻ አይደለም፡፡ ነገር ግን የመማር ማስተማሩ የሚካሄድበት አውድ፣ ተማሪዎች በመማር ማስተማሩ አውድ ያላቸው ግንዛቤና ሌሎች ተያያዥ ጉዳዮች በቋንቋ መማር-ማስተማሩ ሂደት ከፍተኛ ተጽእኖ ያሳድራሉ፡፡ ስለሆነም ከተማሪዎች ስሜት ጋር የተያያዙ እንደ ጭንቀት (anxiety)፣ ተነሳሽነት (motivation)፣ እና አመለካከት (attitude)፣ ያሉ ነገሮች በቋንቋ መማር-ማስተማሩ ሂደት ላይ ከፍተኛ ተጽእኖ ያሳድራሉ፡፡

እንደ Jacobs and Hannah (2004) ትብብራዊ መማር የተማሪዎችን ስሜት አዎንታዊ በሆነ መልኩ እንዲጎለብት ከሚያደርግባቸው ምሳሌዎች መካከል የሚከተሉት ይጠቀሳሉ፤

- ተማሪዎች በትብብራዊ ቡድኖቻቸው አማካይነት በሚሰሩበት ጊዜ ከጓደኞቻቸው ድጋፍና ማበረታቻ ስለሚያገኙ ከዚህ ቀደም የነበረባቸውን ፍርሀት በማስወገድ ሀላፊነቶችን ለመውሰድ የበለጠ ፈቃደኛ ይሆናሉ፡፡
- በትብብራዊ ቡድኖች ውስጥ የአዎንታዊ ተደጋጋፊነት መርህ ስላለ (አንዱ ለአንዱ ማሰብ መንፈስ) ስላለ ይህ የመደጋገፍ መንፈስ ተማሪዎች የበለጠ ለመማር እንዲነሳሱና ሙሉ አቅማቸውን እንዲጠቀሙ ስለሚያደርጋቸው

በመተባበር መማር ክፍል ውስጥ ተማሪዎች አንዱ ለሌላው ትኩረት ስለሚሰጡና ለሚያደርጉት አስተዋጽኦ እውቅና ስለሚሰጡ ለትምህርት ያላቸው ተነሳሽነት ከፍተኛ ነው፡፡ የተሻለ ጥረት የሚያደርግ ተማሪ ለቡድኑ ድጋፍ መስጠቱ ለሌሎች ተማሪዎች ትልቅ ማበረታቻ ነው፡፡ ምክንያቱም ለቡድኑ አባላት አዎንታዊ ስሜት በተግባር ማሳየቱ ስለሚታወቅ ነው (አለማየሁ፣ 2009)፡፡ ከዚህም በተጨማሪ በመምህር ተኮር ክፍል ውስጥ ግብረመልስም ሆነ ማበረታቻ የሚሰጠው ዘግይቶ ስለሆነ የተማሪዎችን ተነሳሽነት አይጨምርም፡፡ በመተባበር መማር ግን ለተማሪዎች ቀጣይ ስራም ሆነ ማበረታቻ የሚሰጠው በእያንዳንዱ ተግባር ፍጻሜ ሳይዘገይ ወድያው ስለሆነ ተነሳሽነትን የመፍጠር ሀይሉ ከፍተኛ ነው (አለማየሁ፣ 2009)፡፡

2.3. ትብብራዊ መማርና የሁለተኛ ቋንቋ ትምህርት

ተማሪዎች የሁለተኛ ቋንቋ ትምህርታቸውን እንዲያዳብሩ ከሚያስችሏቸው ዘዴዎች መካከል ሊገነዘቡት የሚችሉት ግብአት መሰብሰብና የተገነዘቡትን ግብአት በተገቢው ሁኔታ ማፍለቅና መጠቀም አንዱ ነው፡፡ ትብብራዊ መማር ደግሞ የሁለተኛ ቋንቋ ትምህርትን ከማገዝ አንጻር ከፍተኛ አስተዋጽኦ አለው፡፡ ትብብራዊ መማር የሚማሩት ቋንቋ ሁለተኛ ቋንቋቸው የሆኑ ተማሪዎችን የንባብ ክሂል በማዳበር ረገድ፣ ተማሪዎች ከጓደኞቻቸው የሚያገኙትን ግብአት መሰረት በማድረግ የንባብ ችሎታቸውን እንዲያሻሽሉ ከማድረግ አንጻር ከፍተኛ አስተዋጽኦ አለው:: ትብብራዊ መማር የሁለተኛ ቋንቋ ተማሪዎችን የታላሚ ቋንቋ ግብአት እና ውጽአት ከማሻሻሉ ባሻገር፣ ቋንቋንና ይዘትን በአንድ ላይ አዋህዶ ስለሚያስተምር የሁለተኛ ቋንቋ ተማሪዎችን የይዘትም ሆነ የቋንቋ ግብአትና ውጽአት በማዳበር ረገድ የሚያበረክተው አስተዋጽኦ በጣም ከፍተኛ ነው፡፡ ከዚህም በተጨማሪ የተማሪዎችን ተሳትፎ ስለሚያበረታታ ለሁለተኛ ቋንቋ ተማሪዎች የሚሰጠው ጠቀሜታ በጣም ከፍተኛ ነው (Richards and Rodgers, 2001; Ghaith 2003)፡፡

2.4. ትብብራዊ መማርና ተለምዶአዊው መማር

በትብብራዊ መማርና በተለምዶአዊው መማር መካከል ጉልህ የሆኑ ልዩነቶች አሉ፡፡ ተለምዶአዊው መማር አብዛኛውን ጊዜ የሚያተኩረው እውቀትን በማስተላለፍ (transfer) ላይ ነው፡፡ ተለምዶአዊው መማር የመምህሩ የበላይነት የሚታይበት ነው፡፡ የክፍል ውስጥ የመማር ማስተማር ክንውኑም በግላዊ (individulalistic) እና በውድድራዊ (competitive) ዘዴዎች ላይ የተመሰረተ ነው (Kohonen, 1992)፡፡

ትብብራዊ መማር የሚያተኩረው እውቀትን በማሸጋገር (transformation) ላይ ነው፡፡ መምህሩ የበላይነት የለውም፤ የክፍል ውስጥ የመማር ማስተማር ሁኔታዎችን በማመቻቸት፣ ራሱን የሚቀጥረው ልክ በተማሪዎች መካከል ያለ ተሳታፊ አድርጎ ነው፡፡ ተማሪዎች ንቁ ተሳታፊ ሲሆኑ፣ በተለያዩ ንኡስ ቡድኖች አማካይነት ስራቸውን ይሰራሉ፡፡

2.5. በትብብራዊ መማርና በተለምዶአዊው ቡድን መካከል የሚስተዋሉ ጉልህ ልዩነቶች

ትብብራዊ መማርና ተለምዶአዊው በቡድን የመማር ዘዴ ልዩነት አላቸው፡፡ የሁለቱን ልዩነት Johnson & Johnson (1986) በሚከተለው መልኩ አስቀምጠዋቸዋል፡፡

ሠንጠረዥ 1፡- በትብብራዊ መማርና በተለምዶአዊው የቡድን መማር መካከል ያሉ ልዩነቶች

በትብብራዊ ዘዴ መማር	በተለምዶአዊው ቡድን መማር
በተማሪዎች መካከል አዎንታዊ መደጋገፍ አለ	በተማሪዎች መካከል አዎንታዊ መደጋገፍ የሚባል ነገር የለም
ተማሪዎች በቡድን ስራው ወቅት ያበረከቱትን አስተዋጽኦ በተመለከተ ግለሰባዊ ተጠያቂነት አለ	ግለሰባዊ ተጠያቂነት የለም
የተማሪዎችን ተለያየ ችሎታ መሰረት ያደረገ ስብጥራዊነት ይታይበታል	አብዛኛውን ጊዜ ስብጥራዊነት ሳይሆን ተመሳሳይነት ወይም አንድ ወጥነት (homogenity) ይታይበታል፡፡
አባላቱ በመካከላቸው የአመራር ሚናዎችን ይቀያየራሉ	ቡድኑን የሚመሩት በጣም ጥቂትና ሀላፊነት የተሰጣቸው ተማሪዎች ብቻ ናቸው
የተለያዩ ትምህርታዊ ተግባራትን ይከፋፈላሉ	አንደኛው ለአንደኛው ሀላፊነት ላይኖረው ይችላል
እያንዳንዱ የቡድን አባል ጥረት እንዲያደርግና እንዲያድግ አላማ ያደርጋል	የሚያተኩረው የተሰጠውን ስራ ማጠናቀቁ ላይ ብቻ ነው
መልካም የሆነ የስራ ግንኙነት እንዲሰፍን ያደርጋል	መልካም የሆነ የስራ ግንኙት የተነፈገው ነው
ተማሪዎች ትብብራዊ ክሂሎችን እንዲያውቋቸው ለማድረግ ያስተምራል	ተማሪዎች የሚፈለጉባቸውን ክሂሎች አስቀድመው እንዳላቸው ይጠበቃል
መምህራን ተማሪዎችን የቡድን ስራ እየዞሩ ይከታተላሉ	ክትትሉ ያነሰ ነው
በቡድን የሚከናወኑትን ድርጊቶች በተዋቀረ መንገድና ጊዜ ያስቀምጣል	ድርጊቶችን በተዋቀረ መንገድና ጊዜ የማስቀመጡ ሁኔታ ያነሰ ነው

Johnson and Johnson (1994) እንደሚገልጹት፣ ተማሪዎች በየቡድናቸው ሁነው እየተወያዩ እንዲሰሩ ማድረግና ተማሪዎች በቡድን ሁነው እየተባበሩ እንዲሰሩ ማድረግ የተለያዩ ነገሮች ናቸው፡፡ በቡድን ሁነው በነጻነት እየተወያዩ ነገር ግን የየራሳቸውን ስራ የሚሰሩ ቡድኖች ትብብራዊ ቡድኖች አይደሉም፡፡ ምክንያቱም በመካከላቸው አዎንታዊ ተደጋጋፊነት የሚባል ነገር የለምና፡፡

2.6. የትብብራዊ መማር ጥቅሞችና ደካማ ጎኖች

ትብብራዊ መማር የሚከተሉት ጥቅሞች አሉት፡፡

- በቡድን አባላት መካከል በሚፈጠሩ የእርስበርስ መስተጋብር አማካይነት ተማሪዎች ሁለተኛ ቋንቋቸውን እንዲለማመዱና እንዲያዳብሩ ያስችላቸዋል (Richards and Rodgers, 2001)፡፡
- የተማሪዎችን አካዳሚያዊ ብቃት (የትምህርት ውጤት) ያሻሽላል፡፡ ከግላዊና ከውድድራዊ የመማር ዘዴዎች ይልቅ በትብብራዊ መማር አማካይነት የተማሪዎች ውጤት ከፍ እንዳለ የተለያዩ የጥናት ውጤቶች ይጠቁማሉ (Slavin, 1995)፡፡
- የተማሪዎችን የመማር ተነሳሽነት ከፍ ያደርጋል፡፡ ከግላዊው ዘዴ ይልቅ ትብብራዊ መማር ተማሪዎችን በመማር ማስተማሩ ሂደት በበለጠ ስለሚያሳትፍ የተማሪዎችን ተነሳሽነት ከፍ ያደርጋል፡፡ ምክንያቱም ተማሪዎች ስለሚማሩት ትምህርት ትልቅ ሀላፊነት እንዲሰማቸው ስለሚያደርግ ነው፡፡ ከዚህም በተጨማሪ ተማሪዎች የተዝናና እና ጭንቀት የሌለበት የክፍል ውስጥ የመማር ድባብ እንዲሰፍን ስለሚያደርግ የተማሪዎችን ተነሳሽነት ከፍ ያደርጋል Richards and Rodgers, 2001)፡፡
- በተማሪዎች መካከል የሚኖረውን የእርስበርስ የማህበራዊ ተግባቦት ክህሎት ያሳድጋል፡፡ በትብብራዊ ዘዴ ተማሪዎች አንድን ተግባር የሚያከናውኑትና የሚማሩት እርስበርሳቸው እየተወያዩና እየተግባቡ ስለሆነ የማህበራዊ ተግባቦት ክህሎት በእጅጉ ያስፈልጋል፡፡ በትብብራዊ መማር ተማሪዎች ለመማር እርስበርሳቸው መነጋገርና መደማመጥ ይጠበቅባቸዋል፡፡ በመሆኑም እነዚህ ነገሮች ተማሪዎች እርስበእርስ የመግባባት ክሂሎትን እንዲያዳብሩ ያስችላቸዋል (Kohonen, 1992; አለማየሁ፣ 2009)፡፡
- የተማሪዎችን ብስለት አዘል የማሰብ ችሎታንና ችግር የመፍታት ክሂሎችን ያጎለብታል (Kohonen, 1992)፡፡

ምንም እንኳን ትብብራዊ መማር የራሱ የሆኑ ጥቅሞች ቢኖሩትም፣ ግቡን እንዳይመታ የሚያደርጉ ምክንያቶች መኖራቸውን መገንዘብ ደግሞ አስፈላጊ ነው፡፡ በመሆኑም ውጤታማ እንዲሆን ከዚህ በታች የተዘረዘሩትን እንቅፋቶች ማስወገድ ያስፈልጋል፡፡

- አንዳንድ ጊዜ ተማሪዎች አብረዋቸው እንዲሰሩ የተመደቡትን አባላት ያለ መውደድና ከእነሱ ጋር ለመስራት ፈቃደኛ ያለመሆን ችግር ሊስተዋል ይችላል (Harmer, 2005)፡፡
- ትብብራዊ መማር በአግባቡ ካልተተገበረና ተማሪዎች የየራሳቸው ሚናዎች ካልተሰጣቸው አንዳንድ ተማሪዎች በሌሎች ትከሻ ላይ ሁነው የመንዝና የነጻ ግልቢያ (free riding or social loafing) እድላቸው ሰፊ ይሆናል፡፡ ይህን ለመቅረፍ ደግሞ ተግባራትን በማከፋፈል ሂደት ከፍተኛ ትኩረት ሊሰጠው ይገባል (Slavin, 1995; Jolliffe, 2007)፡፡
- ሌላው ችግር የክፍል ውስጡ ሁኔታ ማለትም የወንበሮች አቀማመጥ ለተማሪዎች ምቹ አለመሆንና በክፍል ውስጥ በርካታ ቁጥር ያላቸው ተማሪዎች መኖር እንደ ችግር የሚጠቀስ ነው፡፡ በርካታ ቁጥር ያላቸው ተማሪዎች በሚኖሩበት ጊዜም በቡድን ስራ ወቅት ተማሪዎች በሚወያዩበት ጊዜ ጨኸት ሊያሰሙ ይችላሉ፡፡

2.7. በትብብራዊ መማር የመምህራንና የተማሪዎች ሚና

በትብብራዊ መማር መምህራንና ተማሪዎች የየራሳቸው ሚናዎች አሏቸው (Jolliffe, 2007)፡፡ ከዚህ በመቀጠል ሚናዎቹን ለማሳየት ይሞከራል፡፡

እንደ Jolliffe (2007) አገላለጽ፣ በትብብራዊ መማር መምህሩ የሚኖረው ሚና በተለምዶአዊው የማስተማር ዘዴ ከሚኖረው ሚና ይለያል፡፡ በትብብራዊ መማር መምህሩ የሚኖረው የክፍል ውስጥ ሚና አቅጣጫ ማሳየት ሲሆን፤ ይህን ሚናውን ለመወጣት በሂደት ከሚያከናውናቸው ተግባራት መካከልም ተማሪዎችን በቡድን መመደብ፣ የትብብራዊ ትምህርት እቅድ ማዘጋጀትና መገምገም፣ የሚሰራውን ተግባር ለተማሪዎች ማቅረብና ማብራራት፣ ተማሪዎች በቡድን ሲሰሩ መከታተል፣ መቆጣጠርና አንዳንድ ጊዜ አስፈላጊ ሲሆን ጣልቃ መግባት፣ ተማሪዎችን መገምገም ወዘተ. ናቸው፡፡ እንድያውም መምህሩ ስራ የሚበዛበት በመተባበር ክፍል ውስጥ ነው (አለማየሁ፣ 2009)፡፡

በመሆኑም መምህራን ትብብራዊ መማርን እንዲጠቀሙ ከተፈለገና ሚናዎቻቸውን በአግባቡ እንዲወጡ ከተፈለገ ስለ ትብብራዊ መማር ምንነትና አተገባበሩ በቂ ስልጠና መውሰድ ያስፈልጋቸዋል (Nunnan, 1992; Johonson and Johonson, 1999)፡፡

በትብብራዊ የመማር ዘዴ መምህሩ ለተማሪዎች የራሳቸው የሆነ ሀላፊነት ይሰጣቸዋል፡፡ እንደ Jolliffe (2007) አገላለጽ፣ በእያንዳንዱ ቡድን ውስጥ የሚሳተፍ እያንዳንዱ የቡድን አባል ለቡድኑ መሳካት የራሱ የሆነ አስተዋጽኦ ያበረክታል፣ ሌሎች የቡድኑ አባላት የራሳቸውን አስተዋጽኦ እንዲያበረክቱ ያበረታታል፣ ተማሪዎች ለጋራ አላማቸው መሳካት እየተረዳዱ ይሰራሉ፣ በቡድን የሚያጋጥሙ የእርስበእርስ ችግሮች በመግባባት ይፈታሉ፣ በቡድኑ አባላት መካከል ተገቢው ክብርና መተሳሰብ እንዲኖር እርስበርሳቸው ይደጋገፋሉ፡፡

2.8. ትብብራዊ መማርን በመተግበር ሂደት የሚያስፈልጉ ጉዳዮች

ትብብራዊ መማርን በመማር ማስተማሩ ሂደት ለመጠቀም ራሱን የቻለ አካሄድና ስርአት አለው፡፡ Jacobs (2006) እንደሚጠቁሙት ትብብራዊ መማርን በክፍል ውስጥ ለመጠቀም በሚታሰብበት ጊዜ የሚከተሉት ነገሮች በጣም አስፈላጊና ከግምት ውስጥ መግባት ያለባቸው ጉዳዮች ናቸው፡፡

2.8.1 ቡድን መመስረት

ትብብራዊ መማርን ለመተግበር ሲታሰብ መጀመሪያ መታሰብ ያለበት ጉዳይ እንዴት አድርጌ ቡድን አመሰርታለሁ? የሚለው ጥያቄ ነው፡፡ ቡድን መመስረት በሚለው ርእሰ ጉዳይ ስር መነሳት ያለባቸው በርካታ ጉዳዮች አሉ፡፡ ከእነዚህ ጉዳዮች አንዱና የመጀመሪያው የቡድን አባላትን ቁጥር መወሰን ነው፡፡ ቡድን ከሁለት አባላት ጀምሮ ይመሰረታል፤ ስለሆነም ጥንዶች ቡድን ናቸው (Jacobs, 2006)፡፡ ይህም በትንሽ የአባላት ብዛት በርካታ ቡድኖችን መመስረት ይቻላል የሚለውን ያመላክታል፤ ከዚህ አንጻር በክፍሉ ውስጥ በርካታ ቡድኖች ስለሚኖሩ በየቡድኑ ውስጥ ያሉትን አባላት መከታተል ቢቻልም ሁሉንም ቡድን ለማዳረስ ግን አስቸጋሪ ይሆናል፡፡ በሌላ አገላለጽ ትንሽ የአባላት ቁጥር ያላቸው ቡድኖች ለማስተባበር ቀላል ናቸው፡፡ በሌላ መልኩ የቡድኑ አባላት ቁጥር ብዙ በሚሆንበት ጊዜ ተማሪዎች የተለያዩ ልምዶችን ከበርካታ የቡድን አባላት እንዲቀስሙ ያስችላቸዋል፡፡ እንደ አለማየሁ (2009) ደግሞ፣ የቡድን አባላት ሲበዙ እያንዳንዳቸው ለመናገር የሚመደብላቸው ጊዜ ስለሚያንስ ተሳትፎአቸውም የዚያኑ ያክል ዝቅ ይላል፤ የቡድን አበላት ቁጥር በሚያንስበት ጊዜ ደግሞ ብዙ የአባላት ቁጥር ካላቸው ቡድኖች ይልቅ ለመናገር አንጻራዊ የሆነ በዛ ያለ ሰአት ስለሚኖራቸው ተሳትፎአቸው ከፍ እንዲል ያደርጋል፡፡ በመሆኑም የቡድኑ አባላት ቁጥር መብዛትና ማነስ የተለያዩ ጠቀሜታዎችና ደካማ ጎኖች እንዲኖሩት ያደርጋል፡፡

በቡድን ምስረታ ወቅት መነሳት ያለበት ሁለተኛው ጉዳይ የትኛው ተማሪ ከየትኛው ተማሪ ጋር አብሮ ይቧደን (ቡድን ይመስርት) የሚለው ነው፡፡ ይህንን ጉዳይ በተመለከተ የሚከተሉት አማራጮች እንዳሉ Jacobs (2006) ይገልጻሉ፡፡ የመጀመሪያው አማራጭ የትኛው ተማሪ ከየትኛው ተማሪ መሆን እንዳለበት ተማሪዎች እንዲወስኑ ማድረግ ነው፡፡ ይህ ውሳኔ ለተማሪዎች ከፍተኛ የሆነ ነጻነትን የሚፈጥር ሲሆን ተመሳሳይ የሆነ ስልትና ፍላጎት ያላቸው ተማሪዎች በአንድ ላይ ሁነው እንዲሰሩ እድሉን ይፈጥራል፡፡ ሁለተኛው ደግሞ ተማሪዎችን በእጣ መመደብ ሲሆን ይህ ዘዴ በሚመሰረተው ቡድን ውስጥ ባሉ አባላት በተወሰነ መልኩ ስብጥራዊነት (hetrogenity) እንዲፈጠር ያደርጋል፡፡ ሶስተኛው አማራጭ መምህራን ራሳቸው የትኛው ተማሪ ከየትኛው ጋር ይሁን ብለው ውሳኔ የሚሰጡበት ነው፡፡ ይህ ዘዴ በአብዛኛው የትብብራዊ መማር ድርሳናት ድጋፋቸውን የሚሰጡት ነው፡፡ ይህ ዘዴ ተማሪዎች በቡድን በሚደራጁበት ጊዜ የቋንቋ ችሎታቸውን፣ ጾታቸውን፣ የእምነት ዳራቸውን እና ስራ ላይ የሚያሳዩትን ባህሪ ከግምት ውስጥ ያስገቡ መሆን አለበት ብሎ ስለሚያምን የስብጥራዊነት ባህሪ በከፍተኛ ደረጃ ይንጸባረቅበታል፡፡ ዘዴው በትብብራዊ መማር ውጤታማ የቡድን አመሰራረት ዘዴ መሆኑን Jolliffe (2007) ይጠቁማሉ፡፡

እዚህ ላይ መነሳት ያለበት ጉዳይ ተማሪዎችን በትምህርት ውጤታቸው (ችሎታቸው) መመደብ በትብብራዊ መማር በጣም አከራካሪና በዘርፉ ምሁራን መካከል ስምምነት ያላገኘና እልባት ያልተሰጠው ጉዳይ ነው፡፡ Jacobs (2006) የ Allan (1991) እና የ Slavin (1991)ን ስራ በመጥቀስ እንደሚያስረዱት፣ አንዳንድ ተመራማሪዎች ከፍተኛ ውጤት ያስመዘገቡ ተማሪዎች ዝቅተኛ ውጤት ካስመዘገቡ ተማሪዎች ጋር በሚመደቡበት ጊዜ ከፍተኛ ውጤት ያስመዘገቡት ተማሪዎች ዝቅተኛ ውጤት ያስመዘገቡትን ተማሪዎች በማገዝ የመሰላቸት ባህሪና ዝቅተኛ ውጤት ያስመዘገቡ ተማሪዎች ደግሞ የመፍራት ስሜት ሊታይባቸው ይችላል የሚል ሀሳብ ይንጸባረቃል፡፡ በሌላ በኩል Jacobs (2006) የJohonson et al. (2002)ን ስራ በመጥቀስ ከፍተኛ ውጤት ያመጡ ተማሪዎች ዝቅተኛ ውጤት ያስመዘገቡ ተማሪዎችን በሚያግዙበት ጊዜ ራሳቸውንም በተለየየ መንገድ እንዲያግዙ ያስችላቸዋል፡፡ Jacobs (2006) የ Johnson et al. (1991)ን ስራ በመጥቀስ በትብብራዊ መማር ከፍተኛ ውጤት ያስመዘገቡትም ሆኑ ዝቅተኛ ውጤት ያስመዘገቡት የቡድን አባላት እኩል ተጠቃሚዎች ናቸው የሚል ግንዛቤ አላቸው፡፡

በቡድን ምስረታ ወቅት ሌላው መታየት ያለበት መሰረታዊ ጉዳይ የቡድኑ አባላት የቆይታ ጊዜ ነው፡፡ እንደ Jacobs (2006) የቡድን አባላት የቆይታ ጊዜ ለአጭር ወይም ለረጅም ጊዜ ሊሆን ይችላል፡፡ ለረጅም ጊዜ አብረው የሚቆዩ አባላት እርስበርሳቸው በደንብ እንዲተዋወቁ ያስችላል፡፡ ይሁን እንጂ የትብብራዊ መማር ቡድኖችን የቆይታ ጊዜ አስመልክቶ እስከአሁን ግልጽ የሆነ ምላሽ አለመኖሩንና የቡድን አባላቱ የአብሮነት ቆይታ ጊዜ የሚወሰነው በሚሰራው ስራ አላማና ስፋት መሆኑን Kohonen (1992) ይገልጻሉ፡፡ በመሆኑም አባላቱ እንደ ትምህርቱ አላማና ስፋት ለተወሰኑ ደቂቃዎች የእለቱ ትምህርት እስከሚጠናቀቅ ድረስ ወይም ለተከታታይ የትምህርት ጊዚያት አብረው ሊቆዩ ይችላሉ፡፡

2.8.2 የትብብራዊ መማር መሰረታዊ መርሆች

ተማሪዎችን ዝም ብሎ በቡድን መመደብና አንድን ተግባር በአንድ ላይ ሁነው እንዲሰሩ መንገር ትምህርቱን ትብብራዊ መማር ነው አያሰኘውም (Johnson and Johnson, 1994; Jolliffe, 2007))፡፡ ትብብራዊ መማር የራሱ የሆኑ መርሆች ወይም አላባውያን አሉት፡፡ Johnson et al. ፣ Kohonen (1992)፣ Jacobs and Hannah (2004) ትብብራዊ መማር የሚከተሉት መሰረታዊ መርሆች እንዳሉት ይገልጻሉ፡፡

2.8.2.1 ስብጥራዊነት (Heterogeneity)

ይህ መርህ የሚገልጸው ትብብራዊ መማርን መሰረት በማድረግ በቡድን ውስጥ የሚሳተፉት አባላት ከጾታ፣ ከዘር፣ ከእድሜ፣ ከእምነት፣ ከቋንቋ ዳራ ወዘተ. አንጻር እየታየ ተሰባጥረው በቡድን ውስጥ ሊካተቱ ይገባል፡፡ ለዚህ የሚሰጠው ምክንያት ስብጥራዊነትን ያዘለ የማቧደን ዘዴ ብዙ ጠቀሜታዎች አሉት የሚል ነው፡፡ በጓደኛሞች መካከል ያለውን መተጋገዝ ያሳድጋል፣ ተማሪዎች ከተለያየ ልምድ ፣ እውቀትና ዳራ የመጡ በመሆናቸው የተለያዩ ሀሳቦችን እንዲጋሩ ያደርጋቸዋል፣ በቡድን ውስጥ ያሉ ተማሪዎች የተለያዩ አቅጣጫዎችን እንዲያውቁ ያግዛል፣ ልዩነቶች መኖራቸውን እንዲያውቁ፣ እንዲያደንቁና እንዲቀበሉ ያደርጋቸዋል፡፡

ሆኖም ተሰባጥረው በቡድን የተደራጁት ተማሪዎች ጥሩ ውጤት እንዲያመጡ መምህራን ተማሪዎችን በመመልከት የትኛው ተማሪ ከየትኛው ጋር እንደሚሰራ ውሳኔ መስጠት አለባቸው እንጂ ሁሉንም ነገር ለተማሪዎች ትተው ዝም ማለት የለባቸውም (Jacobs and Hannah 2004)፡፡

2.8.2.2 ትብብራዊ ክሂሎች

በትብብራዊ መማር አቀራረብ በሚኖሩ ቡድኖች ውስጥ ተማሪዎች ከጓደኞቻቸው ጋር ለመስራት ትብብራዊ ክሂሎችን ማዳበር ይጠበቅባቸዋል፡፡ ትብብራዊ ክሂሎች (ማህበራዊ ክሂሎች) የሚባሉት ጽንሰሀሳቦች በቡድን ውስጥ ለሚኖር መልካምና ውጤታማ ትብብር አስተዋጽኦ የሚያበረክቱ ተግባራት ናቸው፡፡ በሌላ አባባል ትብብራዊ ክሂሎች በተማሪዎች መካከል ያለውን ትብብራዊ ተራክቦ የሚያጎለብቱ እንደ መተጋገዝ፣ ማበረታታት፣ ተከራክሮ በምክንያት ማመንና ማሳመን፣ የሌሎችን አማራጭ ሀሳቦች መቀበልና በምክንያት አለመቀበል፣ እርስበርስ አዎንታዊ ቅቡልነት ማዳበር የመሳሰሉ የተማሪዎች ተሳትፎ ችሎታዎች ናቸው፡፡

አንዳንድ መጽሀፎችና የመረጃ መረብ ምንጮች ትብብራዊ ክሂሎችን አስመልክተው በሚያሰራጩት መረጃ ተማሪዎች ትብብራዊ ክሂሎችን በግልጽ መማር እንደሚገባቸው የሚያስመዘግቡ ናቸው፡፡ Jacobs (2006) እንደሚገልጹት ደግሞ፣ እነዚህ ትብብራዊ ክሂሎች የበለጠ የሚዳብሩት ተማሪዎች መደበኛ፣ ተከታታይና ተፈጥሮአዊ በሆነ መልኩ በክፍል ውስጥ ሲለማመዷቸው እንጂ ስለ ትብብራዊ ክሂሎች የአንድ ሰአት ስልጠና ለተማሪዎች በመስጠት አይደለም፡፡

አለማየሁ (2009) እንደሚገልጹት፣ ትብብራዊ መማር ማህበራዊ ክህሎትን የሚጠይቅ ጉዳይ ሲሆን፣ ይህ ማህበራዊ ክህሎትም በትብብራዊ መማር ሂደት የሚዳብር ነው፡፡ የተማሪዎችን ማህበራዊ ክህሎት ለማደበር ከተፈለገ መምህሩ ሁልጊዜ በሚያስተምረው ትምህርት ውስጥ ተማሪዎች እንዲነጋገሩ፣ እንዲደማመጡ፣ ምክንያታዊ እንዲሆኑ፣ በትእግስት ተራ ጠብቀው ሀሳባቸውን እንዲገልጹ የሚያስችላቸውን ዘዴ መከተል ያስፈልገዋል፡፡

2.8.2.3 የፊት ለፊት ተራክቦ (face -to -face interaction)

ይህ መርህ የሚመለከተው በቡድን ውስጥ ያሉ አባላት ፊት ለፊት ሁነው በንቃት የሚያደርጉትን ውይይትና በዚህ ፊት ለፊት ተራክቦ ለቡድኑ አላማ መሳካት የሚያበረክቱትን አስተዋጽኦ ነው፡፡ እንደ Kohonen (1992) አገላለጽ፣ የፊት ለፊት ተራክቦ በሚኖርበት ጊዜ ተማሪዎች ከዚህ ቀደም የተማሩትን ትምህርት አሁን እያከናወኑት ካለው ተግባር ጋር እያዛመዱ እንዲወያዩ፣ እንዲከራከሩና የተለያዩ ማብራሪያዎችን እንዲሰጡና እንዲቀበሉ ያስችላቸዋል፡፡ እንደ Johnson et al. (n.d.) የፊት ለፊት ተራክቦ እንዲኖር ተማሪዎች ጉልበት ለጉልበት (ፊት ለፊት) ትይዩ ሁነው መቀመጥ ያስፈልጋቸዋል፡፡ ይህ በሚሆንበት ጊዜ ደግሞ ተማሪዎች ስሜታቸውን እንዲጋሩና እርስበርሳቸው መደጋገፍ እንዲኖራቸው ያስችላቸዋል አለማየሁ (2009)፡፡

2.8.2.4 የባንድ ጊዜ ተራክቦ (Simultaneous Interaction)

Jacobs and Hannah (2004) የ Kagan (1994) ስራን በመጥቀስ እንደሚያብራሩት ተማሪዎች በቡድን ሁነው በማይወያዩበት ሁኔታ (መምህር መራሽ በሆነው) ተራክቦው ክትትሎሻዊ (sequential) ነው፡፡ ምክንያቱም አንድ ሰው ከተናገረ በኋላ ነው ሌላው የሚናገረው፡፡ ለምሳሌ መምህሩ ሲያስተምር ጥያቄ ይጠይቃል፣ ተማሪው ይመልሳል:: በትብብራዊ መማር ግን ተማሪዎች በቡድን ሁነው ስለሚወያዩ በእያንዳንዱ ቡድን ውስጥ ያሉት አባላት ይናገራሉ፡፡ ለምሳሌ አንድ ክፍል ውስጥ አምስት ቡድኖች ቢኖሩ በተወሰነ ሰአት ውስጥ ከአምስቱ ቡድኖች አንድ አንድ ተማሪዎች ሲናገሩ አምስት ተማሪዎች በአንድ ላይ (በአንድነት) ተናገሩ ማለት ነው፡፡ በመሆኑም በአንድ ጊዜ የሚሳተፉት አባላት ብዙ ናቸው፡፡

2.8.2.5 እኩል ተሳትፎ (Equal Participation)

በቡድን ስራዎች በሚኖር ውይይት አብዛኛውን ጊዜ የሚስተዋለው ችግር አንድ ወይም ሁለት ተማሪዎች ቡድኑን በበላይነት ለመቆጣጠር ስለሚሞክሩ ነው፡፡ በትብብራዊ መማር ግን ተማሪዎች እኩል ተሳትፎ ይኖራቸዋል፡፡ ተማሪዎች እኩል የሆነ ተሳትፎ እንዲኖራቸው ከሚያደርጉ መንገዶች መካከልም የመጀመሪያው በቡድኑ ውስጥ የሚገኙት አባላት የሚኖራቸውን ሚና እንዲቀያየሩ ማድረግ (rotating of roles) ሲሆን ለምሳሌ ዘጋቢ (writer)፣ አሳላጭ (Facilitator)፣ ጠያቂ (questioner)፣ ግንዛቤን አረጋጋጭ (Understanding checker) የመሳሰሉትን ሚናዎች መቀያየር ናቸው፡፡ ሌላው ደግሞ የተማሪዎችን የተለያዩ ችሎታዎች የሚጠይቁ ዘርፈ ብዙ ተግባራትን መንደፍ (Multiple ability tasks) ነው፡፡ ለምሳሌ ተማሪዎች እንዲስሉ፣ እንዲዘምሩ፣ እንዲከፋፍሉ፣ እንዲመድቡ ወዘተ. በማድረግ የሁሉንም ተማሪዎች ተሳትፎ ማበረታታት ይቻላል (Jacobs & Hannah, 2004)፡፡

2.8.2.6 አዎንታዊ ተደጋጋፊነት (Positive Interdependence)

ይህ መርህ የትብብራዊ መማር ማእከላዊ መርህ እየተባለ ይጠራል፡፡ በአንድ ቡድን ውስጥ ባሉ አባላት መካከል በሚኖር ስራ አዎንታዊ ተደጋጋፊነት ካለ አንዱን የቡድን አባል የሚያግዘውና የሚጠቅመው ነገር ሁሉ በዚያ ቡድን ውስጥ ያሉትን አባላት በሙሉ ይጠቅማቸዋል ወይም ያግዛቸዋል፡፡ አንዱን የቡድን አባል የሚጎዳው ነገር ሁሉ በዚያ ቡድን ውስጥ ያሉትን አባላት ይጎዳቸዋል፡፡ በሌላ አገላለጽ Jacobs and Hannah (2004፣ 100) እንደሚገልጹት፣ “ብዙው ለአንድ፣ አንድ ለብዙ” የሚያስቡበት መርህ በመሆኑ የጋራ እይታ እንዲኖራቸው ያደርጋል፡፡

እንደ Jacobs (2006)፣ Johnson et al. (1990)፣ Jolliffe (2007) አገላለጽ፣ አዎንታዊ ተደጋጋፊነት ማለት በቡድን ውስጥ ያሉት አባላት 'አብረው ይዋኛሉ ወይም ይሰጥማሉ' እንደ ማለት ነው፡፡ አዎንታዊ ተደጋጋፊነት የሚለው ጽንሰ ሀሳብ ለጋራ አላማ በአንድ ላይ መስራትና እያንዳንዱ አባል ለሚሰራው ስራም ጥንቃቄ የማድረግ ስሜቶች ይንጸባረቁበታል፡፡ በትብብራዊ መማር ጊዜ በአንድ ቡድን ውስጥ ያሉ አባላት ሁለት ሀላፊነቶች አሉባቸው፤ አንደኛው ሀላፊነት የቀረበውን ትምህርት በቡድን መማር ሲሆን፣ ሁለተኛው ሀላፊነት ደግሞ የቀረበውን ትምህርት በቡድኑ ውስጥ የሚገኙ አባላት መማራቸውን ማረጋገጥ ነው፡፡ ተማሪዎች አዎንታዊ ተደጋጋፊነት የሚለውን ጽንሰ ሀሳብ ሲገነዘቡት፣ እያንዳንዱ የቡድን አባል ለቡድኑ አላማ መሳካት የራሱ የሆነ ጥረት እንዲኖረው ይጠበቅበታል፡፡ በመሆኑም ተደጋጋፊነት እያንዳንዱ የቡድን አባል በቡድኑ ውስጥ የራሱ የሆነ ድርሻ እንዲያበረክትና ሚና እንዲጫወት ያደርገዋል (Johonson and Johonson, 1994)፡፡

2.8.2.7 ግለሰባዊ ተጠያቂነት (Individual accountability)

ግለሰባዊ ተጠያቂነት ሲባል የእኩል ተሳትፎ ግልባጭ ነው (Jacobs and Hannah, 2004)፡፡ በቡድን ውስጥ የሚታቀፉት አባላት ለሚሰሩት ስራ ተጠያቂነት አለባቸው፡፡ ግለሰባዊ ተጠያቂነት የሚመጣው እያንዳንዱ የቡድን አባል የራሱን የስራ ድርሻ ተገንዝቦና የሌሎች አባላትን የስራ ድርሻ ግምት ውስጥ አስገብቶ ለቡድኑ አላማ መሳካት የራሱን ጥረት ሲያደርግ ነው፡፡ በቡድኑ ውስጥ ያለ እያንዳንዱ አባል በሚሰራው ስራ ተጠያቂ ስለሆነ ለቡድኑ የየድርሻውን ያበረክታል፡፡ በሌሎች ትከሻ ላይ ሆኖ መሄድ የሚባል ነገር የለም፡፡ እንደ Slavin (1995) እና Jolliffe (2007) ገለጻ የቡድኑ አላማ መሳካት የሚወሰነው እያንዳንዱ የቡድን አባል በቡድኑ ውስጥ ለመማርና የቡድኑን አላማ ለማሳካት በሚያደርገው ጥረት ነው፡፡ ይህ ሁኔታም የግለሰባዊ ተጠያቂነት መርህ ይባላል፡፡

ከላይ ከተዘረዘሩት የትብብራዊ መማር መሰረታዊ መርሆች መካከል የግለሰባዊ ተጠያቂነትና የአዎንታዊ ተደጋጋፊነት መርሆች ትብብራዊ መማርን ትብብራዊ ሊያሰኙ የሚችሉ የትብብራዊ መማር አስኳሎች መሆናቸውን Jacobs (2006)፣ Jolliffe (2007) ይገልጻሉ፡፡ ትብብራዊ መማርን ከተለምዶአዊው በቡድን መማር እንዲለይ የሚያደርጉትም እነዚህ ሁለቱ መሰረታዊ የትብብራዊ መማር መርሆች ናቸው (Jolliffe, 2007; Gilles and Ashman, 2003; Mahmood and Ahmed, 2010)፡፡

2.9 በትብብራዊ መማርና በትምህርት ውጤት ዙሪያ ያሉ ትውረታዊ አቅጣጫዎች

እንደ Slavin (1995) በትብብራዊ መማርና በውጤት ላይ ያሉ ትውረታዊ አቅጣጫዎች የሚከተሉት ናቸው፡፡

2.9.1. መነሳሳታዊ አቅጣጫ (motivational perspective)

ከመነሳሳታዊ አቅጣጫ ወይም እይታ አንጻር፣ በትብብራዊ ቡድን ውስጥ ያሉ አባላት አላማዎቻቸውን ሊያሳኩ የሚችሉት ቡድኑ ውጤታማ ከሆነ ነው፡፡ ስለዚህም የእያንዳንዳቸውን ግለሰባዊ ግብ (personal goal) ለማሳካት፣ የቡድን አባላት ቡድኑን ውጤታማ እንዲሆን በሚያስችል መልኩ ጓደኞቻቸውን ማገዝና ማበረታታት አለባቸው፡፡ በሌላ አገላለጽ በአንድ ቡድን ውስጥ ያሉ አባላትን ከቡድኑ ውጤታማነት አንጻር ማበረታታት በቡድኑ አባላት መካከል መነሳሳትን ይፈጥራል፡፡

ተለምዶአዊው የቡድን አደረጃጀት ግን ከትብብራዊነት ይልቅ ውድድራዊነትን ማእከል ያደረገ በመሆኑና ጎበዝ ተማሪዎችን ብቻ የሚያበረታታ አካሄድ ስለሚከተል፣ በትምህርት ውጤት ላይ ብቻ ሳይሆን በተማሪዎች ተነሳሽነትና መበረታታት ላይም አሉታዊ ተጽእኖ አለው፡፡ ምክንያቱም በውጤት መበላለጥ ላይ ያተኮረ በመሆኑ የአንዱ ተማሪ አካዳሚያዊ ስኬት የሌላውን ተማሪ አካዳሚያዊ ስኬት እንዲቀንስ ያደርጋል፡፡

2.9.2. የማህበራዊ ትስስር አቅጣጫ (social cohesion perspective)

ይህ አቅጣጫ የሚያብራራው ትብብራዊ መማር በተማሪዎች ውጤት ላይ የሚኖረው ውጤት የሚወሰነው በየቡድኑ አባላት መካከል በሚኖር የእርስ በርስ ትስስርና መስተጋብር ነው፡፡ ተማሪዎች ውጤታማ እንዲሆኑ አንዱ ለአንዱ ጥንቃቄ ማድረግና ማሰብ መቻል አለባቸው፡፡ በዚህ ዙሪያ መነሳሳታዊ አቅጣጫን የሚያራምዱ የመነሳሳታዊ አቅጣጫ አራማጆች እንደሚሉት ተማሪዎች ባልንጀሮቻቸውን የሚረዱበት ምክንያት ለመርዳት ፍላጎት ስላላቸው ነው ሲሉ፣ የማህበራዊ ተግባቦት (ትስስር) አራማጆች ደግሞ ተማሪዎች የቡድን አባሎቻቸውን እንዲማሩ የሚያደርጉበትና የሚረዱበት ምክንያት ደግሞ ለቡድኑ ጥንቃቄ የማድረግ ሀላፊነት ስላለባቸው ነው ይላሉ፡፡

በአጠቃላይ ሲታይ የማህበራዊ ትስስር አቅጣጫ የሚያተኩረው ቡድኑን በመመስረቻና በማጎልበቻ፣ ቡድኑን በትምህርት ጊዜና ከትምህርት በኋላ ግለ ግምገማ እንዲያደርግና ጽብረቃ እንዲያካሂድ በሚያስችሉ ነገሮች ላይ ነው፡፡

2.9.3. አእምሮታዊ አቅጣጫ (cognitive perspective)

የተነሳስኦታዊ አቅጣጫና የቡድናዊ ትስስር አቅጣጫዎች የሚያተኩሩት በቡድኑ የእርስ በእርስ መስተጋብር ላይና ተጽእኖ ላይ ነው፡፡ በአእምሮታዊያን አቅጣጫ የዳበሩት የትብብራዊ መማር ዘዴዎች የተነሳስኦታዊያን ባለሙያዎች የማእዘን ድንጋይ የሆነውን የቡድን ግብ (group goals) ሆነ የማህበራዊ ትስስር ባለሙያዎች የሚያራምዱትን የቡድን ትስስር ከግምት ውስጥ አያስገባም፡፡ አእምሮታዊ አቅጣጫ እንደሚከተለው ይገለጻል፡፡

2.9.3.1. እድገታዊ አቅጣጫ (developmental perspective)

በጣም በስፋት ምርምር የተሰራበት የአእምሮታዊ ንድፈ ሀሳባዊያን እይታ የእድገታዊ አቅጣጫ ነው፡፡ የእድገታዊ አቅጣጫ በትብብራዊ መማር ላይ ያለው ዋነኛ ሀሳብ ህጻናት ተገቢ በሆኑ የክፍል ውስጥ ተግባራት ላይ የሚያደርጉት መስተጋብር ወሳኝ የሆኑ ጽንሰ ሀሳቦችን እንዲገነዘቡ ያስችላቸዋል፡፡ Vygotsky (1978) በዚህ ዙሪያ የቀረብ እድገት ክልል (zone of proximal development) ይገልጻል፡፡ ይህ የቀረብ እድገት ክልል እውን የሚሆነው ደግሞ ህጻናት ችሎታው ካላቸውና ንቁ ከሆኑ ቢጤዎቻቸው ጋር ተባብረው በሚሰሩበት ጊዜ ነው፡፡ በ Vygotsky እይታም በተማሪዎች መካከል የሚከናወኑ ትብብራዊ ተግባራት በህጻናቱ አእምሮ ዘንድ የሚኖረውን እድገት ያፋጥናሉ የሚል ነው፡፡

የተለያዩ የጥናት ውጤቶች እንደሚያሳዩትም በቢጤዎች መካከል የሚደረግ ተራክቦ አንድን ሀሳብ ማቆየት የማይችሉ ተማሪዎች (non consevers) ሀሳቡን ማቆየት የሚችሉ (conservers) ሊያደርጋቸው ይችላል፡፡ የተለያዩ የጥናት ውጤቶች እንደሚያሳዩትም፣ አንድን መረጃ ማቆየት የሚችሉና ማቆየት የማይችሉ ተማሪዎች በጋራ ሁነው በሚሰሩበት ጊዜ ማቆየት የማይችሉት ተማሪዎች የተለያዩ የማቆያ ጽንሰ ሀሳቦችን ማቆየት ከሚችሉት ተማሪዎች መማር ይችላሉ፡፡

2.9.3.2. ያወቁትን የማብራራት አቅጣጫ (cognitive elaboration perspective)

ይህ አቅጣጫ ከእድገታዊ አቅጣጫ ይለያል፡፡ የዚህ አቅጣጫ ሀሳብ አንድ መረጃ በአእምሮ ውስጥ እንዲቆይ፣ እንዲታወስና በአእምሮ ውስጥ ቀደም ከታወቀ መረጃ (እውቀት) ጋር እንዲገናኝ፣ ተማሪው የቀረበለትን የመማሪያ ቁሳቁስ (material) ለጓደኛው በማብራራት፣ በማደራጀት፣ በመግለጽ ስራ መታገዝ አለበት (Wittrock, 1986)፡፡ ከማብራሪያ መንገዶች መካከልም ዋነኛው አንድ ጽሁፍ ወይም ሀሳብ ለጓደኛ መግለጽ ነው፡፡

2.10. የትብብራዊ መማር ቡድን አይነቶች

ትብብራዊ መማር በተለያየ መልኩ ሊዋቀርና ሊዘጋጅ ይችላል፡፡ Johonson and Johonson (1999) ፣Joliffe (2007)፣ Johnson et al. (n.d) የትብብራዊ መማር ቡድን አይነቶችን መደበኛ (formal) የትብብራዊ መማር ቡድን፣ ኢመደበኛ የትብብራዊ መማር ቡድን (informal) እና ትብብራዊ መሰረት ያላቸው ቡድኖች (cooperative base groups) በማለት በሶስት ይከፍሏቸዋል፡፡

2.10.1. መደበኛ የትብብራዊ መማር ቡድን

በዚህ የትብብራዊ መማር ቡድን የሚካተቱ አባላት ከአንድ ክፍለ ጊዜ እስከ ብዙ ሳምንታት ለሚሆኑ የቆይታ ጊዜዎች አብረው እንዲሰሩ የሚመሰረት ሲሆን ዋነኛ አላማውም ተማሪዎች የጋራ የትምህርት አላማዎቻቸውን እንዲያሳኩ የሚያስችሏቸውን ተግባራት በጋራ እንዲያከናውኑና አንድን የተወሰነ የከፍል ውስጥ ተግባር በጋራ ሆነው እንዲያከናውኑ ለማድረግ ነው፡፡ እነዚህም ተግባራት ውሳኔ መስጠትን፣ ችግሮችን መፍታትን፣ ዘገባ ማጠናቀርን፣ ምንባቦችን ማንበብን፣ ቃላትን መማርንና ከአንድ ምእራፍ መጨረሻ ላይ የቀረቡ ጥያቄዎችን መስራትን ሊያካትቱ እንደሚችሉ Johonson and Johonson, 1999) ይገልጻሉ፡፡ መደበኛ የትብብራዊ መማር ቡድኖች በመምህሩ አስቀድመው የሚታቀዱ ናቸው፡፡ በመሆኑም መምህሩ እነዚህን ቡድኖች ለመመስረትና ለማዋቀር አስቀድሞ ያቅዳል፣ ተግባራትን ያዘጋጃል፣ የቡድኑን መቆጣጠሪያ ዘዴዎች ይነድፋል፣ የመመዘኛ ስልቶችን ያዘጋጃል፣ ወዘተ.፡፡ በመደበኛ የትብብር መማር ቡድን ውስጥ መምህሩ የሚከተሉትን መሰረታዊ ተግባራት ያከናውናል (Johonson and Johonson, 1999)፡፡

- የትምህርቱን አላማዎች መወሰንና መግለጽ (specify the objective for the lesson)፡- የትምህርቱን አላማ መወሰንና መግለጽ ማለት ሁለት ነገሮችን ያካትታል፡፡ የመጀመሪያው በማንኛውም ትምህርት ተማሪዎች ሊማሯቸው የሚገቡ አካዳሚያዊ አላማዎችንና እነሱን ለማስፈጸም የሚያስፈልጉ አካዳሚያዊ ጽንሰ ሀሳቦችንና ስልቶችን መወሰንና መግለጽ ሲሆን፣ ሁለተኛው ደግሞ ትምህርቱን በሚማሩበት ጊዜ ለትብብራዊ መማሩ እውን መሆን የሚስፈልጉ የትብብራዊ መማር ክሂሎችን መወሰንና መግለጽ ናቸው፡፡

- ቅድመ ትምህርት ውሳኔዎችን መወሰን (make preinstructional decisions)፡- በዚህ ደረጃ በመምህሩ ከሚከናወኑ ተግባራት መካከል የቡድን አባላት ብዛትን መወሰን፣ ተማሪዎች ወደ ቡድኑ የሚመደቡበትን ዘዴ መወሰን፣ በቡድን ውስጥ

ተማሪዎች ሊኖራቸው የሚገባውን ሚና (ተግባር) መወሰን፣ ትምህርቱን ለማቅረብ የሚያስፈልጉ ማቴሪያሎችን መወሰን፣ ክፍሉን ማደራጀትን ያካትታል፡፡

- ተግባራትን መግለጽና የአዎንታዊ ተደጋጋፊነትና የግለሰባዊ ተጠያቂነት መርሆችን ማብራራት (explaining tasks, the positive interdependence and individual accountability)፡- መምህሩ ተማሪዎች ማከናወን የሚገባቸውን ተግባር መግለጽ ይጠበቅበታል፡፡ በመሆኑም ተማሪዎች እንዲያከናውኑት የሚገባቸውን ተግባራት ሲሰጥ ስለአሰራር ስልቱ፣ ስራውን በሚሰሩበት ጊዜ በመካከላቸው ተገቢ የሆነ ግለሰባዊ ተጠያቂነትና አዎንታዊ ተደጋጋፊነት እንዲኖር ለማድረግ ስለሚጠበቅባቸው ነገር በግልጽ መናገር አለበት፡፡ የተማሪዎችን ስራ ጥሩና ደካማ የሚያሰኙ የስኬት መስፈርቶችንም መግለጽ ይጠበቅበታል፡፡

- የተማሪዎችን መማር መከታተልና ለሚሰሩት ተግባር ድጋፍ ለመስጠት ጣልቃ መግባት (Monitor students learning and intervene within the group and to provide task assistace)፡-ተማሪዎች በቡድን ሁነው የተሰጣቸውን ስራ በሚሰሩበት ጊዜ መምህሩ በስርአት እየተከታተለ አስፈላጊ በሚሆንበት ጊዜ ጣልቃ እየገባ ስራቸውን በአግባቡ ሰርተው እንዲያጠናቅቁና በጋራ አብረው እንዲሰሩ ተገቢውን እገዛ ሊያደርግላቸው ይገባል፡፡

- ተማሪዎችን መገምገምና ተማሪዎች በቡድን ስራው ሂደት የነበራቸውን ተሳትፎ እንዲገመግሙ ማድረግ (evaluate students learning and help students process how well their group functioned)፡- ተማሪዎች ስራውን ሰርተው ከጨረሱ በኋላ በየትብብራዊ ቡድኖቻቸው የነበራቸው ተሳትፎ ምን እንደሚመስል እንዲያንጸባርቁ መደረግ አለባቸው፡፡

ከዚህ ሀሳብ ጋር ተያያዥነት ባለው መልኩ Nunnan (1992) እንደሚገልጹት፣ ትብብራዊ መማርን ለመተግበር ሶስት ዋና ዋና ጉዳዮች ያስፈልጋሉ፤ እነዚህም የሚከተሉት ናቸው፡፡

- የክፍል ውስጥ አካባቢን ማመቻቸትና የቡድን (ማህበራዊ) ተግባራትን መንደፍ (classroom environment and social tasks)

- የቢጤ መተጋገዝንና አላማን መሰረት ባደረገ መልኩ ስራው እንዲከናወን ማድረግ (process tasks such as peer tutoring and goal setting)

- ሂደቱን መከታተልና መገምገም (progress monitoring)

2.10.2. ኢ.መደበኛ የትብብራዊ መማር ቡድን

ኢ.መደበኛ የትብብራዊ መማር ቡድኖች ውስጥ የሚታቀፉት የቡድን አባላት የሚቆዩት ለአጭር የቆይታ ጊዜ ነው፡፡ አብዛኛውን ጊዜ ቡድኖቹ የሚቆዩት ለአንድ ክፍለ ጊዜ ሲሆን፣ ብዙውን ጊዜ ለአንድ ተግባር ተመስርተው ሲያልቅ ወድያው የሚፈርሱ የቡድን አይነቶች ናቸው፡፡ ኢ.መደበኛ የመማር ቡድኖች አላማቸው ተማሪዎች ከሚማሩባቸው የመማሪያ መሳሪያዎች ጋር ለማስተዋወቅ፣ የተማሪዎችን የመማር ስሜት ለመቀስቀስ ወዘተ. ነው፡፡ በመሆኑም መምህራን ለተማሪዎቻቸው ገለጻ በሚያደርጉበት ጊዜ በአንዳንድ ሀሳቦች ላይ እንዲወያዩ በማሰብ ከ3-5 ለሚሆኑ ደቂቃዎች ተማሪዎችን በቡድን እንዲወያዩ ሊያደርጓቸው ይችላሉ፡፡

2.10.3. ትብብራዊ መሰረት ያላቸው ቡድኖች

የዚህ አይነት ቡድኖች ረዘም ላለ ጊዜ የሚቆዩ ሲሆኑ፣ አብዛኛውን ጊዜ የቆይታ ጊዜያቸው ከአንድ አመት ጀምሮ እስከ በርካታ አመታት ሊሆን ይችላል (Johonson and Johonson, 1999)፡፡ ትብብራዊ መሰረት ያላቸው ቡድኖች በተመሰረቱት ቡድኖች ውስጥ የሚቆዩ ቋሚ የቡድን አባላት ያሏቸው ሲሆን አባላቱ በከፍተኛ ደረጃ ስብጥራዊነት ይስተዋልባቸዋል፡፡ በእነዚህ ትብብራዊ መሰረት ባላቸው ቡድኖች የሚካተቱት አባላት አዎንታዊ ተደጋጋፊነት፣ ግለሰባዊ ተጠያቂነት፣ እርስ በእርስ የመደጋገፍና የመበረታታት ባህሪያት በእጅጉ የሚንጸባረቅባቸው ናቸው፡፡ የእነዚህ ቡድኖች ሀላፊነትም ጓደኞቻቸው በትምህርቱ ጥሩ ውጤት እንዲያመጡ ለእያንዳንዱ የቡድን አባል እገዛ ማድረግ፣ ማበረታቻ መስጠትና ጓደኞቻቸው ግንዛቤያዊና የማህበራዊ ተግባቦት ክህሎት እንዲያሳድጉ መርዳት ነው፡፡ እንደ Jacobs (2006) አገላለጽ፣ የዚህ አይነቶቹ ቡድኖች ከተመሰረቱ በኋላ ለአንድ መንፈቅና ከዚያ በላይ ለሚሆን ጊዜ የሚቆዩበት ዋነኛ አላማ፣ ተማሪዎችን ለፈተና ለማዘጋጀት ወይም ደግሞ አንድን ፕሮጀክት አብረው እንዲሰሩ ለማድረግ ሳይሆን ለረጅም ጊዚያት አብረው በመሆን ድጋፍና ማበረታቻ እየተሰጣጡ ጥሩ ውጤት ለማምጣት የሚተጋገዙበት ነው፡፡ በእነዚህ ቡድኖች ውስጥ ያሉ አባላት በየቀኑ እየተገናኙ እርስበርሳቸው ብቻ ሳይሆን ከሌሎች ክፍሎች ጋር በመሆን በትምህርታቸው ላይ ይወያያሉ፤ ከመካከላቸው አንድ ተማሪ ከክፍል ቢቀር ሳይማር ያለፈውን የትምህርት ይዘት ሊያስረዱት ይችላሉ፡፡

2.11. የትብብራዊ መማር ዘዴዎች

ትብብራዊ መማር በተለያዩ ዘዴዎች አማካይነት ሊተገበር ይችላል፡፡ እንደ Johonson et al. (2000) እና Ghaith (2003) ትብብራዊ መማር የሚባለው በውስጡ የተለያዩ ዘዴዎችን አቅፎ የያዘ የጥቅል መጠሪያ ነው፡፡ የሚከተሉት ዘዴዎች ቋንቋን በማስተማር ሂደት ተዘውትረው ስራ ላይ የሚውሉ የትብብራዊ መማር ዘዴ አይነቶች ናቸው (McCafferty et al. 2006)፡፡

2.11.1. የተለያዩ ተግባራትን ለተለያዩ የቡድን አባላት መስጠት (Jigsaw learning)

ይህ ዘዴ ተማሪዎች በመወያየትና ሀሳብ በመለዋወጥ በርካታ ይዘቶችን እንዲማሩ ለማድረግ የሚያስችል የትብብራዊ መማር ዘዴ አይነት ነው፡፡ ይህ ዘዴ ለይዘት ተኮር ትምህርት በጣም ጥሩ ዘዴ ነው፡፡ በተለይም ከሁለተኛ ቋንቋ ትምህርት ጋር በተያያዘ መልኩ፣ ተማሪዎች ከትምህርቱ ጋር ተገቢነት ያላቸውን ይዘቶች በማንበብ እንዲያስሱ፣ አስሰው ያገኙትን ነገር እንዲጽፉና የጻፉትን ነገር ለጓደኞቻቸው እንዲናገሩ የሚያስችል ዘዴ በመሆኑ ከሁለተኛ ቋንቋ ትምህርት ጋር ከፍተኛ ቁርኝት አለው፡፡

በዚህ ዘዴ ለእያንዳንዱ ቡድን የሚሆኑ የተለያዩ የክፍል ውስጥ ተግባራት በመምህሩ አማካይነት ለየቡድኑ ይታደላሉ (ይከፋፈላሉ)፡፡ እያንዳንዱ የቡድን አባልም የየራሱን ድርሻ በማንበብ ያገኘውን ለየራሱ የቡድን አባላት ያቀርባል፡፡ ከዚያም እያንዳንዱ ቡድንሲያነብ ያገኘውን እውቀት ለሁሉም የክፍሉ አባላት ያቀርባል፡፡ ይህ አይነቱ ዘዴ የተማሪዎችን ተሳትፎ በማሳደግ በኩል ከፍተኛ አስተዋኦ አለው፡፡

በዚህ ዘዴ ተማሪዎች በአንድ ቡድን ውስጥ አምስት ወይም ስድስት የቡድን አባላትን እንዲይዙ ተደርገው ይዋቀራሉ፡፡ ከዚያም እያንዳንዱ የቡድን አባል በየግሉ ሁኖ የሚሰራቸው የተለያዩ ተግባራት ይሰጡታል፡፡ ከዚያም በየግላቸው ያከናወኗቸውን ተግባራት ካጠናቀቁ በኋላ እንደገና ወደ ቡድናቸው ተመልሰው በመምጣት የተማሩትን (የሰሩትን) ነገር በዚያው ቡድን ውስጥ ላሉ አባላት ያሳውቃሉ ወይም ያስተምራሉ፡፡

2.11.2. ባለ ሶስት ደረጃ ቃለመጠይቅ (Three step interview)

ባለ ሶስት ደረጃ ቃለ መጠይቅ ከትብብራዊ ዘዴዎች መካከል አንዱ ነው፡፡ በዚህ ዘዴ (ስልት) በመጀመሪያ መምህሩ አስቀድሞ ተማሪዎችን ያደራጃቸውና ትምህርቱ ይቀጥላል፡፡ ትምህርቱ እየቀጠለ ሳለ በመሀል መምህሩ ተማሪዎችን ያስቆማቸውና 3 ደቂቃ በመስጠት ምን እንደተማሩ በአጭር ጊዜ ውስጥ እየተጠያየቁ እንዲከልሱ የሚደረግበት ዘዴ ነው፡፡

ባለ ሶስት ደረጃ ቃለመጠይቅ የሚከተሉትን ሂደቶች መሰረት ያደረገ ነው፡፡ በመጀመሪያ መምህሩ የመወያያውን ርእሰ ጉዳይ ያነሳና ተማሪዎችን የተለያየ ጥያቄ ይጠይቃቸዋል፡፡ በሁለተኛው ደረጃ ተማሪዎች በተነሳው ርእሰ ጉዳይ ዙሪያ ጠያቂና መላሽ በመሆን ቃለመጠይቅ ያካሂዳሉ፡፡ በሶስተኛ ደረጃ ተማሪዎች በመጀመሪያ የነበራቸውን የጠያቂና የተጠያቂነት ሚና በመቀያየር ይጠያየቃሉ፡፡

ይህ ዘዴ የበለጠ ውጤታማ የሚሆነው የአባላቱ ብዛት 4 ሲሆን ነው፡፡ ባለ ሶስት ደረጃ ቃለ መጠይቅ የራሱ የሆኑ ደረጃዎች አሉት፡፡ በመጀመሪያ ደረጃ ተማሪዎች ሀ፣ ለ፣ ሐ፣ መ ፊደሎች ይሰጧቸውና እንዲመርጡ ይደረጋል፡፡ በሚቀጥለው ደረጃ ደግሞ ተማሪዎች "ሀ" ከ "ለ" ጋር "ሐ" ደግሞ ከ "መ" ጋር እንዲጎዳኙ ይደረጋል፡፡ ከዚያም "ሀ" ን "ለ" ቃለ መጠይቅ ሲያደርግለት፣ "ሐ" ደግሞ "መ" ን ቃለመጠይቅ ያደርግለታል፡፡ በሁለተኛው ደረጃ ላይ ሚናቸውን ይቀያየሩና "ለ" "ሀ" ን ሲጠይቀው፣ "መ" ደግሞ "ሐ" ን ይጠይቀዋል፡፡ በሶስተኛው ደረጃ ላይ ደግሞ "ሀ" ከ "ለ" የተማረውን ነገር ሪፖርት ሲያደርግ "ለ" ደግሞ ከ "ሀ" የተማረውን ነገር ሪፖርት ያደርጋል፡፡ እንደዚህ እያለም ይቀጥላል፡፡ ሪፖርት የሚያደርጉት ደግሞ ለአጠቃላይ የቡድኑ አባላት አለያም ደግሞ ለክፍሉ ተማሪዎች ሊሆን ይችላል፡፡

ባለ ሶሰት ደረጃ ቃለ መጠይቅ እለታዊ ትምህርትን ለማጠቃለል፣ ተማሪዎች የትምህርቱን ዋና ዋና ነጥቦች አጠቃለው እንዲያቀርቡ ለማድረግ የሚያስችል ስልት ነው (Johonson and Johonson, 1999)፡፡

2.11.3. ማሰብ - መጎዳኘትና ማጋራት (Think pair share)

እያንዳንዱ የቡድን አባላት በክፍል ውስጥ ከተማሯቸው ነገሮች ውስጥ በሚያስቧቸው ጥያቄዎች (ሀሳቦች) ላይ በጥልቀት እንዲያስቡ ይደረጋል፡፡ ከዚያም ካጠገባቸው ካሉ ጓደኞቻቸው ጋር ጥንድ ጥንድ በመሆን (በመጎዳኘት) በመልሶቻቸው ዙሪያ ይወያያሉ፡፡ ጥንድ ጥንድ ሁነው በመልሶቻቸው ዙሪያ ከተወያዩ በኋላ በአንድ ላይ በመሆን በቡድናቸው የተማሩትን ነገር ከአጠቃላዩ የክፍል አባላት ወይም ደግሞ ከሌላው ቡድን ጋር ሀሳባቸውን ይጋራሉ፡፡ እንደ Jolliffe (2007) ማሰብ፣ መጎዳኘትና ማጋራት የሚለውን ሲያብራሩት መምህሩ ተማሪዎችን ጥያቄ ይጠይቃቸውና እንዲያስቡ ጊዜ ይሰጣቸዋል፡፡ ከዚያ በኋላ ተማሪዎች ያሰቡትን ነገር ከጓደኞቻቸው ጋር ከተነጋገሩ በኋላ ለሁሉም የክፍል (የቡድን አባላት) ያካፍላሉ፡፡

2.11.4. በጋራ መማር (Learning together)

በጋራ የመማር ሞዴል የተባለው የትብብራዊ መማር ዘዴ የዳበረው በJohnson and Johnson አማካይነት ሲሆን ዘዴው የተመሰረተው የአዎንታዊ ተደጋጋፊነት፣ ግለሰባዊ ተጠያቂነት፣ የፊት ለፊት ተራክቦ፣ ትብብራዊ ክሂሎችና የቡድን ተራክቦ የሚባሉትን ትብብራዊ መማር መርሆች መሰረት በማድረግ ነው (Ozsoy & Yildiz, 2004)፡፡ ይህ አይነቱ የትብብራዊ መማር ዘዴ ስብጥራዊ በሆነ መንገድ፣ በአንድ ቡድን ከአራት እስከ ስድስት የሚደርሱ አባላትን እንዲያቅፍ ተደርጎ የሚመሰረትና ተማሪዎች የጋራ አላማቸውን ለማሳካት በአንድ ላይ ተባብረው የሚሰሩበት ነው፡፡ በዚህ ዘዴ የሚታቀፉት የቡድን አባላት እንዲያከናውኑ የተሰጣቸውን አንድ ተግባር በጋራ ማከናወን ይጠበቅባቸዋል፡፡ መምህሩን ለእገዛ ከመጠየቃቸው በፊት በጋራ በመሆን ይጠያየቃሉ፣ ይረዳዳሉ፣ ሀሳብ ይለዋወጣሉ፡፡ በመጨረሻም፣ የቡድኑን ብቃት መሰረት በማድረግ መምህሩ ማበረታቻ ይሰጣቸዋል፡፡

2.11.5. ውጤት ተኮር የቡድን ክፍፍል (Student Team Achievement Division / STAD)

ውጤት ተኮር የቡድን ክፍፍል የተባለውን የትብብራዊ መማር ዘዴ ያመነጩት ሮበርት ስላቪንና ባልንጀሮቹ ናቸው (Wichadee, 2005):: ይህ ዘዴ በቋንቋ፣ በሂሳብ፣ በሳይንስ፣ በማህበራዊ ሳይንስና በአርት ትምህርቶች ጥቅም ላይ የዋለ ዘዴ ነው፡፡ ይህ ዘዴ በቡድኖች መካከል የፉክክር መንፈስን የሚያመጣ ሲሆን፤ ተማሪዎች በቡድን ሲደራጁ በችሎታቸው፣ በጾታቸው፣ በጎሳቸው፣ በእድሜአቸው፣ ወዘተ. ተሰባጥረው ነው፡፡ በዚህ ዘዴ በመጀመሪያ መምህሩ ትምህርቱን ለተማሪዎች በገለጻ መልክ ያቀርባል፡፡ ከዚያም ተማሪዎች በየቡድናቸው የሚያከናውኗቸውን ተግባራት የያዙ ወረቀቶች እና የመልስ መስጫ ወረቀቶች ይሰጣቸዋል፡፡ ተማሪዎች በየቡድናቸው በመሆን ከጓደኞቻቸው ጋር እየተረዳዱ ጽንሰ ሀሳቡ ግልጽ እስከሚሆንላቸው ድረስ አብረው ይሰራሉ፡፡ በመቀጠል ተማሪዎች በየግላቸው አጭር ፈተና እንዲፈተኑ ይደረጋል፡፡ ከዚያም መምህሩ የእያንዳንዱን ተማሪ ፈተና በማረምና የቡድኑ አባላት በአጠቃላይ ያገኙትን አማካይ ውጤት መሰረት በማድረግ ለየቡድኑ የማበረታቻ የእውቅና የምስክር ወረቀት ይሰጣል፡፡

እዚህ ላይ ሊተኮር የሚገባው ነገር፣ በዚህ ዘዴ ተማሪዎች አንድን ትምህርት በየቡድናቸው እንዲማሩ ተደርጎ ፈተናዎችን በየግላቸው እንዲወስዱ ይደረጋል፡፡ ተማሪዎች በግል የሚያስመዘግቡት ውጤት ለቡድን ወጤታቸው አስተዋጽኦ ይኖረዋል፡፡ ይኸውም አጠቃላይ ውጤታቸው የሚመሰረተውና የተማሪዎች ችሎታ መሻሻሉ የሚታወቀው ከቀደመ የፈተና ውጤታቸው ጋር ተገናዝቦ ነው፡፡

2.11.6. በቡድን ማሰስ (Group Investigation / GI)

ይህ በቡድን ማሰስ የተባለው የትብብራዊ መማር ዘዴ የመነጨው በሽሎሞ ሻራን ነው፡፡ በዚህ ዘዴ ትብብራዊ ቡድኖች የሚመሰረቱት በተማሪዎች ፍላጎት ሲሆን፣ አባላቱ ስብጥራዊነት አላቸው፡፡ ይህ ዘዴ ተማሪዎች ከተለያዩ ምንጮች፣ ከክፍል ውስጥም ሆነ ውጪ የተለያዩ መረጃዎችን አሰሰው እንዲያገኙ የሚጠይቅ ዘዴ ነው፡፡ ይህንንም ለማድረግ ተማሪዎች እንዲማሯቸው ታስቦ ከቀረቡት ርእሶች መካከል ንኡስ ርእሶችን እንዲመርጡ ይደረጋል፡፡ በዚህ የመማር ዘዴ ተማሪዎች በትብብራዊ ቡድኖቻቸው ውስጥ ስለሚያስሱት ነገር (ስለሚፈታው ችግር)፣ በአሰሳው ጊዜ ስለሚያስፈልጉት ቁሳቁሶች፣ ስለመረጃ መገኛ ቦታው፣ ስለ እያንዳንዱ አባል የስራ ድርሻና የተገኘው መረጃ በማን እንደሚቀርብ ወዘተ. አቅደው መንቀሳቀስ ይጠበቅባቸዋል፡፡ ይህም በመሆኑ በቡድን ማሰስ የተባለው ዘዴ አዎንታዊ ተደጋጋፊነትን በማሳደግ ረገድ ከፍተኛ ሚና ይጫወታል፡፡

2.12. የንባብ ሞዴሎች (Models of Reading)

የንባብ ንድፈሀሳብ በየጊዜው የተለያዩ ሽግግሮችን አስተናግዷል፡፡ የንባብን ሂደት ጥሩ አድርጎ ለመግለጽና ንድፈሀሳቡን በደንብ ለመረዳት የመስኩ ምሁራን በተለያዩ ጊዜያት የንባብን ሂደት አስመልክቶ ያመነጯቸውን የንባብ ሞዴሎች መዳሰሱ አስፈላጊ ነው፡፡

2.12.1. የታች ላይ የንባብ ሞዴል (Bottom-up model)

የዚህ ሞዴል ሀሳብ የመነጨው Gough በተባለ ተመራማሪ አማካይነት እንደሆነ Davies (1995) ይገልጻሉ:: በ1950ዎቹ እና በ1960ዎቹ የነበሩ ተመራማሪዎችና የስነ ትምህርት ባለሙያዎች ንባብን ከታች ወደ ላይ የሚከናወን ሂደት አድርገው ይቆጥራሉ፡፡ ይህም ማለት በንባብ ሂደት ዋናውና ጠቃሚው ነገር ጽሁፉ (text) ነው የሚለውን ይመለከታል፡፡ የታች ላይ የንባብ ሞዴልም ይህንን እውነታ መሰረት ያደረገ ነው፡፡ በመሆኑም ሞዴሉ አንድ ሰው ጽሁፉ የተጻፈበትን የአጻጻፍ ስርአት (writing system) ካልተገነዘበው በስተቀር ማንበብ አይችልም የሚል እንድምታ አለው፡፡

ይህ ሞዴል የሚያሳስበው ነገር አንባቢው መጀመሪያ በጽሁፉ ውስጥ ያሉትን ቃላት መለየትና አስተካክሎ ማንበብ አለበት፤ ከዚያ በኋላ ውስብስብ ወደ ሆነው የማንበብ ሂደት ይሸጋገራል የሚል ነው፡፡ ለምሳሌ ተማሪው ፊደላትን ይለያል፤ ከዚያም ፊደላትን አገጣጥሞ ቃላትን ይመሰርታል፤ ከዚያም ቃላትንና ሀረጋትን ያነባል፤ ቀጥሎም አርፍተ ነገሮችን ወደ ማንበብ ይሸጋገራል፡፡ እዚህ ላይ ትርጉም የሚገኘው በየሂደቱ ነው፡፡ ነገር ግን ጽሁፉ የያዘው የመጨረሻ ትርጉም የሚገኘው መጨረሻ ላይ ነው (Harris, 2005)፡፡

በዚህ ሞዴል እሳቤ መሰረት ንባብ የሚከተለው አንድ አቅጣጫ ነው፤ ይህም ከጽሁፉ ወደ አንባቢው ነው፡፡ በዚህ ሞዴል መሰረት ውጤታማ ንባብ ማካሄድ ማለት የአንድን ጽሁፍ ቋንቋ (ድምጹን፣ ፊደላቱን፣ ቃላቱን፣ ሀረጋቱን፣ አርፍተነገሩን ወዘተ.) በተከታታይ መልኩ መገንዘብ መቻልና አንባቢው ሊያስተላልፈው የፈለገውን ነገር መረዳት መቻል ነው፡፡

የላይ-ታች የንባብ ሞዴል ሂደት ትውረት ትኩረት የሚያደርገው አንባቢው እንዴት ከታች ካሉት ነገሮች ተነስቶ ወደ ላይ ትርጉም ለማምጣት እንደሚሄድ ነው፡፡ ይህም ማለት ንባብ የሚጀምረው ከንኡሳን የተለያዩ የቋንቋው ክፍሎች በመነሳት ወደ ቋንቋው ውስብስብ ክፍሎች በመጓዝ ነው፡፡ ስለዚህ እንደ ታች-ላይ የንባብ ሂደት ውጤታማ የንባብ ሂደት የሚመሰረተው በውጤታማ ቃላትን የመለየት (decoding) ተግባር ነው፡፡

2.12.2. የላይ-ታች የንባብ ሞዴል (Top-down Model)

ይህን ሞዴል ካመነጩት መካከል አንዱ Goodman ሲሆን ትውረቱ የተዘጋጀው የስነልቦናዊ ስነልሳንን (psycholingustics) የትውረት ማእቀፍ መሰረት በማድረግ ነው (Davies, 1995)፡፡

በ1970ዎቹ የታች-ላይ የንባብ ሞዴል ከላይ-ታች የንባብ ሞዴል ጽንሰ ሀሳብ ተቃውሞ ገጠመው፡፡ ክርክሩም በንባብ ጊዜ ፊደላትንና ቃላትን የመለየት ችሎታ ጥሩ አንባቢ ለመሆን አስፈላጊ ሊሆን ይችላል እንጂ በራሱ በቂ ሁኔታ አይደለም የሚል ነው፡፡ የላይ-ታች የንባብ ሞዴል እንደሚያሳስበው የተማሪውን አንብቦ የመረዳት ችሎታ የሚወስነው ተማሪው ስለጽሁፉ ያለው የቀደመ እውቀት ነው፡፡ በመሆኑም በዚህ ሞዴል መሰረት የማንበብ ሂደት የሚጀምረው በአንባቢው አእምሮ ውስጥ ነው፡፡ ምክንያቱም አንባቢው በሚያነብበት ጊዜ የጽሁፉን ሀሳብ ከቀደመው እውቀት ጋር በአእምሮው በማብሰልሰል ትርጉም ለመስጠት ይሞክራል፡፡ በመሆኑም እንደ Harris (2005) ማብራሪያ የዚህ ሞዴል ትኩረት በአንባቢው የቀደመ እውቀት (background knowledge) እና በቀረበው ጽሁፍ ላይ በሚደረግ ትርጉም የመስጠት ተራክቦ (interaction) ላይ ነው፡፡

እንደላይ-ታች ንድፈሀሳባዊያን፣ ማንበብ የስነልቦናዊ ስነልሳን ግመታ "psycholinguistic guessing" ነው (Davies, 1995)፡፡ ከዚህ ሀሳብ ጋር በተያያዘ መልኩ፣ Taye (1999: 23) የBrewer (1972)ን ስራ በመጥቀስ "በምናነብበት ጊዜ በጽሁፉ ውስጥ የተገደፈ ቃል ያለ መስሎ ከተሰማን ክፍተቱን በራሳችን ቃል ሞልተን ንባባችንን እንቀጥላለን፤ በምንባቡ ውስጥ አሻሚ ቃል ካጋጠመን ከአውዱ (context) በመነሳት ትክክለኛውን ፍቺ ለመስጠት እንሞክራለን" ይላሉ፡፡ "ማንበብ ስነልቦናዊ ስነልሳንን መሰረት አድርጎ

የሚካሄድ የግመታ ተግባር (psycholinguistic guessing game) ነው" የሚባለውም ለዚህ ነው፡፡

የታች-ላይ የንባብ ሞዴል ብዙ ጊዜ ቃላትን መገንዘብ (decoding) ጉዳዮች ላይ ያተኮረ ሲሆን የላይ-ታች የንባብ ሞዴል ግን ትኩረቱ ተማሪው የቀደመ እውቀቱን ተጠቅሞ የምንባቡን አጠቃላይ ጽንሰ ሀሳብ መገንዘብ በሚያስችሉት ነገሮች ላይ ነው፡፡ በመሆኑም የላይ-ታች ሞዴል ተማሪው ከተጻፈው ጽሁፍ በመነሳት እንዲያረጋግጥ፣ እንዲተረጉም፣ እንዲተነብይ፣ ማጠቃለያ እንዲሰጥ ወዘተ. ያስችለዋል፡፡

የላይ-ታች ሞዴል ቃላትን ለመለየት የሚሰጠው ትኩረት እጅግ በጣም አነስተኛ ሲሆን ዋነኛ ትኩረት የሚሰጠው ለከፍተኛ ደረጃ ክሂሎች ነው (Davies,1995)፡፡ በላይ-ታች ሞዴል የመረጃ ፍሰቱ ከላይ ወደታች ሲሆን፣ ቃላቱን የመለየት ሂደት በአንባቢው በቀደመ እውቀት ላይ በሚመሰረተው ፍቺ ላይ ጥገኛ ነው፡፡ ስለዚህ ወዲያውነትና ቃላትን መለየት የሚባሉት የንባብ ክሂሎች በላይ-ታች የንባብ ሞዴል ትውረት አራማጆች ዘንድ የተዘነጉ (ተረስተው የቀሩ) ጉዳዮች ናቸው፡፡

Taye (1999) የ Eskey (1988)ን ስራ በመጥቀስ እንዳብራሩት፣ ምንም እንኳን ይህ ሞዴል ለአንባቢው የቀደመ እውቀትና ለክፍተኛ ክሂሎች ትኩረት ቢሰጥም፣ ሞዴሉ የሚያገለግለው አስቀድሞ ክህሎቱ እና ፍሰቱ ላላቸው አንባቢዎች እንጂ ዝቅተኛ ፍሰት ላላቸው የሁለተኛ ቋንቋ አንባቢዎች አይሰራም፡፡ ይህ ደግሞ በሞዴሉ ጠንካራነት ላይ ከሚሰነዘሩ የሰሉ ትችቶች ዋነኛው ሲሆን፣ ሌላኛው ትችት ደግሞ በዝቅተኛ ደረጃ ከሚያስፈልጉት ፊደላትንና ቃላትን በደንብ ካለመለየት ችሎታ በከፍተኛ ደረጃ ያሉትን የግመታና የትንበያ ተግባራትን ማከናወን አይቻልም የሚል ነው፡፡

2.12.3. ተራክቦአዊ የንባብ ሞዴል (The Interactive Model)

ይህ ሞዴል የመነጨው በ Rumelhart አማካይነት ነው (Davies, 1995)፡፡ በ1980ዎቹ መጀመሪያ ላይ የላይ-ታች የንባብ ሞዴል ከተራክቦአዊ የንባብ ሞዴል ጽንሰ ሀሳብ አራማጆች ከፍተኛ ተቃውሞና ክርክር ገጠመው፡፡ ይህም ተቃውሞ የሚያንጸባርቀው ንባብ ተራክቦን የሚሻ ሂደት ነው፤ በመሆኑም አንባቢው ከቀረበው ጽሁፍ ውስጥ ፍቺ (meaning) ሊያገኝ የሚችለው የታች-ላይና የላይ-ታች ሂደቶችን በማቀናጀት ነው፡፡ ይህም ማለት አንድን ጽሁፍ ለመረዳት አንባቢዎች የታች-ላይ (ዝቅተኛ ግንዛቤን ሊያዳብሩ የሚችሉ) እና የላይ-ታች (ከፍተኛ ግንዛቤን ሊያዳብሩ የሚችሉ) አቀራረቦችን በአንድ ላይ በማቀናጀት ነው፡፡ እንደ (Davies, 1995) አገላለጽ፣ ከዚህ በፊት የታዩት

ሁለቱ የንባብ ሞዴሎች ማለትም የታች-ላይና የላይ-ታች ሞዴሎች እርስበእርሳቸው በሁለት የተለያዩ ጫፎች ያሉ ተቃራኒ ነገሮች ናቸው፡፡

በታች-ላይ የንባብ ሞዴሎችና በላይ-ታች የንባብ ሞዴሎች ላይ የተሰነዘሩት የሰሉ ትችቶች ትኩረታቸውን በንባብ ሂደት ላይ ያደረጉ ተመራማሪዎች ሌላ የንባብ ሞዴል (ንድፈ ሀሳብ) እንዲያመነጩ አስገደዳቸው፡፡ አዲሱም ሞዴል ቃላትን የመለየት ሚናን (ዝቅተኛ የንባብ ንኡሳን ክሂሎችን) እና የአንባቢውን የቀደመ እውቀትና ትርጉም በመስጠቱ ሂደት ያለውን ንቁ ተሳትፎ ያልዘነጋና ሁለቱንም ያማከለ ነው፡፡ ከዚያም ተራክቦአዊ የንባብ ሞዴል ሊፈለሰፍ ቻለ፡፡ ተራክቦአዊ የንባብ ሞዴል ሁለቱን የተራራቁ ጫፎች በማስታረቅ ረገድ ከፍተኛ ሚና ተጫውቷል (Davies,1995)፡፡ በመሆኑም ሞዴሉ አንብቦ መረዳትን የሚመለከተው የታች-ላይና የላይ-ታች የንባብ ሂደቶች ውጤት አድርጎ ነው፡፡

ከላይ ከቀረቡት የማንበብ ሞዴሎች (ንድፈ ሀሳቦች) መገንዘብ እንደሚቻለው ውጤታማ ንባብ በማከናወን ሂደት የታች-ላይ የንባብ ሞዴልም ሆነ ላይ-ታች ንባብ ሞዴል ብቻቸውን የቆሙ አለመሆናቸውን ነው፡፡ ሁለቱም በተቃራኒነት የቆሙ የተለያዩ ጫፎች ናቸው፡፡ ምክንያቱም ሁለቱም ለንባብ ሂደቱ ያበረከቱት አስተዋጽኦ ቢኖርም ሁለቱም የራሳቸው የሆኑ ደካማ ጎኖች አሏቸው፡፡ ተራክቦአዊ ሞዴልም ብቅ ያለው በሁለቱ መካከል ያለውን ልዩነት ለማጣጣምና ልዩነቶቹን ለማስታረቅ ይመስላል፡፡

2.13. ትብብራዊ መማርና አንብቦ መረዳት

ትብብራዊ መማር በሰፈነበት የማንበብ ክሂል ትምህርት ክፍለጊዜ ተማሪዎች ቃላትን ለመለየትና በፍጥነትና በትክክል ለመረዳት እርስበእርሳቸው ይተጋገዛሉ፡፡ ከዚህም በተጨማሪ ትብብራዊ ቡድኖቹ የቀደመ (ዳራዊ) እውቀታቸውን በመጠቀም ተግባራትን ለመገንዘብና ምንባቡን ካለፈው ልምዳቸው ጋር በማዛመድና በማያያዝ ለመገንዘብ ከፍተኛ ጥረት ያደርጋሉ፡፡ በመሆኑም ስለ ርእሰ ጉዳዩ በቂ እውቀት ያላቸው ተማሪዎች ስለተሰጣቸው ተግባር እንዲሁም ምንባቡን አስመልክቶ ስለሚቀርቡት ተግባራትና ጽንሰሀሳቦች ጓደኞቻቸው ግልጽ ያልሆኑላቸውን ነገሮች ግልጽ በማድረግ ያብራሩላቸዋል፡፡

በትብብራዊ መማር መቼት በቡድን ውስጥ የሚታቀፉት አባላት የተለያዩ የግንዛቤ ተግባራት ደረጃዎች ያሏቸው ስለሆኑ አንደኛው ተማሪ ከሌላኛው ተማሪ ጋር በሚያደርገው ውይይትና አንደኛው ተማሪ ሌላኛውን ተማሪ ለማገዝ በሚያደርገው ጥረት

(elaboration of cognitive tasks) የተለያዩ የንባብ ስልቶችን እንዲመለከቱና የተሻሉ የንባብ ስልቶችን በመጠቀም የአንብቦ መረዳት ችሎታቸውን እንዲያዳብሩ ያስችላቸዋል (Stevens et al.,1991)፡፡

Baddeley (1992) እንደሚገልጹት በስራ ላይ ያለው አእምሮአችን የማስታወስ ችሎታ (working memory) ከግለሰብ ግለሰብ ይለያያል፡፡ አንዳንዱ ሰው ነገሮችን ቶሎ ሲያስታውስ ሌላኛው ሊዘነጋ ይችላል፡፡ በመሆኑም ከቢጤ ጋር በመጎዳኘት የሚከናወን የመማር ሂደት በማስታወስ እጥረት ሊያጋጥም የሚችለውን የመረጃ ክፍተት እንዲደፍኑና እንዲያስተካክሉ ያስችላቸዋል (Jalilifar, 2010; አለማየሁ፣ 2009)፡፡

ትብብራዊ መማር የሰው ልጅ ነገሮችን ረዘም ላለ ጊዜ እንዲያስታውስ በማድረግና የረጅም ጊዜ የማስታወስ ችሎታን በማነቃቃት በኩል ከፍተኛ አስተዋጽኦ ያበረክታል፡፡ በመሆኑም ተማሪዎች በቡድን ሁነው እየተባበሩ ሲሰሩ (ቃላትን ሲያነቡ) አንደኛው የማያውቀውን ሌላኛው ሲያሳውቀው በመካከላቸው የጽንሰሀሳብ መረብ (concept network) እንዲዘረጋ ያግዛል፡፡

ትብብራዊ መማር የተማሪዎችን አንበብቦ የመረዳት ችሎታ በማጎልበት ረገድ የሚኖረውን ሚና አስመልክቶ በተለያዩ አካባቢዎች፣ የቋንቋ ዳራዎችና የክፍል ደረጃዎች የተለያዩ ሙከራዊ ጥናቶች ተከናውነዋል፡፡ ከዚህ በመቀጠል በዚህ ዙሪያ የተከናወኑ የውጭ እና አገርኛ ጥናቶች ይዳሰሳሉ፡፡

