በአማራ ብሔራዊ ክልላዊ መንግሥት ለአምስተኛ ክፍል በተዘጋጀው የአማርኛ መማሪያ መጽሐፍ የሰዋስው ትምህርት አቀራረብ ግምገማ

ጌታሁን አማረ

1. መግቢያ

በአዲሱ የሀገሪቱ የትምህርት ፖሊሲ መሠረት፥ የክልል መንግስታት፥ ለአንደኛ ደረጃ፥ ማለትም ለአንደኛው ሳይክልና ለሁለተኛው ሳይክል የየራሳቸውን፥ የአማርኛ ማስተማሪያ መፃህፍት ያዘጋጃሉ፡፡ በማዕከላዊ ደረጃ የሚዘጋጀውና በሁሉም ክልሎች አንድ ዓይነት የሆነው የሁለተኛው ደረጃ ብቻ ነው፡፡

በዚህም መሠረት የአማራው ክልላዊ መንግስት ለሁለቱ ሳይክሎች የራሱን መማሪያ መፃህፍት አዘጋጅቷል፡፡ ምንም እንኳ በየክልሉ መጠነኛ ለውጦች የሚደረጉ ቢሆንም፥ በሁሉም ክልሎች ለሚዘጋጁት የአማርኛ መማሪያ መፃህፍት መሠረት የሚሆነው በትምህርት ሚኒስቴር በማዕከላዊ ደረጃ የተዘጋጀው መርሃ ትምህርት በመሆኑ በአማራው ብሔራዊ ክልል የትምህርት ቢሮ የተዘጋጁትም መሠረት የሚያደርጉት ይህንኑ መርሃ ትምህርት ነው፡፡

በዚህ ጽሁፍ ውስጥ የሚገመገመው፥ በአማራው ብሔራዊ ክልላዊ መንግስት ትምህርት ቢሮ የተዘጋጀው የአምስተኛ ክፍል የአማርኛ መማሪያ መፅሀፍም የተዘጋጀው ለደረጃው በተቀረፀው መርሃ ትምህርት መሠረትነት ሲሆን፥ ይህ የክፍል ደረጃም ለሁለተኛው ሳይክል የመጀመሪያው ክፍል ነው፡፡ በመሆኑም፥ የመጀመሪያውን ሳይክል ያጠናቀቁትን ተማሪዎች የእውቀት ዳራ ግምት ውስጥ አስገብቶ ዝግጅቱ ድርብ ጥንቃቄን የሚጠይቅ መሆኑ ግልፅ ነው፡፡ ምክንያቱም ይህ የክፍል ደረጃ የሚያስተሳስረው አንድ የክፍል ደረጃን ከሌላ የክፍል ደረጃ ብቻ ሳይሆን አንድን ሳይክል ከሌላ ሳይክል ጋር በመሆኑ ነው፡፡ ይህ ራሱ ለዚህ ጥናት መነሻ ምክንያት ሆኗል፡፡ በተጨማሪ በክልሉ የሚዘጋጁት የአማርኛ መማሪያ መፃህፍት አማርኛን በአፍ መፍቻነት የሚናገሩ ተማሪዎች ታስበው በመሆኑ፥ ከሌሎች የተለየ ባህርይ ይታይበት ይሆን? የሚለውም ሌላ አነሳሽ ምክንያት ነው፡፡

በተጨማሪም፥ ይህ ጽሑፍ፥ ለደረጃው በተቀረፀው ፍሎውቻርትና መርሃ ትምህርት ላይ እንደሚታየው በርከት ያሉ የሰዋስው ትምህርት ይዘቶች ስላሉ፥ ይዘቶቹ እንዴት እንደቀረቡ ይመረምራል፡፡

ለአፈ-ፈት ተማሪ እንደሚዘጋጅ አንደማንኛውም መማሪያ መፅሃፍ ሁሉ የአማራው ክልል የ5ኛ ክፍል የአማርኛ መማሪያ መፅሃፍም ዋና አላማው ተማሪዎች ቋንቋውን መናገርና በቋንቋው ማዳመጥ እንዲችሉ ማድረግ ሳይሆን ክሂሎችን ለማዳበርና ስርዓቱን ለማሳወቅ ነው፡፡ የሰዋስው ትምህርት በዋናነት አላማ የሚያደርገው (በተለይም ለአፈ-ፈት ተማሪ) በቋንቋው ለመናገር እንዲችል ሣይሆን ስለቋንቋው መናገር እንዲችል ነው (Corders፣ 333)፡፡ ይህ ጥናት የሚያተኩረው የስርዓቱን ትምህርት በሚመለከተው የሰዋስው ትምህርት ላይ ብቻ ይሆናል፡፡

መፅሃፉ የታተመው በ1987 ዓ.ም. በሜጋ ማተሚያ ኢንተርፕራይዝ ነው:: አዘጋጁን በተመለከተም በአማራ ብሔራዊ ክልላዊ መንግስት የስርዓተትምህርት ዝግጅት ጥናትና ምርምር መምሪያ እንደሆነ ከመገለፁ በስተቀር የአዘጋጅ ወይም የአርታኢ ስም የለውም::

መፅሃፉ 29 በ 31 መጠን የሆነ ባለ 72 ገፅ ነው:: መጽሐፉ በውስጡ 18 ምንባቦችና 49 መልመጃዎች አሉት:: ከነዚህ መልመጃዎችም በአሥሩ የሰዋስው ትምህርት ቀርቦባቸዋል::

ሁሉም መልመጃዎች የቀረቡት ከምንባቦቹ ቀጥለው ነው:: ከየምንባቡ በኋላ የሚቀርበው መልመጃ ብዛት የተለያየ ሲሆን፥ ከፍተኛው 6 ዝቅተኛው 1 ነው:: ከፍተኛ መልመጃ ያለው አንድ ምንባብ ሲሆን ዝቅተኛ ያላቸው ደግሞ ሁለት ናቸው:: ይህን ልዩነት ከሚከተለው ሰንጠረዥ ማየት ይቻላል::

የምንባብ ብዛት	የመልመጃ ብዛት
2	1
9	2
3	3
1	4
2	5
1	6

መፅሐፉን በዚህ ሁኔታ ከተዋወቅነው ቀጥለን ወደግምገማው እንሸጋገራለን::

2. ግምገማ

በዚህ ንኡስ ክፍል ግምገማውን በሁለት ከፍለን ማየት እንሞክራለን:: የመጀመሪያው የሰዋስው ትምህርት በቀረበባቸው ቦታዎች ላይ ጎልተው የሚታዩ የአርትኦትና የወጥነት ችግሮችን የሚመለከተው የላዕላይ ግምገማ ያልነው ሲሆን፥ ሁለተኛው ደግሞ የፅሁፉ ዋና ጉዳይ የሆነው የሰዋስው ይዘቱ አቀራረብ ግምገማ ነው::

2.1. የላዕላይ ግምገማ

የላዕላይ ግምገማ ተብለው በዚህ ንኡስ ክፍል የሚነሱት ችግሮች ሁለት ባህርይ ያላቸው ናቸው:: አንዳንዶቹ ከመማሪያ መፃህፍት ዝግጅት አንፃር ሲታዩ የመፅሃፉ ሳንክ ሆነው ሊጠቀሱ የሚችሉ ቢሆንም፥ ለማስተላለፍ የተፈለገውን ትምህርት ለማስተላለፍ ከፍተኛ ችግር የማይፈጥሩ ናቸው:: በአንፃሩ ደግሞ አንዳንዶቹ ችግሮች ቀላልና የአርትኦት ችግሮች ሆነው፥ ነገር ግን ትምህርቱ በግልፅና በቀላል ሁኔታ ስርዓት ጠብቆ እንዳይተላለፍ የሚያደርጉ ናቸው:: ይህ ዓይነት ባህርይ ካላቸው በመጀመር፥ ቀጥለን ጥቂቶቹን እናያለን::

