አዲስ አበባ ዩኒቨርሲቲ

የሂዩማኒቲስ፣ የቋንቋዎች ጥናት፣ የጆርናሊዝምና የኮሚዩኒኬሽን ኮሌጅ

የአማርኛ ቋንቋ፣ ሥነጽሑፍና ፎክሎር ትምህርት ክፍል

የድኅረምረቃ መርሐግብር

በህጻናት ሥነጽሑፍ ላይ የተመሰረተ ትወናዊ ንባብ ዘዴ አቀላጥፎ የማንበብንና አንብቦ የመረዳትን ክሂል የማጎልበት ሚናና በክሂላቱ መካከል ያለው ተዛምዶ፤ በሶስተኛ ክፍል ተማሪዎች ተተኳሪነት

በዘላለም ጌታቸው

አዲስ አበባ ዩኒቨርሲቲ

ሰኔ 2009 ዓ.ም.

አዲስ አበባ ዩኒቨርሲቲ

የሂዩማኒቲስ፣ የቋንቋዎች ጥናት፣ የጆርናሊዝምና የኮሚዩኒኬሽን ኮሌጅ

የአማርኛ ቋንቋ፣ ሥነጽሑፍና ፎክሎር ትምህርት ክፍል

የድኅረምረቃ መርሐግብር

በህጻናት ሥነጽሑፍ ላይ የተመሰረተ ትወናዊ ንባብ ዘዴ አቀላጥፎ የማንበብንና አንብቦ የመረዳትን ክሂል የማጎልበት ሚናና በክሂላቱ መካከል ያለው ተዛምዶ፤ በሶስተኛ ክፍል ተማሪዎች ተተኳሪነት

በተግባራዊ ስነልሳን የኢትዮጵያ ቋንቋዎችን ማስተማር
የፍልስፍና ዶክትሬት ዲግሪ ማሟያ ጥናት

በዘላለም ጌታቸው

የጥናቱ አማካሪ
ዶክተር ብርሃኑ ቦጋለ

አዲስ አበባ ዩኒቨርሲቲ

ሰኔ 2009 ዓ.ም.

አዲስ አበባ ዩኒቨርሲቲ

የሂዩማኒቲስ፣ የቋንቋዎች ጥናት፣ የጆርናሊዝምና የኮሚዩኒኬሽን ኮሌጅ

የአማርኛ ቋንቋ፣ ሥነጽሑፍና ፎክሎር ትምህርት ክፍል

የድኅረምረቃ መርሐግብር

በህጻናት ሥነጽሑፍ ላይ የተመሰረተ ትወናዊ ንባብ ዘዴ አቀላጥፎ የማንበብንና አንብቦ የመረዳትን ክሂል የማጎልበት ሚናና በክሂላቱ መካከል ያለው ተዛምዶ፤ በሶስተኛ ክፍል ተማሪዎች ተተኳሪነት

በዘላለም ጌታቸው

ሰኔ 2009 ዓ.ም.

የፈተና ቦርድ አባላት

__አማካሪ__	__ፊርማ__
ብርሃኑ ቦጋለ (ዶር.)	....
__ፈታኞች__	
ማረው ዓለሙ (ዶር.)	....
ጌታቸው እንዳላማው (ዶር.)	....

ማረጋገጫ

“በህጻናት ሥነጽሑፍ ላይ የተመሰረተ ትወናዊ ንባብ ዘዴ አቀላጥፎ የማንበብንና አንብቦ የመረዳትን ክሂል የማጎልበት ሚናና በክሂላቱ መካከል ያለው ተዛምዶ፤ በሶስተኛ ክፍል ተማሪዎች ተተኳሪነት” በሚል ርዕስ በአዲስ አበባ ዩኒቨርሲቲ፣ የሂዩማኒቲስ፣ የቋንቋዎች ጥናት፣ የጆርናሊዝምና የኮሚዩኒኬሽን ኮሌጅ የአማርኛ ቋንቋ፣ ሥነጽሑፍና ፎክሎር ትምህርት ክፍል የድኅረምረቃ መርሐግብር፣ **በተግባራዊ ስነልሳን የኢትዮጵያ ቋንቋዎችን ማስተማር** የፍልስፍና ዶክትሬት ዲግሪ ማሟያነት ያቀረብኩት ይህ ጥናት፣ ከዚህ በፊት በማንኛውም አካል ያልተሰራ ወጥ የራሴ ስራ መሆኑን፣ የተጠቀምኩባቸው ድርሳናት በትክክል ዋቢ መሆናቸውንና አዲስ አበባ ዩኒቨርሲቲም የጥናቱ ህጋዊ የባለቤትነት መብት ያለው መሆኑን በፊርማዬ አረጋግጣለሁ፡፡

ዘላለም ጌታቸው

ሰኔ 2009 ዓ.ም.

ምስጋና

ይህ ጥናት በአማካሪዬ በዶክተር ብርሃኑ ቦጋለ ሙያዊ ድጋፍና ማበረታቻ እዚህ ደረጃ ላይ ደርሷል፡፡ ስለዚህም ዶክተር ብርሃኑ ቦጋለ ከጥናቱ መጠንሰስ ጀምሮ እስከማጠናቀቂያው ድረስ የጥናቱን አቅጣጫ በመጠቆም፣ ልምዳቸውን በማካፈልና በተለይ የመረጃ መተንተኛ መንገዶችን ደጋግመው በማመላከትና በመፈተሽ ላደረጉልኝ ሙያዊ እገዛ በቅድሚያ ከፍ ያለ ምስጋናዬን አቀርባለሁ፡፡ ጥናቱ ከሰሚናር ኮርስ ማሚያነት ተነስቶ እያደገ የመጣ እንደመሆኑ የኮርሱ መምህር የሆኑትን ዶክተር ጌታሁን አማረ፣ ጥናቱ የሚቀርብበትን አካሄድ በመጠቆምና እንዴት ወደዋናው ጥናት ማደግ እንዳለበት በማመላከት አቅጣጫ ስላስያዙኝ አመሰግናለሁ፡፡ በጥናቱ የትልመ ጥናትና የደረጃ ማበልጸጊያ ፈተና ወቅት ገንቢ አስተያየት ሰጥተውኝ የጥናቱን አቅጣጫ በማቃናት ለረዱኝ ዶክተር ጌታቸው አዱኛ፣ ዶክተር ገሰሰ ታደሰ፣ ዶክተር ጌታቸው እንዳላማውና ዶክተር ብርሃኑ ማቴዎስ ያለኝ ምስጋናም ከፍ ያለ ነው፡፡

የዶክትሬት ዲግሪ ትምህርቴን እንድማር ላነሳሱኝና በትምህርቴ ወቅት ሁሉ ሙያዊ እገዛቸው ላልተለየኝ ለአቶ ደረጀ ገብሬ፣ በተለይ ያውሱኝ ለነበሯቸው ጠቃሚ መጻሕፍትና የመጨረሻ የጥናት ዘገባዬን በስራ በተወጠሩበት ሰዓት ላይ በማንበብ ለሰጡኝ ጥልቅ አስተያየት ምስጋናዬ የላቀ ነው፡፡ የማከብርህ መምህሬ ዓለም እሸቱ ሁሌም እኔ ላይ ላለህ እምነትና ማበረታቻህ ያለኝ ምስጋና ጥልቅ ነው፤ ተስፋ እንዳልቆርጥ ረድተኸኛል፡፡ ዶክተር ሙሉሰው አስራቴ ለማበረታቻህና ለጥናቴ የሚረዱ የውጪ ጥናቶችን በመስጠት ላደረግክልኝ እገዛ ምስጋናዬን አቀርባለሁ፡፡ ከሥነጽሑፍ በይበልጥ ደግሞ ከቲያትር ጥበብ ጋር የሁለተኛ ደረጃ ተማሪ ሳለሁ ያስተዋወቁኝና ያም አድጎ እዚህ ደረጃ እንዲደርስ ድጋፍና ማበረታቻ ላደረጉልኝ አቶ አሰፋ ወርቁና አቶ ፋንታሁን እንግዳ ምስጋናዬን አቀርባለሁ፡፡ አቶ ፋንታሁን እንግዳ በጥናቱ የተጠቀምኳቸውን ጽሑፈተውኔቶች በማረም ጭምር ላደረጉልኝ ድጋፍ ከፍ ያለ ምስጋናዬን አቀርባለሁ፡፡ ጽሑፈተውኔቶቹ ከቋንቋና ከማስተማሪያ ግብአትነታቸው አኳያ የገመገሙልኝን አቶ ደበበ ኃ/ጊዮርጊስንም አመሰግናለሁ፡፡ ሙባረክና ኤልያስ ጽሑፌን በኮምፒውተር በማስተካከል፣ሊዲያና አክሊሉ ከትምህርት ሚንስቴርና ከልደታ ክፍለከተማ መረጃዎችን በቀላሉ እንዳገኝ ስለረዳችሁኝ ምስጋናዬ ይድረሳችሁ፡፡

በመነሻውና በዋናው ጥናት ላይ ፈተና በመፈተን የተባበሩኝን ሂሩት አመሃ፣ ዳኛቸው ደጉ፣ ቶማስ ዳኛቸው፣ ሰርካለም ይገረሙ፣ መንግስቱ ታደሰ፣ በላይነሽ ደነቀ፣ ግርማ በቀለ፣ ባዩ ተሾመ፣ አማረ ተሾመና ዮብዳር ደምሴ፣ እንዲሁም ጥናቱን በተለያየ ጊዜ በማንበብ አስተያየት የሰጠኝን ኤፍሬም ጥሩነህን አመሰግናለሁ፡፡ በጥናቱ የተካተቱትን ፈተናዎችና አተገባበራቸውን ለመፈተሽ፣ ለናሙናውና ለዋናው ጥናቱ መረጃ ለማሰባሰብ ፍቃደኛ ለሆኑት ደቡብ ኢትዮጵያ አካዳሚ፣ አዳሬ ፣ አለም ማያ፣ እድገት በስራና ተስፋ ኮከብ አንደኛ ደረጃ ትምህርት ቤቶች ርእስ መምህራንና በጥናቱ የተሳተፉትን የነዚህን ትምህርት ቤቶች ተማሪዎች አመሰግናለሁ፡፡ በጥናቱ በመምህርነት ለተሳተፉት መምህርት ጤናዬ መንግስቱ፣ ፍሬህይወት አሰፋና ፀሐይ ንጉሴ ያለኝ ምስጋናም የላቀ ነው፡፡ ሳሙኤል ክብረት ለመጨረሻው ሰዓት እገዛህ አመሰግናለሁ፡፡

በጥናቱ ለተጠቀምኩባቸው መጽሐፎች ደራሲያን (ዶክተር ብርሃኑ ቦጋለ፣ ዶክተር ኑሩ መሀመድ፣ አቶ መኮንን ለማ፣ አቶ ዓለም እሸቱ፣ አቶ ተስፋዬ ገብረማሪያም ሀይሉ እና ወይዘሮ ብሩክታዊት ጥጋቡ) እንዲሁም አሳታሚዎች (ስፖትላይት አሳታሚዎች እና አማኑኤል የልማት ድርጅትና ዊዝኪድስ ወርክሾፕ)፣ ብሎም ለጥናቴ የተጠቀምኩበት ፈተና አዘጋጆችና ባለቤቶች ከፍ ያለ ምስጋናዬን አቀርባለሁ፡፡ ወንድሜ ሰለሞን ጸጋዬ ከእንግሊዝ ገዝተህ ለላክልኝ የትወናዊ ንባብ መጽሐፍ ከልብ አመሰግናለሁ፡፡

ይህን ጥናት ለማከናወን የሚረዳ የገንዘብ ድጋፍ ላደረጉልኝ ለአዲስ አበባ ዩኒቨርስቲና ለዲላ ዩኒቨርስቲ፣ የፎቶ ኮፒ አገልግሎት በነጻ እንዳገኝ ለረዳኝ ለደቡብ ኢትዮጵያ ኮሌጅ፣ እንዲሁም በጥናቴ ርእሰ ጉዳይ ዙሪያ የህጻናት መጽሐፎችን በማዘጋጀትና በማረም በነቢብ ያገኘሁትን እውቀት በተግባር እንዳጠናክረው እድሉን ለሰጠኝና ብዙ ጫናዎቼን ለቀነሰልኝ ስፖትላይት የትምህርት ማበልጸጊያ ማእከል ከፍ ያለ ምስጋናዬን አቀርባለሁ፡፡

በአዲስ አበባ ቆይታዬ እናንተው ዘንድ ተመችቶኝ እንድኖር በፍቅር ለተቀበላችሁኝ ወንድሞቼና እህቶቼ አንተነህ ጌታቸው፣ ጤናዬ ጌታቸው፣ ቆንጂት ጌታቸው፣ ፀሐይ ላቀውና ከተማ አለሙ ስለድጋፋችሁ ምስጋናዬን አቀርባለሁ፡፡ እህቴ ስመኝ አመሃ የላክሽልኝ ላፕቶፕ ይህንን ጥናት ሰርቼ ጨርሼበታለሁና አመሰግናለሁ፡፡

በመጨረሻም፣ ግን ደግሞ በዋነኛነት ጥናቴን በሰራሁባቸው አመታት ሁለት ልጆቻችንን ለብቻሽ በማሳደግ ለጥናቱ ሙሉ ጊዜዬን እንድሰጥ ለረዳሽኝና ላበረታታሽኝ ባለቤቴ ሂሩት አመሃ ልኡልሰገድ ያለኝ ምስጋናና አክብሮት እጅግ በጣም ላቅ ያለ ነው፡፡ ጥናቴ የናንተም ሀሳብ ሆኖ ወደአዲስ አበባ በመጣሁ ቁጥር “መልካም መማር” እያላችሁ ትሸኙኝ ለነበረው ልጆቼ ማርካንና ናታን እዚህ ላይ የምገልጸው ለናንተ ያለኝን ጥልቅ ፍቅር ነው፤ ከዚህ ጥናት ተጠቃሚዎቹ እናንተም ናችሁና ምስጋናው በተግባር ይደርሳችኋል፡፡

ማውጫ

ምስጋና i

ማውጫ iii

የሰንጠረዥ ማውጫ vii

የምስል ማውጫ ixx

አህጽሮተ ጥናት........ x

ምዕራፍ አንድ፤ መግቢያ........ 1

1.1 የጥናቱ ዳራ........ 1

1.2 የጥናቱ መነሻ ችግር........ 7

1.3 የጥናቱ መላምቶች........ 8

1.4 የጥናቱ ዓላማ 10

1.5 የጥናቱ ጠቀሜታ........ 111

1.6 የጥናቱ ወሰን........ 13

1.7 የጥናቱ ውስንነት........ 14

1.8 የቁልፍ ቃላትና ጽንሰ ሀሳቦች ተግባራዊ ብያኔ 155

ምዕራፍ ሁለት፤ የተዛማጅ ድርሳናት ክለሳ........ 177

2.1 አቀላጥፎ ማንበብ........ 17

2.1.1 የአቀላጥፎ ማንበብ አላባውያንና መለኪያዎች........ 18

2.1.2 አቀላጥፎ ማንበብን የማስተማሪያ አቀራረቦች........ 24

2.2 አንብቦ መረዳት........ 27

2.2.1 አንብቦና አዳምጦ መረዳት........ 27

2.2.2 የአንብቦ መረዳት መሰረቶች 30

2.2.3 የአንብቦ መረዳትና የአቀላጥፎ ማንበብ ተዛምዶ........ 32

2.3 የህጻናት ሥነጽሑፍ........ 35

2.3.1 የህጻናት ሥነጽሑፍ ምንነት........ 36

2.3.2 የህጻናት ሥነጽሑፍ ዓይነቶች........ 38

2.3.3 አቀላጥፎ ማንበብንና አንብቦ መረዳትን ለማስተማር የሚረዱ የህጻናት ሥነጽሑፎች አመራረጥ........ 39

2.4 ትወናዊ ንባብ........ 44

2.4.1 የትወናዊ ንባብ ምንነት........ 45

2.4.2 የትወናዊ ንባብ ዓብይ ተግባራት........ 47

2.4.3 የትወናዊ ንባብ የማስተማሪያ ግብአቶች........ 51

2.4.4 ትወናዊ ንባብ አንብቦ መረዳትንና አቀላጥፎ ማንበብን ለማዳበር ያለው ድርሻ.. 54
2.4.5 የትወናዊ ንባብ ሞዴሎች... 56
2.4.6 የጥናቱ ንድፈሀሳባዊ መሰረትና ጽንሰሀሳባዊ ማሕቀፍ.................................... 61
2.4.6.1 ንድፈሀሳባዊ መሰረት...61
2.4.6.2 ጽንሰሀሳባዊ ማሕቀፍ..69
2.5 ከርእሰ ጉዳዩ ጋር ተዛምዶ ያላቸው የሀገር ውስጥ ጥናቶች.............................73
ምዕራፍ ሶስት፤ የጥናቱ ንድፍና ዘዴ 77
3.1 የጥናቱ ንድፍ... 77
3.2 የጥናቱ ቦታና የተሳታፊዎች አመራረጥ 77
3.2.1 የጥናቱ ቦታና ትምህርት ቤት አመራረጥ 77
3.2.2 የክፍል ደረጃ አመራረጥ.. 79
3.2.3 የተማሪዎችና የመምህራን አመራረጥ... 80
3.3 የማስተማሪያ ጽሑፎች መረጣና ዝግጅት.. 82
3.4 የመረጃ መሰብሰቢያ መሳሪያዎች.. 84
3.4.1 ፈተና 84
3.4.2 ምልከታ 89
3.4.3 ቡድን ተኮር ውይይትና ቃለመጠይቅ.. 89
3.5 የጥናቱ አካሄድ (Procedures of the Research).. 91
3.6 የመረጃ አተናተን.. 93
ምዕራፍ አራት፤ የናሙና ጥናቱ ውጤት ትንተና፣ ማብራሪያና የተገኙ ተመክሮዎች....... 96
4.1 የናሙና ጥናቱ መላምት 96
4.2 የናሙና ጥናቱ ቦታ፣ የተሳታፊዎች አመራረጥና የጥናቱ ሂደት............................ 97
4.2.1 የናሙና ጥናቱ ቦታ አመራረጥ.. 98
4.2.2 የተማሪዎችና የመምህር አመራረጥ.. 98
4.2.3 የናሙና ጥናቱ ሂደት 100
4.4 የናሙና ጥናቱ ውጤት 102
4.5 ከናሙና ጥናቱ የተገኙ ተመክሮዎች... 104
4.6 በናሙና ጥናቱ ወቅት ያጋጠሙ ችግሮችና የተወሰዱ መፍትሄዎች 108
ምዕራፍ አምስት፤ የዋናው ጥናት የመረጃ ትንተናና ማብራሪያ.................................... 111
5.1 የውጤት ትንተና 111
5.1.1 በህጻናት ሥነጽሑፍ ላይ የተመሰረተ ትወናዊ ንባብ ዘዴ የህጻናትን አቀላጥፎ የማንበብ ክሂል ለማዳበር ያለው ሚና..111

5.1.2 በህጻናት ሥነጽሑፍ ላይ የተመሰረተ ትወናዊ ንባብ ዘዴ የህጻናትን አንብቦ የመረዳት ክሂል ለማዳበር ያለው ሚና 125

5.1.3 በትወናዊ ንባብ ዘዴ በተማሩ ተማሪዎች፣ የአቀላጥፎ ማንበብና የአንብቦ መረዳት ውጤት መካከል ያለው ተዛምዶ 129

5.1.4 የክፍል ውስጥ ምልከታ ትንተና 140

5.1.5 ከተማሪዎች ጋር የተካሄደ ቡድን ተኮር ውይይትና ከመምህራን ጋር የተደረገ ቃለመጠይቅ ትንተና 150

5.2 የውጤት ማብራሪያ 157

5.2.1 በህጻናት ሥነጽሑፍ ላይ የተመሰረተ ትወናዊ ንባብ ዘዴ፣ የህጻናትን አቀላጥፎ የማንበብ ክሂል ለማዳበር ያለው ሚና 157

5.2.2 በህጻናት ሥነጽሑፍ ላይ የተመሰረተ ትወናዊ ንባብ ዘዴ የህጻናትን አንብቦ የመረዳት ክሂልን ለማዳበር ያለው ሚና 163

5.2.3 በትወናዊ ንባብ ዘዴ የተማሩ ተማሪዎች የአቀላጥፎ ማንበብና የአንብቦ መረዳት ውጤት ተዛምዶ 164

ምዕራፍ ስድስት፤ 167

ማጠቃለያ፣ መደምደሚያ፣ አስተያየትና ወደፊት ሊጠኑ የሚገባቸው ጉዳዮች 167

6.1 ማጠቃለያ 167

6.2 መደምደሚያ 170

6.3 አስተያየት 172

6.4 ወደፊት ምርምር ሊካሄድባቸው የሚገቡ ጉዳዮች 174

ዋቢዎች 176

አባሪዎች 192

አባሪ 1፤ ለጥናቱ የተመረጡ ታሪኮች ቅጂ 193

አባሪ 2 ፤ ለጥናቱ የተዘጋጁ ጽሑፈ- ተውኔቶች ቅጂ 254

አባሪ 3፤ ለጥናቱ የሚሆኑ መጽሐፍት መምረጫ ቅጽ 272

አባሪ 4፤ የትወናዊ ንባብ ዘዴ ማስተማሪያ ናሙና 274

አባሪ 5፤ የቅድመ ልምምድ ፈተና የፈታኞች እና የተማሪዎች ቅጂ 282

አባሪ 6፤ የድህረልምምድፈተና የፈታኞች እና የተማሪዎች ቅጂ 290

አባሪ 7፤ የቅድመና የድህረልምምድፈተናዎች ውጤት 298

አባሪ 8 ፤ የቅድመና የድህረልምምድፈተናዎች ተዛምዶ 308

አባሪ 9፤ ለሙከራና ለጥብቅ ቡድኑ መምህራን የቀረበ የቃለ መጠይቅ መምሪያ 309

አባሪ 10፤ ለሙከራ ቡድኑ ተማሪዎች የቀረበ የቡድን ተኮር ውይይት መምሪያ 311

አባሪ 11፤ከሙከራና ከጥበቅ ቡድኑ መምህራን ጋር የተካሔደ ቃለ መጠይቅ ከመቅረጽ ድምፅ ወደ ጽሑፍ የተገለበጠ 312

አባሪ 12፤ ከሙከራ ቡድኑ ተማሪዎች ጋር የተካሄደ የቡድን ተኮር ውይይት ከመቅረጸ ድምጽ ወደ ጽሑፍ የተገለበጠ 319

አባሪ 13 ፤ የጥብቅና የሙከራ ቡድን የክፍል ውስጥ ምልከታ ናሙና.......................... 330

የሰንጠረዥ ማውጫ

ሰንጠረዥ 5.1፤

የሙከራና የጥብቅ ቡድን የተዘወተሩና የፈጠራ ቃላትን በትክክል የማንበብ የቅድመ ልምምድ ፈተና አማካይ ውጤት ልዩነት 113

ሰንጠረዥ 5.2፤

የሙከራና የጥብቅ ቡድን የተዘወተሩና የፈጠራ ቃላትን በትክክል የማንበብ የድህረልምምድፈተና አማካይ ውጤት ልዩነት 115

ሰንጠረዥ 5.3፤

የሙከራ ቡድን የተዘወተሩና የፈጠራ ቃላትን በትክክል የማንበብ የቅድመና ድህረልምምድፈተና ውጤት ልዩነት 116

ሰንጠረዥ 5.4፤

የጥብቅ ቡድን የተዘወተሩና የፈጠራ ቃላትን በትክክል የማንበብ የቅድመና ድህረ ፈተና ውጤት ልዩነት 118

ሰንጠረዥ 5.5፤

የሙከራና የጥብቅ ቡድን የቃላዊ ንባብ የቅድመ ልምምድ ፈተና አማካይ ውጤት ልዩነት 120

ሰንጠረዥ 5.6፤

የሙከራና የጥብቅ ቡድኑ የቃላዊ ንባብ የድህረልምምድፈተና አማካይ ውጤት ልዩነት.. 121

ሰንጠረዥ 5.7፤

የሙከራና የጥብቅ ቡድኑ የተገቢ አገላለጽ የቅድመ ልምምድ ፈተና አማካይ ውጤት ልዩነት 122

ሰንጠረዥ 5.8፤

የሙከራና የጥብቅ ቡድኑ የተገቢ አገላለጽ የድህረልምምድፈተና አማካይ ውጤት ልዩነት124

ሰንጠረዥ 5.9፤

የሙከራና የጥብቅ ቡድኑ የአንብቦ መረዳት ክሂል የቅድመ ልምምድ ፈተና አማካይ ውጤት ልዩነት 126

ሰንጠረዥ 5.10፤

የሙከራና የጥብቅ ቡድን የአንብቦ መረዳት ክሂል የድህረልምምድፈተና አማካይ ውጤት ልዩነት 127

ሰንጠረዥ 5.11፤

የሙከራ ቡድኑ የአንብቦ መረዳት የቅድመና ድህረልምምድፈተና ውጤት ልዩነት 128

ሰንጠረዥ 5.12፤

የጥብቅ ቡድኑ የአንብቦ መረዳት የቅድመና ድህረልምምድፈተና አማካይ ውጤት ልዩነት129

ሰንጠረዥ 5.13፡
በትክክል በማንበብና በአንብቦ መረዳት ውጤት መካከል ያለው የተዛምዶ መጠን...........130
ሰንጠረዥ 5.14፡
በፍጥነት በማንበብና በአንብቦ መረዳት ውጤት መካከል ያለው የተዛምዶ መጠን...........131
ሰንጠረዥ 5.15፡
በተገቢ አገላለጽ አላባዎችና በአንብቦ መረዳት ውጤት መካከል ያለው የተዛምዶ መጠን132
ሰንጠረዥ 5.16፡
በተገቢ አገላለጽ በማንበብና በአንብቦ መረዳት ውጤት መካከል ያለውን ተዛምዶ የመተንበይ ደረጃ አመላካች ሞዴል..........134
ሰንጠረዥ 5.17፡
በተገቢ አገላለጽ በማንበብና በአንብቦ መረዳት ክሂል ውጤት መካከል ያለው ተዛምዶ የልይይት ትንተና ሰንጠረዥ..........134
ሰንጠረዥ 5.18፡
የተገቢ አገላለጽ አላባውያን በአንብቦ መረዳት ላይ ያላቸው የተጽእኖ መጠን..................135
ሰንጠረዥ 5.19፡
በአቀላጥፎ ማንበብና በአንብቦ መረዳት ውጤት መካከል ያለው ተዛምዶ (የድህረት ውጤት ማጠቃለያ ሞዴል)..........136
ሰንጠረዥ 5.20፡
በአቀላጥፎ ማንበብና በአንብቦ መረዳት ክሂል ውጤት መካከል ያለው የተዛምዶ መጠን አመላካች የልይይት ትንተና..........137
ሰንጠረዥ 5.21፡
በአንብቦ መረዳትና በአቀላጥፎ ማንበብ አላባዎች መካከል ያለው የተጋርቶ መጠን.........138

የምስል ማውጫ

ምስል 2.1፤ የጥግት እድገታዊ ዞን (ZPD) ሞዴል 62
ምስል 2.2፤ ስምንቱ የመማር ሁኔታዎችና ትወናዊ ንባብ 65
ምስል 2.3፤ መምህር አገዝ ትወናዊ ንባብ ሞዴል (በአጥኚው የተነደፈ) 70

አህጽሮተ ጥናት

የዚህ ጥናት ዋና ዓላማ፣ በህጻናት ሥነጽሑፍ ላይ የተመሰረተ ትወናዊ ንባብ ዘዴ በአማርኛ ቋንቋ አንብቦ የመረዳትንና አቀላጥፎ የማንበብን ችሎታ ለማዳበር የሚኖረውን ሚናና በክሂላቱ መካከል የሚኖረውን ተዛምዶ መፈተሽ ነው። ይህንን ለመፈተሽም ጥናቱ ከፊል ፍትነታዊ ምርምር (quasi-experimental) ላይ ተመስርቶ ተሰርቷል። የጥናቱን ውጤት ለመተንተን በአብዛኛው መጠናዊ የምርምር ዘዴ፣ በከፊል ደግሞ አይነታዊ የምርምር ዘዴ ስራ ላይ የዋሉ በመሆኑ ጥናቱ መጠናዊ ምርምር ላይ ያተኮረ ቅይጥ ዘዴን ተከትሎ ተሰርቷል። ጥናቱ የተከናወነው በአዲስ አበባ ከተማ በሚገኙ ሁለት የመንግስት ትምህርት ቤቶች የሶስተኛ ክፍል ተማሪዎች ላይ ነው። በአንዱ ትምህርት ቤት በሁለት የመማሪያ ክፍል የሚማሩ 74 ተማሪዎችን በጥብቅ ቡድንነት በመውሰድ እየተማሩ በነበሩበት ዘዴ ትምህርቱን እንዲቀጥሉ ተደርጓል። በሌላው ትምህርት ቤት በሁለት ክፍል ውስጥ የሚማሩትን 86 ተማሪዎች ደግሞ በሙከራ ቡድንነት በመደልደልና ከመደበኛ ትምህርታቸው በተጓዳኝ በትወናዊ ንባብ ዘዴ በማስተማር ጥናቱ ተከናውኗል። በጥናቱ ለሁለቱም ቡድኖች የቀረቡት የቅድመና ድህረልምምድ ፈተናዎች አብይ የመረጃ መሰብሰቢያ መሳሪያዎች ነበሩ። ምልከታ፣ ቃለመጠይቅና ቡድን ተኮር ውይይት ደግሞ ደጋፊ የመረጃ መሰብሰቢያ መሳሪያ ሆነው አገልግለዋል። ከፈተናው የተገኘው መረጃ በቲ-ቴስት፣ በተዛምዶ መለኪያ፣ በልይይት ትንተናና በድኅረት ተተንትኖ ከደጋፊ የመረጃ መሰብሰቢያ መሳሪያዎች ከተገኙ መረጃዎች ጋር እየተሰተያየ ትንታኔና ማብራሪያ ተሰጥቶበት የጥናቱን ግኝት አመልክቷል። በጥናቱ ግኝት መሰረትም፣ በህጻናት ሥነጽሑፍ ላይ በተመሰረተ ትወናዊ ንባብ ዘዴ የማንበብ ክሂልን ማስተማር፣ የህጻናትን አቀላጥፎ የማንበብ ክሂል ብቃትን በጉልህ ሲያዳብር፣ የአንብቦ መረዳት ክሂልን ግን በተለየ መልኩ በጉልህ አያዳብርም። የልምምዱ ጊዜ ቢጨምር ግን በአንብቦ መረዳት ክሂልም ጉልህ ልዩነት ሊታይ እንደሚችል ፍንጭ ሰጪ መረጃዎች ተገኝተዋል። ከአቀላጥፎ ማንበብ አላባውያንም፣ የሙከራ ቡድኖቹ በተገቢ ፍጥነት የማንበብ ክሂል ጉልህ በሆነ መልኩ ዳብሯል (t=2.233፣ df=151፣ P=0.027)። በተገቢ አገላለጽ ማንበብም በጉልህ ሲዳብር (t=2.748፣ df=151፣ P=0.007)፣ በትክክል በማንበብ ግን (t=0.796፣ df=151፣ P=0.427) ከጥብቅ ቡድኑ በተለየ ጉልህ ልዩነት አላስመዘገቡም። ከተገቢ አገላለጽ አላባዎች አንጻር ግን የሙከራ ቡድኑ ተማሪዎች በሁሉም የተገቢ አገላለጽ ንኡሳን አላባዎች ከሙከራ ቡድኑ ጉልህ በሆነ መልኩ መሻሻል አሳይተዋል። ጠንካራ መሻሻል ያስመዘገቡት ግን በህረጋና በንባብ ፍሰት ችሎታቸው ሲሆን፣ በድምጽ መጠንና በፍጥነት ችሎታቸው ያስመዘገቡት መሻሻል መካከለኛ ነው። ከዚህም ባሻገር በተማሪዎቹ የአቀላጥፎ ማንበብና የአንብቦ መረዳት ክሂል መካከል ጠንካራ ተዛምዶ መኖሩን (df=82፣f=60.648 P=0.000) ጥናቱ አመልክቷል። በዚህ ተዛምዶ ግን፣ በአንብቦ መረዳት ላይ ከአቀላጥፎ ማንበብ ሶስት አብይ አላባዎች ውስጥ በትክክል ማንበብ ተጽእኖ የማሳረፉ ደረጃ ደካማ (ß=0.030) ሲሆን፣ የፍጥነት ምጣኔ ተጽእኖ የማሳረፉ ደረጃ (ß=0.409) እና የተገቢ አገላለጽ ተጽእኖ የማሳረፍ ደረጃ (ß=0.414) ደግሞ መካከለኛ መሆኑ በጥናቱ ተረጋግጧል።

ምዕራፍ አንድ
መግቢያ

1.1 የጥናቱ ዳራ

የማንበብ ክሂል ከአንደኛ ደረጃ የመጀመሪያ እርከን አብይ የትምህርት ግቦች አንዱ ነው (ትምህርት ሚኒስቴር፣ 2006)፡፡ በዚህ እርከን ተማሪዎች ማንበብ እንዲችሉ ሰፊ ጊዜና ትኩረት ተሰጥቷቸው ይማራሉ፡፡ በኋለኛው የትምህርት ቆይታቸው ለመማር የሚረዳቸውን የማንበብ ክሂልም ያዳብራሉ፡፡ በእርከኑ የተማሪዎቹ የማንበብ ክሂል ከዳበረ፣ በቀጣይ የትምህርት ጊዜያቸው ራሳቸውን ችለው ሰፊና ውስብስብ ይዘትና ቅንብር ያላቸውን ምንባቦች በማንበብ ውጤታማ ይሆናሉ (Odonnell and Margo፣ 1999)፡፡ በተቃራኒው የማንበብ ክሂላቸው በዚህ እርከን ካልዳበረ፣ ቀጣይ የትምህርት ጊዜያቸው አድካሚ፣ አስቸጋሪና ውጤታማነቱ የቀነሰ ይሆናል (Hornerya፣ Marjorie፣ Danielle፣ Rhonda፣ and Alexander፣ 2014፤ Worthy and Karen፣ 2002)፡፡ Egmon and Daniel (2008) እንደሚሉት፣ በመጀመሪያ ደረጃ የትምህርት እርከናቸው ዝቅተኛ የማንበብ ክሂል የነበራቸው ተማሪዎች፣ የሁለተኛ ደረጃ ትምህርት ውጤታቸውም ዝቅተኛ ሆኖ ተገኝቷል፡፡ ከዚህ አኳያ፣ በአንደኛ ደረጃ ትምህርት ቤቶች ውስጥ የማንበብ ክሂልን በተሻለና ውጤታማ በሆነ መንገድ ማስተማር እጅግ በጣም መሰረታዊ፣ አስፈላጊና ብዙ ጥረት ሊደረግበት የሚገባ ተግባር ነው፡፡ የተማሪዎቹን የማንበብ ክሂል ብቃት ከመሰረቱ ለማሳደግ የሚረዱ ግብአቶችን ለማግኘትም በዚሁ ደረጃ በሚማሩ ህጻናት ላይ ያተኮሩ ጥናቶች በስፋትና በጥልቀት ሊሰሩ ይገባል (National Institute of Child Health and Human Development /NICHHD/፣ 2000፤ Odonnell and Margo፣ 1999)፡፡

በአለም አቀፍ ደረጃ በህጻናት የማንበብ ክሂል ላይ ከተሰሩና ተጽእኖ ማሳረፍ ከቻሉ ጥልቅ ጥናቶች አንዱ የአሜሪካ ብሔራዊ የንባብ ፓናል (National Reading Panel) የሰራው ጥናት ነው (Konza፣ 2014)፡፡ ፓናሉ እ.አ.አ. በ1997 በአሜሪካ ኮንግረስ መመሪያ የተቋቋመው፣ በወቅቱ የሀገሪቱ ህጻናት ማንበብን በመማር ረገድ የሚታይባቸውን ድክመት ለማሻሻል ነበር፡፡ ብሄራዊ የንባብ ፓናሉ በህጻናት የማንበብ ክሂል ትምህርት ላይ ቀደም ብለው የተሰሩ ከአንድ መቶ ሺ በላይ ጥናቶችን በመቃኘትና የወጡትን መስፈርቶች ያሟሉ ጥናቶችን ለይቶ በመመርመር፣

መምህራንን፣ ወላጆችን፣ ተማሪዎችንና የዘርፉን ባለሙያዎች በማወያየት የህጻናትን የማንበብ ትምህርት በተመለከተ ሂደታዊ ዘገባውን እ.አ.አ. በ1999 ለኮንግረሱ አቅርቧል። ሙሉ የጥናት ዘገባውን ደግሞ እ.አ.አ. በ2000 አውጥቷል። ህጻናትን የማንበብ ክሂል በማስተማር ሂደት ውስጥ መሰረታዊ የንባብ ትምህርት አምዶች ናቸው ተብለው በጥናቱ ውስጥ በጥልቀት የተጠኑት፣ የንግግር ድምጾች ግንዛቤ (Phonemic awareness)፣ የትዕምርተድምጻዊ ግንዛቤ (Phonics instruction)፣ አቀላጥፎ ማንበብ (Fluency)፣ የቃላት እውቀት (Vocabulary) እና አንብቦ መረዳት (Comprehension) ነበሩ (NICHHD፣ 2000)።

ከብሄራዊ የንባብ ፓናሉ የጥናት ውጤት በኋላ በህጻናት የማንበብ ክሂል ትምህርት ላይ በተለያዩ ቦታዎች የተሰሩ ጥናቶች ትኩረታቸውን ከላይ በተጠቀሱት አምስት የማንበብ ክሂል ትምህርት አምዶች ላይ አድርገዋል (Abadiano and Turner፣ 2015፤ Konza፣ 2014፤ Yamashita and Shingo፣ 2010)። የብሄራዊ የንባብ ፓናሉ የጥናት ውጤት፣ በህጻናት የማንበብ ክሂል ትምህርትና ጥናቶች ላይ ከፍ ሲል የተገለጹት አምስት አምዶች ትኩረት እንዲደረግባቸው ትልቅ ተጽእኖ ፈጥሯል (Konza፣ 2014፤ Pikulski and Chard፣ 2005)። የብሄራዊ ንባብ ፓናሉ የጥናት ውጤት በአሜሪካ የህጻናት የንባብ ክሂል ጥናትና የትምህርት ስርአት ላይ ብቻ ሳይሆን በኢትዮጵያ ውስጥ በሚሰሩ ጥናቶችና የቋንቋ ትምህርት ስርአት ላይም ተጽእኖ ያሳደረ ይመስላል።

የኢትዮጵያ ሕጻናት ተማሪዎችን የማንበብ ክሂል ደረጃ ለማወቅ የተሰሩ ጥናቶች (Piper፣ 2010፤ RTI International፣ 2014)፣የህጻናቱን የማንበብ ክሂል ለመፈተሽ በዋነኛነት የተጠቀሙት ከላይ የተጠቀሱትን አምስቱን የማንበብ ክሂል ትምህርት አምዶችን ነው። ከእነዚህ የጥናት ውጤቶች ውስጥ እ.አ.አ. በ2010 የቀረበው ጥናት ከሀገር አቀፉ የአፍ መፍቻ ቋንቋ ትምህርት መርሃትምህርት ማሻሻያ መነሻዎች መካከል አብዩ በመሆኑ፣ አዲሱ የአንደኛ ደረጃ የአማርኛ ቋንቋ ትምህርት በእነዚሁ አምስት አምዶች ላይ እንዲመሰረት ተደርጓል (ትምህርት ሚኒስቴር፣ 2006)።

ለሀገር አቀፉ የአፍ መፍቻ ቋንቋ ትምህርት አዲስ መርሃትምህርት ማሻሻያ መነሻ ከሆኑ ጥናቶች አንዱ በሆነው በPiper (2010) የጥናት ውጤት መሰረት፣ የኢትዮጵያ ህጻናት የማንበብ ክሂል ከአምስቱ አብይ የንባብ አምዶች ውስጥ

በዋነኝነት ዝቅ ያለው በሶስቱ ምክንያት ማለትም፣ በትዕምርተድምጻዊ ግንዛቤ፣ በአቀላጥፎ ማንበብና በአንብቦ መረዳት ነው፡፡ ከእነዚህ ሶስት አምዶች አንዱ የሆነው የትዕምርተድምጻዊ ግንዛቤ መሰረታዊ ትምህርት በአዲሱ የአማርኛ ቋንቋ መርሃ ትምህርት ሁለተኛ ክፍል አምስተኛ ሳምንት ላይ ስለሚጠናቀቅ የዚህ ሙከራዊ ጥናት አካል አይደለም፡፡ ከሶስቱ አምዶች ውጭ ያሉት ሁለት አምዶች፣ ማለትም የሚናገሩትን ቋንቋ ድምጾች የመገንዘብና የቃላት እውቀት በህጻናቱ የማንበብ ክሂል ብቃት ላይ የጎላ አሉታዊ ተጽእኖ እንዳልፈጠረ በPiper (2010) የጥናት ውጤት ላይ ተጠቁሟል፡፡ በእዚህ ምክንያትም ይህ ጥናት ከአምስቱ አብይ የንባብ አምዶች በሁለቱ፣ ማለትም በአቀላጥፎ ማንበብና በአንብቦ መረዳት ላይ ብቻ ያተኩራል፡፡

እ.አ.አ. በ2010 በስድስት የኢትዮጵያ ቋንቋዎች አፋቸውን በፈቱና አማካይ እድሜያቸው ከዘጠኝ አመት ተኩል እስከ አስር አመት ተኩል በሆነ የሁለተኛና የሶስተኛ ክፍል ተማሪዎች ላይ በተሰራው ጥናት ውጤት መሰረት፣ ከ85% በላይ የሚሆኑት ተማሪዎች በደረጃቸው መድረስ ካለባቸው የአቀላጥፎ ማንበብ ደረጃ ላይ አልደረሱም፡፡ በብዙዎቹ ክልሎችም ከግማሽ በላይ የሚሆኑ የሁለተኛና የሶስተኛ ክፍል ተማሪዎች አንብበው የመረዳት ችሎታ የላቸውም (Piper፣ 2010)፡፡ ሰኢድ (2007) በአማርኛ ቋንቋ አፍፈት በሆኑ የአራተኛ ክፍል ተማሪዎች ላይ በሰሩት ጥናትም፣ 64.3% የሚሆኑ ተማሪዎች በአቀላጥፎ ማንበብ፣ 69.2% የሚሆኑት ደግሞ በአንብቦ መረዳት ክሂል ለክፍል ደረጃው ከተቀመጠው ብቃት በታች መገኘታቸውን አረጋግጠዋል፡፡ በትምህርት ሚኒስቴር የተሰራ ጥናትም የሚያመለክተው ይህንኑ የአንደኛ ደረጃ የመጀመሪያ እርከን ተማሪዎችን የማንበብ ክሂል ብቃት ዝቅተኛነትንና በየጊዜውም ብቃታቸው እየቀነሰ መምጣቱን ነው (National Educational Assessment and Examinations Agency /NEAEA/ 2013፤ National Organization for Examinations/NOE/፣ 2004)፡፡

በኢትዮጵያ የአንደኛ ደረጃ የመጀመሪያ እርከን ትምህርት በሚጠናቀቅበት አራተኛ ክፍል በሚማሩ ተማሪዎች ላይ እ.አ.አ. ከ2000 ጀምሮ በየአራት አመቱ እየተሰራ ካለው ብሄራዊ የትምህርት ምዘና የቅርብ ጊዜው የጥናት ውጤት የሚጠቁመው፣ የተማሪዎቹ የማንበብ ችሎታ ዝቅተኛ እንደሆነና ቀድሞ ከነበሩ የምዘና ውጤቶችም ያነሰ መሆኑን ነው (NEAEA፣ 2013)፡፡ እ.አ.አ. በ2004 በተሰራው ጥናት፣ ከአጠቃላይ የአራተኛ ክፍል ተማሪዎች 64.49% ያህሉ የክፍል ደረጃውን ዝቅተኛ የማንበብ ክሂል ብቃት ያሟሉ ነበሩ፡፡ እ.አ.አ. በ2008 በተደረገው ጥናት ግን የክፍል

ደረጃውን ዝቅተኛ የንባብ ክሂል ብቃት ማሟላት የቻሉት 43.9% ያህሉ ብቻ ሆነዋል። እ.አ.አ. በ2010/11 ጥናቱ ተከናውኖ ውጤቱ በ2013 በተገለጸው ምዘና ደግሞ፣ ዝቅተኛውን የንባብ ክሂል ብቃት ማሟላት የቻሉት 42.96% ተማሪዎች ብቻ ነበሩ (NEAEA፣ 2013፤ NOE 2004):: ከዚህ መረዳት እንደሚቻለው፣ የተማሪዎቹ የማንበብ ክሂል ብቃት ዝቅተኛ ከመሆኑም ባሻገር በየጊዜው እያሽቆለቆለ መምጣቱን ነው።

ከፍ ሲል የተገለጹትና በብሄራዊ ደረጃ የተሰሩት ምዘናዎች፣ በአፍ መፍቻ ቋንቋ ላይ ማተኮሩን ከመግለጽ ውጪ በየቋንቋው የተገኘውን ውጤት አይጠቁሙም። በዚህም አማርኛን እንደአፍመፍቻ ቋንቋ የሚማሩ ተማሪዎችን የማንበብ ክሂል ብቃት ለይቶ ማየት አልተቻለም። ሆኖም፣ የአማርኛ ቋንቋ ትምህርት ከአንደኛ ክፍል ጀምሮ በስፋት በሚሰጥባቸው በአማራ፣ በቤንሻንጉል ጉምዝና በሀረሪ ክልሎች እንዲሁም በአዲስ አበባና ድሬዳዋ ከተማ አስተዳደሮች ውስጥ በአማካይ የተመዘገበው የንባብ ክሂል ብቃት ውጤት ከ50% በታች መሆኑ፣ የአራተኛ ክፍል ተማሪዎች በአማርኛ ቋንቋ የማንበብ ብቃታቸው ከሀገር አቀፉ ውጤት ብዙም የተለየ እንዳልሆነ መገመት ያስችላል። በPiper (2010) የጥናት ውጤት መሰረትም፣ በአዲስ አበባ ከተማ፣ በአማራ፣ በቤንሻንጉል ጉምዝና በሀረሪ ክልሎች ከሚገኙና አፋቸውን በአማርኛ ቋንቋ ከፈቱ የሁለተኛና የሶስተኛ ክፍል ተማሪዎች መካከል በአማካይ በአማርኛ ቋንቋ አንብበው መረዳት የቻሉት 36.83% ሲሆኑ፣ አቀላጥፈው ማንበብ የቻሉት ደግሞ 33.18% ያህል ተማሪዎች ብቻ ናቸው። በአማካይ 2/3ኛ ያህሉ ተማሪ በአማርኛ ቋንቋ አቀላጥፎ የማንበብና አንብቦም የመረዳት ችግር እንዳለበት ከጥናቱ መረዳት ይቻላል።

ቀደም ሲል በተጠቀሰው ጥናት (Piper፣ 2010) እንደተጠቆመው፣ በአማርኛ ቋንቋ አንብቦ በመረዳትና አቀላጥፎ በማንበብ ክሂል ብቃት ረገድ ህጻናቱ ያላቸው ችሎታ ዝቅተኛ ነው። ህጻናቱ ያስመዘገቡት ዝቅተኛ ችሎታ የብዙ ችግሮች ድምር ውጤት ሲሆን፣ ከችግሮቹ መካከል የማስተማሪያ ዘዴዎች ምቹ አለመሆንና የተጨማሪ የንባብ መጻሕፍት የማንበብ ክሂል ትምህርት አካል አለመሆን በአብይነት በጥናቱ ተጠቅሰዋል። የተጨማሪ የንባብ መጻሕፍትን የማንበብ ትምህርት አካል ለማድረግ የተለያዩ የማስተማሪያ ዘዴዎች ሊኖሩ የሚችሉ ሲሆን፣ በሥነጽሑፍ ተጠቅሞ ቋንቋን ማስተማር ከዋነኛዎቹ መንገዶች አንዱ እንደሚሆን ይገመታል። ይህም

ምርምር በሥነጽሑፍ ቋንቋን ማስተማር በሚለው መስክ ውስጥ ሊካተት የሚችል ጥናት ነው።

በሥነጽሑፍ ቋንቋን ማስተማር ረጅም ጊዜያትን ያስቆጠረ መስክ ነው። በ19ኛው መቶ ክፍለ ዘመን ላይ ከነበረው የሰዋስው ወትርጉም ዘዴ ጀምሮም በቋንቋ ማስተማሪያ ዘዴዎች ውስጥ ሰፊ ቦታ ሲሰጠው ቆይቷል (Khatib and Rahimi፣ 2012)። ሆኖም የአዳምጦ መናገር፣ የቀጥተኛ ዘዴና የተግባቦታዊ የቋንቋ ማስተማሪያ ዘዴዎች ብቅ ሲሉ ሥነጽሑፍ ለቋንቋ ማስተማሪያነት ማገልገሉ ቀረ። በተለይ እ.ኤ.አ. በ1970ዎቹ ውስጥ ይህን አገልግሎቱን እያጣ መጣ። ዘመኑ እንግሊዝኛን ለተለየ አላማ (ESP) የመጠቀም ሀሳብ መንጭቶ የዳበረበት፣ ለቋንቋ ትምህርት የሚቀርቡ ጽሑፎችም ለታለመ የተለየ አላማ ብቻ የሚውሉ መሆን አለባቸው የተባለበት ጊዜ ነበር። ስለሆነም ሥነጽሑፍ ለቋንቋ ማስተማሪያነት ያለው አስተዋጽኦ እየተዳከመ መጣ። ይሁን እንጂ ብዙም ሳይቆይ እ.ኤ.አ. በ1980ዎቹ ሥነጽሑፍ ተመልሶ ለቋንቋ ማስተማሪያነት አገልግሎት መስጠት ጀመረ። የነበረውንም ቦታ አጠናክሮ ያዘ (Khatib and Rahimi፣ 2012፤ Lazar፣ 1993)።

በኢትዮጵያም ቀደም ባሉ የአማርኛ ቋንቋ ትምህርት መርሃትምህርቶች ውስጥ የሥነጽሑፍ ውጤቶች በተጨማሪ የንባብ መጽሐፍነት ለየክፍል ደረጃው እየተመደቡ የአማርኛ ቋንቋን ለማስተማሪያነት ያገለግሉ ነበር (ፈቃደ፣ 1991)። ይህን የቀደመ ልማድ በመመለስ በሥነጽሑፍ ተጠቅሞ የአማርኛ ቋንቋን ማስተማር እንደሚገባም ከ1982 ዓ.ም. ጀምሮ የሥነጽሑፍ መምህራን ሀሳብ ሲያነሱ ቆይተዋል (ወንድወሰን 1995፤ ዮናስ፣ 1991፤ ፈቃደ፣ 1991)። በሥነጽሑፍ ቋንቋን ከማስተማር ጋር የተያያዘ የሁለተኛ ዲግሪ ማሟያ ጥናትም (ዘመንፈስ፣ 1991) አማርኛን በማስተማር የትምህርት መስክ ከዚሁ ጊዜ ጀምሮ መጠናት ጀምሯል።

በሥነጽሑፍ ተጠቅሞ የአማርኛ ቋንቋን በማስተማር ጠቀሜታ ላይ በ1982 ዓ.ም. ፈቃደ አዘዘ ያቀረቡት ጥናት፣ በሥነጽሑፍ ተጠቅሞ የአማርኛ ቋንቋን ማስተማርን ዋና ርእሰ ጉዳዩ አድርጎ የተሰራ የመጀመሪያው ጥናት እንደሆነ ወንድወሰን (1995) ጠቅሰዋል። ተክሉ (1982) በዚሁ ዓመት፣ "ስነቃል (oral literature- floktales) ለህጻናት መጻህፍት ዝግጅት በምንጭነት የሚጫወተው ሚናና ለህጻናት የማንበብ ችሎታ የሚያበረክተው አስተዋጽኦ" በሚል ለወርክሾፕ ባቀረቡት ንድፈ.ሀሳባዊ ምልከታም ከርእሰ ጉዳዩ ጋር ተያያዥነት ያላቸውን ሀሳቦች አንስተዋል። በድሉ

(1996) "በስነ-ጽሁፍ ቋንቋን ማስተማር" በሚል ርእስ ባሳተሙት መጽሐፍም በሥነጽሑፍ ቋንቋን የማስተማርን አስፈላጊነትና መንገዶችን ጠቁመዋል።

ፈቃደ (1991) በሰሩት ጥናት፣ በሥነጽሑፍ ተጠቅሞ ቋንቋን ማስተማር ጠቃሚ መሆኑና በፍጥነት መተግበር እንዳለበት ጠቅሰዋል። ዮናስ (1991፣124) ባቀረቡት ጥናትም፣ "ሥነጽሑፍን፣ ማለትም ልብወለድን፣ ግጥምን ራሱን መልሰን እንደባይተዋር ከተሰደደበት መስክ ክፍሉ ውስጥ እናስገባው። እነቢልጮን፣ እነስንዝሮን፣ እነአያሰባት ቀንዶን አስትንፋስ፣ ነፍስ፣ ህይወት እንዝራባቸው።" በማለት በአማርኛ ቋንቋ ትምህርት ውስጥ ሙሉ የሥነጽሑፍ ውጤቶች የመካተታቸውን አስፈላጊነት በአጽንኦት ገልጸዋል። ሆኖም በቋንቋ መማሪያ መጽሐፎች ውስጥ በሚገኙ የሥነጽሑፍ ውጤቶችና በአጥኝዎቹ የተመረጡ አጭር ልቦለዶች በቋንቋ ትምህርቱ ውስጥ ያላቸውን ፋይዳ ከሚያሳዩ ጥናቶች (ሔለን፣ 2002፤ ሰለሞን፣ 2003፤ አማረ ፣2003፤ ዘመንፈስ፣ 1991፤ ዳዊት፣ 2000፤ ጌትነት፣ 1998) ውጪና ተክሉ (1982) ካነሱት የስነቃል መስክ በስተቀር፣ ሌሎቹን የሥነጽሑፍ ውጤቶች በተሟላ መልኩ እንደቋንቋ ማስተማሪያ መሳሪያነት በመውሰድ፣ በተለይም ህጻናት ላይ አተኩረው የተሰሩ ጥናቶችና ተግባራዊ ክንውኖች አይስተዋሉም።

በአንጻሩ፣ ይህ ጥናት ከሥነጽሑፍ መስኮች ውስጥ የህጻናት ሥነጽሑፍንና ተውኔትን አጣምሮ የተሰራ ጥናት ነው። ይህንንም ለመተግበር የትወናዊ ንባብ (Readers Theater) ዘዴን ተጠቅሟል። ትወናዊ ንባብ፣ ቃላዊ ንባብን በቲያትር መልክ ለተደራሲያን በማቅረብ ማንበብን የምናስተምርበት ዘዴ ሲሆን፣ የንባብና የቲያትር ትግበራዎች በጋራ ተጣምረው ይቀርቡበታል። ትወናዊ ንባብ እንደቲያትር ሁሉ ሥነጽሑፋዊ ስራዎች ተደጋግመው ተነበው በመድረክ ለተደራሲያን የሚቀርቡበት ሲሆን፣ በዚህ ጥናት የህጻናት ሥነጽሑፍ ውጤት የሆኑ መጽሐፎችና እነሱ ላይ የተመሰረቱ ጽሑፈተውኔቶች (scripts) ትወናዊ ንባቡን ለመተግበር ውለዋል።

ከላይ በተጠቀሰው ምክንያት ይህ ጥናት በአማርኛ ቋንቋ ማስተማር ውስጥ ከሥነጽሑፍ ዘርፎች፣ የህጻናት ሥነጽሑፍንና ተውኔትን ያጣመረ፣ እንዲሁም ሙሉ መጽሐፎችን ከነጽሑፈተውኔታቸው ለቋንቋ ማስተማሪያነት ያዋለ ቀዳሚ ጥናት እንደሆነ ይታመናል። ከዚህ አኳያም በርእስ ጉዳዩ ላይ የተከናወነ ወጥ ጥናት (original) እንደሚሆን ይታሰባል።

1.2 የጥናቱ መነሻ ችግር

ይህን ጥናት ለማቅረብ ቀጣዮቹ ሶስት ክፍተቶች መነሻ ሆነዋል፤

ሀ. በኢትዮጵያ ከዘመናዊው ትምህርት በፊት ጀምሮ የማንበብ ክሂልን የማስተማር ልምድ ቢኖርም (McNab፣ 1989)፣ እንደልምዱ ቆይታና የዘመናዊ ትምህርት መስፋፋት አሁን ያለው የማንበብ ክሂል ብቃት በተለይ በህጻናት ተማሪዎች ረገድ አመርቂ አይደለም። የኢፌዲሪ. የትምህርት ሚኒስቴር እ.አ.አ. ከ2000 ጀምሮ በየአራት አመቱ በሚያደርገው የመጀመሪያ ደረጃ ትምህርት የመጀመሪያ እርከን ማጠናቀቂያ (አራተኛ ክፍል) የትምህርት ምዘና፣ የህጻናቱ የማንበብ ክሂል ብቃት ዝቅ እያለ መምጣቱ ተመልክቷል። እ.አ.አ. በ2000 64.25% ተማሪዎች ዝቅተኛውን የደረጃውን የማንበብ ክሂል መስፈርት ያሟሉ ሲሆን፣ እ.አ.አ. በ2013 ግን ዝቅተኛውን መስፈርት ማሟላት የቻሉት 42.96% ያህል ተማሪዎች ብቻ ናቸው (NEAEA፣ 2013፤ NOE፣ 2004)። ጥናቶቹ የአራተኛ ክፍል ተማሪዎች የማንበብ ክሂል ብቃት በከፍተኛ ደረጃ እያሽቆለቆለ መሆኑን ያመለክታሉ።

እ.አ.አ. በ2010 እና በ2014 በተደረጉ ሀገራዊ ጥናቶችም የሁለተኛና የሶስተኛ ክፍል ተማሪዎች የማንበብ ክሂል ብቃት ከሚጠበቅባቸው ዝቅተኛ መስፈርት በጣም ያነሰ መሆኑ ተረጋግጧል (Piper፣ 2010፤ RTI International፣ 2014)። እ.አ.አ. በ2010 በተሰራው ጥናት (Piper፣ 2010)፣ ከሁለተኛ ክፍል ተማሪዎች ውስጥ 94.8% ያህሉ፣ ከሶስተኛ ክፍል ተማሪዎች ደግሞ ከ85% በላይ የሚሆኑት በደረጃቸው መድረስ ያለባቸውን የአቀላጥፎ ማንበብ ደረጃ ላይ አልደረሱም። ከዚህ ጎን ለጎን 47.7% ያህሉ የሁለተኛ ክፍል ተማሪዎችና 30.2% ያህል የሶስተኛ ክፍል ተማሪዎች አንድን ታሪክ አንብበው ምንም እንዳልተረዱ በጥናቱ ተጠቁሟል። ይህ በጣም አሳሳቢ ችግር በመሆኑ ይህን ጥናት ለማከናወን አነሳስቷል።

ለ. ጥናቶች (Chang፣ 2009፤ Thom፣ 2008) እንደሚጠቁሙት በህጻናት ሥነጽሑፍ ታግዞ የማንበብ ክሂልን ማስተማር የክሂሉን ብቃት ለማሳደግ የተሻለ መንገድ ነው። በተለይም አንድን ጽሑፍ ደጋግሞ በማስነበብ የማንበብ ክሂልን በቀላሉ ለማዳበር ምቹ የሆነውን የትወናዊ ንባብ ዘዴን ለማቅረብ ሥነጽሑፍ ትልቅ ቦታ ይኖረዋል (Hsu፣ 2011፤ Poe፣ 2013)። ሆኖም ይህን ጠቀሜታ በመረዳት

ህጻናትን ታሳቢ አድርጎ ሥነጽሑፍን ከትወናዊ ንባብ ጋር በማዋሀድ የማንበብ ክሂልን ከማስተማር ጋር የተያያዙ ሀገርኛ ጥናቶችና ትግበራዎች አላጋጠሙኝም። ትወናዊ ንባብን በተመለከተ የተገኘ ብቸኛ ሀገራዊ መረጃ በአማርኛ ቋንቋ ማስተማሪያ ዘዴ ውስጥ ማካተት እንደሚገባ በአዲሱ የሁለተኛ ክፍል መርሃትምህርት (ትምህርት ሚኒስቴር፣ 2006) ውስጥ ሰፍሮ የሚገኘው ሲሆን፣ መርሃትምህርቱን መነሻ በማድረግ በተሰሩት የተማሪው የመማሪያ መጽሐፍም ሆነ በመምህር መምሪያ መጽሐፍ ውስጥ ግን በተገቢ መልኩ አልተነሳም።

በአንጻሩ ከላይ እንደተጠቀመው የህጻናት የማንበብ ክሂል ብቃት አናሳነት በጣም አሳሳቢ ደረጃ ላይ በመድረሱ ይህንን ችግር ለመቀነስ እንዲቻል ተጨማሪ የንባብ መጻሕፍትን የቋንቋ ትምህርቱ አካል ለማድረግ የመፍትሄ ሀሳብ ቀርቧል (Piper፣ 2010፤ RTI International፣ 2014)። የመፍትሄ ሀሳቡን ተከትሎም የህጻናት ሥነጽሑፍን የያዙ መጻሕፍት ዝግጅት በተለያዩ ተቋማት እየተሰራ ይገኛል (አስመረት፣ 2007፤ አዲስ አድማስ፣ 2007)። ሆኖም የህጻናት መጻሕፍቱን የቋንቋ ትምህርቱ አካል ማድረግ በሚቻልባቸው የማስተማሪያ ዘዴዎች ላይ የተሰራ ጥናት አላጋጠመኝም፤ የትወናዊ ንባብ ዘዴም የመጻሕፍቱ ዝግጅት አካል አልተደረገም። እነዚህ ሁኔታዎች ጥናቱን ለማካሄድ አነሳስተዋል።

ሐ. በክረምት የመምህራን ስልጠና *በሥነጽሑፍ ቋንቋን ማስተማር* የሚል ኮርስ በዲላ ዩኒቨርስቲ በሚሰጥበት ጊዜ በአንደኛ ደረጃ የአማርኛ ቋንቋ መምህርነት ለረጅም ዓመት ያስተምሩ የነበሩትን ሰልጣኞች በሥነጽሑፍ የማንበብ ክሂልን ለማስተማር የሚረዱ ትግበራዎችን እንዲፈጽሙ ይደረግ ነበር። በዚህ ሂደትም ሰልጣኞቹ በዘርፉ ለማስተማር መሰረት የሚሆን የስነዘዴና የንድፈሀሳብ በቂ ልምድና ግንዛቤ እንደሌላቸው ተረድቻለሁ። ይህንንም ለማሻሻል በጥናት ላይ የተመሰረተ የማስተማሪያ መንገድ ሊበጅ እንደሚገባ አስብ ነበር። ይህም ጥናቱን ለማከናወን ተጨማሪ መነሻ ምክንያት ሆኗል።

1.3 የጥናቱ መላምቶች

ይህ ጥናት ቀጣዮቹ ሶስት አብይ ልዩነት አመልካች ተለዋጭ መላምቶች (alternative hypotheses) አሉት።

1.3.1. በህጻናት ሥነጽሑፍ ላይ በተመሰረተ ትወናዊ ንባብ የማስተማሪያ ዘዴ የሚማሩ ተማሪዎች፣ በተለምዷዊው የማስተማሪያ መሳሪያና ዘዴ ከሚማሩት ተማሪዎች የበለጠ የአቀላጥፎ ማንበብ ክሂላቸው በጉልህ ይዳብራል፡፡

ሀ. በህጻናት ሥነጽሑፍ ላይ በተመሰረተ ትወናዊ ንባብ የማስተማሪያ ዘዴ የሚማሩ ተማሪዎች፣ በተለምዷዊው የማስተማሪያ መሳሪያና ዘዴ ከሚማሩት ተማሪዎች የበለጠ ቃላትን በትክክል የማንበብ ክሂላቸው በጉልህ ይዳብራል፡፡

ለ. በህጻናት ሥነጽሑፍ ላይ በተመሰረተ ትወናዊ ንባብ የማስተማሪያ ዘዴ የሚማሩ ተማሪዎች፣ በተለምዷዊው የማስተማሪያ መሳሪያና ዘዴ ከሚማሩት ተማሪዎች የበለጠ በፍጥነት የማንበብ ክሂላቸው በጉልህ ይዳብራል፡፡

ሐ. በህጻናት ሥነጽሑፍ ላይ በተመሰረተ ትወናዊ ንባብ የማስተማሪያ ዘዴ የሚማሩ ተማሪዎች፣ በተለምዷዊው የማስተማሪያ መሳሪያና ዘዴ ከሚማሩት ተማሪዎች የበለጠ በተገቢ አገላለጽ የማንበብ ክሂላቸው በጉልህ ይዳብራል፡፡

1.3.2. በህጻናት ሥነጽሑፍ ላይ በተመሰረተ ትወናዊ ንባብ የማስተማሪያ ዘዴ የሚማሩ ተማሪዎች፣ በተለምዷዊው የማስተማሪያ መሳሪያና ዘዴ ከሚማሩት ተማሪዎች የበለጠ የአንብቦ መረዳት ክሂላቸው በጉልህ ይዳብራል፡፡

1.3.3. በህጻናት ሥነጽሑፍ ላይ በተመሰረተ ትወናዊ ንባብ የማስተማሪያ ዘዴ የተማሩ ተማሪዎች፣ የአቀላጥፎ ማንበብና የአንብቦ መረዳት ክሂል ውጤታቸው ተዛምዶ አለው፡፡

ሀ. በህጻናት ሥነጽሑፍ ላይ በተመሰረተ ትወናዊ ንባብ የማስተማሪያ ዘዴ የተማሩ ተማሪዎች፣ ቃላትን በትክክል የማንበብና የአንብቦ መረዳት ክሂል ውጤታቸው ተዛምዶ አለው፡፡

ለ. በህጻናት ሥነጽሑፍ ላይ በተመሰረተ ትወናዊ ንባብ የማስተማሪያ ዘዴ የተማሩ ተማሪዎች፣ በፍጥነት የማንበብና የአንብቦ መረዳት ክሂል ውጤታቸው ተዛምዶ አለው፡፡

ሐ. በህጻናት ሥነጽሑፍ ላይ በተመሰረተ ትወናዊ ንባብ የማስተማሪያ ዘዴ የተማሩ ተማሪዎች፣ በተገቢ አገላለጽ የማንበብና የአንብቦ መረዳት ክሂል ውጤታቸው ተዛምዶ አለው፡፡

1.4 የጥናቱ ዓላማ

ሀ. ዋና ዓላማ

የዚህ ጥናት ዋና ዓላማ፣ በህጻናት ሥነጽሑፍ ላይ የተመሰረተ ትወናዊ ንባብ ዘዴ በአማርኛ ቋንቋ አንብቦ የመረዳትንና አቀላጥፎ የማንበብን ችሎታ ለማዳበር የሚኖረውን ሚናና በክሂላቱ መካከል የሚኖረውን ተዛምዶ መፈተሽ ነው፡፡

ለ. ዝርዝር ዓላማዎች

1. በህጻናት ሥነጽሑፍ ላይ የተመሰረተ ትወናዊ ንባብ የማስተማሪያ ዘዴ ቃላትን በትክክል የማንበብ ችሎታን ለማደበር ያለውን ሚና መፈተሽ፤
2. በህጻናት ሥነጽሑፍ ላይ የተመሰረተ ትወናዊ ንባብ የማስተማሪያ ዘዴ በፍጥነት የማንበብ ችሎታን ለማደበር ያለውን ሚና መፈተሽ፤
3. በህጻናት ሥነጽሑፍ ላይ የተመሰረተ ትወናዊ ንባብ የማስተማሪያ ዘዴ በተገቢ አገላለጽ የማንበብ ችሎታን ለማደበር ያለውን ሚና መፈተሽ፤
4. በህጻናት ሥነጽሑፍ ላይ የተመሰረተ ትወናዊ ንባብ የማስተማሪያ ዘዴ አንብቦ የመረዳት ችሎታን ለማደበር ያለውን ሚና መፈተሽ፤
5. በህጻናት ሥነጽሑፍ ላይ የተመሰረተ ትወናዊ ንባብ የማስተማሪያ ዘዴ ቃላትን በትክክል በማንበብና በአንብቦ የመረዳት ችሎታ ተዛምዶ ላይ የሚኖረውን ሚና መፈተሽ፤

6. በህጻናት ሥነጽሑፍ ላይ የተመሰረተ ትወናዊ ንባብ የማስተማሪያ ዘዴ ቃላትን በፍጥነት በማንበብና በአንብቦ የመረዳት ችሎታ ተዛምዶ ላይ የሚኖረውን ሚና መፈተሽ፤
7. በህጻናት ሥነጽሑፍ ላይ የተመሰረተ ትወናዊ ንባብ የማስተማሪያ ዘዴ በተገቢ አገላለጽና በአንብቦ የመረዳት ችሎታ ተዛምዶ ላይ የሚኖረውን ሚና መፈተሽ፤

1.5 የጥናቱ ጠቀሜታ

ይህ ጥናት የሚከተሉት ጠቀሜታዎች ይኖሩታል፤

ሀ. በሥነጽሑፍ ላይ የተመሰረተ ትወናዊ ንባብ የማስተማሪያ ዘዴን ተጠቅሞ ማስተማር የህጻናትን አቀላጥፎ የማንበብና አንብቦ የመረዳት ክሂልን ለማሳደግ ያለው ውጤት በዚህ ጥናት ተፈትሿል። ይህም በትወናዊ ንባብ የማንበብ ክሂልን ማስተማር በኢትዮጵያ ነባራዊ ሁኔታ ምን ያህል እንደሚሰራ ለማወቅ ለሚሞክሩ ባለሙያዎች ጥናቱ በከፊል መልስ የመስጠት ጠቀሜታ እንዲኖረው ያደርገዋል። በሚሰጠው መልስ መነሻነትም የዘዴውን ሌሎች ጎኖች ለመፈተሽ አመላካች የጥናት ውጤት ይሆናል።

ለ. ይህ ጥናት በኢትዮጵያ ነባራዊ ሁኔታ የሕጻናትን አቀላጥፎ የማንበብንና አንብቦ የመረዳንት ችሎታ ለማሻሻል በሥነጽሑፍ ላይ የተመሰረተ ትወናዊ ንባብ ዘዴ ያለውን ሚና ፈትሿል። በጥናቱ የትወናዊ ንባብ ዘዴ ሚና ሲፈተሽ ዋነኛ ማጣቀሻዎችና ሞዴሎች የተወሰዱት ከውጪ ጥናቶች ቢሆንም፣ ሀገራዊ የአንብቦ መረዳትና የአቀላጥፎ ማንበብን የብቃት ደረጃን መነሻ በማድረግ ሞዴሎቹ በአጥኚው ተሻሽለዋል። በተሻሻለው ሞዴል በተከናወነው ፍተሻ የተገኘው ውጤት፣ ህጻናትን የማንበብ ክሂል ለማስተማር በሚዘጋጁ መርሃትምህርቶችና መጻሕፍት ዝግጅት፣ እንዲሁም በአንደኛ ደረጃ የመምህራን ስልጠና ስርአት ውስጥ ትወናዊ ንባብ ዘዴ በበቂው መጠን እንዲካተት የማድረግ ጠቀሜታ ይኖረዋል፤ በዚህም በትወናዊ ንባብ ዘዴ ህጻናትን ለማስተማር የሚረዱ የትግበራ አቅጣጫዎችን በማመላከት በመርሃትምህርቱ ለተጠቀሰው ስነዘዴያዊ ጥቁምታ የማጠናከሪያ ሰነድ ይሆናል፤

ሐ. ከአቀላጥፎ ማንበብ አላባውያን አንዱ የሆነው ተገቢ አገላለጽ በሀገርኛ ቋንቋዎች አቀላጥፎ ማንበብ ላይ በተሰሩ ጥናቶች (Piper፣ 2010፤ RTI International፣ 2014፤ ሰኢድ፣ 2007) ሲካተት አይስተዋልም። በአንጻሩ አንድ ተማሪ አቀላጥፎ አነበበ ማለት የሚቻለው፣ በትክክልና በፍጥነት ከማንበብ ባሻገር በተገቢ አገላለጽም ማንበብ ሲችል መሆኑን ጥናቶች (Allington፣ 2014፤ Hudson et al.፣ 2005፤ NICHHD፣ 2000፤ Paige and Theresa፣ 2014) ይገልጻሉ። አቀላጥፎ ማንበብን ለመፈተሽ ሲፈለግም ሶስቱም አላባዎች መፈተሽ እንዳለባቸው Hudson et al. (2005) እና Rasinski (2004) ይጠቅሳሉ። ከዚህ አኳያ ቀደምት ሀገራዊ ጥናቶቹ ስለአቀላጥፎ ማንበብ በቂ መረጃ ሰጥተውናል ለማለት አያስደፍርም። ይህ ጥናት ተገቢ አገላለጽን ከሌሎቹ የአቀላጥፎ ማንበብ አላባዎች ጋር አቀናጅቶና በተናጥል የፈተሸ በመሆኑ የህጻናት ተማሪዎችን የአቀላጥፎ ማንበብ ብቃት በተመለከተ ተጨማሪ መረጃ ይሰጣል። ይህም ጥናቱ አቀላጥፎ ማንበብን በተመለከተ ጥናት ለሚያከናውኑ ተቋማትና ግለሰቦች ጠቃሚ እንዲሆን ያደርገዋል።

መ. በአቀላጥፎ ማንበብና በአንብቦ መረዳት መካከል ስላለው ተዛምዶ ወጥ የሆነ ንድፈሀሳብ የሌለ ከመሆኑም ባሻገር ሁሉም የሚስማማበት መደምደሚያ ላይ አልተደረሰም። በዚህም የተለያዩ ጥናቶች ስለተዛምዷቸው ዓይነት ልዩ ልዩ ሀሳቦችን ይሰነዝራሉ (Applegate et al.፣ 2009፤ Hudson et al.፣ 2005፤ Kuhn፣ 2004፤ NICHHD፣ 2000፤ Rasinski፣ 2004፤ Worthy and Karen፣ 2002)። ይህ ጥናት በእነዚህ ሙግቶች ውስጥ በመግባት የደረሰበት ግኝት (የአቀላጥፎ ማንበብ አላባውያንና የአንብቦ መረዳት ተዛምዶ ውጤት ከሌሎች አጥኚዎች መለየቱ) በመስኩ ያለውን ንድፈሀሳብ ለማዳበር አንድ ተጨማሪ ግብአት ይሆናል።

ሠ. በህጻናት ሥነጽሑፍ ላይ በተመሰረተ መንገድ፣ በይበልጥም በትወናዊ ንባብ ዘዴ ላይ በማተኮር የህጻናትን የማንበብም ሆነ ሌሎች የቋንቋ ክሂሎችን ለማዳበር የሚረዱ ፍተሻዎች የተከናወኑባቸው በቂ ሀገርኛ ጥናቶች የሉም። ስለሆነም ይህ ጥናት ቀጣይ ተመራማሪዎች ርዕሰ ጉዳዩ በሚያነሳቸው ነጥቦች መነሻነት ሌሎች ተዛማጅ ጥናቶችን እንዲያከናውኑ የማነሳሳት ጠቀሜታ ይኖረዋል።

1.6 የጥናቱ ወሰን

ይህ ጥናት የተከናወነው በአዲስ አበባ ከተማ፣ በልደታ ክፍለ ከተማ ውስጥ በሚገኙት እድገት በስራ አንደኛ ደረጃ ትምህርት ቤትና በተስፋ ኮከብ አንደኛ ደረጃ ትምህርት ቤት ውስጥ ነው፡፡ ሁለቱም ትምህርት ቤቶች የሶስተኛ ክፍል ተማሪዎችን 3ኛ"A" እና "B" በሚል ሁለት ምድቦች ከፋፍለው የሚያስተምሩ የመንግስት ትምህርት ቤቶች ናቸው፡፡ በጥናቱ በእድገት በስራ አንደኛ ደረጃ ትምህርት ቤት የሚገኙ የ3ኛ"A" እና "B" ክፍል ተማሪዎች በጥብቅ ቡድንነት፣ በተስፋ ኮከብ አንደኛ ደረጃ ትምህርት ቤት የሚገኙ የ3ኛ"A" እና "B" ክፍል ተማሪዎች ደግሞ በሙከራ ቡድንነት ተሳትፈዋል፡፡ የትምህርት ቤቶቹ የሶስተኛ ክፍል ሁለት መምህራንም የጥናቱ ተሳታፊዎች ነበሩ፡፡ ጥናቱ ከላይ ከተጠቀሱት ተተኳሪዎች ውጪ ያሉትን የየትምህርት ቤቶቹንም ሆነ በሌላ ትምህርት ቤት የሚገኙ ተማሪዎችንና መምህራንን አላካተተም፡፡

በጥናቱ፣ አማርኛን እንደአፍመፍቻ ቋንቋ ለሚማሩ ተማሪዎች የተዘጋጀው አዲሱ የሶስተኛ ክፍል የአማርኛ ቋንቋ መማሪያ መጽሐፍ (ትምህርት ሚኒስቴር፣ 2006) በጥብቅ ቡድን ውስጥ ያሉትን ተማሪዎች ለማስተማር፣ በአጥኚው የተዘጋጀው የማስተማሪያ ጽሑፍ (manual) ደግሞ በሙከራ ቡድን ውስጥ ያሉትን ተማሪዎች ከመማሪያ መጽሐፉ በተጓዳኝ ለማስተማሪያነት ውሏል፡፡ በመማሪያ መጽሐፉ ውስጥ ካሉ ቅንጫቢዎችና በሙከራ ቡድን ውስጥ ላሉ ተማሪዎች በተዘጋጀው የማስተማሪያ ጽሑፍ ላይ ከተጠቀሙ ሥነጽሑፎች ውጪ ሌሎች ተጨማሪ የሥነጽሑፍ ውጤቶች በጥናቱ ውስጥ አልተካተቱም፡፡ ለሙከራው ቡድን የቀረቡትም በግጥምና በትረካ መልክ የተዘጋጁ ተረቶች ናቸው፡፡ ኢ-ፈጠራዊ ዝርው ትረካዎችና ሌሎች የህጻናት ሥነጽሑፍ ዘውጎች በጥናቱ አልተካተቱም፡፡

ህጻናትን የማንበብ ክሂል በማስተማር ሂደት ውስጥ መሰረታዊ ከሆኑት አምስት የማንበብ ትምህርት አምዶች ውስጥ በዚህ ጥናት የተጠኑት የአቀላጥፎ ማንበብና የአንብቦ መረዳት ክሂላት ብቻ ናቸው፡፡ የአቀላጥፎ ማንበብ አላባዎች የሆኑት ትክክለኛነት፣ ፍጥነትና በተገቢ አገላለጽ ማንበብም በተናጠልና አንድ ላይ ተጠንተዋል፡፡ የአቀላጥፎ ማንበብና የአንብቦ መረዳት ክሂል ብቃትን ለመፈተሽም የተዘወተሩና የፈጠራ ቃላት ንባብና ቃላዊ ንባብ ብቻ በመመዘኛነት ተወስደዋል፡፡

የተማሪዎቹን የተገቢ አገላለጽ ብቃት ውጤትን ለመፈተሽም አንድ የመከታተያ ቅጽ ብቻ በጥናቱ ተካቷል። ሌሎች የተገቢ አገላለጽ መመዘኛዎች በጥናቱ አልተካተቱም።

በጥናቱ የክፍል ውስጥ አተገባበርን ለመፈተሽ በሁለቱም ቡድኖች የመማሪያ ክፍሎች በቪዲዮ ቀረጻ የታገዘ ምልከታ ተደርጓል። ስለጥብቅ ቡድኑ የመማር ማስተማር ሂደት ለማወቅ ከጥብቅ ቡድኑ መምህርት ጋር ከተከናወነው ቃለመጠይቅ ውጪ፣ ስለትወናዊ ንባብ አተገባበር ተጨማሪ መረጃዎችን ለማግኘት ከሙከራ ቡድኑ መምህርት ጋር የተደረገው ቃለመጠይቅና ከተማሪዎች ጋር የተከናወነው ቡድን ተኮር ውይይት በሙከራ ቡድኑ ላይ ብቻ የተወሰነ ነው።

1.7 የጥናቱ ውስንነት

ይህ ጥናት ሶስት መሰረታዊ ውስንነቶች አሉበት።

ሀ. ጥናቱ የተከናወነው በሁለት ትምህርት ቤቶችና በሁለት የተለያዩ መምህራን በመሆኑ ለውስጣዊ ትክክለኝነት ችግር የመጋለጥ እድል አለው። ሆኖም በናሙና ጥናቱ ወቅት በአንድ ትምህርት ቤትና በአንድ መምህር ጥናቱ ተከናውኖ የቁጥጥር ቡድኑ በመበከሉ ወደዚህኛው አማራጭ ተመጥቷል። ይህ አማራጭ የራሱ ችግር ቢኖርበትም የቁጥጥር ቡድኑ በመምህር ተመሳሳይነትና ተማሪዎችም አብረው በመቆየት ሊበከልበት የሚችልበትን አጋጣሚ ቀንሷል። ሆኖም በሁለት ትምህርት ቤቶችና በሁለት መምህር በመጠቀም ሊመጣ የሚችለውን ችግር ለመቀነስ አስፈላጊው ጥረት ሁሉ ቢደረግም፣ ጥናቱ ሙሉ ለሙሉ ከውስጣዊ ትክክለኝነት ችግር ነጻ አለመሆኑ የጥናቱ ውስንነት ነው።

ለ. የክፍል ደረጃውን የሚመጥንና ትወናዊ ንባብን ለማስተማር በሚረዳ መልኩ የተሰናዳ መጽሐፍ አለመኖሩ ጽሑፈተውኔቱን ለማሰናዳት አስገድዷል። እንደመማሪያ መጽሐፉ የተሰናዳ የትወናዊ ንባብ ማስተማሪያ መጽሐፍ ቢኖር የጥናቱ ትኩረት በዘዴው ላይ ብቻ ያተኩር ነበር። በመጽሐፍ መረጣና ዝግጅት ሂደት ችግሩን ለመቅረፍ ቢሞከርም ክፍተቶች ነበሩ። ይህ የጥናቱ ሌላው ውስንነት ነው።

ሐ. ጥናቱ የተከናወነው አዲስ አበባ ከተማ ውስጥ በሚገኙ ሁለት የመንግስት ትምህረት ቤቶች ውስጥ ነው። በትምህርት ቤቶቹ የሶስተኛ ክፍል ተማሪዎች ተተኳሪነት የተሰራው ይህ ጥናት በሌሎች አካባቢዎችና የተለየ አወቃቀር ባላቸው ትምህርት ቤቶች የሚገኙ ተማሪዎችን በተሟላ መልኩ ይወክላል ተብሎ

አይታሰብም። በተተኳሪዎቹ መነሻነትም በህጻንነት የእድሜ ክልል የሚገኙና በሌላ የክፍል ደረጃ እየተማሩ ያሉትን ተማሪዎችን አያጠቃልልም። ይህም ሌላው የጥናቱ ውስንነት ነው።

1.8 የቁልፍ ቃላትና ጽንሰ ሀሳቦች ተግባራዊ ብያኔ

ከዚህ በታች በጥናቱ የተካተቱ ቁልፍ ሚና ያላቸው ቃላትና ጽንሰ ሀሳቦች በጥናቱ ውስጥ ያላቸው ፍቺ ይቀርባል።

ተለምዷዊ የማስተማሪያ መሳሪያና ዘዴ፡- በዚህ ጥናት ተለምዷዊ የማስተማሪያ መሳሪያና ዘዴ የሚለው ሀረግ፣ የጥብቅ ቡድኑ መምህርት የማንበብ ክሂልን ያስተማሩበትን ዘዴና ለማስተማሪያ የተጠቀሙበትን መሳሪያ ያመለክታል። የእዚህ የማስተማሪያ ዘዴና መሳሪያ ናሙናም በጥናቱ የትንታኔ ክፍልና በአባሪ 11 እና 13 ላይ ቀርቧል።

ተገቢ አገላለጽ (prosody/expression) ፡- በቃላዊ ንባብ ጊዜ ያለ የአንባቢው ዜማዊ የአነባብ ለዛ ሲሆን፣ ቃላትን አገጣጥሞ ሀረጋትን ማንበብና በሀረጋቱ ንባብ ወቅትም የድምጽ ቃናን፣ ቅላጼንና ጫናን በተገቢው ተፈጥሯዊ ለዛ ማውጣትን የሚጠይቅ የአቀላጥፎ ማንበብ አላባ ነው (Allington፣ 2014፤ Hudson et al.፣ 2005፤ Paige and Theresa፣ 2014)። በዚህ ጥናት ተገቢ አገላለጽ የአቀላጥፎ ማንበብ አንዱ አላባ ሆኖ ቀርቧል። ተማሪዎች ለአንድ ደቂቃ ሲያነቡ የተገኘ የድምጽ መጠን፣ ሀረጋ፣ ፍሰትና የፍጥነት መጠን፣ ተገቢ አገላለጽን ለመለካት አገልግሏል።

ትክክለኛነት (accuracy)፡- ቃላትን ሳይሳሳቱ የማንበብ ችሎታ ሲሆን፣ በአንድ ደቂቃ በትክክል የተነበቡ ቃላትን ከአጠቃላዩ የምንባቡ ቃላት ብዛት ጋር በማካፈልና በመቶ በማብዛት በሚገኝ ውጤት ይገለጻል። ውጤቱ ከ90% ካነሰ ተማሪው በክፍል ደረጃው ከሚጠበቅበት በትክክል የማንበብ ደረጃ ላይ እንዳልደረሰ ያመለክታል። ከ90-96% በትክክል ማንበቡ በክፍል ደረጃው የሚገኝ ተማሪ ብቃትን ሲያመለክት፣ ከ97-100% ተማሪው ከክፍል ደረጃው በትክክል የማንበብ ብቃት በላይ ያለና ራሱን ችሎ የሚያነብ መሆኑን ያሳያል (Hussien፣ 2014፤ Rasinski፣ 2004)።

ትወናዊ ንባብ (Readers Theater)፡- የተውኔትንና የንባብን መሰረታዊ አላባዎች አጣምሮ የሚይዝ፣ ሁለትና ከዚያ በላይ የሆኑ አንባቢዎች ደጋግመው

የተለማመዱትን ጽሑፍ በተመልካች ፊት እየተቀባበሉ የሚያነቡበት መንገድ ነው (Black and Stave፣ 2007፤ Lin፣ 2015፤ Poe፣ 2013)። ትወናዊ ንባብ በተውኔትና በቋንቋ ማስተማር መስኮች ውስጥ የሚገኝ ሲሆን፣ በዚህ ጥናት ትወናዊ ንባብ ቋንቋን ለማስተማሪያነት ካለው ግልጋሎት አንጻር ብቻ ይታያል።

አቀላጥፎ ማንበብ (reading fluency)፦ አንድን ጽሑፍ በተገቢው የፍጥነት ምጣኔ (rate)፣ በትክክል (accuracy)፣ እና በተገቢ አገላለጽ (expression) ማንበብ ነው (NICHHD፣ 2000)። በዚህ ጥናት በሶስቱ አላባዎች የተገኘ አማካይ ውጤት፣ የአቀላጥፎ ማንበብ ችሎታን ያመለክታል።

የህጻናት ሥነጽሑፍ፦ ለህጻናት ግልጽ በሆነ የቋንቋ አጠቃቀም ህጻናትን ለማዝናናትና ለማስተማር ታስቦ የሚዘጋጅ የልቦለድና የኢ-ልቦለድ ጽሑፍ ነው (Norton and Norton፣ 1999)። በዚህ ጥናት ግን የህጻናት ሥነጽሑፍ፣ በግጥም ወይም በዝርው የቀረቡ ተረቶች ሆነው በታተሙ መጻሕፍት ውስጥ የሚገኙ የፈጠራ ውጤቶችን ብቻ ለማመልከት የቀረበ ሀረግ ነው።

የፍጥነት ምጣኔ (rate)፦ ተገቢነት ባለው ፍጥነት በአንድ ደቂቃ ውስጥ በትክክል የተነበበ ቃላት ብዛትን የሚያሳይ የአቀላጥፎ ማንበብ አላባ ነው። በዚህ ጥናት፣ በአንድ ደቂቃ ከተነበበ ለደረጃው የተዘጋጀ ምንባብ ውስጥ በትክክል ያልተነበቡ ቃላት ተቀንሰው የሚገኝ ውጤት የፍጥነት ምጣኔ ደረጃን ያመለክታል (Pikulski and Chard፣ 2005)።

ምዕራፍ ሁለት
የተዛማጅ ድርሳናት ክለሳ

2.1 አቀላጥፎ ማንበብ

አቀላጥፎ ማንበብ የኢትዮጵያ የአንደኛ ደረጃ፣ የመጀመሪያ እርከን የአፍ መፍቻ ቋንቋ ትምህርት ከተመሰረተባቸው አምስት አበይት አምዶች አንዱ ነው። ሌሎቹ አምዶች የንግግር ድምጾች ግንዛቤ፣ ትዕምርተ ድምጻዊ ግንዛቤ፣ የቃላት እውቀትና አንብቦ መረዳት ናቸው (ትምህርት ሚኒስቴር፣ 2006)።

አቀላጥፎ ማንበብ፣ Pikulski and chard (2005) እንደሚገልጹት፣ የቃላት ንባብ ችሎታን የማንበብ ክሂል የመጨረሻው ግብ ከሆነው አንብቦ መረዳት ጋር የሚያገናኝ ድልድይ ነው። በትምህርት ሚኒስቴር (2006፣1) በተዘጋጀው አዲሱ የአንደኛ ደረጃ ትምህርት የመጀመሪያ እርከን የአማርኛ ቋንቋ መርሃትምህርት ላይ እንደተጠቀሰው ደግሞ፣ አቀላጠፎ ማንበብ "... ሁለት ችሎታዎችን (የንግግር ድምጾች ግንዛቤና ትእምርተድምጻዊ ግንዛቤን) በመጠቀም ባለመንገታገት (በፍጥነትና በትክክል) የማንበብ ችሎታ" ነው። ይህም አቀላጥፎ ማንበብ የንባብና የቋንቋ ትምህርት አበይት አምዶች ናቸው ከተባሉት ቀሪዎቹ አራት አምዶች ጋር ጥብቅ ትስስር ያለው መሆኑን ያመለክታል። አቀላጠፎ ማንበብ ተፈላጊና መሰረታዊ ክሂል ቢሆንም፣ በቋንቋ ትምህርት ውስጥ ግን ሰፊ ቦታ ሳይሰጠው የቆየ መሆኑን Applegate፣ Anthony and Virginia (2009)፣ Grabe (2010)፣ እና Pikulski and chard (2005) ይገልጻሉ። ተገቢ ቦታ ላለማግኘቱ ከሚጠቀሱ ምክንያቶች አንዱም፣ ቃላትን በትክክል መጥራት መቻል ብቻ ለቀልጣፋ ንባብ በቂ ጉዳይ ተደርጎ ይታሰብ ስለነበረ ነው (Kuhn፣ 2004፤ NICHHD፣ 2000፤ Rasinski፣ Susan and Marie፣ 2008)።

አቀላጥፎ ማንበብ አሁን በአለም አቀፍ ደረጃ በቋንቋ ትምህርት ውስጥ ሰፊ ቦታ እየተሰጠው ይገኛል (Grabe፣ 2010፤ Rasinski፣ 2014፤ 2015)። ከፍ ብሎ እንደተጠቀሰውም በኢትዮጵያ አዲሱ የአፍ መፍቻ ቋንቋ መርሃትምህርት ውስጥም ከሌሎቹ የንባብ ንኡሳን ክሂላት እኩል ቦታ አግኝቷል፤ የማንበብ ክሂልን ብቻ ሳይሆን ሌሎቹን የቋንቋ ትምህርት ክሂሎችን ለማስተማርም አብይ አምድ ሆኗል። ከዚህ በተጨማሪም በየክፍል ደረጃው መንፈቀ አመት መጨረሻ ላይ በአቀላጥፎ

ማንበብ የሚደረስባቸውን ዝቅተኛ ደረጃ መነሻ በማድረግም፣ ለአንደኛ ደረጃ የመጀመሪያው እርከን ተማሪዎች ስምንት የአቀላጥፎ ማንበብ የእድገት ደረጃዎች ተቀምጠዋል (ትምህርት ሚኒስቴር፣ 2006)።

በእርከን ስድስት ላይ በተቀመጠ የአቀላጥፎ ማንበብ ደረጃ መሰረት፣ ተማሪዎች ሶስተኛ ክፍልን ሲያጠናቅቁ በቃላት ንባብ ረገድ፣ "95% የሚሆኑትን ቃላት በትክክል ማንበብ" ይጠበቅባቸዋል (ትሚአአትቢ፣ 2007፣ xvi) ። ይህ የትክክለኝነት መስፈርት "በተለመዱ ቃላት የተመሠረቱና ለደረጃው የሚመጥኑ ዓረፍተነገሮችን 95% በትክክል [ማንበብና]፣ ለደረጃው የሚመጥን አንቀፅን ወይም ታሪክን 95% በትክክል [ማንበብን]" (ዝኒ ከማሁ) ያካትታል። ከተገቢ አገላለጽ አኳያ ደግሞ፣ ተማሪዎቹ ሶስተኛ ክፍል ሲያጠናቅቁ፣ "በአመዛኙ ስሜት/ፍቺ የሚሰጡ ከፍተኛ የሐረግ ምድቦችን ማንበብ [እና] በአመዛኙ ወይም ሁሉንም ጽሑፍ በተገቢ የንባብ ፋታ/ተግታ፣ የድምጽ ጫናና የድምጽ ቃና ማንበብ" (ዝኒ ከማሁ) መቻል እንዳለባቸው ግብ ተቀምጧል። ሆኖም፣ የቃላዊ ንባብ የፍጥነት ምጣኔያቸውን የተመለከተ ግብ በግልጽ አልሰፈረም (ዝኒ ከማሁ)። በዚህ ረገድ የተቀመጠው የቅርብ ጊዜ ግብ አራተኛ ክፍል ሲያጠናቅቁ ሊደርሱበት የሚገባ በደቂቃ ከ70-100 ቃላትን የማንበብ ችሎታ ነው (ትምህርት ሚኒስቴር፣ 2006)።

2.1.1 የአቀላጥፎ ማንበብ አላባውያንና መለኪያዎች

አቀላጥፎ ማንበብ፣ ውስብስብ ጽንሰ ሀሳብን የያዘ ንኡስ የንባብ ክሂል ነው። ከያዘው የጽንሰሀሳብ ውስብስብነት የተነሳም አቀላጥፎ ማንበብን በተመለከተ ቁርጥ ያለ ብያኔ ለመስጠት እንደሚያስቸግር Grabe (2010) ይገልጻሉ። ብያኔ ለመስጠት ካስቸገረባቸው ጉዳዮች አንዱም፣ በውስጡ ይይዛቸዋል ተብለው የሚታሰቡባቸው አላባዎች ብዛትና ምንነት ወጥነት አለመኖር ነው።

የአቀላጥፎ ማንበብ አላባውያንን ብዛትና ምንነት በተመለከተ ሁሉም ባለሙያዎች ተመሳሳይ ሀሳብ አያነሱም። Applegate et al. (2009) እንደሚገልጹት፣ ሁሉም ባለሙያዎች በወጥነት የሚስማሙባቸው የአቀላጥፎ ማንበብ አላባውያን፣ ትክክለኝነት (accuracy) እና የፍጥነት ምጣኔ (rate) ብቻ ናቸው። ከነዚህ በተጨማሪ በብዙ ባለሙያዎች (Akbar፣ Hanan፣ Abdulmohsin፣ and Taiba 2015፤ Cohen፣ 2011፤ Hudson et al.፣ 2005፤ Kuhn፣ 2004፤ Martinez፣

Nancy and Susan፣ 2002፤ Rasinski፣ 2014፤ 2015፤ Worthy and Karen፣ 2002) ተገቢ አገላለጽ (prosody/expression) ሶስተኛው የአቀላጥፎ ማንበብ አላባ ተደርጎ ይወሰዳል፡፡ ከዚህ ባሻገር መረዳትን (comprehension) የአቀላጥፎ ማንበብ አራተኛ አላባ አድርገው የሚያካትቱ ጥናቶችም (Hussien፣ 2014፤ Pikulski and Chard፣ 2003) አሉ፡፡

ከላይ ከተጠቀሱት ውስጥ አብዛኛዎቹ ባለሙያዎችና የቅርብ ጊዜ ጥናቶች፣ ትክክለኛነት፣ የፍጥነት ምጣኔና ተገቢ አገላለጽ የአቀላጥፎ ማንበብ መሰረታዊ አላባ መሆናቸውን እንደሚስማሙባቸው Grabe (2010) ይገልጻሉ፡፡ በእርግጥ አንብቦ መረዳት ራሱን የቻለ የማንበብ ንኡስ ክሂል ከመሆኑ አኳያ፣ የአቀላጥፎ ማንበብ አንድ አካል አድርጎ ማየቱ ተገቢ አይመስልም፡፡ ምናልባት አንብቦ መረዳት በአቀላጥፎ ንባብ ውስጥ አብሮ የተነሳው፣ ሁለቱ ንኡሳን ክሂሎች ጥብቅ ግንኙነት ስላላቸው ይሆናል፡፡ Grabe (2010፣ 74)፣ እንግሊዝኛን እንደአፍ መፍቻ ቋንቋ በመውሰድ በተሰሩ በርካታ ጥናቶች፣ የአንብቦ መረዳትና የአቀላጥፎ ማንበብ ተዛምዶ እንዳለ መረጋገጡን በመጥቀስ፣ ተዛምዶው በጣም ጠንካራ (r =.81 - .90) ሆኖ የተመዘገበበት ጥናት እንዳለም ይገልጻሉ፡፡

ይህ ጥናት በ NICHHD (2000፣ 3-1) "አቀላጥፎ ማንበብ፣ አንድን ጽሑፍ በተገቢው የፍጥነት ምጣኔ፣ በትክክልና በተገቢ አገላለጽ ማንበብ ማለት ነው" ተብሎ የተሰጠውን ብያኔ ይቀበላል፤ መነሻም ያደርጋል፡፡ በዚህ መነሻነትም ሶስቱ አላባዎች ከዚህ በታች ይብራራሉ፡፡

ከአቀላጥፎ ማንበብ አላባውያን የመጀመሪያው ትክክለኛነት ነው፡፡ ትክክለኛነት ቃላትን ሳይሳሳቱ የማንበብ ችሎታ ነው፡፡ ትክክለኛነትን ለማምጣት የቋንቋውን ፊደላት በደንብ ማወቅ፣ ያወቁትን ፊደል በአግባቡ አጣምሮ ቃላትን ማንበብ፣ ተዘውታሪ ቃላትን በብዛት ማወቅና የማያውቋቸውን ቃላት ለመለየት የሚረዱ ፍንጮችን አውቆ የመጠቀም ብቃት ያስፈልጋል (Hussien፣ 2014፤ Hudson et al.፣ 2005፤ Worthy and Karen፣ 2002)፡፡

የፊደላት እውቀት ለትክክለኛ ንባብ መሰረታዊ ጉዳይ ነው፡፡ በቋንቋው ውስጥ ያሉትን ፊደላት አጥርቶ ማወቅ፣ ፊደላትን በማጣመር ቃላትን ለማንበብ አስፈላጊ ተግባር ነው፡፡ ፊደላትን አጥርቶ የማወቅና በትክክል የማጣመሩ ሂደት እንደየቋንቋው የጽሕፈት ባህሪ ፈጥኖና ዘግይቶ ሊታወቅ ይችላል (Hussien፣ 2014፤ Piper፣

2010)፡፡ ይህ ጥናት በሚያተኩርበት በአማርኛ ቋንቋና ሌሎችም የኢትዮጵያ ፊደላትን በሚጠቀሙ ቋንቋዎች ፊደላትን ለይቶ ማወቁ ጊዜ የሚፈጅ ተግባር ቢሆንም፣ ፊደላቱን ካወቁ በኋላ ግን በማጣመር ቃላትን ማንበብ የላቲን ፊደልን እንደሚጠቀሙ ቋንቋዎች አስቸጋሪ አይደለም (Piper፣ 2010)፡፡ ከዚህ አኳያም፣ ለአፈፈቶች በተዘጋጀው የአማርኛ ቋንቋ መርሃትምህርት (ትምህርት ሚኒስቴር፣ 2006)፣ ተማሪዎች የአማርኛ ቋንቋ ፊደላትን ለይተው እንዲያጠናቅቁ የተሰጠው ጊዜ ከአንድ አመት በላይ ነው፡፡

ለትክክለኛ ንባብ ከፊደላት እውቀትና ቃላትን የማጣመር ችሎታ ባሻገር፣ የተዘወተሩ ቃላትን በብዛት ማወቅ ይጠቅማል፡፡ የተዘወተሩ ቃላት ሰፊ የመድበለቃላት ሀብት ያለው ተማሪ ደካማ የመድበለቃላት እውቀት ካለው ተማሪ ይልቅ በትክክል ማንበብ ይችላል (Hudson et al.፣ 2005)፡፡ ከዚሁ ጎን ለጎንም የማያውቁት ቃል ሲገኝ ለይቶ በአግባቡ ማንበብ በትክክል ለማንበብ ይጠቅማል፡፡ ጥናቶች እንደሚጠቁሙት (Hussien፣ 2014፤ Worthy and Karen፣ 2002)፣ አዳዲስ ቃላትን ለማንበብ የሚረዱ ፍንጮችን በአግባቡ የሚጠቀሙ ተማሪዎች የተሻለ በትክክል የማንበብ ብቃት ይኖራቸዋል፡፡

የተማሪዎችን በትክክል የማንበብ ብቃት ለማወቅ ከላይ የተጠቀሱትን ሀሳቦች መነሻ በማድረግ መመዘን ይቻላል፡፡ ትክክለኝነትን ለመመዘን ቀላሉና አመቺው መንገድ፣ ተማሪዎች በአንድ ደቂቃ ውስጥ ምን ያህሉን ቃላት በትክክል እንዳነበቡና እንዳላነበቡ ተከታትሎ በትክክል የተነበቡ ቃላትን ከአጠቃላዩ የምንባቡ ቃላት ብዛት ጋር በማካፈልና በመቶ በማብዛት የሚገኘውን ውጤት በመቶኛ ማስቀመጥ ነው፡፡ በዚህ መልኩ ትክክለኝነትን ለመመዘን የሚቀርቡ ቃላት 100 ቢሆኑ የሚመርጡት Hudson et al. (2005)፣ በነዚህ ቃላት ውስጥ ተዘውታሪና የፈጠራ ቃላት ቢኖሩ ተመራጭ እንደሆነ ይገልጻሉ፡፡ Rasinski (2004) እንደሚሉትም፣ በዚህ መልኩ በሚሰጥ ፈተና ውስጥ ያሉ ቃላት የክፍሉን ደረጃ ማገናዘብ ያለባቸው ሲሆን፣ የተገኘው ውጤት ከ90% ካነሰም ተማሪው በክፍል ደረጃው ከሚጠበቅበት በትክክል የማንበብ ደረጃ ላይ እንዳልደረሰ ያመለክታል፡፡ ከ90-96% በትክክል ማንበቡ በክፍል ደረጃው የሚገኘውን ተማሪ ብቃት ሲያመለክት፣ ከ97-100% በትክክል ካነበበ ደግሞ ተማሪው ከክፍል ደረጃው ብቃት በላይ ያለና ራሱን ችሎ የሚያነብ መሆኑን ያሳያል፡፡ በአማርኛ ቋንቋ አፍፊት የሆኑ የሶስተኛ ክፍል ተማሪዎችም ለክፍል ደረጃው የሚመጥኑ ቃላትን በትክክል የማንበብ ውጤታቸው 95% መሆን እንዳለበት

በመርሃትምህርቱ ላይ ተገልጿል (ትምህርት ሚኒስቴር፣ 2006፣ 55)፡፡ ይህ ውጤትም፣ Rasinski (2004) በክፍል ደረጃው ላይ ያሉ ተማሪዎች ማስመዘገብ አለባቸው ካሉት እርከን ጋር አብሮ የሚሄድ ነው፡፡

የፍጥነት ምጣኔ ሌላው የአቀላጥፎ ማንበብ አላባ ነው፡፡ የፍጥነት ምጣኔ አንድን ምንባብ በፍጥነት ማንበብን የተመለከተ ጽንሰሀሳብ ይይዛል፡፡ ብዙ አጥኚዎችም (Hudson et al.፣ 2005፤ Hussien፣ 2014፤ Kuhn፣ 2004፤ Martinez et al.፣ 2002፤ Pikulski and chard፣ 2005)፣ የንባብ ፍጥነት ምጣኔን በአንድ ደቂቃ በትክክል ከተነበቡ ቃላት ብዛት አንጻር ይበይኑታል፡፡ Rasinski (2004) ደግሞ አንድን ምንባብ አንባቢው አንብቦ ከጨረሰበት ጊዜ አኳያ ይመለከቱታል፡፡ ሁለቱም አንድን ምንባብ በትክክል አንብቦ ለመጨረስ ከሚወስደው ጊዜ ጋር የተገናኙ በመሆናቸው ልዩነት ባይኖራቸውም፣ የአንባቢን የንባብ ፍጥነት ወጥነት ባለው መልኩ ለመመዘን፣ አንድ ደቂቃን በመስፈሪያነት መያዙ ጊዜን በአግባቡ ለመጠቀም የተሻለ ነው፡፡ በዚህ መነሻነትም በጥናቱ የፍጥነት ምጣኔ ማለት፣ አንባቢ በአንድ ደቂቃ ውስጥ በትክክል ያነበባቸው ቃላት ብዛትን የሚያሳይ የአቀላጥፎ ማንበብ አላባ ነው፡፡

እንደየቋንቋውና የተማሪው የክፍል ደረጃ፣ አንድ ተማሪ በደቂቃ ውስጥ ምን ያህል ቃላትን በትክክል ማንበብ እንዳለበት መስፈርት ከተቀመጠ፣ በፍጥነት ምጣኔ የሚገኘው ውጤት የተማሪውን የአቀላጥፎ ማንበብ ደረጃ ይጠቁማል፡፡ አማርኛ ቋንቋን በተመለከተ፣ ስለሺ፣ ጌልና ወንደሰን (2006) የሶስተኛ ክፍል ተማሪዎች በደቂቃ ከ80-100 ቃላትን በትክክል ማንበብ እንዳለባቸው ቢገልጹም፣ ሶስተኛ ክፍልን ያጠናቀቀ ተማሪ በአማርኛ ቋንቋ ምን ያህል ቃላትን በትክክል ማንበብ እንዳለበት በመርሃትምህርቱ ላይ የተቀመጠ መስፈርት የለም፡፡ በየክፍል ደረጃው መስፈርት ማስቀመጥ ያልተቻለው በሌሎች ቋንቋዎች የተቀመጡ መስፈርቶችን ለአማርኛ ቋንቋ መጠቀም አለመቻሉና በአማርኛ ቋንቋ ንባብ ላይ የተመሰረተና የትክክለኝነት መስፈርትን ለማዘጋጀት በሚበቃ ደረጃ ላይ የሚገኝ ጥናት የሌለ በመሆኑ ሊሆን ይችላል፡፡ ወይም መስፈርቶችን ለማስቀመጥ የእርከን ማጠናቀቂያዎች የተጠበቁ ይመስላል፡፡ መስፈርቱ አራተኛ ክፍል ላይ የተቀመጠ ሲሆን፣ አራተኛ ክፍልን ያጠናቀቁና በአማርኛ ቋንቋ አፋቸውን የፈቱ ተማሪዎች፣ በደቂቃ ከ70-100 ቃላት በትክክል ማንበብን እንዳለባቸው ይጠቁማል (ትምህርት ሚኒስቴር፣ 2006)፡፡ ይህም

በስለሺና ሌሎች (2005) የተገለጸውን መስፈርት ከትምህርት ሚኒስቴር መስፈርት የተለየ ያደርገዋል።

የአንባቢን የንባብ ፍጥነት ለመለካት በተቀመጠ መስፈርት መሰረት ቃላትን በአንድ ደቂቃ ውስጥ በፍጥነት አንብቦ ለመጨረስ፣ ንባቡ ቅጽበታዊ መሆን አለበት። በአቀላጥፎ ማንበብና በአንብቦ መረዳት መካከል ላለው ግንኙነት፣ LaBerge and Samuels (1974) ያዳበሩትና ለዘርፉ እንደመነሻ ተደርጎ በሚወሰደው ንድፈ ሀሳብ መሰረት፣ ንባብ ቅጽበታዊ ሊሆን ይገባል። በማንበብ ሂደት ለቃላትና ሀረጋት ንባብ ብዙ ትኩረት መባከን የለበትም። አንባቢ በቅጽበታዊው የንባብ ጊዜ ውስጥ ያለውን ውስን ትኩረት የንባብ ዋና ግብ ለሆነው ለአንብቦ መረዳት ማዋል አለበት። ለዚህም፣ ፊደላትን ለይቶና ቃላትን አገጣጥሞ የማንበብ ሂደት ፈጣንና ቅጽበታዊ መሆን አለበት። ፈጣንና ቅጽበታዊ የሆነ ንባብ አንድን ቃል በተናጠልም ይሁን በሐረግ ውስጥ በፍጥነትና ያለብዙ አትኩሮት ማወቅና ማንበብን ስለሚያስችል የአንባቢው ትኩረት ለአንብቦ መረዳት እንዲውል ያመቻቻል (Hudson et al.፣ 2005፤ Kuhn፣ 2004፤ Rasinski፣ 2004)። ከዚህ አኳያ የፍጥነት ምጣኔ የአቀላጥፎ ማንበብ መሰረታዊ አላባ ብቻ ሳይሆን የአንብቦ መረዳትም መሰረት ነው።

ለአቀላጥፎ ማንበብም ሆነ ለአንብቦ መረዳት በፍጥነት ማንበብ ወሳኝ ጉዳይ ነው። Rasinski (2004) እንደሚሉት፣ አብዛኛዎቹ የህጻናት መምህራን የተማሪዎችን የማንበብ ችሎታ ሲፈትሹ ቀዳሚ የሚያደርጉት መስፈርት የተማሪዎቹን የንባብ ፍጥነት ነው። Kuhn (2004) እና Rasinski (2004) እንደሚያስረዱት፣ ለክፍል ደረጃው ከተቀመጠ የፍጥነት ምጣኔ በታች የሚያነቡ ተማሪዎች፣ የአንብቦ መረዳት ችሎታቸው ዝቅ የሚል ከመሆኑም በላይ ተማሪዎቹ ቃላትና ሀረጋትን በተገቢው መልኩ ማንበብ እንደማይችሉም ፍንጭ ይሰጣል።

የተማሪዎች የፍጥነት ምጣኔ የሚለካው፣ ተገቢ ፍጥነት ባለው ንባብ በደቂቃ ውስጥ ምን ያህል ቃላትን በትክክል እንዳነበቡ በማረጋገጥ ነው። ይህንንም ለማስላት፣ በደቂቃ ውስጥ ከተነበቡ አጠቃላይ ቃላት ብዛት ላይ በትክክል ያልተነበቡትን ቃላት መቀነስ በቂ ይሆናል። በዚህ መልኩ ተሰልቶ በአንድ ደቂቃ ውስጥ በትክክል የተነበበ የቃል ብዛት የተማሪውን የፍጥነት ምጣኔ ይገልጻል (Hudson et al.፣ 2005፤ Hussien፣ 2014)።

ተገቢ አገላለጽ፣ ሶስተኛው የአቀላጥፎ ማንበብ አላባ ነው፡፡ ተገቢ አገላለጽ ማለት በቃላዊ ንባብ ጊዜ ያለ የአንባቢው ዜማዊ የድምጽ አወጣጥ ነው፡፡ Hudson et al., (2005) ተገቢ አገላለጽን፣ የቃላዊ ንባብ ሙዚቃዊ ቃና ነው ሲሉ ይገልጹታል፡፡ ተገቢ አገላለጽ ከቃላት ንባብ ከፍ ባለ ደረጃ ላይ የሚተገበር የአነባበብ ለዛ ነው፤ በዚህም፣ ቃላትን በትክክልና በፍጥነት ከማንበብ ይለያል፡፡ ተገቢ አገላለጽ ቃላትን አገጣጥሞ ሀረጋትን ማንበብና በሀረጋቱ ንባብ ወቅትም የድምጽ ቃናን (Pitch)፣ ቅላጼን (intonation) እና ጫናን (stress) በተገቢው ተፈጥሯዊ ለዛ ማውጣትን ይጠይቃል (Allington፣ 2014፤ Hudson et al.፣ 2005፤ Paige and Theresa፣ 2014 Rasinski፣ 2014፤ 2015)፡፡ በዚህም ምክንያት፣ ተገቢ አገላለጽ መመዘን ትክክለኛነትንና የፍጥነት ምጣኔን ከመመዘን ይለያል፡፡ ተገቢ አገላለጽ ለመመዘን ከጊዜ ገደብና ከቃላት ስህተት ቆጠራ ይልቅ የመቆጣጠሪያ ቅጽን (checklist) መጠቀም ያስፈልጋል፡፡ መጠናዊ በሆነ መልኩ ምዘናውን ለማከናወን ስለሚያስቸግርም፣ አይነታዊ የመስፈሪያ ቅጽ ማሰናዳትን ይጠይቃል (Hudson et al.፣ 2005፤ Rasinski፣ 2004) ፡፡

በጥሩ ተፈጥሯዊ ለዛ የሚያነብ ተማሪ፣ ከቃላት ባሻገር በምንባቡ ውስጥ ያሉትን ሥርአተነጥቦች ትርጓሜን ይረዳል፡፡ እያንዳንዱ ሥርአተነጥብ እንዴት ባለ ተገቢ አገላለጽ እንደሚወከል በመረዳትም፣ እንደሥርአተነጥቡ በጥያቄ፣ በመገረምና በመሳሰሉት መልኩ ምንባቡን ጮክ ብሎ ማንበብ ይጠበቅበታል፡፡ ከዚህም ባሻገር፣ የሀረግ፣ የአረፍተነገርና የአንቀጽ ሽግግር ቆምታንም ማወቅ ይኖርበታል፡፡ በዚህ መልኩ ሲነበብም ምንባቡ ማራኪ በሆነ መልኩ ከመቅረቡ ባሻገር፣ የተማሪዎችን አንብቦ የመረዳት ችሎታ ለማወቅ ፍንጭ ከሚሰጡ ተግባራትም አንዱ ሲሆን እንደሚችል Hudson et al. (2005) እና Martinez et al. (2002) ይገልጻሉ፡፡

በተገቢ አገላለጽ ብቃት አማካይነት፣ የአንድን አንባቢ የአንብቦ መረዳት ችሎታ ለማወቅ የሚሞከረው፣ በተገቢ አገላለጽና በአንብቦ መረዳት መካከል ጥብቅ ግንኙነት በመኖሩ ነው (Hussien፣ 2014)፡፡ Kuhn and Stahl (2000) ባጠኑት ጥናት፣ የዚህን ጥብቅ ግንኙነት መኖር አረጋግጠዋል፡፡ በጥናቶቹ ውጤት መሰረት፣ ከፍተኛ የተገቢ አገላለጽ ብቃት ያላቸው ተማሪዎች፣ ከፍ ያለ የአንብቦ መረዳት ክሂል ብቃት አስመዝግበዋል፡፡ በአንጻሩ፣ ዝቅተኛ የተገቢ አገላለጽ ውጤት ያመጡ ተማሪዎች፣ የአንብቦ መረዳት ክሂል ውጤታቸው ዝቅ ያለ መሆኑ ታይቷል፡፡ እነ Mustafa et al. (2014) ባጠኑት ጥናትም ተገቢ አገላለጽ ከሌሎቹ የአቀላጥፎ ማንበብ አላባዎች

በላቀ መልኩ በአንብቦ መረዳት ክሂል ብቃት ላይ ተጽእኖ አሳድሯል፡፡ ሆኖም ግን Applegate et al. (2009)፣ በሁለቱ መካከል ግንኙነት ቢኖርም፣ በየትኛው ውጤት ምክንያት ሌላኛው ሊያድግ እንደቻለ ለመናገር አስቸጋሪ መሆኑን ይገልጻሉ፡፡

በአጠቃላይ በዚህ ንኡስ ርእስ ከቀረቡት ዳሰሳዎች አንጻር፣ አቀላጥፎ ማንበብ በትክክለኝነት፣ በፍጥነት ምጣኔና በተገቢ አገላለጽ የተገነባ የማንበብ ንኡስ ክሂል ነው የሚለው ሀሳብ ተቀባይነት ያለው ይመስላል፡፡ ተገቢ አገላለጽና አንብቦ መረዳት በተመለከተም፣ ሁለቱ ቁርኝት እንዳላቸው ማወቅ ቢቻልም እርስ በርስ ይተሳሰራሉ እንጂ አንዱ የሌላኛው ውጤት አመንጪ ስለመሆናቸው የተረጋገጠ ነገር የለም ብሎ መደምደም ይቻላል፡፡ በዚህ ጥናትም በአንብቦ መረዳትና በአቀላጥፎ ማንበብ መካከል ስላለው የግንኙነት ደረጃ በመፈተሽ በንኡስ ክፍሉ በቀረቡ ዳሰሳዎች ላይ ተጨማሪ ግብአት ለማከል ይሞከራል፡፡

2.1.2 አቀላጥፎ ማንበብን የማስተማሪያ አቀራረቦች

አቀላጥፎ ማንበብን፣ ከመምህር መር ድግግሞሻዊ ቃላዊ ንባብ (Guided repeated oral reading) ወይም፣ ከግላዊ የጽሞና ንባብ (Independent silent reading) አቀራረቦች በሚመነጩ ልዩ ልዩ ዘዴዎች ማስተማር ይቻላል፡፡ ሁለቱ አቀራረቦች አቀላጥፎ ማንበብን ለማስተማር መነሻ የሚያደርጓቸው ነጥቦች ለማስተማሪያ ዘዴዎቹ መሰረት ሆነው ያገለግላሉ፡፡ በዚህም መሰረት አቀላጥፎ ማንበብን ለማስተማር የተሰናዱ ልዩ ልዩ ዘዴዎች፣ በአብዛኛው ከሁለቱ አቀራረቦች አንዱን፣ አልፎ አልፎ ደግሞ ሁለቱንም በማዋቀር የዳበሩ ናቸው (NICHHD፣ 2000)፡፡

ከሁለቱ የአቀላጥፎ ማንበብ የማስተማሪያ አቀራረቦች አንዱ በሆነው ግላዊ የጽሞና ንባብ፣ ተማሪዎች ራሳቸውን ችለው ከጥቂት ክትትልና ግብረመልስ ጋር በጸጥታ ያነባሉ፡፡ በአቀራረቡ መነሻ ሀሳብ መሰረት፣ ከተማሪዎች ፍላጎት ጋር የተጣጣሙ በርካታ የሚነበቡ ጽሑፎች ለተማሪዎች መቅረብ ይኖርባቸዋል፡፡ ተማሪዎች በግላቸው የሚያነቡበት ጊዜ እንዲኖራቸውም ይጠበቃል፡፡ ንባባቸውን መሰረት አድርገው የሚዘጋጁ ጥያቄዎች ካሉም፣ የንባብ ጊዜያቸውን የሚሻሙና የሚያሰፉ ሳይሆኑ፣ ንባቡን የሚያበረታቱ መሆን አለባቸው (Rasinski et al.፣ 2008፤ Worthy and Karen፣ 2002)፡፡ በዚህ አቀራረብ በዳበሩ ዘዴዎች መማር የማንበብ ክሂል ትምህርት አብይ ግብ መዳረሻ ላይ መቅረብ መሆኑን Worthy and Karen

(2002) ይገልጻሉ። ይህን አቀራረብ መሰረት አድርገው ከዳበሩ ዘዴዎች ውስጥም፣ የነጻ ምርጫ ንባብ (Free-choice reading) በአብይነት ይጠቀሳል።

ግላዊ የጽሞና ንባብ የተሻለ አቀላጥፎ አንባቢን ለመፍጠር ይረዳል። ተማሪዎች ብዙ ጽሑፎችን እንዲያነቡ ማበረታታቱም፣ የተሻለ ልምድ እንዲኖራቸው ያደርጋል። ሆኖም ይህን በመተግበር ውጤታማ የአቀላጥፎ ንባብ ትምህርት ለመስጠት፣ የተማሪዎቹ የአቀላጥፎ ማንበብ ችሎታ ከፍ ያለ ሊሆን ይገባል። ከዚህ የተነሳም፣ ግላዊ የጽሞና ንባብ፣ ጀማሪ ወይም በንባብ ክሂል ብቃታቸው ዝቅተኛ የሆኑ ተማሪዎችን ለማስተማር ተመራጭ አይደለም (NICHHD፣ 2000)። ጀማሪና ደካማ አንባቢዎች፣ ማንበብን ለመማር የተለያዩ እገዛዎችንና ምሳሌዎችን ይፈልጋሉ። ግላዊ የጽሞና ንባብ ይህን እገዛና ምሳሌነት ያሳጣቸዋል፤ ወይም በተገቢው መጠን እንዳያገኙ ያደርጋል። በመሆኑም፣ እነዚህን ጀማሪ ወይም ደካማ አንባቢዎችን ይህን አቀራረብ መነሻ አድርገው በዳበሩ ዘዴዎች ማስተማር፣ ተማሪዎቹ ማንበብን እንዲፈሩና እንዲሸሹ የሚያደርጋቸው መሆኑን Worthy and Karen (2002) ያስረዳሉ። ከዚህም በተጨማሪ አቀላጥፎ ለማንበብ በቅድሚያ መሰረታዊ የትዕምርተድምጻዊ እውቀት ስለሚያስፈልግና ይህንን ሳያውቁ ወደግላዊ የጽሞና ንባብ መግባት አለመቻሉ በዚህ ደረጃ ላሉ ተማሪዎች በግላዊ የጽሞና ንባብ ለማስተማር አለመቻል ዋነኛው ምክንያት ሳይሆን አይቀርም። በዚህም ምክንያት አቀራረቡን መሰረት አድርገው የዳበሩ ዘዴዎችን ለጀማሪ አንባቢያን ማስተማሪያነት ማዋል ጉዳት ያለው ይመስላል።

ሁለተኛው የአቀላጥፎ ማንበብ የማስተማሪያ አቀራረብ፣ የአፍ መፍቻ ቋንቋ ንባብን ለማስተማር በ Samuels (1979) የዳበረው መምህር መር ድግግሞሻዊ ቃላዊ ንባብ ነው (NICHHD፣ 2000)። ይህ አቀራረብ አንድን ምንባብ ደጋግሞ በማንበብ የንባብ ፍጥነትን፣ ትክክለኛነትንና ተገቢ አገላለጽን ለማዳበር ይረዳል። አቀራረቡ መጀመሪያ ስራ ላይ የዋለው በማንበብ ክሂል ብቃታቸው ደከም ያሉ ተማሪዎችን ለማስተማር ቢሆንም፣ በአሁኑ ወቅት በአፍ መፍቻ ቋንቋም ይሁን በሁለተኛ ቋንቋ የማንበብ ክሂልን ለሚማሩ ተማሪዎች ሁሉ፣ በተለይም የአቀላጥፎ ማንበብን ለሚማሩ ተማሪዎች በማስተማሪያነት እያገለገለ ይገኛል (Cohen፣ 2011)።

መምህር መር ድግግሞሻዊ ቃላዊ ንባብ፣ ጀማሪና የማንበብ ክሂላቸው በጥሩ ደረጃ ያልዳበረ ተማሪዎችን ለማስተማር ተመራጭ የሆነ አቀራረብ ነው (NICHHD፣ 2000)። በተለይ ህጻናትን አቀላጥፎ ማንበብ ለማስተማር ያመቻል (Rasinski et

al.፣ 2008)። ይህ አቀራረብ ሲጀምር ትኩረት ያደረገው ከአቀላጥፎ ማንበብ አላባውያን ውስጥ የማንበብ ፍጥነት ላይ ብቻ የነበር ቢሆንም፣ አሁን ግን በአቀላጥፎ ማንበብ ውስጥ የተካተቱትን ሶስት መሰረታዊ አላባዎች ለማስተማር የሚረዱ ዘዴዎች ፈልቀውበታል (Cohen፣ 2011፤ Hudson et al.፣ 2005)። አቀራረቡ ማናቸውም አይነት የጽሑፍ ዘውጎችን መሰረት አድርጎ ለማስተማርም ያገለግላል (Cohen፣ 2011)።

በመምህር መር ድግግሞሻዊ ቃላዊ ንባብ፣ መምህሩ ሁለገብ ሀላፊነት ይኖረዋል። በዚህ ሀላፊነቱም፣ ተገቢ ምንባባትን ይመርጣል፤ ለህጻናቱ ምሳሌ የሚሆን አንባቢ ይሆናል፤ ተማሪዎች በአቀላጥፎ ማንበብ የሚያጋጥማቸውን ችግር ያማክራል፤ ግብረመልስ ይሰጣል፤ የአቀላጥፎ ማንበብ የእድገት ደረጃቸውን ይገመግማል፤ የተሻለ የብቃት ደረጃ ላይ እንዲደርሱ ያበረታታል፤ የተሻለ ደረጃ ላይ ሲደርሱም ከተማሪዎቹ ጋር ድሉን አክባሪ ይሆናል (Rasinski et al.፣ 2008)። መምህሩ አንድ ምንባብ እንዴት እንደሚነበብና እንደማይነበብ በማሳየት ምሳሌ መሆኑ፣ ተማሪዎቹ ስህተታቸውን ወዲያው እንዲያውቁና በፍጥነት እንዲያርሙ ይረዳል። እድገታቸውን በማድነቅ ስህተታቸውን በሂደት እያሻሻሉ እንዲመጡ በማነሳሳትም፣ ተማሪዎቹ የማንበብ ብቃት አለን ብለው እንዲያምኑ ያበረታታል (Cohen፣ 2011፤ Rasinski et al.፣ 2008)። የማንበብ ችሎታና ማንበብ እችላለሁ ብሎ ማመን አዎንታዊ ተዛምዶ ስላላቸውና ድግግሞሻዊ ንባብም፣ ማንበብ እችላለሁ የሚል አዎንታዊ ስሜት ተማሪዎቹ ላይ ስለሚፈጥር፣ የህጻናትን አቀላጥፎ የማንበብ ችሎታን በማሳደግ ረገድ ትልቅ ሚና ይኖረዋል (Cohen፣ 2011)።

ከመምህር መር ድግግሞሻዊ ቃላዊ ንባብ አቀራረብ የወጡ በርካታ አቀላጥፎ ማንበብን የማስተማሪያ ዘዴዎች አሉ። ከነዚህ ውስጥ፣ ተለምዷዊ ድግግሞሻዊ የቃል ንባብ (Classic oral repeated reading)፣ ጥንድ ድግግሞሻዊ የቃል ንባብ (Paired oral repeated reading)፣ በጊዜ የተገደበ ድግግሞሻዊ ንባብ (Timed repeated reading)፣ የተቀዳ ሞዴል ድግግሞሻዊ የቃል ንባብ (Repeated reading with recorded models)፣ የሬዲዮ ንባብ (Radio reading)፣ የመምህር መር ድግግሞሻዊ ቃላዊ ንባብ አቀራረብን የተከተሉ አብዮቹ የአቀላጥፎ ማንበብ የማስተማሪያ ዘዴዎች ናቸው (Cohen፣ 2011፤ Rasinski et al.፣ 2008፤ Worthy and Karen፣ 2002)። ትወናዊ ንባብም በእዚህ አቀራረብ ላይ የተመሰረተ የአቀላጥፎ ማንበብ የማስተማሪያ ዘዴ ነው።

2.2 አንብቦ መረዳት

አንብቦ መረዳት፣ መረጃ በመሰብሰብ፣ ልምድ በማደራጀትና ሌላውን አለም በማወቅ ውጤታማ ተግባቦት የሚፈጥርና፣ መማርን የተሳካ ለማድረግ የሚረዳ የማንበብ ክሂል ትምህርት አብይ ግብ ነው (Willingham፣ 2007)። አንብቦ መረዳት፣ ጽሑፍ ላይ ብቻ በመመስረት መረዳትን አንባቢው ብቻ የሚተገብርበት (የሚቆጣጠርበት) ተግባር ሲሆን፣ ተግባሩም አንድን አረፍተነገር በማንበብ ላይ ብቻ የሚያቆም ሳይሆን፣ አንድን አረፍተነገር ከሌላው ጋር አያይዞ መረዳትን ይጠይቃል። ይህን መረዳት ለማግኘትም፣ በአረፍተነገሩ/አንቀጹ የተገኘን ሀሳብ ከቀደመ ግላዊ እውቀት ጋር አስተሳስሮ መተርጎምና የጽሑፉን ስሜት ማወቅ ያስፈልጋል (Shiraz and Ebrahim፣ 2014፤ Willingham፣ 2007)።

አንብቦ መረዳት የማንበብ ትምህርት የመጨረሻ ግብ እንደመሆኑ መጠን፣ ህጻናት ማንበብ የሚማሩበት ዋነኛ ምክንያት ነው። ህጻናት ማንበብን መማር እየቀነሱ በማንበብ መማር በሚጀምሩበት ጊዜ የአንብቦ መረዳት ክሂላቸው የዳበረ ሊሆን ይገባል። ከዚህ ደረጃ በፊት በሚኖሩ የማንበብ ትምህርቶች ውስጥም ወደዚህ የሚያሸጋግሩ ተግባራት መከናወን አለባቸው። ከነዚህ ተግባራት አንዱም በህጻናቱ የቀደመ አዳምጦ የመረዳት ችሎታ ላይ ተመስርቶ አንብቦ የመረዳት ብቃታቸውን መገንባት ነው።

2.2.1 አንብቦና አዳምጦ መረዳት

አንብቦ መረዳት እንደሌሎቹ የጽሑፍ ቋንቋ እውቀቶች ሁሉ የንግግር ቋንቋን መሰረት አድርጎ ይዳብራል። አንብቦ መረዳትን የማዳበር ሚና ያለው አብዩ የንግግር ቋንቋ አካል አዳምጦ መረዳት ነው። በተለያዩ ጥናቶች (Glenberg፣ 201፤ Willingham፣ 2007፤ Yamashita and Shingo፣ 2010) እንደተጠቆመው፣ አዳምጦ መረዳትና አንብቦ መረዳት ጥብቅ ትስስር አላቸው። የአዳምጦ መረዳት ክሂላቸው በከፍተኛ ደረጃ የዳበረ ህጻናትም፣ የማዳመጥ ክሂላቸው ካልዳበረ ህጻናት ይልቅ የአንብቦ መረዳት ብቃታቸው የተሻለ ነው (Glenberg፣ 2011)። አዳምጦ መረዳትና አንብቦ መረዳት ካላቸው ጥብቅ ተዛምዶም የተነሳ፣ Konza (2014) የማንበብ ክሂል መሰረታዊ አምዶች ላይ አዳምጦ መረዳት በስድስተኛ አምድነት መካተት እንዳለበት መከራከሪያ አቅርበዋል። አዳምጦ መረዳት ለአንብቦ መረዳት

መሰረት ከሆኑት ሌሎች አምዶች የማያንስ አስተዋጽኦ ስላለው የ Konza (2014) ሀሳብ ተገቢ ይመስላል።

በአዳምጦና በአንብቦ መረዳት መካከል ጥብቅ ተዛምዶ ያለ መሆኑ፣ የህጻናትን የአንብቦ መረዳት ክሂል ቀድሞ ባዳበሩት የአዳምጦ መረዳት ብቃት ላይ ተመስርቶ ለመገንባት ይረዳል። Willingham (2007) እንደሚገልጹት ህጻናት አንዴ ቃላትን ማንበብ ደረጃ ላይ ከደረሱ፣ ቀድሞ ባዳበሩት የአዳምጦ መረዳት ክሂላቸው ታግዘው አንብበው መረዳት ይጀምራሉ። ነጠላ አረፍተነገርን አንብበው በመረዳት ረገድም ለአዳምጦ መረዳት ይጠቀሙበት ከነበረው የተለየ ስልት ላያስፈልጋቸው ይችላል። ህጻናቱ በአዳምጦ መረዳት ወቅት ያዳበሩት የቃላት ክምችት ሀብትና አረፍተነገርን ከቀደመ እውቀታቸው ጋር የማዛመድ ብቃታቸው፣ ነጠላ አረፍተነገርን አንብበው እንዲረዱ ያግዛቸዋል።

በአንብቦና አዳምጦ የመረዳት ክሂል መካከል ያለው ተዛምዶ በዋነኛነት የሚጎላው፣ በቃላት እውቀት ላይ ነው:: ህጻናት ብዙ ቃላት ሲያውቁ አንብቦ መረዳት አድካሚ መሆኑ ይቀንሳል (Pardo፣ 2004)። በPiper (2010) ጥናት ላይ እንደተጠቆመው፣ የኢትዮጵያ ህጻናት በአዳምጦ መረዳት ክሂላቸው የተሻለ ደረጃ ላይ የሚገኙ በመሆናቸው፣ የአንብቦ መረዳት ክሂላቸው በጣም ዝቅተኛ ከሆነበት ምክንያት አንዱ የመድበለ ቃላት እውቀታቸው አናሳ መሆን አይደለም። አብዩ የህጻናቱ ችግር፣ ቃላትን በትክክል ማንበብ አለመቻል ነው። በብዙ ሀገሮችም፣ ህጻናት በአንብቦ መረዳት ክሂል ደካማ ከሚሆኑበት ምክንያት አንዱ ቃላትን ማንበብ ባለመቻል መሆኑን ጥናቶች (Hudson et al.፣ 2005፤ NICHHD፣ 2000፤ Rasinski et al.፣ 2008፤ Worthy and Karen፣ 2002) ይጠቁማሉ። ሆኖም ከዚህ በተቃራኒው ኬኒያ ውስጥ በተሰራ ሌላ ጥናት (Piper et al.፣ 2016)፣ ውጤት መሰረት፣ ተማሪዎች በቀላሉ ማንበብ ከሚችሉበት የእንግሊዘኛ ቋንቋ ይልቅ፣ ለማንበብ በተቸገሩበት ግን ደግሞ አፋቸውን በፈቱበት ቋንቋ የተሻለ አንብበው መረዳት ችለዋል። ይህም ተማሪዎቹ ቀድሞ አዳብረውት በነበረ የአዳምጦ መረዳት ብቃታቸው መነሻነት የተከሰተ እንደሆነ መገመት ይቻላል።

የህጻናት ቃላትን የማንበብ ችሎታ በተገቢው ደረጃ ካላደገ፣ በአዳምጦ መረዳት ላይ ያገኙትን እውቀት ወደአንብቦ መረዳት ማሸጋገር አይችሉም። Willingham (2007) እንደሚያስረዱት፣ በአዋቂዎች የአዳምጦ መረዳትና የአንብቦ መረዳት ችሎታ መካከል ያለውን ያህል ጥብቅ ተዛምዶ፣ በህጻናት የአዳምጦና የአንብቦ መረዳት

ችሎታ ላይ የማናገኘው የህጻናቱ ቃላትን የማንበብ ደረጃ ውስንነት ስላለው ነው። የህጻናትን አንብቦ የመረዳት ክሂል ከፍ ለማድረግ ቃላትን በፍጥነትና በትክክል እንዲያነቡ ማገዝ፣ በአዳምጦ መረዳት ላይ ያዳበሩትን ችሎታ እንዲጠቀሙበት እንደሚረዳ Yamashita and Shingo (2010) እና Willingham (2007) ያስረዳሉ።

ከላይ ከተጠቀመው በተቃራኒ፣ የህጻናትን አንብቦ የመረዳት ክሂል ለማዳበር፣ ቃላትን ማንበብ ላይ ብቻ ሰፊ ትኩረትን ማድረግ የሚቃወሙ ጥናቶች (ESRC፣ 2010፤ Glenberg፣ 2011) አሉ። አንብቦ መረዳት ቃላትን በትክክል ማንበብ ላይ የተመሰረተ ቢሆንም፣ በዚህ ላይ ሰፊ አትኩሮት መስጠቱ ፊደልን እየቆጠሩ የሚያነቡ ሆኖም ግን አንብበው መረዳት የማይችሉ ህጻናትን እያፈራ መሆኑን የ ESRC (2010) ጥናት ይጠቁማል። Glenberg (2011) እና Pardo (2004) እንደሚሉትም፣ ህጻናት ቀድመው ባዳበሩት አዳምጦ የመረዳት ክሂላቸው ላይ ፊደላትን ገጣጥመው ቃላትን ማንበብ መቻላቸው፣ ወደአንብቦ መረዳት ክሂል የሚያሸጋግራቸው እንጂ፣ አንብበው እንዲረዱ የሚያስችላቸው አይደለም። በESRC (2010) ጥናት ላይ እንደተጠቀመው፣ አዳምጦ በመረዳት ክሂል ብቃታቸው ላይ ተመስርተው በሚመልሱት መልስ፣ የማንበብ ችግራቸውን የሚሸፍኑ ህጻናት የመኖራቸውን ያህል፣ ማንበብ መቻላቸው ብቻ ታይቶ የአንብቦ መረዳት ክሂል ድክመታቸው ሳይታወቅ ቀርቶ የሚጎዱ በርካታ ህጻናትም አሉ። ስለዚህ ህጻናት በደረጃቸው የሚጠበቅባቸውን አንብበው የመረዳት ክሂል ደረጃ ላይ እንዲደርሱ፣ ከአዳምጦ መረዳት የሚሸጋገሩና የማይሸጋገሩ የአንብቦ መረዳት አላባዎችን ለይቶ ማወቅ የሚገባ ይመስላል።

አዳምጦ መረዳትና አንብቦ መረዳት ተዛምዶ ያላቸው ቢሆኑም፣ ከአንዱ ወደ ሌላው የማይሸጋገሩ የመረዳት አላባዎች አሉ። በአዳምጦ መረዳት ላይ ያለ፣ መረዳትን ተናጋሪና አድማጭ በጋራ የመቆጣጠር ሚና ወደአንብቦ መረዳት አይሸጋገርም። አንብቦ መረዳት፣ መረዳትን አንባቢው ብቻ የሚቆጣጠርበት ክሂል ነው። አንድን አረፍተ ነገር ከሌላው ጋር የማስተሳሰሪያ ጽሑፋዊ ትዕምርቶችና ሀረጋት የሚቀርቡበት መንገድም ከአዳምጦ መረዳት በተሟላ ሁኔታ የማይሸጋገሩ ናቸው። አንድን ነጠላ አረፍተ ነገር አንብቦ ለመረዳት ከአዳምጦ መረዳት የሚገኝ ችሎታ አጋዥ ቢሆንም፣ አረፍተ ነገሮችንና አንቀጾችን አገጣጥሞ ሀሳብን ለመረዳት በሚጠይቅ ንባብ ላይ ግን የተለየ የአንብቦ መረዳት መንገድ ያስፈልጋል (Glenberg፣ 2011፤ Willingham፣ 2007)።

በአጠቃላይ በንኡስ ክፍሉ ላይ ከተነሱት ነጥቦች አኳያ፣ አዳምጦ መረዳት የህጻናትን አንብቦ መረዳት ለማዳበር እንደሚረዳ መገንዘብ ይቻላል። ሆኖም አንብቦ መረዳት ከአዳምጦ መረዳት የሚለይባቸው ነጥቦችም ስላሉ፣ የህጻናት የአንብቦ መረዳት ክሂል ትምህርት በልዩነቶቹም ላይ ማተኮር ይኖርበታል። ትኩረቱ ሁለቱን በዋነኛነት በሚለያያቸው ቃላት የማንበብ ችሎታ ላይ መመስረት ቢኖርበትም፣ ሁሉንም ትኩረት ለሱ መስጠት ግን የህጻናትን የንባብ ክሂል ለማዳበር እንቅፋት ሊሆን መቻሉን መገመት ይቻላል።

2.2.2 የአንብቦ መረዳት መሰረቶች

የአንብቦ መረዳት አብይ መሰረቶች፣ የቃላት ግንዛቤ (word recognition) እውቀትና ቋንቋን የመረዳት (language comprehension) ችሎታዎች ናቸው። አንድን ጽሁፍ አንብቦ ለመረዳት በሁለቱ የአንብቦ መረዳት መሰረቶች ላይ በቂ ችሎታ ሊኖር ይገባል። ከሁለቱ የአንዱ መጉደልም አንብቦ መረዳትን አስቸጋሪ ያደርጋል (Shiraz and Ebrahim፣ 2014፤ Tunmer፣ 2008)።

የቃላት ግንዛቤ ከጽሑፍ ቋንቋ እውቀት ጋር የተያያዘ ጉዳይ ነው። ህጻናት የአንድን ቋንቋ ፊደላት ጠንቅቀው ካወቁና ፊደላቱን የማጣመር እውቀትን ካዳበሩ፣ ቃላትን የመተርጎም ብቃት ይኖራቸዋል። የተዘወተረም ይሁን የማያውቁትን የቋንቋውን ቃል በትክክል ለማንበብ ይችላሉ። ይህ እውቀት ለአንብቦ መረዳት ቀዳሚና መሰረታዊ ጉዳይ ነው። የቃላት ትርጎማ ሳይኖር ሌሎች የአንብቦ መረዳት ሂደቶች ዋጋ አይኖራቸውም። አንብቦ መረዳትን ከአዳምጦ መረዳት የሚለየው አብዩ ጉዳይም፣ ይህ ቃላትን የመተርጎም ብቃት ነው (Tunmer፣ 2008)።

የቃላት ትርጎማ ከሌለ ጨርሶ አንብቦ መረዳት የማይቻል ሲሆን፣ ይህ ችሎታ ኖሯቸው በተፈለገው መጠን ያልዳበረ ሕጻናትም የአንብቦ መረዳት ብቃታቸው ደካማ ይሆናል። የቃላት ትርጎማ ብቃታቸው ያልዳበረ ህጻናት በቃላት ንባብ ላይ በሚያጠፉት ጊዜ የተነሳ አንብቦ ለመረዳት ማዋል ያለባቸው ትኩረት ይባክናል። በዚህም ምክንያት አንብበው ሲጨርሱ የሚገነዘቡት ነገር አይኖርም። ይህ ችግር በነ LaBerg and Samuels (1974) ቀድሞ የተጠቆመ ሲሆን፣ በሌሎች ጥናቶችም (Black and Stave፣ 2007፤ Taguchi፣ Greta፣ Miyoko፣ and Kirsten፣ 2012) የአንብቦ መረዳት መሰረታዊ ችግር እንደሆነ ተጠቅሷል።

ሁለተኛው የአንብቦ መረዳት አብይ መሰረት ቋንቋን መረዳት ነው። ቋንቋን መረዳት፣ የተማሪዎቹ የቀደመ እውቀትና የመገመት ችሎታ ከስነልሳን እውቀት ጋር ተጣምረው የሚያመጡት ችሎታ ነው (Tunmer፣ 2008)። በዚህ አገባብ፣ የስነልሳን እውቀት ተብሎ የቀረበው፣ የቋንቋው ስነድምጻዊ፣ ስነቃላታዊ፣ ስነአገባባዊና የመድበለ ቃላት እውቀት ተጣምረው የሚያስገኙት ችሎታ ነው። ተማሪዎች በአራቱ እውቀቶች ባላቸው ድምር ችሎታ የስነልሳን እውቀታቸው ይገነባል። የስነልሳን እውቀታቸው ከህጻናቱ የመገመት ክሂልና ክምቹ እውቀት ጋር ሲተሳሰርም በቋንቋው የሚቀርቡ ሀሳቦችን ለመረዳት ያስችላቸዋል።

ተማሪዎች፣ ቀደም ሲል በማዳመጥ ክሂላቸው ያዳበሩትና በተለያዩ ጉዳዮች ላይ ያላቸው እውቀት፣ የሚያነቡትን ነገር እንዲተረጉሙና የራሳቸውን ግላዊ መረዳት እንዲገነቡ ይረዳቸዋል። በዚህ የመረዳት ግንባታ ሂደትም፣ ቀደም ሲል ሲያዳብሩት የቆዩት የመገመት ብቃታቸው ከፍ ያለ አስተዋጽኦ ይኖረዋል። ይህ የቀደመ እውቀትና የስነልሳን እውቀት ተጣምረው የሚያስገኙት ቋንቋን መረዳት፣ ከቃላት ትርጎማ ጋር ሲተሳሰር ህጻናት አንብበው መረዳት እንዲጀምሩ ይረዳቸዋል (Shiraz and Ebrahim፣ 2014)።

ከላይ ከተጠቀሱት ባሻገር፣ ህጻናት ለማንበብ ፍላጎት ካጡ፣ ለማንበብ ያላቸው ተነሳሽነትና አመለካከት ዝቅተኛ ከሆነና፣ የአንብቦ መረዳት ብልሀቶችን ተምረው በአግባቡ ካልተጠቀሙ አንብበው ለመረዳት እንደሚቸገሩ Ertem (2010) እና Lopera (2014) ይገልጻሉ። Willingham (2007) በErtem (2010) ከተጠቀሱት ነጥቦች፣ የአንብቦ መረዳት ብልሀቶችን በተመለከተ የቀረበውን ሀሳብ አይስማሙበትም።

ሶስተኛ ክፍልና ከዚያ በታች ለሆኑ ተማሪዎች፣ አንብቦ የመረዳት ብልሀቶችን ማስተማር ብዙም አስፈላጊ እንዳልሆነ የሚገልጹት Willingham (2007)፣ በብልሀቱ አለመዳበር የተነሳም ህጻናቱ በክሂሉ ውጤታማ አይሆኑም ብሎ ለማሰብ አንደሚያስቸግር ይጠቁማሉ። እንደባለሙያው አባባል፣ ሶስተኛ ክፍልን ያላለፉ ተማሪዎች አቀላጥፎ የማንበብ ክሂላቸው ያልዳበረ በመሆኑ፣ በዚህ ደረጃ ላይ አንብቦ የመረዳት ብልሀትን ማስተማር ውጤታማ አይደለም። ለዚህ የሚያቀርቡት ምክንያት፣ የአንብቦ መረዳት ብልሀት በቂ ትኩረትን የሚፈልግ ተግባር መሆኑንና ይህንን ትኩረት ከፍ ሲል የተጠቀሱት የአንብቦ መረዳት መሰረቶች የሚሻሙት መሆኑን ነው።

ከላይ ከተጠቀሰው ባሻገር፣ በ NICHHD (2000) ከተዳሰሱ 205 የአንብቦ መረዳት ክሂል ጥናቶች መካከልም፣ በሶስተኛ ክፍልና ከዚያ በታች በሆኑ ተማሪዎች ላይ የተሰሩ ጥናቶች፣ የአንብቦ መረዳት ብልሀቶችን ማወቅ የህጻናቱን የአንብቦ መረዳት ክሂል በማሳደግ ረገድ የተለየ ውጤት እንደማያስመዘግብ አረጋግጠዋል። ከዚህ አኳያ በዚህ ደረጃ ለሚገኙ ህጻናት የአንብቦ መረዳት ብልሀቶችን ከማስተማር፣ በዚህ ንኡስ ክፍል የተጠቀሱትን የአንብቦ መረዳት መሰረታዊ እውቀቶችን እንዲያዳብሩ መርዳት ተገቢ ይመስላል።

2.2.3 የአንብቦ መረዳትና የአቀላጥፎ ማንበብ ተዛምዶ

አቀላጥፎ ማንበብና አንብቦ መረዳት በአምስቱ አበይት የንባብ አምዶች ውስጥ የተካተቱ የንባብ ክሂል ትምህርት መሰረቶች ናቸው (ትምህርት ሚኒስቴር 2006፤ NICHHD፣ 2000)። በተለያዩ ጥናቶችም (Hudson et al.፣ 2005፤ NICHHD፣ 2000፤ Rasinski et al.፣ 2008፤ Yildiz et al. 2014) አቀላጥፎ ማንበብና አንብቦ መረዳት አዎንታዊ ተዛምዶ እንዳላቸው ተጠቁሟል። በጥናቶቹ ውጤት መሰረት፣ የአንዱ ክሂል ዝቅተኛ ደረጃ ላይ መገኘት፣ የሌላውን ክሂል ውጤት ዝቅ ያደርጋል። በአንጻሩ የሌላው መዳበር፣ የሌላኛውንም ክሂል ብቃት ያዳብራል። Rasinski et al. (2008) በጥናታቸው እንደጠቆሙት፣ የአቀላጥፎ ማንበብ ክሂላቸው ዝቅተኛ ከሆኑ ተማሪዎች መካከል 90% ያህሉ አንብቦ መረዳት አይችሉም። Applegate et al. (2009) እንደሚሉት ግን፣ በዚህ ተዛምዶ ውስጥ፣ የየትኛው ክሂል ችሎታ የትኛውን ለማዳበር መሰረት እንደሚጥል አይታወቅም። Hudson et al. (2005) ግን፣ የነ LaBerge and Samuels (1974) ትወራን መሰረት በማድረግ አቀላጥፎ ማንበብ የአንብቦ መረዳት ክሂል እንዲኖር አመቻች መሆኑን ይጠቁማሉ። ለዚህ በመንደርደሪያነት የሚያነሱት፣ ንባብ ቃላትን የማንበብና አንብቦ የመረዳት ጥምር ተግባር ውጤት መሆኑን ነው።

ማንበብ ቃላትን በተገቢው ሁኔታ ተረድቶ ማንበብንና ያነበቡትን የመረዳት ተግባራት ይፈልጋል። እነዚህን ሁለት ተግባራት በአንድ ጊዜ በእኩል ግንዛቤ ለማከናወን ግን አስቸጋሪ መሆኑን Hudson et al., (2005) ይገልጻሉ። LaBerge and Samuels (1974) ባዳበሩት ንድፈ ሀሳብ ላይ እንደተጠቆመውም፣ ሁለቱ ተግባራትን በአንድ ጊዜ በእኩል ግንዛቤ ለመፈጸም የሚያስገድድ ሁኔታ ሲኖር፣ አእምሮ አንዱን ከተገበረ በኋላ ወደ ሌላኛው ይሄዳል እንጂ እኩል ለመተግበር አቅም አይኖረውም። የትወራው አዳባሪዎች እንደሚሉት፣ ሁለቱ የንባብ ተግባራት ሲያጋጥሙ ቀደም

ብሎ ቃላትን የማንበብ ክህሎት ካልዳበረ ሙሉ የአእምሯችን ትኩረት ወደቃላት ንባብ ያመዝናል። ይህም ቃላትን እየገጣጠሙ በማንበብ የተያዘው የአእምሮ ክፍላችን አንብቦ መረዳት ላይ ትኩረት እንዳያደርግ ያደናቅፈዋል። ስለዚህም ከንባቡ ፍጻሜ በኋላ የሚገኝ አንብቦ መረዳት አይኖርም።

አስቀድሞ የዳበረ ፊደላትን ገጣጥሞ ቃላትን የመለየት፣ ቃላትን አሰካክቶ ቅጽበታዊ በሆነ መልኩ የማንበብ ብቃት ያለው ተማሪ አንብቦ ለመረዳት አይቸገርም። LaBerge and Samuels (1974) እንደሚሉት፣ እንደዚህ አይነት ብቃት ባለው አንባቢ ንባብ ወቅት አእምሮ ቃላትን በመገጣጠም ላይ ሳይሆን አንብቦ በመረዳት ላይ ብቻ ያተኩራል። ቃላትን የመገጣጠም ስራው ቅጽበታዊ በሆነ መልኩ ስለሚከናወን የአንባቢውን ትኩረት አይወስድም። ትኩረቱ ሁሉ አንብቦ መረዳቱ ላይ በመሆኑ፣ ከንባቡ ፍጻሜ በኋላ ጥሩ የሆነ አንብቦ መረዳት እንደሚኖር ይታሰባል። በዚህ ትወራ መሰረት፣ አቀላጥፎ የማንበብ ችሎታ መኖር ጥሩ የአንብቦ መረዳት ብቃት እንዲኖር ያደርጋል። በሁለቱ ንኡስ ክሂላት ተዛምዶ ውስጥም፣ አቀላጥፎ ማንበብ ለአንብቦ መረዳት መሰረት የሚያመቻች ክሂል ነው (Hudson et al.፣ 2005) ።

ከላይ ከቀረቡት ተጠየቃዊ ሀተታዎች በተቃራኒው፣ የተወሰኑ የአቀላጥፎ ማንበብ አላባን ለመተግበር፣ አንብቦ መረዳት ቅድሚያ ሊመጣ እንደሚችል የሚገልጹ የጥናት ውጤቶችም (Kuhn፣ 2004፤ Worthy and Karen፣ 2002) አሉ። Worthy and Karen (2002) እንደሚያስረዱት፣ ከአቀላጥፎ ማንበብ አላባውያን አንዱ የሆነውን ተገቢ አገላለጽ በተገቢ ሁኔታ ለመተግበር በቅድሚያ የሚነበበውን ጽሑፍ መረዳት ያስፈልጋል። የጽሁፉን ሀሳብ በአግባቡ ካልተረዳን፣ ትክክለኛ የሆነ ቅላጼን፣ ቃናንና ቆምታን በማድረግ በተፈጥሯዊ መልኩ ማንበብ እንደምንቸገር ይገልጻሉ። ይህ ከመሆኑ የተነሳም፣ አቀላጥፎ ማንበብን ለማስተማር የሚፈልግ መምህር እግረመንገዱን አንብቦ መረዳትንም ማስተማሩ እንደማይቀር Kuhn (2004) ይጠቁማሉ። Worthy and Karen (2002) እንደሚሉትም፣ መረዳት ሳይኖር በፍጥነትና በትክክል ማንበብ ቢቻልም፣ ይህንን ግን አቀላጥፎ ማንበብ ለማለት ይቸግራል። አቀላጥፎ ማንበብ፣ ቅላጼን፣ ቃናን፣ ቆምታን፣ ሀረጋን የያዘውን ተገቢ አገላለጽ እንደሚፈልግ የሚገልጹት Worthy and Karen (2002) እና Kuhn (2004) እነዚህን ለመተግበር ደግሞ የግድ የጽሑፉን ሀሳብ በቅድሚያ መረዳት እንደሚያስፈልግ ያስረዳሉ። ይህ ሀሳብም አንብቦ መረዳት አቀላጥፎ ለማንበብ መሰረት ሊሆን እንደሚችል ይጠቁማል።