Bolukbas et al. (2011) "The Effectiveness of Cooperative Learning on the Reading Comprehension Skills in Turkish Foreign Language” በሚል ርእስ ሙከራዊ ጥናት አካሂደዋል፡፡ የሙከራ ጥናቱ የተካሄደው ቱርክኛን እንደ ውጭ ቋንቋ በሚማሩ 40 ተማሪዎች ላይ ሲሆን፣ ሙከራው ከመከናወኑ በፊት 20ዎቹ ተማሪዎች በቁጥጥር ቡድኑ 20ዎቹ ተማሪዎች ደግሞ በሙከራ ቡድኑ ውስጥ እንዲታቀፉ ተደርገዋል፡፡ በቁጥጥር ቡድኑ ውስጥ የታቀፉት ተማሪዎች በተለምዶአዊው ዘዴ ሲማሩ፣ በሙከራ ቡድኑ ውስጥ የታቀፉት ተማሪዎች ደግሞ በትብብራዊ መማር አማካይነት እንዲማሩ ተደርገዋል፡፡ የሙከራ ጥናቱ ከመከናወኑ በፊት ሁለቱም ቡድኖች በተመራማሪዎች የተዘጋጁ ቅድመ ትምህርት አንብቦ የመረዳት ጥያቄዎችን እንዲፈተኑ ተደረገ ሲሆን፣ ከስምንት ሳምንት የሙከራ ጊዜ በኋላ ድህረ ትምህርት አንብቦ የመረዳት ፈተና እንዲወስዱ ተደርገዋል፡፡ የጥናቱ ውጤት እንደሚያሳየውም በሙከራ ቡድኑ ውስጥ የተካተቱት ተማሪዎች አንብቦ የመረዳት ፈተና አማካይ ውጤት በቁጥጥር ቡድኑ ውስጥ ከተካተቱት ተማሪዎች አማካይ ውጤት መብለጡን ነው፡፡ ምንም እንኳን

ይህ ጥናት የሙከራ ቡድኑ የድህረ ትምህርት አንብቦ የመረዳት ፈተና አማካይ ውጤት ከቁጥጥር ቡድኑ አንብቦ የመረዳት ፈተና አማካይ ውጤት ጋር ሲነጻጸር ልዩነት እንዳለው ቢሳይም፣ የለውጡ ስፋት ምን ያክል እንደሆነ ግን የዝምድና ጥንካሬውን (effect size) አላሳየም፡፡ በዚህ ረገድ ድክመት ይታይበታል::

Ghaith (2003) "Effects of the Learning Together Model of Cooperative Learning on English as a Foreign Language Reading Achievement, Academic Self-Esteem, and Feelings of School Alienation" በሚል ርእስ በ56 ሊባኖሳዊያን የሁለተኛ ደረጃ ተማሪዎች ላይ ሙከራዊ ጥናት አድርጓል፡፡ ጥናቱ የቁጥጥር ቡድንና የሙከራ ቡድን ያለው ሲሆን፣ በቁጥጥር ቡድኑ 28 ተማሪዎች በሙከራ ቡድኑ ውስጥ ደግሞ 28 ተማሪዎች ተመድበዋል፡፡ ሙከራዊ ጥናቱ ከመከናወኑ በፊት ሁለቱም ቡድኖች ቅድመ ትምህርት አንብቦ የመረዳት ፈተና የወሰዱ ሲሆን፣ ሙከራው ከተጠናቀቀ በኋላም ሁለቱም ቡድኖች ተመሳሳይ ድህረ ትምህርት አንብቦ የመረዳት ፈተና ወስደዋል፡፡ የጥናቱ ውጤት እንደሚያሳየውም በሙከራ ቡድኑ ውስጥ የተካተቱት ተማሪዎች አንብቦ የመረዳት ችሎታ ጉልህ በሚባል ሁኔታ ከቁጥጥር ቡድኑ ተማሪዎች ተሽሎ መገኘቱን ነው፡፡ በመሆኑም ጥናቱ የትብብራዊ መማር አካል የሆነውን በጋራ የመማር ሞዴል ውጤታማነት አሳይቷል፡፡ ምንም እንኳን ይህ ሙከራዊ ጥናት በድህረ ጥናት ፈተናው የሙከራ ቡድኑ ጉልህ ለውጥ እንዳመጣ ቢያሳይም የጉልህነት ደረጃው ምን ያክል እንደሆነ የዝምድና ጥንካሬ ስሌት (effect size) ባለማሳየቱ ድክመት ይታይበታል፡፡ ከዚህም በተጨማሪ ጥናቱ ለቅድመና ለድህረ ትምህርት ፈተናው የተጠቀመው አንድ አይነት ፈተና በመሆኑ ተማሪዎች ድህረ ትምህርት ፈተናውን በማስታወስ ሊመልሱት ስለሚችሉ በድህረ ትምህርት ፈተናው ውጤት ላይ የራሱ የሆነ አሉታዊ ተጽእኖ ሊኖረው ይችላል የሚል ግምት አለ፡፡

Pan and Wu (2013) "The Cooperative Learning Effects on English Reading Comprehension and Learning Motivation of EFL Freshman" በሚል ርእስ እንግሊዝኛን እንደ ውጭ ቋንቋ በሚማሩ 78 የመጀመሪያ አመት ተማሪዎች ላይ ከፊል ሙከራዊ (quasi expermental) ጥናት አካሂደዋል፡፡ ከእነዚህ ተማሪዎች መካከል 44 ተማሪዎች በሙከራው ቡድን ውስጥ የተካተቱ ሲሆን 34 ተማሪዎች ደግሞ በማነጻጸሪያ ቡድኑ የተመደቡ ናቸው፡፡ ወደ ሙከራዊ ጥናቱ ከመገባቱ በፊት ሁለቱም ቡድኖች ቅድመ ትምህርት አንብቦ የመረዳት ፈተና የወሰዱ ሲሆን፣ በሙከራ ቡድኑ የተካተቱት ተማሪዎች በቡድን እንዲደራጁ የተደረጉት የቅድመ ትምህርት ፈተናውን መሰረት

በማድረግ ነው፡፡ ከዚያም የሙከራ ቡድኑ በትብብራዊ መማር አማካይነት የቁጥጥር ቡድኑ ደግሞ በተለምዶአዊው ማስተማር ዘዴ አማካይነት እንዲማሩ ተደረጉ፡፡ የጥናቱ አጠቃላይ ውጤት እንደሚያሳየውም ትብብራዊ መማር በሙከራዊ ቡድኑ አንብቦ የመረዳት ችሎታና ተነሳሽነት ላይ አዎንታዊ ውጤት ማስገኘቱን ነው፡፡

Jalilifar (2010) "The Effect of Cooperative Learning Techniques on College Students Reading Comprehension" በሚል ርእስ እንግሊዝኛን እንደ ውጭ ቋንቋ በሚማሩ 90 የኢራን ሴት የኮሌጅ ተማሪዎች ሙከራዊ ጥናት አከናውኗል፡፡ እነዚህ ተማሪዎች የእንግሊዝኛ ቋንቋ የብቃት ፈተና ከወሰዱ በኋላ እያንዳንዳቸው 30 ተማሪዎችን እንዲይዙ ተደርጎ በእጣ ናሙና ዘዴ በሶስት ቡድኖች እንዲመደቡ ተደረገ፡፡ ከእነዚህ ቡድኖች መካከል ሁለቱ ቡድኖች የሙከራ ቡድን (experimental group) ሲሆኑ፣ አንዱ ቡድን ደግሞ የቁጥጥር ቡድን (controlled group) ነው፡፡ ከሙከራዊ ቡድኖቹ መካከል የመጀመሪያው ቡድን ውጤት ተኮር የቡድን ክፍፍል (Student Team Achievement Divisions) በሚባል ትብብራዊ መማር ዘዴ እንዲማር ሲደረግ፣ ሁለተኛው የሙከራ ቡድን ደግሞ በቡድን ማሰስ (Group Investigation) በሚባል የትብብራዊ መማር ዘዴ እንዲማር ተደርጓል፡፡ ሶስተኛውና የቁጥጥር ቡድኑ ደግሞ ትምህርቱን እንዲማር ተደረገው በተለምዶአዊው ዘዴ (Conventional Instruction) አማካይነት ነው፡፡ ሙከራው ተከናወነው ለሁለት ወራት ሲሆን፣ የማስተማሪያ ይዘቶቹ ደግሞ ተማሪዎች እንዲማሩበት ተብሎ ከተዘጋጀው መጽሀፍ ውስጥ ሁለት ምእራፎችን በመውሰድ ነው፡፡ ሙከራው ሲጠናቀቅም የድህረ ትምህርት ፈተና እንዲወስዱ ተደርጓል፡፡ የሙከራዊ ጥናቱ ውጤት እንደሚያሳየውም ውጤት ተኮር የቡድን ክፍፍል (Student Team Achievement Divisions) በተባለው የትብብራዊ መማር ዘዴ የተማሩት ተማሪዎች በአንብቦ የመረዳት ፈተናው አዎንታዊ ለውጥ ሲያስመዘግቡ፣ በቡድን ማሰስ (Group Investigation) እና በተለምዶአዊው ዘዴ (Conventional Instruction) የተማሩት ደግሞ በአንብቦ መረዳት ችሎታቸው ጉልህ ለውጥ አለማስመዝገባቸውን ነው፡፡

Wichadee (2005) "The Effects of Cooperative Learning on English Reading Skills and Attitudes of the First-year Students at Bangkok University" በሚል ርእስ ሙከራዊ ጥናት አካሂዷል፡፡ የጥናቱ ተተኳሪዎች የባንኮክ ዩኒቨርሲቲ 40 የአንደኛ አመት ተማሪዎች ሲሆኑ፣ ጥናቱ የሙከራ ቡድን እንጂ የቁጥጥር ቡድን የለውም፡፡ እነዚህ ተማሪዎች በሙሉ በሙከራ ቡድኑ ውስጥ የተካተቱ ሲሆን፣ ሙከራው

የተከናወነውም ለስምንት ሳምንት ነው፡፡ የመረጃ መሰብሰቢያ መሳሪያዎቹ ደግሞ አንብቦ የመረዳት ፈተና፣ የጽሁፍ መጠይቅ እና ቃለ መጠይቅ ናቸው፡፡ ወደ ሙከራዊ ጥናቱ ከመገባቱ በፊት ተማሪዎች ቅድመ ትምህርት አንብቦ የመረዳት ፈተና የወሰዱ ሲሆን ከሙከራው መጠናቀቅ በኋላ ደግሞ ድህረ ትምህርት አንብቦ የመረዳት ፈተና እንዲወስዱ ተደርጓል፡፡ በዚህ ሙከራዊ ጥናት ተማሪዎች እንዲማሩ የተጋለጡበት የትብብራዊ መማር ዘዴ Student Team Achievement Divisions የተባለው ነው፡፡ የሙከራው ውጤት እንደሚያሳየውም የተማሪዎች ድህረ ትምህርት አንብቦ የመረዳት ፈተና ውጤት ከቅድመ ትምህርቱ አንብቦ የመረዳት ፈተና ውጤት በልጦ መገኘቱንና ተማሪዎች ስለትብብራዊ መማር አዎንታዊ አመለካከት ማዳበራቸውን ነው፡፡ ምንም እንኳን ይህ ጥናት ትብብራዊ መማር በተማሪዎች አንብቦ የመረዳት ችሎታ በማሳደግ ረገድ አዎንታዊ ለውጥ ቢያሳይም፣ የለውጡ የጉልህነት ደረጃ ምን ያህል እንደሆነ በዝምድና ጥንካሬ (effect size) ስሌት አላሳየም፡፡ ከዚህም በተጨማሪ ጥናቱ የተከተለው የአንድ ቡድን ቅድመና ድህረ ትምህርት ሙከራዊ የምርምር ንድፍ በመሆኑ ይህ ምርምር ንድፍ ደግሞ ለውጡ የመጣው ከጊዜ አንጻር ነው ወይስ ለዘዴው ስለተጋለጡ ነው የሚለውን ጥያቄ ለመመለስ አዳጋች ነው፡፡ የቁጥጥር ቡድን ቢካተት ግን ከዚህ ስጋት ነጻ ሊሆን ይችላል የሚል ግምት አለ፡፡

በWichadee (2005: 8) እንደተገለጸው "Thupapong (1996) The Effects of Students Teams—Achievement Division Learning (STAD) on English Reading Achievement and Cooperation of mathayomsuksa Students" በሚል ርእስ ሙከራዊ ጥናት አካሄዱል፡፡ የተማሪዎቹ ብዛት 78 ሲሆን እነዚህ ተማሪዎች የሙከራና ቁጥጥር ቡድን ተብለው በተከፈሉ ሁለት የተለያዩ ቡድኖች እንዲመደቡ ተደረገ፡፡ የሙከራ ቡድኑ ውጤት ተኮር የቡድን ክፍፍል (STAD) በተባለው ዘዴ አማካይነት፣ የቁጥጥር ቡድኑ ደግሞ መምህሩ ባዘጋጀው ማንዋል አማካይነት ለስድስት ሳምንታት እንዲማሩ ተደረገ፡፡ በዚህ ጥናት ውስጥ ለመረጃ መሰብሰቢያ መሳሪያነት ያገለገሉት የአንብቦ መረዳት ፈተና እና ትብብራዊ ፈተናዎች ናቸው፡፡ የጥናቱ ውጤት እንደሚያሳየውም STAD በተሰኘው የትብብራዊ መማር ዘዴ የተማሩት ሙከራ ቡድኑ ተማሪዎች አንብቦ የመረዳት ፈተና ውጤት በመምህሩ በተዘጋጀው ማንዋል አማካይነት ሲማሩ ከነበሩት የቁጥጥር ቡድኑ ተማሪዎች አንብቦ መረዳት ፈተና ውጤት ጉልህ ለውጥ አለማሳየቱን ነው፡፡

ከአገርኛ ጥናቶች ደግሞ Seid (2012) "Effects of Cooperative Learning on Reading Comprehension Achievement in EFL and Social Skills of Grade 10 Students" በሚል ርእስ በሰሜን ሸዋ ባሶ ሁለተኛ ደረጃ ትምህርት ቤት በሚማሩ የ10ኛ ክፍል ተማሪዎች ከፊል ሙከራዊ ጥናት (quasi experimental study) አካሂዷል፡፡ በጥናቱ ውስጥ እንዲካተቱ የተደረጉት ተማሪዎች ብዛት 104 ሲሆን፣ ቅድመ ትምህርት አንብቦ የመረዳት ፈተና ከወሰዱ በኋላ 52 ተማሪዎች በሙከራ ቡድኑ ውስጥ እንዲካተቱ ሲደረግ፣ የቀሩት 52 ተማሪዎች ደግሞ የቁጥጥር ቡድኑ አባላት እንዲሆኑ ተደርገዋል፡፡ የዚህ ጥናት መረጃ መሰብሰቢያ መሳሪያዎች አንብቦ የመረዳት ፈተናዎች፣ የማህበራዊ ክህሎት የጽሁፍ መጠይቅ፣ ምልከታና የቡድን ተኮር ውይይት ናቸው፡፡ ሙከራው የተከናወነው ለ12 ሳምንት ሲሆን፣ የሙከራ ቡድኑ የትብብራዊ መማር ዘዴ በሆነው በጋራ የመማር ሞዴል አማካይነት የቁጥጥር ቡድኑ ደግሞ በተለምዶአዊው ዘዴ አማካይነት እንዲማሩ ተደርገዋል፡፡ በሙከራ ጥናቱ ሲጠናቀቅ ተማሪዎች ድህረ ትምህርት አንብቦ የመረዳት ፈተናዎችን እንዲፈተኑና ማህበራዊ ክህሎት መጠይቆችን እንዲሞሉ ተደርገዋል፡፡ የሙከራ ጥናቱ ውጤት እንደሚያሳየውም ትብብራዊ መማር የጥናቱ ተተኳሪ የሆኑትን የ10ኛ ክፍል ተማሪዎች የእንግሊዝኛ ቋንቋ አንብቦ የመረዳትና የማህበራዊ ተግባቦት ችሎታ በመሳደግ ረገድ ጉልህ ለውጥ ማሳየቱን ነው፡፡

እስከአሁን ትብብራዊ መማር የተማሪዎችን አንብቦ የመረዳት ችሎታ ማሳደግ ላይ ያለውን ሚና አስመልክቶ ትኩረታቸውን ባደረጉ ጥናቶች ላይ ቅኝት ለማቅረብ ተሞክሯል፡፡ በተከናወኑት ሙከራዊ ጥናቶች ላይ ከተደረጉት ዳሰሳዎች መገንዘብ የሚቻለው ነገር ከአንድ ጥናት በስተቀር ሌሎቹ ጥናቶች አገርኛ አለመሆናቸውን ነው፡፡ የአብዛኞቹ ጥናቶች ትኩረትም እንግሊዝኛን እንደ ውጪ ቋንቋ በሚማሩ የኮሌጅና የዩኒቨርሲቲ ተማሪዎች ላይ ነው፡፡ ምንም እንኳን አብዛኞቹ ጥናቶች በግኝቶቻቸው ጉልህ የሆነ ልዩነት መምጣት አለመምጣቱን ከማሳየት ውጪ፣ የለውጡ አድማስ ወይም መጠን ምን ያክል እንደሆነ የሚያሳየውን የዝምድና ጥንካሬ (effect size) ውጤት አላሳዩም፡፡

2.14. የማቀላጠፍ ምንነት

ስለ አቀላጥፎ ማንበብ ምንነት ማብራሪያ ከመስጠት በፊት በመጀመሪያ ስለ ማቀላጥፍ (ፍሰት) ምንነት አጠቃላይ የሆነ መዝገበ ቃላዊ ማብራሪያ መስጠት ጽንሰሀሳቡን ለመገንዘብ ያስችላል፡፡ Collins Cobuild English Dictionary for Advanced Learners (1995) ማቀላጠፍ የሚለውን ቃል ሲበይነው በምንጽፍበት፣ በምንናገርበት እና በምናነብበት ጊዜ በትክክልና ያለማመንታት ተግባሩን የማከናወን ችሎታ ነው ይለዋል፡፡ በተመሳሳይ መልኩ The Concise Oxford English Dictionary (2001) ማቀላጠፍ የሚለውን ሲበይነው በንግግር፣ በማንበብና በመጻፍ ጊዜ የሚኖር ለስላሳነት (የማይጎረብጥ) (smoothness)፣ ቀላልነት (easiness) እና ትክክለኛነት (accuracy) ነው ይለዋል፡፡ እንደ Macmillan English Dictionary for Advanced Learners (2007) ቅልጥፍና ያለው አንባቢ የሚያነበው ያለ ምንም ችግር ነው፡፡ እንደ Cambridge Advanced Learners Dictionary (2005) ደግሞ ማቀላጠፍ የተበየነው ከንግግር አኳያ ነው፡፡ ይህም ብያኔ ቋንቋን በቀላሉ፣ ጥሩ አድርጎና በፍጥነት መናገርን እንደሚመለከት ይጠቁማል፡፡

ከእነዚህ እስከአሁን ከታዩት (ከተዳሰሱት) ብያኔዎች መገንዘብ እንደሚቻለው ማቀላጠፍ (ፍሰት) ማለት ጉርባጤ አልባነት (አይጎረብጤነት)፣ ቀላልነትና ትክክለኛነት የሚሉትን ጽንሰሀሳቦች ያዘለ ሲሆን እነዚህ ባህርያት ደግሞ በመናገር፣ በማንበብና በመጻፍ ክሂሎች ላይ የሚንጸባረቁ መሆኑን ነው፡፡

2.15. የአቀላጥፎ ማንበብ ብያኔ

አቀላጥፎ ማንበብ ማለት አንድን ለንባብ የቀረበ ጽሁፍ በፍጥነት፣ በትክክልና በተገቢው ግላጼ (expression) የማንበብ ችሎታ ነው (National Reading Panel, 2000; Rasinski, 2004; Pinner-Wilger, 2008)፡፡ አቀላጥፎ ማንበብ የማንበብ እድገታዊ ሂደት አካል ሲሆን በሂደቱ አንባቢዎች ቃላትን ከመለየት አልፈው በቃላቱ መካከል ያሉ ትርጉሞችን በጋራ የሚያስተሳስሩበትና የሚያያይዙበት መንገድ ነው፡፡ ይህንን የማገናኘት ተግባር ስለሚያከናውንም አቀላጥፎ ማንበብ ቃላትን በመለየት (decoding) እና በመረዳት (comprehension) መካከል ያለ ድልድይ ነውም ይባላል (Rasinski, 2004; Pikulski and Chard, 2005; Lems et al., 2010)፡፡

አቀላጥፈው (ፍሰቱን ጠብቀው) የሚያነቡ አንባቢዎች ድምጾችን ሲጠሩ ተፈጥሮአዊ (natural) በሆነ መንገድ ነው፡፡ በመሆኑም አነባበባቸው በትክክል (accurate)፣ በፍጥነት (quick)፣ እና ትክክለኛውን ግላጼ (expression) በመጠቀም ነው፡፡ በተቃራኒው መልኩ

አቀላጥፎ የማንበብ ችሎታቸው (ፍሰታቸው) ያልተገራ አንባቢዎች በሚያነቡበት ጊዜ የተለያዩ ስህተቶችን ይፈጽማሉ፤ አነባበባቸው መዘግየት ይታይበታል፣ አድካሚ ሂደት ይታይበታል፣ ትክክለኛውን ግላጼም አይጠቀሙም፡፡

አቀላጥፎ ማንበብ ካለፉት ሶስት አስርት አመታት ጀምሮ ትኩረታቸውን በንባብ ትምህርት ላይ ያደረጉ የበርካታ ተመራማሪዎችን ቀልብ የሳበ ዋነኛ ጉዳይ ነው፡፡ በእነዚህ ጊዜያትም የተማሪዎችን አቀላጥፎ የማንበብ ችሎታ ለማሻሻል የሚያስችሉ የተለያዩ የማስተማሪያ ዘዴዎች ለመቀየስና ለመዳሰስ በርካታ ምርምሮች ተካሂደዋል (Lems et al., 2010)፡፡ አቀላጥፎ ማንበብ የተመራማሪዎችን ትኩረት የገዛ ጉዳይ በመሆኑ፣ ላለፉት በርካታ አመታት አነጋጋሪ ጉዳዮች ከሚባሉት ውስጥ ቀዳሚውን ቦታ ይዟል (Rasinski, 2012)፡፡

2.16. የአቀላጥፎ ማንበብ ንኡሳን ክሂሎች

አቀላጥፎ ማንበብ የሶስት ንኡሳን ክሂሎች ድምር ውጤት ነው (Hudson et al., 2005; Rasinski, 2004; Pinner-Wilger, 2008)፡፡

2.16.1. ቃላትን በትክክል ማንበብ (accuracy of word reading)

በትክክል ማንበብ የሚለው ጽንሰ ሀሳብ እያንዳንዱ ቃል በሚነበብበት ጊዜ ፊደላትን በትክክለኛ ድምጻቸው አስተካክሎ መጥራትንና ቃሉን አቀናጅቶ በትክክልና ትርጉም አዘል በሆነ መልኩ (meaningful units) ማንበብን (መናገርን) ይመለከታል፡፡ በንባብ ጊዜ ቃላትን በትክክል ለይቶ ማንበብ ደግሞ ለወዲያውነት (automaticity) ንባብ በር ይከፍታል ፡፡

በንባብ ጊዜ የሚነበቡትን ቃላት በትክክል መለየትና ማንበብ፣ አቀላጥፎ ለሚያነብ አንባቢ ዋነኛ መለያ ጸባይ ነው፡፡ እንደ Hudson et al. (2005) አገላለጽ፣ የተጻፉትን ቃላት በትክክል መገንዘብና መለየት (decoding) ቃላትን በትክክል የማንበብ ችሎታን ያጎናጽፋሉ፡፡ ተማሪዎች የሚነበበውን ነገር በትክክል እንዲያብላሉና እንዲተረጉሙ ከሚያስችላቸው ነገሮች አንዱ ቃላትን በትክክል የማንበብ ችሎታ ነው፡፡ ተማሪዎች ቃላትን የመለየት ችሎታቸውና አስተካክሎ የማንበብ ችሎታቸው ደካማ ከሆነ በአቀላጥፎ የማንበብ ብሎም በአንብቦ የመረዳት ችሎታቸው ላይ አሉታዊ ተጽእኖ ያሳድራል፤ ይህ አሉታዊ ተጽእኖም በማንበብ ችሎታቸው ላይና የቀረበውን ጽሁፍ በተሳሳተ መንገድ እንዲተረጉሙ በማድረግ ረገድ የራሱ የሆኑ አሉታዊ ተጽእኖዎች አሉት፡፡

በርግጥ አንባቢዎች ጽሁፉን በትክክል እንዲያነቡት ማስቻል ብቻውን ተማሪዎችን አቀላጥፌው የሚያነቡ እንዲሆኑ አያስችላቸውም፡፡ Kuhn and Stahl (2003) እንደሚጠቁሙት ምንም እንኳን ቃላት በትክክል መነበብ ቢችሉም፣ ቃላትን የመለየቱ ሂደት ብዙ አትኩሮትንና ጊዜን የሚወስድ ከሆነ በአቀላጥፎ ማንበብ ላይ አሉታዊ ተጽእኖ አለው፡፡ ቃላትን በትክክል መለየትና ማንበብ መቻል አቀላጥፎ የማንበብ ችሎታን ለማምጣትና ለመገንባት ጠቃሚ ነገር ነው፡፡ ነገር ግን አቀላጥፎ ማንበብን በማጎናጸፍ ሂደት ብቻውን የሚቆም ነገር አይደለም፡፡ አቀላጥፎ ማንበብን ለመካን ተማሪዎች በሚያነቡት ጽሁፍ ውስጥ ያሉ ቃላትን በትክክል ማንበብ ብቻ ሳይሆን ወድያው መለየትም (automaticity) ጭምር መቻል አለባቸው፡፡

2.16.2. **ወዲያውነት** (automaticity)

ወዲያውነት ቃላትን የመገንዘብ ሂደት ሲሆን ተማሪዎች ቃላትን በሚያነቡበት ጊዜ ብዙም ሳይጨነቁ ቃሉን በፍጥነት የመለየትና የመገንዘብ ችሎታን የሚጠይቅ ነው፡፡ ይህ ንኡስ ክሂል በሚነበበው ጽሁፍ ውስጥ ያሉትን ቃላት ወካይ ፊደሎች አንድ በአንድ ከመቁጠርና ከመጥራት ይልቅ የቃላቱን የድምጽ ወካይ ፊደሎች ወዲያውና በፍጥነት መጥራትን የሚመለከት ነው፡፡ ወዲያውነት የሚባለው ንኡስ ክሂል ሊዳብር የሚችለው በተከታታይ ልምምድ ነው፣ የአንድ ጊዜ ውጤት አለመሆኑ ልብ ሊባል ይገባል፡፡

አቀላጥፎ ማንበብን የተላበሰ ቃላትን የመለየት ችሎታ የሚወሰነው አንባቢው በቀረበው ጽሁፍ ውስጥ ያሉትን ቃላት ምን ያህል ወዲያውና በትክክል መለየት ችሏል በሚለው ሀሳብ ነው (Samuels, 1979; Day & Bamford, 1998; Shanahan, 2006):: ወዲያውነት ከሚገለጥባቸው ነገሮች መካከል ዋነኛው የማንበብ ፍጥነት ነው፡፡ ቃላትን በትክክል ማንበብ ብቻ አቀላጥፎ ማንበብ እንዲመጣ በቂ ሊሆን ስለማይችል፣ ቃላትን በትክክል የማንበቡ ሂደት በፍጥነት መከናወንም ይኖርበታል (Nathan & Stanovich, 1991)፡፡ ስለዚህ ፍጥነትና ቃላትን በትክክል የመለየት ችሎታ በአቀላጥፎ ማንበብ ልምምድ ጊዜ ሊተኮርባቸው የሚገቡ ነገሮች ናቸው፡፡

2.16.3. **ግላጼ** (prosody)

ይህ ንኡስ ክሂል በማንበብ ጊዜ ቃላትን ተፈጥሮአዊ ለዛን በተላበሰ ግላጼ (expression) ማንበብን ይመለከታል፡፡ ይህም ግላጼ በምንባቡ ውስጥ ያሉ ቃላትና ሀረጋትን ትክክለኛውን የድምጽ ቃና (pitch) እና ጥብቀት/ልለት (stress) ተጠቅሞ ማንበብን ይመለከታል፡፡

Hudson et al. (2005) እንደሚገልጹት፣ ግላጼ የሚባለው ቃል የንግግርን ዜማዊ እና ድምጸታዊ ባህሪ የሚመለከት የስነልሳን ስያሜ (ቃል) ነው፡፡ በመሆኑም ግላጼ ማለት የንግግርን ዜማዊ ባህሪ ወደሚነበበው ጽሁፍ መቀየር መቻል ማለት ነው፡፡ ስለዚህ አንባቢው በሚያነብበት ጊዜ የአነባበቡ ሁኔታ ልክ እንደ ንግግሩ ተፈጥሮአዊ መልክ ይኖረዋል ማለት ነው፡፡ Hudson et al. (2005) እንደሚጠቁሙት ይህ ግላጼ የሚባለው የአቀላጥፎ ማንበብ ንኡስ ክሂል ስራ ላይ የሚውለው አንባቢው በሚያነበው ጽሁፍ ውስጥ የጥያቄ፣ የመደነቅ፣ የመገረም ሁኔታና ድምጸት ሲያጋጥመው ነው፡፡ በዚህ ሁኔታ አንባቢው የጸሀፊውን ድምጸት በሚገባ ለመወከል የድምጹን ቃና (pitch) እንደአስፈላጊነቱ ይቀያይረዋል፡፡

Rasinski (2004) እንደሚገልጹትም አንባቢው እነዚህን የድምጽ ቃናዎች እንደአስፈላጊነቱ እየለዋወጠ በሚያነብበት ጊዜ አንባቢው ከሚነበበው ምንባብ ውስጥ ፍቺ ለማግኘት በብቃት እየጣረ እንደሆነ ያሳያል፡፡ እንደ Rasinski (2004) አባባል፣ ቃላትን በትክክል ማንበብ መቻልና ቃላትን ወዲያው በተገቢው በፍጥነት መለየት መቻል ግላጼ ያዘለ ንባብ (prosody) እንዲኖር ሁኔታዎችን ያመቻቻል፡፡ ከዚህ መገንዘብ የሚቻለው ነገር ቃላትን የማንበብ ትክክለኛነት እና ወዲያውነት በንባብ ጊዜ ግላጼ እንዲኖር በጣም ወሳኝ ነገሮች መሆናቸውን ነው፡፡

ከላይ የአቀላጥፎ ማንበብ ንኡሳን ክሂሎችን አስመልክቶ ከቀረበው ነገር መገንዘብ የሚቻለው እነዚህ የማንበብ ፍሰት ንኡሳን ክሂሎች ማለትም የቃላት ትክክለኛነት፣ ቃላትን በፍጥነት መለየት እና ግላጼ አንደኛው በሌላኛው ላይ የተመሰረቱ መሆናቸውንና እርስበርሳቸው በመደጋገፍ ፍሰት ያለው ንባብ ለመጎናጸፍ የሚያስችሉ መሆናቸውን፣ እንደዚሁም የእነዚህ ንኡሳን ክሂሎች ተቀናጅቶና ተሟልቶ መገኘት ለአንብቦ መረዳት መሰረት መሆናቸውን ነው፡፡

2.17. የአቀላጥፎ ማንበብ አስፈላጊነት

በንባብ ጊዜ አቀላጥፎ የማንበብ ችሎታ በጣም አስፈላጊ መሆኑን Hudson et al. (2005) ይጠቁማሉ፡፡ አንድን ምንባብ አቀላጥፎ (ፍሰቱን ጠብቆ) የሚያነብ አንባቢ (ተማሪ) በማንበብ ጊዜ የሚያደናቅፈው ነገር ባለመኖሩ ያለምንም ደጋፊ ማንበብ ይችላል፡፡ Hudson et al. (2005) የነ Allington (1989)ን፣ Johns (1993)ን፣ Samuels (1988)ንና Schreiber (1980)ን ጥናቶች በመጥቀስ እንደሚጠቁሙት በአቀላጥፎ ማንበብና በአንብቦ መረዳት መካከል ጠንካራ የሆነ ተዛምዶ አለ፡፡ ቃላትን በትክክል ያለማንበብ ችግር ጸሀፊው ለማስተላለፍ ያሰበውን ነገር እንዳንደርስበት

እንቅፋት ይሆናል፤ በመሆኑም ቃላትን አሳስቶ ማንበብ ለጽሁፉ የተዛባ ፍቺ ወደ መስጠት ይመራል፡፡

በምናነብበት ጊዜ ቃላትን ወድያው የመለየት ችሎታችን ደካማና ዝቅተኛ ከሆነ ጽሁፉን እያነበብን በሂደት ትርጉም ለመስጠት የምናደርገውን ተግባር ስለሚያዘገየው በግንዛቤ ላይ አሉታዊ ተጽእኖ አለው፡፡ ምክንያቱም ቃላትን ወዲያው ለመለየት የሚቸገሩ ተማሪዎችና በፍጥነት የማያነቡ ተማሪዎች ከመዘግየታቸው የተነሳ መጀመሪያ ያነበቧቸውን ቃላት የመርሳት ችግር ያጋጥማቸዋል፡፡

ምንም እንኳን ውጤታማ ንባብ ለማከናወን አቀላጥፎ ማንበብ አስፈላጊ ነገር ቢሆንም፣ ለረጅም ጊዚያት ግን በንባብ ስርአተ ትምህርት ውስጥ የተዘነጋ ጉዳይ መሆኑን Allington (1983)፣ Taguchi et al.(2006)፣ Rasinski (2006) ይጠቁማሉ፡፡ አቀላጥፎ ማንበብ National Reading Panel (2000) ለንባብ ብቃት መሰረታዊ ናቸው ብሎ ከለያቸው አምስት መሰረታዊ ነገሮች መካከል አንዱ ሲሆን፣ እንደ ሪፖርቱ አምስቱ መሰረታዊ ነገሮች ድምጽን መለየት (phonemic awareness)፣ የፊደል እውቀት (phonics)፣ አቀላጥፎ ማንበብ (fluency)፣ ቃላት (vocabulary) እና አንብቦ መረዳት (comprehension) ናቸው፡፡ የNational Reading Panel ይህንን ዘገባ ካወጣ በኋላም አቀላጥፎ ማንበብ በንባብ ትምህርት ዙሪያ ልዩ ትኩረት እየተሰጠው መምጣቱን ድርሳናት ያስረዳሉ፡፡

እንደ Pikulski (2006) አገላለጽ፣ አቀላጥፎ ማንበብ የሚያድግ (developmental) ሂደት ነው፡፡ በመሆኑም አቀላጥፎ ማንበብ በመጀመሪያም ሆነ በሁለተኛ ቋንቋ ንባብ በጣም አስፈላጊ ጉዳይ ነው፡፡ ነገር ግን በአለም ላይ በአቀላጥፎ ማንበብ ውጤታማነት ላይ የተከናወኑ ምርምሮች ሲታዩ በአብዛኛው የመጀመሪያ ቋንቋን (L1) መሰረት አድርገው የተጠኑ ናቸው (Grabe, 1991; Taguchi et al., 2006)፡፡ የተማሪዎችን ሁለተኛ ቋንቋና የውጪ ቋንቋ አቀላጥፎ የማንበብ ችሎታ በማጎልበት ላይ የተከናወኑት ምርምሮች አነስተኛ በመሆናቸው በሁለተኛ ቋንቋና በውጪ ቋንቋ የአቀላጥፎ ማንበብ ነገር የተዘነጋ ጉዳይ ነው ሊያሰኘው ችሏል (Taguchi et al., 2006)፡፡ የዝቅተኛ ደረጃ የማንበብ ክሂሎች በተለየ መልኩ ለሁለተኛ ቋንቋና ለውጪ ቋንቋ አንባቢዎች ያስፈልጋሉ፡፡ ምክንያቱም በእነዚህ በዝቅተኛ ደረጃዎች ባሉ ክሂሎች ብቃት አለመኖር፣ በሁለተኛ ቋንቋና በውጪ ቋንቋ የሚካሄደውን ንባብ ዘገምተኛና አድካሚ ስለሚያደርገው ነው (Anderson, 1999; Taguchi et al., 2006; Grabe (n.d))፡፡

የዝቅተኛ ደረጃ የማንበብ ክሂሎችን ማጎልበት ውጤታማ የሆነ ንባብ ለማከናወን አስፈላጊ በመሆኑ የጥናት ትኩረታቸውን እንግሊዝኛን እንደውጭ ቋንቋ በሚማሩ የዩኒቨርሲቲ ተማሪዎች የአቀላጥፎ ማንበብ ችሎታ ማሳደግ ላይ ያደረጉ ጥናቶችም አሉ፡፡ ለመጥቀስ ያህልም Taguchi (1997)፣ Taguchi and Gorsuch (2002)፣ Bouguebs (2005) ስርአተ ትምህርት መለኪያን በመጠቀም፣ ያከናወኗቸው ጥናቶች ይጠቀሳሉ፡፡

2.18. የቃላዊ ንባብ ታሪካዊ ዳራ

Rasinski & Hoffman (2003) ቃላዊ ንባብ ያለፋቸውን ታሪካዊ ሂደቶች አስመልክተው እንደሚከተለው አቅርበውታል፡፡

2.18.1. የቃላዊ ንባብ ማቆጥቆጥ

በአሜሪካ ታሪክ ቀደምት ጊዜያት ከ19ኛው ክፍለ ዘመን አጋማሽ ጀምሮ እስከ 20ኛው ክፍለዘመን መባቻ ድረስ ቃላዊ ንባብ በትምህርት ቤት ውስጥ አዘውትሮ ስራ ላይ ይውል ነበር፡፡ መጻህፍት ለእያንዳንዱ ተማሪ በሚዳረስ መልኩ በብዛት ከመታተማቸው በፊትና ትምህርት ቤቶች ውስጥ ጥቂት የመጻህፍት ቁጥር በነበሩዋቸው ጊዚያት ቃላዊ ንባብ በትምህርት ቤቶች ውስጥ ከፍተኛ ትኩረት ይሰጠው ነበር፡፡ በመሆኑም መጻህፍቱ ጥቂት በመሆናቸው ምክንያት ተማሪዎች የመጻህፍቱን ይዘቶች ለማወቅና መረጃ ለመለዋወጥ ይጠቀሙበት የነበረው የንባብ አይነት የጮክታ ንባብ ነበር፤ በዚህም ምክንያት ቃላዊ ንባብ በትምህርት ቤቶች ውስጥ መሰረቱን ጣለ፡፡

በዚህ ወቅት ይቀርቡ የነበሩ ተከታታይ የንባብ ትምህርቶች በውስጣቸው ጥሩ የንግግር ጥበብ ለማቅረብ የሚያስችሉ መመሪያዎችን ያዘሉ ነበሩ፡፡ ይህንን ተከትሎ ይቀርቡ የነበሩ ትምህርቶችም መምህሩ ለንባብ የቀረበውን ጽሁፍ ጮክ ብሎ እንዲያነብ፣ ተማሪዎች እንዲከተሉትና እንዲለማመዱ የሚያደርግ ነበር፡፡ ተማሪዎች ንግግር በሚያቀርቡበት ጊዜም መምህሩ እየተከታተለ እገዛ ያደርግላቸዋል፡፡ በመሆኑም በ19ኛው ክፍለ ዘመን የመጨረሻዎቹ አጋማሽ አመታት ቃላዊ ንባብ በአሜሪካ የንባብ ስርአተ ትምህርት ውስጥ ጉልህ ቦታ ነበረው፡፡

2.18.2. የዝምታዊ ንባብ ብቅ ማለት

በ20ኛው ክፍለ ዘመን መጀመሪያ ላይ የጮክታ ንባብን ተጠቅሞ ንባብን ማስተማር ዘዴ ተቃውሞ እየገጠመው መጣ፡፡ ምክንያቱም የአሜሪካን ማህበረሰብ ሊነበቡ የሚችሉ መጻህፍት በቀላሉ በህትመት መልክ መገኘት መቻልና ትምህርት ቤቶች መጻህፍትን

ለተማሪዎች በበቂ ሁኔታ ማቅረብ በመቻላቸው ቃላዊ ንባብን ተጠቅሞ ንባብን ማስተማር አስፈላጊነቱ እየቀነሰ መጣ፡፡ ከዚህም በተጨማሪ የተለያዩ የአውሮፓና የአሜሪካ ምሁራንም የጮክታ ንባብ ከግንዛቤ ይልቅ ለዜማ ትኩረት ይሰጣል በማለት ይሞግቱ ጀመር፡፡ Rasinski & Hoffman (2003) የ Hyatt (1943)ን ስራ በመጥቀስ እንደሚያስረዱት የጮክታ ንባብ የንግግር አካላትን ስራ ከማቀላጠፍ ባለፈ ለማሰብና ለስሜት ትኩረት አይሰጥም የሚል የሰላ ትችት ይሰነዘርበት እንደነበር ገልጸዋል፡፡ በመሆኑም የጮክታ ንባብ ቦታውን ለዝምታዊ ንባብ ለቀቀ፡፡ ቦታውን ለዝምታዊ ንባብ ይልቀቅ እንጂ ሙሉ በሙሉ ግን የጮክታ ንባብ አገልግሎቱን እንዳላቆመ ጥናቶቹ ይጠቁማሉ፡፡

2.18.3. የጮክታ ንባብ እንደገና ማንሰራራትና መከሰት

ከ1970 እስከ 1980ዎቹ ባሉት ጊዜያት የተከናወኑ ጥናቶች ደግሞ በአቀላጥፎ ማንበብ፣ በአንብቦ መረዳትና በንባብ ውጤት መካከል ተዛምዶ መኖሩን የሚያመለክቱ ነበሩ (Chomsky, 1976: LaBerge & Samuels, 1974; Rasinski, 1989)፡፡ ከእነዚህ ጥናቶች በኋላም National Reading Panel (2000) ባወጣው ዘገባ አቀላጥፎ ማንበብ ከአምስቱ መሰረታዊ የንባብ አውታሮች መካከል አንዱና አስፈላጊ መሆኑን ከጠቆመ በኋላ አቀላጥፎ ማንበብ በማንበብ ክሂል ውስጥ ከፍተኛ ትኩረት ተሰጠው፡፡ ከዚህም በኋላ አቀላጥፎ ማንበብ ትኩረታቸውን በንባብ ላይ ያደረጉ ተመራማሪዎችን ቀልብ እየሳበና እያነጋገረ ይገኛል፡፡ እነዚህ የሚሰሩ ምርምሮች በአቀላጥፎ ማንበብና በአንብቦ መረዳት መካከል ከፍተኛ ግንኙነት መኖሩንና አቀላጥፎ ማንበብ ለአንብቦ መረዳት ከፍተኛ አስተዋጽኦ እንዳለው የሚጠቁሙ ናቸው፡፡

2.19. የማንበብ ፍሰት ትውረታዊ መሰረቶች

አቀላጥፎ ማንበብ ስኬታማ ንባብ ለማከናወን ለሚጫወተው ሚና መሰረት የሆኑ ሁለቱ ትውረቶች የLaBerge and Samuels (1974) የወድያውነት ትውረትና የPerfetti (1985) ቃላዊ ብቃት ትውረት ናቸው፡፡

2.19.1. የወዲያውነት ትውረት (Automaticity Theory)

አቀላጥፎ ማንበብን በተመለከተ በግንባር ቀደምነት የሚጠቀሰው የወዲያውነት ትውረት አመንጪዎች LaBerge and Samuels (1974) ናቸው፡፡ የወዲያውነት ትውረት አቀላጥፎ ማንበብን በተመለከተ በስፋት የሚታወቅና ተቀባይነት ያገኘ ትውረት ነው (Pinner-Wilger, 2008)፡፡ ወዲያውነት ማለት አንድን ተግባር በፍጥነት የማከናወን ችሎታ ሲሆን የወዲያውነት ትውረት በአብዛኛው የዳበረው በግንዛቢያዊ (Cognitive)

ምርምሮች አማካይነት ነው፡፡ ይህም የሰው ልጅ አእምሮ ትኩረት የመስጠት አቅሙ (attentional capacity) በጣም ውሰን ነው የሚል ነው፡፡ በመሆኑም ሁለት የተለያዩ ውስብስብ ተግባራትን በአንድ አፍታ በማከናወን ሂደት አንደኛው ተግባር ወዲያው (automatic) እንዲከናወን ግድ ይላል፡፡ ሁለቱም ውስብስብ ተግባራት አትኩሮት የሚወስዱ ከሆኑ ግን የማንበቡን ተግባር የበለጠ ውስብስብና ጊዜ የሚፈልግ ሊያደርጉት ይችላሉ፡፡ ሰዎች ወዲያውነትን ሊካኑት የሚችሉት በተደጋጋሚ ጊዜ ልምምድ አማካይነት ነው (Pinner-Wilger, 2008)፡፡

በዚህ ግንዛቢያዊ ትውረት (cognitive theory) መሰረት ንባብ የተለያዩ ንኡሳን ክሂሎችን የያዘ ነው፡፡ እንደወዲያውነት ትውረት አንባቢዎች ሁለት አስፈላጊና በአንድ አፍታ (በአንድ ቅጽበት) የሚከናወኑ ተግባራትን ማከናወን ይጠበቅባቸዋል፡፡ እነዚህም ሁለት የአንድ አፍታ ክንውኖች ቃላቱን መለየትና ፍቺ መስጠት (አንብቦ መረዳት) ናቸው፡፡ አንባቢዎች በአንድ ምንባብ ውስጥ ያሉ ቃላትን ለመለየት ጊዜ የሚወስዱ ከሆነ ቃላቱን ለይቶ ለማንበብ ብቻ ብዙ ትኩረት ስለሚሰጡ ለአንብቦ መረዳት የሚሰጡት ትኩረት አናሳ ይሆናል፡፡ በተቃራኒው አንባቢዎች የተጻፉ ቃላትን ወድያውኑ በሚገነዘቡበት ጊዜ ቃላቱን የመለየቱ ሂደት ትንሽ አትኩሮት (ጊዜ) ስለሚወስድባቸው የበለጠ ጊዜያቸውንና ትኩረታቸውን የሚሰጡት ለአንብቦ መረዳት ይሆናል፡፡ የወዲያውነት ትውረት በሚከተሉት ሀሳቦች ላይ ያተኩራል፡፡

የመጀመሪያው የወዲያውነት አረዳድ፣ ሰዎች በማንኛውም የንባብ ጊዜ ቃላትን ለመለየትና አንብቦ ለመረዳት ያላቸው ትኩረት (attention) በጣም ውስን ነው፡፡ ሁለተኛው፣ አንብቦ መረዳት ትልቅ አትኩሮት ይጠይቃል፡፡ ሶስተኛው፣ ወዲያው ቃላትን መለየት ብዙ ትኩረትን የሚጠይቅ ጉዳይ አይደለም፡፡ አራተኛ፣ ጥሩ የአንብቦ መረዳት ችሎታን ለማዳበር አንባቢው ቃላትን ለመለየት የሚሰጠውን ትኩረት መቀነስና ለአንብቦ መረዳት የሚሰጠውን ትኩረት ማሳደግ አለበት፡፡

ይህ ጠቅለል ተደርጎ ሲታይ ማንበብ ቃላትን መለየትና አንብቦ መረዳትን የሚያካትት ውስብስብ ሂደትና ተግባር ነው፡፡ ከእነዚህ ከሁለቱ ተግባራት ደግሞ ቃላትን የመለየቱ ሂደት ሳይታወቀን ከአንደኛው በፈጠነ መልኩ መከናወን ያለበት የወድያው ተግባር መሆን አለበት፡፡ ይህ በሚሆንበት ጊዜ አእምሮ ሁለተኛውንና ዋናውን የአንብቦ መረዳት ተግባር ለማከናወን በቂ ትኩረት ያገኛል፡፡ Hudson et al. (2005) እንደሚገልጹት አንብቦ መረዳት ከፍ ያለና ማሰብን የሚጠይቅ ተግባር በመሆኑ ቃላትን ወዲያው እንደመለየቱ ተግባር ወዲያው (automatic) ሊሆን አይችልም፡፡ በእርግጥ

ወዲያው ሊከናወን የሚገባው ቃላትን የመለየቱ (decoding) ተግባር ቢሆንም አንብቦ መረዳትም ቃላትን ወዲያው ከመለየቱ ጋር በእጅጉ የተቆራኘና ተጣጥሞ መሄድ ያለበት መሆኑን መገንዘብ ያስፈልጋል፡፡

2.19.2. የቃላዊ ብቃት ትውረት (Verbal Efficiency Theory)

ይህ በPerfetti (1985) የቀረበው ትውረት እንደ ወዲያውነት ትውረት ሁሉ ቃላትን በመለየት ጊዜ በሚኖር የወዲያውነት ተግባር ላይ ያተኩራል፡፡ የወዲያውነት ትውረት "ወዲያውነት" የሚለውን ጽንሰ ሀሳብ ከመለየት (decoding) ጋር ሲያያይዘው የቃላዊ ብቃት ትውረት ደግሞ ጽንሰ ሀሳቡን ከዝቅተኛ ደረጃ የመለየት ሂደት በላይ እንደሚሄድ አድርጎ ይለጥጠዋል (Walczyk, 2000) ፡፡

እንደ ቃላዊ ብቃት ትውረት (VET) ከሆነ በከፍተኛ ደረጃ ያሉ የንባብ ሂደቶች ለምሳሌ መስተዋድዶችን ማገናኘት፣ የአእምሮታዊ እና ልእለ አእምሮታዊ ስልቶችን መጠቀም፣ የቀደመ እውቀትን መጠቀም ወዘተ፣ የመሳሰሉት በማያቋርጥ ልምምድ አማካይነት ወዲያው እንዲከናወኑ ማድረግ ይቻላል (Taguchi et al., 2006; Rashid & Ar-Riyahi, 2010)፡፡

በዝቅተኛ ደረጃ ያሉ የንባብ ሂደት ንኡስ ክሂሎች ብቃት ያላቸው ከሆኑ፣ ከፍ ወዳሉት የንባብ ደረጃዎች ለመሄድ በቂ አቅም ይኖራል፡፡ በመሆኑም ይህ በሚሆንበት ጊዜ ከዝቅተኛ ወደ ከፍተኛ የንባብ ሂደት ደረጃዎች የተሻለ ጥራት ያለው የመረጃ ፍሰት ይኖራል፡፡ በሌላ አገላለጽ፣ አንባቢዎች ቃላትን በሚያነቡበት ወይም በሚለዩበት ጊዜ ፈጣንና ትክክለኛ ከሆኑ ለአንብቦ መረዳት ብዙ ጊዜ ስለማይወስድባቸውና ስለማይሻማባቸው ቀሪውን ትኩረታቸውን ለአንብቦ መረዳት ይጠቀሙበታል፡፡ በሌላ መልኩ፣ ደካማ የሆነ ቃላትን የመለየት ችሎታ ያላቸው አንባቢዎች አብዛኛውን አትኩሮታቸውንና ጊዜያቸውን የሚያውሉት ቃላትን በመለየት (decoding) ሂደት ላይ እንጂ ከፍተኛ ግንዛቤን በሚጠይቀው በአንብቦ መረዳት አይደለም፡፡ በመሆኑም እንደዚህ አይነት አንባቢዎች በስራ ላይ ባለ አእምሮአቸው (working memory) መረጃዎችን ሰብስቦ በማቆየት ረገድ ውጤታማ አይሆኑም፡፡ በዚህም ምክንያት የአንብቦ መረዳት ችሎታቸውን ወይም ደግሞ ጽሁፉን አስተሳስረው ትርጉም የመስጠት አቅማቸውን ይጎዳዋል፡፡ በሌላ አገላለጽ በአንብቦ መረዳት ችሎታቸው ላይ አሉታዊ ተጽእኖ ያሳድራል ማለት ነው (Taguchi et al.,2006; Rashid & Ar-Riyahi, 2010)፡፡

ከላይ እንደተብራራው ሁለቱም የወዲያውነት ትውረትና የቃላዊ ብቃት ትውረት በውጤታማ ንባብ አቀላጥፎ ማንበብ ስለሚኖረው ሚና ሀሳቦችን ጠቁመዋል፡፡ ሁለቱም

ትውረቶች አቀላጥፎ ማንበብ ለውጤታማ ንባብ በሚኖረው ሚና ላይ ያተኩራሉ፡፡ እንደዚሁም ሁለቱም ትውረቶች የተመሰረቱበት ጽንሰ ሀሳብ አንባቢዎች በአንድ ጊዜ ለሁለት የተለያዩ ጉዳዮች እኩል ትኩረት የመስጠት አቅማቸው የተወሰነ ነው የሚል ነው፡፡

2.20. አቀላጥፎ ማንበብን የመለካት ስልት

ቃላዊ ንባብ፣ የማይታየውንና መገንዘብ (መረዳት) ወይም መጨበጥ የሚያስቸግረውን (elusive) ችሎታ (competency) በሚገባ መለካት የሚቻልበት ነው፡፡ ቃላዊ ንባብ የተማሪዎችን የክፍል ውስጥ የንባብ ችሎታ ለማወቅ እንደመለኪያ ሁኖ ለመጀመሪያ ጊዜ የቀረበው በ Deno አማካይነት ሲሆን መለኪያውም ስርአተትምህርት ተኮር መለኪያ (Curriculum-Bassed Measurement) ይባላል (Lems et al., 2010)፡፡

አቀላጥፎ ማንበብ የሚለካው በአንድ ደቂቃ የቃል ንባብ አማካይነት ነው (Hudson et al., 2005; Rasinski, 2004; Hasbrouck and Tindal, 2006)፡፡ ተማሪዎች እንዲያነቡ የቀረበላቸውን ጽሁፍ በአንድ ደቂቃ ውስጥ በሚያነቡበት ጊዜ አነባበባቸውን እየሰማ ትክክል መሆኑን ወይም አለመሆኑን የሚያረጋግጠው ፈታኝ መሰረት የሚያደርገው Deno et al. (2002) ያዘጋጁትን ስርአተትምህርት ተኮር መለኪያ ነው፡፡ እንደ Deno et al. (2002) አገላለጽ፣ በአቀላጥፎ ማንበብ ጊዜ የሚተኮርባቸው ጉዳዮች ተማሪዎች የቀረበላቸውን ጽሁፍ በአንድ ደቂቃ ውስጥ ምን ያህል በትክክል እና በፍጥነት አንብበውታል የሚለውን ነው፡፡ ይህም ማለት ስርአተ-ትምህርት ተኮር መለኪያ መሰረት የሚያደርገው ትክክለኛነት (accuracy) እና ፍጥነት (rate) ላይ ነው፡፡

የተማሪዎችን አቀላጥፎ የማንበብ ችሎታ ለመለካት የሚያገለግለውን የስርአተትምህርት ተኮር ፈተና ተግባራዊ በማድረግ ሂደት መምህሩ (ምዘናውን የሚያከናውነው ሰው) ለምዘናው አስፈላጊ የሆኑ ነገሮችን ማከናወን ይጠበቅበታል፡፡ የስርአተትምህርት ተኮር ፈተና በሚተገበርበት ጊዜ የሚያስፈልጉት መሰረታዊ ነገሮች (materials) ተፈታኙ የሚያነበውን ምንባብ የያዘ ተማሪው የሚያነበው ወረቀት (student's stimuli sheet)፣ ተመሳሳይ ምንባብ የያዘና መዛኙ ተማሪውን ለመመዘን የሚጠቀምበት ወረቀት (assessor's sheet)፣ ምልክቶችን ለማስቀመጥና ውጤት ለመስጫ የሚያገለግል እርሳስ፣ ተማሪው በሚያነብበበት ጊዜ ለመከታተል የሚያገለግል የመቆጣጠሪያ ሰአት (stop watch) ናቸው (Deno et al., 2002)፡፡

ተማሪው በሚያነብበት ጊዜ ፈታኙ ተማሪው እንዲያነብ በተሰጠው ምንባብ ውስጥ የሚፈጽማቸውን ቃላት ያለመለየት ችግር ስህተቶች (decoding errors) እየተከታተለ ምልክት ያደርጋል፡፡ ተማሪው በሚያነበብበት ጊዜ የሚፈጽማቸውን ስህተቶች ፈታኙ በያዘው የመመዘኛ ወረቀት ላይ ወድያውኑ ምልክት ሊያደርግባቸው ይገባል፡፡ ከዚያም ተማሪው በአንድ ደቂቃ ውስጥ በትክክል ያነበባቸውን ቃላት (correct words per minute) ለማስላት፣ ፈታኙ በአንድ ደቂቃ በትክክል ከተነበቡት ቃላት ብዛት ውስጥ የተፈጸሙትን ስህተቶች ብዛት በመቀነስ ያገኝዋል፡፡

ተማሪዎች በሚያነቡበት ጊዜ ትክክል መሆንና አለመሆናቸውን ለመወሰን ደግሞ የሚከተለው መስፈርት ያገለግላል፡፡

እንደ ስህተት የሚቆጠሩ አነባበቦች

1. የቃላትን አነባበብ አሳስቶ መጥራት ወይም ደግሞ ቃላትን መተካት

ቃላትን በትክክለኛው አነባበብ አለመጥራት ወይም ደግሞ በሌላ ቃል ተክቶ ማንበብ እንደ ስህተት ይቆጠራል፡፡

ምሳሌ፡- ድመት አራት እግር አለው:: ---------------በትክክል የተነበቡ ቃላት (WRC)=4

(የተነበበው) "ድመት አሮት እግር አለው፡፡" --------በትክክል የተነበቡ ቃላት (WRC)=3

2.ግድፈት

እያንዳንዱ የሚገደፍ ቃል እንደ ስህተት ይቆጠራል፡፡

ምሳሌ፡- ትልቅ አንበሳ እየሮጠ መጣ፡፡-------------በትክክል የተነበቡ ቃላት (WRC)=4

(የተነበበው) "ትልቅ አንበሳ መጣ፡፡"-----------------በትክክል የተነበቡ ቃላት (WRC)=3

3.መዘግየት (ማመንታት)

ተማሪው አንድን ቃል ለማንበብ እያመነታ ሶስት ሴኮንድ ከሞላ አራሚው ትክክለኛውን አነባበብ ይነግረውና ተማሪው በመዘግየቱ ቃሉን በስህተትነት መዝግቦት ያልፋል፡፡

ምሳሌ፡- ልጁ ቁመቱ ረጅም ነው፡፡----------------በትክክል የተነበቡ ቃላት (WRC)=4

(የተነበበው)"ልጁ ቁመቱ ረ...(3 ሰከንድ)፡፡"------በትክክል የተነበቡቃላት (WRC)=2

4.ቦታን መለዋወጥ

ሁለትና ከዚያ በላይ የሆኑ ቃላትን ቦታ ቀያይሮ በሚያነብበት ጊዜ በትክክለኛው ቅደም ተከተል ያልተነበቡ ቃላት እንደ ስህተት ይቆጠራሉ፡፡

ምሳሌ፡- ጥንቸል ፈጣን ሯጭ ነው፡፡----------------በትክክል የተነበቡ ቃላት (WRC)=4

(የተነበበው) “ጥንቸል ሯጭ ፈጣን ነው፡፡”------------በትክክል የተነበቡ ቃላት (WRC)=2

እንደ ትክክል የሚቆጠሩ አነባበቦች

1.መደጋገም (repitition)

ተደጋግመው የሚነበቡ ቃላት እንደ ትክክል ይወሰዳሉ

ምሳሌ፡- አለሙ ወደ ትምህርት ቤት ሄደ፡፡-----------በትክክል የተነበቡ ቃላት =5

(የተነበበው) “አለሙ ወደ ወደ ትምህርት ቤት ሄደ፡፡”------በትክክል የተነበቡ ቃላት=5

2.አንባቢው በራሱ የሚያርማቸው ቃላት

አንባቢው አንድን ቃል አሳስቶ ካነበበ በኋላ ሶስት ሰከንድ ሳይሞላው የተሳሳተውን አነባበብ ካረመው እንደ ስህተት አይቆጠርም፡፡

ምሳሌ፡- ወንዙ በጣም ሞልቷል፡፡---------------በትክክል የተነበቡ ቃላት (WRC)=3

(ሲነበብ) “ወንዚ...(2 ሰከንድ) ወንዙ በጣም ሞልቷል፡፡”---በትክክል የተነበቡ ቃላት=3

3.ተጨማሪ ቃላትን ማስገባት (insertion)

በንባብ ጊዜ ተማሪው ከተጻፈው ቃላት በተጨማሪ ሌላ ቃል አስገብቶ ቢያነብ እንደ ስህተት አይቆጠርም፡፡

ምሳሌ፡- እሱ ደስተኛ ነው፡፡---------------በትክክል የተነበቡ ቃላት (WRC)=3

(ሲነበብ) “እሱ በጣም ደስተኛ ነው፡፡”----------በትክክል የተነበቡ ቃላት (WRC)=3

4.በዘዬ ምክንያት የሚመጣ የአነባበብ ልዩነት

ቃላትን በማንበብ ሂደት በዘዬ ምክንያት የሚመጣ የአነባበብ ለዛ እንደ ስህተት አይቆጠርም፡፡

ምሳሌ፡- ታዲያ ምን ያደርጋል-------------በትክክል የተነበቡ ቃላት (WRC)=3

(ሲነበብ) “ዛዲያ ምን ያደርጋል”------------በትክክል የተነበቡ ቃላት (WRC)=3

2.21. ትብብራዊ መማርና አቀላጥፎ ማንበብ

የተማሪዎችን አቀላጥፎ የማንበብ ችሎታ በማሻሻል ዙሪያ የተካሄዱ የተለያዩ ጥናቶች አቀላጥፎ ማንበብን ለማሻሻል የተለያዩ ዘዴዎች እንደሚያገለግሉ ይጠቅሳሉ፡፡ ከእነዚህ

ዘዴዎች መካከልም አንዱ በመተጋገዝ (scaffolding) አማካይነት የሚከናወነው የጓደኛ ለጓደኛ ንባብ (partner reading) ነው (Rasinski, 1989; Rasinski et al., 2008; Yildrim et al., 2012; Koskinen and Blum, 1986; Cohen, 2011)፡፡ አቀላጥፎ ማንበብ የሚሻሻለው ተማሪዎች በጮክታ ንባብ ጊዜ ቃላትንና ሀረጋትን አስተካክለው ለማንበብ በሚያደርጉት ሂደት ሲሆን የ National Reading Panel (2000) ባወጣው ዘገባ መሰረት የጮክታ ንባብ የማንበብ ችግር ባለባቸው አንባቢዎች ላይ ጥሩ ውጤት እንዳመጣ ገልጾአል፡፡

ምንም እንኳን በተለምዶአዊው (traditional method) ዘዴ ተማሪዎች ጮኸው እንዲያነቡ ቢደረግም፣ ከሚኖረው የጊዜ ውሱንነት አንጻር ከጓደኞቻቸውና ከመምህራን በሚያነቡበት ጊዜ ተገቢውን እርማት ላያገኙ ይችላሉ፡፡ ይሁን እንጂ በትብብራዊ መማር ድባብ ተማሪዎች ጮክ ብለው በሚያነቡበት ጊዜ ለሚፈጽሟቸው ስህተቶች ከጓደኞቻቸው ወቅታዊ እርማቶችን ያገኛሉ፡፡ ከዚህም በተጨማሪ በተለምዶአዊው ዘዴ ተማሪዎች ጮክ ብለው የሚያነቡት አንድ ጊዜ ብቻ ሲሆን ከጊዜ እጥረት አንጻር በሚያነቡበት ጊዜ ለሚፈጽሟቸው ስህተቶች ግብረመልስ ሊያገኙ አይችሉም፡፡ በትብብራዊ መማር ግን ተማሪዎች ሰለ አነባበባቸው ወድያውኑ ከጓደኞቻቸው ተገቢውን እርማትና እገዛ ያገኛሉ (Yildrim et al., 2012) ፡፡

በተለይም የንባብ ትምህርቱ ትኩረት ለማንበብ መማር (learning to read) በሚሆንበት ጊዜ ተማሪዎችን በትብብራዊ ቡድኖች አማካይነት ጥሩ ማንበብ የሚችሉትን ተማሪዎች የማንበብ ችግር ካለባቸው ተማሪዎች ጋር እየተጋገዙ እንዲማሩ ማድረግ ተማሪዎች በዝቅተኛ ደረጃ የሚያስፈልጓቸውን ፊደላትንና ቃላትን እንዲለዩ እና ትርጉም አዘል በሆነ መንገድ አሳክተው እንዲያነቡ የሚያስችሏቸውን ክሂሎች (bottom-up skills) እንዲካኑ ያደርጋቸዋል፡፡ ይህ በሚሆንበት ጊዜም ተማሪው ከባልንጀሮቹ ብዙ ነገሮችን እየተማረና አስቀድሞ በነበረው እውቀትና ልምድ ላይ እየጨመረ የቀረብ እድገት ክልሉ (zone of proximal development) እየዳበረ ይሄዳል (Vygotsky,1978)፡፡ ትብብራዊ መማር ተማሪዎች ከጓደኞቻቸው ጋር በመሆን የተለያዩ ምንባቦችን እየደጋገሙ እንዲያነቡ ከማስቻሉ በተጨማሪ፣ መምህሩ የተማሪዎችን አነባበብ እየሰማ የትኛው ተማሪ ሲያነብ ምን አይነት ችግር እንደሚስተዋልበት ለማወቅና ምን አይነት እገዛ እንደሚያስፈልገው እንዲገነዘብ ያስችለዋል (Alhaidari, 2006)፡፡

ትብብራዊ መማር የተማሪዎችን አቀላጥፎ ማንበብ በመዳበር ረገድ አዎንታዊ ውጤት እንዳለው የሚጠቁሙ ሙከራዊ የጥናት ውጤቶችም አሉ፡፡ ለመጥቀስ ያህልም

Alhaidari (2006) ትብብራዊ መማር በአራተኛና አምስተኛ ክፍል ተማሪዎች የአረብኛ ቋንቋ የማንበብ ችሎታ ላይ የሚኖረውን ውጤታማነት ከፊል ሙከራዊ በሆነ ጥናት (quasi experiment) አማካይነት ለመፈተሽ ሞክሯል፡፡ ጥናቱም ትብብራዊ መማር የተማሪዎችን አቀላጥፎ የማንበብ ችሎታ በማሻሻል ረገድ ጉልህ ለውጥ ማምጣቱን ሲገልጽ፣ የተማሪዎችን አንብቦ የመረዳት ችሎታ በማዳበር ረገድ ግን የድህረ ጥናት ፈተናው ጉልህ ለውጥ እንዳላመጣ ገልጾአል፡፡ ከተጠቀሰው ጥናት በተጨማሪም ትብብራዊ መማር የ5ኛ ክፍል ተማሪዎችን የቱርክኛ ቋንቋ አቀላጥፎ ማንበብ ለማሻሻል ያለውን ውጤታማነት አስመልክቶ Yildrim et al. (2012) ባካሄዱት ከፊል ሙከራዊ ጥናት (quasi experimental study) መሰረት ዘዴው የተማሪዎችን አቀላጥፎ የማንበብ ችሎታ በማሻሻል ረገድ አዎንታዊ ለውጥ እንዳመጣ አረጋግጠዋል፡፡

2.22. ለአቀላጥፎ ማንበብ የሚሆኑ ምንባቦችን በመምረጥ ሂደት ከግምት ውስጥ መግባት ያለባቸው ጉዳዮች

ለአቀላጥፎ ማንበብ ተግባር የሚያገለግሉ ምንባቦች በሚመረጡበት ጊዜ የሚከተሉት ነገሮች ከግምት ውስጥ መግባት አለባቸው፡፡

2.22.1. የጽሁፉ የክብደት ቅለት ደረጃ

የክብደት ቅለት ደረጃ ሲባል ለአቀላጥፎ ማንበብ ተግባር የሚመረጡ ምንባቦች የተማሪዎችን እድሜና የክፍል ደረጃ ባገናዘበ መልኩ የክብደት ቅለታቸው ከግምት ውስጥ መግባት ያሻዋል፡፡ ምክንያቱም Sousa (2004) እንደሚገልጹት ለአቀላጥፎ ማንበብ የሚቀርበው ጽሁፍ በጣም ከባድ ከሆነ፣ የተማሪዎቹ ትኩረት ቃላቱን መለየቱ ላይ ብቻ ስለሚሆን ለማንበብ ጊዜ ሊወስድባቸው ይችላል፡፡ በመሆኑም የምንባቡ ቋንቋ፣ የቀለሙ ብዛት ወዘተ. ከግምት ውስጥ መግባት አለበት፡፡

2.22.2. የምንባቡ ርዝመት

የምንባቡ የክብደት ቅለት ደረጃ ከተወሰነ በኋላ፣ የሚነበበውን ጽሁፍ የምንመርጥበት ሁለተኛው የመምረጫ ነጥብ የጽሁፉን ርዝማኔ ከግምት ውስጥ ማስገባት ነው፡፡ ይህንን አስመልክቶ ተመራማሪዎች የሚሰነዝሩት ሀሳብ፣ የሚመረጡት ጽሁፎች እጅግ በጣም ረዥም ያልሆኑ፣ እንዲሁም የተማሪዎችን ደረጃ ያገናዘቡ መሆን አለባቸው (Sousa, 2004)፡፡

2.22.3. የጽሁፎቹ አይነት

Sousa (2004) እንደሚገልጹት፣ የተለያዩ የምንባብ አይነቶች ማለትም፣ ታሪኮችን፣ ኢ-ልቦለዶችንና ግጥሞችን በምንባብ መልክ ልናቀርብላቸው እንችላለን፡፡ ነገር ግን Shanahan (2006) የሚጠቁሙት ከግጥም ይልቅ ስድ ንባቦችን መጠቀም አስፈላጊ ነው፡፡ ምክንያቱም ስድ ንባብ ሁልጊዜ ተማሪዎች የሚያጋጥማቸው የእለት ተእለት ምንባብ አይነት ነው፤ ግጥም ግን አልፎ አልፎ የሚያጋጥም ነው፡፡ በሌላ በኩል Mc Ewan (2002) እንደሚመክሩት የንባብ መምህሩ ተማሪዎችን የአቀላጥፎ ማንበብ ትምህርትን በሚያስተምርበት ጊዜ በስርአተትምህርቱ (በመማሪያ መጽሀፉ) ያሉ ምንባቦችን ቢጠቀም መልካም ነው፡፡ በዚህ ጊዜም ምንባቦችን ከመጽሀፉ ሲመርጥ ምልልሶች የሌሉባቸው እና ያልተለመዱ ቃላትና ስሞች የሌሉባቸው ምንባቦችን መምረጥ አለበት፡፡

2.23. ተማሪዎች በየክፍል ደረጃው ማስመዝገብ የሚጠበቅባቸው የአቀላጥፎ ማንበብ የውጤት እርከኖች (oral reading fluency norms)

ከዚህ በፊት ለመግጽ እንደተሞከረው የተማሪዎችን የአፍ መፍቻ ቋንቋ ቃላዊ የማንበብ ፍሰት ችሎታ ማጥናት በጣም በርካታ ልምዶች ያሉትና ብዙ ጥናቶችም የተካሄዱበት ነው፡፡ በተለይም አፋቸውን በእንግሊዝኛ ቋንቋ የፈቱ ተማሪዎች ላይ በጣም በርካታ የሆኑና፣ እንግሊዝኛን እንደ ሁለተኛ ቋንቋ የሚማሩ ተማሪዎችን አቀላጥፎ ማንበብ ለማጥናት መሰረት የጣሉ በጣም በርካታ ጥናቶች አሉ፡፡

Grabe (1991) እንደሚገልጹት፣ በአፍ መፍቻ ቋንቋ የማንበብ ሂደት ላይ የተደረጉ ምርምሮች የሁለተኛ ቋንቋን የማንበብ አቅጣጫ በመጠቆም ረገድ ከፍተኛ አስተዋጽኦ አበርክተዋል፡፡ በአፍ መፍቻ ቋንቋ ላይ የተካሄዱ የማንበብ ክሂል ምርምሮች የማንበብ ሂደትን በማስገንዘብ በኩል አስደናቂ እመርታዎችን አሳይተዋል፡፡ በመሆኑም በሁለተኛ ቋንቋ የማንበብ ሂደት ዙሪያ ጥናት ለሚያደርጉ ተመራማሪዎችና ሁለተኛ ቋንቋን ለሚያስተምሩ መምህራን በአፍ መፍቻ ቋንቋ የተከናወኑ ምርምሮች ስለ አቀላጥፎ ማንበብ ሂደትና ስለ ማንበብ ችሎታ ምን እንደሚሉ እንዲገነዘቡ አስችሏቸዋል፡፡ የአፍ መፍቻ ቋንቋ ተማሪውም ሆነ የሁለተኛ ቋንቋ ተማሪው ምንባብ በሚያነቡበት ጊዜ በአእምሮአቸው ውስጥ የሚካሄዱት አእምሮአዊ ሂደቶች ተመሳሳይ ናቸው (Day & Bamford, 1998)፡፡ ምክንያቱም የአፍ መፍቻ ቋንቋ ይሁን የሁለተኛ ቋንቋ ተማሪዎች ሲያነቡ የሚጀምሩት ፊደላትንና ቃላትን በመለየት (decoding) ሂደት ነው፡፡ በአፍ

መፍቻ ቋንቋና በሁለተኛ ቋንቋ የሚከናወኑ የማንበብ ሂደቶች የሚያልፉበት አእምሮአዊ ሂደት ተመሳሳይ ነው፡፡

የመጀመሪያ ቋንቋቸው እንግሊዝኛ ቋንቋ በሆነ ተማሪዎች ላይ በተካሄደው አቀላጥፎ የማንበብ ጥናት መሰረት ተማሪዎች በየክፍል ደረጃው በአንድ ደቂቃ ውስጥ በትክክል ማንበብ የሚጠበቅባቸውንና ማስመዝገብ የሚጠበቅባቸውን የአቀላጥፎ ማንበብ የውጤት እርከኖች (oral reading fluency norms) Rasinski (2004: 9) በሚከተለው መልኩ አስቀምጧቸዋል፡፡

ተማሪዎች አንደኛ ክፍልን ሲያጠናቅቁ በአንድ ደቂቃ ውስጥ በትክክል ማንበብ የሚጠበቅባቸው የቃላት ብዛት ከ30-60 ነው፡፡ ሁለተኛ ክፍልን ሲያገባድዱ ደግሞ ማስመዝገብ የሚገባቸው ከ70-100 ቃላት ነው፡፡ ሶስተኛ ክፍል ማጠናቀቂያ ላይ ደግሞ በአንድ ደቂቃ ውስጥ በትክክል ማንበብ የሚጠበቅባቸው ከ80-110 ቃላትን ነው፡፡ አራተኛ ክፍልን ሲያጠናቅቁ ደግሞ ከ100-140 ቃላትን በደቂቃ ውስጥ በትክክል ማንበብ ይጠበቅባቸዋል፡፡ አምስተኛ ክፍልን ሲያጠናቅቁ ደግሞ ከ110-150 ቃላትን ማንበብ ይጠበቅባቸዋል፡፡ ስድስተኛ ክፍል ማጠናቀቂያ ላይ ደግሞ ከ120-160 ቃላትን ማንበብ ሲጠበቅባቸው፣ ሰባተኛ ክፍል በሚጨርሱበት ጊዜ ደግሞ ከ130-170 ቃላትን ማንበብ ይጠበቅባቸዋል፡፡ ስምንተኛ ክፍል ማጠናቀቂያ ላይ ደግሞ 180 ቃላትን ማንበብ ይጠበቅባቸዋል፡፡

እንደ Rasinski (2004) አገላለጽ፣ ተማሪዎች በሚያነቡበት ጊዜ በየክፍል ደረጃዎቹ ከተቀመጡት የአቀላጥፎ ማንበብ ውጤት እርከኖች መካከል በእጅጉ የሚቀራረብ ውጤት የሚያስመዘግቡ አንባቢዎች ጤነኛ (normal) አንባቢዎች የሚባሉ ሲሆኑ፣ ከተቀመጡት የውጤት እርከኖች በታች ልዩነትን በሚያሳይና ወጥነት ባለው መልኩ የሚያነቡ አንባቢዎች ደግሞ ስጋት (አደጋ ላይ ያሉ) አንባቢዎች ይባላሉ፡፡ እንደ Rasinski (2004) አገላለጽ፣ ይህ የተማሪዎች የአቀላጥፎ ማንበብ የውጤት እርከን የተዘጋጀው በየጊዜው በተማሪዎች አቀላጥፎ ማንበብ ላይ የተካሄዱ የምርምር ውጤቶችን መሰረት በማድረግ ነው፡፡

2.24. በአንብቦ መረዳት ላይ ተጽእኖ የሚያሳድሩ ተላውጦዎች

በማንበብ ላይ የሚካሄዱ ምርምሮች እንደሚያሳዩት የተማሪዎችን አንብቦ የመረዳት ችሎታ እንዳይዳብር የሚያደርጉ ወይም ተጽእኖ የሚያሳድሩ በርካታ ተላውጦዎች አሉ (National Reading Panel, 2000; Torgeson, 2002)፡፡ ከእነዚህ ተላውጦዎች መካከል

የመጀመሪያው ፊደላትን በትክክል ባለመለየት ምክንያት የሚከሰት ቃላትን በትክክል ያለማንበብ ድክመት ነው፡፡ ይህ ፊደላትን በትክክል ያለማንበብ ድክመት ደግሞ አንብቦ የመረዳት አቅምን በመቀነስ አሉታዊ ተጽእኖ ያሳድራል (National Reading Panel, 2000; Torgeson, 2002)፡፡

በስራ ላይ ያለ አእምሮ (working memory) የማስታወስ ችሎታ ደካማ ከሆነ ተማሪዎች የቀረበላቸውን ጽሁፍ በብቃት እንዳያነቡ ተጽእኖ ከመፍጠር በተጨማሪ ምንባቡን አንብበው እንዳይረዱት ያደርጋል (Alloway, Gathercole, Kirkwood & Eliott, 2009; Swanson, Kehler & Jerman, 2009)፡፡ በስራ ላይ ያለ የአእምሮ ክፍል የማስታወስ ችሎታ ተማሪዎች በአእምሮአዊ ተግባራት ላይ በሚሆኑበት ጊዜ የሚያነቡትን መረጃ በአጭር ጊዜ የትውስታ ክፍል (short term memory) ላይ እንዲጠራቀም ያደርጋል፡፡ በመሆኑም ተማሪው በሚያነብበት ጊዜ አንዱ አሀድ ከሌላኛው አሀድ ጋር በትርጉም በማዛመድ ከአውዱ እንዲያስተሳስርና ፍቺ እንዲሰጠው ያስችለዋል፡፡ እንደ Swanson, Zheng & Jerman (2009)፣ እየተንገዳገዱና እየታገሉ የሚያነቡ ተማሪዎች የሚያነቡትን ነገር በትውስታ ክፍላቸው የማቆየት ችሎታቸው ዝቅተኛ ነው፡፡ ምክንያቱም ሲያነቡ ዝግ ብለው ስለሆነ ጽሁፉን ለመረዳት ጊዜ ስለሚወስድባቸው ነው፡፡

በተማሪዎች አንብቦ የመረዳት ችሎታ ላይ ተጽእኖ ከሚያሳድሩ ተላውጦዎች ሶስተኛው ተማሪው በሚያነብበት ቋንቋ ያለው የቃላት ችሎታ ነው፡፡ ተማሪዎች በብቃት እንዲያነቡ ከሚያስፈልጓቸው ነገሮች ውስጥ አንዱ ጥሩ የሆነ የቃላት ችሎታ ነው (Grabe, 1991; Tayler et al., 2009)፡፡

በአንብቦ መረዳት ላይ ተጽእኖ ከሚያሳድሩት ተላውጦዎች አራተኛው ዝቅተኛ የሆነ የቀደመ እውቀት (prior knowledge) ነው፡፡ የቀደመ እውቀት በቀጥታ ከአንብቦ መረዳት ጋር እንደሚገናኝና የማንበብ ፍሰት ችሎታን በጠንካራ ሁኔታ የሚወስን መሆኑን Elbro & Buch- Irenson (2013) ይገልጻሉ፡፡ ተማሪዎች ስለሚያነቡት ርእሰጉዳይ የቀደመ እውቀት ከሌላቸው በአንብቦ መረዳት ችሎታቸው ላይ አሉታዊ ተጽእኖ አለው (Tarchi, 2010)፡፡ ስለሚያነቡት ነገር መሰረታዊ ግንዛቤ ያላቸው ተማሪዎች የሚያነቡትን ነገር ከዚህ ቀደም ከሚያውቁት ነገር ጋር ማዛመድ ይችላሉ፡፡ የቀደመ እውቀት የሚገነባው (የሚገኘው) ከልምድ፣ ስለርእሰ ጉዳዩ ከማንበብና ከመስማት ወዘተ. ሊሆን ይችላል፡፡ ተማሪው ስለአንድ ነገር ያለው ጠቅላላ አእምሮአዊ ችሎታም ለቀደመ እውቀቱ የሚያበረክተው አስተዋጽኦ አለ፡፡

አንብቦ የመረዳት ችሎታ የሚያድገው የአንብቦ መረዳት ስልቶች (reading comprehension strategies) ስልጠና ለተማሪዎች በሚሰጥበት ጊዜና ተማሪዎች በማንበብ ጊዜ እነዚህን የተማሯቸውን የአንብቦ መረዳት ስልቶች በትክክል ሲጠቀሙባቸው ነው (Grabe, 1991; McKeown, Beck, & Blake, 2009; Sencibaugh, 2008)፡፡ ምንም እንኳን የተለያዩ አንብቦ የመረዳት ስልቶች ቢኖሩም፣ የሚከተሉት ሶስቱ ማለትም ማጠቃለል (summerization)፣ መተንበይ (prediction) እና ፈልፍሎ ማውጣት (inference) የሚባሉት ስልቶች ግን ለአንብቦ መረዳት ወሳኝና መሰረታዊ ስልቶች ናቸው (Grabe, 1991; Berkeley, Mastropieri, & Scruggs, 2011)፡፡ እነዚህ ስልቶች በአንብቦ መረዳት ጊዜ በጣም አስፈላጊ ናቸው፡፡ እነዚህን ስልቶች አለማወቅ ደግሞ በአንብቦ መረዳት ላይ ከፍተኛ ተጽእኖ ያሳድራል፡፡

2.25. በሁለተኛ ቋንቋ የማንበብ ሂደት ላይ ተጽእኖ የሚያሳድሩ ተላውጦዎች

Grabe (1991) እንደሚገልጸው፣ በሁለተኛ ቋንቋ የማንበብ ሂደት ላይ ተጽእኖ የሚያሳድሩ በርካታ ምክንያቶች አሉ፡፡ እነዚህ ተጽእኖ የሚያሳድሩ ነገሮች በአፍ መፍቻ ቋንቋ የማንበብ ሂደት ጊዜ ከግምት ውስጥ የሚገቡ ምክንያቶች አይደሉም፡፡ ከእነዚህም ተጽእኖዎች መካከል ግንባር ቀደም የሚጠቀሰው የአፍ መፍቻ ቋንቋ አንባቢዎችና የሁለተኛ ቋንቋ አንባቢዎች ወደ መደበኛ ትምህርት ሲመጡ ይዘውት (አካብተውት) የሚመጡት የቃላት ብዛት መለያየት ነው፡፡

ከዚህ አንጻር ሲታይ በሆነ ቋንቋ አፉን የፈታ ሰው ወደ መደበኛ ትምህርት ሲመጣ ከ5000-7000 ቃላትን አካብቶ ይመጣል፡፡ በመሆኑም ተማሪው ለማንበብ በሚማርበት ጊዜ በቋንቋው የቀደመ የቋንቋ እውቀት ስላለው ይህ የቀደመ የቋንቋ እውቀት በንባብ ጊዜ ቃላትን በደንብ ለይቶ እንዲያነብ ከማገዝ በተጨማሪ የማንበቡን ሂደት ያቀላጥፍለታል፡፡ ከዚህም በተጨማሪ የአፍ መፍቻ ቋንቋ ተማሪው አፉን የፈታበትን ቋንቋ ሰዋስው ጥሩ አድርጎ ያውቀዋል፡፡ በተቃራኒው ደግሞ የሁለተኛ ቋንቋ ተማሪው ወደ መደበኛ ትምህርት ሲመጣ የካበተ የንግግር ቋንቋ ቃላት ክምችት የለውም ወይም ደግሞ እጅግ በጣም አነስተኛ የንግግር ቋንቋ ቃላት እውቀት ይዞ ነው የሚመጣው፡፡ ከዚህም በተጨማሪ ስለ ቋንቋው ሰዋስው ሙሉ እውቀት የለውም፡፡ በመሆኑም የማንበብ ሂደቱ ልክ እንደ አፍ መፍቻ ቋንቋ ተናጋሪው የተቀላጠፈ ሳይሆን ብዙ አደናቃፊ ነገሮች ያጋጥሙታል፡፡ ምክንያቱም የሁለተኛ ቋንቋ ተማሪዎች የንግግር ችሎታና የማንበብ ችሎታ የሚያድጉት ጎን ለጎን ስለሆነ ነው፡፡

ከላይ ከቀረበው ሀሳብ ጋር ተያያዥነት ባለው መልኩ በተማሪዎች አቀላጥፎ የማንበብ ችሎታ ላይ ከፍተኛ ተጽእኖ ከሚያሳድሩ ነገሮች መካከል አንዱ ተማሪዎች በሁለተኛ ቋንቋ ያላቸው የንግግር ቋንቋ ችሎታ (oral language) አነስተኛ መሆን ነው፡፡ የንግግር ቋንቋ ለማንበብ ክሂል መጎልበት መሰረት መሆኑንና ዝቅተኛ የንግግር ቋንቋ ችሎታ ያላቸው ተማሪዎች ደግሞ የማንበብ ችግር እንደሚያጋጥማቸው Konza (2014) ይገልጻሉ፡፡ ከዚህ ጋር ተያይዞ Jiang (2016) የ Bernhardt (2005)ን የጥናት ውጤት በመጥቀስ የሁለተኛ ቋንቋ እውቀት ለሁለተኛ ቋንቋ ንባብ ብቃት የሚያበረክተው አስተዋጽኦ 30 በመቶ መሆኑን ይጠቁማሉ፡፡

በአፍ መፍቻና በሁለተኛ ቋንቋ መካከል የሚኖር የስርአተጽህፈት (orthography) ልዩነት በአቀላጥፎ ማንበብ ጊዜ በሚኖር ቃላትን የመለየት ሂደት ችግር ከሚፈጥሩ ምክንያቶች መካከል አንዱ ነው፡፡ በአለም ላይ አራት ዋና ዋና የስርአተ ጽህፈት አይነቶች አሉ፤ እነዚህም ፊደላዊ (alphabetic)፣ ቀለማዊ (syllabic)፣ ሎጎግራፊያዊ (logographic) እና አብጃድ (abjad) ናቸው (Lems et al., 2010; Jiang, 2016)፡፡

ስለስርአተጽህፈት ሲነሳ አብሮ መነሳት ያለበት ጉዳይ የቋንቋዎች የስርአተጽህፈት ጥልቀት (orthographic depth) ጉዳይ ነው፡፡ ቋንቋዎች ከሚያሳዩት የስርአተጽህፈት ጥልቀት አንጻር ጥልቅ ያልሆነ ስርአተጽህፈት የሚከተሉና ጥልቅ የሆነ ስርአተጽህፈት የሚከተሉ ተብለው በሁለት ይከፈላሉ፡፡ ጥልቅ ያልሆነ (shallow orthography) ስርአተ ጽህፈት ያላቸው ቋንቋዎች በጣም መደበኛ የሆነ የድምጽ ፊደል ቅንጅት ያላቸው ሲሆኑ፣ ጥልቅ (deep orthography) የሆነ ስርአተ ጽህፈት ያላቸው ቋንቋዎች ደግሞ በእያንዳንዱ ድምጽና ድምጾችን ወክለው በቆሙት ፊደላት መካከል ኢ.መደበኛ የሆነ ቅንጅት የሚታይባቸው ናቸው (Grabe, 1991; Lems et al., 2010; Jiang, 2016)፡፡

መደበኛ የሆነ የድምጽ-ፊደል ቅንጅት የሚያሳዩትን ጥልቅ ያልሆነ ስርአተ ጽህፈት ያላቸውን ቋንቋዎች ግልጽ ስርአተ ጽህፈት (transparent orthography) ተብለው ሲጠሩ፤ ኢ.መደበኛ የድምጽ ፊደል ቅንጅት የሚታይባቸውንና ጥልቅ ስርአተ ጽህፈት ያላቸውን ቋንቋዎች ደግሞ ዝግ ስርአተጽህፈት (opaque orthography) ተብለው ይጠራሉ (Lems, 2003; Jiang, 2016)፡፡ በመሆኑም የስርአተ ጽህፈቱ ግልጽ መሆን አለመሆን የሁለተኛ ቋንቋ ተማሪው በሚያነብበት ጊዜ ለሚፈጽማቸው ስህተቶች የችግር ምንጭ ሊሆን ይችላል (Grabe, 1991; Lems et al., 2010; Jiang, 2016)፡፡

በሁለተኛ ቋንቋ ላይ በሚደረገው የማንበብ ሂደት ላይ የመጀመሪያ ቋንቋ ስርአተ ጽህፈት ከፍተኛ ተጽእኖ ያሳድራል፡፡ ከሚያነቡት ሁለተኛ ቋንቋ ስርአተጽህፈት ጋር

ተቀራራቢ የሆነ የመጀመሪያ ቋንቋ የስርአተ ጽህፈት ዳራ ያላቸው ተማሪዎች በሚያነቡበት ጊዜ ቃላትን በመለየት ሂደት የራቀ የስርአተ ጽህፈት ዳራ ካላቸው ተማሪዎች የተሻለ ውጤት ያስመዘግባሉ (Jiang, 2016; Akamatsu, 1999; Fender, 2003; Koda, 1988; Koda, 1989; Muljani, Koda & Moetes, 1998)፡፡