1. ገፅ 15 ላይ ጥብቀት የፍቺ ልዩነት የሚያመጣ ስለመሆኑ ለማስተማር ለቀረበው ጥያቄ አሰራሩን ለማሳየት የሚከተለው ምሳሌ ቀርቧል::

"ምሳሌ፣

በላ - ተመገበ (ለ ሲጠብቅ)

በላ - ክፋ (ለ ሲላላ)

ይህን ምሳሌ (ለዚህ ደረጃ) የምናየው የአርትኦት ችግር እንዳለበት አድርገን ነው። ችግሩ ግን፥ ምሳሌው ቀጣዮቹ ጥያቄዎች በአግባቡ እንዳይመለሱ ምክንያት መሆኑ ነው። ምክንያቱም፥ በምሳሌው በቀረበው ቃል ላይ ተማሪው 'ለ' የሚል ፊደል ወይም ሆሄ አያይም። ይህ ደግሞ በመፅሃፉ መግቢያ ላይ "ተማሪው ብቻውን ራሱን ችሎ መረዳት እንዲችል ያደርገዋል" የተባለውን በምኞትነት ብቻ ያስቀረዋል ማለት ነው።

ከዚህም ሌላ፥ ይህ ምሳሌ በዚህ ሁኔታ መቅረቡ ለተጨማሪ መሠረታዊ ችግር ምክንያት ሊሆን ይችላል። ይኸውም፥ ይህን ምሳሌ ያነበበ ተማሪ ማንኛውም የጠበቀ "ሆሄ" ያለው ቃል የጠበቀው በአካል የሚታየው ሆሄ ሳይሆን የሆሄው የግዕዝ ቅርፅ ነው ወደሚል የተሣሣተ መደምደሚያ ይመራዋልና ነው።

2. በተመሣሣይ ሁኔታ ገፅ (11) ላይ ስለቅጥያ ለማስተማር ለቀረበው ለ2ኛው ጥያቄ በቀረበው ምሳሌ ውስጥ 'ቃል' በሚለው ስር ከሰፈረው ነገሮሽ ከሚለው ቃል የተለየው ቅጥያ /ሽ/ ነው። /ሽ/ ደግሞ ቅጥያነትን አያሳይም። ከዚህም ተማሪው የድምጿን /ሽ/ እና የቅጥያዋን /-ሽ/ ልዩነት እንዳያውቅ ሆኗል። ይህ ደግሞ ተማሪው ለማወቅ ለሚያደርገው ጥረት ብቻ ሣይሆን መምህሩም ለማሳወቅ ለሚያደርገው ትግል መሰናክል ይሆናል። ምክንያቱም በዚያ ደረጃ የሚገኝ ተማሪ ከሚነገረው ይልቅ የተፃፈ ነገር የበለጠ ትክክል ነው ብሎ ያምናልና ነው።

3. አንድ ዓይነት ወይም ተመሣሣይ ሆሄያት ተከታትለው ሲመጡ ስለሚፈጠር ጥብቀት ለማስተማር ገፅ (16) ላይ ለቀረበው ጥያቄ ምሳሌ እንዲሆን የሚከተለው ቀርቧል።

"ምሳሌ፣ ሰማ = አሰ + ሰማ = አሰማ

ሰረቀ = አስ + ሰረቀ = አሰረቀ" ገፅ (16)

ይህን ምሳሌ ስናይ፥ ተማሪው ቅጥያዎቹ /አሰ/ እና /አስ/ እንደሆኑ አድርጎ ሊረዳ እንደሚችል መገመት አያዳግትም። በዚህም፥ አሰማ ላይ /ሰ/ የጠበቀው /አሰ/ ስለተቀጠለ ነው ብሎ ይረዳል ማለት ነው። ይህ ደግሞ ተማሪው የተሣሣተ ግንዛቤ እንዲኖረው ከማድረጉም በላይ ቀጣዩን ጥያቄ በተገቢው መንገድ እንዳይሠራ ያደርገዋል። ጥያቄው በተገቢው ሁኔታ አለመሠራቱ ደግሞ በጥያቄ መልክ በቀረበው የሰዋስው ትምህርት ላይ ጥላ አጠላበት ማለት ነው።

እነዚህ ያነሳናቸው ተራ የጥንቃቄ ጉድለቶች ለመሠረታዊ ችግር ሊያጋልጡ እንደሚችሉ ለማሣየት በምሳሌዎች ላይ በማተኮር የቀረቡ ናሙናዎች ናቸው። ቀጥለን ደግሞ በመማር ማስተማሩ ሂደት ላይ ችግር

የማይፈጥሩትን የወጥነትና የአርትኦት ችግሮች በመልመጃዎች አደራደር ላይ ብቻ በማተኮር እንይ።

በመፅሃፉ ውስጥ የቀረቡትን መልመጃዎች አደራደር ስናይ ቁጥራቸው እየተገለፀ መልመጃ አንድ፥ መልመጃ ሁለት ወዘተ. እየተባለ መቅረባቸውን እንገነዘባለን። ይሁን እንጂ በቁጥራቸው ላይ የአርትኦት ችግር እናያለን።

1. "ገበሬ" ከሚለው ምንባብ ቀጥሎ የቀረቡት መልመጃዎች ብዛት ሶስት ሲሆን፥ ከመልመጃ ሁለት ቀጥሎ የሚመጣው መልመጃ መልመጃ ሶስት እንደሚሆን እንገምታለን። ከመልመጃ ሁለት ቀጥሎ የምናገኘው ግን መልመጃ አራትን ነው።

2. በመፅሃፉ ከቀረቡት ምንባቦች በ14ኛ ደረጃ ከምናገኘው "ንፅህና" ከሚለው ምንባብ ቀጥሎ የቀረቡት መልመጃዎች ብዛት አምስት ነው። እነዚህም መልመጃዎች ከመልመጃ አንድ ጀምረው እስከ መልመጃ አምስት በቅደም ተከተላቸው ተሰድረው እንዲገኙ ይጠበቃል። ነገር ግን መልመጃ ሶስት የሚለው ተደግሞ ከመልመጃ ሁለት በኋላ ሁለት መልመጃ ሶስቶችን ካገኘን በኋላ በመልመጃ አራት ሲጨርስ እናያለን። መልመጃ አንድ፣ ሁለት፣ ሶስት፣ ሶስትና አራት በመሆን መልመጃ አምስት ብሎ መጨረስ የነበረበት መልመጃ አራት ሆኖ እናገኛለን።

3. በመፅሃፉ ከቀረቡት 18 ምንባቦች አንድ መልመጃ ብቻ የያዙት "ስነቃል" እና "የሰፈሬ ልጆች" የሚሉት ብቻ ናቸው። "ስነቃል" ከሚለው ቀጥሎ የቀረበው መልመጃ ቁጥር የለውም። ምክንያቱም ሌላ ተከታይ መልመጃ ስለሌለ፥ መልመጃ አንድ አልተባለም። ይህም ትክክለኛ አካሄድ ነው። ይሁን እንጂ "የሰፈሬ ልጆች" ከሚለው ምንባብ ቀጥሎ የቀረበው ብቸኛ መልመጃ መልመጃ አንድ ተብሏል። ይህም ከአሰራር ችግርነቱ ሌላ የወጥነት ችግርን ያሣያል።