እስካሁን የተነሱት ሁለት ሀሳቦች አንደኛው ክሂል የሌላኛው ክሂል መሰረት እንደሆነ የሚገልጹ ናቸው፡፡ ልዩነታቸው የትኛው ለየትኛው ክሂል መሰረት ይጥላል በሚለው ጉዳይ ላይ ብቻ ነው፡፡ Applegate et al. (2009) የአቀላጥፎ ማንበብንና የአንብቦ መረዳትን ተዛምዶ ለማጥናት፣ ከሁለት እስከ አስረኛ ክፍል በሚማሩ 171 ተማሪዎች ላይ ተመስርተው ባጠኑት ጥናት ግን፣ አቀላጥፎ ማንበብ ለአንብቦ መረዳት ወይም አንብቦ መረዳት ለአቀላጥፎ ማንበብ መዳበር መነሻ መሆናቸውን የሚያሳይ ውጤት አላገኙም፡፡ በጥናቱ ውጤት መሰረት፣ ከፍተኛ አቀላጥፎ የማንበብ ችሎታ ያላቸው ተማሪዎች፣ ዝቅተኛ ችሎታ ካላቸው ተማሪዎች የተሻለ የአንብቦ መረዳት ውጤት ያላስመዘገቡበት የክፍል ደረጃ አለ፡፡ በአንጻሩ አማካይ አንብቦ የመረዳት ብቃት ያላቸው ተማሪዎች ከፍተኛ አንብቦ የመረዳት ብቃት ካላቸው ተማሪዎች የበለጠ የአቀላጥፎ ማንበብ ውጤት አስመዝግበዋል፡፡ በሌላ መልኩ ደግሞ የተለየ የተዛምዶ ባህሪ የታየባቸው የክሂሎቹ ንኡሳን ክፍሎችም አሉ፡፡ አጥኚዎቹ ይህን መነሻ በማድረግ፣ የሁለቱ ክሂላት ተዛምዶ ውስብስብ እንደሆነ ገልጸዋል፡፡

በተወሰኑ የጥናት ውጤቶች (Basaran፣ 2013፤ Leil et al.፣ 2014፤ Yildiz et al.፣ 2014) እንደተጠቆመው ደግሞ፣ በአቀላጥፎ ማንበብና በአንብቦ መረዳት መካከል ያለው ግንኙነት ወጥ ያልሆነው ከአቀላጥፎ ማንበብ አላባውያን አኳያ ነው፡፡ Leil et al. (2014) አረብኛ ቋንቋ ተናጋሪዎች በሆኑ ጎልማሶች ላይ በሰሩት ጥናት፣ በትክክልና በፍጥነት በማንበብና አንብቦ በመረዳት መካከል ተዛምዶ አልታየም፡፡ Basaran (2013) እና Yildiz et al. (2014) በሰሩት ጥናትም በፍጥነት በማንበብና በአንብቦ መረዳት መካከል ያለው ተዛምዶ በጣም አነስተኛ ሆኖ ተገኝቷል፡፡ በአንጻሩ በተገቢ አገላለጽና በአንብቦ መረዳት መካከል ያለው ተዛምዶ ጠንካራ መሆኑ ተጠቅሷል፡፡ ከተገቢ አገላለጽ ንኡሳን አላባዎች ደግሞ፣ ሀረጋ በጠነከረ መልኩ ከአንብቦ መረዳት ጋር ጥብቅ ተዛምዶ እንዳለው Veenedaal et al. (2014) ሲጠቅሱ፣ Allington (2014) ደግሞ የተሻለ ጥብቅ ተዛምዶ ያለው የድምጽ መጠን ነው ይላሉ፡፡ Haskins and Nincent (2014) እንደሚሉት ግን በተገቢ አገላለጽና በአንብቦ መረዳት መካከል ያለው ተዛምዶም ቢሆን ግልጽ አይደለም፡፡ Ravid and Yael (2007) በሰሩት ጥናትም፣ በሁለቱ መካከል ያለው ግንኙነት እርስበርስ ይተሳሰራሉ ከማለት ውጭ የቱ፣ የቱን እንደሚያዳብር ለማወቅ ይቸግራል፡፡ ከዚህ በተቃራኒም፣ አንብቦ ለመረዳት በትክክል ማንበብ ከሌሎቹ የአቀላጥፎ ማንበብ አላባውያን በተሻለ አስተዋጽኦ እንዳለው የጠቆመ የቅርብ ጊዜ ጥናትም (Tunskul and Chatraporn፣ 2016) አለ፡፡

በአንብቦ መረዳትና በአቀላጥፎ ማንበብ መካከል ያለው ተዛምዶን ቁርጥ ባለ መልኩ ለመበየን የአቀላጥፎ ማንበብ አላባዎች ብቻ ሳይሆኑ የማንበብ ክሂል የማስተማሪያ መንገዶችና የማንበብ ትምህርት የሚሰጥባቸው የክፍል ደረጃዎችም ተጨማሪ ተላውጠዎች የሚሆኑ ይመስላል። Kim and Richard (2015) ከአንደኛ እስከአራተኛ ክፍል በሚማሩ ተማሪዎች ላይ በመመስረት ባጠኑት ጥናት፣ በአንደኛ ክፍል ተማሪዎች የአቀላጥፎ ማንበብና የአንብቦ መረዳት ክሂል መካከል ተዛምዶ ባይታይም የክፍል ደረጃው ከፍ ባለ ቁጥር በሁለቱ ክሂላት መካከል ተዛምዶው እየተፈጠረና እየጠነከረ ይመጣል። Calet et al. (2015) በእስፓንሽ ቋንቋ ተናጋሪዎች ላይ ተመስርተው የሰሩት ጥናት የሚያመለክተውም፣ ከሁለተኛ ክፍል ተማሪዎች ውጤት ይልቅ በአራተኛ ክፍል ተማሪዎች የአንብቦ መረዳትና የአቀላጥፎ ማንበብ ውጤት መካከል ተዛምዶ መታየቱን ነው።

Chang (2012) እና Chang and Sonia (2013) በሰሩት ጥናት ውጤት ላይ እንደተጠቆመው ደግሞ፣ በአንብቦ መረዳትና በአቀላጥፎ ማንበብ መካከል ያለው ተዛምዶ በማንበብ ክሂል የማስተማሪያ መንገድ ምርጫ የተነሳም ሊቀያየር ይችላል። በሁለቱ የጥናት ውጤቶች መሰረት፣ በተገደበ ድግግሞሻዊ ንባብ በተማሩ ተማሪዎች የአንብቦ መረዳትና የአቀላጥፎ ማንበብ ውጤቶች መካከል ተዛምዶ አለ። በተቃራኒው Chang (2013) በሰሩት የጥናት ውጤት መሰረት በድግግሞሻዊ ንባብ የተማሩ ተማሪዎች በተገደበ ድግግሞሻዊ ንባብ እንደተማሩት ተማሪዎች በሁለቱ ክሂሎች መካከል ተዛምዶ ያለው ውጤት አላስመዘገቡም።

በአጠቃላይ የተነሱት ሀሳቦች ሲጠቃለሉ፣ በአቀላጥፎ ማንበብና በአንብቦ መረዳት መካከል ያለ ተዛምዶን ቁርጥ ባለ መልኩ መግለጽን አስቸጋሪ ያደርገዋል። ሆኖም በአቀላጥፎ ማንበብ አላባዎች፣ በተማሪዎቹ የክፍል ደረጃና በማንበብ ክሂል የማስተማሪያ ዘዴ ላይ ተመስርቶ ስለተዛምዶው ሀሳብ መስጠት የተሻለ ሊሆን ይችላል። የተማሪዎቹ የክፍል ደረጃ እንደተጠበቀ ሆኖ የማስተማሪያ ዘዴ ምርጫ ሁለቱ ክሂሎች ተደጋግፈው እንዲዳብሩ ወሳኝ ቦታ እንዳለውም መገመት ይቻላል።

2.3 የህጻናት ሥነጽሑፍ

የህጻናት ሥነጽሑፍ ለህጻናት ታስቦ የሚዘጋጅ የሥነጽሑፍ ዘርፍ ነው። በዚህ ዘርፍ ላይ ክለሳዊ ዳሰሳ ለማድረግ እንዲያመች፣ አስቀድሞ ሥነጽሑፉ ስለተዘጋጀላቸውና

"ህጻን" ተብለው ስለሚጠሩት የጥናቱ ተተኳሪዎች ግልጽ መንደርደሪያ ሰጥቶ ማለፉ ተገቢ ይመስላል።

በአለም አቀፍና በኢትዮጵያ የህግ ድንጋጌ መሰረት "ህጻን" ማለት እድሜው እስከ 18 ዓመት ድረስ ያለ ሰው ነው (የህጻናት፣ ወጣቶችና ቤተሰብ ደህንነት ድርጅት፣ 1984፤ የህዝብ ተወካዮች ምክር ቤት፣ 1992)። ከላይ በተጠቀሰው መሰረት "ህጻን" የሚለው አጠቃላይ መጠሪያ ከልደት እስከ 18 ዓመት እድሜ ያላቸውን ሰዎች የሚያጠቃልል ይሆናል። ሆኖም በእነዚህ አመታት ውስጥ ያሉ ህጻናት ከሚያሳይዋቸው አእምሮአዊ፣ አካላዊና ስሜታዊ ባህሪያት አኳያ የስነልቦና ባለሙያዎች ከወሊድ እስከ 18 አመት እድሜ ድረስ ያሉትን ጊዜያት በሶስት ደረጃዎች ከፋፍለው ያስቀምጧቸዋል። በዚህም አከፋፈል ጨቅላነት (infancy) ከ0-3 ዓመት፣ ህጻንነት (childhood) ከ3-12 ዓመት እና ታዳጊነት (Adolescence) ከ12-18 (21) ዓመት ያሉትን ያመለክታል (Papallia and Wendkes፣ 1990)።

ከላይ ከተጠቀሱት ሶስት ደረጃዎች የመካከለኛውን የህጻንነት ደረጃ ሁለትና ሶስት ቦታ የሚከፍሉ የስነልቦና ባለሙያዎች አሉ። Papallia and Wendkes (1990) ከ3-6 ዓመት ያለውን እድሜ ቀዳሚ ህጻንነት (Early childhood)፣ ከ6-12 ዓመት ያለውን እድሜ ደግሞ መካከለኛ ህጻንነት (middle childhood) በማለት ለሁለት ይከፍሉታል። William and Kelly (1983) ደግሞ፣ ከ3-5 ዓመት ያለውን እድሜ ቀዳሚ ህጻንነት፣ ከ6-9 ዓመት ያለውን ጊዜ መካከለኛው ህጻንነት (childhood proper)፣ ከ10-12 ዓመት ያለውን ጊዜ ደግሞ ኋለኛው ህጻንነት (Later childhood) በማለት በሶስት ይከፍሉታል። በሁለቱም አከፋፈል የህጻናት እድሜ ማብቂያው 12 ዓመት ነው።

ይህ ጥናት በሶስተኛ ክፍል ተማሪዎች ላይ ተመስርቶ የሚሰራ እና፣ በመነሻ ጥናቱ የተካፈሉ ተማሪዎች አማካይ እድሜም አስር አመት አቅራቢያ በመሆኑ፣ ለስነልቦናዊ ትርጓሜውና የባህሪያት መገለጫዎች William and Kelly (1983) ኋለኛው ህጻንነት የሚሉትን ደረጃ መነሻ ያደርጋል። በዚህ የእድሜ ገደብ ውስጥ ያሉ ስነልቦናዊ መገለጫዎችም ለቀጣዮቹ ንኡሳን ምዕራፎች መነሻ ይሆናሉ።

2.3.1 የህጻናት ሥነጽሑፍ ምንነት

የህጻናት ሥነጽሑፍ ለህትመት መብቃት ከጀመረበት ጊዜ ጀምሮ፣ ለህጻንነት፣ ለህጻናት የእድሜ ክልልና ለሥነጽሑፍ የሚሰጠው ትርጓሜ የተለያየ ከመሆኑ

አንጻር፣ ሁሉንም ዘመን የሚወክል የህጻናት ሥነጽሑፍ ብያኔን ለማቅረብ ይቸግራል:: ሆኖም በአንዳንድ ባለሙያዎች ብያኔ መሰረት የህጻናት ሥነጽሑፍ ማለት በህጻናት ለህጻናት የተጻፈ ማንኛውም የሥነጽሑፍ ውጤት ማለት ነው (Chang, 2009)። Gladus (2002) እንደሚበይኑት ደግሞ የህጻናት ሥነጽሑፍ ማለት በህጻናት ብቻ የተጻፈ ሳይሆን፣ ለህጻናት ተብሎ በማናቸውም ወገን የተጻፈ ሥነጽሑፍ ነው። በሁለቱ ወገኖች ብያኔ መካከል ያለው ልዩነት የተደራሲ ሳይሆን የፀሐፊዎቹ ማንነት መለያየት ብቻ ነው።

የህጻናት ሥነጽሑፍ ብያኔ በፀሐፊዎቹ ማንነት ላይ ብቻ ሊመሰረት እንደማይገባ የሚገልፁት Norton and Norton (1999) የህጻናት ሥነጽሑፍ ማለት፣ ህጻናትን የማዝናናት ባህሪ ያለው ማናቸውም አይነት የሥነጽሑፍ ውጤት እንደሆነ ይገልጻሉ። አክለውም የህጻናት ሥነጽሑፍ ህጻናትን በማዝናናት ሂደቱም የማስተማር/መረጃ የመስጠት ግብ ያለውም ነው ይላሉ።

የህጻናት ሥነጽሑፍን ከደራሲያንና ከተደራሲያን ማንነትና ከጥቅማቸው ባሻገር የሚበይኑም ወገኖች አሉ። ከነዚህ ውስጥ Bertills (2003) ተጠቃሽ ናቸው። እንደ Bertills (2003) አባባል ማናቸውም ለህጻናት ተብሎ የተጻፈ ሥነጽሑፍ ሁሉ፣ የህጻናት ሥነጽሑፍ ነው ማለት አይቻልም። የህጻናት ሥነጽሑፍ ማለት ግልጽ በሆነ የቋንቋ አጠቃቀምና በተገቢ የሥነጽሑፍ አላባውያን፣ ተጠቅሞ እውናዊ ነገሮችን ለህጻናት ማሳየት የሚችል የፈጠራ ውጤት ነው።

ከላይ የተመለከቱትና በሌሎችም ባለሙያዎች በህጻናት ሥነጽሑፍ ምንነት ላይ የሚሰጡ ብያኔዎች ብዙ ይምሰሉ እንጂ፣ በየዘመኑ የተሰጡት ብያኔዎች በሶስት መሰረታዊ ነጥቦች ላይ ብቻ የተሽከረከሩ መሆኑን Chang (2009) ይገልጻሉ። ብያኔዎቹ ያርፉባቸዋል የተባሉት ነጥቦችም (1) የአንባቢዎቹ ማንነት (2) የሥነጽሑፉ ጥቅም እና (3) የሥነጽሑፉ ይዘትና ጥራት ናቸው።

በአለም አቀፍ ደረጃ በ15ኛው መቶ ክፍለ ዘመን መታተም የጀመሩትና መነሻቸው ስነቃል የሆነው የህጻናት ሥነጽሑፍ መጽሐፎች በተለያዩ ደረጃዎች አልፈዋል። የስርጭትና የርዕሰ ጉዳይ አድማሳቸውም እንደየዘመኑ የምጣኔ ሀብትና የማህበራዊ ህይወት ለውጥ የተለያየ ነበር። ህትመታቸው በ15ኛው ክፍለ ዘመን ይጀመር እንጂ እስከ 19ኛው ክፍለ ዘመን ተገቢውን እድገት አላሳየም ነበር። የህጻናት ስነጽሑፍ ትኩረት አግኝቶ ራሱን የቻለ ትልቅ የህትመት ኢንዱስትሪ መስክ ሆኖ በርካታ

መጽሐፎች መታተም የጀመሩት ከ19ኛው መቶ ክፍለ ዘመን በኋላ ነው (Norton and Norton፣ 1999)::

የኢትዮጵያ የህጻናት ሥነጽሑፍ ታሪክም ሲቃኝ ከላይ ከተጠቀሰው አለም አቀፍ ታሪክ ጋር የዘመን ሳይሆን፣ የአካሄድ ተመሳስሎሽ ይታይበታል። እንደአለም አቀፉ ታሪክ ሁሉ፣ የኢትዮጵያም የህጻናት ሥነጽሑፍ ጅማሬ በስነቃሎች ላይ መሰረት ያደረገ ነው። የመጽሐፍ ህትመት ከመኖሩ ቀደም ብሎ ተረት፣ እንቆቅልሽና መሰል ስነቃሎች ህጻናትን መሰረት አድርገው ይቀርቡ እንደነበር ተክሉ (1982) ይገልጻሉ። ወደህትመት ሲመጣም "...ከህይማኖትና ከግብረገብነት ጋር በተያያዘ መልክ ይዘጋጁ ከነበሩት የጥቂት ደራሲያን ስራዎች የሚጀምር ሲሆን፣ ለአዋቂዎች ተብለው ከሚቀርቡት ጽሑፎች የሚለየው ጉልህ ባህሪም አላዳበረም" ነበር (ማዘንጊያ፣ 1982፣ 111)። በኢትዮጵያ የመጀመሪያው የህጻናት ሥነጽሑፍ መጽሐፍ መታተም የጀመረው፣ ከአለም አቀፍ የህጻናት መጽሐፍ ህትመት ግማሽ ምዕተ አመት አካባቢ ዘግይቶ ነው። እንደDereje (1994) ገለጻ የመጀመሪያው ለህጻናት ታስቦ የተዘጋጀው መጽሐፍ "የፍቅር መላዕክት ለኢትዮጵያ ልጆች ተጻፈ" በሚል ርዕሰ በ1916 ዓ.ም.የታተመው መጽሐፍ ነው። ይህ መጽሐፍ (በቀለ፣ 1916) ከፊደል ትምህርት እስከሥነጽሑፋዊ ስራዎች ያካተተ መጽሐፍ ሲሆን፣ በዚሁ ቅርጽ ባይሆንም በዚህ ዘመን አቅራቢያ የተጻፉ መጽሐፎች አሉ።

2.3.2 የህጻናት ሥነጽሑፍ ዓይነቶች

የህጻናት ሥነጽሑፍ ዓይነቶችን በተመለከተ ወጥነት ያለው ክፍፍል አይታይም። Norton and Norton (1999) የህጻናት ሥነጽሑፍን፣ ባህላዊ፣ ግጥማዊ፣ ልቦለዳዊና ኢ-ልቦለዳዊ በማለት በአራት ይከፍሏቸዋል። በባህላዊ ሥነጽሑፍ ውስጥም ተረት፣ ሀተታ ተፈጥሮንና መሰል ስነቃላዊ ትረካዎችን መነሻ ያደረጉ ስራዎችን ያካትቷቸዋል። ግጥማዊ በሚለው ስር ግጥሞችንና ግጥም ነክ ጭውውቶችን አብይ ክፍሎች አድርገው ያቀርቧቸዋል። በተለያየ ስልት የሚቀርቡና ጥበባዊ ለዛ ያላቸውን ሀሳባዊ ጽሑፎች በልቦለድ ክፍል ውስጥ የሚይዟቸው ሲሆን፣ እውናዊ የሆኑ ትረካዎችን ደግሞ በኢ-ልቦለድ ውስጥ ያካትቷቸዋል። ይህ ዓይነቱ አከፋፈል ከአዋቂዎች የሥነጽሑፍ አከፋፈል የተለየ ባህሪ አይታይበትም።

ከላይ የተጠቀሱት የህጻናት ሥነጽሑፎች የሥነጽሑፍን ስልትና የትረካ ቅርጽ መሰረተ ያደረጉ ናቸው። Chang (2009) የህጻናት ሥነጽሑፍ ዓይነትን ለመከፋፈል

በነ Norton and Norton (1999) ከተጠቀሰው መንገድ ይልቅ ጽሑፋዊ ቅርጹን መመልከት ይመረጣል ይላሉ። በዚህ መሰረትም የህጻናት ሥነጽሑፍን፣ ፊደል ገበታዊ መጻሕፍት (Alphabet books)፣ የቁጥር መጻሕፍት (counting books)፣ ስዕላዊ መጻሕፍት (worldless books)፣ ፅንሰሀሳባዊ መጻሕፍት (concept books)፣ የቅድመ ጅማሬ የመዝሙር መጻሕፍት (Nursery Rhyme books)፣ ባለስዕላዊ ታሪኮች መጻሕፍት (picture story books) እና ለማንበብ ቀላል የሆኑ መጻህፍት (Easy-to-read-book) ብለው በሰባት ይከፍሏቸዋል።

ቀደም ብለው ከተጠቀሱት ባለሙያዎች በተጨማሪ Bertills (2003) የህጻናት መጻሕፍትን ስዕላዊ፣ ባህላዊ፣ ዘመናዊ፣ ግጥማዊ፣ እውናዊ፣ ታሪካዊ፣ ግለታሪካዊ፣ መረጃዊ በማለት በስምንት ይከፍሏቸዋል። Gladus (2002) ደግሞ የህጻናት መጻሕፍትን ጠቅለል አድርገው ፈጠራዊና ኢ-ፈጠራዊ ማለት እንደሚቻልም ይገልጻሉ። የሁሉም አከፋፈል ወጥነት የሌለው በመሆኑ፣ የህጻናት ስነጽሑፍ አይነቶች እነዚህ ናቸው ብሎ ቁርጥ አድርጐ ማስቀመጥ ተገቢ ባይመስልም፣ ለዚህ ጥናት የGladus (2002) ጥቅል አከፋፈል መሰረት ሆኖ ያገለግላል። ስለዚህም በዚህ ጥናት የህጻናት ሥነጽሁፍ ሲባል፣ ፈጠራዊነት ያለውና ለህጻናት ታስቦ የተዘጋጀ የህጻናት መጽሐፍ ነው።

2.3.3 አቀላጥፎ ማንበብንና አንብቦ መረዳትን ለማስተማር የሚረዱ የህጻናት ሥነጽሑፎች አመራረጥ

የህጻናት ሥነጽሑፍ አቀላጥፎ ማንበብንና አንብቦ የመረዳት ክሂልን ለማስተማር ያመቻል። ምቹነቱ ተማሪዎቹን ለማንበብ ከማነሳሳቱ፣ ነባራዊ የትምህርት መሳሪያ ከመሆኑና ዘላቂ የንባብ ልምድን ለማዳበር ከማስቻሉ ይመነጫል። እነዚህን ጠቀሜታዎች ያስገኝ ዘንድም በአግባቡ ተመርጦ ለማስተማሪያነት መዋል ይገባዋል። በመረጣውም ወቅት ከሥነጽሑፍ፣ ከቋንቋ ትምህርትና ከስነልቦና ጉዳዮች አኳያ የሚነሱ መስፈርቶች ታሳቢ መሆን ይኖርባቸዋል (Norton and Norton፣ 1999፤ Sell፣ 2005) ።

2.3.3.1 ሥነጽሑፋዊ መስፈርቶች

ህጻናትን ለማስተማር የሚመረጡ የህጻናት ሥነጽሑፎች በርካታ ገፀባህሪያት መያዝ የለባቸውም። ገፀባህሪያቱ ውስንና በስማቸውም ሆነ በተግባራቸው እንዳቸው

ከሌላኛው በቀላሉ የሚለዩ መሆን አለባቸው። ገፀባህሪያቱ ከህጻናቱ የቀደመ የቋንቋና የህይወት ዳራዊ እውቀትም ያፈነገጡ ሊሆኑ አይገባም። በሥነጽሁፎቹ ውስጥ ከህጻናት ባሻገር እንስሳትና አዋቂ ሰዎች በገፀባህሪያትነት ሊኖሩ ቢችሉም፣ ለትምህርትነት ሲመረጡ ግን የነዚህ ገጸባህሪያት አጠቃላይ ሁኔታ ከህጻናቱ ዳራዊ እውቀት ያፈነገጠ እንዳይሆን መጠንቀቅ ይገባል። የገፀባህሪያቱ ኑሮም ሆነ የቋንቋ አጠቃቀም ከህጻናቱ የቀደመ እውቀት ጋር መተሳሰር አለበት። ይህ ሲሆን በንባብ ትምህርታቸው ላይ ህጻናት በቀላሉ ሥነጽሑፎቹ የያዟቸውን መልክቶች ሊረዱ ይችላሉ፣ የቋንቋ ችግር ስለማያጋጥማቸውም አቀላጥፎ ለማንበብ አያስቸግራቸውም (Norton and Norton፣ 1999፤ Poe፣ 2013)።

የህጻናት ሥነጽሑፍን በመምረጡ ሂደት ትኩረት ማግኘት ያለበት ሌላኛው ሥነጽሑፋዊ ጉዳይ፣ የሴራ አወቃቀር ነው። ህጻናት በባህሪያቸው ስልቹ፣ የአንድን ነገር አንድነትና ልዩነት በቀላሉ ለመለየት የሚቸገሩ፣ በድርጊታዊ እንቅስቃሴ የሚደሰቱ በመሆናቸው (Papallia and Wendkes፣ 1990) ለማስተማሪያ የሚመረጡ ሥነጽሑፎች የሴራ አወቃቀር ይህን ያገናዘበ ሊሆን ይገባል። በተለይ ለህጻናት ታስቦ የሚዘጋጅ የአንብቦ መረዳት ትምህርት የተሳካ የሚሆነው ተከታታይነትና አንድነት ያላቸው ጽሑፎች ሲቀርቡበት ነው። በሥነጽሑፎች ውስጥ እነዚህን ለማግኘት፣ ያልተወሳሰበና ያልተነጣጠለ የሴራ አወቃቀር ያላቸውን ሥነጽሑፎች መምረጥ ተገቢ ይሆናል (Weih፣ 2015)።

ህጻናት በቀላሉ አንብበው እንዲረዱና፣ በንባብ ክሂላቸውም እየተማመኑ እንዲመጡ በበርካታ መቼቶች የተሞላ የህጻናት ሥነጽሑፍ ሊቀርብላቸው አይገባም። በተለይ የሥነጽሑፉ የመቼት ትረካ ወደፊትና ወደኋላ የሚል ከሆነ በቀላሉ አንብቦ ለመረዳት ያስቸግራቸዋል። ይህም በመሆኑ፣ ለማንበብ ክሂል ትምህርት የሚመረጡ የህጻናት ሥነጽሑፎች በመቼት ረገድ ውስን ቦታና ጊዜ ላይ የተመሰረቱ ሊሆን ይገባል (Weih፣ 2015)።

ለህጻናት የንባብ ክሂል ትምህርት የሚመረጡ ሥነጽሑፎች ግልጽና ያልተወሳሰበ እንዲሁም አንድን የህይወት ክፍል ብቻ የሚያሳይ ጭብጥ የያዙ መሆን ይኖርባቸዋል። ከዚህ ባሻገር ጭብጣቸው የማህበረሰቡን የአኗኗር ዘይቤና ህጻናቱ በወደፊቱ እድገታቸው የሚጠበቅባቸውን የሚጠቁም ቢሆን ለተጓዳኝ እውቀትም እንደሚረዳ Darwish (2015) እና Norton and Norton (1999) ይጠቁማሉ።

2.3.3.2 ከቋንቋ ትምህርት አኳያ የሚነሱ መስፈርቶች

አቀላጥፎ ማንበብንና አንብቦ መረዳትን ለማስተማር የሚረዱ የህጻናት ሥነጽሑፎችን ለመምረጥ ሥነጽሑፎቹን ከቋንቋ ትምህርት አኳያም መፈተሽ ይገባል፡፡ አንድ የሥነጽሑፍ ውጤት ለቋንቋ ትምህርት ማስተማሪያነት ሲመረጥ ከተማሪዎቹ ፍላጎትና ችሎታ፣ ከስነልሳንና ከስልት ደረጃው፣ ከዳራዊ እውቀትና ከሥነጽሑፎቹ ጋር ካሉት አጋዥ መርጃዎች አኳያ መታየት ይኖርበታል (Darwish፣ 2015፤ Vuran፣ 2014)፡፡

የሚመረጡት ሥነጽሑፎች ከተማሪዎቹ ፍላጎትና ችሎታ አንጻር ሲፈተሹ ትኩረት የሚደረግባቸው ነጥቦች አሉ፡፡ የተማሪዎች እድሜ፣ ፍላጎትና የትምህርቱን ግብ ማጤን አንደኛው የመፈተሻው ነጥብ ነው፡፡ ሌላው ነጥብ ከተማሪዎቹ የአቀላጥፎ ንባብ ደረጃ ጋር የተመጣጠነ መሆኑ ነው፡፡ ከዚህም ባሻገር አንብቦ የመረዳት ትምህርትን ለመስጠት በአቀራረቡ ምቹ መሆኑም የመፈተሻው ሌላው ነጥብ ነው (Norton and Norton፣ 1999፤ Tovli፣ 2004)፡፡

በህጻናት ሥነጽሑፍ የንባብ ክሂልን ለማዳበር የሚቀርቡ ሥነጽሑፎች ከስነልሳንና ከስልት ደረጃቸው አኳያም ሊፈተሹ ይገባል፡፡ በጽሑፎቹ የሚኖር የቃላት ይዘትና የጽሑፍ አወቃቀር ከተማሪዎቹ አቅም በላይ መሆን አይገባውም፡፡ ሆኖም ህጻናት ከአዳዲስ ነገሮች ጋር መታገል ስለሚያስደስታቸው የተለዩ የቋንቋ አጠቃቀሞችም በጽሑፉ ውስጥ አለመብዛታቸው ጥሩ ሆኖ፣ ሙሉ ለሙሉ ግን ከመጻሕፍቱ ውስጥ መጥፋት የለባቸውም (Darwish፣ 2015)፡፡

ለህጻናት የሚቀርቡ የህጻናት ሥነጽሁፎች ከላይ የተጠቀሰው ችግር እንዳያጋጥማቸው ከስነልሳንና ከስልት አኳያ አለዝቦ ማቅረቡ አስፈላጊ እንደሆነ Sell (2005) ይገልጻሉ:: Ciecierski and William (2015) በአንጻሩ ለሕጻናት የሚቀርቡ ሥነጽሁፎች ሳይለዝቡ በኑባራዊ መልካቸው መቅረብ እንዳለባቸው ያስረዳሉ፡፡ ማለዘብ የነባሩን ጽሑፍ ውበትና አላማ በመቀነስ የዋናውን ስራ ገፀባህሪያትና ሁነቶችን መቁረጥ ሊያስከትል ይችላል፡፡ በለዘበ ሥነጽሁፍ ቃላቱ ስለሚወሰኑና መዋቅሮቹ በጥብቅ ስለሚስተካከሉ፣ የተለዩ የቋንቋ አጠቃቀሞች ስለሚወገዱ፣ ጽሑፉ ይዞት የነበረውን ሚና ያጣል፡፡ በእርግጥ ማለዘብ የጽሑፉን ስነልሳናዊ

የተነባቢነት ችግር ቢቀርፍም፣ ስነጽሑፋዊ ለዛውንና ኑባራዊነቱን ሊያሳጣው ግን ይችላል፡፡

ብዙ ጊዜ ለዝበው ለህጻናት የሚቀርቡ የሥነጽሑፍ ስራዎች የቀደምት ታዋቂ ደራስያን ዘመን አይሽሬ ሥነጽሑፎች ናቸው፡፡ Kaiser and Sharmin (2013) እንደሚሉት ግን ከብዙ ጉዳዮች አኳያ ሥነጽሑፎችን የመምረጫ መስፈርት ወቅታዊነት ቢሆን የተሻለ ነው፡፡ የቆዩ ጽሑፎች ከቋንቋ አጠቃቀምም አኳያ ሆነ ከህጻናቱ ዳራዊ እውቀት የሚርቁ በመሆናቸው፣ ተማሪዎቹ ባሉበት ዘመን የተጻፉና ለነሱ በሚያመች መልኩ የቀረቡ ስራዎችን ለትምህርትነት መምረጥ እንደሚገባ ከላይ የተጠቀሱት ባለሙያዎች ሀሳብ ያቀርባሉ፡፡

ህጻናትን ለማስተማር የሚመረጡ የሥነጽሑፍ ስራዎች ከተማሪው የህይወት ልምድና የቀደመ እውቀትም መራቅ የለባቸውም፡፡ በታሪክም፣ በመልክአ ምድርም፣ በባህልም ከተማሪዎቹ የራቁ ሥነጽሑፎችን መምረጥ አንብቦ የመረዳት ችግርንና ሌላም ታካይ ችግሮችን ያመነጫል፡፡ ሆኖም ተማሪዎቹ ሰፊ እውቀት እንዲኖራቸው፣ የተለየ የአኗኗር መንገዶችን እንዲያውቁ፣ አለምአቀፋዊ የሆኑ ሰዋዊ ስሜቶችን እንዲረዱና አለምን በምናብ እንዲስሉ ስለሚያደርጋቸው፣ ሙሉ ለሙሉም ከትምህርቱ ማስወገድ አይገባም፡፡ ይህ ሲያጋጥም መምህራን የዳራዊ እውቀት ክፍተቶችን የሚሞሉባቸውን መንገዶች ማመቻቸት ይጠበቅባቸዋል (Kaiser and Sharmin፣ 2013፤ Khatib and Seyyedrezaei፣ 2013)፡፡

ለትምህርትነት የሚውሉ ስነጽሑፎች Bertills (2003) እና kasier and Sharmin (2013) እንደሚገልጹት፣ ወቅታዊና የወቅቱን የቋንቋ አጠቃቀም የሚያሳዩ ሊሆኑ ይገባል፡፡ Thom (2008) እንደሚሉትም የትኛውም አይነት ሥነጽሑፍ በባህሪው የወቅቱን የቋንቋ አጠቃቀም ያሳያል፡፡ በየሥነጽሑፉ ውስጥም ማህበረሰቡ የሚጠቀምበት ያልተከላለሰ የቋንቋ አጠቃቀም ስላለ፣ ሁሉንም ሥነጽሑፎች ለትምህርትነት መጠቀም እንደሚቻል ይገልጻሉ፡፡ Sell (2005) ይህንን ሀሳብ አይቀበሉትም፡፡ ሥነጽሑፎችን በአጠቃላይ የወቅቱን የቋንቋ አጠቃቀም ያሳያሉ ለማለትም እንደሚቸግራቸው ይገልጻሉ፡፡ በሥነጹሑፍ ውስጥ ለውበት ሲባል የሚጨመሩ አርቴፍሻል የሆኑ ነገሮች አሉበት የሚሉት Sell (2005)፣ ሥነጽሑፍ እንደሚባለው በሁሉም መልኩ እውናዊ አለምን ላያንፀባርቅ እንደሚችል ይገልጻሉ፡፡ ይህም የህጻናት ሥነጽሑፍን ለንባብ ክሂል ማስተማሪያነት በመምረጥ ሂደት ጥንቃቄ ማድረግ እንደሚገባ ሀሳብ ይሰጣል፡፡

አንድ የህጻናት ሥነጽሑፍ ለማስተማር ስራ ያግዝ ዘንድ ከቋንቋ ትምህርት አኳያ አዳዲስ ቃላትንና የሰዋስዋዊ ሥርአትንም ለማስተማር ምቹ መሆን አለበት፡፡ Darwish (2015) እንደሚሉትም፣ ህጻናት ሙሉ በሙሉ ለንባብ አያስቸግራቸው እንጂ ከበድ ያሉ ቃላትን በሥነጽሑፎቹ ውስጥ ማግኘት ይፈልጋሉ፡፡ ትምህርትም ተከናወነ የሚባለው አዳዲስ እውቀት በመጨመር ስለሆነ፣ ሥነጽሑፎቹ ለንባብ ክሂል ማስተማሪያነት ሲመረጡ ይህን ታሳቢ ማድረግ አለባቸው፡፡ ከዚህም ባሻገር አንድ ለትምህርት የሚቀረብ ሥነጽሑፍ፣ የተለያዩ የአነባብ ስልቶችን ለማስተማር የሚረዳ፣ ለተለያዩ ዓይነት የክፍል ውስጥ ክንዋኔዎች የሚያመችና በያዘው ይዘትም የተማሪዎችን ፍላጎት የሚያሟላ ሊሆን እንደሚገባው Chang (2009) ይገልጻሉ፡፡ ከላይ ከተጠቀሱት መስፈርቶች አኳያም የህጻናት ስነጽሑፍ ተፈትሾ ለንባብ ክሂል ማስተማሪያነት ሊቀርብ ይገባል፡፡

2.3.3.3 ከስነልቦና አኳያ የሚነሱ መስፈርቶች

የህጻናት ሥነጽሁፍን ለትምህርት ግብአትነት ለማዋል ሲፈለግ ከህጻናት ስነልቦ አኳያም ሊመረጥ ይገባል (Vuran፣ 2014)፡፡ ይህን ለማካሄድም የህጻናትን ስነልቦና ካሉበት እድሜ አኳያ ማጤን ያስፈልጋል፡፡ የስነልቦና ባለሙያዎች የሰው ልጅ በእድገት ደረጃው የሚያልፍባቸውን የቋንቋ፣ የአእምሮታዊ፣ የማንነት ግንባታና የማህበራዊ እድገቶችን በተለያየ እድሜ ከፋፍለው ያስቀምጧቸዋል፡፡ ከስነልቦናዊ የእድሜ ገደብ አንጻር፣ የዚህ ጥናት ተተኳሪዎች የኋለኛው የህጻንነት እድሜ ማለትም፣ ከ10 እስከ 12 ዓመት እድሜ ክልል ውስጥ ይገኛሉ፡፡ በዚህ የእድሜ ደረጃ ካሉ ህጻናት ስነልቦናዊ ሁኔታ አኳያም፣ እንዴት ሥነጽሑፎችን መምረጥ እንደሚገባ ከዚህ በታች ለመጠቆም ይሞከራል፡፡

ከ10 እስከ 12 ዓመት እድሜ ላይ የሚገኙ ተማሪዎች ውስብስብ አረፍተነገሮችን መረዳት ይጀምራሉ፡፡ ስለሆነም ከቋንቋ እድገት አኳያ የሚመረጡ የህጻናት ሥነጽሑፎች በጣም ቀላል በሆኑ አረፍተነገሮች የተገነቡ መሆን የለባቸውም፡፡ ህጻናቱ ከደረሱበት የቋንቋ ብቃት ደረጃ አኳያ፣ ድርብ ውስብስብ አረፍተነገሮችን በብዛት ያልያዙ፣ በተራ አረፍተነገሮችም ብቻ ያልተገነቡ የህጻናት መጽሐፍ መምረጥ ይገባል (Norton and Norton፣ 1999)፡፡

ከአእምሮታዊ የእድገት ደረጃቸው አኳያ በዚህ እድሜ ላይ ያሉ ህጻናት ቅድመ ተከተላዊ ነገሮችን በሚገባ ይረዳሉ፡፡ ቀደም ሲል የተፈፀሙ ተግባራትን በቅደም

ተከተል መደርደር ይችላሉ። ምክንያታዊ በሆነ መልኩ ችግሮችንም መፍታት የሚችሉት በዚህ እድሜ ነው። ሀሳብዊ የሆኑ ነገሮችንም ለመገንዘብ ይችላሉ። ከዚህ አኳያም ቀደም ስላሉ ታሪኮች የታሪክ ቅደመ ተከተሎች የሚያነሱ፣ ችግሮች ላይ ያተኮሩ የህጻናት ሥነጽሑፎችን እንዲያነቡ ቢደረግ ውጤታማ የንባብ ትምህርትን ማከናወን ይቻላል (Norton and Norton፣ 1999)።

ከ10 እስከ 12 ዓመት ያለው የህጻናት እድሜ፣ Norton and Norton (1999) እንደሚሉት በህጻናቱ የማንነት ግንባታ ረገድ ጠንካራ መሰረት የሚጣልበት ወቅት ነው። በዚህ እድሜ ህጻናት ለውድቀታቸውም ሆነ ለድላቸው ኃላፊነት መውሰድ ይጀምራሉ። ነገሮችን መቋቋም እንደሚችሉም ያስባሉ። ለብቸኝነትም ዋጋ ይሰጣሉ። ከዚህ አኳያ በዚህ እድሜ ላሉ ልጆች የሚመረጡ የህጻናት ሥነጽሑፎች ራስን ከመቆጣጠር ጋር የተያያዙ፣ በራስ መቆምን የሚያሳዩና ሌሎች ህጻናት ወይም እንስሳት ችግር ላይ ገብተው ከችግራቸው ሲወጡ የሚያመለክቱ ቢሆን ይመረጣል።

በዚህ የእድሜ ክልል ላይ የሚገኙ ህጻናት በማህበራዊ እድገታቸው ስራ የመስራት ፍላጐታቸው ከፍ ይላል። ፍትህን አጥብቀው ይወዳሉ። ከዚህ ጋር በተያያዘም የሚያይዋቸውን ፍትህ አልባ ነገሮች አጥብቀው ያወግዛሉ። ብጤዎቻቸውም በቀላሉ ተጽእኖ ያሳድሩባቸዋል። ስርአተ ጾታ ላይ በተመሰረተ ሁኔታም አንዳቸው የሌላውን ጾታ ስራ ማከናወንን የተለየ አድርገው አይመለከቱትም። ሆኖም ሴቶቹ ከወንዶቹ በተለየ መልኩ ከሌላ ጾታ ጋር ስላለው ግንኙነት ለማወቅ ይፈልጋሉ (Norton and Norton፣ 1999)። በዚህም ምክንያት ለነዚህ ህጻናት የሚመረጡ የህጻናት መጻሕፍት የጾታ ክፍፍል ያለበትን ስራ የማያመለክቱ፣ ስለቤተሰብና ብጤዎች ልዩነት የሚያመለክቱ፣ ስለትክክለኛነትና ፍትህ የሚገልጹ ቢሆኑ ይመረጣል።

በአጠቃላይ፣ ህጻናትን በሥነጽሑፍ አማካይነት ቋንቋን ለማስተማር ስንነሳ፣ የምንጠቀምባቸውን መጻሕፍት ይዘትና ቅርጽ ከቋንቋ ትምህርት፣ ከሥነጽሑፍና ከህጻናቱ ስነልቦና አንጻር መምረጥ ይኖርብናል። ከፍ ሲል የተጠቀሱት ሶስት የመምረጫ መስፈርቶችም ህጻናቱ ከደረሱበት እድሜ፣ የቋንቋ ብቃትና ከክፍል ደረጃው መርሃትምህርት አኳያ ሊታዩ ይገባል።

2.4 ትወናዊ ንባብ

በዚህ ንኡስ ክፍል፣ የትወናዊ ንባብ ምንነትና አብይ ተግባራትን፣ የማስተማሪያ ግብአቶቹን፣ አቀላጥፎ ማንበብንና አንብቦ መረዳትን ለማስተማር ያለውን ሚና፣

እንዲሁም ሞዴሎቹን የተመለከቱ ሀሳቦች ይዳሰሳሉ፡፡ በመጨረሻም የጥናቱ ጽንሰ ሀሳባዊ ማእቀፍ በምስል ተደግፎ ይቀርባል፡፡

2.4.1 የትወናዊ ንባብ ምንነት

ትወናዊ ንባብ በጥንታዊ ግሪክ ግጥማዊ ትረካዎች ከሚቀርቡበት ዘመን ጀምሮ የነበረ የተውኔት መስክ ነው፡፡ ይበልጥም ከሁለተኛው የአለም ጦርነት በኋላ በተከሰተው የምጣኔ ሀብት ችግር ምክንያት ሙሉ የመድረክ ተውኔቶችን ለማዘጋጀት አለመቻሉ፣ ትወናዊ ንባብን በሀያኛው ክፍለዘመን ጎልቶ እንዲታይ አድርጎታል፡፡ ከምጣኔ ሀብቱ ችግር አኳያ፣ እ.አ.አ. በ1950ዎቹ እና 60ዎቹ ውስጥ በታላላቅ የአሜሪካና የእንግሊዝ ቲያትር ቤቶችና ዩኒቨርሲቲዎች ውስጥ ከሙሉ ጊዜ የመድረክ ተውኔት ይልቅ ትወናዊ ንባብ በስፋት ይታይ ነበር፡፡ በተለይ በዩኒቨርሲቲዎች ውስጥ ተደጋግሞ መታየቱ፣ ሊኖረው የሚችለውን ትምህርታዊ ግልጋሎት ለማጤን አስችሏል፡፡ በዚህም መነሻነት ትወናዊ ንባብ ቋንቋን በማስተማሪያነት ማገልገል ጀመረ፡፡ በአሁኑ ወቅትም፣ ትወናዊ ንባብ በቲያትር መድረኮች ላይ መቅረቡ እየቀረ፣ በማስተማሪያ ዘዴነቱ ግን የተሻለ ቦታ እያገኘ መጥቷል፡፡ በአጠቃላይ ትወናዊ ንባብ ከቲያትር መስክ ውስጥ ቋንቋን ለማስተማሪያነት በአማራጭ ከተወሰዱ ዘዴዎች አንዱ ነው (Drew፣ 2013፤ Willcutt፣ 2007)፡፡

በቲያትርና በቋንቋ ትምህርት መካከል ሊኖር ስለሚችል ቁርኝት ቅርጽ በያዘ መልኩ መታወቅ የጀመረው እ.አ.አ. ከ1970ዎቹ ጀምሮ ነው (Cremin et al.፣ 2006)፡፡ Black and Stave (2007) እንደሚገልጹትም፣ ለቋንቋ ማስተማሪያነት በአሁኑ ወቅት የሚያገለግለው የትወናዊ ንባብ ቅርጽም የተፈጠረው የሁለተኛው የአለም ጦርነት ካበቃ ከሰላሳ አመት በኋላ ነው፡፡ ለመጀመሪያ ጊዜ የተዘጋጀውም፣ አሜሪካ፣ ካሊፎርኒያ ውስጥ ንባብንና ሥነጽሑፍን ለማበልጸግ ታስቦ በተደራጀውና Chamber Readers በተባለ ለትርፍ ባልተቋቋመ ተቋም ውስጥ ነው፡፡ በዚህ ጥናት ትኩረት የሚደረግበትና ከዚህ በኋላ፣ "ትወናዊ ንባብ" ተብሎ የሚጠቀሰው፣ ይኸው ለቋንቋ ማስተማሪያ ታስቦ የተዘጋጀው ትወናዊ ንባብ ነው፡፡

ትወናዊ ንባብ፣ ሁለትና ከዚያ በላይ የሆኑ አንባቢዎች በተመልካች ፊት አንድን ጽሑፍ እየተቀባበሉ የሚያነቡበት የቋንቋ ማስተማሪያ መንገድ ነው (Black and Stave፣ 2007፤ Callard፣ 2010፤ Lin፣ 2015፤ Poe፣ 2013)፡፡ ትወናዊ ንባብ

ተውኔትና ንባብ ተጣምረው የሚቀርቡበት በመሆኑ፣ የተውኔትን እና የንባብን መሰረታዊ አላባዎች አጣምሮ ይይዛል (Hsu፣ 2011)።

እንደተውኔት ሁሉ በትወናዊ ንባብ አንባቢዎቹ የሚወክሉት ገጸባህሪ ወይም ተራኪ ይኖራል። አንባቢ እንደንባቡ አላማና የተማሪዎች ብዛት አንድ ወይም ከዚያ በላይ የሆኑ ገጸባህሪያትን/ተራኪዎችን ይወክላል። የወከላቸውን ገጸባህሪያት ንግግር/ትረካ ደጋግሞ በማንበብ፣ ገጸባህሪያቱ/ተራኪዎቹ ሀሳቡን የገለጹበትን ምክንያት፣ የአነጋገር ቅላጼያቸውንና የሚናገሩበትን ቅደም ተከተል ለይቶ ያውቃል። በልምምዱም ብዛት በጽሑፉ ላይ የሰፈረውን ሀሳብ ሳያዛባ ማቅረብ የሚችልበት ደረጃ ላይ ይደርሳል። በተመልካች ፊትም መድረክ ላይ ወጥቶ ድምጹን ጎላ በማድረግ የወከለውን ገጸባህሪ/ተራኪ ሀሳብ የአቅርቦት ቅደም ተከተል ሳያፋልስና ሳይንተባተብ ያቀርባል። በዚህም ትወናዊ ንባብ ከሌሎች ተውኔቶች ጋር ይቀራረባል (Black and Stave፣ 2007፤ Hsu፣ 2011፤ Moran፣ 2006፤ Poe፣ 2013፤ Tsou፣ 2011፤ Wu and Hsin፣ 2012)።

ትወናዊ ንባብ፣ ከሌሎች ተውኔቶች ጋር የሚያመሳስሉት አላባዎች ይኑሩ እንጂ፣ ልዩነትም አለው። ትወናዊ ንባብ መድረክ ላይ የሚቀርብ ሥነጽሑፋዊ ንባብ እንደመሆኑ፣ ዋነኛ ትኩረቱ ንባብ ነው። ንባብን ከሚያጎለብቱ አነስተኛ እንቅስቃሴዎችና የድምጽ ቅላጼዎች ውጪ አንባቢዎቹ የተለየ አልባሳት አይለብሱም (Poe፣ 2013)፤ የገጽ ቅብና ገጸባህሪያትን ለመምሰል የሚደረጉ ሌሎች ምስላዊና አካላዊ ለውጦችንም አያደርጉም (Black and Stave፣ 2007)፤ መድረክ ላይ ከማንበብ ውጪ እንደተዋንያን የገጸባህሪውን ንግግር ሸምድደው እንዲይዙና እንዲናገሩ አይጠበቅባቸውም (Tsou፣ 2011)፣ የሚቀርቡበት መድረክም እንደመድረክ ተውኔት የታሪኩን አውድ ሊገልጽ በሚችል መልኩ አይገነባም። ትወናዊ ንባብ የሚቀርበው በክፍል ውስጥና በሌሎችም የመድረክ ገጽ ግንባታን በማይፈልጉ መድረኮች ላይ ነው (Moran፣ 2006)። የትወናዊ ንባቡ ተመልካቾችም፣ ከቃላዊ ንባቡ ባሻገር የቀረበውን ይዘት የሚተረጉሙበት ተጨማሪ አውድ አይኖራቸውም (Young and James፣ 2014)። በአጠቃላይ የትወናዊ ንባብ መሰረታዊ ግብአቶች፣ የሚነበበው ጽሑፍና የአንባቢው ድምጽ ብቻ ናቸው። ይህም በመሆኑ ትወናዊ ንባብ ከሌሎች የተውኔት ዘውጎች ይለያል።

ትወናዊ ንባብን በየትኛውም የክፍል ደረጃ ለቋንቋ ማስተማሪያነት መጠቀም ይቻላል (Black and Stave፣ 2007፤ Hsu፣ 2011፤ Poe፣ 2013)። ትወናዊ ንባብ

በየትኛውም የክፍል ደረጃ ለቋንቋ ማስተማሪያነት የሚውለው ካለው ተለጣጭ ባህሪው አንጻር ነው። የትወናዊ ንባብ ቅርጽና ይዘት፣ ትወናዊ ንባቡን በሚያዘጋጀው ሰው፣ በሚቀርብበት የክፍል ደረጃና በጽሑፉ ዓይነት ምክንያት የተለያየ ሊሆን ይችላል። ዘዴው ውስን ጽሁፍን በውስን የክፍል ደረጃዎችና ሁኔታዎች ውስጥ ብቻ በማስተማር ላይ የተገደበ አይደለም (Young and James፣ 2014)። ሆኖም ዘዴው ለጀማሪ ተማሪዎችና የንባብ ክሂላቸው ዝቅተኛ ለሆኑ ታዳጊዎች የበለጠ ሊጠቅም እንደሚችል Hsu (2011) ይገልጻሉ። Black and Stave (2007) ግን፣ በትወናዊ ንባብ የበለጠ ሊጠቀሙ የሚችሉት በሁለተኛው እርከን ላይ ያሉ የአንደኛ ደረጃ ተማሪዎችና የሁለተኛ ደረጃ ተማሪዎች መሆናቸውን ይጠቁማሉ። ለዚህም በምክንያትነት የሚያቀርቡት በአንደኛ ደረጃ ትምህርት ቤቶች የአቀላጥፎ ንባብ ትምህርት በመዘንጋቱ፣ በላይኛው የክፍል ደረጃ የሚገኙ ተማሪዎች የአቀላጥፎ ንባብ ብቃት መድከሙንና ትወናዊ ንባብ ይህን በማሻሻል ረገድ አስተዋጽኦ ያለው መሆኑን ነው።

Black and Stave (2007) ያነሱት ምክንያት፣ ጊዜያዊ ሁኔታዎች ላይ የተመሰረተ ይመስላል። ትወናዊ ንባብ የአቀላጥፎ ንባብ ብቃትን የሚያሳድግ ከሆነ፣ ችግሩን አስቀድሞ ለመፍታት፣ ትወናዊ ንባብ የማስተማሪያ ዘዴን ለጀማሪ ተማሪዎችና የንባብ ክሂላቸው ዝቅተኛ ለሆኑ ታዳጊዎችን ለማስተማር ማዋሉ የበለጠ አስፈላጊ እንደሆነ መናገር ይቻላል። Moran (2006) እንደሚሉትም፣ ትወናዊ ንባብ ተማሪዎች ራሳቸውን ችለው እንዲያነቡ ለማስቻል ዓብይ የማስተማሪያ መንገድ በመሆኑ፣ ለህጻናት እና ራሳቸውን ችለው ለማንበብ ለሚቸገሩ ታዳጊዎች ጥሩ ንባብን የማስተማሪያ መንገድ እንደሆነ ይታሰባል።

2.4.2 የትወናዊ ንባብ ዓብይ ተግባራት

የትወናዊ ንባብ ዓብይ ተግባራት፣ ቅድመዝግጅትና ምሳሌነት፣ ተደጋጋሚ ልምምድና አቅርቦት ናቸው። እነዚህ የትወናዊ ንባብ ተግባራት ቅደም ተከተላዊነት ያላቸው ናቸው። ሶስቱ በትወናዊ ንባብ ለታገዘ ትምህርት ወሳኝና አይቀሬ ተግባራት ቢሆኑም፣ የበለጠ ትኩረትና ጊዜ ሊሰጠው የሚገባው ተደጋጋሚ ልምምድ ነው። በዚህም ምክንያት ለሶስቱ ከሚመደበው ጊዜ ቢያንስ ግማሹ በተደጋጋሚ ልምምድ መሸፈን አለበት (Mraz et al.፣ 2013፤ Poe፣ 2013)።

የመጀመሪያው የትወናዊ ንባብ ተግባር ቅድመ ዝግጅትና ምሳሌነት እንደመሆኑ በቅድመ ዝግጅት መምህራን ጽሑፈተውኔት ይመርጣሉ ወይም ያዘጋጃሉ፤ ተማሪዎችን በቡድን ያዋቅራሉ። በጽሑፈተውኔቱ መረጣ ወይም ዝግጅትና በቡድን ማዋቀሩ ሂደት የተማሪዎቹን የችሎታ ልዩነት ማጤን ይገባል። መምህራን ተማሪዎችን በቡድን በሚያዋቅሩበት ጊዜ፣ ደካማ፣ መካከለኛና ጎበዝ አንባቢዎችን ቀይጠው በቡድኑ ውስጥ ያካትታሉ። Allington (2014) እንደሚሉት፣ በአንድ ክፍል ውስጥ የሚገኙ ተማሪዎች ከሌላው ትምህርት ይልቅ በማንበብ ችሎታቸው በጣም የሚለያዩ ሲሆን፣ ይህን ለማረጋገጥ በአሜሪካ ህጻናት ላይ በተሰራ ጥናት፣ ሶስተኛ ክፍል ከሚማሩ ተማሪዎች መካከል 25% ያህሉ እስከሰባተኛ ክፍል የሚደርስ የማንበብ ችሎታ ሲኖራቸው፣ በተቃራኒው 25% የሚያህሉት ተማሪዎች ደግሞ አንደኛ ክፍል ላይ ባለ የማንበብ ችሎታ ላይ ተገኝተዋል።

በትወናዊ ንባብ የቅድመ ዝግጅት ሂደት የተማሪዎቹን የችሎታ ልዩነት መገንዘብና ቡድኑን ቀይጦ ማዋቀር መሰረታዊ ጉዳይ ነው። ይህ ግንዛቤ ሲኖር፣ በጽሑፈ ተውኔቱ ውስጥ ያለው የገጸባህሪያት/የተራኪዎች ድርሻ የተለያየ መጠን እንዲኖረው ይደረጋል። ይህም ተማሪዎቹ እንደችሎታቸው መጠን የሚያነቡት ጽሑፍ እንዲኖራቸው ያግዛል (Poe፣ 2013)።

ከቅድመ ዝግጅቱ ቀጥሎ የሚኖረው ተግባር ምሳሌነት ነው። ምሳሌነት በትወናዊ ንባብ በታገዘ ትምህርት መጀመሪያ ክፍለጊዜ ላይ መምህራን በዝርው/በግጥም የቀረበን መጽሐፍና ጽሑፈተውኔትን ድምጻቸውን ከፍ አድርገው የሚያነቡበት ተግባር ነው። ምሳሌነት በትወናዊ ንባብ ውስጥ ሁለት አላማዎችን ለማሳካት ይቀርባል። የመጀመሪያው አላማ ለተማሪዎች ቃላዊ ንባብ በምን አይነት አነባብ እንደሚቀርብ ማሳየት ነው። ሁለተኛው ደግሞ፣ ታሪኩን ለተማሪዎች በማስተዋወቅ የንባብ ፍላጎታቸውን ከፍ ማድረግና ቀጣይ የግልና የቡድን ንባባቸውን ቀላል እንዲሆን መርዳት ነው። እነዚህን አላማዎች ለማሳካት የሚደረግ ንባብ፣ በትወናዊ ንባቡ የመጀመሪያ ክፍለጊዜ ይከናወናል። መምህራን በዚህ የትወናዊ ንባብ የመጀመሪያ ተግባር ላይ በምሳሌነት ተሳተፈው ተማሪዎችን ለመርዳት ጽሑፎቹን በተገቢ አገላለጽ ለማንበብ መዘጋጀት ይኖርባቸዋል (Mraz et al.፣ 2013)።

ሁለተኛው የትወናዊ ንባብ አብይ ተግባር ተደጋጋሚ የንባብ ልምምድ ነው። ተደጋጋሚ ንባብ የአቀላጥፎ ማንበብንና አንብቦ የመረዳትን ክህሎት ለማዳበር በጣም ተመራጭ መንገድ ቢሆንም፣ ብዙውን ጊዜ አሰልቺና ህጻናት የማይመርጡት

በመሆኑ ከድግግሞሽ ንባብ ሊገኝ የሚችለው ጥቅም ሳይገኝ ይቀራል (Cohen፣ 2011)። በትወናዊ ንባብ ግን የድግግሞሽ ንባብ በፍላጎት የሚከናወን ተግባር ነው። ተማሪዎች፣ ትወናዊ ንባብን ለጓደኞቻቸው ለማቅረብ ሲሉ የተደጋገመ ንባብ እንደሚያደርጉና ይህም የደስታ እንጂ የመሰልቸት ስሜትን እንዳልፈጠረባቸው በጥናቶች (Hsu፣ 2011፤ Jin and Lee፣ 2013፤ Lin፣ 2015፤ Moran፣ 2006፤ Mraz፣ et al.፣ 2013፤ Tsou፣ 2011) ተረጋግጧል። ይህም የትወናዊ ንባብ ትልቁ ጠንካራ ጎን ነው።

የድግግሞሽ ንባቡ ተግባር የትወናዊ ንባብን ሰፊ ቦታ ይወስዳል። የአተገባበሩ አይነትና ቦታም የተለያየ መልክ አለው። ይህ የልምምድ ተግባር የሚጀምረው፣ የመምህራኑ ምሳሌነት እንዳበቃ፣ በዚያው ክፍለጊዜ ክፍል ውስጥ በሚደረግ ግላዊ ንባብ ነው። በልምምዱ ወቅት ለመነበብና ትርጉማቸውን ለመረዳት ያስቸገሩ ቃላት ወይም ሀረጋት ሲኖሩ በመምህራን እገዛ ግልጽ እየሆኑ ይመጣሉ። በዚህ የልምምድ ጊዜም፣ ተማሪዎቹ በግል በቤታቸው ሲያነቡ ሊያጋጥሙ የሚችሉ ችግሮች ይፈቱበታል (Hsu፣ 2011፤ Jin and Lee፣ 2013፤ Tsou፣ 2011)።

ከክፍል ውስጥ የንባብ ልምምድ በኋላ ተማሪዎች ጽሑፈተውኔቱን ቤታቸው ወስደው በግል ደጋግመው ያነባሉ። የዚህ የድግግሞሽ ንባብ አላማ፣ ተማሪዎቹ ታሪኩን ተረድተውና የታሪኩ ተሳታፊ ገጸባህሪያትን በሚገባ አውቀዋቸው በንባብ ሊተውኑት የሚችሉትን አንድ ገጸባህሪ/ተራኪ መምረጥ ነው። ይህ አላማ ስላለውም ተማሪዎቹ ካለመምህሩ የቅርብ ክትትል ታሪኩን ደጋግመው ለማንበብ ግፊት ያድርባቸዋል (Jin and Lee፣ 2013)። ተማሪዎቹ ደጋግመው በማንበብ የመረጡትን ገጸባህሪ/ተራኪ ድርሻም በቀጣይ የትወናዊ ንባብ ክፍለጊዜ ለቡድን አባሎቻቸው ያሳውቃሉ። በቡድን አባላቶቹ ውይይትና በመምህራን እገዛም ተማሪዎቹ በንባብ የሚተውኑትን ገጸባህሪይ/ተራኪ ያውቃሉ። ከዚያም በቡድን ሆነው በትወናዊ ንባብ ቅርጽ እየተቀባበሉ ጽሑፈተውኔቱን የማንበብ ልምምድ ያደርጋሉ። ይህ ልምምድ አስቀድሞ የተቀናጀ ባለመሆኑ የሚያጋጥሙ ችግሮች ይኖራሉ። ችግሩም በቀጣይ ለሚደረግ የግል ንባብ ግፊት ፈጣሪ ይሆናል (Tsou፣ 2011)።

ካልተቀናጀው የክፍል ውስጥ የትወናዊ ንባብ ልምምድ በኋላ፣ ተማሪዎቹ የሚወክሉትን ገጸባህሪ/ተራኪ ድርሻ በደንብ አንብበው እንዲመጡ ይነገራቸዋል። በዚህ መሰረትም በግላቸው ከክፍል ውጪ ተደጋጋሚ ንባብ ያከናውናሉ። ይህ

ልምምድ በዋነኛነት በሚያነቡት ባህሪ ላይ ያተኮረ ቢሆንም፣ ከነሱ ገጸባህሪ/ተራኪ በፊትና በኋላ ያሉትን ገጸባህሪያት/ተራኪዎች ድርሻ በማንበብም ከየት ቀጥሎ ምንና እንዴት ማንበብ እንዳለባቸው ይለማመዳሉ (Jin and Lee፣ 2013፤ Lin፣ 2015፤ Moran፣ 2006)።

የመጨረሻው የትወናዊ ንባብ ልምምድ የሚደረገው በቡድን ነው። ተማሪዎች መምህራቸው እየተከታተላቸው የወከሉትን ገጸባህሪያት/ተራኪ ድርሻ ብቻ በማንበብ በክፍል ውስጥ የተደጋገመ ልምምድ ያደርጋሉ። በዚህ ልምምድ ውስጥ የሚከሰት ችግር ሲኖርም የቡድኑ አባላት እርማት መስጠት ይችላሉ (Tsou፣ 2011)። በዚህ ልምምድ የመምህሩ ድርሻ ጥያቄ ሲቀርብ ብቻ እገዛ መስጠት ነው (Hsu፣ 2011፤ Moran፣ 2006)። ከክፍል ውስጡ የመጨረሻ ልምምድ በኋላ ተማሪዎቹ በራሳቸው ፍላጎትና መርሀግብር ጥሩ ለመተወን ሲሉ ልምምዳቸውን ይቀጥላሉ ተብሎ ይታሰባል።

የትወናዊ ንባብ የመጨረሻው አብይ ተግባር አቅርቦት ነው። ተማሪዎች በመምህራቸው ምሳሌነትና እገዛ፣ በቡድን አባላት ተማሪዎች እርማትና የጋራ ልምምድ፣ እንዲሁም በግል በሚደረግ የተደጋገመ ንባብ ያዳበሩትን ክህሎት በሌሎች የክፍል ጓደኞቻቸው ፊት ያቀርባሉ (Jin and Lee፣ 2013፤ Mraz et al.፣ 2013፤ Tsou፣ 2011)። ይህ ተግባር በሌላ ክፍል ለሚማሩ ተማሪዎች ሊቀርብ እንደሚችልም Poe (2013) ይገልጻሉ። በጣም የተለመደው፣ ሁሉንም ተማሪዎች ሊያሳትፍ የሚችለውና ለቅንጅትም የማያስቸግረው ተማሪዎቹ ለክፍል ጓደኞቻቸው እንዲያቀርቡ ማድረግ ነው።

በትወናዊ ንባብ አቅርቦት ላይ የመምህራን ድርሻ በአቅርቦቱ ላይ እንደማይሳተፉት ተማሪዎች ሁሉ አዳማጭ መሆን ነው። ቡድኖቹ የሚያቀርቡበት ቅደም ተከተልና ሌሎች ተግባራት ቀደም ባለው ክፍለጊዜ መጠናቀቅ ይኖርባቸዋል። ተማሪዎቹም በትወናዊ ንባቡ አንባቢዎች ብቻ ሳይሆኑ አስተባባሪዎችም መሆን ይጠበቅባቸዋል (Hsu፣ 2011፤ Moran፣ 2006)። ከናሙና ጥናቱ (በምእራፍ አራት ሂደቱ፣ ውጤቱና የተገኘው ተመኩሮ ተጠቅሷል) በተገኘ ልምድ፣ በአቅርቦቱ ውስጥ የመምህራን ድርሻ አዳማጭነት ብቻ ሳይሆን፣ ለማንበብ የሚቸገሩ ተማሪዎችን በመርዳት፣ ተባባሪ አንባቢነትም መሆን እንዳለበት ታሳቢ በማድረግ የዚህ ጥናት የትወናዊ ንባብ ሞዴል ተሻሽሏል። ለማንበብ የሚቸገሩ ተማሪዎችን ከትወናዊ ንባቡ ከማስወገድ፣ በማሳተፍና በነሱ ምክንያት የሚፈጠረውን ክፍተት በመምህራን ረዳት

አንባቢነት መፍታት የተሻለ ሆኖ ተገኝቷል። ይህን የረዳት አንባቢነት ሚናን የትወናዊ ንባብ ሞዴል ማሻሻያ ያደረግኩት ከቀድሞ የተውኔት ዘልማድ የቃል-ጠቋሚ (Prompter) ሚናን በመውሰድና በማሻሻል ነው።

ቀደም ባለ የተውኔት ዘልማድ አንድ ተዋናይ መድረክ ላይ እየተወነ እያለ የሚናገረው ቃለተውኔት ወይም የመድረክ እንቅስቃሴ ተግባሩ ሲጠፋው ከመድረክ ጀርባ ያለ ቃል-ጠቋሚ፣ ተመልካች እንዳይሰማው አድርጎ በቀስታ ተዋናዩ ሊናገር የሚገባውን ሀሳብ መነሻ ያነብለታል። ተዋናዩም በእዚያ መነሻነት የሚተውነውን ቃለተውኔት አስታውሶ መናገር ይጀምራል (ፋንታሁን፣ 1993)።

በአጠቃላይ፣ በትወናዊ ንባብ ተጠቅሞ ለማስተማር ከላይ የተብራሩት ሶስት ተግባራት ቅደም ተከተላቸውን በጠበቀ መልኩ መተግበር ይኖርባቸዋል። በአተገባበሩ ሂደት ግን፣ ለእያንዳንዱ ተግባር የሚሰጠው ጊዜ ከላይ በተጠቀሰው መልኩ ብቻ ላይወሰን ይችላል። እንደትምህርቱ አላማና ጊዜ ተግባራቶቹ የሚወስዱት ሰአት ሊሰፋና ሊጠብ ይችላል። ሆኖም የምሳሌነቱና የአቅርቦቱ ተግባር የሚወስዱት ድምር ጊዜ፣ የልምምድ ተግባር ከማከናወኛው ጊዜ ከግማሽ መብለጥ የለበትም።

2.4.3 የትወናዊ ንባብ የማስተማሪያ ግብአቶች

የትወናዊ ንባብ ዋነኛ የማስተማሪያ ግብአት በተማሪዎች ቁጥር የተባዛ ጽሑፈ ተውኔት ነው። ጽሑፈተውኔቱ ቀደም ሲል ተዘጋጅቶ የታተመ ወይም በመምህራን እና/ወይም በተማሪዎች የተዘጋጀ ሊሆን ይችላል። ብዙውን ጊዜ ተማሪዎችና መምህራን የሚያዘጋጁት ጽሑፈተውኔት፣ ከሌሎች መጻሕፍት ሀሳብ ተወስዶ ወደ ጽሑፈተውኔትነት የሚቀየር ነው። Black and Stave (2007) ማናቸውንም ጽሑፎች ወደጽሑፈተውኔት በመቀየር ትወናዊ ንባብን ማከናወን እንደሚቻል ቢገልጹም፣ young and James (2014) የትወናዊ ንባብን ጽሑፈተውኔት ለማዘጋጀት የተሻለ የሚሆነው ግጥምና ለንግግር ታስበው የተዘጋጁ ጽሑፎችን መጠቀም እንደሆነ ያስረዳሉ። ለዚህ በምክንያትነት የሚያቀርቡት፣ ሁለቱ የጽሑፍ ዓይነቶች በቃላዊ ንባብ ለመነበብ የተዘጋጁ መሆናቸውን ነው። Lin (2015) ደግሞ ምልልስ የበዛባቸውና ትረካዊ ቅርጽ ያላቸው የህጻናት ሥነጽሑፍ ውጤቶች ለትወናዊ ንባብ ጽሑፈተውኔት ዝግጅት የበለጠ እንደሚመቹ ይገልጻሉ። Poe (2013) እና McKay (2008) ይህንን በማጠናከር፣ በጣም የተለመደውና ውጤታማው የትወናዊ ንባብ ጽሑፋዊ ግብአት በትረካ ቅርጽ የተዘጋጀ የሥነጽሑፍ

ውጤት መሆኑን ያስረዳሉ። በእርግጥም የማስተማሪያ ዘዴው የፈለቀው ከሥነጽሑፍ ዘርፍ ውስጥ በመሆኑና ኑባራዊ የሥነጽሑፍ ምልልስን የሚፈልግ በመሆኑ፣ አቀራረቡ አመቺ የሚሆነው በዚሁ ዘርፍ ውጤቶች ለመጠቀም ሲሞከር ነው ለማለት ይቻላል።

የትወናዊ ንባብ አብይ ግብአት የሆነውን ጽሑፈተውኔት ተማሪዎች ወይም መምህራን አመንጭተው ሊጽፉትም ይችላሉ (Jin and Lee፣ 2013፤ Poe፣ 2013፤ Trainin and Nancy፣ 2006)። ይህንን ለማድረግ፣ የመምህራኑና የተማሪዎች የፈጠራ ጽሑፍና የጽሑፈተውኔት አዘገጃጀት ልምድ ያስፈልጋል። young and James (2014) ለትወናዊ ንባብ የሚቀርብ ጽሑፈተውኔትን በማዘጋጀትና በመምረጥ ሂደት ከተማሪዎች ይልቅ መምህራን መሳተፍ እንዳለባቸው ይጠቅሳሉ። በመረጣና ዝግጅት ሂደት የሚኖረውን የይዘትና የቋንቋ ክብደትና ቅለት ደረጃ ለመወሰንም መምህራን የበለጠ ችሎታው እንዳላቸው ያስረዳሉ። Poe (2013) ይህንን አይቀበሉትም። እሳቸው እንደሚሉት፣ ተማሪዎችን በሁሉም ዓይነት የትወናዊ ንባብ ተግባራት ውስጥ አለማሳተፍ ገለልተኛ ያደርጋቸዋል። ሁለቱም ያነሱት ሀሳብ ጠቃሚ ቢሆንም፣ ለመተግበር ግን የተማሪዎቹ አቅም ይወስነዋል። ለአዋቂ ተማሪዎች የPoe (2013) ሀሳብ ጥሩ ቢመስልም፣ ለህጻናት በሚዘጋጅ ትወናዊ ንባብ ግን young and James (2014) ያነሱትና ጽሑፉን የመምረጥና የማዘጋጀት ሀላፊነትን ለመምህራን የመስጠቱ ጉዳይ ተገቢነት ይኖረዋል። ተገቢነቱ በተለይ የጽሑፈተውኔት አዘገጃጀት መርህን ከመተግበር አኳያ ሲታይ ይገባዋል።

ለትወናዊ ንባብ የሚሆን ጽሑፈተውኔት ለማዘጋጀት የሚከተሉት ስድስት መሰረታዊ መርሖችን መከተል ይገባል (Jin and Lee፣ 2013)። በዚህም መሰረት፣ (1) በጽሑፈተውኔቱ መጀመሪያ ርእስና ገጸባህሪያት መተዋወቅ አለባቸው። (2) የተሻለው የቡድን ብዛት አራት ሲሆን፣ አንዱ ተራኪን ሶስቱ ደግሞ ገጸባህሪያትን ይወክላሉ። (3) ተራኪዎቹ እንደታሪኩ ሁኔታ ሁለት ሊሆኑ ይችላሉ። ይህ ሲሆን ተራኪ አንድና ተራኪ ሁለት ተብለው በግልጽ መቀመጥ አለባቸው። የቡድኑ ብዛትም አምስት ይሆናል። (4) በተቻለ መጠን ሁሉም የቡድኑ አባላት የሚደርሳቸው ገጸባህሪ/ተራኪ የሚናገረው የቃል ብዛት (ድርሻ) እኩል መሆን አለበት። (5) ጽሑፈተውኔቱ ከ250-270 ቃላት መብለጥ የለበትም። (6) አስፈላጊ ሆኖ ሲገኝ ብቻ በጽሑፈተውኔቱ ውስጥ የመድረክ እንቅስቃሴ መግለጫ ሊካተት ይችላል።

ከላይ ከተጠቀሰው ዝርዝር፣ መርህ 1፣2፣3 እና 6 በሁሉም እድሜ ክልል ውስጥ ለሚገኙና በየትኛውም ቋንቋ ለሚማሩ ህጻናት የሚሰራ ይመስላል። መርህ 4፣ ይህ ጥናት ከተመሰረተበት ንድፈሀሳብ ጋር ይጋጫል። Poe (2013) እንደሚሉትም፣ የትወናዊ ንባብ አንዱ ጠንካራው ጎን ሁሉም እንደአቅሙ እንዲያነብ መርዳቱ ነው። በመርህ 5 የተቀመጠው የቃላት ብዛት እንደየቋንቋው ባህሪ የተለያየ ሲሆን ከመቻሉ ባሻገር፣ በተማሪዎች የማንበብ ብቃት ደረጃና ባላቸው የትምህርት ጊዜ መጠን ሊወሰን የሚችል ይመስላል። Poe (2013) የሚቀርበው ጽሑፈተውኔት፣ ከተማሪው እድሜና ከጽሑፉ ዘውግ አንጻር የተለያየ ምጣኔ ሊኖረው እንደሚችል በምሳሌ እያስደገፉ ይገልጻሉ። ከዚህ አኳያ ጽሑፈተውኔት በማዘጋጀት ሂደት፣ Jin and Lee (2013) ከጠቀሱት ውስጥ መርህ 1፣2፣3፣ እና 6ን በመውሰድ፣ በመርህ 4 እና 5 ላይ ደግሞ የ Poe (2013) ሀሳብን መቀበል የተሻለ ይመስላል።

ለማስተማሪያ የሚዘጋጁ የትወናዊ ንባብ ጽሑፈተውኔቶች በታተመ መጽሐፍ ላይ ተመስርተው የተጻፉ ከሆነ፣ መጽሐፉን ለማስተማሪያ ግብአትነት ማዋል አስፈላጊ ነው። ትምህርቱ የሚቀርበው ለህጻናት ከሆነና በመጠኑ በጣም ትልቅ መጽሐፍ (big book) ካለ፣ እሱን መጠቀሙ ተገቢ እንደሆነ Moran (2006) ይመክራሉ። በዚህ ጥናት ላይ ከቀረቡት ስድስት መጻሕፍት አንዱ ትልቅ መጽሐፍ ሲሆን፣ በዚህም ተማሪዎቹ መነቃቃታቸው ተስተውሏል። ከዚህ አኳያም ባለሙያው ያቀረቡት ሀሳብ ተገቢ ነው ለማለት ይቻላል።

በትወናዊ ንባብ ዘዴ ወደጽሑፈተውኔት ያልተቀየሩትን መጻሕፍት መምህራኑ ያነቧቸዋል። እንደ ሁኔታውም በተማሪዎቹ ብቻ ወይም በተማሪዎቹና በመምህራን ቢነበቡ ውጤታማነታቸው እንደሚጨምር የሚገልጹ ጥናቶችም (Moran፣ 2006፤ Trainin and Nancy፣ 2006) አሉ። እነዚህ መጻሕፍት አስቀድመው የሚነበቡት ለማነቃቃት፣ ተማሪዎቹን በጽሁፈተውኔቱ ከሚቀርበው ታሪክ ጋር በማስተዋወቅ ታሪኩን እንዲገነዘቡ ለማድረግ፣ እንዲሁም የጽሁፈተውኔት አቀራረብን ከሌላ የጽሁፍ ዘውግ ጋር ያለውን ልዩነት ተረድተው በልምምድ ጊዜያት እንዳይቸገሩ ለማድረግ ነው።

ለትወናዊ ንባብ ትግበራ፣ ከላይ ከተጠቀሱት አይነት መጻሕፍትና ከጽሁፈተውኔቱ ውጪ የሚያስፈልግ ሌላ ተጨማሪ ግብአት የለም። የመድረክ ግንባታዎች፣ የድምጽና የብርሀን ግብአቶች፣ አልባሳት፣ መዋቢያዎችና ሌሎች የተውኔት ምድረካ ቁሶች አያስፈልጉም። አስፈላጊ ናቸው ተብለው ከታሰቡም በጣም በተወሰነና ንባብን

በማያስተጓጉል መልኩ መቅረብ ይኖርባቸዋል (Hsu፣ 2011፤ Lin፣ 2015፤ Poe፣ 2013፤ young and James፣ 2014)። ይህም ትወናዊ ንባብን ከሌሎች ተውኔትን መሰረት አድርገው ከሚቀርቡ የማስተማሪያ መንገዶች፣ በግብአት ረገድ ቀላሉና ብዙ ዋጋ ሳይጠይቅ የሚተገበር ዘዴ ያደርገዋል።

2.4.4 ትወናዊ ንባብ አንብቦ መረዳትንና አቀላጥፎ ማንበብን ለማዳበር ያለው ድርሻ

ትወናዊ ንባብ የህጻናትን አቀላጥፎ የማንበብና አንብቦ የመረዳት ክሂል እንደሚያዳብር በጥናቶች (Hsu፣ 2011፤ Lin፣ 2015፤ Moran፣ 2006፤ Tsou፣ 2011፤) ተረጋግጧል። በጥናቶቹ እንደተጠቆመው፣ ትወናዊ ንባብ ሁለቱን የንባብ ንኡስ ክሂላት ለማዳበር የቻለው፣ በውስጡ ምሳሌነትንና የድግግሞሽ ንባብን በመያዙ ነው። Lin (2015)፣ ከዚህም ባሻገር ትወናዊ ንባብ ተማሪዎች ለአቀላጥፎ ማንበብ አዎንታዊ አመለካከት እንዲኖራቸው ስለሚያደርግ በተለይ የአንብቦ መረዳት ክሂላቸውን ለማዳበር እንደሚረዳ ይገልጻሉ።

በትወናዊ ንባብ የመምህሩ ምሳሌነት የተለመደ ተግባር ነው። መምህራን በቃላዊ ንባብ ጽሑፎችን ስለሚያነቡ፣ ተማሪዎች እንዴት እንደሚነበብ ምሳሌ ያገኛሉ። Cohen (2011) እንደሚሉት ህጻናትን አቀላጥፎ ማንበብ ለማስተማር ምሳሌነት በጣም አስፈላጊ ተግባር ነው። በ Cambourne (1988) የመማር ሁኔታ ንድፈ ሀሳብም፣ ምሳሌነት በህጻናት የሊትሬሲ ትምህርት መሰረታዊና አይቀሬ ተግባር መሆን አለበት። በትወናዊ ንባብ ይህ ትኩረት አግኝቷል። በየትኛውም ሞዴል በሚቀርብ የትወናዊ ንባብ ትምህርት ውስጥ ምሳሌነት ስለሚኖር ተማሪዎች አቀላጥፎ ማንበብን ለመለማመድና ለመተግበር መነሻ ያገኛሉ። ይህም ክሂሉን ለማዳበር ይጠቅማል።

በትወናዊ ንባብ ውስጥ በሚከናወን የምሳሌነት ተግባር፣ መምህራን ታሪኩን ያብራራሉ። ስለታሪኩም ከተማሪዎች ጋር ይወያያሉ። በዚህ ሂደትም ተማሪዎች የቀደመ እውቀትና ልምዳቸውን ይዘው ይሳተፋሉ። መምህራን፣ በጽሑፈተውኔቱ ውስጥ ያሉ ገጸባህሪያት መናደዳቸውን፣ ማዘናቸውን፣ መደሰታቸውና ሌላም ስሜቶቻቸውን በሚገልጽ መልኩ ስለሚያነቡ፣ በነዚህ ስሜቶች ላይ ከተማሪዎች ጋር አስቀድመው ይወያያሉ። ተማሪዎቹም ባዳመጡት ላይ ተመርኩዘው ሀሳብ ያቀርባሉ። Willingham (2007) እንደሚገልጹት ምንባቦችን አዳምጦ መረዳት አንብቦ

መረዳትን ለማዳበር ስለሚያግዝ ይህ ተግባር የተማሪዎችን አንብቦ የመረዳት ክሂል ለማዳበር አስተዋጽኦ ይኖረዋል።

በትወናዊ ንባብ ከምሳሌነት በኋላ የድግግሞሽ ንባብ ይኖራል። ትወናዊ ንባብ የድግግሞሽ ንባብን በአላማ፣ በፍላጎትና በተነሳሽነት እንዲከናወን የማድረግ አቅም ያለው ዘዴም ነው (Lin፣ 2015፤ Mraz et al.፣ 2013) ። የተማሪዎቹ አብይ ትኩረት በጥሩ ሁኔታ ተዘጋጅተው በክፍል ጓደኞቻቸው ፊት ንባብን መተወን ስለሆነ፣ ለዚህ ግባቸው ሲሉ የቀረበላቸውን ጽሑፈተውኔት በግልና በቡድን ደጋግመው ያነባሉ። በጥናቶች (Drew፣ 2013፤ Trainin and Nancy፣ 2006) እንደተጠቆመውም፣ ለትወናዊ ንባብ የተዘጋጁ ጽሁፎችን ደግሞ ደጋግሞ ክፍል ውስጥና ከክፍል ውጭ ማንበብ የተማሪዎቹን አቀላጥፎና አንብቦ የመረዳት ክሂልን አሳድጓል።

የድግግሞሽ ንባብ አንብቦ መረዳትን ለማዳበር ያለውን አስተዋጽኦ የሚጠቅሱት Dalton (2013) እንደሚሉት፣ በትወናዊ ንባብ አንብቦ መረዳት የሚዳብረው ተማሪዎች የሚተውኑትን ታሪክ ለማወቅ ካላቸው ጉጉት የተነሳ ነው። ተማሪዎቹ ትወናዊ ንባብን በተሳካ ሁኔታ ለማቅረብ ታሪኩን መረዳት ያስፈልጋቸዋል። በጥሩ አቀራረብ አቀላጥፈው ለማንበብ የገጸባህሪያቱን ስሜትም ማወቅ አለባቸው። በዚህ ምክንያትም ተማሪዎቹ ተደጋጋሚ ንባብ ያከናውናሉ። ይህም አንብቦ የመረዳት ክሂላቸው እንዲዳብርና የራሳቸውን አንብቦ የመረዳት ስልት እንዲያደራጁ ይረዳቸዋል።

ከላይ ከተጠቀሰው ባሻገር በትወናዊ ንባብ የሚከናወነው የድግግሞሽ ንባብ የተማሪዎችን አቀላጥፎ የማንበብ ችሎታ በማዳበር፣ አንብቦ መረዳታቸው እንዲሻሻል ይረዳል። Lin (2015) እንደሚሉት ተማሪዎች ብዙ ባነበቡ መጠን ጽሑፈተውኔቱን ካለችግር ያነቡታል። ካለችግር በፍጥነት ማንበባቸው ደግሞ፣ ጽሑፉን አንብበው እንዲረዱት ያግዛቸዋል። የትወናዊ ንባብ ትምህርቱ በተደጋገመ ቁጥርም ይህ አንብቦ የመረዳት ክሂላቸው እየዳበረ ይመጣል። Young and Rasinski (2009) ከሰባት ወራት በላይ፣ በሳምንት ለአምስት ቀናት በትወናዊ ንባብ ዘዴ ያስተማሯቸው የሁለተኛ ክፍል ተማሪዎች የአንብቦ መረዳት ክሂላቸው በከፍተኛ ደረጃ ዳብሯል።

የድግግሞሽ ንባብ አንብቦ መረዳትን ብቻ ሳይሆን አቀላጥፎ የማንበብን ክሂል ለማዳበር መሰረታዊ መንገድ እንደሆነ Rasinski and Chase (2015) እና Cohen

(2011) ይገልጻሉ። ባለሙያዎቹ እንደሚያስረዱት ተማሪዎች አንድን ምንባብ ደጋግመው ባነበቡ ቁጥር አቀላጥፎ ለማንበብ እንቅፋት የሚሆንባቸውን የትክክለኝነትና የፍጥነት ችግርን እየቀረፉ ይመጣሉ። ፊደላትን በማጣመር ሀረጋትን የማንበብ ብቃታቸው እየጐለበተ ይመጣል። ቃላትን ከመቁጠር ወደሀረጋ ንባብ ይሸጋገራሉ። ከሁሉም በላይ ራሳቸውን ችለው ቃላዊ ንባብ ለማከናወን ድፍረት ያገኛሉ። ይህን ለማከናወን ተማሪዎች ምንባቡን በተገቢ ምክንያትና ፍላጎት ማንበብ ያለባቸው ሲሆን፣ ትወናዊ ንባብ ይህን ሁኔታ በመፍጠር ረገድ ተጠቃሽ ዘዴ እንደሆነ Rasinski and Chase (2015) ይገልጻሉ። Kariuki and Rhymer (2012) እንደሚሉትም፣ በትወናዊ ንባብ የተማሩ ተማሪዎች ለቃላዊ ንባብ ያላቸው አዎንታዊ አመለካከት በከፍተኛ ደረጃ ጨምሯል። ይህም የተማሪዎችን አቀላጥፎ የማንበብ ብቃትን ለማዳበር ረድቷል።

2.4.5 የትወናዊ ንባብ ሞዴሎች

ትወናዊ ንባብ በባህሪው ተለጣጭ ነው። የትወናዊ ንባቡ የጽሑፍ ዘውግና መጠን፣ የአንባቢዎቹ ማንነት፣ የሚቀርብበት ቦታና መሰል ጉዳዮች የትወናዊ ንባብን አቅርቦትና ሂደት ሊለውጡት ይችላሉ (Lin፣ 2015፤ Moran፣ 2006፤ Tsou፣ 2011)። ይህ ሁኔታውም ትወናዊ ንባብ ግለሰባዊ አቀራረቡ እንዲጎላና ወጥና ሁሉም የሚስማማበት አብይ ሞዴሎች እንዳይኖሩት አድርጓል (Drew፣ 2013፤ Moran፣ 2006)። ሆኖም Drew (2013) እንደሚገልጹት፣ ተለምዷዊ (Traditional) ሞዴልና የጎለበተው (Developed) ሞዴል፣ በትወናዊ ንባብ ትግበራ ላይ በጣም የተለመዱ ሞዴሎች ናቸው። Poe (2013) ደግሞ፣ ከላይ-ታች (Top-down) ሞዴልና ትብብራዊ አንባቢ ተኮር (Collaborative Reader-centered) ሞዴልን በአብይ የትወናዊ ንባብ ሞዴልነት ያነሷቸዋል።

ከአራቱ ሞዴሎች፣ Drew (2013) ያነሷቸው ሁለቱ ሞዴሎች በአብዛኛው አቅርቦት ላይ መሰረት ያደረጉ ናቸው። የሞዴሎቹ አብዛኛው ትኩረት በሚቀርቡት የጽሑፍ ዘውጎች ላይ መሰረት ያደረገው የንባብ አቅርቦት ነው። በአንጻሩ Poe (2013) ያነሷቸው ሞዴሎች ከአቅርቦቱ በላይ በዝግጅቱና ከአቅርቦቱ በፊት ባሉ ሂደቶች ላይ የበለጠ ትኩረት ያደርጋሉ። ከዚህ አኳያ አራቱን ሞዴሎች በሁለት መልኩ ከፍሎ ማየቱ የተሻለ ይሆናል።

2.4.5.1 ተለምዷዊና የጎለበተው የትወናዊ ንባብ ሞዴሎች

ተለምዷዊ የትወናዊ ንባብ ሞዴል፣ የትኛውንም የጽሑፍ ዘውግ በትወናዊ ንባብ ለማቅረብ የሚረዳ ሞዴል ነው፡፡ በሞዴሉ ማናቸውም ዓይነት ጽሑፎች ሊቀርቡ የሚችሉ ሲሆን፣ አቅራቢዎቹም የገጸባህሪያትን ውክልና የመያዝ ግዴታ የለባቸውም፡፡ በዚህ ሞዴል ከአንባቢዎቹ የሚጠበቀው በሚያነቡበት ቅደም ተከተል መሰረት፣ የተሰጣቸውን እኩል ምጣኔ ያለው ጽሑፍ እስከመጨረሻው ማንበብ ብቻ ነው፡፡ በንባቡ ሂደት ውስጥም ተማሪዎቹ አካላዊ እንቅስቃሴና የገጽታ ለውጥ ማድረግ አይጠበቅባቸውም (Drew፣ 2013)፡፡

በተለምዷዊ ሞዴል ጎደሎ ቁጥር ያለው የአንባቢ ቡድን ቢኖር ይመረጣል፡፡ በእንደዚህ አይነት የአንባቢ ቡድኖች ውስጥ መካከለኛው አንባቢ (ለምሳሌ አምስት አንባቢ ካለ፣ ሶስተኛው አንባቢ) የንባቡ አስጀማሪና ትረካዊ ባህሪ ያላቸውን ክፍሎች አንባቢ ሆኖ ይቀርባል፡፡ በዚህ ሞዴል ተማሪዎቹ የሚቀመጡት ግማሽ ክብ ሰርተው በመሆኑ፣ የንባቡ አስጀማሪ ተማሪ ለሁሉም አማካይ በሆነ ቦታ ላይ ይሆናል፡፡ ሌሎቹ ተማሪዎች ከሱ ግራና ቀኝ በእኩል መጠን ይቀመጣሉ (ዝኒ ከማሁ)፡፡

በዚህ ሞዴል፣ ሁሌም ተማሪዎች በአንድ ቦታ ላይ ተቀምጠው የሚያነቡ ሲሆን፣ አልፎ አልፎ ለማንበብ ተራ የደረሳቸው ተማሪዎች ቆመው አንብበው ሊቀመጡ የሚችሉበት አጋጣሚ እንዳለ Drew (2013) ይገልጻሉ፡፡ ሞዴሉ በሁሉም አይነት መልኩ ወጥ አካሄድ ያለው በመሆኑ፣ የንባብ ቅደም ተከተሉና የሚነበበው ጽሑፍ ምጣኔ ተቀራራቢ እንዲሆን ይደረጋል፡፡ በዚህም መሰረት ተራኪው ምንባቡን ካስጀመረ በኋላ፣ መጀመሪያ የተቀመጠው ተማሪ ያነባል፡፡ ቀጥሎም መጨረሻ የተቀመጠው ተማሪ ይከተላል፡፡ በመቀጠል ሁለተኛው የተቀመጠው ተማሪ ካነበበ በኋላ ከመጨረሻው ተማሪ በፊት የተቀመጠው ተማሪ እያነበበ፣ ታሪኩ እስከሚያልቅ ድረስ በዚሁ ቅደም ተከተል መሰረት ንባቡ ይቀጥላል (Drew፣ 2013)፡፡

የጎለበተው ሞዴል፣ በብዙው መልኩ ከተለምዷዊው ሞዴል የተለየ ነው፡፡ አቀራረቡ ወደትወና ያጋድላል፡፡ በዚህም ምክንያት በሞዴሉ ትረካና የገጸባህሪያት ምልልስ ያለባቸው ጽሑፎች ብቻ ለትወናዊው ንባብ ይመረጣሉ፡፡ በትወናዊ ንባቡ ወቅትም የተራኪና የገጸባህሪያትን ውክልና የያዙ አንባቢዎች ይኖራሉ፡፡ የተዘጋጀውን ጽሑፍ አንባቢዎቹ ሲከፋፈሉም፣ እንደተለምዷዊው ሞዴል ጽሑፉ እስኪያልቅ በእኩል ምጣኔ ተደልድሎ አይደርሳቸውም፡፡ የተራኪነትንም ሆነ የገጸባህሪያትን ውክልና

የሚይዙት አንባቢዎች፣ የወከሏቸው ገጸባህሪያትና ተራኪዎች በጽሁፉ ውስጥ የያዙትን መጠን ያህል ድርሻ ይከፋፈላሉ። በዚህ ሂደት አንዱ አንባቢ የሚያነበው ጽሑፍ ድርሻ፣ ከሌላው አንባቢ በእጥፍ ሊበልጥ ይችላል። አንባቢው፣ የሚያነበው ድርሻ እንደተወከለበት ገጸባህሪ/ተራኪ የሚወሰን በመሆኑ ውክልናው ከመጀመሪያው አንስቶ ዘላቂ ነው። ስለሆነም፣ በመድረክ ንባብ ላይ፣ የወከለው ገጸባህሪ/ተራኪ የሚናገርበት ክፍል እስከሚመጣ ሌሎቹን እያዳመጠ፣ የራሱን ድርሻ ለማንበብ ይዘጋጃል (ዝኒ ከማሁ)።

የጎለበተው ሞዴል፣ በሚጠቀመው የጽሑፍ ዘውግና የንባብ ውክልና ዓይነት ብቻ ሳይሆን፣ በንባብ ቦታውም ከተለምዷዊው ሞዴል ይለያል። በተለምዷዊው ሞዴል፣ አንባቢዎቹ ግማሽ ክብ ሰርተው ተቀምጠው የሚያነቡ ሲሆን፣ በተሻሻለው ሞዴል ግን አቅራቢዎቹ ቆመውና እየተዘዋወሩ ያነባሉ። በሞዴሉ የተራኪዎችን ውክልና የያዙ ተማሪዎች፣ በተለያዩ የክፍሉ ማእዘኖች ጥግ ቆመው ሳይንቀሳቀሱ የሚያነቡ ሲሆን፣ የገጸባህሪያትን ውክልና የያዙ ተማሪዎች ግን እንደገጸባህሪያቱ ስሜት በክፍሉ ውስጥ እየተንቀሳቀሱ ሊያነቡ ይችላሉ (Drew፣ 2013)።

ከላይ የተገለጹት ሁለቱ ሞዴሎች የየራሳቸው ጠንካራና ደካማ ጎን እንዳላቸው ማየት ይቻላል። ተለምዷዊው ሞዴል ሁሉንም ዓይነት የጽሑፍ ዘውግ ማስተናገዱ እንደጠንካራ ጎኑ ሊታይ ይችላል። በተቃራኒው የተለያዩ የንባብ ክሂል ብቃት ላላቸው ተማሪዎች እኩል መጠን ያላቸው ጽሑፍ እንዲደርሳቸው ማድረጉ፣ አንባቢዎቹ ከተመልካቾቻቸው ጎልተው በማይታዩበት ሁኔታ ተቀምጠው እንዲያነቡ ማድረጉ፣ አንድ ጽሑፍ እስኪያልቅ ድረስ ትወናዊ ባህሪ በማይታይበት መልኩ በቅብብሎሽ ብቻ ማስነበቡ እንደድክመት ሊታይ ይችላል። በተሻሻለው የትወናዊ ንባብ ሞዴል ደግሞ፣ ተራኪዎቹ ተሰባጥረው መቆማቸውና ገጸባህሪያትን የወከሉትም አንባቢዎች በፈለጉበት ቦታ እንዲንቀሳቀሱ መደረጉ ከመሰረታዊው የትወናዊ ንባብ ንድፈሀሳብ ያፈነገጠ ያደርገዋል። ከንባቡ ይልቅም ትወናው ስለሚያመዝን፣ የአንባቢዎቹን ትኩረት ከንባብ ሊያስወጣ ይችላል። ለሁሉም ዓይነት የጽሑፍ ዘውጎች የማይመች መሆኑ ሌላው የሞዴሉ ድክመት ቢመስልም፣ ተፈጥሯዊ የትወናዊ ንባብ አቀራረብን እንዲከተል ማስቻሉ ይህንን ድክመት ይሸፍናል። በአንጻሩ በትወናዊ ንባብ ቡድን ውስጥ ያሉ ተማሪዎች እንደማንበብ ክሂል ብቃታቸው፣ በየአቅማቸው የተመጠነ ጽሑፍ ሊያነቡ መቻሉ ትልቁ የሞዴሉ ጠንካራ ጎን ነው (ዝኒ ከማሁ)።

በዚህ ጥናት የጎለበተው የትወናዊ ንባብ ሞዴል አቅርቦትን በተመለከተ ብቻ መጠነኛ ማስተካከያ ተደርጎበት ተተግብሯል። በማሻሻል ሂደቱም ተራኪዎቹና ገጸባህሪያትን የወከሉ ተማሪዎች በአንድ ቦታ እንዲቆሙ የተደረገ ሲሆን፣ በቆሙበት ሆነው ከድምጸና ከገጽታዊ ለውጥ ውጭ የተጋነነ አካላዊ እንቅስቃሴ እንዳያደርጉ ተደርጓል። ይህም የሆነው፣ አንባቢዎቹ ከተመልካቹ ጎልተው እንዲወጡና በሂደቱ ግን ያልተጋነነ አካላዊ እንቅስቃሴ እንዳያደርጉ ለማድረግ ነው። በብዙ ጥናቶች (Dalton፣ 2013፤ Lin፣ 2015፤ Tsou፣ 2011፤ Young and James፣ 2014) ተሞክሮ እንደታየው፣ የአንባቢዎች ከተመልካች መጉላት የሚበረታታ ሆኖ፣ የተጋነነ አካላዊ እንቅስቃሴ መኖሩ ግን አይደገፍም። የተጋነነ አካላዊ እንቅስቃሴ የዘዴውን ትኩረት ከንባብ ወደትወና እንዲያጋድል ያደርጋል።

2.4.5.2 ላይ-ታችና ትብብራዊ አንባቢ ተኮር ሞዴሎች

ላይ-ታችሞዴልና አንባቢ ተኮር የትወናዊ ንባብ ሞዴል፣ በትወናዊ ንባብ አቅርቦት ሳይሆን፣ በዝግጅቱና ከአቅርቦቱ በፊት ባሉ ሂደቶች ላይ የበለጠ ትኩረት የሚያደርጉ ሞዴሎች ናቸው። የሁለቱ ሞዴሎች አብይ ጉዳይ፣ ተማሪዎች በትወናዊ ንባብ ውስጥ ከዝግጅት እስከልምምድ ባላቸው ድርሻ ላይ ነው። በአቅርቦቱ ላይ ሁለቱም ሞዴሎች ተመሳሳይ አተያይ አላቸው።

ላይ-ታች ሞዴል መምህራንና ተማሪዎች በትወናዊ ንባብ የማስተማሪያ ዘዴ ውስጥ ያላቸውን ቦታ ለያይቶ የሚያስቀምጥ ሞዴል ነው። በዚህ ሞዴል መሰረት፣ መምህራን የትወናዊ ንባቡ ሀላፊና የንባቡ ሂደት መሪ ናቸው። ተማሪዎቹ በሚያደርጉት ልምምድ ላይ መምህራን ንቁ ተሳታፊ ይሆናሉ። እያንዳንዱን ቡድን እየተከታተሉም እርማት ይሰጣሉ። ቡድኑ ሲደራጅና የገጸባህሪያትን/ተራኪን ድርሻን ሲከፋፈል፣ ቡድኑን በማደራጀት፣ የንባብ ድርሻን በማከፋፈልና ትወናዊ ንባቡ በእንዴት አይነት መልኩ ይቀርባል በሚለው ሂደት ውስጥ መምህራን የመሪነት ቦታ ይኖራቸዋል። የተማሪዎቹ ሚና እንደተዋንያን የሚሰጣቸውን ድርሻ በሚገባ ተለማምደው ማንበብ ነው (Poe፣ 2013)።

በዚህ ሞዴል፣ ጽሑፈተውኔቱ የሚዘጋጀው በመምህሩ ወይም በሌላ ባለሙያ ነው። የታተመ ወይም በሌላ ሰው ተዘጋጅቶ የተቀመጠ ጽሑፈተውኔት በዚህ ሞዴል ለማስተማሪያነት ይውላል። ይህ ካልተገኘ መምህሩ በመጻህፍት ላይ በመመርኮዝ

ወይም ራሳቸው ፈጥረው ጽሑፈተውኔት ያዘጋጃሉ። በጽሑፈተውኔቱ ዝግጅት ላይ ተማሪዎቹ ድርሻ አይኖራቸውም።

በዚህ ሞዴል የሚቀርብ ትወናዊ ንባብ የተቀናጀና ተደራስያንን የሚያስደስት ነው። ምክንያቱም ትወናዊ ንባቡ የተሳካ እንዲሆን የመምህሩ ቁጥጥርና ክትትል ጥብቅ ነው (Poe፣ 2013)። ሞዴሉ በተለይ የመጻፍ ክሂላቸው በሚገባ ላልዳበረና በቡድን ተቀናጅቶ ለመስራት ድጋፍ ለሚያስፈልጋቸው ህጻናት ጠቃሚ ይመስላል። ሆኖም፣ የመምህሩ ጥብቅ ቁጥጥር መኖር Cambourne (1988) ተማሪዎች ሀላፊነትን ወስደው ሲማሩ የተሻለ ውጤት ያመጣሉ፣ ከትምህርቱም ጋር የበለጠ ይቆራኛሉ ብለው ከሚያቀርቡት የመማር ሁኔታ ንድፈ ሀሳብ ጋር ይጋጫል። ይህም የሞዴሉ አብይ ድክመት ነው።

አንባቢ ተኮር ትወናዊ ንባብ በ Poe (2013) የዳበረ ሞዴል ነው። በዚህ ሞዴል ተማሪዎች (አንባቢዎች) በሁሉም የትወናዊ ንባብ ሂደቶች ውስጥ ይሳተፋሉ። የመምህራን ድርሻ ተማሪዎችን ማገዝ፣ ማስተባበርና ትግበራቸውን ተከታትሎ መመዘን ነው። በዚህም መሰረት Poe (2013) እንደሚገልጹት፣ ተማሪዎች ቡድናቸውን በማቀናጀት፣ የሚያነቡትን ጽሑፍ በመምረጥ፣ ለትወናዊ ንባብ የሚረዱ ቅድመ ሁኔታዎችን በማዘጋጀት፣ ጽሑፈ-ተውኔቱን ከመረጡት መጽሐፍ ሀሳብ ተነስተው በመጻፍ፣ በመለማመድና የሚያቀርቡበትን ቦታ በመምረጥና በማዘጋጀት ይሳተፋሉ።

ተማሪዎች በሁሉም የትወናዊ ንባብ ሂደቶች ውስጥ መሳተፋቸው በቂ ግብአት እንዲኖራቸው ያደርጋል። በቃላዊ ንባብ የሚያቀርቡትን ጽሑፈተውኔት እንዲረዱትና በአግባቡ እንዲያነቡት ያግዛቸዋል። የቡድኑ አባላትም በጣም የሚግባቡ ስለሚሆኑ፣ Poe (2013) እንደሚሉት ምቾት ይሰማቸዋል። ይህም በCambourne (1988) የሊትሬሲ የመማር ሁኔታ ንድፈሀሳብ ውስጥ እንደተጠቀሰው ተማሪው በቀላሉ ከንባብ ትምህርት ጋር እንዲቆራኝና ጠንካራ ተሳትፎ እንዲኖረው ያበረታታል። ይህም የሞዴሉ ጠንካራ ጎን ነው። ምንም እንኳን የሞዴሉ አጎልባች የተማሪዎች የተሳትፎ መጠን የሚጠብና የሚሰፋበት አጋጣሚ አለ ቢሉም፣ ሞዴሉን በተለይ የጽህፈት ክሂላቸው ላልዳበረ ተማሪዎች መተግበር አስቸጋሪ ይሆናል። Poe (2013) ስለዚህ ሞዴላቸው የሚያነሷቸው ምሳሌዎችም በአብዛኛው አዋቂዎች ላይ የተመረኮዙ ናቸው። በዚህ ጥናት ከሁለቱ ሞዴሎች (Drew፣ 2013፤ Poe 2013) ተውጣጥቶ በአጥኚው የዳበረ ሞዴል ስራ ላይ ውሏል።

2.4.6 የጥናቱ ንድፈ ሀሳባዊ መሰረትና ጽንሰሀሳባዊ ማሕቀፍ

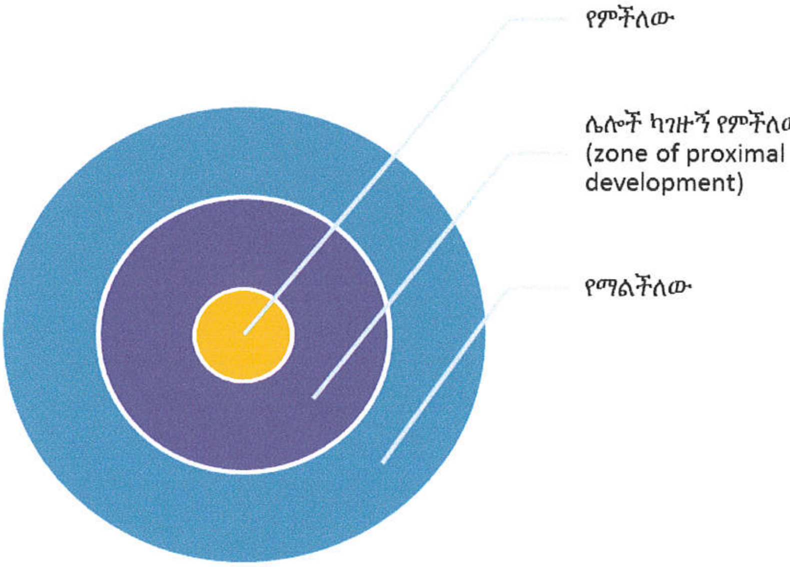
2.4.6.1 ንድፈ ሀሳባዊ መሰረት

በሀያኛው መቶ ክፍለ ዘመን ከዳበሩት የመማር ንድፈሀሳቦች ውስጥ ማህበራዊ ገንቢ (social constructvism) ንድፈሀሳብ፣ በቋንቋ ጥናትና ትምህርት ዘርፍ ውስጥ ሰፊ ተቀባይነት አለው (Rasinski፣ 2004)። McKay (2008) እንደሚሉት፣ ንድፈሀሳቡ የተገነባባቸውና ከሱ ጋር የሚዛመዱ የተለያዩ ንድፈሀሳቦች ማህበራዊ ገንቢን በተለይ ለህጻናት የማንበብና መጻፍ ትምህርት ተመራጭ አድርገታል። ከነዚህ ውስጥ Vygotsky (1978) ያመነጨት ጥግት እድገታዊ ዞን (zone of proximal development) እና Cambourne (1988) ያፈለቁት የመማር ሁኔታዎች (Conditions of learning) በማንበብና መጻፍ ትምህርት ውስጥ ከፍ ያለ ስፍራ ያላቸው ንድፈሀሳቦች ሲሆኑ፣ ሁለቱም የዚህ ጥናት ንድፈሀሳባዊ መደገፊያ ተደርገው ቀርበዋል።

የመጀመሪያው የዚህ ጥናት ንድፈሀሳባዊ መደገፊያ ጥግት እድገታዊ ዞን ንድፈሀሳብ (ጥእዞ) ነው። ጥእዞ ማህበራዊ ገንቢ የመማር ንድፈሀሳብ የተደራጀበት ከመሆኑም ባሻገር ራሱን የቻለ ሌላ ንድፈሀሳብ እንደሆነ Christmas፣ Chinyoka፣ and Mambeu (2013) ይጠቅሳሉ። በዚህ ጥናትም ጥእዞ ራሱን ችሎ እንደቀረበ ተናጠላዊ ንድፈሀሳብ ተደርጎ ይወሰዳል። በንድፈሀሳቡ መሰረት፣ የመማር ማስተማር ዋናው ተግባር ተማሪዎች ባወቁት ላይ ወይም ጭራሽ በማያውቁት ጉዳይ ላይ ማተኮር ሳይሆን ተማሪዎቹ ከሌሎች ጋር በሚያደርጉት ተራክቦ እውቀታቸውን ሊገነቡ የሚችሉበትን ማህበራዊ ከባቢን በመፍጠር ማስተማር ነው። የጥእዞን ብያኔም ይህንኑ ያመለክታል።

እንደ Vygotsky (1978) አባባል፣ ጥእዞን ማለት ራስን ችሎ ካለማንም እገዛ ተግባራትን በመከወን ችሎታና በሌሎች እገዛ ተግባራትን ተለማምዶ በመከወን ችሎታ መካከል ያለ ቦታ ነው። በዚህ ቦታ ላይ አተኩሮ መማርን ማስተባበር ውጤታማ የሚያደርግ መሆኑና በቦታው ላይ የሚከናወኑ ተግባራት በማህበራዊ ተራክቦ የተደገፉ መሆናቸው የንድፈሀሳቡ መገለጫ ነው። ይህንን የንድፈ ሀሳቡን ብያኔ አመልካች ማእከላዊ ነጥብ፣ Christmas et al. (2013) በቀጣዩ ሞዴል አስቀምጠውታል።

ምስል 2 .1
የጥግጉ እድገታዊ ዞን (ZPD) ሞዴል (Christmas፣ et al. 2013፣ 372)



በሞዴሉ እንደሚታየው፣ እውቀት/ችሎታ ከተማሪዎች ነባራዊ ደረጃ አኳያ ሶስት ቦታ ላይ ተከፋፍሎ ሊቀመጥ ይችላል። የመጀመሪያው በጣም ትንሽና አነስተኛ ክብ ውስጥ ያለው ዞን ተማሪው በወቅቱ የደረሰበትን የችሎታ ደረጃ ያመለክታል። በዚህ ደረጃ ተማሪው ያለማንም እገዛ ተግባራትን ሊያከናውን ይችላል። እዚህ ዞን ላይ ብቻ ያተኮረ ትምህርት መስጠት ተማሪዎችን ከማሰልቸቱም በላይ በነበራቸው እውቀት ላይ ተመስርተው የሚገነቡት አዲስ ክሂል እንዳይኖር እንቅፋት ይፈጥርባቸዋል። Vygotsky (1978) እንደሚሉት፣ በአንድ እርከን ላይ ያሉ ተማሪዎችን ለመመዘን የሚቀርቡ ደረጃቸውን የጠበቁ ፈተናዎች፣ ተማሪዎቹ በእርከኑ የተቀመጠውን ዝቅተኛ ደረጃ ማሟላት አለማሟላታቸውን እንጂ የብቃት እኩልነትን አያሳዩም። በዚህና መሰል ጉዳዮች የተነሳም በዚህ የትምህርት ዞን ውስጥ ሆነው የሚማሩ ተማሪዎች አሉ።

በሞዴሉ ላይ ያለው ትልቁ ክብ፣ በመሪና በአጋዦች ትብብር እንኳን ተማሪዎቹ ሊደርሱበት የማይችሉትን የእውቀት/የችሎታ ደረጃን ያሳያል። በዚህ ዞን ውስጥ ሆኖ ትምህርትን መከታተል፣ ተማሪዎች መማርን እንዲፈሩና እንዲሸማቀቁ ያደርጋል። ትምህርትንም ሊደረስበት የማይቻል ተግባር አድርገው እንዲያስቡት ይገፋፋል። ይህን የመማር ዞን Christmas et al. (2013) የግራ መጋባት ዞን ይሉታል።

በሞዴሉ ላይ ያለው መካከለኛው ክብ Vygotsky (1978) ትኩረት ያደረጉበትና የዚህ ጥናት መደገፊያ የሆነው ጥእዞ ነው። በዚህ ክበብ ውስጥ ሆኖ መማር በሌሎች ደጋፊነት ወይም መሪነት ይከናወናል። ይህን ዞን ትክክለኛው የመማር ክልል ልንለው እንችላለን። የንድፈ ሀሳቡ ትኩረትም እዚህ ዞን ላይ ነው። በዚህ የመማር ክበብ ውስጥ ተማሪው የማያውቀው ይዘት በትምህርትነት ይቀርብለታል። ሆኖም ይህ የማያውቀው ትምህርት ከተማሪው አቅም በላይ የሆነው፣ ተማሪው መነሻ በማጣቱ ብቻ ነው። በቂ መነሻ ሊሆን የሚችል የመምህር ድጋፍ ወይም የብጤ ትብብር ሲኖር፣ ተማሪው ከቀደመው ልምዱና እውቀቱ ተነስቶ ትምህርቱን የመረዳት አቅም አለው። ስለዚህ በዚህ ዞን ያለውና የሚማሩት ነገር የሚደረስበት ነው።

በዚህ ንድፈሀሳብ መሰረት፣ የትምህርት ግብ መሆን ያለበት በዚሁ ዞን ውስጥ ሆኖ ልምድን ለተማሪዎች በማጋራትና በህብረት በመለማመድ በሂደት የራሳቸውን ግላዊ መማር እንዲያከናውኑ ማበረታታት ነው። ይህንን ለማከናወንም ተማሪዎች ራሳቸውን ችለው በተናጠል ለመማር፣ ተግባራትን ለመከወንና ችግሮችን ለመፍታት ከመሞከራቸው በፊት በተለያዩ ተግባራት ልምዶቻቸውን እየገነቡ መሄድ አለባቸው። ይህ ሲሆን፣ Vygotsky (1978) እንደሚሉት፣ ተማሪዎች ዛሬ በህብረት የሰሩትን ነገር፣ ነገ በግላቸው ሊሰሩ ወደሚችሉበት አቅም ያጎለብቱታል።

መማር የተማሪውን ንቁ ተሳትፎ የሚፈልግ ተግባር ነው። ትምህርቱ ተማሪውን ሊቆጣጠረውና ሊይዘው ይገባል። ለዚህ በሚሆን መልኩም ክፍሉ የበለጸገ ማህበራዊ ከባቢ ሁኔታ እንዲኖረው ማድረግ ያስፈልጋል። መማሪያ ክፍል ተገቢነት ያላቸው በቂ የማስተማሪያ ግብአት ሲኖሩት ከባቢያዊ ሁኔታው የበለጸገ ይሆናል። በዚህ ከባቢያዊ ሁኔታም ተማሪዎች ከመምህሩ፣ ከብጤዎቻቸውና ከትምህርቱ ጋር በሚያደርጉት ተራክቦ፣ በቀደመ ልምድና ችሎታቸው ላይ ተመስርተው አዲስ እውቀትን እየገነቡ ይሄዳሉ። በዚህ ሂደት መምህራኑ በተማሪዎች ላይ ተጽእኖ በመፍጠር የራሳቸውን እውቀት መጫን የለባቸውም። ተማሪዎቹ እውቀትን የሚገነቡ እንጂ የማይቀበሉ፣ ተገንዝበው የሚተገብሩ እንጂ በሽምደዳ የማያስታውሱ፣ ተሳታፊና ከዋኝ እንጂ ተቀባይ በማይሆኑበት መልኩ መማር መከናወን አለበት። ይህም ተማሪዎቹ ተግባራትን ራሳቸውን ችለው ወደሚያከናውኑበት ደረጃ ይመራቸዋል።

ንድፈሀሳቡ ለማህበራዊ ተራክቦ ሰፊ ቦታ ይሰጣል፡፡ ማህበራዊ ተራክቦ የግለሰባዊ እውቀት ግንባታን ያፋጥናል ተብሎም ይታመናል፡፡ ተማሪዎች በሚያደርጉት ተራክቦ፣ የራሳቸውን አስተሳሰብና ችሎታ እያበለጸጉ ይመጣሉ፡፡ ማህበራዊ ተራክቧቸው በሚፈጥረው የመልሶ ጽብረቃና ተግባራዊ ምላሽ ምክንያት፣ ግላዊ መረዳታቸው እየተገነባ ይሄዳል፡፡ ከዚህ አኳያም መማር ውጤታማ የሚሆነው ሁለትና ከዚያ በላይ የሆኑ እንዲሁም በተለያየ የችሎታ ደረጃ የሚገኙ ሰዎች በሚያደርጉት ማህበራዊ ተራክቦ እንደሆነ ይታመናል፡፡ ይህ ተራክቦም አንዱ ከሌላው እየወሰደና ከራሱ የቀደመ ልምድና እውቀት ጋር እያቀናጀ ወደቀጣዩ የእውቀትና የክሂል ብቃት የሚሸጋገርበት ይሆናል፡፡ ስለሆነም፣ በዚህ ንድፈሀሳብ መሰረት በቡድን መማር ራስን ችሎ እውቀትን ለመገንባትና ለመተርጎም ወደሚያስችል ደረጃ የሚወስድ መሰረታዊና የማይዘለል ተግባር ነው፡፡ ይህ ተግባርም የማንበብ ንኡሳን ክሂሎችን ለማስተማር ይረዳል፡፡ ትወናዊ ንባብ በቡድን ማስተማርን የሚፈልግ ዘዴ ሲሆን፣ Topping (2014) እንደሚገልጹት የማንበብ ክሂልን በቡድን ማስተማር የተማሪዎችን ችሎታ በከፍተኛ ደረጃ ያሻሽላል፡፡

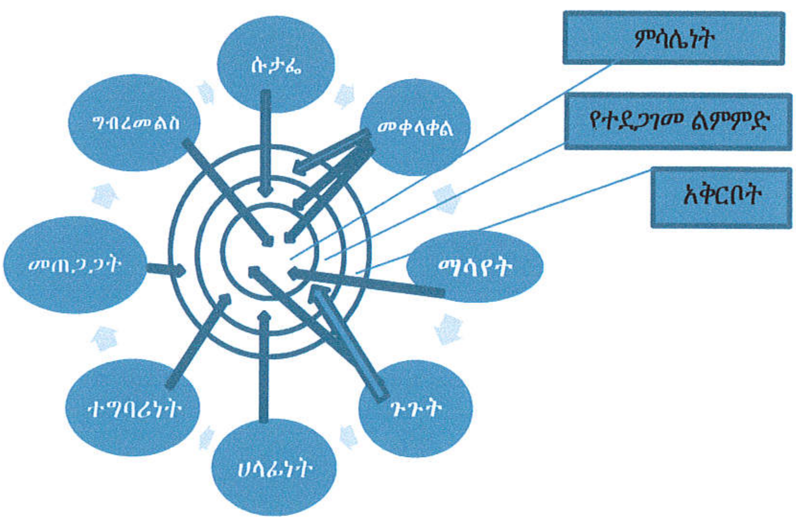
ትወናዊ ንባብ ይህን ንድፈሀሳብ መሰረት ያደርጋል፡፡ ትወናዊ ንባብ ተማሪዎች ራሳቸውን ችለው አቀላጥፈው የሚያነቡና አንብበውም የሚረዱ ተማሪዎች እንዲሆኑ ያግዛል (Lin፣ 2015፤ Tsou፣ 2011፤ Young and James፣2014)፡፡ አቀላጥፈው የሚያነቡ ተማሪዎች እንዲሆኑ ለማገዝም በመምህሩ ሞዴልነት፣ መሪነት፣ የትምህርት ከባቢያዊ ሁኔታ አደራጅነትና በብጤ ተማሪዎች እገዛ ትምህርቱ ይከናወናል፡፡ የትምህርቱ አቀራረብም በቡድን ስራ ላይ የተመሰረተና ጠንካራ ተራክቦ ያለው ነው፡፡ የአንዱ የቡድን አባል ብቃት መቀነስ በሌላው የቡድን አባል ላይ ተጽእኖ ስለሚኖረው የእርስ በእርስ መረዳዳቱ አይቀሬና ግሬት ያለው ነው፡፡ የመማሪያ ክፍል ከባቢያዊ ሁኔታም ለተራክቦው ምቹ ሲሆን፣ ለዚህም የሚረዱ ተጨማሪ የንባብ መጻሕፍትና ምንባባት ይኖራሉ፡፡

ይህ ጥናት የተደገፈበትና የማህበራዊ ገንቢ የመማር ንድፈሀሳብ አካል ተደርጎ ሊወሰድ የሚችለው ሁለተኛው ንድፈሀሳብ፣ Cambourne (1988) በህጻናት የቋንቋ እድገት ላይ ለሶስት አመታት ጥናትና ክትትል ካደረጉ በኋላ ያፈለቁትና የመማር ሁኔታዎች (Conditions of Learning) ብለው የሰየሙት ንድፈሀሳብ ነው (McKay፣ 2008፤ Rushton፣ Janice and Ruby፣ 2003)፡፡ በዋነኛነት በማንበብና መጻፍ ትምህርት ላይ በሚተገበረው በዚህ ንድፈሀሳብ ውስጥ Cambourne (1988)

እንደጠቀሱት፣ ለመማር ስምንት አበይት ሁኔታዎች ሊኖሩ ይገባል። እነዚህ ሁኔታዎች መቀላቀል (immersion)፣ ማሳየት (demonstration)፣ ጉጉት (expectations)፣ ሀላፊነት (responsibility)፣ ተግባሪነት (employment)፣ መጠጋጋት (approximations)፣ ግብረመልስ (response)፣ እና ሱታፌ (engagement) ሲሆኑ፣ አንዳቸው በሌላኛው ላይ ተጽእኖ የሚያደርጉና ተጽእኖም የሚደረግባቸው ናቸው።

Cambourne (1988) እንደሚገልጹት፣ የህጻናት ትምህርት ውጤታማ የሚሆነው ስምንቱ አላባዎች ተጣምረው በሚገኘው ውጤት ነው። ይህ ጥናት ለሚያተኩርበት የትወናዊ ንባብ ዘዴም የመማር ሁኔታ ንድፈሀሳብ ዋነኛ መሰረት የሆነው ከዚሁ የንድፈሀሳቡ ባህሪ የተነሳ ነው። ይህ የንድፈሀሳቡ ባህሪ በምን መልኩ ለትወናዊ ንባብ ትምህርት መሰረት እንደሚሆን ለማሳየትም ከዚህ በታች በአጥኚው የተነደፈ ሞዴል ቀርቧል። ሞዴሉ McKay (2008) እና Rushton et al. (2003) ያቀረቧቸውን ሀሳቦች መነሻ አድርጓል።

ምስል 2.2
ስምንቱ የመማር ሁኔታዎችና ትወናዊ ንባብ



በዚህ ሞዴል ስምንቱ የመማር ሁኔታዎች ከትወናዊ ንባብ ጋር ያላቸውን ግንኙነት ለማሳየት ተሞክሯል። ይህንንም ግንኙነት ለማሳየት ከስምንቱ የመማር ሁኔታ አላባዎች የመነጨ ቀስቶች ምስሉ መካከል ላይ ወደሚገኙ ሶስት ክቦች ገብተዋል። በምስሉ መካከል ላይ ያሉት ሶስት ክቦች በትወናዊ ንባብ ያሉትን ሶስት ተግባራት

ያመለክታሉ። በሞዴሉ እንደተመለከተውም፣ በCambourne (1988) የመማር ሁኔታ ንድፈሀሳብ ውስጥ የሰፈሩት ስምንቱም የመማር ሁኔታ አላባዎች ቢያንስ ከአንዱ የትወናዊ ንባብ ተግባር ጋር ስለሚተሳሰሩ፣ ትወናዊ ንባብ ሲደገፍባቸው ችሏል። ከዚህ በታች ስምንቱን የመማር ሁኔታዎች በተናጠል በማየት፣ ለትወናዊ ንባብ መሰረት የሚሆኑበትን ምክንያት ለመጠቆም ይሞከራል። ለዚህ እይታ McKay (2008) እና Cambourne (1988) ያነሷቸው ሀሳቦች አብይ ምንጭ ሆነዋል።

በመማር ሁኔታ ንድፈሀሳብ መሰረት በማንበብና መጻፍ ትምህርት ጠቃሚ ከሆኑ ጉዳዮች አንዱ ከተሟላ የቋንቋና የጽሑፍ አሀድ ልምምድ ጋር ***መቀላቀል***፣ የልምምዱ አካል መሆን ነው። ተማሪዎች በማንበብና መጻፍ ትምህርት ሰፊ የሆነ ልምድ እንዲኖራቸው ማድረግና ይህንንም ልምድ ለማምጣት ከቋንቋና ከጽሑፋዊ አሀድ ጋር ያላቸውን ተራክቦ ጥልቅና የተሟላ ለማድረግ ሁኔታዎችን ማመቻቸት ይገባል። በትወናዊ ንባብ የምሳሌነት፣ የልምምድና የአቅርቦት ሂደቶች ውስጥ ተማሪዎች ይህንን ጥልቅ ልምድ ያገኛሉ።

ሁለተኛው የመማር ሁኔታ አላባ ***ማሳየት*** ነው። ተማሪዎች በማንበብና በመጻፍ ትምህርት ምሳሌ የሚሆን ተግባር ይፈልጋሉ። እንዴት እንደሚነበብ፣ እንደሚጻፍ የሚያሳያቸው ሰው ይፈልጋሉ። በዚህ ረገድ በዋነኛነት መምህሩ ተግብሮ በማሳየት ምሳሌ መሆንና በምሳሌው መነሻነት ያዳበሩትን ችሎታ እንዲያሳዩም እድል ሰጭ መሆን አለበት። በትወናዊ ንባብ ከመምህሩ ዋና ዋና ሀላፊነቶች አንዱ፣ ከላይ እንደተጠቀሰው ተግብሮ ማሳየትና ለተማሪዎች ምሳሌ መሆን ነው።

ተማሪዎች ውጤታማ መሆን እንደሚችሉ ሲነገራቸውና ሲያምኑበት ይበረታሉ። ብዙ ጊዜም ተማሪዎች በትምህርት የሚቀዳጁት ውጤት ቀድሞውኑ እደርስበታለሁ፣ አሳካዋለሁ ብለው በጉጉት የሚያከናውኑት ተግባር ነው (McKay፣ 2008)። በዚህ መነሻም ሶስተኛው የመማር ሁኔታ አላባ፣ ***ጉጉት*** ነው። በማንበብና መጻፍ ትምህርት ተማሪዎቹ ውጤታማ መሆን እንደሚችሉ በተለያየ መንገድ መግለጹ ጠቃሚ ነው። በትወናዊ ንባብ ይህ ይተገበራል። Lin (2015) እንደሚሉት በትወናዊ ንባብ ተማሪዎቹ በቂ የልምምድ ጊዜ እንደሚሰጣቸውና፣ ተለማምደው ብቁ በመሆን ለክፍል ጓደኞቻቸው ትወናዊ ንባብ እንደሚያቀርቡ አስቀድሞ ይነገራቸዋል። ይህንን ለማሳካትም የመምህሩና የብጤዎቻቸው እገዛ እንደሚኖር

ያውቃሉ። ስለሆነም አብዛኛዎቹ በዚህ ዘዴ የሚማሩ ተማሪዎች የመጨረሻ ስኬታቸው ላይ ለመድረስ በመጓጓት የተሻለ ልምምድ ያደርጋሉ።

አራተኛው የመማር ሁኔታ አላባ *ሀላፊነት* ነው። ተማሪዎች ስለራሳቸው የመማር ሁኔታ ውሳኔ ማሳለፍ እንዲችሉ እድል ሊሰጣቸው ይገባል። ስለመማር ሁኔታቸው የሚሰጣቸው ሀላፊነት በጨመረ ቁጥርም፣ ከትምህርታቸው ጋር ያላቸው ግንኙነት እየጨመረ ይመጣል። በትወናዊ ንባብ፣ የመማር ሂደቱ ዋነኛ ሀላፊዎች ተማሪዎች ናቸው። ሀላፊነታቸው በክፍልና ከክፍል ውጪ ባለው ተግባር ሁሉ ነው። የተለማመዱትን ጽሑፈተውኔት በጓደኞቻቸው ፊት መድረክ ተሰጥቷቸው እንደሚያቀርቡ አስቀድመው ስለሚያውቁ፣ በሀላፊነት ስሜት ጠንክረው ይለማመዳሉ (Young and Rasinski፣2009)። Poe (2013) እንደሚሉት፣ አንደኛው የትወናዊ ንባብ ጠንካራ ጎን፣ በስተመጨረሻ መተግበሩ ሊረጋገጥ የሚችል የመማር ሀላፊነትን ለተማሪዎች መስጠቱ ነው።

ተማሪዎች (በተለይ ህጻናት) የተማሩትን የሚለማመዱበትና የሚተገብሩበት አጋጣሚ እንዲፈጠርላቸው ይፈልጋሉ። ለውጤታማ የመማር ክንውን ተማሪዎች የሚማሩትን በተግባር መለማመድ ይኖርባቸዋል። ሲለማመዱም የትምህርት ሂደታቸውን መቆጣጠር መቻልን እየለመዱ ይመጣሉ። በራሳቸው ያላቸው መተማመንም እየጨመረ ይሄዳል። ይህን ሂደት Cambourne (1988) አምስተኛው የመማር ሁኔታ በማድረግ፣ ***ተግባሪነት*** ይሉታል። ትወናዊ ንባብ በዚህ የመማር ሁኔታ አላባ ላይም ይደገፋል። ዘዴው ተማሪዎች የተማሩትን በተግባር እንዲለማመዱ ሰፊ ጊዜ ይሰጣል። ልምምድ የትወናዊ ንባብ ዋነኛው ተግባር ነው። ተማሪዎች የተለያዩ ገጸባህሪያትን ወይም ተራኪዎችን ድርሻ ወስደው በክፍል ውስጥና ውጪ፣ በግልና በቡድን፣ በለሆሳስና በጮክታ ንባብ ይለማመዳሉ። ይህ ልምምድም ተማሪዎቹ የጽሑፉን አሀድ እንዲረዱ ከማድረጉም ባሻገር፣ የአቀላጥፎ ማንበብ ብቃታቸውን ያሳድገዋል። በራስ የመተማመን ስሜታቸውንም ከፍ ያደርጋል።

ስድስተኛው የመማር ሁኔታ ***መጠጋጋት*** ነው። ተማሪዎች የተማሩትን ክሂል በተግባር ለማሳየት መሞከር አለባቸው። ክሂሉን ለመተግበር ሲሞክሩ ሊሳሳቱ እንደሚችሉና ስህተታቸውንም በየደረጃው እያረሙ መምጣት እንደሚጠበቅባቸው ግንዛቤ ሊኖራቸው ይገባል። ስህተታቸው ትምህርት ሆኗቸው በተደጋጋሚ ስህተትን የማረም ሂደት የሚያልፉ ተማሪዎች፣ ወደብቁ የክሂሉ ተግባሪነት እየተጠጉ

እንደሚመጡ በዚህ ንድፈ ሀሳብ ይታመናል። ትወናዊ ንባብ በዚህ የመማር ሁኔታ አሳባ ላይም ይደገፋል። ዘዴው፣ ተማሪዎቹ በክፍልና ከክፍል ውጪ፣ በግልና በቡድን በተለይ የአቀላጥፎ ንባብ ችሎታቸውን በተግባር በመሞከር እንዲያዳብሩ ያበረታታል። በልምምዱ ሂደት የሚከሰት ስህተት ሲኖርም ተማሪዎቹ ራሳቸው፣ የቡድናቸው አባላትና መምህራቸው እያረሟቸው፣ ስህተታቸውን እያቃኑ ይለማመዳሉ። ይህ ልምምድና የልምምድ ላይ እርማት ትወናዊ ንባቡን ለመመድረክ እስከሚካሄደው የመጨረሻ ልምምድ (rehearsal) ድረስ ይዘልቃል።

በሰባተኛነት የቀረበው የመማር ሁኔታ፣ ***ግብረመልስ*** ነው። ለመማርና ያለንን ክህሎት ለማሻሻል ግብረመልስ በጣም ጠቃሚ ጉዳይ ነው። ጠቃሚነቱ እንዲጎላም፣ የሚሰጠው ግብረመልስ ቀጥተኛ፣ ጊዜውን የጠበቀና የማያስጨንቅ መሆን ይኖርበታል (Cambourne፣ 1988)። ተማሪዎች አዎንታዊና ገንቢ የሆነ አቅጣጫን የሚያሳያቸው ምላሽ ይፈልጋሉ። ለጥረታቸውም ተገቢ ማበረታቻን ይሻሉ። ይህ በንድፈሀሳቡ የቀረበ የመማር ሁኔታ፣ ትወናዊ ንባብን ለመተግበር መነሻ ይሆናል። በትወናዊ ንባብ በየጊዜው ግብረመልስ አለ። መምህሩና የቡድን አባላት በጋራና በተናጠል በሚደረጉ ልምምዶች ላይ ግብረመልስ ይሰጣሉ።

የመጨረሻው በCambourne (1988) የቀረበው ስምንተኛው የመማር ሁኔታ አሳባ ***ሱታፌ*** ነው። ተማሪዎች የትምህርት ሂደቱ አካልና ንቁ ተሳታፊ መሆን፣ እንዲሁም የተለማመዱትን (የተማሩትን) መተግበር ይፈልጋሉ። ይህን ለማድረግ ግን ቅድመ ሁኔታዎች አሏቸው። ተማሪዎች በትምህርታቸው ንቁ ተሳታፊ የሚሆኑት ወይም ሙሉ ትኩረታቸውን የሚሰጡት የሚማሩትን ክሂል እንደሚችሉ ሲያምኑ፣ ችያለሁ ብለው የሚያምኑትን ነገር ሲተገብሩ ቢሳሳቱ እንኳን የሚያቀርቡት ለማያስጨንቋቸው ወገኖች መሆኑን ሲያስቡና በትምህርት ትግበራቸው ሂደት ተጠቃሚ እንደሆኑ ሲያምኑ ነው (McKay፣ 2008)።

ትወናዊ ንባብ በዚህ የመማር ሁኔታ አሳባ ላይ ይደገፋል። በትወናዊ ንባብ ለመማር የግድ በቡድን መደራጀት ያስፈልጋል። ተማሪዎቹ ሲለማመዱና ሲተገብሩ የቡድኑ አባላት እገዛ አይለያቸውም። ትወናዊ ንባቡን የሚተገብሩት አብረው ሲለማመዱ ከቆዩት የቡድን አባላት ጋር መሆኑ፣ አዳማጮቻቸውም የክፍል ጓደኞቻቸውና መምህራቸው በመሆናቸው ጭንቀታቸው አነስተኛ ነው። ጽሑፈተውኔቱን ሸምድደው ሳይሆን እያነበቡ ስለሚያቀርቡ እችላለሁ የሚል ስሜታቸው የዳበረ ነው።

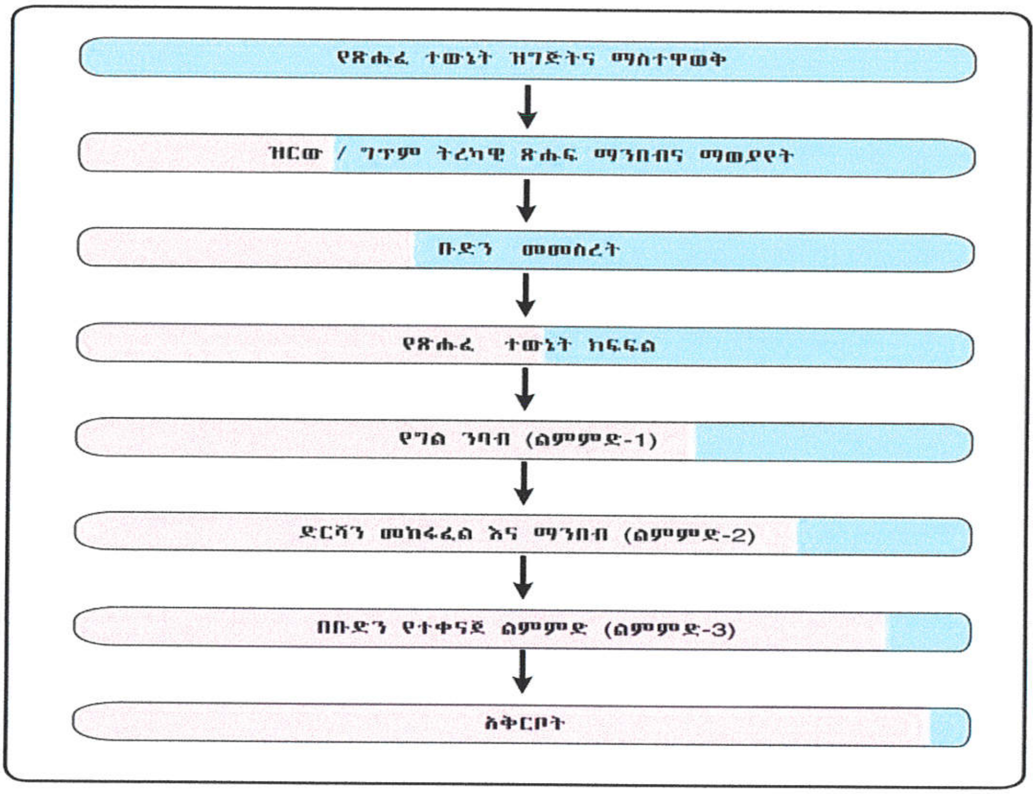
ሥነጽሁፍ ላይ የተመሰረተ ትወናዊ ንባብ ስለሚያከናውኑም፣ ትምህርቱ ሳቢ ሆኖ ተሳትፏቸውን ይጨምራል፡፡ ከዚህም ባሻገር በአብዛኛው ከጓደኞቻቸው ጋር ተነጋግረው ለነሱ የሚመጥን የገጸባህሪ/የተራኪ ምልልስ ስለሚወስዱ በትምህርቱ ላይ ያላቸው ተሳትፎ ይጨምራል፡፡ Pagan and Monique (2014) እንደሚያብራሩት፣ በራስ ምርጫ መማር ተማሪዎችን ከትምህርት ጋር ለማቆራኘት ቁልፍ ብልሀት ነው፡፡

በአጠቃላይ የCambourne (1988) የመማር ሁኔታ ንድፈሀሳብ ላይ የቀረቡት ስምንቱም አላባዎች፣ ትወናዊ ንባብ ይደገፍባቸዋል፡፡ ስምንቱም አላባዎች ትወናዊ ንባብን የሚደግፉት በተናጠል ሳይሆን አብረው ሲቀርቡ ነው፡፡ ይህም የመማር ሁኔታ ንድፈሀሳብን የዚህ ጥናት ዋነኛው ንድፈሀሳባዊ መደገፊያ አድርጎታል፡፡

2.4.6.2 ጽንሰሀሳባዊ ማሕቀፍ

ትወናዊ ንባብ ዘዴ ከጽሑፈተውኔት ዝግጅትና ማስተዋወቅ ተነስቶ እስከመድረክ አቅርቦት ያሉ ክንውኖችን ይሸፍናል፡፡ በሂደቱም ተደጋጋሚ ልምምዶች የሚኖሩ ሲሆን፣ ይህንን በተለያየ መንገድ ለማስተግበር የሚያመቹ ሞዴሎችም አሉት፡፡ በዚህ ጥናት ከናሙና ጥናቱ ተሞክሮ በመነሳት ከሁለት ጥምር ሞዴሎች (Drew፣ 2013፤ Poe 2013) ተውጣጥቶ በአጥኚው የዳበረና የጥናቱ ጽነሰሀሳባዊ ማሕቀፍ የሆነ ሞዴል ስራ ላይ ውሏል፡፡ ሞዴሉ በአጥኚው "አካቶ መምህር ትወናዊ ንባብ ሞዴል" የሚል ስያሜ የተሰጠው ሲሆን በቀጣዩ ገጽ ቀርቧል፡፡

ምስል 2.3
መምህር አገዝ ትወናዊ ንባብ ሞዴል (በአጥኚው የተነደፈ)



በዚህ ሞዴል እንደተመለከተው፣ የመምህር ድርሻ መነሻው ላይ ጎልቶ በሂደት ግን እየቀነሰ የሚመጣ ሲሆን፣ የተማሪው ድርሻ ደግሞ ከመነሻው በተሻለ እየጨመረ ይመጣል:: በምስሉ ላይ እንደተጠቀመው በቅድሚያ በሚተገበረው የጽሑፈተውኔት ዝግጅትና ማስተዋወቅ ላይ የመምህር ድርሻ ከፍ ያለ ነው:: በዚህ ሞዴል የሚቀርብ ጽሑፈተውኔት በተማሪዎች የተዘጋጀ ስለማይሆን የተማሪዎች የተሳትፎ ድርሻ አነስተኛ ነው:: ጽሑፈተውኔቱን መምህሩ ሊያዘጋጅ ወይም የተዘጋጀ ሊጠቀም ይችላል::

ከጽሑፈተውኔት ዝግጅትና ማስተዋወቅ በኋላ ዝርው/ ግጥም ትረካዊ ጽሑፍን ማንበብና ማወያየት ይከተላል:: በዚህ ክንውንም፣ የመምህሩ የጮክታ ንባብና ከተማሪዎች ጋር እየተወያዩ ታሪኩን የማስረዳት ተግባር ይኖራል:: የመምህሩ የጮክታ ንባብ የተማሪዎችን የፍጥነት ምጣኔ ለማዳበር መነሻ ይሆናል:: በጥእዞና በመማር ሁኔታ ንድፈሀሳቦች መሰረት ህጻናት ያልተካኑትን ነገር ለመማር

የታላላቆችን ምሳሌ ስለሚፈልጉ፣ ተማሪዎቹ የመምህሩን አነባብ በመቅዳት የፍጥነት ምጣኔያቸውን ያሻሽላሉ ተብሎ ይጠበቃል። መምህሩ ጽሑፈተውኔቱን ከማንበባቸውና ካነበቡ በኋላ በሚኖረው ውይይት ደግሞ ተማሪዎቹ እንዲገምቱ፣ ከራሳቸው ተሞክሮ ተነስተው ሀሳብ እንዲያቀርቡና ተመሳሳይ ተግባራት እንዲፈጽሙ ይደረጋል። ይህ በየጽሑፈተውኔቱ መጀመሪያ ላይ መደጋገሙ የተማሪዎቹን አንብቦ የመረዳት ክሂል ለማዳበር ይጠቅማል።

ቀጣዩ የመምህር ተግባር ቡድን መመስረት ነው። የሚዋቀረው ቡድን የአንብቦ መረዳትና የአቀላጥፎ ማንበብ ችሎታ ልዩነትን መነሻ ያደርጋል። በዚህም መሰረት፣ ጎበዝ ተማሪዎች መካከለኛና ዝቅ ያለ ችሎታ ካላቸው ተማሪዎች ጋር ተሰባጥረው ይደለደላሉ። ለዚህ ድልድል፣ አንድ ሰው ክህሎት ካለው ሌላ ሰው ይማራል የሚለው የVygotsky (1978) ጥእዞ ንድፈ ሀሳብ በመሰረትነት አገልግሏል።

በሞዴሉ መሀከለኛ ክፍል የድርሻ መቀያየር የሚመጣ ሲሆን፣ መምህሩ ጽሑፈተውኔቱን ለተማሪዎች ካደሉ በኋላ ሚናቸው ይቀንሳል። ተማሪዎች ይህንን ጽሑፈተውኔት በግል ከሚያነቡበት ጊዜ ጀምሮ ድርሻቸው ከፍ ይላል። የግል ንባቡ ተማሪዎቹ የተደጋገመ ልምምድ የሚጀምሩበት የመጀመሪያ ልምምዳቸው ይሆናል። መምህራንም በዚህ የግል ንባብ ላይ መመሪያዎችንና አላማዎችን የመግለጽ ውስን ሚና ብቻ ይኖራቸዋል።

ከግል ንባብ በኋላ ተማሪዎቹ ገጸባህሪያትን/ተራኪዎችን የሚከፋፈሉ ሲሆን፣ በክፍፍሉ አለመግባባት ሲኖር መምህሩ እገዛ ይሰጣሉ። ተማሪዎቹ በግል ንባባቸው ታሪኩን ተረድተውና በራሳቸው ፍላጎት ላይ ተመስርተው የሚተውኑትን ባህሪ ለይተው ስለሚመጡ፣ በቡድኑ አባላት ተመሳሳይ ገጸባህሪያትን/ተራኪን የማንበብ ፍላጎት ሊፈጠር ይችላል። መምህሩ ይህን ችግር በመፍታት ይሳተፋሉ። ተማሪዎች ድርሻቸውን ካወቁ በኋላ፣ ድርሻቸው ላይ ያተኮረ ልምምድ ያደርጋሉ። ይህ ሁለተኛ ዙር ልምምድ ይሆናል። ከዚህ በኋላ በቡድን የተቀናጀ ልምምድ ይኖራል። በልምምዱ በተማሪዎች ጠያቂነት ወይም በመምህሩ ምልከታ የመምህሩ ድጋፍ ሊኖር ይችላል። ሆኖም ድጋፉ አነስተኛ ነው።

በምስሉ ላይ እንደሚታየው፣ የትወናዊ ንባብ ልምምድ ተደጋጋሚ ነው። ተማሪዎች ይህን ልምምድ በግልና በቡድን፣ በለሆሳስና በጮክታ፣ ክፍል ውስጥና ከክፍል ውጪ ያከናውናሉ። ተማሪዎቹ፣ በንባብ የሚተውኑትን ድርሻ ከማወቃቸው በፊት፣

እንዲሁም ካወቁ በኋላ በግላቸውና በቡድን ይለማመዳሉ። ልምምዱ ተማሪዎቹ አንድን ጽሑፌተውኔት ደጋግመው በማንበብ፣ በድግግሞሽ ንባብ ውስጥ እንዲያልፉ ያደርጋቸዋል። ይህም የፍጥነት ምጣኔያቸውን፣ በትክክልና በተገቢ አገላለጽ የማንበብ ብቃታቸውን ያሳድጋል። የሶስቱ የአቀላጥፎ ማንበብ አላባዎች ማደግ፣ በጥናቶች እንደተረጋገጠው (Hudson et al.፣ 2005፤ Kuhn፣ 2004፤ Pikulski and chard፣ 2005) የአቀላጥፎ ማንበብ ክሂልን ለማዳበር ይረዳል። በሌላ ጎኑም የድግግሞሽ ንባቡ የተማሪዎችን አንብቦ የመረዳት ክሂልን ያዳብራል። Dalton (2013) እንደሚሉት፣ ተማሪዎቹ ደጋግመው ባነበቡ ቁጥር በጽሑፌተውኔቱ ውስጥ ያለውን ታሪክ፣ ሴራ፣ መቼት፣ የገጸባህሪያት ፍላጎትና የእርስበእርስ ግንኙነት ይረዳሉ። ይህን ካላከናወኑ በትወናዊ ንባቡ ውስጥ ሊኖር የሚችለውን ተገቢ አገላለጽ ተጠቅሞ ታሪክን የመተወን ብቃት አያሳኩም። በዚህ ምክንያት በሚፈጠር ውጤት የተነሳም የተማሪዎች አንብቦ የመረዳት ክሂል ይዳብራል ተብሎ ይጠበቃል።

የተለያዩ ጥናቶች (Hudson et al.፣ 2005፤ NICHHD፣ 2000፤ Rasinski et al.፣ 2008) እንዳረጋገጡት፣ የተማሪዎች የንባብ ፍጥነት ምጣኔ፣ በትክክልና በተገቢ አገላለጽ የማንበብ ችሎታቸው ተሻሽሎ የአቀላጥፎ ማንበብ ብቃታቸው ከዳበረ፣ የአንብቦ መረዳት ችሎታቸውም አብሮ ያድጋል። ይህ LaBerge and Samuels (1974) ካዳበሩት የቅጽበታዊነት ንድፈሀሳብ ጀምሮ በሌሎችም አጥኝዎች (Black and Stave፣ 2007፤ Taguchi et al.፣ 2012) የተነሳ የአቀላጥፎ ማንበብ መሰረታዊ ጽንሰሀሳብ ነው። እንደ Black and Stave (2007) አገላለጽ፣ በንባብ ሂደት ውስጥ የፍጥነት ምጣኔና የትክክለኝነት ችግር ከሌለ በአእምሮታዊ ሂደት የተነበበውን ለመረዳት ሰፊ ጊዜ ይገኛል። በዚህም የተለያዩ የአንብቦ መረዳት ስልቶችን በመጠቀም አንብቦ መረዳት ይቻላል።

አቅርቦቱ ላይ ትወናዊ ንባቡን የሚያደናቅፉ ሁኔታዎች ሲፈጠሩ ብቻ መምህሩ ርዳታ ያቀርባሉ። መምህሩ ማንበብ ለማይችሉ ተማሪዎች ረዳት አንባቢ ይሆናሉ፤ ማንበብ የተቸገረውን ተማሪ ሚና እያነበቡ ተማሪው መምህሩ ያነበቡትን ሀረግ መልሶ እየተናገረ እንዲሳተፍ ያግዙታል። ከዚህ ውጪ ችግሮች ካልተፈጠሩ ትወናዊ ንባቡን ሙሉ ለሙሉ ተማሪዎች ብቻ ይተገብሩታል። ከአዘገጃጀትና ልምምዱ ባሻገር አቅርቦታዊ ቅደም ተከተልን በተመለከተም ቀደም ሲል በ2.5.5.5 እንደተጠቀሰው የጎለበተው የትወናዊ ንባብ ሞዴል (Drew፣ 2013) መጠነኛ ማስተካከያ ተደርጎበት ስራ ላይ ውሏል።

2.5 ከርእስ ጉዳዩ ጋር ተዛምዶ ያላቸው የሀገር ውስጥ ጥናቶች

በህጻናት ሥነጽሑፍ ላይ በተመሰረተ ትወናዊ ንባብ ዘዴ ተጠቅሞ የንባብ ክሂልን ከማስተማር ጋር በተያያዘ የተሰሩ ሀገርኛ ጥናቶችን በንባብ ፍተሻዬ ማግኘት አልቻልኩም። ከጥናቱ ጋር ቀጥተኛ ተዛምዶ ያላቸው ጥናቶች አለመኖርም ይህን ጥናት ለመስራት ካነሳሱ ምክንያቶች አንዱ እንደሆነ ቀደም ሲል ተገልጿል።

ከላይ እንደተጠቀሰው ከጥናቱ ጋር ቀጥተኛ ተዛምዶ ያላቸው ጥናቶች ባይኖሩም፣ ተክሉ (1982) "ስነቃል (oral literature- folk tales) ለህጻናት መጻሕፍት ዝግጅት በምንጭነት የሚጫወተው ሚናና ለህጻናት የማንበብ ችሎታ የሚያበረክተው አስተዋጽኦ" በሚል ርእስ የትምህርት መሳሪያዎች ማምረቻና ማከፋፈያ ድርጅት ላዘጋጀው ወርክሾኘ ያቀረቡት ንድፈሀሳባዊ ምልከታ ከጥናቱ ጋር በከፊል ተዛምዶ አለው። ተክሉ የዳሰሷቸው ሀሳቦች ከሶስት እስከሰባት አመት ድረስ ያሉትን ህጻናት የሚመለከት ነው። ለነዚህ ህጻናት በሚቀርቡ ሥነጽሑፎች ውስጥም የስነትምህርት፣ የሠዓሊያን፣ የደራሲያን፣ የስነልቦናና ሌሎች ባለሙያዎች አስተዋጽኦ እንደሚያስፈልግ ተጠቁሟል። ስነቃል በህጻናት መጽሐፎች ውስጥ መቅረብ ያለበትም፣ የዕውቀት ቅርስ ስለሆነና ስነትምህርታዊ ጠቀሜታም ስላለው እንደሆነ ተክሉ አብራርተዋል።