የተለያዩ ቋንቋዎችን መሰረት አድርገው በተጠኑ የንባብ ምርምሮች (cross-linguistic reading research) መሰረት፣ በአፍ መፍቻ (L1) እና በሁለተኛ ቋንቋ (L2) መካከል ያለው የስርአተጽህፈት ቅርበትና ርቀት (orthographic distance) ተማሪዎች በሁለተኛ ቋንቋቸው በሚያነቡበት ጊዜ ለሚያከናውኑት ቃላትን የመለየት ሂደት (decoding process) ተግባር የችሎታ ልዩነት (performance difference) እንዲመዘገብ ከሚያደርጉ ተላውጦዎች መካከል አንዱ ነው (Koda 1996; Koda, 1999; Jiang, 2011)፡፡ በዘርፉ ላይ የተከናወኑ ምርምሮች እንዳረጋገጡት፣ በተለያዩ ስርአተጽህፈት የተጻፉ ጽሁፎችን በምናነብበት ጊዜ፣ ስርአተጽህፈቶቹ በመለያየታቸው ምክንያት ቃላትን ለመለየት አእምሮአችን የተለያዩ አእምሮአዊ ሂደቶች እንዲያከናውን ስለሚገደድ ነው (Han, 2015)፡፡

በሁለተኛ ቋንቋ ንባብ ጊዜ በሚከናወነው ቃላትን የመለየት ሂደት ላይ ተጽእኖ ከሚያሳድሩ ነገሮች መካከል አንዱ ተማሪው አፉን በፈታበት ቋንቋና በሚማረው ሁለተኛ ቋንቋ መካከል ያሉ ዝምድናዎች ናቸው፡፡ ይህንን አስመልክቶ በተለያዩ ቋንቋዎች ዙሪያ የተከናወኑ ምርምሮች እንዳረጋገጡት ከሚማሩት ሁለተኛ ቋንቋ ጋር ተመሳሳይ የሆነ የቋንቋ ዳራ (language background) ያላቸው ተማሪዎች በሁለተኛ ቋንቋቸው በሚያነቡበት ጊዜ ቃላትን በመለየት (word recognition) ሂደት፣ ከሚማሩት ሁለተኛ ቋንቋ ጋር ተመሳሳይ የቋንቋ ዳራ ከሌላቸው ተማሪዎች የተሻለ ተጠቃሚ (ግብ መች) እንደሚሆኑ የተረጋገጠ ነው (Koda, 1988; Koda, 1989; Muljani, Koda & Moates, 1998)፡፡

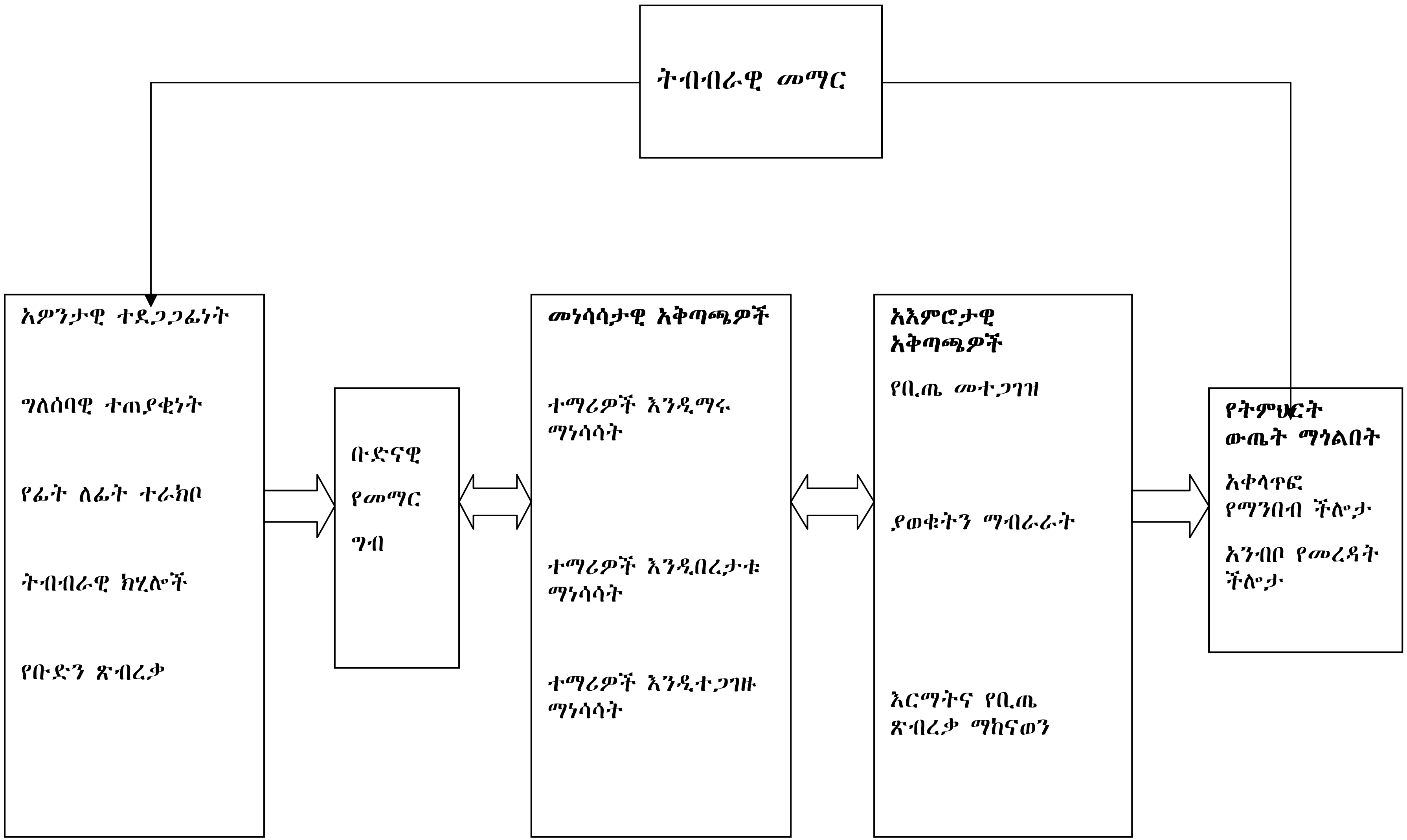
ቋንቋውን ለጥቅም በማዋል ሂደት በማሸጋገር (transfer) አማካይነት የሚፈጠር ችግር የሁለተኛ ቋንቋ ንባብን አስቸጋሪ ያደርገዋል፡፡ ከዚህ ምክንያት ጋር በተያያዘ መልኩ የሚጠቀሰው እውነታ ተማሪው አፉን በፈታበት ቋንቋና በሚማረው ሁለተኛ ቋንቋ መካከል በቅርጽ ወይም በቅርጽና በትርጉም ተመሳሳይነት ያላቸው ቃላት (cognates) ይኖራሉ፡፡ በመሆኑም የሁለተኛ ቋንቋ ተማሪው በሚያነብበት ጊዜ ተቀራራቢ የሆኑ ቃላትን በማጠጋጋት አሳስቶ ሊያነባቸው ይችላል፡፡ ይህ ሁኔታ ደግሞ ቃላትን በመገንዘብ ሂደት እንቅፋት ይፈጥራል (Grabe, 1991)፡፡

በአጠቃላይ ሲታይ በማንበብ ትምህርት ክህሎት ላይ ተጽእኖ የሚያሳድሩ ነገሮች ስነልሳናዊና ኢ.ስነልሳናዊ ተብለው በሁለት ይከፈላሉ፡፡ ስነልሳናዊ የሚባሉት ከቋንቋው ስነድምጽ፣ ስነምእላድና ስነአገባብ ጋር ቀጥተኛ ግንኙነት ያላቸው ጉዳዮች ሲሆኑ፤ ኢ.ስነልሳናዊ ጉዳዮች የሚባሉት ደግሞ ከቋንቋው ስርአተጽህፈትና ከመማር ማስተማሩ ጋር የተያያዙ ትምህርት ነክ ጉዳዮች ናቸው፡፡

2.26. የጥናቱ ጽንሰ ሀሳባዊ ማእቀፍ (conceptual frame work of the study)

ይህ ጽንሰ ሀሳባዊ ማእቀፍ ለጥናቱ በሚያመች መልኩ ተሻሽሎ የተወሰደው የ Slavin (1995) እና የJohnson and Johnson (1999) ስራዎችን መሰረት በማድረግ ነው፡፡ የ Slavin ስራ ለቡድናዊ የመማር ግብ (group learning goal) መሰረት የሆኑትን የትብብራዊ መማር መሰረታዊ መርሆችን በሞዴሉ ውስጥ አላካተተም፡፡ የJohnson and Johnson ስራ ደግሞ ስለ መነሳሳታዊ አቅጣጫዎች (motivational perspective) እና አእምሮታዊ እቅጣጫዎች (cognitive perspective) ያስቀመጠው ነገር የለም፡፡ በመሆኑም ሁለቱንም አቀናጅቶ መውሰድ ለጥናቱ አስፈላጊ መሆኑን አጥኚው ተገንዝቧል፡፡

ከዚህ በታች የቀረበው የጥናቱ ጽንሰሀሳባዊ ማእቀፍ የሚያሳየው የትብብራዊ መማር መሰረታዊ መርሆች ከቡድናዊ የመማር ግብ፣ ከመነሳሳታዊ አቅጣጫ፣ ከአእምሮታዊ አቅጣጫ እና ከአጠቃላዩ የመማር ውጤት መሻሻል ጋር ያላቸውን ትስስር ነው፡፡ የሞዴሉ አጠቃላይ ትኩረት የትብብራዊ መማር መሰረታዊ አላባዊያንን መሰረት የሚያደርገው የቡድናዊ መማር ግብ ተማሪዎችን በማነቃቃት፣ እርስበርስ እንዲተጋገዙና እንዲተራረሙ በማድረግ በተማሪዎች ግንዛቤና በትምህርት ውጤት መጎልበት ላይ ያለውን አስተዋጽኦ ነው፡፡


ትብብራዊ መማር
አዎንታዊ ተደጋጋፊነት
ግለሰባዊ ተጠያቂነት
የፊት ለፊት ተራክቦ
ትብብራዊ ክሂሎች
የቡድን ጽብረቃ
ቡድናዊ
የመማር
ግብ
መነሳሳታዊ አቅጣጫዎች
ተማሪዎች እንዲማሩ ማነሳሳት
ተማሪዎች እንዲበረታቱ ማነሳሳት
ተማሪዎች እንዲተጋገዙ ማነሳሳት
እእምሮታዊ አቅጣጫዎች
የቢጤ መተጋገዝ
ያወቁትን ማብራራት
እርማትና የቢጤ ጽብረቃ ማከናወን
የትምህርት ውጤት ማጎልበት
አቀላጥፎ የማንበብ ችሎታ
አንብቦ የመረዳት ችሎታ

ምእራፍ ሶስት

የጥናቱ ንድፍና ዘዴ

3.1. የጥናቱ ንድፍ

ይህ ጥናት የተከተለው የጥናት ንድፍ ከፊል ሙከራዊ (quasi experimental) የሚባለውን የምርምር ንድፍ ሲሆን ይህ አይነቱ ምርምር ከሙከራዊ የምርምር ንድፍ አይነቶች ይመደባል፡፡ ይህ የጥናት ንድፍ ለሙከራው የሚሆኑ (ሙከራው የሚካሄድባቸው) ተማሪዎችን በቀላል የእጣ ናሙና ከፋፍሎ ከመውሰድ ይልቅ ጥናቱ የሚካሄድባቸውን ተማሪዎች /ክፍሎች/ እንዳሉ በመውሰድ (intact class) ይከናወናል፡፡ ተጠኚዎቹ ተማሪዎች በየክፍላቸው እንዳለ ስለሚወሰዱም ምርምሩ የሚካሄድበትን መቼት (research setting) አያናጋም ወይም አይረብሽም፤ ምክንያቱም ተመራማሪው ልክ እንደ እውነተኛ ሙከራዊ ጥናት (true experiment) ተጠኚዎችን ከየመማሪያ ክፍሉ በቀላል የእጣ ናሙና በመውሰድ አርቲፊሻል ተጠኚ ቡድኖችን ለመፍጠር አይሞክርም (Creswell, 2012)፡፡

እንደ ያለው (1998) አገላለጽ፣ ይህ የምርምር ንድፍ በአንድ በተወሰነ ጉዳይ ላይ በሙከራ አማካይነት ፍተሻ ለማካሄድ የሚያስችል ነው፡፡ ፍተሻውን ለማካሄድም ተመራማሪው ሁለት ቡድኖችን ወስዷል፡፡ እነዚህም ቡድኖች በብዙ ነገሮች ተመሳስለው በነጻ ተለዋዋጩ ብቻ የሚለያዩ ናቸው፡፡ ከእነዚህ ሁለት ቡድኖች መካከል የመጀመሪያው ተጠኚ ቡድን (experimental group) ሲባል፤ ሁለተኛው ቡድን ደግሞ የመቆጣጠሪያ ቡድን (controlled group) በመባል ይጠራል፡፡ ተጠኚው ቡድን ነጻ ተለዋዋጩ የሚታይበት ወይም የሚከሰትበት ሲሆን፣ የመቆጣጠሪያ ቡድኑ ደግሞ ከተጠኚ ቡድኑ ጋር ተመሳሳይ ሁኖ ነገር ግን በነጻ ተለዋዋጩ ፋንታ አይነተኛ ባህሪ (normal behaviour) የሚያሳይ ነው፡፡

3.2. ናሙና እና የንሞና ስልት

አንድን ጥናት ለማካሄድ ሲታሰብ ትልቅ ትኩረት ከሚሰጣቸው ጉዳዮች መካከል አንዱ የንሞና ዘዴ ነው፡፡ ይህም ተጠኚዎቹንና ጥናቱ የሚካሄድበትን ቦታ አመራረጥ ይመለከታል፡፡

3.2.1. የትምህርት ቤቱና የክፍል ደረጃ አመራረጥ

በመግቢያው ላይ ለመግለጽ እንደተሞከረው የዚህ ጥናት ትኩረት ትብብራዊ መማር የተማሪዎችን አቀላጥፎ የማንበብና አንብቦ የመረዳት ችሎታ ለማዳበር ያለውን ሚና መፈተሽ ሲሆን ጥናቱ ያተኮረው አፋቸውን በትግርኛ ቋንቋ በፈቱ የ7ኛ ክፍል ተማሪዎች ላይ ነው፡፡ ለጥናቱ 7ኛ ክፍል የተመረጠበት ምክንያት ችግሩ የተስተዋለበት ስለሆነ ነው፡፡

ይህ ጥናት የተከናወነው ማእከላዊ ትግራይ ዞን ውስጥ ሲሆን፣ በዚህ ዞን ውስጥ ካሉት ወረዳዎች መካከል ለጥናቱ የተመረጠው አክሱም ነው፡፡ ለጥናቱ አክሱም ከተማ የተመረጠበት ዋነኛ ምክንያት ተመራማሪው አክሱም ዩኒቨርሰቲ ስለሚሰራና ትምህርት ቤቶቹን ከመማር-ማስተማር ስራና በስልጠና ጋር ከተያያዙ ጉዳዮች አንጻር ስለሚያውቃቸው ከምርምሩ አስተዳደራዊ ጉዳዮች ጋር ተያይዞው የሚመጡ ችግሮችን ያቃልሉልኛል ብሎ ስላሰበ ነው፡፡ በመሆኑም ጥናቱ የሚካሄድበት ወረዳ የተመረጠው አመቺ ንሞናን (convenience sampling) መሰረት በማድረግ ነው፡፡

አክሱም ከተማ ውስጥ በአጠቃላይ 10 አንደኛ ደረጃ ትምህርት ቤቶች የሚገኙ ሲሆን፣ ለዚህ ከፊል ሙከራዊ ጥናት ግን ከእነዚህ ትምህርት ቤቶች መካከል ክንደያ አንደኛ ደረጃ ትምህርት ቤት የሙከራ ጥናቱ እንዲካሄድበት ተመርጧል፡፡ ለጥናቱ ክንደያ 1ኛ ደረጃ ትምህርት ቤት የተመረጠው በቀላል የእጣ ንሞና ዘዴ (simple random sampling) ነው፡፡

3.2.2. የተማሪዎችና መምህራን አመራረጥ

ቀደም ሲል ለመግለጽ እንደተሞከረው ይህ ጥናት የሁለት ቡድን ቅድመ ልምምድ ድህረ ልምምድ ሙከራዊ ምርምር ንድፍ (two group pre-test post-test quasi experimental design) ስለሚከተል ጥናቱ እንዲካሄድበት ተብሎ በተመረጠው ክንደያ አንደኛ ደረጃ ትምህርት ቤት ውስጥ ከሚገኙ አምስት የ7ኛ ክፍል ምድቦች (sections) መካከል ሁለት ምድቦች (7ኛ ሀ እና 7ኛ ለ) በቀላል የእጣ ንሞና (simple random sampling) ተመርጠዋል፡፡ ከእነዚህ ምድቦች መካከል 7ኛ ሀ 44 ተማሪዎች (20 ወንዶችና 24 ሴቶች) ሲኖሩት፣ 7ኛ ለ ደግሞ 42 ተማሪዎች (21 ወንዶችና 21 ሴቶች) አሉት፡፡ በእነዚህ ምደቦች የሚገኙ ሁሉም ተማሪዎች በጥናቱ የተካተቱ ሲሆን፣ የትኛው ምድብ ሙከራዊ የትኛው ደግሞ የቁጥጥር ምድብ ይሁን? የሚለውን ለመወሰን ሁለቱም ምድቦች አቀላጥፎ የማንበብና አንብቦ የመረዳት ቅድመ ልምምድ ፈተና ከወሰዱ በኋላ በቀላል የእጣ የንሞና ዘዴ አማካይነት 7ኛ ሀ የቁጥጥር ቡድን (controlled group)፣ 7ኛ

ለ ደግሞ የሙከራ ቡድን (experimental group) እንዲሆኑ ተመርጠዋል፡፡ ሁሉም ተማሪዎች በትግርኛ ቋንቋ አፋቸውን የፈቱ ናቸው፡፡

ለጥናቱ በተመረጠው ትምህርት ቤት ውስጥ ለጥናቱ የተመረጡትን ምድቦች (ሴክሽኖች) እንዲያስተምር የተደረገው በዚያው ትምህርት ቤት ውስጥ የ7ኛ ክፍል ተማሪዎችን በመደበኛነት እንዲያስተምር የተመደበው የአማርኛ ቋንቋ መምህር ነው፡፡ ወደ ሙከራዊ ጥናቱ ከመገባቱ በፊትም መምህሩ የሙከራ ቡድን (experimental group) ሆኖ የተመረጠውን ምድብ በትብብራዊ ዘዴ እንዲያስተምር ስለትብብራዊ መማር ዘዴና አተገባበሩ በቂ ስልጠና ተሰጥቶታል፡፡ የቁጥጥር ቡድኑን (controlled group) ደግሞ በተለምዶአዊ ዘዴ እንዲያስተምር ተደርጓል፡፡

3.3. የመረጃ መሰብሰቢያ መሳሪያዎች

በዚህ ጥናት ውስጥ በመረጃ ምንጭነት ያገለገሉት ተማሪዎች ናቸው፡፡ የመረጃ መሰብሰቢያ መሳሪያዎቹ ትኩረትም ከተማሪዎች የሚገኙትን መረጃዎች ለመሰብሰብ ነው፡፡ አጥኚው ይህንን ጥናት ከግብ ለማድረስ የሚከተሉትን የመረጃ መሰብሰቢያ መሳሪያዎች ተጠቅሟል፡፡

3.3.1. ፈተና

ፈተና ለጥናቱ የሚሆኑ መረጃዎች የተሰበሰቡበት ዋነኛ የመረጃ መሰብሰቢያ መሳሪያ ነው፡፡ እንደ ያለው (1998) ገለጻ፣ ፈተና ማለት የተወሰኑ ጥያቄዎች ተዘጋጅተው ወጥነት ባለው መንገድ የተፈታኞችን አእምሯዊ ወይም ስነባህሪያዊ ሁኔታ አስመልክቶ መረጃ ለመሰብሰብ የሚረዳ መለኪያ ነው፡፡

በኢትዮጵያ የተማሪዎችን አቀላጥፎ የማንበብም ሆነ አንብቦ የመረዳት ችሎታ ለመለካት ራሳቸውን ችለው የተዘጋጁ ፈተናዎች (standardized tests) አይገኙም፡፡ EGRA (2010) በመላው ኢትዮጵያ 2ኛና 3ኛ ክፍል ያሉ ተማሪዎችን በአፍ መፍቻ ቋንቋ የማንበብ ችሎታ ለመለካት ካዘጋጀው የአቀላጥፎ ማንበብ ምንባብና ምንባቡን መሰረት አድርገው ከተዘጋጁት አምስት የማስታወስ ችሎታ (memory) ከሚለኩ ጥያቄዎች ውጭ የክፍል ደረጃው ከፍ እያለ ሲሄድና ለትምህርት የሚቀርበው የቋንቋ ሁኔታ ሁለተኛ ቋንቋ በሚሆንበት ጊዜ ለክፍል ደረጃው የሚመጥኑ ለአቀላጥፎ ማንበብና ለአንብቦ መረዳት አላማ የሚውሉ አስተማማኝነታቸው የተረጋገጠላቸውና የተፈተኑ (tested) ምንባቦችን ማግኘት አይቻልም፡፡ በመሆኑም ምንባቦችን መምረጥና ጥያቄዎችን ማዘጋጀት ከባድ ስራ ነው፡፡ ለዚህ ጥናት አላማ የሚውሉ አቀላጥፎ

የማንበብና አንብቦ የመረዳት ምንባቦችን አጥኝው የ7ኛ ክፍል ተማሪዎችን ከግምት ውስጥ ባስገባ መልኩና የአቀላጥፎ ማንበብ ምንባቦች እና አንብቦ የመረዳት ጥያቄዎች አዘገጃጀትን አስመልክቶ የመስኩ ባለሙያዎች የጻፏቸውን መረጃዎች መሰረት በማድረግ ፈተናዎቹን ለማዘጋጀት ሞክሯል፡፡

3.3.1.1. ቅድመ ልምምድ ፈተና (pre-test)

ቅድመ ልምምድ ፈተና የተዘጋጀበት ዋነኛ አላማ ሙከራው ከመካሄዱ በፊት ተማሪዎች በአንብቦ መረዳት ችሎታቸውና በአቀላጥፎ ማንበብ ችሎታቸው ያሉበትን ደረጃ ለማወቅ፣ እንዲሁም ሙከራው ከመከናወኑ በፊት በቁጥጥር ቡድኑና በሙከራ ቡድኑ መካከል ጉልህ የሆነ የችሎታ ልዩነት አለመኖሩን ለማረጋገጥ ነው፡፡ ቅድመ ልምምድ ፈተናው ሁለት ክፍሎችን የያዘ ሲሆን የመጀመሪያው ክፍል የተማሪዎችን አቀላጥፎ የማንበብ ችሎታ በአንድ ደቂቃ ውስጥ ለመለካት የሚያገለግለው ነው፡፡ ሁለተኛው ክፍል ደግሞ አንብቦ የመረዳት ችሎታቸውን ለመፈተሽ የሚያገለግለው ነው፡፡ በመሆኑም ሁለቱም ፈተናዎች የተከናወኑት በተለያዩ ጊዜያት (sessions) ነው፡፡

3.3.1.2. ድህረ ልምምድ ፈተና (post-test)

በጥናቱ ውስጥ የተሳተፉት የሁለቱም ቡድን ተማሪዎች ቅድመ ልምምድ ፈተና ተሰጥቶአቸው ወደ ሙከራው ከተገባ በኋላ ሙከራው ሲጠናቀቅ ድህረ ልምምድ ፈተና እንዲወስዱ ተደርጓል፡፡ ድህረ ልምምድ ፈተና የመስጠቱ ዋነኛ አላማ የሙከራ ቡድኑ በትብብራዊ ዘዴ አማካይነት ከተማረ በኋላ ዘዴው በሙከራው ቡድን ውስጥ በተካተቱት ተማሪዎች አቀላጥፎ የማንበብና አንብቦ የመረዳት ችሎታ ላይ ለውጥ ማምጣት አለማምጣቱን ለማረጋገጥ ነው፡፡ ልክ እንደ ቅድመ ልምምድ ፈተናው ሁሉ የድህረ ልምምድ ፈተናውም ሁለት ክፍሎች አሉት፣ የመጀመሪያው ክፍል የተማሪዎችን አቀላጥፎ የማንበብ ችሎታ ለመለካት የተዘጋጀ ሲሆን ሁለተኛው ደግሞ አንብቦ የመረዳት ችሎታን ለመለካት የተዘጋጀ ፈተና ነው፡፡ ስለዚህ ሁለቱም ፈተናዎች የተሰጡት በሁለት የተለያዩ ጊዜያት (sessions) ነው፡፡ የድህረ ልምምድ ፈተናው የተሰጠው በሙከራ ቡድኑ ውስጥ የታቀፉት ተማሪዎች በትብብራዊ መማር አማካይነት፣ በቁጥጥር ቡድኑ ውስጥ የታቀፉት ተማሪዎች ደግሞ በተለምዶአዊው መማር አማካይነት የንባብ ትምህርቱን ከተማሩ በኋላ ነው፡፡

3.3.1.3. የቅድመና ድህረ ልምምድ አቀላጥፎ የማንበብ ፈተናዎች አዘገጃጀት፣ ተገቢነትና አስተማማኝነት

የተማሪዎችን አቀላጥፎ የማንበብ ችሎታ ለመለካት የተዘጋጁት ፈተናዎች መሰረት ያደረጉት ለዚያው የክፍል ደረጃ ተቀራራቢ የሆኑ ምንባቦችን በመምረጥ ነው፡፡

የተማሪዎችን ቃላዊ ንባብ ለመለካት የሚያገለግለው ዘዴ ስርአተ-ትምህርት ተኮር መለኪያ (Curriculum-Based Measurement) ነው፡፡ ስርአተ-ትምህርት ተኮር መለኪያ ተማሪዎች የቀረበላቸውን የክፍል ደረጃ መሰረት ያደረገ ምንባብ ለአንድ ደቂቃ ጮክ ብለው እንዲያነቡ የሚጠይቅ ሲሆን፣ ይህ መለኪያ የተመረጠበት ምክንያትም ለረጅም ጊዜያት (ለ25 አመታት) በማገልገል ላይ ያለ በመሆኑና አስተማማኝነቱ በተለያዩ ምርምሮች አማካይነት የተረጋገጠ ስለሆነ ነው (Hasbrouck and Tindal, 2006)::

አቀላጥፎ ማንበብ የሚለካው በአንድ ደቂቃ የቃል ንባብ አማካይነት ነው (Hudson et al., 2005; Rasinski, 2004; Hasbrouck and Tindal, 2006)፡፡ ተማሪዎች እንዲያነቡ የቀረበላቸውን ጽሁፍ በአንድ ደቂቃ ውስጥ በሚያነቡበት ጊዜ አነባበባቸውን እየሰማ ትክክል መሆኑንና ትክክል አለመሆኑን የሚያረጋግጠው ፈታኝ መሰረት የሚያደርገው Deno et al. (2002) ያዘጋጁትን ስርአተ-ትምህርት ተኮር መለኪያ ነው፡፡ እንደ Deno et al. (2002) አገላለጽ፣ በአቀላጥፎ ማንበብ ጊዜ የሚተኮርባቸው ጉዳዮች ተማሪዎች የቀረበላቸውን ጽሁፍ በአንድ ደቂቃ ውስጥ ምን ያህል በትክክል እና በፍጥነት አንብበውታል የሚለውን ነው፡፡ ማለትም ስርአተ-ትምህርት ተኮር መለኪያ መሰረት የሚያደርገው ትክክለኛነት (accuracy) እና ፍጥነት (speed) ላይ ነው፡፡ ተማሪዎች በሚያነቡበት ጊዜ ትክክል መሆንና አለመሆናቸውን ለመወሰን ደግሞ በክለሳ ድርሳኑ "አቀላጥፎ የማንበብን የመለካት ስልት" በሚለው ንኡስ ርእስ ስር የተቀመጡትን መስፈርቶች በመጠቀም ነው፡፡

ከዚህ ቀደም ለመግለጽ እንደተሞከረው የተማሪዎችን አቀላጥፎ የማንበብ ችሎታ ለመለካት ስራ ላይ የዋለው ስርአተ ትምህርት ተኮር መለኪያ (curriculum based measurement) ነው፡፡ ስርአተ ትምህርት ተኮር መለኪያ ደግሞ ተማሪዎች ለደረጃቸው ይመጥናሉ ተብለው የተዘጋጁትን ምንባቦች ጮክ ብለው እንዲያነቡ የሚጠይቅ ፈተና ነው፡፡ በመሆኑም የተማሪዎችን ደረጃ ያገናዘቡና አቀላጥፎ የማንበብ ችሎታን ለመለካት የሚያገለግሉ ምንባቦችን ማዘጋጀትን በእጅጉ ይጠይቃል፡፡ የተማሪዎችን አቀላጥፎ የማንበብ ችሎታ ለመለካትም አጥኚው እያንዳንዳቸው 146 ቃላትን የያዙ ሁለት የተለያዩ ተራኪ ምንባቦችን አዘጋጅቶ አንደኛውን ለቅድመ ልምምድ ፈተና ሌላኛውን ደግሞ ለድህረ ልምምድ ፈተናው ተጠቅሟል፡፡ በመሆኑም የአቀላጥፎ ማንበብ ምንባቦቹ ተመሳሳይ የሆነ የቃላት ብዛት፣ ርዝመትና የውህድ አሀድ መዋቅር (text structure) አላቸው፡፡ ለአቀላጥፎ ማንበብ ፈተና የተመረጡት የሁለቱ ምንባቦች ደራሲ አንድ ሰው ሲሆን፣ በሚዘጋጁበት ጊዜ አጥኚው ምንባቦቹ የያዙትን ቋንቋ ከተማሪዎቹ

ደረጃ አንጻር በማመጣጠን፣ የትረካ አካሄዱን በማስተካከል፣ የቃላትና አርፍተነገሮችን ምጣኔ በማስተካከል ረገድ ማሻሻያ አድርጎባቸዋል፡፡

እነዚህ ሁለት የአቀላጥፎ ማንበብ ምንባቦችን ለቅድመ ልምምድም ሆነ ለድህረ ልምምድ ፈተናው ከመዋላቸው በፊት የክብደት ቅለት መጠናቸውን ለማወቅ፣ ለተጠቀሰው የክፍል ደረጃና ለተማሪዎች እድሜ ተመጣጣኝ መሆናቸውን ለማወቅ አጥኝው Olewinski (2010) መረጃ መረብ ላይ ያሰራጨውን የ Flesch Kincaid የተነባቢነት ቀመር (Flesch readability formula) ከስራ ላይ አውሏል፡፡ አጥኚው ይህንን የተነባቢነት ቀመር ከሌሎች የተነባቢነት ቀመሮች በተለየ ሁኔታ መርጦ ሊጠቀም የቻለበት ዋነኛ ምክንያት ቀመሩ በአለም ላይ በስፋት ስራ ላይ እየዋለ ያለ በመሆኑና ለአንደኛ ደረጃ ሁለተኛው እርከንና ለሁለተኛ ደረጃ ለሚዘጋጁ የማስተማሪያ መሳሪያዎች ተገቢነት እንዳለው በባለሙያዎች ስለተጠቀመ ነው፡፡ የቅድመ ልምምድ አቀላጥፎ የማንበብ ፈተናው 11 አርፍተ ነገሮች፣ 146 ቃላትና 245 ቀለሞች ሲኖሩት፣ የድህረ ልምምድ አቀላጥፎ የማንበብ ፈተናው ደግሞ 11 አርፍተ ነገሮች፣ 146 ቃላትና 250 ቀለሞች አሉት፡፡ በቀመሩ መሰረትም አቀላጥፎ ማንበብን ለመለካት የተዘጋጁት ሁለቱም ፈተናዎች እድሜአቸው ከ13-15 ለሚሆኑ የ7ኛ ክፍል ተማሪዎች የሚመጥኑ ምንባቦች ሁነው ተገኝተዋል፡፡

የምንባቦቹን የተነባቢነት ደረጃ ለማስላት በተመራማሪው ስራ ላይ የዋለው የተነባቢነት ቀመርም የሚከተለው ነው፡፡

206.835 – 1.015 (የቃላት ብዛት/የአርፍተ ነገሮች ብዛት) – 84.6 (የቀለም ብዛት/የቃላት ብዛት)

ይህ ቀመር ለንባብ በቀረቡት ጽሁፎች ውስጥ ያሉትን የቀለማት ብዛት፣ የቃላት ብዛትና የአርፍተ ነገር ብዛት ከግምት ውስጥ ያስገባ በመሆኑ ጽሁፉ በውስጡ የያዘው ቋንቋ ምን ያክል ውስብስብ ነው? ወይም ቀላል ነው? የሚለውን የምንባቡን የተገቢነት ሁኔታ ለመወሰን ያስችላል፡፡

የምንባቦቹን የተነባቢነት ቀመር ከማስላት በተጨማሪ አጥኚው አስተማማኝነቱን ለማወቅ የተጠቀመበት ዘዴ ሁለቱንም ምንባቦች ከቅድመ ልምምድ ፈተናው በፊት የናሙና ሙከራ ጥናቱ በማይከናወንበት ትምህርት ቤት የሚማሩ ሌሎች የ7ኛ ክፍል ተማሪዎች እንዲፈተኗቸው ማድረግና በሁለቱ ፈተናዎች የተመዘገቡትን አማካይ ውጤቶችና መደበኛ ልይይቶችን ማየት ነው፡፡ አቀላጥፎ የማንበብ ፈተናዎቹን በሙከራ መልክ እንዲወስዱ በቀላል የእጣ ንሞና ዘዴ የተመረጡት 30 ተማሪዎች ሲሆኑ

ከእነዚህ ውስጥ 15 ወንዶች ሲሆኑ 15 ደግሞ ሴቶች ናቸው፡፡ እነዚህ ተማሪዎች ለማበልጸጊያ ጥናቱ መረጃ ለመሰብሰብ የተዘጋጁትን አቀላጥፎ የማንበብ የቅድመና የድህረ ልምምድ ፈተናዎችን በአንድ ጊዜ እንዲወስዱ ቸው ተደርጓል፡፡ እነዚህ ተማሪዎች በሁለቱም ፈተናዎች ያስመዘገቧቸው አማካይ ውጤቶችና መደበኛ ልይይቶች የሚከተለውን ይመስላል፡፡

ሠንጠረዥ 2:- አቀላጥፎ የማንበብ ችሎታን ለመለካት የተዘጋጁ ምንባቦች አስተማማኝነት

የፈተናው ምድብ	ብዛት (N	አማካይ (mean)	መደበኛ ልይይት (std. Deviation)	መደበኛ ስህተት አማካይ (std. error mean)	ከፍተኛ	ዝቅተኛ
ቅድመ ልምምድ ፈተና	30	47.93	28.896	5.276	105	7
ድህረ ልምምድ ፈተና	30	49.70	30.529	5.574	107	9

ከቀረበው የገላጭ ስታትስቲክስ መረጃ መመልከት እንደሚቻለው ተማሪዎቹ ሁለቱን ፈተናዎች በአንድ ጊዜ እንዲፈተኗቸው ከተደረገ በኋላ በቅድመ ልምምድ ፈተናው 47.93 አማካይ ውጤት ሲያስመዘግቡ መደበኛ ልይይቱ ደግሞ 28.896 ነው፡፡ በድህረ ልምምድ ፈተናው ደግሞ ያስመዘገቡት አማካይ ውጤት 49.70 ሲሆን መደበኛ ልይይቱም 30.529 ነው፡፡ በ Pearson የተዛምዶ ስሌት መሰረትም የሁለቱ ፈተናዎች ተዛምዶ 0.987 ሁኗል፡፡ ከዚህ መገንዘብ የሚቻለው በሁለቱም ፈተናዎች ተማሪዎች ያስመዘገቡት ውጤት ተቀራራቢ መሆኑንና ፈተናዎቹ የተራራቁ አለመሆናቸውን ነው፡፡ (ለበለጠ መረጃ "አባሪ ሠ" ን ይመለከቷል)፡፡

3.3.1.4. አቀላጥፎ የማንበብ ፈተናዎቹ አተገባበር

የተማሪዎችን አቀላጥፎ ማንበብ በቅድመ ልምምዱም ሆነ በድህረ ልምምዱ በመለካት ሂደት አጥኚው ፈተናውን ያካሄደው ራሱ ሲሆን ይህ የሆነበት ምክንያት አጥኚው ከዚህ በፊት በእንደዚህ አይነቱ ስራ ስልጠና በመውሰዱና በመሳተፉ ነው፡፡ የአቀላጥፎ ማንበብ ፈተናዎቹ የተሰጡት ከአንብቦ መረዳት ፈተናዎቹ በኋላ ሲሆን ፈተናዎቹ የተሰጡት ለአንድ ደቂቃ ነው፡፡

አቀላጥፎ የማንበብ ፈተናዎችን መፈተን ራሱን የቻለ የአፈታተን ሂደት (administration) እንዳለው Deno et al. (2002) ያስገነዝባሉ፡፡ አቀላጥፎ የማንበብ ፈተናዎቹን ሲፈትን ተማሪዎች እንዲያነቡ የሚደረገውን ጽሁፍ የያዘ ወረቀት (student's stimuli sheet) ይሰጣቸዋል፡፡ ገምጋሚው ደግሞ ተማሪዎች በሚያነቡበት ጊዜ ለመገምገም የሚያስችል የመመዘኛ ወረቀት (assessor's sheet) ይይዛል፡፡ ገምጋሚው በመገምገሚያ ወረቀቱ ያሉትን አስፈላጊ መረጃዎች (የተማሪውን ስምና ጾታ) ከሞላ በኋላ ተፈታኙ ተማሪ ማንበብ ጀምር ሲባል እንዲያነብና ሰአቱ በሚያልቅበት ጊዜ ደግሞ አቁም ሲባል ማቆም እንዳለበት ይነግረዋል፡፡ ከዚያም ተማሪው እንዲያነብ ይነገረዋል፡፡ ሰአቱን ለመቆጣጠር አጥኝው የመቆጣጠሪያ ሰአት (stop watch) ተጠቅሟል፡፡

በጮክታ ንባብ ፈተናው ጊዜ ተማሪዎቹን የፈተነው ተመራማሪ በክለሳ ድርሰኑ ውስጥ የተጠቀሱትን ምልክቶች እንደ አስፈላጊነታቸው በጥንቃቄና በተገቢው ቦታ ተጠቅሟል፡፡ መሰረታዊ ምልክቶቹም የሚከተሉት ናቸው

- አንባቢው ቃሉን አሳስቶ ካነበበ ወይም ቃሉን ማንበብ ሳይጀምር 3 ሰከንድ ከሞላው ባልተነበበው ወይም ተሳስቶ በተነበበው ቃል ላይ ቃሉ በትክልል አለመነበቡን የሚያሣይ የ (/) ምልክት አድርጎ ማለፍ፡፡
- አንባቢው ቃሉን አሳስቶ ካነበበ በኋላና ሶስት ሰከንድ ሳይሞላው እንደገና ተመልሶ በራሱ ካስተካከለው፣ ተስተካክሎ በትክክል እንደተነበበ ለማሳየት እንደ ስህተት ተቆጥሮ በታረመው ቃል ላይ የማክበብ ምልክት ይደረግበታል፡፡
- አንባቢው ምንባቡን ካቆመበት ቦታ ላይ የ ቅንፍ መዝጊያ ( ]) ምልክት ይደረግበታል፡፡

የአቀላጥፎ ማንበብ ፈተናዎቹ የተከናወኑት ተማሪዎችን በአንድ ባዶ ክፍል ውስጥ እየጠሩ በማስገባት ሲሆን ተማሪዎች እንዳይረብሹና በየተራ እየተጠሩ ሲገቡ በስርአት እንዲስተናገዱ መደበኛው የአማርኛ ቋንቋ መምህር ትልቅ አስተዋጽኦ አድርጓል፡፡ የተፈተኑ ተማሪዎች ደግሞ ከጨረሱ በኋላ ወደ ሌላ ቦታ እንዲሄዱ ተነግሯቸዋል፡፡ በመሆኑም የቅድመ ልምምዱም ሆነ የድህረ ልምምዱ የጮክታ ንባብ ፈተናዎች የተከናወኑት ተፈታኞቹን በማይረብሽ ሁኔታ ነው፡፡

3.3.1.5. የቅድመና ድህረ ልምምድ አንብቦ የመረዳት ፈተናዎች አዘገጃጀት፣ ተገቢነትና አስተማማኝነት

ለቅድመ እና ለድህረ ልምምድ ፈተናው የሚሆኑ የአንብቦ መረዳት ፈተናዎቹ የተዘጋጁት ደግሞ Hughes (1989)፣ Heaton (1990)፣ Alderson (2005) ያስቀመጡትን አንብቦ የመረዳት ጥያቄዎች አዘገጃጀት መሰረት በማድረግ ነው፡፡ አንብቦ የመረዳት ፈተናው ሙሉ በሙሉ በምርጫ ጥያቄዎች ላይ ያተኮረ ሲሆን፣ Heaton (1990) እንደሚሉት የተማሪዎችን አንብቦ የመረዳት ችሎታ ለመለካት የምርጫ ጥያቄዎችን መጠቀም አግባብነት አለው፡፡ የአንብቦ መረዳት የምርጫ ጥያቄዎች ካተኩሩባቸው ጉዳዮች መካከል የምንባቡን ዋና ሀሳብ መለየት፣ ዝርዝር ሀሳቦችን መለየት፣ ጥቁምታዎችን መለየትና ተማሪዎች እንዲተነብዩ ማስቻል ወዘተ. ናቸው፡፡

የአንድን የምርምር ውጤት ከሚወስኑት ነገሮች መካከል ምርምሩ የሚጠቀምባቸው የመረጃ መሰብሰቢያ መሳሪያዎች ናቸው፡፡ እነዚህ የመረጃ መሰብሰቢያ መሳሪያዎች ደግሞ አስተማማኝነት (reliability) እና ተገቢነት (validity) ያላቸው ሊሆኑ ይገባል (Creswell, 2012)፡፡

ለቅድመ እና ለድህረ ልምምድ አንብቦ የመረዳት ፈተናው የተዘጋጁት ምንባቦች በአጠቃላይ ሁለት ሲሆኑ ለቅድመ ልምምድ ፈተናው አንድ ለድህረ ልምምድ ፈተናው ደግሞ አንድ ምንባብ እንዲዘጋጁ ተደርጓል፡፡ ለቅድመ ልምምዱም ሆነ ለድህረ ልምምድ ፈተናው የተዘጋጁት ፈተናዎች እያንዳንዳቸው ሀያ ሀያ ጥያቄዎችን እንዲይዙ ተደርጓል፡፡ ለአንብቦ መረዳት አላማ የተዘጋጁት ምንባቦችም ሆኑ አንብቦ የመረዳት ጥያቄዎቹ ከተዘጋጁ በኋላ ጥናቱ ለሚካሄድበት የክፍል ደረጃ የሚመጥኑ መሆን አለመሆናቸውን አስመልክቶ ተገቢነታቸውን (validity) ለማወቅ አጥኝው ምንባቦቹንና ጥያቄዎቹን ለጥናቱ አማካሪ፣ ተግባራዊ ስነልሳን አማርኛን በማስተማር ዘዴ የትምህርት ዘርፍ የሶስተኛ ዲግሪ ትምህርታቸውን እየተከታተሉ ላሉ ሁለት ተማሪዎችና ጥናቱ በሚካሄድበት አካባቢ የ7ኛ ክፍል ተማሪዎችን ለሚያስተምር አንድ የአማርኛ ቋንቋ መምህር አስገምግሞ ባገኘው ግብረ መልስ መሰረት ማስተካከያ አድርጓል፡፡ ከተሰጡት ግብረ መልሶች መካከል የጥያቄዎቹን ተራ ቅድም ተከተል ማስተካከል፣ ተገቢነት የሌላቸውን አሳሳች አማራጮች ማስወገድ፣ የአርትኦት ችግሮችን ማስተካከል፣ የምንባቦቹን ርዝማኔ ከግምት ውስጥ ማስገባት ይገኙበታል፡፡

ከዚህም በተጨማሪ አጥኝው ለቅድመ ልምምድ ፈተናውና ለድህረ ልምምድ ፈተናው የተዘጋጁትን አንብቦ የመረዳት ፈተናዎቹን አስተማማኝነት (realibility) ለማወቅ ከሙከራው በፊት ፈተናዎቹን ጥናቱ በማይከናወንበት ነገር ግን አንድ አይነት

አከባቢያዊ አውድ በሆነ ትምህርት ቤትና በተመሳሳይ የክፍል ደረጃ ለሚማሩ 48 ተማሪዎች ለመተግበር ሞክሯል፡፡ ከዚያም የጥያቄዎቹን አስተማማኝነት ለማወቅ ፈተናዎቹን አርሞ በእኩል ክፋይ ዘዴ (split half method) የሁለቱንም ፈተናዎች አስተማማኝት ለማስላት ተሞክሯል፡፡ በSpearman-Brown correlation coefficient ስሌት መሰረትም ለቅድመ ልምምድ ፈተና የተዘጋጀው አንብቦ የመረዳት ፈተና .733 ውጤት ሲኖረው ለድህረ ልምምድ ፈተና የተዘጋጀው አንብቦ የመረዳት ፈተና ደግሞ .709 ውጤት አስመዝግቧል (ለበለጠ መረጃ "አባሪ ሐ"ን እና "አባሪ መ"ን ይመለከቷል)፡፡ ይህም የሚያሳየው ለቅድመ ልምምዱም ሆነ ለድህረ ልምምድ የተዘጋጁት ፈተናዎች አስተማማኝ መሆናቸውን ነው፡፡

አጥኚው የፈተናዎቹን አስተማማኝነት ከማስላት በተጨማሪ በቅድመ ልምምዱም ሆነ በድህረ ልምምዱ ፈተናዎች ውስጥ ያሉትን የእያንዳንዱን ጥያቄ የክብደት ቅለት ደረጃ (item difficulty or facility index) እና ጎበዙን ከደካማው የመለየት ብቃት (item discrimination) አስልቷል፡፡ እንደ Alderson (2005) አንድ ጥያቄ ጥሩ የክብደት ቅለት ደረጃ አለው የሚባለው ተካፍሎ የተገኘው ውጤት በ0.3 እና በ0.7 መካከል ከሆነ ነው፡፡ የተገኘው ስሌት ከ0.3 በታች ከሆነ ጥያቄው መክበዱን ሲያሳይ፣ ውጤቱ ከ0.7 በላይ ከሆነ ደግሞ እየቀለለ መሄዱን ያሳያል፡፡ የፈተናዎቹን የክብደት ቅለት ደረጃ ለመስራት የሚከተለው ቀመር ስራ ላይ ውሏል፡፡

የክብደት ቅለት ደረጃ= በሁለቱም ቡድኖች የተመለሱ ትክክለኛ መልሶች ድምር / በሁለቱም ቡድኖች ያሉ ተማሪዎች

አንድ ጥያቄ ጥሩ የመለየት ብቃት አለው የሚባለው ደግሞ ተሰልቶ የሚመጣው ውጤት አነሰ ቢባል ከ0.3 በታች መውረድ የለበትም፡፡ የፈተናውን የመለየት ብቃት ለመስራት የሚከተለው ቀመር ስራ ላይ ውሏል፡፡

የመለየት ብቃት =

በከፍተኛው የተመለሱ ትክክለኛ መልሶች – በዝቅተኛው የተመለሱ ትክክለኛ መልሶች / በአንደኛው ቡድን ወስጥ ያሉ ተማሪዎች ብዛት

ከዚህ በታች ውጤት ያላቸው ጥያቄዎች ጎበዙን ከደካማው ያለመለየት ችግር አለባቸው ተብሎ ስለሚታሰብ መስተካከል ወይም መወገድ አለባቸው፡፡ በመሆኑም ከስሌቱ በተገኘው ውጤት መሰረት የክብደት ቅለት ችግር ያለባቸው ጥያቄዎችና ተማሪዎችን ያለመለየት ችግር ያለባቸው ጥያቄዎች እንዲሻሻሉ ወይም በሌላ እንዲተኩና እንደገና ተስተካክለው እንዲጻፉ ተደርጓል፡፡ የፈተናዎቹን የክብደት ቅለትና የመለየት ብቃት ስሌትን አስመልክቶ "አባሪ ሀ" እና "ለ" ን ይመለከቷል፡፡

3.3.2. ምልከታ

ለጥናቱ የሚሆኑ መረጃዎችን ለመሰብሰብ ካገለገሉ ዘዴዎች መካከል ምልከታ በደጋፊነት ስራ ላይ ውሏል፡፡ ምልከታ በደጋፊ የመረጃ መሰብሰቢያ መሳሪያነት ጥቅም ላይ የዋለበት ዋነኛ ምክንያትም መምህሩ በተሰጠው ስልጠና መሰረት የሙከራ ቡድኑን በትብብራዊ መማር ዘዴ እያስተማረ መሆኑንና የቁጥጥር ቡድኑን ደግሞ በተለምዶአዊው ዘዴ እያስተማረ መሆኑን ለመከታተል እንዲሁም በክፍል ውስጥ ትብብራዊ ዘዴ ሲተገበር በተማሪዎች መካከል ያለው አጠቃላይ ተራክቦ ምን እንደሚመስል ለማየት ነው፡፡ ምልከታው የተካሄደው በራሱ በተመራማሪው ሲሆን በክፍል ውስጥ ምልከታውን ለመከታተል ያመች ዘንድም አጥኚው የምልከታ መከታተያ ዝርዝር (check list) ተጠቅሟል፡፡ የምልከታ መከታተያ ቅጹ የተዘጋጀው አጥኚው የትብብራዊ መማር አተገባበርን አስመልክቶ በክለሳ ድርሳኑ ውስጥ የተነሱትን ሀሳቦች መሰረት በማድረግ ነው፡፡ መምህሩ ትብብራዊ መማርን ሲተገብር ለማየት የተካሄደው ምልከታ የተከናወነው የተዘረዘሩትን የምልከታ መከታተያ ነጥቦች "ተከናውኗል" ወይም "አልተከናወነም" ከሚል የክንውን ሁኔታ አንጻር በመግለጽ ነው፡፡

3.3.3. ቃለ መጠይቅ

ይህንን ጥናት ከግብ ለማድረስ ካገለገሉት የመረጃ መሰብሰቢያ መሳሪያዎች አንዱ ቃለ መጠይቅ ነው፡፡ ተማሪዎችን በትብብራዊ ዘዴ የማስተማሩ ሂደት ከተጠናቀቀ በኋላ መምህሩ በአተገባበሩ ዙሪያ ያስተዋላቸውን ችግሮች እንዲያንጸባርቅ የቃለመጠይቅ ጥያቄ ቀርቦለታል፡፡ ለመምህሩ የቀረበው ቃለ መጠይቅ ያገለገለው እንደ ደጋፊ የመረጃ መሰብሰቢያ መሳሪያነት ነው፡፡

3.3.4. የቡድን ተኮር ውይይት

በዚህ ጥናት ውስጥ በደጋፊ የመረጃ መሰብሰቢያ መሳሪያነት ካገለገሉት ዘዴዎች አንዱ የቡድን ተኮር ውይይት ነው፡፡ ተማሪዎችን በትብብራዊ ዘዴ የማስተማሩ ሂደት ከተጠናቀቀ በኋላ በሙከራ ቡድኑ ውስጥ ተካተቱት ተማሪዎች በትብብራዊ መማር አተገባበሩ ሂደት ዙሪያ ያስተዋሏቸውን ነገሮች ጽብረቃዊ በሆነ መንገድ እንዲያቀርቡ የቡድን ተኮር መወያያ ጥያቄዎች ቀርበውላቸዋል፡፡

3.4. የመረጃ አተናተን ዘዴ

የጥናቱ መረጃ አተናተን ዘዴዎች እንደሚከተለው ይብራራሉ፡፡

3.4.1. ከፈተና የተገኙ መረጃዎች አተናተን

ይህ ጥናት ከፊል ሙከራዊ ጥናት እንደመሆኑ መጠን አብዛኞቹ መረጃዎች በመጠን (በቁጥር) የሚገለጹ ናቸው፡፡ በመሆኑም በዚህ ጥናት ውስጥ በሙከራ ቡድኑና በቁጥጥር ቡድኑ የተካተቱት ተማሪዎች በቅድመ ልምምድና በድህረ ልምምድ አቀላጥፎ የማንበብና አንብቦ የመረዳት ፈተናው ያስመዘገቧቸው ውጤቶች በዓይነተ ብዙ የልይይት ትንተና (MANOVA) አማካይነት ተተንትነዋል፡፡ ተያያዥነት ባላቸው ሁለት ቀጣይ ጥገኛ ተለዋዋጮች (dependent variables) መካከል ያለውን የውጤት ልዩነት ለማወቅና ለማነጻጸር የምንጠቀምበት ስታትስቲካዊ ስሌት Multivariate analysis of Variance (MANOVA) መሆኑን Pallant (2001) ይገልጻሉ፡፡

የዚህ ጥናት ዋነኛ አላማ ትብብራዊ መማር የተማሪዎችን አቀላጥፎ የማንበብና አንብቦ የመረዳት ችሎታ በማዳበር በኩል ያለውን ሚና መፈተሽ በመሆኑ፣ በቅድመ ልምምድ ፈተናውም ሆነ በድህረ ልምምድ ፈተናው ተማሪዎች አቀላጥፎ የማንበብ እና አንብቦ የመረዳት ፈተናዎችን በተናጠል (በተለያየ ጊዜ) እንዲፈተኑ ተደርጓል፡፡ ከዚያም በጥናቱ ተተኳሪ የሆኑት ተማሪዎች በቅድመ ልምምድ ፈተናውና በድህረ ልምምድ ፈተናው ያስመዘገቡትን ውጤት ለመተንተን የዓይነተ ብዙ የተጽእኖ መጠን ፍተሻ (Tests of between Subjects Effects) እና ዓይነተ ብዙ ፍተሻዎች (multivariate tests) ስራ ላይ ውሏል፡፡ የዓይነተ ብዙ የተጽእኖ መጠን ፍተሻ ስራ ላይ የዋለው በሙከራና በቁጥጥር ቡድኑ ቅድመና ድህረ ልምምድ አቀላጥፎ የማንበብና አንብቦ የመረዳት ፈተና አማካይ ውጤቶች መካከል ጉልህ የሆነ ልዩነት (significant difference) መኖርና አለመኖሩን ለማረጋገጥ ነው፡፡

ይህን ስታትስቲካዊ ዘዴ በመጠቀምም በቅድመ ልምምድ ፈተናውና በድህረ ልምምድ ፈተናው መካከል የውጤት ልዩነት መኖሩን ለማወቅ የገላጭ ስታተስቲክስ (descriptive statstics) እና የድምዳሚያዊ ስታትስቲክስ (inferential statstics) ትንተናዎችን አቀናጅቶ ስራ ላይ ለማዋል ተሞክሯል፡፡ ምክንያቱም ገላጭ ስታትስቲክስ እና ድምዳሚያዊ ስታትስቲክስ በተሰበሰበው መረጃ ዙሪያ የሚኖራቸው አቅጣጫና የሚሰጡት ግንዛቤ የተለያየ ነው፡፡ አንዱ ብቻውን ስለተሰበሰበው መረጃ አጠቃላይ የሆነ ምስል ሊሰጥ አይችልም፤ በመሆኑም በትንተና ጊዜ ሁለቱንም በአንድ ላይ መጠቀም ለሚገለጸውና ለሚተነበየው ነገር ትልቅ ጉልበት ይሰጡታል፡፡ በጥናቱ መግቢያ ላይ የቀረበውን መላምት ለመደገፍም ሆነ ውድቅ ለማድረግ የሁለቱ መኖር አስፈላጊ ነው፡፡ በመሆኑም የተገኙትን ውጤቶች በገላጭ ስታትስቲክስ በመተንተን ሂደት አማካይ ውጤት (mean score) እና መደበኛ ልይይት (standard deviation) የተባሉትን

ስታትስቲካዊ እሳቤዎች የተጠቀመ ሲሆን፣ በቅድመና በድህረ ልምምድ ፈተናዎቹ የተመዘገቡት ውጤቶች ጉልህ መሆን አለመሆናቸውን ለማወቅና ድምዳሜ ላይ ለመድረስ ደግሞ የ ኤፍ ዋጋ (F-value)፣ የነጻነት ደረጃ (degree of freedom)፣ የጉልህነት ዋጋ ወይም ደረጃ (level of significance)፣ የዝምድና ጥንካሬ (effect size) የተባሉት የድምዳሚያዊ ስታትስቲክስ እሳቤዎች በትንተናው ሂደት ስራ ላይ ውለዋል፡፡

3.4.2. ከምልከታ የተገኙ መረጃዎች አተናተን

ምልከታ የማከናወኑ ዋነኛ አላማ መምህሩ በወሰደው ስልጠና መሰረት ትብብራዊ መማርን በሙከራ ቡድኑ ውስጥ ምን ያክል እንደሚተገብር ለማየትና የቁጥጥር ቡድኑን ደግሞ በተለምዶአዊው ዘዴ እያስተማረ መሆኑን ለመከታተል ነው፡፡ በመምህሩ ላይ የተከናወኑት የምልከታ መረጃዎች የተተነተኑት የተግባራቱን መከናወንና አለመከናወን በገለጻ መልክ በማሳየት ነው፡፡

3.4.3. ከቃለመጠይቅ የተገኙ መረጃዎች አተናተን

ለመምህሩ ከቀረበው ቃለ መጠይቅ የተገኙ መረጃዎች አይነታዊ የአተናተን መንገድን መሰረት ባደረገ መልኩ በገለጻ መልክ በጭብጥ በጭብጣቸው ተተንትነዋል፡፡

3.4.4. ከቡድን ተኮር ውይይት የተሰበሰቡ መረጃዎች አተናተን

በሙከራ ቡድኑ ውስጥ ከታቀፉ ተማሪዎች ጋር ከተደረገው የቡድን ተኮር ውይይት የተሰበሰቡት አይነታዊ መረጃዎች አይነታዊ መረጃ አተናተን ዘዴን በመጠቀም በገለጻ መልክ እንዲተነተኑ ተደርጓል፡፡

3.5. የሙከራ ጥናቱ አተገባበር ሂደት

ይህ ጥናት የሚከተለው የጥናት ንድፍ ከፊል ሙከራዊ በመሆኑ፣ በጥናቱ ዘዴ ስር የአተገባበር ሂደቱ (የመረጃ አሰባሰብ ቅደም ተከተሉ) ምን እንደሚመስል ዘርዝሮ ማሳየትን በእጅጉ ይጠይቃል፡፡ በመሆኑም ይህ ከፊል ሙከራዊ ጥናት የተከተላቸው የአተገባበር ሂደቶች እንደሚከተለው ይቀርባሉ፡፡

3.5.1. የተሰጠው ስልጠና

አጥኝው በመጀመሪያ ከአክሱም ወረዳ ትምህርት ጽህፈት ቤት ለምርምሩ የሚሆን መረጃ ጥናቱ እንዲካሄድበት ከተፈለገው ትምህርት ቤት መሰብሰብ እንዲችል የሚገልጽ ደብዳቤ ለክንደያ አንደኛ ደረጃ ትምህርት ቤት ከተጻፈለት በኋላ ጥናቱ ወደሚካሄድበት ትምህርት ቤት በመሄድ ጉዳዩን አስረድቶ የርእሰ መምህሩን፣ የምክትል ርእሰ መምህሩንና የአማርኛ ቋንቋ መምህሩን ይሁንታ አገኘ፡፡ ከዚያም አጥኝው የ7ኛ ክፍል

ተማሪዎችን አማርኛ ቋንቋን በሚያስተምር አንድ መምህርና የ8ኛ ክፍል ተማሪዎችን የአማርኛ ቋንቋን በሚያስተምር ሌላ መምህር አማካይነት (በሁለቱ መምህራን) ስልጠናው ተጀመረ፡፡ የ8ኛ ክፍሉ መምህር ስልጠናውን እንዲካፈል የተደረገበት ምክንያት ወይም ሰልጣኞቹን ሁለት ለማድረግ የተፈለገበት ምክንያት፣

- ትብብራዊ መማር አሳታፊ (participatory) በመሆኑና ስልጠናውን ለአንድ መምህር ብቻ ከመስጠት ሁለት ቢሆኑ አሳታፊ በሆነ መንገድ ስልጠናውን ማከናወን እንደሚቻል ስለታመነበት እና
- ስምንተኛ ክፍልን የሚያስተምረው መምህር ከዚህ በፊት 7ኛ ክፍልን ያስተምር ስለነበረና ምን አልባት 7ኛ ክፍልን የሚያስተምረው መምህር ድንገተኛ በሆነ አጋጣሚ ትምህርት ቤት ሳይመጣ ጊዜያቶች ቢያልፉ እሱን ለመተካት በማሰብ ነው፡፡

ትብብራዊ መማር በዘፈቀደ የሚተገበር አይደለም፡፡ በመሆኑም መምህራን ትብብራዊ መማርን እንዲጠቀሙ ከተፈለገ ስለ ምንነቱና አተገባበሩ በቂ ስልጠና መውሰድ ያስፈልጋቸዋል (Nunnan, 1992; Johonson and johonson, 1999)፡፡ በመሆኑም ትብብራዊ መማርና አተገባበሩን አስመልክቶ በ10 ሰአታት ውስጥ የሚገባደድ ስልጠና ለሁለቱ መምህራን ተሰጠ፡፡

የማሰልጠኛ ጥራዙ የተዘጋጀው አጥኝው ትብብራዊ መማርን አስመልክቶ በክለሳ ድርሳኑ ውስጥ ከዘረዘራቸው ይዘቶች በመነሳትና ርእሰ ነገሩን አስመልክቶ Ghaith (2003) እና ሌሎች የመስኩ ታዋቂ ምሁራን የጻፏቸውን መርሆች መሰረት በማድረግ ነው፡፡ የማሰልጠኛ ጥረዙ አራት ክፍሎች ያሉት ሲሆን፣ ያካተታቸው የስልጠናው ዋና ዋና ይዘቶች ደግሞ የትብብራዊ መማር ጽንሰ ሀሳቦች፣ የትብብራዊ መማር አተገባበር ቅደምተከተሎች፣ በአተገባበሩ ሂደት ተማሪዎች የራሳቸውንና የቡድናቸውን አጠቃላይ ተሳትፎና እንቅስቃሴ የሚገመግሙባቸው የግልና የቡድን ጽብረቃ ማከናወኛ ቅጾች ወዘተ. ተካተውበታል፡፡ የስልጠና ማንዋሉ በዚህ መልክ ከተዘጋጀ በኋላ የጥናቱ አማካሪ እንዲገመግሙትና አስተያየት እንዲሰጡበት ተደርጓል፡፡ ስልጠናው የተሰጠው በተመራማሪው ሲሆን፣ በስልጠናው ወቅት እያንዳንዱ ንኡስ ርእስ ለውይይት ከመቅረቡ በፊት በመወያያ ጥያቄ እንዲታጀብ ተደርጓል፡፡ በመሆኑም ጥያቄው ወደ ዋናው የስልጠና ይዘት ለመንደርደር ትልቅ መስፈንጠሪያ ሁኖ አገልግሏል፡፡

በስልጠናው ከተሳተፉት ሁለቱም መምህራን መካከል የ7ኛ ክፍል ተማሪዎችን አማርኛ ቋንቋን የሚያስተምረው መምህር የትምህርት ደረጃው ዲፕሎማ ሲሆን፣ ሌላኛው መምህር ግን የትምህርት ደረጃው ዲግሪ ነው፡፡ ሁለቱም መምህራን የረጅም ጊዜያት (የ24 እና 26 አመታት) የማስተማር ልምድ ያላቸው ናቸው፡፡ ስልጠናውን ለሁለቱ መምህራን መሰጠቱ የስልጠናውን ድባብ አሳታፊ እንዲሆን አድርጎታል፡፡ ይህም በመሆኑ አንዳንድ ጊዜ ሁለቱ መምህራን እርስበርሳቸው ይወያዩ ነበር፡፡

ምንም እንኳን ለስልጠናው የተመደበው ጊዜ 10 ሰአት ቢሆንም፣ ስልጠናው የወሰደው ጊዜ ግን ሁለት ሳምንት ነው፡፡ ይህም የሆነበት ምክንያት መምህራን ስልጠናውን የሚወስዱት በትርፍ ጊዜያቸው በመሆኑ ከማስተማሪያ ሰአት ነጻ የሆነ ጊዜ ስለሚያስፈልግ ነው፡፡ መምህራን ስልጠናውን ከመውሰዳቸው በፊት የማሰልጠኛ ጥራዙ ተዘጋጅቶ እንዲሰጣቸው ተደርጓል፡፡ ከዚያም በስልጠናው ጊዜ መምህራን ተዘጋጅተው መጥተው የተለያዩ ጥያቄዎችን እንዲጠይቁ በማድረግ ረገድ ከፍተኛ አስተዋጽኦ አበርክቷል፡፡

3.5.2. የቡድን አመሰራረት

ለመምህራን ስልጠና ከተሰጠ በኋላ የሚቀጥለው ተግባር የተማሪዎችን ደረጃ ለማወቅ በሙከራው ለሚሳተፉት ተማሪዎች አቀላጥፎ የማንበብና አንብቦ የመረዳት ቅድመ ልምምድ ፈተና (pre-test) መስጠት ነው፡፡ ከዚያም የቅድመ ልምምድ ፈተናው ከታረመ በኋላና ምድቦቹ የሙከራና የቁጥጥር ቡድን ተብለው በእጣ ከተለዩ በኋላ፣ በሙከራ ቡድኑ ውስጥ የተካተቱት ተማሪዎች በውጤታቸው መሰረት በቡድን በቡድን እንዲመደቡ ተደርገዋል፡፡ በዚህም መሰረት እያንዳንዱ ቡድን ስድስት ስድስት አባላትን እንዲይዝ ተደርጎ ስብጥራዊ (hetrogenity) በሆነ መንገድ እንዲዋቀር ተደረገ፡፡ በአጠቃላይ በሙከራ ቡድኑ ውስጥ ያሉት ቡድኖች ብዛት 7 ሲሆን፣ ትብብራዊ መማሩ መሰረት ያደረገው በጋራ መማር (learning together) የሚባለውን የትብብራዊ መማር ሞዴል ነው፡፡

3.5.3. ሚና ማከፋፈልና የስራ ድርሻን መግለጽ

በውስጡ ስድስት ስድስት አባላትን የያዘ ቡድን ከተዋቀረ በኋላ እያንዳንዱ ተማሪ ሚና እንዲከፋፈል ተደርጓል፡፡ በትብብራዊ መማር ለእያንዳንዱ ቡድን አባል የተለያዩ ሚናዎችን ማከፋፈል ትብብራዊ መማርን በቡድን ከመማር እንዲለይ ከሚያደርጉት ዋነኛ ባህርያት መካከል አንዱ ነው፡፡ እያንዳንዱ ተማሪ ራሱ ሚና እንዲኖረው መደረጉም ሀላፊነት ተሰምቶት እንዲሳተፍ ያደርገዋል፡፡ በመሆኑም አንዱ ቡድን

በውስጡ ስድስት የተለያዩ ሚናዎችን የሚያከናውኑ አባላት አሉት፡፡ በትብብራዊ ቡድኑ ውስጥ ያሉ አባላት የተዋቀሩት በየክፍለ ጊዜው የሚኖራቸውን ሚናዎች በየምእራፉ ማብቂያ ላይ እንዲቀያየሩ ተደርገው ነው፡፡ ይህን የማድረጉ ዋነኛ አላማም ተማሪዎች በትብብራዊ ተግባሩ ወቅት እኩል ተሳትፎ (equal participation) እንዲኖራቸው ለማድረግና የተለያዩ ሀላፊነቶችን እንዲጋሩ ለማድረግ ነው፡፡ በመሆኑም ሚናዎቹን መቀያየር ተማሪዎች በመካከላቸው የሚና ተደጋጋፊነት (role interdependence) እንዲኖር አስችሏል፡፡ በእያንዳንዱ ቡድን ጠረጴዛ ላይም ሁሉንም ሚናዎችና በሚናዎቹ ስር መከናወን የሚገባቸው ተግባራት በሚና ካርድ (role card) አማካይነት ተዘርዝረው በየክፍለ ጊዜው ተማሪዎች እንዲመለከቷቸው ተደርጓል፡፡ ሚናዎቹንና ሚናዎቹን በትክክል ለማስፈጸም የሚያስፈልጉ ተግባራትን መዘርዘርና ተማሪዎች ሁል ጊዜ እየተመለከቱ እንዲያውቁት ማድረጉ እያንዳንዱ ተማሪ በተሰጠው ሚና ስር ያለው ሀላፊነትና ማከናወን የሚገባው ተግባር ምን እንደሆነ እንዲገነዘብ ያስችለዋል፡፡ ሚናዎቹም የሚከተሉት ናቸው፡፡

- መሪ (leader)፡- የቡድኑን ስራ በበላይነት ይመራል፡፡ ሁሉም የቡድን አባሎች ስራ እንዲከፋፈሉ ያደርጋል፡፡ ራሱ በቡድን ስራው እየተሳተፈ እያንዳንዱ ቡድን አባል ስራ ላይ መሆኑን ይከታተላል፡፡
- ዘጋቢ (reporter)፡- ትብብራዊ ቡድኑ በውይይት ጊዜ የሚያንጸባርቀውን ሀሳብ ይጽፋል፡፡ በመጨረሻም የጻፈውን ሪፖርት ለአቅራቢው ይሰጠዋል፡፡
- ጊዜ ተቆጣጣሪ (time keeper)፡- የቡድኑ አባላት በሚወያዩበት ጊዜ ምን ያህል ሰአት እንዳላቸውና እንደቀራቸው ይናገራል፡፡ የተሰጠው ስራ በተመደበለት ጊዜ መጠናቀቁን ይከታተላል፡፡ የተፈቀደው ጊዜ የተሰጠውን ተግባር ለማጠናቀቅ በቂ በማይሆንበትና ተጨማሪ ሰአት በሚያስፈልግበት ጊዜ መምህሩን ተጨማሪ ሰአት ለቡድኑ እንዲፈቅድለት ማድረግ ይችላል፡፡
- አቅራቢ (presenter)፡- ተማሪዎች በቡድን የተወያዩበትን ነገር ወጥቶ በቡድኑ አባላት ስም ለክፍሉ ተማሪዎች ያቀርባል (ያንጸባርቃል)፡፡
- አረጋጋጭ (checker)፡- እያንዳንዱ ተማሪ በቡድኑ ውስጥ ምን እያከናወነ እንዳለ (የተሰጠውን የስራ ድርሻ በትክክል ማከናወኑንና አለማከናወኑን) ያረጋግጣል፡፡
- አበረታች (encourager)፡- ተማሪዎች በቡድኑ ውስጥ ለሚያከናውኑት ተግባር ተገቢውን የቃላት ማበረታቻ እየሰጠ ያነቃቃል፡፡

3.5.4. የክፍል ውስጥ አተገባበር

ቡድኖቹ ከተዋቀሩ በኋላ ዋነኛው ተግባር በመማሪያ መጽሀፉ ውስጥ በቀረቡት ምንባቦችና አንብቦ የመረዳት ጥያቄዎች መሰረት አተገባበሩን መጀመር ነው፡፡ ሙከራውን ለመተግበር አጥኚው ለአቀላጥፎ ማንበብም ሆነ ለአንብቦ መረዳት የተጠቀመባቸው ምንባቦችም ሆኑ ተግባራት በመጽሀፉ ውስጥ የቀረቡት ምንባቦችና አንብቦ የመረዳት መልመጃዎች ናቸው፡፡ ይህም ሊሆን የቻለበት ምክንያት የአቀላጥፎ ማንበብ ምንባቦችን አስመልክቶ Yildrim et al. (2012) እንደሚገልጹት ለዚያው የክፍል ደረጃና በዚያው ስርአተ ትምህርት ውስጥ ያሉ ምንባቦችን ለአቀላጥፎ ማንበብ ተግባር መጠቀም ተገቢ ነው፡፡ ከዚህ ጋር በተያያዘ መልኩ Shanahan (2006) ለአንብቦ መረዳት አላማ የምንጠቀምባቸውን ምንባቦች ለአቀላጥፎ ማንበብም መጠቀም ተገቢ እንደሆነ ይገልጻል፡፡ ምክንያቱም ጽሁፎቹ በሚዘጋጁበት ጊዜ ለደረጃው ተገቢ ናቸው ተብሎ ስለሚታመን ነው፡፡ አጥኝውም ይህንን ስላመነበት የሙከራ ቡድኑንም ሆነ የቁጥጥር ቡድኑን ለማስተማር፣ በመጽሀፉ ውስጥ ያሉ ምንባቦችንና አንብቦ የመረዳት ተግባራትን ሊጠቀምባቸው ችሏል፡፡

ነገር ግን መምህሩ እነዚህን ምንባቦችና ተግባራት በሙከራ ቡድኑ ውስጥ ለተካተቱ ተማሪዎች በሚያስተምርበት ጊዜ እንዲተገብር የተደረገው አስቀድሞ በተመራማሪው በተዘጋጀለት የትብብራዊ መማር የትምህርት እቅድ አማካይነት ነው፡፡ በሌላ አገላለጽ የንባብ ትምህርቱ በትብብራዊ መማር ዘዴ እንዲቀርብ የተደረገው ራሱን የቻለ የትብብራዊ መማር የትምህርት እቅድ ተዘጋጅቶለት ነው፡፡ ይህም የሆነበት ምክንያት ትብብራዊ መማር በከፍተኛ ደረጃ የተዋቀረና ስርአታዊ አካሄድን ስለሚከተል (highly structured) እና ራሱን የቻለ ትምህርታዊ፣ ትብብራዊ አላማዎችንና ተግባራትን ባቀፈ መልኩ የተዋቀረ እለታዊ የትምህርት እቅድ እንደሚያስፈልገው Johnson and Johnson (1999)፣ Ghaith (2003)፣ Jolliffe (2007)፣ Yildrim et al. (2012) ስለሚገልጹ ነው፡፡ የትብብራዊ መማር እለታዊ የትምህርት እቅዱን የተገበረው በየጊዜው ከሚተገብረው መምህር ጋር እየተነጋገረ ነው፡፡

የትብብራዊ መማር የትምህርት እቅድ አዘገጃጀትን በተመለከተ የትምህርት እቅድ አዘገጃጀት በመምህር ተኮርና በትብብራዊ መማር የትምህርት አቀራረብ አንድ አለመሆኑ፣ ምሁራን የተለያዩ የትብብራዊ መማር የትምህርት እቅዶችን መጠቀም እንደሚችሉ አለማየሁ (2009) ይጠቁማሉ፡፡ በመሆኑም በዚህ ጥናት ውስጥ አጥኚው Ghaith (2003) ያዘጋጁትን የትብብራዊ መማር የትምህርት እቅድ መሰረት በማድረግ

የትብብራዊ መማር የትምህርት እቅዱን አዘጋጅቶ ሊጠቀም ችሏል፡፡ ለሙከራ ቡድኑ የተዘጋጀው የትምህርት እቅድ የተዘጋጀው የትብብራዊ መማር መሰረታዊ መርሆዎችን መሰረት በማድረግ ሲሆን፣ የትምህርት እቅዱ ትምህርታዊ አላማዎችን፣ ትብብራዊ አላማዎችን፣ በትብብራዊ መማር ጊዜ ከተማሪዎች የሚጠበቁ ባህሪያትን፣ ተማሪዎች የሚያከናውኗቸውን ሚናዎች፣ ግለሰባዊ ተጠያቂነትና አዎንታዊ ተደጋጋፊነትን እንዲሁም የስኬት መስፈርቶችን አካቶ የያዘ ነው፡፡ የትምህርት እቅዱ የንባብ ትምህርቱን አስመልክቶ ተማሪዎች ሁለት ዋና ዋና የማንበብ ተግባራትን እንዲያከናውኑ የሚጠይቅ ነው፤ ከእነዚህም የመጀመሪያው ተግባር ተማሪዎች በየትብብራዊ ቡድኖቻቸው ሁነው የቀረበላቸውን ምንባብ ተራ በተራ ጮክ ብለው እንዲያነቡ የሚያደርግና በሚያነቡበት ጊዜ ሲሳሳቱ ባልንጀሮቻቸው እንዲያርሟቸው የሚያስታውስ ሲሆን፣ ሁለተኛው ተግባር ደግሞ በመጽሀፉ ውስጥ የቀረቡትን አንብቦ የመረዳት ጥያቄዎች በትብብራዊ ቡድኖቻቸው አማካይነት ሚናዎችን ተከፋፍለው እንዲሰሩ የሚያደርግ ነው፡፡

ምንም እንኳን የሙከራና ቁጥጥር ቡድኑ እንዲማሩ የተደረገው በመማሪያ መጽሀፉ ውስጥ የቀረቡትን ተመሳሳይ የንባብ ትምህርት ይዘቶችንና ተግባራትን ቢሆንም፤ የቁጥጥር ቡድኑ እለታዊ ትምህርቱ እንዲቀርብለት የተደረገው ግን እንደ ሙከራ ቡድኑ በትብብራዊ መማር አማካይነት በተዘጋጀ የትምህርት እቅድ አማካይነት ሳይሆን፣ መምህሩ የሚያዘጋጀውን ተለምዶአዊ የትምህርት እቅድ በመጠቀም ነው፡፡

3.5.5. የግልና የቡድን ጽብረቃ

በእያንዳንዱ የትብብራዊ ተግባር መጨረሻ ላይ በሙከራ ቡድኑ ውስጥ የተካተቱት ተማሪዎች አምስት የመገምገሚያ ነጥቦችን የያዘና እያንዳንዱ ተማሪ በቡድን ስራው ወቅት የነበረውን ግላዊ ተሳትፎ እንዲያንፀባርቅ የሚያስችል የራስ ተሳትፎ የመገምገሚያ ቅጽ (self reflection form) እንዲጠቀም ተደርጓል፡፡ ትብብራዊ መማር በሚተገበርበት ጊዜ ተማሪዎች ከትግበራው በኋላ ስለራሳቸው ሁኔታ እንዲያንጸባርቁ ማድረግ የትብብራዊ መማሩ አንድ አካል ነው (Nunnan,1992)፡፡ ይህ የመገምገሚያ ቅጽ እያንዳንዱ ተማሪ በትብብራዊ መማሩ ጊዜ የነበረውን ጠንካራና ደካማ ጎን እንዲገነዘብ፣ እንዲያንጸባርቅ እና ለሚቀጥለው የትብብራዊ መማር ተግባር ራሱን አርሞና ለስራው ዝግጁ አድርጎ እንዲቆይ ያስችለዋል፡፡

በሙከራ ቡድኑ ውስጥ የተካተቱት ተማሪዎች በትብብራዊ ቡድኑ ውስጥ የነበራቸውን ግላዊ ተሳትፎ ከመገምገም በተጨማሪ፣ የቡድኑን አጠቃላይ ጠንካራና ደካማ ጎን እንደ

አንድ ቡድን ሁኖ መገምገምና ማንጸባረቅም ሌላው መከናወን ያለበት ተግባር ነው፡፡ በመሆኑም የቡድኑ አባላት በአንድ ላይ ሁነው ራሳቸውን እንዲገመግሙና እንዲያንጸባርቁ የሚያስችል አራት ነጥቦችን የያዘ የቡድኑን ጠናካራና ደካማ ጎን መገምገሚያ ቅጽ እንዲጠቀሙ ተደርገዋል፡፡ ይህ የቡድን አባላት ጠንካራና ደካማ ጎን መገምገሚያ ቅጽ ከእያንዳንዱ ምእራፍ (ትብብራዊ ተግባር) ማለቂያ ላይ ለእያንዳንዱ ቡድን እንዲታደል ተደርጓል፡፡

3.5.6. የምልከታ አከናወን

በሙከራና በቁጥጥር ቡድኑ የተካሄደው ምልክታ የሚከተለው አካሄድ ነበረው፡፡

3.5.6.1. በሙከራ ቡድኑ የማንበብ ትምህርት አተገባበር ላይ የተከናወነ ናሙና ምልከታ

ክፍለጊዜው ሶስተኛው ክፍለ ጊዜ (ጧት) ነው፡፡ የአማርኛ ቋንቋ መምህሩ እና እኔ ወደ ክፍል ውስጥ ስንገባ ተማሪዎች ከመቀመጫቸው ተነሱ፡፡ ከዚያም ከተማሪዎች ጋር ተገቢው የሰላምታ ልውውጥ ከተደረገ በኋላ መምህሩ ተማሪዎች እንዲቀመጡ አዘዘ፡፡ ጥቁር ሰሌዳው ከዚህ ክፍለ ጊዜ በፊት ያስተምር የነበረው መምህር አጽድቶት ስለወጣ እና ንጹህ በመሆኑ፣ መምህሩ ማጽዳት ሳያስፈልገው፣ ቀኑን ጥቁር ሰሌዳው ላይ በመጻፍ የእለቱ የትምህርት ርእስ በማስተዋወቅ ጀመረ፡፡ የእለቱ የንባብ ትምህርት ርእስ "የደን መጨፍጨፍ የሚያስከትለው ጉዳት" የሚል ነው፡፡ መምህሩ የምንባቡን ርእስ ጥቁር ሰሌዳው ላይ ከጻፈ በኋላና የእለቱን ትምህርት አላማ ካስተዋወቀ በኋላ፣ ለማነቃቂያ ያክል ተማሪዎች ምንባቡን ከማንበባቸው በፊት ስለ ደን ምንነት ያላቸውን ግንዛቤ ለማወቅ በሚመስል መንገድ ጥያቄዎችን በማመንጨት "ደን ማለት ምን ማለት ነው? ደን ምን ጥቅም ይሰጣል?" በማለት ተማሪዎችን ጠየቀ፡፡ ተማሪዎቹም በየቡድናቸው የጥያቄዎቹን መልሶች ከሞከሩ በኋላ፣ መምህሩ አንድ አንድ አጫጭር ማብራሪያዎችን ሰጥቶ የቀረበውን ምንባብ ተማሪዎች በየትብብራዊ ቡድኖቻቸው ሁነው ጮክ ብለው እንዲያነቡ አዘዘ፡፡ በትብብራዊ ቡድኖቻቸው ሁነው ምንባቡን ጮክ ብለው በሚያነቡበት ጊዜም አንዱ ሲያነብ ሌሎቹ ጽሑፉን (ምንባቡን) እየተከታተሉ ሲሳሳት እርማት እንዲሰጡና ተራ በተራ ምንባቡን እየተከፋፈሉ እንዲያነቡ መመሪያ ሰጠ፡፡

ሁሉም ተማሪዎች በተሰጣቸው መመሪያ መሰረት በየትብብራዊ ቡድኖቻቸው በመሆን ምንባቡን በየተራ አንዱ ሲያነብ ሌሎቹ ጹሁፉን በመከታተል፣ ሲሳሳት እርማት እየሰጡና አንደኛው አንብቦ ሲጨርስ ሌላኛው የቡድን አባል እየቀጠለ ምንባቡን አንቀጽ በአንቀጽ ጮክ ብሎ የማንበቡ ሂደት በዚህ ሁኔታ ቀጥሎ እያንዳንዱ አባል

አንብቦ ጨረሰ፡፡ ተማሪዎች በሚያነቡበት ጊዜም መምህሩ እየዞረ ይከታተላቸው ነበር፡፡ ተማሪዎች ጽሁፉን በዚህ ሁኔታ አንብበው ከጨረሱ በኋላ መምህሩ ወደሚቀጥለው ተግባር በመሸጋገር ተማሪዎች ምንባቡን ተከትለው የቀረቡትን አንብቦ የመረዳት ተግባራት በትብብራዊ ቡድኖቻቸው በመሆን የተለያዩ ሚናዎችን በመከፋፈል እንዲያከናውኑ አዘዘ፡፡

መመሪያ በሚሰጥበት ጊዜም በተማሪዎች መካከል አዎንታዊ መደጋገፍ እንዲኖር ለማስቻልና እንዲተጋገዙ ለማድረግ ተማሪዎች ስራቸውን በሚያጠናቅቁበት ጊዜ ከእያንዳንዱ ትብብራዊ ቡድን ሁሉም የቡድን አባላት የተስማሙባቸው መልሶችን እንደሚፈልግ ተናገረ፡፡ እያንዳንዱ የቡድን አባል በትብብራዊ ቡድኑ ውስጥ ለሚሰራው ስራ ሀላፊነት (ግለሰባዊ ተጠያቂነት) እንዳለበት ለመጠቆም ደግሞ ተማሪዎች ለቀረቡት አንብቦ የመረዳት ጥያቄዎች ለሚሰጧቸው መልሶች፣ ትክክለኛ ስለመሆናቸው ለምን? ተብለው ቢጠየቁ እያንዳንዳቸው ምክንያትና ማስረጃ ማቅረብ ያለባቸው መሆኑን ነገራቸው፡፡ ምንባቡን ተከትለው ከቀረቡት አንብቦ የመረዳት ተግባራት መካከል ሁሉንም ጥያቄዎች በትክክል የሰራ ቡድን "እጅግ በጣም ጥሩ" ተብሎ ሁለት ጊዜ እንደሚጨበጨብለት፣ አንድ ጥያቄ ብቻ የተሳሳተ ደግሞ "በጣም ጥሩ" ተብሎ አንድ ጊዜ እንደሚጨበጨብለት፣ ሁለት ጥያቄ ብቻ የተሳሳተ ደግሞ ጥሩ መሆኑ እንደሚነገረውና ከሁለት ጥያቄ በላይ የተሳሳተ ቡድን ግን ጥያቄዎቹን እንደገና እንደሚሰራ ማሳሰቢያ ሰጠ፡፡

ተማሪዎችም ሚናዎችን ከተከፋፈሉ በኋላ በየትብብራዊ ቡድኖቻቸው ሁነው ምንባቡን ተከትለው የቀረቡ አንብቦ የመረዳት ተግባራትን ማከናወን ጀመሩ፡፡ ተማሪዎች የተወሰኑ የአንብቦ መረዳት ተግባራትን ካከናወኑ በኋላ የተመደበው 40 ደቂቃ ክፍለ ጊዜ በመጠናቀቁ መምህሩ ቀሪዎቹን ተግባራት በቀጣዩ ክፍለ ጊዜ እንደሚጨርሱ አስታውሶ የእለቱ ትምህርት መሳረጊያ ሁኖ ከክፍሉ ወጣን፡፡

በሚቀጥለው ክፍለ ጊዜ እኔና መምህሩ ወደ ክፍል ስንገባ ከዚህ በፊት እንደተደረገው ሁሉ ተማሪዎች ከመቀመጫቸው ተነስተው ተቀበሉን፡፡ ከዚያ ተገቢው የሰላምታ ልውውጥ ከተደረገ በኋላ መምህሩ ጥቁር ሰሌዳው ላይ ቀኑንና የትምህርቱን ርእስ ጻፈ፡፡ ከዚያም ተማሪዎች ባለፈው ክፍለ ጊዜ ስለምን እንደተማሩ ለማስታወስ ተማሪዎችን ጠየቀ፡፡ ሁለት ተማሪዎች እጃቸውን በማንሳት ባለፈው ክፍለ ጊዜ የደን መጨፍጨፍ የሚያስከትለው ጉዳት በሚል ርእስ የቀረበውን ምንባብ በየትብብራዊ ቡድኖቻቸው ሁነው ማንበባቸውንና ከምንባቡ የወጡ አንብቦ የመረዳት ተግባራትን በተሰጣቸው

መመሪያ መሰረት መስራት ጀምረው ሳለ ክፍለ ጊዜው በማብቃቱ ምክንያት ሳይጨርሱት እንደቀሩ አስታወሱ፡፡ ከዚያም መምህሩ የባለፈው ክፍለ ጊዜ ተግባር ስለምን እንደነበር ማጠናከሪያ ማብራሪያ ከሰጠ በኋላ፣ የእለቱን ትምህርት አላማ እንዲሁም አንብቦ የመረዳት ተግባራቱን በሚያከናውኑበት ጊዜ መከተል የሚገባቸውን የትብብራዊ መማር ተግባራት በማስታወስ ተማሪዎች ባለፈው ክፍለ ጊዜ አቋርጠውት የነበረውን ተግባር እንዲቀጥሉና በ15 ደቂቃ ውስጥ እንዲያጠናቅቁ አዘዘ፡፡ ተማሪዎችም በየትብብራዊ ቡድኖቻቸው በመሆን አንብቦ የመረዳት ተግባራቱን ማከናወኑን ቀጠሉ፡፡ ተማሪዎች በሚሰሩበት ጊዜ መምህሩ እየዞረ ተማሪዎች ግልጽ ያልሆኑላቸውን አንዳንድ ነገሮች በማብራራት፣ ተማሪዎች በሚናገሩበት ጊዜ ተራ ጠብቀው እንዲናገሩና እርስበርሳቸው እንዲደማመጡ ምክርና ሀሳብ በመስጠት፣ እንዲሁም በሚናገሩበት ጊዜ የቋንቋ ችግር ለተስተዋለባቸው ተማሪዎች ትክክለኛውን አነጋገር በመጠቆም፣ ምጋቤ ምላሽ በመስጠትና አቅጣጫ በማሳየት ያግዝ ነበር፡፡