እነዚህ ከይዘት አንፃር ሲታዩ ተራ ናቸው ተባሉ እንጂ፥ መፅሃፉ እንከን ያለው መሆኑን ለማሳየት ግን አያንሱም። ቀጥለን ደግሞ በቀረቡት የሰዋስው ይዘቶች ትክክለኛነት ላይ በማተኮር የመጽሐፉን ችግር እንይ።

2.2. የይዘት ትክክለኛነት ግምገማ

በመማሪያ መፃህፍት ውስጥ የሚቀርቡ ይዘቶች ትክክለኛ ሆነው መቅረብ እንዳለባቸው ግልፅ ነው። ሆኖም፥ አንዳንድ ጊዜ፥ መሠረታዊ ግንዛቤን ሊያበላሹ የሚችሉ ስህተቶች ይታያሉ። በ5ኛው ክፍል ማስተማሪያ መፅሃፍ ውስጥ ይህ ባህርይ ጎልቶ የታየባቸውን ቀጥለን እናነሳለን።

1. ገጽ 12 ላይ ስርወ-ቃልን እና ቅጥያን ለማስተማር ለቀረበው ጥያቄ የሚከተለውን ምሳሌና ትዕዛዝ እናገኛለን፡፡

"3. በሚከተሉት ስርወ-ቃላት ላይ መነሻ ቅጥያዎችን ጨምሩ፡፡"

ምሳሌ፣

ስርወ-ቃል	ቅጥያ የተጨመረበት ቃል
1 መጣ	ይመጣ
2 በላ	ትበላ

ከዚህ ምሳሌ ሊጠቀሱ ከሚችሉት ሶስት መሠረታዊ ችግሮች ውስጥ ሰዋስዋዊ ትክክለኛነትን የሚመለከተውን ብቻ ለማየት እንሞክር፡፡ ከምሳሌው እንደሚታየው ስርወ-ቃል የተባሉት ግሶች 3ነተ. የየዋህ ሣላፊ ቅርፅን የያዙ ናቸው፡፡ ይህ በመሆኑም ቅጥያዎቹን ብንለይ ስርወ-ቃል የተባሉትን መጣ እና በላን ማግኘት አንችልም፡፡ ምክንያቱም ቅጥያዎቹ የተጨመሩት ስርወ-ቃል ተብለው በቀረቡት ግሶች ላይ ሳይሆን /-መጣ/እና/-በላ/ ላይ ነውና፡፡ የቅጥያ ትምህርቱ በግድ በግስ መቅረብ ካለበት (አነጋጋሪም ቢሆን) ለማቅረብ የተፈለገውን ትምህርት በትክክል ለማቅረብና ምሳሌውንም ለታሰበለት ዓላማ እንዲውል መጣ እና በላ ላይ ከመጣ፣ ከበላ፣ አመጣ፣ አበላ ወዘተ. ብሎ ቅጥያዎችን ቀጥሎ ማሳየት ይቻላል፡፡

2. ገፅ 14 ላይ ስለሀረግ መዋቅርና ስፋት ለማሳየት የሚከተለውን ጥያቄና ምሳሌ እናገኛለን፡፡

"12. ከሁለት በላይ ቃላት ያላቸው ሶስት ሐረጎች ፃፉ

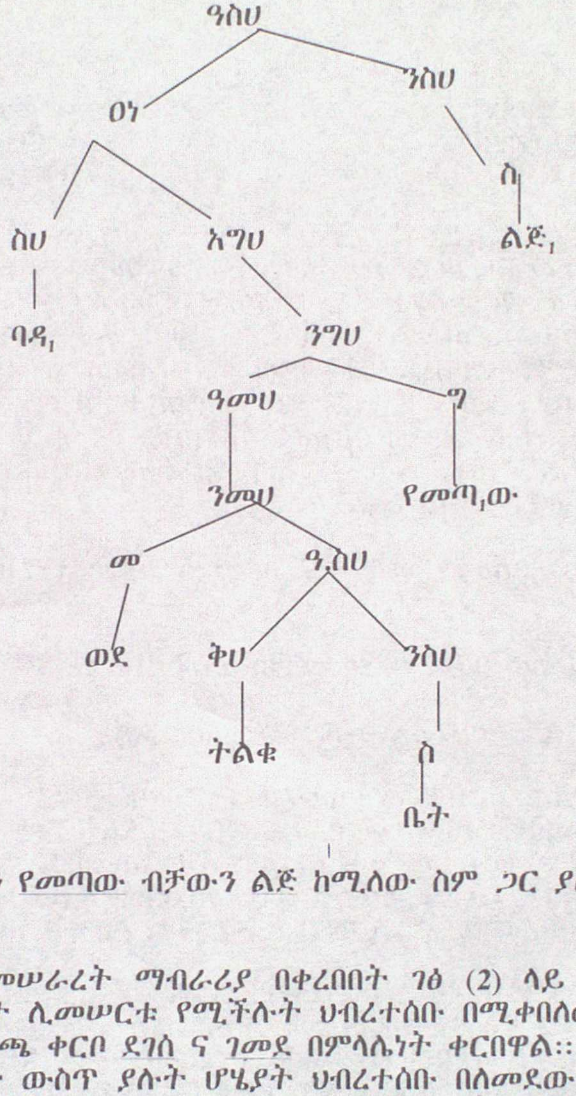
ምሳሌ፣ ወደ ትልቁ ቤት የመጣው ልጅ"

በዚህ ምሳሌ ውስጥ የተሰመረበት የመጣው ልጅ ምን እንደሚያመለክት አይገባም፡፡ ምናልባት ትዕዛዙን መሠረት አድርገን ስናስብ የመጣው እና ልጅ አንድ ላይ ተቀናጅተው ሀረግ ማዋቀር መቻላቸውን ለማሳየት ነው ብንል (ሌላ አማራጭ ስለሌለን) ÷ አንደኛ÷ በትዕዛዙ መሠረት ከሁለት በላይ አይደሉም፣ ሁለተኛም የተሰመረበት ሀረግ በዚያ ሁኔታ ሊመሠረት ወይም ሊዋቀር ስለማይችል ስህተት ነው፡፡

ሁለተኛውን ምክንያት ሰፋ አድርገን እንየው፡፡ በምሳሌው ላይ የቀረበው ሀረግ ስማዊ ሀረግ ነው፡፡ የስማዊ ሀረጉ መሪ ደግሞ ልጅ የሚለው ስም ነው፡፡ ይህ መሪ የሆነ ስም በተመሪነት የያዘው የመጣው የሚለውን ብቻ አይደለም፡፡ እሱን ከነንዙ እንጂ፡፡ ስለዚህ ከልጅ ጋር ሊቀናጅ የሚችለው የመጣው ብቻውን ሆኖ ሳይሆን ጥብሮት የሚዋቀረውን÷ ወደ ትልቁ ቤት የሚለውን ጨምሮ÷ ወደ ትልቁ ቤት የመጣው ሆኖ ነው፡፡ ይህም ተዋቃሪ የሚገባው የስሙ ገላጭ በመሆን የሚከተለውን ቅርፅ ይዞነው፡፡

[[ወደ ትልቁ ቤት የመጣው] ልጅ]