የአጥኚው ዳሰሳ፣ የህጻናት መጻሕፍትንና የንባብ ክሂልን ለማስተሳሰር መሞከሩ ከዚህ ጥናት ጋር ያዛምደዋል። በአንጻሩ ዳሰሳው ሙሉ ለሙሉ ንድፈሀሳባዊ ጉዳዮችን መግለጽ ላይ ስለተመሰረተ፣ አላማውም ከሶስት እስከሰባት ዓመት ላሉ ህጻናት ብቻ ትምህርቱን እንዴት ማቅረብ እንደሚገባ ስለሚገልጽና ስለትወናዊ ንባብ ስለማያነሳ ከዚህ ጥናት ይለያል። ይህ ጥናት በአማካይ ከ10 እስከ 12 ዓመት እድሜ ያላቸውን ህጻናት የሚመለከት ሲሆን፣ ትወናዊ ንባብን በመጠቀም በሙከራዊ ጥናት ላይ ተመስርቶ የሚሰራ ነው።

የአንደኛ ደረጃ ተማሪዎችን በሥነጽሑፍ ቋንቋን ከማስተማር ጋር የተያያዙ ሁለት የሁለተኛ ዲግሪ ማሟያ ሀገርኛ ጥናቶች አሉ። ሁለቱም በመማሪያ መጽሐፎች ውስጥ ያለውን የሥነጽሑፋዊ ስራዎች አመራረጥና አደረጃጀት የተመለከቱ ናቸው። በመጀመሪያው ስራ ዳዊት (2000) አማርኛ ሁለተኛ ቋንቋቸው ለሆኑ ለደቡብ፣ ለቤንሻንጉል ጉምዝና ለጋምቤላ ክልል ተማሪዎች የተዘጋጁትን የሰባተኛና የስምንተኛ ክፍል የአማርኛ ቋንቋ መማሪያ መጻሕፍትን ለስነጽሑፍ ከሰጡት ሽፋን አኳያ

ገምግመዋል። በግምገማቸውም ሥነጽሑፋዊ ስራዎች ዝቅተኛ ሽፋን እንዳገኙና፣ ያሉት አነስተኛ ሥነጽሑፋዊ ስራዎችም ቢሆን በተገቢው መልኩ ተመርጠው እንዳልተደራጁ ጠቁመዋል። ሔለን (2002) በሰሩት ጥናት ይህንኑ ጉዳይ አፋቸውን በአማርኛ ቋንቋ ለፈቱ ለአዲስ አበባ ከተማ መስተዳድርና ለአማራ ክልል ተማሪዎች በተዘጋጁት የአምስተኛና የስድስተኛ ክፍል የአማርኛ ቋንቋ መማሪያ መጽሐፍ ውስጥ ግምገማ አከናውነውበታል። በግምገማ ውጤታቸውም መሰረት ከአራቱ መማሪያ መጽሐፎች መካከል በሶስቱ ስነጽሑፋዊ ስራዎች ዝቅተኛ ሽፋን እንደተሰጣቸው ጠቁመዋል። በአመራረጥ ደረጃ በከፊል ጥሩ ስራዎች የተመረጡ ቢሆንም አደረጃጀታቸው ግን ችግር ያለበት መሆኑን አጥኚዋ ጠቁመዋል።

ሁለቱ ጥናቶች ለአንደኛ ደረጃ ተማሪዎች ማስተማሪያነት የቀረቡ ሥነጽሑፋዊ ስራዎችን ስለዳሰሱ ከጥናቱ ጋር በከፊል ይዛመዳሉ። በተለይ የሔለን (2002) ስራ ለተማሪዎቹ የቀረቡትን ሥነጽሑፋዊ ስራዎች በመዳሰሱ ከዳዊት (2000) ጥናት የበለጠ ይቀርባል። ሆኖም ይህ በሶስተኛ ክፍል ተማሪዎች ላይ መመስረቱ፣ የህጻናት ሥነጽሑፍን ከንባብ ክሂል ጋር አስተሳስሮ በማየቱ፣ በሙከራዊ ምርምር ላይ መመስረቱና ይህንንም ለማስተማር ትወናዊ ንባብ የማስተማሪያ ዘዴን በመጠቀሙ ሙሉ በሙሉ ልዩነት አለው።

በሁለተኛ ደረጃ ተማሪዎች ላይ በመመስረት በሥነጽሑፍ የንባብ ክሂልን ማስተማርን በተመለከተ የቀረቡ የሁለተኛ ዲግሪ ማሟያ ጥናቶች አሉ። ጥናቶቹን ጌትነት (1998) አማረ (2003) እና ሰለሞን (2003) የሰሯቸው ናቸው። ጌትነት (1998) እና ሰለሞን (2003) በሰሯቸው ጥናቶች ልቦለድን በመጠቀም በሁለኛ ደረጃ ትምህርት ቤቶች የአንብቦ መረዳት ትምህርትን አቀራረብ ለመፈተሽ ሞክረዋል። ለፍተሻቸውም ጌትነት የትግራይ ክልል የ10ኛ ክፍል መምህራንን፣ ሰለሞን ደግሞ በአዲስ አበባ ከተማ የሚገኙ የ9ኛና የ10ኛ ክፍል ተማሪዎችን፣ መምህራንንና መጻሕፍቱን ተተኳሪ አድርገዋል። በጥናት ውጤታቸው መሰረትም ሁለቱም፣ መምህራኑ በልቦለድ ተጠቅመው የአንብቦ መረዳት ትምህርትን ማስተማር እንዳልቻሉ ጠቁመዋል። ሰለሞን (2003) በፈተሿቸው የመማሪያ መጻሕፍት ውስጥ ያሉ ምንባቦች ግን ጥሩ ሆነው ማግኘታቸውን ገልጸዋል። አማረ (2003) በሰሩት ጥናትም፣ እንደቀደሙት አጥኚዎች በልቦለድ ብቻ ሳይሆን በአጠቃላይ በስነጽሑፍ የ10ኛ ክፍል ተማሪዎች የንባብ ክሂልን እንዴት እንደሚማሩ ፈትሸዋል። በአማራ

ክልል ሰሜን ሸዋ ዞን በተመረጡ ሶስት ትምህርት ቤቶች ላይ ተመስርተው በሰሩት ጥናት ትምህርቱ በአግባቡ እንደማይከናወን አረጋግጠዋል።

ሶስቱ ጥናቶች በሥነጽሑፍ ተጠቅሞ የንባብ ክሂልን በማስተማር ላይ ስለተመሰረቱ ከዚህ ጥናት ጋር በከፊል ይዛመዳሉ። ይህ ጥናት ያተኮረበት የክፍል ደረጃና የሥነጽሑፍ አይነትና የማስተማሪያ መንገድ የተለያየ በመሆኑ፣ እንዲሁም ሙከራ ተከናውኖ የሚያመጣውን ለውጥ ለመፈተሽ የሚጥር በመሆኑ ከሶስቱ ጥናቶች የሰፋ ልዩነት አለው።

የህጻናት ሥነጽሑፍንና የአንባቢዎቹን ህጻናት ምላሽ መነሻ በማድረግ ሥነጽሑፎቹን በመገምገም የተሰሩ ጥናቶች አሉ። ጥናቶቹ Lensie (2005) እና አለምሰገድ (2003) የሰሯቸው ናቸው። Lensie (2005) የህጻናት ሥነጽሑፍን በተለያየ የዕድሜ ደረጃ ላይ ላሉ ህጻናት በማንበብ ሥነጽሑፉ በህጻናቱ ላይ ምን ያህል ተጽእኖ እንደሚፈጥር ለመፈተሽ ሞክረዋል። በፍተሻቸውም በህጻናት ሥነጽሑፍ ንባብ ምክንያት የህጻናቱ ችግር የመፍታት ስልት እንደሚዳብር፣ እንደሚዝናኑ፣ እውቀትን በቀላሉ ለማስተላለፍ እንደሚችሉ አረጋግጠዋል። በተመሳሳይ አለምሰገድ (2003) በሰሩት ጥናት፣ አምስተኛ ክፍል ለሚማሩ ተማሪዎች ሥነጽሑፍ በማቅረብ እንዲያነቡ ካደረጉ በኋላ የተማሪዎቹን ምላሽ አሰባስበዋል፤ ሥነጽሑፎቹንም ከሥነጽሑፍ አላባውያን አንጻር ተችተዋል። በጥናቱ ውጤት መሰረትም ህጻናቱ በቀላሉ የታሪኮቹን ጭብጥ ማወቅ የቻሉ ሲሆን፣ ተማሪዎቹ ሁሉንም ቃላት የሚያውቁ ቢመስላቸውም ከግማሽ በላይ የሚሆኑት ተማሪዎች ሲፈተኗቸው ወድቀዋል። ሁለቱ ጥናቶች በህጻናት ሥነጽሑፍና በንባብ ላይ በመመርኮዛቸው ከዚህ ጥናት ጋር ቢቀራረቡም፣ የጥናቶቹ አላማ መጽሐፎቹን መገምገም፣ የዚህ ጥናት አላማ ደግሞ ለአቀላጥፎ ማንበብና ለአንብቦ መረዳት ክሂል ትምህርት ያላቸውን አስተዋጽኦ ከማስተማሪያ ዘዴ ጋር አዋህዶ መፈተሽ ስለሆነ ሰፊ ልዩነት አላቸው።

ከላይ ከተጠቀሰው ሥነጽሑፋዊ ጉዳይ ባሻገር ጥናቱ ትኩረት ያደረገበትን የህጻናት አቀላጥፎ የማንበብና አንብቦ የመረዳት ክሂልን የተመለከቱ በሰኢድ (2007)፣ በDeStefano and Nawsheen (2010)፣ በMoore, Joseph and Elizabeth (2010)፣ በNEAEA (2013)፤ በNOE (2004፤ 2008)፣ በPiper (2010)፣ እና በRTI International (2014)፣ የተሰሩ ሀገራዊ ጥናቶች አሉ። ከእነዚህ ጥናቶች

ውስጥ፣ DeStefano and Nawsheen (2010) እና Moore et al. (2010) የሰሯቸው በኦሮምኛ ቋንቋ ላይ ተመስርተው የተሰሩ ሲሆን፣ የ RTI International (2014) ጥናት ደግሞ በሀዲይኛና በወላይትኛ ቋንቋ ላይ የተሰራ ጥናት ነው፡፡ ከእነዚህ ጥናቶች ውስጥ ከሰኢድ (2007) ጥናት ውጪ አማርኛ ቋንቋን አካተው የተሰሩት፣ ቀደም ሲል በነበሩ የጥናቱ ክፍል ስለተዳሰሱና አማርኛን ያላካተቱት ደግሞ ከጥናቱ ጋር ያላቸው ግንኙነት ቀጥተኛ ባለመሆኑ ከእዚህ ስር የሰኢድ (2007) ጥናት ብቻ ተዳሷል፡፡

የሰኢድ (2007) ጥናት፣ ለዶክትሬት ዲግሪ ማሟያነት የቀረበ ሲሆን፣ በደቡብ ወሎ ዞን ባሉ አራት ወረዳዎች ውስጥ በሚገኙ 14 የግልና የመንግስት ትምህርት ቤቶች በሚማሩ 442 የአራተኛ ክፍል ተማሪዎችና ወላጆቻቸው ላይ ተመስርቶ የተሰራ ጥናት ነው፡፡ የጥናቱ አላማ፣ አፋቸውን በአማርኛ ቋንቋ የፈቱ የአራተኛ ክፍል ተማሪዎች የአቀላጥፎ ማንበብና የአንብቦ መረዳት ችሎታን ከ13 ነጻና አራት ጥገኛ የምህዳር ስርአት መዋቅር ተላውጦዎች ጋር ያለውን ተዛምዶ መፈተሽ ላይ ያተኮረ ነው፡፡ በውጤቱም በተላውጦዎቹና በክሂላቱ መካከል ጉልህ የሆነ አዎንታዊ ተዛምዶ እንዳለ ተረጋግጧል፡፡ ይህንን ለመፈተሽ የሰኢድ (2007) ጥናት የተማሪዎቹን አንብቦ የመረዳትና አቀላጥፎ የማንበብ ብቃት በችሎታ መለኪያ ፈተና መመዘኑና በአማርኛ ቋንቋ አፈፊት ተማሪዎች ላይ ማተኮሩ ከዚህ ጥናት ጋር ያመሳስለዋል፡፡ በአንጻሩ የሰኢድ (2007) ጥናት በአብይነት ክሂላቱን ከተመረጡ የምህዳር ስርአት መዋቅሮች ጋር አዛምዶ ማየቱ፣ በአራተኛ ክፍል ተማሪዎች ላይ መመስረቱ፣ ከወላጆች የተገኘውን መረጃ ማካተቱ፣ የጥናት ቦታው፣ በአቀላጥፎ ማንበብ ውስጥ ተገቢ አገላለጽ አለመፈተሹና በተለየ የማስተማሪያ መንገድ ላይ ተመስርቶ ሙከራዊ ጥናት አለማከናወኑ ከዚህ ጥናት የሚለይበት አብይ ነጥብ ነው፡፡

በአጠቃላይ ይህ ጥናት እስካሁን በሀገር ውስጥ ጥናቶች ባልተዳሰሰው በትወናዊ ንባብ ላይ በማተኮር፣ በትወናዊ ንባብ ማስተማር አንብቦ መረዳትንና አቀላጥፎ ማንበብን ለማዳበር ያለውን ውጤት ለማጥናት የቀረበ በመሆኑ፣ አቀላጥፎ ማንበብን ለመፈተሽ ሁሉንም የአቀላጥፎ ማንበብ አላባውያንን መመዘን መቻሉ፣ የህጻናት ሥነጽሑፍን ሳይቆራረጥ ለትምህርት ግብአትነት በማዋሉ፣ እንዲሁም ይህንኑ ለመፈተሽ ሙከራዊ ጥናትን በአንደኛ ደረጃ ተማሪዎች ላይ ለመስራት በማቀዱ ከሁሉም ጥናቶች የተለየ ያደርገዋል፡፡

ምዕራፍ ሶስት
የጥናቱ ንድፍና ዘዴ

3.1 የጥናቱ ንድፍ

ይህ ጥናት በሙከራዊ ምርምር (experimental study) ላይ ተመስርቶ የተሰራ ጥናት ሲሆን፣ ከሙከራዊ ምርምር አይነቶች፣ ከፊል ፍትነታዊ ምርምርን (quasi-experimental) ተጠቅሟል፡፡ በዚሁ መሰረትም፣ በጥናቱ በመደበኛ የመማሪያ ክፍላቸው ውስጥ ትምህርታቸውን ከሚከታተሉ የአራት ክፍል ተማሪዎች ሁለቱን በጥብቅ ቡድንነት፣ ሁለቱን ደግሞ በሙከራ ቡድንነት በመደልደልና የቅድመና ድህረልምምድ ፈተናዎችን በመስጠት ውጤታቸው ተነጻጽሯል፡፡ በሁለቱ ቡድኖች መካከል ያለውን የቅድመና የድህረልምምድ ውጤት ለመለካት የሚያገለግል የአጠናን መንገድም ተከትሏል፡፡ በዚህ የሁለት ቡድኖች የቅድመና የድህረልምምድፈተና ውጤት ከፊል ፍትነታዊ ምርምር ንድፍ (pre-test post-test comparison group quasi-experimental design) ላይ ተመስርቶ የሚገኘውን ውጤት ለመመዘንም መጠናዊ የምርምር መተንተኛ ዘዴ (Quantitative method) ስራ ላይ እንዲውል ተደርጓል፡፡ በዚህም ጥናቱ ቲቴስት፣ የተዛምዶ መጠን ማሳያ፣ ድኅረትና የልይይት ትንተናን ተጠቅሟል፡፡ ከዚህም ባሻገር በአይነት የሚገለጹ መረጃዎችን ለመተንተን አይነታዊ የምርምር መተንተኛ ዘዴን (Qualititative method) የሚጠቀም በመሆኑ፣ ጥናቱ መጠናዊ ምርምር ላይ ያተኮረ ቅይጥ ዘዴን (mixed method) የሚተገብር ነው፡፡

3.2 የጥናቱ ቦታና የተሳታፊዎች አመራረጥ

በዚህ ንኡስ ርእስ ስር ጥናቱ የተከናወነበት ቦታ፣ ትምህርት ቤት፣ የክፍል ደረጃና ተማሪዎች እንዴት እንደተመረጡ የሚያብራራ መግለጫ ቀርቧል፡፡

3.2.1 የጥናቱ ቦታና ትምህርት ቤት አመራረጥ

ጥናቱ የተከናወነው በአዲስ አበባ ከተማ፣ በልደታ ክፍለ ከተማ ውስጥ በሚገኙት እድገት በስራና ተስፋ ኮከብ የመጀመሪያ ደረጃ ትምህርት ቤቶች ውስጥ ነው፡፡ እድገት በስራ የሙከራ ቡድን ተማሪዎች የሚገኙበት ትምህርት ቤት ሲሆን፣ በልደታ ክፍለ ከተማ ወረዳ ስድስት ውስጥ ይገኛል፡፡ ተስፋ ኮከብ ትምህርት ቤት የጥብቅ ቡድኑ ተማሪዎች ያሉበትና በዚሁ ክፍለ ከተማ ወረዳ ስምንት ውስጥ ያለ ትምህርት ቤት ነው፡፡

አዲስ አበባ ከተማ ለጥናቱ የተመረጠው በአመቺ ንሞና (convenience sampling) ዘዴ ነው፡፡ ከተማው ለጥናቱ የተመረጠው የናሙና (የመነሻ) ጥናቱ በተከናወነበት ክልል በንባብ ክሂል ላይ የተመሰረተው አዲሱ የአማርኛ ቋንቋ መማሪያ መጽሐፍ በ2008 ዓ.ም. ስራ ላይ ስላልዋለ ነው፡፡ አዲሱ የመማሪያ መጽሐፍ ስራ ላይ ከዋለባቸው የከተማ አስተዳደርና ክልሎች የአዲስ አበባ ከተማ በአመቺ ንሞና ዘዴ ተመርጧል፡፡ ጥናቱ በሁለት ቡድኖች ላይ ተመስርቶ የተሰራ ሙከራዊ ጥናት በመሆኑ በጥናት ቦታው ዓይነት ላይ ሊያሳድር ከማይችለው የጎላ ተላውጦ አኳያ፣ በአዲስ አበባ ከተማ በአብዛኛው አፋቸውን በአማርኛ ቋንቋ የፈቱ ተማሪዎች ከመኖራቸውና ከተማው አጥኚው ትምህርቱን የሚከታተልበት ቦታ መሆኑ ጥናቱን በአዲስ አበባ ከተማ ለማከናወን አመቺ ሆኗል ፡፡

ጥናቱ የተከናወነባቸው ትምህርት ቤቶች የተመረጡት በአላማ ተኮር (Purposeful sampling) እና በአመቺ ንሞና ዘዴ ነው፡፡ በአላማ ተኮር ንሞና፣ በጥናቱ የተካተቱት ትምህርት ቤቶች የመንግስት ትምህርት ቤቶች እንዲሆኑ ተደርጓል፡፡ ይህም የሆነው የመንግስት ትምህርት ቤቶች አብዛኛው ተማሪ የሚማርባቸው ከመሆኑ አኳያ አጠቃላይ ተጠኚውን መወከል ይችላሉ ተብሎ ስለታመነባቸው፣ ከስርአተትምህርቱ ትግበራ አኳያ የሚከሰቱ ተላውጦዎች ይቀንሳሉ ተብሎ ስለታሰበና በሙከራና በጥብቅ ቡድኑ ትምህርት ቤቶች ያለው ልዩነት ጠባብ ይሆናል ተብሎ ስለተገመተ ነው፡፡

በዚሁ መሰረት በአዲስ አበባ ከተማ ከሚገኙ የመንግስት ትምህርት ቤቶች በአመቺ ንሞና ዘዴ የእድገት በስራ ትምህርት ቤት ለሙከራ ቡድንነት ተመርጧል፡፡ ትምህርት ቤቱ የተመረጠው አጥኚው ቀድሞ የተማረበት በመሆኑና አሁንም ከትምህርት ቤቱ ጋር በቀድሞ ተማሪነቱ ግንኙነት ስላለው ጥናቱን ለሶስት ወር ለማከናወን ፍቃድ ይገኛል ብሎ በማሰቡ ነው፡፡ በታሰበውም መሰረት ፍቃድ እንደተገኘ ለጥብቅ ቡድንነት የሙከራ ቡድኑ ባለበት ክፍለ ከተማ ከሚገኙ 17 የመንግስት አንደኛ ደረጃ ትምህርት ቤቶች የተስፋ ኮከብ አንደኛ ደረጃ ትምህርት ቤት በአላማ ተኮር ንሞና ዘዴ ተመርጧል፡፡ የተስፋ ኮከብ ትምህርት ቤት የተመረጠው የመማሪያ ክፍሎቹ መጠን ንጽህናና አቀማመጥ፣ የመምህር ጾታና የትምህርት ደረጃ፣ በአንድ ክፍል የሚገኙ ተማሪዎች ብዛትና በትምህርት ቤቱ

የሚገኙ የመማሪያ ክፍሎች ብዛት ከሙከራ ቡድኑ ትምህርት ቤት ጋር ተቀራራቢ በመሆኑ ነው። የሁለቱ ትምህርት ቤት ተማሪዎች ተገናኝተው የጥብቅ ቡድኑ እንዳይበከል ታሳቢ ተደርጎም በክፍለከተማው የሚገኝ ሆኖም አንጻራዊ ርቀት ያለው ትምህርት ቤትን ለመምረጥ በተቀመጠው መስፈርትም ጭምር ተስፋ ኮከብ አንደኛ ደረጃ ትምህርት ቤት በጥብቅ ቡድንነት ተመርጧል።

3.2.2 የክፍል ደረጃ አመራረጥ

የኢትዮጵያ የአንደኛ ደረጃ ትምህርት በሁለት እርከኖች የተከፈለ ነው። የመጀመሪያው እርከን ከአንደኛ እስከአራተኛ ያሉትን ክፍሎች ይሸፍናል። በዚህ እርከን ማጠናቀቂያ ላይ ተማሪዎች በአራት አበይት ነጥቦች ላይ መሰረታዊ ብቃቶችን እንዲያዳብሩ ይጠበቅባቸዋል። አራቱ ብቃቶች አምስቱን ማንበብን የማስተማሪያ አምዶች ያካተቱ ናቸው። በስርአተ ትምህርቱ የንግግር ድምጾች ግንዛቤ እና የትእምርተድምጽ ግንዛቤ አንድ ላይ ተጣምረው ቀርበዋል። እነዚህ ብቃቶችም፣ (1) የንግግር ድምጾች ግንዛቤና ትእምርተድምጽ ግንዛቤን፣ (2) የንባብ አቀላጥፎን፣ (3) የቃላት እውቀትን፣ እና (4) አንብቦ መረዳትን የተመለከቱ መሆናቸው በመርሃትምህርቱ (ትምህርት ሚኒስቴር 2006፣10) ላይ ተጠቅሷል። ተማሪዎቹ እርከኑን ሲያጠናቅቁ በአራቱ ግቦች ስር ቀጣዮቹ ብቃቶች ይኖራቸዋል ተብሎ ይታሰባል (ትምህርት ሚኒስቴር 2006፣10)፤

> የንግግር ድምጾች ግንዛቤና ትእምርተ ድምጽ ግንዛቤን (በተመለከተ) ድምጽን ከምልክት ወይም ከፊደል ጋር በማጣመር በመቀየርና በመቀያየር ይጠቀማሉ። የንባብ አቀላጥፎን (በተመለከተ) የክፍል ደረጃን የሚመጥኑ ከ70-100 የሚሆኑ ቃላትን የያዘ ጽሑፍ በደቂቃ 95% ትክክለኛና ተገቢ አገላለጽን ጠብቀው ያነባሉ። የቃላት እውቀትን (በተመለከተ) የምንባብ ይዘትን መሰረት ያደረጉ ቃላትን በእለት ተለት ህይወታቸው (በማህበራዊ፣ በትምህርታዊ አውድ) በተገቢ መንገድ ይገለገላሉ። አንብቦ መረዳትን (በተመለከተ) ስርአተ ትምህርቱን መሰረት ያደረጉ ዘውጎችን (ገላጭ፣ ተራኪ ጽሁፎችን) በመጠቀም ግንዛቤያቸውን በሚመለከት አጭር ገለጻ ይሰጣሉ።

በጥቅሱ እንደተመለከተው፣ በትምህርት እርከኑ ማጠናቀቂያ የተቀመጠው መሰረታዊ ብቃት በአብዛኛው የንባብ ክሂልን የተመለከተ ነው። ከአራቱ መሰረታዊ ብቃቶችም ሁለቱ ማለትም፣ አቀላጥፎ ንባብና አንብቦ መረዳት የዚህ ጥናት ዋና ትኩረቶች ናቸው። የዚህ ጥናት ዋና አላማ፣ በህጻናት ስነጽሑፍ ላይ የተመሰረተ ትወናዊ ንባብ ዘዴ፣ የህጻናትን አቀላጥፎ ንባብና አንብቦ የመረዳት ክሂል ለማዳበር ያለውን ውጤታማነት መፈተሽ በመሆኑ፣ ጥናቱ በዚሁ የትምህርት እርከን ላይ መነሻ ያደርጋል። በእርከኑ ላይ ካሉ አራት ክፍሎችም በሶስተኛ ክፍል ተማሪዎች ላይ ይመሰረታል ።

ከላይ በተጠቀሰው እርከን አንደኛና ሁለተኛ ክፍሎች ውስጥ፣ የፊደል ትምህርት ተሰጥቶ ይጠናቀቃል። ስለዚህም አቀላጥፎ ማንበብን ለመመዘን ሁለቱ የክፍል ደረጃዎች ምቹ አይደሉም። ተማሪዎቹ ሶስተኛ ክፍል ሲደርሱ ግን፣ "በየቋንቋቸው ያሉትን የተዘወተሩ ፊደሎች በሙሉ ከነወኪል ምልክቶቻቸው /ትእምርቶች/ ጋር ለይተው መጥተዋል ተብሎ ይታሰባል። የንባብ አቀላጥፏቸውም ይበልጥ እየዳበረ ስለሚሄድ ረጃጅም ጽሁፎችን ማንበብ…ይችላሉ።" (ትምህርት ሚኒስቴር 2006፣47)። በዚህ ረገድ ተማሪዎቹ ሶስተኛ ክፍል ሲገቡ በትወናዊ ንባብ የሚቀርቡ ተራኪ የህጻናት ስነጽሑፎችን ለማንበብ እንደማይቸገሩ ይገመታል ።

ጥናቱ መሰረት ያደረገው በህጻናት ላይ እንደመሆኑ የሚተገበረውም በህጻናት ሥነጽሑፍ ላይ በተመሰረተ ትወናዊ ንባብ ዘዴ ነው። ትወናዊ ንባብ ዘዴ ረጃጅም ጽሑፎች የሚቀርቡበት በመሆኑና በመርሀ ትምህርቱ ላይ እንደተጠቀሰውም የፊደል ትምህርት ሙሉ በሙሉ ተጠናቆ ረጃጅም ጽሑፎች የትምህርቱ አካል የሚሆኑትና ከቃላት ንባብ ወደአቀላጥፎ ንባብ ሽግግር የሚደረገው ሶስተኛ ክፍል ላይ በመሆኑ፣ የክፍል ደረጃው ለጥናቱ ተመርጧል።

3.2.3 የተማሪዎችና የመምህር አመራረጥ

ለጥናቱ በተመረጡት ሁለት ትምህርት ቤቶች ውስጥ የሶስተኛ ክፍል ተማሪዎች የሚማሩት 3ኛA እና 3ኛB ተብለው በተከፋፈሉ ሁለት የመማሪያ ክፍሎች ውስጥ ነው። ከመነሻ ጥናቱ በተገኘ ተሞክሮ መሰረት የጥናቱ ተሳታፊዎች ብዛት ከፍ እንዲል በመፈለጉ፣ በሁለቱ ትምህርት ቤቶች ውስጥ የሚገኙና በአራቱም የመማሪያ ክፍሎች ውስጥ የሚማሩ ተማሪዎች የጥናቱ ተሳታፊ እንዲሆኑ ተመርጠዋል።

በዚሁ መሰረት በእድገት በስራ አንደኛ ደረጃ ትምህርት ቤት የሚማሩና በቅድመልምምዱ ፈተና እለት የተገኙ 86 ተማሪዎች በሙሉ የሙከራ ቡድን ተጠኚዎች ሆነው ተመርጠዋል። በእለቱ ያልተገኘ የ3ኛA ክፍል አንድ ተማሪ ውጤት በጥናቱ አልተካተተም።

በተስፋ ኮከብ አንደኛ ደረጃ ትምህርት ቤት ሁለት የሶስተኛ ክፍል የመማሪያ ክፍሎች ውስጥ ከሚማሩና በቅድመልምምድ ፈተናው ቀን ከተገኙ 85 ተማሪዎች ውስጥ 74 ተማሪዎች ለጥብቅ ቡድንነት ተመርጠዋል። ከአጠቃላዩ ተማሪ 11 ተማሪዎች የተቀነሱት የቅድመልምምድ ፈተናው ውጤት በቲ-ቴስት ተፈትሾ የተስፋ ኮከብ ትምህርት ቤት ተማሪዎች ከእድገት በስራ ትምህርት ቤት የሶስተኛ ክፍል ተማሪዎች ይልቅ በአቀላጥፎ ማንበብና በአንብቦ መረዳት ክሂል ጉልህ የሆነ የውጤት ብልጫ በማስመዝገባቸው ነው። ስለሆነም ከአጠቃላዩ ተማሪ ከፍተኛ ውጤት ያመጡትን ተማሪዎች በቅደም ተከተል በመቀነስ የ11 ተማሪዎች ውጤት ከጥናቱ ከተወገደ በኋላ በሁለቱ ትምህርት ቤት ተማሪዎች መካከል የነበረው ጉልህ ልዩነት ጠፍቷል። በቡድኖቹ መካከል ጉልህ ልዩነት እንዲፈጠር ያደረጉት ተማሪዎች የቅድመም ሆነ የድህረልምምድፈተና ውጤትም በጥናቱ አልተካተተም። ሆኖም ተማሪዎቹ በመደበኛ ክፍላቸው ውስጥ ሲማሩ እንዲቆዩና የፈተና ውጤታቸው በጥናቱ ባይካተትም ልዩነት ሳይደረግባቸው የድህረልምምድ ፈተናውንም እንዲወስዱ ተደርጓል።

በአጠቃላይ በጥናቱ 86 ተማሪዎች በሙከራ ቡድን ተማሪነት፣ 74 ተማሪዎች ደግሞ በጥብቅ ቡድን ተማሪነት ተሳትፈዋል። በጥናቱ ከተካተቱት 86 የሙከራ ቡድኑ ተማሪዎች ውስጥ 42ቱ ሴቶች፣ 44ቱ ደግሞ ወንዶች ናቸው። ከጥብቅ ቡድኑ 74 የጥናቱ ተሳታፊ ተማሪዎች ውስጥ ደግሞ 42ቱ ሴቶች ሲሆኑ፣ 32ቱ ወንዶች ናቸው። የጥብቅ ቡድኑ ተማሪዎች አማካይ እድሜ ዘጠኝ ዓመት ከአስራ አንድ ወር ሲሆን፣ የሙከራ ቡድኑ ደግሞ ዘጠኝ ዓመት ከአስር ወር ነው።

ይህ ጥናት በሁለት ትምህርት ቤቶች ውስጥ በሚማሩ የሶስተኛ ክፍል ተማሪዎች ላይ የተተገበረ ጥናት መሆኑ ከላይ ተገልጿል። በጥናቱም ከማስተማሪያ መንገዱና መሳሪያው ውጪ ያሉ ተላውጦዎችን ለመቆጣጠር ሙከራ ተደርጓል። ስለዚህም በተመሳሳይ ሆኖም አስከልምምዱ መጀመር ድረስ ሳያስተምሩ በቆዩ መምህራን

ከማስተማር ይልቅ ቀድመው እያስተማሩ ባሉት መምህራን ማስተማር የተሻለ እንደሆነ ታምኗል። በዚህም መሰረት የሙከራ ቡድኑም ሆነ የጥብቅ ቡድኑ ተማሪዎች ቀድመው ሲያስተምሯቸው በነበሩ መምህራን ትምህርታቸውን ተከታትለዋል።

የጥብቅ ቡድኑንና የሙከራ ቡድኑን ያስተማሩት ሁለት መምህራን አማርኛ ቋንቋን በማስተማር ዲፕሎማ ያላቸው ሲሆን፣ በ2008 ዓ.ም. በክረምት የሁለተኛ አመት የዲግሪ መርሃግብር ተማሪዎች ነበሩ። የጥብቅ ቡድኑ መምህርት አማርኛን በማስተማር የ25 ዓመት ልምድ የነበራቸው ሲሆን፣ የሙከራ ቡድኑ መምህርት ግን የነበራቸው የማስተማር ልምድ አምስት ዓመት ብቻ ነበር። የጥብቅ ቡድኑ መምህረት እድሜ 51 ሲሆን፣ የሙከራ ቡድኑ መምህርት እድሜ 29 ነው።

3.3 የማስተማሪያ ጽሑፎች መረጣና ዝግጅት

በዚህ ጥናት በጥብቅ ቡድንነት የተደለደሉ ተማሪዎች ለክፍል ደረጃው በተዘጋጀው የመማሪያ መጽሐፍ ስለሚማሩ፣ የመማሪያ ጽሑፎች መረጣና ዝግጅት የተከናወነው ለሙከራ ቡድኑ ተማሪዎች ብቻ ነው። ለሙከራ ቡድኑ የተዘጋጁት የመማሪያ ጽሑፎች፣ በህጻናት ሥነጽሑፍ አመራረጥና በክፍል ደረጃው መርሃትምህርት መሰረት ተመርጠው፣ በትወናዊ ንባብ የጽሑፈተውኔት አዘገጃጀት መርህ መሰረት በአጥኚው ተሰናድተዋል።

በክፍል ደረጃው መርሀ ትምህርት (ትምህርት ሚኒስቴር፣ 2006) ላይ እንደተጠቆመው፣ ለሶስተኛ ክፍል ተማሪዎች የሚቀርቡ የጽሑፍ ዓይነቶች፣ ገላጭ እና ተራኪ ጽሑፎች ብቻ ናቸው። ከተራኪ የጽሑፍ ዓይነቶችም በተረት ቅርጽ የቀረቡ ጽሑፎች ለቋንቋ መማሪያነት ይውላሉ። በዚሁ መነሻነትም ለ13 ሳምንታት ያህል ለማስተማሪያነት የዋሉት ምንባባት ስድስት ተረቶች ናቸው። አንድ ተጨማሪ ተረት ደግሞ ስነዘዴውን ለማሳያነት አገልግሏል። ሰባቱም ተረቶች ለሕጻናት ተዘጋጅተው ከታተሙ መጻሕፍት የተወሰዱ ናቸው። መጻሕፍቱም፣ "አንበሳ ለምን ያገሳል?"፣ "ጥንቸል እና ኤሊ"፣ "ማሞ ቂሎ"፣ "አስተዋዩ ልዑል ዘረ ያእቆብ"፣ "ሎሜ፣ ቦሼ ዶሼ"፣ "ደፋሯ ጦጢት"፣ "አያ ጅቦና ጎረቤቶቹ" በሚል ርእስ የቀረቡ ናቸው (ቅጃቸውን አባሪ '1' ላይ ይመልከቱ)።

እነዚህ መጻሕፍት ለሙከራ ቡድኑ ተማሪዎች በልምምዱ ወቅት በመምህርቷ አማካይነት ለተማሪዎች የተነበቡ ሲሆን፣ ለትወናዊ ንባብ በሚያመች መልኩ ወደ ጽሑፈተውኔትነት ከተለወጡ በኋላ ደግሞ በተማሪዎቹ ተደጋግመው ተነበዋል (ጽሑፈተውኔቶቹ በአባሪ '2' ላይ ቀርበዋል)። በክፍል ደረጃው ከሚጠበቅ የንባብ ፍጥነት ችሎታ አኳያ (ትምህርት ሚኒስቴር፣ 2006) ተረቶቹ በትወናዊ ንባብ ለመነበብ ከሶስት እስከስምንት ደቂቃ የሚፈጁ ናቸው።

መጻሕፍቱ የተመረጡት ከተዛማጅ ድርሳናት ክለሳ በመነሳት በአጥኚው በተዘጋጀ የመምረጫ ቅጽ መሰረት ተፈትሸው ነው። የክፍል ደረጃው መርሃትምህርት (ትምህርት ሚስቴር፣ 2006) እና Norton and Norton (1999) ለህጻናት የሚቀርቡ ሥነጽሑፎች ማሟላት ያለባቸውን የሥነጽሑፍ፣ የቋንቋ ትምህርትና የስነልቦና መስፈርቶች በተመለከተ እድሜን መሰረት አድርገው ያስቀመጡት ዝርዝር መጻሕፍቱን ለመምረጥ የተሰናዳውን የማመሳከሪያ ቅጽ (Checklist) ለማዘጋጀት ረድቷል። ከላይ በተቀመጡት መነሻዎች በተሰናዳው ቅጽ (አባሪ '3' ላይ ይመለከቷል) መሰረት፣ ሰባቱ መጻሕፍት ከተመረጡ በኋላ፣ በአጥኚው አማካይነት ወደጽሑፈተውኔት (Script) ተቀይረዋል። አንድን የሥነጽሑፍ ውጤት ወደትወናዊ ንባብ ጽሑፈተውኔትነት ለመቀየር Jin and Lee (2013) እና Poe (2013) ያስቀመጧቸውና በተዛመጅ ድርሳናት ክለሳ ውስጥ ተቀባይነት አላቸው ተብለው የሰፈሩት ስድስት መርሆች መጻሕፍቱን ወደጽሑፈተውኔት ለመቀየር በመስፈርትነት አገልግለዋል።

ከላይ በተጠቀሰው መንገድ ሰባቱ ጽሑፈተውኔቶች በአጥኚው ከተሰናዱ በኋላ ተውኔት በመጻፍ፣ ስለተውኔት አጻጻፍ በዩኒቨርስቲ ውስጥ በማስተማርና ስለተውኔት አጻጻፍ መጽሐፍ በማዘጋጀት በመስኩ ልምድ ያለው ባለሙያ እንዲተቻቸውና እንዲያስተካክላቸው ተደርጓል። የአማርኛ ቋንቋ የመማሪያና የማጣቀሻ መጽሐፍ በማዘጋጀት ከ20 ዓመት በላይ ልምድ ባላቸው ባለሙያ ደግሞ የቋንቋ እርማቱ ተከናውኗል። በጥናቱ አማካሪም አስተያየት ተሰጥቶበት ማሻሻያ ተደርጎበታል።

ለትወናዊ ንባብ የሚረዱ የማስተማሪያ ጽሑፎች በዚህ መልኩ ከተሰናዱ በኋላ፣ በሀዋሳ በሚገኙ ሶስት አንደኛ ደረጃ ትምህርት ቤቶች ውስጥ ሶስተኛ ክፍል አማርኛን እንደአፍመፍቻ ቋንቋ የሚያስተምሩ መምህራን እንዲገመግሟቸው

ተደርጓል። ግምገማውም የማስተማሪያ ጽሑፎቹ ለክፍል ደረጃው ተማሪዎች የሚመጥኑ መሆናቸውንና አለመሆናቸውን ለማረጋገጥ የተከናወነ ነው። ሶስቱ መምህራን ምንባቦቹ ለተማሪዎች መጣኝ እንደሆኑ የገለጹ ሲሆን፣ "አስተዋዩ ልኡል ዘረ ያእቆብ" በሚለው በግጥም በቀረበው ታሪክ ውስጥ ያለው የሀሳብ ፍሰት ግን ከተማሪዎቹ አቅም በላይ ሊሆን እንደሚችል ሁለቱ መምህራን ጠቁመዋል። በጥቆማው መነሻነትም የታሪኩን ፍሰት ለማሻሻል የሚረዱ ሁለት ተጨማሪ የግጥም ስንኞች ተጨምረው ጽሑፈተውኔቱ ለማስተማሪያነት እንዲቀርብ ተደርጓል።

በተመረጡት ስድስት ታሪኮች ላይ የተመሰረተውና በትወናዊ ንባብ ዘዴ የሚቀርበው ትምህርት የሚተገበረው ለአንዱ ታሪክ አራት ክፍለጊዜ ተመድቦ ነው። በዚህም መሰረት ሁሉንም ለማስተማር የሚረዳ ሀያ አራት ዝርዝር እለታዊ የትምህርት አከናወን በአጥኚው ተዘጋጅቷል። የትምህርት ክንውን እቅዶቹ በተዛማጅ ድርሳናት ክለሳ ውስጥ የሰፈረውን የጥናቱን ሞዴል መነሻ አድርገው የተሰናዱ ሲሆን፣ አማርኛ ቋንቋን በማስተማር ሁለተኛ ዲግሪ ያላቸው ሁለት መምህራንም ስለትወናዊ ንባብ አተገባበር የሚገልጹ ጥናቶችን እንዲያገናዝቡበት ተሰጥቷቸው እቅዶቹን እንዲገመግሙ ተረድጓል። በጥናቱ አማካሪም የማሻሻያ ሀሳብ እንዲቀርብባቸው ተደርጎ ስራ ላይ ውለዋል (የትወናዊ ንባብ ዘዴ የማስተማሪያ ናሙናዎች በአባሪ '4' ላይ ቀርበዋል) ።

3.4 የመረጃ መሰብሰቢያ መሳሪያዎች

የዚህ ጥናት ዋነኛው የመረጃ መሰብሰቢያ መሳሪያ ፈተና ነው። ምልከታ፣ ቃለመጠይቅና ቡድን ተኮር ውይይት ደግሞ ተጨማሪ የመረጃ መሰብሰቢያ መሳሪያ ሆነው አገልግለዋል። ከዚህ በታች እነዚህን አራት የመረጃ መሰብሰቢያ መሳሪያዎች የተመለከቱ ሀሳቦች ቀርበዋል።

3.4.1 ፈተና

የዚህ ጥናት ዋነኛ የመረጃ መሰብሰቢያ መሳሪያ ፈተና ነው። በጥናቱ የቀረቡትን መላምቶች ፈትሾ ለማረጋገጥ የሚረዱ ፈተናዎች በጥናቱ ውስጥ ተካተዋል። እነዚህ ፈተናዎች በትወናዊ ንባብ ዘዴ ትምህርት ከመቅረቡ በፊትና በኋላ በቅድመና በድህረልምምድፈተናነት ተሰጥተዋል።

በጥናቱ የቅድመልምምድ ፈተና የተከናወነው፣ በሁለቱ ትምህርት ቤት የሚማሩትን ተማሪዎች የቅድመልምምድ ብቃት ተቀራራቢነትን በመፈተሽ የሙከራና የጥብቅ ቡድንን ለመመስረትና ከድህረልምምድ ፈተናው ጋር የሚነጻጸር ውጤት ለማግኘት ነበር። ይህንን ለማከናወን በቅድመልምምድ ፈተናው የቀረቡት ፈተናዎች አምስት ናቸው። አራቱ ፈተናዎች Piper (2010) ከሰሩት የEGRA ጥናት ላይ እንዳለ የተወሰዱ ናቸው። ፈተናዎቹ እንዳለ የተወሰዱት ለጥናቱ ጠቃሚ ከመሆናቸው ባሻገር፣ በተደጋጋሚ ጊዜ ለጥናት መረጃ መሰብሰቢያነት የዋሉና ደረጃቸውን የጠበቁ ፈተናዎች እንደሆኑ በማሰብ ነው። በፈተናዎቹ የመረጃ መሰብሰቢያነት የተሰራ ጥናት ውጤትም ለአዲሱ የአፍ መፍቻ ቋንቋ ትምህርት መርሃትምህርት ማሻሻያ አንዱ ምክንያት መሆኑ ፈተናዎቹን እንዳለ ለመውሰድ ሌላው ምክንያት ሆኗል። ከቃል ንባብ ፈተናው ተጨማሪ የተገቢ አገላለጽ መረጃን ለማግኘት ደግሞ ከRasinski (2004) ተሻሽሎ የተወሰደ ቅጽ በአምስተኛ ፈተናነት በጥናቱ ተካቷል (ቅድመልምምድ ፈተናዎቹ በአባሪ '5' ላይ ቀርበዋል)።

ከአራቱ ፈተናዎች የመጀመሪያው የተዘወተሩ ቃላት ማንበብን ለመፈተን የቀረበ ነው። ፈተናው በተማሪዎቹ የአማርኛ ቋንቋ መማሪያ መጽሐፍ ውስጥ ተደጋግመው የሚገኙትን 50 ቃላት ይዟል። በፈተናውም፣ ውጤት ከሚሰጥባቸው ቃላት ንባብ በፊት ተማሪዎቹ የፈተና ሂደቱን እንዲለማመዱ ሶስት ቃላትን እንዲያነቡ ይደረጋል። በመቀጠል 50ዎቹን ቃላት ሳይሳሳቱ በስልሳ ሰከንድ ውስጥ እንዲያነቡ መመሪያ ይሰጣቸዋል። ተማሪዎቹ በተባለው ጊዜ ቃላቱን አንብበው ካልጨረሱ በ60ኛው ሰከንድ ላይ ያቆሙበት ቃል ምልክት ተደርጎበት ፈተናው ይጠናቀቃል። ከ60 ሰከንድ በፊት ከጨረሱ ደግሞ፣ ንባቡ ሲጠናቀቅ በመቆጣጠሪያው ሰዓት ላይ የቀረው ሰከንድ ይመዘገባል። ከዚህም ባሻገር ተማሪዎቹ በመጀመሪያው የጥያቄ ረድፍ ላይ የተቀመጡትን አምስት ቃላት ማንበብ ካልቻሉ ሌሎቹን ማንበብ እንደማይችሉ ታሳቢ ተደርጎ ፈተናው ይቋረጣል።

የፈጠራ ቃላትን የማንበብ ፈተና፣ ከተዘወተሩ ቃላት የማንበብ ፈተና በኋላ የቀረበ ሁለተኛው ፈተና ነው። የቀረበበት ቅርጽና የአፈታተን መንገድም ከላይ ከተመለከተው የተዘወተሩ ቃላት ፈተና ጋር ተመሳሳይ ነው። ልዩነቱ በፈተናው ውስጥ የተካተቱት 50ዎቹ ቃላት በአማርኛ ቋንቋ ቃላትነት የማይታወቁ መሆናቸው ብቻ ነው። እነዚህ ቃላት የአማርኛን ፊደልና፣ የአሰዳደር ስርአት የጠበቁ ከመሆናቸው ውጪ የአማርኛ ቃላት አይደሉም። ይህ ፈተና የቀረበው ተማሪዎቹ

ቃላትን በግምት ከማንበብ ባሻገር፣ ፊደላትን አገጣጥመው አዳዲስ ቃላትን የማንበብ ክህሎታቸው ምን ያህል እንደሆነ ለመፈተሽ ነው፡፡

በጥናቱ ላይ የቀረበው ሶስተኛ ፈተና የቃል ንባብ ብቃትን ለመለካት ታስቦ የተዘጋጀ ነው፡፡ ይህን ለመፈተሽ የቀረበው ምንባብ 62 ቃላትን የያዘ ነው፡፡ ተማሪዎቹ ምንባቡን በ60 ሰከንድ ውስጥ ጮክ ብለው በፍጥነትና በትክክል አንብበው እንዲጨርሱ የሚጠበቅ ሲሆን፣ ፈታኙም በያዘው ተጨማሪ የፈተናው ቅጂ እየተከታተላቸው በትክክል ባላነበቡት ቃል ላይ ምልክት ያደረጋል፡፡ አንድን ቃል በሶስት ሰከንድ ውስጥ አለማንበብም እንደ ስህተት ይቆጠራል፡፡ ንባቡ ሲጠናቀቅ በመቆጣጠሪያ ሰአቱ ላይ የቀረው ሰከንድ ይመዘገባል፡፡ ሆኖም ንባቡ በ60 ሰከንድ ውስጥ ካልተጠናቀቀ 60ኛው ሰከንድ ላይ ተማሪው ያነበበው ቃል ላይ ምልክት ተደርጎ ፈተናው ያበቃል፡፡ ከዚህ በተጨማሪ ተማሪው 22 ቃላትን ከያዘው የምንባቡ የመጀመሪያ አንቀጽ አንድም ቃል በትክክል ካላነበበ፣ ቀሪውን የምንባቡ ክፍል ማንበብ እንደማይችል ታሳቢ ተደርጎ ፈተናው ይቋረጣል፡፡

አራተኛው ቅድመልምምድ ፈተና የአንብቦ መረዳት አምስት ጥያቄዎችን የያዘ ሲሆን፣ ሶስተኛውን ፈተና መነሻ አድርጎ የቀረበ ነው፡፡ ተማሪዎቹ በ60 ሰከንድ ውስጥ አንብበው እንዲጨርሱ ከቀረበላቸው 62 ቃላት ከያዘ ምንባብ የቃል ንባብ በኋላ፣ አምስት የአንብቦ መረዳት ጥያቄዎች ይቀርብላቸዋል፡፡ ከአምስቱ ጥያቄዎች ሁለቱ (ተራ ቁጥር 1 እና 4) ፊት ለፊት የሚመለሱ፣ ሁለቱ (ተራ ቁጥር 2 እና 3) የማገናዘብ ብቃትን የሚጠይቁ፣ አንዱ ደግሞ (ቁጥር 5) ባነበቡት ላይ ተመስርተው የመገመት ክሂላቸውን ለመፈተሽ የቀረቡ ናቸው፡፡ ከእነዚህ ጥያቄዎች ውስጥ፣ ተማሪዎቹ የሚመልሱት በ60 ሰከንድ ማንበብ እስከቻሉበት ቦታ ድረስ የወጡትን ጥያቄዎች ብቻ ነው፡፡ እያንዳንዱን ጥያቄ ለመመለስም 15 ሰከንድ ተሰጥቷቸዋል፡፡

ከላይ የተጠቀሱት ጥያቄዎች መልሶች ፈታኙ በሚይዘው ቅጂ ከየጥያቄዎቹ በታች ሰፍረዋል፡፡ ከፊት ለፊትም ውጤቱን ለማስፈር "ትክክል"፣ "ስህተት" እና "ምላሽ የለም" የሚሉ የመልስ መከታተያ ሳጥኖች ተቀምጠዋል፡፡ ተማሪዎቹ እንዳቀረቡት መልስም ትክክልና ስህተት በሚለው ቦታ ላይ ምልክት የሚደረግ ሲሆን፣ በ15 ሰከንድ ውስጥ ለመመለስ ካልሞከሩ ደግሞ ምላሽ የለም በሚለው ቦታ ላይ ምልክት ይደረጋል፡፡

ሶስተኛውን ፈተና መነሻ አድርጎ የተሰናዳ ሌላም ፈተና አለ። ይህ ሶስተኛውን ፈተና መነሻ አድርጎ የተዘጋጀው አምስተኛ ፈተና የተማሪዎችን በተገቢ አገላለጽ የማንበብ ብቃትን ለመለካት የተዘጋጀ ነው። ፈተናው ከRasinski (2004) ተሻሽሎ የተወሰደ ሲሆን፣ ተማሪዎቹ በቃል ሲያነቡ የአገላለጽ ብቃታቸውን ለመለካት የተዘጋጀ ቅጽ ነው። ቅጹ የተገቢ አገላለጽን አራት አላባዎች ማለትም፣ የድምጽ መጠንን፣ ህረጋን፣ ፍሰትንና ፍጥነትን ለመለካት በአራት ደረጃዎች የተከፈሉ መመዘኛዎች ያሉት ሲሆን፣ በሁለት ፈታኞች በተናጠል ተሞልቷል። የሁለቱ አማካይ ውጤትም ወደመቶ ተቀይሮ ተመዝግቧል።

የ EGRA ዋናው ጥናት ከመከናወኑ በፊት፣ ከ EGRA ተወስደው በዚህ ጥናት ያገለገሉት ፈተናዎችን ተገቢነት (Validity) እና አስተማማኝነት (Reliability) ለማረጋገጥ የመነሻ (Pilot) ጥናት ተከናውኖ ነበር (Piper፣ 2010)። ፈተናዎቹን ለመፈተሽ በተደረገው ሙከራዊ ጥናት፣ የተዘወተሩ ቃላት ንባብ፣ የፈጠራ ቃላት ንባብና የቃላዊ ንባብ ፈተናዎች Cronbach's alpha ውጤት 0.90 መሆኑ የተረጋገጠ ሲሆን፣ የአንብቦ መረዳቱ ውጤት ደግሞ 0.91 ሆኗል። ይህም የፈተናዎቹ አስተማማኝነት (Reliability) በጣም ጠንካራ እንደሆነ የሚያመለክት ነው። በአንድ ምንባብ ላይ በመመስረት ቃላዊ ንባብንና አንብቦ መረዳትን ለመፈተን የቀረበው ፈተና የተዛምዶ ጥንካሬ 0.82 መሆኑ፣ ፈተናዎቹን ተገቢነት ያላቸው መሆኑን ያመለክታል (Piper፣ 2010)።

ከቅድመልምምድ ፈተናዎቹ ውጤት ትንታኔ በኋላ የሙከራና የጥብቅ ቡድኖች የተለዩ ሲሆን፣ የጥብቅ ቡድኑ በተለመደው የማስተማሪያ ምንባብና ዘዴ፣ የሙከራ ቡድኑ ደግሞ በህጻናት ሥነጽሑፍ ላይ በተመሰረተ የትወናዊ ንባብ ዘዴና በተለመደው ዘዴ ድብልቅ በሳምንት ለስድስት ክፍለጊዜ ለ13 ሳምንት እንዲማሩ ተደርጓል። በመቀጠልም የሙከራ ቡድኑ የተማረበት የማስተማሪያ ምንባብና ዘዴ ውጤት ያመጣ መሆኑን ለመፈተሽ ሁለቱም ቡድኖች በቅድመ ልምምድ ፈተና የተፈተኗቸውን አይነት አምስት ድህረልምምድፈተናዎች ተሰጥቷቸዋል (ፈተናዎቹ አባሪ '6' ላይ ሰፍረዋል)።

ከአምስቱ የድህረልምምድ ፈተናዎች ሁለቱ፣ ማለትም የተዘወተሩ ቃላትንና የፈጠራ ቃላትን የማንበብ ፈተናዎች በቅድመ ልምምድ ፈተናው የነበሩት ጥያቄዎች መጠነኛ የቦታ አቀማመጥ ለውጥ ተደርጎላቸው እንዳለ ቀርበዋል። ፈተናዎቹ ከያዟቸው 50 ቃላት ውስጥ የመጀመሪያዎቹ አምስት ቃላት ቦታቸውን እንዳይለቁ የተደረገ ሲሆን፣

ሌሎቹ የቦታ ለውጥ አድርገዋል። የመጀመሪያዎቹ አምስት ቃላት የቦታ ለውጥ ያላደረጉት፣ በቅድመልምምድ ፈተናው አምስቱን ቃላት ያላነበቡ ተማሪዎች ሌላውንም ቃላት ማንበብ እንደማይችሉ ታሳቢ ተደርጎ ፈተናቸው ስለተቋረጠ፣ ይህንኑ በተመሳሳይ መልኩ በመተግበር ተመሳሳይ ምዘና ለማድረግ ታስቦ ነው።

በድህረልምምድ ፈተናው፣ የቃላዊ ንባብንና የአንብቦ መረዳትን ክሂል ብቃትን ለመፈተን የቀረቡት ጥያቄዎች ከቅድመልምምድ ፈተናዎቹ የተለዩና በአጥኚው የተዘጋጁ ናቸው። ፈተናዎቹ በቅርጽ ረገድ ከቅድመልምምድ ፈተናው ጋር ተመሳሳይ እንዲሆኑ የተደረገ ሲሆን፣ የምንባቡ የትረካ መንገድ፣ የቃላት ብዛት፣ የጥያቄዎቹ አቀራረብና የሚመዝኑት ንኡስ ክሂል አይነት ከቅድመልምምድ ፈተናው ጋር እንዲመሳሰል ተደርጓል። የተለየው ምንባቡ የያዘው ታሪክ ሲሆን፣ ይህም የተደረገው ተማሪዎቹ በቀደመው ፈተና ያነበቡትን ወይም ከሌሎች ተማሪዎች የሰሙትን በማስታወስ እንዳይመልሱ ለመቆጣጠር ታስቦ ነው።

የቃላዊ ንባብና የአንብቦ መረዳት ክሂልን የመፈተሻ ድህረልምምድፈተናዎች፣ ለተጠኝዎቹ ከመቅረባቸው በፊት ከቅድመ ልምምድ ፈተናዎቹ ጋር ያላቸውን ተዛምዶ ለመፈተሽ ሌሎች የሶስተኛ ክፍል ተማሪዎች እንዲፈተኗቸው ተደርጓል። በሀዋሳ ከተማ ውስጥ የናሙና ጥናት ከተደረገበት ትምህርት ቤት ውጪ በደቡብ ኢትዮጵያ አካዳሚ የሚማሩ 37 የሶስተኛ ክፍል ተማሪዎች በአንድ ቀን ተፈትነዋቸው በተገኘው ውጤት መሰረት፣ የቅድመና የድህረልምምድቃላዊ ንባብ ፈተናዎቹ ተዛምዶ 0.87፣ የአንብቦ መረዳት ፈተናዎቹ ተዛምዶ ደግሞ 0.92 እንደሆነ ተረጋግጧል (አባሪ '8' ላይ ይመልከቱ)። ይህም በቅድመና በድህረልምምድ ፈተናዎቹ መካከል ጠንካራ ግንኙነትና ተገቢነት እንዳለ ያመለክታል።

የቅድመና የድህረልምምድ ፈተናዎችን የፈተኑት አጥኚውና ስለፈተናው አሰጣጥ ስልጠና የተሰጣቸውና አማርኛን በማስተማርና በስነልሳን የዶክትሬት ዲግሪ ተማሪዎች በሆኑ ስድስት ፈታኞች ነው። ሁሉም ፈታኞች የሁለቱንም ቡድን ተማሪዎች ፈትነዋል። ፈተናው ሁለት ቀን የወሰደ ሲሆን፣ እያንዳንዱ ቡድን በአንድ ቀን ከጠዋት 2:30 እስከ 5:30 ባለው ጊዜ ውስጥ ፈተናውን ተፈትኖ ጨርሷል። ፈተናው በሁለት ቀን ውስጥ የተሰጠው ሁለቱንም ቡድኖች በተመሳሳይ ሰአት በመፈተን ከጊዜ አኳያ ሊኖር የሚችለውን ተላውጦ ተጽእኖ ለመቀነስ ነው። የመጀመሪያዎቹን አራት ፈተናዎች አንድ ፈታኝ ብቻውን የፈተነ ሲሆን፣ ለአምስተኛው ፈተና አንድ ተጨማሪ ፈታኝ እየታከለ ፈተናው ተሰጥቷል። ይህም

የተደረገው በአምስተኛው የአነባብ አገላለጽ ፈተና ውጤት አሞላል ላይ ሊኖር የሚችለውን ተላውጦ ለመቆጣጠር በማሰብ ነው።

ቅድመና ድህረልምምድ ፈተናዎቹ የተሰጡት ተማሪዎቹን በተናጠል ከክፍል ውጪ በመፈተን ሲሆን፣ አንድን ተማሪ ፈተና ፈትኖ ለመጨረስ በአማካይ አምስት ደቂቃ ያህል ወስዷል። ተማሪዎቹ ፈተናውን ተፈትነው ወደክፍል ከገቡ፣ በተለይ የቃላዊ ንባብና የአንብቦ መረዳት ፈተናዎቹን ይዘት ለሌሎቹ ይነግራሉ በሚል ስጋት፣ የተፈተኑት ተማሪዎች ከክፍል ውጪ በመምህርቷ እየተጠበቁ እንዲቆዩ ተደርጓል። በዚህም ምክንያት ፈተናውን የተፈተኑትና ያልተፈተኑት ተማሪዎች አልተገናኙም።

3.4.2 ምልከታ

በዚህ ጥናት ምልከታ በመረጃ መሰብሰቢያ መሳሪያነት ያገለገለው ከፈተናው የተገኙ መረጃዎችን ለመደገፍ ነው። የምልከታው ዋና ትኩረትም የሙከራና የጥብቅ ቡድኑ አባላትን የመማሪያ ክፍሎች አጠቃላይ ገጽታን መመልከትና፣ በማንበብ ክሂል ትምህርት ወቅት የተከናወኑ ተግባራትን መከታተል ነው። ይህም በተከታታይ ምልከታ (continuous observation) የተከናወነ ሲሆን፣ ይህንንም ለመተግበር በአራቱም የመማሪያ ክፍሎች የሶስት፣ የሶስት ክፍለጊዜያት የማንበብ ክሂል ትምህርት ክንውን በቪዲዮ ካሜራ ተቀርጿል። የቪዲዮ ቀረጻ ያልተካሄደባቸው የተጨማሪ የአራት፣ የአራት ክፍለጊዜያት ምልከታም ተከናውኗል (የምልከታው ናሙና በአባሪ 13 ላይ ተመልክቷል)።

ምልከታው ያልተዋቀረ ሲሆን፣ የተከናወነውም በአጥኚው ነው። ምልከታው በምስል ቀረጻ የተደገፈው በማስታወሻ ለተያዘው መረጃ አጋዥ እንዲሆንና በጥናቱ ትንታኔ ወቅት የተዘነጉ መረጃዎችን ለማስታወስ ነው። የቪዲዮ ቀረጻውን ለማላመድና ተጨማሪ ተላውጦ የመፍጠሩን ሁኔታ ለመቀነስ ሲባልም ከልምምዱ መጀመር በፊት ባሉት ሶስት፣ ሶስት ክፍለ ጊዜያት በመገኘት (ከየካቲት 24 እስከ 30 ቀን 2008 ዓ.ም.) የማስመሰል ቀረጻ ተከናውኗል።

3.4.3 ቡድን ተኮር ውይይትና ቃለመጠይቅ

በዚህ ጥናት ቃለመጠይቅና ቡድን ተኮር ውይይት ሁለተኛ ደጋፊ የመረጃ መሰብሰቢያ መሳሪያ ሆነው አገልግለዋል። ቃለመጠይቅ ለሁለቱም ቡድን መምህራን የቀረበ ሲሆን፣ አላማው ግን የተለያየ ነበር። ከጥብቅ ቡድኑ መምህርት ጋር

ተካሄደው ቃለመጠይቅ በማንበብ ክሂል ትምህርትና በክፍለጊዜ የትምህርት ይዘቶች ላይ ያተኮረ ነው፡፡ ከሙከራ ቡድኖቹ ተማሪዎች ጋር የተደረገው ቡድን ተኮር ውይይትና ከነዚሁ ቡድኖች መምህርት ጋር የተካሄደው ቃለመጠይቅ አላማ ደግሞ፣ የትወናዊ ንባብ ትምህርት በተማሪዎቹ ላይ ለውጥ ማምጣቱና አለማምጣቱን መፈተሽ ነው፡፡ እንዲሁም በትወናዊ ንባብ አተገባበር ዙሪያ ምን ምን ሁኔታዎች እንዳጋጠሙ መፈተሽ መረጃ መሰብሰቢያዎቹ የተዘጋጁበት አላማ ነው፡፡

ስለዚህም በሁለቱ መረጃ መሰብሰቢያ ዘዴዎች ከፈተናው የሚገኙ ውጤቶችን የሚደግፉ መረጃዎችን ለማግኘት በታቀደ መልኩ ጥያቄዎች ተሰናድተው ቀርበዋል፡፡ ጥያቄዎቹም እንደመረጃ መሰብሰቢያ አይነቶቹ እየተስተካከሉ በቡድን ተኮር ውይይት ላይ ለተማሪዎች፣ በቃለመጠይቅ መልክ ደግሞ ለመምህራን ቀርበዋል፡፡

የቡድን ተኮር ውይይቱ የተከናወነው ከ12 የሙከራ ቡድኑ ተማሪዎች ጋር ነው፡፡ ተማሪዎቹ ከሁለቱም የሙከራ ቡድን የመማሪያ ክፍሎች የተውጣጡ ሲሆን ከእያንዳንዱ ክፍል ስድስት ተማሪ ተመርጧል፡፡ አመራረጡም ከየቡድኑ አንድ፣ አንድ ተማሪ ሲሆን ከስድስቱ ሁለቱ የቡድን ተጠሪዎች ሆነዋል፡፡ ቀሪዎቹ ሁለቱ አማካይ ችሎታ ያላቸው፣ ሁለቱ ደግሞ ዝቅተኛ ችሎታ ያላቸው የቡድን አባላት ሆነዋል፡፡ ከሁሉም ምድቦችም ሶስቱ ሴቶች፣ ሶስቱ ደግሞ ወንዶች ተደርገዋል፡፡ መረጣውን የአማርኛ ቋንቋ መምህርቷ ተማሪዎቹ ቀደም ሲል ካላቸው ችሎታ በመነሳት አከናውነዋል፡፡ የውይይት ቡድኑ በተቻለ መልኩ ሁሉንም ተማሪዎች በወከለ መልኩ ለማድረግ የተሞከረው የአብዛኛዎቹን ሀሳብ ለማግኘት በማሰብ ነው፡፡ በቡድን ተኮር ውይይት ላይ የሚሳተፉ ተማሪዎች ሁሉንም ተማሪዎች ሊወክሉ ቢችሉ የተሻለ መረጃ እንደሚገኝ Drew (2013) ይገልጻሉ፡፡

በቡድን ተኮር ውይይቱ፣ የሁለቱ ቡድን ተማሪዎች ውይይት ያደረጉት ለየብቻ ነው፡፡ መጀመሪያ ከ3ኛA ክፍል ስድስት ተማሪዎች፣ በመቀጠል ደግሞ ከ3ኛB ክፍል ስድስት ተማሪዎች ጋር ተደርጓል፡፡ በሁለቱ ቡድኖች ውይይት መካከል የአምስት ደቂቃ ልዩነት ነበር፡፡ ውይይቱ ከተተኮረበት ነጥብ እንዳይወጣ፣ በተማሪዎቹ መካከል ጭቅጭቅ እንዳይነሳ፣ የሁሉም ሀሳብ እንዲሰማ ጥረት የተደረገ ሲሆን፣ ተማሪዎቹ ግልጽ ያልሆነላቸው ነገር ሲኖር ከስር ከስር በማብራራት ከጥያቄው ሀሳብ እንዳይወጡ ክትትል ተደርጓል፡፡ ከእያንዳንዱ ቡድን ጋርም የሃያ፣ የሃያ ደቂቃ

ውይይት ተከናውኗል (የውይይቱ መመሪያን 'አባሪ 10' ላይ፣ ከመቅረጸ ድምጽ ወደወረቀት የተገለበጠውን ቅጂ ደግሞ 'አባሪ 12' ላይ ይመለከቷል)።

በጥናቱ በቃለመጠይቅ መረጃ የተሰበሰበው የሙከራና የትብቅ ቡድኑን ካስተማሩት ሁለት መምህራን ነው። ከቃለመጠይቅ አይነቶችም ከፊል የተዋቀረ ቃለመጠይቅን (Semi-strcutured Interview) ለመጠቀም ተሞክሯል። ቃለመጠይቁ የተከናወነው ከሁለት መምህራን ጋር በመሆኑ፣ ከጠያቂዎችና ተጠያቂዎች ብዛት አንጻር በከፊል የተዋቀረ ቃለመጠይቅ ምክንያት የሚያጋጥመው የወጥነት ችግር አልተከሰተም። ቃለመጠይቁ የተከናወነውም ከተማሪዎች ቡድን ተኮር ውይይት በኋላ በተመሳሳይ ቀን ሲሆን በመቅረጸ ድምጽም ተቀድቷል።

ከሙከራ ቡድን መምህርቷ ጋር የተከናወነው ቃለመጠይቅ አላማ የትወናዊ ንባብ ትምህርት በተማሪዎቹ ላይ ለውጥ ማምጣቱንና አለማምጣቱን ለመፈተሽ፣ እንዲሁም በትወናዊ ንባብ አተገባበር ዙሪያ ምን ምን ሁኔታዎች እንዳጋጠሙ ለመረዳት ነው። ከጥብቅ ቡድኑ መምህርት ጋር የተደረገው ቃለመጠይቅ አላማ ደግሞ የመምህርቷን የማንበብ ክሂል ትምህርት አከናወንና በሳምንቱ ስድስት ክፍለጊዜዎች ያለውን የትምህርት ይዘት ትኩረት መረዳት ነው። በመሆኑም ለሁለቱ መምህራን የተደረገው ቃለመጠይቅ መጠነኛ ልዩነት አለው።

3.5 የጥናቱ አካሄድ (Procedures of the Research)

ይህን ጥናት ለማከናወን የታቀደው በሀዋሳ ከተማ በሚገኝ አንድ ትምህርት ቤት፣ በሁለት የመማሪያ ክፍል ውስጥ በሚማሩ ተማሪዎች ላይ ነበር። ሆኖም ከመነሻ ጥናቱ በተገኘ ልምድ መሰረት ዋናው ጥናት በአዲስ አበባ ከተማ ውስጥ በሚገኙ ሁለት ትምህርት ቤቶች፣ በአራት የመማሪያ ክፍል ውስጥ የሚገኙ ተማሪዎችን በጥናቱ በማካተት ተሰርቷል።

ከላይ በተጠቀሰው መልኩ ጥናቱ የተከናወነው በአዲስ አበባ ከተማ ውስጥ ሲሆን፣ ከአዲስ አበባ ዩኒቨርስቲ በተጻፈ የትብብር ደብዳቤ መነሻነት ሁለት ትምህርት ቤቶች ጥናቱ እንዲካሄድባቸው ፈቃድ ሰጥተዋል። ከትምህርት ቤቶቹ ፍቃድ እንደተገኘ በምክትል ርእሰ መምህሮቹ አማካይነት የካቲት 18 ቀን 2008 ዓ.ም. ከትምህርት ቤቶቹ የሰስተኛ ክፍል የአማርኛ ቋንቋ ሁለት መምህራን ጋር ትውውቅ ተደርጓል። በእለቱ ለመምህራኑና ለምክትል ርእሰ መምህሮቹ ትምህርት ቤቶቹ ለጥናት

ስለተመረጡበት ሁኔታና ስለጥናቱ አካሄድ ማብራሪያ በመስጠት ጥናቱን ለማከናወን የሚረዳ ቅድመ ሁኔታ ተመቻችቷል። መምህራኑም በጥናቱ ለመሳተፍ ፍቃደኛ ሆነዋል።

የካቲት 21 ቀን 2008 ዓ.ም. ከፈታኞች ጋር በአዲስ አበባ ዩኒቨርስቲ ግቢ ውስጥ ለሁለት ሰዓታት ስለቅድመና ድህረልምምድ ፈተናው አከናወን ስልጠናና ውይይት ተከናውኗል። ፈታኞቹ በአማርኛ ቋንቋ ማስተማርና በስነልሳን የዶክትሬት ዲግሪያቸውን እየሰሩ ያሉ የአማርኛ ቋንቋ መምህራን ናቸው። ከሰልጣኞቹ መካከል ሁለቱ በጥናቱ የተካተቱትን ፈተናዎች ለሌላ ተቋም ፈትነዋቸውና ስልጠናም ወስደውባቸው ስለነበር ከተሞክሯቸው ያገኙትን ልምድ ለሌሎች ፈታኞች አጋርተዋል። ከዚህም ባሻገር በማግስቱ ጠዋት በልደታ ክፍለ ከተማ፣ በአለም ማያ አንደኛ ደረጃ ትምህርት ቤት በመገኘት ለ40 ደቂቃ ያህል የንባብ ክሂል ችሎታቸው ዝቅተኛ፣ መካከለኛና ከፍተኛ ናቸው ተብለው በመምህራቸው ለተመረጡ 12 ተማሪዎች ፈተናውን በመፈተን በፈተናው አተገባበር ላይ ሊከሰቱ የሚችሉ ችግሮችን በተግባር ለመፈተሽና በውይይትም ተጨማሪ ስልጠና ለመስጠት ተሞክሯል።

የካቲት 22፣ 24 እና 25 ቀን 2008 ዓ.ም. በቀን ለአንድ ሰዓት ተኩል ያህል የሙከራ ቡድኑን በማስተማር በጥናቱ ለሚሳተፉት መምህርት ስለትወናዊ ንባብ የማስተማሪያ ዘዴ ስልጠና ተሰጥቷል። ስልጠናው በሙከራው አተገባበር፣ በሙከራ ቡድኖቹ የተጨማሪ የመማሪያና የማስተማሪያ ጽሑፎች አጠቃቀምና በትወናዊ ንባብ የማስተማሪያ ዘዴ አከናወን ሂደት ላይ ያተኮረ ነበር።

የካቲት 24 ቀን 2008 ዓ.ም. የቅድመ ልምምድ ፈተና ለሙከራ ቡድኑ ተማሪዎች ተሰጥቷል። ፈተናው የተሰጠው ከጠዋቱ 2:30-5:30 ባለው ጊዜ ውስጥ እያንዳንዱን ተማሪ በተናጠል በመፈተን ነው። ተማሪዎቹ የመጀመሪያዎቹን አራት ፈተናዎች በአንድ ፈታኝ የተፈተኑ ሲሆን፣ አምስተኛውን ፈተና ግን በሁለት ፈታኞች ተፈትነዋል። ይህንንም ለማከናወን ሶስት ፈታኞች አምስተኛውን ፈተና እየተፈራረቁ እንዲፈትኑ ተደርጓል። በፈተናው ወቅት የተፈተኑት ተማሪዎች ውጭ በመቆየት ካልተፈተኑት ጋር እንዳይደባለቁ ጥረት የተደረገ ሲሆን፣ ይህንንም የሙከራ ቡድኑ መምህርትና አጥኝው አስተባብረዋል። የካቲት 25 ቀን 2008 ዓ.ም. በዚሁ አካሄድ የፈተናው ሰዓት ሳይቀየር የጥብቅ ቡድኑ ተማሪዎች እንዲፈተኑ ተደርጓል።

ከቅድመልምምዱፈተና በኋላ ከመጋቢት 1 ቀን 2008 ዓ.ም. እስከ ግንቦት 26 ቀን 2008 ዓ.ም. ድረስ ለ13 ሳምንታት የጥብቅ ቡድኑ በተለመደው ዘዴና መሳሪያ በሳምንት ለስድስት ክፍለጊዜ የአማርኛ ቋንቋ ትምህርት ተምረዋል። የሙከራ ቡድኑ ደግሞ በሳምንት አራት ክፍለጊዜ በተለመደው መልኩ፣ በሳምንት ሁለት ክፍለጊዜ ደግሞ በህጻናት ሥነጽሑፍ ላይ በተመሰረተ ትወናዊ ንባብ ዘዴ ትምህርታቸውን ተከታትለዋል። በነዚህ ጊዜያት በሁለቱም ቡድኖች የመማሪያ ክፍሎች በአጥኚው በቪዲዮ ቀረጻ የታገዘ ምልከታ ተከናውኗል። ሁለቱም ቡድኖች በነዚህ 13 ሳምንታት ቀድመው ሲያስተምሯቸው በነበሩ መምህራን ትምህርታቸውን የተከታተሉ ሲሆን፣ መጋቢት 1 እና 2 ቀን 2008 ዓ.ም. ብቻ ስለትወናዊ ንባብ ማስተማር ተማሪዎቹና መምህሯ ተግባራዊ ምሳሌ እንዲያገኙ ለሙከራዊ ቡድኑ ተማሪዎች በአጥኝው የትወናዊ ንባብ ትምህርት ተሰጥቷል።

የሙከራና የጥብቅ ቡድኑ ከላይ በተጠቀሰው መሰረት ለ13 ሳምንታት ከተማሩ በኋላ የአቀላጥፎ ማንበብና የአንብቦ መረዳት ችሎታቸውን የሚለኩ የድህረልምምድ ፈተናዎችን ግንቦት 29 እና 30 ቀን 2008 ዓ.ም. ተፈትነዋል። ከሁለቱ የሙከራ ቡድን ክፍሎች የተመረጡና ስድስት፣ ስድስት ተማሪዎች ከተካተቱባቸው ቡድኖች ጋር በፈተናው ማግስት በ5 ደቂቃ ልዩነት በተናጠል ቡድን ተኮር ውይይት ተካሂዷል። በዚያው ቀን ከሙከራና ከጥብቅ ቡድኖቹ የአማርኛ ቋንቋ መምህራን ጋር ቃለመጠይቅ ተደርጓል። ከእነዚህ አራት የመረጃ መሰብሰቢያ መሳሪያዎች የተገኙ መረጃዎችም ፈተናዎቹን መነሻ ባደረገ መልኩ ትንታኔና ማብራሪያ ተሰጥቶባቸዋል። በጥናቱ ያልተካተቱ 11 የጥብቅ ቡድኑ ተማሪዎችንና ሁለቱንም ፈተናዎች ያልተፈተኑ ተማሪዎችን ውጤት በማስወገድም በኤስ ፒ ኤስ ኤስ (SPSS version 21) የፈተናዎቹ ትንታኔ ተሰርቷል። በሶስቱ ደጋፊ የመረጃ ማሰባሰቢያ መሳሪያዎች የተገኙ መረጃዎችም ከፈተናው ውጤት ጋር እየተስተያዩ ማብራሪያ ቀርቦባቸዋል።

3.6 የመረጃ አተናተን

በዚህ ጥናት በሙከራዊና በጥብቅ ቡድኑ ውስጥ ያሉት ሁሉም ተማሪዎች (በፈተና ቀን ከቀሩት በስተቀር) የቅድመና የድህረልምምድ ፈተናዎችን ተፈትነዋል። ሆኖም፣ ውጤታቸው ከጥናቱ እንዲወገድ የታቀደው የጥብቅ ቡድኑ 11 ተማሪዎች ውጤት ለትንታኔው ባለማስፈለጉ እንዲቀር ተደርጓል። ከዚህም ውጪ የቅድመልምምድ

ፈተናዎቹን ያልተፈተኑ ተማሪዎች የድህረልምምድ ፈተና ውጤታቸው እንዳይካተት ተደርጎ የመረጃው ትንተና ተከናውኗል። ጥናቱ በሶስት አብይ መላምቶች ላይ ተመስርቶ በመቅረቡም፣ እንደመላምቶቹ ዓይነት ከፈተናዎቹ የተሰበሰቡት ውጤቶች በቲ-ቴስት፣ በተዛምዶ መጠን መለኪያ፣ በድኅረትና በድኅረት ትንተና ውስጥ በተካተተ የልዩነት ትንተና የፈተና መተንተኛ ዘዴዎች ተተንትነዋል።

በመላምት 1.3.1 እና 1.3.2 ስር ያሉትን መላምቶች ለመተንተን ያገለገለው ቲ-ቴስት ነው፤ ከቲ-ቴስት ዓይነቶችም የባእድ ናሙና ቲ-ቴስትና የዳግም ልኬት ናሙና ቲ-ቴስት ስራ ላይ ውለዋል። የባእድ ናሙና ቲ-ቴስቱ ያገለገለው በሙከራዊና በጥብቅ ቡድኑ የተገኙትን ውጤቶች እርስበርስ ለማወዳደር ነው። የዳግም ልኬት ናሙና ቲ-ቴስት ደግሞ፣ ቡድኖቹ በተናጠል በቅድመና በድህረልምምድ ፈተና ያገኙትን ውጤት አነጻጽሮ ለመተንተን አገልግሏል። በሁለቱም ቲ-ቴስቶች የተገኘውን የውጤት ልዩነት ጥንካሬ (effect size) ለማረጋገጥም፣ የኮኸንስ ዲ (*Cohen's d*) የልዩነት ጥንካሬ መጠን አመልካች ቀመር ጥቅም ላይ ውሏል።

በሁለቱም የቲ-ቴስት ዓይነቶች፣ ትንታኔው በሁለት ደረጃ ተሰርቷል። በመጀመሪያ፣ የተገኘው ውጤት አማካይ ውጤት ታይቶ፣ ቡድኖቹ በቅድመ ድህረልምምድ ፈተና ያመጡት ውጤት በተናጠልና ከሌላው ቡድን ጋር ተነጻጽሮ እንዲቀርብ ተደርጓል። ይህም የተገኘውን አማካይ ውጤት ለመተንተን አመችቷል። በመቀጠል ከላይ በተጠቀሰው መልኩ የተገኘው አማካይ ውጤት ምን ያህል ስታትስቲካዊ ጉልህነት አለው? የሚለውን ለመመለስ የሚረዳ ስንጠረዥ ቀርቦ፣ የተገኘው ውጤት ከአልፋ 0.05 መብለጡ ወይም አለመብለጡ ተረጋግጧል። ከአልፋ 0.05 ያነሱ ውጤቶች በተገኙባቸው ሰንጠረዦች፣ የተመዘገበው ጉልህ ልዩነት ምን ያህል ጠንካራ መሆኑን ለመፈተሽ በኮኸንስ ዲ የልዩነት ጥንካሬ መጠን አመልካች ቀመር መስፈርቶች መሰረት ትንተናው ተሰርቷል። በኮኸንስ ዲ የተገኙ ውጤቶችም፣ በ DÖrnyei (2007) በተገለጹ አራት ደረጃዎች ውስጥ ገብተው ትንታኔ ተሰጥቶባቸዋል።

በጥናቱ መግቢያ፣ በ1.3.3 ስር የሰፈሩት መላምቶች በተዛምዶ መጠንና በድኅረት የመረጃ መተንተኛ ዘዴ ተተንትነዋል። በመላምቶቹ የቀረቡትን የቃላዊ ንባብ፣ የፈጠራና የተዘውታሪ ቃላት ንባብ ፍተሻ ውጤቶች ከአንብቦ መረዳት ክሂል ውጤት ጋር ያላቸውን ተዛምዶ ለማወቅ፣ ከድኅረት ባሻገር ከተዛምዶ መጠን መለኪያዎች ውስጥ ፒርሰን ፕሮዳክት ሞመንት የተዛምዶ መለኪያ (Pearson product-moment correlation) ጥቅም ላይ ውሏል። የተዛምዶውን አቅጣጫንና መጠንንም በዚሁ

የመረጃ መሰብሰቢያ መሳሪያ መለካት ስለሚቻል፣ DÖrnyei (2007) ባቀረቧቸው አምስት መስፈርቶች መሰረት፣ በተዛምዶው መጠን ከ 0 እስከ +/-1 የተገኙት ውጤቶች ያላቸው መጠንና አቅጣጫ ተተንትኗል።

ከምልከታ የተገኙ መረጃዎች ራሳቸውን ችለው የተተነተኑ ሲሆን፣ ትንታኔው የሙከራና የጥብቅ ቡድኑን የመማሪያ ክፍል አደረጃጀትና የመማር ማስተማር አተገባበርን የተመለከቱ ናቸው። በጥናቱ የትምህርት አተገባበርን በተመለከተው ክፍል የጥብቅ ቡድኑን ምልከታ በተመለከተ የቀረበው ትንታኔ አጠቃላይ የትምህርት አቀራረቡ ላይ ያተኮረ ነው። የሙከራ ቡድኑን የተመለከተው ትንታኔ ደግሞ አራቱን የትወናዊ ንባብ ማስተማሪያ ክፍሎች መሰረት አድርጎ ቀርቧል። በመጀመሪያው የትወናዊ ንባብ ክፍል የመጽሐፍ ንባብና የጽሑፈተውኔት ክፍፍልና የጋራ ንባብ የነበረ ሲሆን፣ በዚህ ሂደት የነበረው አተገባበር ከምልከታው በተገኙ መረጃዎች መነሻነት ተተንትኗል። በሁለተኛውና በሶስተኛው ክፍል ያለው የልምምድ ጊዜና የመጨረሻው ክፍልን የአቅርቦት ክንውንን መሰረት ያደረገና ከየክፍሉ በተወሰዱ ምሳሌዎች የተደገፈ ትንታኔም ቀርቧል።

ከምልከታው ባሻገር ከቃለመጠይቅና ከቡድን ተኮር ውይይቱ የተገኙ መረጃዎች አንድ ላይ ተተንትነዋል። ከመምህራኑና ከተማሪዎቹ የተገኙ መረጃዎች ከመቅረጸ ድምጽ ወደጽሑፍ ከተገለበጡ በኋላ ተመሳሳይ ጉዳይ ላይ ያተኮሩት እየተለዩና እየተስተያዩ ትንታኔ ቀርቦባቸዋል። ይህንንም ለማድረግ ወደጽሑፍ የተገለበጡት ዓይነታዊ መረጃዎቹን ደግሞ ደጋግሞ ለማንበብ ተሞክሯል። ተመሳሳይ በሆኑ ጉዳዮች ላይ የሚያተኩሩት አንድ ላይ እየተለቀሙ ተጽፈዋል። በተዛማጅ ድርሳናት ክፍል ከተጠቀሱት ንድፈሀሳቦችና ጥናቶች ጋርም እየተስተያዩ ተተንትነዋል። ዓይነታዊ መረጃዎቹ በዚሁ መልክ ከተተነተነ በኋላ ከመጠናዊ መረጃዎቹ ጋር እየተስተያዩ ማብራሪያ ቀርቦባቸዋል።

ምዕራፍ አራት
የናሙና ጥናቱ ውጤት ትንተና፣ ማብራሪያና የተገኙ ተመክሮዎች

የዚህ የናሙና ጥናት (pilot study) ዋና አላማ፣ በህጻናት ሥነጽሑፍ ላይ የተመሰረተ ትወናዊ ንባብ ዘዴ፣ የህጻናትን አቀላጥፎ የማንበብና አንብቦ የመረዳት ክሂል ለማዳበር ያለውን ሚና በማጥናትና በጥናቱም የመረጃ መሰብሰቢያ መሳሪያዎችና የጥናቱን አከናወን በመፈተሽ ለዋናው ጥናት የሚረዳ ትምህርት ማግኘት ነው፡፡ ጥናቱ በሶስተኛ ክፍል ተማሪዎች ላይ ተመስርቶ የተሰራ ሲሆን፣ የጥናቱን ሶስት መላምቶች ለማረጋገጥም የቅድመና የድህረልምምድፈተናዎች ለተጠኝ ተማሪዎች ተሰጥቷል፡፡ የጥናቱን የተሟላ ምስል ለማግኘት ይረዳ ዘንድም በዚህ ምዕራፍ፣ ከተማሪዎቹ ፈተና የተገኙ መልሶች፣ በባእድ ናሙና ቲ-ቴስት (independent samples t test)፣ በዳግም ልኬት ናሙና ቲ-ቴስት (paired samples t test) እና በተዛምዶ መጠን ማሳያ (Correlation) ተተንትነው ውጤታቸው ተብራርቷል፤ በጥናቱ ሂደት የተገኙ ተመክሮዎችም ቀርበዋል፡፡ ይህንን ለማከናወን ያመች ዘንድም በቅድሚያ የናሙና ጥናቱ ከዋና ጥናቱ የሚለይባቸው የናሙና ጥናቱ መላምትና ከፊል የጥናቱ ዘዴን የሚመለከቱ ነጥቦች በ4.1 እና 4.2 ስር ቀርበዋል፡፡

4.1 የናሙና ጥናቱ መላምት

ይህ ጥናት፣ ከናሙና ጥናቱ በኋላ የሚረጋገጡና እስከዚያው ጊዜያዊ መልስ ሆነው የሚቀርቡ ቀጣዮቹን ሶስት አብይ ልዩነት አመልካች ተለዋጭ መላምቶችን ይዞ ተነስቷል፡፡

4.1.1. በህጻናት ሥነጽሑፍ ላይ በተመሰረተ ትወናዊ ንባብ የማስተማሪያ ዘዴ የሚማሩ ተማሪዎች፣ በተለምዷዊው የማስተማሪያ መሳሪያና ዘዴ ከሚማሩት ተማሪዎች የበለጠ የአቀላጥፎ ማንበብ ክሂላቸው በጉልህ ይዳብራል፡፡

ሀ. በህጻናት ሥነጽሑፍ ላይ በተመሰረተ ትወናዊ ንባብ የማስተማሪያ ዘዴ የሚማሩ ተማሪዎች፣ በተለምዷዊው የማስተማሪያ መሳሪያና ዘዴ ከሚማሩት ተማሪዎች የበለጠ የተዘወተሩ ቃላትን የማንበብ ክሂላቸው በጉልህ ይዳብራል፡፡

ለ. በህጻናት ሥነጽሑፍ ላይ በተመሰረተ ትወናዊ ንባብ የማስተማሪያ ዘዴ የሚማሩ ተማሪዎች፣ በተለምዷዊው የማስተማሪያ መሳሪያና ዘዴ ከሚማሩት ተማሪዎች የበለጠ የፈጠራ ቃላትን የማንበብ ክሂላቸው በጉልህ ይዳብራል።

ሐ. በህጻናት ሥነጽሑፍ ላይ በተመሰረተ ትወናዊ ንባብ የማስተማሪያ ዘዴ የሚማሩ ተማሪዎች፣ በተለምዷዊው የማስተማሪያ መሳሪያና ዘዴ ከሚማሩት ተማሪዎች የበለጠ የቃላዊ ንባብ ክሂላቸው በጉልህ ይዳብራል።

4.1.2. በህጻናት ሥነጽሑፍ ላይ በተመሰረተ ትወናዊ ንባብ የማስተማሪያ ዘዴ የሚማሩ ተማሪዎች፣ በተለምዷዊው የማስተማሪያ መሳሪያና ዘዴ ከሚማሩት ተማሪዎች የበለጠ የአንብቦ መረዳት ክሂላቸው በጉልህ ይዳብራል።

4.1.3. በህጻናት ሥነጽሑፍ ላይ በተመሰረተ ትወናዊ ንባብ የማስተማሪያ ዘዴ የተማሩ ተማሪዎች፣ የአቀላጥፎ ንባብና የአንብቦ መረዳት ክሂል ብቃታቸው ተዛምዶ አለው።

ሀ. በህጻናት ሥነጽሑፍ ላይ በተመሰረተ ትወናዊ ንባብ የማስተማሪያ ዘዴ የተማሩ ተማሪዎች፣ የተዘወተሩ ቃላትን የማንበብና የአንብቦ መረዳት ክሂል ብቃታቸው ተዛምዶ አለው።

ለ. በህጻናት ሥነጽሑፍ ላይ በተመሰረተ ትወናዊ ንባብ የማስተማሪያ ዘዴ የተማሩ ተማሪዎች፣ የፈጠራ ቃላትን የማንበብና የአንብቦ መረዳት ክሂል ብቃታቸው ተዛምዶ አለው።

ሐ. በህጻናት ሥነጽሑፍ ላይ በተመሰረተ ትወናዊ ንባብ የማስተማሪያ ዘዴ የተማሩ ተማሪዎች፣ የቃላዊ ንባብና የአንብቦ መረዳት ክሂል ብቃታቸው ተዛምዶ አለው።

4.2 የናሙና ጥናቱ ቦታ፣ የተሳታፊዎች አመራረጥና የጥናቱ ሂደት

የናሙና ጥናቱ ከዋናው ጥናት የሚለይባቸው ነጥቦች አሉ። በዋነኝነት የናሙና ጥናቱ በተከናወነበት ቦታ፣ በተሳታፊዎቹ ዓይነት፣ በጥናቱ ሂደትና በወሰደው ጊዜ

ከዋና ጥናቱ የተለየ ነው። ሌሎቹ የጥናቱን ንድፍና ዘዴ የተመለከቱ ጉዳዮች ከተወሰኑ ማስተካከያዎችና ጭማሪዎች በስተቀር ከዋናው ጥናት ጋር ተመሳሳይነት አላቸው። ከዚህ በታች የናሙና ጥናቱን ውጤት ለማሳየት አመቺ ይሆን ዘንድ የናሙና ጥናቱ የተከናወነበትን ቦታ፣ በጥናቱ ተሳታፊ የሆኑ ተማሪዎችና መምህር አመራረጥን፣ እንዲሁም የጥናቱን ሂደት የተመለከቱ መግለጫዎች ይቀርባሉ።

4.2.1 የናሙና ጥናቱ ቦታ አመራረጥ

የናሙና ጥናቱ የተከናወነው በሀዋሳ ከተማ፣ በአዳሬ አንደኛ ደረጃ ትምህርት ቤት ውስጥ ነው። የሀዋሳ ከተማ ለጥናቱ የተመረጠው፣ በአመቺ ንሞና (convenience sampling) ዘዴ ነው። ከተማው ለጥናቱ የተመረጠው፣ አጥኝው በከተማው ከአስራ ሁለት አመት በላይ በትምህርት ስራ ላይ በመቆየቱ ጥናቱን በከተማው ለመተግበር የሚያመቹ ሁኔታዎች መኖራቸውን ታሳቢ በማድረግ ነው።

ጥናቱ የተከናወነበት ትምህርት ቤት የተመረጠው፣ በአላማ ተኮር (Purposeful sampling) እና በቀላል የእጣ ንሞና (simple random sampling) ዘዴ ነው። በአላማ ተኮር ንሞና፣ በጥናቱ የተካተተው ትምህርት ቤት የመንግስት ትምህርት ቤት እንዲሆን ተደርጓል። ይህም የሆነው፣ የመንግስት ትምህርት ቤቶች አብዛኛው ተማሪ የሚማርባቸው ከመሆኑ አኳያ አጠቃላይ ተጠኝውን መወከል ይችላሉ ተብሎ ስለታመነባቸው ነው። በዚሁ መሰረት፣ ከሀዋሳ ከተማ ትምህርት መምሪያ በተገኘው መረጃ መሰረት በከተማው ውስጥ 26 የአንደኛ ደረጃ የመንግስት ትምህርት ቤቶች ይገኛሉ። የሁሉም ትምህርት ቤቶቹ ስም ዝርዝር ከተገኘ በኋላም፣ በተመሳሳይ ቁርጥራጭ ወረቀቶች ላይ ተጽፎ በቀላል የእጣ ንሞና ዘዴ አዳሬ አንደኛ ደረጃ ትምህርት ቤት በእጣ ተለይቷል ።

4.2.2 የተማሪዎችና የመምህር አመራረጥ

በ4.1.1 ላይ በተገለፀው መልኩ በተመረጠው አዳሬ አንደኛ ደረጃ ትምህርት ቤት ውስጥ የሚገኙት የሶስተኛ ክፍል ተማሪዎች በሶስት የመማሪያ ክፍል ውስጥ ተደልድለዋል። በመማሪያ ክፍል 3A እና 3B ውስጥ ያሉት ተማሪዎች የሚማሩት በአማርኛ ቋንቋ ሲሆን፣ አማርኛን እንደ አንድ የትምህርት አይነት ከአንደኛ ክፍል ጀምረው ሲማሩ ቆይተዋል። በመማሪያ ክፍል 3C ያሉት ደግሞ የሚማሩት በሲዳምኛ ቋንቋ ሲሆን፣ የአማርኛ ቋንቋ ትምህርትን መማር የጀመሩት በዚሁ

አመት ሶስተኛ ክፍል ላይ ነው። በዚህም ምክንያት ለናሙና ጥናቱ የተመረጡት በአማርኛ ቋንቋ ትምህርት የሚሰጥባቸው ሁለቱ ክፍሎች ብቻ ናቸው።

ለናሙና ጥናቱ የሚመረጡ የሁለት ክፍል ተማሪዎች ተመሳሳይ ብቃት ያላቸው ሊሆኑ ይገባል። በዚህም መሰረት በሁለቱ ክፍሎች ተማሪዎች መካከል ጉልህ የሆነ የችሎታ ልዩነት አለመኖሩን ለማረጋገጥ ፈተና ተሰጥቷቸዋል። የፈተናው ውጤት በቲ-ቴስት ተፈትሾም ጉልህ የሆነ የአቀላጥፎ ንባብና የአንብቦ መረዳት ችሎታ ልዩነት የማይታይባቸው መሆኑ ተረጋግጧል። በመቀጠልም፣ ከሁለቱ ክፍሎች ውስጥ በሙከራ ቡድኑና በጥብቅ ቡድኑ ውስጥ ታቅፈው የሚጠኑትን ለመለየት የቀላል የእጣ ንሞና ስራ ላይ ውሏል። በወጣላቸው እጣ መሰረትም በ3A ክፍል ውስጥ ያሉት በሙከራ ቡድን፣ በ3B ያሉት ተማሪዎች ደግሞ በጥብቅ ቡድኑ ውስጥ እንዲደለደሉ ተደርጓል።

በ3ኛA ክፍል ውስጥ 46 ተማሪዎች፣ በ3ኛB ክፍል ውስጥ ደግሞ 41 ተማሪዎች አሉ። ከነዚህ ተማሪዎች 3ኛA ክፍል ውስጥ የሚማሩት 10 ተማሪዎችና 3ኛB ክፍል የሚማሩት 6 ተማሪዎች አፋቸውን በአማርኛ ቋንቋ ስላልፈቱ፣ ከየቡድኖቹ ሁለት፣ ሁለት ተማሪዎች ደግሞ ሁለቱን ፈተና ስላልተፈተኑ በጥናቱ ውጤት ትንታኔ ውስጥ አልተካተቱም። በጥናቱ ውጤት ትንታኔ ውስጥ ከተካተቱት 34 የጥብቅ ቡድኑ አባላት ውስጥ 15ቱ ሴቶች ሲሆኑ፣ 19ኙ ደግሞ ወንዶች ናቸው። ከሙከራዊ ቡድኑ 33 ተጠኝ ተማሪዎች ውስጥ ደግሞ 18ቱ ሴቶች ሲሆኑ፣ የተቀሩት 15ቱ ወንዶች ናቸው። የጥብቅ ቡድኑ ተማሪዎች አማካይ እድሜ አስር ዓመት ከስድስት ወር ሲሆን፣ የሙከራዊ ቡድኑ ደግሞ አስር ዓመት ከስምንት ወር ነው።

በጥብቅ ቡድንነት የተመረጡት፣ አመቱን ሲማሩበት በቆዩበት መልኩ ትምህርታቸውን ለስድስት ሳምንታት ተከታትለዋል። በሙከራ ቡድን ውስጥ ያሉት ተማሪዎች ደግሞ፣ ለስድስት ሳምንታት፣ በሳምንት ሁለት ክፍለጊዜ፣ በየክፍለ ጊዜው ለ40 ደቂቃ ያህል በትወናዊ ንባብ ዘዴ የቀረበውን ትምህርት በተመሳሳይ መምህር ተምረዋል ።

በጥናቱ ውስጥ ተማሪዎቹ ቀድሞ ሲያስተምሯቸው የነበሩ መምህርን በመቀየር በአዲስ መምህር በመማራቸው ሊፈጠር ከሚችል ተላውጦ ለመቆጣጠር ሲባል፣

ከጥናቱ በፊት ሁለቱንም ክፍል ሲያስተምሩ የነበሩ አንድ መምህርት ሁለቱንም ቡድኖች ማስተማራቸውን እንዲቀጥሉ ተመርጠዋል። ይህም ጥናቱ የሚፈጥረው የመምህር ተላውጦ እንዳይኖር ከማድረጉም በላይ፣ የጥብቅ ቡድኑ ሲማር በቆየበት መንገድ ትምህርቱን እንዲከታተል ይረዳል ተብሎ ታስቦ ነው። በዚህም መሰረት መምህርቷ የጥብቅ ቡድኑን ሲማር በቆየበት መንገድ እንዲያስተምሩ፣ የሙከራ ቡድኑን ደግሞ በህጻናት ሥነጽሑፍ ላይ በተመሰረተ ትወናዊ ንባብ ዘዴ እንዲያስተምሩ ስልጠና ተሰጥቷቸዋል። መምህርቷ ለትወናዊ ንባብ የማስተማሪያ ዘዴ አዲስ የነበሩ በመሆናቸው፣ ስለዘዴው አተገባበር በአጥኚው ለሶስት ቀናት ስልጠና እንዲወስዱ ተደርጓል።

ሁለቱን ክፍሎች ለማስተማር የተመረጡትና ያስተማሩት መምህርት፣ ለሰላሳ አምስት አመታት በአንደኛ ደረጃ ትምህርት ቤቶች ውስጥ አማርኛን የማስተማር ልምድ ያላቸው መሪ መምህር ናቸው። በ1972 ዓ.ም.በመምህርነት በሰርተፍኬት፣ በ1996 ዓ.ም.ደግሞ አማርኛን በማስተማር በዲፕሎማ መርሃግብር ትምህርታቸውን ተከታትለው ጨርሰዋል። እድሚያቸውም 56 ነው።

4.2.3 የናሙና ጥናቱ ሂደት

የናሙና ጥናቱ የተከናወነው፣ በአዳሬ አንደኛ ደረጃ ትምህርት ቤት፣ ከየካቲት 30 እስከ ሚያዚያ 23 ቀን 2007 ዓ.ም.ድረስ ባሉት ስምንት ሳምንታት ነው። ከየካቲት 30 ቀን 2007 ዓ.ም.በፊት ባለው አንድ ሳምንት ለትምህርት ቤቱ ርእሰ መምህርት ስለጥናቱና ትምህርት ቤታቸው ለጥናት ስለተመረጠበት ሁኔታ ማብራሪያ በመስጠት ጥናቱ እንዲከናወን ፍቃድ ተወስዷል። በመቀጠል በርእሰ መምህርቷ አማካይነት ከሶስተኛ ክፍል የአማርኛ ቋንቋ መምህርት ጋር ትውውቅ ተደርጓል። ለመምህርቷ ስለጥናቱ ማብራሪያ የተሰጠ ሲሆን፣ ከማብራሪያው በኋላ በጥናቱ ለመሳተፍ ፍቃደኛ ሆነዋል። በዚሁ ሳምንት፣ አማርኛ ቋንቋን በማስተማር ሁለተኛ ዲግሪ ከያዙና በሀዋሳ መምህራን ትምህርት ኮሌጅ የአንደኛ ደረጃ የአማርኛ ቋንቋ እጩ መምህራን አሰልጣኝ ከሆኑ መምህርት ጋር ለሶስት ሰአታት ስለቅድመና ድህረልምምድፈተናው አካሄድ ስልጠናና ውይይት ተከናውኗል።

በጥናቱ የመጀመሪያ ሳምንት፣ ለሶስት ቀናት (ከመጋቢት 2 - 4 ቀን 2007 ዓ.ም) ፣ በቀን ለአንድ ሰዓት ተኩል ያህል በጥናቱ በመምህርነት ለሚሳተፉት መምህርት ስለትወናዊ ንባብ የማስተማሪያ ዘዴ ስልጠና ተሰጥቷል። ስልጠናው በሙከራው

አተገባበር፣ በሙከራ ቡድኖቹ የተጨማሪ የመማሪያና የማስተማሪያ ጽሑፎች አጠቃቀም፣ በትወናዊ ንባብ የማስተማሪያ ዘዴ አከናወንና በጥብቅ ቡድኖቹ የትምህርት ሂደት ላይ ያተኮረ ነበር። ከዚህ ቀደም ብሎ ለሁለት ቀናት ቅድመ ፈተና ለጥብቅና ሙከራዊ በድን ተማሪዎች ተሰጥቷል።

የቅድመ ልምምድ ፈተናው የተሰጠው የካቲት 30 እና መጋቢት 1 ቀን 2007 ዓ.ም.ነው። ፈተናውን አጥኝውና አንድ ተጨማሪ ፈታኝ የሰጡ ሲሆን፣ ሁለቱም ፈታኞች በአንድ ቀን አንድ የመማሪያ ክፍል ውስጥ ያሉትን ሁሉንም ተማሪዎች እኩል ተካፍለው ፈትነዋል። በዚሁ መሰረትም የካቲት 30 የሙከራዊ ቡድኑ፣ መጋቢት 1 ደግሞ የጥብቅ ቡድኑ አባላት ተፈትነዋል።

ከቅድመ ልምምድ ፈተናው በኋላ፣ ከመጋቢት 7 እስከ ሚያዚያ 16 ቀን 2007 ዓ.ም.ባሉት ስድስት ሳምንታት የጥብቅ ቡድኑ በተለመደው የመማሪያ መንገድና መጽሐፍ የተማሩ ሲሆን፣ የሙከራ ቡድኑ ግን የተማሩት በተለየ መልኩ ነው። ከላይ በተጠቀሱት ሳምንታት በሳምንት ለሁለት ክፍለ ጊዜ፣ በአጠቃላይ ለአስራ ሁለት ክፍለ ጊዜያት የሙከራ ቡድኑ የተማረው በህጻናት ሥነጽሑፍ ላይ በተመሰረተ ትወናዊ ንባብ ዘዴ ሲሆን፣ በቀሪዎቹ የሳምንታቱ ሶስት፣ ሶስት ክፍለ ጊዜያት ግን እንደጥብቅ ቡድኑ በተለመደው የመማሪያ መንገድና መጽሐፍ እንዲማር ተደርጓል።

የሙከራ ቡድኑ በትወናዊ ንባብ ዘዴ የተማሩባቸው 12 ክፍለጊዜያት ሶስት ቦታ ተከፍለው፣ በአራቱ ክፍለ ጊዜ አንድ የህጻናት መጽሐፍ ለማስተማሪያነት አገልግሏል። ከአራቱ ክፍለ ጊዜያት ሶስቱ ጽሑፈ-ተውኔቱን በግልና በጋራ አንብቦ ለመለማመድ የዋሉ ሲሆን፣ የመጨረሻው ክፍለ ጊዜ ግን፣ የተለማመዱትን ለክፍል ተማሪዎች በትወናዊ ንባብ ዘዴ በቡድን የሚመደርኩበት ሆኗል። በስድስቱ ሳምንታትም አጥኝው በሙከራዊ ቡድኑ ሁሉም የትወናዊ ንባብ ትምህርት ክፍለ ጊዜያትና በጥብቅ ቡድኑ ስምንት የትምህርት ክፍለ ጊዜያት በመገኘት ምልከታ አድርጓል።

ከስድስት ሳምንት ትምህርት በኋላ፣ ሚያዚያ 21 እና 22 ቀን 2007 ዓ.ም.ለሁለቱም ቡድኖች የድህረ ፈተና ተሰጥቷቸዋል። ፈተናው የተሰጠው በቅድመ ፈተናው መንገድ ሲሆን፣ እያንዳንዱን ተማሪ በቅድመ ፈተናው የፈተናቸው ፈታኝ በድህረ ፈተናውም እንዲፈትናቸው ተደርጓል። የፈተናዎቹ ወረቀቶች ተሰብስበውም፣ የአፍ

መፍቻ ቋንቋቸው አማርኛ ያልሆኑ ተማሪዎችንና ሁለቱንም ፈተናዎች ያልተፈተኑ ተማሪዎችን ውጤት በማስወገድ በኤስ ፒ ኤስ ኤስ (SPSS version 21) የጥናቱ ትንታኔ ተሰርቷል፡፡

4.3 የናሙና ጥናቱ ውጤት

በድህረልምምድፈተናው ውጤት መሰረት፣ በህጻናት ሥነጽሁፍ ላይ በተመሰረተ ትወናዊ ንባብ ዘዴ የተዘወተሩ ቃላት ንባብን የተማሩት፣ በተለምዷዊው ዘዴና በመማሪያው መጽሐፍ ከተማሩት ተማሪዎች ይልቅ ጉልህ በሆነ መልኩ የተሻለ ውጤት አላመጡም ፡፡ ይህም በመሆኑ፣ በሙከራ ጥናቱ 4.1.1 ሀ. ላይ የሰፈረውና "በህጻናት ሥነጽሑፍ ላይ በተመሰረተ ትወናዊ ንባብ የማስተማሪያ ዘዴ የሚማሩ ተማሪዎች፣ በተለምዷዊው የማስተማሪያ መሳሪያና ስልት ከሚማሩት ተማሪዎች የበለጠ የተዘወተሩ ቃላትን የማንበብ ክሂላቸው በጉልህ ይዳብራል፡፡" የሚለው መላምት ውድቅ ሆኗል፡፡ ሆኖም፣ ጉልህ ልዩነታቸው መጠነኛ የጥንካሬ ልዩነት ያለው መሆኑ የልምምዱ ጊዜ ቢቀጥል መላምቱ ውድቅ ላይሆን የሚችልበት ሁኔታ እንዳለ በናሙና ጥናቱ ተጠቁሟል፡፡

በጥናቱ መላምት 4.1.1.ለ ላይ የሰፈረው መላምት "በህጻናት ሥነጽሑፍ ላይ በተመሰረተ ትወናዊ ንባብ የማስተማሪያ ዘዴ የሚማሩ ተማሪዎች፣ በተለምዷዊው የማስተማሪያ መሳሪያና ስልት ከሚማሩት ተማሪዎች የበለጠ የፈጠራ ቃላትን የማንበብ ክሂላቸው በጉልህ ይዳብራል፡፡" የሚል ነበር፡፡ ይህም መላምት በጥናቱ ውጤት መሰረት ውድቅ ሆኗል፡፡ በሙከራና በጥብቅ ቡድኑ መካከል፣ የፈጠራ ቃላት ንባብን በማንበብ ረገድ በድህረልምምድፈተናው ስታትስቲካዊ ጉልህነት ያለው ውጤት አልተመዘገበም፡፡ ሆኖም፣ በተናጠል በተሰራው የግል ጉልህ ልዩነታቸው የሙከራ ቡድኑ ውጤት መጠነኛ የጥንካሬ መሻል ያለው መሆኑ የልምምዱ ጊዜ ቢበረክት መላምቱ ውድቅ ላይሆን የሚችልበት አጋጣሚ እንዳለ ይጠቁማል፡፡

አቀላጥፎ ማንበብን በተመለከተ፣ በጥናቱ የተፈተሸው ሌላው ንኡስ ክሂል ቃላዊ ንባብ ነው፡፡ የቃላዊ ንባብ ችሎታን በመፈተሽ የተገኘው ውጤትም ከላይ ከተጠቀሱት ውጤቶች የተለየ አይደለም፡፡ በቃላዊ ንባብ የድህረልምምድፈተና፣ በትወናዊ ንባብ ዘዴና በተለምዷዊ ዘዴ በተማሩት ተማሪዎች ውጤት መካከል ጉልህ የሆነ

ስታትስቲካዊ ልዩነት አልተመዘገበም። የልዩነቱ ጥንካሬም ተመሳሳይ ነው። ይህም በመሆኑ፣ በጥናቱ መላምት ቁጥር 4.1.1.ሐ የሰፈረውና፣ "በህጻናት ሥነጽሑፍ ላይ በተመሰረተ ትወናዊ ንባብ የማስተማሪያ ዘዴ የሚማሩ ተማሪዎች፣ በተለምዷዊው የማስተማሪያ መሳሪያና ስልት ከሚማሩት ተማሪዎች የበለጠ የቃላዊ ንባብ ክሂላቸው በጉልህ ይዳብራል።" የሚለውን መላምት ውድቅ እንዲሆን አድርጎታል።

በአጠቃላይ አቀላጥፎ ማንበብን በተመለከተ በቀረቡት ሶስት ንኡሳን ክሂሎች ውስጥ የተመዘገቡት ውጤቶች እንደሚያመለክቱት፣ በሙከራዊ ቡድኑና በጥብቅ ቡድኑ መካከል ከስድስት ሳምንት ትምህርት በኋላ ጉልህ የሆነ የአቀላጥፎ ማንበብ ብቃት ልዩነት አልታየም። ይህም፣ በመላምት 4.1.1 ላይ የሰፈረውን፣ "በህጻናት ሥነጽሑፍ ላይ በተመሰረተ ትወናዊ ንባብ የማስተማሪያ ዘዴ የሚማሩ ተማሪዎች፣ በተለምዷዊው የማስተማሪያ መሳሪያና ስልት ከሚማሩት ተማሪዎች የበለጠ የአቀላጥፎ ማንበብ ክሂላቸው በጉልህ ይዳብራል።" የሚለውን መላምት ውድቅ አድርጎታል። ሆኖም በቡድኖቹ ተናጠላዊ የቅድመና ድህረልምምድፈተና ውጤቶች መካከል በታዩት የጉልህ ልዩነቶች ጥንካሬ፣ በትወናዊ ንባብ የተማረው ቡድን ልዩነቶች የተሻለ ጠንካራ የነበሩ በመሆናቸው፣ የሙከራ ጊዜው ቢረዝም ውጤቱ የተለየ ሊሆን እንደሚችል ፍንጭ ይሰጣሉ።

የናሙና ጥናቱ ይዞት የተነሳው ሁለተኛው አብይ መላምት፣ "በህጻናት ሥነጽሑፍ ላይ በተመሰረተ ትወናዊ ንባብ የማስተማሪያ ዘዴ የሚማሩ ተማሪዎች፣ በተለምዷዊው የማስተማሪያ መሳሪያና ዘዴ ከሚማሩት ተማሪዎች የበለጠ የአንብቦ መረዳት ክሂላቸው በጉልህ ይዳብራል።" የሚል ሲሆን፣ በናሙና ጥናቱ ለስድስት ሳምንታት በትወናዊ ንባብ የተማሩ ተማሪዎች ግን አንብቦ የመረዳት ብቃታቸው በተለመደው የማስተማሪያ መንገድ ከተማሩት ጉልህ በሆነ መልኩ እንደማይበልጥ ተረጋግጧል። በዚህ ምክንያትም የጥናቱ መላምት ውድቅ ሆኗል።

ሁለቱን ቡድኖች በማነጻጸር በተገኘው ውጤት የጥናቱ መላምት ውድቅ ይሁን እንጂ፣ የሁለቱንም የድህረልምምድፈተና ውጤት ከራሳቸው የቅድመ ልምምድ ፈተና ጋር በማነጻጸር የተገኘው ውጤት የሚጠቁመው ነገር አለ። ቡድኖቹ ያገኙት ውጤት በተናጠል ሲታይ የሙከራዊ ቡድኑ ተማሪዎች ከጥብቅ ቡድኑ ተማሪዎች ይልቅ ጉልህ በሆነ መልኩ የራሳቸውን ውጤት አሻሽለዋል። ይህም የስድስት

ሳምንቱ ትምህርት ቢቀጥል በሁለቱ ቡድኖች መካከል ጉልህ የሆነ ልዩነት ሊፈጠር እንደሚችል ያመለክታል።

በናሙና ጥናቱ ውጤት መሰረት አንብቦ መረዳትና አቀላጥፎ ማንበብ ጉልህ ተዛምዶ እንዳላቸው ተረጋግጧል። የተዛምዶ መጠናቸውም ጠንካራ ነው። ይህም ውጤት፣ "በህጻናት ሥነጽሑፍ ላይ በተመሰረተ ትወናዊ ንባብ የማስተማሪያ ዘዴ የተማሩ ተማሪዎች፣ የአቀላጥፎ ንባብና የአንብቦ መረዳት ክሂል ብቃታቸው ተዛምዶ አለው" የሚለውን የጥናቱን መላምት ተቀባይነት እንዲኖረው አድርጓል። በዚህም መሰረት፣ ከጥናቱ መላምቶች የመጨረሻው አንድ መላምት ብቻ ተቀባይነት ሲያገኝ፣ ቀሪዎቹ ሁለት መላምቶች ውድቅ ሆነዋል።

4.4 ከናሙና ጥናቱ የተገኙ ተመክሮዎች

የዚህ የናሙና ጥናት ዋና አላማ በዋናው ጥናት አላማ ላይ ተንተርሶ በመስራት፣ የጥናቱን የመረጃ መሰብሰቢያ መሳሪያዎችና የጥናቱን አከናወን በመፈተሽ ለዋናው ጥናት የሚረዳ ግብአት ማግኘት ነው። በዚሁ መሰረትም ከሙከራዊ ጥናቱ የተገኙ ተመክሮዎች በአራት ንኡሳን ክፍሎች ተከፋፍለው ቀርበዋል።

ሀ. የመረጃ መሰብሰቢያ መሳሪያዎችን በተመለከተ የተገኙ ተመክሮዎች

የተማሪዎቹን አቀላጥፎ የማንበብና አንብቦ የመረዳት ብቃትን ለመፈተሽ የተሰናዱ ፈተናዎች፣ በመነሻ ጥናቱ ወቅት ከአተገባበር ችግር በስተቀር የጥያቄ አቀራረብና የመመዘን ብቃት ችግር አልታየባቸውም። በአተገባበሩ ላይ የታየው ችግር የሁለቱ ቡድን ተማሪዎች ካላቸው ቅርበት የተነሳ ስለፈተናዎቹ የመነጋገር አጋጣሚ ሊያገኙ የመቻላቸው እድል ሰፊ የነበረ መሆኑ ነው። ይህም ፈተናውን በአንድ ቀን ለመፈተን ካለመቻሉ የተነሳ የመጣ ችግር ነው። በዋናው ጥናት ሁለቱን ቡድኖች ከተለያዩ ትምህርት ቤቶች ለመውሰድ ከታሰበባቸው ምክንያቶች አንዱም ይህ ነው።

ከላይ ከተጠቀሰው በተጨማሪ፣ ተማሪዎቹ ሲያነቡ የሚያሰሙትን ተገቢ አገላለጽ ማየት አስፈላጊ እንደነበርም ትምህርት ተወስዷል። አቀላጥፎ ማንበብ ከሚያካትታቸው ጉዳዮች አንዱ ተገቢ አገላለጽ ነው። የአንባቢው የአነባብ ድምጸት በተቀያየረ ቁጥር ንባቡን ከመረዳት ጋር እንደተከናወነ ይታሰባል። ሆኖም ይህ የመነሻ ጥናቱ ትኩረት ስላልነበረም ተገቢ አገላለጽን ለመፈተሽ አልተሞከረም፤ ፍተሻውን ለማካሄድ የሚረዳ የመረጃ መሰብሰቢያ መሳሪያም አልተቀረጸም። ሆኖም

በሙከራው ጥናት ተማሪዎቹ ትወናዊ ንባብን በተለያየ ድምጸት ሲያነቡ ታይቷል። እንደ ድምጸታቸው ልዩነትም የችሎታ መበላለጥ ታይቶባቸዋል። በቅድመና በድህረልምምድፈተናዎቹ እንዲሁም በትወናዊ ንባብ ወቅት በተማሪዎቹ መካከል የነበረው የድምጽ አወጣጥ ልዩነት በጣም የተለያየ ነበር። ከዚህ በመነሳት በዋናው ጥናት ለዚህ የሚረዳ የመረጃ መሰብሰቢያ መሳሪያ ተዘጋጅቶ የተማሪዎቹን ተገቢ አገላለጽ መፈተሽ እንደሚገባ ታምኖ በዋናው ጥናት ላይ በመተግበሩ የአቀላጥፎ ማንበብን አላባዎች በተሟላ መልኩ ለመመዘን የተቻለ ሲሆን፣ ይህም በንኡሳን መላምቶች ላይ ለውጥ ፈጥሯል።

ለ. የጥናቱ ናሙናን በተመለከተ የተገኙ ተመክሮዎች

በመነሻ ጥናቱ፣ በአዳሬ አንደኛ ደረጃ ትምህርት ቤት በ3ኛ 'A' ክፍል የሚገኙ 34 ተማሪዎች በሙከራ ቡድንነት፣ በ3ኛ 'B' ክፍል የሚማሩት 33 ተማሪዎች ደግሞ በጥብቅ ቡድንነት ተወስደው ተጠንተዋል። ከስድስት ሳምንቱ ትምህርት በኋላ በሁለቱ ቡድኖች መካከል በአንብቦ መረዳትና በአቀላጥፎ ማንበብ ውጤት መካከል ጉልህ ልዩነት እንደሌለ ተረጋግጧል። በምልከታው እንደታየው ግን ከጥብቅ ቡድኑ ይልቅ የሙከራ ቡድኑ ተማሪዎች ከፍ ያለ የንባብ ተነሳሺነት ኖሯቸው ጽሑፈ-ተውኔቱን ሲያነቡና ለንባብ የሚቸገሩ ተማሪዎችንም ሲረዱ እንዲሁም ቡድናቸው የተሻለ እንዲሆን ሲጥሩ ታይቷል።

በጥናቱ የተመዘገበው ጉልህ ልዩነት የሌለው ውጤት፣ ትወናዊ ንባቡ ለአጭር ጊዜ በመካሔዱ፣ የጥብቅ ቡድኑ በመበከሉ ወይም ትወናዊ ንባቡ ለውጥ ባለመፍጠሩ የተከሰተ ሊሆን ቢችልም፣ የጥናቱ ናሙና ለውጤቱ ጉልህ አለመሆን አንዱ ምክንያት ሊሆን እንደሚችል ይገመታል። ሁለቱ ቡድኖች በቅድመና በድህረ ፈተና ያስመዘገቡት የተናጠል ውጤት ጥንካሬ ልዩነት መኖሩ፣ በናሙናው አናሳነት ላይ ጥያቄ እንዳነሳ አድርጎኛል። Muijs (2004) እንደሚሉት በቲ-ቴስት የሚተነተኑ ናሙናዎች ቁጥር ባነሰ ቁጥር በቡድኖቹ መካከል የሚፈጠረውን ትክክለኛ ልዩነት ለማግኘት ያስቸግራል። ከዚህ በመነሳትና የተፈጠረውን ጥያቄ ለመመለስ፣ በዋናው ጥናት የተሻለ የተማሪ ቁጥር ያለባቸውን ትምህርት ቤቶች በመምረጥ ጥናቱን ማከናወን እንደሚገባ ትምህርት ተወስዷል። በዚህም መሰረት በዋናው ጥናት በአራት የመማሪያ ክፍል የሚማሩ 160 ተማሪዎች የጥናቱ ተሳታፊዎች እንዲሆኑ ተደርጓል።

ሐ. የጥናቱ አከናወንን በተመለከተ የተገኙ ተመክሮዎች

በመነሻ ጥናቱ ሁለት መሰረታዊ ተላውጦዎችን ለመቆጣጠር አዳጋች ሆኗል፡፡ የመጀመሪያው ተላውጦ የቅድመና ድህረልምምድፈተናዎች አቀራረብ ሲሆን፣ ሁለተኛው ደግሞ የጥብቅ ቡድኑ የማስተማሪያ መንገድ ነው፡፡

በጥናቱ የቅድመም ይሁን የድህረልምምድፈተናዎቹ ለሁለቱ ቡድኖች የተሰጡት በሁለት የተለያዩ ቀናት ነው፡፡ በመጀመሪያው ቀን የሙከራ ቡድኑ ተማሪዎች የተፈተኑ ሲሆን፣ በሁለተኛው ቀን ደግሞ የጥብቅ ቡድኑ ተማሪዎች ተፈትነዋል፡፡ ይህም የሆነው የሁለቱም ቡድን ፈታኞች ተመሳሳይ እንዲሆኑ በማድረግ፣ በፈታኞች ልዩነት የተነሳ ሊመጣ የሚችለውን ተላውጦ ለመቆጣጠር ሲባል ነው፡፡ በምዕራፍ ሶስት እንደተጠቀሰው፣ ሁለቱ ፈታኞች አንዱን ቡድን ብቻ ለመፈተን ተማሪዎቹ በቀን ውስጥ የሚማሩባቸውን ክፍለ ጊዜዎች ተጠቅመዋል፡፡

ፈተናው በሁለት ቀን በመከናወኑ፣ የተወሰኑ የጥብቅ ቡድኑ አባላት የፈተናውን ይዘትና አቀራረብ ቀደም ብለው ከተፈተኑት የሙከራ ቡድኑ አባላት እንደተረዱ ይታሰባል፡፡ ይህ ታሳቢ የተደረገው በሁለቱ ክፍል ተማሪዎች መካከል ከፍ ያለ ግንኙነት እንዳለ በጥናቱ ምልከታ በመስተዋሉ ነው፡፡ ይህም በቅድመና በድህረልምምድፈተና የተመዘገቡትን የጥብቅ ቡድኑ አባላትን ውጤት ሊያዛባ እንደሚችል ይገመታል፡፡ የዚህ አይነት ችግር በዋናው ጥናት ላይ እንዳያጋጥም፣ ተጨማሪ ፈታኞችን በማካተት በአንድ ቀን ሁለቱንም ቡድኖች መፈተን ወይም የተለያዩ ትምህርት ቤት ተማሪዎችን በሙከራና በጥብቅ ቡድንነት መውሰድ እንደሚያስፈልግ ትምህርት ተወስዷል፡፡ በዋናው ጥናት ሁለቱንም አማራጮች በመውሰድ በስድስት ፈታኞች ፈተናው ተሰጥቷል፡፡ የሙከራና የጥብቅ ቡድኑ ተማሪዎችም ከተለያዩ ትምህርት ቤቶች ተወስደዋል፡፡

በሙከራዊ ጥናቱ ለመቆጣጠር ያስቸገረው ሁለተኛው ተላውጦ የጥብቅ ቡድኑ አባላት የተማሩበት የማስተማሪያ ዘዴ ነው፡፡ አጥኝው የጥብቅ ቡድኑ አባላት ሲማሩ ለስምንት ክፍለጊዜያት ምልከታ አካሂዷል፡፡ ከነዚህ ክፍለጊዜያት በሶስቱ (ሚያዚያ 7፣ 12 አና 14 ቀን 2007 ዓ.ም) ተማሪዎች እርስ በእርሳቸው የጻፉትን ደብዳቤ ወጥተው ሲያነቡ ተመልክቷል፡፡ ደብዳቤውን ያነበቡበት ሂደትና ዝግጅት ከትወናዊ ንባብ ዘዴ አቀራረብ ጋር በከፊል ይዛመዳል፡፡ ተማሪዎቹ የጻፉትን ደብዳቤ

ደጋግመው ቤታቸው ካነበቡ በኋላ ክፍል ውስጥ ጮክ ብለው እንዲያነቡ ተደርጓል። ይህ የትምህርት አቀራረብ በትምህርት እቅዱ ውስጥ ያልነበረ ነው።

ጥናቱ ሲከናወንና የትወናዊ ንባብ ትምህርቱ ክፍል ውስጥ ከመተግበሩ በፊት ለመምህርቷ ስልጠና ተሰጥቷል። በስልጠናውም የጥብቅ ቡድኑ አባላት ቀደም ሲል በነበረው የማስተማሪያ መንገድ ብቻ መማር እንዳለባቸው ተገልጿል። ሆኖም መምህርቷ በሌላ ቅርጽ በከፊል የትወናዊ ንባቡን አቀራረብ ለመተግበር ከመሞከራቸውም ባሻገር፣ በጥብቅ ቡድኑ ተማሪዎች ተደጋጋሚ ጥያቄ የተነሳ፣ የጥብቅ ቡድኑንም በትወናዊ ንባብ ዘዴ ለማስተማር ለአጥኝው ተደጋጋሚ ጥያቄ አቅርበዋል። የጥብቅ ቡድኑ አባላት እንደሙከራ ቡድኑ አባላት እንማር እያሉ እንደሚጠይቋቸውም መምህርቷ ገልጸዋል።

ከላይ ከተነሱት ነጥቦች አንጻርም፣ መምህርቷ ከተለምዷዊ የማስተማር ስልታቸው ወጥተው ወደትወናዊ ንባብ ዘዴ ያጋደለ ትምህርት ለጥብቅ ቡድኑ አባላት መስጠታቸውን እንረዳለን። የሙከራ ቡድኑ አባላትም ከጥብቅ ቡድኑ አባላት ጓደኞቻቸው ጋር ስለሚማሩበት የማስተማሪያ ዘዴ እንደተወያዩ መረዳት ይቻላል። ይህም በጥብቅና በሙከራ ቡድኑ ተማሪዎች የእርስ በእርስ ግንኙነት የተነሳ፣ የሁለቱን ቡድኖች ተማሪዎች በአግባቡ መለየት እንዳልተቻለ ያሳያል። ከሙከራዊ ጥናቱ በተገኘው በዚህ ትምህርትም፣ በዋናው ጥናት የሙከራና የጥብቅ ቡድኑ አባላትን በአንድ ክፍለ ከተማ ከሚገኙ የተለያዩ ትምህርት ቤቶች ለመውሰድ ታቅዶ በዋናው ጥናት ተግባራዊ ሆኗል።

በትምህርት ቤቶቹና በመምህራኑ ልዩነት የተነሳ የሚመጣውን ተላውጦ ለመቀነስም፣ ዋናው ጥናት በሁለተኛው መንፈቀ አመት ላይ ይሰራል ተብሎ ታቅዶ ተግባራዊ ሆኗል። ተማሪዎቹ ሙሉውን የአንደኛ መንፈቀ አመት በተለያዩ ትምህርት ቤቶችና መምህራን ተምረው በሁለተኛው መንፈቀ አመት መጀመሪያ ላይ በሚሰጣቸው ቅድመ ፈተና ጉልህ ልዩነት ካላስመዘገቡ፣ በቀጣዮቹ ሶስት የሙከራ ጥናቱ ወራትም በጥናቱ ከሚፈጠር ተላውጦ ውጭ ለሌላ ተላውጦ አይጋለጡም ተብሎ ይጠበቃል።

መ. የሞዴሉን አተገባበር በተመለከተ የተገኙ ተመክሮዎች

በመነሻው ጥናት የተተገበረው የትወናዊ ንባብ ሞዴል፣ ለአቅርቦቱ የተሻሻለው የ Drew (2013) የትወናዊ ንባብ ሞዴል ሲሆን፣ ለዝግጅት፣ ለምሳሌነትና ለልምምድ ተግባራት ደግሞ Poe (2013) ካቀረቧቸው ላይ-ታችናከትብብራዊ አንባቢ ተኮር

ሞዴሎች የተውጣጣ ሞዴል ነው። በዚህ ሞዴል፣ የሙከራ ቡድኑ አባላት ሲማሩ ያጋጠመው ዋነኛ ችግር፣ ሞዴሉ ምንም ማንበብ የማይችሉ ተማሪዎችን ማሳተፍ አለመቻሉ ነው። ምንም የማያነቡ ተማሪዎች በትወናዊ ንባብ የማስተማር ዘዴ ሲማሩ ከመምህሯ የሚቀርበውን ገለጻና የታሪክ ንባብ በማዳመጥ ተሳታፊ የሆኑ ሲሆን፣ ጽሑፈ-ተውኔቱንና የደረሳቸውን የገጸባህሪ ሚና የያዘውን ክፍል በማንበብ ግን ተሳታፊ መሆን አልቻሉም። ይህም በመሆኑ፣ በትምህርቱ ተጠቃሚ አልሆኑም፤ የቡድን አባላቱም ጽሑፈ-ተውኔቱን በህብረት በተቀናጀ መልኩ እንዳያቀርቡ ምክንያት ሆነዋል። በዚህም እነሱ ብቻ ሳይሆኑ የቡድን አባላትም ከትወናዊ ንባብ ማግኘት የሚችሉትን ትምህርት በተሟላ ሁኔታ ማግኘት አልቻሉም።

የጎለበተው የትወናዊ ንባብ ሞዴል፣ ላይ-ታች ሞዴልና ትብብራዊ አንባቢ ተኮር ሞዴሎች ተቀናጅተው ለክፍል ትግበራ ቢመረጡም ይህ ችግር ተከስቷል። ሆኖም ሌሎቹ የትወናዊ ንባብ ሞዴሎችም ለእንደዚህ ዓይነት ተማሪዎች የሚሆን የማስተማሪያ መንገድ የላቸውም (Poe፣ 2013)። ስለዚህ፣ የትወናዊ ንባብ የማስተማሪያ ስልትን ለነዚህ ተማሪዎች በሚሆን መልኩ ለመተግበር ይህንኑ ሞዴል ማሻሻል እንደሚያስፈልግ ታምኗል። በዚህም በዋናው ጥናትም ሞዴሉ ያለበትን ክፍተት ለመሙላት መምህራን ተባባሪ አንባቢ የሚሆኑበት መንገድ መመቻቸት እንዳለበት ከሙከራዊ ጥናቱ ትምህርት በመወሰዱ በዋናው ጥናት ላይ መምህሯ ተባባሪ አንባቢ የሆኑበት ሞዴል ተቀርጿል።

4.5 በናሙና ጥናቱ ወቅት ያጋጠሙ ችግሮችና የተወሰዱ መፍትሄዎች

በናሙና ጥናቱ ወቅት ያጋጠሙ ችግሮች ነበሩ። ለነዚህ ችግሮችም በአጥኚው የመፍትሄ ሀሳብ ተሰጥቶ የታለፈ ሲሆን፣ በዚህም የነበረውን ችግር በመጠኑም ቢሆን ለመፍታት ተሞክሯል። ከዚህ በታች ችግሮቹና የተሰጣቸው መፍትሄ በአጭሩ ቀርቧል።

ሀ. ማንበብ የማይችሉ ተማሪዎች በሙከራ ቡድኑ ውስጥ መኖራቸው

በጥናቱ ከተሳተፉት ተማሪዎች ውስጥ ማንበብ የማይችሉ ነበሩ። በተለይ በሙከራ ቡድኑ ውስጥ የነበሩትን ተማሪዎች ከትወናዊ ንባብ ትግበራ ማውጣትም፣ ማስገባትም አስቸጋሪ ነበር። ተማሪዎቹን በጥናቱ ክፍለ ጊዜ ከክፍል እንዲወጡ ወይም ክፍል ውስጥ ሆነው በትወናዊ ንባብ ልምምድና አቅርቦት ላይ እንዳይካፈሉ

ማድረግ ፈጽሞ ተገቢ ስላልነበረ ተማሪዎቹ በቡድናቸው ውስጥ ሆነው የትምህርቱ አካል እንዲሆኑ ተደርጓል። በዚህ ደግሞ በተለይ በአቅርቦት ወቅት ማንበብ ባለመቻላቸው የቡድኑ አባላት አቅርቦት ተበላሽቷል። ይህን ለማስተካከል በልምምድና በአቅርቦት ወቅት መምህርቷ ማንበብ ለማይችሉት ተማሪዎች ረዳት አንባቢ እንዲሆኑ መፍትሄ ተሰጥቶ በመጨረሻዎቹ ክፍለ ጊዜዎች ተተግብሯል። በዚህም ማንበብ የማይችሉትን ተማሪዎች በትወናዊ ንባቡ ላይ ተሳታፊ እንዲሆኑ ከማድረግ ባሻገር የቡድኑ አባላትም ሳይቸገሩ ትወናዊ ንባቡን ማቅረብ ችለዋል።

ለ. ከክፍል የሚቀሩ ተማሪዎች

ትወናዊ ንባብ በቡድን ሆኖ መስራትን ይፈልጋል። በቡድኑ ውስጥም እያንዳንዱ ተማሪ በሌላው የማይተካ ሚና አለው። በመነሻ ጥናቱ ወቅት የሙከራ ቡድኑ አባላት ከክፍል ይቀሩ ስለነበረ የክፍል ልምምዱ ችግር ነበረበት። በሁለት አቅርቦቶች ላይም የቡድኑ አባላት ተሟልተው ባለመገኘታቸው ያሉት ተማሪዎች ትወናዊ ንባቡን ለማቅረብ ተቸግረው ነበር። ለዚህ ችግር የተወሰደው መፍትሔ፣ ትወናዊ ንባቡን ቀድመው ካቀረቡ ቡድኖች ውስጥ የቀሩትን ተማሪዎች አይነት ድርሻ ያላቸውን ተማሪዎች በመሙያነት መጠቀም ነበር። በልምምዱ ወቅት ደግሞ የተሻለ የማንበብ ችሎታ ያለው የቡድኑ አባል የቀረውን ተማሪ ድርሻ ጭምር እንዲያነብ ተደርጓል።

ሐ. ፈተናው የወሰደው ጊዜ

ለመነሻ ጥናቱ የተዘጋጀውን ፈተና ለአንድ ክፍል ተማሪዎች ለመፈተን በአማካይ አራት ሰአት ይወስድ ነበር። እነዚህ ሰአታት ተከታታይ መሆን ስላለባቸው አንድ ሙሉ የትምህርት ፈረቃን መጠቀም አስፈልጓል። በዚህም ከአማርኛ ቋንቋ መምህሯ ክፍለ ጊዜ ባሻገር የሌሎቹንም ስለነካ የፍቃደኝነት ችግር ነበር። ይህንን ችግር ለመፍታት ተማሪዎቹ ሌሎች ትምህርቶችን እየተማሩ ባሉበት ወቅት የተወሰኑትን ብቻ ለፈተና በማስወጣት ውጭ ለመፈተን ተችሏል። ይህ መፍትሄ በሌሎች መምህራን የተነሳውን ቅሬታ በመጠኑ ከመፍታቱም ባሻገር የተፈተኑ ተማሪዎችን ካልተፈተኑት ለመለየት ረድቷል።

መ. የጥብቅ ቡድኑ ተማሪዎች በትወናዊ ንባብ ዘዴ ለመማር የነበራቸው ፍላጎት

በጥናቱ ያጋጠመው ሌላው ችግር የጥብቅ ቡድኑ ተማሪዎች በትወናዊ ንባብ ዘዴ ለመማር የነበራቸው ፍላጎት ነው። ተማሪዎቹ ከሙከራ ቡድኑ አባላት ስለትወናዊ

ንባቡ ትምህርት በማወቃቸው መምህርቷን እነሱም በተመሳሳይ መልኩ መማር እንዳለባቸው ይጠይቋቸው ነበር። መምህርቷ በተሰጣቸው ስልጠና ጥብቅ ቡድኑ በነበረው የማስተማሪያ ዘዴ መማርን መቀጠል እንዳለበት ቢያውቁም በተማሪዎቹ ጫና የጥብቅ ቡድኑን አባላት በትወናዊ ንባብ ዘዴ ለማስተማር ከፍ ያለ ፍላጎት አሳይተዋል። ለዚህ የተሰጠው መፍትሄ ከስድስቱ ሳምንት የሙከራ ትምህርት በኋላ የጥብቅ ቡድኑ አባላት በትወናዊ ንባብ ዘዴ እንደሚማሩ ቃል በመግባት ይህ እንዲገለጽላቸው ማድረግ ነበር። ከዚሁ ጎን ለጎን ተማሪዎቹ ተለማምደው የጨረስዋቸውን ጽሑፈ-ተውኔቶች ከመምህሯ ወዲያው በመሰብሰብ የጥብቅ ቡድኑ አባላት እንዳይማሩባቸው ለማድረግ ተሞክሯል። ይህ ችግሩን ባይፈታም መጠነኛ መፍትሄ ሆኗል።

ምዕራፍ አምስት
የዋናው ጥናት የመረጃ ትንተናና ማብራሪያ

5.1 የመረጃ ትንተና

በዚህ የውጤት ትንተና ክፍል የጥናቱን ሶስት አብይ መላምቶች ለመፈተሽ የሚረዳ በሶስት አብይ ክፍሎች የተደራጀ ትንታኔ ቀርቧል። የመጀመሪያዎቹ ሁለት አብይ ክፍሎች በህጻናት ሥነጽሑፍ ላይ የተመሰረተ ትወናዊ ንባብ ዘዴ፣ የህጻናትን አቀላጥፎ የማንበብና አንብቦ የመረዳት ክሂልን ለማዳበር ያለውን ሚና ለመተንተን የቀረቡ ናቸው። በትንተናው የሙከራና የጥብቅ ቡድኑ አባላት በቅድመና በድህረልምምድፈተና ያመጡት ውጤት እየተነጻጸረ ቀርቧል። የመጨረሻው አብይ የትንታኔ ክፍል በዘዴው የተማሩ ተማሪዎችን የአቀላጥፎ ማንበብና የአንብቦ መረዳት ክሂል ውጤት ተዛምዶን ለመፈተሽ የቀረበ ነው። ይህም በመሆኑ በመጨረሻው ክፍል የሙከራ ቡድኑ የአንብቦ መረዳትና የአቀላጥፎ ማንበብ የድህረልምምድ ፈተና ውጤቶች ብቻ እርስበእርስ እየተነጻጸሩ ተተንትነዋል።

5.1.1 በህጻናት ሥነጽሑፍ ላይ የተመሰረተ ትወናዊ ንባብ ዘዴ የህጻናትን አቀላጥፎ የማንበብ ክሂል ለማዳበር ያለው ሚና

በዚህ ክፍል፣ በህጻናት ሥነጽሑፍ ላይ የተመሰረተ ትወናዊ ንባብ ዘዴ የህጻናትን አቀላጥፎ የማንበብ ክሂል ለማዳበር ያለውን ሚና ለመፈተሽ የቀረቡ አራት ፈተናዎች ይተነተናሉ። ፈተናዎቹ፣ የተዘወተሩ ቃላት ማንበብን፣ የፈጠራ ቃላት ማንበብን፣ በፍጥነት ማንበብንና ተገቢ የንባብ አገላለጽን በተናጠል ለመፈተሽ የቀረቡ ናቸው። በእነዚህ ፈተናዎችም አማካይነት የአቀላጥፎ ማንበብ መሰረታዊ አላባውያን የሆኑት ትክክለኝነት፣ ፍጥነትና ተገቢ አገላለጽ ይፈተሻሉ። ከፍተሻው የተገኙ ውጤቶችም በገላጭ ስታትስቲክስ (descriptive) እና በድምዳሜያዊ ስታትስቲክስ (inferential statistics) ዘዴዎች ተተንትነው የተጠኝዎቹን የአቀላጥፎ ማንበብ ብቃት ደረጃን ለማሳየት ይሞከራል።

5.1.1.1 በህጻናት ሥነጽሑፍ ላይ የተመሰረተ ትወናዊ ንባብ ዘዴ በትክክል ማንበብን ለማዳበር ያለው ሚና

በትክክል ማንበብ የፈጠራና የተዘወተሩ ቃላትን በትክክል ማንበብን ይጠይቃል። ይህም በመሆኑ በትክክል የማንበብ ብቃትን ለመለካት የሚዘጋጁ ፈተናዎች

የፈጠራና የተዘወተሩ ቃላትን አካተው መያዝ ይኖርባቸዋል (Hudson et al.፣ 2005፤ Rasinski፣ 2004)። በዚህም መሰረት የ13 ሳምንት ልምምድ ከመጀመሩ በፊት በጥናቱ የተካተቱ ተማሪዎችን በትክክል የማንበብ የቀደመ ብቃትን ለመለካት የተዘወተሩና የፈጠራ ቃላትን እንዲያነቡ ተደርጓል። በእነዚህ የተዘወተሩና የፈጠራ ቃላትን በትክክል የማንበብ ፈተናዎችም የሙከራና የጥብቅ ቡድኑ ተማሪዎች የተለያየ ውጤት አስመዝግበዋል። ሁለቱም ቡድኖች ቃላትን በትክክል በማንበብ ያስመዘገቡት አማካይ ውጤት ከክፍል ደረጃው ቃላትን በትክክል የማንበብ ዝቅተኛ መስፈርት (95%) በታች ሆኗል። ሆኖም ሁለቱም ቡድኖች ከፈጠራ ቃላት ይልቅ የተዘወተሩ ቃላትን በተሻለ መልኩ በትክክል አንብበዋል።

የጥብቅ ቡድኑ ተማሪዎች ለፈተና ከቀረቡላቸው የተዘወተሩ ቃላት ውስጥ 81% ያህሉን በትክክል ሲያነቡ፣ የሙከራ ቡድኑ ግን በትክክል ያነበቡት 76% ያህሉን ብቻ ነው። ለፈተና ከቀረቡት የፈጠራ ቃላት ውስጥ ደግሞ የጥብቅ ቡድኑ 65% ያህሉን በትክክል ሲያነቡ፣ የሙከራ ቡድኑ ተማሪዎች 61% ያህሉን ብቻ በትክክል አንብበዋል። የሙከራ ቡድኑ አማካይ ውጤት በተዘወተሩም ሆነ በፈጠራ ቃላት ፈተናዎች ከጥብቅ ቡድኑ አማካይ ውጤት የተሻለ ነው። በአጠቃላይ የጥብቅ ቡድኑ በትክክል የማንበብ ብቃት 73%፣ የሙከራ ቡድኑ በትክክል የማንበብ ብቃት ደግሞ 68% መሆኑን የሁለቱ ፈተናዎች አማካይ ውጤት ያሳያል። በዚህም የጥብቅ ቡድኑ ከሙከራ ቡድኑ በተሻለ የተዘወተሩና የፈጠራ ቃላትን በትክክል የማንበብ የ5% አማካይ ልዩነት አስመዝግቧል። ሆኖም ይህ ልዩነት ብቻውን በሁለቱ ቡድኖች መካከል ያለውን በትክክል የማንበብ ልዩነት ስለማያሳይ ስታትስቲካዊ ጉልህ ልዩነቱን ለማየት ቀጣዩ የባእድ ናሙና ቲ-ቴስት ውጤት ቀርቧል።

ሰንጠረዥ 5.1

የሙከራና የጥብቅ ቡድን የተዘወተሩና የፈጠራ ቃላትን በትክክል የማንበብ የቅድመ ልምምድ ፈተና አማካይ ውጤት ልዩነት

		t-test for Equality of Means						
		የቲ ዋጋ	የነጻነት ደረጃ	ጉልህነት (2-ጫፍ)	አማካይ ልዩነት	የመደበኛ ስህተት ልዩነት	95% Confidence Interval of the Difference	
							ዝቀተና	ከፍተና
የዘወተሩ ቃላትን በትክክል የማንበብ የቅድመልምምድ ፈተና ውጤት	ተጠባቂ አቻዊ ልይይት	-1.237	158	.218	-5.223	4.221	-13.561	3.114
	ኢ-ተጠባቂ አቻዊ ልይይት	-1.260	156.72	.210	-5.223	4.146	-13.413	2.966
የፈጠራ ቃላትን በትክክል የማንበብ የቅድመ ልምምድ ፈተና ውጤት	ተጠባቂ አቻዊ ልይይት	-1.035	158	.302	-4.575	4.422	-13.309	4.159
	ኢ-ተጠባቂ አቻዊ ልይይት	-1.051	157.527	.295	-4.575	4.355	-13.176	4.026
በትክክል የማንበብ የቅድመ ልምምድ ፈተና ውጤት	ተጠባቂ አቻዊ ልይይት	-1.189	158	.236	-4.9398	4.1553	-13.1470	3.2673
	ኢ-ተጠባቂ አቻዊ ልይይት	-1.210	156.800	.228	-4.9398	4.0822	-13.0030	3.1234

ሰንጠረዥ 29፣ የሙከራና የጥብቅ ቡድኑን የተዘወተሩና የፈጠራ ቃላትን በትክክል የማንበብ የቅድመልምምድ ፈተና ውጤትን ያሳያል፡፡ በባእድ ናሙናዎች ቲ ቴስት የተገኘው የተዘወተሩ ቃላትን የማንበብ ፈተና ውጤት (*t* =1.237፣ *df* =158፣ *p* = 0.218) እንደሚያመለክተው የተዘወተሩ ቃላትን በትክክል በማንበብ ረገድ ሁለቱም ቡድኖች በቅድመልምምዱ ወቅት ጉልህ ልዩነት አልነበራቸውም፡፡ የፈጠራ ቃላትን በትክክል በማንበብ የተገኘው ውጤት (t =1.035፣ df =158፣ p =0.302) እንደሚያመለክተውም፣ የሙከራ ቡድኑ የትወናዊ ንባብ ትምህርት ከማግኘቱ በፊት፣ በሁለቱ ቡድኖች መካከል የጎላ የፈጠራ ቃላትን በትክክል የማንበብ የችሎታ መበላለጥ አልነበረም፡፡

በአጠቃላይ በሁለቱ ቡድኖች መካከል ያለው በትክክል የማንበብ የቅድመልምምድ ፈተና ውጤት (t =1.189፣ df =158፣ p =0.236) እንደሚያሳየው በሁለቱ ቡድኖች መካከል የጎላ በትክክል የማንበብ ችሎታ ልዩነት የለም። በቲ-ቴስት በሚገኙ ውጤቶች መካከል ስታትስቲካዊ ልዩነት እንዳለ የሚታመነው፣ የ p ዋጋ ከ0.05 ያነሰ እንደሆነ ነው። በሰንጠረዡ እንደሚመለከተው ግን፣ የ p ዋጋ 0.236 ነው። ስለዚህም ቀደም ሲል የተመለከትነው የሁለቱ ቡድኖች የአማካይ ልዩነት ጉልህ ባለመሆኑ ቡድኖቹ በትክክል በማንበብ ረገድ ተቀራራቢ የችሎታ ደረጃ ላይ ናቸው ለማለት ያስችላል።

በሙከራና በጥብቅ ቡድኑ መካከል ጉልህ የሆነ በትክክል የማንበብ ብቃት ልዩነት አለመኖሩ ከተረጋገጠ በኋላ ሁለቱ ቡድኖች ለ13 ሳምንታት በተለያየ ዘዴና መሳሪያ ትምህርታቸውን ተከታትለዋል። በነዚህ ሳምንታት ጥብቅ ቡድኑ ሲማርበት በቆየው የማስተማሪያ መንገድና መሳሪያ፣ የሙከራ ቡድኑ ደግሞ በትወናዊ ንባብ ዘዴ ከተማሩ በኋላ የድህረልምምድ ፈተና ተሰጥቷቸዋል። በፈተናው ውጤት መሰረትም፣ በድህረልምምድ ፈተናው የሙከራ ቡድኑ የተዘወተሩ ቃላትን በትክክል የማንበብ አማካይ ውጤት 79.71% ሲሆን፣ የጥብቅ ቡድኑ ደግሞ 84.54% ሆኗል። የሙከራ ቡድኑ የፈጠራ ቃላትን በትክክል የማንበብ አማካይ ውጤትም 66.35% ሲሆን፣ የጥብቅ ቡድኑ ደግሞ 68.64% ሆኗል። አጠቃላይ በትክክል የማንበብ አማካይ ብቃታቸው ሲመዘንም፣ የሙከራ ቡድኑ በትክክል የማንበብ አማካይ ውጤት 73.03% ሲሆን፣ የጥብቅ ቡድኑ ደግሞ 76.59% ሆኗል። ሁለቱም ቡድኖች በትክክል በማንበብ ፈተናዎች ከቅድመልምምድ ፈተናዎቹ የተሻለ ውጤት አስመዝግበዋል። እንደ ቅድመልምምዱ ፈተናዎች ሁሉ በድህረ ልምምዱም ፈተናዎች የጥብቅ ቡድኑ ከሙከራዊ ቡድኑ የተሻለ አማካይ ውጤት አስመዝግቧል። ሆኖም ከቅድመልምምዱ ፈተና አንጻር በሁለቱ ቡድኖች መካከል ያለው የአማካይ ውጤት ልዩነቱ ዝቅ ብሏል። የአማካይ ልዩነቱ ዝቅ ማለት ምን ያህል ስታትስቲካዊ ጉልህነት አለው የሚለውን ለማወቅ በቀጣዩ ሰንጠረዥ የባእድ ናሙና ቲ-ቴስት ፍተሻ ውጤት መረጃ ቀርቧል።

ሰንጠረዥ 5.2
የሙከራና የጥብቅ ቡድን የተዘወተሩና የፈጠራ ቃላትን በትክክል የማንበብ የድህረልምምድ ፈተና አማካይ ውጤት ልዩነት

		t-test for Equality of Means				
		የቲ ዋጋ	የነጻነት ደረጃ	ጉልህነት (2-ጫፍ)	አማካይ ልዩነት	የመደበኛ ስህተት ልዩነት
የተዘወተሩ ቃላትን በትክክል የማንበብ የድህረልምምድ ፈተና ውጤት	ተጠባቂ አቻዊ ልይይት	-1.130	151	.260	-4.832	4.276
	ኢ-ተጠባቂ አቻዊ ልይይት	-1.158	148.92	.249	-4.832	4.173
የፈጠራ ቃላትን በትክክል የማንበብ የድህረልምምድፈተና ውጤት	ተጠባቂ አቻዊ ልይይት	-.450	151	.653	-2.293	5.098
	ኢ-ተጠባቂ አቻዊ ልይይት	-.454	150.45	.650	-2.293	5.050
በትክክል የማንበብ የድህረልምምድፈተና ውጤት	ተጠባቂ አቻዊ ልይይት	-.796	151	.427	-3.5627	4.4743
	ኢ-ተጠባቂ አቻዊ ልይይት	-.812	150.430	.418	-3.5627	4.3873

በሰንጠረዥ 5.2 በሰፈረው የድህረልምምድ ፈተናዎቹ የባእድ ናሙና ቲ-ቴስት ውጤት (የተዘወተሩ ቃላትን በትክክል በማንበብ t = 1.13፣ df =151፣ p = 0.260 የፈጠራ ቃላትን በትክክል በማንበብ t = 0.45፣ df =151፣ p = 0.653 በትክክል በማንበብ t = 0.796፣ df =151፣ p = 0.427) መረዳት እንደሚቻለው፣ በሁለቱ ቡድኖች መካከል ያለው የውጤት ልዩነት ጉልህ አይደለም፡፡ ከላይ እንደተመለከተው፣ በትክክል በማንበብ የ p ዋጋ 0.427 በመሆኑና ይህም ውጤት ከ0.05 ያነሰ ባለመሆኑ በተገኘው ውጤት ስታትስቲካዊ ጉልህ ልዩነት አልተመዘገበም፡፡ በዚህ ውጤት መሰረትም የሙከራ ቡድኑ አባላት ባገኙት የትወናዊ ንባብ ትምህርት ምክንያት የተዘወተሩም ሆነ የፈጠራ ቃላትን በትክክል በማንበብ ረገድ ከጥብቅ ቡድኑ የተሻለ ውጤት አላስመዘገቡም፡፡ ይህ ማለት ግን፣ ሁለቱ ቡድኖች ከ13 ሳምንት ትምህርት በኋላ መሻሻል አላሳዩም የሚል ድምዳሜ ላይ የሚያስደርስ አይደለም፡፡ እዚህ ድምዳሜ ላይ ለመድረስ፣ የሁለቱን ቡድኖች

የቅድመና የድህረልምምድ ፈተና ውጤትን በየተናጠላዊ ቡድኑ መፈተሽ ይገባል፡፡ ከዚህ በታችም በቅድሚያ የሙከራ ቡድኑ የቅድመና ድህረልምምድ ፈተና ውጤት ተፈትሿል፡፡

