

አዲስ አበባ ዩኒቨርሲቲ

የሂደታዊ ስነ-ምግባር ምረቃ ስልጠና ለፍትህና ለሰው ጤና ስራዎች

የአማርኛ ቋንቋ፣ ሥነ-ቃላትና ፎክሎር ትምህርት ክፍል

የድህረ ምረቃ መርሃ ግብር

በመጻፍ ክሊሳ ትምህርት ወቅት በሰዎች ስህተቶች ላይ በመምህር የሚሰጥ ፅሁፍ እርማት ለክሊሳ መዳበር ያለው አስተዋፅኦና መምህራንና ተማሪዎች ለሰዎች እርማት ያላቸው ፍላጎት፣ ግንዛቤና አመለካከት

በ

አለማዊ ተመስገን

በተግባራዊ ስነ-ምግባር የኢትዮጵያ ቋንቋዎችን ማስተማር መርሃ ግብር የሰነድ
ድግሪ ማሟያ ፅሁፍ

አዲስ አበባ ዩኒቨርሲቲ

ሰኔ 2007

በመፃፍ ክሂል ትምህርት ወቅት በሰዎቻቸው ስህተቶች ላይ በመምህር የሚሰጥ ፅሁፋዊ እርምጃ ለክሂሉ መዳበር ያለው አስተዋፅኦና መምህራንና ተማሪዎች ለሰዎቻቸው እርምጃ ያላቸው ፍላጎት፣ግንዛቤና አመለካከት

በ

አለማዮሁ ተመስገን

በአዲስ አበባ ዩኒቨርሲቲ የምርምርና የድህረ ምረቃ መርሃ ግብር
በተግባራዊ ስነልሰን የኢትዮጵያ ቋንቋዎችን ማስተማር ለሰነድ ድግሪ ማሟያ
የቀረበ ጥናታዊ ፅሁፍ




አዲስ አበባ ዩኒቨርሲቲ

ሰኔ 2007

አዲስ አበባ ዩኒቨርሲቲ
የሂደምኒቲስ፣ የቋንቋዎች ጥናት፣ የጅርናሊዝምና የኮሚዩኒኬሽን ኮሌጅ
የአማርኛ ቋንቋ፣ ሥነጽሑፍና ፎክሎር ትምህርት ክፍል የድገረምረቃ
መርሐግብር፣

በጽሕፈት ወቅት በሰዎች ስህተቶች ላይ የሚደረግ ጽሑፋዊ እርማት ለክሂሉ መዳበር ያለው አስተዋጽኦ በሚል ርዕስ ለተግባራዊ ሥነልሰብና የኢትዮጵያ ቋንቋዎችን ማስተማር የዶክተሬት ዲግሪ ማሟያ በዓለማዊ ተመስጊን የቀረበው ይህ ጥናት፣ የዩኒቨርሲቲውን የጥራት ደረጃና የወጥነት መስፈርት ስለማሟላቱ በፈታኞች ቦርድ ተረጋግጦ ተፈርሟል፡፡

የፈታኞች ቦርድ አባላት

አማካሪ	ጌታተን ነሐሴ	ፊርማ		ቀን	15/10/07
ፈታኝ	ዓገሰ ገብረመስቀል (ፍ/ር)	ፊርማ		ቀን	15/10/2007 ዓ.ም.
ፈታኝ	ጋሠ ለገሰ (ፍ/ር)	ፊርማ		ቀን	15/10/2007 ዓ.ም.

አህፅሮተ ጥናት -----xi

ማስታወሻነቱ (Dedication)- -----xii

ምስጋና (Acknowledgements) -----xiii

ምዕራፍ አንድ፡መግቢያ

1.1 የጥናቱ ዳራ -----1

1.2 የጥናቱ አነሳሽ ችግር -----8

1.3 የጥናቱ መላምቶች -----11

1.4 የጥናቱ ዓላማ -----12

1.5 የጥናቱ ጠቀሜታ -----13

1.6 የጥናቱ መጠነ ርዕይ (Scope of the study) -----13

1.7 የቁልፍ ቃላት ፍቺ -----14

ምዕራፍ ሁለት፡ የተዛማጅ ፅሁፎች ቅኝት

2.1. የጥናቱ ንድፈ ሃሳባዊ መነሻ -----20

2.1.1 የባህርያውያን ንድፈ ሀሳብ-----21

2.1.2 የአእምሮታውያን የመማር ንድፈ ሀሳብ-----21

2.1.3 የሁለተኛ ቋንቋ መማር ሞዴል-----23

2.1.4 የማህበራዊ የመማር ንድፈ ሀሳብ-----25

2.2 ፅሁፈትን ማስተማር -----27

2.2.1 የፅሁፈት ክሂል ምንነት -----27

2.2.2. የፅህፈትን ክህሎት አስቸጋሪ የሚያደርጉት ተላውጦዎች -----	27
2.2.3. ፅህፈትን የማስተማሪያ ዘዴዎች -----	28
2.2.3.1 ውጤት-ተኮር ዘዴ -----	28
2.2.3.2 ሂደት-ተኮር ዘዴ -----	30
2.2.4 ፅህፈትን በማስተማር ሂደት የምጋቤ ምላሽ (Feedback) አስፈላጊነት-----	31
2.2.5 የስህተት ትንተና -----	33
2.2.6 የስህተት ምንጮች -----	34
2.2.6.1 የመጀመሪያ ቋንቋ ጣልቃ ገብነት (Interlingual Transfer) -----	35
2.2.6.2 የታላላሚው ቋንቋ ተፅዕኖ (Intralingual Transfer) -----	35
2.2.6.3 ማህበረ ስነልሳናዊ ሁኔታዎች (Socio-Linguistic Situations) -----	35
2.2.6.4 ተግባራዊ ስልት(Communication Strategies)-----	36
2.2.7. የሰዎች ስህተት ዓይነቶች -----	36
2.2.8 ሰዎች ስህተት እንዴት ይታረማል /መቼ፣የት፣በማን /-----	39
2.2.9 ቀጥተኛ እና ኢ-ቀጥተኛ የስህተት እርማት ስልቶች -----	42
2.2.10. የውጤት አሰጣጥ ስልቶች (Approaches to Scoring) -----	46
2.3 በሀገር ውስጥና በውጭ ክርዕሱ ጋር ተዛማጅነት ያላቸው የተጠኑ ስራዎች ቅኝት--	49
2.3.1 በውጭ ክርዕሱ ጋር ተዛማጅነት ያላቸው የተጠኑ ስራዎች -----	49
2.3.2 በሀገር ውስጥ ክርዕሱ ጋር ተዛማጅነት ያላቸው የተጠኑ ስራዎች ቅኝት-----	51
2.4. የሰዎች እርማት ሞዴል-----	52

ምዕራፍ ሶስት : የምርምር ንድፍና ዘዴ	53
3.1 የምርምር ንድፍ.....	53
3.2 የትምህርት ቤትና የተማሪ ናሙና አመራረጥ.....	54
3.2.1 የትምህርት ቤት ናሙና አመራረጥ	54
3.2.2 የተማሪዎች ናሙና አመራረጥ.....	55
3.3. የመረጃ መሰብሰቢያ መሳሪያዎች	56
3.3.1 ቅድመ ፈተና (Pre-test)	56
3.3.2 የቅድመ እና ድህረ ፈተና አዘገጃጀትና የውጤት ማረጋገጫ መመሪያ	57
3.3.2.1 የቅድመ እና ድህረ ፈተና አዘገጃጀት.....	57
3.3.2.2 የቅድመ እና ድህረ ፈተና የውጤት ማረጋገጫ መመሪያ.....	58
3.3.3. የፅህፈት ማስተማሪያ መሳሪያ ዝግጅት.....	60
3.3.4. የክፍል ውስጥ የፅህፈት ልምምድ ተግባር	60
3.3.5. የተማሪዎች የፅሁፍ መጠይቅ.....	61
3.3.6. የመምህራን ቃለ-መጠይቅ.....	62
3.4. የመረጃ መሰብሰቢያ መሳሪያዎች አስተማማኝነት	63
3.5 የመረጃ መሰብሰቢያ መሳሪያዎች ትክክለኛነት	64
3.5.1 የምርምር ትክክለኛነት	64
3.5.2. የመለኪያ ትክክለኛነት	66
3.6 የመረጃ መተንተኛ ስልቶች	67
3.6.1. የቅድመ እና ድህረ ፈተና ውጤትን መለካት	67

3.6.2. የፅሁፍ የቡድን ውይይትና የቃለ-መጠይቅ መረጃዎች-----	68
ምዕራፍ አራት: የቅድመ ጥናቱ ትንተና ውጤት -----	69
4.1 ቅድመ ጥናት (pilot study) -----	69
4.1.1 መግቢያ -----	69
4.1.2 የጥናቱ አካሄድ ዝርዝር ማብራሪያ-----	70
4.2. አስተማማኝነት-----	72
4.2.1 የፅሁፍ መጠይቆች አስተማማኝነት-----	72
4.2.2. የአራሚዎች አስተማማኝነት-----	74
4.3. የመረጃ መሰብሰቢያ መሳሪያዎች ትክክለኛነት-----	77
4.3.1. ከባለሙያዎች የተገኙ ተሞክሮዎች-----	79
4.3.3. ከቅድመ ጥናቱ የተገኙ ተሞክሮዎች -----	80
4.4. የቅድመ ጥናቱ ውጤት ማጠቃለያ-----	82
ምዕራፍ አምስት: የዋናው ጥናት ትንተናና ማብራሪያ ውጤት-----	93
5.1 መግቢያ-----	93
5.1.1 የጥናቱ አካሄድ ዝርዝር ማብራሪያ-----	93
5.2. አስተማማኝነት-----	95
5.2.1 የፅሁፍ መጠይቆች አስተማማኝነት-----	95
5.2.2. የአራሚዎች አስተማማኝነት-----	97
5.3. የቅድመ እና ድህረ ፈተና ውጤት-----	100
5.3.1. የዋናው ጥናት የፅሁፈት ትክክለኛነት መጠን (accuracy ratio)	

የነፃ ናሙና ፈተና ውጤት-----	101
5.3.2. የሰዋስው የስህተት ዓይነቶች የነፃ ናሙና ውጤት-----	102
5.3.3. የዋናው ጥናት የዳግም ናሙና ፈተና ሂሳባዊ ትንተና ውጤት-----	107
5.3.4. በዋናው ጥናት በሙከራ እና በቁጥጥር ቡድኑ ውስጥ የተፈፀሙ የስህተት ዓይነቶች ብዛት ንፅፅር የዳግም ናሙና ፈተና ውጤት-----	109
5.3.5 የሰዋስው ስህተቶች መጠን ከልምምዱ በፊትና በኋላ-----	114
5.4. ከተማሪዎች የፅሁፍ መጠይቅ የተገኙ ውጤቶች-----	133
5.4.1. የሰዋስው እርማት ከሚሰጣቸው ጥቅሞች አንፃር-----	133
5.4.2. በሰዋስው እርማት ጊዜ ትኩረት ከሚያስፈልጋቸው ጉዳዮች አንፃር-----	136
5.4.3. የሰዋስውን እርማት ከሚሰጠው አካል አንፃር-----	138
5.4.4 የእርማት ዘዴዎችን በተመለከተ-----	140
5.5. የቡድን ውይይትና የቃለ-መጠይቅ ውጤት-----	145
5.5.1. የተማሪዎች የቡድን ውይይት ውጤት -----	145
5.5.2 የመምህራን ቃለ-መጠይቅ ውጤት-----	150
ምዕራፍ ስድስት፡- ማጠቃለያ፣ መደምደሚያና አስተያየት	
6.1 መግቢያ -----	155
6.2 የጥናቱ ማጠቃለያ ((Summary) -----	155
6.2.1 የጥናቱ አካሄድ -----	155
6.2.2. የጥናቱ ዋና ግኝት -----	157
6.2.3. መደምደሚያ (Conclusions) -----	163

6.2.4. አስተያየት (Recommendations) -----	165
6.2.5. ወደፊት መጠናት ያለባቸው ጉዳዮች (Suggestions for future research) -----	166
ዋቢ ፅሁፎች -----	168
የአባሪዎች ዝርዝር	
አባሪ-1 የፅሁፊት ልምምዱ ቅደም ተከተል (ቅድመ ጥናት) -----	178
አባሪ-2 ለዘጠነኛ ክፍል ተማሪዎች ለቅድመ ጥናቱ (pilot study) የቀረበ ቅድመ ፈተና (pre-test) -----	180
አባሪ-3 የአራሚዎች መመሪያ (Guide lines) -----	186
አባሪ-4 ምልክቶች (Codes) -----	189
አባሪ-5 ለዘጠነኛ ክፍል የአማርኛ ቋንቋ መምህራን ለቅድመ ጥናቱ የቀረበ ቃለ-መጠይቅ -----	191
አባሪ-6 ለዘጠነኛ ክፍል ተማሪዎች ለቅድመ ጥናቱ የቀረበ የፅሁፍ መጠይቅ -----	193
አባሪ-7 ለዘጠነኛ ክፍል ተማሪዎች ለቅድመ ጥናቱ የቀረበ ቃለ- መጠይቅ -----	198
አባሪ-8 ለአንክሻ ሁለተኛ ደረጃ ትምህርት ቤት ርዕሰ መምህር የቀረበ ቃለ-መጠይቅ-----	200
አባሪ-9 ለዘጠነኛ ክፍል ተማሪዎች ለቅድመ ጥናቱ የቀረበ ድህረ ፈተና (post-test) ----	201
አባሪ-10 የሁለቱ አራሚዎች የቅድመ ጥናት ቅድመ እና ድህረ ፈተና ውጤት-----	206
አባሪ-11 የሰዋሰው ስህተት ዓይነቶች ዝርዝር መግለጫ-----	215
አባሪ-12 የቅድመ ጥናቱ (pilot study) የተማሪዎች የፅሁፍ መጠይቅ ውጤት-----	223

አባራ-13 የዘጠነኛ ክፍል ተማሪዎች የፅህፈት መለማመጃ መሰሪያ	
(ለቅድመ እና ለዋናው ጥናት)-----	238
አባራ-14 የስህተት ማስገንዘቢያ /ማሳወቂያ/ ቅፅ-----	268
አባራ-15 የፅህፈት ልምምዱ ቅደም ተከተል (ዋናው ጥናት)-----	269
አባራ-16 ለዘጠነኛ ክፍል ተማሪዎች ለዋናው ጥናት (main study) የቀረበ	
ቅድመ ፈተና (pre-test) -----	271
አባራ-17 ለዘጠነኛ ክፍል የአማርኛ ቋንቋ መምህራን ለዋናው ጥናት የቀረበ	
ቃለ-መጠይቅ -----	277
አባራ-18 ለዘጠነኛ ክፍል ተማሪዎች ለዋናው ጥናት የቀረበ የፅሁፍ መጠይቅ -----	280
አባራ-19 ለዘጠነኛ ክፍል ተማሪዎች ለዋናው ጥናት የቀረበ የቡድን ውይይት -----	286
አባራ-20 ለአንክሻ ሁለተኛ ደረጃ ትምህርት ቤት ርዕሰ መምህር የቀረበ ቃለ-መጠይቅ-----	288
አባራ-21 ለዘጠነኛ ክፍል ተማሪዎች ለዋናው ጥናት የቀረበ ድህረ ፈተና (post-test) ---	289
አባራ-22 የሁለቱ አራሚዎች የዋናው ጥናት ቅድመ እና ድህረ ፈተና ውጤት-----	295
አባራ-23 የሰዋስው ስህተት ዓይነቶች ዝርዝር መግለጫ (ዋናው ጥናት) -----	305
አባራ-24 የዋናው ጥናት የተማሪዎች የፅሁፍ መጠይቅ ውጤት-----	313
አባራ-25 በተማሪዎች ድርሰት ውስጥ የታዩ የሰዋስው ስህተቶች ናሙና	
(ቅድመና ዋናው ጥናት) -----	318
አባራ-26 የምልከታ ማረጋገጫ ዝርዝር (Observation Check list) -----	332

የሰንጠረዥ ዝርዝር

ሰንጠረዥ-4.1 የቅድመ ጥናቱ (pilot study) የፅሁፍ መጠይቅ አስተማማኝነት -----72

ሰንጠረዥ-4.2 የአንክሻ 2ኛ ደረጃ ት/ቤት የቁጥጥር ቡድኑ የቅድመ ጥናቱ

የቅድመ ፈተና (pre-test) የአራሚዎች አስተማማኝነት -----75

ሰንጠረዥ-4.3 የአንክሻ 2ኛ ደረጃ ት/ቤት የሙከራ ቡድኑ የቅድመ ጥናቱ የቅድመ

ፈተና የአራሚዎች አስተማማኝነት -----75

ሰንጠረዥ-4.4 የአንክሻ 2ኛ ደረጃ ት/ቤት የሙከራ ቡድኑ የቅድመ ጥናቱ

ድህረ ፈተና (Post-test) የአራሚዎች አስተማማኝነት -----76

ሰንጠረዥ-4.5 የአንክሻ 2ኛ ደረጃ ት/ቤት የቁጥጥር ቡድኑ የቅድመ ጥናቱ

ድህረ ፈተና የአራሚዎች አስተማማኝነት -----77

ሰንጠረዥ- 4.6 የሁለቱ አራሚዎች የቅድመ ጥናቱ ቅድመ ፈተና ውጤት-----207

ሰንጠረዥ- 4.7 የሁለቱ አራሚዎች የቅድመ ጥናቱ የድህረ ፈተና ውጤት-----209

ሰንጠረዥ- 4.8 የሁለቱ አራሚዎች የቅድመ ጥናቱ አማካይ የቅድመ እና

ድህረ ፈተና ውጤት -----212

ሰንጠረዥ-4.9 በሙከራ ቡድኑ የተፈፀሙ አማካይ የሰዋሰው ስህተት ዓይነቶች

ዝርዝር (ቅድመ እና ድህረ ፈተና) -----215

ሰንጠረዥ-4.10 በቁጥጥር ቡድኑ የተፈፀሙ አማካይ የሰዋሰው ስህተት ዓይነቶች ---218

ሰንጠረዥ-4.11 የስህተት ምድብ፣ ድግግሞሽ እና ደረጃ (ሙከራ ቡድኑ-ቅድመ ጥናት)

-----222

ሰንጠረዥ- 4.12 የቅድመ ጥናቱ የተማሪዎች የፅሁፍ መጠይቅ ውጤት-----	223
ሰንጠረዥ-4.13--4.16 የሰዎስው እርምጃ ጥቅም -----	226
ሰንጠረዥ-4.17- 4.20 በሰዎስው እርምጃ ጊዜ ትኩረት የሚያስፈልጋቸው ጉዳዮች---	228
ሰንጠረዥ-4.21- 4.26 የሰዎስውን እርምጃ ማን ይስጥ-----	230
ሰንጠረዥ- 4.27--4.37 የሰዎስው እርምጃ ዘዴዎች -----	232
ሰንጠረዥ--4.38 በተደጋጋሚ የሚከሰቱ ሰዎስዎዊ ስህተቶች (ቅድመ ጥናት)-----	237
ሰንጠረዥ- 4.39 የስህተት ማስገንዘቢያ ቅፅ (error awareness sheet) -----	268
ሰንጠረዥ-5.1 የዋናው ጥናት የፅሁፍ መጠይቁ አስተማማኝነት -----	96
ሰንጠረዥ- 5.2 የአንክሻ 2ኛ ደረጃ ት/ቤት የቁጥጥር ቡድኑ የዋናው ጥናት የቅድመ ፈተና (pre-test) የአራሚዎች አስተማማኝነት -----	98
ሰንጠረዥ-5.3 የአንክሻ 2ኛ ደረጃ ት/ቤት የሙከራ ቡድኑ የዋናው ጥናት የቅድመ ፈተና የአራሚዎች አስተማማኝነት -----	98
ሰንጠረዥ-5.4 የአንክሻ 2ኛ ደረጃ ት/ቤት የሙከራ ቡድኑ የዋናው ጥናት ድህረ ፈተና (Post-test) የአራሚዎች አስተማማኝነት -----	99
ሰንጠረዥ-5.5 የአንክሻ 2ኛ ደረጃ ት/ቤት የቁጥጥር ቡድኑ የዋናው ጥናት ድህረ ፈተና የአራሚዎች አስተማማኝነት -----	99
ሰንጠረዥ-5.6 የዋናው ጥናት የነፃ ናሙና ፈተና ውጤት -----	101
ሰንጠረዥ-5.7 በዋናው ጥናት በሙከራና በቁጥጥር ቡድኑ ውስጥ የተፈፀሙ የስህተት ዓይነቶች ብዛት ንፅፅር -----	102
ሰንጠረዥ-5.8 የዋናው ጥናት የዳግም ናሙና ፈተና ውጤት (paired sample t-test)	

-----	107
ሰንጠረዥ-5.9 በቁጥጥር እና በሙከራ ቡድኑ ውስጥ የተፈጸሙ የስህተት	
ዓይነቶች ብዛት ንፅፅር የዳግም ፈተና ውጤት (ዋናው ጥናት) -----	109
ሰንጠረዥ-5.10 የሙከራ ቡድኑ የስህተት ምድብ፣ ድግግሞሽ እና ደረጃ (ዋናው ጥናት)	
-----	114
ሰንጠረዥ--5.11 በተደጋጋሚ የሚከሰቱ ሰዎች ስህተቶች -----	127
ሰንጠረዥ--5.12 የቁጥጥር ቡድኑ የስህተት ምድብ፣ ድግግሞሽ እና ደረጃ	
(ዋናው ጥናት) -----	128
ሰንጠረዥ-5.13 የሰዎች እርምጃ ጥቅም -----	133
ሰንጠረዥ-5.14 በሰዎች እርምጃ ጊዜ ትኩረት የሚያስፈልጋቸው ጉዳዮች-----	136
ሰንጠረዥ-5.15 የሰዎችን እርምጃ ማን ይስጥ (ዋናው ጥናት) -----	138
ሰንጠረዥ- 5.16 የሰዎች እርምጃ ዘዴዎች -----	140
ሰንጠረዥ- 5.17 የሁለቱ አራሚዎች የዋናው ጥናት ቅድመ ፈተና ውጤት-----	295
ሰንጠረዥ- 5.18 የሁለቱ አራሚዎች የዋናው ጥናት የድህረ ፈተና ውጤት-----	298
ሰንጠረዥ- 5.19 የሁለቱ አራሚዎች የዋናው ጥናት አማካይ የቅድመ እና	
ድህረ ፈተና ውጤት -----	301
ሰንጠረዥ--5.20 በዋናው ጥናት ጊዜ በሙከራ ቡድኑ የተፈጸሙ አማካይ የሰዎች	
ስህተት ዓይነቶች ዝርዝር (ቅድመ እና ድህረ ፈተና) -----	305
ሰንጠረዥ- 5.21 በዋናው ጥናት በቁጥጥር ቡድኑ የተፈጸሙ አማካይ	
የሰዎች ስህተት ዓይነቶች -----	308
ሰንጠረዥ- 5.22 የዋናው ጥናት የተማሪዎች የፅሁፍ መጠይቅ ውጤት-----	313
ሰንጠረዥ- 5.23 በተማሪዎች ድርሰት ውስጥ የታዩ የፊደል ስህተቶች	
ናሙና (ቅድመና ዋናው ጥናት) -----	318

አህፅሮተ ጥናት (Abstract)

የዚህ ጥናት ዓላማ በፅሁፊት ክሂል ትምህርት ወቅት ለሰዎቻቸው ስህተቶች የሚሰጥ እርማት ለክሂሉ መዳበር አስተዋፅኦ አለው ወይስ የለውም የሚለውን በከፊል ሙከራ ማረጋገጥ ነበር። በመሆኑም ዓላማ ተኮር የናሙና አመራረጥ ስልት (Purposeful Sampling) እና አመቺ የናሙና ስልትን (Convenience Sampling) በመጠቀም አንክሻ ሁለተኛ ደረጃ ት/ቤት ተመረጠ። ከዚህ ት/ቤት ደግሞ ሁለት ክፍሎች (9ኛ) በእጣ ተመረጡ። ከዚያም በሁለቱ ክፍሎች የሚገኙ ተማሪዎች ያላቸውን ተፈጥሯዊ አውድ እንደያዙ በጥናቱ ውስጥ እንዲሳተፉ ተደረገ።

በዚህ ጥናት ዋና ዋና የመረጃ መሰብሰቢያ ዘዴዎች ቅድመ እና ድህረ የፅሁፊት ፈተና፣ የፅሁፍ መጠይቅና ቃለ-መጠይቅ ናቸው። ቅድመ እና ድህረ የፅሁፍ ፈተናዎች ተማሪዎች ከፅሁፊት ልምምዱ በፊትና በኋላ ያላቸውን የፅሁፊት ትክክለኛነት ለመለካት ታልመው የተዘጋጁ ናቸው። የፅሁፍ እና ቃለ-መጠይቁ ግን በሙከራ ቡድኑ ውስጥ የሚገኙ ተማሪዎችና መምህራን በሙከራ ቡድኑ ላይ ተግባራዊ በተደረገው የሰዎቻቸው እርማት ላይ ያላቸውን ግንዛቤና አመለካከት ለማወቅ ታስበው የተዘጋጁ ሲሆን የተሰጡትም በድህረ ፈተናው ጊዜ ብቻ ነው።

ቅድመ እና ድህረ ፈተናው ከተሰጠ በኋላ መረጃው ነፃ እና ዳግም ናሙና ፈተና (Independent and Repeated Sample T-Test) የተባሉ ስታስቲካዊ ቀመሮችን በመጠቀም የሁለት ቡድኖችን (N=55) ውጤት በማነፃፀር የጥናቱን መላምት ለመፈተሽ ተችሏል። ከነፃ ናሙና ፈተናው የተገኘው ውጤት እንደሚያመለክተውም በሙከራ ቡድኑ ውስጥ የታየው ቅድመ ፈተና ውጤት በቁጥጥር ቡድኑ ውስጥ ከታየው ጋር ሲነፃፀር ጉልህ ልዩነት አላሳየም ($T=0.302; P=0.763$)። በሙከራ ቡድኑ ውስጥ የታየው ድህረ ፈተና ውጤት በቁጥጥር ቡድኑ ውስጥ ከታየው ጋር ሲነፃፀር ግን ጉልህ ልዩነት አለው ($P=0.000$)። ይህም የሰዎቻቸው እርማት ለፅሁፊት ክሂል መዳበር ያለውን አስተዋፅኦ ያመለክታል። ከዳግም ናሙና ፈተና (Repeated Sample T-Test) በተገኘው ውጤት መሰረትም የሙከራ ቡድኑ ድህረ የፅሁፊት ፈተና ውጤት ከቅድመ ፈተናው ውጤት ጋር ሲነፃፀር ጉልህ የሆነ ልዩነት ሲኖረው ($T=11.83; P=0.000$) የቁጥጥር ቡድኑ ድህረ ፈተና ውጤት ከቅድመ ፈተናው ጋር ሲነፃፀር ግን ጉልህ የሆነ ልዩነት የለውም ($T= 0.155; P=0.877$)። በመጨረሻም የፅሁፍ እና የቃለ-መጠይቁ ውጤት እንደሚያመለክተው ተማሪዎችም ሆኑ መምህራን በሙከራ ቡድኑ ላይ ተግባራዊ ለሆነው የሰዎቻቸው እርማት ዘዴ አዎንታዊ አመለካከት ያላቸው ናቸው። እነዚህን ድምዳሜዎች መሰረት በማድረግም ችግሩን ለወደፊት ይፈታሉ ተብለው የታሰቡ የመፍትሄ ሀሳቦች በጥናቱ ተጠቁመዋል።

ማስታወሻነቱ (Dedication)

ሳይማር ላስተማረኝ ነገር ግን የእኔን ከዚህ መድረስ ሳያይ በ 2002 ዓ/ም ከዚህ ዓለም ለተለየኝ ለውድ አባቴ ለአቶ ተመስገን አለምነህ ይሁን

ምስጋና (Acknowledgement)

በመጀመሪያ ይህን ጥናታዊ ፅሁፍ ጀምሮ በሰላም እስክጨርስ ድረስ ጤናውን ለሰጠኝ አልፋና አሜጋ ለሆነው ፈጣሪ ስሙ ለዘላለም የተመሰገን ይሁን።

በመቀጠል ከከተቤ መምህራን ትምህርት ኮሌጅ ጀምሮ ደክመኝ ሰለቸኝ ሳይል በተጣመምኩ ቁጥር በማስተካከል ኮትኩቶ እዚህ ላደረሰኝ ውድ አስተማሪዬ፣ አማካሪዬ ባጠቃላይ የቀለም አባቴ ዶ/ር ጌታሁን አማረ (ተ/ፕሮፌሰር) ምስጋናዬ የላቀ ነው።

ሶስተኛ የአዲስ አበባ ዩኒቨርሲቲ መምህር የሆኑት ዶ/ር ሀረገ ወይን፣ ዶ/ር አንግው፣ ዶ/ር ብርሀኑ ቦጋለ፣ ዶ/ር አበበ ገብረጻዲቅ፣ ዶ/ር ጌታቸው እንዳላማው እና ዶ/ር ፋንታሁን ለሰጡኝ ገንቢ አስተያየት ምስጋና አቀርባለሁ።

አራተኛ ከመጀመሪያ እስከ መጨረሻ ከፍተኛ ድጋፍ ላደረገኛልኝ ውድ ባለቤቴ ወ/ሮ ትዕግስት ደሳለኝ ልባዊ ምስጋናዬ ይድረሳት።

አምስተኛ አቶ ሃይሌ ካሳሁን፣ የግምጃ ቤት ሁለተኛ ደረጃ ት/ቤት ር/መምህር የሆኑት አቶ ገነቱ፣ የአማርኛ ቋንቋ መምህራን (አቶ አለሙ፣ አቶ ፈለቀ፣ ወ/ሪት ጥሩ ወርቅ) እና ተማሪዎች ይህን ጥናታዊ ፅሁፍ ለማድረግ ወደ አዊ መስተዳደር ዞን ግምጃ ቤት ከተማ በሄድኩበት ጊዜ ላደረጉልኝ ትብብር ምስጋናዬ ይድረሳቸው።

በመጨረሻም የደብረ ማርቆስ ዩኒቨርሲቲ መምህራንና ሰራተኞች (ዶ/ር በለጠ ያዕቆብ፣ ዶ/ር ውሃቤ ብርሃን፣ ዶ/ር ደመቀ ፍስሃ፣ ዶ/ር ደመቀ ወሌ፣ አቶ ዘውዱ መብሬ፣ አቶ አማረ ሰውነት፣ አቶ አለባቸው ቢያድጌ እና ወ/ሪት አመለ ወርቅ ጋሹ) ላደረጉልኝ ትብብር ከፍተኛ ምስጋና አቀርባለሁ።

ምዕራፍ አንድ : መግቢያ

1.1 የጥናቱ ዳራ

ሰዎች በቋንቋ ማስተማር ውስጥ ለብዙ ሺህ ዓመታት ያህል ቁልፍ ቦታ ነበረው። ቋንቋን ማስተማር ማለት ሰዎችን ከማስተማር ተለይቶ አይታይም ነበር። ሰዎችም እንደ ይዘት፣ ሥርዓተ ትምህርትና የቋንቋ ማስተማሪያ መሳሪያዎችን ለማዘጋጀት እንደ ማደራጃ መርህ (Organizing Principles) ያገለግል ነበር። ቋንቋ ማለት የሰዎች ህጎችን የያዘ በመሆኑ ተማሪዎች ቋንቋውን ለማወቅ እነዚህን ህጎች ማወቅ በቂ ነው ተብሎ ይታሰብ ነበር (Ellis ,2002:145;Nassaji & Fotos,2011:2)። Egyankosh¹ የተባሉ ፀሀፊ እንዳቀረቡት ግን ሰዎች በቋንቋ ማስተማር ውስጥ ጉልህ ድርሻ አለው። ይሁን እንጂ “መኪና መንዳት ከፈለገህ የግድ የመኪናውን ውስጣዊ ክፍል፣ እያንዳንዱን ማወቅ የለብህም፤ ሁሉንም ማወቅ ሳይጠበቅብህ መኪናህን መንዳት ትችላለህ” በማለት ግልፅ የሆነ ስለ ሰዎች እውቀት ሳይኖረን መናገር ወይም መጻፍ እንደምንችል ይገልጻሉ። ባዩ (2000፣xxv) ደግሞ ከሹፍርና ስራ ጋር በማነፃፀር የቋንቋን ሥርዓትና አጠቃቀም ያወቀ ተማሪ ከተራ ሹፊር እንደሚለይና እንዲያውም እንደ መካኒክ ሹፊር እንደሚቆጠር ይገልጻሉ። ከላይ በተጠቀሱት ምሁራን ዘንድ በሰዎች አስፈላጊነት ላይ የሚስማሙ ቢሆንም የትኩረት ልዩነት ያለ መሆኑን መረዳት ይቻላል። ለዚህም ነው Klapper & Coleman (2005:8) “በቋንቋ ማስተማር ውስጥ የሰዎች ትምህርት በጣም አከራካሪ ጉዳይ ነው” በማለት የሚገልፁት።

የሰዎችን ትምህርት ወደ ጥንታዊ ግሪክና ላቲን ወደ ጊላ መለስ ብለን ብንመለከት ሰዎች ማለት በፍልስፍና፣ በሳይንስ፣ በህግ፣ በሥነ-መለኮት (Theology) እና በህክምና የትምህርት ዘርፎች ውስጥ የሚያገለግል፣ ተጠየቅን (Logic)፣ ድስኩርን (Rhetoric) ሁሉ አቅፎ የያዘ ነበር። በዚህ ጊዜ ጥሩ ፅሁፊት ማለትም ከስህተት ነፃ (error-free) የሆነና ትክክለኛነት ላይ ያተኮረ ተደርጎ ይታሰብ ነበር (Patterson,1999; Nassaji & Fotos,2011:2)። Lock (1996:266-267) እንደሚሉት በ1950ዎች፣60ዎችና 70ዎች በተዘጋጁት መጻሕፍት ውስጥ የነበረው የሰዎች ትምህርት መዋቅራዊ ብቻ ነበር። በዚህም የተነሳ ለአውድ የሚሰጠው ትኩረት ዝቅተኛ ነበር።

1. “CurrentTrends in Teaching Grammar” በሚል ርዕስ በድረ ገፅ /http://www.egyankosh.ac.in/bitstream/123456789/26468/1/unit-15-pdf/ የቀረበ

ይኸውም ተማሪዎች የቋንቋ ቅርፆች የያዟቸውን ፍቺዎች ሳይረዱ መልመጃዎችን ይሰሩ ነበር። ሰዎችውን በማስተማር ላይ ትኩረት ያደረገው ዘዴ ግን የተማሪዎችን ተግባራዊ ፍላጎት ማሳካት አልቻለም። እናም ይህ ድክመቱ እና ቋንቋን ማወቅ ሰዎችውን ከማወቅ ይበልጣል። ይኸውም ቋንቋን ማወቅ ማለት ሰዎችን ዓረፍተ ነገሮችን በትክክል ማፍለቅ ብቻ አይደለም፤ በተገቢ ሁኔታ መጠቀም ጭምር እንደ የሚሉት ሀሳቦች ከሰዎችው ተኮር ወደ ፍች- ተኮር እንቅስቃሴ እንዲደረግ ምክንያት መሆናቸውን Nassaji & Fotos (2011:4-9) (Long,1991; Ellis,1994)ን በመጥቀስ ይገልጻሉ።

ተግባራዊ የቋንቋ ማስተማሪያ ዘዴ ተቀባይነት እያገኘ ከመጣ በኋላ የሰዎችው ደረጃ (status) በሥርዓተ ትምህርቱ ውስጥ አጠራጣሪ ሆነ። ይኸውም የተወሰኑ የሥነልሰን ባለሙያዎች ለምሳሌ እንደ ቾምስኪ ያሉ የአፈ-ፈት ስልተ-ትወራ አራማጆች ለቋንቋ ለመዳ የበለጠ አስተዋፅኦ የሚያደርገው አለማቀፋዊ ሰዎች (UG) እንደ አሉታዊ ምጋቤ ምላሽ (negative evidence) ጠቀሜታ የለውም አሉ (Bygate et al. ,1994 :3)። መደበኛ የሰዎችው ትምህርትም ለእውቀት ለመዳ (acquired Knowledge) የሚያበረክተው አስተዋፅኦ የለውም። ይኸውም የሁለተኛ ቋንቋ ተማሪዎች ትክክለኛ ተጨባጭ ግብዓት በዝቅተኛ የማጣራት ሂደት ፍቺ ላይ ትኩረት በማድረግ ተፈጥሯዊ በሆነ መንገድ ይለምዱታል (Krashen,1982:18)። “በጥንቃቄ የተደራጁ መዋቅሮችን መለማመድ ኢቀጥተኛ የሆነ እውቀትን (Implicit Knowledge) ለመልመድ አያስችልም” (Klapper & Coleman ,2005:74) እና “ሰዎችውን ሥርዓታዊ በሆነ መንገድ ማስተማር ሳይሆን ተማሪዎች ፍቺ ላይ ትኩረት እንዲሰጡ በማድረግ ተግባራዊ ተግባራት ውስጥ ሲገቡ (Immersed) ቋንቋን የተሻለ ይለምዳሉ” (Nunan,1991:148-153) የሚሉት ንድፈ ሀሳቦች የሰዎችውን ትምህርት አጣብቂኝ ውስጥ ከተቱት። ከዚህ በተጨማሪ በ1950 ዎች እና በ1960 ዎች የሥነልሰን ባለሙያዎች ጥሩ በሚባለው የሰዎች ማስተማሪያ ዘዴ ላይ እርስ በእርስ ባለመስማማታቸው እና የውስጣዊ ብቃት (Langue) ምንነት ለቋንቋ መምህራን መግለፅ ባለመቻላቸው፤ በሌላ በኩል ጥንታዊ ሰዎች ኢ-ሳይንሳዊ ነው ተብሎ መታሰቡ የቋንቋ መምህራንን ግራ አጋባቸው። እናም ሰዎችውን ማስተማር አያስፈልገም የሚለው በት/ቤቶች መስፋፋት ጀመረ (Bygate et al. ,1994 :4)።

ይሁን እንጅ በዚህ ጊዜ ሰዎችን ማስተማር አያስፈልግም የሚለው አመለካከት ከባድ የሆነ ፈተና እየገጠመው መሆኑን ይጠቁማሉ (Nunan,1989:13;Bygate et al.,1994:7):: በክፍል ውስጥ በሚሰጠው ተግባር (Task)፣ ቅርፅ (Form) ላይ ማተኮር ዋጋ አለው የሚለው በስፋት ተቀባይነት እያገኘ ከመሆኑም በተጨማሪ ቋንቋውን ለተግባራት ለመጠቀም ሰዎች አስፈላጊ የሆነ ሀብት (Resource) መሆኑን ይገልጻሉ (Nunan ,1989 :13; Bygate et al.,1994:7):: Lock (1996:265-266) በበኩላቸው “አሁን ሰዎችን ለማስተማር ተሀድሶ (revival) ላይ ነን:: ሰዎች በተግባራት ላይ ሊጨመር ወይም ሊቀነስ የሚችል አማራጭ ሳይሆን ዋና የደም ስር ነው /Grammar is not an optional add-on to commnication. It lies at the very heart of communication./” በማለት ይገልፁታል::

Patterson (1999) Atwell (1987)ንና Meyer (1990)ን በመጥቀስ የሰዎች ትምህርት ከተማሪዎች የፅህፈት ትምህርት ጋር ተቀናጅቶ የሚቀርብ ከሆነ ውጤታማ መሆኑን ይገልጻሉ:: (Weaver,1996)ን አብነት በማድረግ ደግሞ ሰዎችን ለማስተማር ገና በቂ ጊዜ እንዳልተሰጠው፣ መደበኛ የሰዎች ትምህርትም ከተማሪዎች ፅህፈት መነጠል እንደሌለበት ያብራራሉ:: Hudson² (2001) በበኩላቸው እንደሚያስረዱት የሰዎች ትምህርት ፔንዳለም በተለይም በእንግሊዝና በአሜሪካ እየተመለሰ ነው:: ለምሳሌ በአሜሪካ ግልፅ በሆነ መንገድ ሰዎችን ማስተማር ያለውን ጠቀሜታ በመያዝ በተለይም በድርሰት ትምህርት እንዲካተት እያደረጉት መሆኑን፣ በእንግሊዝም አዲስ በተመሰረተው ብሄራዊ የማንበብና መጻፍ እቅድ /National Literacy Strategy/ እና በብሄራዊ የእንግሊዝኛ ቋንቋ ሥርዓተ ትምህርት /National Curriculum for English/ ውስጥ ሰዎች አንድ ዋና ምሰሶ /Pillar/ ተደርጎ መወሰዱን ይገልጻሉ:: ነገር ግን ከቀደምት ጥናቶች ማለትም የሰዎች ትምህርት በፅህፈት ላይ ተፅዕኖ የለውም፣ አባባል /Myth/ እንጅ የሚለውን ከሚያምኑ ወገኖች ተቃውሞ እየገጠመው ቢሆንም በእንግሊዝ ባሉ የመንግስት አንደኛና ሁለተኛ ደረጃ ት/ቤቶች ውስጥ እየተተገበረ መሆኑን ይገልጻሉ::

2. Hudson (2001) “ሰዎችን ማስተማርና የፅህፈት ክህሎት: የምርምር ማስረጃ” /Grammar teaching and Writing skills: the research evidence/ Retrieved from: (<http://www.phon.ucl.ac.uk/home/dick/writing.htm>)

በመቀጠልም Nassaji & Fotos (Long,1991;Ellis,1994)ን በመጥቀስ እንደሚገልጹት ምንም እንኳን ተግባቦታዊ የቋንቋ ማስተማሪያ ዘዴ ለፍች ከፍተኛ ትኩረት ቢሰጥም በሥነልሰናዊ ቅርፆች ላይ ግን ትኩረት አላደረገም። ሌላው ተግባቦታዊ ዘዴ የሰዎስውን ደረጃ ማዳከሙ ብቻ ሳይሆን በሁለተኛ ቋንቋ መምህራን ዘንድ የተማሪዎቻቸው መውደቅ ዋናው ምክንያት ክፍል ውስጥ ሰዎስውን በቀጥታ በማስተማራችን የተነሳ ነው የሚለውን እንዲያምኑ አደረገ። ይሁን እንጅ ላለፉት 30 ዓመታት ቅርፅ ተኮር የሆነው ትምህርት አዎንታዊ ተፅዕኖ ያሳየ መሆኑን ጥናቶች ያመለክታሉ (Nassaji & Fotos,2011:4-9)። ይህን ሁኔታም Ellis (2002 :145) “ያለ ሰዎስው እውቀት የተማሪዎች የቋንቋ እድገት የተገደበ እንደሚሆን ብዙዎች ይስማማሉ። አሁን የሚነሳው ጥያቄ ሰዎስውን እናስተምር ወይስ አናስተምር ሳይሆን በየትኛው ዘዴ እናስተምር የሚለው ነው” በማለት ይገልጹታል።

Ferris and Hedgcock (2005 :261-272) እንደሚሉት ደግሞ በ 1980ዎች መጨረሻና በ 1990ዎች መጀመሪያ መምህራን በሂደታዊ የፅህፈት ጥላ ስርም ሆነው የተማሪዎችን የፅህፈት ትክክለኛነት እንዴት ማዳበር እንዳለባቸው ማሳሰል ጀመሩ። ምክንያቱም የሁለተኛ ቋንቋ ተማሪዎች ከመጀመሪያ ቋንቋ ተማሪዎች የበለጠ ሥነ-ምዕላዳዊ፣ ሥነ-አገባባዊ፣ እና የቃላት ክፍተቶች እንዳሉባቸው ይታወቃል። እንደ አፈ ፈቶች ድብቅ የሆነ የትክክለኛነት ስሜት አይሰማቸውም። እናም ሰዎስውን መማራቸው ለእነዚህ ተማሪዎች የበለጠ ይጠቅማቸዋል። ስለዚህ ለሁለተኛ ቋንቋ ተማሪዎች በቅርፅ ላይ ማተኮር ጠቃሚ ብቻ ሳይሆን አስፈላጊ ነው። ጥናቶችም የሰዎስው ትምህርት በክትትል ከሚደረግ እርማት ጋር የተማሪዎችን የድርሰት ትክክለኛነት በፍጥነት ከፍ እንዲል እንደሚያደርግ አሳይተዋል።

ሰዎስው ተማሪዎችን ጥሩ የቋንቋ ተጠቃሚ እንዲሆኑ ያስችላቸዋል። ይኸውም ጥሩ ተናጋሪ ፣ፀሀፊ፣ እንዲሆኑ ያደርጋቸዋል። ለዚህም ነው Nassaji and Fotos (2011:137) “ሰዎስውን ማስተማር ፅህፈትን ከማስተማር ተለይቶ አይታይም፤የሁለተኛ ቋንቋ ፅህፈትም ቀጥተኛ የሆነ የሰዎስው ትምህርትን የያዘ ነው” በማለት የሚናገሩት። ከዚህ በተጨማሪ Brown (2000:362) “ሰዎስው አያስፈልግም ብሎ የሚናገር ፣ተግባቦት እንዲሳካ ሰዎስው ቀዳሚ መሆኑን የሚጠራጠር አንድም የለም” በማለት ሲገልጹ Nassaji and Fotos (2011:1) እና Ellis (2006:96) በበኩላቸው “ሰዎስው ለቋንቋ ማስተማር መሰረታዊ ነገር

ነው። ያለ ሰዎችው ቋንቋ መኖር አይችልም፤ ይሁን እንጂ በቋንቋ ማስተማር እንደ ሰዎችው አጨቃጫቂ የሆነ ነገር የለም። ክርክሩ ሰዎችውን ቀጥተኛ ወይስ ኢ-ቀጥተኛ በሆነ መንገድ ነው ማስተማር ያለብን በሚሉት ጉዳዮች ላይ ነው”ይላሉ።

ተማሪዎች ትክክለኛውን ሰዎችዎቹ ቅርፅና አገልግሎት ካላወቁ በክፍል ውስጥ የሚያስፈልገውን መደበኛ የፅሁፈት ቋንቋ መጠቀም አይችሉም። እናም አንድ የህንፃ ባለሙያ ንድፉን (Blue Print) ተጠቅሞ ማራኪና ቆንጆ ህንፃ እንደሚገነባ ሁሉ አንድ ፀሀፊም ቃላትን ተጠቅሞ በጥሩ ሁኔታ የተዘጋጀ ፅሁፍ መፍጠር አለበት። መሀንዲሱ የፊዚክስን ህግ መረዳት እንዳለበት ሁሉ ፀሀፊውም የቋንቋውን ህግ እና የቃላትን ባህሪ መረዳት ይኖርበታል (Cook, 2010: 97-106)።

ሰዎችውን ማረምም አንዱ ሰዎችውን የማስተማር ክፍል በመሆኑ (Ellis, 2006: 84) ምሁራን ጎራ ለይተው የሚከራከሩበት ጉዳይ ነው። የሰዎችው እርምጃ መኖር የለበትም ከሚሉት ግንባር ቀደም ምሁራን መካከል Truscott (1996) ተጠቃሽ ናቸው። Truscott (1996) እንደሚሉት ያለምንም ሂስ (Criticism) ሰዎችውን ማረም ጠቃሚ ነው ብለን የተቀበልነውን እና በሙያችንና በተማሪዎቻችን ላይ የሚፈጥረውን ችግር የመቅረፍ ግዴታ አለብን። እናም የሰዎችው እርምጃ ከፅሁፈት ትምህርት ላይ መወገድ አለበት ባይ ናቸው። ነገር ግን Ferris and Hedgcock (2005 :264)፣ Chandler (2003) እና Ashwell (2000) የስህተት ምጋቤ ምላሽ ለሁለተኛ ቋንቋ ለመዳ በተለይም ለአዋቂዎች ቋሚ ስህተት (Fossilization) እንዳይከሰት አስፈላጊ መሆኑን ያመለክታሉ። Truscott የሰዎችው እርምጃ መወገድ አለበት ሲሉ የሚያቀርቧቸው ምክንያቶች፡-

- 1ኛ. የምርምር መረጃዎች የሰዎችው እርምጃ ጠቃሚ አለመሆኑን ያሳያሉ፤
- 2ኛ. ከሁለተኛ ቋንቋ ለመዳ ምርምር አንፃር የሰዎችው እርምጃ ምንም ድጋፍ አላገኘም።
- 3ኛ. ከመምህራንና ተማሪዎች ችሎታና መነቃቃት ጋር የተያያዙ ችግሮች የሰዎችው እርምጃ ተግባራዊ እንደማይሆን ማስረጃ ነው የሚሉትን ይጠቁማሉ (Truscott, 1996: 330)።

በመቀጠልም ተማሪዎች ብዙ ጊዜ ከታረመላቸው በኋላ አሁንም ተመሳሳይ ስህተት የሚሰሩት ተማሪዎች ሰነፍ ወይም ግዴላሽ ሆነው ሳይሆን የሰዎችው እርምጃ ውጤታማ

ስለማይሆን ነው። ከዚህ ባሻገር የሁለተኛ ቋንቋ እርማት የበለጠ የተመሰረተው በሰዎስው ካለን እውቀት (Meta linguistic Knowledge of the Language) ይልቅ ከኢንቃተ የቋንቋ ሥርዓት (Un Conscious Language System) ከሚመጣው የቅቡልነት (Well-formedness) እምነት ላይ ነው። እናም በእርማት የሚገኘው ግልጽ እውቀት ለተማሪዎች የፅህፈት ሥራ ያለው ሚና ዳህራይ (Secondary) ነው፤ ቀዳሚው ልምድ (Intuition) ነው በማለት ይገልጻሉ (Truscott ,1996: 343-348)። እዚህ ላይ ግን አጥኝው በ Truscott (1996:343-348) ሀሳብ አይስማማም። ምክንያቱም የሁለተኛ ቋንቋ ሰዎስዎዊ እርማት መመስረት ያለበት ግልፅ ከሆነው የሰዎስው እውቀት ላይ እንጅ ኢቀጥተኛ ከሆነው ላይ አይደለም። ሌላው Truscott የሰዎስው እርማት ጠቃሚ አይደለም ሲሉ እንደ ምክንያት ያቀረቡት የመምህራንን እውቀት፣ የአስተራረም ዘዴ ፣ የተማሪዎችን መነቃቃት ፣ የለመዳን ቅደም ተከተል ወዘተ. በመጥቀስ ነው። ነገር ግን እነዚህ ምክንያቶች ድምዳሜ ላይ ለመድረስ የሚያስችሉ አይደሉም። ለምሳሌ የመምህራን የሰዎስው እውቀት፣ የአስተራረም ዘዴ፣ የተማሪዎች መነቃቃት ወዘተ. ሁልጊዜ ተመሳሳይ አይደሉም። ከቦታ ቦታ፣ ከጊዜ ጊዜ፣ ከሰው ሰው ወዘተ. የተለያዩ ናቸው።

ለዚህም ነው Celce-Murcia (1991:256) ተማሪዎች የፅህፈት ክህሎቶችን እንዲያዳብሩ በተደጋጋሚ ማረምና ሰዎስዎዊ ስህተቶቻቸውን በየደረጃው በመንገር እንዲያስተካክሉ ማድረግ እንደሚገባ የሚገልፁት። Erdogan (2005) እንደሚሉት መምህራን የፅሁፍ ስራዎችን በሚያርሙበት ጊዜ የተማሪዎቻቸውን ስህተቶች በቀጥታ ማረም የለባቸውም። ነገር ግን ምልክቶችን በመጠቀም ኢቀጥተኛ በሆነ መንገድ የቃል፣ የግረፍተ ነገር፣ የሥርዓተ ነጥብ ወዘተ ስህተት መኖሩን በመጠቀም ማከናወን እንደሚገባ ይገልጻሉ።

ይሁን እንጅ Ellis,Loewen and Erlam (2009:306-309) እንደሚሉት በተለያዩ ተላውጦዎች ምክንያት ኢ-ቀጥተኛ እና ቀጥተኛ ከሆነው ምጋቤ ምላሽ የቱ ይሻላል በሚለው ላይ ማጠቃለያ ላይ ለመድረስ አልተቻለም። ምክንያቱም በመጀመሪያ ደረጃ የተወሰኑ ምርምሮች ሙከራዊ ናቸው (ለምሳሌ Carroll ,2001)። ሌሎች ደግሞ ሙከራዊ አይደሉም (ለምሳሌ Dekeyser,1993)። ሁለተኛ ጥናቶቹ የተካሄዱባቸው ቦታዎች /ለቮላቶሪ፣ ክፍል፣ በኮምፒተር የታገዘ ወዘተ./ የተለያዩ ናቸው። ሶስተኛ የሚደረጉላቸው የድጋፍ ባህሪያት (Nature of Treatment) እና አራተኛ ቀጥተኛ እና ኢ-ቀጥተኛ ምጋቤ ምላሽን በሚበይኑበት

መንገድም ጥናቶች ይለያያሉ። ይህም የሚያመለክተው በሰዎች ላይ የሚደረጉ ምርምሮች ተመሳሳይ ውጤት ላይ አለመድረሳቸውን ነው። ለዚህም ነው Ellis, Loewen and Erlam (2009:310-314) (Kim and Mathes, 2001; Chandler, 2003)ን በመጥቀስ ቀጥተኛ የሆነው ምጋቤ ምላሽ ኢ-ቀጥተኛ ከሆነው ምጋቤ ምላሽ የተሻለ ውጤት ማስገኘቱን ሲጠቁሙ (Carroll & Swain, 1993 ; Leeman , 2003 እና Lyster , 2004) መነሻ በማድረግ ደግሞ ኢ-ቀጥተኛ የሆነው ምጋቤ ምላሽ የበለጠ ውጤታማ መሆኑን የሚገልፁት። በእርግጥ ይህን ጉዳይ በተመለከተ ከ Ellis, Loewen and Erlam (2009) በፊትም የተለያዩ ውጤቶች ተገኝተው ነበር። ለምሳሌ Ferris (2003:21-65) (Hendrickson, 1980)ን በመጥቀስ ቀጥተኛ ምጋቤ ምላሽ የተሻለ መሆኑን ሲያመለክቱ (Lalande, 1982)ን መነሻ በማድረግ ደግሞ ኢ-ቀጥተኛ የሆነው ምጋቤ ምላሽ የበለጠ ውጤታማ መሆኑን አሳይተው ነበር።

በፅህፈት ላይ የሚሰጥ ምጋቤ ምላሽን በተመለከተ Ferris (2003:152) እንደ Krashen, 1984; Sommers, 1982 እና Zamel, 1985 ያሉ ምሁራንን በመጥቀስ እንደሚሉት በመጀመሪያ ደረጃ ፍቺ እና ይዘት ላይ ማተኮር ያስፈልጋል፤ በቅርፅ ላይ የሚሰጠውን ምጋቤ ምላሽ ደግሞ መጨረሻ ላይ ማድረግ ይገባል፤ ምክንያቱም አስቀድሞ በቅርፅ ላይ ትኩረት ማድረግ ለይዘት እንቅፋት ይሆናል ሲሉ እንደ Ashwell (2000); Fathman & Whalley (1990) እና Ferris (1997) ያሉትን መሰረት በማድረግ ደግሞ በቅርፅና በይዘት ላይ በአንድ ጊዜ እርማት መስጠት እንደሚቻል ይገልጻሉ።

በእርማት ጊዜም በተማሪዎች ድርሰት ውስጥ የሚስተዋሉ ስህተቶችን ሙሉ በሙሉ ከማረም ይልቅ ለተግባራት እንቅፋት ናቸው በሚባሉ አብይ ስህተቶች (Global Error) ላይ ትኩረት ማድረግ ተመራጭ ነው (White, 1980: 108; Raimes, 1983: 151; Ferris and Hedgcock, 2005: 264)።

ወደ ሀገራችን ተጨባጭ ሁኔታ ስንመለስ ለሁለተኛ ቋንቋ ተማሪዎች በፅህፈት ክህሎት ስምህርት ወቅት በሰዎስዋዊ ስህተቶች ላይ የሚደረግ እርማት/ምጋቤ ምላሽ/ ለፅህፈት ትክክለኛነት (writing accuracy) አስፈላጊ ነው? የሁለተኛ ቋንቋ መምህራን እና ተማሪዎች ሰዎስዋዊ እርማትን የሚሰጡት እንዴት ነው? ለሰዎስዋዊ እርማት ያላቸው ግንዛቤና አመለካከት ምን ይመስላል? በአብዛኛው የሁለተኛ ቋንቋ ተማሪዎችን በፅህፈት ክህሎት ስምህርት ጊዜ የሚገጥማቸው ሰዎስዋዊ ችግር ምንድን ነው? የሚሉትን ጉዳዮች

በተመለከተ የተጠና ጥናት አላገኘሁም። እናም ይህ ጥናት እነዚህ የተለያዩ አመለካከቶች ባሉበት ሁኔታ ያሉትን ንድፈ ሀሳባዊ እና ተግባራዊ ክፍተቶች ለመሙላት አስፈላጊ ነው።

1.2 የጥናቱ አነሳሽ ምክንያት

ፅህፈት ሲባል በርካታ ነገሮችን በውስጡ የያዘ ክሂል ነው። ይኸውም ሰዎችን፣ ይዘትን፣ አደረጃጀትን፣ ወዘተ. የሚመለከት ጉዳይ ነው። ምሁራን እንደሚሉትም የፅህፈት ስራ በውስጡ ስነልሰናዊ፣ ማህበራዊ፣ ስነልቦናዊ ጉዳዮችን ያካተተ ነው። ፅህፈትን በማስተማር ሂደትም አንዱ ትልቁ ችግር ክሂሉ የእነዚህ የበርካታ የሙያ መስኮች ጥምር የመሆኑ ጉዳይ ነው። ምሁራን በተለያዩ ጥናቶች የሚስማሙት የፅህፈት ክሂል በርካታ የተወሰነው ችግሮች ያሉበት መሆኑን ነው። በዚህ ምክንያት ክሂሉ አለማደጉን Byren (1988:7) "ብዙ ተማሪዎች በፅህፈት ዝቅተኛ ችሎታ ያላቸው በመሆኑ አጠቃቀማቸው ዝቅተኛ ነው" በማለት ይገልጻሉ። አክለውም ፅህፈት ምንም እንኳን በርካታ አገልግሎት ቢኖረውም በብዙ ሁኔታ የተረሳ ክሂል መሆኑን ይናገራሉ። Grabe & Kaplan (1996:142) በበኩላቸው ምንም እንኳን የመጀመሪያ ቋንቋ እና የሁለተኛ ቋንቋ የፅህፈት ሂደት ተመሳሳይ ቢመስሉም ባላቸው ባህላዊና ስነ-ምህጻናዊ ርቀት የተነሳ ልዩነታቸው እንደሚሰፋ ይገልጻሉ። ለዚህ ምክንያቱ ደግሞ Kroll (1990:2) እንደሚሉት አፍ-ፊት ተማሪዎች ገና በአንደኛ ደረጃ ትምህርት ቤት መደበኛ ፅህፈት መጻፍ ከመጀመራቸው በፊት ሰዎችን ኢ-ቀጥተኛ በሆነ መንገድ ይለምዳሉ። የሁለተኛ ቋንቋ ተማሪዎች ግን ፅህፈትን የሚጀምሩት ከሌሎች ዋና ክሂሎች (መናገር፣ ማዳመጥ እና ንባብ) ጋር ነው። እናም ለታላሚው ቋንቋ የመጋለጥ እድላቸው አነስተኛ ስለሆነ ስነ-ልሰናዊ እውቀታቸው አነስተኛ ነው ማለት ነው። በዚህ የተነሳ የሁለተኛ ቋንቋ ፀሀፊዎች ከአፈ-ፊት ፀሀፊዎች አንጻር ሲነፃፀሩ አነስተኛ የፅሁፍ ትክክለኛነት እንደሚስተዋልባቸው ይገልጻሉ። ይህን ሀሳብ Hinkel (2011:549) ሲያጠናክሩት በአሁኑ ጊዜ በከፍተኛ ደረጃ የተማሩ የተባሉት የሁለተኛ ቋንቋ ፀሀፊዎች ለምሳሌ የሶስተኛ ድግሪ ተማሪዎች ሳይቀር ከአፈ ፊቶች ጋር ሲነፃፀሩ የቃላትና የመዋቅር ውስንነት እንደሚታይባቸው ይጠቁማሉ።

Ferris (2002:328) እንደሚሉት ላለፉት ሁለት አስርት ዓመታት ሂደታዊ አቀራረብ ምንም እንኳን የተማሪዎችን የመጀመሪያና የሁለተኛ ቋንቋ ድርሰት በማሳደግ ማለትም ሀሳብ በማመንጨት፣ በአደረጃጀት፣ እና በክለሳ በፊት ከነበረው የተሻለ ሁኔታ ቢታይበትም ብዙ የፅህፈት ሥራዎች ግን እስካሁን ድረስ ሰዎችን ቃላዊ ግድፈት የሚታይባቸው ናቸው።

በዙ ጥናቶች እንዳመለከቱት በተማሪዎች የሁለተኛ ቋንቋ ፅህፈት ውስጥ የሚታዩ ሰዎች ስህተቶች በዩኒቨርሲቲ ሳይቀር በከፍተኛ ደረጃ እንቅፋት እየሆኑ መምጣታቸውን ይገልጻሉ። ስለዚህ መምህራን በተማሪዎቻቸው ሀሳብ ላይ ከማተኮር በተጨማሪ የእርማት ክህሎታቸውንም እንዲያዳብሩ መርዳት አለባቸው።

Celce-Murcia & Hilles (1988:168) እንደሚሉት የሁለተኛ ቋንቋ ተማሪዎች ከ 7 እስከ 10 ጊዜ ከአፍ -ፊቶች የበለጠ ምዕላዳዊና አገባባዊ ስህተቶችን ይፈፅማሉ፤ ስለዚህ የሁለተኛ ቋንቋ ተማሪዎች ከአፍ -ፊት ተማሪዎች ከ 7 እስከ 10 ጊዜ የበለጠ ሰዎች የእርማት ማድረግ አለባቸው።

Liu (2008:66) እንደሚሉት በፅህፈት ላይ የሚሰጥ እርማት (Correction) ለትክክለኛነት መዳበር አስተዋፅኦ አለው ወይንስ የለውም የሚለው ክርክር ከአስር ዓመት በላይ ሆኖታል። ለምሳሌ Kepner (1991) እና Sheppard (1992) አስተዋፅኦ የለውም ሲሉ Hyland (2003) እና Chandler (2003) ደግሞ ጠቀሜታ እንዳለው ይናገራሉ። እናም Liu እንደሚሉት እንደዚህ ዓይነት ክርክር ባለበት ሁኔታ በሰዎቹ ላይ የሚደረግ እርማት በየትኛውም ደረጃ የሚገኙ የሁለተኛ ቋንቋ ተማሪዎችን ፅህፈት ትክክለኛነት ለማሻሻል ይችላል ብሎ ለማጠቃለል ሰዓቱ ገና አልደረሰም።

Truscott (1996:333)ም በዚህ ጉዳይ ከ Kepner (1991) እና Sheppard (1992) ጋር ተመሳሳይ አመለካከት አላቸው። ይኸውም የሰዎቹ እርማት የትኛውንም ዓይነት ተማሪዎች ቢሆኑ፣ የቱንም ያህል ስህተት ቢታረም፣ የትኛውንም ዓይነት ስህተት ቢታረም፣ አስተያየቱ የቱንም ያህል ጥልቅ ቢሆን ወይም በየትኛውም ዓይነት ቅርፅ ቢቀርብ ምንም ዓይነት ጥቅም የለውም ይላሉ። እናም Sheppard (1992)፣ Semke (1984) እና Kepner (1991)ን በመጥቀስ እንዳቀረቡት የሰዎቹ እርማት ጠቀሜታ የሌለው ብቻ ሳይሆን የትምህርቱን ሂደት የሚጎትት ነው በማለት ይገልጻሉ። ነገር ግን እነዚህ ጥናቶች ራሳቸው Truscott እንደሚሉትም የሚከተሉት ውስንነቶች አሉባቸው።

1ኛ. ጥናቶች በሚጠቀሙበት የእርማት ዓይነት ወይም ዘዴ የተለያዩ ናቸው።

3ኛ. ፅህፈትን የገመገሙበት ዘዴ ሁሉም ጥናቶች በተማሪዎች ፅህፈት ላይ የተመሰረቱ እንጅ ሰዎች መልመጃዎችን ከግምት ውስጥ አላስገቡም።

4ኛ. የፅህፈትን ትክክለኛነት የለኩባቸው መሳሪያዎች የተለያዩ ናቸው።

5ኛ. ብዙ ጥናቶች ጉልህ የሆነ ልዩነት ያሳዩት እርማት ያልተደረገላቸው ተማሪዎች ላይ ነው። እርማት የተደረገላቸው ተማሪዎች አንድም ጥናት ጉልህ ልዩነት አላሳዩም።

6ኛ. በተማሪዎች መካከል ለሚስተዋለው የልዩነት መኖር ወይም አለመኖር በመካከላቸው ያሉት ተላውጦዎች (ለምሳሌ ያታ ፣ እድሜ፣ የትምህርት ዳራ፣ አመለካከት፣ ፍርሃት፣ የመምህሩ ባህሪ ፣ አካባቢ ወዘተ.) ያላቸውን ተፅዕኖ በሚመለከት የተባለ ነገር የለም።

7ኛ. ከዚህ በፊት የተሰሩ ጥናቶች በአዲስ የፅህፈት አህድ ላይ የተካሄዱ ሳይሆን በተሻሻሉ አህዶች (Revised Texts) ላይ የተመሰረቱ ናቸው።

በዚህ የተነሳ Ferris (1999) የ (Truscott,1996) ን ሀሳብ ያልበሰለ (Pre mature) ነው ይሉታል። ምክንያቱም ሁሉም ምርምሮች ተመሳሳይ የሆነ አሉታዊ ምላሽ አላገኙምና። ለዚህም ነው Ferris (2004) በጥናቶቹ ንድፍ ወጥ አለመሆን የተነሳ የጥናቶችን ውጤት ማጠቃለል እንዳልተቻለ በመግለፅ አፋጣኝ የሆነ ምጋቤ ምላሽ የተሰጠውን ካልተሰጠው የሚያነፃፅር እውነተኛ የረጅም ጊዜ ጥናት (Longitudinal Study) ማድረግ አስፈላጊ መሆኑን የሚገልፁት። ከዚህ አንፃር ይህ ጥናት ሙከራዊ እንደመሆኑ መጠን የተለያዩ ተላውጦዎችን በተቻለ መጠን በመቆጣጠር የሰዋሰው እርማት ለፅህፈት ክህል መዳበር ያለውን አስተዋፅኦ ለመመርመርና በዚህ ዙሪያ የሚነሱ ክፍተቶችን ለመሙላት የራሱ የሆነ አስተዋፅኦ አለው።

Hyland (2003:178-179) እንደሚሉት ለሁለተኛ ቋንቋ ፀሀፊዎችም ዋና ጉዳይ ከሥህተት ነፃ የሆነ ሥራ መስራት ነው። ብዙ ጥናቶች ግን የተማሪዎችን ፅሁፍ በማሻሻል በኩል የመምህራንን ምጋቤ ምላሽ ውጤታማነት በአንክሮ ይጠይቃሉ፤ በተማሪዎች በተከታታይ በሚፃፉ ረቂቆች (Subsequent drafts) ላይ የመምህራን ምጋቤ ምላሽ ያለው ተፅዕኖም በጥልቀት አልተጠናም።

ባጠቃላይ አንዱ ያለውን ሌላው በሚሸርበት ሁኔታ ድምዳሜ ላይ ለመድረስ ተጨማሪ ጥናት ማድረግ አጠያያቂ አይደለም። ለዚህም ነው ምንም እንኳን የሰዋሰው እርማት ምጋቤ

ምላሽ በተማሪዎች የሁለተኛ ቋንቋ ፅሁፊት ላይ ያለው ተፅዕኖ በተለያዩ ጥናቶች ቢዳሰስም አሁንም ተጨማሪ ጥናቶች ከተለያዩ የስነልቦና የስህተት ምድቦች አንጻር፣ ከተለያዩ የምጋቤ ምላሽ አሰጣጥ ዘዴዎች ወዘተ.አንጻር መደረግ አለበት የሚሉት (Bitchener et al., 2005: 195)::

ሀገርኛ ጥናቶችም የችግሩን አሳሳቢነት በተለይም ከቅርብ ጊዜ ወዲህ በሁለተኛ ደረጃ ትምህርት ቤቶች የሚጻፉ ድርሰቶች በርካታ የቋንቋ አጠቃቀምና የአገባብ ስህተቶች ያሉባቸው መሆኑን፣ ደረጃውም እያሽቆለቆለ መሄዱን ምሁራን ይጠቁማሉ (ክፍሌ ሀ-በተማርያም, 1986፣5፣አለማየሁ ፀጋዬ ፣1986፣3)::

ከሀገርኛ ጥናቶች ውስጥ ለሁለተኛ ቋንቋ ተማሪዎች የፅሁፊት ችሎታ ማነስ ምክንያት ተደርገው የሚቀርቡት በመማሪያ መፅሀፍ ውስጥ የቀረቡት የፅሁፊት መልመጃዎች ብቁ አለመሆን (ሰለሞን ሀለፎም፣1989)፣ የድርሰት ትምህርት ሥርዓት ባለው መንገድ አለመስጠቱና እርማቱም በተለያዩ ምክንያቶች መቅረቱ (ተስፋዬ ሸዋዬ ፣1986)፣ የአስተራረም ችሎታ ማነስ (ሰለሞን ተሰማ ፣1987)፣ የልምምድ አናሳነት (አለማየሁ ፀጋዬ ፣1986) ፣የጥንቃቄ ጉድለትና ለስህተት ትኩረት ባለመስጠት መልመድ (አምሳሉ አክሊሉና ደምሴ ማናህሎት፣1982) ዋና ዋናዎቹ ናቸው። የሰዋስው እርማት ለክሂሉ መዳበር አስተዋፅኦ አለው ወይስ የለውም ለሚለው ጥያቄ ግን እስካሁን በአማርኛ ቋንቋ ላይ የተደረገ ጥናትና የተሰጠ ምላሽ አላገኘሁም።

በእንግሊዝኛ ቋንቋ ግን የሰዋስው እርማት ለክሂሉ መዳበር ያለውን አስተዋፅኦ በተመለከተ የተወሰኑ ጥናቶች ተደርገዋል። የተገኙት ውጤቶች ግን አዎንታዊም አሉታዊም ናቸው።

በአገር ውስጥ በተደረጉ ጥናቶችም ከጊዜ ወደጊዜ እየቀነሰ የመጣውን የፅሁፊት ክሂል ለማሻሻል መፍትሄ ናቸው ተብለው የቀረቡት ተደጋጋሚ የፅሁፊት ልምምድ ማከናወንና ትክክለኛ የሆነ ምጋቤ ምላሽ መስጠት (ሰለሞን ተሰማ ፣1987)፣ የቡድን ድርሰት አፃፀፍ ዘዴን መተግበር (ማረው አለሙ፣1987) ፣ድርሰትን በሂደታዊ ዘዴ ማስተማር (ስዩም ከበደ፣1988)፣ ስህተቶችን በዓይነት በዓይነታቸው በመመደብ የችግሩን ምንጭ መለየት (አለማየሁ ፀጋዬ ፣1986) ወዘተ. ይገኙበታል። ይሁን እንጂ የሰዋስው እርማትን በተመለከተ ቀጥተኛ ተዛማጅነት ያለው ጥናት አላገኘሁም። ኢ-ቀጥተኛ በሆነ መንገድም

ሀረገወይን በ 2008 ዓ/ም "ተግባቦታዊ ሰዎችን በፅሁፊት አውድ ማስተማር በተማሪዎች ሰዎች ትክክለኛነት ላይ ያለው ተፅዕኖ" በሚል ርዕስ በውጭ ቋንቋ ማስተማር፣ በ11ኛ ክፍል ተማሪዎች ላይ ካካሄዱት የዶክተሬት ድግሪ ማሟያ ጥናታዊ ፅሁፍ ውጭ የተጠና ጥናት አላገኘሁም። በመሆኑም ይህ ጥናት እነዚህን ክፍተቶች ለመሙላት የሚከተሉትን መሰረታዊ ጥያቄዎች ይመልሳል።

1ኛ. በሰዎች ስህተቶች ላይ የሚደረግ እርምጃ ለፅሁፊት ክህል ትክክለኛነት መዳበር ያለው አስተዋፅኦ ምን ይመስላል?

2ኛ. ከሙከራው በኋላ የሰዎች እርምጃ የትኞቹን ሰዎች ስህተቶች ለመቀነስ ወይም ለማስወገድ ችሏል?

3ኛ. በፅሁፊት ልምምድ ወቅት የዘጠነኛ ክፍል የእርምጃ ቋንቋ መምህራንና ተማሪዎች ለሰዎች እርምጃ ያላቸው ግንዛቤና አመለካከት ምን ይመስላል?

3.1. ተማሪዎች ስለ ሰዎች እርምጃ ምን ዓይነት ግንዛቤና አመለካከት አላቸው?

3.2. መምህራን ስለ ሰዎች እርምጃ ምን ዓይነት ግንዛቤና አመለካከት አላቸው?

1.3. የጥናቱ መላምቶች

ይህ ጥናት በዋናነት አሃዛዊ እንደመሆኑ መጠን የሚከተሉትን ባዶ (Null Hypothesis) እና አማራጭ መላምቶችን (Alternative Hypothesis) አቅርቧል።

H_0 = የሰዎች እርምጃ በተሰጣቸውና ባልተሰጣቸው የ9ኛ ክፍል ተማሪዎች መካከል ለፅሁፊት ክህል ትክክለኛነት አንፃር ጉልህ የሆነ ልዩነት የለም።

H_1 = የሰዎች እርምጃ በተሰጣቸውና ባልተሰጣቸው የ9ኛ ክፍል ተማሪዎች መካከል ለፅሁፊት ክህል ትክክለኛነት አንፃር ጉልህ የሆነ ልዩነት አለ።

H_0 = የሰዎች እርምጃ በተሰጣቸውና ባልተሰጣቸው የ9ኛ ክፍል ተማሪዎች መካከል ከተለያዩ ሰዎች ስህተቶች አንፃር ጉልህ የሆነ ልዩነት የለም።

H_1 = የሰዎች እርምጃ በተሰጣቸውና ባልተሰጣቸው የ9ኛ ክፍል ተማሪዎች መካከል ለፅሁፊት ክህል ትክክለኛነት አንፃር ጉልህ የሆነ ልዩነት አለ።

Ho= የሰዎች እርምጃ የተሰጣቸው የ9ኛ ክፍል ተማሪዎች ከፅሁፈት ክህሎት ትክክለኛነት አንጻር በቅድመ እና በድህረ ፈተናው መካከል ጉልህ የሆነ ልዩነት የለም።

H1= የሰዎች እርምጃ በተሰጣቸውና ባልተሰጣቸው የ9ኛ ክፍል ተማሪዎች መካከል ከፅሁፈት ክህሎት ትክክለኛነት አንጻር ጉልህ የሆነ ልዩነት አለ።

Ho= የሰዎች እርምጃ የተሰጣቸው የ9ኛ ክፍል ተማሪዎች ከተለያዩ ሰዎች ስህተቶች አንጻር በቅድመ እና በድህረ ፈተናው መካከል ጉልህ የሆነ ልዩነት የለም።

H1= የሰዎች እርምጃ በተሰጣቸውና ባልተሰጣቸው የ9ኛ ክፍል ተማሪዎች መካከል ከፅሁፈት ክህሎት ትክክለኛነት አንጻር ጉልህ የሆነ ልዩነት አለ።

1.4 የጥናቱ ዓላማ

የዚህ ጥናት ዋና ዓላማው በመጻፍ ክህሎት ትምህርት ወቅት በሰዎች ስህተቶች ላይ የሚደረግ ፅሁፋዊ እርምጃ ለክህሎት መዳበር ያለውን አዎንታዊ ወይም አሉታዊ ተፅዕኖ በሙከራ ማረጋገጥ ነው። በመሆኑም ይህ ጥናት ይህን ዓላማ ለማሳካት የሚከተሉትን ዝርዝር ዓላማዎች ይመልሳል።

1ኛ. በሰዎች ስህተቶች ላይ የሚደረግ እርምጃ ለፅሁፈት ክህሎት ትክክለኛነት መዳበር ያለውን አስተዋፅኦ መመርመር፤

2ኛ. ከሙከራው በኋላ የሰዎች እርምጃ የትኞቹን ሰዎች ስህተቶች ለመቀነስ ወይም ለማስወገድ እንደቻለ ማየት፤

3ኛ. በፅሁፈት ልምምዱ ወቅት የዘጠነኛ ክፍል የአማርኛ ቋንቋ መምህራንና ተማሪዎች ለሰዎች እርምጃ ያላቸው ግንዛቤና አመለካከት መፈተሽ፤

3.1. ተማሪዎች ስለ ሰዎች እርምጃ ምን ዓይነት ግንዛቤና አመለካከት መመርመር፤

3.2. መምህራን ስለ ሰዎች እርምጃ ምን ዓይነት ግንዛቤና አመለካከት መፈተሽ ናቸው።

1.5 የጥናቱ ጠቀሜታ

የፅህፈት ክህል በአንድ ቀን የሚዳብር አይደለም። በመሆኑም በችግሮች ዙሪያ በየጊዜው መወያየት፣ መነጋገር፣ አጫጭር ሴሚናሮችን ማቅረብ ወዘተ. ለክህሉ መዳበር ትልቅ አስተዋፅኦ እንደሚኖረው ይታወቃል። በመሆኑም ይህ ጥናት የሚከተሉት ጠቀሜታዎች አሉት።

- ለመምህራንና ለተማሪዎች የሁለተኛ ቋንቋ ፅህፈትን በመማር ማስተማር ሂደት ሰዋሰዋዊ እርምጃን መስጠት ከፅህፈት ትክክለኛነት አንፃር ያለውን አዎንታዊ ወይም አሉታዊ ተፅዕኖ በተመለከተ ጠቃሚ የሆነ ሥነ-ትምህርታዊ መረጃ ይሰጣል።
- በሁለተኛ ቋንቋ ፅህፈት ጊዜ ስለ ሰዋሰዋዊ እርምጃ የወጡ ንድፈህሳቦችን ለመፈተሽ ይጠቅማል።
- ለመምህራንና ተማሪዎች በሁለተኛ ቋንቋ ፅህፈት ጊዜ ከሰዋሰዋዊ ስህተት አንፃር ትኩረት የሚያስፈልጋቸውን ጉዳዮች ለይቶ ያመለክታል።
- ከዚህ ጥናት የሚገኘው መረጃ ለመርሃ ትምህርት ቀራጮች፣ ለመፅሀፍ አዘጋጆች ፣ ሥነ-ትምህርታዊ እገዛ ያደርጋል።
- ከዚህ ጥናት ርዕሰ ጉዳይ ጋር በተያያዘ በመስኩ ለሚደረጉ ምርምሮች መነሻ በመሆን ያገለግላል።

1.6 የጥናቱ መጠነ ርዕይ (Scope of the study)

ይህ ጥናት ዋና ዓላማ አድርጎ የተነሳው በፅህፈት ክህል ትምህርት ወቅት በሰዋሰዋዊ ላይ የሚደረግ እርምጃ ለፅህፈት ክህል መዳበር ያለውን አስተዋፅኦ መመርመር ነው። ከዚህ አንፃር ይህ ጥናት ትኩረት ያደረገው አማርኛን እንደ ሁለተኛ ቋንቋ በሚማሩ የፃኛ ክፍል ተማሪዎች ላይ ነው። ዋና የመረጃ መሰብሰቢያ መሳሪያ በሆነው የፅህፈት ፈተና አማካይነት ተማሪዎች ከፅህፈት ልምምዱ በፊትና በኋላ ያሉበትን ደረጃ በማነፃፀር የሰዋሰዋዊ እርምጃ ያለው አስተዋፅኦ ይገለጻል። ከዚህ በተጨማሪ ተማሪዎችና መምህራን በፅህፈት ልምምዱ ወቅት ለሰዋሰዋዊ እርምጃ ያላቸው አመለካከትና አተገባበርም ይዳሰሳል። ከዚህ አልፎ ግን

የተማሪዎችን የፅሁፍ ክህሎት ደረጃ ማለትም ከአደረጃጀት፣ ከይዘት፣ ከተጠየቀ ወዘተ. አንጻር ያሉትን ጉዳዮች አይመረምርም። ሙከራዊ በሆነ መንገድም ቀጥተኛ እና ኢ-ቀጥተኛ የሆኑትን የሰዎች እርምጃ አሰጣጥ መንገዶች እና በሰዎች ላይ የሚሰጥን እርምጃ በይዘት ላይ ከሚሰጥ እርምጃ ጋር በማነፃፀር ውጤቱን አያቀርብም። የተማሪዎች የቀደመ እውቀትም በፅሁፍ ትክክለኛነት ላይ ያለውን ተፅዕኖ አይመለከትም።

1.7 የቁልፍ ቃላት ፍቺ

ስህተት :- "Error" ለሚለው ቃል ትርጉም ሆኖ የተወሰደ ሲሆን ከቋንቋ እውቀት ማነስ የሚፈፀም ነው። በመሆኑም ተማሪዎች የሚፈፀሙትን ስህተት በራሳቸው ሊያርሙት አይችሉም። ሁልጊዜም የተሳሳተውን ቅርፅ የሚጠቀሙ ይሆናል (Ellis, 1997:17; Edge, 1989)። ከትኩረት ማነስ፣ ከማስታወስ እጥረት፣ ከድካምና ከመሳሰሉት የተነሳ የሚመጣውን Brown (2000:218) ዝንጋታ (Lapse) ሲሉት ተማሪው አንዳንዴ የሚሳሳት ሌላ ጊዜ ደግሞ ትክክለኛውን ቅርፅ የሚጠቀም ከሆነ ደግሞ Ellis (1997:17) እና Edge (1989) ግድፈት (Mistake) ነው ይሉታል። በዚህ ጥናት ግን ከትክክለኛው የቋንቋ ሥርዓት ውጭ የሆነ ሁሉ ስህተት በሚል ይጠቃለላል።

ሰዎች (Grammar):- ከደረጃ (Rank) አንጻር ሰዎች ሲባል የተወሰነ የመጨረሻ ገደብ (fixed upper limit) የለውም (Halliday, 1994:xx)። ጌታሁን(1989:iv) በአሁኑ ወቅት ሰዎች የሚለው ቃል ሁለት አሻሚ ፍቺዎችን ይዞ እንደሚገኝ ይገልጻሉ። አንደኛው ፍቺ የሰው ልጅ የሚጠቀምበትን ቋንቋ እውቀት የሚጠቁመውንና በሰው ልጅ አእምሮ ውስጥ ያለውን ችሎታ ነው። ሁለተኛው ደግሞ የቋንቋ ተመራማሪዎች ስለ ቋንቋ ስርዓትና መዋቅር የሚያደርጉትን ገለጻ የሚመለከት ነው። በዚህ ጥናት ግን ሰዎች ሲባል ሥነ ትምህርታዊ (Pedagogical Grammar) የሆነውን ማለትም ተማሪዎች ምን መጻፍና መናገር እንዳለባቸው የሚናገረውን (Bygate, 1994:33) እና ከላይ (ጌታሁን፣ 1989:iv) እንደገለፁት የቋንቋን ሥርዓትና መዋቅር የሚመለከተውን ጠባቡን ፍቺ ይሆናል።

ምጋቤ ምላሽ (Feedback):- ምዘና (Assessment) እና እርምጃ (Correction) የተባሉ ሁለት ዋና ዋና ክፍሎች ሲኖሩት ምዘና ተማሪው ምን ያህል ጥሩ እንደሰራ እና

እንዳልሰራ መጨረሻ ላይ ውሳኔ የምናሳልፍበት ሲሆን እርማት ግን የተማሪዎችን ክህሎት (Performance) ለማሳደግ የተወሰነ መረጃ የምናስተላልፍበት መንገድ ነው (Ur ,1996: 242):: በዚህ ጥናት ምጋቤ ምላሽ የሚለው ፅንሰ ሀሳብ እርማት (ፅሁፋዊ ከሆነው) ከሚለው ጋር በተለዋዋጭነት የሚሰራበት ይሆናል::

ቀጥተኛና ግልፅ ምጋቤ ምላሽ (Direct & Explicit Feedback) :-መምህሩ ስህተቱን ለይቶ ትክክለኛውን ቅርፅ ሲያቀርብ ነው::

ኢ-ቀጥተኛ እና ስውር ምጋቤ ምላሽ (Indirect & Implicit Feedback) :-መምህሩ ስህተት መኖሩን ጠቁሞ ነገር ግን ትክክለኛውን እርማት ሳይሰጥ ነው:: ኢ-ቀጥተኛ የሆነውን እርማት እንደገና ምልክታዊ እርማትና ኢ-ምልክታዊ እርማት (Coded & Un coded Feedback) ብለን መክፈል እንችላለን (Ferris and Hedgcock, 2005: 264)::

ትክክለኛነት (Correctness) :- ትክክለኛ የሰዎስው አጠቃቀምን የሚመለከት ነው (Ur, 2011: 527)::

ቅቡልነት (Acceptability) :- በአብዛኛው የቋንቋው ተጠቃሚ ዘንድ አገልግሎት የሚሰጥበት መንገድ ነው (Ur, 2011: 527)::

ትርጉም (Meaning):- በዘመናዊ ሰዎስው ስነ-ፍች የሰዎስው ጉዳይ መሆኑን ይገልጻል:: በመቀጠልም ስነ-ፍች ስነ-ልሳናዊ ፍች (Linguistic Meaning) እና አውዳዊ ፍች (Contextual Meaning) ተብሎ በሁለት እንደሚከፈል ይገልጻል (Akmajian,A. et al. ,2004:227-229):: ስነ-ልሳናዊ ፍቺ ሲባል ደግሞ በዓ/ነገሩ ውስጥ በቀጥታ የሚተላለፈውን መልዕክት ሲሆን አውዳዊ ፍቺ ግን ኢ-ቀጥተኛ በሆነ መንገድ አድማጩ አውዳዊ መረጃዎችን በመጠቀም ተርጉም የሚረዳው የፍቺ ዓይነት ነው:: እናም በዚህ ጥናት ስነ-ፍች ሲባል የሚወክለው ሁለቱንም የፍች ዓይነቶች (ትክክለኛነትንና ቅቡልነትን) የሚያጠቃልል ይሆናል::

ምዕራፍ ሁለት፡ የተዛማጅ ፅሁፎች ቅኝት

በምዕራፍ አንድ እንደተጠቀሰው የዚህ ጥናታዊ ፅሁፍ ዋና ዓላማ በፅሁፈት ትምህርት ወቅት በሰዎች ስህተቶች ላይ የሚደረግ ፅሁፋዊ እርምጃ ለፅሁፈት ክህሎት ትክክለኛነት መዳበር ያለውን አስተዋፅኦ መመርመር ነው። በመሆኑም ይህን ዓላማ ለማሳካት ከርዕሰ ጉዳዩ ጋር ተያያዥነት ያላቸው ጉዳዮች በጥልቀት ይዳሰሳሉ። በዚህም መሰረት በመጀመሪያ የጥናቱ ንድፈ ሀሳባዊ ማዕቀፍ (Theoretical Framework) ይቀርባል። ቀጥሎ የፅሁፈት ትምህርትን ምንነት፣ ዓላማ፣ የማስተማሪያ ዘዴ፣ ፅሁፈትን በማስተማር ሂደት የምጋቤ ምላሽ አስፈላጊነት፣ የስህተት ምንጮችና የሰዎች ስህተት ዓይነቶች ይዳሰሳሉ። ከዚያም ሰዎች ስህተቶች እንዴት ይታረማሉ? ወዘተ. የሚሉት ይቀርባሉ። በመጨረሻም ከዚህ ጥናታዊ ፅሁፍ ጋር ተዛማጅነት ያላቸው የሀገር ውስጥና የውጭ ሥራዎች ይቃኛሉ።

2.1 የጥናቱ ንድፈ ሀሳባዊ ማዕቀፍ (Theoretical Framework)

በጥቅሉ ስህተትን አስመልክቶ ሁለት የተለያዩ አመለካከቶች አሉ። አንደኛው አንድ መምህር ትክክለኛ የሆነ የመማር ማስተማር ዘዴ የሚከተል ከሆነ ተማሪዎች ስህተት አይፈፀሙም። እናም ስህተት የሚፈፀመው ከማስተማሪያ ዘዴው ደካማነት የተነሳ ነው የሚል ሲሆን ሁለተኛው አመለካከት ደግሞ ፍፁም ባልሆነ ዓለም ፍፁም የሆነ ነገር መጠበቅ አንችልም የሚል ነው (Corder, 1981:6)።

ከላይ እንደምንገረዳው የመጀመሪያው አመለካከት የባህሪያውያንን አቋም የሚያንጸባርቅ ሲሆን ሁለተኛው ግን ስህተትን እንደ አንድ የቋንቋ መማር አካል አድርገው የሚወስዱ ወገኖችን ሀሳብ ያመለክታል። “በባህሪያውያን ዘመን ስህተት ይታይ የነበረው መጥፎ ነገር ተደርጎ ነበር። በአእምሮታውያን ዘመን ግን ስህተት ከቋንቋ መማር ተለይቶ የማይታይና መማር እየተካሄደ መሆኑን የሚያረጋግጥ እንጂ ከዚህ በፊት እንደነበረው መጥፎ ነገር ተደርጎ አይወሰድም” (Broughton et al., 1978:135)። ለዚህም ነው Brown (1994:204) “የሰው ልጅ መማር እና ስህተት መፈፀም የማይነጣጠሉ ነገሮች (Inseparable Entities) ናቸው” የሚሉት። ከዚህ በመቀጠል በቋንቋ መማር ማስተማር (በጠቅላላ) እና በሰዎች ስህተት ምጋቤ ምላሽ (በከፊል) ዙሪያ የሚነሱትን የተለያዩ ንድፈ ሀሳቦች ለማየት እንሞክራለን።

2.1.1. የባህሪያውያን ንድፈ ሀሳብ

ከ1950ዎች እስከ 1960ዎች ድረስ በተለይም የአዳምጦ መናገር የቋንቋ ማስተማሪያ ዘዴ በገንጠት ጊዜ ቋንቋ መማር ማለት የልምድ ክምችት ነው ተብሎ ስለሚታሰብ ስህተት ወዲያውኑ መታረም ነበረበት። በኋላ ግን የአዳምጦ መናገር የቋንቋ ማስተማሪያ ዘዴ ተደማጭነቱ እየቀነሰ ተግባራዊ የቋንቋ ማስተማሪያ ዘዴ እየተስፋፋ ሲመጣ ከትክክለኛነት ይልቅ ለፍሰት ትኩረት መስጠት ተጀመረ (Tarone & Yule ;1989; Brown,2007; Richards and Rodgers, 2001)። Erdogan (2005:2) ይህን ሀሳብ ሲያብራሩ እስከ 1960ዎች መጨረሻ ድረስ የሁለተኛ ቋንቋ ማስተማሪያ ንድፈ ሀሳብ የባህሪያውያን ነበር። በዚህ ንድፈ ሀሳብ መማር ማለት አዲስ የቋንቋ ቅርፆችን መልመድ ማለት ነበር። እናም ስህተት ማለት በአፍ መፍቻ ቋንቋ ላይ የነበረ ልምድ ወደ አዲሱ ቋንቋ ጣልቃ ሲገባ የሚፈጠር ነው። በዚህ የተነሳ የተግባራዊ ስነልሳን ተመራማሪዎች የአፍ መፍቻ ቋንቋንና ታላሚ ቋንቋን በማነፃፀር የስህተትን ምንጭ ለመተንበይና ለመግለፅ ሥራቸውን ተያያዙት። በዚህ መሰረት የስህተቶች ምንጭ ምንም ይሁን ምን ሁሉንም ስህተቶች በአንድነት ለማስወገድ መልመጃዎችን በቃል ያለግንዛቤ ማጥናትና ማለማመድ ላይ ትኩረት መደረግ ተጀመረ። ከዚህ በኋላ የስህተት ትንተና (Error Analysis) የተባለውና የተግባራዊ ሥነልሳን ክፍል የሆነው ሙያ ብቅ አለ። ይህ ዘዴ ከመጣ በኋላ የተማሪዎች ስህተት የሚመጣው ከአፍ መፍቻ ቋንቋ ተፅዕኖ የተነሳ ብቻ አይደለም፤ ነገር ግን ስህተት የሚመጣው ተማሪዎች ከታላሚው ቋንቋ የሚያገኙትን ግብዓት (Input) ሲመዘገቡ (Coding)ከሚፈጠረው አእምሯዊ ሂደት (Cognitive Process) የተነሳ ጭምር ነው በማለት የሁለተኛ ቋንቋ ለመዳ ሂደትን በመረዳት ላይ ትኩረት ማድረግ ተጀመረ።

2.1.2. የአእምሮታውያን የመማር ንድፈ ሀሳብ (The Cognitive Learning Theory)

በትኩረት መላምት (Noticing Hypothesis) መሰረት አንድን ነገር ለመማር በመጀመሪያ ደረጃ ትኩረት ማግኘት አለበት። ተማሪዎች ንቃት ባልተለየው ሁኔታ ግብዓትን (Input) ወደ ጥቅም (Intake) ለመለወጥ በትኩረት መከታተል አለባቸው። በዚህ መንገድ የእርማት ምጋቤ ምላሽ ተማሪዎች በታላሚው ቋንቋና በአፍ መፍቻ ቋንቋቸው መካከል ያለውን ክፍተት (Gap) እንዲገነዘቡ ያደርጋቸዋል። ስህተት መስራት ለሁለተኛ ቋንቋ ተማሪው አንዱ የመማር ሂደት ሲሆን በእነዚህ ስህተቶች ላይ ትኩረት ማድረግ ደግሞ ለቋንቋ እድገት አስፈላጊ ግብዓት ነው (Ur, 2011: 513)።

Tatawy (2014) እንደሚሉት በሁለተኛ ቋንቋ ለመዳ ላይ ያለው የእርማት ምጋቤ ምላሽ ንድፈ ሀሳብ እንደ ፔንዲሎም ወዲያ ወዲህ የሚል ነው። ለምሳሌ በ Chomsky የአፈ-ፈት ንድፈ ሀሳብ (Nativist Theory) መሰረት አሉታዊ ምጋቤ ምላሽ (Negative feedback) ለቋንቋ ለመዳ ምንም ሚና የለውም። ምክንያቱም ለ Chomsky ለቋንቋ ለመዳ ዋናው ነገር ለሁሉም የሰው ልጅ ቋንቋ ባህሪ የሆነው አለማቀፋዊ ሰዋስው (Universal Grammar) ነው። በአለማቀፋዊ ሰዋስው መሰረት ትምህርት አሉታዊ ምላሽን ጨምሮ በቅርፅ ላይ ያለው ተፅዕኖ አናሳ ነው።

የሁለተኛ ቋንቋ ለመዳ ተጨባጭ ግብዓትን (Comprehensible Input) ከመቀበል የሚመጣ ስለሆነ ድብቅ ሂደትን (Implicit Processes) የሚከተል ነው። እውቅ የሆነ ትምህርት ውጥዓትን (Out Put) ለመቆጣጠር ማለትም ለአርትኦት ብቻ የሚያገለግል ነው። ከዚህ ውጭ ግልፅ የሆነው ትምህርት በታላሚው ቋንቋ ለመዳ ላይ ተፅዕኖ የለውም። ቀጥተኛ እውቀት ወደ ኢ-ቀጥተኛ እውቀት ፣ኢ-ቀጥተኛ እውቀትም ወደ ቀጥተኛ እውቀት አይተላለፍም (Krashen,1982:11;Ellis,1999:56; Ellis,2009:21)። ባጭሩ እንደ Krashen ያሉ የአፈ -ፈት ስልተ ትውራ አራማጆች በለመዳ እና በመማር መካከል ጣልቃ ገብነት የለም ባዮች (Non-Interventionists) የስህተት እርማት ለሁለተኛ ቋንቋ ለመዳ ያለው አስተዋፅኦ አናሳ ነው። የKrashen ሀሳብ ግን ወደ ተጨባጭ ሲመጣ እንከን አጋጥሞታል። ይኸውም ለቋንቋ ለመዳ መረዳት (Comprehension) አስፈላጊ ነው ካልን ይህ ለመዳ ከኢ-ንቃት (Unconscious) ወይም ኢ-ቀጥተኛ (Implicit) የትምህርት ሂደትን ብቻ የሚፈልግ አይደለም። እናም በትኩረት መላምት መሰረት የሁለተኛ ቋንቋ ተማሪው ግብዓት (Input) ወደ ጥቅም (Intake) እንዲለወጥ ከተፈለገ የተወሰነ ትኩረት መኖር አለበት። ይህ ደግሞ የእርማት ምጋቤ ምላሽ የምንለውን ያመለክታል። ይህ ምጋቤ ምላሽ ተማሪዎች በታላሚ ቋንቋውና በራሳቸው ቋንቋ መካከል ያለውን ክፍተት እንዲረዱ ያደርጋቸዋል (Schmidt,1990; Tatawy,2014; Ur, 2011: 512-513)።

ለዚህም ነው Gass (1988) ተጨባጭ ግብዓት (Comprehensible Input) በማቅረብ ብቻ ያለ ንቃት ግብዓትን ወደ ጥቅም (Intake) መለወጥ አይቻልም የሚሉት። በ Gass መሰረት ተማሪዎች ግብዓቱን ከራሳቸው ጋር ለማዋህድ (Internalize) በግብዓቱና በራሳቸው ቋንቋ ሥርዓት መካከል ያለውን ልዩነት (Mismatch) መለየት አለባቸው። እናም ታላሚውን ቋንቋ እንዲጠቀሙበት ከተፈለገ እውቅ በሆነ ሁኔታ መማር አለባቸው ይላሉ።

ለ Gass የእርማት ምጋቤ ምላሽ ማለት ትኩረትን የሚሰጥ መሰሪያ ነው። በመሆኑም በታላላቅ ቋንቋ እና በተማሪዎች ቋንቋ ግብዓት ልዩነት ላይ ቀጥተኛ እና ተከታታይ (Direct & Frequent) የሆነ የእርማት ምጋቤ ምላሽ ካልተደረገ ቋሚ ስህተት (Fossilization) ይፈጠራል ይላሉ።

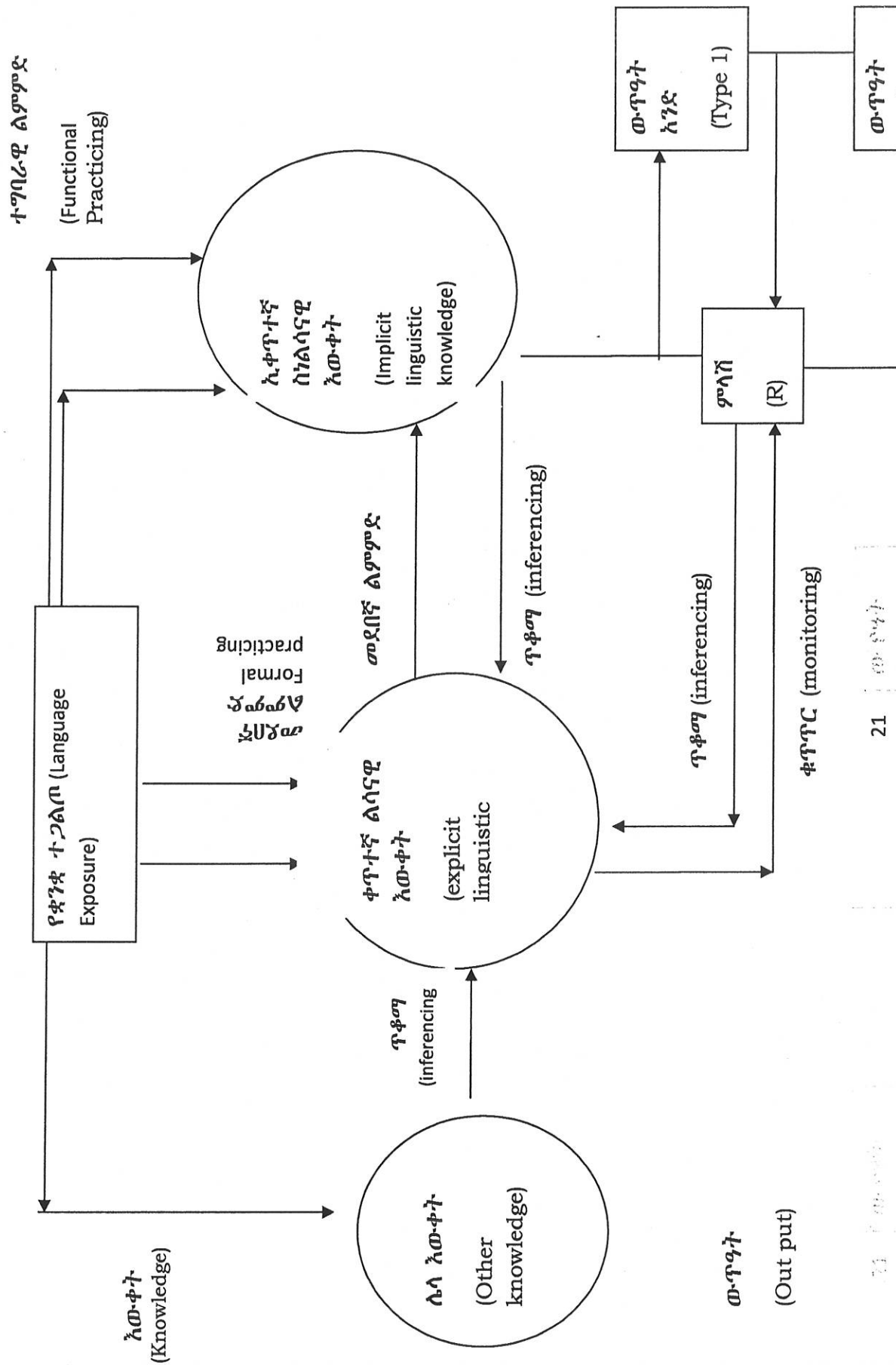
ባጠቃላይ የአእምሮታዊ ደንብ የእርማት ንድፈ ሀሳብ (Cognitive Theory of Corrective Feedback) የሚከተሉ መላምቶች ለምሳሌ፡- የSwain (1995) የውጣት መላምት (Output Hypothesis) እና የSchmidt (1994,2001) የትኩረት መላምት (Noticing Hypothesis) የሰዎስውን እርማት የሚደግፉ ሲሆን (Hinkel,2011:614) የክራሽን የግብዓት መላምት (Input Hypothesis)፣ የ Chomsky የአፍ -ፈት ስልተ ትወራ (Nativist Theory) ደግሞ ለሰዎስው እርማት አሉታዊ አመለካከት ያላቸው ናቸው።

2.1.3 የ Bialystok የሁለተኛ ቋንቋ መማር ሞዴል

የ Bialystok ን የሁለተኛ ቋንቋ መማር ሞዴል ከማየታችን በፊት ቀጥተኛ እና ኢ-ቀጥተኛ የሁለተኛ ቋንቋ እውቀት (Implicit & Explicit Second Language Knowledge) ያላቸውን ልዩነቶች ለማየት እንሞክር።

- ኢ-ቀጥተኛ እውቀት ተፈጥሯዊ (intuitive) ሲሆን ቀጥተኛ እውቀት ግን ንቃታዊ (Conscious) ነው።
- ኢ-ቀጥተኛ እውቀት ፈጣን በሆነ ሂደት የሚገኝ ሲሆን ቀጥተኛ እውቀት ግን ቁጥጥራዊ በሆነ ሂደት (Controlled Processing) ውስጥ የሚገኝ ነው።
- ኢ-ቀጥተኛ እውቀት በነባራዊው የቋንቋ አጠቃቀም ብቻ የሚንፀባረቅ ሲሆን ቀጥተኛ የሆነው እውቀት ግን በግልፅ ትንታኔ ሊሰጥበት የሚችል ነው።
- በአብዛኛዎቹ ተማሪዎች ችሎታ ላይ ኢ-ቀጥተኛ እውቀትን ለመልመድ የጊዜ ገደብ አለ፤ ነገር ግን ቀጥተኛ እውቀትን በየትኛውም እድሜ መማር ይቻላል።
- ኢ-ቀጥተኛ እውቀት በፍቺ ላይ ትኩረት ያደርጋል፤ ቀጥተኛ እውቀት ግን በቅርፅ ላይ ትኩረት ያደርጋል (Bialystok ,1978: 72; Ellis ,2009: 13-40)።

የ Bialystok የሁለተኛ ቋንቋ መማር ሞዴል



በ Bialystok የሁለተኛ ቋንቋ መማር ንድፈ ሀሳብ መሰረት ኢ-ቀጥተኛ እውቀት ለአገልግሎታዊ የቋንቋ አጠቃቀም በመጋለጥ ሊዳበር ይችላል። ቀጥተኛ እውቀት ደግሞ ተማሪዎች በቋንቋ ቅርፅ (Language Code) ትኩረት በማድረግ እና ንቃትን በተላበሰ ሁኔታ ሁለተኛ ቋንቋን በማጥናት ሊፋጠን ይችላል። ከዚህ አንጻር የBialystok ንድፈ ሀሳብ ከ Krashen ጋር ተመሳሳይ ነው። ልዩነቱ Bialystok ሁለቱ ዓይነት እውቀቶች ዝምድና ወይም ግንኙነት ያላቸው መሆኑን ይቀበላል። መደበኛ ልምምድ (Formal Practising) ቀጥተኛ እውቀት ወደ ኢ-ቀጥተኛ እውቀት እንዲለወጥ ያስችላል። ጥቆማዊ (Inferencing) ደግሞ ቀጥተኛ እውቀት ከኢ-ቀጥተኛ እውቀት እንደሚገኝ ያመለክታል። ይህ ሞዴል ሁለት ዓይነት ውጥጥቶችንም አመልክቷል። አንደኛው ዓይነት ድንገተኛ እና ፈጣን (Spontaneous & Immediate) ሲሆን ሁለተኛው ዓይነት ደግሞ ሆን ተብሎ እና ዘግይቶ (Deliberate and Delay) የሚገኝ ውጥጥት ነው። አንደኛው ዓይነት ውጥጥት የሚመሰረተው በኢ-ቀጥተኛ እውቀት ላይ ሲሆን ሁለተኛው ዓይነት ውጥጥት ግን በኢ-ቀጥተኛም ሆነ በቀጥተኛ እውቀት ላይ ይመሰረታል። በሁለቱም ዓይነት ውጥጥቶች ላይ የሚሰጥ ምጋቤ ምላሽ ውጥጥቱን ቀጣይነት ባለው ሁኔታ ለማሻሻል ያስችላል (Ellis, 1999:356-357)። ይህ የሁለተኛ ቋንቋ መማር ሞዴል ለሰዎስወ እርማት አዎንታዊ አመለካከት ያለው ነው።

2.1.4 የማህበራዊ የመማር ንድፈ ሀሳብ (The Social Learning Theory)

በ Vygotsky ንድፈ ሀሳብ መሰረት ማህበራዊው ተራክቦ በግለሰቡ የመማር እድገት ላይ ከፍተኛ ሚና አለው። ለዚህም ነው Vygotsky ለማህበራዊው ሚና ቀዳሚ ትኩረት የሚሰጥ። Piaget ግን ለግለሰቡ ቀዳሚ ትኩረት ይሰጣል (Liu and Matthews ,2005: 386)።