ይህን ዘርዘር አድርገን በዕፀ-መዋቅር ስናየው ደግሞ የሚከተለውን ይመስላል፡፡



ይህ የሚያሣየን <u>የመጣው</u> ብቻውን <u>ልጅ</u> ከሚለው ስም ጋር ያልተዋቀረ መሆኑን ነው፡፡

3. ስለ ቃላት አመሠራረት ማብራሪያ በቀረበበት ገፅ (2) ላይ ሆሄያት ትርጉም ያላቸውን ቃላት ሊመሠርቱ የሚችሉት ህብረተሰቡ በሚቀበለው ሁኔታ ሲሰደሩ እንደሆነ መግለጫ ቀርቦ <u>ደገሰ</u> ና <u>ገመደ</u> በምሳሌነት ቀርበዋል፡፡ "በአንፃሩ ገደሰ ና <u>ደመገ</u> በሚሉት ውስጥ ያሉት ሆሄያት ህብረተሰቡ በለመደው ወይም የቋንቋው <u>ሥርዓት በሚፈቅደው መንገድ ባለመቀረባቸው ትርጉም ያላቸው ቃላት ሳይመሰርቱ ቀርተዋል</u>" (ሰረዝ የራሴ)፡፡ እዚህ ላይ በህብረተሰቡ መለመድ የሚለውን እንቀበልና (ሣይንሣዊ ግን አይደለም) የቋንቋውን ስርዓት የሚመለከተው ላይ ስናተኩር ሊታሰብበት የሚገባውን መሠረታዊ ጉዳይ እናያለን፡፡ ይኸውም፥ በምሳሌነት የቀረቡት ቃላት ትርጉም ያልሰጡበት ምክንያት የቋንቋውን ስርዓት ያፋለሱ በመሆናቸው ወይም የቋንቋውን ስርዓት

ጠብቀው የተፈጠሩ ሳይሆኑ ቀርተው አይደለም። ገደሰ ም ሆነ ደመገ የአማርኛ ባለሶስት እግር ግስ ለየዋህ ሣላፊ ቅርፅ እንደሚመሠረተው የተመሠረቱ ናቸው። በመሆኑም ህገ-ገብ ስርዓት አላቸው። ዋናው ጉዳይ ግን የቋንቋውን ስርዓት ጠብቆ የሚመሠረት ቃል ሁሉ ትርጉም አዘል አለመሆኑ ላይ ነው። በዚህም ምክንያት የቋንቋውን ስርዓት ጠብቀው የሚፈጠሩ ቃላት አንድም ገሃዳዊ (actual) ወይም አዕምሯዊ (potential) ሊሆኑ እንደሚችሉ መረዳት እንችላለን። በመሆኑም ተጠቃሾቹ ፍቺ አልባ ቃላት ፍቺ አልባ የሆኑት የቋንቋውን ህግ አፋልሰው ሳይሆን አዕምሯዊ በመሆናቸው ነው።

4. ገፅ (12-13) ከማስሪያ አንቀፅ በ 'አ' የሚጀምርና ሌሎች ስም መሰሎችን አውጡ ተብሎ መከረ ከሚል ቃል አመካከር እና ምክር ስም መሰል ቃል ተብለው በምሳሌነት ቀርበዋል። ከምሳሌው ቀጥሎም በ'ቃል' ስር ሰበረ፣ ፈረደና ቀደሰ ቀርበው በምሳሌው መሠረት ስም መሰል ቃል እንዲወጣላቸው ተጠይቋል። ጥያቄውን በተመለከተ በሌላ ቦታ ለሌላ ጉዳይ የምናነሳው ስለሆነ ፈረደ ከሚለው የሚገኘውን ፍርድን ስናይ በስም መሰል ቃልነት ተፈርጆ እናያለን። ከዚህም በተጨማሪ ገፅ 56 ላይ ለጥያቄ 2 ምሳሌ እንዲሆኑ በስም መሠልነት ከተዘረዘሩት ውስጥ ፍርድ አንዱ ሆኖም እናገኛለን። ከዚህ ደግሞ አንድ መሠረታዊ ጥያቄ ይነሳል። ይኸውም ምክር ና ፍርድ በስም መሰል ቃልነት ከተፈረጁ ስም የሚሆኑት ምን ዓይነቶቹ ቃላት ናቸው? የሚል ይሆናል። በእርግጥ እነዚህ ቃላት በመምሰል ደረጃ ያሉ ሳይሆኑ ራሳቸውን የቻሉ ስሞች ናቸው።

እስካሁን ያነሳናቸው ጉዳዮች በሰዋስው ይዘቱ ላይ ያተኮሩ ነበሩ። ቀጥለን ደግሞ ይዘቶቹ እንዴት እንደቀረቡ እናያለን።

2.3. የአቀራረብ ግምገማ

ዝርዝር የሆኑ የአቀራረብ ችግሮችን ከማየታችን በፊት ጠቅለልና በባህርያቸውም ቀለል ያሉትን መጀመሪያ እንይ።

1. በገፅ 2 በተራ ቁጥር 3 ላይ በአማርኛ ከአንድ ማስሪያ አንቀፅ (ግስ) ዐረፍተ ነገር ሊመሠረት እንደሚችልና እየሠፋም እንደሚሄድ ማብራሪያና ምሳሌ በሚከተለው ሁኔታ ቀርቧል።

"በአማርኛ ቋንቋ ዐረፍተ ነገር በአንድ የማስሪያ አንቀፅ (ግስ) ቃል ሊመሠረት ይችላል። አመሠራረቱም እያደገ የሚሄድ ይሆናል።

ምሳሌ:- ፈረሰ
ግድግዳው ፈረሰ።
ግድግዳው ቀስ በቀስ ፈረሰ " (ገፅ 2)።

እዚህ ላይ የተሠጠው ማብራሪያ ባልከፋ። የቀረቡትን ምሳሌዎች ስናይም የመጨረሻ ሁለቱ የዐረፍተ ነገርን መሥፋት የሚያሳዩ ናቸው። እነሱም እንከን አልባ ናቸው። ከምሳሌዎቹ መጀመሪያ ሆኖ የቀረበው ፈረሰ ግን ዐረፍተ ነገር ከአንድ ግስ ሊመሠረት እንደሚችል የቀረበ ነው። በዚህ

ትምህርትም ዋናው ጉዳይ እሱ ሆኖ የቀረበ ይመስላል፡፡ ታዲያ ፈረሰ አንድ ቃል ሆኖ እያለ እንዴት ዐረፍተ ነገር ሊመሠርት እንደሚችል የሚጠቁም ወይም ፍንጭ የሚሰጥ ነገር የለም፡፡ ስለዚህ ዐረፍተ ነገር እየሰፋ ሊሄድ እንደሚችል ለማሳየት የተሞከረውን ያህል ፈረሰ ለምን ዐረፍተ ነገር ሊመሠርት የሚችል ቃል እንደሆነ ፍንጭ መሠጠት ነበረበት፡፡ ይህ ካልሆነ ደግሞ ተማሪው "ተብሏል" ከማለት አያልፍም፡፡

እንደሚታወቀው የአማርኛ ግሶች የዐረፍተ ነገርነት አቅም ያላቸው በውስጣቸው የባለቤት አፀፋ ተውላጠ ስም ስለሚይዙ ነው፡፡ ከዚህ አንፃር የተጠቀሰውን ግስ ስናየውም 3ኛ የባለቤት አፀፋ አመልካች /-ኧ/ ስላለው ነው ዐረፍተ ነገር ሊመሠርት ይችላል መባሉ፡፡ በዚህም መሠረት ፈረሰ ስንል እሱ ፈረሰ ማለታችን ነው፡፡ ይህ ደግሞ ዐረፍተ ነገር ነው፡፡ በሌላ በኩል ደግሞ ከባለቤት አፀፋው የተገኘውን ተውላጠ ስም በመጠቀም የሚመሠረተውን ዐረፍተ ነገር ስናየው ተዘውታሪና የተለመደ ባለመሆኑ ግሱ ለዚህ ጉዳይና ለዚህ የክፍል ደረጃ በገፅ 2 ላይ በመጀመሪያ ትምህርትነት ለመቅረብ ተመራጭ እንዳልሆነ ይጠቁመናል፡፡

