

አዲስ አበባ ዩኒቨርሲቲ
የድህረ-ምረቃ ትምህርት ቤት

በአሮጌያ ክልላዊ መንግሥት ለስምንተኛ ክፍል አማርኛ ኢ-አፈ-ፈት
ተማሪዎች በተዘጋጀው የአማርኛ መግሪያ መጽሐፍ ውስጥ የሰዋሰው ትምህርት
ይዘቶች አቀራረብ ግምገማ

በቋንቋዎች ጥናት ተቋም
አማርኛን በማስተማር ዘዴ ትምህርት
ለማስተርስ ዲግሪ ማሟያ የቀረበ ጥናት

በ
ተስፋዬ በቀለ



ሰኔ 1993 ዓ.ም.

አዲስ አበባ ዩኒቨርሲቲ
የድህረ-ምረቃ ትምህርት ቤት

በአሮሚያ ክልላዊ መንግሥት ለስምንተኛ ክፍል አማርኛ ኢ-አፈ-ፈት ተማሪዎች በተዘጋጀው የአማርኛ መማሪያ መጽሐፍ ውስጥ የሰዋሰው ትምህርት ይዘቶች አቀራረብ ግምገማ

በ
ተስፋዬ በቀለ
ቋንቋዎች ጥናት ተቋም



የፈተና ቦርድ አባላት ማረጋገጫ

የተሰማር
አማካሪ

ሀይለማርያም
ፊ.ታ.ኛ

ወልደ-ጌታ
ፊ.ታ.ኛ

[Signature]
ፊ.ር.ማ

[Signature]
ፊ.ር.ማ

[Signature]
ፊ.ር.ማ

ILS

ምስጋና

የጥናቱን ረቂቅ በማረምና ጠቃሚ መረጃዎችን በመለገስ ከፍተኛ እርዳታ ላደረጉልኝ አማካሪዬ ለሌላ ገቢ ጌታሁን አማረ ልባዊ ምስጋናዬን አቀርባለሁ።

የተቻለውን ሁሉ በማድረግ እስከ ጥናቱ ፍጻሜ ድረስ ከፍተኛ እገዛ ላደረጉልኝ ጓደኞቼ ለመሀመድ አደም፣ ለአብርሃም አለሙና ለሰይድ ይመር ከፍተኛ ምስጋና አቀርባለሁ።

የሞራል ድጋፍ በማድረግ ዘወትር ላበረታታችኝ ለባለቤቴ ምትኬ ካሳ፣ ለልጆቼ እየሩሳሌም እና ኤደን ተስፋዬ እንዲሁም ለቤተሰቡ አባላት በሙሉ ምስጋናዬ ከፍተኛ ነው።

እንዲሁም የጥናቱን ረቂቅ በመተየብ ለረዱኝ ለወ/ሮ ንግስትና አስራት ከፍተኛ ምስጋና አቀርባለሁ።

አጠቃሎ

በአሮሚያ ትምህርት ቢሮ ለአንደኛ ደረጃ ሁለተኛ እርከን (5ኛ-8ኛ) አማርኛ ኢ-አፈ-ፈት ተማሪዎች ተዘጋጅተው በአገልግሎት ላይ በሚገኙት የአማርኛ መማሪያ መጽሀፍት ውስጥ የሰዋሰው ይዘቶች ቀርበው ይገኛሉ። በይዘቶቹ ላይ የተደረገ ጥናት ግን የለም። ይህም ሁኔታ ለዚህ ጥናት መነሻ ምክንያት ሊሆን ችሏል። በዚህም መሠረት ይህ ጥናት ቀደም ሲል ከተጠቀሱት መማሪያ መጽሀፍት ውስጥ የስምንተኛ ክፍሉን መርጦ በውስጡ በቀረቡት የሰዋሰው መልመጃዎች ላይ ግምገማ አድርጓል።

ጥናቱ በመልመጃዎች ላይ ግምገማ ያካሄደው ከሁለት አቢይ ጥያቄዎች አንጻር ነበር። አንደኛው መልመጃዎቹ ለቋንቋው ቅርጻዊ ሥርዓትና ፍች ትኩረት መስጠት አለመስጠታቸውን የሚጠይቅ ነበር። ሁለተኛው ደግሞ የመልመጃዎቹን አደረጃጀት የሚመለከት ነው። በዚህም ውስጥ በዋናነት ያተኮረው መልመጃዎቹ ከቋንቋ ክፍሎቹ ጥቅል ሰዋሰዋዊ ባህሪ ወደ ዝርዝር ባህሪያቸው ከቅርጻዊ ሥርዓታቸው ወደ ፍችያቸው፣ የግብአቱን ሰዋሰዋዊ ባህሪ ከማስገንዘብ አጠቃቀማቸውን ወደ ማለግመድ እንዲሁም ከገለጻዊና ኢ-ገለጻዊ የይዘት ማቅረቢያ ስልቶች አንጻር ተደራጅተው መቅረብ አለመቅረባቸው ላይ ነው።

ከመልመጃዎቹ በቀጥታና መጽሀፉን ከሚጠቀሙበት ተማሪዎችና መምህራን በጽሁፍ መጠይቅ የተሰበሰቡት መረጃዎች እላይ ከተጠቀሱት ነጥቦች አንጻር መልመጃዎች ተሟልተው አለመቅረባቸውን ጠቁመዋል። በተገኙት መረጃዎች መሠረት መልመጃዎቹ ለቋንቋው ፍች ትኩረት አልሰጡም። ከግብአቶቹ ጥቅል ባህሪ ወደ ዝርዝር ተደራጅተው አልቀረቡም። እንዲሁም ለገለጻዊ የግብአት ማቅረቢያ ስልት ትኩረት አልሰጡም። በተጨማሪም ግብአቱን በግልጽ ሊያሳዩ የማይችሉ ጥያቄዎችን አቅርበዋል። ስለዚህም ለቅርጻዊ ሥርዓትና ፍች፣ ለገለጻዊና ኢ-ገለጻዊ የይዘት ማቅረቢያ ስልቶች ተመጣጣኝ ትኩረት ሊሰጡ በሚችሉበት ሁኔታ መልመጃዎቹ ተሻሽለው እንዲደራጁ ጥናቱ የመፍትሄ ሀሳብ ይጠቁማል።

ምስጋና.....	I
አጠቃሎ.....	II
ምዕራፍ አንድ፡- መግቢያ.....	1
1.1. የጥናቱ ዳራ.....	1
1.2. የጥናቱ ዓላማ.....	3
1.3. የጥናቱ አስፈላጊነት.....	4
1.4. የጥናቱ ወሰን.....	5
1.5. የቃላት ትርጉም.....	5
ምዕራፍ ሁለት፡- ክለሳ ድርሳን.....	7
2.1. የሰዋሰው ትምህርት ግብአት.....	7
2.1.1. ቅርፃዊ ስዋሰው.....	8
2.1.2. ስዋሰዋዊ ፍች.....	9
2.1.3. የቋንቋ አጠቃቀም ሥርዓት.....	11
2.2. የሰዋሰው ይዘት አደረጃጀት.....	12
2.2.1. ከአጠቃላይ ወደ ዝርዝር አደረጃጀት.....	12
2.2.2. ከዝርዝር ወደ አጠቃላይ አደረጃጀት.....	16
2.2.3. ከግንዛቤ-ተኮር ወደ ማዋቀር-ተኮር መልመጃ.....	19
2.2.3.1. ግንዛቤ-ተኮር መልመጃ.....	19
2.2.3.2. ማዋቀር-ተኮር መልመጃ.....	22
ምዕራፍ ሶስት፡- የአጠናን ዘዴ.....	24
3.1. የመረጃ መሰብሰቢያ መሳሪያዎች ዓይነትና አዘገጃጀት.....	24
3.1.1. ዝርዝር አጀንዳ.....	24
3.1.2. የጽሑፍ መጠይቅ.....	25
3.2. ናሙና አመራረጥ.....	25
3.2.1. የመማሪያ መጽሐፍ ናሙና አመራረጥ.....	25
3.2.2. የዞን ናሙና አመራረጥ.....	26
3.2.3. የወረዳ ናሙና አመራረጥ.....	26
3.2.4. የትምህርት ቤቶች ናሙና አመራረጥ.....	27
3.2.5. የተማሪ ናሙና አመራረጥ.....	28
3.2.6. የመምህራን ናሙና አመራረጥ.....	28
3.3. የመረጃ አተናተን ዘዴ.....	29