ይህም የመማር እድገት የሚዳብረው ተማሪዎች ከመምህራቸውና ከሌሎች ተማሪዎች ጋር በሚያደርጉት ማህበራዊ ተራክቦ የተነሳ ነው። ይኸውም ተማሪዎች አሁን ባላቸው ችሎታ እና በመምህራቸው ሲታገዙ ደግሞ በሚኖራቸው ችሎታ መካከል ባለው የዕድገት ልዩነት መጠን (Zone of Proximal Development) አማካይነት ነው ይላሉ (Vygotsky, 1978)።

በዚህ መላምት መሰረት በተማሪዎች አካባቢያዊ ተላውጦዎች እና በውስጣዊ ተላውጦዎች (Innate Factors) መካከል ያለው ተራክቦ ለቋንቋ ለመዳ ወሳኝ ነው። አሉታዊ ምጋቤ ምላሽም (Negative feedback) የሁለተኛ ቋንቋ ለመዳን ለማፋጠን ያገለግላል። በዚህ ሞዴል መሰረት ኢቀጥተኛ የሆነውን የእርማት ምጋቤ ምላሽ የሚጨምር ተራክቦ የሁለተኛ ቋንቋ ለመዳን ያፋጥናል (Long ,1996 :414)።

በ Vygotsky (1978) የማህበራዊ ምስረታ ንድፈ ሀሳብ (Social Constructivist Theory) መሰረት ህፃኑ በመጀመሪያ ደረጃ ከአዋቂዎች ጋር በሚያደርገው ግንኙነት አዲስ ትምህርት ይቀስማል። ማንኛውም የህፃኑ ባህላዊ እድገት (Cultural Development) በሁለት መንገዶች ይታያል። በመጀመሪያ በማህበራዊ ደረጃ (Social Level) ቀጥሎ በግለሰብ ደረጃ (Individual Level) ይከሰታል። እናም ማህበራዊ አውዳ የመማር አንዱ ክፍል ነው። የጋራው ተግባር የህፃኑን ውስጣዊ (አእምሯዊ) ሂደት ለማፋጠን የሚያገለግል ነው። በማህበራዊ የምስረታ ንድፈ ሀሳብ ውስጥ የ Vygotsky የእድገት ልዩነት መጠን ማእከላዊ ቦታ አለው። ይኸውም አእምሯዊ እድገት ከማህበራዊ ተራክቦ የተነሳ ከፍ ይላል። ይህ ተራክቦ ደግሞ የሚወሰነው በእድገት ልዩነት መጠን ውስጥ ነው። የእድገት ልዩነት መጠን ማለት አንድ ግለሰብ በራሱ የሚማረው እና በሌላ የበለጠ እውቀት ባለው ግለሰብ ሲረዳ ሊማር የሚችለውን ልዩነት የሚገልፅ ፅንሰ ሀሳብ ነው። በማህበራዊ ምስረታ ንድፈ ሀሳብ እይታ መሰረት ተማሪዎች በራሳቸው ሊሰሯቸው የማይችሏቸውን ሥነልሳናዊ ባህሪያት (Linguistic Features) በሌሎች ሊረዱ ይገባቸዋል። እናም ታላሚውን ቋንቋ በመምህሩ ወይም በጓደኞቻቸው እርዳታ አማካይነት በትክክል መጠቀም ይችላሉ።

Brown (1994, 264) እና Ur (2011:511) በበኩላቸው ይህን ሞዴል ሲገልፁ የተፈጥሯዊ ሞዴል (Innatist Model) አቀንቃኞች ከሌሎች ጠቃሚ ከሆኑ ማህበራዊ ማንነቶች ይልቅ ትኩረት የሚሰጡት ለተማሪው ሲሆን የማህበራዊ ምስረታ አራማጆች ግን ለመጀመሪያም ሆነ ለሁለተኛ ቋንቋ ለመዳ ትኩረት የሚሰጡት ተማሪዎች ከጓደኞቻቸው ጋር፣ ከመምህሮቻቸው እና ከሌሎች ግንኙነት ከሚያደርጉባቸው አካላት ጋር ያለውን ተራክቦ (Interplay) ነው።

በዚህ ንድፈ ሀሳብ መሰረት መማር የማህበራዊ ተሳትፎ (Social Participation) ውጤት እንጂ በተማሪው አእምሮ ውስጥ የሚካሄድ ለመዳ (Acquisition) አይደለም (Sheen & Ellis, 2011:597)። ባጠቃላይ ግን ይህ ጥናት ከላይ ከተዘረዘሩት ንድፈ ሀሳቦች

ውስጥ የSwain (1995) የውጣት መላምት (Out Put Hypothesis)፣ የSchmidt (1994,2001) የትኩረት መላምት (Noticing Hypothesis)፣የ Bialystok የሁለተኛ ቋንቋ መማር ሞዴል እና የማህበራዊ የመማር ንድፈ ሀሳብ (The Social Learning Theory) የሚባሉትን ይከተላል።

2.2 ፅሁፈትን ማስተማር

2.2.1 የፅሁፈት ምንነት

ፅሁፈት ማለት የሰው ልጅ ሀሳቡን፣ እውቀቱን፣ እምነቱን ደስታውንና ሀዘኑን ወዘተ. በፊደል ምልክትነት በወረቀት ላይ ለማስተላለፍ የሚጠቀምበት የቋንቋ ወኪል ነው። ይህን ሀሳብ Byrne (1988:147) እና Raimes (1983:5) ሲያጠናክሩት ፅሁፈት ማለት የአንድን ቋንቋ ድምፆች ከምልክቶቻቸው ጋር እያዛመድን የቋንቋው የፅሁፈት ህግ በሚፈቅደው መሰረት በወረቀት ላይ እያሰፈርን ሀሳባችንን የምንገልፅበት ክሂል ነው ካሉ በኋላ ንግግር ድምፆችን ከማፍለቅ እንደሚበልጥ ሁሉ ፅሁፈትም በግልፅ እነዚህን ምልክቶች ከመጠቀም የበለጠ እንደሆነ ያስረዳሉ። ምክንያቱም ምልክቶች ቃላትን ለመመስረት፣ ቃላት ደግሞ ጻፈት ነገርን ለመመስረት በስርዓት መደራጀት እንደአለባቸው ይገልጻሉ።

2.2.2 የፅሁፈትን ትምህርት አስቸጋሪ የሚያደርጉት ተላውጦዎች

ምሁራን በፅሁፈት ትምህርት ጊዜ አሉታዊ ተፅዕኖ የሚያሳድሩትን ተላውጦዎች ከፀሀፊውና ከአንባቢው ግንኙነት፣ከቋንቋው ሥነልሰናዊ ባህሪ እና ከፀሀፊው እውቀት አንፃር በሶስት ይከፍሏቸዋል።

1ኛ. ሥነልሰናዊ ችግር (Psychological Problem):- ንግግር ተፈጥሯዊ የሆነ መግባቢያ ነው። አንድ ሰውም ቋንቋው በሚነገርበት አካባቢ በአካል ከተገኘና ጤናማ ከሆነ መልመድ ይችላል። ምግብ መረጃም ከአድማጩ ለማግኘት ያለው እድል የሰፋ ነው። ፅሁፈትን ግን በራሱ የሚፅፈው /ምንም አስተያየት ሳይቀበል /ብቸኛ ድርጊት መሆኑ አስቸጋሪ ተግባር ያደርገዋል (Byren ,1988: 4; Richard , 1990:100)።

2ኛ. ሥነልሰናዊ ችግር (Linguistic Problem):- ቃላዊ ተግባቦት የሚመሰረተው በግንኙነት ሂደት ነው። ተሳታፊዎችም ግንኙነቱ የሁለትዮሽ እንዲሆን በማድረግ ንቁ ተሳትፎ ያደርጋሉ። ምክንያቱም ንግግር ድንገታዊ ስለሆነ የጻፈት ነገሮቻችንን መዋቅር

ለማደራጀትም ሆነ ለማያያዝ የተወሰነ ጊዜ ብቻ ነው የምንሰጠው። ለምንናገረው ነገርም ሰዎች በሚሰጡን ምላሽ ተመርኩዘን ልንደግምላቸው፣ ልናብራራላቸው እንችላለን። ያልተሟሉና ሰዎቻቸው ትክክለኛነታቸውን ያልጠበቁ ዓረፍተ ነገሮች ሊቀርቡ ይችላሉ። በፅሁፊት ጊዜ ግን እነዚህን አጋዥ መንገዶች ማግኘት ስለማይቻል በእነዚህ ምትክ የምናካክሰው በምንመርጠው የዓረፍተ ነገር መዋቅር እና ዓረፍተ ነገሮች በሚደራጁበት መንገድ ነው። የተግባብቱ ፍሰትም በግልፅ መቅረቡን የምናረጋግጥበት ብቸኛው መንገድ ዓረፍተ ነገሮች ራሳቸውን ችለው እንዲቆሙ በማድረግ ነው (Byren ,1988 ,5)።

3ኛ. ስነ አእምሮታዊ ችግር (Cognitive Problem):- በጤናማ ሁኔታ እስካለን ድረስ ብዙ ጊዜያችንን የምናጠፋው በመናገር ላይ ነው። የምንናገረውም ብዙ ተጨንቀን፣ አስበን፣ ብዙ ሀይል አጥፍተን አይደለም። በማህበራዊ ወይም በስራ ህይወት ውስጥ የሚጠቅመንና የሚያስፈልገን ነገር ሲሆን እንናገራለን። ፅሁፊት ግን በትምህርት ሂደት የሚገኝ እንጅ የሚለመድ አይደለም። ከዚህ በተጨማሪ ሀሳቦችን በአካል ለሌለና ለማናውቀው አንባቢ ግልፅ ለማድረግ እንዴት ማደራጀት እንዳለብን መማር የግድ ይሆናል። በእነዚህና በሌሎች የተለያዩ ምክንያቶች ፅሁፊት በፀሀፊው ላይ ተፅዕኖ ይኖረዋል። ይህ ደግሞ የሚያስከትለው ተፅዕኖ ሥነልሰናዊ ብቻ ሳይሆን ይዘታዊም ጭምር ነው (Byren, 1988 :5)።

2.2.3 ፅሁፊትን የማስተማሪያ ዘዴዎች

ምንም እንኳ አንድ ትክክለኛና ተመራጭ ነው የሚባል ፅሁፊትን የማስተማሪያ ዘዴ ባይኖርም (Raimes, 1983) እንደ Nunan (1989:36) አባባል የፅሁፊት ክህሎት ውጤታዊና ሂደታዊ የሚባሉ ሁለት ዋና ዋና አቀራረቦች አሉት።

2.2.3.1.ውጤታዊ አቀራረብ (Product Approach)

በዚህ የፅሁፊት ማስተማሪያ ዘዴ ዓይነት ትኩረት የሚደረገው ተማሪዎች በስተመጨረሻ በሚያቀርቡት ሥራ ላይ በመሆኑ ስህተት እንዲፈፀሙ አይፈቅድም። ብዙ ጊዜ መምህሩ የመገፈፍ ርዕሱን ወስኖ የሚያቀርብበት ሲሆን ባዶ ቦታ መሙላት፣ ዓረፍተ ነገር መመስረት፣ ዓረፍተ ነገር ማስፋፋት ወዘተ... የተለመዱ ተግባራት ናቸው (Raimes ,1983:10)። በዚህ አቀራረብ ትኩረት የሚደረገው በዘዴው ላይ ሳይሆን መጨረሻ ላይ በሚታየው የፅሁፊት ውጤት ነው። በዚህ ዘዴ ሰዎቻቸው ችሎታ ትልቅ ግምት ይሰጠዋል።

ስህተት መስራትም አይፈቀድም። ባጠቃላይ ዋና ዋና እሳቤዎችና ባህርያቱ የሚከተሉት ናቸው።

1ኛ. የፅህፈቱ ዓላማ ተማሪዎች በትምህርት፣ በተቋም ወይም በግል የሚቸገሩባቸውን ፅሁፎች መፃፍ እንዲችሉ ለማድረግ ነው። በተለያዩ የድርሰት ዓይነቶች ቅርፅና አደረጃጀት ላይ ያተኩራል።

2ኛ. በተለያዩ አሀዶች ውስጥ የምንገለገልባቸው ሰዎች ህጎች በሞዴል ድርሰቶች ውስጥ ይቀርባሉ።

3ኛ. ሰዎች ችሎታ ትልቅ ግምት ወይም ትኩረት ይሰጠዋል። እናም ትክክለኛ የሆነ የዓረፍተ ነገር መዋቅር የፅሁፉ አስፈላጊ ክፍል ነው።

4ኛ. ስህተት መስራት የተከለከለ ነው። ይኸውም ስህተት እንዳይሰሩ ተማሪዎች በሚፀፉበት ወቅት ሊከተሉት የሚገባቸው ሞዴል ፅሁፍ ይሰጣቸዋል።

5ኛ. የእጅ ፅሁፍ፣ የሥርዓተ ነጥብ አጠቃቀምና ፊደል ጭምር ይማራሉ (Richard, 1990: 107)።

ምሁራን እንደሚሉት በውጤታዊ አቀራረብ ተማሪዎች ከውስን ፅህፈት በመጀመር የሚከተሉትን መዋቅር ካጠኑ በኋላ ወደ ነፃ ፅህፈት ይሸጋገራሉ (Pincas, 1982: 14; Raimes, 1983:7; Richards, 1990:107)።

1ኛ. ውስን ፅህፈት፡- አንፃራዊ በሆነ ሁኔታ በዝቅተኛ ደረጃ ላይ ለሚገኙ ተማሪዎች ውስን የፅህፈት ድርሰት ጠቃሚ ነው። የዚህ የፅህፈት ስራ ዋና ጥቅም ተማሪዎች አንፃራዊ በሆነ ሁኔታ ስህተት አልባ ፅሁፍ እንዲፀፉ ማድረግ ነው። በዚህ ዘዴ ያልተሟላ ቢጋር ማሟላት፣ አንቀፅ መሙላት፣ በአንድ አንቀፅ ውስጥ የሚገኙትን ግሶች ከጊዜ አንፃር መለወጥ ወዘተ. ይተገበራሉ (Raimes, 1983: 96; Pincas, 1982:18)።

2ኛ. መሪ ፅህፈት፡- ይህ የፅህፈት ዓይነት በቁጥጥራዊ እና በነፃ ፅህፈት መካከል ያለ ድልድይ ነው። በዚህ ጊዜ ተማሪዎች የሚከተሉት ሞዴል ፅሁፍና እንዴት እንደሚፀፉት ምክር ከተሰጣቸው በኋላ እንዲፀፉ፣ በጅምር የቀረውን እንዲጨርሱ የሚደረግበት የፅህፈት ዓይነት ነው። በውስን ፅህፈት ተማሪዎች የሚፈጽሙት ስህተት በጣም ጥቂት ነው። በዚህ

የፅሁፈት ዓይነት ግን ተማሪዎች የተወሰነ ነገር መጨመር ስለሚችሉ ስህተት ሊሰሩ ይችላሉ (Pincas, 1982:18; Raimes, 1983:103)::

3ኛ. ነፃ ፅሁፈት:-ይህ የፅሁፈት ደረጃ የተፈጠረው በውስን ፅሁፈትና በመሪ ፅሁፈት አለመርካት ነው (Kroll, 1990:15):: በዚህ ዘዴ መሰረት ተማሪዎች ሀሳባቸውን ስለ ቅርጽ ሳይጨነቁ ወረቀት ላይ ካሰፈሩ ሰዎስዎዊ ትክክለኛነቱ፣ አደረጃጀቱ እና ሌሎችም ነገሮች በመጨረሻ ይሟላሉ የሚል ነው (Raimes ,1983:7; Byren, 1988:116)::

2.2.3.2. ሂደታዊ አቀራረብ (Process Approach)

በሂደታዊ ዘዴ ፅሁፈትን ስናስተምር ዓላማችን መጨረሻ ላይ ፍጹም የሆነ የጽሁፈት ውጤት (Perfect Written Product) ማስገኘት ሳይሆን በሂደት ተማሪዎች የሚሰሯቸውን ስህተቶች ቀንሰው ራሳቸውን የቻሉ አርታኢዎች ማድረግ ነው (Ferris and Hedgcock, 2005:287):: በዚህ ዘዴ ትኩረት የሚደረገው ቅርፅና መዋቅር ላይ ሳይሆን ሂደት ላይ ነው:: ዘዴው ከበፊቱ ውጤት ተኮር ዘዴ የበለጠ ውጤታማ ነው (Nunan,1989: 36):: Seow (2002 :304) እንደሚሉት ሂደታዊ ፅሁፈት የሚከተሉት ሶስት መሰረታዊ ደረጃዎች አሉት::

1ኛ.ቅድመ ፅሁፈት:- ቅድመ ፅሁፈት የሚከተሉትን ተግባራት ያጠቃልላል:: አእምሮን ማነቃቃት፣ ሀሳብ ማሰባሰብ (Clustering) ፣በፍጥነት በነጻነት መጻፍ (Rapid free Writing) ይህም የተወሰኑ ርዕሶች ካላቸው ግላዊ ባህሪ የተነሳ የአእምሮ መነቃቃት ተግባራዊ በማይሆንበት ጊዜ ለሁለት ደቂቃ ያህል ተማሪዎች ስለ ርዕሱ ማን፣ ለምን፣ የት፣ መቼ፣ እንዴት፣የሚሉ ጥያቄዎችን በመጠየቅ ለሚፅፉት ነገር ሀሳብ የሚያሰባስቡበት ደረጃ ነው:: ከዚህ በተጨማሪ የመጻፊያ ሀሳብ፣ ከታተሙ ጽሁፎች፣ ከቃለ መጠይቅ፣ ከንግግር፣ ከፊልሞች ወዘተ. ሊያገኙ ይችላሉ (Seow, 2002: 316; Raimes, 1983: 69)::

2ኛ. የፅሁፈት ጊዜ:- ንድፍ (Drafting) በዚህ ደረጃ ፀሀፊዎች ከሰዎስው ትክክለኛነት ይልቅ ፍሰት (fluency) ላይ ያተኮሩሉ:: በአስተያየት (Responding) ጊዜ ደግሞ መምህሩ ለተማሪዎች ፈጣን የሆነ ምላሽ የሚሰጥበት ነው:: አስተያየቱ የፅሁፍ ወይም የቃል ሊሆን ይችላል:: በብዙ ትምህርት ቤቶች የሚካሄደው የፅሁፈት ትምህርት ውድቀት መምህሩ አስተያየት የሚሰጠው መጨረሻ ደረጃ ላይ ይሆንና አስተያየቱም፣ ምዘናውም፣

እንዲሁም እርማቱ አንድ ላይ ስለሚሆን ለተማሪዎች ከዚህ በላይ መስራት አያስፈልገም የሚል አንድምታ ያስከትላል (Seow,2002:317):: ባጠቃላይ የፅህፈት ትምህርቱን ውጤታማ ለማድረግ የመገምገሚያ መስፈርቶችን ተማሪዎች አስቀድመው እንዲያውቋቸው መደረግ አለበት (Seow ,2002 :317; Richards, 1990: 113)::

3ኛ. ድህረ ፅህፈት:- ይህ ሶስተኛው የፅህፈት ሂደት ደረጃ ሲሆን አንባቢዎችን በመሆን እንዴት ሀሳቡን በግልፅ መከታተል እንደሚችሉ የምንመረምርበት ደረጃ ነው:: ለዚህም ነው Kelly & Deborah (1998: 56) ስለ ፅህፈት ምንጊዜም ቢሆን እርግጠኛ መሆን ያለብን በመጀመሪያ ሙከራ የተዋጣለት ስራ መስራት የማይቻል መሆኑን ነው የሚሉት:: በዚህ ደረጃ ፅሁፋችንን በምናጣራበት (Revising) ጊዜ እንደገና መጻፍ (Redrafting)፣ ዳግም መፈተሽ (Reassessing)፣ እና አርትኦት (Editing) የተባሉ ሶስት የተያያዙ ደረጃዎችን መተግበር እንደምንችል ይገልጻሉ:: Seow (2002:317) በበኩላቸው ተፅዕኖ ባለቀው የፅሁፍ ስራ ላይ ተማሪዎችና መምህሩ የሚተገብሯቸው ማናቸውም ተግባራት በዚህ ደረጃ ይጠቃለላሉ:: ለምሳሌ ህትመት፣ማንበብ፣ ሀሳብን ማጋራት፣ ወይም አሀዱን ማስታወቂያ ሰሌዳ ላይ መለጠፍ ወዘተ. በዚህ ስር ሊጠቃለሉ እንደሚችሉ ይገልጻሉ::

ምንም እንኳ ሂደታዊ የፅህፈት ማስተማሪያ ዘዴ አስፈላጊ ቢሆንም የሰዋስዋዊ ትክክለኛነት መጓደል በተማሪዎች የፅህፈት ስራ ላይ አሉታዊ ተፅዕኖ ያስከትላል:: በዚህ ምክንያት የፅህፈት መምህራን የተማሪዎቻቸውን የእርማትና የመጻፍ ክህሊት ማሳደግ አለባቸው (Ferris, 2002: 304):: የፅህፈት ማስተማሪያ ዘዴዎች ግን እነዚህ ብቻ አይደሉም:: የጥናቱ ትኩረት እርማት ላይ እንጅ ማስተማሪያ ዘዴዎች ላይ ባለመሆኑ ሌሎችን ዘዴዎች በዝርዝር ማየት አስፈላጊ አይደለም:: ይህ ጥናት ግን ውጤታዊ እና ሂደታዊ የተባሉ ዘዴዎችን በጥምር የሚከተል ነው::

2.2.4. ፅህፈትን በማስተማር ሂደት የምጋቤ ምላሽ አስፈላጊነት

የመምህራን የፅሁፍ ምጋቤ ምላሽ በሁለተኛ ቋንቋ የፅህፈት ትምህርት ውስጥ ማዕከላዊ ቦታ እንደያዘ ነው:: ብዙ መምህራንም በተማሪዎቻቸው ፅሁፍ ላይ አስተያየት ካልሰጡ ለተማሪዎች ፍትህ የሰጡ አይመስላቸውም:: በተመሳሳይ ሁኔታ ብዙ ተማሪዎችም የመምህራቸው ምጋቤ ምላሽ የፅሁፍ ክህላቸውን ለማሻሻል አስፈላጊ እንደሆነ ያምናሉ::

ይኸውም በተለይ በሰዎች ላይ እርምጃ እንዲሰጣቸው ይመርጣሉ (Hyland, 2003: 178-179)::

Erdogan (2005) እንደሚሉት ምጋቤ ምላሽ ለመምህሩ፣ ለመርሀ-ትምህርቱ አዘጋጆች እና ለፈተና አውጭዎች አስፈላጊ ነው። ይኸውም መምህሩ በማስተማሪያ ስልቱ ምን ያህል ውጤታማ እንደሆነ፣ ተማሪዎች የተሻለ ውጤት እንዲያመጡ ምን ዓይነት ለውጥ ማድረግ እንዳለበት፣ ስህተትን እንዴት ማስተናገድ እንደሚገባው፣ ተጨማሪ ትኩረት የሚሹ ጉዳዮችን ወዘተ. ያመለክተዋል። ለዚህም ነው Heaton (1988:6) አንድ ዶክተር የህሙማንን በሽታ በመጀመሪያ ደረጃ መመርመር እንዳለበት ሁሉ መምህሩም የተማሪዎችን ጠንካራና ደካማ ጎን ለማየት እርምጃ መስጠት እንዳለበት የሚጠቁሙት። ከዚህ በመቀጠል የተማሪዎችን ፅሁፍ ለማረም የምንጠቀምባቸውን የተለያዩ ስልቶች ለማየት እንሞክራለን።

1ኛ. ግለ-እርምጃ (Self-Correction):- እርምጃ በምንሰጥበት ጊዜ ተማሪዎች ራሳቸው ስህተታቸውን እንዲያርሙ ቢደረግ የተሻለ ነው (Byren, 1988:12-45):: Edge (1989 :50) በበኩላቸው ተማሪዎች ስለ ፅሁፋቸው ትክክለኛነት ፍርድ እንዲሠጡ ማድረግ በቋንቋ አጠቃቀማቸው የበለጠ ትክክል እንዲሆኑ ማድረግ ነው። መምህራንም ለተማሪዎቻቸው ስህተት እንዳለ መጠቀምና ተማሪዎች ራሳቸው የራሳቸውን ፅሁፍ እንዲያርሙ እድል ሊሰጧቸው ይገባል ይላሉ።

ብዙ ምሁራን እንደሚስማሙበት ኢ-ቀጥተኛ ምጋቤ ምላሽ ተማሪዎች የሁለተኛ ቋንቋቸውን ብቃት (Proficiency) እና ስለ ቋንቋው ያላቸውን እውቀት (Meta Linguistic Knowledge) እንዲያዳብሩ ያደርጋቸዋል። ተማሪዎች ራሳቸው ሲጠየቁም የበለጠ የሚማሩ ከኢ-ቀጥተኛ ምጋቤ ምላሽ መሆኑን ይገልጻሉ። ነገር ግን በዝቅተኛ ደረጃ ላይ ለሚገኙና በራሳቸው ማረም ለማይችሉ ተማሪዎች ቀጥተኛ ምጋቤ ምላሽ ውጤታማ ነው (Ferris and Hedgcock ,2005 :269)::

2ኛ.የብጤ እርምጃ (Peer Correction):-የብጤ እርምጃ ተማሪዎች እርስ በእርስ የሚያደርጉት የእርምጃ ዓይነት ነው። ይህ ዘዴ በተለይም የተማሪዎች ቁጥር በበዛበት ክፍል ተመራጭ ነው። ሆኖም ተማሪዎች በራሳቸው ስልጣን የገደባቸውን ፅሁፍ እንዲያርሙ ማድረግ ውጤታማ አይደለም። ግልፅ በሆነ መመሪያ ግን እንዲያርሙ

ማድረግ ጠቀሜታው የጎላ ነው (Raimes,1983:148):: ይሁን እንጂ የብጤ እርማት በተለይም በመምህር ላይ ጥገኛ የነበሩ ተማሪዎች ከዚህ አመለካከት ለመውጣት የሚቸገሩ እና መምህሩም ሥራውን በአግባቡ እንዳልተወጣ አድርገው ሊቆጥሩት ይችላሉ:: ከዚህ በተጨማሪም የተወሰኑ ተማሪዎች የበላይነቱን በመቆጣጠር የሁሉንም ተማሪ አሳታፊነት ጥያቄ ውስጥ ሊያስገቡት ይችላሉ (Edge,1989 :26; Harmer ,1983 :206)::

3ኛ. የመምህር እርማት (Teacher Correction):- መምህራን ስህተትን ሲያርሙ ከፅሁፉ ዓላማ፣ ከአንባቢዎች ማንነት፣ ከመልዕክቱ ግልፅነት፣ በተደጋጋሚ ከሚፈፀሙ ስህተቶች ወዘተ. አንጻር መሆን ይኖርበታል:: መምህራን ተማሪዎቻቸው የራሳቸውን ስህተት ራሳቸው እንዲያርሙ እድሉን ሊሰጧቸው ይገባል:: ይህ ደግሞ የተማሪ -ተኮር የትምህርት ሥርዓት ርዕዮተ ዓለም ነው:: በእርግጥ ተማሪዎች የራሳቸውን ፅሁፍ እንዲያርሙ ማድረግ ብዙ ችግሮች አሉት:: አንደኛ ተማሪዎች እርማቱን መምህሩ እንዲያከናውን ሊመርጡ ይችላሉ:: ሁለተኛ ግለ-እርማትን የሚመርጡት አስፈላጊ ሥነልሰናዊ አውቀት ያላቸው ተማሪዎች ብቻ ናቸው:: በዚህ የተነሳ ምንም እንኳ ግለ-እርማትን ማበረታታት ንድፈ ሀሳባዊ መነሻ ቢኖረውም በተግባር ግን ሁልጊዜ የሚቻል አይደለም:: ስለዚህ መምህራን መጀመሪያ ግለ- እርማትን ማበረታታት አለባቸው:: ይህ ካልሆነ ግን እርማቱን መስጠት ይችላሉ:: ይህ የእርማት አሰጣጥ ዘዴ ደግሞ ከማህበረ ባህላዊ ንድፈ ሀሳብ (Socio Cultural Theory) የእርማት ምጋቤ ምላሽ አተያይ ጋር የሚመሳሰል ነው (Sheen & Ellis ,2011:600):: ምክንያቱም የማህበረ ባህላዊ ንድፈ ሀሳብ ተማሪዎች በራሳቸው ሊሰሯቸው ያላቻሏቸውን ጉዳዮች በሌሎች ከእነሱ የበለጠ እውቀት ባላቸው ግለሰቦች ሊረዱ እንደሚገባ ይገልጻል::

በእርማት ምጋቤ ምላሽ ጊዜ በጣም በሳልና በከፍተኛ ደረጃ ብቃት አላቸው ከሚባሉ የሁለተኛ ቋንቋ ተማሪዎች በስተቀር መምህራን ቅቡልነት ላይ ሳይሆን በትምህርትና በስልጠና በሚገኙት ማለትም ህግ-ተኮር (Rule-Governed) በሆኑት ስህተቶች ላይ ቢያተኩሩ የበለጠ ፈጣንና እና ውጤታማ (Urgent and Productive) የሆነ ለውጥ እንደሚያገኙ ይገልጻሉ (Ferris and Hedgcock ,2005 :264)::

ባጠቃላይ Srichanyachon (2012:12) እንደሚሉት በሁለተኛ ቋንቋ ፅሁፈት ጊዜ የመምህሩን ምጋቤ ምላሽ ለማፋጠን መምህራን የተማሪዎችን ዳራዊ እውቀትና ለእርማት ያላቸውን ፍላጎት ከግምት ውስጥ ማስገባት ይኖርባቸዋል::

2.2.5 የስህተት ትንተና

በ1950ዎች እና በ1960ዎች መጀመሪያ አካባቢ ስህተት እንደ ሀጢአት ይታይ ነበር። በመሆኑም እስከ 1960ዎች ድረስ ዋናው ትኩረት በሂደት ላይ ሳይሆን በመጨረሻው ውጤት ላይ ነበር። አሁን ግን ውጤቱ ላይ ሳይሆን ከዚህ በስተጀርባ ባለው ሂደት ላይ ትኩረት ተደርጓል። ይህ ከውጤት ወደ ሂደት የሚደረግ የሽግግር ሂደት ለስህተት ትንተና ጠቃሚ ነው። ምክንያቱም ሥርዓታዊ የሆነ የስህተት ትንተና (Error Analysis) የሚከተሉት ጠቀሜታዎች አሉት።

- 1ኛ. ለመምህሩ ተማሪው ምን ያህል ተተኪ ቋንቋውን እንዳወቀና ምን ያህል እንደሚቀረው ይጠቁመዋል።
- 2ኛ. ለተመራማሪዎች ስለ ቋንቋ አለማመድ ወይም ትምህርት አቀባበል መረጃ ይሰጣል በተለይም የተማሪዎችን የስህተት ምንጭ ለመለየት ያገለግላል።
- 3ኛ. ተማሪው ስለሚማረው ቋንቋ ባህሪ የራሱን መላምት ለመሞከር ወይም ለመፈተን ይረዳዋል።
- 4ኛ. በቋንቋ ማስተማር ተማሪዎች የሚከተሉትን የመማር ስልት ለመለየት ያስችላል።
- 5ኛ. በቋንቋ ማስተማር ያሉትን ችግሮች ለመለየትና የማስተማሪያ መሳሪያ ለማዘጋጀት ያገለግላል (Shrestha, 1979:1-3; Corder, 1981:11)።

2.2.6 የስህተት ምንጮች

የቋንቋ አፍ ፈት ተናጋሪ የሚጠቀምበትን የቋንቋ ህግ የሚጥስ ወይም የሚያፈነግጥ አጠቃቀም ስህተት (Error) ተብሎ ይጠራል (Ferris and Hedgcock, 2005: 261-262)። ስህተትን ለማጥናት ከምንጠቀምባቸው ዘዴዎች ውስጥ ንፅፅራዊ የትንተና ዘዴ (Contrastive Analysis Approach) አንዱ ነው። ንፅፅራዊ የትንተና ዘዴ ግን ስለ ሁለተኛ ቋንቋ የለመዳ ሂደት የሚሰጠን መረጃ የተሟላ አይደለም። እናም ስህተትን ለማጥናት የበለጠ አስተማማኝ የሆነው ዘዴ የስህተት ትንተና አቀራረብ (Error Analysis Approach) ነው። ይህ ዘዴ ከታላሚው ቋንቋ ያፈነገጠውን ሁሉንም የተማሪዎችን ቋንቋ ይተነትናል። በዚህ ዘዴ መሰረት የስነልሰን ጣልቃ ገብነት ምንጩ ከተማሪዎች የእናት ቋንቋ ጋር ብቻ

የተወሰነ አይደለም (Shrestha ,1979:4):: ከዚህ በመቀጠል የስህተት ምንጮችን ለማየት እንሞክራለን::

2.2.6.1 የመጀመሪያ ቋንቋ ጣልቃ ገብነት (Interlingual Transfer)

ይህ የስህተት ምንጭ ከተማሪዎች የአፍ መፍቻ ቋንቋ ተፅዕኖ የሚመጣ ነው:: የስህተት ትንተና ስህተትን የቆየ ልምድ (old habit) አድርጎ ሳይሆን የሚያየው ተማሪው የአዲሱን ቋንቋ ሥርዓት እያወቀና እየፈተሽ (Internalizing and Investigating) መሆኑን አመልካች አድርጎ ነው:: ይህ የአፍ መፍቻ ቋንቋ ተፅዕኖ በድምፅ፣ በምዕላድ፣ በአገባብ፣ በፍቺ ወዘተ. ላይ ሊከሰት ይችላል (Erdogan, 2005; Nunan, 1991:144; Brown, 1994:233; Brown, 2000: 224)::

2.2.6.2 የታላሚው ቋንቋ ተፅዕኖ (Intralingual Transfer)

ተማሪዎች ከአፍ መፍቻ ቋንቋቸው ተፅዕኖ ውጭ ሁለተኛ ቋንቋቸውን ሲለምዱ የሚፈፁት ስህተት ነው:: ይህም አለማቀፋዊነት ያለው ነው:: ለምሳሌ ለሁሉም የሀላፊ ጊዜ ቅርፅ (-ed) የሚል ቅጥያ መጨመር ማጠቃለል (Over Generalization) የምንለውን ያመለክታል:: ይህ የስህተት ዓይነት ምንጭ ከእናት ቋንቋ መዋቅር የሚመጣ ሳይሆን በታላሚ ቋንቋው ውስጥ ያሉትን ህገ-ወጦች ካለማወቅ ወይም በትክክል ካለመጠቀም ወዘተ. የተነሳ የሚከሰት ነው (Erdogan, 2005; Brown, 1994:233; Brown, 2000:224)::

2.2.6.3 ማህበረ ስነልሳናዊ ሁኔታዎች (Socio-Linguistic Situation)

ይህ ተፅዕኖ በሌላ አባባል ከመማር አውድ (Context of Learning) የሚመጣ ተፅዕኖ ነው ማለት ይቻላል::ይኸውም ከመምህሩ የሚሰጥ የተሳሳተ ገለጻ፣ በመማሪያ መፅሀፉ ውስጥ ከሚቀርብ የተሳሳተ መዋቅር፣ አውዱን በትክክል ጠብቆ ካልቀረበ ይዘት፣ አደናጋሪ ከሆኑ መድበለ ቃላት (Confused Vocabulary) እና ትክክለኛ ካልሆነ መደበኛ ቋንቋ (Formal Bookish Language) ሊከሰት ይችላል:: ያለን መነቃቃትም ለስህተት ምንጭ ሊሆን ይችላል:: የተለያዩ አውዶች የተለያዩ ስህተቶችን በተለያዩ መጠን እንዲከሰቱ ያደርጋሉ (Richards ,1974: 8 ;Brown ,1994:233 ;Brown,2000:226)::

2.2.6.4 ተግባታዊ ስልት (Communication Strategies):-

የሚተላለፈውን መልዕክት ተማሪዎች መረዳት እንዲችሉ የተለያዩ የተግባብ ስልቶችን ቃላት ፈጠራ (Coinage)፣ ቅድሚያ የተዘጋጁ ሀረጎችን (Pre-fabricated Patterns)፣ ኢ-ቀጥተኛ አገላለጽ (Circumlocution) ይጠቀማሉ። እነዚህን ስልቶች በአግባቡ አለመጠቀም ደግሞ ለስህተት ምንጭ ሊሆኑ ይችላሉ (Brown, 1994:233; Brown, 2000:227)።

2.2.7 የሰዎስው ስህተት ዓይነቶች

“የቋንቋ ተግባር ፍቺን ማስተላለፍ ነው። ይህን አገልግሎት ለመስጠት ደግሞ ዋናው መሳሪያ ሰዎስው ነው” ይላሉ (Johnson, 1991: 6)። እናም በተለይም በፅሁፈት ጊዜ ይህን አገልግሎት መስጠት የሚችለው ፀሀፊው ከተለያዩ ሰዎስዎዎች ስህተቶች የፀዳ ሲሆን ነው። ይሁን እንጂ Hinkel (2011:550) እንደሚሉት እንጥልጥል ዓረፍተ ነገር፣ የባለቤትና የግስ አለመስማማት፣ የሥነምዕላድ ስህተት፣ አያያዦችን በትክክል አለመጠቀም፣ ነጠላ ወይም ብዙ ስምና ተውላጠ ስም፣ የመስተዋድድ፣ የመስተዓምር ግድፈት፣ የረዳት ግስ ስህተት፣ የፊደል ስህተት ወዘተ. በሁለተኛ ቋንቋ ፅሁፈት ጊዜ በተደጋጋሚ የሚገኙ ሰዎስዎዎች ስህተቶች መሆናቸውን ይገልጻሉ።

ምንም እንኳን Chandler (2003:274) እንደሚሉት ይህ የስህተት አከፋፈል ከዚያኛው የተሻለ ነው የሚል ስምምነት ባይኖርም በ Kroll (1990:145) እና Anker (2004:287) አከፋፈል መሰረት በተደጋጋሚ የሚስተዋሉ ሰዎስዎዎች ስህተቶች የሚከተሉት ናቸው።

ተ/ቁ	የሰዎስዎዎች ስህተት ዓይነቶች	
1	የዓረፍተ ነገር መዋቅር ስህተት (Sentence Structure Errors)	
	1.1 የባለቤት መገደፍ	
	1.2 የግስ መገደፍ	

	1.3 የተሳቢ መገደፍ	
	1.4 የገላጭና ተገላጭ ስህተት	
	1.5 መዋቅራዊ አቻዊነት	
	1.6 የቃላት/የሀረጎች ቅደም ተከተል	
	1.7 እንጥልጥል ዓ/ነገር	
2	ግስ-ተኮር ስህተት (Verb-Centered Errors)	
	2.1 የጊዜ ስህተት	
	2.2 የባለቤትና የግስ ስምምነት	
	2.3 የግስ አመሰራረት/ቅርፅ ስህተት	
3	የጥቁምታ ስህተት (Reference Errors)	
	3.1 የስምና ተውላጠ ስም ስምምነት	
	3.2 የመደብ ቅያሬ	
	3.3 የመጣኝ መስተዓምርና የስም ስምምነት	
	3.4 አሻሚ ዓረፍተ ነገር (Ambiguous Sentence)	
4	የቃላት ምርጫ (Word-Level Choice)	
	4.1 የቃላት ምርጫ	
	4.2 የቃላት ቅርፅ (Word form)	
	4.3 ፈሊጣዊ ስህተት	
	4.4 የተውላጠ ስም ስህተት	

በሌላ በኩል Kato (2006:3) የFerris (2005)ን ሞዴል መሰረት በማድረግ እንደሚገልፁት በሁለተኛ ቋንቋ ፅህፈት ውስጥ የተለመዱት ስህተቶች በአራት ምድቦች ይከፈላሉ። እነሱም፦

ተ/ቁ	የስህተት ዓይነቶች	
1	ሥነ-ምዕላዊ ስህተት (Morphological Errors- Global/Local Errors)	
	1.1 የጊዜ	
	1.2 የግስ ቅርፅ	
	1.3 የባለቤትና የግስ ስምምነት	
2	ቃላዊ ስህተት (Lexical Errors-Local Errors)	
	2.1 የቃላት ምርጫ	
	2.2 የቃላት ቅርፅ	
	2.3 ኢ-መደበኛ አጠቃቀም	
	2.4 ፈሊጣዊ ስህተት	
	2.5 የተውላጠ ስም ስህተት	
3	ስነ-አገባባዊ ስህተት (Syntactic Errors- Global Errors)	
	3.1 እንጥልጥል ዓረፍተ ነገር	
	3.2 የአረፍተ ነገር መዋቅር	
	3.3 ማራቶን (Run- ons)	ማራቶን የሚለውን ስያሜ ማረው ዓለሙ (1987:73) ለሁለተኛ ድግሪ ማሟያ ባቀረቡት ፅሁፍ በእንግሊዝኛ Run-on Sentence ለሚለው ... ነው።

4	የስርዓተ ነጥብ ስህተት (Mechanical-Local errors)	
	4.1 የሥርዓተ ነጥብ ስህተት	
	4.2 የፊደል ስህተት	

ባጠቃላይ ይህ ጥናት የሚያተኩረው ሰዎች ስህተቶች ላይ በመሆኑ የ Kato (2006:3)ም ሆነ የ Kroll (1990:145)ን አከፋፈል ሙሉ በሙሉ አይከተልም። ይኸውም የቃላት ምርጫን ከስነ-ፅሁፋዊ ጠቀሜታቸው አንፃር እና ማራቶን (Run-ons) ወይም የሥርዓተ ነጥብ አጠቃቀም ስህተቶችን የዚህ ጥናት አካል ባለመሆናቸው አይመለከትም። ምክንያቱም ማራቶን ከስርዓተ ነጥብ አጠቃቀም ችግር የሚከሰት የስህተት ዓይነት በመሆኑ በሰዎቹ የስህተት ምድብ ውስጥ ሊታይ አይችልም። ለተጨማሪ ማብራሪያ ይህ ጥናት የሚከተለውን የሰዎች ስህተት አከፋፈል በምዕራፍ ሶስት (3.3.2.2) ላይ ማየት ይቻላል።

2.2.8 ሰዎች ስህተት እንዴት ይታረማል /መቼ፣የት፣በማን /

ስህተት እንዴት ይታረማል? መቼ ይታረማል? በማን ይታረማል? ወዘተ. ለሚሉ ጥያቄዎች ምሁራን ተመሳሳይ አቋም የላቸውም። Ferris (2003: 23,152) እንደሚሉት በፅሁፈት ላይ የሚሰጥ ምጋቤ ምላሽን በተመለከተ ምሁራን በመጀመሪያ ደረጃ ፍቺ እና ይዘት ላይ ማተኮር ያስፈልጋል። በቅርፅ ላይ የሚሰጠውን ምጋቤ ምላሽ ደግሞ መጨረሻ ላይ ማድረግ ያስፈልጋል ይላሉ። ምክንያቱም አስቀድሞ በቅርፅ ላይ ትኩረት ማድረግ ለይዘት እንቅፋት ይሆናል ይላሉ። ይሁን እንጂ በተለያዩ አቅጣጫ ሂስ ቀርቦባቸዋል። ይኸውም Ashwell (2000), Fathman & Whalley (1990) እና Ferris (1997)ን በመጥቀስ እንደሚሉት፡-

1ኛ. በቅርፅ እና በይዘት ላይ በተመሳሳይ ጊዜ የሚሰጥ አስተያየት ተማሪዎችን ያስቸግራል የሚለው አስተያየት ተጨባጭ የሆነ ማረጋገጫ የለውም። እንዲያውም ቅርፅንም ይዘትንም በአንድ ጊዜ ማሻሻል ይችላሉ።

2ኛ. የቅርፅና የይዘት ልዩነት የውሸት (False Dichotomy) ነው። ምክንያቱም ይዘት ቅርፅን ቢያንስ ቢያንስ እስከ ተወሰነ ደረጃ ድረስ ይወስነዋል። የተሳሳተ ቅርፅም በአንባቢው ላይ የፍቺ መደናገርን ያስከትላል። እናም ሁለቱ የተለያዩ ነገሮች ተደርገው መወሰድ የለባቸውም።

3ኛ. የመምህራን ምጋቤ ምላሽ እንደ ተማሪዎች ችግር የሚወሰን ነው። ይኸውም የተማሪዎች ድርሰት የመጀመሪያ ረቂቅ በሰዋሰው ላይ ከፍተኛ የሆነ ችግር ካለው የመጀመሪያ ረቂቅ ስለሆነ ብቻ መምህሩ የሰዋሰው ስህተቶችን ትቶ ይዘት ተኮር በሆኑ አስተያየቶች ላይ ብቻ የሚያተኩር ከሆነ ይህ ቁልነት ነው። በተቃራኒው በመጨረሻው የምጋቤ ምላሽ መስጫ ደረጃ ላይም ቢሆን አንድ ተማሪ ይዘት ተኮር ስህተት እያለው ነገር ግን ጊዜው ሰዋሰዋዊ ስህተቶች ብቻ የሚታረሙበት ነው በማለት መተው የለበትም ይላሉ።

በእርማት ጊዜ በተማሪዎች ድርሰት ውስጥ የሚስተዋሉ ስህተቶችን ሙሉ በሙሉ ከማረም ይልቅ ለተግባራት እንቅፋት ናቸው በሚባሉ አብይ ስህተቶች (Global Error) ላይ ትኩረት ማድረግ ተመራጭ ነው (White, 1980:108; Raimes, 1983:151; Ferris and Hedgcock, 2005: 264)።

Richards and Renandya (2002:304-333) የእርማት ስራ ትኩረት ማድረግ ያለበት በጣም ተደጋጋሚ በሆኑ ስህተቶች በተለይም አብይ ፍቺ (Global meaning) በሚያደናቅፉ ስህተቶች ላይ ብቻ መሆን አለበት ይላሉ። ተማሪዎች ራሳቸውን ችለው የፃፉትን እንዲያርሙም የሚከተሉትን ሶስት የግለ እርማት መርሆችን መከተል እንዳለባቸው ያስገነዝባሉ።

- 1ኛ. በቅርፅ ላይ ማተኮር፣
- 2ኛ. ዋና ዋና ስህተቶች ላይ ማተኮር፣
- 3ኛ. ግለ እርማት ልምምድ ማድረግ ናቸው።

Krashen (1982:117-119) ግን በሁለተኛ ቋንቋ ለመዳን ድፈ ሀሳብ መሰረት ስህተት መታረም የለበትም ባይ ናቸው። ዓላማችን መማር ከሆነ ግን ሁልጊዜ አይሆንም እንጂ

ስህተት መታረም አለበት። ይሁን እንጂ ሁሉንም ስህተት ማረም አያስፈልግም። በመሆኑም አንድ ስህተት ስህተት ነው ተብሎ የሚታረመው፡-

1ኛ. አብይ ስህተት (Global Error) ሲሆን፤

2ኛ. በጣም ተደጋሚ (Most Frequent) ስህተት ከሆነ፤

3ኛ. መልዕክትን የሚያደናቅፍ (Stigmatized) ከሆነ ነው።

ባጠቃላይ የስህተት እርማት ውጤታማ የሚሆነው፡-

1ኛ. ስህተት የሚታረምላቸው ተማሪዎች ያፈነገጡትን ህጎች እንደገና ለማየት ጊዜ የሚሰጣቸው ከሆነ፤

2ኛ. ተማሪዎች ቁጥጥርን (Monitoring) በዝቅተኛ ደረጃ (Under Users) የማይጠቀሙ ከሆነ፤

3ኛ. የስህተት እርማቱ በመማር ላይ የተወሰነ ከሆነ ነው የሚሉትን ሁኔታዎች ይዘረዝራሉ (Krashen, 1982:120)።

ስህተትን መርጦ በማረምና ሁሉንም በማረም መካከል ግን ተቃራኒ ሀሳብ የሚመጣው ከራሳቸው ከተማሪዎች ነው። ይኸውም ተማሪዎች ሁሉም ስህተቶቻቸው ተለይተው እንዲነገራቸው ይፈልጋሉ። በእርግጥ ሀሳቡን የሁለተኛ ቋንቋ ለመዳ ተመራማሪዎችም ይደግፋታል። ይኸውም ስህተትን አለማረም ለቋሚ ልምድ (Fossilization) ይዳርጋል። ስህተትን መርጦ ማረም ወይም ሁሉንም ማረም የሚለው ጉዳይ ፅሁፈትን ከምናስተምርበት ሂደት ጋር የሚያያዝ ነው የሚሉም አሉ። ይኸውም ለተወሰኑ የድርሰት ተመራማሪዎችና ለብዙ መምህራን በቅርፅ ላይ የሚደረገው እርማት እስከ መጨረሻው የፅሁፈት ሂደት ድረስ መተላለፍ እንዳለበት ያሳስባሉ። ምክንያቱም ተማሪዎች በመጀመሪያ ደረጃ ሀሳባቸውን በማዳበር ላይ እንጂ በቅርፅ ላይ ያላቸው ትኩረት ያልበሰለ (Premature) ነው። ተማሪዎች በአንድ ጊዜ ጥምር ሀላፊነትን (Multiple Concern) ሊወጡ አይችሉም የሚል ነው። ነገር ግን በተጨማሪም ያለው መረጃ ተማሪዎች የቋንቋ ይዘትንና ቅርፅን በአንድ ጊዜ ማስተካከል ይችላሉ (Ferris and Hedgcock ,2005: 264)።

Fathman & Whalley (1990:180-187) እንደሚሉት መምህራን በውጤት ተኮር የፅህፈት ማስተማሪያ ዘዴ ላይ ነው ወይስ በሂደት ተኮር የማስተማሪያ ዘዴ ላይ ማተኮር ያለባቸው የሚለው ክርክር እንደቀጠለ ነው። ከዚህ ክርክር ጋር ተያይዞ የመምህራን ምጋቤ ምላሽ ማተኮር ያለበት ቅርፅ ላይ ነው ወይንስ ይዘት ላይ የሚለው ክርክርም እንደቀጠለ ነው። በአብዛኛው ግን ሁሉም ተመራማሪዎች ትኩረት መስጠት ያለበት ለቅርፅም ለይዘትም ነው በሚለው ይስማማሉ። በመቀጠልም በደረሱበት የጥናት ውጤት ምንም እንኳ ተማሪዎች በቅርፅና በይዘት ላይ ምጋቤ ምላሽን በተመሳሳይ ጊዜ ሲቀበሉ ፅሁፋቸውን ማሻሻል ቢችሉም በሰዎስው ላይ የሚሰጥ ምጋቤ ምላሽ ግን በይዘት ላይ ከሚሰጥ ምጋቤ ምላሽ የበለጠ በተማሪዎች ፅህፈት ላይ ተፅዕኖ እንደሚያሳድር አረጋግጠዋል።

2.2.9 ቀጥተኛ እና ኢቀጥተኛ የስህተት እርማት (Explicit & Implicit Error Correction)

በኢ-ቀጥተኛ ምጋቤ ምላሽ ጊዜ ግልፅ የሆነ ስህተቱን የሚጠቁም መረጃ የለም። ቀጥተኛ በሆነው ምጋቤ ምላሽ ግን ተማሪው የተናገረው፣ የፃፈው ስህተት የነበረ መሆኑን በመግለፅ ትክክለኛውን ቅርፅ ብቻ በመጠቀም ወይም ከሥነ-ልሳናዊ ማብራሪያ (Meta Linguistic Information) ጋር በመስጠት ሊቀርብ ይችላል (Ellis et al., 2009: 304)። ይህ የእርማት አሰጣጥ ዘዴ Ferris (2003:52) እንደሚሉት በህግ ለማይገዙ ስህተቶች (untreatable errors) ጠቃሚ ነው። ምክንያቱም ተማሪዎች በራሳቸው ማስተካከል የማይችሏቸው ናቸውና።

Hyland (2003:181) እንደሚሉት ቀጥተኛ የሆነ እርማት ከማድረግ ይልቅ ስህተት የሚገኝበትን ቦታ መጠቀም፣ የስህተት ዓይነቱን መግለፅ፣ የበለጠ ተማሪዎችን ያነቃቃቸዋል። ከዚህ በተጨማሪ የተማሪዎችን በራስ የማረም ስልትም ያዳብራል። በመሆኑም ኢ-ቀጥተኛውን ዘዴ ለመጠቀም አንደኛው ዘዴ ቀላል የሆኑ የእርማት ምልክቶችን (Correction Codes) መጠቀም ነው። ይህ ዘዴ እርማቱ ግልፅ (Neater)፣ አስፈሪነቱ አነስተኛ (Less threatening) ስለሚሆን ተማሪዎች የራሳቸውን ስህተት እንዲለዩ ያስችላቸዋል። ጉዳቱ ግን በተለይ ከዓረፍተ ነገር ደረጃ በላይ የሆኑ ችግሮችን በምልክት ማቅረብ አለማስቻሉ ነው።

Sheen (2007:255) በበኩላቸው Ferris (2002)ን በመጥቀስ እንደሚሉት ከሁለተኛ ቋንቋ ፅሁፊት ሥነ-ትምህርት አንጻር ለተማሪዎች ከቀጥተኛ እርማት ይልቅ ኢ-ቀጥተኛ የሆነው እርማት የተሻለ ነው። ምክንያቱም ኢ-ቀጥተኛ እርማት ተማሪዎችን በመላምት ሙከራ (Hypothesis Testing) ውስጥ እንዲገቡና ጥልቅ የሆነ አእምሯዊ ተግባራትን በማከናወን ትክክለኛውን ቅርፅ እንዲለምዱ ይገፋፋል። ይሁን እንጂ Chandler (2003:267-269) እንደሚሉት ኢ-ቀጥተኛ የሆነው እርማት ምንም እንኳን ከፍተኛ የሆነ አእምሯዊ ሂደትን (Cognitive Processing) የሚጠይቅ ቢሆንም የተማሪዎችን መላምት በቶሎ ለማረጋገጥ አይችልም። ስለዚህ ቀጥተኛ የሆነው ምጋቤ ምላሽ ለተማሪዎችም ሆነ ለመምህሩ ትክክለኛነትን የተላበሰ ፅሁፍ ለማፍለቅ ፈጣንና እና ቀላል መንገድ ስለሆነ ተመራጭ ነው። በዚህ ጥናት ግን ሁለቱም ዘዴዎች ተግባራዊ ተደርገዋል። ምክንያቱም ሁለቱም ዘዴዎች አዎንታዊም አሉታዊም ተፅዕኖ ያላቸው በመሆናቸው ነው። ባጠቃላይ ከዚህ እንደምንረዳው ቀጥተኛውንም ሆነ ኢ-ቀጥተኛውን ዘዴ ለመጠቀም ከመወሰናችን በፊት የተማሪዎችን ደረጃ፣ የስህተቱን ዓይነት፣ ተማሪዎች ቋንቋውን የለመዱበትን ሁኔታ ወዘተ. ከግምት ውስጥ ማስገባት አስፈላጊ መሆኑን ነው።

Sheen & Ellis (2011:594) ቀጥተኛ እና ኢ-ቀጥተኛ የሆነውን የፅሁፊት እርማት ምጋቤ ምላሽ አሰጣጥ መንገድ እንደሚከተለው ያጠቃልሉታል።

	ቀጥተኛ (Direct)	ኢ-ቀጥተኛ (Indirect)
ስነልሳናዊ ገለጻ አለ	ትክክለኛውን ቅርፅ ከአጭር ሰዋስዋዊ ገለጻ ጋር መስጠት	የስህተት ምልክቶችን መጠቀም /ለምሳሌ:-VT (Verb Tense Error) ወዘተ. በማለት የስህተቱን ዓይነት በአጭሩ መግለፅ
ስነልሳናዊ መረጃ/ገለጻ የለም	ትክክለኛውን ቅርፅ ብቻ መስጠት	ስህተቱ ይጠቆማል፤ የት ላይ ስህተት እንደሆነ አይገለፅም። ለምሳሌ ስህተቱ ከሚገኝበት መስመር ጠርዝ ላይ (X) ምልክት ማድረግ ፣ ስህተቱ በሚገኝበት ቦታ ላይ በማስመር መጠቆም ወዘተ.

09
021

ኢ-ቀጥተኛ የሆነውን ዘይ ስንጠቀም Ferris (2003:146-151) እና Ferris and Hedgcock (2005 :269-271) እንደሚሉት ተማሪዎች ቋንቋውን መደበኛ በሆነ ሁኔታ ሳይሆን ኢመደበኛ በሆነ ሁኔታ የተማሩ (Ear-Learner) እና እንደ አፍ ፈቶች ሁሉ በቋንቋው ከፍተኛ የሆነ የትክክለኛነት ስሜት (Felt-Sense) የሚሰማቸው ከሆነ ያለ ምልክት (Un Coded) ችግሩን ብቻ በመጠቀም በራሳቸው እንዲያርሙት ማድረግ ይቻላል። ነገር ግን ቋንቋውን መደበኛ በሆነ ሁኔታ የተማሩ (Eye- Learner) እና ከሁለተኛ ቋንቋ ብቃት አንጻር በዝቅተኛ ደረጃ ላይ የሚገኙ (Lower Levels of L2 Proficiency) ከሆነ የስህተቱን ዓይነት በመግለፅ ማለትም ምልክታዊ (Coded) በሆነ መንገድ ማረም የተማሩትን ሰዋስዋዊ ህግ በነባራዊው ዓለም የቋንቋ አጠቃቀም (Real-World Language Use) ላይ ተግባራዊ ለማድረግ ያስችላቸዋል። ባጠቃላይ የተማሪዎችን ፅሁፍ ከማረማችን በፊት ቀጥሎ የተዘረዘሩትን መሰረታዊ መርሆዎች መከተል ይገባናል።

- 1ኛ. ከውስብስብ መዋቅራዊ ስህተቶች በስተቀር ከመካከለኛ እስከ ከፍተኛ ደረጃ ላይ ላሉ ፀሀፊዎች ኢቀጥተኛ ምጋቤ ምላሽ መስጠት ተገቢ ነው።
- 2ኛ. በዝቅተኛ ደረጃ ላይ ለሚገኙ የሁለተኛ ቋንቋ ጸሀፊዎች ቀጥተኛ ምጋቤ ምላሽ መስጠት፣ ተማሪዎች ስለ ቋንቋው የበለጠ እያወቁ ሲሄዱ ግን ወደ ኢ-ቀጥተኛ ምጋቤ ምላሽ መሄድ ይቻላል።
- 3ኛ. ኢ-ቀጥተኛ ምጋቤ ምላሽን ወረቀቱ ጫፍ (Margin) ላይ ከመስጠት ይልቅ ስህተቱ ባለበት ላይ (Specific in text point of error) መስጠት ከተማሪው ጋር ጥሩ ግንኙነት እንዲኖር ያደርጋል።
- 4ኛ. ምልክታዊ ያልሆነው (un-Coded) ኢ-ቀጥተኛ ምጋቤ ምላሽ ምልክታዊ (Coded) ከሆነው ምጋቤ ምላሽ እኩል ወይም የበለጠ ውጤታማ ሊሆን ይችላል።
- 5ኛ. የማስተካከያ ምልክቶችን የምንጠቀም ከሆነ ተማሪዎች ሁሉንም ምልክቶች የሚያውቋቸው መሆኑን ርግጠኛ መሆን አለብን።
- 6ኛ. መምህሩ የተማሪዎች ተደጋጋሚ ስህተት ምን እንደ ሆነ መመርመር አለበት።

7ኛ. የተማሪዎች መካከል ከስህተት መጠን፣ ዓይነት ወዘተ. አንፃር ጉልህ የሆነ ልዩነት ካለ ግላዊ የስህተት ምጋቤ ምላሽን ተግባራዊ ማድረግ አለበት።

8ኛ. ተማሪዎች ምጋቤ ምላሽ ከተሰጣቸው በኋላ ክፍል ውስጥ ክለሳ ማድረግ አለባቸው (Ferris, 2003:158)።

Ur (1991:87) በበኩላቸው የተማሪዎችን ሰዎስዎዊ ስህተቶች በምናርምበት ጊዜ የሚከተሉትን ደረጃዎች ጠብቀን ማከናወን እንደሚገባን ይገልጻሉ።

ደረጃ አንድ፡- ከተማሪዎች ፅሁፍ የስህተት ናሙና መሰብሰብ፤

ደረጃ ሁለት፡- ስህተቶችን በዓይነት በዓይነታቸው መከፋፈል፤

ደረጃ ሶስት፡- የስህተቶችን ድግግሞሽ መሰረት በማድረግ ቅደም ተከተል ማስያዝ፤

ደረጃ አራት፡- ሰዎስዎዊ ስህተቶች ለእርማት ካላቸው አስፈላጊነት አንፃር እንደገና ቅደም ተከተል ማስያዝ ናቸው።

ከላይ የቀረቡትን የሰዎስዎዊ እርማት ደረጃዎች ጠብቆ የተገኘው መረጃም ለሶስት ዋና ዋና ዓላማዎች እንደሚውል ይገልጻሉ።

1ኛ. አዳዲስ መዋቅሮችን ለማቅረብና ለመለማመድ እንደ መመሪያ ያገለግላል

ተማሪዎች ከቀረበላቸው ልምምድ ውስጥ የተወሰኑ መዋቅሮችን ያለ ስህተት መስራት ካልቻሉ ለሚቀጥለው ተጨማሪ ሰዓትና የሚለማመዱባቸውን ጥያቄዎች ጨምሮ ለማዘጋጀት ይጠቅማል።

2ኛ. ለእርማት መመሪያ ሆኖ ያገለግላል

የተማሪዎችን የትኩረት አቅጣጫ አስፈላጊ ወደ ሆነው ስህተት ለማዞርና መምህሩም የእርማት ስራውን መርጦ እንዲተገብር ያስችለዋል።

3ኛ. ለተጨማሪ ስራ መመሪያ ሆኖ ያገለግላል

የተወሰኑ ስህተቶች የተማሪዎች ችግር መሆናቸውን ከተረዳን በኋላ ሌላ ተጨማሪ ልምምድ የሚያደርጉበት መዋቅር (ስራ) ለመስጠት ያስችላል። ለተማሪዎችም በግልፅ

የትኛውን ተደጋጋሚ የሆነ ስህተት ለማስተካከል እንደምንፈልግ በመግለፅ መጀመር እንዳለብን ይገልጻሉ (Ur, 1991:88)::

2.2.10 የውጤት አሰጣጥ ስልቶች (Approaches to Scoring)

የውጤት አሰጣጥ ስልት ሲባል ተማሪዎች የሚፅፏቸውን ፅሁፎች ከሰዎቻቸው ስህተቶች አንጻር ካረምን በኋላ ውጤት ለመስጠት የምንጠቀምባቸው ዘዴዎች ናቸው። የተለያዩ መንገዶችን በመጠቀም የተማሪዎችን ፅሁፋት በማረም ውጤት መስጠት ብንችልም ዋና ዋና የሚባሉት የውጤት አሰጣጥ ስልቶች የሚከተሉት ናቸው።

1ኛ. ጥቅል የግምገማ ዘዴ (The Impression Method):-

አንድ ወይም ከአንድ በላይ አራሚዎች አንድን ነጠላ ጉዳይ ከአጠቃላይ የድርሰት ውጤት አንጻር የሚያርሙበት ዘዴ ነው። በዚህ ሁኔታ ድርሰትን መገምገም ግን ባለማመዛዘን፣ በግዴታ ለሽነት የተነሳ ተጨባጭ የሆነ ግምገማ አይሰጥም። ስለዚህ አንድ ፅሁፊት በአንድ አራሚ ብቻ ቢታረም አስተማማኝነቱ ዝቅ ሊል ይችላል። አስተማማኝነቱን ከፍ ለማድረግ በተለያዩ አራሚዎች ተግባራዊ ቢደረግና አማካይ ቢወሰድ የተሻለ ነው። ከተንታኝ ገምጋሚ /Analytic Marker/ አንጻር ግን በአንድ ጥቅል ገምጋሚ /Impression Marker/ የሚታረም ፅሁፍ አስተማማኝነቱ አነስተኛ ነው (Heaton ,1988: 147-148; Hyland ,2003: 227)::

ይህን ዘዴ ለመተግበር አራሚዎች በማረሚያ መስፈርቱ ላይ ስልጠና ይሰጣቸዋል፤ የጥሩ ፅሁፍ ባህርያት ናቸው የሚባሉትም ይነገሯቸዋል። የስልጠናው ዓላማ በአራሚዎች መካከል ያለውን አስተማማኝነት (Inter Rater Reliability) ከፍ ለማድረግ ነው። ይህ ዘዴ ስልጠናው ጊዜ ከመውሰዱ በስተቀር ፈጣን ነው። ምክንያቱም ከአራሚው የሚጠበቀው አንድ ነጠላ ንባብ ብቻ ነውና። የዚህ ዘዴ ሌላው ጥቅም ምዘናው የሚመሰረተው በፅሁፉ ጠንካራ ጎን ላይ መሆኑ ነው። አራሚው ፅሁፉን አንብቦ የሚገመግምበት መንገድ አንባቢው በነባራዊው ዓለም ፅሁፉን ከሚያነብበት ዘዴ ጋር ተመሳሳይ ነው። እናም ከትንተናዊ ዘዴ የበለጠ ትክክለኛነት (Validity) ያለው የማረሚያ ዘዴ ነው። ይሁን እንጂ ለተማሪዎች የትኛው ክህል ነው የበለጠ አስፈላጊ የሚሆነው? የአደረጃጀት ክህል ነው? መዋቅራዊ ህጎችን በትክክል መጠቀም ነው? ተገቢ የሆነ የቃላት ምርጫ? ወይም በቂ የሆነ ይዘት ለሚሉ ጥያቄዎች ምላሹ አናሳ ነው። ይህ ዘዴ ምንም እንኳን በዋናነት የሚያተኩረው በጸሀፊው ተግባራዊ ብቃት ላይ ቢሆንም አንድ አራሚ የትኛው ላይ ነው ትኩረት ማድረግ

ያለበት የሚለውን አይገልፅም። ሌላው የዚህ ዘዴ ደካማ ጎን የአንድ ፅሁፈት ጠቅላላ ብቃት በአንድ ወይም በሁለት የተወሰኑ የፅሁፍ ባህርያት ላይ ሊወሰን የመቻሉ ጉዳይ ነው። ባጭሩ የዚህ ዘዴ የእርማት ስልት ግልፅነት የለውም። ምዘናው የሚመሰረተውም በፅሁፍ ጠንካራ ጎን ላይ ብቻ በመሆኑ ገላጭ (Informative) አይደለም (Augstin Liach, 2011:56; Hyland, 2003 :227; weir, 1990 : 64-67)።

2ኛ. ተንታኝ ዘዴ (Analytic Method)

ተንታኝ ዘዴ አንባቢዎች አንድን ምንባብ ለጥሩ ፅሁፍ ያስፈልጋሉ ከሚባሉ የተወሰኑ መስፈርቶች አንፃር እንዲያዩት የሚፈልግ ዘዴ ነው። አራሚዎች ለእያንዳንዱ ባህሪ ውጤት መስጠታቸው የተለያዩ ባህርያቱን ወደ አንድ አለመጨፍለቃቸውንና ከጥቅል ግምገማ የበለጠ መረጃ የሚሰጥ መሆኑን የሚያረጋግጥ ነው። የተለያዩ ባህርያትን ለየብቻ ስለሚገመግም ደካማ ፅሁፎችን ለመለየት የበለጠ ያስችላል (Hyland, 2003: 229)።

በዚህ ዘዴ ድርሰቱ በተለያዩ ባህርያት ተከፋፍሎ ይታረማል። ለምሳሌ 5 ነጥብ የያዘ መመዘኛ በማውጣት ድርሰቱ በሚከተለው መንገድ ሊታረም ይችላል።

የድርሰት አላባ	መመዘኛ ነጥቦች				
	5	4	3	2	1
ሰዎስው	x				
ቃላት		x			
ሥርዓተ ነጥብ			x		
ወዘተ.					

(Heaton, 1988:148)።

ተንታኝ ዘዴ ከጥቅል ዘዴ (Holistic Approach) ጋር የተያያዙ ችግሮችን ያቃለለ ነው። በተንታኝ ዘዴ የፅሁፈት ብቃት ግምገማ የሚመሰረተው በተለያዩ ባህርያት ላይ ነው። ለምሳሌ ይዘት፣ አደረጃጀት፣ ቃላት፣ ትስስር ሰዎስው እና ሥርዓተ ነጥብን ለየብቻ

ስለሚገመገም ስለፅሁፉ ባህሪ ጥልቅ መረጃ ይሰጣል። ይህ ዘዴ አስቸጋሪና አድካሚ ተግባር (Arduous Task) ቢሆንም አስተማማኝ ለሆነ ምዘና ግን አስፈላጊ ነው። አንዱ የተንታኝ ዘዴ ዋና ችግር ለእያንዳንዱ የመገምገሚያ መስፈርት ግልፅ እና የማያምታታ ብያኔ መስጠት አስቸጋሪ መሆኑ ነው። ይህ ደግሞ አስተማማኝ ያልሆነ ውጤት ሊያስከትል ይችላል። ሌላው የሚረጋገጥ መስፈርቱን ለማውጣት የሚወስደው ጊዜ፣ እያንዳንዱን ድርሰት ሁለት ጊዜ ለማንበብ የሚያስፈልገው ሰዓት ከፍተኛ የሆነ አእምሮአዊ ጫና (Cognitive Load) በአራሚው ላይ እንዲፈጠር ማድረግ የሚጠቀሱ ችግሮች ሲሆኑ ከጥቅል የሚረጋገጥ ስልት (Holistic Approach) አንፃር ግን የበለጠ አስተማማኝነት ያለው መሆኑን ይጠቁማሉ (Augstin ,2011: 56-57)።

3ኛ. የስህተት ቆጠራ ዘዴ (Error Count Method)

የስህተት ቆጠራ ዘዴ ምንም እንኳን ከሁሉም የድርሰት ማረሚያ ዘዴዎች የተሻለ ተጨባጭነት (Objective) ያለው ቢሆንም ሁሉንም የስህተት ዓይነቶች በአንድ ላይ ስለሚቆጥር ማለትም በመካከላቸው ያለውን የስህተት ክብደት ወይም ቅለት ስለማይለይ ከሁሉም ያነሰ ተቀባይነት አለው። አንፃራዊ በሆነ ሁኔታ ትኩረት የሚያስፈልጋቸው ስህተቶች የሚባሉት የትኞቹ እንደሆኑ ስምምነት ላይ አልተደረሰም። ለምሳሌ የፃረፍተ ነገር ስህተት ነው ወይስ የፊደል ስህተት የበለጠ የሚያስፈልገው የሚለውን ስለማይገልፅ ተግባራዊ እንዲደረግ አይፈለግም። በዚህ የተነሳ ይህ ዘዴ የድርሰት መፃፍ ትክክለኛ ዓላማ ማለትም ተግባራትን የረሳ ነው። የዚህ ዘዴ ትልቁ ችግር ለሰዎቹ ስህተት እንጂ ለድርሰቱ አወቃቀር ወይም ለይዘቱ ትኩረት አይሰጥም። የሚያተኩረውም በፅሁፍ ስራው አሉታዊ አስተያየት ላይ ነው። ተማሪዎችም ስህተት መስራትን በመፍራት እንዳይፅፉ የሚያደርግ ነው (Heaton ,1988 :148-149;Weir,1990: 67)።

Augstin (2011:66-68) እንደሚሉት ግን ስነልሳናዊ ትክክለኛነትን (Linguistic Accuracy) ለመለካት በአብዛኛው የምንጠቀምበት የስህተት ቆጠራ ዘዴ መሆኑን ይገልጻሉ። ምክንያቱ ደግሞ የስህተት ቆጠራ ተጨባጭነት ያለው መስፈርት መሆኑ ነው። ለዚህም ነው በዚህ ጥናት የስህተት ቆጠራ ዘዴ በዋናነት አገልግሎት ላይ የዋለው።

2.3 በሀገር ውስጥና በውጭ ክርዕሱ ጋር ተዛማጅነት ያላቸው የተጠኑ ሥራዎች ቅኝት

2.3.1 በውጭ ክርዕሱ ጋር ተዛማጅነት ያላቸው የተጠኑ ስራዎች

1ኛ. Truscott (1996:331) Semke's (1984)ን ጠቅሰው እንደሚሉት በጀርመንኛ ተማሪዎች ላይ የ 10 ሳምንት ጥናት አደረጉ። Semke ተማሪዎችን ለ4 ቡድን ከፈሏቸው። ቡድን አንድ በይዘት ላይ ብቻ አስተያየት ተሰጣቸው፤ ቡድን ሁለት በሰዎስው ስህተት ላይ ብቻ ተሰጣቸው። ቡድን ሶስት ደግሞ ሁለቱም ዓይነት አስተያየቶች ተሰጣቸው። ቡድን አራት ስህተታቸው ተጠቁሟቸው ራሳቸው እንዲያስተካክሉ የተደረጉ ተማሪዎች ነበሩ። በመጨረሻ Semke ከፅሁፊት ትክክለኛነት አንጻር በቡድኖች መካከል ምንም ጉልህ የሆነ ልዩነት አላገኘም። ከዚህ በተጨማሪ ቡድን አንድ በይዘት ላይ እርማት የተሰጡ ተማሪዎች በፍሰት (fluency) እና በዝግ ፈተና (Close test) አንጻር ከሌሎች ከሶስቱ ቡድኖች ተሽለው ተገኝተዋል። በይዘትና በቅርፅ ላይ አስተያየት የተሰጣቸው ተማሪዎችም በይዘት ብቻ እርማት ከተሰጣቸው ተማሪዎች ዝቅ ብለው ተገኝተዋል። ቡድን አራት ደግሞ ከሁሉም ዝቅ ብለው ተገኝተዋል። ስለዚህ በሰዎስው ላይ የሚደረግ ምጋቤ ምላሽ ጠቀሜታ አለመኖሩ ብቻ ሳይሆን ጎጆ ጭምር ነው። ነገር ግን Ferris (2003:59) እንደሚሉት በ Semke ጥናት ተማሪዎች እርማት የተቀበሉት በቀን የውሎ ማስታወሻ ፅሁፍ (Journal Entries) ላይ ነበር። እናም ተማሪዎች ክለሳ ወይም እርማት ማድረግ አይችሉም። ከዚህ በተጨማሪም በድህረ ፈተናው ለ 10 ደቂቃ ብቻ ነበር ነፃ ፅሁፊት እንዲፀፉ የተደረጉት። ይህ ደግሞ ከጊዜ አንጻር በቂ አይደለም። ሌላው የቁጥጥር ቡድን እና የአራሚዎች አስተማማኝነት (Inter-Rater-Reliability) አልተሰላም።

2ኛ. Ferris (2003:60) (Fathman & Whalley,1990)ን ዋቢ በማድረግ እንዳቀረቡት በሁለት የአሜሪካ ኮሌጆች በሚገኙ 72 የሁለተኛ ቋንቋ ተማሪዎች ላይ ይዘት ተኮር እና ቅርፅ ተኮር ምጋቤ ምላሽ በመስጠት ሙከራዊ ጥናት አደረጉ። በመጨረሻ ኢቀጥተኛ የሆነ ኢ-ምልክታዊ (UnCoded) የሰዎስው ምጋቤ ምላሽ የተሰጣቸው ሁለት ቡድኖች የስህተት መጠናቸውን ሊቀንሱ ችለዋል። ነገር ግን ሌሎች ማለትም በይዘት ላይ ብቻ ምጋቤ ምላሽ የተሰጣቸው እና ምንም ምጋቤ ምላሽ ያልተሰጣቸው ተማሪዎች ስህተታቸውን ሊቀንሱ አልቻሉም ይላሉ።

3ኛ. Ferris (2003:61) Frantzen (1995)ን ዋቢ በማድረግ እንደሚሉት በአሜሪካ ስፓኒሽኛን አብይ የትምህርት መስክ ባደረጉ 44 የዩኒቨርሲቲ ተማሪዎች ላይ ጥናት

ተደረገ። ይኸውም የቁጥጥር ቡድኑን ኢ-ቀጥተኛ የሆነ ኢ-ምልክታዊ (UnCoded) ምጋቤ ምላሽ ሲሰጣቸው ተማሪዎችም ፅሁፋቸውን እንዲከለሱ አይደረጉም፤ ከትክክለኛነት አንፃርም ውጤት አይሰጣቸውም። የሙከራ ቡድኑ ግን ቀጥተኛ የሆነ የስህተት እርማትና የክፍል ውስጥ የሰዋሰው ትምህርት ተሰጣቸው። ምጋቤ ምላሽ ከተሰጣቸው በኋላም ፅሁፋቸውን እንዲከለሱና ከትክክለኛነት አንፃር ውጤት እንዲሰጣቸው ተደረገ። በመጨረሻም ከሰዋሰው እርማት አንፃር ምንም ጥቅም አልተገኘም።

ይሁን እንጅ ከላይ የቀረበው የ Frantzen ጥናት የሚከተሉት ድክመቶች አሉበት። ምክንያቱም በሁለቱ ቡድኖች መካከል ብዙ ልዩነቶች አሉና። ይኸውም፡-

ሀ. አንደኛው ቡድን ኢ-ቀጥተኛ ምጋቤ ምላሽ ሲያገኝ ሌላው ቡድን ግን ቀጥተኛ ምጋቤ ምላሽ ተሰጥቶታል።

ለ. አንደኛው ቡድን ፅሁፉን እንዲከለስ ሲደረግ ሌላኛው ቡድን ግን አልተደረገም።

ሐ. አንደኛው ቡድን ከትክክለኛነት አንፃር ውጤት ሲሰጠው ሌላኛው ግን አልተሰጠውም።

መ. አንደኛው ቡድን በክፍል ውስጥ የሰዋሰው ትምህርት ሲሰጠው ሌላኛው ግን አልተሰጠውም። ስለዚህም እነዚህ አራት ንፅፅራዊ ተላውጦዎች በአንድ ጊዜ እስካሉ ድረስ በምርምሩ ውጤት ላይ ያሉትን ተቃራኒ ትንበያዎች (Conflicting Predictions) ማጠቃለል አይቻልም (Ferris, 2003:62)።

4ኛ. Bitchener, Young, and Cameron (2005) ቀጥተኛ የፅሁፍ ምጋቤ ምላሽ እና የመምህር-ተማሪ ውይይት፣ ቀጥተኛ የፅሁፍ ምጋቤ ምላሽ ብቻ እና ምጋቤ ምላሽ አልባ የሆኑ የሶስት ቡድኖችን ውጤት አወዳድረው ነበር። ውጤቱ ከሁሉም ስህተቶች አንፃር ሲታይ በሶስቱ ቡድኖች መካከል ምንም ልዩነት አልታየም። ነገር ግን ከሰዋሰው ስህተቶች አንፃር ሲታይ ምጋቤ ምላሽ የተሰጠው ቡድን ካልተሰጠው ቡድን የተሻለ መፃፍ መቻሉን ይጠቁማሉ። በእርግጥ የዚህ ጥናት ውስጣዊ ትክክለኛነት አጠያያቂ ነው ማለት ይቻላል። ምክንያቱም የውይይት ቡድኑ ከሌሎች ሁለት ቡድኖች የተሻለ የክፍል ትምህርት አግኝቷልና።

5ኛ. Ferris (2003:63-65) (Ferris and Roberts,2001)ን ጠቅሰው እንደሚሉት ስህተትን በምልክት ማረም (Coding the errors)፣ ስህተትን ከስሩ በማስመር (Underlining the

errors) እና ምንም ምጋቤ ምላሽ ባለመስጠት የሚሉ ሶስት ዓይነት የምጋቤ ምላሽ ውጤቶችን በመጠቀም የሁለተኛ ቋንቋ ተማሪዎችን ፅሁፍ በከፊል ሙከራዊ ጥናት ለማወዳደር ሞክሩ። የተገኘው ውጤት የራሳቸውን ፅሁፍ ከማረም አንጻር ምጋቤ ምላሽ የተሰጣቸው ሁለት ቡድኖች ካልተሰጣቸው ተማሪዎች ጉልህ ልዩነት እንዳላዩ ይገልጻሉ። ነገር ግን በሁለቱ ምጋቤ ምላሽ በተሰጣቸው ቡድኖች (Coded & Uncoded) መካከል ጉልህ የሆነ ልዩነት አልታየም። ይህ ጥናት ግን ለአጭር ጊዜ (Short-term) የተካሄደ ማለትም በክለሳ ላይ ያተኮረ መሆኑን ይገልጻሉ። በመሆኑም ተማሪዎች በምጋቤ ምላሹ አማካኝነት ፅሁፋቸውን መከለስ ቻሉ ማለት ለረጅም ጊዜ በተከታታይ በሚጻፉ ፅሁፎች የሚገኙ ስህተቶችን ለማስተካከላቸው ዋስትና አይሆንም።

ባጠቃላይ እስካሁን ያየናቸው ጥናቶች የሰዎስው እርማትን በተመለከተ የተለያዩ አመለካከትና ውጤት የሚታይባቸው ናቸው። ለዚህ ምክንያቱ ደግሞ የተለያዩ ተላውጦዎችን ባለመቆጣጠራቸውና ወጥ ስነ-ዘዴን ባለመከተላቸው ነው። ለዚህም ነው Ferris (2003:67) በጥሩ ሁኔታ የተዘጋጀ፣ ምጋቤ ምላሽ የሚሰጣቸውን ተማሪዎች ከማይሰጣቸው የሚያነጻጽር የረጅም ጊዜ ተደጋጋሚ ጥናት ካልተካሄደ በስተቀር Truscott (1996:1999) “የሰዎስው እርማት አያስፈልግም” የሚሉትን መደገፍም ሆነ መቃወም አይቻልም የሚሉት። ከዚህ አንጻር ይህ ጥናት ከላይ የተነሱትን የተለያዩ አመለካከቶች ለማጥበብ ጠቀሜታው የጎላ ነው።

2.3.2 በሀገር ውስጥ ክርዕሱ ጋር ተዛማጅነት ያላቸው የተጠኑ ስራዎች

ከዚህ በመቀጠል ደግሞ ከሀገር ውስጥ ጥናቶች ክርዕስ ጉዳዩ ጋር ዝምድና ያላቸውን ጥናታዊ ሥራዎች ለማየት እንሞክራለን።

ሀረገወይን በ 2008 ዓ/ም "ተግባቦታዊ ሰዎስውን በፅሁፈት አውድ ማስተማር በተማሪዎች ሰዎስዎዊ ትክክለኛነት ላይ ያለው ተፅዕኖ" በሚል ርዕስ በ11ኛ ክፍል ተማሪዎች ላይ ያካሄዱት የዶክተሬት ድግሪ ማሟያ ጥናታዊ ፅሁፍ ነው። ሀረገወይን በጥናታቸው የደረሱበት ውጤት በተግባቦታዊ ሰዎስው የተማሩ የሙከራ ቡድኖች በፅሁፈት ክሂላቸው የተሻሉና ትክክለኛ የሰዎስው ስርዓትን መጠቀም እንደቻሉ በመግለፅ የሰዎስው ትምህርት በአውድ መቅረብ እንዳለበት ይጠቁማሉ። ይህን ጥናት ከሀረገ ወይን ጥናት ጋር የሚያመሳስለው ሁለቱም ጥናቶች ትኩረት ያደረጉት ሰዎስው እና ፅሁፈት ላይ መሆናቸው

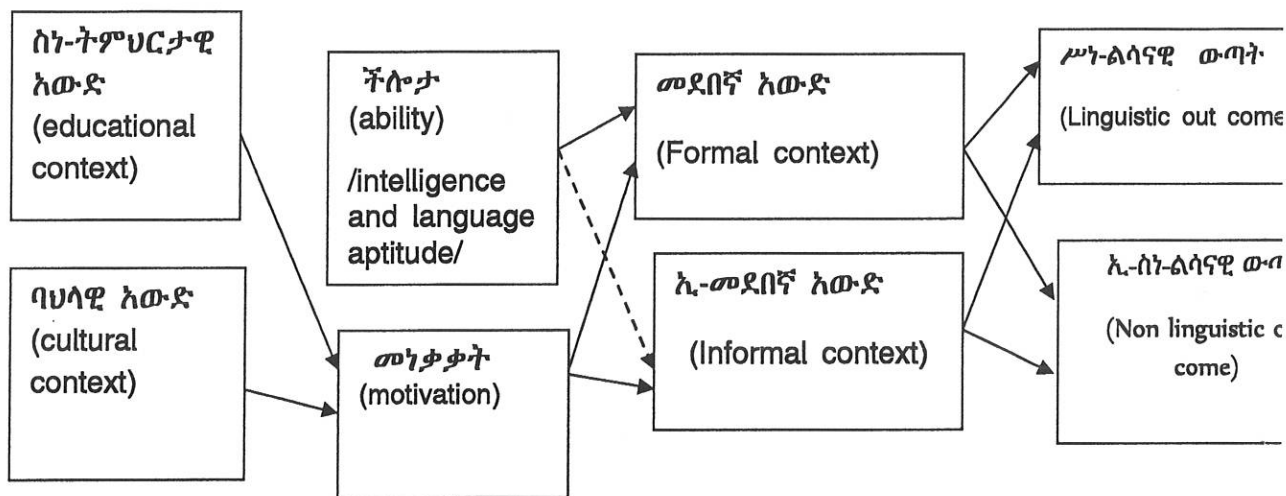
ነው። ነገር ግን የሀረግ ወይን ጥናት ትኩረት ያደረገው ሰዎችን ማስተማር ላይ ሲሆን ይህ ጥናት ግን ሰዎችን ማረም ወይም ምጋቤ ምላሽ መስጠት ላይ ነው። ሌላው የሀረግ ወይን ጥናት በውጭ ቋንቋ ላይ የተካሄደ ሲሆን ይህ ጥናት ግን አማርኛን እንደ ሁለተኛ ቋንቋ በሚማሩ ተማሪዎች ላይ መሆኑ ልዩ ያደርገዋል።

2.4. የሰዎች እርምጃ ሞዴል

2.4.1. የ Gardner የሁለተኛ ቋንቋ ለመዳ ማህበረ ስነ ትምህርታዊ ሞዴል

(Gardner's Socio educational model of SLA)

በሁለተኛ ቋንቋ ለመዳ ጊዜ በተለያዩ ተላውጦዎች መካከል ያለውን ግንኙነት Gardner (2005: 51) ያቀረቡትን የሁለተኛ ቋንቋ ለመዳ ማህበረ- ስነ ትምህርታዊ ሞዴልን መሰረት በማድረግ እንደሚከተለው ማሳየት ይቻላል።



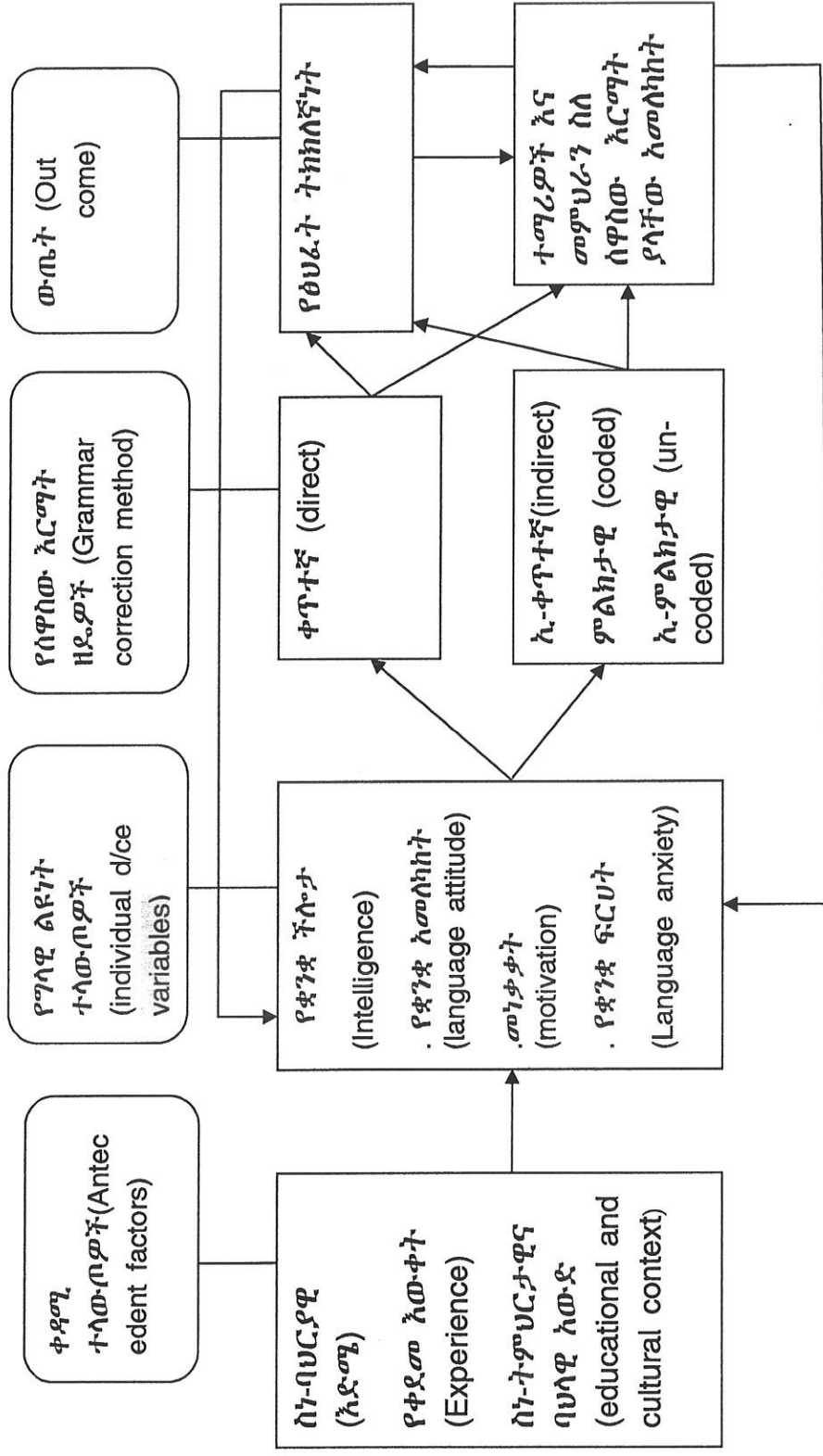
ከላይ ከቀረበው ሞዴል እንደሚታየው በቋንቋ መማር ላይ የሚታዩ ሁለት ቀዳሚ ግላዊ ልዩነትን የሚያመለክቱ ተላውጦዎች (variables) አሉ። እነሱም ችሎታ (ability) እና መነቃቃት (motivation) ናቸው። እናም ሁሉም ነገር ተመሳሳይ ሆኖ ከፍተኛ ችሎታ (both intelligence and language aptitude) እና መነቃቃት ያላቸው ተማሪዎች ዝቅተኛ ችሎታና መነቃቃት ካላቸው ተማሪዎች የበለጠ ውጤታማ ናቸው። ምክንያቱም እነዚህ ተማሪዎች ለትምህርቱ ፍላጎትና ዓላማ ያላቸው፤ ትኩረት የሚሰጡ እና

በስራቸውም የበለጠ በራስ የመተማመን ችሎታ ያላቸው እንደሆኑ ያብራራሉ (Gardner, 2005: 5)::

ከሞዴሉ እንደሚታየው ችሎታና መነቃቃት ሁሉም በመደበኛ (formal) እና በኢ-መደበኛ የቋንቋ መማር አውድ (informal language learning context) ውስጥ ይተገበራሉ:: ይሁን እንጅ ምንም እንኳን ችሎታና መነቃቃት በመደበኛ የቋንቋ መማር አውድ ውስጥ እኩል በሆነ ደረጃ ቢተገበሩም በኢ-መደበኛ የቋንቋ መማር አውድ ውስጥ ግን መነቃቃት ከችሎታ የበለጠ ወሳኝ ነው:: ምክንያቱ ደግሞ አንድን ግለሰብ በኢ-መደበኛ የቋንቋ መማር አውድ /ሬዲዮ ማዳመጥ፣ በቋንቋ ክብብ መሳተፍ ወዘተ. /ውስጥ በዋናነት እንዲሳተፍ የሚያደርገው መነቃቃት ስለሆነ ነው:: ለዚህም ነው በሞዴሉ ውስጥ ችሎታ እና ኢ-መደበኛ የቋንቋ መማር አውድ ያላቸውን ግንኙነት በቁርጥርጥ መስመር (dashed arrow) ለማሳየት የተሞከረው:: ሁለቱ የቋንቋ መማር አውዶች ደግሞ ስነ-ልቦናዊ እና ኢ-ስነ-ልቦናዊ ውጥፋትን (linguistic and non-linguistic outcome) ያስገኛሉ:: በመጨረሻም ስነ-ትምህርታዊ እና ባህላዊ አውድ በመነቃቃት እንጅ በችሎታ ላይ ተፅዕኖ እንደማያደርሱ ሞዴሉ ያመለክታል (Gardner,2005:6)::

ከላይ የቀረበውን የ Gardner የሁለተኛ ቋንቋ ለመዳ ማህበረ ስነ -ትምህርታዊ ሞዴል መሰረት በማድረግ የተዘጋጀው የሰዎስው እርማት ሞዴል ደግሞ የሚከተለውን ይመስላል::

2.4.2. የተሸሻለው የሰዎች እርምጃ ምድል



ምንጭ:- Gardner (2005) & Gardner and Macintyre (1993) cited in Ushida (2005)

Ushida (2005) (Gardner and Macintyre,1993) ን በመጥቀስ እንዳቀረቡት በዚህ የሁለተኛ ቋንቋ ለመዳ ሞዴል መሰረት የግላዊ ልዩነት ተላውጦዎች ለምሳሌ:-የቋንቋ አመለካከት፣ መነቃቃትና ችሎታ በቀዳሚ ተላውጦዎች (Antecedent Factors) ማለትም በእድሜ፣ በቀደመ እውቀት አማካኝነት ተፅዕኖ ይደርስባቸዋል። እነዚህ ግላዊ ተላውጦዎች ደግሞ ቋንቋን ከምናስተምርባቸው መደበኛ እና ኢመደበኛ አውዶች /በዚህ ጥናት የሰዋስውን እርማት ከምንሰጥባቸው ቀጥተኛ እና ኢ-ቀጥተኛ ዘዴዎች/ ጋር በመዋሀድ ሥነ-ልሳናዊ ውጥዓት (linguistic out come) /በዚህ ጥናት የፅህፈት ትክክለኛነት/ እና ኢ-ስነልሳናዊ ውጥዓት (non-linguistic out come) /በዚህ ጥናት ስለ ሰዋስው እርማት ባለን አመለካከት / ላይ ተፅዕኖ ያሳድራሉ። ስነልሳናዊ ውጥዓት /በዚህ ጥናት የተማሪዎች የፅሁፍ ትክክለኛነት/ በተራው በተማሪዎችና በመምህራን ስሜት (ኢ-ስነልሳናዊ ውጥዓት) ላይ ተፅዕኖ ያሳድራል። ተማሪዎችና መምህራን ስለ ሰዋስው እርማት ያላቸው አመለካከትም በተማሪዎች የፅሁፍ ትክክለኛነት ላይ ተፅዕኖ ይኖረዋል። በመጨረሻም ሞዴሉ ሁለቱም ዓይነት ውጥዓቶች በግላዊ ልዩነት ተላውጦዎች ላይ ተፅዕኖ እንደሚያሳድሩ ያሳያል።

ከላይ በቀረቡት ሁለት ሞዴሎች የተወሰነ ልዩነት ይታያል። ይኸውም በመጀመሪያው ሞዴል Gardner (2005) እንደሚሉት ስነ-ትምህርታዊ እና ባህላዊ አውድ በመነቃቃት ላይ እንጅ በችሎታ ላይ ተፅዕኖ አያሳድሩም ይላሉ። ሌላው ስነ-ልሳናዊ ውጣት በኢ-ስነልሳናዊ ውጣት ላይ ተፅዕኖ እንደማያሳድር ያሳያል። በሁለተኛው ሞዴል ግን Ushida (2005) (Gardner and Macintyre,1993)ን መነሻ በማድረግ እንደሚሉት ሁለቱ የውጣት ዓይነቶች እርስ በእርስ ተፅዕኖ እንደሚደራረጉ ያሳያል። ከዚህ በተጨማሪ ስነ-ትምህርታዊ፣ ባህላዊ አውድ፣ እድሜ እና የቀደመ እውቀት በግላዊ ልዩነት ላይ ተፅዕኖ የሚያሳድሩ ተላውጦዎች መሆናቸውን ያመለክታል። ለዚህም ነው ይህ ጥናት በአንጻራዊነት ሁለተኛውን ሞዴል የሚከተለው።

ምዕራፍ ሶስት : የምርምር ንድፍና ዘዴ

3.1 የምርምር ንድፍ

ይህ ምርምር በፕራግማቲክም አተያይ (Pragmatic World View) ላይ የተመሰረተ ነው። ይህ አመለካከት ከድህረ ፖዘቲቪስቶች አመለካከት በተቃራኒ ማለትም ከድርጊቶች፣ ከሁነቶች ወዘተ. የሚነሳ ነው። በዚህ የተነሳ ተመራማሪዎች ሁሉንም ዘዴዎች በመጠቀም ችግሩን ለመረዳት ይሞክራሉ። በፕራግማቲክም ፍፁም የሚባል እውነት የለም፤ እውነት የሚባለው አሁን ያለው ነው፤ እውነት በሂደት የሚሻሻል ነው። በመሆኑም በአንድ እውነታ ወይም ፍልስፍና ላይ የተወሰነ አይደለም። በፕራግማቲክስ ዋናው ጥያቄ 'ይህ እውነት ነው?' ወይም 'ትክክል ነው?' የሚል ሳይሆን 'ይህ ይሰራል ወይ?' የሚል ነው። ፕራግማቲክም ተመራማሪው በችግሩ ምንነትና እንዴትነት ላይ በማተኮር የፈለገውን ሥነ ዘዴ፣ ስልት እና አካሄድ እንዲጠቀም ይፈቅዳል። በሌላ አባባል ይህ አተያይ ለጥምር የምርምር ዘዴ (Mixed Method Approach) የፍልስፍና ማዕቀፍ የሚሰጥ ነው። ፕራግማቲክም ከአእምሮ ተነጥሎና በአእምሮ ውስጥ በሚገኘው ውጫዊና ውስጣዊ ዓለም ያምናል (Creswell, 2009: 10-11; Muijs, 2004: 7)።

ከዚህ በመነሳት ይህ ጥናት በዋናነት በአሃዛዊ ዘዴ (Quantitative Method) ላይ የተመሰረተ ሆኖ ዓይነታዊ ዘዴንም ተግባራዊ የሚያደርግ ነው። ባጭሩ ቅይጥ ዘዴን (Mixed Method approach) የተከተለ ነው ማለት ይቻላል (Creswell, 2009)። በቅይጥ ዘዴ ውስጥ እንደገና ጎናዊ እና ቅደም ተከተላዊ (concurrent & sequential) የሚባሉ ዘዴዎች የሚገኙ ሲሆን Creswell (2009:12-14) እንደሚሉት በጎናዊ ዘዴ አንድን ጉዳይ ሙሉ በሙሉ ለመረዳት ዓይነታዊ እና ዓሀዛዊ መረጃዎች ትይዩ በሆነ መንገድ የሚተነተኑ ሲሆን በቅደም ተከተላዊ ዘዴ ግን እነዚህ መረጃዎች በተለያዩ ደረጃ ከተተነተኑ በኋላ የሚዋሀዱበትን ሁኔታ የሚያመለክት ነው። ከዚህ አንጻር ይህ ጥናት ጎናዊ ቅይጥ ዘዴን (concurrent mixed method) የተከተለ ነው።

ይህ ምርምር ሙሉ ሙከራዊ (True-Experiment) ሳይሆን የከፊል ሙከራዊ ንድፍን (Quasi-Experimental Design) የተከተለ ነው። በከፊል ሙከራዊ ዘዴ ተጠኝዎች እጣዊ በሆነ መንገድ አይመረጡም፤ የትምህርት ቤቱ ስርዓት ሳይፋለስ በተገኘው ቡድን ላይ ተመስርቶ የሚካሄድ ምርምር ነው (Porte, 2002:96)። Muijs (2004:25-28) በበኩላቸው

አንደሚሉት በቤተ መ-ከራ የሚካሄድ ምርምር 'አርቲፊሻል' ነው፤ ከእውነተኛው ዓለም ጋር ያለው ዝምድናም አጠያያቂ ነው፤ በስነ-ትምህርታዊ አውድ ተግባራዊ ለማድረግም አስቸጋሪ ነው፤ እናም በእነዚህ ችግሮች የተነሳ በትምህርት ቤት የሚካሄዱ መ-ከራዎች በዋናነት የሚጠቀሙት ከፊል መ-ከራዊ ዘዴን ነው ይላሉ። በመሆኑም በተለይም በማህበራዊ ሳይንስ ሁሉንም ተላውጦዎች (Variables) መቆጣጠር ስለማይቻል አስቀድሞ የተመደቡ ቡድኖችን (pre existing intact Groups) በመጠቀም ተጠኝዎችን ባላቸው ተፈጥሯዊ አውድ (Natural setting) ለማጥናት የሚያስችል መሆኑን ይገልጻሉ።

ባጠቃላይ የምርምሩ ንድፍ ቅደም ተከተል የሚከተለውን ይመስላል

ቡድን	ቅድመ ፈተና (Pre-test)	(Treatment)	ድህረ-ፈተና (Post-test)
የመ-ከራ ቡድን	X	X	X
የቁጥጥር ቡድን	X		X

Muijs (2004, 17)

3.2 የትምህርት ቤትና የተማሪ ናሙና አመራረጥ

3.2.1 የትምህርት ቤት ናሙና አመራረጥ

የአንክሻ-ጓጉሳ ወረዳ የትምህርት ጽ/ቤት ሀላፊ በሰጡት መረጃ መሰረት በአዊ መስተዳድር ዞን ውስጥ 19 የሁለተኛ ደረጃ ትምህርት ቤቶች ይገኛሉ። ከእነዚህ ሁለተኛ ደረጃ ትምህርት ቤቶች ውስጥ በዓላማ ተኮር የናሙና አመራረጥ ስልት (Purposeful Sampling) እና በአመቺ የናሙና ስልት (Convenience Sampling) አንክሻ ሁለተኛ ደረጃ ተመረጠ። ዓላማ-ተኮር የናሙና ስልት የተመረጠበት ምክንያት ጥናቱ የሚካሄደው በሁለተኛ ቋንቋ ተማሪዎች ላይ በመሆኑ ነው። ይኸውም በዚህ ትምህርት ቤት የሚገኙ ተማሪዎች አዊኛ የመጀመሪያ ቋንቋቸው ሲሆን፤ እስከ ስምንተኛ ክፍል ድረስ በአዊኛ ስለተማሩና አማርኛን ደግሞ እንደ አንድ የትምህርት ዓይነት ከሶስተኛ ክፍል ጀምረው የተማሩ ቢሆንም ከአማርኛ አፍ-ፈት ተናጋሪዎች ጋር ያላቸው ቅርርብ አናሳ ሆኖ ስለተገኘ ለጥናቱ ዓላማ መሳካት አስፈላጊ የሆኑ መረጃዎችን ማግኘት ስለሚያስችል ነው።

አመቺ የናሙና ስልት ያስፈለገበት ምክንያት ደግሞ ከቦታ ርቀት አንፃር ለአጥኝው ቅርብ ስለሆነ እና ለጥናቱ የሚያስፈልጉ መረጃዎችን በቀላሉ ለማግኘት ስለሚያስችለው ነው (Domyei, 2003: 72; 2010: 61; Muijs, 2004: 40-41)::

3.2.2 የተማሪዎች ናሙና አመራረጥ

ይህ ጥናት ያተኮረው በአማራ ክልል በአዊ መስተዳደር ዞን በሚገኘው የአንክሻ ሁለተኛ ደረጃ ትምህርት ቤት 9ኛ ክፍል ተማሪዎች ላይ ነው። 9ኛ ክፍል የተመረጠው በሚከተሉት ምክንያቶች ነው።

1ኛ. ዘጠነኛ ክፍል አገር አቀፍ በሆነ መማሪያ መፅሀፍ አማርኛን ርመግር የሚጀምሩበት የክፍል ደረጃ ስለሆነ በዚህ ጥናት የሚገኘው ውጤት ለሌሎች አማርኛን እንደ ሁለተኛ ቋንቋ ለሚማሩ ተማሪዎች ጠቃሚ መረጃ ስለሚሰጥ ነው።

2ኛ. አስረኛ ክፍሎች ብሄራዊ ፈተና ስለሚወስዱ ለጥናቱ ትኩረት ስለማይሰጡት ነው።

በመሆኑም በዚህ ትምህርት ቤት ከሚገኙት የዘጠነኛ ክፍል ምድቦች መካከል ሁለት ክፍሎች በእጣ ተመረጡ። ከዚያም ባሉበት ክፍል የቅድመ መከራ ፈተና ተሰጣቸው። በመቀጠልም የአራሚዎችን ልዩነት ለማጥበብና አፈ-ፈት የሆኑ ተማሪዎች በጥናቱ ላይ ተፅዕኖ እንዳያመጡ ለማድረግ ከጥናቱ ትንተና ውጭ እንዲሆኑ ተደረገ። ይህ ሁኔታ የምጥጥኛ ማረጋገጫ (randomization check) እንደሚባል Marczyk et al.(2005,129) ይገልጻሉ። ለዚህም ነው Muijs (2004,28-29) ምንም እንኳ አንዳንድ ተላውጦዎችን ለምሳሌ የተማሪዎችን ዳራ ልንቆጣጠረው የማንችል ቢሆንም የሙከራ ቡድኑ እና የማወዳደሪያ ቡድኑ (comparison group) ከተለያዩ ተላውጦዎች /የቤተሰብ የኢኮኖሚ ደረጃ፣ ልጅ፣ ልጅ፣ ባህሪ እና ችሎታ/ አንፃር በተቻለ መጠን ተመሳሳይ መሆን አለበት የሚሉት። የሁለቱ አራሚዎች አማካይ ውጤትም ለቅድመ ጥናቱ የቅድመ ፈተና ውጤት (Pre-test result) ተደርጎ ተወሰደ (ለበለጠ መረጃ አባሪ 10 ሰንጠረዥ 4.6 ን ይመልከቱ)።

Zoltan (2010) እና Cohen (2000) እንደሚሉት “ትክክለኛ የናሙና መጠን ምን ያህል ነው? ለሚለው ጥያቄ ቁርጥ ያለ መልስ የለውም፤ ምክንያቱም እንደ ጥናቱ ዓላማ፣ ዓይነት እና እንደ አካላዊ ባህሪ የሚወሰን ነው።” ለምሳሌ በሙከራዊ ጥናት በአያንዳንዱ ቡድን ውስጥ የሚገኙ ተጠኝዎች ከ 50 ማነስ እንደሌለበት ይገልጻሉ (Zoltan, 2010, 63;

Cohen et al., 2000,95): Singh (2006,90) በበኩላቸው ለመላምት ሙከራ የሚውል የናሙና መጠን ከ 30 በላይ ከሆነ በቂ እንደሆነና ዓይነታዊ ስርጭት (normal distribution) እንደሚኖረው ይገልጻሉ። በዚህ መሰረት በእያንዳንዱ የሙከራና የቁጥጥር ቡድን የሚሳተፉ ተማሪዎች ብዛት ለቅድመ ጥናቱ 48 ለዋናው ጥናት ደግሞ 55 እንዲሆኑ ተደረገ። በመጨረሻም የሙከራ እና የቁጥጥር ቡድኑ በእጣ ተለይቷል።