በአጠቃላይ በዚህ ገፅ ላይ የቀረበውን የዐረፍተ ነገር አወቃቀር ትምህርት ገፅ 14 ላይ ከቀረበው ሰፋ ያለ ትምህርት ጋር ስናነፃፅረው ገፅ 14 ላይ የቀረበው ገፅ 2 ላይ ለቀረበው መሠረት ሊሆን የሚችል ይመስላል፡፡ ምክንያቱም በገፅ 14፥ ጥያቄ 13 ላይ የቀረቡትን ሀረጎችና ዐረፍተ ነገሮች፥ ሀረግ ወይም ዐረፍተ ነገር መሆናቸውን ከመለየት ባሻገር ምክንያት የሚጠይቅ ነው፡፡ ከዚህ ደግሞ ተማሪዎቹ ዐረፍተ ነገር ናቸው ብለው የሚለዩአቸውን ለምን ዐረፍተ ነገር እንደሚሉ ምክንያት ይኖራቸዋል፡፡ ከዚህ በኋላ ስለ ፈረሰ ዐረፍተ ነገርነትም መናገር የሚችሉበት ሁኔታ ይፈጠራል ማለት ነው፡፡ ስለዚህም የትምህርቱ አቀራረብ ቅደም ተከተል የተዛባ ይመስላል፡፡

ተማሪዎቹ ገፅ 2 ላይ የቀረበውን ማብራሪያና ምሳሌ መሠረት በማድረግ እንዲሰሩ የቀረቡ ጥያቄዎችም አሉ፡፡ ትኩረታችንን ወደ ጥያቄዎቹ ስንመልስ መጀመሪያ "ምሳሌውን መሠረት በማድረግ ከዚህ በታች በቀረቡት ማሰሪያ አንቂፅ መሰል (ሰረዝ የራሴ) ቃላት ዐረፍተ ነገር ስሩ" (ገፅ 2) የሚለውን ትዕዛዝ እናገኛለን፡፡ ቀጥሎም ከ (ሀ-ረ) የተዘረዘሩ ፈረሰን የሚመስሉ 6 ግሶች እናገኛለን፡፡ እዚህ ላይ ቆም ብለን እንድናስብ የሚያደርገን ትዕዛዙ ነው፡፡ ቀደም ብለን ባየነው ማብራሪያና ምሳሌ ላይ ያየነው ማሰሪያ አንቀፅ (ግስ) የሚል ነው፡፡ በትእዛዙ ላይ እንደሚታየው ደግሞ የቀረበው ማሰሪያ አንቀፅ መሰል ተብሎ ነው፡፡ ለተማሪውም በምሳሌነት የቀረበለት ማሰሪያ አንቀፅ እንጂ ማሰሪያ አንቀፅ መሰል አይደለም፡፡ በዚህም በምሳሌው ላይ የቀረበው ፈረሰ ማሰሪያ አንቀፅ (ግስ) ተብሎ ቀርቦ በጥያቄው ላይ የቀረቡት የሱ መሰል ግሶች ለምን ማሰሪያ አንቀፅ መሰል ተባሉ? ለሚለው ጥያቄ መልስ ያለው አይመስልም፡፡ በመሆኑም ማሰሪያ አንቀፅ መሰል የሚለው ሀረግ ለምን ከማብራሪያውና ከምሳሌው አፈንግጦ እንደቀረበ አይታወቅም፡፡ ይህ ደግሞ ትምህርቱን በግልፅና በቀና ሁኔታ ለማስተላለፍ መሠናክል መሆኑ አይቀርም፡፡

2. ገፅ 3 ጥያቄ 18 ላይ ተዘበራርቀው የቀረቡ ቃላትን በማስተካከል የተሟላ ዐረፍተ ነገር እንዲሰሩ ትዕዛዝ ተሰጥቶ 6 ጥያቄዎች ቀርበዋል። ጥያቄዎቹ ሲታዩ ተራ ዐረፍተ ነገሮች ናቸው፥ በደረጃው ለሚገኙት ተማሪዎች በትምህርቱ መጀመሪያ ላይ ቢሆኑም ሊሰሩ የሚችሉ በመሆናቸው፥ ታስቦባቸው የቀረቡ መሆናቸውን ማየት ይቻላል። ነገር ግን፥ ተማሪዎቹ የቀረቡትን የተዘበራረቁ ዐረፍተ ነገሮች የሚያስተካክሉት ቋንቋውን ስለሚያውቁት ካልሆነ በቀር ለምን እንደዚያ አድርገው እንደሚያስተካክሉ ምክንያት አይኖራቸውም። በአንፃሩ፥ ከዚህ ጥያቄ በኋላ ስለ ስም ገላጭ፥ ስለ አንቀፅ ገላጭ፥ ስለ ሀረግና ስለ ዐረፍተ ነገር አመሠራረት መሠረት የሚሆኑ ትምህርቶች ቀርበዋል። ለዚህም ገፅ 14 ላይ የቀረበውን ማየት ይቻላል።

3. በመፅሃፉ ውስጥ የሰዋስው ትምህርት የቀረበበትን ስርጭት ስናይ፥ አንዳንድ ጊዜ በተጨናነቀ ሁኔታ ሲቀርብ፥ አንዳንድ ጊዜ የመረሳት ያህል ከጠፋ በኋላ ብቅ ይላል። ሁለቱም ጤናማ አቀራረቦች አይደሉም። የመፅሃፉ ሁለተኛው እንከን ብዙም ለክፋ ችግር የማያጋልጥ ሲሆን፥ የመጀመያው ግን ጎልቶ የሚታይ ችግር ነው። ለማንኛውም፥ ስርጭቱን ስናይ ከገፅ 1-8 ያለማቋረጥ የተለያዩ የሰዋስው ትምህርቶች ከቀረቡ በኋላ፥ በተመሣሣይ ሁኔታም ከገፅ 11-19 ቀርበዋል። ከዚያም ጠፍቶ ከቆየ በኋላ ትምህርቱ ገፅ 44 ላይ ብቅ ይላል። ከዚያ በኋላ ትንሽ ቆይቶ ከገፅ 56-58 ይቀርባል። ከዚያም በመጨረሻ ገፅ 68 እና 69 ላይ ቀርቦ ያበቃል።

ከዚህ ዐይነቱ ስርጭት ትምህርቱ በተጨናነቀ ሁኔታ የቀረበባቸው ቦታዎች እንዳሉ እንረዳለን። ለዚህም፥ ከገፅ 1-8 እና ከገፅ 9-14 ያለማቋረጥ መቅረቡ አስረጅ ነው። በተለይም ስለ ሀረግና ስለ ዐረፍተ ነገር ትምህርት ከገፅ 9-14 በተደጋጋሚ ቀርቧል። እዚህ ላይ ችግሩ መደጋገም አይደለም። ችግሩ ተማሪው ቀድሞ የተማረውን የሚረዳበት ጊዜ ሳይኖረው ሌላ መቀጠሉ ላይ ነው። አንድ ይዘት ከቀረበ በኋላ፥ ሌላ ከመቅረቡ በፊት ቀድሞ የተማረውን የሚረዳበት ጊዜ ያስፈልጋል። ይህን አስመልክቶ Corder (1973: 332) የሚከተለውን ይላል፣

> "By rigid control I mean, rather the strict limitation of the data to a single syntactic structure to be presented at one time."
>
> This control derives from the belief that the learner must not be 'swamped' with too much data and that he must be given time to 'absorb' each new pattern or category or whatever, before passing on to the next item.