ምዕራፍ አራት፤ የመረጃ ትንተና	30
4.1. በመልመጃዎች ውስጥ ትኩረት የተሰጣቸው የስዋሰው ግብአቶች.....	30
4.1.1. የቋንቋ ክፍሎች.....	30
4.1.1.1. ቅጥያ.....	31
4.1.1.2. ቃል/ስም፣ ግስ፣ አያያዥ ቃል/.....	32
4.1.1.2.1. ስም.....	32
4.1.1.2.2. ግስ.....	33
4.1.1.2.3. አያያዥ ቃላት.....	35
4.1.1.3. ሀረግ.....	35
4.1.1.4. አረፍተ ነገር.....	36
4.1.2. የቋንቋ ክፍሎች ስዋሰን ገጽታ.....	37
4.1.2.1. ቅጥያ.....	38
4.1.2.2. ምስርት ስም.....	41
4.1.2.3. ግስ.....	43
4.1.2.4. አያያዥ ቃል.....	45
4.1.2.5. አረፍተ ነገር.....	46
4.2. በመማሪያ መጽሐፉ ውስጥ የስዋሰው መልመጃዎች አደረጃጀት.....	50
4.2.1. ከግብአቱ ጥቅልና ዝርዝር ባህሪ አንጻር.....	50
4.2.1.1. ከጥቅል ወደ ዝርዝር የተደራጁ.....	50
4.2.1.2. ከዝርዝር አንጻር የተደራጁ.....	56
4.2.2. ከግብአቱ ቅርፃዊ ስዋሰንና ፍቺው አንጻር.....	59
4.2.3. ግብአቱን ከማስገንዘብና አጠቃቀሙን ከማለማመድ አንጻር.....	63
4.2.3.1. ከምሳሌ ወይም ማስታወሻ ወደ ጥያቄ የተደራጁ.....	64
4.2.3.2. ከመለማመጃ ጥያቄ አንጻር የተደራጁ.....	66
4.2.4. ከገለጻዊና ኢ-ገለጻዊ የግብአት መቅረቢያ ሥልት አንጻር.....	67
4.2.4.1. ከገለጻዊ ስልት አንጻር ብቻ የተደራጁ.....	68
4.2.4.2. ከኢ-ገለጻዊ ስልት አንጻር የተደራጁ.....	69
4.2.5. ከምሳሌዎቹ ግልጽነት አንጻር.....	72

4.2.5.1. ግልጽ የሆኑ ምሳሌዎች.....	72
4.2.5.2. ግልጽነት የሳይሆኑ ምሳሌዎች.....	74
4.2.6. ከጥያቄዎቹ ተተግባሪነት አንጻር.....	76
ምዕራፍ አምስት፡- ማጠቃለያና የመፍትሔ ሃሳብ.....	79
5.1. የውጤት ማጠቃለያ.....	79
5.2. የመፍትሔ ሃሳቦች.....	80
ዋቢ መጻሕፍት.....	81
አባሪ	
ሀ. ለተማሪዎች የተሰራጩ መጠይቆች.....	82
ለ. ለመምህራን የተሰራጩ መጠይቆች.....	84

1. በመልመጃዎቹ ውስጥ ትኩረት ለተሰጠው ሊያንዳንዱ የቋንቋ ክፍል ቅርጽዎ ስርዓቱና ፍችው ቀርቧል?

2. ትኩረት የተሰጣቸው የስዋሰው ግብአቶች አደረጃጀት ምን ይመስላል?

2.1 ከጥቅል ስዋሰዋዊ ባህሪያቸው ወደ ዝርዝር ባህሪያቸው ተደራጅተው ቀርበዋል?

2.2 የስዋሰው ግብአቶቹ ከቅርጽዊ ስርአታቸው ወደ ፍችያቸው ተደራጅተው ቀርበዋል?

2.3 የስዋሰው ግብአቶቹ ከገለጻዊና ኢ-ገለጻዊ የይዘት ማቅረቢያ ስልቶች አንጻር ተደራጅተው ቀርበዋል?

2.4 የስዋሰው ግብአቶቹ ፅንሰ-ሀሳባቸውን ከሚያስገነዝብ ምሳሌ ወይም ማስታወሻ አጠቃቀማቸውን ወደሚያለማምድ ክንውን ተደራጅተው ቀርበዋል?

1.3 የጥናቱ አስፈላጊነት

ይህ ጥናት ቀጥሎ ለተዘረዘሩት አካላት ወይም ጉዳዮች ጠቃሚ መረጃን ሊሰጥ ይችላል።

1. በጥቅሉ ለአማርኛ ኢ-አፈ-ፈት ተማሪዎች የሚያገለግሉ የአማርኛ መማሪያ መጻሕፍት ለሚያዘጋጁት ቡድኖች በተለይነት ደግሞ በአሮሚያ ትምህርት ቢሮ በተመሳሳይ ሙያ ላይ ለተሰማሩት ቡድኖች፣ ስለ ስዋሰው ግብአት መረጣና ደረጃ ጠቃሚ መረጃ ቢሰጥ ይችላል።

2. አማርኛን እንደ ሁለተኛ ቋንቋ ለሚያስተምሩ መምህራን፣ ስለ ስዋሰው ግብአት መረጣና ደረጃ ጠቃሚ ሀሳቦችን ሊሰጥ ይችላል።

3. ወደፊት በዚህ ርዕስ ጉዳይ ላይ ለሚደረጉት ጥናቶች፣ መነሻ የሚሆኑ ጠቃሚ መረጃዎችን ሊሰጥ ይችላል።

14. የጥናቱ ወሰን

የጥናቱ ወሰን በአሮሚያ ት/ቤሮ በ1990 ዓ.ም ለአማርኛ ኢ-አፈ-ፈት የስምንተኛ ክፍል ተማሪዎች ተዘጋጅቶ በአገልግሎት ላይ በሚገኝ “የአማርኛ መማሪያ አራተኛ መጽሀፍ” ውስጥ የቀረቡ የስዋሰው ይዘቶችን በመገምገም ላይ የተገደበ ነው። በዚህም ውስጥ በሁለት ዋና ዋና ጉዳዮች ላይ ተገደቦ ይገኛል። አንደኛው፣ በመማሪያ መጽሀፉ ውስጥ የቀረቡ የስዋሰው መልመጃዎች ትኩረት የሰጡባቸውን የስዋሰው ገጽታዎች በመመርመር ላይ ያተኮረ ሲሆን በዚህም መል መጃዎቹ ለቋንቋው ቅርጸዊ ሥርዓትና ፍች ትኩረት መስጠት አለመስጠታቸውን ተንትኖ ውጤቱን በመጠቀም ላይ የተገደበ ነው። ሁለተኛው ደግሞ የመልመጃዎቹን አደረጃጀት በመቃኘት ላይ የተገደበ ነው። በዚህም ውስጥ በዋናነት የሚያተኩረው መልመጃዎቹ ትኩረት ከሰጡባቸው የቋንቋ ክፍሎች ጥቅልና ዝርዝረ ስዋሰዋዊ ባህሪያት፣ ከቋንቋ ክፍሎቹ ቅርጸዊ ስርዓትና ፍች፣ የቋንቋ ክፍሎቹን ስዋሰዋዊ ባህሪ ከማስገንዘብና አጠቃቀማቸውን ከማለማመድ እንዲሁም ገለጻዊና ኢገለጻዊ የስዋሰው በጥቅሉም የቋንቋ ትምህርት ግብአት ማቅረቢያ ስልቶቹ አንጻር ተደራጅተው መቅረብ አለመቅረባቸውን ተንትኖ ውጤቱን በመግለጽ ላይ የተገደበ ነው። በተጨማሪም ምሳሌዎቹ እንዲታወቅ የተፈለገውን ስዋሰዋዊ ባህሪ በግልጽ ማሳየት መቻል አለመቻላቸውንና በምሳሌዎቹ መሰረት ጥያቄዎቹ መተግበር መቻል አለመቻላቸውንም ይመረምራል።

1.5 የቃላት ትርጉማ

- ሂደታዊ ስልተ-ትወራ፣ (Process approach) ከዝርዝር ወደ አጠቃላይ የቋንቋ ማስተማር ስልትን የሚከተል።
- ስዋሰዋዊ ገጽታ፣ (Grammatical aspect) የቋንቋ ቅርጸዊ ሥርዓትና ፍችን ይመለከታል።
- ስዋሰዋዊ ፍች፣ (Grammatical Meaning) የቋንቋ ፍችን ይመለከታል ወይም የቅርጸዊ ስርዓት ፍችን ይመለከታል።

ማዋቅር-ተኮር መልመጃ፡ (Structuring activity)ይዘትን በማለማመድ ላይ ያተኮረ መልመጃ

ቅርጻዊ ስዋሰው፡ (Formal grammer) የቋንቋ ቅርፅ ስርዓትን ይመለከታል።

አውድ-ሽተት፡ (Context Sensitive) አውድ ውስጥ የቀረበ የስዋሰው ይዘት

ውጤታዊ ስልተ-ትወራ፡ (Product approach) መምህር መራሽ የቋንቋ ማስተማር መርህን ይመለከታል።

ግንዛቤ ተኮር መልመጃ፡ (Noticing activity) ጽንሰ ሀሳብን በማስጨበጥ ላይ ያተኮሩ እንደ ምሳሌና ማስታወሻ ያለውን ይመለከታል።

ገለጻዊ ዘዴ፡ (Explicit) በተብራራ ሁኔታ ቋንቋ የማቅረብ ስልት ነው።

ኢ-ገለጻዊ ዘዴ፡ (Implicit) በራስ ማሰስ የቋንቋ ማስተማር ወይም ማቅረቢያ ስል

ምዕራፍ ሁለት

ክለሳ ድርሳን

በዚህ ምዕራፍ ስር ሁለት አቢያ ጉዳዮች ይቀርባሉ። የመጀመሪያው፣ የሁለተኛ ቋንቋ የሰዋሰው ትምህርት ግብአቶችን ይመለከታል። በዚህም ውስጥ የሁለተኛ ቋንቋ የሰዋሰው ትምህርት ምን ስዋሰዋዊ ገጽታዎችን ማካተት እንዳለበትና ሰዋሰዋዊ ገጽታዎቹን ለመምረጥ መሰረት ሊደረጉ የሚገቡ መስፈርቶች ምን መሆን እንዳለባቸው ለመግለጽ ይሞከራል። በሁለተኛው አቢያ ርዕስ ውስጥ ደግሞ የተሻለ ነው ሊባል የሚችል የሰዋሰው ግባአት አደረጃጀት ስልት ይቀርባል።