ተማሪዎች የአንብቦ መረዳት ተግባራትን በየትብብራዊ ቡድኖቻቸው ሁነው በማከናወን ላይ እያሉ መምህሩ ሰአቱን አይቶ፣ ተማሪዎች ተግባራቱን ለማከናወን የተመደበላቸው 15 ደቂቃ እያለቀ መሆኑንና ሁሉም ትብብራዊ ቡድኖች ስራቸውን መጨረስ እንዳለባቸው አሳሰበ፡፡ አብዛኞቹ ቡድኖች ለማጠናቀቅ ጥድፊያ ላይ ቢሆኑም ሙሉ በሙሉ ሰርቶ ያጠናቀቀ ቡድን ግን አልነበረም፡፡ መምህሩ ማሳሰቢያውን ሲናገር ግን ከሁለት ቡድኖች ሰአት የመቆጣጠር ሚና የተሰጣቸው ተማሪዎች ተግባራቱን በተገቢው ሁኔታ ለማጠናቀቅ የተወሰነ ደቂቃ እንዲጨመርላቸው መምህሩን ጠየቁ፡፡ በዚህ ጥያቄ መሰረትም መምህሩ 5 ደቂቃ መጨመሩን ተናገረ፡፡ የተጨመረውን ሰአት በመጠቀም ሁሉም ቡድኖች ምንባቡን ተከትለው የቀረቡ የአንብቦ መረዳት ተግባራትን ሰርተው አጠናቀቁ፡፡

አንብቦ የመረዳት ተግባራትን በቡድን ሁኖ የመስራቱ ተግባር ከተጠናቀቀ በኋላ፣ መምህሩ በእያንዳንዱ ቡድን የአቅራቢነት ሚና በተሰጣቸው የትብብራዊ ቡድኑ አባላት አማካይነት፣ የቡድኑ አባላት በጋራ የተስማሙባቸውን መልሶች እንዲያቀርቡ ተናገረ፡፡ ለጥያቄዎቹ የሚሆኑ መልሶች የአቀራረብ ሂደትን በተመለከተም መምህሩ ጥያቄዎቹን ካነበበ በኋላ እያንዳንዱ ትብብራዊ ቡድን ለጥያቄው የሰጠው መልስ ይሰማል፡፡ ከዚያ ለቀረበው ጥያቄ ሁሉም ቡድኖች የሰጡት መልስ ከተሰማ በኋላ መምህሩ መጨረሻ ላይ ትክክለኛውን መልስ ይናገራል፡፡ በዚህ መሰረት ለአስሩም አንብቦ የመረዳት ጥያቄዎች እያንዳንዱ ቡድን የመለሰውን ካቀረበና በመምህሩ አማካይነት ማብራሪያ ከተሰጠበት

በኋላ አንዱ ቡድን ከቀረቡት አስር ጥያቄዎች መካከል ዘጠኙን በትክክል በመመለሱ በጣም ጥሩ የሚል የሞራል ማበረታቻ ተሰጥቶት አንድ ጊዜ እንዲጨበጨብለት ተደረገ፡፡ ሌሎቹ አምስት ቡድኖች ከቀረቡት አስር ጥያቄዎች መካከል ስምንቱን በመመለሳቸው ጥሩ ነው የሚል ማበረታቻ ተሰጣቸው፡፡ አንድ ቡድን ግን ሶስት ጥያቄዎችን በመሳሳቱ ለሚቀጥለው ተግባር ጠንክረው እንደሰሩ ተነገራቸው፡፡

አንብቦ የመረዳት ተግባራቱን ማከወናወኑ ከተጠናቀቀ በኋላ፣ እያንዳንዱ ተማሪ በቡድን ስራው ወቅት የነበረውን ግላዊ ተሳትፎ እንዲያንፀባርቅ ለማድረግ አምስት ነጥቦችን የያዘ የራስ ተሳትፎ መገምገሚያ ተሰጥቶት ራሱን እንዲገመግም ተደርጓል፡፡ ይህንን እንዳጠናቀቁም የትብብራዊ ቡድኑ አባላት በአንድ ላይ ሁነው በቡድን ስራው ወቅት የነበራቸውን ጠንካራና ደካማ ጎን እንዲገመግሙና እንዲያንጸባርቁ የሚያስችል አራት ነጥቦችን የያዘ የቡድኑን ጠናካራና ደካማ ጎን መገምገሚያ ቅጽ በመጠቀም እንዲገመግሙ ተደርገዋል፡፡ እነዚህ ተግባራት ከተከናወኑ በኋላ የእለቱ የንባብ ክሂል ትምህርት ተቋጨ፡፡

3.5.6.2. በቁጥጥር ቡድኑ የማንበብ ትምህርት አተገባበር ላይ የተከናወነ ናሙና ምልከታ

ክፍለጊዜው አራተኛው ክፍለ ጊዜ (ጧት) ነው፡፡ ከመምህሩ ጋር በመሆን ወደ መማሪያ ክፍሉ ስንገባ ተማሪዎች ከመቀመጫቸው ተነስተው ተቀበሉን፡፡ ከዚያም የሰላምታ ለውውጥ ከተከናወነ በኋላ ተማሪዎች በየወንበሮቻቸው እንዲቀመጡ ተደረገ፡፡ ከዚያም መምህሩ ጥቁር ሴለዳው ላይ ቀኑንና "የደን መጨፍጨፍ የሚያስከትለው ጉዳት" የሚል የእለቱን የትምህርት ርእስ ጻፈ፡፡ የእለቱን የትምህርት ርእስ ከጻፈ በኋላ፣ የዛሬው ትምህርታቸው ምንባቡን ማንበብና ምንባቡን ተከትለው የቀረቡትን የንባብ ጥያቄዎች መስራት እንደሆነ ለተማሪዎች ገለጸላቸው፡፡ ከዚያም ፈቃደኛ የሆኑ ተማሪዎች ምንባቡን እንዲያነቡ በመጠየቅ እጃቸውን ለሚያወጡ ተማሪዎች እንዲያነቡ እድል መስጠት ጀመረ፡፡ ፈቃደኛ የሆኑ 7 ተማሪዎችም እጃቸውን እያወጡ አንድ አንድ አንቀጽ እንዲያነቡ ተደረገ፡፡ ተማሪዎች በሚያነቡበት ጊዜ ሲሳሳቱ መምህሩ ጮክ ብሎ እርማት ይሰጥ ነበር፡፡

በዚህ ሁኔታ አንብበው ምንባቡ ካለቀ በኋላ መምህሩ ምንባቡ ስለምን እንደሚያወራ ማብራሪያ ሰጠ፡፡ ከምንባቡ ውስጥ የተወሰኑ ቃላትን ለቅሞ በማውጣትና ጥቁር ሰሌዳ ላይ በመጻፍ ስለ ቃላቱ ትርጉም ለተማሪዎች አስረዳ፡፡ ከዚያም ተማሪዎች ምንባቡን ተከትለው የቀረቡትን አንብቦ የመረዳት ተግባራት እንዲሰሩ አዘዘ፡፡ ተግባራቱን ለመስራት ተብሎ የተቀመጠ የጊዜ ገደብ አልነበረም፡፡ ተማሪዎች አንብቦ የመረዳት

ተግባራትን በሚሰሩበት ጊዜም አንዳንድ ጊዜ አንዳንድ ተማሪዎች ካጠገባቸው ካለው ተማሪ ጋር ከሚያደርጉት የሀሳብ ለውውጥ በስተቀር ብዙዎቹ ተማሪዎች ተግባራቱን ያከናወኑት በየግላቸው ነበር፡፡ ተማሪዎች ተግባራቱን እየሰሩ ሳለ መምህሩ "እስኪ ማን ነው የጨረሰ?" በማለት ተማሪዎች መልስ እንዲያቀርቡ የማድረጉ ሂደት ቀጠለ፡፡ ተማሪዎች መልስ እንዲሰጡ የሚደረጉት መምህሩ የአንብቦ መረዳት ጥያቄዎችን ካነበበ በኋላ ነው፡፡ ጥያቄው ከተነበበ በኋላ "እስቲ ይህንን ጥያቄ የሚመልስ ማን ነው?" እጁን ያውጣ! ይላል፡፡ ከዚያም ፈቃደኛ የሆኑ ተማሪዎች "እኔ እኔ" በማለትና እጃቸውን በማውጣት ለጥያቄዎቹ የሚሆኑ መልሶችን መመለስ ጀመሩ፡፡ መምህሩም በተሰጠው መልስ ላይ ማብራሪያ እየሰጠ የአንብቦ መረዳት ጥያቄዎቹ መልስ የመስጠት ሁኔታ ከተጠናቀቀ በኋላ፣ የእለቱ ንባብ ትምህርት በዚህ መጠናቀቁን አስታውሶ በሚቀጥለው ክፍለ ጊዜ ሌሎች ተግባራትን እንደሚያከናውኑ በመግለጽ የእለቱን ትምህርት ቋጨ፡፡

ምእራፍ አራት

የናሙና ሙከራ ጥናቱ (pilot study) ትንተና እና ግኝቶች

4.1. የናሙና ሙከራ ጥናቱ አላማ

በምርምር ሂደት የናሙና ሙከራ ጥናት ማካሄድ በርካታ ጠቀሜታዎች አሉት፡፡ የመጀመሪያው ጠቀሜታ ከናሙና ሙከራዊ ጥናቱ አካሄድና ግኝት በመነሳት ዋናው ጥናት ምን እንደሚመስል ለአጥኚው አቅጣጫ ያሳየዋል፡፡ ለጥናቱ ተብለው የተቀረጹ የተለያዩ የመረጃ መሰብሰቢያ ዘዴዎች በጥናቱ ሂደት ምን ያህል ተተግባሪ እንደሚሆኑና ለመሰብሰብ የተፈለገውን መረጃ ማስገኘት የሚችሉ መሆን አለመሆናቸውን አጥኚው እንዲገመግም ያስችለዋል፡፡ በዋናው ጥናት ጊዜ ሊያጋጥሙ የሚችሉ ችግሮችን በመጠቆም ለተመራማሪው መረጃ ለመስጠት ያስችላል፡፡ ከዚህም በተጨማሪ ተመራማሪው ምን አይነት የንሞና ዘዴ መከተል እንዳለበት መረጃ ይጠቁመዋል፡፡

ይህ ጥናት የተከተለው የምርምር ንድፍ ከፊል ሙከራዊ የምርምር ንድፍ (quasi experimental design) ስለሆነ፣ የመረጃ መሰብሰቢያ ዘዴዎቹን ተገቢነትና አስተማማኝነት ለመገመት፣ የናሙና ሙከራ ጥናት (pilot study) ማድረግ በእጅጉ ይሻል፡፡ የዚህ ናሙና ሙከራ ጥናት ዋነኛ አላማም ትብብራዊ መማር የተማሪዎችን አቀላጥፎ የማንበብና አንብቦ የመረዳት ችሎታ ለማሳደግ ያለው ሚና" በሚል ርእስ ስር ከፊል ሙከራዊ ጥናቱን ከግብ ለማድረስ ያስችላሉ ተብለው የተዘጋጁትን የመረጃ መሰብሰቢያ መሳሪያዎችን፣ የመረጃ አተናተን መንገዶችንና የመረጃ አሰባሰብ ቅደም ተከተሎችን ለመፈተን፣ ለማሻሻልና ለዋናው ጥናት የሚፈለገውን መረጃ መሰብሰብና መተንተን ያስችሉ ዘንድ ተገቢነታቸውንና (validity) አስተማማኝነታቸውን (Realiability) ማረጋገጥ ነው፡፡ የናሙና ሙከራ ጥናቱ የተከናወነው በ2008 ኣ.ም. በመጀመሪያው ወሰነ ትምህርት ሲሆን፣ የተከናወነውም ለሁለት ወራት ነው፡፡

4.2. ናሙና እና የንሞና ስልት

የተጠኚዎቹና ጥናቱ የሚካሄድበት ቦታ አመራረጥ እንደሚከተለው ቀርቧል፡፡

4.2.1. የትምህርት ቤቱና የክፍል ደረጃ አመራረጥ

የናሙና ሙከራ ጥናቱ የተከናወነው መጋቢት 18 አንደኛ ደረጃ ትምህርት ቤት ውስጥ ሲሆን፣ ይህ ትምህርት ቤት አክሱም ከተማ ውስጥ ከሚገኙ 10 አንደኛ ደረጃ ትምህርት ቤቶች መካከል የተመረጠው በቀላል የእጣ ንሞና ዘዴ ነው፡፡

4.2.2. የተማሪዎችና መምህራን አመራረጥ

የናሙና ሙከራ ጥናቱ የተከናወነው የአንድ ቡድን ቅድመ ልምምድ ድህረ ልምምድ ከፊል ሙከራዊ ምርምር ንድፍ (one group pre-test post-test quasi experimental design) መሰረት አድርጎ በመሆኑ፣ ጥናቱ እንዲካሄድበት ተብሎ በተመረጠው መጋቢት 18 አንደኛ ደረጃ ትምህርት ቤት ውስጥ ከሚገኙ አራት የ7ኛ ክፍል ምድቦች (sections) መካከል አንድ ምድብ ብቻ (7ኛ ሀ) በቀላል የእጣ ንሞና ተመርጧል፡፡ በዚህ ምድብ ውስጥ የሚገኙ 49 ተማሪዎችም በጥናቱ ውስጥ እንዲካተቱ ተደርጓል፡፡ ከእነዚህ ተማሪዎች መካከል ወንዶች 21 ሲሆኑ ሴቶች ደግሞ 28 ናቸው፡፡ ወደ ናሙና ሙከራ ጥናቱ ከመገባቱ በፊት ለሙከራዊ ቡድኑ ቅድመ ልምምድ ፈተና (pre-test) ተሰጥቶታል፡፡ ቅድመ ልምምድ ፈተና የተዘጋጀበት ዋነኛ አላማ ሙከራው ከመካሄዱ በፊት ተማሪዎች በአቀላጥፎ የማንበብ ችሎታቸውና በአንብቦ መረዳት ችሎታቸው ያሉበትን ደረጃ ለማወቅ ነው፡፡

ለናሙና ሙከራ ጥናቱ በተመረጠው ትምህርት ቤት ውስጥ ለጥናቱ የተመረጠውን ምድብ እንዲያስተምር የተደረገው በዚያው ትምህርት ቤት ውስጥ የ7ኛ ክፍል ተማሪዎችን በመደበኛነት እንዲያስተምር የተመደበው የአማርኛ ቋንቋ መምህር ነው፡፡ ወደ ናሙና ሙከራዊ ጥናቱ ከመገባቱ በፊትም መምህሩ ጥናቱ የሚከናወንበትን ምድብ በትብብራዊ ዘዴ እንዲያስተምር ስለትብብራዊ መማር ዘዴና አተገባበሩ በቂ ስልጠና ተሰጥቶታል፡፡

4.3. የመረጃ መሰብሰቢያ መሳሪያዎች

በዚህ ጥናት ውስጥ በመረጃ ምንጭነት ያገለገሉት ተማሪዎች ናቸው፡፡ የመረጃ መሰብሰቢያ መሳሪያዎቹ ትኩረትም ከተማሪዎች የሚገኙትን መረጃዎች ለመሰብሰብ ነው፡፡ አጥኚው ይህንን ጥናት ከግብ ለማድረስ የሚከተሉትን የመረጃ መሰብሰቢያ መሳሪያዎች ተጠቅሟል፡፡

4.3.1. ቅድመና ድህረ ልምምድ ቃላዊ የማንበብ ፍሰትና አንብቦ የመረዳት ፈተናዎች

በዚህ ጥናት ውስጥ ዋነኛ የመረጃ መሰብሰቢያ መሳሪያ ሁኖ የሚያገለግለው ፈተና ነው፡፡ በመሆኑም ተማሪዎች ሙከራዊ ጥናቱ ከመከናወኑ በፊት ቅድመ ልምምድ አቀላጥፎ የማንበብና አንብቦ የመረዳት ፈተና፣ ሙከራዊ ጥናቱ ከተከናወነ በኋላ ደግሞ ድህረ ልምምድ አቀላጥፎ የማንበብና አንብቦ የመረዳት ፈተና እንዲወስዱ ተደርጓል፡፡

4.3.2. የቅድመና ድህረ ልምምድ አቀላጥፎ የማንበብ ፈተናዎች ተገቢነትና አስተማማኝነት

የዚህ ጥናት አላማ ትብብራዊ መማር የተማሪዎችን አቀላጥፎ የማንበብና አንብቦ የመረዳት ችሎታ በማሳደግ ረገድ ያለውን ሚና መፈተሽ በመሆኑ የጥናቱ ተተኳሪ ተማሪዎችን ልምምዱ ከመካሄዱ በፊትና ልምምዱ ካለቀ በኋላ አቀላጥፎ የማንበብ ፈተናዎችን መፈተን ግድ ይላል፡፡ የተማሪዎችን አቀላጥፎ የማንበብ ችሎታ ለመለካት የተዘጋጁት ፈተናዎች መሰረት ያደረጉት ለዚያው የክፍል ደረጃ ተቀራራቢ የሆኑ ምንባቦችን በመምረጥ ነው፡፡

ከዚህ ቀደም ለመግለጽ እንደተሞከረው፣ የተማሪዎችን አቀላጥፎ ማንበብ ለመለካት ስራ ላይ የዋለው ዘዴ ስርአተ ትምህርት ተኮር መለኪያ (curriculum based measurement) ነው፡፡ ስርአተ ትምህርት ተኮር መለኪያ ደግሞ ተማሪዎች ለደረጃቸው ይመጥናሉ ተብለው የተዘጋጁትን ምንባቦች ጮክ ብለው እንዲያነቡ የሚጠይቅ ፈተና ነው፡፡ ለዚህም ተግባር የሚውሉ እያንዳንዳቸው 146 ቃላትን የያዙ ሁለት ተራኪ ምንባቦች ተመርጠው አንዱ ለቅድመ ልምምድ ፈተናው ሌላኛውን ደግሞ ለድህረ ልምምድ ፈተናው እንዲዘጋጁ ተደርጓል፡፡

እነዚህ ሁለት የአቀላጥፎ ማንበብ ምንባቦች ለቅድመ ልምምድም ሆነ ለድህረ ልምምድ ፈተናው ከመዋላቸው በፊት የክብደት ቅለት መጠናቸውን ለማወቅና፣ ለተጠቀሰው የክፍል ደረጃና ለተማሪዎች እድሜ ተመጣጣኝ መሆናቸውን ለማወቅ አጥኙው የFlesch Kincaid የተነባቢነት ቀመር (Flesch readability formula) ተጠቅሟል፡፡ ይህ ቀመር ለንባብ በቀረቡት ጽሁፎች ውስጥ ያሉትን የቀለማት ብዛት፣ የቃላት ብዛትና የአርፍተ ነገር ብዛት ከግምት ውስጥ ያስገባ በመሆኑ ጽሁፉ ምን ያክል ውስብስብ ነው? ወይም ቀላል ነው? የሚለውን የምንባቦቹን የተገቢነት ሁኔታ ለመወሰን ያገለግላል፡፡ የቅድመ ልምምድ አቀላጥፎ የማንበብ ፈተናው 11 አርፍተ ነገሮች፣ 146 ቃላትና 245 ቀለሞች ሲኖሩት፣ የድህረ ልምምድ አቀላጥፎ የማንበብ ፈተናው ደግሞ 11 አርፍተ ነገሮች፣ 146 ቃላትና 250 ቀለሞች አሉት፡፡ በቀመሩ መሰረትም አቀላጥፎ ማንበብን ለመለካት

የተዘጋጁት ሁለቱም ፈተናዎች እድሜአቸው ከ13-15 ለሚሆኑ የ7ኛ ክፍል ተማሪዎች የሚመጥኑና ተገቢነት ያላቸው ምንባቦች ሁነው ተገኝተዋል፡፡

ሁለቱንም ምንባቦች ከቅድመ ልምምድ ፈተናው በፊት የናሙና ሙከራዊ ጥናቱ በማይከናወንበት ትምህርት ቤት የሚማሩ ሌሎች የ7ኛ ክፍል ተማሪዎች እንዲፈተኗቸው ማድረግና በሁለቱ ፈተናዎች የተመዘገቡትን አማካይ ውጤቶችና መደበኛ ልይይቶች ማየት አጥኚው አስተማማኝነታቸውን (Realibility) ለማወቅ የተጠቀመበት ዘዴ ነው፡፡ ፈተናውን ለመውሰድ በቀላል የእጣ ንሞና ዘዴ የተመረጡት 30 ተማሪዎች ሲሆኑ ከእነዚህ ውስጥ 15 ወንዶች፣ 15 ደግሞ ሴቶች ናቸው፡፡ እነዚህ ተማሪዎች ለናሙና ሙከራ ጥናቱ መረጃ ለመሰብሰብ የተዘጋጁትን አቀላጥፎ የማንበብ የቅድመና የድህረ ልምምድ ፈተናዎችን በአንድ ጊዜ እንዲወስዷቸው ተደርጓል፡፡ የፈተናዎቹ ውጤት ሲሰላ፣ በቅድመ ልምምድ ፈተናው 47.93 አማካይ ውጤት ሲያስመዘግቡ መደበኛ ልይይቱ ደግሞ 28.896 ነው፡፡ በድህረ ልምምድ ፈተናው የተመዘገበው አማካይ ውጤት ደግሞ 49.70 ሲሆን መደበኛ ልይይቱም 30.529 ነው፡፡ ከዚህ መገንዘብ የሚቻለው በሁለቱም ፈተናዎች ተማሪዎች ያስመዘገቡት ውጤት ተቀራራቢ መሆኑን፣ ፈተናዎቹ የተራራቁ አለመሆናቸውንና አስተማማኝ መሆናቸውን ነው፡፡

4.3.3. የቅድመና ድህረ ልምምድ አንብቦ የመረዳት ፈተናዎች ተገቢነትና አስተማማኝነት

ለቅድመና ለድህረ ልምምድ አንብቦ የመረዳት ፈተናው እያንዳንዳቸው ሀያ ሀያ አንብቦ የመረዳት ጥያቄዎችን የያዙ ሁለት የተለያዩ ምንባቦች የተዘጋጁ ሲሆን፣ አንደኛው ለቅድመ ልምምድ ፈተናው ሌላኛው ደግሞ ለድህረ ልምምድ ፈተናው እንዲውሉ ተደርጓል፡፡ ይህ ጥናት በዋነኛነት መጠናዊ መረጃዎችን መሰረት አድርጎ የሚከናወን በመሆኑና ለዚህ አላማ የሚያገለግሉ ፈተናዎችን አጥኚው ራሱ ያዘጋጃቸው በመሆኑ፤ ለዋናው ጥናት የሚሆን መረጃ ለመሰብሰብ ከመዋላቸው በፊት ተገቢነታቸውንና አስተማማኝነታቸውን መፈተሽ ያስፈልጋል፡

ለአንብቦ መረዳት አላማ የተዘጋጁት ምንባቦችም ሆኑ አንብቦ የመረዳት ጥያቄዎቹ ከተዘጋጁ በኋላ ጥናቱ ለሚካሄድበት የክፍል ደረጃ የሚመጥኑ መሆን አለመሆናቸውን አስመልክቶ ተገቢነታቸውን (validity) ለማወቅ አጥኝው ምንባቦቹንና ጥያቄዎቹን ለጥናቱ አማካሪ፣ ተግባራዊ ስነልሳን አማርኛን በማስተማር ዘዴ የትምህርት ዘርፍ የሶስተኛ ዲግሪ ትምህርታቸውን እየተከታተሉ ላሉ ሁለት ተማሪዎችና ጥናቱ

በሚካሄድበት አካባቢ የ7ኛ ክፍል ተማሪዎችን ለሚያስተምር አንድ የአማርኛ ቋንቋ መምህር አስገምግሞ ባገኘው ግብረ መልስ መሰረት ማስተካከያ አድርጓል፡፡ በዚህም መሰረት የጥያቄዎቹን ተራ ቅድም ተከተል የማስተካከል፣ ተገቢነት የሌላቸውን አሳሳች አማራጮች የማስወገድና በሌላ የመተካት፣ የአርትኦት ችግሮችን የማስተካከል ተግባራትን አከናውኗል፡፡

ለቅድመ ልምምድ ፈተናውና ለድህረ ልምምድ ፈተናው የተዘጋጁትን አንብቦ የመረዳት ፈተናዎቹን አስተማማኝነት ለማወቅ ከሙከራው በፊት ፈተናዎቹን ጥናቱ በማይከናወንበት ነገር ግን አንድ አይነት አከባቢያዊ አውድ በሆነ ትምህርት ቤትና በተመሳሳይ የክፍል ደረጃ ለሚማሩ 48 ተማሪዎች ለመተግበር ሞክሯል፡፡ ከዚያም የጥያቄዎቹን አስተማማኝነት ለማወቅ ፈተናዎቹን አርሞ በእኩል ክፋይ ዘዴ (split half method) የሁለቱንም ፈተናዎች አስተማማኝት ለማስላት ተሞክሯል፡፡ በSpearman-Brown correlation coefficient ስሌት መሰረትም ለቅድመ ልምምድ ፈተና የተዘጋጀው አንብቦ የመረዳት ፈተና .733 ውጤት ሲኖረው፣ ለድህረ ልምምድ ፈተና የተዘጋጀው አንብቦ የመረዳት ፈተና ደግሞ .709 ውጤት አስመዝግቧል፡፡ ይህም የሚያሳየው ለቅድመ ልምምዱም ሆነ ለድህረ ልምምዱ የተዘጋጁት ፈተናዎች አስተማማኝ መሆናቸውን ነው፡፡ ለበለጠ መረጃ “አባሪ ሐ” ን እና አባሪ “መ” ን ይመለከቷል፡፡

አጥኝው የፈተናዎቹን አስተማማኝነት ከማስላት በተጨማሪ በቅድመ ልምምዱም ሆነ በድህረ ልምምዱ ፈተናዎች ውስጥ ያሉትን የእያንዳንዱን ጥያቄ የክብደት ቅለት ደረጃ (item difficulty or facility index) እና ጎበዙን ከደካማው የመለየት ብቃት (item discrimination) አስልቷል፡፡ እንደ Alderson (2005) አንድ ጥያቄ ጥሩ የክብደት ቅለት ደረጃ አለው የሚባለው ተካፍሎ የተገኘው ውጤት በ0.3 እና በ0.7 መካከል ከሆነ ነው፡፡ የተገኘው ስሌት ከ0.3 በታች ከሆነ ጥያቄው መክበዱን ሲያሳይ፣ ውጤቱ ከ0.7 በላይ ከሆነ ደግሞ እየቀለለ መሄዱን ያሳያል፡፡ አንድ ጥያቄ ጥሩ የመለየት ብቃት አለው የሚባለው ደግሞ ተሰልቶ የሚመጣው ውጤት አነሰ ቢባል ከ0.3 በታች መውረድ የለበትም፡፡

ከዚህ በታች ውጤት ያላቸው ጥያቄዎች ጎበዙን ከደካማው ያለመለየት ችግር አለባቸው ተብሎ ስለሚታሰብ መስተካከል ወይም መወገድ አለባቸው፡፡ የሙከራ ጥናቱን አንብቦ የመረዳት ፈተናዎች ተማሪዎች እንዲፈተኗቸው ከተደረጉ በኋላ የፈተናዎቹን የክብደት ቅለት ሁኔታ ለማወቅ አጥኚው በእያንዳንዱ ጥያቄ ላይ የክብደት ቅለት ትንተና (item analysis) አካሂዷል፡፡ በትንተናው መሰረት አብዛኞቹ ጥያቄዎች ጥሩ በሚባል ደረጃ

ላይ ሲገኙ፣ የተወሰኑ ጥያቄዎች ግን ለዋናው ጥናት እንደገና ተሻሽለው መቅረብ እንዳለባቸው ከጥያቄዎቹ ትንተና የተገኘው ውጤት ያሳያል፡፡ ለምሳሌ ያህልም ከቅድመ ልምምድ አንብቦ የመረዳት ፈተናው ጥያቄ ቁጥር 1፣ 4 እና 16 ፤ ከድህረ ልምምድ አንብቦ የመረዳት ፈተናው ደግሞ ጥያቄ ቁጥር 1፣ 3፣ 7፣ 19 ተሻሽለው እንዲዘጋጁ ትምህርት አግኝቷል፡፡ በመሆኑም ከስሌቱ በተገኘው ውጤት መሰረት የክብደት ቅለት ችግር ያለባቸው ጥያቄዎችና ተማሪዎችን ያለመለየት ችግር ያለባቸው ጥያቄዎች እንዲሻሻሉ፣ በሌላ እንዲተኩና እንደገና ተስተካክለው እንዲጻፉ ተደርጓል፡፡

4.3.4. የጽሁፍ መጠይቁ ተገቢነትና አስተማማኝነት

የናሙና ሙከራ ጥናቱ ከተጠናቀቀ በኋላ ተማሪዎች ስለ ትብብራዊ መማር ዘዴ አተገባበር ያላቸውን አስተያየት ለማወቅ 20 ጥያቄዎችን የያዘ የጽሁፍ መጠይቅ እንዲሞሉ ተደርጓል፡፡ ይህ የጽሁፍ መጠይቅ የተዘጋጀው በክለሳ ድርሳኑ ውስጥ ትብብራዊ መማርን አስመልክቶ የቀረቡትን ሀሳቦች መሰረት በማድረግና Brown (2008) ትብብራዊ መማርን አስመልክቶ ያዘጋጁትን መጠይቅ መሰረት በማድረግ ነው፡፡ ጥያቄዎቹ ትብብራዊ መማርን አስመልክቶ በአምስት የተለያዩ ጭብጦች ላይ ያተኮሩ ሲሆኑ፣ እነዚህም ጭብጦች አካዳሚያዊ ጥቅሞችን፣ ማህበራዊ ጥቅሞችን፣ አጠቃላይ ክሂሎችን፣ የትብብራዊ መማር አሉታዊ ጎንን እና ተጨማሪ አስተያየትን የሚመለከቱ ናቸው፡፡ የጽሁፍ መጠይቁ ዝግ ጥያቄዎች በLikert scale መሰረት የተዘጋጁና አምስት አማራጮችን የያዙ ናቸው፡፡ እነዚህም አማራጮች በጣም እስማማለሁ፣ እሰማማለሁ፣ መወሰን ይቸግረኛል፣ አልስማማም እና ጭራሽ አልስማማም የሚሉ ናቸው፡፡ እነዚህ ጥያቄዎች ከተዘጋጁ በኋላ የጥናቱ አማካሪ አስተያየት እንዲሰጥበት ተደርጓል፡፡ በተገኘው ግብረመልስ መሰረት በአንዳንድ ጥያቄዎች ላይ ተገቢው ማስተካከያ ተደርጓል፡፡ የጽሁፍ መጠይቁን አስተማማኝነት (Realibility) ለማወቅ ተማሪዎች መጠይቁን ከሞሉ በኋላ በ Cronbach Alpha አማካይነት አስተማማኝነቱ ተሰልቷል፡፡ በስሌቱ መሰረትም የተገኘው ውጤት .71 ነው፡፡ ይህም የሚያሳየው መጠይቁ አስተማማኝ መሆኑን ነው፡፡

4.4. የናሙና ሙከራ ጥናቱ የመረጃ ትንተና እና ውጤት

በተለያዩ የመረጃ መሰብሰቢያ መሳሪያዎች አማካይነት የተሰበሰቡት የናሙና ሙከራ ጥናቱ መረጃዎች እንደሚከተለው ይተነተናሉ፡፡

4.4.1. ከመጠናዊ (አሀዛዊ) መረጃዎች የተገኙ ውጤቶች

በዚህ ንኡስ ርእስ ስር ከፈተና እና ከጽሁፍ መጠይቅ የተሰበሰቡ መረጃዎች እንደሚከተለው ይተነተናሉ፡፡

4.4.1.1. ከቅድመና ድህረ ልምምድ አቀላጥፎ የማንበብ ፈተና የተገኙ መረጃዎች ትንተና

በዚህ ጥናት ስር ሙከራዊ ምርምሩ ያረጋግጣቸዋል ተብለው ከተነሱት የምርምር ጥያቄዎች መካከል የመጀመሪያው "ትብብራዊ ዘዴ የተማሪዎችን አቀላጥፎ የማንበብ ችሎታ የሚያሳድገው ምን ያህል ነው?" የሚለው ነው፡፡

አጥኝው ለዚህ መሰረታዊ ጥያቄ ምላሽ ለመስጠት Deno et al. (2002) ያመነጩትንና ለዚህ ተግባር የሚያገለግለውን የስርአተ ትምህርት ተኮር ፈተና (curriculum based measurement) ስራ ላይ አውሏል፡፡ እንደ ምሁራኑ አገላለጽ፣ በአቀላጥፎ ማንበብ ጊዜ የሚተኮርባቸው ጉዳዮች ተማሪዎች የቀረበላቸውን ጽሁፍ በአንድ ደቂቃ ውስጥ ምን ያህል በትክክልና በፍጥነት አንብበውታል የሚለውን ነው፡፡ በመሆኑም ስለተማሪው የአነባበብ ሁኔታ በአጭር ጊዜ ውስጥ አስተማማኝ የሆነ መረጃ ይሰጣል፡፡

ሠንጠረዥ 3: የናሙና ሙከራ ጥናቱ የቅድመና ድህረ ልምምድ አቀላጥፎ የማንበብ ችሎታ ፈተና አማካይ ውጤቶች

	አማካይ (mean)	ብዛት (N)	መደበኛ ልይይት (std. Deviation)	መደበኛ ስህተት አማካይ (std. error mean)
ቅድመ ልምምድ ፈተና	51.55	49	29.128	4.161
ድህረ ልምምድ ፈተና	63.33	49	28.308	4.044

ሠንጠረዥ 3 ላይ ከቀረበው የቅድመ እና የድህረ ልምምድ አቀላጥፎ የማንበብ ፈተና ውጤት ገላጭ ስታትስቲክስ መገንዘብ እንደሚቻለው፣ የቅድመ ልምምድ ፈተናው አቀላጥፎ የማንበብ አማካይ ውጤት 51.55 ሲሆን፣ የድህረ ልምምድ ፈተናው አቀላጥፎ የማንበብ አማካይ ውጤት ደግሞ 63.33 ነው፡፡ ይህም መረጃ የሚያሳየው የድህረ ልምምድ ፈተናው አማካይ ውጤት ከቅድመ ልምምድ ፈተናው አማካይ ውጤት የበለጠ መሆኑን ነው፡፡ በሌላ አገላለጽ የጥናቱ ተተኳሪ ተማሪዎች በድህረ ልምምድ ፈተናው

በአንድ ደቂቃ በትክክል ያነበቡት አማካይ የቃላት ብዛት፣ በቅድመ ልምምድ ፈተናው በአንድ ደቂቃ በትክክል ካነበቡት አማካይ የቃላት ብዛት ይበልጣል ማለት ነው፡፡ በቅድመ ልምምድ አቀላጥፎ የማንበብ ፈተናውና በድህረ ልምምድ አቀላጥፎ የማንበብ ፈተናው የተመዘገቡት መደበኛ ልይይቶች (standard deviation) ደግሞ በተከታታይ ሲታይ የቅድመ ልምምድ ፈተናው 29.128 ሲሆን የድህረ ልምምድ ፈተናው ደግሞ 28.308 ነው፡፡ ይህም የሚያሳየው የድህረ ልምምድ ፈተናው የመደበኛ ልይይት ውጤት ከቅድመ ልምምድ ፈተናው የመደበኛ ልይይት ውጤት የተወሰነ ብልጫ ማሳየቱን ሲሆን፣ በድህረ ልምምድ ፈተናው የተማሪዎች አቀላጥፎ የማንበብ ውጤት ስርጭት የተቀራረበ መሆኑን ያሳያል፡፡

ሠንጠረዥ 4፡- በናሙና ሙከራ ጥናቱ ቅድመና ድህረ ልምምድ አቀላጥፎ የማንበብ ፈተና ውጤቶች መካከል ያለው የአማካይ ውጤት ጉልህነት

	Paired differences 95% confidence interval of the difference		T	Df	Sig (2-tailed)
	Upper	Lower			
አቀላጥፎ የማንበብ ቅድመና ድህረ ልምምድ ፈተና	-13.849	-9.702	-11.420	48	.000

ከላይ በሠንጠረዥ 4 የቀረበው የጻግም ልኬት ናሙና ቲ-ቴስት (paired sample test) እንደሚያሳየው፣ ተማሪዎቹ ያስመዘገቡት አቀላጥፎ የማንበብ ውጤት የ ቲ ዋጋ (t value) -11.420 ሲሆን የነጻነት ደረጃው (degree of freedom) ደግሞ 48 ነው፡፡ የጉልህነት ደረጃው (p value or sig) ደግሞ .000 ነው፡፡ ይህ ዋጋ ደግሞ ከ 0.05 ያነሰ በመሆኑ ጉልህ ለውጥ እንዳለ ያሳያል፡፡ ከዚህ መገንዘብ የሚቻለው፣ በጥናቱ ተተኳሪ የሆኑት ተማሪዎች የድህረ ልምምዱ አቀላጥፎ የማንበብ ፈተና ውጤታቸው ጉልህ ለውጥ ማሳየቱን ነው፡፡ ይህም ማለት የጥናቱ ተተኳሪ ተማሪዎች ከሙከራው በኋላ በደቂቃ በትክክል ያነበቡት የቃላት ብዛት ጨምሯል ማለት ነው፡፡

4.4.1.2. ከቅድመና ድህረ ልምምድ አንብቦ የመረዳት ፈተና የተገኙ መረጃዎች ትንተና

በዚህ ጥናት ስር ከተነሱት የምርምር መሰረታዊ ጥያቄዎች መካከል አንዱ "ትብብራዊ ዘዴ የተማሪዎችን አንብቦ የመረዳት ችሎታ የሚያጎለብተው ምን ያህል ነው?" የሚለው ሲሆን፣ በዚህ ንኡስ ርእስ ስር፣ ትብብራዊ መማር የ7ኛ ክፍል ተማሪዎችን አንብቦ የመረዳት ችሎታ በማዳበር ረገድ ያለውን ሚና በተመለከተ፣ በቅድመ ልምምድ ፈተናውና በድህረ ልምምድ ፈተናው የተሰበሰቡት አንብቦ የመረዳት ፈተና ውጤቶች በገላጭ ስታትስቲክስና በድምዳሚያዊ ስታትስቲክስ አማካይነት ተነጻጽረው ቀርበዋል፡፡

ሠንጠረዥ 5፡- *የናሙና ሙከራ ጥናቱ ቅድመና ድህረ ልምምድ አንብቦ የመረዳት ፈተና አማካይ ውጤቶች*

	አማካይ (mean)	ብዛት (N)	መደበኛ ልይይት (std. Deviation)	መደበኛ ስህተት አማካይ (std. error mean)
ቅድመ ልምምድ ፈተና	11.65	49	2.854	.408
ድህረ ልምምድ ፈተና	13.53	49	2.678	.383

ሠንጠረዥ 5 ላይ ከቀረበው የቅድመ እና የድህረ ልምምድ አንብቦ የመረዳት ፈተና ገላጭ ስታትስቲክስ መገንዘብ እንደሚቻለው የቅድመ ልምምድ ፈተናው አማካይ ውጤት 11.65 ሲሆን የድህረ ልምምድ ፈተናው አማካይ ውጤት ደግሞ 13.53 ነው፡፡ ይህም መረጃ የሚያሳየው የድህረ ልምምድ ፈተናው አንብቦ የመረዳት አማካይ ውጤት ከቅድመ ልምምድ ፈተናው አንብቦ የመረዳት አማካይ ውጤት የበለጠ መሆኑን ነው፡፡ በቅድመ ልምምድ ፈተናውና በድህረ ልምምድ ፈተናው የተመዘገቡት መደበኛ ልይይቶች (standard deviation) ደግሞ በተከታታይ ሲታይ የቅድመ ልምምድ ፈተናው 2.854 ሲሆን የድህረ ልምምድ ፈተናው ደግሞ 2.678 ነው፡፡ ይህም የሚያሳየው የድህረ ልምምድ ፈተናው የመደበኛ ልይይት ውጤት ከቅድመ ልምምድ ፈተናው የመደበኛ ልይይት ውጤት የተወሰነ ብልጫ ማሳየቱን ሲሆን በድህረ ልምምድ ፈተናው የተማሪዎች አንብቦ የመረዳት ውጤት ስርጭት የተቀራረበ መሆኑን ያሳያል፡፡

ሠንጠረዥ 6፡- *በናሙና ሙከራ ጥናቱ ቅድመና ድህረ ልምምድ አንብቦ የመረዳት ፈተና ውጤቶች መካከል ያለው የአማካይ ውጤት ጉልህነት*

	Paired differences		T	df	Sig (2-tailed)
	95% confidence interval of the difference				
	Upper	Lower			
አንብቦ የመረዳት ቅድመና ድህረ ልምምድ ፈተና	-2.315	-1.440	-8.632	48	.000

በቅድመ ልምምድ አንብቦ የመረዳት ፈተናውና በድህረ ልምምድ አንብቦ የመረዳት ፈተናው መካከል ያለው የአማካይ ውጤት ልዩነት ጉልህ መሆኑንና ጉልህ አለመሆኑን ለማወቅ ድምዳሚያዊ ስታትስቲክስ መጠቀም አስፈላጊ ነው፡፡ ከላይ በሠንጠረዥ 6 የቀረበው የዳግም ልኬት ናሙና ቲ-ቴስት (paired sample test) እንደሚያሳየው ተማሪዎቹ ያስመዘገቡት አንብቦ የመረዳት ውጤት የ ቲ ዋጋ (t value) -8.632 ሲሆን የነጻነት ደረጃው (degree of freedom) ደግሞ 48 ነው፡፡ የጉልህነት ደረጃው (p value or sig) ደግሞ .000 ነው፡፡ ይህ ዋጋ ደግሞ ከ 0.05 ያነሰ በመሆኑ ጉልህ ለውጥ እንዳለ ያሳያል፡፡ ከዚህ መገንዘብ የሚቻለው ነገር በጥናቱ ተተኳሪ የሆኑት ተማሪዎች የድህረ ልምምዱ አንብቦ የመረዳት ፈተና ውጤታቸው ጉልህ ለውጥ ማሳየቱን ነው፡፡

4.4.1.3. ከጽሁፍ መጠይቅ የተሰበሰቡ መረጃዎች ትንተና ውጤት

የናሙና ሙከራ ጥናቱ ከተከናወነ በኋላ የጥናቱ ተተኳሪ ተማሪዎች ስለትብብራዊ መማር ያላቸው አስተያየት ምን እንደሚመስል ለማወቅ በሊከርት ስኬል መሰረት የተዘጋጁ፣ እያንዳንዳቸው አምስት አማራጮች ያሏቸው 20 ጥያቄዎችን የያዘ የጽሁፍ መጠይቅ እንዲሞሉ ተደርገው ነበር፡፡ እነዚህም አማራጮች በጣም እስማማለሁ፣ እስማማለሁ፣ መወሰን ይቸግረኛል፣ አልስማማም እና ጭራሽ አልስማማም የሚሉ ናቸው፡፡ ለናሙና ሙከራ ጥናቱ የተዘጋጁት የጽሁፍ መጠይቅ ጥያቄዎች አስተማማኝነት በCronbach Alpha አማካይነት ሲሰላም የተገኘው የተገኘው ውጤት .71 ነው፡፡ ይህም የሚያሳየው መጠይቁ አስተማማኝ መሆኑን ነው፡፡ ተማሪዎች የጽሁፍ

መጠይቁን ሞልተው ከመለሱ በኋላ ጥያቄዎቹ ሲተነተኑ ለትንተና እንዲሚያመች በጣም እስማማለሁና እስማማለሁ ያሉትን ከአንድ ላይ፣ መወሰን ያቅተኛል ያሉትን ለብቻው፣ አልስማማምና ጭራሽ አልስማማም ያሉትን ደግሞ ከጭብጣቸው አንጻር ከአንድ ላይ በማድረግ መረጃዎቹን በመቶኛ (በፐርሰንት) ለመተንተን ተሞክሯል፡፡

እነዚህ ጥያቄዎች ትብብራዊ መማርን አስመልክቶ በአምስት የተለያዩ ጭብጦች ላይ ያተኮሩ ሲሆኑ፣ ጥያቄ ቁጥር 1፣ 2፣ 7፣ 10፣ 12፣ 13፣ 16 አካዳሚያዊ ጥቅሞችን የሚመለከቱ ጥያቄዎች ሲሆኑ፣ ጥያቄ ቁጥር 3፣ 6፣ 14፣ 15 ደግሞ ማህበራዊ ጥቅሞችን ይመለከታሉ፡፡ አጠቃላይ ክህሎትን የሚመለከቱ ጥያቄዎች ደግሞ ጥያቄ ቁጥር 4፣ 5፣ 8፣ 9፣ 11 እና 17 ናቸው፡፡ ጥያቄ ቁጥር 18 እና 19 ደግሞ የትብብራዊ መማር አሉታዊ ጎንን የሚመለከቱ ሲሆኑ፣ ተጨማሪ አስተያየትን በተመለከተ ደግሞ 20ኛው ጥያቄ ተካቷል፡፡ በዚህም መሰረት የጽሁፍ መጠይቁ ውጤት ተጨምቆ ሲታይ የሚከተለው መልክ አለው (የናሙና ሙከራ ጥናቱን የጽሁፍ መጠይቅ ውጤት በተመለከተ “አባሪ ነ” ን ይመለከቷል)፡፡

ሠንጠረዥ 7፡- *ተማሪዎች ስለትብብራዊ መማር ያላቸውን አስተያየት በየጥያቄዎቹ ጭብጥ ከፋፍሎና ጨምቆ የሚያሳይ ሠንጠረዥ*

የጥያቄዎቹ ምድብ	የአማራጮቹ ምድብ		
	መስማማት	ለመወሰን መቸገር	አለመስማማት
አካዳሚያዊ ጥቅሞች	93.3%	2%	4.6%
ማህበራዊ ጥቅሞች	94.9%	4.1%	1%
አጠቃላይ ክህሎት	95.2%	1.7%	3%
አሉታዊ ጎን	46.9%	0%	53.1%
ተጨማሪ አስተያየት	79.6%	4.1%	16.3%

በሠንጠረዥ 7 ላይ ከቀረበው መረጃ፣ አካዳሚያዊ ጥቅሞችን፣ ማህበራዊ ጥቅሞችን፣ አጠቃላይ ክህሎትንና ተጨማሪ አስተያየትን አስመልክቶ ለቀረቡ ጥያቄዎች ከሶስት እጅ በላይ የሆኑት መላሾች መስማማታቸውን፣ የትብብራዊ መማር አሉታዊ ጎንን አስመልክቶ ለቀረቡ ጥያቄዎች ደግሞ መስማማት ያሳዩትና አለመስማማት ያሳዩት መላሾች ቁጥር ተቀራራቢ መሆኑን መገንዘብ ይቻላል፡፡

4.4.2. የአይነታዊ መረጃዎች ትንተናና ውጤት

በዚህ ንኡስ ርእስ ስር ከምልከታና ከቃለ መጠይቅ የተገኙ የናሙና ሙከራ ጥናቱ መረጃዎች ይተነተናሉ፡፡

4.4.2.1. ከምልከታ የተገኙ መረጃዎች ውጤት

ቀደም ሲል ለመግለጽ እንደተሞከረው፣ ምልከታን በመረጃ መሰብሰቢያ መሳሪያነት የመጠቀሙ ዋነኛ አላማ መምህሩ ትብብራዊ መማርን እንዴት እንደሚተገብር ለማየትና የተማሪዎች ተራክቦ ምን እንደሚመስል ለመመልከት ነው፡፡

መምህሩ ሲያስተምር የተከናወነው ምልከታ መሰረት ያደረገው የተግባራቱን መከናወን ወይም አለመከናወን ለመከታተል የተዘጋጀውን የመከታተያ ቅጽ (check list) በመጠቀም ነው፡፡ ምልከታው ለአራት ክፍለ ጊዜያት የተከናወነ ነው፡፡ መምህሩ ሲያስተምር ምልከታ የማካሄዱ ዋነኛ አላማ መምህሩ ስለ ትብብራዊ መማር አተገባበር የወሰደውን ስልጠና ምን ያህል እየተገበረው እንደሆነ ለማየት ነው፡፡ ከናሙና ሙከራ ጥናቱ የምልከታ መረጃ መገንዘብ የሚቻለውም፣ መምህሩ በትብብራዊ መማር አተገባበር ወቅት ማከናወን የሚገባውን ሁሉንም ነጥቦች ማከናወኑን ነው (መምህሩ ሲያስተምር የተከናወነውን የናሙና ሙከራ ጥናት የምልከታ መረጃ በተመለከተ "አባሪ ከ" ን ይመለከቷል)፡፡

የቡድኑ አጠቃላይ ተራክቦ ምን እንደሚመስል ለማየት የተካሄደው ምልከታ የተግባራቱን የክንውን ደረጃ በሚያሳይ መልኩ ሁልጊዜ፣ አንዳንድ ጊዜ እና በፍጹም የተሰኙትን የክንውን ደረጃ መግለጫ ቃላት መሰረት በማድረግ የተከናወነ ነው፡፡ ከቀረበው የምልከታ መረጃ ተነስቶ ማጠቃለል የሚቻለው የቡድኑን አጠቃላይ ተራክቦ ምን እንደሚመስል ለማየት በተከናወነው ምልክታ አብዛኞቹ የምልከታ ነጥቦች በእያንዳንዱ ቡድን አባላት ሲተገበሩ የተስተዋሉ መሆናቸውና ያልተገበረ ቡድን አለመኖሩን ለማስተዋል ተችሏል፡፡ አንዳንዶቹ ነጥቦች ላይ ምንም እንኳን የአተገባበር ደረጃው ቢለያይም ሳይተገበር የተከናወነ ነጥብ ግን የለም፡፡ ስለዚህ በቡድን አባላት መካከል የነበረው ተራክቦ ጥሩ ነበር ማለት ይቻላል (በቡድኑ አጠቃላይ ተራክቦ ላይ የተካሄደውን ምልከታ መረጃ በተመለከተ "አባራ- ከ" ን ይመለከቷል)፡፡

4.4.2.2. ከቃለ መጠይቅ የተገኘ መረጃ ትንተና

ተማሪዎችን በትብብራዊ ዘዴ የማስተማሩ ሂደት ከተጠናቀቀ በኋላ መምህሩ በአተገባበሩ ዙሪያ ያስተዋላቸውን ችግሮች እንዲያንጸባርቅ የቃለመጠይቅ ጥያቄ ቀርቦለታል፡፡ ለመምህሩ የቀረቡት የቃለመጠይቅ ጥያቄዎች ሶስት ሲሆኑ፣ ከዚህ ቀደም ትብብራዊ

የመማር ዘዴን መጠቀም አለመጠቀሙን አስመልክቶ ለቀረበለት ጥያቄ መምህሩ ከዚህ በፊት ትብብራዊ መማርን በመማር ማስተማሩ ሂደት ውስጥ ተጠቅሞ አለማወቁንና ይህ ለመጀመሪያ ጊዜው መሆኑን እንደሚከተለው ይገልጸዋል፡፡

> *አይ ተጠቅመን አናውቅም፡፡ እንኳን ይህንን ልንጠቀም ስሙን እንኳን ከዚህ በፊት ሰምተነው አናውቅም፡፡ ይህንን ዘዴ ያወቅነው ስልጠና ከሰጠኸን በኋላ ነው፡፡ እንጂ በፊት አናውቀውም.....በቡድን ስራ ወቅት ሚና ማከፋፈል፣ ግለሰባዊ ተጠያቂነት፣ አዎንታዊ ተደጋጋፊነት፣ ተማሪዎች እንዲያንጸባርቁ ማድረግ ወዘተ. የሚባሉት ነገሮች አዲስ ናቸው፡፡ በርግጥ ከዚህ በፊት ቡድን እንጠቀማለን፡፡ ቡድን ስንጠቀም ተማሪዎችን ተወያዩ እንላቸዋለን እንጂ እንደዚህ ባለ ሁኔታ አስተምረን አናውቅም፡፡*
>
> *(10/6/2008 ዓ.ም.)*

ከመምህሩ ምላሽ መገንዘብ የሚቻለው ትብብራዊ መማር ለመምህሩ አዲስ ክስተት መሆኑን ነው፡፡

በትብብራዊ ዘዴ ከማስተማሩ በፊትና በትብብራዊ ዘዴ ማስተማር ከጀመረ በኋላ ያስተዋለውን ልዩነት አስመልክቶ ለቀረበለት ጥያቄም መምህሩ ብዙ ልዩነቶችን ማየቱን ገልጾአል፡፡ ይህንን በሚያብራራበት ጊዜም ከዚህ በፊት የቡድን ስራ ሲኖር ጥያቄዎቹን ሰጥተው ተማሪዎችን ተወያዩ እንደሚሏቸውና የተወያዩትን ነገር በሚያቀርቡበት ጊዜ ብዙ ጊዜ ጎበዞቹ ተማሪዎች ብቻ ያቀርቡ እንደነበር ያስታውሳል፡፡ አሁን በትብብራዊ መማር በሚማሩበት ጊዜ ግን ተማሪዎች የየራሳቸው ሚና ስላላቸው ሁሉም አቅርቡ ልንባል እንችላለን ብለው ስለሚያስቡ ሀፍረት የነበረባቸው ልጆች እንዲደፍሩና እንዲያነቡ እያስቻላቸው መሆኑን ገልጾአል፡፡ መምህሩ አክሎ እንደገለጸውም፣ ይህንን ስልጠና ከመውሰዳቸው በፊት ንባቡን የሚያነቡት ጥቂትና ፍላጎት ያላቸው ተማሪዎች ብቻ መሆናቸውን አስታውሶ፣ አሁን ግን ሁሉም ተማሪዎች እንዲያነቡ ስለሚደረግና ስህተት ሲሰሩም እርስበርሳቸው ስለሚተራረሙ የማይደፍሩ ልጆች ማንበብ መሞከራቸውን፣ አማርኛ መናገር የሚያስቸግራቸው ልጆች ለመናገር መድፈራቸውን፣ ሁሉም ተማሪዎች እየተዘጋጁ መምጣታቸውን፣ የማንበብ ችግር የነበረባቸው ተማሪዎችም አስተካክለው ማንበብ መሞከራቸውን ገልጾአል፡፡

ይህ ቃለመጠይቅ ከቀረበበት አላማዎች መካከል አንዱ መምህሩ በዘዴው አተገባበር ወቅት ያጋጠሙትን ችግሮች እንዲያንጸባርቅ በመሆኑ፣ በትብብራዊ መማር አተገባበር ወቅት ያጋጠሙትን ችግሮች አስመልክቶ ለቀረበለት ጥያቄ ጎበዞቹ ተማሪዎች ሁሉንም ነገር እኛ እናቅርበው፣ ሁሉንም ነገር እኛ እንጨርሰው የሚል ሀሳብ እንደነበራቸውና ስራን በመከፋፈልና ሚናዎችን በመቀያየር ላይ ትንሽ ችግር ማጋጠሙን ገልጾአል፡፡ በመሆኑም ምንም እንኳን አሁን ሁሉም ተማሪዎች ሚና መቀያየሩን እየለመዱት ቢመጡም፣ መጀመሪያ ላይ ግን ሁሉም በያዙት ሚና መቀጠል ይፈልጉ እንደነበር ገልጾአል፡፡ ከዚህም በተጨማሪ የማቅረብ ችግርና አንዳንድ ተማሪዎች በሚያነቡበት ጊዜ ሰአት የመውሰድ ችግር ይታይ ነበር፡፡

4.5. ከናሙና ሙከራ ጥናቱ የተገኙ ትምህርቶች

አጥኚው በናሙና ጥናቱ አተገባበር ሂደት ትምህርት የወሰደባቸውና ለዋናው ጥናት መስተካከል አለባቸው ብሎ ትኩረት የሰጣቸው ነገሮች የሚከተሉት ናቸው፡፡

- የቅድመ ልምምዱም ሆነ የድህረ ልምምዱ ፈተናዎች ይሰጡ የነበሩት በመጨረሻው ክፍለ ጊዜ ነበር፡፡ ከመጨረሻው ክፍለ ጊዜ በኋላ ደግሞ ተማሪዎች ሌሎች የተጓዳኝ ክለብ ስራዎች ስላሉባቸው ፈተናው እንዳይሰናከል ልጆቹ ከከተጓዳኝ ተግባራት ለጊዜው ነጻ እንዲሆኑ የትምህርት ቤቱን ሀላፊዎች ጠይቆ ማስፈቀድ ግድ ይል ነበር፤ ለወደፊቱ ግን ተማሪዎች ፈተናውን ሲወስዱ ከተጓዳኝ ተግባራት ነጻ የሚሆኑበት ጊዜ ተፈልጎ መከናወን እንዳለበት አጥኚው ትምህርት አግኝቷል፡፡

- የሙከራ ጥናቱን አንብቦ የመረዳት ፈተናዎች ተማሪዎች እንዲፈተኗቸው ከተደረጉ በኋላ የፈተናዎቹን የክብደት ቅለት ሁኔታ ለማወቅ አጥኚው በእያንዳንዱ ጥያቄ ላይ የክብደት ቅለት ትንተና (item analysis) አካሂዷል፡፡ በትንተናው መሰረት አብዛኞቹ ጥያቄዎች ጥሩ በሚባል ደረጃ ላይ ሲገኙ፣ የተወሰኑ ጥያቄዎች ግን ለዋናው ጥናት እንደገና ተሻሽለው መቅረብ እንዳለባቸው ከጥያቄዎቹ ትንተና የተገኘው ውጤት ያሳያል፡፡ ለምሳሌ ያህልም ከቅድመ ጥናት አንብቦ የመረዳት ፈተናው ጥያቄ ቁጥር 1፣ 4 እና 16 ፤ ከድህረ ጥናት አንብቦ የመረዳት ፈተናው ደግሞ ጥያቄ ቁጥር 1፣ 3፣ 7፣ 19 ተሻሽለው እንዲዘጋጁ ትምህርት አግኝቷል፡፡

- ለዋናው ጥናት ለተማሪዎች የሚቀርበው የጽሁፍ መጠይቅ በትግርኛ ቋንቋ ተተርጉሞ ቢቀርብ የተሻለ ሊሆን እንደሚችል አጥኚው ትምህርት ወስዷል፡፡

ምእራፍ አምስት

የዋናው ጥናት የውጤት ትንተና እና ማብራሪያ

5.1. የውጤት ትንተና

ከዚህ ቀደም ለመግለጽ እንደተሞከረው የዚህ ጥናት ዋነኛ አላማ ትብብራዊ መማር የተማሪዎችን አቀላጥፎ የማንበብና አንብቦ የመረዳት ችሎታ በማሳደግ ረገድ የሚኖረውን ሚና መመርመር ነው፡፡ ጥናቱ ያተኮረው አፋቸውን በትግርኛ ቋንቋ በፈቱና አማርኛን እንደ ሁለተኛ ቋንቋነት በሚማሩ የ7ኛ ክፍል ተማሪዎች ላይ ነው፡፡ በዚህ ጥናት ውስጥ የምርምሩ ነጻ ተለዋዋጭ (independent variable) ትብብራዊ መማር የሚባለው ዘዴ ሲሆን፣ ተመራማሪው መለካት የሚፈልጋቸውና በነጻ ተለዋዋጩ ተጽእኖ ስር የሆኑት ጥገኛ ተለዋዋጮች (dependent variable) ደግሞ አቀላጥፎ ማንበብና አንብቦ መረዳት ናቸው፡፡ የጥናቱ ተተኳሪ በሆኑት የቁጥጥርና የሙከራ ቡድኖች ውስጥ የተመዘገቡትን የቅድመና የድህረ ልምምድ አቀላጥፎ የማንበብና አንብቦ የመረዳት ፈተና ውጤቶች ለማነጻጸር ባለ አንድ መንገድ ዓይነተ ብዙ የልይይት ትንተና (One Way MANOVA) ስራ ላይ ውሏል፡፡ ይህንን ስታትስቲካዊ ትንተና ለማከናወን ተመራማሪው spss version 20 ተጠቅሟል፡፡ ወደ ዋናው የውጤት ትንተና ከመገባቱ በፊት የናሙና መጠን (sample size)፣ የመረጃ ደህንነት (normality)፣ የልይይት ተመሳሳይነት (homogeneity of variance) የተሰኙት የመረጃ ቅድመ ሁኔታ መፈተሻ (preliminary assumption testing) ተግባራት ተከናውነዋል፡፡

ከቅድመና ድህረ ጥናት ፈተናዎች፣ ከጽሁፍ መጠይቅ፣ ከምልከታና ከቃለ መጠይቅ የተሰበሰቡ መረጃዎች እንደሚከተለው ተተንትነዋል፡፡

5.1.1. ከፈተና የተገኙ ውጤቶች ትንተና

በዚህ ንኡስ ርእስ ስር ሙከራዊ ጥናቱ ከመከናወኑ በፊትና ሙከራዊ ጥናቱ ከተከናወነ በኋላ ተማሪዎች የተፈተኗቸው አቀላጥፎ የማንበብና አንብቦ የመረዳት ፈተና ውጤቶች በየፈርጃቸው ተተንትነው ቀርበዋል፡፡

5.1.1.1 ከፈተና የተሰበሰቡ ውጤቶች ቅድመ ሁኔታ ፍተሻ (preliminary assumption testing)

ከዚህ ቀደም ለመግለጽ እንደተሞከረው በዚህ ጥናት ተማሪዎች ካስመዘገቧቸው የአቀላጥፎ ማንበብና አንብቦ የመረዳት ፈተና ውጤቶች የተሰበሰቡትን መረጃዎች

ለመተንተን የተመረጠው ዘዴ ዓይነተ ብዙ የልይይት ትንተና (Multivariate Analysis of Variance) ነው፡፡ ይህን የመተንተኛ መንገድ ስራ ላይ ለማዋል ደግሞ በቅድሚያ የመተንተኛ ዘዴው ከግምት ውስጥ የሚያስገባቸውንና መሟላት የሚያስፈልጋቸውን ቅድመ ሁኔታዎች መፈተሽ ያስፈልጋል፡፡ በዚህ ዙሪያ የሚከተሉት ዋና ዋና ተግባራት ተከናውነዋል፡፡

ከፈተና የተሰበሰቡትን ውጤቶች ዓይነተ ብዙ ደህንነት (multivariate normality) ለመፈተሽ Mahalanobis distance የተሰኘው ስታትስቲካዊ የመፈተሻ ዘዴ ስራ ላይ ውሏል፡፡ በዚህም መሰረት የሙከራና የቁጥጥር ቡድኑ ቅድመ ልምምድ አቀላጥፎ የማንበብና አንብቦ የመረዳት ፈተና ውጤቶች የተመዘገበው ከፍተኛው mahal distance 6.97 ነው፡፡ ይህ ቁጥር ደግሞ ሁለት ጥገኛ ተላውጦዎችን ከሚያስተናግደው ወሳኝ ዋጋ (critical value) 13.82 ያንሳል፡፡ ስለዚህ የቅድመ ልምምድ አቀላጥፎ የማንበብና አንብቦ የመረዳት ፈተና ውጤቶች የደህንነት ወይም የጤነኝነት ችግር የለባቸውም ማለት ነው፡፡ ይህም በመሆኑ የመረጃውን ጤነኝነት ችግር ውስጥ የሚያስገቡ አፈንጋጭ ውጤቶች (outliers) ስጋት እንደሌለበት ማረጋገጥ ይቻላል፡፡

የተሰበሰቡት ቅድመ ልምምድ አቀላጥፎ የማንበብና አንብቦ የመረዳት ፈተና ውጤቶች የ multicollinearity and singularity ቅድመ ሁኔታ አያሰጋቸውም፡፡ ምክንያቱም በሁለቱ ጥገኛ ተለዋዋጮች መካከል ያለው ተዛምዶ ከ0.8 በታች በመሆኑ ነው፡፡

የውጤቶቹን የልይይት ተመሳሳይነት (equality of covariance matrices) ለመፈተሽ Box's test ስራ ላይ የዋለ ሲሆን፣ በዚህ ቅድመ ሁኔታ መፈተሻ መሰረት የተገኘው ዋጋ ቅድመ ሁኔታው አለመጣሱን ያሳያል፡፡

5.1.1.2 ትብብራዊ መማር አቀላጥፎ የማንበብ ችሎታን ከማሳደግ አንጻር ከቅድመና ድህረ ልምምድ አቀላጥፎ የማንበብ ፈተና የተገኙ ውጤቶች ትንተና

በዚህ ጥናት ስር ሙከራዊ ምርምሩ ያረጋግጣቸዋል ተብለው ከተነሱት የምርምር ጥያቄዎች መካከል የመጀመሪያው "ትብብራዊ ዘዴ የተማሪዎችን አቀላጥፎ የማንበብ ችሎታ የሚያሳድገው ምን ያህል ነው?" የሚለው ነው፡፡

አጥኚው ለዚህ መሰረታዊ ጥያቄ ምላሽ ለመስጠት Deno et al. (2002) ያመነጩትንና ለዚህ ተግባር የሚያገለግለውን የስርአተ ትምህርት ተኮር ፈተና (curriculum based measurement) ስራ ላይ አውሏል፡፡ እንደ ምሁራኑ አገላለጽ፣ በአቀላጥፎ ማንበብ ጊዜ የሚተኮርባቸው ጉዳዮች ተማሪዎች የቀረበላቸውን ጽሁፍ በአንድ ደቂቃ ውስጥ ምን

ያህል በትክክልና በፍጥነት አንብበውታል የሚለውን ነው፡፡ በመሆኑም ይህ ስርዓተ ትምህርት ተኮር ፈተና ስለተማሪው የአነባበብ ሁኔታ በአጭር ጊዜ ውስጥ አስተማማኝ የሆነ መረጃ ያስገኛል፡፡

የእያንዳንዱን ተማሪ አቀላጥፎ የማንበብ ውጤት በማስላት ሂደት ስራ ላይ የዋለው አሰራር ተማሪው በትክክል ያነበባቸውን ቃላት ደምሮ አሳስቶ ካነበባቸው አጠቃላይ የቃላት ብዛት ላይ በመቀነስ ነው፡፡ በመሆኑም የተማሪው የአቀላጥፎ ማንበብ ውጤት በትክክል የተነበቡ ቃላትና በስህተት የተነበቡ ቃላት ልዩነት ውጤት ነው፡፡ እንደ ስርአተ ትምህርት ተኮር መለኪያ ተማሪው በአንድ ደቂቃ በትክክልና በፍጥነት ያነበባቸው ቃላት ብዛት የዚያን ተማሪ አቀላጥፎ የማንበብ ችሎታ ያሳያል፡፡ በዚህም መሰረት የቁጥጥር ቡድኑም ሆነ የሙከራ ቡድኑ በቅድመና ድህረ ልምምዱ ያስመዘገቧቸው አቀላጥፎ የማንበብ ፈተና ውጤቶች እንደሚከተለው ተተንትነው ቀርበዋል፡፡

ሠንጠረዥ 8፡- የሙከራና የቁጥጥር ቡድኑ የቅድመ ልምምድ አቀላጥፎ የማንበብ ችሎታ ፈተና አማካይ ውጤት ንጽጽር

የፈተና አይነት	ቡድን	አማካይ (mean	መደበኛ ልይይት (std.Deviation)	ብዛት (N)
ቅድመ ልምምድ	የቁጥጥር ቡድን	49.61	18.341	44
	የሙከራ ቡድን	50.67	16.201	42
	ድምር	50.13	17.235	86

ሠንጠረዥ 8 የሙከራ እና የቁጥጥር ቡድኑን ቅድመ ልምምድ አቀላጥፎ የማንበብ ፈተና አማካይ ውጤትና መደበኛ ልይይት ያሳያል፡፡ በሠንጠረዡ ላይ ከሰፈረው የገላጭ ስታትስቲክስ መረጃ መረዳት እንደሚቻለውም የቁጥጥር ቡድኑ የቅድመ ልምምድ አቀላጥፎ የማንበብ ፈተና አማካይ ውጤት 49.61 ሲሆን፣ የሙከራ ቡድኑ አቀላጥፎ የማንበብ ፈተና አማካይ ውጤት ደግሞ 50.67 ነው፡፡ ይህ ደግሞ በሁለቱም ቡድን ውስጥ ያሉ የጥናቱ ተተኳሪ ተማሪዎች ከልምምዱ በፊት አቀላጥፎ የማንበብ ችሎታቸው ተቀራራቢ ደረጃ ላይ መሆኑን ያመለክታል፡፡ ከቀረበው መረጃ መመልከት

እንደሚቻለው የቁጥጥር ቡድኑ ያስመዘገበው መደበኛ ልይይት 18.341 ሲሆን የሙከራ ቡድኑ መደበኛ ልይይት ደግሞ 16.201 ነው፡፡

ከላይ በቀረበው የገላጭ ስታትስቲክስ (descriptive statstics) መረጃ መሰረት የሙከራና የቁጥጥር ቡድኑ የቅድመ ልምምድ አቀላጥፎ የማንበብ ፈተና አማካይ ውጤት ተቀራራቢ መሆኑ ተመልክቷል፤ ይሁን እንጂ አማካይ ውጤታቸውን በማየት ብቻ በመካከላቸው የጎላ ልዩነት አለ ወይም የለም ማለት አይቻልም፡፡ ስለዚህ በመካከላቸው ጉልህ የሆነ የአማካይ ውጤት ልዩነት መኖር አለመኖሩን ለማወቅና ከድምዳሜ ላይ ለመድረስ በተጠኚዎቹ መካከል ያለውን የዓይነተ ብዙ የተጽእኖ መጠን ፍተሻ (Tests of between Subjects Effects) ማየት ያስፈልጋል፡፡

ሠንጠረዥ 9- የሙከራና የቁጥጥር ቡድኑ የቅድመ ልምምድ አቀላጥፎ የማንበብ ችሎታ ፈተና አማካይ ውጤት የጉልህነት ደረጃ

ምንጭ (source)	ጥገኛ ተላውጦ (dependent variable	የነጻነት ደረጃ (df)	F	የጉልህነት ደረጃ (Sig.)	Partial Eta Squared
ቡድን (group)	አቀላጥፎ ማንበብ (ቅድመ ልምምድ ፈተና)	1	.079	.779	.001
ስህተት (error)	አቀላጥፎ ማንበብ (ቅድመ ልምምድ ፈተና)	84			

*p>0.05

*F<1

ሠንጠረዥ 9 የሙከራ እና የቁጥጥር ቡድኑን የቅድመ ልምምድ አቀላጥፎ የማንበብ ፈተና አማካይ ውጤት የጉልህነት ደረጃ ያሳያል፡፡ የቀረበው የተጽእኖ መጠን ፍተሻ (Tests of between Subjects Effects) እንደሚያሳየው F (1, 84) = .079 ሲሆን የጉልህነት ደረጃው (p value or sig) ደግሞ .779 ነው፡፡ የ partial eta squared ውጤት .001 ነው፡፡ የ "p" ዋጋ ደግሞ ከ 0.05 የበለጠ በመሆኑ እና የ "F" ዋጋ ከ 1 ያነሰ በመሆኑ በቁጥጥር ቡድኑና በሙከራ ቡድኑ አቀላጥፎ የማንበብ አማካይ ውጤት መካከል ጉልህ ልዩነት አለመኖሩን ያሳያል፡፡ ከዚህ መገንዘብ የሚቻለው፣ በጥናቱ ተተኳሪ የሆኑት የሁለቱም ቡድን ተማሪዎች ሙከራው ከመከናወኑ በፊት ተቀራራቢ

የሆነ አቀላጥፎ የማንበብ ችሎታ እንዳላቸው ነው፡፡ ሁለቱም ቡድኖች በቅድመ ልምምድ አቀላጥፎ የማንበብ ፈተናው ያላቸው የዝምድና ጥንካሬ (effect size) ሲታይ ደግሞ የ partial eta squared ዋጋ 0.001 ነው፡፡ ይህ ቁጥር የሚያሳየው ደግሞ የዝምድና ጥንካሬው ደካማ (weak) መሆኑንና ሁለቱም ቡድኖች ሙከራው ከመከናወኑ በፊት ተመሳሳይ የሆነ አቀላጥፎ የማንበብ ችሎታ እንዳላቸው ነው፡፡

የሙከራ ጥናቱ ከተከናወነ በኋላ የቁጥጥር ቡድኑና የሙከራ ቡድኑ ድህረ ልምምድ አቀላጥፎ የማንበብ ፈተና እንዲወስዱ ተደርገዋል፡፡ የሁለቱም ቡድን ተጠኚዎች በድህረ ልምምዱ አቀላጥፎ የማንበብ ፈተና ያስመዘገቧቸው አማካይ ውጤቶችም በሚከተለው ሰንጠረዥ ላይ ተመልክቷል፡፡

ሠንጠረዥ 10፡- የሙከራና የቁጥጥር ቡድኑ የድህረ ልምምድ አቀላጥፎ የማንበብ ችሎታ ፈተና አማካይ ውጤት ንጽጽር

የፈተና አይነት	ቡድን	አማካይ (mean	መደበኛ ልይይት (std.Deviation)	ብዛት (N)
ድህረ ልምምድ	የቁጥጥር ቡድን	50.27	18.028	44
	የሙከራ ቡድን	58.86	16.268	42
	ድምር	54.47	17.627	86

ሠንጠረዥ 10 የሙከራ እና የቁጥጥር ቡድኑን የድህረ ልምምድ አቀላጥፎ የማንበብ ፈተና አማካይ ውጤት ያሳያል፡፡ በሠንጠረዡ ከሰፈረው የገላጭ ስታትስቲክስ መረጃ መረዳት እንደሚቻለውም በድህረ ልምምድ አቀላጥፎ የማንበብ ፈተናው የቁጥጥር ቡድኑ አማካይ ውጤት 50.27 ሲሆን፣ የሙከራ ቡድኑ ደግሞ 58.56 ነው፡፡ ሁለቱም ቡድኖች ያስመዘገቡት መደበኛ ልይይት በሚታይበት ጊዜ ደግሞ የቁጥጥር ቡድኑ 18.028 ሲሆን፣ የሙከራ ቡድኑ ደግሞ 16.268 ነው፡፡ በሁለቱ ቡድኖች መካከል የተመዘገበው የአማካይ ውጤት ልዩነት በሚታይበት ጊዜ የሙከራ ቡድኑ ያስመዘገበው ውጤት የቁጥጥር ቡድኑ ካስመዘገበው አማካይ ውጤት በ8.59 ይበልጣል፡፡ ይህ ደግሞ በሙከራና በቁጥጥር ቡድኑ የድህረ ልምምድ አቀላጥፎ የማንበብ ፈተና አማካይ ውጤት መካከል ልዩነት መኖሩን ያመለክታል፡፡ ምንም እንኳን በሁለቱ ቡድኖች መካከል የውጤት ልዩነት እንዳለ ቢስተዋልም፣ ልዩነቱ ምን ያህል ጉልህ ነው የሚለውን

ለማወቅ የዓይነተ ብዙ የተጽእኖ መጠን ፍተሻ (Tests of between Subjects Effects) መጠቀም ያስፈልጋል፡፡

ሠንጠረዥ 11፡- የሙከራና የቁጥጥር ቡድኑ የድህረ ልምምድ አቀላጥፎ የማንበብ ችሎታ ፈተና አማካይ ውጤት የጉልህነት ደረጃ

ምንጭ (source)	ጥገኛ ተላውጦ (dependent variable)	የነጻነት ደረጃ (df)	F	የጉልህነት ደረጃ (Sig.)	Partial Eta Squared
ቡድን (group)	አቀላጥፎ ማንበብ (ድህረ ልምምድ ፈተና)	1	5.358	.023	.060
ስህተት (error)	አቀላጥፎ ማንበብ (ድህረ ልምምድ ፈተና)	84			

*$p<0.05$

*$F>1$

ሠንጠረዥ 11 የሙከራና የቁጥጥር ቡድኑን የድህረ ልምምድ አቀላጥፎ የማንበብ ፈተና አማካይ ውጤት ልዩነት የጉልህነት ደረጃ ያሳያል፡፡ በሠንጠረዡ ከሰፈረው የተጽእኖ መጠን ፍተሻ (Tests of between Subjects Effects) መረጃ መገንዘብ እንደሚቻለውም F (1, 84) = 5.358 ሲሆን የጉልህነት ደረጃው (p value or sig) ደግሞ .023 ነው፡፡ የ partial eta squared ውጤት .060 ነው፡፡ የ “p” ዋጋ ከ 0.05 ያነሰ በመሆኑ እና የ “F” ዋጋ ከ 1 የበለጠ በመሆኑ በቁጥጥር ቡድኑና በሙከራ ቡድኑ መካከል ጉልህ የሆነ አቀላጥፎ የማንበብ ውጤት ልዩነት መኖሩን ያሳያል፡፡ ከዚህ መገንዘብ የሚቻለው፣ ሙከራው ከተከናወነ በኋላ ሙከራዊ ቡድኑ ከቁጥጥር ቡድኑ የበለጠና ጉልህ ልዩነት ያለው አቀላጥፎ የማንበብ አማካይ ውጤት ማስመዝገቡን ነው፡፡

ምንም እንኳን በሠንጠረዥ 11 በቀረበው ድምዳሚያዊ ስታትስቲክስ የsig ስሌት .023 በመሆኑና የ F ዋጋ ከ 1 በላይ በመሆኑ በሙከራ ቡድኑ ውስጥ ያሉት ተማሪዎች በደቂቃ በትክክል ያነበቡት የቃላት ብዛት ጉልህ ለውጥ እንዳለው ቢያሳይም፣ የዝምድና ጥንካሬውን (effect size) የሚያሳየው የ partial eta squared ዋጋ (.060) ተጽእኖው ደካማ መሆኑን ያሳያል፡፡ በድህረ ልምምድ አቀላጥፎ የማንበብ ፈተናው የተመዘገበው የዝምድና ጥንካሬ ዋጋ በቅድመ ልምምድ ፈተናው ከተመዘገበው

የዝምድና ጥንካሬ ዋጋ ጋር ሲነጻጸር ብልጫ ቢያሳይም፣ ለውጡ ደካማ ሊባል በሚችል ደረጃ ላይ የሚገኝ መሆኑን ማረጋገጥ ይቻላል፡፡

5.1.1.3 ትብብራዊ መማር አንብቦ የመረዳት ችሎታን ከማሳደግ አንጻር ከቅድመና ድህረ ልምምድ አንብቦ የመረዳት ፈተና የተገኙ ውጤቶች ትንተና

በዚህ ጥናት ስር ከተነሱት የምርምር መሰረታዊ ጥያቄዎች መካከል አንዱ "ትብብራዊ ዘዴ የተማሪዎችን አንብቦ የመረዳት ችሎታ የሚያጎለብተው ምን ያህል ነው?" የሚለው ሲሆን፣ በዚህ ንኡስ ርእስ ስር፣ ትብብራዊ መማር የ7ኛ ክፍል ተማሪዎችን አንብቦ የመረዳት ችሎታ በማዳበር ረገድ ያሳየውን ሚና በተመለከተ፣ በቅድመ ልምምድ ፈተናውና በድህረ ልምምድ ፈተናው የተሰበሰቡት አንብቦ የመረዳት ፈተና ውጤቶች በገላጭ ስታትስቲክስና በድምዳሚያዊ ስታትስቲክስ አማካይነት ተተንትነው እንደሚከተለው ቀርበዋል፡፡

ሠንጠረዥ 12፡- *የሙከራና የቁጥጥር ቡድኑ የቅድመ ልምምድ አንብቦ የመረዳት ችሎታ ፈተና አማካይ ውጤት ንጽጽር*

የፈተና አይነት	ቡድን	አማካይ (mean	መደበኛ ልይይት (std.Deviation)	ብዛት (N)
ቅድመ ልምምድ	የቁጥጥር ቡድን	10.16	2.241	44
	የሙከራ ቡድን	10.24	2.448	42
	ድምር	10.20	2.330	86

ሠንጠረዥ 12 የሙከራና የቁጥጥር ቡድኑ ተማሪዎች በቅድመ ልምምድ አንብቦ የመረዳት ፈተና ያላቸውን አማካይ ውጤት ያሳያል፡፡ በሰንጠረዡ ላይ ከሰፈረው የገላጭ ስታትስቲክስ መረጃ መመልከት እንደሚቻለውም የቁጥጥር ቡድኑ የቅድመ ልምምድ አንብቦ የመረዳት ፈተና አማካይ ውጤት 10.16 ሲሆን፣ የሙከራ ቡድኑ አንብቦ የመረዳት ፈተና አማካይ ውጤት ደግሞ 10.24 ነው፡፡ ይህ ደግሞ በሁለቱም ቡድን ውስጥ ያሉ የጥናቱ ተተኳሪ ተማሪዎች ከልምምዱ በፊት አንብቦ የመረዳት ችሎታቸው ተቀራራቢ ደረጃ ላይ መሆኑን ያመለክታል፡፡ ከቀረበው ሰንጠረዥ

መመልከት እንደሚቻለው የቁጥጥር ቡድኑ መደበኛ ልይይት 2.241 ሲሆን የሙከራ ቡድኑ መደበኛ ልይይት ደግሞ 2.448 ነው፡፡

ከላይ በቀረበው የገላጭ ስታትስቲክስ መረጃ የሙከራና የቁጥጥር ቡድኑ የቅድመ ልምምድ አንብቦ የመረዳት ፈተና አማካይ ውጤት ተቀራራቢ መሆኑን ለማሳየት ተችሏል፤ ይሁን እንጂ የአማካይ ውጤታቸውን በማየት ብቻ በመካከላቸው የጎላ ልዩነት አለ ወይም የለም ማለት አይቻልም፡፡ በመካከላቸው ጉልህ የሆነ የውጤት ልዩነት መኖር አለመኖሩን ለማወቅና ድምዳሜ ላይ ለመድረስ የዓይነተ ብዙ የተጽእኖ መጠን ፍተሻ (Tests of between Subjects Effects) መጠቀም ያስፈልጋል፡፡

ሠንጠረዥ 13፡- የሙከራና የቁጥጥር ቡድኑ የቅድመ ልምምድ አንብቦ የመረዳት ችሎታ ፈተና አማካይ ውጤት የጉልህነት ደረጃ

ምንጭ (source)	ጥገኛ ተላውጦ (dependent variable)	የነጻነት ደረጃ (df)	F	የጉልህነት ደረጃ (Sig.)	Partial Eta Squared
ቡድን (group)	አንብቦ መረዳት (ቅድመ ልምምድ ፈተና)	1	.024	.876	.000
ስህተት (error)	አንብቦ መረዳት (ቅድመ ልምምድ ፈተና)	84			

*p>0.05

*F<1

ሠንጠረዥ 13 የሙከራ እና የቁጥጥር ቡድኑን የቅድመ ልምምድ አንብቦ የመረዳት ችሎታ ፈተና አማካይ ውጤት የጉልህነት ደረጃ ያሳያል፡፡ በሰንጠረዡ ከቀረበው የተጽእኖ መጠን ፍተሻ (Tests of between Subjects Effects) መረጃ መመልከት እንደሚቻለው F (1, 84) = .024 ሲሆን የጉልህነት ደረጃው (p value or sig) ደግሞ .876 ነው፡፡ የ partial eta squared ውጤት .000 ነው፡፡ የ “p” ዋጋ ከ 0.05 የበለጠ በመሆኑ እና የ “F” ዋጋ ከ 1 ያነሰ በመሆኑ በቁጥጥር ቡድኑና በሙከራ ቡድኑ አንብቦ የመረዳት አማካይ ውጤት መካከል ጉልህ ልዩነት አለመኖሩን ያሳያል፡፡ ከዚህ መገንዘብ የሚቻለው፣ በጥናቱ ተተኳሪ የሆኑት የሁለቱም ቡድን ተማሪዎች ሙከራው ከመከናወኑ በፊት ተቀራራቢ የሆነ አንብቦ የመረዳት ችሎታ እንዳላቸው ነው፡፡

የሙከራ ጥናቱ ከተከናወነ በኋላ የቁጥጥር ቡድኑና የሙከራ ቡድኑ ድህረ ልምምድ አንብቦ የመረዳት ፈተና እንዲወስዱ ተደርገዋል፡፡ የሁለቱም ቡድን ተጠኚዎች በድህረ ልምምድ አንብቦ የመረዳት ፈተናው ያስመዘገቧቸው አማካይ ውጤቶችም በሚከተለው ሰንጠረዥ ላይ ተመልክቷል፡፡

ሠንጠረዥ 14፡- *የሙከራና የቁጥጥር ቡድኑ የድህረ ልምምድ አንብቦ የመረዳት ችሎታ ፈተና አማካይ ውጤት ንጽጽር*

የፈተና አይነት	ቡድን	አማካይ (mean	መደበኛ ልይይት (std.Deviation)	ብዛት (N)
ድህረ ልምምድ	የቁጥጥር ቡድን	10.57	2.357	44
	የሙከራ ቡድን	12.07	2.503	42
	ድምር	11.30	2.530	86

ሠንጠረዥ 14 የሙከራና የቁጥጥር ቡድኑ ተማሪዎች በድህረ ልምምድ አንብቦ የመረዳት ፈተናው ያስመዘገቡትን አማካይ ውጤት ያሳያል፡፡ በሠንጠረዡ ከሰፈረው የገላጭ ስታትስቲክስ መረጃ መረዳት እንደሚቻለውም የቁጥጥር ቡድኑ ያስመዘገበው አማካይ ውጤት 10.57 ሲሆን፣ የሙከራ ቡድኑ ያስመዘገበው ደግሞ 12.07 ነው፡፡ ሁለቱም ቡድኖች ያስመዘገቡት መደበኛ ልይይት በሚታይበት ጊዜ ደግሞ የቁጥጥር ቡድኑ 2.357 ሲሆን፣ የሙከራ ቡድኑ ደግሞ 2.503 ነው፡፡ ሁለቱም ቡድኖች ካስመዘገቡት አማካይ ውጤት መገንዘብ እንደሚቻለው የሙከራ ቡድኑ በድህረ ልምምድ ፈተናው ያስመዘገበው አማካይ ውጤት የቁጥጥር ቡድኑ ካስመዘገበው አማካይ ውጤት ብልጫ ማሳየቱን ነው፡፡ ይህ ደግሞ በሙከራና በቁጥጥር ቡድኑ የድህረ ልምምድ አንብቦ የመረዳት ፈተና አማካይ ውጤት መካከል ልዩነት መኖሩን ያመለክታል፡፡ ምንም እንኳን በሁለቱ ቡድኖች መካከል የውጤት ልዩነት እንዳለ ቢስተዋልም፣ ልዩነቱ ምን ያህል ጉልህ ነው የሚለውን ለማወቅ የዓይነተ ብዙ የተጽእኖ መጠን ፍተሻ ተግባራዊ ማድረግ ያስፈልጋል፡፡

ሠንጠረዥ 15፡- የሙከራና የቁጥጥር ቡድኑ የድህረ ልምምድ አንብቦ የመረዳት ችሎታ ፈተና አማካይ ውጤት የጉልህነት ደረጃ

ምንጭ (source)	ጥገኛ ተላውጠ (dependent variable)	የነጻነት ደረጃ (df)	F	የጉልህነት ደረጃ (Sig.)	Partial Eta Squared
ቡድን (group)	አንብቦ መረዳት (ድህረ ልምምድ ፈተና)	1	8.231	.005	.089
ስህተት (error)	አንብቦ መረዳት (ድህረ ልምምድ ፈተና)	84			

$^*p<0.05$

$^*F>1$

ሠንጠረዥ 15 የሙከራና የቁጥጥር ቡድኑን የድህረ ልምምድ አንብቦ መረዳት ፈተና አማካይ ውጤት ልዩነት የጉልህነት ደረጃ ያሳያል፡፡ በሠንጠረዡ ከሰፈረው የተጽእኖ መጠን ፍተሻ (Tests of between Subjects Effects) መረጃ መገንዘብ እንደሚቻለውም F (1, 84) = 8.231 ሲሆን የጉልህነት ደረጃው (p value or sig) ደግሞ .005 ነው፡፡ የ partial eta squared ውጤት .089 ነው፡፡ የ "p" ዋጋ ከ 0.05 ያነሰ በመሆኑ እና የ "F" ዋጋ ከ 1 የበለጠ በመሆኑ በቁጥጥር ቡድኑና በሙከራ ቡድኑ መካከል ጉልህ የሆነ አንብቦ የመረዳት ውጤት ልዩነት መኖሩን ያሳያል፡፡ ከዚህ መገንዘብ የሚቻለው፣ ሙከራው ከተከናወነ በኋላ የሙከራ ቡድኑ ከቁጥጥር ቡድኑ የበለጠና ጉልህ ልዩነት ያለው አንብቦ የመረዳት አማካይ ውጤት ማስመዝገቡን ነው፡፡

ምንም እንኳን በሠንጠረዥ 15 በቀረበው ድምዳሜያዊ ስታትስቲክስ የsig ስሌት .005 በመሆኑና የ F ዋጋ ከ 1 በላይ በመሆኑ በሙከራ ቡድኑ ውስጥ ያሉት ተማሪዎች አንብቦ የመረዳት አማካይ ውጤት ጉልህ ለውጥ እንዳለው ቢያሳይም፣ የዝምድና ጥንካሬውን (effect size) የሚያሳየው የ partial eta squared ዋጋ (.089) ተጽእኖው ትንሽ (modest) ሊባል በሚችል ደረጃ ላይ መሆኑን ያሳያል፡፡ በሌላ አገላለጽ ለውጡ ጉልህ ቢሆንም፣ የዝምድና ጥንካሬ ውጤቱ ግን ጠንካራ አይደለም፡፡

እስከ አሁን የቀረበው በቅድመና በድህረ ልምምድ አቀላጥፎ የማንበብና አንብቦ የመረዳት ፈተናው በእያንዳንዱ ጥገኛ ተላውጠ የተመዘገበውን ውጤትና ያለውን

ተጽእኖ በተናጠል የሚቃኝ ሲሆን፣ ከሁለቱ ዋና ዋና ጥገኛ ተላውጦዎች (አቀላጥፎ ማንበብና አንብቦ መረዳት) መስመራዊ ቅንጅት (linear combination) አንጻር በሁለቱ ቡድኖች መካከል ያለውን ጉልህ ልዩነት በተመለከተ ዓይነተ ብዙ ፍተሻዎች (multivariate tests) ማካሄድ ያስፈልጋል፡፡