እስከ አሁን፥ በአጭሩም ቢሆን፥ አጠቃላይ አቀራረብን የሚመለከቱትን ካየን ቀጥለን ደግሞ ዘርዘር ያሉ የአቀራረብ ችግሮችን በተናጠል እናያለን።

2.3.1. ከቀላል ወደ ከባድ አቀራረብ

በአንድ የመማሪያ መፅሀፍ ውስጥ የሚቀርብ ይዘት በቀላሉ ጀምሮ ቀስ በቀስ ወደ ውስብስቡ መሄድ እንዳለበት የመስኩ ምሁራን የሚስማሙበት ነው፡፡ የዚህ ፅሁፍ ጉዳይ የሆነው የ5ኛ ክፍል የአማርኛ መማሪያ መፅሃፍ ከዚህ አንፃር ሲታይ ጥሩ ሁኔታ ላይ ያለ ቢሆንም ከዚህ የተሻለ ለማድረግ ይረዳ ዘንድ የሚከተሉትን ችግሮች ማንሳት ይቻላል፡፡

1. ስለ ሀረግ ምስረታ ለማስተማር የሚረዱ ጥያቄዎች ከገፅ 13-14 ጥያቄ (9) እና(10) ላይ ቀርበዋል፡፡ የመጀመሪያ ሆኖ የቀረበውን የሀረግ አመሠራረት ስናይ፡ በመፅሃፉ እንደተጠቀሰው፡ ቃላት ከቅጥያ ጋር ተቀናጅተው የሚመሠርቱት የሀረግ ዓይነት ነው፡፡ ይህም የሀረግ ዓይነት መስተዋድዳዊ ሀረግ ነው፡፡ በቀጣይነት ስለ ሀረግ አመሠራረት የቀረበውን ስናይ ደግሞ ቅጥያና ቃላት ተቀናጅተው የሚመሠርቱት ሣይሆን ቃላት ተቀናጅተው የሚመሠርቱት የሀረግ ዓይነት ነው፡፡ ስለዚህ በጥያቄዎቹ ማስተማር የተፈለገው መስተዋድዳዊ ሀረግንና ስማዊ ሀረግን ነው ማለት ነው፡፡ እዚህ ላይ የሚነሳው ጉዳይ፡ ሁለቱን ሀረጎች ለማስተማር፡ ብቻቸውን ቁመው ከማይታዩና እራሳቸው ፍቺ ከሌላቸው ተዋቃሪዎች ከሚመሠረተው መስተዋድዳዊ ሀረግና እራሳቸውን ችለው ከሚቆሙ፣ የራሳቸው ፍቺ ካላቸው ቃላት ቅንጅት ከሚመሠረተው ስማዊ ሀረግ የመጀመሪያ ትምህርት ሆኖ መቅረብ ያለበት የቱ ነው? የተባለ እንደሆነ፡ በቋንቋ ማስተማር ሙያ ላይ ለተሰማራ ሁሉ መልሱ ግልፅ ነው፡፡ መፅሃፉ ግን ይህን ጥያቄ ስቶታል፤ በመስተዋድዳዊ ሀረግ ጀምሯልና፡፡

2. በገፅ 11 - 12 ጥያቄ (2) እና (3) ላይ ቅጥያ መለየትንና ቅጥያ መጨመርን የሚመለከቱ ጥያቄዎች ቀርበዋል፡፡ ለጥያቄዎቹ አሰራር ይረዱ ዘንድም ምሳሌዎች ቀርበዋል፡፡ በዚህም መሠረት በጥያቄ (2) ቅጥያዎችን እንዲለዩ ለቀረቡት ጥያቄዎች የሚከተሉት ምሳሌዎች ቀርበዋል፡፡

"ቃል	ቅጥያ
ሲመጣ	ሲ -
ነግሮሽ	ሽ" (ገፅ 11)

ይህን ምሳሌ ስናይ ሁለት ነገሮችን መረዳት እንችላለን፡፡ በመጀመሪያ ደረጃ ቅጥያዎቹን የሚያስቀጥሉት ቃላት ግሶች መሆናቸውንና በሁለተኛ ደረጃ ደግሞ ቅጥያዎቹ ቅድመና ድህረ መሆናቸውን እንረዳለን፡፡ ከዚህ ደግሞ ሁለት መሠረታዊ ጥያቄዎች ይነሳሉ፡፡ አንደኛ፥ ስለቅጥያ ለማስተማር የአማርኛ ግሶች ግንባር ቀደም ሆነው ለዚህ ደረጃ መቅረብ አለባቸው ወይ? የአማርኛ፥ በአጠቃላይም የሴም ቋንቋዎች፥ ግሶች ምዕላዳዊ ውስብስብነት ስለአላቸው ቅጥያን ለማስተማር መጀመሪያ ሳይሆን መጨረሻ የሚሆኑ ናቸው፡፡ በመሆኑም፥ መጀመሪያ ላይ ቢቀርቡም እንኳ፡ በጥንቃቄ መቅረብ አለባቸው፡፡ በ2.2 ተራ ቁጥር 3 ላይ ያየነው ችግርም ከዚሁ የመነጨ ነው፡፡ ሁለተኛው ጥያቄ ደግሞ፥ ስለ ቅጥያ አንድ ትምህርት በሚቀርብበት ወቅት በአንድ ጊዜ ቅድመ አምድና ድህረ አምድ የሆኑ ቅጥያዎች በማቅረብ ጭነት ማብዛት የትምህርቱን አቀራረብ ቀና ያደርገዋል? የሚለው ሲሆን መልሱም አሉታዊ ነው፡፡ ይህም ቢሆን ትምህርቱ ከመቅረቡ በፊት፥ ስለሚቀርበው ትምህርት ይዘት ባህርይ ማወቅ የግድ

መሆኑን ይጠቁመናል። በመሆኑም፥ ስለ ቅጥያ ለማስተማር፥ መጀመሪያ ተዘውታሪ ከሆነው ከድህረ አምድ በመጀመር ቀጥሎ ወደሌላው በመሸጋገር በአንድ ጊዜ አንድን ብቻ ማስተማር፥ ከዚያም ሁኔታው እንደፈቀደ ሁለቱንም በአንድ ጊዜ ማየት የተሻለ አካሄድ እንደሆነ ለመገመት አያዳግትም።

ስለዚህ፥ በመፅሃፉ ውስጥ እነዚህ መሠረታዊ ጉዳዮች ግምት ውስጥ ያልገቡ ሲሆን፡ ቅድመና ድህረ አምድ ቅጥያዎች በአንድ ጊዜ ከቀረቡበት ጥያቄ ቀጥሎ ገፅ 12 ላይ በቀረበው ጥያቄ አንድ ዓይነት ቅጥያ ብቻ ነው የተጠየቀው። ይህም አካሄዱ ከቀላል ወደ ከባድ ሳይሆን በተቃራኒው እንደሆነ ያሳየናል።

3. ገፅ 57 ጥያቄ (3) ላይ ስለ አያያዥ ቃላት ለማስተማር ምሳሌዎችና ጥያቄዎች ቀርበዋል። የቀረቡት ዐረፍተ ነገሮች ሲታዩ በጣም ረዣዥምና ውስብስብ ናቸው። ቀጥሎም፥ ይዘቱ በገፅ 58 ጥያቄ (2) ላይ ቀርቧል። በዚህ ጥያቄ የተካተቱት ዐረፍተ ነገሮች ተራ ናቸው። እዚህም ላይ ከውስብስብ ዐረፍተ ነገር ወደ ተራ ዐረፍተነገር ከመሄድ ከተራ ወደ ውስብስብ ዐረፍተነገር መሄድ የተሻለ በመሆኑ፡ መልመጃዎቹ ወይም ጥያቄዎቹ ቦታ መቀያየር አለባቸው ማለት ነው። እነዚህን በምሳሌነት የጠቀስናቸውን አቀራረቦች ስናይ ከባዱ ወይም ውስብስቡ ጉዳይ መጀመሪያ ቀርቦ የተማሪውን የግንዛቤ አቅም ከመፈታተኑም በላይ፥ በቀረበው ትምህርት ክብደት ተማሪው ጥላቻ ካዳበረ በኋላ፥ ቀላሉ ቢቀርብም፥ በክብደቱ ሳይሆን በፈጠረው ጥላቻ ምክንያት ተማሪው በአግባቡ እዳንይከታተል እንደሚያደርገው መገመት አለብን።