2.1 የሰዋሰው ትምህርት ግብአት

ለሁለተኛ ቋንቋ የሰዋሰው ትምህርት የሚቀርቡ ስነ-ልቦናዊ ግብአቶች መሠረት እንደሚደረገው የቋንቋ ማስተማር ስልተ-ትወራ አይነት የተለያዩ ናቸው ለማለት ይቻላል። ውጤታዊ ስልተ-ትወራን መሰረት የሚያደርጉ ወገኖች የታላሚውን ቋንቋ ቅርጸዊ ሥርዓት ወይም ቅርጸዊ ስርዓቱንና ፍቸውን ከስነ-ልቦና ትንታኔዎች አንጻር በጥንቃቄ መርጠውና አደራጅተው ያቀርባሉ። በአንጻሩ ሂደታዊ የቋንቋ ማስተማር ስልተ-ትወራን የሚከተሉ ወገኖች ስነ-ልቦናዊ ግብአቶችን ሳይሆን ክንዋኔዎችን ወይም አውዶችን ከተማሪው የመማር አላማና ዳራዊ ገጠመኝ አንጻር መርጠው ይቀርባሉ። ውጤት-ወ-ሂደት የቋንቋ ማስተማር ስልተ-ትወራን የሚከተሉ ወገኖች ደግሞ ሚዛናዊ በሆነ ሁኔታ የስነ-ልቦና ትንታኔዎችንና የተማሪውን ፍላጎት ወይም ዳራዊ ገጠመኝ መሰረት አድርገው ስነ-ልቦናዊና አውዳዊ ግብአቶችን መርጠው በይዘትነት ያቀርባሉ (ሊች፣1994፣ባቲስተን፣1994፣ ኑናን፣1988)።



ይህ ርዕስ ትኩረት የሚሰጠው ከስነ-ልቦናውያን ትንታኔና ከማህበራዊ የቋንቋ አጠቃቀም ስረዓት አንጻር ባሉት ስዋሰዋዊ ገጽታዎች ላይ ነው። “ስዋሰዋዊ ገጽታ” የሚለው የቋንቋን ቅርጸዊ ሥርዓትና ፍቸ የሚመለከት ነው። ከውጤት-ወ-ሂደት የቋንቋ ማስተማር ስልተ-ትወራ-አንጻር ሲታይ ለሁለተኛ ቋንቋ ትምህርት በግብአትነት መቅረብ ያለበት ስዋሰዋዊ ገጽታ ከሥነ ልቦናዊያን ትንታኔ አንጻር ያለውን ቅርጸዊ ሥርዓትና ፍቸውን ብቻ ሳይሆን ማህበራዊ የቋንቋ አጠቃቀም ሥርዓትንም ማካተት

እንዳለበት የመስኩ ምሁራን ይገልጻሉ (ሀርመር፣ 1991፤ ሊች፣ 1994፤ ሴልሲ መር ሲያና ሄሊስ፣ 1988፤ ባቲስተን፣ 1994፤ ኡራ፣ 1996፡፡ ወዘተ)።

2.1.1 ቅርጸዊ ስዋሰው (formal grammar)

ለሁለተኛ ቋንቋ ተማሪ የታላሚው ቋንቋ ቅርጸዊ ስዋሰው በይዘትነት ሊቀርብ እንደሚገባ የመስኩ ምሁራን ይገልጻሉ። “ቅርጸዊ ስዋሰው” ተብሎ በዚህ አውድ ውስጥ የቀረበው ስያሜ የተወሰደው ከባቲስተን /1994፤ 11/ ነው። በባቲስተን ገለጻ መሰረት “ቅርጸዊ ስዋሰው” የቋንቋውን ቅርጸዊ ስርአት የሚመለከት ነው። ሁኔታውን በምሳሌ ሲብራሩ፣ ፡፡ ለምሳሌ “ባለቤት” የሚለውን ተለምዶአዊ አባባል ወስደን ከስሩ የዋለውን የድርጊት ፈጻሚነት ወይም የአረፍተ ነገር ባለቤትነት ፍችውን ስናስወግድለት የሚቀረውን ገጽታ ይመለከታል ...” ብለዋል። በተመሳሳይ ሁኔታ ሀርመር /1991/ ቀደም ሲል የተጠቀሰውን ሀሳብ “የስዋሰው ቅርጽ” በማለት ገልጸዋል። ከዚህ አንጻር ሲታይ “ቅርጸዊ ስዋሰው” የሚለው ፍችን ሳያካትት ያለውን የቋንቋውን ቅርጸዊ ሥርዓት ብቻ ይመለከታል ለማለት ያስችላል።

ቅርጸዊ ስዋሰው ከቃላት ተለይቶ ብቻውን ያለ ነገር አይደለም። በባቲስተን(1994) ገለጻ መሠረት ቅርጸዊ ስዋሰውና ቃላት ተለያይተው ያሉ ነገሮች ሳይሆኑ እርስ በርስ ተሳስረው የሚገኙ ናቸው። በመሰረቱ “ስዋሰው” ማለት ድምጾች ተቀናጅተው ቃላትን፣ ቃላት ተቀናጅተው ሀረግን ወይም አረፍተ ነገርን የሚመስርቱበት ስርዓት እስከ ሆነ ድረስ ቅርጸዊ ስዋሰውና ቃላት ወይም አረፍተ ነገር ተለይተው ያሉ ናቸው ለማለት አያስችልም (ኡር 1996)። ይህም ሁኔታ የሚጠቁመው ቅርጸዊ ስዋሰው በቃል ውስጥ መቅረብ ያለበት መሆኑን ነው።

ቅርጸዊ ስዋሰው በቃላት ላይ የሚገጠም ባዕድ ነገር ሳይሆን አንዱ አቢይ የቋንቋ አካል እንደሆነ የመስኩ ምሁራን ይገልጻሉ። ሲልሲ-መርሲያና ሄሊስ (1988) በገለጹት መሠረት ቅርጸዊ ስዋሰው እንዲሁ ተራ የሆነ የቋንቋ አደረጃጀት ስርዓት ሳይሆን አንዱ አቢይ ተዋቃሪ የቋንቋ ክህል ነው። ይህም በመሆኑ ይህ አቢይ የቋንቋ

አካል ለሁለተኛ ቋንቋ ተማሪ በግብአትነት ቀርቦ ሊለሚመዱት እንደሚገባ የመስኩ ምሁራን በጋራ የሚስማሙበት ነጥብ ነው (ባቲስተን፣1994፤ኡር፣1996፤ሊች፣1994)።

2.1.2 ስዋሰዋዊ ፍች (grammatical meaning)

በዚህ ጥናት ውስጥ “ስዋሰዋዊ ፍች” የሚለው ስያሜ ከቅርጽዊ ስዋሰው ስር የሚውለውን ፍች ይመለከታል። ይህን ጽንሰ ሀሳብ የተለያዩ ምሁራን በተለያዩ መንገድ ገልጸውታል። ለምሳሌ ኡር (1996፣76) “ስዋሰዋዊ ፍች” ብለው ሲገልጹት ሴልሲ ሙርሲያና ሄሊስ ደግሞ “ስነ-ትርጉማዊ ፍች... (1988፣9) ብለው ገልጸውታል ። ሴልሲ ሙርሲያና ሄሊያስ ስነ-ትርጉማዊ ፍች በማለት ለሰየሙት ስዋሰዋዊ ጽንሰ ሀሳብ የሚከተለውን ማብራሪያ ሰጥተዋል “...ሥነ-ትርጉማዊ ፍች የተባለው ከሥነ-ትርጉማዊ አተያይ አንጻር የሚቀርብ ብዙ ጊዜ ተፈጥሮአዊ የሆነ የቅርጽዊ ስዋሰው ፍች ሲሆን ይህም ጊዜን፣ቦታን፣ሁኔታን፣ ድግግሞሽን...ወዘተ የሚገልጽ ነው...” (1988፣11) ። ኡር በበኩላቸው “ስዋሰዋዊ ፍች” የሚለው ስያሜ ገላጭ ስነ-ልቦናዊያን የሚሰጡትን አይነት ፍች የሚመለከት እንደሆነ ገልጸዋል። በዚህ የተነሳ በዚህ ጥናት ውስጥ “ስዋሰዋዊ ፍች” ተብሎ የተገለጸው ሥነ-ትርጉማዊ ስዋሰዋዊያን ወይም ገላጭ ስዋሰዋዊያን የሚተነትኑትን የቅርጽዊ ስዋሰው ፍችን ይመለከታል ማለት ነው።