ሠንጠረዥ 16፡- የሙከራና የቁጥጥር ቡድኖቹ ከሁለቱ ዋነኛ ጥገኛ ተላውጦዎች ቀጥተኛ ቅንጅት አንጻር በቅድመና ድህረ ልምምድ ፈተናዎቹ ያስመዘገቡት ጉልህ ልዩነት

ለውጥ (Effect)		ዋጋ	F	Hypothesis df	Error df	Sig.
ቡድን (group)	Wilks' Lambda	.508	19.580	4.000	81.000	.000

*p<0.05

*F>1

ሠንጠረዥ 16 የሙከራና ቁጥጥር ቡድኑ ከሁለቱ ዋና ዋና ጥገኛ ተላውጦዎች ቀጥተኛ ቅንጅት (linear combination) አንጻር ያላቸውን የአማካይ ውጤት ልዩነት የጉልህነት ደረጃ በዓይነተ ብዙ ፍተሻ (multivariate test) አማካይነት ያሳያል፡፡ በሰንጠረዡ ከቀረበው የድምዳሚያዊ ስታትስቲክስ መረጃ መመልከት እንደሚቻለው F(4, 81) = 19.50 ሲሆን፣ የጉልህነት ደረጃው (p value or sig) ደግሞ .000 ነው፡፡ የ Wilks' Lambda ዋጋ ደግሞ .51 ነው፡፡ የ "p" ዋጋ ከ 0.05 ያነሰ በመሆኑ ከሁለቱ ዋና ዋና ጥገኛ ተላውጦዎች ቀጥተኛ ቅንጅት አንጻር በሁለቱ ቡድኖች መካከል ጉልህ የሆነ የአማካይ ውጤት ልዩነት መኖሩን ማረጋገጥ ይቻላል፡፡

5.1.2 ከምልከታ የተሰበሰቡ መረጃዎች ትንተና

ለጥናቱ የሚሆኑ መረጃዎችን ለመሰብሰብ ካገለገሉ ዘዴዎች መካከል ምልከታ በደጋፊነት ስራ ላይ ውሏል፡፡ አጥኚው ምልከታ ያካሄደበት ዋነኛ ምክንያትም የመምህሩን የትብብራዊ መማር የክፍል ውስጥ አተገባበር ለማየትና መምህሩ ትብብራዊ መማርን አስመልክቶ የተሰጠውን ስልጠና በትክክል መተግበር አለመተግበሩን ለመከታተል ነው፡፡ ይህንንም ለማረጋገጥ ምልከታው በሙከራ ቡድኑና በቁጥጥር ቡድኑ ላይ አንድ አይነት የምልከታ መከታተያ ዝርዝሮችን (check list) በመጠቀም ተግባራዊ ሁኗል፡፡ ምልከታው የተካሄደውም በራሱ በተመራማሪው አማካይነት ነው፡፡ ምልከታው በሁለቱም ቡድኖች ላይ ለአራት ክፍለ ጊዜያት የተከናወነ ሲሆን፣

በምልከታው ጊዜ ለትምህርት የቀረቡት የማንበብ ትምህርት ርእሶች የሚከተሉት ናቸው፡፡

ሠንጠረዥ 17፡- *የምልከታ ቀናትና ርእሶች*

የምንባቡ ትምህርት ርእስ	ምልከታው የተከናወነበት ቀን	
	ሙከራ ቡድን	የቁጥጥር ቡድን
የደን መጨፍጨፍ የሚያስከትለው ጉዳት	13/03/09	12/03/09
አብርሃ ወአጽብሃ	11/04/09	13/04/09
የሻማና የፋኖስ ክር	25/04/09	28/04/09
የቤተሰብ መፍረስ	9/05/09	8/05/09

በዚህም መሰረት የተሰበሰቡት መረጃዎች እንደሚከተለው ተተንትነዋል፡፡

ሠንጠረዥ 18፡- *መምህሩ ሲያስተምር የተከናወነው ምልከታ*

ተግባር	የተግባሩ ክስተት									
	የሙከራ ቡድን					የቁጥጥር ቡድን				
	ም1	ም2	ም3	ም4	ድምር	ም1	ም2	ም3	ም4	ድምር
1.የትምህርቱን አላማ መግለጽ	×	×	×	×	4	×	-	-	×	2
2.የትብብራዊ መማር አላማን መግለጽ	×	×	×	×	4	-	-	-	-	0
3.ተማሪዎች ሚናዎችን እንዲከፋፈሉ ማድረግ	×	×	×	×	4	-	-	-	-	0
4.ተማሪዎች አዎንታዊ ተደጋጋፊነት እንዲኖራቸው ማድረግ	×	×	×	×	4	-	-	-	-	0
5.ተማሪዎች ግለሰባዊ ተጠያቂነት እንዲኖራቸው ማድረግ	×	×	×	×	4	-	-	-	-	0
6.ለተማሪዎች የስኬት መስፈርቶችን መግለጽ	×	×	×	×	4	-	-	-	-	0
7.ተማሪዎች ግለ ጽብረቃ እንዲያከናውኑ ማድረግ	×	×	×	×	4	-	-	-	-	0
8.ተማሪዎች የቡድን ጽብረቃ እንዲያከናውኑ ማድረግ	×	×	×	×	4	-	-	-	-	0
9.ተማሪዎች በሚወያዩበት ጊዜ እየዞሩ መከታተል	×	×	×	×	4	×	-	-	-	1
10.ለችግሮች መፍትሄ ለመስጠት ጣልቃ መግባት	×	×	×	×	4	-	-	-	-	0

ማሳሰቢያ፡- በሰንጠረዡ ውስጥ "ም" ተብለው የተጻፉት ምልከታን ያሳያሉ፡፡

× የሚለው ምልክት በምልከታው ጊዜ የተግባሩን መከናወን ያሳያል፡፡

\- የሚለው ምልክት በምልከታው ጊዜ የተግባሩን አለመከናወን ያሳያል፡፡

ሠንጠረዥ 18 የሚያሳየው በሙከራና በቁጥጥር ቡድኖች ውስጥ መምህሩ ሲያስተምር የተከናወነውን ምልከታ ነው፡፡ በምልከታ ቅጹ የተዘረዘሩት አስሩም ነጥቦች መምህሩ በትብብራዊ መማር የክፍል ውስጥ አተገባበር ሂደት ሊተገብራቸው የሚገቡ አጠቃላይ መመሪያዎች ናቸው፡፡ በሰንጠረዥ 18 ከቀረበው የምልከታ መረጃ መገንዘብ የሚቻለውም፣ በሙከራ ቡድኑ ውስጥ መምህሩ ማከናወን የሚገባውን ሁሉንም የትብብራዊ መማር ተግባራት ማከናወኑን ነው፡፡ በአንጻሩ ደግሞ መምህሩ የቁጥጥር ቡድኑን ሲያስተምር በተደረገው ምልከታ አብዛኞቹን በምልከታው ላይ የተዘረዘሩትን ነጥቦች አለመተግበሩን በተከናወነው ምልከታ አማካይነት ለማስተዋል ተችሏል፡፡ ለምሳሌ በቁጥጥር ቡድኑ ውስጥ በተራ ቁጥር 2 ፣ 3፣ 4፣ 5፣ 6፣ 7፣ 8፣ እና 10 የተጠቀሱት ተግባራት ሙሉ በሙሉ ያልተተገበሩ ሲሆን፣ ከምልከታው መረጃ መገንዘብ እንደሚቻለው ሁሉም የተዘረዘሩት አስሩም ተግባራት በሙከራ ቡድኑ ውስጥ እና በቁጥጥር ቡድኑ ውስጥ በእኩል ሁኔታ የተተገበሩ አለመሆናቸውን ነው፡፡ በሌላ አገላለጽ በተደረገው ምልከታ መምህሩ የሙከራ ቡድኑን በትብብራዊ መማር ዘዴ ማስተማሩንና የቁጥጥር ቡድኑን ደግሞ በተለምዶአዊው ዘዴ ማስተማሩን ለማረጋገጥ ተችሏል፡፡

5.1.3 ከተማሪዎች የቡድን ተኮር ውይይት የተሰበሰቡ መረጃዎች ትንተና

በዚህ ጥናት ውስጥ በደጋፊነት መረጃን ለመሰብሰብ ካገለገሉ የመረጃ መሰብሰቢያ መሳሪያዎች መካከል አንዱ የቡድን ተኮር ውይይት ነው፡፡ በመሆኑም ከአራት ተማሪዎች ጋር የትብብራዊ መማርን አስመልክቶ የቡድን ተኮር ውይይት ተካሂዷል፡፡ ውይይቱ በመቅረጸ ድምጽ የተቀረጸ ሲሆን፣ መረጃዎቹም ወደ ጽሁፍ ተቀይረዋል፡፡

በዚሁ መሰረት በትብብራዊ ዘዴ መማር ምን ያክል ደስ እንደሚላቸውና እንደሚወዱት ለማወቅ የሚያስችል ጥያቄ ለውይይት ተሰንዝሮላቸው ነበር፡፡ በተማሪዎች እንደተገለጸው ሁሉም በቡድን ተኮር ውይይቱ የተሳተፉት ተማሪዎች በትብብራዊ ዘዴ መማር በጣም ደስ እንደሚላቸውና እንደሚወዱት ገልጸዋል፡፡ ለዚህም የጠቀሱት ምክንያት ሁሉም የትብብራዊ ቡድኑ አባል የየራሱን ስራ ተከፋፍሎ መስራት በመቻሉና ይህም በውስጣቸው ተደብቆ ያለውን ችሎታና አቅም በማውጣት ስለሚያግዛቸው መሆኑን ገልጸዋል፡፡

በትብብራዊ ዘዴ እንዲማሩ ከመደረጋቸው በፊት እንዴት ይማሩ እንደነበር ለማወቅ አስመልክቶ ለቀረበላቸው ጥያቄም፣ ምንም እንኳን ከዚህ ቀደም በቡድን ይማሩ እንደነበር ቢገልጹም፤ በቡድን ሲማሩ ግን ሁሉንም የቡድን ስራ ሰርቶ የሚያቀርበውና ሁሉንም ሀላፊነት የሚሰጠው ቡድን መሪው ብቻ እንደሆነ ገልጸዋል፡፡ አሁን

በሚማሩበት የትብብራዊ መማር ዘዴ ግን እርስበርሳቸው የተለያዩ ሚናዎችን ተከፋፍለው እንደሚያከናውኑ ከተወያዮቹ መካከል አንደኛው እንደሚከተለው ገልጾአል፤

> *ልክ እንደዚያው ነው ግን አወያይ የለም፣ ቡድን መሪው ብቻ ያስተባብራል፡፡ በቃ ሁሉን ይጽፋል፡፡ በራሱ ይመልሳል፤ የቡድን መሪው ብቻ ማለት ነው፡፡ አሁን ግን ጸሀፊ ለብቻው፣ አቅራቢ ለብቻውና መላሽ ለብቻው ስለሆኑ ጥሩ ነው፡፡*
>
> *(19/7/2009 ዓ.ም)*

ከተማሪዎች የቡድን ተኮር ውይይት መረዳት እንደሚቻለው፣ ከዚህ በፊት ተማሪዎች ይማሩበት የነበረው ተለምዶአዊ በቡድን የመማር ዘዴ እንደነበር፣ ይህም በቡድን መሪው የበላይነት የሚመራና ከትብብር (cooperation) ይልቅ ለውድድር (competition) ያደላ መሆኑን ከላይ በተወያዮቹ አማካይነት የተገለጹት ቃላት ያሳያሉ፡፡

የስራ ድርሻ መከፋፈልን በተመለከተም፣ ተማሪዎች በትብብራዊ መማር አማካይነት የቡድን ስራዎችን በሚሰሩበት ጊዜ የተለያዩ ሚናዎች እንደሚሰጧቸው ገልጸው እነዚህን ሚናዎች በተለያዩ ክፍለ ጊዜያት በመካከላቸው እንደሚቀያየሩ ገልጸዋል፡፡ በትብብራዊ ዘዴ አማካይነት መማር ከመጀመራቸው በፊት ግን እንደዚህ እንዳልነበር ከመካከላቸው አንደኛው ተወያይ ተማሪ እንደሚከተለው ገልጾታል፤

> *ከዚህ በፊት እንደዚህ ተወያዩ ስንባል በቃ ተወያይተን የቡድን መሪው እጅ አውጥቶ ይመልሳል፡፡ ከዚያ ደግሞ ሌላው የቻለ የቻለ ይመልሳል፡፡ ካልቻለ ደግሞ ቁጭ ብሎ ይሰማል፡፡ አሁን ግን ሁላችንም የየራሳችን ድርሻ ስላለን እንወያያለን፡፡*
>
> *(19/7/2009 ዓ.ም)*

ተማሪዎች በትብብራዊ መማር አማካይነት በሚማሩበት ጊዜ የሚያጋጥማቸውን ችግር በተመለከተ ለቀረበላቸው ጥያቄም በብዙዎቹ ተወያዮች ከተነሱት ነጥቦች መካከል በተማሪዎች ዘንድ የተለያዩ ሀላፊነቶችን (ሚናዎችን) ወስዶ ለመለማመድ ድፍረት ማጣት፣ አብዛኞቹ አባላት ከዚህ ቀደም ይዘውት ከነበረው (ተሰጥቷቸው ከነበረው) ሚና ውጪ ሌሎች ሚናዎችን ለመውሰድና ለመለማመድ አለመቻልና በዚህም የተነሳ የሚያጋጥም አለመግባባት ይጠቀሳሉ፡፡ ይህንንም አስመልክቶ አንድ ተወያይ የሚከተለውን ሃሳብ ሰንዝሯል፤

ሌላው ነገር ደግሞ አንዱ አንድ ስራ ከያዘ ሁሌ በዚያው የሚቀጥል ይመስለዋል፡፡ አሁን ለምሳሌ ጸሀፊ ከሆነ በቃ እኔ ጸሀፊ ነኝ ብሎ ሌላውን ስራ ይተዋል ማለት ነው፡፡ እንደ አወያይ ምናምን ነገርን ይረሳዋል፡፡ በቃ ጸሀፊ ነኝ ብሎ ሌላ ዝግጅት አያደርግም፡፡ (19/7/2009 ዓ.ም)

በትብብራዊ ዘዴ አማካይነት የንባብ ትምህርቱን መማር ምን ያህል አስተዋጽኦ አድርጎላችኋል? ተብሎ ለተነሳው ጥያቄም አብዛኞቹ ተወያዮች ዘዴው ሀፍረት እንዲያስወግዱ እንደረዳቸው፣ ከጓደኞቻቸው የተለያዩ ልምዶችን እንዲቀስሙ እንደረዳቸው፣ ተነሳሽነት እንዲኖራቸውና እንዲሳተፉ እንዳስቻላቸው የገለጹ ሲሆን፣ በተለይም አንብቦ የመረዳት ጥያቄዎችን በትብብራዊ ቡድኖቻቸው ሁነው በሚሰሩበት ጊዜ አንድ ተማሪ ብቻውን ሁኖ ቢሰራ በእውቀት ውሱንነት ምክንያት የሚያጋጥመውን ችግር አስወግዶ የተለያዩ ሀሳቦችን ከባልንጀሮቹ ጋር እንዲለዋወጥና አንዱ የሚያውቀውን ለማያውቀው እንዲያካፍል አስችሏል፡፡

በቡድን ሁኖ እርስበርስ እየተጋገዙ በመማርና በመምህሩ አማካይነት በመማር መካከል ያስተዋላችሁት (ያያችሁት) ልዩነት ምንድን ነው? ተብሎ ለተነሳላቸው የመወያያ ጥያቄም በተወያዮቹ ተማሪዎች ከተነሱት ነጥቦች መካከል የመጀመሪያው ተሳትፎን የሚመለከት ሲሆን፣ ይህም በትብብር መስራት የተለያዩ ሚናዎች ተሰጥቷቸው እንዲሳተፉ ስለሚያደርግ አብዛኞቹን ተማሪዎች እንደሚያሳትፍና በመምህሩ ብቻ መማር ግን እንዲሳተፉ የሚያደርጋቸው ጥቂት ተማሪዎችን ብቻ መሆኑን ገልጸዋል፡፡ በዚህ ጥያቄ ስር ተወያዮቹ ካነሷቸው ጭብጦች መካከል ሁለተኛው የእውቀት ምንጭን የሚመለከት ነው፡፡ ይህም ማለት በመምህሩ ብቻ ሲማሩ ብቸኛ የእውቀት ምንጭ ተደርጎ የሚቆጠረው መምህሩ ብቻ መሆኑን በመጠቆም የመምህሩን ሀሳብ ብቻ እንደሚከተሉ ሲገልጹ፣ በቡድን ሲማሩ ግን እንዱ ተማሪ ሌላኛውን እንደ እውቀት ምንጭ በመጠቀም የተለያዩ ሀሳቦችን እርስበርሳቸው ከተለያዩ አቅጣጫዎች እንደሚገበያዩ ገልጸዋል፡፡

በትብብራዊ ዘዴ መማራቸው ያለው ጠንካራና ደካማ ጎን ምንድን እንደሆነ እንዲገልጹ ለቀረበላቸው ጥያቄ፣ ትብብራዊ መማር ተማሪዎች ግንዛቤአቸውን እንዲያሰፉ፣ በጋራ ተባብረው እንዲማሩ፣ ሀፍረት እንዲያስወግዱ፣ የጽህፈትና የማንበብ ክሂላቸውን እንዲያሳድጉ ማድረግ የጠንካራ ጎኑ መገለጫዎች መሆናቸውን ጠቁመዋል፡፡ ደካማ ጎኑን አስመልክቶ ግን አብዛኖቹ ተወያዮች ዘዴው በአብዛኛው ጠንካራ ጎን እንጂ፣ ደካማ

ጎን የሚባል እምብዛም እንደሌለው ጠቅሰው ነገር ግን በተማሪዎች መካከል ሚናዎችን በመከፋፈል ሂደት የሚያጋጥሙ አለመግባባቶች እንደ ችግር ሊጠቀሱ እንደሚችሉ ጠቁመዋል፡፡

ተወያዮቹ በግልና በትብብር ከመማር የትኛው እንደሚሻል ከተሞክሮአቸው በመነሳት ያላቸውን ሀሳብ እንዲያንጸባርቁ ተጠይቀው ነበር፡፡ ተወያዮቹ እንደገለጹትም በግል በሚሰሩበት ጊዜ በግንዛቤ ወይም በእውቀት ክፍተት ምክንያት የሁሉንም ጥያቄ መልስ ላያውቁት እንደሚችሉና በዚህም ምክንያት ለተጠየቁት ጥያቄዎቹ ትክክለኛ እና በቂ መልሶችን ያለመስጠት ችግር ያጋጥማል፡፡ በትብብር በሚማሩበት ጊዜ ግን አንዱ የማያውቀውን ሌላኛው እንደሚነገረው፣ እርስበርሳቸው እንደሚረዳዱና ህብረት እንደሚኖራቸው፤ *"አንድ ከሆነ ይሰበራል፤ ብዙ ከሆነ ደግሞ መስበር ያቅታል"* በማለት ገልጸዋል፡፡ ይህ ሀሳባቸው ደግሞ "ብዙው ለአንድ፣ አንድ ለብዙ የሚያስቡበት መርህ ነው" ከሚለው ከJacobs and Hannah (2004) ሀሳብ ጋር አብሮ ይሄዳል፡፡

5.1.4 ከመምህሩ ጋር ከተደረገ ቃለመጠይቅ የተሰበሰቡ መረጃዎች ትንተና

በዚህ ጥናት ውስጥ በደጋፊነት መረጃን ለመሰብሰብ ካገለገሉ የመረጃ መሰብሰቢያ መሳሪያዎች መካከል አንዱ ከመምህሩ ጋር የተደረገ ቃለመጠይቅ ነው፡፡ ተማሪዎችን በትብብራዊ ዘዴ የማስተማሩ ሂደት ከተጠናቀቀ በኋላ መምህሩ በአተገባበሩ ዙሪያ ያስተዋላቸውን ነገሮች እንዲያንጸባርቅ የቃለመጠይቅ ጥያቄ ቀርቦለታል፡፡

ከዚህ አንጻር፣ መምህሩ የንባብ ትምህርቱን ሲያስተምር ከዚህ ቀደም ትብብራዊ የመማር ዘዴን መጠቀም አለመጠቀሙን አስመልክቶ ለቀረበው ጥያቄ በሰጠው ምላሽ ከዚህ ቀደም ዘልማዳዊ በሆነ መንገድ ተለምዶአዊ የሆነ ቡድን ይጠቀም እንደነበር ገልጾአል፡፡ ይህንንም በተለምዶአዊ ቡድን የማስተማር ዘዴ ይጠቀም የነበረው በዘፈቀደና እግረመንገዱን እንጂ አላማ ባለውና በግንዛቤ ላይ ተመስርቶ አለመሆኑን ገልጾአል፡፡ ይህንን በሚያብራራበት ጊዜም አውቆ መጠቀምና በዘፈቀደ መጠቀም ውጤቱ አንድ እንደማይሆን ገልጾአል፡፡

የንባብ ትምህርቱን ትብብራዊ ዘዴን ተጠቅሞ ማስተማር ከመጀመሩ በፊትና በትብብራዊ ዘዴ አማካይነት ማስተማር ከጀመረ በኋላ ምን አይነት ልዩነት እንዳየ በሚገልጽበት ጊዜም፣ በትብብራዊ መማር ተማሪዎች በሚያነቡበት ጊዜ በጋራ የመስራትና እርስበርሳቸው የመተራረም ባህልን እንዲያጎለብቱ እንዳደረጋቸው ገልጾአል፡፡ ይህን ሁኔታም እንደሚከተለው ገልጾታል፤

ድሮ ሳስተምር ሲያነቡ ተማሪዎች አንዱን ተማሪ አስነሳና እሱ ሎክ ብሎ እስኪያነብ ተማሪዎች ይጠብቁት ነበር፡፡ አሁን ግን ምንድን ነው የማደርገው ሁሉም ተማሪ ያነባል፡፡ ያው እንዳየነው ሁሉ ተማሪ አንብቦ ሲጨርስ ሁሉም ይጨርሳል፡፡ እና የጨረሱት አንዱ ተማሪ ሎክ ብሎ ሲያነብ እነሱም ይደግሙታል እና ጥሩ ይሆናል፡፡ ጊዜ ከሌለም ሁሉ ተማሪ በአንድ ጊዜ አንብቦ በአንድ ጊዜ ስለሚጨርስ ጊዜውን ያሳጥራል፡፡ ከመተራረም አንጻርም እኛ አስተማሪዎች ልክ ቁሶች አንድ ልጅ ሲሳሳት እንደዚህ እያሉ ነው ቁሶች እሚያርሙት አያሳልፉትም እና እኛም አስተማሪዎች እንደሱ አድርገን እንከተል ነበር፡፡ ዛሬ ግን እንደ ተማርኩት ምንድን ነው እራሳቸው ተማሪዎች እንዲያርሙት እድል ለእነሱ ነው የምሰጣቸው፡፡ እና ይሄ የትብብራዊ ማስተማር ለውጥ ነው፡፡ አሁን ተማሪዎች እርስበርሳቸው ይተራረማሉ፡፡ መምህሩ መጨረሻ ላይ አስተያየት ይሰጣል፡፡ የቃላት ፍቺም ይሰጣል፣ አነባበቡንም ይናገራል፡፡ ለምሳሌ ጠበቅ የሚልና ላላ የሚነበብ ሲያጋጥም እንደዚህ ነው አጥብቀው፣ እንደዚህ ደግሞ አታጥብቀው በማለት ያው ሲነበብም እኛም የተሳሳቱትን እርማት እንሰጣለን፣ እሰጣለሁ ማለት ነው፡፡

(21/7/2009 ዓ.ም.)

በመሆኑም መምህሩ ከሰጠው ቃለ መጠይቅ መገንዘብ እንደሚቻለው ትብብራዊ መማርን መጠቀም የእያንዳንዱን ተማሪ ንባብ እየሰማ ለእያንዳንዱ አስተያየት ከመስጠት ይልቅ ተማሪዎች እርስበርሳቸው እንዲተራረሙ ማድረጉ ከዚህ ቀደም ይከተል የነበረውን መምህር ተኮር ዘዴ እንዲያስተካክልና የምጋቤ ምላሽ አሰጣጥ መንገዱን እንዲያርም አስችሎታል፡፡

መምህሩ ትብብራዊ መማርን ተጠቅሞ የንባብ ትምህርቱን በሚያስተምርበት ጊዜ ያጋጠሙት ችግሮች ምን ምን እንደሆኑ በሚገልጽበት ጊዜም ምንም እንኳን ተማሪዎች ምንባቡን በሚያነቡበት ጊዜ እኩል እየተከፋፈሉ የሚያነቡ ቢሆንም፣ አንዳንድ ተማሪዎች ግን ከንፈራቸውን እያንቀሳቀሱ የሚያነቡ በመምሰል የት ላይ ነን? የት ደረስን? ተብለው በሚጠየቁበት ጊዜ የሚደናገጡ ተማሪዎች መኖራቸውን ጠቁሟል፡፡ እና ይህም የመነጨው ትኩረት ካለመስጠትና ችላ ከማለት መሆኑን ጠቁሟል፡፡

ትብብራዊ የመማር ዘዴን ተጠቅሞ በሚያስተምርበት ጊዜ የተማሪዎች ተሳትፎ እንዴት እንደ ነበር እንዲያብራራ ለቀረበለት ጥያቄም፣ የተማሪዎች ተሳትፎ ጥሩ እንደነበር ገልጾ፣ ትብብራዊ የመማር ዘዴ ከመተግበሩ በፊት የተወሰኑ ተማሪዎች ምንባቡን ለማንበብ እኔ እኔ እያሉ እጃቸውን ያወጡ ነበር፡፡ አሁን ግን ለማንበብ ፍቃደኛነታቸውን ላሳዩ ተማሪዎች ብቻ ሳይሆን የማንበብ እድሉ ለሁሉም ተማሪ እንደሚሰጠው ስላወቁ፣ ሁላቸውም በትብብራዊ ቡድኖቻቸው ሁነው ያነባሉ እንጂ እኔ እኔ አይሉም፡፡ በመሆኑም መምህሩ ከሰጠው መረጃ መገንዘብ እንደሚቻለው ትብብራዊ መማር ተማሪዎች በማንበብ ትምህርቱ ላይ እኩል የሆነ ተሳትፎ እንዲኖራቸው በማድረግ ረገድ ከፍተኛ የሆነ ሚና መጫወቱን ነው፡፡

ትብብራዊ መማር ጥሩ የሆነ የንባብ ማስተማሪያ ዘዴ ነው ትላለህ? ተብሎ ለቀረበለት ጥያቄ መምህሩ፤

> *አዎ ጥሩ ነው፡፡ ጥሩ የሚሆነው ተማሪዎች በጠረጴዛ ዙሪያ ሁነው አብረው ነው ልክ የሚያነቡት ሁሉም፡፡ ለክትትልም አመቺ ነው፡፡ ተማሪ ወጥቶ አንብብ ስትለው ግን ያንብብ አያንብብ አንተ አቴንሽንህ የሚሆነው ወደሚያነብ ተማሪ ነው፡፡*
>
> *(21/7/2009 ዓ.ም.)*

በማለት የዘዴውን ጥሩነት ገልጾአል፡፡ ተማሪዎች በየትብብራዊ ቡድኖቻቸው ሁነው የማንበብ ተግባራትን በሚያከናውኑ ጊዜ ከተለያዩ ቡድኖች የሚሰማው ድምጽ እንደማይረብሻቸው ገልጾአል፡፡ ለዚህም ምክንያቱ ሁሉም ስራውን ስለሚሰራና ትኩረቱ ወደ ራሱ ቡድን ስለሚሆን ሌላው ቡድን ላይ ምን እየሆነ እንዳለ ትኩረት ስለማይሰጥ ነው ብሏል፡፡ ይህ ጩኸት ሊረብሽ የሚችለው በውጪ ያለን ሰው እንደሆነም ገልጾአል፡፡

5.2 የጥናቱ ውጤት ማብራሪያ

ከዚህ ቀደም በነበሩት ምእራፎች ለመግለጽ እንደተሞከረው የዚህ ጥናት ዋነኛ አላማ ትብብራዊ መማር በትግርኛ ቋንቋ አፋቸውን የፈቱ የ7ኛ ክፍል ተማሪዎችን አቀላጥፎ የማንበብና አንብቦ የመረዳት ችሎታ ለማሳደግ ያለውን ሚና መፈተሽ ነው፡፡ በመሆኑም ጥናቱ ሙሉ በሙሉ በሁለተኛ ቋንቋ አውድ ላይ የተከናወነ ነው፡፡ ይህ ጥናት የሁለት ቡድን ቅድመ ልምምድ ድህረ ልምምድ ሙከራዊ ጥናት ንድፍ (two group quasi experimental design) ስለሚከተል የሙከራና የቁጥጥር ቡድን አለው፡፡ ጥናቱ

ከመነሻው መላምቶችን ነድፎ የተነሳ ሲሆን፣ መላምቶቹ አልቦ መላምቶችን ያካተቱ ናቸው፡፡ ለቅድመ ልምምድና ለድህረ ልምምድ አላማ የተዘጋጁት አቀላጥፎ የማንበብና አንብቦ የመረዳት ፈተና ወጤቶች በተገቢው ስታትስቲካዊ ዘዴ ከተተነተኑ በኋላ የተገኙት ውጤቶች ከዚህ ቀደም ከተጠኑ ተመሳሳይ የጥናት ውጤቶች አንጻር እንደሚከተለው ተብራርተው ቀርበዋል፡፡

5.2.1 ትብብራዊ መማር የተማሪዎችን አቀላጥፎ የማንበብ ችሎታ ከማዳበር አንጻር

በሙከራና በቁጥጥር ቡድኑ የተካተቱት የጥናቱ ተተኳሪ ተማሪዎች አቀላጥፎ የማንበብ ችሎታቸው ምን ደረጃ ላይ እንደሆነ ለማወቅ እንዲሁም በሁለቱም ቡድኖች መካከል ጉልህ የሆነ አቀላጥፎ የማንበብ ችሎታ ልዩነት አለመኖሩን ለማረጋገጥ የአንድ ደቂቃ አቀላጥፎ የማንበብ ቅድመ ልምምድ ፈተና እንዲወስዱ ተደርጓል፡፡ ሁለቱም ቡድኖች በቅድመ ልምምድ አቀላጥፎ የማንበብ ፈተናው ያስመዘገቡት አማካይ ውጤት ጉልህ ልዩነት አለመኖሩ በዓይነተ ብዙ የተጽእኖ መጠን ፍተሻ (Tests of between Subjects Effects) ስታስቲካዊ ስሌት አማካይነት የጉልህነት ደረጃው ሲፈተሽ የተገኘው የጉልህነት ማሳያ ስሌት ከ0.05 ይበልጣል (ሠንጠረዥ 9ን ይመለከቷል)፡፡ ይህ ደግሞ ሙከራዊ ጥናቱ ከመከናወኑ በፊት በቁጥጥርና በሙከራ ቡድኑ መካከል ጉልህ የሆነ አቀላጥፎ የማንበብ ችሎታ ልዩነት አለመኖሩን ወይም ደግሞ ሁለቱም ቡድኖች ተቀራራቢ የሆነ አቀላጥፎ የማንበብ ችሎታ እንዳላቸው ያሳያል፡፡ ከዚያም የቁጥጥር ቡድኑን ተለምዶአዊውን ዘዴ በመጠቀም የሙከራ ቡድኑን ደግሞ ትብብራዊ መማርን በመጠቀም ወደ ማስተማሩ ተገብቷል፡፡ በሁለቱም ቡድን ውስጥ ያሉ የጥናቱ ተተኳሪ ተማሪዎች በተጠቀሱት ዘዴዎች አማካይነት ሲማሩ ከቆዩ በኋላ ሲለማመዱባቸው ከነበሩት ምንባቦች ያገኙትን የማንበብ አቅም፤ አዲስ ምንባቦችን ሲያነቡ ምን ያክል ማሸጋገር እንደቻሉ ለማወቅ፣ ትግበራው ሲጠናቀቅ ድህረ ልምምድ አቀላጥፎ የማንበብ ፈተና ለአንድ ደቂቃ እንዲወስዱ ተደርጓል፡፡

የድህረ ልምምድ አቀላጥፎ የማንበብ ፈተናው ውጤት እንደሚያሳየውም፣ በሙከራ ቡድኑ የታቀፉ ተማሪዎች አቀላጥፎ የማንበብ አማካይ ውጤት በቁጥጥር ቡድኑ ውስጥ ካሉ ተማሪዎች አቀላጥፎ የማንበብ አማካይ ውጤት ተሽሎ መገኘቱን ነው፡፡ ሁለቱም ቡድኖች በድህረ ልምምድ አቀላጥፎ የማንበብ ፈተናው ያስመዘገቡትን አማካይ ውጤት ልዩነት የጉልህነት ደረጃ ለማረጋገጥም የዓይነተ ብዙ የተጽእኖ መጠን ፍተሻ ተግባራዊ የተደረገ ሲሆን፣ የተገኘው የጉልህነት ደረጃ ማሳያ (sig value) ውጤት ከ 0.05 ያነሰ ነው (ሠንጠረዥ 11ን ይመለከቷል)፡፡ ይህም በሁለቱ ቡድኖች መካከል በድህረ

ልምምድ አቀላጥፎ የማንበብ ፈተናው ጉልህ ልዩነት መኖሩንና የሙከራዊ ቡድኑ አማካይ ውጤት በልጦ መገኘቱን ነው፡፡ ይህም በመሆኑ "አቀላጥፎ ማንበብን በትብብራዊ መማር ዘዴ በተማሩና ባልተማሩ ቡድኖች መካከል ጉልህ የሆነ አቀላጥፎ የማንበብ አማካይ ውጤት ልዩነት የለም" የሚለው አልቦ መላምት ወድቅ እንዲሆንና አማራጭ መላምቱ ተቀባይነት እንዲኖረው ሁኗል፡፡ ይህም ሊሆን የቻለበት ምክንያት የሙከራ ቡድኑ ተማሪዎች ትብብራዊ መማር የተባለው ዘዴ እንደ ዳረጎት (treatment) ስለተሰጣቸው ወይም ደግሞ ለትብብራዊ የመማር ዘዴ በመጋለጣቸው የቀረቡትን ምንባቦች በጋራ እየተረዳዱና እየተራረሙ በማንበባቸው ሊሆን ይችላል ብሎ አጥኚው ይገምታል፡፡

በዚህ ጥናት የተገኘው ውጤት እንደሚያሳየው ትብብራዊ መማርን ተጠቅሞ አቀላጥፎ ማንበብን ማስተማር በሙከራ ቡድኑ ውስጥ ለታቀፉት ተማሪዎች ጉልህ የሆነ መሻሻል ማስገኘቱን ነው፡፡ በሙከራው ሂደት በትብብራዊ መማር አማካይነት የንባብ ትምህርቱ የቀረበላቸው በሙከራው ቡድን ውስጥ የተሳተፉት ተማሪዎች በቁጥጥር ቡድኑ ከታቀፉት ተማሪዎች ይልቅ የቀረቡላቸውን የአቀላጥፎ ማንበብ ምንባቦች ደጋግሞ የማንበብ፣ የመለማመድና ከባልንጀሮቻቸው ስለአነባበባቸው ፈጣን የሆነ ምጋቤ ምላሽ የማግኘት እድላቸው ሰፊ በመሆኑ፣ አቀላጥፎ የማንበብ ችሎታቸው እንዲሻሻል አስችሏቸዋል፡፡ ይህ ውጤት ከዚህ በፊት የመተጋገዝንና የመተባበርን ዘዴ መሰረት አድርገው ከተጠኑ ጥናቶች ግኝት ጋር የሚጣጣም ሁኖ ተገኝቷል፡፡

በሙከራ ቡድኑ ውስጥ ዝቅተኛ የማንበብ ችሎታ ያላቸውና የተሻለ የማንበብ ችሎታ ያላቸው ተማሪዎች በትብብራዊ ቡድኖቻቸው አማካይነት በጋራ ሁነው የቀረበላቸውን የአቀላጥፎ ማንበብ ምንባብ (fluency passage) ጮክ ብለው በመደጋገም እየተረዳዱና እየተጋገዙ እንዲያነቡና እንዲለማመዱ ሁኔታዎች ተመቻችተውላቸዋል፡፡ Rasinski (2003) እንደሚያስገነዝቡትም፣ ተማሪዎች እንዲያነቡ የቀረበላቸውን የአቀላጥፎ ማንበብ ምንባብ ተገቢው ምጋቤ ምላሽ በፍጥነት እየተሰጣቸው ደጋግመው እንዲያነቡ ማድረግ ተማሪዎች በፍጥነትና በተገቢው ግላጼ እንዲያነቡ ያስችላቸዋል፡፡ ከዚህ ጋር በተያያዘ Rasinski et al. (1994) እና Cohen (2011) እንደሚገልጹት፣ ተማሪዎች የአቀላጥፎ ማንበብ ምንባቦችን ደጋግመው እንዲያነቡ ማድረግ የተማሪዎችን አቀላጥፎ የማንበብ ችሎታ አሻሽሏል፡፡

ይህም ጥናት Alhaidari (2006) ትብብራዊ መማር የአራተኛና የአምስተኛ ክፍል ተማሪዎች የማንበብ ችሎታን በማጎልበት ረገድ ያለውን ሚና በከፊል ሙከራዊ (quasi

expermental) ጥናት አማካይነት ለመፈተሽና ለማሳየት ከሞከረው ጥናት ጋር ተመሳሳይ ውጤት አስገኝቷል፡፡ ምክንያቱም የAlhaidari የጥናት ውጤት እንደሚያሳየው ትብብራዊ የመማር ዘዴ የተማሪዎችን አቀላጥፎ የማንበብ ችሎታ ማሻሻሉንና ይህም ውጤት ሊመጣ የቻለው ተማሪዎች በትብብራዊ ቡድኖቻቸው ሁነው በሚማሩበት ጊዜ አንዱ ተማሪ ሌላኛውን ተማሪ ለማገዝ በሚያደርገው ሂደት ውስጥ በሚያነቡበት ጊዜ እርስበርሳቸው በሚሰጣጡት አዎንታዊ ምጋቤ ምላሽና ማበረታቻ አማካይነት ነው፡፡ የAlhaidari (2006) ጥናት እንደሚያሳየው፣ ይህ ውጤት የተመዘገበው በሙከራ ቡድኑ ውስጥ የተሳተፉት ተማሪዎች እንዲያነቡ የቀረበላቸውን ተመሳሳይ ምንባብ ብዙ ጊዜ ደጋግሞ የማንበብ እድሉ ስለነበራቸውና በማንበብ ችሎታቸው ጥሩ ደረጃ ላይ የሆኑት ተማሪዎች ዝቅተኛ የማንበብ ችሎታ ያላቸውን ተማሪዎች ለማገዝ ባደረጉት ጥረት ነው፡፡

በሙከራ ቡድኑ ውስጥ የተካተቱት ተማሪዎች በትብብራዊ ዘዴ ከተማሩ በኋላ ያስመዘገቡት አቀላጥፎ የማንበብ ውጤት በአጠቃላይ ሲታይ አዎንታዊ መሻሻል ቢያሳይም፣ በድህረ ልምምድ አቀላጥፎ የማንበብ ፈተናው የተመዘገበው አማካይ ውጤት (58.86) ከዚህ በፊት Spaull and Pretorius (2016) እንግሊዝኛን እንደ ሁለተኛ ቋንቋ በሚማሩ የደቡብ አፍሪካ የ5ኛ ክፍል ተማሪዎች ላይ ባደረጉት ጥናት ከተመዘገበው አቀላጥፎ የማንበብ ውጤት (70) ጋር በሚነጻጸርበት ጊዜ እጅግ በጣም ዝቅተኛ ነው፡፡ በሌላ አገላለጽ የዚህ ጥናት ተተኳሪ የሆኑት አማርኛን እንደሁለተኛ ቋንቋ የሚማሩ የ7ኛ ክፍል ተማሪዎች በደቂቃ በትክክል ያነበቡት የቃላት ብዛት እንግሊዝኛን እንደ ሁለተኛ ቋንቋ የሚማሩ የደቡብ አፍሪካ የ5ኛ ክፍል ተማሪዎች በደቂቃ በትክክል ካነበቡት የቃላት ብዛት ያንሳል ማለት ነው፡፡

ከዚህም በተጨማሪ የዚህ ጥናት ተተኳሪ በሆኑት ተማሪዎች የተመዘገበው አቀላጥፎ የማንበብ አማካይ ውጤት እንግሊዝኛን እንደአፍ መፍቻ ቋንቋ የሚማሩ የ7ኛ ክፍል ተማሪዎች በደረጃቸው በደቂቃ ማንበብ ከሚጠበቅባቸው ከ130-170 ቃላት ያንሳል ማለት ነው፡፡ ይህም የሚያሳየው የዚህ ጥናት ተተኳሪ ተማሪዎች የዝቅተኛ የንባብ ክሂሎች ችግር (ቃላትን በትክክልና በፍጥነት ያለመለየት ችግር) እንዳለባቸው ነው፡፡ ለወደፊቱ ተማሪዎች አቀላጥፎ የማንበብ ክሂላቸውን እንዲያዳብሩ በታች-ላይ የንባብ ስልቶች (Bottom-up stratagies) ላይ ከፍተኛ ትኩረት ተሰጥቶት ሊሰራ ይገባዋል፡፡ ከዝቅተኛ እስከከፍተኛ ደረጃ ያሉ አንባቢዎች የታች-ላይ የንባብ ክሂል ችግሮች

የሚስተዋሉባቸው ከሆነ ደግሞ አዳዲስና ተጨማሪ ስልጠናዎች ያስፈልጓቸዋል (Field, 2006)፡፡

በዚህ ከፊል ሙከራዊ ጥናት በተማሪዎች አቀላጥፎ የማንበብ ችሎታ ላይ የተገኘው ዝቅተኛ ዝምድና (effect size) ያለው ጉልህ ውጤት ከዚህ በፊት በተመሳሳይ ርእስ ዙሪያ ሌሎች አጥኚዎች አጥንተው ያገኙትን ውጤት የሚደግፍ ሁኖ ተገኝቷል፡፡ ለምሳሌ ግኝቱ Alhaidari (2006) እና Yildrim et al. (2012) በአፍ መፍቻ ቋንቋ አቀላጥፎ የማንበብ ችሎታ ላይ ካገኙት ውጤት ጋር ተመሳሳይነት አለው፡፡ ምንም እንኳን የዚህ ጥናት ውጤት በአጠቃላይ ሲታይ ጉልህነት ስለሚያሳይ፣ ከተጠቀሱት ጥናቶች ግኝት ጋር ሲነጻጸር አዎንታዊ ለውጥ በማሳየቱ የግኝት ተመሳሳይነት ይኑረው እንጂ፣ ያስመዘገበው የዝምድና ጥንካሬ ውጤት (.06) ደረጃ ሲታይ ግን ደካማ (weak) የሚባል ስለሆነ ለውጡ ጠንካራ አለመሆኑን ያሳያል፡፡ ለዚህ እንደምክንያት የሚጠቀሱ ሶስት ዋናዋና ነገሮች እንዳሉ አጥኝው ይገምታል፡፡

ለውጡ ጠንካራ መሆን ያልቻለበት የመጀመሪያው ምክንያት ከሙከራው የጊዜ ሁኔታ ጋር የተያያዘ ጉዳይ ነው፡፡ ይህም ማለት ለውጡ ጠንካራ ያልሆነው ለሙከራ ቡድኑ የተሰጠው የዳረጎት ጊዜ (treatment period) አጭር መሆኑ ነው የሚለው ግምት እንደ አንድ ምክንያት የሚጠቀስ ነው፡፡

ሁለተኛው ምክንያት ደግሞ ከስነልሳናዊ ሁኔታዎች ጋር የተያያዘ ጉዳይ እንደሆነና ለውጡ ጠንካራ ያልሆነው አማርኛ ለጥናቱ ተተኳሪ ተማሪዎች ሁለተኛ ቋንቋ በመሆኑ፣ የአማርኛ የንግግር ቋንቋ (oral language) ችሎታቸው ባለመዳበሩ ሊሆን ይችላል የሚል ግምት አለው፡፡ የንግግር ቋንቋ ለማንበብ ክሂል መጎልበት መሰረት መሆኑንና ዝቅተኛ የንግግር ቋንቋ (oral language) ችሎታ ያላቸው ተማሪዎች ደግሞ በሚያነቡበት ጊዜ የማንበብ ችግር እንደሚያጋጥማቸው ጥናቶች ያረጋግጣሉ (Konza, 2014; Grabe, 1991)፡፡ አቀላጥፎ ማንበብ እንዲያብብና እንዲጎለብት ከሚያስችሉት ምቹ መሰረቶች (substrate) መካከል አንዱ ጥሩ የሆነ የንግግር ቋንቋ ችሎታ ነው (Konza, 2014)፡፡ ይህ ደግሞ ከቋንቋው ስነድምጽ፣ ስነምእላድና ስነአገባብ ጋር የሚያያዝ ነው (Varghese, 2015)፡፡

Grabe (1991) እንደሚገልጹት፣ በሁለተኛ ቋንቋ የማንበብ ሂደት ላይ ተጽእኖ የሚያሳድሩ በርካታ ምክንያቶች ያሉ ቢሆንም እነዚህ ተጽእኖ የሚያሳድሩ ነገሮች በአፍ መፍቻ ቋንቋ የማንበብ ሂደት ጊዜ ከግምት ውስጥ የሚገቡ ምክንያቶች አይደሉም፡፡ ከእነዚህም ተጽእኖዎች መካከል ግንባር ቀደም የሚጠቀሰው የአፍ መፍቻ ቋንቋ

አንባቢዎችና የሁለተኛ ቋንቋ አንባቢዎች ወደ መደበኛ ትምህርት ሲመጡ ይዘውት (አካብተውት) የሚመጡት የቃላት ብዛት መለያየት ነው፡፡

ከዚህ አንጻር ሲታይ በሆነ ቋንቋ አፉን የፈታ ሰው ወደ መደበኛ ትምህርት ሲመጣ ከ5000-7000 ቃላትን አካብቶ ይመጣል፡፡ በመሆኑም ተማሪው ለማንበብ በሚማርበት ጊዜ በቋንቋው የቀደመ የቋንቋ እውቀት ስላለው ይህ የቀደመ የቋንቋ እውቀት በንባብ ጊዜ ቃላትን በደንብ ለይቶ እንዲያነብ ከማገዙ በተጨማሪ የማንበቡን ሂደት ያቀላጥፍለታል፡፡ ከዚህም በተጨማሪ የአፍ መፍቻ ቋንቋ ተማሪው አፉን የፈታበትን ቋንቋ ሰዋስው ጥሩ አድርጎ ያውቀዋል፡፡ በተቃራኒው ደግሞ የሁለተኛ ቋንቋ ተማሪው ወደ መደበኛ ትምህርት የሚመጣው የካበተ የንግግር ቋንቋ ቃላት ክምችት ሳይኖረው ወይም ደግሞ እጅግ በጣም አነስተኛ የንግግር ቋንቋ ቃላት እውቀት ይዞ ነው፡፡ ከዚህም በተጨማሪ ስለ ቋንቋው ሰዋስው ሙሉ እውቀት የለውም፡፡ በመሆኑም የማንበብ ሂደቱ ልክ እንደ አፍ መፍቻ ቋንቋ ተናጋሪው የተቀላጠፈ ሳይሆን ብዙ አደናቃፊ ነገሮች ያጋጥሙታል፡፡ ምክንያቱም የሁለተኛ ቋንቋ ተማሪዎች የንግግር ችሎታና የማንበብ ችሎታ የሚያድጉት እንደ አፍፈት ተማሪዎች አንዱ በመቅደም ሌላኛው በመከተል (in tandem) ሳይሆን፣ ጎን ለጎን (side by side/ parellel) ስለሆነ ነው፡፡

የተገኘው ለውጥ ጠንካራ እንዳይሆን ከሚያደርጉት መካከል ሊጠቀስ የሚችለው ሌላኛው ስነልሳን-ነክ ምክንያት፣ ተማሪዎች በሁለተኛ ቋንቋቸው ሲያነቡ ቋንቋውን ለጥቅም በማዋል ሂደት በሚፈጽሙት አሉታዊ ሽግግር (Negative transfer) ምክንያት የሚከሰት ችግር ነው (Grabe, 1991; Lems, 2003):: አማርኛና ትግርኛ ከሴማዊ የቋንቋ ቤተሰብ ውስጥ የሚመደቡ ቋንቋዎች ስለሆኑ ሁለቱም ቋንቋዎች በቅርጽም ሆነ በትርጉም ተቀራራቢነት ያላቸውን ቃላት የሚጋሩ ቋንቋዎች (cognate languages) ናቸው፡፡ ከዚህ አንጻር የጥናቱ ተተኳሪ የሆኑት በትግርኛ ቋንቋ አፋቸውን የፈቱ ተማሪዎች በአማርኛ ቋንቋ የቀረበላቸውን የአቀላጥፎ ማንበብ ምንባብ በሚያነቡበት ጊዜ በቅርጽ ወይም በቅርጽና በትርጉም ተቀራራቢ የሆኑ ቃላትን በማጠጋጋት አሳስተው የማንበብ እድላቸው ሰፊ ነው፡፡ በሌላ አገላለጽ የመጀመሪያ ቋንቋ የስነልሳን እውቀትን ለሁለተኛ ቋንቋ የማንበብ ተግባራት በሚጠቀሙበት ጊዜ አሉታዊ ሽግግር ይፈጽማሉ፡፡ ይህ ሁኔታ ደግሞ በንባብ ጊዜ በሚኖር ቃላትን የመገንዘብ ሂደት እንቅፋት ይፈጥራል፡፡ ምክንያቱም በማንበብ ጊዜ የሚከናወን የቋንቋ ሽግግር (language transfer) በጣም ከፍተኛ የሚሆነው የቃላትና የፊደላት ተመሳስሎ ከሌላቸው ቋንቋዎች ይልቅ ተመሳሳይ

የሆነ ቃላትና ፊደላትን በሚጋሩና የቅርጽና የይዘት ተመሳስሎሽ ባላቸው ቋንቋዎች መካከል ነው (Lems, 2003)፡፡

ለውጡ ጠንካራ እንዳይሆን ካደረጉት ምክንያቶች መካከል ሶስተኛው ከስርአተ-ጽህፈት (orthography) ጋር የተያያዘ ኢ.ስነልሳናዊ ጉዳይ ነው፡፡ ምንም እንኳን አማርኛ ቋንቋና ትግርኛ ቋንቋ ተመሳሳይ የአጻጻፍ አቅጣጫ ስለሚከተሉ፣ ተመሳሳይ ፊደላትን ስለሚጠቀሙና ሁለቱም ቋንቋዎች ቀለማዊ (syllabic) የአጻጻፍ ስርአትን ስለሚከተሉ የስርአተ ጽህፈት ተመሳሳይነት ያላቸው ቢሆኑም፣ ሁለቱም ቋንቋዎች የተወሰኑ ተመሳሳይ ፊደላትን ለተለያየ የድምጽ ውክልና ይጠቀማሉ፡፡ በሌላ አነጋገር ፊደሎቹ ተመሳስለው ነገር ግን አንዱ ፊደል በአንደኛው ቋንቋ የሚኖረው የድምጽ ውክልና እና በሌላኛው ቋንቋ የሚኖረው የድምጽ ውክልና ይለያያል፡፡ ለምሳሌ ሀ፣ አ፣ ሐ፣ ዐ የተባሉት በሁለቱም ቋንቋዎች የፊደል ገበታ ውስጥ ያሉ ፊደላት በአማርኛ ቋንቋ ያላቸው የድምጽ ውክልና እና በትግርኛ ቋንቋ ያላቸው የድምጽ ውክልና አንድ አይደለም፡፡ እነዚህ የተወሰኑ የስርአተ ጽህፈት ልዩነቶች ደግሞ በትግርኛ ቋንቋ አፋቸውን የፈቱ ተማሪዎች በአማርኛ ቋንቋ በሚያነቡበት ጊዜ ጣልቃ እየገቡ ችግር ይፈጥራሉ፡፡ ይህ አሉታዊ ሽግግር ደግሞ በአቀላጥፎ ማንበብ ጊዜ ችግር ይፈጥራል፡፡ በአፍ መፍቻ (L1) እና በሁለተኛ ቋንቋ (L2) መካከል ያለው የስርአተጽህፈት ቅርበትና ርቀት (orthographic distance) ተማሪዎች በሁለተኛ ቋንቋቸው በሚያነቡበት ጊዜ ለሚያከናውኑት ቃላትን የመለየት ሂደት (decoding process) ተግባር የችሎታ ልዩነት (performance difference) እንዲመዘገብ ከሚያደርጉ ተላውጦዎች መካከል አንዱ ነው (Koda 1996; Koda, 1999; Jiang, 2011; Lems et al., 2010)፡፡ በመሆኑም የአፍ መፍቻ ቋንቋ ስርአተጽህፈት ሁኔታ (ልምድ) ተማሪዎች በሁለተኛ ቋንቋቸው በሚያከናውኑት ንባብ ከፍተኛ ተጽእኖ አለው፡፡

ከዚህም በተጨማሪ ከስርአተ ጽህፈት ጥልቀት ጋር ተያይዘው የሚነሱ ጉዳዮችም አሉ፡፡ ከስርአተ ጽህፈት ጥልቀት አንጻር ሲታይ፣ የአማርኛ ቋንቋ ስርአተጽህፈት በተወሰነ መልኩ የጥልቅ ስርአተ ጽህፈት (deep orthography) ባህሪ ይንጸባረቅበታል፡፡ ምክንያቱም ጠብቀው የሚነበቡ ፊደላት ላይ አማርኛ ቋንቋ ምንም አይነት ምልክት ስለማይጠቀም በዚህ ረገድ ከግልጽነት (transparency) ይልቅ የዝግነት (opaque) ባህሪ አለው፡፡ በአማርኛ ቋንቋ አፋቸውን የፈቱ የቋንቋው ተናጋሪዎች በንባብ ጊዜ ጠብቀውና ላልተው የሚነበቡ ድምጾችን የቀደመ የቋንቋ እውቀት ስላላቸው አስተካክለው ማንበብ ሲችሉ የሁለተኛ ቋንቋ ተማሪዎች ግን ቃላቱን አሳስተው የማንበብ እድላቸው በጣም

ከፍተኛ ነው፡፡ በመሆኑም የስርአተ ጽህፈቱ ግልጽ መሆን አለመሆን የሁለተኛ ቋንቋ ተማሪው በሚያነብበት ጊዜ ለሚፈጽማቸው ስህተቶች የችግር ምንጭ ሊሆን ይችላል (Grabe, 1991; Jiang, 2016)፡፡

5.2.2 ትብብራዊ መማር የተማሪዎችን አንብቦ የመረዳት ችሎታ ከማዳበር አንጻር

ይህ ክፈል ሙከራዊ ጥናት ለማረጋገጥ ከሚፈልጋቸው ጉዳዮች አንዱ ትብብራዊ መማር የሚባለው ነጻ ተለዋዋጭ (independent variable) አንብቦ መረዳት በተሰኘው ጥገኛ ተለዋዋጭ (dependent variable) ላይ የሚኖረውን ተጽእኖ ነው፡፡ ወደ ሙከራዊ ጥናቱ ከመገባቱ በፊት በሙከራና በቁጥጥር ቡድኑ ውስጥ የተካተቱት ተማሪዎች በሙሉ ቅድመ ልምምድ አንብቦ የመረዳት ፈተና እንዲወስዱ ተደርጓል፡፡ ቅድመ ልምምድ ፈተና የመስጠቱ ዋነኛ አላማ ደግሞ ወደ ሙከራው ከመገባቱ በፊት በሁለቱም ቡድኖች ውስጥ ያሉ ተማሪዎች ተመሳሳይ የአንብቦ መረዳት ችሎታ እንዳላቸው ለማረጋገጥና ሁለቱም ቡድኖች ከሙከራው በፊት ያሉበትን አንብቦ የመረዳት ደረጃ ለማወቅ ነው፡፡

ሁለቱም ቡድኖች በቅድመ ልምምድ አንብቦ የመረዳት ፈተናው ያስመዘገቡት አማካይ ውጤት ጉልህ ልዩነት አለመኖሩ በዓይነተ ብዙ የተጽእኖ መጠን ፍተሻ (Tests of between Subjects Effects) ስታስቲካዊ ስሌት አማካይነት የጉልህነት ደረጃው ሲፈተሽ የተገኘው የጉልህነት ማሳያ ስሌት ከ0.05 ይበልጣል (ሠንጠረዥ 13ን ይመለከቷል)፡፡ ይህ ደግሞ ሙከራዊ ጥናቱ ከመከናወኑ በፊት በቁጥጥርና በሙከራ ቡድኑ መካከል ጉልህ የሆነ አንብቦ የመረዳት ችሎታ ልዩነት አለመኖሩን ወይም ደግሞ ሁለቱም ቡድኖች ተቀራራቢ የሆነ አንብቦ የመረዳት ችሎታ እንዳላቸው ያሳያል፡፡

ይሁን እንጂ የድህረ ልምምድ አንብቦ የመረዳት ፈተናው ውጤት እንደሚያሳየው፣ የሙከራ ቡድኑ አንብቦ የመረዳት ፈተና አማካይ ውጤት ከቁጥጥር ቡድኑ አንብቦ የመረዳት ፈተና አማካይ ውጤት በልጦ ተገኝቷል፡፡ ሁለቱም ቡድኖች በድህረ ልምምድ አንብቦ የመረዳት ፈተናው ያስመዘገቡትን አማካይ ውጤት ልዩነት የጉልህነት ደረጃ ለማረጋገጥም የዓይነተ ብዙ የተጽእኖ መጠን ፍተሻ ተግባራዊ የተደረገ ሲሆን፣ የተገኘው የጉልህነት ደረጃ ማሳያ (sig value) ውጤት ከ 0.05 ያነሰ ነው (ሠንጠረዥ 15ን ይመለከቷል)፡፡ ይህም በሁለቱ ቡድኖች መካከል በድህረ ልምምድ አንብቦ የመረዳት ፈተናው ጉልህ ልዩነት መኖሩንና የሙከራ ቡድኑ አማካይ ውጤት በልጦ መገኘቱን አመልክቷል፡፡ ይህም በመሆኑ "አንብቦ መረዳትን በትብብራዊ መማር ዘዴ በተማሩና ባልተማሩ ቡድኖች መካከል ጉልህ የሆነ አንብቦ የመረዳት አማካይ ውጤት

ልዩነት የለም" የሚለው አልቦ መላምት ወድቅ እንዲሆንና አማራጭ መላምቱ ተቀባይነት እንዲኖረው ሁኗል፡፡

ይህም ሊሆን የቻለበት ምክንያት የጥናቱ ተተኳሪ ተማሪዎች ትብብራዊ መማር የተባለው ዘዴ እንደ ዳረጎት (treatment) ስለተሰጣቸው ወይም ደግሞ ለትብብራዊ የመማር ዘዴ በመጋለጣቸው የቀረቡትን አንብቦ የመረዳት ተግባራት በጋራ እየተጋገዙ፣ እየተወያዩና የሚያውቁትን ነገር እየገለጹ (cognitive elaboration) በመስራታቸው ሊሆን ይችላል ብሎ አጥኚው ይገምታል፡፡

ይህም ግኝት ትብብራዊ መማርን በክፍል ውስጥ መጠቀም ለተማሪዎች ግልጽ ያልሆነላቸውን ግብአት ግልጽና ሊረዱት የሚችሉት ሊያደርግላቸው ይችላል ከሚለው ከ Kagan (1995) እና ከ Jacobs and Hannah (2004) ሀሳብ ጋር ተመሳሳይ ነው፤ ምክንያቱም በትብብራዊ ቡድን ውስጥ በሚኖር የእርስበርስ ተራክቦ ተማሪዎች ግልጽ ያልሆነላቸው ነገር ግልጽ እንዲሆንላቸውና እንዲብራራላቸው ይወያያሉ፣ ይጠይቃሉ፡፡ ተማሪዎች በሚወያዩበትና በሚጠይቁበት ጊዜ የተብራራ ግብአት እንዲያገኙ ከማድረግ በተጨማሪ አስፈላጊ በሆነ ጊዜ ይህንን ግብአት አውጥተው እንዲጠቀሙበት እድሉን ያመቻቻል፡፡ በዚህም ምክንያት በመተባበር መማር ሂደት የሚኖር ድርጊትና እንቅስቃሴ በአእምሮችን ውስጥ ሊታወስ በሚችል መንገድ ተቀርጾ ስለሚኖር፣ ይህንን በአእምሮ ውስጥ ተቀርጾ የተቀመጠ እውቀትና ክህሎት ደግሞ በተፈለገ ጊዜ ተማሪዎች አውጥተውና አፍልቀው ሊጠቀሙበት ይችላሉ (አለማየሁ፣ 2009)፡፡

ለዚህ ግኝት አስተዋጽኦ ያደረገው ሌላኛው ምክንያት ተማሪዎች የተለያዩ ሚናዎችን ተከፋፍለው በመስራታቸውና እነዚህን ሚናዎች በየክፍለጊዜው እንዲቀያየሩ በመደረጋቸው ተማሪዎች የተለያዩ ተግባራትን በእኩል ተሳትፎ እንዲያከናውኑ፣ የቋንቋ ክሂሎቻቸውን እንዲያጎለብቱና ሀሳባቸውን እንዲገልጹ አስችሏቸዋል፡፡ ከዚህም በተጨማሪ ተማሪዎች በእያንዳንዱ ተግባር መጨረሻ በቡድን ስራው ወቅት ስለነበራቸው ግላዊ ተሳትፎና እነሱ የተመደቡበት ቡድን ስለነበረው ጠንካራና ደካማ ጎን በተከታታይ እንዲያንጸባርቁ በመደረጋቸው ድክመቶቻቸውን እንዲያርሙ አስችሏቸዋል፡፡

ለዚህ ግኝት መምጣት እንደ ምክንያትነት ሊጠቀስ የሚችለው ሌላኛው ነገር፣ እያንዳንዱን የትብብራዊ መማር ተግባር በክፍል ውስጥ በሚተገበርበት ጊዜ ተማሪዎች እርስበርሳቸው እንዲደጋገፉና እንዲተጋገዙ ለማድረግ የግለሰባዊ ተጠያቂነትና የአዎንታዊ ተደጋጋፊነት መርህን መሰረት አድርገው ተግባራትን እንዲያከናውኑ

በመደረጋቸው ነው፡፡ ይህ ሁኔታም "የቡድኑ አላማ መሳካት የሚወሰነው እያንዳንዱ የቡድን አባል በቡድኑ ውስጥ ለመማርና የቡድኑን አላማ ለማሳካት በሚያደርገው ጥረት ነው" ከሚለው ከ Jolliffe (2007: 3) ሀሳብ ጋር ይስማማል፡፡ ከዚህም በተጨማሪ በእያንዳንዱ የትብብራዊ መማር ተግባር መጀመሪያ ላይ የስኬት መስፈርቶቹ ምን ምን እንደሆኑ ስለሚነገራቸው ተግባራትን በሚያከናውኑበት ጊዜ የተቀመጠላቸውን መስፈርት መሰረት አድርገው ስኬት ላይ እንዲደርሱ የበኩላቸውን ጥረት እንዲያበረክቱና ውጤታማ እንዲሆኑ አስችሏቸዋል፡፡

በአጠቃላይ ሲታይ የሙከራ ቡድኑ ውጤት ከቁጥጥር ቡድኑ ውጤት ብልጫ እንዲያሳይ ያደረገው ምክንያት የትብብራዊ መማር መሰረታዊ መርሆች የሆኑት የአዎንታዊ ተደጋጋፊነት፣ የግለሰባዊ ተጠያቂነት፣ የፊት ለፊት ተራክቦ፣ የማህበራዊ ክህሎትና የቡድን ጽብረቃ መሰረታዊ መርሆች በሙከራ ቡድኑ ውስጥ በተካተቱት ተማሪዎች ላይ በትክክል በመተግበራቸው ነው ብሎ አጥኚው ያምናል፡፡

በዚህ ጥናት ከድህረ ልምምድ አንብቦ የመረዳት ፈተናው የተገኘው ውጤት ጉልህ በመሆኑና ትብብራዊ መማር በተማሪዎች አንብቦ የመረዳት ችሎታ ላይ አዎንታዊ ለውጥ እንዳለው በማሳየቱ፣ ግኝቱ ከዚህ በፊት በተመሳሳይ ርእስ ዙሪያ ጥናት ካካሄዱ ሰዎች ማለትም Ghaith (2003)፣ Bolukbas et al. (2011) ፣ Pan and Wu (2018)፣ Seid (2014) ግኝት ጋር ይመሳሰላል፡፡

በርግጥ የዚህ ጥናት ውጤት Jalilifar (2010) በሁለት የተለያዩ የትብብራዊ መማር ዘዴዎች ውጤታማነት ላይ ማለትም ውጤት ተኮር የቡድን ክፍፍል (Student Team Achievement Divisions) እና በቡድን ማሰስ (Group Investigation) ያገኘውን ውጤት የሚደግፍና የሚቃረን ሁኖ ተገኝቷል፡፡ የJalilifar ጥናት ሁለት ሙከራዊ ቡድኖችን ያቀፈ ሲሆን የአንደኛው ሙከራዊ ቡድን ግኝት እንደሚያሳየው ውጤት ተኮር የቡድን ክፍፍል የተባለው ዘዴ በተማሪዎች አንብቦ የመረዳት ችሎታ ላይ አዎንታዊ ለውጥ ማሳየቱን ነው፡፡ ይህም በመሆኑ ውጤቱ ከዚህ ጥናት ውጤት ጋር የሚመሳሰል ሁኖ ተገኝቷል፡፡ በሌላ በኩል የሁለተኛው ሙከራዊ ቡድን ግኝት እንደሚያሳየው በቡድን ማሰስ በተባለው ዘዴ አማካይነት የተማሩ ተማሪዎች በአንብቦ የመረዳት ችሎታቸው ላይ ጉልህ ለውጥ አለመምጣቱን ነው፡፡ ይህም በመሆኑ ውጤቱ ከዚህ ጥናት ውጤት ጋር የሚቃረን ሁኖ ተገኝቷል፡፡ እንደዚህ ጥናት አቅራቢ እምነት ይህ የውጤት ተቃርኖ ሊከሰት የቻለበት ምክንያት በቡድን ማሰስ የተባለው የትብብራዊ መማር ዘዴ

ከፍተኛ ትኩረት የሚሰጠው አዎንታዊ ተደጋጋፊነት ለተሰኘው የትብብራዊ መማር መሰረታዊ መርህ ስለሆነ ነው፡፡

በተመሳሳይ መልኩ የዚህ ጥናት ውጤት፣ Thupapong (1996) ውጤት ተኮር የቡድን ክፍፍል (STAD) በሚባለው የትብብራዊ መማር ዘዴ ላይ ሙከራዊ ጥናት አድርጎ ካገኘው ውጤት ጋር ይቃረናል፡፡ ለሁለቱ ጥናቶች ውጤት መለያየት ምክንያት ሊሆን የሚችለው ውጤት ተኮር የቡድን ክፍፍል የተባለው ዘዴ ከግለሰባዊ ተጠያቂነትና ከአዎንታዊ ተደጋጋፊነት መርሆች ውጪ የፊት ለፊት ተራክቦ፣ ማህበራዊ ክህሎትና የቡድን ጽብረቃ ለተሰኙት የትብብራዊ መማር መርሆች ትኩረት ስለማይሰጥ ነው፡፡

በሌላ በኩል የዚህ ጥናት ግኝት የተቃርኖ ውጤት ያሳየው ከላይ ከተጠቀሱት ሁለት የጥናት ግኝቶች ጋር ብቻ ሳይሆን፣ Alhaidari (2006) ካገኘው አንብቦ የመረዳት ውጤት ጋርም ስለማይመሳሰል የግኝት ተቃርኖ ያሳያል፡፡ Alhaidari ባካሄደው ጥናት በተማሪዎች አንብቦ መረዳት ችሎታ ላይ ጉልህ ለውጥ አልመጣም፡፡ ለዚህ ምክንያት ሊሆን ይችላል በማለት የዚህ ጥናት አቅራቢ የሚጠቅሰው ሰበብ የሙከራ ጥናቱ ጊዜ ለሁለት ወራት ብቻ በመሆኑ በቂ የሙከራ ጊዜ ባለመኖሩ ሊሆን ችላል የሚል ነው፡፡

ከዚህ ቀደም ለመግለጽ እንደተሞከረው የዚህ ሙከራዊ ጥናት ድህረ ልምምድ አንብቦ የመረዳት ፈተና ውጤት እንደሚያሳየው በሙከራ ቡድን የተካተቱት ተማሪዎች አንብቦ የመረዳት ፈተና አማካይ ውጤት በቁጥጥር ቡድኑ ውስጥ ከተካተቱት ተማሪዎች አማካይ ውጤት ጉልህ ለውጥ ማሳየቱን ነው፡፡ ለዚህም ማሳያ የሚሆነው የተገኘው የዓይነት ብዙ የተጽእኖ መጠን ፍተሻ ጉልህነት ደረጃ ውጤት ከ0.05 በታች መሆኑ ነው፡፡

ምንም እንኳን በድህረ ልምምድ ፈተናው የተከናወነው የዓይነት ብዙ የተጽእኖ መጠን ፍተሻ የተገኘው የጉልህነት ደረጃ ማሳያ (sig) ስሌት .005 በመሆኑ የሙከራ ቡድኑ አንብቦ የመረዳት አማካይ ውጤት ጉልህ ልዩነት እንዳለው ቢያሳይም፣ ጉልህነቱ ምን ያክል ጠንካራ ወይም ደካማ መሆኑን ለማየት ግን የዝምድና ጥንካሬውን (effect size) ማስላት አስፈላጊ ነው፡፡ በቀመሩ መሰረት ተሰልቶ የተገኘው የ partial eta squared ዋጋ (.089) ተጽእኖው ትንሽ (modest) ሊባል በሚችል ደረጃ ላይ መሆኑን ያሳያል፡፡ በሌላ አገላለጽ ለውጡ ጉልህ ቢሆንም ጠንካራ አለመሆኑን ግን የዝምድና ጥንካሬ ውጤቱ ያሳያል፡፡ የዝምድና ጥንካሬው ጠንካራ ሊሆን ያልቻለበት ምክንያት ደግሞ የዳረጎት (treatment) ጊዜው አጭር በመሆኑ ነው፡፡ በአንብቦ የመረዳት ችሎታ ላይ ለውጥ ማምጣት ደግሞ ብዙ ጊዜ የሚጠይቅ ነገር ነው ምክንያቱም ይህ ችሎታ ብዙ

የንባብ ልምምድን የሚጠይቅ ጉዳይ በመሆኑ ነው (Alhaidari; 2006))፡፡ የዝምድና ጥንካሬው ጠንካራ ላለመሆኑ ሊጠቀስ የሚችለው ሌላኛው ምክንያት ደግሞ ተማሪዎች ስለአንብቦ የመረዳት ስልቶች (reading strategies) ግልጽ የሆነ ስልጠና ወይም ትምህርት ስላልተሰጣቸው ነው ብሎ አጥኚው ይገምታል፡፡ አንብቦ የመረዳት ችሎታ ከፍ የሚለው (የሚያድገው) አንብቦ የመረዳት ስልቶች ትምህርት (ስልጠና) ለተማሪዎች በሚሰጥበት ጊዜና ተማሪዎች በማንበብ ጊዜ እነዚህን የተማሯቸውን አንብቦ የመረዳት ስልቶች በትክክል ሲጠቀሙባቸው ነው (Grabe, 1991; Stevens, Slavin and Farnish, 1991; McKeown, Beck, & Blake, 2009; Sencibaugh, 2008)፡፡

ምእራፍ ስድስት

የጥናቱ ማጠቃለያ፣ መደምደሚያና አስተያየት

6.1. ማጠቃለያ

የዚህ ጥናት ዋነኛ አላማ ትብብራዊ መማር አፋቸውን በትግርኛ ቋንቋ የፈቱ የ7ኛ ክፍል ተማሪዎችን አቀላጥፎ የማንበብና አንብቦ የመረዳት ችሎታ ምን ያህል እንደሚያሻሽል ከፊል ሙከራዊ የጥናት ንድፍ (quasi experimental design) በመጠቀም ማሳየት ነው፡፡ ከመነሻው ጥናቱ ይመልሳቸዋል ተብለው የተነሱት የጥናቱ መሰረታዊ ጥያቄዎች የሚከተሉት ነበሩ፡፡

- ትብብራዊ ዘዴ የተማሪዎችን አቀላጥፎ የማንበብ ችሎታ የሚያሳድገው ምን ያህል ነው?
- ትብብራዊ ዘዴ የተማሪዎችን አንብቦ የመረዳት ችሎታ የሚያጎለብተው ምን ህል ነው?

ጥናቱ የተከናወነው በትግራይ ክልል ማእከላዊ ዞን አክሱም ከተማ ውስጥ ሲሆን፣ በዚህ ከተማ ውስጥ ከሚገኙ አስር የመንግስት አንደኛ ደረጃ ትምህርት ቤቶች መካከል ክንደያ ሙሉ ሳይክል የመጀመሪያ ደረጃ ትምህርት ቤት ለጥናቱ ተመርጧል፡፡ በዚህ ትምህርት ቤት ውስጥ ከሚገኙ አምስት የ7ኛ ክፍል ምድቦች (sections) መካከል ሁለት ምድቦች በቀላል የእጣ ናሙና ዘዴ ሙከራዊ ጥናቱ እንዲከናወንባቸው የተመረጡ ሲሆን፣ የ7ኛ ሀ ክፍል ተማሪዎች በቁጥጥር ቡድኑ ስር ሁነው እንዲቀጥሉ፣ የ7ኛ ለ ክፍል ተማሪዎች ደግሞ የሙከራ ቡድን ሁነው እንዲቀጥሉ ተደርገዋል፡፡ በዚህ ጥናት ውስጥ በቁጥጥር ቡድኑም ሆነ በሙከራ ቡድኑ እንዲሳተፉ የተደረጉት ተማሪዎች አጠቃላይ ብዛት 86 ሲሆን፣ ከዚህ ውስጥ በሙከራ ቡድኑ ውስጥ 42 ተማሪዎች (21 ሴቶችና 21ወንዶች) ሲኖሩ፣ በቁጥጥር ቡድኑ ደግሞ 44 ተማሪዎች (24 ሴቶችና 20 ወንዶች) አሉ፡፡

ይህ ከፊል ሙከራዊ ጥናት የተከናወነው በ2009 ዓ.ም. ሲሆን፣ ጥናቱ የተከናወነውም ለ14 ሳምንታት ነው፡፡ በሙከራ ጥናቱ አተገባበር ሂደት በሙከራ ቡድኑም ሆነ በቁጥጥር ቡድኑ ውስጥ የተሳተፉት ተማሪዎች እንዲማሩ የተደረጉት አንድ አይነት የትምህርት ይዘት ሲሆን፣ ይህም በትግራይ ክልል ትምህርት ቢሮ ለ7ኛ ክፍል ተማሪዎች ማስተማሪያነት በተዘጋጀው የአማርኛ ቋንቋ መማሪያ መጻህፍት ውስጥ ያሉ

ምንባቦችንና አንብቦ የመረዳት ተግባራትን በመጠቀም ነው፡፡ እዚህ ላይ ልዩነት ያለው የማስተማሪያ ዘዴው ሲሆን፣ የሙከራዊ ቡድኑ በመጽሀፉ ውስጥ የቀረቡትን የንባብ ትምህርት ይዘቶች በትብብራዊ መማር አማካይነት እንዲማር ሲደረግ፣ የቁጥጥር ቡድኑ ደግሞ እነዚህን ተመሳሳይ ይዘቶች በተለምዶአዊው ዘዴ እንዲማር ተደርጓል፡፡

በመሆኑም ሁለቱም ቡድኖች በአንድ አይነት የትምህርት ይዘት፣ በተመሳሳይ የክፍለ ጊዜ ብዛትና ለተመሳሳይ የጊዜ ርዝማኔ የተማሩና ተመሳሳይ ፈተናዎችን እንዲወስዱ የተደረጉ ሲሆን፣ እንዲለያዩ የተደረጉት በክፍል ውስጥ ትምህርቱ በሚቀርብበት ዘዴ ብቻ ነው፤ ሙከራዊ ቡድኑ በትብብራዊ ዘዴ የቁጥጥር ቡድኑ ደግሞ በተለምዶአዊው ዘዴ እንዲማሩ በመደረጉ፡፡

ይህ ጥናት ሙከራዊ ጥናት እንደመሆኑ መጠን የራሱ የሆኑ የአተገባበር ቅደምተከተሎች አሉት፡፡ በመጀመሪያ ተመራማሪው ከአክሱም ወረዳ ትምህርት ጽህፈት ቤት ለምርምሩ የሚሆን መረጃ መሰብሰብ እንዲችል ጥናቱ ወደሚከናወንበት ክንደያ ትምህርት ቤት ደብዳቤ ከተጻፈለት በኋላ ጥናቱ ወደሚካሄድበት ትምህርት ቤት በመሄድ ጉዳዩን አስረድቶ የምክትል ርእሰ መምህሩንና የአማርኛ ቋንቋ መምህሩን ይሁንታ አገኘ፡፡ ከዚያም የአማርኛ ቋንቋ መምህሩ ስልጠና እንዲወስድ ተደረገ፡፡

በዚህ ጥናት ውስጥ በዋነኛ የመረጃ መሰብሰቢያ መሳሪያነት ያገለገለው ፈተና ሲሆን በሁለቱም ቡድን ውስጥ ያሉ የጥናቱ ተሳታፊ ተማሪዎች ሙከራው ከመከናወኑ በፊት ቅድመ ልምምድ አቀላጥፎ የማንበብ ፈተናና አንብቦ የመረዳት ፈተና እንዲወስዱ ተደርገዋል፡፡ ይህም የተደረገበት ምክንያት ሁለቱ ቡድኖች ሙከራው ከመከናወኑ በፊት በአቀላጥፎ ማንበብና አንብቦ የመረዳት ችሎታቸው ተመሳሳይ ደረጃ ላይ መሆናቸውን ለማረጋገጥ ነው፡፡ ሙከራዊ ጥናቱ ከተከናወነ በኋላ ደግሞ ሁለቱም ቡድኖች ድህረ ልምምድ አቀላጥፎ የማንበብና አንብቦ የመረዳት ፈተና እንዲወስዱ ተደርገዋል፡፡ ይህንም የማድረጉ ዋነኛ አላማ የጥናቱ ተሳታፊ ተማሪዎች በትብብራዊ ዘዴ አማካይነት ከተማሩ በኋላ በአቀላጥፎ ማንበብና በአንብቦ የመረዳት ችሎታቸው ለውጥ መምጣትና አለመምጣቱን ለማረጋገጥ ነው፡፡

በዚህ ጥናት ውስጥ ከፈተና በተጨማሪ ምልከታ፣ ከተማሪዎች ጋር የተደረገ የቡድን ተኮር ውይይትና ከመምህሩ ጋር የተደረገ ቃለመጠይቅ መረጃዎችን ለመሰብሰብ ስራ ላይ ውለዋል፡፡ ምልከታን እንደ ደጋፊ የመረጃ መሰብሰቢያ መሳሪያነት የመጠቀሙ ዋነኛ ምክንያት በትብብራዊ መማር አተገባበር ጊዜ የአማርኛ ቋንቋ መምህሩ በተመራማሪው አማካይነት ስለትብብራዊ መማር የተሰጠውን ስልጠና ምን ያህል

እየተገበረው እንዳለ ለመከታተል ሲሆን፣ ከተማሪዎች ጋር የቡድን ተኮር ውይይት የተካሄደበት ዋነኛ ምክንያት ደግሞ በሙከራ ቡድኑ ውስጥ ያሉ ተማሪዎች ትብብራዊ ዘዴ በክፍል ውስጥ ሲተገበር ያስተዋሏቸውን ጠንካራና ደካማ ጎኖች እንዲያንጸባርቁ ለማድረግ ነው፡፡ ከመምህሩ ጋር የተደረገው ቃለመጠይቅም መምህሩ በትብብራዊ መማር አተገባበር ሂደት ስለአተገባበሩ ሁኔታ የተለያዩ ሀሳቦችን እንዲያንጸባርቅ ለማድረግ ነው፡፡ በመሆኑም በእነዚህ ደጋፊ የመረጃ መሰብሰቢያ መሳሪያዎች የተሰበሰቡት መረጃዎች በፈተና የተሰበሰቡትን መረጃዎች ለማጠናከርና ለማመሳከር የሚያገለግሉ ናቸው፡፡

የመረጃ መሰብሰቢያ መሳሪያዎቹ ምን ያህል ለመሰብሰብ የተፈለገውን መረጃ አስተማማኝ በሆነ መንገድ መሰብሰብ እንደሚያስችሉ የተገቢነት (validity) እና የአስተማማኝነት (realibility) ፍተሻ ተካሄዶባቸዋል፡፡ አጥኚው ለቅድመና ለድህረ ልምምድ አቀላጥፎ የማንበብ ፈተናዎቹ የተዘጋጁት ምንባቦች የያዙት ቋንቋ ምን ያህል በደረጃው ያሉትን ተማሪዎች ከግምት ውስጥ ያስገቡ ናቸው? የሚለውን የተገቢነት ሁኔታ ለማወቅ የተነባቢነት ቀመር (readability formula) የተጠቀመ ሲሆን፣ በዚህም መሰረት ለቅድመና ለድህረ ልምምድ የተዘጋጁት የአቀላጥፎ ማንበብ ፈተናዎች ከ Flesch Kincaid የተነባቢነት ቀመር አንጻር ሲሰሉ ምንባቦቹ ለ7ኛ ክፍል ተማሪዎች የሚመጥኑ ሁነው ተገኝተዋል፡፡ ለደረጃው መጣኝ ናቸው ተብለው የተመረጡት አቀላጥፎ የማንበብ ፈተናዎች ወደ መሬት በሚወርዱበት ጊዜ ተማሪዎቹ ምን ያህል ያነቧቸዋል? የሚለውን የአስተማማኝነት ሁኔታ ለመገመት ደግሞ ፈተናዎቹን ጥናቱ በማይከናወንበት ትምህርት ቤት ነገር ግን በተመሳሳይ የክፍል ደረጃ የሚማሩና በቀላል የእጣ ናሙና ዘዴ የተመረጡ ተማሪዎች እንዲፈተኗቸው ተደርጓል፡፡ በመሆኑም በውስጣቸው ከያዙት ቋንቋ አንጻር ለተማሪዎች እድሜና የክፍል ደረጃ መጣኝ ናቸው ተብለው የተመረጡትን ሁለት የአቀላጥፎ ማንበብ ምንባቦች፣ የተመረጡ ተማሪዎች እንዲያነቧቸው በተደረገ ጊዜ በሁለቱም አቀላጥፎ የማንበብ ፈተናዎች ላይ ጉልህ የሆነ የአማካይ ውጤት ልዩነት አለመመዝገቡንና ፈተናዎቹ ተቀራራቢ መሆናቸውን ለመገመት ተችሏል፡፡

የተዘጋጁትን የቅድመና ድህረ ልምምድ አንብቦ የመረዳት ፈተናዎች ጥናቱ ለሚከናወንበት የክፍል ደረጃ ተገቢ መሆናቸውን ለማረጋገጥ አጥኚው ፈተናዎቹን በጥናቱ አማካሪ፣ ተግባራዊ ስነልሳን አማርኛ ቋንቋን በማስተማር የሶስተኛ ዲግሪ ትምህርት እየተከታተሉ ባሉ ተማሪዎችና የ7ኛ ክፍል ተማሪዎችን አማርኛ ቋንቋን

በሚያስተምር መምህር እንዲገመገሙ አድርጓል፡፡ በተገኘው ግብረመልስ መሰረትም የተማሪዎችን አንብቦ የመረዳት ችሎታ ለመለካት የተዘጋጁት ሁለቱም ፈተናዎች ተገቢ መሆናቸውን ለማረጋገጥ ተችሏል፡፡ አንብቦ የመረዳት ፈተናዎቹ አስተማማኝነት በእኩል ክፋይ ዘዴ (split half) አማካይነት የተሰላ ሲሆን፣ በSpearman-Brown correlation coefficient ስሌት መሰረትም የቅድመ ልምምድ ፈተናው .733 ሲያስመዘግብ፣ የድህረ ልምምድ ፈተናው ደግሞ .709 አስመዝግቧል፡፡ ይህም የሚያሳየው ፈተናዎቹ አስተማማኝ መሆናቸውን ነው፡፡

ከአቀላጥፎ ማንበብና ከአንብቦ የመረዳት የፈተና ውጤቶች የተሰበሰቡት አሀዛዊ መረጃዎች በዓይነተ ብዙ የልይይት ትንተና (MANOVA) ተተንትነዋል፡፡ ከምልከታ፣ ከቃለመጠይቅና ከቡድን ተኮር ደጋፊ የመረጃ መሰብሰቢያ መሳሪያዎች የተሰበሰቡት መረጃዎች ደግሞ አይነታዊ የመረጃ አተናተን ዘዴን በመጠቀም ተተንትነዋል፡፡

እነዚህን የመረጃ መተንተኛ ዘዴዎች በመጠቀም የተገኘው ውጤት እንደሚያሳየው የሙከራና የቁጥጥር ቡድኑ በቅድመ ልምምድ አቀላጥፎ የማንበብና አንብቦ የመረዳት ፈተናው ያስመዘገቡት አማካይ ውጤት ጉልህ የሆነ ልዩነት አለማሳየቱን ነው፡፡ ይሁን እንጂ፣ የድህረ ልምምድ ፈተናው ውጤት እንደሚያሳየው፣ የሙከራ ቡድኑ ያስመዘገበው አቀላጥፎ የማንበብና አንብቦ የመረዳት ፈተና አማካይ ውጤት፣ የቁጥጥር ቡድኑ ካስመዘገበው አቀላጥፎ የማንበብና አንብቦ የመረዳት ፈተና አማካይ ውጤት ጉልህ በሚባል መልኩ ብልጫ ማሳየቱን ነው፡፡ የምልከታው ውጤት እንደሚያሳየውም የሙከራ ቡድኑን በማስተማር ሂደት ትብብራዊ መማር በትክክል መተግበሩን ነው፡፡

6.2 መደምደሚያ

በሙከራ ጥናቱ የተገኙትን ውጤቶች መሰረት በማድረግ በሚከተሉት ድምዳሜዎች ላይ ሊደረስ ተችሏል፡፡

የሙከራ ጥናቱ ውጤት እንደሚያሳየው በሙከራ ቡድኑ ውስጥ የተካተቱት ተማሪዎች ድህረ ልምምድ አቀላጥፎ የማንበብና አንብቦ የመረዳት ፈተና ውጤት ከቁጥጥር ቡድኑ በልጦ ተገኝቷል፡፡ ይህን ግኝት ከተለምዶአዊው ዘዴ ይልቅ ትብብራዊ መማር በጥናቱ ተተኳሪ የሆኑትን በትግርኛ ቋንቋ አፋቸውን የፈቱና አማርኛን እንደሁለተኛ ቋንቋነት የሚማሩ የ7ኛ ክፍል ተማሪዎችን አቀላጥፎ የማንበብና አንብቦ የመረዳት ችሎታ በማሳደግ ረገድ አዎንታዊ ሚና እንዳለው አሳይቷል፡፡ ይህም ማለት የተማሪ ተኮር አቀራረብ አካል የሆነው ትብብራዊ መማር ተማሪዎች እርስበርሳቸው እንዲደጋገፉ፣

እንዲደማመጡ፣ እንዲጠያየቁ የሚያስችል አጋዥ የሆነ የመማር ድባብ በመፍጠሩ ተማሪዎች የማንበብ ችሎታቸውን እንዲያሻሽሉ ረድቷቸዋል፡፡

ይህ ድግግሞሽ የተሞላበት የክፍል ውስጥ ተራክቦ በሙከራ ቡድኑ ውስጥ የተካተቱ የጥናቱ ተተኳሪ ተማሪዎች በቀረበላቸው ምንባብ ውስጥ ያሉትን ቃላት በትክክልና በተገቢው ፍጥነት እንዲያነቡና ያነበቡትን ነገር እንዲገነዘቡ አስችሏቸዋል፡፡ በመሆኑም በትብብራዊ መማር የተገኘውን የማንበብ እውቀት ያልተማመዱባቸው አዲስ ምንባቦችን በሚያነቡበት ጊዜም አሸጋግረው እንዲጠቀሙና የቀረቡትን ምንባቦች አንብበው እንዲረዱ አስችሏቸዋል፡፡ ስለዚህም ትምህርቱ በትብብራዊ መማር ዘዴ የቀረበላቸው የሙከራ ቡድኑ ተማሪዎች፣ ትምህርቱ በተለምዶአዊው ዘዴ ከቀረበላቸው የቁጥጥር ቡድኑ ተማሪዎች ይልቅ አቀላጥፎ የማንበብና አንብቦ የመረዳት ችሎታቸው እንዲያድግ አስችሏቸዋል፡፡