2.3.2. የጥያቄዎች አቀራረብ

በዚህ መፅሃፍ ለማስተማር የተፈለገው የሰዋስው ይዘት ከምሳሌ ሌላ የሚቀርበው በጥያቄ ነው። ታዲያ፥ ጥያቄዎቹ የትምህርት ማስተላለፊያ በመሆናቸው ከፍተኛ ጥንቃቄ እንደሚጠይቁ ግልፅ ነው። በመሆኑም፥ ጥያቄዎቹ ትክክለኛ፣ ለደረጃው በዚያ ቅፅበት ሊተላለፍ የተፈለገውን ትምህርት ማስተላለፍና በተማሪዎቹ ሊሰሩ የሚችሉ መሆን አለባቸው። የሰዋስውን ትምህርት ለማስተላለፍ በመፅሃፉ ከቀረቡት ጥያቄዎች አንዳንዶቹ የሚያስከትሉትን ችግር ቀጥለን እናያለን።

1. ገፅ 12-13 ጥያቄ (6) ላይ ከማሰሪያ አንቀፅ በ 'አ' የሚጀምርና ሌሎች ስም መስሎችን እንዲያወጡ ለቀረበ ጥያቄ በምሳሌነት የሚከተለው ቀርቧል።

"ማሰሪያ አንቀፅ	ስም መሠል ቃል
መከረ	አመካከር
	ምክር "

ከዚህ ምሳሌ በኋላ የሚከተሉት ጥያቄዎች ቀርበዋል።

"ቃል	ስም መሠል ቃል
1. ሰበረ	
2. ፈረደ	
3. ቀደሰ "	

ከቀረቡት ጥያቄዎች በምሳሌው ላይ የተገለፀውን ምክር ዓይነት ቅርፅ ሊገኝ የሚችለው ከፈረደ ብቻ ነው። ከሰበረ እና ከቀደሰ የተገለፀው ዓይነት ቅርፅ ሊገኝ አይችልም። በአጠቃላይ ምሳሌውና ጥያቄ 6 ሲታዩ፥ የታሰበው ነገር ስም ምሥረታን /አመሠራረትን/ ማስተማር መሆኑን መገመት ይቻላል። ታዲያ ጥያቄ (1) ና (3) ዓላማቸው ምን ይሆን?

2. በተመሣሣይ ሁኔታ በገፅ 19 የስም ምሥረታን ለማስተማር በቀረበ ጥያቄ የሚከተለውን እናገኛለን።

"5. ምሣሌውን መሠረት በማድረግ ለሚከተሉት ቃላት አባባሎች ፈልጉላቸው።

በቃ ብሎ ብቃት ቢል፥

ሀ. በረታ ብሎ ________ ይላል።	ረ. ፈላ ብሎ ________ ይላል።
ለ. ሄደ ብሎ ________ ይላል።	ሰ. ቀረ ብሎ ________ ይላል።
ሐ. በላ ብሎ ________ ይላል።	ሸ. ፀዳ ብሎ ________ ይላል።
መ. ጎላ ብሎ ________ ይላል።	ቀ. ነቃ ብሎ ________ ይላል።

ከነዚህ ጥያቄዎች በ 'ለ' በ 'ሐ' እና በ 'ሰ' ላይ ያሉት ቃላት በምሳሌው መሠረት ሊመሠረት የሚችል የስም አቻ የሌላቸው ናቸው። ይህን ስናይ፥ ወይ ጥያቄው አልታሰበበትም፥ ወይም መረጣ አልተደረገም ብለን እንደመድማለን።

3. በገፅ 69 ጥያቄ (4ሀ) እና (ለ) ላይ፥ ስም መሠልና ገላጭ መሰል ቃላትን ለማስተማር ተፈልጎ ጥያቄዎች ቀርበዋል። በጥያቄ (4ሀ) ስም መሰል ቃልን በመስጠት ገላጭ መሰል ቃልን ተማሪዎች እንዲፈልጉ ሲጠየቁ፥ የሚከተለው ምሳሌ ቀርቧል።

" ስም መሰል ቃል	ገላጭ መሰል ቃል
መወለድ	ወላጅ
መፈጠር	ፈጣሪ " (69)

ከምሳሌው ቀጥሎ የቀረቡትን ጥያቄዎች በምሳሌው መሠረት መሥራት ይቻላል። ምንም ችግር የለባቸውም። ችግር የሚታየው በቀጣዩ ክፍል በ 'ለ' በቀረቡ ጥያቄዎች ላይ ነው።

በ 'ለ' ገላጭ መሰል ቃል ሰጥቶ ስም መሰል ቃልን ተማሪዎች እንዲፈልጉ ይጠይቃል። ለዚህ ደግሞ፥ ምሳሌ ሊሰጥ ተፈልጎ ይመስላል፥ "ምሳሌ" የሚል ቃል ተፅፎ ምሳሌው ግን አልቀረበም። ይህን እራሱን በችግርነት እንያዘውና፥ ጥያቄው ቀደም ብለው የቀረቡ ትምህርቶችን መሠረት ማድረግ ይኖርበታል። ከዚህ አንፃር ስናያቸው፥ በጥያቄነት ከቀረቡት፥ ከአንዱ በስተቀር፥ ሁሉም ከአንድ መልስ በላይ ያላቸው ናቸው። በገላጭ መሰልነት የቀረበውን አንዱን ቃል መሪን በምሳሌነት ወስደን ብናይ ምምራት ወይም መመራት መልስ ሊሆኑ ይችላሉ። ጥያቄዎቹ ሲቀርቡ፥ የትኞቹ ስም መሰል ቅርፆች ታስበው እንደሆነ አይታወቅም። ግን፥ እንደኛ፥ እንደዚያ

አይነት ሁለት ቅርፅን በአንድ ጊዜ ማስተማር ትምህርቱ ሊሳካ የሚችልበትን ዕድል ይቀንሰዋል:: ሁለተኛ፥ እንደዚያ ዓይነት ሀሳብ ለመኖሩ ፍንጭ የሚሰጥ የቀደመ ትምህርትም ሆነ ምሳሌ አልቀረበም:: እዚህ ላይ፥ ጥያቄው በዚህ ሁኔታ በሚቀርብበት ጊዜ፥ ምናልባትም መልሱ ከመምህር መምህር እንደሚለያይም መዘንጋት የለብንም:: አንዱ አንድ መልስ ብቻ በትክክለኛነት ሲቀበል፥ ሌላው ሁለቱም ትክክል መልሶች ናቸው ሊል ይችላል::

4. ገፅ 14 ላይ ቃላት ተቀናጅተው ሀረግ ሲመሰርቱ ለማሳየት ቃላት ተሰድረዋል:: ስደራቸውን በማስተካከል ሀረጎቹ እንዲመሠረቱ ይጠበቃል:: ለዚያም ምሳሌ ተሰጥቷል:: ችግሩ ሀረግ እንዲመሠርቱ ከቀረቡት ስድር ቃላት ሀረግ ሊመሠርት የማይችል ስደራ መገኘቱ ነው:: በዚሁ ጥያቄ በተራ ቁጥር (መ) ላይ ልጅ እና ተጫዋቾች ተሰድረዋል:: እነዚህ ሲቀናጁ ደግሞ፥ አንድም ልጅ ተጫዋቾች ወይም ተጫዋቾች ልጅ ነው ሊሆኑ የሚችሉት:: ግን በሁለቱም ቅንጅት ትክክለኛ የሀረግ መዋቅር አልተገኘም:: ስለዚህ ጥያቄው ችግር አለበት ማለት ነው::