ውጤታዊ የቋንቋ ማስተማር ስልተ ትወራን የሚከተሉ ወገኖች ስዋሰዋዊ ፍችን በጥንቃቄ መርጠውና አደራጅተው በግብአትነት ለሁለተኛ ቋንቋ ተማሪ ያቀርባሉ (ካነንግስዎርዝ፣1995ባቲስተን1994፤ሴልሲ ሙርሲያና ሄሊስ፣1988 እና ኡር 1996)። በአንጻሩ ሂደታዊ የቋንቋ ማስተማር ስልተ-ትወራን የሚከተሉ ወገኖች ስዋሰዋዊ ፍችን በይዘትነት ማቅረብን አይደግፉም። ቀደም ሲል እንደተገለጸው በነዚህ ወገኖች እምነት የቋንቋ ትምህርት በውጤት ላይ ሳይሆን ወደ ውጤቱ በሚወስደው ሂደት ላይ ማተኮር አለበት። ሂደት ብለው የሚጠሩትም በአውድ ውስጥ በቋንቋ የመግባባት ልምምድን ነው። ከዚህም እምነታቸው በመነሳት ለሁለተኛ ቋንቋ ተማሪ በይዘትነት /የሚያቀርቡት ሥነ-ልቦናዊ ግብአትን (ቅርጽዊ ስዋሰውንና

ፍችውን) ሳይሆን አውዶችን (ሁኔታዎችን፣ ርዕሰ ጉዳዮችን ... ወዘተ) እንደሆነ ጥናቶቹ ይገልጻሉ። በመስኩ የተደረጉ የቅርብ ጥናቶችን መሠረት አድርገው ምሁራን የገለጹት የታላሚው ቋንቋ ሥነ-ልቦናዊ ግብአት ለሁለተኛ ቋንቋ ተማሪ አስፈላጊ ስለሆነ በጥንቃቄ ተመርጦና ተደራጅቶ መቅረብ ያለበት መሆኑን ነው። ስለታላሚው ቋንቋ ስነልቦናዊ ግብአት ምንም መሰረት የሌለውን የሁለተኛ ቋንቋ ተማሪን አውድ ብቻ አቅርቦለት ተግባራት እንዲያደርግ ማስገደድ ፍርሀትና ጭንቀት ውስጥ እንዲገባ ከማድረግ ያለፈ ውጤት ሊያስገኝ አይችልም (ሊች ፣1994)።

በሁለተኛ ቋንቋ ለመጻ ላይ የተደረጉ ጥናቶች ይህን የሊች ሀሳብ የሚያጠናክሩ ናቸው። ሪቻርድስና ሮጀርስ (1986) በሁለተኛ ቋንቋ ለመጻ ላይ የተደረጉ ጥናቶችን መሠረት አድርገው በገለጹት መሠረት አፍላቂ ክሂል በግንዛቤ ክሂል ላይ የሚመሰረት ነው። ሁኔታው ከቋንቋ ማፍለቅ ተግባር በፊት ግንዛቤን የመጨበጥ ሂደት ሊቀድም የሚገባ መሆኑን ያስገነዝባል። የተማሪዎቹ ግንዛቤያዊ ክሂል ሳይዳብር አጠቃቀም ሂደት ውስጥ እንዲገቡ የሚደረግ ከሆነ ግን ተፈጥሮአዊ የቋንቋ መማር ሂደትን የተከተለ ባለመሆኑ ውጤቱ ተማሪዎቹን በስጋትና ጥላቻ ስሜት ውስጥ ያስገባቸዋል። ስለዚህም የሰዋሰዋዊ ፍች ግንዛቤን ለመመስረት እንዲያስችል ግብአቱ ሊቀርብላቸው ይገባል። ሰዋሰዋዊ ፍች ለአውዳዊ የቋንቋ አጠቃቀም ሂደት ምጣኔ ሆኖ ለሁለተኛ ቋንቋ ተማሪ እንደሚያገለግል ባቲስተን (1994) ይገልጻሉ። ስለዚህም የሰዋሰው ፍች ግንዛቤ ከአጠቃቀም ሂደት በፊት በተወሰነ ደረጃ መሠረት መጣል ስላለበት ከዚህ ተግባር የሚውል የፍች ግብአት ተለይቶ ሊቀርብ ይገባል።

ብዙ ጊዜ ሰዋሰዋዊያን የሚያቀርቡት የቅርጻዊ ሰዋሰው ፍች ሰፊ ስርጭት ያለውን ነው፤ ስርጭቱ ሲበዛ ውስን የሆኑትን የቅርጻዊ ሰዋሰው ፍችዎችን ከግምት ውስጥ ሊያስገቡ ይችላሉ። ለሁለተኛ ቋንቋ ተማሪ የሚቀርብ ሰዋሰዋዊ ፍች ግን ሁለቱንም ያካተተ መሆን እንዳለበት ምሁራን ይገልጻሉ። ለዚህም የሚያቀርቡት ምክንያት በአውዳዊ አጠቃቀም ጊዜ ስርጭታቸው ሰፊ የሆኑት ብቻ ሳይሆኑ ውስጥኛም ተማሪውን ያጋጥሙታል የሚል ነው። (ሴልሲ ሙርሲያና ሄሊስ፣1998፣እና ባቲስተን፣1994)።

2.1.3 የቋንቋ አጠቃቀም ሥርዓት

የቋንቋውን አጠቃቀም ከሚወስኑት ነገሮች አንዱ ማህበር-ባህላዊ ተለውጦዎች እንደሆኑ የመስኩ የቅርብ ጥናቶች ይገልጻሉ (ለባቲስተን፣1994፤ ሴልሲ. ሙርሲያና ማሪያና፣1989)። በባቲስተን ገለጻ መሠረት ማህበራዊ ርቀት የስዋሰውን ፍች ወይም አጠቃቀም ይወስናል። ማህበራዊ ርቀት ሲባልም በተራካቢ ግለሰቦች መሀከል ያለው የማህበራዊ እርከን ልዩነትና የቅርብ ደረጃን ይመለከታል። ለምሳሌ በልጅና በአዋቂ ወይም በሽማግሌ፣ በተራ ሰውና በባለስልጣን እንዲሁም በተራ ግለሰቦች መሀከል ያለው አይነት የቅርብ ደረጃን ይመለከታል። ቅርጻዊ ስርዓት በግለሰቦች መሀከል ያለውን የማህበረሰባዊ ርቀት ደረጃንም ለማመልከት በተግባራት ውስጥ ያገለግላል። የሁለተኛ ቋንቋ ተማሪ ለታላሚው ቋንቋ የአጠቃቀም ሥርዓት እንግዳ ስለሆነ በጥንቃቄ ተመርጠውና ተደራጅተው በይዘትነት ሊቀርብለት ይገባል።

ሌላው የቋንቋ አጠቃቀም ምርጫን የሚወስነው ስነ-ልቦናዊ ርቀት ነው። በባቲስተን (1994) ገለጻ መሠረት በአመለካከታችን ወይም በስሜታችን መሀከል ያለው የርቀት ደረጃ የቅርጻዊ ሰዋሰው አጠቃቀማችንን ይወስናል። ለምሳሌ እውናዊ ድርጊቱ ያለፈ-ሆኖ ትዝታው ግን አሁንም ከኛ ጋር ያለን ነገር ለመግለጽ የምንጠቀምበት የግስ ቅርጽ የአለፈ ጊዜ አመልካቹን ሳይሆን የአሁን ጊዜ አመልካቹን ነው። በአንጻሩ ድርጊቱም ትዝታውም ከኛ የራቀ ከሆነ ሀላፊ ጊዜ ቅርጽን እንጠቀማለን። የዚህ አይነት የቋንቋ አጠቃቀም ስረዓቶች በይዘትነት ተመርጠውና ተደራጅተው ለሁለተኛ ቋንቋ ተማሪ መቅረብ እንዳለባቸው ጥናቶቹ ይገልጻሉ (ባቲስተን፣ 1994፤ ሴሊሲ. ሙርሲያና ሂሊስ 1988፤ ሊች ፣1994)።

የወገናዊነት ልዩነትም የቋንቋ አጠቃቀም ምርጫን እንደሚወስን ሴልሲ. ሙርሲያና ሂሊስ (1989) ይገልጻሉ። በምሁራኑ ገለጻ መሠረት የምንደግፈውን ወይም የምንቀበለውን አመለካከት ለመግለጽ የአሁን ጊዜ ቅርጽን ስንጠቀም የምንደግፈውን ለመግለጽ ግን የሀላፊ ጊዜ ቅርጽን ብዙ ጊዜ እንጠቀማለን። ሴልሲ.