3.3 የመረጃ መሰብሰቢያ መሳሪያዎች

ለዚህ ጥናት የመረጃ መሰብሰቢያ መሳሪያዎች ቅድመ እና ድህረ የፅህፈት ፈተና፣ ቃለ መጠይቅ /የቡድን ውይይት/ እና የጽሁፍ መጠይቅ ናቸው።

3.3.1 ቅድመ ፈተና፡-

ተመጣጣኝ የሆነ የሙከራ እና የቁጥጥር ቡድን ከተመረጠ በኋላ ዋናው ጥናት ከመካሄዱ በፊት በሁሉም አወድ ቅድመ ፈተና ያስፈልጋል (Hughes, 1989; Mujis ,2004,30)። ይኸውም Marczyk et al.(2005,129-139) እንደሚሉት ተመራማሪው በተለያዩ የቅድመ ፈተና ተላውጦዎች /ለምሳሌ፡- እድሜ፣ ያታ፣ የትምህርት ደረጃ፣ ችሎታ ወዘተ./ አንጻር በሙከራና ቁጥጥር ቡድኖች መካከል ልዩነት መኖር አለመኖሩን ለማወዳደር ያስችላል። በመሆኑም በሁለቱ ቡድኖች መካከል ልዩነት መኖር አለመኖሩ በነፃ ናሙና T-ቴስት (Independent Sample T-test) ተረጋግጧል።

ሌላው ለተማሪዎች የክፍል ውስጥ የፅህፈት ልምምድ ተግባር ከመሰጠቱ በፊት የተማሪዎች የሰዎስው ችግር መገምገም አለበት። እናም ቅድመ ፈተናው በ Heaton (1988)፣ በ Weir (1990) እና በ Bachman (1989) መሰረት ተማሪዎች በፅህፈት ክህሎት ትምህርት ወቅት ያሉበትን የሰዎስዎዊ ትክክለኛነት ደረጃ ለማወቅ የፅህፈት ሥራ ተሰጥቷቸዋል። ይኸውም Nassaji and Fotos (2011,95) እንደሚሉት ሰዎስው መር የሆኑ ተግባራትን የያዘ ታላሚ መዋቅር ለመምረጥ የችግሩን ደረጃ (Problematicity) እና ለትምህርት ያለውን አመቺነት (Learnability) መሰረት ማድረግ ያስፈልጋል። የተማሪዎችን የሰዎስው ችግርም ከተወሰኑ ተማሪዎች አፍልቆት መረዳት ይቻላል። ቅድመ ፈተናው ተማሪዎች በሰዎስው ላይ ያላቸውን እውቀት፣ በተደጋጋሚ የሚፈፀሟቸውን ሰዎስዎዊ ስህተቶች ያመለክታል (ለቅድመ ጥናቱ አባሪ 2 ን፣ ለዋናው ጥናት ደግሞ አባሪ 16 ን ይመልከቱ)።

3.3.2 የቅድመ እና ድህረ ፈተና አዘገጃጀት እና የውጤት ማረጋገጫ መመሪያ፡-

3.3.2.1 የቅድመ እና ድህረ ፈተና አዘገጃጀት፡-

- ሀ. የርዕስ አመራረጥ፡- ተማሪዎች ከዚህ በፊት የነበራቸውን ልምድ እና የክፍል ደረጃ ከግምት ውስጥ በማስገባት ለድርሰት መፃፊያነት የሚሆኑ ርዕሶች ከተመረጡ በኋላ በመምህራን ተገምግመዋል።
- ለ. ድርሰቱን የሚፅፉበት ቦታ፣ ጊዜና የቃላት መጠን፡- የአማርኛ ቋንቋ ትምህርት በሳምንት ያለው የክፍል ጊዜ ብዛት ሁለት ብቻ ነው። በመሆኑም ያለውን ክፍል ጊዜ ለዚህ ጥናት ለመጠቀም ያለው የተማሪ ቁጥር መደበኛውን ኮርስ ለመሸፈን የሚያስችል አይደለም። ስለዚህ ከመደበኛው ክፍል ጊዜ ውጭ በመቅጠር በመጀመሪያ ደረጃ እንዴት እንደሚጻፉ ገለፃ ተሰጥቷቸዋል። ይኸውም በቅድመ ፈተናው እና በድህረ ፈተናው ጊዜ ለቅድመ ጥናቱ ከተዘጋጁት ውስን እና መሪ የፅሁፍ ፈተናዎች በተጨማሪ ከአንድ እስከ አንድ ተኩል ገፅ ወይም ከ200-250 በሚደርሱ ቃላት ከተመረጡት ርዕሶች ውስጥ አንዱን በመምረጥ አንድ ነፃ ፅሁፍ/ድርሰት (Free Writing) እንዲፅፉ ተደርጓል። በዋናው ጥናት ጊዜም አስፈላጊ ናቸው የሚባሉ ማሻሻያዎች ከተደረጉ በኋላ ከዚህ ተመሳሳይ በሆነ መንገድ እንዲዘጋጁ ተደርጓል። ከዚህ በተጨማሪ የቅድመ እና ድህረ ፈተናውን ዝግጅት በተመለከተ Cohen (2000,334) የሚከተሉትን መመሪያዎች (Guide lines) ልብ ማለት እንደሚያስፈልግ ይገልጻሉ።
- ሐ. ቅድመ ፈተናው ምንም እንኳን በይዘት ከድህረ ፈተናው ጋር ተመሳሳይ ቢሆንም በቃላት ቅደም ተከተል ወይም በቅርፅ አንፃር ግን ከድህረ ፈተናው የተለዩ ጥያቄዎችን እንዲይዝ ተደርጓል።
- መ. ቅድመ እና ድህረ ፈተናው ለቁጥጥር እና ለሙከራ ቡድኑ ተመሳሳይ እንዲሆን ተደርጓል።
- ሠ. ሁሉም ፈተናዎች የክብደት ደረጃቸው ተመሳሳይ ነው።

3.3.2.2 የቅድመ እና ድህረ ፈተና የውጤት ማረጋገጫ መመሪያ:-

በሙከራና በቁጥጥር ቡድኑ የሚገኙ ተማሪዎች የፃፏቸውን ድርሰቶች በሁለት ስልጠና በተሰጣቸው መምህራን ከሰዎስዎዊ ስህተቶች አንጻር እንዲታረሙ ተደረገ። የቅድመ እና ድህረ ፈተናው ውጤት በሚታረምበት ጊዜ ተመሳሳይ የሆነ የውጤት አሰጣጥ ዘዴ ተግባራዊ ሆኗል። ይኸውም በአራሚዎች መካከል የሚኖረውን ልዩነት ለማጥበብና ተመሳሳይ የአስተራረም ስልት ለማስፈን ይቻል ዘንድ የድርሰት አስተራረም መመሪያ (አባሪ 3 ን ይመልከቱ) ተባዝቶ ለእያንዳንዱ አራሚ ተሰጥቷል። ባጠቃላይ በዚህ ጥናት “ተንታኝ” እና “የስህተት ቆጠራ” ዘዴ ተግባራዊ ሆነዋል። ምክንያቱም እነዚህ ዘዴዎች የፅሁፍ ፈተናውን አስተማማኝነት እና ተጨባጭነት (Objectivity) ከፍ ስለሚያደርጉ ነው (Weir,1990)። በቅድመ ጥናቱም ሆነ በዋናው ጥናት ጊዜ ሰዎስዎዊ ስህተቶች የታረሙት Polio (1997:140) ያስቀመጡትን የስህተት እርማት መመሪያ (Guide line) መነሻ በማድረግ ሲሆን የሰዎስዎዊ ስህተት ምደባው ደግሞ የ Kroll (1990:145) ን አከፋፈል በሚከተለው ሁኔታ በማሻሻል ተግባራዊ ሆኗል። ይህ ጥናት በዋናነት የእነዚህን ምሁራን ስራ የተከተለበት ምክንያት በስህተት እርማት መመሪያና በሰዎስዎዊ ስህተቶች አከፋፈል ላይ የቀረቡትን ነጥቦች አጥኝው በአንጻራዊነት ስለሚቀበላቸው ነው።

የ Polio (1997:140) የስህተት እርማት መነሻ ያደረገ መመሪያ:-

- 1ኛ. የስርዓተ ነጥብ ስህተት ከርዕሱ ውጭ ስለሆነ አልተቆጠረም / በ Polio, 1997,140 ጥናት ግን እንዲቆጠር ተደርጓል/፤
- 2ኛ. የጥቁምታ ስህተቶች (reference errors) ይታረማሉ።
- 3ኛ. ከቃላት ምርጫ ጋር የተያያዙ የአጠቃቀም ስህተቶች ታርመዋል፤
- 4ኛ. ጥምር ቃላት እንደ አንድ ቃል ተቆጥረዋል /ቃል የሚያሟላውን ባህሪ ስለሚያሟሉ/፤
(Polio, 1997:140 ግን እንደ አንድ ቃል አትቁጠር ይላል)፤
- 5ኛ. የድርሰቱ ርዕስ በስህተት እርማት ወይም በቃላት ቆጠራ ጊዜ አብሮ አይካተትም፤
- 6ኛ. የተማሪው/ቀ/ ፅሁፍ በስህተት ቆጠራ ዘዴ ታርሟል፤

7ኛ. ከሥነድምፅ ጀምሮ እስከ ሥነ አገባብ ድረስ ያሉት ሁሉም ሰዋስዋዊ ስህተቶች ከትክክለኛነት (Accuracy) እና ከቅቡልነት (Acceptability) አንጻር ታርመዋል።

የ Kroll (1990: 145)፣ Anker (2004:287) እና Kato (2006:3) የስህተት ምደባ መነሻ ያደረገ አከፋፈል፡-

1ኛ. የፊደል ስህተት/ ጣልቃ ማስገባት፣ መተካት፣ መግደፍ፣ ቦታ መቀያየር፣

2ኛ. የምዕላድ ስህተት፡-

ሀ. የባለቤትና ማሰሪያ አንቀፅ አለመስማማት /በቁጥር፣ በመደብ፣ በጾታ ወዘተ./፣

ለ. የጊዜ ስህተት፣

መ. የቃላት አመሰራረት (ቅርፅ)/ስም፣ ግስ ወዘተ./፣

3ኛ. የጠቋሚ ስህተቶች (Reference Error)

ሀ. የስምና የተውላጠ ስም አለመስማማት /ተውላጠ ስሙ ከስሙ ጋር በቁጥር፣ በመደብ፣ በጾታ መስማማት አለበት።/

ለ. የመጣኝ መስተዓምርና የስም አለመስማማት/ በቁጥር፣ በመደብ፣ በጾታ ወዘተ./

ሐ. አሻሚ ጠቋሚ፣

4ኛ. የዓረፍተ ነገር አወቃቀር ስህተት፡- በዚህ ስር የሚከተሉትን ሰዋስዋዊ ስህተቶች እናገኛለን።

ሀ. እንጥልጥል ዓረፍተ ነገር (Sentence Fragment)፡- ይህ ማለት በጅምር ላይ የሚገኝና መቋጫ ግስ የሌለው ዓረፍተ ነገር ማለት ነው።

ለ. የመዋቅራዊ አቻዊነት ስህተት/ የድምጾች፣ የቃላት፣ የሀረጎች፣ የዓረፍተ ነገሮች አለመስማማት/

ሐ. የቃላት ወይም የሀረጎች አሰላለፍ ስህተት፣

መ. የገላጭና ተገላጭ ስህተት፣

5. የቃላት ምርጫ ስህተት

ሀ. የተውሶ ቃላት

ለ. ሀራም ቃላት

ወዘተ. በሚሉ ምድቦች ተለይተው ታርመዋል።

3.3.3. የፅህፈት ማስተማሪያ መሳሪያ ዝግጅት

በቅድመ ፈተና (3.3.1) በተገኘው ውጤት መሰረት የፅህፈት ማስተማሪያ መሳሪያ ተዘጋጅቷል። ይኸውም Ur (1996:99) እንደሚሉት አንድን የማስተማሪያ መሳሪያ በአምስት መንገዶች ማለትም የተለያዩ ይዘቶችን በመጨመር፣ አስቸጋሪ የሆኑ ይዘቶችን በመሰረዝ፣ በማሻሻል፣ የክብደት ደረጃቸውን በማለዘዘ እና ቅደም ተከተልን በመቀየር ማሻሻል ይቻላል። በመሆኑም ከዚህ ግምገማ ውጤት በመነሳት የተማሪዎችን ደረጃ፣ ሥርዓተ ትምህርቱን፣ የመምህሩን መምሪያ እና መማሪያ መፅሀፉን መሰረት በማድረግ ለተማሪዎች የፅህፈት ማስተማሪያ መሳሪያ ተዘጋጅቷል (አባሪ 13 ን ይመልከቱ)። በዚህ የፅህፈት ማስተማሪያ መሳሪያ ሰዎች ይዘቶች ከፅህፈት ክህል ጋር ተቀናጅተው ቀርበዋል። ለዋናው ጥናት አገልግሎት ላይ የዋለው የፅህፈት ማስተማሪያ መሳሪያም ከተወሰኑ ማስተካከያዎች ውጭ በቅድመ ጥናቱ ጊዜ ተግባራዊ የተደረገ ነው።

3.3.4 የክፍል ውስጥ የፅህፈት ልምምድ ተግባር፡-

በቅድመ ጥናቱ ጊዜ ለድርሰት ልምምዱ የቀረቡ ተግባራት ለዋናው ጥናትም በተመሳሳይ ሁኔታ እንዲቀርቡ ተደርጓል። Hyland (2003:3) እንደሚሉት ሰዎችን በፅህፈት ውስጥ በምናስተምርበት ጊዜ አራት ሂደቶች ደረጃዎች አሉት። እነሱም፡- ትውውቅ፣ ቁጥጥራዊ ፅህፈት፣ መሪ ፅህፈት እና ነፃ ፅህፈት ናቸው። በዚህ መሰረት ተማሪዎች በመጀመሪያው ሳምንት አጠቃላይ ገለፃ ተደርጎላቸዋል። በመቀጠል በቁጥጥራዊ የፅህፈት ደረጃ የሚቀርቡ ጥቂዎችን ሰርተዋል። ከዚያም ወደ መሪ ፅህፈት ተሸጋግረዋል፤ በመጨረሻም በነፃ የፅህፈት ደረጃ ላይ የተለያዩ ርዕሶች እየቀረቡላቸው እንዲፅፉ ተደርገዋል። የፅህፈት ማስተማሪያ መሳሪያውም ይህን ቅደም ተከተል ጠብቆ የተዘጋጀ ነው (አባሪ 13 ን ይመልከቱ)።

ባጠቃላይ በሳምንት ሁለት ጊዜ ከመደበኛው ክፍለ ጊዜ ውጭ ለአንድ ሰዓት ተኩል ያህል በሚሰጡ ጥያቄዎች ዙሪያ ልምምድ አድርገዋል። ይህ ተግባር ለቅድመ ጥናት 8 ሳምንት የቆየ ሲሆን ለዋናው ጥናት ደግሞ ለ10 ሳምንት ያህል ተግባራዊ ልምምድ አድርገዋል። የፅህፈት ልምምዱን ቅደም ተከተል በተመለከተ ለተጨማሪ ማብራሪያ (ለቅድመ ጥናቱ አባሪ-1፣ ለዋናው ጥናት ደግሞ አባሪ 15)ን ይመልከቱ። ለቅድመ ጥናቱም ሆነ ለዋናው ጥናት የተመረጡት ተማሪዎች /የሙከራ ቡድኑም ሆነ የቁጥጥር ቡድኑ /ከሰዎቻቸው ስህተቶች እርማት በስተቀር የተደረገላቸው እገዛ፣ ገለጻ ተመሳሳይ ነው። ማለትም ድርሰት የፃፉበት ርዕስ፣ ጊዜ፣ የአፃፃፍ ስልት፣ ቦታ፣ ወዘተ. አንድ ዓይነት ነው። የሰዎቻቸው ስህተቶችን እርማት በተመለከተ ግን የሙከራ ቡድኑ በሰዎቻቸው ስህተቶች ላይ እርማት ከተሰጠው በኋላ አስተካክሎ እንዲፀፍ ሲደረግ የቁጥጥር ቡድኑ ግን ተለምዷዊ በሆነው መንገድ እርማት ከተደረገለት በኋላ ደግሞ እንዲፀፍ ተደርጓል (ስለ እርማት አሰጣጡ ተጨማሪ መረጃ ለማግኘት አባሪ- 3 እና 4 ን ይመልከቱ)።

3.3.5 የተማሪዎች የፅሁፍ መጠይቅ

የፅሁፍ መጠይቁ ዓላማ፡-

- 1ኛ. ተማሪዎች በፅህፈት ልምምዱ ጊዜ የነበረውን የሰዎቻቸው እርማት በተመለከተ ያላቸውን አመለካከት፣ ግንዛቤና አተገባበር ማወቅ፤
- 2ኛ. ከፅህፈት ልምምዱ በፊትና ከዚያ በኋላ በተማሪዎች ድርሰት ውስጥ በብዛት የሚስተዋሉት ሰዎቻቸው ስህተቶች የትኞቹ እንደሆኑ ለማወቅ እና በፅህፈት ልምምዱ ጊዜ ተማሪዎች አጋጠሙን የሚሏቸውን ችግሮች መለየት ናቸው።

እነዚህን ዓላማዎች ታሳቢ በማድረግ ለሙከራ ቡድኑ ተማሪዎች ብቻ /ጥያቄዎቹ የሚያተኩሩት በሙከራ ቡድኑ ላይ ስለሆነ/ የተዘጋጁ ጥያቄዎች ቀርበውላቸዋል። ጥያቄዎቹ ዝግ እና ክፍት ናቸው። ዝግ ጥያቄዎች በሊከርት ወይም በሬቲንግ ስኬል መልክ የቀረቡ ናቸው። “ሬቲንግ ስኬል መላሾች አንድ ጥያቄ ይቀርብላቸውና በዚያ ጉዳይ ላይ ያላቸውን አመለካከት ከተሰጡት አማራጮች መካከል አንዱን በመምረጥ መልስ እንዲሰጡ የሚደረግበት መጠን አመልካች የጥያቄ ዓይነት ነው” (ያለው፣1998፣164)። ተማሪዎች የፅሁፍ መጠይቆችን በሚሞሉበት ወቅት ግልፅ ያልሆኑ ፅንሰ ሀሳቦች ካሉ እንዲጠይቁ በተደጋጋሚ ለማሳሰብ ተሞክሯል። ባጠቃላይ በክፍል አንድ አጠቃላይ የተማሪዎች መረጃ

ማለትም የአፍ መፍቻ ቋንቋ፣ ዕድሜ፣ ጾታ፣ ወዘተ. የቀረቡበት ሲሆን በክፍል ሁለት ደግሞ ከጥናቱ ጋር ተያያዥነት ያላቸው አዎንታዊና አሉታዊ ጥያቄዎች የቀረቡበት ክፍል ነው። በመጨረሻም በክፍል ሶስት ተማሪዎች ለሰዎስዋዊ ምጋቤ ምላሽ ያላቸውን አመለካከት፣ ግንዛቤና አተገባበር በሚመለከት ክፍት ጥያቄዎች ተለይተው የቀረቡበት ክፍል ነው (አባሪ-6 ን ይመልከቱ)። ለዋናው ጥናት የተዘጋጁት የፅሁፍ መጠይቆችም አጠቃላይነት ካላቸው ዳራዊ መረጃዎች ውጭ ከቅድመ ጥናቱ ጋር ተመሳሳይ ቅርፅና ዓላማ እንዲኖራቸው ተደርጓል (አባሪ-18 ን ይመልከቱ)።

3.3.6 ቃለ- መጠይቅ/እና የቡድን ውይይት

በቅድመ ጥናቱ ጊዜ በሶስተኛ ደረጃ ጥቅም ላይ የዋለው የመረጃ መሰብሰቢያ መሳሪያ ቃለ-መጠይቅ ነበር። ይኸውም የተወሰኑ ተማሪዎችን በእጣ ንሞና ዘዴ በመምረጥ በፅሁፍ ፈተና እና በፅሁፍ መጠይቁ ለሰጧቸው መረጃዎች ተጨማሪ ማጠናከሪያ እና/ማመሳከሪያ አስተያየቶችን በቃለ-መጠይቅ እንዲመልሱ ተደርጓል። መምህራንም ቁጥራቸው አነስተኛ ስለሆነ ከእነሱ የሚገኘውን መረጃ በቃለ-መጠይቅ ለመሰብሰብ ተችሏል። ቃለ መጠይቁ ከፊል ውስን (Semi- structured) እና ነፃ ሆኖ እንዲዘጋጅ ተደርጓል። የቃለ-መጠይቁ ዓላማ ከላይ ለተማሪዎች የፅሁፍ መጠይቅ የቀረቡትን ዓላማዎች ማለትም፡-

1ኛ. መምህራንና ተማሪዎች በፅሁፍ ልምምዱ ጊዜ የነበረውን የሰዎስዋዊ እርምጃ

በተመለከተ ያላቸውን አመለካከት፣ ግንዛቤና አተገባበር ማወቅ፤

2ኛ. ከፅሁፍ ልምምዱ በፊትና በኋላ በተማሪዎች ድርሰት ውስጥ በብዛት የሚስተዋሉት ሰዎስዋዊ ስህተቶች ምን ምን እንደሆኑ ለማወቅ እና አጋጠሙን የሚሏቸውን ችግሮች መለየት የሚሉትን ከግምት ውስጥ በማስገባት ተዘጋጅቷል (በቅድመ ጥናቱ ጊዜ ለመምህራን እና ለተማሪዎች የቀረበውን ቃለ- መጠይቅ እንደ ቅደም ተከተላቸው አባሪ-5 እና አባሪ-7 ን ይመልከቱ)።

ለዋናው ጥናት ጊዜም ለመምህራን የተዘጋጀውን ቃለ መጠይቅ በተመለከተ በቅድመ ጥናቱ ጊዜ የታዩትን የተወሰኑ ችግሮች በማስተካከል አገልግሎት ላይ እንዲውሉ ተደርጓል። ከተማሪዎች የሚገኘውን መረጃ በተመለከተ ግን ከቃለ-መጠይቅ ወደ ቡድን ውይይት ለውጥ ተደርጓል። ምክንያቱም በቅድመ ጥናቱ ጊዜ በአንዳንድ ጥያቄዎች ላይ ተማሪዎች የሚሰጧቸው አስተያየቶች በተወሰነ ሁኔታ እርስ በእርስ የሚጣረሱ ነበሩ።

በመሆኑም Cohen, et al. (2000:288) እንደሚሉት የቡድን ውይይት ከሌሎች የመረጃ መሰብሰቢያ ስልቶች አንጻር ሲታይ በአጭር ጊዜ ውስጥ ብዙ መረጃ ለመሰብሰብ የሚያስችል ከመሆኑም ባሻገር የተለያዩና እርስ በእርስ የሚቃረኑ ሀሳቦች በሚወጡበት ጊዜ ሰፊ ያለ ክርክር ለማድረግና በፅሁፍ መጠይቅና በምልክታዊ ከተገኙት መረጃዎች ጋር ለማመሳከር የሚጠቅም በመሆኑ ነው (ለዋናው ጥናት ለመምህራንና ተማሪዎች የተዘጋጀውን ቃለ-መጠይቅና የቡድን ውይይት በተመለከተ እንደ ቅደም ተከተላቸው አባራ-17 እና 19 ን ይመልከቱ)።

3.4 የመረጃ መሰብሰቢያ መሳሪያዎች አስተማማኝነት

Cohen (2000:106) “አስተማማኝነትንና ትክክለኛነትን የሚቀንሱ ነገሮችን ሙሉ በሙሉ ማጥፋት ይቻላል ብሎ ማሰብ ሞኝነት ነው” ይላሉ። በመሆኑም ምንም እንኳን ሙሉ በሙሉ መቆጣጠር ባይቻልም ምሁራን የሚያቀርቧቸውን ዘዴዎች ተግባራዊ በማድረግ መቀነስ ይቻላል።

የፅሁፍ መጠይቆችን አስተማማኝነት በተመለከተ በመስኩ እውቀት ያላቸውን ባለሙያዎች መጠይቁን እንዲያዩትና ሀሳባቸውን እንዲሰጡበት መጠየቅ፣ ከመላሾች የተገኘውን መረጃ መሰረት በማድረግ መጨመር የሚኖርባቸው ጥያቄዎች ካሉ አዘጋጅቶ መጨመር፣ መሻሻል ያለባቸው ካሉ ማሻሻል፣ መቅረት ያለባቸውን ማስወጣት፣ ግልፅነት የጎደላቸውን ማብራራት ወዘተ. የመላሾችን መረጃ መሰረት በማድረግም የመጠይቆችን አስተማማኝነት (Reliability) ከተቻለም ትክክለኛነት (Validity) መወሰን እንደሚገባ ያስገነዝባሉ (Muijs ,2004: 67; ያለው፣1998፣176)። በመሆኑም የመጠይቆችን አስተማማኝነት ለማወቅ “የእኩል ከፋይ ዘዴ” (Split-half method) የሆነው “የስፒርማን ብራውን ቀመር” (Spearman-Brown Formula) ተግባራዊ ተደርጓል። ምክንያቱም “መላሾች የተሰጧቸው አማራጮች በሊከርት ወይም በሬቲንግ ስኬል መልክ ከሆነ ‘ክሮንባክ አልፋ’ ወይም ‘እኩል ከፋይ’ ዘዴዎች ተመራጭነት ይኖራቸዋል” (ያለው ፣1998፣220)። ሌላው ዳግም ፈተና (Test/Re-test) ወይም አቻ ፈተና (Equivalent forms) ለመጠቀም ብንፈልግ ዳግም ፈተና በጊዜ ልዩነት የተነሳ ተጠኝዎች መረጃ በሚሰጡበት ጊዜ የመጀመሪያውን ፈተና በማስታወስ ሁለተኛውን ፈተና ሊመልሱ ይችላሉ። በመካከላቸው ያለው ጊዜ የሰፊ ከሆነ ደግሞ መርሳት ሊመጣ ይችላል። ሁለት አቻ የሆኑ ፈተናዎችን

ማዘጋጀትም ከባድ ነው። በዚህ ዘዴ ግን የሚዘጋጀው ፈተና አንድ ነው፤ የሚሰጠውም አንድ ጊዜ ስለሆነ ከላይ የተነሱትን ችግሮች የሚቀንስ ነው (Cohen ,2000:118)።

ከድርሰት ፈተናው የሚገኘውን መረጃ አስተማማኝነት በተመለከተ ደግሞ የአራሚዎች አስተማማኝነት (Inter- Rator -Reliability) የፒርሰን የተዛምዶ መወሰኛ ዘዴን (Pearson Product Moment Correlation) በመጠቀም ተሰርቷል። ይኸውም ያለው (1998፣219) እና Cohen (2000:118) እንደሚሉት ሁለትና ከዚያ በላይ የሆኑ ዳኞች አንድን ባህሪ በተለያዩ ሰዎች ላይ ተመልክተው እንዲገመገሙና ተመሳሳይነቱን እንዲያመለክቱ ቢደረግ እነዚያ ዳኞች የተመለከቱትን ነገር ምን ያህል በተመሳሳይ ሁኔታ ለመገምገም ችለዋል የሚለውን የሚያሳይ ነው።

3.5 የመረጃ መሰብሰቢያ መሳሪያዎች ትክክለኛነት

ትክክለኛነት የምርምር ትክክለኛነት (Research Validity) እና የመለኪያ ትክክለኛነት (Measurement Validity) ተብሎ በሁለት ይከፈላል (Dornyei, 2007: 46)።

3.5.1 የምርምር ትክክለኛነት (Research Validity)

የምርምር ትክክለኛነት እንደገና ውስጣዊ እና ውጫዊ ትክክለኛነት (Internal & External Validity) ተብሎ ይከፈላል። ውስጣዊ ትክክለኛነት ማለት በምርምሩ የተገኘው ውጤት በጥናቱ ውስጥ በተጨማሪ ወይም ቁጥጥር ላይ በዋሉት ተላውጦዎች ምክንያት እንደ በሌሎች ተላውጦዎች ምክንያት አለመሆኑን የሚያሳይ ነው። ውጫዊ ትክክለኛነት ደግሞ የምርምሩን ግኝት ለሰፊው የጥናቱ አካላይ (Population) ማጠቃለላችንን የሚያመለክት ነው (Dornyei, 2007: 46)።

በመሆኑም የዚህን ጥናት ውስጣዊ ትክክለኛነት ከፍ ለማድረግ ከሰዋሰው እርማት /ኢ-ጥገኛ ተለዋዋጭ/ እና ከፅህፈት ትክክለኛነት /ጥገኛ ተለዋዋጭ/ ውጭ ያሉትን ተላውጦዎች በተቻለ መጠን በቁጥጥር ስር ለማድረግ ተሞክሯል። ይኸውም Mujis (2004:29) እና Marczyk et al. (2005:138) እንደሚሉት ከፊል-ሙከራዊ ዘዴን ስንጠቀም ምንም እንኳ ተጠኝዎችን እንደ ሙከራዊ ንድፍ በእጣ የምንመድብ ባይሆንም በተቻለ መጠን በጾታ፣ በብሄር፣ በችሎታ እና በማህበረ-ኢኮኖሚያዊ ደረጃቸው ተመሳሳይ የሆኑ የቁጥጥር እና የሙከራ ቡድኖች ተመርጠዋል። በሌላ አባባል Singh (2006:81) እና Creswell

(2009:162) እንደሚሉት ከፋፋይ ተዋዋሎችን (Confounding or Intervening Variables) ማለትም እንደ ምርምር ውስጣዊ ትክክለኛነት፣ የተጠኝዎች አመራረጥ፣ ታሪክ እና መረጃ መለዋወጥ ወዘተ. የመሳሰሉትን መቆጣጠር መቻል ያስፈልጋል። ባጠቃላይ ምንም እንኳን Marczyk et al. (2005:174) “በአንድ ምርምር ውስጣዊ ትክክለኛነትን የሚቀንሱ ነገሮች የተለመዱና ሊወገዱ የማይችሉ ናቸው” በማለት የገለጹትን ሀሳብ አጥኝው በከፊል የሚጋራ ቢሆንም የዚህን ጥናት ውስጣዊ ትክክለኛነት ለማረጋገጥ፡-

ሀ. ከተጠኝዎች አመራረጥ አንፃር ተመሳሳይ የሆኑ የቁጥጥርና የሙከራ ቡድኖች ተመርጠዋል፤

ለ. ከመረጃ መለዋወጥ (diffusion of treatment) አንፃር አንድ ተማሪ ከሙከራና ከቁጥጥር ቡድኑ ውስጥ በአንዱ ብቻ እንዲመደብ ተደርጓል። ከዚህ በተጨማሪ ለሙከራውና ለቁጥጥር ቡድኑ የሚሰጡ መረጃዎች በተመሳሳይ ጊዜ እንዲሆኑ ተደርጓል፤ ልምምዱም ክፍል ውስጥ ብቻ እንዲካሄድ ተደርጓል።

ሐ. ከታሪክና ከብስለት አንፃር ሊደርስ የሚችለውን ተፅዕኖ ደግሞ Porte (2002:96) እና Domyei (2007:105) እንደሚያስረዱት የቁጥጥር ቡድን በመጠቀም መቆጣጠር ተችሏል።

Robson (1993:107) እንደሚሉት መረጣ፣ መቼት (setting)፣ ታሪክ፣ የተጠኝዎች ልዩ ባህሪ (particular constructs) በአንድ ምርምር ውጫዊ ትክክለኛነት ላይ ተፅዕኖ የሚያሳድሩ ተላውጦዎች ናቸው። ከዚህ እንደምንረዳው በአንድ ምርምር ውስጣዊ ትክክለኛነት ላይ ተፅዕኖ የሚያሳድሩ ተላውጦዎች በምርምሩ ውጫዊ ትክክለኛነትም ላይ ተፅዕኖ የሚያሳድሩ መሆናቸውን ነው። ለዚህም ነው Porte (2002:58) “አንድ ጥናት ውስጣዊ ትክክለኛነት ከሌለው ውጫዊ ትክክለኛነት ሊኖረው አይችልም” የሚሉት። ከዚህ አንፃር የዚህን ጥናት ውጫዊ ትክክለኛነት ለማረጋገጥ ደግሞ፡-

ሀ. ከተጠኝዎች አመራረጥ አንፃር፡- Domyei (2007:47) እና Singh (2006:89) እንደሚሉት ወካይ ናሙና መምረጥ ያስፈልጋል። ይኸውም ብዙ ናሙና ከወሰድን የአካላዩን (Population) ባህሪ የበለጠ የሚወክል ይሆናል ይላሉ። ሌላው ብዙ ናሙና Mujis (2004:77) እንደሚሉት ዓይነት 1 እና ዓይነት 2 ስህተት (Type 1 & Type 2 errors)* የመስራት እድላችንን ይቀንስልናል።

* ባዶ መላምቱ እውነት ሆኖ እያለ ልናስወግደው እንችላለን። ይህ ዓይነት 1 ስህተት ይባላል። አልቦ መልምቱ ውሸት ሆኖ እያለ ልንቀበለው እንችላለን። ይህ ዓይነት 2 ስህተት ይባላል Cohen (2000:117)።

ለ. ከተጠኝዎች ልዩ ባህሪና ከመቼት (setting) አንጻር፡- Marczyk et al. (2005:185-188) እንደሚያስረዱት በሙከራውና በቁጥጥር ቡድኑ ውስጥ የሚገኙት ተጠኝዎች በባህሪ፣ በጊዜና ቦታ (Setting) ወዘተ ከመደበኛው ባህሪያቸው የተለየ ሁኔታ የሚያሳዩ ከሆነ የምርምሩን ውጫዊ ትክክለኛነት ጥያቄ ውስጥ ይከቱታል። እናም በሙከራውና በቁጥጥር ቡድኑ መካከል የሚገኙ ውጫዊ ተላውጦዎች /ከኢ-ጥገኛ ተለዋዋጫ በስተቀር/ ተመሳሳይ እንዲሆኑ ተደርጓል።

3.5.2 የመለኪያ ትክክለኛነት (Measurement Validity)

የመለኪያ ትክክለኛነት ደግሞ በተለያዩ ተላውጦዎች መካከል ያለውን ዝምድና (Correlation) የሚያመለክተውን መስፈርት-ተኮር ትክክለኛነት (Criterion Validity)፣ በፈተና የተገኘው ውጤት በንድፈ ሀሳብ ካለው ጋር ያለውን ስምምነት የሚያመለክተውን ቲዎራ-ተኮር ትክክለኛነት (Construct Validity) እና የይዘት ትክክለኛነት (Content Validity) የያዘ ነው (Dornyei ,2007: 46)።

በዚህ መሰረት የመጠይቁንም ሆነ የፅሁፍ ፈተናውን የይዘት ትክክለኛነት (Content Validity) Cohen (2000:131)፣ Mujis (2004:66) እና weir (1990:24) እንደሚሉት የፈተናውን ይዘት በባለሙያዎች (Professionals) በማስገምገም ሁሉም ጥያቄዎች ወካይና ጠቃሚ መሆናቸው ተፈትሏል። ከዚህ አንጻር የመረጃ መሰብሰቢያ መሳሪያዎችን የይዘት ትክክለኛነት በሁለት የደብረማርቆስ ዩኒቨርሲቲ የስነልቦና መምህራንና በሁለት የደብረ ማርቆስ ዩኒቨርሲቲና በአንድ የአዲስ አበባ ዩኒቨርሲቲ የአማርኛ ቋንቋ መምህራን እንዲገመገም ተደርጓል።

ከሳይኮሎጂ መምህራን ውስጥ ሁሉም በየሙያ መስካቸው ሶስተኛ ዲግሪ ያላቸው ናቸው። ሁለቱ የአማርኛ ቋንቋ መምህራንም የሶስተኛ ድግሪያቸውን በመከታተል ላይ የሚገኙ ናቸው። በአዲስ አበባ ዩኒቨርሲቲ የአማርኛ ቋንቋ መምህር የሆኑት ደግሞ የሶስተኛ

ድግሪያቸውን በመከታተል ላይ የሚገኙ ከመሆኑም ባሻገር የረዳት ፕሮግራም ማዕረግ አላቸው። በመጨረሻም የአማካሪን አስተያየት በማካተት ጥናቱ ተካሂዷል።

3.6 የመረጃ መተንተኛ ስልቶች

በሁለቱም ቡድኖች የሚገኙት ሰዎች ስህተቶች በዓይነት በዓይነት ተለይተው ተመዝግበዋል። ከዚያም ልዩነቱ በቁጥርና በፕሮሰንት እንዲሁም በስህተት ዓይነት ተሰልፏል። ባጠቃላይ ገላጭና ድምዳሜያዊ ስታስቲክስ (Descriptive and Inferential Statistics) ተግባራዊ ተደርገዋል።

3.6.1. የቅድመ እና ድህረ ፈተና ውጤትን መለካት

ሰዎች ስህተቶች በሙከራ ቡድኑና በቁጥጥር ቡድኑ መካከል ያላቸውን ስርጭትና ብዛት ለማወቅ በመጀመሪያ ለእያንዳንዱ ቡድን የስህተት ብዛትና ፕሮሰንት ተሰልፏል። ይኸውም አማካይ፣ መደበኛ ልይይት (Standard Deviation) እና የሁለት ባእድ ናሙና ፈተና (Independent Sample T-Test) የተባሉ ስሌቶችን በመጠቀም ሁለቱም ቡድኖች በቅድመና ድህረ ፈተና ላይ ጉልህ ልዩነት ማምጣት አለማምጣታቸው ተረጋግጧል። እያንዳንዱ ቡድን የሰዎች እርምጃ ከማግኘቱ በፊትና በኋላ ያለውን ልዩነት ደግሞ በድጋሚ የልኬታ ንድፍ (repeated measures design) ተፈትሏል (Mujis ,2004:131; Leech et.al,2005:46)። ከዚህ በተጨማሪ የትክክለኛነት ተዛማጅነት (Accuracy Relation) ቀመርን በመያዝ በአንድ ድርሰት ውስጥ አንድ ሰዎች ስህተት በየስንቱ ቃላት ወይም ሀረጎች ውስጥ እንደሚገኝ ለማሳየት ተሞክሯል። ይህም Kroll (1990:146) እንደሚገልጹት በአንድ ድርሰት ውስጥ የሚገኙትን ቃላት ጠቅላላ ድምር በድርሰቱ ውስጥ ለሚገኙት የጠቅላላ ሰዎች ስህተቶች ድምር ተካፍሎ የሚገኝ ውጤት ነው። እንዲሁም የሰዎች ስህተቶችን ጠቅላላ ድምር ለቃላቱ ጠቅላላ ድምር በማክፈል እና በ100 በማባዛት በአንድ ድርሰት ውስጥ ሰዎች ስህተቶች በመቶ ምን ያህል እንደሆኑ ተገልጸዋል።

የትክክለኛነት መጠን (Accuracy ratio) በሚሰላበት ጊዜም በተራ ቁጥር (3.3.2.2) ላይ ያነሳነውን የ Polio (1997:140) የስህተት አቆጣጠር መመሪያ (Guid line) እና የ Kroll (1990:145) የስህተት አከፋፈል መነሻ በማድረግ ተከናውኗል።

3.6.2. የፅሁፍ፣ የቃለ-መጠይቅ እና የቡድን ውይይት መረጃዎች

ከተማሪዎች በፅሁፍ መጠይቅ የሚሰበሰቡት መረጃዎች በድርሰት ፈተና የተሰበሰቡትን መረጃዎች ለማጠናከር የሚያገለግሉ መረጃዎች ናቸው። ይኸውም የፅሁፍ መጠይቁ ሲዘጋጅ ተማሪዎች ስለ ሰዎቹው እርምጃ ያላቸውን አመለካከት ማለትም የሰዎቹው እርምጃ ለፅሁፍ ክሊሳ መዳበር ያለውን አስፈላጊነት፣ በሰዎቹው እርምጃ ጊዜ ትኩረት የሚደረግባቸውን ተግባራት፣ የሰዎቹውን እርምጃ ከሚሰጠው አካልና ጊዜ አንጻር እና ከተለያዩ የሰዎቹው እርምጃ ዘዴዎች አንጻር ያላቸውን ግንዛቤና አመለካከት ለማወቅ ታስቦ የተዘጋጀ ነው። በመሆኑም የፅሁፍ መጠይቁ ውጤት ወደ ፐርሰንት ከተለወጠ በኋላ ከላይ ከተጠቀሱት የተለያዩ ጉዳዮች አንጻር ተማሪዎች ያላቸው ግንዛቤና አመለካከት ተተንትኗል። ባጠቃላይ ከፅሁፍ መጠይቅና ከቡድን ውይይት የተገኙትን መረጃዎች ከድህረ ፈተናው ውጤት ጋር በማነፃፀር የተማሪዎች ሀሳብ ወይም አመለካከት ከክፍል ውስጥ ውጤታቸው ጋር ያለው ዝምድና ተመርምሯል።

ከመምህራን የተገኘውን የቃለ-መጠይቅ ውጤትም ከተማሪዎች የፅሁፍ ፈተና እና የፅሁፍ መጠይቅ ውጤት ጋር በማነፃፀር እንደ አስፈላጊነቱ በእያንዳንዱ ጉዳይ በመከፋፈል ዓይነታዊ በሆነ መንገድ ተተንትኗል። ይኸውም ቃለ-መጠይቁ ሲዘጋጅ መምህራን ስለ ሰዎቹው እርምጃ ያላቸውን አመለካከት ማለትም የሰዎቹው እርምጃ ለፅሁፍ ክሊሳ መዳበር ያለውን አስፈላጊነት፣ በሰዎቹው እርምጃ ጊዜ ትኩረት የሚደረግባቸውን ተግባራት፣ የሰዎቹውን እርምጃ ከሚሰጠው አካልና ጊዜ አንጻር እና ከተለያዩ የሰዎቹው እርምጃ ዘዴዎች አንጻር ያላቸውን ግንዛቤና አመለካከት ለማወቅ ነው። በመሆኑም ከእነዚህ ጭብጦች አንጻር አንድ በአንድ ተተንትኖ ቀርቧል።

ምዕራፍ አራት፡ የቅድመ ጥናቱ ትንተና ውጤት

4.1 ቅድመ ጥናት (pilot study)

4.1.1 መግቢያ

ከትምህርት ቤቱ ርዕሰ መምህር በተገኘው መረጃ መሰረት አንክሻ ሁለተኛ ደረጃ ትምህርት ቤት በ1975 ዓ/ም የተመሰረተ ሲሆን በአሁኑ ሰዓት 3888 ተማሪዎች እና 132 መምህራን ይገኙበታል። ይህን ጥናት በዚህ ትምህርት ቤት ላይ ለማካሄድ ሲታሰብ ዋና ዓላማ አድርጎ የተነሳው በፅህፈት ክህል ትምህርት ወቅት በሰዎስዋዊ ስህተቶች ላይ የሚደረግ እርማት ለክህሉ መዳበር ያለውን አዎንታዊ ወይም አሉታዊ ተፅዕኖ በሙከራ ማረጋገጥ ነው። የቅድመ ጥናቱ ዓላማም የዋናው ጥናት ዓላማ እንዲሳካ ቅድመ ሁኔታዎችን ማሟላት ነው። ከዚህ አንጻር ቅድመ ጥናቱ የሚከተሉት ሁለት ዓላማዎች አሉት። እነሱም፡-

1ኛ. ለምርምሩ የተዘጋጁትን የመረጃ መሰብሰቢያ መሳሪያዎች ትክክለኛነት እና አስተማማኝነት ማረጋገጥ፤

2ኛ. በቅድመ ጥናቱ ላይ የተገኙ ውጤቶችን እንደ መነሻ በመውሰድ ዋናውን ጥናት ማካሄድ ነው።

በዚህ መሰረት የመጀመሪያውን ዓላማ ታሳቢ በማድረግ ክፍል ውስጥ ተማሪዎች በሚፀፏቸው ድርሰቶች ላይ ሰዎስዋዊ ስህተቶች እየታረሙ የፅህፈት ልምምዱ ተግባር /ዋናው ጥናት/ ከመከናወኑ በፊት ቅድመ ጥናት ማድረግ ያስፈልጋል። ምክንያቱም Cohen (2000:260-261) እንደሚሉት ቅድመ ጥናት (Pilot Study) ማድረግ አስፈላጊ የሚሆነው፡-

- ❖ የጥያቄዎችን ግልፅነት ለማረጋገጥ፤
- ❖ የጥያቄዎችን ትክክለኛነት በተመለከተ ምጋቤ ምላሽ ለማግኘት፤
- ❖ ከቃላት አንጻር አሻሚነትን (ambiguities) ለማስወገድ፤
- ❖ ስለ ጥያቄዎች ዓይነትና ቅርፅ ምጋቤ ምላሽ ለማግኘት፤
- ❖ ጥያቄዎችን ለመጨረስ የሚፈጀውን ጊዜ ለማረጋገጥ፤

❖ ጥያቄዎቹ በጣም አጭር፣ ረጅም፣ ቀላል፣ ከባድ መሆናቸውን ለመገምገም ነው።

ቅድመ ጥናቱ በአራት ክፍሎች የተከፈለ ነው። የመጀመሪያው ንዑስ ክፍል የጥናቱ አካሄድ ዝርዝር ማብራሪያ የሚቀርብበት ሲሆን ሁለተኛው ንዑስ ክፍል ደግሞ የፅሁፍ መጠይቆችና የአራሚዎች አስተማማኝነት ማለትም በቅድመ እና በድህረ ፈተናው ላይ ያለው የአራሚዎች ስምምነት ይቀርባል። በሶስተኛው ንዑስ ክፍል የመረጃ መሰብሰቢያ መሳሪያዎች ትክክለኛነት ይዳሰሳል። በመጨረሻም የቅድመ እና የድህረ ፈተናው ውጤት ማጠቃለያ የሚቀርብበት ክፍል ይሆናል።

4.1.2. የጥናቱ አካሄድ ዝርዝር ማብራሪያ

በአዊ መስተዳድር ዞን ከሚገኙት 19 የሁለተኛ ደረጃ ትምህርት ቤቶች ውስጥ በዓላማ ተኮር የናሙና አመራረጥ ስልት (Purposeful Sampling) እንክሻ ሁለተኛ ደረጃ ተመረጠ። ከዚያም በዚህ ትምህርት ቤት ከሚገኙት 27 የዘጠነኛ ክፍሎች መካከል ሁለት ክፍሎች /9ኛN እና 9ኛR/ በእጣ ተመረጡ። የተማሪዎችን አመዳደብ በተመለከተ የትምህርት ቤቱ ርዕሰ መምህር እንደገለጹት ከስምንተኛ ክፍል ወደ ዘጠነኛ ክፍል የሚገቡ ተማሪዎች የክፍል ምደባ ዝቅተኛ፣ መካከለኛ እና ከፍተኛ ውጤት ያላቸውን ተማሪዎች በመቀላቀል የተከናወነ ነው። በመሆኑም በየክፍሉ የሚገኙ ተማሪዎች ተመጣጣኝ ችሎታ ያላቸው ናቸው። ይህን መረጃ በመያዝ ተማሪዎች ባሉበት ክፍል የቅድመ ሙከራ ፈተና (Pre- test) ተሰጣቸው። በመቀጠልም የአራሚዎችን ልዩነት ለማጥበብና አፍ-ፈት የሆኑ ተማሪዎች በጥናቱ ላይ ተፅዕኖ እንዳያመጡ ለማድረግ ከጥናቱ ትንተና ውጭ እንዲሆኑ ተደረገ። የሁለቱ አራሚዎች አማካይ ውጤትም ለቅድመ ጥናቱ የቅድመ ፈተና ውጤት (Pre-test result) ተደርጎ ተወሰደ (ለበለጠ ማብራሪያ አባሪ 10 ስንጠረዥ 4.8 ን ይመልከቱ)።

በዚህ መሰረት ምንም እንኳን ቅድመ ፈተናውን ሲወስዱ በእያንዳንዱ የሙከራና የቁጥጥር ቡድን የተሳተፉት ተማሪዎች ብዛት 51 እና 52 የነበረ ቢሆንም 2 ተማሪዎች ቅድመ ፈተናውን ሙሉ በሙሉ ያልተፈተኑና 5 ተማሪዎች ደግሞ የመጀመሪያ ቋንቋቸው አማርኛ የሆኑ በድምሩ 7 ተማሪዎች ስለተቀነሱ ድህረ ፈተናውን የሚወስዱና በጥናቱ የሚሳተፉ ተማሪዎች ብዛት በእያንዳንዱ ቡድን ውስጥ 48 እንዲሆኑ ተደረገ። በመጨረሻም

የሙከራ እና የቁጥጥር ቡድኑ በአጣ ተለየ። በዚህ መሰረት 9ኛR የሙከራ ቡድን ሲሆን 9ኛN ግን የቁጥጥር ቡድን ሆነዋል።

ቅድመ ጥናቱ የተከናወነው ከጥቅምት 4 እስከ ህዳር 30 2006 ዓ/ም ሲሆን በሳምንት ሁለት ክፍለ ጊዜ ለአንድ ሰዓት ተኩል ያህል ለስምንት ሳምንት ባጠቃላይ ለ 24 ሰዓት የፅህፈት ልምምድ አድርገዋል። የፅህፈት ልምምዱ በሚከናወንበት ጊዜ መደበኛውን ክ/ጊዜ ለመጠቀም የታሰበ ቢሆንም በሁለት ምክንያቶች የተነሳ ጥናቱን ከመደበኛው ክ/ጊዜ ውጭ ለማድረግ ተችሏል።

1ኛ. የመደበኛው ክ/ጊዜ ሰዓት 40 ደቂቃ ብቻ ስለሆነ ዘዴው በሚጠይቀው መሰረት የፅህፈት ልምምዱን ለማከናወን አይቻልም።

2ኛ. እነዚህ ክፍሎች በመደበኛው ክ/ጊዜ በመፅሀፉ ላይ የቀረቡ ከፅህፈትና ከሰዋስው ውጭ ያሉ ሌሎች ይዘቶችን እንደ ሌሎች ተማሪዎች መማር ስላለባቸውና ወደ ኋላ እንዳይቀሩ ለማድረግ ሲባል ነው።

በዚህ ጊዜ ከትምህርት ቤቱ ዳይሬክተር ጋር በመነጋገር ተማሪዎች ለሙከራው ሲባል በተቃራኒ ፈረቃ እንዲመጡና የመማሪያ ክፍል (አዳራሽ) እንዲፈቀድ ተደረገ። ከዚህ በመቀጠል የጥናቱን ዓላማ በግልፅ ለተማሪዎች ከማስረዳት በተጨማሪ ከክፍል መምህሩ ጋር በመነጋገር ደግሞ እነዚህ የተመረጡ ክፍሎች በሙከራው ጊዜ እንዳይቀሩ ለማድረግ በጥናቱ ከታቀሩት ውጭ ለሚገኙ ተማሪዎች ወደፊት የአማርኛ ቋንቋ ሙከራ ሲሰጥ ለእነዚህ ተማሪዎች ግን በዚህ የፅህፈት ልምምድ ላይ መገኘት (attendance) ብቻ ውጤት ሆኖ እንደሚመዘገብ ስምምነት ላይ ተደረሰ። ከዚህ በተጨማሪ አጥኝው በግሉ በቁጥጥር እና በሙከራው ቡድን ውስጥ ለሚሳተፉ ተማሪዎች አንድ አንድ ደብተርና እስክሪቢቶ በመስጠት ተማሪዎች ለፅህፈት ልምምዱ ተግባር ከቁሳቁስ አንፃር ውጭ እንዳያወጡ አድርጓል። የፅህፈት ልምምዱን ለሚያከናውነው የክፍል መምህርም (አባሪ 3 እና 4) ላይ በቀረቡት የእርማት መመሪያዎችና ምልክቶች ላይ ገለፃ ከተደረገለት በኋላ በመመሪያው መሰረት እንዲተገብር ተደርጓል። ይህንንም አጥኝው ጎን ለጎን በሙከራውና በቁጥጥር ቡድኑ ክፍል ውስጥ በመግባት የተማሪዎችን ሁኔታ፣ የእርማቱን ሂደት፣ የፅህፈት ልምምዱን አተገባበር ወዘተ. በመከታተል በአንዳንድ ጥያቄዎች፣ ማብራሪያዎች እና

አካሄዶች ላይ ማስተካከያ ሰጥቷል። ባጠቃላይ በሙከራው ጊዜ የነበረውን የፅህፈት ልምምድ ቅደም ተከተል በተመለከተ ለተጨማሪ መረጃ (አባሪ 1 ን ይመልከቱ)።

ከላይ በ 4.1.2 ላይ እንደተጠቀመው ለቁጥጥር እና ለሙከራ ቡድኑ ተማሪዎች 8 ሳምንት ያህል የፅህፈት ልምምዱ ከተካሄደ በኋላ ደግሞ ድህረ ፈተና ተሰጧቸዋል (አባሪ 9 ላይ ይመልከቱ)። ከዚህ በመቀጠል የፅሁፍ መጠይቁን አስተማማኝነት እና በቅድመ እና ድህረ ፈተናው ላይ የተሳተፉ አራሚዎችን የስምምነት ደረጃ ለማየት እንሞክራለን።

4.2 አስተማማኝነት (Reliability)

4.2.1 የፅሁፍ መጠይቆች አስተማማኝነት

በምዕራፍ ሶስት 3.4 ላይ እንደተገለፀው ከመረጃ መሰብሰቢያ መሳሪያዎች ውስጥ አንዱ የሆነውን የፅሁፍ መጠይቁን አስተማማኝነት የእኩል ክፋይ ዘዴ (Split half method) ወይም የክሮንባክ አልፋ ዘዴዎችን በመጠቀም መስራት እንደምንችል ተገልጧል። በመሆኑም ከዚህ በመቀጠል የፅሁፍ መጠይቁን አስተማማኝነት በእኩል ክፋይ ዘዴ ለማየት እንሞክራለን።

የእኩል ክፋይ ዘዴን በመጠቀም የፅሁፍ መጠይቁን አስተማማኝነት ለማሳየት በመጀመሪያ ደረጃ በፅሁፍ መጠይቁ ውስጥ የተካተቱት ጥያቄዎች ጎደሎ እና ሙሉ በማለት ለሁለት ተከፈሉ። ይህ ዓይነት አከፋፈል በፅሁፍ መጠይቁ ውስጥ የሚገኙትን ጥያቄዎች ዓይነትና ክብደት ለማመጣጠን ያስችላል። በመቀጠል ተማሪዎች በጎደሎ እና በሙሉ ቁጥር በተወከሉት ጥያቄዎች ያገኛቸው ውጤቶች ለየብቻ ይደመራሉ። ከዚያም SPSS ን በመጠቀም ለሁለት የተከፈሉት ጥያቄዎች ያላቸውን ዝምድና በፒርሰን ኮሪሌሽን (Pearson Correlation) በመስራት የሚከተለውን ውጤት እናገኛለን።

ሰንጠረዥ 4-1 የፅሁፍ መጠይቆች ዝምድና በጎደሎ እና በሙሉ ጥያቄዎች

	የጎደሎ ጥያቄዎች አጠቃላይ ድምር (Odd item total value)	የሙሉ ጥያቄዎች ጠቅላላ ድምር (Even item total value)
የጎደሎ ጥያቄዎች ጠቅላላ ድምር (Odd item total Value)	1	0.780 **
የፕርሰን ተዛምዶ (Pearson Correlation)		
ጉልህነት(Sig.) ባለ-2 አቅጣጫ(2-tailed)		0.000
የናሙና ብዛት (N)	47	47
የሙሉ ቁጥሮች ጠቅላላ ድምር(Even item total value)		1
የፕርሰን ተዛምዶ (pearson correlation)	0.780 **	
ጉልህነት(sig.) ባለ-2 አቅጣጫ(2-tailed)		0.000
የናሙና ብዛት (N)	47	47

** የሙሉና የጎደሎ ቁጥር ጥያቄዎች ዝምድና በ 0.01 የስህተት ይሁንታ መጠን (በባለሁለት አቅጣጫ) ጉልህ ነው

ይህ ከላይ እንደምንመለከተው የፅሁፍ መጠይቁ የግማሹ አስተማማኝነት ውጤት 0.780 ነው። በመሆኑም የሙሉውን የፅሁፍ መጠይቅ ውስጣዊ አስተማማኝነት ለማግኘት በ Cohen (2000፣118) መሰረት “ $2r/1+r$ ” የሚለውን ቀመር በመጠቀም መስራት ይቻላል። ይኸውም ከላይ የግማሹ የፅሁፍ መጠይቅ አስተማማኝነት 0.780 ከሆነ የሙሉውን ለማወቅ 2×0.780 ሲካፈል $(1+0.780)$ ይሆናል። እናም የሙሉው የፅሁፍ መጠይቅ አስተማማኝነት 0.876 ይሆናል። ከዚህ የምንረዳው የአስተማማኝነቱ መጠን በ Muijs (2004፣73) መሰረት ከ 0.7 በላይ ስለሆነ የፅሁፍ መጠይቁ ውስጣዊ አስተማማኝነት አለው ማለት ይቻላል።

ከቅድመ ጥናቱ የአስተማማኝነት ውጤት በመነሳትም በዋናው ጥናት ጊዜ የፅሁፍ መጠይቆችን ቁጥር ከ 24 ወደ 36 ከፍ ለማድረግ ቢሞክር ሊኖር የሚችለውን የአስተማማኝነት መጠንም በሚከተለው ቀመር መተንበይ ይቻላል።

$$\text{አዲሱ አስተማማኝነት} = nrxx' / 1 + (n-1)rxx'$$

Where, n = በሁለተኛው መጠይቅ የሚካተቱ የጥያቄዎች ብዛት ከመጀመሪያው

በምን ያህል ጊዜ እንደሚበልጡ የሚወክል

r = የመጀመሪያው አስተማማኝነት ነው።

$$\begin{aligned} \text{ከዚህ በመነሳት አዲሱ አስተማማኝነት (New Reliability)} &= \frac{1.5 (0.876)}{1 + (1.5-1)(0.876)} = \frac{1.314}{1.438} \\ &= 0.914 \end{aligned}$$

ከዚህ እንደምንመለከተው የአስተማማኝነቱ መጠን አሁን በቅድመ ጥናቱ ካለው (0.876) የአስተማማኝነት መጠን በ 0.038 የጨመረ መሆኑን ማየት ይቻላል። ይህም የጥያቄ ቁጥር ሲጨምር የአስተማማኝነት መጠን ይጨምራል የሚለውን የሚያስታውሰን ይሆናል። ከዚህ በመቀጠል ደግሞ የአራሚዎችን አስተማማኝነት እንመልከት።

4.2.2. የአራሚዎች አስተማማኝነት (inter-raters reliability)

ይህ ደግሞ የተለያዩ አራሚዎች ለተመሳሳይ ፈተና ምን ያህል ወጥነት ባለው ሁኔታ ውጤት መስጠታቸውን የሚያመለክት ነው። የአራሚዎችን አስተማማኝነት ለማወቅ ከመጀመሪያቸው በፊት አራሚዎች እንዴት አረሙት የሚለውን ለማስታወስ እንሞክር።

በምዕራፍ ሶስት ንዑስ ርዕስ 3.3.2.2 ላይ እንደተገለጸው የስህተት ቆጠራ ዘዴ ተግባራዊ ተደርጓል። ይኸውም አራሚዎች አንድ ተማሪ የፃፈውን ፅሁፍ (ድርሰት) በሚያርሙበት ጊዜ ተማሪው ፅሁፉን ለመፃፍ የተጠቀመባቸውን የቃላት ብዛት ለጠቅላላ ሰዋስዋዊ ስህተቶች በማካፈል የተማሪውን የፅሁፍ ትክክለኛነት ድርሻ (Accuracy ratio) ለእያንዳንዱ ተማሪ እንዲመዘግቡ ተደርጓል። (አባሪ 10 ሰንጠረዥ-4.6 የአራሚ 1 እና አራሚ 2 የቅድመ ፈተና፣ ሰንጠረዥ-4.7 የአራሚ 1 እና አራሚ 2 የድህረ ፈተና፣ ሰንጠረዥ 4.8 ላይ ደግሞ የአራሚ 1 እና አራሚ 2 አማካይ የቅድመና የድህረ ፈተና ውጤት ማየት ይቻላል)። አጥኝው የአራሚ 1 እና የአራሚ 2 ን ዝምድና (correlation) ለማወቅ (SPSS)ን ተግባራዊ አድርጓል።

ሰንጠረዥ 4.2 የአንክሻ ሁለተኛ ደረጃ ት/ቤት፣ የቁጥጥር ቡድኑ፣ የቅድመ ጥናቱ የቅድመ ፈተና (pre-test) የአራሚዎች አስተማማኝነት

Correlations		
	Pre-test rater 1	Pre-test rater 2.
Pre-test rater 1 pearson Correlation	1	0.947 **
Sig(2-tailed)		0.000
N	48	48
Pre-test rater2 pearson Correlation	0.947 **	1
Sig (2-tailed)	0.000	
N	48	48

** የአራሚ አንድ እና ሁለት ዝምድና (በ 0.01 የስህተት ይሁንታ መጠንና በባለ ሁለት አቅጣጫ) ጉልህ ነው።

ሰንጠረዥ 4.3 የአንክሻ ሁለተኛ ደረጃ ትምህርት ቤት፣ የሙከራ ቡድን፣ የቅድመ ጥናቱ የቅድመ ፈተና የአራሚዎች አስተማማኝነት

Correlations		
	Pre-test rater 2	Pre-test rater 1
Pre-test rater 2 pearson Correlation	1	0.907 **
Sig(2-tailed)		0.000
N	48	48
Pre-test rater1 pearson Correlation	0.907 **	1
Sig (2-tailed)	0.000	
N	48	48

** የአራሚ አንድ እና ሁለት ዝምድና (በ 0.01 የስህተት ይሁንታ መጠንና በባለ ሁለት አቅጣጫ) ጉልህ ነው።

ከሰንጠረዥ 4.2 እና 4.3 እንደምንገነዘበው በቅድመ ፈተናው ላይ ሁለቱ አራሚዎች በቁጥጥርና በሙከራ ቡድኑ ጊዜ ያላቸው ስምምነት ከፍተኛ መሆኑን ነው። ይኸውም ሁለቱ አራሚዎች በቁጥጥር ቡድኑ ጊዜ 0.947 ሲሆን በሙከራ ቡድኑ ጊዜ ያላቸው የስምምነት ደረጃ ደግሞ 0.907 ነው። ይህም አራሚዎች አንድን ተመሳሳይ ፅሁፍ ወጥነት ባለው ሁኔታ ያረሙት መሆኑን ያመለክታል። እናም በሁለቱ የተለያዩ አራሚዎች መካከል ጉልህ የሆነ ልዩነት የለም። በመሆኑም ለተጨማሪ ትንተና አማካኝነት ውጤት (አባሪ 10 ሰንጠረዥ 4.8 ይመልከቱ) ለመውሰድ ተችሏል።

ሰንጠረዥ 4-4 የአንክሻ ሁለተኛ ደረጃ ትምህርት ቤት፣ የሙከራ ቡድኑ፣ የቅድመ ጥናቱ ፣ ድህረ ፈተና የአራሚዎች አስተማማኝነት፣

Correlations		
	Post-test rater 2	Post-test rater 1
Post-test rater 2 pearson Correlation	1	0.760 **
Sig(2-tailed)		0.000
N	48	48
Post-test rater1 pearson Correlation	0.760 **	1
Sig (2-tailed)	0.000	
N	48	48

**የአራሚ አንድ እና ሁለት ዝምድና (በ 0.01 የስህተት ይሁንታ መጠንና በባለ ሁለት አቅጣጫ) ጉልህ ነው።

ሰንጠረዥ 4.5 የአንክሻ ሁለተኛ ደረጃ ትምህርት ቤት የቁጥጥር ቡድኑ፣ የቅድመ ጥናቱ ፣ ድህረ ፈተና የአራሚዎች አስተማማኝነት

Correlations		
	Post-test rater 2	Post-test rater 1
Post-test rater 2 pearson Correlation	1	0.991 **
Sig(2-tailed)		0.000
N	48	48
Post-test rater1 pearson Correlation	0.991 **	1
Sig (2-tailed)	0.000	
N	48	48

** የአራሚ አንድ እና ሁለት ዝምድና (በ 0.01 የስህተት ይሁንታ መጠንና በባለ ሁለት አቅጣጫ) ጉልህ ነው።

ከሰንጠረዥ 4.4 እና 4.5 እንደምንመለከተው ሁለቱ አራሚዎች በድህረ ፈተናው ጊዜ በሙከራና በቁጥጥር ቡድኑ ላይ ያላቸው ስምምነት ከፍተኛ ነው። ይኸውም እንደ ቅደም ተከተላቸው በሙከራ እና በቁጥጥር ቡድኑ ጊዜ በአራሚ አንድ እና ሁለት መካከል ያለው ዝምድና 0.760 እና 0.991 ነው። የተዛምደው መጠን ፖዘቲቭ መሆኑ ደግሞ አንድ ተማሪ በአንደኛው አራሚ ላይ ከፍተኛ ውጤት ያመጣ ከሆነ በሁለተኛው አራሚ ላይም ከፍተኛ ውጤት ያመጣ መሆኑን የሚያመለክት ነው። የጉልህነት ደረጃው 0.000 መሆኑ ግን በቀጥታ ዜሮ ነው ማለት አይደለም። ምክንያቱም 100 ፐርሰንት ርግጠኛ የምንሆንበት የ"ፒ" ዋጋ የለም። ነገር ግን ከ 0.001 ያነሰ ዋጋ መሆኑን ያመለክታል።

4.3. የመረጃ መሰብሰቢያ መሳሪያዎች ትክክለኛነት

በዚህ ጥናት የመረጃ መሰብሰቢያ መሳሪያዎችን ትክክለኛነት በጠቅላላው ደግሞ የምርምሩን ትክክለኛነት ለማረጋገጥ የሚያስችሉ የተለያዩ ተግባራት ተከናውነዋል። ከነዚህም መካከል የመረጃ መሰብሰቢያ መሳሪያዎችን በባለሙያዎች ማስገምገምና ቅድመ-ጥናት ማካሄድ ዋና ዋናዎቹ ናቸው። በዚህ መሰረት የፅሁፍ ፈተናውን እና የፅሁፍ መጠይቁን ትክክለኛነት በተመለከተ በምዕራፍ ሶስት ንዑስ ርዕስ 3.5.2 ላይ እንደተገለፀው የተለያዩ ባለሙያዎች Cizek et al., (2011) ከዚህ በታች ያቀረቧቸውን መስፈርቶች መነሻ በማድረግ እንዲገመገሙት ተደርጓል። በመጨረሻም የአማካሪን አስተያየት በማካተት ቅድመ ጥናቱ ከዚያም ዋናው ጥናት ተካሂዷል።

1. ፈተናው ለተማሪዎች ግልፅ የሆነ ቅርፅ (format) የያዘ ነው?
2. የፈተናው አሰጣጥ ለሙከራና ለቁጥጥር ቡድኖች ተመሳሳይ ነው?
3. ፈተናውን ለማረምና ለመተንተን በቂ ጊዜ አለ?
4. ተማሪዎች ስለ ፈተናው ትክክለኛ መረጃ አላቸው?
5. ተማሪዎች ከፈተናው ጥሩ የተስተምህሮ ልምድ (a good learning experience) የሚቀስሙበት ነው?
6. ፈተናው የጥናቱን ዓላማ ለማሳካት ተገቢ ነው?
7. ለፈተና የቀረቡ ጥያቄዎች ሰዋሰዋዊ ትክክለኛነታቸውን የጠበቁ ናቸው?
8. የፈተናው ክብደት የተማሪዎችን የትምህርት ደረጃ ያማከለ ነው?
9. የፈተናው ይዘት፣ ርዝመት እና ዓይነት ከተሰጠው ሰዓት ጋር ይጣጣማል?

10. የፈተና አዘጋጅና ገምጋሚዎች ደረጃ ይታወቃል?
11. የፈተናው ትዕዛዞች ግልፅ ናቸው የተፈታኞችን መብትና ግዴታ በተመለከተ መረጃ ይሰጣሉ?
12. የፈተናው ዓላማ /ጥቅም ለተፈታኞች ግልፅ ተደርጓል?
13. የነጥብ አሰጣጥ ሂደቱ ግልፅነት አለው?
14. በፈተናው የሚለኩ ባህርያት በግልፅ የተለዩና የተብራሩ ናቸው?
15. የፈተና ውጤትን ከአላስፈላጊ አካላት ለመከላከል ምስጢር ጠባቂነትን /Confidentiality) የሚያረጋግጥ ነው?
16. ፈተና አዘጋጁ ቀላል ግልፅና የማያሻማ ቃል ተጠቅሟል?
17. ተፈታኞች ጥያቄውን ሳያነቡ እንዲመልሱ የሚያደርጉ ሥርዓታዊ ጥቆማዎች (systematic patterns) አሉ?
18. በቂ የሆነ ህዳግ ተሰጥቷል?
19. አንድ ጥያቄ በሁለት ገፅ ተከፋፍሎ ቀርቧል?
20. በጥያቄዎች መካከል ድርብ ክፍተት (Double space) አለ?
21. ለክፍት ጥያቄዎች በቂ ቦታ ተሰጥቷል?

ከዚህ በመቀጠል ከተለያዩ ተግባራት ማለትም ከተለያዩ ንድፈ ሀሳቦች፣ ከባለሙያዎች እንዲሁም ከቅድመ ጥናቱ የተገኙትን ጠቃሚ ትምህርቶች እንደሚከተለው ለማቅረብ ተሞክሯል።

4.3.1. ከባለሙያዎች የተገኙ ተሞክሮዎች

የተለያዩ ምሁራን ያነሷቸውን ፅንሰ ሀሳቦች መሰረት በማድረግ የመረጃ መሰብሰቢያ መሳሪያዎች ከተዘጋጁ በኋላ ከጥናቱ ዝርዝር አላማዎች አንፃር ትክክለኛና ግልፅ መሆናቸውን ለማረጋገጥ በተለያዩ መምህራን እንዲገመገሙ ተደርገዋል። በመሆኑም እነዚህ መምህራን የመረጃ መሰብሰቢያ መሳሪያዎች የምርምሩን ዓላማዎች ከማሳካት አንፃር ያላቸውን የይዘት ትክክለኛነትና የፅንሰ-ሀሳብ ግልፅነት በተመለከተ የተለያዩ የማስተካከያ ሀሳቦችን ሰጥተዋል። ግልፅ ባልሆኑ ፅንሰሀሳቦች ላይም ጥያቄዎችን አንስተዋል። እናም የሰጧቸውን አስተያየቶችና የጠየቋቸውን ጥያቄዎች መሰረት በማድረግ በሚከተሉት ጉዳዮች ላይ ማሻሻያዎች ተደርገው ተዘጋጅተዋል።

ሀ) ግልፅነትን በተመለከተ

1ኛ. አንዳንድ ጥያቄዎች ኢቀጥተኛ በሆነ መንገድ የቀረቡና ንድፈ ሀሳባዊ ስለሆኑ ግልፅና ቀጥተኛ በሆነ መንገድ እንዲቀርቡ ተደርጓል።

2ኛ. ለመምህራን የቀረበው ቃለ-መጠይቅ በጥናቱ የተሳተፉ መምህራንን ብቻ በሚያካትት መልኩ ተዘጋጅቷል።

3ኛ. ለተማሪዎች የቀረበው ቃለ-መጠይቅ በተመለከተ አንዳንድ ጥያቄዎች ከተማሪዎች የማወቅ አቅም በላይ በመሆናቸው ለዋናው ጥናት የተማሪዎችን ደረጃ ጠብቀው ተዘጋጅተዋል። ለምሳሌ ለተማሪዎች በቀረበው ቃለ-መጠይቅ ተራ-ቁጥር 2 ላይ “መምህራን የፃፉትን ፅሁፍ በሚያርሙበት ጊዜ ሁሉንም የሰዋሰው ስህተቶች ያርማሉ? ለምን?” ተብሎ የቀረበው ጥያቄ ከተማሪዎች የማወቅ አቅም በላይ ስለሆነ በዋናው ጥናት “መምህራን ሁሉንም ሰዋሰዋዊ ስህተቶች ቢያርሙላችሁ ወይስ ጥቆማ ከሰጧችሁ በኋላ እናንተ ራሳችሁ እንድታርሙት ቢያደርጓችሁ ትመርጣላችሁ? ለምን?” ተብሎ እንዲቀርብ ተደርጓል።

ለ) ከአላማው ጋር ተያያዥነት የሌላቸው ጥያቄዎችን በተመለከተ

በሁሉም የመረጃ መሰብሰቢያ መሳሪያዎች ዳራዊ መረጃ ላይ የቀረቡት ያታ፣ዕድሜ፣ የአፍ መፍቻ ቋንቋ ወዘተ. ከጥናቱ ጋር ምንም ዝምድና ስለሌላቸው ለዋናው ጥናት እንዲወገዱ ተደርገዋል።

ሐ) የጥያቄዎችን ዝግጅት በተመለከተ

በዚህ ጥናት የፅሁፍ መጠይቅም ሆነ ቃለ መጠይቅ ላይ የቀረቡ አንዳንድ ጥያቄዎች ጠቋሚ ቃላትን ይዘው የቀረቡ ስለሚመስሉ ለዋናው ጥናት ተሻሽለው እንዲቀርቡ ተደርጓል። ለምሳሌ ለመምህራን በቀረበው ቃለ መጠይቅ ተራ ቁጥር 2.4.1 ላይ “ በፅሁፈት ክህል ትምህርት ጊዜ ለተማሪዎች የሰዋሰው እርማት ሲሰጡ ከስህተት ማስገንዘቢያ ቅፅ (error awareness sheet) ጋር ቢሆን ጠቃሚ ነው ብለው ያምናሉ? ለምን?” ተብሎ የቀረበው ጥያቄ ጠቃሚ ነው የሚለው ጠቋሚ ሊሆን ስለሚችል በዋናው ጥናት ጊዜ “ በሙከራው ወይም በፅሁፈት ክህል ትምህርት ጊዜ ለተማሪዎች የሰዋሰው እርማት ሲሰጡ ከስህተት ማስገንዘቢያ ቅፅ ጋር መሆኑ ያለው ፋይዳ ምንድን ነው?” በሚል እንዲዘጋጅ ተደርጓል።

በመጨረሻም አማካሪዬ ከሚካሄደው የጥናት አላማ ጋር በቀጥታ ተያያዥነት የሌላቸው ጥያቄዎች እንዲወገዱ፣ ግልፅነት የሌላቸው ጥያቄዎች ደግሞ የበለጠ ግልፅ እንዲሆኑ፣ መካተት የሚገባቸው ጥያቄዎች እንዲካተቱ አስተያየት ሰጥተዋል። እነዚህን አስተያየቶች መነሻ በማድረግም በጥያቄዎች ላይ ማሻሻያ ተደርጓል። ሌሎች ተመሳሳይ ማሻሻያዎችም ከተማሪዎች የቃል፣ የፅሁፍ መጠይቅና ከመምህራን ቃለ- መጠይቅ በመነሳት ተደርገዋል።

4.3.2. ከቅድመ-ሙከራ የተገኙ ተሞክሮዎች

በምዕራፍ ሶስት ላይ እንደተጠቀሰው የቅድመ ጥናቱ ዋና ዓላማ የተዘጋጁትን የማስተማሪያ ፅሁፎች መፈተሽ፣ የተለያዩ ጥያቄዎችን መሞከር ነበር። በዚህ መሰረት የተለያዩ ባለሙያዎችና አማካሪዬ የሰጧቸው አስተያየቶች ከተካተቱ በኋላ ቅድመ ጥናቱ ተካሂዷል። ከዚህም የተወሰኑ ድግግሞሽና ግልፅነት የሌላቸው ጥያቄዎች በመኖራቸው ለዋናው ጥናት ተሻሽለው ቀርበዋል። ከእነዚህ መካከል፡-

ሀ. የጥያቄ ድግግሞሽን በተመለከተ

ለተማሪዎች በቀረበው የፅሁፍ መጠይቅ ተራ ቁጥር 9 ላይ የቀረበው ጥያቄ ከተራ ቁጥር 2 ጋር ተመሳሳይ ስለሆነ በዋናው ጥናት እንዲወጣ ተደርጓል።

ለ. የግልፅነት ችግር

1ኛ. በተማሪዎች የፅሁፍ መጠይቅ ተራ ቁጥር 4 ላይ የቀረበው ጥያቄ “ለሁለተኛ ቋንቋ ተማሪዎች በተደጋጋሚ የሰዋስው እርማት ካልተሰጣቸው ስህተታቸውን ለምደው ይቀራሉ።” የሚለው ኢቀጥተኛ በሆነ መንገድ የቀረበ ስለሆነ በዋናው ጥናት ጊዜ ግልፅና ቀጥተኛ በሆነ መንገድ ማለትም “በፅሁፈት ልምምዱ ጊዜ በተደጋጋሚ የሰዋስው እርማት መሰጠቱ የፅሁፈት ችሎታዬን እንዳሻሽል አስችሎኛል” ተብሎ ቀርቧል።

2ኛ. በተማሪዎች የፅሁፍ መጠይቅ ጥያቄ ቁጥር 12 “ለመምህራ አስተያየት ወይም እርማት አክብሮት አለኝ” ተብሎ የቀረበውን የፅሁፍ መጠይቅ በዋናው ጥናት “በፅሁፈት ልምምዱ ጊዜ ለመምህራ አስተያየት ወይም እርማት አክብሮት አለኝ” ተብሎ እንዲቀርብ ተደርጓል።

ሐ. ተጨማሪ ጥያቄዎችን በተመለከተ

ሙከራው በሚካሄድበት ጊዜ መምህራንንም ሆነ ተማሪዎችን ያጋጠሟቸው የአተገባበር ችግሮች መኖር አለመኖራቸውን ለማወቅ ለተማሪዎች በቀረበው የፅሁፍ መጠይቅ የሚከተሉት ሁለት ተጨማሪ ጥያቄዎች ለዋናው ጥናት ተካተው እንዲቀርቡ ተደርጓል። እነሱም፡-

42. “በሙከራው ወይም በፅሁፈት ልምምዱ ጊዜ ከሰዎቻቸው ስህተቶች ውጭ ያጋጠሙህ(ሽ) ችግሮች ነበሩ?” ሀ/ አዎ ለ/ የለም

43. “ከላይ በተራ ቁጥር 42 ላይ የሰጠሽ/ሽው መልስ “አዎ” የሚል ከሆነ ያጋጠሙህ/ሽ/ ችግሮች ምን ምን ናቸው?” በማለት ተጨማሪ ጥያቄዎች እንዲቀርቡ ተደርጓል።

መ. የቪዲዮ ቀረፃና የክፍል ውስጥ ምልክታን በተመለከተ

1ኛ. ለተማሪዎችና ለመምህራን የቀረበውን መጠይቅ በቅድመ ጥናቱ ምንም እንኳን በድምፅ ብቻ ለመቅዳት የተቻለ ቢሆንም በዋናው ጥናት ግን በቪዲዮ ተደግፎ ቀርቧል።

2ኛ. የመረጃ መሰብሰቢያ መሳሪያዎች በዋናነት የፅሁፍ ፈተና፣ የፅሁፍ እና ቃለ መጠይቅ /የቡድን ውይይት ቢሆኑም በዋናው ጥናት ጊዜ ተማሪዎች ክፍል ውስጥ የፅሁፍ ልምምዱን በሚያከናውኑበት ጊዜ ለመከታተል የሚያስችል የምልክታ ማረጋገጫ (observation check list) እንዲዘጋጅ ተደርጓል (አባሪ-27 ይመልከቱ)።

ሠ. የጥያቄ ዝግጅትን በተመለከተ

ለመምህራን በቀረበው ቃለ-መጠይቅ ተራ ቁጥር 2.4.3 ላይ “በሰዎቻቸው እርማት ጊዜ የማረሚያ ምልክቶች የሚወክሉትን የስህተት ዓይነት ከታረመው ፅሁፍ ጋር አያይዞ ለተማሪዎች መመለስ ስህተታቸውን በቀላሉ ለማስተካከል ያነሳሳቸዋል? ለምን?” ተብሎ በቀረበው ጥያቄ በቀላሉ ለማስተካከል ያነሳሳቸዋል የሚለው ጠቋሚ ቃል/ሀረግ በመሆኑ በዋናው ጥናት “በሰዎቻቸው እርማት ጊዜ የማረሚያ ምልክቶች የሚወክሉትን የስህተት ዓይነት ከታረመው ፅሁፍ ጋር አያይዞ ለተማሪዎች መመለስ ያለው ፋይዳ ምንድን ነው? ለምን?” ተብሎ እንዲቀርብ ተደርጓል።

4.4. የቅድመ ጥናቱ ውጤት ማጠቃለያ

የቅድመ ጥናቱ ዓላማ የምርምሩን ዘዴ፣ የማስተማሪያ መሳሪያዎችን ለመሞከርና የቅድመ ጥናቱን ውጤት እንደመነሻ በመውሰድ ዋናውን ጥናት ማካሄድ ነበር። በመሆኑም ለዋናው ጥናት የቀረቡትን ዓላማዎች መነሻ በማድረግ ከቅድመ ጥናቱ የተገኙት ውጤቶች አንድ በአንድ እንደሚከተለው ይቀርባሉ።

4.4.1. በሰዎቻቸው ስህተቶች ላይ የሚደረግ እርማት ለፅህፈት ክህል ትክክለኛነት መዳበር ያለው ተፅዕኖ ምን ይመስላል?

የነፃ ናሙና ፈተና (Independent Sample T-test) እንደሚያመለክተው የቁጥጥር ቡድኑ እና የሙከራ ቡድኑ የ 48 ተማሪዎች አማካይ የቅድመ ፈተና ውጤት 14.32 እና 14.15 ነው። የቁጥጥር እና ሙከራ ቡድኑ መደበኛ ልይይት(sd) ደግሞ እንደ ቅደም ተከተላቸው 4.50 እና 3.49 ነው። የ T እና የ P ዋጋ ደግሞ እንደ ቅደም ተከተላቸው 0.206 እና 0.837 ነው። ይህ ውጤት እንደሚያሳየው የሙከራ ቡድኑ ከቁጥጥር ቡድኑ ጋር ሲነፃፀር ጉልህ የሆነ ልዩነት የለውም።

ከልምምዱ በኋላ ማለትም የሰዎቻቸው እርማት (በተለምዶ እና በአዲሱ መንገድ) ከተሰጣቸው በኋላ ግን በቁጥጥር እና በሙከራ ቡድኑ ውስጥ የተገኙ የ48 ተማሪዎች አማካይ የድህረ ፈተና ውጤት በቅደም ተከተል 15.49 እና 16.81 ነው። የቁጥጥር እና የሙከራ ቡድኑ የድህረ ፈተና መደበኛ ልይይትም 3.67 እና 1.43 ነው። የ 'T' እና የ 'P' ዋጋም በቅደም ተከተል 2.310 እና 0.024 ነው። የሁለቱ ውጤቶች ልዩነት በሂሳባዊ ስሌት ጉልህ ነው።

በቁጥጥር ቡድኑ ውስጥ የተገኙ 48 ተማሪዎች የዳግም ፈተና ናሙና ውጤት እንደሚያሳየው በቅድመ ፈተናው ጊዜ የነበራቸው አማካይ ውጤት 14.32 ሲሆን በድህረ ፈተናው ጊዜ የነበራቸው አማካይ ውጤት ደግሞ 15.49 ነው። ይህም የድህረ ፈተናው አማካይ ውጤት ከቅድመ ፈተናው አማካይ ውጤት ጋር ሲነፃፀር ጉልህ የሆነ ልዩነት አለመሳየቱን ያመለክታል።

በሙከራ ቡድኑ ውስጥ የተሳተፉት የ48 ተማሪዎች የዳግም ፈተና ናሙና ውጤት እንደሚያሳየው ግን የሙከራ ቡድኑ ተማሪዎች ድህረ ፈተና ውጤት ከቅድመ ፈተናው

ውጤት ጋር ሲነፃፀር ጉልህ የሆነ ልዩነት ያሳያል። ይኸውም በሙከራ ቡድኑ ውስጥ የሚገኙ ተማሪዎች በቅድመ ፈተናው ጊዜ የነበራቸው አማካይ ውጤት 14.15 ሲሆን በድህረ ፈተናው ጊዜ ግን የተማሪዎች አማካይ ውጤት ወደ 16.81 ከፍ ብሏል። ይህም የሰዎሰው እርምጃ ለፅህፈት ክሂል መዳበር አስተዋፅኦ ያለው መሆኑን የሚጠቁም ነው።

4.4.2. ከሙከራው በኋላ የቀነሱት ወይም የተወገዱት ሰዎሰዎዊ ስህተቶች የትኞቹ ናቸው?

የፊደል ስህተቶችን በተመለከተ በሙከራ ቡድኑ ውስጥ የተገኙ ተማሪዎች ከልምምዱ በፊት በጠቅላላው በመቶ ቃላት ውስጥ 2.6 ያህል ሰዎሰዎዊ ስህተቶችን ሲፈፀሙ ከሙከራው በኋላ ግን ወደ 2.4 በመቶ ዝቅ ብሏል። ሁሉም የፊደል ስህተቶች የተወሰነ ቅናሽ አሳይተዋል። ይኸውም የትክ ስህተቶች ከ2 በመቶ ወደ 1.9 በመቶ፣ የግድፈት ስህተቶች ከ 0.5 በመቶ ወደ 0.4 በመቶ፣ የቦታ ቅየራና የጣልቃ-ገብ ስህተቶች ደግሞ እንደ ቅደም ተከተላቸው ከ0.03 በመቶ ወደ 0.02 በመቶና ከ 0.07 በመቶ ወደ 0.06 በመቶ ዝቅ ማለት እንደቻሉ የተገኘው ውጤት ያመለክታል። ተማሪዎችን በአንደኛነት ደረጃ የሚያጋጥማቸው ሰዎሰዎዊ ችግር የፊደል መሆኑን ለማወቅ ተችሏል (አባራ-11፣ ሰንጠረዥ 4.11)።

በሙከራ ቡድኑ ውስጥ የሚገኙ ተማሪዎች ከፅህፈት ልምምዱ በፊት 2.4 በመቶ የምዕላድ ስህተቶችን የፈፀሙ ሲሆን ከልምምዱ በኋላ ግን ወደ 1.5 በመቶ ዝቅ ብለዋል። ሁሉም ስህተቶች የተወሰነ ቅናሽ ይታይባቸዋል። ለምሳሌ የቁጥርን ስህተት በተመለከተ ከ 1.3 በመቶ ወደ 0.8 በመቶ፣ የጾታ ስህተት ከ 0.3 በመቶ ወደ 0.13 በመቶ፣ የቅርፅ ስህተት ከ 0.6 በመቶ ወደ 0.4 በመቶ፣ የመደብ ስህተት ደግሞ ከ 0.2 በመቶ ወደ 0.1 በመቶ ዝቅ ማለት ችለዋል። በዚህ የስህተት ምድብ ስር የተጠቃለሉት የስህተት ዓይነቶች ከፊደል ስህተት ቀጥሎ ከፍተኛውን ደረጃ የያዙ ናቸው። ይኸውም ከልምምዱ በፊት ሁለተኛ ደረጃን የያዙ ሲሆን ከልምምዱ በኋላ ደግሞ ሶስተኛ ደረጃ መያዛቸውን መረጃው ያመለክታል (አባራ-11፣ ሰንጠረዥ 4.11)።

የቃላት አጠቃቀም ስህተቶችን በተመለከተ ደግሞ ከልምምዱ በፊት በመቶ ቃላት ውስጥ 0.6 ስህተቶችን ሲፈፀሙ ከልምምዱ በኋላ ግን ወደ 0.8 ከፍ በማለት በመጠኑም ቢሆን ጭማሪ አሳይቷል። ይኸውም ሀራም ቃላት ከ 0.4 በመቶ ወደ 0.3 በመቶ፣ የተውሰ

ቃላት አጠቃቀም* ከ 0.2 በመቶ ወደ 0.12 በመቶ፣ የሰለቸ አገላለፅ ደግሞ ከ 0.08 በመቶ ወደ 0.07 በመቶ በመጠኑም ቢሆን ቅናሽ ሲያሳዩ አውዳዊ የቃላት አጠቃቀም ግን ከ0.04 በመቶ ወደ 0.3 በመቶ ጭማሪ አሳይቷል። የቃላት አጠቃቀም ስህተቶችን በተመለከተ ከአውዳዊ የቃላት አጠቃቀም ስህተት በስተቀር ሌሎች የስህተት ዓይነቶች ከልምምዱ በኋላ ቅናሽ አሳይተዋል (አባሪ-11፣ ሰንጠረዥ 4.11)።

አውዳዊ የቃላት አጠቃቀም ስህተቶች ግን ለምን ሊቀንሱ አልቻሉም ለሚለው ጥያቄ አጥኝው ባደረገው ፍለጋ ቃላትን በተመለከተ የሰዋሰው እርማት የተሰጠበት ዘዴ እንደነበር ለማወቅ ተችሏል። ይኸውም የቃላት እርማት ቀጥተኛ በሆነ ዘዴ ቢሰጥ የተሻለ እንደሆነ ምሁራን ይገልጻሉ። ምክንያቱም ተማሪዎች ቃላትን የሚመለከቱ ሰዋሰዎቹ ስህተቶች ኢ-ቀጥተኛ በሆነ መንገድ ቢታረምላቸው ራሳቸውን በራሳቸው በማስተማር ማሻሻል አይችሉም። በህግ የሚገዙ ስህተቶች ግን ኢ-ቀጥተኛ በሆነ መንገድ ቢታረሙ ተማሪዎች ከዚህ በመነሳት የተሳሳቱትን ጉዳይ በመላምት ሙከራ በራሳቸው በማረጋገጥ ሊያሻሽሉ ይችላሉ። በመሆኑም በዋናው ጥናት ጊዜ በተለይ ቃላትን የሚመለከቱ ሰዋሰዎቹ ስህተቶች ቀጥተኛ በሆነ መንገድ እንዲታረሙ በመደረጉ ከልምምዱ በኋላ ሁሉንም የቃላት ስህተቶች ሊቀንሱ ችለዋል።

የዓረፍተ ነገርን ስህተት በተመለከተ በሙከራ ቡድኑ ውስጥ የሚገኙ ተማሪዎች በቅድመ ፈተናው ጊዜ 1.6 በመቶ ስህተቶችን ሲፈፀሙ ከልምምዱ በኋላ ግን ወደ 1.3 በመቶ ዝቅ ብለዋል። ሁሉም የዓረፍተ ነገር ስህተት ዓይነቶች ከልምምዱ በኋላ የተወሰነ ቅናሽ ይታይባቸዋል። ይኸውም የአቻዊነት ስህተት ከ 0.6 በመቶ ወደ 0.5 በመቶ፣ የቅደም ተከተል ስህተት ከ 0.3 በመቶ ወደ 0.2 በመቶ፣ የገላጭ-ተገላጭ ስህተት ከ 0.7 በመቶ ወደ 0.5 በመቶ፣ የእንጥልጥል ዓረፍተ ነገር ስህተትን ደግሞ ከ 0.1 በመቶ ወደ 0.04 በመቶ ቅናሽ አሳይተዋል (አባሪ-11፣ ሰንጠረዥ 4.11)።

የጠቋሚ ስህተቶችን በተመለከተ በሙከራ ቡድኑ ውስጥ የሚገኙ ተማሪዎች ከልምምዱ በፊት 0.2 በመቶ ሰዋሰዎቹ ስህተቶችን የፈፀሙ ሲሆን ከልምምዱ በኋላ ግን ወደ 0.1 በመቶ ዝቅ ብሏል (አባሪ-11 ሰንጠረዥ 4.11)።

* የተውሶ ቃል መጠቀም ስህተት የሚሆነው ቃሉ የአማርኛ አቻ ትርጉም እያለው ሲጠቀሙ ብቻ ነው፤ ከዚህ ውጭ ግን አንድን ቃል አማርኛ ለመግለፅ አቅም የሚያንሰው ከሆነ የተውሶ ቃል መጠቀም እንደ ስህተት አይቆጠርም።

ባጠቃላይ በሙከራ ቡድኑ ውስጥ የሚገኝ ተማሪ ክልምምዱ በፊት በመቶ ቃላት ውስጥ በአማካይ 7.5 ሰዎስዎዊ ስህተቶችን ሲፈፀም ክልምምዱ በኋላ ግን ወደ 6 በመቶ ዝቅ ብሏል። በቁጥጥር ቡድኑ ውስጥ የሚገኝ አንድ ተማሪ ግን ክልምምዱ በፊት በመቶ ቃላት ውስጥ በአማካይ 7.6 ሰዎስዎዊ ስህተቶችን ሲፈፀም ክልምምዱ በኋላ ግን ወደ 6.7 በመቶ ዝቅ ብሏል (አባሪ-11 ሰንጠረዥ 4-9 እና 4-10 ን ይመልከቱ)። ይህም በሙከራ ቡድኑ ውስጥ የሚገኝ ተማሪ በቁጥጥር ቡድኑ ውስጥ የሚገኝ ተማሪ መቀነስ ከቻለው በላይ የቀነሰ መሆኑን መረዳት እንችላለን።

4.4.3. ከፅሁፍ ልምምዱ በኋላ የዘጠነኛ ክፍል የአማርኛ ቋንቋ መምህራንና ተማሪዎች ለሰዎስዎዊ እርማት ያላቸው ግንዛቤና አመለካከት ምን ይመስላል?

4.4.3.1. ተማሪዎች ስለ ሰዎስዎዊ እርማት ምን ዓይነት ግንዛቤና አመለካከት አላቸው?

ለተማሪዎች ከቀረበው የፅሁፍ መጠይቅ በተገኘው ውጤት መሰረት መምህራን ለሰዎስዎዊ ስህተቶች ላይ እርማት መስጠታቸው ከስህተታቸው እንዲማሩና ተመሳሳይ ስህተት እንዳይሰሩ እንደሚያደርጋቸው 97.9% ያህል መላሾች ገልፀዋል (አባሪ-12 ፣ ሰንጠረዥ 4-13 ፣ ጥያቄ፣ 1)። ለተማሪዎች ከቀረበው ቃለ-መጠይቅ የተገኘው ውጤትም ይህንኑ ሀሳብ የሚያጠናክር ነው። ለተማሪዎች በቀረበላቸው የፅሁፍ መጠይቅ 91.5% ያህል መላሾች መምህራን ሁሉንም ሰዎስዎዊ ስህተት ማረም የለባቸውም የሚል ግንዛቤ እንዳላቸው ለማወቅ ተችሏል (አባሪ-12 ፣ ሰንጠረዥ 4-14 ፣ ጥያቄ፣ 2)። ባጠቃላይ ለሁለተኛ ቋንቋ ተማሪዎች በተደጋጋሚ የሰዎስዎዊ እርማት ካልተሰጣቸው ስህተታቸውን ለምደው እንደሚቀሩ 82.9% የሚሆኑ መላሾች ከሰጡት መረጃ ለመረዳት ተችሏል (አባሪ-12 ፣ ሰንጠረዥ 4-16 ፣ ጥያቄ፣ 4)።

በሁለተኛ ደረጃ ለተማሪዎች የጽሁፍ መጠይቁ ሲዘጋጅ ታሳቢ የተደረገው የሰዎስዎዊ እርማት በሚሰጥበት ጊዜ ትኩረት የሚደረግባቸውን ጉዳዮች ነበር። በዚህ መሰረት እንደ ቅደም ተከተላቸው ከጥያቄ 5 እና 6 በተገኘው መረጃ መሰረት 95.7% ያህል መላሾች መምህራን በተደጋጋሚ በሚከሰቱ ሰዎስዎዊ ስህተቶች ላይ ቀዳሚ ትኩረት ማድረግ አለባቸው ሲሉ 91.5% ያህል መላሾች ደግሞ አብዛኛው ተማሪ የሚቸገርበት የሰዎስዎዊ ስህተት ቀዳሚ ትኩረት ማግኘት እንዳለበት ከሰጡት መልስ ለመረዳት ተችሏል (አባሪ-12 ፣ ሰንጠረዥ 4-17 እና 4-18)።

የሰዎችውን እርምጃ ከሚሰጠው አካል አንጻር ደግሞ ለተማሪዎች ከቀረበው የጽሁፍ መጠይቅ በተገኘው ውጤት መሰረት 83% የሚሆኑ መላሾች እንደገለጹት ሁሉንም የተማሪዎችን የሰዎችው ስህተት ማረም የመምህራን ተግባር መሆን የለበትም (አባራ-12፣ ሰንጠረዥ 4-21፣ ጥያቄ፣ 10)። 85.1% የሚሆኑ መላሾችም ለመምህራቸው አስተያየት ወይም እርምጃ አክብሮት አላቸው (አባራ-12፣ ሰንጠረዥ 4-22፣ ጥያቄ፣ 12)። እናም 91.5% ያህል መላሾች በፅሁፈት ልምምዱ ጊዜ መምህራን የሰዎችው እርምጃ ከሰጧቸው በኋላ ደግመው አስተካክለው እንዲፅፉ ማድረጋቸውን ይወዱታል (አባራ-12፣ ሰንጠረዥ 4.23፣ ጥያቄ፣ 13)።

መምህራን ሰዎቻቸው ስህተቶችን በሚያርሙበት ጊዜ የማረሚያ ምልክቶችን (Marking Code) ተጠቅመው የስህተቱን ዓይነት ካመለከቱ 97.8% የሚሆኑ መላሾች የራሳቸውን ስህተት ለማስተካከል እንደሚችሉ ገልጸዋል (አባራ-12፣ ሰንጠረዥ 4.28፣ ጥያቄ-17)። ሰንጠረዥ 4.37 ጥያቄ 26 ላይ ከቀረበው ክፍት ጥያቄ የተገኘው ምላሽም ይህንን የሚያረጋግጥ ነው። ይህም Ferris (2003,158) ከውስብስብ መዋቅራዊ ስህተቶች በስተቀር ከመካከለኛ እስከ ከፍተኛ ደረጃ ላይ ላሉ ፀሀፊዎች ኢቀጥተኛ ምጋቤ ምላሽ መስጠት ተገቢ ነው በማለት ከገለጹት ሀሳብ ጋር ተመሳሳይ መሆኑን መረዳት ይቻላል።

የእርምጃ ዘዴዎችን በተመለከተ ከጥያቄ 16 እና18 በተገኘው መረጃ መሰረት እንደ ቅደም ተከተላቸው 83.7% እና 78.7% የሚሆኑ መላሾች መምህራን ፅሁፋቸውን በሚያርሙበት ጊዜ ስህተት የሆነውን ቃል/ሀረግ ከስሩ በማስመር እና በመክብብ ብቻ ቢያሳዩዋቸው ትክክለኛውን መልስ መስጠት እንደማይችሉ ይገልጻሉ (አባራ-12፣ ሰንጠረዥ 4.27 እና 4.29)። በእርምጃ በሰንጠረዥ 4.37 ተራ ቁጥር 26 (አባራ-12) በቀረበላቸው ክፍት የፅሁፍ መጠይቅ ላይ እንደሚታዩት የተማሪዎች የሰዎችውን ስህተት በማክበብና በማስመር ማሳየት የሚሉትን ዘዴዎች በሁለተኛ እና በሶስተኛ ደረጃ እንዳስቀመጧቸው ስናይ ከላይ ከሰጡት ምላሽ ጋር የሚቃረን ይመስላል። ነገር ግን ከሰንጠረዥ 4.30፣ ጥያቄ-19 (አባራ-12) ከተገኘው መረጃ እንደምንገነዘበው መምህራን ስህተት የሆነውን ቃል ወይም ሀረግ ከስሩ በማስመር ወይም በማክበብ ከጠቆሙ በኋላ የስህተቱን ዓይነት በቀጥታ በመግለፅ የሚያርሙ ከሆነ የተማሪዎች ስህተታቸውን ለማስተካከል እንደሚችሉ ከአንድ መወሰን ከተቸገረ መላሽ በስተቀር ሁሉም ይስማማሉ። በመሆኑም በአንጻራዊነት ዝግ የሆኑት ጥያቄዎች ማለትም ከሰንጠረዥ 4.27 እና 4.29 የተገኙት መረጃዎች ትክክለኛ

ናቸው ማለት ይቻላል። ይኸውም መምህራን የሰዎሰውን ስህተት በማክበብና በማስመርብ ብቻ ለተማሪዎች የሚያሳዩ ከሆነ ምን ዓይነት ስህተት እንደፈፀሙ ስለማያውቁ ትክክለኛውን መልስ ለመስጠት እንደሚቸገሩ ያመለክታል።

መምህራን ስህተት በሆነው ቃል ወይም ሀረግ ምትክ ትክክለኛውን ቃል /ሀረግ ብቻ በቀጥታ ቢፅፉላቸው 49% የሚሆኑት መላሾች ምን ዓይነት ስህተት እንደሰሩ ለማወቅ ያስችለናል ሲሉ 27.7% የሚሆኑት ደግሞ አያስችለንም ብለዋል። 23.4% ያህሉ ደግሞ ለመወሰን የተቸገሩ ናቸው (አባራ-12፣ ሰንጠረዥ 4.33፣ ጥያቄ፣ 22)። ከሰንጠረዥ 4.37፣ ጥያቄ -26 ላይ የተገኘው መረጃ እንደሚያመለክተው ግን ትክክለኛውን መልስ ብቻ በመጻፍ ማረም መጨረሻ ደረጃ ላይ የተመረጠ ነው። በተመሳሳይ ቃል-መጠይቅ ከቀረበላቸው ተማሪዎች ውስጥ አብዛኞቹ መምህሩ ስህተት የሆነውን ቃል/ሀረግ ከስሩ በማስመርብ፣ በመክበብ ስህተቱን ካሳያቸው በኋላ ተማሪዎች ራሳቸው እንዲያስተካክሉ ቢያደርግ እንደሚመርጡ አስተያየታቸውን ሲሰጡ የተወሰኑ ተማሪዎች ደግሞ መምህሩ ስህተት በሆነው ቃል/ሀረግ ምትክ በቀጥታ ትክክለኛውን መልስ ቢጻፉ እንደሚመርጡ ገልፀዋል። እናም ተማሪዎች ኢ-ቀጥተኛ የሆነውን የእርማት ዘዴ እንደሚመርጡ ከፅሁፍና ከቃል መጠይቁ ከተገኘው መረጃ ለማረጋገጥ ተችሏል። ይህም Sheen (2007:255) (Ferris, 2002)ን በመጥቀስ እንደሚገልፁት ከሁለተኛ ቋንቋ ፅሁፈት ሥነ-ትምህርት አንጻር ለተማሪዎች ከቀጥተኛ እርማት ይልቅ ኢ-ቀጥተኛ የሆነውን እርማት መስጠት የተሻለ መሆኑን የሚጠቁም ነው። ምክንያቱም ኢ-ቀጥተኛ እርማት ተማሪዎችን በመላምት ሙከራ (Hypothesis Testing) ውስጥ እንዲገቡና ጥልቅ የሆነ አእምሯዊ ተግባራትን በማከናወን ትክክለኛውን ቅርፅ እንዲለምዱ ይገፋፋል።

በመጨረሻም መምህራን የታረመውን ፅሁፍ ከስህተት ማስገንዘቢያ ቅፅ ጋር መስጠታቸው በቀጣይ ምን ላይ ትኩረት ማድረግ እንዳለባቸው እንደሚጠቁም 95.7% የሚሆኑ መላሾች ሲገልፁ (አባራ-12፣ ሰንጠረዥ 4-35፣ ጥያቄ 24) የማረሚያ ምልክቶች የሚወክሉትን የስህተት ዓይነት ከታረመው ፅሁፍ ጋር አያይዘው መመለሳቸውም ስህተታቸውን ለማስተካከል እንደሚያነሳሳቸው 91.5% የሚሆኑ መላሾች ከሰጡት መልስ ለመረዳት ተችሏል (አባራ-12፣ ሰንጠረዥ 4-36፣ ጥያቄ፣ 25)። ይህም Ferris (2003,158) የማስተካከያ ምልክቶችን የምንጠቀም ከሆነ ተማሪዎች ሁሉንም ምልክቶች የሚያውቋቸው

መሆኑን ርግጠኛ መሆን አለብን በማለት እንደሚገልጹት መምህራን የሚሰጡት እርማት ለተማሪዎች ግልፅ ሊሆንላቸው ይገባል።

4.4.3.2. መምህራን ስለ ሰዎቹ እርማት ምን ዓይነት ግንዛቤና አመለካከት አላቸው?