ከዚሁ ከጥያቄዎች አቀራረብ ሳንወጣ አንድ ሌላ ተዛማጅነት ያለው ጉዳይ እናንሳ:: በገፅ 14 ስለ ሀረግና ስለ ዐረፍተ ነገር ለማስተማር ጥያቄ 13 ላይ ሀረግ ወይም ዐረፍተ ነገር መሆናቸውን ምክንያት እየሠጣችሁ ተናገሩ በሚል ትዕዛዝ በቀረቡ ጥያቄዎች ትምህርቱ ቀርቧል:: ለጥያቄዎቹ አሠራረር ይረዳ ዘንድም ምሳሌ ቀርቧል:: በምሳሌው ላይም ሀረግና ዐረፍተ ነገር እየተባሉ የተለዩት ትክክል ናቸው:: ችግሩ ግን፥ በትዕዛዙ ላይ እንደተጠቀሰው፥ ለምን ሀረግ ወይም ዐረፍተ ነገር እንደሆኑ የሚገልፅ ነገር ወይም ምክንያት አለመቅረቡ ነው:: ስለዚህ፥ ለጥያቄዎቹ አሠራር እንዲረዳ የቀረበው ምሳሌ ጎደሎ ነው ማለት ነው::

ከዚህም ሌላ፥ ከቀረቡት ጥያቄዎች ተራ ቁጥር (5) ላይ የቀረበው "የፈለቀ" የሚለው አሻሚ ነው:: ይህም የጥያቄ መረጣ ጥንቃቄ ጉድለትን የሚያመለክት ነው::

2.3.3. የይዘት አለመደጋገም

ተማሪው የተማረውን አንድ ይዘት በትክክል እንዲገነዘበው ተደጋግሞ መቅረብ አስፈላጊ እንደሆነ የመስኩ ባለሙያዎች ይገልፃሉ:: ከዚህ አንፃር በመፅሃፉ ውስጥ የቀረቡት ይዘቶች ተደጋግሞ የመቅረብ ባህርይ ይታይባቸዋል:: በአንፃሩ፥ የዐረፍተ ነገር ዓይነቶችን ለማስተማር የቀረበ ይዘት አንድ ጊዜ ብቅ ብሎ ጠፍቷል:: ይዘቱ በገፅ 14፥ በጥያቄ 14 እና 15 ላይ በሚከተለው ሁኔታ ቀርቧል::

"14. አምስት ገላጭ (ሐተታዊ ዐረፍተ ነገሮችን ፃፉ)::
15. አምስት ጥያቄያዊ ዐረፍተ ነገሮችን፣ አምስት ደግሞ ትዕዛዛዊ ዐረፍተ ነገሮች ፃፉ"

እነዚህን የዐረፍተ ነገር ዓይነት ጠቋሚ ይዘቶች ከአንድ ጊዜ በላይ አናያቸውም:: ከነዚህ ይዘቶች ተማሪው ምን እንዳወቀና እንዴት እንደሚረዳቸውም ለማወቅ አስቸጋሪ

ነው:: ምክንያቱም፥ በመፅሃፉ ውስጥ ይዘቱን ለማስተማር አንድ መንገድ ሆኖ የምናየው ምሳሌም ለነዚህ ትምህርቶች አልቀረበም::

ከዚህ ብቅ ብሎ ከመጥፋት ችግር በተጨማሪ፥ ከነዚህ ጥያቄዎች ሌላ የምናየው ችግር አለ:: ይኸውም በአንድ ጊዜ ሶስት ዓይነት የዐረፍተ ነገር ዓይነቶች ለምትህርትነት መቅረባቸው ነው::

3. መደምደሚያና አስተያየት

3.1. መደምደሚያ

በዚች ፅሁፍ በአማራው ክልላዊ መንግስት ለአምስተኛ ክፍል በተዘጋጀው መፅሃፍ የሰዋስው ትምህርት አቀራረብ ተገምግሟል::

በመፅሀፉ ውስጥ ያሉትን ችግሮች በሁለት ከፍሎ ማየት ይቻላል:: አንደኛው ክፍል በአርትኦትና በማጣሪያ ንባብ ጉድለት ምክንያት የመጡ ጉድለቶችን የሚይዝ ሲሆን፥ ጉድለቶቹም በመፅሃፉ ዋና ተጠቃሚ ለሆኑት ተማሪዎች መሰረታዊ ችግርን የሚፈጥሩባቸውና የማይፈጥሩባቸው ሆነው ተገኝተዋል::

በሁለተኛው ክፍል የሚካተቱት ደግሞ በዋናው የሰዋስው ትምህርት ሂደት ላይ ጥላ የሚያጠሉበት ችግሮች ናቸው:: ከነዚህ አቢይ ችግሮች ውስጥ የመሠረታዊ የሰዋስው እሳቤ ችግር፣ ከቀላል ወደ ከባድ ከተራ ወደ ውስብስብ ያለመሄድ ችግር፣ የተለጣጣቂነት ማጣት ችግር፥ ወዘተ. ጎልተው የታዩ ናቸው::

3.2 አስተያየት

ይህ መፅሃፍ ሲሻሻልም ሆነ ሌሎች መማሪያ መፃህፍት ሲዘጋጁ ጥንቃቄ እንዲደረግ ለመጠቆም የሚከተሉት አስተያየቶች ቀርበዋል::

1. መሰረታዊ የሰዋስው እሳቤዎች ለደረጃው በሚመጥን ሁኔታ ፊያቅቆ መቅረባቸውን ማረጋገጥ፤
2. መፅሃፉ ታትሞ ከመሰራጨቱ በፊት በቂ የአርትኦትና የማረማ ማድረግ፤ ነተኄሪታ
3. መፅሃፉ ታትሞ ከመሰራጨቱ በፊት ጉዳዩ የሚመለ ባለሙያዎች አስተያየት እንዲሰጡበት ማድረግ፤
4. በመፅሃፉ ዋና ተጠቃሚ የሆነው የክፍል ደረጃው መምህር አስተያየት እንዲሰጥበትና እንዲገመግመው ሁኔታዎችን ማመቻቸት::

ዋቢ መፃህፍት

የአማራ ክልላዊ መንግስት ትምህርት ቢሮ፣ *አማርኛ መማሪያ አምስተኛ ክፍል*:: አዲስ አበባ፣ ንግድ ማተሚያ ቤት::

Corder, Pit (1973) ***Introducing Applied Linguistics***. Hazell Watson and Viney, Ltd.

Nunan, David (1991). ***Language Teaching Methodology***. Prentice Hall International.

Odlin, Terence (ed.) (1994). ***Perspectives on Pedagogical Grammar***. Cambridge University Press.

Grant, Neville (1987). ***Making the Most of Your Textbook.*** UK: Longman Group, Limited.

Harmer, Jeremy (1987). ***Teaching and Learning Grammar***. UK: Longman Group, Limited.

Chalker, Sylvia (1994). "Pedagogical Grammar: Principles and Problems." in Bygate Martine (ed). ***Grammar and the Language Teacher***. UK: Longman Group, Limited.

Sheldon, Leslie E. (1988). "***Evaluating ELT Textbooks and Materials" in ELT Journal,*** Volume 42/4, October 1988. Oxford University Press.

Wilkns, D.A. (1972). ***Linguistics in Language Teaching.*** Edward Arnold (Publishers) Ltd.