ሙርሰያና ሄሊስ አክለው በገለጹት መሠረት አጽንኦትም የቋንቋ አጠቃቀም ምርጫን ይወስናል። በምሁራኑ ገለጻ መሠረት በጣም አሰፈላጊ የሆነን ነገር በእንግሊዝኛ ቋንቋ ውስጥ በአረፍተ-ነገር መጨረሻ ላይ ማስገባት የተለመደ ነው። በደምስሰው የሰዋሰውን አጠቃቀም የትኩረት ወይም የአጽንኦት ደረጃ ስለሚወስነው ከዚህም አንጻር የሰዋሰው ይዘቶች ተመርጠውና ተደራጅተው ለሁለተኛ ቋንቋ ተማሪ ሊቀርቡ ይገባል።

2.2 የሰዋሰው ይዘት አደረጃጀት

የሰዋሰው ይዘት አደረጃጀት መሠረት እንደሚደረገው የሰዋሰው ማቅረቢያ ወይም ማስተማሪያ ስልተ-ትወራ አይነት የተለያዩ ናቸው። ውጤታዊ ሥልተ-ትወራን መሠረት የሚያደርጉት ወገኖች ስዋስዋዊ ውስብስብነትና ሥርጭት ወይም ጠቀሜታ ደረጃን መሠረት አድርገው ከአጠቃላይ ወደ ዝርዝር ይዘቶችን እንደሚያደራጁ የመስኩ ምሁራን ይገልጻሉ (ካኒንግስዎርዝ፣1995፣ባቲስተን፣1994፣ሊች 1994)። ሂደታዊ ስልተ-ትወራን የሚከተሉ ወገኖች ደግሞ የተማሪውን ፍላጎትና ዳራዊ እውቀት መሠረት አድርገው ይዘቶችን ከዝርዝር ወደ አጠቃላይ ያደራጃሉ። ውጤት-ውሂደት የሰዋሰው ማስተማር ስልተ-ትወራን የሚከተሉ ወገኖች ደግሞ ሁለቱንም የአደረጃጀት ስሌቶችን ይጠቀማሉ። ከዚህ ቀጥሎ የአደረጃጀት ስሌቶቹ ባህሪያት በዝርዝር ለመቃኘት ይሞክራል።

2.2.1 ከአጠቃላይ ወደ ዝርዝር አደረጃጀት

ቀደም ሲል እንደተጠቀሰው ከአጠቃላይ ወደ ዝርዝር የሰዋሰው ይዘት አደረጃጀት ስልትን የሚከተሉት ወገኖች ውጤታዊ ሥልተ-ትወራን የሚደግፉ ወገኖች ናቸው። እነዚህ ወገኖች ስዋስዋዊ ትንታኔዎችን መሠረት አድርገው ሰዋሰውን በአቢይ፣ በንኡስና በቅንጣት ክፍሎች ሸንሸነው ያቀርባሉ (ባቲስተን፣1994)። የመማሩ ሂደት ከቅንጣት የሰዋሰው አካል ተነስቶ ደረጃ በደረጃ ወደ ምሉእ የሰዋሰው አካል እንዲሸጋገር ያደርጋሉ። እንዲሁም የመማሩ ሂደት ለመገንዘብ ቀላል ከሆኑት ግብአቶች በመነሳት፣ ውስብስብ ወደ ሆኑት፣ ሰፊ ስርጭት ካላቸው ግብአቶች በመነሳት ስርጭታቸው አናሳ ወደ ሆኑትና አገልግሎታቸው ሰፊ ከሆነው በመነሳት

አናሳ አገልግሎት ወዳላቸው ግብአቶችን ቅደም ተከተል አስይዘው ያቀርባሉ።

ውጤታዊ ሥልተ-ትወራን የሚከተሉት ወገኖች መጀመሪያ ላይ ለተማሪዎች የሚያቀርቡት ስዋስውን ነው። ባቲስተን (1994) እንደገለጹት እነዚህ ወገኖች ተማሪዎች በተደጋጋሚ ለስዋስው እንዲጋለጡ ያደርጋሉ። ስዋስውን የሚያቀርቡት በገለጸ ነው። በመቀጠል የሚያቀርቡት ቃላዊ ምሳሌን ነው። ይህንንም የሚያደርጉት የስዋስውን አተገባበር በቃላት ውስጥ ለማሳየት ነው። ይህን አይነቱን አደረጃጀት እንዳንድ ወገኖች በተለይም ሂደታዊ ስልተ-ትወራን የሚከተሉት ይቃወማሉ። ለዚህም የሚያቀርቡት ምክንያት ስዋስው ከቃላት ተለይቶ የሚኖር ክስተት አለመሆኑንና በሌላም በኩል የቅርጽን ስርአት ወይም ፍችን ማሳወቅ የቋንቋ አጠቃቀም ችሎታን ሊያስገኝ አለመቻሉን ነው (ኑናን፣1988)።

ውጤት-ውሂደት ሥልተ ትወራን የሚከተሉት ወገኖች ደግሞ ይህን የሂደታዊያን አመለካከትን ይቃወማሉ። በእነዚህ ወገኖች እምንት ስዋስው ከቃላት ተለይቶ ሊኖር ወይም ቃላትም ከስዋስው ተለይተው ሊኖሩ ባይችሉም ስዋስው በተፈጥሮው ረቂቅ በመሆኑ በቃላት ውስጥ እንዳለ ቢቀርብ ለሁለተኛ ቋንቋ ተማሪ መጀመሪያ ላይ እንደሚከብደው ይገልጻሉ። ሀሳቡ ተቀባይነት ያለው ይመስለናል። ቅርጽዊ ወይም ፍቻዊ ስዋስውን ለተማሪው መጀመሪያ ላይ በገለጸ መልክ ለይቶ ማቅረብ በቀላሉ ባህሪውን ለመለየት ያስችለዋል። ይሁን እንጂ ቅርጽዊ ሥርዓቱና ፍችው እንደ አውዱ የሚለያይ ስለሆነ ተማሪዎቹ ባህሪውን ከለዩ በሁዋላ አጠቃቀሙን አውድ ውስጥ እንዲስማሙ ማድረግ ይገባል። ስለዚህም የታላሚው ቋንቋ ቅርጽዊና ፍቻዊ ስዋስው ብቻ ሳይሆን አውድም ከተማሪው ገጠመኝ አንጻር ተመርጦና ተደራጅቶ በግብአትነት ሊቀርብ ይገባል።

ውጤታዊ ስልተ-ትወራን የሚከተሉ ወገኖች መጀመሪያ ላይ የሚያቀርቡት ከፍተኛ ደረጃ ላይ የሚገኝ ስዋስዋዊ ጽንሰ ሀሳብን ነው። በእነዚህ ወገኖች እምንት ከፍተኛ ደረጃ ላይ የሚገኘው ስዋስዋዊ ጽንሰ ሀሳብ የወጥነት ባህሪይ ስላለው መሀከለኛ ደረጃ ላይ ከሚገኘው ይበልጥ ቀላል ነው። ነገሮች እየከበዱና እየተወሳሰቡ

መስፈርት መወሰድ እንዳለበት ይገልጻሉ። ለዚህም የሚያቀርቡት ምክንያት ውስብስብ የተባለው ስዋስዋዊ አካል ለተማሪው ቀላል፣ቀላል የተባለው ደግሞ ለተማሪው ውስብስብ ሊሆን ይችላል የሚል ነው። በመሰረቱ ብዙዎቹ የቅርብ ጥናቶች (ሀርመር፣1991፣ ሊች፣1994፣ባቲስተን፣1994፣ኡር፣1996 ወዘተ...) በዚህ ነጥብ ላይ ከሞላ ጎደል ተመሳሳይ አመለካከት አላቸው። ብዙዎቹ የተማሪው ዳራዊ እውቀት ወይም ገጠመኝ በዋናነት፣ስዋስዋዊ ውስብስብነት ደግሞ በአጋዥነት ለስዋስው ይዘት ደረጃ በመስፈርትነት ሊወሰዱ እንደሚገባ ይገልጻሉ። በርግጥም ተማሪዎች ከሚመጡበት ቤተሰብ፣አካባቢ ወዘተ. የተነሳ ስዋስዋዊ እውቀታቸው ከሰነ ልሳናዊ ትንታኔ አንጻር ከሚወሰነው ስዋስዋዊ ውስብስብነት ባህሪ ጋር ላይዛመድ ስለሚችል የተማሪውን ዳራዊ እውቀት መገምገሙ ወይም መፈተሹ ተገቢ ነው። በደምስሰው ስዋስዋዊ ውስብስብነትና የተማሪው ዳራዊ እውቀት ለግብአት መረጣና ደረጃ በመስፈርትነት መጠቀሙ ተገቢ ይመስላል።

ውጤታዊ የቋንቋ ማስተማር ስልተ-ትወራን የሚከተሉ ወገኖች ስዋስዋዊ ትንታኔን መሠረት አድርገው አገልግሎታቸው ሰፊ ከሆኑት ይዘቶች አነስተኛ ወደ ሆኑት ይዘቶች አደራጅተው ወይም አሰልፈው ያቀርባሉ። ለምሳሌ በእንግሊዘኛ ቋንቋ ውስጥ የአሁን ጊዜ ግሶች ከቅርብ ሀላፊ ግሶች የበለጠ አገልግሎት አላቸው (ባቲስተን 1994) ። በአንዳንድ ኮርስ መጽሀፎች ውስጥ አደረጃጀታቸው ከአሁን ጊዜ ግሶች ወደ የቅርብ ሀላፊ ግሶች ሆኖ ይገኛል። ይሁን እንጂ አንዳንድ ምሁራን በተለይም የሂደታዊ ስልተ-ትወራን አተያይ የሚደግፉት ይህን አይነቱን አደረጃጀት ይቃወማሉ (ሊች1994፣ ባቲስተን 1994) ። በነዚህ ወገኖች እምነት ስዋስዋዊ ትንታኔ ከፍተኛ ደረጃ ወይም ዝቅተኛ ደረጃ አላቸው ብሎ የሚያቀርቧቸው ይዘቶች ከአጠቃላይ የቋንቋ ይዘቶች አንጻር እንጂ የሁለተኛ ቋንቋ ተማሪን ውስንና ግልጽ አላማን አገናዝቦ አይደለም። የግብአቶች አገልግሎት ደረጃ መወሰን ያለበት ከተማሪው የመማር አላማ አንጻር መሆን እንዳለበት ምሁራን ይገልጻሉ (ኡር ፣1996፤ ጃምስ፣194፤ ባቲስተን፣1994)። በዚህ ፀሐፊ እምነት ሁለቱም መስፈርቶች ሚዛናዊ በሆነ ሁኔታ ቢሰራባቸው የተሻለ ውጤት ሊገኝ ይችላል።