በሁለተኛ ቋንቋ የፅሁፍ ትምህርት ጊዜ የሰዎቹ እርማት መስጠት ጥቅም እንዳለው ሲገልጹ ምክንያታቸው ደግሞ ተማሪዎች ሁለተኛ ቋንቋቸው ስለሆነ ሥርዓቱን ለማወቅ ይጠቅማቸዋል። ይኸውም ተማሪዎች ሰዎቹን ሲማሩ ከሆሄዎች ወደ ቃል፣ ከቃል ወደ ዓረፍተ ነገር እያሉ ስለሚሄዱ ከታች ክፍል ጀምረው ይዘዋቸው የመጧቸውን ሰዎቹ ስህተቶች አስተካክለው እንዲፀፉና የሚፈለገውን መልዕክት በትክክል ተገንዝበው እንዲያስተላልፉ ለማድረግ ከፍተኛ ጠቀሜታ አለው ብለዋል።

የሁለተኛ ቋንቋ ተማሪዎች የፅሁፍ ትምህርት ክህሎት ሲማሩ ለሰዎቹ ስህተት እርማት ትኩረት መስጠት እንዳለባቸው ይገልጻሉ። ምክንያቱም መምህራን እንደሚሉት ለተማሪዎች እርማት ካልተሰጠ ስህተታቸውን ከታች እንደነበሩት ክፍሎች ትክክል ነው ብለው በዚያው ይቀጥላሉ። ከዚህ በተጨማሪ የሚተላለፈው መልዕክት የተዛባ እንዲሆን ለማድረግ ለሰዎቹ ስህተቶች ከፍተኛ ትኩረት መስጠት አለበት።

በፅሁፍ ትምህርት ወቅት ሰዎቹ ስህተቶች ሲታረሙ ትኩረት መስጠት ያለባቸው ለየትኞቹ ስህተቶች ነው? ለምን? ለሚለው ጥያቄም መምህራንም ሁለት ዓይነት አስተያየቶችን ሰጥተዋል። ቃለ-መጠይቁ ከቀረበላቸው አራት መምህራን ውስጥ ሁለቱ ሰዎቹ ስህተቶች ተመርጠው መታረም አለባቸው የሚለውን መርህ ይከተላሉ። ለአብነት ለቃላት፣ ለድምፆች እንዲሁም ለዓረፍተ ነገር መዋቅር ትኩረት መስጠት አለበት ይላሉ። ይኸውም ተማሪዎች “ቀ” ለማለት “ከ” ፣ “ጠ” ለማለት “ተ” ለምሳሌ “መጣ” ለማለት “መታ” ብለው ስለሚፀፉ ድምፆች ላይ ትኩረት መስጠት ያስፈልጋል ይላሉ። ከዚህ በተጨማሪ ተማሪዎች ሁለተኛ ቋንቋቸው ስለሆነ ባለቤቱን ከማሰሪያ አንቀፅ ጋር አስማምተው ለመጻፍ ስለሚችገሩ ዓረፍተ ነገር ላይ ትኩረት መስጠት ያስፈልጋል በማለት አስተያየታቸውን ሰጥተዋል።

ሶስተኛ እና አራተኛ መላሽ ግን ከላይ አንደኛ እና ሁለተኛ መላሽ ከሰጡት አስተያየት በተወሰነ ደረጃ ይለያያል። ይኸውም ለሁሉም የሰዎቹ ስህተቶች ትኩረት ቢሰጥ የተሻለ ነው ይላሉ። ይኸውም ሁሉንም ከሆሄዎቹ ጀምሮ እስከ አጠቃላይ ዓ/ ነገር፣ አንቀፅ ድረስ

አስተካክለው እንዲሰሩ ማድረግ እንደሚያስፈልግ ይገልጻሉ። ምክንያቱም "አንድን የቃል ክፍል ብቻ አስተካክለን ብንፅፍ ሌላው ሊበላሽ ይችላል። ስለዚህ ሁሉንም አስተካክለን ነው መፃፍ ያለብን፤ አንዱን ብቻ ለይተን የምንወስደው ጉዳይ አይደለም " በማለት መልሰዋል።

ከላይ እንደምንመለከተው መምህራን ሁሉንም ሰዋስዋዊ ስህተቶች ማረም ያስፈልጋል ወይስ መርጠን በሚለው ላይ ተመሳሳይ አቋም የሌላቸው መሆኑን ነው። ይህ ደግሞ በንድፈ ሀሳብ ደረጃም የተለያዩ ምሁራን የሚከራከሩበትና አንድ ወጥ ምላሽ ያላገኘ ጉዳይ መሆኑን የሚያስታውሰን ይሆናል።

መምህራን የተማሪዎችን ፅሁፍ አርመው ከሰጡ በኋላ ክፍል ውስጥ እንደገና አስተካክለው እንዲፅፉ ያደርጋሉ። ምክንያቱም ተማሪዎች ከእርማት በኋላ ክፍል ውስጥ እንደገና አስተካክለው እንዲፅፉ መደረጋቸው በስህተታቸው ላይ ትኩረት እንዲያደርጉና ከስህተታቸው መማር እንዲችሉ ለማድረግ ነው በማለት አስተያየታቸውን ሰጥተዋል። በእርግጥ የእያንዳንዱን ተማሪ ፅሁፍ ማረም ከጊዜ አንፃር እንደማይቻል ሲገልፁ የተወሰኑ መላሾች ግን ይህን ችግር በተመለከተ በ1 ለ 5 አደረጃጀት ተማሪዎች እርስ በእርስ እርማት እንዲሰጡ በማድረግ መቅረፍ ይቻላል ብለዋል። ይህ ካልሆነ ግን ስህተቱን እንዳለ ይዘው ስለሚሄዱ ችግሩ የት ላይ እንደሆነ ማወቅ አይችሉም። በመሆኑም እርማት ከሰጡ በኋላ አስተካክለው እንዲፅፉ ማድረግ ተገቢ መሆኑን ገልፀዋል።

በሁለተኛ ቋንቋ ፅሁፈት ጊዜ ሁሉንም የተማሪዎችን ሰዋስዋዊ ስህተት ማረም የመምህሩ ድርሻ አይደለም በማለት ገልፀዋል። ምክንያቱም ተማሪዎች በአንድ ለአምስት አደረጃጀት እርስ በእርስ እንዲተራረሙ በማድረግ በንቃት ማሳተፍ እንደሚቻል ይገልጻሉ። መምህሩ በመጀመሪያ ደረጃ የማሳየት ስራ ቢሰራ ከዚያም ተማሪዎች እራሳቸው ቢሞክሩና በመጨረሻ ማጠቃለያ ቢሰጥ ተመራጭ እንደሚሆን ገልፀዋል። በእርግጥ ይህ ጥናት ያተኮረው በመምህርና በግለ እርማት ላይ በመሆኑ ስለ ብጤ እርማት ከዚህ ያለፈ መግለፅ አይቻልም። ሁሉም ስልቶች ግን የራሳቸው ጠንካራና ደካማ ጎን እንዳላቸው ሊታወቅ ይገባል። ባጠቃላይ ሁሉንም ሰዋስዋዊ ስህተቶች ማረም የመምህሩ ድርሻ ብቻ አለመሆኑን ሲያብራሩ ተማሪዎች የቡድን መተጋገዝ ስሜትን ካዳበሩ በመካከላቸው ጥሩ ጥሩ ተማሪዎች ስላሉ ተረዳድተው ራሳቸው እንዲተጋገዙ ያስችላቸዋል። ተማሪዎች በይበልጥ ግልፅ የሚሆንላቸውም ራሳቸው በራሳቸው ተረዳድተውና ችግሩ የት ላይ እንዳለ ሲያውቁ ነው ጥሩ ግንዛቤ ሊይዙ የሚችሉት በማለት አስተያየታቸውን ሰጥተዋል።

በፅሁፈት ልምምዱ ጊዜ ለሁለተኛ ቋንቋ ተማሪዎች የሰዎስው እርማት ከሰጡ በኋላ ክፍል ውስጥ እንደገና አስተካክለው እንዲፅፉ ማድረግን አብዛኞቹ ተማሪዎችም ሆኑ መምህራን ይወዱታል። ነገር ግን እያንዳንዱ ተማሪ የት ላይ ነው ችግር ያለበት ብለው በእያንዳንዱ ደብተር ላይ ለማመልከት የተሰጠው ጊዜ በቂ አይደለም በማለት መልሰዋል። አንደኛዎ መላሽ እንዳሉት ግን የተወሰኑ ተማሪዎች ሁለተኛ ቋንቋቸው ከመሆኑ ጋር በተያያዘ ፍራቻ ስላለ አይወዱትም በማለት አስተያየታቸውን ሰጥተዋል። እናም ይህን ችግር ለማስወገድ ቢሳሳቱም ተማሪዎችን ማበረታታት እንጂ መምህራንን ማሸማቀቅ እንደሌለባቸው፣ ከዚህ በተጨማሪ የአፍ መፍቻ እና የሁለተኛ ቋንቋቸውን ባህሪ በማነፃፀር ለተማሪዎች ማስተማር ትምህርቱን እንዲወዱት ለማድረግ እንደሚያስችል ገልፀዋል።

በፅሁፈት ክህል ትምህርት ጊዜ ለተማሪዎች የሰዎስው እርማት ሲሰጥ ከስህተት ማስገንዘቢያ ቅፅ ጋር መሆኑ ጠቃሚ ነው ይላሉ። ምክንያቱም ስህተታቸው የት ቦታ ላይ እንደሆነ ለመለየት፣ ተጨባጭ እውቀት እንዲያገኙ ለማድረግና የት ላይ ትኩረት ማድረግ እንደሚገባቸው ለመጠቀም እንደሚረዱ ገልፀዋል። የስህተት ማስገንዘቢያ ቅፅ መስጠቱ ተማሪዎች ስህተታቸውን ለማስተካከል የሚያስችል ቢሆንም ይህን ለመስራት ካለው ጊዜ አንፃርና ከተማሪው ብዛት ጋር ግን በጣም አስቸጋሪ ነው። በጣም ሰዓት ይጨርሳል። ምክንያቱም እያንዳንዱ ተማሪ ምን ያህል ችግር እንዳለበት አመልክቶ ለመሄድ ምን ያህል ጊዜ ነው ያለው? በሁለት ክ/ጊዜ ለማረም አስቸጋሪ ነው በማለት አስተያየታቸውን ሰጥተዋል።

የአማርኛ ቋንቋን ፅሁፈት ስናስተምርም እርማት ከምንሰጥባቸው የተለያዩ መንገዶች ውስጥ ሰዎስዋዊ ስህተቶች የት ላይ እንደሚገኙ በማሳየት እና የማረሚያ ምልክቶችን (Marking Codes) በመጠቀም ለግለ- እርማት የሚረዱ ጥቆማ በመስጠት ማረም ጠቃሚ መሆኑን ገልፀዋል። ምክንያቱም ሙሉ በሙሉ እነሱ የሚያርሙላቸው ከሆነ ስህተቱ ምን ዓይነት እንደሆነ ማወቅ አይችሉም። ነገር ግን ጥቆማ ከሰጧቸው ስህተቱ ምንድን ነው የሚለውን ተመራምረው ትክክለኛውን መልስ ሊያገኙ እንደሚችሉ አስተያየታቸውን ሰጥተዋል።

በሰዎስው እርማት ጊዜ የማረሚያ ምልክቶች የሚወክሉትን የስህተት ዓይነት ከታረመው ፅሁፍ ጋር አያይዞ ለተማሪዎች መመለስም ተማሪዎች ስህተታቸው የት ላይ እንደተፈፀመ አውቀው የማስተካከል ስራ እንዲሰሩ ያስችላቸዋል ካሉ በኋላ እያንዳንዱን

ተማሪ በዚህ መንገድ ለማረም ግን ጊዜ በጣም ስለሚሻግ ማለትም ካለው ክ/ጊዜ አንፃር ስለማይመጣጠን ያስቸግራል በማለት መልሰዋል።

ባጠቃላይ የሰዎስው እርማት ለሁለተኛ ቋንቋ ተማሪዎች መስጠት ያለበት አብዛኛውን ጊዜ ስህተት ያለበትን ቦታ በመጠቀም ተማሪዎች እንዲያስተካክሉ ማድረግ የተሻለ እንደሆነ ገልፀዋል። ይኸውም ተማሪዎች የሚሰሩት ነገር በቡድን ቢሰጥና የተወሰኑትን ተማሪዎች ስህተት ጥቁር ሰሌዳ ላይ በመፃፍ ካሳዩን በኋላ የሌሎችን ተማሪዎች ግን እርስ በእርስ እንዲተራረሙ በማድረግ ማረም አስፈላጊ ነው ይላሉ። ያሉትን የሰዎስው ስህተቶች ለተማሪዎች ግልፅ ማድረግም አስፈላጊ ነው ይላሉ። ምክንያቱም ይዘውት የመጡት የመጀመሪያ ቋንቋ በሁለተኛ ቋንቋቸው በሚናገሩበትና በሚፀፉበት ጊዜ ስህተት እንዲፈጠር ስለሚያደርግ ያንን አስተካክለው እንዲፀፉ ለተማሪዎች አስቀድሞ ግንዛቤና ሰፊ ትምህርት መስጠት እንዳለባቸውና ችግር ያለባቸውን የተወሰኑ ተማሪዎችም ከሌሎች ተማሪዎች ጋር እንዲረዳዱና ያለባቸውን ክፍተት እያስተካከሉ እንዲሄዱ ጥሩ ግንዛቤ መስጠት እንደሚጠበቅባቸው አስተያየታቸውን ሰጥተዋል።

ምዕራፍ አምስት፡ የዋናው ጥናት ትንተናና ማብራሪያ ውጤት

5.1 መግቢያ

ይህ ምዕራፍ በአራት ክፍሎች የተከፈለ ነው። የመጀመሪያው ንዑስ ክፍል የጥናቱ አካሄድ ዝርዝር ማብራሪያ የሚቀርብበት ነው። ሁለተኛው ንዑስ ክፍል የፅሁፍ መጠይቆችና የአራሚዎች አስተማማኝነት ማለትም በቅድመ እና በድህረ ፈተናው ላይ ያለው የአራሚዎች ስምምነት ይቀርባል። ሶስተኛው ንዑስ ክፍል የቅድመ እና የድህረ ፈተናው ውጤት የሚቀርብበት ክፍል ሲሆን የመጨረሻው ደግሞ ከመጠይቆች የተገኘው መረጃ ትንተና የሚቀርብበት ክፍል ይሆናል።

5.1.1. የጥናቱ አካሄድ ዝርዝር ማብራሪያ

በአንክሻ ሁለተኛ ደረጃ ትምህርት ቤት ከሚገኙት 24 የዘጠነኛ ክፍሎች መካከል ሁለት ክፍሎች /9ኛA እና 9ኛD/ በእጣ ተመረጡ። የተማሪዎችን አመዳደብ በተመለከተ የትምህርት ቤቱ ርዕሰ መምህር እንደገለፁት በ 2007 ዓ/ም ወደ ዘጠነኛ ክፍል የገቡ ተማሪዎች ምደባ ከፍተኛ፣ መካከለኛ እና ዝቅተኛ ውጤት ያላቸውን ተማሪዎች በመቀላቀል የተከናወነ ነው። በመሆኑም በየክፍሉ የሚገኙ ተማሪዎች ተመጣጣኝ ችሎታ ያላቸው ናቸው። ይህን መረጃ በመያዝ ተማሪዎች ባሉበት ክፍል የቅድመ ሙከራ ፈተና (Pre-test) ተሰጣቸው። በመቀጠልም የአራሚዎችን ልዩነት ለማጥበብና አፈ-ፈት የሆኑ ተማሪዎች በጥናቱ ላይ ተፅዕኖ እንዳያስከትሉ ለማድረግ ከጥናቱ ትንተና ውጭ እንዲሆኑ ተደረገ። የሁለቱ አራሚዎች አማካይ ውጤትም ለቅድመ ጥናቱ የቅድመ ፈተና ውጤት (Pre-test result) ተደርጎ ተወሰደ (ለበለጠ መረጃ አባሪ-22 ሰንጠረዥ 5.19 ን ይመልከቱ)።

በዚህ መሰረት ምንም እንኳን ቅድመ ፈተናውን ሲወስዱ በእያንዳንዱ የሙከራና የቁጥጥር ቡድን የተሳተፉት ተማሪዎች ብዛት 58 እና 60 የነበረ ቢሆንም 3 ተማሪዎች ቅድመ ፈተናውን ሙሉ በሙሉ ያልተፈተኑና 5 ተማሪዎች ደግሞ የመጀመሪያ ቋንቋቸው አማርኛ የሆኑ በድምሩ 8 ተማሪዎች ስለተቀነሱ ድህረ ፈተናውን የሚወስዱና በጥናቱ የሚሳተፉ ተማሪዎች ብዛት በእያንዳንዱ ቡድን ውስጥ 55 እንዲሆኑ ተደረገ። በመጨረሻም

የሙከራ እና የቁጥጥር ቡድኑ በእጣ ተለየ። በዚህ መሰረት 9ኛD የሙከራ ቡድን ሲሆን 9ኛA ግን የቁጥጥር ቡድን ሆነዋል።

ዋናው ጥናት የተከናወነው ከመስከረም 26 እስከ ታህሳስ 3 2007 ዓ/ም ሲሆን በሳምንት ሁለት ክፍለ ጊዜ ለአንድ ሰዓት ተኩል ያህል ለ10 ሳምንት ባጠቃላይ ለ 30 ሰዓት የፅህፈት ልምምድ አድርገዋል። የፅህፈት ልምምዱ በሚከናወንበት ጊዜ በሚከተሉት ምክንያቶች የተነሳ ጥናቱን ከመደበኛው ክ/ጊዜ ውጭ ለማድረግ ተችሏል።

1ኛ. የመደበኛው ክ/ጊዜ ሰዓት 40 ደቂቃ ብቻ ስለሆነ ዘዴው በሚጠይቀው መሰረት የፅህፈት ልምምዱን ለማከናወን አይቻልም።

2ኛ. እነዚህ ክፍሎች በመደበኛው ክ/ጊዜ በመፅሀፉ ላይ የቀረቡ ክፍሎችና ከሰዋሰው ውጭ ያሉ ሌሎች ይዘቶችን እንደ ሌሎች ተማሪዎች መማር ስላለባቸውና ወደ ኋላ እንዳይቀሩ ለማድረግ ሲባል ነው።

በዚህ ጊዜ ከዘጠነኛ ክፍል የአማርኛ ቋንቋ መምህርና ከተማሪዎች ጋር በመገናኘት የጥናቱን አላማ በማስረዳት ፍቃደኛ መሆናቸውን ለማረጋገጥ ተሞክሯል። መምህራኑና ተማሪዎች ፍቃደኛ መሆናቸው ከተረጋገጠ በኋላም ከክፍል መምህሩ ጋር በመነጋገር ተማሪዎች ለሙከራው ሲባል ነፃ በሆኑበት ፈረቃ እንዲመጡና የመማሪያ ክፍልም (አዳራሽ) እንዲፈቀድ ተደረገ። ከዚህ በመቀጠል አጥኝው በግሉ በቁጥጥር እና በሙከራው ቡድን ውስጥ ለሚሳተፉ ተማሪዎች አንድ አንድ ደብተርና እስክሪቢቶ በመስጠት ተማሪዎች ለፅህፈት ልምምዱ ተግባር ከቁሳቁስ አንፃር ውጭ እንዳያወጡ አድርጓል። የፅህፈት ልምምዱን ለሚያከናውኑት የክፍል መምህርም (አባሪ 3 እና 4) ላይ በቀረቡት የእርማት መመሪያዎችና ምልክቶች ላይ ገለፃ ከተደረገላቸው በኋላ በመመሪያው መሰረት እንዲተገብሩ ተደርጓል። ይህንንም አጥኝው ጎን ለጎን በሙከራውና በቁጥጥር ቡድኑ ክፍል ውስጥ በመግባት የተማሪዎችን ሁኔታ፣ የእርማቱን ሂደት፣ የፅህፈት ልምምዱን አተገባበር ወዘተ. በመከታተል በአንዳንድ ጥያቄዎች፣ ማብራሪያዎች እና አካሄዶች ላይ ማስተካከያ ሰጥቷል። ባጠቃላይ በሙከራው ጊዜ የነበረውን የፅህፈት ልምምድ ቅደም ተከተል በተመለከተ ለተጨማሪ መረጃ /አባሪ 15 ን ይመልከቱ።

ከዚህ በኋላ ለቁጥጥር እና ለሙከራ ቡድኑ ተማሪዎች 10 ሳምንት ያህል የፅህፈት ልምምዱ ከተካሄደ በኋላ ደግሞ ድህረ ፈተና ተሰጧቸዋል (አባሪ- 21 ን ይመልከቱ)። ከዚህ

በመቀጠል የፅሁፍ መጠይቁን አስተማማኝነት፣ ትክክለኛነት እና በቅድመ እና ድህረ ፈተናው ላይ የተሳተፉ አራሚዎችን የስምምነት ደረጃ ለማየት እንሞክራለን።

5.2 አስተማማኝነት

5.2.1 የፅሁፍ መጠይቁ አስተማማኝነት

ከዚህ በፊት በምዕራፍ ሶስት ንዑስ ርዕስ 3.4 ላይ እንደተገለፀው ከመረጃ መሰብሰቢያ መሳሪያዎች ውስጥ አንዱ የሆነውን የፅሁፍ መጠይቁን አስተማማኝነት የእኩል ክፋይ ዘዴ (Split half method) ወይም የክሮንባክ አልፋ ዘዴዎችን በመጠቀም መስራት እንደምንችል ተገልጧል። በመሆኑም ከዚህ በመቀጠል የፅሁፍ መጠይቁን አስተማማኝነት በእኩል ክፋይ ዘዴ ለማየት እንሞክራለን።

የእኩል ክፋይ ዘዴን በመጠቀም የፅሁፍ መጠይቁን አስተማማኝነት ለማሳየት በመጀመሪያ ደረጃ በፅሁፍ መጠይቁ ውስጥ የተካተቱት ጥያቄዎች ጎደሎ እና ሙሉ በማለት ለሁለት ተከፈሉ። ይህ ዓይነት አከፋፈል በፅሁፍ መጠይቁ ውስጥ የሚገኙትን ጥያቄዎች ዓይነትና ክብደት ለማመጣጠን ያስችላል። በመቀጠል ተማሪዎች በጎደሎ እና በሙሉ ቁጥር በተወከሉት ጥያቄዎች ያገኛቸው ውጤቶች ለየብቻ ይደመራሉ። ከዚያም SPSS ን በመጠቀም ለሁለት የተከፈሉት ጥያቄዎች ያላቸውን ዝምድና በፐርሰን ኮሪሌሽን (Pearson Correlation) በመስራት የሚከተለውን ውጤት እናገኛለን።

ሰንጠረዥ 5-1 የፅሁፍ መጠይቆች ዝምድና በጎደሎ እና በሙሉ ጥያቄዎች (ዋናው ጥናት)

Correlations

	የጎደሎ ጥያቄዎች አጠቃላይ ድምር (Odd item total value)	የሙሉ ጥያቄዎች አጠቃላይ ድምር (Even item total value)
የጎደሎ ጥያቄዎች አጠቃላይ ድምር (Odd item total value)	1	0.784** .000

item total Value)		
የፕርሰን ተዛምዶ (Pearson Correlation)	54	54
ጉልህነት(Sig.) ባለ-2 አቅጣጫ(2-tailed)		
የናሙና ብዛት (N)		
የሙሉ ቁጥሮች ጠቅላላ ድምር(Even item total value)	0.784** .000	1
የፕርሰን ተዛምዶ (pearson correlation)	54	54
ጉልህነት(sig.) ባለ-2 አቅጣጫ(2-tailed)		
የናሙና ብዛት (N)		

** የጎደሎና የሙሉ ቁጥር ጥያቄዎች ዝምድና (በ 0.01 የስህተት ይሁንታ

መጠንና በባለ ሁለት አቅጣጫ) ጉልህ ነው።

ይህ ከላይ እንደምንመለከተው የፅሁፍ መጠይቁ የግማሹ አስተማማኝነት ውጤት 0.784 ነው። በመሆኑም የሙሉውን የፅሁፍ መጠይቅ ውስጣዊ አስተማማኝነት ለማግኘት በ Cohen (2000፣118) መሰረት “ $2r/1+r$ ” የሚለውን ቀመር በመጠቀም መስራት ይቻላል። ይኸውም ከላይ የግማሹ የፅሁፍ መጠይቅ አስተማማኝነት 0.784 ከሆነ የሙሉውን ለማወቅ 2×0.784 ሲካፈል $(1+0.784)$ ይሆናል። እናም የሙሉው የፅሁፍ መጠይቅ አስተማማኝነት 0.88 ይሆናል። ከዚህ የምንረዳው የአስተማማኝነቱ መጠን በ Muijs (2004፣73) መሰረት ከ 0.7 በላይ ስለሆነ የፅሁፍ መጠይቁ ውስጣዊ አስተማማኝነት አለው ማለት ይቻላል።

5.2.2. የአራሚዎች አስተማማኝነት

ይህ የተለያዩ አራሚዎች ለተመሳሳይ ፈተና ምን ያህል ወጥነት ባለው ሁኔታ ውጤት መስጠታቸውን የሚያመለክት ነው። የአራሚዎችን አስተማማኝነት ለማወቅ ከመጀመራችን በፊት አራሚዎች እንዴት አረሙት የሚለውን ለማስታወስ እንሞክር። ከዚህ በፊት በምዕራፍ ሶስት ንዑስ ርዕስ 3.3.2.2 ላይ እንደተገለጸው የስህተት ቆጠራ ዘዴ ተግባራዊ ተደርጓል። ይኸውም አራሚዎች አንድ ተማሪ የፃፈውን ፅሁፍ (ድርሰት) በሚያርሙበት ጊዜ ተማሪው ፅሁፉን ለመፃፍ የተጠቀመባቸውን የቃላት ብዛት ለጠቅላላ ሰዋስዋዊ ስህተቶች በማካፈል የተማሪውን የፅሁፍ ትክክለኛነት ድርሻ (Accuracy ratio) ለእያንዳንዱ ተማሪ እንዲመዘግቡ ተደርጓል። (አባሪ 22 ሰንጠረዥ-5.17 የአራሚ 1 እና አራሚ 2 የቅድመ ፈተና፣ ሰንጠረዥ-5.18 የአራሚ 1 እና አራሚ 2 የድህረ ፈተና፣ ሰንጠረዥ- 5.19 ላይ ደግሞ የአራሚ 1 እና አራሚ 2 አማካይ የቅድመና የድህረ ፈተና ውጤት ማየት ይቻላል)። አጥኝው የአራሚ 1 እና የአራሚ 2 ን ዝምድና (correlation) ለማወቅ (SPSS)ን ተግባራዊ አድርጓል።

ሰንጠረዥ 5.2 የአንክሻ 2ኛ ደረጃ ት/ቤት የቁጥጥር ቡድኑ የዋናው ጥናት

የቅድመ ፈተና (pre-test) የአራሚዎች አስተማማኝነት

Correlations			
		Pre test rater 2	pre test rater 1
Pre test rater 2	Pearson Correlation	1	.977**
	Sig. (2-tailed)		.000
	N	55	55
pre test rater 1	Pearson Correlation	.977**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	55	55

** አራሚ አንድ ና ሁለት ያላቸው ዝምድና (በ 0.01 የስህተት ይሁንታ መጠንና በባለ ሁለት አቅጣጫ) ጉልህ ነው።

ሰንጠረዥ 5.3 የአንክሻ 2ኛ ደረጃ ት/ቤት የሙከራ ቡድኑ የዋናው ጥናት የቅድመ ፈተና የአራሚዎች አስተማማኝነት

		Correlations	
		Pre test rater 2	pre test rater 1
Pre test rater 2	Pearson Correlation	1	.948**
	Sig. (2-tailed)		.000
	N	55	55
pre test rater 1	Pearson Correlation	.948**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	55	55

** አራሚ አንድ ና ሁለት ያላቸው ዝምድና (በ 0.01 የስህተት ይሁንታ መጠንና በባለ ሁለት አቅጣጫ) ጉልህ ነው።

ሰንጠረዥ 5.2 እና 5.3 እንደምንገነዘበው በቅድመ ፈተናው ላይ ሁለቱ አራሚዎች በቁጥጥርና በሙከራ ቡድኑ ጊዜ ያላቸው ስምምነት ከፍተኛ መሆኑን ነው። ይኸውም ሁለቱ አራሚዎች በቁጥጥር ቡድኑ ጊዜ 0.977 ሲሆን በሙከራ ቡድኑ ጊዜ ያላቸው የስምምነት ደረጃ ደግሞ 0.948 ነው። ይህም አራሚዎች አንድን ተመሳሳይ ፅሁፍ ወጥነት ባለው ሁኔታ ያረሙት መሆኑን ያመለክታል። እናም በሁለቱ የተለያዩ አራሚዎች መካከል ጉልህ የሆነ ልዩነት የለም። በመሆኑም ለተጨማሪ ትንተና አማካዩን ውጤት (አባሪ 22 ሰንጠረዥ 5.19 ይመልከቱ) ለመውሰድ ተችሏል።

ሰንጠረዥ 5.4 የአንክሻ 2ኛ ደረጃ ት/ቤት የሙከራ ቡድኑ የዋናው ጥናት

ድህረ ፈተና (Post-test) የአራሚዎች አስተማማኝነት

		Correlations	
		Post test Rater2	post test Rater 1
Post test Rater2	Pearson Correlation	1	.642**
	Sig. (2-tailed)		.000
	N	55	55
post test Rater 1	Pearson Correlation	.642**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	55	55

**አራሚ አንድ ና ሁለት ያላቸው ዝምድና (በ 0.01 የስህተት ይሁንታ መጠንና በባለ ሁለት አቅጣጫ) ጉልህ ነው።

ሰንጠረዥ 5.5 የአንክሻ 2ኛ ደረጃ ት/ቤት የቁጥጥር ቡድኑ የዋናው ጥናት

ድህረ ፈተና የአራሚዎች አስተማማኝነት

		Correlations	
		Post test Rater2	post test Rater 1
Post test Rater2	Pearson Correlation	1	.873**
	Sig. (2-tailed)		.000
	N	55	55
post test Rater 1	Pearson Correlation	.873**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	55	55

** አራሚ አንድ ና ሁለት ያላቸው ዝምድና (በ 0.01 የስህተት ይሁንታ መጠንና በባለ ሁለት አቅጣጫ) ጉልህ ነው።

Muijs (2004,145) እንደሚሉት የተዛምደው መጠን ከ 0.5 እስከ 0.8 ከሆነ ሁለቱ አራሚዎች ያላቸው የስምምነት መጠን ከፍተኛ ነው። ከዚህ አንጻር ከሰንጠረዥ 5.4 እና 5.5 የምንገነዘበው በድህረ ፈተናው ላይ ሁለቱ አራሚዎች በቁጥጥርና በሙከራ ቡድኑ ጊዜ ያላቸው ስምምነት ከፍተኛ መሆኑን ነው። ይኸውም ሁለቱ አራሚዎች በሙከራ ቡድኑ ጊዜ 0.642 ሲሆን በቁጥጥር ቡድኑ ጊዜ ያላቸው የስምምነት ደረጃ ደግሞ 0.873 ነው። ይህም አራሚዎች አንድን ተመሳሳይ ፅሁፍ ወጥነት ባለው ሁኔታ ያረሙት መሆኑን

ያመለክታል። እናም በሁለቱ የተለያዩ አራማጆች መካከል ጉልህ የሆነ ልዩነት የለም። በመሆኑም ለተጨማሪ ትንተና አማካዩን ውጤት (አባሪ 22 ሰንጠረዥ 5.19 ይመልከቱ) ለመውሰድ ተችሏል።

5.3. የቅድመ እና ድህረ ፈተና ውጤት

በምዕራፍ አንድ የተነሳው አንዱ የምርምሩ ጥያቄ የሰዋሰው እርማት ለፅሁፈት ክሂል መዳበር አስተዋፅኦ አለው ወይስ የለውም የሚል ነበር። ከዚህ አኳያ የነፃ ናሙና ፈተና (independent sample T-test) ተግባራዊ ሆኗል። ባዶውን መላምት ለመደገፍም ሆነ ውድቅ ለማድረግ የጉልህነት ደረጃው 0.05 እንዲሆን ተደርጓል። በዚህ መሰረት የስህተት ይሁንታ መጠኑ (p-value) < 0.05 ከሆነ ጉልህ የሆነ ልዩነት ያለ መሆኑን ሲያመለክት የስህተት ይሁንታ መጠኑ (p-value) > 0.05 ከሆነ ደግሞ ጉልህ የሆነ ልዩነት የለም ማለት ነው። ከዚህ በመቀጠል የቅድመ እና ድህረ ፈተናውን ውጤት ለማየት እንሞክራለን።

ካሁን በፊት እንደተጠቀሰው ለተጨማሪ ትንተና የተወሰደው አማካዩ ውጤት ነው (አባሪ 22 ሰንጠረዥ 5.19 ላይ ይመልከቱ)። በዚህ ንዑስ ክፍል የነፃ ናሙና ፈተና እና የዳግም ናሙና ፈተና (Repeated sample T-test) በመጠቀም ተግባራዊ ሆኗል።

5.3.1. የፅሁፈት ትክክለኛነት መጠን (Accuracy ratio) የነፃ ናሙና ፈተና ውጤት

ሰንጠረዥ 5.6 የዋናው ጥናት የነፃ ናሙና ፈተና ውጤት

ፈተና (test)	የቁጥጥር ቡድን (control group)			የሙከራ ቡድን (experimental group)			የነፃነት ደረጃ የነፃነት	የT- ሞጋ	የP- ሞጋ	ጉልህነት (Sig.)
	ብዛት(n)	አማካይ(X)	መደበኛ ልይይት(sd)	ብዛት (n)	አማካይ (x)	መደበኛ ልይይት (Sd)				
ቅድመ ፈተና	55	7.28	2.25	55	7.17	1.36	108	0.302	0.763	ልዩነት የለም

ድህረ ፈተና	55	7.33	1.44	55	11.83	2.55	108	11.00	0.00	ልዩነት አለ
---------	----	------	------	----	-------	------	-----	-------	------	---------

ከላይ ከሰንጠረዥ 5.6 ላይ ያለው የነፃ ናሙና ፈተና (Independent Sample T-test) እንደሚያመለክተው የቁጥጥር ቡድን እና የሙከራ ቡድን የ 55 ተማሪዎች አማካይ የቅድመ ፈተና ውጤት 7.28 እና 7.17 ነው። የቁጥጥር እና የሙከራ ቡድን መደበኛ ልዩይት(sd) ደግሞ እንደ ቅደም ተከተላቸው 2.25 እና 1.36 ነው። የ T እና የ P ዋጋ ደግሞ እንደ ቅደም ተከተላቸው 0.302 እና 0.763 ነው። እናም ከዚህ እንደምንመለከተው የሙከራ ቡድን ከቁጥጥር ቡድን ጋር ሲነፃፀር ጉልህ የሆነ ልዩነት የሌለው መሆኑን ነው። ይህም ሁለቱ ቡድኖች ከተለያዩ የጥናት አካላት የተወሰዱ አለመሆናቸውን አመለካከት ነው።

ከልምምዱ በኋላ ማለትም የሰዋሰው እርማት /ተለምዶ እና በአዲሱ መንገድ/ ከተሰጣቸው በኋላ ግን ከላይ ከሰንጠረዥ 5.6 እንደምንመለከተው በቁጥጥር እና በሙከራ ቡድን ውስጥ የሚገኙ የ55 ተማሪዎች አማካይ የድህረ ፈተና ውጤት እንደ ቅደም ተከተላቸው 7.33 እና 11.83 ነው። የቁጥጥር እና የሙከራ ቡድን የድህረ ፈተና መደበኛ ልዩይትም 1.44 እና 2.55 ነው። የ 'T' እና የ 'P' ዋጋም እንደ ቅደም ተከተላቸው 11.386 እና 0.000 ነው። የሁለቱ ውጤቶች ልዩነት በሃሳባዊ ስሌት ጉልህ ነው። ይኸውም የሙከራ ቡድን በድህረ ፈተናው ጊዜ ከቁጥጥር ቡድን ጋር ሲነፃፀር ጉልህ የሆነ ልዩነት ያሳየ መሆኑን ያመለክታል። ይህ የሚያሳየው የሙከራ ቡድን የተሻለ የፅሁፍ ትክክለኛነት አለው ማለት ነው። ይህም Nassaji & Fotos (2011) እንደሚሉት ቅርፅ ተኮር የሆነው ትምህርት አዎንታዊ ተፅዕኖ ያሳየ መሆኑን ያመለክታል። ከዚህ በተጨማሪ Celce-Murcia (1999), Chandler (2003) እና Ferris & Hedgcock (2005) የስህተት ምጋቤ ምላሽ ለሁለተኛ ቋንቋ ለመዳ አስፈላጊ ነው ከሚሉት ሀሳብ ጋር ተመሳሳይ ውጤት ማስገኘቱን መገንዘብ ይቻላል።

5.3.2 የሰዎች የስህተት ዓይነቶች የነፃ ናሙና ውጤት (Independent Sample T-test)

ሰንጠረዥ 5.7 በዋናው ጥናት በሙከራና በቁጥጥር ቡድኑ ውስጥ የተፈጸመ

የስህተት ዓይነቶች ብዛት ንዕስር

ተ/ቁ	የስህተት ዓይነት	የፈተና ዓይነት	የቁጥጥር ቡድን		የሙከራ ቡድን		የ "T" ዋጋ	የ "P" ዋጋ	ጉልህነት (sig)
			አማካይ	መደበኛ ልዩይት	አማካይ	መደበኛ ልዩይት			
1	የፊደል ስህተት	ቅድመ ፈተና	11.32	4.97	11.7	1.87	0.533	0.596	የለም
		ድህረ ፈተና	10.3	2.6	7.3	2.6	6.099	0.000	አለ
2	የምዕላድ ስህተት	ቅድመ ፈተና	10.09	2.68	10.12	2.22	0.058	0.954	የለም
		ድህረ ፈተና	9.6	2.5	6.3	1.7	8.323	0.000	አለ
3	የጠቋሚ ስህተት	ቅድመ ፈተና	1.27	0.73	1.41	0.71	0.993	0.323	የለም
		ድህረ ፈተና	1.5	0.6	1	0.7	3.770	0.000	አለ
4	የዓረፍተ ነገር አወቃቀር ስህተት	ቅድመ ፈተና	11.15	3.16	10.2	4.75	1.229	0.222	የለም
		ድህረ ፈተና	12.1	1.9	6.9	2.1	13.405	0.000	አለ
5	የቃላት ምርጫ	ቅድመ ፈተና	11.2	2.44	11.69	1.89	1.178	0.241	የለም

	ስህተት	ድህረ ፈተና	11.2	2.5	6	2.3	11.046	0.000	አለ
6	ጠቅላላ ስህተት	ቅድመ ፈተና	45.04	10.48	45.12	5.54	0.057	0.955	የለም
		ድህረ ፈተና	44.7	6.8	27.5	4.6	15.439	0.000	አለ

ከዚህ በመቀጠል ከላይ ከሰንጠረዥ 5.7 የሚታየውን በቁጥጥር እና በሙከራ ቡድኑ ውስጥ የሚገኙ ተማሪዎች ከተለያዩ ሰዎች ስህተቶች አንጻር በቅድመ እና ድህረ ፈተናው ላይ ያላቸውን ልዩነት በማነፃፀር አንድ በአንድ እንደሚከተለው ይቀርባል።

1ኛ. የፊደል ስህተት፡- በቅድመ ፈተናው ማለትም የፅሁፍ ልምምዱ ከመካሄዱ በፊት በቁጥጥር እና በሙከራ ቡድኑ ውስጥ የሚገኙ ተማሪዎች እንደ ቅደም ተከተላቸው በአማካይ 11.32 እና 11.7 ሰዎች ስህተቶችን ሲፈፁ መደበኛ ልይይታቸው ደግሞ 4.97 እና 1.87 ነው። የ 'T' ዋጋ 0.533 ሲሆን የ'P' ዋጋ ደግሞ 0.596 ነው። በመሆኑም ሁለቱም ቡድኖች ልዩነት አለመግኘታቸውን እንረዳለን። ይኸውም በሁለቱም ቡድኖች ውስጥ የሚገኙ ተማሪዎች ተመጣጣኝ የሆነ ችሎታ ያላቸው መሆኑን ያመለክታል። በቁጥጥር እና በሙከራ ቡድኑ ውስጥ የሚገኙ ተማሪዎች እንደ ቅደም ተከተላቸው የሰዎች እርማት (ተለምዶ እና በአዲሱ መንገድ) ከተሰጣቸው በኋላ የፈጸሟቸውን ሰዎች ስህተቶች ስናይ ግን ልዩነት አላቸው። ይኸውም በቁጥጥር ቡድኑ ውስጥ የሚገኙ ተማሪዎች በአማካይ 10.3 የፊደል ስህተት ሲሰሩ መደበኛ ልይይታቸው ደግሞ 2.6 ነው። በሙከራ ቡድኑ ውስጥ የሚገኙ ተማሪዎች ግን በአማካይ 7.3 የፊደል ስህተቶችን ሲሰሩ መደበኛ ልይይታቸው ደግሞ 2.6 ነው። እናም ሁለቱም ቡድኖች በ 6.099 የ "T" እና በ 0.000 የ "P" ዋጋ ጉልህ ልዩነት ያሳዩ መሆኑን እንገነዘባለን። ይህ የሚያመለክተው የቁጥጥር ቡድኑ ከሙከራ ቡድኑ የበለጠ የፊደል ስህተቶችን የሰራ መሆኑን ነው።

2ኛ. የምዕላድ ስህተት፡- ከዚህ በፊት በምዕራፍ ሶስት 3.3.2.2 ላይ እንደተገለፀው ዓይነታቸው የምዕላድ ስህተት በሚለው ስር ይካተቱ እንጂ ከዓረፍተ ነገር ጋር ጥብቅ ቁርኝት ያላቸውና የተለያዩ ሰዎች ስህተቶችን በውስጣቸው አካተው የያዙ ናቸው።

ይኸውም የባለሌሎችና ማሰሪያ አንቀፅ በቁጥጥር፣ በመደብ፣ በጾታ ወዘተ. አለመስማማት የጊዜ፣ የቃላት ቅርፅ እና ሌሎችም የሚገኙበት ክፍል ነው።

ከዚህ አንጻር በቅድመ ፈተናው በቁጥጥር እና በሙከራ ቡድኑ ውስጥ የሚገኙ ተማሪዎች እንደ ቅደም ተከተላቸው 10.09 እና 10.12 አማካይ ሰዎስዎዊ ስህተቶችን የፈፀሙ ሲሆን መደበኛ ልይይታቸው ደግሞ እንደ ቅደም ተከተላቸው 2.68 እና 2.22 ነው። በሁለቱ ቡድኖች ውስጥ የሚገኙ ተማሪዎች ጉልህ የሆነ ልዩነት የሌላቸው መሆኑን ከተገኙት የ "T" እና የ "P" ዋጋዎች ማረጋገጥ ይቻላል ($T=0.058$ ፣ $P=0.954$)። ይሁን እንጂ እነዚህ ተማሪዎች ከፅህፈት ልምምዱ ማለትም የሰዎስዎዊ እርማት (ተለምዶ እና በአዲሱ መንገድ) ከተሰጣቸው በኋላ ግን ልዩነት ያሳዩ መሆኑን የነፃ ናሙና ፈተናው ውጤት ያሳያል። ይኸውም በቁጥጥር እና በሙከራ ቡድኑ ውስጥ የሚገኙ ተማሪዎች እንደ ቅደም ተከተላቸው የፈፀሟቸው አማካይ ሰዎስዎዊ ስህተቶች 9.6 እና 6.3 ሲሆኑ መደበኛ ልይይታቸው ደግሞ እንደ ቅደም ተከተላቸው 2.5 እና 1.7 እንደሆነ ከላይ የቀረበው ሰንጠረዥ ያመለክታል። ይህ ማለት ሁለቱ ቡድኖች ጉልህ ልዩነት ያሳዩ መሆኑን የተገኘው የስታስቲካዊ ቀመር ውጤት ያሳያል ($T=8.323$ ፣ $P=0.000$)። ከውጤቱ መረዳት እንደሚቻለው የቁጥጥር ቡድኑ ከሙከራ ቡድኑ የላቀ የምዕላድ ስህተቶችን የሰራ መሆኑን ነው።

3ኛ. የጠቋሚ ስህተት፡- በቅድመ ፈተናው ጊዜ በቁጥጥር እና በሙከራ ቡድኑ ውስጥ የሚገኙ ተማሪዎች የፈፀሟቸው አማካይ ሰዎስዎዊ ስህተቶች እንደ ቅደም ተከተላቸው 1.27 እና 1.41 ሲሆኑ መደበኛ ልይይታቸው ደግሞ 0.73 እና 0.71 ነው። ይህም ሁለቱ ቡድኖች በቅድመ ፈተናው ጊዜ ልዩነት የሌላቸው መሆኑን የተገኘው ስታስቲካዊ ቀመር ውጤት ($T=0.993$ ፣ $P=0.323$) ያመለክተናል። በቁጥጥር እና በሙከራ ቡድኑ ውስጥ የሚገኙ ተማሪዎች የፅህፈት ልምምዱን ካከናወኑ በኋላ ደግሞ እንደ ቅደም ተከተላቸው 1.5 እና 1 አማካይ ሰዎስዎዊ ስህተቶችን ሲፈፀሙ መደበኛ ልይይታቸው ደግሞ 0.6 እና 0.7 ነው። ከስታስቲካዊ ቀመሩ የተገኘው የ 'T' እና የ 'p' ዋጋ ደግሞ 3.770 እና 0.000 ነው። ከዚህም ሁለቱ ቡድኖች ተለምዶ እና በአዲሱ መንገድ የሰዎስዎዊ እርማት ካገኙ በኋላ ጉልህ የሆነ ልዩነት ማሳየታቸውን መረዳት ይቻላል። ይህ የሚያመለክተው የቁጥጥር ቡድኑ ከሙከራ ቡድኑ በላቀ ሁኔታ የጠቋሚ ስህተቶችን የፈፀመ መሆኑን ነው።

4ኛ. የቃላት ምርጫ ስህተት፡-በዚህ ምድብ ስር የሚካተቱት የስህተት ዓይነቶች ከቃላት ምርጫ ጋር የተያያዙ (ሀራም ቃላት፣ የተውሶ ቃላት፣ የሰለቹ ቃላት) ወዘተ. ሲሆኑ በቁጥጥር እና በሙከራ ቡድኑ ውስጥ የሚገኙ ተማሪዎች ከልምምዱ በፊትና በኋላ ያሳዩትን ልዩነት ከላይ ከቀረበው የነፃ ናሙና ፈተና ውጤት መረዳት ይቻላል።

በመሆኑም ከላይ ከሰንጠረዥ-5.7 መረዳት እንደሚቻለው በቁጥጥር እና በሙከራ ቡድኑ ውስጥ የሚገኙ ተማሪዎች በቅድመ ፈተናው ጊዜ እንደ ቅደም ተከተላቸው በአማካይ 11.2 እና 11.69 የቃላት ስህተቶችን ሲፈፀሙ መደበኛ ልይይታቸው ደግሞ 2.44 እና 1.89 ነው። ሁለቱ ቡድኖች በስታስቲካዊ ቀመሩ ያላቸው የ 'T' እና የ 'P' ዋጋም እንደ ቅደም ተከተላቸው 1.178 እና 0.241 ነው። ይህም በሁለቱ ቡድኖች ውስጥ የሚገኙ ተማሪዎች ከቃላት አጠቃቀም አንፃር ጉልህ የሆነ ልዩነት የሌላቸው መሆኑን ነው። ይሁን እንጂ እነዚህ ተማሪዎች በድህረ ፈተናው ማለትም የሰዋስው እርማት (ተለምዶ እና በአዲሱ ዘዴ) ከተሰጣቸው በኋላ እንደ ቅደም ተከተላቸው በአማካይ 11.2 እና 6 የቃላት ምርጫ ስህተቶችን የፈፀሙ ሲሆን መደበኛ ልይይታቸውም 2.5 እና 2.3 መሆኑን ከላይ ከቀረበው ሰንጠረዥ ማየት ይቻላል። በቁጥጥር እና በሙከራ ቡድኑ ውስጥ የሚገኙ ተማሪዎች ጉልህ ልዩነት ያመጡ መሆኑን የተገኘው የስታስቲክስ ቀመር ውጤት ($T=11.046$ $P=0.000$) ያመለክታል። ይህም በቁጥጥር ቡድኑ ውስጥ የሚገኙ ተማሪዎች ከቃላት አጠቃቀም አንፃር በሙከራ ቡድኑ ውስጥ የሚገኙ ተማሪዎች የበለጠ ስህተቶችን የሰሩ መሆኑን የሚያሳይ ነው።

5ኛ. የዓረፍተ ነገር አወቃቀር ስህተት፡- በቁጥጥር እና በሙከራ ቡድኑ ውስጥ የሚገኙ ተማሪዎች በቅድመ ፈተናው ጊዜ እንደ ቅደም ተከተላቸው በአማካይ 11.15 እና 10.2 ሰዋስዋዊ ስህተቶችን ሲፈፀሙ መደበኛ ልይይታቸው ደግሞ 3.16 እና 4.75 ነው። የተገኘው የስታስቲካዊ ቀመር ውጤት እንደሚያሳየው ሁለቱ ቡድኖች ያላቸው የ 'T' እና የ 'P' ዋጋ እንደ ቅደም ተከተላቸው 1.229 እና 0.222 ነው። ይህም በሁለቱ ቡድኖች መካከል ጉልህ የሆነ ልዩነት አለመኖሩን ያመለክታል። ነገር ግን በቁጥጥር እና በሙከራ ቡድኑ ውስጥ የሚገኙ ተማሪዎች የሰዋስው እርማት (ተለምዶ እና በአዲሱ ዘዴ) ከተሰጣቸው በኋላ በድህረ ፈተናው ጊዜ እንደ ቅደም ተከተላቸው በአማካይ 12.1 እና 6.9 ሰዋስዋዊ ስህተቶችን ሲፈፀሙ መደበኛ ልይይታቸውም እንደ ቅደም ተከተላቸው 1.9 እና 2.1 ነው። ይህም ሁለቱ ቡድኖች ጉልህ የሆነ ልዩነት

ያሳዩ መሆኑን የተገኘው የስታስቲካዊ ቀመር ውጤት ($T=13.405$; $P=0.000$) ያሳያል። ይህም የቁጥጥር ቡድኑ ከሙከራ ቡድኑ የበለጠ የዓረፍተ ነገር አወቃቀር ስህተቶችን የሰራ መሆኑን የሚያመለክት ነው።

6ኛ. ጠቅላላ የሰዎስው ስህተቶች ንፅፅር

ባጠቃላይ በቁጥጥር እና በሙከራ ቡድኑ ውስጥ የሚገኙ ተማሪዎች በቅድመ ፈተናው ጊዜ እንደ ቅደም ተከተላቸው በአማካይ 45.04 እና 45.12 ሰዎስዋዊ ስህተቶችን የፈፀሙ ሲሆን መደበኛ ልይይታቸው ደግሞ 10.48 እና 5.54 ነው። የስታስቲካዊ ቀመሩ ውጤት እንደሚያሳየው ሁለቱ ቡድኖች ያላቸው የ 'ፕ' እና የ 'ዋ' ዋጋ እንደ ቅደም ተከተላቸው 0.057 እና 0.955 ነው። ከዚህም መረዳት የሚቻለው ሁለቱ ቡድኖች ከፅሁፈት ልምምዱ በፊት ተመሳሳይ ችሎታ ያላቸው መሆኑን ነው። ይሁን እንጂ ከልምምዱ በኋላ ሁለቱ ቡድኖች ጉልህ የሆነ ልዩነት ያሳዩ መሆኑን ከተገኘው የስታስቲካዊ ቀመር ውጤት መረዳት ይቻላል። ይኸውም በቁጥጥር እና በሙከራ ቡድኑ ውስጥ የሚገኙ ተማሪዎች በድህረ ፈተናው ጊዜ እንደ ቀደም ተከተላቸው በአማካይ 44.7 እና 27.5 ሰዎስዋዊ ስህተቶችን የፈፀሙ ሲሆን መደበኛ ልይይታቸው ደግሞ 6.8 እና 4.6 ነው። የሁለቱ ቡድኖች የ 'ፕ' እና የ 'ዋ' ዋጋም እንደ ቅደም ተከተላቸው 15.439 እና 0.000 መሆኑን የተገኘው የስታስቲካዊ ቀመር ውጤት ያሳያል። ይህም ሁለቱ ቡድኖች በድህረ ፈተናው ጊዜ ጉልህ የሆነ ልዩነት ያሳዩ መሆኑን የሚያረጋግጥ ነው።

5.3.3. የዋናው ጥናት የጥናት ስራና ፈተና ሂሳባዊ ትንተና ውጤት (Results of Statistical Analysis of the Repeated Sample T-test- main study)

ሰንጠረዥ 5.8 የጥናት ስራና ፈተና ውጤት

	ቅድመ ፈተና			ድህረ ፈተና			የጥናት ደረጃ	የT- ሞጋ	የP- ሞጋ	ጉልህነት (Sig.)
	ብዛት (n)	አማካይ (X)	መደበኛ ልዩይት (sd)	ብዛት (n)	አማካይ (x)	መደበኛ ልዩይት (Sd)				
የቁጥጥር ቡድን	55	7.28	2.25	55	7.33	1.44	55	0.155	0.877	የለም
የሙከራ ቡድን	55	7.17	1.36	55	11.83	2.55	55	11.731	0.000	አለ

ከላይ ከሰንጠረዥ 5.8 እንደምንመለከተው በቁጥጥር ቡድኑ ውስጥ የሚገኙ 55 ተማሪዎች ውጤት እንደሚያሳየው በቅድመ ፈተናው ጊዜ የነበራቸው አማካይ ውጤት 7.28 ሲሆን በድህረ ፈተናው ጊዜ የነበራቸው አማካይ ውጤት ደግሞ 7.33 ነው። የ "T" እና የ "P" ሞጋም እንደ ቅደም ተከተላቸው 0.155 እና 0.877 ነው። ይህም የድህረ ፈተናው አማካይ ውጤት ከቅድመ ፈተናው አማካይ ውጤት ጋር ሲነፃፀር ጉልህ የሆነ ልዩነት አለመገኘቱን ያመለክታል።

በሙከራ ቡድኑ ውስጥ የተሳተፉት የ55 ተማሪዎች ውጤት እንደሚያሳየው ግን የሙከራ ቡድኑ ተማሪዎች ድህረ ፈተና ውጤት ከቅድመ ፈተናው ውጤት ጋር ሲነፃፀር ጉልህ የሆነ ልዩነት ያሳያል። ይኸውም በሙከራ ቡድኑ ውስጥ የሚገኙ ተማሪዎች በቅድመ ፈተናው ጊዜ የነበራቸው አማካይ ውጤት 7.17 ሲሆን በድህረ ፈተናው ጊዜ ግን የተማሪዎች አማካይ ውጤት ወደ 11.83 ከፍ ብሏል። የ "T" እና የ "P" ሞጋም እንደ ቅደም ተከተላቸው 11.731 እና 0.000 ነው። ይህም የሰዎስው እርማት ለዕህራት ክህል መዳበር አስተዋፅኦ ያለው መሆኑን የሚጠቁም ነው።

ከዚህ አንጻር በሙከራ ቡድኑ ውስጥ የሚገኙ ተማሪዎች ከራሳቸው ጋር ሲነፃፅሩ ከፅሁፊት ልምምዱ በኋላ ማለትም የሰዋስው እርማት ከተሰጣቸው በኋላ በውጤታቸው ላይ ለውጥ አምጥተዋል። ይህ ለውጥ በስታስቲካዊ ቀመር ጉልህ ቢሆንም መጠኑ ግን አይታወቅም። በመሆኑም Leech et al. (2005, 54) እንደሚሉት ብዙ ናሙና ምንም እንኳን በኢፕገኛውና በፕገኛው ተለዋዋጭ መካከል ያለው የዝምድና ጥንካሬ ደካማ ቢሆን በሃሳባዊ ቀመር ጉልህ ልዩነት ሊመጣ ይችላል። በመሆኑም የተፅዕኖ መጠን (effect size) መመርመር ያስፈልጋል ይላሉ። ቀመሩን Muijs (2004, 136) እንደሚከተለው ይገልፁታል፡-

አንድ ሙከራ ከተካሄደ በኋላ በአንድ ቡድን ወይም በሁለት ቡድኖች መካከል ልዩነት ሊፈጠር ይችላል። ይህን ልዩነት በተመለከተ የተፅዕኖው መጠን ምን ያህል ነው የሚለውን ደግሞ የ Cohen's D ቀመር በመጠቀም ማየት ይቻላል። ይኸውም የተፅዕኖ መጠን (Effect Size) ማለት የቡድን አንድ አማካይ ውጤት ሲቀነስ የቡድን ሁለት አማካይ ውጤት ሲካፈል የቡድን አንድ እና ቡድን ሁለት አማካይ መደቦች ልይይት ማለት ነው። በመሆኑም የሙከራ ቡድኑ ድህረ ፈተና አማካይ ውጤት ሲቀነስ የቁጥጥር ቡድኑ ድህረ ፈተና አማካይ ውጤት ሲካፈል ለሙከራና ቁጥጥር ቡድኑ ድህረ ፈተና አማካይ መደቦች ልይይት የተፅዕኖ መጠን ይሰጠናል። ይኸውም፡-

$$\text{Effect Size (D)} = \frac{\text{Mean of Group1} - \text{Mean of Group-2}}{\text{Pooled standard deviation}}$$

Where, Pooled Standard deviation = SD of Group1+SD of Group 2 divided by two.

ከዚህ አንጻር ከላይ በሰንጠረዥ 5.8 የቀረበውን የዋናውን ጥናት የጻገም ፈተና ናሙና ውጤት ስንመለከት የሙከራ ቡድኑ ከቁጥጥር ቡድኑ ጋር በድህረ ፈተናው ጊዜ ልዩነት አሳይቷል። ለዚህ ልዩነት መምጣት ደግሞ በዋናነት ለሙከራ ቡድኑ ተማሪዎች የተሰጠው የሰዋስው እርማት ዘዴ ነው። ይህን በተማሪዎች ላይ የተፈጠረውን ልዩነት ተፅዕኖው ምን ያህል ነው የሚለውን ከላይ የቀረበውን ቀመር በመጠቀም እንደሚከተለው ማሳየት ይቻላል።

$$\text{የተፅዕኖ መጠን (D)} = 11.83 - 7.33 / (2.55 + 1.44) / 2 = 4.5 / 1.995 = 2.3$$

ይህ ደግሞ በ Muijs (2004:139) መሰረት የተዕዕኖው መጠን ከ 1 በላይ ስለሆነ በሙከራው ቡድን ጊዜ የነበሩት የሰዋሰው ማረጋገጫ ዘዴዎች ጠንካራ የሆነ ለውጥ ያመጡ መሆናቸውን ከተገኘው የተዕዕኖ መጠን መረዳት ይቻላል።

5.3.4. በሙከራ እና በቁጥጥር ቡድኑ ውስጥ የተፈጸሙ የስህተት ዓይነቶች ብዛት ንዕስር የዳግም ናሙና ፈተና ውጤት

ሰንጠረዥ 5.9 በቁጥጥር እና በሙከራ ቡድኑ ውስጥ የተፈጸሙ የስህተት ዓይነቶች ብዛት ንዕስር የዳግም ፈተና ውጤት (ዋናው ጥናት)

ተ/ቁ	የስህተት ዓይነት	ቡድን	የፈተና ዓይነት		የፈተና ዓይነት		የ "T" ዋጋ	የ "P" ዋጋ	ጉልህነት (sig)
			ቀድሞ ፈተና	ድህረ ፈተና	አማካይ	መደብኛ ልዩይት			
1	የፊደል ስህተት	የቁጥጥር ቡድን	11.32	4.97	10.3	2.57	1.36	0.180	የለም
		የሙከራ ቡድን	11.7	1.87	7.3	2.6	10.06	0.000	አለ
2	የምዕላድ ስህተት	የቁጥጥር ቡድን	10.09	2.68	9.63	2.47	0.963	0.340	የለም
		የሙከራ ቡድን	10.12	2.22	6.3	1.7	12.61	0.000	አለ
3	የጠቋሚ ስህተት	የቁጥጥር ቡድን	1.27	0.73	1.5	0.61	1.93	0.06	የለም
		የሙከራ ቡድን	1.41	0.71	1	0.7	3.020	0.004	አለ
4	የዓረፍተ ነገር	የቁጥጥር ቡድን	11.15	3.16	12.1	1.93	1.77	0.08	የለም

	አወቃቀር ስህተት	የሙከራ ቡድን	10.20	4.75	6.9	2.14	4.404	0.000	አለ
5	የቃላት ምርጫ ስህተት	የቁጥጥር ቡድን	11.20	2.44	11.16	2.52	0.071	0.944	የለም
		የሙከራ ቡድን	11.69	1.89	6	2.3	17.66	0.000	አለ
							2		
6	ጠቅላላ ስህተት	የቁጥጥር ቡድን	45.04	10.48	44.69	6.83	0.200	0.84	የለም
		የሙከራ ቡድን	45.12	5.54	27.5	4.6	17.70	0.000	አለ
							3		

ከዚህ በመቀጠል የተለያዩ የሰዎች የስህተት ዓይነቶች በቁጥጥር እና በሙከራ ቡድኑ ውስጥ በቅድመ እና በድህረ ፈተናው ላይ ምን እንደሚመስሉ አንድ በአንድ ይቀርባሉ።

1ኛ. የፊደል ስህተት፡- ከሰንጠረዥ-5.9 እንደምንመለከተው በቁጥጥር ቡድኑ ውስጥ በቅድመ ፈተናው ጊዜ የተፈጸሙት ስህተቶች በአማካይ 11.32 ሲሆኑ በድህረ ፈተናው ጊዜ ደግሞ 10.3 ናቸው። የ “T” ዋጋ 1.36 ሲሆን የ “P” ዋጋ ደግሞ 0.180 ነው። ይህም የሚያሳየው በቁጥጥር ቡድኑ ውስጥ የነበሩ ተማሪዎች በቅድመ እና ድህረ ፈተናው ማለትም ተለምደዋል በሆነ መንገድ የሰዎች እርማት ከተሰጣቸው በኋላ ጉልህ የሆነ ለውጥ አለመገኘታቸውን እንረዳለን። በሙከራ ቡድኑ ውስጥ የሚገኙና በአዲሱ መንገድ የሰዎች እርማት የተሰጣቸው ተማሪዎች ከልምምዱ በፊትና በኋላ የፈጸሟቸውን የፊደል ስህተቶች ስንመለከት ግን ጉልህ የሆነ ልዩነት አለ። ይኸውም እነዚህ ተማሪዎች ከልምምዱ በፊትና በኋላ እንደ ቅደም ተከተላቸው በአማካይ 11.7 እና 7.3 የፊደል ስህተቶችን ሲፈጸሙ መደበኛ ልይይታቸው ደግሞ 1.87 እና 2.6 ነው። እናም በ 10.06 የ “T” ዋጋ እና በ 0.000 የ “P” ዋጋ ጉልህ ልዩነት እንዳለ እንረዳለን። ይህም የሙከራ ቡድኑ በአዲሱ ዘዴ ሰዎች እርማት ከተደረገለት በኋላ የፊደል ስህተቶችን በከፍተኛ ሁኔታ የቀነሰ መሆኑን ያሳያል።

2ኛ. የምዕላድ ስህተት፡- ከላይ በሰንጠረዥ 5.9 ከቀረበው መረጃ እንደምንገነዘበው በቁጥጥር ቡድኑ ውስጥ የሚገኙ ተማሪዎች የዕሴት ልምምዱን ከማድረጋቸው በፊትና

በኋላ እንደ ቅደም ተከተላቸው በአማካይ 10.09 እና 9.63 ስህተቶችን ሲፈፀሙ መደበኛ ልይይቶቻቸው ደግሞ 2.68 እና 2.47 ነው። እነዚህ ተማሪዎች በድህረ ፈተናው ጊዜ ጉልህ የሆነ ለውጥ እንዳለመጡ ማየት ይቻላል። ለዚህም ማረጋገጫው የተገኘው የስታስቲካዊ ቀመር ውጤት ($T=0.963$ ፣ $P= 0.340$) መሆኑ ነው። በሙከራ ቡድኑ ውስጥ የሚገኙ ተማሪዎች ደግሞ ከልምምዱ በፊትና በኋላ እንደ ቅደም ተከተላቸው በአማካይ 10.12 እና 6.3 ሰዎስዋዊ ስህተቶችን ሲፈፀሙ መደበኛ ልይይቶቻቸው 2.22 እና 1.7 ነው። እናም በስታስቲካዊ ቀመር ውጤት መሰረት ከልምምዱ በኋላ ጉልህ የሆነ ልዩነት ያሳዩ መሆናቸውን የተገኘውን የ “T” እና የ “p” ዋጋ ዋቢ በማድረግ መናገር ይቻላል ($T=12.614$ ፣ $P=0.000$)። ከውጤቱ መረዳት እንደሚቻለው የሙከራ ቡድኑ ከልምምዱ ማለትም በአዲሱ ዘዴ ሰዎስዋዊ እርማት ከተሰጠው በኋላ የምዕላድ ስህተቶችን በከፍተኛ ሁኔታ የቀነሰ መሆኑን ነው።

3ኛ. የዓረፍተ ነገር አወቃቀር ስህተት፡- በሶስተኛ ደረጃ የምናየው የዓረፍተ ነገር ስህተቶችን ነው። በዚህ ስር የተካተቱት ስህተቶች በምዕራፍ ሶስት ንዑስ ርዕስ 3.3.2.2. ላይ እንደተገለፀው እንጥልጥል ዓ/ ነገር፣ መዋቅራዊ አቻዊነት፣ የቃላት፣ የሀረጎች አሰላለፍ ቅደም ተከተል ወዘተ. ናቸው። ከዚህ አንጻር በቁጥጥር ቡድኑ ውስጥ የሚገኙ ተማሪዎች በቅድመ እና ድህረ ፈተናው ጊዜ እንደ ቅደም ተከተላቸው በአማካይ 11.15 እና 12.1 ሰዎስዋዊ ስህተቶችን ሲፈፀሙ መደበኛ ልይይቶቻቸው ደግሞ እንደ ቅደም ተከተላቸው 3.16 እና 1.93 ነው። ከስታስቲካዊ ቀመር የተገኘው ውጤት እንደሚያሳየው በቁጥጥር ቡድኑ ውስጥ የሚገኙ ተማሪዎች ከልምምዱ በኋላ ጉልህ የሆነ ለውጥ አስማሳየታቸውን ነው። ለዚህም ማስረጃው የተገኘው የ “T” እና የ “P” ዋጋ ነው ($T=1.77$ ፣ $P= 0.08$)።

በሙከራ ቡድኑ ውስጥ የሚገኙ ተማሪዎች ደግሞ በቅድመ እና ድህረ ፈተናው ጊዜ እንደ ቅደም ተከተላቸው በአማካይ 10.2 እና 6.9 ሰዎስዋዊ ስህተቶችን ሲፈፀሙ መደበኛ ልይይቶቻቸው ደግሞ እንደ ቅደም ተከተላቸው 4.75 እና 2.14 ነው። ከስታስቲካዊ ቀመር የተገኘው ውጤት እንደሚያሳየው በሙከራ ቡድኑ ውስጥ የሚገኙ ተማሪዎች ከልምምዱ በኋላ ለውጥ አምጥተዋል ($T=4.404$ ፣ $P= 0.000$)። ይህ የሚያመለክተው የሙከራ ቡድኑ ሰዎስዋዊ እርማት በአዲሱ ዘዴ ካገኘ በኋላ የዓረፍተ ነገር አወቃቀር ስህተቶችን በከፍተኛ ሁኔታ የቀነሰ መሆኑን ነው።

4ኛ. የቃላት ምርጫ ስህተት፡- በዚህ ስር የሚካተቱ ስህተቶች የቃላትን አጠቃቀም በተመለከተ ማለትም የተውሶ ቃላትን፣ የአራዳ ቃላትን የሰለቹ ቃላትን፣ ሀራም ቃላትን ሲጠቀሙ የተከሰቱ ስህተቶች የተመደቡበት ክፍል ነው። ከዚህ አንጻር በቁጥጥር ቡድኑ የሚገኙና ተለምዷዊ በሆነ መንገድ የሰዋሰው እርማት ያገኙ ተማሪዎች በቅድመ እና ድህረ ፈተናው ጊዜ እንደ ቅደም ተከተላቸው በአማካይ 11.2 እና 11.16 ከቃላት ምርጫ ጋር የተያያዙ ስህተቶችን ሲፈፀሙ መደበኛ ልይይቶቻቸውም እንደ ቅደም ተከተላቸው 2.44 እና 2.52 መሆናቸውን ከላይ ከቀረበው ሰንጠረዥ ማረጋገጥ እንችላለን። ከሰንጠረዥ እንደምንመለከተው በቁጥጥር ቡድኑ ውስጥ የሚገኙ ተማሪዎች ተለምዷዊ ከሆነው የሰዋሰው እርማት በኋላ ጉልህ የሆነ ለውጥ አለመኖራቸውን ከስታስቲካዊ ቅመሩ የተገኘው ውጤት ($T=0.071$ ፣ $P=0.944$) ያስረዳናል። በሙከራ ቡድኑ ውስጥ የሚገኙና የሰዋሰው እርማት በአዲስ መንገድ የተሰጣቸው ተማሪዎች ግን በቅድመ እና በድህረ ፈተናው ጊዜ እንደ ቅደም ተከተላቸው በአማካይ 11.69 እና 6 ስህተቶችን ሲፈፀሙ መደበኛ ልይይቶቻቸው ደግሞ 1.89 እና 2.3 ነው። የስታስቲካዊ ቅመሩ ውጤት ($T=17.662$ ፣ $P=0.000$) እንደሚያሳየው እነዚህ ተማሪዎች ከሙከራው በኋላ ጉልህ ልዩነት አሳይተዋል። ይህም የሙከራ ቡድኑ በአዲሱ ዘዴ ሰዋሰዋዊ እርማት ካገኘ በኋላ ከቃላት ምርጫ ጋር የተያያዙ ስህተቶችን በከፍተኛ ሁኔታ የቀነሰ መሆኑን ነው።

5ኛ. የጠቋሚ ስህተት፡- በአምስተኛ ደረጃ የምናየው የጠቋሚ ስህተቶችን ነው። ከላይ ከቀረበው ሰንጠረዥ እንደምንመለከተው በቁጥጥር ቡድኑ ውስጥ የሚገኙ ተማሪዎች ከሙከራው በፊትና በኋላ እንደ ቅደም ተከተላቸው በአማካይ 1.27 እና 1.5 ስህተቶችን ሲፈፀሙ መደበኛ ልይይቶቻቸው ደግሞ 0.73 እና 0.61 ነው። የስታስቲካዊ ቅመሩ ውጤት ($T=1.93$ ፣ $P=0.06$) እንደሚያሳየው በቁጥጥር ቡድኑ ውስጥ የሚገኙ ተማሪዎች ከሙከራው በፊትና በኋላ ጉልህ የሆነ ልዩነት አለመኖራቸውን ነው። በሌላ በኩል በሙከራ ቡድኑ ውስጥ የሚገኙና በአዲሱ መንገድ የሰዋሰው እርማት ያገኙ ተማሪዎች በቅድመ እና ድህረ ፈተናው ጊዜ እንደቅደም ተከተላቸው በአማካይ 1.14 እና 1 ሰዋሰዋዊ ስህተቶችን ሲፈፀሙ መደበኛ ልይይቶቻቸውም እንደ ቅደም ተከተላቸው 0.71 እና 0.7 ነው። ከስታስቲካዊ ቅመሩ ውጤት ($T=3.020$ ፣ $P=0.004$) እንደምንመለከተው እነዚህ ተማሪዎች ከፅህፈት ልምምዱ በኋላ ለውጥ ያመጡ መሆኑን መገንዘብ ይቻላል።

ማለትም የሰዎች እርምጃ በአዲሱ መንገድ ካገኙ በኋላ የጠቋሚ ስህተቶችን ሊቀንሱ መቻላቸውን ነው።

6ኛ. ጠቅላላ የሰዎች ስህተቶች የዳግም ፈተና ውጤት

በጠቅላላው በቁጥጥር ቡድኑ ውስጥ የሚገኙ ተማሪዎች በቅድመ እና በድህረ ፈተናው ጊዜ እንደ ቅደም ተከተላቸው በአማካይ 45.04 እና 44.69 ሰዎች ስህተቶችን ሲፈፀሙ መደበኛ ልይይታቸው ደግሞ 10.48 እና 6.83 ነው። በቁጥጥር ቡድኑ ያለው የ "T" እና የ "P" ዋጋም እንደ ቅደም ተከተላቸው 0.200 እና 0.84 ነው። ይህም በቁጥጥር ቡድኑ ውስጥ የሚገኙ ተማሪዎች ከሙከራው በፊትና በኋላ ጉልህ የሆነ ልዩነት አለመሳየታቸውን የተገኘው የዳግም ናሙና ፈተና (Repeated Sample T-test) ያሳያል። በሙከራ ቡድኑ ውስጥ የሚገኙ ተማሪዎች ግን ከፅሁፊት ልምምዱ በኋላ ጉልህ የሆነ ልዩነት አምጥተዋል። ይኸውም በሙከራ ቡድኑ ውስጥ የሚገኙ ተማሪዎች በቅድመ እና ድህረ ፈተናው ጊዜ እንደ ቅደም ተከተላቸው በአማካይ 45.12 እና 27.5 ሰዎች ስህተቶችን ሲፈፀሙ የመደበኛ ልይይታቸው መጠንም እንደ ቅደም ተከተላቸው 5.54 እና 4.6 ነው። ሙከራ ቡድኑ ያለው የ "T" እና የ "P" ዋጋም እንደ ቅደም ተከተላቸው 17.703 እና 0.000 ነው። ከውጤቱ እንደምንመለከተው የሙከራ ቡድኑ በአዲሱ ዘዴ ሰዎች እርምጃ ከተሰጠው በኋላ በከፍተኛ ሁኔታ ሰዎች ስህተቶችን የቀነሰ መሆኑን ነው።

ከላይ የቀረበው ትንታኔ ግን የስህተት ዓይነቶችን በዝርዝር የማያሳይና በጥቅሉ የቀረበ ነው። በመሆኑም ልዩነት መኖር አለመኖሩን ከቀመሩ አንጻር ከማየት ባሻገር ልዩነቱ በቁጥር ምን ያህል እንደሆነ በግልፅ አያመለክትም። እናም ከዚህ በማስከተል ከልምምዱ በፊትና በኋላ ያሉት የስህተት ዓይነቶች ዝርዝር፣ መጠን እና ደረጃ አንድ በአንድ ይቀርባል።

5.3.5. የሰዎች ስህተቶች መጠን ከልምምዱ በፊትና በኋላ

ሰንጠረዥ 5.10 የሙከራ ቡድኑ የስህተት ምድብ፣ ድግግሞሽ፣ እና ደረጃ (ዋናው ጥናት)-

ተ/ቁ	የስህተት ምድብ	ከልምምዱ በፊት				ከልምምዱ በኋላ			
		በቁጥር (አማካይ)	በፐርሰንት	ደረጃ (Rank)	ስህተቶች በመቶ ቃላት	በቁጥር	በፐርሰንት	ደረጃ	ስህተቶች በመቶ ቃላት
1	ትክ	305	12.3	6ኛ	1.7	228	15.1	5ኛ	1.3
2	ግድፈት	228	9.2	9ኛ	1.3	85	5.6	10ኛ	0.5
3	ጣልቃ	93.5	3.8	15ኛ	0.53	78	5.2	13ኛ	0.45
4	ቅየራ	17	0.7	20ኛ	0.09	8.5	0.6	21ኛ	0.05
ጠቅላላ	የፊደል ስህተት	643.5	25.9%	1ኛ	3.6	399.5	26.4%	1ኛ	2.3
5	ቁጥር	243.5	9.8	8ኛ	1.4	152	10.1	7ኛ	0.9
6	ገታ	102	4.1	13ኛ	0.6	50.5	3.3	18ኛ	0.3
7	መደብ	58	2.3	19ኛ	0.3	40	2.6	19ኛ	0.2
8	የቃላት ቅርፅ	153	6.2	11ኛ	0.9	102	6.8	9ኛ	0.6
ጠቅላላ	የምዕላድ ስህተት	556.5	22.4%	4ኛ	3.2	344.5	22.8%	3ኛ	2
9	የጠቋሚ ስህተት	77.5	3.1%	18ኛ	0.4	56.5	3.7%	17ኛ	0.3
10	የሰለገፕ	89	3.6	16ኛ	0.5	65	4.3	15ኛ	0.4
11	የተውሶ	179	7.2	10ኛ	1	79.5	5.3	12ኛ	0.5
12	ሀራም	261	10.5	7ኛ	1.5	112.5	7.4	8ኛ	0.7

13	አውድ	114	4.6	12ኛ	0.6	75	4.96	14ኛ	0.4
ጠቅላላ	የቃላት ምርጫ ስህተት	643	25.9%	2ኛ	3.6	332	22%	4ኛ	1.9
14	አቻዊነት	100	4	14ኛ	0.6	85	5.6	10ኛ	0.5
15	ቅተክተል	80	3.2	17ኛ	0.5	60	3.96	16ኛ	0.3
16	እንጥልጥል	13.5	0.5	21ኛ	0.1	8.5	0.6	21ኛ	0.04
17	ገላጭ/ተገላጭ	368	14.8	5ኛ	1.7	226	14.9	6ኛ	1.3
ጠቅላላ	የዓ/ነ ስህተት	561.5	22.6%	3ኛ	3.2	379.5	25.1%	2ኛ	2.2
	ድምር	2482	100%		14.1	1512	100%		8.8

5.3.5.1. የፊደል ስህተት

ከልምምዱ በፊትና በኋላ የተፈፀሙ የፊደል ስህተቶችን በተመለከተ በንፅፅር ከማየታችን በፊት ግን ለአብነት የሚሆኑ ስህተቶችን ለማቅረብ እንሞክር፡-

- ከትምህርት ቤት መክረት በታም ይጎዳል። ስለዚህ አንዴ ካለፈ ትምህርት ደሞ ተመልሶ አይመታም። (የተሰመረባቸው ቃላት መቅረት፣ በጣም፣ ደግሞ መሆን ነበረባቸው። ይህም እንደ ቅደም ተከተላቸው የትክና የግድፈት ስህተት ይታይባቸዋል)።
- ትምህርት ቤት መክረት በታም አስደሳች አይደለም። (የተሰመረባቸው ቃላት የትክ ስህተት ይታይባቸዋል)።
- አንድ ተማሪ ትምህርት ቤት ከርቶ የአንድ ቀን ያለመገኘቱ ከትምህርት ይወድካል። ከከዚያ ለሀገሩና ለቤተሰቡ ሸክም ይሆናል። (የተሰመረባቸው ቃላት እንደ ቅደም ተከተላቸው ትምህርት፣ ቀርቶ፣ ያለመገኘት፣ ይወድቃል እና ከዚያም ለማለት ሲሆን

እንደ ቅደም ተከተላቸው የግድፈት፣ የትክ፣ የትክ፣ የትክና በመጨረሻም የጣልቃና የግድፈት ስህተቶች ይታይባቸዋል።

- ...የተለያዩ እፅዎች ለብዙ በሽታዎች ፈስው (ቦታ ቅየራ) ሰጭ ናቸው። (የተሰመረበትን ቃል ለማለት የተፈለገው ፈውስ ነበር)።
- ...እኛ በራሳችውን (የጣልቃ ገብ ስህተት) እየተገረምን፣ እያዘን መጣን። (የተሰመረበትን ቃል ለማለት የተፈለገው በራሳችን ነው)።
- አለሚቱ (የምዕላድ) አባትና እናት (የምዕላድ) በመልካም ስነ ምግባር አንፀው አሳድታዋል (ግድፈትና ቦታ ቅየራ)። የተሰመረባቸውን ቃላት ለማለት የተፈለገው እንደ ቅደም ተከተላቸው አለሚቱን፣ እናትዋ እና አሳድገዋታል ነበር።
- ... ተመልሼ ቤት ሄድኩት (የጣልቃ ገብ ስህተት ሄድኩ ለማለት ነው)።
- በልጅነቴ...ቀብቶችን (የትክ ስህተት) ስጠብቅ በሬው ጠፍጦ (የትክ ስህተት)... የተሰመረባቸውን ቃላት ለማለት የተፈለገው ከብቶችንና ጠፍቶ ነበር።
- ይህ (ግድፈት) ነገር ለማስጠካከል (ትክ) ከፈለገ ትምህርት ቤት መክረትን (ትክ) መተው ወይም ከትምህርት ቤት ለመክረት (ትክ)... የተሰመረባቸውን ቃላት ለማለት የተፈለገው እንደ ቅደም ተከተላቸው ይህን፣ ለማስጠካከልና መቅረትን ነበር።
- ... በሚገባው ዘዴ ወይም ሰልትና በእድቅ (ቦታ ቅየራ) ከፋፍሎ የሚያጠና ተማሪ በፈተናም ሆነ ለራሱ እውቀት ለመሸመት በጣም ይገባዋል። የተሰመረበትን ቃል ለማለት የተፈለገው በእቅድ ነበር።
- አባይ ወንዝ የኢትዮጵያ አብት (ትክ) ሁኖ (ትክ) የምንገለገልንበት (ጣልቃ) የውሃ ዓይነ (ግድፈት) ነው። የተሰመረባቸውን ቃላት እንደ ቅደም ተከተላቸው ለማለት የተፈለገው ሃብት፣ ሆኖ፣ የምንገለገልበትና ዓይነት ነበር።
- እፅዋት ከሌሎ እኛ መኖር አችልም (ግድፈት) የተሰመረበትን ቃል ለማለት የተፈለገው አንችልም ነበር።
- በሬ የሰው ልጅ በታም (ትክ) ተካሚ (ትክ) ነው። የተሰመረባቸውን ቃላት ለማለት የተፈለገው በጣም እና ጠቃሚ ነበር።
- ... የተለያዩ ጥቅሞችን ያገኛሉው (የጭማሪ ስህተት) የተሰመረበትን ቃል ለማለት የተፈለገው ያገኛሉ ነበር።
- ተመሪና (ትክ) መምር (ግድፈት) እጅና ጋንት (ትክ) መሆን አለባቸው።... የመምርን አመለክክት (ትክ) ተመለሪው (ትክ) መለየት አለበት። የተሰመረባቸውን ቃላት

ለማለት የተፈለገው እንደ ቅደም ተከተላቸው ተማሪና፣ መምህር፣ ጓጉት፣ የመምህርን፣ አመለካከትና ተማሪው ነበር።

- አንድ ሰው አንድ እጽዋት ክቆረተ (ትክ) ሁለት እጽዋት መጥቀል (ትክ) አለብን (መደብ)። የተሰመረባቸውን ቃላት ለማለት የተፈለገው እንደ ቅደም ተከተላቸው ክቆረተ፣ መትከልና አለበት ነበር።
- የአባይ ምንጩ አማራ (ግድፈት) ክልል ከሰከላ ሲሆን አኳን (ግድፈት) ኢትዮጵያ (ግድፈት) ቀርቶ ጎረቤት ሀገሮች (ግድፈት) የሚጠቅ (ግድፈት) ወንዝ ነው። የተሰመረባቸውን ቃላት ለማለት የተፈለገው እንደ ቅደም ተከተላቸው ከአማራ፣ አንኳን፣ ኢትዮጵያ፣ ሀገሮችና የሚጠቅም ነበር።

ከላይ ከሰንጠረዥ 5.10 እንደምንመለከተው በሙከራ ቡድኑ ውስጥ የሚገኙ ተማሪዎች በቅድመ ፈተናው ጊዜ ከፈጸሟቸው 2482 ሰዎች ስህተቶች ውስጥ አንደኛውን ደረጃ የያዙት የፊደል ስህተቶች ሲሆኑ በቁጥር 643.5 ናቸው። ይህም ከጠቅላላው ሰዎች ስህተቶች ውስጥ 25.9% ሲሆኑ በመቶ ቃላት ውስጥ 3.6 ያህል የፊደል ስህተቶችን መፈጸም እንደቻሉ መገንዘብ ይቻላል። በዚህ የስህተት ምድብ ስር ያሉትን ንዑስ የፊደል ስህተቶች (ትክ፣ግድፈት፣ጣልቃ እና ቦታ ቅየራ) ስንመለከት እንደ ቅደም ተከተላቸው 305፣228፣ 93.5 እና 17 የፊደል ስህተቶችን ሲፈጸሙ ከጠቅላላው ሰዎች ስህተቶች አንጻር እንደ ቅደም ተከተላቸው የ6ኛ፣9ኛ፣15ኛ እና 20ኛ ደረጃን ይዘዋል። እነዚህ ንዑስ የፊደል ስህተቶች አሁንም እንደ ቅደም ተከተላቸው በመቶ ቃላት ውስጥ ያላቸው ድርሻ 1.7፣1.3፣0.53 እና 0.09 ነው።

አብዛኞቹ የፊደል ስህተቶች በአማርኛ ቋንቋ የሚገኙ ድምፆች (ጨ፣ጠ፣ቀ) በአገውኛ ቋንቋ ላይ ካለመገኘታቸው ጋር ተያይዞ የተከሰቱ ናቸው። ይህም ውጤት Nunan(1991), Brown (1994 & 2000) እና Erdogan (2005) የአፍ መፍቻ ቋንቋ ተፅዕኖ በድምፅ፣ በምዕላድ፣ በአገባብ፣ በፍቺ ወዘተ. ላይ ሊከሰት ይችላል ከሚሉት ሀሳብ ጋር ተመሳሳይ ነው። ይኸውም በአማርኛ በሚፀፉበት ጊዜ እነዚህ ፊደሎች የሚገኙባቸውን ቃላት ተመሳሳይ ባህሪ ባላቸው ፊደሎች በመተካት ይጠቀማሉ። ለምሳሌ “በጣም” የሚለውን ቃል “በታም” ጨመረ ለማለት “ቸመረ” ጥቅም ለማለት “ትክም” በማለት ይፅፋሉ። ለዚህ ምክንያቱ ደግሞ ከላይ እንደተጠቀሰው የአገውኛ ቋንቋ የድምፅ ባህሪ በአማርኛ ቋንቋ ላይ የሚያስከትለው ተፅዕኖ ነው ማለት ይቻላል።

እነዚህ ተማሪዎች በአዲሱ ዘዴ የሰዎስው እርማት ካገኙ በኋላ ግን (ከሰንጠረዥ 5.10 እንደምንመለከተው) በቅድመ ፈተናው ጊዜ ይፈፀሟቸው ከነበሩት የፊደል ስህተቶች (3.6 በመቶ) ወደ 2.3 በመቶ ዝቅ ማለት ችለዋል። ይኸውም ከልምምዱ በኋላ ከፈፀሟቸው 1512 ሰዎስዎዊ ስህተቶች ውስጥ ምንም አንኳን በአንፃራዊነት ቀዳሚውን ስፍራ የሚይዙት አሁንም የፊደል ስህተቶች (በቁጥር 399.5 ወይም 26.4%) ቢሆኑም ሁሉም የስህተት ዓይነቶች (ትክ፣ግድፈት፣ጣልቃ እና ቅየራ) ከልምምዱ በኋላ በተወሰነ ደረጃ ሊቀንሱ መቻላቸውን ማየት ይቻላል። ይህን ሁኔታም ከዚህ በፊት በሰንጠረዥ 5.9 ላይ ከዳግም ናሙና ፈተና (Repeated sample t-test) ከተገኘው ውጤት ተመልክተናል። ይህም በሙከራ ቡድኑ ውስጥ ለሚገኙ ተማሪዎች የሰዎስው እርማት የተሰጠበት መንገድ ውጤታማ መሆኑን ያመለክታል።

5.3.5.2. የዓረፍተ ነገር ስህተት

በሁለተኛ ደረጃ የምንመለከተው የዓ/ ነገር ስህተቶችን ነው። በዚህ የስህተት ምድብ ስር የተጠቃለሉትን ሰዎስዎዊ ስህተቶች ከልምምዱ በፊትና በኋላ በንዕሰር ከማየታችን በፊት ለአብነት የሚሆኑ ሰዎስዎዊ ስህተቶችን ለማቅረብ እንሞክራለን።

- ይህንን ያየው ቡቡው ወታደር ሆዱ ተሸበረበት፣ ጉልበቱም ቁጠማ ሆነ (የአቻዊነት ስህተት)። (የተሰመረበትን ቃል ለማለት የተፈለገው ሆነበት ነበር)።
- ... በዚህ ጊዜ መክቶ መቋቋም፣ አየሮጠም (አቻዊነት) ማምለጥ እንደማይችል ተገነዘበ። (የተሰመረበት ቃል መሆን የነበረበት ርጦም ነበር)።
- አዳራሹ ውስጥ የቆሙትን ወጋግራ (የገላጭ-ተገላጭ ስህተት) እየተደገፉ የቆሙ ብዙ አዝማሪዎች አሉ። (የተሰመረባቸው ቃላት መባል የነበረባቸው የቆሙትን ወጋግራዎች ነበር)።
- ... እንዲሁም ጥሩምበኞች፣ እምቢልተኞችና መለከተኞች እያደገደገ ተደርድረው (የቁጥር) መሳሪያቸውን በያፋቸው ለግበው ጉንጫቸው እንደ ፊኛ ተነፍቶ፣ አይናቸው ፈጠ፣ የደም ስራቸው በየግንባራቸው ተገትሮ ሲታይ ሁሉም በየመሳሪያቸው ሲጫወቱ ፎቶግራፍ የተነሱ ምስሎች እንጅ ያን ለት እንደዚያ ቆመው የሚነፉ ነፍስና ስጋ ያላቸው ሰው (ገላጭ-ተገላጭ) አይመስሉም። (የተሰመረባቸው ቃላት መባል የነበረባቸው እያደገደጉ ...እና ...ሰዎች ነበር)።

- ... እንደ እንቡጥ ዕጌረዳ ሲፈነዱ የደረሰ (ገላጭ-ተገላጭ) የሚመስሉትን ከንፈሮቿን ግልጥ ስታደርጋቸው የሚከሰቱት ጥርሶቿ የውበት ሃዋርያት ናቸው። (የተሰመረባቸው ቃላት መባል የነበረባቸው ...ሲፈነዱ የደረሱ... ነበር)።
- ... እነዚህን ልጆች ለእኛ የሚያስተምሩ ሰዎች እንደራሳቸው አስተሳሰብ... (እንጥልጥል ዓ/ነገር)
- ... የተቀባ ሊፕስተክ ጥቁር ይመስላል። (የቅደም ተከተል ስህተት ይታይበታል)።
- ልጁ ወደ ትምህርት ቤት እየሮጠ ሲሄድ ነበር ሰዓት ስለደረሰበት (የቅደም ተከተል ስህተት)
- ሳር አሀያ ይበላል። (የቅደም ተከተል ስህተት)፤
- ትምህርት ቤት መቅረት እንደምናውቀው አንድ ቀን የተማርነውን... (እንጥልጥል ዓ/ነገር)
- ትምህርቱን በሚገባ ያጠና፤ ያወቀና የሚመራመር ለጥሩ ውጤት ይበቃል። (የአቻዊነት ችግር ይስተዋልበታል፤ ይህን ለማስተካከል የተሰመረበትን ቃል የተመራመረ በሚል መተካት ያስፈልጋል)።
- አብርሃም በጣም የሚወዳቸው አክስቱ በመኪና ተገልብጠው እንደሞቱና እናቱም በጣም ከማዘናቸው የተነሳ እህል ሳይቀምሱ ሶስት ቀን መቆየታቸውን (አቻዊነት) ነገረኝ። የተሰመረባቸውን ቃላት መሞታቸውንና ወይም እንደቆዩ በማለት ማስተካከል ይቻላል።
- ...ዕቅድ-ህይወት ያያትን ሰው ሁሉ በውበቷ የምታነሆልል ልጅ ናት። ሁሌ በፈገግታ የሚደምቁት ቀይ ፊቷ ትከሻዋ ላይ ከሚዘናፈሉት ዕልመት ፀጉሯ ጋር የውበት ህብረት ፈጥሮ በደመና የተከበቡ ፀሀይ ያስመስላታል። (የተሰመረባቸው ቃላት በሙሉ ገላጭ-ተገላጭ ስህተት ይታይባቸዋል። በመሆኑም እንደ ቅደም ተከተላቸው የሚደምቀው...ከሚዘናፈለው... የተከበበ... በማለት ማስተካከል ይቻላል)።
- ...ብርሃን የሚፈነጥቅ የሚመስሉ ዓይኖቿ (ገላጭ-ተገላጭ) ልብን ያንበረክካል (የቁጥር)። (የተሰመረባቸውን ቃላት እንደ ቅደም ተከተላቸው የሚፈነጥቁ...እና ያንበረክካሉ በማለት ማስተካከል ይቻላል)።
- የውስጥ ድርጅቱንም ለማሟላትና አገልግሎት እንዲሰጥ አስር ሽ ብር በጀት ተይዞለታል (አቻዊነት)። (የተሰመረባቸውን ቃላት እንደ ቅደም ተከተላቸው ...እንዲሟላና... ወይም ...ለመስጠት በማለት ማስተካከል ይቻላል)።

➤ ይህም ለመጣ የቻለው የተማሩት ኢትዮጵያውያን የድሮውን ባህልና ወግ በመናቅና ዋጋ እንደሌለው ስለሚቆጥሩት ነው (አቻዊነት)። (የተሰመረባቸውን ቃላት እንደ ቅደም ተከተላቸው ...ስለሚንቀሳቅሱ... ወይም ...በመቁጠራቸው ነው በማለት ማስተካከል ይቻላል)።

➤ ከሁሉ አስቀድሞ ከድልዳሉ በታች አዳራሹን በወርዱም በቁመቱም ከዳር እስከ ዳር የሞሉት ህዝብ (ገላጭ-ተገላጭ) አንዱ በሌላው ላይ እየተደራረበ ሰፍሮ የሚተራመሱ የንብ ሰራዊት (ገላጭ-ተገላጭ) እንጅ በተራ ተቀምጦ የሚበላና የሚጠጣ ሰዎች (ገላጭ-ተገላጭ) አይመስልም። (በመሆኑም የተሰመረባቸውን ቃላት እንደ ቅደም ተከተላቸው ...የሞላው...የሚተራመስ...ስው በማለት ማስተካከል ይቻላል)።

እነዚህ ከላይ እንደተጠቀሱት ያሉ ሰዎች ስህተቶች በሙከራ ቡድኑ ውስጥ የሚገኙ ተማሪዎች ከልምምዱ በፊት ከፈጸሟቸው 2482 ሰዎች ስህተቶች ውስጥ ሶስተኛ ደረጃ የያዙ ሲሆን በቁጥር 561.5 ወይም 22.6% ያህሉን ይሸፍናሉ። በዚህ ምድብ ስር የተካተቱት ሰዎች (ገላጭ-ተገላጭ፣ አቻዊነት፣ ቅደምተከተል እና እንጥልጥል) እንደ ቅደም ተከተላቸው የ5ኛ፣ የ14ኛ፣ የ17ኛ፣ የ21ኛ እና ደረጃን የያዙ ሲሆን በመቶ ቃላት ውስጥ ያላቸው ድርሻም እንደ ቅደም ተከተላቸው 1.7፣ 0.6፣ 0.5 እና 0.1 እና ነው። እነዚህ ተማሪዎች ከልምምዱ በኋላ ከፈጸሟቸው 1512 ሰዎች ስህተቶች ውስጥ 379.5 ወይም 25.1% ያህሉን የዓረፍተ ነገር ስህተት የሰሩ ሲሆን ከጠቅላላው ሁለተኛ ደረጃ ይዘዋል። ንዑስ የስህተት ዓይነቶችን (ገላጭ-ተገላጭ፣ አቻዊነት፣ ቅደምተከተል እና እንጥልጥል) ስናይ ደግሞ እንደ ቅደም ተከተላቸው የ6፣ 10ኛ፣ 16ኛ እና 21ኛ ደረጃን የያዙ ሲሆን በመቶ ቃላት ውስጥ ያላቸው ድርሻም እንደ ቅደም ተከተላቸው 1.3፣ 0.5፣ 0.3 እና 0.04 ነው። ባጠቃላይ ከዚህ እንደምንረዳው ተማሪዎች በቅድመ ፈተናው ጊዜ በመቶ ቃላት ውስጥ ይፈጸሟቸው የነበሩት የዓረፍተ ነገር ስህተቶች 3.6 በመቶ ሲሆኑ የሰዎች እርምጃ በአዲሱ ዘዴ ከተሰጣቸው በኋላ ግን ወደ 2.2 በመቶ ዝቅ ብለዋል። ይህም ለሙከራ ቡድኑ የሰዎች እርምጃ የተሰጠባቸው ዘዴዎች የተማሪዎችን ሰዎች ስህተቶች ከመቀነስ አንጻር አዎንታዊ ተፅዕኖ ያላቸው መሆኑን የሚያሳይ ነው።

5.3.5.3. የምዕላድ ስህተት

በሶስተኛ ደረጃ የምንመለከተው ደግሞ ከዓረፍተ ነገር ጋር ግንኙነት ያላቸውና ማንነታቸው ደግሞ በምዕላድነት የሚታወቁትን ሰዎች ስህተቶች ሲሆን ከልምምዱ በፊትና በኋላ ያሉትን ስህተቶች በንፅፅር ከማየታችን በፊት ግን አሁንም ለአብነት የሚሆኑ ሰዎች ስህተቶችን ለማሳየት እንሞክራለን።

- ... አንድ ቀን ከንደኞቹ ጋር ስጫወት የደረሰብኝ (የመደብ ስህተት) እባብ ቀጥቅጠንም ገደለኝ። (የተሰመረባቸውን ቃላት ለማለት የተፈለገው እንደ ቅደም ተከተላቸው ስንጫወትና የደረሰብንን ነበር)።
- ... መጠጥ አካልና መንፈስን ያዳክማል፤ በአኗኗሩ ጠንቃቃ፣ በአስተሳሰቡ በሳል፣ በስራውም ክቡር የሆነ ሰው በጠጣ ጊዜ መንፈሱ ይደክማል፤ ምላሱ ተሳሰረ (የግስ ቅርፅ)፤ ስካፍ የፀና ከሆነም እግሩ ከዳው (የግስ ቅርፅ)። (የተሰመረባቸውን ቃላት እንደ ቅደም ተከተላቸው ለማለት የተፈለገው ይተሳሰራልና ይከዳዋል ነበር)። ይህ ሁኔታ ከአቻዊነት አንጻርም ሊታይ ይችላል።
- ... ለመነሳት ይቧጥጣል (የግስ ቅርፅ) ባለበት ይዳክራል። (የተሰመረበትን ቃል ለማለት የተፈለገው ሲቧጥጥ ነበር)።
- አንተ ነገ ወደ ገጠር መሄድ አለብን (የመደብ ስህተት)። (የተሰመረበትን ቃል ለማለት የተፈለገው አለብህ ነበር)።
- ማንኛውም ህይወት ያለው ማለት እንስሳትና ሰዎች ያለ ዕዕዋት መኖር አይችልም (ቁጥር)። (የተሰመረበትን ቃል ለማለት የተፈለገው አይችሉም ነበር)።
- በቁስ ትምህርት ያሳለፍኩት (የጾታ ስህተት)። የአንድ ቀን ህይወት የማትረሳ ናት (የጾታ ስህተት)። (የተሰመረባቸውን ቃላት ለማለት የተፈለገው ያሳለፍኳት ወይም የማይረሳ ነው ነበር)።
- ... ሰት (ግድፈት) አንድ ጊዜ ከአለፈች (የጾታ ስህተት) ተመልሶ እንደማይመታ (ትክ) ሁሉም መረዳት አለብህ (የመደብ ስህተት)። (በዚህ ዓረፍተ ነገር ውስጥ የፊደልም የምዕላድም ስህተቶች ሲኖሩ እንደ ቅደም ተከተላቸው ሰዎች፣ ከአለፈች፣ እንደማይመጣና አለበት በማለት ማስተካከል ይቻላል። ዓ/ነገሩን በአነስታይ ቅርፅም ማስተካከል እንችላለን)።

- ...ስጋውን መልክኞች ሙዳ ሙዳ አድርጎ (የቁጥር) እየቆራረጡ በሳጠራ ሞልተው አሸክመው ያመጡና ከሩቅ እየወረወሩ አንዱን ፊቱን ሌላውን ደረቱን ሲሉት ልቦና ያለው ቀልቦ ያስቀረዋል፤ የዘነጋ አምልጦት መሬት ይወድቅባቸዋል (የቁጥር)። (የተሰመረባቸውን ቃላት ለማለት የተፈለገው እንደ ቅደም ተከተላቸው አድርገውና ይወድቅበታል ነበር)።
- ...ሾል ሾል ያሉት ጡቶቿ የለበሰችውን ልብስ ወደፊት እየወጠሩ ቀደውት (መደብ) ካልወጣን እያሉ የሚታገሉ ይመስላሉ። (የተሰመረበትን ቃል ቀደነው በማለት ማስተካከል ይቻላል)።
- ሂሩት የምትመላለስበት (የጾታ ስህተት) ቁጥር 23 አውቶቢስ የምትጓዘው (የጾታ ስህተት) በፍጥነት ነው። (የተሰመረባቸውን ቃላት እንደ ቅደም ተከተላቸው ለማለት የተፈለገው የምትመላለስበት ወይም የሚጓዘው ነበር)።
- በአጠቃላይ የሀገር ፍቅር ስሜት የሚገለፅባቸው መንገዶች በገንዘብ የማይተመንና (የቁጥር) በቃላት ተዘርዘር የማያበቃ ነው (የቁጥር)። (የተሰመረባቸውን ቃላት ለማለት የተፈለገው እንደ ቅደም ተከተላቸው የማይተመኑና በቃላት ተዘርዘረው የማያበቁ ናቸው ነበር)።
- ... ተላልቁን ዛፎች ቁረጣቸው (የቁጥር)። (መሆን የነበረበት ተላልቁን ዛፍ ቁረጠው ወይም ተላልቆቹን ዛፎች ቁረጣቸው ነበር)።
- ...ዳሌዎ ስትራመድ ግራ ቀኝ ይደንሳሉ (የቁጥር)። (የተሰመረበት ቃል መባል የነበረበት ይደንሳል ነበር)።
- ...በርካታ ወንዶች ይመኛታል(የቁጥር)፤ ፈሪዎች በምኞት ይቀራሉ፤ ደፋሮች ይቀርቧቸዋል (የተሰመረበትን ቃል ለማለት የተፈለገው ይመኛታል ነበር)።
- ... እኔ የተናደደው (የመደብ ስህተት)... (የተሰመረበትን ቃል ለማለት የተፈለገው የተናደድሁት ነበር)።
- መኪና እንዳይገጫት ስለፈራች መንገዱን ተሻግሮ ሂዶ (የጾታ) ዶሮ ለመግዛት አልፈለግሽም (የመደብ)። (የተሰመረባቸውን ቃላት ለማለት የተፈለገው እንደ ቅደም ተከተላቸው ተሻግሮ ሂዳና አልፈለገችም ነበር)።

በሙከራ ቡድኑ ውስጥ የሚገኙ ተማሪዎች ከልምምዱ በፊት ከፈጸሟቸው 2482 ሰዎች ስህተቶች ውስጥ አራተኛውን ደረጃ የያዙት የምዕላድ ስህተቶች ሲሆኑ 556.5 ወይም 22.4% ያህል ይሸፍናሉ። በዚህ የስህተት ምድብ ስር የሚገኙ ንዑስ ስህተቶችን

(የቁጥር፣ የግስ ቅርፅ፣ የፆታ እና የመደብ) ስንመለከት እንደ ቅደም ተከተላቸው የ8ኛ፣ የ11ኛ፣ የ13ኛ እና የ19ኛ ደረጃን የያዙ ሲሆን በመቶ ቃላት ውስጥ ያላቸው ድርሻም እንደ ቅደም ተከተላቸው 1.4፣ 0.9 ፣ 0.6 እና 0.3 ነው። እነዚህ ተማሪዎች ከልምምዱ በኋላ ከፈፀሟቸው 1512 ሰዎች ስህተቶች ውስጥ ሶስተኛውን ደረጃ የያዙ ሲሆን 344.5 ያህሉን ወይም ከጠቅላላው 22.8% ይሸፍናሉ። በዚህ ስር የተካተቱት ንዑስ የሰዎች ስህተቶችንም (የቁጥር፣ የቅርፅ፣ የፆታ እና የመደብ) ስናይ እንደ ቅደም ተከተላቸው 7ኛ፣ 9ኛ፣ 18ኛ እና 19ኛ ደረጃን የያዙ ሲሆን በመቶ ቃላት ውስጥ ያላቸው ድርሻም እንደ ቅደም ተከተላቸው 0.9፣ 0.6፣ 0.3 እና 0.2 ነው። ከዚህ እንደምንመለከተው በሙከራ በድኑ ውስጥ የሚገኙ ተማሪዎች በቅድመ ፈተናው ጊዜ በመቶ ቃላት ውስጥ ይፈጽሟቸው ከነበሩት ጠቅላላ ሰዎች ስህተቶች ውስጥ 3.2 በመቶ የምዕላድ ስህተቶች ሲሆኑ ከልምምዱ በኋላ ግን ወደ 2 በመቶ ዝቅ ያሉ መሆኑን ከሰንጠረዥ ማየት እንችላለን። ይህን ደግሞ ከዚህ በፊት በሰንጠረዥ 5.9 ላይ ከዳግም ናሙና ፈተና ከተገኘው ውጤት ልዩነት እንዳለ ተመልክተናል።

5.3.5.4. የቃላት ስህተት

አሁን ደግሞ ስቃላት አጠቃቀም ጋር ግንኙነት ያላቸውን ሰዎች ስህተቶች በተመለከተ ለአብነት የሚሆኑ ስህተቶችን ለማሳየት እንሞክራለን።

- አንድ ተማሪ የተሰጠ የቤት ስራ ይሰራል፤ በክላስ (የተውሶ ቃል) ውስ (ግድፈት) ይሳጠፋ (የትክና ግድፈት ስህተት) ፤ የተለያዩ አሳይመንቶ (የተውሶና የግድፈት ስህተት) ይሰራል። (የተሰመረባቸውን ቃላት እንደ ቅደም ተከተላቸው በክፍል፣ ውስጥ፣ ይሳተፋልና የቤት ስራዎችን በማለት ማስተካከል ይቻላል)።
- ...አሁን በዓሊን ካገባችው ደግሞ ሸጋ የሆነ ትዳር መስርታ መኖር ጀመረች። (የአውድ ስህተት)
- አለሚቱ ጥሩ ውጤት አምጥታ ተሸላሚ እንድትሆን ይሰድባታል (አውድ)። (የተሰመረበትን ቃል ይመክራታል በማለት ማስተካከል ይቻላል)።
- ከትምህርት ቤት ማርፈድ በጣም ሀይለኛ በሆነ እውቀት ላይ ስንፍናንና የእእምሮ ማነስን የሚያመጣ አስተሳሰብ ነው (አውድ)።
- ... አለሚቱ ከተመደበች በኋላ ጥቂት ዓመት ቆይታ ወንድ አገባች (አውድ)።
- ከበቡሽ በባሏ ላይ ትሸረመጣለች (ሀራም ቃል)።

- ገረዳችን በቅርቡ ስለሄደችብን በጣም ተቸግረናል (ሀራም)።
- በጨለማ ውስጥ የሚኖረውን ወገኖችን የማስተማር ሀላፊነት አለብን። (አውድ)
- ቶሎሳ ዘላን (ሀራም ቃል) ስለሆነ የእርሻ መሬት የለውም።
- ገንዘቤ ጠፋኝ ሲል እኔን የጠረጠረኝ መስለኞኝ ፊል (የተውሶ ስህተት) አደረግሁ።
- ለመሆኑ ምግብ ይወስዳል (የተውሶ ስህተት)?
- ሰውየው ሽባ (ሀራም ቃል) ስለሆነ መንቀሳቀስ አይችልም።
- ስራዬን ቶሎ ፈፀሜ መጣሁ። ሥራዬን ባጭር ጊዜ እንድፈፅም ትልቅ ድጋፍ ያደረገልኝ ተስፋዬ ነው። እሱ ባያፋፅመኝ (አውድ) ኖሮ በዚህ ሰዓት ተመልሼ አልመጣም ነበር።
- አባቶቻችን ደማቸውን አፍስሰው አጥንታቸውን ከስክሰው (የሰለቸ አገላለፅ) አገራችንን ከጠላት ጠብቀው አስረክበውናል።
- ፋቂ ያለፋው ቁርበት ላይ እየተኙ ፋቂን (ሀራም ቃል) ማንቋሽሽ ጅልነት ነው።
- ሴትየዋ የቅዘን ጨርቅ (የአውድ ስህተት) አጥባ መጣች።
- ሰውየው ካበደ (ሀራም ቃል) ሁለት ዓመት ሞላው።
- እንደ እግዚአብሔር ፍርድ አስተካካይ ማን አለ ሁሉም የክፋቱን ደመወዝ (አውድ) አገኘ።
- መስሪያ ቤት ስደውል ፊልድ (የተውሶ ቃል) ወጥተህል አሉኝ።
- ውድ ወንድሜ የሰማይ ርቀቱን፣ የምድር ስፋቱን ያህል ለጤናህ እንደምን አለህልኝ? (የሰለቸ አጠቃቀም)
- ደንቆሮዎች (ሀራም ቃል) ተምረው ሰው ከዋለበት እንዲውሉ ብልሃት ይፈለግ።
- ህዝብ በረሃብ አከተመ (አውድ)።
- መፅሀፍ ለማሳተም ስፖንሰር (የተውሶ ቃል) እያፈላለግሁ ነው።
- ከትምህርት ቤት ማርፈድ የትምህርት ስነ -ሥርዓትን ያዛባል፤ እውቀትን ይሻማል (አውድ)።