ምንም እንኳን የቁጥጥር ቡድኑ በቅድመ ልምምድ አቀላጥፎ የማንበብም ሆነ አንብቦ የመረዳት ፈተናው ያስመዘገበው አማካይ ውጤት ከሙከራ ቡድኑ ጋር ተቀራራቢ የሆነና ጉልህ ልዩነት የሌለው ቢሆንም፣ በድህረ ልምምድ ፈተናው በጋራ የመማር ሞዴል በተሰኘው የትብብራዊ መማር ዘዴ የተማረው የሙከራ ቡድን በሁለቱም ፈተናዎች ጉልህ የሆነ አማካይ ውጤት ሲያስመዘግብ፣ በተለምዶአዊው ዘዴ የተማረው የቁጥጥር ቡድን ግን በአቀላጥፎ የማንበብም ሆነ በአንብቦ የመረዳት ፈተናው ጉልህ የሚባል የአማካይ ውጤት ሊያስመዘግብ አልቻለም፡፡ ከዚህ ግኝት በመነሳት በትግርኛ ቋንቋ አፋቸውን የፈቱና አማርኛ ቋንቋን እንደ ሁለተኛ ቋንቋነት የሚማሩ የአንደኛ ደረጃ ተማሪዎች፣ ውስን ተማሪዎች ብቻ ውጤታማ በሚሆኑበትና ተለምዶአዊው የማስተማር ዘዴ በእጅጉ በሚንጸባረቅባቸው በግልና በውድድር የሚማሩበት መንገድ የሚቀጥል ከሆነ ተማሪዎች በአቀላጥፎ ማንበብም ሆነ በአንብቦ የመረዳት ችሎታቸው ጥሩ ውጤት ላያስመዘግቡ ይችላሉ፡፡ እያንዳንዱ ተማሪ በትምህርቱ ውጤታማ የሚሆነው በቡድኑ ውስጥ ያሉ አባላት ቡድኑን ውጤታማ እንዲሆን በሚያስችል መንገድ ባልንጀሮቻቸውን ማገዝና ማበረታታት ሲችሉ እንደሆነ የጥናቱ ግኝት ያረጋግጣል፡፡ በመሆኑም ትብብራዊ መማር አማርኛን እንደሁለተኛ ቋንቋነት ለሚማሩ የአንደኛ ደረጃ ተማሪዎች ውጤታማ የማስተማሪያ ዘዴ ነው ማለት ይቻላል፡፡

6.2 አስተያየት

ትብብራዊ መማር በሙከራ ቡድኑ የተካተቱትን የጥናቱ ተተኳሪ ተማሪዎች የማንበብ ችሎታ በማጎልበት ረገድ ካስገኘው ጠቀሜታ አንጻር አጥኚው ለቀጣይ ትግበራና ምርምር አንድምታ (implication) ይኖራቸዋል የሚላቸውን ሀሳቦችና አቅጣጫዎች እንደሚከተለው ይሰነዝራል፡፡

የተገኘውን ግኝት መሰረት በማድረግ ይህ ጥናት ትብብራዊ መማርንና የማንበብ ትምህርትን አስመልክቶ ሁለት መሰረታዊ አቅጣጫዎች ልብ እንዲባሉ ይጠቁማል፡፡ የጥናቱ ግኝት የሚጠቁመው የመጀመሪያው ቁልፍ አቅጣጫ ትብብራዊ መማርን በሁለተኛ ቋንቋ አውድ ውስጥ መጠቀም እንደሚቻልና ትብብራዊ መማር በትግርኛ ቋንቋ አፋቸውን የፈቱ በዝቅተኛ የክፍል ደረጃ የሚማሩ ተማሪዎችን አቀላጥፎ የማንበብና አንብቦ መረዳትን ለማስተማር የተሻለ ዘዴ መሆኑን ነው፡፡

ይህንን እውን ለማድረግ ለአማርኛ ቋንቋ መምህራን ስለ ትብብራዊ መማር ዘዴ ምንነትና አተገባበሩ ስልጠና መስጠት ተማሪዎችን በመማር ማስተማሩ ሂደት ንቁ ተሳታፊ ለማድረግ በጣም ወሳኝ ነገር ነው፡፡ ስለዚህም የአማርኛ ቋንቋ መምህራን የትብብራዊ መማር ዘዴን በክፍል ውስጥ በተገቢው ሁኔታ እንዲጠቀሙ ለማበረታታት ስለትብብራዊ መማር መሰረታዊ መርሆችና አተገባበሩ ስልጠና መስጠት ያስፈልጋል፡፡ ይህንን ስልጠና የመስጠቱ አንድምታም፣ የአማርኛ ቋንቋ መምህራኑ ስለትብብራዊ መማር ስልጠና በሚወስዱበት ጊዜ ትብብራዊ መማር የቋንቋ ትምህርትን ለማስተማር ስለሚኖረው ሚና፣ ትብብራዊ መማር ከሁለተኛ ቋንቋ ስነትምህርት ጋር ስላለው ተዛምዶ፣ መምህራንና ተማሪዎች በትብብራዊ መማር ጊዜ ስለሚኖራቸው ሚና፣ ስለትብብራዊ መማር መሰረታዊ መርሆችና አተገባበሩ በዝርዝር እንዲያውቁና እንዲለማመዱ ያስችላቸዋል፡፡

የጥናቱ ግኝት የሚጠቁመው ሁለተኛው አቅጣጫ ደግሞ በትግርኛ ቋንቋ አፋቸውን ፈትተው አማርኛ ቋንቋን እንደ ሁለተኛ ቋንቋነት ለሚማሩ ተማሪዎች የንባብ ትምህርቱን አቀራረብና የንባብ ስርአተ-ትምህርቱን አስመልክቶ የሚያሳየው አቅጣጫ ነው፡፡ አጥኚው በዚህ ጥናት ያስተዋለው ነገር፣ በስርአተ ትምህርት ዝግጅት ጥናትና ምርምር ቡድን አማርኛ ቋንቋን እንደ ሁለተኛ ቋንቋ ለሚማሩ ተማሪዎች በተዘጋጀው መርሀ ትምህርትም ሆነ ይህንን መርሀ ትምህርት መሰረት አድርጎ አማርኛን እንደ ሁለተኛ ቋንቋነት ለማስተማር በትግራይ ብሄራዊ ክልላዊ መንግስት በተዘጋጀውና አሁን እያገለገለ ባለው የመማሪያ መጽሀፍ ውስጥ አቀላጥፎ ማንበብን አስመልክቶ የተካተተ

ነገር የለም፡፡ በመሆኑም በመርሀ ትምህርቱ ውስጥም ሆነ በመማሪያ መጽሀፉ ውስጥ አቀላጥፎ ማንበብ ትኩረት የተነፈገውና የተዘነጋ ጉዳይ ሁኖ ተገኝቷል፡፡ በሌላ አገላለጽ አቀላጥፎ ማንበብ በተማሪዎች የማንበብ ችሎታ ላይ ከፍተኛ ተጽእኖ እንዳለው ታስቦ በመማሪያ መጽሀፉና በመርሀ ትምህርቱ ውስጥ የተካተተ ነገር የለም፡፡

በአማርኛ ቋንቋ ኢ-አፍ ፈት ለሆኑት የ7ኛ ክፍል ተማሪዎች ታስቦ በተዘጋጀው መርሀ ትምህርት ውስጥ ተማሪዎች ምንባቦችን አስተካክለው ማንበብ እንዳለባቸው ከማሳሰብ ባለፈ በዚህ የክፍል ደረጃ የሚገኙ ተማሪዎች ማስመዝገብ የሚገባቸውን ዝቅተኛ የማንበብ ብቃት (minimum learning competencies) ወይም ደግሞ በአመቱ መጀመሪያና መጨረሻ በክፍል ደረጃው ማስመዝገብ የሚጠበቅባቸውን አቀላጥፎ የማንበብ የውጤት እርከኖች (oral reading fluency norms) ማካተት ይገባው ነበር፡፡ የዚህ ነገር በመርሀ ትምህርቱና በመማሪያ መጽሀፉ ውስጥ መካተቱ መምህራን በየጊዜው የተማሪዎችን አቀላጥፎ የማንበብ ችሎታ ለማሻሻል ሲሉ የንባብ ትምህርቱ ላይ ጠንክረው እንዲሰሩ ያደርጋቸዋል፡፡

አፋቸውን በትግርኛ ቋንቋ ለፈቱና አማርኛ ቋንቋን እንደ ሁለተኛ ቋንቋ ለሚማሩ ተማሪዎች የሚዘጋጁት መርሀ ትምህርቶችና የመማሪያ መጻህፍት የተለመደውን የንባብ ትምህርት እንዲያካትቱ ከማድረግ ባሻገር፣ የተማሪዎችን አቀላጥፎ የማንበብ ችሎታ ሊያሻሽሉ የሚያስችሉ የተለያዩ ስልቶችን ቢያካትቱ ተማሪዎች የማንበብ አቅማቸው እየጎለበተ እንዲሄድ ከፍተኛ አስተዋጽኦ ያደርጋል፡፡ ምክንያቱም አቀላጥፎ ማንበብ በየትኛውም የክፍል ደረጃ ሊያጋጥም የሚችል ችግር በመሆኑና የተማሪዎችን አቀላጥፎ የማንበብ ችሎታ ማጎልበት ደግሞ አጠቃላዩን የማንበብ ችሎታ ከፍ ስለሚያደርግ ነው (Allington, 1983; Nathan & Stanovich, 1991; National Reading Panel, 2000; Rasinski, 2009)፡፡ ከዚህ ጋር በተያያዘ ሁኔታ በስራ ላይ ስልጠናም ሆነ በቅድመ ስራ ስልጠና የሚሰጡ የስልጠና ይዘቶች ስለ አቀላጥፎ ማንበብና የተማሪዎችን አቀላጥፎ የማንበብ ችሎታ ለማሳደግ ስለሚያስችሉ ስልቶች የሚያስተምሩ ይዘቶችን ማካተትና በስልጠናው ወቅትም በስራ ላይ ያሉ የአማርኛ ቋንቋ መምህራንም ሆነ ለወደፊቱ ስልጠናቸውን ካጠናቀቁ በኋላ ወደ ቋንቋ መምህርነቱ ሙያ ለሚገቡ እጩ መምህራን ስለ አቀላጥፎ ማንበብና ከዚህ ጋር የተያያዙ ጽንሰ ሀሳቦችን እንዲያውቁ ማድረጉ አስፈላጊ ነው፡፡

መምህራንም ስለ አቀላጥፎ ማንበብ ያላቸው ግንዛቤ አነስተኛ እንደሆነ አጥኚው ለናሙና ሙከራ ጥናቱም ሆነ ለዋናው ጥናት መረጃ ለመሰብሰብ ለመምህራን ስልጠና

በሚሰጥበት ጊዜ ለመረዳት ችሏል፡፡ በመማሪያ መጽሀፉም ሆነ በክፍል ውስጥ የንባብ ትምህርት አተገባበር ሂደት ከፍተኛ ትኩረት የሚሰጠው አንብቦ መረዳት እንጂ አቀላጥፎ ማንበብ አይደለም፡፡ የተማሪዎች የማንበብ ችሎታ ደግሞ የአቀላጥፎ ማንበብና አንብቦ የመረዳት ጥቅል ውጤት እንጂ የአንብቦ መረዳት ብቻ ተደርጎ መወሰድ የለበትም፡፡ አቀላጥፎ ማንበብ በሀገራችን የንባብ ስርአተ-ትምህርት ውስጥ እንግዳ ክስተት የሚመስል በመሆኑ ጽንሰ ሀሳቡን አስመልክቶ ሰፊ የማስተዋወቅና የማስረጽ ስራ መሰራት አለበት ብሎ የዚህ ጥናት አቅራቢ ያምናል፡፡ በመሆኑም መምህራንና የስርአተ ትምህርት ባለሙያዎች አቀላጥፎ ማንበብን አስመልክቶ ግንዛቤአቸውን ከፍ ለማድረግ ስልጠና መስጠት ያስፈልጋል፡፡ ስልጠናውን በሚወስዱበት ጊዜም የተማሪዎችን አቀላጥፎ የማንበብ ችሎታ እንዴት ማሻሻል እንደሚቻል፣ የተማሪዎችን አቀላጥፎ የማንበብ ችሎታ እንዴት መለካት እንደሚቻል፣ ለአቀላጥፎ ማንበብ የሚያገለግሉ ምንባቦችን እንዴት መምረጥ እንደሚቻል፣ የማንበብ ችግር ያለባቸውን ተማሪዎች እንዴት መርዳትና ማገዝ እንደሚችሉና ችግሮችን እንዴት መፍታት እንደሚችሉ የሚኖራቸው ግንዛቤና አቅም ከፍ ስለሚል በስራቸው ላይ የተሻለ ትግበራ እንዲኖራቸው ያስችላል፡፡

የአማርኛ ቋንቋ መምህራን አማርኛን እንደ ሁለተኛ ቋንቋነት የሚማሩ ተማሪዎች በአንብቦ መረዳት ጊዜ ስለሚያጋጥማቸው ችግሮችና ችግሮችን ለመቅረፍ ስለሚያገለግሉ የተለያዩ የአንብቦ መረዳት ስልቶች (reading comprehension strategies) እንዲያውቁ ቢደረግ፣ ተማሪዎች አንብቦ የመረዳት ተግባራትን በሚያከናውኑበት ጊዜ ለሚያጋጥማቸው ችግር ተገቢውን እገዛ ለማድረግ ያስችላቸዋል፡፡

በንባብ ትምህርቱ አተገባበር ላይ ከፍተኛ ተጽእኖ ከሚያሳድሩ ነገሮች መካከል አንዱ የንባብ ትምህርቱን ለማስተማርና በክፍል ውስጥ ለመተግበር የሚመደብለት ጊዜ ነው፡፡ ይህ ጥናት በተከናወነበት የሁለተኛ ቋንቋ አውድ፣ ለ7ኛ ክፍል የአማርኛ ቋንቋ ትምህርት በሳምንት የተመደበለት ሁለት ክፍለ ገዜ ብቻ ነው፡፡ ይህ ሁለት ክፍለ ጊዜ ደግሞ አራቱን የቋንቋ ክሂሎችና ንኡሳን ክሂሎችን ለማስተማርና ክሂሎቹ የሚጠይቁትን ተግባር ለማከናወን በቂ እንዳልሆነ የዚህ ጥናት አቅራቢ ሙከራውን በሚያከናውንበት ጊዜም ሆነ ከመምህራን ጋር ያደርጋቸው ከነበሩ ውይይቶች የተረዳው እውነታ ነው፡፡ የማንበብ ክሂል ትምህርት ተሳትፎንና የተማሪዎችን የእርስበርስ መስተጋብርን በእጅጉ የሚጠይቅ ክሂል እንደመሆኑ መጠን፣ ተማሪዎች አቀላጥፎ የማንበብም ሆነ አንብቦ የመረዳት ተግባራትን በቡድን ሁኖ ለማከናወን በቂ ክፍለ ጊዜ

ሊመደብላቸው እንደሚገባ የዚህ ጥናት አቅራቢ ያምናል፡፡ በመሆኑም ተማሪዎቹ ለአማርኛ ቋንቋ ኢ.አፍፊት ከመሆናቸው አንጻርና ክሂሉ ከሚያስፈልገው ሰፊ ትኩረት አንጻር ለክፍል ደረጃው በቂ የሆነ ክፍለ ጊዜ ቢመደብለት ተማሪዎች በክፍል ውስጥ ክሂሎችን እንዲለማመዱ ለማድረግ ሰፊ እድል ይፈጥራል፡፡

ምንም እንኳን የዚህ ከፊል ሙከራዊ ጥናት ግኝት እንደሚያሳየው ትብብራዊ መማር አፋቸውን በትግርኛ ቋንቋ የፈቱና አማርኛን እንደ ሁለተኛ ቋንቋነት የሚማሩ የ7ኛ ክፍል ተማሪዎችን አቀላጥፎ የማንበብና አንብቦ የመረዳት ችሎታ በማሳደግ ረገድ አዎንታዊ ለውጥ ማስገኘት ቢችልም፤ ምርምሩ ግን የራሱ ውስንነቶች የሉትም ማለት አይቻልም፡፡ ይህ ከፊል ሙከራዊ ምርምር ተጀምሮ እስከሚጠናቀቅ ድረስ አጥኚው በጥናቱ ሂደት ያስተዋላቸው አንዳንድ ክፍተቶች አሉ፡፡ እነዚህን የዚህን ጥናት ክፍተቶችና ውስንነቶች መጠቆም ደግሞ ለወደፊቱ ከዚህ ርእስ ጋር ተመሳሳይነት ያላቸውን ርእሶች ለሚያጠኑ ተመራማሪዎች ጠቃሚ የሆነ ጥቁምታን ይሰጣል ብሎ የዚህ ጥናት አቅራቢ ያምናል፡፡ በመሆኑም በጥናቱ ሂደት ከተስተዋሉ ውስንነቶች በመነሳት አጥኚው ለቀጣይ ምርምር አንድምታ (implication) ይኖራቸዋል፤ ትኩረት ያሻቸዋል የሚላቸውን ሀሳቦችና አቅጣጫዎች እንደሚከተለው ይሰነዝራል፤

ይህ ከፊል ሙከራዊ ጥናት ያተከረው አፋቸውን በትግርኛ ቋንቋ በፈቱና በቀላል የእጣ ናሙና ዘዴ አማካይነት በተመረጡ የ7ኛ ክፍል ሁለት ምድብ ተማሪዎች ላይ ብቻ ነው፡፡ ምንም እንኳን ከፊል ሙከራዊ ጥናቱ በሙከራ ቡድኑ ውስጥ የታቀፉ ተማሪዎችን አቀላጥፎ የማንበብና አንብቦ የመረዳት ችሎታ በማሳደግ ረገድ አዎንታዊ ለውጥ ቢያስመዘግብም፣ በእነዚህ ውስን ተማሪዎች ላይ ብቻ የተገኘውን ውጤት መሰረት አድርጎ ዘዴው በአንደኛ ደረጃ ሁለተኛው እርከን ለሚማሩ አማርኛ ኢ.አፍፊት ለሆኑ ተማሪዎች ሁሉ ይሰራል ብሎ ድምዳሜ ወይም ማጠቃለያ መስጠት አስቸጋሪ ነው፡፡ የዚህን ጥናት ውጤት አስተማማኝነት ለማረጋገጥ የሚያስችሉ በተመሳሳይ ርእሰ ላይ ተደጋጋሚ ሙከራዊ ጥናቶች ተመሳሳይ የሆነ የመረጃ መሰብሰቢያ መሳሪያዎችን በመጠቀም በሌሎች ትምህርት ቤቶች ሊከናወኑ ይገባል፤

በተለይም የሁለተኛ ቋንቋ አቀላጥፎ የማንበብ ችሎታ፣ የተማሪዎቹ የአፍ መፍቻ ቋንቋ ከሚማሩት ታላሚ ቋንቋ (target language) ጋር በሚኖረው ስነልሳናዊና ስርአተ-ጽህፈታዊ ቅርበትና ርቀት የሚወሰን በመሆኑ፣ ሙከራው በሌሎች ቋንቋዎች አፋቸውን ፈትተው አማርኛ ቋንቋን እንደሁለተኛ ቋንቋነት በሚማሩ ተማሪዎች ላይ እንደገና ቢካሄድ አዳዲስ ውጤቶችን ሊያመጣ ይችላል፤

ትብብራዊ መማር ተማሪዎች በመማር-ማስተማሩ ሂደት የሚያጋጥሟቸውን ሁሉንም ችግሮች የሚፈታ ብቸኛ ዘዴ አይደለም፡፡ ነገር ግን በክፍል ውስጥ የተለያየ ችሎታና ዳራ ያላቸውን ተማሪዎች ወደ አንድ በማምጣት ትምህርቱን በተቀራረበ መንገድ እንዲማሩ የሚደረግበት ዘዴ ነው፡፡ በመሆኑም ከትብብራዊ መማር ውጪ የሆኑና የተማሪዎችን አቀላጥፎ የማንበብና አንብቦ የመረዳት ችሎታ ለማዳበር የሚያገለግሉ ሌሎች ዘዴዎችን ለምሳሌ ንባብን ደጋግሞ የማንበብ ዘዴ (repeated reading)፣ የንባብ ትያትር (readers theater)፣ ቀጥተኛ ንባብን የማስተማር ዘዴ (direct reading instruction) እና ሌሎች ተያያዥነት ያላቸውን ዘዴዎች መሞከርና ውጤታማነታቸውን ሁለተኛ ቋንቋን ከማስተማር አንጻር መፈተሸ ያስፈልጋል፤

ከዚህ በፊት በክለሳ ድርሳኑ ውስጥ ለመጥቀስ እንደተሞከረው ትብብራዊ መማር በውስጡ በርካታ ዘዴዎችን አቅፎ የያዘ የጥቅል መጠሪያ (generic name) ነው፡፡ በመሆኑም ለወደፊት ጥናት የሚያካሂዱ ተመራማሪዎች በጋራ የመማር ሞዴል ከተሰኘው ዘዴ በተጨማሪ ሌሎች የትብብራዊ መማር ዘዴዎች የተማሪዎችን የማንበብ ችሎታ ከማሳደግ አንጻር የሚኖራቸውን አስተዋጽኦ ቢፈትሹ የተሻለ አቅጣጫ ጠቋሚ ውጤቶች ሊመዘገቡ ይችላሉ፤

በተለያዩ ቋንቋዎች አፋቸውን ፈትተው ነገር ግን አማርኛ ቋንቋን በሁለተኛ ቋንቋነት እንደ ትምህርት አይነት ለሚማሩ ተማሪዎች በእያንዳንዱ የክፍል ደረጃ ማስመዝገብ ስለሚጠበቅባቸው አቀላጥፎ የማንበብ የውጤት እርከኖች (oral reading fluency norms) ቋንቋዎቹንና የክፍል ደረጃዎቹን መሰረት በማድረግ አገር አቀፍ ጥናት ተካሂዶ እርከኖቹ ሊወጡላቸው ይገባል፡፡ ምክንያቱም እዚህ ላይ ልብ ሊባል የሚገባው ነገር የሁለተኛ ቋንቋ ተማሪዎች የአማርኛ ቋንቋ አቀላጥፎ የማንበብ ችሎታ፣ ተማሪዎቹ አፍ የፈቱባቸው ቋንቋዎች ለአማርኛ ቋንቋ እንደሚኖራቸው ስነልሳናዊ ቅርበትና ርቀት እንዲሁም የስርአተ-ጽህፈት ልዩነት ሁኔታ የተለያየ ሊሆን ስለሚችል ነው፤

ስርአተ ትምህርት ተኮር መለኪያ በቀጥታ ግላጼ (prosody) ላይ ስለማያተኩር፣ ትኩረቱ ትክክለኛነትና ወድያውነት ላይ በመሆኑ የራሱ ድክመት ስላለው ለወደፊት በአቀላጥፎ የማንበብ ቸሎታ ላይ ጥናት ማካሄድ የፈለገ ተመራማሪ ከስርአተ ትምህርት ተኮር መለኪያ (curriculum based measurement) በተጨማሪ ሌሎች የተማሪዎችን አቀላጥፎ የማንበብ ችሎታ ለመለካት የሚያስችሉ የመመዘኛ ስልቶችን መጠቀም አስፈላጊ ነው፤

ይህ ጥናት ሙከራዊ ጥናት እንደመሆኑ መጠን የተሰበሰቡት መረጃዎች በአብዛኛው በቁጥር የሚገለጹ ናቸው፡፡ በመሆኑም የጥናቱ ተተኳሪ ተማሪዎች በቃላዊ ንባብ ጊዜ የሚያጋጥሟቸውን ስነልሳናዊ ችግሮች ዓነታዊ (qualitative) በሆነ መንገድ አያሳይም፡፡ ለወደፊት በተመሳሳይ ርእስ ላይ ጥናት ለማካሄድ የሚያስብ ተመራማሪ ተማሪዎች በሁለተኛ ቋንቋ ቃላዊ ንባብ ጊዜ የሚያጋጥሟቸው ስነልሳናዊ ችግሮችና በቃላዊ ንባብ ሂደት ተጽእኖ ስለሚያሳድሩ ተላውጦዎች ገላጭ በሆነ መንገድ መረጃዎቹ ተሰብስበውና ተተንትነው ቢቀርቡ ለችግሩ መፍትሄ ሊሆኑ የሚችሉ የማስተማሪያ መሳሪያዎችንና የክፍል ውስጥ ተግባራትን ለማዘጋጀት ጥሩ መፍትሄ ሊሆን ይችላል፤

ዋቢዎች

ሀመልማል አለሙ፡፡ (2007)፡፡ *ቶፕ የአማርኛ ትምህርት አጋዥ፡፡ ከ5ኛ - 8ኛ ክፍሎች*፡፡ ኤች. ኬ አሳታሚ፡፡

ማስተዋል ውበቱ፡፡ (1989)፡፡ *የከፍተኛ ሁለተኛ ደረጃ ተማሪዎች በአማርኛ አንብቦ የመረዳት ችሎታ በአዲስ አበባ በሚገኙ በአራት ሁለተኛ ደረጃ ትምህርት ቤቶች የ11ኛ ክፍል ተማሪዎች ላይ የተካሄደ ጥናት*፡፡ አዲስ አበባ ዩኒቨርስቲ፣ አማርኛን በማስተማር ስነዘዴ ለማስተርስ ዲግሪ ማሟያ የቀረበ ጥናት፡፡

ባየ ይማምና ቲም 89፡፡ (1989)፡፡ ፊደል እንደገና፡፡ *የኢትዮጵያ ቋንቋዎችና ስነጽሁፍ መጽሄት*፡፡ ቅጽ 7 ፣ ገጽ 1-23፡፡

ተስፋየ ሽዋዬ፡፡ (1986)፡፡ *አንብቦ የመረዳትና የመጻፍ ችሎታን ማዳበር*፡፡አዲስ አበባ፣ ት.መ.ማ.ማ.ድ. ድርጅት፡፡

ተሸመ ፎርሲዶ፡፡ (1997)፡፡ *በከንባታ ጠምባሮ ዞን የሚገኙ የሁለተኛ ደረጃ የ10ኛ ክፍል ተማሪዎች በአማርኛ አንብቦ የመረዳት ችሎታቸውና የማንበብ ፍጥነታቸው*፡፡ አዲስ አበባ ዩኒቨርስቲ፣ አማርኛን በማስተማር ስነዘዴ ለማስተርስ ዲግሪ ማሟያ የቀረበ ጥናት፡፡

አለማየሁ ተክለማርያም፡፡ (2009)፡፡ *በመተባበር መማር፡፡ አንድ ለሁሉም ሁሉም ለአንድ፡፡* ፋርኢስት ትሬዲንግ ህትመት፡፡

አውድ ዐብዱልሰቡር፡፡ (2002)፡፡ *ጣፋጭ ታሪኮች ለልጆች*፡፡ ቁጥር 1፡፡ ነጃሺ ማተሚያ ቤት፡፡

አውድ ዐብዱልሰቡር፡፡ (2002)፡፡ *ጣፋጭ ታሪኮች ለልጆች*፡፡ ቁጥር 2፡፡ ነጃሺ ማተሚያ ቤት፡፡

እንግዳ ዘውዴ፡፡ (1992)፡፡ *የ "ቶፕዳውን" የንባብ ማስተማሪያ ሞዴል በአማርኛ አንብቦ የመረዳት ችሎታን ለማዳበር ያለው ተግባራዊነትና ውጤታማነት፣ በዘጠነኛ ክፍል ተማሪዎች ላይ የተካሄደ ጥናት*፡፡ አዲስ አበባ ዩኒቨርስቲ፣ አማርኛን በማስተማር ስነዘዴ ለማስተርስ ዲግሪ ማሟያ የቀረበ ጥናት፡፡

የኔሰው ደሴ፡፡ (1990)፡፡ *በኦሮምኛ ቋንቋ አፋቸውን የፈቱ ተማሪዎች በአማርኛ ቋንቋ አንብቦ የመረዳት ክሂላቸውን ለማዳበር ተራክቦአዊ የንባብ ክሂል ማስተማሪያ ሞዴልን በክፍል ውስጥ ተጠቅሞ ማስተማር ያለው አስተዋጽኦ፡፡* አዲስ አበባ

ዩኒቨርስቲ፣ አማርኛን በማስተማር ስነዘዴ ለማስተርስ ዲግሪ ማሟያ የቀረበ ጥናት፡፡

የትግራይ ክልል ትምህርት ቢሮ፡፡ (2004)፡፡ *አማርኛ ሰባተኛ ክፍል የተማሪው መጽሀፍ፡፡* የስርአተ ትምህርት ዝግጅት፣ ጥናትና ምርምር መምሪያ፣ ንግድ ማተሚያ ድርጅት፡፡

የኢፌድሪ መንግስት አጠቃላይ የትምህርትና ስልጠና ፖሊሲ፡፡ (1986)፡፡ አዲስ አበባ፣ ሜጋ ማተሚያ ኢንተርፕራይዝ፡፡

ያለው እንዳወቀ ሙሉ፡፡ (1998)፡፡ *የምርምር መሰረታዊ መርሆዎችና አተገባበሩ፡፡* አልፋ አሳታሚዎች፡፡

ጥላሁን ገብረ ክርስቶስ፣ ፍሬህይወት አድነው እና ጌትነት ማሞ፡፡ (1997)፡፡ *አማርኛ እንደ ሁለተኛ ቋንቋ መርሀ ትምህርት፤ ከ7ኛ እስከ 8ኛ ክፍል፡፡ ተሻሽሎ የተዘጋጀ፡፡* በስርአተ ትምህርት ዝግጅት ጥናትና ምርምር ኢንስቲትዩት የቋንቋዎች ትምህርት ስርአተ ትምህርት ዝግጅት ቡድን፣ አዲስ አበባ፡፡

Abiy Yigzaw. (2005). *Effects of Teacher Mediation on Student Conceptions and Approaches to Reading*. Unpublished PhD Thesis, Addis Ababa University: Addis Ababa.

Akamatsu, N. (1999). The Effects of First Language Orthographic Features on Word Recognition Processing in English as a Second Language, *Reading and Writing.* Vol. 11, Issue 4, pp. 381-403.

Allington, R.L. (1983). Fluency: The Neglected Reading Goal. *The Reading Teacher.* Vol.36, No.6, pp.556-561.

Alderson, J.C. (2005). *Diagnosing Foreign Language Proficiency: The Interface between Learning & Assessment*. New York: Continuum.

Alhaidari, M. (2006). The Effectieveness of Using Cooperative Learning to Promote Reading Comprehension, Vocabulary and Fluency Achievement Scores of Male Fourth and Fifth Grade Students in a Saudi Arabian School. The Pennsylvania State University: Department of Educational Leadership.

Alloway, T.P., Gathercole, S.E., Kirkwood, H.J., and Elliott, J.E. (2009). The Cognitive and Behavioural Characteristics of Children with Low working Memory. *Child Development*, 80, 606-621.

Anderson, N.J. (1999). *Exploring Second Language Reading: Issue and Stratagies.* Boston: Heinle and Heinle.

Baddeley, A. (1992). Working Memory. *Science.*Vol. 255, No. 5044, pp.556-559.

Beniabdelrahman, A. (2010). The Effect of the Use of Self-Assessment on EFL Students' Performance in Reading Comprehension in English. *The Electronic Journal of English as a Second Language*. Vol.14, No.2.

Berkeley, S., Matropieri, M.A., Scruggs, T.E. (2011) Reading Comprehension Stratagy Instruction and Attribution Retraining for Secondary Students with Learning and other Mild Disabilities. *Journal of Learning Disabilities.* Vol 44, Issue 1, pp. 18-32.

Bolukbas, F., Keskin, F. and Polat, M. (2011). The Effectiveness of Cooperative Learning on the Reading Comprehension Skills in Turkish as a Foreign Language. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*. Vol. 10, Issue 4, pp.330-335.

Bouchard, E., & Trabasso, T. (2003). Comprehension. In *Encyclopedia of Education.* (Vol. 6, pp. 1977-1985.). New York: Macmillan.

Bouguebs, R. (2005) The Effects of Repeated Reading on Reading Fluency. The Case of Second Year University EFL Students at the English Department. Dissertation Submitted in Partial Fulfilment for the Requirements of the Magister Degree in Applied Linguistics. Mentouri University.

Brown, F.A. (2008). Collaborative Learning in the Class Room: Students' Perceptions. 1(17). Reterieved April 20, 2011. Available from http://www.esp-world.info/Articles_17/Pdf/collaborative%2011.

Cambridge Advanced Learners Dictionary (2005) Cambridge University Press.

Chanyalew Enyew and Abiy Yigzaw (2015). Effects of Teacher Scaffolding on Students' Reading Comprehension. *Science, Technology and Arts Research Journal*. 4(2): pp. 263-271.

Chaudron, C. (1988). *Second Language Classrooms: Research on Teaching and Learning* . New York: Cambridge University Press.

Chomsky, C. (1976). After Decoding: What?. *Language Arts*, 53, 288-296.

Christison, M.A. (1996) Cooperative Learning in the EFL Classroom. In T. Karl (Ed.) *Teacher Development: Making the Right Moves*. Washington D.C.: United States Information Agency.

Cohen, E. (1986). *Designing group work: Stratagies for the hetrogenous classroom*. New York: Teachers College Press.

Cohen, E. (1994). *Designing group work: Stratagies for the hetrogenous classroom*. 2nd Edition. New York: Teachers College Press.

Cohen, J. (2011). Building Fluency through the Repeated Reading Method. *English Teaching Forum*. No.3, pp.2.-27.

Collins Cobuild English Dictionary for Advanced Learners (1995). Major New Edition. Collins Birimingham.

Creswell, J.W. (2009). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. (Third edition). London: Sage Publications.

Creswell, J.W. (2012). *Educational Research: Planning, Conducting and Evaluating Quantitative and Qualitative Research.* (4th edition). New York: Pearson.

Day, R.R. & Bamford, J. (1998). *Extensive Reading in the Second Language Classrooms*. Cambridge University Press.

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

Deci, E. and Ryan, R. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behaviour*. New York: Plenum Press.

Deno, S., Lembke, E. & Anderson, A.R. (2002). Progress Monitoring Study Group Content Module. Available From http://www.progressmointoring.net

Dornyei, Z. (2007). *Research Methods in Applied Linguistics: Quantitative, Qualitative and Mixed Methodologies.* Oxford: Oxford University Press.

Elbro, C. and Buch- Iversen, I. (2013). Activation of Background Knowledge for Inferenence Making: Effects on Reading Comprehension. *Scientific Studies of Reading*. Vol.17, No. 6, pp. 435-452.

Elliott, A., McGregor, H., and Thrash, T. (2004) The Need for Competence. in E. Deci and R. Ryan (Eds.). *Handbook of Self-Determination Research*. Rochester Ny: University of Rochester press.

Fang, Xu (2010). The Role of Input and Interaction in Second Language Acquisition. *Cross Cultural Communication*. Vol. 6, No. 1, pp. 11-17.

Field, M.L. (2006). Finding a Path to Fluent Academic and Work Place Reading. In Juan, E.U. and Flor A.M. (Eds.). *Current Trends in the Development and Teaching of the Four Language Skills.* Mouton de Gruyter: Berlin.

Fender, M. (2003). English Word Recognition and Word Integration Skills of Native Arabic- and Japanese- Speaking Learners of English as a Second Language. *Applied Psycholinguistics*, 24 (2) 289-315.

Fuchs, L.S., Fuchs, D., Hosp, M.K., and Jenkins, J.R. (2001). Oral Reading Fluency as an Indicator of Reading Competence. A Theoretical, Emperical, and Historical Analysis. *Scientific Studies of Reading*. 5 (3), 239-256.

Ghaith, G (2003) Effects of the Learning Together Model of Cooperative Learning on English as a Foreign Language Reading Achievement,

Academic Self-Esteem, and Feelings of School Alienation. *Bilingual Research Journal: The Journal of National Association for Bilingual Education*. 27 (3), pp. 451-474.

Gilles, R. & Ashman, A.F. (Eds.) (2003*). Co-operative Learning: The Social & Intellectual Outcome of Learning in Groups*. London: Routledge Falmer.

Grabe, W. (N.D.). Key Issues in L2 Reading Development. Available From http://www.nus.edu.sg/celc/.../2/%20William%Grabe pdf.

Grabe, W, (1991). Current Developments in Second Language Reading Research. TESOL Quarterly. Vol. 25, No. 3, pp. 375-406.

Grabe, W. (2010). Fluency in Reading-Thirty Five Years Later. *Reading in a Foreign Language.* 22 (1), 71-83.

Grellet, F. (1981). *Developing Reading Skills*. Cambridge: Cambridge University Press.

Greenwood, J. (1981). Comprehension and Reading in the Teaching of English as an International Language. *Practical Guide*. pp. 81-110.

Griffith, L.W. & Rasinski, T.V. (2004). A focus on Fluency: How One Teacher Incorporated Fluency with Her Reading Curriculum. *The Reading Teacher*. Vol. 58, No. 2, pp. 126-137.

Han, F. (2015) Word Recognition Research in Foreign Languge Reading: A Systematic Review. *University of Sydney Papers in TESOL*, 10, 57-91.

Harmer, J. (2005). *How to Teach English: An Introduction to the Practice of Language Teachining.* Addison Wesly: Longman.

Harmer, J. (2007). *The Practice of English language Teaching*. 4th Edition. Cambridge: Pearson Education Ltd.

Harris, P. (2005) *Reading in the Primary School Years*. Cengage Learning: Australia.

Hasbrouck, J. (2008). For Students Who Are Not Yet Fluent, Silent Reading is Not the best Use of Classroom Time. Available From http://readingrockets.org reading topics A-Z fluency.

Hasbrouck, J. and Tindal, G. (2006). Oral Reading Fluency Norms: A Valuable Assessment Tool for Reading Teachers. *The Reading Teacher*. Vol.59, No. 7, pp. 636-644.

Heaton, J.B. (1990). *Writing English Language Tests*. New York: Longman Uk Ltd.

Hudson, R.F., Lane, H.B., Pullen, P.C. (2005). Reading Fluency Assessment and Instruction: What, Why and How? *The Reading Teacher*. Vol. 58, No.8, pp. 702-714.

Hughes, A. (1989). *Testing for Language Teachers*. London: Cambridge University Press.

Jacobs, G. and Hannah, D. (2004). Combining Cooperative Learning with Reading Aloud by Teachers. *International Journal of English Studies*. Vol.4, No. 1, pp. 97-118.

Jacobs, G & McCafferty, S. (2006). Connections between Cooperative Learning and Second Language Learning and Teaching. In McCafferty, S.G., Jacobs, G.M. & Iddings, A.S.D. (Eds.) *Cooperative Learning and Second Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Jacobs, G.M. (2006). Issues in Implementing Cooperative Learning. In McCafferty, S.G., Jacobs, G.M. & Iddings, A.S.D. (Eds.) *Cooperative Learning and Second Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Jalilifar, A. (2010). The Effect of Cooperative Learning Techniques on College Students Reading Comprehension. *System.* Vol. 38, pp. 96-108.

Jiang, X. (2011). The Role of First Language Literacy and Second Language Proficiency in Second Language Reading Comprehension. *The Reading Matrix.* Vol. 11, No. 2, pp. 177-190.

Jiang, X. (2016). The Role of Oral Reading Fluency in ESL Reading Comprehension among Learners of Different First Language Backgrounds. *The Reading Matrix*. Vol. 16, No. 2, pp. 227-242.

Johnson, D.W., Johnson, R.T. (1986). *Cooperative and Competition Theory and Research*. Edina, MN: International Book Company.

Johnson, D.W., Johnson, R.T. (1990). Social Skills for Successful Group Work. *Educational Leadership*. Vol. 47, No. 4, pp. 29-33.

Johnson, D.W., Johnson, R.T. (1994). An Overview of Cooperative Learning, http:// www.Co-operation.org/pages/overview paper html.

Johnson, D.W., Johnson, R.T. (1999). Learning Together. In Shlomo Sharan (Ed.) *Handbook of Cooperative Learning Methods*. London: Praeger Publishers.

Johnson, D.W., Johnson, R.T. & Stanne, M.B. (2000). Cooperative Learning Methods: A Meta- Analysis. Available From http://www.clcrc.com/pages/c/-metods.html

Johnson, D.W., Johnson, R.T., Stanne, M.B. & Garibaldi, A. (2001). Impact of Group Processing on Achievement in Cooperative Groups. *The Journal of Social Psychology*. 130 (4), pp. 507-516.

Johnson, D.W., Johnson, R.T.& Smith, K.A. (N.D.). Cooperative Learning. Available From http://www.co-operation. org.

Jolliffe, W. (2007). *Cooperative Learning in the Classroom: Putting it in to Practice*. California: Sage Publications.

Kagan, S. (1995). *We Can Talk Cooperative Learning in the Elementary Classroom.* Washington DC (ERIC Document Reproduction).

Klinger, J.K., Vaughn, S. & Schumn, J.S. (1998). Collaborative Strategic Reading during Social Studies in Heterogeneous Fourth- Grade Classrooms. *The_Elementary School Journal*. Vol. 99, No. 1, pp.3-22.

Koda, K. (1988). Cognitive Process in Second Language Reading: Transfer of L1 Reading Skills and Stratagies. *Second Language Research*, Vol. 4, Issue 2, pp.133-155.

Koda, K. (1989). Effects of L1 Orthographic Representation on L2 Phonological Coding Stratagies. *Journal of Psycholingustic Research*. Vol. 18, Issue 2, pp. 201-222.

Koda, K. (1996). L2 Word Recognition Research: A Critical Review. *The Modern Language Journal*. Vol. 80, Issue, pp. 450-460.

Koda, K. (1999). Development of L2 Intraword Orthographic Sesitivity and Decoding Skills. *The Modern Language Journal*. Vol. 83, Issue 1, pp. 51-64.

Kohonen, V. (1992). Experiential Language Learning as Cooperative Learner Education. In D. Nunnan (Ed.) *Collaborative Language and Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Konza, D. (2014) Teaching Reading: Why the “Fab Five” Should be the “Big Six”. *Australian Journal of Teacher Education*. Volume 39, Issue 12.

Koskinen, P. S. & Blum, I. H. (1986). Paired Repeated Reading: A Classroom Strategy for Developing Fluent Reading. *The Reading Teacher*. pp. 70-75.

Krashen, S. (1985). *The Input Hypothesis*. New York: Pergamon.

Kuhn, M.R. & Stahl, S.A. (2003). Fluency: A Review of Developmental and Remedial Practices. *Journal of Educational Psychology*. Vol. 95, No. 1, pp. 3-21.

LaBerge, D. and Samuels, S. (1974). Toward a Theory of Automatic Information Processing in Reading. *Cognitive Psychology*. vol.6, No.2, pp. 293-323.

Lems, K. (2003). Adult ESL Oral Reading Fluency and Silent Reading Comprehension. National- Louis University.

Lems, K., Miller, L.D. & Soro, T.M. (2010). *Teaching Reading to English Language Learners: Insights from Linguistics*. London: The Guilford Press.

Long, M.H. & Porter, P.A. (1985). Group Work, Interlanguage Talk and Second Language Acquisition. *TESOL Quarterly*. 19, 207-228.

Macmillan English Dictionary for Advanced Learners (2007). Second Edition. Macmillan Publishers.

Mahmmod, M. and Ahmed, Z. (2010). Effects of Cooperative Learning vs. Traditional Instruction on Prospective Teachers' Learning Experience and Achievement. Ankara University. *Journal of Educational Sciences*. Vol. 43, No. 1, pp. 151-164.

McCafferty, S.G., Jacobs, G.M. & Iddings, A.S.D. (2006). *Cooperative Learning and Second Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Mc Ewan, E.K. (2002).*Teach Them All to Read*. Corwin press.

McKeown, M., Beck, L., and Blake, R. (2009). Rethinking Reading Comprehension Instruction: A comparison of Instruction for Stratagies and Content Approaches. *Reading Research Quarterly*, Vol. 44, No.3, pp. 218-253.

Meyer, M.S. and Felton, R.H. (1999). Repeated Reading to Enhance Fluency: Old Approaches and New Directions. *Annals of Dyslexia*: Vol.49, pp.283-306.

Muijs, D. (2004). *Doing Quantitative Research in Education With SPSS*. London: Sage Publications.

Muljani, M, Koda, K. and Moates, D. (1998) Development of L2 word Recognition: Aconnectionist Approach. *Applied Psycholinguistics*, 19, 99-114.

Nathan, R.G. & Stanovich, K.E. (1991). The Causes and Consequences of Differences in Reading Fluency: *Theory in to Practice*. Vol. xxx, No. 3, pp. 176-184.

Nuttal, C. (1982). *Teaching Reading Skill in a Foreign Language*. Oxord: Heinemann International.

National Reading Panel. (2000). *Teaching Children to Read: An Evidence-Based Assessment of the Scientific Research Literature on Reading and Its Implications for Reading instruction*. Washington DC: National Institute of Child Health and Human Development.

Nunnan, D. (Ed.). (1992). *Collaborative Language Learning and Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Olewinski, K. (2010) The ideosphere: Readibility Texts and Formulas. Available from http://www.ideosity.com/readibility-texts-and-formulas/

Olsen, R.E.W.B. & Kagan, S. (1992). About Cooperative Learning. In G. Kessler (Ed.) *Cooperative Language Learning*: A Teacher's Resource Book (p. 1-30). Englewood Cliffs : Prentice Hall.

Ozsoy, N. and Yildiz, N. (2004). The Effect of Learning Together Technique of Cooperative Learning Method on Student Achievement in Mathematics. *The Turkish on line Journal of Educational Techneology*. Vol. 3, Issue 3, Article 7, pp. 49-54.

Pallant, J. (2001). *SPSS Survival Manual*: A step by Step guide to Data Analysis. Chicago.

Pan, C. and Wu, H. (2013). The Cooperative Learning Effects on English Reading Comprehension and Learning Motivation of EFL Freshman. *English Language Teaching*. Vol.6, No.5, pp. 13-27.

Pardo, L.S. (2004). What Every Teacher Needs to Know about Reading Comprehension. *Reading Teacher*. Vol. 58, pp. 272-280.

Penner-Wilger, M. (2008). Reading Fluency: A Bridge from Decoding to Comprehension. Autoskill International Inc.

Perfetti, C.A. (1985). *Reading Ability*. New york: Oxford University Press.

Pey, K.H., Min, L.H.,and Wah, L.L. (2014). Relationship between Oral Reading Fluency and Reading Comprehension among ESL Students. *GEMA Online Journal of Language Studies*. Vol. 14 (3), pp. 19-32.

Pikulski, J. (2006). Fluency: A Developmental & Language Perspective. *International Reading Association*. pp. 70-93.

Pikulski, J. and Chard, D.J. (2005). Fluency: Bridge between Decoding and Reading Comprehension. *The Reading Teacher*. Vol. 58, No.6, pp. 510-519.

Piper, B. (2010). *Ethiopia Early Grade Reading Assessment Data Analytic Report: Language and Early Learning. Prepared for United States Agency for International Development.* (USAID/ETHIOPIA).

Rashid, B.I. & Rr-Riyahi A.A. (2010). An Investigation of the Effects Oral Reading Fluency on the Comprehension of Iraqi learners at the university level. *Journal of the College of Arts*, University of Bashrah. Vol. 54, No.2.

Rasinski,T.V. (1989). Fluency for Everyone: Incorporating Fluency Instruction in the Classroom. *The Reading Teacher*.

Rasinski,T.V. (2000). Speed Does Matter in Reading. *The Reading Teacher*. Vol. 54, pp. 146-151.

Rasinski,T.V. (2003). The Fluent Reader: Oral and silent Reading Stratagies for Building Word Recognition, Fluency and Comprehension. New York: Scholastic.

Rasinski,T.V. (2004). *Assessing Reading Fluency*. Pacific Resources for Education and Learning.

Rasinski,T.V. (2006). Fluency: An Oft-Neglected Goal of the Reading Program. *International Reading Association*. pp. 60-71.

Rasinski,T.V. (2012). Why Reading Fluency Should Be Hot!. *The Reading Teacher.* Vol. 65, Issue 8, pp.516-522.

Rasinski,T.V. & Hoffman, J.V. (2003). Oral Reading in the School Literacy Curriculum. *Reading Research Quarterly*. Vol. 38, N0. 4, pp. 510-522.

Rasinski,T.V, Homan, S., Biggs, M. (2008). *Teaching Reading Fluency to Struggling Readers-Method, Materials, and Evidence*. *Reading and Writing Quarterly* (Accepted for publication).

Rasinski,T.V., Padak,N.D., Linek, V., and Sturtevant, E. (1994). Efffects of Fluency Development on Urban Second- Grade Readers. *Journal of Educational Research*. 87, 158-165.

Rasinski,T.V., Padak,N.D., McKeon,C.A., Wilfong, L.G., Friedauer,J.A., Heiem,P. (2005). Is Reading Fluency a Key for Successful High School Reading?. *Journal of Psychology and Adult Literacy*. 49 (1), pp.22-27.

Richards, J. and Rodgers, T.(2001) *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University press.

Rimmerman, H. (Ed.). (1996) Resources in Cooperative Learning. San Juan.

Sachs, G.T; Candlin, C.N.; Rose, K.R.; Shum,, S. (2003) Developing Cooperative Learning in the EFL/ ESL Secondary Classroom. *RELIC Journal*. 34 (3), pp. 338-369.

Samuels, S.J. (1979). The Method of Repeated Readings. *The Reading Teacher*. Vol.32, No.4, pp.403-408.

Schunk, D.H. (2007). *Learning Theories: An Educational Perspective*. (4th ed.). Upper Saddle. NJ: Pearson Education.

Seid Mohammed (2012). Effects of Cooperative Learning on Reading Comprehension Achievement in EFL and Social Skills of grade 10 Students. AAU. Unpublished PHD Thesis.

Seigh-Haddad, E. (2003). Bilingual Oral Reading Fluency and Reading Comprehension. The Case of Arabic/Hibrew (L1)- English (L2) Readers. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*. 16, 717-736.

Sencibaugh, J.M. (2008) A Synnthesis of Content Enhancement Stratagies for Teaching Students with Reading Difficulties at the Middle and Secondary Level. *Reading Improvement*, 45 (2), 84-98.

Shanahan, T. (2006). *The National Reading Panel Report*: A Practical Advice for Teachers.

Shanahan, T. (2006). Developing Fluency in the Content of Effective Literacy Instruction. In T. Rasinski, B. Camille and L. Kristin (Eds.) *Fluency Instruction: Research Based Practices*. Guilford Publication.

Slavin, R.E. (1990). Comprehensive Cooperative Learning Models: Embedding Cooperative Learning in the Curriculum and the School. In S. Sharan (Ed.). *Cooperative Learning Theory and Practice*. New York: Praeger.

Slavin, R.E. (1995). Research on Cooperative Learning Achievement: What We Know, What We Need to Know. Available from http:/ /c2E&cad=rja.

Smith, F. (1988). *Reading*. Cambridge: Cambridge University Press.

Spaull, N., and Pretorius, E. (2016). Exploring Relationship between Oral Reading Fluency and Reading Comprehension amongest English Second Language Readers in South Africa. *Journal of Reading and Writing.* Vol. 29, Issue, 7, pp. 1449-1471.

Sousa, D.A. (2004) How the Brain Learns to Read. Corwin Press.

Stahl, S.A. and Kuhn, M.R. (2002). Making it Sound Like Language: Developing Fluency. *The Reading Teacher*. 55 (6), 582-854.

Stanovich, K.E. (1980). Toward an Interactive- Compensatory Model of Individual Differences in the Development of Reading Fluency. *Reading Research Quarterly*. Vol. 16, No. 1, pp. 32-71.

Stevens, R. and Slavin, R. (1995). Effects of Cooperative Learning Approach in Reading and Writing on Academically Handicapped and Non-Handicapped Students. *The Elementary School Journal*. Vol.9, No. 3, pp.241-262.

Stevens, R.J., Slavin, R.E. & Farnish, A.M. (1991). The Effect of Cooperative Learning and Direct Instruction in Reading Comprehension. *Journal of Educational Psychology.* 83 (1), 8-16.

Swanson, H.L., Kehler, P., and Jerman, D. (2009). Working Memory, Stratagy Knowledge and Stratagy Instruction in Children with Reading Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*. 43 (1), 24-27.

Swanson, H.L., Zheng, X, and Jerman, D. (2009). Working Memory, Short-Term Memory and Reading Disabilities: A Selective Meta-Analysis of the Literature. *Journal of Learning Disabilities*, 42 (3), 260-287.

Swain, M. (1985). Communicative Competence: Some Roles of Comprehensible input and Comprehensible Output in its development. In S. Gass 7 C. Madden (Eds.) *Input in Second Language Acquisition*. Pp. 235-253. Rowly: Newbury House.

Taguchi, E. (1997). The Effects of Repeated Readings on the Development of Lower Identification Skills of the FL Readers. *Reading in a Foreign Language*. 11 (1) ,pp. 97-119.

Taguchi, E., and Gorsuch, G.J. (2002). Transfer Effects of Repeated EFL Reading on Reading New Passage: A Preliminary Investigation. *Reading in a Foreign Language*. 14 (1), pp. 43-65.

Taguchi, E., Gorsuch, G.J., & Sasamoto, E. (2006). Developing Second and Foreign Language Reading Fluency and Its Effect on Comprehension: A Missing Link. *The Reading Matrix*. Vol.6, No.2.

Taguchi, E., Takayasu-Maass and Gorsuch, G.J. (2004). Developing Reading Fluency in EFL: How Assisted Repeated Reading and Extensive Reading Affect Fluency Development. *Reading in a Foreign Language.* 16 (2), pp. 70-96.

Tarchi, C. (2010) Reading Comprehension of Informative Texts in Secondary School: A focus on Direct and Indirect Effects of Reader's Prior Knowledge. *Learning and Individual Diffference*. 20 (5), 415-420.

Taye Regassa. (1999). The Effect of Academic Background on Reading Comprehension: The Case of First Year Students at the College of Social Sciences, Addis Abeba University. AAU.Unpublished PHD Thesis.

Taylor, D.B. Maraz, M., Nicholas, W.D., Rickelman, R.J., and Wood, K.D. (2009). Using Explicit Instruction to Promote Vocabulary Learning for Struggling Readers. *Reading and writing Quarterly*, 25, 205-220.

The Concise Oxford English Dictionary. (2001). 10th Edition. Oxford University Press.

Therrien, W.J. (2004). Fluency and Comprehension Gains as a result of Repeated Reading: A Meta-Analysis. *Remedial and Special Education*. Vol.25, No.4,pp.252-261.

Tindal, G.A. & Hasbrouck, J. (2006). Oral Reading Fluency norms: A valuable Assessment Tool for Reading Teachers. *The Reading Teacher*. Vol.59, No.7, pp.636-644.

Torgeson, J.K. (2002). The Prevention of Reading Difficulties. *Journal of School Psychology*. Vol. 40, No. 1, pp. 7-26.

Uttero, D. (1988). Activating Comprehension Through Cooperative Learning. *International Reading Association.* Vol. 41, No.4. pp. 390-395.

Van Lier, L. (1996) *Interaction in the Language Curriculum. Awareness, Autonomy and Authenticity.* London: Longman.

Varghese, J. (2015). Relationship between Oral Language and Reading Comprehension for English Learners: A Systematic Review. Hamline University.

Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society*: The Development of Higher Psychological Processes. Cambridge: Harvard University Press.

Walczyk, J.J. (2000). The Interplay between Automatic and Control Processes in Reading. *Reading Research Quarterly*, Vol. 35, No. 4, pp. 554-566.

Wichadee, S. (2005). The Effects of Cooperative Learning on English Reading Skills and Attitudes of the First-year Students at Bangkok University. Available From www.bu.ac.th/knowledgecenter/epaper/july-dec2005/soavapa.

Williams, E. (1991). *Reading in the Language Classroom*. London: Modern English Publications.

Yildrim,K., Rasinski,T.V. & Akyol, H. (2012). The Effects of Cooperative Learning on Turkish Students Reading Fluency. *International journal on New Trends in Education and Their Implication*. Vol.3, Issue 2, Article 01.

አባሪ ሀ

የቅድመ ልምምድ አንብቦ የመረዳት ጥያቄዎችን የክብደት ቅለትና የመለየት ብቃት አስተማማኝነት (Item Analysis) የሚያሳይ መረጃ

ጥያቄ	በትክክል የመለሱ የከፍተኛው ቡድን ተማሪዎች ብዛት	በትክክል የመለሱ የዝቅተኛው ቡድን ተማሪዎች ብዛት	ድምር	የክብደት ቅለት ስሌት	የመለየት ችሎታ ስሌት
1	12	11	23	0.72	0.1
2	16	8	24	0.75	0.5
3	16	9	25	0.78	0.44
4	15	12	27	0.84	0.19
5	12	5	17	0.53	0.44
6	10	4	14	0.44	0.38
7	12	7	19	0.59	0.31
8	15	4	19	0.59	0.69
9	16	9	25	0.78	0.44
10	9	3	12	0.38	0.38
11	13	3	16	0.5	0.63
12	15	6	21	0.66	0.56
13	16	5	21	0.66	0.69
14	13	3	16	0.5	0.63
15	14	6	20	0.63	0.5
16	16	13	29	0.91	0.19
17	12	3	15	0.46	0.56
18	13	7	20	0.63	0.38
19	14	7	21	0.66	0.44
20	11	5	16	0.5	0.38

ማስታወሻ፡- የከፍተኛውና የዝቅተኛው ቡድን ብዛት እያንዳንዳቸው 16 ሲሆን ድምራቸው ደግሞ 32 ነው

አባሪ ለ

የድህረ ልምምድ አንብቦ የመረዳት ጥያቄዎችን የክብደት ቅለትና የመለየት ብቃት አስተማማኝነት (Item Analysis) የሚያሳይ መረጃ

ጥያቄ	በትክክል የመለሱ የከፍተኛው ቡድን ተማሪዎች ብዛት	በትክክል የመለሱ የዝቅተኛው ቡድን ተማሪዎች ብዛት	ድምር	የክብደት ቅለት ስሌት	የመለየት ችሎታ ስሌት
1	15	14	29	0.91	0.06
2	15	9	24	0.75	0.38
3	16	14	30	0.94	0.13
4	16	9	25	0.78	0.44
5	12	6	18	0.56	0.38
6	13	8	21	0.65	0.31
7	16	15	31	0.97	0.10
8	13	4	17	0.53	0.56
9	14	4	18	0.56	0.63
10	16	8	24	0.75	0.5
11	15	8	23	0.72	0.44
12	12	2	14	0.44	0.63
13	11	4	15	0.49	0.44
14	15	9	24	0.75	0.38
15	8	3	11	0.34	0.31
16	14	5	19	0.59	0.31
17	9	4	13	0.41	0.31
18	9	4	13	0.41	0.31
19	3	1	4	0.13	0.13
20	14	6	20	0.63	0.5

ማስታወሻ፡- የከፍተኛውና የዝቅተኛው ቡድን ብዛት እያንዳንዳቸው 16 ሲሆን ድምራቸው ደግሞ 32 ነው፡፡

አባሪ ሐ

የቅድመ ልምምድ አንብቦ የመረዳት ፈተና የእኩል ክፋይ (split half) አስተማማኝነት ለማስላት የተሰበሰቡ ውጤቶች

ቁጥር	ተጋማሽ ቁጥር ባላቸው ጥያቄዎች የተገኙ ትክክለኛ መልሶች ብዛት	ኢተጋማሽ ቁጥር ባላቸው ጥያቄዎች ውስጥ የተገኙ ትክክለኛ መልሶች ብዛት
1	5	8
2	9	7
3	9	7
4	5	7
5	5	5
6	9	8
7	6	7
8	9	8
9	9	9
10	7	8
11	8	9
12	7	6
13	8	7
14	7	8
15	9	6
16	8	7
17	3	6
18	6	4
19	9	9
20	9	7
21	7	7
22	8	8
23	9	8
24	8	8
25	4	8
26	8	7

27	9	9
28	8	8
29	4	4
30	7	7
31	9	8
32	5	9
33	7	9
34	3	7
35	8	9
36	3	5
37	8	9
38	4	4
39	6	3
40	6	9
41	6	6
42	3	2
43	3	2
44	6	6
45	6	4
46	6	6
47	5	8
48	8	9

አባሪ መ

የድህረ ልምምድ አንብቦ የመረዳት ፈተና የእኩል ክፋይ (split half) አስተማማኝነት ለማስላት የተሰበሰቡ ውጤቶች

ቁጥር	ተጋማሽ ቁጥር ባላቸው ጥያቄዎች የተገኙ ትክክለኛ መልሶች ብዛት	ኢተጋማሽ ቁጥር ባላቸው ጥያቄዎች ውስጥ የተገኙ ትክክለኛ መልሶች ብዛት
1	7	8
2	7	7
3	7	6
4	7	6
5	9	8
6	8	7
7	6	7
8	6	5
9	8	9
10	3	7
11	7	7
12	7	7
13	7	6
14	5	6
15	7	6
16	6	7
17	9	6
18	6	5
19	8	7
20	4	3
21	6	5
22	4	3
23	6	8
24	4	7
25	6	9
26	8	7

27	9	9
28	9	9
29	7	7
30	8	6
31	5	7
32	7	6
33	8	9
34	7	8
35	7	8
36	4	3
37	4	6
38	6	7
39	5	5
40	5	8
41	4	4
42	5	6
43	5	3
44	8	6
45	6	6
46	8	7
47	7	5
48	4	5

አባሪ ሠ

የቅድመና ድህረ ልምምድ አቀላጥፎ የማንበብ ፈተናዎችን አስተማማኝነት ለማስላት የተሰበሰቡ ውጤቶች

ቁጥር	ቅድመ ጥናት ቃላዊ የማንበብ ፍሰት ፈተና ውጤቶች	ድህረ ጥናት ቃላዊ የማንበብ ፍሰት ፈተና ውጤቶች
1	75	74
2	82	95
3	37	48
4	8	15
5	19	17
6	101	105
7	48	43
8	63	71
9	71	73
10	49	47
11	73	79
12	48	46
13	22	26
14	47	44
15	12	15
16	45	43
17	35	30
18	38	37
19	11	12
20	96	107
21	86	89
22	28	26
23	75	82
24	9	12
25	7	9
26	42	48

27	35	32
28	105	102
29	43	40
30	28	24

አባሪ ረ

የናሙና ሙከራ ጥናቱ አንብቦ የመረዳት የቅድመና ድህረ ልምምድ ፈተና ውጤቶች

የተማሪው ኮድ	ቅድመ ጥናት አንብቦ የመረዳት ፈተና ውጤት	ድህረ ጥናት አንብቦ የመረዳት ፈተና ውጤት
1	16	18
2	13	14
3	12	14
4	12	14
5	16	17
6	10	14
7	15	17
8	10	13
9	11	14
10	17	20
11	10	14
12	15	17
13	14	16
14	15	17
15	11	13
16	14	15
17	10	13
18	12	15
19	14	16
20	11	13
21	7	11
22	13	15
23	12	11
24	12	13
25	11	13
26	13	16

27	12	14
28	6	9
29	10	13
30	12	13
31	11	11
32	10	14
33	12	14
34	9	11
35	9	9
36	14	12
37	8	11
38	9	10
39	12	11
40	12	10
41	6	11
42	5	8
43	12	16
44	10	12
45	7	9
46	13	14
47	15	17
48	18	18
49	13	13

አባሪ ሰ

የናሙና ሙከራ ጥናቱ አቀላጥፎ የማንበብ የቅድመና ድህረ ጥናት ፈተና ውጤቶች

የተማሪው ኮድ	ቅድመ ጥናት ቃላዊ የማንበብ ፍሰት ፈተና ውጤት	ድህረ ጥናት ቃላዊ የማንበብ ፍሰት ፈተና ውጤት
1	91	99
2	46	59
3	57	66
4	54	53
5	105	121
6	25	48
7	115	120
8	26	37
9	48	54
10	119	121
11	28	42
12	94	107
13	35	40
14	93	108
15	34	37
16	45	52
17	28	40
18	32	48
19	81	90
20	54	65
21	18	27
22	44	63
23	70	83
24	71	82
25	61	80
26	31	52

27	63	88
28	34	48
29	25	35
30	66	83
31	60	80
32	13	24
33	61	88
34	13	21
35	14	25
36	47	65
37	35	65
38	38	52
39	88	95
40	43	57
41	25	34
42	21	36
43	32	37
44	22	34
45	20	27
46	52	54
47	97	102
48	111	102
49	41	57

አባሪ ሸ

የሙከራ ቡድኑ ተማሪዎች የቅድመና ድህረ ልምምድ አንብቦ የመረዳት ፈተና ውጤቶች

የተማሪው ኮድ	ቅድመ ጥናት አንብቦ የመረዳት ፈተና ውጤት	ድህረ ጥናት አንብቦ የመረዳት ፈተና ውጤት
1	10	13
2	12	14
3	8	10
4	10	13
5	9	10
6	6	9
7	12	14
8	10	12
9	6	9
10	5	6
11	12	14
12	8	11
13	5	7
14	14	16
15	12	12
16	14	17
17	10	12
18	14	16
19	12	13
20	11	13
21	10	12
22	13	14
23	12	14
24	9	10
25	14	18

26	10	11
27	11	12
28	9	11
29	10	12
30	9	11
31	13	13
32	14	17
33	8	10
34	7	10
35	9	11
36	9	11
37	11	11
38	8	11
39	10	13
40	13	13
41	11	10
42	10	11

አባሪ ቀ

የሙከራ ቡድኑ ተማሪዎች የቅድመና ድህረ ልምምድ አቀላጥፎ የማንበብ ፈተና ውጤቶች

የተማሪው ኮድ	ቅድመ ልምምድ ቃላዊ የማንበብ ፍሰት ፈተና ውጤት	ድህረ ልምምድ ቃላዊ የማንበብ ፍሰት ፈተና ውጤት
1	49	55
2	65	71
3	38	47
4	34	54
5	45	57
6	40	45
7	46	61
8	61	80
9	17	28
10	18	25
11	73	67
12	39	43
13	17	30
14	69	80
15	68	75
16	71	86
17	53	67
18	50	60
19	60	54
20	71	77
21	55	57
22	47	61
23	57	66
24	32	37
25	75	76

26	47	49
27	51	57
28	49	56
29	53	58
30	58	59
31	70	82
32	81	87
33	46	55
34	19	24
35	36	42
36	49	53
37	52	65
38	56	65
39	41	57
40	50	75
41	74	81
42	46	48

አባሪ በ

የቁጥጥር ቡድኑ ተማሪዎች የቅድመና ድህረ ልምምድ አንብቦ የመረዳት ፈተና ውጤቶች

የተማሪው ኮድ	ቅድመ ልምምድ አንብቦ የመረዳት ፈተና ውጤት	ድህረ ልምምድ አንብቦ የመረዳት ፈተና ውጤት
1	9	10
2	11	12
3	8	12
4	10	10
5	9	11
6	6	5
7	11	12
8	10	8
9	9	10
10	5	7
11	12	12
12	8	10
13	9	11
14	13	12
15	12	12
16	14	15
17	10	10
18	13	12
19	11	12
20	11	9
21	10	8
22	13	17
23	12	13
24	9	11
25	14	11

26	8	7
27	11	7
28	7	8
29	10	11
30	9	11
31	13	12
32	15	14
33	8	13
34	7	10
35	7	6
36	9	8
37	11	10
38	8	12
39	9	9
40	12	12
41	11	10
42	10	10
43	12	13
44	11	10

አባሪ ተ

የቁጥጥር ቡድኑ ተማሪዎች የቅድመና ድህረ ልምምድ አቀላጥፎ የማንበብ ፈተና ውጤቶች

የተማሪው ኮድ	ቅድመ ጥናት ቃላዊ የማንበብ ፍሰት ፈተና ውጤት	ድህረ ጥናት ቃላዊ የማንበብ ፍሰት ፈተና ውጤት
1	61	63
2	65	67
3	35	37
4	36	38
5	46	44
6	18	20
7	74	72
8	29	30
9	49	50
10	16	17
11	78	74
12	19	20
13	47	49
14	79	80
15	59	62
16	57	60
17	63	62
18	84	83
19	48	54
20	65	69
21	47	46
22	76	75
23	66	70
24	33	35
25	48	55

26	25	27
27	39	41
28	28	32
29	44	43
30	42	39
31	69	70
32	78	75
33	49	51
34	47	48
35	22	21
36	56	58
37	41	41
38	45	40
39	17	15
40	58	54
41	53	54
42	68	67
43	46	51
44	58	53

አባሪ ቸ

ለናሙና ሙከራ ጥናቱ ለተማሪዎች የቀረበ የጽሁፍ መጠይቅ

አዲስ አበባ ዩኒቨርሲቲ

የአማርኛ ቋንቋ፣ ስነጽሁፍና ፎክሎር ክፍለ ትምህርት

የድህረ ምረቃ መርሀ ግብር

በተማሪዎች የሚሞላ የጽሁፍ መጠይቅ

ውድ ተማሪዎች የዚህ የጽሁፍ መጠይቅ ዋነኛ አላማ በትብብራዊ መማር ዘዴ ከተማራችሁ በኋላ ስለ ዘዴው ያላችሁን እይታ (ዘዴውን መውደድና አለመውደዳችሁን) ወይም ደግሞ በዘዴው ዙሪያ ያዳበራችሁትን ነገር አስመልክቶ መረጃ ለመሰብሰብ ነው፡፡ ይህንን መረጃ ለመሰብሰብ ያስችል ዘንድም ከዚህ በታች 20 ጥያቄዎች ተዘርዝረዋል፡፡ ለእያንዳንዱ ጥያቄ መለስ ሊሆኑ የሚችሉ አምስት አማራጮች ተቀምጠዋል፡፡ እነዚህ አማራጮቹም በጣም እስማማለሁ፣ እስማማለሁ፣ መወሰን ይቸግረኛል፣ አልስማማም እና ጭራሽ አልስማማም የሚሉ ናቸው፡፡ እነዚህ አማራጮች በቁጥር የተወከሉ ሲሆን፣ እያንዳንዱን ጥያቄ ካነበባችሁ በኋላ ከጥያቄው ጎን ከተቀመጡት ቁጥሮች መካከል የመስማማት ወይም ያለመስማማት ደረጃችሁን የሚወክለውን አንዱን ቁጥር በመምረጥ አመልክቱ፡፡ ሀሳቡን ግልጽ ለማድረግ ያክልም እያንዳንዱ አማራጭ በምን ቁጥር እንደተወከለ እንደሚከተው ይቀርባል፡፡

መግለጫ

- በጣም አስማማለሁ (5)
- እስማማለሁ (4)
- መወሰን ይቸግረኛል (3)
- አልስማማም (2)
- ጭራሽ አልስማማም (1)

ተ.ቁ	ጥያቄ	5	4	3	2	1
1	ትብብራዊ መማር አንብቦ የመረዳት ችሎታየን እንዳዳብር ረድቶኛል፡፡					
2	ትብብራዊ መማር ቃላትንና ሀረጋትን አቀላጥፌ እንዳነብ አግዞኛል፡፡					
3	ትብብራዊ መማር ከጓደኞቸ ጋር የተለያዩ መረጃዎችንና ልምዶችን እንድለዋወጥ					

	አስችሎኛል፡፡					
4	ትብብራዊ መማር ለሚያጋጥሙኝ ችግሮች መፍትሄ እንድፈልግ አስችሎኛል፡፡					
5	ትብብራዊ መማር ብስለት የተሞላበት የማሰብ ችሎታ እንዳዳብር አስችሎኛል፡፡					
6	ትብብራዊ መማር የተዝናና እና ጭንቀት የሌለበት የመማር ድባብ እንዲሰፍን አስችሎኛል፡፡					
7	ትብብራዊ መማር ከጓደኞቸ ጠቃሚ የሆነ ምጋቤ ምላሽ እንዳገኝ አስችሎኛል፡፡					
8	ትብብራዊ መማር ከግለሰባዊ ጥረት ይልቅ በቡድን ጥረት ላይ አትኩሬ እንድሰራ አድርጎኛል፡፡					
9	ትብብራዊ መማር እኔና የቡድን ጓደኞቸ ትልቅ ሀላፊነት እንዲሰማን አስችሎናል፡፡					
10	ትብብራዊ መማር በቡድናችን ውስጥ ደካማ የሆኑ ተማሪዎችን እንድናግዝ አስችሎናል፡፡					
11	ትብብራዊ መማር የተግባቦት ችሎታየን እንዳጎለብት አስችሎኛል፡፡					
12	ትብብራዊ መማር አቅሜን እንዳሻሽል አድርጎኛል፡					
13	ትብብራዊ መማር ተማሪዎች በመማር ማስተማሩ ሂደት በንቃት እንዲሳተፉ ምክንያት ሁኗል፡፡					
14	ትብብራዊ መማር ያዝናናል፡፡					
15	ትብብራዊ መማር አዳዲስ ጓደኞችን እንዳውቅ አድርጎኛል፡፡					
16	ትብብራዊ መማር አዳዲስ ግንዛቤን እንዳገኝ አስችሎኛል፡፡					
17	ትብብራዊ መማር በቡድን የመማር መንፈስን አፋጥኖልኛል፡፡					
18	ትብብራዊ መማር አንድን ሀሳብ ለሌላው በመግለጽ ሂደት ጊዜን ይሻማል፡፡					
19	ትብብራዊ መማር ተማሪዎችን ንቁ ተሳታፊ በማድረግ ሂደት አስቸጋሪ ነው፡፡					
20	እንደ እኔ እምነት የጥንድና የቡድን ስራዎች መበረታታት አለባቸው፡፡					

አባሪ ኀ

ለዋናው ጥናት ለተማሪዎች ከአማርኛ ወደ ትግርኛ ቋንቋ ተተርጉሞ የቀረበ የጽሁፍ መጠይቅ

ኣዲስ ኣበባ ዩኒቨርሲቲ

ክፍለ ትምህረቲ ቋንቋ ኣምሓርኛ፣ ስነፅሁፍን ፎክሎርን

መርሃ ግብሪ ሳልሳይ ዲግሪ

ብተምሃሮ ዝምላእ ፅሁፋዊ መጠይቅ

ዝኸበርኩም ተምሃሮ ቀንዲ ዕላማ ናይዚ ፅሁፋዊ መጠይቅ፣ ብትሕብብራዊ ምምሃር ምስተምሃርኩም ብዛእባ እቲ ሜላ (ሜላ ዝተመቸወኩም ምኽንያትን ዘይምኽንያትን) ወይካዓ ብዙሪያ እቲ ሜላ ንዘማዓበልኩዎም ነገራት መረዳእታ ንምእካብ እዩ፡፡ ነዚ መረዳእታ ንምእካብ ካብዚ ንታሕቲ ሕቶታት ተዘርዚሮም ኣለው፡፡ ንሕድሕድ ሕቶ መልሲ ክኾኑ ዝኽእሉ ሓሙሽተ መማረፅታት ተቐሚጦም ኣለው፡፡ እቶም መማረፅታት ባጣእሚ ይስማዕማዕ፣ ይስማዕማዕ፣ ንምውሳን የፅግመለይ፣ ኣይስማዕማዕን ከምኡውን ፈፂመ ኣይስማዕማዕን ዝብሉ እዮም፡፡ እዞም መማረፅታት ብቁጽሪ ዝትወከሉ እንትኾኑ፣ ሕድ ሕድ ሕቶ ምስኣንበብኩም ካብዚ ሕቶ ጎኒ ካብዝተቐመጡ ቁፅርታት ናይ መስምዕማዕ ወይካዓ ናይ ዘይመስምዕማዕ ደረጃኹም ንዝወክል ቁፅሪ ብምምራፅ ኣመልክቱ፡፡ ብዝበለፀ ግልፂ ንምግባር ሕድሕድ መማረፂ ብምንታይ ቁፅሪ ከምዝትወከለ ከምዝስዕብ ቀሪቡ ኣሎ፡፡

መግለፂ

- ብጣእሚ ይስማዕማዕ (5)
- እስማዕማዕ (4)
- ንምውሳን የፅግመለይ (3)
- ኣይስማዕማዕን (2)
- ፈፂመ ኣይስማዕማዕን (1)

ተ.ቁ	ሕቶ	5	4	3	2	1
1	ትሕብብራዊ ምምሃር ኣንብቢካ ናይ ምርዳእ ክእለት ንከመሓይሽ ሓጊዙኒ እዩ፡፡					
2	ትሕብብራዊ ምምሃር ንቃላትን ሓረጋትን ብቅልጣፈ ንከንብብ ሓጊዙኒ እዩ፡፡					
3	ትሕብብራዊ ምምሃር ዝተፈላለዩ መረዳእታታትን ልምድታትን ምስ መሓዙተይ ንኽለዋወጥ ኣኽኢሉኒ እዩ፡፡					

4	ትሕብብራዊ ምምሃር ንዘጋጥሙኒ ፀገማት ፍታሕ ንኽረክብ ረዲኡኒ እዩ፡፡					
5	ትሕብብራዊ ምምሃር ብስለት ዝተመልአ ናይ ምሕሳብ ክእለት ንከማዕብል ኣኺኢሉኒ እዩ፡፡					
6	ትሕብብራዊ ምምሃር ዘዝናንይን ጭንቀት ዘየብሉ ኩነታት መምሓር ምስትምሓር ንክህሉ ኣኺኢሉኒ እዩ፡፡					
7	ትሕብብራዊ ምምሃር ካብ መሓዙተይ ፅቡቅ ግብረመልሲ ንኽረክብ ኣኺኢሉኒ እዩ፡፡					
8	ትሕብብራዊ ምምሃር ካብ ውልቀ ፃዕሪ ብዝበለፀ ኣብ ጉጅላዊ ፃዕሪ ጠመተ ንክገብር ኣኺኢሉኒ እዩ፡፡					
9	ትሕብብራዊ ምምሃር ንዓይን ንመሓዙተይን ሓላፊነት ንኽስማዕና ኣኺኢሉና እዩ፡፡					
10	ትሕብብራዊ ምምሃር ኣብ ጉጅለና ንዘለው ድኽም ዝበሉ ተምሃሮ ንክንሕግዝ ኣኺኢሉና እዩ፡፡					
11	ትሕብብራዊ ምምሃር ምስ ካልኦት ናይ ምርድዳእ ክእለተይ ንከመሓይሽ ኣኺኢሉኒ እዩ፡፡					
12	ትሕብብራዊ ምምሃር ዓቕመይ ንኸመሓይሽ ኣኺኢሉኒ እዩ፡፡					
13	ትሕብብራዊ ምምሃር ተምሃሮ ኣብ ምምሃር ምስትምሃር ንጡፍ ተሳተፍቲ ንኽኾኑ ምክንያት ኮይኑዖም እዩ፡፡					
14	ትሕብብራዊ ምምሃር የዝናንይ እዩ፡፡					
15	ትሕብብራዊ ምምሃር ሓደሽቲ መሓዙት ንክፈልጥ ጌሩኒ እዩ፡፡					
16	ትሕብብራዊ ምምሃር ሓደሽቲ ግንዛበታት ንኽረክብ ኣኺኢሉኒ እዩ፡፡					
17	ትሕብብራዊ ምምሃር ብጉጅለ ናይ ምምሃር መንፈስ ኣሳሊጡለይ እዩ፡፡					
18	ትሕብብራዊ ምምሃር ንሓደ ሓሳብ ንካልኦት ኣብ ምግላጽ ከይዲ ጊዜ ይሻመ እዩ፡፡					
19	ትሕብብራዊ ምምሃር ንተምሃሮ ንጡፍ ተሳተፍቲ ኣብ ምግባር አፀጋሚ እዩ፡፡					
20	ከም ናተይ እምነት ስራሕቲ ጽምድን ጉጅለን ክተባባዕ ኣለዎ፡፡					

አባሪ ነ

ተማሪዎች በናሙና ሙከራ ጥናቱ ስለትብብራዊ መማር ያላቸውን አስተያየት በተመለከተ የሰጡትን ምላሽ የሚያሳይ ሰንጠረዥ

ተ.ቁ	ጥያቄ	በጣም እስማማሁ	እስማማሁ	መወሰን ይቸግረኛል	አልስማማም	ጭራሽ አልስማም	ትርጉም
1	ትብብራዊ መማር አንብቦ የመረዳት ችሎታየን እንዳዳብር ረድቶኛል፡፡	22 (44.9%)	25 (51%)	0 (0%)	1 (2%)	1 (2%)	መስማማት
2	ትብብራዊ መማር ቃላትንና ሀረጋትን አቀላጥፌ እንዳነብ አግዞኛል፡፡	35 (71.4%)	11 (22.4%)	1 (2%)	2 (4%)	0 (0%)	መስማማት
3	ትብብራዊ መማር ከጓደኞቼ ጋር የተለያዩ መረጃዎችንና ልምዶችን እንድለዋወጥ አስችሎኛል፡፡	18 (36.7%)	31 (63.2%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	መስማማት
4	ትብብራዊ መማር ለሚያጋጥሙኝ ችግሮች መፍትሄ እንድፈልግ አስችሎኛል፡፡	13 (26.5%)	30 (61.2%)	2 (4%)	3 (6.1%)	1 (2%)	መስማማት
5	ትብብራዊ መማር ብስለት የተሞላበት የማሰብ ችሎታ እንዳዳብር አስችሎኛል፡፡	20 (40.8%)	28 (57.1%)	0 (0%)	1 (2)	0 (0)	መስማማት
6	ትብብራዊ መማር የተዝናና እና ጭንቀት የሌለበት የመማር ድባብ እንዲሰፍን አስችሎኛል፡፡	16 (32.7%)	31 (63.2%)	1 (2%)	0 (0%)	1 (2%)	መስማማት
7	ትብብራዊ መማር ከጓደኞቼ ጠቃሚ የሆነ ግብረ መልስ እንዳገኝ አስችሎኛል፡፡	25 (51.0%)	18 (36.7%)	0 (0%)	4 (8.1%)	2 (4%)	መስማማት
8	ትብብራዊ መማር ከግለሰባዊ ጥረት ይልቅ በቡድን ጥረት ላይ አትኩሬ እንድሰራ አድርጎኛል፡፡	16 (32.7%)	30 (61.2%)	0 (0)	2 (4%)	1 (2%)	መስማማት
9	ትብብራዊ መማር እኔና የቡድን ጓደኞቼ ትልቅ ሀላፊነት እንዲሰማን አስችሎናል፡፡	22 (44.9%)	27 (55.1%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	መስማማት
10	ትብብራዊ መማር በቡድናችን ውስጥ ደካማ የሆኑ ተማሪዎችን እንድናግዝ አስችሎናል፡፡	18 (36.7%)	24 (49%)	3 (6.1%)	4 (8.1%)	0 (0%)	መስማማት
11	ትብብራዊ መማር የተግባቦት ችሎታየን እንዳጎለብት አስችሎኛል፡፡	21 (42.9%)	25 (51.0%)	3 (6.1%)	0 (0%)	0 (0%)	መስማማት
12	ትብብራዊ መማር አቅሜን እንዳሻሽል አድርጎኛል፡	31 (63.2%)	16 (32.7%)	0 (0%)	1 (2%)	1 (2%)	መስማማት
13	ትብብራዊ መማር ተማሪዎች በመማር ማስተማሩ ሂደት በንቃት እንዲሳተፉ ምክንያት ሁኗል፡፡	21 (42.9%)	28 (57.1%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	መስማማት
14	ትብብራዊ መማር ያዝናናል፡፡	25 (51.0%)	24 (49%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	መስማማት
15	ትብብራዊ መማር አዳዲስ ጓደኞችን እንዳውቅ አድርጎኛል፡፡	19 (38.8%)	22 (44.9%)	7 (14.3%)	1 (2%)	0 (0%)	መስማማት
16	ትብብራዊ መማር አዳዲስ ግንዛቤን እንዳገኝ አስችሎኛል፡፡	13	33	3	0	0	መስማማት

		(26.5%)	(67.3%)	(6.1%)	(0%)	(0%)	
17	ትብብራዊ መማር በቡድን የመማር መንፈስን አፋጥኖልኛል፡፡	26 (53.0%)	22 (44.9%)	0 (0%)	0 (0%)	1 (2%)	መስማማት
18	ትብብራዊ መማር አንድን ሀሳብ ለሌላው በመግለጽ ሂደት ጊዜን ይሻማል፡፡	11 (22.4%)	12 (24.5%)	0 (0%)	11 (22.4%)	15 (30.6%)	መስማማት
19	ትብብራዊ መማር ተማሪዎችን ንቁ ተሳታፊ በማድረግ ሂደት አስቸጋሪ ነው፡፡	13 (26.5%)	10 (20.4%)	0 (0%)	12 (24.5%)	14 (28.6%)	አለመስማማት
20	እንደ እኔ እምነት የጥንድና የቡድን ስራዎች መበረታታት አለባቸው፡፡	15 (30.6%)	24 (49%)	2 (4.1%)	3 (6.1%)	5 (10.2%)	መስማማት

አባሪ ኘ

ተማሪዎች በናሙና ሙከራ ጥናቱ ስለትብብራዊ መማር ያላቸውን አስተያየት በተመለከተ ለእያንዳንዱ ጥያቄ የሰጡት ምላሽ

የተማሪው መለያ		ጥያቄዎች																	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
01	2	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5
02	4	5	4	4	4	5	5	5	4	4	4	5	5	5	5	5	5	5	4	5
03	4	2	4	1	1	1	4	4	4	4	4	4	4	5	5	5	5	5	5	5
04	5	5	5	5	4	4	4	4	4	4	4	5	4	4	4	4	4	2	1	2
05	5	5	4	4	5	5	5	4	4	4	4	5	5	4	4	4	5	5	4	4
06	4	2	4	4	4	4	4	4	4	3	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5
07	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	4	4	5	5	5	4	1	5
08	5	5	5	4	5	5	4	4	4	4	4	4	4	5	5	5	5	2	5	2
09	4	5	5	4	4	4	5	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	2	4	4
10	4	5	4	4	4	5	4	4	4	4	5	5	4	5	4	4	5	5	5	5
11	4	1	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	2	2	2
12	5	5	5	5	5	5	4	4	4	4	4	5	5	5	5	5	5	2	5	5
13	4	4	4	4	5	5	5	4	4	4	3	4	4	4	3	4	4	4	2	1
14	4	5	5	4	5	5	4	4	4	4	3	5	5	5	5	5	5	1	4	4
15	5	5	4	5	4	5	5	5	5	5	5	5	4	5	4	4	5	5	5	5
16	4	4	4	4	5	5	4	4	5	2	4	4	5	5	5	5	5	1	4	1
17	4	4	4	5	5	3	2	2	5	5	5	5	4	4	5	5	5	5	4	5
18	5	5	4	4	5	5	5	5	4	4	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5
19	4	5	4	4	5	5	5	1	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	2	3
20	4	5	5	5	4	5	4	4	5	2	4	5	4	4	4	4	4	2	4	4
21	4	4	4	4	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	4	5	5	4	4
22	5	5	5	4	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	1	1	4
23	4	4	4	4	4	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	2	4
24	4	5	5	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	2	4	4
25	5	4	4	4	5	4	5	5	5	5	5	5	4	4	5	5	5	4	2	1

26	4	4	5	4	4	5	5	4	4	4	4	4	4	5	4	4	4	1	2	4
27	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	2	2	1
28	4	4	4	5	5	4	5	5	4	4	4	4	5	5	5	5	5	1	1	5
29	5	5	5	4	4	5	4	4	5	5	5	5	5	5	4	4	5	2	2	4
30	4	4	4	4	5	4	5	4	5	4	4	5	4	5	4	4	4	2	2	5
31	5	4	5	4	5	5	4	4	4	4	4	5	5	5	4	4	4	1	4	4
32	4	5	4	4	4	4	5	5	5	5	5	5	4	4	3	4	4	4	2	1
33	4	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	5	2	1	5
34	4	5	4	4	4	5	5	4	4	4	5	5	5	5	5	4	5	4	2	4
35	5	5	5	4	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	2	1	2
36	4	5	4	4	4	5	4	4	4	4	4	4	4	5	4	4	5	2	4	4
37	4	5	4	4	5	4	5	5	5	5	5	5	5	4	4	4	5	4	2	4
38	5	5	4	5	4	4	4	4	4	4	5	5	4	5	5	4	4	2	1	4
39	4	5	5	4	4	5	5	4	5	5	4	4	5	5	5	5	5	4	5	4
40	2	5	4	4	4	5	4	4	4	1	2	4	4	4	4	4	4	1	2	4
41	4	5	5	4	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	1	1	4
42	4	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	5	4	4	4	4	4	4	5	4
43	5	5	4	4	4	4	5	4	4	4	4	4	5	5	5	5	4	2	1	4
44	5	5	4	4	4	4	4	5	5	5	4	5	4	4	3	4	4	1	4	4
45	4	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	5	4	2	3	4	4	1	5
46	5	5	4	4	4	4	1	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	1	2	4
47	5	5	5	4	4	4	4	5	4	4	4	1	4	4	3	3	1	2	1	4
48	4	5	4	5	4	4	2	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4
49	4	4	4	4	4	4	1	4	4	3	4	1	4	3	5	4	4	4	2	3

አባሪ ሀ

የሙከራ ቡድኑ ተማሪዎች በዋናው ጥናት ስለትብብራዊ መማር ያላቸውን አስተያየት በተመለከተ ለእያንዳንዱ ጥያቄ የሰጡት ምላሽ

የተማሪው መለያ		ጥያቄዎች																	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
01	5	5	5	5	5	5	5	4	4	5	5	5	5	4	4	5	4	5	3	5
02	4	5	5	5	4	4	5	4	4	4	4	5	4	4	5	4	5	5	5	4
03	5	4	4	4	5	5	3	5	4	3	5	4	4	5	4	4	4	4	5	5
04	5	4	5	5	5	5	3	4	4	3	5	4	4	4	3	2	4	5	2	3
05	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	4	5
06	4	5	3	2	4	3	4	2	5	4	4	5	4	4	4	4	4	2	4	3
07	4	5	4	5	5	4	5	5	4	5	5	5	4	4	4	5	5	2	2	5
08	5	4	5	4	4	5	4	5	4	5	5	4	5	5	4	5	5	1	1	5
09	4	5	4	5	5	2	4	5	4	2	5	5	4	4	4	4	5	2	2	5
10	4	5	4	4	4	4	5	5	5	4	4	4	4	4	3	4	4	2	1	2
11	4	4	4	5	4	4	5	4	4	5	4	1	1	4	4	2	5	1	1	4
12	4	5	5	4	5	4	4	2	4	2	4	5	5	4	4	4	4	2	2	4
13	5	5	4	5	4	3	4	4	4	2	5	4	4	4	4	4	4	2	1	1
14	5	5	5	4	1	2	5	4	5	1	5	5	5	5	5	4	5	1	1	2
15	5	5	3	4	4	4	5	4	4	5	5	5	4	5	4	4	5	1	2	5
16	5	5	5	4	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	4	5	5	5	2	5
17	5	3	4	4	4	4	5	4	5	2	4	5	5	5	5	5	5	2	2	4
18	5	5	5	4	4	5	5	4	4	5	4	5	4	4	3	2	4	1	2	2
19	2	3	2	4	4	4	4	4	5	5	4	4	2	4	4	4	4	1	2	2
20	2	5	4	5	4	4	4	4	4	4	4	2	4	4	3	4	5	1	1	4
21	4	2	2	4	4	4	5	4	4	3	1	4	4	4	2	4	4	1	1	1
22	5	5	4	4	5	5	4	5	4	3	4	4	4	5	4	5	4	4	5	1
23	5	4	4	4	5	5	5	5	4	5	4	4	4	5	4	5	4	4	5	1
24	4	1	4	3	4	5	5	4	5	4	4	4	4	5	5	4	4	4	2	2
25	5	4	4	2	5	5	2	5	4	5	4	4	4	5	5	5	4	4	4	2

26	5	5	5	4	4	5	5	4	5	3	4	4	5	5	5	5	4	4	2	5
27	2	5	5	4	4	5	5	4	4	4	4	4	5	5	3	5	4	4	4	2
28	4	5	4	4	4	5	5	4	4	4	4	4	5	5	5	5	5	4	4	1
29	4	5	4	1	5	4	2	4	4	4	4	5	4	5	4	4	5	4	5	2
30	4	5	4	4	4	4	5	4	4	4	4	4	5	5	1	4	5	1	5	1
31	4	4	1	2	5	5	5	4	4	4	4	5	4	5	4	4	5	4	5	4
32	4	5	4	4	4	4	5	4	4	4	4	5	5	3	4	4	4	1	2	4
33	4	5	5	4	4	5	5	5	5	4	5	5	5	5	4	5	4	5	4	2
34	3	5	1	4	4	2	4	4	4	2	4	4	5	4	4	4	5	4	5	1
35	4	5	4	4	1	5	5	5	4	4	4	5	5	5	4	4	4	4	4	1
36	4	5	5	4	5	4	4	4	4	4	4	4	2	4	1	4	4	4	2	2
37	4	5	5	4	5	4	5	5	5	4	4	5	5	4	5	4	4	1	3	1
38	4	5	5	4	5	4	5	5	5	4	4	5	5	4	5	4	5	2	2	1
39	4	5	5	4	4	4	5	4	4	4	4	5	5	5	4	4	4	1	5	1
40	4	4	4	4	5	4	5	4	4	4	1	1	4	3	1	4	1	1	1	1
41	4	5	5	4	5	5	5	4	5	5	5	4	5	5	4	4	5	4	4	4
42	5	5	4	4	5	5	4	4	5	4	4	4	4	5	5	4	4	4	5	4

አባሪ ከ

በናሙና ሙከራ ጥናቱ መምህሩ ሲያስተምርና በቡድኑ አጠቃላይ ተራክቦ ላይ የተከናወነውን የምልከታ መረጃ የሚያሳይ ቅጽ

ሀ. መምህሩ ሲያስተምር የተከናወነ አጠቃላይ ምልከታ

ተግባር	የተግባሩ ክስተት					
	ምልከታ 1	ምልከታ 2	ምልከታ 3	ምልከታ 4	ድምር	%
1.የትምህርቱን አላማ መግለጽ	×	×	×	×	4	100
2.የትብብራዊ መማር አላማን መግለጽ	×	×	×	×	4	100
3.ተማሪዎች ሚናዎችን እንዲከፋፈሉ ማድረግ	×	×	×	×	4	100
4.ተማሪዎች አዎንታዊ ተደጋጋፊነት እንዲኖራቸው ማድረግ	×	×	×	×	4	100
5.ተማሪዎች ግለሰባዊ ተጠያቂነት እንዲኖራቸው ማድረግ	×	×	×	×	4	100
6.ለተማሪዎች የስኬት መስፈርቶችን መግለጽ	×	×	×	×	4	100
7.ተማሪዎች ግለ ጽብረቃ እንዲያከናውኑ ማድረግ	×	×	×	×	4	100
8.ተማሪዎች የቡድን ጽብረቃ እንዲያከናውኑ ማድረግ	×	×	×	×	4	100
9.ተማሪዎች በሚወያዩበት ጊዜ እየዞሩ መከታተል	×	×	×	×	4	100
10.ለችግሮች መፍትሄ ለመስጠት ጣልቃ መግባት						
ትብብራዊ ክሂሎችን ለማስተማር	-	-	×	-	1	25
ግልጽ ያልሆኑላቸውን ጽንሰሀሳቦችን ለማብራራት	×	-	-	×	2	50
የሚያጋጥሙ አለመግባባቶችን ለማርገብ	×	×	×	×	4	100
ለተማሪዎች እርማት ለመስጠት	×	×	×	×	4	100

ለ.በቡድኑ አጠቃላይ ተራክቦ ላይ የተከናወነ ምልከታ

የቡድን ተግባር	የክንውን ሁኔታ					
	ሁልጊዜ		አንዳንድ ጊዜ		በፍጹም	
	የቡድን ብዘት	%	የቡድን ብዛት	%	የቡድን ብዛት	%
1.ሚናዎችን ተከፋፍሎ ተግባራትን ማከናወን	8	100	0	0	0	0

2. ሀሳባቸውን ለጓደኞቻቸው ማካፈል	8	100	0	0	0	0
3. ግብረመልስ መስጠት	4	50	4	50	0	0
4. ግለ ጽብረቃ ማካሄድ	8	100	0	0	0	0
5. የቡድን ጽብረቃ ማካሄድ	8	100	0	0	0	0
6. ተራን ጠብቆ መናገር	4	50	4	50	0	0
7. በውይይቱ መሳተፍ	6	75	2	25	0	0
8. አለመግባባቶችን በሰከነ ሁኔታ መፍታት	6	75	2	25	0	0

አባሪ ወ

የትብብራዊ መማር ማሰልጠኛ ጥራዝ

ክፍል አንድ

1.1 መግቢያ

የዚህ ጥናት ዋነኛ አላማ ትብብራዊ መማር የተማሪዎችን አቀላጥፎ የማንበብና አንብቦ የመረዳት ችሎታ ለማሳደግ ያለውን ሚና ወይም ለውጥ መፈተሽ ነው፡፡ ጥናቱ ሙከራዊ ጥናት እንደመሆኑ መጠን የሙከራ ቡድን ሁኖ የሚመረጠውን ክፍል ለማስተማር መምህሩ ስለ ትብብራዊ መማር ምንነት፣ ባህርያትና አተገባበሩ ስልጠና ይሰጠዋል፡፡ ከዚያም የሙከራ ቡድኑ ትምህርቱን በትብብራዊ መማር ይማራል፡፡ ይህን ጥናት የሚያካሂደው ተመራማሪም ወደ ሙከራዊ ጥናት ከመግባቱ በፊት የሙከራ ቡድኑን ለሚያስተምረው መምህር ስለትብብራዊ መማር ጽንሰሀሳብና አተገባበሩ ስልጠና ይሰጣል፡፡

ይህ የማሰልጠኛ ጥራዝ ሶስት ክፍሎች አሉት፡፡ የመጀመሪያው ክፍል አጠቃላይ መግቢያን፣ የስልጠናውን አጠቃላይ አላማና ለቀረቡት ይዘቶች የተሰጠውን የጊዜ ሽንሽን የያዘ ሲሆን፣ ሁለተኛው ክፍል ደግሞ የትብብራዊ መማር መሰረታዊ ጽንሰ ሀሳቦችን፣ ጥቅሞችንና መሰረታዊ ባህርያቱን አስመልክቶ ንድፈሀሳባዊ ዳራን የሚያቀርብ ነው፡፡ ሶስተኛው ክፍል ደግሞ ትብብራዊ መማር በክፍል ውስጥ ሲተገበር የምንከተላቸውን የአተገባበር ቅደም ተከተሎች የያዘ ነው፡፡

1.2 ለስልጠናው ተሳታፊ የቀረበ ማሳሰቢያ

ውድ ሰልጣኝ መምህር/መምህርት!