ከአጠቃላይ ወደ ዝርዝር የስዋሰው ማቅረቢያ ስልተ-ትወራን የሚከተሉ ወገኖች መጀመሪያ ላይ ስዋሰውን ማለትም ቅርጸዊ ወይም ፍቻዊ ስዋሰውን ያቀርቡና በመቀጠል ቃላዊ ምሳሌዎችን ያቀርባሉ። ጽንሰ ሀሳባዊ ስዋሰውን የሚያቀርቡት በገለጻ ስልት ነው። ይህ ዘዴ ቀደም ሲል እንደተጠቀሰው ወስብስብ የሆነውን ቅርጸዊ ስዋሰው መልክና ቅንጅታዊ ባህሪውን ለሁለተኛ ቋንቋ ተማሪ ለማሳየት ጠቃሚ ነው (ባቲስተን፣1994፤ ካኒንግስዎርዝ፣1955፤ሃርመር፣1991)። በገለጻ ተቀምጦ በሚቀርበው የስዋሰው ባህሪና በአውድ ሸተት ወይም በቃላዊ ምሳሌ በሚቀርበው መሀከል ጥብቅ ተዛምዶ ወይም ተደጋጋፊነት ሊኖር ይገባል። ገለጻዊ ቅምሩ በምሳሌው ላይ እንዲያተኩር ምሳሌው ደግሞ በገለጻው ላይ እንዲመሰረት ምሁሩ ያሳስባሉ። ጽኑ መሠረት ያለው የስዋሰው እውቀትና አጠቃቀም ችሎታን ለመመስረት ተማሪው በአውድ ውስጥ የስዋሰው ግብአት አጠቃቀምን እንዲለማመድ ማድረግ ያስፈልጋል /ባቲስተን፣1994፤ሙር፣1996/።

2.2.2 ከዝርዝር ወደ አጠቃላይ አደረጃጀት

ከዝርዝር ወደ አጠቃላይ የይዘት ማቅረቢያ ዘዴ መሠረት እንደሚደረገው የስልተ-ትወራ አይነት የተለያዩ ትርጉሞች አለው። ከውጤታዊ ስልተ-ትወራ አራማጆች አንጻር ሲታይ ከቅንጣት የስዋሰው አካል ወይም እውቀት ደረጃ በደረጃ ወደ ምሉእ የስዋሰው አካል ወይም እውቀት የመማሩን ሂደት ማሸጋገርን ሲመለከት ከሂደታዊ ስልተ-ትወራ አራማጆች አንጻር ደግሞ በቋንቋ አጠቃቀም ሂደት ውስጥ ተማሪውን በማሳለፍ ወደ የስዋሰው በጥቅሉም የቋንቋ አጠቃቀም ችሎታ ማሸጋገርን ይመለከታል (ባቲስተን፣1994)። ከውጤት-ው-ሂደት የስዋሰው አደረጃጀት ስልተ-ትወራ አራማጆች አንጻር ሲታይ ደግሞ የተወሰነ ቅርጸዊ ወይም ፍቻዊ ስዋሰው ዝርዝር ባህሪን መጀመሪያ ላይ በአውድ ሸተት ወይም በቃላዊ ምሳሌ ውስጥ አቅርቦ በመቀጠል የግብአቱን ጥቅል ስዋሰዋዊ ባህሪን በገለጻ ቀምጦ ማቅረብን ይመለከታል (ካኒንግስ ዎርዝ፣1995፤ሊች፣1994፤ባቲስተን፣1994)።

ቀደም ባሉት ንኡሳን ክፍሎች በተደጋጋሚ እንደተገለጸው ሂደታዊ የቋንቋ ማስተማር ስልተ-ትወራን የሚከተሉ ወገኖች የቋንቋውን ሥርዓት ሸንሸነው አቅርቦ

ምሳሌ በጥንቃቄ ከተሰራበት እንዲታወቅ የተፈለገውን የቋንቋ ክፍል መልክና ቅንጅታዊ ባህሪውን ለተማሪው ለማስገንዘብ ሊረዳ ይችላል። ይሁን እንጂ ሁሉም ተማሪ ከምሳሌው የተፈለገውን ባህሪ እኩል በተፈለገው ልክ ፈልፍለው ለማውጣት ስለማይችሉ መጨረሻ ላይ ገለጻዊ ማስታወሻ መቅረቡ ተገቢ ይመስላል።

እንዳንድ የቅርብ ጥናቶች ቃላዊ ወይም አውድ-ሸተት ምሳሌ የአንዳንድ ቅርጸዊ ስዋሰኖችን ባህሪዬ የማስገንዘብ ብቃቱ አነስተኛ እንደሆነ ይገልጻሉ። በሊች (1994) ገለጻ መሠረት በቅንጅት ምክንያት መልካቸውም ሆነ ቅንጅታዊ ስርዓታቸው በግልጽ ሊታዩ ወይም ሊደመጡ የማይችሉትን አይነት ቅርጸዊ ስዋሰኖችን ለማስገንዘብ ቃላዊ ወይም አውድ ሸተት ምሳሌ ብቻውን ብቃት የለውም። መልካቸውና የአቀናጃጀት ሥርዓታቸው በቅንጅቱ ውስጥ በግልጽ የሚከሰቱ ቅርጸዊ ባህሪያትን ለማስገንዘብ ግን ከገለጻዊ ድንጋጌ ጋር ታግዞ ሊያገለግል ይችላል።

የቅርጸዊ ስዋሰው አጠቃቀምን ለማስገንዘብና ክሂሉን ለማዳበር አውድ-ሸተት ምሳሌ ወይም ሞዴል በጣም አስፈላጊ መሆኑን ውጤት-ው-ሂደት ሥልተ-ትወራን የሚከተሉ ወገኖች ይገልጻሉ። ባለፉት ንዑስ ክፍሎች ውስጥ መግለጽ እንደተሞከረው የሰዋሰውን አጠቃቀም የሚወስኑ በርካታ ተለውጦቻች አሉ። ከነዚህም ውስጥ ዋናዎቹ ማህበራዊ ተለውጦ፣ ዲስኩራዊ ተለውጦ፣ ቃላዊ ተለውጦና አውዳዊ ተለውጦ ናቸው። ማህበራዊ ተለውጦ ቀደም ሲል እንደተጠቀሰው እንደ የማህበራዊ ደረጃ፣ የቅርበት ደረጃ ወዘተ.. ያሉ ልዩነቶችን ይመለከታል። ዲስኩራዊ ተለውጦ ደግሞ የአዳዲስ መረጃዎች አደረጃጀት ስልትን፣ የፀሐፊ አንድነትን፣ የጽሁፉን ርዕስ ጉዳይ ወዘተ. ያሉትን ይመለከታል። ቃላዊ ተለውጦ በበኩሉ ቃላዊ ባህሪን ይመለከታል። አውዳዊ ተለውጦ ደግሞ በተራካቢዎች መሀከል የሚኖር የጋራ ግንዛቤ ደረጃን፣ ሁኔታን፣ ስሜትን ወዘተ.. ይመለከታል። ስለዚህም የሰዋሰውን አጠቃቀም ለማስገንዘብና ለማለማመድ የሚያስችሉ አውድ ሸተት ምሳሌዎች ከተላውጦቹ አንጻር በጥንቃቄ ተመርጠው ሊቀርቡ እንደሚገባ የቅርብ ጥናት ይገልጻሉ (ሀርመር፣1991፤ሴሊ.ሲ. ሙርሲያና ሄሊ.ሲ.፣1988፤ ባቲስተን፣1994፤ኡር፣1996 ወዘተ.)። በውጤታዊ የስዋሰው ማስተማሪያ ሥልተ ትወራ ላይ የተደረጉት ጥናቶች እንደገለጹት ሥልተ-ትወራው የተማሪውን የስዋሰው አጠቃቀም ችሎታን ሊያዳብር ያልቻለው ለአጠቃቀም ትኩረት በአለመስጠቱ ነበር (ሊች፣ 1994) በደምስሰው አውድ ሸተት ምሳሌ ከቅርጸዊ ሥርዓት ማስገንዘብ

ጠቀሜታው ይበልጥ አጠቃቀምን ለማስገንዘብና ክሂሉን ለማዳበር የሚጠቅም በመሆኑ ትኩረት ሊሰጠው የሚገባ ነው።

2.2.3 ከግንዛቤ -ተኮር ወደ ማዋቀር ተኮር መልመጃ

ለያንዳንዱ የስዋሰው ግብአት ባህሪውን በማስገንዘብ ላይ ያተኮረ ምሳሌ ወይም ማስታወሻና አጠቃቀሙን በማለማመድ ላይ ያተኮረ ጥያቄ ሊቀርብ ይገባል። አደረጃጀታቸውም ከግንዛቤ ተኮር ወደ አጠቃቀም ተኮር መሆን አለበት። ቀጥለን ስለ ሁለቱ ባህሪ እንገልጻል።