ከሰንጠረዥ 5.10 እንደምንመለከተው በሙከራ ቡድኑ ውስጥ የሚገኙ ተማሪዎች በቅድመ ፈተናው ጊዜ ከፈጸሟቸው 2482 ሰዎች ውስጥ 643 ያህሉን ማለትም ከጠቅላላው 25.9% የሚሆኑት ከቃላት ምርጫ ጋር የተያያዙ ስህተቶች ናቸው። በዚህ የስህተት ምድብ ስር የተካተቱት ስህተቶች /ሀራም፣ተውሶ፣ አውድ እና የሰለቸ/ እንደ ቅደም ተከተላቸው 7ኛ፣10ኛ፣ 12ኛ እና 16 ደረጃን የያዙ ሲሆን በመቶ ቃላት ውስጥ

ያላቸው ድርሻም 1.5 ፣ 1፣ 0.6 እና 0.5 ነው። እነዚህ ተማሪዎች ከልምምዱ በኋላ የቃላት ምርጫን በተመለከተ ከፈጸሟቸው 1512 ሰዎች ውስጥ 332 ያህሉ ማለትም 22% የሚሆኑ ስህተቶችን የፈጸሙ ሲሆን በዚህ ስር የተካተቱት ስህተቶችም እንደ ቅደም ተከተላቸው የ8ኛ፣ 12ኛ፣ 14ኛ እና 15ኛ ደረጃን ይዘዋል። እነዚህ ንዑስ የቃላት አጠቃቀም ስህተቶች እንደ ቅደም ተከተላቸው በመቶ ቃላት ውስጥ ያላቸው ድርሻ 0.7፣ 0.5፣ 0.4 እና 0.4 እንደሆነ ከሰንጠረዥ ማየት ይቻላል። ከዚህም የምንረዳው በሙከራ ቡድኑ ውስጥ የሚገኙ ተማሪዎች በአዲሱ ዘዴ የሰዎቻቸው እርምጃ ከማግኘታቸው በፊት 3.6 በመቶ ከቃላት አጠቃቀም ጋር የተያያዙ ሰዎች ስህተቶችን የፈጸሙ ሲሆን ከልምምዱ በኋላ ግን 1.9 በመቶ ያህል የቃላት ምርጫ ስህተቶችን እንደፈጸሙ ማየት ይቻላል። በቅድመ ፈተናው ጊዜ ከነበረው ጋር ሲነፃፀርም በ1.7 በመቶ ቅናሽ ያሳየ መሆኑን መረዳት ይቻላል። ይህም ውጤት Ferris (2002) እና Hinkel (2011) እንደ ቅደም ተከተላቸው “በዙ የፅሁፍ ስራዎች ሰዎች የቃላት ግድፈት የሚታይባቸው ናቸው” እና “የሁለተኛ ቋንቋ ፀሀፊዎች ከአፍ ፊቶች ጋር ሲነፃፀሩ የቃላትና የመዋቅር ውስንነት ይታይባቸዋል” በማለት ከገለጧቸው ሀሳቦች ጋር ተመሳሳይ ነው።

5.3.5.5. የጠቋሚ ስህተት

በዚህ የስህተት ምድብ ስር የተጠቃለሉትን ሰዎች ስህተቶች ከልምምዱ በፊትና በኋላ በንፅፅር ከማየታችን በፊት ለአብነት የሚሆኑ የጠቋሚ ስህተቶችን ለማቅረብ እንሞክራለን።

- ይህም እንስሳት በአርሲ በባሌና በሀረር በሚገኙ ከፍተኛ ስፍራዎች ላይ በብዛት ይኖራሉ። (የመስተጻምር ስህተት)
- እነዚህ ሁሉ የማን በግ ናቸው።
- ይህን ቃላት አላውቀውም።
- እነዚህ ሁሉ የማን በግ ናቸው

እነዚህን ስህተቶች በተመለከተ ከሰንጠረዥ 5.10 እንደምንመለከተው በሙከራ ቡድኑ ውስጥ የሚገኙ ተማሪዎች ከፈጸሟቸው 2482 ስህተቶች ውስጥ 77.5 ያህሉን ማለትም ከጠቅላላው ውስጥ 3.1% የሚሆነውን ሰዎች ስህተት የፈጸሙ ሲሆን በመቶ ቃላት ውስጥ ደግሞ 0.4 ያህሉን እንደሚይዙ ማየት ይቻላል። ከልምምዱ በኋላ ደግሞ ተማሪዎች ከፈጸሟቸው 1512 ስህተቶች ውስጥ 56.5 ወይም 3.7 % ያህሉን ስህተቶች

የፈጸሙ ሲሆን በመቶ ቃላት ውስጥ ያላቸው ድርሻም 0.3 ሲሆን ከልምምዱ በፊት ከነበረው ጋር ሲነጻጸር በመጠኑም ቢሆን ቅናሽ ያሳዩ መሆኑን መረዳት ይቻላል።

በሙከራ ቡድኑ ውስጥ የሚገኙ ተማሪዎች ከፅህፈት ልምምዱ በፊት የነበራቸውን የሰዎስው ስህተቶች ብዛት ለንጠረዥ 5.10 ላይ እንደሚታየው 2482 ነው። ከዚህ በመነሳት በሙከራ ቡድኑ ውስጥ የሚገኙ ተማሪዎች በአማካይ በመቶ ቃላት ውስጥ የፈጸሟቸውን ጠቅላላ ሰዎስዎዊ ስህተቶች ማወቅ እንችላለን። ይኸውም፡-

$$\text{የስህተት መጠን በመቶ ቃላት} = \frac{\text{ጠቅላላ ስህተት} \times 100}{\text{ጠቅላላ የቃላት ብዛት ነው።}}$$

ጠቅላላ የቃላት ብዛት ነው።

$$\text{የስህተት መጠን በመቶ ቃላት} = \frac{2482 \times 100}{\text{ጠቅላላ የቃላት ድምር}}$$

ጠቅላላ የቃላት ድምር

$$\text{የስህተት መጠን በመቶ ቃላት} = \frac{2482}{17639} \times 100$$

$$\text{የስህተት መጠን በመቶ ቃላት} = 14.1$$

ከዚህም እንደምንረዳው በሙከራ ቡድኑ ውስጥ የሚገኙ ለንድ ተማሪ በቀድሞ ፈተናው ጊዜ በየመቶ ቃላቱ ውስጥ በአማካይ 14.1 ያህል ሰዎስዎዊ ስህተቶችን የሚሰራ መሆኑን ነው። በድህረ ፈተናው ጊዜ ያለውን ደግሞ ከላይ በሰራነው መንገድ እንደሚከተለው ይሆናል።

$$\text{የስህተት መጠን በመቶ ቃላት} = \frac{\text{ጠቅላላ ስህተት} \times 100}{\text{ጠቅላላ የቃላት ብዛት ነው።}}$$

ጠቅላላ የቃላት ብዛት ነው።

$$\text{የስህተት መጠን በመቶ ቃላት} = \frac{1512 \times 100}{\text{ጠቅላላ የቃላት ድምር}}$$

ጠቅላላ የቃላት ድምር

$$\text{የስህተት መጠን በመቶ ቃላት} = \frac{1512}{17187} \times 100$$

$$\text{የስህተት መጠን በመቶ ቃላት} = 8.8$$

ይህም በሙከራ ቡድኑ ውስጥ የሚገኝ አንድ ተማሪ በድህረ ፈተናው ጊዜ በየሙቶ ቃላት ውስጥ በአማካይ 8.8 ያህል ሰዎችን ስህተቶችን የሚሰራ መሆኑን የሚጠቁም ነው።

የሰዎችን ስህተቶችን ድግግሞሽ በተመለከተ ከዕቅድ ፈተናው በተጨማሪ በዕቅድ መጠይቁ ወቅት በሙከራ ቡድኑ ውስጥ ለሚገኙ ተማሪዎች ለቀረበላቸው ጥያቄ (አባሪ-18-ቁጥር 41 ይመልከቱ) የሚከተለውን ምላሽ ሰጥተዋል።

ሰንጠረዥ 5.11 በተደጋጋሚ የሚከሰቱ ሰዎችን ስህተቶች

ተ/ቁ		የሰዎችን ስህተቶች ደረጃና ድግግሞሽ							
የስህተት ዓይነት		1ኛ	2ኛ	3ኛ	4ኛ	5ኛ	6ኛ	7ኛ	8ኛ
1	የባለቤትና የግስ ስምምነት	2	10	11	10	7	3	6	4
2	የጊዜ ችግር	3	5	8	6	8	6	10	9
3	አቻዊነት	14	8	2	3	4	6	3	10
4	የጠቋሚ ስህተት	4	3	6	7	5	5	3	3
5	የፊደል ስህተት	15	8	11	11	6	3	5	7
6	የቃላት አጠቃቀም	1	9	1	5	10	6	7	5
7	የቃላት ቅደም ተከተል	2	5	4	1	4	10	8	2
8	የተሳሳተ የግስ ቅርፅ	4	5	9	10	7	12	7	3
9	ሌላ	2	0	1	0	0	0	2	3

ከዚህ አንደኛው መለከተው ተማሪዎች በሚፀፉት ዕቅድ ውስጥ በአብዛኛው በአንደኛ ደረጃ የሚያጋጥማቸው ችግር የፊደል ስህተት መሆኑን 27.8% ያህል መላሾች ገልፀዋል። ከፊደል ስህተት ቀጥሎ የሚያጋጥማቸው ችግር አቻዊነት ነው። ተማሪዎችን በሁለተኛ

ደረጃ የሚያጋጥማቸው የሰዎችው ችግር የባለቤትና የግስ ስምምነት መሆኑን 10 ተማሪዎች (18.5%) ያህል መላሾች ከሰጡት መረጃ ማየት ይቻላል። ይህን ተከትሎ ችግር ነው ብለው የጠቀሱት የቃላት አጠቃቀም ሲሆን 9 መላሾች ማለትም 16.7% ያህል ከሰጡት መረጃ ማየት ይቻላል። እነዚህ ችግሮች ደግሞ ከተማሪዎች የፅሁፍ ፈተና ላይም ቀዳሚውን ስፍራ የያዙ መሆናቸውን ማየት ይቻላል (ሰንጠረዥ-5.10 ን ይመልከቱ)። ይህም ውጤት Nunan(1991), Brown (1994 & 2000) እና Erdogan (2005) የአፍ መፍቻ ቋንቋ ተፅዕኖ በድምፅ፣ በምዕላድ፣ በአገባብ፣ በፍቺ ወዘተ. ላይ ሊከሰት ይችላል በማለት የገለፁትን ሀሳብ የሚያጠናክር ነው።

በሰባተኛ ደረጃ የሚያጋጥማቸው ሰዎች ችግር አሁንም የፊደል ግድፈትና የባለቤትና የግስ ስምምነት 11 መላሾች (20.4%) ሲሆን ከዚህ ጋር የተሳሳተ የግስ ቅርፅ ችግርም ተከታይን ደረጃ ይዞ እንደሚገኝ 9 መላሾች (16.7%) ከሰጡት መረጃ መረዳት ይቻላል።

በአራተኛ ደረጃ ደግሞ አሁንም የፊደል ችግር ሲሆን ይህን ተከትሎ የባለቤትና የግስ ስምምነት እና የተሳሳተ የግስ ቅርፅ ችግር ያለባቸው መሆኑን መረዳት ይቻላል። በአምስተኛ ደረጃ ተማሪዎችን የሚያጋጥማቸው ችግር የቃላት አጠቃቀም ችግር መሆኑን 10 መላሾች (18.5%) ከሰጡት መረጃ መረዳት ይቻላል። ይህን ተከትሎ የጊዜ ችግር ከዚያም የባለቤትና የግስ ስምምነትና የተሳሳተ የግስ ቅርፅ መሆናቸውን ማየት ይቻላል። በስድስተኛ ደረጃ የተሳሳተ የግስ ቅርፅ ሲሆን ይህን ተከትሎ የቃላት ቅጂም ተከተል ችግር የሚታይባቸው መሆኑን መረዳት ይቻላል። በሰባተኛ ደረጃ የጊዜ ችግር በመጨረሻም የአቻዊነት ችግር እንደሆነ ከሰጡት መረጃ መረዳት ይቻላል።

ሰንጠረዥ 5.12 የቁጥጥር ቡድኑ የስህተት ምድብ፣ ድግግሞሽ እና ደረጃ (ዋናው ጥናት)

ተ/ቁ	የስህተት ምድብ	ክልምምዱ በፊት				ክልምምዱ በኋላ			
		በቁጥር	በፐርሰንት	ደረጃ (Rank)	ስህተቶች በመቶ ቃላት	በቁጥር	በፐርሰንት	ደረጃ	ስህተቶች በመቶ ቃላት
1	ጎክ	381	15.4	5ኛ	2.3	398	16.1	5ኛ	2.3

2	ግድፈት	160	6.5	11ኛ	1	112	4.5	15ኛ	0.64
3	ጣልቃ	65.5	2.6	17ኛ	0.4	42.5	1.7	20ኛ	0.2
4	ቅየራ	16	0.6	19ኛ	0.1	14	0.6	21ኛ	0.1
ጠቅላላ	የፊደል ስህተት	622.5	25.1%	1ኛ	3.7	566.5	22.9%	3ኛ	3.2
5	ቁጥር	270	10.9	7ኛ	1.6	300	12.1	7ኛ	1.7
6	ዖታ	80	3.2	16ኛ	0.5	55.5	2.2	19ኛ	0.3
7	መደብ	33	1.3	18ኛ	0.2	50	2	18ኛ	0.3
8	ቅርፅ	172	6.9	10ኛ	1	124	5	14ኛ	0.7
ጠቅላላ	የምዕላድ ስህተት	555	22.4%	4ኛ	3.3	529.5	21.4%	4ኛ	3
9	የጠቋሚ ስህተት	70	2.8%	16ኛ	0.4	82.5	3.3%	17ኛ	0.5
10	ሀራም	193	7.8	9ኛ	1.1	180	7.3	9ኛ	1.0
11	ተውሶ	158	6.4	12ኛ	0.9	160	6.5	10ኛ	0.91
12	የሰለቸ	137	5.5	13ኛ	0.8	140	5.7	11ኛ	0.79
13	አውድ	128	5.2	14ኛ	0.8	134	5.4	13ኛ	0.76
ጠቅላላ	የቃላት ምርጫ ስህተት	616	24.9%	2ኛ	3.7	614	24.8%	2ኛ	3.5
14	አቻዊነት	220	8.9	8ኛ	1.3	241.5	9.7	8ኛ	1.2
15	ቅ/ተከተል	99	4	15ኛ	0.6	106	4.3	16ኛ	0.6
16	ገላጭ/ተገላጭ	279	11.3	6ኛ	1.7	288	11.6	6ኛ	1.7
17	እንጥልጥል	15.5	0.6	20ኛ	0.1	30	1.2	12ኛ	0.77

ጠቅላላ	የዓ/ነ ስህተት	613.5	24.8%	3ኛ	3.6	665.5	21%	1ኛ	3.77
	ድምር	2477	100%		14.7	2458	100%		13.95

ከላይ ከሰንጠረዥ 5.12 እንደምንመለከተው በቁጥጥር ቡድኑ ውስጥ የነበሩት ተማሪዎች በቅድመ ፈተናው ጊዜ ከፈጸሟቸው 2477 ሰዎች ስህተቶች ውስጥ ቀዳሚውን ደረጃ የያዙት የፊደል ስህተቶች ሲሆኑ በቁጥር 622.5 ማለትም ከጠቅላላው 25.1% ያህሉን ይይዛሉ። ተማሪዎች የፈጸሟቸው ጠቅላላ የፊደል ስህተቶች በመቶ ቃላት ውስጥ ሲታሰቡ 3.7 ነው። በዚህ የስህተት ምድብ ስር የተካተቱትን ንዑስ የስህተት ዓይነቶች (ትክ፣ ግድፈት፣ ጣልቃ-ገብ እና ቦታ ቅየራ) እንደ ቅደም ተከተላቸው ከጠቅላላው የስህተት መጠን (2477) አንጻር የ5ኛ፣ 11ኛ፣ 17ኛ እና 19ኛ ደረጃን ይዘዋል። በመቶ ቃላት ውስጥ ያላቸው ድርሻም እንደ ቅደም ተከተላቸው 2.3፣ 1፣ 0.4 እና 0.1 ነው። እነዚህ ተማሪዎች ተለምዷል በሆነው መንገድ የሰዎቹ እርማት ካገኙ በኋላ ከፈጸሟቸው 2458 ሰዎች ስህተቶች ውስጥ ሶስተኛውን ደረጃ የያዙት የፊደል ስህተቶች ሲሆኑ በቁጥር 566.5 ወይም 22.9% ድርሻ አላቸው። በዚህ የስህተት ምድብ ውስጥ የተካተቱትን ንዑስ የስህተት ዓይነቶች (ትክ፣ ግድፈት፣ ጣልቃ-ገብ እና ቦታ ቅየራ) ስናይ እንደ ቅደም ተከተላቸው የ5ኛ፣ 15ኛ፣ 20ኛ እና 21ኛ ደረጃን ይዘዋል። በመቶ ቃላት ውስጥ ያላቸው ድርሻም እንደ ቅደም ተከተላቸው 2.3፣ 0.6፣ 0.2 እና 0.1 ነው።

በቁጥጥር ቡድኑ ውስጥ የሚገኙ ተማሪዎች ከልምምዱ በፊት ከፈጸሟቸው 2477 ሰዎች ስህተቶች ውስጥ አራተኛውን ደረጃ ከያዙት ሰዎች ስህተቶች ውስጥ 555 ያህሉ የምዕላድ ስህተቶች ናቸው። እነዚህም ከጠቅላላው የስህተት ብዛት (2477) ውስጥ 22.4 ፐርሰንት ሲሆኑ በመቶ ቃላት ውስጥ 3.3 ያህል ሰዎች ስህተቶችን ፈጽመዋል። በዚህ ስር የተካተቱት ንዑስ የሰዎቹ ስህተቶች (የቁጥር፣ የጾታ፣ የመደብ እና የግስ ቅርፅ) እንደ ቅደም ተከተላቸው የ7ኛ፣ 16ኛ፣ 18ኛ እና 10ኛ ደረጃን የያዙ ሲሆን በመቶ ቃላት ውስጥ ያላቸው ድርሻም እንደ ቅደም ተከተላቸው 1.6፣ 0.5፣ 0.2 እና 1 ነው። እነዚህ ተማሪዎች ተለምዷል በሆነው ዘዴ የሰዎቹ እርማት ካገኙ በኋላ ከፈጸሟቸው 2458 ሰዎች ስህተቶች ውስጥ 529.5 የምዕላድ ስህተቶች ሲሆኑ 21.4% ያህሉን ይይዛሉ።

በመቶ ቃላት ውስጥ ያላቸውን ድርሻ ስንመለከት 3 ነው። በዚህ የስህተት ምድብ ስር የተካተቱ ንዑስ ስህተቶች (የቁጥር፣ የዎታ፣ የመደብ እና የቅርፅ) እንደ ቅደም ተከተላቸው የ7ኛ፣ 19ኛ፣ 18ኛ እና 14ኛ ደረጃን የያዙ ሲሆን በመቶ ቃላት ውስጥ ያላቸው ድርሻም እንደ ቅደም ተከተላቸው 1.7፣ 0.3፣ 0.3 እና 0.7 ነው።

በቁጥጥር ቡድኑ ውስጥ የሚገኙ ተማሪዎች ከዕህፈት ልምምዱ በፊት ከፈጸሟቸው ሰዎች ስህተቶች ውስጥ 3ኛውን ደረጃ የያዙት የዓ/ ነገር አወቃቀርን የሚመለከቱ ሲሆኑ ከ 2477 ስህተቶች ውስጥ 613.5 ወይም 24.8 ፐርሰንት ይይዛሉ። በመቶ ቃላት ውስጥ ያላቸው ድርሻም 3.6 ያህል መሆኑን ማየት ይቻላል። በዚህ የስህተት ምድብ ስር የተካተቱት ሰዎች ስህተቶች (አቻዊነት፣ ቅ/ተከተል፣ እንጥልጥል እና ገላጭ-ተገላጭ) እንደ ቅደም ተከተላቸው የ8ኛ፣ 15ኛ፣ 6ኛ እና 20ኛ ደረጃን ይዘዋል። በመቶ ቃላት ውስጥ ያላቸው ድርሻም እንደ ቅደም ተከተላቸው 1.3፣ 0.6፣ 1.7 እና 0.1 ነው። እነዚህ ተማሪዎች ከልምምዱ በኋላ ከፈጸሟቸው 2458 ሰዎች ስህተቶች ውስጥ 665.5 ያህል ማለትም 21% የሚሆነውን የሚይዙት የዓ/ ነገር ስህተቶች ናቸው። በዚህ የስህተት ምድብ ስር የተካተቱት ንዑስ የስህተት ዓይነቶች ማለትም የአቻዊነት፣ የቅደም-ተከተል፣ የእንጥልጥልና የገላጭ-ተገላጭ ስህተቶች እንደ ቅደም ተከተላቸው የ8ኛ፣ 16ኛ፣ 6ኛ እና 12ኛ ደረጃን የያዙ ሲሆን በመቶ ቃላት ውስጥ ያላቸው ድርሻም እንደ ቅደም ተከተላቸው 1.2፣ 0.6 ፣ 1.7 እና 0.77 ነው።

ከላይ ከቀረበው ሰንጠረዥ እንደምንመለከተው ተማሪዎች ከሙከራው በፊት በሁለተኛ ደረጃ የፈጸሟቸው ሰዎች ስህተቶች የቃላት ምርጫን የሚመለከቱ ሲሆኑ 616 ያህልን ሲይዙ በፐርሰንት ደግሞ 24.9 ናቸው። በ መቶ ቃላት ውስጥ ያላቸው ድርሻ ደግሞ 3.7 ነው። በዚህ ምድብ ስር የተካተቱት ንዑስ ስህተቶች (ሀራም፣ ተወሶ፣ የሰለቸ፣ እና አውድ) እንደ ቅደም ተከተላቸው የ9ኛ፣ 12ኛ 13ኛ እና 14ኛ ደረጃን ይዘዋል። በመቶ ቃላት ውስጥ ያላቸው ድርሻም እንደ ቅደም ተከተላቸው 1.1፣ 0.9፣ 0.8 እና 0.8 ነው። እነዚህ ተማሪዎች ተለምዷቸው በሆነው ዘዴ የሰዎች እርምጃ ካገኙ በኋላ ደግሞ ከፈጸሟቸው 2458 ሰዎች ስህተቶች ውስጥ 614 ያህል የቃላት ምርጫን የሚመለከቱ ሲሆን በመቶ ቃላት ውስጥ ያላቸው ድርሻም 3.5 ነው። በዚህ የስህተት ምድብ ስር የተካተቱት ንዑስ የስህተት ዓይነቶች (ሀራም፣ ተወሶ፣ የሰለቸ እና አውድ) እንደ ቅደም ተከተላቸው በመቶ ቃላት ውስጥ ያላቸው ድርሻ 1፣ 0.91፣ 0.79፣ እና 0.76 ነው።

በመጨረሻም በቁጥጥር ቡድኑ ውስጥ የሚገኙ ተማሪዎች ከዕህራት ልምምዱ በፊት ከፈጸሟቸው 2477 ሰዎች ውስጥ 70 ያህሉ ማለትም ከጠቅላላው 2.8% የጠቋሚ ስህተቶች ሲሆኑ በመቶ ቃላት ውስጥ 0.4 ድርሻ አላቸው። ተለምዷዊ በሆነ መንገድ የሰዎች እርምጃ ካገኙ በኋላ ግን የጠቋሚ ስህተቶች ድርሻ 82.5 ሲሆን በፕሮሰንት ደግሞ 3.3 ነው። በመቶ ቃላት ውስጥ 0.5 ያህል ሲሆን በቅድመ ፈተናው ላይ ከነበረው ጋር ሲነፃፀር ለውጥ አለመኖሩን ይጠቁመናል።

ዓጠቃላይ በቁጥጥር ቡድኑ ውስጥ የሚገኙ ተማሪዎች ከዕህራት ልምምዱ በፊት የነበራቸውን የሰዎች ስህተቶች ድምር ሰንጠረዥ 5.12 ላይ እንደሚታየው 2477 ነው። ከዚህ በመነሳት በቁጥጥር ቡድኑ ውስጥ የሚገኙ ተማሪዎች በአማካይ በመቶ ቃላት ውስጥ የፈጸሟቸውን ሰዎች ስህተቶች ማወቅ እንችላለን። ይኸውም፡-

$$\text{የስህተት መጠን በመቶ ቃላት} = \frac{\text{ጠቅላላ የስህተት ብዛት} \times 100}{\text{ጠቅላላ የቃላት ድምር}}$$

$$\text{የስህተት መጠን በመቶ ቃላት} = \frac{2477 \times 100}{16815.5}$$

$$\text{የስህተት መጠን በመቶ ቃላት} = 14.7$$

ከዚህም እንደምንረዳው በቁጥጥር ቡድኑ ውስጥ የሚገኙ አንድ ተማሪ በቅድመ ፈተናው ጊዜ በየመቶ ቃላቱ ውስጥ በአማካይ 14.7 ያህል ሰዎች ስህተቶችን የሚሰራ መሆኑን ነው። በድህረ ፈተናው ጊዜ ያለውን ደግሞ እንደሚከተለው መስራት ይቻላል።

$$\text{የስህተት መጠን በመቶ ቃላት} = \frac{\text{ጠቅላላ የስህተት ብዛት} \times 100}{\text{ጠቅላላ የቃላት ድምር}}$$

$$\text{የስህተት መጠን በመቶ ቃላት} = \frac{2458 \times 100}{17612}$$

$$\text{የስህተት መጠን በመቶ ቃላት} = 13.95$$

ይህም በቁጥጥር ቡድኑ ውስጥ የሚገኝ አንድ ተማሪ በድህረ ፈተናው ጊዜ በየመቶ ቃላት ውስጥ በአማካይ 13.95 ያህል ሰዎስዎዊ ስህተቶችን የሚሰራ መሆኑን ነው። ባጠቃላይ ከዚህ ቀመር እንደምንመለከተው በቁጥጥር ቡድኑ ውስጥ የሚገኝ አንድ ተማሪ በቅድመ ፈተናው ላይ ይሰራ ከነበረው ስህተት (14.7 በመቶ) ወደ 13.95 በመቶ ዝቅ ማድረግ ሲችል አንድ በሙከራው ቡድን የሚገኝ ተማሪ ግን በቅድመ ፈተናው ጊዜ ይሰራ ከነበረው ሰዎስዎዊ ስህተት (14.1 በመቶ) ወደ 8.8 በመቶ ዝቅ ማድረግ ችሏል።

5.4 የተማሪዎች የፅሁፍ መጠይቅ ውጤት

በሙከራው መጨረሻ ላይ 44 ጥያቄዎች ያሉት የፅሁፍ መጠይቅ ተዘጋጅቶ ተሰጥቷቸው ነበር። የፅሁፍ መጠይቆች በሙከራ ቡድኑ በሚገኙ 55 ተማሪዎች ተሞልተዋል። አንድ ተማሪ ግን የፅሁፍ መጠይቁን ባለመሙላቱ ከትንተና ውጭ እንዲሆን ተደርጓል። የተማሪዎች የፅሁፍ መጠይቅ ዋና ዓላማ፡-

- 1ኛ. ተማሪዎች በፅሁፍ ልምምዱ ጊዜ የነበረውን የሰዎስዎዊ እርማት በተመለከተ ያላቸውን አመለካከት፣ ግንዛቤና አተገባበር ማወቅ፣
- 2ኛ. በፅሁፍ ልምምዱ ጊዜ ተማሪዎች አጋጠሙን የሚሏቸውን ችግሮች መለየት ናቸው።

የተማሪዎችን የፅሁፍ መጠይቅ ትንታኔ በተመለከተ አቀራረቡ በመጀመሪያ ለተማሪዎች በቀረበው ቅደም ተከተል መሰረት ሲሆን ትንታኔውም የሰዎስዎዊ እርማት ከሚሰጣቸው ጥቅሞች፣ በሰዎስዎዊ እርማት ጊዜ ትኩረት ከሚያስፈልጋቸው ጉዳዮች፣ የሰዎስዎዊ እርማት ከሚሰጠው አካል እና ከሰዎስዎዊ እርማት ዘዴዎች አንጻር ነው። ለተማሪዎች የቀረበውን የፅሁፍ መጠይቅ አባሪ -18 ይመልከቱ።

5.4.1 ስለ ሰዎስዎዊ እርማት ያለ አመለካከት

ሰንጠረዥ 5.13 የሰዎስዎዊ እርማት ለፅሁፍ ክህሉ መዳበር ያለው አስፈላጊነት

ተ/	ጥያቄ	አማራጭ መልሶች (ድግግሞሽ)
----	-----	----------------------

ቁ		በጣም እስማማለሁ	እስማማለሁ	መወሰን እቅድ	እልልማማለሁ	በጣም እልልማማለሁ
1	መምህራ በሰዎች ስህተቶች ላይ እርምጃ መስጠታቸው ከስህተቱ እንደማርና ተመሳሳይ ስህተት እንዳልሰራ ይረዳኛል	41	7	1	3	2
	%	75.9%	13%	1.9%	5.6	3.7
					%	%
2	መምህራ በዕረፍት ልምምዱ ጊዜ ሁሉንም ሰዎች ስህተቶች አላማረማቸው የራሴን ጥረት እንዳደርግ አስችሎኛል።	23	6	5	13	7
	%	42.6	11.1	9.3	24.1	13
3	በዕረፍት ልምምዱ ጊዜ የነበረው የሰዎች እርምጃ የዕረፍት ክህሎት ለማዳበር አላስቻለኝም።	5	7	11	14	17
	%	9.3	13	20.4	25.9	31.5
					9	
4	በዕረፍት ልምምዱ ጊዜ በተደጋጋሚ የሰዎች እርምጃ መስጠቱ የዕረፍት ችሎታዬን እንዳሻሸል አስችሎኛል።	36	10	3	2	3
	%	66.7	18.5	5.6	3.7	5.6
5	የሰዎች እርምጃ መስጠት ጊዜ ከማባከን ውጭ የሚፈጸሙ ነገር የለም።	7	2	7	14	24
	%	13	3.7	13	25.9	44.4
					9	
6	በዕረፍት ልምምዱ ጊዜ የሰዎች እርምጃ መስጠቱ በቋንቋው የበለጠ እንደጠቀም አስችሎኛል።	28	19	3	3	1
	%	51.9	35.2	5.6	5.6	1.9
7	በዕረፍት ልምምዱ ጊዜ የሚሰጠን የሰዎች እርምጃ ለዕረፍት ጥቅም የለውም።	3	5	8	16	22
	%	5.6	9.3	14.8	29.6	40.7
8	ስለ ሰዎች ያለንን እውቀት ማዳበር የዕረፍት ችሎታችን ከፍተኛ እንዲሄድ	27	16	4	4	3

ያስችላል።

%

50.0 29.6 7.4 7.4 5.6

ከላይ ከሰንጠረዥ 5.13 እንደምንመለከተው “መምህራ በሰዎቻቸው ስህተቶች ላይ እርምጃ መስጠታቸው ከስህተቱ እንደማይኖርና ተመሳሳይ ስህተት እንዳልሰራ ረድቶኛል” በሚል ለቀረበላቸው ጥያቄ 88.9% ያህሉ እንደሚስማሙ ይገልጻሉ፤ 9.3% ያህሉ ደግሞ አይስማሙም፤ 1.9% ያህሉ ግን ለመወሰን የተቸገሩ ናቸው። ይህም ውጤት ከ Krashen እና Chomsky ሀሳብ በተቃራኒ ከ Hyland (2003) እና Chandler (2003) ስራ ጋር ተመሳሳይ ነው። በሁለተኛ ደረጃ የቀረበላቸው ጥያቄ “መምህራ በፅሁፍ ልምምዱ ጊዜ ሁሉንም ሰዎቻቸው ስህተቶች አለማረማቸው የራሴን ጥረት እንዳደርግ አስችሎኛል” የሚል ነበር። ለዚህም ጥያቄ 6 ተማሪዎች እስማማለሁ፤ 23 ተማሪዎች ደግሞ በጣም እስማማለሁ በማለት በጠቅላላ 29 ማለትም 53.7% ያህሉ ምላሽ ሰጥተዋል። በተለያዩ ትርጉሞች በተራ ቁጥር 3፣5፣6 እና 7 ለተረቡላቸው ጥያቄዎች የሰጡት ምላሽም ይህንን የሚያጠናክር ነው።

በፅሁፍ ልምምዱ ጊዜ በተደጋጋሚ የሰዎቻቸው እርምጃ መስጠቱ ያለውን ፋይዳ በተመለከተ በተራ ቁጥር 4 ላይ “በፅሁፍ ልምምዱ ጊዜ በተደጋጋሚ የሰዎቻቸው እርምጃ መስጠቱ የፅሁፍ ትሎታዬን እንዳሻሽል አስችሎኛል” በሚል ለቀረበላቸው ጥያቄ 46 ተማሪዎች ማለትም 85.2% ያህል መላሾች እንደሚስማሙ ገልፀዋል። 9.3% ያህሉ አይስማሙም፤ 5.6% ያህሉ ግን ለመወሰን የተቸገሩ ናቸው።

የሰዎቻቸው እውቀት ለፅሁፍ ክህል መዳበር የሚሰጠውን ጠቀሜታ በተመለከተ በተራ ቁጥር 8 ላይ “ስለ ሰዎቻቸው ያለገን እውቀት ማዳበር የፅሁፍ ትሎታችን ከፍ አያስ እንዲሄድ ያስችላል” በሚል ለቀረበላቸው ጥያቄ 79.6% ያህሉ እስማማለሁ እና በጣም እስማማለሁ በማለት መልስ ሰጥተዋል። 13% ያህሉ እንደማይስማሙ ሲገልፁ፤ 7.4% የሚሆኑት ደግሞ ለመወሰን የተቸገሩ ናቸው። ከዚህ እንደምንረዳው ለተማሪዎች የሰዎቻቸው እርምጃ መስጠቱ የፅሁፍ ክህሎታቸውን ለማዳበር አዎንታዊ ተፅዕኖ ያለው መሆኑን ነው። ከፅሁፍ ልምምዱ በኋላ ከተሰጠው የፅሁፍ ፈተና የተገኘው ውጤትም ይህንን የሚያሳይ ነው።

5.4. 2 በሰዎች ስርዓት ጊዜ ትኩረት ከሚደረግባቸው ተግባራት አንጻር

ሰንጠረዥ 5.14 በሰዎች ስርዓት ጊዜ ትኩረት የሚያስፈልጋቸው ጉዳዮች

ተ/ቁ	ጥያቄ	አማራጭ መልሶች (ድግግሞሽ)				
		በጣም እስማማለሁ	እስማማለሁ	መወሰን እቸግራለሁ	አልስማማም	በጣም አልስማማም
9	በተደጋጋሚ በሚከሰቱ ሰዎች ስህተቶች ላይ መምህራን ቀዳሚ ትኩረት ማድረግ አለባቸው።	22	19	3	5	5
	%	40.7	35.2	5.6	9.3	9.3
10	አብዛኛው ተማሪ የሚቸገርበት የሰዎች ስህተት ቀዳሚ ትኩረት ሊሰጠው ይገባል።	39	9	1	5	0
	%	72.2	16.7	1.9	9.3	0
11	የሰዎች ስርዓት በሚሰጥበት ጊዜ ሁሉም የተማሪዎች ሰዎች ስህተቶች እኩል ትኩረት ሊሰጣቸው አይገባም።	28	8	5	6	7
	%	51.9	14.8	9.3	11.1	13
12	ሀሳቤን በዕሁፍ በምገልጸበት ጊዜ የሰዎች ስህተት አያስቸግረኝም።	1	12	10	18	13
	%	1.9	22.2	18.5	33.3	24.1
13	ሁሉንም ሰዎች ስህተቶች በአንድ ጊዜ ማረጋገጥ ተገቢ ነው	9	11	14	13	7
	%	16.7	20.4	25.9	24.1	13
14	መምህራን በሁለተኛ ቋንቋ ዕውቀት ጊዜ ሰዎች ስህተቶች ላይ ትኩረት ማድረግ አለባቸው።	28	15	6	3	2
	%	51.9	27.8	11.1	5.6	3.7
15	መምህራን በዕውቀት ልምድ ጊዜ ከሰዎች ስህተቶች ይልቅ በሀሳብ አደረጃጀት ላይ ትኩረት	18	7	12	9	8

ማድረግ አለባቸው።

%	33.3	13	22.2	16.7	14.8
---	------	----	------	------	------

ከሰንጠረዥ-5.14 እንደምናየው በሰዎች እርምጃ ጊዜ ትኩረት ከሚሰጣቸው ጉዳዮች አንጻር በተራ ቁጥር 9 ላይ “በተደጋጋሚ በሚከሰቱ ሰዎች ስህተቶች ላይ መምህራን ቀዳሚ ትኩረት ማድረግ አለባቸው” በሚል ለቀረበላቸው ጥያቄ 75.9% ያህሉ እስማማለሁና በጣም እስማማለሁ በማለት ምላሽ ሲሰጡ 18.6% ያህሉ ግን አይስማሙም ሌሎች 5.6% ያህሉ ግን ለመወሰን የተቸገሩ ናቸው። ከዚህ ጋር በተያያዘ በተራ ቁጥር 10 “አብዛኛው ተማሪ የሚቸገርበት የሰዎች ስህተት ቀዳሚ ትኩረት ሊሰጠው ይገባል” ተብሎ ለቀረበላቸው ጥያቄ 88.9% ያህሉ እንደሚስማሙ ይገልጻሉ። ከተራ ቁጥር 11 ላይ የተገኘው ምላሽም ይህንን የሚያጠናክር ነው። በተራ ቁጥር 13 ላይ ግን “ሁሉንም ሰዎች ስህተቶች በአንድ ጊዜ ማረም ተገቢ ነው” በሚል ለቀረበላቸው የማመሳከሪያ ጥያቄ 37.1% ያህሉ እንደሚስማሙ ሲገልጹ 37.1% ያህሉ ግን አይስማሙም። ቀሪዎቹ 25.9% ያህሉ ግን ለመወሰን የተቸገሩ ናቸው። ይሁን እንጂ ከመምህራን ቃለ-መጠይቅም ሆነ ከተማሪዎች የቡድን ውይይት የተገኘው መረጃ ሁሉንም ሰዎች ስህተቶች በአንድ ጊዜ ማረም አስፈላጊም ተገቢም እንዳልሆነ ያመለክታል። ይህም ከ Richards and Renandya (2002) ስራ ጋር ተመሳሳይ መሆኑን የሚያመለክት ነው። ከዚህ በተጨማሪ ከላይ ከሰንጠረዥ 5-14 ተራ ቁጥር 9 የተገኘው ውጤት White (1980), Raimes (1983) and Ferris and Hedgcock (2005) በአብይ ሰዎች ስህተቶች ላይ ትኩረት ማድረግ ተመራጭ እንደሆነ ከሚገልጹት ሀሳብ ጋርም ተመሳሳይ ነው።

ትኩረት ሲባል ለሁለተኛ ቋንቋ ተማሪዎች በአንጻራዊነት የሰዎች ስህተት የበለጠ እንደሚያስቸግራቸው የተለያዩ ምሁራንን ዋቢ በማድረግ በተዛማጅ ፅሁፍ ቅኝት ጊዜ ለማየት ሞክረን ነበር። ከተማሪዎች የፅሁፍ መጠይቅ የተገኘው ውጤትም ከዚህ ጋር ተመሳሳይ ነው። ለአብነት ያህል በተራ ቁጥር 12 “ሀሳቤን በፅሁፍ በምገልፅበት ጊዜ የሰዎች ስህተት አያስቸግረኝም” ተብሎ ለቀረበላቸው ጥያቄ 57.4% እንደሚይስማሙ ሲገልጹ 24.1% ደግሞ ይስማማሉ፤ ቀሪዎቹ 18.5% የሚሆኑት ግን ለመወሰን የተቸገሩ ናቸው።

5.4.3. የሰዎችን እርምጃ ከሚሰጠው አካልና ጊዜ አንጻር
 ሰንጠረዥ 5.15 የሰዎችን እርምጃ ማን ይስጥ (ዋናው ጥናት)

ተ/ቁ	ጥያቄ	አማራጭ መልሶች (ድግግሞሽ)				
		በጣም እስማማለሁ	እስማማለሁ	መውለኝ እቸግራለሁ	እልስማማም	በጣም እልስማማም
16	ሁሉንም የተማሪዎችን የሰዎች ስህተት ማረም የመምህራን ተግባር ነው	10	13	6	16	9
	%	18.5	24.1	11.1	29.6	16.7
17	መምህራ የሰዎች እርምጃ ከሰጡኝ በኋላ እንደገና አስተካክቶ እንድሰጥ ይደርገኛል።	35	12	0	3	4
	%	64.8	22.2	0	5.6	7.4
18	በዕህራት ልምምዱ ወቅት መምህራ ዕሁፊን አርመው ቶሎ አይመልሱልኝም።	2	10	14	15	13
	%	3.7	18.5	25.9	27.8	24.1
19	መምህራ የሰዎች እርምጃ ከሰጡኝ በኋላ እንደገና አስተካክቶ እንድሰጥ አይደርገኝም።	9	5	3	16	21
	%	16.7	9.3	5.6	29.6	38.9
20	በዕህራት ልምምዱ ጊዜ ለመምህራ አስተያየት ወይም እርምጃ አክብሮት አለኝ።	26	17	7	3	1
	%	48.1	31.5	13	5.6	1.9
21	መምህራ ሰዎችን ስህተቶቹን ራሴ እንዳርም ማድረጋቸውን አልወደውም።	6	8	5	16	19
	%	11.1	14.8	9.3	29.6	35.2
22	በዕህራት ልምምዱ ጊዜ መምህራ የሰዎች እርምጃ ከሰጡኝ በኋላ ደግሜ አስተካክቶ እንድሰጥ ማድረጋቸውን ወድጄዋለሁ።	30	13	4	1	6
	%	55.6	24.1	7.4	1.9	11.1
23	በዕህራት ልምምዱ ወቅት መምህራ ዕሁፊን አርመው ወዳያውኑ ይመልሱልኛል።	12	18	14	9	1

	%	22.2	33.3	25.9	16.7	1.9
24	ሁሉንም ሰዎችም ስህተቶች መምህራ ብቻ እንዲያርሙልኝ እፈልጋለሁ።	9	11	2	15	17
	%	16.7	20.4	3.7	27.8	31.5
25	መምህራ የራሴን ሰዎችም ስህተት ለማረም እንድችል የሚያደርጉትን ጥረት ወድጃለሁ።	31	8	5	4	6
	%	57.4	14.8	9.3	7.4	11.1
26	በዕህደት ልምምዱ ጊዜ መምህራ የሰዎች እርምጃ ከሰጡኝ በኋላ ክፍል ውስጥ አስተካክቼ እንድሰጥ ማድረጋቸውን ጊዜ ስለሚሻግኝ አልወደውም ነበር።	6	9	6	14	19
	%	11.1	16.7	11.1	25.9	35.2

ከሰንጠረዥ-5.15 እንደምንመለከተው የሰዎችን እርምጃ ማን መስጠት አለበት የሚለውን መሪ ጥያቄ ታሳቢ በማድረግ የተለያዩ ጥያቄዎች ቀርበውላቸዋል። ለምሳሌ በተራ ቁጥር 16 “ሁሉንም የተማሪዎችን የሰዎች ስህተት ማረም የመምህራን ተግባር ነው” ተብሎ ለቀረበላቸው ጥያቄ 46.3% ያህል መላሾች እንደሚይዘው ሲገልፁ፣ 42.6% ያህል መላሾች ደግሞ ይስማማሉ፣ 11.1% የሚሆኑት ግን ለመጠላለጥ የተቸገሩ ናቸው። በተራ ቁጥር 21፣24 እና 25 በተለያዩ ቅርፎች ለቀረቡላቸው ጥያቄዎች የሰጡት ምላሽም ከዚህ ጋር ተመሳሳይ ነው። ከጊዜ ጋር በተያያዘም መምህራ ፅሁፋቸውን አርመው ቶሎ እንደሚመልሱላቸው በተራ ቁጥር 23 ላይ ለቀረበላቸው ጥያቄ ከሰጡት ምላሽ (55.5%) ለማወቅ ተችሏል። ይህም ውጤት Ferris (2002) መምህራን የተማሪዎቻቸውን የእርምጃና የመጻፍ ክህል ማሳደግ አለባቸው በማለት ከገለፁትና Sheen & Ellis (2011) ደግሞ ተማሪዎች በራሳቸው ሊሰሩባቸው ያልቻሏቸውን ጉዳዮች በሌሎች ከእነሱ የበለጠ እውቀት ባላቸው ግለሰቦች ሊረዱ ይገባቸዋል በሚል ከጠቆሙት ሀሳብ ጋር ተመሳሳይ ነው።

የተማሪዎችን ፅሁፍ አርም ቶሎ መስጠቱ ብቻ ሳይሆን ከተሰጡ በኋላም ክፍል ውስጥ እንደገና አስተካክለው እንዲፅፉ ማድረግ አስፈላጊ ነው። ይህን በተመለከተም በተራ ቁጥር 17 “መምህራ የሰዎች እርምጃ ከሰጡኝ በኋላ እንደገና አስተካክቼ እንድሰጥ ያደርገኛል” በሚል ለቀረበላቸው ጥያቄ 87% ያህሉ እንደሚይዘው ሲገልፁ፣ 13% ያህሉ ግን

አይስማሙም፤ 22.2% የሚሆኑት ግን ለመወሰን የተቸገሩ ናቸው። በተራ ቁጥር 19፣22 እና 26 በተለያዩ ቅርፆች ለቀረቡላቸው ጥያቄዎች የሰጡት ምላሽም ከዚህ ጋር ተመሳሳይ ነው። ይህም የሚያሳየው የተማሪዎችን የዕህፈት ክህል ለማሳደግ የሰዋሰው እርማት መስጠቱ ብቻ ሳይሆን ከእርማቱ በኋላ ሳይዘገዩ እንደገና አስተካክለው እንዲፀፉ ማድረግ አስፈላጊ መሆኑን ነው።

5.4.4. ከተለያዩ የሰዋሰው እርማት ዘዴዎች አንፃር ለንጠረዥ 5.16 የሰዋሰው እርማት ዘዴዎች

ተ/ቁ	ጥያቄዎች	አማራጭ መልሶች (ድግግሞሽ)				
		በጣም አስማማለሁ	አስማማለሁ	መወሰን አታገራለሁ	አልስማማም	በጣም አልስማማም
27	መምህራ ዕውፊን በሚያርሙበት ጊዜ ስህተት የሆነውን ቃል /ሀረግ ከስፋ በማስመር ብቻ ቢያሳዩኝ ትክክለኛውን መልስ ለመስጠት እችላለሁ።	2	4	1	15	32
	%	3.7	7.4	1.9	27.8	59.3
28	መምህራ ሰዋሰዋዊ ስህተቶችን በሚያርሙበት ጊዜ የማረማያ ምልክቶችን (Marking Codes) ተጠቅመው የስህተቱን ዓይነት ካመለከቱኝ የራሴን ስህተት ለማስተካከል ያስችለኛል።	31	13	3	3	4
	%	57.4	24.1	5.6	5.6	7.4
29	መምህራ የማረማያ ምልክቶች የሚወክሉትን የስህተት ዓይነት ይገልፁልኛል።	28	16	2	2	6
	%	51.9	29.6	3.7	3.7	11.1
30	መምህራ የሰዋሰው ስህተቶችን በሚያርሙበት ጊዜ ስህተት የሆነውን ቃል/ሀረግ በመክብብ ብቻ ቢያመለክቱኝ ስህተቱን እኔ እራሴ ለማስተካከል እችላለሁ።	3	4	3	20	24
	%	5.6	7.4	5.6	37	44.4
31	መምህራ የታረመውን ዕውፍ ከስህተት ማስገንዘቢያ ቅፅ ጋር ይመልሱልኛል።	27	14	7	1	5

	%	50.0	25.9	13	1.9	9.3
32	መምህራ ስህተት የሆነውን ቃል ወይም ሀረግ ከስሩ በማስመር ወይም በማክበብ ከጠቆሙኝና የስህተቱን ዓይነት በተጥታ ከገለጹልኝ የራሴን ስህተት ለማስተካከል እችላለሁ።	29	11	3	6	5
	%	53.7	20.4	5.6	11.1	9.3
33	መምህራ የታረመውን ዕሁፍ ከስህተት ማስገንዘቢያ ቅፅ (error awareness sheet) ጋር መመለሳቸው የስራ ጫና ፈጥሮብኛል።	7	5	7	18	17
	%	13	9.3	13	33.3	31.5
34	መምህራ የስህተት ማስገንዘቢያ ቅፅ አያዘጋጁም።	6	10	5	14	19
	%	11.1	18.5	9.3	25.9	35.2
35	መምህራ ለዋስዋዊ ስህተት በሚገኝበት መስመር ጠርዝ ላይ "X" ምልክት ብቻ በማድረግ ከጠቆመኝ ስህተት የሆነውን ቃል/ሀረግ በራሴ ለማስተካከል እችላለሁ።	9	9	7	12	17
	%	16.7	16.7	13	22.2	31.5
36	መምህራ ስህተት በሆነው ቃል ወይም ሀረግ ምትክ ትክክለኛውን ቃል /ሀረግ ብቻ በተጥታ ቢፀፍልኝ ምን ዓይነት ስህተት እንደሰራሁ ለማወቅ ያስችለኛል።	8	8	4	11	23
	%	14.8	14.8	7.4	20.4	42.6
37	መምህራ የማረማያ ምልክቶች የሚወክሉትን የስህተት ዓይነት ከታረመው ዕሁፍ ጋር አያይዘው አይመልሱልኝም።	4	7	11	18	14
	%	7.4	13	20.4	33.3	25.9
38	መምህራ ስህተት በሆነው ቃል ወይም ሀረግ ላይ "X" ምልክት ብቻ በማድረግ ቢጠቆመኝ ትክክለኛውን መልስ ለመስጠት ይረዳኛል።	9	10	11	12	12
	%	16.7	18.5	20.4	22.2	22.2
39	መምህራ የታረመውን ዕሁፍ ከስህተት ማስገንዘቢያ ቅፅ (Error Awareness Sheet) ጋር ስለሚሰጡኝ በተጣይ ምን ላይ ትኩረት ማድረግ አንዳለብኝ ይጠቁመኛል።	31	13	5	3	2

		57.4	24.1	9.3	5.6	3.7
%						
40	መምህራ የሚረገጡ ምልክቶች የሚወክሉትን የስህተት ዓይነት ከታረመው ዕሁፍ ጋር አያይዘው ስለሚመልሱልኝ ስህተቱን ለማስተካከል አነሳስተኛል።	26	10	6	5	5
%		50	19.2	11.5	9.6	9.6

በመጨረሻም የተለያዩ የሰዎች እርምጃዎችን በተመለከተ በሰንጠረዥ 5.16 ለቀረቡላቸው ጥያቄዎች የሚከተለውን ውጤት ማግኘት ተችሏል። በተራ ቁጥር 27 “ መምህራ ዕሁፍን በሚያርሙበት ጊዜ ስህተት የሆነውን ቃል /ሀረግ በማስመር ብቻ ቢያላዩኝ ትክክለኛውን መልስ ለመስጠት እችላለሁ” በሚል ለቀረቡላቸው ጥያቄ 87.1% ያህሉ እንደሚይዩሰማሙ ሲገልፁ፣ 11.1% ያህሉ ግን እስማማለሁ በማለት መልሰዋል፤ ሌሎች 1.9% ያህሉ ግን ለመወሰን የተቸገሩ ናቸው። በተራ ቁጥር 30 ላይም “መምህራ የሰዎች ስህተቶችን በሚያርሙበት ጊዜ ስህተት የሆነውን ቃል/ሀረግ በመክበብ ብቻ ቢያመለክቱኝ ስህተቱን እኔ እራሴ ለማስተካከል እችላለሁ ” በሚል ለቀረቡላቸው ጥያቄ 81.4% ያህል መላሾች እንደሚይዩሰማሙ ሲገልፁ 13% ያህሉ ግን ይሰማሉ፤ ሌሎች 5.6% ያህሉ ግን ለመወሰን የተቸገሩ ናቸው። ነገር ግን መምህራን ለተማሪዎች ስህተታቸውን የሚጠቁሟቸው ከሆነ ማስተካከል እንደሚችሉ ይገልጻሉ። ይኸውም ከላይ ከቀረበው ሰንጠረዥ (5.16) ተራ ቁጥር 28 ላይ እንደምንመለከተው መምህራ የሚረገጡ ምልክቶችን ተጠቅሞ የስህተቱን ዓይነት የሚያመለክት ከሆነ ተማሪዎች ስህተታቸውን በራሳቸው ማስተካከል እንደሚችሉ 81.5% የሚሆኑ መላሾች ገልፀዋል። 13% ያህሉ የማይዩሰማሙ ሲሆን ሌሎች 5.6% የሚሆኑት ግን ለመወሰን የተቸገሩ ናቸው።

በተራ ቁጥር 32 ላይም “መምህራ ስህተት የሆነውን ቃል ወይም ሀረግ ከስሩ በማስመር ወይም በማክበብ ከጠቆሙኝና የስህተቱን ዓይነት በቀጥታ ከገለፁልኝ የራሴን ስህተት ለማስተካከል እችላለሁ” በሚል ለቀረቡላቸው ጥያቄ 74.1% ያህል መላሾች እንደሚይዩሰማሙ ሲገልፁ፣ 20.4% ያህሉ ግን አይዩሰማሙም፤ ሌሎች 5.6% የሚሆኑት ግን ለመወሰን የተቸገሩ ናቸው። ነገር ግን በተራ ቁጥር 36 ላይ “ መምህራ ስህተት በሆነው ቃል ወይም ሀረግ ምትክ ትክክለኛውን ቃል /ሀረግ ብቻ በቀጥታ ቢፀፍልኝ ምን ዓይነት

ስህተት እንደሰራሁ ለማወቅ ያስችለኛል” ለሚለው ጥያቄ 63% ያህሉ እንደሚይስማሙ ሲገልፁ፣ 29.6% የሚሆኑት ግን እንደሚስማሙ የገለፁ ናቸው፤ ሌሎች 7.4% ያህሉ ደግሞ ለመወሰን የተቸገሩ ናቸው። ይህም የሚያሳየው ተማሪዎች የራሳቸውን ስህተት ለማስተካከል እንዲችሉ መምህሩ ኢ-ቀጥተኛ በሆነ መንገድ ምልክቶችን በመጠቀም አልያም ሳይጠቀም ጥቆማ መስጠቱ አስፈላጊ መሆኑን ነው። ከዕህራት ፈተናው የተገኘው ውጤትም ይህን የሚያመለክት ነው።

የሰዎስውን እርማት የምንሰጥበትን ቦታ በተመለከተም ስህተቱ ከሚገኝበት ቃል/ሀረግ አጠገብ እንጂ ከወረቀቱ ጠርዝ ላይ መሆን የለበትም። ይህን በተመለከተ በተራ ቁጥር 35 ላይ “መምህራ ሰዎስዎዊ ስህተት በሚገኝበት መስመር ጠርዝ ላይ “X” ምልክት ብቻ በማድረግ ከጠቆሙኝ ስህተት የሆነውን ቃል/ሀረግ በራሴ ለማስተካከል እችላለሁ” በሚል ለቀረበላቸው ጥያቄ 53.7% ያህል መላሾች እንደሚይስማሙ ሲገልፁ፣33.4% ያህሉ ግን ይስማማሉ፤ ሌሎች 13% የሚሆኑት ግን ለመወሰን የተቸገሩ ናቸው።

የተማሪዎችን ዕሁፍ ከስህተት ማስገንዘቢያ ቅፅ ጋር መስጠት ያለውን ጠቀሜታ በተመለከተ በተራ ቁጥር 39 ላይ “መምህራ የታረመውን ዕሁፍ ከስህተት ማስገንዘቢያ ቅፅ (Error Awareness Sheet) ጋር ስለሚሰጡኝ በቀጣይ ምን ላይ ትኩረት ማድረግ እንዳለብኝ ይጠቁመኛል” በሚል ለቀረበላቸው ጥያቄ 81.5% ያህል መላሾች እንደሚስማሙ ሲገልፁ፣9.3% ያህሉ ግን አንስማማም በማለት መልሰዋል፤ ሌሎች 9.3% የሚሆኑት ደግሞ ለመወሰን የተቸገሩ ናቸው።

በመጨረሻም በተራ ቁጥር 42 “ምን ዓይነት ስህተት እንደሰራህ(ሽ) የሚያሳዩና ለማስተካከል የሚያስችሉ የእርማት ዘዴዎች ቀጥለው ቀርበዋል። ከዚህ አንጻር መምህራን በየትኛው ዘዴ እርማት ቢሰጡ ትመርጣላችሁ? በጣም ከሚስማማችሁ በመጀመር በቅደም ተከተል አስቀምጡ” በሚል ለቀረበላቸው ክፍት ጥያቄ የሚከተለውን ምላሽ ሰጥተዋል።

ተ/ቁ	የእርማት ዘዴዎች	የመላሾች ብዛትና ደረጃ					
		1ኛ	2ኛ	3ኛ	4ኛ	5ኛ	6ኛ
1	ስህተት በሆነው ቃል ወይም ሀረግ ስር በማስመር ማሳየት	10	8	10	7	14	6
2	ትክክለኛውን መልስ በቀጥታ በመጻፍ ማረም	8	7	5	7	5	19

3	ስህተት የሆነውን ቃል (ሀረግ) በመክበብ ማረም	6	10	9	13	9	3
4	ስህተት የሆነውን ቃል (ሀረግ) ምልክቶችን ተጠቅሞ የስህተቱን ዓይነት ማሳየት	14	15	11	10	7	1
5	ስህተት የሆነው ቃል (ሀረግ) በሚገኝበት መስመር ጠርዝ ላይ (X) ምልክት ብቻ በማድረግ ማሳየት	4	2	5	8	9	15
6	ስህተት የሆነውን ቃል (ሀረግ) ካሳዩ በኋላ የስህተቱን ዓይነት በቀጥታ መግለፅ	12	12	14	9	10	10

ከዚህ እንደምንመለከተው ተማሪዎች በቀዳሚነት ቢታረምላቸው የሚመርጡት ስህተት የሆነውን ቃል (ሀረግ) ምልክቶችን ተጠቅሞ የስህተቱን ዓይነት ማሳየት የሚለውን እንደሆነ ከመላሾች ውስጥ 14 መላሾች (25.9%) የሚሆኑት ከሰጡት መረጃ ማረጋገጥ ይቻላል። ይህን በማስከተል ስህተት የሆነውን ቃል (ሀረግ) ካሳዩ በኋላ የስህተቱን ዓይነት በቀጥታ መግለፅ የሚለውን 12 መላሾች (22.2%) ያህሉ ሲመርጡ ከዚያም ስህተት በሆነው ቃል ወይም ሀረግ ስር በማስመር ማሳየት የሚለውን 10 መላሾች (18.5%) የሚሆኑት እንደመረጡት ከሰጡት መረጃ ማየት ይቻላል።

በሁለተኛ ደረጃ ተማሪዎች ቢታረምላቸው የሚመርጡት አሁንም ስህተት የሆነውን ቃል (ሀረግ) ምልክቶችን ተጠቅሞ የስህተቱን ዓይነት ማሳየት የሚለውን ሲሆን 15 መላሾች (27.8%) ያህሉ ከሰጡት ምላሽ ማረጋገጥ ይቻላል።

በሶስተኛ ደረጃ ተማሪዎች የሚመርጡት ስህተት የሆነውን ቃል (ሀረግ) ካሳዩ በኋላ የስህተቱን ዓይነት በቀጥታ መግለፅ የሚለውን 14 መላሾች (25.9%) ያህሉ የመለሱ ሲሆን በማስከተል ደግሞ ስህተት የሆነውን ቃል (ሀረግ) ምልክቶችን ተጠቅሞ የስህተቱን ዓይነት ማሳየት የሚለውን 11 መላሾች (20.4%) የሚሆኑት መርጠውታል።

በአራተኛ ደረጃ ተማሪዎች የሚመርጡት ስህተት የሆነውን ቃል (ሀረግ) በመክበብ ማረም የሚለውን ሲሆን 13 መላሾች (24.1%) ያህሉ ከሰጡት መረጃ ማየት ይቻላል። በአምስተኛ ደረጃም ተማሪዎች የሚመርጡት ስህተት በሆነው ቃል ወይም ሀረግ ስር በማስመር ማሳየት የሚለውን 14 መላሾች (25.9%) የሚሆኑት ሲገልፁ በስድስተኛ ደረጃ ትክክለኛውን መልስ በቀጥታ በመጻፍ ማረም የሚለውን 19 መላሾች (35.2%) የሚሆኑት

መርጠዋል። በመጨረሻም ስህተት የሆነው ቃል (ሀረግ) በሚገኝበት መስመር ጠርዝ ላይ (X) ምልክት ብቻ በማድረግ ማሳየት የሚለውን 15 መላሾች (27.8%) ያህሉ እንደመረጡ መረዳት ይቻላል። ከዚህም እንደምንረዳው ተማሪዎች የሰዋሰው እርማት እንዲሰጣቸው በቀዳሚነት የሚመርጡት ኢ-ቀጥተኛ በሆነ መንገድ የሚቀርበውን ስነ-ዘዴ (ምልክታዊ እና ኢ-ምልክታዊ) ሲሆን ስህተት የሆነው ቃል (ሀረግ) በሚገኝበት መስመር ጠርዝ ላይ (X) ምልክት ብቻ በማድረግ ማሳየት የሚለውን ደግሞ በመጨረሻ ደረጃ የመረጡት መሆኑን ነው።

5.5 የቡድን ውይይትና/ የቃለ-መጠይቅ ውጤት

5.5.1 የተማሪዎች የቡድን ውይይት ውጤት

የተማሪዎች የቡድን ውይይት ዋና ዓላማ ተማሪዎች በፅሁፊት ክህል ትምህርት ወቅት ለሰዋሰው እርማት ያላቸውን አመለካከት፣ ግንዛቤና አተገባበር መፈተሽ እንዲሁም ከፅሁፊት ልምምዱ በፊትና በኋላ በተማሪዎች ድርሰት ውስጥ በብዛት የሚስተዋሉት ሰዋሰዋዊ ስህተቶች ምን ምን እንደሆኑ ለማወቅ እና ያጋጠሟቸውን ችግሮች ለመለየት ነበር። እናም በሙከራ ቡድኑ ካሉት 55 ተማሪዎች ውስጥ 11 ያህል ተማሪዎች በእጣ ንሞና ዘዴ ተመርጠው የቡድን ውይይት አድርገዋል። የቡድን ውይይቱን ውጤት እንደሚከተለው ለማጠቃለል ተሞክሯል። የተማሪዎችን የቡድን ውይይት (አባሪ-19 ይመልከቱ)።

1. የፅሁፊትን ትምህርት ስትማሩ በሰዋሰው ስህተቶች ላይ እርማት መሰጠቱ የፅሁፍ ክህልህ(ሽ)ን እንድታዳብር(ሪ) አድርጎህ(ሽ)ል? እንዴት?

ከላይ በተራ ቁጥር አንድ ላይ ለቀረበላቸው ጥያቄ ሁሉም መላሾች የፅሁፊትን ትምህርት ስንማር በሰዋሰው ስህተቶች ላይ እርማት መሰጠቱ የፅሁፍ ክህላችንን እንድናዳብር አድርጎናል በማለት የመለሱ ሲሆን እንዴት ለሚለው ጥያቄ የሚከተሉትን ምክንያቶች ዘርዝረዋል።

ተማሪ-1:- “በፅሁፊት ትምህርት ጊዜ በሰዋሰው ስህተቶች ላይ እርማት መሰጠቱ ለእኛ የሰጠን ልዩ ጥቅም በፅሁፊት ስራችን ወይም እንቅስቃሴያችን ላይ የምንፈጥራቸውን ሰዋሰዋዊ ችግሮች ለምሳሌ የቁጥር፣ የመደብ፣ እና የመሳሰሉትን ዓይነት ስህተቶቻችንን የበለጠ አርመንና አስተካክለን ትልቅ ወይም ጥራት ያለው ፅሁፍ እንዲወጣንና እንዲኖረን ይጠቅመናል።”

ተማሪ-2:- "...በአብዛኛው ተደጋግሞ የሚፈፀሙ ስህተቶችን የጋራ የመደብና የቁጥር ስህተቶችን አስተካክለን እንድንሰራ አድርጎናል።"

ተማሪ-3:- "... በባለፈው ጊዜ የቁጥር የመደብ ስህተት የሚለውን ለይተን አናውቅም ነበር። እና ስለዚህ ይህን እንድናውቅ አድርጎናል" በማለት መልስ ሰጥተዋል። ከተማሪዎች የዕሁፍ መጠይቅና የዕሁፍ ፈተና የተገኘው ውጤትም ይህን የሚያጠናክር ነው።

2. መምህራን የፃፉትን ዕሁፍ በሚያርጡበት ጊዜ ሁሉንም የሰዋሰው ስህተቶች በሚያርጡላቸው ወይስ አራሳቸው እንድታርጡ በሚያርጉላቸው ትመርጣላቸው? ለምን?

ተማሪ-4:- "እራሳችን እንድንመርጥ /እንድናርጥ ለማለት ነው/ ቢደረግ የተሻለ ይሆናል። ምክንያቱም መምህሩ ከዚህ ስህተት ላይ ጥቆማ ሰጥቶ እኛም በቡድን የምንሰራውን የተሻለ እንድንበረታታ ያደርገናል።"

ተማሪ-5:- "...በተቻለ መጠን መምህሩ ካለው ከተማሪ ብዛት አንፃር ሙሉ በሙሉ ማዳረስ ስለማይችል የተወሰነውን አሳይቶን የቀረውን እኛ በራሳችን ተማሪ ተኮር በሆነ አሰራር በራሳችን ብንሰራው የተሻለ ውጤት ይሰጠናል።"

ተማሪ-6:- "...በጣም የሚመኝና ጊዜን ቆጣቢ የሚሆነው ያው የተወሰነ ጥቆማዎችን መምህሩ አሳይቶ ሲያበቃ ተማሪው እርስ በእርስ ተደጋግፎ እርማት ቢወስድ የት ላይ ነው ስህተቱ ብሎ ተማሪው ራሱ በራሱ የተወሰነ የሞራል ስሜት ስለሚኖረው እንዴት እዚህ ጋ የእኔ ስህተት ሆነብኝ ብሎ ራሱን በራሱ የሆነ በቃ ከዚህ በኋላ እንዳይደግም የማድረግ ስሜት ስለሚኖረው መምህሩ የተወሰነ ማሳያ ብቻ ቢሰጥ ነው አሪፍ የምለው እንደ እኔ አስተያየት።"

ተማሪ-7:- "መምህሩ ሁሉንም እንዳያስተካክለው ጊዜም ሰዓትም ስለማይኖረው ግማሽ ግማሹ ጥቆማ እየተደረገ እየተተወ ተማሪው ስህተቱን እንዲያውቅ ቢደረግ" በማለት አስተያየታቸውን ሰጥተዋል።

ከዚህ እንደምንገነዘበው ምንም እንኳ ሁሉም ሰዋሰዎቹ ስህተቶች ናቸው መታረም ያለባቸው ወይስ የተወሰኑት ለሚለው ጥያቄ ቁርጥ ያለ መልስ ባይኖረውም ተማሪዎች ግን ከጊዜ ፣ከተማሪ ቁጥርና ከዘመኑ የማስተማር ስነ-ዘዴ አንፃር መምህሩ የተወሰኑ

ስህተቶችን ብቻ ካረመ በኋላ የቀረውን ተማሪዎች እራሳቸው እንዲያርሙት ቢያደርግ የሚመርጡ መሆኑን ነው።

3. መምህራችሁ የታረመውን ዕሁፍ ከስህተት ማስገንዘቢያ ቅፅ (Error Awareness Sheet) ጋር መስጠታቸው ጠቃሚ ነው? ለምን?

በሶስተኛ ደረጃ ለተማሪዎች የቀረበላቸው ጥያቄ መምህራን የተማሪዎችን ዕሁፍ ካረመ በኋላ ከስህተት ማስገንዘቢያ ቅፅ ጋር መመለሳቸው ያለው ፋይዳ ምንድን ነው የሚል ነበር። ለዚህ ጥያቄ ሁሉም ተማሪዎች ተመሳሳይ መልስ ነው የሰጡት። ይኸውም የስህተት ማስገንዘቢያ ቅፅ ለተማሪዎች ፍንጭ ለመስጠት እንደሚያስችል፣ ተማሪውም ከዚህ በመነሳት ተሳታፊ የነበረውን ለማረም እንደሚያስችለው ገልፀዋል። ለአብነት ያህል የሚከተሉትን ምላሾች ማየት ይቻላል።

ተማሪ-8:- "...የታረመውን ዕሁፍ ከስህተት ማስገንዘቢያ ቅፅ ጋር መስጠቱ አንደኛ ምን ዓይነት ስህተት እንደፈፀምኩ እና ስህተቱ በምን ላይ እንደሆነ ለምሳሌ የቁጥር ስህተት ከሆነ የቁጥር እንደዚያ ብለን ለመለየት ያስችለናል።"

ተማሪ-9:- "...መምህሩ የሚሰጠው የስህተት ማስገንዘቢያ ቅፅ ከፍተኛ ጥቅም አለው። ምክንያቱም በባለፈው ጊዜ የቁጥርና የመደብ ስህተት አናውቅም ነበር። አሁን ግን በእሱ መሰረት እኛ ምን ላይ ነው ችግራችን የሚለውን ስህተት ለይተን ማወቅና መማር ችለናል።"

ተማሪ-10:- "...መምህራችን የታረመውን ዕሁፍ ከስህተት ማስገንዘቢያ ቅፅ ጋር መስጠቱ አሁን ለምሳሌ ... የቁጥር ስህተት 4፣ የመደብ ስህተት 2 ቢኖር የትኛው ላይ የበለጠ ትኩረት ማድረግ እንዳለብን አስታውሰን የበለጠ እንድናተኩር ያደርገናል" በማለት ምላሽ ሰጥተዋል።

ባጠቃላይ ተማሪዎች የሚያውቁትን ወይም በትክክል የሰሩትን ጥያቄ ስለሚያሳውቃቸው ማለትም ምን ያህል የቁጥር፣ የፊደል ወዘተ. ስህተት እንደፈፀሙ ለማወቅ እንደሚረዳና ተማሪውም ከስህተቱ እንዲማር ያልተረዳውን በዚህ አጋጣሚ አስተካክሎ መጻፍ እንዲችል ጠቃሚ ነው በማለት አስተያየታቸውን ሰጥተዋል።

4. መምህራችሁ የሚረዱ ምልክቶች የሚወክሉትን የስህተት ዓይነት ከታረመው ፅሁፍ ጋር አያይዘው መመለሳቸው ተገቢ ነው? ለምን?

በአራተኛ ደረጃ ለተማሪዎች የቀረበላቸው ጥያቄ መምህራን የሚረዱ ምልክቶች የሚወክሉትን የስህተት ዓይነት ከታረመው ፅሁፍ ጋር መመለሳቸው የሚሰጠውን ፋይዳ የሚመለከት ነበር። እናም ለቀረበላቸው ጥያቄ ሁሉም ተማሪዎች “አዎ” በማለት መልስ ሰጥተዋል። ለአብነት የሚከተሉትን ምላሾች መመልከት ይቻላል።

ተማሪ-11:- “ከስህተታችን እንድንታረም አድርጎናል፤ ከስህተታችን እንድንታረም ስለሚያደርግ መስጠቱ ጥሩ ነው።”

ተማሪ-12:- “...ቁ ወይም ቁ ብሎ መስጠቱ የመምህሩ ጥቅም አንደኛ እኛ በፊት የማናውቀውን ስንት ዓይነት የቁጥር ስህተት አንዳለብንና ፣ምን ዓይነት የፆታ ስህተት፣ እንዳለብን በፊት አናውቅም ነበር። ነገር ግን እንደሱ ብሎ መምህሩ ከሰጠን ግን እኛ ደግሞ የበለጠ ተነሳስተን ምን ዓይነት ችግር እንዴት የቁጥር ችግር፣ የፆታ ችግር ኖረብን ብለን እንድንነሳሳና እንድንበረታታ አድርጎናል።”

ተማሪ-13:- “...መምህሩ ቁጥር ወይም የተወሰነ ብሎ ያን ምልክት ወይም የሆነ ነገር ኤክስ እስቀምጦ ከሚሰጥ ይልቅ ተማሪው በዚያ ጥያቄ ላይ ቁ ወይም የሆነ ፅ የፆታ ብሎ የሆነ ነገር ማስቀመጡ የተወሰነ ተማሪው ኤክስ ብቻ ቢያደርግ ምን ዓይነት ስህተት እንደሆነ ሳንረዳው እንችላለን። የተወሰነ ጥቆማ ካለ ግን ለተማሪው ግልፅ ይሆናል። ማለትም መምህሩ የቁ፣ የፆ፣ ብሎ ማመልከቱ ጥሩ ነው። ምክንያቱም ከጊዜ አንፃርም የተሻለ ጥቅም ይሰጣል ብዬ ነው የማስበው” ብሏል።

5. በፃፋችሁት ፅሁፍ ውስጥ ከፅሁፈት ልምምዱ በፊትና በኋላ የሰዋሰውን ስህተት በተመለከተ በብዛት ያጋጠሟችሁ ስህተቶች ምን ምን ናቸው?

በአምስተኛ ደረጃ ለተማሪዎች የቀረበላቸው ጥያቄ ተማሪዎች የፅሁፈት ልምምድ ከማድረጋቸው በፊት እና በኋላ አጋጠሙን የሚሏቸውን ሰዋሰዎዊ ስህተቶች ለመለየት ታስቦ የተዘጋጀ ነው። ተማሪዎችም ከሰዋሰዎዊ ስህተቶች ውስጥ የመደብ፣ የቁጥር እና የፆታ ስህተቶች ከፅሁፈት ልምምዱ በፊት በብዛት የሚቸገሩባቸውና ምንነታቸውንም ለይተው የማያውቋቸው ነበሩ። ከልምምዱ በኋላ ግን እነዚህን ችግሮች መቀነስ እንደቻሉ ይገልጻሉ። ለአብነት የሚከተሉትን ምላሾች ማየት ይቻላል።

ተማሪ-14:- “የተሰጠንን ትምህርት ከመውሰዳችን በፊት ሁሉም የስህተት ዓይነት ችግሮች ቢኖሩም በተለይ የቁጥር፣ የመደብና የፆታ ስህተቶች ቢኖሩም በተለይ እኛ በብዛት ያጋጥሙን የነበሩ የመደብ ስህተቶች ነበሩ። እናም አሁን ትምህርቱ ከተሰጠን በኋላ ማለትም ከስህተት ማስገንዘቢያ ቅፅ ጋር ስለተሰጠን የትኛው ጎልቶ እንደሚወጣ ለይተን ስላወቅን ችግሮቻችንን አንድ ባንድ አጥርተን አውጥተናል።”

ተማሪ-15:- “... በፊት የፆታ፣ የመደብ ስህተት የሚለውን ነገር ለይተን አናውቅም ነበር። አሁን ግን የፆታ ስህተት፣ የመደብ ስህተት ማወቅና መለየት ችያለሁ።”

ተማሪ-16:- “...በፊት ተደጋግሞ የሚፈፀሙ የፆታ፣ የመደብ፣ የቁጥርና የጊዜ ስህተቶችን እንፈፅም ነበር። አሁን ይህን ትምህርት ከወሰድን በኋላ ግን እነዚህን ችግሮች አስተካክለን ለመጻፍ ችለናል።”

ተማሪ-17:- “... ከዚህ በፊት ለምሳሌ ‘ከበሮ’ ብለን በምንፅፍበት ጊዜ ‘ቀበሮ’ ብለን እንፅፋለን። አሁን ግን እንዲህ ዓይነት ስህተቶችን ለመቀነስ ችለናል” በማለት ምላሽ ሰጥተዋል።

ከላይ በቀረበው የተማሪዎች ውይይት የፊደል ስህተት ጎልተው ከሚታዩ ሰዎች ሰዎች ችግሮች ውስጥ አንዱ መሆኑን አመልክተዋል። ይኸውም የሰዎቹ እርማት ከመሰጠቱ በፊት “ከበሮ” ብለው ለመጻፍ “ቀበሮ” ብለው ይፅፉ እንደነበር እንዲሁም በአማርኛ የተፃፈውን አንድ ቃል ወደ አገውኛ ቀይረው ይረዱት እንደነበረ ገልፀዋል። ከተማሪዎች የፅሁፍ ፈተናም የፊደል ስህተት ቀዳሚውን ስፍራ እንደሚይዝ ለማረጋገጥ ተችሏል። የሰዎቹ እርማት ከተሰጠ በኋላ ግን እነዚህን ችግሮች ለመቀነስ እንደቻሉ ይገልጻሉ። ለዚህ ምክንያቱ ደግሞ ተማሪዎች በሙከራው ጊዜ የሰዎቹ ስህተቶችን ምንነት ከማወቃቸው ባሻገር ተከታታይ የሆነ ልምምድ በማድረጋቸው የተነሳ መሆኑ ግልፅ ነው።

6. ባጠቃላይ መምህራችሁ በፃፋችሁት ፅሁፍ ውስጥ የሚገኙትን ሰዎች ስህተቶች በምን ዘዴ ቢያርሙ ትመርጣላችሁ? ለምን?

በመጨረሻም ለተማሪዎች የቀረበላቸው ጥያቄ መምህራን ሰዎቹ ስህተቶችን በምን መንገድ ቢያርሙ እንደሚመርጡ ለማወቅ የተዘጋጀ ነው። ከዚህ አንፃር ጥያቄው የቀረበላቸው ተማሪዎች በሙሉ መምህራን የስህተት ዓይነቱን በምልክት ቢያሳዩና ተማሪዎች እንዲያስተካክሉ ቢያደርጉ ይመርጣሉ። ነገር ግን መምህሩ “ኤክስ” ብቻ

አድርጎ ከሰጣቸው ሞራላቸው ሊነካ እንደሚችል፤ ስህተቱን ከጠቆማቸው ግን እነሱ ማስተካከል እንደሚችሉ አስተያየታቸውን ሰጠዋል። ለአብነት ያህል የሚከተሉትን ምላሾች ማየት ይቻላል።

ተማሪ-18፡- "...የስህተቱን ዓይነት በምልክት ቢጠቁሙኝና እኔ እንዳስተካክል ቢያደርጉኝ ይሻለኛል። ለምሳሌ የቁጥር ስህተት ካለው የቁ ብሎ በምልክት ቢያስቀምጥልኝ እዚህ ጋ የቁጥር ስህተት አሳይቻለሁ ብዬ የቁጥር ስህተት አለብኝ ብዬ እኔ በራሴ ገምጽ እንዳስተካክል አደርገዋለሁ።"

ተማሪ-19፡- "...እኔ የምመርጠው የስህተት ዓይነቱን በምልክት ቢያሳየኝና እኔ እንዳስተካክል ቢያደርገኝ ነው። ይህም የሚሆነው መምህሩ ስህተት ያለበትን ቢጠቁሙኝና እኔ የበለጠ እንዳዳብር ይረዳኛል። ምክንያቱም ተማሪው በአብዛኛው የአሁኑ ዘዴ ተማሪ ተኮር ስራ ስለሆነ መምህሩ ጥቆማ ቢያደርግ ስህተቱን እንድናስተካክል ይረዳናል።"

ተማሪ-20፡- "...ከእነዚህ ከተሰጡት ከአራቱ ምርጫዎች ውስጥ የስህተቱን ዓይነት በምልክት ቢጠቁሙኝና እኔ እንዳስተካክል ቢያደርጉኝ የሚለው የእኔም ምርጫዬ ነው። ምክንያቱም ይህን የመረጥኩበት ምክንያት ምንድን ነው የእኔን የግል ተነሳሽነት ስለሚጨምርልኝና ሰዎቻቸው ስህተቶቼን ቀንሼ የተሻለና በአማርኛ ቋንቋ ጥሩ እውቀት ያለው ሰው ለመሆን ይጠቅመኛል ብዬ ስለማስብ ነው" ብሏል።

5.5.2 የመምህራን ቃለ-መጠይቅ ውጤት

በዚህ ቃለ-መጠይቅ ላይ እንዲሳተፉ የተደረጉት ዘጠነኛ ክፍል የሚያስተምሩ ሶስት መምህራን ሲሆኑ ከሙከራው ጋር ብቻ ጥብቅ ግንኙነት ያላቸውን ጥያቄዎች በተመለከተ ግን ሙከራውን ሲተገብሩ የነበሩት መምህርት ብቻ እንዲሳተፉ ተደርጓል። ይህ የተደረገበት ምክንያት የተወሰኑ ጥያቄዎች ትኩረት ሙከራው ላይ በመሆኑ ሌሎችን መምህራን በዚህ ላይ ማሳተፍ በአንዳንድ ጥያቄዎች ላይ ባይታወር እንዲሆኑ ስለሚያደርጋቸው ትክክለኛውን መረጃ መስጠት ስለማይችሉ ነው። ሁሉም ጥያቄዎች የሰዎቹ እርማት ከሚሰጣቸው ጥቅሞች አንጻር፣ በሰዎቹ እርማት ጊዜ ትኩረት ከሚደረግባቸው ተግባራት አንጻር፣ የሰዎቹን እርማት ከሚሰጠው አካልና ጊዜ አንጻር እና ከተለያዩ የሰዎቹ እርማት ዘዴዎች አንጻር ለቀረቡት ጥያቄዎች የሰጧቸው አስተያየቶች አንድ በአንድ እንደሚከተለው ይቀርባሉ (ጥያቄዎቹን አባሪ 17 ላይ ይመልከቱ)።

1. የሰዎች እርምጃ ከሚሰጣቸው ጥቅሞች አንጻር የቀረቡ ጥያቄዎች

በመጀመሪያ ደረጃ የቀረበላቸው ጥያቄ በሁለተኛ ቋንቋ የፅሁፈት ትምህርት ጊዜ የሰዎች እርምጃ መስጠት ጥቅም አለው? ለምን? የሚል ነበር። ለዚህ ጥያቄ መምህራን የሰጡት ምላሽ “አዎ አለው ምክንያቱም ተማሪዎች ሁለተኛ ቋንቋቸው ስለሆነ ሥርዓቱን ለማሳወቅ ይጠቅማቸዋል። ይኸውም ተማሪዎች የሰዎችን አወቃቀርና ቅንብር በትክክል ተረድተው የሚፈለገውን መልዕክት እንዲገነዘቡና እንዲያስተላልፉ ለማድረግ ስለሚያስችላቸው ነው። አማርኛ ሁለተኛ ቋንቋቸው ለሆኑ ተማሪዎች የሰዎች እርምጃ መስጠት በጣም ጥቅም አለው። ምክንያቱም ሁለተኛ ቋንቋቸው እስከሆነ ድረስ ብዙ የሰዎች ስህተት ይሰራሉና እርምጃ የግድ ይላል” በማለት መልስ ሰጥተዋል። ይህም ከ Schmidt (1990) እና ከ Tatawy (2014) የጥናት ውጤት ጋር ተመሳሳይ መሆኑን መረዳት ይቻላል።

2. በሰዎች እርምጃ ጊዜ ትኩረት ከሚደረግባቸው ተግባራት አንጻር የቀረቡ ጥያቄዎች

በሁለተኛ ደረጃ የቀረበላቸው ጥያቄ “ለሁለተኛ ቋንቋ ተማሪዎች የፅሁፈትን ክህል ስናስተምር ለሰዎች ስህተት እርምጃ ትኩረት መስጠት ያስፈልጋል? ለምን?” የሚል ነበር። ለዚህም ጥያቄ የሰጡት ምላሽ “አዎ ምክንያቱም ተማሪዎች ከራሳቸው ቋንቋ ጋር በማዋህድ ሊገልፁት ስለሚችሉ የግድ የሰዎች ስህተት ይፈጥራሉ። ይህን ደግሞ ከራሳቸው ቋንቋ ጋር በምን እንደሚለይ ስህተቱን በማስረዳት ትኩረት ሰጥቶ የሰዎች እርምጃ ማድረግ አስፈላጊ ነው” ይላሉ። አክለውም “ይዘውት የመጡት የመጀመሪያ ቋንቋቸው ስለሆነ አማርኛ ደግሞ ሁለተኛ ቋንቋቸው ስለሆነ ከፍተኛ ቁጥጥርና ክትትል አድርገን እርምጃ ካላደረግን ስህተታቸውን ከታች እንደነበሩት ክፍሎች ይዘውት ስለሚቀጥሉ ከፍተኛ ቁጥጥር አድርገን ማረምና ማስተካከል መቻል አለብን” በማለት መልስ ሰጥተዋል። አንድ መምህርት ግን “ እኔ ለሰዎች እርምጃ ብዙ ትኩረት አልሰጥም፤ ትኩረት ቢሰጥ ግን ጥሩ ነው። ትኩረት የማልሰጥበት ምክንያት ከተማሪው ብዛት አንጻር ነው። ያው የማስተምረው ፀ ክፍል ነው በእያንዳንዱ ክፍል ደግሞ ሰባ ሰባ ተማሪ አለ። ለዚህ ሁሉ የሰዎች ስህተት ማረም አድካሚ እስከሆነ ድረስ ብዙ እርምጃ አላደርግላቸውም” ይላሉ።

በሰብተኛ ደረጃ የቀረበላቸው ጥያቄ በፅሁፊት ክሂል ትምህርት ወቅት ለየትኞቹ ሰዎች ስህተቶች ትኩረት ይሰጣሉ? ለምን? የሚል ነበር። መምህራንም የሚከተሉትን ምላሾች ሰጥተዋል። በሙከራው ላይ በቀጥታ የተሳተፉት መምህርት ለሁሉም ሰዎች ስህተቶች እርማት መስጠቱ ጠቀሜታ አለው ቢሉም የበለጠ ትኩረት መስጠት ያለበት ግን በፅሁፍ ጊዜ ለሚፈፀሙት ሰዎች ስህተቶች መሆን እንዳለበት ይጠቁማሉ። ለምሳሌ የሚፅፉበት ቋንቋ አማርኛ ስለሆነ የቋንቋውን ሥርዓት ተከትለው እንዲፅፉ ለማድረግ ማለትም የጾታ፣ የመደብ፣ የባለቤት ችግር ካለ ለእነዚህ ስህተቶች እርማት መስጠት አስፈላጊ እንደሆነ ይገልጻሉ። ሌሎች መምህራንም በሰዎች እርማት ጊዜ ትኩረት መስጠት ያለበት በተለይም ለቁጥር፣ ለጾታና ለመደብ ስህተቶች መሆን እንዳለበት ይጠቁማሉ። ሁሉንም ሰዎች ስህተቶች ማረም ያስፈልጋል ወይስ መርጠን በሚለው ላይ ግን መምህራን ሙሉ በሙሉ ተመሳሳይ አቋም የላቸውም። ይህ ደግሞ በንድፈ ሀሳብ ደረጃም የተለያዩ ምሁራን የሚከራከሩበትና አንድ ወጥ ምላሽ ያላገኘ ጉዳይ መሆኑን የሚያስታውሰን ይሆናል።

3. የሰዎችን እርማት ከሚሰጠው አካልና ጊዜ አንፃር የቀረቡ ጥያቄዎች

በአራተኛ ደረጃ የቀረበው ጥያቄ “በሙከራው ጊዜ የተማሪዎችን ፅሁፍ አርመው ከሰጡ በኋላ ክፍል ውስጥ እንደገና አስተካክለው እንዲፅፉ ማድረግ ጠቃሚ ነው? ለምን?” የሚል ነበር። የሰጡት ምላሽ “አዎ” የሚል ነው። ምክንያቱም “ተማሪዎች ከእርማት በኋላ ክፍል ውስጥ እንደገና አስተካክለው እንዲፅፉ መደረጋቸው በስህተታቸው ላይ ትኩረት እንዲያደርጉና ከስህተታቸው መማር እንዲችሉና እንዳይረሱት ለማድረግ ስለሚያስችል ነው” በማለት አስተያየታቸውን ሰጥተዋል። አንዷ መምህርት (በሙከራው በቀጥታ ያልተሳተፉ) ግን ከተማሪ ብዛትና ከጊዜ አንፃር ተማሪዎችን በዚህ መንገድ ማሰራት እንደማይቻል ይገልጻሉ።

በአምስተኛ ደረጃ የቀረበው ጥያቄ “በሁለተኛ ቋንቋ ፅሁፊት ጊዜ ሁሉንም የተማሪዎችን ሰዎች ስህተት ማረም የመምህሩ ድርሻ ነው ብለው ያምናሉ? ለምን?” የሚል ነበር። “እዚህ ላይ ሁሉንም ማረም የመምህሩ ድርሻ ነው ብዬ አልወስደውም። ምክንያቱም ትምህርቱ ተማሪ ተኮር ነው። እናም ተማሪዎች ራሳቸው ማስተካከል ያለባቸው ነገር ስላለ መጀመሪያ ፍንጭ ከተሰጣቸው በኋላ ራሳቸው እንዲያስተካክሉ

ማድረግ ወይም እርስ በእርስ ተማሪዎች እንዲተራረሙ በማድረግ እርማቱን መስጠት ይቻላል” ይላሉ። አንዲ መምህርት (በሙከራው በቀጥታ ያልተሳተፉ) ግን አሁንም የሰዋስውን እርማት መስጠት የመምህሩ ድርሻ ነው ካሉ በኋላ ነገር ግን ይህን ተግባር ከተማሪ ብዛትና ከጊዜ አንጻር እንደማይተገብሩት ይገልጻሉ። እዚህ ላይ መምህራን ከሚከተሉት የማስተማሪያ ስነ-ዘዴ አንጻር የተለያዩ አመለካከት ያላቸው መሆኑን እንረዳለን። ይኸውም መምህር ተኮር የማስተማር ስነ-ዘዴን የሚከተሉ መምህራን የሰዋስውን እርማት መስጠት የመምህሩ ብቸኛ ድርሻ እንደሆነ ያምናሉ። ተማሪ-ተኮር የማስተማር ስነ-ዘዴ የሚከተሉ መምህራን ደግሞ ተማሪዎች እርስ በእርስ እንዲተራረሙ በማድረግ ከጊዜና ከተማሪ ቁጥር ጋር ተያይዘው የሚነሱ ችግሮችን መፍታት እንደሚቻል ይገልጻሉ። ከተማሪዎች የፅሁፍ መጠይቅና የቡድን ውይይት የተገኘው ውጤትም ይህንን የሚያመለክት ነው።

4. ከተለያዩ የሰዋስው እርማት ዘዴዎች አንጻር የቀረቡ ጥያቄዎች

በሰድስተኛ ደረጃ የቀረበላቸው ጥያቄ “በሙከራው ወይም በፅሁፈት ክህል ትምህርት ጊዜ ለተማሪዎች የሰዋስው እርማት ሲሰጡ ከስህተት ማስገንዘቢያ ቅፅ (error awareness sheet) ጋር መሆኑ ያለው ፋይዳ ምንድን ነው?” የሚል ነበር። መምህራንም (በሙከራው በቀጥታ የተሳተፉት) “ተማሪዎች ትኩረት እንዲያደርጉ፣ ስህተታቸው ምን እንደሆነ እንዲረዱ ለማድረግ ማለት ነው። ከዚህ ጋር መስጠቱ ያለውን ስህተት ምን እንደሆነ የስህተት ማስገንዘቢያ ቅፅ አብሮ ቢኖር ለእነሱ የበለጠ ጠቀሜታ አለው” በማለት መልሰዋል። ከዚህ እንደምንገነዘበው የስህተት ማስገንዘቢያ ቅፅ ለተማሪዎች ጠቃሚ መሆኑን ነው። ምክንያቱም ስህተታቸው የት ላይ እንደሆነ መለየት እንዲችሉና የት ላይ ትኩረት ማድረግ እንደሚገባቸው ጥቁምታ ይሰጣቸዋል። ነገር ግን መምህራን እንደሚሉት ይህን ለማድረግ ካለው ጊዜና ከተማሪው ብዛት አንጻር በጣም ሰዓት ይጨርሳል። ምክንያቱም በሁለት ክ/ጊዜ እያንዳንዱ ተማሪ ምን ያህል ችግር እንዳለበት አመልክቶ ለመሄድ በጣም አስቸጋሪ ነው።

በሰባተኛ ደረጃ የቀረበላቸው ጥያቄ “የዘጠነኛ ክፍል የአማርኛ ቋንቋን ፅሁፈት ሲያስተምሩ ሰዋስዋዊ ስህተቶች በየትኛው መንገድ መታረም አለባቸው ብለው ያምናሉ? ለምን?” የሚል ነበር። መምህራንም (በሙከራው በቀጥታ የተሳተፉት) ከቀረቡላቸው አምስት አማራጮች ውስጥ “ስህተቱ የት ላይ እንደሆነ በማሳየት እና የማረሚያ

ምልክቶችን (Marking Codes) በመጠቀም ለግለ- እርማት የሚረዳ ጥቆማ መስጠት” የሚለውን መርጠዋል። ምክንያቱን ሲገልፁ “ሙሉ በሙሉ እኛ የምንመልስላቸው ከሆነ ምን ዓይነት ስህተት እንደተፈፀመ ማወቅ አይችሉም። ነገር ግን እኛ ጥቆማ ከሰጠናቸው ስህተቱ ምንድን ነው የሚለውን ተመራምረው ትክክለኛውን መልስ ሊያገኙ ስለሚችሉ ነው” በማለት አስተያየታቸውን ሰጥተዋል። ከተማሪዎች የፅሁፍ መጠይቅም ሆነ የቡድን ውይይት ተገኘው ምላሽም ከዚህ ጋር ተመሳሳይ ነው። ይህም ውጤት Ellis, Lowen and Erlam (2009) Carrol & Swain (1993), Leeman (2003) and Lyster (2004)ን መነሻ በማድረግ ኢ-ቀጥተኛ የሆነው ምጋቤ ምላሽ የበለጠ ውጤታማ መሆኑን ካመለከቱት ጋር ተመሳሳይ ሲሆን Chandler (2003) ን መነሻ በማድረግ ከጠቆሙት ጋር ደግሞ የተለየ ነው።

በስምንተኛ ደረጃ የቀረበላቸው ጥያቄ “በሰዎስው እርማት ጊዜ የማረሚያ ምልክቶች የሚወክሉትን የስህተት ዓይነት ከታረመው ፅሁፍ ጋር አያይዞ ለተማሪዎች መመለስ ያለው ፋይዳ ምንድን ነው ለምን?” የሚል ነበር። መምህራ ለዚህ ጥያቄም የሰጡት መልስ “ችግራቸውን ወዲያውኑ እንዲረዱ እና በራሳቸው አስተካክለው እንዲሰሩ ለማድረግ ጠቃሚ ነው” የሚል ነው። ባጠቃላይ የሰዎስው እርማት የምንሰጥባቸውን ዘዴዎች አስመልክቶ ከተራ ቁጥር 7 ና 8 ከቀረቡት የመምህራን ቃሉ መጠይቆች የተገኙት ምላሾች ተማሪዎች ከዚህ በፊት በቡድን ውይይቱ ጊዜ ከሰጧቸው አስተያየቶች ጋር ተመሳሳይ ናቸው።

በዘጠነኛ ደረጃ የቀረበላቸው ጥያቄ “በሙከራው ጊዜ በተማሪዎች ፅሁፍ ውስጥ በብዛት የሚስተዋሉት ሰዎስዎዊ ስህተቶች ምንድን ናቸው?” የሚል ነበር። መምህራም “አማርኛ ሁለተኛ ቋንቋቸው እንደመሆኑ መጠን በአብዛኛው የሚፈጠረው የፊደል ስህተት ነው። ከዚህ በተጨማሪ የጾታም፣ የቁጥርም የመደብም ስህተቶችን በመጠኑ ይፈፅማሉ” በማለት መልሰዋል። ከተማሪዎች የፅህፈት ፈተና የተገኘው ውጤትም ከዚህ ጋር ተመሳሳይ ነው።

ምዕራፍ ስድስት ማጠቃለያ፣ መደምደሚያና አስተያየት

6.1 መግቢያ

የዚህ ጥናት ዋና ዓላማ በሁለተኛ ቋንቋ የፅህፈት ትምህርት ወቅት በሰዎች ስህተቶች ላይ የሚደረግ እርምጃ ለክሊሉ መዳበር ያለውን አስተዋፆ በሙከራ ማረጋገጥ ነበር። ከመረጃ መሰብሰቢያ መሳሪያዎች ውስጥ በዋናነት የፅህፈት ፈተና አገልግሎት ላይ ሲውል ከዚህ ጎን ለጎንም ከመምህራን በቃለ መጠይቅ ከተማሪዎች ደግሞ በቃለ-መጠይቅ*፣ በቡድን ውይይትና** በፅሁፍ መጠይቅ አስፈላጊ መረጃዎችን ለመሰብሰብ ተችሏል። የተገኙ ውጤቶችም እንደሚከተለው ይቀርባሉ።

6.2 የጥናቱ ማጠቃለያ

ይህ ንዑስ ርዕስ አምስት ክፍሎች አሉት። እነሱም፡- የጥናቱ ቅደም ተከተል፣ የጥናቱ ዋና ግኝት፣ መደምደሚያ፣ አስተያየት እና ወደፊት መጠናት ያለባቸው ጉዳዮች ሲሆኑ ሁሉም አንድ ባንድ እንደሚከተለው ቀርበዋል።

6.2.1 የጥናቱ ቅደም ተከተል

በመጀመሪያ ደረጃ በአዊ መስተዳድር ዞን ውስጥ ከሚገኙት 19 የሁለተኛ ደረጃ ትምህርት ቤቶች ውስጥ በዓላማ ተኮርና በአመቺ የናሙና አመራረጥ ስልት አንክሻ ሁለተኛ ደረጃ ትምህርት ቤት ተመረጠ። ከዚያም በዚህ ትምህርት ቤት ከሚገኙት የዘጠነኛ ክፍል ምድቦች መካከል ለቅድመ ጥናቱም ሆነ ለዋናው ጥናት ሁለት ክፍሎች በእጣ ተመረጡ። ከዚህ በኋላ ለእነዚህ ተማሪዎች ባሉበት ክፍል የቅድመ ሙከራ ፈተና ተሰጧቸዋል።

በቅድመ ፈተናው እና በድህረ ፈተናው ጊዜ ለቅድመ ጥናቱ ከተዘጋጁት ውስን እና መሪ የፅህፈት ፈተናዎች በተጨማሪ ከአንድ እስከ አንድ ተኩል ገፅ ወይም ከ200-250 በሚደርሱ ቃላት ከተመረጡት ርዕሶች ውስጥ አንዱን በመምረጥ አንድ ነፃ ፅህፈት/ድርሰት (Free Writing) እንዲፀፉ ተደርጓል። በዋናው ጥናት ጊዜም አስፈላጊ ናቸው የሚባሉ ማሻሻያዎች ከተደረጉ በኋላ ከዚህ ተመሳሳይ በሆነ መንገድ እንዲዘጋጁ ተደርጓል።

*= በቅድመ ጥናቱ ጊዜ ብቻ አገልግሎት ላይ የዋለ፤
**= በዋናው ጥናት ጊዜ ብቻ አገልግሎት ላይ የዋለ፤

ከዚህ በኋላ በሙከራና በቁጥጥር ቡድኑ የሚገኙ ተማሪዎች የፃፏቸውን ድርሰቶች በሁለት ስልጠና በተሰጣቸው መምህራን ከሰዎስዎዊ ስህተቶች አንጻር እንዲታረሙ ተደረገ። የቅድመ እና ድህረ ፈተናው ውጤት በሚታረምበት ጊዜ ተመሳሳይ የሆነ የውጤት አሰጣጥ ዘዴ ተግባራዊ ሆኗል (አባሪ 3 ን ይመልከቱ)። የአራሚዎችን ልዩነት ለማጥበብና አፈ-ፈት የሆኑ ተማሪዎች በጥናቱ ላይ ተፅዕኖ እንዳያስከትሉ ለማድረግ ከጥናቱ ትንተና ውጭ እንዲሆኑ ተደረገ። ለቅድመ ጥናቱም ሆነ ለዋናው ጥናት የሁለቱ አራሚዎች አማካይ ውጤት የቅድመ ፈተና ውጤት (Pre-test result) ተደርጎ ተወሰደ (ለበለጠ መረጃ እንደ ቅደም ተከተላቸው አባሪ-10 ሰንጠረዥ 4.8 እና አባሪ-22 ሰንጠረዥ 5.19 ን ይመልከቱ)። ከቅድመ ፈተናው በተገኘው ውጤት መሰረት የፅህፈት ማስተማሪያ መሳሪያ ተዘጋጅቷል (አባሪ 13 ን ይመልከቱ)።

በክፍል ውስጥ የተካሄደውን የፅህፈት ልምምድ ተግባር በተመለከተም በቅድመ ጥናቱም ሆነ በዋናው ጥናት ጊዜ ተማሪዎችን ከመደበኛው ክፍል ጊዜ ውጭ በመቅጠር በሳምንት ሁለት ጊዜ ለአንድ ሰዓት ተኩል ያህል ለዚህ ጥናት ተብሎ በተዘጋጁት ጥያቄዎች ላይ ልምምድ አድርገዋል። ይህ ተግባር ለቅድመ ጥናት 8 ሳምንት የቆየ ሲሆን ለዋናው ጥናት ደግሞ ለ10 ሳምንት ያህል ተግባራዊ ልምምድ አድርገዋል። የፅህፈት ልምምዱን ቅደም ተከተል በተመለከተ ለተጨማሪ መረጃ (ለቅድመ ጥናቱ አባሪ-1፣ ለዋናው ጥናት ደግሞ አባሪ 15)ን ይመልከቱ። በልምምዱ ጊዜ የሰዎስዎዊ ስህተቶችን እርማት በተመለከተ የሙከራ ቡድኑ በሰዎስዎዊ ስህተቶች ላይ እርማት ከተሰጠው በኋላ አስተካክሎ እንዲፀፍ ሲደረግ የቁጥጥር ቡድኑ ግን ተለምዷዊ በሆነው መንገድ እርማት ከተደረገለት በኋላ ደግሞ እንዲፀፍ ተደርጓል (ስለ እርማት አሰጣጡ ተጨማሪ መረጃ ለማግኘት አባሪ- 3 እና 4 ን ይመልከቱ)።

በመጨረሻም ስለ አዲሱ የሰዎስዎዊ እርማት ዘዴ ተማሪዎችና መምህራን ያላቸውን አመለካከት፣ ግንዛቤና አተገባበር ለማወቅ ለመምህራን ቃለ መጠይቅ፣ ለተማሪዎች ደግሞ የፅሁፍ መጠይቅ፣ ቃለ-መጠይቅና የቡድን ውይይት በማድረግ አስፈላጊ መረጃዎች ተሰብስበው ከተተነተኑ በኋላ የሚከተለው ውጤት ተገኝቷል (ለዋናው ጥናት ለተማሪዎች የተዘጋጀውን የቡድን ውይይት በተመለከተ አባሪ-19 ን ይመልከቱ)።

6.2.2. የጥናቱ ዋና ግኝት

6.2.2.1.. በሰዎች ስህተቶች ላይ የሚደረግ እርምጃ ለፅሁፊት ክሊል ትክክለኛነት መዳበር ያለው ተፅዕኖ ምን ይመስላል?

የነፃ ናሙና ፈተና (Independent Sample T-test) እንደሚያመለክተው የቁጥጥር እና የሙከራ ቡድኑ የ 55 ተማሪዎች አማካይ የቅድመ ፈተና ውጤት 7.28 እና 7.17 ነው። የቁጥጥር እና ሙከራ ቡድኑ መደበኛ ልይይት (sd) ደግሞ እንደ ቅደም ተከተላቸው 2.25 እና 1.36 ነው። የ T እና የ P ዋጋ ደግሞ እንደ ቅደም ተከተላቸው 0.302 እና 0.763 ነው። እናም ከዚህ እንደምንመለከተው የሙከራ ቡድኑ ከቁጥጥር ቡድኑ ጋር ሲነፃፀር ጉልህ የሆነ ልዩነት የለውም።

ከልምምዱ በኋላ ማለትም የሰዎች እርምጃ (ተለምዶ እና በአዲሱ መንገድ) ከተሰጣቸው በኋላ ግን በቁጥጥር እና በሙከራ ቡድኑ ውስጥ የተገኙ የ55 ተማሪዎች አማካይ የድህረ ፈተና ውጤት እንደ ቅደም ተከተላቸው 7.33 እና 11.83 ነው። የቁጥጥር እና የሙከራ ቡድኑ የድህረ ፈተና መደበኛ ልይይትም 1.44 እና 2.55 ነው። የ 'T' እና የ 'P' ዋጋም እንደ ቅደም ተከተላቸው 11.386 እና 0.000 ነው። የሁለቱ ውጤቶች ልዩነት በሂሳባዊ ስሌት ጉልህ ነው። ይህ ማለት ደግሞ “የሰዎች እርምጃ በተሰጣቸውና ባልተሰጣቸው የ9ኛ ክፍል ተማሪዎች መካከል ከፅሁፊት ክሊል ትክክለኛነት አንፃር ጉልህ የሆነ ልዩነት የለም” የሚለው አልቦ መላምት ውድቅ ሲሆን በተቃራኒው ደግሞ “የሰዎች እርምጃ በተሰጣቸውና ባልተሰጣቸው የ9ኛ ክፍል ተማሪዎች መካከል ከፅሁፊት ክሊል ትክክለኛነት አንፃር ጉልህ የሆነ ልዩነት አለ” የሚለው ተለዋጭ መላምት ደግሞ ተቀባይነት አግኝቷል።

በቁጥጥር ቡድኑ ውስጥ የተገኙ 55 ተማሪዎች የዳግም ፈተና ናሙና ውጤት እንደሚያሳዩ ደግሞ በቅድመ ፈተናው ጊዜ የነበራቸው አማካይ ውጤት 7.28 ሲሆን በድህረ ፈተናው ጊዜ የነበራቸው አማካይ ውጤት ደግሞ 7.33 ነው። የቅድመ እና የድህረ ፈተናው መደበኛ ልይይት (sd) ደግሞ እንደ ቅደም ተከተላቸው 2.25 እና 1.44 ነው። የ T እና የ P ዋጋ ደግሞ እንደ ቅደም ተከተላቸው 0.155 እና 0.877 ነው። ይህም የድህረ ፈተናው አማካይ ውጤት ከቅድመ ፈተናው አማካይ ውጤት ጋር ሲነፃፀር ጉልህ የሆነ ልዩነት አለመሳየቱን ያመለክታል። ይኸውም ተለምዶ በሆነው ዘዴ “የሰዎች እርምጃ

የተሰጣቸው የ9ኛ ክፍል ተማሪዎች ከፅሁፈት ክሂል ትክክለኛነት አንጻር በቅድመ እና በድህረ ፈተናው መካከል ጉልህ የሆነ ልዩነት የለም” የሚለው አልቦ መላምት ተቀባይነት ሲያገኝ “የሰዋስው እርማት ተለምዷዊ በሆነ መንገድ የተሰጣቸው የ9ኛ ክፍል ተማሪዎች ከፅሁፈት ክሂል ትክክለኛነት አንጻር በቅድመ እና በድህረ ፈተናው መካከል ጉልህ የሆነ ልዩነት አለ” የሚለው ተለዋጭ መላምት ደግሞ ውድቅ ሆኗል።

በሙከራ ቡድኑ ውስጥ የተሳተፉት የ55 ተማሪዎች ውጤት እንደሚያሳየው ግን የሙከራ ቡድኑ ተማሪዎች ድህረ ፈተና ውጤት ከቅድመ ፈተናው ውጤት ጋር ሲነፃፀር ጉልህ የሆነ ልዩነት ያሳያል። ይኸውም በሙከራ ቡድኑ ውስጥ የሚገኙ ተማሪዎች በቅድመ ፈተናው ጊዜ የነበራቸው አማካይ ውጤት 7.17 ሲሆን በድህረ ፈተናው ጊዜ ግን የተማሪዎች አማካይ ውጤት ወደ 11.83 ከፍ ብሏል። የቅድመ እና የድህረ ፈተናው መደበኛ ልይይት (sd) ደግሞ እንደ ቅደም ተከተላቸው 1.36 እና 2.55 ነው። የ T እና የ P ዋጋ ደግሞ እንደ ቅደም ተከተላቸው 11.731 እና 0.000 ነው። ይህም የሰዋስው እርማት ለፅሁፈት ክሂል መዳበር አስተዋፅኦ ያለው መሆኑን የሚጠቁም ነው። ማለትም “የሰዋስው እርማት የተሰጣቸው የ9ኛ ክፍል ተማሪዎች ከፅሁፈት ክሂል ትክክለኛነት አንጻር በቅድመ እና በድህረ ፈተናው መካከል ጉልህ የሆነ ልዩነት የለም” የሚለው አልቦ መላምት ውድቅ ሲሆን “የሰዋስው እርማት የተሰጣቸው የ9ኛ ክፍል ተማሪዎች ከፅሁፈት ክሂል ትክክለኛነት አንጻር በቅድመ እና በድህረ ፈተናው መካከል ጉልህ የሆነ ልዩነት አለ” የሚለው ተለዋጭ መላምት ደግሞ ተቀባይነት ማግኘቱን ያመለክታል።

6.2.2.2. ከሙከራው በኋላ የሰዋስው እርማት የትኞቹን ሰዋስዋዊ ስህተቶች ለመቀነስ ወይም ለማስወገድ ችሏል?