በመጀመሪያ ከምርምር ስነ ምግባሮች መካከል ዋነኛው የተሳታፊውን ስምምነት ማግኘት ነው፡፡ አንተም/ አንቺም ይህ ሙከራዊ ጥናት በተሳካ መልኩ ይከናወን ዘንድ ከአጥኝው የቀረበልህን/ሽን ጥያቄ ተቀብለህ/ተቀብለሽ ስልጠናውን ለመካፈል ፈቃደኛ በመሆንህ/ በመሆንሽ ያለኝን አድናቆትና ክብር ለመግለጽ እወዳለሁ፡፡

የዚህ ስልጠና ዋነኛ አላማ በትብብራዊ መማር ዙሪያ ባሉ ጽንሰሀሳቦች (ስለምንነቱ፣ ስለባህርያቱና ስለአተገባበሩ) ሀሳብ ለመለዋወጥና አንዳች ግንዛቤ ላይ ለመድረስ ነው፡፡

ይህ የማሰልጠኛ ማንዋል (ጥራዝ) የተዘጋጀው ትብብራዊ መማርን አስመልክቶ Ghaith (2003) እና የተለያዩ የመስኩ ታዋቂ ምሁራን የጻፏቸውን ጽሁፎች መሰረት በማድረግ

ነው፡፡ የስልጠናው ዋነኛ አላማም ለአንተ/ለአንቺ ስለትብብራዊ መማር ምንነት፣ ባህርያትና አተገባበሩ ስልጠና ከተሰጠ በኋላ ሙከራዊ ቡድን ሆኖ በሚመረጠው ክፍል ውስጥ ተማሪዎችን የማንበብ ክሂልን በምታስተምርበት/በምታስተምሪበት ጊዜ ዘዴውን እንድትተገብር/እንድትተገብሪ ለማስቻል ነው፡፡ ከዚያም ዘዴው በተማሪዎች አቀላጥፎ የማንበብ ችሎታና በአንብቦ የመረዳት ችሎታቸው ላይ የሚኖረውን አዎንታዊም ሆነ አሉታዊ ተጽእኖ ተመራማሪው ይፈትሻል፡፡

1.3 ለእያንዳንዱ ይዘትየተመደበ የጊዜ መጠን

በስልጠናው ወቅት ለእያንዳንዱ ትምህርት ይዘት የተመደበው ጊዜ መጠን በሚከተለው ሰንጠረዥ ላይ ተመልክቷል፡፡

ተ.ቁ	ይዘት	የተመደበ ጊዜ
1	የትብብራዊ መማር ጽንሰ ሀሳብ	1 ሰአት
2	ትብብራዊ መማር ከግላዊውና ከውድድራዊው ዘዴ ጋር ያለው ልዩነት	1 ሰአት
3	ትብብራዊ መማርና ተለምዶአዊው ዘዴ	1 ሰአት
4	በትብብራዊ መማርና በቡድን መማር መካከል ያሉ መሰረታዊ ልዩነቶች	1 ሰአት
5	የትብብራዊ መማር ጥቅሞች	1 ሰአት
6	ትብብራዊ መማርና የሁለተኛ ቋንቋ ትምህርት	1 ሰአት
7	የትብብራዊ መማር መሰረታዊ መርሆዎች	1 ሰአት
8	በትብብራዊ መማር የመምህሩና የተማሪዎች ሚና	1 ሰአት
9	ትብብራዊ መማርን በመተግበር ሂደት የምንከተላቸው ቅደም ተከተሎች	2 ሰአት

1.4 የስልጠናው አጠቃላይ አላማዎች

ከዚህ ቀደም ለመግለጽ እንደተሞከረው የዚህ ስልጠና ዋነኛ አላማ ሙከራዊ ቡድኑን ለሚያስተምረው መምህር ስለ ትብብራዊ መማርና አተገባበሩ አጠቃላይ የሆነ ግንዛቤን ለማስጨበጥ ነው፡፡ በመሆኑም ይህ ስልጠና ሲጠናቀቅ ለስልጠና የሚመረጠው መምህር፡-

- የትብብራዊ መማርን ምንነት ያገልጻል፣
- ትብብራዊው መማር ከግላዊውና ከውድድራዊው መማር ጋር ያለውን ልዩነት ያስረዳል፣
- ትብብራዊ መማር ከተለምዶአዊው መማር ጋር ያለውን ልዩነት ይገልጻል፣

- በትብብራዊ መማርና በቡድን መማር መካከል ያለውን ልዩነት ያብራራል፣
- የትብብራዊ መማር ባህርያትን ያብራራል፣
- የትብብራዊ መማር ጥቅሞችንና በክፍል ውስጥ ትብብራዊ መማርን ለምን እንደምንጠቀም ይገልጻል፣
- ትብብራዊ መማርን በክፍል ውስጥ ለመተግበር የሚያስፈልጉ የአተገባበር ቅደም ተከተሎችን ይለያል፣

ክፍል ሁለት

2.1 የትብብራዊ መማር ጽንሰ ሀሳብ

ትብብራዊ መማር (Cooperative learning):- ተማሪዎች አነስተኛ ቁጥር ባላቸውና በስርአት በተደራጁ ቡድኖች በመሆን አንድን የትምህርት ግብ ለማሳካት በጋራ በመሆን እየተደጋገፉ የሚሰሩበት ስነትምህርታዊ ዘዴ ነው፡፡ ትብብራዊ መማር ስብጥራዊ በሆነ መንገድ የተዋቀሩ ንኡስ ቡድኖችን የመጠቀም ስነ-ትምህርታዊ ስልት ሲሆን፣ የራሱ የሆኑ መሰረታዊ መርሆዎች (basic principles) አሉት፡፡

ትብብራዊ መማር ተማሪዎች በስርአት በተደራጁ ቡድኖች በመሆን ለጋራ አላማቸው መሳካት እየተደጋገፉ በትብብር የሚሰሩበት ነው፡፡ ይህ ዘዴ የተለያዩ የቋንቋ ክሂሎችን ማለትም ጽህፈትን፣ ንግግርን፣ ንባብን ለማጎልበትና የተማሪዎችን እርስበርሳዊ ግንኙነት ለማዳበር እንዲሁም አንድን ነገር በራስ የመሰራት ችሎታ በማጎልበት በኩል **በግልና በውድድራዊ** ዘዴዎች ከሚሰሩት ስራዎች የተሻለ ውጤት ማስገኘት ችሏል::

2.2 ትብብራዊ መማርና ተለምዶአዊው መማር

በትብብራዊ መማርና በተለምዶአዊው መማር መካከል ጉልህ የሆኑ ልዩነቶች አሉ፡፡ ተለምዶአዊው መማር አብዛኛውን ጊዜ የሚያተኩረው እውቀትን በማስተላለፍ (trnansfer) ዙሪያ ነው፡፡ ተለምዶአዊው መማር የመምህሩ የበላይነት የሚታይበት ነው፡፡የክፍል ውስጥ የመማር ማስተማር ክንውኑም በግላዊ (individulalistic) እና በውድድራዊ (competitive) ዘዴዎች ላይ የተመሰረተ ነው፡፡

ትብብራዊ መማር የሚያተኩረው እውቀትን በማሸጋገር (transformation) ላይ ነው፡፡ መምህሩ የበላይነት የለውም፤ የክፍል ውስጥ የመማር ማስተማር ሁኔታዎችን በማመቻቸት፣ ራሱን የሚቆጥረው ልክ በተማሪዎች መካከል ያለ ተሳታፊ አድርጎ ነው ፡፡ ተማሪዎች ንቁ ተሳታፊ ሲሆኑ በአብዛኛው በተለያዩ ንኡስ ቡድኖች አማካይነት ስራቸውን ይሰራሉ፡፡

2.3 በትብብራዊ መማርና በቡድን ስራ መካከል ያለ ልዩነት

ትብብራዊ መማርና ተለምዶአዊው በቡድን የመማር ዘዴ የሚከተሉት ልዩነቶችአሏቸው፡፡

በትብብራዊ ዘዴ መማር	በቡድን መማር
በተማሪዎች መካከል አዎንታዊ መደጋገፍ አለ፡፡	በተማሪዎች መካከል አዎንታዊ መደጋገፍ የሚባል ነገር የለም፡፡
ተማሪዎች በቡድን ስራው ወቅት ያበረከቱትን አስተዋጽኦ በተመለከተ ግለሰባዊ ተጠያቂነት አለ፡፡	ግለሰባዊ ተጠያቂነት የለም፡፡
የተማሪዎችን የተለያየ ችሎታ መሰረት ያደረገ ስብጥራዊነት ይታይበታል፡፡	አብዛኛውን ጊዜ ስብጥራዊነት ሳይሆን ተመሳሳይነት ወይም አንድ ወጥነት (homogenity) ይታይበታል፡፡
አባላቱ በመካከላቸው የአመራር ሚናዎችን ይቀያየራሉ፡፡	ቡድኑን የሚመሩት በጣም ጥቂትና ሀላፊነት የተሰጣቸው ተማሪዎች ብቻ ናቸው፡፡
የተለያዩ ትምህርታዊ ተግባራትን ይከፋፈላሉ፡፡	አንደኛው ተማሪ ለሌላኛው ተማሪ ሀላፊነት ላይኖረው ይችላል፡፡
እያንዳንዱ የቡድን አባል ጥረት እንዲያደርግና እንዲያድግ አላማ ያደርጋል	የሚያተኩረው የተሰጠውን ስራ ማጠናቀቁ ላይ ብቻ ነው፡፡
መልካም የሆነ የስራ ግንኙነት እንዲሰፍን ያደርጋል፡፡	መልካም የሆነ የስራ ግንኙት የተነፈገው ነው፡፡
ትብብራዊ ክሂሎችን ተማሪዎች እንዲያውቋቸው ለማድረግ ያስተምራል፡፡	ተማሪዎች የሚፈለግባቸውን ክሂሎች አስቀድመው እንዳላቸው ይጠበቃል፡፡
መምህራን የተማሪዎችን የቡድን ስራ እየዞሩ ይከታተላሉ፡፡	ክትትሉ ያነሰ ነው፡፡
በቡድን የሚከናወኑትን ድርጊቶች በተዋቀረ መንገድና ጊዜ ያስቀምጣል፡፡	ድርጊቶችን በተዋቀረ መንገድና ጊዜ የማስቀመጡ ሁኔታ ያነሰ ነው፡፡

2.4 የትብብራዊ መማር ጥቅሞች

ትብብራዊ መማር የሚከተሉት ጥቅሞች አሉት፡፡

- የተማሪዎችን አካዳሚያዊ ብቃት (የትምህርት ውጤት) ያሻሽላል፡፡ ከግላዊና ከውድድራዊ የመማር ዘዴዎች ይልቅ በትብብራዊ መማር አማካይነት የተማሪዎች ውጤት ከፍ እንዳለ የተለያዩ የጥናት ውጤቶች ይጠቁማሉ፡፡
- የተማሪዎችን የመማር ተነሳሽነት ከፍ ያደርጋል፡፡ ከግላዊው ዘዴ ይልቅ ትብብራዊ መማር ተማሪዎችን በመማር ማስተማሩ ሂደት በበለጠ ስለሚያሳትፍ የተማሪዎችን ተነሳሽነት ከፍ ያደርጋል፡፡ ምክንያቱም ተማሪዎች ስለሚማሩት ትምህርት ትልቅ ሀላፊነት እንዲሰማቸው ስለሚያደርግ ነው፡፡
- በተማሪዎች መካከል የሚኖረውን የእርስበርስ የማህበራዊ ተግባቦት ክህሎት ያሳድጋል፡፡ በትብብራዊ ዘዴ ተማሪዎች አንድን ተግባር የሚያከናውኑትና የሚማሩት እርስበርሳቸው እየተወያዩና እየተግባቡ ስለሆነ የማህበራዊ ተግባቦት ክህሎት በእጅጉ ያስፈልጋል፡፡ በትብብራዊ መማር ተማሪዎች ለመማር እርስበርሳቸው መነጋገርና መደማመጥ ይጠበቅባቸዋል፡፡ በመሆኑም እነዚህ ነገሮች ተማሪዎች እርስበእርስ የመግባባት ክሂሎትን እንዲያዳብሩ ያስችላቸዋል፡፡

- የተማሪዎችን ብስለት አዘል የማሰብ ችሎታንና ችግር የመፍታት ክሂሎችን ያጎለብታል፡፡

2.5 ትብብራዊ መማርና የሁለተኛ ቋንቋ ትምህርት

ተማሪዎች የሁለተኛ ቋንቋ ትምህርታቸውን እንዲያዳብሩ ከሚያስችሏቸው ዘዴዎች መካከል ተማሪዎች ሊገነዘቡት የሚችሉት ግብአት መሰብሰብና የተገነዘቡትን ግብአት በተገቢው ሁኔታ መጠቀም አንዱ ነው፡፡ ትብብራዊ መማር ደግሞ የሁለተኛ ቋንቋ ትምህርትን ከማገዝ አንጻር ከፍተኛ አስተዋጽኦ አለው፡፡ ትብብራዊ መማር የሚማሩት ቋንቋ ሁለተኛ ቋንቋቸው የሆኑ ተማሪዎችን የንባብ ክሂል በማዳበር ረገድ፣ ተማሪዎች ከጓደኞቻቸው የሚያገኙትን ግብአት መሰረት በማድረግ የንባብ ችሎታቸውን እንዲያሻሽሉ ከማድረግ አንጻር ከፍተኛ አስተዋጽኦ አለው:: ትብብራዊ መማር የሁለተኛ ቋንቋ ተማሪዎችን የታላሚ ቋንቋ ግብአት እና ውጽአት ከማሻሻሉ ባሻገር፣ ቋንቋንና ይዘትን በአንድ ላይ አዋህዶ ስለሚያስተምር የሁለተኛ ቋንቋ ተማሪዎችን የይዘትም ሆነ የቋንቋ ግብአትና ውጽአት በማዳበር ረገድ የሚያበረክተው አስተዋጽኦ በጣም ከፍተኝ ነው፡፡ ከዚህም በተጨማሪ የተማሪዎችን ተሳትፎ ስለሚያበረታታ ለሁለተኛ ቋንቋ ተማሪዎች የሚሰጠው ጠቀሜታ በጣም ከፍተኛ ነው፡፡

2.6 የትብብራዊ መማር መሰረታዊ መርሆዎች

ስብጥራዊነት (Hetrogenity)

ይህ መርህ የሚገልጸው ትብብራዊ መማርን መሰረት በማድረግ በቡድን ውስጥ የሚሳተፉት አባላት ከጾታ፣ ከዘር፣ ከእድሜ፣ ከእምነት፣ ከቋንቋ ዳራ ወዘተ.አንጻር እየታየ ተሰባጥረው በቡድን ውስጥ መካተት እንዳለባቸው ነው፡፡ ስብጥራዊ የሚሆንበት ምክንያትም፣ ተማሪዎች የተለያየ ልምድ፣ እውቀትና ዳራ ያላቸው በመሆናቸው የተለያዩ ሀሳቦችን እንዲጋሩ ያደርጋቸዋል፣ በቡድን ውስጥ ያሉተማሪዎች የተለያዩ አቅጣጫዎችን እንዲያውቁ ያግዛል፣

ትብብራዊ ክሂሎች (Collaborative skills)

ትብብራዊ ክሂሎች በተማሪዎች መካከል ያለውን ትብብራዊ ተራክቦ የሚያጎለብቱ እንደ መተጋገዝ፣ ማበረታታት፣ተከራክሮ በምክንያት ማመንና ማሳመን፣ የሌሎችን አማራጭ ሀሳቦች መቀበልና በምክንያት አለመቀበል፣ እርስበርስ አዎንታዊ ቅቡልነት ማዳበር የመሳሰሉ የተማሪዎች ተሳትፎ ችሎታዎች ናቸው፡፡

የፊት ለፊት ተራክቦ (face to face interaction)

ይህ መርህ የሚመለከተው በቡድን ውስጥ ያሉ አባላት ፊት ለፊት እየተያዩ በንቃት የሚያደርጉትን ውይይትና በዚህ የፊት ለፊት ተራክቦ ለቡድኑ አላማ መሳካት የሚያበረክቱትን አስተዋጽኦ ነው፡፡ የፊት ለፊት ተራክቦ በሚኖርበት ጊዜ ተማሪዎች ከዚህ ቀደም የተማሩትን ትምህርት አሁን እያከናወኑት ካለው ተግባር ጋር እያዛመዱ እንዲወያዩ፣ እንዲከራከሩና የተለያዩማብራሪያዎችን እንዲሰጡና እንዲቀበሉ ያስችላቸዋል፡፡

የባንድ ጊዜ ተራክቦ (Simultaneous Interaction)

የባንድ ጊዜ ተራክቦ ማለት ለምሳሌ አንድ ክፍል ውስጥ አምስት ቡድኖች ቢኖሩ በተወሰነ ሰአት ውስጥ ከአምስቱ ቡድኖች አንድ አንድ ተማሪዎች ሲናገሩ አምስት ተማሪዎች በአንድ ላይ (በአንድነት) ተናገሩ ማለት ነው፡፡ በመሆኑም በአንድ ጊዜ የሚሳተፉት አባላት ብዙ ናቸው፡፡

እኩል ተሳትፎ (Equal Participation)

በትብብራዊ መማር ተማሪዎች እኩል ተሳትፎ ይኖራቸዋል፡፡ ተማሪዎች እኩል የሆነ ተሳትፎ እንዲኖራቸው ከሚያደርጉ መንገዶች መካከልም የመጀመሪያው በቡድኑ ውስጥ የሚገኙት አባላት የሚኖራቸውን ሚና እንዲቀያየሩ ማድረግ (rotating of roles) ሲሆን ለምሳሌ ዘጋቢ (writer)፣ አሳላጭ (Facilitator)፣ ጠያቂ (questioner)፣ ግንዛቤን አረጋጋጭ (Understanding checker) የመሳሰሉትን ሚናዎች መቀያየር ናቸው፡፡

አዎንታዊ ተደጋጋፊነት (Positive Interdependence)

ይህ መርህ የትብብራዊ መማር ማእከላዊ መርህ ነው፡፡ በአንድ ቡድን ውስጥ ባሉ አባላት መካከል በሚኖር ስራ አዎንታዊ ተደጋጋፊነት ካለ አንዱን የቡድን አባል የሚያግዘውና የሚጠቅመው ነገር ሁሉ በዚያ ቡድን ውስጥ ያሉትን አባላት በሙሉ ይጠቅማቸዋል ወይም ያግዛቸዋል፡፡ አንዱን የቡድን አባል የሚጎዳው ነገር ሁሉ በዚያ ቡድን ውስጥ ያሉትን አባላት ይጎዳቸዋል፡፡ በሌላ አገላለጽ አዎንታዊ ተደጋጋፊነት ማለት "ብዙው ለአንድ፣ አንድ ለብዙ" የሚያስቡበት መርህ በመሆኑ የጋራ እይታ እንዲኖራቸው ያደርጋል፡፡ አዎንታዊ ተደጋጋፊነት ማለት በቡድን ውስጥ ያሉት አባላት "አብረው ይዋኛሉ ወይም ይሰጥማሉ" እንደ ማለት ነው፡፡

ግለሰባዊ ተጠያቂነት (Individual Accountability)

በቡድን ውስጥ የሚታቀፉት አባላት ለሚሰሩት ስራ ተጠያቂነት አለባቸው፡፡ ግለሰባዊ ተጠያቂነት የሚመጣው እያንዳንዱ የቡድን አባል የራሱን የስራ ድርሻ ተገንዝቦና የሌሎች አባላትን የስራ ድርሻ ግምት ውስጥ አስገብቶ ለቡድኑ አላማ መሳካት የራሱን ጥረት ሲያደርግ ነው፡፡ በቡድኑ ውስጥ ያለ እያንዳንዱ አባል በሚሰራው ስራ ተጠያቂ ስለሆነ ለቡድኑየየድርሻውን ያበረክታል፡፡

2.7 በትብብራዊ መማር የተማሪውና የመምህሩ ሚና

በትብብራዊ መማር መምህራንና ተማሪዎች ራሳቸውን የቻሉ ሚናዎች አሏቸው፡፡

የተማሪው ሚና

በትብብራዊ መማር የመማር ማስተማሩ ዋነኛ ተተኳሪዎች ተማሪዎች ናቸው፡፡ በመሆኑም መምህሩ ለተማሪዎች የራሳቸው የሆነ ሀላፊነት ይሰጣቸዋል፡፡ በእያንዳንዱ ቡድን ውስጥ የሚሳተፍ እያንዳንዱ የቡድን አባል:-

- ለቡድኑ መሳካት የራሱ የሆነ አስተዋጽኦ ያበረክታል
- ሌሎች የቡድኑ አባላት የራሳቸውን አስተዋጽኦ እንዲያበረክቱ ያበረታታል
- ለጋራ አላማቸው መሳካት እየተረዳዱ ይሰራሉ
- በቡድን የሚያጋጥሙ የእርስበእርስ ችግሮች በመግባባት ይፈታሉ
- በቡድን ስራው ወቅት የየራሳቸው ሚና ይኖራቸዋል

የመምህሩ ሚና

ትብብራዊ የመማር ዘዴን በመተግበር ሂደት መምህራንየክፍል ውስጥ የመማር-ማስተማር ሁኔታዎች **አሳላጭ** በመሆናቸው ዘዴው ግቡን እንዲመታ የተለያዩ ተግባራትን ያከናውናሉ፡፡ እነዚህም የሚከተሉት ናቸው፡፡

- ትምህርት እቅድ ከትብብራዊ መማር አንጻር ማዘጋጀትና መገምገም
- ተማሪዎችን በቡድን መመደብ
- የሚሰራውን ተግባር ለተማሪዎች ማቅረብና ማብራራት
- ተማሪዎች በቡድን ሲሰሩ መከታተል፣ መቆጣጠርና አንዳንድ ጊዜ አስፈላጊ ሲሆን ጣልቃ መግባት
- ተማሪዎችን መገምገም

መምህራን የአሳላጭነት (የመማር ማስተማር ሁኔታዎችን የማመቻቸት) ሚና ይኖራቸዋል ሲባልም ሁሉንም ነገር ለተማሪዎች መስጠት አለባቸው ማለት ግን አይደለም፡፡

ክፍል ሶስት

ትብብራዊ መማርን በመተግበር ሂደት የምንከተላቸው ቅደም ተከተሎች

ከዚህ በታች የተዘረዘሩት ቅደም ተከተሎች ትብብራዊ መማርን ውጤታማ በሆነ መልኩ ለመተግበር የምንከተላቸው ስልቶች ናቸው፡፡ አንተም/አንቺም ቅደም ተከተሉን በትክክል ለመተግበርና ሙከራዊ ጥናቱ በተሳካ ሁኔታ እንዲከናወን ይህንን ስልጠና በሚገባ መከታተልና እውቀቱን የግላዊ ማድረግ ይጠበቅብሀል/ ይጠበቅብሻል፡፡

3.1 ቡድን መመስረት፡- ቡድን መመስረት ሲባል በውስጡ የተለያዩ ተግባራትን ያካትታል፡፡ እነዚህም ተግባራት የቡድን አባላትን ቁጥር መወሰን፣ የትኛው ተማሪ ከየትኛው ተማሪ ጋር አብሮእንደሚቧደን መወሰን፣ የቡድኑን አባላት የቆይታ ጊዜ ማቀድወዘተ. ናቸው፡፡ ምንም እንኳን ቡድኖችን ከሁለት አባላት ጀምሮ ማዋቀር ቢቻልም፣ ትብብራዊ ቡድኖች በሚመሰረቱበት ጊዜ በውስጣቸው እስከ ስድስት አባላት ሊያቅፉ እንደሚችሉና ይህም የአባላት መጠን በአሁኑ ሰአት በስፋት እየተሰራበት ያለ መሆኑን የተለያዩ ድርሳናት ይጠቁማሉ፡፡

የትኛው ተማሪ ከየትኛው ተማሪ ጋር አብሮ ይቧደን የሚለውን አስመልክቶ ከትብብራዊ መማር አንጻር የበለጠ ተቀባይነት ያገኘው መምህሩ ራሱ ተማሪዎችን ከጾታ፣ ከቋንቋ፣ በስራ ጊዜ ከሚያሳዩት ባህሪና ከእምነት ዳራቸው አንጻር **ስብጥራዊ** (heterogenous) በሆነ መልኩ መመደብ የሚለው ነው፡፡ የቡድን አባላት የአብሮነት ቆይታ ጊዜን አስመልክቶም በትብብራዊ ቡድኖች የሚዋቀሩ አባላት ከአንድ ወር እስከ አንድ ሴሚስተር አብረው ሊቆዩ እንደሚችሉና ቡድኖቹ በየጊዜው የማይለዋወጡ ቋሚ አባላት ያሏቸው እንደሆኑ ድርሳናት ይጠቁማሉ፡፡

3.2 ክፍሉን ማደራጀት

መምህራን፣ ተማሪዎች በየቡድናቸው ሁነው በቀላሉ እንዲንቀሳቀሱ የሚያስችል የክፍል ውስጥ አደረጃጀት መፍጠር ይጠበቅባቸዋል፡፡ ተማሪዎች በሚቀመጡበት ጊዜ ፊት ለፊት እየተያዩ መሆን ስላለበት መቀመጫ ወንበሮች በዚህ መልኩ ሊደራጁ ያገባል፡፡ ይህም የሚያገለግለው የቡድኑ አባላት ተቀራርበው እንዲቀመጡና የተለያዩ ሀሳቦችን በቅርበት እየተደማመጡ እንዲወያዩ፣ የመማር ማስተማሪያ ቁሳቁሶችን እንዲጋሩና

እንዲዋዋሱ ያስችላቸዋል፡፡ ከዚህም በተጨማሪ የቡድኑ አባላት እንዲተያዩ ያስችላቸዋል፡፡ በአብዛኛው በክብ መልክ ቢቀመጡ መልካም ነው፡፡ መምህሩም በመካከላቸው እየተንቀሳቀሰ እገዛዎችን እንዲያደርግ ያስችለዋል፡፡

3.3 ተማሪዎች የተለያዩ ሚናዎችን እንዲከፋፈሉ ማድረግ

በትብብራዊ መማር ተማሪዎች የተለያዩ ሚናዎችን መከፋፈል አለባቸው፡፡ ተማሪዎች ከሚከፋፈሏቸው (ከሚሰሯቸው) ሚናዎች መካከልም የአሳላጭነት፣ የአጠቃላይነት፣ የአረጋጋጭነት፣ የሰአት ተቆጣጣሪነት፣ የዘጋቢነትና የአቅራቢነት ሚናዎች ይገኙበታል፡፡ እነዚህን ሚናዎች ተማሪዎች እንዲከፋፈሉ ማድረግ ትብብራዊ ክሂሎችን የማስተማሪያና አዎንታዊ ተደጋጋፊነትን የማሳለጫ መንገዶች ናቸው፡፡ ተማሪዎች ተለያዩ ሚናዎችን እንደከፋፈሉ ከማድረግ በረተጨማሪም፣ ተማሪዎች እነዚህን ሚናዎች በተለያዩ ጊዜያት እየተቀያየሩ እንዲጠቀሙባቸው መንገር በጣም አስፈላጊ ጉዳይ ነው፡፡

3.4 የትምህርቱን አላማዎችና የትብብራዊ መማር አላማዎችንመወሰን (መግለጽ)

ትምህርቱ ከመጀመሩ በፊት ሁለት አይነት አላማዎች በመምህሩ መግለጽ ወይም መወሰን ይኖርባቸዋል፡፡ የመጀመሪያው አላማ አጠቃላይ አካዳሚያዊ (ትምህርታዊ) አላማ ማስቀመጥ፡፡ ሁለተኛው አላማ ደግሞ ተማሪዎች በትምህርቱ አማካይነት ማዳበር የሚጠበቅባቸውን ትብብራዊ ክህሎቶች ይመከታል፡፡ ስለዚህ መምህሩ ትብብራዊ መማርን ለምን እንደሚጠቀም ማብራራት፣ የትብብራዊ መማርን ጥቅሞችና ከትብብራዊ መማሩ የሚገኙ ጥቅሞችን ማብራራት ይጠበቅበታል፡፡

3.5 ከተማሪዎች የሚጠበቁ ባህርያትን (expected behaviours) መግለጽ

ተማሪዎች በየትብብራዊ ቡድኖቻቸው ሁነው በሚሰሩበት ጊዜ ከእነሱ የሚጠበቁ ባህርያትን በግልጽ መንገር ያስፈልጋል፡፡ ከተማሪዎች የሚጠበቁ ባህርያትን መንገር ውጤታማ የሆነ የመማር ማስተማር ሁኔታን ለማመቻቸት ያስችላል፡፡ "በቡድን በምትሰሩበት ጊዜ የሚከተሉትን ባህርያት ከእናንተ መመልከት እፈልጋለሁ" በሚል አይነት

- በየቡድናችሁ ሁናችሁ ስራችሁን መስራት ይጠበቅባችኋል፡፡
- ድምጻችሁ ሌሎችን የማይረብሽ ሊሆን ይገባዋል፡፡
- እርስበእርሳችሁ በምትነጋገሩበት ጊዜ ተራ በተራ ይሁን፡፡
- በቡድናችሁ ውስጥ ያሉት አባላት እርስበርሳቸው መረዳዳታቸውን ማረጋገጥ አለባችሁ፡፡

3.6 አዎንታዊ ተደጋጋፊነትን ማረጋገጥ (positive interdependence)

ትብብራዊ ቡድኑ አዎንታዊ ተደጋጋፊነት እንዲኖረው ወደ ስራው ከመግባቱ በፊት እንዲደጋገፍ የሚያስችሉ መመሪያዎች ሊሰጡት ይገባል፡፡ በመሆኑም መምህሩ "ይህንን ስራ ተባብራችሁ እንድትሰሩ እፈልጋለሁ፡፡ የተሰጣችሁን ስራ በምትሰሩበት ጊዜም እርስበእርሳችሁ መደጋገፍ ይኖርባችኋል፡፡ ስራችሁን ሰርታችሁ ከጨረሳችሁ በኋላ የእያንዳንዱ የቡድን አባላት የተስማሙባቸው አንዳንድ መልሶችን ከእያንዳንዱ ቡድን እፈልጋለሁ" የሚል ነገር አስቀድሞ ሊነገራቸው ይገባል፡፡

3.7 ግለሰባዊ ተጠያቂነትን ማረጋገጥ (individidual accountability)

ተማሪዎች በቡድን ሁነው እየተባበሩ በሚሰሩበት ጊዜ ለሚሰሩት ስራ ተጠያቂነት አለባቸው፡፡ በመሆኑም ተማሪዎች ወደ ስራ ከመግባታቸው በፊት የግለሰባዊ ተጠያቂነትን መርህ እንዲተገብሩ ለማስቻል የሚከተሉት ነገሮች ሊነገሯቸው ይገባል፡፡ "በክፍል ውስጥ ለሚሰጧችሁ የቡድን ስራዎች የሚሆኑ መልሶችን ወረቀቶቻችሁ ላይ ቡድኑ ጽፎ እንዲያቀርብ እና እንዲናገር የማድረግ ሀላፊነት አለባችሁ፡፡ ከዚህም በተጨማሪ በእያንዳንዳችሁ ቡድን ውስጥ ያሉ እያንዳንዱን አባላት እንዲሰራና ምላሽ እንዲሰጥ የማድረግ ሀላፊነት አለባችሁ፡፡ ከቡድን ስራ ወረቀቶቻችሁ ላይ ስማችሁን በምትጽፉና በምትፈርሙበት ጊዜ በተሰጡት መልሶች ዙሪያ ሁላችሁም መስማማታችሁንና መልሶቹ ለምን ትክክል እንደሆኑ በተናጠል ራሳችሁን ችላችሁ ማስረዳት ትችላላችሁ ማለት ነው፡፡

3.8 የስኬት መስፈርትን መግለጽ (explaining criteria for success)

በትብብራዊ መማር ተማሪዎች አንድን ስራ በሚሰሩበት ጊዜ የስኬት መስፈርት ሊገለጽላቸው ይገባል፡፡ የስኬት መስፈርቱም የሚሰሩትን ስራ መሰረት አድርጎ የሚዘጋጅ ነው፡፡ ለምሳሌ ከአስሩ ዘጠኝ ወይም ከአስሩ አስር ካገኛችሁ እጅግ በጣም ጥሩ ነው፡፡ ከአስሩ ስምንት ካገኛችሁ ደግሞ ጥሩ ነው፡፡ ከአስሩ ስድስትና ሰባት ካገኛችሁ ደግሞ መካከለኛ ነው ወዘተ. የመሳሰሉት መስፈርቶች በግልጽ ሊነገሯቸው ይገባል፡፡

3.9 ሂደቱን መከታተልና ጣልቃ መግባት

ትብብራዊ መማር በክፍል ውስጥ በሚተገበርበት ጊዜ መምህሩ ሂደቱን መከታተልና ጣልቃ መግባት ይኖርበታል፡፡

መከታተል ማለት ተማሪዎች በየቡድናቸው ሁነው በሚሰሩበት ጊዜ እንዲሰሩ የታዘዙትን ስራ ምን ያክል እየሰሩ እንዳሉና የትብብራዊ መማር ባህሪያትን ምን ያክል እያንጸባረቁ እንዳሉ እየዞሩ ማየት ማለት ነው፡፡አንዳንድ ጊዜም ይህን ለማረጋገጥ ከቡድኑ አባላት መካከል አንዱን ተማሪ ከሚሰሩት ስራ ውስጥ አንድ ጥያቄ ጠይቆ እንዲያብራራ ማድረግ ይቻላል፡፡

ጣልቃመግባት ማለት ቡድኑ አንድን ስራ ለመስራት በሀሳብ ፍጭት ላይ በሚሆንበት ጊዜ ለአፍታ ያክል መከታተልና ጣልቃ መግባት ያስፈልጋል፡፡ ጣልቃ በሚገባበት ጊዜም ችግሩን መለየትና ተማሪዎች ምን ማድረግ እንዳለባቸው ሀሳብ መሰንዘርና መንገድ ማሳየትን ይጠይቃል፡፡ይህ በሚሆንበት ጊዜ በትብብራዊ መማር የመምህሩ ሚና ከመልስ ሰጭነት (ከመልስ ነጋሪነት) ይልቅ የአማካሪነት ሚና እንዳለው ያሳያል፡፡ይህንን በማድረግም ተማሪዎች ወደ ፊት እንዲቀጥሉ ማድረግ ይችላል፡፡መምህሩ ጣልቃ የሚገባበት ሌላኛው መንገድ ደግሞ ትብብራዊ ክሂሎችን ለማስተማር ነው፡፡

3.10 ተማሪዎች በትብብራዊ መማር ሂደቱ የነበራቸውን አጠቃላይ ተሳትፎ እንዲያንጸባርቁ ማድረግ

ከትምህርቱ መጠናቀቅ በኋላ ተማሪዎች በቡድን ስራው ወቅት ስለነበራቸው ግላዊ ተሳትፎና እነሱ የተመደቡበት ቡድን ስለነበረው ጠንካራና ደካማ ጎን እንዲያንጸባርቁ ማድረግ ያስፈልጋል፡፡

የስልጠና ግንዛቤ ማረጋገጫ

የአላማ ማረጋገጫ ጥያቄዎች	አዎ	አይደለም
ስለ ትብብራዊ መማር ምንነት መግለጽ እችላለሁ?		
ትብብራዊው መማር ከግላዊውና ከውድድራዊው መማር ጋር ያለውን ልዩነት ማብራራት እችላለሁ?		
ትብብራዊው መማር ከተለምዷዊው መማር ጋር ለውን ልዩነት መግለጽ እችላለሁ?		
በትብብራዊው መማርና በቡድን መማር መካከል ያለውን ልዩነት ማብራራት እችላለሁ?		
የትብብራዊ መማር ጥቅሞችን መግለጽ እችላለሁ?		
ትብብራዊ መማር ከሁለተኛ ቋንቋ ትምህርት ጋር ያለውን ግንኙነት ማብራራት እችላለሁ?		
የትብብራዊ መማርን መሰረታዊ ባህርያት መግለጽ እችላለሁ?		
ትብብራዊ መማር በክፍል ውስጥ እንዴት እንደሚተገበር ማስረዳት እችላለሁ?		

ክፍል አራት

4.1 የመምህሩ የክንውን ማረጋገጫ ዝርዝር(checklist)

ውድ መምህር ትብብራዊ መማርን በክፍል ውስጥ በሚተገብሩበት ጊዜ ትግበራዎ የሚከተሉትን ዝርዝር ነገሮች ማካተቱንና የሚከተሉትን ተግባራት ማከናዎኑንም ጭምር ያረጋግጡ፡፡

ተ.ቁ	ተግባራት	ተከናውኗል	አልተከናወነም
1	ትምህርታዊ አላማዎችን ገልጫለሁ?		
2	የትብብራዊ መማር አላማዎችን ገልጫለሁ?		
3	የቡድኑን አባላት መጠን ወስኛለሁ?		
4	ተማሪዎችን በየቡድኑ መድቤአለሁ?		
5	የመማሪያ ክፍሉን ከትብብራዊ መማር አንጻር አደራጅቼአለሁ?		
6	ምን ምን ቁሳቁሶች እንደሚያስፈልጉ በእቅዱ ውስጥ አካትቼአለሁ?		
7	ተማሪዎቹ በየቡድናቸው የየራሳቸው ሚና እንዲኖራቸው አድርጌአለሁ?		
8	የእለቱን የትምህርት ተግባራት አስመልክቶ ገለጻ አድርጌአለሁ?		
9	ተማሪዎች አዎንታዊ ተደጋጋፊነት እንዲያዳብሩ አዋቅሬአለሁ?		
10	በየቡድኑ አባላት መካከል ግለሰባዊ ተጠያቂነት እንዲኖር አዋቅሬአለሁ?		
11	ለውጤታማነት (success) ያለውን መስፈርት ገልጨላቸዋለሁ?		
12	ከተማሪዎች የሚጠበቀውን ተፈላጊ ባህሪ ምን እንደሆነ ገልጫለሁ?		
13	ተማሪዎች በቡድን በሚሰሩበት ጊዜ ባህሪያቸውን ተከታትያለሁ?		
14	ተማሪዎች በክፍል ውስጥ ተግባራት ላይ እያሉ እገዛ አድርጌላቸዋለሁ?		
15	ትብብራዊ ክሂሎችን ለማስተማር ጣልቃ ገብቻለሁ?		
16	ለትምህርቱ ማጠቃለያ (closure) ሰጥቻለሁ?		
17	ቡድኑ ውጤታማነቱን እንዲገመግም አድርጌአለሁ?		
18	ተማሪዎች በቡድኑ ውስጥ የነበራቸውን ግላዊ ተሳትፎ እንዲገመግሙ አድርጌ አለሁ?		
19	ተማሪዎች ትብብራዊ ክሂሎችን እንዴት እንደሚጠቀሙባቸው ምልከታ አድርጌ አለሁ?		
20	ለተማሪዎች አስፈላጊውን ግብረመልስ ሰጥቻ አለሁ?		
21	ክህሎቱ ያላቸውን ቡድኖች አበረታትቻለሁ?		
22	ክህሎቱ ያላቸውን ተማሪዎች አበረታትቻለሁ?		

4.2 የራስን ተሳትፎ መገምገሚያ ቅጽ

ውድ ተማሪ! ከዚህ በታች ተማሪው በትምህርቱ ማጠናቀቂያ ላይ በትብብራዊ ቡድኑ የነበረውን ግላዊ ተሳትፎ በተመለከተ ራስህን/ራስሽን የምትገመግምባቸው/የምትገመግሚባቸው ጥያቄዎች ቀርበዋል፡፡ የቀረቡትን ጥያቄዎች ካነበብክ/ካነበብሽ በኋላ ከቀረቡት አማራጮች መካከል አንዱን በመምረጥ አመልክት/አመልክቺ፡፡

ቁጥር	ጥያቄ	ሁልጊዜ	አንዳንድ ጊዜ	በፍጹም
1	የራሴን ሀሳብና መረጃ ለጓደኞቼ አካፍያለሁ፡፡			
2	በቡድናችን ውስጥ ያሉ ሌሎች ጓደኞቼ ሀሳባቸውንና እውቀታቸውን እንዲያካፍሉ ጠይቄአቸዋለሁ፡፡			
3.	በቡድናችን የተወያየነውን ሀሳብ አጠቃልያለሁ፡፡			
4.	በቡድናችን ውስጥ ያሉት እያንዳንዱ አባላት የተሰጠንን ስራ መስራታቸውን አረጋግጫለሁ፡፡			
5.	ቡድናችን የተሰጠን ስራ ላይ ትኩረት አድርጎ እንዲሰራ አስተዋጽኦ አድርጌአለሁ፡፡			

4.3 የቡድኑ ጠንካራና ደካማ ጎን መገምገሚያ ቅጽ

ውድ የቡድን አባላት! ከዚህ በታች ቡድናችሁ በትብብራዊ መማሩ ሂደት የነበረውን አጠቃላይ ተሳትፎ በተመለከተ የምትገመግሙባቸው ጥያቄዎች ቀርበዋል፡፡ በመሆኑም በቡድን መሪው አስተባባሪነት የቀረቡትን ጥያቄዎች በማንበብ ከጥያቄው ጎን ከቀረቡት አማራጮች መካከል አንዱን ምረጡ፡፡

ቁጥር	ጥያቄ	ሁልጊዜ	አንዳንድ ጊዜ	በፍጹም
1	ሁላችንም እርስበእርስ የመረዳዳት እድል አግኝተናል፡፡			
2	እያንዳንዳችን በምናቀርበው ሀሳብ እንደማመጥ ነበር፡፡			
3	በቡድናችን ውስጥ ጥያቄዎችን ወይም መልሶችን መገንዘብ ካልቻልን በጋራ ሁነን ሀሳቡን ግልጽ ለማድረግ እንሞክራለን፡፡			
4	በቡድናችን ውስጥ አንድ ተማሪ ያቀረበው ሀሳብ ጥሩ ሁኖ ካገኘነው እንቀበለዋለን፡፡			

አባሪ ዘ

ለሙከራ ቡድኑ መማሪያ የተዘጋጀ የትምህርት እቅድ

የትምህርት ቤቱ ስም፡- ክንደያ አንደኛ ደረጃ ት/ቤት

የመምህሩ ስም፡

የትምህርት አይነት ፡ አማርኛ

ክፍልኛ ሴክሽን፡ 7ኛ ሀ

የምንባቡ ርእስ፡ የደን መጨፍጨፍ የሚያስከትለው ጉዳት

የክፍለ ጊዜ ርዝማኔ ፡ 40 ደቂቃ

ቀን

የትምህርቱ አጭር መግለጫ (አህጽሮት)

የቡድን አባላቱ በትብብራዊ መማር አማካይነት "የደን መጨፍጨፍ የሚያስከትለው ጉዳት" የሚለውን ምንባብ በሙክታ ያነባሉ፡፡ ከዚያም ምንባቡን አንብበው እንደጨረሱ ከምንባቡ ቀጥሎ የሚመጡትን አንብቦ የመረዳት ጥያቄዎች በትብብራዊ ቡድኖቻቸው አማካይነት እየተወያዩ ይሰራሉ፡፡

የትምህርቱ አላማዎች

1.**ትምህርታዊ አላማዎች**፡-ከዚህ ትምህርት በኋላ ተማሪዎች፡-

- የቀረበውን ምንባብ በየቡድኖቻቸው በመሆን ተራ በተራ በሙክታ ያነባሉ፣
- ምንባቡን በሚያነቡበት ጊዜ ለሚከሰቱ የአነባበብ ስህተቶች እርማት ይሰጣሉ፣
- ምንባቡን ተከትለው ለሚመጡት አንብቦ የመረዳት ጥያቄዎች ሀሳብ በማመንጨት ለየቡድን አባሎቻቸው ሀሳብ ያጋራሉ፣
- የቀረበውን ምንባብ መልእክት ይገነዘባሉ፣
- ከምንባቡ የወጡ ቃላትን ትርጉም ይገምታሉ፣
- የምንባቡን ዝርዝር ሀሳቦች ይለያሉ፣
- የምንባቡን ዋና ሀሳብ ይለያሉ፣

2.ትብብራዊ አላማዎች

ተማሪዎች፡-

- የተለያዩ ሚናዎችን በየቡድናቸው አባላት መካከል ይከፋፈላሉ

ከተማሪዎች የሚጠበቁ ባህርያት

- ሌሎችን የማይረብሽ ድምጽ መጠቀም
- ተራን ጠብቆ መናገር
- አርስበርስ መረዳዳት
- ከአንድ ቡድን ወደ ሌላ ቡድን እየሄዱ አለመረበሽ

ውሳኔዎች

በቡድን ውስጥ የአባላት ብዛት፡ በአንድ ቡድን ውስጥ ከ4-6 ተማሪዎች ይኖራሉ፡፡

የቡድን አባላት ማደራጃ ዘዴ፡- ተማሪዎች በትብብራዊ ቡድኖቻቸው በሚመደቡበት ጊዜ ቡድኑ ተማሪዎች በቅድመ ፈተናው ያገኙትን ውጤት መሰረት በማድረግ እያንዳንዱ ቡድን ከፍተኛ፣ አማካይና ዝቅተኛ ውጤት ያስመዘገቡ ተማሪዎችን መያዝ ይጠበቅበታል፡፡

የሚያስፈልጉ የትምህርት ቁሳቁሶች፡ የመማሪያ መጻህፍት፣ ጥቁር ሰሌዳ

ተማሪዎች የሚያከናውኗቸው ሚናዎች፡ አባላቱ በየቡድኖቻቸው ምን ምን ሚናዎች እንደሚኖራቸው መወሰንና መግለጽ ያስፈልጋል፡፡ በመሆኑም እያንዳንዱ ቡድን የሚከተሉትን ሚናዎች የሚጫወቱ (ተግባራት የሚያከናውኑ) አባላት ሊኖሩት ይገባል፡፡

- የቡድኑ አባላት ስራዎችን መከፋፈላቸውን የሚከታተልና ቡድኑን በበላይ ሁኖ የሚመራ **መሪ**፣
- የቡድኑን ሀሳብና ውሳኔ የሚጽፍና ሪፖርት የሚያጠናክር **ዘጋቢ**፣
- ተማሪዎች በየትብብራዊ ቡድናቸው በመሆን የተወያዩትን ሀሳብ ለክፍል ጓደኞቻቸው የሚያሰማ **አቅራቢ**፣
- እያንዳንዱ ተማሪ የተሰጠውን የስራ ድርሻ ማከናወኑንና አለማከናወኑን የሚከታተል **አረጋጋጭ**፣
- አባላቱ ለሚያከናውኑት ተግባር ተገቢውን የቃላት ማበረታቻ እየሰጠ የበኩላቸውን አስተዋጽኦ እንዲያበረክቱ የሚያነቃቃ **አበረታች**፣
- ለቡድን ውይይት ተግባሩ የተመደበውን ሰአት የሚከታተል **ጊዜ ተቆጣጣሪ**፣

የመማሪያ ክፍሎችን ማደራጀት

የትብብራዊ ቡድኑ አባላት ፊት ለፊት እየተያዩ ሀሳብ ሊለዋወጡ በሚችሉበት መልኩና ሌሎች ቡድኖችን ሊረብሹ በማይችሉበት ሁኔታ፣ መምህሩ በመካከላቸው እየተዘዋወረ እነሱን ሊያግዝ በሚችልበት መልኩ እንዲቀመጡ ማድረግ፡፡

በትምህርቱ አቀራረብ ጊዜ የሚከናወኑ ተግባራት

ተግባር አንድ

ተማሪዎች "የደን መጨፍጨፍ የሚያስከትለው ጉዳት" በሚል ርእስ የቀረበውን ምንባብ ተማሪዎች በየቡድናቸው ተራ በተራ (ሌሎች ቡድኖችን በማይረብሽ መልኩ) ጮክ ብለው እንዲያነቡ ይነገራቸዋል፡፡ ምንባቡን በየቡድናቸው ሁነው በሚያነቡበት ጊዜም አነባበባቸውን በተመለከተ ጓደኞቻቸው ሲሳሳቱ እርማት እንዲሰጧቸው ይደረጋሉ፡፡ ይህንንም ለማድረግ አንዱ የቡድን አባል ሲያነብ ሌሎች አባላት መጽሀፉን ይዘው ምንባቡን እንዲከታተሉ ይደረጋል፡፡ ከዚያም ተማሪው የተሳሳተውን ነገር እያረመ ይሄዳል፡፡

ተግባር ሁለት

ምንባቡን በየቡድናቸው አንብበው ከጨረሱ በኋላ የሚቀጥለው ተግባር የአንብቦ መረዳት ጥያቄዎችን እንዲሰሩ ማድረግ ነው፡፡ አንብቦ የመረዳት ጥያቄዎቹን በቡድን ሁነው በሚሰሩበት ጊዜ የተለያዩ ሚናዎችን (የስራ ድርሻዎችን) በመከፋፈል ነው፡፡ አንብቦ የመረዳት ጥያቄዎቹን ከሰሩ በኋላ እንዲያቀርቡ ሲደረግ በቡድን ተወያይተው ለቀረቡት አንብቦ የመረዳት ጥያቄዎች የሰጧቸውን መልሶች ለሌሎች የክፍሉ አባላት የሚያቀርቡ ተማሪዎችን በየቡድኖቻቸው ይመርጣሉ፡፡ ከዚያም የተወያዩትን ያቀርባሉ፡፡

በትብብራዊ ቡድኑ አዎንታዊ ተደጋጋፊነት እንዲኖር የማድረጊያ ዘዴ

በቡድን አባላት መካከል አዎንታዊ ተደጋጋፊነት እንዲኖር ሁሉም ተማሪዎች በየትብብራዊ ቡድኖቻቸው አንዱ ሌላውን በማገዝ መስራት እንዳለባቸው መንገርና በትብብር በሚሰሩበት ጊዜም አዎንታዊ ተደጋጋፊነታቸውን ለማረጋገጥ እያንዳንዱ የቡድን አባል የተስማሙባቸው ለሁሉም ጥያቄዎች የሚሆኑ መልሶችን እፈልጋለሁ በማለት ማብራሪያ መስጠት፡፡

በትብብራዊ ቡድኑ ግለሰባዊ ተጠያቂነት እንዲኖር የማድረጊያ ዘዴ

ለቀረቡት የአንብቦ መረዳት ጥያቄዎች የሚሆኑ መልሶችን የቡድን አባሎቻችሁ በደብተሮቻቸው ላይ እንዲጽፉ የማድረግ ሃላፊነት አለባችሁ፡፡ ከዚህም በተጨማሪ የቡድን አባሎቻችሁ መልሶችን እንዲመልሱ የማድረግ ሀላፊነት አለባችሁ፡፡ እንድትሰሩ የተሰጣችሁን ስራ ሰርታችሁ በምታጠናቅቁበት ጊዜ በተሰጡት መልሶች ላይ መስማማታችሁንና ለእያንዳንዱ ጥያቄ ለተሰጡ መልሶች “ለምን?” የሚል ጥያቄ ብትጠየቁ ምክንያቱን ማስረዳት መቻል አለባችሁ::

የስኬት መስፈርትን መግለጽ

እያንዳንዱ ቡድን ውጤታማ የሚሆነው ሁሉንም የአንብቦ መረዳት መልመጃዎች በትክክል ተባብሮ ሲሰራ ነው፡፡ በመሆኑም ከተሰጡት ጥያቄዎች ውስጥ ሁሉንም በትክክል የሰራ እጅግ በጣም ጥሩ ተብሎ ሁለት ጊዜ ይጨበጨብለታል፡፡ አንድ ጥያቄ የተሳሳተ ደግሞ በጣም ጥሩ ተብሎ አንድ ጊዜ ይጨበጨብለታል፡፡ ሁለት ጥያቄ የተሳሳተ ደግሞ ጥሩ ነው፡፡ ከዚህ በታች የተሳሳተ ቡድን ግን ጥያቄዎቹን እንደገና እንዲሰራ ይደረጋል፡፡

መከታተልና ጣልቃ መግባት

ተማሪዎች በቡድን ሁነው የተሰጧቸውን አንብቦ የመረዳት ተግባራት በሚያከናውኑበት ጊዜ ተግባራቱን ምን ያክል እያከናወኑ እንዳሉና ትብብራዊ ክሂሎችን ምን ያክል እየሰሩባቸው እንደሆነ መከታተል ያስፈልጋል፡፡ ይህንን ለመድረግ ተማሪዎች ከተወያዩባቸውና መልስ ከሰጧቸው ጥያቄዎች መካከል አንዱን እንዲገልጹ ማድረግ አስፈላጊ ነው፡፡

ትብብራዊ ቡድኑ አንድን ስራ ለመስራት በሀሳብ ፍጭት ላይ በሚሆንበት ጊዜ ለአፍታ ያክል መከታተልና ጣልቃ መግባት ያስፈልጋል፡፡ ጣልቃ በሚገባበት ጊዜም ችግሩን መለየትና ተማሪዎች ምን ማድረግ እንዳለባቸው ሀሳብ መሰንዘርና መንገድ ማሳየትን ይጠይቃል፡፡

የመምህሩ ስም______________________ ፊርማ______ ቀን____________________

የትምህርት ክፍሉ ተጠሪ ስም___________________ፊርማ_____ ቀን______________

የርእሰ መምህሩ ስም_________________________ፊርማ_______ቀን_______________

አባሪ ፹

በናሙና ሙከራ ጥናቱ የትብብራዊ መማር አተገባበርን አስመልክቶ ከመምህሩ ጋር የተካሄደ ቃለ መጠይቅ

ጥያቄ 1፡ ከዚህ ቀደም የንባብ ትምህርት በምታስተምርበት ጊዜ ትብብራዊ መማርን ተጠቅመህ ታውቃለህ?

መልስ፡ አይ ተጠቅመን አናውቅም፡፡ እንኳን ይህንን ልንጠቀም ስሙን እንኳን ከዚህ በፊት ሰምተነው አናውቅም፡፡ ይህንን ዘዴ ያወቅነው ስልጠና ከሰጠኸን በኋላ ነው፡፡ እንጂ በፊት አናውቀውም፡፡ አሰራሩን አናውቀውም ነበር፡፡ እንዴት አድርገን እንደምናስተምር፣ እንዴት አድርገን ተማሪዎችን እንደምንይዝ፣ እንዴት አድርገን እንደምናስተላልፈው ከስልጠናው በኋላ ነው ሀሳብ ያገኘነው፡፡ በቡድን ስራ ወቅት ሚና ማከፋፈል፣ ግለሰባዊ ተጠያቂነት፣ አዎንታዊ ተደጋጋፊነት፣ ተማሪዎች እንዲያንጸባርቁ ማድረግ ወዘተ. የሚባሉት ነገሮች አዲስ ናቸው፡፡ በርግጥ ከዚህ በፊት ቡድን እንጠቀማለን፡፡ ቡድን ስንጠቀም ተማሪዎችን ተወያዩ እንላቸዋለን እንጂ እንደዚህ ባለ ሁኔታ አስተምረን አናውቅም፡፡

ጥያቄ 2፡ በትብብራዊ ዘዴ ከማስተማርህ በፊትና በትብብራዊ ዘዴ ማስተማር ከጀመርክ በኋላ ያየኸው ልዩነት ምንድን ነው?

መልስ፡ ልዩነቱ በጣም ከፍተኛ ነው፡፡ ከዚህ በፊት ተማሪዎችን በቡድን ስሩ እንላቸዋለን፡፡ የቡድን ስራ ሲኖር ጥያቄዎቹን ከፋፍለን ሰጥተን ተማሪዎችን ተወያዩና የተወያያችሁትን ነገር አቅርቡ እንላቸዋለን፡፡ ከዚያም ቢሚያቀርቡበት ጊዜ አብዛኛውን የሚሳተፉት ጎበዞቹ ተማሪዎች ናቸው፡፡ አሁን ይህንን ስልጠና ከሰጠኸን በኋላ ተማሪዎች ብዙ ጥቅም አግኝተዋል፡፡ ተማሪዎች የየራሳቸው ሚና ስላላቸውና አቅርቡ እንባላለን ብለው ስለሚያስቡ ተማሪዎች እንዲያነቡ፣ የሚያፍሩ የነበሩ ልጆች እየደፈሩ ነው፡፡ ከዚህ በፊት በንባብ ጊዜ አንብቡ ሲባሉ የሚያነቡት ጥቂት ልጆችና ፍላጎት ያላቸው ተማሪዎች ብቻ ነበሩ፡፡ አሁን ግን በጋራ ስለሚያነቡ ቃላትና ፊደላትን ሲሳሳቱ ስለሚተራረሙ እየደፈሩ ነው፡፡

ጥያቄ 3፡ ትብብራዊ መማርን ተጠቅመህ የንባብ ትምህርቱን ስታስተምር ያጋጠሙህ ችግሮች ምን ምን ናቸው?

መልስ ፡ ጎበዞቹ ተማሪዎች ስለሚሳተፉ ሁሉንም ነገር እኛ እንጨርሰው፣ ሁሉንም ነገር እኛ እናቅርበው የሚል ሀሳብ አላቸው፡፡ ሚና መከፋፈል የሚለው ላይ ወደ ኋላ ሁሉም

እየለመዱት መጡ እንጂ ሚናዎቹን መቀያየሩ ላይ ትንሽ ችግር ይታይ ነበር፡፡ በአሁን ክፍለ ጊዜ የነበራቸውን ሚና በሚቀጥለው እንዲቀጥሉበት ይፈልጋሉ፡፡ ነገር ግን እየለመዱት ሲሄዱ ሚናውን ይቀያየራሉ፡፡ በተለይም መጀመሪያ ላይ ወጥቶ ማቅረብ የሚፈሩ ልጆች ማቅረብ አይፈልጉም ነበር፡፡ ምንም እንኳን ወደ ኋላ እያሻሻሉ ቢሄዱም፣ መጀመሪያ ላይ አንዳንድ ተማሪዎች አንተም እንዳየኸው ሲያነቡ ቀስ ብለው ስለሆነ ጊዜ ይሻሙ ነበር፡፡

አባሪ የ

በዋናው ጥናት የትብብራዊ መማር አተገባበርን አስመልክቶ ከመምህሩ ጋር የተካሄደ ቃለ መጠይቅ

ከመምህሩ ጋር የተደረገ ቃለ መጠይቅ

ጥያቄ ፡ ከዚህ ቀደም የንባብ ትምህርት በምታስተምርበት ጊዜ ትብብራዊ መማርን ተጠቅመህ ታውቃለህ?

መልስ ፡ እጠቀማለሁ ግን በዘፈቀደ ነው፡፡ እግረመንገዱን ነው እንጂ አላማ ባለበት መንገድ አይደለም፡፡ እና እጠቀማለሁ ግን አውቀህ የምትጠቀመውና በዘፈቀደ ምትጠቀመው ውጤቱ አንድ አይሆንም፡፡ እና ስጠቀም በዘልማዳዊ ነው፡፡ ተለምዷዊ ቡድን ነው፡፡

ጥያቄ ፡ በትብብራዊ ዘዴ ከማስተማርህ በፊትና በትብብራዊ ዘዴ ማስተማር ከጀመርክ በኋላ ያየኸው ልዩነት ምንድን ነው?

መልስ ፡ ድሮ ሳስተምር ሲያነቡ ተማሪዎች አንዱን ተማሪ አስነሳና እሱ ጮክ ብሎ እስኪያነብ ተማሪዎች ይጠብቁት ነበር፡፡ አሁን ግን ምንድን ነው የማደርገው ሁሉም ተማሪ ያነባል፡፡ ያው እንዳየነው ሁሉ ተማሪ አንብቦ ሲጨርስ ሁሉም ይጨርሳል፡፡ እና የጨረሱት አንዱ ተማሪ ጮክ ብሎ ሲያነብ እነሱም ይደግሙታል እና ጥሩ ይሆናል፡፡ ጊዜ ከሌለም ሁሉ ተማሪ በአንድ ጊዜ አንብቦ በአንድ ጊዜ ስለሚጨርስ ጊዜውን ያሳጥራል፡፡ ከመተራረም አንጻርም እኛ አስተማሪዎች ልክ ቁሶች አንድ ልጅ ሲሳሳት እንደዚህ እያሉ ነው ቁሶች እሚያርሙት አያሳልፉትም እና እኛም አስተማሪዎች እንደሱ አድርገን እንከተል ነበር፡፡ ዛሬ ግን እንደ ተማርኩት ምንድን ነው እራሳቸው ተማሪዎች እንዲያርሙት እድል ለእነሱ ነው የምሰጣቸው፡፡ እና ይሄ የትብብራዊ ማስተማር ለውጥ ነው፡፡ አሁን ተማሪዎች እርስበርሳቸው ይተራረማሉ፡፡ መምህሩ መጨረሻ ላይ አስተያየት ይሰጣል፡፡ የቃላት ፍቺም ይሰጣል፣ አነባበቡንም ይናገራል ለምሳሌ ጠበቅ የሚልና ላልቶ የሚነበብ ሲያጋጥም እንደዚህ ነው አጥብቀው፣ እንደዚህ ደግሞ አታጥብቀው በማለት ያው ሲነበብም እኛም የተሳሳቱትን እርማት እንሰጣለን አሰጣለሁ ማለት ነው፡፡

ጥያቂ ፡ በተማሪዎች የማንበብ ፍሰታቸው ላይ ከዚህ በፊት የነበራቸው አቅም ከተወሰነ ጊዜ በኋላ መሻሻል አሳይተዋል?

መልስ ፡ አዎ ምናልባት ይህ ሁኔታ በሁለት ነገር ሊፈጸም ይችላል፡፡ ማለት አንደኛ ከጊዜ እርዝመት መጀመሪያ መስከረም የነበረና ሰኔ ላይ የሚኖር ውጤት አንድ አይደለም፡፡ በጊዜ ይለማመዱታል፡፡ ሁለተኛ ደግሞ አላማ ይዘህ ትኩረት ይዘህ ተማሪዎች ከቡድኑ የሚያነብ ማን ነው? የማያነብ ማን ነው? የተሸጋገረ አለ እንዳለ ያለ አለ ማለት እርስበርሳቸውም ይገማገማሉ፡፡ እና ይህም ለምሳሌ በአንድ ቡድን በትብብራዊ ማስተማር አንድ A ሁለት B የነበሩ ተማሪዎች C የነበረ ወደ B፣ B የነበረ ወደ A የተሸጋገረ አለ የለም ብለህ የሆነ ቅጽ አለ ትገመግማለህ፡፡ እና ለውጥ አለ፡፡

ጥያቄ ፡ ትብብራዊ መማርን ተጠቅመህ የንባብ ትምህርቱን ስታስተምር ያጋጠሙህ ችግሮች ምን ምን ናቸው?

መልስ ፡ ተማሪዎች እተከፋፈሉ ነው የሚያነቡ፡፡ ግን አንዱ ችግሩ ምንድን ነው ህጻንነት ያላቸው ተማሪዎች አንብቡ ስትላቸው ልክ የሚያነቡ መስለው ከንፈራቸውን እያንቀሳቀሱ የታለን የት ደረስን ስትላቸው የሚደናገጡ ተማሪዎች አሉ፡፡ እና ትኩረት አለመስጠት፣ ችላ ማለት ከተማሪዎች ያጋጥማል፡፡ የመጨረሻ ፔሬድ ሲሆን፣ ደከም ሲሉ፣ ሁኔታው ጸሀይ ሲሆን አንዳንድ ድክመት ሲኖራቸው የጤና መጓደል ሲያጋጥም የተማሪዎች የንባብ መቀነስ ይታያል፡፡

ጥያቄ ፡ ትብብብራዊ መማርን ተጠቅመህ በክፍል ውስጥ ስታስተምር የተማሪዎች ተሳትፎ ምን ይመስላል?

መልስ ፡ ጥሩ ነው፡፡ አሁን እኮ ይኼ ለምሳሌ እኛ እናነባለን እኛ እናነባለን እኔ እኔ የሚሉ ነበሩ ከዚያ በፊት፡፡ አሁን ግን ሁላችሁም ታነባላችሁ ሲባሉ እኔ እኔ አይሉም፡፡ ሁሉም ሰለሚያነብ እኔ እኔ አይልም፡፡ አንዳንዱ ደግሞ ሁሉም አንብቦ እንዴት ያለ ጎበዝ አንባቢ ደግሞ አንብብ ትለዋለህ፡፡ እና ከእነሱ እኔስ እንዴት ነኝ ብሎ ሰውነቱን እንዲመዝን ታደርገዋለህ፡፡ ለምን እንደሱ አድርገህ አታነብም በማለት ንጽጽራዊ የሆነ ነገር እንዳንድ ጊዜ እንደሱ እናደርጋለን፡፡

ተሳትፎን በተመለከተ አሁን እንድ ፓራግራፍ ጎበዞች ከሆኑ ሰፋ ያለ እድል ትሰጣቸዋለህ፡፡ ደከም ያሉ ተማሪዎች ሞራል እንዲሆናቸው አንድ አንቀጽ ብቻውን አንብበው ይህም እየተኮላተፉ እየተንገዳገዱ ይቺን ካነበቡ ቁጭ በሉ እንላቸዋለን እንዲለማመዱ፡፡ ጎበዝ ከሆነ ቢያንስ ብዙ ደቂቃ ተጠቅሞ ያነባል፡፡ ለደካማ ግን እንዲበረታታ ከአንድ አንቀጽ በላይ አንብብ አንለውም፣ ጮክ ብሎ ለማንበብ፡፡ እና

ትንሽ ወደ እሱ እንዲመጡ በአንቀጽ በአንቀጽ እያደረግን እናለማምዳቸዋለን ማለት ነው፡፡

ጥያቄ ፡ ትብብራዊ መማር ጥሩ የሆነ የንባብ ማስተማሪያ ዘዴ ነው ትላለህ?

መልስ ፡ አዎ ጥሩ ነው፡፡ ጥሩ የሚሆነው ተማሪዎች በጠረጴዛ ዙሪያ ሁነው አብረው ነው ልክ የሚያነቡት፡፡ ሲያነቡ ሲያነቡ አንዱን አየዋለሁ፡፡ ሁሉም ለክትትልም አመቺ ነው፡፡ ተማሪ ወጥቶ አንብብ ስትለው ግን ያንብብ አያንብብ አንተ አቴንሽንህ የሚሆነው ወደሚያነብ ተማሪ ነው፡፡ እና ትብብራዊ ግን አብረው ሁሉም ልክ ለምሳሌ የቄስ ተማሪዎች ሲማሩ አንዱ የብቻ ብቻ ነው፣ እንዱ ቡድን የራሱን ነው የሚመለከተው ሌላው ቡድን ምን እንዳለ አይመለተውም፡፡ ጮክ ብሎ ስለ ራሱ ያነባል፡፡ የየራሱን ሲያነብ አንዱ ለአንዱም አይረብሸውም፡፡ በውጪ ያለ ሰው ነው የሚረበሸው፡፡ ግን ሁሉም ስራውን ስለሚሰራ ትኩረቱ ወደ ራሱ ቡድን ስለሚሆን የሌላ ምንም እንዳለ ትኩረት አይሰጥም፡፡ እና ልክ ዙሪያ ከቦ ነው የሚያነብ፡፡ ስለ ራሱ ሲያነብ የሆነ ጫጫታ እንኳን ቢኖር የራሱን ብቻ ነው የሚያዳምጥ፡፡ ስለ ሌላ አይረበሽም፡፡ የት እንደተፈጠረ ሌላ ቡድን ምን እንዳለ አይመለከትም፡፡ ልክ ከቦ ስለ ራሱ ነው የሚከታተለው፡፡ እና ይኼ ጥሩ ዘዴ ነው፡፡

አንብቦ መረዳት በቡድን ሲሰሩ፣ ሲተጋገዙ ደህና ናቸው፡፡ ምንአልባች ከንባብ አኳያ ያው ወድያውኑ ስለሚጠየቁ የተሻለ ነው፡፡ ትንሽ ያው የግንዛቤ ነገር ነው፡፡ ተገንዝበው የግንዛቤ መልክት ስለሆነ ደህና ናቸው፡፡

ጥያቄ ፡ ትብብራዊ መማርን ከአንድ ለአምስት የሚለየው ምንድን ነው?

መልስ ፡ ኮንሺየስሊ እና አንኮንሺየስሊ ነው፡፡ ከዚህ በፊት የምናየው ግን አድርጉ ስለተባለ ነው፡፡ እንደዚህ አድርጉ እንደዚህ አድርጉ ይባላል፡፡ አሁን ግን ያው ኦሬንትድ ሁነህና በዘልማድ መጀመሪያ እንደተናገርኩት ሲሆን ለየት ይላል፡፡ ይኼ ምን እንደሆነ አስበህ ምን እንደሚፈጠር ልዩነቱን እያየህ ስታስተምር ጥሩ ነው እላለሁ፡፡ ድሮ ዝምብሎ ኮኦፐሬቲቭ ለርኒግ የሚለው አንዱ የመማር ሜተዶሎጂ አንዱ ዘዴ መሆኑን በጥሬው እንጂ፣ ጠለቅ ባለ ሁኔታ አላውቀውም ነበር፡፡ ከቃሉ አልፌ እንዴት ነው አንዱ የመማር አንድ ኤለመንት ነው ከማለት ስፔሲፊክ ወይም ጠለቅ ብዬ አላውቀውም ነበር፡፡ ከተሠጠኝ ማንዋል እያነበብኩ ግን ደህና ነው ጥሩ ነው ልዩነቱ እንዴት እንደሆነ ተገንዝቤአለሁ፡፡ በተለይ ስለሚና መከፋፈል ተማሪዎች አሁን በማስተምረው ክፍል ብቻ ሳይሆን በሌላ ክፍል በ8ኛ ክፍል ክፍል ሀላፊ ሁኘ

የማስተምራቸው ተማሪዎች የተቀየሩ አሉ፡፡ ሚናዎቹን ቀየርኳቸው፡፡ እና ከ7ኛ የወሰድኩት ነው ወደ 8ኛ ክፍል፡፡

ጥያቄ ፡ በአጠቃላይ ትብብራዊ መማርን በተመለከተ የምታንጸባርቀው ነገር ምንድን ነው?

መልስ ፡ ተጠናክሮ ይቀጥል ነው፡፡ ምክንያቱም አንደኛ ልክ ተማሪዎች አብረው በዙሪያ ሁነው ሲያነቡ፣ በጮክታም ሲያነቡ በለሆሳስ ሲያነቡ.የሆነ ንባብ ስለቡድናቸው አቴንሽን አድርገው ነው የሚያነቡት፡፡ እና በአስር ደቂቃ የአስር ደቂቃ ንባብ እንኳን ብትሰጣቸው አርባው ተማሪ በአስር ደቂቃ ያጠናቅቃል፡፡ እና ሁሉም የየራሱን ሲያነብ ጊዜም ይቆጥባል፡፡ ተማሪዎችንም ማነጻጸር ትችላለህ፡፡ እነማን ናቸው ፍጥነት ያላቸው? እነ ማን ገና ይንገዳገዳሉ? እነ ማን ጠንከር ብለው ያነባሉ? ብለህ እየዞርክ ለመከታተል ይጠቅማል፡፡ ምን አልባት ትንሽ የሚያስቸግረው ተማሪዎቻችን ብዛት ሲኖራቸው ነው፡፡

ጠያቂ፡ ስለሰጠኸኝ የቃለመጠይቅ መረጃ በጣም አመሰግናለሁ፡፡

መላሽ፡ በሙያየ ዙሪያ ሳላስበው ስልጠና እወሰድኩ ስለሆነ እኔም በጣም አመሰግናለሁ፡፡

አባሪ ደ

በሙከራ ቡድኑ ከታቀፉ ተማሪዎች ጋር የተደረገ ቡድን ተኮር ውይይት

ጥያቄ 1፡- በቡድን ሁኖ መስራት ደስ ይላችኋል?

ተማሪ 1፡ አዎ በጣም ደስ ይላል፡፡ አዎ ሁላችንም የየራሳንን ሁልጊዜ ተበታትኖ ከመስራት እንደሱ ነው የምንመርጥ፡፡

ጥያቄ ፡ ምኑ ነው ደስ የሚላችሁ?

ተማሪ 2፡ ሁሉም የግሉን ስራ ስለያዘ፡፡

ተማሪ 3፡ በቃ የቡድን ስራ ደስ የሚለን ሁሉ ሰው ተበታትኖ የየራሱ አንዱ ጸሀፊ፣ አንዱ አወያይ፣ አንዱ መላሽ፣ አንዱ በቃ ስህተት ስህተትን እያረመ መሄድ በቃ ሁላችንም የየራሳችን በውስጣችን ተደብቆ ያለው ችሎታ እውቀት በቃ ተበታትኖ ወደ ሌላ ሰዎች እንዲደርስልን ያግዘናል፡፡

ጥያቄ ፡ ከዚህ በፊት እንዴት ነበር የምትማሩት?

ተማሪ 4፡ ልክ እንደዚያው ነው ግን አወያይ ምናምን የለም፡፡ የቡድን መሪው ብቻ ያ…ያስተባብራል በቃ ሁሉን ይጽፋል በራሱ ይመልሳል የቡድን መሪው ብቻ ማለት ነው፡፡ አሁን ግን ጸሁፊ ለብቻው፣ አቅራቢ ለብቻውና መላሽ ለብቻው ስለሆነ ጥሩ ነው፡፡

ጥያቂ ፡ የቡድን ስራዎችን ስትሰሩ በቡድን ምን ምን ሚናዎች ናቸው የሚሰጧችሁ?

ተማሪ 4፡ አንዱ ጸሀፊ ሲሆን ሌላኛው ደግሞ አወያይ የቡድን መሪው ስህተት ካለባቸው ይነግራቸዋል አቅራቢው መጨረሻ ላይ መልሱን ያቀርባል፡፡

ጥያቄ ፡ በሌላው ክፍለ ጊዜስ እነዚህ ሚናዎች ይቀያየራሉ ወይስ አይቀያየሩም ?

ተማሪ 3፡ በአማርኛ ክላስ እንደዚህ ነው አወ፡፡ ባለፈው ግን የቻለ ይመልሳል ያልቻለ በቡድን ይሆን ስሩ ስንባል ከዚህ በፊት እነዚህ እነዚህ ተወያዩ ስንባል በቃ ተወያይተን የቡድን መሪው አጁ አውጥቶ ይመልሳል ከዚያ ደግሞ ሌላው የቻለ የቻለ ከቻለ ይመልሳል ካልቻለ ደግሞ ቁጭ ብሎ ይሰማል ምናምን ነው፡፡ አሁን ግን በቃ ትምህርቱ ለቡድን መሪዎች ሀላፊነት ተሰቷቸው እንደዚህ እንደዚህ ተበታትናችሁ

ስራችሁን አቀላጥፉ ምና ምን ተባብለን በቃ ሁላችንም የየራሳችን ድርሻ ስላለን እንወያያለን፡፡

ተማሪ 2፡ ከዚህ ቀደም ተማሪዎች ሲወያዩ ቡድን መሪው ያወያያቸዋል፣ መልሱን ደግሞ እሱ ነው የሚመልሰው፡፡ ባሁን ደግሞ ሁሉም ይሳተፋሉ፡፡ አንድ ጸሀፊ፣ አንድ አወያይ፣ አንድ አስተባባሪ ሁነው የተወያየነውን መልስ ያቀርባል፡፡ ጸሀፊው የተወያየነውን ይጽፋል እያዳመጠ፣ አወያይ ደግሞ ያወያያቸዋል የተሰጠውን ጥያቄ ያወያያቸዋል፡፡ ቡድን መሪው ደግሞ አንድ አንድ ስህተት ካለ ያርማቸዋል፡፡ መልስ አቅራቢው ደግሞ "የተመያየጥነው" ሁሉ በጽሁፍ ያለውን ያቀርባል ወጥቶ፡፡

ተማሪ 3፡- ቀደም የነበረ የቡድን መሪው እሱ ነው መልሱን ይመልሰው የነበር፡፡ አሁን ግን አንድ አወያይ፣ አንድ ጸሀፊ፣ አንድ መላሲ፣ አንድ ስህተት አራሚ ብለህ ለመምህር መልስ መስጠት ነው፡፡

ተማሪ 3፡ አሁን ሊቀጥልልን የምንፈልገው የቡድን ስራዎችን ተከፋፍለን የየራሳችን ድርሻ ይዘን በቡድን መወያየት ጸሀፊ ምናምን ያልነው እሱ ሁልጊዜ ከጎናችን ሁኖ እንዲቀጥል ነው፡፡

ጥያቄ ፡ በትብብራዊ መማር ስትሰሩ እሚያጋጥማችሁ ችግርስ ምንድን ነው? ያያችሁትስ ምን አይነት ችግር አለ?

ተማሪ 3፡ ያ ጸሀፊው አሁን አንተ ጸሀፊ ነህ ከተባለ ነገ ደግሞ በቃ አወያይ ነህ ምናምን ከተባለ እኔ እኮ ምንባብ አልችልም በቃ አልፈልግም፣ ጸሀፊ ከተባለ ደግሞ የኔ ጽህፈት አይነበበልንም አኮ፣ በቃ ይሄ ደግሞ አንተ አንባቢ ነህ የእሱ ጽህፈት እኮ እሱ ጸሀፊ አይሆንም እሱ ይሁን ምናምን እተባባለ በቃ የየራሳቸውን ድርሻ ያለመቀበል ነው፡፡ በቃ አንተ ይህን ስራ ከተባለ የእኔ እኮ እንደሱ አይደለም፣ እችላለሁ ብሎ ከገባ ሁሉም የማይቻል ነገር የለም ግን እሱ እችላለሁ ስለማይል በቃ ይህን ስራ ከተባለ እኔ አልችለውም ብሎ ጭንቅላቱን ስላሳመነ፣ ጭንቅላቱን ካላሳመነው ደግሞ በቃ ምንም ሊደረግ አይችልም፡፡

ተማሪ 1፡ ይኼ የተለያየ ድርሻ በየቀኑ ከተቀያየረ ተማሪዎች ሁሉም ይሳተፋሉ ሀፍረት የሚባል ነገርም የለም፡፡

ተማሪ 2፡ እኔ አላውቅም እፈራለሁ አልደፍርም እያለ በቃ ለጊዜው መልስ አይሰጥም፡፡

ተማሪ 4፡ ሌላው ነገር ደግሞ አንዴ አንድ ስራ ከያዘ ሁሌ የሚቀጥል ይመስለዋል፡፡ አሁን ለምሳሌ ጸሀፊ ከሆነ በቃ እኔ ጸሀፊ ነኝ ብሎ ሌላውን ስራ ይተወዋል ማለት ነው፡፡ እንደ አወያይ ምናምን ነገርን ይረሳዋል፡፡ በቃ እኔ ጸሀፊ ነኝ ብሎ ሌላ ዝግጅት አያደርግም፡፡

ተማሪ 3፡ ሁሉ ሰው በቃ ጸሀፊ ከሆነ አወያይ ከሆነ ሁሌም አወያይ ነኝ ምናምን ስለሚል ግን እሱ ከተለያየ እውቀቱን ሊያስፋፋው ይችላል፡፡ በቃ አሁን ጸሀፊ ሁኖ ነገ ደግሞ አዎያይ ትሆናለህ ምናምን ከተባለ ደግሞ አወያዩ በቃ ነገ እኔ አወያይ ስለሆንኩ መምህሩ ምናምን እንዳይስቁብኝ ተዘጋጅቼ ልምጣ ብሎ ወጣ ብሎ የተለያዩ ሰዎችን በመጠየቅና ላይብረሪ ገብቶ መጽሀፍን በማንበብ ተዘጋጅቶ እውቀቱን ሊያሰፋ ይችላል፡፡ አንድ ለማግኘት ብሎ ሁለት ያገኛል፡፡ ሶስት ለማግኘት ብሎ አስር ያገኛል ምናምን እያለ እውቀቱን አስፋፍቶ ሊሄድ ይችላል፡፡ ሀላፊነቱ እየተቀያየረ ከመጣ አንዴ ጸሀፊ ከሆነ የጽህፈት ችሎታውን አሳድጎ ወደ አወያይ ከዚያ ደግሞ መልስ መላሽ ይሆናል፣ ችሎታውን ያሳድጋል፣ እንደዚህ እያለ እውቀቱን ያስፋፋል፡፡

ጥያቄ ፡ በትብብራዊ ዘዴ አማካይነት የንባብ ትምህርቱን መማር ምን ያክል አስተዋጽኦ አድርጎላችኋል?

ተማሪ 3፡ ህፍረት የሚባል እናስወግዳለን፡፡ በቃ አንድ የቡድን መሪ ለአንድ ተማሪ አስተያየት ምናምን ሀሳብ ሰጥቶ ከለወጠው እሱም ወጥቶ ህፍረት አስወግዶ ምንም የማይመልስ የነበረው አሁን ከመለሰ ያኛው ደግሞ ለምንድን ነው እሱ የመለሰው እኔን ጥሎኝ? በማለት ከእሱ ተሞክሮ ወስዶ ወይም ቀንቶ እንዲያድግና እንዲሳተፍ ያስችለዋል፡፡

ተማሪ 2፡ አንብቦ መረዳት በቡድን ስንሰራ፣ ብቻህን ስትሰራ ሁሉም አይረዳህም፡፡ በቡድን ስትሰራ ግን አንዱ የሚያውቀውን ለማያውቀው ስለሚነግረው ሁሉንም ታውቀዋለህ፡፡ ብቻህን ከሆነ ግን አታውቀውም፡፡

ጥያቄ ፡ በቡድን ሁኖ እርስበርስ እየተጋገዙ በመማርና በመምህሩ አማካይነት በመማር መካከል ያስተዋላችሁት (ያያችሁት) ልዩነት ምንድን ነው?