ቀደም ሲል በቀረቡት መረጃዎች መሰረት፣ የሙከራ ቡድኑ የተዘወተሩ ቃላትን በትክክል የማንበብ ውጤት ከትወናዊ ትምህርቱ በኋላ በ3.58%፣ የፈጠራ ቃላትን በትክክል የማንበብ ውጤት ደግሞ በ5.8% አማካይ ውጤት አድጓል፡፡ አጠቃላይ በትክክል የማንበብ ችሎታቸው ያደገው ደግሞ በ4.69% ነው፡፡ ይህ እድገት ምን ያህል ስታትስቲካዊ ጉልህነት እንዳሳየ መረጋገጥ ስላለበት ትንታኔው ሰንጠረዥ 5.3 ላይ ቀርቧል፡፡

ሰንጠረዥ 5.3

የሙከራ ቡድን የተዘወተሩና የፈጠራ ቃላትን በትክክል የማንበብ የቅድመና ድህረ ልምምድ ፈተና ውጤት ልዩነት

		የጥንድ ልዩነቶች			የ t ዋጋ	የነጻነት ደረጃ	ጉልህነት (ባለ 2 ጫፍ)
		አማካይ ውጤት	መደበኛ ልይይት	የመደበኛ ስህተት አማካይ			
ጥንድ 1	የሙከራ ቡድኑ የተዘወተሩ ቃላት ንባብ ቅድመ ልምምድ ፈተና - የሙከራ ቡድኑ የተዘወተሩ ቃላት ንባብ ድህረልምምድ ፈተና	4.060	8.841	.970	4.184	82	.000
ጥንድ 2	የሙከራ ቡድኑ የፈጠራ ቃላት ንባብ ቅድመ ልምምድ ፈተና - የሙከራ ቡድኑ የፈጠራ ቃላት ንባብ ድህረልምምድ ፈተና	5.759	12.626	1.386	4.156	82	.000
ጥንድ 3	የሙከራ ቡድኑ በትክክል የማንበብ ቅድመ ልምምድ ፈተና - የሙከራ ቡድኑ በትክክል የማንበብ ድህረልምምድ ፈተና	4.9096	8.9984	.9877	4.971	82	.000

የሙከራ ቡድኑን በትክክል የማንበብ የቅድመና ድህረልምምድ ፈተና ውጤት ጉልህ ልዩነት ለማረጋገጥ በቀረበው ሰንጠረዥ 5.3 እንደተመለከተው፣ በሙከራ ቡድኑ የቅድመና ድህረልምምድ ፈተና ውጤቶች መካከል ጉልህ ልዩነት ተመዝግቧል፡፡ ሁሉም በትክክል የማንበብ የቅድመና ድህረልምምድ ፈተናዎች ውጤቶች

(የተዘወተሩ ቃላትን በትክክል በማንበብ t = 4.184፣ df =82፣ p = 0.000 የፈጠራ ቃላትን በትክክል በማንበብ t = 4.156፣ df =82፣ p =0.000 በትክክል በማንበብ t = 4.971፣ df =82፣ p =0.000) የሙከራ ቡድኑ በትክክል በማንበብ ረገድ ከድህረልምምድ በኋላ ስታትስቲካዊ ጉልህነት ያለው መሻሻል እንዳስመዘገበ ይጠቁማሉ። በዚህ ውጤት መሰረትም፣ የሙከራዊ ቡድኑ አባላት በትወናዊ ንባብ ከተማሩ በኋላ ከቀድሞ ብቃታቸው በተሻለ የተዘወተሩና የፈጠራ ቃላትን ማንበብ እንደቻሉ ማረጋገጥ ይቻላል። ከፍ ሲል የቀረበው ውጤት ምን ያህል ጠንካራ መሻሻል እንዳሳየ ለመለካት በኮኸንስ ዲ በተደረገ ምዘናም፣ የተዘወተሩ ቃላትን በትክክል የማንበብ ውጤት 0.12፣ የፈጠራ ቃላትን በትክክል የማንበብ ውጤት ደግሞ 0.18 መሆኑ ተረጋግጧል። በኮኸንስ ዲ የውጤት መግለጫ ክፍፍል መሰረት ከ 0 - 0.20 ያለው ውጤት የተመዘገበው ጉልህ ልዩነት ደካማ (weak effect) መሆኑን ያሳያል። በዚሁ መሰረትም ትወናዊ ንባብ፣ የሙከራ ቡድኑን አባላት የተዘወተሩና የፈጠራ ቃላት የማንበብ ብቃትን በመጠኑ ማሻሻሉን ለማረጋገጥ ይቻላል።

በሰንጠረዥ 28 እና 30 እንደተመለከተው፣ ከሙከራዊ ቡድኑ ባሻገር የጥብቅ ቡድኑም ከ13 ሳምንት ትምህርት በኋላ የተዘወተሩ ቃላትን በትክክል የማንበብ ብቃታቸው ከ81.35% ቃላት ወደ 84.54% ከፍ ብሏል። የፈጠራ ቃላትን በትክክል የማንበብ ብቃታቸው ደግሞ ከ65.12% ቃላት ወደ 68.64% ከፍ ብሏል። በአጠቃላይ በትክክል የማንበብ ብቃታቸው በአስራ ሶስት ሳምንታት ውስጥ በ3.36% ያህል ከፍ ብሏል። ሆኖም የአማካይ ውጤታቸው መሻሻል ብቻ ጥሩ ለውጥ አምጥተዋል ለማለት የሚያስችል አይደለም። ተማሪዎቹ ያመጡት መሻሻል ምን ያህል ጉልህና ጠንካራ እንደሆነ ቀጣዩ ሰንጠረዥ ያመለክታል።

ሰንጠረዥ 5.4
የጥብቅ ቡድን የተዘወተሩና የፈጠራ ቃላትን በትክክል የማንበብ የቅድመና ድህረልምምድ ፈተና ውጤት ልዩነት

		የጥንድ ልዩነቶች			የ የቲ ዋጋ	የነጻነት ደረጃ	ጉልህነት (ባለ 2 ጫፍ)
		አማካይ ውጤት	መደበኛ ልይይት	የመደበኛ ስህተት አማካይ			
ጥንድ 1	የጥብቅ ቡድኑ የተዘወተሩ ቃላት ንባብ ቅድመልምምድ ፈተና - የጥብቅ ቡድኑ የተዘወተሩ ቃላት ንባብ ድህረልምምድ ፈተና	3.586	11.782	1.408	2.546	69	.013
ጥንድ 2	የጥብቅ ቡድኑ የፈጠራ ቃላት ንባብ ቅድመልምምድ ፈተና -የጥብቅ ቡድኑ የፈጠራ ቃላት ንባብ ድህረልምምድ ፈተና	2.743	16.841	2.013	1.363	69	.177
ጥንድ 3	የጥብቅ ቡድኑ በትክክል የማንበብ ቅድመልምምድ ፈተና -የጥብቅ ቡድኑ በትክክል የማንበብ ድህረልምምድ ፈተና	3.1214	11.5415	1.3795	2.263	69	.027

የጥብቅ ቡድኑ ተማሪዎች ለ13 ሳምንታት ቀድመው ይማሩበት በነበረው መልኩ ትምህርታቸውን ከተከታተሉ በኋላ የድህረልምምድ ፈተና ተሰጥቷቸዋል። በፈጠራና የተዘወተሩ ቃላት ንባብ ድህረልምምድ ፈተና ያገኙት ውጤትም፣ ቀደም ሲል ካስመዘገቡት የቅድመልምምድ ፈተና ውጤት ጋር ተነጻጽሯል። ይህ ንጽጽር በቀረበበት በሰንጠረዥ 33 ላይ እንደተመለከተውም የጥብቅ ቡድኑ ተማሪዎች በትክክል የማንበብ ብቃት ከአስራ ሶስት ሳምንታት ትምህርት በኋላ ጉልህ በሆነ መልኩ ተሻሽሏል ($t = 2.263$፣ $df = 69$፣ $p = 0.027$)። የመሻሻሉ መጠንም (0.14) ደካማ (week) እንደሆነ ከኮሽንስ ዲ በተገኘው ውጤት ተረጋግጧል። የተዘወተሩ ቃላትን የማንበብ ብቃትም እንደዚያው ጉልህ በሆነ መልኩ የተሻሻለ ሲሆን ($t = 2.546$፣ $df = 69$፣ $p = 0.013$) የመሻሻሉ ጥንካሬ መጠንም በተመሳሳይ መልኩ ደካማ (0.14) እንደሆነ ተረጋግጧል። የጥብቅ ቡድኑ የፈጠራ ቃላትን በትክክል የማንበብ ብቃት ግን በአስራ ሶስት ሳምንታት ውስጥ ጉልህ በሆነ መልኩ እንዳልተሻሻለ ($t = 1.363$፣ $df=69$፣ $p = 0.177$) ከሰንጠረዥ 5.4 ለመረዳት ይቻላል።

በሰንጠረዥ 5.3 እና 5.4 እንደተመለከተው፣ ጥብቅ ቡድኑና የሙከራዊ ቡድኑ ቀደም ሲል ከነበራቸው የተዘወተሩና የፈጠራ ቃላትን በትክክል የማንበብ ብቃት በ13 ሳምንት ውስጥ ያስመዘገቡት መሻሻል ተመሳሳይ አይደለም። ሁለቱም ያስመዘገቡት መሻሻል ቢኖርም፣ የሙከራዊ ቡድኑ መሻሻል ከፍ ያለ ነው። በተለይ በፈጠራ ቃላት ንባብ የሙከራ ቡድኑ ጉልህ የሆነ መሻሻል ሲያሳይ የጥብቅ ቡድኑ ግን ያስመዘገበው አማካይ መሻሻል ስታትስቲካዊ ጉልህነት የለውም። ይህም በሰንጠረዥ 5.2 በተመለከተው መሰረት በሁለቱ ቡድኖች የተዘወተሩና የፈጠራ ቃላትን የማንበብ የድህረልምምድ ፈተና ውጤት መካከል ስታትስቲካዊ ጉልህ ልዩነት ባይታይም የሙከራ ቡድኑ አባላት ባገኙት የትወናዊ ንባብ ትምህርት ምክንያት የፈጠራ ቃላትን በማንበብ ብቻ ከጥብቅ ቡድኑ ይልቅ ጉልህ በሆነ መልኩ መሻሻል አሳይተዋል።

5.1.1.2 በህጻናት ሥነጽሑፍ ላይ የተመሰረተ ትወናዊ ንባብ ዘዴ፣ በፍጥነት ማንበብን ለማዳበር ያለው ሚና

አቀላጥፎ አንባቢ ለመሆን ከሚያስፈልጉ ዋና ዋና ብቃቶች አንዱ ተገቢ የሆነ የንባብ ፍጥነት ምጣኔ ነው። ተማሪዎች አቀላጥፎ አንባቢ ለመሆን በደረጃቸው ከተቀመጠ ዝቅተኛ የፍጥነት መጠን በማያንስ ፍጥነት ማንበብ ይጠበቅባቸዋል። ይህንን ስለማድረጋቸውም በቃላዊ ንባብ አማካይነት መመዘን ይቻላል። ቃላዊ ንባብ አንድን ጽሑፍ በጮክታ የማንበቢያ መንገድ ነው። በዚህም መሰረት በጥናቱ የሶስተኛ ክፍል ተማሪዎችን በፍጥነት የማንበብ ብቃት ለመለካት የቅድመና የድህረልምምድ የቃላዊ ንባብ ፈተናዎች ተሰጥቷቸዋል።

ይህን ብቃት ለመለካት በቀረበው የቅድመልምምድ ፈተና ውጤት መሰረት፣ የሙከራ ቡድን ተማሪዎች በአማካይ በደቂቃ 39.645 ቃላትን ሲያነቡ፣ የጥብቅ ቡድኑ ተማሪዎች ደግሞ 37.635 ቃላትን በአንድ ደቂቃ ውስጥ ማንበብ ችለዋል። የሙከራዊ ቡድኑ ተማሪዎች ከጥብቅ ቡድኑ ተማሪዎች በተሻለ በአማካይ ሁለት ቃላትን ጨምረው ማንበብ ችለዋል። ሆኖም ይህ የአማካይ ልዩነት በሁለቱ ቡድኖች መካከል ያለውን ጉልህ ልዩነት በግልጽ ስለማያመለክት የውጤቱን ስታትስቲካዊ ጉልህነት ለማየት ቀጣዩ የባእድ ናሙና ቲ-ቴስት ሰንጠረዥ ቀርቧል።

ሰንጠረዥ 5.5

የሙከራና የጥብቅ ቡድን የቃላዊ ንባብ የቅድመ ልምምድ ፈተና አማካይ ውጤት ልዩነት

		t-test for Equality of Means						
		የቲ ዋጋ	የነጻነት ደረጃ	ጉልህነት (ባለ2 ጫፍ)	የአማካይ ልዩነት	የመደበኛ ስህተት ልዩነት	95% Confidence Interval of the Difference	
							ዝቅተኛ	ከፍተኛ
የቃላዊ ንባብ የቅድመልምምድ ፈተና	ተጠባቂ አቻዊ ልይይት	.558	158	.578	2.0102	3.6018	-5.1036	9.1240
	ኢ-ተጠባቂ አቻዊ ልይይት	.564	157.997	.573	2.0102	3.5623	-5.0257	9.0461

በሰንጠረዥ 5.5 ላይ በሙከራና በጥብቅ ቡድኑ ተማሪዎች መካከል ያለው የፍጥነት ንባብ ልዩነት ተመልክቷል። በሰንጠረዡ ላይ ለማየት እንደሚቻለው (t = 0.558፣ df =158፣ p = 0.578) በቅድመልምምድ ቃላዊ ፈተና፣ የሙከራና የጥብቅ ቡድኑ ተማሪዎች ባስመዘገቡት ውጤት መካከል ስታትስቲካዊ ጉልህነት አይታይም። በዚህም ውጤት መሰረት ቀደም ሲል የተመለከተው የአማካይ ልዩነት የተማሪዎቹን ጉልህ መበላለጥ አያመለክትም። ይህም የጥብቅ ቡድኑም ሆነ የሙከራ ቡድኑ አባላት ከጥናቱ ትግበራ በፊት በቃላዊ ንባብ ብቃት ረገድ ተመሳሳይ ደረጃ ላይ እንደነበሩ ያመለክታል። ተማሪዎቹ ለ13 ሳምንት የተለያየ ትምህርት ከተከታተሉ በኋላ ያመጡትን ልዩነት ለማረጋገጥ በተሰጠ ፈተና ግን የተለየ ውጤት ተመዝግቧል።

የሙከራ ቡድኑና የጥብቅ ቡድኑ ለአስራ ሶስት ሳምንት የተለያየ ትምህርት ከተማሩ በኋላ ያመጡትን የቃላዊ ንባብ ብቃት ለመለካት በተሰጠ የድህረልምምድ ፈተና፣ የሙከራ ቡድኑ የተሻለ ውጤት አስመዝግቧል። በድህረልምምድ ፈተናው ውጤት መሰረት የሙከራ ቡድኑ ተሳታፊዎች በደቂቃ በአማካይ 49 ቃላትን በትክክል ያነበቡ ሲሆን፣ የጥብቅ ቡድኑ ግን በደቂቃ ማንበብ የቻሉት በአማካይ 40 ቃላትን ብቻ ነው። የሙከራ ቡድኑ አባላት ከጥብቅ ቡድኑ በተሻለ ዘጠኝ ቃላትን በተጨማሪነት ማንበብ ችለዋል። ይሁን እንጂ ይህ የውጤት ልዩነት በአማካይ የተገኘ ስለሆነ በቡድኖቹ መካከል ያለውን ጉልህ ልዩነት አያመለክትም። ስለሆነም ሰንጠረዥ 5.6 የውጤት ልዩነቱን የጉልህነት ደረጃ ለማመልከት ቀርቧል።

ሰንጠረዥ 5.6
የሙከራና የጥብቅ ቡድኑ የቃላዊ ንባብ የድህረልምምድ ፈተና አማካይ ውጤት ልዩነት

		t-test for Equality of Means						
		የt ዋጋ	የነጻነት ደረጃ	ጉልህ ነት (ባለ2 ጫፍ)	የአማካይ ልዩነት	የመደበኛ ስህተት ልዩነት	95% Confidence Interval of the Difference	
							ዝቅተኛ	ከፍተኛ
የቃላዊ ንባብ የድህረልምምድ ፈተና	ተጠባቂ አቻዊ ልይይት	2.233	151	.027	8.7522	3.9192	1.0086	16.4957
	ኢ-ተጠባቂ አቻዊ ልይይት	2.284	149.64	.024	8.7522	3.8324	1.1796	16.3247

የውጤት ልዩነቱን የጉልህነት ደረጃ ለማመልከት በቀረበው ሰንጠረዥ 5.6 መረጃ መሰረት የቡድኖቹ የቃላዊ ንባብ ብቃት ከ13 ሳምንት የተለያየ ትምህርት በኋላ ጉልህ ልዩነት ተመዝግቦበታል (t = 2.233፣ df =151፣ p =0.027)። የሙከራ ቡድኑ ተማሪዎች ከጥብቅ ቡድኑ ተማሪዎች ይልቅ በፍጥነት በማንበብ ረገድ ጉልህ በሆነ መልኩ መሻሻል አስመዝግበዋል። የመሻሻሉ የጥንካሬ መጠንም መጠነኛ (modest) እንደሆነ ከኮኸንስ ዲ በተገኘው ውጤት (0.37) ተረጋግጧል።

5.1.1.3 በህጻናት ሥነጽሑፍ ላይ የተመሰረተ ትወናዊ ንባብ ዘዴ በተገቢ አገላለጽ ማንበብን ለማዳበር ያለው ሚና

በጥናቱ የተካተቱት ተማሪዎች አንድን ምንባብ ጮክ ብለው ሲያነቡ የሚያሰሙትን የድምጽ አወጣጥ ለመፈተሽ የቅድመልምምድ እና የድህረልምምድ ፈተናዎች ተሰጥቷቸዋል። በፈተናዎቹ ከአንድ እስከ አራት ነጥብ የሚያሰጡና አራቱን የአገላለጽ አላባውያን የሚፈትሹ መመዘኛዎች ነበሩ። ተማሪዎቹ በየአንዳንዱ አላባ ያገኙት ውጤት ወደ25 ተቀይሮም በአጠቃላይ ከ100% ተመዝነዋል።

ከላይ በተጠቀሰው መልኩ በተሰጠ የቅድመልምምድ ፈተና ውጤት መሰረት፣ የሙከራ ቡድኑ ተማሪዎች በአማካይ፣ በድምጽ መጠን 43.60፣ በህረጋ 42.44፣

በፍሰት 45.05 እና በፍጥነት 46.22 አምጥተዋል። የጥብቅ ቡድኑ ተማሪዎች ደግሞ በድምጽ መጠን 42.91፣ በሀረጋ 42.74፣ በፍሰት 43.92 እና በፍጥነት 45.85 አምጥተዋል። በቅድመልምምዱ ፈተና አራቱን አላባዎች አጠቃሎ በተሰራው የተገቢ አገላለጽ ውጤት መሰረትም፣ ሙከራዊ ቡድኑ 44.73 ሲያገኝ ጥብቅ ቡድኑ ደግሞ 43.98 አግኝቷል። ይህም ሁሉም ውጤቶች ከ50% በታች መሆናቸውንና አንዳቸው ከሌላቸው የተቀራረበ ውጤት ያላቸው መሆኑን ያሳያል። ሆኖም ውጤቱ ተቀራራቢና ጉልህ ልዩነትን የማያሳይ ነው ለማለት በቅድሚያ የሁለቱን አማካይ ውጤቶች የጉልህነት ደረጃ ማየት ያስፈልጋል። ቀጣዩ ሰንጠረዥ ይህንኑ ያሳያል።

ሰንጠረዥ 5.7
የሙከራና የጥብቅ ቡድኑ የተገቢ አገላለጽ የቅድመ ልምምድ ፈተና አማካይ ውጤት ልዩነት

			t-test for Equality of Means						
			የ ቲ ዋጋ	የነጻነት ደረጃ	ጉልህነት (ባለ 2 ጫፍ)	የአማካይ ውጤት ልዩነት	የመደበኛ ስህተት ልዩነት	95% Confidence Interval of the Difference	
								ዝቅተኛ	ከፍተኛ
የተገቢ አገላለጽ አላባዎች	የድምጽ መጠን	ተጠባቂ አቻዊ ልይይት	.186	158	.853	.6992	3.7634	-6.7338	8.1323
		ኢ-ተጠባቂ አቻዊ ልይይት	.188	157.896	.851	.6992	3.7281	-6.6641	8.0626
	ሀረጋ	ተጠባቂ አቻዊ ልይይት	-.077	158	.938	-.2946	3.8058	-7.8115	7.2223
		ኢ-ተጠባቂ አቻዊ ልይይት	-.078	157.804	.938	-.2946	3.7728	-7.7464	7.1571
	ፍሰት	ተጠባቂ አቻዊ ልይይት	.274	158	.784	1.1392	4.1510	-7.0595	9.3379
		ኢ-ተጠባቂ አቻዊ ልይይት	.277	157.661	.782	1.1392	4.1184	-6.9952	9.2736
	ፍጥነት	ተጠባቂ አቻዊ ልይይት	.094	158	.925	.3763	3.9950	-7.5142	8.2668
		ኢ-ተጠባቂ አቻዊ ልይይት	.095	157.996	.924	.3763	3.9486	-7.4226	8.1752
ተገቢ አገላለጽ		ተጠባቂ አቻዊ ልይይት	.198	158	.844	.75101	3.79866	-6.75169	8.25370
		ኢ-ተጠባቂ አቻዊ ልይይት	.200	157.998	.842	.75101	3.75492	-6.66530	8.16732

የሙከራና የጥብቅ ቡድኖቹ የአገላለጽ የቅድመልምምድ ፈተና አማካይ ውጤት መጠነኛ ልዩነት አለው። ይህ ልዩነት ምን ያህል ስታትስቲካዊ ጉልህነት

እንደሚያመለክት ለማረጋገጥ በSPSS ተሰልቷል። ከላይ ባለው ሰንጠረዥ እንደተመለከተውም በድምጽ መጠን (t = 0.186፣ df =158፣ p =0.853)፣ በህረጋ (t = 0.077፣ df = 158፣ p = 0.938)፣ በፍሰት (t = 0.274፣ df = 158፣ p = 0.784) እና በፍጥነት (t = 0.094፣ df = 158፣ p = 0.925) የተመዘገበው ውጤት በሁለቱ ቡድኖች መካከል ጉልህ ልዩነት እንደሌለ ያሳያል። አራቱን አላባዎች አካቶ በተሰራው የተገቢ አገላለጽ ውጤት መሰረትም (t = 0.198፣ df =158፣ p =0.844) በሁለቱ ቡድኖች መካከል ያለው የውጤት ልዩነት ጉልህ አይደለም። ይህም የጥብቅ ቡድኑም ሆነ የሙከራ ቡድኑ አባላት ከጥናቱ ትግበራ በፊት በትክክለኛ የአነባበብ አገላለጽ ብቃት ረገድ ተቀራራቢ ደረጃ ላይ እንደነበሩ ያመለክታል።

ከላይ ባለው ውጤት መነሻነትም ተማሪዎቹ ለ13 ሳምንት በተለያየ የማስተማሪያ ዘዴና አቀራረብ የንባብ ትምህርት እንዲከታተሉ ከተደረገ በኋላ የድህረልምምድ ፈተና ተሰጥቷቸዋል። በድህረልምምድ ፈተናውም፣ የሙከራ ቡድኑ ተማሪዎች በድምጽ መጠን 54.22፣ በህረጋ 57.10፣ በፍሰት 57.83 በፍጥነት 55.72 አማካይ ውጤት አምጥተዋል። የጥብቅ ቡድኑ ተማሪዎች ደግሞ በድምጽ መጠን 44.29፣ በህረጋ 42.14፣ በፍሰት 45.89 በፍጥነት 46.79 አማካይ ውጤት አስመዝግበዋል።

የጥብቅ ቡድኑ ተማሪዎች በድህረልምምድ ፈተናው በአራቱም የአገላለጽ አላባውያን ያገኙት ውጤት ከቅድመልምምድ ፈተናው የሚለየው ከ3% በታች ባለ ውጤት ነው። በአንጻሩ የሙከራ ቡድኑ ተማሪዎች በድህረልምምድ ፈተናው ያስመዘገቡት ውጤት ከቅድመልምምድ ፈተናው ከ10% ከፍ ያለ ነው። አራቱን አላባዎች በመጭመቅ በተሰራው አጠቃላይ የተገቢ አገላለጽ ውጤት መሰረት ደግሞ፣ የሙከራ ቡድኑ 56.25 ሲያመጣ፣ ጥብቅ ቡድኑ 44.82 አስመዝግቧል። በዚህ አማካይ ውጤት መሰረት የሙከራ ቡድኑ ውጤት ከጥብቅ ቡድኑ ውጤት የተሻለ ነው ለማለት ቢቻልም፣ ይህ መሻሻል ለውጥ ያለው ነው ለመባል ስታትስቲካዊ ጉልህነት ሊኖረው ይገባል። ይህንንም ለማየት በቀጣዩ ሰንጠረዥ መረጃዎቹ ቀርበዋል።

ሰንጠረዥ፤ 5.8

የሙከራና የጥብቅ ቡድኑ የተገቢ አገላለጽ የድህረልምምድ ፈተና አማካይ ውጤት ልዩነት

			t-test for Equality of Means						
			የቲ ዋጋ	የነጻነት ደረጃ	ጉልህነት (ባለ 2 ጫፍ)	የአማካይ ውጤት ልዩነት	የመደበኛ ስህተት ልዩነት	95% Confidence Interval of the Difference	
								ዝቅተኛ	ከፍተኛ
የተገቢ አገላለጽ አላባዎች	የድምጽ መጠን	ተጠባቂ አቻዊ ልይይት	2.416	151	.017	9.9312	4.1101	1.8105	18.0518
		ኢ-ተጠባቂ አቻዊ ልይይት	2.468	150.089	.015	9.9312	4.0247	1.9787	17.8836
	ህረጋ	ተጠባቂ አቻዊ ልይይት	3.552	151	.001	14.9355	4.2045	6.6283	23.2426
		ኢ-ተጠባቂ አቻዊ ልይይት	3.647	148.027	.000	14.9355	4.0957	6.8418	23.0291
	ፍሰት	ተጠባቂ አቻዊ ልይይት	2.639	151	.009	11.9385	4.5233	3.0012	20.8757
		ኢ-ተጠባቂ አቻዊ ልይይት	2.686	150.783	.008	11.9385	4.4441	3.1577	20.7192
	ፍጥነት	ተጠባቂ አቻዊ ልይይት	2.046	151	.042	8.9372	4.3674	.3081	17.5662
		ኢ-ተጠባቂ አቻዊ ልይይት	2.088	150.291	.038	8.9372	4.2800	.4805	17.3938
ተገቢ አገላለጽ		ተጠባቂ አቻዊ ልይይት	2.748	151	.007	11.42621	4.15799	3.21087	19.64155
		ኢ-ተጠባቂ አቻዊ ልይይት	2.816	148.900	.006	11.42621	4.05805	3.40741	19.44501

ከሰንጠረዥ 5.8 ዝርዝር ውጤቶች መረዳት እንደሚቻለው ተገቢ የንባብ አገላለጽን በተመለከተ የሙከራና የጥብቅ ቡድኑ በድህረልምምድ ፈተናው ያስመዘገቡት የውጤት ልዩነት ስታትስቲካዊ ጉልህነት አለው። በሰንጠረዥ 5.8 እንደሚታየው በድምጽ መጠን (t = 2.416፣ df =151፣ p =0.017)፣ በህረጋ (t = 3.552፣ df =151፣ p =0.001)፣ በፍሰት (t =2.639፣ df =151፣ p =0.009) እና በፍጥነት (t =2.046፣ df =151፣ p = 0.042) የተመዘገበው ውጤት በሁለቱ ቡድኖች መካከል በአራቱም የተገቢ አገላለጽ አላባዎች ጉልህ ልዩነት እንዳለ ያሳያል። አራቱን አላባዎች በሚይዘው የተገቢ አገላለጽ ውጤት (t= 2.748፣ df =151፣ p = 0.007) መሰረትም፣ ሙከራ ቡድኑ ከ13 ሳምንት የትወናዊ ንባብ ትምህርት በኋላ ተገቢ የንባብ አገላለጽን በተመለከተ ከጥብቅ ቡድኑ ጉልህ በሆነ መልኩ መሻሻሉን ያመለክታል። በዚህ ውጤት መሰረትም፣ የሙከራ ቡድኑ ያስመዘገበው የተገቢ አገላለጽ ውጤት ከጥብቅ ቡድኑ የተሻለ ነው ለማለት ይቻላል። መሻሻሉ ምን ያህል ጠንካራ እንደሆነ ለመለካትም በኮኸንስ ዲ ምዘና የተገኘው ውጤት (0.45)፣ መጠነኛ

(modest) መሻሻልን የሚያመለክት ሆኖ ተገኝቷል። በዚህም መሰረት በሁለቱ ፈተናዎች ውጤት መካከል ያለው ጉልህ ልዩነት መጠነኛ የልዩነት ጥንካሬን የሚያሳይ ነው።

5.1.2 በህጻናት ሥነጽሑፍ ላይ የተመሰረተ ትወናዊ ንባብ ዘዴ የህጻናትን አንብቦ የመረዳት ክሂል ለማዳበር ያለው ሚና

በጥናቱ አንብቦ የመረዳት ችሎታን የሚለኩ ምንባባትና ከምንባባቱ የወጡ ጥያቄዎች በጥናቱ ለተሳተፉ ተማሪዎች ቀርበዋል። ምንባባቱ በሙከራና በጥብቅ ቡድኑ የታቀፉ ተማሪዎች በቅድመና በድህረልምምድ ፈተና ወቅት በፍጥነትና ሳይሳሳቱ ጮክ ብለው በአንድ ደቂቃ አንብበው የሚቀርቡላቸውን ጥያቄዎች የሚመልሱባቸው ነበሩ። ተማሪዎቹ ድምጻቸውን ከፍ አድርገው ምንባባቱን ካነበቡ በኋላም አምስት ጥያቄዎች በቃል ቀርበውላቸዋል። ለጥያቄዎቹ የሰጡት መልስ ትክክል ወይም ስህተት መሆኑ፣ ወይም ምላሽ ያልሰጡበት መሆኑ ታይቶ ተመዝግቧል። የየቡድኑ ተማሪዎች ውጤት በዚህ መልኩ ተመዝግቦ ካበቃ በኋላም፣ በSPSS የመረጃ መተንተኛ ቋት ውስጥ ገብቶ በባእድ ናሙና ቲ-ቴስትና በዳግም ልኬት ናሙና ቲ-ቴስት ተሰልቷል።

በባእድ ናሙና ቲ-ቴስት በተሰላው የሙከራና የጥብቅ ቡድኑ የአንብቦ መረዳት የቅድመልምምድ ፈተና፣ ሁለቱም ቡድኖች ያገኙት አማካይ ውጤት ከግማሽ በታች ነው። ሆኖም የሙከራ ቡድኑ ውጤት በመጠኑ ይበልጣል። በሰንጠረዡ እንደተመለከተው፣ የሙከራ ቡድኑ አባላት ከቀረቡላቸው የአንብቦ መረዳት ጥያቄዎች በአማካይ 37.674% ያህሉን በትክክል የመለሱ ሲሆን፣ የጥብቅ ቡድኑ ደግሞ የመለሱት 35.676% ያህሉን ነው። በመካከላቸውም 2% ያህል ልዩነት ይታያል። ይህ ልዩነት ምን ያህል ጉልህነት አለው የሚለውን ለመመልከትም ከዚህ በታች በባእድ ናሙና ቲ-ቴስት የተሰራ ሰንጠረዥ ሰፍሯል።

ሰንጠረዥ 5.9

የሙከራና የጥብቅ ቡድኑ የአንብቦ መረዳት ክሂል የቅድመ ልምምድ ፈተና አማካይ ውጤት ልዩነት

		t-test for Equality of Means						
		የቲ ዋጋ	የነጻነት ደረጃ	ጉልህነት (2-ጫፍ)	አማካይ ልዩነት	የመደበኛ ስህተት ልዩነት	95% Confidence Interval of the Difference	
							ዝቅተኛ	ከፍተኛ
የአንብቦ መረዳት የቅድመ ልምምድ ፈተና	ተጠባቂ አቻዊ ልይይት	.442	158	.659	1.9987	4.5228	-6.9341	10.9316
	ኢ-ተጠባቂ አቻዊ ልይይት	.447	158.000	.655	1.9987	4.4713	-6.8325	10.8300

የሙከራና የጥብቅ ቡድኑ የአንብቦ መረዳት ክሂል የቅድመልምምድ ፈተና ውጤት የ2% አማካይ ውጤት ልዩነት እንዳለው ቀደም ሲል ተጠቁሟል፡፡ ይህ ልዩነት ምን ያህል ስታትስቲካዊ ጉልህነት እንደሚፈጥር ለማረጋገጥ በባእድ ናሙና ቲ-ቴስት ተሰልቷል፡፡ በሰንጠረዥ 5.9 በቀረበው መረጃ መሰረት፣ በሁለቱ ቡድኖች መካከል ያለው የአንብቦ መረዳት የ2% የውጤት ልዩነት ጉልህ አይደለም ($t = 0.442$, $df = 158$, $p = 0.659$)፡፡ የ p ዋጋ ከ 0.05 በላይ በመሆኑ በተገኘው ውጤት መካከል ስታትስቲካዊ ጉልህ ልዩነት አለመታየቱን ያሳየናል፡፡ ውጤቱ የጥብቅ ቡድኑም ሆነ የሙከራ ቡድኑ አባላት ከጥናቱ ትግበራ በፊት በአንብቦ መረዳት ብቃት ረገድ በተቀራራቢ ደረጃ ላይ እንደነበሩ ያመለክታል፡፡ በዚህ ዓይነት ተቀራራቢ የብቃት ደረጃ ላይ የነበሩት ተማሪዎች ለ13 ሳምንት በተለያየ ዘዴና መሳሪያ ትምህርት ከተከታተሉ በኋላ ያመጡትን ልዩነት ለማረጋገጥ በተሰጣቸው ፈተና ደግሞ ቀጣዩ ውጤት ተመዝግቧል፡፡

ከ13 ሳምንት ልምምድ በኋላ በተሰጠ የአንብቦ መረዳት የድህረልምምድ ፈተና አማካይ ውጤት መሰረት የሙከራ ቡድኑ ከጥብቅ ቡድኑ የተሻለ ውጤት አስመዝግቧል፡፡ ከ100% በታረመው የአንብቦ መረዳት ድህረልምምድ ፈተና የሙከራ

ቡድኑ 45.78% ሲያስመዘግብ፣ ጥብቅ ቡድኑ ግን ያገኘው 38% ነው። ይህም በሁለቱ ቡድኖች መካከል በቅድመልምምድ ፈተና ወቅት የነበረውን የ3.35% ልዩነት ወደ 7.78% ከፍ አድርጎታል። ሆኖም ይህ የአማካይ ውጤት ልዩነት በቡድኖቹ መካከል ያለውን የውጤት ጉልህ ልዩነት ስለማይጠቁም፣ የውጤቱን ጉልህ መሆንና አለመሆን ለማረጋገጥ ቀጣዩ የባእድ ናሙና ቲ-ቴስት ውጤት ቀርቧል።

ሰንጠረዥ 5.10
የሙከራና የጥብቅ ቡድን የአንብቦ መረዳት ክሂል የድህረልምምድ ፈተና አማካይ ውጤት ልዩነት

		t-test for Equality of Means						
		የቲ ዋጋ	የነጻነት ደረጃ	ጉልህነት (ባለ2-ጫፍ)	የአማካይ ልዩነት	የመደበኛ ስህተት ልዩነት	95% Confidence Interval of the Difference	
							ዝቅተኛ	ከፍተኛ
የአንብቦ መረዳት የድህረልምምድ ፈተና	ተጠባቂ አቻዊ ልይይት	1.757	151	.081	7.7831	4.4303	-.9702	16.5365
	ኢ-ተጠባቂ አቻዊ ልይይት	1.790	150.583	.075	7.7831	4.3474	-.8066	16.3728

በሰንጠረዥ 5.10 በቀረበው ዝርዝር መረጃ መሰረት ከ13 ሳምንት በኋላ በሙከራና በጥበቅ ቡድኑ ተማሪዎች መካከል የአንብቦ መረዳት ብቃት ጉልህ ልዩነት አልተመዘገበም። በድህረልምምድ ፈተናው የባእድ ናሙና ቲ-ቴስት ውጤት መሰረት፣ (t =1.757፣ df =151፣ p =0.081) በሁለቱ ቡድኖች መካከል የተመዘገበው የአማካይ ውጤት ልዩነት ጉልህ አይደለም። ሆኖም የሁለቱ ቡድኖች የአማካይ ልዩነት ወደ7.78 ከፍ ብሏል። በዚህ ውጤት መሰረትም የሙከራ ቡድኑ አባላት ባገኙት የትወናዊ ንባብ ትምህርት ምክንያት በአንብቦ መረዳት ክሂል ከጥብቅ ቡድኑ የተሻለ ውጤት አስመዝግበዋል ለማለት ይቻላል። የውጤት ጉልህነት (የ'p' ዋጋ) የሚያመለክተው በሁለቱ ቡድኖች መካከል ያለውን የውጤት ልዩነት ብቻ በመሆኑ፣ ሁለቱ ቡድኖች ከ13 ሳምንት ትምህርት በኋላ መሻሻል ማሳየትና አለማሳየታቸውን በተናጠል ማረጋገጥ ይገባል። ይህንንም ለማረጋገጥ በቅድሚያ የሙከራ ቡድኑ ውጤት ከዚህ በታች ቀርቧል።

ቀደም ሲል ሲቀርቡ ከነበሩ የአማካይ ልዩነቶች ለመረዳት እንደሚቻለው፣ የሙከራ ቡድኑ አባላት ከአንብቦ መረዳት ጥያቄዎች በቅድመልምምዱ ፈተናው መመለስ የቻሉት በአማካይ 37.674% ሲሆን፣ በድህረልምምዱ ፈተናው የመለሱት ግን ወደ 45.783% አማካይ ውጤት ከፍ ብሏል። በዚህ ውጤት መሰረትም የሙከራ ቡድኑ የአንብቦ መረዳት ብቃት፣ ከቀድሞ ውጤት በአማካይ በ8.11% ከፍ ያለ መሻሻል ተመዝግቦበታል። የመሻሻሉ መጠን ከፍ ያለ ቢመስልም ስታትስቲካዊ ጉልህነቱ እስካልታየ ድረስ የተገኘው ውጤት ስለለውጡ የሚነግረን መረጃ አነስተኛ በመሆኑ በቀጣዩ ሰንጠረዥ ስለለውጡ ጉልህነት የተገኘ መረጃ ቀርቧል።

ሰንጠረዥ 5.11

የሙከራ ቡድኑ የአንብቦ መረዳት የቅድመና ድህረልምምድ ፈተና ውጤት ልዩነት

		የጥንድ ልዩነቶች			የ t ዋጋ	የነጻነት ደረጃ (df)	ጉልህነት (ባለ 2 ጫፍ)
		አማካይ ውጤት	መደበኛ ልይይት	የመደበኛ ስህተት አማካይ			
ጥንድ 1	የሙከራ ቡድኑ አንብቦ የመረዳት ቅድመልምምድ ፈተና - የሙከራ ቡድኑ አንብቦ የመረዳት ድህረልምምድፈተና	-8.1928	15.6287	1.7155	-4.776	82	.000

በሰንጠረዥ 5.11 እንደተመለከተው፣ በሙከራ ቡድኑ የአንብቦ መረዳት ብቃት የቅድመና ድህረልምምድ ፈተና አማካይ ውጤት መካከል ጉልህ ስታቲስቲካዊ ልዩነት አለ (t =4.776፣ df =82፣ p =0.000)። በዚህ ውጤት መሰረትም፣ የሙከራ ቡድኑ አባላት በትወናዊ ንባብ ከተማሩ በኋላ ከቀድሞ በተሻለ መልኩ አንብበው መረዳት እንደቻሉ ማረጋገጥ ይቻላል። መሻሻሉ ምን ያህል ጠንካራ እንደሆነ ለመለካት በኮኸንስ ዲ በተደረገ ምዘና የተገኘው ውጤት (0.27)፣ መጠነኛ (modest) ነው። በዚህም መሰረት በሁለቱ ፈተናዎች ውጤት መካከል ያለው ጉልህ ልዩነት መጠነኛ የልዩነት ጥንካሬን የሚያሳይ ነው። ውጤቱን መነሻ በማድረግ፣ የትወናዊ ንባብ የማስተማሪያ ዘዴ የሙከራ ቡድኑን አባላት የአንብቦ መረዳት ብቃት መጠነኛ በሆነ መልኩ ማሻሻሉን ለማየት ይቻላል።

ሰንጠረዥ 5.12

የጥብቅ ቡድኑ የአንብቦ መረዳት የቅድመና ድህረልምምድ ፈተና አማካይ ውጤት ልዩነት

		የጥንድ ልዩነቶች					የ ቲ ዋጋ	የነጻነት ደረጃ	ጉልህነት (ባለ 2 ጫፍ)
		አማካይ ውጤት	መደበኛ ልይይት	የመደበኛ ስህተት አማካይ	95% Confidence Interval of the Difference				
					ዝቅተኛ	ከፍተኛ			
ጥንድ 1	የጥብቅ ቡድኑ አንብቦ የመረዳት ቅድመልምምድ ፈተና - የጥብቅ ቡድኑ አንብቦ የመረዳት ድህረልምምድ ፈተና	-2.5714	11.2528	1.3450	-5.2546	.1117	-1.912	69	.060

እንደሙከራ ቡድኑ ሁሉ ጥብቅ ቡድኑም፣ የአንብቦ መረዳት ብቃትን የሚፈትሹ የቅድመና ድህረልምምድ ፈተናዎችን ተፈትኗል። በፈተናዎቹ በተገኘ ውጤት መሰረትም የጥብቅ ቡድኑ አባላት ከ13 ሳምንት ትምህርት በኋላ ከአንብቦ መረዳት ጥያቄዎች በአማካይ የመለሱት ከ35.68% ወደ 38% ከፍ ብሏል። የአማካይ ውጤታቸው የተሻሻለው በ2.32% ነው። ከሙከራ ቡድኑ የ8.11% አማካይ ውጤት መሻሻል አንጻር የጥብቅ ቡድኑ ተማሪዎች ጥሩ ለውጥ አምጥተዋል የሚያስብል አይደለም።

በሰንጠረዥ 5.12 ላይ እንደተመለከተው፣ በጥብቅ ቡድኑ የአንብቦ መረዳት የቅድመና ድህረልምምድፈተና አማካይ ውጤት መካከል ጉልህ ስታቲስቲካዊ ልዩነት የለም (t =1.912፣ df =69፣ p =0.060)። በዚህ ውጤት መሰረትም፣ የጥብቅ ቡድኑ አባላት ቀድሞ እየተማሩበት በነበረው የማስተማሪያ መሳሪያና ዘዴ ትምህርታቸውን ለ13 ሳምንታት ከተከታተሉ በኋላ ጉልህ ሊባል በሚችል መልኩ አንብበው የመረዳት ብቃታቸውን እንዳላዳበሩ ማረጋገጥ ይቻላል።

5.1.3 በትወናዊ ንባብ ዘዴ በተማሩ ተማሪዎች፣ የአቀላጥፎ ማንበብና የአንብቦ መረዳት ውጤት መካከል ያለው ተዛምዶ

በአቀላጥፎ ማንበብና በአንብቦ መረዳት ክሂል መካከል ያለውን ተዛምዶ የተመለከቱ በርካታ ጥናቶች መሰራታቸው በተዛማጅ ድርሳናት ክለሳ ክፍል ተገልጿል። በነዚያ

ጥናቶች እንደተጠቆመው፣ (Calet et al.፣ 2015፤ Griffith & Rasinski፣ 2004፤ Klauda and Guthrie፣ 2008) የተማሪዎች የአቀላጥፎ ማንበብ ብቃት በጨመረ ቁጥር የአንብቦ መረዳት ብቃትም ይጨምራል። ነገር ግን የአቀላጥፎ ማንበብ ብቃታቸው ከፍተኛ የሆኑ ተማሪዎች በተቃራኒው የአንብቦ መረዳት ብቃታቸው ዝቅ ብሎ የታየበት ጥናት (Applegate et al.፤ 2009) እንደነበረም በተዛማጅ ድርሳናት ክፍሉ ተጠቁሟል። እንዲህ ዓይነት ልዩነት የተፈጠረው ምናልባትም በማስተማሪያ ዘዴዎች ልዩነት ሊሆን ይችላል። ከላይ ከተጠቀሰው አኳያ በህጻናት ሥነጽሑፍ ላይ በተመሰረተ ትወናዊ ንባብ ዘዴ የተማሩ ተማሪዎች የአቀላጥፎ ንባብና የአንብቦ መረዳት ብቃት ለውጥ ምን ዓይነት ተዛምዶ እንዳለው በዚህ ንኡስ ምዕራፍ ለመፈተሽ ይሞከራል። በፍተሻውም የተማሪዎቹን በትክክል፣ በፍጥነትና በተገቢ አገላለጽ የማንበብ ብቃትን ለመፈተሽ የቀረቡ የድህረልምምድ ፈተናዎች ውጤቶች ከቡድኑ የአንብቦ መረዳት ድህረልምምድ ፈተና ውጤት ጋር በመጣመር የሚተነተኑ ይሆናል።

ሰንጠረዥ 5.13

በትክክል በማንበብና በአንብቦ መረዳት ውጤት መካከል ያለው የተዛምዶ መጠን

		የሙከራ ቡድኑ የተዘወተሩ ቃላትን የማንበብ ድህረልምምድ ፈተና ውጤት	የሙከራ ቡድኑ የፈጠራ ቃላትን የማንበብ ድህረልምምድ ፈተና ውጤት	የሙከራ ቡድኑ የአንብቦ መረዳት ድህረልምምድ ፈተና ውጤት
የሙከራ ቡድኑ የተዘወተሩ ቃላትን የማንበብ ድህረልምምድ ፈተና ውጤት	ፒርሰን የተዛምዶ መለኪያ	1	.880**	.697**
	ጉልህነት (ባለ 2-ጫፍ)		.000	.000
	ብዛት	83	83	83
የሙከራ ቡድኑ የፈጠራ ቃላትን የማንበብ ድህረልምምድ ፈተና ውጤት	ፒርሰን የተዛምዶ መለኪያ	.880**	1	.712**
	ጉልህነት (ባለ 2-ጫፍ)	.000		.000
	ብዛት	83	83	83
የሙከራ ቡድኑ የአንብቦ መረዳት ድህረልምምድ ፈተና ውጤት	ፒርሰን የተዛምዶ መለኪያ	.697**	.712**	1
	ጉልህነት (ባለ 2-ጫፍ)	.000	.000	
	ብዛት	83	83	83

በዚህ ጥናት የተማሪዎችን በትክክል የማንበብ ብቃት ለመለካት እኩል መጠን ያላቸው የተዘወተሩና የፈጠራ ቃላት በንባብ ፈተናነት ቀርበዋል። ከዚህም ባሻገር የአንብቦ መረዳት ፈተና ቀርቧል። በድህረልምምድ ፈተናው ላይ ያለው ውጤት

የሰፈረበት ሰንጠረዥ 5.13 እንደሚያመለክተው፣ በህጻናት ሥነጽሑፍ ላይ በተመሰረተ ትወናዊ ንባብ ዘዴ የተማሩ ተማሪዎች በትክክል የማንበብና አንብቦ የመረዳት ብቃት መካከል ያለው ዝምድና ስታትስቲካዊ ጉልህነት አለው (p = 0.000)። ይህ ተዛምዶ በተዘወተሩ ቃላትና በአንብቦ መረዳት፣ በፈጠራ ቃላትና በአንብቦ መረዳት እንዲሁም በተዘወተሩና በፈጠራ ቃላት መካከል ተመሳሳይነት አለው። የሁሉም ተዛምዶ ዓይነትም አዎንታዊ (Positive) ነው። ከላይ እንደሚታየው፣ የፒርሰን ተዛምዶው መጠን 0.697፣ 0.712 እና 0.880 ነው። ይህም ማለት የአንዳቸው ውጤት መጨመር የሌላው ውጤት እንዲጨምር ያደርገዋል።

በሶስቱም ተዛምዶዎች አዎንታዊ ተዛምዶ ቢታይም፣ በተዛምዶ ጥንካሬ ረገድ ግን ልዩነት ይታያል። ይህን የተዛምዶ ጥንካሬ ለማየትም የፒርሰን ተዛምዶ ውጤትን መመልከት አስፈላጊ ነው። እንደ DÖrnyei (2007) አገላለጽ፣ የፒርሰን ተዛምዶ ውጤት፣ ከ +/-0 - 0.1 ሲሆን ደካማ (weak)፣ ከ+/-0.1 - 0.3 ሲሆን መካከለኛ (modest)፣ ከ +/-0. - 0.5 ሲሆን ከፍ ያለ (moderate)፣ ከ+/-0.5 - 0.8 ሲሆን ጠንካራ (strong)፣ እንዲሁም ከ+/-0.8 - 1 ሲሆን በጣም ጠንካራ (Very strong) ውጤት ይኖረዋል። ከSPSS የተገኘው ሰንጠረዥ እንደሚያሳየን፣ የተዘወተሩና የፈጠራ ቃላትን በትክክል በማንበብ መካከል ያለው የተዛምዶው ጥንካሬ (r= 0.880) በጣም ጠንካራ ሲሆን፣ እነዚህን ቃላት በትክክል በማንበብና በአንብቦ መረዳት መካከል ያለው የተዛምዶ ጥንካሬ (r= 0.697 እና 0.712) ደግሞ ጠንካራ ነው።

ሰንጠረዥ 5.14
በፍጥነት በማንበብና በአንብቦ መረዳት ውጤት መካከል ያለው የተዛምዶ መጠን

		የሙከራ ቡድኑ በፍጥነት የማንበብ ድህረልምምድ ፈተና ውጤት	የሙከራ ቡድኑ የአንብቦ መረዳት ድህረልምምድ ፈተና ውጤት
የሙከራ ቡድኑ በፍጥነት የማንበብ ድህረልምምድ ፈተና ውጤት	ፒርሰን የተዛምዶ መለኪያ	1	.820**
	ጉልህነት. (ባለ 2-ጫፍ)		.000
	ብዛት	83	83
የሙከራ ቡድኑ የአንብቦ መረዳት ድህረልምምድ ፈተና ውጤት	ፒርሰን የተዛምዶ መለኪያ	.820**	1
	ጉልህነት. (ባለ 2-ጫፍ)	.000	
	ብዛት	83	83

ከአቀላጥፎ የማንበብ አላባዎች አንዱ በፍጥነት ማንበብ ነው፡፡ በፍጥነት ማንበብ በደቂቃ ውስጥ በትክክል የተነበቡ ቃላት በመቁጠር ሊገኝ የሚችል ሲሆን፣ ይህ ብቃት ከአንብቦ መረዳት ጋር ያለውን ተዛምዶ በሰንጠረዥ 5.14 ላይ ለማየት ተሞክሯል፡፡ ከሰንጠረዡ ለማየት እንደሚቻለው፣ በፍጥነት በማንበብና በአንብቦ መረዳት ውጤት መካከልም ተዛምዶ አለ (P=.000)፡፡ ሆኖም በፍጥነት በማንበብና በአንብቦ መረዳት መካከል ያለው ተዛምዶ ቀደም ሲል በሰንጠረዥ 5.13 ላይ ከተመለከተው በትክክል ከማንበብ ጋር ካለው ተዛምዶ ይልቅ ይጠነክራል፡፡ በፍጥነት በማንበብና በአንብቦ መረዳት መካከል ያለው ተዛምዶ በጣም ጠንካራና አዎንታዊ ነው (r= 0.820)፡፡ ይህም፣ በህጻናት ሥነጽሑፍ ላይ በተመሰረተ የትወናዊ ንባብ ዘዴ የሚማሩ ተማሪዎች በፍጥነት የማንበብ ችሎታቸው ባደገ ቁጥር የአንብቦ መረዳት ብቃታቸውም አብሮ እያደገ ይመጣል ለማለት ያስችላል፡፡

ሰንጠረዥ 5.15

በተገቢ ማንበብ አገላለጽ አላባዎችና በአንብቦ መረዳት ውጤት መካከል ያለው የተዛምዶ መጠን

		የድምጽ መጠን	ህረጋ	ፍሰት	ፍጥነት	አንብቦ መረዳት
የድምጽ መጠን	ፒርሰን የተዛምዶ መለኪያ	1	.922	.933	.918	.780
	ጉልህነት. (ባለ 2-ጫፍ)		.000	.000	.000	.000
	ብዛት	83	83	83	83	83
ህረጋ	ፒርሰን የተዛምዶ መለኪያ	.922	1	.959	.925	.790
	ጉልህነት. (ባለ 2-ጫፍ)	.000		.000	.000	.000
	ብዛት	83	83	83	83	83
ፍሰት	ፒርሰን የተዛምዶ መለኪያ	.933	.959	1	.952	.817
	ጉልህነት. (ባለ 2-ጫፍ)	.000	.000		.000	.000
	ብዛት	83	83	83	83	83
ፍጥነት	ፒርሰን የተዛምዶ መለኪያ	.918	.925	.952	1	.823
	ጉልህነት. (ባለ 2-ጫፍ)	.000	.000	.000		.000
	ብዛት	83	83	83	83	83
አንብቦ መረዳት	ፒርሰን የተዛምዶ መለኪያ	.780	.790	.817	.823	1
	ጉልህነት. (ባለ 2-ጫፍ)	.000	.000	.000	.000	
	ብዛት	83	83	83	83	83

ከአቀላጥፎ ማንበብ ሶስት አላባዎች አንዱ በተገቢ አገላለጽ ማንበብ ነው። በተገቢ አገላለጽ ማንበብ በቃላዊ ንባብ የሚፈተሽ አላባ ሲሆን፣ የተገቢ አገላለጽ ብቃትን ለማወቅም የአንባቢው የድምጽ መጠን፣ የህረጋ ችሎታ፣ የአነባበብ ፍሰትና ፍጥነት መመዘን ይኖርበታል (Rasinski፣ 2004)። በዚሁ መሰረት በትወናዊ ንባብ ዘዴ የተማሩ ተማሪዎች በድህረልምምድ ፈተና ላይ ከአራቱ በተገቢ አገላለጽ የማንበብ አላባዎች አኳያ የተመዘኑ ሲሆን፣ የተገኘው ውጤትም እርስ በእርስና ከአንብቦ መረዳት ውጤት ጋር ካለው ተዛምዶ አኳያ ተተንትኗል። ሰንጠረዥ 50 ላይ የቀረበው መረጃም ይህንኑ የተዛምዶ ሁኔታና ጥንካሬ ያመለክታል።

ከላይ በሰፈረው ሰንጠረዥ፣ አራቱ የተገቢ አገላለጽ አላባውያን እርስ በርሳቸውና በጥምረት ከአንብቦ መረዳት ጋር ተዛምዶ አላቸው። የሁሉም ተዛምዶ የ'P' ዋጋ 0.000 ነው። ይህም በትወናዊ ንባብ ዘዴ በተማሩ ተማሪዎች በተገቢ አገላለጽ በማንበብና በአንብቦ መረዳት ክሂል ውጤት መካከል ተዛምዶ ያለ መሆኑን ያመለክታል። በሰንጠረዡ ላይ እንደሚታየው የሁሉም ተዛምዶ ዓይነት አዎንታዊ ነው (r= 0.959፣ 0.952፣ 0.933፣ 0.925፣ 0.923፣ 0.922፣ 0.918፣ 0.823፣ 0.817፣ 0.790፣ 0.780)።

ከላይ በተጠቀሰው መሰረት፣ የተገቢ አገላለጽ አላባዎች ከእርስ በእርሳቸውም ሆነ ከአንብቦ መረዳት ጋር አዎንታዊ ተዛምዶ አላቸው። ሆኖም ያላቸው የተዛምዶ ጥንካሬ መጠን የተለያየ ነው። የተገቢ አገላለጽ አላባዎቹ የእርስ በእርስ ተዛምዶ የጥንካሬ መጠን ከr= 0.918 እስከ r= 0.959 ባለው ውጤት ውስጥ የሚያርፍ በመሆኑ ሁሉም የተገቢ አገላለጽ አላባዎች ያላቸው የተዛምዶ መጠን ***በጣም ጠንካራ*** ነው። በአንጻሩ ከአንብቦ መረዳት ጋር ያላቸው የተዛምዶ መጠን ተመሳሳይ አይደለም። የንባብ ፍሰትና የአንብቦ መረዳት ተዛምዶ (r= 0.817) እንዲሁም የንባብ ፍጥነትና የአንብቦ መረዳት ተዛምዶ (r= 0.823) ***በጣም ጠንካራ*** ሲሆን፣ የድምጽ መጠንና የአንብቦ መረዳት ተዛምዶና (r= 0.780) የህረጋና የአንብቦ መረዳት (r= 0.790) የተዛምዶ መጠን ግን ***ጠንካራ*** በሚለው ደረጃ ላይ የሚያርፍ ነው።

ከላይ በቀረበው ሰንጠረዥ 5.15 የተገለጸው የእያንዳንዱ የተገቢ አገላለጽ አላባና የአንብቦ መረዳት ተዛምዶ መጠን ነው። ከላይ የቀረቡት የተገቢ አገላለጽ አላባዎች

አንድ ላይ ሆነው የተገቢ አገላለጽ ውጤትን እንዲያመለክቱን፣ አጠቃላይ ውጤቱ ከአንብቦ መረዳት ጋር ያለውን ተዛምዶና ለዚህ ተዛምዶ እያንዳንዱ የተገቢ አገላለጽ አላባ ያሳደረውን ተጽእኖ ማየትም ያስፈልጋል። ይህንን ለማየት ከዚህ በታች በድኅረት ትንተና የተሰራ ሰንጠረዥ ቀርቧል።

ሰንጠረዥ 5.16
በተገቢ አገላለጽ በማንበብና በአንብቦ መረዳት ውጤት መካከል ያለውን ተዛምዶ የመተንበይ ደረጃ አመላካች ሞዴል

የሞዴል ማጠቃለያ (Model Summary)

ሞዴል(Model)	ህብረ ተጋርቶ (R)	የተጋርቶ መጠን (R Square)	ምጥን የተጋርቶ መጠን (Adjusted R Square)	የመደበኛ ስህተት መጠን (Std. Error of the Estimate)
1	.830[a]	.689	.673	17.0762

ተንባዮች: (Constant)፣ የድምጽ መጠን፣ ሀረጋ፣ ፍሰትና ፍጥነት ድህረልምምድፈተና ውጤት

በሰንጠረዥ 5.16 ላይ የቀረበው የድኅረት ውጤት ማጠቃለያ ሞዴል እንደሚያመለክተው፣ የሞዴሉ የተጋርቶ መጠን 0.689፣ የምጥን ተጋርቶ መጠን ውጤት ደግሞ 0.673 ነው። የተጋርቶ መጠንና የምጥን ተጋርቶ መጠን ውጤቶች፣ ሞዴሉ የተገቢ አገላለጽ አላባውያን የአንብቦ መረዳት ችሎታን በመተንበይ ረገድ ያላቸውን የተስማሚነት ደረጃ ጥንካሬን ያመለክታሉ። እንደ Muijs (2004) አባባል ከላይ የተመለከተው የተጋርቶ መጠን ውጤት (R^2=689) ሞዴሉ ያለው የመተንበይ ብቃት ጠንካራ እንደሆነ ያሳያል። በዚህ ጠንካራ የመተንበይ ብቃትም የተገቢ አገላለጽና የአንብቦ መረዳት ተዛምዶ ምን ያህል ጉልህ እንደሆነ ከታች ባለው የልይይት ትንተና ሰንጠረዥ ላይ ቀርቧል።

ሰንጠረዥ 5.17
በተገቢ አገላለጽ በማንበብና በአንብቦ መረዳት ክሂል ውጤት መካከል ያለው ተዛምዶ የልይይት ትንተና ሰንጠረዥ

ሞዴል		ሞዴል	የካሬዎች ድምር (Sum of Squares)	የነጻነት ደረጃ (df)	አማካይ ካሬ (Mean Square)	F
1	ድኅረት(Regression)	50479.457	4	12619.864	43.278	.000[b]
	ቀሪ (Residual)	22744.639	78	291.598		
	ድምር (Total)	73224.096	82			

ሀ. ጥገኛ ተላውጦ፡ የአንብቦ መረዳት ድህረልምምድፈተና ውጤት

ለ. ተንባዮች: (Constant)፣ የድምጽ መጠን፣ ሀረጋ፣ ፍሰትና ፍጥነት ድህረልምምድፈተና ውጤት

በሰንጠረዥ 5.17 እንደሚታየው በተገቢ አገላለጽና በአንብቦ መረዳት መካከል ያለው የኅብረ ተዛምዶ መጠን ከፍተኛ ነው (F=43.278)። ይህ የኅብረተዛምዶ መጠንም

በከፍተኛ ደረጃ ጉልህ መሆኑን የ p ዋጋ ይገልጻል። የ p ዋጋ 0.000 ነው። ይህም በአንብቦ መረዳትና በተገቢ የንባብ አገላለጽ መካከል ጉልህ የሆነ ተዛምዶ መኖሩን ያረጋግጣል።

ሰንጠረዥ 5.18
የተገቢ አገላለጽ አላባውያን በአንብቦ መረዳት ላይ ያላቸው የተጽእኖ መጠን

ሞዴል		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	የቲ ዋጋ	ጉልህነት
		B	መደበኛ ስህተት	ቤታ		
1	(Constant)	-1.847	4.184		-.441	.660
	የድምጽ መጠን	.033	.200	.031	.166	.869
	ሀረጋ	.480	.216	.476	2.216	.030
	ፍሰት	.324	.285	.329	1.138	.259
	ፍጥነት	.006	.239	.006	.026	.979

ሀ. ጥገኛ ተላውጦ፡ የአንብቦ መረዳት ድህረልምምድፈተና ውጤት

ሰንጠረዥ 5.18 እያንዳንዱ የተገቢ አገላለጽ አላባ በአንብቦ መረዳት ውጤት ላይ ያሳደረውን የተጽእኖ መጠን ይገልጻል። በሰንጠረዡ ላይ በተገለጸው የድኅረታዊ መጣኝ ዋጋ መሰረት ሁሉም የ'B' ውጤቶች አዎንታዊ ናቸው (b= 0.033፣ 0.480፣ 0.324፣ 0.006)። ይህም የአራቱም የተገቢ አገላለጽ አላባዎች ውጤት ባደገ ቁጥር የአንብቦ መረዳት ውጤትም እያደገ እንደሚመጣ ያመለክታል።

ከላይ በተጠቀሰው መሰረት በአንብቦ መረዳት ውጤት ላይ አራቱ የተገቢ አገላለጽ አላባዎች ተጽእኖ ቢኖራቸውም፣ የተጽዷቸው መጠን ግን ጠንካራ አይደለም። ከሰንጠረዡ ለማየት እንደሚቻለው፣ የድምጽ መጠን ውጤት በ 1 ነጥብ ከፍ ሲል፣ የአንብቦ መረዳት ውጤት በ0.033 ነጥብ ከፍ ይላል። የሀረጋ ውጤት በ 1 ነጥብ ሲያድግ፣ የአንብቦ መረዳት ውጤት በ0.480 ነጥብ ያድጋል። የድምጽ ፍሰት ውጤት በ1 ነጥብ ሲጨምር ደግሞ የአንብቦ መረዳት ውጤት በ0.324 ከፍ ይላል። በመጨረሻም የአነባበብ ፍጥነት በ1 ነጥብ ሲጨምር፣ የአንብቦ መረዳት ውጤት በ0.006 ይጨምራል። ሆኖም ከሀረጋ ውጪ (p= 0.30) በሌሎቹ አላባዎች የተገኘው

ውጤት ስታትስቲካዊ ጉልህነት የለውም (የድምጽ መጠን፣ 0.869፤ ፍሰት፣ 0.259፤ ፍጥነት፣ 0.979)። የነጻ ተላውጦዎቹ የጥንካሬ ደረጃ (effect size) ቤታ (ß) ውጤት ሲታይም፣ የድምጽ መጠን (0.031) እና ፍጥነት (0.006) ደካማ ጥንካሬ አላቸው። የድምጽ ፍሰት (0.285) ደግሞ መጠነኛ ጥንካሬ ሲኖረው፣ የህረ.ጋ ጥንካሬ (0.476) መካከለኛ ሆኗል።

እስካሁን በቀረቡት መረጃዎች ሶስቱ የአቀላጥፎ ማንበብ አላባዎችና የእነሱ ንኡሳን ክፍሎች በተናጠል ከአንብቦ መረዳት ጋር ያላቸው ተዛምዶና የተዛምዶ መጠን እንዲሁም የተጽእኖው መጠን በፒርሰን ፕሮዳክት ሞመንት የተዛምዶ መለኪያና በድኅረት ተተንትኗል። ሁሉም አላባዎች በአንድነት ከአንብቦ መረዳት ጋር ያላቸውን ተዛምዶና የተዛምዶ ጥንካሬ ለመተንተን ደግሞ ቀጣዮቹ በድኅረት የተገኙ ውጤቶች ቀርበዋል።

ሰንጠረዥ 5.19

በአቀላጥፎ ማንበብና በአንብቦ መረዳት ውጤት መካከል ያለው ተዛምዶ (የድህረት ውጤት ማጠቃለያ ሞዴል)

ሞዴል	ህብረ ተጋርቶ	የተጋርቶ መጠን	ምጥን የተጋርቶ መጠን	የመደበኛ ስህተት መጠን
1	.835[a]	.697	.686	16.7515

ተንባዮች: (Constant)፣ የተገቢ የአነባብ አገላለጽ፣የትክክለኛነት፣ የፍጥነት ምጣኔ ድህረልምምድፈተና ውጤት

በሰንጠረዥ 5.19 ላይ በቀረበው የድኅረት ውጤት ማጠቃለያ ሞዴል መሰረት የሞዴሉ የተጋርቶ መጠን 0.697 ሲሆን የምጥን ተጋርቶ መጠን ውጤቱ ደግሞ 0.686 ነው። የተጋርቶ መጠንና የምጥን ተጋርቶ መጠን ውጤቶች ሞዴሉ የአቀላጥፎ ማንበብ ንኡሳን አላባውያን የአንብቦ መረዳት ችሎታን በመተንበይ ረገድ ያላቸውን የተስማሚነት ደረጃ ጥንካሬን ያመለክታሉ። እንደ Muijs (2004) አባባል፣ የተጋርቶ መጠኑ ዋጋ ከ0.1 ካነሰ በሞዴሉ ተንባይ ተላውጦዎች የጥገኛ ተላውጦ ውጤትን በመተንበይ ረገድ ያላቸው አቅም ደካማ ይሆናል። ከ0.1 - 0.3 ከሆነ የትንበያ አቅማቸው መጠነኛ ይሆናል። ውጤቱ ከ0.31 - 0.5 ድረስ ሲሆን ደግሞ መካከለኛ የትንበያ አቅም ይኖራቸዋል። ሞዴሉ ጠንካራ የሆነ የትንበያ አቅም የሚኖረው የሞዴሉ የተጋርቶ መጠን ውጤት ከ0.5 በላይ ሲሆን ነው። ከሰንጠረዡ ለማየት እንደሚቻለው፣ ሁሉም የአቀላጥፎ ማንበብ አላባዎች የዝምድናው ተንባዮች

ሆነው በቀረቡበት ሰንጠረዥ የተጋርቶ መጠኑ ዋጋ 0.697 ነው። ይህም ሞዴሉ፣ በአቀላጥፎ ማንበብ አላባውያን ውጤት መነሻነት የአንብቦ መረዳትን ውጤት በመተንበይ ረገድ ጠንካራ የተስማሚነት ደረጃ ያለው መሆኑን ከማሳየቱም በላይ ሶስቱ የአቀላጥፎ ማንበብ አላባውያን በህብረት ሆነው በአንብቦ መረዳት ላይ 69.7% ያህል ተጽእኖ ማሳደራቸውን ያመለክታል።

ሰንጠረዥ 5.20

በአቀላጥፎ ማንበብና በአንብቦ መረዳት ክሂል ውጤት መካከል ያለው የተዛምዶ መጠን አመላካች የልይይት ትንተና

የልይይት ትንተና

ሞዴል		የካሬዎች ድምር	የነጻነት ደረጃ	አማካይ ካሬ	F	ጉልህነት
	ድኅረት	51055.816	3	17018.605	60.648	.000[ለ]
1	ቀሪ	22168.281	79	280.611		
	ድምር	73224.096	82			

ሀ. ጥገኛ ተላውጦ፡ የአንብቦ መረዳት ድህረልምምድፈተና ውጤት

ለ. ተንባዮች: (Constant)፣ የተገቢ አገላለጽ፣ የፍጥነት ምጣኔ፣ እና የትክክለኝነት ድህረልምምድፈተና ውጤት

በሰንጠረዥ 5.20 የአንብቦ መረዳት ፈተና ውጤት ጥገኛ ተላውጦ ሆኖ፣ ነጻ ተላውጦዎች ከአንብቦ መረዳት ጋር ያላቸው ዝምድና ቀርቧል። ከሰንጠረዡ ስር ባለው ማስታወሻ መሰረት ከአንብቦ መረዳት ጋር ዝምድናቸው የተፈተሸው ተንባዮች ተገቢ አገላለጽ፣ የፍጥነት ምጣኔና ትክክለኝነት ናቸው። እነዚህ ሶስቱ ቀደም ሲል ተደጋግሞ እንደተነሳው የአቀላጥፎ ማንበብ መሰረታዊ አላባውያን ናቸው። በዚህም ምክንያት ይህ የልይይት ትንተና ውጤት የሚያመለክተው የአቀላጥፎ ማንበብንና የአንብቦ መረዳትን ተዛምዶ ነው። በሰንጠረዡ በቀረበው ውጤት መሰረትም (df=3፣79፣ F=60.648፣ P=0.000) በትወናዊ ንባብ በተማሩ ተማሪዎች የአንብቦ መረዳትና የአቀላጥፎ ማንበብ ብቃት መካከል ያለው ተዛምዶ ጉልህ ነው።

ሰንጠረዥ 5.21

በአንብቦ መረዳትና በአቀላጥፎ ማንበብ አላባዎች መካከል ያለው የተጋርቶ መጠን

ሞዴል	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	የቲ ዋጋ	ጉልህነት
	B	መደበኛ ስህተት	ቤታ		
(Constant)	-2.812	4.938		-.570	.571
የትክክለኛነት ድህረልምምድ ፈተና	.030	.123	.030	.239	.812
የፍጥነት ምጣኔ ድህረልምምድ ፈተና	.456	.201	.409	2.267	.026
የተገቢ አገላለጽ ድህረልምምድ ፈተና	.431	.185	.414	2.335	.022

ጥገኛ ተላውጦ፡ የአንብቦ መረዳት ድህረልምምድ ፈተና ውጤት

ሰንጠረዥ 5.21 ሶስቱ የአቀላጥፎ ማንበብ አላባውያን (ተንባይ ተላውጦዎች) በአንብቦ መረዳት ክሂል (ጥገኛ ተላውጠው) ላይ የሚያሳድሩትን ተጽእኖ ያሳያል። በሰንጠረዡ፣ በ 'B' ረድፍ የተዘረዘሩ ውጤቶች የተንባይ ተላውጦዎቹን የተጽእኖ መጠንን ያመለክታሉ። በሰንጠረዡ የተገለጸው ቁጥር የተንባይ ተላውጦ ውጤት በአንድ ነጥብ ሲያድግ፣ የጥገኛ ተላውጠው ውጤት በምን ያህል ነጥብ እንደሚያድግ ወይም እንደሚቀንስ ያሳያል። የሰንጠረዡ ውጤት አሉታዊ (negative) ሲሆን፣ በተገለጸው ቁጥር ልክ የጥገኛ ተላውጠው ውጤት ይቀንሳል። ውጤቱ አዎንታዊ (positive) ሲሆን ደግሞ የጥገኛ ተላውጠው ውጤት በተገለጸው ቁጥር ልክ ያድጋል። በዚህ ረገድ የተንባይ ተላውጦዎቹን ውጤት ስንመለከት (B= 0.030፣ 0.456 እና 0.431) የአቀላጥፎ ማንበብ አላባውያን ውጤት በጨመረ ቁጥር የአንብቦ መረዳት ውጤትም እየጨመረ እንደሚመጣ ለመረዳት እንችላለን።

በሰንጠረዥ 5.21 ውጤት መሰረት የአቀላጥፎ ማንበብ አላባውያን ውጤት መጨመር የአንብቦ መረዳት ውጤትን ከፍ እንደሚያደርግ ማየት ቢቻልም፣ የእድገቱ መጠን ግን ተመሳሳይ አይደለም። ከሰንጠረዡ ለማየት እንደሚቻለው፣ ከሁሉም አላባውያን ይልቅ የፍጥነት ምጣኔና የአንብቦ መረዳት ተዛምዶ ከፍ ያለ ነው። የፍጥነት ምጣኔ ውጤት በ 1 ነጥብ ከፍ ሲል፣ የአንብቦ መረዳት ውጤት በ0.456 ነጥብ ከፍ ይላል። የተገቢ አገላለጽ ብቃት በ 1 ነጥብ ሲጨምርም፣ የአንብቦ መረዳት ውጤት በ0.431 ነጥብ ያድጋል። የትክክለኛነት ውጤት በ1 ነጥብ መጨመር ግን የአንብቦ መረዳት ውጤትን ማሳደግ የቻለው በ0.030 ነጥብ ብቻ ነው። ሆኖም እያንዳንዱ ተላውጦ ከነበረው የልኬት መስፈርት ልዩነት አኳያ ከፍ

ሲል የተዘረዘረው ውጤት የተጽእኖውን የጥንካሬ ደረጃ አይነግረንም። ይህንን የሚነግረን የቤታ (Beta) ውጤት ነው።

ቤታ (β) የነጻ ተላውጦዎቹ የጥንካሬ ደረጃ (effect size) መለኪያ ነው። በቤታ ውጤት መሰረት የየትኛው ነጻ ተላውጦ ውጤት በጥገኛ ተላውጦው ላይ የበለጠ ጠንካራ ተጽእኖ እንደሚያሳርፍ ማወቅ ይቻላል። በየሞዴሉ የተዘረዘረ የቤታ ማለትም የመደበኛ ድህረታዊ መጣኝ (standard regression coefficient) ውጤት ከ0-0.1 ሲሆን ደካማ፣ ከ 0.1-0.3 ሲሆን መጠነኛ፣ከ 0.3 -0.5 ሲሆን መካከለኛና ከ0.5 በላይ ሲሆን ደግሞ ጠንካራ የሆነ የጥንካሬ ደረጃ እንደሚኖረው Muijs (2004) ይገልጻሉ።

ከላይ በተጠቀሰው መስፈርት መሰረት የሰንጠረዡን የቤታ ውጤት ስንመለከት፣ የፍጥነት ምጣኔ (β=0.409) እና ተገቢ አገላለጽ (β=0.414) ውጤቶች የአንብቦ መረዳት ውጤት ላይ ተጽእኖ የማሳረፋቸው የጥንካሬ ደረጃ መካከለኛ ነው። በአንጻሩ የትክክለኛነት ብቃት (β=0.030) በአንብቦ መረዳት ውጤት ላይ የሚያሳድረው ተጽእኖ ደካማ ነው። እያንዳንዱ ነጻ ተላውጦ እርስ በእርሱ ሲወዳደር ደግሞ፣ በቅድሚያ ተገቢ አገላለጽ (β=0.414)፣ ቀጥሎ የፍጥነት ምጣኔ (β=0.409)፣ መጨረሻ ላይ ደግሞ ትክክለኛነት (β=0.030) በአንብቦ መረዳት ላይ ተጽእኖ ሊያሳድሩ እንደሚችሉ የተገኘው ውጤት ያመለክታል።

በሰንጠረዥ 56 የተገለጸው ሌላው ነጥብ ጥገኛ ተላውጦዎቹ በአንብቦ መረዳት ክሂል ላይ የሚያሳድሩት ተጽእኖ ስታትስቲካዊ ጉልህነት ያለው ወይም የሌለው መሆኑን ነው። ምንም እንኳን በቤታ የተገኘው ውጤት ከፍ ሲል እንደተገለጸው የተጽእኖውን ደረጃና ጥንካሬ ቢያመለክትም ይህ ተጽእኖ ጉልህ መሆኑ የሚረጋገጠው ስታትስቲካዊ ጉልህነት ሲኖረው ነው። ከዚህ አኳያ በሰንጠረዡ የመጨረሻ ጠርዝ የተገለጸው ውጤት፣ የሙከራ ቡድኖቹ ተማሪዎች በትክክል ማንበባቸውን ለማረጋገጥ በተሰጠው ፈተና ያገኙት ውጤት በአንብቦ መረዳት ፈተና ውጤታቸው ላይ ያለው አስተዋጽኦ የጎላ አለመሆኑን ያመለክታል (P=0.812)። በአንጻሩ በተገቢ አገላለጽ(P=0.022) እና በፍጥነት ምጣኔ (P=0.026) ያገኙት ውጤት በአንብቦ መረዳት ላይ የሚያሳድረው ተጽእኖ ስታትስቲካዊ ጉልህነት ያለው መሆኑ ተመልክቷል።

5.1.4 የክፍል ውስጥ ምልከታ ትንተና

በዚህ ጥናት የክፍል ውስጥ ምልከታ የተከናወነው የሙከራና የጥብቅ ቡድኑ አባላትን የመማሪያ ክፍሎች አጠቃላይ ገጽታን ለመመልከትና፣ በንባብ ትምህርት ወቅት የተከናወኑ ተግባራትን ለመከታተል ነው። ይህንንም ለመከታተል በአራቱም የመማሪያ ክፍሎች የሶስት፣ የሶስት ክፍለጊዜያት የንባብ ትምህርት ክንውን በቪዲዮ ካሜራ የተቀረጸ ሲሆን፣ የቪዲዮ ቀረጻ ያልተካሄደባቸው የተጨማሪ የአራት፣ የአራት ክፍለጊዜያት ምልከታም ተከናውኗል። በነዚህ የምልከታ ወቅቶች የተገኙ መረጃዎች፣ እንደምልከታው አላማ በሁለት ንኡሳን ክፍሎች ተለይተው ከዚህ በታች ቀርበዋል።

5.1.4.1 የሙከራና የጥብቅ ቡድኖች የመማሪያ ክፍል አደረጃጀት

ጥናቱ የተከናወነው በአዲስ አበባ ከተማ፣ በልደታ ክፍለከተማ ውስጥ በሚገኙት እድገት በስራና ተስፋ ኮከብ የመጀመሪያ ደረጃ ትምህርት ቤቶች ውስጥ ነው። እድገት በስራ የሙከራ ቡድን ተማሪዎች የሚገኙበት ትምህርት ቤት ሲሆን፣ በልደታ ክፍለ ከተማ ወረዳ ስድስት ውስጥ ይገኛል። ተስፋ ኮከብ ትምህርት ቤት የጥብቅ ቡድኑ ተማሪዎች የሚገኙበትና በዚሁ ክፍለ ከተማ ወረዳ ስምንት ውስጥ የሚገኝ ትምህርት ቤት ነው።

በሁለቱም ትምህርት ቤቶች የሶስተኛ ክፍል ተማሪዎች የሚማሩት ሶስተኛ 'A' እና ሶስተኛ 'B' በሚሉ መለያዎች በተከፋፈሉ ሁለት ሁለት የመማሪያ ክፍሎች ውስጥ ነው። የሁለቱም ትምህርት ቤት የሶስተኛ ክፍል ተማሪዎች የመማሪያ ክፍሎች በባለ አራት ወለል ፎቅ ውስጥ ይገኛሉ። በተስፋ ኮከብ ትምህርት ቤት ሁለቱም ክፍሎች በመጀመሪያው ወለል (G+1) ላይ ሲገኙ፣ የእድገት በስራ ትምህርት ቤት ሶስተኛ 'B' ክፍል በሁለተኛው ወለል፣ የሶስተኛ 'A' ክፍል ደግሞ በሶስተኛው ወለል ላይ ይገኛሉ። የሁለቱም ትምህርት ቤት የመማሪያ ክፍሎች ስፋታቸውና ንጽህናቸው ተመሳሳይ ነው። የመማሪያ ክፍሎቹ በቂ ብርሀን የሚያገኙና ንጹህ መሆናቸው፣ በየክፍሉ ያሉ ተማሪዎች ቁጥርም አነስተኛ በመሆኑ ለመማር ምቹ ናቸው። በትምህርት አመቱ መጀመሪያ በየክፍሎቹ የተመዘገቡ ተማሪዎች ብዛት ከ50 - 52 የነበረ ሲሆን በጥናቱ ወቅት (በሁለተኛው መንፈቀ ዓመት) በየክፍሉ የነበሩ ተማሪዎች ቁጥር ከ42 - 44 ብቻ ነበር።

በሁለቱም ትምህርት ቤት በሚገኙ የሶስተኛ ክፍል የመማሪያ ክፍሎች 21 የመቀመጫ ዴስኮች በየክፍሉ የነበሩ ሲሆን፣ በየዴስኮቹ ከሁለት እስከ ሶስት ተማሪዎች ነበሩባቸው። በየክፍሉ ያሉ ዴስኮች ሁለት ወይም ሶስት እየሆኑ በመጋጠም የተደረደሩ ናቸው። በተስፋ ኮከብ አንደኛ ደረጃ ትምህርት ቤት በተጣመሩ ዴስኮች ልክ ቡድን የተመሰረተ ሲሆን በቡድኑ የተካተቱ ተማሪዎች ስም ዝርዝርንና የቡድኑን ስም የያዘ በክላሰር የተሰራ መለያ ተቀምጧል። በእድገት በስራ አንደኛ ደረጃ ትምህርት ቤት አልፎ አልፎ ግድግዳው ላይ የተጻፈ የቡድን ተማሪዎች ዝርዝርና የቡድኑ መጠሪያ ስም አለ። ይህ ዝርዝር ሁሉንም ቡድን የያዘ አይደለም።

የጥብቅ ቡድኑ ተማሪዎች በሚማሩበት የመማሪያ ክፍሎች ግድግዳ ላይ ስርአተ ነጥቦችን፣ ፊደሎችንና የሌሎችንም ትምህርቶች ይዘቶች ያካተቱ በእጅ የተጻፉ ቻርቶች ተለጥፈዋል። በየክፍሉ ባለ አነስተኛ መደርደሪያ ላይም በተማሪዎች የተሰሩ የትምህርት መርጃዎች ተደርድረዋል። የሙከራ ቡድኑ ተማሪዎች በሚማሩበት የመማሪያ ክፍል ግድግዳ ላይ የአማርኛ ቋንቋ ትምህርትን የተመለከቱ የትምህርት መርጃዎች ያልተለጠፉ ሲሆን፣ የትምህረት መርጃ ማስቀመጫ መደርደሪያም የለም።

ከሁለቱም ትምህርት ቤቶች የመማሪያ ህንጻዎች 30 ሜትር በሚደርስ ርቀት ላይ ዋና የአስፋልት መንገድ ስለሚገኝ አልፎ አልፎ ከባድ መኪናዎችና አምቡላንሶች ሲያልፉ ድምጽ ይሰማል። በተለይ የእድገት በስራ ትምህርት ቤት የሶስተኛ ክፍል የመማሪያ ክፍሎች የበለጠ ለድምጽ ብክለት የተጋለጡ ናቸው። በአንጻሩ የተስፋ ኮከብ ትምህርት ቤት የመጫወቻ ሜዳ ክፍሎቹ አጠገብ ስለሚገኝ የሌሎች ክፍል ተማሪዎች ለስፖርት ሲወጡ ጫጫታ ይሰማል። የእድገት በስራ ትምህርት ቤት የመጫወቻ ሜዳ ከክፍሎቹ የራቀ ስለሆነ በዚህ ረገድ ችግር አልታየም።

5.1.4.2 የሙከራዊና የጥብቅ ቡድኖች የመማር ማስተማር አተገባበር

ጥናቱ በተከናወነባቸው ሁለቱም ትምህርት ቤቶች ከሰኞ እስከ አርብ ትምህርት የሚከናወነው ሙሉ ቀን ነው። በቀን ሰባት ክፍለጊዜ ሲኖር፣ አምስቱ ጠዋት ቀሪዎቹ ሁለት ክፍለ ጊዜዎች ደግሞ ከሰአት በኋላ ይሰጣሉ። የጠዋቱ የትምህርት ጊዜ ሁለት ሰዓት ተኩል ላይ ጀምሮ ስድስት ሰዓት ተኩል ላይ ይጠናቀቃል። የከሰዓት በኋላው ትምህርት ስምንት ሰዓት ጀምሮ ዘጠኝ ሰዓት ተኩል ላይ ያበቃል። እያንዳንዱ ክፍለ ጊዜም 45 ደቂቃ ተመድቦለታል።

በሳምንቱ ውስጥ ካሉ 35 ክፍል ጊዜዎች ስድስት ክፍለ ጊዜ ለአማርኛ ቋንቋ ትምህርት ማስተማሪያነት ተመድቧል፡፡ በሁለቱም ትምህርት ቤቶች ከሳምንቱ ቀናት በአንዱ በቀን ሁለት ክፍለ ጊዜ ለአማርኛ ቋንቋ ትምህርት ማስተማሪያነት ውሏል፡፡ በሌሎች የትምህርት ቀናት በቀን ለአንድ ክፍለ ጊዜ የአማርኛ ቋንቋ ትምህርት ይሰጣል፡፡

በትምህርት ቤቶቹ የአማርኛ ቋንቋ ትምህርት የሚሰጠው በኢፌዲሪ ትምህርት ሚኒስቴርና በአዲስ አበባ ከተማ አስተዳደር ትምህርት ቢሮ በ2007 ዓ.ም. በጥምረት በተዘጋጀ አዲሱ የአማርኛ ቋንቋ የሶስተኛ ክፍል መማሪያ መጽሐፍ አማካይነት ነው፡፡ የመማሪያ መጽሐፉ በተለይ የንባብ ትምህርት ላይ ያተኮረ ሲሆን፣ በሳምንት ለአራት ክፍለጊዜያት የሚተገበሩ የሰላሳ ሳምንታት ትምህርት አካቷል፡፡ በአንጻሩ በተመሳሳይ ጊዜ የታተመው የመምህር መምሪያው ለሰላሳ ሳምንታት የሚውሉና በሳምንት ለአምስት ቀናት የሚተገበሩ የትምህርት ይዘቶችን ይዟል፡፡ ለትምህርቱ የተመደበው ሳምንታዊ ክፍለጊዜ ስድስት በመሆኑ በመማሪያ መጽሐፉ ከተጠቆመው በሁለት ክፍለጊዜ፣ በመምህር መምሪያው ከተጠቆመው ደግሞ በአንድ ክፍለጊዜ ይበልጣል፡፡ ይህ ተጨማሪ ክፍለጊዜ በጥብቅ ቡድኑ በአብዛኛው ለማንበብ ክሂል ማስተማሪያነት እንዲውል ተደርጎ ተማሪዎች በየተራ እየወጡ እንዲያነቡ፣ ከምንባቡ የወጡ ቃላትን እንዲያነቡና ፍቻቸውን እንዲያብራሩ ለማድረጊያነት ሲውል ተስተውሏል፡፡ በሙከራ ቡድኑ ቀደም ሲል ለሳምንቱ ትምህርት ክለሳነትና ተማሪዎች መጽሐፉ ላይ ያለውን ምንባብ እንዲያነቡ ለማድረጊያነት ይውል የነበረ ሲሆን፣ ጥናቱ ሲጀመር ደግሞ ለትወናዊ ንባብ ትምህርት መስጫነት ውሏል፡፡

የጥብቅ ቡድኑም ሆነ የሙከራ ቡድኑ የአማርኛ ቋንቋ ትምህርት መምህራን ሴቶች ሲሆኑ፣ በየቡድኑ ያሉትን ሁለቱንም ክፍሎች ያስተምራሉ፡፡ የጥብቅ ቡድኑ መምህርት የትምህርት አሰጣጥና አስተዳደር ውስጥ የቡድን ተጠሪዎችና የክፍል አለቃዋ ሰፊ ቦታ አላቸው፡፡ የቡድን ተጠሪዎች ዝቅተኛ ውጤት ያላቸውን ተማሪዎች ብቃት የማሳደግ ሀላፊነት ሲሰጣቸው ታይቷል፡፡ የቡድንም ሆነ በቡድኑ ውስጥ በግል የተሰሩ መልመጃዎችንና የቤት ስራዎችን ሲያሳርሙና ለተማሪዎች የታረመውን ሲያድሉም ተመልክቷል፡፡ የክፍል አለቃዋ ደግሞ አርፋጆችን የመቆጣጠር፣ መምህርቷ በሌላ ስራ ላይ ሲሆኑ የረዳት መምህር ያህል ተክታቸው ስትሰራ ታይቷል፡፡ ለምሳሌነት የ23/07/08 የሶስተኛ ‘B’ ክፍል የአንደኛ ክፍለጊዜ የመማር ማስተማር ከፊል አተገባበር ከዚህ በታች ቀርቧል፡፡

በዚህ ክፍለጊዜ መምህርቷ በመማሪያ መጽሐፉ ገጽ 109 ላይ የሚገኘውን ቃላትን የማዛመድና አረፍተነገር የመጻፍ መልመጃ ክፍል ውስጥ በግል ካሰሩ በኋላ፣ ጥቁር ሰሌዳው አጠገብ ካለው ዴስክ ላይ በመቀመጥ፣ "የቡድን ተጠሪዎች ደብተሮችን ስጡኝ። የክፍል ስራው ይታረማል" አሉ። የየቡድን ተጠሪዎች በቡድናቸው ውስጥ ያሉ ተማሪዎችን ደብተር ሰብስበው ጥቁር ሰሌዳው ጎን ለተቀመጡት መምህርት ሰጡ። ይህን ሂደት አለቃዋ በየቡድኑ በመዞር አስተባብራለች። በመቀጠል፣ " ይህንን እስካርም አለቃ አሁን በግል የሰራችሁትን የክፍል ስራ ጥቁር ሰሌዳው ላይ ወጥታችሁ ታሰራለች" አሉ። አለቃዋ ጥቁር ሰሌዳው ፊት ለፊት ወጥታ ከየቡድኑ ተማሪዎችን እየጠራች ማሰራት ጀመረች። ቃላትን የማዛመዱ ስራ ሲጠናቀቅም ጥቁር ሰሌዳው ላይ የስርአተ ነጥባቸው አጠቃቀም ተገቢ የሆነ አረፍተ ነገሮችን እንዲሰሩ አዘዘች። አሁንም ከየቡድኑ ተማሪዎች እየወጡ መጻፍ ጀመሩ። መምህርቷ ሙሉ ትኩረታቸውን ማረሙ ላይ አድርገው አልፎ አልፎ "ስህተት አለ?" በማለት ይጠይቃሉ።

መምህርቷ በተጻፈው ላይ ስህተት መኖሩን በሚጠይቁበት ወቅት የክፍሉ ተማሪ አለ ወይም የለም እያለ በህብረት ይመልሳል። አንዳንዴም በተዘባረቀ ሁኔታ ግማሹ አለ፣ ግማሹ ደግሞ የለም እያለ ይመልሳል። ስህተት አለ ከተባለ አለቃዋ ተማሪ መርጣ እንዲያስተካክል እድሉን ትሰጣለች። አንዲት ተማሪ በጻፈችው ላይ በዚሁ መልኩ ስህተት አለ ተብሎ ሌላ ተማሪ ወጥቶ አስተካከለ። ሆኖም በትክክል አላስተካከለም ብሎ ሌላ ተማሪ በመናገሩ፣ አለቃዋ የት ቦታ ማስተካከል እንዳለበት ነግራው የስርአተነጥብ ማስተካከያ አደረገ። ሆኖም መጀመሪያ የተጻፈው ትክክል ስለነበረ መጀመሪያውኑ የጻፈችው ተማሪ ተከራክራ በቀድሞው መልኩ ተጻፈ። ቀጥሎ ስህተት አለበት የተባለውን አረፍተነገር አለቃዋ ሌላ አራሚ ሳትጠራ ራሷ አረመችው። ሆኖም ስህተት የሌለበትን ቃል በማረሟ አንዲት ተማሪ አለቃዋን በእጅ ምልክት ጠርታት በጆሮዋ ስህተቷን ነግራት ሄዳ አስተካከለች። በዚህ ሂደት መምህርቷ ያሉት ነገር የለም። ትኩረታቸው በእርማቱ ላይ ነበር። አለቃዋ የመምህሯን ድርሻ በመውሰዷ ይህን መሰል ችግር ሲፈጥር ታይቷል።

የጥብቅ ቡድኑ መምህርት የንባብ ትምህርትን የሚያስተምሩት በተለያየ መንገድ ነው። በትክክል ማንበብን የሚያስተምሩት ልዩ ልዩ ቃላትን በጥቁር ሰሌዳው ላይ በመጻፍ ወይም በቁርጥራጭ ወረቀት ላይ በማርከር ጽፈው መጥተው እንዲያነቡ በማድረግ ነው። የሚያስነብቧቸው ቃላትም ቀደም ሲል ከተነበቡና በመጽሐፉ ውስጥ

ከሚገኙ ምንባባት የወጡ ናቸው። ይህንን በተደጋጋሚ ሲተገብሩ ለመመልከት ተችሏል። የፈጠራ ቃላትን ሲያስነብቡ ግን አልታየም።

ከላይ ከተጠቀሰው ባሻገር ሌሎቹን የአቀላጥፎ ማንበብ አላባውያን ሲያስተምሩ ጎን ለጎን ትክክለኝነትንም ምንባብን መሰረት አድርገው ሲያስተምሩ ታይቷል። ለምሳሌ የ30/7/08 በሁለተኛው ክፍለ ጊዜ ሶስተኛ 'A' ክፍል የነበረው የትምህርት አሰጣጥ ይህንን ይመስል ነበር። ይህን የማስተማሪያ መንገድ መምህርቷ የንባብ ትምህርትን ለማስተማሪያነት ደጋግመው ተጠቅመውበታል።

መምህርት- እሺ አሁን አቀላጥፎ ማንበብ እንተገብራለን። ገጽ 111 ላይ አለ። ማነው የሚያነብልን?
ተማሪዎች - በሎተሪ ይሻላል
መምህርት - እሺ... ቁጥር እጠራለሁ። ሌሎቻችሁ ድምጽ ሳታሰሙ እንደሁልጊዜውም እያነበባችሁ ትከታተላላችሁ። እሺ...ቁጥር 15። (አንድ ተማሪ ወጥቶ አንድ አንቀጽ በጥሩ ሁኔታ አነበበ። ሌሎቹ መጽሐፋቸውን እያነበቡ ተከታተሉት። ልጁ አንድ አንቀጽ ካነበበ በኋላ መምህርቷ አስቁመውት ተማሪዎቹን ጠየቁ)
መምህርት - የተቀላጠፈ ንባብ ነው? ስህተት አለ?
ተማሪ - 'አካባቢያዊ' ማለት ሲገባው 'አከባቢ' አለ። (የዚህ አይነት ስህተቶች በሌሎችም ተማሪዎች ተጠቆሙ።)
መምህርት - ምን አይነት ስህተት ነው?
ተማሪዎች - የፊደል ቅጥያ ችግር ነው። (መምህርቷ ያነበበው ተማሪ 'አካባቢያዊ' ብሎ እንዲጽፍ አዘዙት። ተማሪው 'አከባቢው' ብሎ ጻፈ።)
መምህርት - ተማሪው ያለየው ፊደል የቱ ነው?
ተማሪዎች - 'ያ' እና 'ካ' የሚለውን አለየም።
መምህርት - ትክክል ነው። የቡድን ተጠሪ እነዚህን ፊደላት እንዲለይ እርዲው። አንተም አጥናቸው። አለቃ ቁጥር ጥሪና አንድ ሰው ያንብብልን። (አለቃ ቁጥር ስትጠራ አንድ ተማሪ ወጥቶ ባልተቀናጀ መልኩ አነበበ። መምህርቷም ተማሪው ለማንበብ የተቸገራቸውን ዘጠኝ ቃላት ጥቁር ሰሌዳው ላይ ጻፉ።)
መምህርት - መላኩ ፍጥነት ከጥራት ጋራ ያስቸግረዋል። የቡድን ተጠሪው እንዲያስተካክል እርዳው። እነዚህ ዘጠኝ ቃላት አዳዲስና አስቸጋሪ ቃላት ናቸው ብዬ ነው የመዘገብኳቸው። ማነው የሚያብራራልኝ? (ተማሪዎች እያነበቡ ትርጉሙን እየተናገሩ እያለ ደወል ተደወለ።)

በአጠቃላይ መምህርቷ በአብዛኛው የንባብ ትምህርት የሚያስተምሩት ቃላትን በተለያየ መልኩ በመጻፍና በማስነበብ እንዲሁም መጽሐፉ ላይ ያሉ ምንባባትን ተማሪዎቹ ተራ በተራ ቆመው እንዲያነቡ በማድረግ ነው። አንድ ተማሪ ቆሞ ሲያነብም ሌሎቹ ተማሪዎች ድምጽ ሳያሰሙ መጽሐፋቸውን እያነበቡ

እንዲከታተሉት ያደርጋሉ፡፡ በመጨረሻም የአንባቢውን ችግር በመጠየቅ ችግሩን ለመቅረፍ ለቡድን ተጠሪውና ለአንባቢው ማሳሰቢያ ይሰጣሉ፡፡

መምህርቷ ደጋግመው በዚህ መልኩ ስለሚያስነብቡ ለተማሪዎቹ 'ቀልጣፋ አንባቢ'፣ 'መካከለኛ አንባቢ' እና 'ዝቅ ያለ አንባቢ' የሚል ደረጃ ሰጥተዋቸው ተማሪዎቹ ለማንበብ ሲወጡ ያሉበትን ደረጃ ሲገልጹላቸው ተመልክቷል፡፡ አንብበው ሲጨርሱም በርከት ላሉ ተማሪዎች ወደቀጣዩ ደረጃ እየተሸጋገሩ መሆኑን በመንገር ሲያበረታቷቸው ታይቷል፡፡

እንደጥብቅ ቡድኑ ሁሉ የሙከራ ቡድኑንም የክፍል ውስጥ አተገባበር ለመፈተሽ ምልከታ ተከናውኖ ነበር፡፡ የሙከራ ቡድኑ ተማሪዎች በቡድን ተደራጅተው የተቀመጡና የቡድን ተጠሪ ያላቸው ቢሆንም፣ የተጠሪዎቹ ሚና ክፍል ውስጥ አልታየም፡፡ የሶስተኛ 'B' ክፍል አለቃ በራሱ ተነሳሽነት ከሚያከናውነው ተግባር ውጪ የአለቃዎች የተለየ ሚና በክፍሎቹ ሲተገበር አልታየም፡፡ የሶስተኛ 'B' ክፍል አለቃ መምህርቷ ወደክፍል ሲገቡ ተማሪዎች የትወናዊ ንባብ ማስተማሪያ ጽሑፈተውኔትን አዘጋጅተው እንዲጠብቁ ሲያደርግ ታይቷል፡፡

የሙከራ ቡድኑ አብዛኞቹ ቡድኖች በአምስት ተማሪዎች የተደራጁ ሲሆን፣ ለትወናዊ ንባብ ትምህርቱ ሲባል ሶስተኛ 'B' ክፍል ውስጥ ሰባት ተማሪ ከያዘ አንድ ቡድን አንድ ተማሪ ተቀንሶ አምስት ተማሪ ወደያዘ ቡድን ገብቷል፡፡ ሁለት ሶስት፣ ሶስት ተማሪ ብቻ ያላቸው ቡድኖችም አንድ ላይ ተዋህደው አንድ ቡድን እንዲፈጥሩ ተደርጓል፡፡ በተመሳሳይ መልኩ ሶስተኛ 'A' ክፍል ውስጥም ይህንኑ ቡድንን አምስት ወይም ስድስት አባላት እንዲኖሩት አድርጎ መልሶ የማዋቀር ስራ ተሰርቷል፡፡

የሙከራ ቡድኑ ተማሪዎች ከመጋቢት 1 እና 2 በስተቀር እስከ ግንቦት 26 ቀን 2008 ዓ.ም. ረዕቡና አርብ በትወናዊ ንባብ ዘዴ እንዲማሩ የታቀደ ቢሆንም፣ በመጋቢት ወር በመምህራን ስብሰባ፣ በሚያዝያ ወር በስቅለት በዓል ምክንያት የሶስት ቀን ትምህርት ወደሌላ ቀን ተዘዋውሮ ተሰጥቷል፡፡ በነዚህ የአስራ ሶስት ሳምንት የትምህርት ጊዜያት፣ በየሁለት ሳምንት የመጀመሪያው ረዕቡ አዲስ የተረት መጽሐፍ ለተማሪዎቹ ተነቦላቸዋል፡፡

የሙከራዊ ቡድኑ መምህርት የተረት መጽሐፉን ከማንበባቸው በፊት በመጽሐፉ ሽፋን ላይ ያለውን ምስል በመደበቅ ስለታሪኩ እንዲገምቱ ያደርጉ ነበር፡፡ የጥቂት

ተማሪዎችን ግምት ከተቀበሉ በኋላ ታሪኩን ሲያነቡ ተማሪዎች በጸጥታ ሲከታተሉ ለማየት ተችሏል። አንዳንድ ተማሪዎች በታሪኩ ውስጥ ባሉ ገጸባህሪያት ሁኔታ ሲስቁና (ሚያዚያ 5፣19 እና ግንቦት 17/2008 ዓ.ም፣ ሁለቱም ክፍሎች) በድላቸው ሲያጨበጭቡም (መጋቢት 7/2008 ዓ.ም.ሁለቱም ክፍሎች) ታይቷል። 3ኛB ክፍል የሚማሩ ተማሪዎች መጋቢት 7 ቀን 2008 ዓ.ም. "ጥንቸልና ኤሊ" የሚለው መጽሐፍ ከተነበበላቸው በኋላ ታሪኩን በመዝሙር እንደሚያውቁት በመናገር መምህርቷ ሲፈቅዱላቸው ዘምረውታል።

መምህርቷ በየሁለት ሳምንቱ ረዕቡ ቀን የተረት መጽሐፉን ካነበቡ በኋላ የተረቱን ጽሑፈተውኔት በተናጠል ለተማሪዎቹ አድለዋቸዋል። ተማሪዎቹ ጽሑፈተውኔቱን ይዘው እንዲከታተሏቸው በመንገርም ጽሑፈተውኔቱን ለተማሪዎቹ በጮክታ ሲያነቡ ታይቷል። በዚህ ጊዜ ተማሪዎቹ ድምጽ አውጥተው ሲያነቡ አልታየም። በመቀጠል መምህርቷ ተማሪዎች ጽሑፈተውኔቱን በግላቸው እንዲያነቡትና የማያውቁት ቃል ካጋጠማቸው እንዲጠይቋቸው አሳስበዋል። መጋቢት 7 ቀን 2008 ዓ.ም. በነበረው ክፍለጊዜ የሁለቱም ቡድን ተማሪዎች በጽሁፈ-ተውኔቱ ውስጥ ያሉትን የተናጋሪ (የገጸባህሪያት) አመልካች መግለጫዎችን ሲያነቡ ታይቷል። መምህርቷም የገጸባህሪ አመልካች መግለጫው ድምጽን ጮክ አድርጎ እንደማይነበብ ለየቡድኑ አባላት ሲያስረዱና ተማሪዎቹ ማንበብ ያቃታቸውን ቃል ሲያነቡላቸውና ትርጉሙን ለማያውቁት ቃልም ፍቺ ሲነግሯቸው ታይቷል። በዚህ መልኩ መምህርቷ ተማሪዎቹን ሲረዱ ቆይተው ለሁሉም ተማሪዎች ጽሑፈተውኔቱን ቤታቸው ደጋግመው እንዲያነቡና መተወን የሚፈልጉትን ገጸባህሪ መርጠው እንዲመጡ በማሳሰብ ክፍለጊዜው ሲጠናቀቅ ከክፍል ወጡ። ይህን ዓይነት ማሳሰቢያ፣ መጋቢት 21 እና ሚያዚያ 5 በነበረው ምልከታም መምህርቷ ሲያሳስቡ ለማየት ተችሏል።

መጋቢት 9፣ 23 እና ሚያዚያ 7 በነበረው ምልከታ ተማሪዎች ቀደም ባለው የትወናዊ ንባብ ክፍለጊዜ ቤታቸው አንብበው እንዲመጡ የተጠየቁትን ጽሑፈተውኔት ምን ያህል ጊዜ ደጋግመው እንዳነበቡ መምህርቷ ጠይቀዋል። ተማሪዎቹም ከሁለት ጊዜ እስከስድስት ጊዜ እንዳነበቡ ተናግረዋል። መምህርቷ ለሁሉም መላሾች ደጋግመው በማንበባቸው በማመስገን ተማሪዎቹ ጽሑፈተውኔቱን አንድ ጊዜ በጋራ ከእርሳቸው ጋር ሆነው እንዲያነቡ አድርገዋል። በመቀጠልም በሶስቱ ረድፍ ላይ ያሉት ተማሪዎች ጽሑፈተውኔቱን በከፊል ጮክ ብለው እንዲያነቡት አድርገዋል። በህብረት ንባቡ አብዛኞቹ ተማሪዎች ድምጻቸውን ከፍ

አድርገው ቢያነቡም በተለይ 3ኛA ክፍል የሚገኙ የተወሰኑ ተማሪዎች የሌሎቹን ንባብ ተከትለው መልሰው ሲናገሩ ተደምጧል። መምህርቷ እነዚህን ተማሪዎች በተመለከተ የወሰዱት እርምጃ የለም። የመምህርቷ ትኩረት ጽሑፉተውኔቱን ማንበብ ላይ ብቻ ነበር።

ከላይ በተጠቀሱት ቀናት ከህብረት ንባቡ በኋላ መምህርቷ ተማሪዎቹ የትኛውን ተራኪ ወክለው ማንበብ እንደሚፈልጉ ለቡድን ተማሪዎች እንዲናገሩ አድርገዋል። ሁኔታውንም እየዞሩ ተከታትለዋል። በዚህ ጊዜ ከሁለትና ሶስት ቡድኖች በስተቀር ሌሎቹ ቡድኖች ያለክርክር ገጸባህሪያትን መርጠው ሲከፋፈሉ ታይቷል። ሆኖም ይህ ስምምነት በነበረባቸው ቡድኖች የገጸባህሪያት ክፍፍሉ በተማሪዎቹ ፍላጎት ሳይሆን ቡድኑ ውስጥ ባሉ አንድ ወይም ሁለት ተማሪዎች አማካይነት ሲደለደል ታይቷል። ቀሪዎቹ የቡድኑ አባላት የተሰጣቸውን ገጸባህሪያት ያለክርክር ሲቀበሉም ለማየት ተችሏል። ይህም መምህሯ ካዘዙት የሚጋጭ የገጸባህሪያት ድልድል ቢሆንም በቡድኑ አባላቶች ለመምህርቷ የቀረበ ቅሬታ አልታየም። መምህርቷም የየቡድኑ አባላትን “ተከፋፍላችሁ ጨረሳችሁ?” እያሉ ከመጠየቅ ባሻገር እንዴት እንደተከፋፈሉ አልጠየቁም።

በገጸባህሪያት ክፍፍል ላይ አለመስማማት በነበረባቸው ቡድኖች ሁሉም የቡድኑ አባል የራሱን ፍላጎት ሲገልጽ ታይቷል። መምህርቷ ወደነዚህ ቡድኖች በመሄድ ገጸባህሪያትን ደልድለዋል። በድልድሉ ቅሬታ ያደረባቸው ተማሪዎችም መምህርቷን ወደፈለጉት ገጸባህሪ እንዲቀይሯቸው ሲለምኑ ታይቷል። በተለይ መጋቢት 9 ቀን 2008 ዓ.ም.በነበረው ክፍለጊዜ በገጸባህሪ ክፍፍሉ ላይ ስምምነት ባልነበረባቸው ቡድኖች ተማሪዎቹ ጥንቸል ወይም ኤሊን ብቻ ሆኖ የመተወን ፍላጎት ታይቶባቸዋል።

ተማሪዎቹ የሚተውኑትን ገጸባህሪ ከተከፋፈሉ በኋላ ሁሉም ተማሪ የደረሰውን ገጸባህሪ ብቻ እየመረጠ እንዲያነብ መምህርቷ ትእዛዝ ሰጥተዋል። በዚህ ጊዜ የተወሰኑት ተማሪዎች ድምጻቸውን ከፍ አድርገው ሲያነቡ ቀሪዎቹ ድምጽ ሳያሰሙ አንብበዋል። መምህርቷ በዚህ ጉዳይ ላይ ምንም ምጋቤ ምላሽ ሳይሰጡ ለ10 ደቂቃ ያህል ከተከታተሉ በኋላ፣ ተማሪዎቹ እንደተውኔት እየተቀባበሉ እንዲያነቡ ማሳሰቢያ ሰጡ። አንድ ተማሪ የደረሰውን ገጸባህሪ ማንበብ ሲጀምር ሌሎቹ የቡድን አባላት ጸጥ ብለው ጽሑፉተውኔቱን እየተከታተሉ እንዲቆዩና ተራቸው ሲደርስ እንዲያነቡ፣

እንዲሁም አንባቢው ሲሳሳት እንዲያርሙም በመምህርቷ ትእዛዝ ተሰጥቶ ነበር። በትእዛዙ መሰረትም ክፍለጊዜው እስኪጠናቀቅ ተማሪዎቹ ተለማምደዋል። ልምምዱም በሁለቱም ክፍሎች በሚገባ ተከናውኗል። ክፍለ ጊዜው ሲጠናቀቅም ተማሪዎቹ የደረሳቸው ገጸባህሪ የሚናገረውን በደንብ አንብበው እንዲመጡ በመምህርቷ ተነግሯቸው ክፍለጊዜው ተጠናቋል።

ቀጣይ ምልከታ በተደረገባቸው መጋቢት 14፣ 28 እና ሚያዚያ 12 የሶስት መጽሐፎች የትወናዊ ንባብ ሶስተኛ ክፍለ ጊዜ ትምህርት ተከናውኗል። በዚህ ክፍለ ጊዜ መጀመሪያ መምህርቷ ተማሪዎቹ ምን ያህል ጊዜ የደረሳቸው ገጸባህሪ የሚናገረውን እንዳነበቡት ይጠይቁ ነበር። ተማሪዎቹ ከ3-7 ጊዜ እንዳነበቡ ሲናገሩ ተደምጧል። ከዚህ በኋላ ሁሉም የቡድኑ አባላት ባሉበት ሆነው እየተቀባበሉ ትወናዊ ንባቡን እንዲያነቡ ተደርጓል። በክፍሉ ውስጥ የሚገኙ ቡድኖች አባላት ሁሉ ጮክ ብለው ሲያነቡ ክፍሉ የተረበሸ ቢመስልም የተማሪዎቹን ሀሳብ አልከፋፈለም፤ ሁሉም ተማሪ ተራው እስከሚደርስ እየጠበቀ ለማንበብ ሲሞክር ታይቷል።

በነዚህ ክፍለጊዚያት የተከናወነው ከፍ ሲል የተጠቀሰው ዓይነት ተደጋጋሚ ልምምድ ብቻ ነው። በልምምዱ ወቅትም መምህርቷ በየቡድኑ በመዞር ያዳምጡና ማበረታቻም ይሰጡ ነበር። ማንበብ ያልቻሉ ተማሪዎችንም እሳቸው ያነበቡትን ደግመው እንዲሉ በማድረግ በቡድኑ ተሳታፊ እንዲሆኑ ለማድረግ ሞክረዋል። በየቡድኑ ያሉና በተሻለ መልኩ ያነበቡ የነበሩ ተማሪዎች ለማንበብ የተቸገሩ የቡድን አባላቶቻቸውን ለማገዝ ሲሞክሩ አንዳንዴም ባለማንበባቸው ሲወቅሷቸውና ሲናደዱባቸው ተስተውሏል። መምህርቷ በቡድን አባላቶቻቸው የማንበብ ድክመት የተናደዱትን ተማሪዎች ሲመክሯቸውና አባሎቻቸው ማንበብ እንዲችሉ እንዲያለማምዷቸው ሲመክሯቸው ታይቷል። በዚህ መልኩ ክፍለጊዜው ሲጠናቀቅም መምህርቷ በቀጣዩ ክፍለጊዜ ጥቁር ሰሌዳው አጠገብ በመውጣት ትወናዊ ንባቡን እያንዳንዱ ቡድን ለክፍል ተማሪዎች እንደሚያነብ ገልጸዋል። በመጨረሻም ለዚህ የትወናዊ ንባብ የመጨረሻ አቅርቦት ሁሉም ቡድን የጀመረውን የቡድን ልምምድ እንዲቀጥል በማሳሰብ ከክፍል ወጥተዋል።

የትወናዊ ንባብ የመጨረሻ አቅርቦት ከተደረገባቸው ቀናት ውስጥ በሶስቱ የክፍል ውስጥ ምልከታ ተከናውኗል። መጋቢት 16፣ 30 እና ሚያዚያ 14 በነበሩ የትምህርት ክፍለጊዚያት ተማሪዎች “ጥንቸልና ኤሊ”፣ “ልኡል ዘርአያዕቆብ” እና

“ማሞ ቂሎ” የተሰኙ ታሪኮችን በትወናዊ ንባብ አቅርበዋል፡፡ ከነዚህ ውስጥ “ማሞ ቂሎ” የተሰኘውን ታሪክ ብቻ ሁሉም ቡድን አንብቦ ሊጨርስ ስላልቻለ ለትወናዊ ንባብ ክፍለጊዜ ከተመደበው ቀን በተጨማሪ በቀጣይ ሰኞ ቀን በመደበኛው የአማርኛ ክፍለጊዜ እንደሚጠናቀቅ መምህርቷ ገልጸዋል፡፡

በትወናዊ ንባብ አቅርቦት ወቅት መምህርቷ ቡድኖችን በነሲብ እየመረጡ ወደጥቁር ሰሌዳው በማስወጣት በንባብ እንዲተውኑ አድርገዋል፡፡ በትወናዊ ንባቡም በተሟላ መልኩ የሚያነቡ ቡድኖች የመኖራቸውን ያህል እየቆራረጡና ሀረጋትን እያይዘው ለማንበብ እየተቸገሩ የሚያነቡ፣ ጨርሶ ደግሞ ማንበብ ያልቻሉ ተማሪዎች ያሉባቸው ቡድኖች በሁለቱም ክፍሎች ውስጥ ታይተዋል፡፡ በተለይ ግን ሶስተኛ ‘A’ ክፍል የሚገኙ ተማሪዎች ለማንበብ ሲቸገሩ ተመልክቷል፡፡ ከዚህም ባሻገር የድምጽ መጠናቸው በጣም አነስተኛ በመሆኑ የሚሉትን ለማዳመጥ የሚያስቸግር፣ ማንበብ እየቻሉ ቀጣይ አንባቢ መሆናቸውን እየዘነጉ በቡድን አባሎች ቆስቋሽነት ማንበብ የሚጀምሩ ተማሪዎችም ነበሩ፡፡ በዚህም ትወናዊ ንባቡ ማንበብ ባልቻሉትና በሚዘነጉት ተማሪዎች ሲቋረጥ፣ ቀሪዎቹ የቡድን አባሎች ቅር ሲሰኙ ታይቷል፡፡

በዚህ የትወናዊ ንባብ አቅርቦት ላይ መምህርቷ ማንበብ ለማይችሉ ተማሪዎች ረዳት አንባቢ ሆነው አገልግለዋል፡፡ ማንበብ የማይችሉ ተማሪዎች ባሉባቸው ቡድኖች መምህርቷ ማንበብ ከማይችሉት ጎን በመቆም ተራቸው ሲደርስ ሲያነቡላቸው ተማሪዎቹ ደግሞ መምህርቷ ያነበቡትን ደግመው በመናገር የትወናዊ ንባቡ ተሳታፊ ሆነዋል፡፡ ተማሪዎቹ ተሳታፊ የሆኑት በማንበብ ሳይሆን ያዳመጡትን መልሰው በመናገር ነው፡፡ ከነዚሁ ተማሪዎች ባሻገር ከፊል ጽሑፉ-ተውኔቱን በቃላቸው ሸምድደው በመያዝ ከማንበብ ይልቅ በቃላቸው ያቀረቡ ተማሪዎች ሶስተኛ ‘B’ ክፍል ውስጥ ታይተዋል፡፡ ይህ በትወናዊ ንባብ ወቅት ሊከናወን የማይችል ተግባር ነው፡፡

በትወናዊ ንባብ የመጨረሻ አቅርቦት ላይ አቅራቢው ቡድን ወደጥቁር ሰሌዳው ሲወጣ ሌሎቹ ቡድኖች ትወናውን ጸጥ ብለው ይከታተሉ ነበር፡፡ በዚህ ጊዜ ውስጥ ያላቀረቡ ቡድኖች አባላት ሲዘጋጁ አልታየም፡፡ የሁሉም ትኩረት አቅራቢዎቹ ላይ የነበረ ሲሆን፣ አንብበው ወደወንበራቸው በተመለሱ ተማሪዎች መካከል ግን ጭቅጭቅ ነበር፡፡ አብዛኛው የጭቅጭቁ ምክንያት በነበረው አቅርቦት ብቃት ላይ የተመሰረተ ነበር፡፡ ይህም ክፍሉን ይረብሽ ስለነበረ መምህርቷ ደጋግመው ጸጥ

እንዲሉ ትእዛዝ ያስተላልፉ ነበር፡፡ በአጠቃላይ የሙከራ ቡድኑ የትምህርት አተገባበር በየሁለት ሳምንቱ በተመሳሳይ መልኩ ሲከናወን ታይቷል፡፡

5.1.5 ከተማሪዎች ጋር የተካሄደ ቡድን ተኮር ውይይትና ከመምህር ጋር የተደረገ ቃለመጠይቅ ትንተና

በዚህ ንኡስ ክፍል ከሙከራ ቡድኖቹ ተማሪዎች ጋር በተደረገ ቡድን ተኮር ውይይትና ከነዚሁ ቡድኖች መምህርት ጋር በተደረገ ቃለመጠይቅ መነሻነት የትወናዊ ንባብ ትምህርት በተማሪዎቹ ላይ ለውጥ ማምጣቱና አለማምጣቱ ተፈትሿል፡፡ እንዲሁም በአተገባበሩ ሂደት ምን ምን ጠንካራና ደካማ ጎኖች እንዳጋጠሙ ተተንትኗል፡፡ ከዚህም ባሻገር የጥብቅ ቡድኑን የማንበብ ክሂል ትምህርት አተገባበርና የየክፍለጊዜውን የትምህርት ትኩረት ለማረጋገጥ ከጥብቅ ቡድኑ መምህርት ጋርም ቃለመጠይቅ ተከናውኗል፡፡

የትወናዊ ንባብ ትምህርቱ በሙከራ ቡድኑ ተማሪዎች ላይ ስላመጣው ለውጥ በተመለከተ ከተማሪዎች ጋር ከተከናወነ የቡድን ውይይት መረዳት እንደሚቻለው፣ ተማሪዎቹ በትወናዊ ንባብ በመማራቸው ተጠቃሚ እንደሆኑ ያምናሉ፡፡ ትወናዊ ንባብ በመማራቸው ያገኙትን ጥቅም በተመለከተ፣ ተማሪ አምስት "አሪፍ ነው ትወናዊ ንባብ፡፡ የማይችሉትም (ማንበብ) እንዲችሉ፣ የሚችሉትም ከዛ የበለጠ እንዲጨምሩ አድርጓል" ሲል፣ ተማሪ አራት ደግሞ "የማይነበቡ ፊደላትን እንድናነብ አድርጎናል" በማለት በትወናዊ ንባብ ትምህርት ያመጡትን ለውጥ ተናግሯል፡፡ በቡድን ውይይቱ የተካፈሉ አብዛኛዎቹ ተማሪዎች እንደተማሪ አራት ሁሉ በትወናዊ ንባብ ምክንያት የፊደል ንባብ ብቃታቸው እንደዳበረ ጠቁመዋል፡፡ ከዚህ ባሻገርም ትወናዊ ንባብ የማዝናናት ስሜት እንዳገኙበት (ተማሪ ሰባት)፣ በራስ መተማመናቸውን እንዳሳደገላቸው (ተማሪ ዘጠኝ)፣ እርስ በእርስ በመፎካከር እንዲጎበዙ እንዳደረጋቸው (ተማሪ 11)፣ በመደበኛ መርሀግብር ለሚሰጠው ትምህርት እንደረዳቸው (ተማሪ ስምንት)፣ ባነበቧቸው ታሪኮች ተጨማሪ ትምህርት እንዳገኙ (ተማሪ 10)፣ ማንበብ እያስደሰታቸው እንደመጣና ጥናት ማጥናት እንዳስጀመራቸው (ተማሪ 12) የገለጹ ተማሪዎችም አሉ፡፡

የሙከራዊ ቡድኑ መምህርትም ተማሪዎቹ በትወናዊ ንባብ ተጠቃሚ እንደሆኑ ያምናሉ፡፡ ሁሉም ተማሪዎች በትወናዊ ንባብ ቢጠቀሙም መካከለኛ፣ ጥሩ የማንበብ

ደረጃ ላይ ያሉትና የሚጥሩ ተማሪዎች የበለጠ ለውጥ እንዳመጡበት ጠቁመዋል። ስለትወናዊ ንባብ ያላቸውን አጠቃላይ ሀሳብም በሚከተለው መልክ ገልጸዋል።

> (ትወናዊ ንባብን) መጀመሪያ አላውቀውም። በተለመደው ወይም እኔ በማውቀው መልኩ ብቻ ነበር የማስተምራቸው። ንባብን በእንደዚህ አይነት መልኩ ማስተማር የሚባለውን ነገር አላውቀውም ነበር። በዚህች አብሬያቸው ባየኋቸው ወቅቶች ግን አሪፍ ነው። ማለት ጥሩ ነገር ነው ለተማሪዎቹ። ከዚያኛው መንገድ ይልቅ ይኸኛው መንገድ ለነሱ በጣም ጥሩና ቆንጆ የሆነ መንገድ ነው። እኔ ወድጀዋለሁ።... ትወናዊ ንባቡን አጥንተውትኝ ይመጣሉ። ወስደው ቤት ማንበባቸው የማንበብ ልምዳቸውን ያዳብሩበታል። ረዥምም ሰአት ማንበብን ይለምዱበታል።

ትወናዊ ንባብ መምህርቷ እንዳሉት ተማሪዎች ረዥም ሰዓት እንዲያነቡ መንገድ ይከፍታል (Poe፣ 2013)። ከተማሪዎች ጋር በተደረገ የቡድን ውይይትም ተማሪዎች ጽሑፉ-ተውኔቱን ባላቸው ትርፍ ክፍለጊዜና ቤት ወስደው እንደሚያነቡና በንባቡም ቤተሰቦቻቸው እንደሚያግዟቸው ጠቅሰዋል። ለምሳሌ ተማሪ አራት ይህን በተመለከተ እንዲህ ብሏል።

> አሁን መምህራችን ራሱ በማይገቡበት ጊዜ እኛ እናነባለን። ...ብዙ ጊዜ ተማሪዎች ራሱ እናንብብ ብለው የሚያነቡበት ጊዜ አለ። ማንበብ የማይችሉትም እያነበቡ እየቻሉ የመጡበት ቦታ ነው።... ተማሪዎች ራሱን ነገኮ እንደዚህ እንትን አለብኝ። እናቴ እስቲ አስነቢብኝ፣ እህት ካለችው ወይ እህቱ ወይ ወንድሙ እናቴ ወይ እህቴ አስነብቢኝ ካላት ምንድነው በዚያን ጊዜ ወላጆችም እህትም ወንድምም እምቢ አይልም። እሺ ነው የሚለው።

ተማሪ ሁለት ደግሞ ጽሑፈተውኔቱን “ ...ሁሉም ስራ በሌለን ቦታ ወይም ክፍል ውስጥ ጥናት ከጨረስን በኋላ፣ ከጨዋታ በኋላ፣ ለጨዋታም ለሁሉም ጊዜ ሰጥተን እሱን እናነባለን። ቤታችንም ስራ ስንጨርስ ከወላጅ ስራ በኋላ እናነባላን።...ክፍል ውስጥ እቤትና ላይብረሪ እናነባልን” ብሏል። በቡድን ውይይቱ የተካፈሉ ተማሪዎችም አንዱን ጽሑፈተውኔት ቤታቸው ሄደው ከሶስት እስከስድስት ጊዜ እንደሚያነቡት ገልጸዋል።

ተማሪዎቹ ከላይ በተጠቀሱት ምክንያቶች በትወናዊ ንባብ መማር እንዲቀጥል ይፈልጋሉ። በቡድን ውይይቱ ከተካፈሉ ተማሪዎች መካከል አብዛኛዎቹ በመማሪያ

መጽሐፉ መሰረት ከመማር በትወናዊ ንባብ መማርን መርጠዋል። ተማሪ ሶስት ግን በትወናዊ ንባብ መማሩ ጥሩ ቢሆንም “ለሁለቱም (ለመማሪያ መጽሐፉም፣ ለትወናዊ ንባብ ዘዴም) ጊዜ ሰጥተን ቢያንስ ሁለቱንም ሳናበላልጥ ብንማር” ይሻላል ብሏል። መምህርቷም፣ “አሁን የሶስተኛ ክፍል መጽሐፍ ስናየው በጣም ተደጋጋሚ ነው። በጣም ብዙ ነገር በቃ እንደው በጣም ቦሪንግ እስከሚሆን ድረስ ማለት ነው። ልጆቹ ላይ ቢያንስ እንደዚህ ዓይነት (ትወናዊ ንባብ) ነገር ቢካተትበት ቆንጆ ነው” በማለት በትወናዊ ንባብ መማሩ ጠቃሚ መሆኑን ገልጸዋል። በጥናቱ ወቅት በነበረው የጊዜ አደላደል መሰረትም ከሳምንቱ ስድስት ክፍለ ጊዜ ውስጥ ሁለቱ በትወናዊ ንባብ የመማሪያ ጊዜ ቢሆን ጠቃሚ መሆኑን ጠቁመዋል። አብዛኛዎቹ በቡድን ውይይት ላይ የተካፈሉ ተማሪዎች ደግሞ በሳምንት ሶስት ክፍለጊዜ በትወናዊ ንባብ ቢማሩ እንደሚመርጡ ተናግረዋል።

ከተማሪዎች ጋር በነበረው የቡድን ውይይትና ከመምህሯ ጋር በተደረገው ቃለመጠይቅ ከትወናዊ ንባብ አዎንታዊ ጎኖች ባሻገር ሊስተካከል ስለሚገባው ጉዳይ ጥያቄ ተነስቶ ነበር። ከተማሪዎቹ ጋር በነበረው ውይይት ለትወናዊ ንባብ የተመደበው ሁለት ክፍለ ጊዜ ማነስ፣ ማንበብ የማይችሉ ተማሪዎችን ለማገዝ ማንበብ የሚችሉ ተማሪዎች እገዛ እንዲያደርጉ አለማበረታታቱና የትወናዊ ንባብ አቅርቦቱ ከክፍል ውጪ ጭምር አለመሆኑ የትወናዊ ንባብ ደካማ ጎን ተደርጎ ተወስዷል። በመምህርቷ በኩል ትወናዊ ንባብ በጣም ጥሩ ንባብን የማስተማሪያ መንገድ እንደሆነ የተጠቀሰ ሲሆን፣ ደካማ ጎን ብለው ያቀረቡት የሚከተለውን ነው።

> አንድ ላይ ሆነው የሚያነቡበት መንገድ (በክፍል ውስጥ ልምምዱ) የተወሰኑ ተማሪዎች ነው የሚያነቡትኝ። አብዛኛዎቹ ዝም ብለው ወይም ይጮሀሉ፤ አልያም አያነቡትም። እርሱ ሁለት ነገር አለው፤ ጥቅምም አለው፤ የሚዋጡም ተማሪዎች አሉ። ያየሁት እኔ ደካማ ነው ለማለት ይከብደኛል። ግን እሱኛው ነገር በጅምላ ማንበባቸው ያለው (ሂደት) ብዙም (ደስ) አላለኝም።

መምህርቷ የጠቆሙት በትወናዊ ንባብ ትምህርት ሁለተኛና ሶስተኛ ክፍለ ጊዜ ተማሪዎቹ ጮክ ብለው የሚያነቡበትን መንገድ ነው። ይህ የጮክታ ንባብ ተማሪዎቹ ቤታቸው ሄደው ሲያነቡ እንዴት እንደሚያነቡ ማሳያና፣ የቡድኑ ተማሪዎች በተናጠል አንብበው የመጡትን በቡድን ሆነው አዋህደው በተውኔት መልክ ማቀናጀት የሚጀምሩበት ንባብ ነው። በዚህ የንባብ ወቅት ጮክ ብሎ ከማንበብ የተሻለ መንገድ እንደሌለ Poe (2013) ይጠቅሳሉ።

በትወናዊ ንባብ የአተገባበር ሂደት ምን ምን ጠንካራና ደካማ ጎኖች እንዳጋጠሙ ለመፈተሽ ከቡድን ውይይቱ በተገኘ መረጃ መሰረት ደግሞ፣ በትወናዊ ንባብ አተገባበር ሂደት አራት መሰረታዊ ችግሮች እንደነበሩ ታይቷል። ተማሪዎቹ እንደገለጹት የትወናዊ ንባብ የአተገባበር ዋና ዋና ችግሮች፣ ገጸባህሪያትን የመከፋፈል ሂደት፣ ሽምደዳ፣ ከተማሪ ፊት ቆሞ የማቅረብ ፍርሀትና የቡድኑ አባላት ተቀራራቢ ችሎታ ያላቸው አለመሆኑ ነው።

የገጸባህሪያት ክፍፍል በተማሪው ፍላጎትና ያም ካልሆነ ቡድኑ ተወያይቶና በመምህሯ ደልዳይነት መከናወን ያለበት ቢሆንም አንዳንድ ጊዜ ከዚህ በተለየ መልኩ በጉልበት የገጸባህሪ ክፍፍል እንደሚደረግ ከቡድን ውይይቱ ለመረዳት ተችሏል። ለምሳሌ ተማሪ ሰባት ሲናገር፣ " አንዳንዶቹ ታላላቆች ታናሾች የያዙትን ክፍል፣ ሰው ማለት ነው፤ አሁን ጥንቸል ከሆነ እሱ ጥንቸል ከያዘ ትልቁ ልጅ ደግሞ እኔ ጥንቸል ነኝ ብሎ በማስፈራራት ይቀማል" ብሏል። ይህንን ለማስቆምም ተማሪዎቹ ጥረት አያደርጉም። ምክንያቱም ተማሪ ሰባት ጨምሮ እንደገለጸው፣ "ውጪ ሲያገኙዋቸው ደግሞ ስለሚመቷቸው እሺ ብለው" ተውኑ ብለው የሰጧቸውን ገጸባህሪ ይቀበላሉ።

በትወናዊ ንባብ አተገባበር ላይ የታየው ሌላው ችግር ተማሪዎቹ ጽሑፈተውኔቱን ቤታቸው እንብበው እንዲመጡ ሲታዘዙ ከማንበብ ባሻገር ሽምድደው በቃላቸው ይዘው የመምጣት ችግር ነው። ትወናዊ ንባብ እንደመድረክ ተውኔት ተዋኙ የደረሰውን ገጸባህሪ ንግግር ሽምድዶና በቃሉ ይዞ እንዲመጣ አያበረታታም። ተማሪው ጽሁፉን አንብቦ፣ የማያውቃቸውን ፊደላትና አነባበቦችንም ለይቶ እንዲመጣ የሚያደርግ ነው። በዚህም ተማሪው ትወናዊ ንባቡን በመድረክ ላይ ሲተውን ጽሁፉን እያነበበ እንዲያቀርብ ይጠበቅበታል። ሆኖም ከተማሪዎች ጋር በተደረገ የቡድን ውይይት ለምሳሌ ተማሪ ሰባት፣ "...ከሁለት ወር በኋላ ምንባቡ መጣልን። እሱ ስለመጣ እኔ ራሴ ቤት እያገዘኩኝና የራሴን እያነበብኩ ለትምህርቴና ለንባቤ እየከፋፈልኩላቸው ነበር። ግን በጣም የሰጠሁት ለምንባቡ ነበር። ትንሽ ራሱ በቃሌ የያዝኳቸው ነገሮች አሉ" ብሏል።

ተማሪው ጽሑፈተውኔትን በቃል መያዝን ከፍ ያለ ቦታ ሰጥቶታል። በክፍል ውስጥ ምልከታም ጥቂት ተማሪዎች የተወሰነውን የጽሑፈተውኔት ክፍል በቃል ሲያቀርብ ተስተውሏል። ይህ ከትወናዊ ንባብ አላማ ውጭ ነው።

ሶስተኛው የትወናዊ ንባብ አተገባበር ችግር ፍርሀት ነው። በቡድን ውይይት የተካፈሉ አብዛኛዎቹ ተማሪዎች እንደገለጹት በተለይ በደንብ ማንበብ የማይችሉ ተማሪዎች ከተማሪዎችና መምህራን ፊት ቆመው ለማንበብ ይፈራሉ። በዚህ ጊዜም የሚያውቁትን እንኳን ለማንበብ እንደሚቸገሩ በቡድን ተኮር ውይይቱ ላይ ከተካፈሉ ተማሪዎች መካከል ተማሪ አራት በዚህ መልኩ ገልጾታል።

> ፍርሀት የሚባል ነገር ብዙ ጊዜ ሰዎችን ሁሉ እንትን የሚላቸው ፍርሀት ነው።… እና ግን አሉ ትንሽ ግማሾቻቸው ፊደሉን እየቆጠሩ የሚያነቡ፤ ይችላሉ። እኔ ብዙ ጊዜ ከአሽም (አብሮት የሚማር የቡድኑ አባል ተማሪ) ጋር ፊትሻቸዋለሁ። ሁለታችን ስንሆን በደንብ ያነቡልናል። ግን አስተማሪ ቁጭ ብሎ እንትን ሲያዩ ይፈራሉ። እና መፍራት የሚባል ነገር ነው ሰውን ሁሉ ወደታች አስቸጋሪ ያደረገው።

ይህን የሶስተኛ 'B' ክፍል ተማሪ የገለጸው ሲሆን፣ ይህ ችግር ከሶስተኛ 'A' ክፍል ከተመረጡ ተማሪዎች ጋር በተካሄደ በሌላ የቡድን ተኮር ውይይት ላይም በተመሳሳይ መልኩ ተማሪ ስምንት እንዲህ ገልጾታል፤ "ብቻ የማይችሉ ሰዎች እዛ ወጥተው ለተማሪዎች ሲያነቡ እንደፍርሀት ነገር ይሰማቸዋል። ውስጥ ሲሆኑ ሲያነቡ ለብቻቸው ፍርሀት አይሰማቸውም። እዚያ ሲመጡ ሰው ሲያያቸው ሊፈሩ ይችላሉ።"

በሶስተኛ ደረጃ በትወናዊ ንባብ አተገባበር ወቅት በተማሪዎች እንደችግር የተወሰደው የቡድኑ አባላት ተቀራራቢ ችሎታ ያላቸው አለመሆኑ ነው። በተለይ በደንብ ማንበብ የሚችሉ ተማሪዎች በማንበብ ደካማ በሆኑ ተማሪዎች ምክንያት በትወናዊ ንባብ አቅርቦት ወቅት በሚገባ በማንበብ መተወን እንደማይችሉ ተናግረዋል። ለምሳሌ ተማሪ ስምንት ለትወናዊ ንባብ አቅርቦት ከተማሪዎች ፊት ቆመው ማንበብ እንደጀመሩ የቡድኑ አባላት ማንበብ ሲያቅታቸው "ያለሁበትን ቦታ የማነበውን ቦታ እረሳለሁ። ሀሳቤ እነሱ ጋር ነው። አንብቡ እላቸዋለሁ።" በማለት ችግሩን ገልጿል። ተማሪ ዘጠኝ ደግሞ ማንበብ ያልቻሉት ተማሪዎች "ሲፈዙ ምናምን ያናድዳል" በማለት የቡድኑ አባላት ብቃት አለመኖር ሌሎቹን አባላት እንደሚረብሽ ገልጿል።

ከላይ በተጠቀሰው መሰረት የቡድን አባላቶች ተመጣጣኝ ችሎታ ሳይኖራቸው ሲቀር የተሻለ ብቃት ያላቸው ተማሪዎች ደስተኛ እንደማይሆኑ ከቡድን ውይይቱ የተገኘው መረጃ ያመለክታል። በዚህም ምክንያት ቡድናቸው በተሻለ መልኩ ትወናዊ ንባቡን እንዲያቀርብ የንባብ ብቃታቸው ዝቅተኛ የሆኑ ተማሪዎችን በተገኘበት ቦታ ሁሉ

እንደሚያስጠኑ ተማሪዎቹ ገልጸዋል። ተማሪ 11 እንደሚለውም፣ በንባብ ሻል ያሉት ልጆች በንባብ ዝቅተኛ ብቃት ያላቸውን ልጆች "ክፍል ውስጥም ላይብረሪም ሜዳም በተገኙበት " ለማስጠናት እንደሚሞክሩ ገልጸዋል። ሆኖም ተማሪዎቹ በዚህ መልኩ ቢያስጠኗቸውም "...ስናስጠናቸው 'ችለነዋል' ይሉናል። ስንወጣ ስናነብ ደግሞ ድምጻቸውም ያጥራል፤ ደግሞ አይችሉትም በደንብ" በማለት ተማሪ ስምንት የገለጸ ሲሆን፣ ተማሪ ዘጠኝ በተመሳሳይ መልኩ፣ " 'ችለነዋል' ይላሉ። ስናስጠናቸው ደግሞ 'ችለነዋል' ብለው በደንብ ይሉትና ከዚያ በኋላ ስንወጣ ደግሞ አይችሉትም" በማለት ሀሳቡን ያጠናክራል። ተማሪ 11 ደግሞ፣ "ፍሬህይወት (መምህራቸው) ደግሞ ውጡ ብላ ስታስወጣን እነሱ ደግሞ ፍርሀት ይሰማቸዋል። ፈዘው ይቀራሉ" በማለት የቡድኑ አባላት ለማስጠናት ቢሞክሩም ውጤታማ እንደማይሆኑ ገልጿል።

ከመምህሯ ጋር በተደረገ ቃለመጠይቅ በተገኘ መረጃ መሰረት የሁለቱ ክፍሎች ቡድን የተዋቀረው በንባብና በትምህርት ችሎታ የተለያየ ብቃት ላይ ያሉትን ተማሪዎች በማደባለቅ ነው። በዚህም በትወናዊ ንባብ ትምህርት የተለያየ ብቃት ያላቸው ተማሪዎች በአንድ ቡድን ውስጥ በመካተታቸው ጎበዞቹ ተማሪዎች ደስተኛ እንዳልሆኑ ቀደም ባሉት አንቀጾች በተሰጠው ትንታኔ ተጠቅሷል። በተቃራኒው በዚህ ዓይነት ቡድን ውስጥ ያሉና በማንበብ ክሂላቸው ዝቅተኛ የሆኑ ተማሪዎችም እንደሚጨነቁ ከቡድኑ ውይይት የተገኘው መረጃ ይጠቁማል። ሆኖም ይህ መጨነቅ በርትተው እንዲያጠኑም ምክንያት መሆኑን ተማሪዎቹ ይገልጻሉ። ለምሳሌ ተማሪ አራት የሚከተለውን ብሏል።

> አሁን እኛ ክፍል እኔ ሁለተኛ ክፍል ራሱ አብሬያቸው የተማርኳቸው ልጆች አሉ። እነሱም አያውቁም ነበር ሁለተኛ ክፍል እያሉ። አሁን ግን ምንባቡ ከመጣ በኋላ በጣም ትኩረት ስለሰጡት ሌላ ጓደኞች ወጥተው ሲያነቡ እነሱ በጣም እንትን ይላሉ። 'እኔስ እንዴት አላነብም?' ብለው አእምሯቸው የሚነካ ነገር አለ በምንባቡ። በዚያ ጊዜ 'ግዴታ ማንበብ አለብኝ' ብለው 'እንድንችል ምን ማድረግ አለብኝ?' ብለው ጓደኞቻቸውን ራሱ የሚጠይቁበት ጊዜ አለ።... አሁን ቡድን ሁለት እኔና ሀሺም በጣም ከሱ ጋር ስንቀመጥ አሁን በጣም አሪፍ ነው። እሱ እየተለወጠ ነው፤ በማንበብ ማለት ነው።

በአጠቃላይ ከቡድን ውይይቱ በተገኘው መረጃ መሰረት በንባብ ክሂል ብቃታቸው ደካማ የነበሩ ተማሪዎች መጀመሪያ ላይ ከቡድን አባሎቻቸው በሚደርስባቸው ግፊትና ከትምህርቱ ባህሪ አንጻር ቢቸገሩም በሂደት ግን ራሳቸውን እያሻሻሉ

ለመምጣት ችለዋል፡፡ ከመምህርቷ ጋር በተደረገው ቃለመጠይቅም በንባብ ክሂል ዝቅተኛ ብቃት ካላቸው ተማሪዎች ይልቅ መካከለኛና የተሻለ ደረጃ ያላቸው ተማሪዎች በትወናዊ ንባብ የተሻለ ተጠቃሚ እንደሆኑ የተገለጸ ቢሆኑም፣ ዝቅ ያለ ብቃት ያላቸው ተማሪዎችም ተጨማሪ ጊዜ ተሰጥቷቸው በትወናዊ ንባብ ሲማሩ የማንበብ ብቃታቸው በከፍተኛ ደረጃ እየተሻሻለ በመምህርቷ ተገልጿል፡፡ ይህንን በተመለከተም መምህርቷ እንዲህ ብለዋል፡፡

> ...አስገራሚ ለውጥ ያመጡ ልጆች አሉ፡፡...መልካሙ የሚባል ልጅ ምንም አይችልም ነበር፡፡ አሁኛውም አሪፍ ሆኗል፡፡ ...እንዲያውም ለብቻቸው አድርጌ (ማንበብ የማይችሉትን)፣ በቡድን አድርጌ መደበኛው ክላስ ላይ ይሄንን እተወውና ያንን (ጽሑፈ-ተውኔቱን) እንዲያነቡ ነበር የማደርጋቸው፡፡ በመደበኛው ክፍለጊዜ ለብቻቸው ለይቻቸው ማለት ነው፡፡ ከዚህ ውስጥ መልካሙ የቤት ስራም አይሰራም በቃ እንደዚህ ዓይነት ችግር ያለበት ልጅ ስለሆነ ቢያንስ ማንበብ ይሞክር ብዬ እዚያ አደርገው ነበርና ክላስ ውስጥ ጮክ ብሎ ማንበብ በቃ የሚችለው እሱ ነው፡፡

መምህርቷ ከገለጹት ባሻገር ከተማሪዎች ጋር በተደረገ የቡድን ውይይትም፣ በንባብ ክሂል ዝቅተኛ ብቃት ያላቸው ተማሪዎች በመምህራንና በተማሪዎች ከተደገፉ እንደማይፈሩና በተሻለ መልኩም ማንበብ እንደሚችሉ ገልጸዋል፡፡ ለምሳሌ ተማሪ ሁለት " አብረን እስከተማርን ድረስ..ቆመህ ብታነብ ምንም የሚያስፈራ ነገር የለም፤ ከተማሪዎች ጋርና አስተማሪም ረድቶን ካነበብን" ብሏል፡፡ በአጠቃላይ ከመምህርቷ ጋር በተደረገው ቃለመጠይቅና ከተማሪዎቹ ጋር ከተከናወነው የቡድን ውይይት በተገኘ መረጃ መሰረት በትወናዊ ንባብ ዘዴ ማስተማር የተማሪዎችን የማንበብ ብቃትና ተዛማጅ ክሂሎችን አሻሽሏል፡፡ በዚህም ምክንያት መምህርቷም ሆኑ ተማሪዎቹ በትወናዊ ንባብ መማርን መርጠዋል፡፡ ይህም ሆኖ ግን በአተገባበሩ ሂደት መሻሻል ያለባቸው ጉዳዮች መኖራቸውን ተማሪዎቹና መምህርቷ ያምናሉ፡፡

ከጥብቅ ቡድኑ መምህርት ጋር በተደረገ ቃለመጠይቅ በተገኘ መረጃ ደግሞ፣ መምህርቷ በሳምንቱ ክፍለጊዜዎች በይበልጥ ትኩረት የሚያደርጉት በማንበብ ትምህርት ክሂል ላይ ነው፡፡ የማንበብ ክሂል ትምህርት በሳምንቱ ባሉት ስድስት ክፍለጊዜዎች ከሌሎች ክሂሎች ጋር እየተቀናጀ ቢቀርብም በተለይ በመማሪያ መጽሐፉ ከተጠቀሱት አራት ክፍለጊዜዎች ውጪ ባሉት ሁለት ክፍለጊዜዎች የንባብ ትምህርት በሚከተለው መልኩ እንደሚቀርብ መምህርቷ ገልጸዋል፡፡

ሁለቷን ቀን የምጠቀመው አጋዥ መጽሐፍ፣ የተረት መጽሐፎች እጠቀማለሁ። የፍላሽ ካርድ እያዘጋጀሁ ንባባቸው እንዲዳብር ቢንን እያልኩ በቢንን መልክ እንዲያነቡ አደርጋለሁ። ሲያነቡ እርስ በርስ እንዲገማገሙ አደርጋለሁ። ማነው የፊደል ግድፈት ያለበት ሲያነቡ እያልኩ እጠይቃለሁ። ያንን ለማውጣት ሁሉም በትኩረት ያነባሉ። እጅ በማውጣትም ያገኙትን እገሌ እንደዚህ አይነት ፊደል በትክክል አልጠራትም በማለት ግድፈቱን ያወጡልኛል ማለት ነው። (ሁለቱን ክፍለጊዜዎች የምጠቀመው) ለንባብ ነው። ያልገባቸው መልመጃዎች ካሉም መልመጃዎች እንዲሰሩ አደርጋለሁ።

መምህርቷ የማንበብ ክሂል ትምህርት ሲያስተምሩ የተማሪዎችን የንባብ ክሂል ብቃት ደረጃን መነሻ በማድረግ ነው። እንደመምህርቷ አባባል ተማሪዎች ካላቸው የማንበብ ክሂል ብቃት አኳያ ዝቅተኛ፣ መካከለኛና ከፍተኛ ብለው ይከፋፍሏቸዋል። በዚህ መልኩ የከፋፈሏቸውንም "ለከፍተኛው… ከፍተኛ ጭማሪ እየሰጠሁ የበለጠ ንባባቸውን እንዲያዳብሩ አደርጋለሁ። መካከለኛው ወደከፍተኛው እንዲጠጉ ንባባቸውን እንዲያዳብሩ አደርጋለሁ። ዝቅተኛው ወደመካከለኛው እንዲጠጉ የተለያዩ ፍላሽ ካርዶችን እያዘጋጀሁ በራሴም፣ በአለቆችም፣ በቡድን ተጠሪም አስነብባቸዋለሁ ማለት ነው" በማለት እንዴት እንደሚያስተምሩ ገልጸዋል።

መምህርቷ እንደገለጹት በዚህ መልኩ ሁሉም የክፍሉ ተማሪዎች በተናጠል ክፍል ውስጥ ድምጻቸውን ከፍ አድርገው በየተራ ያነባሉ። በሚያነቡበት ጊዜም ምን ያህል የፊደል ግድፈት እንደፈጸሙ ይታያል። ከዚህም ባሻገር መምህርቷ ተማሪዎች አንድን ምንባብ በምን ያህል ጊዜ አንብበው እንደሚጨርሱ ለማረጋገጥ ሰዓት በመያዝ ያስነብቧቸዋል። በፍጥነት አንብበው እንዲጨርሱም ያወዳድሯቸዋል። በአጠቃላይ ከመምህርቷ በተገኘ መረጃ መሰረት የጥብቅ ቡድኑ መምህርት ከሁሉም የቋንቋ ክሂሎች ይልቅ ለማንበብ ክሂል ሰፊ ቦታ ሰጥተው ያስተምራሉ።

5.2 የውጤት ማብራሪያ

5.2.1 በህጻናት ሥነጽሑፍ ላይ የተመሰረተ ትወናዊ ንባብ ዘዴ፣ የህጻናትን አቀላጥፎ የማንበብ ክሂል ለማዳበር ያለው ሚና

በተዛማጅ ድርሳናት ክለሳ እንደተጠቀመው አቀላጥፎ ማንበብ ትክክለኝነትን፣ የፍጥነት ምጣኔንና ተገቢ አገላለጽን በውስጡ የያዘ የማንበብ ንኡስ ክሂል ነው። አንድ አንባቢ አቀላጥፎ ማንበብ ችሏል የሚባለውም የሚያነበውን ጽሑፍ በትክክል፣ የፍጥነት ምጣኔን በተከተለና በተገቢ አገላለጽ ማንበብ ሲችል ነው። በዚህም መሰረት በህጻናት ሥነጽሑፍ ላይ የተመሰረተ ትወናዊ ንባብ ዘዴ፣ የህጻናትን አቀላጥፎ

የማንበብ ክሂል ለማዳበር ያለውን ሚና ለማብራራት የቀረበው ይህ ርእስ፣ በሶስቱ የአቀላጥፎ ማንበብ አላባውያን በተደራጁ ንኡሳን ርእሶች ተከፋፍሎ ቀርቧል።

5.2.1.1 በህጻናት ሥነጽሑፍ ላይ የተመሰረተ ትወናዊ ንባብ ዘዴ፣ በትክክል የማንበብ ክሂልን ለማዳበር ያለው ሚና

በጥናቱ የትንታኔ ክፍል እንደተጠቆመው፣ የሙከራና የጥብቅ ቡድኑ ተማሪዎች የተዘወተሩ ቃላትንና የፈጠራ ቃላትን በማንበብ ረገድ በቅድመ ልምምድ ፈተና ያመጡት ውጤት ስታትስቲካዊ ጉልህ ልዩነት አልተመዘገበበትም። በዚህም ምክንያት ቃላትን በትክክል በማንበብ ረገድ በሁለቱ ቡድኖች መካከል ያለው የውጤት ልዩነት ጉልህ አይደለም ($t = 1.189$፣ $df = 158$፣ $p = 0.236$)። በአማካይ ውጤት መግለጫ መሰረትም (ጥብቅ ቡድኑ = 73.235%፣ የሙከራዊ ቡድኑ =68.341%) ሁለቱም ቡድኖች በትክክል የማንበብ ብቃታቸው ከክፍል ደረጃው ከሚጠበቀው ዝቅተኛ መስፈርት በታች መሆኑ ተረጋግጧል።

የሁለቱ ቡድን ተማሪዎች በድህረልምምድ ፈተናዎች ባመጡት ውጤት መካከልም እንደቅድመ ልምምዱ ፈተና ሁሉ ስታትስቲካዊ ጉልህ ልዩነት አልተመዘገበም (ሰንጠረዥ 5.2ን ይመልከቱ)። በዚህም ምክንያት ቃላትን በትክክል በማንበብ ረገድ በሁለቱ ቡድኖች የድህረልምምድ ፈተና ውጤት መካከል ያለው ልዩነት ጉልህ አይደለም ($t = 0.796$፣ $df = 151$፣ $p = 0.427$)። ከድህረ ልምምዱ በኋላም ጥብቅ ቡድኑ በትክክል በማንበብ ያስመዘገበው አማካይ ውጤት 76.593% ሲሆን፣ የሙከራ ቡድኑ ደግሞ 70.030% ነው። ይህም ከክፍል ደረጃው በትክክል የማንበብ ዝቅተኛ የብቃት ደረጃ በታች ከመሆን አልተሻሻለም።

ከላይ በቀረቡት የውጤት መግለጫዎች መሰረት፣ በጥናቱ መላምት ቁጥር 1.3.1 ሀ. ላይ የተገለጸው፣ "በህጻናት ሥነጽሑፍ ላይ በተመሰረተ ትወናዊ ንባብ የማስተማሪያ ዘዴ የሚማሩ ተማሪዎች፣ በተለምዷዊው የማስተማሪያ መሳሪያና ዘዴ ከሚማሩት ተማሪዎች የበለጠ በትክክል የማንበብ ክሂላቸው በጉልህ ይዳብራል" የሚለው መላምት ውድቅ ሆኗል። ሆኖም ሁለቱ ቡድኖች በተናጠል በቅድመና በድህረልምምድ ፈተና ያገኙትን ውጤት አነጻጽሮ ከልምምዱ በኋላ በየቡድኑ የተገኘውን የውጤት ልዩነት ለመተንተን በዳግም ልኬት ናሙና ቲ-ቴስት በተደረገ ፍተሻ፣ በፈጠራ ቃላት ንባብ ረገድ ሁለቱ ቡድኖች የተለያየ ውጤት አስመዝግበዋል (ሰንጠረዥ 5.3 እና 5.4ን ይመለከቷል)። የሙከራ ቡድኑ የፈጠራ ቃላትን በትክክል በማንበብ ያመጣው ለውጥ ስታትስቲካዊ ጉልህነት ያለው መሆኑ ሲረጋገጥ