የፊደል ስህተቶችን በተመለከተ በሙከራ ቡድኑ ውስጥ የሚገኙ ተማሪዎች ከልምምዱ በፊት በጠቅላላው በመቶ ቃላት ውስጥ 3.6 ያህል ሰዋስዋዊ ስህተቶችን ሲፈፀሙ ከሙከራው በኋላ ግን በመጠኑም ቢሆን ወደ 2.3 በመቶ ዝቅ ብሏል። ሁሉም የፊደል ስህተቶች የተወሰነ ቅናሽ አሳይተዋል። ይኸውም የግድፈት ስህተቶች ከ 1.3 በመቶ ወደ 0.5 በመቶ፣ የቦታ ቅየራ ስህተቶች ከ0.09 በመቶ ወደ 0.05 በመቶ፣ የትክ ስህተቶች ከ 1.7 በመቶ ወደ 1.3 በመቶ፣ የጣልቃ-ገብ ስህተቶች ደግሞ ከ 0.53 በመቶ ወደ 0.45 በመቶ ዝቅ ሊሉ ችለዋል። ይህም የግድፈት ስህተቶች ከቅድመ ፈተናው ጋር ሲነፃፀሩ

በአማካይ በ 70%፣ የቦታ ቅየራ ስህተቶች በ 50%፣ የትክ ስህተቶች በ 35%፣ የጣልቃ ገብ ስህተቶች ደግሞ በ 8% የቀነሱ መሆኑን መረዳት ይቻላል (ሰንጠረዥ 5.10)።

በሙከራ ቡድኑ ውስጥ የሚገኙ ተማሪዎች ከፅህፈት ልምምዱ በፊት 3.2 በመቶ የምዕላድ ስህተቶችን የፈፀሙ ሲሆን ከልምምዱ በኋላ ግን ወደ 2 በመቶ ዝቅ ብለዋል። ይኸውም ሁሉም ስህተቶች የተወሰነ ቅናሽ ይታይባቸዋል። ለምሳሌ የቁጥርን ስህተት በተመለከተ ከ 1.4 በመቶ ወደ 0.9 በመቶ፣ የጾታ ስህተት ከ 0.6 በመቶ ወደ 0.3 በመቶ፣ የቅርፅ ስህተት ከ 0.9 በመቶ ወደ 0.6 በመቶ፣ የመደብ ስህተቶች ደግሞ ከ 0.3 በመቶ ወደ 0.2 በመቶ ዝቅ ማለት ችለዋል። ከዚህ እንደምንረዳው በአንጻራዊነት የጾታ ስህተቶች በግማሽ (50%) የቀነሱ ሲሆን ሌሎች የስህተት ዓይነቶች ግን በአማካይ በ 35% ብቻ ሊቀንሱ ችለዋል (ሰንጠረዥ 5.10)።

የቃላት አጠቃቀም ስህተቶችን በተመለከተ ከልምምዱ በፊት በመቶ ቃላት ውስጥ 3.6 ስህተቶችን ሲፈፀሙ ከልምምዱ በኋላ ግን ወደ 1.9 በመቶ ዝቅ በማለት ቅናሽ አሳይቷል። ይኸውም ሀራም ቃላት ከ 1.5 በመቶ ወደ 0.7፣ የተውሶ ቃላት አጠቃቀም ከ 1 በመቶ ወደ 0.5 በመቶ፣ አውዳዊ የቃላት አጠቃቀም ከ 0.6 በመቶ ወደ 0.4 በመቶ፣ የሰለቸ የቃላት አጠቃቀም ስህተቶች ደግሞ ከ 0.5 በመቶ ወደ 0.4 በመቶ ቅናሽ አሳይተዋል። ይህም ውጤት የሀራም እና የተውሶ ቃላት ስህተቶች ከቅድመ ፈተናው ጋር ሲነፃፀሩ በድህረ ፈተናው ጊዜ በግማሽ (50%)፣ አውዳዊ የቃላት አጠቃቀም ስህተቶች በ35% የቀነሱ ሲሆን የሰለቸ የቃላት አጠቃቀም ስህተቶች ግን እጅግ በጣም ዝቅተኛ በሆነ መጠን የቀነሱ መሆኑን ያሳያል (ሰንጠረዥ 5.10)።

የዓረፍተ ነገርን ስህተት በተመለከተ በሙከራ ቡድኑ ውስጥ የሚገኙ ተማሪዎች በቅድመ ፈተናው ጊዜ 3.2 በመቶ ስህተቶችን ሲፈፀሙ ከልምምዱ በኋላ ግን ወደ 2.2 በመቶ ዝቅ ብለዋል። ይኸውም የእንጥልጥል ዓረፍተ ነገር ስህተቶች ከ 0.1 በመቶ ወደ 0.04 በመቶ፣ የገላጭ-ተገላጭ ስህተቶች ከ 1.7 በመቶ ወደ 1.3 በመቶ፣ የአቻዊነት ስህተቶች ከ 0.6 በመቶ ወደ 0.5 በመቶ፣ የቅደም ተከተል ስህተቶች ደግሞ ከ 0.5 በመቶ ወደ 0.3 በመቶ የተወሰነ ቅናሽ ይታይባቸዋል። ከዚህም መረጃ ማየት እንደሚቻለው የእንጥልጥል ዓ/ነገር ስህተቶች በአማካይ በ 50%፣ የገላጭ ተገላጭ ስህተቶች በ 35% የቀነሱ ሲሆን የአቻዊና የቅደም ተከተል ስህተቶች ግን በጣም በዝቅተኛ ደረጃ የቀነሱ ናቸው (ሰንጠረዥ 5.10)።

የጠቋሚ ስህተቶችን በተመለከተ በሙከራ ቡድኑ ውስጥ የሚገኙ ተማሪዎች ከልምምዱ በፊት 0.4 በመቶ ሰዎችን ስህተቶችን የፈፀሙ ሲሆን ከልምምዱ በኋላ ግን ወደ 0.3 በመቶ ዝቅ ብሏል (ሰንጠረዥ 5.10)።

ባጠቃላይ በሙከራ ቡድኑ ውስጥ የሚገኝ አንድ ተማሪ ከልምምዱ በፊት በመቶ ቃላት ውስጥ በአማካይ 14.1 ሰዎችን ስህተቶችን ሲፈፀም ከልምምዱ በኋላ ግን ወደ 8.8 በመቶ ዝቅ ብሏል። በቁጥጥር ቡድኑ ውስጥ የሚገኝ አንድ ተማሪ ግን ከልምምዱ በፊት በመቶ ቃላት ውስጥ በአማካይ 14.7 ሰዎችን ስህተቶችን ሲፈፀም ከልምምዱ በኋላ ግን ወደ 13.95 በመቶ ብቻ ዝቅ ብሏል (ሰንጠረዥ 5-12 ን ይመልከቱ)። ይህም በሙከራ ቡድኑ ውስጥ የሚገኝ ተማሪ በቁጥጥር ቡድኑ ውስጥ የሚገኝ ተማሪ መቀነስ ከቻለው በላይ የቀነሰ መሆኑን መረዳት እንችላለን።

6.2.2.3. በፅሁፈት ልምምዱ ወቅት የዘጠነኛ ክፍል የአማርኛ ቋንቋ መምህራንና ተማሪዎች ለሰዎች እርማት ያላቸው ግንዛቤና አመለካከት ምን ይመስላል?

6.2.2.3.1. ተማሪዎች ስለ ሰዎች እርማት ምን ዓይነት ግንዛቤና አመለካከት አላቸው?

የሰዎች እርማት ከሚሰጣቸው ጥቅሞች አንፃር ለተማሪዎች ከቀረበው የፅሁፍ መጠይቅ በተገኘው ውጤት (ሰንጠረዥ 5-13፣ ቁጥር 1) መሰረት መምህራን በሰዎች ስህተቶች ላይ እርማት መስጠታቸው ከስህተታቸው እንዲሞሩና ተመሳሳይ ስህተት እንዳይሰሩ እንደሚያደርጋቸው 88.9% ያህል መላሾች ገልፀዋል። ይህም Hyland (2003:178-179) ከደረሰበት የጥናት ውጤት ጋር ተመሳሳይ መሆኑን መረዳት ይቻላል። ለተማሪዎች ከቀረበው የቡድን ውይይት የተገኘው ውጤትም ይህንን ሀሳብ የሚያጠናክር ነው።

ትኩረት ከሚያስፈልጋቸው ጉዳዮች አንፃር ለተማሪዎች በቀረበላቸው የፅሁፍ መጠይቅ (ሰንጠረዥ 5.14 ቁጥር 9) እንደምናየው ደግሞ በሰዎች እርማት ጊዜ 75.9% ያህል መላሾች መምህራን በተደጋጋሚ በሚከሰቱ ሰዎች ስህተቶች ላይ ቀዳሚ ትኩረት ማድረግ እንዳለባቸው አመልክተዋል። ከዚህ ጋር በተያያዘ 88.9% የሚሆኑት መላሾች አብዛኛው ተማሪ የሚቸገርበት የሰዎች ስህተት ቀዳሚ ትኩረት ሊሰጠው እንደሚገባ ጠቁመዋል። ከዚህ በተጨማሪ መምህራን በሁለተኛ ቋንቋ ፅሁፈት ጊዜ ሰዎች ስህተቶች

ላይ ትኩረት ማድረግ እንዳለባቸው 79.7% ያህል መላሾች ገልፀዋል (ሰንጠረዥ 5.14፣ ቁጥር 14)።

የሰዎቹን እርምጃ ማን መስጠት አለበት የሚለውን አስመልክቶ ለተማሪዎች ከቀረበው የጽሁፍ መጠይቅ በተገኘው ውጤት (ሰንጠረዥ 5-15፣ ጥያቄ 16) መሰረት ሁሉንም የተማሪዎችን የሰዎቹ ስህተት ማረም የመምህራን ተግባር አይደለም። 79.6% የሚሆኑ መላሾችም ለመምህራቸው አስተያየት ወይም እርምጃ አክብሮት አላቸው (ሰንጠረዥ 5-15፣ ጥያቄ፣20)። በፅሁፈት ልምምዱ ጊዜም 79.7% ያህል መላሾች መምህራን የሰዎቹ እርምጃ ከሰጧቸው በኋላ ደግመው አስተካክለው እንዲፀፉ ማድረጋቸውን ይወዱታል (ሰንጠረዥ 5-15፣ ጥያቄ፣22)።

መምህራን ሰዎቹ ስህተቶችን በሚያርሙበት ጊዜ የማረሚያ ምልክቶችን (Marking Code) ተጠቅመው የስህተቱን ዓይነት ካመለከቱ 81.5% የሚሆኑ መላሾች የራሳቸውን ስህተት ለማስተካከል እንደሚችሉ ገልፀዋል (ሰንጠረዥ 5-16፣ ጥያቄ፣28)። በሰንጠረዥ 5-17 ላይ ከቀረበው ክፍት ጥያቄና ከተማሪዎች የቡድን ወይይት የተገነው ምላሽም ይህንኑ የሚያረጋግጥ ነው። ይህም ከ Hyland (2003) እና ከ Sheen (2007) የጥናት ውጤት ጋር ተመሳሳይ መሆኑን መረዳት ይቻላል። ከዚህ በተጨማሪ መምህራን ስህተት የሆነውን ቃል ወይም ሀረግ ከስሩ በማስመር ወይም በማክበብ ከጠቆሙና የስህተቱን ዓይነት በቀጥታ ከገለፁ ተማሪዎች የራሳቸውን ስህተት ለማስተካከል እንደሚችሉ 74.1% ያህል መላሾች ጠቁመዋል (ሰንጠረዥ 5-16፣ ጥያቄ፣32)። ነገር ግን መምህራን ስህተት በሆነው ቃል ወይም ሀረግ ምትክ ትክክለኛውን ቃል /ሀረግ ብቻ በቀጥታ ቢፀፉ ምን ዓይነት ስህተት እንደሰሩ ለማወቅ እንደማያስችላቸው 63% ያህል ገልፀዋል (ሰንጠረዥ 5-16፣ ጥያቄ፣36)። በመጨረሻም መምህራን የታረመውን ፅሁፍ ከስህተት ማስገንዘቢያ ቅፅ (Error Awareness Sheet) ጋር መስጠታቸው በቀጣይ ምን ላይ ትኩረት ማድረግ እንዳለባቸው እንደሚጠቁማቸው 81.5% መላሾች ገልፀዋል (ሰንጠረዥ 5-16፣ ጥያቄ፣39)።

6.2.2.3.2 መምህራን ስለ ሰዎስው እርማት ምን ዓይነት ግንዛቤና አመለካከት አላቸው?

በሁለተኛ ቋንቋ የፅሁፈት ትምህርት ጊዜ የሰዎስው እርማት መስጠት ጥቅም እንዳለው ገልፀዋል። ምክንያታቸው ደግሞ ተማሪዎች ሁለተኛ ቋንቋቸው ስለሆነ ሥርዓቱን ለማወቅ ይጠቅማቸዋል። ከዚህ በተጨማሪ የሰዎስውን አወቃቀርና ቅንብር በትክክል ተረድተው የሚፈለገውን መልዕክት እንዲገነዘቡና እንዲያስተላልፉ ለማድረግ የሰዎስው እርማት አስፈላጊ ነው።

የሁለተኛ ቋንቋ ተማሪዎች የፅሁፈትን ክህሎ ሲማሩ ለሰዎስው ስህተት እርማት ትኩረት መስጠት እንዳለበት ይገልጻሉ። ምክንያቱም መምህራን እንደሚሉት ለተማሪዎች እርማት ካልተሰጠ ስህተታቸውን ከታች እንደነበሩት ክፍሎች ትክክል ነው ብለው በዚያው ይቀጥላሉ። ከዚህ በተጨማሪ የሚተላለፈው መልዕክት የተዛባ እንዳይሆን ለማድረግ ለሰዎስው ስህተቶች ከፍተኛ ትኩረት መስጠት አለበት። በተለይም በፅሁፈት ጊዜ ለሚፈፀሙት ሰዎስዊ ስህተቶች ከፍተኛ ትኩረት ሊሰጥ እንደሚገባ ይገልጻሉ።

በሙከራው ጊዜ የተማሪዎችን ፅሁፍ አርመው ከሰጡ በኋላ ክፍል ውስጥ እንደገና አስተካክለው እንዲፅፉ ማድረጋቸውን ይደግፋሉ። ምክንያቱም ተማሪዎች ከእርማት በኋላ ክፍል ውስጥ እንደገና አስተካክለው እንዲፅፉ መደረጋቸው በስህተታቸው ላይ ትኩረት እንዲያደርጉና ከስህተታቸው መማር እንዲችሉ ያደርጋቸዋል። ሁሉንም የተማሪዎችን ሰዎስዊ ስህተቶች ማረም የመምህሩ ድርሻ አይደለም። ምክንያቱም የእያንዳንዱን ተማሪ ፅሁፍ ማረም ከጊዜ አንጻር አይቻልም። ትምህርቱ ተማሪ-ተኮር ነው፤ በመሆኑም ይህን ችግር በ1 ለ 5 አደረጃጀት ተማሪዎች እርስ በእርስ እርማት እንዲሰጣቸው በማድረግ መቅረፍ ይቻላል። ይህ ካልሆነ ግን ስህተቱን እንዳለ ይዘው ስለሚሄዱ ችግሩ የት ላይ እንደሆነ ማወቅ አይችሉም። በመሆኑም እርማት ከሰጡ በኋላ አስተካክለው እንዲፅፉ ማድረግ ተገቢ ነው ይላሉ።

በፅሁፈት ክህሎ ትምህርት ጊዜ ለተማሪዎች የሰዎስው እርማት ሲሰጥ ከስህተት ማስገንዘቢያ ቅፅ ጋር መሆኑ ጠቃሚ ነው ይላሉ። ምክንያቱም ስህተታቸው የት ቦታ ላይ እንደሆነ ለመለየትና የት ላይ ትኩረት ማድረግ እንደሚገባቸው ለመጠቀም እንደሚረዱ ገልፀዋል። የስህተት ማስገንዘቢያ ቅፅ መስጠት ተማሪዎች ስህተታቸውን ለማስተካከል የሚያስችል ቢሆንም ይህን ለመስራት ካለው ጊዜ አንጻርና ከተማሪው ብዛት ጋር ግን በጣም አስቸጋሪ መሆኑን ይገልጻሉ። ምክንያቱም እያንዳንዱን ተማሪ በሁለት ክ/ጊዜ ምን

ያህል ችግር እንዳለበት አመልክቶ መሄድ እንደሚያስችግር አስተያየታቸውን ሰጥተዋል። የሚረዱ ምልክቶችን (Marking Codes) በመጠቀም ለግለ-እርማት የሚረዱ ጥቆማ በመስጠት ሰዎችን ስህተቶችን ማረምም አስፈላጊ ነው። ምክንያቱም መምህሩ በቀጥታ መልሱን የሚጻፍላቸው ከሆነ ምን ዓይነት ስህተት እንደፈጸሙ መረዳት አይችሉም። ነገር ግን ጥቆማ ከሰጣቸው ስህተቱ ምንድን ነው የሚለውን ተመራምረው ትክክለኛውን መልስ ሊያገኙ ስለሚችሉ ለወደፊት አይረዱባቸውም በማለት ይገልጻሉ።

6.2.3 መደምደሚያ (Conclusions)

የሰዎች እርማት የተቀበሉት ቡድኖች እርማት ካልተቀበሉት ቡድኖች የተሻለ የፅሁፍ ክህሎት ያዳበሩ መሆኑን ይህ ጥናት አሳይቷል። ይህ ውጤት ደግሞ ከ Truscott (1996) በተቃራኒ ከ Ashwell (2000)፣ Fathman & Whally (1990) እና ከ Ferris and Roberts (2001) ጥናቶች ጋር ተመሳሳይነት ያለው ነው። ይኸውም የዚህ ጥናት ግኝት እንደሚያመለክተው በሙከራ ቡድኑ ውስጥ የሚገኙ ተማሪዎች የሰዎች እርማት ከማግኘታቸው በፊት 14.1 በመቶ ሰዎች ስህተቶችን የፈጸሙ ሲሆን የሰዎች እርማት በአዲሱ ዘዴ ካገኙ በኋላ ግን ወደ 8.8 በመቶ ዝቅ ብሏል። በቁጥጥር ቡድኑ ውስጥ የሚገኙ ተማሪዎች ግን በቅድመ ፈተናው ጊዜ በመቶ ቃላት ውስጥ በአማካይ 14.7 ያህል ሰዎች ስህተቶችን የፈጸሙ ሲሆን የሰዎች እርማት ተለምዷል በሆነ መንገድ ካገኙ በኋላ ደግሞ 13.93 በመቶ ሰዎች ስህተቶችን ሲፈጸሙ ችለዋል። ይህም የሚያመለክተው የሁለተኛ ቋንቋ ተማሪዎችን የፅሁፍ ክህሎት ለማዳበር የሰዎች እርማት ለሙከራ ቡድኑ የተሰጣቸው ዘዴዎች ውጤታማ መሆናቸውን ነው። እነዚህም ዘዴዎች፡-

1ኛ. ተማሪዎች የራሳቸውን ስህተት እንዲያርሙ ለማስቻል የሚረዱ ምልክቶችን በመጠቀም ለግለ-እርማት የሚረዱ ጥቆማ መስጠት አስፈላጊ ነው።

2ኛ. በተመረጡ ሰዎች ስህተቶች ላይ ትኩረት መስጠት እንደሚያስፈልግ የዚህ ጥናት ውጤት ያመለክታል። ይኸውም በተመረጡ ሰዎች ስህተቶች ላይ እርማት የተሰጠው የሙከራ ቡድን ተለምዷል በሆነ መንገድ እርማት ከተሰጠው የቁጥጥር ቡድን የተሻለ ችሎታ አሳይቷል። ይህም ከ Bitchener et al. (2005) እና ከ Sheen (2007) የጥናት ውጤት ጋር ተመሳሳይ ነው።

3ኛ. ለሁለተኛ ቋንቋ ተማሪዎች የሰዋስው እርማት በምንሰጥበት ጊዜ ከስህተት ማስገንዘቢያ ቅፅ ጋር መሆኑ ተማሪዎች የትኛው ስህተት ላይ የበለጠ ትኩረት ማድረግ እንዳለባቸው ግንዛቤ እንደሚያስጨብጥ የዚህ ጥናት ውጤት ያመለክታል።

4ኛ. ሰዋስዋዊ ስህተቶች በሚታረሙበት ጊዜ ስህተቱ በሚገኝበት መስመር ጠርዝ (margin) ላይ “X” ምልክት ብቻ በማድረግ ከማረም ይልቅ ስህተቱ ከሚገኝበት ቦታ (Specific in text point of error) ላይ ስህተት የሆነውን ቃል/ሀረግ በማስመር ወይም በማክበብ ካመለከቱ በኋላ የስህተቱን ዓይነት በቀጥታ መግለፅ የተሻለ ውጤት አስገኝቷል።

ከላይ እንደተገለፀው እነዚህ ዘዴዎች ምንም እንኳን ለሁለተኛ ቋንቋ የፅሁፈት ክህሎት መዳበር አስተዋፅኦ እንዳላቸው የዚህ ጥናት ውጤት ቢያመለክትም የተወሰኑ ልዩነቶች መታየታቸው ግን አልቀረም። ይኸውም፡-

1ኛ. በሁለተኛ ቋንቋ ተማሪዎች የፅሁፍ ክህሎት ውስጥ የሚፈፀሙት ሰዋስዋዊ ስህተቶች መጠን ተመሳሳይ አይደለም። ማለትም የዚህ ጥናት ውጤት እንደሚያመለክተው የፊደል፣ የቃላት አጠቃቀም፣ የዓ/ነገር፣ የምዕላድ እና የጠቋሚ ስህተቶች እንደ ቅደም ተከተላቸው ከልምምዱ (የሰዋስው እርማት ከመሰጠቱ በፊት) የ1ኛ፣ 2ኛ፣ 3ኛ፣ 4ኛ እና 18ኛ ደረጃን የያዙ ሲሆን ከልምምዱ በኋላ ደግሞ የ1ኛ፣ 4ኛ፣ 2ኛ፣ 3ኛ እና 17ኛ ደረጃን ይዘዋል። ይኸውም በተደጋጋሚ ከሚከሰቱ ሰዋስዋዊ ስህተቶች ውስጥ የፊደል እና የዓ/ነገር ስህተቶች በቀዳሚነት ተጠቃሽ መሆናቸውን ጥናቱ ያመለክታል። ይህም ውጤት ከ Hamzah (2012) ጋር ተመሳሳይ ነው።

2ኛ. በተለያዩ የሰዋስዋዊ ስህተት ምድቦች ውስጥ የሚገኙት የስህተት ዓይነቶችም ከልምምዱ በፊትና በኋላ ያላቸው የድግግሞሽ መጠን ተመሳሳይ አይደለም። ለምሳሌ

2.1 በፊደል ስህተትነት ከተፈረጁት የስህተት ዓይነቶች (ግድፈት፣ ቅየራ፣ ትክና ጣልቃ) ውስጥ የግድፈት ስህተቶች ተማሪዎች የሰዋስው እርማት በአዲሱ ዘዴ ካገኙ በኋላ በከፍተኛ ሁኔታ (70%) ቅናሽ ሲያሳዩ የጣልቃ ገብ ስህተቶች ግን በዝቅተኛ ደረጃ (8%) ቀንሰዋል።

2.2. በምዕላድ የስህተት ምድብ ውስጥ ከተጠቃለሉት ሰዋስዋዊ ስህተቶች (ቁጥር፣ ጾታ፣ መደብ እና ቅርፅ) ውስጥ የፆታ ስህተቶች ተማሪዎች የሰዋስው እርማት በአዲሱ ዘዴ ካገኙ በኋላ በአማካይ በግማሽ (50%) ሲቀንሱ ሌሎች የስህተት ዓይነቶች ግን በ 35% ብቻ ሊቀንሱ ችለዋል።

2.3. ከቃላት አጠቃቀም አንጻር የተውሶ እና የሀራም ቃላት ስህተቶች ከልምምዱ በኋላ በ 50%፣ አውዳዊ የቃላት አጠቃቀም ስህተቶች ደግሞ በ 35% ቅናሽ ሲያሳዩ የሰለገቱ የቃላት አጠቃቀም ስህተቶች ግን በጣም ዝቅተኛ በሆነ መጠን ሊቀንሱ ችለዋል።

2.4 ከዓ/ነገር ስህተቶች ውስጥ ደግሞ የእንጥልጥልና የገላጭ-ተገላጭ ስህተቶች እንደ ቅደም ተከተላቸው በ 50% እና በ 35% የቀነሱ ሲሆን የቅደም ተከተልና የአቻዊነት ስህተቶች ግን ከልምምዱ በኋላ በዝቅተኛ መጠን ቀንሰዋል።

6.2. 4 አስተያየት (Recommendations)

በጥናቱ ውጤት መሰረት የፅህፈት መምህራን የሁለተኛ ደረጃ ትምህርት ቤት ተማሪዎችን ፅሁፍ ሲያርሙ በሰዎቹ እርማት ላይ እንዲሳተፉ ማበረታታት አለባቸው። ምክንያቱም የስህተት ምጋቤ ምላሽ ተማሪዎች በታላሚው ቋንቋ ቅርፅ ላይ ትኩረት እንዲያደርጉ ያስችላቸዋል። በሌላ በኩል ተማሪዎች የራሳቸውን ስህተት በማስተካከል ልምምድ እንዲያደርጉ ስለሚያደርግ የቋንቋ መማርን ያፋጥናል። ስለዚህ የፅህፈት መምህራን፡-

- 1ኛ. ተማሪዎች የራሳቸውን ስህተት በራሳቸው እንዲያርሙ ለማስቻል የማረሚያ ምልክቶችን በመጠቀም ለግለ እርማት የሚረዱ ጥቆማ ቢሰጡ፣
- 2ኛ. ሁሉንም ዓይነት ሰዎቹ ስህተቶች በአንድ ፅሁፍ ላይ ማረም የለባቸውም። ማለትም ተደጋጋሚ ለሆነው እና ብዙ ተማሪዎችን ለሚያስቸግረው ሰዎቹ ስህተቶች ቀዳሚ ትኩረት ቢሰጡ መልካም ነው።
- 3ኛ. የተማሪዎቻቸውን ፅሁፍ ካረሙ በኋላ ከስህተት ማስገንዘቢያ ቅፅ ጋር ቢሰጡ፣
- 4ኛ. የማረሚያ ምልክቶችን ተጠቅመው ሲያርሙ ምልክቶች የሚወክሉትን የስህተት ዓይነት ለተማሪዎቻቸው ቢያሳውቋቸው መልካም ነው። ማለትም ምጋቤ ምላሹ በተቀባዮች ዘንድ ሊገነዘቡት የሚችል ቢሆን ጥሩ ነው። በሌላ አባባል ምጋቤ ምላሽ ውስን (specific)፣ ገላጭ (descriptive)፣ እና ትክክለኛ መረጃ (factual) ላይ የተመሰረተ እንጂ አጠቃላይነት የሚስተዋልበት እንዳይሆን ቢያደርጉ፣

- 5ኛ. የተማሪዎቻቸውን ሰዎቻቸው ስህተቶች በሚያርሙበት ጊዜ ስህተቱ ከሚገኝበት ቦታ ላይ እርማቱን ቢሰጡ/ቢተገብሩ፤
- 6ኛ. መምህራን ሁሉንም ዓይነት ሰዎቻቸው ስህተቶች በአንድ ዓይነት መንገድ ባያርሙላቸው፤
- 7ኛ. መምህራን የሰዎቻቸውን እርማት ቀጥተኛ በሆነ መንገድ ሲሰጡ ስለ ሰዎቻቸው ስህተቱ ግልፅ የሆነ ማብራሪያ ቢሰጡ፤
- 8ኛ. የተማሪዎቻቸውን ፅሁፍ ካረሙ በኋላ ክፍል ውስጥ ደግመው እንዲፅፉ ቢያደርጉ፤ ከዚህ በተጨማሪ ምንም እንኳን የፅሁፍን ምጋቤ ምላሽ እንደ ንግግር ምጋቤ ምላሽ ወዲያውኑ መስጠት ባይቻልም በተቻለ መጠን ግን የታረመው ፅሁፍ ለተማሪዎች በጊዜው ቢደርስ፤
- 9ኛ. መፅሀፍት አዘጋጆች የሰዎቻቸው እርማት በተለይም ለሁለተኛ ቋንቋ ተማሪዎች የፅሁፍ ክህሎት መዳበር ያለውን አስተዋፅኦ በመረዳት በመፅሀፍ ዝግጅት ውስጥ የተለያዩ የሰዎቻቸው እርማት ዘዴዎችን ከተለያዩ የሰዎቻቸው ስህተት ዓይነቶች ጋር በማቀናጀት ቢያቀርቧቸው፤
- 10ኛ. ከመምህራን ቃለ መጠይቅ በተገኘው መረጃ መሰረት የሰዎቻቸውን እርማት በአዲሱ ዘዴ ለመስጠት ለትምህርቱ የተሰጠው ክ/ጊዜ በቂ አይደለም። በመሆኑም የሚመለከታቸው አካላት ወደፊት የተሰጠው ጊዜ የሚሻሻልበትን መንገድ ማመቻቸት ቢችሉ መልካም ነው።

6.2.5. ወደፊት መጠናት ያለባቸው ጉዳዮች (Suggestions for future Research)

1ኛ. ኢ-ቀጥተኛ ምልክታዊ ምጋቤ ምላሽ እና ኢ-ቀጥተኛ ኢ-ምልክታዊ ምጋቤ ምላሽ የተማሪዎችን ሰዎቻቸው ስህተት ከመቀነስ አንጻር ያላቸውን አስተዋፅኦ በተመለከተ ንፅፅራዊ ጥናት ማካሄድ ጠቃሚ ነው። ምክንያቱም Ferris (2003፣51) እንደሚሉት ምንም እንኳን መምህራንና ተማሪዎች ኢ-ቀጥተኛ የሆነው ምልክታዊ ምጋቤ ምላሽ ኢ-ቀጥተኛ ከሆነው ኢ-ምልክታዊ ምጋቤ ምላሽ የበለጠ ጠቃሚ ነው ቢሉም ተጨባጭ የሆነ መረጃ ግን የለም። ስለዚህ ኢ-ቀጥተኛ ምልክታዊና ኢ-ምልክታዊ ምጋቤ ምላሽ ከተማሪዎች የቋንቋ ችሎታ፤

ከስህተት ዓይነት ወዘተ. ጋር ያላቸውን ግንኙነት በተመለከተ ወደፊት ንፅፅራዊ ጥናት ቢካሄድ ጥሩ ነው።

2ኛ. የዚህ ጥናት ውጤት እንደሚያሳየው የጣልቃ ገብ ስህተቶች (የፊደል)፣ የሰለቸ የቃላት አጠቃቀም ስህተቶች፣ የአቻዊና የቅደም ተከተል ስህተቶች ምንም እንኳን ተማሪዎች የሰዋሰው እርማት በአዲሱ ዘዴ ካገኙ በኋላ የተወሰነ ቅናሽ ቢያሳዩም ለውጡ ግን የሌሎችን ሰዋሰዋዊ ስህተቶች ያህል አይደለም። በመሆኑም ለዚህ ምክንያት ሊሆኑ የሚችሉ ጉዳዮችን (የይዘቱ ክብደት ነው፣ የተማሪዎች ዳራዊ እውቀት ነው፣ የእርማት ዘዴው ነው ወዘተ.) በተጨማሪም ለመመለስ ወደፊት ተጨማሪ ጥናት ቢደረግ መልካም ነው።

3ኛ. ለዚህ ጥናት የዋሉት ተጠኝዎች የተመረጡት በአመቺ እና በዓላማ ተኮር የናሙና አመራረጥ ስልት ነው። በመሆኑም የጥናቱን ውጤት ለሌሎች ተማሪዎች የበለጠ ለማጠቃለል በተለየ አውድ በሌሎች የሁለተኛ ቋንቋ ተማሪዎች ላይ ቢደረግ ጥሩ ነው።

ዋቢ ፅሁፎች

ማረው ዓለሙ ::(1987):: “በኢትዮጵያ ቋንቋዎችና ሥነፅሁፍ ክፍል በሁለተኛ ዓመት ተማሪዎች በግልና በቡድን የሚጻፉ በሳል ድርሰቶች ንፅፅራዊ ግምገማ።” ለአማርኛ ኤም ኤ ድግሪ ማሟያ የቀረበ ጥናታዊ ፅሁፍ (ያልታተመ):: አዲስ አበባ ዩኒቨርሲቲ፣ የኢትዮጵያ ቋንቋዎችና ሥነፅሁፍ ክፍል፣ አዲስ አበባ።

ሰለሞን ሀለፎም (1989) “አማርኛን በማስተማሪያ ዘዴነት የቃል ፅህፈት (Dictation) ሚና።” ለአማርኛ ማስተርስ ዲግሪ ማሟያ የቀረበ ጥናታዊ ፅሁፍ (ያልታተመ):: አዲስ አበባ ዩኒቨርሲቲ፣ የቋንቋዎችና ሥነፅሁፍ ክፍል፣ አዲስ አበባ።

ሰለሞን ተሰማ ::(1987):: “የብጩ እርማት ተግባራዊነትና ውጤታማነት።” ለአማርኛ ማስተርስ ዲግሪ ማሟያ የቀረበ ጥናታዊ ፅሁፍ (ያልታተመ):: አዲስ አበባ ዩኒቨርሲቲ፣ የቋንቋዎችና ሥነፅሁፍ ክፍል፣ አዲስ አበባ።

ስዩም ከበደ ::(1988):: “ድርሰትን በሂደታዊ ዘዴ በዘጠነኛ ክፍል ማስተማር ያለው ተግባራዊነት።” ለአማርኛ ማስተርስ ዲግሪ ማሟያ የቀረበ ጥናታዊ ፅሁፍ (ያልታተመ):: አዲስ አበባ ዩኒቨርሲቲ፣ የቋንቋዎችና ሥነፅሁፍ ክፍል፣ አዲስ አበባ።

ባዩ ይማም ::(1987):: የአማርኛ ሰዎሰው። አዲስ አበባ፣ ት.መ.ማ.ማ.ድ

----- ::(2000):: የአማርኛ ሰዎሰው። አዲስ አበባ፣ ት.መ.ማ.ማ.ድ

ተስፋዬ ሸዋዬ ::(1986):: አንብቦ የመረዳትና የመጻፍ ችሎታን ማዳበር። አዲስ አበባ፣ ት.መ.ማ.ማ.ድ

አለማየሁ ፀጋዬ ::(1986):: “በዘጠነኛ ክፍል ተማሪዎች ድርሰት ውስጥ ዋና ዋና የስህተት ዓይነቶችና የስህተት ምንጮች ትንተና።” ለአማርኛ ኤም ኤ ድግሪ ማሟያ የቀረበ ጥናታዊ ፅሁፍ (ያልታተመ):: አዲስ አበባ ዩኒቨርሲቲ፣ የኢትዮጵያ ቋንቋዎችና ሥነፅሁፍ ክፍል፣ አዲስ አበባ።

አምሳሉ አክሊሉና ደምሴ ማናህሎት ::(1982):: ጥሩ የአማርኛ ድርሰት እንዴት ያለ ነው ?
አዲስ አበባ፣ ኩራዝ አሳታሚ ድርጅት።

ክፍሌ ሀብተማርያም ::(1986):: “የ11ኛ ክፍል ተማሪዎች ሀሳባቸውን በፅሁፍ የመግለፅ ችሎታ።” ለአማርኛ ማስተርስ ዲግሪ ማሟያ የቀረበ ጥናታዊ ፅሁፍ (ያልታተመ)። አዲስ አበባ ዩኒቨርሲቲ፣ የኢትዮጵያ ቋንቋዎችና ሥነፅሁፍ ክፍል፣ አዲስ አበባ።

ጌታሁን አማራ ::(1990):: ዘመናዊ የአማርኛ ሰዎስው በቀላል አቀራረብ፣ አዲስ አበባ፣ንግድ ማተሚያ ቤት።

ያለው እንዳወቀ ሙሉ ::(1998):: የምርምር መሰረታዊ መርሆዎችና አተገባበር (ሁለተኛ እትም)። ባህር ዳር፡- አብክመ ትምህርት ቢሮ።

Agustin Liach, M. (2011). *Lexical Errors and Accuracy in Foreign Language Writing*. London: MPC Books Group.

Akmajian, A., Demers, R., Farmer, A., & Harnish, R. (2004). *Linguistics: An Introduction to Language and Communication (5th Ed.)*. New Delhi: Prentice-Hall of India.

Anker, S. (2004). *Real Writing with Readings: Paragraphs and Essays for College Work and Every Day Life (3rd Ed.)*. Boston: Bedford/ST.Martin's.

Ashwell, T. (2000). "Patterns of teacher responseto student writing in a multiple-draft composition: Is Content Feedback followed by Form Feedback the best method?". *Journal of Second Language Writing*. 9(3) , 227-258.

Bachman, L. F. (1989). *Fundamental Considerations in Language Testing*. Hong Kong: OUP.

Bialystock, E. (1978). "A theoretical Model of Second Language Learning". *Language Learning*, 28, , 69-84.

Bitchener, J., Young, S., & Cameron, D. (2005). " The Effect of Different Types of Corrective Feed back on ESL Students Writing." *Journal of Second Language Writing*, Vol.14, , 191-205.

- Broughton, G., Brumfit, C., Flavell, R., Pincas, A., & Hill, P. (1978). *Teaching English as a Foreign Language*. London & New York: Routledge.
- Brown, D. (1994). *Principles of Language Learning and Teaching*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall Regents.
- Brown, D. (2000). *Principles of Language Learning and Teaching (4th Ed.)*. California: Longman.
- Brown, H. (2007). *Principles of Language Learning and Teaching (5th Ed.)*. New York: Pearson Education.
- Bygate, M., Tonkyn, A., & Williams, E. (1994). *Grammar and the Language Teacher*. London: Prentice-Hall.
- Byren, D. (1988). *Teaching Writing Skills*. Hong Kong: Long man Group (FE).
- Celce-Murcia, M. (1991). *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Boston: Heinle and Heinle Publishers.
- Celce-Murcia, M. & Hilles, S. (1988). *Techniques & Resources in Teaching Grammar*. Oxford: Oxford University Press.
- Chandler, J. (2003). " The Efficacy of Various Kinds of Feedback for Improvement in the Accuracy and Fluency of Student Writing". *Journal of Second Language Writing*, 12 (3), 267-296.
- Cizek, G., Germuth, A., & Schmid, L. (2011). *A check list for Evaluating Credentialing Testing Programs*. Kalamazoo: The Evaluation Center, Western Michigan University.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2000). *Research Methods in Education (5th Ed.)*. London & New York: Routledge Falmer.
- Coleman, J.A., & Klapper, J. (2005). *Effective Learning and Teaching in Modern Languages*. London & New York: Routledge.

- Cook, H. (2010). *Academic Language/Literacy Strategies for Adolescents A "How To" Manual for Educators*. New York & London: Routledge.
- Corder, S. (1981). *Error Analysis and Interlanguage*. London: Oxford University Press.
- Creswell, J. (2009). *Research Design: Quantitative, Qualitative & Mixed Method Approach (3rd Ed.)*. London: Sage Publication Inc.
- Dornyei, Z. (2007). *Research Methods in Applied Linguistics: Qualitative, Quantitative & Mixed Methodologies*. Uk:: Oxford University Press.
- Dornyei, Z., & Taguchi, T. (2010). *Questionnaires in Second Language Research Construction, Administration and Processing (2nd Ed.)*. New York & London: Routledge.
- Edge, J. (1989). *Mistakes and Correction*. London: Long Man.
- Egyankosh. (n.d.). "Current Trends in Teaching Grammar". Retrived From:
<http://www.egyankosh.ac.in/bitstream/123456789/26468/1/Unit-15.pdf>
- Ellis, R. (2009). "Corrective Feedback and Teacher Development." *L2 Journal*, 1 (1),3-18.
- Ellis, R. (2006). "Current Issues in the Teaching of Grammar: An SLA Perspective." *TESOL QUARTERLY Vol.40, No.1*. NewZealand: University of Auckland.
- Ellis, R. (2002). "Grammar Teaching Practice or Consciousness-Raising?" In Richards, J.C. & Renandya, Willy, A. (Eds.), *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice*, (pp. 167-175). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ellis, R. (1997). *Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (1999). *The Study of Second Language Acquisition*. Philadelphia: College of Education, Temple University.
- Ellis, R., Loewen, S., & Erlam, R. (2009). "Implicit & Explicit Corrective Feedback and the Acquisition of L2 Grammar." In Ellis, R., Loewen, S., Elder, C., Erlam, R.,

- Philp, J., & Reinders, H. *Implicit and Explicit Knowledge in Second Language Learning, Testing and Teaching* (p. 303-334). London: Short Run Press Ltd.
- Erodgan, V. (December,2005). "Contribution of Error Analysis to Foreign Language Teaching". *Journal of the Faculty of Education,Vol.1,Issue2*, 261-270. Mersin University.
- Fathman, A. K., & Whalley, E. (1990). " Teacher Response to Student Writing: Focus on Form Versus Content." In Kroll, B. *Second Language Writing: Research Insight for the Class Room* (pp. 178-191). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ferris, D. (1999). "The Case for Grammar Correction in L2 Writing Class: A response to Truscott." *Journal of Second Language Writing*,8 , 1-10.
- Ferris, D., & Roberts, B. (2001). " Error Feedback in L2 Writing Classes: How Explicit does it need to be?" *Journal of Second Language Writing*,10 , 161-184.
- Ferris, D. (2002). " Teaching Students to Self Edit." In Richards, J.C. & Renandya, Willy, A. (Eds.), *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice*, (pp. 328-335). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ferris, D. (2004). " The Grammar Correction Debate in L2 Writing: Where are we, and Where do we go from here? (and what do we do in the mean time...?). *Journal of Second Language Writing* , 49-62.
- Ferris, D. (2003). *Response to Student Writing: Implications for Second Language Students*. London: Erlbaum Associates Inc.
- Ferris, D., & Hedgcock, J. (2005). *Teaching ESL Composition Purpose,Process and Practice*. USA: Lawrence Erlbaum Associates,Inc.
- Gardner, R. C. (May 30,2005). " Integrative Motivation and Second Language Acquisition". *Canadian Association of Applied Linguistics. London, Canada*.

- Gass, S. (1988). "Second Language Vocabulary Acquisition." *Annual Review of Applied Linguistics*, 9, 92-106.
- Grabe, W., & Kaplan, R. (1996). *Theory and Practice of Writing*. London: Longman.
- Halliday, M. (1994). *An Introduction to Functional Grammar (2nd Ed.)*. London: Edward Arnold.
- Hamzah (Dec.2012) "An Analysis of the Written Grammatical Errors Produced by Freshment Students in English Writing." *Lingua Didaktika*, Vol.6 (1).
- Haregewain, A. (2008). " *The Effect of Communicative Grammar on the Grammatical Accuracy of Students' Academic Writing: An Integrated Approach to TEFL*" un Published PHD Thesis. Addis Ababa: Addis Ababa University.
- Harmer, J. (1983). *The Practice of English Language Teaching*. USA: Longman.
- Heaton, J. (1988). *Writing English Language Tests*. London & New York: Longman.
- Hendrickson, J. (1980). " The Treatment of Error in Written Work." *Modern Language Journal*, 64 (2) , 216-221.
- Hinkel, E. (2011). " What Research on Second Language Writing Tells us and What it doesn't" In Hinkel, E. *Hand Book of Research in Second Language Teaching & Learning, Vol.II* (pp. 542-556). New York & London: Routledge.
- Hinkel, E., & Fotos, S. (2002). *New Perspectives on Grammar Teaching in Second Language Classrooms*. USA: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Hudson, R. (2001). " *Grammar Teaching and Writing Skills: The Research Evidence*." London: Department of Phonetics & Linguistics, 17.1-6. Retrived from: <http://www.phon.ucl.ac.uk/home/dick/writing.htm>
- Hughes, A. (1989). *Testing for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hyland, K. (2003). *Second Language Writing*. Hong Kong: Cambridge University Press.

- Hyland, K., & Ann, E. (2006). " Teachers Perceptions of Error: The Effects of First Language and Experience." *Journal of Science Direct System*, 34, 509-519. London & Japan: Elsevier Ltd.
- Johnson, E. (1991). *The Hand Book of Good English (Revised & Updated)*. New York: Facts on File Inc.
- Kato, A. (2006). " Error Analysis of High School Student Essays". *Accents Asia [on line] 1(2) Avilable* , 1-13. Retrived From: <http://www.accentasia.org/1-2/kato.pdf>.
- Krashen, S. (1982). *Principles & Practice in Second Language Acquisition*. University of California: Pergamon Press Inc.
- Kroll, B. (1990). " What does time buy? ESL Student Performance on Home Versus Class Compositions". In Kroll, B. *Second Language Writing: Research Insight for the Class Room* (pp. 140-153). Cambridge: Cambridge University Press.
- Lam, M. C. (n.d). "*Quest for Effective Error Correction*." Retrived from: http://cd1.edb.hkedcity.net/cd/languagesupport/contributions/eng/officers/0703_officers.htp on 14/07/2005.
- Liu, C. H., & Matthews, R. (2005). " Vygotsky's Philosophy: Constructivism and its Criticisms examined". *International Education Journal, Vol.6(3)* , 386-399.
- Liu, Y. (2008). " The Effect of Error Feed back in Second Language Writing." *Second Language Acquisition and Teaching. University of Arizona ,Vol.15*, 65-79.
- Lock, G. (1996). *Functional English Grammar: An Introduction for Second Language Teachers*. USA: Cambridge University Press.
- Long, M. (1996). " Native Speaker/Non Native Speaker Conversation and the Negotiation of Comprehensible input." *Applied Linguistics*, 4 , 126-141.
- Marczyk, G., Dematteo, D., & Festinger.D. (2005). *Essentials of Research Design and Methodology*. USA: John Wiley & Sons,Inc.
- Muijs, D. (2004). *Doing Quantitative Research in Education with SPSS*. London: Sage Publications.

- Nassaji, H., & Fotos, S. (2011). " Current Developments in Research on the Teaching of Grammar." *Annual Review of Applied Linguistics*, 24 , 126-145.
- Nunan, D. (1989). *Designing Tasks for the Communicative Class room*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, D. (1991). *Language Teaching Methodology*. London: Prentice-Hall International.
- Patterson, N. G. (1999). " *The Role of Grammar in the Language Arts Curriculum*." Retrived from: <https://www.msu.edu/user/patter90/grammar.htm>
- Pincas, A. (1982). *Teaching English Writing*. Hong Kong: Macmillan Publishers Ltd.
- Polio, C. (1997). " Measures of Linguistic Accuracy in Second Language Writing Research." *Language Learning*, 47 (1) , 101-143.
- Porte, G. (2002). *Appraising Research in Second Language Learning: A Practical Approach to Critical Analysis of Quantitative Research*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Campany.
- Raimes, A. (1983). *Techniques in Teaching Writing*. Oxford: Oxford University Press.
- Richards, J. C. (2001). *Curriculum Development in Language Teaching*. USA: Cambridge University Press.
- Richards, J. C. (1974). *Error Analysis Perspectives on Second Language Acquisition*. London & New York: Long man.
- Richards, J. C. (1990). *The Language Teaching Matrix*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. C., & Renandya, Willy, A. (2002). *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J., & Rodgers, T. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching (2nd Ed.)*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Robson, C. (1993). *Real World Research: A Resource for Social Scientists and Practitioner Researchers (2nd Ed.)*. UK: Blackwell Publishing.
- Schmidt, R. (1990). "The Role of Consciousness in Second Language Learning." *Applied Linguistics*, 1 (1), 129-158.
- Seow, A. (2002). " The Writing Process and Process Writing." In Richards, J.C. & Renandya, Willy, A. (Ed.), *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice* (p. 315-320). Cambridge: Cambridge University Press.
- Sheen, Y. (2007). " The Effect of Focused Written Corrective Feedback and Language Aptitude on ESL Learners' Acquisitions of Articles." *TESOL Quarterly*, Vol.41, No 2, 255-283.
- Sheen, Y. & Ellis, R. (2011). " Corrective Feedback in Language Teaching." In Hinkel, E. (Ed.), *Hand Book of Research in Second Language Teaching and Learning*. Vol.II, (pp. 593-607). New York and London: Routledge.
- Shrestha, A. (1979). "Error Analysis: A Pragmatic Approach." *CNAS Journal*, Vol.VI, No.2, 1-9.
- Singh, Y. K. (2006). *Fundamentals of Research Methodology and Statistics*. New Delhi: New Age International Publishers.
- Srichanyachon, N. (2012). " Teachers Written Feedback for L2 Learners' Writing Development." *Journal of Social Science, Humanities and Arts*, Vol.12(1), 7-17.
- Stilman, A. (1997). *Grammatically Correct: The Writer's Essential Guide to Punctuation, Spelling, Style, Usage and Grammar*. Ohio: Writer's Digest Books.
- Tarone, E. & Yule, G. (1989). *Focus on the Language Learner: Approaches to Identifying and meeting the needs of Second Language Learners*. Oxford : Oxford University Press.
- Tatawy, M. E. (2014). " Corrective Feedback in Second Language Acquisition." *Journal of Applied Linguistics*, Vol.2, No.2 ,1-19. Retrived From: <http://journals.tc-library.org/index.php/tesol/article/view/160/158>.
- Truscott, J. (1996). " The Case against Grammar Correction in L2 Writing Classes." *Journal of Language Learning*, Vol.46, No.2, 327-369.

- Ur, P. (1991). *A Course in Language Teaching: Practice & Theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ur, P. (1996). *A Course in Language Teaching Practice & Theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ur, P. (2011). "Grammar Teaching Research, Theory & Practice." In Hinkel, E. *Hand Book of Research in Second Language, Vol.II* (pp. 507-520). New York & London: Routledge.
- Ushida, E. (Sep.2005). "*The Role of Students Attitudes and Motivation in Second Language Learning in online Language Courses*", *Vol.23, No.1*. Sandiego: University of California. Retrieved from:
<https://calico.org/memberBrowse.php?action=article&id=131>.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Mental Process*. Cambridge: Harvard University Press.
- Weir, C. (1990). *Communicative Language Testing*. London: Prentice-Hall International (UK) Ltd.
- White, R. (1980). *Teaching Written English: Practical Language Teaching*. London: George Allen and Unwin.

አባሪዎች (Appendix)

አባሪ አንድ:- የቅድመ ጥናቱ የፅህፈት ልምምድ ቅደም ተከተል (Procedures) : ጊዜና የሚከናወኑ ተግባራት:-

1. የምልከታ ሳምንት አንድ:-
 - 1.1 ከጥቅምት 4 እስከ 8 2006 ዓ/ም ትውውቅና የጥናቱን ተተኪሪዎች መምረጥ
 - 1.2 ገለጻ (ትውውቅ) :- ስለ ጥናቱ ዓላማ፣ የጥናቱ ተተኪሪዎች፣ ወዘተ.
 - 1.3 የጥናቱን ተተኪሪዎች /ተማሪዎችን፣ መምህራንን/ መምረጥ
2. የምልከታ ሳምንት ሁለት:- ከጥቅምት 11 እስከ 15 2006 ዓ/ም የድርሰት ፈተና፣ ስለ ሰዋስው እርማት ለመምህራን ገለጻ መስጠት
 - 2.1 የድርሰት ርዕስ ማቅረብና አስገምግሞ እንዲፀፉ ማድረግ
 - 2.2 ይህ ፅሁፍ የቅድመ ፈተናው (Pre-test) አካል በመሆን ያገለግላል።
 - 2.3 ለአራሚዎች እንዴት እንደሚያርሙት ገለጻና መመሪያ (Guide line) መስጠት፣
 - 2.3.1 ስለ ሰዋስው እርማት ዘዴዎች፣
 - 2.3.2 ስለ እርማት ስልቶች ወዘተ...
 - 2.4 በሁለት አራሚዎች ከታረመ በኋላ አማካኝ ውጤት ተመዝግቦ ይቀመጣል።
3. የምልከታ ሳምንት ሶስት:- ከጥቅምት 18 እስከ 22 2006 ዓ/ም የፅህፈት ልምምድ ማድረግ
 - 3.1 የድምፅ ወይም የፊደል ስህተት
 - 3.2 የምዕላድ /የቃላት ምርጫ ስህተት (የቃላት እማሪያዊና ፍካሬያዊ ፍች)
 - 3.3 ለሚሰጡ ጥያቄዎች እርማት መስጠት፣
 - 3.4 ከእርማቱ በኋላ ተማሪዎች ክፍል ውስጥ ደግመው እንዲፀፉ ማድረግ
4. የምልከታ ሳምንት አራት:- ከጥቅምት 25 እስከ 29 2006 ዓ/ም የፅህፈት ልምምድ ማድረግ

- 4.1 የዓ/ ነገር ስህተት
- 4.2 የቁጥር ፣ የጾታ ፣ የመደብ ፣ የጊዜ ስህተት
- 4.3 ለሚሰጡ ጥያቄዎች ከክፍል ውጭ እርማት መስጠት
- 4.4 ከእርማቱ በኋላ ተማሪዎች ክፍል ውስጥ ደግመው እንዲፅፉ ማድረግ
- 5 የምልከታ ሳምንት አምስት፡- ከህዳር 2 እስከ 6 2006 ዓ/ም የፅህፈት ልምምድ
 - 5.1 የቃላት/የሀረጎች ቅደም-ተከተል
 - 5.2 መዋቅራዊ አቻዊነት
 - 5.3 እንጥልጥል ዓረፍተ ነገር
 - 5.4 ለሚሰጡ ጥያቄዎች ከክፍል ውጭ እርማት መስጠት
 - 5.5 ከእርማቱ በኋላ ክፍል ውስጥ ደግመው እንዲፅፉ ማድረግ
- 6 የምልከታ ሳምንት ስድስት፡- ከህዳር 9 እስከ13 2006 ዓ/ም ክለሳ ማድረግ
 - 6.1 የምልከታ ለሚሰጡ ጥያቄዎች ከክፍል ውጭ እርማት መስጠት
 - 6.2 ከእርማቱ በኋላ ክፍል ውስጥ ደግመው እንዲፅፉ ማድረግ
- 7 የምልከታ ሳምንት ሰባት፡- ከህዳር 16 እስከ 20 2006 ዓ/ም መሪ ፅህፈት
 - 7.1 ለሚሰጡ ጥያቄዎች ከክፍል ውጭ እርማት መስጠት
 - 7.2 ከእርማቱ በኋላ ክፍል ውስጥ ደግመው እንዲፅፉ ማድረግ
 - 7.3 ለሚሰጡ ጥያቄዎች ከክፍል ውጭ እርማት መስጠት
 - 7.4 ከእርማቱ በኋላ ክፍል ውስጥ ደግመው እንዲፅፉ ማድረግ
- 8 የምልከታ ሳምንት ስምንት፡- ከህዳር 23 እስከ 27 2006 ዓ/ም የፅህፈት ክለሳ ማድረግ
 - 8.1 ለሚሰጡ ጥያቄዎች ከክፍል ውጭ እርማት መስጠት
 - 8.2 ከእርማቱ በኋላ ክፍል ውስጥ ደግመው እንዲፅፉ ማድረግ
 - 8.3 ድህረ ፈተና መስጠት
 - 8.4 የፅሁፍ መጠይቅ እና ቃለ መጠይቅ መስጠት

አባሪ 2

በአንክሻ ሁለተኛ ደረጃ ት/ቤት 9ኛ ክፍል ለሚማሩ ተማሪዎች ለቅድመ ጥናቱ (pilot study) የቀረበ የፅሁፍ ቅድመ ፈተና (Pre-test)

የተሰጠው ሰዓት 2:00

ዓላማ:- የዚህ የፅሁፍ ፈተና ዋና ዓላማ የዘጠነኛ ክፍል ተማሪዎች በሁለተኛ ቋንቋ የፅሁፍ ትምህርት ወቅት የሚፈፀሟቸውን ሰዋስዋዊ ስህተቶች ለይቶ በማወቅ ችግሩን ለመፍታት የሚያስችል ጠቃሚ መረጃ ማግኘት ነው።

አጠቃላይ መመሪያ:- ውድ ተማሪዎች የዚህን ጥናት ዓላማ ለማሳካት የሚቻለው እናንተ የምትጠየቁቸውን ጥያቄዎች በትክክል መመለስ ስትችሉ ብቻ ነው። በመሆኑም ከዚህ በታች የሚቀርቡትን የተለያዩ ጥያቄዎች እንደ አጠያያቃቸው መልሱ። የፈተናው ውጤት በተመራማሪው ብቻ በምስጢር ይያዛል

በቅድሚያ ግን ለምታደርጉት ሙሉ ትብብር አጥኝው ልባዊ ምስጋና ያቀርባል

ማሳሰቢያ:- ከዕድሜ፣ የታና የአፍ መፍቻ ቋንቋ ውጭ በፅሁፍ ፈተናው ላይ ስም መጻፍ አያስፈልግም

ዕድሜ----- የታ-----የአፍ መፍቻ ቋንቋ-----

ክፍል አንድ ውስን ፅሁፍ

1.1 በሚከተሉት ዓረፍተ ነገሮች ውስጥ የተሰመረባቸውን ቃላት በመደበኛ ቃላትና ሀረጎች ተካቷቸው (9%)።

ምሳሌ:- ልጁ እውር ስለሆነ ማየት አይችልም። መልስ:- ማየት የተሳነው

ሀ. ከበቡሽ በባሏ ላይ ትሸረሙጣለች። -----

ለ. መስሪያ ቤት ስደውል ፊልድ ወጥተሀል አሉኝ።-----

- ሐ. ዶሮ ወጥ አፈቅራለሁ።-----::
- መ. እዚህ አካባቢ የሚገማ ነገር ስላለ ቦታ እንቀይር። -----::
- ሠ. ደንቆሮዎች ተምረው ሰው ከዋለበት እንዲውሉ ብልሃት ይፈለግ። -----
- ረ. ሰው አምላኩን የሚያውቀው በአልጋ ቁራኛ በደዌ ዳኛ ሲያዝ ነው።

ሰ. ሥራዬን ቶሎ ፈፀሜ መጣሁ። ሥራዬን ባጭር ጊዜ እንድፈፀም ትልቅ ድጋፍ ያደረገልኝተስፋዬ ነው። እሱ ባያፋፀመኝ ኖሮ በዚህ ሰዓት ተመልሼ አልመጣም ነበር። -----::

ሸ. ወንበር ውሰድ!-----!

ቀ. ዛፉን ከቂጡ ቀረጡት።-----::

1.2 ከዚህ በታች በቀረበው አንቀፅ ውስጥ በተጓደሉ ቃላት ምትክ ቁጥሮች ሰፍረዋል። በቁጥሮቹ ምትክ መግባት ያለበትን ትክክለኛ ቅርፅ አስተካክላችሁ 9ፋ (5%)።

መጠጥ አካልና መንፈስን ያዳክማል። በአኗኗሩ ጠንቃቃ፣ በአስተሳሰቡ በሳል ፣ በስራውም ክቡር የሆነ ሰው በጠጣ ጊዜ መንፈሱ -----1----- (ደክመ)፣ አካሉ ይዝላል፣ ምላሱ -----2----- (ተሳሰረ)። ስካሩ የፀና ከሆነም እግሩ-----3----- (ከዳ) ፣... እግሮቹ ተሳሰረው -----4----- (ወደቀ)፣ ለመነሳት -----5----- (ጧጠጠ)፣ ባለበት ይዳክራል። “...ያለበት ዝላይ አይችልም” እንዲሉ ሳይጠይቁት ይመልሳል፣ ሳያናግሩት ያናግራል።

መልስ:-1. ይደክማል 2. -----3-----4-----5-----

1.3 በሚከተለው ገላጭ ድርሰት ውስጥ የሚገኙትን ባለቤትና ማሰሪያ አንቀጾች፣ ገላጭ እና ተገላጮች አስተካክላችሁ እንደገና 9ፋቸው (12%)።

ልክ በመግቢያው በር አንጣር ወደ መጨረሻ ሲል ባንድ ከፍተኛ ድልዳል ላይ ከፊት በኩል በፀጥታ ሲበሉ ሲጠጡ በእውነት ደስ ያለው ይመስላል(1)። ከሁሉ አስቀድሞ ከድልዳሉ በታች አዳራሹን በወርዱም በቁመቱም ከዳር እስከ ዳር የሞሉት ህዝብ (2) አንዱ በሌላው ላይ እየተደራረበ ሰፍሮ የሚተራመሱ የንብ ሰራዊት (3) እንጅ በተራ ተቀምጦ

የሚበላና የሚጠጣ ሰዎች(4) አይመስልም ። ስጋውን መልክኞች ሙዳ ሙዳ አድርጎ(5) እየቆራረጡ በሳጠራ ሞልተው አሸክመው ያመጡና ከሩቅ እየወረወሩ አንዱን ፊቱን ሌላውን ደረቱን ሲሉት ልቦና ያለው ቀልቦ ያስቀረዋል የዘነጋ አምልጦት እመሬት ይወድቅባቸዋል (6)። ጠጅ አሳላፊዎች ጠላት እንደሚያሳድዳቸው እየተጣደፉ ጠጁን በኩባያ እየቀዱ ሲያድሉ በሚጠጡት ሰዎች እጅ(7) እስኪደርስ ግማሹ ያህል በሰውነታቸውም በልብሳቸውም ይፈሳሉ (8)። ወዲያው የተረፈውን ቢጨርሱም ባይጨርሱም ላልደረሰው ለማድረስ ኩባያውን ከእጃቸው ነጥቀው ይወስዱባቸዋል። ይህ ሲሆን የኩባያውና የቢላዋው ኳኳታ ያሳላፊውና ያጋፋሪዎች ጫጫታ (9) በውነት ራስ ያሳምማል። አዳራሹ ውስጥ የቆሙትን ወጋግራ (10) እተደገፉ የቆሙ ብዙ አዝማሪዎች አሉ። ነገር ግን እጃቸው መሰንቆውን ሲገዙ ለደም ስር ተገትሮ አፋቸው በሙሉና በከፊል ሲከፈት በማየት የሚያዘምሩ መሆናቸውን ከመገመት በቀር የመሰንቆውም ሆነ የእነሱ ድምፅ በጭራሽ አይሰማም። እንዲሁም ጥሩምበኞች እምቢልተኞችና መለከተኞች እያደገደገ ተደርድረው(11) መሳሪያቸውን በያፋቸው ለግበው ጉንጫቸው እንደፊኛ ተነፍቶ አይናቸው ፈጠ የደም ስራቸው በየግንባራቸው ተገትሮ ሲታይ ሁሉም በየመሳሪያቸው ሲጫወቱ ፎቶግራፍ የተነሱ ምስሎች እንጂ ያንሉት እንደዚያ ቆመው የሚነፉ ነፍስና ስጋ ያላቸው ሰው(12) አይመስሉም (ሀዲስ፣1958፣448-449)።

- መልስ 1. ደስ ያላቸው ይመስላሉ። 2-----
- 3-----4-----
- 5-----6-----
- 7-----8-----
- 9-----10-----
- 11-----12. -----

1.4 የሚከተሉት ዓረፍተ ነገሮች የሀረጎች አለመመጣጠን ስህተት ይታይባቸዋል፤

አስተካክላችሁ ከፃፋችሁ በኋላ ለመምህራችሁ አሳዩ (3%)።

ምሳሌ፡- አበራ ማንበብና አፃፃፍ አይችልም። መልስ፡- አበራ ማንበብና መፃፍ አይችልም።

ሀ. ትምህርቱን በሚገባ ያጠና ፣ ያወቀና የሚመራመር ለጥሩ ውጤት ይበቃል።

ለ. አብርሃም በጣም የሚወዳቸው አክስቱ በመኪና ተገልብጠው እንደሞቱና እናቱም በጣም ከማዘናቸው የተነሳ እህል ሳይቀምሱ ሶስት ቀን መቆየታቸውን ነገረኝ።

ሐ. ጓዳውንና ቤቱን ከፈተሹና ግድግዳውንና ጣሪያውን ሁሉ በሳንጃ እየወጡ ፍለጋቸውን ቀጠሉ።

1.5 የሚከተሉት ዓ/ ነገሮች የተለያዩ ሰዎች ስህተቶች ያሉባቸው ናቸው። በመሆኑም አስተካክላችሁ ዓፋና ለመምህራችሁ አሳዩ (9%)

ሀ. ሳር አህያ ይበላሉ። -----

ለ. ሂሩት የምትመላለስበት ቁጥር 23 አውቶቢስ የምትጓዘው በፍጥነት ነው።

ሐ. በአጠቃላይ የሀገር ፍቅር ስሜት የሚገለፅባቸው መንገዶች በገንዘብ የማይተመንና በቃላት ተዘርዘሮ የማያበቃ ነው።

መ. ይህም እንስሳ በአሩሲ በባሌና በሀረር በሚገኙ ከፍተኛ ስፍራዎች ላይ በብዛት ይኖራሉ።

ሠ. መኪና እንዳይገጫት ስለፈራች መንገዱን ተሻግሮ ሄዶ ዶሮ ለመግዛት አልፈለገሽም።

.....::

ረ. አቶ በለውና የሃምሳ ዓመት ወሮተናኝ የጋብቻ በዓላቸውን አከበሩ።

.....::

ሰ. እነዚህ ሁሉ በግ የማን ናቸው

.....::

ሸ. ልጁ በጣም ወደ ሆስፒታል ስለታመመ በመኪና ሄደ።

.....::

ቀ. አንዳንድ ልጅ ወደ ትምህርት ቤት ይሄዳል።

.....::

ክፍል ሁለት መሪ ፅሁፈት

6.1 የሚከተለውን ጅምር ፅሁፍ በተሰጠው ባዶ ቦታ ብቻ (ሁለት አንቀፅ) ተነባቢ በሆነ ፅሁፍ አሟልታችሁ ፻ፋ (10%)።

አሰሚቱ ሀብቷ ፀባይዋ ነው። አባትና እናቷ በተስቦ በሽታ ሞተውባታል። ያሳደጓት አክስቷ ናቸው። በመልካም ስነምግባር አንፀው አሳድገዋታል። ሰው አክባሪ ነች። አንደበቷ የተገራ ነው። ለተቸገረ አዛኝ ነች። የአካባቢዋ ነዋሪዎች -----

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....::

.....
.....

-----::

ክፍል ሶስት ነፃ ፅህፈት

6.2 ቀጥሎ ከተሰጡት ርዕሰ ጉዳዮች አንዱን በመምረጥ ሶስት አንቀፅ ያለው ድርሰት ፃፉ (16%)::

ሀ. ከትምህርት ቤት ማርፈድ

ሠ. በህይወቴ የማልረሳው ቀን

ለ. ሰኔና ገበሬ

ረ. ከትምህርት ቤት መቅረት

ሐ. የጥናት መርሃ ግብር

ሰ. ተማሪና መምህር

መ. መስከረም ሲጠባ

-----::

-----::

አባሪ 3 የአራሚዎች መመሪያ (Guide line)፣

ሀ. የ Polio (1997፣140) የስህተት እርማት መነሻ ያደረገ መመሪያ፡-

- 1ኛ. የስርዓተ ነጥብ ስህተት ከርዕሱ ውጭ ስለሆነ አይቆጠርም፣
 - 2ኛ. የጥቁምታ ስህተቶች (reference errors) ይታረማሉ።
 - 3ኛ. ከቃላት ምርጫ ጋር የተያያዙ የአጠቃቀም ስህተቶች ይታረማሉ፣
 - 4ኛ. ጥምር ቃላት እንደ አንድ ቃል ይቆጠራሉ፣
 - 5ኛ. የድርሰቱ ርዕስ በስህተት እርማት ወይም በቃላት ቆጠራ ጊዜ አብሮ አይካተትም፣
 - 6ኛ. ተማሪዎች የሚፀፏቸው ፅሁፎች በስህተት ቆጠራ እና ተንታኝ ዘዴዎች ይታረማሉ፣
 - 7ኛ. ከሥነ-ምፃኔ ጀምሮ እስከ ሥነ አገባብ ድረስ ያሉት ሁሉም ሰዋስዋዊ ስህተቶች ከትክክለኛነት (Accuracy) እና ከቅቡልነት (Acceptability) አንጻር ይታረማሉ።
- ለ. የ Kroll (1990 ፣145)፣ Dulay et al.(1982፣146) ፣Anker (2004፣287) እና Kato (2006፣3)ን የስህተት ምደባ መነሻ ያደረገ አከፋፈል፡-

- 1ኛ. የፊደል ስህተት/ ጣልቃ ማስገባት፣መተካት፣መግደፍ፣ቦታ መቀያየር፣
- 2ኛ. የምዕላድ ስህተት፡-

ሀ. የባለቤትና ማሰሪያ አንቀፅ አለመስማማት /በቁጥር፣በመደብ፣በጾታ ወዘተ./፣

ለ. የጊዜ ስህተት፣

ሐ. የቃላት አመሰራረት/ቅርፅ (ስም፣ግስ ወዘተ.) ስህተት፣

3ኛ. የጠቋሚ ስህተቶች (Reference Error)

ሀ. የስምና የተውላጠ ስም አለመስማማት /ተውላጠ ስሙ ከስሙ ጋር በቁጥር፣ በመደብ፣በጾታ መስማማት አለበት።/

ለ. የመስተጻምርና የስም አለመስማማት/ በቁጥር፣በመደብ፣በጾታ ወዘተ./

ሐ. አሻሚ ጠቋሚ፣

መ. ተደጋጋሚ የተውላጠ ስም ጥቁምታዎች፣

4ኛ. የዓረፍተ ነገር አወቃቀር ስህተት፡- በዚህ ስር የሚከተሉትን ሰዎች ስህተቶች እናገኛለን።

ሀ. እንጥልጥል ዓረፍተ ነገር (Sentence Fragment)፡- ይህ ማለት በጅምር ላይ የሚገኝና መቋጫ ግስ የሌለው ዓረፍተ ነገር ማለት ነው።

ለ. የመዋቅራዊ አቻዊነት ስህተት/ የድምፃች፣ የቃላት፣ የሀረጎች፣ የዓረፍተ ነገሮች አለመስማማት/

ሐ. የቃላት ወይም የሀረጎች አሰላለፍ ስህተት በሚሉ ምድቦች ተለይተው ይታረማሉ።

መ. የገላጭና ተገላጭ ስህተት፣

6. የቃላት ምርጫ ስህተት

ሀ. የተውሶ ቃላት

ለ. ሀራም ቃላት

ወዘተ.

አራሚዎች እነዚህን ከላይ የተጠቀሱትን መመሪያዎች ተከትለው የተማሪዎችን ፅሁፍ በሚያርሙበት ጊዜ በሚከተሉት ነጥቦች ላይ ትኩረት ያደርጋሉ።

1. ለቁጥጥር ቡድኑና ለሙከራ ቡድኑ በጋራ ትኩረት የሚሰጣቸው መመሪያዎች፡-

1.1. ሁለቱም ቡድኖች በፃፉት ፅሁፍ ላይ ምጋቤ ምላሽ ከተሰጣቸው በኋላ ክፍል ውስጥ ደግመው እንዲፅፉ ይደረጋሉ (Ferris፣2003፣158)።

1.2 ውጤት አሰጣጥ ስልት ላይ የስህተት ቆጠራ እና ተንታኝ ዘዴዎች ተግባራዊ ይሆናሉ፣

1.3 ሁለቱ ቡድኖች የሚማሩበት የማስተማሪያ መሳሪያ፣ መምህር፣ ጊዜ እና ቦታ ተመሳሳይ መሆን አለባቸው።

2. ለሙከራ እና ለቁጥጥር ቡድኖች በተናጠል የሚያገለግሉ መመሪያዎች፡-

2.1 የሙከራ ቡድኑን ስህተቱ ከሚገኝበት ቦታ (Specific in text point of error) ላይ ስህተት የሆነውን ቃል/ሀረግ በማስመር ወይም በማክበብ ካመለከቱ በኋላ የስህተቱን ዓይነት በቀጥታ ይገልጻሉ። ለቁጥጥር ቡድኑ ግን ሰዎስዎዊ ስህተቱ በሚገኝበት መስመር ጠርዝ (margin) ላይ “X” ምልክት ብቻ በማድረግ ያርማሉ።

2.2. ለሙከራ ቡድኑ Ur (1991,87) ባስቀመጡት የሰዎስዎዊ እርማት ደረጃ መሰረት ከታረመ በኋላ ከስህተት ማስገንዘቢያ ቅፅ (error awareness sheet) /አባሪ 14 ን ይመልከቱ/ ጋር ይሰጠዋል። ለቁጥጥር ቡድኑ ግን ተለምዷዊ የሆነው የታረመው ፅሁፍ ብቻ ይሰጠዋል።

2.3. የሙከራ ቡድኑ የሚረገግ ምልክቶችን (Marking Codes) በመጠቀም ከታረመ በኋላ ምልክቶች የሚወክሉት የስህተት ዓይነት ከፅሁፋቸው ጋር ተያይዞ ይሰጣቸዋል። የቁጥጥር ቡድኑ ግን ተለምዷዊ የሆነው የታረመው ፅሁፍ ብቻ ይሰጠዋል።

2.4. ለሙከራ ቡድኑ ትክክለኛውን ቃል ወይም ሀረግ ከመፍጠር በተጨማሪ ስለ ሰዎስዎዊ ስህተቱ ግልፅ የሆነ ማብራሪያ ይሰጣቸዋል። ምክንያቱም Srichanyochon (2012፣ 12) መምህራንን ቀጥተኛውን ምጋቤ ምላሽ በሚሰጡበት ጊዜ ስለ ሰዎስዎዊ ስህተቱ ግልፅ የሆነ ማብራሪያ መስጠታቸው የተማሪዎችን የቋንቋ እውቀት እንዲሰፋና ለረጅም ጊዜ እንዲቆይ እንደሚያደርገው ይገልጻሉ። የቁጥጥር ቡድኑ ግን ተለምዷዊ የሆነው የታረመው ፅሁፍ ብቻ ይሰጠዋል።

2.5. መምህራንን ሰዎስዎዊ ስህተቶችን ለሙከራ ቡድኑ ለሁለተኛ ጊዜ ሲያርሙ 2.2 ላይ ያለውን የስህተት ማስገንዘቢያ ቅፅ መሰረት በማድረግ ያርማሉ። ይኸውም ተደጋጋሚ ለሆነው እና ብዙ ተማሪዎችን ለሚያስቸግረው

ሰዋስዋዊ ስህተት ቅድሚያ ትኩረት ይሰጣሉ። የቁጥጥር ቡድኑን ግን ተለምዷዊ በሆነ መንገድ (በዘፈቀደ ወይም በጅምላ) ያርማሉ።

አባሪ 4 ምልክቶች (Code)

4.1 የሰዋስዋዊ ማረሚያ ምልክቶች

4.1.1 የፊደል ስህተት (spelling error) ማሳያ ምልክቶች

1. ^ = የተዘለለ ወይም የተገደፈ ፊደል (Some thing is missing)
2. ፵ = ቦታ የተቀያየሩ ፊደሎች (Transpose)
3. ፶ = ሰርዝ (delete)
4. ፷ = ጣልቃ ገብ ስህተት (insertion error)
5. ፸ = አንድን ፊደል በሌላ የመተካት ስህተት (substitution error)
6. ?? = ግልፅ አይደለም

4.1.2 የምዕላድ ስህተት ማሳያ ምልክቶች

7. የባ.ግ.ስ = የባለቤትና የግስ ስምምነት (Subject verb agreement)
8. የያ.ስ = የያታ ስህተት
9. የቁ.ስ = የቁጥር ስህተት (Singular/Plural)
10. የመ.ስ = የመደብ ስህተት
11. የግ.ጊ. = የግስ ጊዜ (Verb Tense)
12. የተ.ቅ = የተሳሳተ ቅርፅ (Wrong Form)
13. የግ.ቅ = የግስ ቅርፅ (Verb form)
14. የመድ.ስ = የመስተዋድድ ስህተት (Preposition)
15. ?? = ግልፅ አይደለም

4.1.3 የጠቋሚ ስህተት ማሳያ ምልክቶች

16. የመዓ.ስ = መስተዓምር (Determiner) ስህተት
17. አ.ጠ. = አሻሚ ጠቋሚ (Ambiguous Referent)
18. ተ.ተ.ስ = ተደጋጋሚ ተውላጠ ስም

- 19. ጥ.ስ = የጥቁምታ ስህተት (Reference Problem)
- 20. የስ.ተ.ስ = የስምና ተውላጠ ስም ስምምነት (Noun Pronoun Agreement)
- 21. ??= ግልፅ አይደለም

4.1.4 የዓረፍተ ነገር ስህተት ማሳያ ምልክቶች

- 22. እ.ዓ.ነ. = እንጥልጥል ዓረፍተ ነገር (Incomplete Sentence)
- 23. የቃ.ቅ.ተ. = የቃላት ቅደም ተከተል ስህተት (Word Order)
- 24. መ.አ (//) = የመዋቅራዊ አቻዊነት ስህተት (Parallelism)
- 25. የገ.ተ.ስ. = የገላጭና ተገላጭ ስህተት
- 26. ??= ግልፅ አይደለም

4.1.5 የቃላት ምርጫ ስህተት (Word Choice error) ማሳያ ምልክቶች

- 27. የማ.ቃ = የማያስፈልግ ቃል (wrong word)
- 28. ሀ.ቃ = ሀራም ቃል
- 29. ተ.ቃ = የተውሶ ቃል
- 30. ሰ.ቃ = የሰለቸ ቃል
- 31. አ.ስ = የአውድ ስህተት
- 32. ??= ግልፅ አይደለም

4.2 የቅድመ ጥናቱ (pilot study) የቡድን እና የፈተና መለያ ምልክቶች

- 1. ሙቡቅ = ሙከራ ቡድን ቅድመ ፈተና
- 2. ቁቡቅ = ቁጥጥር ቡድን ቅድመ ፈተና
- 3. ሙቡድ = ሙከራ ቡድን ድህረ ፈተና
- 4. ቁቡድ = ቁጥጥር ቡድን ድህረ ፈተና

አባሪ 5

በአንክሻ ሁለተኛ ደረጃ ት/ቤት 9ኛ ክፍል ለሚያስተምሩ መምህራን ለቅድመ ጥናቱ የቀረበ ቃለ--መጠይቅ

ቀን 23 /03/2006 ዓ/ም

ሰዓት: 3:00-10:00

ዓላማ:- የዚህ ቃለ- መጠይቅ ዓላማ 9ኛ ክፍል የሚያስተምሩ መምህራን በፅሁፈት ትምህርት ወቅት በሰዋስው ላይ የሚደረግ እርማት ለክሂሉ መዳበር ያለውን አስተዋፅኦ በተመለከተ ጠቃሚ መረጃዎችን እንዲሰጡ ማድረግ ነው።

መመሪያ:- ከዚህ በታች የቀረቡት ጥያቄዎች የጥናቱን ዓላማ የበለጠ ለማሳካት ያስችላሉ ተብሎ ይታመናል። በመሆኑም እያንዳንዱን ጥያቄ በጥንቃቄ ካዳመጡ በኋላ የእርስዎን ሀሳብ ያንፀባርቃል የሚሉትን መልስ በአጭሩ ይስጡ። ለእያንዳንዱ ጥያቄ ትክክል ወይም ስህተት መልስ የለውም። ትክክለኛ መልሱ የራሴን ሀሳብ ያንፀባርቃል የሚሉት ነው። የሚሰጡት መልስ ለምርምሩ ዓላማ ከዋለ በኋላ በሚስጥር ይጠበቃል። ጊዜዎንና ጉልበትዎን ሰውተው ለቃለ-መጠይቁ ስለተባበሩኝ አስቀድሜ ለማመስገን እወዳለሁ።

ክፍል አንድ:- ዳራዊ መረጃዎች

- 1. የታ :- ወንድ -----ሴት-----
- 2. የአፍ መፍቻ ቋንቋ-----
- 3. የትምህርት ደረጃ-----
- 4. የስራ ልምድ-----

ክፍል ሁለት:- ጥያቄዎች

2.1 የሰዋስው እርማት ከሚሰጣቸው ጥቅሞች አንጻር የቀረቡ ጥያቄዎች

2.1.1. በሁለተኛ ቋንቋ የፅሁፈት ትምህርት ጊዜ የሰዋስው እርማት መስጠት ጥቅም አለው? ለምን ?

2.2. በሰዎች እርምጃ ጊዜ ትኩረት ከሚደረግባቸው ተግባራት አንጻር የቀረቡ ጥያቄዎች

2.2.1. ለሁለተኛ ቋንቋ ተማሪዎች የፅሁፍትን ክህሎት ሲያስተምሩ ለሰዎች ስህተት እርምጃ ትኩረት ይሰጣሉ? ለምን?

2.2.2. በፅሁፍት ክህሎት ትምህርት ወቅት ሰዎች ስህተቶች ሲታረሙ ትኩረት መስጠት ያለባቸው ለየትኞቹ ስህተቶች ነው? ለምን?

2.3 የሰዎችን እርምጃ ከሚሰጠው አካልና ጊዜ አንጻር የቀረቡ ጥያቄዎች

2.3.1 ከዚህ በፊት የተማሪዎችን ፅሁፍ አርመው ከሰጡ በኋላ ክፍል ውስጥ እንደገና አስተካክለው እንዲፅፉ ያደርጋሉ? ለምን?

2.3.2. በሁለተኛ ቋንቋ ፅሁፍ ጊዜ ሁሉንም የተማሪዎችን ሰዎች ስህተት ማረም የመምህሩ ድርሻ ነው ብለው ያምናሉ? ለምን?

2.3.3. በፅሁፍት ልምምዱ ጊዜ ለሁለተኛ ቋንቋ ተማሪዎች የሰዎች እርምጃ ከሰጡ በኋላ ክፍል ውስጥ እንደገና አስተካክለው እንዲፅፉ ማድረግ ወደውታል? ለምን?

ሀ. ተማሪዎች

ለ. ራስዎስ

2.4 ከተለያዩ የሰዎች እርምጃ ዘዴዎች አንጻር የቀረቡ ጥያቄዎች

2.4.1. በሙከራው ወይም በፅሁፍት ክህሎት ትምህርት ጊዜ ለተማሪዎች የሰዎች እርምጃ ሲሰጡ ከስህተት ማስገንዘቢያ ቅፅ (error awareness sheet) ጋር ቢሆን ጠቃሚ ነው ብለው ያምናሉ? ለምን?

2.4.2. የ9ኛ ክፍል የአማርኛ ቋንቋን ፅሁፍ ሲያስተምሩ ሰዎች ስህተቶች በየትኛው መንገድ መታረም አለባቸው ብለው ያምናሉ? ለምን?

ሀ. ስህተት የሆነውን ቃል ሰርዞ ትክክለኛውን ቃል/ሀረግ በመጻፍ ለምን?

ለ. ስህተቱ የት ላይ እንደሆነ ብቻ በማሳየት ለምን?

ሐ. ስህተቱ የት ላይ እንደሆነ በማሳየት እና የማረሚያ ምልክቶችን (Marking Codes) በመጠቀም ለግለ- እርምጃ የሚረዳ ጥቆማ መስጠት ለምን?

መ. ምንም አስተያየት አለመስጠት ለምን?

ሠ. ሌላ የሰዎችው ስህተት ማረጋገጫ መንገድ ካለ ቢገልፁልኝ

2.4.3. በሰዎችው እርምጃ ጊዜ የማረጋገጫ ምልክቶች የሚወክሉትን የስህተት ዓይነት ከታረመው ፅሁፍ ጋር አያይዞ ለተማሪዎች መመለስ ስህተታቸውን በቀላሉ ለማስተካከል ያነሳሳቸዋል? ለምን?

2.4.4. በተማሪዎች ፅሁፍ ውስጥ ከልምምድ በፊትና በኋላ በብዛት የሚስተዋሉት ሰዎች ስህተቶች ምንድን ናቸው? /ከከፍተኛው በመጀመር ወደ ዝቅተኛው በቅደም ተከተል ይዘርዘሩ/

ሀ. ከልምምዱ በፊት ለ. ከልምምዱ በኋላ

2.4.5. ባጠቃላይ የሰዎችው እርምጃ ለሁለተኛ ቋንቋ ተማሪዎች መሰጠት ያለበት እንዴት ነው? ለምን?

አባሪ 6

በአንክሻ ሁለተኛ ደረጃ ት/ቤት 9ኛ ክፍል ለሚማሩ ተማሪዎች የቀረበ የፅሁፍ መጠይቅ (ቅድመ ጥናት)

ውድ ተማሪዎች:- የዚህ የፅሁፍ መጠይቅ ዓላማ የዘጠነኛ ክፍል ተማሪዎች በሁለተኛ ቋንቋ የፅሁፍ ትምህርት ወቅት ለሰዎችው እርምጃ ያላቸውን አመለካከት፣ ግንዛቤና አተገባበር በተመለከተ ጠቃሚ የሆነ መረጃ ማግኘት ነው።

መመሪያ:- ከዚህ በታች የተለያዩ ጥያቄዎች በሁለት ክፍሎች ቀርበዋል። ጥያቄዎቹን በጥንቃቄ ካነበብክ (ሽ) በኋላ በትክክል የእኔን አመለካከት ወይም ባህሪ ይወክላል የምትለውን (ይውን) ከምርጫዎቹ በአንደኛው ፊትለፊት በሚገኘው ክብ ውስጥ የ “X” ምልክት በማድረግ መልስ(ሽ)። ለእያንዳንዱ ጥያቄ ትክክል ወይም ስህተት መልስ የለውም። ትክክለኛ መልሱ የራሴን ሀሳብ ያንጸባርቃል የሚሉት ምርጫ ነው። የሚሰጡት መልስ ለጥናቱ ዓላማ ከዋለ በኋላ በሚስጥር ይጠበቃል። ጊዜያችሁንና ጉልበታችሁን በመስጠት መጠይቁን ለመሙላት ለምታደርጉልኝ ትብብር አስቀድሜ ለማመስገን እወዳለሁ።

ማሳሰቢያ:- ስም መጻፍ አያስፈልግም።

ክፍል አንድ፡- ዳራዊ መረጃዎች

1. ያታ ፡- ወንድ -----ሴት-----
2. የአፍ መፍቻ ቋንቋ-----
3. የትምህርት ደረጃ (ክፍል)-----

ክፍል ሁለት፡- የአመለካከት ጥያቄዎች

በሰንጠረዥ ውስጥ የተመለከቱት ምርጫዎች የሚወክሉት፡-

- 5 =በጣም እስማማለሁ 4= እስማማለሁ 3= መወሰን ያስቸግረኛል
 2 =አልስማማም 1 =ፈፀሞ አልስማማም

ሀ. ተማሪዎች በልምምዱ ወቅት ስለ ሰዎስው እርማት ያላቸው አመለካከት ምን ይመስላል

ተ/ቁ	ጥያቄዎች	5	4	3	2	1
የሰዎስው እርማት ከሚሰጣቸው ጥቅሞች አንፃር						
1	መምህራ በሰዎስዎዊ ስህተቶች ላይ እርማት መስጠታቸው ከስህተቴ እንድማርና ተመሳሳይ ስህተት እንዳልሰራ ይረዳኛል					
2	መምህራ ሁሉንም ሰዎስዎዊ ስህተቶች ካላረመሉኝ ምን ዓይነት ስህተት እንደፈፀምኩ ማወቅ አልችልም።					
3	የሰዎስው እርማት ለፅህፈት ክህል መዳበር ያለው አስተዋፅኦ አናሳ ነው።					
4	ለሁለተኛ ቋንቋ ተማሪዎች በተደጋጋሚ የሰዎስው እርማት ካልተሰጣቸው ስህተታቸውን ለምደው ይቀራሉ።					
ለሰዎስው እርማት ከሚቀርቡ ይዘቶችና በእርማቱ ጊዜ ትኩረት ከሚያስፈልጋቸው ጉዳዮች አንፃር						
5	በተደጋጋሚ በሚከሰቱ ሰዎስዎዊ ስህተቶች ላይ መምህራን ቀዳሚ ትኩረት					

	ማድረግ አለባቸው።					
6	አብዛኛው ተማሪ የሚቸገርበት የሰዎች ስህተት ቀዳሚ ትኩረት ሊሰጠው ይገባል።					
7	ሁሉም የተማሪዎች ሰዎች ስህተቶች እኩል ትኩረት ሊሰጣቸው አይገባም።					
8	መምህራን በሁለተኛ ቋንቋ ፅሁፈት ጊዜ ሰዎች ስህተቶች ላይ ትኩረት ማድረግ አለባቸው።					
9	በፅሁፍ ውስጥ ሁሉም ሰዎች ስህተቶች እንዲታረሙ እፈልጋለሁ።					
የሰዎችን እርምጃ ከሚሰጠው አካል እና ጊዜ አንጻር						
10	ሁሉንም የተማሪዎችን የሰዎች ስህተት ማረም የመምህራን ተግባር ነው					
11	መምህራ የሰዎች እርምጃ ከሰጡኝ በኋላ እንደገና አስተካክሎ እንድትገኙ ያደርጉኛል።					
12	ለመምህራ አስተያየት ወይም እርምጃ አክብሮት አለኝ።					
13	በፅሁፈት ልምምድ ጊዜ መምህራ የሰዎች እርምጃ ከሰጡኝ በኋላ ደግሞ አስተካክሎ እንድትገኙ ማድረጋቸውን ወድጄዋለሁ።					
14	በፅሁፈት ልምምድ ወቅት መምህራ ፅሁፍን አርመው ወዲያውኑ ይመልሱልኛል።					
15	መምህራ የሰዎች እርምጃ ከሰጡኝ በኋላ ክፍል ውስጥ አስተካክሎ እንድትገኙ ማድረጋቸውን ጊዜ ስለሚሻማኝ አልወደውም።					

ለ. ተማሪዎች ስለ ተለያዩ የሰዎች እርምጃ ዘዴዎች ያላቸው አመለካከት

16	መምህራ ፅሁፌን በሚያርሙበት ጊዜ ስህተት የሆነውን ቃል /ሀረግ ክስሩ በማስመር ብቻ ቢያሳዩኝ ትክክለኛውን መልስ ለመስጠት እችላለሁ።				
17	መምህራ ሰዎች ስህተቶችን በሚያርሙበት ጊዜ የማረሚያ ምልክቶችን (Marking Codes) ተጠቅመው የስህተቱን ዓይነት ካመለከቱኝ የራሴን ስህተት በቀላሉ ለማስተካከል ያስችለኛል።				
18	መምህራ የሰዎች ስህተቶችን በሚያርሙበት ጊዜ ስህተት የሆነውን ቃል/ሀረግ በመክበብ ብቻ ቢያመለክቱኝ ስህተቱን እኔ እራሴ ለማስተካከል እችላለሁ።				
19	መምህራ ስህተት የሆነውን ቃል ወይም ሀረግ ክስሩ በማስመር ወይም በማክበብ ከጠቆሙኝና የስህተቱን ዓይነት በቀጥታ ከገለጹልኝ በቀላሉ ለማስተካከል እችላለሁ።				
20	መምህራ የታረመውን ፅሁፍ ከስህተት ማስገንዘቢያ ቅጽ (error awareness sheet) ጋር መመለሳቸው የስራ ጫና ፈጥሮብኛል።				
21	መምህራ ሰዎች ስህተት በሚገኝበት መስመር ጠርዝ ላይ “X” ምልክት ብቻ በማድረግ ከጠቆሙኝ ስህተት የሆነውን ቃል/ሀረግ በራሴ ለማስተካከል እችላለሁ።				
22	መምህራ ስህተት በሆነው ቃል ወይም ሀረግ ምትክ ትክክለኛውን ቃል /ሀረግ ብቻ በቀጥታ ቢፀፍልኝ ምን ዓይነት ስህተት እንደሰራሁ ለማወቅ ያስችለኛል።				
23	መምህራ ስህተት በሆነው ቃል ወይም ሀረግ ላይ “X” ምልክት ብቻ በማድረግ ቢጠቁሙኝ ትክክለኛውን መልስ ለመስጠት ይረዳኛል።				
24	መምህራ የታረመውን ፅሁፍ ከስህተት ማስገንዘቢያ ቅጽ (Error Awareness Sheet) ጋር ስለሚሰጡኝ በቀጣይ ምን ላይ ትኩረት ማድረግ				

	እንዳለብኝ ይጠቁመኛል።					
25	መምህራ የሚረገጡ ምልክቶች የሚወክሉትን የስህተት ዓይነት ከታረመው ፅሁፍ ጋር አያይዞ ስለሚመልሱልኝ ስህተቴን ለማስተካከል አነሳስቶኛል።					

ሐ. ተደጋጋሚ ሰዎስዎዊ ስህተቶች

26. በፅሁፋችሁ ውስጥ የሰዎስዎውን ስህተት በተመለከተ በብዛት የሚያጋጥሟችሁ ችግሮች ምን ምን ናቸው? / ከትልቁ ወደ ከትንሹ በቅደም ተከተል አስቀምጡ።/

ሀ. የባለቤትና የግስ ስምምነት

ለ. የጊዜ ችግር

ሐ. የአቻዊነት (parallelism) ችግር /ቃል፣የሀረግ ወይም የዓረፍተ ነገር አለመመጣጠን/

መ. የጠቋሚ ተውላጠ ስም

ሠ. የፊደል ግድፈት

ረ. የቃላት አጠቃቀም

ሰ. የቃላት ቅደም ተከተል

ሸ. የተሳሳተ የግስ ቅርፅ

ቀ. ሌላ-----።

27. ምን ዓይነት ስህተት እንደሰራህ(ሽ) የሚያሳዩና ለማስተካከል የሚያስችሉ የእርማት ዘዴዎች ቀጥለው ቀርበዋል። ከዚህ አንጻር መምህራንን በየትኛው ዘዴ እርማት ቢሰጡ ትመርጣላችሁ? በጣም ከሚስማማችሁ በመጀመር በቅደም ተከተል አስቀምጡ።

1. ስህተት በሆነውን ቃል ወይም ሀረግ ስር በማስመር ቢያሳዩ፤
2. ትክክለኛውን መልስ በቀጥታ በመጻፍ ቢያርሙ፤
3. ስህተት የሆነውን ቃል ወይም ሀረግ በመክበብ ቢያመለክቱ፤

4. ስህተት በሆነውን ቃል ወይም ሀረግ ላይ ምልክቶችን በመጠቀም የስህተቱን ዓይነት ቢያሳዩ፤
5. ስህተት የሆነው ቃል ወይም ሀረግ በሚገኝበት መስመር ጠርዝ ላይ “ X” ብቻ በማድረግ ቢያሳዩ፤
6. ስህተት የሆነውን ቃል ወይም ሀረግ ካሳዩ በኋላ የስህተቱን ዓይነት በቀጥታ ቢገልፁ

አባሪ 7

በአንክሻ ሁለተኛ ደረጃ ት/ቤት 9ኛ ክፍል ለሚማሩ ተማሪዎች የቀረበ ቃለ-መጠይቅ (ቅድመ ጥናት)

ቀን 27/ 03/2006 ዓ/ም

ሰዓት: 3:00-10:00

ዓላማ:- የዚህ ቃለ- መጠይቅ ዓላማ 9ኛ ክፍል የሚማሩ ተማሪዎች በፅሁፈት ትምህርት ወቅት በሰዋሰው ላይ የሚደረግ እርማት ለክሂሉ መዳበር ያለውን አስተዋፅኦ በተመለከተ ከፅሁፍ መጠይቁ በተጨማሪ ጠቃሚ መረጃዎችን ማግኘት ነው።

መመሪያ:- ከዚህ በታች የቀረቡት ጥያቄዎች የጥናቱን ዓላማ የበለጠ ለማሳካት ያስችላሉ ተብሎ ይታመናል። በመሆኑም እያንዳንዱን ጥያቄ በጥንቃቄ ካዳመጣችሁ በኋላ የእናንተን ሀሳብ ወይም እምነት ያንፀባርቃል የምትሉትን መልስ በአጭሩ ስጡ። ለእያንዳንዱ ጥያቄ ትክክል ወይም ስህተት መልስ የለውም። የራሳችሁን ሀሳብ ወይም እምነት ያንፀባርቃል የምትሉት ነው ትክክለኛ መልሱ። የምትሰጡት መልስ በሚስጥር ይጠበቃል። ጊዜያችሁንና ጉልበታችሁን ሰውታችሁ ለቃለ-መጠይቁ ስለተባበራችሁኝ አስቀድሜ ለማመስገን እወዳለሁ።

ክፍል አንድ:- ዳራዊ መረጃዎች

- 1.1. ያታ :- ወንድ -----ሴት----- የትምህርት ደረጃ (ክፍል)-----
- 1.2 የአፍ መፍቻ ቋንቋ-----

ክፍል ሁለት፡-

1. የፅህፈትን ትምህርት ስትሜሩ በሰዋስው ስህተቶች ላይ እርማት መስጠቱ የፅሁፍ ክሂልህ(ሽ)ን እንድታዳብር(ሪ) አድርጎህ(ሻ)ል? ለምን?
2. መምህራን የፃፉትን ፅሁፍ በሚያርሙበት ጊዜ ሁሉንም ሰዋስዋዊ ስህተቶች ያርማሉ? ለምን?
3. መምህራችሁ የታረመውን ፅሁፍ ከስህተት ማስገንዘቢያ ቅፅ (Error Awareness Sheet) ጋር መስጠታቸው ጠቃሚ ነው? ለምን?
4. መምህራችሁ የማረሚያ ምልክቶች የሚወክሉትን የስህተት ዓይነት ከታረመው ፅሁፍ ጋር አያይዘው መመለሳቸው ተገቢ ነው? ለምን?
5. በፃፉት ፅሁፍ ውስጥ ከፅህፈት ልምምዱ በፊትና በኋላ የሰዋስውን ስህተት በተመለከተ በብዛት የሚያጋጥሟችሁ/ያጋጠሟችሁ ችግሮች ምን ምን ናቸው?

ሀ. ከልምምዱ (የሰዋስው እርማት ከመስጠቱ) በፊት

ለ. ከልምምዱ (የሰዋስው እርማት ከተሰጠ) በኋላ

6. ባጠቃላይ መምህራችሁ በፃፉት ፅሁፍ ውስጥ የሚገኙትን ሰዋስዋዊ ስህተቶች በምን ዘዴ ቢያርሙ ትመርጣላችሁ? ለምን?

ሀ. ስህተት የሆነው ቃል/ሀረግ ምትክ ትክክለኛውን መልስ መፃፍ፤

ለ. ስህተት የሆነውን ቃል/ሀረግ ከስሩ በማስመር ፣ በመክበብ ስህተቱን ያሳዩና እና እኔ እንዳስተካክል ቢያደርጉ፤

ሐ. የስህተቱን ዓይነት በምልክት (Coded) ይጠቁሙኝና እኔ እንዳስተካክል ቢያደርጉ፤

መ. ስህተት የሆነውን ቃል /ሀረግ/ በማስመር ወይም በማክበብ ማሳየትና የስህተቱን ዓይነት በቀጥታ በመግለፅ እኔ እንዳስተካክል ቢፈቅዱልኝ፤

አባሪ 8 ለአንከሻ ሁለተኛ ደረጃ ትምህርት ቤት ርዕሰ መምህር ለቅድመ ጥናቱ የቀረበ ቃለ-መጠይቅ

ቀን 25/03/2006 ሰዓት:-3:00-4:00

ዓላማ:- የዚህ ቃለ- መጠይቅ ዓላማ 9ኛ ክፍል የሚያስተምሩ መምህራን በፅህፈት ትምህርት ወቅት በሰዋሰው ላይ የሚደረግ እርምጃ ለክሂሉ መዳበር ያለውን አስተዋፅኦ በተመለከተ ጠቃሚ መረጃዎችን እንዲሰጡ ማድረግ ነው።

መመሪያ:- ከዚህ በታች የቀረቡት ጥያቄዎች የጥናቱን ዓላማ የበለጠ ለማሳካት ያስችላሉ ተብሎ ይታመናል። በመሆኑም እያንዳንዱን ጥያቄ በጥንቃቄ ካዳመጡ በኋላ የእርስዎን ሀሳብ ያንፀባርቃል የሚሉትን መልስ በአጭሩ ይስጡ። ለእያንዳንዱ ጥያቄ ትክክል ወይም ስህተት መልስ የለውም። ትክክለኛ መልሱ የራሴን ሀሳብ ያንፀባርቃል የሚሉት ነው። የሚሰጡት መልስ ለምርምሩ ዓላማ ከዋለ በኋላ በሚስጥር ይጠበቃል። ጊዜዎንና ጉልበትዎን ሰውተው ለቃለ-መጠይቁ ስለተባበሩኝ አስቀድሜ ለማመስገን እወዳለሁ።

ክፍል አንድ:- ዳራዊ መረጃዎች

1. ያታ :- ወንድ -----ሴት-----
2. የአፍ መፍቻ ቋንቋ-----
3. የትምህርት ደረጃ-----
4. የስራ ልምድ-----

ክፍል ሁለት:- ጥያቄዎች

- 2.1. አንከሻ ሁለተኛ ደረጃ ትምህርት ቤት መቼ ተቋቋመ?
- 2.2. አሁን በትምህርት ቤቱ ውስጥ ስንት መምህራንና ተማሪዎች ይገኛሉ?
- 2.3. የ9ኛ ክፍል ተማሪዎች አማርኛ ቋንቋን ከስንተኛ ክፍል ጀምረው ይማራሉ?
- 2.4. በአጠቃላይ ተማሪዎችና መምህራን ለአማርኛ ቋንቋ ያላቸው አመለካከት ምን ይመስላል?
- 2.5. ከአማርኛ ቋንቋ ፅህፈት ጋር በተያያዘ እንዳንድ ጊዜ ማመልከቻ ሲፅፉ ወይም በሆነ አጋጣሚ ያዩት ችግር አለ? በተለይም የ9ኛ ክፍል ተማሪዎች የሚያጋጥማቸው ችግር ምንድን ነው?

2.6. ተማሪዎች ወደፊት በአማርኛ ቋንቋ የተሸለ ተጠቃሚ እንዲሆኑ ትምህርት ቤቱ እና መንግስት ምን ማድረግ አለበት ብለው ያምናሉ?

አባሪ 9

በአንክሻ ሁለተኛ ደረጃ ት/ቤት 9ኛ ክፍል ለሚማሩ ተማሪዎች ለቅድመ ጥናቱ (pilot study) የቀረበ የፅሁፍ ድህረ ፈተና (Post- test)

የተሰጠው ሰዓት 2:00

ዓላማ:- የዚህ የፅሁፍ ፈተና ዋና ዓላማ የዘጠነኛ ክፍል ተማሪዎች በሁለተኛ ቋንቋ የፅሁፍ ትምህርት ወቅት የሚፈፀሟቸውን ሰዋስዋዊ ስህተቶች ለይቶ በማወቅ ችግሩን ለመፍታት የሚያስችል ጠቃሚ መረጃ ማግኘት ነው።

አጠቃላይ መመሪያ:- ውድ ተማሪዎች የዚህን ጥናት ዓላማ ለማሳካት የሚቻለው እናንተ የምትጠየቁቸውን ጥያቄዎች በትክክል መመለስ ስትችሉ ብቻ ነው። በመሆኑም ከዚህ በታች የሚቀርቡትን የተለያዩ ጥያቄዎች እንደ አጠያየቃቸው መልሱ። የፈተናው ውጤት በተመራማሪው ብቻ በምስጢር ይያዛል።

በቅድሚያ ግን ለምታደርጉት ሙሉ ትብብር አጥኝው ልባዊ ምስጋና ያቀርባል

ማሳሰቢያ:- ከዕድሜ፣ ልጅና የአፍ መፍቻ ቋንቋ ውጭ በፅሁፍ ፈተናው ላይ ስም መጻፍ አያስፈልግም

ዕድሜ----- ልጅ-----የአፍ መፍቻ ቋንቋ-----

ክፍል አንድ ውስን ፅሁፍ

1.1 በሚከተሉት ዓረፍተ ነገሮች ውስጥ የተሰመረባቸውን ቃላት፣ ሀረጎች ወይም ዓረፍተ ነገሮች በመደበኛ ቃላት፣ ሀረጎች ወይም ዓረፍተ ነገሮች ተካቸው (9%)።

ምሳሌ:- ልጁ እግረ ቆማጣ ስለሆነ መንቀሳቀስ አይችልም። መልስ:- አካል ጉዳተኛ

ሀ. ገንዘቤ ጠፋብኝ ሲል እኔን የጠረጠረኝ መስሎኝ ፊል አደረግሁ።-----

ለ. ሰውየው ካበደ ሁለት ዓመት ሞላው።-----

- ሐ. ሰመሆኑ ምግብ ይወስዳል።-----::
- መ. ፋቂ ያለፋው ቁርበት ላይ እየተኙ ፋቂን ማንቋሽሽ ጅልነት ነው። -----::
- ሠ. ሰውየው ሽባ ስለሆነ መንቀሳቀስ አይችልም።
- ረ. እንደ እግዚአብሔር ፍርድ አስተካካይ ማን አለ ሁሉም የክፋቱን ደሞዝ አገኘ።-----::
- ሰ . በጨለማ ውስጥ የሚኖረውን ወገናችንን የማስተማር ሀላፊነት አለብን።-----::
- ሸ. ገረዳችን በቅርቡ ስለሄደችብን በጣም ተቸግረናል። -----::
- ቀ. ወድ ወንድሜ የሰማይ ርቀቱን፣ የምድር ስፋቱን ያህል ለጤናህ እንደምን አለህልኝ?