2.2.3.1 ግንዛቤ ተኮር መልመጃ (Noticing Activities)

“ግንዛቤ ተኮር መልመጃ” (noticing activities) የተባለው ስዋሰዋዊ ገጽታዎችን በማሳወቅ ላይ ያተኮሩ እንደ ምሳሌና ማስታወሻ ያሉትን ይመለከታል። ተማሪዎቹ በቀረበው የስዋሰው ግብአት ምንም ነገር ከመፈጸማቸው በፊት ባህሪውን መለየት አለባቸው። ስለዚህም የግብአቱን ስዋሰዋዊ ባህሪ በማስለየት ላይ ብቻ ያተኮረ ግንዛቤ ተኮር መልመጃ መጀመሪያ ላይ ለተማሪው መቅረብ እንደሚገባ የመስኩ ምሁራን ይገልጻሉ (ሀርመር፣1991፤ኡር፣1996፤ሴልሲ.ሙርሲያና ሂሊሲ፣1989)። በዚህ ደረጃ እንዲታወቅ የሚፈለገው የግብአቱ ስዋሰዋዊ ባህሪ መልኩ፣ ቅንጅታዊ ስረአቱ ወይም ፍቸው ሊሆን ይችላል። ስለታላሚው ቋንቋ መልክ፣ ቅንጅታዊ ባህሪና ፍቸ ምንም የማያውቀውን ተማሪ በቀጥታ አውድ ውስጥ አስገብቶ ተግባራት እንዲያደርግ ማስገደድ ተማሪዎቹን በጭንቀትና መወናበድ ውስጥ አስገብቶ የመማሩ ሂደት እንዲሰናከል ማድረግ ነው (ሊች፣1994)።

ግንዛቤ ተኮር መልመጃ ለቀላል የመማር ሂደት በሚመች ሁኔታ ከቀላል ወደ ከባድ ወይም ከተራ ወደ ውስብስብ መደራጀት እንደሚገባም የመስኩ ምሁራን ይገልጻሉ/ሀርመር፣1991፤ባቲስተን፣1994፤ኡር፣1996/። በነዚህ ወገኖች ገለጻ መሠረት የተማሪውን ዳራ መሠረት ያደረገ ስዋሰዋዊ ግብአትና አውድ መጀመሪያ ላይ መመረጥ አለባቸው። ከዚያም የቅርጻዊ ስዋሰው ወይም የፍቸው ከፍተኛ ደረጃና

መሀከለኛ ደረጃ ባህሪያቱ ተቀምጠው ሊቀርቡ ይገባል። ለምሳሌ ባቲስተን በሰጡት ገለጻ መሠረት እንዲታወቅ የተፈለገው ስዋስዋዊ ግብአት የእንግሊዘኛ የአሁን ጊዜ ግስ ቅርጽ ሊሆን ይችላል። የዚህ ግስ ከፍተኛ ደረጃ ጽንሰ ሀሳባዊ ፍች የሁል ጊዜ ድርጊትን ያሳያል የሚል ሊሆን ይችላል። መሀከለኛ ደረጃ ባህሪው ደግሞ ለምሳሌ ከማህበራዊ ተላውጦ አንጻር ቅርብ ግንኙነትን፣ ከአመለካከት ተላውጦ አንጻር አንድነትን ከሥነ-ልቦናዊ ተላውጦ አንጻር የቅርብ ትዝታን ወዘተ. የሚመለከት ሊሆን ይችላል። እስከ አሁን የተመለከትነው የቅርጽን የተለያዩ የፍች ደረጃዎች ናቸው። ከቅርጻዊ ቅንጅቱም አንጻር ቢሆን በከፍተኛና በመሀከለኛ ደረጃ ስዋስዋዊ ጽንሰ ሀሳቦች ከፋፍሎ ማቅረብ ይቻላል። ለዚህም ሃርመር (1991) የገለጹትን ምሳሌ መጠቆም ተገቢ ነው። በሀርመር ገለጻ መሠረት የአሁን ጊዜ አመልካች ቅጥያ ሞላድ በእንግሊዘኛ ውስጥ “s” ነው። ይህ ቅርጽ በሁሉም ግሶች ላይ በአንድ አይነት መልክ አይከሰትም። እንደሚቀጠልበት ግስ መድረሻ ድምጽ አይነት መልኩ “ኢ ኤስ(-es)”ም ወይም “ኤስ (-s)” ሊሆን ይችላል። እነዚህ መልኮች መሀከለኛ ደረጃ ስዋስዋዊ ጽንሰ ሀሳብ ወይም ባህሪ ብለን ቀደም ሲል የጠቆምነው ነው። በጥቅሉ ግንዛቤ ተኮር መልመጃው ከከፍተኛ ደረጃ ስዋስዋዊ ጽንሰ ሀሳብ ደረጃ በደረጃ ወደ መሀከለኛ ደረጃ ተደራጅቶ መቅረብ ያለበት መሆኑን የመስኩ ምሁራን ይገልጻሉ። ለዚህም የሚያቀርቡት ምክንያት፣ የመማሩን ሂደት ከቀላል ወደ ከባድ፣ ከተራ ወደ ውስብስብ ወይም ብዙ አገልግሎት ካለው አነስተኛ አገልግሎት ወደአለው ደረጃ በደረጃ ያሸጋግረዋል የሚል ነው።

ቀደም ሲል እንደተጠቀሰው ግንዛቤ ተኮር መልመጃን በማዘጋጀትና በማደራጀት ሂደት ውስጥ አንዱ ተግባር የግብአቱን ስዋስዋዊ ባህሪያቱን በከፍተኛና መሀከለኛ ደረጃ ባህሪያት አንጻር ከፋፍሎ ማቅረብ ነው። ከዚህ ቀጥሎ የሚመጣው ተግባር ባህሪያቱን በገለጸ፣ በፓተርን፣ በአውድ ሸተት ምሳሌ ቀምሮ ወይም አዘጋጅቶ ማቅረብ ነው። በገለጻዊ ድንጋጌው፣ በፓተርን፣ በ (ቅምሩ)ና በአውድ ሸተቱ ምሳሌው መሀከልም ጥብቅ ትስስር፣ ሊኖር ይገባል (ባቲስተን 1994)። በሌላ አገላለጽ ገለጻዊ ድንጋጌው በአውድ-ሸተቱ ላይ ማተኮር ያለበት ሲሆን አውድ-ሸተት ምሳሌውም እንዲሁ በድንጋጌውና በቅምሩ ላይ የተመሠረተ መሆን ይኖርበታል። በመሀከላቸው ግንኙነት ከሌለ የተፈለገውን ባህሪ ሳይሆን አቅጣጫቸውን ስተው ተማሪውን ወደ ሌላ

ጉዳይ ሊያመሩት እንደሚችሉ ምሁራን ይገልጻሉ። በተለይ ሀርመር (1991) እንደገለጹት የግብአቱን መልክና ቅንጅታዊ ባህሪን ለማሳየት የቋንቋውን የአረፍተ ነገር ሥርዓት የሚያሳይ ከፍተኛ ደረጃ ቅምር እና ለተፈለገው ቅርጽ ተመሳሳይ ቅንጅታዊ ሥርዓትን የሚከተሉ ቃላትን መርጦ በቅምሩ ውስጥ በማስገባት ማሳየት ይገባል።

በተለያዩ ደረጃዎች ተካፍለውና ጽንሰ ሀሳባቸው በገለጻና በቅምር ለቀረቡት ስዋስዋዊ ጽንሰ ሀሳቦች ቃላዊ እና አውዳዊ ምሳሌዎች ሊዘጋጁ ይገባል። ቃላዊ ምሳሌ ሲባል በቃል ወይም በአረፍተ ነገር የቀረበ ሊሆን ይችላል። ቃላዊ የሚያሰኘው አውድን መሠረት ያላደረገ ወይም ምሳሌነቱ ጽንሰ ሀሳባዊ የሆነ ነው። አውድ ሽተት የተባለው ደግሞ ተረካቢዎችን ወይም ተሳታፊዎችን የተረካቢዎችን ግንኙነትና ስሜት፣ ርዕስ ጉዳዩን፣ ሁኔታን፣ አሟልቶ የያዘ ምሳሌ ነው። እዚህ ላይ ጥንቃቄ ሊወሰድ የሚገባው የአውዱ ተዋቃሪዎች የተማሪውን ችሎታ ወይም ዳራዊ ገጠመኝ መሠረት ያደረገ መሆኑን ማረጋገጥ ነው። ሌላው ትኩረት ሊወሰድ የሚገባው አላማው የግብአቱን አውዳዊ አጠቃቀም ባህሪውን እንዲገነዘቡ እንጂ ተማሪዎቹ ቅርጹን መጠቀም እንዲለማመዱ ማድረግ አለመሆኑን ነው (ባቲስተን፣1994)።