(t= 4.156 ፣ df =82፣ p =0.000)፣ የጥብቅ ቡድኑ በድህረልምምድ ፈተናው ያመጣው ውጤት ግን ስታትስቲካዊ ልዩነት አልተመዘገበበትም (t =1.363፣ df=69፣ p= 0.177)።

በጥናቱ ትንተና፣ በሙከራና በጥብቅ ቡድኖቹ የመማር ማስተማር አተገባበር ምልከታ ክፍል እንደተጠቆመው፣ የጥብቅ ቡድኑ መምህርት ቃላትን ደግመው ደጋግመው የማስነበብ ልምድ አላቸው። የማስነበቢያ መንገዱና ስልቱም የተለያየና ማራኪ መሆኑ በምልከታው ክፍል ተጠቅሷል። የሚያስነብቧቸው ቃላትም ተማሪዎቹ ቀደም ሲል ካነበቡት ምንባብ የወጡ መሆናቸውም በምልከታው ላይ ተጠቁሟል። በአንጻሩ በትወናዊ ንባብ የሚማሩ ተማሪዎች በጽሑፈተውኔቱ ላይ ያሉ የማያውቋቸውን ቃላት በራሳቸው ጥረት እንደሚያነቡ፣ ያቃታቸውን ደግሞ የአማርኛ ቋንቋ መምህርቷን፣ የሌላ ትምህርት መምህርን፣ የቡድን አጋርን ወይም የቤተሰብ አባልን በመጠየቅ እንደሚረዱ ከቡድን ውይይቱና ከክፍል ምልከታው የተገኙ መረጃዎች በተተነተኑበት ክፍል ቀርቧል። ይህም ሁለቱም ቡድኖች በድህረልምምድ ፈተና ውጤታቸው በተዘወተሩ ቃላት ንባብ ጉልህ ልዩነት ለማስመዝገባቸውና፣ በፈጠራ ቃላት ንባብ ደግሞ ከጥብቅ ቡድኑ በተሻለ የሙከራ ቡድኑ ተማሪዎች ብቻ ጉልህና የበለጠ ልዩነት ለማሳየታቸው በምክንያትነት ሊወሰድ ይችላል።

5.2.1.2 በህጻናት ሥነጽሑፍ ላይ የተመሰረተ ትወናዊ ንባብ ዘዴ፣ በፍጥነት የማንበብ ክሂልን ለማዳበር ያለው ሚና

በዚህ ጥናት ተሳታፊ ከሆኑት የሶስተኛ ክፍል ተማሪዎች መካከል በቅድመ ልምምዱ ፈተና፣ በጥብቅ ቡድኑ ውስጥ የተካተቱት ተማሪዎች በአማካይ በደቂቃ 37.635 ቃላትን ማንበብ የቻሉ ሲሆን፣ የሙከራ ቡድኑ ተማሪዎች ደግሞ በአማካይ 39.645 ቃላትን አንብበዋል። በአመቱ ትምህርት ማጠናቀቂያ አካባቢ (ከሶስት ወር በኋላ) በቀረበላቸው የድህረልምምድ ፈተና፣ የጥብቅ ቡድኑ ተማሪዎች በደቂቃ 39.929 ቃላትን ወደማንበብ ሲሸጋገሩ፣ የሙከራ ቡድኑ ተማሪዎች ደግሞ በደቂቃ 48.681 ቃላትን ማንበብ ችለዋል። በዚህ ውጤት መሰረትም የሙከራ ቡድኑ ተማሪዎች በትወናዊ ንባብ ዘዴ ከተማሩ በኋላ ከጥብቅ ቡድኑ ተማሪዎች ጋር የነበራቸውን የ 2.01 ቃላት ልዩነት ወደ 8.75 ቃላት ከፍ አድርገው ተገኝተዋል።

ከላይ የተጠቀሰው ውጤት የሚያሳየውን ስታትስቲካዊ ልዩነት ለመፈተሽ በባእድ ናሙና ቲ-ቴስት ላይ ተመርኩዞ በተሰራው ትንታኔ መሰረት፣ በፍጥነት በማንበብ ረገድ የሙከራ ቡድኑ ተማሪዎች ያገኙት ውጤት ከጥብቅ ቡድኑ ተማሪዎች የተሻለና ጉልህ ስታትስቲካዊ ልዩነት የተመዘገበበት ነው (t =2.233፣ df = 151፣ p = 0.027)።

ይህን የውጤት ልዩነት ከፈጠሩ ምክንያቶች አንዱ በምልከታው ክፍል እንደተገለጸው በትወናዊ ንባብ የሚማሩ ተማሪዎች ምንባቡን እየተቀባበሉ ደጋግመው ማንበባቸውና፣ የጥብቅ ቡድኑ ተማሪዎች ደግሞ በተናጠል ብቻ ማንበባቸው ሊሆን ይችላል። በጥናቶች እንደተጠቀመው (Chang፣ 2012፤ Chang and Soniam፣ 2013) አንድን ምንባብ እየደጋገሙ የሚያነቡ ተማሪዎች የፍጥነት ንባብ ክሂላቸው ይሻሻላል። በክፍል ውስጥ ምልከታ ወቅት እንደታየውም በትወናዊ ንባብ የሚማሩ ተማሪዎች በፍጥነት እያነበቡ የተጻፈውን ሀሳብ ለማስተላለፍ ሲሞክሩ ታይቷል። ይህን ሳያደርጉ የአቅርቦቱን ፍሰት የሚያደናቅፉ ተማሪዎች ሲኖሩም ሌሎቹ ተማሪዎች እንደሚረበሹና ይህንንም ለማስተካከል በንባብ ሻል ያሉት ልጆች በንባብ ዝቅተኛ ብቃት ያላቸውን ልጆች "ክፍል ውስጥም ላይብረሪም ሜዳም በተገኙበት" ለማስጠናት እንደሚሞክሩ ከተማሪዎቹ ጋር በተደረገ ቡድን ተኮር ውይይት ተጠቁሟል። ይህና ሌሎች ደጋፊ ሁኔታዎች የሙከራ ቡድኑ ተማሪዎች በፍጥነት ንባብ የተሻለ ውጤት ካመጡበት ምክንያቶች አንዱ ሊሆን እንደሚችል መገመት ይቻላል።

በአጠቃላይ ይህ ውጤት በጥናቱ መግቢያ መላምት 1.3.1ለ. ላይ የተጠቀሰውና፣ "በህጻናት ሥነጽሑፍ ላይ በተመሰረተ ትወናዊ ንባብ የማስተማሪያ ዘዴ የሚማሩ ተማሪዎች፣ በተለምዷዊው የማስተማሪያ መሳሪያና ዘዴ ከሚማሩት ተማሪዎች የበለጠ በፍጥነት የማንበብ ክሂላቸው በጉልህ ይዳብራል" የሚለው መላምት ተቀባይነት ያለው መሆኑን የሚያሳይ ሲሆን፣ አንድን ጽሑፍ በተደጋጋሚ ያነበቡ ተማሪዎች የፍጥነት ንባባቸው እንደሚሻሻል Chang (2012) እና Chang and Soniam (2013) በጥናት ያረጋገጡትን ግኝትም የሚደግፍ ሆኗል።

5.2.1.3 በህጻናት ሥነጽሑፍ ላይ የተመሰረተ ትወናዊ ንባብ ዘዴ በተገቢ አገላለጽ የማንበብ ክሂልን ለማዳበር ያለው ሚና

ተገቢ አገላለጽ እንደትክክለኝነትና የፍጥነት ምጣኔ ሁሉ የአቀላጥፎ ማንበብ አላባ ነው። ሆኖም ተገቢ አገላለጽ ከቃላት ንባብ ከፍ ባለ ደረጃ ላይ የሚተገበር የአነባበብ ለዛ በመሆኑ ቃላትን በትክክልና በፍጥነት ከማንበብ ይለያል። ተገቢ አገላለጽ ቃላትን አገጣጥሞ ሀረጋትን ማንበብና ሀረጋቱን በተገቢ የድምጽ መጠን፣ ሀረጋ፣ ፍሰትና ፍጥነት ማንበብን እንደሚጠይቅ በጥናቱ የተዛማጅ ድርሳናት ክለሳ ክፍል ተጠቁሟል።

በጥናቱ የትንታኔ ክፍል በሰንጠረዥ 5.7 ላይ እንደተመለከተው፣ የጥብቅና የሙከራ ቡድኖቹ በቅድመልምምድ ፈተና ያስመዘገቡት የተገቢ አገላለጽ ውጤት፣ በሁለቱ ቡድኖች መካከል ጉልህ የሆነ የተገቢ አገላለጽ ብቃት ልዩነት እንደሌለ ያሳያል (t= 0.198፣ df = 158፣ p =0.844)። በዚህም መነሻነት የጥብቅ ቡድኖቹ ቀድሞ ሲማሩበት በቆዩበት መንገድ፣ የሙከራ ቡድኖቹ ደግሞ ቀድሞ ሲማሩበት ከቆዩበት መንገድ በተጓዳኝ በሳምንት ሁለት ቀን በትወናዊ ንባብ ዘዴ ለአስራ ሶስት ሳምንታት ትምህርት እንዲከታተሉ ተደርጓል። ከዚያም በተገቢ አገላለጽ ክሂላቸው ያመጡትን መሻሻል ለመለካት የድህረልምምድ ፈተና ተሰጥቷቸዋል።

በድህረልምምድ ፈተናው፣ የሙከራ ቡድኑ ተማሪዎች በአራቱም የተገቢ አገላለጽ አላባዎች ከጥብቅ ቡድኑ የተሻለ አማካይ ውጤት አስመዝግበዋል። በቅድመ ልምምድ ፈተናው ወቅት በአራቱ አላባዎች ብቃት ረገድ በሁለቱ ቡድኖች መካከል ያለው አማካይ ልዩነት ከ0.3 - 1.1% ድረስ ብቻ የነበረ ሲሆን፣ በሀረጋ የጥብቅ ቡድኑ፣ በተቀሩት ሶስት አላባዎች ደግሞ የሙከራ ቡድኑ የተሻለ ውጤት አሳይቶ ነበር (ሰንጠረዥ 38ን ያጤኗል)። ሆኖም የውጤት ልዩነቱ በጣም ጠባብ በመሆኑ ቀደም ሲል በተገለጸው አንቀጽ በተጠቆመው መሰረት በሁለቱ ቡድኖች የተገቢ አገላለጽ ብቃት መካከል ጉልህ ልዩነት ሊታይ አልቻለም።

በድህረልምምዱ ፈተና፣ በድምጽ መጠን፣ በሀረጋ፣ በፍሰትና በፍጥነት አላባዎች የተመዘገበው ውጤት በተገቢ አገላለጽ ረገድ የሙከራ ቡድኖቹ ከጥብቅ ቡድኖቹ የተሻለ ውጤት እንዲያመጡ አስችሏል። በጥናቱ የትንታኔ ክፍል እንደተመለከተው፣ በድህረልምምዱ ፈተና የሙከራ ቡድኑ ተማሪዎች በአራቱ የተገቢ አገላለጽ አላባዎች ያመጡት ውጤት የጥብቅ ቡድኑ ተማሪዎች ካመጡት ውጤት ከ8.9 - 14.94%

በሚደርስ ልዩነት የተሻለ ሆኖ ተመዝግቧል። በዚህ ሰፊ የውጤት ልዩነት የተነሳም በቅድመልምምዱ ወቅት የሙከራ ቡድኖቹ ከጥብቀ ቡድኖቹ በተገቢ አገላለጽ ይበልጡበት የነበረው የ0.75% ልዩነት ወደ 11.43% ከፍ ብሏል።

በተገቢ አገላለጽ የታየውን በቡድኖች መካከል ያለን የአማካይ ልዩነት ስታትስቲካዊ ጉልህነት ለማወቅ በባእድ ናሙና ቲ-ቴስት በተሰራው ትንታኔ መሰረትም፣ የሙከራ ቡድኑ ያስመዘገበው ውጤት ከጥብቅ ቡድኑ ውጤት ጉልህ በሆነ መልኩ እንደሚለይ ተረጋግጧል ($t = 2.748$፣ $df = 151$፣ $p = 0.007$)። ይህ ጉልህ ልዩነት ምን ያህል ጠንካራ ነው የሚለውን ለመለካት በኮሽንስ ዲ በተሰራ ትንታኔም፣ ልዩነቱ መጠነኛ (0.45) እንደሆነ ተረጋግጧል ።

የሙከራ ቡድኑ ተማሪዎች በተገቢ አገላለጽ ብቻ ሳይሆን፣ በእየአንዳንዱ የተገቢ አገላለጽ አላባም ያመጡት ውጤት ከጥብቅ ቡድኑ ውጤት ጉልህ በሆነ መልኩ ይለያል። ሆኖም የውጤታቸው የጥንካሬ ደረጃ ተመሳሳይ አይደለም። በድምጽ መጠን የተገኘው ጉልህ ልዩነት ($t = 2.416$፣ $df = 151$፣ $p = 0.017$)፣ በፍጥነት የተገኘ ጉልህ ልዩነት ($t = 2.046$፣ $df = 151$፣ $p = 0.42$) እና በፍሰት የተገኘው ጉልህ ልዩነት ($t = 2.639$፣ $df = 151$፣ $p = 0.009$) **መጠነኛ ጥንካሬ** ሲኖራቸው የሀረጋ ጉልህ ልዩነት ($t = 3.552$፣ $df = 151$፣ $p = 0.001$) ግን **መካከለኛ ጥንካሬ** (0.58) ያለው መሆኑን በኮሽንስ ዲ ቀመር የተገኘው ውጤት አረጋግጧል።

ከላይ በተጠቀሱት ውጤቶች መሰረት የሙከራ ቡድኑ ተማሪዎች ከጥብቅ ቡድኑ ተማሪዎች ይልቅ ከአስራ ሶስት ሳምንቱ ልምምድ በኋላ በተሻለ መልኩ የተገቢ አገላለጽ ክሂላቸውን አሳድገዋል። ይህም ውጤት፣ በጥናቱ መላምት ቁጥር 1.3.1 ሐ. የተጠቀሰውና "በህጻናት ሥነጽሑፍ ላይ በተመሰረተ ትወናዊ ንባብ የማስተማሪያ ዘዴ የሚማሩ ተማሪዎች፣ በተለምዷዊው የማስተማሪያ መሳሪያና ዘዴ ከሚማሩት ተማሪዎች የበለጠ በንባብ ወቅት ያላቸው የተገቢ አገላለጽ ክሂል በጉልህ ይዳብራል" የሚለው መላምት ተቀባይነት ያለው መሆኑን ያሳያል።

በአጠቃላይ በ5.2.1 ስር በቀረቡ የሶስቱ የአቀላጥፎ ማንበብ አላባዎች ውጤት ማብራሪያዎች እንደተመለከተው፣ በሁለቱ አላባዎች የሙከራ ቡድኑ ተማሪዎች ከጥብቅ ቡድኑ ይልቅ ጉልህ በሆነ መልኩ ተሻሽለዋል። በትክክል በማንበብ ረገድ ያስመዘገቡት ውጤት ግን ከጥብቅ ቡድኑ የተለየ መሻሻል አላሳየም። ሆኖም የእነዚህን የሶስቱን የአቀላጥፎ ማንበብ አላባዎች ውጤት በጥምረት በመውሰድ

በተሰራ ትንታኔ መሰረት የሙከራ ቡድኑ አቀላጥፎ የማንበብ ክሂል ብቃት ከጥብቅ ቡድኑ አቀላጥፎ የማንበብ ክሂል ብቃት ጉልህ በሆነ መልኩ እንደተሻሻለ ተረጋግጧል። ይህም በመላምት ቁጥር 1.3.1 ላይ የሰፈረውንና "በህጻናት ሥነጽሑፍ ላይ በተመሰረተ ትወናዊ ንባብ የማስተማሪያ ዘዴ የሚማሩ ተማሪዎች፣ በተለምዷዊው የማስተማሪያ መሳሪያና ዘዴ ከሚማሩት ተማሪዎች የበለጠ አቀላጥፎ የማንበብ ክሂላቸው በጉልህ ይዳብራል" የሚለውን መላምት ተቀባይነት እንዲኖረው አድርጓል።

5.2.2 በህጻናት ሥነጽሑፍ ላይ የተመሰረተ ትወናዊ ንባብ ዘዴ የህጻናትን አንብቦ የመረዳት ክሂልን ለማዳበር ያለው ሚና

በሕጻናት ሥነጽሑፍ ላይ የተመሰረተ ትወናዊ ንባብ ዘዴ የአንብቦ መረዳትን ክሂል ለማዳበር ያለው ሚናን ለመፈተሽ መላምት 1.3.2 ተነድፏል። ይህንን መላምት ለመፈተሽ በቅድሚያ በተሰጠው የአንብቦ መረዳት የቅድመልምምድ ፈተና ውጤት መሰረት (ሰንጠረዥ 5.9) በሙከራና በጥብቅ ቡድን ውስጥ ባሉት ተማሪዎች መካከል ጉልህ የሆነ የአንብቦ መረዳት ክሂል ብቃት ልዩነት እንደሌለ ተረጋግጧል ($t = 0.442$፣ $df = 158$፣ $p = 0.659$)። ከቅድመ ልምምዱ ፈተና 13 ሳምንታት በኋላ በቀረበ የድህረልምምድ ፈተናም (ሰንጠረዥ 5.10) በአንብቦ መረዳት ረገድ በሁለቱ ቡድኖች ውጤት መካከል ጉልህ የሆነ ልዩነት አልተመዘገበም ($t=1.757$፣ $df=151$፣ $p=0.081$)። ስለዚህም፣ በጥናቱ መግቢያ በሁለተኛ አብይ መላምትነት የተቀመጠውና፣ "በህጻናት ሥነጽሑፍ ላይ በተመሰረተ ትወናዊ ንባብ የማስተማሪያ ዘዴ የሚማሩ ተማሪዎች፣ በተለምዷዊው የማስተማሪያ መሳሪያና ስልት ከሚማሩት ተማሪዎች የበለጠ የአንብቦ መረዳት ክሂላቸው በጉልህ ይዳብራል" የሚለው መላምት ውድቅ ሆኗል።

ለዚህ ውጤት መገኘት በትወናዊ ንባብ ዘዴ የተማሩት የተወሰኑ ተማሪዎች ጽሑፈተውኔቱን እየደጋገሙ ከማንበብ ይልቅ ለመሸምደድ መሞከራቸውና የልምምዱ ጊዜ ማነስ ከፊል ምክንያቶች ሊሆኑ ይችላሉ። በክፍል ውስጥ ምልከታው ትንታኔ ላይ እንደተመለከተው የተወሰኑ የሙከራ ቡድኑ ተማሪዎች በትወናዊ ንባብ አቅርቦት ወቅት ጽሁፈ ተውኔቱን ሸምድደው በቃል ሲያቀርቡ የታየ ሲሆን፣ ከተማሪዎቹ ጋር በተደረገ የቡድን ውይይትም፣ "...እሱ (ትወናዊ ንባብ) ስለመጣ እኔ ራሴ ቤት እያገዘኩኝና የራሴን እያነበብኩ ለትምህርቴና ለንባቤ

እየከፋፈልኩላቸው ነበር። ግን በጣም የሰጠሁት ለምንባቡ ነበር። ትንሽ ራሱ በቃሌ የያዝኳቸው ነገሮች አሉ" በማለት መሽምደድ መኖሩን የጠቆመ ተማሪ አለ። በጥናቱ የተዛማጅ ድርሳናት ክለሳ እንደተጠቆመው፣ ሽምደዳ የተማሪዎችን አንብቦ የመረዳት ችሎታ አያዳብርም።

ለመላምቱ መውደቅ ሁለተኛ ምክንያት እንደሆነ የሚገመተው የልምምዱ ጊዜ ማነስ ነው። ለዚህም ፍንጭ የሚሰጠው የሁለቱ ቡድኖች ተናጠላዊ ውጤት ነው። የቡድኖቹን ውጤት በተናጠል ለማየት እንደተሞከረው፣ በትወናዊ ንባብ ዘዴ የተማሩት ተማሪያዎች፣ በዘዴው ከመማራቸው በፊት ከነበራቸው ችሎታ በአማካይ በ8.11% መሻሻል ያሳዩ ሲሆን፣ ይህም አማካይ መሻሻል ስታትስቲካዊ ጉልህነት እንዳለው ተረጋግጧል (ሰንጠረዥ 5.11ን ይመለከቷል)። በአንጻሩ በተለምዷዊው ዘዴ የተማሩ የጥብቅ ቡድኑ አባላት ስታትስቲካዊ ጉልህነት ያለው ውጤት እንዳላስመዘገቡና በፊት ከነበራቸው ችሎታ በአማካይ ያሳዩት መሻሻል 2.32% ብቻ መሆኑ በጥናቱ ውጤት ትንታኔ (በሰንጠረዥ 5.12) ላይ ተመልክቷል። ይህ ውጤት የአስራ ሶስት ሳምንቱ ትምህርት ቢቀጥል በሁለቱ ቡድኖች መካከል ጉልህ የሆነ ልዩነት ሊፈጠር እንደሚችል የሚያመለክት ይመስላል። ከጥቂት አመታት በፊት በአሜሪካ በተሰራ ጥናትም (Young and Rasinski፣ 2009) ከሰባት ወራት በላይ፣ በሳምንት ለአምስት ቀናት በትወናዊ ንባብ ዘዴ የተማሩ የሁለተኛ ክፍል ተማሪዎች አንብቦ የመረዳት ክሂላቸው በከፍተኛ ደረጃ እንደዳበረ በተዛማጅ ድርሳናት ክለሳ ውስጥ ተገልጿል።

5.2.3 በትወናዊ ንባብ ዘዴ የተማሩ ተማሪዎች የአቀላጥፎ ማንበብና የአንብቦ መረዳት ውጤት ተዛምዶ

ይህ ጥናት ይዞ ከተነሳቸው መላምቶች አንዱ፣ "በህጻናት ሥነጽሑፍ ላይ በተመሰረተ ትወናዊ ንባብ የማስተማሪያ ዘዴ የተማሩ ተማሪዎች፣ የአቀላጥፎ ማንበብና የአንብቦ መረዳት ክሂል ብቃታቸው ተዛምዶ አለው" የሚል ነው። በተለያዩ የቋንቋ ማስተማሪያ ዘዴዎች ላይ ተመስርተው በውጪ ቋንቋዎች ላይ በተሰሩ ጥናቶች (Calet et al.፣ 2015፤ Klauda and Guthrie፣ 2008፤ Mustafa et al.፣ 2014) በአንብቦ መረዳትና በአቀላጥፎ ንባብ ብቃት መካከል አዎንታዊ ተዛምዶ እንዳለ ተጠቁሟል። በአንጻሩ Applegate et al. (2009) እና Leil et al. (2014) በሰሩት ጥናት ይህ ተዛምዶ እንደሌለ አመልክተዋል። Haskins and Vincent

(2014) ደግሞ በሁለቱ መካከል ያለው ዝምድና ግልጽ እንዳልሆነ ጠቅሰዋል፡፡ በዚህ ጥናትም፣ ቀደም ያሉት አጥኝዎች የጠቀሱት አዎንታዊ ተዛምዶ፣ በህጻናት ሥነጽሑፍ ላይ በተመሰረተ ትወናዊ ንባብ ዘዴ የአማርኛ ቋንቋ የማንበብ ክሂልን በሚማሩ ተማሪዎች ላይ ይኖራል ብሎ በማመን ከፍ ብሎ የቀረበው መላምት ተነድፎ ፍተሻ ተደርጎበታል፡፡

በአቀላጥፎ ማንበብና በአንብቦ መረዳት መካከል ያለውን ተዛምዶ ለመፈተሽ የሙከራ ቡድኑ ተማሪዎች በድህረልምምድ ፈተና ያገኙት ውጤት፣ በአቀላጥፎ ማንበብ ከተነሱት ሶስቱ አላባዎች የድህረልምምድ ፈተና ውጤት ጋር በፒርሰን ፕሮዳክት ሞመንት የተዛምዶ መለኪያና በድኅረት ተሰልቷል፡፡ በፒርሰን ፕሮዳክት ሞመንት የተዛምዶ መለኪያ ተሰልቶ በተገኘው ውጤት መሰረት፣ በትወናዊ ንባብ ዘዴ በተማሩ ተማሪዎች በትክክል የማንበብና አንብቦ የመረዳት ብቃት መካከል ስታትስቲካዊ ጉልህነት ያለው ተዛምዶ አለ (P=0.000)፤ የተዛምዶ ደረጃውም **ጠንካራ** ነው (r=0.697 እና 0.712)፡፡ በአንብቦ መረዳትና በፍጥነት በማንበብ መካከልም ያለው ተዛምዶ ጉልህ ሆኖ ተገኝቷል (P=0.000)፡፡ የተዛምዶው መጠንም በትክክል ከማንበብ የተሻለና **በጣም ጠንካራ** ነው (r=0.697)፡፡

ሶስተኛው የአቀላጥፎ ማንበብ አላባ በሆነው በተገቢ አገላለጽና በአንብቦ መረዳት መካከል ያለው ተዛምዶ እንደሌሎቹ የአቀላጥፎ ማንበብ አላባዎች ሁሉ ስታትስቲካዊ ጉልህነት አለው (P=0.000)፡፡ ከተገቢ አገላለጽ አላባዎች መካከልም የድምጽ መጠንና r= (.780) ሀረጋ (r=.790) ከአንብቦ መረዳት ጋር ያላቸው የተዛምዶ መጠን **አዎንታዊና ጠንካራ** ሲሆን፣ የአንብቦ መረዳት ብቃታቸው ከፍሰት (r=.817)፣ እንዲሁም ከፍጥነት (r=.823) ጋር ያለው የተዛምዶ መጠን ደግሞ ከድምጽ መጠንና ሀረጋ ተዛምዶው የተሻለና **በጣም ጠንካራ** የሆነ ነው፡፡ ይህም Allington(2014) የድምጽ መጠን፣ Veenendaal et al. (2014) ደግሞ ሀረጋ ነው የበለጠ ከአንብቦ መረዳት ጋር ተዛምዶ ያለው ካሉት ሀሳብ ጋር ይጋጫል፡፡

በሶስቱ የአቀላጥፎ ማንበብ አላባዎች የተገኙ ውጤቶችን በመጭመቅ የአቀላጥፎ ማንበብና የአንብቦ መረዳት ውጤትን ተዛምዶ ለመፈተሽ በድኅረት ተሰርቶ ከልይይት ትንተና በተገኘ ውጤት መሰረት ሁለቱ ጉልህ ተዛምዶ አላቸው (df=82፣ F=60.648፣ P=0.000)፡፡ ይህም በጥናቱ መላምት ቁጥር 1.3.3 የሰፈረውና "በህጻናት ሥነጽሑፍ ላይ በተመሰረተ ትወናዊ ንባብ የማስተማሪያ ዘዴ የተማሩ ተማሪዎች፣ የአቀላጥፎ የማንበብና የአንብቦ መረዳት ክሂል ብቃታቸው ተዛምዶ

አለው" የሚለው መላምት ተቀባይነት ያለው መሆኑን ያረጋግጣል፡፡ ይህ ውጤትም በእነ Applegate et al. (2009) እና Leil et al. (2014) የተረጋገጠውን ውጤት ውድቅ በማድረግ፣ የእነ Calet et al. (2015)፣ Klauda and Guthrie (2008)፣ እና Mustafa et al. (2014) የጥናት ውጤትን ይደግፋል፡፡

በአቀላጥፎ ማንበብና በአንብቦ መረዳት ክሂል መካከል ጠንካራ ዝምድና ካለ፣ ይህንን ዝምድና በመፍጠር ረገድ የትኛው የአቀላጥፎ ማንበብ አላባ የበለጠ ተጽእኖ ፈጥሯል የሚለውን ማየት አስፈላጊ ነው፡፡ ይህንንም ለማየት በድኅረት በተሰራው ትንታኔ ከተገኘው የቤታ ውጤት መመልከት እንደሚቻለው (ሰንጠረዥ 56ን ይመለከቷል)፣ የፍጥነት ምጣኔ (ß=0.409) እና የተገቢ አገላለጽ (ß=0.414) ውጤቶች የአንብቦ መረዳት ውጤት ላይ ተጽእኖ የማሳረፋቸው የጥንካሬ ደረጃ መካከለኛ ነው፡፡ በአንጻሩ የትክክለኛነት ብቃት (ß=0.030) በአንብቦ መረዳት ውጤት ላይ የሚያሳድረው ተጽእኖ ደካማ ነው፡፡ እያንዳንዱ የአቀላጥፎ ማንበብ አላባ እርስ በእርሱ ሲወዳደር ደግሞ፣ በቅድሚያ ተገቢ አገላለጽ (ß=0.414)፣ ቀጥሎ የፍጥነት ምጣኔ (ß=0.409)፣ መጨረሻ ላይ ደግሞ ትክክለኛነት (ß=0.030) በአንብቦ መረዳት ላይ ተጽእኖ ሊያሳድሩ እንደሚችሉ የተገኘው ውጤት ያመለክታል፡፡ ይህ ውጤት Ravid and Yael (2007) በትክክል ማንበብ ከሌሎቹ የአቀላጥፎ ማንበብ አላባ ይልቅ ከአንብቦ መረዳት ጋር ጥብቅ ዝምድና እንዳለው የደረሱበትን ድንዳሜ የሚያፈርስ ሲሆን፣ Basaran (2003) የገለጹትና ከሁሉም የአቀላጥፎ ማንበብ አላባ ይልቅ ተገቢ አገላለጽ ከአንብቦ መረዳት ጋር የላቀ ተዛምዶ አለው ያሉትን ውጤት በከፊልም ቢሆን ይደግፋል፡፡ በተቃራኒው የፍጥነት ምጣኔ ከአንብቦ መረዳት ውጤት ጋር ያለው ተዛምዶ አነስተኛ ነው ካሉት ጋር ደግሞ ይቃረናል፡፡

ከላይ የተጠቀሰው የተጽእኖ መጠን ምን ያህል ስታትስቲካዊ ጉልህነት እንዳለው በጥናቱ ተተንትኗል፡፡ በጥናቱ የትንታኔ ክፍል በሰንጠረዥ 5.21 ላይ ለማየት እንደሚቻለው፣ የሙከራ ቡድኑ ተማሪዎች በትክክል ማንበባቸውን ለማረጋገጥ በተሰጠው ፈተና ያገኙት ውጤት በአንብቦ መረዳት ፈተና ውጤታቸው ላይ ያለው አስተዋጽኦ የጎላ አለመሆኑን ያመለክታል (P=0.812)፡፡ በአንጻሩ በተገቢ አገላለጽ (P=0.022) እና በፍጥነት ምጣኔ (P=0.026) ያገኙት ውጤት በአንብቦ መረዳት ላይ የሚያሳድረው ተጽእኖ ስታትስቲካዊ ጉልህነት ያለው መሆኑ ተመልክቷል፡፡

ምዕራፍ ስድስት
ማጠቃለያ፣ መደምደሚያ፣ አስተያየትና ወደፊት ሊጠኑ የሚገባቸው ጉዳዮች

ይህ ጥናት ይዞት የተነሳው ዋና አላማ፣ በህጻናት ሥነጽሑፍ ላይ የተመሰረተ ትወናዊ ንባብ ዘዴ የህጻናትን በአማርኛ ቋንቋ አንብቦ የመረዳትና አቀላጥፎ የማንበብ ክሂል ለማዳበር የሚኖረውን ሚና መፈተሽ ነበር። ከዚህ ጎን ለጎን በትወናዊ ንባብ የማስተማሪያ ዘዴ የተማሩ ተማሪዎች የአቀላጥፎ ማንበብና የአንብቦ መረዳት ክሂል ብቃት ተዛምዶን ከአቀላጥፎ ማንበብ አላባውያን አንጻር መመልከትም የጥናቱ ሌላው አላማ ነበር። ይህንን ለመፈተሽም በናሙና ጥናቱ ፈተናና ምልከታ በመረጃ መሰብሰቢያነት አገልግለው የነበረ ሲሆን፣ በዋና ጥናቱ ግን ከሙከራ ጥናቱ በተገኘ ተሞክሮ በቃለመጠይቅና በቡድን ተኮር ውይይት ተጨማሪ መረጃ ተሰብስቧል። በእነዚህ የመረጃ መሰብሰቢያ መሳሪያዎች የተገኙ ውጤቶች በምዕራፍ አምስት ትንታኔና ማብራሪያ የተሰጠባቸው ሲሆን፣ በዚህ ምዕራፍ ደግሞ እነዚህን ሂደቶች መነሻ በማድረግ የጥናቱ የማጠቃለያና የመደምደሚያ ሀሳብ ይቀርባል። እነሱ ላይ በመመርኮዝም በምዕራፉ የመጨረሻ ክፍል አስተያየት የተሰነዘረ ሲሆን፣ ወደፊት በርእስ ጉዳዩ ዙሪያ ሊጠኑ የሚገባቸው ጉዳዮችም ተዘርዝረዋል።

6.1 ማጠቃለያ

ይህ ጥናት በጥናቱ መግቢያ በ1.3 ስር የሰፈሩትን መላምቶች ለማረጋገጥ ከፊል ፍትነታዊ ምርምርን ተከትሎ የተሰራ ጥናት ነው። በጥናቱ የጥብቅና የሙከራ ቡድኖች የነበሩ ሲሆን፣ ሁለቱ ቡድኖች ለ13 ሳምንታት በተለያዩ ዘዴዎችና መሳሪያዎች ተምረዋል። በትምህርቱ ወቅትም ምልከታ ተከናውኗል። ከትምህርቱ በኋላም የአቀላጥፎ ማንበብና የአንብቦ መረዳት ችሎታቸውን የሚለኩ የድህረልምምድ ፈተናዎችን ተፈትነዋል። ከሁለቱ የሙከራ ቡድን ክፍሎች የተመረጡና ስድስት፣ ስድስት ተማሪዎች ከተካተቱባቸው ቡድኖች ጋርም በፈተናው ማግስት በ5 ደቂቃ ልዩነት በተናጠል ቡድን ተኮር ውይይት ተከናውኗል። በዚያው ቀን ከሙከራና ከጥብቅ ቡድኖቹ መምህራን ጋር ቃለመጠይቅ ተካሂዷል። ከእነዚህ አራት የመረጃ መሰብሰቢያ መሳሪያዎች የተገኙ መረጃዎችም ፈተናዎቹን መነሻ ባደረገ መልኩ ትንታኔና ማብራሪያ ተሰጥቶባቸዋል። በትንታኔውና በማብራሪያው ክፍል በቀረበው መግለጫ መሰረትም በጥናቱ የሚከተሉት ግኝቶች ላይ ተደርሷል።

ሀ. በህጻናት ሥነጽሑፍ ላይ በተመሰረተ ትወናዊ ንባብ የማስተማሪያ ዘዴ የሚማሩ ተማሪዎች፣ በተለምዷዊው የማስተማሪያ መሳሪያና ዘዴ ከሚማሩት ተማሪዎች የበለጠ የአቀላጥፎ ማንበብ ክሂላቸው በጉልህ ይዳብራል።

ከላይ የተጠቀሰው ውጤት የተገኘው ሶስቱ የአቀላጥፎ ማንበብ አላባውያን በህብረት ሆነው በመጣ ውጤት ነው። ሆኖም አላባዎቹን ለየብቻቸው በመውሰድ በተሰራ ምዘና፣ የሙከራ ቡድኑ ተማሪዎች ከጥብቅ ቡድኑ ጉልህ በሆነ መልኩ መሻሻል ያሳዩት በተገቢ ፍጥነት በማንበብ (t=2.233፣ df=151፣ P=0.027) እና በተገቢ አገላለጽ በማንበብ (t=2.748፣ df=151፣ P=0.007) ችሎታቸው ነው። ከተገቢ አገላለጽ አላባዎች አኳያም የሙከራ ቡድኑ ተማሪዎች በሁሉም የተገቢ አገላለጽ ንኡሳን አላባዎች ከሙከራ ቡድኑ ጉልህ በሆነ መልኩ በልጠዋል። ጠንካራ መሻሻል ያስመዘገቡት ግን በህረጋና በንባብ ፍሰት ችሎታቸው ሲሆን፣ በድምጽ መጠንና በፍጥነት ችሎታቸው ያስመዘገቡት መሻሻል ግን መካከለኛ ነው።

የሙከራ ቡድኑ ተማሪዎች ከጥብቅ ቡድኑ ተማሪዎች ይልቅ በሁለቱ የአቀላጥፎ ማንበብ አላባውያን መሻሻል ያሳዩ ቢሆንም፣ በሶስተኛው አላባ ግን ጉልህ መሻሻል አላሳዩም። በጥናቱ እንደተረጋገጠው የሁለቱ ቡድን ተማሪዎች በትክክል በማንበብ ረገድ ከ13 ሳምንት ልምምድ በኋላ ጉልህ በሆነ መልኩ አልተበላለጡም (t=0.796፣ df=151፣ p=0.427)። ሆኖም ሁለቱ ቡድኖች በቅድመልምምድ ፈተና ያገኟቸው ውጤቶች ከራሳቸው የድህረልምምድ ፈተና ጋር ተነጻጽሮ በዳግም ልኬት ናሙና ቲ-ቴስት በተሰራው ትንታኔ፣ የሙከራ ቡድኑ ተማሪዎች በተዘወተሩ ቃላት (t=4.184፣ df=82፣ p=0.000) እና በፈጠራ ቃላት (t=4.156፣ df=82፣ p=0.000) ትክክለኛ ንባብ ጉልህ በሆነ መልኩ ተሻሽለዋል። በአንጻሩ የጥብቅ ቡድኑ ተማሪዎች ጉልህ በሆነ መልኩ መሻሻል ያመጡት በተዘወተሩ ቃላት የማንበብ ችሎታቸው ላይ ብቻ ነው (t=2.546፣ df=69፣ p=0.013)። በፈጠራ ቃላት ንባብ በ13 ሳምንት ትምህርት ያመጡት ለውጥ ጉልህ አይደለም (t=1.363፣ df=69፣ p=0.177)።

ለ. በህጻናት ሥነጽሑፍ ላይ በተመሰረተ ትወናዊ ንባብ የማስተማሪያ ዘዴ የሚማሩ ተማሪዎች፣ በተለምዷዊው የማስተማሪያ መሳሪያና ዘዴ ከሚማሩት ተማሪዎች በተለየ መልኩ የአንብቦ መረዳት ክሂላቸው በጉልህ አይዳብርም (t=1.757፣ df=151፣ p=0.081)።

ከላይ እንደተጠቀሰው የሙከራ ቡድኑ ተማሪዎች ከጥብቅ ቡድኑ በተለየ የአንብቦ መረዳት ክሂላቸው በጉልህ አልዳበረም። ሆኖም ሁለቱ ቡድኖች በቅድመልምምድ ፈተና ያገኟቸው ውጤቶች ከራሳቸው የድህረልምምድ ፈተና ጋር ተነጻጽሮ በዳግም ልኬት ናሙና ቲ-ቴስት በተሰራው ትንታኔ፣ የሙከራ ቡድኑ ተማሪዎች ከ13 ሳምንት ትምህርት በኋላ የአንብቦ መረዳት ችሎታቸው ጉልህ በሆነ መልኩ ዳብሯል (t=4.776፣ df=82፣ p=0.000)። የጥብቅ ቡድኑ ተማሪዎች የአንብቦ መረዳት ችሎታ ግን ጉልህ በሆነ መልኩ አልዳበረም (t=1.912፣ df=69፣ p=0.060)። ይህም የልምምዱ ጊዜ ቢቀጥል በሁለቱ ቡድኖች መካከል ያለው ልዩነት ጉልህ ሊሆን እንደሚችል አመላካች ነው። አሜሪካ ውስጥ Young and Rasinski (2009) በሰሩት ጥናት እንደገለጹትም፣ ከሰባት ወራት በላይ በሳምንት ለአምስት ክፍለጊዜያት በትወናዊ ንባብ ዘዴ የተማሩ የሁለተኛ ክፍል ተማሪዎች የአንብቦ መረዳት ችሎታቸው በከፍተኛ ደረጃ ዳብሯል።

ሐ. በህጻናት ሥነጽሑፍ ላይ በተመሰረተ ትወናዊ ንባብ የማስተማሪያ ዘዴ የተማሩ ተማሪዎች፣ የአቀላጥፎ ማንበብና የአንብቦ መረዳት ክሂል ብቃት መካከል ተዛምዶ አለ።

በሁለቱ ክሂላት መካከል ያለው ተዛምዶም አዎንታዊና ጠንካራ ነው (df=82፣ f=60.648፣ p=0.000)። በድኅረት በተሰራው ትንታኔ ከተገኘው የቤታ ውጤት መመልከት እንደሚቻለው፣ ይህ ተዛምዶ እንዲኖር ከአቀላጥፎ ማንበብ ሶስት አብይ አላባዎች ውስጥ በትክክል ማንበብ ተጽእኖ የማሳረፉ ደረጃ ደካማ ነው (β=0.030)። በአንጻሩ የፍጥነት ምጣኔ ተጽእኖ የማሳረፉ ደረጃ (β=0.409) እና የተገቢ አገላለጽ ተጽእኖ የማሳረፍ ደረጃ መካከለኛ (β=0.414) ነው። በዚሁ መሰረትም የአንብቦ መረዳት ውጤት ላይ በትክክል ማንበብ 3%፣ በተገቢ ፍጥነት ማንበብ 40.9% እና በተገቢ አገላለጽ ማንበብ 41.4% ድርሻ እንዳላቸው በጥናቱ ተረጋግጧል (ሰንጠረዥ 56ን ይመለከቷል)። በዚህ የተጽእኖ ድርሻም፣ በትክክል የማንበብ ብቃት ስታትስቲካዊ ጉልህነት የሌለው ተጽእኖ ያለው ሲሆን (p=0.812)፣ የፍጥነት ምጣኔ (0.026) እና የተገቢ አገላለጽ (0.022) ግን ስታትስቲካዊ ጉልህነት ያለው ተጽእኖ በአንብቦ መረዳት ችሎታ ላይ እንደሚያሳርፉ በዚህ ጥናት ተረጋግጧል። ይህ ውጤትም Basaran (2013) ከሰሩት የጥናት ውጤት ጋር በከፊል ሲዛመድ፣ እነ Allington (2014)፣ Ravid and Yael (2007) እና Veenendaal and Margriet (2014) ከሰሩት የጥናት ውጤት ጋር ደግሞ ይቃረናል። ይህም በተዛማጅ ድርሳናት

ክለሳ ውስጥ በተዛምዶው ላይ የማስተማሪያው ዘዴ ተጽእኖ እንደሚፈጥር የተነሳውን ሀሳብ የሚያጠናክር ይሆናል፡፡

6.2 መደምደሚያ

በጥናቱ ማጠቃለያ ላይ የተጠቀሱትን ሀሳቦች መነሻ በማድረግ በጥናቱ ቀጣይ መደምደሚያዎች ላይ ተደርሷል፡፡ በዚህ ጥናት ግኝት መሰረት፣

ሀ. በህጻናት ሥነጽሑፍ ላይ በተመሰረተ ትወናዊ ንባብ ዘዴ የማንበብ ክሂልን ማስተማር፣ የህጻናትን አቀላጥፎ የማንበብ ክሂል ብቃትን በጉልህ ያዳብራል፡፡

በትወናዊ ንባብ ዘዴ የተማሩ ተማሪዎች የአቀላጥፎ ማንበብ ክሂል በዋነኛነት ያደገው ዘዴው የድግግሞሽ ንባብን በመከተሉ፣ በጮክታ ንባብ ላይ የተመሰረተ ተደጋጋሚ ልምምድና አቅርቦት ላይ በማተኮሩ እንዲሁም በገጸባህሪያትና ተራኪ ምልልስ ላይ በመመስረቱ ነው፡፡ Cohen (2011) እንደሚሉት፣ የድግግሞሽ ንባብ የተማሪዎችን የአቀላጥፎ ንባብ ብቃት ማዳበሪያ ግንባር ቀደሙ መንገድ ቢሆንም ህጻናት ስልቹ በመሆናቸው ይህንን ዘዴ በቀላሉ ለመተግበር አስቸጋሪ ነው፡፡ የትወናዊ ንባብ ዘዴ ግን በምክንያታዊ ድግግሞሽ ህጻናት ሳይሰለቹ በራሳቸው የመማር ፍላጎት፣ ሃላፊነትና ግብ ጽሑፈተውኔቶችን ደግመው ደጋግመው እንዲያነቡ የሚረዳ ዘዴ መሆኑን Hsu (2011)፣ Jin and Lee (2013) እና Tsou (2011) ይገልጻሉ፡፡ እነዚህ የዘዴው ጠንካራ ጎኖች የህጻናቱን አቀላጥፎ የማንበብ ክሂል አሳድገዋል፡፡

ለ. በህጻናት ሥነጽሑፍ ላይ በተመሰረተ ትወናዊ ንባብ ዘዴ የማንበብ ክሂልን ማስተማር፣ ከሌሎች የማስተማሪያ ዘዴና መሳሪያዎች በተለየና ጉልህ በሆነ መልኩ የአንብቦ መረዳት ክሂልን አያዳብርም፡፡

በትወናዊ ንባብ ዘዴ የተማሩ ተማሪዎች ከሌሎች ተማሪዎች በተለየ ሁኔታ አንብቦ የመረዳት ክሂል ብቃታቸው አላደገም፡፡ ሆኖም የሙከራና የጥብቅ ቡድኖቹ በተናጠል ከልምምዱ ጊዜያት በኋላ ያመጡት ውጤት ሲፈተሽ በትወናዊ ንባብ ዘዴ የተማሩ ተማሪዎች በተሻለ መልኩ የአንብቦ መረዳት ክሂላቸው እያደገ መጥቷል፡፡ ይህም የትወናዊ ንባብ ትምህርት ጊዜው ቢቀጥል ኖሮ የተማሪዎቹ የአንብቦ መረዳት ክሂል ብቃት በጉልህ ሊዳብር እንደሚችል ፍንጭ ሰጥቷል፡፡

ሐ. በህጻናት ሥነጽሑፍ ላይ በተመሰረተ ትወናዊ ንባብ ዘዴ በተማሩ ተማሪዎች የአቀላጥፎ ማንበብና የአንብቦ መረዳት ክሂል መካከል ጠንካራ ተዛምዶ አለ።

በጥናቱ የተዛማጅ ድርሳናት ክለሳ በንኡስ ክፍል 2.2.3 እንደተጠቆመው በአንብቦ መረዳትና በአቀላጥፎ ማንበብ መካከል ላለው ተዛምዶ የማስተማሪያ ዘዴው ተጽእኖ ይፈጥራል። በጥናቱ ስራ ላይ የዋለው የማስተማሪያ ዘዴ ተማሪዎች የሚተውኑትን ገጸባህሪ/ተራኪ እንዲለዩና በተሻለ አገላለጽ እንዲተውኑት ስለሚገፋፋ፣ በሁለቱ ዘዴዎች መካከል ጠንካራ ተዛምዶ እንዲኖር ምክንያት ሆኗል።

ከላይ ከተጠቀሱት አብይ የጥናቱ ሶስት ግኝቶች ባሻገር በጥናቱ የክፍል ውስጥ ምልከታ መረዳት እንደተቻለው በትወናዊ ንባብ ዘዴ መማር የተማሪዎችን የማንበብ ፍላጎት ይቀሰቅሳል። ተማሪዎቹ የራሳቸውን የመማር ሀላፊነትና ግብን ቀርጸው እንዲያነቡም ያበረታታል። ሆኖም ጥናቱ በተካሄደበት የትወናዊ ንባብ ዘዴና መሳሪያ ምርጫና አተገባበር መነሻነት ዘዴው ቀጣዮቹ ችግሮች ታይተውበታል።

- ማንበብ በማይችሉ ተማሪዎች ላይ ከፍተኛ ጫናን ፈጥሯል። ጫናው ከቡድኑ አባላት የሚመነጭ ሲሆን፣ ማንበብ በማይችሉ ተማሪዎች ምክንያት የትወናዊ ንባብ አቅርቦቱ እንዳይበላሽ ቀሪዎቹ የቡድኑ አባላት ግፊት ሲፈጥሩ ተስተውሏል። ማንበብ የማይችሉ ተማሪዎች በመጠኑ ልምምድ ቢያደርጉም እንኳን በተማሪ ፊት ቆመው ለማንበብ ፍርሀት አድሮባቸዋል።
- የተወሰኑ ተማሪዎች የቀረበላቸውን ታሪክ አንብበው ከመረዳት ይልቅ ወደሽምደዳ አዘንብለዋል። ይህም አንብቦ የመረዳት ክሂላቸውን እንዳያዳብሩ አንደኛው ምክንያት ሆኗል።
- የእያንዳንዱ የቡድን አባል ሚና በሌላ መተካቱ ቀላል ባለመሆኑ ከክፍል በሚቀሩ ተማሪዎች ምክንያት በቀሪዎቹ የቡድኑ አባሎች ትምህርት ላይ ተጽእኖ ፈጥሯል።
- በተለያየ የማንበብ ክሂል ብቃት ደረጃ ላይ የሚገኙ ተማሪዎችን አጣምሮ የማስተናገድ ችግር ታይቶበታል። በማንበብ ክሂላቸው የተሻሉ ተማሪዎች በቡድን ልምምዱም ሆነ በአቅርቦቱ ላይ በፍጥነትና በተሻለ መልኩ ለማንበብ የሚፈልጉ ሲሆን፣ በተቃራኒው የማንበብ ክሂል ብቃታቸው ዝቅተኛ የሆነ

ተማሪዎች ከጎበዞቹ ተማሪዎች የፍጥነት ምጣኔና አገላለጽ እኩል እየተቀባበሉ ለማንበብ ሲቸገሩ ታይቷል። ይህም ጎበዞቹን ተማሪዎች እንዲሰለቹና እንዲያዘግሙ ያደረገ ሲሆን፣ ዝቅተኛ ብቃት ባላቸው ተማሪዎች ላይ ደግሞ ፍርሀትንና ጫናን ፈጥሯል።

6.3 አስተያየት

በጥናቱ መግቢያ በዝርዝር እንደተገለጸው የአንደኛ ደረጃ የመጀመሪያ እርከን ተማሪዎች የአማርኛ ቋንቋ የአቀላጥፎ ማንበብና የአንብቦ መረዳት ክሂል ብቃታቸው በክፍል ደረጃው ከሚጠበቀው ዝቅተኛ መስፈርት በታች ነው (ሰኢድ፣ 2007፤ Piper፣ 2010)። ከዚህም ባሻገር ተማሪዎቹ የትምህርት እርከኑን በሚያጠናቅቁበት የክፍል ደረጃ ላይ ሲደርሱ የማንበብ ክሂል ብቃታቸውን ለመለካት በትምህርት ሚኒስቴር በየአራት አመቱ በሚደረግ ሀገር አቀፍ ምዘናም፣ በየወቅቱ የተማሪዎቹ የማንበብ ክሂል ብቃት እየቀነሰ እንደመጣ ተረጋግጧል። ለዚህም እንደማሳያ እ.አ.አ. በ2000 64.25% ያህሉ ተማሪ ዝቅተኛውን የደረጃውን የማንበብ ክሂል መስፈርት አሟልቶ የነበረ ሲሆን፣ እ.አ.አ. በ2008 መስፈርቱን ማሟላት የቻሉት 43.9% ተማሪዎች ናቸው። እ.አ.አ. በ2013 ግን ከዚህም ዝቅ ብሎ ዝቅተኛውን መስፈርት ማሟላት የቻሉት 42.96% ያህሉ ተማሪዎች ብቻ መሆናቸውን ማየት ይቻላል (NEAEA 2013፤ NOE 2004፤ 2008)። ይህ በሆነበት ሁኔታም የህጻናቱን የማንበብ ክሂል ብቃት ለማዳበር የተለያዩ የማስተማሪያ ዘዴዎችንና መሳሪያዎችን መጠቀም አስፈላጊም፣ ግዴታም እንደሆነ ይታመናል።

በዚህ ጥናት ከተደረሰበት ግኝት አኳያ፣ በህጻናት ሥነጽሑፍ ላይ በተመሰረተ ትወናዊ ንባብ ዘዴ ህጻናትን የአቀላጥፎ ማንበብና የአንብቦ መረዳት ክሂልን ማስተማር ጠቃሚ ነው። ስለሆነም፣ የጥናቱን ውጤትና ነባራዊ ሁኔታዎችን መነሻ ያደረጉ ቀጣዮቹ አስተያየቶች ተሰንዝረዋል።

ሀ. በትወናዊ ንባብ ዘዴ ማስተማር የህጻናትን የአቀላጥፎ ማንበብ ክሂል ሊያዳብር እንደሚችል በጥናቱ ተጠቁሟል። አቀላጥፎ ማንበብ Pikulski and chard (2005) እንደሚገልጹት፣ የቃላት ንባብ ችሎታን የማንበብ ክሂል የመጨረሻው ግብ ከሆነው አንብቦ መረዳት ጋር የሚያገናኝ ድልድይ ነው። በትምህርት ሚኒስቴር (2006፣1) በተዘጋጀው አዲሱ የአንደኛ ደረጃ የመጀመሪያ የትምህርት

እርከን የአማርኛ ቋንቋ መርሃትምህርት ላይ እንደተጠቀሰው ደግሞ፣ አቀላጠፎ ማንበብ "... ሁለት ችሎታዎችን (የንግግር ድምጾች ግንዛቤና ትእምርተድምጻዊ ግንዛቤን) በመጠቀም ባለመንገታገት (በፍጥነትና በትክክል) የማንበብ ችሎታ" ነው። ይህም አቀላጥፎ ማንበብ የንባብና የቋንቋ ትምህርት አበይት አምዶች ናቸው ከተባሉት ቀሪዎቹ አራት አምዶች ጋር ጥብቅ ትስስር ያለው መሆኑን ያመለክታል። አቀላጠፎ ማንበብ ይህን ያህል መሰረታዊ የንባብ ንኡስ ክሂል ከሆነና በህጻናት ሥነጽሑፍ ላይ በተመሰረተ ትወናዊ ንባብ ዘዴ ማስተማርም ውጤታማ ከሆነ በሶስተኛ ክፍል መርሃትምህርትና በመምህር መምሪያ በትወናዊ ንባብ ለማስተማር የሚረዱ በቂ መነሻዎች ቢካተቱ ጠቃሚ ይሆናል ተብሎ ይታሰባል። በሌሎች የክፍል ደረጃዎች በዘዴው ማስተማር ጠቀሜታ ቢኖረውም፣ በተለይ ጥናቱ የተሰራበት የክፍል ደረጃ ከቃላት ንባብ ወደአረፍተነገርና አንቀጽ ንባብ ሽግግር የሚከናወንበት በመሆኑ በትወናዊ ንባብ ዘዴ የማስተማሩ ጠቀሜታ ከፍ ያለ ይሆናል።

ለ. ከPiper (2010) ጥናት በኂላ፣ የአንደኛ ደረጃ የአፍ መፍቻ ቋንቋ ትምህርት አዲስ መርሃትምህርት፣ በማንበብ ክሂል ላይ በመመርኮዝ ተቀርጿል። የመምህር መምሪያና የተማሪ መማሪያ መጽሐፍም በማንበብ ትምህርት አምስት አምዶች ላይ ተመርኩዘው ተዘጋጅተዋል። በዚህ አዲስ የመማሪያ መጽሐፍም በየሳምንቱ ለአራት ክፍለጊዜያት የሚሆኑ ትምህርቶች ሰፍረዋል። በመምህሩ መምሪያ ደግሞ በሳምንት ለአምስት ቀን የሚሆኑ ትምህርቶች ሰፍረዋል። በአንጻሩ ቀን ሙሉ ትምህርት በሚሰጥባቸው ትምህርት ቤቶች (የመንግስት ትምህርት ቤቶችን ጨምሮ) ለሦስተኛ ክፍል የአማርኛ ቋንቋ ትምህርት የተመደበው ክፍለጊዜ ስድስት ነው። ስለዚህም ከቀሪዎቹ ክፍለጊዜዎች በተወሰኑት ጊዜያት በትወናዊ ንባብ ዘዴ ትምህርት ቢሰጥ ወይም አቅርቦቱ ቢኖር ጠቃሚ እንደሚሆን ይታሰባል።

ሐ. አዲሱን የአንደኛ ደረጃ የአፍ መፍቻ ቋንቋ ትምህርት መርሃትምህርት የተዘጋጀበትን ምክንያት መነሻ በማድረግ ለህጻናት የማንበብ ትምህርት የሚረዱ ተጨማሪ የንባብ መጽሐፎች በአማርኛ ቋንቋ ታትመው እየተሰራጩ ነው። ሆኖም መጽሐፎቹ በዝርው የቀረቡ የህጻናት ታሪኮች ናቸው። በዝግጅቱ ወቅት ትምህርት ሚኒስቴርም ሆነ አጋዥ ድርጅቶቹ ታሳቢ ያደረጉት ቅርጻዊ መስፈርቶች የትወናዊ ንባብ ጽሑፈተውኔትን አያስተናግድም። ሌሎቹ

መጽሐፎች መታተማቸው እንደተጠበቀ ሆኖ፣ የትወናዊ ንባብ ዘዴን ክፍል ውስጥ ለመተግበር የሚያስችሉ በጽሑፈተውኔት መልክ የተሰናዱ መጽሐፎች ቢታተሙ ጠቀሜታቸው ከፍተኛ ይሆናል ተብሎ ይታሰባል፤ በሁለተኛ ክፍል የአማርኛ ቋንቋ ትምህርት መርሃትምህርት ላይ ትወናዊ ንባብ ዘዴ በአማራጭ የማስተማሪያ ዘዴነት ጠቀም ተደርጎ መታለፉም ይህንን ሀሳብ ያጠናክረዋል።

መ. ትወናዊ ንባብ ዘዴን በአማራጭ የንባብ ክሂል ማስተማሪያነት ለመጠቀም መምህራን ከዘዴው አተገባበርና ቢቻል ከጽሑፈተውኔት አዘገጃጀት ጋር የተያያዙ ስልጠናዎች ያስፈልጋቸዋል። ከዚህ አኳያ መምህራን ትወናዊ ንባብ ዘዴን በአማራጭ የንባብ ማስተማሪያ ዘዴነት ለመጠቀም እንዲችሉ የሥራ ላይ ስልጠናዎች ቢሰጡ ከፍ ያለ ጠቀሜታ ይኖረዋል።

6.4 ወደፊት ምርምር ሊካሄድባቸው የሚገቡ ጉዳዮች

ይህ ጥናት በአማርኛ ቋንቋ ማስተማር ውስጥ የህጻናት ሥነጽሑፍንና ተውኔትን ለቋንቋ ማስተማሪያነት ያዋለ ቀዳሚ ጥናት እንደሆነ ይታመናል። ስለሆነም፣ በህጻናት ሥነጽሑፍ ላይ በተመሰረተ ትወናዊ ንባብ ዘዴ በሚከተሉት ርእሰጉዳዮች ዙሪያ ተጨማሪ የሙከራ ምርምሮች ቢካሄዱ በመስኩ የተሻለ ግንዛቤ ለማግኘት እንደሚረዳ ይታመናል።

ሀ. በዚህ ጥናት አካሄድ መሰረት፣ ሆኖም የልምምዱ ጊዜንና የተጠኚዎቹን ብዛት በመጨመር በትወናዊ ንባብ ዘዴ የተማሩ ተማሪዎች የአንብቦ መረዳት ክሂል ብቃት መጨመር አለመጨመሩ ቢፈተሽ፤

ለ. በዚህ ጥናት አካሄድ መሰረት፣ ሆኖም የትወናዊ ንባቡ ቡድኑ አባላት አወቃቀር ተቀይሮ ጥናቱ ቢከናወን በዚህ ጥናት እንደክፍተት በታየው የቡድን አደረጃጀት ዙሪያ ተጨማሪ መረጃ ሊገኝ ይችላል። ተጨማሪ መረጃው በተሟላ መልኩ ይገኝ ዘንድም አንደኛው የሙከራ ክፍል በዚህ ጥናት ላይ በነበረው የቅይጥ ችሎታ ቡድን፣ ሌላኛው ደግሞ ተመሳሳይ ችሎታ ያላቸው የተደራጁበት ቡድን ሆነው ጥናቱ ቢከናወን፤

ሐ. በዚህ ጥናት እንደተመለከተው፣ የተወሰኑ ተማሪዎች የቀረበላቸውን ታሪክ አንብበው ከመረዳት ይልቅ በሽምደዳ የንባብ ትወናውን ሲያቀርቡ ተስተውሏል።

ይህ በጥናቱ ታሳቢ ያልነበረ ተላውጦ ነው። ይህንን ተላውጦ ለመቀነስ በመሞከር ጥናት ቢከናወን፤

መ. በጣም አነስተኛና ሰፊ የውክልና ቦታ ያላቸው ያልተመጣጠኑ ገጸባህሪያትን በያዙ ጽሑፈተውኔቶች እና እኩል ውክልና ባላቸው ጽሑፈተውኔቶች ላይ በተመሰረቱ ትወናዊ ንባብ ዘዴዎች ማስተማር ያለውን ልዩነት ለመፈተሽ ጥናት ቢከናወን፣

ሠ. በህጻናት የአንብቦ መረዳት ክሂል ብቃት ላይ አዳምጦ የመረዳት ብቃት ትልቅ ተጽእኖ እንዳለው ጥናቶች (Glenberg፣ 2011፤ Willingham፣ 2007) ይጠቁማሉ። ትወናዊ ንባብ ዘዴ ደግሞ የጮክታ ንባብን የሚያስተናግድ ዘዴ በመሆኑ ከሌሎች የማስተማሪያ መንገዶች በተለየ ለሁለቱም ክሂሎች ተጋልጦ ይኖረዋል ተብሎ ይታሰባል። ከዚህ አኳያ በትወናዊ ንባብ ዘዴ በሚማሩ ተማሪዎችና በተለምዷዊው ዘዴ በሚማሩ ተማሪዎች መካከል ያለው የአንብቦና አዳምጦ የመረዳት ክሂል ተዛምዶ ልዩነት ቢጠና፤

ረ. በአንደኛ ደረጃ የመጀመሪያ የትምህርት እርከን የሚማሩ ተማሪዎች የማንበብ ክሂል መዳበር ተማሪዎቹ በሚማሯቸው በሌሎቹ የትምህርት ዓይነቶች ላይ አዎንታዊ ተጽእኖ እንደሚኖረው ይታመናል። ከዚህ አኳያ በትወናዊ ንባብ የተማሩ ተማሪዎች የአቀላጥፎ ማንበብና የአንብቦ መረዳት ውጤት ከሌሎቹ የትምህርት ዓይነት ውጤት ጋር ያለው ተዛምዶ ቢፈተሽ፤

ሰ. በጥናቱ ምልከታ ወቅት እንደታየው ትወናዊ ንባብ በትብብር መማር እንዲኖር ያስገድዳል። ሆኖም በትብብር በመማሩ ሂደት አዎንታዊም አሉታዊም ክስተቶች ነበሩ። ከዚህ አኳያ በትወናዊ ንባብ መማር በትብብር ከመማር ንድፈሀሳቦች አንጻር ቢፈተሽ ጠቃሚ ይሆናል።

ከላይ የተጠቀሱ ጥናቶች ቢከናወኑ፣ በህጻናት ሥነጽሑፍ ላይ በተመሰረተ ትወናዊ ንባብ ዘዴ መማርን በተመለከተ የተሻለ ግንዛቤ እንደሚገኝ ይታመናል።

ዋቢዎች

ሔለን ኤልያስ። (2002) ። "ለአዲስ አበባ መስተዳድርና ለአማራ ክልል ለ5ኛ እና ለ6ኛ ክፍል ተማሪዎች በተዘጋጁት የአማርኛ ቋንቋ መማሪያ መጻህፍት ውስጥ የተካተቱት ስነጽሑፋዊ ስራዎች አመራርጥና አደረጃጀች ግምገማ።" (ያልታተመ የማስተርስ ዲግሪ ማሟያ ጽሑፍ)። አዲስ አበባ ዩኒቨርስቲ፣ የቋንቋዎች ጥናት ተቋም፣ አዲስ አበባ።

ማዘንጊያ መኮንን። (1982)። "የህጻናት መጻሕፍት ባህሪያት፣ ዝግጅትና ዲዛይን።" የፈጠራ ፀሐፊዎችና የግራፊክ ጥበብ ባለሙያዎች ወርክሾፕ ሪፖርት ላይ የቀረበ፣ ከህዳር 11-15 ቀን 1982 ዓ.ም.፣ አዲስ አበባ፣ ትምህርት መሳሪያዎች ማምረቻና ማከፋፈያ ድርጅት።

ሰለሞን ደኑ። (2003)። "ልቦለድን በመጠቀም የአንብቦ መረዳት ትምህርት አቀራረብ ፍተሻ በአዲስ አበባ ከተማ በሚገኙ ሶስት ሁለተኛ ደረጃ ትምህርት ቤቶች በዘጠነኛና አስረኛ ክፍሎች መማሪያ መጻህፍት ማሳያነት።" (ያልታተመ የማስተርስ ዲግሪ ማሟያ ጽሑፍ)። አዲስ አበባ ዩኒቨርስቲ፣ የቋንቋዎች ጥናት ተቋም፣ አዲስ አበባ።

ሰኢድ ይመር። (2007)። "የአማርኛ ቋንቋ አፍፈት ሕጻናት የንባብ አቀላጥፎሽ፣ አንብቦ የመረዳት ችሎታና የንባብ ለመዳ እና መማሪያ ከባቢ ተላውጦዎች ተዛምዶ (በአማራ ክልል ከደቡብ ወሎ ዞን በተመረጡ የአራተኛ ክፍል ተማሪዎች)።" (ያልታተመ የዶክትሬት ዲግሪ ማሟያ ጽሑፍ)። አዲስ አበባ ዩኒቨርስቲ፣ የሂዩማኒቲስ፣ የቋንቋዎች ጥናት፣ የጋዜጠኝነትና ኮሚዩኒኬሽን ኮሌጅ፣ አዲስ አበባ።

ስለሺ ይትባረክ፣ ጌል አስካሪ እና ወንድወሰን ታምራት። (2006)። *የህፃናት ተማሪዎችን የንባብ ክህሎት በተግባራዊ ምርምር ማሻሻል፤ ለተባባሪዎች የተዘጋጀ።* አዲስ አበባ፣ Initiative Africa- All Children Reading Program እና የትምህርትና የፈጠራ ስራዎች ማበልፀጊያ ማዕከል፣ ቅድስት ማርያም ዩኒቨርስቲ።

በሰባት ቋንቋዎች የህጻናት መጻህፍት ሊዘጋጁ ነው። (2007 ዓ.ም.፣ ሰኔ 4)። *አዲስ አድማስ*፣ ገጽ 12።

በቀለ ሀብተሚካኤል። (1916)። *የፍቅር መላክት ለኢትዮጵያ ልጆች ተጻፈ።* አዲስ አበባ፣ ልዑል አልጋወራሽ ተፈሪ መኮንን ማተሚያ ቤት።

በድሉ ዋቅጅራ። (1996)። *በስነ-ጽሁፍ ቋንቋን ማስተማር።* አዲስ አበባ፣ ንግድ ማተሚያ ድርጅት።

ብሩክታዊት ጥጋቡ። (2004)። *አስተዋዩ ልኡል ዘረ ያእቆብ፡* አዲስ አበባ፣ አማኑኤል የልማት ድርጅትና ዊዝኪድስ ወርክሾፕ።

ብርሃኑ ቦጋለ እና ኑሩ መሀመድ፡፡ (2006)፡፡ *ማሞ ቂሎ*፡፡ አዲስ አበባ፣ ስፖትላይት አሳታሚዎች፡፡

ብርሃኑ ቦጋለ እና ኑሩ መሀመድ፡፡ (2006)፡፡ *ጥንቸልና ኤሊ*፡፡ አዲስ አበባ፣ ስፖትላይት አሳታሚዎች፡፡

ተስፋዬ ገብረማሪያም ኃይሉ፡፡ (2006)፡፡ *ብልሁ አይጥና ሌሎች ተረቶች*፡፡ አዲስ አበባ፣ አርቲስቲክ ማተሚያ ድርጅት፡፡

ተክሉ ሚናስ፡፡ (1982)፡፡ "ስነቃል (Oral literature-folk tales) ለህጻናት መጻሕፍት ዝግጅት በምንጭነት የሚጫወተው ሚናና ለህጻናት የማንበብ ችሎታ የሚያበረክተው አስተዋጽኦ፡፡" የፈጠራ ፀሐፊዎችና የግራፊክ ጥበብ ባለሙያዎች ወርክሾፕ ሪፖርት ላይ የቀረበ፣ ከህዳር 11-15 ቀን 1982 ዓ.ም፣ አዲስ አበባ፣ ትምህርት መሳሪያዎች ማምረቻና ማከፋፈያ ድርጅት፡፡

ትምህርት ሚኒስቴር፡፡ (2006)፡፡ *አማርኛ እንደአፍመፍቻ ቋንቋ መርሃትምህርት ከ1ኛ-4ኛ ክፍል*፡፡ ባህር ዳር፣ ትምህርት ሚኒስቴር፡፡

ኑሩ መሀመድ፣ ብርሃኑ ቦጋለ እና መኮንን ለማ፡፡ (2006)፡፡ *አንበሳ ለምን ያገሳል?* አዲስ አበባ፣ ስፖትላይት አሳታሚዎች፡፡

አለምሰገድ እሸቱ፡፡ (2003)፡፡ "የህጻናት ሥነጽሑፍ ሂሳዊ ትንተና እና የህጻናት አንባቢያን አስተያየት፡፡" (ያልታተመ የማስተርስ ዲግሪ ማሟያ ጽሑፍ)፡፡ አዲስ አበባ ዩኒቨርሲቲ፣ የቋንቋዎች ጥናት ተቋም፣ አዲስ አበባ፡፡

አማረ ተሾመ፡፡ (2003)፡፡ "በሥነጽሑፍ የንባብ ክሂልን የማስተማር አተገባበር በአማራ ክልል ሰሜን ሸዋ ዞን በተመረጡ 3 ሁለተኛ ደረጃ ትምህርት ቤቶች በ10ኛ ክፍል ናሙናነት፡፡" (ያታተመ የማስተርስ ዲግሪ ማሟያ ጽሑፍ)፡፡ አዲስ አበባ ዩኒቨርስቲ፣ የቋንቋዎች ጥናት ተቋም፣ አዲስ አበባ፡፡

አስመረት ብስራት፡፡ (2007 ዓ.ም፣ ሐምሌ 17)፡፡ የአፍመፍቻ ቋንቋ የተማሪዎችን የማንበብና መጻፍ ክህሎት አሳድጎ ይሆን? አዲስ ዘመን፣ ገጽ 13፡፡

ኢፌዲሪ ትምህርት ሚኒስቴር እና የአዲስ አበባ ከተማ አስተዳደር ትምህርት ቢሮ (ትሚአአትቢ.)፡፡ (2007)፡፡ *አማርኛ እንደአፍ መፍቻ ቋንቋ የመምህር መምሪያ ፫(3)ኛ ክፍል*፡፡ አዲስ አበባ፣ኢፌዲሪ ትምህርት ሚኒስቴር እና የአዲስ አበባ ከተማ አስተዳደር ትምህርት ቢሮ፡፡

ወንድወሰን አዳነ፡፡ (1995)፡፡ "አማርኛን በሁለተኛ ቋንቋነት ለማስተማር የሥነጽሑፋዊ ይዘቶች ፋይዳ፣ አመራረጥ እና አደረጃጀት፡፡" አማርኛን በሁለተኛ ቋንቋነት ለማስተማር የተቀረጹትን የ7ኛ እና የ8ኛ ክፍል መርሃትምህርቶች ለማሻሻል በተዘጋጀ አውደ ጥናት ላይ የቀረበ፣ አዲስ አበባ፣ ሥ/ት/ዝ/ጥ/ም ኢንስቲቲዩት፡፡

ዓለም እሸቱ። (2001)። *ተንከለኛው ዱዱ፡ ሌሎችም የህጻናት ታሪኮች*። አዲስ አበባ፣ አልፋ አታሚዎች።

ዓለም እሸቱ። (2003)። *አያ ጅቦ እና ጎረቤቶቹ፡ ሌሎችም የህጻናት ታሪኮች* ። አዲስ አበባ፣ አልፋ አታሚዎች።

ዘመንፈስ ባራኪ። (1991)። "በስነ-ጽሑፍ አማካይነት አማርኛ ቋንቋን በማስተማር የአጭር ልቦለድ ሚና፣ በ11ኛ ክፍል ተማሪዎች ላይ የተካሄደ ጥናት።" (ያልተተመ የማስተርስ ዲግሪ ማሟያ ጽሑፍ)። አዲስ አበባ ዩኒቨርስቲ፣ ድህረ ምረቃ ትምህርት ቤት፣ አዲስ አበባ።

የህዝብ ተወካዮች ምክር ቤት። (1992)። *የተሻሻለው የቤተሰብ ህግ*። አዲስ አበባ፣ ብርሃንና ሰላም ማተሚያ ድርጅት።

የህጻናት፣ ወጣቶችና ቤተሰብ ደህንነት ድርጅት። (1984)። *የህጻናት መብቶች ኮንቬንሺን*። አዲስ አበባ፣ ብርሃንና ሰላም ማተሚያ ቤት።

ዮናስ አድማሱ። (1991)። *ሥነጽሑፍ በቋንቋ ጥናት ትምህርት ሊኖረው የሚችለው ሚና/ችግሩ ምንድን ነው? የቋንቋዎች ጥናት ተቋም ዘጠነኛው ዓመታዊ ጉባኤ ኀሮሲዲንግ*፣ (ገጽ 119-124)። የቋንቋዎች ጥናት ተቋም፣ አዲስ አበባ ዩኒቨርስቲ።

ዳዊት ፍሬህይወት። (2000)። "በደቡብ፣ በቤንሻንጉል ጉምዝና በጋንቤላ ክልሎች ለመጀመሪያ ደረጃ ሁለተኛ እርከን (7ኛና 8ኛ ክፍል) ተማሪዎች በተዘጋጁ የአማርኛ መማሪያ መጻህፍት ውስጥ የተካተቱት ስነጽሑፋዊ ስራዎች አመራረጥ እና አደረጃጀት።" (ያልታተመ የማስተርስ ዲግሪ ማሟያ ጽሑፍ)። አዲስ አበባ ዩኒቨርስቲ፣ የሰብአዊ ሳይንሶች ፋኩልት፣ አዲስ አበባ።

ጌትነት ታፈረ። (1998)። "ልቦለድን በመጠቀም በክፍል ውስጥ የአንብቦ መረዳት ትምህርት አቀራረብ ፍተሻ።" (ያልታተመ የማስተርስ ዲግሪ ማሟያ ጽሑፍ)። አዲስ አበባ ዩኒቨርስቲ፣ የቋንቋዎች ጥናት ተቋም፣ አዲስ አበባ።

ፈቃደ አዘዘ። (1991)። አንዳንድ ነጥቦች ስለሁለተኛ ደረጃ ትምህርት ቤቶች የአማርኛ ቋንቋ ትምህርት ዓላማዎች፣ ስለሥርአተ ትምህርቶች፣ ስለመማሪያ መጻህፍት እና ስለ ሥነጽሑፍ ሚና በቋንቋ ትምህርት። *የቋንቋዎች ጥናት ተቋም ዘጠነኛው ዓመታዊ ጉባኤ ኀሮሲዲንግ*፣ (ገጽ 102-118)። የቋንቋዎች ጥናት ተቋም፣ አዲስ አበባ ዩኒቨርስቲ።

ፋንታሁን እንግዳ። (1993)። *ታውኔታዊ መዝገበ-ቃላት እና ብያኔዎቻቸው*። አዲስ አበባ፣ ብርሃንና ሰላም ማተሚያ ድርጅት።

Abadiano, R., and Turner, J. (2015). Reading fluency: The road to developing efficient and effective readers. *The NERA journal*,

41(1), 50-56. Retrieved on August 22, 2016 from https://www. yumpu.com/en/document/view/33446041/.

Akbar, R., Hanan, A., Abdulmohsin, A., and Taiba, M. (2015). Does e-reading enhance reading fluency? *English Language Teaching*, 8(5),195-207. Retrieved on August 22, 2016 from http://www.Cc senet.org/journal/index.php/elt/article/view/47961/256.

Allington, R. L. (2014). How reading volume affects both reading fluency and reading achievement. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 7(1), 13-26. Retrieved on June 24, 2016 from http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1053794.Pdf.

Applegate, M. D., Anthony, J. A., and Virginia, B. M. (2009). She's my best reader; she just can't comprehend: Studying the relationship between fluency and comprehension. *The Reading Teacher*, 62 (6),512-521. Retrieved on January 29, 2015 from https://www. thoughtfulliteracy.com.

Basaran, M. (2003). Reading fluency as an indicator of reading comprehension. *Educational Sciences: Theory & Practice*,13 (4), 2287-2290. Retrieved on February 15, 2015 from www.Edam. com.tr/estp.

Bertills, Y. (2003). Beyond indentification: Proper names in children's literature (Unpublished doctoral dissertation, Abo Akademi University, Finalnd). Retrieved on June 13, 2014 from http://www.abo.fi/fakultet/ media /8011/hus10122015.pdf.

Black, A., and Stave, A. M. (2007). A Comprehensive guide to readers theatre: Enhancing fluency and comprehension in middle school and beyond. *International Reading Association*. Retrieve d on April 21, 2014 from https://eric.ed.Gov/?id=ED495934.

Calet N., Sylvia D., and Nicolás, G. (2015). A cross-sectional study of fluency and reading comprehension in Spanish primary school children. *Journal of Research in Reading*, 38(3), 272—285. Retrieved on August 6, 2016 from http://onlinelibrary.wiley.com /doi/.

Callard, K. (2010). Using reader's theater to increase third graders' reading fluency, comprehension, and motivation. (Unpublished Doctoral dissertation, Nova Southeastern University, Fischler

School of Education and Human Services). Retrieved on March 11, 2015 from http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download? doi= 10.1.1.522.4238&rep=rep1&type=pdf.

Cambourne, B. (1988). *The whole story: Natural learning and the acquisition of literacy in the classroom*. New York: Ashton Scholastic. Retrieved on April 14, 2015 from https://s3-eu-we st-1.amazonaws.com/6hvynpc1hm1z8n4/.

Chang, A. (2012). Improving reading rate activities for EFL students: timed reading and repeated oral reading. *Reading in a Foreign Language*, 24(1), 56—83. Retrieved on February 15, 2015 from http://nflrc.hawaii.edu/rfl.

Chang, A. and Sonia, M. (2009). Improving reading rates and comprehension through timed repeated reading. *Reading in a Foreign Language*, 25(2), 126—148. Retrieved on February 15, 2015 from http://nflrc.hawaii.edu/rfl.

Chang, J. (2009). The role of children's literature in the teaching of english to young learners in Taiwan. (Unpublished doctoral dissertation, University of Waikato, New Zealand). Retrieved on March 23, 2014 from http://www.asian-efl-journal.com/Thesis _Chang.pdf.

Christmas, D., Chinyoka, K., and Mambeu, J. (2013). Vygotsky's zone of proximal development theory: What are its implications for mathematical teaching? *Greener Journal of Social Sciences*, 3 (7), 371-377. Retrieved on May 17, 2015 from http://www. gjournals.org/GJSC/GJSC%20PDF/2013/August/052213632%20D enhere%20et%20al.pdf.

Ciecierski, L. M., and William, P. B. (2015). Using authentic literature to develop challenging and integrated curriculum. *Middle School Journal*, 4 (8),17-25. Retrieved on December 1, 2015 from http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1059797.pdf.

Cohen, J.(2011). Building fluency through the repeated reading method. *English Teaching Forum*, 3, 3-27. Retrieved on October 21, 2015 from http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ962385.Pdf.

Cremin T., Kathy, G., Louise, B., Emma, G., and Roger, M. (2006). Connecting drama and writing: Seizing the moment to write.

Research in Drama Education, 11(3), 273-291. Retrieved on January 29, 2015 from http://oro.open.ac.uk/9778/1/9778.pdf.

Dalton, K. (2013) *The effects of implementing a reader's theatre intervention in a first grade classroom*. Estern Illion University. Retrieved on November 18, 2015 from http://www.eiu.edu /resea rchinaction/pdf/Kristlyn_Dalton_Paper.pdf.

Darwish, A. (2015). Literacy and children's literature: Evidence from actual classroom practice. *Journal of Education and Training Studies*, 3(1), 78-83. Retrieved on November 18, 2015 from http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1054888.pdf.

Dereje Melaku. (1994). The state of children's literature in Amharic (Unpublished masters thesis) Addis Ababa University, Department of Foreign Languages and Literature, Addis Ababa.

DeStefano, J. and Nawsheen, E. (2010). *Using opportunity to learn and early grade reading fluency to measure school effectiveness in Woliso, Ethiopia*. Washington: Educational Quality Improvement Program. Retrieved on November 18, 2015 from http://www .equip123.net/docs/e2-SchoolEffectivenessInEthiopiaCS.pdf

DÖrnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press.

Drew, I. (2013). Linking readers theatre to CLIL in foreign language education. *Nordic Journal of Modern Language Methodology*, 9 (4), 43-61. Retrieved on November 16, 2015 from http://www. unifg.it/sites/default/files/allegatiparagrafo/20-01-2014/drew_readers _theatre_and_clil.pdf.

Egmon, B., and Daniel, B. (2008). The effect of reader's theater on the fluency and comprehension of english language learners. *The Journal of Effective Teaching*, 9, (1), 35-60. Retrieved on April 5, 2015 from http://www.fortbendisd.com.

Ertem, I. S. (2010). The effect of electronic story books on struggling fourth graders' reading comprehension. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 9 (4), 140-155. Retrieved on February 9, 2015 from http://www.tojet.net/articles/v9i4/ 9414 .pdf.

ESRC (2010). Reading comprehension: Nature, assessment and teaching. *Centre for Reading and Language*. Retrieved on April 5, 2015 from http://eprints.lancs.ac.uk/50134/1/ESRCcomprehensionbooklet.pdf.

Gladus, L. (2002). The use of literary text in primary level language teaching in Hong Kong. *Hong Kong Teachers' Center Journal*, 1(1), 172-179. Retrieved on September 8, 2013 from http://edb.org.hk/hktc/download/journal/j1/2_1.3.pdf.

Glenberg, A. M. (2011). How reading comprehension is embodied and why that matters. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 4(1), 5-18. Retrieved on April 5, 2015 from http://www.iejee.com.

Grabe, W. (2010). Fluency in reading - Thirty five years later. *Reading in a Foreign Language*, Teacher, 22 (1), 71-83. Retrieved on September 3, 2015 from http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ887878.Pdf.

Haskins, T., and Vincent, A. (2014). Toward a reliable measure of prosody: An investigation of rater consistency. *International Journal of Education and Social Science* 1(5), 102-112. Retrieved on February 15, 2015 from http:// www.ijessnet.com.

Hornerya, S., Marjorie, S., Danielle, T., Rhonda, G., and Alexander, S. (2014). Enhancing reading skills and reading self-concept of children with reading difficulties: Adopting a dual approach intervention. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*,14,131-143. Retrieved on January 12, 2015 from http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1041670.pdf.

Hsu, M. H. (2011). Readers theater in ELT classrooms: How it can be used in Taiwan elementary school. *Chia-Nan-Annual Bulletin*, 37, 456-470. Retrieved on February 5, 2015 from http://ir.cnu.edu.tw/retrieve/45335/37_456_470.pdf.

Hudson, R., Holly, B., and Paige, C. (2005). Reading fluency assessment and instruction: What, why, and how? *The Reading Teacher*, 58 (8), 702-714. Retrieved on January 29, 2015 from http://www.fcrr.org/publications/publicationspdffiles/hudson_lane_pullen_readingfluency_2005.pdf.

Hussien, A. M. (2014). The indicating factors of oral reading fluency of monolingual and bilingual children in Egypt. *International Education Studies*, 7(2), 75—90. Retrieved on November 19, 2015 from http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1068909.pdf.

Jin, J. M., and Lee, D. (2013). The effects of using creative readers' theater scripts on primary english education. *Primary English Education*, 19(3), 31-56. Retrieved on April 17, 2015 from https://eric.ed.gov.

Kaiser, N., and Sharmin, S. (2013). Pedagogical value of contemproary subcontinental literature in language class/ teaching language. *International Journal of Research in Social Sciences*, 1(1), 16-24. Retrieved on May 2, 2015 from http://www.ijsk.org/ijrss-volume-1/.

Kariuki, P., and Rhymer, S. (2012). *The effects of readers' theatre-based and tradition-based instruction on sixth-grade students' comprehension at a selected middle school*. Paper presented at the Annual Conference of the Mid-South Educational Research Association, Lexington Kentucky, November 7-9. Retrieved on February 5, 2015 from http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED537896

Khatib, M., and Rahimi, A. H. (2012). Literature and language teaching. *Journal of Academic and Applied Studies*; 2(6), 32-38. Retrieved on October 3, 2013 from http://www.Academians.org/ Media /Default/Articles/June2012/June4.pdf.

Khatib, M., and Seyyedrezaei, S. H. (2013) Short story based language teaching (SSBLT): A literature-based language teaching method. *International Journal of Basic Sciences and Apllied Research*, 2(2), 155-159. Retrieved on January 29, 2015 from http://isicenter.org/fulltext/paper-49.pdf.

Kim, Y.G., and Richard, K.W. (2015) Text (Oral) reading fluency as a construct in reading development: An investigation of Its mediating role for children from grades 1 to 4. *Scientific Studies of Reading*, 19(3), 224-242. Retrieved on December 7, 2016 from http://dx.doi.org/10.1080 /1.

Klauda, S., and Guthrie, J. T. (2008). Relationships of Three Components of Reading Fluency to Reading Comprehension. *Journal of Educational Psycholigy*, 100(2). Retrieved on

December 22, 2014 from https://www.researchgate.net/publica tion/228652536

Konza, D. (2014). Teaching reading: Why the "Fab Five" should be the "Big Six". *Australian Journal of Teacher Education*, 39 (12), 153-169. Retrieved on December 1, 2015 from http://files.eric. ed.gov/fulltext/EJ1047077.pdf.

Kuhn, M. (2004). Helping students become accurate, expressive readers: Fluency instruction for small groups. *The Reading Teacher*, 58 (4), 338-344. Retrieved on February 8, 2015 from http://webpages.uncc.edu/~amedina1/Fluency/Kuhn%20'04%20Fl uency.pdf.

Kuhn, M., and Stahl, S. (2000). Fluency: A review of developmental and remedial strategies. *The Journal of Educational Psychology*, 95, 1-19. Retrieved on May 12, 2014 from http://c iteseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.565.7471&rep =rep1&type=pdf.

LaBerge, D., & Samuels, S.J. (1974). Toward a theory of automatic processing in reading. *Cognitive Psychology*, 6, 193-323. Retrieved on May12, 2014 from http://www.sciencedirect.Com/s cience/journal.

Lazar, B. (1993). *Literature and language teaching: A gide for teachers.* Cambridge: Cambrdige University Press.

Leil, Y., David, L. S., and Raphiq I. (2014). How does speed and accuracy in reading relate to reading comprehension in Arabic? *Psicológica*, 35, 251-276. Retrieved on November 19, 2015 from www.uv.es/revispsi/articulos2.14/5ABULEIL.pdf.

Lensie Bekele. (2005). Children's literature: Its impact on the mind of the child reader (Unpublished master's thesis). Addis Aabab University, Department of Foreign Language and Literature, Addis Ababa.

Lin, Y. (2015). Using readers theater as a facilitator in elementary school english training. *Journal of Education and Learning*, 4(2), 43—52. Retrieved on November 19, 2015 from http://files.eric. ed.gov/fulltext/EJ1075166.pdf.

Lopera, M., S. (2014). Motivation conditions in a foreign language reading comprehension course offering both a web-based modality and a face-to-face modality. *Issues in Teachers' Professional Development*, 16(1), 89-104. Retrieved on July 7, 2015 from http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1053732.pdf.

Martinez, M., Nancy, L., and Susan, S. (2002). "I never thought I could be a star": A readers theatre ticket to fluency. *The Reading Teacher*, 52 (4), 326-334. Retrieved on January 29, 2015 from http://www-cache.pbs.org/teacherline/courses/rdla150/docs/c1s3_11ineverthought.pdf.

McKay, M. E. (2008). Readers theater-Take another look-It's more than fluency instruction. *Learning Landscapes*, 2(1), 131-144. Retrieved on January 29, 2015 from http://www.learninglandscapes.ca/images/documents/ll-no3/memckay.pdf.

McNab, C. (1989). *Language policy and language practice: Implication dlemmas in Ethiopian education* (Doctoral dissertation). University of Stockholm, Institute of International Education, Netherland.

Moore, A., Joseph, D., and Elizabeth, A. (2010). Using opportunity to learn and early grade reading fluency to measure school effectiveness in Ethiopia, Guatemala, Honduras, and Nepal. Washington: Educational Quality Improvement Program. Retrieved on November 19, 2015 from http://www.equip123.net/docs.

Moran, K. J. (2006). Nurturing emergent readers through readers theater. *Early Childhood Education Journal*, 33(5), 317-323. Retrieved on February 4, 2015 from https://teacherspondering.files.wordpress.com/2014/07/readers_theatre-article.pdf.

Mraz, M., William, N., Safronia, C., Rent, B., Stephan S., and William, R. (2013). Improving oral reading fluency through readers theatre. *Reading Horizons*, 52(2), 163-180. Retrieved on November 19, 2015 from http://scholarworks.wmich.edu/reading_horizons/vol52/iss2/5/.

Muijs, D. (2004). *Doing quantitative research in education*. London: sage Publications.

Mustafa, Y., Kasi, Y., Seyit, A., Timothy, R., Shawn, F,. and Belinda, Z. (2014) The relationship between reading fluency and reading comprehension in fifth-grade Turkish students. *International Journal of School and Educational Psychology*, 2:1, 35-44. Retrieved on November 19, 2015 from http://dx.doi.org/10.1080 /21683603.2013.854187.

National Educational Assessment and Examinations Agency (NEAEA). (2013) Ethiopian 4th National Learning Assessment of Grade 4 and 8 Pupils: Data Analytic Report. Addis Ababa: Author.

National Institute of Child Health and Human Development (NICHHD). (2000). Report of the National Reading Panel, Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction. Washington DC: U.S. Government Printing Office. Retrieved on February 9, 2015 from https://www.nichd. nih.gov/publiccations/pubs/nrp/doc uments/report.pdf.

National Organization for Examinations (NOE). (2004). Ethiopian second national learning assessment of grade 4 students. Addis Ababa: Author.

National Organization for Examinations. (2008). Ethiopian third national learning assessment of grade 4 students. Addis Ababa: Author.

Norton, D. E. and Norton, S. E. (1999). *Through the eyes of a child.* New Jersey: Prentice-Hall, Inc.

Odonnell,G., and Margo, H. (1999). Introduction: Social constructionism and Its critics. *Theory Psychology*, 11(3), 291—296. Retrieved on August 6, 2015 from http://people.ucalgary.ca/~stam/pdf/SC_a nd_Critics.pdf.

Pagan, S., and, Monique, S. (2014). Involving parents in a summer book reading program to promote reading comprehension, fluency, and vocabulary in grade 3 and grade 5 children. *Canadian Journal of education*, 37(2), 231—266. Retrieved on December 1, 2015 from http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1057959 .pdf.

Paige, D., and, Theresa, M. (2014). Reading fluency in the middle and secondary grades. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 2014, 7(1), 83-96. Retrieved on January

29, 2015 from http://www.iejee.c om/index/makale_indir/119/read ing-fluency-in-the-middle-and-secondary-grades.

Papalia, D. E., and Wendkes, O. (1990). *A child's world.* New York: York Graphic Services, Inc.

Pardo, L. S. (2004). What every Teacher Needs to Know about Comprehension. *The Reading Teacher,* 58(3), 272-280. Retrieved on November 14, 2015 from https://ftp.learner.Org/w orkshops/teachreading35/pdf/teachers_know_comprehension.pdf.

Pikulski, J., and Chard, D. (2003). Fluency: The bridge from decoding to reading comprehension. *The Reading Teacher* (58), 6, 510-519. Retrieved on January 29, 2015 from http://literacy how.com/wp-content/uploads/2013/08/Pikulski-Fluency.pdf.

Pikulski, J., and Chard, D. (2005). Fluency: Bridge between decoding and reading comprehension. *The Reading Teacher,* 58 (6), 167-198. Retrieved on February 8, 2015 from https://www.edu place.com/state/author/pik_chard_fluency.pdf.

Piper, B. (2010). Ethiopia early grade reading assessment. Data analysis report: Language and early learning. North Carolina: RTI International. Retrieved on February 11, 2015from https://www. usaid.gov/sites/default/files/documents/1860/Ethiopia.

Piper, B., Leila S., and Barbara, T. (2016). Oral reading fluency and comprehension in Kenya: reading acquisition in a multilingual environment. *Journal of Research in Reading,* 39 (2), 133-152. Retrieved on November15,2016 from https://www.Deep dyve.com.

Poe, E. A. (2013). *From children's literature to readers theatre.* Chicago: American Library Association.

Rasinski, T. (2004). *Assessing reading fluency.* Hawai'i: Pacific Resources for Education and Learning. Retrieved on July 3, 2014 from http://literacyconnects.org/img/2013/03/Assessing-Reading-Fluency-by-Timothy-Rasinski.pdf.

Rasinski, T. (2014). Fluency matters. *International Electronic Journal of Elementary Education,* 7(1), 3-12. Retrieved on January 29, 2015 fromfile:///C:/Users/Hirut%20Amha/Downloads/IEJEE_55 12a29e13a69_last_article_5516a0712a949%20(1).pdf.

Rasinski, T. (2015). *Why reading fluency should be hot*! New Orleans : Center for Development and Learning. Retrieved on June 17, 2015 from http://www.cdl.org/wp-content/uploads/2015/02/Why-Fluency-Matters.pdf.

Rasinski, T., Susan, H., and Marie, B. (2008). Teaching reading fluency to struggling readers — Method, materials, and evidence. *Reading and Writing Quarterly*, 58, 1-27. Retrieved on November 2,2015fromhttp://accelerating-literacy-learning.edu .au/files/52d258db98d66.pdf.

Rasinski, T., and Chase, Y. (2015). Fluency matters. *The Connecticut Reading Association Journal*, 3(1), 21-26. Retrieved on January 29, 2015 from http://www.thebestclass.org/uploads/5/6/2/4/562 49 715/craj-v3n1-3featurerasinski.pdf.

Ravid, D., and Yael, E. M. (2007). Prosodic reading, reading comprehension and morphological skills in Hebrew-speaking fourth graders. *Journal of Research in Reading*, 30 (2), 140-156. Retrieved on June 17, 2015 from https://www.Research gate.net.

RTI International. (2014). Ethiopia 2014 early grade reading assessment report of findings. North Carolina: RTI International. Retrieved on January 7, 2015 from http://pdf.usaid.gov/pdf_docs/PA00M HT3.pdf.

Rushton, S. P., Janice, E., and Ruby, Z. (2003). Connecting Brian Cambourne's Conditions of Learning Theory to Brain/Mind Principles: Implications for Early Childhood Educators. *Early Childhood Education Journal*, Vol. 31, No. 1,11-21. Retrieved on June 23, 2015from http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/downl oad?doi=10.1.1.476.7417&rep=rep1&type=pdf.

Samuels, S. J. (1979). The method of repeated reading. *The Reading Teacher*, 32, 403-408. Retrieved on January 29, 2015 from http://learningfestivalreadla.wiki.westga.edu/file/view/The%2520Me thod%2520of%2520Repeated%2520Reading%2520Article.pdf.

Sell, J. P. (2005). Why teach literature in the foreign language classroom? *Journal of Research and Innovation in the Language Classroom*, 15(1), 86-93. Retrieved on October 10, 2013from http://encuentrojournal.org/textos/11_Sell.pdf.

Shiraz, M. P., and Ebrahim, E. L. (2014). The effect of project-based activities on intermediate EFL students' reading Comprehension ability. *The Journal of Effective Teaching*, 14, (3), 38-54. Retrieved on December 1, 2015 from http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1060442.pdf.

Taguchi, E., Greta G., Miyoko T., and Kirsten S. (2012). Assisted repeated reading with an advanced-level Japanese EFL reader: A longitudinal diary study. *Reading in a Foreign Language*, 24(1), 30—55. Retrieved on June 13, 2015 from http://nflrc.hawaii.edu/rfl/April2012/articles/taguchi.pdf.

Thom, N.T. (2008). Using literary texts in language teaching. *Journal of Foreign Languages*, 24(1), 120-126. Retrieved on July 13, 2015 from http://tapchi.vnu.edu.vn/2_208_NN/6.pdf.

Topping, K. J. (2014). Paired reading and related methods for improving fluency. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 7(1), 57-70. Retrieved on January 29, 2015 from http://www.iejee.com/index/makale/117/paired-reading-and-related-methods-for-improving-fluency.

Tovli E. (2014). "The joy of reading" - An intervention program to increase reading motivation for pupils with learning disabilities. *Journal of Education and Training Studies*, 2(4), 69—84. Retrieved on July 8, 2015 from http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1055127.pdf.

Trainin, G., and Nancy, A. (2006). *Readers theatre: A viable reading strategy?* University of Nebraska, Lincoln. Retrieved on December 15, 2014 from https://www.ResearchgateNet/publication.

Tsou, W. (2011). The application of readers theater to FLES (Foreign language in the elementary schools) reading and writing. *Foreign Language Annals*, 44 (4), 727-748. Retrieved on January 8, 2015 fromhttp://onlinelibrary.wiley. com/doi/10.1111/j.1944-9720.2011.01147.x/abstract.

Tunmer, W. E. (2008). The cognitive foundations of learning to read: A conceptual framework for teaching beginning reading. Massey University: Retrieved on November 18, 2015 from https://www.sedl.org/reading/fram ew or k/framework.pdf.

Tunskul, T., and Chatraporn, P. (2016). The english oral reading fluency test: Relationships to comprehension and test takers' attitudes. *Language Education and Acquisition Research Network Journal*, 9 (1), 25-44. Retrieved on December, 18, 2016 from http://164.115.22.25/ojs222/index.Php/LEARN/article/iew/457.

Veenendaal, N. J., Margriet, A. G., and Ludo V. (2014). The role of speech prosody and text reading prosody in children's reading comprehension. *British Journal of Educational Psychology*, 84, 521—536 Retrieved on November 29, 2015 from www. wileyonlinelibrary.com.

Vuran, S. (2014). Stories about children with disabilities: The writing process and the opinions of the storywriters. *Eurasian Journal of Educational Research*, 55, 137-158. Retrieved on January 29, 2015from http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1060498.pdf.

Vygotsky, L. (1978). Interaction between learning and development. *in Mind and Society*, (pp.79-91). Cambridge, MA: Harvard University Press. Retrieved on March 29, 2015 from http://www.psy. cmu.edu/~siegler/vygotsky78.pdf

Weih, T. G. (2015). How to select books for teaching to children: taking a critical look at books through a pedagogical lens. Institute of Education, Massey University. Retrieved on December 1, 2015 from http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED554313.pdf.

Willcutt, J.R. (2007). Arts for academic achievement: A brief review of research on readers' theatre. *Center for Applied Research and Education Improvement*, University of Minnesota. Retrieved on July 16, 2014 from http://conservancy.umn.edu/handle/11299/143645.

William, A.K., and Kelly, M. (1983). *Introductory to child psychology*. Milwake: The Bruce Publishing Company.

Willingham, D.T. (2007).The usefulness of brief instruction in reading comprehension strategies. *American Educator*, Winter, 2007,39-50. Retrieved on January 29, 2015 from http://www.aft.org/sites/default/files/periodicals/CogSci.pdf.

Worthy, J., and Karen, P. (2002). "I thought about it all night": Readers theatre for reading fluency and motivation. *The Reading Teacher*, 56, 294-297. Retrieved on April 7, 2015 from https://www.re searchgate.net/publication.

Wu, C., and Hsin, H. Y. (2012) Applying reader's theater to develop EFL children oral reading fluency and to promote their learning motivation. *Nordic Journal of Modern Language Methodology*, 8 (2), 59-77. Retrieved on January 29, 2015 from http://140.127. 82.166/retrieve/14850/59.pdf.

Yamashita, J., and Shingo, I. (2010). Examining reading fluency in a foreign language: Effects of text segmentation on L2 readers. *Reading in a Foreign Language*,22 (2), 263—283. Retrieved on January 7, 2015 from http://nflrc.hawaii.edu/rfl/October2010/arti cles/yamashita.pdf.

Young, C., and James, N. (2014). Considering the context and texts for fluency: Performance, readers theater, and poetry. International *Electronic Journal of Elementary Education*, 7(1), 47-56. Retrieved on May 3, 2016 fromhttp://files.eric.ed.Gov/fulltex t/EJ1053600.pdf.

Young, C., and Rasinski, T. (2009). Implementing readers theatre as an approach to classroom fluency instruction. *The Reading Teacher*, 63 (1), 4-13. Retrieved on January 29, 2015 from http://onlineli brary.wiley.com.

Yildiz, M., Kasim, Y., Seyit, A., Timothy, R., Shawn, F., and Belinda, Z. (2014). The relationship between reading fluency and reading comprehension in fifth-grade turkish students. *International Journal of School & Educational Psychology*, 2 (1), 35-44. Retrieved on February 15, 2016 from http://www. tandfonline.com/loi/usep20.

አባሪዎች

በስፖትላይት አሳታሚዎች የተዘጋጁ ተከታታይ የልጆች መጻሕፍት

የንባብ ጓደኛዬ

መጽሐፍ 1 ቅንጂ ቀይ ዶሮ	መጽሐፍ 7 ብልኋ ልጅ
መጽሐፍ 2 ጫጩት ሚጪጪዋ	መጽሐፍ 8 የበጋ ህልሞች
መጽሐፍ 3 አንበሳውና አይጧ	መጽሐፍ 9 የቬኑስ ነጋዴ
መጽሐፍ 4 ቀበሮውና ቁኝ ፍየል	መጽሐፍ 10 አስራ ሁለተኛው ለሊት
መጽሐፍ 5 ላሚ ቦራ	መጽሐፍ 11 ሮሚዮና ጁልዬት
መጽሐፍ 6 ወባቷ ማላን	መጽሐፍ 12 ሐምሌት

ስፖትላይት ተከታታይ የስነምግባር ታሪኮች

መጽሐፍ 1 ንጹህ ነኝ	መጽሐፍ 9 የአበቦቹ ታሪክ
መጽሐፍ 2 ታማኙ	መጽሐፍ 10 ማንም የለም
መጽሐፍ 3 አልታሸው ዜሮ	መጽሐፍ 11 የአዛውንቱ ትዝታዎች
መጽሐፍ 4 አችላለሁ	መጽሐፍ 12 አትክልተኛው
መጽሐፍ 5 ሁሉም ዋጋ አለው	መጽሐፍ 13 እውነተኛ ጓደኛ
መጽሐፍ 6 በሰዓቱ እገኛለሁ	መጽሐፍ 14 ድልድዩ ጠጋኙ
መጽሐፍ 7 ህይወት አትራፊው	መጽሐፍ 15 ወንድም አለም
መጽሐፍ 8 የማይዋሸው	

ስፖትላይት ተከታታይ የጠቅለላ እውቀት ታሪኮች

መጽሐፍ 1 እኔና ሰውነቴ	መጽሐፍ 9 ራሴን እጠብቃለሁ
መጽሐፍ 2 መሠረታዊ ፍላጎቶቼ	መጽሐፍ 10 ቀለማት
መጽሐፍ 3 ቤተሰቦቼ	መጽሐፍ 11 ሰማይና መሬት
መጽሐፍ 4 የኛ ቤት	መጽሐፍ 12 ቀናትና የአየር ሁኔታ
መጽሐፍ 5 ጎረቤቶቼ	መጽሐፍ 13 ተክሎች
መጽሐፍ 6 ሰዎች ይወዱኛል	መጽሐፍ 14 እንስሳት
መጽሐፍ 7 ትምህርት ቤቴ	መጽሐፍ 15 መጓጓዣዎቻችን
መጽሐፍ 8 ጠቃሚ ቦታዎች	

Spotlight

9 789994 440306 >

ጥንቸልና ኤሊ

አባሪ 1፡ ለጥናቱ የተመረጡ ታሪኮች ቅጂ

Spotlight Publishers

ስፖትላይት የትምህርት ማበልጸጊያ ማኅበል
ስልክ 251 118-95-69 85
ሞባይል 0936-68 66-68
የፖ.ሳ.ቁ 150410፣ ስድስት ኪሎ፣ አዲስ አበባ፣ ኢትዮጵያ
spotlightpublishers@gmail.com
www.spotlightpublishers.com

© ስፖትላይት አሳታሚዎች 2006
መብቱ በህግ የተጠበቀ ነው። ይህን መጽሐፍ በሙሉም ሆነ በከፊል ያለ አሳታሚው
የጽሑፍ ፍቃድ ፣ በኤሌክትሮኒክስ ፎርም፣ በጽሑፍ፣ በምስል፣ በድምጽም ሆነ በማንኛውም
መልኩ ማባዛት፣ ማሰራጨትና ለሌሎች ማስተላለፍ የተከለከለ ነው።

የመጀመሪያ ዕትመት - 2006

ISBN 978-99944-4-030-6

አርታኢ - ሀሳለም ጌታቸው
ስዕል - መክብብ ደጋቸው
ግራፊክ ዲዛይን - መሀረቡ ጉዱ
የኮምፒውተር ጽሁፍ - ዘሀበቻ ሽፈራው

አሳታሚ - ስፖትላይት አሳታሚዎች
አታሚ - አልፋ አታሚዎች

ብቸኛ አከፋፋይ - ስፖትላይት መጻሕፍት መደብር

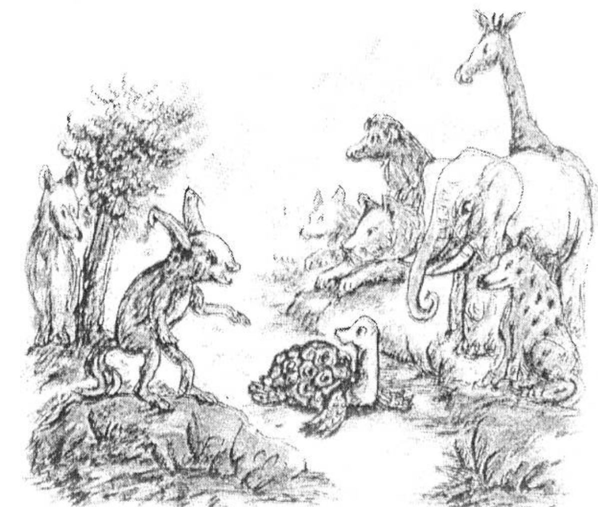
ጥንቸልና ኤሊ

በድሮ ጊዜ በጫካ ውስጥ የሚኖር አንድ ጥንቸል ነበረ። ጥንቸሉም "በጣም ጎበዝ ነኝ። ኃይለኛ ነኝ" እያለ ጉራውን ይነዛ ነበር።

3

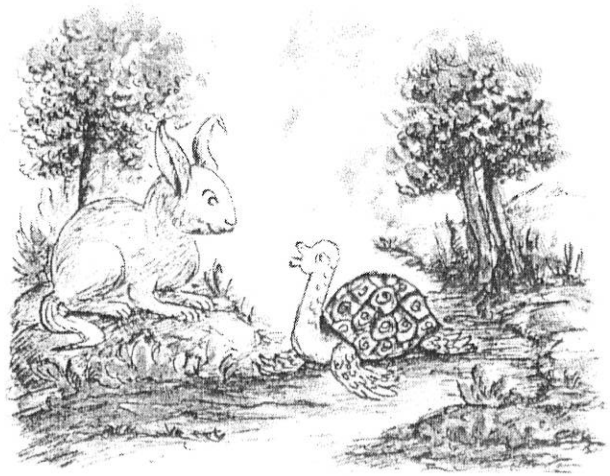
ከዕለታት አንድ ቀን፣ "በአለም ላይ ፈጣኑ ሯጭ እኔ እንደሆንኩ ታውቃላችሁ?" ሲል እንስሳቱን ጠየቃቸው።

4

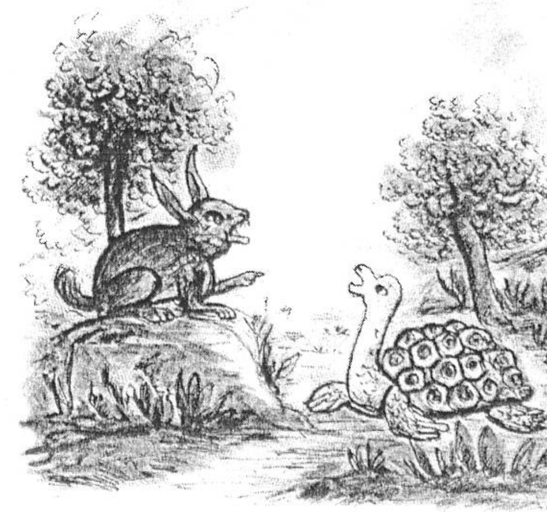


ጥንቸል ስለራሱ ፈጣንነት በጉራ እየተናገረ እያለ ኤሊ በአጠገቡ ሲያልፍ ተመለከተ። "እዩት ይሄን ቀርፋፋ፣ በአለም ላይ ካሉት እንስሳት በሙሉ አንደኛ ቀርፋፋ እኮ እሱ ነው" አለ።

5



ኤሊ በጥንቸል ንግግር ተናደደ። እናም በንዴት ጥንቸልን፣ "እንወዳደርና እውነቱ ይለያል" አለው።



ጥንቸል በኤሊ ምላሽ በጣም ሳቀ። "ከኔ ጋር መወዳደር ትፈልጋለህ?" ብሎ ኤሊ ላይ ቀለደበት። "ታዲያ መቼ እንወዳደር?" ብሎም አፌዘበት።

ወዲያው የውድድሩ ወሬ በሁሉም የዱር አራዊት ዘንድ ተሰማ። አንዳንዶቹ በኤሊ ድፍረት በጣም ተገረሙ። አንዳንዶቹ፣ "ውድድር አይደረግ፣ ኤሊ ሊያሸንፍ አይችልም" አሉ። በመጨረሻ ግን ውድድሩ እንዲደረግ ተወሰነ። ሰዓት ተቆረጠ። የመወዳደሪያ ሜዳም ተዘጋጀ።

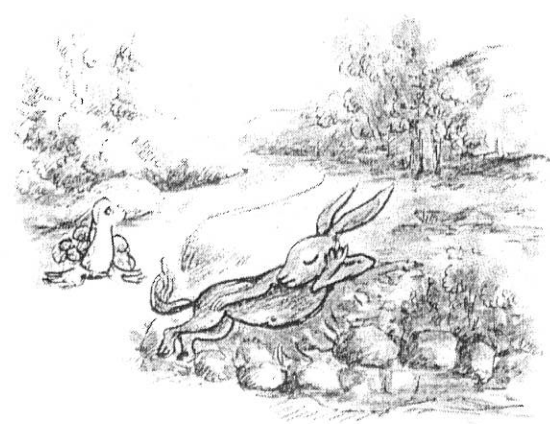
የውድድሩ ቀን ሲደርስ ሁሉም የዱር አራዊት ተሰበሰቡ። ጥቂቱ የጥንቸል ደጋፊዎች ነበሩ። ጥንቸል በጣም ጉረኛ ስለነበረ ተናደውበት ኤሊን የሚደግፉት ግን ብዙ ነበሩ። ዝንጀሮ እና ቀበሮ ደግሞ የውድድሩ ዳኞች ሆነው አሸናፊው በጥሶት የሚገባውን ገመድ ማዘጋጀት ጀመሩ።

ዝግጅቱ ከተጠናቀቀ በኋላ ውድድሩ ተጀመረ። ጥንቸል በአንድ ጊዜ ተፈተለከ።

10

ከጥቂት ጊዜ በኋላ ጥንቸል ወደኋላ ዞሮ ሲመለከት ኤሊ ውድድሩ ከተጀመረበት አካባቢ ትንሽ ነበር እልፍ ያለው። በዚህን ጊዜ ጥንቸል፣ “ኤሊ በጣም ወደኋላ ቀርቷል። እኔ ጋ ለመድረስ ረዥም ጊዜ ይወስድበታል። ትንሽ አረፍ ልበል” አለ። ከዚያም የተደላደለ ቦታ ፈልጎ ጋደም አለ። ብዙም ሳይቆይ ኃይለኛ እንቅልፍ ወሰደው።

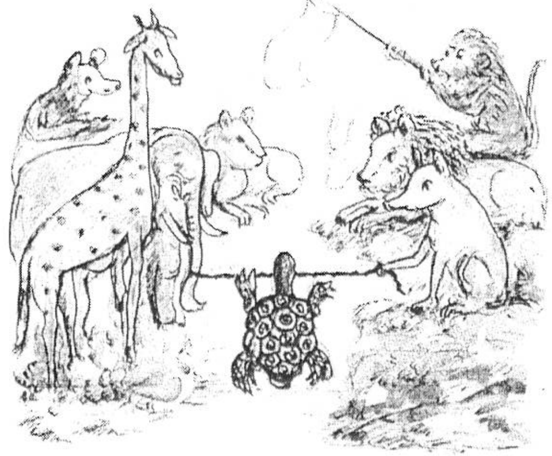
11



ጥንቸል እንቅልፍ ወስዶት እያለ ኤሊ ቀስ ብሎ መጓዙን ቀጠለ። ከትንሽ ጊዜ በኋላ ጥንቸል ከተኛበት ቦታ ደረሰ። “እሰይ ጥንቸል ተኝቷል። በጣም ጥሩ ነው። አሁን አሸንፋለሁ” እያለ ጉዞውን ቀጠለ።

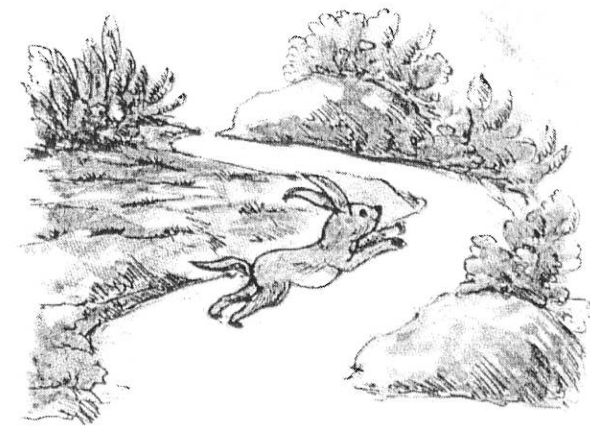
ሀ

ኤሊ ሲጓዝ ቆይቶ ከውድድሩ መጨረሻ ቦታ ደረሰ። በጉጉት ሲጠባበቁ የነበሩት የዱር እንስሳት በደስታ ተሞሉ። “ተመልከቱ። ኤሊ መጣ። እዩ፣ እዩ፣ ኤሊ ደረሰ። ኤሊ ደረሰ” እያሉ ጮሁ።



ኤሊ ውድድሩን በጀመረበት ፍጥነት ተጉዞ የውድድሩ ማብቂያ ቦታ ላይ ደረሰ። የውድድሩን ማሸነፍ የሚያረጋግጠውን ገመድም በጥሶ ገባ። ኤሊ አሸነፈ። በዚህ ጊዜ የተሰበሰቡት እንስሳት በጭፈራ አካባቢውን አደመቁት። ሰፈሩ በጫጫታ ተሞላ።

14



የጫጫታው ድምጽ ጥንቸልን ከእንቅልፉ ቀሰቀሰው። “ወይኔ ! ብዙ ተኛሁ እንዴ? ውድድሩን እኮ መጨረስ አለብኝ” ብሎ መሮጥ ጀመረ። በጣም ሮጠ። ውድድሩ መጨረሻ ቦታም ሲደርስ ኤሊ ውድድሩን ጨርሶ በአሸናፊነት ቆሞ ተመለከተው።

15

ኢሊያም ጥንቸልን እንዳየው፣ "እንኳን ደህና መጣህ ጉረኛው ጓደኛዬ! አሁንም አንደኛ ፈጣን ሯጭ ነኝ ብለህ ታስባለህ?" ብሎ አሾፈበት። ጥንቸል በራሱ አፈረ። በውድድሩ መሸነፉንም አመነ። ነገር ግን ትልቅ ትምህርት ማግኘቱንም አወቀ። "ዘገ ብሎ ያለመሰልቸት ረዥም ሰዓት የሄደ ውድድሩን ያሸንፋል" አለ። ከዚያን ቀን ጀምሮ ጥንቸል ጉራውን ሲነዛ ተሰምቶ አያውቅም።

16

በስፖትላይት አሳታሚዎች የተዘጋጁ የልጆች መጻሕፍት

ማሞ ቂሎ
ዝሆን አይጥን ለምን ይፈራል?
እንዘባ ለምን ያገባል?
ጥንቸልና ኢሊ
ኮራጆቹ ዝንጀሮዎች
የተቀበረው ሃብት
ወሬኛዋ ኢሊ
ከተሜው አይጥና ባላገሩ አይጥ
መልካም ልምዶች
መልካም ስነምግባር
ስብርባሪ ጠርሙስ የያዘው ሳጥን
ድመትና አይጥ
ሰውነታችን
የወርቅ ሚዛን
ዝንጀሮና ኢሊ

ሌሎች የልጆች መጻሕፍት

- የንባብ ጓደኛዬ (12 ተከታታይ መጻሕፍት)
- ስፖትላይት ተከታታይ የስነምግባር ታሪኮች (15 ተከታታይ መጻሕፍት)
- ስፖትላይት ተከታታይ የጠቅላላ እውቀት ታሪኮች (15 ተከታታይ መጻሕፍት)
- በእንግሊዘኛ እና በሌሎች ሀያ የኢትዮጵያ ቋንቋዎች የቀረቡ የልጆች መጻሕፍት

በስፖትላይት አሳታሚዎች የተዘጋጁ ተከታታይ የልጆች መጻሕፍት

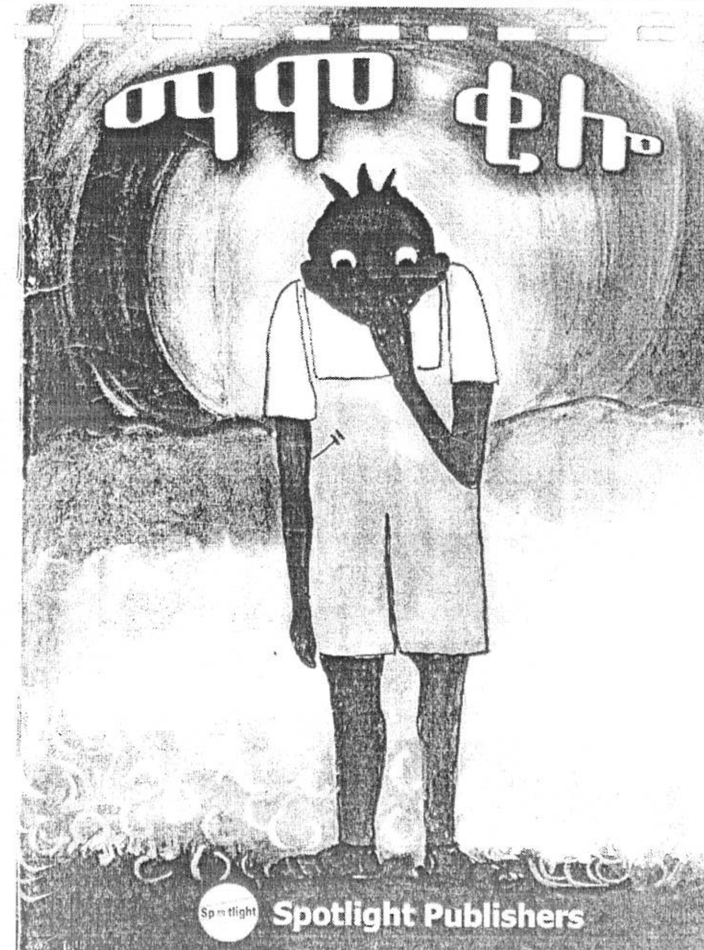
መጽሐፍ 1 ትንሿ ቀይ ዶሮ
መጽሐፍ 2 ሜጨት ሚጢጢዋ
መጽሐፍ 3 አንበሳውና አይጧ
መጽሐፍ 4 ቀበሮውና ሞኙ ፍየል
መጽሐፍ 5 ላሜ ቦራ
መጽሐፍ 6 ጠባቷ ሟላን
መጽሐፍ 7 ብልኋ ልጅ
መጽሐፍ 8 የበጋ ሀልሞች
መጽሐፍ 9 የቤኑሱ ነጋዴ
መጽሐፍ 10 አስራ ሁለተኛው ለሊት
መጽሐፍ 11 ሮሚዮና ጁልዬት
መጽሐፍ 12 ሐምሌት

መጽሐፍ 1 ንጹህ ነኝ
መጽሐፍ 2 ታማኙ
መጽሐፍ 3 አልታሸው ዜሮ
መጽሐፍ 4 እችላለሁ
መጽሐፍ 5 ሁሉም ዋጋ አለው
መጽሐፍ 6 በሰዓቱ እገኛለሁ
መጽሐፍ 7 ህይወት አትራፊው
መጽሐፍ 8 የማይዋሸው
መጽሐፍ 9 የአበበቹ ታሪክ
መጽሐፍ 10 ማንም የለም
መጽሐፍ 11 የአዛውንቱ ትዝታዎች
መጽሐፍ 12 አትክልተኛው
መጽሐፍ 13 እውነተኛ ጓደኛ
መጽሐፍ 14 ድልድይ ጠጋኙ
መጽሐፍ 15 ወንድም አለም

መጽሐፍ 1 እኔና ሰውነቴ
መጽሐፍ 2 መሠረታዊ ፍላጎቶቼ
መጽሐፍ 3 ቤተሰቦቼ
መጽሐፍ 4 የኛ ቤት
መጽሐፍ 5 ጎረቤቶቼ
መጽሐፍ 6 ሰዎች ይጠቅሙኛል
መጽሐፍ 7 ትምህርት ቤቴ
መጽሐፍ 8 ጠቃሚ ቦታዎች
መጽሐፍ 9 ራሴን እጠብቃለሁ
መጽሐፍ 10 ቀለማት
መጽሐፍ 11 ሰማይና መሬት
መጽሐፍ 12 ቀናትና የአየር ሁኔታ
መጽሐፍ 13 ተክሎች
መጽሐፍ 14 እንስሳት
መጽሐፍ 15 መጓጓዣዎቻችን

ISBN 978-99944-4-001-6
9 789994 440016 >

Spotlight



ስፖትላይት የትምህርት ማበልጸጊያ ማእከል
ስልክ - 251-118-95-69-85
ሞባይል - 0936-68-66-68
የፖ.ሣ.ቁ 150410፣ ስድስት ኪሎ፣ አዲስ አበባ፣ ኢትዮጵያ
spotlightpublishers@gmail.com
www.spotlightpublishers.com

© ስፖትላይት አሳታሚዎች 2006
መብቱ በህግ የተጠበቀ ነው። ይህን መጽሐፍ በሙሉም ይሁን በከፊል ያለ አሳታሚው የጽሑፍ ፍቃድ፣ በኤሌክትሮኒክስ ፎርም፣ በጽሑፍ፣ በምስል፣ በድምጽም ሆነ በማንኛውም መልኩ ማባዛት፣ ማሰራጨት፣ ለሌሎች ማስተላለፍ የተከለከለ ነው።

የመጀመሪያ ህትመት - 2006

ISBN 978-99944-4-001-6

አርታኢ - ዘላለም ጌታቸው
ስዕል - ማህደ ብዙነህ
ግራፊክ ዲዛይን - መባረክ ጉሩ
የኮምፒውተር ትየባ - ዘበናቸ ሸፈራው

ማሞ ቂሎ

በድሮ ዘመን ማሞ ቂሎ የሚባል ልጅ ነበር። ይህ ልጅ ሁሌም አድርግ የተባለውን ነገር ብቻ ነው የሚያደርገው። ነገሮችን በራሱ ወስኖ ማድረግ አይችልም ነበር። አንድ ቀን እናቱ፣ "ማሞ እስቲ አያትህን ጠይቀህቸው ና" ብለው ወደ አያቱ ቤት ላኩት።

ማሞም አያቱ ቤት ሄዶ ሲጫወት አመሸ። ወደቤቱ የመመለሻ ሰዓት ሲደርስም፣ "አያቴ፣ ወደቤቴ መሄዴ ነው። ደህና ያምሹ" ብሎ ተሰናበታቸው።

አያቱም መጥተው ስለጠየቃቸው ካመሰገኑት በኋላ፣ "አንተ ጥሩ ልጅ ነህ" አሉት።

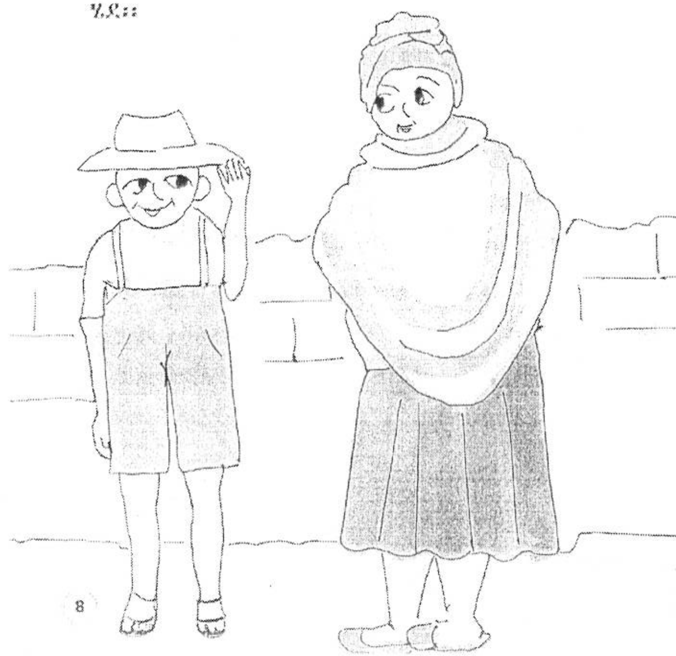
ቀጠል አድርገውም፣ "ይህንን ገንዘብ ለናትህ ስጥልኝ። ደግሞም እኔ የላኩላት መሆኑን መንገርህን እንዳትረሳ" አሉት።

ማሞም፣ "ለእናቴ መልእክትዎን ማድረሴን አልረሳም" ብሎ ወደቤቱ ጉዞ ጀመረ።

ማሞ ቲሎ ዛፍ በበዛበት መንገድ አቋርጦ ወደቤቱ ሲያመራ፣ ዛፍ ላይ በርከት ያሉ ወፎችን ተመለከተ። ወፎቹ ሲንጫጩም ርሃቸው የሚጮሁ መሰለው። ስለዚህም "ወፎች ከራባችሁ በዚህ ገንዘብ ምግብ ገዝታችሁ ብሉ" ብሎ አያቱ የሰጡትን ሳንቲሞች ለወፎቹ ወረወረላቸው። ቤቱ ሲደርስም፣ "እንደምን አመሸሽ እናቴ?" ብሎ ለእናቱ ሰላምታ አቀረበላቸው።

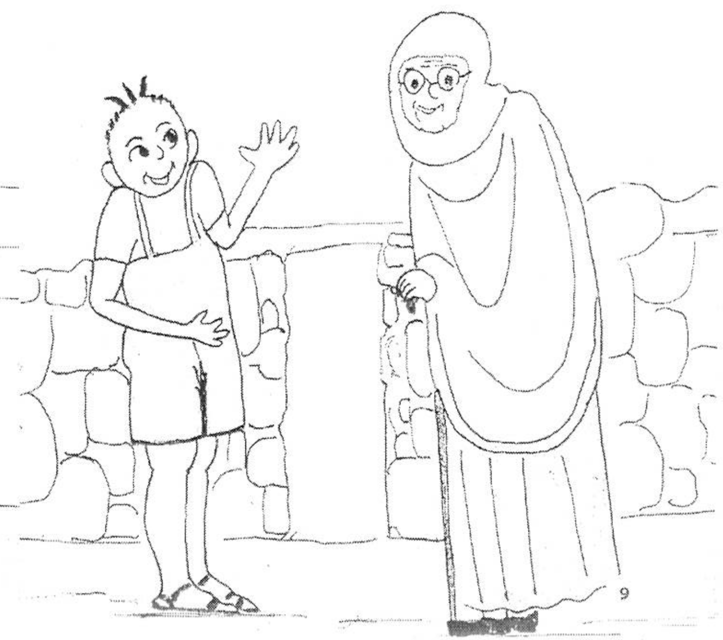
እናቱም፣ "እንደምን አመሸህ ማሞ?" ካሉት በኋላ "አያትህ የላኩትህ ነገር አለ እንዴ?" ብለው ጠየቁት። ማሞም፣ "አዎ ገንዘብ ላንቺ እንዳደርስ ልከውኛል። <እኔ እንደላኩላትም ለእናትህ ንገራት> ብለውኛል" አላቸው። እናቱም፣ "ታዲያ የታለ ገንዘቡ?" ብለው ጠየቁት። ማሞም፣ "መንገድ ላይ ካለው ዛፍ ብዙ ወፎች ርሃቸው ሲጮሁ ምግብ እንዲገዙበት ሰጥቻቸዋለሁኝ" ሲል መለሰ። እናቱ በጣም ተናደዱ። "ሁለተኛ እንደዚህ እንዳታደርግ" አሉት። ቀጠል አድርገውም፣ "በኪስህ ውስጥ ማስቀመጥ ነበረብህ" አሉት። ማሞም፣ "አሃ! ገብቶኛል። ሌላ ጊዜ እንደዚህ አደርጋለሁ" አለ።

በሌላ ቀን ማሞ ኮፍያውን አጥልቆ ለጉዞ ተነሳ፡፡ እናቱም፡ “ማሞ ወዴት ልትሄድ ነው?” አለች፡፡ ማሞም፡ “አያቴን ልጠይቅ ነው” ብሎ መለሰላቸው፡፡ እናቱም፡ “ማሞ ጥሩ ልጅ መሆን እንዳለብህ አትርሳ” አለች፡፡ ማሞም፡ “እሺ እማማ፡ ጥሩ ልጅ እሆናለሁ” ብሎ እናቱን ተሰናብቶ ሄደ፡፡



8

ማሞ አያቱ ቤት ደርሶ ሲጫወት ዋለ። በመጨረሻም ወደቤቱ ለመሄድ ሲያስብ፡ አያቱን፡ “ደህና ያምሹ አያቴ፤ ወደቤቴ መሄዴ ነው” ብሎ ተሰናበታቸው። አያቱም ድጋሚ እየመጣ እንዲጠይቃቸው አደራ አሉት፡፡



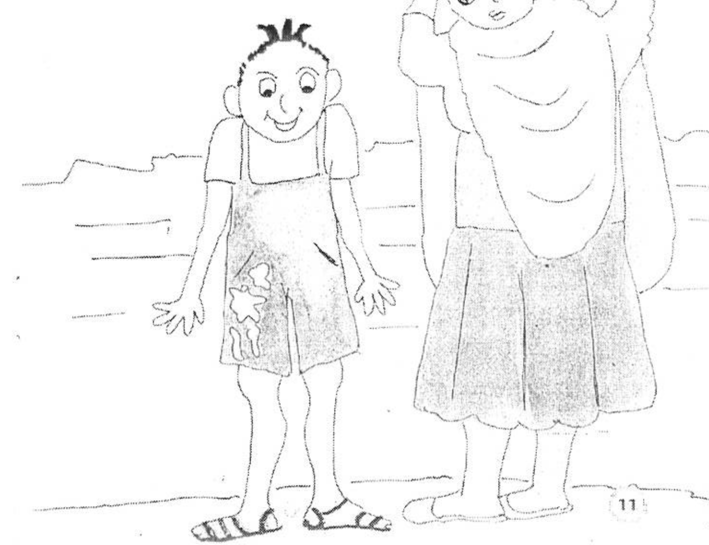
9

ቀጥሎም ትቢ ሰጡትና፡ "ይህን ትቢ ለእናትህ ስጣት። ደግሞም እኔ የላኩላት መሆኑን መንገርህን እንዳትረሳ" አሉት። ማሞም፡ "ለእናቴ መልእክቱን ማድረሴን አልረሳም" ብሎ ወደቤቱ ጉዞ ጀመረ። እናቱ ስለገንዘብ አያያዝ የነገሩትን በማስታወስም ትቢውን ኪሱ ውስጥ ከተተው።

ማሞ ቂሎ ቤቱ እንደደረሰ፡ "እንዴት አመሸሽ እናቴ?" ብሎ ለእናቱ ሰላምታ አቀረበላቸው። እናቱም፡ "እንደምን አመሸህ ማሞ?" ካሉት በኋላ፡ "አያትህ የላኩህ ነገር አለ እንዴ?" ብለው ጠየቁት። ማሞም "አዎ ልከውኛል፤ ትቢ ላንቺ እንዳደርስ ልከውኛል። 'እኔ እንደላኩላትም ለእናትህ ንገራት' ብለውኛል" አላቸው። እናቱም፡ "ታዲያ የታለ ትቢው?" ብለው ጠየቁት። ማሞም፡ "አንቺ ባለፈው ገንዘቡን ሳጠፋ በነገርሽኝ መሠረት ኪሴ ውስጥ ከትቼው ነበር። ሆኖም አሁን ሳየው ቀልጦ አልቋል" አላቸው።

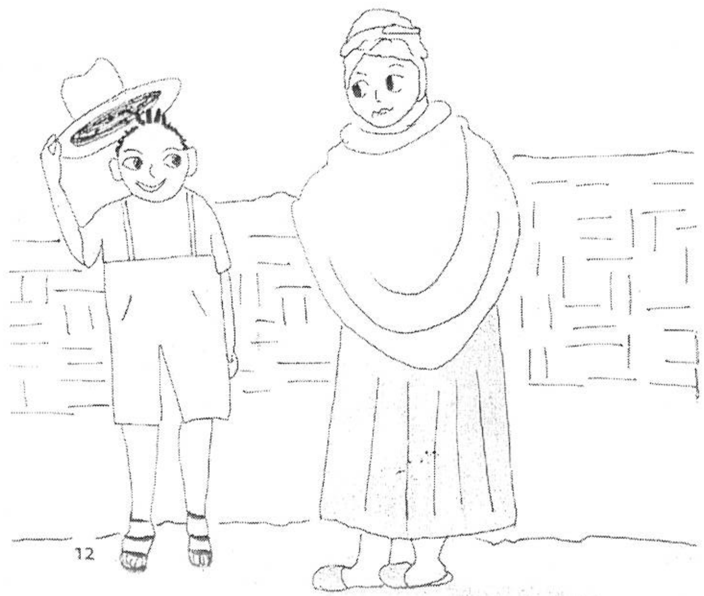
10

እናቱ በማሞ አድራጎት ተበሳጩ። ራሳቸውን ይዘውም፡ "ማሞ ምን አይነት ቂል ልጅ ነህ?! እንዴት ይህን ማገናዘብ ያቅትሃል?" አሉት። ከዛም፡ "ማድረግ የነበረብህ ቀልጦ እንዳይፈስ ትቢ ያለበትን እቃ አንገት አጥብቀህ አስረህ በጀርባህ አንጠልጥለህ መያዝ ነበር" አሉት። ማሞም፡ "እሃ! አሁን ገብቶኛል። ሌላ ጊዜ እንደዚህ አደርጋለሁ" አላቸው።



11

ከጥቂት ቀናት በኋላ ማሞ ለጉዞ መሰናዳት ጀመረ። ኮፍያውን ሊያጠልቅ ሲልም፣ "ማሞ የት ልትሄድ ነው?" ብለው እናቱ ጠየቁት። ማሞም፣ "አያቴን ልጠይቅ ነው" ብሎ መለሰላቸው። እናቱም፣ "ማሞ ጥሩ ልጅ መሆን እንዳለብህ አትርሳ" አሉት። ማሞም፣ "እሺ እማማ፣ ጥሩ ልጅ እሆናለሁ" ብሎ እናቱን ተሰናብቶ ሄደ።



12

ማሞ አያቱ ቤት ሲጫወት ዋለ። ወደቤቱ ለመመለስ ሲያስብም አያቱን፣ "ደህና ያምሹ አያቴ፣ ወደቤቴ መሄዴ ነው" ብሎ ተሰናበታቸው። አያቱም እየመጣ እንዲጠይቃቸው አደራ አሉት። ከዛም፣ "ይችን የበግ ግልገል ለእናትህ ስጣት። ደግሞም እኔ የላኩላት መሆኑን መንገርህን እንዳትረሳ" አሉት። ማሞም፣ "ለእናቴ መልእክቱን ማድረሴን አልረሳም" ብሎ ወደቤቱ ጉዞ ጀመረ። እናቱ ስለቀቢ አያያዝ የነገሩትን በማስታወስም ግልገሏን አንገቷ ላይ በገመድ ሸምቆቆ ሰርቶ አስሯት ጀርባው ላይ አንጠለጠላት።

ከዛም ወደቤቱ ተጓዘ።

13

ማሞ ቂሎ ቤቱ እንደደረሰ፡ "እንደምን አመሸሽ እናቴ?" ብሎ ለእናቱ ሰላምታ አቀረበላቸው። እናቱም፡ "እንደምን አመሸህ ማሞ?" ካሉት በኋላ፣ "አያትህ የላከችህ ነገር አለ እንዴ?" ብለው ጠየቁት። ማሞም፡ "አዎ ልከውኛል፤ የበግ ግልገል ላንቺ እንዳደርስ ልከውኛል። 'እኔ እንደላኩላትም ለእናትህ ንገራት' ብለውኛል" አላቸው። እናቱም "ታዲያ ግልገሏ የታለች?" ብለው ጠየቁት። ማሞም፡ "አንቺ ባለፈው ቅቤው ሲቀልጥብኝ በነገርሽኝ መሠረት አንገቷን አስሬ ጀርባዬ ላይ አንጠልጥያት ነበር። ሆኖም አሁን ሳያት ሞታለች" አለና ማልቀስ ጀመረ።

14

እናቱ ተበሳጩ። "ማሞ ምን አይነት ቂል ልጅ ነህ?! እንዴት ይህን ማገናዘብ ያቅትሃል?" ካሉት በኋላ፡ ግልገሏን አስረህ እየጎተትካት መምጣት ነበረብህ" አሉት። ማሞም፡ "አሃ! አሁን ገብቶኛል። ሌላ ጊዜ እንደዚህ አደርጋለሁ" አላቸው።

በሌላ ቀን ማሞ ኮፍያውን አድርጎ ከቤት ለመውጣት ተዘጋጀ። እናቱም፡ "ማሞ የት ልትሄድ ነው?" ብለው ጠየቁት። ማሞም፡ "አያቴን ልጠይቅ ነው" ብሎ መለሰላቸው። እናቱም፡ "ማሞ ጥሩ ልጅ መሆን እንዳለብህ አትርሳ" አሉት። ማሞም፡ "እሺ እማማ፡ ጥሩ ልጅ እሆናለሁ" ብሎ እናቱን ተሰናብቶ ሄደ።

15

ማሞ አያቱ ቤት ሲጫወት ዋለ። ወደቤቱ ለመመለስ ሲያስብም አያቱን፣ "ደህና ያምሹ አያቴ፣ ወደቤቴ መሄዴ ነው" ብሎ ተሰናበታቸው። አያቱም፣ "ይህን ስጋ ለእናትህ ስጥልኝ። እኔ የላኩላት መሆኑን መንገርህንም እንዳትረሳ" አሉት። ማሞም፣ "ለእናቴ መልእክቱን ማድረሴን አልረሳም" ብሎ ከአያቱ ቤት ወጣ። ከአያቱ ቤት ከወጣ በኋላም፣ እናቱ ስለግልግል አያያዝ የነገሩትን በማስታወስ ስጋውን በገመድ አስሮ እየጎተተ ወደቤቱ አመራ። በመንገድ ላይም የሰፈሩ ውሾች ከኋላው እየተከተሉ ስጋውን በልተው ጨረሱበት።

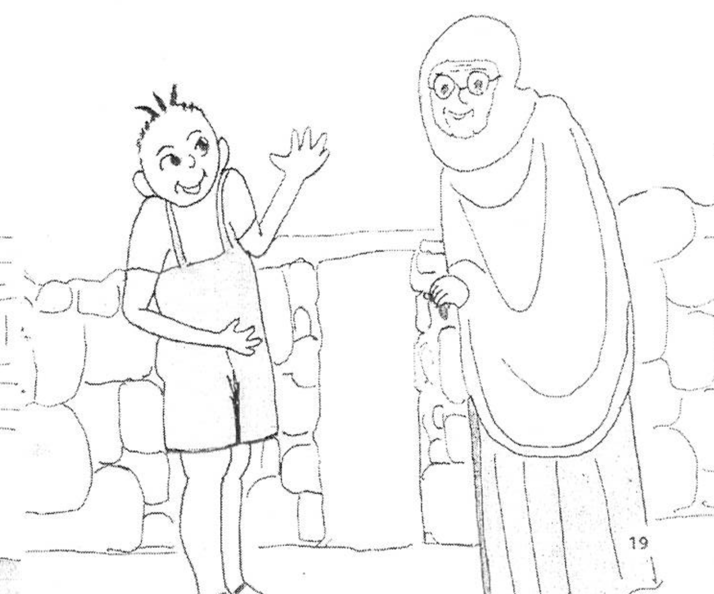
ማሞ ቂሎ ቤቱ እንደደረሰ፣ "እንዴት አመሸሽ እናቴ?" ብሎ ለእናቱ ሰላምታ አቀረበላቸው። እናቱም፣ "እንደምን አመሸህ ማሞ?" ካሉት በኋላ፣ "አያትህ የላኩትህ ነገር አለ?" ብለው ጠየቁት። ማሞም፣ "አዎ ልከውኛል። ስጋ ላንቺ እንዳደርስ ልከውኛል። 'እኔ እንደላኩላትም ለእናትህ ንገራት' ብለውኛል" አላቸው። እናቱም፣ "ታዲያ የታለ ስጋው?" ብለው ጠየቁት። ማሞም፣ "አንቺ ባለፈው ግልገሏ ስትሞትብኝ በነገርሽኝ መሠረት ስጋውን በገመድ ቋጥሬ እየጎተትኩት ነበር። ከዚያ፣ ውሾቹ ከኋላ እየተከተሉኝ በልተውት ጨረሱት" ሲል ምላሽ ሰጠ። እናቱ በማሞ አድራጎት ተበሳጩ። "ማሞ ምን አይነት ቂል ልጅ ነህ?! እንዴት ይህን ማገናዘብ ያቅትሃል?" አሉት።

በመቀጠልም፡ "በእጅህ ይዘህ ራስህ ላይ አድርገህ መምጣት ትችል ነበር" ብለው ተቆጡት። ማሞም፡ "እሻ! አሁን ገብቶኛል። ሌላ ጊዜ እንደዚያ አደርጋለሁ" አላቸው።

በሌላ ጊዜ ማሞ ኮፍያውን አጥልቆ ለጉዞ መሰናዳት ጀመረ። እናቱም፡ "ማሞ የት ልትሄድ ነው?" ብለው ጠየቁት። ማሞም፡ "አያቴን ልጠይቅ ነው።" ብሎ መለሰላቸው። እናቱም፡ "ማሞ ጥሩ ልጅ መሆን እንዳለብህ አትርሳ" አሉት። ማሞም፡ "እሺ እማማ፡ ጥሩ ልጅ እሆናለሁ" ብሎ እናቱን ተሰናብቶ ሄደ።

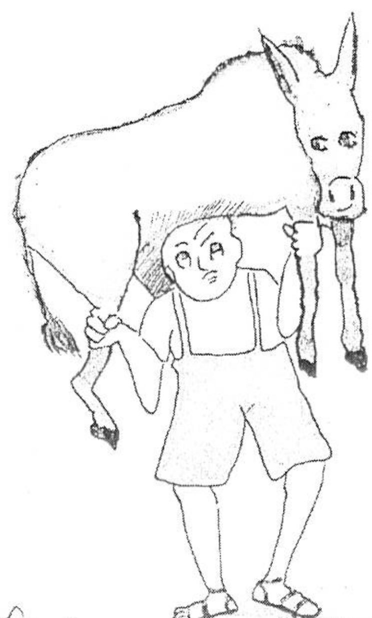
18

ማሞ አያቱ ቤት ሲጫወት ዋለ። ወደቤቱ ለመመለስ ሲያስብም አያቱን፡ "ደህና ያምሹ አያቴ፡ ወደቤቴ መሄዴ ነው" ብሎ ተሰናበታቸው። አያቱም እየመጣ እንዲጠይቃቸው አደራ ካሉት ቡኋላ፡ "ይህን አህያ ለእናትህ ስጣት። ደግሞም እኔ የላኩት መሆኑን መንገር እንዳትረሳ" አሉትና አንዲት ትንሽ አህያ ሰጡት።



19

ማሞም አናቱ ስለሰጋው አያያዙ የነገሩትን አስታውሶ ትንሿን አህያ ተሸክሞ ወደቤቱ ጉዞውን ጀመረ፡፡ የአህያዋ ክብደት ቢያንገዳግደውም ማሞ አህያዋን አላወረዳትም፡፡

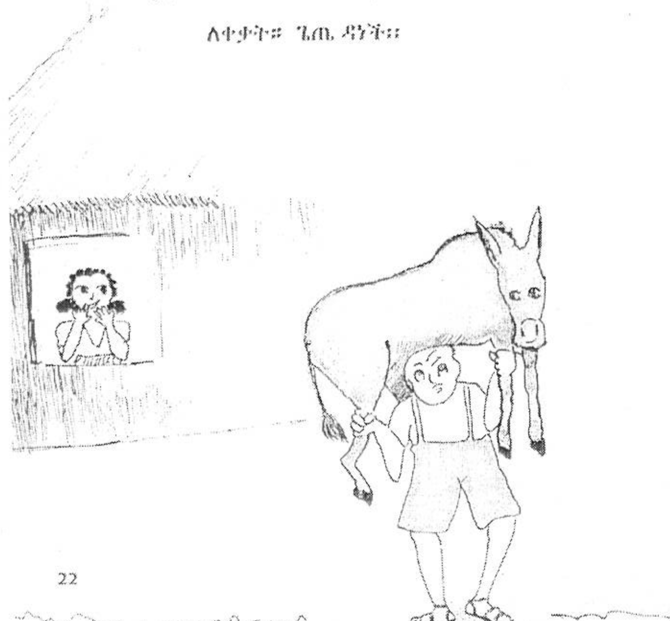


20

ማሞ አህያዋን ተሸክሞ የተጓዘው በአንድ ሀብታም ሰው በረፍ ላይ ነበር፡፡ ሀብታሙ ሰው አንዲት ሴት ልጅ ብቻ ያለችው ሲሆን፡ እሷም ታማሚ ነበረች፡፡ የልጅቷም ስም ጌጤ ይባላል፡፡ ጌጤ ሀመምተኛ ስለሆነች ከቤት መውጣት አትችልም ነበር፡፡ አባቷም የተለያዩ ሀኪሞች ዘንድ ሄደው ቢያሳክሟትም መዳን አልቻለችም፡፡ ስለሆነም ከቤት አትወጣም፡፡ ጌጤ ከቤት ባትወጣም የቤታቸውን መስኮት ከፍታ በመንገድ የሚያልፉ ሰዎችን ትመለከት ነበር፡፡

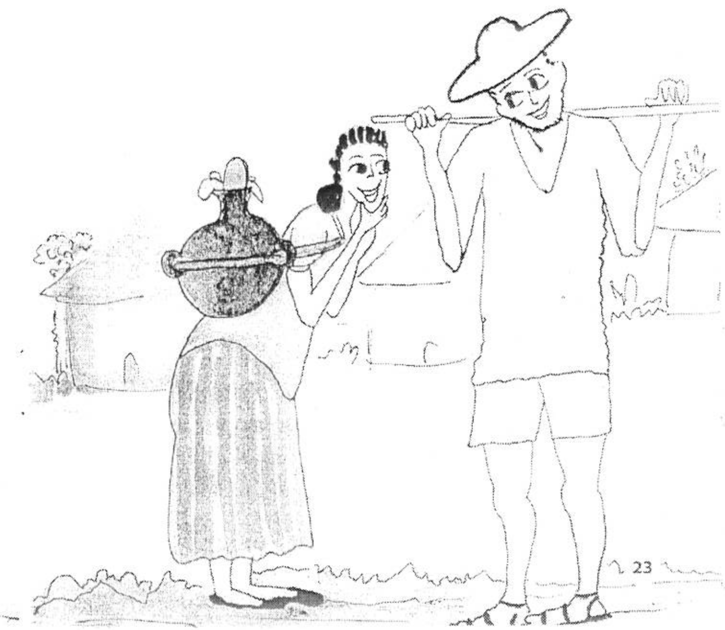
21

ማሞ ቂሎ አህያ ተሸክሞ የሄደ ቀንም ጌጤ የቤታቸውን መስኮት ከፍታ ውጭ ውጭውን እየተመለከተች ነበር። ስለዚህም ማሞ አህያ ተሸክሞ ሲሄድ ተመለከተችው። ማሞን እንዳየችውም ሁኔታው አስገርሟት ከት ብላ ሳቀች። ጌጤ ማሞ ቂሎን እያየች ሳቋን መቆጣጠር አቃታት። ብዙ ከመሳቋ የተነሳም ህመሟ ለቀቃት። ጌጤ ዳነች።

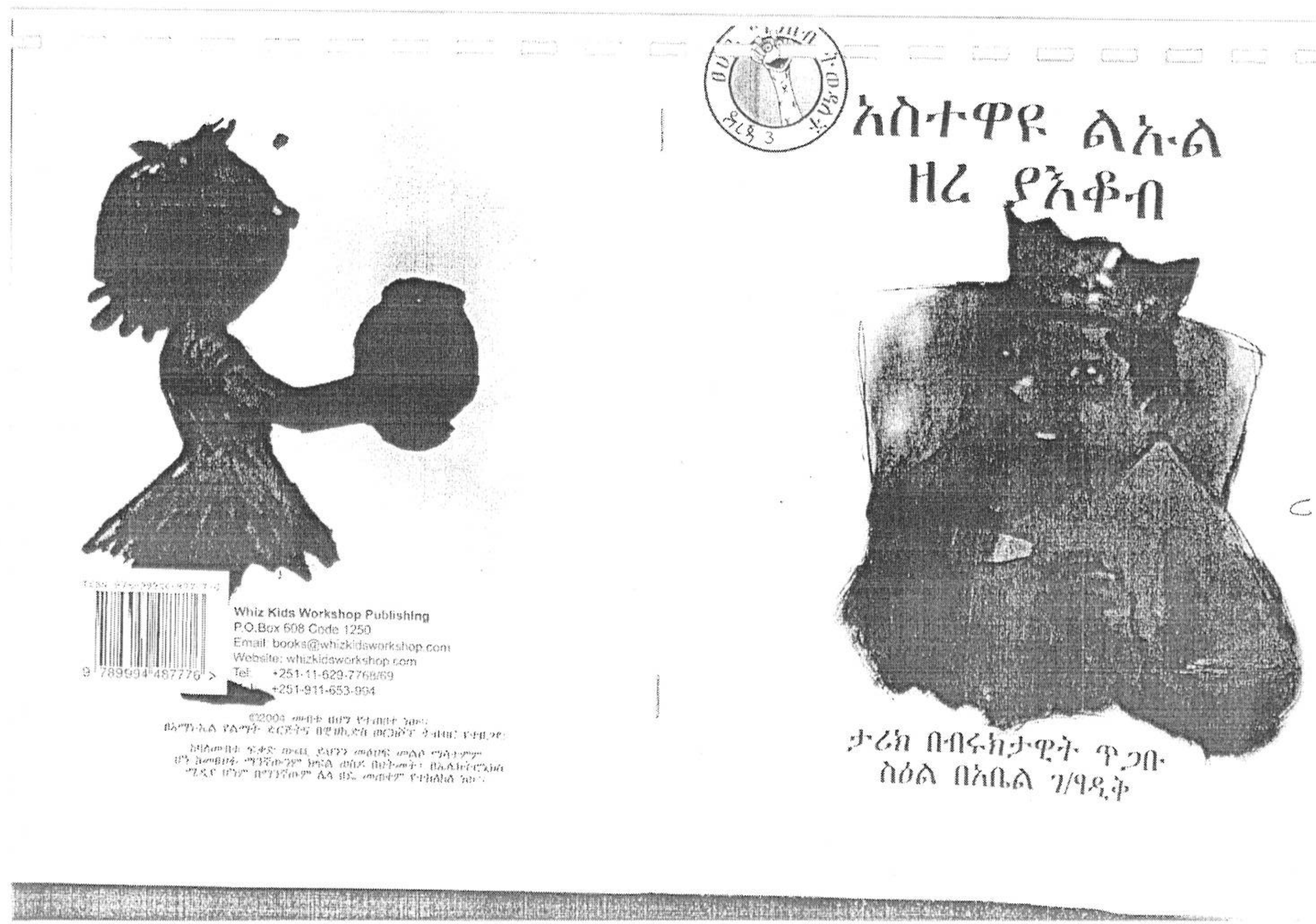


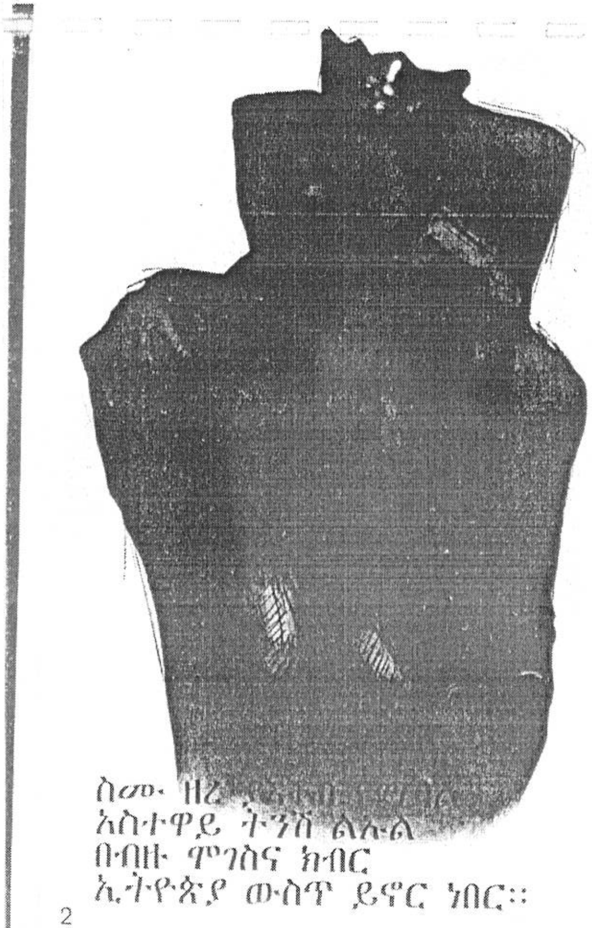
22

የጌጤ አባት በጌጤ መዳን ተደሰቱ። የዳነችውም ማሞን አይታ በመሳቋ መሆኑን ሲረዱ ጌጤን ለማሞ ዳሩለት። ጌጤና ማሞም ተጋብተው በደስታ አብረው መኖር ጀመሩ።