1.2 ከዚህ በታች በቀረበው አንቀፅ ውስጥ በተጓደሉ ቃላት ምትክ ቁጥሮች ሰፍረዋል።
 በቁጥሮቹ ምትክ መግባት ያለበትን ትክክለኛ ቅርፅ አስተካክላችሁ 9ፋ (5%)።

አንድ ትልቅ ጦርነት ሲካሄድ ተካፋይ የነበረ አንድ ፈሪ ወታደር ነበር። በጦርነቱ አብረውት ተሰለፈ (1) ጓደኞቹ ደረታቸውን ለጥይት ሰጥተው በጀግንነት ተዋጉ፤ እየተመቱም አንዳቸው ባንዳቸው ላይ እየተደራረቡ ወደቁ። ይህንን ያየው ቡቡው ወታደር ሆዱ ተሸበረበት፤ ጉልበቱም ቁጠማ ሆነ (2)። ከዚያ ስፍራ ከሬሳ በስተቀር አንድም የሚያውቀው ወታደር ማየት አልቻለም ነበር። ጦርነቱ እሱ ባለበት በኩል እያደረ እየተፋፋመና እየተጋጋለ ይመጣል (3)። በዚህ ጊዜ መክቶ መቋቋም እየሮጠም (4) ማምለጥ እንደማይችል ተገነዘበ። እንግዲህ ከዚህ በቀር ሌላ ነገር የሚያድነኝ የለም አለና፤ ተደራረበ (5) እሬሳዎች ፈነቃቅሎ ገባ። የወዲያኛውም የወዲህኛውም ወገን በሾተል እየተጠማዘዘ፣ በፎቄ እየተጓመደ፣ እያወካ፣ እየተዋጋ፣ እየተተራመሰ እሱ ወደተሸሽገበት በጣም እየተቃረበ መጣ።

መልስ:- 1. የተሰለፉት 2.----- 3----- 4-----5. -----

1.3 በሚከተለው ገላጭ ድርሰት ውስጥ የተሰመረባቸውን ባለቤትና ማሰሪያ አንቀጾች፣ ገላጭ እና ተገላጮች አስተካክላችሁ እንደገና 9ፋቸው (12%)።

ዕፁ-ህይወት ያያትን ሰው ሁሉ በውበቷ የምታነሆልል ልጅ ናት። ሁሌ በፈገግታ የሚደምቁት (1) ቀይ ፊቷ ትከሻዋ ላይ ከሚዘናፈሉት (2) ፅልመት ፀጉሯ ጋር የውበት ህብረት ፈጥሮ በዳመና የተከበቡ (3) ፀሀይ ያስመስላታል። ብርሃን የሚፈነጥቅ (4) የሚመስሉ አይኖቿ ልብ ያንበረክካል (5)። እንደ እንቡጥ ፅጌረዳ ሊፈነዳ የደረሰ (6) የሚመስሉትን ከንፈሮቿን ግልጥ ስታደርጋቸው የሚከሰቱት ጥርሶቿ የውበት ሀዋርያት ናቸው። ውበቷን ይሰብካሉ። ከእሷ ጥርሶች ይበልጥ ንጣት ያለው ነገር በዓለም ላይ መኖሩን እጠራጠራለሁ። ሽል ሾል ያሉት ጡቶቿ የለበሰችውን ልብስ ወደ ፊት እየወጠሩ ቀደውት (7) ካልወጣን እያሉ የሚታገሉ ይመስላሉ። ወገቧ ችቦ አይሞላም። ዳሌዋ ስትራመድ ግራና ቀኝ ይደንሳሉ (8)። የፍቅርን ዜማ እየተከተለ በመንገድ ስታልፍ በዓይኑ ቀሚሷን የማይገልብ ወጣት ጥቂት ነው። ዕፁ- ህይወትን ከአስራ አንደኛ ክፍል ጀምሮ አውቃታለሁ። በዋሃ የምትቆረጥ አይደለችም። በርካታ ወንዶች ይመኛታል (9)። ፈሪዎች በምኞት ይቀራሉ። ደፋሮች ይቀርቧታል። አፈቀርንሽ ይሏታል። አፈቀርንሽ ከሚሏት ውስጥ ጥቂቶችን ነው የምታስተናግደው። ብርና ጡንቻ ያለውን (10) ከቀመሷት በኋላ ብዙም አታቆያቸውም፤ ታባርራቸዋለች። የተባረሩት ወንዶች ከማስፈራራት አያልፉም። ወንድሟ የታወቀ ተደባዳቢ ስለሆነ ጫፏን የሚነካ የለም። አስራ ሁለተኛ ክፍል ስንገባ ለምን እንደሆነ ባላውቅም ወንድ(11) አጠገቧ ዝር አይሉም። ምናልባት በፍቅሯ እሾክ ከሚላቀቅ (12) መራቅን መርጠው ይሆናል (ደረጀ 1996፣127)።

- መልስ:- 1 የሚደምቀው 2.-----3.-----4.-----5.-----
 6.-----7.-----8.-----9.-----10.-----
 11.-----12.-----

1.3 የሚከተሉት ዓረፍተ ነገሮች የሀረጎች አለመመጣጠን ስህተት ይታይባቸዋል፤ አስተካክላችሁ ከዓፋችሁ በኋላ ለመምህራችሁ አሳዩ (3%)።

ምሳሌ :- ልጁ አነጋገርና መሄድ ይችላል። መልስ:- ልጁ አነጋገርና አካሄድ ይችላል።

ሀ. ይህም ሊመጣ የቻለው የተማሩት ኢትዮጵያውያን የድሮውን ባህልና ወግ በመናቅና ዋጋ እንደሌለው ስለሚቆጥሩት ነው።

-----::

ለ. ሙሽራው ሙሽሪትን ይዞ ሊወጣ ሲል በግቢው ተሰብስበው የነበሩት ሴቶች ከበሮውን እየደለቁና ነጠላቸውን በላያቸው ላይ ጋርደው እልልታና ጭብጨባ ማሰማት ጀመሩ።

-----::

ሐ. የውስጥ ድርጅቱንም ለማሟላትና አገልግሎት እንዲሰጥ 10ሺ ብር ባጀት ተይዞለታል።

-----::

1.4 በሚከተለው አንቀፅ ውስጥ የተሰመረባቸው ቃላት፣ ሀረጎች ወይም ዓረፍተ ነገሮች የተለያዩ ሰዎች ስህተቶች አሉባቸው። አስተካክላችሁ ከፃፋችሁ በኋላ ለመምህራችሁ አሳዩ (9%)።

ምሳሌ፡- አብርሃም እየሮጠች መጣ። መልስ፡- አብርሃም እየሮጠ መጣ።

ሀ. ይህ ሁሉ በግ የማን ናቸው?

-----::

ለ. አብርሃም በጣም አዘነ የሚወደው ጓደኛው ስለሞተ

-----::

ሐ. ትላልቁን ዛፎች ቁረጣቸው።

-----::

መ. ከንፈራቸው ጥቁር ሊገስቱክ የተቀባ ይመስላሉ።

-----::

ሠ. በቁስ ትምህርት ቤት ያሳለፍኩት የአንድ ቀን ህይወት የማትረሳ ናት።

.....

ረ. አንተ ነገ ወደ ገጠር መሄድ አለበት ።

.....

ሰ. እየሮጠ ልጁ ወደ ትምህርት ቤት ሲሄድ ነጠር ሰዓት ስለደረሰበት።

.....

ሸ. ይህን ቃላት አላውቀውም።

.....

ቀ. የካሳን እህቱን አገኘኋት።

.....

ክፍል ሁለት መሪ ፅሁፈት

6.1 የሚከተለውን ጅምር ፅሁፍ በሁለት አንቀፅ አሟሉ (10%)።

ዲወኔ የወይዘሮ አሰጋሽ ዝራው አንድ ልጃቸው ነች። በተፈጥሮዋ ደስተኛ ጤነኛና ያልተዘባነን አስተዳደግ የነበራት በቀላልና ተራ መሳይ ያኗኗር ዘዴ የተመራች የተሰማትን፣ ያሰበችውን ፣ የፈለገችውን ከመናገር ወደጊላ የማትል ናት። ቃሏ፣ ሀሳቧ ድርጊቷ ሁሉ -----

.....
.....
.....
.....
.....
.....

.....
.....

-----::

ክፍል ሶስት ነፃ ፅሁፈት

6.3 ቀጥሎ ከተሰጡት ርዕሰ ጉዳዮች አንዱን በመምረጥ ሶስት አንቀፅ ፻ፋ (16%)::

- ሀ. የቅርስ ጥቅም ለ. የእፅዋት ጥቅም ሐ. የአባይ ወንዝ
- መ. አንደኛ ደረጃ ትምህርት ቤቱ ሠ. የመስቀል በዓል አካባቢ በግምጃ ቤት
- ረ. በሬና ገበሬ ሰ. ትምህርት ቤትና ተማሪ ሸ. ሀኪምና በሽተኛ

-----::

-----::

አባሪ 10 የሁለቱ አራሚዎች የቅድመ ጥናት ቅድመ እና ድህረ ፈተና (Pre & Post- test)

ውጤት

ሰንጠረዥ 4.6 የሁለቱ አራሚዎች የቅድመ ጥናት የቅድመ ፈተና (pre-test) ውጤት

የመ-ከራ ቡድን			የቁጥጥር ቡድን		
ተ/ቁ	አራሚ አንድ	አራሚ ሁለት	ተ/ቁ	አራሚ አንድ	አራሚ ሁለት
መ-ቡቅ 1	13	12.8	ቁ-ቡቅ 1	12	11.8
መ-ቡቅ 2	21	18	ቁ-ቡቅ 2	30	31
3	14	13.8	3	16	15.8
4	11.5	11.2	4	11	11
5	13	14	5	13	13
6	10	10.5	6	16	16
7	11	10.6	7	11	11
8	9	9.3	8	11	10.5
9	10	9.7	9	12	11.9
10	23	22.7	10	11	10.5
11	11	11.3	11	10	10.7
12	16	16.5	12	12	12
13	15	14.9	13	12	12

14	11	10.6	14	8	8.5
15	14	14	15	15	15.5
16	12	12	16	16	16
17	13	13.3	17	11	11.6
18	12	11.7	18	15	14.8
19	18	18	19	10	10
20	17	16.5	20	14	14
21	15	15.5	21	12	11.8
22	17	17	22	19	19.6
23	15	14.9	23	17	16.7
24	13	12.9	24	14	13.6
25	11.5	11.5	25	18	18
26	16	16	26	11	11
27	14	14	27	15	15
28	14	14	28	13	12.8
29	24	24.3	29	17	17
30	13	12.7	30	15	15
31	16	16	31	13	13
32	8	8	32	25	24

33	14	14	33	12	13
34	14	14	34	15	15.2
35	16	15.6	35	9	9.5
36	21	21	36	15	15.8
37	14.4	14	37	13	13
38	14	14.4	38	12	12.5
39	11	10.6	39	22	22.5
40	12	12.5	40	13	13
41	10	10.6	41	16	16.5
42	23	21.8	42	9	9.5
43	14	13.5	43	10	9.6
44	14	14.7	44	9	9
45	18	8	45	22	21
46	10	9.5	46	15	15.5
47	14	14.3	47	13	12.5
48	14	14.7	48	20	30.6

ማብራሪያ:- ቁቡቅ ማለት ቁጥጥር ቡድን ቅድመ ፈተና ማለት ሲሆን መቡቅ ማለት ደግሞ መከራ ቡድን ቅድመ ፈተና ማለት ነው።

ሰንጠረዥ 4.7 የሁለቱ አራሚዎች የቅድመ ጥናቱ የድህረ ፈተና (Post- test) ውጤት

የሙከራ ቡድን			የቁጥጥር ቡድን		
ተ/ቁ	አራሚ አንድ	አራሚ ሁለት	ተ/ቁ	አራሚ አንድ	አራሚ ሁለት
ሙቡድ 1	18	16	ቁቡድ 1	14.4	14.3
ሙቡድ 2	19	17	ቁቡድ 2	14.1	14
3	18.9	21.5	3	16.7	16
4	18.4	17.2	4	22.2	22.3
5	16.8	16.2	5	12.9	13.1
6	17.8	17.3	6	14.5	14.2
7	18	17.4	7	14.1	14.4
8	15.3	15.3	8	19.2	19.2
9	19.4	18.5	9	12.1	12.2
10	16.4	17.1	10	13.7	13.9
11	21.1	21.1	11	12.5	12.2
12	14.2	14.8	12	12.6	12.3
13	15.5	15	13	17.8	18.4
14	16.2	16.7	14	11.9	11.8
15	17.4	17	15	11.9	11.5
16	17.0	16.9	16	12.4	12.8
17	15.1	15.2	17	10.7	10.4
18	16.4	16.3	18	12.3	12
19	16.4	16.1	19	11.2	11.5
20	15.6	13	20	23.4	22.3
21	14	14	21	16.8	17.3
22	15.9	17	22	15	15.4
23	17.3	16.3	23	20.8	20

24	16.4	16.5	24	17.4	18
25	17	18	25	14.5	14.5
26	17.9	17.7	26	11	11.3
27	16.5	17.5	27	19.1	18.5
28	15.2	15.7	28	15.9	16.4
29	17.8	17.1	29	11.8	12.1
30	16.1	16.3	30	19.1	19.7
31	14	16.4	31	20.7	20.6
32	20.8	19.7	32	20.3	19.7
33	14.6	14	33	16	16.6
34	17	16	34	11.7	11.4
35	17.1	16.1	35	11.5	12
36	16	15.1	36	21.5	22.6
37	16.6	17.5	37	15.5	16.5
38	17.4	16.4	38	17.9	17.4
39	17.5	15.5	39	18.9	18.8

40	16.9	18	40	14.6	14
41	17.3	18.5	41	22.9	22
42	16	15.9	42	11.5	11.3
43	16.7	16.6	43	10.5	11.2
44	17.1	17	44	11.4	11.6
45	17.3	16.1	45	18	18.6
46	16	17.4	46	16.8	17.2
47	17.5	17.4	47	19.3	19.2
48	16.8	16.7	48	10.7	10.8

ማብራሪያ፡- ቁብድ ማለት ቁጥጥር ቡድን ድህረ ፈተና ማለት ሲሆን መብድ ማለት ደግሞ መከራ ቡድን ድህረ ፈተና ማለት ነው።

ሰንጠረዥ 4.8 የሁለቱ አራሚዎች የቅድመ ጥናቱ አማካይ የቅድመ እና ድህረ ፈተና (pre and post-test) ውጤት

የመ-ክራ ቡድን			የቁጥጥር ቡድን		
ተ/ቁ	ቅድመ ፈተና	ድህረ ፈተና	ተ/ቁ	ቅድመ ፈተና	ድህረ ፈተና
መ-ቡድ 1	12.9	17	ቁቡድ 1	11.9	14.4
መ-ቡድ 2	19.5	18	ቁቡድ 2	30.5	14
3	13.9	20.2	3	15.9	16.4
4	11.4	17.8	4	11	22.3
5	13.95	16.5	5	13	13
6	10.3	17.6	6	16	14.4
7	10.8	17.7	7	11	14.3
8	9.2	15.3	8	10.8	19.2
9	9.9	19	9	11.95	12.2
10	22.9	16.8	10	10.8	13.8
11	11.2	21.1	11	10.4	12.4
12	16.3	14.5	12	12	12.5
13	14.95	15.3	13	12	18.1
14	10.8	16.5	14	8.3	11.9
15	14	17.2	15	15.3	11.7

16	12	17	16	16	12.6
17	13.2	15.2	17	11.3	10.6
18	11.9	16.4	18	14.9	12.2
19	18	16.3	19	10	11.4
20	16.8	14.3	20	14	22.9
21	15.3	14	21	11.9	17.1
22	17	16.5	22	19.3	15.2
23	14.95	16.8	23	16.9	20.4
24	12.95	16.5	24	13.8	17.7
25	11.5	17.5	25	18	14.5
26	16	17.8	26	11	11.2
27	14	17	27	15	18.8
28	14	15.6	28	12.9	16.2
29	24.2	17.5	29	17	12
30	12.9	16.2	30	15	19.4
31	16	15.2	31	13	20.7
32	8	20.3	32	24.5	20
33	14	14.3	33	12.5	16.3
34	14	16.5	34	15.1	11.6

35	15.8	16.6	35	9.3	11.8
36	21	15.6	36	15.4	22.1
37	14.2	17	37	13	16
38	14.2	16.9	38	12.3	17.7
39	10.8	16.5	39	22.3	18.9
40	12.3	17.5	40	13	14.3
41	10.3	17.9	41	16.3	22.5
42	22.4	16	42	9.2	11.4
43	13.8	16.7	43	9.8	10.9
44	14.4	17.1	44	9	11.5
45	13	16.7	45	21.5	18.3
46	9.8	16.7	46	15.3	17
47	14.2	17.5	47	12.8	19.3
48	14.4	16.8	48	25.3	10.8
ድምር	679.3	806.9	ድምር	687.5	743.9

ቁ	ቅድመ ፈተና							ድህረ ፈተና						
	ፊ	ም	ጠ	ቃ	ዓ/ነ	ድምር	የቃላት ብዛት	ፊ	ቃ	ም	ጠ	ዓ/ነ	ድምር	የቃላት ብዛት
1	22	11	0	4	8	45	580	12	3	4	1	6	26	429
2	11	5	2	2	10	30	585	11	2	4	0	4	21	389
3	6	16	0	2	15	39	542	6	2	8	0	3	19	384
4	18	7	2	4	8	39	444	7	3	9	0	5	24	427
5	21	10	0	4	9	44	613	15	2	6	0	4	27	446
6	27	13	0	3	9	52	535	17	3	6	1	4	31	546
7	22	16	1	5	8	52	561	12	3	7	1	6	29	513
8	18	18	0	6	13	55	506	12	2	10	0	4	28	378
9	15	17	0	3	10	45	445	8	4	7	1	3	23	437
10	8	12	1	1	3	25	572	11	7	9	0	5	32	538
11	24	11	2	2	7	46	515	12	1	3	0	3	19	400
12	6	14	2	1	9	32	521	8	2	9	1	10	30	435
13	0	14	1	3	14	32	478	0	7	9	1	9	26	398
14	12	16	1	4	12	45	486	10	2	8	1	9	30	495
15	7	19	0	5	9	40	560	3	4	8	0	8	23	396
16	7	13	2	6	10	38	456	5	4	5	1	5	20	340
17	27	6	2	2	2	39	515	17	4	5	1	0	27	410
18	24	15	2	2	7	50	595	14	2	6	0	4	26	426

19	17	10	1	2	5	35	630	4	2	4	1	6	17	277
20	24	10	2	2	4	42	706	13	3	7	1	5	29	415
21	5	12	2	5	9	33	505	8	5	7	0	6	26	364
22	1	16	1	5	5	28	476	22	4	3	0	6	35	560
23	0	15	1	2	10	28	419	8	4	5	0	5	22	359
24	20	14	2	8	8	52	673	10	2	5	0	6	23	380
25	21	9	2	3	9	44	506	7	5	8	0	5	25	438
26	11	12	0	3	4	30	480	6	2	4	0	4	16	285
27	14	6	2	3	9	34	476	8	3	4	0	6	21	347
28	20	12	0	7	5	44	616	14	3	6	1	4	28	434
29	12	7	0	1	7	27	653	13	1	5	0	7	26	455
30	19	14	1	4	5	43	555	10	3	5	1	4	23	373
31	0	17	2	6	12	37	592	9	2	6	0	4	21	319
32	27	16	0	7	9	59	472	10	1	8	0	3	22	447
33	12	12	0	0	6	39	546	16	1	7	0	5	29	415
34	20	12	0	0	8	40	560	11	3	3	0	4	21	336
35	7	11	1	2	12	33	515	16	2	6	0	3	27	448
36	3	8	2	1	7	21	441	9	3	5	2	4	23	359
37	8	9	2	3	10	32	448	8	3	5	0	5	21	357
38	15	11	1	0	10	28	403	4	3	6	0	6	19	321

39	13	13	1	5	12	44	475	4	2	4	0	7	17	281
40	0	17	2	5	8	32	394	11	4	4	1	4	24	420
41	24	15	0	6	8	53	546	10	1	4	0	5	20	358
42	5	5	2	2	9	23	515	9	5	7	1	5	27	432
43	10	13	0	4	7	34	469	6	5	6	1	5	23	384
44	14	13	0	2	7	36	518	10	0	6	0	5	21	359
45	35	7	0	4	11	57	456	6	5	4	0	5	20	333
46	19	14	0	3	9	45	441	14	6	4	0	7	31	512
47	0	17	0	5	6	28	398	9	2	6	0	5	22	385
48	6	10	1	2	11	30	432	4	4	4	0	8	20	336
ድ ም ር	657	590	46	161	405	1859	24825	469	146	28 1	1 8	246	116 0	192 76

አባሪ 11 የሰዋስው ስህተት ዓይነቶች ዝርዝር መግለጫ (ቅድመ ጥናት)

ሰንጠረዥ 4.9 በሙከራ ቡድኑ የተፈጸሙ አማካይ የሰዋስው ስህተት ዓይነቶች ዝርዝር (ቅድመ እና ድህረ ፈተና)

ማብራሪያ ω = የፊደል ስህተት

ρ = የምዕላድ ስህተት

m = የጠቋሚ ስህተት

ϕ = የቃላት ምርጫ ስህተት

ዓ/ነ= የዓረፍተ ነገር ስህተት ማለት ነው።

ሰንጠረዥ 4.10 በቁጥጥር ቡድኑ የተፈፀሙ አማካይ የሰዋሰው ስህተት ዓይነቶች እና የቃላት ብዛት (ቅድመ እና ድህረ ፈተና)

ተ/ቁ	የሰዋሰው ስህተት ዓይነቶች እና የቃላት ብዛት														
	ቅድመ ፈተና							የቃላት ብዛት	ድህረ ፈተና						
	ፊ	ም	ጠ	ቃ	ዓ/ነ	ድምር			ፊ	ቃ	ም	ጠ	ዓ/ነ	ድምር	የቃላት ብዛት
1	0	15	2	6	12	35	417	11	5	10	0	10	36	518	
2	5	9	0	3	4	21	641	12	9	10	1	10	42	588	
3	11	12	0	2	9	34	541	9	3	9	0	9	30	492	
4	15	17	1	6	7	46	506	10	2	8	0	7	27	602	
5	13	11	0	2	8	34	442	27	5	7	0	11	50	650	
6	10	11	0	4	6	31	496	18	8	9	1	6	42	605	
7	11	11	1	6	10	39	429	12	4	10	2	9	37	529	
8	17	15	1	5	9	47	508	17	3	7	0	5	32	614	
9	18	13	0	2	8	41	490	16	7	11	0	10	44	537	
10	8	13	2	4	14	41	443	13	5	12	0	10	40	552	
11	27	9	1	6	6	49	510	15	5	10	1	11	42	521	
12	0	15	2	6	11	34	408	12	3	11	1	10	37	463	
13	4	17	1	5	14	41	492	11	6	10	0	8	35	634	

14	21	17	1	5	13	57	473	15	6	12	1	10	44	524
15	8	10	2	1	9	30	459	13	6	12	1	8	40	468
16	7	15	0	1	6	29	464	7	7	13	1	10	38	479
17	20	11	1	2	10	44	497	19	6	11	1	8	45	477
18	25	8	0	1	3	37	551	18	4	14	0	10	46	561
19	29	16	2	2	3	52	520	22	6	10	1	8	47	536
20	11	13	1	7	5	37	518	10	2	6	0	7	25	573
21	17	16	0	6	6	45	536	18	4	9	0	5	36	616
22	3	12	0	3	7	25	483	18	3	9	0	6	36	547
23	8	10	1	1	6	26	439	12	2	6	0	7	27	551
24	0	15	2	2	12	31	428	8	4	8	0	10	30	531
25	23	7	0	2	4	36	648	12	4	9	1	7	33	479
26	25	9	0	3	8	45	495	25	4	9	1	9	48	538
27	0	17	1	4	8	30	450	5	3	10	0	10	28	526
28	27	7	0	2	6	42	542	25	4	6	0	5	40	648
29	15	8	0	2	4	29	493	14	3	10	1	12	40	480
30	16	7	0	2	8	33	495	8	3	9	0	6	26	563
31	17	12	2	2	10	43	559	9	1	10	0	7	27	559
32	7	8	0	0	6	21	514	7	3	10	0	10	30	600

33	23	8	0	0	9	40	500	16	3	7	0	7	33	538
34	16	11	0	0	5	32	483	15	5	9	1	12	42	487
35	39	11	0	4	6	60	558	19	3	11	1	10	44	519
36	4	13	0	5	8	30	462	5	3	9	0	7	24	530
37	7	15	0	6	6	34	442	12	1	10	1	10	34	544
38	0	17	2	6	11	36	443	6	4	10	1	11	32	566
39	4	9	0	3	6	22	491	11	4	8	1	6	30	567
40	13	20	0	3	10	46	598	12	5	8	1	9	35	500
41	7	10	0	4	6	27	440	5	2	13	0	6	26	585
42	21	18	2	6	10	57	524	13	4	12	0	10	39	445
43	36	14	1	4	4	59	578	21	7	11	1	10	50	545
44	35	18	2	6	6	67	603	24	4	13	1	10	52	598
45	0	14	0	1	7	22	473	9	3	10	0	8	30	549
46	18	8	0	4	5	35	536	13	2	10	0	9	34	578
47	20	11	0	5	9	45	576	10	1	8	0	6	25	483
48	6	4	0	2	5	17	430	23	6	9	1	10	49	529
Σ	66	587	31	16	36	181	240	66	1	465	23	412	17	2612
°C	7			4	5	4	24	2	9				59	4
									7					

ማብራሪያ ω = የፊደል ስህተት

ρ = የምዕላድ ስህተት

m = የጠቋሚ ስህተት

ϕ = የቃላት ምርጫ ስህተት

q/n = የዓረፍተ ነገር ስህተት ማለት ነው።

ሰንጠረዥ 4.11 የስህተት ምድብ፣ ድግግሞሽ እና ደረጃ (ሙከራ ቡድኑ-ቅድመ ጥናት)

ተ/ቁ	የስህተት ምድብ	ክልምምዱ በፊት				ክልምምዱ በኋላ			
		በቁጥር	በፕርሰንት	ደረጃ (Rank)	ስህተቶች በመቶ ቃላት	በቁጥር	በፕርሰንት	ደረጃ	ስህተቶች በመቶ
1	ትክክል	499	26.8	3ኛ	2	367	31.6	2ኛ	1.9
2	ግድፈት	131	7	10ኛ	0.5	86	7.4	9ኛ	0.4
3	ጣልቃ	19	1	18ኛ	0.1	12	1	19ኛ	0.1
4	ቅየራ	8	0.4	21ኛ	0.03	4	0.3	21ኛ	0.02
ጠቅላላ	የፊደል ስህተት	657	35.3%	1ኛ	2.6	469	40.4%	1ኛ	2.4
5	ቁጥር	313	16.8	5ኛ	1.3	150	12.9	5ኛ	0.8
6	ፆቃ	81	4.4	12ኛ	0.3	26	2.2	14ኛ	0.13
7	መደብ	43	2.3	15ኛ	0.2	25	2.2	15ኛ	0.1
8	ቅርፅ	151	8.1	8ኛ	0.6	80	6.9	10ኛ	0.4
ጠቅላላ	የምዕላድ	590	31.70%	2ኛ	2.4	281	24.2%	3ኛ	1.5

ላላ	ስህተት								
9	የጠቋሚ ስህተት	46	2.50%	14ኛ	0.2	18	1.6%	17ኛ	0.1
10	ሀራም	97	5.2	11ኛ	0.4	53	4.6	12ኛ	0.3
11	ተውሶ	32	1.7	16ኛ	0.2	24	2.1	16ኛ	0.12
12	የሰለገፍ	20	1.1	17ኛ	0.08	15	1.3	18ኛ	0.07
13	አውድ	12	0.6	20ኛ	0.04	54	4.7	11ኛ	0.3
ጠቅ ላላ	የቃላት ምርጫ ስህተት	161	8.7%	7ኛ	0.6	146	12.6%	6ኛ	0.8
14	አቻዊነት	138	7.4	9ኛ	0.6	95	8.2	8ኛ	0.5
15	ቅ/ተከተ ል	66	3.6	13ኛ	0.3	42	3.6	13ኛ	0.2
16	ገላጭ/ተገ ላጭ	182	9.8	6ኛ	0.7	100	8.6	7ኛ	0.5
17	እንጥልጥ ል	19	1	18ኛ	0.1	9	0.8	20ኛ	0.04
ጠቅ ላላ	የዓ/ነ ስህተት	405	21.80%	4ኛ	1.6	246	21.2%	4ኛ	1.3
	ድምር	1859	100%		7.5	1160	100%		6.01

አባሪ 12 የቅድመ ጥናቱ (pilot study) የተማሪዎች የፅሁፍ መጠይቅ ውጤት

ሰንጠረዥ 4.12 የቅድመ ጥናቱ የተማሪዎች የፅሁፍ መጠይቅ ውጤት

ተማሪ	ጥያቄዎች																								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25
1	5	5	4	4	3	3	5	5	4	4	3	4	5	5	5	5	4	4	5	3	2	1	2	3	2
2	4	5	4	5	5	4	5	4	4	4	5	4	4	4	5	3	4	2	5	5	2	2	3	4	5
3	4	4	3	5	5	5	5	3	5	4	4	4	5	5	4	4	4	4	4	4	1	2	5	4	4
4	5	4	5	4	4	5	4	5	4	5	4	3	5	5	3	5	4	2	4	3	1	2	4	5	4
5	5	4	4	4	4	4	4	5	4	5	4	5	4	4	5	4	5	5	5	4	2	3	4	4	5
6	5	4	4	5	4	5	4	4	5	4	4	5	4	4	5	5	4	5	5	4	5	1	4	5	4
7	5	4	3	3	4	5	4	4	5	4	4	5	4	4	5	5	4	4	5	4	5	2	1	4	5
8	5	5	3	4	4	3	4	4	5	5	4	5	4	5	4	4	5	5	4	5	2	1	3	5	4
9	5	5	4	3	4	5	5	4	4	4	4	5	5	5	4	4	4	4	5	2	1	2	1	5	5

10	5	4	4	4	4	4	5	4	5	4	4	5	4	4	4	5	4	4	5	2	1	2	3	5	4
11	5	4	5	4	4	5	5	5	5	4	4	5	4	4	5	4	4	4	4	5	4	4	5	5	4
12	5	4	3	4	4	5	3	4	4	4	4	4	1	4	2	4	4	4	4	5	2	2	2	5	5
13	1	2	3	3	5	5	5	5	5	1	3	2	1	4	4	4	4	4	4	4	5	4	3	4	5
14	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	4	5	5	4	4	4	5	1	1	1	5	5
15	5	4	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	1	4	2	4	4	4	4	2	1	2	1	5	5
16																									
17	5	4	4	5	5	5	5	5	5	4	5	5	4	5	4	5	4	4	5	3	5	4	4	5	5
18	5	4	4	3	4	4	4	4	4	5	4	5	3	5	2	5	4	4	4	4	2	3	2	4	3
19	4	5	5	4	5	4	4	4	4	4	5	5	3	5	3	5	5	5	3	4	4	4	2	5	4
20	5	3	4	4	5	5	5	4	4	5	4	4	5	4	4	5	4	4	4	2	3	3	3	4	5
21	5	3	5	4	5	5	5	5	5	5	4	4	3	5	4	5	4	5	4	2	5	4	4	4	4
22	4	5	5	4	5	5	4	4	4	5	5	4	3	5	5	3	4	5	5	4	2	3	4	4	5

23	5	5	4	4	4	4	4	4	5	5	4	4	4	4	4	4	4	2	2	2	4	4	5
24	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	3	5	5	4	4	4	5	4	3	4	4	5	5
25	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	3	5	4	4	4	5	4	4	4	4	4	5	5
26	5	5	3	3	5	4	5	5	5	5	5	5	3	3	5	5	4	4	4	4	4	5	4
27	5	4	4	5	4	4	4	5	5	2	3	5	1	3	4	4	5	4	5	5	5	5	4
28	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	4	5	4	2	3	3	5	5
29	5	5	4	3	5	5	5	5	5	4	5	5	4	5	5	4	2	2	1	1	5	5	5
30	5	4	3	5	2	1	3	3	3	1	3	4	5	5	5	5	4	3	2	2	2	1	1
31	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	4	5	1	1	1	1	5	5	5
32	5	4	5	4	5	5	5	5	5	3	4	5	4	4	5	5	4	2	1	1	5	5	5
33	4	4	5	5	5	5	5	4	4	4	5	5	4	5	5	2	2	2	2	2	4	4	4
34	5	5	5	5	5	5	5	4	4	4	5	5	3	5	5	4	4	5	2	5	5	5	5
35	5	5	4	4	5	5	4	4	4	5	5	5	4	5	5	5	1	1	1	1	5	5	5

36	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	4	5	3	4	4	4	2	4	4	5	5
37	5	3	3	4	5	5	4	5	5	5	5	4	4	4	4	3	4	5	3	3	3	3	5	5
38	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	4	5	5	4	4	4	4	4	5	5	4
39	5	5	4	5	5	4	5	5	5	5	5	5	4	4	5	5	5	4	3	3	4	4	5	5
40	5	5	4	5	4	5	4	5	5	5	5	4	4	3	5	5	5	5	4	3	1	4	5	5
41	5	4	5	5	4	5	4	5	4	4	4	4	4	4	5	4	4	4	4	2	2	4	4	4
42	5	4	4	3	5	4	5	5	3	5	5	5	5	5	4	4	4	4	4	4	5	4	4	4
43	5	5	4	5	5	5	5	5	5	4	5	5	4	4	5	5	2	5	4	5	4	5	4	4
44	5	5	4	5	5	5	4	5	4	4	4	5	4	4	4	4	4	5	4	3	3	5	5	5
45	5	5	4	5	5	4	4	5	5	4	4	4	4	4	5	4	4	5	2	2	5	5	5	4
46	4	5	5	3	5	4	4	4	4	5	4	4	5	5	3	4	3	3	3	2	3	5	5	3
47	5	5	5	4	4	5	4	4	5	4	4	4	4	5	4	4	4	4	4	4	3	4	4	5
48	5	4	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	4	5	5	5	5	4	1	3	1	5	5	4

12.1 የሰዎች እርምጃ ከሚሰጣቸው ጥቅሞች አንጻር

ሰንጠረዥ- 4.13 ፣ጥያቄ 1 መምህራ በሰዎች ስህተቶች ላይ እርምጃ መስጠታቸው ከስህተቱ እንደሚኖርና ተመሳሳይ ስህተት እንዳልሰራ ረድቶቻል።

ተ/ቁ	አማራጭ መልሶች	የመላሾች ብዛት	
		በቁጥር	በፐርሰንት
1	በጣም እስማማለሁ	40	85.1
2	እስማማለሁ	6	12.8
3	መወሰን እችላለሁ		
4	አልስማማም		
5	ፈፅሎ አልስማማም	1	2.1

ሰንጠረዥ-4.14 ጥያቄ 2 መምህራ ሁሉንም ሰዎች ስህተቶች ካላረሙልኝ ምን ዓይነት ስህተት እንደፈፀምኩ ማወቅ አልቻልኩም።

ተ/ቁ	አማራጭ መልሶች	የመላሾች ብዛት	
		በቁጥር	በፐርሰንት
1	በጣም እስማማለሁ	--	----
2	እስማማለሁ	1	2.1
3	መወሰን እችላለሁ	3	6.4
4	አልስማማም	20	42.6
5	ፈፅሎ አልስማማም	23	48.9

ሰንጠረዥ-4.15 ጥያቄ 3 የሰዋስው እርማት ለፅህፈት ክሂል መዳበር ያለው አስተዋፅኦ አካላ ነው።

ተ/ቁ	አማራጭ መልሶች	የመላሾች ብዛት	
		በቁጥር	በፐርሰንት
1	በጣም አስማማለሁ	--	---
2	አስማማለሁ	----	----
3	መወሰን እቸገራለሁ	8	17
4	አልሰማማም	22	46.8
5	ፈፅሎ አልሰማማም	17	36.2

ሰንጠረዥ-4.16 ጥያቄ 4 ለሁለተኛ ቋንቋ ተማሪዎች በተደጋጋሚ የሰዋስው እርማት ካልተሰጣቸው ስህተታቸውን ለምደው ይቀራሉ።

ተ/ቁ	አማራጭ መልሶች	የመላሾች ብዛት	
		በቁጥር	በፐርሰንት
1	በጣም አስማማለሁ	23	48.9
2	አስማማለሁ	16	34
3	መወሰን እቸገራለሁ	8	17
4	አልሰማማም	---	----
5	ፈፅሎ አልሰማማም	----	----

12.2 በሰዎስው እርማት ጊዜ ትኩረት ከሚያስፈልጋቸው ጉዳዮች አንጻር

ሰንጠረዥ-4.17 ጥያቄ 5 በተደጋጋሚ በሚከሰቱ ሰዎስዎዊ ስህተቶች ላይ መምህራን ቀዳሚ ትኩረት ማድረግ አለባቸው።

ተ/ቁ	አማራጭ መልሶች	የመላሾች ብዛት	
		በቁጥር	በፐርሰንት
1	በጣም እስማማለሁ	33	70.2
2	እስማማለሁ	12	25.5
3	መወሰን እቸገራለሁ	1	2.1
4	አልስማማም	1	2.1
5	ፈፅሎ አልስማማም		

ሰንጠረዥ -4.18 ጥያቄ 6 አብዛኛው ተማሪ የሚቸገርበት የሰዎስው ስህተት ቀዳሚ ትኩረት ሊሰጠው ይገባል።

ተ/ቁ	አማራጭ መልሶች	የመላሾች ብዛት	
		በቁጥር	በፐርሰንት
1	በጣም እስማማለሁ	31	66
2	እስማማለሁ	12	25.5
3	መወሰን እቸገራለሁ	3	6.4
4	አልስማማም		
5	ፈፅሎ አልስማማም	1	2.1

ሰንጠረዥ -4.19 ጥያቄ 7 ሁሉም የተማሪዎች ሰዎቻቸው ስህተቶች እኩል ትኩረት ሊሰጣቸው አይገባም

ተ/ቁ	አማራጭ መልሶች	የመላሾች ብዛት	
		በቁጥር	በፕርሰንት
1	በጣም እስማማለሁ	27	57.4
2	እስማማለሁ	19	40.4
3	መወሰን እቸገራለሁ	1	2.1
4	አልስማማም		
5	ፈፅሎ አልስማማም		

ሰንጠረዥ -4.20 ጥያቄ 8 መምህራን በሁለተኛ ቋንቋ ፅህፈት ጊዜ ሰዎቻቸው ስህተቶች ላይ ትኩረት ማድረግ አለባቸው።

ተ/ቁ	አማራጭ መልሶች	የመላሾች ብዛት	
		በቁጥር	በፕርሰንት
1	በጣም እስማማለሁ	25	53.2
2	እስማማለሁ	18	38.3
3	መወሰን እቸገራለሁ	3	6.4
4	አልስማማም	1	2.1
5	ፈፅሎ አልስማማም		

12.3 የሰዎቻቸውን እርምጃ ከሚሰጠው አካል አንጻር

ሰንጠረዥ 4.21 ጥያቄ 10 ሁሉንም የተማሪዎችን የሰዎቻቸው ስህተት ማረም የመምህራን ተግባር ነው።

ተ/ቁ	አማራጭ መልሶች	የመላሾች ብዛት
-----	-----------	-----------

ተ/ቁ	አማራጭ መልሶች	የመላሾች ብዛት	
		በቁጥር	በፕርሰንት
1	በጣም እስማማለሁ	2	4.3
2	እስማማለሁ	1	2.1
3	መወሰን እቸገራለሁ	5	10.6
4	አልስማማም	25	53.2
5	ፈፅሎ አልስማማም	14	29.8

ሰንጠረዥ 4.22 ጥያቄ 11 በፅህፈት ልምምዱ ጊዜ መምህራ የሰዋስው እርማት ከሰጡኝ በኋላ እንደገና አስተካክዬ እንድፅፍ ያደርጉኛል።

ተ/ቁ	አማራጭ መልሶች	የመላሾች ብዛት	
		በቁጥር	በፕርሰንት
1	በጣም እስማማለሁ	29	61.7
2	እስማማለሁ	14	29.8
3	መወሰን እቸገራለሁ	4	8.5
4	አልስማማም	---	---
5	ፈፅሎ አልስማማም	---	---

ሰንጠረዥ-4.23 ጥያቄ 12 ለመምህራ አስተያየት ወይም እርማት ልዩ አክብሮት አለኝ።

ተ/ቁ	አማራጭ መልሶች	የመላሾች ብዛት	
		በቁጥር	በፕርሰንት
1	በጣም እስማማለሁ	24	51.1
2	እስማማለሁ	16	34
3	መወሰን እቸገራለሁ	5	10.6

4	አልስማማም	---	----
5	ፈፅሎ አልስማማም	2	4.3

ሰንጠረዥ-4.24 ጥያቄ 13 በፅሁፈት ልምምዱ ጊዜ መምህራ የሰዋስው እርማት ከሰጡኝ በኋላ ደግሜ አስተካክዬ እንድፅፍ ማድረጋቸውን ወድጀዋለሁ።

ተ/ቁ	አማራጭ መልሶች	የመላሾች ብዛት	
		በቁጥር	በፐርሰንት
1	በጣም እስማማለሁ	30	63.8
2	እስማማለሁ	13	27.7
3	መወሰን እቸገራለሁ	2	4.3
4	አልስማማም	2	4.3
5	ፈፅሎ አልስማማም		

ሰንጠረዥ-4.25 ጥያቄ 14 በፅሁፈት ልምምዱ ወቅት መምህራ ፅሁፌን አርመው ወዲያውኑ ይመልሱልኛል።

ተ/ቁ	አማራጭ መልሶች	የመላሾች ብዛት	
		በቁጥር	በፐርሰንት
1	በጣም እስማማለሁ	20	42.6
2	እስማማለሁ	18	38.3
3	መወሰን እቸገራለሁ	6	12.8
4	አልስማማም		
5	ፈፅሎ አልስማማም	3	6.4

ሰንጠረዥ-4.26 ጥያቄ 15 መምህራ የሰዋስው እርማት ከሰጡኝ በኋላ ክፍል ውስጥ አስተካክቶ እንድፅፍ ማድረጋቸውን ጊዜ ስለሚሻማኝ አልወደውም።

ተ/ቁ	አማራጭ መልሶች	የመላሾች ብዛት	
		በቁጥር	በፐርሰንት
1	በጣም እስማማለሁ	1	2.1
2	እስማማለሁ		
3	መወሰን እቸገራለሁ	7	14.9
4	አልስማማም	10	21.3
5	ፈፅሎ አልስማማም	29	61.7

12.4 የተለያዩ የሰዋስው እርማት ዘዴዎች

ሰንጠረዥ- 4.27 ጥያቄ 16 መምህራ ፅሁፌን በሚያርሙበት ጊዜ ስህተት የሆነውን ቃል/ሀረግ ከስሩ በማስመር ብቻ ቢያሳዩኝ ትክክለኛውን መልስ ለመስጠት እችላለሁ።

ተ/ቁ	አማራጭ መልሶች	የመላሾች ብዛት	
		በቁጥር	በፐርሰንት
1	በጣም እስማማለሁ	2	4.3
2	እስማማለሁ		
3	መወሰን እቸገራለሁ	6	12.8
4	አልስማማም	24	51.8
5	ፈፅሎ አልስማማም	15	31.9

ሰንጠረዥ-4.28 ጥያቄ 17 መምህራ ሰዋሰዋዊ ስህተቶችን በሚያርሙበት ጊዜ የሚረጋገጥ ምልክቶችን (Marking Code) ተጠቅመው የስህተቱን ዓይነት ካመለከቱኝ የራሴን ስህተት በቀላሉ ለማስተካከል ያስችለኛል።

ተ/ቁ	አማራጭ መልሶች	የመላሾች ብዛት	
		በቁጥር	በፐርሰንት
1	በጣም እስማማለሁ	30	63.8
2	እስማማለሁ	16	34
3	መወሰን እችገራለሁ	1	2.1
4	አልስማማም		
5	ፈፅሞ አልስማማም		

ሰንጠረዥ-4.29 ጥያቄ 18 መምህራ የሰዋሰው ስህተቶችን በሚያርሙበት ጊዜ ስህተት የሆነውን ቃል/ሀረግ በመክበብ ብቻ ቢያመለክቱኝ ስህተቱን እኔ እራሴ ለማስተካከል እችላለሁ።

ተ/ቁ	አማራጭ መልሶች	የመላሾች ብዛት	
		በቁጥር	በፐርሰንት
1	በጣም እስማማለሁ	---	----
2	እስማማለሁ	7	14.9
3	መወሰን እችገራለሁ	3	6.4
4	አልስማማም	22	46.8
5	ፈፅሞ አልስማማም	15	31.9

ሰንጠረዥ-4.30 ጥያቄ 19 መምህራ ስህተት የሆነውን ቃል ወይም ሀረግ ከስሩ በማስመር ወይም በማክበብ ከጠቆሙኝና የስህተቱን ዓይነት በቀጥታ ከገለጹልኝ በቀላሉ ለማስተካከል እችላለሁ።

ተ/ቁ	አማራጭ መልሶች	የመላሾች ብዛት	
		በቁጥር	በፐርሰንት
1	በጣም እስማማለሁ	29	61.7
2	እስማማለሁ	17	36.2
3	መወሰን እችገራለሁ	1	2.1
4	አልስማማም	---	---
5	ፈፅሞ አልስማማም	---	---

ሰንጠረዥ-4-31 ጥያቄ 20 መምህራ የታረመውን ፅሁፍ ከስህተት ማስገንዘቢያ ቅፅ (error awareness sheet) ጋር መመለሳቸው የስራ ጫና ፈጥሮብኛል።

ተ/ቁ	አማራጭ መልሶች	የመላሾች ብዛት	
		በቁጥር	በፐርሰንት
1	በጣም እስማማለሁ	1	2.1
2	እስማማለሁ	7	14.9
3	መወሰን እችገራለሁ	5	10.6
4	አልስማማም	18	38.3
5	ፈፅሞ አልስማማም	16	34

ሰንጠረዥ-4.32 ጥያቄ 21 መምህራ ሰዋስዋዊ ስህተት በሚገኝበት መስመር ጠርዝ ላይ “X” ምልክት ብቻ በማድረግ ከጠቆሙኝ ስህተት የሆነውን ቃል/ሀረግ በራሴ ለማስተካከል እችላለሁ።

ተ/ቁ	አማራጭ መልሶች	የመላሾች ብዛት	
		በቁጥር	በፐርሰንት
1	በጣም አስማማለሁ	10	21.3
2	አስማማለሁ	11	23.4
3	መወሰን እችገራለሁ	5	10.6
4	አልሰማማም	16	34
5	ፈፅሎ አልሰማማም	5	10.6

ሰንጠረዥ-4.33 ጥያቄ 22 መምህራ ስህተት በሆነው ቃል ወይም ሀረግ ምትክ ትክክለኛውን ቃል /ሀረግ ብቻ በቀጥታ ቢፅፍልኝ ምን ዓይነት ስህተት እንደሰራሁ ለማወቅ ያስችለኛል።

ተ/ቁ	አማራጭ መልሶች	የመላሾች ብዛት	
		በቁጥር	በፐርሰንት
1	በጣም አስማማለሁ	6	12.8
2	አስማማለሁ	17	36.2
3	መወሰን እችገራለሁ	11	23.4
4	አልሰማማም	10	21.3
5	ፈፅሎ አልሰማማም	3	6.4

ሰንጠረዥ-4.34 ጥያቄ 23 መምህራ ስህተት በሆነው ቃል ወይም ሀረግ ላይ (X) ምልክት ብቻ በማድረግ ቢጠቁመኝ ትክክለኛውን መልስ ለመስጠት ይረዳኛል።

ተ/ቁ	አማራጭ መልሶች	የመላሾች ብዛት	
		በቁጥር	በፐርሰንት
1	በጣም አስማማለሁ	10	21.3
2	አስማማለሁ	9	19.1
3	መወሰን እቸገራለሁ	10	21.3
4	አልስማማም	13	27.7
5	ፈፅሎ አልስማማም	5	10.6

ሰንጠረዥ-4.35 ጥያቄ 24 መምህራ የታረመውን ፅሁፍ ከስህተት ማስገንዘቢያ ቅፅ (Error Awareness Sheet) ጋር ስለሚሰጡኝ በቀጣይ ምን ላይ ትኩረት ማድረግ እንዳለብኝ ይጠቁመኛል።

ተ/ቁ	አማራጭ መልሶች	የመላሾች ብዛት	
		በቁጥር	በፐርሰንት
1	በጣም አስማማለሁ	30	63.8
2	አስማማለሁ	15	31.9
3	መወሰን እቸገራለሁ	1	2.1
4	አልስማማም	1	2.1
5	ፈፅሎ አልስማማም	---	----

ሰንጠረዥ-4.36 ጥያቄ 25 መምህራ የሚረጋገጡ ምልክቶች የሚወክሉትን የስህተት ዓይነት ከታረመው ፅሁፍ ጋር አያይዞ ስለሚመልሱልኝ ስህተቱን ለማስተካከል አነሳስቶኛል።

ተ/ቁ	አማራጭ መልሶች	የመላሾች ብዛት	
		በቁጥር	በፐርሰንት
1	በጣም አስማማለሁ	26	55.3
2	አስማማለሁ	17	36.2
3	መወሰን አቸገራለሁ	2	4.3
4	አልስማማም	1	2.1
5	ፈፅሞ አልስማማም	1	2.1

ሰንጠረዥ-4.37 ጥያቄ 26 ምን ዓይነት ስህተት እንደሰራህ (ሽ) የሚያሳዩና ለማስተካከል የሚያስችሉ የእርማት ዘዴዎች ቀጥለው ቀርበዋል። ከዚህ አንፃር መምህራን በየትኛው ዘዴ እርማት ቢሰጡ ትመርጣላችሁ? በጣም ከሚስማማችሁ በመጀመር በቅደም ተከተል አስቀምጡ።

ተ/ቁ	የሰዋስው እርማት ዘዴዎች	የመላሾች ብዛትና ደረጃ					
		1ኛ	2ኛ	3ኛ	4ኛ	5ኛ	6ኛ
1	ስህተት በሆነው ቃል ወይም ሀረግ ስር በማስመር ማሳየት	8	13	7	8	6	4
2	ትክክለኛውን መልስ በቀጥታ በመጻፍ ማረም	4	3	2	6	11	18
3	ስህተት የሆነውን ቃል (ሀረግ) በመክበብ ማረም	5	20	14	3	2	1
4	ስህተት የሆነውን ቃል (ሀረግ) ምልክቶችን ተጠቅሞ የስህተቱን ዓይነት ማሳየት	18	6	8	11	3	0
5	ስህተት የሆነው ቃል (ሀረግ) በሚገኝበት መስመር ጠርዝ ላይ (X) ምልክት ብቻ በማድረግ ማሳየት	6	3	5	13	6	12
6	ስህተት የሆነውን ቃል (ሀረግ) ካሳዩ በኋላ የስህተቱን ዓይነት በቀጥታ መግለፅ	4	1	9	5	17	10

ሆኖ
ሆኖ
4
18

ሰንጠረዥ-4.38 ጥያቄ 27 በተማሪዎች ፅህፈት ውስጥ በተደጋጋሚ የሚከሰቱ የሰዎስው ስህተቶች ደረጃ

ተ/ቁ	የስህተት ዓይነት	ደረጃ							
		1ኛ	2ኛ	3ኛ	4ኛ	5ኛ	6ኛ	7ኛ	8ኛ
1	የባለቤትና የግስ ስምምነት	9	4	4	10	5	4	10	2
2	የጊዜ	2	5	4	4	2	5	7	16
3	የአቻዊነት	4	6	9	11	4	8	4	2
4	የጠቋሚ	4	3	3	6	17	7	6	2
5	የፊደል	13	16	6	3	4	3	1	2
6	የቃላት አጠቃቀም	8	8	3	7	7	2	8	3
7	የቅደም ተከተል	1	1	10	2	2	7	9	10
8	የቃላት ቅርፅ	3	4	6	6	7	12	3	6

አባሪ 13 የዘጠነኛ ክፍል ተማሪዎች የፅህፈት ማለማመጃ መሳሪያ (ለቅድመ እና ለዋናው ጥናት)

አማርኛ

9ኛ ክፍል የፅህፈት ማስተማሪያ መሳሪያ

በ

አለማየሁ ተመስገን

2005 ዓ/ም.

ይዘት ----- ገፅ

ምዕራፍ አንድ የድምፅ ወይም የፊደል ስህተት

1.1 የድምፅ ወይም የፊደል ስህተት-----

ምዕራፍ ሁለት: የቃላት ምርጫ ስህተት (የቃላት እማሪያዊና ፍካሬያዊ ፍቺ)--

2.1 የቃላት አመራረጥ-----

2.2 የቃላት እማሪያዊና ፍካሬያዊ ፍቺ-----

2.3 ክለሳ -----

ምዕራፍ ሶስት፣ ጠቋሚ ስህተት

3.1 የስምና የተውላጠ ስም ስምምነት -----

3.2 የገላጭና ተገላጭ ስምምነት -----

ምዕራፍ አራት : የዓ/ ነገር ስህተት

4.1 የቁጥር ፣ የፆታ ፣ የመደብ ፣ የጊዜ ስህተት-----

4.2 የቃላት/የሀረጎች ቅደም-ተከተል-----

4.3 መዋቅራዊ አቻዊነት-----

4.4 እንጥልጥል ዓ/ነገር-----

ምዕራፍ አምስት : መሪ ፅሁፊት -----

ምዕራፍ ስድስት: ነፃ ፅሁፊት-----

መግቢያ

የአማርኛ ቋንቋ ትምህርት አጠቃላይ ዓላማዎች የተማሪዎችን የማዳመጥ፣ የመናገር፣ የማንበብና የመጻፍ ክህሎችን ማጎልበትና የሥነፅሁፍና የሥነልሳን እውቀትን ማዳበር ናቸው። እነዚህ ዓላማዎች ደግሞ በመርሃ ትምህርቱ ውስጥ ይገኛሉ። የዚህ ማስተማሪያ ፅሁፍ ዋና ዓላማም የፅሁፍ ክህልን ማዳበር ነው። ይኸውም ምሁራን እንደሚሉት የፅሁፍ ክህልና የሰዎስው ትምህርት በጥብቅ የተሳሰሩ ናቸው። የተማሪዎች የፅሁፍ ትምህርት ከሰዎስው ትምህርት ተለይቶ መሰጠት እንደሌለበት ያሳስባሉ። በእርግጥ ሌሎች ምሁራን ደግሞ የሰዎስው ትምህርት (እርማት) ለፅሁፍ ምንም አስተዋፅኦ እንደሌለው ይገልጻሉ። እናም ይህ የፅሁፍ ማስተማሪያ መሳሪያ የተዘጋጀው የዘጠነኛን ክፍል መርሃ ትምህርት ፣ መማሪያ መፅሀፍንና የመምህሩን መምሪያ መሰረት በማድረግ ሲሆን የጥናቱን ዋና ዓላማ ማለትም የሰዎስው ትምህርት (እርማት) ከፅሁፍ ትምህርት ጋር ተቀናጅቶ ከቀረበ ምን ያህል የተማሪዎች የፅሁፍ ክህል ችሎታ ይሻሻላል የሚለውን ማየት ነው።

በዚህ መሰረት የፅሁፍ ትምህርት ይዘቶች ከሰዎስው ስህተቶች አንጻር በዓይነት በዓይነት ተከፋፍለው ቀርበዋል። ይኸውም ተማሪዎች በእያንዳንዱ የሰዎስው ስህተቶች ላይ ልምምድ የሚያደርጉባቸው ፅሁፎች ከራሱ ከዘጠነኛ ክፍል እና ከተለያዩ መጻሕፍት ቀርበዋል። ተማሪዎችም በእያንዳንዱ መልመጃ ስር የቀረቡትን ጥያቄዎች ከሰሩ በኋላ ለመምህራቸው በማሳየት እርማት ይቀበላሉ። ከእርማቱ በኋላ ደግሞ እንደገና አስተካክለው እንዲፅፉ ይደረጋል።

በአንዳንድ ፅንሰ ሀሳቦችና ግልፅነት ይጎላቸዋል ተብለው በሚታሰቡ ይዘቶች ደግሞ ማብራሪያ ተሰጥቷቸዋል።

ምዕራፍ አንድ የድምፅ ወይም የፊደል ስህተት

የምዕራፍ ዓላማዎች:- ተማሪዎች ይህን ምዕራፍ ከተማራችሁ በኋላ፣

- የተገደፉ ወይም የተዘለሉ ድምፆችን አስተካክላችሁ ትፅፋላችሁ፤

1.1 በሚከተሉት ዓረፍተ ነገሮች ውስጥ የሚገኙ የተወሰኑ ቃላት የተገደፉ ፊደሎችን ወይም ድምፆችን ይዘዋል። እነዚህን ፊደሎች ወይም ድምፆች አስተካክላችሁ ያፏቸው።

ሀ. አብርሃም የሚወደውን ትምርት በትጋት ይክታተላል።

ለ. ተማሪዎች የነገ ሀገር ተረካቢዎች መሆናቸውን አውቀው ለትምህርታቸው ልዩ ትረት ሊሰጡ ይገባቸዋል።

ሐ. እየኖሩ ለመስራትና መሞት ሁለቱም አንድ ናቸው።

መ. አፍሪካ በባርነት ሳይሆን በነፃነትና በስልጣኔ ምንጭነት የታወቀ ነበረች።

ምዕራፍ ሁለት፡ የቃላት ምርጫ ስህተት (የቃላት እማሪያዊና ፍካሬያዊ ፍቺ)

የምዕራፉ ዓላማዎች፡- ተማሪዎች ይህን ምዕራፍ ከተማራችሁ በኋላ፤

- የእማሪያዊ ፍችን ምንነት ትገልጻላችሁ፤
- የፍካሬያዊ ፍችን ምንነት ታስረዳላችሁ፤
- የጭምት ቃላትና ሀረጎችን ባህሪ ታብራራላችሁ፤
- የቃላትን አውዳዊ ፍች ትሰጣላችሁ፤

2.1 በሚከተሉት ዓረፍተ ነገሮች ውስጥ የተሰመረባቸውን ቃላት በጭምት ቃላትና ሀረጎች ተኳቸው።

ሀ. ከበቡሽ በባሏይ ትሸረሙጣለች።

ለ. ሽማግሌው ቅማል ወርሷቸዋል።

ሐ. ሰውየው ከታወረ ሁለት ዓመት ሞላው።

መ. ሰውየው ለማኝ ስለሆነ መንቀሳቀስ አይችልም።

ሠ. እዚህ አካባቢ የሚገማ ነገር ስላለ ቦታ እንቀይር።

ረ. ደንቆሮዎች ተምረው ሰው ከዋለበት እንዲውሉ ብልሃት ይፈለግ።

2.2 በሚከተሉት ዓረፍተ ነገሮች ውስጥ ለተሰመረባቸው ቃላት አውዳዊ ፍቻቸውን ስጡ።

ሀ. ለትምህርቱ የሚያስፈልገውን መሳሪያ አቀረበለት።

ለ. ዶክተሩ በሽተኛው አበላሉን እንዲያስተካክል መከረው።

ሐ. ልጅቱ ለቤተሰቧ ዓይን ናት።

መ. ውሃ ጥም አሳረረኝ።

ሠ. ከሀመሜ እፈወስ ዘንድ ከከንፈሮችሽ የሚንቀረቀረውን ወለላ መጎንጨት እንዳለብኝ በህልሜ አሳይቶኛል።

ሰ. በሀዘን ኩምትር ነው ያለችው።

ሸ. በጨለማ ውስጥ የሚኖረውን ወገኖችንን የማስተማር ሀላፊነት አለብን።

2.3. በሚከተሉት ዓረፍተ ነገሮች ውስጥ የፅህፈትን ተግባራት የሚያደናቅፉ ቃላት ይገኛሉ። እናንተ እነዚህን ቃላት የፅህፈትን ተግባራት በሚያቀላጥፉ ቃላት ተክታችሁ ወይም አስተካክላችሁ ዓፏቸው።

ማብራሪያ፡- በዚህ ኮርስ ፅህፈት ሲባል የሚመለከተው ኢ-ልቦለዳዊ እና መደበኛ የሆነውን ፅሁፍ ማለታችን ነው። በመሆኑም በፈጠራ ስራዎች ውስጥ ያለውን የቋንቋ አጠቃቀም አይመለከትም።

ምሳሌ፡- ሴት እህቶቻችንን ማበረታታት አስፈላጊ ነው።

ሴት ልጆችን ማበረታታት አስፈላጊ ነው። ወይም እህቶቻችንን ማበረታታት አስፈላጊ ነው የሚለው ብቻ በቂ ነው።

ሀ. ግራድ እንዴት ነው

ለ. ማዘሬ ዛሬ ወደ አዲስ አበባ ሄደች።

ሐ. ትምህርት ካለማወቅ ወደ ማወቅ፣ ከጨለማ ወደ ብርሃን፣ ከድንቁርና ወደ ዕውቀት የሚመራ.....

መ. ኬር የለኝም።

ሠ. እሱማ ላይፉን ይቀጫል።

2.4. በሚከተሉት ዓረፍተ ነገሮች ውስጥ እየተሰመረባቸው ለቀረቡት ቃላት አገባባዊ ፍቺ ከሰጣችሁ በኋላ በሰጣችሁት ፍቺ መሰረት የራሳችሁን ዓረፍተነገር መስርቱ (9ኛ ክፍል፣ገፅ 38)።

ምሳሌ፡- ሰውዬው ከስልጣን ወረደ።

አገባባዊ ፍቺ፡- ተባረረ

ዓረፍተነገር፡- ሰውዬው ከስልጣን ተባረረ

1. ሥነ-ፅሁፍ በፅሁፍ የተቀረፀውን የቋንቋ ጥበብ ይመለከታል።
2. ሰዎች ስለ ህይወት ያላቸውን ግንዛቤ በቋንቋ አማካኝነት ያንፀባርቃሉ።
3. ሥነ-ፅሁፍ በፅሁፍ መስፈር ብቻ ሳይሆን ኪነ-ጥበባዊ ብቃት ሊኖረው ይገባል።
4. ሥነ-ፅሁፍ የህይወት ገጠመኝ ይንፀባረቅበታል።
5. ሰው ስለ ህይወት የተገነዘበውን በጎም ሆነ ክፉ ነገር ለመሰለጠን ማካፈል ይፈልጋል።
6. ህይወትን እነሱ እንደተመለከቷት ለሌላው ለማስተላለፍ ይተጋሉ።
7. የሥነ-ፅሁፍ ምንጭም ፣ፈጣሪውም ፣ተቀባዩም ሰው ነው።
8. ሰውዬው ወደ መቃብር ወረደ።
9. መድሃኒቱ በሚገባ ሰርቷል።
10. እዚህ መስሪያ ቤት ብዙ ዓመታት ሰርቻለሁ።

2.5 የሚከተሉትን ቃላት እማራያዊና ፍካሬያዊ ፍቺዎች ፣ በጥንድ በጥንድ ሆናችሁ ከተወያያችሁ በኋላ ፍካሬያዊ ፍቺን በአረፍተ ነገር ውስጥ አስገብታችሁ አሳዩ።

ሀ. ድንቁርና

እማራዊ ፍቺ-----

ፍካሬያዊ ፍቺ-----

ዓረፍተ ነገር-----

ሰ. እሳት

እማራያዊ ፍቺ-----

ፍካራያዊ ፍቺ-----

ዓረፍተ ነገር-----

ሐ. ባሀር

እማራያዊ ፍቺ-----

ፍካራያዊ ፍቺ-----

ዓረፍተ ነገር-----

መ. እስስት

እማራያዊ ፍቺ-----

ፍካራያዊ ፍቺ-----

ዓረፍተ ነገር-----

ሠ. እንቁ

እማራያዊ ፍቺ-----

ፍካራያዊ ፍቺ-----

ዓረፍተ ነገር-----

ረ. ንብ

እማራያዊ ፍቺ -----

ፍካራያዊ ፍቺ-----

ዓረፍተ ነገር-----

ማስታወሻ፡- ለስነ ፅሁፋዊ ፋይዳቸው ሳይሆን ለትምህርትና መልዕክት ለማድረስ ሲባል የሚፃፉ ፅሁፎች የቃላትን እማራያዊ ፍቺ እንዲጠቀሙ ይመከራል (የሻው፣ 1996፣ 33)።

ምዕራፍ ሁለት፡- ክለሳ

2.6 በሚከተሉት ዓ/ነገሮች ውስጥ አንዳንድ ጊዜ “ን” በማያስፈልግበት ቦታ ገብቶ ይታያል፤ ሌላ ጊዜ ደግሞ በሚያስፈልግበት ቦታ ተገድፏል። አስተካክላችሁ ፃፉና ለመምህራችሁ አሳዩ።

ሀ. መኪናን የሚነፃ ስው እነሆ አሁን መጣ።

ለ. የከበደ መፅሀፉን ሳነብ ነበር።

ሐ. አሻግራ ይህ አመሉን እንደማልወድ እያወቀ አልተው አለኝ።

መ. ሀኪም የታመሙትን ቢያክም የተራቡት አያበላቸውም።

ሠ. ንደኛዬ በየመንገዱ አጠገብ የሚገኙት የተራራዎችና የወንዞች ስም ይነግረኝ ነበር።

ረ. ትክክለኛውን የሰውየው ታሪክ አልተገለፀም።

ሰ. ህይወት ቤትን አፀዳች።

ሸ. ልጁ ወንበሩ ሰበረው።

ቀ. ልጁ ጫማን አድርጓል።

በ. ከወንዞች ሁሉ ተከዜን አላውቅም።

ተ. የከበደ ፈረስ ጋለብኩት።

2.7 በሚከተለው ፅሁፍ ውስጥ የሚገኙትን ስምና ማሰሪያ አንቀጾች፣ ገላጭና ተገላጮች አስተካክላችሁ አንቀጹን እንደገና ፃፉት።

እንደ ኢትዮጵያ ባሉ(1) ልሳነ ብዙ ሀገር ደግሞ ዜጎች ካንድ ቋንቋ በላይ ሊናገሩ ይችላሉ። የሚናገሯቸው ቋንቋ(2) የስርጭትና የእድገት ደረጃም የተለያየ ነው። አንዳንድ ቋንቋ ሰፋፊ ክልል የሚሸፍንና የዚያኑም ያህል ብዙ ተናጋሪ ያሉት (3) ሲሆን አንዳንድ ደግሞ በጠባብ ክልልና በዚያው ውስጥ ብቻ በሚኖሩ ህብረተሰብ (4) የተወሰነ ነው። አንዳንድ ለፅሁፍ የበቃና ሰፊ የስነጻውጭ ሀብት ያለው ሲሆን ሌላው ደግሞ ገና ለዚህ ያልደረሰና የንግግር ቋንቋ ብቻ የሆነ ነው። እንደዚህ ያሉ የተለያዩ ደረጃ ያላቸውን ቋንቋ(5) በመናገር ዜጎች ብሄረሰባዊ ወይም ክልላዊ ማንነታቸውን ይገልጻል(6) /ባዩ፣2000፣xii /።

ምልስ:- 1-----2-----3-----4-----5-----6-----

2.8 በሚከተለው አንቀፅ ውስጥ የተሰመረባቸው ቃላትና ሀረጎች ከአጠቃቀም አንጻር ችግር ይታይባቸዋል። በመሆኑም የተሰመረባቸውን ቃላትና ሀረጎች አስተካክሎና ያፈቀው።

... የ18 ዓመቷ ወጣት ገና በቃሪያው ዕድሜዋ ከቤተሰብ ፈቃድ ውጭ የወንዶ ላጤዎችን የምኝታ ክፍልና የጫካ ውስጥ ድራን አበጥራ ለማወቅ ስራዋ ህያው ምስክር ሆነና ከተማሪ ዓለማየሁ ነጋሶ ጋር በባህር ዛፍ ስር ትባልግ በነበረበት ጊዜ የቋጠረችው ፅንሰ ህይወትና ስጋን ተላብሶ በሆስፒታሉ የማዋለጃ ክፍል ረዳትነት አምሳለ-ወርቅና እጅግ ሸጋ የሆነ ልጅ እንድትገላገል ተደርጓል (ደረጃ ገብሬ፣1996፣10)።

2.9. ምሳሌውን መሰረት በማድረግ ቃላቱ በዓረፍተነገሩ ውስጥ ያላቸውን አገባባዊ ፍቺ ያፋ። አገባባዊ ፍቻቸውንም ከመዘገበ ቃላት ፍቺዎቻቸው ጋር ልዩነት ያለውና የሌለው መሆኑን አነጻፅሩ።

ምሳሌ:- እግዚአብሔር ይህን ዓለም የሰራው ሰዎች እንዲኖሩበት ነው።

አገባባዊ ፍቺ: የፈጠረው።

ሁለቱ ፍቺዎች ልዩነት አላቸው።

1. ቶሎሳ ህዝብን ለብጥብጥ ቀሰቀሰ ተብሎ ታሰረ።

2. ብርድ ፍርሃትና ድንጋጤ አሰፋን ሰለቁት።
3. የሰውዬውን መቃ ደረት ልብ ብሎ ለተመለከተው ጥይት የሚበሳው አይመስልም።
4. በረሃብ የተጠቃ ወገኑን ለመታደግ ቆርጦ ተነሳ።
5. በጎቹን ከጉረኖ አውጥቶ እየነዳ ወደ ገበያ ሄደ።
6. አብርሃም ከእንቅልፌ ቀሰቀሰኝ።

2.10 በቅንፍ ውስጥ ያሉትን ግሶች በምሳሌው መሰረት ለክፍት ቦታዎች በሚስማማ መልክ በመቀየር (ሌሎች ግሶች በመመስረት) ዓረፍተነገሮቹን አሟሉ።

ምሳሌ፡- ህፃኑ ልጅ ልብሱን በእናቱ (አጠበ)። መልስ፡ አሳጠበ

1. ሀብረተሰቡ ወንጀለኛውን ለፖሊስ በመጠቆም (አሰረ)-----።
2. የስፖርት ልብሱን ለብሶ ዱብ ዱብ በማለት ሰውነቱን (አሞቀ)-----።
3. ደረቅ እንጨት ሰበሰበና ክብሪት ተጠቅሞ ፣እሳቱን (አቃጠለ)-----።
4. ሀገር ጎብኚው ያለፈቃድ አውሬ (ገደልኩ) -----ብሎ ተከራከረ።
5. የቆሻሻ መጣያ ጉድጓድ በሰራተኛ (ቆፈርኩ)-----።

2.11. የሚከተሉትን ቃላት ትክክለኛ አውዳቸውን ከአገባባቸው በመፈለግ አንቀፁን አሟሉ።

መሰሪ	አግቦ
ማጥ	ደባ
ሲርድ	ፋይዳ
ባዝራ	አልባሌ

ሰውዬው -----1----- ይምሰል እንጂ ፣እንዲህ የዋዛ አይደለም። ሀብትን በተመለከተ -----
 2---ከድንጉላ አለው። ታዲያ ምን ያደርጋል በጎ የማያስብ -----3----- ነው። በሰው ላይ -----
 4-----ይፈፀማል፤-----5--- መናገር ያዘውትራል። ይህም መልሶ እራሱን -----6----- ውስጥ
 ስለከተተው መውጫ አጥቶ ሲኳትን ይታያል። -----7----- ለሌለው ነገር እንኳን ትኩረት
 ሰጥቶ ሲጨነቅና ሰውነቱ እንደቁጠማ -----8-----ይታያል።

2.12 በሚከተሉት ዓረፍተ ነገሮች ውስጥ የተሰመረባቸውን ቃላት በተስማሚ ቃላት በመተካት አረፍተ ነገሮቹን አስተካክላችሁ ዓፏቸው።

ሀ. ስንት ዓመት በመናኛ ደመወዝ ስቆራመድ ኖርኩ?

ለ. የትምህርት ጊዜዬን ስጨርስ ወይም ትምህርቴን ስፈፅም ከሌላው ይበልጥ ልሰራው የምመኘው ጥሩ ኢትዮጵያዊ እንዲወጣኝ ነው።

ሐ. ወጣቱ ትውልድ ባለው አቅሙ ከቤቱ ወጣ ብሎ አእምሮውን የሚያድስበት የመዝናኛ ቦታ በቅርብ ስለማያገኝ በየመንገዱ ካለአንድ ሥራ መዞርንና በየመንገዱ ዳር ተከልኩለው በሚገኙት የሻይ ቤቶች ወይም የመጠጥ ቤቶች መጎዳኘትን ሥራዬ ብሎ ይዞታል።

መ. ከገጠር ከመጣ ብዙ ጊዜ ስላልሆነው መደዴ ነው።

ሠ. መምህሩ ተማሪዎችን ሁልጊዜ ማስቦካት ደስ ይለዋል።

2.13 በሚከተለው አንቀፅ ውስጥ የተሰመረባቸውን ቃላትና ሀረጎች ከሰዋሰው አንፃር በተስማሚ ቃላትና ሀረጎች በመተካት አስተካክላችሁ ዓፏቸው።

የበቀደሙ ጉዞዬ አልተስማማኝም ነበር። ገና አውቶቢስ ተራ እንደደረሰ (1)፣ በእጅ ላንጠለጠልኳት ትንሽ ሻንጣ የማስጫኛ ክፈል ሰላሰው (2) ከረዳቱ ጋር ተጣላን። ከዚያም በኋላ መኪና ውስጥ ገብቼ እንደ ተቀመጥኩ ለካስ የመኪናው መስኮት ሰባራ ኖሮ ነፋስ መታኝ መሰል ክፉኛ አሳለኝ። ያ መጀመሪያ የተጣላን (3) ረዳት አዘነልኝና ከሌላ ቦታ እንዲቀመጥ (4) ኩርሲ ሰጠኝ። ኩርሲው ደግሞ ቆረቆረኝ። ከኋላዬ የተቀመጠ አንድ ሰው ችግሩን (5) ተመልክቶ የራሱን ወንበር ለቀቀልኝና እሱ ከኩርሲው ላይ ተቀመጠ። እኔም ወንበር የለቀቀለትን (6) ሰው አመስግኜ፣ ከተለቀቀልኝ ወንበር ላይ ተቀመጠ (7)። መቼም አንዴ ቀኑ ጠሞብኝ የለ፣ ለካስ እጎኔ የተቀመጠው ሰውዬ ሽንኩርት በልተው (8) ኖሮ የአፋጠረን አላስቀምጥ አለው (9)። ብቻ በአጠቃላይ የዕለቱ ጉዞዬ በሁለንተናው እንዳበሳጨው (10) ባህር ዳር ገባሁ።

መልስ:- 1-----2-----3-----4-----5-----
6-----7-----8-----9-----10-----

ምዕራፍ ሶስት፣ ጠቋሚ ስህተት

የምዕራፉ ዓላማዎች፡- ተማሪዎች ይህን ምዕራፍ ከተማራችሁ በኋላ፣

- የስምና የተውላጠ ስምን ዝምድና ትገልጻላችሁ፣
- ስምና ተውላጠ ስምን አስማምታችሁ ትፅፋላችሁ፣
- የገላጭና የተገላጭን ምንነት ታብራራላችሁ፣
- መስተዓምሮች ከስሞች ጋር ያላቸውን ግንኙነት ትለያላችሁ፣
- ማህበራዊ ተቀባይነት እና ሰዎስዎዊ ተቀባይነት ያላቸውን ልዩነት ትገልጻላችሁ

3.1 የመስተዓምሮ፣ የስምና የተውላጠ ስም ስምምነት

ማብራሪያ፡- መስተዓምሮ ማለት አሳዎቂ ፣ ለይ ማለት ነው። ይኸውም አንድን ነገር ከቦታ ፣ ከማንነት እና ከብዛት አንጻር ወስኖ የሚያሳውቅ ነው። ለምሳሌ፡- “እነዚያ የካሳ ሁለት ልጆች መጡ።” የሚል ዓረፍተ ነገር ቢኖር “እነዚያ” የሚለው ቃል ከቦታ አንጻር ጠቋሚ መስተዓምሮ ነው። “የካሳ” የሚለው ቃል ደግሞ ልጆቹ የማን እንደሆኑ የሚገልፅ ስለሆነ አገናዛቢ መስተዓምሮ ይባላል። “ሁለት” የሚለው ቃል ደግሞ ብዛታቸውን ስለሚገልፅ መጣን መስተዓምሮ በመባል ይታወቃል።

ተውላጠ ስም ማለት የስም ምትክ ማለት ነው። እናም በአንድ ፅሁፍ ውስጥ የሚገኙ ተውላጠ ስሞች ከሚያመለክቱት ስም ጋር በቁጥር፣ በጾታ፣ በመደብ ወዘተ. ስምምነት ሊኖራቸው ይገባል። ለምሳሌ፡- ከበደ ሚካኤል፣ የሀገራችን ብርቅዬ ገጣሚ፣ በወል ቤት ግጥም የሚስተካከላቸው የለም። እሳቸው የሚታወቁበት ሌላው ጉዳይ ግልፅነት ባላቸው ቃላት ጥልቅ ሀሳብን ማስተላለፍ መቻላቸው ነው።

ከላይ በቀረበው ዓረፍተ ነገር ውስጥ እሳቸው የሚለው ተውላጠ ስም የሚያመለክተው ከበደ ሚካኤልን ወይም የሀገራችንን ብርቅዬ ገጣሚ ነው።

3.1.1. በሚከተለው አንቀፅ ውስጥ የሚገኙትን መስተዓምሮች አስተካክላችሁ በመጻፍ ለመምህራችሁ አሳዩ።

ደራሲ ላቅ ያለ የማስታወስ ችሎታ ያለው ሰው ነው። እነዚህ (1) ችሎታው የፈጠራ ስራውን ከሚመሰርትባቸው ዋነኛ ነገሮች መካከል አንዱ ነው። ቀደም ብሎ

እንደ ተጠቀሰው ደራሲ በልዩ ምልክታ ወይም የአስተውሎት ችሎታው ሰውንና ማህበረሰብን በአጠቃላይ ተፈጥሮን አጥብቆ ይመለከታል። ተመልክቶም እንደ ተገነዘበው ይገልጻቸዋል። እነዚህ (2) ተግባሩ በአንድ በኩል የማስታወስ ችሎታን ይጠይቃል። ደራሲው ሰውን ያስታውሳል፤ ድርጊቶችንና ሁነቶችን ያስታውሳል፤ የተፈጥሮ ገፅታዎችን ያስታውሳል። በአጠቃላይ በሰው ህይወትና በተፈጥሮ ውስጥ የሚደረጉ የተለያዩ እንቅስቃሴዎችን ያስታውሳል። ይህ (3) የፈጠራ ስራው መሰረቶች በመሆናቸው ሊረሳቸው አይችልም። ደራሲው ነፍስ ካወቀበት ጊዜ ጀምሮ በገጠመኙ አያሌ ነገሮችን ያካብታል፤ በኋላም የማስታወስ ችሎታውን በመጠቀም ከእሱ (4) መካከል የሚሆነውን እየመረጠ ይወስዳል። ደራሲው ለድርሰቱ መነሻ የምትሆነውን ትንሽ ቅፅበት እንኳ ወደኋላ ተመልሶ በማስታወስ ነው የሚያመጣት። ባጠቃላይ ደራሲ የሚሆን ሰው ታሪክ ለመፍጠር ገፁ-ባህሪ ለመቅረፅ፣ አንድን ሁኔታ ለመግለፅ፣ ሌሎችንም የፈጠራ ስራ መልኮች ለማቀናጀት ያየውን፣ የሰማውን፣ የቀመሰውን፣ ያሸተተውን፣ የዳሰሰውንና የፈፀመውን፣ የደረሰበትን፣ ያነበበውንና ያጋጠመውን ሁሉ ያስታውሳል (ዘሪሁን፣ 1992፣ 10)።

3.1.2 አንድ ደስ በሚላችሁ ርዕሰ ጉዳይ ዙሪያ አንድ አንቀፅ ከፃፋችሁ በኋላ በውስጡ ያሉትን ተውላጠ ስሞችና ስሞች ያላቸውን ስምምነት አስተውሉ።

3.2 የገላጭና ተገላጭ ስምምነት

3.2.1 በሚከተሉት ዓረፍተ ነገሮች ውስጥ የሚገኙትን ገላጭና ተገላጮች አስተካክላችሁ በመፃፍ ለመምህራችሁ አሳዩ።

- ሀ. ክፉዎች ልጆች መጡ።
- ሐ. ጠንካራዎች ገበሬዎች አይደሉም።
- መ. ለዘመኑ መጣቶች ብዙ የጊዜ ማሳለፊያዎች ስፍራ አሉ።
- ሠ. ባለፈው ወር ከዘመቻ የተመለሰው ወታደሮች ተሸለሙ።
- ረ. እንደእነሱ ስስታሞች ሴቶች አላየሁም።

3.2.2. በሚከተለው ገላጭ ድርሰት ውስጥ የሚገኙትን ገላጭ እና ተገላጮች አስተካክላችሁ እንደገና ጻፏቸው።

ልክ በመግቢያው በር አንጣር ወደ መጨረሻ ሲል ባንድ ክፍተኛ ድልዳል ላይ ከፊት በኩል በፀጥታ ሲበሉ ሲጠጡ በእውነት ደስ ያላቸው ይመስላል።(1) ከሁሉ አስቀድሞ ከድልዳሉ በታች አዳራሹን በወርዱም በቁመቱም ከዳር እስከ ዳር የሞሉት ህዝብ(2) አንዱ በሌላው ላይ እየተደራረበ ሰፍሮ የሚተራመሱ የንብ ሰራዊት(3) እንጅ በተራ ተቀምጦ የሚበላና የሚጠጣ ሰዎች(4) አይመስልም። ስጋውን መልክኞች ሙዳ ሙዳ አድርጎ(5) እየቆራረጡ በሳጠራ ሞልተው አሸክመው ያመጡና ከሩቅ እየወረወሩ አንዱን ፊቱን ሌላውን ደረቱን ሲሉት ልቦና ያለው ቀልቦ ያስቀረዋል የዘነጋ አምልጦ እመሬት ይወድቅባቸዋል።(6) ጠጅ አሳላፊዎች ጠላት እንደሚያሳድዳቸው እየተጣደፉ ጠጁን በኩባያ እየቀዱ ሲያድሉ በሚጠጡት ሰዎች እጅ(7) እስኪደርስ ግማሹ ያህል በሰውነታቸውም በልብሳቸውም ይፈሳሉ።(8) ወዲያው የተረፈውን ቢጨርሱም ባይጨርሱም ላልደረሰው ለማድረስ ኩባያውን ከእጃቸው ነጥቀው ይወስዱባቸዋል። ይህ ሲሆን የኩባያውና የቢላዋው ኳኳታ ያሳላፊውና ያቅራቢው ያጋፋሪዎች ጫጫታ(9) በውነት ራስ ያሳምማል። አዳራሹ ውስጥ የቆሙትን ወጋግራ(10) እተደገፉ የቆሙ ብዙ አዝማሪዎች አሉ። ነገር ግን እጃቸው መሰንቆውን ሲዝገዝ ያንገታቸውም የደም ስር ተገትሮ አፋቸው በሙሉና በከፊል ሲከፈት በማየት የሚያዘምሩ መሆናቸውን ከመገመት በቀር የመሰንቆውም ሆነ የእነሱ ድምፅ በጭራሽ አይሰማም። እንዲሁም ጥሩምበኞች እምቢልተኞችና መለከተኞች እያደገደገ ተደርድረው(11) መሳሪያቸውን በያፋቸው ለግበው ጉንጫቸው እንደፊኛ ተነፍቶ አይናቸው ፈጠ የደም ስራቸው በየግንባራቸው ተገትሮ ሲታይ ሁሉም በየመሳሪያቸው ሲጫወቱ ፎቶግራፍ የተነሱ ምስሎች እንጂ ያንለት እንደዚያ ቆመው የሚነፉ ነፍስና ስጋ ያላቸው ሰው (12) አይመስሉም (ሀዲስ፣1958፣448-449)።

- 1 ----- 7-----
- 2----- 8-----
- 3 ----- 9-----
- 4 ----- 10-----

4. ----- 11-----

5. -----

12-----

ምዕራፍ አራት : የዓ/ ነገር ስህተት

የምዕራፉ ዓላማዎች:- ተማሪዎች ይህን ምዕራፍ ከተማራችሁ በኋላ፤

- በአንድ ዓረፍተ ነገር ውስጥ ሊገኙ የሚችሉትን ሰዎች ስህተቶች ለይታችሁ ታመለክታላችሁ፤
- የአማርኛ ቋንቋን የቃላት፣ የሀረጎች ቅደም ተከተል ጠብቃችሁ የተለያዩ ዓረፍተነገሮችን ትፅፋላችሁ
- አንድን እንጥልጥል ዓረፍተ ነገር አስተካክላችሁ ትፅፋላችሁ፤
- የተለያዩ ዓረፍተ ነገሮችን መዋቅራዊ አቻዊነት ጠብቃችሁ ትፅፋላችሁ፤

4.1 የቁጥር ፣ የፆታ ፣ የመደብ እና የጊዜ ስህተት:-

ሀ. የሚከተሉት ዓ/ነገሮች የባለቤትና የማሰሪያ አንቀፅ ስህተት ይታይባቸዋል ፤ በመሆኑም አስተካክላችሁ ዓፋና ለመምህራችሁ አሳዩ።

1. ሰውየው ቤቱን በጥሩ ዋጋ ሸጣቸው።
2. ሂሩት የገዛችው በግ ቀንድ አላት።
3. አሊ ነገ ምሳውን ስድስት ሰዓት ላይ በላ።
4. አየለ ከቤተሰቦቹ ተጣልቶ ወደ ከተማ ከኮበለለ ከስምንት ኣመት በኋላ በሰላም ተመለሱ።
5. የሰው ልጅ የሚያደርገው የጠፈር ጉዞዎች በስነፍጥረት በኩል ጠቃሚ መሆናቸው የማይጠረጠር ነው።
6. ከቤታችን በላይ ያለችው የወይራ ዛፍ ቅርንጫፎቹ የተስተካከሉና ክብብ ያሉ ስለሆኑ ከሩቅ ሲታይ አነስተኛ ጎጆ ትመስላለች።
7. አቶ ፍስሃ ገንዘብ የቸገረው ይመስለኛል፤ እኔ ትንሽ ስላለችኝ ከሱው ላካፍለው እችላለሁ።
8. በመንገዳችን ያገኘናት ወንዝ ጊዜው በጋ ስለነበረ አንዳችም ውሃ አልነበረበትም።

9. በአጠቃላይ የዳንግላ ከተማ በምዕራብ ጎጃም አስተዳደር ክልል የምትገኝ የአውራጃው ከተማ ናት፤ የአየር ጠባይዎ ወይና ደጋ ሆኖ አካባቢዋ በደን የተሸፈነች ነች።
 10. በከተማው ውስጥ የምንኖር ሰዎች በመርዝ ጢስ ታፍነን የተጣራ አየር ባለማግኘት ሰውነታችን በሽተኛ በመሆኑ በየስፍራው ሆስፒታሎችን እንዲቋቋም አድርጓል።
 11. የጠፈር አዋቂዎች ማርስን ለመጀመሪያ ለመመርመር የፈለጉበት ምክንያቶች ብዙ ናቸው።
 12. ዕድሜዬ ሃያ ስድስት ዓመቶች ናቸው።
 13. እኔ ከትምህርት ቤት ተመለስኩ ወንድሜ ግን ገና መሄዴ ነው።
 14. ቅድም ያቀረብኩትም ጥያቄ ይህንኑ ጉዳይ የተመረከዘኝ ስለሆነ በሰፊው ልትተኝበት ትችላለህ።
 15. በጥርጣሬና በጭንቀት ከኖሩበት ረጅም እድሜና ክብር ይልቅ በመዝናናት የኖሩባት አጭር ጊዜና በአጭሩ ጊዜ ውስጥ የሰሩት መልካም ስራ ታላቅ ደስታን ይሰጣል።
 16. ሂሩት የምትመላለስበት አውቶቢስ የምትጓዘው በፍጥነት ነው።
- ለ. በሚከተሉት ዓረፍተ ነገሮች ውስጥ የሚገኙትን ሰዎች ስህተቶች በምሳሌው መሰረት የቁጥር ፣ የፆታ ፣ የመደብ ወዘተ. በማለት ከለያችሁ በኋላ ዓረፍተኛዎቹን አስተካክላችሁ እንደገና 9ፋ (9ኛ ክፍል ገፅ፣ 26)።
1. መምህራኖች ስብሰባ ስላላቸው ለዛሬ ትምህርት እንደማይኖር ርዕሰ መምህራችን ነገሩን።
 2. አንዳንድ ጊዜ ለውበት የሚኳሉት ኩሎች ዓይንን ሊጎዱ ይችላሉ።
 3. ህዝብ ለልማት ተባብረው ሲሰሩ ተጠቃሚነታቸው ያድጋል።
 4. ሰው ለሰው አጥፊም አልሚም ናቸው።
 5. ልጆች ታላላቆቻችንን ማክበራቸው ያስመሰግናል።
 6. የውብዳር ዕድሜዋ ለትምህርት ደርሳለች።
 7. ከዓይኖቹ አንስቶ እስከ አንገቱ ድረስ ተንገርግሳ የወረዱት ጥቁር ጢሙ ማንንም የሚያስበረግግ ነው። ሰዎች ግን በተለይ የሚፈሩት ዓይኖቹን ነው (የሻው፣ 1996፣ 274)።

4.2 የቃላት/የሀረጎች ቅደም-ተከተል

- ሀ. አብርሃም አስቴር ወደ ጎንደር እንደሄደች ከአዲስ አበባ እንደመጣ ሰማ።
- ለ. ቁርሱን ከበላ በኋላ ተማሪው ወደ ትምህርት ቤት ሄደ።
- መ. አስቴር ሰምታ ካላ እንደታመመ ልትጠይቀው ሄደች።
- ሠ. አበራ እህቱ ስለሞተች በመኪና አደጋ በጣም አዝኗል።
- ረ. ምርምር የተለያዩ ምሁራን ትርጓሜዎች በተለያዩ ተሰጥተውታል።

4.3 መዋቅራዊ አቻዊነት

ሐ. የሚከተሉት ዓረፍተ ነገሮች የሀረጎች አለመመጣጠን ስህተት ይታይባቸዋል፤

አስተካክላችሁ ከፃፋችሁ በኋላ ለመምህራችሁ አሳዩ።

1. ትምህርቱን በሚገባ ያጠና ፣ ያወቀና የሚመራመር ለጥሩ ውጤት ይበቃል።
2. አብርሃም በጣም የሚወዳቸው አክስቱ በመኪና ተገልብጠው እንደሞቱና እናቱም በጣም ከማዘናቸው የተነሳ እህል ሳይቀምሱ ሶስት ቀን መቆየታቸውን ነገረኝ።
3. ጓዳውንና ቤቱን ከፈተሹና ግድግዳውንና ጣሪያውን ሁሉ በሳንጃ እየወጉ ፍለጋቸውን ቀጠሉ።
4. አፄቴዎድሮስ ይህንኑ በመስማታቸው ምህረት የሰጡትና በወዳጅነት መልክ እንደሚቀበሉት ገልፀው ወደርሳቸው እንዲመጣ አስጠሩት።
5. ዳሬክተሩ ማንኛውም ተማሪ ከትምህርት ቤት አስር ቀን ከቀረና ፈተና በሚሰጥበት ጊዜ እንደሌላው ተማሪ ብዕርና ወረቀቱን ይዞ ለመፈተን ቢመጣ የማይቀበሉት መሆናቸውን አስታወቁ።
6. አንድ ሰው ሌት ከቀን በርትቶ ሲሰራና ገንዘቡን ቆጥቦ ቤተሰቡን ካስተዳደረ በዓለም ላይ ካሉት ግዳጆች ውስጥ ዋናውን ፈፅሟል ለማለት ያስደፍራል።
7. መሳሪያ ሲተኮስ ከመበርገን የተነሳ የአንደበቷ እስርስር ማለት ሰውነቷ ሲንዘፈዘፍ ፣ ጉልበቶቿ ተብረክርክውና የልቧ ምት ጨምሮ ሁኔታዋ የሚያስደነግጥ ነበር።

- 8. እንዲሁም የነበረኝ የሰውነቴ አቀራረፅና ካለኝ ከተፈጥሮ ቁንጅናዬ ጋር ብዙዎቼን ወጣት ወንዶች መማረክ ጀምሮ ኖሮ በትምህርት ቤት የሚገኙት ወጣቶችና በውጭም ብዙዎች ወንዶች በዓይናቸው ይገርፉኝ ጀመር።
- 9. ከድር፣ ተማሪ ፋንታዬ፣ የታወቀው የሰፈራችን ቦክሰኛ ጎሹ ተካቦ በየነና አንዳርጋቸው አንድ ትምህርት ቤት ነው የተማሩት።

4.4 እንጥልጥል ዓ/ነገር

1. የሚከተሉትን ዓረፍተ ነገሮች እያንዳንዳቸውን በስማዊ ሀረግና በግላዊ ሀረግ ከፍላችሁ በሰንጠረዥ በማቅረብ ፣ ዓረፍተ ነገሮችን በስማዊ ሀረግና በግላዊ ሀረግ ለመክፈል ምክንያት የሆናችሁን ለመምህራችሁ አቅርባችሁ ተነጋገሩበት (9ኛ ክፍል ገፅ 143) ።

- ሀ. ሁለት ሙሉ ልብስ እንድታሰፋ ጓደኛዎ ገንዘብ ሰጣት።
- ለ. ቁርሳቸውን በልተው በጥዋት ወደ ትምህርት ቤት የመጡት ተማሪዎች የቅርጫት ኪስ ይጫወታሉ።
- ሐ. ጓደኞቻችን ጥዋት ጥዋት ተነስተው ስፖርት ስለሚሰሩ ቀልጠፎች ናቸው።
- መ. ታናሽ እህቴ ከቤተሰባችን ሁሉ የተለዩ ላለሙያ ናት።
- ሠ. ንፅህናው ያልተጠበቀ ምግብ የበላ ተማሪ ታመመ።

ምዕራፍ አራት :- ክለሳ

4.5 የሚከተሉት ዓ/ ነገሮች የተለያዩ ሰዎች ስህተቶች ያሉባቸው ናቸው። በመሆኑም አስተካክላችሁ ዓፉና ለመምህራችሁ አሳዩ።

- ሀ. ወጣቶች በሚኖሩበት ህብረተሰብ መካከል በስራቸው ባለባባቸው፣ ባነጋገራቸው በጠቅላላው ባኗኗር ዘዴያቸው ከቀድሞው ትውልድ ጋር ለመግባባት በሚያደርጉት ብርቱ ጥረት ተቀባይ በማጣታቸው ችግራቸውን እያበረከተባቸው ሄዷል።
- ለ. ሳር አህያ ይበላል። መልስ አህያ ሳር ይበላል።

ሐ. በአጠቃላይ የሀገር ፍቅር ስሜት የሚገለፅባቸው መንገዶች በገንዘብ የማይተመንና በቃላት ተዘርዘሮ የማያበቃ ነው።

መ. ይህም እንስሳ በአሩሲ በባሌና በሀረር በሚገኙ ከፍተኛ ስፍራዎች ላይ በብዛት ይኖራሉ።

ሠ. ከንፈራቸው ጥቁር ሊገኝባቸው የተቀባ ይመስላሉ።

ረ. በተከታታይ ምሽቶች ጣሊያኖች በተለይ በኤርትራ ምድር ላይ ዕቃዎቻቸውን፣ መሳሪያዎቻቸውን ለማንገዝ ይጠቀሙበት የነበሩትን ብዙ ግመሎች ልንይዝ ቻልን።

ሰ. የደሮ ወጥ ጥሩ ጣዕም እንዳይኖረው የሚያደርግ በርካታ ምክንያቶች አሉ።

ሸ. ዛሬ ጊዜው በተበላሸበት፣ ህዝብ በረሃብ ሲረገፍ፣ በሰዎች መካከል ፍቅር ቀዝቅዞ ሰው በተጣለበት ዘመን ከወገን ተለይቶ መራቅ አይበጅም።

ቀ. ፀሀይ ልዩ የሚያደርጋት ብዙ የውበት መስህብ ያላት ወጣት ነች። እነዚህም የጸጉሯ ዘማነት ርዝመቱን ጨምሮ በወገቧ ላይ መድረስ ምንም ደመና እንደማይታይበት ሰማይ የጠራ ፊቷ ሲያዩት የሚያባብሉ ዓይኖቿ ዳቦ የመሰሉ ከንፈሮቿን በማስፈቀድ የሚፈኩ ጥርሶቿ፣ አፍንጫዋን በማስቀደም የሚከተሉት ገጽታዋ ልዩ ያስመስላታል።

በ. አስር ብሮች አሉኝ።

4.6 ቀጥሎ በሚቀርቡላችሁ ዓረፍተ ነገሮች ውስጥ አቻዊነት አለ። በእያንዳንዱ ጥያቄ ውስጥ አቻ ሆነው የሚታዩትን ተዋቃሪ አካላት ለይታችሁ አመልክቱ።

ሀ. ቁም ነገራቸው ከቀልድ፣ ንዴታቸው ከፈገግታ ጋር የተዋሀደ ነው።

ለ. በለግላጋነቱ፣ በመልክ ቀናነቱ፣ በሩህሩህነቱና በለጋስነቱ የሚታወቀው አለባቸው አንድ የተረገመች ሚስት አገባ።

ሐ. አንብቦ የመረዳት ችሎታ መጠየቅን፣ ማመዛዘንን፣ መመራመርን፣ ማመሳከርን ያጠቃልላል።

መ. ያን በሚያድበለብል የመኳንንት ቤት የሚኖር የማይመስል ሰውነት ሲያዩ፣ ያን በንብ ወተትና በማር እሽት እንደምትኖር የንቦች ንግስት የደረትና የዳሌ ኩራት

ከወገብ ቅጥነት ጋር ተስማምተው የተዋሀዱበት ሰውነት ሲያዩ፣ ያን የሚያምሩ ባቶችና ተረከዞቿ ውብ ሆነው የተዋሀዱበትን ሰውነት ሲያዩ፣ ያን ለውብ ሴት ቅጥና ቅርፅ አርአያነት እንደተፈጠረ ሁሉ ሰህ የሌለው ሰውነት ሲያዩ፣ የደጃዝማች አሰፋ ቤት ጎረቤቶች ፍትወት አስክሯቸው አእምሯቸውን መቆጣጠር ይሳናቸውና፣ ነውርን ሁሉ ንቀው፣ ይሉኝታን ሁሉ ደቅድቀው፣ ያችን ሴት ልጅ ሲደበድቡና፣ በዚያች ሴት ልጅ ሲደበደቡ የሰው መሳቂያና መሳላቂያ አስኪሆኑ ድረስ ራሳቸውን ያጋለጡ ጥቂት ነበሩ።

ሠ. አማርኛው ግን ገጥ ያለ፣ ቅልጥፍ ያለ፣ ለአንደበት የተስማማ፣ ለጀር ያልገለማ፣ ለአንባቢው የሚመች፣ ለሰሚው የማይሰለች እንዲሆን አድርጎ መጣፍ ነው።

ረ. ተቃራኒያቸውን አንድም እንደሰማ በሚለበልብ ደብዳቤ፣ አንድም ከአጥንት በሚዘልቅ ሽሙጥና አግቦ፣ አንድም የዝሆን ጥርስ ጌጥ ባላት ውብ ከዘራቸው.....ሊመክቱ ይጋፈጣሉ።

ሰ. በዱር በገደልም ያለህ ግባ ምሬሃለሁ፣ ተዛሬ በፊት ባደረግኸው ስህተት አትከሰስ፣ አትወቀስ። ነገር ግን በኔ አድሮ ይህን ምህረት ያወረደልህን አምላክ አመስግን፣ አራሹም እረስ፣ ቆፋሪም ቆፍር፣ ነጋዴም ነግድ፣ ካህንም ታቦትህን አገልግል፣ ወታደርም እኔን አልልህም አገርህን ፅርሃሜዳን በቅን አገልግል። መኪንንትም ሎሌ ማሳደር ደሃ መደገፍ እወቅ። አገር መልማቱ በመኪንንት፣ ደብር መድመቁ በካህናት ነውና እወቅ። ተንግዲህ ግን ወታደርም ላገርም ትክክል ይኑር እንጅ አንዱን አንዱ አጠቃለሁ አይበል። በመድሀኒዓለም ፊት ቁሱ ቆመሱ፣ ድሃው ንጉሱ ትክክል እንደሆነ በዚህም በኔ ዘንድ ድሃና ሀብታም፣ ወታደርና ባላገር ትክክል ነው (ደረጀ ፣ 1996፣ 59)።

ሸ. ህይወት ለአንዱ ርካሽ ለሌላው እሳት ለአንዱ ፍርሃት ለሌላው ምትሃት መሆን የለባትም።

ቀ. ልጅቱ ያልቀጠነች ያልወፈረች ያልረዘመች ያላጠረች ያልጠቀረች ያልገረጣች ማንኛውም ሰው ቢመለከታት ግሩም ድንቅ የሚላት ናት።

4.7 ከዚህ በታች በቀረበው አንቀፅ ውስጥ በተጓደሉ ቃላት ምትክ ቁጥሮች ሰፍረዋል።

በቁጥሮቹ ምትክ መግባት ያለበትን ትክክለኛ ቅርፅ አስተካክላችሁ ዓፉ።

መጠጥ አካልና መንፈስን ያዳክማል። በአኗኗሩ ጠንቃቃ፣ በአስተሳሰቡ በሳል ፣ በስራውም ክቡር የሆነ ሰው በጠጣ ጊዜ መንፈሱ -----1----(ደከመ)፣ አካሉ ይዝላል፣ ምላሱ -----2----(ተሳሰረ)። ስካሩ የፀና ከሆነም እግሩ-----3----(ከዳ) ፣... እግሮቹ ተሳስረው -----4----(ወደቀ)፣ ለመነሳት -----5----(ቧጠጠ)፣ ባለበት ይዳክራል። “...ያለበት ዝላይ አይችልም” እንዲሉ ሳይጠይቁት ይመልሳል፣ ሳያናግሩት ያናግራል።

4.8 ከዚህ በታች የቀረበው ዓረፍተ ነገር ከመርዘሙ የተነሳ የተለያዩ ሰዎች ስህተቶች

ይስተዋሉበታል። በመሆኑም አስተካክላችሁ ዓፉት።

ገበሬ ብርድ ፀሀይ ጨለማ ቀን ሳይል ሌት በውርጭ ቀን በፀሀይ ሀሩር እየተቃጠለና ከጭቃና ካቧራ ጋር ቤተሰብ በመሆን እንደ ሀብታም እንልበስ ደህና ነገር እንብላ ሳይሉ የግላቸው ጥቅም ከምንም ሳይቆጥሩት ለህዝብ በየጊዜው በተሸከርካሪዎች ሳይሆን በጋማ ከብቶች እየጫኑ ከስንትና ምን ያህል እርቀት ካለው አገር እያመጡ ልንመገብ የቻልነው ስለሆነ የገበሬን ውለታ እንኳን ሰውና የቤት እንስሶችና ዓይጦች እንኳን ከፍ ያለ ምስጋና ሊያቀርቡ የሚገባ ነው።

4.9 የሚከተለው አንቀፅ የተለያዩ ሰዎች ስህተቶች አሉበት፣ እነዚህን ስህተቶች

በማስተካከል አንቀፁን የተሟላ አድርጉ።

መልካምና ጠንካራ ፈቃድ ካለን ሀገራችንና ወገኖቻችንን የምንረዳበት ብዙ መንገዶች አሉ። ገንዘብ ያለን በገንዘብ ወገኖቻችንን እንረዳለን። ጉልበትና ጤንነት ያለን ደግሞ የሀገራችን ክልል እንዳይነካ በወታደርነት ተሰልፈን ለወገኖቻችን ፍቅር ህይወታቸውን እንሰዋለን። እውቀት ያለን የምናውቀውንና ለወገኖቻችን ጠቃሚ መስሎ የሚታዩትን እውቀት ሳንሸሸግ እንገልጻለን። በጠቅላላው ጠንካራ ፈቃድ ካለን እንደነዚህ በመሳሰለው ሥራዎች አገራችንን ከዚያም አልፈን ዓለምን በሙሉ የምንጠቅምባቸው ልዩ ልዩ መንገድ ስለአለ እያንዳንዳችን አስተዋፅኦ ያለን መሆናችን የማያጠራጥር ነው።

4.10 የሚከተለው አንቀፅ የተለያዩ ሰዎች ስህተቶች አሉበት። እነዚህን ስህተቶች

አስተካክላችሁ ያዟቸው። በመቀጠልም ለመምህራችሁ በማሳየት ትክክለኛነታችሁን አረጋግጡ።

ሀ. ፊታውራሪ መሸሻ ሳይሸመግሉ ከሰው ጋር ተጣልቶ ካልተከሰሰ እሳቸው ከሰው በዘመድ ይሁን በአካል ዳኛ ፊት ቆመው አየኋቸው የሚል ሰው አልነበረም። ብዙ ጊዜ ከሰው አይጣሉም፤ ከተጣላ ግን እከሳለሁ ከማለት እፋለማለሁ ማለት ይቀናቸዋል። “ለዳኛ አቤት ማለት ደካማነትን ወይም ፈሪነትን አምኖ እርዳታ መለመን ነው” ይል ነበር። ተመትቶ ወይም ተሰድቦ ካሉኝ ከምትል መትቶ ወይም ሰድቦ ካሳ የሚክሱትን የሚያከብሩ መሆናቸው በማንም ዘንድ የታወቀላቸው ነበሩ። አገረ ገዢ ሆነው በዳኝነት ወንበር ይቀመጥ በነበር ጊዜ እንኳ ተመትቶ ላቤቱታ የመጣባቸውን “እጅ የለህም ወይ?” ተሰድቦ የመጣባቸውን “አፍ የለሽም ወይ?” ይላሉ.....