ተማሪ 1፡ በቡድን ስንሰራ የተለያየ ድርሻ ስላለን አብዛኞቹ ተማሪዎች ይሳተፋሉ፡፡ በአስተማሪው ከሆነ ደግሞ ጥቂት ተማሪዎች ናቸው በቃ ሁልጊዜ ደጋግመው የሚመልሱት፡፡

ተማሪ 3፡ በአስተማሪው ከሆነ በቃ የእሱን ሀሳብ ብቻ ነው የምንከተል ማለት ነው፡፡ አስተማሪው በሚያስተምረው ጥቂት የእሱን ሀሳብ ብቻ ነው የምንከተለው፡፡ በቡድን ስንሰራ ግን እሱኛው ከአንዱ ጠይቆ ያመጣው እኔም ሁላችንም ጠይቀን ጠያይቀን ያመጣነውን ሰብስበን የተለያየ እውቀት ልናገኝ እንችላለን፡፡ በመምህሩ ከሆነ ግን ሁሉም ሰው ወደ መድረክ እየወጣ ሊመልስ አይችልም፡፡ እንደገና ደግሞ እውቀታችንም ልናስፋፋ አንችልም፡፡ በቡድን ስንሰራ ግን መረጃዎችን ከተለያየ አቅጣጫ ሰብስበን ብዙ እውቀት ልናስፋፋ እንችላለን፡፡

ጥያቂ ፡ በትብብራዊ ዘዴ መማራችሁ ጠንካራና ደካማ ጎኑ ምንድን ነው?

ተማሪ 2፡ በቡድን መሪ የነበረ አወያይ እሱ "ፍልጠቱ" ያስፋፋል፡፡ ህፍረት የለውም፡፡ ህፍረት ያስወግዳል፡፡

ተማሪ 1፡ ጠንካራ ጎኑ የሁላችን ሀሳብ ሰብስበን መወያየት መቻላችን ሲሆን፣ ደካማ ደግሞ የየራሳቸው ድርሻ ሲሰጣቸው ነገ ደግሞ ድርሻቸው ሲለያይ በቃ እነሱ ያለመስማማታቸው ደካማ ይባላል፡፡ ጠንካራ ደግሞ በቃ ሁላችን የየራሳችን ሀሳብ ሰብስበን እውቀታችን እያስፋፋን ነው፡፡

ተማሪ 2፡ በቡድን የመወያየት ጠንካራ ጎን እንጂ ደካማ ጎን የለውም፡፡ ምክንያቱም ህፍረት ያስወግዳል፡፡ የየራሳችን ሀሳብ ሰብስበን በአንድ ስለምንወያይ ሁሉም ጭንቅላታቸውን ያስፋፉሉ፡፡ ደካማ ጎን ግን የለውም፡፡

ተማሪ 4፡ እኔ እምለው ደግሞ በቡድናችን ብዙም ደካማ ጎን የለም፡፡ ጠቃሚ ነው ያለው፡፡ ለምሳሌ አሁን እያንዳንዱ የጽህፈት ስኪሉን ያሳድጋል፣ የማንበብ፣ ህፍረቱንም ያስወግዳል፡፡ እንደዛ እያለ ወደ ሌላ ደረጃም ሊደርስ ይችላል፡፡ እኔም ደካማ ጎን አለ ብየ አላስብም፡፡

ጥያቂ ፡ በግልና በትብብር ከመማር ወይም ከመስራት የትኛው ይሻላል? ለምን? ለምሳሌ ከዚህ በፊት የነበረው ስነዘዴ በግል ነበር፡፡ መምህሩ ቁሞ ያስተምራል ተማሪው ደግሞ በግል ይሳተፋል፡፡ የአሁኑ ደግሞ በትብብር ነው፡፡ ስለዚህ በግልና በትብብር መስራት ያላቸውን ልዩነት ግለጹልኝ፡፡

ተማሪ 1፡ በግል ስንሰራ አንዳንድ ጥያቄዎች ሲሰጡን መልስ እናጣለን፡፡ ሁሉንም አናውቃቸውም፡፡ በቡድን ሲሆን ግን እኔ የማላውቃቸውን ሌላው ይነግረኛል፡፡ እሱ የማያውቀውን እኔ እነግረዋለሁ፡፡

ተማሪ 3 ፡ አንድ ከሆነ ይሰበራል፡፡ ብዙ ከሆነ ደግሞ መስበር ያቅታል ማለት ነው፡፡

አባሪ ፻

አቀላጥፎ ማንበብንና አንብቦ መረዳትን ለማስተማር ከ 7ኛ ክፍል መጽሀፍ የተወሰዱ ምንባቦችና አንብቦ የመረዳት ተግባራት

ቴሌፎን

ቛኬትንና ሬዲዮን ቃል በቃል ተውሰን እንደምንጠቀምባቸው ሁሉ ቴሌፎን የሚለው ቃልም በውሰት የተገኘ ነው፡፡ ቴሌፎን ስልክ ስልክ ማለት ቴሌፎን ነው፡፡ አሁን ባለንበት የእድገት ደረጃ የሰው ልጅ ስርጭት አሁጉሮችን ሁሉ በማዳረስ ላይ ይገኛል፡፡ ከአሁጉሮቹም ባሻገር በደሴቶችና በዋልታዎች ጭምር ሰፍሯል፡፡ መራራቁ በጨመረና የእለት እንቅስቃሴው ባደገ ቁጥር የመገናኛ አስፈላጊነት በይበልጥ እየጎላ መጥቷል፡፡ ባለንበት ክፍለ ዘመን ለእርስ በርስ ግንኙነት ከፍተኛ አገልግሎት በመስጠት ከሚታወቁት የመገናኛ ዘዴዎች አንዱ ቴሌፎን ነው፡፡

በቴሌፎን አማካይነት የሚከናወን የመገናኛ ጥበብ በዘመኑ ቴክኒዮሎጂ እየታገዘና እየረቀቀ ሄዶ አሁን አፍን ሞልቶ በሚያናግር ሁኔታ ጥሩ የእድገት ደረጃ ላይ ደርሷል ማለት ይቻላል፡፡ ከዚህ ስልጣኔ ተጠቃሚ ከሆኑት የአፍሪካ ሀገሮች አንዷ ሃገራችን ኢትዮጵያ ናት፡፡

በአሁን ጊዜ ቴሌፎን በአየር ላይ ብቻም ሳይሆን በመኪኖች፣ በባህር ላይ በሚነዱ መርከቦችና ጀልባዎች እንዲሁም በውሀ ውስጥ ሳይቀር በመዘርጋትና በመገጠም የእርስ በእርስ ግንኙነት እየዳበረ ይገኛል፡፡

በአለማችን ግዙፍ በሚባለው አፍሪካዊው የሰሀራ በርሃ እንኳን፣ በደቡብ አልጀሪያ በሚገኙ የበረሀ ከተሞችን በማገናኘት 750 ከሎ ሜትር በሚሸፍነው አስቸጋሪው የበረሀማና አሸዋማ መንገድ ላይ የቴሌፎን መስመሮች ተዘርግተዋል፡፡ አስፈላጊ መልእክቶችም በሰከንድ ክፍልፋይ ውስጥ ከቦታ ቦታ እየተላለፉ ነው፡፡

የቴሌፎን መስመሮች ከጸሀይ ብርሀን በሚገኝ ሀይል ይረዳሉ፡፡ በዚህ የሰሀራ በረሀ የተተከሉት የማስተላለፊያ የመዳብ ሽቦዎች ከቴሌፎን ግንኙነት በተጨማሪ የቴሌቪዥን ምስሎችን በማስተላለፍ ከድምጽ ባሻገር ምስልና ድምጽ አዋህደው ለማስተላለፍ በመብቃታቸው ህዝቡ የቴሌቪዥን ስርጭትን በሚገባ በመከታተል ላይ ይገኛል፡፡

በቴሌፎን መጠቀም በቤትና በቢሮ ብቻ አይወሰንም፡፡ ዛሬ ከቴክኒዮሎጂ ጋር እሱም ተራቋል፡፡ ለዚህም ከበርካታ የቴሌፎን አይነቶች መካከል እጀታ አልባውንና

ተንቀሳቃሽ ስልኮችን በምሳሌነት ማቅረብ ይቻላል፡፡ ይህ እጅታ አልባ ቴሌፎን በማንኛውም ቦታና ጊዜ እንደልብ እየተንቀሳቀሱ አስፈላጊውን መልእክት ለማስተላለፍና ለመቀበል ከሚያስችሉ የግንኙነት ዘዴዎች መካከል አንዱ ነው፡፡

ተቀማጭነቱ በማሊዥያ የሆነው "ሳፒራ ሆልዲንግስ" የተሰኘ ኩባንያ እጀታ አልባ ቴሌፎን አምርቶ ለገበያ ካወጣ ውሎ አድሯል፡፡ ይህ ቴሌፎን በስራ የተጠመዱ ግለሰቦች እጀታውን ማንሳት ሳያስፈልግ በቀጥታ የሚገናኙበት ሲሆን እስከ አስር ሜትር ርቀት ሁነው ለመጠቀም የሚያስችል ነው፡፡

አገራችን ባላት የኢኮኖሚ አቅም የቴሌኮሙኒኬሽን ውጤት ተጠቃሚ ለማድረግ መንግስት የሚያደርገው ጥረት በጣም የሚበረታታ ነው፡፡ በተለይም ገጠርን ማእከል ያደረገ እድገት ለማስፋፋት በገጠሩ አካባቢ የመገናኛ አውታሮች መገንባት ቀዳሚ ተግባር አድርጎ በመሯሯጥ ይገኛል፡፡

መልመጃ አንድ

ሀ.የሚከተሉትን ጥያቄዎች ምንባቡን መሰረት በማድረግ መልሱ፡፡

1.በአሁኑ ወቅት ቴሌፎን ለምን ለምን አገልግሎት ይውላል?

2."ሳፒራ ሆልዲንግስ" የተባለው ኩባንያ ለገበያ ያቀረበው ቴሌፎን ምን አይነት ነው?

3.በሰሀራ በረሀ አከባቢ ያለው የቴሌፎን አገልግሎት ምን ምን ጥቅም ይሰጣል?

4. በቴሌፎን መጠቀም በቤትና በቢሮ ብቻ አይወሰንም ሲል ምን ማለቱ ነው?

5.እጀታ አልባ ቴሌፎን ማለት ምን ማለት ነው?

ለ. ቀጥሎ ለቀረቡት ጥያቄዎች በምንባቡ መሰረት ትክክለኛ መልስ የያዘውን በመምረጥ መልሱ::

1."ከአህጉሮች ባሻገር <u>በደሴቶች</u>ና ዋልታዎች ጭምር ሰፍሯል፡፡" በሚለው አርፍተ ነገር ውስጥ የተሰመረበት ቃል ትርጉም

ሀ.በባህር የተከበቡ መሬቶች

ለ. በየብስ የተከበቡ ተራራዎች

ሐ. ሰውና እንስሳ የማይኖርባቸው አካባቢዎች

መ. ተራራማ የሆኑ ቦታዎች

2.በሰሀራ አካባቢ የተተከሉ የቴሌፎን መስመሮች በምን ሀይል ይሰራሉ?

ሀ. በአካባቢው ከሚፈጠረው የንፋስ ሀይል በመጠቀም

ለ.በአካባቢው ከሚገኘው የጸሀይ ሀይል በመጠቀም

ሐ.በውሐ ሀይል በመታገዝ

መ.ርጥበት በመጠቀም

3."ቴሌፎን የሚለው ቃልም በውሰት የተገኘ ነው፡፡" ሲል ምን ማለቱ ነው?

ሀ. ቃሉ አማርኛ ስያሜ መሆኑን ለማመልከት ነው

ለ.ቃሉ ብዙ አገልግሎት አለመስጠቱን ለማሳየት ነው

ሐ.ቃሉ አገርኛ ስያሜ አለመሆኑንና የባእድ ቋንቋ ስያሜ መሆኑን ለማመልከት ነው

መ.የቃሉ ትርጉም "ሬዲዮ" መሆኑን ለማሳየት ነው

4."ሳፒራ ሆልዲንግስ" ምንድን ነው?

ሀ. ማሊዢያ ውስጥ የሚገኝ ቦታ ነው

ለ. ቴሌፎን የሚያመርት ኩባንያ ነው

ሐ. ኋላ ቀር የሆነ የቴሌፎን መሳሪያ ነው

መ. የቴሌቪዥን አይነት ነው

5. በምንባቡ መሰረት ትክክል የሆነው የትኛው ነው?

ሀ. የቴሌከሙኒኬሽን መስፋፋት የሚያስፈልገው ለገጠሩ ክፍል ብቻ ነው

ለ.ቴሌፎን አገልግሎት የሚሰጠው በቤትና በቢሮ ውስጥ ብቻ ነው

ሐ.ቴሌፎን በአህጉር ተራርቀው የሚኖሩ ሰዎችን አያገናኝም

መ. በቴሌፎን አማካይነት የሚከናወነው ግንኙነት በየጊዜው እድገት እያሳየ ነው

የኮሶ ትል

በሰውነታችን ብዙ ተህዋስያን ትሎች ሊገኙ ይችላሉ፡፡ ከጥገኛ ትሎች አንዱ የኮሶ ትል ነው፡፡ የኮሶ ትሎች በሰውና በእንስሳት አንጀት ውስጥ ተሰግስገው ይገኛሉ፡፡ መኖራቸው

ከሚታወቅበት መንገድ አንዱ አይነ ምድር ነው፡፡ አንድ ኮሶ ያለበት ሰው ከአይነ ምድሩ ጋር ኮሶ የተባለችው ትል ትገኛለች፡፡ ይህችንም ትል አጉልቶ በሚያሳይ መነጽር (ማይክሮስኮፕ) ብቻ የሚታዩ ብዙ ሽህ እንቁላሎችን በሆዷ ይዛ ትወጣለች፡፡ ጥቂት ቆይታ ትሷ ትሞታለች፡፡ እንቁላሎቿ ግን በየሳሩ እየተለጠፉ ይቀራሉ፡፡ በቶሎም አይሞቱም፡፡ እነዚህን እንደ አጋጣሚ በሬ፣ ላም፣ በግ፣ አሳማ ወዘተ. ከሳሩ ጋር የበሏቸው እንደሆነ ከጨጓራቸው በደም አማካይነት ይዘዋወሩና ወደ እንስሳቱ ስጋ ይደርሳሉ፡፡ እዚያ ደረጃ ከደረሱ በኋላ በስጋ ላይ እንደ ነጭ ዘንጋዳ ተሰግስገው ይገኛሉ እንጂ ኮሶ ትል አይሆኑም፡፡

የኮሶ ትሎች ብዙ ጊዜ የሚገኙባቸው የሰውነት ክፍሎች ቀጥሎ ያሉት ናቸው፡፡ እነሱም የማመንገቢያ (መንጋጋውን የሚያንቀሳቅሱት)፣ ምላስ በጎድንና በጎድን መካከል የሚገኙት (እጢ)፣ ታናሽ፣ ልብና ሆድን ከደረት የሚከፍለው መጋረጃ ናቸው፡፡

ከዚህም ሌላ የሚገኙባቸው ስፍራዎች አሉ፡፡ ይሁን እንጂ የሚወዱትና የሚገኙት አብዛኛውን ጊዜ እነዚህ ላይ ነው፡፡ ከአሮጌው ከብት ይልቅ በጥጃዎችና በወይፈኖች ላይ ይበዛሉ፡፡ እንቁላሉ እንደዚሁ ከቆየ ስጋው ላይ ይደርቅና ኖራ መስሎ ይገኛል፡፡ አንዱን ከብት በልጅነቱ የያዘው እንደሆነ ከብቱ ሲያረጅ እንቁላሉ በስጋው ላይ ያረጅና ኖራ መስሎ ይገኛል፡፡ በጣት ሲጫኑትም ይፈረፈራል፡፡ ይህ የሞተ እንቁላል መሆኑ ነው፡፡

እንግዲህ የኮሶ ትል እንቁላል ያለበትን ስጋ የበላ ሰው ወይም ውሻና ድመት ከእንቁላሎቹ አንዱን እንኳን ቢውጡ በአረፈችበት ቦታ አንጀታቸውን ነክሳ ትይዛቸዋለች፡፡ ከራሷ ላይ ያሉት ጥርሶቿ አጉልቶ በሚያሳይ መነጽር ሲታዩ የአደይ አበባ ይመስላሉ፡፡ አነካከሳቸውም እንደ መንጠቆ አያያዝ ነው፡፡ ከዚህ እየተቀጣጠሉ መጀመሪያ ቀጫጭን፣ ቀጥሎ መካከለኛ፣ ከመጨረሻ ወፈር ያሉ የበሰሉት የኮሶ ትሎች እንደ ሰንሰለት እየተቀጣጠሉ ያድጋሉ፡፡ ከአይነ ምድርም ጋር ሲወጡ ከላይ እንደተባለው እንቁላሎቹ በየቦታው ይጣላሉ፡፡ እነዚህን ከብቶች ሲበሏቸውና የከብቶችንም ስጋ ሰው ሲበላው ዘሩ እየተስፋፋ ይኖራል፡፡ የኮሶ ቁመት እስከ አስራ ሶስት ሳንቲ ሜትር ይደርሳል፡፡ ነገር ግን የኮሶ ዘሩ ብዙ ስለሆነ አራት ሳንቲ ሜትር ቁመት ያለውም አይነት አለ፡፡

ውሻና ድመትም እንዲሁ ይይዛቸዋል፡፡ እንግዲህ ዘሩን ለማራባት ዋነኛ መሳሪያዎች ሰውና ውሻ መሆናቸው ነው፡፡ ኮሶ በሰው ላይ አስቸጋሪ ነቀዝ ከመሆኑም ሌላ ምግብ ይከለክላል፣ ምራቅ ያበዛል፣ ቅልሽልሽ ያደርጋል፣ ብስጩና ቁጡ ያደርጋል፡፡ በተለይ

ጉበቱን ሌላ በሽታ እንዳይመክት ደካማ ያደርገዋል፡፡ በመጨረሻም ጉበቱ በሽተኛ ይሆናል፡፡

በመሰረቱ የኮሶ ትል እንዳይዘን ለመከላከል ይቻላል፡፡ ይኸውም ጥሬ ስጋን ከመብላት መቆጠብና ከውስጡ ያሉት ጀርሞች እስኪሞቱ ድረስ ጠብሶ ወይም ቀቅሎ መብላት ጠቃሚ ነው፡፡ ምናልባት በአጋጣሚ ምክንያት አንድ ሰው ኮሶ ቢታየው (ቢጣባው) ሐኪም በማማከር በሐኪም ትእዛዝ መሰረት መድሀኒት በመውሰድ ለመፈወስ ይችላል፡፡ በአገር ቤት እየተዘጋጀ የሚወሰደው የኮሶ መድሀኒት ምንም እንኳን ፈዋሽነቱ የታመነ ቢሆንም መጠኑ የማይታወቅ በመሆኑና ወሳጁንም ስለሚጎዳ በህክምና ሊቃውንት የተዘጋጀውን መድሀኒት መውሰዱ ይመረጣል፡፡

መልመጃ አንድ

ሀ. ምንባቡን መሰረት በማድረግ ቀጥሎ ለቀረቡት ጥያቄዎች ከተሰጧቸው አማራጮች መካከል ትክክለኛውን መልስ ምረጡ፡፡

1. የኮሶ ትሎችን_________፡፡

ሀ. በባዶ አይን ማየት ይቻላል

ለ. አጉልቶ በሚያሳይ መነጽር ብቻ ማየት ይቻላል

ሐ. መውደድ ይገባል

መ.በባህላዊ መድሀኒት ማጥፋት አይቻልም

2. የኮሶ ትል እንቁላሎች______________፡፡

ሀ. በምስር ይመስላሉ

ለ.በነጭ ዘንጋዳ ይመስላሉ

ሐ.በአተር ይመስላሉ

መ. በጥጥ ፍሬ ይመሰላሉ

3.ከሚከተሉት መካከል የኮሶ ትሎች የሚገኙበት የሰውነት ክፍል የሆነው የትኛው ነው?

ሀ. ሳንባ

ለ. ታናሽ

ሐ. ሽኮና

መ. ጣፊያ

4. የኮሶ ትሎች__________፡፡

ሀ.በአሮጌ ከብት ላይ ይበዛሉ

ለ. በልጅ ከብት ላይ ይበዛሉ

ሐ. በከብቱ ቆዳ ላይ ነጭ ሁነው ይታያሉ

መ. በሀበሻ መድሀኒት አይጠፉም

5. "አንድ ሰው ኮሶ ቢጣባው..." ሲል ምን ማለቱ ነው?

ሀ. ቢያመው ለ. ቢመታው ሐ. ቢሰጠው መ. ቢበላው

6. "**የአደይ አበባ** ይመስላሉ" ሲል የተሰመረበት ቃል ምንን ያመለክታል?

ሀ. ቢጫነትን ለ. አረንጓዴነትን ሐ. ነጭነትን መ. ጥቁርነትን

ለ. የሚከተሉትን ጥያቄዎች በምንባቡ መሰረት መልሱ

1.የኮሶ ትሎች የሚገኙባቸውን የስጋ ክፍሎች ዘርዝሩ፡፡

2.በምንባቡ መሰረት የኮሶ ትሎች በከብቱ ስጋ ላይ በምን መልክ ይታያሉ?

3. የኮሶ ህመም የያዘው ሰው ምን ምን ምልክቶችን ያሳያል?

4. የኮሶ ትሎች ጥርሶች አሏቸው፡፡ ይህንን ማወቅ የምንችለው እንዴት ነው?

5 የኮሶ ትል የሚተላለፈው በምን መንገድ ነው?

ዲሞስቴን

በዛሬው ስልጣኔ የመንግስት መሪዎች የሚሆኑ ሰዎች የመንግስት መማክርት በሚገኙበት ጉባኤ፣ ወይም ህዝብ በተሰበሰበበት ሸንጎ አንደበተ ርቱእ በመሆን የሰሚዎቻቸውን መንፈስ በንግግራቸው እየቀሰቀሱ ልባቸውን መማረክ የሚችሉበት ስጦታና ችሎታ ያላቸው ሰዎች ሆነው መገኘት፣ አስፈላጊ ሁኖባቸው ሲጣጣሩ እንመለከታለን፡፡ ከዚህም የተነሳ ንግግር የማወቅ ጥበብ በዲሞክራሲ አገሮች እነ ቸርችልን፣ በዲክታተር አገሮች ሂትለርንና ሞሶሎኒን፣ ለመሳሰሉ ሰዎች ስራቸውን የተቃና ለማድረግና ስልጣናቸውን

ለማጠናከር በጣም የሚጠቅም ትልቅ መሳሪያ ሆኖ አገልግሏል፡፡ በሚቀጥለው ጽሁፍ ደግሞ የንግግር ወይም የዲስኩር ሙያና የዲሞስቴን ስም የተሳሰሩ መሆናቸውን እናስተውላለን፡፡

የንግግር አዋቂ በመሆኑ ይመሰገን የነበረው ከላስትራት የሚባለው ሰው፣ ሲናገር ለመስማት አስበው አንድ ቀን የዲሞስቴን አስተማሪዎች ወደ ሸንጎ ሲሄዱ ዲሞስቴንም ከእነሱ ጋር አብሮ እንዲሰማ ይዘውት ሄዱ፡፡ ዴሞስቴን የዚህን ሰው ንግግር በመስማትና በሸንጎው ላይ በነበሩት ሰዎች ዘንድ ምን ያህል እንደተደነቀ በማስተዋል ብርቱ ስሜት በመንፈሱ አድሮበት ልቡ ወደዚያ ጥበብ የተሳበው ከዚያ ጊዜ ጀምሮ ነው፡፡ ዲሞስቴን በመጀመሪያ ከጉባኤ ላይ ቀርቦ በተናገረ ጊዜ ፣ ንግግር የማይችል ነው ተብሎ ስለተገመተ ንግግሩን እያቋረጡበት ሁለት ጊዜ መለሱት፡፡ ይህም የሆነበት ምክንያት ድምጹ ደካማ፣ ምላሱ ኮልታፋ፣ትንፋሹ አጭር፣ ስለነበር ንግግሩ እየተሰባበረበት በሰሚዎቹ ዘንድ ሊደመጥ የማይገባው ሆኖ በመገኘቱ ነው፡፡

አቴና የባለ ቅኔዎች፣ የፈላስፎች፣ የሊቃውንትና የደራሲያን አገር በመሆኗ ለማንኛውም ሰው ቢሆን በአቴና ህዝብ ዘንድ ቀርቦ ዲሞስቴን በነበረበት ዘመን በጉባኤ ፊት ለመናገርና ተሰሚነትን ለማግኘት፣ በዚህም ደግሞ ለመመስገን በእውነቱ ቀላል ነገር እንዳልነበረ መዘንጋት አይገባም፡፡

ከዚያ በኋላ ዲሞስቴን ከሰው ተለይቶ፣ እንደ ባህታዊ ብቻውን እየኖረ፣ ንግግር የማሳመር ጥበብ ይማር ጀመር፡፡ የሚንተባተበውን ምላሱን ለማፍታታት ሲል ባፉ ውስጥ ጠጠር እየጨመረ፣ ብቻውን ሆኖ እንደ አበደ ሰው ከፍ ባለ ድምጽ በመናገር አንደበቱን ገራው፡፡ እንደዚሁም ደግሞ በጉባኤ ላይ ቀርቦ በሚናገርበት ሰአት፣ ህዝቡ ንግግሩን ለማቋረጥ የሚያደርግበትን የተቃዋሚነት ሁካታ ለመልመድና ለማሸነፍ እንዲረዳው ሲል፣ ከባህር ዳር ቆሞ ጮኾ በመናገር የባህሩን ውሃ ማእበል ሲመታው ከሚያደርገው ጩኸት ጋር ንግግሩን ያወዳድር ነበር፡፡ በመሬት ውስጥ የሚኖርበትም ዋሻ አዘጋጅቶ ብዙ ወራት ከዚያ ሳይወጣ ሰው ሀሳቡን በመልካም ንግግር የሚገልጥበትን ዘዴ ሲሻ፣ ተሲዳዳ የሚባለው ሊቅ የጻፈውን መጽሀፍ እስከ ስምንት ጊዜ ድረስ ይገለብጥ ነበር፡፡ ከተደበቀበት ጉድጓድ ውስጥ ወጥቶም፣ ህዝብ ወደሚገኝበት ቦታ፣ የመሄድ ሐሳብ በመንፈሱ ውስጥ እንዳይገባ ለማድረግ ሲል የራሱን ጸጉር ግማሹን ተላጭቶ ግማሹን ትቶ ከሰው ዘንድ ሊቀርብ የማይችል አስቀያሚ መልክ ይዞ ኖረ፡፡

ይህን በመሰለ አኳኋን ብቻውን እየኖረ ራሱን ለራሱ መምህር አድርጎ በማሰብ፣ በመመራመር፣ ቃሉን ከፍ አድርጎ ብቻውን በመናገር፣ በመጻፍና በመገልበጥ ስምንት

አመት ሙሉ መንፈሱን እያበለጸገ አንደበቱን ካረመና ምላሱን ካሰላ በኋላ፣ ዲሞስቴን እንደገና ከጉባኤ ፊት ቀርቦ ተናገረ፡፡ በዚህ ጊዜ ግን የተሰበሰቡት ሰዎች ሁሉ ንግግሩን ሲሰሙ እጅግ አድርገው ተደነቁ፡፡ ዲሞስቴንም አስቦበት ከነበረው አላማ ደረሰ፡፡

መልመጃ አንድ

ሀ. የሚከተሉትን ጥያቄዎች በምንባቡ መሰረት መልሱ፡፡

1. ዲሞስቴን ጥሩ ተናጋሪ ሊወጣው የቻለው ምን ስላደረገ ነው?

2. ዲሞስቴን ለመጀመሪያ ጊዜ ጉባዔ ፊት ቀርቦ ንግግር ሲያደርግ ያጋጠመው ችግር ምን ነበር?

3. አንደበተ-ርቱእ ማለት ምን ማለት ነው? አንደበተ-ርቱእ የሆኑ ሰዎች ናቸው የተባሉት እነማን ናቸው?

4. ንግግር የማወቅ ሙያ የሚያስገኘው ጥቅም ምንድን ነው?

5. ዲስኩር ማለት ምን ማለት ነው?

ለ. ቀጥሎ የቀረቡት ቃላት ከምንባቡ የተወሰዱ ቃላት ናቸው፡፡ የቀረቡትን ጥያቄዎችካነበባችሁ በኋላ ከተዘረዘሩት ቃላት መካከል ተገቢውን ቃል እየመረጣችሁ በባዶ ቦታዎች ላይ ሙሉ፡፡

ባህታዊ	ከጉባኤ
የሰሙ	አዘጋጅቶ
ጥበብ	

1. ዲሞስቴን አንደበቱን ካረመና ካሰላ በኋላ እንደገና________ ፊት ቀርቦ ንግግር አደረገ፡፡

2. ንግግር የማወቅ________ሰዎች ስራቸው የተቃናላቸው እንዲሆን ይረዳቸዋል፡፡

3. ዲሞስቴን ከሰው ተለይቶ እንደ_______ ብቻውን እየኖረ ንግግር የማሳመርን ጥበብ ይማር ነበር፡፡

4. በዚህ ጊዜ ንግግሩን_________ እጅግ ተደነቁ፡፡

5. በመሬት ውስጥ የሚኖርበትን ዋሻ ________ ለብዙ ጊዚያት እዚያው ኖረ፡፡

የደን መጨፍጨፍ የሚያስከትለው ጉዳት

በአህጉራችን በተለይም በሳህል አካባቢ በሚገኙ አገሮች ውስጥ የደኖች መጨፍጨፍን ተከትሎ የመጣውንና በየጊዜው እየጨመረ የሄደውን አስከፊ የመሬት መራቆት እናያለን፡፡ ከዚህም የተነሳ በአካባቢው የማገዶ እንጨት እጥረት በመከሰቱ ነዋሪዎች ለማዳበሪያነት የሚውለውን የከብቶችን ፍግና የሰብሎችን ቅሪት ለማገዶነት ይጠቀማሉ፡፡ ቀደም ሲል በሳር ተሸፍኖ የነበረው መሬትም ገደብ በሌለው ሁኔታ ለከብቶች ግጦሽ በመዋሉ ምርታማነቱን አጥቷል፡፡

በሀገራችንም በደን ለበስ መሬቶች መራቆት ሳቢያ በብዙ ሚሊዮን የሚቆጠሩ ወገኖቻችን በድርቅ ምክንያት ለረሃብ አደጋ ሲጋለጡ ቆይተዋል፡፡ ይህ አይነቱ ሁኔታ በየአስሩ አመታት ተከስቷል፡፡ ይህም በመሆኑ አገራችን በድርቅና በረሃብ አዙሪት ውስጥ በመግባቷ በተረጅነት ቦታ ተመዝግባ ቆይታለች፡፡

በሌላ በኩል ደግሞ በከፍተኛ የሀገራችን ደጋማ ስፍራዎች ላይ የነበሩ ደኖች በብዛት ተጨፍጭፈዋል፡፡ በዚህ ምክንያት ከእነዚህ አካባቢዎች የሚነሱ ታላላቅ ወንዞች በዝቅተኛ ቦታዎች ላይ ሰፍረው በሚገኙ ወገኖቻችን ላይ ከፍተኛ ጉዳት ያደርሳሉ፡፡ ይህን ችግር ለማስወገድ የውሀ ግደባ ስራና የደን ተከላ ተግባር ከፍተኛ ድርሻ አላቸው፡፡

ሌላው አሳሳቢ ጉዳይ በየጊዜው እያደገ የመጣው የሀገራችን የህዝብ ብዛት ነው፡፡ ይህ የህዝብ ብዛት በሀገሪቱ ካለው የእርሻ፣ የግጦሽ መሬትና የማገዶ እንጨት ተመጣጣኝ ያለመሆኑ ነው፡፡ የሀገራችን ህዝብ ብዛት በየሰላሳ አመታት በእጥፍ እያደገ ሲሄድ የእርሻ መሬትና የማገዶ እንጨት በተቃራኒው እየተመናመነ ይገኛል፡፡

የችግሩ አይነት በተለያየ መልኩ ይገለጽ እንጂ ዋነኛ ምንጩ አንድ ነው፡፡ ይኸውም የተፈጥሮ ሀብታችንን አለመንከባከባችንና በአግባቡ አለመጠቀማችን ነው፡፡ በተለይም አዝማሚያው አደገኛ እየሆነና የሰውን ልጅ ህልውና አጠያያቂ እያደረገ የመጣው የደን መመናመን ጉዳይ ነው፡፡ ደን ለእርሻ ስራ ይመነጠራል፣ ደን ለመንገድ ስራ ይመነጠራል፣ ደን ለእንጨት ውጤቶች ምርት ይመነጠራል፣ ደን ለማገዶ ይመነጠራል…ይሁን እንጂ በተመነጠረ መጠን ባለ መተካቱ የተገለጸውን ጉዳት አስከትሏል፡፡

በደኖች ላይ የሚደርሰው ጉዳት ቸል የሚባል አይደለም፡፡ በተለይ በክረምት ወራት በውሀ ሙላት ምክንያት ስለሚደርሰው የጎርፍ አደጋ መጨነቅ ብቻ ችግሩን ቅንጣት ያክል አያቃልለውም፡፡ ቁም ነገሩ መሰረታዊ የሆነውን የችግሩን ምንጭ አውቆ ዘላቂ መፍትሄ ከመፈለጉ ላይ ነው፡፡ ችግሩን ለመፍታት የምናደርገው ጥረት ለነገ የማይባል እጅግ አሳሳቢ ጉዳያችን ነው፡፡

አሁን ያለውን ችግር ለመቅረፍ በአጭር ታጥቀን መነሳት አለብን፡፡ ለዚህም ልዩ ልዩ አይነት ዛፎች መትከልና የእርሻ መሬቶችን መንከባከብ ይጠበቅብናል፡፡ በተለይ በከፍተኛ ደጋማ ቦታዎች የተራቆቱ ተዳፋት መሬቶችን በደን መሸፈንና ከእርሻ መሬቶችም አፈር በብዛት እንዳይከላ መከላከል ጊዜ የማንሰጠው አጣዳፊ ተግባር ነው፡፡ መሬት የማይሸረሸረው፣ ጎርፍ የሚወገደው፣ አፈር የሚለማው፣ ዝናብ ወቅቱን ጠብቆ የሚዘንበው ይህንን ተግባር ስንፈጽም ነው፡፡

መልመጃ አንድ

ቀጥለው ለቀረቡት ጥያቄዎች በምንባቡ መሰረት ተስማሚውን መልስ የያዘ ሀሳብ መርጣችሁ መልሱ፡፡

1.የእርሻ መሬትና የሰው ብዛት ሲነጻጸሩ________በመሄድ ላይ ይገኛል፡፡

ሀ. የሰው ልጅ ቁጥር እየተመናመነ የእርሻ መጠን እየቀነሰ

ለ.የእርሻ መጠን እየቀነሰ የሰው ልጅ ቁጥር እየጨመረ

ሐ. ሁለቱም የእርሻ መሬት መጠንና የሰው ልጅ ቁጥር እየተመጣጠነ

መ. ሁለቱም የእርሻ መሬት መጠንና የሰው ልጅ ቁጥር እየቀነሰ

2.ለአስከፊ የመሬት መራቆት ችግር መነሻ ምክንያቱ ምንድን ነው?

ሀ. የደን በየጊዜው እየተበራከተ መምጣት

ለ. የአካባቢ በደን መሸፈንና የአራዊት መብዛት

ሐ. በተለያዩ ምክንያቶች የሚደረገው የደን ጭፍጨፋ

መ. ከከብቶች የሚገኘው የተፈጥሮ ማዳበሪያ መጨመር

3. የተለያዩ ዛፎችን መትከል ለምን ይጠቅማል

ሀ. የሰው ልጅ በበሽታ እንዳይጠቃ ይከላከላል

ለ. የዱር አራዊቶች እንዲሰደዱ ያደርጋል

ሐ. የእርሻ መሬት በአፈር እንዳይሸረሸር ይከላከላል

መ. ዝናብ ወቅቱን ጠብቆ እንዲዘንብ ያደርጋል

4. የቀረበው ምንባብ በዋነኛነት የሚያወራው ስለምን ነው?

ሀ ስለዱር አራዊት መመናመንና መሰደድ

ለ. ስለ ህዝብ ብዛት አሳሳቢነት

ሐ. ስለ ዛፎች መመንጠርና ጉዳቱ

መ. ስለ ችግኝ አተካከል

5. በምንባቡ መሰረት ዝናብ ወቅቱን ጠብቆ መዝነብ የሚችለው ምን ሲሆን ነው?

ሀ. ጥሩ ደመና ሲኖር ነው

ለ. መሬት በጎርፍ ተሸርሽሮ ለአደጋ ሲጋለጥ ነው

ሐ. ደኖች ተገቢው እንክብካቤ ሲደረግላቸው ነው

መ. የዱር አራዊቶች እንክብካቤ ሲደረግላቸው ነው

6. "አሁን ያለውን ችግር **ለመቅረፍ** ባጭሩ ታጥቀን መነሳት አለብን፡፡" በሚለው አርፍተ ነገር ውስጥ የተሰመረበት ቃል ፍቺ

ሀ. ለመላጥ ለ. ለማቃለል ሐ. ለማጠንከር መ. ቅርፊት ለማግኘት

7. "ዋነኛ **ምንጩ** አንድ ነው፡፡" በሚለው አርፍተ ነገር ውስጥ የተሰመረበት ቃል

የሚያመለክተው ምንን ነው?

ሀ. ውሀ የሚቀዳበትን ቦታ

ለ. ጎርፍ የሚፈስበትን አካባቢ

ሐ. የችግሩን መነሻ

መ. የችግሩን መፍትሔ

8. "ከጥቅሙ ይልቅ ጉዳቱ **ያመዝናል**" ሲል ምን ማቱ ነው?

ሀ. ጉዳት እንጂ ጥቅም ሚዛን የለውም

ለ. ጉዳት ከጥቅም ይልቅ በሚዛን ይሰፈራል

ሐ. ከጥቅሙ ይልቅ ጉዳቱ ይበልጣል

መ. ከጥቅሙ ይልቅ ጉዳቱ ዝቅ ያለ ነው

9. "በደኖች ላይ የሚደርሰው ጉዳት ቸል የሚባል አይደለም" ሲል ምን ማቱ ነው?

ሀ. ጉዳዩ ትኩረት የሚያስፈልገው መሆኑን ያሳያል

ለ. ጉዳዩ በጣም አስቸጋሪ መሆኑን ያሳያል

ሐ. ጉዳዩን ቀለል አድርገን መመልከት እንዳለብን ያሳስባል

መ. ጉዳዩ የራሳችን ጉዳይ አለመሆኑን ያሳያል

10. "በደን ለበስ መሬቶች መራቆት ሳቢያ ወገኖቻችን ለረሀብ አደጋ ሲጋለጡ ቆይተዋል በሚለው ውስጥ የተሰመረበት ቃል ፍቺ

ሀ. ብዙ ለ. ገጠር ሐ. ምክንያት መ. ዝናብ

አብርሃ ወአጽብሃ

ትግራይ የታሪካዊ ቅርሶች ማእከል ናት፡፡ ከታሪካዊ ቅርሶች መካከል አንዱ የአብርሃ ወአጽብሃ ቤተ ክርስቲያን ነው፡፡ አብርሃ ወአጽብሃ ከውቅሮ በስተ ምእራብ በኩል በ24 ኪሎ ሜትር ርቀት የሚገኝ ቤተ ክርስቲያን ሲሆን ስሉሕ ወንዝን በተደጋጋሚ የሚያቋርጥ የመኪና መንገድ አለው፡፡ ወደ ቤተ ክርስቲያኑ ከመድረሳችን በፊት የሚታዩ ተራሮችና ጅረቶች ከሚነፍሰው አየር ጋር ተዳምረው መንፈስን ያድሳሉ፡፡

የአብርሃ ወአጽብሃ ቤተ ክርስቲያን ከአለት ተፈልፍሎ የተሰራ ነው፡፡ ቤተ ክርስቲያኑ ከተፈለፈለበት ቋጥኝ ሙሉ በሙሉ ተለይቶ የወጣ አይደለም፡፡ ከፊት ለፊት የሚታየው ክፍልና ሁለቱም ግራና ቀኝ ጎኖቹ ከዋናው አለት ተለይቶ የወጣ ሲሆን፣ በስተጀርባው ግን ከቋጥኙ ጋር የተያያዘ ነው፡፡

ቤተ ክርስቲያኑ የመስቀል ቅርጽ ያለው ሲሆን የውስጥ ስፋቱ 16 ሜትር በ13 ሜትር ነው፡፡ የጣራው ቁመት 7 ሜትር ይደርሳል፡፡ ጣራውን ደግፈው የቆሙ 13 ግዙፍ አምዶች አሉት፡፡ የቤተ ክርስቲያኑ አገልጋዮች ግን የአምዶቹን ቁጥር ወደ 42 ከፍ

ያደርጉታል፡፡ ይህ የሚሆንበት ምክንያት አንዱ አምድ አራት ክፍልፋዮች ያሉት በመሆኑ ነው፡፡

የአብርሃ ወአጽብሃ ቤተ ክርስቲያን ጣራ በሐረግ ያጌጠ ነው፡፡ ቅድስት ውስጥ ያለው የግድግዳውና የአምደ ወርቁ አሰራር በጣም ረቂቅ የሚባል የአቀራረጽ ጥበብ የሚታይበት ነው፡፡ በውስጣዊ የጌጥ አሰራር ጥበቡ ተወዳዳሪ የሌለውና የተለየ መሆኑ የቅርሳ ቅርስ ተመራማሪዎች ይመሰክራሉ፡፡ በአብርሃ ወአጽብሃ ዘመነ መንግስት ታነጹ የሚባሉት አብዛኞቹ አብያተ ክርስቲያናት ሶስት አብያተ- መቅደስ ወይም መንበረ ታቦት የያዙ ናቸው፡፡ የአብርሃ ወአጽባሃ ቤተ ክርስቲያንም ሶስት አብያተ- መቅደስ ያለው ሲሆን፣ በቀኝ በኩል የቅዱስ ሚካኤል ታቦት፣ በግራ በኩል የቅዱስ ገብርኤል ታቦት እና በመሃል ላይ ደግሞ የቅድስት ማርያም ታቦት ያላቸው አብያተ መቅደስ ያሉት ነው፡፡

ይህ ቤተ ክርስቲያን የሚደነቀው በህንጻ አሰራር ጥበቡ ብቻ አይደለም፡፡ በተለያዩ ህብረ ቀለማት ባጌጡ ስእሎቹም ጭምር ነው፡፡ በአስራ ሰባተኛው ክፍለ ዘመን እንደ ተሳሉ የሚነገርላቸው የቤተ ክርስትያኑ ስእሎች ደማቅ ናቸው፡፡ የመንትዮቹ ነገስታት የአብርሃ ወአጽብሃና የኢትዮጵያ የመጀመሪያ ጳጳስ የነበሩት የአባ ሰላማ ስእሎች ደምቀው ይታያሉ፡፡ በቅኔ ማህሌቱ ውስጥ ደግሞ የመላእክት፣ የሐዋርያትና ጻድቃን ስእሎች አሉ፡፡ በተጨማሪም ካህናት በከበሮና በጸናጽል እያሸበሸቡ የሚያሳዩ ስእሎች ጎልተው ይታያሉ፡፡

ቤተ ክርስቲያኑ ጥንታዊ የሆኑ ንዋየ ቅድሳት በብዛት ይገኙበታል፡፡ ከእነዚህ ውስጥ አንዱና ረጅም እድሜ ያለው፣ የክርስትና ሀይማኖትን ወደ ኢትዮጵያ ይዘው የገቡት አባ ሰላማ ያጠምቁበት እንደነበር የሚነገርለት መስቀል ነው፡፡

በመስኩ ጥናት ያካሄዱ አንዳንድ ባለ ሙያዎች የአብርሃ ወአጽብሃ ቤተ ክርስቲያን የተሰራበት ጊዜ በአስረኛው ክፍለ ዘመን ሊሆን ይችላል ብለው ቢገምቱም፣ የወላጆቻችን ታሪክ እንደሚያስተምረን ግን በአራተኛው ክፍለ ዘመን በአብርሃ ወአጽብሃ ዘመነ መንግስት የተሰራ መሆኑን ነው፡፡

ይህ ቤተ ክርስቲያን አቀራረጹ ከውቅሮው ጨርቆስና ሚካኤል እምባ ጋር በእጅጉ ይመሳሰላል፡፡ በዚህ ምክንያት ሶስቱም አብያተ ክርስቲያናት በአንድ ወቅት እንደተሰሩ ይገመታል፡፡ የእነዚህ አብያተ ክርስትያናት አቀራረጽ እጅግ ጥበባዊ ነው፡፡ በመሆኑም

ትግራይ የአለት አቀራረጽ ስራ የላቀ ችሎታና ጥበብ መሰረት መሆኗን ከሚያሳዩ ህያው ምልክቶች መካከል እነዚህ ይገኛሉ፡፡

የአብርሃ ወአጽብሃ ቤተ ክርስቲያን ለቱሪዝም ሊሰጥ የሚችለውን ጥቅም ግምት ውስጥ በማስገባት፣ የትግራይ ክልላዊ መንግስት ምክር ቤት ወደ ቤተ ክርስቲያኑ የሚወስደው መንገድ እንዲጠገንና ቅርሶቹ በተገቢው ሁኔታ ተጠብቀው ለተተኪው ትውልድ እንዲተላለፉ በገንዘብና በቁሳቁስ ድጋፍ በማድረግ ይገኛል፡፡ ይህም ትግራይን ለመጎብኘት የሚሹ ኢትዮጵያውያንና የውጭ አገር ሰዎች ታሪካዊ ቅርሱን ለመጎብኘት አመቺ መንገድ ፈጥሮላቸዋል፡፡

መልመጃ አንድ

ሀ. የሚከተሉትን ጥያቄዎች በምንባቡ መሰረት መልሱ፡፡

1. የአብርሃ ወአጽብሃ ቤተ ክርስቲያን የት ይገኛል?

2. የአብርሃ ወአጽብሃ ቤተ ክርስቲያን ከምን የተሰራ ነው?

3. የአብርሃ ወአጽብሃ ቤተ ክርስቲያን ስንት አብያተ መቅደስ ይዟል?

4. የኢትዮጵያ የመጀመሪያው ጳጳስ ማን ይባላሉ?

5. በስነ-ህንጻ ሊቃውንት እምነት ቤተ ክርስቲያኑ መቼ ተሰራ ይላሉ?

6. ወደ ቤተ ክርስቲያኑ የሚወስደውን መንገድ እንዲሰራ የወሰነው ማን ነው?

7. የአብርሃ ወአጽብሃ ቤተክርስቲያን በታሪካዊ ቅርስነቱ የሚያስገኘው ጥቅም ምንድን ነው?

ለ. የሚከተሉትን ጥያቄዎች በምንባቡ መሰረት ትክክለኛ መልስ የያዘውን ሀሳብ በመምረጥ መልሱ፡፡

1."ትግራይ የታሪካዊ ቅርሶች ***ማእከል*** ናት፡፡" በሚለው አርፍተ ነገር ውስጥ የተሰመረበት ቃል ፍቺ ሊሆን የሚችለው የትኛው ነው?

ሀ.መገኛ ለ. ማጌጫ ሐ. መሳሪያ መ. ታሪክ

2."ቤተ ክርስትያኑ ከተፈለፈለበት **ቋጥኝ** ሙሉ በሙሉ ተለይቶ የወጣ አይደለም፡፡" በሚለው አርፍተ ነገር ውስጥ ተሰመረበትን ቃል ፍቺ ሊያሳይ የሚችለው የትኛው ነው?

ሀ.ቦታ ለ. አለት ሐ. ብረት መ. አፈር

3. በአስራ ሰባተኛው ክፍለ ዘመን እንደተሰሩ የሚነገርላቸው የትኞቹ ናቸው?

ሀ.የቤተ ክርስቲያኑ ስእሎች

ለ.የቤተ ክርስቲያኑ ንዋየ ቅድሳት

ሀ. የቤተ ክርስትያኑ መንገዶች

መ.ቤተ ክርስትያኑ የተፈለፈለበት ቋጥኝ

4. በምንባቡ መሰረት የአባ ሰላማ ንብረት ነው ተብሎ የሚታመነው ምንድን ነው?

ሀ. በአምደ ወርቅ የተዘረጋው ስእል

ለ.የአብርሃ ወአጽብሃ ቤተ ክርስትያን

ሐ.ከብራና የተሰሩ ጥንታውያን መጻህፍት

መ. መስቀል

5. ወደ አብርሃ ወአጽብሃ ቤተ ክርስትያን የሚወስደውን መንገድ የሚያቋርጠው ወንዝ ማን ይባላል?

ሀ.ሚካኤል እምባ ለ.ግባ ወንዝ ሐ. ተከዜ ወንዝ መ. ስሉሕ

የሻማና የፋኖስ ክር

አንድን ሻማ አቀጣጥለን ሲበራ ብንመለከተው መጀመሪያ ሰሙ ይቀልጣል፡፡ የቀለጠውም ሰም ወደ ክሩ ጫፍ እየሄደ የመንደዱ ስራ ይቀጥላል፡፡ ነበልባሉን የሚፈጥረው የሰሙ ጢስ ነው፡፡ ይህንንም ለመረዳት ይነድ የነበረውን ሻማ አጥፍተን ወድያውኑ እሳት ብንለኩስ ወደ ላይ ይተን የነበረው ጢስ በእሳት ሲያያዝና ነበልባሉም ወደ ክሩ ቁልቁል ሲሄድ ይታየናል፡፡

ሻማ እየነደደ ረዘም ላለ ጊዜ ብርሀን በመስጠት ይቆያል፡፡ ይህም የሚሆነው በውስጡ ያለው ክር ከሰሙ ውፍረት ጋር ሲወዳደር ቀጭን ስለሆነና የነበልባሉ መጠን ሻማውን እስከነጠርዙ ስለሚያቀልጠው ነው፡፡ ክሩ ወፍራም ሲሆን ግን፣ ነበልባሉ ትልቅ ይሆንና የሻማውን ዳር ዳር ጭምር በማቅለጥ ሰሙን ያለ አግባብ ያባክነውና ሻማው ቶሎ ያልቅ ነበር፡፡

የፋኖስ ክር ሁኔታ ደግሞ ለየት ይላል፡፡ የፋኖስ ክር ከሻማ ክር በጣም ወፍራም ነው፡፡ እንደ ሻማ ክር በሰም የተሸፈነ አይደለም፡፡ በዚህ ፈንታ በጋዝ (ዘይት) ውስጥ ይነከራል፡፡

ማንኛውም ጨርቅ በውስጡ ጥቃቅን ባዶ ቦታዎች ስላሉት ፈሳሽ ነገር ሲነካው ፈሳሹን ነገር ይመጣል፡፡ በዚህ የተነሳ የፋኖስ ክርም ከፈትል ስለሚሰራ እንዲሁ በፋኖስ ውስጥ የምናደርገውን ጋዝ (ዘይት) ይመጣል ማለት ነው፡፡ ጋዙም በክሩ ውስጥ ባሉ ጥቃቅን ባዶ ቦታዎች በኩል ወደ ላይ ወጥቶ ከጫፍ ላይ ይነዳል፡፡ ከላይ ሲነድም ከታች ጋዙ ወደ ላይ መውጣቱን ስለማያቋርጥ የመንደዱ ተግባር ይቀጥላል፡፡

ለዚህ አይነት ስራ የሚጠቅመው ከጥጥ የተሰራ ነገር ብቻ ነው ማለት አይደለም፡፡ ለዚህ ተግባር የሚጠቅም የእንጨት አይነትም አለ፡፡ ለምሳሌ ፈትልና የፋኖስ መሳሪያ ለማግኘት በማይቻልበት ቦታ ከአንድ የቀርከሃ ቁራጭ መብራት ማግኘት ይቻላል፡፡ አሰራሩም በመጀመሪያ በአንድ ማሰሮ ውስጥ ትንሽ ጋዝ ጨምሮ የቀርከሃ ቁራጭ ዘንግ በማሰሮው ውስጥ ማቆም ነው፡፡ ቀጥሎ ጋዙ በቀርከሃው ውስጥ ባሉት ቀጫጭን ቧምቧ መሰል ቀዳዳዎች ላይ እንዲወጣ ጊዜ መስጠት ያስፈልጋል፡፡ ከዚያ በኋላ ክብሪት ጭሮ ያለበለዚያም እሳት ፈልጎ መለኮስ ነው፡፡ ይህ በሚሆንበት ጊዜ ከላይ ስለ ሻማና ፋኖስ በተገለጸው አኳኋን የመንደዱና ብርሃን የመስጠቱ ተግባር ይቀጥላል፡፡

መልመጃ አንድ

ሀ. የሚከተሉትን ጥያቄዎች በምንባቡ መሰረት መልሱ፡፡

1.ሻማ የሚነደው ምን ሲሆን ነው?

ሀ.የቀለጠው ሰም ወደ ክሩ ጫፍ ስለሚወጣ ነው፡፡ ለ. በተፈጥሮው ግለት ስለሚሰማው ነው፡፡

ሐ. መንደድ ስላለበት ነው፡፡ መ. ንፋስ ስለሚያውለበልበው ነው፡፡

2. የክሩ መቅጠንና የሰሙ ውፍረት ሻማውን ________፡፡

ሀ. ቶሎ ያጠፋዋል

ለ. ለረጅም ጊዜ እንዲበራ ያደርገዋል

ሐ. በደቂቃ ነዶ እንዲያልቅ ያደርገዋል

መ. ነበልባሉ ትልቅ እንዲሆን ያደርገዋል

3. ፋኖስና ሻማን የሚያመሳስላቸው ጉልህ ባህርይ ምንድን ነው?

ሀ. ነዳጅ መጠቀማቸው ነው፡፡

ለ. ፋኖስ ብርጭቆ መጠቀሙ ነው፡፡

ሐ. አንድ አይነት ቅባት መጠቀማቸው ነው፡፡

መ. ክር መጠቀማቸው፡፡

4. በፋኖስና በሻማ መካከል ያለው ዋና ልዩነት ምንድን ነው?

ሀ. የክር መቅጠንና መወፈር ለ. የጋዝና የሰም ልዩነት

ሐ. ሁሉም ነዳጅ መጠቀማቸው ነው መ. ሀ እና ለ መልስ ናቸው

5. <u>ነበልባል</u> ሲል ምን ማለቱ ነው?

ሀ. የሚነድ እሳት ለ. ረመጥ ሐ. ጭስ መ. ከሰል

6. "ክብሪት ጭሮ <u>መለኮስ</u> ነው" ሲል የተሰመረበት ቃል ፍቺ

ሀ. ማብረድ ለ. ማቃጠል ሐ. መነስነስ መ. ማዳፈን

የቤተሰብ መፍረስ

ቤተሰብ ሲፈርስ፣ ልጆች ከእናት ወይም ከአባት ጋር እንዲኖሩ ወይም እንደ ቁሳቁስ በቁጥር ተለይተው ለእናትና ለአባት እኩል እንዲዳረሱ ይደረጋል፡፡ የየድርሻቸውን የተካፈሉም ሆነ ሳይከፋፈሉ በአንዳቸው ሀላፊነት ብቻ እንዲያድጉ የሚስማሙ እናት ወይም አባት አላማቸው ተመሳሳይ ነው፡፡ ይኸውም በጊዜያዊ መደለያ በማባበል ልጆቹን ወደየራሳቸው በማምጣት የብቻቸው አድርገው ለማሳደግ ይጥራሉ፡፡

በእናት ስር የሚተዳደሩ ከሆነ ወደ አባት ለጉብኝት ሲሄዱ ከተገቢው በላይ መስተንግዶ ይቀያቸዋል፡፡ በአባት ስር የሚተዳደሩም ከሆነ ወደ እናት ዘንድ ሲሄዱ እንዲሁ የተለየ መስተንግዶ ይጠብቃቸዋል፡፡ አንዴ እናት ዘንድ አንዴ ደግሞ አባት ዘንድ እየሄዱ ወርቃማ ጊዜያቸውን በከንቱ ያሳልፋሉ፡፡

ልጆች እናት ዘንድ፣ አባት ዘንድ እያሉ ስለሚሄዱ የሚውሉበትንና የሚያመሹበትን ቦታና ሁኔታ መከታተል ያዳግታል፡፡ የሚያደርጉትና የተሰማሩበትን ተግባር ለማወቅ ይቅርና የት ነበራችሁ? ሲባሉ "አባዬ ጋ" ወይም "እማዬ ጋ" ምን ስታደርጉ ቆያችሁ?

ሲባሉ "ከአባዬ ጋር ስጫወት"፤ "እማዬን ስራ ስረዳ" በማለት የማይሉት የማይቀባጥሩት ምክንያት አይኖርም፡፡ በዚህ የተነሳ ለቁጥጥር አመቺ ስለማይሆን ቁጥጥር ይላላል፡፡

የቁጥጥር መላላት ደግሞ ከአጓጉል ጓደኞች፣ ከአግድም አደግ ወጣቶች፣ ከዋልጌና ከመሳሰሉት የእድሜ እኩዮች ጋር በመሆን አጓጉል ቦታዎች መዋልና መገኘት እንዲዘወተር ምክንያት ይሆናል፡፡ በሆነ ባልሆነው ምክንያት አንዴ ከአባት፣ አንዴ ደግሞ ከእናት ወይም ከዘመድ አዝማድ ገንዘብ እየተወሰደ ደባል ሱሶች ማለትም ሲጋራ ማጨስ፣ አልኮል መጠጦችን መውሰድና የመሳሰሉት ቀስ በቀስ ይለመዳሉ፡፡

ከላይ የተጠቀሱት በጤና ላይ ቀውስ የሚፈጥሩ ደባል ሱሶች ፍላጎት በአንድ በኩል እያደገ ሲመጣ በሌላ በኩል ደግሞ ፍላጎት ማርኪያ ገንዘብ እያጠረ ከመጣ፣ መንፈስ ይረበሻል፡፡ የህይወት ትርጉሙ ይጠፋል፡፡ የሞራል ውድቀት ያስከትላል፡፡ እንድያውም ይባስ ብሎ ግድየለሽነትንና ወፈፌነትን ያመጣል፡፡

ጠቅለል አድርጎ ለመናገር የቤተሰብ መፍረስ የመንፈስ መረበሽና የሞራል ውድቀት፣ ግፋ ሲልም የወሮበላነትና የወንጀለኝነት መንስኤ ሊሆን ይችላል፡፡

መልመጃ አንድ

ሀ. የሚከተሉትን ጥያቄዎች በምንባቡ መሰረት መልሱ፡፡

1. ቤተሰብ ሲፈርስ በልጆች ላይ የሚደርሰው ችግር ምንድን ነው?

2. የቁጥጥር መላላት በልጆች ላይ የሚያስከትለው ችግር ምንድን ነው?

3. በጤና ላይ ቀውስ የሚፈጥሩ ነገሮች የተባሉት ምንድን ናቸው?

4. አጓጉል ቦታዎች ናቸው የሚባሉት ምን አይነት ናቸው?

5. ከተገቢው በላይ መስተንግዶ ይጠብቃቸዋል ሲል ምን ማለቱ ነው? ከተገቢው በላይ መስተንግዶ የሚጠብቃቸውስ የትኞቹ ናቸው?

ለ. ለሚከተሉት ጥያቄዎች ከቀረቡት አማራጮች መካከልትክክለኛውን መልስ ምረጡ፡፡

1.ከደባል ሱሶች መካከል ያልሆነው የትኛው ነው?

ሀ. ጫት መቃም ለ. ሲጋራ ማጨስ ሐ. አልኮል መጠጣት መ. ዳቦ መብላት

2. በቤተሰብ መፍረስ ምክንያት በልጆች ላይ የሚደርሰው ችግር የትኛው ነው?

ሀ. ግድ የለሽነት ለ. ወፈፌነት ሐ. ቦዘኔነት መ. ሁሉም መልስ ናቸው

3. "በጊዚያዊ **መደለያ** ሲል ምን ማለቱ ነው?

ሀ. መቀመጫ ለ. ማታለያ ሐ. ማሳሰቢያ መ. መናገሪያ

4. በልጆች ላይ የሚደርሰው ቁጥጥር የሚላላው ለምንድን ነው?

ሀ. ልጆች ከአባታቸው ጋር ጊዜውን በጨዋታ ስለሚያሳልፉ

ለ. ልጆች እናታቸውን ስራ እየረዱ ስለሚውሉ

ሐ.የተለያዩ ምክንያቶችን እየፈጠሩ ስለሚያቀርቡ

መ. መልሱ አልተሰጠም

5. "እንደ **ቁሳቁስ** ተቆጥረው በሚለው ውስጥ የተሰመረበት ቃል ትርጉም

ሀ. ብር ለ. እቃ ሐ. እዳ መ. ትርፍ

አባሪ ገ

ለ7ኛ ክፍል ተማሪዎች የተዘጋጀ አንብቦ የመረዳት ቅድመ-ልምምድ ፈተና

ስም____________________________________ሴክሽን______

የተፈቀደው ጊዜ 1፡ሰአት

የፈተናው ዋጋ 20%

አጠቃላይ መመሪያ

ይህ ፈተና አንብቦ የመረዳት ፈተና ሲሆን፣ የፈተናው ትኩረትም የእናንተን አንብቦ የመረዳት ችሎታ መመዘን ነው፡፡ ምንባቡን ካነበባችሁ በኋላ ከምንባቡ ቀጥለው የሚመጡትን ሁሉንም ጥያቄዎች መስራት አለባችሁ፡፡

መመሪያ፡-የሚከተለውን ምንባብ ካነበባችሁ በኋላ ከምንባቡ ቀጥለው የሚመጡትን ጥያቄዎች ምንባቡን መሰረት በማድረግ ስሩ፡፡

አብዛኛውን ጊዜ ልብሶች የሚሰሩት ከጥጥ፣ ከጭረት፣ ከሐር እና ከሱፍ ነው፡፡ አልፎ አልፎም ከቆዳ የሚሰሩ ልብሶች አሉ፡፡ በተለይም በአሁኑ ጊዜ ከቆዳ የሚሰሩ ልብሶች እየተለመዱ ሂደዋል፡፡ ጥጥና ጭረት ከአትክልት ይገኛሉ፡፡ ሐር ደግሞ ከአንድ የትል አይነት ሲገኝ ሱፍ ግን ከበግ ጸጉር ይገኛል፡፡

ከእነዚህ ሁሉ ብዛት ያለው የሚገኘው ከጥጥ የሚሰራው ነው፡፡ በዚህም የተነሳ በአለም ውስጥ በየቦታው **አያሌ** ህዝቦች ከጥጥ የተሰራ ልብስ ይለብሳሉ፡፡ የጥጥ ክር በተፈጥሮ መልኩ ነጭ ነው፡፡ ነገር ግን ለጌጥ እየተባለ በልዩ ልዩ ቀለማት ይነከራል፡፡ የጥጥ ክር ልሙጥና ድብልብል ነው፡፡ ከጥጥ የተሰራ ልብስ ጥቃቅን የሆኑ ጭገሮች የሚታዩት ልብሱን ወደ ብርሀን **ወገን** አድርገን ስንመለከተው ነው፡፡

ከጭረት የተሰራ ልብስ ሁኔታው እንደ ጥጥ ነው፡፡ ነገር ግን ከጥጥ ይጠነክራል፡፡ ደግሞም ከበድ ይላል፡፡ የጭረት ክር በተፈጥሮ መልኩ ነጭ ነው፡፡ ነገር ግን በተለያዩ ቀለማት ተነክሮ ሊጌጥ ይችላል፡፡ ከጭረት የተሰራ ልብስ ለሴት ቀሚስ ወይም ለወንድ ሱሪና ኮት ይሆናል፡፡ **ይህ** ልብስ አብዛኛውን ጊዜ የሚያገለግለው ለጠረጴዛ ልብስነትና ለመሳሰሉት ነው፡፡ የጭረት ክር በጣም ለስላሳና ፍጹም ድብልብል ነው፡፡ በጭረት ልብስ ላይ እንደ ጥጥ ልብስ ጥቃቅን ጭገሮች አይገኙበትም፡፡

የሐር ጨርቅ ያምራል፡፡ ደግሞም ይለሰልሳል፣ መልኩም ያብረቀርቃል፡፡ የሐር ክሮች በጣም ቀጫጭንና ረቂቅ ስለሆኑ ልብሱን በመመልከት እያንዳንዳቸውን ለይተን ማየት አንችልም፡፡ ሐር ዋጋው ውድ ነው፡፡ በህንድ፣ በቻይና እንዲሁም በሌሎች ሞቃት ሀገሮች ውስጥ ይለበሳል፡፡ ምክንያቱም ሐር ቀዝቃዛ ስለሆነ ነው፡፡ ሐር በጣም ውድ ከመሆኑም የተነሳ **በእሱ ፈንታ** ሪየን የተባለ ሐር የሚመስል ጨርቅ መስራት አስፈላጊ ሁኗል፡፡ ሪየን ሰው ሰራሽ ሐር ይባላል፡፡ ሪየን ዋጋው ከሀር ይልቅ ርካሽ ነው፡፡ ሲለብሱት ግን የሀርን ያህል አይለሰልስም፡፡ ደግሞም እንደ ሐር **ከገላ** ጋር ልክክ አይልም፡፡ ይሁን እንጂ **እሱም** እንደ ሀር ቀዝቃዛ ነው፡፡ የጥጥ ልብስን ያክል **ብርካቴ** የለውም፡፡ ሲታጠብም ጥንቃቄ ያስፈልገዋል፡፡

(ምንጭ፡- ቶፕ የአማርኛ ትምህርት አጋዥ፣ ሐመልማል አለሙ፣ ገጽ 6 ተሻሽሎ የተወሰደ)

ከዚህ ቀጥሎ ምንባቡን መሰረት በማድረግ የቀረቡትን አንብቦ የመረዳት ጥያቄዎች ካነበባችሁ በኋላ ትክክለኛ መልስ የያዘውን ፊደል ከጥያቄው ጎን ካለው ክፍት ቦታ ላይ ጻፉ፡፡

_____1. በምንባቡ መሰረት የጥጥ ልብስ

ሀ. ፍጹም ድብልብል ነው ለ. ጥቃቅን ጭገሮች ይታዩበታል

ሐ. የተፈጥሮ መልኩ የተለያየ ነው መ. ዋጋው በጣም ውድ ነው

_____2. ከሚከተሉት መካከል ስለ ሪየን ልብስ ትክክል የሆነው የትኛው ነው?

ሀ. ሲለብሱት ቀዝቃዛ ነው ለ. የሚገኘው ከሀር ትሎች ነው

ሐ. ሲለብሱት ከገላ ጋር ልክክ ይላል መ. በሞቃታማ አካባቢዎች አይዘወተርም

_____3. በምንባቡ መሰረት የሐር ልብስ

ሀ. የጥጥ ልብስን ያክል ብርካቴ የለውም

ለ. በአለም ላይ ብዙ ሰዎች ይለብሱታል

ሐ. ቀጫጭን ጭገሮች አሉት

መ. መልኩ ያብረቀርቃል

_____4. ጥጥና ጭረት የሚገኙት ከምንድን ነው?

ሀ. ከጸጉር ለ. ከአትክልት ሐ. ከእንስሳ መ. ከትል

_____5. ከእንስሳት ወጤት የሚገኘው የትኛው ነው?

ሀ. ሱፍ ለ. ሐር ሐ. ጥጥ መ. ጭረት

_____6. የሐር ልብስ ከሚለበስባቸው ሀገሮች መካከል የሆነው የትኛው ነው?

ሀ.ጣልያን ለ. እንግሊዝ ሐ. ህንድ መ. ፈረንሳይ

_____7. ከሚከተሉት መካከል ለቀረበው ምንባብ ጥሩ ርእስ ሊሆን የሚችለው የትኛው ነው?

ሀ. የሴት ልብሶች ለ. የልብስ መሸጫ ሱቆች ሐ. የወንድ ልብሶች

መ. የልብሶች አሰራር

_____8. በጥጥ እና በጭረት መካከል ያለው ልዩነት ምንድን ነው?

ሀ. የተፈጥሮ መልክ ለ የዋጋ ሐ. የጥንካሬ መ. የአገልግሎት

_____9. ከሚከተሉት መካከል ዋጋው ውድ የሆነው የትኛው ነው?

ሀ. ሐር ለ. ሪየን ሐ. ጥጥ መ.ጭረት

_____10. በጣም ለስላሳና ፍጹም ድብልብል የሆነው የትኛው ነው?

ሀ. ጥጥ ለ. ቆዳ ሐ. ጭረት መ. ሐር

_____11. የጥጥ ልብስን ያክል ብርካቴ የለውም የተባለው የትኛው ነው?

ሀ. ጭረት ለ. ሐር ሐ. ሱፍ መ. ሪየን

_____12. የጭረት ልብስ አብዛኛውን ጊዜ የሚያገለግለው

ሀ. ለሌሊት ልብስ ለ. ለወንድ ሱሪ ሐ. ለሴት ቀሚስ መ. ለጠረጴዛ ልብስ

____13. በምንባቡ ሁለተኛ አንቀጽ "በአለም ውስጥ በየቦታው **እያሌ** ህዝቦች ከጥጥ የተሰራ ልብስ ይለብሳሉ፡፡" በሚለው አርፍተነገር ውስጥ "**እያሌ**" የሚለው ቃል ፍቺ

ሀ. ትንሽ ለ. ብዙ ሐ. ጥንታዊ መ. ዘመናዊ

_____14. "...ልብሱን ወደ ብርሀን **ወገን** አድርገን ስንመለከተው ነው" በሚለው አርፍተ ነገር ውስጥ **ወገን** የሚለው ቃል ፍቺ

ሀ.አቅጣጫ ለ. ዘመድ ሐ. ጸሀይ መ. መብራት

_____15. በምንባቡ የመጨረሻው አንቀጽ " የጥጥ ልብስን ያህል **ብርካቴ** የለውም" በሚለው አርፍተነገር ውስጥ **ብርካቴ** የሚለው ቃል ፍቺ

ሀ. ውበት ለ. እድሜ ሐ. ልስላሴ መ. ሙቀት

_____16. "እንደ ሐር **ከገላ** ጋር ልክክ አይልም" በሚለው አርፍተነገር ውስጥ **ከገላ** የሚለው ቃል ፍቺ

ሀ. ከሰውነት ለ. ከጭንቅላት ሐ. ከጫማ መ. ከእግር

______17. "ሐር በጣም ውድ ከመሆኑም የተነሳ **በእሱ ፈንታ** ሪየን የተባለ ሐር የሚመስል ጨርቅ መስራት አስፈላጊ ሁኗል" በሚለው አርፍተነገር ውስጥ "**በእሱ ፈንታ**" የሚለው ሀረግ ፍቺ

ሀ. ጥቅም ለ. ዋጋ ሐ. ምትክ መ. ጊዜ

_____18. ምንባቡ ሶስተኛ አንቀጽ "**ይህ** ልብስ አብዛኛውን ጊዜ የሚያገለግለው ለጠረጴዛ ልብስነትና ለመሳሰሉት ነው" በሚለው አርፍተ ነገር ውስጥ **ይህ** የሚለው ቃል የሚያመለክተው የቱን ነው?

ሀ. የጠረጴዛውን ልብስ ለ. ከጭረት የተሰራውን ልብስ

ሐ. ከጥጥ የሚሰራውን ልብስ መ. ከቆዳ የተሰራውን ልብስ

_____19. በምንባቡ አራተኛ አንቀጽ "**በእሱ** ፈንታ ሪየን የተባለ ..." በሚለው አርፍተነገር ውስጥ "**በእሱ**" የሚለው ቃል የሚያመለክተው የቱን ነው?

ሀ. ጭረቱን ለ. ቆዳውን ሐ. ጥጡን መ. ሐሩን

_____20. በምንባቡ አራተኛ አንቀጽ "ይሁን እንጂ **እሱም** እንደ..." በሚለው አርፍተነገር ውስጥ "**እሱም**" የሚለው ቃል የሚያመለክተው ምንን ነው?

ሀ. የጠረጴዛ ልብሱን ለ. ሪየኑን ሐ. ሐሩን መ. ቆዳውን

አባሪ ጠ

ለ7ኛ ክፍል ተማሪዎች የተዘጋጀ አንብቦ የመረዳት ድህረ-ልምምድ ፈተና

ስም____**ሴክሽን**______

የተፈቀደው ጊዜ 1፡ሰአት

የፈተናው ዋጋ 20%

አጠቃላይ መመሪያ

ይህ ፈተና አንብቦ የመረዳት ፈተና ሲሆን፣ የፈተናው ትኩረትም የእናንተን አንብቦ የመረዳት ችሎታ መመዘን ነው፡፡ ምንባቡን ካነበባችሁ በኋላ ከምንባቡ ቀጥለው የሚመጡትን ሁሉንም ጥያቄዎች መስራት አለባችሁ፡፡

መመሪያ፡-የሚከተለውን ምንባብ ካነበባችሁ በኋላ ከምንባቡ ቀጥለው የሚመጡትን ጥያቄዎች ምንባቡን መሰረት በማድረግ ስሩ፡፡

በልጅነቴ ሰኞ በጣም የምጠላው ቀን ነበር፡፡ በአሁኑ የጉልምስና እድሜዬ ላይ ሆኘ "ለምን?" ብየ ራሴን ስጠይቅ አያሌ ምክንያቶች በሀሳቤ ይመጡብኛል፡፡ ቅዳሜና እሁድ ለተማሪ የእረፍት ቀናት ቢሆኑም፣ በውስጠ ታዋቂ ግን የስራ ቀናት ናቸው፡፡ ያልሰራሁት የቤት ስራ፣ ያልታጠበው የትምህርት ቤት ደንብ ልብስ፣ ሸራ ጫማዬ፣ በወጉ ሳይጠናቀቁ የእረፍት ቀናቱ ያልፋሉ፡፡ እነዚህ ካለፉ ጭንቀት፣ መሸበርና በራስ አለመተማመን ያሳድሩብኛል፡፡

አርብ ከሰአት በኋላ በትምህርት ቤታችን የተለያዩ ዝግጅቶች ነበሩ፡፡ በድራማ፣ በክርክርና በልዩልዩ ጥበባት መምህሮቻችን ያዝናኑናል፡፡ እለቱን ፋሲካ ወይ መውሊድ ያደርጉልናል፡፡ ሰኞ ቀን ተቀይረው ስነስርአት፣ ሞራልና ህግ ይሆናሉ፡፡ ተግባራቸው ትእዛዝ መስጠትና ደንብ ማስፈጸም ብቻ ይሆናል፡፡

እማዬ ከእንዲህ አይነቱ ስጋት እንድትገላግለኝ በጊዜ ልብሴን እንድታጥብልኝ ከወዲሁ አስታውሳታለሁ፡፡ በበቀሎ ቆረቆንዳ ሸራ ጫማዬን ፍትግ አድርጌ አጥባለሁ፡፡ እሁድ ማታ እካላቴን እታጠባለሁ፡፡ ይሁን እንጂ ሁሌ አይሞላልኝም፡፡ የቤት ስራዬን አልሰራሁም፡፡ በተጨማሪ ሰኞ ጧት የለዘዘውን ልብሴን ለብሼ ወደ ትምህርት ቤት ስሄድ ቅዝቃዜው ጥርሴን ማንገጫገጭ ይጀምረኛል፡፡

ወደ ትምህርት ቤት ስሄድ አረማመዴ እንደ ኤሊ ነው፡፡ የቤት ስራ ሰርቶ የመጣ የክፍሌ ልጅ ካጋጠመኝ ለምኘው በፍጥነት ስገለብጥ የልብሴን ቅዝቃዜ እረሳለሁ፡፡

ተዘጋጅተው የመጡ ተማሪዎች በእለቱ ተርብ ሁነው ይታያሉ፡፡ እንደዚህ አይነቶቹ ተማሪዎች ተዝናንተው ይጫወታሉ፡፡ አንዳንዶቹ ደግሞ ያወጋሉ፣ ይከራከራሉ፡፡ ሁለት ሰአት ላይ ደወል ይደወላል፡፡ በየክፍላችን እንሰለፋለን፡፡ ከእኛ ፊት ለፊት ከፍ ባለ ቦታ ላይ የትምህርት ቤታችን ርእሰ መምህር ቲቸር ብርሀኑ ይቆማሉ፡፡ ሌሎቹ መምህራን በእኛና በርእሰ መምህራችን መካከል ባሉ ክፍት ቦታ ላይ ፊታቸውን ወደ እኛ መልሰው በመደዳ ይቆማሉ፡፡ ሁሉም በአለባበሳቸው ንጹህ ናቸው፡፡ ጫማዎቻቸው ያንጸባርቃሉ፡፡ ጸጉራቸው ተከርክሟል፣ ጺማቸው ተላጭቷል፡፡

የሰንደቅ አላማ መዝሙር ከተዘመረ በኋላ የሳምንቱን ዜና ያጠናቀረው ተማሪ ከሰልፈኞቹ መካከል ሪፖርት ወደሚያደርግበት መድረክ ይሄዳል፡፡ በራስ መተማመን ስሜት ተራምዶ መድረኩ ላይ ወጣ፡፡ ከኪሱ አጣጥፎ ያስቀመጣትን ወረቀት በማውጣት

ርእሰ ዜናውን ማንበብ ጀመረ፡፡ ለደንቡ ያህል ወረቀት ያዘ እንጂ የዜናውን ዝርዝር በቃሉ የሚያውቀው ይመስላል፡፡

(ምንጭ፡- ልጅነት፣ በ ዘነበ ወላ፣ ከገጽ 78-79 ተሻሽሎ የተወሰደ)

ከዚህ ቀጥሎ ምንባቡን መሰረት በማድረግ የቀረቡትን አንብቦ የመረዳት ጥያቄዎች ካነበባችሁ በኋላ ትክክለኛ መልስ የያዘውን ፊደል ከጥያቄው ጎን ካለው ክፍት ቦታ ላይ ጻፉ፡፡

_____1.አርብ ከሰአት በኋላ ትምህርት ቤቱ ምን ምን ዝግጅቶች ነበሩት?

ሀ. የጥያቄና መልስ ለ. የኳስ ጨዋታ ሐ. የአካባቢ ጽዳት መ. ድራማና ክርክር

_____2.ተማሪው በልጅነቱ የማይስማማው የሳምንቱ ቀን የቱ ነው?

ሀ. አርብ ለ. ማክሰኞ ሐ. ሰኞ መ. ረቡዕ

_______3. ልጁ የልብሱን ቅዝቃዜ እንዲረሳ ያደረገው ምን ነበር?

ሀ. ፊጣን ርምጃው ለ.የቤት ስራ መገልበጡ ሐ.የተማሪዎች ክርክር

መ. የጓደኛ ጨዋታ

_______4. ለደንቡ ያህል ወረቀት ይዟል የተባለው ማን ነው?

ሀ. መምህር ብርሀኑ ለ. ዜና ዘጋቢው ሐ. የክፍል አለቃው

መ. ርእሰ መምህሩ

_______5. በምንባቡ መሰረት ጸሀፊው በአሁኑ ሰአት ያለበት የእድሜ ክልል

ሀ. ወጣትነት ለ. ጎልማሳነት ሐ. እርጅና መ. ልጅነት

_______6. የሳምንቱ ዜና የሚቀርበው በማን ነው?

ሀ. በተማሪ ለ. በመምህር ሐ. በርእሰ መምህሩ መ. በጥበቃ ሰራተኛ

_______7. ልጁ ልብሱ እንዲታጠብለት የሚያስታውሰው ለማን ነበር?

ሀ. ለእናቱ ለ. ለአባቱ ሐ. ለእህቱ መ. ለወንድሙ

_______8. ሰኞ ጧት በትምህርት ቤቱ ከሚከናወኑት ነገሮች መካከል የሆነው የትኛው

ነው?

ሀ. ዜና ማቅረብ ለ. ሳር ማጨድ ሐ. ቁርስ መብላት መ. ድራማ ማቅረብ

______9. በቀረበው ምንባብ መሰረት

ሀ. ልጁ በትምህርቱ በጣም ጎበዝ ነው

ለ. ልጁ ስፖርተኛ ነው

ሐ. ልጁ በትምህርቱ ሰነፍ ነው

መ. ልጁ ወላጆቹን በስራ ያግዛል፡፡

______10. አንቀጽ ሁለት የሚያስተላልፈው መልእክት ምንድን ነው?

ሀ. ስለ መዝናናት ለ. ስለ ወላጅ ምክር ሐ. ስለ ጉብዝና መ. ስለ ጤንነት

______11. በምንባቡ መሰረት ለቀረበው ታሪክ ርእስ ሊሆን የሚችለው የትኛው ነው?

ሀ. የጓደኝነት ትዝታ ለ. የበአል ቀናት ትዝታ ሐ. የወላጅ ትዝታ

መ. የትምህርት ቤት ትዝታ

______12. **"ኤሊ"** የሚለው ቃል ተማሪውን ከምን አንጻር ይገልጸዋል?

ሀ. የዋህነቱን ለ. ታታሪነቱን ሐ. ቀርፋፋነቱን መ. አዋቂነቱን

______13. በምንባቡ ሁለተኛው አንቀጽ **"የለዘዘው ልብሴን"** ሲል ምን ማለቱ ነው?

ሀ. የተቀደደው ልብሴን ለ. ያልደረቀው ልብሴን ሐ. አዲሱን ልብሴን

መ. የደንብ ልብሴን

______14. በምንባቡ ሶስተኛው አንቀጽ ውስጥ **"ሁሌ አይሞላልኝም"** ሲል ምን ማለቱ ነው?

ሀ. ሁልጊዜ ገንዘብ የለኝም ለ. ሁልጊዜ ጠግቤ አልበላም

ሐ. ሁልጊዜ አይሳካልኝም መ. ሁልጊዜ ደስ አይለኝም

______15. የመጀመሪያው አንቀጽ ሶስተኛው መስመር ላይ **"በውስጠ ታዋቂ"** ሲል

ምን ማለቱ ነው?

ሀ. በቀጥታ ለ. በግልጽ ሐ. በግምት መ. በተዘዋዋሪ

_______16. የሳምንቱን ዜና ያጠናቀረው ሲል ምን ማለቱ ነው?

ሀ. ያዘጋጀው ለ. ያነበበው ሐ. ያስደመጠው መ. ያመለከተው

_______17. አምስተኛው አንቀጽ ውስጥ "ሁሉም" የሚለው ቃል የሚያመለክተው ምንን ነው?

ሀ. መምህራንን ለ.ተማሪዎችን ሐ. ርእሰ መምህሩን መ. ወላጆችን

______18. የመጀመሪያው አንቀጽ "እነዚህ ካለፉ ጭንቀት፣ መሸበርና በራስ አለመተማመን ያሳድሩብኛል" በሚለው አርፍተነገር ውስጥ "እነዚህ" የሚለው ቃል የሚያመለክተው ምንን ነው?

ሀ. የደንብ ልብስንና ሽራ ጫማን ለ. የቅዳሜና እሁድ ጊዚያትን

ሐ. የባለ ታሪኩን እድሜ መ. ውስጣዊ ስሜቱን

______19. ሁለተኛው አንቀጽ ውስጥ "እለቱን" የሚለው ቃል የሚያመለክተው ምኑን ነው?

ሀ. አርብ ቀንን ለ. ሰኞ ቀንን ሐ. የትምህርት ቀንን መ. የልደት ቀኑን

______20. አምስተኛው አንቀጽ ውስጥ "እንደዚህ አይነቶቹ" ሲል የሚያመለክተው ማንን ነው?

ሀ. ሁሉንም ተማሪዎች ለ.ሁሉንም መምህራን ሐ. የተዘጋጁትን ተማሪዎች

መ. ርእሰ መምህሩን

አባሪ ጨ

ለ7ኛ ክፍል ተማሪዎች የተዘጋጀ አቀላጥፎ የማንበብ ቅድመ-ልምምድ ፈተና

ለ7ኛ ክፍል ተማሪዎች የተዘጋጀ የማንበብ ፍሰት ቅድመ-ልምምድ ፈተና

የቃላት የስህተት ብዛት
ብዛት

ስም-------------------የተማሪው ኮድ---ጾታ----የተጀመረበት ሰአት-----

ተኩላና የበግ ግልገል

እንዴት የበግ ግልገል ከሌሎች በጎች ጋር ተቀላቅላ ሳር ትግጣለች፡፡ ከግጦሹ መሬት አንዱ ጫፍ ላይ ስትደርስ የሚጣፍጥ ሳር አጋጠማት፡፡ ሳሩን እየጋጠች አቅጣጫዋን ለውጣ ርቃ በመሄዷ ከሌሎች በጎች ተነጥላ ብቻዋን ቀረች፡፡ ሳሩ በጣም ጣፍጧት እየጋጠች ስለነበር አንድ ተኩላ አጠገቧ መድረሱን አላወቀችም ነበር፡፡ እናም ተኩላው ያዛት፡፡

ነገር ግን ግልገሏ በጣም ብልህ ስለነበረች፣ ብዙ ሳር በልታ ሆዷ በጣም መሙላቱንና ሆዷ እስከሚጎድል ከጠበቃት ጥሩ ምግብ ልትሆነው እንደምትችል ለተኩላው ነገረችው፡፡ በዚህ ጊዜም ተኩላው በግልገሏ ሀሳብ በመስማማት ካጠገቧ ቁጭ ብሎ ይጠባበቅ ጀመር፡፡

ከጥቂት ደቂቃዎች በኋላ ደግሞ ተኩላው መዝለል እንድትችል ከፈቀደላት የበላችው ሳር በፍጥነት ተፈጭቶ ቶሎ እንደሚበላት ስለጠየቀችው ተኩላው በሀሳቡ ተስማማ፡፡

ግልገሏ እየዘለለች ሳለ ሌላ አዲስ የማታለያ ብልሀት መጣላትና ተኩላው ከአንገቱ ላይ የተንጠለጠለውን ደወል አውልቆ እንዲያስጮኸውና ደወሉ በሚጮህበት ጊዜ በፍጥነት እንድትዘል ስለሚረዳት የበላችው ሳር ተፈጭቶ ቶሎ እንደሚበላት ነገረችው፡፡ ተኩላውም የነገረችውን ሲያደርግ የግልገሊቱ እረኛ የደወሉን ድምጽ ከርቀት ሰምና ውሻውን የደወሉ ድምጽ ወደ ተሰማበት ቦታ ላከ፡፡ ውሻውም እየጮኸ ተኩላውን በማሳደድ የግልገሏን ህይወት አተረፈ፡፡

የተጠናቀቀበት ሰአት----

አባሪ ጸ

ለ7ኛ ክፍል ተማሪዎች የተዘጋጀ አቀላጥፎ የማንበብ ድህረ-ልምምድ ፈተና

ለ7ኛ ክፍል ተማሪዎች የተዘጋጀ የማንበብ ፍሰት ድህረ-ልምምድ ፈተና

የ ቃላት የ ስህተት ብዛት
ብዛት

ስም————————የተማሪው ኮድ—ጾታ---- የተጀመረበት ሰአት-----

ችኩሉ ቀበሮ

አንድ ቀበሮ የእለት ምግቡን ለመፈለግ ብዙ መንገድ ይሄዳል፡፡ ምግብ ላገኝ እችላለሁ ብሎ ያሰበውን የተለያየ ዘዴ ቢጠቀምም ምንም ሊሳካለት አልቻለም፡፡ ረሀቡ እየበረታበት መጥቶም ለመሄድ የሚያስችል አቅም ሊያጣ ሆነ፡፡ በመጨረሻ ከሚኬደው ጫፍ ላይ ሲደርስ በድንገት ቀዳዳ ያለው አንድ ትልቅ ዛፍ አየ፡፡ በቀዳዳው ውስጥ አንድ በሰፋፊ ቅጠል የተሸፈነ ነገር ተመለከተ፡፡ ይህ የተጠቀለለ ነገር ምግብ ሊሆን ይችላል ብሎ በእርግጠኝነት ገመተ፡፡ በደስታ ስሜትም እንደምንም ብሎ በመዝለል የዛፉ ቀዳዳ ውስጥ ገባ፡፡

የተጠቀለለውን ነገር ሲከፍተው ዳቦ፣ ስጋና ፍራፍሬዎችን አገኘ፡፡ በአካባቢው የሚኖር አንድ ሽማግሌ እንጨት ፈላጭ ሰው ለምሳው ያስቀመጠው ምግብ ነበር፡፡

በጣም የራበው ቀበሮም ምግቡን በደስታ መብላት ጀመረ፡፡ እንደጨረሰም ውሀ ስለጠማው ለመጠጣት አቅራቢያው ወደሚገኝ አንድ ምንጭ ለመሄድ ወሰነ፡፡ ከግዙፉ ዛፍ ቀዳዳ መውጣት ግን አልቻለም፡፡ ብዙ ሙከራ ቢያደርግም ቀዳዳው አላስወጣ አለው፡፡ ቀበሮው ብዙ በመብላቱ የተነሳ ሆዱ ሞልቶ ስለነበር በሰላም ገብቶበት ከነበረው የዛፍ ግንድ ቀዳዳ መውጣት አልቻለም፡፡

ቀበሮው ባጋጠመው ነገር በጣም ተናደደና ከዛፉ ቀዳዳ ውስጥ ዘሎ ከመግባቱ በፊት ትንሽ ማሰብ እንደነበረበት በቁጭትና በትካዜ አስታወሰ፡፡

የተጠናቀቀበት ሰአት----