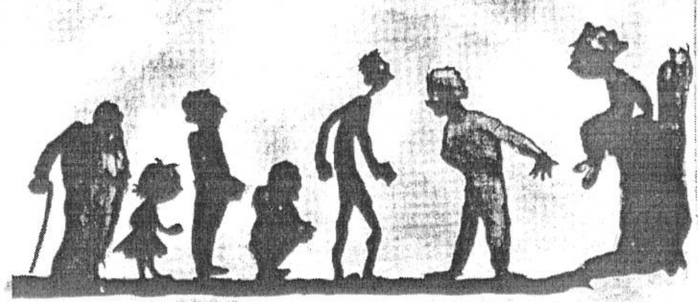
23


አስተዋዩ ልኡል
ዘረ ያእቆብ
ታሪክ በብሩክታዊት ጥጋቡ
ስዕል በአቤል ገ/፯ዲቅ
Whiz Kids Workshop Publishing
P.O.Box 608 Code 1250
Email: books@whizkidsworkshop.com
Website: whizkidsworkshop.com
Tel: +251-11-629-7768/69
+251-911-653-994
9 789994 487776 >


ስሙ ዘረ
አስተዋይ ትንሽ ልሉል
በብዙ ሞገስና ክብር
ኢትዮጵያ ውስጥ ይኖር ነበር።
2

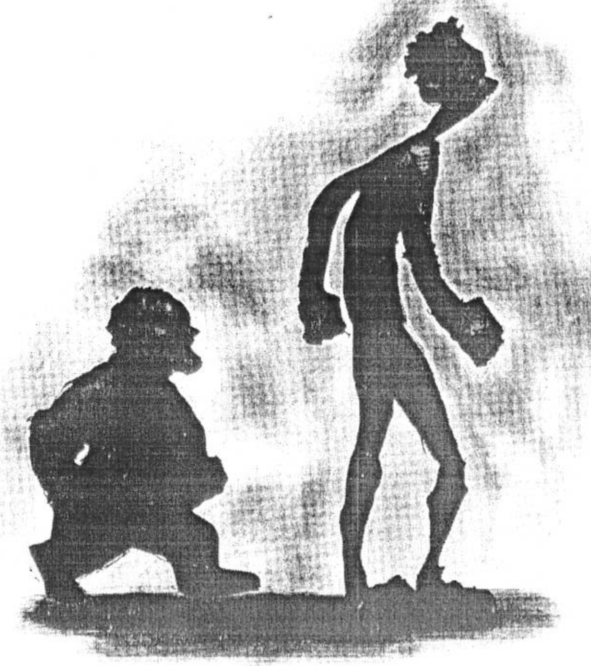
ልሉሉ ለአማካሪው
አንድ ቀን እንዲህ አለው።
"እባክህ ፈልግልኝ ጓደኛ
መሆን አልፈልግምና ብቸኛ።"
3

አማካሪውም ከልቡ ፈቅዶ
ቆላ ደጋ ወጥቶ ወርዶ



4

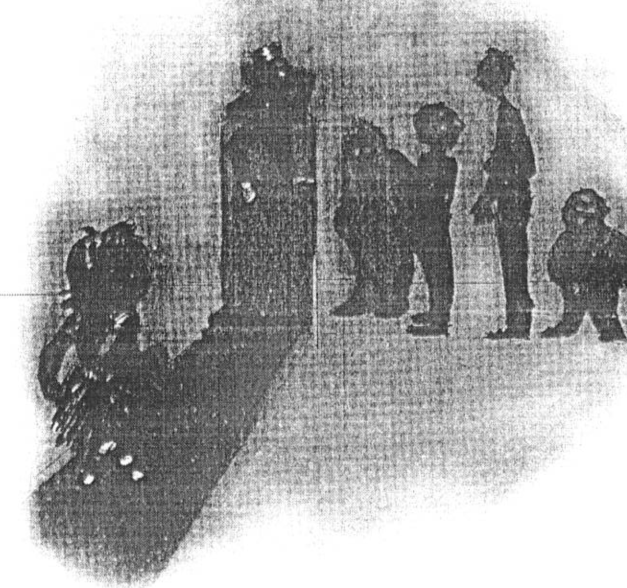
ቀጭን፣ወፍራምና ወጣት



5

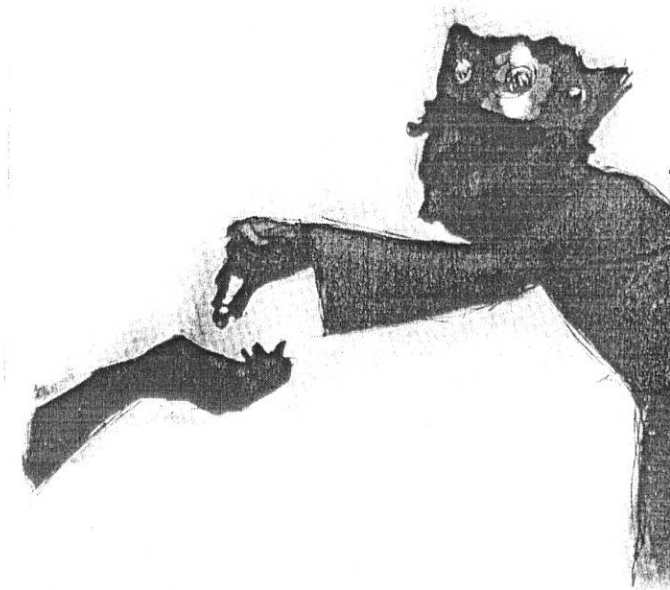
ሽማግሌ እና ትንሽዬ ሴት
ቤተመንግስቱ ዘንድ ሰብስቦ አመጣ
ከብቸኝነት ጣጣ ልኡሉ እንዲወጣ።

አስተዋዩ ልኡል ዘረ ያእቆብ
ሁሉንም አመስግኖ ከልብ



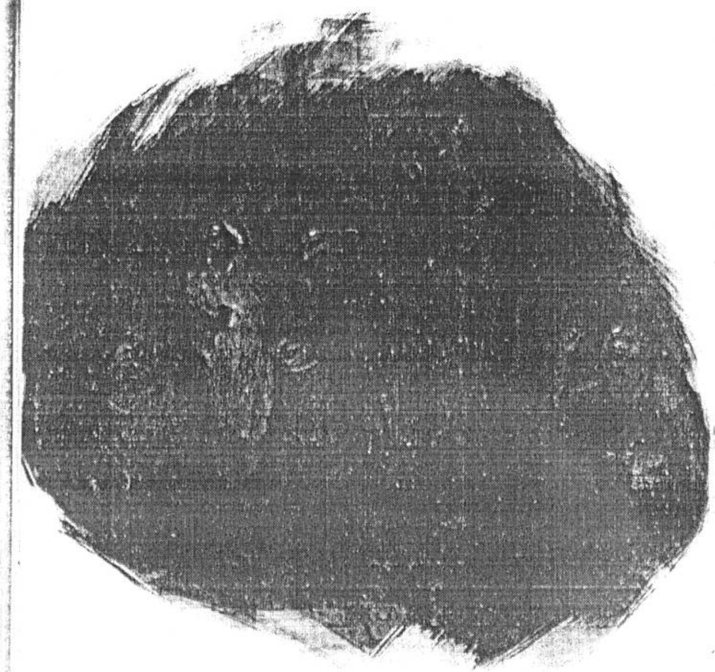
"የቅርብ ጓደኛዬ መሆን የሚፈልግ
በታማኝነት ይፈጽም የምለውን ያድርግ

8



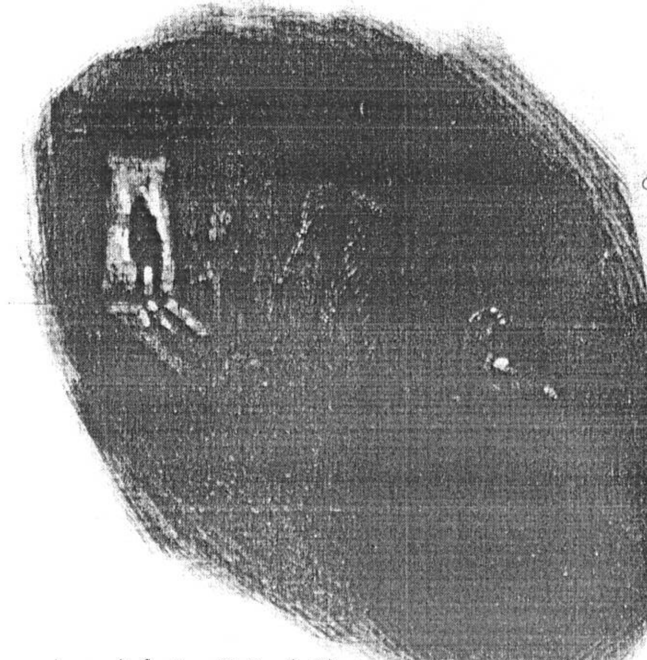
ለእያንዳንዳችሁ የዛፍ ፍሬ
እሰጣለሁ በአደራ ቆጥሬ
ያሳደገ ዛፉን ባግባቡ በትእግስት
መኖሪያው ይሆናል በኔ ቤተመንግስት::"

9



ሁሉም ተቀብለው በደስታ ፍሬውን

10



ተመልሰው ሄዱ እጅ ነስተው ፊሮቦኑ::

11

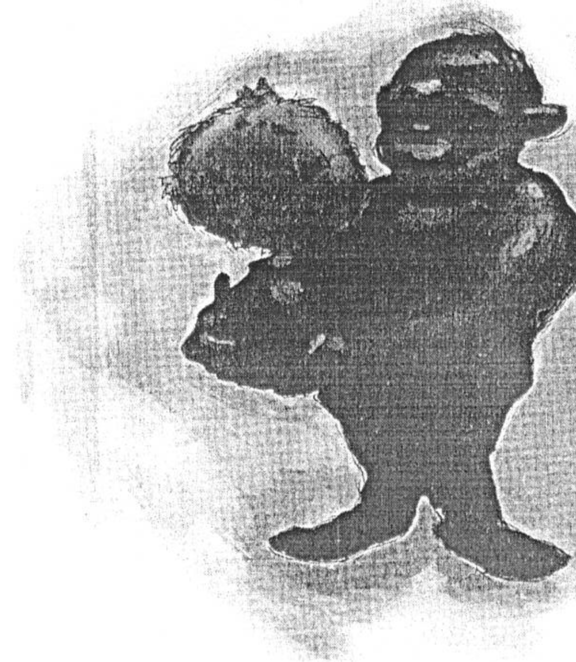
ዘጠና ዘጠኙ ቀን ሲሞላ ቀጠሮው
በእጅጉ የተለያየ መጠን አይነታቸው

12

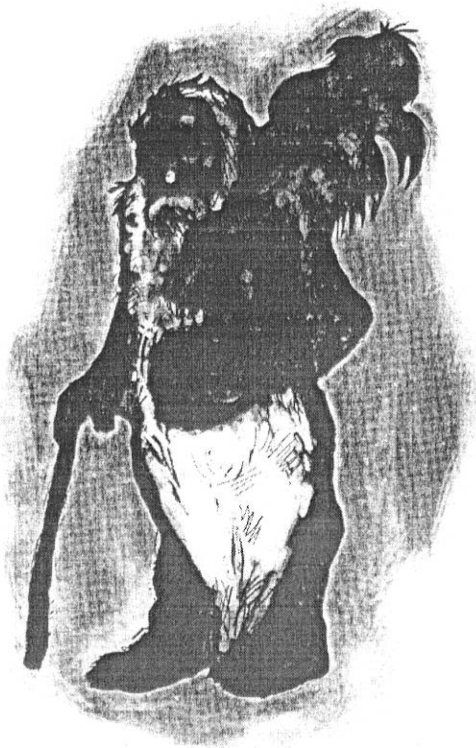
ዛፎች ይዘው ቀረቡ ከልኡሉ ፊት
ጓደኛው ለመሆን እጅጉን በመሻት::

13

ቀጭኑ ሰውዬ
ያሳደገው ለፍቶ
ዛፉ እንደሱ ረጅም
አይደረሰበት ከቶ

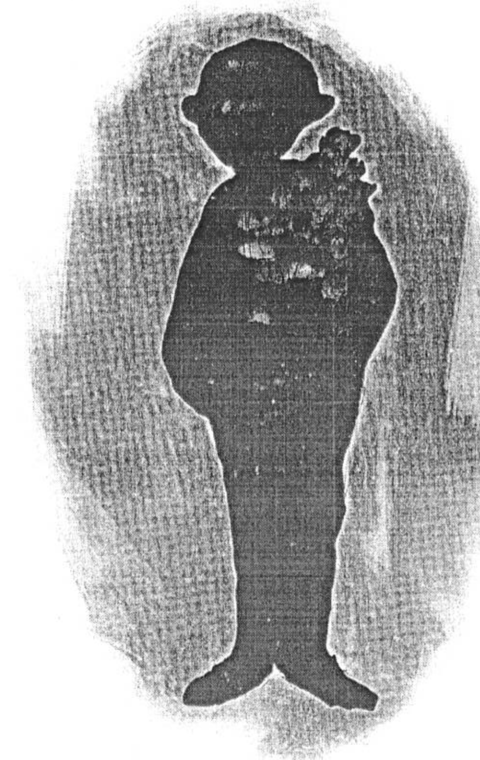


አጭሩ ሰውዬም አብቅሎ ያመጣው
ዛፉ እንደሱ አጥሮ የወፈረ ነው።



የሽማግሌውም ዛፍ
ሆነ ባለ ብዙ ቅርንጫፍ

16



የወጣቱ ዛፍ ያምራል
በደንብ አድርጎ አብቧል፡፡

17

በመጨረሻም ትንሿ ሴት ልጅ
ሆና ባዶዋን እጅ
ምንም የሌለበት ጣሳ ይዛ ገባች
ማሳወቅ ፈልጋ ማብቀል እንዳልቻለች።

ልኡል ዘረ ያእቆብም በርጋታ
ግራና ቀኙን ተመልክቶ በፈገግታ
"ሁላችሁም ስለመጣችሁ ተደስቻለሁ
የቅርብ ጓደኛዬንም አሁን እመርጣለሁ።"

“የኔ የቅርብ ጓደኛ
ትንሿ ልጅ ነች በአንደኛ።

20

የሰጠኋችሁ ፍሬ ለሁላችሁም
የተቀቀለ ስለሆነ ሊበቅል አይችልም

21

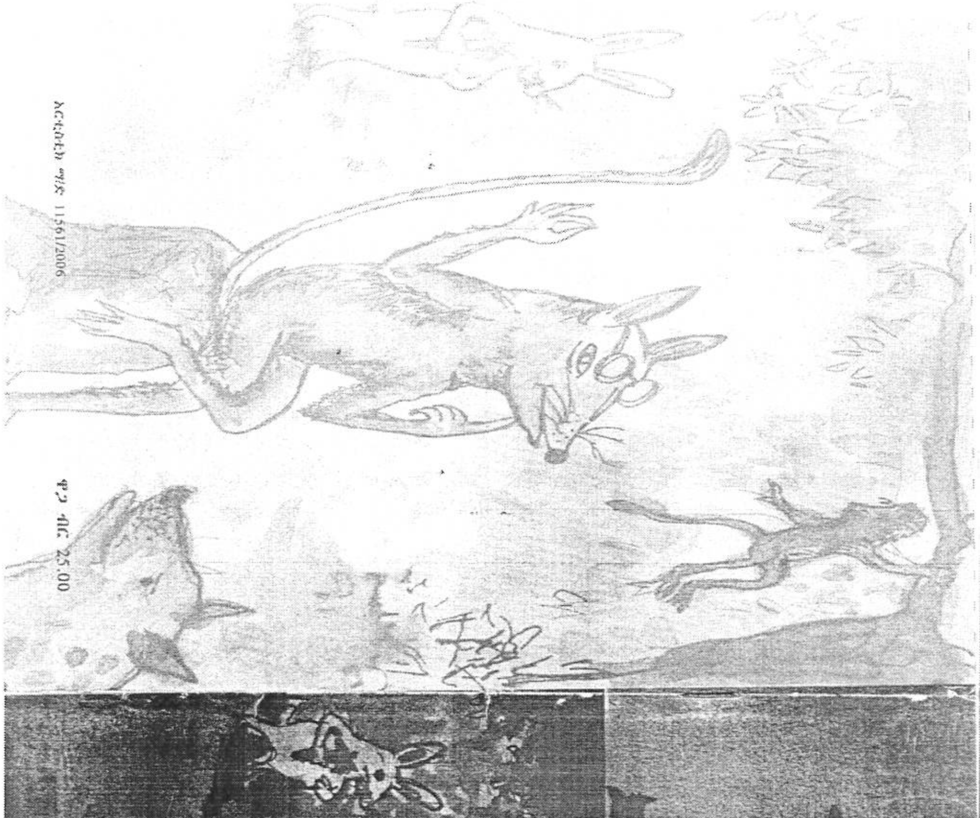
ብትሆኑ ኖሮ እንደሷ ታማኝ
ባዶ እቃ ነበር የምታመጡልኝ።”

እነሱም ባደረጉት ነገር በእጅጉ አፍረው
ሄዱ ወደመጡበት ዛፎቻቸውን ይዘው።

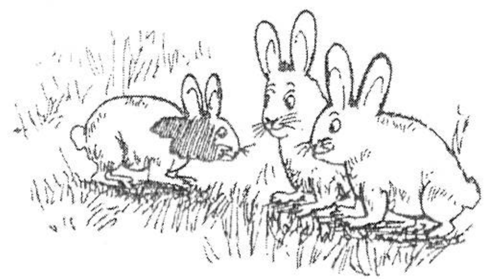
22

ከዛን ቀን ጀምሮ ትንሿ ልጅና
ልኡል ዘረ ያእቆብ
ሆኑ ጓደኞሞች የሚዋደዱ ከልብ።

23



ሎሺ፣ ቦሺ እና ዶሺ



ሎሺ፡ ቦሺ እና ዶሺ የሚባሉ ሶስት ጓደኞሞች በሆነ አካባቢ ይኖሩ ነበር፡፡ ሁልጊዜ ሲወጡም ሆነ ሲገቡ አይለያዩም፡፡ ሎሺ እና ቦሺ ባልና ሚስት ሲሆኑ፤ ዶሺ ደግሞ የሎሺ የልብ ጓደኛ ናት፡፡ ሶስቱም ጥንቸሎች ተመሳሳይ መልክ ቢኖራቸው ዶሺ ትንሽ ከነጭነት ወደ ግራጫነት ታደላለች፡፡ ሁሉቱ፡ ማለትም ባልና ሚስት በጣም ነጫጮች ናቸው፡፡ ሊላው ልዩታቸው ቦሺና ሎሺ ወፋፍራሞች ሲሆኑ፤ ዶሺ ቀጫጫ ናት፡፡ በተለይ እጆችዋ ረጃጅምና ቀጫጮን ናቸው፡፡ ሎሺ የዶሺን እጅ ቅጥነት እያየች " ማማሰያ" እጅ እያለች ትስቅባታለች፡፡ ለዚህ ነው "ቀጮ" የሚል የቅጽል ስም የሰጧት፡፡

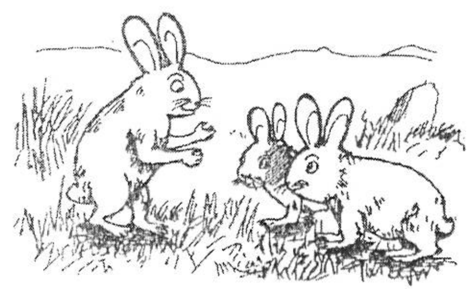
ዶሺ በበኩሏ፡ "እጅ ቢወፍር ምን ያደርጋል? ፈልጨ አልማገደው፡፡ ቆይ ታያለሽ ደግሞ ቀጫጫው እጄ የሚጠቅምበት ቀንና ቦታ አለው፡" ትለዋለች፡፡ ሎሺ መላልሳ ስታበሽቃትም፡ "እንደ እናንተ ዶሮ ካልሆንኩ አይሆንም ነው የምትሉት? እንደ እናንተ ልድበልበላ! በሉ እዚያው ከብለል፡ ከብለል በሉ፡፡ እንደ እኛ ጣጥ ጣጥ ብላችሁ በፍጥነት ካሰባችሁበት መድረስ አይሆንላችሁ፡" ትላቸዋለች፡፡ እነርሱም "አይ ቀጮዬ ይህቺ የቅናት ወሬ ናት፡" ይሏታል፡፡

እፂም ሎሼን ስታናድዳት "አሁን አንቺም ጥንቸል ትባያለሽ? እስቲ ጆሮሽን አይውማ፡ ያይጥ ጆሮ የምታካክል፡" ትላታለች፡፡ ቦሺንም ቢሆን፤ "አንተ እንኳ ጆሮ አለህ፡ ሰፊድ የሚያካክል፤ ግን ጭራህ ከቦታዋም የለች፡" ትለዋለች፡፡

ከዕለታት አንድ ቀን እንደልማዳቸው በጥዋት ተነስተው በአካባቢያቸው በሚገኘው ትላልቅ ቋጥኝ ዙሪያ ባለው ረጃጅም ሳር ውስጥ እየተሽሎከለኩ አባሮሽና ድብብቆሽ ሲጨዋወቱ አረፈዱ፡፡ ተጫውተው፤ ተጫውተው ሲደክማቸው፤ ማረፍ ፈለጉ፡፡

ዶሼ ለስለስ ያለ ሳር ፈልጋ ተመቻችታ ቁጭ አለችና "ኡፎይ! እንዴት ደክመኝ አባካችሁ! እስቲ ትንሽ አረፍ እንበል፡" አለች፡፡

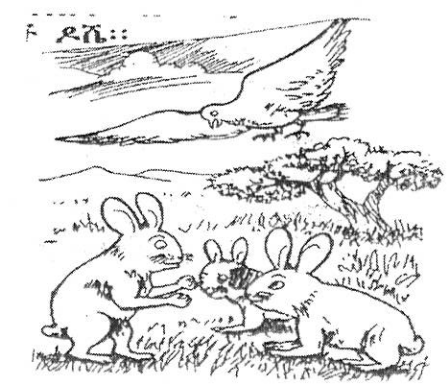
"ዛሬስ እኔንም ደክሞኛል፡" አለች ሎሼ ከአጠገቧ ቁጭ እያለች፡፡



"ጀመራችሁ ደግሞ እናንተ ደካሞች፡ ከምን ግዜው ስለ ድካም ማውራት ጀመራችሁ? አሁን የትኛውን ተራራ ወጥታችሁ ነው? ወይንስ ጉቶ ፈለጣችሁ? እንደሌላው ቀን እንኳ መሬት ቆፍራችሁ ስራስር አላወጣችሁ፡፡ ሆዳሞች ገና በጧቱ ርቧችሁ ነው፤" አላቸው ቦሼ፡፡

"ካልክስ እውነቱ እሱ ነው፡፡ ጥዋት መች በደንብ በላን? ሆዳችን ባዶ ነው፡" አለች ዶሼ፡፡

"ያ ከውካዋ አሞራ ነዋ! በድንገት አስደንግጦ አባረረን፡፡ ክፉ! እኔ መቼም እሱን አሞራ ጨርሶ አልወደውም፡፡ ያን መሬት ረግፎ ያደረውን ጣፋጭ የዋርካ ፍሬ ገና መብላት ስንጀምር መጥቶ ሊከመርብን ነበር፡፡ ደግሞ ተመልሰን እንኳ እንዳንበላ ዛፉ ላይ ተመቻችቶ ቁጭ አለ፡" አለች ዶሼ፡፡



"እሱ! አባ በጉልበቱ ነው እሱ እቴ! ከእርሱ መሸሸ እንጂ ምን ማድረግ ይቻላል? ፍየሊቱን ከነነፍሷ ብድግ አድርጎ

የሚያሳ ጀግና! አንድ ግልገል ፊያል አንጠልጥሎ ሲወስድ በዓይኔ አይቼዋለሁ፡፡ ያን ሰሞን በድንጋጤ ሳሩ፣ ስራ ስሩ አልበላሽ ብሎኝ ሞቶ ነበር፡፡ እኛን ደግሞ ቢያገኘን ምን እንደሚያደርገን አስቡት፣ እንደፈኛዬቱ ኳስ ነበር የምንቀለው፡፡ አቤት ዶሼን ቢያገኛት? ይይለትና ስንቱን ሺን ሺን ጥንቸል በሊጋኑት ቀጭቷል አለች ሎሺ አፏን በመገረም መልክ ያዝ አድርጋ፡፡ "ኧረ ይቅር ይበልሽ! ምን ዓይነቷ ናት በካሮት፣ ሌላ ምሳሌ መስጠት አቅቶሽ ነው፣" አለች ሎሺ፡ በድንጋጤ ክው ብላ፡፡

"በሉ፣ ይህን ለጆሮ የሚቀፍ ዘግናኝ ወሬአችሁን ጀመራችሁ ደግሞ፡፡ እሱን ወዲያ ተውትና ይልቅ ፀሐዩ ሳይበረታ ዞር ዞር ብለን የሚበላ እንፈልግ፣" አላቸው ቦሼ፡፡ ከዚያም ተያይዘው ምግብ ፍለጋ በየቆንጥሩ ዘለል፡ ዘለል እያሉ ይዞሩ ጀመር፡፡

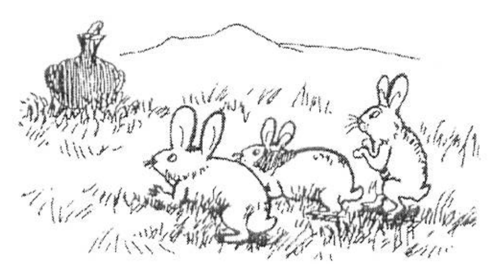
ጥቂት እንደተጓዙ ሎሺ ከመንገድ ዳር የተቀመጠ አንድ ጥቁር ነገር በድንገት አይታ ደነገጠች፡፡ ወዲያው፡ "አሀ! አሀ! ቆዩ፡ ቆዩ እስቲ፡ ያ ነገር ምንድነው?" አለቻቸው ከንፈሯን ወደ አቅጣጫው አሞጥሙጣ እያመለከተች፡፡

ስስቱም ወደ አመለከተችው አቅጣጫ ዞረው አፍንጫቸው እስኪርገበገብ አሸተቱ፡፡ ምንነቱን መለየት ሲያቅታቸው እርስ በርስ ተያዩ፡፡

"ምንድነው እሱ? የት አለ? ምን አየሽ ደግሞ? መቼም ያንቺ ዓይን ጉደኛ ነው፣" አላት ቦሼ በድንጋጤ እየተነፈሰና ትልቁን ጆሮውን ወደ ተለያየ አቅጣጫ እያዞረ፡፡

"ያውና! ያ..ጥቁር ነገር አይታይህም?" እንደገና አሳየችው ሎሺ፡፡

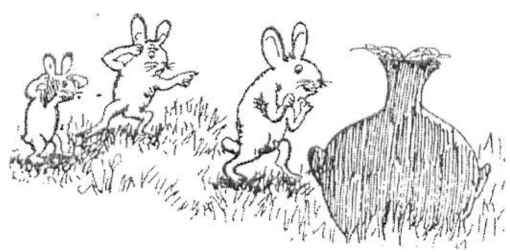
"ለመሆኑ ይንቀሳቀሳል? እንቼ! ያ ጎደሎ እንዳይሆን ብቻ፣" አለና በደንብ ለማጣራት በደረቱ ተኛ፡፡ ሁለቱም እሱ እንዳደረገው በደረታቸው ተኝተው ምንነቱን ለማጣራት ሞከሩ፡፡ ምንም ድምፅ የለም፡፡ ደግሞም አይንቀሳቀስም፡፡



ቦሼ ብድግ አለና፡ "እይ ይህ ነገር ጉቶ ሳይሆን አይቀርም፡ እስቲ ጠጋ ብለን እንየው፡" ብሎ ወደ ጥቁሩ ነገር አመራ፡፡ ሎሼ እና ዶሺም ቀስ ብለው ተከተሉት፡፡

"ማሰሮ ነገር ነው፡" አለ ቦሼ ዱብ ፡ ዱብ ፡ ብሎ አጠገቡ እንደ ደረሰ፡፡

"የምን ማሰሮ ነው ደግሞ ብቻውን እዚህ የሚገኘው?" አለች ሚስቱ በጥርጣሬ፡፡ "ቦሼ አትመነው፡ ምናልባት ወጥመድ እንዳይሆን ተጠንቀቅ፡" አለችው፡፡



"አዎን፡ አዎን፡ የአዳኞች ነገር አይታወቅም፡ ለተንኮላቸው ያስቀመጡት እንዳይሆን፡" አለች ዶሼ፡፡ "ለማንኛውም ዙሪያዉን የተተበተበ ገመድ የሚመስል ነገር እንዳይኖር አጣራ፡" አለችው፡፡

"ምንም የለም፤ ማሰሮ ብቻ ነው፡፡ ብቻ በቅጠል ተሸፍኗል፤" አላቸው፡፡

"ለማንኛውም፡ በጣም ሳትጠጋ ራቅ እንዳልክ በእንጨት ነገር ንካው" አለች ሎሼ አንድ የተጋደመ ቀጭን እንጨት እያሳየችው፡፡

ቦሼ እንጨቱን ብድግ አደረገና በጥንቃቄ ማሰሮውን ነካ አደረገው፡ አይንቀሳቀስም፡፡ ከዚያም ቀስ አድርጎ ማሰሮው የተሸፈነበትን ቅጠል አነሳው፡፡

"ውይ ማሰሮ ነው፤ ግን አራ ጠባብ ነው ልጄ፡" አለች ዶሼ እየተጠጋች፡፡

"የሚበላ ነገር የያዘ በሆነ፡ አሁንስ ረሃቡ መርመር አድርጎኛል፡" አለች ሎሼ፡፡

ጠጋ ብለው ማሰሮውን ሲያዩት ማር የያዘ ሆኖ አገኙት፡፡ ግማሽ ድረስ በማር ተሞልቷል፡፡

"ውይ! ቆንጆ ማር! እንዴት ደስ የሚል ሽታ አለው? አቤት ማር! አቤት ማር፡ እንዴት እንዲህ ዓይነት ነገር መንገድ ላይ ብቻውን አስቀምጠው ይሄዳሉ?" አለ ቦሼ፡ አፍንጫውን ወደ ሰማይ ቀስሮ፡፡ በመጓጓት የሰስቱም አፍ በምራቅ ተሞላ፡፡ ከንፈራቸውን ይልሱ ጀመር፡፡ ለመብላት

ስለቸኩሉ፣ ተረዳድተው ማሰሮውን ዘቀዘቁት፣ ወዲያ ወዲህ እንከባለሉት፡፡ ማሩ ግን ደረቅ ያለ ስለሆነ አልወጣ አላቸው፡፡

ምን ይሻላል በማለት ተመካከሩ፡፡ በቀጭን እንጨት እየወጉ አውጥተው ለመብላት አሰቡ፡፡ በዚህ መልክ ተበልቶ ቶሎ አያጠግብም ተባለ፡፡ "ይህን ጠባቂ ያጣ ማር እየዛቁ መብላት ነው እንጂ፣" ተባባሉ፡፡

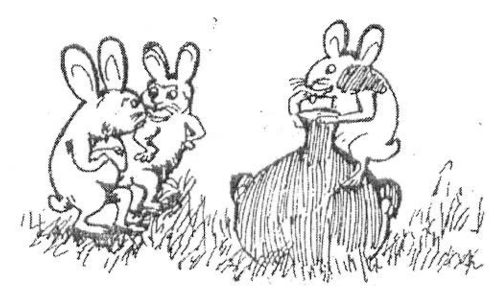
"ማን እንደሱ ሲልስ ይውላል? ሁላችንም ተራ በተራ እጃችንን እየከተትን አውጥተን እንብላ፣" አለች ዶሼ፡፡ ወዲያው ቀጭኑን እጇን ማሰሮው ውስጥ አስገባችው፡፡ ከዚያም ቆንጠር አድርጋ አውጥታ ቀመሰችው፡፡ "ጋ! ጋ! ጋ! እንዴት ይጣፍጣል በእናታችሁ፣" አለች እያጣጣመች፡፡ ሁለቱም በጣም ጎመጁ፡፡ የሁለቱም እጅ በጣም ወፋፍራም ስለሆነ እንደ ዶሼ ማድረግ እንደማይመች አወቁ፡፡

ሎሼም አሰብ አደረገችና፣ "በእንጨት ወይንም በጣት ከመጠንቆል ይልቅ ቤት ወስደን ሌላ ዘዴ እንፈልግ፣ ካልሆነም እንስራውን መስበር ነው፣" በማለት ሃሳብ አቀረበች፡፡

55

"ይህማ እንዴት ይሆናል? ማሰሮውን ከሰበርነው ይነቃብናል፡፡ ያለ ጠባቂ የተገኘ ነገር የተነካ ሳይመስል ባዶውን ማስቀረት ነው እንጂ፣" አለ ቦሼ፡፡ "ደግሞም ይህንን ማር ማን እንዳስቀመጠው አናውቅም፣ ይዘን ስንሄድ ምንአልባት ባለቤቱ ሊመጣብን ይችላል፣ አጉል ነው፣" አለ፡፡

"የምን አጉል ነው? ማሩን የሰሩት ንቦች ናቸው፡፡ የማንም አይደለም፡፡ ባለቤት የምትላቸው ሲወስዱ ከንቦቹ አስፈቅደዋል? ንቦቹ ደግሞ የሰሩት በሠፈራችን ካሉ ዛፎችና አበቦች ቀስመው ነው፡፡ ሠፈሩ ደግሞ የእኛ ነው፣ የሚጠይቁን ካሉ ንቦቹ ብቻ ናቸው፡፡ ሌላው እንደ እኛው ሌባ ነው፣ ሌባን ሌባ ቢሰርቀው ምን ይደንቀው ነበር ያሉት አይ መንትፍ?" አለች ሎሼ፡፡

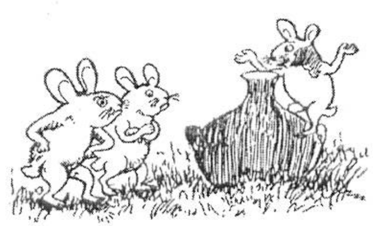


56

"እንደሱ ዓይነት ሙግት እንኳ አያዋጣም፡፡ እንዴ የሰበሰቡትም እኮ መድከማቸው አልቀረም፡፡ ደክመዋል፣ጉልበት አፍስሰዉበታል፡፡ መቸም ንቦቹም እራሳቸው ይህን ጣፋጭ ነገር ለመስራት ብዙ ወጥተው ወርደዋል፡፡ ግን አሁን ችግራችን እሱ አይደለም፡፡ አሁን እንዴት አድርገን በፍጥነት ማንም ሳይመጣብን በቶሎ ድርሻ፣ ድርሻችንን እንውሰድ?" ሲል ጠየቀ ቦሼ፡፡

"አሁን እኮ ችግሩ የማሰሮው አፍ መጥበብ ነው፡" አለች ሎሼ፡፡

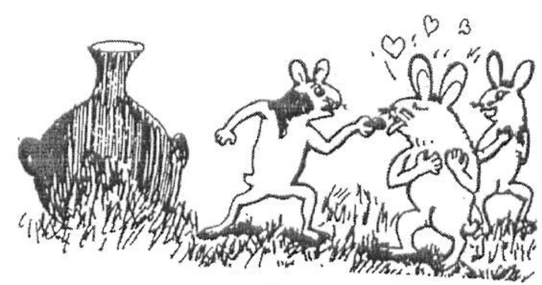
"ምንድነው ችግሩ፤ ይኸው እጄ ይገባ የለም እንዴ?" አለች ዶሼ፤ ደጋግማ ግሩን አውጥታ እየላሰች፡፡ ቀጠለችና፤ "ይኸውላችሁ፤ የቀጫጫ እጅ ጥቅም ይታያችኋል?፡፡ የእናንተም ሰፋፊው እንኳን እንደ እኔ ቀጫጫ ቢሆን ጥሩ ነበር፡፡



እኔ እኮ ምንም ችግር አልፈጠረብኝም፡፡ ጣፋጭ ነገር ደግሞ እንደዚህ ነው መቀመጥ ያለበት፡፡ እስቲ ሞክሩት፡፡ እንደ እኔ ግቡና አውጡ እንጂ" እያለች ቀለደችባቸው፡፡ በዚህ ሁኔታዋ ባልና ሚስቱ በጣም ተናደዱ፡፡

" አንቺ ሆዳም፤ ለብቻሽ እየበላሽ ደግሞ በእኛ ላይ ታሾፊያለሽ? በይ አሁን አቁሚ ይበቃሻል፡፡ ሁለተኛ እጅሽን መክተት የለም፤" አላት፡፡

"እንደሱማ አትለኝም፡፡ እኔን እንኳ መከልከል አትችልም፡፡ ማሰሮው የተሰራው የእኔ ዓይነቱን እጅ ላለው ብቻ ነው፡፡ ይልቅ ለራሴ እየበላሁ ለእናንተም ጠባይ ካላችሁ እያወጣሁ ልሰጣችሁ እችላለሁ፤" አለችና፤ ካወጣችው ላይ የሁለቱንም ከንፈር በትንሹ ቀባ ቀባ አደረገችላቸው፡፡



የማሩን መጣፊያ ከክንፈራቸው ላይ ሲቀምሱት ለመብላት የበለጠ ፍላጎት አደረባቸው፡፡ በዚህን ጊዜ ቦሼ አላስችል ስላለው እጁን እንደምንም ታግሎ ማሰሮው ውስጥ አስገባ፡፡ ማሩን በብዛት ዛቀና ሊያወጣው ሲሞክር እጁ አልወጣልህ አለው፡፡ "ይኸስ ጉደኛ ነው፡ አላስወጣም ሊል ነው እንዴ?" እያለ እጁን ለማውጣት ደጋግሞ ታገለ፡ ግን እንቢ አለው፡፡

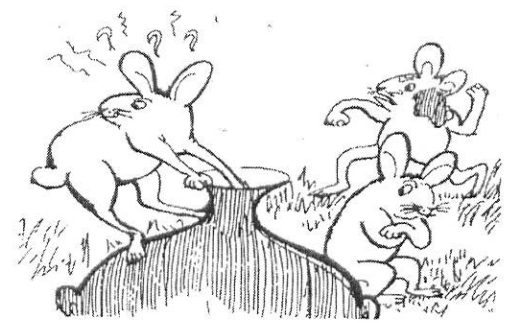
ሎሼ እና ዶሼ ለመብላት በጣም ስለጓጉ፡ "እባክህን እጅህን ወዲያ አውጣው፡ እኛም በተራችን አውጥተን እንብላበት፡" እያሉ ጨቀጨቁት፡፡ እሱም "ወድጄ ይመስላችኋል? ዓይናችሁ አያይም፡ መውጣት አቀቶኝ አይደል የምታገለው፡ ለራሱስ መቼ ቀመስሁ?" አላቸው ተናዶ፡፡

"እባክህን ተው፡ አውቀህ ስትቀልድ ነው እንጂ እንዴት የራስህን እጅ ማውጣት ያቅትሃል? ምን ያህል ስስታም እንደሆንክ እናውቅሃለን፡ እኛን ከልክለህ ለብቻህ ለመብላት ያደረግኸው ዘዴ ነው፡፡ እንዴት በገባበት መውጣት ያቅትሃል?" አለችው ዶሼ ንድድ ብሏት፡፡

ሎሼም በተራዋ "አረ እጅህን አውጣው ቦሼ፡ እኔም በጣም አምሮኛል፡፡ ድርሻህን ይዘህ ውጣ እንጂ፡ እኔም የድርሻዬን ልውሰድ፡ ተስማምተን እንዳንበላ ስንጨቃጨቅ ባለቤቱ እንዳይደርስብን፡" አለችው፡፡

ሎሼም "አቦ ወይ አልበላህ፡ ወይ ሰው አላስበላህ፡ እፍኑህ መያዝህ ምን ማለትህ ነው? ልቀቅልን እንብላበት!" ስትል ጮኸችበት፡፡

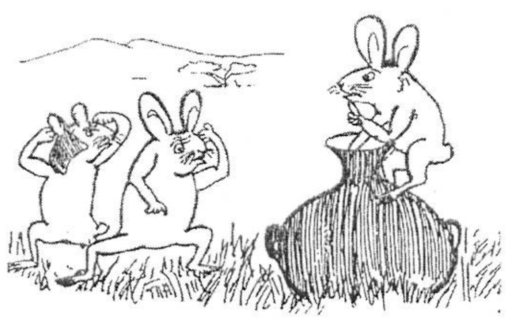
"አንቺ ደግሞ ምን ሆንኩ እያልሽ ነው? ወይ ጉድ! ከቅድም ጀምሮ ብቻሽን እየላስሽ አልነበረም? ደግሞ ምን ጎድሎብሽ ነው? እኔ ምን ልበል አንዴ እንኳ ያላገኘሁት?" ብላ ዶሼ ላይ አፈጠጠችባት፡፡



እነርሱ ሲጨቃጨቁ ቦሼ ማሩን እንደያዘ እጁን ሊያወጣ አሁንም ይታገላል፡፡ ብዙ በመታገሉ የተነሳ እጁን ድክም ብሎታል፡፡ ግንባሩንም አላበው፡፡

ሎሺ እና ዶሺ ማሰሮውን ስላልለቀቀላቸው ይበልጥ እየተጨጨሁ ይሳደቡ ጀመር፡፡ አንዷ እጁን፣ ሌላኛዋ ደግሞ ማሰሮውን ይዘው እጁን ለማላቀቅ ጉተቱ፡፡ ግን ለማላቀቅ አልቻሉም፡፡

የሁለቱ ጫጫታ ቦሼን አሳሰቦታል፡፡ "ኧረ በፈጠራችሁ ድምጻችሁን ቀንሱ፣ ምንአልባት ባለቤቱ ሰምቶ ከመጣ ጉድ እንሆናለን፣" አላቸው፡፡



ሎሺ ግን "ለእኔ፣ ይኸ አንተ ባለቤቱ የምትለው ነገር እንኳ ደንታ አይሰጠኝም፡፡ ነግሬሃለሁ፣ ማሩን የፈጠሩት ንቦች ናቸው፡፡ እኔ እንዲህ እየራበኝ ማር እንስራ ሞልቶ

እየሸተተኝ አንዷ እንኳ አለመቅመሴ ነው የሚያናድደኝ፣" ስትል ተንጫነጨች፡፡

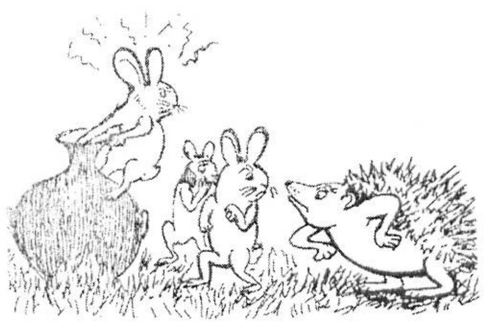
"ታዲያ እኛ ምን እናድርግ ባለቤትሽ ነው እጁን ከትቶ አልወጣ ያለው፡፡ የማሩ ባለቤትም ቢመጣ መልስ የመስጠት ጉድ ያለበት እሱ ነው፣ እኔ ምን አገባኝ? ጭው ብዬ ነው የምሄድ፣ እኔ ያምሮቱን ያህል መቼም ቀምሻለሁ፣" አለች ዶሺ ሳቅ ብላ፡፡

"ዱሮስ አንቺ ምን ቀረብሽ? በዚያ ቀጫጫ እጅሽ እያወጣሽ ብቻሽን ከስክሰሻል፣" አለቻት ሎሺ፡፡

"ኧረ አባካችሁ አትቀልዱ፣ ባይሆን መላ ፍጠሩ፣" እያለ ለመናቸው ቦሼ፡፡

"መላው አንተው እጅ ነው፣ ብዙ ለመባት ብለህ ነው የተያዝከው፡፡ እኔ መች ተያዝሁ? ትንሽ በትንሽ እያደረግሁ ይኸው ስንቴ በላሁ፡፡ ያንተ ችግር እኮ በአንዴ ለመብቅ መፈለግህ ነው፡፡ ስለዚህ መስገብገቡ ይቅርብህና ትንሽ ለማውጣት ሞክር፣ እኛ በቀጫጫው እጃችን እየመጠንን ድምጻችን ሳይሰማ እንበላዋለን፣ አንተ ይኸው ታቃስታለህ፣" አለችው ዶሺ፡፡

በዚህን ጊዜ ከአጠገባቸው ኮሽ የሚል ድምጽ ሰምተው ዞር አሉ። አንድ ትልቅ ጃርት ዓይኑን አፍጦ ቆሞ ያያቸዋል። ሶስቱም ከመንደንገጣቸው የተነሳ የሚገቡበት ጠፋቸው። ቦሺ ማሰሮውን እንደያዘ ለመሮጥ ሞከረ። ጃርቱ ግን "በል ቁም ማሰሮዬን ትሰብርብኛለህ፤ እዚያው ቁጭ አድርገህ እጅህን ከማሬ ውስጥ አውጣው። እሮጣለሁ ብትል በእሾሄ ወጋግቼና በጣጥቄ ነው የምጥልህ፤" አለው።



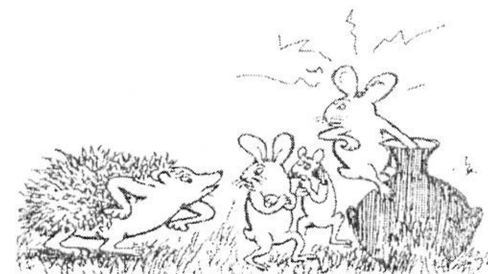
ሎሺ እና ዶሺ ከፍርሃታቸው የተነሳ ተንቀጠቀጡ። ቦሺም በጣም ተጨንቆ እጁን ለማውጣት የበለጠ ይታገል ጀመር።

"ያልደከምኩበትን፤ ያውም በስንት ድካም ያጠራቀምሁትን ማሬን፤ ውሃ ጠጥቼ ለመምጣት ዞር ስል ከምን ጊዜው

63

መጫወቻ አደረጋችሁት? በዚያ ስራስርና ትላትል ቆፍረህ በምታወጣበት በዚያ ቆሻሻ እጅህ አጨማለቅኸው። በል እኮ አሁን ቶሎ ብለህ እጅህን አውጣው!" ሲል አፈጠጠበት።

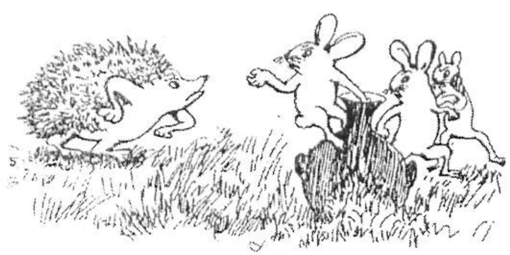
ቦሺ እየተንቀጠቀጠ "ማሰሮው ብቻውን ስለነበር ባለቤት የሌለው መስሎኝ ነው፤" አለው።



"እንዴት ማለት፤ ባለቤት የለውም ስትል፤ ከሰማይ ወረደ? ወይንስ ከምድር በቀለ? እዚህ አካባቢ መኖራችሁን አውቃለሁ። ግን ጥንቸሎች ስትባሉ ጨዋ መስላችሁኝ ነበር። በሌላው ንብረት ማታችሁን ትንከራላችሁ ብዬ አላሰብሁም ነበር።" በማለት አፋጠጠው።

64

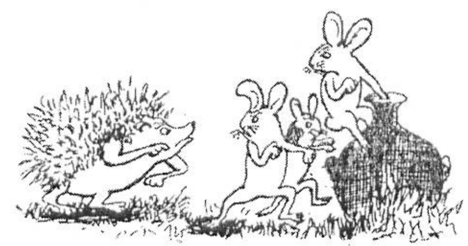
"የእኔ ጌታ ርቦን ስለነበር ነው። ደግሞ ትንሽ ልወስድ ነበር፡ እጄ፡... ግን ... አልወጣ ... አለኝ" ሲል "እጄ አልወጣ አለኝ ... ይለኛል እንዴ ደግሞ! መጀመሪያ እንዴት አድርገህ አስገባኸው? ውስጥ ከገባ በኋላ ነው ያደገው?" በማለት አፈጠጠበት።



"ሳስገባውማ ቀስ ብዬ አባብዬ ነበር፤ አሁን ጨርሶ አልወጣ አለኝ፡ እባክህ ይቅርታ አድርግልኝና አንተም መላ ስጠኝ፤" ሲል ለመነው።

"ለሌባ የማካፍለው መላ የለኝም፤ ይልቅ አባብለህ እንደገባህ አባብለህ ውጣ! አለበለዚያ ዋ!" አለውና መላ ሰውነቱ ላይ ያለውን እሾህ ሿ! ሿ! ሿ! አድርጎ እንደ ጦር አቆመው።

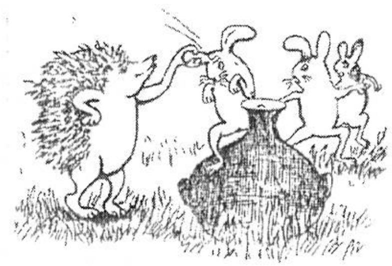
ቦሼም በጭንቀት "ምነው ባሬ እጄን በሰበረው፤ የራሴ ባልሆነ ማሰሮ፤ የራሴ ያልሆነ ማር ልበላ ባልሞከር እንዲህ ዓይነት ጉድ አያገኘኝም ነበር። ተሳስቼ ጉድ ሆንኩ። አይለምደኝም የዛሬን ማረኝ፤" ብሎ አጎንብሶ ጃርቱን ለመነው።



ሎሼ እና ዶሼ ነገሩ ስላላማራቸው ሊሮጡ ፈለጉ። ይህንን ያወቀው ጃርትም፤ "እናንተ ደግሞ እርፉችሁ ቁሙ ዋ!" አላቸው።

ከዚያም ወደ ቦሼ ዞር ብሎ፤ "እምቢ አልክ አንተ? አሁን እጅህን ታወጣለህ፡ አታወጣም?" አለና የቦሼን ትልቅ ጆሮ በሹል ጥፍሩ ጥብቅ አድርጎ ያዘውና ወደላይ ሳበው።

"ማረኝ የኔ ጌታ! የእኔ ጌታ የዛሬን ብቻ .... " እያለ ወተወተ።



"ቆይ እንጂ፣ ወደ ማሰሮው ስትገባ በእጅህ ምን ይዘህ ነበር?" አለና ጠየቀው ጃርቱ።

"ኧረ ምንም፣ ባዶ እጄን ነበርሁ፣" ሲል መለሰለት።

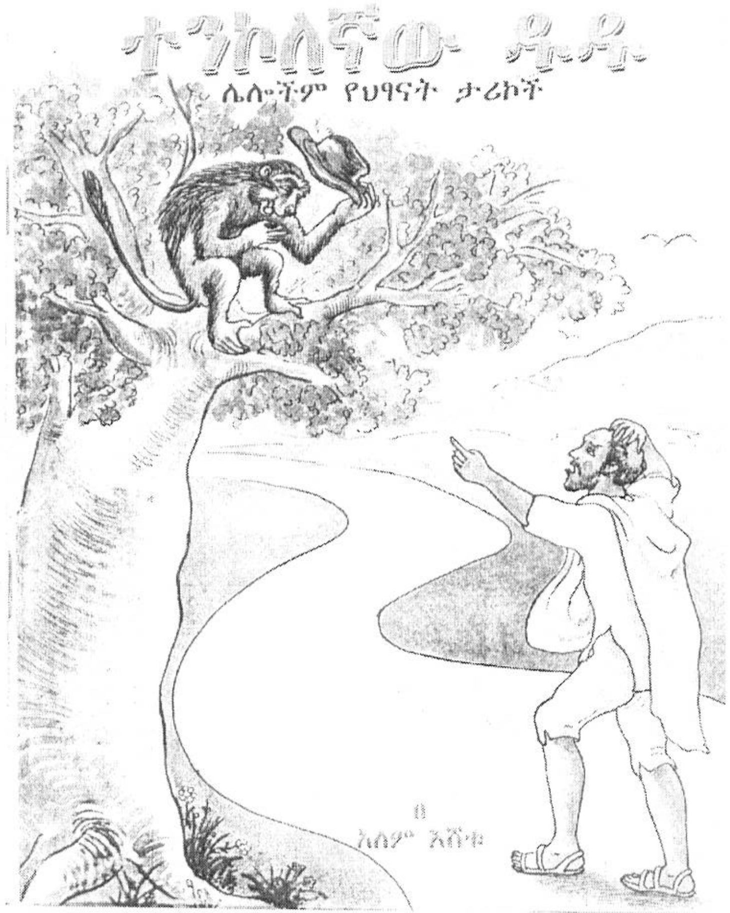
"በል አሁንም ያንተ ይልሆነውን ማር ልቀቀውና ባዶ እጅህን እንደገባህ ባዶህን ውጣ!" ብሎ ጮኸበት። ቦሼ ማሩን ለቀቀና እጁን ሳብ ሲያደርግ መስስ ብሎ ወጣለት።

"በል፣ አሁን ሩጦ ማምለጥ የለም። ስስታችሁም ማሬን ስለላሳችሁ ትተጣላችሁ። እንሮጣለን ብትሉ እሾሄን ተመልከቱ እያለ ነቅንቆ አሳያቸው። ሰባ ሰባት ጊዜ፣ የማር ሌቦች! የማር ሌቦች! የማር ሌቦች! እያላችሁ ወደ ላይ ዝለሉ፣ ብሎ እየቆጠረ አዘለላቸው።

ባልና ሚስቱ በዚያ ውፍረታቸው ላብ በላብ ሆኑ። ጃርቱ ቀጠለና "በሉ እጃችሁን መሬት ላይ ጥረጉ" ብሎ ካስጠረገ በኋላ "ጥፉ ከዚህ" ብሎ አባረራቸው። ዶሼ ሳቅ ሳቅ እያለች ጡብ ጡብ ብላ ጠፋች። ቦሼ እና ሎሼም በደከመ እግራቸው ዱብ ዱብ እያሉ ከዚያ በፍጥነት ጠፉ። ጃርቱም በሁኔታቸው እየሳቀ "ቀድሞ ነበር እንጂ፣ እጅን መሰብሰብ!፣ ሲያዙ መራወጥ ምን ያደርጋል?" እያለ የማሩን ማ[illegible] ተሸክሞ ወደ ቤቱ ተጓዘ።

የህፃናት መፃህፍት

1. በቀለና አዲሶቹ ቡችሎች
2. ምርጥ የኤሶፕ እና የግሪም ተረቶች
3. ሸረኛዋ ጦጢት
4. ብልሁ ጠቋሪት
5. ሲንደሬላ
6. ምስጢራዊው መንደር
7. ምትሀተኛው ተራራ
8. ቡራተኛዋ ልዕልት
9. አስማተኛዋ አሮጊት
10. ዞዳሙ ጅብ
11. ተንኙ አንበሳ
12. ሰማዳው አንኮ
13. ቀበጧ ውሮ
14. ተጫዋቿ ቡቼ



II. [illegible] በአጭሩ ምላሽ ስጡ ፡፡

1. [illegible] በምን ምክንያት ነበር?
2. [illegible] ምን ስለሆነ ነበር?
3. [illegible] የዋለው ምን እያደረገ ነበር?
4. [illegible] ከየት ነበር?
5. [illegible] ባርኔጣ የጣለው የት ነበር?

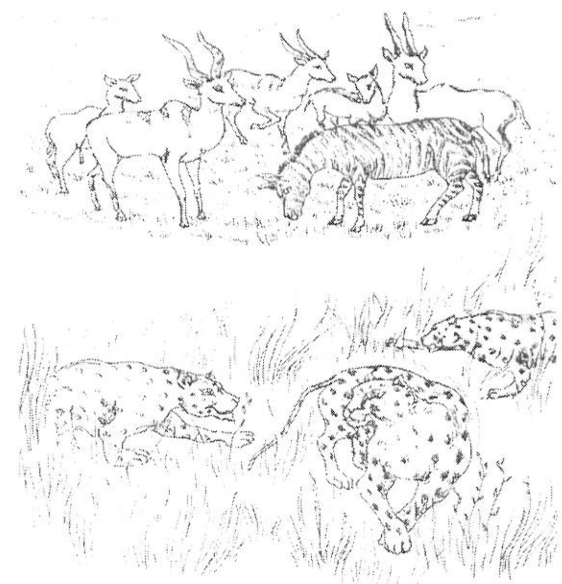
III. [illegible] ቃላት ከታሪኩ ውስጥ የተለቀሙ [illegible] ወይም መምህራችሁን ጠይቁና [illegible]

1. [illegible]
2. [illegible]
3. [illegible]
4. [illegible]
5. [illegible]
6. ልማጭ
7. መንተፊ
8. የሚበገር
9. ሽቀጥ
10. ገሰገሰ

IV. [illegible] በሚል ርእስ ያነበባችሁትን [illegible] ወይም ለጓደኞቻችሁ እንደገና [illegible]

ደፋሯ ጦጢት

በአንድ ትልቅ ዱር ውስጥ የተለያዩ የዱር እንስሳት ይኖሩ ነበር ፡፡ እነዚህ የዱር እንስሳት በመልካቸው፣ በአመጋገባቸውና በጠባያቸው ይለያያሉ ፡፡



አንዳንዶቹ የዱር እንስሳት እንደአንበሳ፣ ጅብ፣ ነብር፣ ቀበሮ ያሉት ስጋ የሚመገቡ ናቸው። እንደነዚህ አይነቶቹ እንስሳት ሳር የሚመገቡትን እንስሳት እየለዩ እያደኑ ይመገባሉ።

በዚህ የተነሳ ሳር ተመጋቢ የሆኑት እንደ ጎሽ፣ የሜዳ አህያ፣ የዱር አሳማ፣ የሜዳ ፍየል፣ ሚዳቆ፣ ድኩላ፣ አጋዘንና የመሳሰሉት እንስሳት የሚኖሩት በስጋት ነበር።

ጦጢት እነጎሽ፣ የሜዳ አህያ፣ የዱር አሳማ፣ የሜዳ ፍየል፣ ሚዳቆ፣ ድኩላ፣ አጋዘንና የመሳሰሉት እንስሳት የሚኖሩትን የፍርሀት ኑሮ ስትመለከት በጣም ታዘናለች።

እነዚህ ሳር ተመጋቢ እንስሳት አንድም ቀን በሰላም ሳር ግጠው አያውቁም። ተንኮለኞቹ እነአንበሳ በሰላም ሳር ወደሚግጡበት ቦታ በመምጣት ያጠቋቸዋል።

ሁልጊዜም እነአንበሳ ሲመጡ፣ እንስሳቱን ማባረር ይጀምራሉ። ያለማቋረጥ ከወዲያ ወዲህ ሲያባርሯቸው ቆይተው ከመካከላቸው አንዱን አድክመው ከያዙ በኋላ ይገድሉታል። ከዚያም በህብረት ሆነው እየጎተቱ ወስደው ከአካባቢው ራቅ አድርገው ይበሉታል።

በዚህ አይነት መንገድ አንድ ጊዜ አንበሳ፣ ሌላ ጊዜ ነብር፣ ሌላ ጊዜ ደግሞ እያ ጅቦ በተራ በተራ እየመጡ እንስሳቱን ቁም ስቅላቸውን ያሳዩዋቸው ነበር።

ጦጢት እንዲህ አይነቱን የእነአንበሳን መጥፎ አድራጎት ለብዙ ጊዜ ስትመለከት ቆይታለች። በኋላ ግን ነገሩ በጣም ስላበሳጫት፣ "አንድ ነገር ማድረግ አለብኝ!" ብላ ወሰነች።

በውሳኔዋም መሰረት ዋና ዋናዎቹን አጥቂዎች ማለትም አንበሳን፣ ነብርንና ጅብን ለማነጋገር አቀደች።

የንግግሩ ዋና አላማ እነአንበሳ በሌሎቹ እንስሳት ላይ የሚያደርሱትን ጥቃት እንዲያቆሙ ለማሳሰብ ነበር።

በእስበችውም መሰረት በመጀመሪያ ወደ አንበሳ ሄደች። አንበሳ የሚኖርበት ሰፈር ስትደርስ አንበሳ ዋሻው በራፍ ላይ ተኝቶ ፀሀይ ይሞቅ ነበር።

አንበሳ የሚያስፈራ ቁመና ያለው፣ ቀለሙ ብጫማ የሆነ ግዙፍ እንስሳ ነው።

አንበሳ የሚመገበው ስጋ በመሆኑ አብዛኛውን ጊዜ እንደ ጎሽ፣ የሜዳ አህያ፣ የሜዳ ፍየል፣ የመሳሰሉትን እያደነ የሚመገብ የዱር እንስሳ ነው ።

አንበሳ ጦጢትን እንዳየ፣ "ምን ፈልገሽ ነው የመጣሽው?" ሲል ጠየቃት ።

ደፋሯ ጦጢትም፣ "አንተና ወገኖችህ በአንጎሽ፣ የሜዳ አህያ፣ የሜዳ ፍየልና በመሳሰሉት ላይ የምታደርሱትን በደል

እንድታቆመው ላስጠነቅቅህ ነው የመጣሁት" ብላ በድፍረት መለሰችለት ።

አንበሳም የጦጢትን መልስ ሲሰማ እጅግ ተቆጥቶ፣ "እኔና ወገኖቼ የፈለግነውን ገድለን የመብላት መብት አለን። ኸረ ለመሆኑ በዚህ ጉዳይ አንቺን ምን አገባሽ?" ብሎ ተቆጥቶ ሊይዛት ሲነሳ ዘላ ዛፍ ላይ ወጣች። ከዚያም በፍጥነት ከቅርንጫፍ ቅርንጫፍ እየዘለለች ከአካባቢው ተሰወረች።

አንበሳ ግን በጣም ተናዶ ስለነበር፣ "ጠብቂ! ዋጋሽን ነው የምሰጥሽ!" እያለ በንዴት ይዝት ነበር።

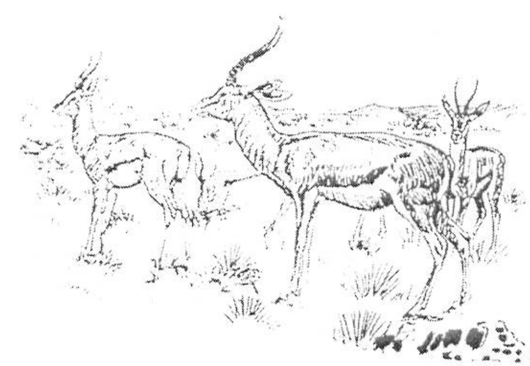
በማስከተል በቀጥታ የሄደችው ወደ ነብር ዘንድ ነበር። ነብር በሰውነቱ ላይ ጠቃጠቆ የሚታይበት አብዛኛውን ጊዜ በዛፍ ላይ የሚኖር ፈጣን እንስሳ ነው።

ነብርም እንደአንበሳ ምግቡ ስጋ ነው። ስለሆነም ሳር የሚበሉትን እንደ የሜዳ ፍየል፣ እንደ ሚዳቆ የመሳሰሉትን ዘወትር እያደነ ይመገባል።

ጦጢት ነብር በፈር ስትደርስ አያ ነብሮ በአንድ ትልቅ ዛፍ ቅርንጫፍ ላይ ተደላድሎ ተኝቶ እንቅልፋን ይለጥጥ ነበር።

እንደደረሰችም ከእንቅልፉ ቀሰቀሰችውና ሰላምታ አቀረበችለት። አያ ነብሮ ከእንቅልፉ በመቀስቀሱ በጣም ተበሳጭቶ አፈጠጠባትና፣ "ምን ትፈልጊያለሽ?" ሲል ጠየቃት።

ደፋሯ ጦጢትም፣ "አንተና ዘመዶችህ በሚዳቆና በሜዳ ፍየል ላይ የምታደርሱትን በደል እንድታቆሙ ላስጠነቅቅህ ነው የመጣሁት። ሚዳቆና የሜዳ ፍየል በአንተና በዘመዶችህ ምክንያት ሰላም ማግኘት የለባቸውም። ስለዚህም ከዛሬ ጀምሮ አነሱን ማደንህን እንድታቆም" ብላ በድፍረት መለሰችለት።



ነብርም የጦጢትን ድፍረት የተሞላበት ንግግር ሲሰማ እጅግ ተቆጥቶ፣ "አንቺን የእነሱ ተከራካሪ ያደረገሽ ማነው? በዚህስ ጉዳይ ምን አገባሽ?" ብሎ በጣም ተቆጣ።

ነብር ንዴቱን መቆጣጠር አልቻለም። አንቶ ይዞ አይቀጡ ቅጣት ሊቀጣት አስበና ከዛፍ ላይ ዘሎ ወረደ። እያ ነብሮ ከዛፍ ላይ ሲወርድ ጦጢት ደግሞ ዘላ ዛፍ ላይ ወጣችና ከቅርንጫፍ ቅርንጫፍ ትዘል ጀመር።

ይህንን ሲመለከት ነብር እንደገና ዛፍ ላይ ዘሎ ወጣ። እባሮ ሊይዛት አስቦ ከዛፍ ዛፍ በፍጥነት እየዘለለ ተከታተላት። ነገር ግን ጦጢት ፈጣን በመሆኗ ሊደርስባት አልቻለም። በንዴት እየበገነና እየዛተ ተመለሰ።

ጦጢት በማስከተል የሄደችው ወደ እያ ጅቦ ዘንድ ነበር። ጦጢት እያ ጅቦ ሰፈር ስትደርስ እያ ጅቦ ብዙ አጥንት ሰብስቦ ከልጆቹ ... ይግጥ ነበር።

... ጅቡን ከነልጆቹ ስትመለከት በጣም ፈራች። እጅግም ... ብላ ሰላምታ አቀረበችለት።

... ቁመቱ አጠር ያለ፣ አንገቱ ስገግ ብሎ የሚታይ ... በሰውነቱ ላይ የሚታይበት የዱር እውሬ ነው።

... ጅብም እንደ አንበሳ የሚመገበው ስጋ ነው። ስለዚህም ብዙ ጊዜ የሜዳ አህያ፣ የዱር አሳማ፣ የሜዳ ፍየልና የመሳሰሉትን እያደነ ይመገባል።

እያ ጅቦ በምግብ ሰአት ከማንም ጋር መነጋገር አይፈልግም። አሁን ደግሞ ጦጢት መጥታ ፊቱ ተገትራለች። እርሮ አጥንቱን በሰላም እንዳይግጥ ስለረበሸችው ተበሳጭቶ አፈጠጠባትና፣ "ደግሞ ምን ትፈልጊያለሽ?" ሲል ጠየቃት።

ደፋሯ ጦጢትም፣ "አንተና ልጆችህ በሜዳ አህያ፣ የዱር አሳማና የሜዳ ፍየል ላይ የምታደርሱትን በደል እንድታቆሙ ላስጠንቅቅህ ነው የመጣሁት። የሜዳ አህያ፣ የዱር አሳማና የሜዳ ፍየል በአንተና በልጆችህ ጥቃት እጅግ ተማረዋል። ሲቻልህ እነሱን አሳድህ ይዘህ ትበላለህ። እነሱን መያዝ ሲያቅትህ ደግሞ ገና የተወለዱ ግልገሎቻቸውን አባረህ ትበላለህ። ይህ ጨርሶ ከአንተ የሚጠበቅ ተግባር አይደለም። ከዛሬ ጀምሮ እነሱን ማደንህን እንድታቆም!" ብላ በድፍረት መለሰችለት።

አያ ጅቦ፣ የጦጢትን የድፍረት ንግግር ሲሰማ በጣም ተቆጣ። "በመጀመሪያ ደረጃ አንቺን እዚህ ውስጥ ምን አገባሽ፣ የእነሱስ ተከራካሪ ያደረገሽ ማነው?" ብሎ አንቆ ሲይዛት ተነሳ።

ሁኔታውን በንቃት ስትመለከት የነበረችው ጦጢትም እንደልማዷ በፍጥነት ዛፍ ላይ ወጣች። ከዚያም ከቅርንጫፍ ቅርንጫፍ እየዘለለች አመለጠችው።

አያ ጅቦ ግን በጦጢት ንቀት ተናዶ ነበርና ይከታተላት ጀመር። አያ ጅቦ ለብዙ ጊዜ ሲከታተላት ቆይቶ አንድ ቀን አጋጠመው።

ጦጢት አገር ሰላም ብላ መሬት ላይ የወደቀ ፍሬ ትለቅም ነበር። በዚህን ጊዜ አያ ጅቦ ሳታስበው እዚያው እንዳለች አድብቶ ያዛት።

መጀመሪያ እንደያዛት ከልጆቹ ጋር ሆኖ ቁርጥምጥም አድርጎ ሊበላት አስቦ ነበር። በኋላ ግን ይህንን ሀሳቡን ትቶ ተገቢውን ፍርድ እንድታገኝ በማሰብ ወደ አንበሳ ዘንድ ይዟት ሄደ።

አንበሳም የጦጢትን ተይዞ መምጣት ሲመለከት እጅግ ተደሰተ። "አንጀቴን እንዳሳረረችው የእሷን አንጀት የማሳርርበት ጊዜ ደረሰ!" እያለ ቁጭ ብድግ ይል ጀመር።

አንበሳ ጦጢት ብልጥና መለኛ መሆኗን ያውቃል። በጥርጣሬ እያስተዋላት አንጀቴን ሳላርስ ታመልጠኝ ይሆናል ብሎ ሰጋ። ስለዚህም አያ ጅቦን፣ "ቶሎ በል! ጥፍር አድርገህ አስረህ አቅርብልኝ!" እያለ አጣደፈው።

አያ ጅቦም በታዘዘው መሰረት ጦጢትን በገመድ እንዳትነቃነቅ አድርጎ አሰራት። በደንብ አጥብቆ ማሰሩን ካረጋገጠ በኋላም አንበሳ ፊት ለፊት ድንጋይ ላይ አስቀመጣት።

አንበሳ ባለፈው ቤቱ ድረስ መጥታ በተናገረችው ነገር እጅግ ተናዶ ነበር። አሁን ደግሞ ታስራ ፊቱ ቀርባለታለች። እልሁን የሚወጣበት አጋጣሚ አሁን ነው።

አንበሳ፣ እያጉረመረመ ዘልዝሎ ሊጥላት ሲዘጋጅ ጦጢት እየፈራችና እየቸረች እንዲህ አለችው። "አያ አንበሶ አትቸኩል! እፊትህ ስላለሁ በፈለግህ ጊዜ የፈለግከውን ማድረግ ትችላለህ።

እሁን ግን አንድ ጥያቄ ብቻ እንድጠይቅህ ይፈቀድልኝ" ስትለው እያስተዛዘነች ለመነችው።

አንበሳም ከቁጣው መለስ ብሎ፣ "ዛሬ እንደሆነ ዋጋሽን ማግኘትሽ አይቀር። ለመሆኑ ምንድነው የምትጠይቂው?" አላት።

ጦጢትም፣ "የአንተ ልጆች ስንት ነበሩ?" ብላ ጠየቀችው።

አንበሳም በንቀት እየተመለከታት፣ "አምስት ነበሩ። እሁን የቀሩኝ ሁለት ብቻ ናቸው። ይህን መጠየቅ ለምን አስፈለገሽ?" አላት።

ጦጢትም፣ "ጥያቄዬን ብቻ መልስልኝ። ለምን እንደጠየቅሁህ በኋላ ታገኘዋለህ" ስትል መለሰችለትና "ለመሆኑ ሶስቱ ልጆችህ የት ሄዱ?" ስትል እንደገና ጠየቀችው።

አንበሳም፣ "ምን እውቃለሁ? ከአደን ስመለስ ጠፍተው ጠበቁኝ። ከሚስቴ ጋር ብዙ ፈልገናቸው ነበር። ነገር ግን ልናገኛቸው አልቻልንም" በማለት መለሰላት።

ጦጢትም፣ "በነዚያ ልጆችህ ላይ የደረሰው ነገር እጅግ ያሳዝናል። እንደው ምን እንደደረሰባቸው ማወቅ ትፈልጋለህ?" አለችው።

አንበሳም ቆጣ እንዳለ፣ "እንዴት በልጆቼ ላይ የደረሰውን ማወቅ አልፈልግም እላለሁ። ልጆቼ አይደሉም እንዴ? በይ የምታውቂውን ነገር በሙሉ ንገሪኝ?" ሲል አፍጥጦ ጠየቃት።

ጦጢትና አንበሳ የሚነጋገሩበትን ጉዳይ ሲሰማ እያ ጅቦ በጣም ደነገጠ። ንግግራቸውን ለማቋረጥ እስቦም፣ "ከዚች አታላይ ፍጥረት ጋር መነጋገር አያስፈልግም። በቶሎ ቅጣቷን እንድታገኝ መደረግ ይኖርበታል!" ሲል ተናገረ።

አንበሳ ግን በልጆቹ ላይ የደረሰውን ለማወቅ ጓጉቶ ነበርና፣ "ዝም በል! 'በልጆችህ ላይ የደረሰውን ማወቅ የለብህም 'ነው የምትለኝ?" ሲል ተቆጣው። ወዲያው ወደ ጦጢት ዘወር ብሎ፣ "በይ እንደጀመርሽ በልጆቼ ላይ የደረሰውን በሙሉ ሳትደብቂ አሁኑኑ ንገሪኝ!" ሲል አፋጠጣት።

ጦጢትም፣ "የልጆችህ ጠላት እጠገብህ ቁጭ ብሎልሀል። አንተና ሚስትህ አደን ስትሄዱ ጠብቆ ሶስቱን ትናንሽ ልጆችህን ያለ ርህራሄ እያንቀ የበላቸው ይሄ ፊትህ ጨዋ መስሎ የተቀመጠው እያ ጅቦ ነው። የምነግርህን ማረጋገጥ ከፈለግህ ቤቱ ሂድ። የልጆችህን ቆዳ ግርግዳ ላይ ሰቅሎት ታገኘዋለህ። እሁን የልጆችህን ጠላት እያ ጅቦን ቁጭ አድርገህ እኔን ብትበላኝ ሰው አይስቅብህም?" አለችው።

እያ አንበሶ ይህንን ሲሰማ ምንም አልተጠራጠረም። በንዴት ዘሎ እያ ጅቦ ላይ ተከመረበት።

በእልህ የአያ ጅቦን ጉሮሮ አንቆ ያንደፋድፈውም ጀመር። በዚህን ጊዜ አያ ጅቦ አሪታውን ለቀቀው።

አያ ጅቦ ደሙን እያዘራ ምህረት በሚለምንበት ጊዜ ጦጢት የታሰረችበትን ገመድ በፍጥነት ፈታች። ከዚያም ቀስ ብላ እየሳቀችባቸው ከአካባቢው ተሰወረች።

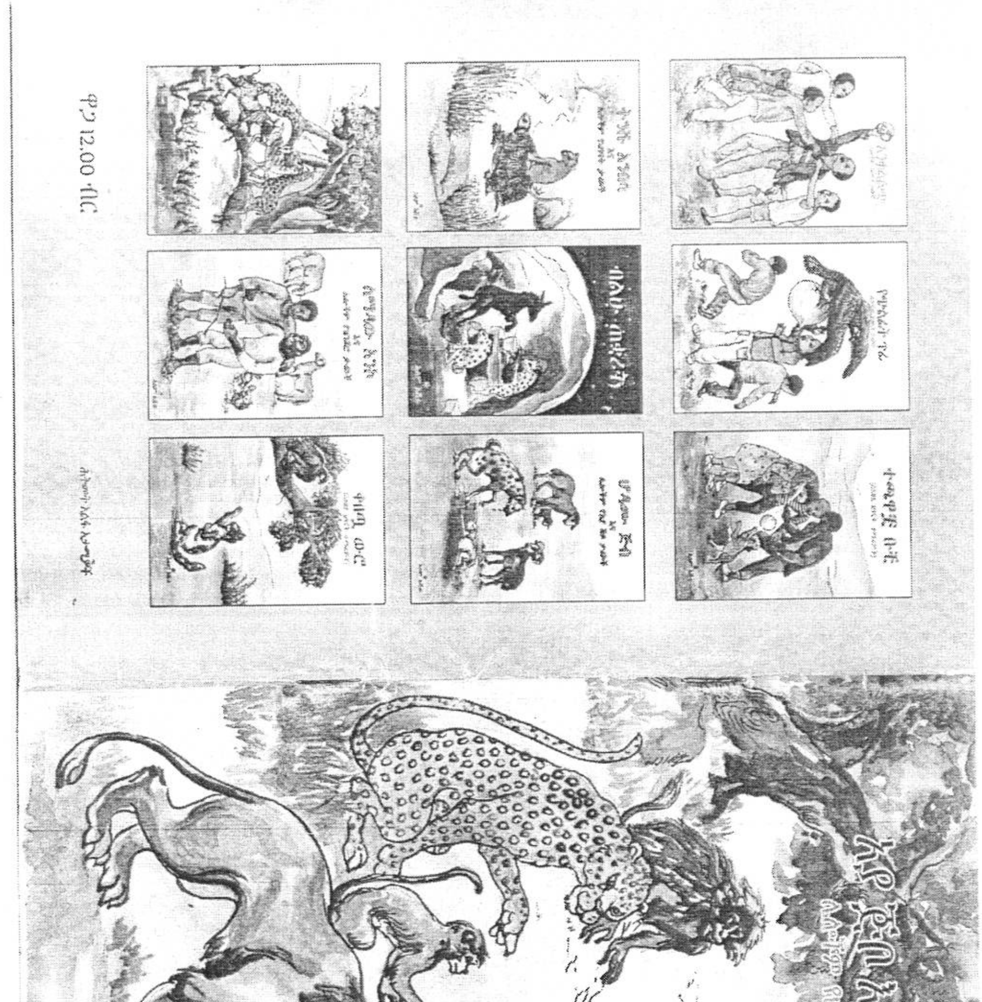
ጥያቄዎች

I. ለሚከተሉት ጥያቄዎች "እውነት" ወይም "ሀሰት" በማለት ትክክለኛውን መልስ ስጡ።

1. ጦጢት የተያዘችው ዋና ስትዋኝ ነበር ።
2. አያ ጅቦ የጦጢትን ትእዛዝ ለመቀበል ተስማምቷል።
3. የነብር መልክ ጥቁርና ነጭ ነው ።
4. አያ ጅቦ ስጋ በል የዱር እንስሳ ነው።
5. አያ ጅቦንና አንበሳን ያጣላቻቸው ጦጢት ነበረች።

II. ከዚህ ለሚከተሉት ጥያቄዎች በአጭሩ ምላሽ ስጡ።

1. ጦጢት ከአንበሳው ያመለጠችው እንዴት ነበር?
2. የአያ ጅቦ መልክ ምን አይነት ነው?
3. አንበሳ የሚመገበው ምንድነው?
4. ሳር የሚበሉት እንስሳት እነማን እነማን ናቸው?
5. ጦጢትን የያዛት ማን ነበር?


ዋጋ 12.00 ብር

3. እነ ጦጢት የተናደዱት አያ ጅቦ ምን ስለጠየቃቸው ነበር? ግለፁ።
4. እነ ጦጢት አያ ጅቦን ዛፍ ላይ የደበቁት እንዴት አድርገው ነበር? አብራሩ።
5. አያ ጅቦ እነ ጦጢትን ምን ብሎ ለምናቸው ነበር? ዘርዝሩ።

III. ከዚህ የሚከተሉት ቃላት ካነበባችሁት ታሪክ ውስጥ የተወሰዱ ናቸው። ቤተሰቦቻችሁን ወይም መምህራችሁን ጠይቁና ፍቺያቸውን ተረዱ።

1. መሸሻ
2. አስናቆች
3. ማስከስከ
4. መዘንጋት
5. ነውር
6. ውስታ
7. መፈራረቅ
8. ቂም
9. ጥንብ
10. ቅሉት

IV. ይህንን፣ "ዛፍ ላይ የወጣው ጅብ" በሚል ርእስ ያነበባችሁትን ታሪክ ለቤተሰቦቻችሁ ወይም ለጓደኞቻችሁ እንደገና ተርኩላቸው።

10

አያ ጅቦና ጎረቤቶቹ

አያ ጅቦ በዱር ውስጥ ከጎረቤቶቹ ጋር ይኖር ነበር፡፡ የአያ ጅቦ ጎረቤቶች ተኩላ፣ ቀበሮ፣ ዝንጀሮ፣ ጦጣ፣ ነብርና አንበሳ ናቸው።

የአያ ጅቦ ጎረቤቶች በኑሮአቸው የከፋ ችግር አጋጥሟቸው አያውቅም። ቢሆንም ግን በሰፈራቸው ደስተኛ አልነበሩም።

የአያ ጅቦ ጎረቤቶች በሰፈራቸው ደስተኛ ያልሆኑት ያለምክንያት አይደለም። በሰፈሩ ውስጥ ከጊዜ ወደ ጊዜ እየጨመረ የመጣው መጥፎ ጠረን ጨርሶ ሊያስቀምጣቸው አልቻለም።

ሰፈሩን የሚበጠብጠው መጥፎ ጠረን ከየት እንደሚመጣ ለይቶ ማወቅ አልተቻለም። ከዚህም ሌላ ሽታው ጨርሶ ለአፍታ ያክል እንኳን የሚያቋርጥም አልነበረም።

የአያ ጅቦ ጎረቤቶች ይህንን እጅግ የሚከረፋ መጥፎ ሽታ ለመሸሽ ሲሉ ብዙ ጊዜ በሰፈራቸው አይውሉም። ከሰፈራቸው ራቅ ብለው ወዲያ ወዲህ ሲሉ ይውሉና መሸትሸት ሲል ለአዳር ይመለሳሉ።

ያ መጥፎ ሽታ ከቀን ወደ ቀን ይቀንሳል ወይም ከነአካቴው ይጠፋል ብለው የአያ ጅቦ ጎረቤቶች ብዙ ጠበቁ። ነገር ግን ከርፋቱ እየጨመረ እየባሰበት ይመጣል እንጂ የተሻለ ነገር አልመጣም። በዚህ

11

የተኛም በሰፈሩ የሚኖሩት የዱር እንስሳት በሙሉ አፍንጫቸውን እንዲያዙ ይጠብቃሉ።

የአያ ጅቦ ጓደኞች ያ ክርፋት አላስቀምጥ ቢላቸው ስብሰ አደርገው መላ ሲፈልጉለት ተስማሙ። የስብሰባውን ጥሪ

ያስተላለፈው አያ አንበሶ ነበር። የሰፈሩ ነዋሪዎች በሙሉ መገኘት እንደሚኖርባቸው አጥብቆ አስጠንቅቋል።

ችግሩ የጋራ ስለነበር ከስብሰባው ለመቅረት ያሰበ አልነበረም። ሁሉም፣ "ስብሰባው አንድ መፍትሄ ያመጣልናል!" ብለው ስላሰቡ የስብሰባውን ጥሪ የተቀበሉት በደስታ ነው። በመሆኑም በስብሰባው ዕለት ሁሉም በሰዓቱና በቦታው ተገኙ።

ስብሰባው የተካሄደው አያ አንበሶ ግቢ ፊት ለፊት በሚገኘው ሜዳ ላይ ነበር። አያ አንበሶ ሁሉም የሰፈሩ ነዋሪዎች በቦታው መገኘታቸውን ካረጋገጠ በኋላ እንዲህ አለ፡ "እንደምታውቁት ይህ ሰፈር አባቶቻችንና አያቶቻችን የህይወት ዘመናቸውን ያሳለፉበት ጥንታዊ ሰፈር ነው። እኛም የአባቶቻችንና የአያቶቻችንን ፈለግ ተከትለን በዚህ ሰፈር ለረጅም ዓመታት ኖረናል። በዚህ ሰፈር በኖርንባቸው ዓመታት አንዳንድ ጊዜ በመካከላችን ከሚፈጠረው ጊዜያዊ አለመግባባት ውጭ የከፋና የከበደ ችግር ገጥሞን አያውቅም። አሁን ግን ሁላችንንም ያማረረና ሰፈሩን ለመልቀቅ የሚያስገድድ መጥፎ ሽታ መተመሚና መቆሚያ አሳጥቶን ነው። ይህንን የሚከረፋ መጥፎ ሽታ ከየት እንደሚመነጭ ለማወቅና ለአንዴና ለመጨረሻ ጊዜ ለማስወገድ በጋል ተደጋጋሚ ሙከራ አድርገን ነበር። ነገር ግን አልተሳካልንም። ይህ የሚከረፋ ነገር ከየት እንደሚመነጭ ማወቅ እንኳን ተስኖናል። እንግዲህ ብራ

ካወራችሁት ይህንን መጥፎ ሽታ ምንጩን ሳይቀር ለአንዴና ለመጨረሻ ጊዜ ማስወገድ የምንችልበትን ብልሀት እንድናፈላልግ ነው" ሲል ተናገረ።

ከአያ አንበሶ ቀጥሎ የተናገረው አያ ነብር ነበር። አያ ነብርም ከተቀመጠበት ተነሳና በምሬት ድምፁን ከፍ አድርጎ፣ "እኔም በዚህ ክርፋት መከራዬን አይቻለሁ። እንደምታውቁት ከቅርብ ጊዜ ወዲህ ቀን ቀን ወንዝ ዳር ወርጄ ተኝቼ ነው የምውለው። ሰፈሬን ለቅቄ ወንዝ ዳር የምውለው ወድጄ ሳይሆን ይህ ክርፋት ከሰፈሬ አባሮኝ ነው። አያ አንበሶ እውነቱን ነው። በግልጽ ተነጋግረን መፍትሄ ብንፈልግለት ይሻላል" ብሎ ተናገረና ቁጭ አለ።

ከአያ ነብር ቀጥሎ ለመናገር ፈቃድ የጠየቀው አያ ጅቦ ነበር። አያ ጅቦ ለመናገር ፈቃድ እንዳገኘ ከተቀመጠበት ተነሳና እንዲህ ሲል ተናገረ። "እኔ በግሌ ይህ አለ የምትሉት መጥፎ ሽታ ተሰምቶኝ አያውቅም። እንደውም ለኔ ሰፈሩ ደስ በሚል ማራኪ ሽታ የታወደ ሆኖ ስለሚሰማኝ ከሰፈሬ ወጥቼ አላውቅም። ይህንን ግሩም መዓዛ እያጣጣምኩ ስራ ነው የምውለው። ይቅርታ አድርጉልኝና ችግሩ ሊታገሱት ማይችሉት ከማይችለው አፍንጫችሁ ነው። በሰፈሩ አንዳችም ችግር የለም!" ብሎ ተናገረ።

ታዲያን የአያ ጅቦ ምላሽ ሲሰሙ እንስሳቱ በሙሉ ተናደዱ። ንዴታቸውን መቆጣጠር ስላቃታቸውም በንዴት ይጮሁበት

14

ጀመር። ከሁሉም የበለጠ የተናደደችው ግን ጦጢት ነበረች። አያ ጅቦ የሰራውን ስራ ሁሉ አይታ ነበርና በንዴት መብገን ያዘች።

15

ገና እያ ጅቦ ተናግሮ እንደጨረሰ ጦጢት እንጣጥ ብላ ዛፍ ላይ በማቆና ቁልቁል እየተመለከተች እንዲህ አለች። "የተከበራችሁ ጎረቤቶቼ ሆይ! ለዚህ አካባቢ መከርፋትና መሽተት ምክንያቱ እያ ጅቦ ነው። እያ ጅቦ በጫካ ውስጥ የወደቀውን ጥንብ በሙሉ እየጎተተ እያመጣ በጎሬው ውስጥ አከማችቷል። ሰፈሩን የሚበክለው መጥፎ ሽታ የሚመነጨው ከሌላ ቦታ አይደለም። መጥፎው ሽታው የሚመነጨው የበሰበሰና የገማ ጥንብ በተከማቸበት ከእያ ጅቦ ጎሬ ውስጥ ነው። ይህንን የምናገረውን ነገር እውነተኛነት ማረጋገጥ ከፈለጋችሁ አሁኑኑ እንሂድና ጎሬው ይፈተሽ!" ስትል ሀሳብ አቀረበች።

የእያ ጅቦ ጎረቤቶች ጦጢት ባቀረበችው ሀሳብ ተስማምተው እውነቱን ለማጣራት እያ ጅቦን አስቀድመው ወደ ጎሬው አመሩ።

ወደ ጎሬው ሲቀርቡ ሽታው እየጨመረና እየገነነ ይመጣ ነበር። እያ ጅቦ ግን፣ "ኢዮቻሁ! ወደ እኔ ጎሬ ስንቃረብ ደስ የሚለው ሽታ እየጨመረ መጣ!" እያለ ይናገር ነበር።

የእያ ጅቦ ጎረቤቶች በእያ ጅቦ ንግግር በሽቀዋል። ነገር ግን ጎሬውን ፈትሸው ለማረጋገጥና ርምጃ ለመውሰድ ቸኩለው ስለነበር መልስ አልሰጡትም። አፍንጫቸውን እንደያዙ ዝም ብለው ወደ ጎሬው አመሩ።

16

ቦታው ደርሰው የእያ ጅቦ ጎሬ ሲፈተሽ እውነትም ጎሬው በጥንብ፣ በበሰበሰ ቆዳና በአጥንት ተሞልቶ አገኙት። ይህንን ሲመለከት እያ አንበሶ ተናዶ እያ ጅቦን፣ "ይህ ሁሉ ክርፋት የሰበሰብከው ለምንድነው?" ብሎ በቁጣ ጠየቀው።

እያ ጅቦም እየተቅለሰለሰ፣ "ይህ እኮ የሚገማ አይደለም። የሚጣፍጥ ምግብ ነው። ከፈለጋችሁ ቅመሱት!" አለ።

17

አያ አንበሶም በንዴት ወደ አያ ጅቦ እየተመለከተ፣ "የእንተን የከረፋ ጥንብ የሚቀምስ የለም። በል አሁኑኑ እያየሁህ ይህንን የሰበሰብከውን ጥንብ በሙሉ ለቃቅመህ ከዚህ አካባቢ ራቅ አድርገህ ጣል!" ብሎ አዘዘው።

አያ ጅቦም ሳይወድ በግዱ ያንን የሰበሰበውን የጥንብ መዓት ቀኑን በሙሉ ሲያግዝ ዋለ። ጥንቡ ተጠራርጎ ከተወገደ በኋላ ሰፈሩ ከመጥፎ ጠረን ተላቀ መልካም መዓዛ ሰፈነበት።

አያ ጅቦም ዳግመኛ ሰፈሩን ይበክላል ተብሎ ስለተሰጋ ሳይወድ በግድ ከሰፈሩ ተባረረ። የተቀሩት እንስሳትም ከዚህ ጊዜ ጀምሮ በሠላምና በጤና በሰፈራቸው ውስጥ እንደቀድሞው መኖራቸውን ቀጠሉ።

ጥያቄዎች

1.ለሚከተሉት ጥያቄዎች "እውነት" ወይም "ሀሰት" በማለት ትክክለኛውን መልስ ስጡ።

1. አያ ጅቦን ያጋለጠችው ጦጢት ነበረች።
2. አያ ጅቦ በመጥፎ ጠረን በጣም ተቸግሮ ነበር።
3. ስብሰባውን የጠራው አያ ነብሮ ነበር።
4. ስብሰባው የተካሄደው አያ አንበሶ ግቢ ፊት ለፊት ነው።
5. አያ ጅቦ በስብሰባው ላይ አልተገኘም።
6. የአያ ጅቦ ጎረቤቶች አያ ጅቦን ከሰፈሩ አባረውታል።
7. አያ ጅቦ የሰበሰበውን ጥንብ በሙሉ ከጎሬው ውስጥ አውጥቶ የጣለው በፈቃደኝነት ነበር።
8. አያ ጅቦ ከሰፈሩ ቢለቅም የሰፈሩ ጠረን አልተለወጠም።

ጅቦች ለምን ይስቃሉ?

ብዙ ጊዜ ጅብ ሲጮህ ሰምታችኋል? አንዳንድ ጊዜ ይስቃል። ምን እንደሚያስቀው እነግራችኋለሁ።

በዱሮ ጊዜ አያ ጅቦ ለሽርሽር ወጣ ብሎ በጫካ ውስጥ በመሄድ ላይ እያለ ባጋጣሚ ከጥንቸል ጋር ተገናኙ።

‹‹እንደምን ነሽ ጥንቸል? ዛሬ ምን አዲስ ነገር አለ?›› ሲል ጥያቄ አቀረበ።

‹‹በጣም የሚገርም ነገር ነው። ዛሬ ልዩና አስገራሚ እንስሳ አየሁ›› ስትል ጥንቸል መለሰችለት።

‹‹ምን አይነት እንስሳ?›› በማለት አያ ጅቦ ጥያቄ አቀረበ። ‹‹ጣቶች አሉት?›› ሲልም ጥያቄውን ጨመረ።

‹‹አይ የለውም›› አለች ጥንቸሏ። ‹‹እግሮቹ እንደሰፌድ የተለጠጡ ናቸው። የዛፍ ቅርንጫፍ ይመስላሉ›› ስትል አብራራች።

‹‹ጉድ ነው! መልኩ ምን ዓይነት ነው?›› ሲል ጠየቀ አያ ጅቦ በጣም ተገርሞ።

‹‹መልክ የለውም ሲፈልግ ጥቁር ይሆናል፣ ሲፈልግ ደግሞ ቀይ ወይም ቢጫ ይሆናል›› አለች ጥንቸልዋ እየሳቀች። ‹‹ጉድ ነው!›› አለ አያ ጅቦ በድጋሚ።

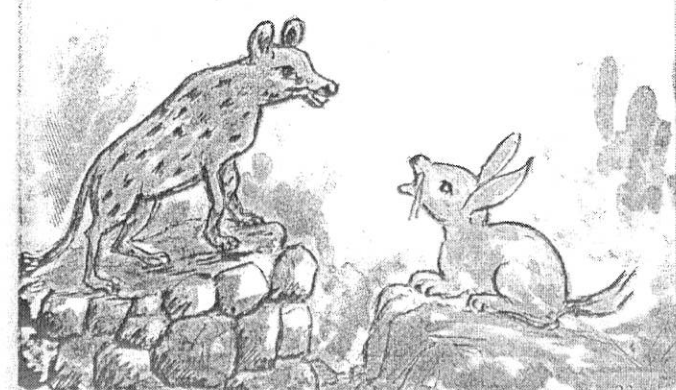
22

‹‹እንደኛ ዓይን አለው?›› አያ ጅቦ የአስገራሚው እንስሳ መልክ አስቂኝ መስሎ ስለታየው ሳቁን አፍኖ ጠየቀ።

‹‹ኧረ የለውም። ምን በወጣው ጌታዬ›› አለች ጥንቸል አሁንም እየሳቀች። ‹‹አንድ አይኑ የፊት ለፊቱን ሲያይ ሌላኛው አይኑ ደግሞ የኋላውን ይመለከታል። የምድር ጉድ ነው›› ስትል ማብራሪያዋን ቀጠለች።

አሁን አያ ጅቦ ጥንቸል በመጨረሻ የተናገረችው አላስችለው ብሎት በሳቅ ፈነዳ። ታዲያ እስከዛሬ ድረስ አያ ጅቦ በሌሊት ሲስቅ ከሰማችሁ ምክንያቱ ግልፅ ነው። የሚያስቀው ያን እለት ጥንቸል የነገረችውን አስገራሚ ነገር እያስታወሰ ነው።

በነገራችን ላይ ጥንቸሏ ያየችው እንስሳ ምን እንደሆነ አውቃችኋል? ያየችው እንስሳ እስስት ነበር።



23

አባሪ 2

ለጥናቱ የተዘጋጁ ጽሑፈተውኔቶች ቅጂ

ጽሑፈተውኔት 1፤ ጥንቸል እና ኤሊ

ርእስ- ጥንቸል እና ኤሊ አዘጋጅ- ብርሃኑ ቦጋለ (ዶ/ር) እና ኑሩ መሀመድ (ዶ/ር)
ወደፅሁፈተውኔት የመለሰው - ዘላለም ጌታቸው የህትመት ጊዜ- 2006 ዓ.ም.
የመጽሐፉ ገጽ ብዛት- 24 መጠን-A3
ቀለም-ሙሉ ቀለም ወረቀት-125ግራም
አሳታሚ- ስፖትላይት የትምህርት ማበልጸጊያ ማእከል
ገፀባህሪያት- ጥንቸል፣ ኤሊ፣ እንስሳቶች (እና ሁለት ተራኪዎች)

ተራኪ 1 - በድሮ ጊዜ በጫካ ውስጥ የሚኖር አንድ ጥንቸል ነበረ፡፡ ጥንቸሉ ሁልጊዜ እንዲህ ይላል፤
ጥንቸል - በጣም ጎበዝ ነኝ! ሀይለኛ ነኝ!
ተራኪ 2 - ጥንቸሉ በጣም ጉረኛ ነው፡፡ ከእለታት አንድ ቀን ለእንስሳቶቹ እንዲህ አላቸው...
ጥንቸል - በአለም ላይ ፈጣኑ ሯጭ እኔ እንደሆንኩ ታውቃላችሁ?
ተራኪ 1- እንስሳቶቹ በጥንቸል ጉራ ተሰላችተው እንዲህ አሉት...
እንስሳቶች- በጣም ጉራ አላበዛህም? በቃ ሁሌም ጎበዙ አንተ ብቻ ነህ?
ተራኪ 2 - ጥንቸል ስለራሱ ፈጣንነት በጉራ መናገሩን አላቋረጠም፡፡ ድንገት ኤሊ በአጠገባቸው ማለፋን ሲያይም እንስሳቱን እንዲህ አላቸው፡፡
ጥንቸል - እዩት ይሄን ቀርፋፋ፣ በአለም ላይ ካሉት እንስሳት በሙሉ እኔ ፈጣኑ ስሆን ኤሊ ደግሞ አንደኛ ቀርፋፋ እንስሳ ነው፡፡
እንስሳቱ- እንደዚህ አይባልም፡፡ሁሌ እራስህን ከሁሉም በላይ አታድርግ፡፡
ተራኪ 1 - ኤሊ በጥንቸል ንግር በጣም ተናደደ ፡፡ እናም በንዴት ጥንቸልን እንዲህ አለው፡፡
ኤሊ - እንወዳደርና እውነቱ ይለይ፡፡
ተራኪ 2 - ጥንቸል በኤሊ ምላሽ በጣም ሳቀ ፡፡ከዛም እንዲህ አለ፣
ጥንቸል - ከኔ ጋር መወዳደር ትፈልጋለህ? ታዲያ መቼ እንወዳደር ?
ኤሊ - አንተ ባመቸህ ቀን ልንወዳደር እንችላለን፡፡
ተራኪ1 - ወዲያው የውድድሩ ወሬ በሁሉም የዱር አራዊት ዘንድ ተሰማ፡፡ እንስሳቱ በኤሊ ድፍረት ተገርመው እንዲህ አሉ፡፡
እንስሳቱ- ውድድሩ አይደረግ፡፡ ኤሊ በጭራሽ ሊያሸንፍ አይችልም፡፡ ደግሞ ከዚያ በኋላ ጥንቸል አሸነፍኩ ብሎ ጉራውን ሲነዛብን መኖሩ ነው፡፡

ተራኪ2- ጥንቸልና ኤሊ ለመወዳደር ስለቆረጡ፣ ውድድሩ አልተሰረዘም፡፡ የውድድሩ ሰአት ተቆረጠ፡፡ የመወዳደሪያ ሜዳም ተዘጋጀ፡፡
ተራኪ1- የውድድሩ ቀን ሲደርስ ሁሉም የዱር አራዊት ተሰባሰቡ፡፡ ጥቂት የጥንቸል ደጋፊዎች ነበሩ፡፡ ጥንቸልም ደጋፊዎቹን ሲያይ ጉራ መንዛቱን ቀጠለ፡፡
ጥንቸል- ተመልከቱት ቀርፋፋውን! እኔን እንወራረድ ማለቱ አያስቅም?...በጣም ያስቃል እንጂ፡፡
ተራኪ2- ጥንቸል በጣም ጉረኛ ስለነበር፣ እንስሳቱም ስለሚናደዱበት ኤሊን የሚደግፉት ብዙዎች ነበሩ፡፡ ኤሊ ደጋፊዎቹን ሲያይ በደስታ እየተወራጨ እንዲህ አለ፣
ኤሊ - እስከመጨረሻው መሮጤን አላቋርጥም፡፡ አላሳፍራችሁም፡፡

ተራኪ.1- ዝግጅቱ ከተጠናቀቀ በኋላ ውድድሩ ተጀመረ።ጥንቸል በአንድ ጊዜ ተፈተለከ።

ተራኪ.2- ከጥቂት ጊዜ በኋላ ጥንቸል ወደኋላ ዞሮ ሲመለከት፣ኤሊ ከተጀመረበት አካባቢ ትንሽ ነበር እልፍ ያለው።ይህን ያየው ጥንቸል፣እንዲህ አለ፤

ጥንቸል -ኤሊ በጣም ወደኋላ ቀርቷል።እኔ ጋ ለመድረስ ረጅም ጊዜ ይወስድበታል። ትንሽ አረፍ ልበል።

ተራኪ.1- ጥንቸል የተደላደለ ቦታ ፈልጎ ጋደም አለ።ብዙም ሳይቆይ ሀይለኛ እንቅልፍ ወሰደው።

ተራኪ.2- ጥንቸል እንቅልፍ ወስዶት እያለ ኤሊ ቀስ እያለ መንዙን ቀጠለ። ከትንሽ ጊዜ በኋላ ጥንቸል ከተኛበት ቦታ ደረሰ።ጥንቸል ተኝቶ ሲያየውም እንዲህ አለ፣

ኤሊ - እሰይ ጥንቸል ተኝቷል። በጣም ጥሩ አጋጣሚ ነው የተፈጠረልኝ። አሁን አሸንፈዋለሁ።

ተራኪ.1- ኤሊ ቀስ እያለም ቢሆን መንዙን አላቋረጠም። ኤሊ ሲንዝ ቆይቶ ከውድድሩ መጨረሻ ቦታ ላይ ደረሰ። እንስሳቱም እንዳዩት እንዲህ የሚል የደስታ ድጋፍ ሰጡት።

እንስሳቱ- ኤሊ ደረሰ! ኤሊ ደረሰ! ተመልከቱ ኤሊ መጣ! እዩ እዩ ኤሊ ደረሰ! ኤሊ ደረሰ!...

ተራኪ.2- ኤሊ ውድድሩን በጀመረበት ፍጥነት ተጉዞ የውድድሩ ማብቂያ ቦታ ላይ ደረሰ። የውድድሩን ማሸነፍ የሚያረጋግጠውን ገመድም በጥሶ ገባ። ኤሊ አሸነፈ! ለደጋፊዎቹም ቀጣዩን አጭር ንግግር አደረገ።

ኤሊ - አላሳፈርኳችሁም። የምችለውን ሁሉ አድርጌ አሸንፊያለሁ። ስለደገፋችሁኝ አመሰግናለሁ!!

ተራኪ.2- እንስሳቱ በጭፈራ አካባቢውን አደመቁት። ሰፈሩ በሆታ ተሞላ። የሆታው ድምጽ ጥንቸልን ከእንቅልፉ ቀሰቀሰው።

ጥንቸል- ወይኔ! ብዙ ተኛሁ እንዴ? ወድድሩን እኮ መጨረስ አለብኝ።

ተራኪ.1- ጥንቸል መሮጥ ጀመረ። በጣም ሮጠ።የውድድሩ ማብቂያ ቦታ ላይ ሲደርስ ኤሊ ውድድሩን ጨርሶ በአሸናፊነት ቆሞ ተመለከተው።

ተረኪ.2 - ኤሊ ጥንቸልን ሲያይ እንዲህ አለው።

ኤሊ - እንኳን ደህና መጣህ ጉረኛው ጓደኛዬ! አሁንም አንደኛ ፈጣን ሯጭ ነኝ ብለህ ታስባለህ?

ተራኪ.1 - ኤሊ ጥንቸል ላይ ሲያሾፍ፣ ጥንቸል በራሱ አፈረ። በውድድሩ መሸነፋንም አመነ። ነገር ግን ትልቅ ትምህርት ማግኘቱንም አወቀ።

ጥንቸል- ተስፋ ሣይቆርጡ ያለመሰልቸትና ያለመታከት የተጓዘ ውድድሩን ያሸንፋል።

ተራኪ.2 - ጥንቸል ከዚያን ቀን ጀምሮ ጉራውን ሲነዛ ተሰምቶ አያውቅም።

----- አበቃ ------

ጽሑፈተውኔት 2፤ አስተዋዩ ልኡል ዘረ ያእቆብ

ርእስ- አስተዋዩ ልኡል ዘረ ያእቆብ
ደራሲ - ብሩክታዊት ጥጋቡ
ወደጽሑፈተውኔት የመለሰው - ዘላለም ጌታቸው
የህትመት ጊዜ- 2004 ዓ.ም.
የመጽሐፉ ገጽ ብዛት- 23
መጠን-A4
ቀለም-ሙሉ ቀለም
ወረቀት-125ግራም
አሳታሚ- አማኑኤል የልማት ድርጅት እና ዊዝኪድስ ወርክሾፕ
ገፀባህሪያት- ተራኪ1፣ 2፣ 3፣ 4፣ 5

ተራኪ 1 - ስሙ ዘረ ያእቆብ የሚባል፣
አስተዋይ ትንሽ ልኡል፣
በብዙ ሞገስ እና ክብር፣
ኢትዮጵያ ውስጥ ይኖር ነበር።
ተራኪ 2 - ልኡሉ ለአማካሪው፣
አንድ ቀን እንዲህ አለው።
ተራኪ 3 - እባክህ ፈልግልኝ ጓደኛ፣
መሆን አልፈልግምና ብቸኛ።
ተራኪ 4 - አማካሪውም ከልቡ ፈቅዶ፣
ቆላ ደጋ ወጥቶ ወርዶ፣
ተራኪ 5 - ቀጭን ወፍራም እና ወጣት፣
ሽማግሌ እና ትንሽዬ ሴት፣
ቤተመንግስት ዘንድ ሰብስቦ አመጣ፣
ከብቸኝነት ጣጣ ልኡሉ እንዲወጣ።
ተራኪ 1 - አስተዋዩ ልኡል ዘረ ያእቆብ፣
ሁሉንም አመስግኖ ከልብ፣
እንዲህ ተናገረ ሁሉም እንዲያስብ።
ተራኪ 3 - የቅርብ ጓደኛዬ መሆን የሚፈልግ፣
በታማኝነት ይፈጽም የምለውን ያድርግ።
ለእያንዳንዳችሁ የዛፍ ፍሬ፣
እሰጣለሁ በአደራ ቆጥሬ።
ያሳደገ ዛፉን ባግባቡ በትእግስት፣
መኖሪያው ይሆናል በኔ ቤተመንግስት።
ተራኪ 2 - ሁሉም ተቀብለው በደስታ ፍሬውን፣
ተመልሰው ሄዱ እጅ ነስተው ልኡሉን።
ተራኪ 4 - ዘጠና ዘጠኝ ቀን ሲሞላ ቀጠሮው፣
በእጅጉ የተለያየ መጠን አይነታቸው፣
ዛፎች ይዘው ቀረቡ ከልኡሉ ፊት፣
ጓደኛው ለመሆን እጅጉን በመሻት።
ተራኪ 5 - ቀጭኑ ሰውዬ ያሳደገው ለፍቶ፣
ዛፉ እንደሱ ረጅም አይደርሱበት ከቶ፣
ተራኪ 1 - አጭሩ ሰውዬም አብቅሎ ያመጣው፣
ዛፉ እንደሱ አጥሮ የወፈረ ነው።
ተራኪ 2 - የሽማግሌውም ዛፍ፣
ሆነ ባለ ብዙ ቅርንጫፍ።
ተራኪ 5 - የወጣቱ ዛፍ ያምራል፣
በደንብ አድርጎ አብቧል።

ተራኪ 4 - በመጨረሻም ትንሿ ሴት ልጅ፣
ሆና ባዶዋን እጅ፣
ምንም በሌለበት ጣሳ ይዛ ገባች፣
ማሳወቅ ፈልጋ ማብቀል እንዳልቻለች፡፡
ተራኪ 1 - ልኡል ዘረ ያእቆብም በርጋታ፣
ግራና ቀኙን ተመልክቶ በፈገግታ፣
ተራኪ 3 - ሁላችሁም ስለመጣችሁ ተደስቻለሁ፣
የቅርብ ጓደኛዬንም አሁን እመርጣለሁ፡፡
የኔ የቅርብ ጓደኛ፣
ትንሿ ልጅ ነች በአንደኛ፡፡
ተራኪ 4 - እንዴት ነው ልኡል ሆይ፣
የሚሻልህ ጓደኛ ያላሳደገ ነው ወይ፣
ብሎ ቢጠይቅ አማካሪው፣
ልኡሉም እንዲህ አላቸው፣
ተራኪ 3 - የሰጠኋቹህ ፍሬ ለሁላችሁም፣
የተቀቀለ ስለሆነ ሊበቅል አይችልም፡፡
ብትሆኑ ኖሮ እንደሷ ታማኝ፣
ባዶ እቃ ነበር የምታመጡልኝ፡፡
ተራኪ 2 - እነሱም ባደረጉት ነገር በእጅጉ አፍረው፣
ሄዱ ወደመጡበት ዛፎቻቸውን ይዘው፡፡
ተራኪ 5 - ከዛን ቀን ጀምሮ ትንሿ ልጅና ልኡል ዘረ ያእቆብ፣
ሆኑ ጓደኛሞች የሚዋደዱ ከልብ፡፡

----- አበቃ ------

ጽሑፈተውኔት 3፤ **ማሞ ቂሎ**

ርእስ- ማሞ ቂሎ   አዘጋጅ- ብርሃኑ ቦጋለ (ዶ/ር) እና ኑሩ መሀመድ(ዶ/ር)
ወደጽሑፈተውኔት የመለሰው - ዘላለም ጌታቸው   የህትመት ጊዜ- 2006 ዓ.ም.
የመጽሐፉ ገጽ ብዛት- 24   መጠን-A5
ቀለም-ሙሉ ቀለም   ወረቀት-125ግራም
አሳታሚ- ስፖትላይት የትምህርት ማበልጸጊያ ማእከል
ገፀባህሪያት- ማሞ፣ የማሞ እናት፣ የማሞ አያት (እና ሁለት ተራኪዎች)

ተራኪ 1 - በድሮ ዘመን ማሞ ቂሎ የሚባል ልጅ ነበር:: ይህ ልጅ ሁሌም አድርግ የተባለውን ነገር ብቻ ነው የሚያደርገው:: አንድ ቀን እናቱ እንዲህ አሉት፣

የማሞ እናት -ማሞ እስቲ ሂድና አያትህን ጠይቃቸው።

ማሞ - እሺ እማማ አሁን ሄጄ አያቴን እጠይቃለሁ::

ተራኪ 2 - ማሞ አያቱ ቤት ሄዶ ሲጫወት አመሸ:: ወደቤቱ የመመለሻ ሰዓት ሲደርስም አያቱን ተሰናበታቸው::

ማሞ - አያቴ ወደቤቴ መሄዴ ነው:: ደህና ያምሹ።

የማሞ አያት- አንተ ጥሩ ልጅ ነህ:: መጥተህ ጠይቀኸኛል:: ሌላ ቀንም ተመልሰህ ና:: ይህንን ገንዘብም ለናትህ ስጥልኝ:: ደግሞም እኔ የላኩላት መሆኑን መንገርህን እንዳትረሳ።

ማሞ- ለእናቴ መልእክትዎን ማድረሴን አልረሳም ።

ተራኪ 1- ማሞ ቂሎ አያቱን ተሰናብቶ ወደ ቤቱ ጉዞ ጀመረ:: ዛፍ በበዛበት መንገድ ወደቤቱ ሲያመራም ወፎቹ ሲንጫጩ ርቧቸው የሚጮሁ መሰለው:: ወፎቹን እያየም፣

ማሞ - ወፎች ከራባችሁ በዚህ ገንዘብ ምግብ ገዝታችሁ ብሉ።

ተራኪ 2- ማሞ ለወፎቹ ይህንን ብሏቸው አያቱ የሰጡትን ሳንቲሞች ወርውሮላቸው ወደቤቱ ሄደ:: ቤቱ ሲደርስም ለእናቱ ሰላምታ አቀረበ።

ማሞ - እንደምን አመሸሽ እናቴ?

የማሞ እናት- እንደምን አመሸህ ማሞ? አያትህ የላከችህ ነገር አለ እንዴ?

ማሞ - አዎ ገንዘብ ላንቺ እንዳደርስ ልከውኛል::

የማሞ እናት- ታዲያ የታለ ገንዘቡ?

ማሞ - መንገድ ላይ ካለው ዛፍ ብዙ ወፎች ርቧቸው ሲጮሁ ሰምቼ ምግብ እንዲገዙበት ሰጥቻቸዋለሁኝ።

የማሞ እናት -ሁለተኛ እንደዚህ እንዳታደርግ:: በኪስህ ውስጥ ማስቀመጥ ነበረብህ::

ማሞ - አሃ ገብቶኛል ሌላ ጊዜ እንደዚህ አደርጋለሁ::

ተራኪ 1- በሌላ ቀን ደገሞ ማሞ ኮፍያውን አድርጎ ለጉዞ ተነሳ::

የማሞ እናት -ማሞ ወዴት ልትሄድ ነው?

ማሞ - አያቴን ልጠይቅ ነው።

የማሞ እናት -ማሞ ጥሩ ልጅ መሆን እንዳለብህ አትርሳ::

ማሞ - እሺ እማማ ጥሩ ልጅ እሆናለሁ::

ተራኪ 2- ማሞ አያቱ ቤት ደርሶ ሲጫወት ዋለ:: በመጨረሻም ወደቤቱ ለመሄድ ሲያስብ አያቱን ተሰናበታቸው::

ማሞ - ደህና ያምሹ አያቴ ወደቤቴ መሄዴ ነው::

የማሞ አያት- ደህና አምሽ:: እየመጣህ ጠይቀኝ:: ይህን ቅቤም ለእናትህ ስጣት:: ደግሞም እኔ የላኩላት መሆኑን መንገርህን እንዳትረሳ::

ማሞ-		ለእናቴ መልዕክቱን ማድረሴን አልረሳም::

2

ተራኪ 1-		ማሞ ወደቤቱ ጉዞ ጀመረ:: እናቱ ስለገንዘብ አያያዝ የነገሩትን አስታውሶ ቅቤውን ኪሱ ውስጥ ከተተው::

ተራኪ 2-		ማሞ ቂሎ ቤቱ እንደደረሰ ለእናቱ ሰላምታ አቀረበ::

ማሞ -		እንዴት አመሸሽ እናቴ?

የማሞ እናት -እንደምን አመሸህ ማሞ? አያትህ የላከችህ ነገር አለ እንዴ?

ማሞ -		አዎ ቅቤ ላንቺ እንዳደርስ ልከውኛል።

የማሞ እናት -ታዲያ ቅቤው የታለ?

ማሞ -		አንቺ ባለፈው ገንዘቡን ሳጠፋ በነገርሽኝ መሰረት ኪሴ ውስጥ ከትቼው ነበር:: አሁን ሳየው ቀልጦ አልቋል::

የማሞ እናት -ማሞ ምን አይነት ቂል ልጅ ነህ? እንዴት ይህን ማሰብ ያቅትሃል? ማድረግ የነበረብህ ቀልጦ እንዳይፈስ ቅቤ ያለበትን እቃ አንገት አጥብቀህ አስረህ፣ በጀርባህ አንጠልጥለህ መያዝ ነበር::

ማሞ -		አሃ አሁን ገብቶኛል:: ሌላ ጊዜ እንደዚህ አደርጋለሁ::

ተራኪ1 -		ከጥቂት ቀናት በኋላ ማሞ ለጉዞ መሰናዳት ጀመረ:: የተለመደችውን ኮፍያውን ሊያጠልቅ ሲልም እናቱ ጠየቁት::

የማሞ እናት- ማሞ የት ልትሄድ ነው?

ማሞ -		አያቴን ልጠይቅ ነው።

የማሞ እናት -ማሞ ጥሩ ልጅ መሆን እንዳለብህ አትርሳ።

ማሞ-		እሺ እማማ ጥሩ ልጅ እሆናለሁ።

ተራኪ 2-		ማሞ እናቱን ተሰናብቶ ሄደ:: አያቱ ቤትም ሲጫወት ዋለ:: ወደቤቱ ለመመለስ ሲያስብም አያቱን ተሰናበታቸው።

ማሞ -		ደህና ያምሹ አያቴ ወደቤቴ መሄዴ ነው።

የማሞ አያት -ደህና አምሽ:: ይችን የበግ ግልገል ለእናትህ ስጣት። ደግሞም እኔ የላኩላት መሆኑን መንገርህን እንዳትረሳ።

ማሞ-		እሺ :: ለእናቴ መልእክቱን ማድረሴን አልረሳም ::

ተራኪ 1-		ማሞ ወደቤቱ ጉዞ ጀመረ:: እናቱ ስለቅቤ አያያዝ የነገሩትን በማስታወስም ግልገሏን አንገቷ ላይ በገመድ ሽምቅቆ አጥብቆ አሰራትና በጀርባው ላይ አንጠለጠላት:: ከዛም ወደቤቱ ተጓዘ::

ተራኪ2 -		ማሞ ቂሎ ቤቱ እንደደረሰ ለእናቱ ሰላምታ አቀረበ::

ማሞ -		እንደምን አመሸሽ እናቴ?

የማሞ እናት -እንደምን አመሸህ ማሞ? አያትህ የላከችህ ነገር አለ እንዴ?

ማሞ -		አዎ:: የበግ ግልገል ላንቺ እንዳደርስ ልከውኛል::

የማሞ እናት -ታዲያ ግልገሏ የታለች?

ማሞ -		አንቺ ባለፈው ቅቤው ሲቀልጥብኝ በነገርሽኝ መሰረት የግልገሏን አንገት አጥብቄ አስሬና በጀርባዬ አንጠልጥዬ ይገፎያት ነበር:: እስቲ ልያት…ውይ ሞታለች።

የማሞ እናት -ማሞ ምን አይነት ቂል ልጅ ነህ? እንዴት ይህን ማገናዘብ ያቅትሃል? ግልገሏን በገመድ አስረህ እየጎተትክ መምጣት ትችል ነበር::

ማሞ -		አሃ አሁን ገብቶኛል:: ሌላ ጊዜ እንደዚህ አደርጋለሁ::

ተራኪ2 -		ሌላ ጊዜ ማሞ ኮፍያውን አጥልቆ ለጉዞ መሰናዳት ጀመረ:: እናቱም ጠየቁ ::

የማሞ እናት- ማሞ የት ልትሄድ ነው?

ማሞ -		አያቴን ልጠይቅ ነው።

የማሞ እናት -ማሞ ጥሩ ልጅ መሆን እንዳለብህ አትርሳ።

ማሞ - እሺ እማማ ጥሩ ልጅ እሆናለሁ::

3

ተራኪ 1- ማሞ እናቱን ተሰናብት ሄደ:: እያቱ ቤትም ሲጫወት ዋለ:: ወደቤቱ ለመመለስ ሲያስብም አያቱን ተሰናበታቸው።

ማሞ - ደህና ያምሹ አያቴ ወደቤቴ መሄዴ ነው።

የማሞ አያት -ደህና አምሽ:: ይህን ስጋ ለእናትህ ስጣት:: ደግሞም እኔ የላኩላት መሆኑን መንገርህን እንዳትረሳ::

ማሞ - እሺ ለእናቴ መልእክቱን ማድረሴን አልረሳም::

ተራኪ 2- ማሞ ወደቤቱ ጉዞ ጀመረ:: እናቱ ስለግልገሏ አያያዝ የነገሩትን አስታውሶም ስጋውን በገመድ አስሮ እየጎተተ ወደቤቱ ጉዞውን ጀመረ::

ተራኪ2 - ማሞ ቂሎ ቤቱ እንደደረሰ ለእናቱ ሰላምታ አቀረበ::

ማሞ - እንደምን አመሸሽ እናቴ?

የማሞ እናት -እንደምን አመሸህ ማሞ? አያትህ የላከችህ ነገር አለ እንዴ?

ማሞ - አዎ:: ስጋ ላንቺ እንዳደርስ ልከውኛል::

የማሞ እናት -ታዲያ ስጋው የታለ?

ማሞ - አንቺ ባለፈው ግልገሏ ስትሞትብኝ በነገርሽኝ መሰረት ስጋውን በገመድ ቋጥሬ እየጎተትኩት ነበር:: ከዚያ ውሾቹ ከኋላ እየተከተሉኝ በልተውት ጨረሱት::

የማሞ እናት -ማሞ ምን አይነት ቂል ልጅ ነህ? እንዴት ይህን ማገናዘብ ያቅትሃል? በእጅህ ይዘህ ራስህ ላይ አድርገህ መምጣት ትችል ነበር::

ማሞ - አሃ አሁን ገብቶኛል:: ሌላ ጊዜ እንደዚህ አደርጋለሁ::

ተራኪ2 - ሌላ ጊዜ ማሞ ኮፍያውን አጥልቆ ለጉዞ መሰናዳት ጀመረ:: እናቱም ጠየቁ ::

የማሞ እናት- ማሞ የት ልትሄድ ነው?

ማሞ - አያቴን ልጠይቅ ነው።

የማሞ እናት -ማሞ ጥሩ ልጅ መሆን እንዳለብህ አትርሳ።

ማሞ - እሺ እማማ ጥሩ ልጅ እሆናለሁ::

ተራኪ 1- ማሞ እናቱን ተሰናብት ሄደ:: እያቱ ቤትም ሲጫወት ዋለ:: ወደቤቱ ለመመለስ ሲያስብም አያቱን ተሰናበታቸው።

ማሞ - ደህና ያምሹ አያቴ ወደቤቴ መሄዴ ነው።

የማሞ አያት -ደህና አምሽ:: ይህን አህያ ለእናትህ ስጣት:: ደግሞም እኔ የላኩላት መሆኑን መንገርህን እንዳትረሳ::

ማሞ - እሺ:: ለእናቴ መልእክቱን ማድረሴን አልረሳም::

ተራኪ 2- ማሞ ወደቤቱ ጉዞ ጀመረ:: እናቱ ስለስጋው አያያዝ የነገሩትን አስታውሶም ትንሿን አህያ ተሸክሞ ወደቤቱ ጉዞውን ጀመረ::

ተራኪ 1- የአህያዋ ክብደት ቢያንገዳግደውም ማሞ አህያዋን አላወረዳትም::

ተራኪ 2- ማሞ አህያዋን ተሸክሞ የተጓዘው በአንድ ሀብታም ሰው በራፍ ላይ ነበር:: ሀብታሙ ሰው ጌጤ የምትባል አንዲት ሴት ልጅ ብቻ አለችው::

ተራኪ 1- ጌጤ ህመምተኛ ስለሆነች ከቤት አትወጣም::

ተራኪ 2- የጌጤ አባት ጌጤን ቢየሳክሟትም መዳን አልቻለችም:: ከቤትም አትወጣም:: ግን የቤታቸውን መስኮት ከፍታ በመንገድ የሚያልፉ ሰዎችን ትመለከት ነበር::

ተራኪ 1- ጌጤ በመስኮት ስታይ ማሞ ቂሎ አህያ ተሸክሞ ሲንገዳገድ አየችው።

ተራኪ 2- ጌጤ ማሞን ስታይ በአድራጎቱ በጣም ሳቀች:: ብዙ ከመሳቋም የተነሳ ህመሟ ለቀቃት::

ጽሑፈተውኔት 4፤ **ሎሼ፣ ቦሼ እና ዶሼ**

ርእስ- ብልሁ አይጥ እና ሌሎች ተረቶች
የተመረጠው ታሪክ ርእስ- ሎሼ፣ቦሼ እና ዶሼ ደራሲ- ተስፋዬ ገብረማርያም ሀይሉ
ወደጽሑፈተውኔት የመለሰው - ዘላለም ጌታቸው የህትመት ጊዜ- 2006 ዓ.ም.
የመጽሐፉ ገጽ ብዛት- 70 ታሪኩ ያለበት(47-68) መጠን-A3
ቀለም- አንድ ቀለም (ጥቁር) ወረቀት-80ግራም
አታሚ- አርቲስቲክ ማተሚያ ድርጅት
ገፀባህሪያት- ሎሼ፣ ቦሼ፣ ዶሼ፣ አያ ጃርት፣ እና አንድ ተራኪ

ተራኪ -ሎሼ፣ ቦሼ እና ዶሼ የሚባሉ ሶስት ጥንቸሎች በአንድ አካባቢ ይኖሩ ነበር፡፡ ሎሼ እና ቦሼ በጣም ወፍራም ባልና ሚስት ናቸው፡፡ ጓደኛቸው ዶሼ ግን ቀጭን ስለሆነ ያሾፉበታል፡፡ እንዲህ ይሉታል፡፡
ሎሼ- አሁን አንተም ጥንቸል ነህ? ያይጥ ጆሮ ያለህ ነው የሚመስለው፡፡
ቦሼ- ጆሮው ብቻ ሳይሆን እጁም ቀጭን ነው፡፡ ይቺ ቀጫጫ እጅህ ምን ትሰራለች?
ተራኪ - ዶሼም እንዲህ እያለ ይመልስላቸዋል፡፡
ዶሼ - እጅ ቢወፍር ምን ያደርጋል? ፊልጮ አልማገደው፡፡ ቆይ ታያላችሁ ቀጫጫው እጄ የሚጠቅምበት ቀንና ቦታ አለው፡፡
ሎሼ- ቀጫጫ እጅ ምንም አይጠቅምም፡፡ ደግሞ በቀጫጫ እጁ ይኮራል እንዴ?
ተራኪ -እንደዚህ እየተበሻሸቁ ሲሄዱ ጫካ ውስጥ አንድ ጥቁር ነገር አገኙ፡፡
ዶሼ - አሃ...አሃ..ቆዩ እስኪ፣ ያ ነገር ምንድን ነው?
ሎሼ - ምንድን ነው እሱ? የት አለ? ምን አየህ? መቼም በዚህች ሚጢጢ አይንህ አጥርተህ የምታይ አይመስለኝም፡፡
ዶሼ- ያውና ያ ጥቁር ነገር አይታያችሁም?
ሎሼ- እንዴ ያውና! አየሁት! ይንቀሳቀሳል እንዴ? አሞራ እንዳይሆን፣ በደረታችን እንተኛ፤ እንደበቅ፤ ቶሎ በሉ ተኙ!
ተራኪ - ሶስቱም ጥንቸሎች በፍርሀት መሬት ላይ ለጥ አሉ፡፡ ከዚያም ቀስ እያሉ ወደ ጥቁሩ ነገር ሲጠጉ ማሰሮ ሆኖ አገኙት፡፡
ቦሼ - ማሰሮ ነገር ነው፡፡ አዎ ማሰሮ ነው፡፡ ማሰሮ ነው፡፡
ሎሼ- የምን ማሰሮ ነው ደግሞ ብቻውን እዚህ የሚጎለተው? ምናልባት ወጥመድ እንዳይኖረው እንጠንቀቅ፣ ቀስ በሉ፡፡
ዶሼ- ኧረ ምንም ወጥመድ የለውም፡፡ ብቻ በቅጠል ተሸፍኗል፡፡
ተራኪ- በጥንቃቄ ማሰሮ ላይ ያለውን ቅጠል አነሱት፡፡ የማሰሮው አፍ ጠባብ ሆኖ ውስጡ በማር ተሞልቷል፡፡
ዶሼ - ውይ! ቆንጆ ማር! እንዴት ደስ የሚል ሽታ አለው? አቤት ማር! አቤት ማር! እንዴት ብቻውን አስቀምጠውት ይሄዳሉ?
ተራኪ - ሶስቱም ማሩን ለመላስ ጓጉ፡፡ በጣም ቸኮሉ፡፡ ማሰሮውን ወደታች ዘቀዘቁት፣ ግን ማሩ ደረቅ ስለነበር አልወጣም አላቸው፡፡
ቦሼ - ማሩ አልወጣም ካለን በእንጨት እየወጋን እንላሰው እንዴ?
ሎሼ - እንደሱ የሚያጠግብ አይመስለኝም፡፡
ዶሼ - ለምን ሁላችንም ተራ በተራ እጃችንን እየከተትን አንበላም፡፡ ቆይ እኔ ልጀምር፡፡
ተራኪ - ዶሼ እጁን ከቶ ማሩን አውጥቶ ገመጠው፡፡ ሎሼ እና ቦሼ ለመብላት በጣም ጎመጁ፡፡
ሎሼ - እስቲ ስጠን፡፡ በጣም ይጣፍጣል አይደል?
ቦሼ - ለኔም አውጥተህ ስጠኝ፣ ለመብላት ቸኩያለሁ፡፡

ዶሼ - ራሳችሁ አውጡ። ቀጭን እጅ ዋጋ የለውም ብላችሁኝ አይደል? በቀጭን እጅ የወጣ ነገር ምን ያደርግላችኋል?

2

ተራኪ - ሁለቱ ጥንቸሎች በዶሼ ተናደዱ። እሱ በቀጭን እጁ ሲበላ አበሳጫቸው። ቦሼ በጣም ተናዶ እንዲህ አለ።

ቦሼ - ዘወር በል! ደግሞ በቀጭን እጅህ ትኮራለህ እንዴ? አየሽ ሎሼ የኔም እጅ ማሰሮው ውስጥ ይገባል።

ተራኪ - ቦሼ እጁን ማሰሮ ውስጥ አስገባ። ሆኖም ማሩን ከያዘ በኋላ እጁን ማውጣት አቃተው። ቢታገል፣ ቢታገል አቃተው። ሎሼ ደግሞ የሚያሾፍ መሰላት።

ሎሼ - ቶሎ በላ። እጅህን አውጣና ማሩን ስጠኝ። አታሹፍ። እኔኮ መብላት እፈልጋለሁ!

ቦሼ - እጄ አልወጣም ብሎኝ እኮ ነው።

ሎሼ - እባክህን ተው፤ አውቀህ ስትቀልድ ነው እንጂ እንዴት የራስህን እጅ ማውጣት ያቅትሀል? ምን አይነት ስስታም ነው?

ዶሼ - በል እጅህን አውጣና እኔ ደግሞ ልብላ።

ቦሼ - ኧረ እምቢ ብሎኝ ነው። ለምን አታምኑኝም?

ተራኪ - እንዲህ እየተጨቃጨቁ እያለ ከአጠገባቸው ኮሽ የሚል ድምጽ ሰምተው ዘወር አሉ። አንድ ትልቅ ጃርት አይኑን አፍጥጦ ቆሞ ያያቸዋል። ሶስቱም ደንግጠው የሚገቡበት ጠፋቸው። ጃርቱ ቦሼን እንዲህ አለው።

ጃርት - ቁም! ቁም! ቁም! ማሰሮዬን ልትሰብርብኝ ነው እንዴ? እጅህን ከማሬ ውስጥ አውጣ! እናንተም ባላችሁበት ቁሙ!

ቦሼ - እጄ አልወጣም ብሎኝ ነው አያ ጃርት።

ጃርት - ያልደከማችሁበትን፣ ያውም በስንት ድካም ያጠራቀምኩትን ማሬን መጫወቻ አደረጋችሁት?

ዶሼ - ማሰሮው ብቻውን ስለነበር ባለቤት የሌለው መስሎን ነው።

ሎሼ - የርሶ መሆኑን አላወቅንም። ባለቤት የሌለው መስሎን ነው።

ጃርት - ምን ማለታችሁ ነው? ከሰማይ ወረደ? ወይስ ከምድር በቀለ? ጥንቸሎች ስትባሉ ጨዋ መስላችሁኝ ነበር። የናንተ ያልሆነውን የምትነኩ አይመስለኝም ነበር።

ቦሼ - የእኔ ጌታ ርቦን ስለነበረ ነው። ደግሞ ትንሽ ልወስድ ነበር። እንደሚያዩት እጄ አልወጣም አለኝ።

ጃርት - እጄ አልወጣም አለኝ ይለኛል እንዴ?! መጀመሪያ እንዴት አድርገህ አስገባኸው?

ቦሼ - ሳስገባውማ ቀስ ብዬ አባብዬ ነበር፤ አሁን በፍጹም አልወጣም አለኝ።

ጃርት - አሃ! ውስጥ ከገባ በኋላ ነው እጅህ አልወጣም ያለው? አትቀልድ ይልቅ ይህን እሾሄን ሳልሰካብህ እጅህን እዳስገባህ አውጣው።

ተራኪ - ጃርቱ በጣም ተቆጣ። መላ ሰውነቱ ላይ ያለውን እሾህ ሿ! ሿ! ሿ! አድርጎ እንደ ጦር አቆመው።

ቦሼ - ምነው ዛሬ እጄን በሰበረው። የራሴ ያልሆነውን ማር ልበላ ባልሞክር ጥሩ ነበር። ኧረ አይለመደኝም።

ሎሼ - ኧረ አይለመደንም አያ ጃርት።

ዶሼ - እባክዎን እኔንና ሎሼን እንድንሄድ ይፍቀዱልን። እጃችን ማሰሮ ውስጥ የለም። እንሂድ አይደል? ነይ ሎሼ።

ጃርት - አርፋችሁ ቁሙ። ዋ! ከንፈርህ ላይ ያለውስ ማር ከየት የመጣ ነው?

3

ተራኪ - ሎሺ እና ቦሺ ደንግጠው ባሉበት ቆሙ፡፡ ጃርቱ ወደ ቦሺ አፈጠጠ፡፡ ተቆጣ! የቦሼን ትልቅ ጆሮ በሹል ጥፍሩ ጥብቅ አድርጎ ያዘውና እንዲህ አለው፡፡

ጃርት - እምቢ አልክ? አሁን እጅህን ታወጣለህ አታወጣም?

ቦሼ - ማረኝ የኔ ጌታ፡፡ የእኔ ጌታ የዛሬን ብቻ ማረኝ፡፡

ጃርት - አውጣ ብዬሀለሁ አውጣ!

ቦሼ - ወይ ማሰሮውን ሰብሬ እጄን ላውጣ እንዴ ጌታዬ?

ጃርት - ኧረረረ! ደግሞ መስረቅህ ሳያንስህ ማሰሮዬን ልትሰብር?

ሎሼ - ይቅር ይበሉት ጌታዬ ተሳስቶ ነው፡፡

ዶሼ - ጨንቆት ነው፡፡ ጨንቆት ነው ጌታዬ፡፡

ጃርት - ቆይ እሺ፣ ወደ ማሰሮው ስትገባ በእጅህ ምን ይዘህ ነበር?

ቦሼ - ኧረ ምንም አልያዝኩም፡፡ ባዶ እጄን ነበርኩ፡፡

ጃርት - በል አሁንም ያንተ ያልሆነውን ማር ልቀቀውና ባዶ እጅህን እንደገባህ ባዶ እጅህን አውጣ፡፡ ያንተ ያልሆነውን ነገር ካልወሰድክ ችግር ውስጥ አትገባም፡፡

ተራኪ - ጃርቱ እንዳለው ቦሼ ማሩን ለቀቀና እጁን ሳብ አደረገው፡፡ እጁም ከማሰሮው ወጣለት፡፡ በዚህ ጊዜ ዶሼ እንዲህ አለ፡፡

ዶሼ - ጎሽ አሁን ተገላገልን፡፡ አያ ጃርት አሁን መሄድ እንችላለን አይደል?

ጃረት - የምን መሄድ ነው፡፡ በሉ አሁን ከፊቴ ቁሙ፡፡ እሮጣለሁ ብትሉ በእሾሄ ነው የምበሳችሁ! አስቀድሞ መጠንቀቅ ነው እንጂ ካጠፉ በኋላ መሸሽ አያዋጣም፡፡

ተራኪ - ሶስቱም ጥንቸሎች ባሉበት ቆሙ፡፡ ጃርቱም እንዲህ ብሎ ትእዛዝ ሰጣቸው፡፡

ጃርት - እየደጋገማችሁ የማር ሌቦች! የማር ሌቦች! የማር ሌቦች! እያላችሁ ወደ ላይ ዝለሉ፡፡ እኔ አቁሙ ካላልኩ እንዳታቆሙ!

ቦሼ፣ ሎሼ፣ እና ዶሼ- የማር ሌቦች! የማር ሌቦች! የማር ሌቦች!

ተራኪ - ሎሼ እና ቦሼ ወፍራም ስለነበሩ ወዳላይ በዘለሉ ቁጥር እየደከማቸው መጣ፡፡ ዶሼም መጀመሪያ ላይ በቀላሉ ቢዘልም በኋላ እየደከመው መጣ፡፡ ጃርትም በደንብ መቀጣታቸውን ካየ በኋላ የማሩን ማሰሮ ተሸክሞ ወደ ቤቱ ሄደ፡፡

-አበቃ-

ጽሑፈተውኔት 5፤ ደፋሯ ጦጢት

የመጽሐፉ ርእስ- ተንኮለኛው ዱዱ፤ ሌሎችም የህፃናት ታሪኮች
የተመረጠው ታሪክ ርእስ- ደፋሯ ጦጢት ደራሲ- ዓለም እሸቱ
ወደጽሑፈተውኔት የመለሰው - ዘላለም ጌታቸው የህትመት ጊዜ- 2001 ዓ.ም.
የመጽሐፉ ገጽ ብዛት- 54 ታሪኩ ያለበት (29-44) መጠን-A3
ቀለም- አንድ ቀለም (ጥቁር) ወረቀት-80 ግራም
አታሚ- አልፋ አታሚዎች
ገፀባህሪያት- ጦጢት፣ አንበሳ፣ ጅብ (እና ሁለት ተራኪዎች)

ተራኪ 1 - በአንድ ትልቅ ዱር ውስጥ የተለያዩ የዱር እንስሳት ይኖሩ ነበር። አንዳንዶቹ የዱር እንስሳት ስጋ የሚመገቡ ናቸው። ሌሎቹ ደግሞ ሳር ይመገባሉ።

ተራኪ 2 - ስጋ የሚመገቡት እንስሳት ሳር የሚመገቡትን እንስሳት እየለዩ በማደን ይመገቧቸው ነበር። ይህም ሁኔታ ጦጢትን ስላናደዳት እንዲህ አለች።

ጦጢት - አንድ ነገር ማድረግ አለብኝ! አንዱ እንስሳ ሌላውን በግፍ መግደል የለበትም። በተለይ አንበሳ እና ጅብን ማነጋገር አለብኝ።

ተራኪ 1 - ጦጢት እንዳሰበችው ወደ አያ አንበሳ ሄደች። አንበሳ ጦጢትን እንዳያት እንዲህ አላት።

አንበሳ - ምን ፈልገሽ ነው የመጣሽው? እንዲህ ያኮሳተረሽ ደግሞ ምንድን ነው?

ጦጢት - አንተና ወገኖችህ በእነ ጎሽ፣ የሜዳ አህያ፣ የሜዳ ፍየልና በመሳሰሉት ላይ የምታደርሱትን በደል እንድታቆሙ ላስጠነቅቅህ ነው የመጣሁት።

አንበሳ - ላስጠነቅቅህ? አንቺ እኔን ልታስጠነቅቂ?

ጦጢት - አዎን! አንተና ወገኖችህ የፈለጋችሁትን ገድላችሁ መብላቱን ብታቆሙ ይሻላል!

አንበሳ - እኔና ወገኖቼ የፈለግነውን ገድለን የመብላት መብት አለን። ኧረ ለመሆኑ በዚህ ጉዳይ አንቺን ምን አገባሽ?

ተራኪ 2 - አንበሳው ተቆጥቶ ሊይዛት ሲነሳ ጦጢት ዘላ ዛፍ ላይ ወጣች።

ተራኪ 1 -ጦጢት በፍጥነት ከቅርንጫፍ ቅርንጫፍ እየዘለለች ከአካባቢው ተሰወረች። በዚህ ጊዜ አንበሳው በጣም ተናዶ እንዲህ አለ።

አንበሳ - ጠብቂ! ዋጋሽን ነው የምሰጥሽ!

ተራኪ 2 - ጦጢት በማስከተል የሄደችው ወደ አያ ጅቦ ነበር። ጦጢት አያ ጅቦን ስትመለከተው በጣም ፈራች። ከልጆቹ ጋር ሆኖ አጥንት እየጋጠ ነበር። በጣም ሳትጠጋው ራቅ ብላ ሰላምታ አቀረበችለት።

ጦጢት - አያ ጅቦ እንደምን ውለሃል። ዛሬም እንስሳቱን መብላት አላቆምክም?

ጅብ - ምን አገባሽ? ለመሆኑ ምን ፈልገሽ ነው የመጣሽው?

ጦጢት - አንተና ልጆችህ በሜዳ አህያ እና ፍየል ላይ የምታደርሱትን በደል እንድታቆሙ ላስጠነቅቅህ ነው የመጣሁት።

ጅብ - በመጀመሪያ ደረጃ አንቺን እዚህ ውስጥ ምን አገባሽ? የእነሱ ተከራካሪ ያደረገሽ ማነው?

ጦጢት - ማንም ተከራክሪላቸው አላለኝም። ሆኖም ግፍ ሲፈጸም ዝም ብዬ ማየት ስለሌለብኝ ነው።

ጅብ - አርፈሽ ብትቀመጪ ይሻላል! አንቺ ላይ የደረሰ በደል የለም።

ጦጢት - እኔ ላይ በደል ባይደርስም፣ ከተበደለው ወገን ጋራ መቆም አለብኝ። ካለበለዚያ ጊዜ ጠብቀህ እኔንም ማጥቃትህ አይቀርም።

2

ተራኪ 2 - አያ ጅቦ በጦጢት ድፍረት ተበሳጨ፡፡ ዘሎ አንቆ ሊይዛት ሲነሳ እንደልማዷ በፍጥነት ዛፍ ላይ ወጣች፡፡ ከዚያም ከቅርንጫፍ ቅርንጫፍ እየዘለለች አመለጠችው፡፡

ተራኪ 1 - አያ ጅቦ በጦጢት ንቀት በጣም ተናደደ፡፡ ስለዚህም እሷን ለመያዝ በየቀኑ በጫካው ውስጥ መዞር ጀመረ፡፡

ተራኪ 2- አንድ ቀን ጦጢት መሬት ላይ የወደቀ ፍሬ ስትለቅም አያ ጅቦ አያት፡፡ ቀስ ብሎም ሳታስበው ከኋላዋ መጥቶ ያዛት፡፡

ጅብ - ተገኘሽ አይደል?! አሁን ከልጆቼ ጋር ሆኜ ቆረጣጥሜሽ ልብላሽ? ወይስ እንደኔ ወዳናደድሽው አንበሳ ዘንድ ልውሰድሽ?

ጦጢት - እባክህን ሁለቱንም አታድርግ፡፡ ሆኖም የምሞት ከሆነ ወደ አንበሳ ከምትወስደኝ አንተው ብትበላኝ ይሻለኛል፡፡

ጅብ - አሃ! አንበሳን ፈርተሻላ! ኪኪኪኪ... እዛ ወስጄ ሲገነጣጥልሽ ማየት እፈልጋለሁ! ከገነጣጠለሽ በኋላ መብላቴ አይቀር፡፡

ተራኪ 1- ጅብ ጦጢትን ወስዶ ለአንበሳ አስረከባት፡፡ አንበሳም በጣም ደስ ብሎት ጅብን አመሰገነው፡፡ ለጦጢትና ለጅብ እንዲህ አላቸው፣

አንበሳ - ጦጢት አንጀቴን እንዳሳረርሽው የአንቺንም አንጀት የማሳርርበት ጊዜ ደረሰ! ጅቦ፣ ዛሬ የሰራኸው ስራ ጥሩ ነው፡፡ በል ጦጢትን እሰርልኝ፡፡

ጅብ - ታመልጣለች ብለው ነው አያ አንበሳ? ብታመልጥም አድኜ በመያዝ አስረክቦታለሁ፡፡

አንበሳ - አዬ ጅቦ ሞኝ ነህ ልበል? የጦጢትን ብልጠት እያወቅከው፡፡ በል አስረህ ከፊቴ አቅርብልኝ፡፡

ተራኪ 2 - ጅብ በታዘዘው መሰረት ጦጢትን ብዙም ሳይጨነቅ በገመድ አሰራት፡፡ ጅብ ጦጢትን ስለናቃት ቀለል አድርጎ አስሮ አንበሳ ፊት ለፊት ከሚገኝ ድንጋይ ላይ አስቀመጣት፡፡

ተራኪ 1 - አንበሳ ባለፈው ቤቱ ድረስ መጥታ በተናገረችው ነገር እጅግ ተናዶ ነበር፡፡ አሁን ደግሞ ታስራ ፊቱ ስትቀርብ እያጉረመረመ ዘልዝሎ ሊጥላት ሲዘጋጅ፣ ጦጢት እንዲህ አለችው፣

ጦጢት - አያ አንበሶ አትቸኩል! እፊትህ ስላለሁ በፈለግህ ጊዜ የፈለግከውን ማድረግ ትችላለህ፡፡ አንድ ጥያቄ ብቻ እንድጠይቅህ ፍቀድልኝ፡፡

አንበሳ - ዛሬ እንደሆነ ዋጋሽን ማግኘትሽ አይቀርም፡፡ ለመሆኑ ምንድን ነው የምትጠይቂው?

ጦጢት - ስለልጆችህ ነው መጠየቅ የምፈልገው፡፡ የአንተ ልጆች ስንት ነበሩ?

ጅብ - ስለ አያ አንበሳ ልጆች ምን አግብቶሽ ነው የምትጠይቂው?

ተራኪ 2- አንበሳ በጅብ ጣልቃ ገብነት ተናደደ፡፡ ጅብን ገላምጦት ለጦጢት እንዲህ አላት፡፡

አንበሳ - አምስት ነበሩ፡፡ አሁን የቀሩኝ ሁለት ብቻ ናቸው፡፡ ይህን መጠየቅ ለምን አስፈለገሽ?

ጦጢት - ጥያቄዬን ብቻ መልስልኝ፡፡ ለምን እንደጠየቅኩህ በኋላ ትረዳዋለህ፡፡ ለመሆኑ ሶስቱ ልጆችህ የት ሄዱ?

አንበሳ - ምን አውቃለሁ፡፡ ከአደን ስመለስ ጠፍተው ጠበቁኝ፡፡ ከሚስቴ ጋራ ብዙ ፈልገናቸው ነበር፡፡ ነገር ግን ልናገኛቸው አልቻልንም፡፡

ተራኪ 1- ጦጢት ያዘነች ለመምሰል አንገቷን ካወዛወዘች በኋላ ለአንበሳው እንዲህ አለችው፡፡

ጦጢት - በሶስቱ ልጆችህ ላይ የደረሰው ነገር እጅግ ያሳዝናል፡፡ እንደው ምን እንደደረሰባቸው ማወቅ ትፈልጋለህ?

አንበሳ - እንዴት በልጆቼ ላይ የደረሰውን ነገር ማወቅ አልፈልግም እላለሁ? ልጆቼ አይደሉም እንዴ? በይ የምታውቂውን ነገር በሙሉ ንገሪኝ፡፡

3

ተራኪ 2- አንበሳ እና ጦጢት የሚነጋገሩትን ጉዳይ ሲሰማ ጅብ በጣም ደነገጠ፡፡

ተራኪ 1- የሁለቱን ንግግር ለማቋረጥም አስቦ ለአንበሳ እንዲህ አለው፡፡

ጅብ - አያ አንበሶ፣ ከእዚች አታላይ ፍጥረት ጋራ መነጋገር አያስፈልግም፡፡ በቶሎ ቅጣቷን እንድታገኝ መደረግ ይኖርበታል፡፡

ተራኪ 2- አንበሳ የጅብን ሀሳብ አልተቀበለም፡፡ በልጆቹ ላይ የደረሰውን ለማወቅ ጓግቶ ስለነበር ጅቡን እንዲህ ሲል ተቆጣው፡፡

አንበሳ - ጅቦ፣ በልጆቼ ላይ የደረሰውን ነገር ማወቅ የለብህም ነው የምትለኝ?

ጅብ - ይቺ አታላይ ጦጣ እውነት ትናገራለች ብለው ነው ጌታዬ?

አንበሳ - ጅቦ፣ አርፈህ ተቀመጥ! ሁለተኛ ንግግራችንን ብታቋርጥ እገነጣጥልሀለሁ!

ተራኪ 1- አንበሳ ጅብን ከተቆጣ በኋላ ወደ ጦጢት ዘወር ብሎ እንዲህ አላት፡፡

አንበሳ - በይ እንደጀመርሽ በልጆቼ ላይ የደረሰውን በሙሉ ሳትደብቂ አሁኑኑ ንገሪኝ፡፡

ጦጢት - የልጆችህ ጠላት አጠገብህ ቁጭ ብሎልሀል፡፡ አንተና ሚስትህ አደን ስትሄዱ ጠብቆ ሶስቱን ልጆችህን የበላው ይሄ ፊትህ ጨዋ መስሎ የተቀመጠው አያ ጅቦ ነው፡፡

አንበሳ - ምን አልሽ ጦጢት?

ጦጢት - ጅቦ ነው ልጆችህን የበላቸው፡፡ የምነግርህን ማረጋገጥ ከፈለግህ ቤቱ ሂድ፡፡ የልጆችህን ቆዳ ግርግዳ ላይ ሰቅሎት ታገኘዋለህ፡፡

አንበሳ - የልጆቼ ገዳይ ጅቦ ነው አልሽኝ?

ጦጢት - አዎን ጅቦ ነው፡፡ አሁን የልጆችህን ገዳይ አያ ጅቦን ቁጭ አድርገህ እኔን ብትበላኝ ሁሉም እንስሳት አይስቁብህም?

ተራኪ 2- አንበሳ ጦጢት ያለችውን እንደሰማ ዘሎ ጅብ ላይ ተከመረበት፡፡ የጅብን ጉሮሮ አንቆም ያንደፋድፈው ጀመር፡፡ በዚህ ጊዜ ጅቦ እሪታውን ለቀቀው፡፡

ተራኪ 1- አንበሳ ጅቦን አንቆ ሲያንደፋድፈው ጦጢት የታሰረችበትን ገመድ ፈትታ ዘላ ዛፍ ላይ ወጣች፡፡ ከዚያም በፍጥነት ከቅርንጫፍ ቅርንጫፍ እየዘለለች ከአካባቢው ተሰወረች፡፡

-አበቃ-

ጽሑፈተውኔት 6፤ አያ ጅቦ እና ጎረቤቶቹ

የመጽሐፉ ርእስ- አያ ጅቦ እና ጎረቤቶቹ፤ ሌሎችም የህፃናት ታሪኮች
የተመረጠው ታሪክ ርእስ- አያ ጅቦ እና ጎረቤቶቹ ደራሲ- ዓለም እሸቱ
ወደጽሑፈተውኔት የመለሰው - ዘላለም ጌታቸው የህትመት ጊዜ- 2003 ዓ.ም.
የመጽሐፉ ገጽ ብዛት- 38 ታሪኩ ያለበት (11-21) መጠን-A3
ቀለም- አንድ ቀለም (ጥቁር) ወረቀት-80 ግራም
አታሚ- አልፋ አታሚዎች

ገፀባህሪያት- አያ ጅቦ፣ አንበሳ፣ ጦጢት፣ ነብር (እና አንድ ተራኪ)

ተራኪ - አያ ጅቦ በዱር ውስጥ ከጎረቤቶቹ ጋር ይኖር ነበር። የአያ ጅቦ ጎረቤቶች ተኩላ፣ ቀበሮ፣ ዝንጀሮ፣ ጦጣ፣ ነብርና አንበሳ ናቸው።

አንበሳ - እኔ አንበሳ የአያ ጅቦ ጎረቤት ነኝ። እስከዛሬ በኑሯችን የከፋ ችግር አጋጥሞን አያውቅም ነበር።

ነብር - እኔ ነብር የአያ ጅቦ ጎረቤት ነኝ። ሆኖም ከሰሞኑ የአካባቢያችን ጤና ታውኳል።

ጦጢት - እኔ ጦጣም የአያ ጅቦ ጎረቤት ነኝ። ነብር እንዳለው ሰሞኑን ሰፈራችን በጣም እየሸተተ ነው። በሽታ ላይ ሳንወድቅ አንቀርም።

ጅብ - ጎረቤቶቼ የሚሉት አልገባኝም። ሰፈሩ እንደዘንድሮ ደስ የሚል ጠረን ኖሮት አያውቅም።

ተራኪ - እነ ጦጢት እንዳሉት ሰፈሩ በመጥፎ ጠረን ተሞልቷል። የአያ ጅቦ ጎረቤቶች ይህንን መጥፎ ሽታ ለመሸሽ ሲሉ ብዙ ግዜ በሰፈራቸው አይውሉም። ይህ ሽታ አላስቀምጥ ሲላቸውም የአካባቢው አስተዳዳሪ አያ አንበሶ ስብሰባ ጠራ።

አንበሳ - እንደምታውቁት ይህ ሰፈር አባቶቻችን እና አያቶቻችን የህይወት ዘመናቸውን በሰላም እና በፍቅር ያሳለፉበት ጥንታዊ ሰፈር ነው።

ነብር - አዎን ሰላማዊ እና ጤነኛ አካባቢ ነበር። እኔም እዚሁ ተወልጄ ነው ያደግኩት።

አንበሳ - በዚህ ሰፈር በኖርንባቸው ዓመታት አንዳንድ ጊዜ በመካከላችን ከሚፈጠረው አለመግባባት ውጪ የከፋና የከበደ ችግር ገጥሞን አያውቅም።

ጦጢት - አሁን ግን ሳንጋጭ አንቀርም። ይህ መጥፎ ጠረን እንስሳቱን ሁሉ እያበሳጨ ነው።

ጅብ - አንቺ አታላይ ፍጥረት አፍሽን ዝጊ! ሰፈሩ ጥሩ ሽታ ሲያገኝ ቀናሽ እንዴ?