ለ. ጠበል ጠጥተውና ታጥቦ ተመልሰው በየክፍላቸው አርፈው ከቆዩ በኋላ ራት ሲበላ እሱ የጠረጠረው እውነት መሆን አለመሆኑን ሲያውቅ የሚችልበት ዘዴ አጥታ እሷም የጠረጠረው እውነት አለመሆኑን የምታስረዳበት እድል አጥቶ፤ ሁለቱም በየራሳቸው እየፈለጉ ሁለቱም ያን ለቅርታቸው ምክንያት የሆነውን ያነሱ እንደሆነ ቀን ወደ ዋለበት ምናልባትም ከዚያ ወደ ባሰ ሁኔታ እንዳያደርሳቸው ፈርቶ እንዲሁ ዳር ዳር ሲልና በሚናገሩትም በሚያደርጉትም ቅር ያላቸው ላለመምሰል ሲጠነቀቅ አመሹ (ሀዲስ፣1980፣510-511)።

ምዕራፍ አምስት ፡ መሪ ፅሁፊት

የምዕራፉ ዓላማዎች፡- ተማሪዎች ይህን ምዕራፍ ከተማራችሁ በኋላ፤

- የተለያዩ ጅምር አንቀጾችን ትጨርሳላችሁ፤
- የመንደርደሪያ ዓረፍተ ነገርን ምንነት ትገልጻላችሁ፤
- ፅሁፋችሁ ከተለያዩ ሰዎች ስህተቶች የፀዳ መሆኑን ታረጋግጣላችሁ፤

5.1 የሚከተለውን ጅምር አንቀፅ ከጨረሳችሁ በኋላ ከሰዎች ስህተቶች የፀዳ መሆኑን ለመምህራችሁ አሳዩ።

-----::

5.3 የሚከተለውን ግጥም ዜማውን ጠብቃችሁ በጥምና አንብቡና እሱ የተባለው ሰው ምን ዓይነት ባህሪ እንዳለው ፣እንዲህ ዓይነት ባህሪ የቱን ያህል ጎጂ እንደሆነ ፅፋችሁ ለክፍል አቅርቡ:: ባቀረባችሁት ላይም ተወያዩ (9ኛ ክፍል መፅሀፍ፣ገፅ 85)::

እሱ ነው እሱ

እሱ ነው እሱ

ዓይን ባይኖረው

ለምን ብርሃን ኖረ የሚለው፣

እግር ባይኖረው

ለምን መንገድ ኖረ የሚለው፣

እሱ ነው እሱ

ከቀናቴ

ፀሀይቱን የሰረቀ

በመንገዴ

አሜክላ ያፀደቀ::(ደበበ ሰይፉ፣1980፣55)

-----::

6.2 ከሚከተሉት የጭውውት ርዕሶች መካከል አንዱን መርጣችሁ ከ3-5 ደቂቃ የሚረዝም አንድ ጭውውት ያፉ።

- ሀ. አባት፣ እናትና ልጅ
- ለ. ርዕሰ መምህር፣ ተማሪና መምህር
- ሐ. ሻጭ ፣ ገዥና ደላላ
- መ. በሽተኛ፣ ሀኪምና አስታማሚ
- ሠ. ዳኛ፣ አቃቤ-ህግና ጠበቃ

6.3. ቀጥሎ ከተሰጡት ርዕሰ ጉዳዮች አንዱን በመምረጥ አንድ አንቀፅ ያፉ።

- ሀ. ማርፈድ
- ለ. ከትምህርት ቤት መቅረት
- ሐ. የጥናት መርሃ ግብር

በጥንድ በጥንድ በመሆን የፃፉችሁትን አንቀፅ ከተለዋወጣችሁ በኋላ ዓረፍተ ነገሮች ሰዋስዋዊ ስህተት የሌለባቸው መሆናቸውን መርምሩ።

ማብራሪያ፡- አንቀፅ ማለት አንድ ነጠላ ሀሳብን ለመግለፅ ሲባል በቁጥር አንድ ወይም ከአንድ የበለጡና የሀሳብ ተዛምዷቸውን የጠበቁ ዓረፍተ-ነገሮች የሰፈሩበት የድርሰት ቅርፅ ነው። አንቀፅ ብዙውን ጊዜ አንድ ሃይለቃል (መንደርደሪያ ዓረፍተ ነገር) እና ከአንድ በላይ መዘርዘር ዓረፍተ ነገሮችን ሊይዝ ይችላል።

ይችላል። አለበለዚያም ድርጊቱን የተመለከተ፣ የደረሰበት፣ በልምድ ያገኘው፣ ከሌላ ሰምቶ የሚያቀርበው ሊሆን ይችላል /9ኛ ክፍል ፲፳፭/።

ለ. አስተዋፅኦ:- አስተዋፅኦ ድርሰት መፃፍ ከመጀመራችን በፊት ሶስት ዋና ዋና ተግባራትን እናከናውናለን። እነዚህም ተግባራት ርዕስ መምረጥ፣ የተመረጠውን ርዕስ መወሰን ወይም ማጥበብና አስተዋፅኦ (ቢጋር) ማዘጋጀት ናቸው። አስተዋፅኦ ዋናውን ፅሁፍ ለማዘጋጀት መንገድ ቀያሽ ወይም ትልም ነው። በተለይም ለልቦለዶችና ለሌሎች ረጃጅም ፅሁፎች በጣም አስፈላጊና ጠቃሚ ነው /9ኛ ክፍል ፣ገፅ 65/።

6.5 ከዚህ በፊት በራሳችሁ ወይም በጓደኛችሁ የደረሰ አንድ ገጠመኝ በማስታወስ አንድ ተራኪ ድርሰት ፃፉ።

6.6 አስረጅ ድርሰት እንዲፀፉ ያድርጓቸው ፣ ለሰዎች ስህተቶች ትኩረት እንዲሰጡ ያድርጓቸው (9ኛ ክፍል የመምህሩ መምሪያ)።

ማብራሪያ:- አስረጅ ድርሰት ማለት የአንድን ነገር ምንነት፣ አይነት ፣ አሰራር፣ ባህሪ ወይም የሚያብራራ የድርሰት ዓይነት ነው። እንዴት ተገኘ ወዘተ. ለሚሉ ጥያቄዎች መልስ የሚሰጥ ድርሰት ነው (ደረጃ ፣1996፣148)።

6.7 ቀጥሎ የጨለማ ጉዞ በሚል ርዕስ አንድ ድርሰት ፃፉ። በመጨረሻም ሰዎች ስድስት ጉዞዎችን የጠበቁ ዓረፍተ ነገሮችን መጠቀም መቻላችሁን ለማወቅ ለመምህራችሁ አሳዩ። ከመምህራችሁ አስተያየት በኋላ እንደገና አስተካክላችሁ ፃፉ።

የጨለማ ጉዞ

ተስፋዬ ሸዋዬ (1986) አንብቦ የመረዳትና የመጻፍ ችሎታን ማዳበር:: አዲስ አበባ፣ ት.መ.ማ.ማ.ድ::

አሰፋ ገብረ ማርያም (1949) እንደ ወጣች ቀረች ልቦለድ:: አዲስ አበባ፣ ሴንትራል ማተሚያ ቤት::

ዘሪሁን አስፋው(1992) የሥነፅሁፍ መሰረታዊ ድንጋጌ:: አዲስ አበባ ፣ንግድ ማተሚያ ድርጅት::

ደረጃ ገብሬ (1996) ተግባራዊ የፅህፈት መማሪያ:: አዲስ አበባ፣ ንግድ ማተሚያ ድርጅት::

አባሪ 14 የስህተት ማስገንዘቢያ/ማሳወቂያ ቅፅ (An Error Awareness Sheet)

ሰንጠረዥ 4.39 የስህተት ማስገንዘቢያ/ማሳወቂያ ቅፅ

ተ/ቁ	የሰዎስው ስህተት ዓይነቶች	ጠቅላላ የስህተት ብዛት	ቅድሚያ ትኩረት የሚሰጣቸው ስህተቶች

Lam, ms Connie (no date) “Quest for Effective Error Correction” በሚል ርዕስ በድህረ ገፅ <http://cd1.edb.hkedcity.net/cd/languagesupport/contributions/eng/officers/0703-officers.ht...>

እንደሚሉት የስህተት እርማት ቀይ ምልክት በማድረግ ብቻ የሚያቆም አይደለም፤ ተማሪዎች የሚሰጣቸውን የሰዎስው ምጋቤ ምላሽ እንዲያስታውሱት ለማድረግ የስህተት ማሳወቂያ ቅፅ መጠቀም ያስፈልጋል ይላሉ። ይኸውም የ Lalande(1982)ን ጥናት በመጥቀስ እንደሚገልፁት የስህተት ማስገንዘቢያ ቅፅ እና ሥርዓታዊ የሆኑ የስህተት ማረሚያ ምልክቶችን በአንድ ላይ መጠቀም በፅህፈት ክህል መዳበር ላይ ጉልህ የሆነ ተፅዕኖ አለው።

አባራ-15 የፅህፈት ልምምዱ ቅደም ተከተል (Procedures):- ጊዜና የተከናወኑ ተግባራት (ዋናው ጥናት)

1. የምልከታ ሳምንት አንድ:- ከመስከረም 26 እስከ 30 2007 ዓ/ም ትውውቅና የጥናቱ ተተኪሪዎች ተመርጠዋል።
 - 1.1 ገለጻ (ትውውቅ):- ስለ ጥናቱ ዓላማ፣ የጥናቱ ተተኪሪዎች፣ ወዘተ.
 - 1.2 የጥናቱን ተተኪሪዎች /ተማሪዎችን፣ መምህራንን/ ተመርጠዋል
2. የምልከታ ሳምንት ሁለት:- ከጥቅምት 3 እስከ 7 2007 ዓ/ም የድርሰት ፈተና፣ ስለ ሰዋስው እርማት ለመምህራን ገለጻ መስጠት
 - 2.1 የድርሰት ርዕስ በማቅረብ እንዲፅፉ ተደርጓል
 - 2.2 ይህ ፅሁፍ የቅድመ ፈተናው (Pre-test) አካል በመሆን አገልግሏል።
 - 2.3 ለአራሚዎች የሙከራና የቁጥጥር ቡድኑን እንዴት እንደሚያርሙት ገለጻና መመሪያ (Guide line) ተሰጥቷል (አባራ-3)፣
 - 2.3.1 ስለ ሰዋስው እርማት ዘዴዎች (አባራ-3) ፣
 - 2.3.2 ስለ እርማት ስልቶች (አባራ-3)፣
 - 2.3.3 ስለ ሰዋስው እርማት ምልክቶች (አባራ-4) ወዘተ. ገለጻ ተደርጓል።
 - 2.4 ተማሪዎች የፅህፈት ልምምዱን ከመጀመራቸው በፊት የፅህፈት ልምምድ በሚያደርጉባቸው ይዘቶች (አባራ-13) ላይ አንድ አንድ ምሳሌ በመስራት ለመምህራን ግልፅ እንዲሆን ተደርጓል፣
 - 2.5 የተማሪዎች ፅሁፍ በሁለት አራሚዎች ከታረመ በኋላ አማካኝ ውጤት ተመዝግቦ እንዲያዝ ተደርጓል።
- 3 የምልከታ ሳምንት ሶስት:- ከጥቅምት 10 እስከ 14 2007 ዓ/ም የፅህፈት ልምምድ አድርገዋል
 - 3.1 የድምፅ ወይም የፊደል ስህተት
 - 3.2 የምዕላድ /የቃላት ምርጫ ስህተት (የቃላት እማሪያዊና ፍካሬያዊ ፍች)
 - 3.3 ለሚሰጡ ጥያቄዎች እርማት ተሰጥቷል፣
 - 3.4 ከእርማቱ በኋላ ተማሪዎች ክፍል ውስጥ ደግመው እንዲፅፉ ተደርጓል።
4. የምልከታ ሳምንት አራት:- ከጥቅምት 17 እስከ 21 2007 ዓ/ም የፅህፈት ልምምድ

- 4.1. የዓ/ ነገር ስህተት
 - 4.1 የቁጥር ፣ የጾታ ፣ የመደብ ፣ የጊዜ ስህተት
 - 4.2 ለሚሰጡ ጥያቄዎች ከክፍል ውጭ እርማት ተሰጥቷል።
 - 4.3 ከእርማቱ በኋላ ተማሪዎች ክፍል ውስጥ ደግመው እንዲፅፉ ተደርጓል።
- 5 የምልከታ ሳምንት አምስት፡- ከጥቅምት 24 እስከ 28 2007 ዓ/ም የፅህፈት ልምምድ
 - 5.1 የቃላት/የሀረጎች ቅደም-ተከተል
 - 5.2 መዋቅራዊ አቻዊነት
 - 5.3 እንጥልጥል ዓረፍተ ነገር
 - 5.4 ለሚሰጡ ጥያቄዎች ከክፍል ውጭ እርማት ተሰጥቷል።
 - 5.5 ከእርማቱ በኋላ ክፍል ውስጥ ደግመው እንዲፅፉ ተደርጓል።
- 6 የምልከታ ሳምንት ስድስት፡- ከህዳር 1 እስከ 5፣ 2007 ዓ/ም ክለሳ ማድረግ
 - 6.1 ለሚሰጡ ጥያቄዎች ከክፍል ውጭ እርማት ተሰጥቷል።
 - 6.2 ከእርማቱ በኋላ ክፍል ውስጥ ደግመው እንዲፅፉ ተደርጓል።
- 7 የምልከታ ሳምንት ሰባት፡- ከህዳር 8 እስከ 12፣ 2007 ዓ/ም በመሪ ፅህፈት ደረጃ ልምምድ አድርገዋል
 - 7.1 ለሚሰጡ ጥያቄዎች ከክፍል ውጭ እርማት ተሰጥቷል።
 - 7.2 ከእርማቱ በኋላ ክፍል ውስጥ ደግመው እንዲፅፉ ተደርጓል።
 - 7.3 ለሚሰጡ ጥያቄዎች ከክፍል ውጭ እርማት ተሰጥቷል።
 - 7.4 ከእርማቱ በኋላ ክፍል ውስጥ ደግመው እንዲፅፉ ተደርጓል።
- 8. የምልከታ ሳምንት ስምንት፡- ከህዳር 15 እስከ 19፣ 2007 ዓ/ም በመሪ ፅህፈት ክለሳ ተደርጓል።
 - 8.1 ለሚሰጡ ጥያቄዎች ከክፍል ውጭ እርማት መስጠት
 - 8.2 ከእርማቱ በኋላ ክፍል ውስጥ ደግመው እንዲፅፉ ማድረግ
- 9 የምልከታ ሳምንት ዘጠኝ ፡- ከህዳር 22 እስከ 26፣ 2007 ዓ/ም በነፃ ፅህፈት ደረጃ ልምምድ ተደርጓል።
- 10 የምልከታ ሳምንት አስር፡- ከህዳር 29 እስከ ታህሳስ 3፣ 2007 ዓ/ም በነፃ ፅህፈት ደረጃ ክለሳ ተደርጓል

11 የምልከታ ሳምንት አስራ አንድ፡- ከታህሳስ 6 እስከ 10፣ 2007 ዓ/ም ፈተና

11.1 ድህረ ፈተና ተሰጥቷል።

11.2 የፅሁፍ መጠይቅ እና ቃለ -መጠይቅ ተሰጥቷል።

አባሪ -16

በአንክሻ ሁለተኛ ደረጃ ት/ቤት 9ኛ ክፍል ለሚማሩ ተማሪዎች ለዋናው ጥናት (main study) የቀረበ የፅሁፍ ቅድመ ፈተና (Pre-test)

የተሰጠው ሰዓት 2:00

ዓላማ፡- የዚህ የፅሁፍ ፈተና ዋና ዓላማ የዘጠነኛ ክፍል ተማሪዎች በሁለተኛ ቋንቋ የፅሁፍ ትምህርት ወቅት የሚፈፀሟቸውን ሰዋስዋዊ ስህተቶች ለይቶ በማወቅ ችግሩን ለመፍታት የሚያስችል ጠቃሚ መረጃ ማግኘት ነው።

አጠቃላይ መመሪያ፡- ውድ ተማሪዎች የዚህን ጥናት ዓላማ ለማሳካት የሚቻለው እናንተ የምትጠየቋቸውን ጥያቄዎች በትክክል መመለስ ስትችሉ ብቻ ነው። በመሆኑም ከዚህ በታች የሚቀርቡትን የተለያዩ ጥያቄዎች እንደ አጠያየቃቸው መልሱ። የፈተናው ውጤት በተመራማሪው ብቻ በምስጢር ይያዛል

በቅድሚያ ግን ለምታደርጉት ሙሉ ትብብር አጥኝው ልባዊ ምስጋና ያቀርባል

ማሳሰቢያ፡- ከዕድሜ፣ የታና የአፍ መፍቻ ቋንቋ ውጭ በፅሁፍ ፈተናው ላይ ስም መጻፍ አያስፈልግም

ክፍል አንድ ውስን ፅሁፍ

1.2 በሚከተሉት ዓረፍተ ነገሮች ውስጥ የተሰመረባቸውን ቃላት በመደበኛ ቃላትና ሀረጎች ተኳቸው (14%)።

ምሳሌ፡- ልጁ እውር ስለሆነ ማየት አይችልም። መልስ፡- ማየት የተሳነው

ሀ. ከበቡሽ በባሏ ላይ ትሽረሙጣለች። -----

ለ. መስሪያ ቤት ስደውል ፊልድ ወጥተሀል አሉኝ።-----

- ሐ. ዶሮ ወጥ አፈቅራሰሁ::-----::
- መ. እዚህ አካባቢ የሚገማ ነገር ስላለ ቦታ እንቀይር:: -----::
- ሠ. ደንቆሮዎች ተምረው ሰው ከዋለበት እንዲውሉ ብልሃት ይፈለግ:: -----
- ረ. ሳይማር ያስተማረንን ህዝብ ለማገልገል ቆርጠን ተነስተናል::
-----::

ሰ. አባቶቻችን ደማቸውን አፍስሰው አጥንታቸውን ከስክሰው አገራችንን ከጠላት ጠብቀው አስረክበውናል::

ሸ. ሥራዬን ቶሎ ፈፀሜ መጣሁ:: ሥራዬን ባጭር ጊዜ እንድፈፀም ትልቅ ድጋፍ ያደረገልኝ ተስፋዬ ነው:: እሱ ባያፋፀመኝ ኖሮ በዚህ ሰዓት ተመልሼ አልመጣም ነበር:: -----::

ቀ. ወንበር ውሰድ!-----!

በ. ዛፉን ከቂጡ ቁረጡት::-----::

ተ. ህዝብ በረሃብ አክተመ:: -----::

ቸ. መፃህፍ ለማሳተም ስፖንሰር እያፈላለግሁ ነው:: -----::

ነ. ልጄ ቁምጥና በሽታ አጥቅቶታል:: -----::

ኘ. ይልቁንም በፍቅር ተሳክሮ ያን የሚጠነባና የሚገለግ ክርፋት ወደ ሳንባዎቹ ውስጥ ይምገው ነበር::

1.2 ከዚህ በታች በቀረበው አንቀፅ ውስጥ በተጓደሉ ቃላት ምትክ ቁጥሮች ሰፍረዋል:: በቁጥሮቹ ምትክ መግባት ያለበትን ትክክለኛ ቅርፅ አስተካክላችሁ 9ፋ (5%)::

መጠጥ አካልና መንፈስን ያዳክማል:: በአኗኗሩ ጠንቃቃ፣ በአስተሳሰቡ በሳል ፣ በስራውም ክቡር የሆነ ሰው በጠጣ ጊዜ መንፈሱ -----1----(ደክመ)፣ አካሉ ይዝላል፣ ምላሱ -----2----(ተሳሰረ):: ስካሩ የፀና ከሆነም እግሩ-----3----(ከዳ) ፣... እግሮቹ ተሳስረው -----4----(ወደቀ)፣

ለመነሳት ----5----(ጊ.ጠጠ)፣ ባለበት ይዳክራል። “...ያለበት ዝላይ አይችልም” እንዲሉ ሳይጠይቁት ይመልሳል፤ ሳያናግሩት ያናግራል።

መልስ:-1. ይደክማል 2. -----3-----4-----5-----

1.3 በሚከተለው ገላጭ ድርሰት ውስጥ የሚገኙትን ባለቤትና ማሰሪያ አንቀጾች፣ ገላጭ እና ተገላጮች አስተካክላችሁ እንደገና ጻፏቸው (12%)።

ልክ በመግቢያው በር አንጣር ወደ መጨረሻ ሲል ባንድ ከፍተኛ ድልዳል ላይ ከፊት በኩል በፀጥታ ሲበሉ ሲጠጡ በእውነት ደስ ያለው ይመስላል(1)። ከሁሉ አስቀድሞ ከድልዳሉ በታች አዳራሹን በወርዱም በቁመቱም ከዳር እስከ ዳር የሞሉት ህዝብ (2) አንዱ በሌላው ላይ እየተደራረበ ሰፍሮ የሚተራመሱ የንብ ሰራዊት (3) እንጅ በተራ ተቀምጦ የሚበላና የሚጠጣ ሰዎች(4) አይመስልም ። ስጋውን መልከኞች ሙዳ ሙዳ አድርጎ(5) እየቆራረጡ በሳጠራ ሞልተው አሸክመው ያመጡና ከሩቅ እየወረወሩ አንዱን ፊቱን ሌላውን ደረቱን ሲሉት ልቦና ያለው ቀልቦ ያስቀረዋል፤ የዘነጋ አምልጦት እመሬት ይወድቅባቸዋል (6)። ጠጅ አሳላፊዎች ጠላት እንደሚያሳድዳቸው እየተጣደፉ ጠጁን በኩባያ እየቀዱ ሲያድሉ በሚጠጡት ሰዎች እጅ(7) እስኪደርስ ግማሹ ያህል በሰውነታቸውም በልብሳቸውም ይፈሳሉ (8)። ወዲያው የተረፈውን ቢጨርሱም ባይጨርሱም ላልደረሰው ለማድረስ ኩባያውን ከእጃቸው ነጥቀው ይወስዱባቸዋል። ይህ ሲሆን የኩባያውና የቢላዋው ኳኳታ ያሳላፊውና ያጋፋሪዎች ጫጫታ (9) በውነት ራስ ያሳምማል። አዳራሹ ውስጥ የቆሙትን ወጋግራ (10) እተደገፉ የቆሙ ብዙ አዝማሪዎች አሉ። ነገር ግን እጃቸው መሰንቆውን ሲገዘገዝ ያንገታቸውም የደም ስር ተገትሮ አፋቸው በሙሉና በከፊል ሲከፈት በማየት የሚያዘምሩ መሆናቸውን ከመገመት በቀር የመሰንቆውም ሆነ የእነሱ ድምፅ በጭራሽ አይሰማም። እንዲሁም ጥሩምበኞች እምቢልተኞችና መለከተኞች እያደገደገ ተደርድረው(11) መሳሪያቸውን በያፋቸው ለግበው ጉንጫቸው እንደፊኛ ተነፍቶ አይናቸው ፈጠ የደም ስራቸው በየግንባራቸው ተገትሮ ሲታይ ሁሉም በየመሳሪያቸው ሲጫወቱ ፎቶግራፍ የተነሱ ምስሎች እንጂ ያንለት እንደዚያ ቆመው የሚነፉ ነፍስና ስጋ ያላቸው ሰው(12) አይመስሉም (ሀዲስ፣ 1958፣ 448-449)።

መልስ 1. ደስ ያላቸው ይመስላሉ። 2-----

3-----4-----

5-----6-----
7-----8-----
9-----10-----
11-----12.-----

1.4 የሚከተሉት ዓረፍተ ነገሮች የሀረጎች አለመመጣጠን ስህተት ይታይባቸዋል፤
አስተካክላችሁ ከፃፉችሁ በኋላ ለመምህራችሁ አሳዩ (4%)።

ምሳሌ፡- አበራ ማንበብና አፃፍ አይችልም። መልስ፡- አበራ ማንበብና መፃፍ አይችልም።

ሀ. ትምህርቱን በሚገባ ያጠና፣ ያወቀና የሚመራመር ለጥሩ ውጤት ይበቃል።

-----::

ለ. አብርሃም በጣም የሚወዳቸው አክስቱ በመኪና ተገልብጠው እንደሞቱና እናቱም በጣም
ከማዘናቸው የተነሳ እህል ሳይቀምሱ ሶስት ቀን መቆየታቸውን ነገረኝ።

ሐ. ጓዳውንና ቤቱን ከፈተሹና ግድግዳውንና ጣሪያውን ሁሉ በሳንጃ እየወጉ ፍለጋቸውን
ቀጠሉ።

-----::

መ. በለግላጋነቱ በመልክ ቀናነቱ፣ በሩህሩህነቱና ለጋስ ስለሆነ የሚታወቀው አለባቸው
አንድ የተረገመች ሚስት አገባ።

-----::

1.5. የሚከተሉት ዓ/ ነገሮች የተለያዩ ስዋስዋዊ ስህተቶች ያሉባቸው ናቸው። በመሆኑም
አስተካክላችሁ ፃፉና ለመምህራችሁ አሳዩ (9%)

ሀ. ሳር አህያ ይበላሉ። -----

ለ. ሂሩት የምትመለስበት ቁጥር 23 አውቶቢስ የምትጓዘው በፍጥነት ነው።

-----::

ሐ. በአጠቃላይ የሀገር ፍቅር ስሜት የሚገለፅባቸው መንገዶች በገንዘብ የማይተመንና በቃላት ተዘርዘሮ የማያበቃ ነው።

-----::

መ. ይህም እንስሳ በአሩሲ በባሌና በሀረር በሚገኙ ከፍተኛ ስፍራዎች ላይ በብዛት ይኖራሉ።

-----::

ሠ. መኪና እንዳይገጫት ስለፈራች መንገዱን ተሻግሮ ሄዶ ዶሮ ለመግዛት አልፈለግሽም።

-----::

ረ. አቶ በለውና የሃምሳ ዓመት ወሮተናኝ የጋብቻ በዓላቸውን አከበሩ።

-----::

ሰ. እነዚህ ሁሉ በግ የማን ናቸው

-----::

ሸ. ልጁ በጣም ወደ ሆስፒታል ስለታመመ በመኪና ሄደ።

-----::

ቀ. አንዳንድ ልጅ ወደ ትምህርት ቤት ይሄዳል።

-----::

አባሪ -17

**ለዘጠነኛ ክፍል የአማርኛ ቋንቋ መምህራን ለዋናው ጥናት የቀረበ ቃለ-
መጠይቅ**

ቀን -----/-----/2007 ዓ/ም

ሰዓት: -----

ዓላማ:- የዚህ ቃለ- መጠይቅ ዓላማ 9ኛ ክፍል የሚያስተምሩ መምህራን በፅሁፈት ትምህርት ወቅት በሰዋሰው ላይ የሚደረግ እርማት ለክሂሉ መዳበር ያለውን አስተዋፅኦ በተመለከተ ጠቃሚ መረጃዎችን እንዲሰጡ ማድረግ ነው።

ክፍል አንድ አጠቃላይ መመሪያ:-

ከዚህ በታች የቀረቡት ጥያቄዎች የጥናቱን ዓላማ የበለጠ ለማሳካት ያስችላሉ ተብሎ ይታመናል። በመሆኑም እያንዳንዱን ጥያቄ በጥንቃቄ ካዳመጡ በኋላ የእርስዎን ሀሳብ ያንፀባርቃል የሚሉትን መልስ በአጭሩ ይስጡ። ለእያንዳንዱ ጥያቄ ትክክል ወይም ስህተት መልስ የለውም። ትክክለኛ መልሱ የራሴን ሀሳብ ያንፀባርቃል የሚሉት ነው። የሚሰጡት መልስ ለምርምሩ ዓላማ ከዋለ በኋላ በሚሰጥር ይጠበቃል። ጊዜዎንና ጉልበትዎን ሰውተው ለቃለ-መጠይቁ ስለተባበሩኝ አስቀድሜ ለማመስገን እወዳለሁ።

ክፍል ሁለት፡- የተለያዩ ጥያቄዎች

2.1. የሰዎች እርምጃ ከሚሰጣቸው ጥቅሞች አንጻር የቀረቡ ጥያቄዎች

2.1.1. በሁለተኛ ቋንቋ የፅሁፍ ትምህርት ጊዜ የሰዎች እርምጃ መስጠት ጥቅም አለው? ለምን ?

2.2. በሰዎች እርምጃ ጊዜ ትኩረት ከሚደረግባቸው ተግባራት አንጻር የቀረቡ ጥያቄዎች

2.2.1. ለሁለተኛ ቋንቋ ተማሪዎች የፅሁፍ ትምህርት ክህሎት ስናስተምር ለሰዎች ስህተት እርምጃ ትኩረት መስጠት ያስፈልጋል? ለምን?

2.2.2. በፅሁፍ ክህሎት ትምህርት ወቅት ሰዎች ስህተቶች ሲታረሙ ትኩረት መስጠት ያለባቸው ለየትኞቹ ስህተቶች ነው? ለምን?

2.3 የሰዎችን እርምጃ ከሚሰጠው አካልና ጊዜ አንጻር የቀረቡ ጥያቄዎች

2.3.1 በሙከራው ጊዜ የተማሪዎችን ፅሁፍ አርመው ከሰጡ በኋላ ክፍል ውስጥ እንደገና አስተካክለው እንዲፅፉ ማድረግ ጠቃሚ ነው? ለምን?

2.3.2. በሁለተኛ ቋንቋ ፅሁፍ ጊዜ ሁሉንም የተማሪዎችን ሰዎች ስህተት ማረም የመምህሩ ድርሻ ነው ብለው ያምናሉ? ለምን?

2.4 ከተለያዩ የሰዎች እርምጃ ዘዴዎች አንጻር የቀረቡ ጥያቄዎች

2.4.1. በሙከራው ወይም በፅሁፍ ክህሎት ትምህርት ጊዜ ለተማሪዎች የሰዎች እርምጃ ሲሰጡ ከስህተት ማስገንዘቢያ ቅፅ (error awareness sheet) ጋር መሆኑ ያለው ፋይዳ ምንድን ነው? ለምን?

2.4.2. የ9ኛ ክፍል የአማርኛ ቋንቋን ፅሁፍ ሲያስተምሩ ሰዎች ስህተቶች በየትኛው መንገድ መታረም አለባቸው ብለው ያምናሉ? ለምን?

ሀ. ስህተት የሆነውን ቃል ሰርዞ ትክክለኛውን ቃል/ሀረግ በመጻፍ ለምን?

ለ. ስህተቱ የት ላይ እንደሆነ ብቻ በማሳየት ለምን?

ሐ. ስህተቱ የት ላይ እንደሆነ በማሳየት እና የማረሚያ ምልክቶችን (Marking Codes) በመጠቀም ለግለ- እርምጃ የሚረዳ ጥቆማ መስጠት ለምን?

መ. ምንም አስተያየት አለመስጠት ለምን?

ሠ. ሌላ የሰዎስው ስህተት ማረሚያ መንገድ ካለ ቢገልፁልኝ

2.4.3. በሰዎስው እርማት ጊዜ የማረሚያ ምልክቶች የሚወክሉትን የስህተት ዓይነት ከታረመው ፅሁፍ ጋር አያይዞ ለተማሪዎች መመለስ ያለው ፋይዳ ምንድን ነው? ለምን?

2.4.4. በሙከራው ጊዜ በተማሪዎች ፅሁፍ ውስጥ በብዛት የሚሰተዋሉት ሰዎስዎዊ ስህተቶች ምንድን ናቸው?

2.4.5. ባጠቃላይ የሰዎስው እርማት ለሁለተኛ ቋንቋ ተማሪዎች መስጠት ያለበት እንዴት ነው? ለምን?

አባሪ -18

በአንክሻ ሁለተኛ ደረጃ ት/ቤት 9ኛ ክፍል ለሚማሩ ተማሪዎች ለዋናው ጥናት የቀረበ የፅሁፍ መጠይቅ

ውድ ተማሪዎች:- የዚህ የፅሁፍ መጠይቅ ዓላማ የዘጠነኛ ክፍል ተማሪዎች በሁለተኛ ቋንቋ የፅሁፍ ትምህርት ወቅት ለሰዎስው እርማት ያላቸውን አመለካከት፣ ግንዛቤና አተገባበር በተመለከተ ጠቃሚ የሆነ መረጃ ማግኘት ነው።

ክፍል አንድ አጠቃላይ መመሪያ:-

ከዚህ በታች የተለያዩ ጥያቄዎች በሁለት ክፍሎች ቀርበዋል። ጥያቄዎቹን በጥንቃቄ ካነቡብክ(ሽ) በኋላ በትክክል የእኔን አመለካከት ወይም ባህሪ ይወክላል የምትለውን (ይውን) ከምርጫዎቹ በአንደኛው ፊትለፊት በሚገኘው ክብ ውስጥ የ “x” ምልክት በማድረግ መልስ(ሽ)። ለእያንዳንዱ ጥያቄ ትክክል ወይም ስህተት መልስ የለውም። ትክክለኛ መልሱ የራሴን ሀሳብ ያንጸባርቃል የሚሉት ምርጫ ነው። የሚሰጡት መልስ ለጥናቱ ዓላማ ከዋለ በኋላ በሚስጥር ይጠበቃል። ጊዜያችሁንና ጉልበታችሁን በመስጠት መጠይቁን ለመሙላት ለምታደርጉልኝ ትብብር አስቀድሜ ለማመስገን እወዳለሁ።

ማሳሰቢያ:- ስም መጻፍ አያስፈልግም።

ክፍል ሁለት፡- የአመለካከት ጥያቄዎች

በሰንጠረዥ ውስጥ የተመለከቱት ምርጫዎች የሚወክሉት፡-

5 =በጣም እስማማለሁ 4= እስማማለሁ 3= መወሰን ያስቸግረኛል

2 =አልስማማም 1 =ፈፅሎ አልስማማም

ሀ. ተማሪዎች በልምምዱ ወቅት ስለ ሰዋስው እርምጃ ያላቸው አመለካከት ምን ይመስላል

ተ/ቁ	ጥያቄዎች	5	4	3	2	1
የሰዋስው እርምጃ ከሚሰጣቸው ጥቅሞች አንጻር						
1	መምህራ በሰዋስዋዊ ስህተቶች ላይ እርምጃ መስጠታቸው ከስህተቴ እንድማርና ተመሳሳይ ስህተት እንዳልሰራ ይረዳኛል					
2	መምህራ በፅሁፍ ልምምዱ ጊዜ ሁሉንም ሰዋስዋዊ ስህተቶች አለማረመ፡ የራሴን ጥረት እንዳደርግ አስችሎኛል።					
3	በፅሁፍ ልምምዱ ጊዜ የነበረው የሰዋስው እርምጃ የፅሁፍ ክህሌን ለማዳበር አላስቻለኝም።					
4	በፅሁፍ ልምምዱ ጊዜ በተደጋጋሚ የሰዋስው እርምጃ መሰጠቱ የፅሁፍ ችሎታዬን እንዳሻሽል አስችሎኛል።					
5	የሰዋስው እርምጃ መስጠት ጊዜ ከማባከን ውጭ የሚፈይደው ነገር የለም።					
6	በፅሁፍ ልምምዱ ጊዜ የሰዋስው እርምጃ መሰጠቱ በቋንቋው የበለጠ እንድጠቀም አስችሎኛል።					
7	በፅሁፍ ልምምዱ ጊዜ የሚሰጠን የሰዋስው እርምጃ ለፅሁፍ ጥቅም የለውም።					
8	ስለ ሰዋስው ያለንን እውቀት ማዳበር የፅሁፍ ችሎታችን ከፍ እያለ					

	እንዲሄ ያስችላል።						
<p>ለሰዎች እርምጃ ከሚቀርቡ ይዘቶችና በእርምጃ ጊዜ ትኩረት ከሚያስፈልጋቸው ጉዳዮች አንጻር</p>							
9	በተደጋጋሚ በሚከሰቱ ሰዎች ስህተቶች ላይ መምህራን ቀዳሚ ትኩረት ማድረግ አለባቸው።						
10	አብዛኛው ተማሪ የሚቸገርበት የሰዎች ስህተት ቀዳሚ ትኩረት ሊሰጠው ይገባል።						
11	የሰዎች እርምጃ በሚሰጥበት ጊዜ ሁሉም የተማሪዎች ሰዎች ስህተቶች እኩል ትኩረት ሊሰጣቸው አይገባም።						
12	ሀሳቤን በፅሁፍ በምገልፅበት ጊዜ የሰዎች ስህተት አያስቸግረኝም።						
13	ሁሉንም ሰዎች ስህተቶች በአንድ ጊዜ ማረም ተገቢ ነው						
14	መምህራን በሁለተኛ ቋንቋ ፅሁፊት ጊዜ ሰዎች ስህተቶች ላይ ትኩረት ማድረግ አለባቸው።						
15	መምህራን በፅሁፊት ልምምዱ ጊዜ ከሰዎች ስህተቶች ይልቅ በሀሳብ አደረጃጀት ላይ ትኩረት ማድረግ አለባቸው።						
<p>የሰዎችን እርምጃ ከሚሰጠው አካል እና ጊዜ አንጻር</p>							
16	ሁሉንም የተማሪዎችን የሰዎች ስህተት ማረም የመምህራን ተግባር ነው						
17	መምህራን የሰዎች እርምጃ ከሰጡኝ በኋላ እንደገና አስተካክቶ እንድትፈቅድ ያደርጉኛል።						
18	በፅሁፊት ልምምዱ ወቅት መምህራን ፅሁፊን አርመው ቶሎ						

	አይመልሱልኝም።					
19	መምህራ የሰዎስው እርማት ከሰጡኝ በኋላ እንደገና አስተካክዬ እንድፅፍ አያደርጉኝም።					

20	በፅህፈት ልምምዱ ጊዜ ለመምህራ አስተያየት ወይም እርማት አክብሮት አለኝ።					
21	መምህራ ሰዎስዎዊ ስህተቶቼን ራሴ እንዳርም ማድረጋቸውን አልወደውም።					
22	በፅህፈት ልምምዱ ጊዜ መምህራ የሰዎስው እርማት ከሰጡኝ በኋላ ደግሜ አስተካክዬ እንድፅፍ ማድረጋቸውን ወድጀዋለሁ።					
23	በፅህፈት ልምምዱ ወቅት መምህራ ፅሁፌን አርመው ወዲያውኑ ይመልሱልኛል።					
24	ሁሉንም ሰዎስዎዊ ስህተቶች መምህራ ብቻ እንዲያርሙልኝ አልገባለሁ።					
25	መምህራ የራሴን ሰዎስዎዊ ስህተት ለማረም እንድችል የሚያደርጉትን ጥረት ወድጀዋለሁ።					
26	በፅህፈት ልምምዱ ጊዜ መምህራ የሰዎስው እርማት ከሰጡኝ በኋላ ክፍል ውስጥ አስተካክዬ እንድፅፍ ማድረጋቸውን ጊዜ ስለሚሻማኝ አልወደውም ነበር።					

ለ. ተማሪዎች ስለ ተለያዩ የሰዎስው እርማት ዘዴዎች ያላቸው አመለካከት

27	መምህራ ፅሁፌን በሚያርሙበት ጊዜ ስህተት የሆነውን ቃል /ሀረግ ክስፋ በማስመር ብቻ ቢያሳዩኝ ትክክለኛውን መልስ ለመስጠት እችላለሁ።					
28	መምህራ ሰዎስዎዊ ስህተቶችን በሚያርሙበት ጊዜ የማረሚያ ምልክቶችን (Marking Codes) ተጠቅመው የስህተቱን ዓይነት ካመለክቱኝ የራሴን					

	ስህተት በቀላሉ ለማስተካከል ያስችለኛል።				
29	መምህራ የማረሚያ ምልክቶች የሚወክሉትን የስህተት ዓይነት ይገልጹልኛል።				
30	መምህራ የሰዎስው ስህተቶችን በሚያርሙበት ጊዜ ስህተት የሆነውን ቃል/ሀረግ በመክበብ ብቻ ቢያመለክቱኝ ስህተቱን እኔ እራሴ ለማስተካከል እችላለሁ።				
31	መምህራ የታረመውን ፅሁፍ ከስህተት ማስገንዘቢያ ቅፅ ጋር ይመልሱልኛል።				
32	መምህራ ስህተት የሆነውን ቃል ወይም ሀረግ ከስሩ በማስመር ወይም በማክበብ ከጠቆሙኝና የስህተቱን ዓይነት በቀጥታ ከገለጹልኝ በቀላሉ ለማስተካከል እችላለሁ።				
33	መምህራ የታረመውን ፅሁፍ ከስህተት ማስገንዘቢያ ቅፅ (error awareness sheet) ጋር መመለሳቸው የስራ ጫና ፈጥሮብኛል።				
34	መምህራ የስህተት ማስገንዘቢያ ቅፅ አያዘጋጁም።				
35	መምህራ ሰዎስዎዊ ስህተት በሚገኝበት መስመር ጠርዝ ላይ “X” ምልክት ብቻ በማድረግ ከጠቆመኝ ስህተት የሆነውን ቃል/ሀረግ በራሴ ለማስተካከል እችላለሁ።				

36	መምህራ ስህተት በሆነው ቃል ወይም ሀረግ ምትክ ትክክለኛውን ቃል /ሀረግ ብቻ በቀጥታ ቢፀፍልኝ ምን ዓይነት ስህተት እንደሰራሁ ለማወቅ ያስችለኛል።				
37	መምህራ የማረሚያ ምልክቶች የሚወክሉትን የስህተት ዓይነት ከታረመው ፅሁፍ ጋር አያይዘው አይመልሱልኝም።				

38	መምህራ ስህተት በሆነው ቃል ወይም ሀረግ ላይ “X” ምልክት ብቻ በማድረግ ቢጠቁመኝ ትክክለኛውን መልስ ለመስጠት ይረዳኛል።					
39	መምህራ የታረመውን ፅሁፍ ከስህተት ማስገንዘቢያ ቅፅ (Error Awareness Sheet) ጋር ስለሚሰጡኝ በቀጣይ ምን ላይ ትኩረት ማድረግ እንዳለብኝ ይጠቁመኛል።					
40	መምህራ የማረሚያ ምልክቶች የሚወክሉትን የስህተት ዓይነት ከታረመው ፅሁፍ ጋር አያይዘው ስለሚመልሱልኝ ስህተቴን ለማስተካከል አነሳስቶኛል።					

ሐ. ተደጋጋሚ ሰዎስዎዊ ስህተቶች

41. በፅሁፋችሁ ውስጥ የሰዎስዎውን ስህተት በተመለከተ በብዛት የሚያጋጥሟችሁ ችግሮች ምን ምን ናቸው? / ከትልቁ ወደ ከትንሹ በቅደም ተከተል አስቀምጡ።/

ሀ. የባለቤትና የግስ ስምምነት

ለ. የጊዜ ችግር

ሐ. የአቻዊነት (parallelism) ችግር /ቃል፣የሀረግ ወይም የዓረፍተ ነገር አለመመጣጠን/

መ. የጠቋሚ ተውላጠ ስም

ሠ. የፊደል ስህተት

ረ. የቃላት አጠቃቀም

ሰ. የቃላት ቅደም ተከተል

ሸ. የተሳሳተ የግስ ቅርፅ

ቀ. ሌላ-----::

42. ምን ዓይነት ስህተት እንደሰራህ(ሽ) የሚያሳዩና ለማስተካከል የሚያስችሉ የእርማት ዘዴዎች ቀጥለው ቀርበዋል። ከዚህ አንጻር መምህራን በየትኛው ዘዴ እርማት ቢሰጡ ትመርጣላችሁ? በጣም ከሚስማማችሁ በመጀመር በቅደም ተከተል አስቀምጡ።

ሀ. ስህተት በሆነውን ቃል ወይም ሀረግ ስር በማስመር ቢያሳዩ፤

ለ. ትክክለኛውን መልስ በቀጥታ በመጻፍ ቢያርሙ፤

ሐ. ስህተት የሆነውን ቃል ወይም ሀረግ በመክበብ ቢያመለክቱ፤

መ. ስህተት በሆነውን ቃል ወይም ሀረግ ላይ ምልክቶችን በመጠቀም የስህተቱን ዓይነት ቢያሳዩ፤

ሠ. ስህተት የሆነው ቃል ወይም ሀረግ በሚገኝበት መስመር ጠርዝ ላይ "X" ብቻ በማድረግ ቢያሳዩ፤

ረ. ስህተት የሆነውን ቃል ወይም ሀረግ ካሳዩ በኋላ የስህተቱን ዓይነት በቀጥታ ቢገልጹ

43. በሙከራው (በፅህፈት ልምምዱ) ጊዜ ከሰዋሰው ስህተት ውጭ በአተገባበር ያጋጠሟችሁ ችግሮች ነበሩ? ሀ/ "አዎ" ለ/ "የለም"

44. ከላይ በተራ ቁጥር 42 ላይ የሰጣችሁት መልስ "አዎ" የሚል ከሆነ ያጋጠሟችሁ ችግሮች ምን ምን ነበሩ?

በአንክሻ ሁለተኛ ደረጃ ት/ቤት 9ኛ ክፍል ለሚማሩ ተማሪዎች ለዋናው ጥናት የቀረበ የቡድን ውይይት

ቀን -----/-----/2007 ዓ/ም

ሰዓት: -----

ዓላማ:- የዚህ የቡድን ውይይት ዓላማ 9ኛ ክፍል የሚማሩ ተማሪዎች በፅህፈት ትምህርት ወቅት በሰዋሰው ላይ የሚደረግ እርማት ለክሂሉ መዳበር ያለውን አስተዋፅኦ በተመለከተ ከፅሁፍ ፈተናው እና ከፅሁፍ መጠይቁ በተጨማሪ ጠቃሚ መረጃዎችን ማግኘት ነው።

ክፍል አንድ አጠቃላይ መመሪያ:-

ከዚህ በታች የቀረቡት ጥያቄዎች የጥናቱን ዓላማ የበለጠ ለማሳካት ያስችላሉ ተብሎ ይታመናል። በመሆኑም እያንዳንዱን ጥያቄ በጥንቃቄ ካዳመጣችሁ በኋላ የእናንተን ሀሳብ ወይም እምነት ያንፀባርቃል የምትሉትን መልስ በአጭሩ ስጡ። ለእያንዳንዱ ጥያቄ ትክክል ወይም ስህተት መልስ የለውም። የራሳችሁን ሀሳብ ወይም እምነት ያንፀባርቃል የምትሉት ነው ትክክለኛ መልሱ። የምትሰጡት መልስ በሚስጥር ይጠበቃል። ጊዜያችሁንና ጉልበታችሁን ሰውታችሁ ለቡድን ውይይቱ ስለተባበራችሁኝ አስቀድሜ ለማመስገን እወዳለሁ።

ክፍል ሁለት:- የተለያዩ ጥያቄዎች

1. የፅህፈትን ትምህርት ስትማሩ በሰዋሰው ስህተቶች ላይ እርማት መሰጠቱ የፅሁፍ ክሂልህ(ሽ)ን እንድታዳብር(ሪ) አድርጎህ(ሻ)ል? ለምን?
2. መምህራን የፃፉትን ፅሁፍ በሚያርሙበት ጊዜ ሁሉንም ሰዋሰዋዊ ስህተቶች ቢያርሙላችሁ ወይስ እናንተ ራሳችሁ እንድታርሙት ቢያደርጓችሁ ትመርጣላችሁ? ለምን?
3. መምህራችሁ የታረመውን ፅሁፍ ከስህተት ማስገንዘቢያ ቅፅ (Error Awareness Sheet) ጋር መስጠታቸው ጠቃሚ ነው? ለምን?

4. መምህራችሁ የሚረዱት ምልክቶች የሚወክሉትን የስህተት ዓይነት ከታረመው ፅሁፍ ጋር አያይዘው መመለሳቸው ተገቢ ነው? ለምን?

5. በጻፉት ፅሁፍ ውስጥ ከፅሁፈት ልምምዱ በፊትና በኋላ የሰዋሰውን ስህተት በተመለከተ በብዛት የሚያጋጥሟችሁ/ያጋጠሟችሁ ችግሮች ምን ምን ናቸው?

ሀ. ከልምምዱ (የሰዋሰው እርማት ከመሰጠቱ) በፊት

ለ. ከልምምዱ (የሰዋሰው እርማት ከተሰጠ) በኋላ

6. ባጠቃላይ መምህራችሁ በጻፉት ፅሁፍ ውስጥ የሚገኙትን ሰዋሰዎቹ ስህተቶች በምን ዘዴ ቢያርሙ ትመርጣላችሁ? ለምን?

ሀ. ስህተት በሆነው ቃል/ሀረግ ምትክ ትክክለኛውን መልስ መጻፍ፣

ለ. ስህተት የሆነውን ቃል/ሀረግ ከስሩ በማስመር ፣ በመክበብ ስህተቱን ያሳዩና እና እኔ እንዳስተካክል ቢያደርጉ፣

ሐ. የስህተቱን ዓይነት በምልክት (Coded) ይጠቁሙኝና እኔ እንዳስተካክል ቢያደርጉ፣

መ. ስህተት የሆነውን ቃል /ሀረግ/ በማስመር ወይም በማክበብ ማሳየትና የስህተቱን ዓይነት በቀጥታ በመግለፅ እኔ እንዳስተካክል ቢፈቅዱልኝ፣

አባሪ -20

ለአንክሻ ሁለተኛ ደረጃ ት/ቤት ር/መምህር ለዋናው ጥናት የቀረበ ቃለ-መጠይቅ

ቀን 25/03/2007 ሰዓት:-3:00-4:00

ዓላማ:- የዚህ ቃለ- መጠይቅ ዓላማ 9ኛ ክፍል የሚያስተምሩ መምህራን በፅሁፈት ትምህርት ወቅት በሰዋሰው ላይ የሚደረግ እርማት ለክሂሉ መዳበር ያለውን አስተዋፅኦ በተመለከተ ጠቃሚ መረጃዎችን እንዲሰጡ ማድረግ ነው።

ክፍል አንድ አጠቃላይ መመሪያ:-

ከዚህ በታች የቀረቡት ጥያቄዎች የጥናቱን ዓላማ የበለጠ ለማሳካት ያስችላሉ ተብሎ ይታመናል። በመሆኑም እያንዳንዱን ጥያቄ በጥንቃቄ ካዳመጡ በኋላ የእርስዎን ሀሳብ ያንጸባርቃል የሚሉትን መልስ በአጭሩ ይስጡ። ለእያንዳንዱ ጥያቄ ትክክል ወይም ስህተት መልስ የለውም። ትክክለኛ መልሱ የራሴን ሀሳብ ያንጸባርቃል የሚሉት ነው። የሚሰጡት መልስ ለምርምሩ ዓላማ ከዋለ በኋላ በሚስጥር ይጠበቃል። ጊዜዎንና ጉልበትዎን ሰውተው ለቃለ-መጠይቁ ስለተባበሩኝ አስቀድሜ ለማመስገን እወዳለሁ።

ክፍል ሁለት:- ጥያቄዎች

- 2.1. አንክሻ ሁለተኛ ደረጃ ትምህርት ቤት መቼ ተቋቋመ?
- 2.2. አሁን በትምህርት ቤቱ ውስጥ ስንት መምህራንና ተማሪዎች ይገኛሉ?
- 2.3. የ9ኛ ክፍል ተማሪዎች አማርኛ ቋንቋን ከስንተኛ ክፍል ጀምረው ይማራሉ?
- 2.4. በአጠቃላይ ተማሪዎችና መምህራን ለአማርኛ ቋንቋ ያላቸው አመለካከት ምን ይመስላል?
- 2.5. ከአማርኛ ቋንቋ ፅሁፈት ጋር በተያያዘ አንዳንድ ጊዜ ማመልከቻ ሲፀፉ ወይም በሆነ አጋጣሚ ያዩት ችግር አለ? በተለይም የ9ኛ ክፍል ተማሪዎች የሚያጋጥማቸው ችግር ምንድን ነው?
- 2.6. ተማሪዎች ወደፊት በአማርኛ ቋንቋ የተሸለ ተጠቃሚ እንዲሆኑ ትምህርት ቤቱ እና መንግስት ምን ማድረግ አለበት ብለው ያምናሉ?

አባሪ -21

በአንክሻ ሁለተኛ ደረጃ ት/ቤት 9ኛ ክፍል ለሚማሩ ተማሪዎች ለዋናው ጥናት የቀረበ የፅሁፍ ድህረ ፈተና (Post- test)

የተሰጠው ሰዓት 2:00

ዓላማ:- የዚህ የፅሁፍ ፈተና ዋና ዓላማ የዘጠነኛ ክፍል ተማሪዎች በሁለተኛ ቋንቋ የፅሁፈት ትምህርት ወቅት የሚፈፀሟቸውን ሰዋስዋዊ ስህተቶች ለይቶ በማወቅ ችግሩን ለመፍታት የሚያስችል ጠቃሚ መረጃ ማግኘት ነው።

አጠቃላይ መመሪያ፡- ወደ ተማሪዎች የዚህን ጥናት ዓላማ ለማሳካት የሚቻለው እናንተ የምትጠየቁትን ጥያቄዎች በትክክል መመለስ ስትችሉ ብቻ ነው። በመሆኑም ከዚህ በታች የሚቀርቡትን የተለያዩ ጥያቄዎች እንደ አጠያየቃቸው መልሱ። የፈተናው ውጤት በተመራማሪው ብቻ በምስጢር ይያዛል።

በቅድሚያ ግን ለምታደርጉት ሙሉ ትብብር አጥኝው ልባዊ ምስጋና ያቀርባል

ማሳሰቢያ፡- በፅሁፍ ፈተናው ላይ ስም መጻፍ አያስፈልግም።

ክፍል አንድ ውስን ፅሁፍ

- 1.1. በሚከተሉት ዓረፍተ ነገሮች ውስጥ የተሰመረባቸውን ቃላት፣ ሀረጎች ወይም ዓረፍተ ነገሮች በመደበኛ ቃላት፣ ሀረጎች ወይም ዓረፍተ ነገሮች ተካቸው (14%)።
ምሳሌ፡- ልጁ እግረ ቆማጣ ስለሆነ መንቀሳቀስ አይችልም። መልስ፡- አካል ጉዳተኛ
- ሀ. ገንዘብ ጠፋብኝ ሲል እኔን የጠረጠረኝ መስሎኝ ፊል አደረግሁ።-----
- ለ. ሰውየው ካበደ ሁለት ዓመት ሞላው። -----
- ሐ. ስመሆኑ ምግብ ይወስዳል። -----
- መ. ፋቂ ያለፋው ቁርበት ላይ እየተኙ ፋቂን ማንቋሽሽ ጅልነት ነው። -----
- ሠ. ሰውየው ሽባ ስለሆነ መንቀሳቀስ አይችልም።
- ረ. እንደ እግዚአብሔር ፍርድ አስተካካይ ማን አለ ሁሉም የክፋቱን ደሞዝ አገኘ።-----
- ሰ. ሰው አምላኩን የሚያውቀው በአልጋ ቁራኛ በደዌ ዳኛ ሲያዝ ነው።
- ሸ. በጨለማ ውስጥ የሚኖረውን ወገኖችንን የማስተማር ሀላፊነት አለብን።-----
- ቀ. ገረዳችን በቅርቡ ስለሄደችብን በጣም ተቸግረናል። -----
- በ. ወደ ወንድሜ የሰማይ ርቀቱን፣ የምድር ስፋቱን ያህል ለጤናህ እንደምን አለህልኝ?

- ተ. ደሮ ወጥ አፈቅራለሁ። -----

ቸ. ተፈናቃዮችን ለማቋቋም የተዘጋጀው ፓኬጅ የሀገሪቱን የልማት አቅጣጫ አቅም ያገናዘበ መሆኑ ተገለፀ።

ነ. ሴትዮዋ የቅዘን ጨርቅ አጥባ መጣች። -----።

ኘ. ቶሎሳ ዘላን ስለሆነ የእርሻ መሬት የለውም። -----።

1.2. ከዚህ በታች በቀረበው አንቀፅ ውስጥ በተጓደሉ ቃላት ምትክ ቁጥሮች ሰፍረዋል።
በቁጥሮቹ ምትክ መግባት ያለበትን ትክክለኛ ቅርፅ አስተካክላችሁ 9ፋ (5%)።

አንድ ትልቅ ጦርነት ሲካሄድ ተካፋይ የነበረ አንድ ፈሪ ወታደር ነበር። በጦርነቱ አብረውት ተሰለፈ (1) ጓደኞቹ ደረታቸውን ለጥይት ሰጥተው በጀግንነት ተዋጉ፤ እየተመቱም አንዳቸው ባንዳቸው ላይ እየተደራረቡ ወደቁ። ይህንን ያየው ቡቡው ወታደር ሆዱ ተሸበረበት፤ ጉልበቱም ቁጠማ ሆነ (2)። ከዚያ ስፍራ ከሬሳ በስተቀር አንድም የሚያውቀው ወታደር ማየት አልቻለም ነበር። ጦርነቱ እሱ ባለበት በኩል እያደረ እየተፋፋመና እየተጋጋለ ይመጣል (3)። በዚህ ጊዜ መክቶ መቋቋም እየሮጠም (4) ማምለጥ እንደማይችል ተገነዘበ። እንግዲህ ከዚህ በቀር ሌላ ነገር የሚያድነኝ የለም አለና፤ ተደራረበ (5) እሬሳዎች ፈነቃቅሎ ገባ። የወዲያኛውም የወዲህኛውም ወገን በሾተል እየተጠማዘዘ፤ በፎቄ እየተጓመደ፤ እያወካ፤ እየተዋጋ፤ እየተተራመሰ እሱ ወደተሸሽገበት በጣም እየተቃረበ መጣ።

መልስ:- 1. የተሰለፉት 2.----- 3.----- 4.-----5. -----

1.3 በሚከተለው ገላጭ ድርሰት ውስጥ የተሰመረባቸውን ባለቤትና ማሰሪያ አንቀጾች፤ ገላጭ እና ተገላጮች አስተካክላችሁ እንደገና 9ፏቸው (12%)።

ፅፁ-ህይወት ያያትን ሰው ሁሉ በውበቷ የምታነሆልል ልጅ ናት። ሁሌ በፈገግታ የሚደምቁት (1) ቀይ ፊቷ ትክሻዋ ላይ ከሚዘናፈሉት (2) ፅልመት ፀጉሯ ጋር የውበት ህብረት ፈጥሮ በዳመና የተከበቡ (3) ፀሀይ ያስመስላታል። ብርሃን የሚፈነጥቅ (4) የሚመስሉ አይኖቿ ልብ ያንበረክካል (5)። እንደ እንቡጥ ፅጌረዳ ሊፈነዱ የደረሰ (6) የሚመስሉትን ከንፈሮቿን ግልጥ ስታደርጋቸው የሚከሰቱት ጥርሶቿ የውበት ሀዋርያት ናቸው። ውበቷን ይሰብካሉ። ከእሷ ጥርሶች ይበልጥ ንጣት ያለው ነገር በዓለም ላይ መኖሩን እጠራጠራለሁ። ሽል ሾል ያሉት ጡቶቿ የለበሰቸውን ልብስ ወደ ፊት እየወጡና

ቀደውት (7) ካልወጣን እያሉ የሚታገሉ ይመስላሉ። ወገቧ ችቦ አይሞላም። ዳሌዋ ስትራመድ ግራና ቀኝ ይደንሳሉ (8)። የፍቅርን ዜማ እየተከተለ በመንገድ ስታልፍ በዓይኑ ቀሚሷን የማይገልብ ወጣት ጥቂት ነው። ዕፁ- ህይወትን ከአስራ አንደኛ ክፍል ጀምሮ አውቃታለሁ። በዋዛ የምትቆረጥ አይደለችም። በርካታ ወንዶች ይመኛታል (9)። ፈሪዎች በምኞት ይቀራሉ። ደፋሮች ይቀርቧታል። አፈቀርንሽ ይሏታል። አፈቀርንሽ ከሚሏት ውስጥ ጥቂቶችን ነው የምታስተናግደው። ብርና ጡንቻ ያለውን (10) ከቀመሷት በኋላ ብዙም አታቆያቸውም፤ ታባርራቸዋለች። የተባረሩት ወንዶች ከማስፈራራት አያልፉም። ወንድሟ የታወቀ ተደባዳቢ ስለሆነ ጫፏን የሚነካ የለም። አስራ ሁለተኛ ክፍል ስንገባ ለምን እንደሆነ ባላውቅም ወንድ(11) አጠገቧ ዝር አይሉም። ምናልባት በፍቅሯ እሾክ ከሚሳቀቅ (12) መራቅን መርጠው ይሆናል (ደረጀ 1996፣127)።

መልስ:- 1 የሚደምቀው 2.-----3.-----4-----5-----
 6-----7-----8-----9-----10-----
 11-----12-----

1.3. የሚከተሉት ዓረፍተ ነገሮች የሀረጎች አለመመጣጠን ስህተት ይታይባቸዋል፤ አስተካክላችሁ ከፃፋችሁ በኋላ ለመምህራችሁ አሳዩ (4%)።

ምሳሌ :- ልጁ አነጋገርና መሄድ ይችላል። መልስ:- ልጁ አነጋገርና አካሄድ ይችላል።

ሀ. ይህም ሊመጣ የቻለው የተማሩት ኢትዮጵያውያን የድሮውን ባህልና ወግ በመናቅና ዋጋ እንደሌለው ስለሚቆጥሩት ነው።

 -----::

ለ. ሙሽራው ሙሽሪትን ይዞ ሊወጣ ሲል በግቢው ተሰብስበው የነበሩት ሴቶች ከበሮውን እየደለቁና ነጠላቸውን በላያቸው ላይ ጋርደው እልልታና ጭብጨባ ማሰማት ጀመሩ።

 -----::

ሐ. የውስጥ ድርጅቱንም ለማሟላትና አገልግሎት እንዲሰጥ 10ሺ ብር ባጀት ተይዞለታል።

.....::

መ. መሳሪያ ሲተኮስ ከመበርገን የተነሳ የአንደበቷ እስርስር ማለት፣ ሰውነቷ ሲንዘፈዘፍ፣ ጉልበቶቿ ተብረክርክውና የልቧ ምት መጨመር የሚያስደነግጥ ነበር።

.....::

1.4. በሚከተለው አንቀፅ ውስጥ የተሰመረባቸው ቃላት፣ ሀረጎች ወይም ዓረፍተ ነገሮች የተለያዩ ሰዎች ስህተቶች አሉበት። አስተካክላችሁ ከፃፋችሁ በኋላ ለመምህራችሁ አሳዩ (9%)።

ምሳሌ፡- አብርሃም እየሮጠች መጣ። መልስ፡- አብርሃም እየሮጠ መጣ።

ሀ. ይህ ሁሉ በግ የማን ናቸው?

.....::

ለ. አብርሃም በጣም አዘነ የሚወደው ጓደኛው ስለሞተ

.....::

ሐ. ትላልቁን ዛፎች ቁረጣቸው።

.....::

መ. ከንፈራቸው ጥቁር ሊፕስቲክ የተቀባ ይመስላሉ።

.....::

ሠ. በቁስ ትምህርት ቤት ያሳለፍኩት የአንድ ቀን ህይወት የማትረሳ ናት።

.....::

ረ. አንተ ነገ ወደ ገጠር መሄድ አለበት ።

				አንድ	ሁለት
መብቅ 1	5.6	5.9	ቁብድ1	5.6	6.2
መብቅ 2	8.6	9.8	ቁብድ2	9.4	7.8
3	9.5	9	3	7	8
4	8.1	8.4	4	8.3	8.8
5	6.4	7.3	5	4.8	5.1
6	6.9	6.9	6	7	7.5
7	8.1	8.3	7	8.4	7.6
8	9.1	9.3	8	7.2	7.5
9	6.7	7	9	9.4	8.6
10	6.5	6.6	10	5.1	5.1
11	6.9	5.7	11	7.7	7.3
12	6.8	7.2	12	6.3	6.5
13	6.6	6.5	13	6	6.5
14	7.6	8.8	14	8.2	8.1
15	5.7	5.8	15	6	5.4
16	6.9	6.6	16	8.4	7.9
17	5	5.1	17	5.2	5.6
18	5.3	5.4	18	6.6	6.4

19	7.3	7.9	19	5.3	5.4
20	6.5	6.7	20	6.5	6.2
21	7	6.6	21	8.8	9.7
22	6.7	6.9	22	9.3	9.4
23	5.7	4.8	23	4.6	4.6
24	5.9	5.6	24	5	4.9
25	8.4	8.5	25	5.8	5.9
26	7.5	8	26	13	13.3
27	7.8	7.6	27	6	5.7
28	6	6.2	28	5.8	5.6
29	7.2	7.1	29	6.3	6.5
30	7.3	7.8	30	6.6	6.7
31	5.5	5.8	31	5.7	5.6
32	5.1	5	32	6.7	6.3
33	6.9	6.9	33	5.1	5.2
34	6.3	5.8	34	5.3	5.1
35	6	6.4	35	7.9	8.1
36	8	7.6	36	11.7	12.6
37	8.6	8.6	37	6.7	6.3

38	9.3	10.4	38	11	11.6
39	7.3	7.8	39	13	12.7
40	8.7	8.8	40	9.1	9.5
41	7.3	7.4	41	8.6	8.4
42	8.8	8.2	42	8.1	7.6
43	9.3	8.9	43	8.6	8
44	10.5	11.4	44	5.4	5.1
45	7.9	7.8	45	8.6	8.4
46	5.9	6.1	46	10	10.4
47	6	5.4	47	4.3	4.1
48	5	4.8	48	5	5.3
49	6	6.1	49	5.1	4.8
50	7	7.2	50	5.8	5.6
51	6.3	6	51	4.9	5
52	7.8	8.1	52	6.7	6
53	8.2	8.1	53	5.5	4.9
54	8.9	8.8	54	13.4	13.5
55	5.7	5.5	55	9.3	8.5
ድምር	391.9	396.2	ድምር	401.1	398.4

ሰንጠረዥ-5.18 የሁለቱ አራሚዎች የዋናው ጥናት የድህረ ፈተና (post-test) ውጤት

የሙከራ ቡድን			የቁጥጥር ቡድን		
ተ/ቁ	አራሚ አንድ	አራሚ ሁለት	ተ/ቁ	አራሚ አንድ	አራሚ ሁለት
ሙቡድ 1	7	9.4	ቁቡድ1	5.7	4.8
ሙቡድ 2	9.9	14	ቁቡድ2	8.6	10.6
3	9.1	6.8	3	8.4	7.9
4	10.2	10.5	4	7.8	8.8
5	7.7	6.2	5	6.4	6.2
6	7.4	9.3	6	7.6	7.7
7	10.8	8.8	7	7.3	6.4
8	8.4	10.6	8	8.9	9.9
9	10.5	11.9	9	5.4	5.2
10	13.5	10.3	10	7.9	8.9
11	11.6	14.3	11	7.6	8.3
12	13.5	10.8	12	5.7	6
13	11.6	8.5	13	5.9	5.6
14	11.5	10.4	14	6.4	6.7
15	8.3	9.6	15	6	6

16	17	14	16	7.5	7.6
17	15.2	13.3	17	5.5	5.6
18	13.9	11.3	18	4.3	4.6
19	14.6	11.7	19	7.9	8.2
20	12.4	13.9	20	5.7	6.1
21	10.1	11.5	21	7.5	7.2
22	16.5	13.1	22	8.4	7.8
23	9	10.1	23	5.5	5.3
24	12	14.9	24	6.5	6.3
25	10	8.7	25	9.4	10.1
26	12.5	10.5	26	6.8	7.4
27	11.2	9.4	27	8	7.6
28	11.7	11.6	28	6.7	7.3
29	9.4	11.1	29	7.1	6.5
30	11.4	13.5	30	6.4	6.9
31	11.6	10.3	31	7.7	6.5
32	14.9	13.3	32	4.9	5.4
33	12.9	14	33	8.9	9.4
34	10.6	9.6	34	7.6	9.7

35	13.8	16.6	35	6.2	6.5
36	13	12.1	36	8.5	8.3
37	11.7	15	37	9.4	8.7
38	12.7	14.3	38	8.1	7.7
39	13.4	12.7	39	7	7.5
40	19.4	15.8	40	8.8	7.9
41	12.7	13	41	6.7	6.4
42	10.3	12.3	42	7.4	8.1
43	12	10.7	43	11.3	10.5
44	8.9	9.9	44	9.7	11.1
45	12.6	10.9	45	8.6	9.2
46	17.9	21.6	46	7	6.7
47	8.6	7.8	47	7.4	6.8
48	12.5	10.9	48	5	5.9
49	10.7	9.5	49	5.7	6.2
50	12.1	8.7	50	6.3	8.2
51	9.7	10.4	51	6.5	5.8
52	10	10.7	52	6	6.4
53	11.3	13.2	53	7.4	8.1

54	22.7	14	54	8.7	10.4
55	15.5	13.7	55	8.7	7.8
ድምር			ድምር	398.3	408.7

ሰንጠረዥ-5.19 የሁለቱ አራሚዎች የዋናው ጥናት አማካይ የቅድመ እና ድህረ ፈተና ውጤት

የቁጥጥር ቡድን			የሙከራ ቡድን		
ተ/ቁ	ቅድመ ፈተና	ድህረ ፈተና	ተ/ቁ	ቅድመ ፈተና	ድህረ ፈተና
ቁቡድ1	5.9	5.3	ሙቡድ 1	5.8	8.2
ቁቡድ1	8.6	9.6	ሙቡድ 2	9.2	12
3	7.5	8.2	3	9.3	7.8
4	8.6	8.3	4	8.3	10.4
5	5	6.3	5	6.8	7
6	7.3	7.7	6	6.9	8.3
7	8	6.9	7	8.2	9.8
8	7.3	9.4	8	9.2	9.5
9	9	5.3	9	6.8	11.2
10	5.1	8.4	10	6.6	11.9
11	7.5	7.9	11	6.3	13

12	6.4	5.9	12	7	12.1
13	6.3	5.8	13	6.5	10.1
14	8.2	6.5	14	8.2	11
15	5.7	6	15	5.8	8.9
16	8.2	7.5	16	6.7	15.5
17	5.4	5.6	17	5.1	14.2
18	6.5	4.3	18	5.4	12.6
19	5.4	8	19	7.6	13.2
20	6.4	5.9	20	6.6	13.1
21	9.2	7.3	21	6.8	10.8
22	9.4	8.1	22	6.8	14.8
23	4.6	5.4	23	5.3	9.6
24	5	6.4	24	5.8	13.5
25	5.9	9.7	25	8.4	9.4
26	13.2	7.1	26	7.7	11.5
27	5.9	7.8	27	7.7	10.3
28	5.7	7	28	6.1	11.7
29	6.4	6.8	29	7.2	10.3
30	6.7	6.6	30	7.6	12.4

31	5.7	7.1	31	5.6	10.9
32	6.5	5.1	32	5.1	14.1
33	5.1	9.2	33	6.9	13.5
34	5.2	8.6	34	6.1	10.1
35	8	6.3	35	6.2	15.1
36	12.1	8.4	36	7.8	12.6
37	6.5	9	37	8.6	13.4
38	11.3	7.9	38	9.9	13.5
39	12.9	7.2	39	7.5	13.1
40	9.3	8.3	40	8.8	17.6
41	8.5	6.5	41	7.4	12.8
42	7.9	7.8	42	8.5	11.3
43	8.3	10.9	43	9.1	11.4
44	5.3	10.4	44	11	9.4
45	8.3	8.9	45	7.9	11.8
46	10.2	6.9	46	6	19.8
47	4.2	7.1	47	5.7	8.2
48	5.2	5.5	48	4.9	11.7
49	5	6	49	6	10.1

50	5.7	7.3	50	7.1	10.4
51	5	6.1	51	6.2	10.1
52	8.9	6.2	52	8	10.3
53	5.2	7.6	53	8.1	12.3
54	13.5	9.6	54	8.9	18.4
55	6.4	8.3	55	5.6	14.6
ድምር	400.5	403.2	ድምር	394.6	645.9

አባሪ- 23 የሰዎች ስህተት ዓይነቶች ዝርዝር መግለጫ (ዋናው ጥናት)

ሰንጠረዥ-5.20 በቁጥጥር ቡድን የተፈፀመ አማካይ የሰዎች ስህተት ዓይነቶች ዝርዝር (ቅድመ እና ድህረ ፊት)

ተ/ቁ	የሰዎች ስህተት ዓይነቶች እና የቃላት ብዛት													
	ቅድመ ፊት							ድህረ ፊት						
	ፊ	ም	ጠ	ቃ	ዓ/ነ	ድምር	የቃላት ብዛት	ፊ	ቃ	ም	ጠ	ዓ/ነ	ድምር	የቃላት ብዛት
1	18	11	1	11	10	51	301	13	14	14	3	9	53	279
2	5	11	2	10	9.5	37.5	318.5	8	10	8	2	11	39	370

3	11. 5	10	2	6	7	36. 5	273.5	11	13	10	1	14	49	399
4	9	11 .5	1	8	9	38. 5	328.5	9	11	8	2	12	42	347
5	20	12 .5	2	10	12	56. 5	279.5	10	14	9	1	16	50	315.5
6	10	9	1	11	7	38	274.5	9. 5	11	11	1	13	45.5	347
7	7	8	2	9	12	38	303	11	13	13	2	15	54	370
8	6	10	1	8	10	35	257	9	7	9. 5	2	12	39.5	366.5
9	6.5	10	1	7	7	31. 5	283.5	13	13	11	1	14	52	274.5
10	13	12	2	12	12	51	258	13	9	8	2	13	45	377
11	19	8	2	12	11	52	390.5	9	11	9	1	10	40	317.5
12	10	10	1	11	10	42	269.5	14	14	9	2	11	50	291.5
13	10	11	2	12	10	45	283	17	14	12	1	13	57	329
14	6	9	0	12 .5	9	36. 5	297	11	12	11	2	14 .5	50.5	331
15	17. 5	8	0	13	14	52. 5	299	10	11	13	2	9	45	269.5
16	11	10	1	11	11	44	358.5	9	14. 5	7	0	6	36.5	274.5
17	11	12 .5	1	11	12	47. 5	256.5	8	15	16	2	13	54	302

18					11.	49.								
	9	13	1	15	5	5	321	15	15	14	1	12	57	252.5
19	20	12	2	14	12	60	322.5	10	10	7	1	13	41	330
20	15	9	0	9	12	45	285.5	10	10	7	2	13	42	247.5
21		7.				31.								
	7	5	1	8	8	5	290	11	8.5	6	1	11	37.5	274.5
22						35.								
	9	7	2	8	9.5	5	332.5	9	12	8	2	13	44	356
23					15.	62.								
	23	11	2	11	5	5	287.5	10	.5	11	9	2	13	45.5
24	18	13	1	12	14	58	285	9	10	10	1	12	42	268
25	11.					52.								
	5	13	2	14	12	5	307.5	8	8	7	2	10	35	341.5
26		2.				26.								
	11	5	0	9	4	5	348.5	13	11	11	1	14	50	354.5
27	12	9	2	11	13	47	278	8	11	10	2	12	43	335
28	15.					49.								
	5	11	1	11	11	5	280.5	6	10	7	2	10	35	245
29					12.	46.								
	13	10	1	10	5	5	295.5	10	13	11	1	13	48	326
30	7	12	2	13	13	47	311.5	9	10	13	2	11	45	299
31	14	14	1	13	11	53	299.5	8	9	9	2	12	40	283
32					10.	51.								
	16	11	0	14	5	5	334.5	11	.5	12	13	1	13	50.5

33	22	12	2	12	16	64	327.5	7	10	8	1.	5	13	39.5	361
34	12	13	2.5	14	14	55. 5	289	9	7	5	2	12	35	296	
35	6	12 .5	1	12	10	41. 5	332.5	13	15	12	2	13	55	350	
36	8	4	0	9	7	28	339	7	13	8	1	14	43	360	
37	6	15	0	14	12	47	305.5	12	8	13	2	11	46	415	
38	9	6	0	7	10	32	363.5	13	12	12	1	13	51	402	
39	5	8. 5	1	8	7	29. 5	383	7	13	7	2	13	42	301	
40	13	6	1	9	12	41	379.5	9	5	8	1	13	36	299	
41	10	8	2	11	8.5	39. 5	336.5	12	13	10	1	12	48	314	
42	5	10	1	10 .5	9	35. 5	277.5	9	10	7	1	14	41	318	
43	6.5	8	1	13	11	39. 5	327.5	6	5	5	0	9	25	272	
44	4	14	2	13	14	47	246	9	9	7	2	12	39	403	
45	10	8	2.5	14	11	45. 5	377.5	11	11	9	2	14	47	417	
46	7	8	1	8. 5	6	30. 5	312	9	15	11	2	15	52	356	
47	20	13	1	13	21	68.	287.5	13	7	9	1	11	41	289	

		.5				5									
48	10	13	2	13	12	50	257.5	11	10	12	.5	2	14	49.5	269
49	15	11	1	13	14	54	267.5	10	.5	13	11	2	12	48.5	288
50	9.5	12	2	14	12	49. 5	281.5	9	12	8	1. 5	10	40.5	290.5	
51	20	13	2	17	18. 5	70. 5	287.5	10	11	9. 5	1	14	45.5	278	
52	7	11	1	12	11	42	266.5	7. 5	8	6	1	10	32.5	267	
53	10	9	2	15 .5	18	54. 5	283.5	17	13	10	2	9	51	395	
54	5	6	1	7	5.5	24. 5	329.5	7	12	9	1	8	37	352	
55	11	5	1	10	12	39	347.5	16	15	12	0. 5	12	55.5	344	
ደ ም ር	622 .5	55 5	70	61 6	613 .5	24 77	16815 .5	56 6. 5	614	52 9. 5	82 .5	66 5. 5	245 8	17612	

ማብራሪያ ሌ = የፊደል ስህተት

ም = የምዕላድ ስህተት

ጠ = የጠቋሚ ስህተት

ቃ = የቃላት ምርጫ ስህተት

ዓ/ነ = የዓረፍተ ነገር ስህተት ማለት ነው።

ሰንጠረዥ-5.21 በሙከራ ቡድኑ የተፈጸሙ አማካይ የሰዎች ስህተት ዓይነቶች እና የቃላት ብዛት (ቅድመ እና ድህረ ፈተና)

ተ/ቁ	የሰዎች ስህተት ዓይነቶች እና የቃላት ብዛት													
	ቅድመ ፈተና							ድህረ ፈተና						
	ፊ	ም	ጠ	ቃ	ዓ/ነ	ድምር	የቃላት ብዛት	ፊ	ቃ	ም	ጠ	ዓ/ነ	ድምር	የቃላት ብዛት
1	12	14.5	2	14	12	50.5	290.5	7	10	11	2	9	39	311
2	12	9	2	12.5	12	42.5	387.5	5	8.5	7	2	7	29.5	344.5
3	10	9	1	10	10	40.5	373.5	8.5	8	8	1	0	35.5	276
4	10	11	1	13	10	45	371.5	7	10	9	0	7	33	342
5	12	6	1	16	12	45	308	8	14	7	1	2	42	289.5
6	10.5	7	1	14	10.5	49.5	342.5	10	9	6	1	5.5	31.5	261
7	10	7	2	11	10	46	377.5	12	7	5	0	8	32	308.5
8	12	12	2	16	12	48	441	2	11	8	1	9	31	290
9	10	7	2	13	10	41	280.5	5	8	4	0	7	24	267.5

10	11	12	1	13	11	59	387.5	7	4	5	1.5	5	22.5	263.5
11	13	9	1	12	13	55	341.5	11	6	6	0.5	6	29.5	379
12	11	10	2	12	11	44	308	9	5	5	1	4	24	287
13	15	10	2	14	15	47	307	13	4	7	2	4	30	293.5
14	10	8	2	14	10	52	426.5	9	3	8	1	7	28	307
15	11	8	2	10.5	11	43.5	251.5	16	5	6	2	6	35	311
16	12	12	2	13	12	47.5	319.5	6	3.5	5	0	8	22.5	345.5
17	13	12.5	2	13	13	44.5	225	5.5	4	4	1	5	19.5	276
18	16	8	2	11	16	48	257.5	10	5	5	1	4	25	311.5
19	14	8	2.5	11	14	45.5	344.5	7	4	7	1	6	25	331
20	13	10	1	9	13	36	238	8	3	8	0	4	23	300
21	12	10	2	13	12	42	286	10	4	5	1	6	26	279.5
22	11	12	2	12	11	50	340.5	7	4	9	0	4	24	351
23	13.5	12	2	11	13.5	43.5	217.5	12	4	8	0	5	29	276.5
24	11	11	2.5	10	11	38.	221	9	5	5	1	3	23	304.5

						5								
25	11	9	1	9.5	11	41. 5	349	8	2	10	1	1	32	298
26	13	12. 5	1	13	13	43. 5	337	6	8	8	1	8	31	353. 5
27	14	13	1	12	14	45. 5	350	6	4	7	2	9	28	285
28	11	10	3	11	11	44	268	10. 5	5	6	1	5	27.5	320
29	12	12	2	12	12	41. 5	297	6.5	5	8	0	8	27.5	275
30	13	11. 5	1	13	13	41. 5	314.5	6	5	6	1	0	28	345
31	12	13	2. 5	12	12	46. 5	262.5	7	4	7	2	8	28	305
32	12	11	1	14. 5	12	46. 5	235.5	6	6	5	1	7	25	351. 5
33	13	12	1	11	13	49	338	4	6	6	0	6	22	295
34	13	13. 5	2	10	13	45. 5	282	5	5	8	1	8	27	271. 5
35	13	13. 5	2	11	13	49. 5	307.5	4	4	7.5	2	7	24.5	369
36	11	13	2	12	11	49	381	5	6	8	0. 5	6	25.5	319
37	13. 5	11	2	10	13. 5	51. 5	443.5	7	3	6	2	6. 5	24.5	323. 5

38	10	10	1	10. 5	10	45. 5	445	8	6	6	1	5	26	350. 5
39	8	7	1	9	8	32	241	6	7	7	1	8	29	377. 5
40	11	11	1	9	11	42	368	5	4.5	6	2	5	22.5	391
41	9	10	1	12	9	38. 5	282.5	4.5	7	7	1	6	25.5	327
42	12	6	1	12. 5	12	36. 5	309	3	9.5	5	1	8	26.5	297. 5
43	12. 5	6	1	6	12. 5	32. 5	296.5	5	6	5	1	1	28	315. 5
44	14	7	1	14	14	42	460	5	9	4	1	0	29	272. 5
45	14	11	1	13	14	52	408.5	6.5	8	5	2	9	30.5	356. 5
46	16	7.5	0	13	16	49. 5	296	5	4	3.5	0	5	17.5	343
47	11	11. 5	2	12	11	45. 5	260	5	9	8	2	2	36	295. 5
48	13	11	1	11	13	58	282.5	10	5	4	1	5	25	291
49	10	9	0	10. 5	10	44. 5	268.5	10	6	5	1	8	30	302. 5
50	10	9	0	10	10	43	305	8.5	8	6	0	7	29.5	297
51	10	9.5	0	10	10	43. 5	267.5	8	7	4.5	2	6	27.5	275. 5

52	7	8	0	8	7	35	278.5	8	6	6	0	5	25	258
53	12. 5	10	1	11	12. 5	47. 5	386.5	6	7	4	1	7. 5	25.5	310
54	9	9	1	10	9	42	372.5	4	6	3	2	5	20	345. 5
55	8	14	1	12. 5	8	53. 5	302	7	5	5	2	6	25	363. 5
ጅ ምር	64 3.5	556 .5	7. 5	643	561 .5	248 2	17639	39 9.5	33 2	344 .5	5 5	6. 9. 5	1512	1718 7

ማብራሪያ ፊ = የፊደል ስህተት

ም = የምዕላድ ስህተት

ጠ = የጠቋሚ ስህተት

ቃ = የቃላት ምርጫ ስህተት

ዓ/ነ = የዓረፍተ ነገር ስህተት ማለት ነው።

አባራ-25 የተማሪዎች ፅሁፍ ናሙና (ቅድመ እና ዋናው ጥናት)

ተማሪዎች ከአገውኛ ቋንቋ ጋር በተያያዘ በሚፀፉበት ጊዜ ከፍተኛ የሆነ የፊደል ግድፈት ይፈፀሙ ነበር። ለምሳሌ ያህልም ከተማሪዎች ድርሰት ውስጥ የተወሰኑትን ቃላት እንደሚከተለው ለማቅረብ እንሞክራለን።

ሰንጠረዥ-5.23 በተማሪዎች ድርሰት ውስጥ የታዩ የፊደል ስህተቶች ናሙና

ተ/ቁ	የፃፉት ቃል	ለመጻፍ የተፈለገው ቃል	ተ/ቁ	የፃፉት ቃል	ለመጻፍ የተፈለገው ቃል
1	ትሩ ባህሪ	ጥሩ ባህሪ	26	ይትራሉ	ይጥራሉ
2	ወታቶች	ወጣቶች	27	ያደንኳታል	ያደንቋታል
3	የሀገር ፍክር	የሀገር ፍቅር	28	ስተብክ	ስጠብቅ
4	አክታቻው	አቅጣጫው	29	የከሩትን	የቀሩትን
5	ስካይ	ስቃይ	30	ሳለክስ	ሳለቅስ
6	የተከታተለ	የተቀጣጠለ	31	ቸለማ ዋተኝ	ጨለማ ዋጠኝ
7	እንደ አጋታሚ	እንደ አጋጣሚ	32	ያስተላል	ያስጠላል
8	ጠማሪና	ተማሪና	33	ከመታ	ከመጣ
9	ቁትር	ቁጥር	34	መጠያየት	መተያየት
10	የቅፍል	የክፍል	35	ይወድካል	ይወድቃል
11	ወት	ወጥ	36	ጥምህርት	ትምህርት
12	ወንደ ላቴ	ወንደ ላጤ	37	ቸካኝ	ጨካኝ
13	የተፈትሮ	የተፈጥሮ	38	በታም	በጣም

14	በተቸማሪ	በተጨማሪ	39	ቆምሁይ	ቆምሁኝ
15	ማቅበር	ማክበር	40	ትክም	ጥቅም
16	ታቻውታላች	ታጫውታላች	41	ይመርጣጣል	ይመርጣታል
17	ጣጣሪ	ታታሪ	42	አለጫት	አለቻት
18	ጣሳዝን	ታሳዝን	43	ይቀዳዋል	ይከዳዋል
19	ተባይ	ፀባይ	44	ይከርበታል	ይቀርበታል
20	ተከሜታ	ጠቀሜታ	45	ሀክሚ	ሀቅሚ
21	የተቀጠሉት	የተከተሉት	46	ልቅ	ልክ
22	ማኪረት	ማቋረጥ	47	እሩክ	እሩቅ
23	ይከርብናል	ይቀርብናል	48	ጨቃኝ	ጨካኝ
24	ፍክር	ፍቅር	49	የምጥሰራው	የምትሰራው
25	አቅስጧም	አክስቷም	50	አሳዋገድታል	አሳድገዋታል
51	ጥቅቅል	ትክክል	59	ጠሸላሚ	ተሸላሚ
52	መኮታተር	መቆጣጠር	60	ይከበሏታል	ይቀበሏታል
53	መስተት	መስጠት	61	አይኮቶትም	አይቆጧትም
54	የተሰተውን	የተሰጠውን	62	ስጋች	ስጋጭ
55	የሚሸከዳደምበት	የሚሸቀዳደምበት	63	ከከረን	ከቀረን
56	ጠፈከደልኝ	ተፈቀደልኝ	64	ብተይክ	ብጠይቅ
57	በቁል	በኩል	65	ቀብቶችን	ከብቶችን
58	ካተና	ካጠና	66	ችካ	ጭቃ

አባሪ -17

በአንክሻ ሁለተኛ ደረጃ ት/ቤት 9ኛ ክፍል ለሚማሩ ተማሪዎች ለዋናው ጥናት (main study) የቀረበ የፅሁፍ ቅድመ ፈተና (Pre-test)

የተሰጠው ሰዓት 2:00

ዓላማ:- የዚህ የፅሁፍ ፈተና ዋና ዓላማ የዘጠነኛ ክፍል ተማሪዎች በሁለተኛ ቋንቋ የፅሁፍ ትምህርት ወቅት የሚፈፀሟቸውን ለዋናው ስህተቶች ለይቶ በማወቅ ችግሩን ለመፍታት የሚያስችል ጠቃሚ መረጃ ማግኘት ነው።

አጠቃላይ መመሪያ:- ወደ ተማሪዎች የዚህን ጥናት ዓላማ ለማሳካት የሚቻለው እናንተ የምትጠየቁቸውን ጥያቄዎች በትክክል መመለስ ስትችሉ ብቻ ነው። በመሆኑም ዘዚህ በታች የሚቀርቡትን የተለያዩ ጥያቄዎች እንደ አጠያይቃቸው መልሱ። የፈተናው ውጤት በተመራማሪው ብቻ በምስጢር ይያዛል

በቅድሚያ ግን ለምታደርጉት ሙሉ ትብብር አጥኝው ልባዊ ምስጋና ያቀርባል ማሳሰቢያ:- ከዕድሜ፣ ሦታና የአፍ፣ መፍቻ ቋንቋ ውጭ በፅሁፍ ፈተናው ላይ ስም መፃፍ አያስፈልገም

ክፍል አንድ ውስን ፅሁፍ

1.2 በሚከተሉት ዓረፍተ ነገሮች ውስጥ የተሰመረባቸውን ቃላት በመደበኛ ቃላትና ሀረጎች ተኪቸው (14%)።

ምሳሌ:- ልጁ እውር በለሆነ ማየት አይችልም። መልስ:- ማየት የተሳነው

ሀ. ከበቡሽ በባላ ላይ ትሽረመጣለች። ገባለች

ለ. መስሪያ ቤት ስደውል ፊልድ ወጥተሀል አሉኝ። ገንዘብ ላይ ተጠጋኝ

ሐ. ደሮ ወጥ አፈቅራለሁ። ለጠቅላይ ጠቅላይ ገዢ

መ. እዚህ አካባቢ የሚገማ ነገር ስላለ በታ እንቀይር። የሚገማ ነገር ስላለ በታ እንቀይር

ገጽ

ገ.ሀ.ገ. ገቢዎች መለኪያው ቁጥር 2.3 ለገጽ 377 ገቢዎች ያዘው ነው::

ሐ. በአጠቃላይ የሀገር ፍትህ ስሜት የሚገለጸው መንገዶች በገንዘብ የማይተሰቡና በቃላት ተዘርዘሮ የማያበቃ ነው::

ለገንዘብ የማይተሰቡና ለቃላት ተዘርዘሮ የማይበቃ ለአጠቃላይ ያህሪ ፍቅር ስሜትን የሚገልጽ መንገድ ነው::

መ. ይህም አንስሳ በአሩሲ በባሌና በሀረር በሚገኙ ከፍተኛ ስፍራዎች ላይ በብዛት ይኖራሉ::

የህዝብ አንጻር ለአጠቃላይ ለሀገር የሚገኙ ነጥቦች ለፍቅር ናቸው::

ሠ. መኪና አንጻር ስለሌሎች መንገዶች ተሻግሮ ሄዶ ደር ለመግዛት አልፎ ለግንባታ::

ሚና ደ. ከደቡብ ጋራ ጋራ ለሀገር መንገድ ተሻግሮ ሄዶ ለግንባታ ለሀገር ለመገንባት ስለሚችል ነው::

ረ. አቶ በለውና የሃምሳ ሦስት ወር ተናገሮ የሚገኘውን አስብ::

ሸ. ለሀገር ወይ ተናገሮ የሚገኘውን ለግንባታ ለሀገር ለመገንባት::

ሰ. አንዲት ሀሳብ በግ የማን ናቸው

ሸ. ለሀገር ለግንባታ ለሀገር የሚገኘውን::

ሸ. ለግንባታ ወደ ሆስፒታል ስለታመመ በመኪና ሄዶ::

ሸ. ለግንባታ ለሀገር ለመገንባት ወይ ለግንባታ ለሀገር::

ቀ. አንጻር ለግንባታ ወደ ትምህርት ቤት ይሄዳል::

ሸ. ለግንባታ ለሀገር ለመገንባት ወይ ለግንባታ ለሀገር::

ከፍል ሀሳት መሪ ዕህፈት

2.1. የሚከተለውን ጅምር ዕሁፍ በተሰጠው ባዶ ቦታ ብቻ (ሀሳት አንቀፅ) ተነባቢ በሆነ ዕሁፍ አሟልታችሁ 9% (10%)::

አባሪ -22

በአንክሻ ሁለተኛ ደረጃ ት/ቤት 9ኛ ክፍል ለሚማሩ ተማሪዎች ለዋናው ጥናት የቀረበ የፅሁፍ ድህረ ፈተና (Post- test)

የተሰጠው ሰዓት 2:00

ዓላማ:- የዚህ የፅሁፍ ፈተና ዋና ዓላማ የዘጠነኛ ክፍል ተማሪዎች በሁለተኛ ቋንቋ የፅሁፈት ትምህርት ወቅት የሚፈፀሟቸውን ሰዋስዋዊ ስህተቶች ለይቶ በማወቅ ችግሩን ለመፍታት የሚያስችል ጠቃሚ መረጃ ማግኘት ነው።

አጠቃላይ መመሪያ:- ወደ ተማሪዎች የዚህን ጥናት ዓላማ ለማሳካት የሚቻለው እናንተ የምትጠየቋቸውን ጥያቄዎች በትክክል መመለስ ስትችሉ ብቻ ነው። በመሆኑም ከዚህ በታች የሚቀርቡትን የተለያዩ ጥያቄዎች እንደ አጠያያቃቸው መልሱ። የፈተናው ውጤት በተመራማሪው ብቻ በምስጢር ይያዛል።

በቅድሚያ ግን ለምታደርጉት ሙሉ ትብብር አጥኝው ልባዊ ምስጋና ያቀርባል

ማሳሰቢያ:- በፅሁፍ ፈተናው ላይ ስም መጻፍ አያስፈልግም።

ክፍል አንድ ውስን ፅሁፈት

1.1. በሚከተሉት ዓረፍተ ነገሮች ውስጥ የተሰመረባቸውን ቃላት፣ ሀረጎች ወይም

ዓረፍተ ነገሮች በመደበኛ ቃላት፣ ሀረጎች ወይም ዓረፍተ ነገሮች ተኳቸው (14%)።

ምሳሌ:- ልጁ እግረ ቆማጣ ስለሆነ መንቀሳቀስ አይችልም። መልስ:- አካል ጉዳተኛ

ሀ. ገንዘብ ጠፋብኝ ሲል እኔን የጠረጠረኝ መስሎኝ ፊል አደረግሁ። እኔ

ለ. ሰውየው ካበደ ሁለት ዓመት ሞለው። እኔም ደግሞ

ሐ. ለመሆኑ ምግብ ይወስዳል። መሆኑን ምግብ ይወስዳል።

መ. ፍቺ ያለፋው ቁርበት ላይ እየተኙ ፍቺን ማንቁሽሽ ጆልነት ነው። ጆልነት

ሠ. ሰውየው ሽባ ስለሆነ መንቀሳቀስ አይችልም። እኔም

- ረ. አንደ እግዚአብሔር ፍርድ አስተካካይ ማን አለ ሁሉም የክፋቱን ደምዘ አገኘ። ገንዘብ
- ሰ. ሰው አምላኩን የሚያውቀው በአልጋ ቁራኛ በደዌ ዳኛ ሲያዝ ነው። ቅማልና ስይኝ ጊዘአ ነው
- ሸ. በጨለማ ውስጥ የሚኖረውን ወገኖችንን የማስተማር ሀሳብ አለብን። ይያዝን እንደሚባል
- ቀ. ገረዳችን በቅርቡ ስለሄደችብን በጣም ተቸግረናል። የገረዳ ስጦት
- በ. ውድ ወንድሜ የሰማይ ርቀቱን፣ የምድር ስፋቱን ያህል ለጤናህ እንደምን አለህልኝ?
ያን ያንገረብ ቁን ስጦት ያንገረብ?
- ተ. ደሮ ወጥ አረቅራቢ። አጠቃላይ
- ቸ. ተረፍቃዮችን ለማቋቋም የተዘጋጀው ፓኬጅ የሀገሪቱን የልማት አቅጣጫ አቅም ያገናዘበ መሆኑ ተገለጸ። ሆይ
- ኘ. ሴትዮዋ የቅዝን ጨርቅ አጥባ መጣች። የማዘን ልብ
- ኘ. ቱሎሳ ዘላን ስለሆነ የእርሻ መራት የለውም። ገበያችን የሚያገዝ

1.2. ከዚህ በታች በቀረበው አንቀጽ ውስጥ በተጓደሉ ቃላት ምትክ ቁጥሮች ሰፍረዋል።
 በቁጥሮቹ ምትክ መግባት ያለበትን ትክክለኛ ቅርፅ አስተካክላችሁ 9% (5%)።
 አንድ ትልቅ ጦርነት ሲካሄድ ተካፋይ የነበረ አንድ ራሪ ወታደር ነበር። በጦርነቱ አብረውት ተሰለፈ (1) ጓደኞቹ ደረታቸውን ለጥይት ሰጥተው በጀግንነት ተዋጉ፤ እየተመቱም አንዳቸው ባንዳቸው ላይ እየተደራረቡ ወደቁ። ይህንን ያየው ቡቡው ወታደር ሆዱ ተሸበረበት፤ ጉልበቱም ቁጠማ ሆነ (2)። ከዚያ ስፍራ ከሬሳ በስተቀር አንድም የሚያውቀው ወታደር ማየት አልቻለም ነበር። ጦርነቱ እሱ ባለበት በኩል እያደረ እየተፋፋመና እየተጋጋለ ይመጣል (3)። በዚህ ጊዜ መከቶ መቋቋም እየሮጠም (4) ማምለጥ እንደማይችል ተገነዘበ። እንግዲህ ከዚህ በቀር ሌላ ነገር የሚያድነኝ የለም አለና፤ ተደራረበ (5) እራሳዎች ፈነቃቅሎ ገባ። የወዲያኛውም የወዲህኛውም ወገን በሾተል እየተጠማዘዘ፣ በፎቄ እየተጓመደ፣ እያወካ፣ እየተዋጋ፣ እየተተራመሰ አሱ ወደተሸገበት በጣም እየተቃረበ መጣ።

- መልስ:- 1. የተሰለፉት 2. ጉልበት ቁጠማ 3. ጉልበት ቁጠማ 4. እያደገ 5. የተደራረበ

ሐ. ትላልቁን ዛፎች ቁረጣቸው።

ትላልቁ ዘይታይ ቆይታቸው

መ. ከንጌራቸው ጥቁር ሊጠቅሙ የተቀጣ ይመስላሉ።

ከንጌራቸው ኃቁሮ ሊጠቅሙ የተቀጣ ይመስላሉ

ሠ. በቁስ ትምህርት ቤት ያሳለፍኩት የአንድ ቀን ህይወት የማትረገጥ ናት።

በቁስ ትምህርት ቤት ያሳለፍኩት የአንድ ቀን ህይወት የማትረገጥ ናት

ረ. አንተ ነገ ወደ ገጠር መሄድ አለበት ።

አንተ ነገ ወደ ገጠር መሄድ አለበት

ሰ. አየርጠ ልጁ ወደ ትምህርት ቤት ሲሄድ ነጠራ ሰዓት ስለደረሰበት።

ልጁ ከቤት ስለደረሰበት ሰዓት ስለደረሰበት ሲሄድ ነጠራ

ሸ. ይህን ቃላት አላውቀውም።

ይህን ቃላት አላውቀውም

ቲ. የካሳን አህጉን አገኘች።

የካሳን አህጉን አገኘች

ክፍል ሁለት መሪ ዕህሬት

2.1 የሚከተለውን ጅምር ዕሁፍ በሁለት አንቀፅ አሟሉ (10%)።

ጊዜ የወይዘሮ አሰጋሽ ዝራው አንድ ልጃቸው ነች። በተፈጥሮ ደስተኛ ጤነኛ የልተዘገነን አስተዳደግ የነበራት በቀላልና ተራ መሳይ ያደገደደ ዘይ የተመራች የተሰማትን፤ የለበቸውን፤ የአለገቸውን ከመናገር ወደጊላ የማትል ናት። ቃላት ህላግ ድርጊቷ ሁሉ ወደ ኃይል የማትል ናት በመሆንም ዓጥኔ በገጣም ይጠቅምና ወጣት ይቆይ የሚችል ሆኖ ናት። ስለ ሆነ ያህን ገጣምና ወጣት ስላ ወደ ሆላ መገንጠል ጠጣሪ በሆነ ሆኖ ናት

ግድግዳ (የተዘጋጀ) = የ
የተገን ጎሳተ = ገ፡ገ፡ሆ
ጠላቅ ገደ = ፍ፡ተ

1.3 በሚከተለው ገላጭ ድርሰት ውስጥ የተሰመረባቸውን ባለቤትና ማሰሪያ አንቀጾች፣ ገላጭ እና ተገላጮች አስተካከላችሁ እንደገና ጻፏቸው (12%)።

ዕውቀት ያያትን ሰው ሁሉ በውበቷ የምታነሆልል ልጅ ናት። ሁሉ በፈገግታ የሚደምቁት (1) ቀይ ፊቷ ትከሻዋ ላይ ከሚዘናፈሉት (2) ዕልመት ፀጉሯ ጋር የውበት ህብረት ፈጥሮ በዳመና የተከበቡ (3) ፀሀይ ያስመስላታል። ብርሃን የሚፈነጥቅ (4) የሚመስሉ አይኖቿ ልብ ያንበረክካል (5)። እንደ እንቡጥ ዕገረዳ ሲፈነዳ የደረሰ (6) የሚመስሉትን ከንፈሮቿን ግልጥ ስታደርጋቸው የሚከሰቱት ጥርሶቿ የውበት ሀዋርያት ናቸው። ውበቷን ይሰብካሉ። ከእሷ ጥርሶች ይበልጥ ንጣት ያለው ነገር በዓለም ላይ መኖሩን አጠራጠራሰሁ። ሽል ሽል ያሉት ጡቶቿ የለበሰችውን ልብስ ወደ ፊት እየወጠሩ ቀደውት (7) ካልወጣን እያሉ የሚታገሉ ይመስላሉ። ወገቧ ችቦ አይሞላም። ዳሌዋ ስትራመድ ግራና ቀኝ ይደንሳሉ (8)። የፍቅርን ዜማ እየተከተለ በመንገድ ስታልፍ በዓይኑ ቀሚሷን የማይገልብ ወጣት ጥቂት ነው። ዕውቀትን ከአሰራ አንደኛ ክፍል ጀምሮ አውቃለሁ። በዋህ የምትቆረጥ አይደለችም። በርካታ ወንዶች ይመኛታል (9)። ፈሪዎች በምኞት ይቀራሉ። ደፋሮች ይቀርቧታል። አፈቀርንሽ ይሷታል። አፈቀርንሽ ከሚሷት ውስጥ ጥቂቶችን ነው የምታስተናግደው። ብርና ጡንቻ ያለውን (10) ከቀመሷት በኋላ ብዙም አታቆያቸውም፤ ታባርራቸዋለች። የተባረሩት ወንዶች ከማስፈራራት አያልፉም። ወንድሟ የታወቀ ተደባዳቢ ስለሆነ ጫፏን የሚነካ የለም። አስራ ሁለተኛ ክፍል ስንገባ ለምን እንደሆነ ባላውቅም ወንድ(11) አጠገቧ ዝር አይሉም። ምናልባት በፍቅር እሾክ ከሚሳቀቅ (12) መራቅን መርጠው ይሆናል (ደረጃ 1996፣127)።

መልስ:- 1 የሚደምቀው 2. ንጣት 3. ትከሻ 4. ብርሃን 5. የሚፈነጥቅ 6. ደረሰ 7. ቀይ 8. የሚከሰት 9. ይመኛታል 10. ያለው 11. አጠገቧ 12. የሚሳቀቅ

1.3. የሚከተሉት ዓረፍተ ነገሮች የሀረጎች አለመመጣጠን በህተት ይታይባቸዋል፤ አስተካከላችሁ ከገፋችሁ በኋላ ለመምህራችሁ አሳዩ (4%)።

ምሳሌ :- ልጁ አነጋገርና መሄድ ይችላል። መልስ:- ልጁ አነጋገርና አካሄድ ይችላል።

አባራ-26 የምልክታ ማረጋገጫ ዝርዝር (Observation Check list)

መምህራን የፅህፈት ልምምዱን በሚያከናውኑበት ጊዜ አጥኝው ክፍል ውስጥ በመገኘት የትግበራው ሂደት ዘዴው በሚጠይቀው መሰረት መከናወኑን የሚከተሉትን መስፈርቶች መሰረት በማድረግ ክትትል አድርጓል።

ተ/ቁ	መስፈርት	ምላሽ	
		አዎ	የለም
1	መምህሩ ተማሪዎች የፃፉትን ፅሁፍ አርጦ ይመልስላቸዋል?		
2	መምህሩ የተማሪዎችን ፅሁፍ አርጦ ከመለስላቸው በኋላ እንደገና አስተካክለው እንዲፅፉ ያደርጋቸዋል?		
3	ሁለቱ ቡድኖች የሚማሩበት ማስተማሪያ መሳሪያ ተመሳሳይ ነው?		
4	ሁለቱ ቡድኖች የሚማሩበት መምህር ተመሳሳይ ነው?		
5	ሁለቱ ቡድኖች የሚማሩበት ቦታ ተመሳሳይ ነው?		
6	ሁለቱ ቡድኖች የሚማሩበት ጊዜ ተመሳሳይ ነው?		
7	በሙከራ ቡድኑ ለሚገኙ ተማሪዎች ስህተቱ ከሚገኝበት ቦታ ላይ እርማት ይሰጣሉ?		
8	በቁጥጥር ቡድኑ ለሚገኙ ተማሪዎች ስህተቱ ከሚገኝበት መስመር ጠርዝ ላይ እርማት ይሰጣሉ?		
9	በሙከራ ቡድኑ ለሚገኙ ተማሪዎች የስህተት ማስገንዘቢያ ቅፅ ይሰጣቸዋል?		
10	በቁጥጥር ቡድኑ ለሚገኙ ተማሪዎች የስህተት ማስገንዘቢያ ቅፅ ይሰጣቸዋል?		
11	በሙከራ ቡድኑ ለሚገኙ ተማሪዎች የማረሚያ ምልክቶችን በመጠቀም ከታረመላቸው በኋላ ምልክቶች የሚወክሉት የስህተት ዓይነት ይገለፅላቸዋል?		
12	በሙከራ ቡድኑ የሚገኙ ተማሪዎች ስለ ፈፀሙት ሰዋስዋዊ ስህተት ግልፅ የሆነ ማብራሪያ ይሰጣቸዋል?		
13	በቁጥጥር ቡድኑ ውስጥ የሚገኙ ተማሪዎች ስለ ፈፀሙት ሰዋስዋዊ		

	ስህተት ግልፅ የሆነ ማብራሪያ ይሰጣቸዋል?		
14	በሙከራ ቡድኑ ውስጥ ለሚገኙ ተማሪዎች በብዛት ለሚስተዋለው ሰዎች ስህተት ቅድሚያ ትኩረት ይሰጣሉ?		
15	ለሙከራ ቡድኑ ተማሪዎች መምህሩ ሁሉንም ሰዎች ስህተቶች ያርማሉ?		
16	መምህሩ በሙከራ ቡድኑ ውስጥ የሚገኙ ተማሪዎችን ፅሁፍ ለሁለተኛ ጊዜ ሲያርሙ የስህተት ማስገንዘቢያ ቅፁን መሰረት በማድረግ ነው?		
17	ተማሪዎች የሰዎች እርማት ከተሰጣቸው በኋላ አስተካክለው ለመጻፍ የሚሰጣቸው ጊዜ በቂ ነበር?		
18	ተማሪዎች በየአለቱ ለሚሰሯቸው የፅሁፍ የሰዎች መልመጃዎች የሚሰጣቸው ጊዜ በቂ ነበር?		

ማረጋገጫ (Declaration)

ይህ የሶስተኛ ድግሪ ማሟያ ጥናታዊ ፅሁፍ የራሴ ስራ መሆኑንና ሁሉም በጥናቱ ውስጥ አገልግሎት ላይ የዋሉት የመረጃ ምንጮች በትክክል የተጠቀሱ መሆኑን በፊርማዬ አረጋግጣለሁ።

ስም አለማየሁ ተመስገን

ፊርማ 

አማርኛ ቋንቋ፣ ስነ ፅሁፍና ፎክሎር ትምህርት ክፍል

አዲስ አበባ ዩኒቨርሲቲ