አንበሳ - ስነስርአት! ሁለታችሁም ዝም በሉ! የመናገር እድሉ ሲሰጣችሁ ትናገራላችሁ።

ተራኪ - አንበሳ፣ ጦጣንና ጅብን ዝም ካሰኘ በኋላ በሰፈሩ መጥፎ ጠረን መቸገሩን ተናገረ። እንስሳትም አቤቱታ እያቀረቡለት መሆኑን ገልጾ እንዲህ አለ፣

አንበሳ - ዛሬ የጠራኋችሁ ይህንን መጥፎ ሽታ ምንጩን ለይተን ለአንዴና ለመጨረሻ ጊዜ ማስወገድ የምንችልበትን ብልሀት እንድናፈላልግ ነው። እስቲ ሀሳብ ስጡበት።

ተራኪ - ከአያ አንበሶ ቀጥሎ የተናገረው አያ ነብሮ ነበር። አያ ነብሮ ከተቀመጠበት ተነሳና በምሬት ድምጹን ከፍ አድርጎ እንዲህ አለ፣

ነብር - እኔም በዚህ ክርፋት መከራዬን አይቻለሁ። እንደምታውቁት ከቅርብ ጊዜ ወዲህ በመጥፎው ጠረን ምክንያት ወንዝ ዳር ወርጄ ተኝቼ ነው የምውለው። አያ አንበሶ እውነቱን ነው። በግልጽ ተነጋግረን መፍትሄ ልንፈልግለት ይገባል።

ተራኪ - ከአያ ነብሮ ቀጥሎ ለመናገር ፈቃድ የጠየቀው አያ ጅቦ ነበር። አያ ጅቦ ለመናገር ፈቃድ እንዳገኘ ከተቀመጠበት ተነሳና እንዲህ አለ፣

ጅብ - እኔ በግሌ ይህ አለ የምትሉት መጥፎ ጠረን ተሰምቶኝ አያውቅም። እንደውም ለኔ ሰፈሩ ደስ በሚል ማራኪ ሽታ የታወደ ሆኖ ስለሚሰማኝ ከሰፈሬ ወጥቼ አላውቅም።

አንበሳ - እውነትህን ነው አያ ጅቦ?

ጅብ - እውነቴን ነው። ይህን ግሩም መአዛ እያሸተትኩ ሰፈሬ ነው የምውለው። ይቅርታ አድርጉልኝና ችግሩ አስተካክሎ ማሽተት ከማይችለው አፍንጫችሁ ይመስለኛል። በሰፈሩ አንዳችም ችግር የለም።

2

ተራኪ - የአያ ጅቦን ምላሽ ሲሰሙ እንስሳቱ በሙሉ ተናደዱ። ከሁሉም የበለጠ የተናደደችው ግን ጦጢት ነበረች። አያ ጅቦ የሰራውን ስራ ሁሉ አይታ ነበርና እንጣጥ ብላ ዛፍ ላይ በመውጣት እንዲህ አለች፣

ጦጢት - የተከበራችሁ ጎረቤቶቼ ሆይ! ለዚህ አካባቢ መከርፋት እና መሽተት ምክንያቱ አያ ጅቦ ነው።

አንበሳ - እንዴት ይህን ለማለት ቻልሽ? ማስረጃ አለሽ?

ጦጢት - አዎን ማስረጃ አለኝ። አያ ጅቦ በጫካ ውስጥ የወደቀውን ጥንብ በሙሉ እየጎተተ አምጥቶ በጎሬው ውስጥ አከማችቷል። ሰፈሩን የሚበጠብጠው መጥፎ ሽታ የሚመነጨው የበሰበሰ እና የገማ ጥንብ ከተከማቸበት ከአያ ጅቦ ጎሬ ውስጥ ነው።

ጅብ - አንቺ አታላይ ፍጥረት፣ እኔ ጎሬ ውስጥ መጥፎ ሽታ አለ ነው የምትይው? አቤት ውሸት!

ጦጢት - አዎን! አንተ ጎሬ ውስጥ መጥፎ ጠረን አለ! ይህንን የምናገረውን ነገር እውነተኛነት ማረጋገጥ ከፈለጋችሁ አሁኑኑ እንሂድና ጎሬው ይፈተሽ!

ተራኪ - የአያ ጅቦ ጎረቤቶች ጦጢት ባቀረበችው ሀሳብ ተስማምተው እውነቱን ለማጣራት አያ ጅቦን አስቀድመው ወደ ጎሬው አመሩ።

ጅብ - አያችሁ! ወደ እኔ ጎሬ ስንቃረብ መጥፎ ሽታ የሚባል የለም። ደስ የሚለው ሽታ እየጨመረ ነው የመጣው።

ተራኪ - የአያ ጅቦ ጎረቤቶች በአያ ጅቦ ንግግር በሸቁ። መጥፎው ሽታ እየጨመረ ቢመጣም ጎሬውን ፈትሸው በማረጋገጥ ርምጃ ለመውሰድ ቸኩለው ስለነበር ብዙዎቹ መልስ አልሰጡም። ጦጢት ግን እንዲህ አለች፣

ጦጢት - ወገኖቼ አፍንጫችሁን ያዙ። መጥፎው ጠረን እየጨመረ ነው። በሽታ ላይ እንዳትወድቁ።

ተራኪ - ሁሉም እንስሳት አፍንጫቸውን እንደያዙ አያ ጅቦ ጎሬ ደረሱ። ጎሬው ሲፈተሽም በጥንብ፣ በበሰበሰ ቆዳና አጥንት ተሞልቶ አገኙት። ይህን ሲመለከት አያ አንበሶ ተናዶ አያ ጅቦን እንዲህ አለው፣

አንበሳ - ይህን ሁሉ ክርፋት የሰበሰብከው ለምንድን ነው?

ጅብ - ይህ እኮ የሚገማ አይደለም። የሚጣፍጥ ምግብ ነው። ከፈለጋችሁ ቅመሱት።

ነብር - እኔ ሽታው ሊገለኝ ነው። እንደዚህ እያየኸን ቅመሱት ትለናለህ?

ጦጢት - ወይ አለማፈር! አይ አያ ጅቦ! ኧረ ሽታው ገደለኝ!

ጅብ - ነግሬሻለሁ አንቺ ጦጢት! ይህን የሚጥም ምግብ አታጣጥይው። ብትቀምሱት ጥሩ ነበር።

አንበሳ - የአንተን የከረፋ ጥንብ የሚቀምስ የለም። በል አሁኑኑ እያየሁህ ይህንን የሰበሰብከውን ጥንብ በሙሉ ለቃቅመህ ከዚህ አካባቢ ራቅ አድርገህ ጣል!

ጅብ - ይህንን የመሰለ ምግብ ነው የምጥለው? እባክዎን አያ አንበሶ ግፍ ይሆንቦታል።

አንበሳ - ጣል ብዬሃለሁ ጣል!

ተራኪ - አያ ጅቦ ሳይወድ በግዱ ያንን የሰበሰበውን የጥንብ መአት ቀኑን በሙሉ ሲያግዝ ዋለ። ሰፈሩም ከመጥፎ ጠረን ተላቀቀ። አያ ጅቦም ዳግመኛ ሰፈሩን ይበክላል ተብሎ ስለተሰጋ ከሰፈሩ ተባረረ። እንስሳቱም በሰፈራቸው ውስጥ እንደቀድሞው በጤና መኖራቸውን ቀጠሉ።

------አበቃ------

ጽሁፈተውኔት 7፤ **ጅቦች ለምን ይስቃሉ?** (ትወናዊ ንባብን ለማለማመጃነት የቀረበ)

የታሪኩ ርእስ -ጅቦች ለምን ይስቃሉ? የመጽሐፉ ርእስ - አንበሳ ለምን ያገሳል?
አዘጋጅ- ኑሩ መሀመድ (ዶ/ር)፣ ብርሃኑ ቦጋለ (ዶ/ር) እና መኮንን ለማ
ወደ ጽሑፈተውኔት የመለሰው - ዘላለም ጌታቸው የህትመት ጊዜ- 2006 ዓ.ም.
የመጽሐፉ ገጽ ብዛት- 16 መጠን-A5
ቀለም-ሙሉ ቀለም ወረቀት-125ግራም
አሳታሚ- ስፖትላይት የትምህርት ማበልጸጊያ ማእከል
ገፀባህሪያት- ጅብና ጥንቸል

ጅብ - እንደምን አመሸሽ ጥንቸል?
ጥንቸል - እንደምን አመሸህ አያ ጅቦ? እዚህ ጫካ ውስጥ ምን ትሰራለህ?
ጅብ - ለሽርሽር ወጣ ብዬ ነው፡፡ አንቺስ ምን እየሰራሽ ነው?
ጥንቸል - እኔም ሽርሽር ላይ ነኝ፡፡
ጅብ - ዛሬ ምን አዲስ ነገር አለ?
ጥንቸል - በጣም የሚገርም ነገር አጋጥሞኛል፡፡ ዛሬ ልዩና አስገራሚ እንስሳ አየሁ፡፡
ጅብ - ምን አይነት እንስሳ አየሽ? ጣቶች አሉት?
ጥንቸል - አይ የለውም፡፡ እግሮቹ እንደሰፌድ የተለጠጡ ናቸው፡፡ የዛፍ ቅርንጫፍ ይመስላሉ፡፡
ጅብ - ጉድ ነው! መልኩ ምን አይነት ነው?
ጥንቸል - ሲፈልግ ጥቁር ይሆናል፣ ሲፈልግ ደግሞ ቀይ ወይም ቢጫ ይሆናል፡፡ በአጭሩ መልክ የለውም ቢባል ይሻላል፡፡
ጅብ - እኔ በሳቅ ልፈነዳ ነው፡፡ እንደኛ አይንስ አለው? አስቂኝ እንስሳ ሳይሆን አይቀርም ፡፡
ጥንቸል - አረ እኔንም አስቆኛል፡፡ አንድ አይኑ የፊት ለፊቱን ሲያይ ሌላኛው አይኑ ደግሞ የኋላውን ይመለከታል፡፡ የምድር ጉድ ነው፡፡
ጅብ - ምን አይነት ግራ የገባው እንስሳ ነው? አረ አልቻልኩም !ኪኪኪኪ በሳቅ ሊያፈነዳኝ ነው ! ኪኪኪኪኪ ! ኪኪኪኪ !
ጥንቸል - አያ ጅቦ አረ ቆየኝ! ጥሎኝ ሄደ፡፡ እየሳቀ ሄደ፡፡ ሳቁን መቆጣጠር አልቻለም፡፡ ታዲያ አያ ጅቦ በሌሊት ሲስቅ ከሰማችሁ ምክንያቱ ግልጽ ነው፡፡ እኔ ስለሚያስገርመው እንስሳ የነገርኩትን አስገራሚ አፈጣጠር እያስታወሰ ነው የሚንከተከተው፡፡ በአያ ጅቦ ሁኔታ የእንስሳቱን ስም የመጨረሻ ሁለት ፊደላት ረሳኋቸው እንጂ፣ ስሙን አውቀው ነበር፡፡ ጠፍቶኝ ቀረ ማለት ነው?... ለማንኛውም ስሙ፣ "እስ " በሚሉ ፊደሎች ነው የሚጀምረው፡፡

------- አበቃ -------

አባሪ 3፤ ለጥናቱ የሚሆኑ ታሪኮች መምረጫ ቅጽ

አዲስ አበባ ዩኒቨርስቲ

የቋንቋ፣ ሥነጽሁፍና ፎክሎር ክፍለ ትምህርት

ድህረ ምረቃ መርሐ ግብር

የሶስተኛ ክፍል ተማሪዎችን በትወናዊ ንባብ ለማስተማር የሚያግዙ የህጻናት መጻህፍት

መምረጫ ቅጽ

ተ.ቁ	አብይ መስፈርቶች (100%)		ዝርዝር መስፈርቶች	ውጤት				
				ያሟላል				አያሟላም /0/
				1	2	3	4	
1	ስነጽሑፋዊ መስፈርቶች (32%)	ሀ	አብይ ገፀባህሪያቶቹ ከ3-5 መሆናቸው እና አንዳቸው ከሌላኛው በግልጽ መለየታቸው					
		ለ	ከ1-2 ተራኪዎችን ለማሳተፍ አመቺ መሆኑ					
		ሐ	የገፀባህሪያቱ ባህሪ እና ተግባር ከ3ኛ ክፍል ተማሪዎች የቀደመ እውቀት ጋር ሊተሳሰር መቻሉ					
		መ	ያልተወሳሰበ የሴራ አወቃቀር ያለው መሆኑ					
		ሠ	በምልልት ላይ ያተኮረ የመቼት ገለጻ የሌለው መሆኑ					
		ረ	መቼቱ ስፉ ጊዜን እና ቦታን የማይዳስስ መሆኑ					
		ሰ	ነጠላ ጭብጥ ያለው መሆኑ					
		ሸ	ህጻናቱ ወደፊት የሚጠበቅባቸውን መጠቆም የሚችል መሆኑ					
2	ስነትምህርታዊ መስፈርቶች (28%)	ሀ	የጽሑፉ አጻጻፍ ስልት ለክፍል ደረጃው ተስማሚ መሆኑ					
		ለ	በነባሪያዊነቱ መቅረብ የሚችል መሆኑ					
		ሐ	ወቅታዊ ወይም አለማቀፋዊ እውነቶች ላይ የተመሰረተ መሆኑ					
		መ	በቀላሉ ክፍል ውስጥ ሊተገበር በሚችል መልኩ የቀረበ መሆኑ					

		ሠ	አዳዲስ ቃላትን ለማስተማር ምቹ መሆኑ					
		ረ	ለክፍል ደረጃው ትምህርት ተገቢ የሆነ ስዋስዋዊ ስርአት ያለው መሆኑ					
		ሰ	ለክፍል ውስጥ ውይይት የሚያመች መሆኑ					
3	ስነልቦናዊ መስፈርቶች (24%)	ሀ	ስራን ከጾታ አኳያ ከፋፍለው የማያሳይ መሆኑ					
		ለ	ችግርን አሸንፈው የሚወጡ ገፀባህሪያት ያሉበት መሆኑ					
		ሐ	በራስ መተማመንን የሚያሳዩ ገፀባህሪያት የተካተቱበት መሆኑ					
		መ	የፍትህ መከበርን ወይም የተጎዳ ማሸነፉን የሚያሳይ መሆኑ					
		ሠ	ስለትክክለኛነት እና እውነትን ይዞ መሄድን የሚያመለክት መሆኑ					
4	መርሃ ትምህርታዊ መስፈርቶች (16%)	ሀ	ገላጭ ወይም ተራኪ የጽሑፍ ቅርጽን መከተሉ					
		ለ	በተረት ቅርጽ የቀረበ መሆኑ					
		ሐ	ከክፍል ደረጃው ይዘቶች ቢያንስ አንዱን የተመለከተ መሆኑ					
		መ	የንባብ አቀላጥፎን የቃላት እውቀትን ወይም አንብቦ መረዳት ለማስተማር አመቺ መሆኑ					

አባሪ 4

የትወናዊ ንባብ ማስተማሪያ (የማሳያ ቅጂ)

ናሙና አንድ፤ የማስተማሪያ ዘዴ ትውውቅ

የዕለቱ ትምህርት ይዘት - የትወናዊ ንባብ አቀራረብ

ተግባር አንድ፤ ከትወናዊ ንባብ የማስተማሪያ ዘዴ ጋር መተዋወቅ **የሚወስደው ጊዜ-13 ደቂቃ**

መምህር- ፎቶው ላይ የሚታየው ሰው ማነው?
(የአርቲስት አበበ ባልቻ ፎቶ ያሳያሉ)
ተማሪዎች- (ለመመለስ ይሞክራሉ)
መምህር- አበበ ባልቻ ይባላል። አስናቀ የሚባለው የሱ ስም አይደለም። አስናቀ እሱ ወክሎት የሚሰራው ገጸባህሪ ስም ነው። እናንተስ ድራማ ላይ ከሚሰሩ ሰዎች የማንን ስም ታውቃላችሁ?
ተማሪዎች- (የሚያውቁትን ተዋናይ ወይም የተጫወተውን ገጸባህሪ ስም ይዘረዝራሉ)
መምህር- ጥሩ ነው። (ብዙ ከዘረዘሩ- በጣም ጎበዞች ማለት- ምንም ካልጠቀሱ ሌሎች ምሳሌዎችን መስጠትና ማብራሪያውን መቀጠል) እነዚህ ሰዎች ተዋናይ ይባላሉ። ተጽፎ የቀረበላቸውን ነገር ብዙ ጊዜ አንብበው ይሸመድዱታል። ከዚያም ወረቀቱን ሳያዩ በቃላቸው ይናገራሉ። ይህን ከማድረጋቸው በፊት ግን የተጻፈውን እያነበቡ ይለማመዳሉ። ምሳሌ ከመምህራችሁ ጋር ሆኜ አቀርብላችኋለሁ። (አጥኚው የጅብን፣ መምህርቷ የጥንቸልን ባህሪ ተላብሰው ያነባሉ)

ጅብ - እንደምን አመሸሽ ጥንቸል? ጥንቸል - እንደምን አመሸህ አያ ጅቦ? እዚህ ጫካ ውስጥ ምን ትሰራለህ? ጅብ - ለሽርሽር ወጣ ብዬ ነው። አንቺስ ምን እየሰራሽ ነው? ጥንቸል - እኔም ሽርሽር ላይ ነኝ።

መምህር- ሁለታችን ማንን ወክለን ነው ያነበብነው?
ተማሪዎች- (መልስ ለመስጠት ሙከራ ያደርጋሉ)
መምህር- ተዋናዮች በጽሑፍ የተሰጣቸውን ጽሁፈተውኔት ለብቻቸው በደንብ ካነበቡ በኋላ፣ እኔና መምህራችሁ እንዳደረግነው እርስ በእርስ ይናበባሉ። እንደተዋናዩ የተጻፈውን ነገር መናበብ ትወናዊ ንባብ ይባላል። ምን ይባላል?
ተማሪዎች- (ለመመለስ ሙከራ ያደርጋሉ)
መምህር- ተዋናዮች እርስ በእርስ ከተናበቡ በኋላ፣ ቀጥለው ደግሞ በቃላቸው ይሸመድዱታል። እኛ የምንማረው በቃላችን መያዝ ሳይሆን እያነበብን መተወንን ነው። እያነበብን መተወን ምን ይባላል?

ተማሪዎች- (ለመመለስ ሙከራ ያደርጋሉ)
መምህር- ትወናዊ ንባብ በደንብ ተለማምዳችሁ የምታነቡት ስለሆነ አይከብድም። ትወናዊ ንባብ ከማንበባችሁ በፊት ለብቻችሁ በደንብ ትለማመዳላችሁ። ቤታችሁ ወስዳችሁ ጽሁፈ-ተውኔቱን ደጋግማችሁ ታነቡታላችሁ። እኔና መምህራችሁ እንዳደረግነው ሳትሳሳቱ ለማንበብ ደግሞ ከጓደኞቻችሁ ጋር ትለማመዳላችሁ። አሁን አንድ ጥያቄ ልጠይቃችሁ።

ተዋናዮች በቴሌቭዥን ወይም በሬዲዮ የሚያቀርቡት ትወናና ትወናዊ ንባብ በምን ይለያያል?

ተማሪዎች- (ለመመለስ ሙከራ ያደርጋሉ)
መምህር- ጥሩ ነው። ከሚለያዩበት ነገር አንዱ ተዋናዮች ተለማምደው ጨርሰው በቃላቸው ያቀርባሉ። ትወናዊ ንባብ የሚያቀርበው ሰው ደግሞ እንደተዋናዮች በደንብ ቢለማመድም በቃሉ እያስታወሰ መናገር የለበትም። ማድረግ ያለበት የተለማመደውን ሳይሳሳት ማንበብ ነው። አሁን ገብቷችኋል? ትወናዊ ንባብ ማለት ምን ማለት ነው?
ተማሪዎች- (ለመመለስ ሙከራ ያደርጋሉ። ያልገባቸውን ይጠይቃሉ።)
መምህር- (በተማሪዎቹ ሙከራና ጥያቄ ላይ ተሞርኩዘው ምጋቤ ምላሽ ይሰጣሉ) ግልጽ ያልሆነላችሁን ደግሞ እኔና መምህራችሁ በተግባር እናሳያችኋለን።

ተግባር ሁለት፤ ***የትወናዊ ንባብ ጽሁፈተውኔትን ከሌሎች ጽሁፎች መለየት***   የሚወስደው ጊዜ- 32 ደቂቃ

በተግባር ሁለት፣ ሁለት ንኡሳን ተግባሮች አሉ። እነዚህን ተግባራት አያይዞ ማስተማር ጠቃሚ ነው።

ንኡስ ተግባር አንድ፤ ***ግምትን ማረጋገጥ***   የሚወስደው ጊዜ- 15 ደቂቃ

መምህር- አሁን አንድ መጽሐፍ አነብላችኋለሁ። በመጽሐፉ ውስጥ ያለ አንድ ታሪክን ርእስም አነብላችኋለሁ። (አንበሳ ለምን ያገሳል? ከሚለው መጽሐፍ፣ ጅቦች ለምን ይስቃሉ? የሚለውን ታሪክ ርእስ በማንበብ ስእሉን ያሳያሉ) ጅቦች ለምን ይስቃሉ? ይላል ርእሱ። ስለምን የሚያወራ ይመስላችኋል? እስቲ ግምታችሁን ተናገሩ።
ተማሪዎች- (ግምታቸውን ይናገራሉ)
መምህር- (ግምታቸውን ለሁለት ደቂቃ ያህል ይቀበላሉ። ግምቱ ተደጋግሞ ቢነገርም አያስቆሟቸውም) ግምታችሁ ትክክል መሆኑን ለማረጋገጥ ታሪኩን አነብላችኋለሁ። አስቀድሜ ግን የማነበውን እንድትከታተሉኝ ኮፒ ያደረግኩትን ጽሑፍ ልስጣችሁ።
መምህር- (ታሪኩ ያለበትን ጽሁፍ ለተማሪዎች በመስጠት ታሪኩን በመደበኛ ፍጥነት ያነቡላቸዋል) የማን ግምት ከታሪኩ ጋር ይቀራረባል?
ተማሪዎች- (ለመመለስ ሙከራ ያደርጋሉ)

ንኡስ ተግባር ሁለት- *ሞዴል ትወናዊ ንባብ*

የሚወስደው ጊዜ- 17 ደቂቃ

መምህር- አሁን ያነበብኩላችሁን ታሪክ ከመምራችሁ ጋር በመሆን በትወናዊ ንባብ እናቀርብላችኋለን፡፡ (አጥኚውና መምህርቷ ጅቦች ለምን ይስቃሉ? የሚለውን ታሪክ በትወናዊ ንባብ ያቀርባሉ)

መምህር- በትወናዊ ንባብ ከመምህራችሁ ጋር ያነበብነውን ታሪክ ጽሁፈ-ተውኔት እሰጣችኋለሁ፡፡ ለ4 ደቂቃ ያህል አንብባችሁ፣ ያላነበብነው የትኛዎቹን ቃላት እንደሆነ ትነግሩኛላችሁ፡፡ (ለሁሉም ተማሪዎች በተናጠል ጽሁፈ-ተውኔቱን ሰጥተው ተማሪዎቹ እያነበቡ መሆናቸውን ይከታተላሉ)፡፡

ተማሪዎች- ጽሁፈ-ተውኔቱን ያነባሉ፡፡

መምህር- እስካሁን ያነበባችሁት በቂ ነው፡፡ የትኞቹን ቃላት ነው እኔና መምህራችሁ ያላነበብናቸው?

ተማሪዎች- (ለመመለስ ሙከራ ያደርጋሉ)

መምህር- ቀድሞ በሰጠኋችሁ እና አሁን በሰጠኋችሁ ጽሁፍ መካከል ያለው ልዩነት ምንድን ነው? (ከመጽሐፉ እንዳለ የተወሰደውን እና በጽሁፈ-ተውኔት የተጻፈውን ከፍ አድርገው በመያዝ እንዲያነጻጽሩ ይጠይቋቸዋል)፡፡

ተማሪዎች- (ለመመለስ ሙከራ ያደርጋሉ)

መምህር- ጥሩ ነው፡፡ እስቲ በድጋሚ ከመምህራችሁ ጋር ትወናዊ ንባቡን እናከናውን፡፡ እናንተ የትወናዊ ንባብ ጽሁፉን ይዛችሁ ተከታተሉን፡፡ ያላነበብነው ጽሁፍ ስታገኙ አስምሩበት፡፡ (አጥኚው እና መምህሯ ጅቦች ለምን ይስቃሉ? የሚለውን ታሪክ ጽሁፈ-ተውኔት በድጋሚ በትወናዊ ንባብ ያቀርባሉ)፡፡ እኔና መምህራችሁ በትወናዊ ንባባችን ያላነበብናቸው ቃላት አሉ?

ተማሪዎች- (ለመመለስ ሙከራ ያደርጋሉ)

መምህር- ጥሩ ነው፡፡ እኔና መምህራችሁ፣ **ጅብ** እና **ጥንቸል** ተብለው በመጀመሪያ ረድፍ የተጻፉትን አላነበብናቸውም፡፡ (ጽሁፈ-ተውኔቱን ከፍ አድርገው **ጅብ** እና **ጥንቸል** የሚሉትን ቃላት ያመለክታሉ) በትወናዊ ንባብ አሁን ያሳየኋችሁ አይነበብም፡፡ ማን ቀጥሎ እንደሚያነብ የሚጠቁሙ ናቸው፡፡ እንደማን ሆናችሁ እንደምታነቡ የሚያመለክቷችሁ ናቸው፡፡ ቅድም ለምሳሌ እንደነገርኳችሁ "አስናቀ" ብሎ ሰረዝ ከተደረገ፣ አበበ ባልቻ ያነባል እንደማለት ነው፡፡ የትወናዊ ንባብ ጽሁፍ ከሌላው ጽሁፍ በዚህ ይለያል፡፡ እስቲ ሁለቱን ጽሁፎች አነጻጽሯቸው፡፡

ተማሪዎች- (ቀድሞ የታደላቸውን ጽሁፍና ጽሁፈ-ተውኔቱን እያስተያዩ ያነጻጽራሉ)

መምህር- ትወናዊ ንባብን እኔና መምህራችሁ ስናነብ ተንተባትበናል? ለምን ይመስላችኋል ሳንሳሳት ያነበብነው?

ተማሪዎች- (ለመመለስ ሙከራ ያደርጋሉ)

መምህር- በዋነኛነት ያልተሳሳትነው አስቀድመን ለብቻችን ስለተለማመድን ነው፡፡ ትወናዊ ንባብን ለማቅረብ በደንብ መለማመድ ያስፈልጋል፡፡ በደንብ ከተለማመዳችሁ እናንተም ማቅረብ ትችላላችሁ፡፡ ሌላ ጊዜ ትወናዊ ንባብ በደንብ ተለማምዳችሁ ማቅረብ ትፈልጋላችሁ?

ተማሪዎች- (ሀሳብ ይሰጣሉ)

መምህር- አሁን በቀጣዩ አርብ ማን ጅብን መስሎ፣ ማን ደግሞ ጥንቸልን መስሎ ትወናዊ ንባብ እንደሚያቀርብ ሁለት፣ ሁለት ሆናችሁ ትመዳደባላችሁ፡፡

ተማሪዎች- (ሁለት፣ ሁለት ሆነው በመነጋገር ገጸባህሪያቱን ለመከፋፈል ይሞክራሉ)

መምህር- (እየተዟዟሩ ይመለከታሉ። በገጸባህሪያት ክፍፍል ላይ መስማማት ላልቻሉ ጥንዶች ከመምህሯ ጋር በመሆን በንባብ ብቃቱ ሻል ላለው ተማሪ የጥንቸል ገጸባህሪን በመስጠት ያደላድላሉ። መምህሯ በተማሪዎቹ ብቃት ደረጃ ላይ መረጃ ያካፍላሉ።)

መምህር- ጽሁፉ-ተውኔቱን እቤት ወስዳችሁ ዛሬና ነገ በደንብ አንብቡት። እንደኛ በደንብ ለማንበብ በተለይ የደረሳችሁን ገጸባህሪ ደግማችሁ፣ ደጋግማችሁ አንብቡት። በቀጣዩ አርብ በአማርኛ ቋንቋ ክፍለጊዜ ስንገናኝ ለአምስት ደቂቃ ያህል እርስ በእርሳችሁ እየተናበባችሁ ከተለማመዳችሁ በኋላ እዚህ ወጥታችሁ ለክፍል ጓደኞቻችሁ ልክ እንደኛ ትወናዊ ንባብ ታቀርቡላችኋላችሁ። የትወናዊ ንባብ ትምህርትን በጣም እንደምትወዱት እገምታለሁ። የዛሬ ትምህርታችን እዚህ ላይ ተናቋል።

ናሙና ሁለት፤ የትወናዊ ንባብ አተገባበር (ትምህርት አንድ)

የዕለቱ ትምህርት ርእስ - ጥንቸልና ኤሊ

ተግባር አንድ፤ ግምትን ማረጋገጥ **የሚወስደው ጊዜ-14 ደቂቃ**

መምህር- ትወናዊ ንባብ ማለት ምን ማለት ነው?

ተማሪዎች- (ለመመለስ ይሞክራሉ)

መምህር- ባለፈው እንደተማርነው ትወናዊ ንባብ ማለት አንድን ጽሑፍ በደንብ አንብበንና ተለማምደነው ለሌሎች ድምጻችንን ከፍ አድርገን የምናነብበት ትወና ነው። ዛሬ እሱን እንለማመዳለን። ለሱ የሚያግዘን ትልቅ መጽሐፍ ይገኜ መጥቻለሁ። (ጥንቸልና ኤሊ የሚለውን ትልቅ መጽሐፍ የፊት ሽፋን ለተማሪዎች ያሳያሉ። ርእሱ የተጻፈበት እንዳይታይ በወረቀት ይሸፍኑታል።) የዚህ መጽሐፍን የሽፋን ስእል ስትመለከቱ ስለምን የሚያወራ ይመስላችኋል።

ተማሪዎች- (ግምታቸውን ይናገራሉ)

መምህር- (ግምቶቻቸውን ለሁለት ደቂቃ ያህል ይቀበላሉ። ግምቱ ተደጋግሞ ሲነገርም አያስቆማቸውም።) ግምታችሁ ትክክል መሆኑን ለማረጋገጥ የሸፈንኩት ወረቀት ላንሳው። (ወረቀቱን ያነሱታል) የማን ግምት ትክክል ሆነ?

ተማሪዎች- (ለመመለስ ይሞክራሉ)

መምህር- ጥሩ ነው። አሁን ደግሞ ሌላ ጥያቄ ልጠይቃችሁ። ታሪኩ ስለ ጥንቸልና ኤሊ ምን የሚናገር ይመስላችኋል?

ተማሪዎች- (ግምታቸውን ይናገራሉ)

መምህር- ግምታችሁ ትክክል መሆኑን ለማረጋገጥ ታሪኩን አነብላችኋለሁ። (ታሪኩን በመደበኛ ፍጥነት ያነቡላቸዋል። በየማሀሉም በመጽሐፉ ውስጥ ያለው ምስል ያሳይዋቸዋል።) የማን ግምት ከታሪኩ ጋር ይቀራረባል?

ተማሪዎች- (ለመመለስ ይሞክራሉ)

ተግባር ሁለት፤ የትወናዊ ንባብ ጽሁፉ-ተውኔት የመምህር ንባብ የሚወስደው ጊዜ- 6 ደቂቃ

መምህር- አሁን ደግሞ የዚህ መጽሐፍ የትወናዊ ንባብ ጽሑፍ አነብላችኋለሁ። በቅድሚያ ግን የትወናዊ ንባቡን ጽሑፍ ልስጣችሁ።

ተማሪዎች- (ተማሪዎቹ ጽሁፉ-ተውኔቱን በመቀበል መምህሯ ሲያነቡ ለመከታተል ዝግጁ ይሆናሉ።)

መምህር- (ጥንቸልና ኤሊ የሚለውን ታሪክ ጽሁፉ-ተውኔት ያነባሉ)

ተማሪዎች- (ጽሁፉ-ተውኔቱን እየተከታተሉ የመምህርቷን ንባብ ያዳምጣሉ)

ተግባር ሶስት፤ የግል ንባብና የተማሪዎችን የንባብ ችግር መፍታት የሚወስደው ጊዜ- 20 ደቂቃ

መምህር- ይህን ጽሁፉ-ተውኔት ለብቻዬ አንብቤያለሁ። እናንተ ጽሁፉ-ተውኔቱን ተለማምዳችሁት ቢሆን ኖሮ ለአምስት ማንበብ ይቻል ነበር። እናንተ ለአንድ ሳምንት ብትለማመዱ ለአምስት ማንበብ ያስቸግራችኋል?

ተማሪዎች- (ይመልሳሉ)

መምህር- አያስቸግራችሁም። እንዳያስቸግራችሁ እኔ ሁለት ቀን በክፍል ጊዜያችን ክፍል ውስጥ አለማምዳችኋለሁ። እናንተ ደግሞ ቤታችሁ ጽሁፉ-ተውኔቱን ወስዳችሁ ከዛሬ ጀምሮ ትለማመዳላችሁ። ቤት ስታነቡ እንዳያስቸግራችሁ ግን አሁን በየግላችሁ አንብቡትና ስታነቡ የሚያስቸግራችሁ ፊደል፣ ቃል፣ ስርአተ ነጥብና ሌላም ችግር እየጠየቃችሁኝ አግዛችኋለሁ። አሁን ሁላችሁም በግል ጽሁፉ-ተውኔቱን አንብቡ።

ተማሪዎች- (ጽሁፉ- ተውኔቱን ያነባሉ)

መምህር- (እየዞሩ ማንበባቸውን ይከታተላሉ። አስቸጋሪ ናቸው ተብለው ከተማሪዎቹ የሚነሱ ጥያቄዎችን እዚያው እየመለሱላቸው ለ13 ደቂቃ ያግዟቸዋል።) ጥሩ ነው አሁን ብዙዎቻችሁ ጋ ያየሁትን ችግር ልመልስላችሁ። (ለአምስት ደቂቃ የዋና ዋና ችግሮችን መልስ ይሰጣሉ።) ይህን የትወናዊ ንባበ ጽሁፉ-ተውኔት ቤታችሁ ወስዳችሁ በደንብ አንብቡት። ሁሉንም በደንብ ካነበባችሁ በኋላ በቀጣዩ ክፍለ ጊዜ ማንን ወክላችሁ ማንበብ እንደምትፈልጉ ትነግሩኛላችሁ። የዛሬው ትምህርት እዚህ ላይ ያበቃል።

ናሙና ሶስት፤ የትወናዊ ንባብ አተገባበር (ትምህርት ሁለት)

የዕለቱ ትምህርት ርእስ፤ **ጥንቸልና ኤሊ** ይዘት፤ **የትወናዊ ንባብ የቡድን ልምምድ**

ተግባር አንድ፤ የህብረት ንባብ **የሚወስደው ጊዜ-10 ደቂቃ**

መምህር- ባለፈው የተሰጣችሁን ጥንቸልና ኤሊ የሚለውን ታሪክ ቤታችሁ ወስዳችሁ አነበባችሁ?
ተማሪዎች- (ይመልሳሉ)
መምህር- ከአምስት ጊዜ በላይ ያነበበ አለ? እስቲ እጃችሁን አውጡ፡፡
ተማሪዎች- (ምላሽ ይሰጣሉ)
መምህር- አራቴ ያነበበ አለ?
ተማሪዎች- (ይመልሳሉ)
መምህር- ሶስቴ ያነበበ አለ? ሁለቴስ? አንድ ጊዜስ? ምንም ያላነበበ አለ?
ተማሪዎች- (ይመልሳሉ)
መምህር- በደንብ ማንበብ የምትችሉት ስትለማመዱ ነው፡፡ ባለፈው እንደተነጋገርነው ገጸ-ባህሪያቶችን የምትከፋፈሏቸው ዛሬ ነው አይደል?
ተማሪዎች- (ምላሽ ይሰጣሉ)
መምህር- ገጸ-ባህሪያቶችን ለመከፋፈል ዝግጁ ናችሁ?
ተማሪዎች- (ምላሽ ይሰጣሉ)
መምህር- ገጸ-ባህሪያቶቹን ከመከፋፈላችሁ በፊት በጋራ ከኔ ጋር ሆነን ጽሁፉ-ተውኔቱን እናነባለን፡፡ በህብረት ስናነብ ሁላችንም ድምጻችንን ከፍ ማድረግ ይኖርብናል፡፡
መምህርና ተማሪዎች- (የገጸ-ባህሪዎቹን ስም እየዘለሉ በጋራ ጽሁፉ-ተውኔቱን ያነባሉ)

ተግባር ሁለት፤ **በቡድን ለማንበብ ገጸ-ባህሪያትን መከፋፈል** የሚወስደው ጊዜ-10 ደቂቃ

መምህር- አሁን ከአምስቱ ባህሪዎች ማለትም ከተራኪ 1፣ ከተራኪ 2፣ ከሌሎች እንስሳት፣ ከኤሊ ወይም ከጥንቸል ወክላችሁ ለማንበብ የመረጣችሁትን ለቡድን አባላታችሁ ግለጹ፡፡
ተማሪዎች- (ለማንበብ የመረጡትን ለቡድን አባላታቸው ይገልጻሉ)
መምህር- (እየዞሩ ምርጫቸውን ይከታተላሉ፡፡ አንድ ገጸ-ባህሪ ብዙዎቹ መርጠውት በተማሪዎቹ ፍላጎት መካከል አለመጣጣም ከታየ፣ በንባብ ክሂል ብቃታቸው መነሻነት ከፍ ያለ ብቃት ያላቸውን ተማሪዎች በቃላትና በሀረግ ክብደትና ውስብስብነት ከበድ ያለውን ክፍል እንዲያነቡ በማድረግ መምህሩ የገጸ-ባህሪ/ተራኪ ድልደላ ያደርጋሉ፡፡)
ተማሪዎች- (መምህሩ ያላቸውን ይተገብራሉ)
መምህር- የምታነቡት የደረሳችሁን ገጸ-ባህሪ ብቻ ነው፡፡ ያንን ለማድረግ የደረሳችሁን ገጸ-ባህሪ ስም አስምሩበት፡፡
ተማሪዎች- (በተከፋፈሉት መሰረት የደረሳቸው ገጸ-ባህሪ ስም ላይ በስክሪብቶ ያሰምራሉ)
መምህር- (ተማሪዎቹ በትክክል ማስመራቸውን ያረጋግጣሉ፤ እገዛም ይሰጣሉ)
ተማሪዎች- (በትክክል ማስመራቸውን ለጓደኞቻቸውና ለመምህሩ ያሳያሉ)

ተግባር ሶስት፤ **የቡድን ንባብ** የሚወስደው ጊዜ- 20 ደቂቃ

መምህር- አሁን በቡድን ሆናችሁ የመጀመሪያ ዙር ልምምድ ታከናውናላችሁ፡፡ ልምምድ መጀመራችሁ ስለሆነ ልትሳሳቱ ትችላላችሁ፡፡ መጀመሪያ ተራኪ አንድ ይጀምራል፡፡ ሁላችሁም የናንተ ተራ ከመድረሱ በፊት ሌሎቹ ሲያነቡ፣ በትክክል ማንበባቸውን በትክክል ትቆጣጠራላችሁ፡፡ ይህን ለማድረግ ተረኛው ጮክ ብሎ ሲያነብ እናንተ ድምጽ ሳታሰሙ እያነበባችሁ መከታተል አለባችሁ፡፡ ትክክል ካላነበበው አርሙት፡፡ ገብቷችኋል?

ተማሪዎች- (ግልጽ መሆኑንና አለመሆኑን ይናገራሉ)

መምህር- (ግልጽ ካልሆነላቸው ያስረዳሉ)

መምህር- ጥሩ ነው፡፡ መርሳት የሌለባችሁ እናንተ በስክሪብቶ ያስመራችሁበት የናንተ ባህሪ ሲጀምር ጮክ ብላችሁ ታነባላችሁ፡፡ የቡድን አባላቶቻችሁ ደግሞ ድምጽ ሳያሰሙ በማንበብ የተሳሳታችሁትን ያርሙላችኋል፡፡

ተማሪዎች- (እየተቀባበሉ ገጸ-ባህሪያቸውን ያነባሉ፡፡ የሚያነቡበት እስኪደርሱም ድምጽ ሳያሰሙ የሌሎቹን ገጸ-ባህሪያቶች እያነበቡ ይከታተላሉ፡፡)

መምህር- በጣም ጥሩ ልምምድ ነው፡፡ በሚቀጥለው ልምምድ የተሻለ እንድትሆኑ በቀጣዩ ሳምንት እስከምንገናኝ የደረሳችሁን ገጸ-ባህሪ ሚና በደንብ ማንበብ አለባችሁ፡፡ እሱን በደንብ ከተለማመዳችሁ በኋላ ደግሞ ታሪኩን ደጋግማችሁ አንብቡት፡፡ የዛሬው ትምህርት እዚህ ላይ አብቅቷል፡፡

ናሙና አራት፤ የትወናዊ ንባብ አተገባበር (ትምህርት ሶስት)

የዕለቱ ትምህርት ርእስ፤ **ጥንቸልና ኤሊ** ይዘት፤ **በትወናዊ ንባብ ቅርጽ መለማመድ**

የእለቱ ተግባር፤ በትወናዊ ንባብ መልክ እያነበቡ መለማመድ **የሚወስደው ጊዜ- 45 ደቂቃ**

መምህር- (ተማሪዎችን ሊያነቃቃ የሚችል ነገር ይፈጽማሉ፡፡ ተማሪዎች አንድ ላይ ጽሁፈ-ተውኔቱን እንዲያነቡ ያደርጋሉ፡፡ ቀጥለውም ጥያቄ ያቀርባሉ፡፡) ባለፈው የተከፋፈላችሁትን ገጸ-ባህሪ ቤታችሁ ወስዳችሁ አነበባችሁ?

ተማሪዎች- (ይመልሳሉ)

መምህር- ጥሩ ነው፡፡ በዛሬው ክፍለጊዜ ደግሞ ቤታችሁ በተናጠል ስታነቡት የነበረውን ጽሁፈ-ተውኔት ከቡድን አባላቶቻችሁ ጋር በመሆን ትናበባላችሁ፡፡ ይህ ልምምዳችሁ የመጨረሻ ልምምድ እንደመሆኑ ጥቁር ሰሌዳው ጋር ወጥታችሁ ለሌሎች ጓደኞቻችሁ እንደምታነቡ ሆናችሁ መለማመድ ይኖርባችኋል፡፡

ተማሪዎች- (ተማሪዎች በቡድን በመሆን የትወናዊ ንባብ ልምምድ ያደርጋሉ)

መምህር- (ተማሪዎችን እየዞሩ ይመለከታሉ፡፡ በልምምዱ ወቅት በቡድኑ አባላት መካከል ያለውን መቀናጀት ይመለከታሉ፤ ማሻሻያ የሚደረግበትን መንገድ ይፈልጋሉ፤ ከተማሪዎቹ የሚቀርብላቸውን ጥያቄ ይመልሳሉ፡፡)

ናሙና አምስት፤ የትወናዊ ንባብ አተገባበር (ትምህርት አራት)

የዕለቱ ትምህርት ርእስ፤ **ጥንቸልና ኤሊ** ይዘት፤ **የትወናዊ ንባብ ትግበራ**

የእለቱ ተግባር፤ ለክፍል ጓደኞቻቸው ትወናዊ ንባብ ማቅረብ **የሚወስደው ጊዜ- 45 ደቂቃ**

መምህር- (ተማሪዎችን ሊያነቃቃ የሚችል ነገር ይፈጽማሉ፡፡ በእለቱ ትወናዊ ንባብ እንደሚተገበር በመግለጽ ቡድኖቹን ተራ በተራ ጥቁር ሰሌዳው አጠገብ እንዲወጡ በማድረግ ትወናዊ ንባብ እንዲያቀርቡ ይጋብዛሉ፡፡)

ተማሪዎች- (የተጋበዘው ቡድን ወጥቶ ያነባል፡፡ ቀሪዎቹ አቅራቢዎቹን ይከታተላሉ፡፡)

መምህር- (ትወናዊ ንባብ የሚያቀርቡ ተማሪዎችን ከአጠገባቸው ሳይርቁ ይከታተላሉ፡፡ ማንበብ ለተቸገሩ ተማሪዎችም የቃል-ጠቋሚ ሚናን በመውሰድ ከራሳቸው ቅጂ ያነቡላቸዋል፡፡ ተማሪዎቹም መምህሯ ያነበቡትን በመድገም ያነባሉ)

በዚሁ መልኩ ሁሉም ተማሪዎች በትወናዊ ንባብ እንዲካፈሉ ያደርጋሉ፡፡

አባሪ 5፣ የቅድመ ልምምድ ፈተና የፈታኞችና የተማሪዎች ቅጿ

አዲስ አበባ ዩኒቨርስቲ
የአማርኛ ቋንቋ፣ ሥነፅሁፍና ፎክሎር ክፍለ ትምህርት
ድህረ ምረቃ መርሐ ግብር
ለ3ኛ ክፍል ተማሪዎች የሚቀርብ
ቅጽመ ለቃዎጽ

የድንገቴ፣ የፊጠራና የተዘውታሪ ቃላት ንባብ፣ የቃላዊ ንባብ እና የአንብቦ መረዳት ፈተናዎች አጠቃላይ መመሪያ

በቅድሚያ ህፃኑ ከሚፈልጋቸው/ከሚወዳቸው ርዕሰ ጉዳዮች ውስጥ በመምረጥ የማነቃቂያ/የመነሻ ተራክቦ በማድረግ /ለምሳሌ ቀጥሎ በሳጥን ውስጥ ያለውን ተመልከት/ች/ ከሚገመገመው ህፃን ጋር ጨዋታ አዘልና አዝናኝ ግንኙነት መመስረተ በጣም አስፈላጊ ነው።

ቃላዊ ስምምነት

እንደምን አደርክ/ሽ እኔ ስሜ -------------------- ይባላል።
ስለራሴ ጥቂት ነገር ልነግርህ/ሽ እፈልጋለሁ። (የልጆች ቁጥርና እድሜ፣ ስለለማዳ የቤት እንስሳት፣ ስለስፖርቶች ወዘተ.)
1. ስለአንተና/ስለአንቺና ስለቤተሰብህ/ሽ ልትነግረኝ/ሪኝ ትችላለህ/ያለሽ? (ምላሻቸውን መጠበቅ ተማሪው/ዋ የሚያመነታ/የምታመነታ ከሆነ ጥያቄ 2ን መጠየቅ)
2. ከትምህርት ቤት ውጪ ስትሆን/ኚ ምን መስራት ትወዳለህ/ትወጂያለሽ...

• ዛሬ ለምን እዚህ እንደመጣሁ ልንገርህ/ሽ እኔ የመጣሁት ህፃናት ጥሩ አንባቢ እንዲሆኑ ትወናዊ ንባብ ያለውን ውጤት ለመፈተሽ ነው። አንተም/አንቺም ለዚሁ ተግባር የተመረጥከው/ሽው ክፍላችሁ ስለተመረጠ ነው።
• አሁን ያንተን/ያንቺን ትብብር እፈልጋለሁ ፡፡
• እሺ አሁን የንባብ ጨዋታ አብረን እንጫወታለን። ከዚህ በመቀጠል ቃሎችንና አጭር ታሪክ እንድታነብ/ቢ እጠይቅሃለሁ/ሻለሁ።
• ንባቡ ምን ያህል ጊዜ እንደወሰደብህ/ሽም ለማወቅ ይኼን የመቆጣጠሪያ ሰዓት እጠቀማለሁ።
• ይኼ ፈተና አይደለም። በትምህርት ቤት የምታገኘውን/ኚውንም ውጤት አይነካም።
• የሚቀርቡልህን/ሽን ጥያቄዎች ባትመልስ/ሺ አትፍራ/ሪ ምንም ችግር የለም
• ጥያቄዎች አሉህ/ሽ? ለመጀመር ተዘጋጅተሃል/ሻል?

ሀ. የግምገማው ቀን	ቀን ----- ወር------ /2008
ለ. የገምጋሚው ስም	
ሐ. የት/ቤት ስም	
መ. ክፍለ ከተማ	
ሠ. ቀበሌ	
ረ. ፈረቃ	01 ሙሉ ቀን 02=ጧት 03=ከሰዓት በኋላ

ቀ. የመምህር ስም	
በ. ክፍል	
ተ. ልዩ ክፍል	
ቸ. የተማሪው መለያ ኮድ	
ኀ. የተማሪው እድሜ	
ነ. የተማሪው ጾታ	01 ወንድ 02 ሴት
ኘ. የተጀመረበት ሰዓት	____:____

ከPiper (2010) ፕሮቶኮል 2002 (2009/2010) በመጠኑ ተሻሽሎ የተወሰደ

ክፍል 3፡ - የተዘወተሩ ቃላት ንባብ

በመጽሐፉ ውስጥ የተዘወተሩ ቃላት ያለበትን ገጽ ለልጁ/ቷ አሳይተህ/ሽ የሚከተለውን በል/ዪ፡፡

እዚህ ጥቂት ቃላት ተሰጥተዋል፡፡ እባክህ የምትችለውን/ቺውን ያህል ቃላት አንብብ/ቢ(የቃላቱን ፊደል መጥራት ሳይሆን ፊደሎቹን እያይዘህ/ሽ ቃላቱን አንብብ/ቢ፡፡) ለምሳሌ ይህ ቃል "ድመት" ተብሎ ይነበባል፡፡ እስቲ እንለማመድ፡ የሚከተለውን ቃል አንብብ/ቢ *[በቀለ ወደሚለው ቃል አመልክት]* *ልጁ/ቷ በትክክል ከመለሰ/ች ጎበዝ! በል፡፡ ይህ ቃል በቀለ ነው፡፡* *ልጁ/ቷ በትክክለ ካልመለሰ/ች ይህ ቃል በቀለ ነው በል፡፡* አሁን ደግሞ ሌላ እንሞክር፡፡ እስቲ ይህን ቃል አንብብ/ቢ *[ታመመ ወደሚለው ቃል አመልክት]* *ልጁ/ቷ በትክክል ከመለሰ/ች ጎበዝ በል፡፡ ይህ ቃል ታመመ ነው፡፡* *ልጁ/ቷ በትክክለ ካልመለሰ/ች ይህ ቃል ታመመ ነው በል፡፡* ጀምር/ሪ ስልህ/ሽ የምትችለውን/ቺዪውን ያህል በፍጥነትና በጥንቃቄ ቃላቱን ታነባለህ/ቢያለሽ፡፡ በገጹ ላይ የተሰጡትን ቃላት ከመጀመሪያው በመጀመር ከግራ ወደቀኝ አንብብ/ቢ፡፡ ድጋፍ እስካልፈለግህ/ሽ ድረስ ዝም ብዬ ነው የማዳምጥህ/ሽ፡፡ ምን እንደምትሰራ/ሪ አወቅህ/ሽ? ተዘጋጀህ/ሽ? እሺ ጀምር/ሪ፡፡

① ልጁ/ቷ የመጀመሪያውን ቃል ማንበብ እንደጀመረ/ች መቆጣጠሪያ ሰዓቱን አስጀምር፡፡ ከዚያም በሚያነባቸው/በምታነባቸው በእያንዳንዱ ቃል አንጻር በእርሳስ እየጠቆምክ ተከተል፡፡ በትክክል ያላነበበው/ችው ቃል ካለ በቃሉ ላይ በግልጽ የእዝባር (/) ምልክት አድርግ፡፡ በዚህ ሂደት ልጁ ወዲያውኑ በራሱ/ሷ አስተካክሎ/ላ ያነበባቸውን/በቻቸውን ቃላት እንደስህተት ወስደህ እንደትክክል አድርገህ ውሰድ፡፡ ይሁንና ልጁ/ቷ በራሱ/ሷ አስተካክሎ/ላ ያነበባቸውን/በቻቸውን ቃላት እንደስህተት ወስደህ ምልክት ካደረግህበት ቃሉን ከበበውና ቀጥል፡፡ ልጁ/ቷ በሚያነብበት/በምታነብበት ጊዜ አንዱን ቃል ለማንበብ ለሶስት ሰከንድ ያህል ካመነታ/ች ቃሉን ነግረሽው/ሻት የሚቀጥለውን በማመልከት እሺ ቀጥል/ዪ ከምትል በስተቀር ምንም ነገር አትናገር፤ ዝም በል፡፡ በትክክል ሊያነብ/ልታነብብ ባለመቻሉ/ሏ አንተ ለልጁ/ቷ የነገርከውን/ካተን ቃል ስህተት እንደሆነ በግልጽ ምልክት ማድረግ አለብህ፡፡

ከ60 ሰከንድ በኋላ 'አቁም' በማለት ንባቡን አስቁም፡፡ እናም መጨረሻ ባነበበው/ቺው ቃል ላይ አራት ማዕዘን ቅንፍ] ምልክት አድርግ፡፡

ከሰዓቱ ቀድሞ የማስቆም ሕግ፡ - ልጁ/ቷ በመጀመሪያው ረድፍ ካሉት ቃላት አንድም ቃል በትክክል ካላበበ/ች ወይም ለመጀመሪያዎቹ አምስት ቃላት ምንም ምላሽ ካልሰጠ/ች 'አመሰግናለሁ' ብለህ የንባቡን ተግባር አቋርጥ፡፡ ከስንጠረዡ ግርጌ ባለው ሳጥን ውስጥ ምልክት አድርግ፡፡ ከዚያም ወደተከታዩ ተግባር እለፍ፡፡

ድመት   በቀለ   ታመመ

ላይ	መልሱ	ወደ	ነው	ወይም	(5)
ምንድን	መስርቱ	በኋላ	የተለያዩ	ተማሪዎች	(10)
ሰው	ባለ	ውስጥ	በጣም	ቦታ	(15)
ነጥብ	ምን	ብቻ	በምንባቡ	ነበር	(20)
ነገሮች	መሰረት	በሽታ	ቤት	እለች	(25)
በማድረግ	ያሉትን	ሁለት	የሚከተሉትን	ጊዜ	(30)
ጥያቄዎች	መሠረት	መልመጃ	ይቻላል	ቃል	(35)
ሚሮን	ልጅ	ያለ	ሆሄያት	ጥሩ	(40)
እንዴት	ምሳሌ	የሚለው	መልሱ	ቃላት	(45)
አንድ	ሶስት	ናቸው	መካከል	ዮሐንስ	(50)

ንባቡ ሲጠናቀቅ በመቆጣጠሪያ ሰዓቱ ላይ የቀረው ጊዜ (ሰከንድ መጠን) [ ]

ልጁ በመጀመሪያው ረድፍ ካሉት ቃላት በትክክል ያነበበው ከሌለ በዚህ ሳጥን ውስጥ ምልክት አድርግ [ ]

ጎበዝ ትና ስርተሃል/ሻል፡፡ ወደሚቀጥለው ክፍል እንሸጋገር፡፡

4

ጀምር/ሪ ስልህ/ሽ የምትተበው ሃ/ቲክው ...
ቃላት ከመጀመሪያው በመጀመር ከግራ ወደቀኝ አንብብ/ቢ። ድጋፍ እስካልፈለግህ/ሽ ድረስ ዝም ብዬ ነው የማዳምጥህ/ሽ። ምን እንደምትሰራ/ሪ አወቅህ/ሽ? ተዘጋጀህ/ሽ? ጀምር/ሪ።

① ልጁ/ቷ የመጀመሪያውን ቃል ማንበብ እንደጀመረ/ች መቆጣጠሪያ ሰዓቱን አስጀምር። ከዚያም በሚያነባቸው/በምታነባቸው በእያንዳንዱ ቃል እንጻር በእርሳስ እየጠቆምክ ተከተል። በትክክል ያላነበበው/ችው ቃል ካለ በቃሉ ላይ በግልጽ የእዝባር (/) ምልክት አድርግ። በዚህ ሂደት ልጁ/ቷ ወዲያውኑ በራሱ/ሷ አስተካክሎ/ላ ያነበባቸውን/ያነበበቻቸው እንደትክክል አድርገህ ውሰድ። ይሁንና ልጁ/ቷ በራሱ/ሷ አስተካክሎ/ላ ያነበባቸውን/ያነበበቻቸውን ቃላት እንደስህተት ወስደህ ምልክት ካደረግህበት ቃሉን ከበበውና ቀጥል። ልጁ/ቷ በሚያነብበት/በምታነብብበት ጊዜ አንዱን ቃል ለማንበብ ለሶስት ሰከንድ ያህል ካመነታ/ች ቃሉን ነግረኸው/ሻት የሚቀጥለውን በማመልከት እሺ ቀጥል/ዪ ከማትል በስተቀር ምንም ነገር አትናገር፤ ዝም በል። በትክክል ሊያነብ/ልታነብብ ባለመቻሉ/ሏ አንተ ለልጁ/ቷ የነገርከውን/ካትን ቃል ስህተት እንደሆነ በግልጽ ምልክት ማድረግ አለብዘ።

ከ60 ሰከንድ በኋላ 'አቁም' በማለት ንባቡን አስቁም። እናም በመጨረሻ ባነበበው ቃል ላይ አራት ማዕዘን ቅንፍ] ምልክት አድርግ።

ከሰዓቱ ቀድሞ የማስቆም ሕግ፡ - ልጁ/ቷ በመጀመሪያው ረድፍ ካሉት ቃላት አንድም ቃል በትክክል ካላበበ/ች ወይም ለመጀመሪያዎቹ አምስት ቃላት ምንም ምላሽ ካልሰጠ/ች 'አመሰግናለሁ' ብለህ የንባቡን ተግባር አቋርጥ። ከሰንጠረዡ ግርጌ ባለው ሳጥን ውስጥ ምልክት አድርግ። ከዚያም ወደተከታዩ ተግባር እለፍ።

ለደበ ጉተለ ጋጠሠ

1	2	3	4	5	
ረሰበሰ	መነገበ	ሱዳ	ቃዲያ	ጋም	(5)
ግርዳ	ወቃ	ታዶ	ሾርጭ	ግርጫ	(10)
ወደፊ	ጾር	ሱዳሂ	ባገለ	ቃግተ	(15)
በሰ	ቡጭማ	ቻተረ	ቡማና	የክል	(20)
ልርጫ	ቱም	ነሰገ	ሙኀከ	ፈገረ	(25)
በሬመ	ለፐኘ	ገረበ	በቸሸ	ዘደረ	(30)
ወረቀ	ባገከ	አመር	ጀለፊ	ንጉብ	(35)
አዲጋ	ተቃ	ረደሰ	ወየቀ	ግናብ	(40)
ሲዶ	መደገ	ቀበ	ተመለ	ተሠ	(45)
ከለፊ	ረሰደ	ቀነረ	ጋመኑ	በለደ	(50)

ንባቡ ሲጠናቀቅ በመቆጣጠሪያ ሰዓቱ ላይ የቀረው ጊዜ (ሰከንድ መጠን) [ ]

ልጁ በመጀመሪያው ረድፍ ካሉት ቃላት በትክክል ያነበበው ቃል ከሌለ በዚህ ሳጥን ውስጥ ምልክት አድርግ [ ]

ጎበዝ ጥሩ ሰርተሃል/ሻል። ወደሚቀጥለው ክፍል እንሸጋገር።

ክፍል 5 ሀ. የቃል ንባብ

በመጽሐፉ ውስጥ የሚነበበው ታሪክ ያለበትን ገጽ ለልጁ/ቷ አሳይተህ/ሽ የሚከተለውን በል፡፡

> ይህ አጭር ታሪክ ነው፡፡ ይህን ታሪክ ጮክ ብለህ/ሽ በፍጥነትና በትክክል እንድታነብልኝ/ቢልኝ፡፡ አንብበህ/ሽ ስትጨርስ/ሺ ጥያቄዎች እጠይቅሃለሁ/ሻለሁ፡፡ ምን እንድታደርግ እንዳለብህ/ሽ ገብቶሃል/ሻል? እሺ ጀምር/ሪ ስል የምትችለውን/ዪውን ያህል ታሪኩን አንብብልኝ/ቢልኝ፡፡ ድጋፍ ካልፈለግህ/ሽ በቀር ዝም ብዬ ነው የማዳምጥህ/ሽ፡ ፡ ተዘጋጀህ/ሽ? ጀምር/ሪ፡፡

●ልጁ/ቷ የመጀመሪያውን ቃል ማንበብ እንደጀመረ/ች መቆጣጠሪያ ሰዓቱን አስጀምር፡፡ ከዚያም በሚያነባቸው/በምታነባቸው በእያንዳንዱ ቃል እንዳር በእርሳስ እየጠቆምክ ተከተል፡፡ በትክክል ያላነበበው ቃል ካለ በቃሉ ላይ በግልጽ የእዝባር (/) ምልክት አድርግ፡፡ በዚህ ሂደት ልጁ ወዲያውኑ በራሱ አስተካክሎ ያነበባቸውን/ቻቸውን እንደትክክል አድርገህ ውሰድ፡፡ ይሁንና ልጁ/ቷ በራሱ/ሷ አስተካክሎ/ላ ያነበባቸውን ቃላት እንደስህተት ወስደህ ምልክት ካደረግህበት ቃሉን አስተካክለው/ላ ያነበባቸውን ቃላት እንደስህተት ወስደህ ምልክት ካደረግህበት ቃሉን ከበበውና ቀጥል፡፡ ልጁ/ቷ በሚያነብበት/በምታነብበት ጊዜ እንዱን ቃል ለማንበብ ለሶስት ሰከንድ ያህል ካመነታ/ች ቃሉን ንገረው/ሪት የሚቀጥለውን በማመልከት እሺ ቀጥል/ዪ ከማለት በስተቀር ምንም ነገር አትናገር ዝም በል፡፡ በትክክል ሲያነብ ባለመቻሉ አንተ ለልጁ የነገርከውን ቃል ስህተት እንደሆነ በግልጽ ምልክት ማድረግ አለብህ፡፡

ከ60 ሰከንድ በኋላ 'አቁም' በማለት ንባቡን አስቁም፡፡ እናም በመጨረሻ ባነበበው ቃል ላይ አራት ማዕዘን ቅንፍ] ምልክት አድርግ፡፡

ከሰዓቱ ቀድሞ የማስቆም ሕግ፡ - ልጁ በመጀመሪያው መስመር ካሉት ቃላት አንድም በትክክል ባለማንበቡ/ቧ ምልክት ካደረግህ 'አመሰግናለሁ' ብለህ የንባቡን ተግባር አቋርጥ፡፡ ከሰንጠረዡ ግርጌ ባለው ሳጥን ውስጥ ምልክት አድርግ፡፡ ከዚያም ወደተከታዩ ተግባር እለፍ፡፡

ክፍል 5 ለ. አንብቦ መረዳት

የተፈቀደው 60 ሰከንድ ሲያልቅ ወይም ልጁ/ጅቷ ምንባቡን ከ60 ሰከንድ ቀድሞ/ማ ከጨረሰ/ች ምንባቡን ከልጁ/ጅቷ ፊት አንሳ፡፡ ከዚያም ከዚህ በታች ካሉት ጥያቄዎች የመጀመሪያውን ጥያቄ ጠይቅ፡፡ መልሱን ለመመለስ ለልጁ/ጅቷ ቢበዛ 15 ሰከንድ ስጥ፡፡ የልጁን/ጅቷንም መልስ በሰንጠረዡ ውስጥ ከተሰጡት ምላሾች ውስጥ ባንዱ ላይ ምልክት አድርግ፡፡ ከዚያም ወደሚቀጥለው ጥያቄ እለፍ፡፡

ልጁ/ቷ ማንበብ ያቆመበትን/ችበትን ቦታ እስከሚያመለክተው ቅንፍ ድረስ የሚመለከቱትን ጥያቄዎች ብቻ አንብብ፡፡

	አሁን ስላነበብከው/ሽው ታሪክ ጥቂት ጥያቄዎች ልጠይቅህ/ሽ ነው፡፡ ጥያቄዎቹን በምትችለው/ችይው መጠን ለመመለስ ሞክር/ሪ፡፡			
		ትክክል	ስህተት	ምላሽ የለም
አበበ ከእናቱ ጋር በደብረሲና ከተማ ይኖራል፡፡ እናቱ አንድ ላም ነበረቻቸው፡፡ አበበ ላሚቱን ይጠብቃል፡፡ ከወተት ሽያጭ በሚገኘው ገቢ እናቱ ቀለብና ለአበበ ደብተር ይገዙለታል፡፡ 22	የአበበ እናት የት ይኖራሉ? [ደብረ ሲና]			
	አበበ ከትምህርት ቤት መልስ ምን ይሰራል?]ላም ይጠብቃል]			
አንድ ቀን አበበ ከጓደኞቹ ጋር ሲጫወት ላሚቱ ጠፋችበት፡፡ ከዚያ ሲፈልግ፣ ሲፈልግ፣ ሲፈልግ ቆይቶ ወደ ማታ ከአቶ ጌታቸው ስንዴ ማሳ ውስጥ አገኛት፡፡ 43	የስንዴ ማሳው ባለቤት ማን ነው? [አቶ ጌታቸው]			
	አበበ ምን ሲሰራ ነው ላሚቱ የጠፋችበት? [ሲጫወት]			
ደስ ብሎት ይዞ ሲመለስ በርቀት አቶ ጌታቸው አዩት፡፡ "ወይ ጉዴ!" ብለው ሮጡ፡፡ በሩጫ ደረሱበት፡፡ የስንዴ ቡቃያው በመበላቱ ተቆጡ፡፡ አበበንና ላሚቱን ይዘው ወደ አበበ እናት ወሰዷቸው፡፡ 68	አቶ ጌታቸው አበበንና ላሚቱን ወደ አበበ እናት የወሰዷቸው ለምንድን ነው? [ለወቀሳ፣ የተበላውን የስንዴው ሰብል ለማስከፈል]			

ንባቡ ሲጠናቀቅ በመቆጣጠሪያ ሰዓቱ ላይ የቀረው ጊዜ (ሰከንድ መጠን)

ልጁ/ቷ የመጀመሪያውን መስመር በትክክል ካላነበበ/ች በሳጥን ውስጥ ምልክት አድርግ

3ሰ. አገላለጽ

መመሪያ፦ የተማሪዎቹን ንባብ በመከታተል ከ1-4 ነጥብ ስጧቸው። ይህንንም ለማድረግ በምትሰጡት ነጥብ ስር ባለው ጽሁፍ ላይ የራይት (√) ምልክት አድርጉ።

	1	2	3	4
አገላለጽ እና የድምጽ መጠን (Expression and Volume)	ቃላትን ለመጥራት ዝቅተኛ በሆነ ድምጽ ለማንበብ ይሞክራል። ንባቡም በተፈጥሯዊ መንገድ ከጓደኛ ጋር እንደሚወራት አይነት አገላለጽ የለውም።	በዝቅተኛ ድምጽ ያነባል። አልፎ አልፎ ንባቡ ተፈጥሯዊ አገላለጽ ያለው ቢመስልም፣ ዘላቂ አይደለም። ለጓደኛው ሆኖ እንደሚናገረው ሆኖ አይሰማንም።	በጥሩ የድምጽ መጠን እና አገላለጽ ያነባል። ሆኖም አንዳንዴ አገላለጽ በጎደለው ንባብ ውስጥ ይገባል። በዚህም በተፈጥሯዊ መልኩ እንደማያነብ ይሰማናል።	በተለያየ የድምጽ መጠን እና አገላለጽ ያነባል። ሲያነብም ከጓደኛው ጋር እንደሚናገረው ሆኖ ጽሁፉ የያዘውን ሀሳብ አተረጓጎም ጠብቆ ያነበዋል።
ሀረጋ (Phrasing)	በአንድ አይነት ድምጸት፣ ቃል በቃል ያነባል።	ባለሁለት ወይም ባለሶስት ቃል ሀረጋትን ያነባል። ስርአተ ነጥብ እና ተገቢውን የድምጽ ቃናን ጠብቆ (ተረድቶ) ትርጉም በሚሰጥ ሁኔታ ግን አያነብም።	በተቀላቀለ ሁኔታ እንደ አንብቦ ያቆማል። በአረፍተ ነገር መሀል ለማረፍ ንባቡን ያቆማል። መቆራረጦች ይኖራሉ። የድምጽ ለውጦች በሚያስፈልግባቸው ቦታዎች ላይ በተወሰነ ደረጃ ድምጹን ይቀይራል።	ስርአተ ነጥቦችንም ሆነ ሌሎች የድምጽ ለውጥ የሚያስፈልግባቸው ቦታዎችን ተረድቶ በጥሩ ሀረጋ ያነባል።
ፍሰት (Smoothness)	ለማንበብ፣ ቃላትን ለመጥራት ያቅማማል። ቃላትን እና ሀረግን ይደጋግማል። አንድን ጽሁፍ ለማንበብ ተደጋጋሚ ሙከራዎችን ያደርጋል።	መቆም ባለበት ቦታ ላይ ሳያቆም ወይም በተጠራጠረ ሁኔታ ያነባል።	አንዳንድ ጊዜ ድንገት ቆም እያደረገ ያነባል። የተለዩ ቃላት እና/ወይም አረፍተ ነገር አመሰራረት ላይ ችግሮች ይኖሩበታል።	በተገቢው የንባብ ፍሰት ያነባል። ግን እራሱን ጠብቆ ባሉ ቃላት እና/አረፍተነገር ቅንብር ላይ ያርማል።
ፍጥነት (Pace)	በዝግታ እና በብዙ ጥረት ያነባል።	በመካከለኛ ዝግታ ያነባል።	በንባቡ ውስጥ ሁሉ በዝግታ እና በፍጥነት ያነባል።	በሙሉው ንባብ ውስጥ በተፈጥሯዊው የንግግር ፍጥነት ያነባል።

ስም .... ቁጥር.......... የተመዘገበው ውጤት...../16

4

ሠ

የተማሪ ቅጂ (ለተዘወተሩ ቃላት ንባብ የቀረቡ ጥያቄዎች)

ድመት በቀሰ ታመመ

ላይ	መልሱ	ወደ	ነው	ወይም
ምንድን	መስርቱ፡	በኋላ	የተለያዩ	ተማሪዎች
ሰው	ባለ	ውስጥ	በጣም	ቦታ
ነጥብ	ምን	ብቻ	በምንባቡ	ነበር
ነገሮች	መሰረት	በሽታ	ቤት	አለች
በማድረግ	ያሉትን	ሁለት	የሚከተሉትን	ጊዜ
ጥያቄዎች	መሠረት	መልመጃ	ይቻላል	ቃል
ሜሮን	ልጅ	ያለ	ሆሄያት	ጥሩ
እንዴት	ምሳሌ	የሚለው	መልሱ	ቃላት
አንድ	ሶስት	ናቸው	መካከል	ዮሐንስ

ш

<u>የተማሪ ቅጂ (ለፊጠራ ቃላት ንባብ የቀረቡ ጥያቄዎች)</u>

ለደበ ነተለ ጋወመ

1	2	3	4	5
ረሰበሰ	መነገበ	ሱዳ	ቃዲያ	ጋም
ግርዳ	ወታ	ታዶ	ሾርጭ	ግርጫ
ወደፊ	ደር	ሱዳሄ	ባገለ	ቃገተ
ቦሰ	በጭማ	ቻተረ	ቡማና	የክል
ልርጫ	ቱም	ነሰገ	መኘከ	ፊገረ
በራመ	ለፕኘ	ገረበ	በቾሸ	ዘደረ
ወረቀ	ባገከ	አመር	ጀለፊ	ንጉብ
አዲጋ	ተቃ	ረደሰ	ወየቀ	ግሩብ
ሲዶ	መደገ	ቀበ	ተመለ	ተመ
ከሰፊ	ረሰደ	ቀነረ	ጋመነ	በሰደ

የተማሪ ቅጂ (ለቃላዊ ንባብ እና ለአንብቦ መረዳት ጥያቄዎች)

አበበ ከእናቱ ጋር በደብረሲና ከተማ ይኖራል። እናቱ አንድ ላም ነበረቻቸው። አበበ ላሚቱን ይጠብቃል። ከወተት ሽያጭ በሚገኘው ገቢ እናቱ ቀለብና ለአበበ ደብተር ይገዙለታል።

አንድ ቀን አበበ ከጓደኞቹ ጋር ሲጫወት ላሚቱ ጠፋችበት። ከዚያ ሲፈልግ ቆይቶ ወደ ማታ ከአቶ ጌታቸው ስንዴ ማሳ ውስጥ አገኛት።

ደስ ብሎት ይዞ ሲመለስ በርቀት አቶ ጌታቸው አዩት። በሩጫ ደረሱበት። የስንዴ ቡቃያው በመበላቱ ተቆጡ። አበበንና ላሚቱን ይዘው ወደ አበበ እናት ወሰዷቸው።

አባሪ 6፤ የድህረ ልምምድ ፈተና የፈታኞችና የተማሪዎች ቅጺ

አዲስ አበባ ዩኒቨርሲቲ

የእንግሊዝኛ ቋንቋ፣ ሥነፅሁፍና ፎክሎር ክፍል ትምህርት

ድህረ ምረቃ መርሐ ግብር

ለ3ኛ ክፍል ተማሪዎች የሚቀርብ

[illegible] የፊደልና የተዘውታሪ ቃላት ንባብ፣ ቃላዊ ንባብ እና የአንብቦ መረዳት ድህረ ልምምድ ፈተናዎች

አጠቃላይ መመሪያ

በቅድሚያ ህፃኑ ከሚፈልጋቸው/ከሚወዳቸው ርዕሰ ጉዳዮች ውስጥ በመምረጥ የማነቃቂያ/የመግቢ ተራክቦ በማድረግ /ለምሳሌ ቀጥሎ በሳጥን ውስጥ ያለውን ተመልከት/ቺ/ ከሚገመገመው ህፃን ጋር ጨዋታ አዘል አዝናኝ ግንኙነት መመስረት በጣም አስፈላጊ ነው።

ቃላዊ ስምምነት

እንደምን አደርክ/ሽ እኔ ስሜ ---------------------- ይባላል።

ስለራሴ ጥቂት ነገር ልነግርህ/ሽ እፈልጋለሁ። (የልጆች ቁጥርና እድሜ፣ ስለለማዳ የቤት እንስሳት፣ ስለስፖርቶች ወዘተ.)

1. ስለአንተና/ስለአንቺና ስለቤተሰብህ/ሽ ልትነግረኝ/ሪኝ ትችላለህ/ያለሽ? (ምላሻቸውን መጠበቅ ተማሪው/ዋ የሚያመነታ/የምታመነታ ከሆነ ጥያቄ 2ን መጠየቅ)
2. ከትምህርት ቤት ውጪ ስትሆን/ኚ ምን መስራት ትወዳለህ/ትወጂያለሽ...

- ዛሬ ለምን እዚህ እንደመጣሁ ልንገርህ/ሽ እኔ የመጣሁት ህፃናት ጥሩ አንባቢ እንዲሆኑ ትወናዊ ንባብ ያለውን ውጤት ለመፈተሽ ነው። አንተም/አንቺም ለዚሁ ተግባር የተመረጥከው/ሽው ክፍላችሁ ስለተመረጠ ነው።
- አሁን ያንተን/ያንቺን ትብብር እፈልጋለሁ ።
- እሺ አሁን የንባብ ጨዋታ አብረን እንጫወታለን። ከዚህ በመቀጠል ቃሎችንና አጭር ታሪክ እንድታነብ/ቢ እጠይቅሃለሁ/ሻለሁ።
- ንባቡ ምን ያህል ጊዜ እንደወሰደብህ/ሽም ለማወቅ ይኼን የመቆጣጠሪያ ሰዓት እጠቀማለሁ።
- ይኼ ፈተና አይደለም። በትምህርት ቤት የምታገኘውን/ኚውንም ውጤት አይነካም።
- የሚቀርቡልህን/ሽን ጥያቄዎች ባትመልስ/ሺ አትፍራ/ሪ ምንም ችግር የለም
- ጥያቄዎች አሉህ/ሽ? ለመጀመር ተዘጋጅተሃል/ሻል?

ሀ. የግምገማው ቀን	ቀን ----- ወር------ /2008
ለ. የገምጋሚው ስም	
ሐ. የት/ቤት ስም	
መ. ክፍለ ከተማ	
ሠ. ቀበሌ	
ረ. ፈረቃ	01 ሙሉ ቀን 02=ጧት 03=ከሰዓት በኋላ

ቀ. የመምህር ስም	
በ. ክፍል	
ተ. ልዩ ክፍል	
ቸ. የተማሪው መለያ ኮድ	
ኀ. የተማሪው እድሜ	
ነ. የተማሪው ጾታ	01 ወንድ 02 ሴት
ኘ. የተጀመረበት ሰዓት	______:______

ከPiper (2010) ፕሮቶኮል 2002 (2009/2010) በመጠኑ ተሻሽሎ የተወሰደ

ክፍል 1፡ - የተዘወተሩ ቃላት ንባብ

የተዘወተሩ ቃላት ያለበትን ገጽ ለልጁ/ጂ አሳይተህ/ሽ የሚከተለውን በል/ዪ፡፡

እዚህ ጥቂት ቃላት ተሰጥተዋል፡፡ እባክህ የምትችለውን/ቺውን ያህል ቃላት አንብብ/ቢ(የቃላቱን ፊደል መጥራት ሳይሆን ፊደሎቹን አያይዘህ/ሽ ቃላቱን አንብብ/ቢ፡፡) ለምሳሌ ይህ ቃል "ድመት" ተብሎ ይነበባል፡፡
እስቲ እንለማመድ፣ የሚከተለውን ቃል አንብብ/ቢ [በቀለ ወደሚለው ቃል አመልክት]
ልጁ/ጂ በትክክል ከመለሰ/ች ጎበዝ! በል፡፡ ይህ ቃል በቀለ ነው፡፡
ልጁ/ጂ በትክክል ካልመለሰ/ች ይህ ቃል በቀለ ነው በል፡፡
አሁን ደግሞ ሌላ እንሞክር፡፡ እስቲ ይህን ቃል አንብብ/ቢ [ታመመ ወደሚለው ቃል አመልክት]
ልጁ/ጂ በትክክል ከመለሰ/ች ጎበዝ በል፡፡ ይህ ቃል ታመመ ነው፡፡
ልጁ/ጂ በትክክል ካልመለሰ/ች ይህ ቃል ታመመ ነው በል፡፡

ጀምር/ሪ ስልህ/ሽ የምትችለውን/ቺዪውን ያህል በፍጥነትና በጥንቃቄ ቃላቱን ታነባለህ/ቢያለሽ፡፡ በገጹ ላይ የተሰጡትን ቃላት ከመጀመሪያው በመጀመር ከግራ ወደቀኝ አንብብ/ቢ፡፡ ድጋፍ እስካልፈለግህ/ሽ ድረስ ዝም ብዬ ነው የማዳምጥህ/ሽ፡፡ ምን እንደምትሰራ/ሪ አወቅህ/ሽ? ተዘጋጀህ/ሽ? እሺ ጀምር/ሪ፡፡

① ልጁ/ጂ የመጀመሪያውን ቃል ማንበብ እንደጀመረ/ች መቆጣጠሪያ ሰዓቱን አስጀምር፡፡ ከዚያም በሚያነባቸው/በምታነባቸው በእያንዳንዱ ቃል አንጻር በእርሳስ እየጠቆምክ ተከተል፡፡ በትክክል ያላነበበው/ችው ቃል ካለ በቃሉ ላይ በግልጽ የእዝባር (/) ምልክት አድርግ፡፡ በዚህ ሂደት ልጁ ወዲያውኑ በራሱ/ሷ አስተካክሎ/ላ ያነበባቸውን/በቻቸውን በግልጽ የእዝባር (/) ምልክት አድርግ፡፡ ይሁንና ልጁ/ጂ በራሱ/ሷ አስተካክሎ/ላ ያነበባቸውን/በቻቸውን ቃላት እንደሰሁተት ወስደህ እንደትክክል አድርገህ ውሰድ፡፡ ልጁ/ጂ በሚያነብበት/በምታነብበት ጊዜ አንዱን ቃል ለማንበብ ለሶስት ሰከንድ ያህል ካመነታ/ች ቃሉን ነግረኸው/ሻት የሚቀጥለውን በማመልከት እሺ ቀጥል/ዪ ከምትል በስተቀር ምንም ነገር አትናገር፤ ዝም በል፡፡ በትክክል ሊያነብ/ልታነብ ባለመቻሉ/ሏ አንተ ለልጁ/ጂ የነገርከውን/ካተን ቃል በሁተት እንደሆነ በግልጽ ምልክት ማድረግ አለብህ፡፡

ከ60 ሰከንድ በኋላ 'አቁም' በማለት ንባቡን አስቁም፡፡ እናም መጨረሻ ባነበበው/ቺው ቃል ላይ አራት ማዕዘን ቅንፍ] ምልክት አድርግ፡፡

ከሰዓቱ ቀድሞ የማስቆም ሕግ፡ - ልጁ/ጂ በመጀመሪያው ረድፍ ካሉት ቃላት አንድም ቃል በትክክል ካላነበ/ች ወይም ለመጀመሪያዎቹ አምስት ቃላት ምንም ምላሽ ካልሰጠ/ች 'አመሰግናለሁ' ብለህ የንባቡን ተግባር አቋርጥ፡፡ ከስንጠረዡ ግርጌ ባለው ሳጥን ውስጥ ምልክት አድርግ፡፡ ከዚያም ወደተከታዩ ተግባር እለፍ፡፡

	ድመት	በቀለ	ታመመ		
ላይ	መልሱ	ወደ	ነው	ወይም	(5)
ሰው	በኋላ	ውስጥ	የተለያዩ	ቤት	(10)
ነገሮች	ምን	ብቻ	በምንባቡ	ነባር	(15)
ምንድን	መስርቱ	ባለ	በጣም	ተማሪዎች	(20)
በማድረግ	ልጅ	ሁለት	የሚከተሉትን	ጥሩ	(25)
ነጥብ	መሰረት	በሽታ	ቦታ	አለች	(30)
ሚናን	ያሉትን	ያለ	መካከል	ጊዜ	(35)
እንዴት	መሰረት	የሚለው	ይቻላል	ቃል	(40)
አንድ	ሶስት	ናቸው	ሆሄያት	ዮሐንስ	(45)
ጥያቄዎች	ምሳሌ	መልመጃ	መልሱ	ቃላት	(50)

ንባቡ ሲጠናቀቅ በመቆጣጠሪያ ሰዓቱ ላይ የቀረው ጊዜ (ሰከንድ መጠን) ☐
ልጁ በመጀመሪያው ረድፍ ካሉት ቃላት በትክክል ያነበበው ከሌለ በዚህ ሳጥን ውስጥ ምልክት አድርግ ☐

ክፍል 2 የፊደል ቃላትን ማንበብ

የፈጠራ ቃላት ያለበትን ገጽ ለልጁ/ቷ አሳይተህ የሚከተለውን በል፡፡

እዚህ ጥቂት የፈጠራ ቃላት ተሰጥተዋል፡፡ አባክህ የምትችለውን/ቺውን ያህል ቃላት አንብብ/ቢ(የቃላቱን ፊደል ሳይሆን ፊደሎቹን እያይዘህ ቃላቱን አንብብ፡/ቢ፡) ለምሳሌ ይህ ቃል "ለደበ" ተብሎ ይነበባል፡፡
እስቲ እንለማመድ፤ የሚከተለውን ቃል አንብብ/ቢ [ገተለ ወደሚለው ቃል አመልክት]
ልጁ/ቷ በትክክል ከመለሰ/ች ጎበዝ በል፡፡ ይህ ቃል ገተለ ነው፡፡
ልጁ/ቷ በትክክል ካልመለሰ/ች ይህ ቃል ገተለ ነው በል፡፡
አሁን ደግሞ ሌላ እንሞክር፡፡ እስቲ ይህን ቃል አንብብ[ጋወመ ወደሚለው ቃል አመልክት]
ልጁ/ቷ በትክክል ከመለሰ/ች ጥሩ ነው በል፡፡ ይህ ቃል ጋወመ ነው፡፡
ልጁ/ቷ በትክክል ካልመለሰ/ች ይህ ቃል ጋወመ ነው በል፡፡

ጀምር/ሪ ስልህ/ሽ የምትችለውን/ቺዪውን ያህል ቃላቱን በፍጥነትና በጥንቃቄ ታነባለህ/ቢያለሽ፡፡ በገጹ ላይ የተሰጡትን ቃላት ከመጀመሪያው በመጀመር ከግራ ወደቀኝ አንብብ/ቢ፡፡ ድጋፍ እስካልፈለግህ/ሽ ድረስ ዝም ብዬ ነው የማዳምጥህ/ሽ፡፡ ምን እንደምትሰራ/ሪ አወቅህ/ሽ? ተዘጋጀህ/ሽ? ጀምር/ሪ፡፡

① ልጁ/ቷ የመጀመሪያውን ቃል ማንበብ እንደጀመረ/ች መቆጣጠሪያ ሰዓቱን አስጀምር፡፡ ከዚያም በሚያነባቸው/በምታነባቸው በእያንዳንዱ ቃል አንጻር በእርሳስ እየጠቆምክ ተከተል፡፡ በትክክል ያላነበበው/ችው ቃል ካለ በቃሉ ላይ በግልጽ የእዝባር (/) ምልክት አድርግ፡፡ በዚህ ሂደት ልጁ/ቷ ወዲያውኑ በራሱ/ሷ አስተካክሎ/ላ ያነበባቸውን/ያነበበቻቸው እንደትክክል አድርገህ ውሰድ፡፡ ይሁንና ልጁ/ቷ በራሱ/ሷ አስተካክሎ/ላ ያነበባቸውን/ያነበበቻቸውን ቃላት እንደስህተት ወስደህ ምልክት ካደረግክበት ቃሉን ክበበውና ቀጥል፡፡ ልጁ/ቷ በሚያነብበት/በምታነብብበት ጊዜ አንዱን ቃል ለማንበብ ለሶስት ሰከንድ ያህል ካመነታ/ች ቃሉን ንገረው/ሪው የሚቀጥለውን በማመልከት እሺ ቀጥል/ዪ ከማለት በስተቀር ምንም ነገር አትናገር፤ ዝም በል፡፡ በትክክል ሊያነብ/ልታነብ ባልመቻሉ/ሷ አንተ ለልጁ/ቷ የነገርከውን/ካትን ቃል ስህተት እንደሆነ በግልጽ ምልክት ማድረግ አለብህ፡፡

ከ60 ሰከንድ በኋላ 'አቁም' በማለት ንባቡን አስቁም፡፡ እናም በመጨረሻ ባነበበው ቃል ላይ አራት ማዕዘን ቅንፍ] ምልክት አድርግ፡፡
ከሰዓቱ ቀድሞ የማስቆም ሕግ፡ - ልጁ/ቷ በመጀመሪያው ረድፍ ካሉት ቃላት አንድም ቃል በትክክል ካላበበ/ች ወይም ለመጀመሪያዎቹ አምስት ቃላት ምንም ምላሽ ካልሰጠ/ች 'አመሰግናለሁ' ብለህ የንባቡን ተግባር አቋርጥ፡፡ ከስንጠረዡ ግርጌ ባለው ሳጥን ውስጥ ምልክት አድርግ፡፡ ከዚያም ወደተከታዩ ተግባር እለፍ፡፡

	ለደበ	ገተለ	ጋወመ		
1	2	3	4	5	
ረሰበሰ	መነገበ	ሱዳ	ቃዲያ	ጋም	(5)
ሲዶ	መደገ	ቀበ	ተመሰ	ዘደረ	(10)
አዷጋ	ባገከ	ረደሰ	ወየቀ	ግሩብ	(15)
በራመ	ስፐኘ	ገረበ	በቸሸ	ተመ	(20)
ወረቀ	ተቃ	ታዶ	ሾርጭ	ንጉብ	(25)
ከሰፈ	ረሰደ	ቀነረ	ጋመነ	በሰደ	(30)
ግርዳ	ወታ	አመር	ጀለፊ	ግርጫ	(35)
ወደፊ	ደር	ተም	ፊገረ	ቃገተ	(40)
በሰ	ቡጭማ	ቻተረ	ቡማና	የክሌ	(45)
ልርጫ	ሱዳሄ	ነሰገ	መኘከ	ባገለ	(50)

ንባቡ ሲጠናቀቅ በመቆጣጠሪያ ሰዓቱ ላይ የቀረው ጊዜ (ሰከንድ መጠን) ☐
ልጁ በመጀመሪያው ረድፍ ካሉት ቃላት በትክክል ያነበበው ከሌለ በዚህ ሳጥን ውስጥ ምልክት አድርግ ☐

2

ክፍል ፯ ሀ. የቃል ንባብ

በሙጀሌት ውስጥ የሚነበበው ታሪክ ያለበትን ገጽ ለልጁ/ጇ አሳይተህ/ሽ የሚከተለውን በል፡፡

> ይህ አጭር ታሪክ ነው፡፡ ይህን ታሪክ ጮክ ብለህ/ሽ በፍጥነትና በትክክል አንብብልኝ/ቢልኝ፡፡ አንብበህ/ሽ ስትጨርስ/ሽ ጥያቄዎች እጠይቅሃለሁ/ሻለሁ፡፡ ምን ማድረግ እንዳለብህ/ሽ ገብቶሃል/ሻል? እሺ ጀምር/ሪ ስል የምትችለውን/ችዪውን ያህል ታሪኩን አንብብልኝ/ቢልኝ፡፡ ድጋፍ ካልፈለግህ/ሽ በቀር ዝም ብዬ ነው የማዳምጥህ/ሽ፡፡ ተዘጋጀህ/ሽ? ጀምር/ሪ፡፡

ልጁ/ጇ የመጀመሪያውን ቃል ማንበብ እንደጀመረ/ች መቆጣጠሪያ ሰዓቱን አስጀምር፡፡ ከዚያም በሚያነባቸው/በምታነባቸው በእያንዳንዱ ቃል አንጻር በእርሳስ እየጠቆምክ ተከተል፡፡ በትክክል ያላነበበው ቃል ካለ በቃሉ ላይ በግልጽ የእዝባር (/) ምልክት አድርግ፡፡ በዚህ ጊዜ ልጁ ወዲያውኑ በራሱ አስተካክሎ ያነበባቸውን/ያቸውን እንደትክክል አድርገህ ውሰድ፡፡ ይሁንና ልጁ/ጇ በራሱ/ሷ አስተካክሎ/ላ ያነበባቸውን ቃላት እንደስህተት ወስደህ ምልክት ካደረግህበት ቃሉን ክበበውና ቀጥል፡፡ ልጁ/ጇ በሚያነብበት/በምታነብበት ጊዜ አንዱን ቃል ለማንበብ ለሶስት ሰከንድ ያህል ካመነታ/ች ቃሉን ንገረው/ሪያት የሚቀጥለውን በማመልከት እሺ ቀጥል/ዪ ከማለት በስተቀር ምንም ነገር አትናገር ዝም በል፡፡ በትክክል ሊያነብ ባልቻለው አንድ ለልጁ የነገርከውን ቃል ስህተት እንደሆነ በግልጽ ምልክት ማድረግ አለብህ፡፡

ከ60 ሰከንድ በኋላ 'አቁም' በማለት ንባቡን አስቁም፡፡ እናም በመጨረሻ ባነበበው ቃል ላይ እራት ማዕዘን ቅንፍ] ምልክት አድርግ፡፡

ከሰዓቱ ቀድሞ የማስቆም ሕግ፡ - ልጁ በመጀመሪያው መስመር ካሉት ቃላት አንድም በትክክል ባለማንበቡ/ቧ ምልክት ካደረግህ 'አመሰግናለሁ' ብለህ የንባቡን ተግባር አቋርጥ፡፡ ከሰንጠረዡ ግርጌ ባለው ሳጥን ውስጥ ምልክት አድርግ፡፡ ከዚያም ወደተከታዩ ተግባር እለፍ፡፡

ክፍል ፯ ለ. አንብቦ መረዳት

የተፈቀደው 60 ሰከንድ ሲያልቅ ወይም ልጁ/ጅቷ ምንባቡን ከ60 ሰከንድ ቀድሞ/ማ ከጨረሰ/ች ምንባቡን ከልጁ/ጅቷ ፊት አንሳ፡፡ ከዚያም ከዚህ በታች ካሉት ጥያቄዎች የመጀመሪያውን ጥያቄ ጠይቅ፡፡ መልሱን ለመመለስ ለልጁ/ጅቷ ቢበዛ 15 ሰከንድ ስጥ፡፡ የልጁን/ጅቷንም መልስ በሰንጠረዡ ውስጥ ከተሰጡት ምላሾች ውስጥ ባንዱ ላይ ምልክት አድርግ፡፡ ከዚያም ወደሚቀጥለው ጥያቄ እለፍ፡፡

ልጁ/ቷ ማንበብ ያቆመበትን/ችበትን ቦታ እስከሚያመለክተው ቅንፍ ድረስ የሚመለከቱትን ጥያቄዎች ብቻ አንብብ፡፡

	አሁን ስላነበብከው/ሽው ታሪክ ጥቂት ጥያቄዎች ልጠይቅህ/ሽ ነው፡፡ ጥያቄዎቹን በምትችለው/ችይው መጠን ለመመለስ ሞክር/ሪ፡፡			
		ትክክል	ስህተት	ምላሽ የለም
መቻል እና እናቱ በአዳማ ከተማ ይኖራሉ፡፡ የመቻል እናት ሱቅ አላቸው፡፡ መቻል ሱቅ ውስጥ እየሰራ እናቱን ያግዛቸዋል፡፡ እናቱም ደብተር እና የሚለብሰውን ልብስ ይገዙለታል፡፡ 22	የመቻል እናት የት ይኖራሉ? /አዳማ/			
	መቻል ከትምህርት ቤት መልስ ምን ይሰራል? /ሱቅ ውስጥ ይንገዳል ይሰራል/			
አንድ ቀን መቻል ከሱቅ ውስጥ አንድ ብር ወሰደ፡፡ በብሩም ከአቶ ገብሬ ሻሂ ቤት ብስኩት ገዛ፡፡ ተደብቆ ብስኩቱን ሲገምጥ፣ ሲገምጥ፣ ሲገምጥ ቆየ፡፡ 43	የሻሂ ቤቱ ባለቤት ማን ነው? /አቶ ገብሬ/			
	መቻል ብስኩቱን በስንት ብር ገዛ? /በአንድ ብ ር/			
በአጋጣሚ መቻል ብስኩቱን ሲበላ ወይዘሮ በቀለች ተመለከቱት፡፡ ደንግጦ "ጉዴ ፈላ!" አለ፡፡ ብስኩቱን ማን እንደገዛለት ሲጠይቁት ዝም አለ፡፡ ሰርቶ መግዛቱን አወቁበት፡፡ እጁን ይዘውም ወደ እናቱ ወሰዱት፡፡ 66	ወይዘሮ በቀለች መቻልን ወደ እናቱ ቤት ለምን ወሰዱት? /ሲያስተጡት፣ የሰራውን ሲነግሩበት/			

ንባቡ ሲጠናቀቅ በመቆጣጠሪያ ሰዓቱ ላይ የቀረው ጊዜ (ሰከንድ መጠን)

ልጁ/ቷ የመጀመሪያውን መስመር በትክክል ካላነበበ/ች በሳጥን ውስጥ ምልክት አድርግ

3

3ለ. አንባለጽ

መመሪያ፦ የተማሪዎቹን ንባብ በመከታተል ከ1-4 ነጥብ ስጧቸው። ይህንንም ለማድረግ በምትሰጡት ነጥብ ስር ባለው ጽሁፍ ላይ የራይት (✓) ምልክት አድርጉ።

	1	2	3	4
አንባባጽ እና የድምጽ መጠን (Expression and Volume)	ቃላትን ለመጥራት ዝቅተኛ በሆነ ድምጽ ለማንበብ ይሞክራል። ንባቡም በተፈጥሯዊ መንገድ ከጓደኛ ጋር እንደማውራት አይነት አንባለጽ የለውም።	በዝቅተኛ ድምጽ ያነባል። አልፎ አልፎ ንባቡ ተፈጥሯዊ አንባለጽ ያለው ቢመስልም፣ ዘላቂ አይደለም። ለጓደኛው ሆኖ እንደሚናገረው ሆኖ አይሰማንም።	በጥሩ የድምጽ መጠን እና አንባለጽ ያነባል። ሆኖም አንዳንዴ አንባለጽ በንደለው ንባብ ውስጥ ይገባል። በዚህም በተፈጥሯዊ መልኩ እንደማያነብ ይሰማናል።	በተስያየ የድምጽ መጠን እና አንባለጽ ያነባል። ሲያነበም ከጓደኛው ጋር እንደሚናገረው ሆኖ ጽሁፉ የያዘውን ሀሳብ አተረጓጉም ጠብቆ ያዘዋል።
ሀረጋ (Phrasing)	በአንድ አይነት ድምጽት፣ ቃል በቃል ያነባል።	ባለሁለት ወይም ባለሶስት ቃል ሀረጋትን ያነባል። ስርአተ ነጥብ እና ተገቢውን የድምጽ ቃናን ጠብቆ (ተረድቶ) ትርጉም በሚሰጥ ሁኔታ ግን አያነብም።	በተቀላቀለ ሁኔታ አንዴ አንብቦ ያቆማል። በአረፍተ ነገር መሀል ለማረፍ ንባቡን ያቆማል። መቆራረጦች ይኖራሉ። የድምጽ ለውጦች በሚያስፈልግባቸው በታዎች ላይ በተወሰነ ደረጃ ድምጹን ይቀይራል።	ስርአተ ነጥቦችንም ሆነ ሌሎች የድምጽ ለውጥ የሚያስፈልግባቸው ቦታዎችን ተረድቶ በጥሩ ሀረጋ ያነባል።
ፍሰት (Smoothness)	ለማንበብ፣ ቃላትን ለመጥራት ያቅማማል። ቃላትን እና ሀረግን ይደጋግማል። አንድን ጽሁፍ ለማንበብ ተደጋጋሚ ሙከራዎችን ያደርጋል።	መቆም ባለበት ቦታ ላይ ሳያቆም ወይም በተጠራጠረ ሁኔታ ያነባል።	አንዳንድ ጊዜ ድንገት ቆም ታ እያደረገ ያነባል። የተሰዩ ቃላት እና/ወይም አረፍተ ነገር አመሰራረት ላይ ችግሮች ይኖሩበታል።	በተገቢው የንባብ ፍሰት ያነባል። ግን እራሱን ጠብቆ ባሉ ቃላት እና/አረፍተነገር ቅንብር ላይ ያርማል።
ፍጥነት (Pace)	በዝግታ እና በብዙ ጥረት ያነባል።	በመካከለኛ ዝግታ ያነባል።	በንባቡ ውስጥ ሁሉ በዝግታ እና በፍጥነት ያነባል።	በመላው ንባብ ውስጥ በተፈጥሯዊው የንግግር ፍጥነት ያነባል።

ስም .... ቁጥር.......... የተመዘገበው ውጤት...../16

የተማሪ ቅጂ (ለተዘወተሩ ቃላት ንባብ የቀረቡ ጥያቄዎች)

ድመት በቀለ ታመመ

ላይ	መልሱ	ወደ	ነው	ወይም
ሰው	በኋላ	ውስጥ	የተለያዩ	ቤት
ነገሮች	ምን	ብቻ	በምንባቡ	ነባር
ምንድን	መስርቱ፡	ባለ	በጣም	ተማሪዎች
በማድረግ	ልጅ	ሁለት	የሚከተሉትን	ጥሩ
ነጥብ	መሰረት	በሽታ	ቦታ	አሉኝ
ሚኒን	ያሉትን	ያለ	መካከል	ጊዜ
እንዴት	መሰረት	የሚለው	ይቻላል	ቃል
አንድ	ሶስት	ናቸው	ሆሄያት	ዮሐንስ
ጥያቄዎች	ምሳሌ	መልመጃ	መልሱ	ቃላት

የተማሪ ቅጂ (ለፈጠራ ቃላት ንባብ የቀረቡ ጥያቄዎች)

ለደበ ገተለ ጋወመ

1	2	3	4	5
ረሰበሰ	መነገበ	ሱዳ	ቃዲያ	ጋም
ሲዶ	መደገ	ቀበ	ተመሰ	ዘደረ
አዷጋ	ባገከ	ረደሰ	ወየቀ	ግሩብ
በራመ	ለፐኘ	ገረበ	በቾሸ	ተመ
ወረቀ	ተቃ	ታዶ	ሾርጭ	ንጉብ
ከለፈ	ረሰደ	ቀነረ	ጋመነ	በለደ
ግርዳ	ወታ	አመር	ጀለፈ	ግርጫ
ወደፈ	ደር	ቱም	ፊገረ	ቃገተ
ቦሰ	ቡጭማ	ቻተረ	ቡማና	የክል
ልርጫ	ሱዳሄ	ነሰገ	መኘከ	ባገለ

ሩ

የተማሪ ቅጂ (ለቃላዊ ንባብ እና ለአንብቦ መረዳት ጥያቄዎች)

መቻል እና እናቱ በአዳማ ከተማ ይኖራሉ። የመቻል እናት ሱቅ አላቸው። መቻል ሱቅ ውስጥ እየሰራ እናቱን ያግዛቸዋል። እናቱም ደብተር እና የሚለብሰውን ልብስ ይገዙለታል።

አንድ ቀን መቻል ከሱቅ ውስጥ አንድ ብር ወሰደ። በብሩም ከአቶ ገብሬ ሻሂ ቤት ብስኩት ገዛ። ተደብቆ ብስኩቱን መብላት ጀመረ።

በአጋጣሚ መቻል ብስኩቱን ሲበላ ወይዘሮ በቀለች ተመለከቱት። ብስኩቱን ማን እንደገዛለት ሲጠይቁት ዝም አለ። ሰርቆ መግዛቱን አወቁበት። እጁን ይዘውም ወደ እናቱ ወሰዱት።

አባሪ 7

የቅድመና ድህረልምምድፈተናዎች ውጤት

ሀ	ለ	ሐ	መ	ሠ	ረ	ሰ	ሸ	ቀ	በ	ተ	ቸ	ኀ	ነ	ኘ	አ	ከ	ኸ	ወ	ዐ	ዘ	ዠ	የ	ደ	ጀ	ገ
1	E1	እድገት በስራ (የሙከራ ቡድን)	3A	ወንድ	11	17	52	29	20	23.0	36.0	9.0	14.0	25.0	25.0	25.0	37.5	25.0	25.0	25.0	25.0	25.00	28.13	.0	.0
2	E2	እድገት በስራ (የሙከራ ቡድን)	3A	ሴት	9	94	100	78	100	86.0	100.0	65.0	75.0	25.0	75.0	37.5	75.0	50.0	75.0	50.0	50.0	81.25	68.75	60.0	80.0
3	E3	እድገት በስራ (የሙከራ ቡድን)	3A	156	156	156	156	156	156	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.00	156.00	156.0	156.0
4	E4	እድገት በስራ (የሙከራ ቡድን)	3A	ሴት	9	63	62	41	31	52.0	46.5	31.0	45.0	37.5	50.0	37.5	50.0	25.0	50.0	50.0	50.0	37.50	50.00	20.0	20.0
5	E5	እድገት በስራ (የሙከራ ቡድን)	3A	ሴት	10	94	100	81	93	87.5	96.5	83.0	93.0	75.0	75.0	75.0	87.5	87.5	100.0	75.0	100.0	78.13	90.63	100.0	100.0
6	E6	እድገት በስራ (የሙከራ ቡድን)	3A	ወንድ	9	82	80	71	76	76.5	78.0	33.0	46.0	25.0	62.5	25.0	50.0	37.5	50.0	25.0	50.0	28.13	53.13	40.0	40.0
7	E7	እድገት በስራ (የሙከራ ቡድን)	3A	ወንድ	9	88	83	50	74	69.0	78.5	32.0	43.0	50.0	75.0	50.0	75.0	50.0	87.5	50.0	62.5	50.00	75.00	.0	20.0
8	E8	እድገት በስራ (የሙከራ ቡድን)	3A	ሴት	9	0	0	0	0	.0	.0	.0	.0	.0	.0	.0	.0	.0	.0	.0	.0	.00	.00	.0	.0
9	E9	እድገት በስራ (የሙከራ ቡድን)	3A	ሴት	9	52	60	38	52	45.0	56.0	15.0	29.0	25.0	25.0	25.0	25.0	25.0	25.0	25.0	25.0	25.00	25.00	.0	20.0
10	E10	እድገት በስራ (የሙከራ ቡድን)	3A	ሴት	9	90	98	85	94	87.5	96.0	46.0	54.0	50.0	50.0	50.0	50.0	25.0	50.0	50.0	50.0	43.75	50.00	60.0	40.0
11	E11	እድገት በስራ (የሙከራ ቡድን)	3A	ወንድ	9	92	98	87	89	89.5	93.5	63.0	76.0	75.0	75.0	75.0	87.5	50.0	87.5	75.0	87.5	68.75	84.38	60.0	40.0
12	E12	እድገት በስራ (የሙከራ ቡድን)	3A	ሴት	11	88	96	79	89	83.5	92.5	36.0	55.0	25.0	37.5	25.0	50.0	25.0	50.0	25.0	37.5	25.00	43.75	20.0	20.0
13	E13	እድገት በስራ (የሙከራ ቡድን)	3A	ሴት	9	96	96	84	71	90.0	83.5	66.0	61.0	75.0	75.0	75.0	75.0	62.5	75.0	75.0	75.0	71.88	75.00	100.0	100.0
14	E14	እድገት በስራ (የሙከራ ቡድን)	3A	156	156	156	156	156	156	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.00	156.00	156.0	156.0
15	E15	እድገት በስራ (የሙከራ ቡድን)	3A	ሴት	10	96	95	100	98	98.0	96.5	67.0	65.0	75.0	87.5	87.5	87.5	75.0	87.5	62.5	87.5	75.00	87.50	60.0	60.0
16	E16	እድገት በስራ (የሙከራ ቡድን)	3A	ሴት	10	98	96	90	89	94.0	92.5	57.0	66.0	50.0	75.0	62.5	75.0	75.0	75.0	75.0	75.0	65.63	75.00	80.0	60.0
17	E17	እድገት በስራ (የሙከራ ቡድን)	3A	ሴት	10	60	74	33	25	46.5	49.5	15.0	11.0	25.0	25.0	25.0	25.0	25.0	25.0	25.0	25.0	25.00	25.00	.0	20.0
18	E18	እድገት በስራ (የሙከራ ቡድን)	3A	ሴት	9	85	93	81	82	83.0	87.5	23.0	35.0	25.0	25.0	37.5	50.0	25.0	37.5	37.5	50.0	31.25	37.50	20.0	40.0
19	E19	እድገት በስራ (የሙከራ ቡድን)	3A	ወንድ	9	0	0	0	0	.0	.0	.0	.0	.0	.0	.0	.0	.0	.0	.0	.0	.00	.00	.0	.0
20	E20	እድገት በስራ (የሙከራ ቡድን)	3A	ወንድ	9	0	0	0	0	.0	.0	.0	.0	.0	.0	.0	.0	.0	.0	.0	.0	.00	.00	.0	.0
21	E21	እድገት በስራ (የሙከራ ቡድን)	3A	ወንድ	10	70	95	66	68	68.0	81.5	77.0	81.0	75.0	75.0	75.0	87.5	75.0	87.5	75.0	87.5	75.00	84.38	60.0	80.0
22	E22	እድገት በስራ (የሙከራ ቡድን)	3A	ወንድ	11	93	98	89	98	91.0	98.0	62.0	73.0	75.0	75.0	75.0	100.0	100.0	100.0	75.0	100.0	81.25	96.88	80.0	80.0

23	E23	እድገት በስራ (የሙከራ ቡድን)	3A	ሴት	9	63	71	41	55	52.0	63.0	21.0	29.0	25.0	25.0	25.0	25.0	25.0	25.0	25.0	25.0	25.00	25.00	.0	.0
24	E24	እድገት በስራ (የሙከራ ቡድን)	3A	ወንድ	10	96	95	91	98	93.5	96.5	52.0	67.0	62.5	50.0	25.0	75.0	37.5	62.5	87.5	75.0	46.88	71.88	20.0	40.0
25	E25	እድገት በስራ (የሙከራ ቡድን)	3A	ወንድ	9	91	89	53	57	72.0	73.0	14.0	30.0	25.0	25.0	25.0	50.0	25.0	25.0	25.0	25.0	25.00	31.25	20.0	40.0
26	E26	እድገት በስራ (የሙከራ ቡድን)	3A	ሴት	12	72	84	36	33	54.0	58.5	20.0	32.0	25.0	25.0	25.0	37.5	25.0	25.0	25.0	37.5	25.00	31.25	40.0	40.0
27	E27	እድገት በስራ (የሙከራ ቡድን)	3A	ሴት	12	76	71	74	55	75.0	63.0	36.0	52.0	25.0	50.0	25.0	50.0	25.0	50.0	25.0	50.0	25.00	50.00	.0	40.0
28	E28	እድገት በስራ (የሙከራ ቡድን)	3A	ወንድ	10	60	77	0	26	30.0	51.5	15.0	21.0	25.0	25.0	25.0	25.0	25.0	25.0	25.0	25.0	25.00	25.00	.0	40.0
29	E29	እድገት በስራ (የሙከራ ቡድን)	3A	156	10	100	100	94	100	97.0	100.0	78.0	86.0	62.5	87.5	62.5	87.5	75.0	87.5	75.0	87.5	68.75	87.50	60.0	40.0
30	E30	እድገት በስራ (የሙከራ ቡድን)	3A	ወንድ	9	80	94	57	77	68.5	85.5	31.0	44.0	37.5	50.0	25.0	50.0	50.0	62.5	37.5	37.5	37.50	50.00	20.0	20.0
31	E31	እድገት በስራ (የሙከራ ቡድን)	3A	ወንድ	9	96	94	89	92	92.5	93.0	49.0	61.0	75.0	75.0	75.0	87.5	87.5	87.5	75.0	75.0	78.13	81.25	60.0	60.0
32	E32	እድገት በስራ (የሙከራ ቡድን)	3A	ወንድ	9	76	77	63	61	69.5	69.0	37.0	55.0	25.0	50.0	25.0	50.0	25.0	50.0	25.0	50.0	25.00	50.00	20.0	20.0
33	E33	እድገት በስራ (የሙከራ ቡድን)	3A	ወንድ	156	156	156	156	156	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.00	156.00	156.0	156.0
34	E34	እድገት በስራ (የሙከራ ቡድን)	3A	ወንድ	13	25	20	0	0	12.5	10.0	3.0	5.0	.0	25.0	.0	25.0	.0	25.0	.0	25.0	.00	25.00	.0	.0
35	E35	እድገት በስራ (የሙከራ ቡድን)	3A	ወንድ	10	89	98	94	88	91.5	93.0	65.0	77.0	37.5	87.5	50.0	87.5	50.0	87.5	37.5	87.5	43.75	87.50	40.0	40.0
36	E36	እድገት በስራ (የሙከራ ቡድን)	3A	ወንድ	10	75	75	0	0	37.5	37.5	12.0	18.0	25.0	25.0	25.0	25.0	25.0	25.0	25.0	25.0	25.00	25.00	.0	.0
37	E37	እድገት በስራ (የሙከራ ቡድን)	3A	ሴት	9	94	96	88	98	91.0	97.0	49.0	58.0	50.0	62.5	37.5	87.5	50.0	87.5	50.0	50.0	46.88	71.88	40.0	40.0
38	E38	እድገት በስራ (የሙከራ ቡድን)	3A	156	156	156	156	156	156	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.00	156.00	156.0	156.0
39	E39	እድገት በስራ (የሙከራ ቡድን)	3A	ወንድ	10	100	100	92	92	96.0	96.0	76.0	72.0	100.0	100.0	100.0	100.0	75.0	100.0	75.0	87.5	87.50	96.88	100.0	100.0
40	E40	እድገት በስራ (የሙከራ ቡድን)	3A	ወንድ	13	63	77	41	61	52.0	69.0	18.0	24.0	25.0	25.0	25.0	25.0	25.0	25.0	25.0	25.0	25.00	25.00	.0	.0
41	E41	እድገት በስራ (የሙከራ ቡድን)	3A	ሴት	12	46	70	46	35	46.0	52.5	6.0	13.0	25.0	25.0	25.0	25.0	25.0	25.0	25.0	25.0	25.00	25.00	.0	.0
42	E42	እድገት በስራ (የሙከራ ቡድን)	3A	ወንድ	8	74	88	67	93	70.5	90.5	13.0	29.0	25.0	62.5	25.0	50.0	25.0	37.5	25.0	50.0	25.00	50.00	.0	40.0
43	E43	እድገት በስራ (የሙከራ ቡድን)	3A	ሴት	9	73	55	26	0	49.5	27.5	25.0	25.0	25.0	37.5	37.5	50.0	25.0	37.5	25.0	37.5	28.13	40.63	.0	40.0
44	E44	እድገት በስራ (የሙከራ ቡድን)	3A	156	156	156	156	156	156	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.00	156.00	156.0	156.0
45	E45	እድገት በስራ	3A	156	156	156	156	156	156	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.00	156.00	156.0	156.0

46	E46	እድገት በስራ (የሙከራ ቡድን)	3A	ወንድ	9	76	77	63	57	69.5	67.0	30.0	22.0	25.0	50.0	25.0	50.0	25.0	50.0	37.5	37.5	28.13	46.88	40.0	60.0
47	E47	እድገት በስራ (የሙከራ ቡድን)	3A	ወንድ	9	94	87	96	84	95.0	85.5	62.0	78.0	25.0	50.0	25.0	87.5	37.5	87.5	25.0	87.5	28.13	78.13	40.0	60.0
48	E48	እድገት በስራ (የሙከራ ቡድን)	3A	ወንድ	9	10 0	100	62	92	81.0	96.0	82.0	87.0	75.0	75.0	87.5	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	90.63	93.75	80.0	80.0
49	E49	እድገት በስራ (የሙከራ ቡድን)	3A	156	156	15 6	156	156	156	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.00	156.00	156.0	156.0
50	E50	እድገት በስራ (የሙከራ ቡድን)	3A	ሴት	9	40	80	0	43	20.0	61.5	13.0	26.0	25.0	25.0	25.0	25.0	25.0	25.0	25.0	25.0	25.00	25.00	.0	.0
51	E51	እድገት በስራ (የሙከራ ቡድን)	3B	ሴት	12	94	96	71	78	82.5	87.0	85.0	89.0	75.0	87.5	75.0	87.5	100.0	100.0	100.0	100.0	87.50	93.75	80.0	80.0
52	E52	እድገት በስራ (የሙከራ ቡድን)	3B	ሴት	11	98	92	78	69	88.0	80.5	61.0	62.0	50.0	87.5	62.5	87.5	75.0	87.5	50.0	87.5	59.38	87.50	60.0	60.0
53	E53	እድገት በስራ (የሙከራ ቡድን)	3B	ወንድ	11	0	0	0	0	.0	.0	.0	.0	.0	.0	.0	.0	.0	.0	.0	.0	.00	.00	.0	.0
54	E54	እድገት በስራ (የሙከራ ቡድን)	3B	ወንድ	10	88	83	50	74	69.0	78.5	27.0	31.0	25.0	75.0	50.0	50.0	37.5	62.5	50.0	50.0	40.63	59.38	40.0	60.0
55	E55	እድገት በስራ (የሙከራ ቡድን)	3B	ሴት	10	98	98	83	94	90.5	96.0	64.0	84.0	75.0	75.0	75.0	87.5	75.0	87.5	75.0	87.5	75.00	81.25	80.0	80.0
56	E56	እድገት በስራ (የሙከራ ቡድን)	3B	ወንድ	9	96	100	82	100	89.0	100.0	87.5	77.0	75.0	100.0	75.0	100.0	75.0	100.0	75.0	100.0	75.00	100.00	60.0	80.0
57	E57	እድገት በስራ (የሙከራ ቡድን)	3B	ሴት	9	94	96	78	83	86.0	89.5	56.0	61.0	87.5	87.5	75.0	75.0	87.5	87.5	87.5	87.5	84.25	84.25	80.0	80.0
58	E58	እድገት በስራ (የሙከራ ቡድን)	3B	ሴት	10	94	98	90	94	92.0	96.0	52.0	65.0	62.5	75.0	75.0	75.0	75.0	75.0	75.0	75.0	71.88	75.00	60.0	80.0
59	E59	እድገት በስራ (የሙከራ ቡድን)	3B	ወንድ	10	92	98	82	95	87.0	96.5	28.0	40.0	37.5	50.0	25.0	50.0	37.5	50.0	37.5	37.5	34.38	46.88	.0	40.0
60	E60	እድገት በስራ (የሙከራ ቡድን)	3B	ሴት	9	91	85	79	64	85.0	74.5	38.0	36.0	50.0	50.0	50.0	50.0	50.0	50.0	50.0	50.0	50.00	50.00	40.0	40.0
61	E61	እድገት በስራ (የሙከራ ቡድን)	3B	ሴት	10	63	80	41	43	52.0	61.5	26.0	32.0	50.0	50.0	50.0	50.0	50.0	50.0	50.0	50.0	50.00	50.00	20.0	20.0
62	E62	እድገት በስራ (የሙከራ ቡድን)	3B	ሴት	14	88	156	30	156	59.0	156.0	41.0	156.0	50.0	156.0	25.0	156.0	50.0	156.0	25.0	156.0	37.50	156.00	20.0	156.0
63	E63	እድገት በስራ (የሙከራ ቡድን)	3B	ወንድ	11	92	88	77	84	84.5	86.0	61.0	62.0	62.5	62.5	50.0	87.5	62.5	87.5	75.0	75.0	62.50	78.13	60.0	80.0
64	E64	እድገት በስራ (የሙከራ ቡድን)	3B	ሴት	12	92	98	77	81	84.5	89.5	57.0	70.0	75.0	75.0	75.0	75.0	75.0	75.0	75.0	75.0	75.00	75.00	80.0	80.0
65	E65	እድገት በስራ (የሙከራ ቡድን)	3B	ሴት	10	96	94	88	70	92.0	82.0	73.0	91.0	100.0	100.0	87.5	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	96.88	100.00	80.0	100.0
66	E66	እድገት በስራ (የሙከራ ቡድን)	3B	ሴት	10	0	0	0	0	.0	.0	.0	.0	.0	.0	.0	.0	.0	.0	.0	.0	.00	.00	.0	.0
67	E67	እድገት በስራ (የሙከራ ቡድን)	3B	ወንድ	9	89	86	87	95	88.0	90.5	58.0	59.0	62.5	87.5	62.5	87.5	75.0	87.5	75.0	87.5	68.75	87.50	60.0	60.0
68	E68	እድገት በስራ	3B	ሴት	9	89	89	83	83	86.0	86.0	46.0	53.0	37.5	75.0	25.0	75.0	37.5	75.0	37.5	75.0	34.38	75.00	20.0	40.0

69	E69	እድገት በስራ (የሙከራ ቡድን)	3B	ወንድ	8	0	0	0	0	.0	.0	.0	.0	.0	.0	.0	.0	.0	.0	.0	.0	.00	.00	.0	.0
70	E70	እድገት በስራ (የሙከራ ቡድን)	3B	156	156	15 6	156	156	156	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.00	156.00	156.0	156.0
71	E71	እድገት በስራ (የሙከራ ቡድን)	3B	156	156	15 6	156	156	156	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.00	156.00	156.0	156.0
72	E72	እድገት በስራ (የሙከራ ቡድን)	3B	ወንድ	9	93	100	70	69	81.5	84.5	32.0	53.0	50.0	50.0	37.5	50.0	25.0	50.0	25.0	62.5	34.38	53.13	60.0	60.0
73	E73	እድገት በስራ (የሙከራ ቡድን)	3B	ሴት	11	87	96	49	76	68.0	86.0	30.0	53.0	50.0	75.0	25.0	50.0	25.0	50.0	25.0	50.0	31.25	56.25	20.0	20.0
74	E74	እድገት በስራ (የሙከራ ቡድን)	3B	ወንድ	9	90	100	70	93	80.0	96.5	35.0	48.0	50.0	75.0	50.0	75.0	50.0	75.0	37.5	50.0	46.88	68.75	40.0	60.0
75	E75	እድገት በስራ (የሙከራ ቡድን)	3B	ሴት	12	98	98	83	97	90.5	97.5	66.0	84.0	50.0	87.5	62.5	87.5	50.0	87.5	50.0	87.5	53.13	87.50	60.0	60.0
76	E76	እድገት በስራ (የሙከራ ቡድን)	3B	ሴት	11	94	98	85	96	89.5	97.0	52.0	70.0	75.0	75.0	50.0	50.0	75.0	87.5	75.0	87.5	68.75	81.25	80.0	60.0
77	E77	እድገት በስራ (የሙከራ ቡድን)	3B	ሴት	9	92	98	89	97	90.5	97.5	48.0	54.0	75.0	75.0	62.5	75.0	75.0	75.0	75.0	75.0	71.88	75.00	40.0	40.0
78	E78	እድገት በስራ (የሙከራ ቡድን)	3B	ሴት	10	96	98	73	92	84.5	95.0	67.0	82.0	50.0	75.0	50.0	75.0	75.0	75.0	75.0	75.0	62.50	75.00	60.0	80.0
79	E79	እድገት በስራ (የሙከራ ቡድን)	3B	156	156	15 6	156	156	156	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.00	156.00	156.0	156.0
80	E80	እድገት በስራ (የሙከራ ቡድን)	3B	ወንድ	9	0	0	0	0	.0	.0	.0	.0	.0	.0	.0	.0	.0	.0	.0	.0	.00	.00	.0	.0
81	E81	እድገት በስራ (የሙከራ ቡድን)	3B	156	156	15 6	156	156	156	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.00	156.00	156.0	156.0
82	E82	እድገት በስራ (የሙከራ ቡድን)	3B	ወንድ	10	96	92	68	60	82.0	76.0	37.0	47.0	50.0	62.5	25.0	50.0	50.0	50.0	50.0	50.0	43.75	53.13	60.0	60.0
83	E83	እድገት በስራ (የሙከራ ቡድን)	3B	ወንድ	9	92	88	73	74	82.5	81.0	51.0	53.0	62.5	75.0	75.0	75.0	75.0	75.0	75.0	75.0	71.88	75.00	60.0	40.0
84	E84	እድገት በስራ (የሙከራ ቡድን)	3B	ወንድ	9	91	92	89	85	90.0	88.5	54.0	61.0	50.0	75.0	50.0	75.0	50.0	75.0	50.0	75.0	50.00	75.00	40.0	60.0
85	E85	እድገት በስራ (የሙከራ ቡድን)	3B	ወንድ	10	0	0	0	0	.0	.0	.0	.0	.0	.0	.0	.0	.0	.0	.0	.0	.00	.00	.0	.0
86	E86	እድገት በስራ (የሙከራ ቡድን)	3B	156	156	15 6	156	156	156	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.00	156.00	156.0	156.0
87	E87	እድገት በስራ (የሙከራ ቡድን)	3B	ሴት	9	90	156	80	156	85.0	156.0	24.0	156.0	25.0	156.0	25.0	156.0	25.0	156.0	37.5	156.0	28.13	156.00	60.0	156.0
88	E88	እድገት በስራ (የሙከራ ቡድን)	3B	ወንድ	9	94	96	63	91	78.5	93.5	50.0	75.0	75.0	75.0	75.0	75.0	62.5	75.0	75.0	75.0	71.88	75.00	40.0	80.0
89	E89	እድገት በስራ (የሙከራ ቡድን)	3B	ሴት	10	89	96	70	96	79.5	96.0	48.0	64.0	50.0	50.0	37.5	50.0	37.5	50.0	37.5	50.0	40.63	50.00	60.0	60.0
90	E90	እድገት በስራ (የሙከራ ቡድን)	3B	ሴት	9	86	94	68	84	77.0	89.0	50.0	64.0	50.0	50.0	62.5	62.5	75.0	87.5	75.0	75.0	65.63	68.75	60.0	80.0
91	E91	እድገት በስራ	3B	156	156	15 6	156	156	156	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.00	156.00	156.0	156.0

92	E92	እድገት በስራ (የሙከራ ቡድን)	3B	ወንድ	10	85	78	64	55	74.5	66.5	27.0	28.0	25.0	25.0	25.0	25.0	25.0	37.5	37.5	25.0	28.13	28.13	20.0	40.0
93	E93	እድገት በስራ (የሙከራ ቡድን)	3B	ወንድ	10	94	96	82	86	88.0	91.0	67.0	83.0	50.0	87.5	50.0	87.5	50.0	75.0	50.0	87.5	50.00	84.38	60.0	80.0
94	E94	እድገት በስራ (የሙከራ ቡድን)	3B	ወንድ	9	83	100	67	84	75.0	92.0	28.0	49.0	50.0	50.0	25.0	25.0	25.0	50.0	50.0	75.0	37.50	50.00	20.0	60.0
95	E95	እድገት በስራ (የሙከራ ቡድን)	3B	ሴት	10	96	100	76	96	86.0	98.0	54.0	65.0	50.0	50.0	50.0	50.0	62.5	75.0	75.0	75.0	59.38	62.50	40.0	80.0
96	E96	እድገት በስራ (የሙከራ ቡድን)	3B	ወንድ	10	53	64	20	32	36.5	48.0	7.0	12.0	25.0	25.0	25.0	25.0	25.0	25.0	25.0	25.0	25.00	25.00	.0	40.0
97	E97	እድገት በስራ (የሙከራ ቡድን)	3B	ወንድ	10	93	100	79	91	86.0	95.5	43.0	68.0	25.0	50.0	37.5	75.0	25.0	75.0	37.5	50.0	31.25	62.50	60.0	60.0
98	E98	እድገት በስራ (የሙከራ ቡድን)	3B	156	156	156	156	156	156	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.00	156.00	156.0	156.0
99	E99	እድገት በስራ (የሙከራ ቡድን)	3B	156	156	156	156	156	156	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.00	156.00	156.0	156.0
100	E100	እድገት በስራ (የሙከራ ቡድን)	3B	156	156	156	156	156	156	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.00	156.00	156.0	156.0
101	E101	እድገት በስራ (የሙከራ ቡድን)	3B	ሴት	9	90	156	68	156	79.0	156.0	30.0	156.0	50.0	156.0	50.0	156.0	50.0	156.0	50.0	156.0	50.00	156.00	40.0	156.0
102	E102	እድገት በስራ (የሙከራ ቡድን)	3B	ሴት	9	94	100	90	100	92.0	100.0	62.0	82.5	75.0	75.0	75.0	75.0	75.0	75.0	75.0	75.0	75.00	75.00	80.0	80.0
103	T1	ተስፋ ኮከብ (ጥብቅ ቡድን)	3A	ሴት	9	96	98	81	94	88.5	96.0	62.0	82.0	50.0	75.0	50.0	75.0	75.0	87.5	87.5	87.5	65.63	81.25	60.0	60.0
104	T2	ተስፋ ኮከብ (ጥብቅ ቡድን)	3A	ሴት	10	156	156	156	156	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.00	156.00	156.0	156.0
105	T3	ተስፋ ኮከብ (ጥብቅ ቡድን)	3A	156	156	156	156	156	156	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.00	156.00	156.0	156.0
106	T4	ተስፋ ኮከብ (ጥብቅ ቡድን)	3A	ሴት	10	94	96	80	98	87.0	97.0	61.0	72.0	87.5	87.5	75.0	87.5	75.0	87.5	75.0	87.5	78.13	87.50	80.0	80.0
107	T5	ተስፋ ኮከብ (ጥብቅ ቡድን)	3A	ሴት	9	96	94	86	94	91.0	94.0	46.0	48.0	62.5	62.5	62.5	62.5	62.5	75.0	75.0	75.0	65.63	68.75	40.0	60.0
108	T6	ተስፋ ኮከብ (ጥብቅ ቡድን)	3A	ሴት	8	63	80	41	46	52.0	63.0	18.0	21.0	25.0	25.0	25.0	25.0	25.0	25.0	25.0	25.0	25.00	25.00	40.0	40.0
109	T7	ተስፋ ኮከብ (ጥብቅ ቡድን)	3A	ወንድ	10	97	92	88	87	92.5	89.5	31.0	29.0	37.5	37.5	25.0	25.0	25.0	25.0	50.0	50.0	34.38	34.38	40.0	40.0
110	T8	ተስፋ ኮከብ (ጥብቅ ቡድን)	3A	ወንድ	10	74	87	58	45	66.0	66.0	9.0	33.0	50.0	25.0	25.0	25.0	25.0	25.0	25.0	25.0	31.25	25.00	20.0	20.0
111	T9	ተስፋ ኮከብ (ጥብቅ ቡድን)	3A	ሴት	9	156	156	156	156	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.00	156.00	156.0	156.0
112	T10	ተስፋ ኮከብ (ጥብቅ ቡድን)	3A	ወንድ	10	98	98	85	98	91.5	98.0	39.0	55.0	37.5	62.5	37.5	62.5	50.0	62.5	50.0	50.0	43.75	59.38	20.0	40.0
113	T11	ተስፋ ኮከብ (ጥብቅ ቡድን)	3A	ሴት	11	97	94	86	85	91.5	89.5	46.0	63.0	50.0	75.0	50.0	75.0	50.0	75.0	50.0	50.0	50.00	68.75	60.0	20.0
114	T12	ተስፋ ኮከብ	3A	ሴት	17	77	86	42	0	59.5	43.0	23.0	39.0	25.0	37.5	50.0	25.0	25.0	37.5	25.0	37.5	31.25	34.38	20.0	40.0

115	T13	ተስፋ ኮከብ (ጥብቅ ቡድን)	3A	ወንድ	10	15 6	156	156	156	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.00	156.00	156.0	156.0
116	T14	ተስፋ ኮከብ (ጥብቅ ቡድን)	3A	ወንድ	10	93	88	48	56	70.5	72.0	21.0	27.0	25.0	25.0	25.0	25.0	25.0	37.5	37.5	25.0	28.13	28.13	20.0	40.0
117	T15	ተስፋ ኮከብ (ጥብቅ ቡድን)	3A	ወንድ	10	72	57	26	0	49.0	28.5	10.0	17.0	25.0	25.0	25.0	25.0	25.0	25.0	25.0	25.0	25.00	25.00	.0	20.0
118	T16	ተስፋ ኮከብ (ጥብቅ ቡድን)	3A	ሴት	9	94	96	73	85	83.5	90.5	62.0	72.0	62.5	62.5	75.0	75.0	37.5	50.0	75.0	50.0	62.50	59.38	80.0	60.0
119	T17	ተስፋ ኮከብ (ጥብቅ ቡድን)	3A	ሴት	12	78	96	46	72	62.0	84.0	22.0	25.0	25.0	25.0	25.0	25.0	25.0	25.0	25.0	25.0	25.00	25.00	20.0	20.0
120	T18	ተስፋ ኮከብ (ጥብቅ ቡድን)	3A	ሴት	12	90	83	77	65	83.5	74.0	35.0	37.0	25.0	25.0	25.0	25.0	25.0	25.0	25.0	37.5	25.00	28.13	40.0	40.0
121	T19	ተስፋ ኮከብ (ጥብቅ ቡድን)	3A	ሴት	10	76	77	63	61	69.5	69.0	22.0	24.0	25.0	25.0	25.0	25.0	25.0	25.0	25.0	25.0	25.00	25.00	40.0	40.0
122	T20	ተስፋ ኮከብ (ጥብቅ ቡድን)	3A	ሴት	9	90	156	31	156	60.5	156.0	31.0	156.0	37.5	156.0	37.5	156.0	25.0	156.0	37.5	156.0	34.38	156.00	.0	156.0
123	T21	ተስፋ ኮከብ (ጥብቅ ቡድን)	3A	ወንድ	9	87	96	77	65	82.0	80.5	23.0	23.0	25.0	25.0	25.0	25.0	25.0	25.0	37.5	25.0	28.13	25.00	20.0	20.0
124	T22	ተስፋ ኮከብ (ጥብቅ ቡድን)	3A	156	156	15 6	156	156	156	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.00	156.00	156.0	156.0
125	T23	ተስፋ ኮከብ (ጥብቅ ቡድን)	3A	ወንድ	10	76	92	36	77	56.0	84.5	25.0	35.0	37.5	25.0	25.0	25.0	25.0	25.0	37.5	25.0	31.25	25.00	20.0	20.0
126	T24	ተስፋ ኮከብ (ጥብቅ ቡድን)	3A	ሴት	9	94	98	93	80	93.5	89.0	46.0	55.0	62.5	62.5	50.0	50.0	50.0	50.0	75.0	50.0	59.38	53.13	60.0	60.0
127	T25	ተስፋ ኮከብ (ጥብቅ ቡድን)	3A	ወንድ	9	86	64	68	0	77.0	32.0	13.0	15.0	25.0	25.0	25.0	25.0	25.0	25.0	37.5	25.0	28.13	25.00	20.0	20.0
128	T26	ተስፋ ኮከብ (ጥብቅ ቡድን)	3A	ሴት	9	92	88	71	97	81.5	92.5	45.0	49.0	37.5	50.0	50.0	50.0	37.5	37.5	50.0	37.5	43.75	43.75	.0	20.0
129	T27	ተስፋ ኮከብ (ጥብቅ ቡድን)	3A	156	156	15 6	156	156	156	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.00	156.00	156.0	156.0
130	T28	ተስፋ ኮከብ (ጥብቅ ቡድን)	3A	ሴት	10	63	85	55	47	59.0	66.0	17.0	12.0	25.0	25.0	25.0	25.0	25.0	25.0	25.0	25.0	25.00	25.00	.0	.0
131	T29	ተስፋ ኮከብ (ጥብቅ ቡድን)	3A	ሴት	9	96	96	89	90	92.5	93.0	38.0	40.0	50.0	50.0	50.0	50.0	25.0	37.5	50.0	50.0	43.75	46.88	40.0	40.0
132	T30	ተስፋ ኮከብ (ጥብቅ ቡድን)	3A	ወንድ	9	91	96	64	71	77.5	83.5	51.0	52.0	37.5	50.0	37.5	50.0	25.0	25.0	50.0	50.0	37.50	43.75	40.0	40.0
133	T31	ተስፋ ኮከብ (ጥብቅ ቡድን)	3A	ወንድ	10	80	87	60	67	70.0	77.0	19.0	26.0	25.0	50.0	25.0	25.0	25.0	25.0	25.0	37.5	25.00	34.38	.0	20.0
134	T32	ተስፋ ኮከብ (ጥብቅ ቡድን)	3A	ሴት	9	98	100	97	94	97.5	97.0	62.0	72.0	50.0	62.5	50.0	62.5	50.0	50.0	75.0	62.5	56.25	59.38	40.0	60.0
135	T33	ተስፋ ኮከብ (ጥብቅ ቡድን)	3A	ወንድ	8	73	91	52	73	62.5	82.0	22.0	33.0	25.0	25.0	25.0	25.0	25.0	25.0	25.0	25.0	25.00	25.00	.0	.0
136	T34	ተስፋ ኮከብ (ጥብቅ ቡድን)	3A	ሴት	8	15 6	156	156	156	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.00	156.00	156.0	156.0
137	T35	ተስፋ ኮከብ	3A	ሴት	9	15 6	156	156	156	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.00	156.00	156.0	156.0

138	T36	ተስፋ ኮከብ (ጥብቅ ቡድን)	3A	ሴት	9	98	156	66	156	82.0	156.0	66.0	156.0	75.0	156.0	75.0	156.0	75.0	156.0	67.5	156.0	73.13	156.00	80.0	156.0
139	T37	ተስፋ ኮከብ (ጥብቅ ቡድን)	3A	ሴት	8	91	92	73	65	85.0	78.5	35.0	33.0	37.5	50.0	25.0	25.0	25.0	37.5	25.0	37.5	28.13	37.50	.0	.0
140	T38	ተስፋ ኮከብ (ጥብቅ ቡድን)	3A	ሴት	9	75	77	65	61	70.0	69.0	20.0	21.0	25.0	25.0	25.0	25.0	25.0	25.0	25.0	25.0	25.00	25.00	20.0	20.0
141	T39	ተስፋ ኮከብ (ጥብቅ ቡድን)	3A	ሴት	11	87	87	82	89	84.5	88.0	25.0	20.0	25.0	25.0	25.0	25.0	25.0	25.0	50.0	25.0	34.38	25.00	.0	.0
142	T40	ተስፋ ኮከብ (ጥብቅ ቡድን)	3A	ሴት	10	87	74	52	45	69.5	59.5	33.0	29.0	50.0	25.0	25.0	25.0	25.0	37.5	50.0	37.5	43.80	31.25	20.0	40.0
143	T41	ተስፋ ኮከብ (ጥብቅ ቡድን)	3A	156	156	156	156	156	156	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.00	156.00	156.0	156.0
144	T42	ተስፋ ኮከብ (ጥብቅ ቡድን)	3A	ወንድ	10	89	91	36	58	62.5	74.5	42.0	39.0	50.0	37.5	25.0	25.0	50.0	75.0	50.0	50.0	43.75	46.88	40.0	20.0
145	T43	ተስፋ ኮከብ (ጥብቅ ቡድን)	3A	ሴት	9	94	98	85	87	89.5	92.5	34.0	37.0	50.0	37.5	25.0	50.0	37.5	37.5	37.5	50.0	37.50	43.75	40.0	40.0
146	T44	ተስፋ ኮከብ (ጥብቅ ቡድን)	3A	ወንድ	9	88	69	67	65	77.5	67.0	40.0	25.0	37.5	25.0	50.0	50.0	37.5	50.0	37.5	25.0	40.63	37.50	40.0	20.0
147	T45	ተስፋ ኮከብ (ጥብቅ ቡድን)	3A	156	156	156	156	156	156	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.00	156.00	156.0	156.0
148	T46	ተስፋ ኮከብ (ጥብቅ ቡድን)	3A	156	156	156	156	156	156	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.00	156.00	156.0	156.0
149	T47	ተስፋ ኮከብ (ጥብቅ ቡድን)	3A	ሴት	9	96	100	91	96	93.5	98.0	69.0	58.0	62.5	62.5	50.0	62.5	87.5	87.5	50.0	50.0	62.50	65.63	60.0	60.0
150	T48	ተስፋ ኮከብ (ጥብቅ ቡድን)	3A	ሴት	10	30	33	40	41	35.0	37.0	7.0	6.0	25.0	25.0	25.0	25.0	25.0	25.0	25.0	25.0	25.00	25.00	.0	.0
151	T49	ተስፋ ኮከብ (ጥብቅ ቡድን)	3A	156	156	156	156	156	156	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.00	156.00	156.0	156.0
152	T50	ተስፋ ኮከብ (ጥብቅ ቡድን)	3A	ሴት	10	0	0	0	0	.0	.0	.0	.0	.0	.0	.0	.0	.0	.0	.0	.0	.00	.00	.0	.0
153	T51	ተስፋ ኮከብ (ጥብቅ ቡድን)	3A	ወንድ	13	96	100	90	93	93.0	96.5	51.0	47.0	62.5	62.5	50.0	50.0	75.0	87.5	87.5	87.5	68.75	71.88	40.0	40.0
154	T52	ተስፋ ኮከብ (ጥብቅ ቡድን)	3B	ሴት	9	92	100	76	85	84.0	92.5	60.0	62.0	50.0	62.5	62.5	62.5	62.5	62.5	50.0	62.5	56.25	62.50	60.0	60.0
155	T53	ተስፋ ኮከብ (ጥብቅ ቡድን)	3B	156	156	156	156	156	156	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.00	156.00	156.0	156.0
156	T54	ተስፋ ኮከብ (ጥብቅ ቡድን)	3B	ሴት	9	84	60	75	87	79.5	73.5	55.0	64.0	62.5	62.5	75.0	75.0	75.0	75.0	75.0	75.0	71.88	71.88	60.0	60.0
157	T55	ተስፋ ኮከብ (ጥብቅ ቡድን)	3B	ሴት	10	96	88	70	71	83.0	79.5	32.0	14.0	62.5	62.5	62.5	62.5	75.0	75.0	75.0	75.0	68.75	68.75	20.0	20.0
158	T56	ተስፋ ኮከብ (ጥብቅ ቡድን)	3B	156	156	156	156	156	156	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.00	156.00	156.0	156.0
159	T57	ተስፋ ኮከብ (ጥብቅ ቡድን)	3B	ሴት	13	96	96	76	81	86.0	88.5	69.0	67.0	62.5	62.5	75.0	62.5	75.0	75.0	75.0	75.0	71.88	68.75	40.0	60.0
160	T58	ተስፋ ኮከብ	3B	ወንድ	12	93	93	91	97	92.0	95.0	59.0	68.0	37.5	50.0	50.0	50.0	50.0	50.0	50.0	62.5	46.88	53.13	60.0	60.0

161	T59	ተስፋ ኮከብ (ጥብቅ ቡድን)	3B	156	156	156	156	156	156	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.00	156.00	156.0	156.0
162	T60	ተስፋ ኮከብ (ጥብቅ ቡድን)	3B	ሴት	9	76	77	63	61	69.5	69.0	22.0	24.0	25.0	25.0	25.0	25.0	25.0	25.0	25.0	25.0	25.00	25.00	20.0	20.0
163	T61	ተስፋ ኮከብ (ጥብቅ ቡድን)	3B	ሴት	10	156	156	156	156	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.00	156.00	156.0	156.0
164	T62	ተስፋ ኮከብ (ጥብቅ ቡድን)	3B	ሴት	9	90	96	90	90	90.0	93.0	62.0	57.0	75.0	75.0	75.0	50.0	75.0	75.0	75.0	75.0	75.00	68.75	60.0	60.0
165	T63	ተስፋ ኮከብ (ጥብቅ ቡድን)	3B	ሴት	10	156	156	156	156	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.00	156.00	156.0	156.0
166	T64	ተስፋ ኮከብ (ጥብቅ ቡድን)	3B	ሴት	10	77	77	74	79	75.5	78.0	18.0	22.0	25.0	25.0	25.0	25.0	25.0	25.0	25.0	25.0	25.00	25.00	20.0	20.0
167	T65	ተስፋ ኮከብ (ጥብቅ ቡድን)	3B	ሴት	10	156	156	156	156	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.00	156.00	156.0	156.0
168	T66	ተስፋ ኮከብ (ጥብቅ ቡድን)	3B	ወንድ	9	96	92	83	77	89.5	84.5	77.0	63.0	62.5	62.5	75.0	50.0	75.0	87.5	75.0	75.0	71.88	68.75	80.0	80.0
169	T67	ተስፋ ኮከብ (ጥብቅ ቡድን)	3B	ሴት	9	87	90	96	91	91.5	90.5	30.0	31.0	25.0	25.0	37.5	37.5	50.0	50.0	50.0	75.0	40.63	46.88	60.0	60.0
170	T68	ተስፋ ኮከብ (ጥብቅ ቡድን)	3B	ሴት	10	156	156	156	156	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.00	156.00	156.0	156.0
171	T69	ተስፋ ኮከብ (ጥብቅ ቡድን)	3B	ወንድ	9	71	81	12	31	41.5	56.0	17.0	28.0	25.0	37.5	25.0	25.0	25.0	25.0	25.0	25.0	25.00	28.13	40.0	40.0
172	T70	ተስፋ ኮከብ (ጥብቅ ቡድን)	3B	ወንድ	9	80	84	61	58	70.5	71.0	42.0	39.0	50.0	50.0	50.0	50.0	75.0	75.0	50.0	50.0	56.25	56.25	60.0	40.0
173	T71	ተስፋ ኮከብ (ጥብቅ ቡድን)	3B	ሴት	9	84	100	75	93	79.5	96.5	51.0	67.0	87.5	87.5	87.5	87.5	100.0	100.0	87.5	87.5	90.63	90.63	40.0	60.0
174	T72	ተስፋ ኮከብ (ጥብቅ ቡድን)	3B	ሴት	13	94	94	79	85	86.5	89.5	61.0	64.0	75.0	75.0	75.0	50.0	50.0	75.0	50.0	50.0	62.50	62.50	80.0	80.0
175	T73	ተስፋ ኮከብ (ጥብቅ ቡድን)	3B	ወንድ	15	73	92	74	82	73.5	87.0	38.0	44.0	25.0	37.5	25.0	25.0	25.0	25.0	25.0	37.5	25.00	31.25	60.0	60.0
176	T74	ተስፋ ኮከብ (ጥብቅ ቡድን)	3B	ወንድ	9	98	98	91	87	94.5	92.5	63.0	69.0	75.0	75.0	62.5	50.0	75.0	75.0	50.0	75.0	65.63	71.88	60.0	80.0
177	T75	ተስፋ ኮከብ (ጥብቅ ቡድን)	3B	ሴት	9	156	156	156	156	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.00	156.00	156.0	156.0
178	T76	ተስፋ ኮከብ (ጥብቅ ቡድን)	3B	ወንድ	9	82	95	48	88	65.0	91.5	40.0	41.0	25.0	37.5	37.5	37.5	62.5	62.5	37.5	37.5	40.63	43.75	40.0	40.0
179	T77	ተስፋ ኮከብ (ጥብቅ ቡድን)	3B	ወንድ	9	94	96	86	91	90.0	93.5	74.0	67.0	100.0	87.5	100.0	87.5	100.0	87.5	87.5	87.5	96.88	87.50	80.0	80.0
180	T78	ተስፋ ኮከብ	3B	ወንድ	9	98	98	86	94	92.0	96.0	62.0	34.0	62.5	37.5	62.5	37.5	50.0	37.5	50.0	75.0	56.25	46.88	40.0	40.0
181	T79	ተስፋ ኮከብ (ጥብቅ ቡድን)	3B	ሴት	9	84	88	56	78	70.0	83.0	29.0	38.0	37.5	37.5	50.0	37.5	50.0	37.5	37.5	37.5	43.75	37.50	20.0	20.0
182	T80	ተስፋ ኮከብ (ጥብቅ ቡድን)	3B	ወንድ	10	100	100	91	88	95.5	94.0	48.0	39.0	62.5	50.0	62.5	50.0	75.0	37.5	50.0	50.0	62.50	46.90	40.0	40.0
183	T81	ተስፋ ኮከብ (ጥብቅ ቡድን)	3B	ወንድ	9	98	156	78	156	88.0	156.0	60.0	156.0	75.0	156.0	75.0	156.0	75.0	156.0	75.0	156.0	75.00	156.00	80.0	156.0

184	T82	ተስፋ ኮከብ (ጥብቅ ቡድን)	3B	156	156	15 6	156	156	156	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.00	156.00	156.0	156.0
185	T83	ተስፋ ኮከብ (ጥብቅ ቡድን)	3B	ሴት	14	52	56	54	58	53.0	57.0	14.0	17.0	25.0	25.0	25.0	25.0	25.0	25.0	25.0	25.0	25.00	25.00	.0	.0
186	T84	ተስፋ ኮከብ (ጥብቅ ቡድን)	3B	ሴት	13	87	100	78	93	82.5	96.5	28.0	40.0	25.0	25.0	50.0	25.0	50.0	37.5	50.0	75.0	43.75	40.63	40.0	40.0
187	T85	ተስፋ ኮከብ (ጥብቅ ቡድን)	3B	ወንድ	10	71	80	47	0	59.0	40.0	10.0	18.0	25.0	25.0	25.0	25.0	25.0	25.0	25.0	25.0	25.00	25.00	.0	20.0
188	T86	ተስፋ ኮከብ (ጥብቅ ቡድን)	3B	ወንድ	9	15 6	156	156	156	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.00	156.00	156.0	156.0
189	T87	ተስፋ ኮከብ (ጥብቅ ቡድን)	3B	ሴት	9	15 6	156	156	156	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.00	156.00	156.0	156.0
190	T88	ተስፋ ኮከብ (ጥብቅ ቡድን)	3B	ሴት	15	0	0	0	0	.0	.0	.0	.0	.0	.0	.0	.0	.0	.0	.0	.0	.00	.00	.0	.0
191	T89	ተስፋ ኮከብ (ጥብቅ ቡድን)	3B	ወንድ	9	90	98	91	94	90.5	96.0	39.0	46.0	50.0	62.5	50.0	62.5	62.5	50.0	50.0	50.0	53.13	56.25	20.0	20.0
192	T90	ተስፋ ኮከብ (ጥብቅ ቡድን)	3B	ወንድ	10	92	100	77	89	84.5	94.5	66.0	67.0	62.5	62.5	62.5	75.0	50.0	37.5	75.0	87.5	62.50	65.63	80.0	80.0
193	T91	ተስፋ ኮከብ (ጥብቅ ቡድን)	3B	ወንድ	9	0	0	0	0	.0	.0	.0	.0	.0	.0	.0	.0	.0	.0	.0	.0	.00	.00	.0	.0
194	T92	ተስፋ ኮከብ (ጥብቅ ቡድን)	3B	ወንድ	9	98	94	82	72	90.0	83.0	50.0	50.0	50.0	50.0	50.0	50.0	50.0	62.5	50.0	62.5	50.00	56.25	40.0	40.0
195	T93	ተስፋ ኮከብ (ጥብቅ ቡድን)	3B	ሴት	9	96	98	82	97	89.0	97.5	67.0	64.0	75.0	62.5	75.0	62.5	87.5	62.5	87.5	62.5	81.25	62.50	60.0	60.0
196	T94	ተስፋ ኮከብ (ጥብቅ ቡድን)	3B	156	156	15 6	156	156	156	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.00	156.00	156.0	156.0
197	T95	ተስፋ ኮከብ	3B	ወንድ	11	0	67	0	0	.0	33.5	.0	9.0	.0	25.0	.0	25.0	.0	25.0	.0	25.0	.00	25.00	.0	20.0
198	T96	ተስፋ ኮከብ (ጥብቅ ቡድን)	3B	ሴት	10	80	98	40	67	60.0	82.5	42.0	50.0	25.0	50.0	25.0	50.0	25.0	50.0	25.0	50.0	25.00	50.00	40.0	60.0
199	T97	ተስፋ ኮከብ (ጥብቅ ቡድን)	3B	156	156	15 6	156	156	156	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.00	156.00	156.0	156.0
200	T98	ተስፋ ኮከብ (ጥብቅ ቡድን)	3B	156	156	15 6	156	156	156	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.00	156.00	156.0	156.0
201	T99	ተስፋ ኮከብ (ጥብቅ ቡድን)	3B	ሴት	10	92	96	86	94	89.0	95.0	72.0	61.0	75.0	87.5	75.0	75.0	75.0	75.0	75.0	75.0	75.00	78.13	80.0	80.0
202	T100	ተስፋ ኮከብ (ጥብቅ ቡድን)	3B	156	156	15 6	156	156	156	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.0	156.00	156.00	156.0	156.0
203	T101	ተስፋ ኮከብ (ጥብቅ ቡድን)	3B	ወንድ	10	67	156	31	156	49.0	156.0	7.0	156.0	25.0	156.0	25.0	156.0	25.0	156.0	25.0	156.0	25.00	156.00	.0	156.0

<u>መግለጫ*</u>

ሀ*- ተራ ቁጥር　　ለ- መለያ ቁጥር　　ሐ- የትምህርት ቤት ስም　　መ- ክፍል　　ሠ- ጾታ　　ረ- እድሜ

ሰ- የተዘውታሪ ቃላት ንባብ የቅድመ ልምምድ ፈተና ውጤት
ቀ- የፈጠራ ቃላት ንባብ የቅድመ ልምምድ ፈተና ውጤት
ተ- በትክክል ቃላትን የማንበብ የቅድመ ልምምድ ፈተና ውጤት
ኀ- በፍጥነት የማንበብ ምጣኔ የቅድመ ልምምድ ፈተና ውጤት
ኘ- የድምጽ መጠን በቅድመ ልምምድ ፈተና
ከ- የህረጋ ውጤት በቅድመ ልምምድ ፈተና
ወ- የድምጽ ፍሰት በቅድመ ልምምድ ፈተና
ዘ- በፍጥነት ማንበብ በቅድመ ልምምድ ፈተና
የ- በቅድመ ልምምድ ፈተና የተገዘ አገላለጽ ውጤት
ጀ- በቅድመ ልምምድ ፈተና የአንብቦ መረዳት ውጤት

ሸ- የተዘውታሪ ቃላት ንባብ የድህረ ልምምድ ፈተና ውጤት
በ- የፈጠራ ቃላት ንባብ የድህረ ልምምድ ፈተና ውጤት
ቸ- በትክክል ቃላትን የማንበብ የድህረ ልምምድ ፈተና ውጤት
ነ- በፍጥነት የማንበብ ምጣኔ የድህረ ልምምድ ፈተና ውጤት
አ- የድምጽ መጠን በድህረ ልምምድ ፈተና
ኸ- የህረጋ ውጤት በድህረ ልምምድ ፈተና
ዐ- የድምጽ ፍሰት በድህረ ልምምድ ፈተና
ዠ- በፍጥነት ማንበብ በድህረ ልምምድ ፈተና
ደ- በድህረ ልምምድ ፈተና የተገዘ አገላለጽ ውጤት
ገ- በድህረ ልምምድ ፈተና የአንብቦ መረዳት ውጤት

ማስታወሻ- 156 የሚል ቁጥር ያለባቸው ቦታዎች ተማሪዎቹ በፈተናው አለመገኘታቸውን ወይም የተፈታኞቹ ውጤት በጥናቱ ያልተተነተነ መሆኑን ያመለክታል።

- መለያ ቁጥሩ በትምህርት ቤቶቹ በመስከረም ወር ለትምህርት የተመዘገቡትን ተማሪዎች ሁሉ ያካተተ ነው።

አባሪ 8

የቅድመና የድህረልምምድፈተናዎች ተዛምዶ

በቃላዊ ንባብ የቅድመና የድህረልምምድፈተናዎች መካከል ያለው ተዛምዶ

		Oral reading fluency pre test	Oral reading fluency post test
Oral reading fluency pre test	Pearson Correlation	1	.873
	Sig. (2-tailed)		.000
	N	37	37
Oral reading fluency post test	Pearson Correlation	.873	1
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	37	37

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

በአንብቦ መረዳት የቅድመና የድህረልምምድፈተናዎች መካከል ያለው ተዛምዶ

		Reading Comp. pre test	Reading Comp. post test
Reading Comp. pre test	Pearson Correlation	1	.922**
	Sig. (2-tailed)		.000
	N	37	37
Reading Comp. post test	Pearson Correlation	.922**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	37	37

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

አባሪ 9

ለሙከራና ለጥብቅ ቡድን መምህራን የቀረበ ቃለመጠይቅ መምሪያ

ሀ. ለሙከራ ቡድኑ መምህርት የቀረበ ቃለመጠይቅ

I. መግቢያ

- የውይይቱን አላማ በመግለጽና ለዋናው ጥያቄ መምህርቷን ማዘጋጀት፡፡
- የመምህርቷን ዳራዊ መረጃ ለማግኘት የሚረዱ የመግቢያ ጥያቄዎችን ማቅረብ፡፡

1. ስምዎት ማን ይባላል?
2. የሚያስተምሩት የትምህርት አይነት ምንድን ነው?
3. የትምህርት ደረጃዎትስ?
4. ምን ያህል አመት በመምህርነት አገለገሉ?
5. ሶስተኛ ክፍል ምን ያህል አመት የአማርኛ ቋንቋ ትምህርት አስተማሩ?

II. ዋና ክፍል

- መሰረታዊ ጥያቄዎችን ማቅረብ፡፡
- ለነዚህ ጥያቄዎች በሚሰጡ ምላሾች ላይ በመመስረት፣ ግልጽና የተሟላ መረጃ ለማግኘት ተጨማሪ ጥያቄዎችን ማቅረብ ይቻላል፡፡

6. ተማሪዎች በቡድን ተከፋፍለው ነው ሁሌም የሚማሩት?
7. አዲሱ የሶስተኛ ክፍል የአማርኛ ቋንቋ የመማሪያ መጽሐፍ ስራ ላይ የዋለው በዚህ አመት ነው?
8. በትወናዊ ንባብ ማስተማር ምን ይመስላል?
9. በትወናዊ ንባብ ማስተማር ምን ጥሩ ጎኖች አሉት?
10. በትወናዊ ንባብ በማስተማር ሂደት ላይ በሁለቱ ክፍል ተማሪዎች መካከል በትምህርት አቀባበል ላይ ልዩነት ነበር?
11. በትወናዊ ንባብ ማስተማር ምን ደካማ ጎኖች አሉት?
12. በትወናዊ ንባብ ማስተማር መደበኛውን የማስተማር ሂደት አስተጓጉሏል?
13. በትወናዊ ንባብ በማስተማር ሂደት የተማሪዎቹ አቀባበል እንዴት ነበር?
14. በትወናዊ ንባብ ትምህርት የበለጠ የተጠቀሙት እነማን ናቸው? ጎበዞቹ፣ ደካማዎቹ ወይስ መካከለኛዎቹ?
15. ወደፊት ተማሪዎችን በትወናዊ ንባብ ማስተማር ይፈልጋሉ?
16. ትወናዊ ንባብ በመርሃትምህርቱ ወይም በመማሪያ መጽሀፉ ውስጥ መካተት አለበት ብለው ያስባሉ?
17. በሶስተኛ ክፍል የአማርኛ ቋንቋ መማሪያ መጽሐፉ ከተጠቀሱት የሳምንቱ አራት ክፍለ ጊዜዎች ውጪ ባሉት ቀሪ ሁለት ክፍለ ጊዜዎች ክፍል ውስጥ ምን ያከናውናሉ?

III. ማጠቃለያ

- ስለትብብራቸው ማመስገን፡፡
- ተጨማሪ ሀሳብ ለመስጠት ከፈለጉ እድሉን ማመቻቸት፡፡

18. ስለትወናዊ ንባብ ምን አጠቃላይ ሀሳብ መስጠት ይፈልጋሉ?

ለ. ለጥብቅ ቡድኑ መምህርት የቀረበ ቃለመጠይቅ

I. መግቢያ

- የውይይቱን አላማ በመግለጽና ለዋናው ጥያቄ መምህርቷን ማዘጋጀት።
- የመምህርቷን ዳራዊ መረጃ ለማግኘት የሚረዱ የመግቢያ ጥያቄዎችን ማቅረብ።
    1. ስሞት ማን ይባላል?
    2. የሚያስተምሩት የትምህርት አይነት ምንድን ነው?
    3. የትምህርት ደረጃዎትስ?
    4. ምን ያህል አመት በመምህርነት አገለገሉ?
    5. ሶስተኛ ክፍል ምን ያህል አመት የአማርኛ ቋንቋ ትምህርት አስተማሩ?

II. ዋና ክፍል

- መሰረታዊ ጥያቄዎችን ማቅረብ።
- ለነዚህ ጥያቄዎች በሚሰጡ ምላሾች ላይ በመመስረት፣ ግልጽና የተሟላ መረጃ ለማግኘት ተጨማሪ ጥያቄዎችን ማቅረብ ይቻላል።
    6. ተማሪዎች በቡድን ተከፋፍለው ነው ሁሌም የሚማሩት?
    7. አዲሱ የሶስተኛ ክፍል የአማርኛ ቋንቋ የመማሪያ መጽሐፍ ስራ ላይ የዋለው በዚህ አመት ነው?
    8. በሶስተኛ ክፍል የአማርኛ ቋንቋ መማሪያ መጽሐፉ ከተጠቀሱት የሳምንቱ አራት ክፍለ ጊዜዎች ውጪ ባሉት ቀሪ ሁለት ክፍለ ጊዜዎች ክፍል ውስጥ ምን ያከናውናሉ?
    9. ሁለቱን ክፍለጊዜዎች በይበልጥ የሚጠቀሙት ለምን ተግባር ነው ?
    10. የማንበብ ክሂልን እንዴት ነው የሚያስተምሩት?
    11. ተማሪዎቹን ቀልጣፋ፣ ዝቅ ያለ እና መካከለኛ አንባቢ እያሉ ይጠሯቸው ነበር። እንደዚህ ለመከፋፈል ተማሪዎች ማንበብ አለባቸው። ሁሉንም ተማሪዎች ማስነበብ ይችላሉ?
    12. በእርሶ ክፍል አለቃ አለ። የየቡድኑም ተጠሪ አለ። የሁለቱ ልዩነትና ሚና ምንድን ነው?

III.ማጠቃለያ

- ስለትብብራቸው ማመስገን።
- ተጨማሪ ሀሳብ ለመስጠት ከፈለጉ እድሉን ማመቻቸት።
    13. አሁን በተነጋገርነው ላይ የሚጨምሩት ነገር አለ?

አባሪ 10

ለሙከራ ቡድኑ ተማሪዎች የቀረበ የቡድን ተኮር ውይይት መምሪያ

I. መግቢያ

- የውይይቱን አላማ በመግለጽና ከተማሪዎቹ ጋር በመተዋወቅ ለዋናው ጥያቄ ተማሪዎቹን ማዘጋጀት፡፡
- የመግቢያ ጥያቄዎች ማቅረብ፡፡
  1. የስንተኛ ክፍል ተማሪዎች ናችሁ?
  2. ስምህ/ሽ ማነው?
  3. እድሜህ/ሽ ስንት ነው?
  4. የትምህርት ቤታችሁ ስም ማን ይባላል?

II. ዋና ክፍል

- መሰረታዊ ጥያቄዎችን ማቅረብ፡፡
- ለነዚህ ጥያቄዎች በሚሰጡ ምላሾች ላይ በመመስረት፣ ግልጽና የተሟላ መረጃ ለማግኘት ተጨማሪ ጥያቄዎችን ማቅረብ ይቻላል፡፡
  5. ባለፉት ሶስት ወር በሳምንት ሁለት፣ ሁለት ቀን እሮብና አርብ የምትማሩት ትምህርት ምን ነበር?
  6. እንዴት አድርጋችሁ ነው ትወናዊ ንባብን የተማራችሁት?
  7. ጽሁፈ-ተውኔቱን (ወረቀቱን) የት ነው የምታነቡት?
  8. እስካሁን ያነበባችኋቸውን ታሪኮች ስም ታስታውሳላችሁ?
  9. በትወናዊ ንባብ መማር ጥሩ ነው?
  10. በመማሪያ መጽሐፍ ከመማርና በትወናዊ ንባብ ከመማር የቱ ይሻላል?
  11. በትወናዊ ንባብ ስትማሩ ያስቸገራችሁ ነገር አለ?
  12. በትወናዊ ንባብ መጨረሻ ላይ ጥቁር ሰሌዳው አጠገብ ቆማችሁ ስታነቡ አትፈሩም?
  13. ጥቁር ሰሌዳው አጠገብ ቆማችሁ ለክፍል ጓደኞቻችሁ ማንበብ ምን ይጠቅማል?
  14. አሁንም በትወናዊ ንባብ ዘዴ መማር ትፈልጋላችሁ? ይቀጥል ወይስ ይቅር?
  15. በትወናዊ ንባብ ዘዴ በመማራችሁ ምን ተጠቀማችሁ?
  16. ከትወናዊ ንባብ ትምህርት ምኑ መሻሻል ይኖርበታል?

III. ማጠቃለያ

- ስለትብብራቸው ማመስገን፡፡
- ተጨማሪ ሀሳብ ለመስጠት ከፈለጉ እድሉን ማመቻቸት፡፡
  17. ሌላ ስለትወናዊ ንባብ የምትጨምሩት ነገር አለ?

አባሪ 11

ከሙከራና ከጥብቅ ቡድን መምህራን ጋር የተካሄደ ቃለመጠይቅ

(ከመቅረጸድምጽ ወደጽሑፍ የተገለበጠ)

ሀ. ከሙከራ ቡድን መምህርት ጋር የተካሄደ ቃለመጠይቅ

ጠያቂ፦ እሺ መምህርት ለ3 ወር ያህል በተለየ መንገድ ሲያስተምሩ ነበር። በጣም ነው የማመሰግነው። አንዳንድ ጥያቄዎች ይዤ ነው ዛሬ የመጣሁት። ስምዎትንና የሚያስተምሩትን የትምህርት ዓይነት ይንገሩኝና በሱ እንጀምር።

001.መምህርት፦ አመሰግናለሁ። ስሜ ፍሬህይወት አሰፋ እባላለሁ። በእድገት በስራ የመጀመሪያ ደረጃ ትምህር ቤት የ3ኛ ክፍል የአማርኛ አስተማሪ ነኝ።

ጠያቂ፦ የትምህርት ደረጃዎትስ?

002.መ፦ ቲቲአይ ተመርቂያለሁ። ኮተቤ ዲፕሎማ ይዣለሁ። የክረምት 2ኛ ዓመት ዲግሪዬን እየተማርኩ ነው።

ጠያቂ፦ አማርኛን ስንት አመት አስተማሩ? አጠቃላይ በመምህርነትስ?

003.መ፦ በአጠቃላጥ በመምህርነት አምስት አመት።

ጠያቂ፦ ሶስተኛ ክፍሎችንስ ምን ያህል ጊዜ አስተማሩ?

004.መ፦ሶስተኛ ክፍሎችን ሁለት አመቴ ነው አማርኛ ሳስተምራቸው።

ጠያቂ፦ አሁን ስንተኛ ክፍሎችን ነው የሚያስተምሩት?

005.መ፦ አሁን ሶስተኛ ክፍሎችን ነው የማስተምረው?

ጠያቂ፦ ስንት ሴክሽን ማለት ነው?

006.መምህርት፦ሁለት ሴክሽን አለ ኤ እና ቢ ናቸው እኔ ነው የማስተምራቸው።

ጠያቂ፦ ትምህርት ቤቱ ውስጥም ያለው ሁለት ብቻ ነው?

007መ፦ አዎ ትምህርት ቤቱ ውስጥም ያለው ሁለት ብቻ ነው።

ጠያቂ፦ ክፍል ውስጥ ምልከታ ሳደርግ ተማሪዎቹ በቡድን ነው የተከፋፈሉት። በምን መልኩ ነው የተከፋፈሉት? እርሶ ነው የከፋፈሏቸው? ትምህርት ቤቱ ነው የከፋፈለው? እንዴት ነው የተከፋፈለው?

008መ፦ ለምሳሌ ኤ ክፍል ያሉ ተማሪዎች እኔ የክፍል ሀላፊ ስለሆንኩኝ እኔ ነኝ የከፋፈልኳቸው። ማንበብ የሚችሉ በትምህርታቸው ደከም ያሉ እየቀላቀልኩ ነው ያስቀመጥኳቸው ማለት ነው፤ ምክንያቱም አንድ ለአምስት የሚባል እንትን አለ፤ ሲሪየስሊ እኛ ጋ ባይሰራም ግን በንባብ ችሎታቸው፣ በማስላት ችሎታቸው እየተቀላቀሉ የተቀመጡበት ሁኔታ አለ። ቢ ክፍልም ስንመጣ ያው የክፍል ሃላፊው ነው ይሄንኑ ነገር የሚያደርገው፤ ግን በእንደዚህ አይነቱ መልኩ በኔ ክፍለጊዜ በእንደዚህ አይነት መልኩ ይቀመጣሉ።

ጠያቂ፦ እርሶ በራሶት ክፍለጊዜ አደራጅተዋቸዋል? በንባብ ችሎታቸው ላይ ተመስርቶ?

009.መ፦አዎ

ጠያቂ፦ በአዲሱ የመማሪያ መጽሐፍ በዚህ አመት እያስተማራችሁ ነው?

010መ፦ አዎ

ጠያቂ፦ እሱ ምን ላይ ነው የሚያተኩረው በአብዛኛው?

011.መ፦ አዲሱ መጽሐፋቸው ምንድነው ይሄ? መነጠል ምናምን የሚባሉ አሉ አይደል? በጣም ተደጋጋሚ ነገር ያላቸው እነዛ ናቸው። መነጠል ቃላትን ይማሩበታል እ...

ጠያቂ፡- አዲሱን መጽሐፍ ነው በዚህ አመት የምታስተምሩበት? በዚህ አመት ነው የጀመረው?

012.መ፡- አዎ በዚህ አመት ነው።

ጠያቂ፡- በሳምንት ሁለት ቀን ረዕቡና አርብ ለሶስት ወራት ያህል በትወናዊ ንባብ ሲያስተምሩ ቆይተዋል። በትወናዊ ንባብ ማስተማር ምን ይመስላል? እስቲ አጠቃላዩን ነገር ግለጹልኝ? መጀመሪያ ያውቁት ነበር?

013.መ፡- መጀመሪያ አላውቀውም። በተለመደው ወይም እኔ በማውቀው መልኩ ብቻ ነበር የማስተምራቸው። ንባብን በእንደዚህ አይነት መልኩ ማስተማር የሚባለውን ነገር አላውቀውም ነበር። ማለት ጥሩ ነገር ነው ተማሪዎቹ ከዚያኛው መንገድ ይልቅ ይሄኛው መንገድ ለነሱ በጣም ጥሩና ቆንጆ የሆነ መንገድ ነው። እኔ ወድጄዋለሁ።

ጠያቂ፡- ምን ምን ጥሩ ጎኖች አሉት ይላሉ? በተለይ ከንባብ ጋር በተያያዘ ከማስተማር አኳያ?

014.መ፡- ጥሩ ጎኑ ያው እንትኑ ሲሰጣቸው፣ የሚሰጣቸው ወረቀት ወይም ትወናዊ ንባቡን አጥንተው ይመጣሉ። ወስደው ቤት ማንበባቸው የማንበብ ልምዳቸውን ያዳብሩበታል። ረዥም ሰአት ማንበብን ይለማመዱበታል። ይሄ ጥሩ ጎኑ ነው።

ጠያቂ፡- የተቀየሩ ልጆች ወይም የተመለከቱት ነገር አለ? በንባብ ሂደቶች ውስጥ? ልጆቹ ላይ የሚያይዋቸው? አጭር ጊዜ ቢሆንም የሚያዩት ነገር አለ?

015.መ፡- እኔ? አዎ በጣም። በደንብ ተቀይረዋል ብዬ አስባለሁ በተወሰኑ ልጆች ላይ ማለት ነው። በተለይ ቢ ክፍሎች በጣም የሚጥሩ ልጆች ስለነበሩ ይሆናል፤ ግን በጣም ተለውጠውበታል፤ አሪፍ ነው ቆንጆ ነው።

ጠያቂ፡- በይበልጥ ለውጡን እነሱ ላይ አይተዋል?

016.መ፡- እነሱ ላይ በደንብ አይቻለሁ።

ጠያቂ፡- የ ኤ ክፍሎችን እንደዛ አልተመለከቱም?

017.መ፡- ኖ አይቻለሁ፤ ግን ልዩነት አላቸው አይደል? የነዛኞቹ በጣም ጥሩ ነው የሚባሉ ናቸው። እነዚህኞቹም ውስጥ እኮ የተወሰኑ ልጆች አሉ። ማለት የተለወጡ ልጆች አሉ።

ጠያቂ፡- ግን በአጠቃላይ ያኛው ላይ የተሻለ ለውጥ አይተዋል?

018.መ፡- አዎ።

ጠያቂ፡- በትወናዊ ንባቡ ላይ ሁለቱ ክፍሎች ላይ የተለየ ነገር ነበር?

019.መ፡- አዎ ከልጆቹ። እኔ እንግዲህ አንድ ነው የምሰጣቸው ለዛም ለዛም። እኩል ነው የማደርገው።

ጠያቂ፡- አያዳሉም ለነዛ ?

020.መ፡- አዎ እንዲያውም ባዳላ እኮ ኤ ክፍል ነበር ላዳላ የምገባው። የክፍል ሃላፊ ስለሆንኩ ማለት ነው።

ጠያቂ፡- ቢ ክፍሎችን የተለየ ስሜት ያዩባቸዋል? ትወናዊ ንባብ ላይ?

021.መ፡- አዎ እነሱ በጣም እንትን ናቸው ጓጉተው ነው የሚጠብቁት።

ጠያቂ፡- ለምን በተለየ መልኩ እነሱ የሚጓጉ ይመስሎታል? ክፍል ውስጥ ተፅዕኖ የሚፈጥር ወይም...

022.መ፡- ልጆቹ ናቸው። ለምሳሌ አለቃው ጥሩ ከሆነ ክላሱን ማኔጅ ያደርጋል። በደንብ እንትን ይላቸዋል። በደንብ ጋይድ ስለሚያደርጋቸውም ሁሉም... እኔ ልክ ስገባ ሁሉም ያን ወረቀት አውጥተው ነው የማገኛቸው ማለት ነው። እዚህኛው ጋ ስትመጣ ግን ወረቀታችሁን አውጡ በመባል ነው። እነሱን ማኔጅ የሚያደርጋቸው ክፍል ራሱ የለም። ጠንካራ ልጅ የምትለው ከዚያም አንፃር ሊሆን ይችላል።

ጠያቂ፡- በትወናዊ ንባብ ማስተማሩ አስቸጋሪ የነበረበት ነገር ይኖር ይሆን?

023.መ፡- አስቸጋሪ የነበረበት? ... መጀመሪያ አስክለምደው የነበሩት ነገሮች ናቸው እንጂ ብዙ አስቸጋሪ አልነበረም፡፡ ግን እስክለምደው ያኛውን ሲስተም ትንሽ ግራ የሚጋባት ነገር ነበር፡፡ ከዚያ ወዲህ ግን...

ጠያቂ፡- ትወናዊ ንባብ ላይ እንደ ደካማ ጎን የሚያነሱት ነገር አለ?

024.መ፡- የለም፡፡ ግን ምናልባት እነዚህ አንድ ላይ ሆነው የሚያነቡበት ነገር አለ አይደል?

ጠያቂ፡- አዎ

025.መ፡- እዚያ አንድ ላይ ሆነው የሚያነቡበት መንገድ የተወሰኑ ተማሪዎች ነው የሚያነቡት፡፡ አብዛኞቹ ዝም ብለው ወይም ይጮሀሉ አልያም አያነቡትም ይተውታል፡፡ እርሱ ሁለት ነገር አለው፡፡ ጥቅምም አለው የሚዋጡም ተማሪዎች አሉ፡፡ ያየሁት... ደካማ ነው ለማለትም ይከብደኛል፡፡ ግን እሱኛው ነገር በጅምላ ማንበባቸው ያለው እንትን ብዙም እንትን አላለኝም፡፡

ጠያቂ፡- በትወናዊ ንባብ ማስተማሩ የመደበኛ ትምህርቱን ረብሿል ወይም አስተጓጉሎቦት ይሆን?

026.መ፡- ትንሽዬ ወደ ኋላ እንድቀር አድርጎኛል፡፡

ጠያቂ፡- በትወናዊ ንባብ ሲያስተምሩ የተማሪዎቹ አቀባበል እንዴት ነበር? ከመደበኛ ትምህርቱ ጋር ሲያነጻጽሩት?

027.መ፡- ይኼኛው ጥሩ ነው ለነሱ ... ትወናዊ ንባቡ እንትን ነው የቤት ስራ የክፍል ስራ የሚባል ነገር ስለማይኖርባቸው፣ ማንበብና ማንበብ ስለሆነ ይኼኛው ለነሱ አሪፍ ነው ማለት ወደውታል፡፡

ጠያቂ፡- እንደወደዱት ተሰምቶዎታል?

028.መ፡- አዎ፡፡ እንደወደዱት በጣም አይቼዋለሁ፡፡ እንዲያውም በመደበኛው ክላስ ስገባ ወረቀታቸውን ሊያወጡ የሚሞክሩበት አጋጣሚ ነበረ፡፡ ከዚያ ዛሬ ይሄ አይደለም ምናምን ብያቸው ወደራሴ፣ ወደ መደበኛው ክለሳ እወስዳቸዋለሁ፡፡

ጠያቂ፡- ወደ ትወናዊ ንባብ ወደዛ የመሳብ ነገሮች አሉ?

029.መ፡- አዎ፡፡

ጠያቂ፡- በትወናዊ ንባብ የትኞቹ አይነት ተናሪዎች ናቸው የበለጠ የተጠቀሙ የሚመስሎት? ደካሞቹ? አማካዮቹ ናቸው? ጎበዞቹ ናቸው ለንባብ?

030.መ፡- ተጠቃሚ የሚሆኑት ሁሉም ናቸው፤ ነገር ግን በደንብ የተሻለ ለውጥ የምታይባቸው ደግሞ በመካከለኛና በጥሩ ሁኔታ ላይ ያሉ ልጆች ተለውጠውበታል፡፡

ጠያቂ፡- መካከለኛና ጎበዞቹ የበለጠ ተጠቅመዋል?

031.መ፡- የበለጠ ተጠቅመዋል እነሱ፡፡

ጠያቂ፡- በተለየ መልኩ ያይዋቸው ልጆች ይኖሩ ይሆን?

032.መ፡- አዎ በደንብ አስገራሚ የሆነ ለውጥ ያመጡ ልጆች አዎ፡፡ በዚህ መንገድ ሄደው አስገራሚ ለውጥ ያመጡ፣ ለምሳሌ፣ ቢ ክፍል ስሙን ማስታወስ አቃተኝ የሆነ ጠይሙ ልጅ ትዝ የሚልህ ከሆነ እሱ ልጅ ምንም አይችልም ነበር፡፡ እሱ አሪፍ ነው፡፡ ማነው... ንጹህ ምናምን ነው ስሙ ... እሱ ቆንጆ ለውጥ አምጥቷል፤ እሱኛው ነው አስገራሚ የምለው እሱን ነው፡፡ ኤ ክፍል ደግሞ የሆነ ልጅ አለ ... መልካሙ የሚባለው ልጅ ምንም አይችልም ነበር፡፡ እሱኛውም አሪፍ ሆኗል፡፡

ጠያቂ፡- ስለዚህ አንዳንዶቹ ምንም የማይችሉት ላይ ትንሽ አሻሽሏል ማለት ነው?

033.መ፡- አዎ፣ ለኔ አዎ፡፡

ጠያቂ፡- ስለዚህ ትወናዊ ንባብ በመማራቸው የንባብ ብቃታቸው የተሻሻሉ አሉ ማለት ነው? እንዴት አረጋገጡ እነዚህ ልጆች የተሻሻሉ ነው ብለው?

034.መ፡- በመደበኛው ክላስ ላይ ምንም እንትን የሚያነቡበት መንገድ ነበር። እንትን ይኖራል። እዚያ ላይ አንብብ ብለህ እድልን ብትሰጠው መጽሀፉን ይዞ ይቆማል፣ ምናምን ነገር። ይሄኛው ግን የቀየራቸው ብዬ የማስበው ቤታቸው ሄደው ይመጣሉ፤ እንደገና ጮክ ብለው እንዲያነቡ እድሉ ተሰጥቷቸዋል። እንዲያውም ለብቻቸው አድርጌ፣ በቡድን አድርጌ መደበኛው ካላስ ላይ ይሄንን እተውና ያንን እንዲያነቡ ነበር የማደርጋቸው። በመደበኛው ክፍለ ጊዜ ለብቻቸው ለይቻቸው ማለት ነው። ከዚህ ውስጥ መልካሙ የቤት ስራም አይሰራም በቃ እንደዚህ አይነት ችግር ያለበት ልጅ ስለሆነ ቢያንስ ማንበብ ይሞክር ብዬ እዚያ አደርገው ነበርና። ክላስ ውስጥ ጮክ ብሎ ማንበብ በቃ የሚችለው እሱ ነው፤ ማለት የሚያውቀውን ቃላት፣ ፊደሎች ይጠራል። በቃ ያንን መጥራቱን በራሱ ለውጦታል።

ጠያቂ፡- በሱ ምልከታ አድርገዋል?

035.መ፡- አዎ

ጠያቂ፡- ወደፊት አማርኛ ቋንቋን ልጆችን ሲያስተምሩ ትወናዊ ንባብን ለመጠቀም ይፈልጋሉ? ያካቱትታል? እንዴት ነው የሚያስቡት ባጠቃላይ?

036.መ፡- አዎ በሚቀጥለው አመት ላይ ምናልባት ሶስተኛ ክፍል ምናምን የማስተምር ከሆነ፣ ሶስተኛ ብቻ አይደለም አራተኛም አማርኛ የሚሰጠኝ ከሆነ እኔ ጋ ያሉ መጽሀፎች አሉ፤ እኔ ጋ ያሉ ወረቀቶች አሉ በእንደዚህ አይነት መንገድ ቢማሩ የተሻለ ነው ብዬ ስለማስብ የማደርገው ይመስለኛል።

ጠያቂ፡- ከፍ ያሉ ክፍሎች ከሆኑ፣ ለምሳሌ 5ኛ እና 6ኛ ከሆነ እነዚህ ጽሁፎች አይመጥኗቸው ይሆናል፤ እዚያ አካባቢ ሆነው ትወናዊ ንባብ ለማስተማር ቢፈልጉ ምን የሚያደርጉ ይመስሎታል?

037.መ፡- ይመስለኛል መጽሀፎቹን ነው የምጠቀመው። ምናልባት አንተ አዘጋጅተህ እንዳመጣሃቸው አይነት ነገር አላደርግም፤ ግን መጽሀፎችን፣ በመጽሀፎች የምጠቀም ይመስለኛል።

ጠያቂ፡- በመማሪያ መጽሀፎች ወይም በስርአተ ትምህርቱ ላይ ቢካተት ብለው ያስባሉ?

038.መ፡- አዎ። እዚያ ላይም ቢሆን … ምክንያቱም አሁን የ3ኛ ክፍል መጽሀፍን ስናየው በጣም ተደጋጋሚ ነው። በጣም ብዙ ነገር በቃ እንደው በጣም ቦሪንግ እስከሚሆን ድረስ ማለት ነው። ልጆቹ ላይ ቢያንስ እንደዚህ አይነት ነገር ቢካተት ቆንጆ ነው በጣም።

ጠያቂ፡- የአማርኛ ክፍለ ጊዜን ሳየው ስድስት ነው። መማሪያ መጽሐፉን ሳየው አራት ክፍለ ጊዜ አለው። መምህር መምሪያ ላይ አምስት አለ። ስድስተኛውን ምንድነው የሚጠቀሙት?

039.መ፡- የተማሪው አራት ነው። የመምህር መምሪያ ደግሞ አምስት ነው። አምስተኛው ሳምንት የሚለው ከአንድ ጀምሮ የተማሩት የሚከለስበት ነው።

ጠያቂ፡- ስድስተኛው ክፍለጊዜ ላይ ምንድን ነበር የሚጠቀሙት?

040.መ፡- ስድስተኛው ክፍለጊዜ ላይ? በዚያኛው ክፍለጊዜ እርማት ይሰራበታል። ደብተር ቼክ ይደረጋል። በየቀኑ ማረም ስለማይመች በስድስተኛው ክፍለ ጊዜ ላይ እርማት ይሰራበታል።

ጠያቂ፡- አጠቃላይ ስለትወናዊ ንባብ ምን አጠቃላይ ሀሳብ መስጠት ይችላሉ?

041.መ፡- እ …እኬ …አጠቃላይ …ያለኝ ስሜቱ ጥሩ ነው በቃ …ማለት ይሄንን ይደረግ፣ ይሄንን ይደረግ ልል የማልችልበት በቃ ቆንጆና ቆንጆ ነገር ታውቃለህ? በቃ ጥሩ ነው እኔ ተማሪዎቼ ተለውጠው ስላየሁበት በቃ ወድጄዋለሁ።

ጠያቂ፦ ሶስት ወራቶች ተጠቅመናል፡፡ በክፍለ ጊዜአኳያ ሲታይ ስድስት ክፍለጊዜ አለ፡፡ እንዲያውም በመደበኛው መርሃግብር ትወናዊ ንባብን ለማስተማር ቢፈለግ ከስድስቱ ክፍለጊዜ ምን ያህሉ ክፍለጊዜ ትወናዊ ንባብ ላይ መዋል አለበት ብለው ያስባሉ?

042.መ፦ ከስድስቱ ምንም ሳይሸራረፍ ሁለቱ ቢሆን፤ ምክንያቱም ያኛው መደበኛውን እንትን ስለሚልብህ ስለሚነካብህ ሁለቱ በትክክል ያኛውን ሳትነካ በትክክል ማስኬድ ትችላለህ፡፡

ጠያቂ፦ አራት ክፍለጊዜ በመደበኛው ቢማሩ መማሪያ መጽሐፉን ሊሸፍነው ይችላል?

043.መ፦ አዎ፡፡

ጠያቂ፦ ስለዚህ ሁለቱ መሆኑ የመማሪያውን ...

044.መ፦ ያኛውን ...መደበኛውን ክላስህን አይረብሽህም ሁለት መሆኑ፡፡ የፕሮግራም መደራረብ፣ መገጫጨት ከሌለ በስተቀር አሪፍ ነው እንደዚያ መደረጉ፡፡

ጠያቂ፦ መምህርት ፍሬህይወት በጣም ነው የማመሰግነው፡፡ እግዜር ይስጥልኝ፡፡

ለ. ከጥብቅ ቡድን መምህርት ጋር የተካሄደ ቃለመጠይቅ

ጠያቂ፦ በቅድሚያ ለቃለመጠይቅ ፍቃደኛ ስለሆኑ ከልብ አመሰግናለሁ፡፡ ባለፉት ሶስት ወራት በተስፋ ኮከብ አንደኛ ደረጃ ትምህርት ቤት ውስጥ እርስዎ ሶስተኛ ክፍል ሲያስተምሩ ምልከታ አደርግ ነበር፡፡ ከርሱ ጋር የተያያዘ መጠይቅ ነው የማቀርብሎት፡፡ በቅድሚያ ከስምዎ ልጀምርና ስምዎት ማን ይባላል?

045.መምህርት፦ መምህርት ፀሐይ ንጉሴ እባላለሁ፡፡

ጠያቂ፦ የሚያስተምሩት የትምህርት አይነት ምንድን ነው?

046.መ፦አማርኛ

ጠያቂ፦ ለስንተኛ ክፍል ነው የሚያስተምሩት?

047.መ፦ ሶስተኛ ክፍል

ጠያቂ፦ የትምህርት ደረጃዎትስ?

048.መ፦ ቲቲአይ ነበርኩ፡፡ በሰመር ዲፕሎማዬን ከኮተቤ ዩኒቨርስቲ ግራጅዌት አድርጌያለሁ፡፡ አሁን በወሎ ዩኒቨርስቲ ዲግሪዬን እየተከታተልኩ ነው፡፡

ጠያቂ፦ መምህርት ፀሐይ ምን ያህል አመት አስተምረዋል? ሶስተኛ ክፍልስ ምን ያህል አመት አስተምረዋል?

049.መ፦ 25 ዓመት በመምህርነት አስተምሪያለሁ፡፡ ከዚህ ውስጥ ለሶስት ዓመት ሶስተኛ ክፍል አስተምሬያለሁ፡፡

ጠያቂ፦ ተማሪዎች በቡድን ሲማሩ ተመልክቻለሁ፡፡ ሁሌም በቡድን ሆነው ነው የሚማሩት?

050መ፦ ከአንደኛ ክፍል ጀምረው በቡድን፣ በአንድ ለአምስት ነው ቁጭ ብለው የሚማሩት፡፡

ጠያቂ፦ አዲሱ የሶስተኛ ክፍል አማርኛ ቋንቋ መማሪያ መጽሐፍ ስራ ላይ የዋለው በዚህ ዓመት ነው?

052.መ፦ አዎ በዚህ ዓመት ነው፡፡

ጠያቂ፦ በመጽሐፉ ላይ ካለው የአራት ክፍለጊዜ ትምህርት በተጨማሪ ባለው ሁለት ክፍለ ጊዜ ምን ያስተምራሉ?

053.መ፦ ሁለቱን ቀን የምጠቀምባት አጋዥ መጽሀፍ፣ የተረት መጽሐፎች እጠቀማለሁ፡፡ የፍላሽ ካርዶች እያዘጋጀሁ ንባባቸው እንዲዳብር ቢንጎ እያልኩ በቢንጎ መልክ እንዲያነቡ አደርጋለሁ፡፡ ሲያነቡ እርስ በርስ እንዲገማገሙ አደርጋለሁ፡፡ ማነው የፊደል ግድፈት ያለበት ሲያነብ እያልኩ

እጠይቃለሁ፡፡ ያንን ለማውጣት ሁሉም በትኩረት ያነባሉ፡፡ እጅ በማውጣት ያገኙትን እገሌ እንደዚህ አይነት ፊደል በትክክል አልጠራትም በማለት ግድፈቱን ያወጡልኛል ማለት ነው፡፡ ለወደፊቱ ያ ግድፈት ሲያወጣ አንድ ሰው አርሞት ይሄዳል ማለት ነው ለተማሪው፡፡

ጠያቂ፡- ግድፈት የሚያወጡት በእነዚህ ክፍለጊዜያት ነው?

054.መ፡- ግድፈት የሚያወጡት ሁሌም ነው፡፡ በንባብ ሰዓት ሁሌም ነው፡፡

ጠያቂ፡-ሁለቱን ክፍለጊዜ በይበልጥ የሚጠቀሙት ለምንድን ነው?

055.መ፡- ለንባብ ነው፡፡ ያልገባቸው መልመጃዎች ካሉ መልመጃዎች እንዲሰሩ አደርጋለሁ፡፡

ጠያቂ፡- ቀልጣፋ አንባቢ፣ ዝቅ ያለ አንባቢ፣ መካከለኛ አንባቢ እያሉ ተማሪዎችን ሲከፋፍሉ አይቻለሁ፡፡ ተማሪዎችን እንደዚህ ለመከፋፈል ማንበብ አለባቸው፡፡ ተማሪዎቹ የንባብ ትምህርት የሚማሩት በዋነኛነት በአራቱ ክፍለጊዜዎች ነው ወይስ በሁለቱ?

056.መ፡- በአራቱም ነው፡፡ ሁለቷ ቀን እንደገና በተጨማሪ ነው፡፡ ትኩረቴ ግን ንባብ ላይ ነው፡፡ ካነበበ የፈለከውን መልመጃ ብትሰጠው ይሰረዋል፤ ያነበዋል፡፡ ስለዚህ ዋና ግን ንባብ ላይ መሰረት፣ ትኩረት የማደርገው ማለት ነው፡፡

ጠያቂ፡- በሁለቱ ክፍለጊዜ እንደተጨማሪ የሚያስተምሩት ንባብን ብቻ ነው?

057.መ፡- ንባብ ላይም እሰጣለሁ፡፡ ተጨማሪ ያልሰሯቸው መልመጃዎችም ካሉ እሰጣለሁ፡፡ ግን በተለይ ንባብ ላይ ነው፡፡

ጠያቂ፡- የማንበብ ክሂልን እንዴት ነው የሚያስተምሩት?

058.መ፡- የማንበብ ክሂልን ያው በሶስት ደረጃዎች ማለት ነው፡፡ ኤምኤልሲ የሚባል አለ፡፡ በኤምኤልሲ ይለያሉ፤ ክፍተኛ፣ ዝቅተኛ፣ መካከለኛ ተብለው፡፡ ለከፍተኛው ያው ከፍተኛ ጭማሪ እየሰጠሁ የበለጠ ንባባቸውን እንዲያዳብሩ አደርጋለሁ፡፡ መካከለኛው ወደከፍተኛ እንዲጠጉ ንባባቸውን እንዲያዳብሩ አደርጋለሁ፡፡ ዥቅተኛም ወደመካከለኛ እንዲጠጉ የተለያዩ ፍላሽ ካርዶችን እያዘጋጀሁ በራሴም፣ በአለቆችም፣ በቡድን ተጠሪም እሰጣቸዋለሁ ማለት ነው፡፡ እና ወላጅም በማስመጣት እቤት ውስጥ በጣም ከፍተኛ እርዳታ እንዲሰጧቸው አደርጋለሁ፡፡ ማንበብ እንዳለበት ካላነበበ ምንም መገንዘብ አይችልም፡፡ ማንበብ ካለ ሁሉም ነገር ይሰራል፡፡ ስለዚህ ቅድሚያ ትኩረት የምሰጠው ለንባብ ነው፡፡

ጠያቂ፡- ተማሪዎቹን ቀልጣፋ፣ ዝቅ ያለ መካከለኛ እያልን ለመከፋፈል ተማሪዎቹ ማንበብ አለባቸው፡፡ ሁሉንም ተማሪ ማስነበብ ይችላሉ፡፡

059.መ፡- አዎ፡፡ ሁሉም እያንዳንዱን እያስወጣሁ አስነብባለሁ፡፡ ምን ያህል ፊደላት ግድፈት አለው እላለሁ፡፡ በይበልጥ፣ በይበልጥ በደቂቃ ፈጣን የሆኑ ተማሪዎች በደቂቃ እናወዳድራቸዋለን፡፡ የያዝኩት ደቂቃ ከዛ በላይ ወይም በዛ ከጨረሰ ከፍተኛ ነው ማለት ነው፡፡ ያው ደቂቃዎቹ ይወስኑታል፡፡ ስለዚህ በዚህ ከፋፍዬ ተወዳዳሪ ነው የማደርጋቸው፡፡ በአጠቃላይ አወዳድራቸዋለሁ፡፡

ጠያቂ፡- ይሄ በአብዛኛው በንባብ ላይ ነው ማለት ነው? በሁለቱ ተጨማሪ ክፍለጊዜም ይህንኑ ነው የሚያደርጉት?

060.መ፡- ንባብ ላይ ነው፡፡ ትኩረቴ ንባብ ላይ ነው፡፡ መልመጃም ይሰራሉ፡፡ ግን በይበልጥ ንባብ ላይ ነው፡፡ አንዱ እያነበበ ጫጫታ ማንንም አላስተነፍስም በቃ፡፡ አዳምጡ፣ ታዳምጣላችሁ፣ ካዳመጣችሁ በኋላ ማን በትክክል አንብቧል? ማን በትክክል አላነበበም? ማን ጋ ነው የፊደል ግድፈት ያለው? ማን ጋ ነው በትክክል የተነበበው? ትነግሩኛላችሁ ስለምላቸው በትክክለኛ እሱ ሲያነብ፣ አንዱ ተማሪ ቆሞ ወይም ቆማ ሲያነቡ እነዛ ሌሎቹ ተማሪዎች እያንዳንዷን መስመር ተከትለው ያነባሉ፡፡ ከዛ ግድፈቷን ያወጣሉ፡፡ እከሌ እከ

እንደዚህ ፊደላቷን በትክክል አይጠራም፣ አልጠራትም በሚል "ምን መሆን ነበረበት ታዲያ?" ሲባል፣ እንደዚህ ነው መሆን የነበረበት የሚል እርማት ሲሰጡ በቃ እንደዚህ እየተራረምን ነው የምንሄደው ማለት ነው።

ጠያቂ፦ መማሪያ መጽሐፍ ላይ ሌሎችም የተለያዩ ነገሮችም አሉ። ከንባብ ውጭ የጽሕፈትም፣ የሌላም ክሂሎች አሉ። በአራቱ ክፍለጊዜያት እነሱንም ንባብንም ያስተምራሉ?

061.መ፦ አዎ።

ጠያቂ፦ ለንባብ ክሂል ትምህርት የበለጠ ጊዜ የሚሰጡት በነዚህ አራት ክፍለጊዜዎች ነው ወይስ ከመማሪያ መጽሐፎች ውጪ ባሉ ሁለት ክፍለጊዜያቶች ነው?

062.መ፦ ቲቶርም እሰጣለሁ፤ የንባብ። ወላጅ እንዲያነብ እነግራለሁኝ። እኔ የቤት ስራም እንኳን ደብተር ሳርም እንደዚሁ ደብተር ማረም ብቻ አይደለም ትኩረቴ። አለቆቼ የመምህር ያህል ነው የሚከታተሉት። ልቦናዬን ወደነሱ እያተኮርኩ፣ "እህ እንደዚህ ነው፣ በል እንደዚህ አድርግላቸው፣ እንደዚህ አድርጊላቸው" እያልኩ አለቃዎቼን ብቁ አደርጋቸዋለሁ። ረዳቶቼ ናቸው።

ጠያቂ፦ ክፍል ውስጥ ሁለት ነገር አያለሁ። አንደኛ የቡድን ተጠሪ አያለሁ። ቀጥሎ ደግሞ አለቃ አለ። የሁለቱ ልዩነት፣ ሚና ምንድን ነው?

063.መ፦ ልዩነታቸው ምንድን ነው፣... አምስት ለአንድ ሲቀመጡ ስድስትም ሰባትም ሊሆኑ ይችላሉ፤ ተማሪዎቹ። አንድ ግን ዋና ተጠሪ አላቸው። ሲያነቡ ወይም ስታነብ አንድ ተማሪ፣ ታዳምጣለች፤ የቡድን አለቃ ትከታተላለች። ከዚያ ማን ጋ ነው ክፍተት ያለው። በኋላ ለማን ነው የማግዘው ብሎ መጀመሪያ ግንዛቤ ይወስዳል ማለት ነው። ከላይ ሆነው ደግሞ ሶስት ዋና አለቆች አሉ። እኔ ሳርም እነዚያ አለቆች ተራ በተራ እየወጡ ብላክቦርድ ላይ መልመጃ ይሰራሉ። እኔም እየተከታተልኩ ማለት ነው። ደብተር ብቻ አልመለከትም። አለቆች ጋር ትልቅ ስራ እሰራለሁ መጀመሪያ። ቁጭ ብዬ በል እንደዚህ ተከታተል እላለሁ እንጂ ደብተር ነው አሁን ተጫወቱ ብዬ አለቃቸውም።

ጠያቂ፦ መምህርት ፀሐይ አመሰግናለሁ። የሚጨምሩት ነገር አለ?

064.መ፦ የምጨምረው ነገር፣ ተማሪዎቻችን የንባብ መሰረት ካስያዝናቸው፣ ከስር መሰረት ካስያዝናቸው ወደላይ ከፍ ሲሉ የሚቸገሩት ነገር አይኖርም። ምክንያቱም ማንበብ ነው መሰረቱ። ማንበብ ካለ ይረዳሉ። ከተረዱ የተጠየቁትን ይመልሳሉ። የተጠየቁትን ይሰራሉ ማለት ነው። ችግር የሚኖረው የማንበብ ችግር ካለ ነውና ግራ የሚጋቡት ዋናው ስራችን ማንበብ ነው መስራት ያለብን። ስለዚህም እኔ አምንበታለሁ። ያ በመሆኑ እኔ ትኩረት የምሰጠው ማንበብ ላይ ነው። ማንበብ ሁለት ቀን ትርፍ ሲኖር ከጋይዱ ውጭ ማንበብ ነው ትልቅ ስራ የምሰራበት። ከላይብረሪ አጋዥ መጻሕፍቶች በማውጣት፣ ፍላሽ ካርዶች ቢንጎ በሚል ሰርቼ በፍጥነት በቃ ውድድር አደርጋለሁ። "እስኪ ይችን በፍጥነት ያነበበ? የሚያነብ? ይሸለማል፣ ሽልማት አዘጋጃለሁ" ስል ለዛ በጣም ተሳታፊዎች ናቸው። በጣም፣ በጣም ደስ ብሏቸው የሚሳተፉና ቶሎ ብለው ለመጥራት፣ ቶሎ ብለው ለማንበብ፣ ለመሸለም በጣም ጉጉት ስለሚኖራቸው ዝግጁ ናቸው፤ ለማንበብ ማለት ነው። በዚህ ነው የምጠቀመው።

ጠያቂ፦ በጣም ነው የማመሰግነው መምህርት ፀሐይ።

065.መ፦ እኔም በጣም አመሰግናለሁ።

አባሪ 12

ከሙከራ ቡድኑ ተማሪዎች ጋር የተካሄደ ቡድን ተኮር ውይይት (ከመቅረጸድምጽ ወደጽሑፍ የተገለበጠ)

ሀ. ከ3ኛኤ ክፍል ተማሪዎች ጋር የተካሄደ ቡድን ተኮር ውይይት

አወያይ፡- እንደምን ናችሁ ልጆች?
066.ተማሪዎች፡- ደህና፡፡
አወያይ፡- ዛሬ ልንወያይ ነው፡፡ ባለፈው ስለተማራችሁት ነገር ልናወራ ነው፡፡ መጀመሪያ ስማችሁን በየተራ ትነግሩኛላችሁ፡፡ ያንተ ስም ማነው?
067.ተ1፡- ብርሃኔ እጅጉ
አወያይ፡-እድሜህ ስንት ነው?
068.ተ1፡- 11
አወያይ፡-ስንተኛ ክፍል ነህ?
069.ተ1፡- 3ኛ ኤ
አወያይ፡- 3ኛ ኤ እሺ ያንተስ?
070.ተ2፡- እስጢፋኖስ ነጋ፣ 3ኛ ኤ፣ 10 አመቴ ነው፡፡
አወያይ፡- ያንተስ?
071.ተ3፡- ብኩሪም፣ 3ኛ ኤ፣ 9 አመቴ ነው፡፡
አወያይ፡- እሺ፣ ያንቺስ?
072.ተ4፡- ሽዊት ካሳሁን ክፍል 3ኛ ኤ፣ እድሜ 11
አወያይ፡- እሺ
073.ተ5፡- ስሜ ሶፍያ ባዩ፣ ክፍሌ 3ኛ ኤ፣ እድሜ 10
አወያይ፡- እሺ
074.ተ6፡- ስሜ ሳምራዊት ተስፋዬ፣ ክፍል 3ኛ ኤ፣ እድሜ 9
አወያይ፡- እሺ ባለፉት በሳምንት ሁለት፣ ሁለት ቀን ረዕቡና አርብ የምትማሩት ነገር ነበር፤ ምንድን ነበር የሚባለው?
075.ተ፡- ትወናዊ ንባብ (በህብረት)፡፡
አወያይ፡- ትወናዊ ንባብን እንዴት አድርጋችሁ ነበር ስትማሩ የነበረው?
076.ተ1፡- አምስት፣ አምስት ሆነን ተከፋፍለን እየወጣን…
ተ4፡- በቡድን በቡድን ሆነን ተከፋፍለን እየወጣን እናነባለን፡፡
አወያይ፡- በቡድን ነው የምትከፋፈሉት?
077.ተ1፡- አዎ
አወያይ፡- አልገባኝም፡፡ መጀመሪያ ላይ ወጥታችሁ ነው የምታነቡት የሆነ ወረቀት ተሰጥቷችሁ?
078.ተ1፡- መጀመሪያ ወረቀቱ ይሰጠናል፤ ከዚያ እንለማመደውና…
አወያይ፡- የት ትለማመዳላችሁ?
079.ተ4፡- ክፍል ውስጥ
080.ተ6፡- ወይም ላይብረሪ ውስጥ
081.ተ2፡- ክፍል ውስጥ፣ እቤት እና ላይብረሪ
082.ተ5፡- ክፍል፣ እቤትና ላይብረሪ ካጠናነው በኋላ ቡድን መድቡ ትለናለች፤ ቡድን ከመደብን በኋላ…
አወያይ፡- የምትመድቡት ምኑን ነው?
083.ተ5፡- የተሰጠንን ንባብ
084.ተ4፡- የተሰጠንን ንባብ አንድ ሰው ይህንን ይወስዳል
085.ተ2፡- የተሰጠንን ንባብ ስድስት ከሆንን ደግሞ…

አወያይ፡- ለምሳሌ አንድ ሰው ይህንን ይወስዳል ስትሉ ምኑን ነው የሚወስደው?
086.ተ1፡- ንባቡን
087.ተ5፡- ተረት ቢኖር ጥንቸል፣ ኤሊ፣ ተራኪ አለ። አንድ ሰው ተራኪ፣ አንድ ሰው ኤሊ፣ አንድ ሰው ጥንቸል ይወስዳል።
አወያይ፡- እስካሁን ስንት ታሪክ አንብባችኋል?
088.ተ፡- ጥንቸል እና ኤሌ፣ ንጉስ ዘርዓያዕቆብ፣ ማሞ ቂሎ፣ ሎሼ ቦሼ ዶሼ፣ ደፋሯ ጦጢት፣አያ ጅቦና ጎረቤቶቹ (በህብረት)።
አወያይ፡- ስድስቱንም አስታውሳችኋል ማለት ነው። ወደዳችኋቸው?
089.ተ፡- በጣም ደስ ይላሉ (በህብረት)።
አወያይ፡- ከሁሉም የወደዳችሁት የትኛውን ነው?
090.ተ፡- ጥንቸልና ኤሊ (በህብረት)
አወያይ፡- ለምን ወደዳችሁት?
091.ተ1፡- ኤሊ የዋህ ስለሆነ።
092.ተ4፡- እየተፎካከሩ ስለሆነ።
093.ተ2፡- ጥንቸል ኤሊ ላይ ስለሚፎክርበት።
094.ተ6፡- እና ትምህርት አለው፤ አለመፎከር ያስተምራል፡፤
አወያይ፡- በትወናዊ ንባብ መማር ጥሩ ነው ወይስ መጥፎ ነው?
095.ተ፡- ጥሩ ነው (ሁሉም)
096.ተ1፡- ስናነብ ስሜት ሲሰማን ደስ ይላል።
097.ተ5፡-እውቀትም በዛው እንቀስማለን።
098.ተ4፡- ንባብ ደስ ይላል፤ ወጥተን ለተማሪዎች ስናነብ ጎበዝ ከሆንን በቃ አስተማሪም ጎበዝ ሲለን ደስ የሚል ስሜት ይሰማናል።
099.ተ3፡- በምንባቡ በቃ ማንበብ እንችላለን።
100.ተ1፡- እየበረታን እንመጣለን።
አወያይ፡- በምንድን ነው የበረታችሁት?
101.ተ1፡- ምንባቡን በጣም በጣም እየጨመርን እንሄዳለን፤ንባብ።
102.ተ2፡- ንባቡን በዚያው ስናነብ እውቀታችን እየጨመረ ይሄዳል።
103.ተ1፡- ንባብም ማንበብ እንችላለን
አወያይ፡- ትወናዊ ንባብ የማንበብ ብቃታችሁን ያሳድጋል እንዴ?
104.ተ1፡- አዎ አንዳንዶቹ የማያውቁት ፊደል እዚያ ላይ ሊኖር ስለሚችል በዚያው እንትን ይላቸዋል።
105.ተ3፡- አለማጥናት ችግር ነው እንደዚህ የሚያደርገው።
106.ተ2፡- ንባቡን ካጠናነው በእውነተኛ ትምህርታችን ላይም እውቀት ይሰጠናል።
አወያይ፡- በመማሪያ መጽሐፉ መማር ይሻላል ወይስ በትወናዊ ንባብ?
107.ተ1፡- በፈተና ጊዜም የሚቸገሩ ስላሉ ማንበብ መቻል አለባቸው ስለዚህ በሁለቱም መማር አለብን።
አወያይ፡- ትወናዊ ንባብ ችግር የለውም?
108.ተ2፡- ማንበብ ለማይችሉት ይከብዳቸዋል።
109.ተ6፡- ይከብዳቸዋል። እስከሚያውቁት ድረስ ግን ካወቁት በኋላ ግን ያጠኑታል፤ ይለማመዱታል።
አወያይ፡- እንደዚያ ክብዷቸው የተለማመዱ ልጆች አሉ?
110.ተ1፡- ቃልኪዳን ሽመልስ
111.ተ2፡- ኢክራም ከድር
112.ተ4፡- መላኩ
113.ተ6፡- አየሁኝ
114.ተ4፡- መልካሙ

አወያይ፡- እየቻሉ መጥተዋል?
116.ተ፡- አዎ (በህብረት)።
አወያይ፡- ትወናዊ ንባብ በምን በምን ምክንያት ጥሩ ነው ትላላችሁ?
117.ተ3፡- በራስ መቻልና በራስ መተማመንን ያሳያል።
118.ተ2፡- እውቀታችንን በዚሁ ይጨምርልናል
119.ተ3፡- ማንበብ እንድንችል ያደርገናል።
120.ተ1፡- ጎበዝ ያደርገናል። ጎበዝ ያደርገናል፤ ጠንካራም ያደርገናል፤ እንድን ፎካከርም ያደርገናል፤ ንባብም እንድንችል ያደርገናል።
121.ተ5፡- አንዱ ሲያነብ በደንብ እኔስ ለምን በደንብ አላነብም በፉክክር በዚያውም ንባቡን ይችላል።
122.ተ4፡- እሱን ስናነብ እውቀትን እናውቃለን፤ ማንበብ ለማይችሉ በዚያ ይለማመዳሉ፤ በዚያም ትምህርቱ ደስ ይላል።
አወያይ፡- ትወናዊ ንባብ ስትማሩ ምንድን ነው ያስቸገራችሁ ነገር?
123.ተ2፡- ማንበብ የማንችላቸው ፊደሎች ሲከብዱን ለቲቸራችን ጠይቀን እሷ ታስተካክላለች።
አወያይ፡- ቤት ስትለማመዱስ ያስቸገራችሁ ነገር አለ?
124.ተ፡- የለም (በህብረት)።
አወያይ፡- ግን ቤት ትለማመዱ ነበር?
125.ተ፡- አዎ (በህብረት)።
አወያይ፡- ምን ያህል ጊዜ ታነቡ ነበር?
126.ተ4፡- አንድ አራቴ አነባለሁ
127.ተ1፡- አንድ አምስቴ
128.ተ2፡- ከአንድ እስከ አምስት
129.ተ3፡- አንድ አራት
130.ተ5፡- ከአንድ እስከ ስድስት
131.ተ6፡- አንድ ሶስቴ አራቴ
አወያይ፡- እቤት ለማንበብ ጊዜ አታጡም? ስራ አትሰሩም?
132.ተ፡- አዎ (በህብረት)
አወያይ፡- ተለማምዳችሁ ጨርሳችሁ ጥቁር ሰሌዳ ላይ ቆማችሁ ለማንበብ አትፈሩም?
133.ተ፡- አንፈራም (በህብረት)
134.ተ2፡- ሌሎቹ የማይችሉ ወጥተው ሲያነቡ ይፈራሉ። ይንቀጠቀጣሉ።
135.ተ1፡-ቢያውቁትም ራሱ ድምፃቸውን ቅንስ አድርገው ነው የሚያነቡት።
አወያይ፡- እናንተስ አንዳንዴ... ያስፈራችኋል?
136.ተ1፡- አይ አያስፈራም።
137.ተ4፡- ድምፅ ጮክ አድርገን ነው የማናነበው።
138.ተ5፡- ካወቅነው ምንም አያስፈራም... ለማያውቅ ሰው እንኳን ትንሽ ሊከብደው ይችላል፤ ግን ማጥናት አለበት።
አወያይ፡- በትወናዊ ንባብ ምን ተጠቀምኩኝ ብላችሁ ታስባላችሁ?
139.ተ1፡- የማንበብ ፍላጎቴ እየጨመረ ነው።
140.ተ2፡- እኔ ደግሞ እውቀቴ በጣም ጨምሮልኛል። በእውነተኛ ትምህርትም እንደዚያው እየዳበረ መጥቷል።
141.ተ3፡- ማንበብ አስችሎኛል።
142.ተ4፡- እኔ ደግሞ እዛው እንትናዎቹ ላይ ተረቶቹ ላይ የተለያዩ ትምህርቶች ስለሚሰጡ ከዚያው ትምህርት ላይ ቀስመናል።

143.ተ5፡- እኔ ደግሞ አንዳንድ እንኳን የማላውቃቸውን ፊደሎችን በማወቂ ደስ ብሎኛል ትምህርቱ።
144.ተ6፡- እኔ ደግሞ ከዚያ ትምህርት ተረቶችን ስናነብ በዚያው ማንበብ ችያለሁ፤ በእውነተኛ ትምህርትም ማንበብ ችያለሁ።
አወያይ፡- አሁን ትወናዊ ንባብ ይቁም ወይስ ይቀጥል?
145.ተ፡- ይቀጥል (በህብረት)።
አወያይ፡- ሶስተኛ ክፍል እስክትጨርሱ ነው? አራተኛ ክፍልም ይኑር?
146.ተ፡- ሁልጊዜም ይኑር (በህብረት)
አወያይ፡- እስከመቼ?
147.ተ5፡- እዚሁ ትምህርት ቤት እስካለን ድረስ።
148.ተ፡- እስክምንጨርስ (በህብረት)
አወያይ፡- ምን ይጠቅማችኋል ቀጥሎ?
149.ተ2፡- እውቀታችን እየዳበረ ይመጣል።
150.ተ3፡- ደስ ይላል።
151.ተ5፡- ንባብ እንችላለን።
አወያይ፡- በሳምንት ክፍለ ጊዜ ምን ያህል ቢሰጥ ይሻላል?
152.ተ1 እና ተ3፡- አራት
153.ተ4 እና ተ6፡- ሶስት
አወያይ፡- ለምን?
154.ተ4 እና ተ5፡- ደስ ስለሚል
155.ተ3፡- ሁለቱ ለክፍለጊዜ፣ ሁለቱ ለትወና ንባብ ይሆናል
አወያይ፡- ሁለቱስ? አማርኛ ስድስት ክፍለ ጊዜ ነው።
156.ተ1፡- ሁለቱ ባለው ቢቀጥል
አወያይ፡- ትወናዊ ንባብ እንዴት ብትማሩ ጥሩ ነው ብላችሁ ታስባላችሁ? ምን ይደረግ? እንዴት ይስተካከል?
157.ተ፡- ምንም የሚስተካከል ነገር የለውም፤ ግን የሚችሉ ተማሪዎች ለማይችሉ ተማሪዎች ማስጠናትና ማስረዳት አለባቸው።
158.ተ2፡- ምንም የሚስተካከል ነገር የለውም፤ እኛ ስናስብ ከኛ የሚችሉ ተማሪዎች ደግሞ የማይችሉት እንደኛው ይችላሉ።
159.ተ3፡- የማይችሉ እንዲያነቡ አራት ቀን ይጨመርበት
160.አወያይ፡- ሌላ ምን ይስተካከል? ሌላ ነገር? ጥቁር ሰሌዳ ላይ ስታቀርቡ?
161.ተ፡- ምንም የሚያስጨንቅ ነገር የለም፤ ብቻ የማይችሉ ሰዎች እዛ ወጥተው ለተማሪዎች ሲያነቡ እንደፍርሃት ነገር ይሰማቸዋል። ውስጥ ሲሆኑ ሲያነቡ ለብቻቸው ፍርሃት አይሰማቸውም፤ እዚያ ሲወጡ ሰው ሲያያቸው ሊፈሩ ይችላሉ፤ እሱ ነገር ለነሱ እንትን...
አወያይ፡- ስለዚህ እነሱ የት ያንብቡ?
162.ተ2፡- እቤታቸው።
163.ተ4፡- በደንብ መለማመድ አለባቸው፤ ድፍረት ያስፈልጋቸዋል።
164.ተ3፡- እና ውጪ ሲወጡ፣ እዚያ ወጥተው ሲያነቡ የሚያውቁትን ማንበብ ነው እንጂ መፍራት ምንም አይጨምርላቸውም።
165.ተ2፡- የሚጫወቱበትን ጊዜ እንዲያነቡ...
166.ተ3፡- ለንባብ ቢያደርጉ...
አወያይ፡- ትወናዊ ንባቡን ሁልጊዜ ጥቁር ሰሌዳው ጋር ወጥታችሁ ማንበብ ነው ወይስ ሌላ ቦታም ማንበብ ትፈልጋላችሁ?
167.ተ3፡- ሚኒ ሚዲያ ስልፍ ላይ ወጥተን ማቅረብ እንፈልጋለን።
አወያይ፡- ለምንድነው እዛ ወጥታችሁ ለማቅረብ የምትፈልጉት?

168.ተ5፦ ትምህርት ስላለው ለሌሎቹም ትምህርት ለማስተማር፡፡

169.ተ4፦ እውቀትን እንዲቀስሙ፡፡

170.ተ2፦ እውቀት እንዲገባቸው፤ በዚያውም እውነተኛ ትምህርት ላይ ምንም የሚከብዳቸው ነገር የለም፡፡

171.ተ1፦ አሁን ለምሳሌ ጥንቸልና ኤሊ ላይ በኤሊ ትምህርት ብዙ ነገር አግኝተናል፡፡ አሁን ጥንቸል ጉራ ሲነዛበት ነው የተሸነፈው እንጂ ጉራ ባያበዛ እንትን ሊል፣ ሊሸነፍ አይችልም፤ እሱን አሁን ብንናገር ከኤሊም ከጥንቸልም ትምህርት ሊያገኙ ይችላሉ፤ በዚያ ትምህርት በቃ የተለያዩ ነገሮችን ሊሰሩ ይችላሉ፡፡

አወያይ፦ ከዚህ በፊት የተረት መጽሐፍ መጥቶ ይነበብላችኋል ክፍል ውስጥ?

172.ተ፦ አይነበብልንም (በህብረት)፡፡

173.ተ4፦ ቲቸር ፍሬህይወት ነው ያስጀመረችን (ትወናዊ ንባብ የሚያስተምሩት መምህርት)፡፡

174.ተ2፦ ሁለተኛ ክፍል ደግሞ ቲቸር ነብዩ እየመጣ በቃሉ በራሱ ተረት ይነግረናል፡፡

አወያይ፦ በቃሉ ይነግራችሁ ነበር? በመጽሐፍ ግን አሁን ነው ያያችሁት ሲነበብ?

175.ተ፦ አዎ (በህብረት)

አወያይ፦ ጥሩ ነው በመጽሐፍ?

176.ተ፦ አዎ (በህብረት)፡፡

አወያይ፦ ለምን?

177.ተ2፦ ያልገባንን ትምህርት በዚያውም ያዳብርልናል፡፡

178.ተ1፦ ማንበብ የማይችሉትን ፊደል ከዚያ እየተማሩ በእውነተኛ ትምህርታቸውም ላይ እየጠነከሩ ይመጣሉ፡፡

አወያይ፦ ስትከፋፈሉ ቅድም እንከፋፈላለን አላችሁ፤ አትጣሉም? እኔ ይህን ልሁን አትሉም?

178.ተ3፦ እኛ ቡድን እንጣላለን፡፡

179.ተ1፦ አንጣላም

180.ተ5፦ እኛ ቡድን አይጣሉም፡፡

አወያይ፦ እንዴት... ለምን ይጣላሉ?

181.ተ3፦ እኔ ጥንቸል ልሁን፣ እኔ አንበሳ ልሁን እያሉ ይጣላሉ፡፡

አወያይ፦ ታዲያ እንዴት ነው መጨረሻ ላይ የሚሆነው እንደዚህ ሲጣሉ?

182.ተ3፦ ፍሬህይወት (መምህርቷ) ቁጥር ትይዝልንና ከዚያ የመለሰ ሰው እንትን የፈለገውን ይሆናል፡፡

183.ተ2፦ እኛ ቡድን ደግሞ አይጣሉም፤ እነሱ እንደደረሳቸው ደረሳቸው ነው፤ አንዱ ጥንቸል ከሆነ አንዱ ኤሊ ይሆናል፤ ሌላ ሰው ደግሞ...

184.ተ6፦ የኛ ቡድን ምንም አይጨቃጨቅም፤ የተሰጣቸውን ይዘው ያነባሉ እንጂ አይጨቃጨቁም፡፡

አወያይ፦ እኔ እንደዚህ ላንብብ አይሉም?

185.ተ6፦ እኛ ጋ አይሉም፤ የተሰጣቸውን ይዘው ያነባሉ እንጂ አይጨቃጨቁም፡፡

አወያይ፦ ማለት እኔ ይህን ነው የማነበው ብለው አይመጡም? ቤታችሁ መጀመሪያ ታነባላችሁ?

186.ተ፦ አዎ (በህብረት)

187.ተ2፦ እናጠናዋለን... አርብ ከተሰጠን ቅዳሜና እሁድ እናጠናና... ሰኞና ማክሰኞ እናጠናለን፤ ረቡዕ ስንመጣ ደግሞ እንከፋፈላለን፡፡

188.ተ4፦ ሁለት ሶስት ክፍለ ጊዜ ካለ በዚያውም እናነባለን፡፡

189.ተ6፦ በቲቸር ክፍለጊዜ እየወጣን እናነባለን፡፡

190.ተ3፡- በቡድን ሆነን የተሰጣቸውን አንዱ እንደዚህ ያነብና አንዱ እንደዚህ እየተቀጣጠለ እናነባለን፡፡
አወያይ፡- ጥቁር ሰሌዳው ላይ ከመውጣታችሁ በፊት ትለማመዳላችሁ?
191.ተ፡- አዎ (ሁሉም)
192.ተ2፡- እሱ ጥንቸል ከሆነ... የመጀመሪያው ተራኪ ከሆነ ተራኪ ያነብና ከዚያ ተራኪ ሁለት ከሆነ ተራኪ ሁለት ያነባል፡፡ ከዚያም እየቀጠለ ይሄዳል፡፡
193.ተ፡- አዎ (በህብረት)
አወያይ፡- ጥቁር ሰሌዳው ጋ ሆናችሁ ስታነቡ በደንብ የማያነቡ ልጆች ከናንተ ቡድን ያጋጥማችኋል?
194.ተ፡- አዎ (በህብረት)
አወያይ፡- ምን ይሰማችኋል?
195.ተ3፡- ሲፈዙ ምናምን ያናድዳሉ፡፡
196.ተ1፡- ድምፃቸውንም ቀነስ ያደርጉታል፡፡
197.ተ2፡- የኛ ቡድን ደግሞ ስናስጠናቸው 'ችለነዋል' ይሉና ስንወጣ ስናነብ ደግሞ ድምፃቸውም ያጥራል፤ ደግሞ አይችሉትም በደንብ፡፡
አወያይ፡- ምን ይሰማችኋል እንደዚያ ሲሆን ወጥታችሁ እያነበባችሁ?
198.ተ2፡- ንዴት፡፡
199.ተ4፡- ያናድዳል፡፡
200.ተ3፡- እናደዳለሁ፡፡
አወያይ፡- ለምን?
201.ተ4፡- ያለሁበትን ቦታ፣ የማነበውን ቦታ እረሳዋለሁ፡፡ ሃሳቤ እነሱ ጋር ነው፡፡ አንብቡ እላቸዋለሁ... የምትሻሻል አለች፡፡
202.ተ2 እና ተ3፡- ችለነዋል ይላሉ፤ ስናስጠናቸው ደግሞ ችለነዋል ብለው በደንብ ይሉትና ከከዚያ በኋላ ስንወጣ ደግሞ አይችሉትም፡፡
አወያይ፡- እናንተ ለምንድነው የምታስጠኗቸው?
203.ተ1፡- ቡድናችን ከፍ እንዲል፡፡ ጎበዝና ከፍ እንዲል፡፡
አወያይ፡- የት ነው የምታስጠኗቸው?
204.ተ5፡- ክፍል ውስጥም ላይብረሪም ሜዳም በተገናኘንበት
205.ተ4፡- በእረፍት ስንገናኝ እናስጠናቸዋለን፤ ሲጫወቱ
206.ተ5፡- እነሱ ግን ችለነዋል ብለው ጨዋታ ሲያዩ ቁጭ አድርገው ይሄዱና...
207.ተ2፡- ላይብረሪ ይገቡና
208.ተ5፡- ፍሬህይወት (መምህርቷ) ደግሞ ውጡ ብላ ስታስወጣን እነሱ ደግሞ ፍርሃት ይሰማቸዋል፤ ፈዘው ይቀራሉ፡፡
209.ተ6፡- ችለናቸዋል ስላሉ ከቻሉት ማንበብ ነው እንጂ ዝም ማለት የለባቸውም
አወያይ፡- እነሱን ጥላችሁ ብቻችሁን ቆማችሁ ማንበብ ትችላላችሁ? የግድ ቡድን ያስፈልጋል?
210.ተ፡- አዎ (በህብረት)
211.ተ2፡- ቡድናችን እንዳይወድቅ?
212.ተ5፡- ቡድናችን አንድ ሰው ከሌለ ራሱ የሌላ ቡድን አንድ ሰው ይተካልናል፡፡ በዚያኛው ሰው ማለት ነው፡፡
213.ተ1፡- አንዳንዶቹ ታላላቆቹ ታናሾች የያዙትን ክፍል፣ ሰው ማለት ነው አሁን ጥንቸል ከሆነ እሱ ጥንቸል ከያዘ ትልቁ ልጅ ደግሞ እኔ ጥንቸል ነኝ ብሎ በማስፈራራት ይቀማል፡፡
አወያይ፡- ለመምህራችሁ አትነግሩም?
214.ተ1፡- አይ ውጪ ሲያገኟቸው ደግሞ ስለሚመቷቸው እሺ ብለው እነሱ ደግሞ...

215.ተ1፡- እነሱ ጉራቸውን ስለሚነዙ ትልቅ ሰው ስለሆኑ...
አወያይ፡- ጥንቸልን ሆኖ ነው ሁሉም መጫወት የሚፈልገው?
216.ተ3 እና ተ5፡- አዎ
217.ተ1፡- እኛ አንዳንዳችን ኤሊን ነው
218.ተ2፡- መጨረሻ ላይ ስለምታሸንፍ እሷን ነው የሚመርጡት፡፡
219.ተ1፡- እናም ደግም ስለሆነች፤ ደግም ነች ኤሊ፡፡
አወያይ፡- በጣም አመሰግናችኋለሁ፡፡ ጎበዝ ልጆች፡፡ እግዚአብሔር ይስጥልኝ፡፡

ለ. ከ3ኛቢ ክፍል ተማሪዎች ጋር የተካሄደ ቡድን ተኮር ውይይት

አወያይ፡- ልጆች አሁን የተገናኘነው እስካሁን ስትማሩት ስለቆያችሁት ነገር ለመነጋገር ፈልጌ ነው፤ የስንተኛ ክፍል ተማሪዎች ናችሁ?
220.ተማሪዎች፡- የሶስተኛ ቢ (በህብረት)፡፡
አወያይ፡- ሶስተኛ ቢ? ስማችሁን ትነግሩኛላችሁ? ያንቺ ስም ማነው?
221.ተ1፡- ሀና ደምበሉ
አወያይ፡- እድሜሽ ስንት ነው?
222.ተ1፡- 10
አወያይ፡- ያንቺስ ስም?
223.ተ2፡- ሊዲያ ፍቃዱ፣እድሜ10
አወያይ፡- ያንቺስ ስም?
224.ተ3፡- ኢንቲሳ አሊ፣ እድሜ 10
አወያይ፡- ያንተስ ስም ማነው?
225.ተ4 ፡- መሰለ ግርማ፣ እድሜ 12
አወያይ፡- ያንተስ ስም ማነው?
226.ተ5፡- ቅዱስ፣ እድሜ 9
አወያይ፡- ያንተስ ስም ማነው?
227.ተ6፡- አሚር
አወያይ፡- እድሜህ ስንት ነው?
228.ተ6፡- 10
አወያይ፡- እሺ በጣም ጥሩ... ትምህርት ቤታችሁ ማነው ስሙ?
229.ተ፡- እድገት በስራ (በህብረት)
አወያይ፡- ባለፈው ሶስት ወር ያህል በሳምንት ሁለት፣ ሁለት ቀን ረዕቡና አርብ የምትማሩት የትምህርት ነገር ነበር፤ ምንድን ነበር ስሙ?
230.ተ፡- ትወናዊ ንባብ (በህብረት)
አወያይ፡- እንዴት አድርጋችሁ ነው ትወናዊ ንባብን የተማራችሁት?
231.ተ4፡- ትወናዊ ንባብ የተማርነው በየተራ እየወጣን ነበር ያነበብነው እና ደስ የሚል ጊዜ ነው ያሳለፍነው፡፡
232.ተ1፡- ጥሩ የማይችሉ ተማሪዎች እንዲችሉና አይምሯችን ከፍ እንዲልና በቃ በጣም እንድናውቅ አድርጎናል፡፡
233.ተ3፡- ትወናዊ ንባብ ያነበብነው በተለያየ ጊዜ እየወጣን ነው ያነበብነው፡፡
234.ተ2፡- ትወናዊ ንባን ያነበብነው አሁን አንድ ነገር አስተምሮናል፡፡ ጥሩ ነው ብንቀጥልበት፡፡
235.ተ6፡- አሪፍ ነው ትወናዊ ንባብ የማይችሉትም እንዲችሉ የሚችሉትም ከዛ የበለጠ እንዲጨምሩ አድርጓል፡፡

አወያይ፡- እንዴት ነበር ስትማሩ የነበረው? መጀመሪያ ምን ይደረጋል? ቀጥሎ ምን ይደረጋል? ቀጥሎስ እንዴት እያደረጋችሁ ነበር የምትማሩት? መጀመሪያ መምህራችሁ ምንድን ነው የምታደርገው?
236.ተ1፡- መጀመሪያ መጽሐፉ ላይ ያለውን ተረት ታነብልናለች፡፡
237.ተ4፡- ከዚያ በኋላ… ያኛው ዝም ብሎ የተፃፈ ነው… ሌላው ደግሞ በተራኪና በተለያዩ የእንስሳ ወይም የሰው ስም ይሰጠናል፤ እና ደግሞ አሁንም ይቀጥል፡፡
አወያይ፡- መጀመሪያ መምህሯ ታነብላችኋለች? ካነበበች በኋላ የምትሰጣችሁ ነገር አለ?
238.ተ፡- አዎ (በህብረት)፡፡
239.ተ1፡- አዎ እሷ ካነበበችልን በኋላ እኛም ወረቀቱ ይሰጠንና እንመዳደባለን፡፡ ወይ አንበሳ፣ ወይ ነብር፣ ወይ የሰው ስም ይሰጠንና በዚያ እያልን በየተራ እየወጣን እናነባለን፡፡ እና የማይችሉ ተማሪዎች እንዲችሉ አድርጎናል፡፡ በዚህ ምንባብ ማለት ነው፡፡
240.ተ6፡- ክፍሉ ውስጥ በየተራ ቡድኑ በቡድን ተመዳድበናል፡፡ ተራ በተራ ነው እየወጣን የምናነበው፡፡
241.ተ2፡- በቃ ሁሌም ስራ በሌለን ቦታ ወይም ክፍል ውስጥ ጥናት ከጨረስን በኋላ፣ ከጨዋታ በኋላ ለጨዋታም ለሁሉም ጊዜ ሰጥተን እሱን እናነባለን፡፡ ቤታችንም ስራ ስንጨርስ ከወላጅ ስራ በኃላ እናነባለን፡፡
242.ተ3፡- የቤት ስራ ከሰራን በኃላ ቤትም፣ አንዳንዴ ራሱ እዚህ ክፍል መምህራን በማይገቡልን ጊዜ እሱን እየወጣን ነው የምናነበው፡፡ በጣም ደስ ስለሚል የጨዋታን ጊዜና የሱን ጊዜ መዳድበን እየሰጠን የነበረው፡፡
አወያይ፡- ስንት መጽሐፍ አነበባችሁ? ወይም ስንት ታሪክ ነው እስካሁን ያነበባችሁት ታስታውሳላችሁ?
243.ተ፡- አዎን፣ ጥንቸልና ኤሊ፣ ልዑል ዘርአያቆብ፣ ማሞ ቂሎ፣ ደፋሯ ጦጢት፣ ሎሼ ቦሼ፣ ጅቦች ለምን ይስቃሉ (በህብረት)
አወያይ፡- በትወናዊ ንባብ መማር ጥሩ ነው?
244.ተ4፡- ጥሩ ነው፤ ምክንያቱም እውቀታችንን አዳብሮልናል እና ደግሞ ቤተሰቦቻችንን ከምናስቸግራቸው ወይም ስንጫወት ከሰው ጋር ከምንጣላ ቤታችን ቁጭ ብለን እሱን እናነባለን፡፡ እና ደግሞ እሱም ያዝናናል፡፡ ጥሩ ነው ለኛ፡፡
245.ተ1፡- እና ብዙ ጊዜ ምንባብ ስናነብ … እኔ አሁን ሌላ ጊዜ ውጭ ከልጆች ጋር የማይሆን ጊዜ የማሳልፈው ግን ከሁለት ወር በኋላ ምንባቡ መጣልን፡፡ እሱ ስለመጣ እኔ ራሱ ቤት እያገዝኩኝ እና የራሴን እያነበብኩ ለትምህርቴ እና ለንባቤ እያከፋፈልኩላቸው ነበር፡፡ ግን በጣም የሰጠሁት ለምንባቡ ነበር፡፡ ትንሽ ራሱ በቃሌ የያዝኳቸው ነገሮች አሉ፡፡
246.ተ2፡- ትወናዊ ንባብ ለኛም ረድቶናል፡፡ ሰፈር ከምናሳልፈው ነገር ውጪ ይህ ሲሰጠን ጥናት ጀመርን፡፡ ማንበብ ጀመርን፡፡
247.ተ1፡- እናም ደግሞ ሌሎችም ደግሞ ደስ ያለኝ ደግሞ ፊደሎችን እንድናውቅ ካረገን በኋላ ደግሞ ይሄን ጊዜ ሰጥተን ካነብብን በኋላ ችሎታም አለን፤ ምንም አለን፤ ስለዚህ ይህ ይሻለናል እላለሁ፡፡ ግን ለሁለቱም ጊዜ ሰጥተን ቢያንስ ሁለቱንም ሳናበዛ ብንማር፡፡
248.ተ3፡- በትወናዊ ንባብ መማር ይሻላል፡፡ ምክንያቱም የማናውቀውን ፊደል እንትን እያልን ከርሱ ውስጥ እየመረጥን እያነበብን ስለሚገባን ነው፡፡
249.ተ5፡- ትወናዊ ንባብ ይሻላል ከእንትኑ ማለት ነው፡፡ ትወናዊ ንባብ የሚሻልበት ምክንያት አሁን የማይችሉት ብዙ አሉ፡፡ እነሱ ደግሞ እየቻሉ ነው፡፡ አንዳንዱ ፊደላት በ፣ ስ እያሉ ስለሚያነቡ በጣም እየቻሉ ስለመጡ ትወናዊ ንባብ ይሻላል፡፡

250.ተ6፡- ትወናዊ ንባብ ይሻላል። ትወናዊ አንዳንድ ነገሮችም ቁምነገሮችም ያስጨብጠናል። አንዳንድ ነገሮችንም እውቀትም እንዲገባ እያሳሳቀ ያስተምረናል።
251.ተ4፡- አሁን ተማሪዎች ራሱ ክፍል ውስጥ ሲማሩ ብዙ ጊዜ ጭንቀት አይወዱም። ስለዚህ ብዙ ጊዜ ደግሞ አስተማሪዎቻችን ተረት አብዛኞቹ አያወሩም። ትምህርት ላይ ነው ትኩረት የሚሰጡት። እናም ኤም ቢም ክፍል በጣም አሪፍ ነገር ነው ያለው። አሁን እኛ ክፍል እኔ ሁለተኛ ክፍል ራሱ አብሬያቸው የተማርኳቸው ልጆች አሉ። እነሱም አያውቁም ነበር ሁለተኛ ክፍል እያሉ። አሁን ግን ምንባቡ ከመጣ በኋላ በጣም ትኩረት ስለሰጡት ሌላ ጓደኞች ወጥተው ሲያነቡ እነሱ በጣም እንትን ይላሉ። «እኔስ እንዴት ላነብም?» ብለው አእምሯቸውን የሚነካ ነገር አለ። በምንባቡ... በዚያ ጊዜ ግዴታ ማንበብ አለብኝ ብለው እንድንችል ምን ማድረግ አለብኝ ብለው ጓደኞቻቸውን ራሱ የሚጠይቁበት ጊዜ አለ። ፊደሉን ቁጠርና አንብብ። ከዚያ የማይቻል ነገር የለም ብለናቸዋል። አሁን ቡድን ሁለት እኔና ሀሽም በጣም ከሱ ጋር ስንቀመጥ አሁን በጣም አሪፍ ነው እሱ እየተለወጠ ነው በምንባቡ ማለት ነው።
አወያይ፡- በትወናዊ ንባብ ስትማሩ ያስቸገራችሁ ነገር አለ?
252.ተ4፡- እኔ ችግር አላጋጠመኝም። እስካሁን የከበደኝ ፊደላት አንዳንዴ የማይገባኝን አንዳንዴ መምህራችንን እሷ በማትኖርበት ጊዜ ሌላ መምህርም እጠይቃለሁ። እቤትም አንዳንዴ ወላጅ እጠይቃለሁ። ብዙም አያስቸግረኝም እኔ። እኛ ክፍል ውስጥ የሚያስቸግራቸው ልጆች ስላሉ፣ እነሱ ለመምህር «እስቲ ቲቸር ይሄ ምንድን ነው? አሁን አንበሳ እንዲህ አደረገ ማለት ምን ማለት ነው? እስቲ ቲቸር ንገሩኝ ቢሉ» ጥሩ ነው።
253.ተ1፡- እኔ በበኩሌ ምንም አላስቸገረኝም። እና ደግሞ ያስቸገራቸው ካሉ እኔ የምችለው ከሆነ እረዳቸዋለሁ።
254.ተ6፡- አሪፍ ነው። ሁሉ ነገር አላስቸገረኝም። ቢቀጥል አሪፍ ነው።
አወያይ፡- ጥቁር ሰሌዳው ፊት ቆማችሁ ታነባላችሁ አይደል በትወናዊ ንባብ ተለማምዳችሁ ስትጨርሱ?
ሁሉም፡- አዎ (በህብረት)
አወያይ፡-አትፈሩም?
255.ተ4፡- ፍርሃት የሚባል ነገር ብዙ ጊዜ ሰዎችን ሁሉ እንትን የሚላቸው ፍርሃት ነው። አሁን ተማሪዎቹ አብዛኞቹ እዚህ ሚኒ ሚዲያ ላይ ወጥታችሁ አውሩ ቢባሉ ይፈራሉ። እኛ ግን ክፍል ውስጥ ጓደኞቻችን ስለሆኑ ብዙ ጊዜ አንፈራቸውም እና ግን አሉ ትንሽ ግማሾቻቸው ፊደሉን እየቆጠሩ የሚያነቡ፤ ይችላሉ። እኔ ብዙ ጊዜ ከአሽን (የቡድኑ ተማሪ) ጋ ፈትሻቸዋለሁ። ሁለታችን ስንሆን በደንብ ያነቡልናል፤ ግን አስተማሪ ቁጭ ብሎ እንትን ሲያዩ ይፈራሉ፤ እና መፍራት የሚባል ነገር ነው ሰውን ሁሉ ወደ ታች አስቸጋሪ ያደረገው።
256.ተ1፡- እና ደግሞ ከሚፈሩ ይልቅ በቃ ክፍል ውስጥ ከተለማመድን ሌላም ቦታ ሄደን ብናቀርብ ጥሩ ነው።
አወያይ፡- ጥቁር ሰሌዳ ጋ ወጥቶ ማንበብ ምንድነው የሚጠቅመው?
257ተ4፡- አሁን ለምሳሌ አንድ ሰው ጥሩ ደረጃ ላይ ሲደርስ ራሱ አይፈራም። እዚህ ከተለማመደ በኋላ አሪፍ ደረጃ ላይ ሲደርስ አሁን ለምሳሌ ሬዲዮ ላይ ሲናገሩ እንትኖቹ ተናጋሪዎቹ እነሱ አይፈሩም። እንደዚህ ከትምህርት ቤት የተናገሩት ነገር ነው ለዚህ ያደረሳቸው። እና እኛም ባንፈራ ጥሩ ነገር ላይ ስንደርስ አንፈራም።
258.ተ2፡- ይጠቅማል አብረን እስከተማርን ድረስ የሚያስፈራ ነገር የለም። አብረን ደግሞ ከነሱ ጋ ካነበብክ ሌላ ቦታም ሄደህ ብታነብ ምንም የሚያስፈራህ ነገር የለም። ሚኒ ሚዲያም ሆነ ምንም ቆመህ ብታነብ ምንም የሚያስፈራ ነገር የለም። ከተማሪዎች ጋ እና አስተማሪም ረድቶን ካነበብን።

259.ተ1፦ አለመፍራት ወይም ስናቀርብ እዚያ ከፈራን ሌላም ቦታም ስንሄድ እንፈራለን። ስለዚህ መፍራት የለብንም። ሁሌም ስንሄድ በየትኛውም ለምንም ሳንጨነቅ ሳንፈራ ዝም ብለን መናገር ያለብንን መናገር።
አወያይ፦ አሁን በትወናዊ ንባብ መማር ትፈሳጋላችሁ ይቀጥል?
መላሽ፦ አዎ (በህብረት)
260.ተ4፦ ቢቀጥል ደስ ይለኛል። አሁን ሶስተኛ ክፍል ደረሰን አሁን ሊያልቅ ነው ትምህርቱ፤ ትንሽ ነው የቀረው። አሁን ቀጣይ አራተኛ ክፍል ስንደርስ ... ከሁለተኛ ክፍል ወደ ሶስተኛ ክፍል የሚዘዋወሩት እነሱ ብቻ ካነበቡት እኛም ደግሞ ጥሩ ደረጃ ላይ ስንደርስ ምንድነው ልንፈራ እንችላለን። አሁን እኛ ብቻ ሳይሆን ማንበብ ያለብን ሌላ አራት፣ አምስት ያሉትን ከስር ከስር እንትን ካላቸው በጣም ጥሩ ደረጃ ላይ ነው የሚደርሱት እና ቢቀጥል ደስ ይለናል።
አወያይ፦ በትወናዊ ንባብ ተምራችሁ ምን ተጠቀማችሁ?
261.ተ1፦ የተጠቀምንበት ነገር ቢኖር ለምሳሌ እውቀታችንን አዳብረንበታል በቃ ጥሩ ነገር አግኝተንበታል። የተለያዩ የእንስሳት ባህሪያትንም ተምረናል። እናም ደግሞ በዚሁ ቢቀጥል አሁንም ጥሩ ነው። ያሳወቁት ለምሳሌ ሚኒ ሚዲያ ላይ በተለያዩ ዝግጅቶች ላይ ወጥተው ሲያቀርቡ እንዳይፈሩ፣ ምን እንዳይሉ፣ ምን እንዳይሉ ይረዳል።
262.ተ4፦ እኛ አሁን ብዙ ጊዜ የምናቀርበው ነገር ዛሬ ምንድነው የምናቀርበው ብለን እያየነው ካቀረብን በጣም ደስ ይላል። እና ተማሪዎች ራሱን ነገም እንደዚህ እንትን አለብኝ እናቴ አስቲ አስነብቢኝ፣ እህት ካለችው ወይ እህቱ ወይ ወንድሙ እናቴ ወይ እህቴ አስነብቢኝ ካላት ምንድን ነው በዚያን ጊዜ ወላጅም እህትም ወንድምም እምቢ አይልም እሺ ነው የሚለው፤ ስለዚህ ትወናዊ ንባብ ቢቀጥል ደስ ይለናል።
አወያይ፦ አማርኛ ስድስት ክፍለ ጊዜ በሳምንት ትማራላችሁ። ከዚህ ውስጥ ትወናዊ ንባብ በሳምንት ሁለት ጊዜ ትማራላችሁ። ሲቀጥል ትወናዊ ንባብ በዚሁ መልክ ይሁን ወይስ ይጨምር?
263.ተ፦ ቢጨምር ደስ ይለናል (በህብረት)
አወያይ፦ ከስድስቱ ክፍለ ጊዜ ስንት ክፍለ ጊዜ ይኑር?
264.ተ፦ ሶስቱን ለትምህርቱ፣ ሶስቱን ደግሞ ለምንባብ (በህብረት)
አወያይ፦ የምትማሩት ነገርስ ወደ ኃላ አትጎተቱም?
265.ተ4፦ አሁን ብዙ ጊዜ መምህራችን ትወናዊ ንባብ ከመጣ ሁለት ቀን ንባቡ ካለ ብዙ የቤት ስራ እስከ ሳምንት ትሰጠናለች፤ በዚያን ጊዜ ወደ ኋላ አንቀርም።
266.ተ1፦ እና ደግሞ እየገባን እናልፋለን።
አወያይ፦ ትወናዊ ንባብ ይቀጥል ብላችኋል። ጥሩ እንዲሆንላችሁ ምኑ ተስተካክሎ ብትማሩ ነው የምትወዱት?
267.ተ4፦ እኔ ተስተካክሎ ብማር ደስ የሚለኝ ነገር እንደዚህ ክፍል ውስጥ ብቻ ሳይሆን እንዲህ ተማሪዎች ሰልፍ በሚሰለፉበት ሰዓት እኛም እዚህ ጋ ወጥተን ብናቀርብ ደስ ይለኛል።
268.ተ1፦ እኛም እንደዚህ ካቀረብን ደግሞ ሌሎችም ፍላጎት እንዲኖራቸው እኛም ለእነሱ ካሳየን እነሱም ፍላጎት ካላቸው ለነሱም ቢሰጣቸው ሳይፈሩ እንዲያቀርቡ ይረዳቸዋል ለሌሎቹ ተማሪዎች።
269.ተ3፦ ሌላ ጊዜ እንድናነብ ይረዳናል፤ ስለዚህ ሁል ጊዜ ብናነበው ጥሩ ነው።
270.ተ2፦ አሁን መሰለ እንዳለው ትምህርት ቤቱ ውስጥ ብቻ ተማሪዎቻችን ብቻ ሳይሆን ሰልፍ ላይ ሲሰለፉ እዚህ ሚኒ ሚዲያ ወጥተን ብናነበው ምንም ችግር የለም ጥሩ ነው።
271.ተ6፦ ሌላ ቦታም ወጥተን እዚህ ጋ ወጥተን ብናቀርብ ለተማሪዎቻችን ተማሪዎቹ እነሱም ፍላጎታቸው ይመጣል እየተሳበ ለነሱም ይደርሳል።

272.ተ1፡- የተለያዩ ሰዎች ቢመጡ ራሱ ትምህርት ቤታችን እንደዚህ ስናደርግ ሲያዩ ያወዳድሯቸዋል፣ ምን ይሏቸዋል ይላሉ። ስለዚህ ክፍል ውስጥ ብቻ ለተማሪ ብቻ ሳይሆን ለሌሎችም ብናሳይ

አወያይ፡- ሌሎቹም ስታነቡ እንዲያይዋችሁ ትፈልጋላችሁ?

ተማሪዎች፡- አዎ (ሁሉም በህብረት)

273.ተ4፡- አሁን 5ኛኤ ክፍል በቅርብ ጊዜ ከመጽሐፍ ላይ ስናነብ ... ደስ ብሎን ነበር። አሁን...

አወያይ፡- 3ኛኤ ነው 5ኛኤ?

274.ተ፡- 5ኛኤ ክፍል ነው።

አወያይ፡-ሄዳችሁ አነበባችሁ?

275.ተ4፡- አይደለም። ሌላ ነገር የሆነች አስተማሪ አዘጋጅታልን እሱን ስናቀርብ በጣም ነበር ደስ ያለን። አሁን እኛ የምንፈልገው በጣም እንደዚህ ብዙ ተማሪዎች እንዲያዩንና እነዚህ ተማሪዎች እኛን ሲያዩን በጣም ደስ ይላል፤ እነሱም ደስ ይላቸዋል። «ወይኔ እነዚህ ልጆች እኮ ታድለዋል! እኛንም እንደዚህ ቢያደርጉን ደስ ይለናል» ለምን እነሱ አሁን ምንድን ነው ስለሚፈሩ አሁን ጥሩ ደረጃ ላይ ቢደርሱ ይፈራሉ። አሁን ሳይፈሩ ሁሌ የሚያነቡ ከሆነ አይፈሩም፤ እና በዚህ ቢቀጥል ሌላ ተማሪዎች ብዙ እንደዚህ ተሰልፈው ሲያወሩልን ደስ ይለናል እኛ፤ ስናወራም ደስ ይለናል።

276.አወያይ፡- ስለዚህ እንግዲህ መሰለ፣ ሀና፣ ሊዲያ፣ አሚር፣ አንቲስ፣ ቅዱስ፣ ስድስታችሁም ስለትወናዊ ንባብ ነግራችሁኛል። እናም ወዳችሁታል ማለት ነው?

277.ተ፡- አዎ (በህብረት)

አወያይ፡- ትንሽ የሚስተካከል ነገር ያላችሁት ውጭ ወጥተን ብናነብ ነው?

278.ተ፡- አዎ (በህብረት)

አወያይ፡- እና ደግሞ ትንሽ ቢሰፉ ነው ያላችሁት?

279.ተ፡- አዎ (በህብረት)

አወያይ፡- ስንት ጊዜ ቢሆን ነው ያላችሁት በሳምንት?

280.ተ፡- በሳምንት ሶስት ቀን (በህብረት)

አወያይ፡- በጣም ነው የማመሰግናችሁ። በደንብ ሀሳባችሁን ገልፃችሁልኛል። ሌላ ስለትወናዊ ንባብ የምትጨምሩት ነገር ካለ?

281.ተ4፡- ስለትወናዊ ንባብ የምንጨምርበት ነገር የለም፤ ምክንያቱም ጥሩ ነገር እንድናውቅ ስለተደረገ። ይሄ ራሱ በሳምንት ሁለት ጊዜ የምናነበው ነገር ሲቀርብን ዛሬ እኮ ብትመጣ ደስ ይለን ነበር። አሁን መምህራችን ራሱ በማይገቡበት ጊዜ እኛ እናነባለን፤ ምክንያቱም እናንተም በማትኖሩበት ጊዜ እኛ ስለምናነብ በጣም ደስ ይለናል። ብዙ ጊዜ ተማሪዎቹ ራሱ እናንብብ ብለው የሚያነቡበት ጊዜ አለ፤ ማንበብ የማይችሉትም እያነበቡ እየቻሉ የመጡበት ሁኔታ ነው።

አወያይ፡- በጣም አመሰግናችኋለሁ። እግዚአብሔር ይስጥልኝ።

አባሪ 13
የጥብቅና የሙከራ ቡድኖች የክፍል ውስጥ ምልከታ ናሙና

ሀ. የሙከራ ቡድኑ የክፍል ውስጥ ምልከታ ናሙና

የምልከታ ናሙና አንድ

ቀን- መጋቢት 7 ቀን 2008 ዓ.ም. **ምልከታው የተከናወነበት ሰዓት- 2፡30-3፡15**
ክፍለጊዜ- 1 **የመማሪያ ክፍል- 3ኛ ቢ**

መጋቢት 7 ቀን 2008 ዓ.ም.የሙከራ ቡድኑ ተማሪዎች በመምህራቸው በትወናዊ ንባብ ዘዴ የሚማሩበት የመጀመሪያው ቀን ነበር፡፡ መምህርቷ ወደክፍል እንደገቡ ተማሪዎች ከመቀመጫቸው ተነሱ፡፡ መምህርቷም ለተማሪዎች ሰላምታ አቅርበውና ተማሪዎቹም ለቀረበላቸው ሰላምታ ምላሽ ሰጥተው ተቀመጡ፡፡

መምህርቷ **ጥንቸልና ኤሊ** የሚል ርእስ ያለው ትልቅ መጽሐፍ (Big book) እና ለትወናዊ ንባብ የሚሆን የተባዛ ጽሑፈተውኔት ይዘው ነበር፡፡ በእለቱ ጥቁር ሰሌዳው ላይ የተጻፈ የሂሳብ ስሌት ቢኖርም መምህርቷ ጥቁር ሰሌዳው ላይ የተጻፈውን ለማጥፋት አልሞከሩም፡፡

መምህርቷ፣ የያዙትን መጽሐፍና ጽሑፈተውኔት ጥቁር ሰሌዳው አጠገብ በማስቀመጥ ለተማሪዎች በእለቱ የሚማሩት ከትወናዊ ንባብ ጋር የተያያዘ ነገር መሆኑን ገለጹላቸው፡፡ በመቀጠል **ጥንቸልና ኤሊ** የሚለውን የተረት መጽሐፍ ገልብጠው በመያዝ መጽሐፉን እንደሚያነቡላቸውና ከማንበባቸው በፊት ግን ግምታቸውን እንደሚጠይቋቸው ነገሯቸው፡፡ ከእዚያም በመጽሐፉ ሽፋን ላይ ያለውን ርእስ በመደበቅና ምስሉን ብቻ በማሳየት መጽሐፉ ስለምን እንደሚናገር እንዲገምቱ ጠየቋቸው፡፡ መምህርቷ ይህን እየተናገሩ እያለ ሶስት ተማሪዎች አርፍደው ገብተው ተቀመጡ፡፡ መምህርቷ ተማሪዎቹን በቁጣ መልክ ተመለከቷቸውና ወደጀመሩት ጉዳይ ተመለሱ፡፡

አምስት ተማሪዎች ግምታቸውን ተናገሩ፡፡ ሶስቱ ስለጥንቸልና ኤሊ ውድድር እንደሆነ ገለጹ፡፡ አንድ ተማሪ አይጥ ለኤሊ ተረት እያወራች መሆኑን ተናገረ፡፡ ሌላው ተማሪ ደግሞ ስለጥንቸልና ኤሊ ጓደኝነት የሚናገር መሆኑን ገለጸ፡፡ ሌሎች ተማሪዎች ግምታቸውን ሲናገሩ ሲሉ መምህርቷ አስቁመዋቸው ታሪኩን እንደሚያነቡላቸው ነገሯቸው፡፡ ታሪኩን በሚገባ ካዳመጡም የማን ግምት ትክክል እንደነበር ማወቅ እንደሚችሉ በመንገር ታሪኩን ሲያነቡላቸው ተማሪዎች በጸጥታ

ተከታተሉ። መምህርቷ አንብበው ሲጨርሱ ተማሪዎቹ አጨበጨቡ። ለምን እንዳጨበጨቡ ሲጠይቋቸውም ኤሊ በማሸነፏ መሆኑን ተናገሩ። አንድ ተማሪ ደግሞ ታሪኩን በመዝሙር እንደሚያውቀት ተናገረ። መምህርቷ ተማሪው እንዳለው ሁሉም መዝሙሩን ያውቁ እንደሆነ ጠየቁ። ሁሉም ተማሪዎች መዝሙሩን እንደሚያውቁት በመናገር፣ "እንዘምር?" ብለው መምህርቷን ጠየቁ። መምህርቷ ሲፈቅዱላቸውም **ጥንቸልና ኤሊ** የሚል እርእስ ያለውን መዝሙር በህብረት ዘመሩ። በመዝሙሩ ሁሉም ተማሪዎች ተሳታፊ ነበሩ። መምህርቷ ተማሪዎቹን "ጎበዞች" ካሉ በኋላ የዚህን ታሪክ ጽሑፈተውኔት ደግሞ እንደሚያነቡላቸው ገለጹላቸው። ከእዚያም በኋላ፣ የተረቱን ጽሑፈተውኔት (play script) በተናጠል ለተማሪዎቹ አደሏቸው።

መምህርቷ ጽሑፈ-ተውኔቱን አድለው እንደጨረሱ ተማሪዎቹ ጽሑፈ-ተውኔቱን ይዘው እንዲከታተሏቸው በመንገር ጽሑፈ-ተውኔቱን ለተማሪዎቹ በጮክታ አነበቡ። በዚህ ጊዜ ተማሪዎቹ ድምጽ አውጥተው ሲያነቡ አልታየም። በመቀጠል መምህርቷ ተማሪዎች ጽሑፈ-ተውኔቱን በግላቸው እንዲያነቡትና የማያውቁት ቃል ካጋጠማቸው እንዲጠይቋቸው አሳሰቡ። ግማሾቹ ተማሪዎች በለሆሳስ፣ ቀሪዎቹ ደግሞ በጮክታ ንባብ ያነብቡ ነበር። በጮክታ የሚያነብቡት ተማሪዎች በጽሑፈ-ተውኔቱ ውስጥ ያሉትን የተናጋሪ (የገጸባህሪያት) አመልካች መግለጫዎችን ሲያነቡ ነበር። መምህርቷም የገጸባህሪ አመልካች መግለጫው ድምጽን ጮክ አድርጎ እንደማይነበብ ለየቡድኑ አባላት እየዞሩ አስረዱ። በዚህ ጊዜ ተማሪዎቹ ማንበብ ያቃታቸውን ቃል መምህርቷ ሲያነቡላቸውና ትርጉሙን ለማያውቁት ቃልም ፍቺ ሲነግሯቸው ነበር። በዚህ መልኩ መምህርቷ ተማሪዎቹን ሲረዱ ቆይተው ለሁሉም ተማሪዎች ጽሑፈ-ተውኔቱን ቤታቸው በመውሰድ ደጋግመው እንዲያነቡና መተወን የሚፈልጉትን ገጸባህሪ መርጠው እንዲመጡ በማሳሰብ ክፍለጊዜው ሲጠናቀቅ ከክፍል ወጡ።

የምልከታ ናሙና ሁለት

ቀን- መጋቢት 9 ቀን 2008 ዓ.ም. **ምልከታው የተከናወነበት ሰዓት- 2:30-3:15**
ክፍለጊዜ- 1 **የመማሪያ ክፍል- 3ኛ ኤ**

በዚህ ክፍለጊዜ መምህርቷ እንደገቡ ተማሪዎቹ ከመቀመጫቸው ተነሱ። መምህርቷም ሰላምታ ካቀረቡላቸውና ተማሪዎቹም ምላሽ ከሰጡ በኋላ ተቀመጡ። በእለቱ ግማሽ ያህል ተማሪዎች **ጥንቸልና ኤሊ** የሚለውን የጽሑፈተውኔት ቅጂ የመማሪያ ጠረቤዛቸው ላይ አድርገው የነበሩ ሲሆን ቀሪዎቹ ደግሞ ከቦርሳቸው ለማውጣት እየሞከሩ ነበር። መምህርቷ ሁሉም ተማሪዎች ጽሑፈ-ተውኔቱን እንዲያወጡ በማዘዝ እየተዘዋወሩ ተመለከቱ። ሁሉም ተማሪ ጽሑፈ- ተውኔቱን ማውጣቱን ካረጋገጡ በኋላ ወደጥቁር ሰሌዳው ጋ ሄዱ። ከእዚያም ቀደም ባለው የትወናዊ ንባብ ክፍለጊዜ ቤታቸው አንብበው እንዲመጡ የተጠየቁትን ጽሑፈተውኔት ምን ያህል ጊዜ ደጋግመው እንዳነበቡ ተማሪዎቹን ጠየቋቸው። ተማሪዎቹም ከሁለት ጊዜ እስከ ስድስት ጊዜ እንዳነበቡ ተናገሩ። መምህርቷ ለሁሉም ተማሪዎች ደጋግመው በማንበባቸው በማመስገን ተማሪዎቹ ጽሑፈ-ተውኔቱን አንድ ጊዜ በጋራ ከእርሳቸው ጋር ሆነው እንዲያነቡ አደረጉ። በመቀጠልም በሶስቱ ረድፍ ላይ ያሉት ተማሪዎች ጽሑፈ-ተውኔቱን አብረዋቸው ሆነው በከፊል ጮክ ብለው እንዲያነቡት አድርገዋል። በዚህ ንባብ መጀመሪያ ላይ ያለው ረድፍ ላይ የተቀመጡ ተማሪዎች የጽሑፈ-ተውኔቱን አንድ ሶስተኛ በመደዳው ሲያነቡ፣

የመሀከለኛው እረድፍ ተማሪዎች ደግሞ ቀጣዩን አንብበዋል፡፡ መጨረሻ እረድፍ ላይ ያሉት ተማሪዎች ደግሞ ቀሪውን በተመሳሳይ መልኩ አንብበዋል፡፡

በዚህ የህብረት ንባብ አብዛኛዎቹ ተማሪዎች ድምጻቸውን ከፍ አድርገው ቢያነቡም የተወሰኑ ተማሪዎች የሌሎቹን ንባብ ተከትለው፣ ተማሪዎቹ ያነበቡትን መልሰው ሲናገሩ ነበር፡፡ መምህርቷ እነዚህን ተማሪዎች በተመለከተ የወሰዱት እርምጃ የለም፡፡ የመምህርቷ ትኩረት ጽሑፉ-ተውኔቱን ማንበብ ላይ ብቻ ነበር፡፡

ከህብረት ንባቡ በኋላ መምህርቷ ተማሪዎቹ የትኛውን ተራኪ ወክለው መተወን እንደሚፈልጉ ለቡድናቸው ተማሪዎች እንዲናገሩ አዘዟቸው፡፡ ተማሪዎቹ በታዘዙት መሰረት የሚተውኑትን ገጸባህሪ ለቡድን አባላቶቻቸው መናገራቸውን መምህርቷ እየዞሩ ተከታተሉ፡፡ (አምቦላንስ ሲጮህ ይሰማ ነበር) በዚህ ጊዜ ከሁለትና ሶስት ቡድኖች በስተቀር ሌሎቹ ቡድኖች ካለክርክር ገጸባህሪያትን መርጠው ተከፋፈሉ፡፡ ሆኖም ይህ ስምምነት በነበረባቸው ቡድኖች የገጸባህሪያት ክፍፍሉ በተማሪዎቹ ፍላጎት ሳይሆን ቡድኑ ውስጥ ባሉ አንድ ወይም ሁለት ተማሪዎች አማካይነት ይደለደል ነበር፡፡ ቀሪዎቹ የቡድኑ አባላት የተሰጣቸውን ገጸባህሪያት ያለክርክር ተቀብለው ማንበብ ጀመሩ፡፡ ይህ መምህሯ ካዘዙት የሚጋጭ የገጸባህሪያት ድልድል ቢሆንም በቡድኑ አባላቶች ለመምህርቷ የቀረበ ቅሬታ አልነበረም፡፡ መምህርቷም በየቡድኑ እየዞሩ የየቡድኑ አባላትን "ተከፋፍላችሁ ጨረሳችሁ?" እያሉ ከመጠየቅ ባሻገር እንዴት እንደተከፋፈሉ አልጠየቁም፡፡

በገጸባህሪያት ክፍፍል ላይ አለመስማማት በነበረባቸው ቡድኖች ሁሉም የቡድኑ አባል የራሱን ፍላጎት ይገልጽ ነበር፡፡ መምህርቷ ወደእነዚህ ቡድኖች በመሄድ ገጸባህሪያትን ደልድለዋል፡፡ በድልድሉ ቅሬታ ያደረባቸው ተማሪዎችም መምህርቷን ወደፈለጉት ገጸባህሪ እንዲቀይሯቸው ሲለምኑ ነበር፡፡ በገጸባህሪ ክፍፍሉ ላይ ስምምነት ባልነበረባቸው ቡድኖች ተማሪዎቹ ጥንቸል ወይም ኤሊን ብቻ ሆነው ለመተወን እንደሚፈልጉ ለመምህርቷ ቢነግሩም መምህርቷ ለየቡድኑ አባላት ሁሉንም ገጸባህሪያትና የተራኪ ሚናን ደልድለዋል፡፡ ሆኖም በቡድን አራት ውስጥ የነበረ ተማሪ ከመቀመጫው ተነስቶ መምህርቷ የዔሊን ገጸባህሪ እንዲሠጡት በድጋሚ ጠየቀ፡፡ መምህርቷ ተቆጥተውትና የተሰጠውን የተራኪነት ሚና በደንብ እንዲያነብ ገልጸውለት ተቀመጡ፡፡

ተማሪዎቹ የሚተውኑትን ገጸባህሪ በፍላጎትና በመምህሯ ደልዳይነት ከተከፋፈሉ በኋላ ሁሉም ተማሪ የደረሰውን ገጸባህሪ ብቻ እየመረጠ እንዲያነብ መምህርቷ ትእዛዝ ሰጡ፡፡ በዚህ ጊዜ የተወሰኑት ተማሪዎች ድምጻቸውን ከፍ አድርገው ሲያነቡ ቀሪዎቹ ድምጽ ሳያሰሙ አንብበዋል፡፡ መምህርቷ በዚህ ጉዳይ ላይ ምንም ምጋቤ ምላሽ ሳይሰጡ ለ10 ደቂቃ ያህል የተማሪዎቹን ልምምድ ከተከታተሉ በኋላ፣ ተማሪዎቹ እንደተውኔት እየተቀባበሉ እንዲያነቡ ማሳሰቢያ ሰጡ፡፡ አንድ ተማሪ የደረሰውን ገጸባህሪ ማንበብ ሲጀምር ሌሎቹ የቡድን አባላት ጸጥ ብለው ጽሑፉ-ተውኔቱን እየተከታተሉ እንዲቆዩና ተራቸው ሲደርስ እንዲያነቡ፣ እንዲሁም አንባቢው ሲሳሳት እንዲያርሙም መምህርቷ ትእዛዝ ሰጡ፡፡ በትእዛዙ መሰረትም ክፍለጊዜው እስኪጠናቀቅ ተማሪዎቹ መለማመዳቸውን ቀጠሉ፡፡ ተማሪዎቹ በልምምዱ ላይ አተኩረው ልምምዳቸውን እያከናወኑ እያለ ክፍለጊዜው ማብቃቱን የሚገልጽ ደወል ተደወለ፡፡ በዚህ ጊዜ ተማሪዎቹ የደረሳቸውን ገጸባህሪ የሚናገረውን ክፍል ቅዳሜና እሁድ፣ እንዲሁም ሰኞና ማክሰኞ ከትምህርት ጊዜያቸው በኋላ በደንብ አንብበው እንዲመጡ መምህርቷ ተናግረው ከክፍል ወጡ፡፡

የምልከታ ናሙና ሶስት

ቀን- ሚያዚያ 12 ቀን 2008 ዓ.ም. ምልከታው የተከናወነበት ሰዓት- 4:00-4:45
ክፍለጊዜ- 3 የመማሪያ ክፍል- 3ኛ ቢ

በዚህ ክፍለጊዜ መምህርቷ እንደገቡ ተማሪዎቹ ቆሙ፡፡ መምህርቷም ለተማሪዎቹ ሰላምታ አቀረቡላቸው፡፡ ከአንድ ተማሪ በስተቀር ሁሉም ተማሪዎች መምህርቷ ክፍል ከመግባታቸው በፊት ማሞ ቂሎ የሚለውን የጽሑፈተውኔት ቅጂ የመማሪያ ጠረቤዛቸው ላይ አድርገው ነበር፡፡ መምህርቷ ይህን በማየታቸው ተማሪዎቹን ካመሰገኑ በኋላ፣ "በዛሬው ክፍለጊዜ ማሞ ቂሎ የሚለውን ታሪክ የመጨረሻ የትወናዊ ንባብ ልምምድ የምናደርግበት ቀን ነው" በማለት ተናገሩ፡፡ ቀጥለውም "እስኪ የደረሳችሁን ገጸባህሪ ወይም የተራኪ ድርሻ ምን ያህል ጊዜ እንዳነበባችሁ ንገሩኝ" በማለት ተማሪዎቹን ጠየቋቸው፡፡ አብዛኛዎቹ ተማሪዎች አምስት ጊዜ ማንበባቸውን ገለጹ፡፡ ሆኖም ሶስት፣ አራት፣ ስድስትና ሰባት ጊዜ አነበብን ያሉ ጥቂት ተማሪዎችም ነበሩ፡፡ መምህርቷ ቤታቸው ያን ያህል ጊዜ ቢያነቡም እክፍል ውስጥም ማንበብ እንዳለባቸው በመግለጽ በእለቱ ለየት ያለ ልምምድ እንደሚያደርጉ ገለጹላቸው፡፡

መምህርቷ በዚህ ክፍለጊዜ የሚያነቡት ልክ እየተወኑ እንደሆነ በማሰብ እንደሆነ በመግለጽ በቡድናቸው ውስጥ ካሉት ተማሪዎች ጋር የየራሳቸውን ድርሻ እየተቀባበሉ እንዲያነቡ መመሪያ ሰጧቸው፡፡ ተማሪዎቹም ባሉበት ሆነው እየተቀባበሉ ትወናዊ ንባቡን ማንበብ ጀመሩ፡፡ በዚህ ጊዜ ቀደም ሲል ጽሑፈ-ተውኔቱን ያላወጣው ተማሪ፣ እቤት እረስቶት መምጣቱን ለመምህሯ ተናገረ፡፡ መምህሯ ተማሪውን ከተቆጡት በኋላ ሌላ ጊዜ ማንም ተማሪ ረስቶ መምጣት እንደሌለበት በመናገር ለተማሪው ተጨማሪ የጽሑፈተውኔት ቅጂ ሰጡት፡፡ ተማሪውም ከቡድኑ አባላት ጋር መለማመድ ጀመረ፡፡

መምህሯ የተማሪዎቹን ልምምድ እየተመለከቱ እያለ የቡድን ሁለት ተማሪዎች እጃቸውን አውጥተው የመምህሯን እርዳታ ጠየቁ፡፡ ከቡድኑ አባላት አንድ ተማሪ በመቅረቱ አራት መሆናቸውንና እንዴት እንደሚለማመዱ ጠየቁ፡፡ መምህርቷ የቀረው ተማሪ የማንን ድርሻ እንደሚተውን ከጠየቁ በኋላ የቡድን ተጠሪዋ የቀረውን ተማሪ ድርሻ ጭምር በማንበብ ልምምዱን እንዲያከናውኑ አደረጉ፡፡ በዚህ ልምምድ በክፍሉ ውስጥ የሚገኙ ቡድኖች አባላት ሁሉ ጮክ ብለው ሲያነቡ ክፍሉ የተረበሸ ቢመስልም የተማሪዎቹን ሀሳብ አልከፋፈለም፤ ሁሉም ተማሪ ተራው እስከሚደርስ እየጠበቀ ለማንበብ ይሞክር ነበር፡፡

በዚህ ክፍለጊዜ ከፍ ሲል የተጠቀሰው ዓይነት ተደጋጋሚ ልምምድ ብቻ ተከናውኗል፡፡ በልምምዱ ወቅትም መምህርቷ በየቡድኑ በመዞር ያዳምጡ ነበር፡፡ ጥሩ እያነበቡ ላሉ ቡድኖች ማበረታቻ ይሰጡ ነበር፡፡ በብዙዎቹ ቡድኖች ማንበብ ያልቻሉ ተማሪዎችን እሳቸው ያነበቡትን ደግመው እንዲሉ በማድረግ በቡድኑ ተሳታፊ እንዲሆኑ አድርገዋል፡፡ ሆኖም በየቡድኑ ያሉና በተሻለ መልኩ ያነበቡ የነበሩ ተማሪዎች ለማንበብ የተቸገሩ የቡድን አባላቶቻቸውን ለማገዝ ይሞክሩ፣ አንዳንዴ ደግሞ ባለማንበባቸው ይወቅሷቸውና ይናደዱባቸው ነበር፡፡ መምህርቷ በቡድን አባላቶቻቸው የማንበብ ድክመት የተናደዱትን ተማሪዎች በመምከር፣ አባላቶቻቸው ማንበብ እንዲችሉ እንዲያለማምዷቸው በመምከር፣ ደከም ያሉትን ልጆች ደግሞ አበረታተዋቸዋል፡፡ በክፍለጊዜው ማብቂያ ላይ መምህርቷ በቀጣዩ ክፍለጊዜ ጥቁር ሰሌዳው አጠገብ በመውጣት ትወናዊ ንባቡን እያንዳንዱ ቡድን

ለክፍል ተማሪዎች እንደሚያነብ ገልጸዋል፡፡ በመጨረሻም ለዚህ የትወናዊ ንባብ የመጨረሻ አቅርቦት ሁሉም ቡድን የጀመረውን የቡድን ልምምድ እንዲቀጥል በማሳሰብ ከክፍል ወጡ፡፡

የምልከታ ናሙና አራት

ቀን- ሚያዚያ 14 ቀን 2008 ዓ.ም. **ምልከታው የተከናወነበት ሰዓት- 2:30-3:15**
ክፍለጊዜ- 1 **የመማሪያ ክፍል- 3ኛ ኤ**

በዚህ ክፍለጊዜ መጀመሪያ ላይ መምህርቷ ወደክፍል እንደገቡ ተማሪዎች ቆመው ተቀበሏቸው፡፡ መምህርቷም ሰላምታ አቅርበው ተማሪዎቹ እንዲቀመጡ አደረጉ፡፡ ከእዚያም ጥቁር ሰሌዳው ላይ የእለቱን ቀንና **ማሞ ቂሎ** ብለው ጻፉ፡፡ ጥቁር ሰሌዳው ላይ የጻፉትን በማሳየትም፣ "ዛሬ ማሞ ቂሎ የሚለውን ታሪክ በትወናዊ ንባብ ታቀርባላችሁ፡፡ ተዘጋጅታችኋል?" በማለት ጠየቁ፡፡ ሁሉም ተማሪዎች መዘጋጀታቸውን ተናገሩ፡፡ መምህርቷም "ከተዘጋጃችሁኝ እራሴ እየመረጥኩ ቡድኑን ወደእዚህ እጠራለሁ፡፡ የተጠራችሁት መጥታችሁ ታቀርባላችሁ" በማለት ከክፍሉ መሀከል ከተቀመጡት ቡድኖች አንዱን ቡድን ጠሩ፡፡

መጀመሪያ የተጠራው ቡድን አባላት በጥሩ ሁኔታ ትወናዊ ንባብ አቀረቡ፡፡ መምህርቷም አበረታቷቸው፡፡ ቀጥለው የወጡት ሁለት ቡድኖች ግማሽ ያህል ተማሪዎች እየቆራረጡና ሀረጋትን እያይዘው ለማንበብ እየተቸገሩ ለማንበብ ሞከሩ፡፡ መምህርቷ ለሚሞክሩት ማበረታቻ እየሰጡ፣ በጣም ለተቸገሩት ደግሞ እያነበቡላቸውና እሳቸው ያነበቡትን ተማሪዎቹ ደግመው እንዲናገሩ በማድረግ ትወናዊ ንባቡ ተከናወነ፡፡ ከዚህም ባሻገር የድምጽ መጠናቸው በጣም አነስተኛ በመሆኑ የሚሉትን ለማዳመጥ የሚያስቸግር፣ ማንበብ እየቻሉ ቀጣይ አንባቢ መሆናቸውን እየዘነጉ በቡድን አባላቶቻቸው ቆስቋሽነት ማንበብ የሚጀምሩ ተማሪዎችም በነዚህ ቡድኖች ውስጥ ነበሩ፡፡ በዚህም ትወናዊ ንባቡ ማንበብ ባልቻሉትና በሚዘነጉት ተማሪዎች ሲቋረጥ፣ ቀሪዎቹ የቡድን አባላቶች ቅር ይሰኙ ነበር፡፡

ቀጥሎ ለማንበብ የወጣው ቡድን ውስጥ የሚገኝ አንድ ተማሪ ጨርሶ ማንበብ አይችልም ነበር፡፡ መምህርቷ ቡድኑ እንደወጣ ከማያነበው ተማሪ ጀርባ በመቆም የተማሪው የትወናዊ ንባብ ድርሻ ሲመጣ እሳቸው እያነበቡ ተማሪው ያነበቡትን ደግሞ በማለት ትወናዊ ንባቡ ተከናወነ፡፡ ቀሪዎቹ የቡድኑ አባላቶች በጥሩ ሁኔታ እያነበቡ ይተውኑ የነበረ ሲሆን፣ ታሪኩ የማያነበው ተማሪ ድርሻ ላይ ሲደርስ ይበሳጩ ነበር፡፡ በተለይ አንደኛው ተማሪ የልጁ ድርሻ ላይ ጸጉሩን እያከከና ወደተማሪው እየተገላመጠ ንዴቱን ይገልጽ ነበር፡፡ መምህርቷም ይህንን ተማሪ በመቆጣት ይቆጣጠሩ ነበር፡፡ ከእንደዚህ አይነቱ አጋጣሚ በስተቀር አቅራቢው ቡድን ወደጥቁር ሰሌዳው በመውጣት ትወናዊ ንባብ ሲያቀርብ፣ ሌሎቹ ቡድኖች ትወናውን ጸጥ ብለው ይከታተሉ ነበር፡፡ በዚህ ጊዜ ውስጥ ያላቀረቡ ቡድኖች አባላት ሲዘጋጁ አልታየም፡፡ የሁሉም ትኩረት አቅራቢዎቹ ላይ የነበረ ሲሆን፣ አንብበው ወደወንበራቸው በተመለሱ ተማሪዎች መካከል ግን ጭቅጭቅ ነበር፡፡ አብዛኛው የጭቅጭቁ ምክንያት በነበረው አቅርቦት ብቃት ላይ የተመሰረተ ነበር፡፡ ይህም ክፍሉን ይረብሽ ስለነበረ መምህርቷ ደጋግመው ጸጥ እንዲሉ ትእዛዝ ያስተላልፉ ነበር፡፡

ከዚህ ቡድን በኋላ የወጣው ቡድን ተማሪዎች በጥሩ ሁኔታ ትወናዊ ንባብ አቅርበዋል፡፡ መምህርቷም ተማሪዎቹ ያቀረቡትን ትወናዊ ንባብ ከክፍሉ በር ዳር ቆመው ካዳመጡ በኋላ ተማሪዎቹን አበረታቷቸው፡፡ ይህ ቡድን ከወጣ በኋላ መምህርቷ ሰአታቸውን በማየት ቀሪዎቹ ቡድኖች ሰኞ እለት እንደሚያቀርቡ ተናገሩ፡፡ ሆኖም ተማሪዎቹ አሁን ማቅረብ እንደሚፈልጉ ለመምህርቷ ደጋግመው ጠየቁ፡፡ መምህርቷ ክፍለጊዜው ሊያበቃ መሆኑን በመግለጽ አሁን ቢጀምሩ መጨረስ እንደማይችሉ ተናገሩ፡፡ ተማሪዎቹ ግን ማቅረብ መፈለጋቸውን መናገራቸውን ቀጠሉ፡፡ በዚህ ጊዜ መምህርቷ እየሳቁ ሰኞ እንደሚያቀርቡና እንዲያውም ተጨማሪ የመለማመጃ ጊዜ እንዳገኙ እየገለጹላቸው እያለ ክፍለጊዜው ማብቃቱን የሚገልጽ ደወል ተደወለ፡፡ መምህርቷ ከክፍል ሲወጡ ያላቀረቡት ልጆች ማዘናቸውን እየገለጹ ነበር፡፡

ለ. የጥብቅ ቡድኑ የክፍል ውስጥ ምልከታ ናሙና

የምልከታ ናሙና አምስት

ቀን- መጋቢት 23 ቀን 2008 ዓ.ም. **ምልከታው የተከናወነበት ሰዓት- 2፡30-3፡15**
ክፍለጊዜ- 1 **የመማሪያ ክፍል- 3ኛ ቢ**

በዚህ ክፍለ ጊዜ መምህርቷ ወደክፍል ሲገቡ ተማሪዎች ከመቀመጫቸው ተነሱ፡፡ መምህርቷም ሰላምታ አቀረቡላቸው፡፡ ተማሪዎቹ ለመምህርቷ ሰላምታ ምላሽ ከሰጡ በኋላ መምህርቷ እንዲቀመጡ ሲነግሯቸው ተቀመጡ፡፡ ከዚያም ጥቁር ሰሌዳው ላይ የነበረውን ጥቂት ጽሑፍ በማጥፋት ቀኑን ጻፉ፡፡ በመቀጠል "ማነው የሚያነቃቃን?" አሉ፡፡ አንድ ተማሪ እጁን ሲያወጣ መምህርቷ እንዲወጣ ፈቀዱለት፡፡ ተማሪውም ወደፊት በመውጣት ስለአንድ አስቸጋሪ ተማሪ የሚተርክ ተረት ለተማሪዎቹ ተረተላቸው፡፡ ተርቶ ሲጨርስ መምህርቷ አበረታቱት፤ ተማሪዎችም አጨበጨቡ፡፡ ከእዚህ በኋላ መምህርቷ "ቃላትን ማዛመድ እና መጻፍ" በማለት በጥቁር ሰሌዳው ላይ ከጻፉ በኋላ ተማሪዎች ገጽ 109 ውስጥ ያለውን መልመጃ በግል እንዲሰሩ አዘዙ፡፡ ሁሉም ተማሪዎችም መጽሐፍ አውጥተው መስራት ጀመሩ፡፡

መምህርቷ ተማሪዎቹ መልመጃውን እየሰሩ እያለ እየዞሩ ተመለከቷቸው፡፡ በእዚህ ጊዜ ሁለት ተማሪዎች አርፍደው መጡ፡፡ መምህርቷ ተማሪዎቹን እንዲቆሙ በማድረግ "የሶስተኛ ቢ ክፍል ተማሪዎች ያረፍዳሉ እንዴ?" በማለት የክፍሉን ተማሪዎች ጠየቁ፡፡ ተማሪዎቹ በህብረት "አያረፍዱም"" አሉ፡፡ መምህርቷም "ሌላ ጊዜ እንዳይለመዳችሁ፤ አለቃ መዝግቢያቸው" በማለት ተማሪዎቹን መከታተል ቀጠሉ፡፡ አለቃዋም ደብተር አውጥታ መዘገበች፡፡ መምህርቷ ተማሪዎቹ መልመጃውን ሰርተው ማጠናቀቃቸውን ካዩ በኋላ፣ ጥቁር ሰሌዳው አጠገብ ካለው ዴስክ ላይ በመቀመጥ፣ "የቡድን ተጠሪዎች ደብተሮችን ስጡኝ፡፡ የክፍል ስራው ይታረማል" አሉ፡፡ የየቡድን ተጠሪዎች በቡድናቸው ውስጥ ያሉ ተማሪዎችን ደብተር

ሰብስበው ጥቁር ሰሌዳው ጎን ለተቀመጡት መምህርት ሰጡ። ይህን ሂደት አለቃዋ በየቡድኑ በመዞር አስተባበረች። በመቀጠል፣ "ይህንን እስካርም አለቃ አሁን በግል የሰራችሁትን የክፍል ስራ ጥቁር ሰሌዳው ላይ ወጥታችሁ ታሰራለች" አሉ።

አለቃዋ ጥቁር ሰሌዳው ፊት ለፊት ወጥታ ከየቡድኑ ተማሪዎችን እየጠራች ማሰራት ጀመረች። ቃላትን የማዛመዱ ስራ ሲጠናቀቅም ጥቁር ሰሌዳው ላይ የስርአተ ነጥባቸው አጠቃቀም ተገቢ የሆነ አረፍተ ነገሮችን እንዲሰሩ አዘዘች። አሁንም ከየቡድኑ ተማሪዎች እየወጡ መጻፍ ጀመሩ። መምህርቷ ሙሉ ትኩረታቸውን ማረሙ ላይ አድርገው አልፎ አልፎ "ስህተት አለ?" በማለት ይጠይቃሉ።

መምህርቷ በተጻፈው ላይ ስህተት መኖሩን በሚጠይቁበት ወቅት የክፍሉ ተማሪ አለ ወይም የለም እያለ በህብረት ይመልሳል። አንዳንዴም በተዘባረቀ ሁኔታ ግማሹ አለ፣ ግማሹ ደግሞ የለም እያለ ይመልሳል። ስህተት አለ ከተባለ አለቃዋ ተማሪ መርጣ እንዲያስተካክል እድሉን ትሰጣለች። አንዲት ተማሪ በጻፈችው ላይ በዚሁ መልኩ ስህተት አለ ተብሎ ሌላ ተማሪ ወጥቶ አስተካከለ። ሆኖም በትክክል አላስተካከለም ብሎ ሌላ ተማሪ በመናገሩ፣ አለቃዋ የት ቦታ ማስተካከል እንዳለበት ነግራው የስርአተ ነጥብ ማስተካከያ አደረገ። ሆኖም መጀመሪያ የተጻፈው ትክክል ስለነበረ መጀመሪያውኑ የጻፈችው ተማሪ ተከራክራ በቀድሞው መልኩ ተጻፈ። ቀጥሎ ስህተት አለበት የተባለውን አረፍተ ነገር አለቃዋ ሌላ አራሚን ሳትጠራ ራሷ አረመችው። ሆኖም ስህተት የሌለበትን ቃል በማረሟ አንዲት ተማሪ አለቃዋን በእጅ ምልክት ጠርታት በጆሮዋ ስህተቷን ነግራት ሄዳ አስተካከለች። በዚህ ሂደት መምህርቷ ያሉት ነገር የለም። ትኩረታቸው በእርማቱ ላይ ነበር።

በዚህ መልክ መጽሐፉ ላይ ባለው ትእዛዝ መሰረት አምስት ልጆች አምስት አረፍተ ነገር ጻፉ። መምህርቷ አምስት አረፍተነገር መጻፉን ካዩ በኋላ፣ "የዚህ ክፍል ተማሪዎች ኮከቦች ናችሁ። በጣም ጎበዞች ናችሁ። እስቲ ለራሳችሁ አጨብጭቡ" በማለት ካበረታቷቸው በኋላ ወደእርማታቸው ተመለሱ። ተማሪዎቹ በመምህሯ ትእዛዝ መሰረት ካጨበጨቡ በኋላ ወጥተው ለመጻፍ የተወሰኑ ልጆች እጃቸውን አወጡ። አለቃዋ፣ "አምስት አረፍተ ነገር ጻፉ ነው የሚለው። ስለተጻፈ ይበቃል። እጃችሁን አውርዱ" ብላ ለማጻፍ ፍቃደኛ እንዳልሆነች ተናገረች። መምህርቷ አለቃዋ ያለችውን ከሰሙ በኋላ፣ ለአንድ ተማሪ እድል ሰጡ። አንዲት ተማሪ ለመጻፍ ስትወጣ፣ "በክፍላችን ውስጥ አዲስ እንግዳ ቁጭ ብሎ እየታዘበን ነው።" ብለሽ ጻፊ አሏት። ተማሪዎ እንደተባለችው አስተካክላ ጻፈች። ከዚያም፣ "ልጽፈው አስቤው የነበረው ግን ነበረ" በማለት መምህርቷን ጠየቀች። መምህርቷ "ጻፊው" አሏት። ተማሪዋ "እኛ ክፍል ጥቁር ሰሌዳ አለ" ብላ ጻፈች።

ተማሪዋ ጽፉ ስትጨርስ ብዙ ተማሪዎች እጅ በማውጣት ለመጻፍ ጠየቁ። አለቃዋ ግን "ከዚህ ቀጥሎ ለአንድ ተማሪ ብቻ ነው እድል የምሰጠው" ብላ አንድ ተማሪ ጠራች። መምህርቷ አሁንም ደብተር እያረሙ ነው። ተማሪው ወጥቶ ጥቁር ሰሌዳው ላይ ከጻፈ በኋላ አለቃዋ በቃ ብትልም መምህሯ ክፍለጊዜው እስከሚያበቃ ድረስ ተማሪዎች ወጥተው እንዲጽፉ ፈቀዱ። መጨረሻ ላይ መምህርቷ የየቡድን ተጠሪዎች ወደእሳቸው በመምጣት የታረመውን ደብተር ለየቡድኑ ተማሪዎች እንዲመልሱ አዘዙ። ተማሪዎቹም የየቡድናቸውን ተማሪዎች ደብተር በመውሰድ ለቡድን አባላቶቻቸው መመለስ ጀመሩ። በእዚህ ጊዜ የክፍለጊዜው መጠናቀቅን የሚገልጸው ደወል ተደወለ። መምህርቷም በድጋሚ ተማሪዎቹን አበረታተው ከክፍል ወጡ።

የምልከታ ናሙና ስድስት

ቀን- መጋቢት 30 ቀን 2008 ዓ.ም. ምልከታው የተከናወነበት ሰዓት- 3:15-4:00
ክፍለጊዜ- 2 የመማሪያ ክፍል- 3ኛ ኤ

መምህርቷ ወደክፍል እንደገቡ ተማሪዎች ተነስተው ተቀበሏቸው። መምህርቷም ሰላምታ አቅርበውላቸውና የተማሪዎቹንም ምላሽ ካዳመጡ በኋላ እንዲቀመጡ ነገሯቸው። ተማሪዎቹም ተቀመጡ። ቀጥሎ መምህሯ "ዛሬ ቀኑ ምንድን ነው?" ብለው ተማሪዎቹን ጠየቁ። ተማሪዎቹ "30 ነው" ብለው መለሱ። መምህርቷ ቀኑን ጥቁር ሰሌዳው ላይ እየጻፉ እያለ አንድ ተማሪ አርፍዶ ገባ። መምህርቷ አለቃዋን "ስሙን መዝግቢ" ብለው ቀኑን ጻፉ። አለቃዋ በደብተር ላይ ስሟን ጻፈች።

መምህርቷ ቀኑን ከጻፉ በኋላ "ትላንት የቡድን ስራ ሰርተን ነበር፤ እናጠቃልላለን። ምን ነበር የሰራነው?" በማለት ጠየቁ። ተማሪዎቹ የቃላት ቅደም ተከተልን ማስተካከል እንደሆነ ገለጹ። መምህርቷም ማን ሊሰራው እንደሚችል ተማሪዎቹን ከጠየቁ በኋላ እጅ ካወጡት ተማሪዎች መካከል አንድ ተማሪ ከቡድን ሶስት ወጥታ እንድትሰራ እድሉን ሰጧት። ተማሪዋም ከሌላ ቡድን ተማሪ ከመጽሐፉ ላይ የሚነበብላትን የተዛባ አረፍተ ነገር ጻፈች። ከእዚያም አረፍተ ነገሩን አስተካክላ ጻፈች። የጻፈችውንም ስታነብ ተማሪዎቹ አጨበጨቡላት። መምህርቷ ተማሪዋ አስተካክላ የጻፈችው አረፍተ ነገር ትክክል መሆኑንና አለመሆኑን ጠየቁ። ተማሪዎቹ ትክክል መሆኑን ተናገሩ። መምህርቷ አጨብጭቡላት ብለው ተማሪዎቹ በድጋሚ አጨበጨቡ። በዚህ መልክ ሶስት ተማሪዎች ወጥተው ሌሎች ተማሪዎች የተዛባ አረፍተ ነገር እያነበቡላቸው አስተካክለው ጻፉ። ሶስተኛው ተማሪ አስተካክሎ ጽፎ ሲጨርስ ተማሪዎች አጨበጨቡለት። መምህርቷ የተጻፈው ትክክል መሆኑ ሳይረጋገጥ ማጨብጨብ እንደማይገባ በመግለጽ ማን እንደሚያስተካክል ጠየቁ። አንድ ተማሪ ወጥቶ በአረፍተነገሩ መጨረሻ ላይ አራት ነጥብ አስፈረ። መምህርቷ እንዲያጨበጭቡለት ተናግረው ሁሉም ተማሪዎች አጨበጨቡለት።

መምህርቷ የአራቱን ተማሪዎች የተስተካከለ አረፍተነገር የመጻፍ ሙከራን ከአበረታቱ በኋላ፣ ቁርጥራጭ ወረቀቶችን ከመምህር መምሪያ መጽሐፍ መካከል አወጡ። በወረቀቶቹ ላይ በፓርከር የተጻፉ ቃላትና ሀረጋት ነበሩ። መምህርቷ፣ "አሁን አንድ ወረቀት አውጥቼ ምን እንደተጻፈበት ስጠይቃችሁ፣ የተጠየቃችሁ ልጆች 'ቢንጎ ብላችሁ' ቶሎ ታነቡልኛላችሁ። ቀጥሎ ከምታነቡት ምንባብ ውስጥ ነው የወጣው።" አሉ። ባሉት መሰረትም ቃል ወይም ሀረግ የተጻፈበትን ወረቀት አውጥተው አንድ ተማሪ ሲጠይቁ የተጠየቀው ተማሪ "ቢንጎ" ካለ በኋላ የተጻፈውን ለማንበብ ይሞክር ነበር።

በዚህ መልኩ ዘጠኝ ቃላትንና ሁለት ሀረጋትን ካስነበቡ በኋላ፣ "አሁን አቀላጥፎ ማንበብ እንተገብራለን። ገጽ 111 ላይ አለ። ማነው የሚያነብልን?" ብለው ጠየቁ። ተማሪዎቹ "በሎተሪ ይሻላል" አሉ። መምህርቷ "እሺ...ቁጥር እጠራለሁ። ሌሎቻችሁ ድምጽ ሳታሰሙ እንደሁልጊዜውም እያነበባችሁ ትከታተላላችሁ። እሺ...ቁጥር 15።" አሉ። አንድ ተማሪ ወጥቶ አንድ አንቀጽ በጥሩ ሁኔታ አነበበ። ሌሎቹ መጽሐፋቸውን እያነበቡ ተከታተሉት። ልጁ አንድ አንቀጽ ካነበበ በኋላ መምህርቷ አስቁመውት ተማሪዎቹን ጠየቁ። "የተቀላጠፈ ንባብ ነው? ስህተት አለ?" አሉ። ተማሪዎቹ ደግሞ " 'አካባቢያዊ' ማለት ሲገባው 'አከባቢ' አለ።" በማለት ተናገሩ።

የዚህ አይነት ስህተቶች በሌሎችም ተማሪዎች ተጠቆሙ። መምህሯም፣ “ምን አይነት ስህተት ነው?” ብለው ጠየቁ። ተማሪዎች “የፊደል ቅጥያ ችግር ነው።” ሲሉ መለሱ። መምህርቷ ያነበበው ተማሪ ‘አካባቢያዊ’ ብሎ እንዲጽፍ አዘዙት። ተማሪው ‘አከባቢው’ ብሎ ጻፈ። በዚህ ጊዜ መምህርቷ፣ “ተማሪው ያለየው ፊደል የቱ ነው?” ብለው ጠየቁ። ተማሪዎች “ ‘ያ’ እና ‘ካ’ የሚለውን አለየም።” ብለው ተናገሩ። መምህሯም፣ “ትክክል ነው። የቡድን ተጠሪ እነዚህን ፊደላት እንዲለይ እርዷው። አንተም አጥናቸው። አለቃ ቁጥር ጥራና አንድ ሰው ያንብብልን።” አሉ። አለቃዋም ዘጠኝ ቁጥር ብላ ስትጠራ አንድ ተማሪ ወጥቶ ባልተቀናጀ መልኩ አነበበ። መምህርቷም ተማሪው ለማንበብ የተቸገራቸውን ዘጠኝ ቃላት ጥቁር ሰሌዳው ላይ ጻፉ። መምህሯ “መላኩ ፍጥነት ከጥራት ጋራ ያስቸግረዋል። የቡድን ተጠሪው እንዲያስተካክል እርዳው። እነዚህ ዘጠኝ ቃላት አዳዲስ አስቸጋሪ ቃላት ናቸው ብዬ ነው የመዘገብኳቸው። ማነው የሚያብራራልኝ?” አሉ። ተማሪዎችም ጥቁር ሰሌዳው ላይ የተጻፈውን እያነበቡና ትርጉሙን እየተናገሩ እያለ የክፍለጊዜው ማብቂያ ደወል ተደወለ።

የምልከታ ናሙና ሰባት

ቀን- ሚያዚያ 13 ቀን 2008 ዓ.ም. **ምልከታው የተከናወነበት ሰዓት- 5፡45-6፡30**
ክፍለጊዜ- 5 **የመማሪያ ክፍል- 3ኛ ቢ**

መምህርቷ ክፍል እንደገቡ ቆመው ለሚጠብቋቸው ተማሪዎች ሰላምታ አቀረቡ። ተማሪዎቹም ለቀረበላቸው ሰላምታ ምላሽ ሰጥተው መምህሯ እንዲቀመጡ ሲነግሯቸው ተቀመጡ። ተማሪዎቹ እንደተቀመጡ መምህሯ አንድ ተማሪ ወጥቶ የማነቃቂያ ተረት እንዲናገር በማድረግ እርሳቸው ጥቁር ሰሌዳው ላይ የዕለቱን ትምህርት ይዘትና ርእስ ጻፉ። ከእዚያም በኋላ አንዲት ተማሪ ተጨማሪ ተረት እንድትናገር አደረጉ። በመቀጠልም ሶስተኛ ተማሪ ተረት እንዲናገር ተደረገ። ለሶስቱም ተማሪዎች ተጨበጨበላቸው። ሶስቱ ተማሪዎች ተረት ካቀረቡ በኋላ፣ መምህርቷ “ከተረቶቹ ምን አገኛችሁ?” ብለው ጠየቁ። አንድ ተማሪ ያገኘውን ትምህርት ተናገረ። መምህርቷ ሌሎች ተማሪዎችን በተጨማሪ ሳይጠይቁ የእለቱ ትምህርት ማንበብ እንደሆነ ገለጹ። ከእዚያም አንዲት ተማሪ ወጥታ እንድታነብ እድሉን ሰጧት። ተማሪዋም ከ28ንተኛው ሳምንት ትምህርት “ምርቶቻችን” የሚለውን ምንባብ ከመጽሐፉ ላይ አነበበች። መምህርቷ “ፈጣን አንባቢ ነች” ብለው ለተማሪዋ አስጨበጨቡላት። ቀጥሎ “መካከለኛ ደረጃ ካሉ አንባቢዎች” ብለው አንዲት ተማሪ መረጡ። እርሷም ወጥታ ሙሉውን ምንባብ አነበበች። ለውጥ ያመጣች ተማሪ ነች ብለው መምህርቷ አስጨበጨቡላት።

ከተማሪዋ ንባብ ቀጥሎ ደረጃ ያልተሰጠው ተማሪ ተጠራ። መጽሐፉን በጣም ከፍ አድርጎ በመያዝ ሲያነብ መምህሯ ዴስኩ ላይ እንዲያስቀምጥ አደረጉ። እሱም በእጁ እየጠቆመ በጥሩ ሁኔታ አነበበ። መምህሯ ጥሩ እንዳነበበ ገለጹ። ቀጥሎም ሌላ

ተማሪ ወጣ። መምህሯ ልጁ ከማንበቡ በፊት ተማሪው ፈጣን አንባቢ ነው? መካከለኛ አንባቢ ነው? ወይስ ዝቅተኛ አንባቢ? ብለው ጠየቁ። ተማሪዎቹ በህብረት "ፈጣን አንባቢ ነው" አሉ። ተማሪው በጥሩ ሁኔታ አነበበ። መምህርቷ ልጁን "ጎበዝ ተማሪ" በማለት አበረታተው ሌላ ተማሪ እንድታነብ ጠሯት። እሷም ሙሉውን ምንባብ አነበበች። መምህርቷም "ከዝቅተኛ ተነስታ ወደመካከለኛ አንባቢ የገባች ነች" ብለው አስጨበጨቡላት። ቀጥለውም፣ "ሁላችንም ሌሎች ሲያነቡ መጽሐፋችንን እያየን እንከታተል" ብለው ሌላ ተማሪ ማስነበብ ጀመሩ። ወጥታ ያነበበችው ልጅ አነባበብ በጣም የተቆራረጠ ነበር። ምንባቡን አንብባ ሳትጨርስ "ይበቃታል" ብለው መምህርቷ አስቆሟትና "ትንሽ ነው የቀራት" አሉ። ቀጥሎ ሌላ ተማሪ እንደሌሎቹ ወደፊት ሳትወጣ ባለችበት ሆና ባልተቀናጀ መልኩ አነበበች። ተማሪዋ ስታነብ እየዞሩ ቀሪዎቹ ተማሪዎች እንደሚከታተሏት ካረጋገጡ በኋላ ሳትጨርስ አስቆሟት።

መምህርቷ ከተማሪዋ በኋላ ተማሪዎችን ማስነበብ አቆሙ። ከምንባቡ የወጡ ጥያቄዎችን መጠየቅ ጀመሩ። "የቅመም አይነቶች፣ የእህል አይነቶች፣ የእንስሳት አይነቶች" እያሉ ጠየቁ። ተማሪዎቹ ትክክለኛ መልስ መለሱ። መምህርቷ በመቀጠል፣ "ገበሬ እነዚህን አምርቶ ሸጦ የፋብሪካ ውጤቶችን ይገዛል። ምንድን ነው የሚገዛው? የግብርና ውጤቶች የሚባሉት ምንድን ናቸው?" ብለው ጠየቁ። ተማሪዎቹም ለመመለስ ሞከሩ። መምህርቷ ለተማሪዎቹ ሙከራ ትክክል ነው አይደለም በማለትና ምጋቤ ምላሽ እየሰጡ አስተማሩ። በመቀጠል "እስቲ ጥያቄ ልጠይቃችሁ። ቀጥሎ ንባብ አለ። ምን የሚል ንባብ ነው?" በማለት ጠየቁ።

ተማሪዎቹ መምህርቷ ለጠየቋቸው ጥያቄ፣ "ልጆች ልብስ ተገዛላቸው" ብለው በህብረት መለሱ። መምህርቷ ለምን እንደተገዛላቸው ሲጠይቁም ተማሪዎቹ ለአመት በዓል እንደተገዛላቸው ተናገሩ። ትምህርቱም 28ኛ ሳምንት ውስጥ እንዳለ ተናገሩ። መምህርቷ ተማሪዎቹ የመለሱትን ካዳመጡ በኋላ፣ "ከዚያ በፊት ቢንጎ የሚለውን የንባብ ትምህርታችንን እናነባለን። እኔ፣ እኔ የሚለውን እድል አልሰጥም።" አሉ። ተማሪዎችም፣ "በእጣ ይሁን፣ በቁጥር ይሁን" በማለት ሀሳብ አቀረቡ። መምህርቷ በቁጥር ይሁን በሚለው በመስማማት አንድ ቁጥር ብለው በነጭ ወረቀት ላይ በቀይ ፓርከር "ዘመድ" ተብሎ የተጻፈበትን አሳይተዋት፣ "ቢንጎ" ብላ በትክክል አነበበች። መምህርቷ ያነበበችው ምን ማለት እንደሆነ ጠየቋት። ተማሪዋ አልመለሰችም። (አምቦላንስ ሲጮህ ይሰማ ነበር።) ሌላ ተማሪ "ቤተሰብ" ብሎ ካነበበ በኋላ ትርጉሙን በትክክል መለሰ። መምህርቷ አስጨብጭበውለት ሸቀጥ የሚል ጽሁፍ እንዲያነብ አሳዩት። "ሻይ ቅጠል" ብሎ አነበበ። ሌላም ልጅ እድል ተሰጥቶት ተሳሳተ። ሌላ ተማሪ ግን በትክክል አንብቦ ትርጉሙን ተናገረ። መምህርቷ በዚህ መልክ ሲያስነብቡ ቆይተው "በዓይት" ተብሎ የተጻፈበትን እንዲያነብ ለአንድ ተማሪ እድል ሰጡ። ተማሪው "በዓይነት" ብሎ አነበበ። መምህሯ ወደሌላ ጽሑፍ ሊያልፉ ሲሉ አንዱ ተማሪ "በዓይት" ብሎ አነበበው። (አምቦላንስ ሲጮህ ይሰማ ነበር።) መምህርቷ ወረቀቱን ገልብጠው ካዩ በኋላ፣ "ይህ የኔ ስህተት ነው።" በማለት ሌላ ወረቀት በማውጣት ማስነበባቸውን ቀጠሉ። በዚህ መልኩ እያስነበቡ እያለ የክፍለጊዜው ማጠናቀቂያ ደወል ተደወለ። ሆኖም መምህርቷ አንድ ወረቀት በማውጣት ካስነበቡ በኋላ የእለቱን ትምህርት ማጠናቀቃቸውን ተናገሩ። ያልገባቸው ነገር መኖሩን ጠይቀው ተማሪዎቹ ግልጽ ነው ካሉ በኋላ፣ "እሺ የነገ ስራችሁ እኔ ሳነብ እናንተ ማዳመጥ ነው። የምትሰሩት የለም። ለነገ ጆሯችሁን በደንብ ኩርኩር አድርጋችሁ" ብለው ከክፍል ወጡ።

ማስተካከያዎች

1. ርእሱ ላይ ሰዋስዋዊ እርማት፣ ዓላማውን የያዘ ቃልና ተተኳሪዎች ተካተዋል

2. የሰንጠረዦች ብዛት ከ56 ወደ21 ተቀንሷል። 35ቱ ተወግደዋል

3. የናሙና ጥናቱ ከ42 ገጽ ወደ 14 ገጽ አጥሮ ቀርቧል

4. ዋናና ዝርዝር ዓላማው ተለይቶ ቀርቧል

5. ጠቀሜታው ጥናቱ እንደመጠናቀቁ ተቃንቶ ቀርቧል

6. አጠቃሎው በድጋሚ ተጽፏል

7. የጥናቱ ወሰን ተከልሷል

8. ከቁልፍ ቃላትና ጽንሰ ሀሳቦች ተግባራዊ ብያኔ የተወሰኑት ተወግደዋል

9. የጥናቱ ውስንነት በዳራው ውስጥ ይግባ በተባለው መሰረት ገብቷል

10. በየምእራፉና ንኡስ ምእራፉ የነበሩት መግቢያዎች ተወግደዋል

11. የሰንጠረዦቹና የየምእራፎቹ የቁጥርና ይዘት አቀማመጥ ተስተካክሏል

12. ማውጫው አናት ላይ **ይዘትና ገጽ** የሚል አይጻፍ በተባለው መሰረት ተወግዷል

13. የተጠቆሙና መሰል የፊደልና ቃላትን የማጣመር እርማቶች ተከናውኗል

14. ዋቢ ነክ እርማት ተከናውኗል

15. የጥናቱ የመጨረሻ ክፍል በተለይ መደምደሚያው ተቃንቷል

16. በተደረጉ ማስተካከያዎች ጥናቱ በ39 ገጽ ሰብሰብ ብሎ ቀርቧል

17. ምስጋናው ላይ በጽሑፉ ላይ የተጠቀምኩባቸው መጻሕፍት ደራሲና አሳታሚዎቹ በጅምላው የተመሰገኑት ቀርቶ በስም እየተጠቀሱ ተመስግነዋል

18. የጥናቱ ንድፈሀሳባዊ መሰረት ከ2.1 ተነስቶ ከጽንሰሀሳባዊ ማሕቀፍ ጋር በ2.4.6 ስር ቀርቧል