ግንዛቤያዊ መልመጃ ከአጠቃላይ ወደ ዝርዝር (ዲዳክቲክ) ወይም ከዝርዝር ወደ አጠቃላይ (ኢንዳክቲክ) ተደራጅቶ ሊቀርብ ይቻላል። አንዳንድ ምሁራን ሁለቱም ሚዛናዊ በሆነ ሁኔታ አንዴ በዲዳክቲክ ሌላ ጊዜ ደግሞ በኢንዳክቲክ ስልት ቢቀርቡ የተሻለ እንደሆነ ይገልጻሉ። (ባቲስተን፣1994፤ጀምስ፣1994)። ለዚህም የሚያቀርቡት ምክንያት ቀደም ሲል እንደተገለጸው የተማሪው የመረዳት ልምድ የተለያዩ መሆኑና የተማሪውን የተመራማሪነትና በራስ የመተማመን ስሜትን ለመፍጠር ነው። አንዳንድ ተማሪዎች በገለጻ ሲቀርብላቸው የበለጥ የሚገባቸውን ያህል፣ አንዳንዶች ደግሞ በምሳሌ ቢቀርብላቸውም የበለጠ ይገባቸዋል (ካኒንግስዎርዝ፣ 1995)። የሁለቱንም አይነት ተማሪዎች ፍላጎት ለማርካት በያይነታዊ አደረጃጀት ጠቃሚ መሆኑን ምሁራን ይገልጻሉ። ይሁን እንጂ ኢ-ገለጻዊ አቀራረብ ውስብስብ ስዋስዋዊ ባህሪያትን ለማስገንዘብ ብቃቱ አነስተኛ መሆኑም ከግምት ውስጥ

ሊገባ የሚገባ ጉዳይ ነው። ስለዚህ ገለጻዊና ኢ-ገለጻዊ የግብአት ማቅረቢያ ስልቶች ተደጋግፈው መቅረብ ይኖርባቸዋል።

2.2.3.2 ማዋቅር-ተኮር መልመጃ (Structuring activities)

የታላሚውን ግብአት ስዋስዋዊ ባህሪን በማስገንዘብ ላይ ካተኮረው ግንዛቤ-ተኮር መልመጃ ወይም ምሳሌ ቀጥሎ መምጣት ያለበት ማዋቅር-ተኮር መልመጃ (structuring activities) መሆን እንዳለበት የመስኩ ጥናቶች ይገልጻሉ (ለምሳሌ፤ ሀርመር፣1991፤ ባቲስተን፣1994፤ ኡር፣1996)። “መዋቅር ተኮር” መልመጃ የተባለውም በግብአቱ አንዳች ነገር መስራትን ወይም መጠቀምን የሚመለከት ጽንሰ ሀሳብ ነው። ይህም በግብአቱ ተጠቅሞ መጻፍን ወይም መናገርን በጥቅሉም አንዳች ነገር መተግበርን ወይም መግለጽን ይመለከታል። ስለዚህም የሚቀርበው መልመጃ በግብአቱ አንዳች ነገር መከወንን የሚጠይቁ ጥያቄዎችን ማቅረብ አለበት።

ቀደም ሲል እንደተጠቀሰው ማዋቅር-ተኮር መልመጃ በቀረበው ግብአት አንዳች ነገር መተግበርን የሚጠይቅ በመሆኑ በግብአቱ እንዲተገበር የሚፈለገው ነገር በግልጽና በተሟላ ሁኔታ ሊቀርብ ይገባል። በተለይ ተማሪዎች ሊመለከቱት የሚችሉት አይነት ተጨባጭ ነገር ቢሆን ይበልጥ ጠቃሚ ነው (ባቲስተን፣ 1994) ። ለዚህም የሚያቀርበው ምክንያት የሚታይ ነገር ለብዙ ጊዜ የሚቆይ ወይም መሰረቱ ጠንካራ የሆነ ግንዛቤን ለመመስረት ይረዳል። ሪቻርድስና ሮደርስ (1986) በቋንቋ መማር ላይ የተደረጉ ጥናቶችን መሠረት አድርገው በገለጹት መሠረት በአንድ የስሜት አውታር ከሚፈጠር ግንዛቤ ይልቅ ከአንድ በላይ በሆኑት የስሜት አውታሮች የሚፈጠር ይበልጥ ጠንካራ ነው። በሌላ አገላለጽ በማዳመጥ ብቻ ከሚፈጠር ግንዛቤ ይበልጥ እየተመለከትን ብናዳምጥ፣ እየተመለከትን ብንናገር ወይም ብንጽፍ ጠንካራ ግንዛቤን ወይም እውቀትን እንመስርታለን በመሆኑም በመማሪያ መጽሀፉ ውስጥ የሚቀርቡ ማዋቅርን የሚመለከቱ መልመጃዎች ከአንድ በላይ የሆኑ የስሜት

አውታሮችን መጠቀም በሚጠይቁ አውዶች ላይ የተመሰረቱ ቢሆኑ ጠንካራ ግንዛቤን ወይም እውቀትን ይመስርታል።

የግንዛቤ ተኮር አቢይ አላማ የታላሚውን ግብአት አውዳዊ አጠቃቀም ባህሪን በጠነከረ ሁኔታ ለማስገንዘብ ወይም ለማስረጽ ነው (ባቲስተን፣1994)። ከቋንቋ መማር ሂደት አንጻር ደግሞ መሠረቱ ጠንካራ የሆነ ግንዛቤ ሊመሰረት የሚችለው በግንዛቤ ተኮር መልመጃ ብቻ ሳይሆን ይበልጥ በዚህ በማዋቀር ተኮር መልመጃ አማካኝነት እንደሆነ ጥናቶቹ ይገልጻሉ (ሀርመር 1991፣ሊቻ 1994፣ኡር 1996)። ለዚህም ምክንያቱ ይህ መልመጃ ተማሪውን በመማሩ ሂደት ውስጥ ቀጥተኛና ንቁ ተሳትፎ እንዲሆኑ ስለሚያደርግ ነው። በሌላ አገላለጽ የግብአቱን ባህሪ እንዲመለከቱ የሚያደርግ ሳይሆን በግብአቱ አንዳች ነገር እንዲተገብሩ የሚያደረግ ነው። የቋንቋ መማር ወይም ለመዳ በድርጊት ወይም በሂደት ውስጥ በራስ ማለፍን ማለትም በቋንቋው መጠቀምን እንደሚጠይቅ በመስኩ የተደረጉ ጥናቶችን መሠረት አድርገው ምሁራን ይገልጻሉ (ትናን1991፣ ባቲስተን፣ 1994)። ስለዚህም የተማሪውን ቀጥተኛና ንቁ ተሳታፊነትን የሚጠይቅ ማዋቀር ተኮር መልመጃ በመማሪያ መጽሀፉ ውስጥ ሊቀርብ ይገባል።

ምዕራፍ ሦስት

የአጠናን ዘዴ

ይህ ጥናት የቀረበው የአይነታዊ ምርምር ዘዴ አካል የሆነውን ገለጸው ዘዴን መሠረት አድርጎ ነው። በዚህም ዘዴ መሠረት በአሮሚያ ት/ቤት በ1990 ዓ.ም ለስምንተኛ ክፍል አማርኛ ኢ-አፈ-ፈት ተማሪዎች ተዘጋጅቶ በአገልግሎት ላይ በሚገኘው “የአማርኛ መማሪያ አራተኛ መጽሀፍ ውስጥ የቀረቡ የስዋሰው ትምህርት ዘርፍ ግብአቶች ተገምግመው ቀርበዋል።

ጥናቱ በዋናነት መሠረት ያደረገው የመረጃ ምንጭ በ “አማርኛ መማሪያ አራተኛ መጽሀፍ” ውስጥ የቀረቡ የስዋሰው ይዘቶችን /ሥነ-ልቦናዊ ግብአቶችን፣ መመሪያዎችን፣ ምሳሌዎችን፣ ወዘተ.../ነው። ከዚህ የሚገኘውን መረጃ ይበልጥ ለማጠናከርም በመጽሀፉ እየተገለገሉበት ያሉ ተማሪዎችና መምህራን በአጋዥ የመረጃ ምንጭነት መሠረት ተደርገዋል።

3-1 የመረጃ መሰብሰቢያ መሳሪያዎች አይነትና አዘገጃጀት

3-1-1 ዝርዝር አጀንዳ (Cheek List)

ባለፈው ንኡስ ክፍል ውስጥ እንደተጠቀሰው ይህ ጥናት በዋናነት መሠረት ያደረገው የመረጃ ምንጭ በመማሪያ መጽሀፉ ውስጥ ሆን ተብለው የቀረቡ የስዋሰው ይዘቶችን ነው። በመሆኑም ከነዚህ የስዋሰው ይዘቶች መረጃዎችን ለመሰብሰብ በዋናነት መሠረት ያደረገው ዘዴ ንባብን ነው። የይዘቶቹን ባህሪ ለመለየትና ለመለካት የሚያስችሉ መስፈርቶችን ከቅርብ አመታት የስዋሰው ትምህርት አቀራረብ ሥል ተ-ትወራዎች አንጻር አስቀድሞ በጥንቃቄ መርጦና አደራጅቶ ተጠቅሞአል። መገምገሚያ መስፈርቶችን ወይም አጀንዳዎችን ለመምረጥና ለማደራጀት በዋናነት መሠረት የተደረጉት የቅርብ ጥናቶች የካኒንግስዎርዝ (1995)፣ የባቲስተን (1994)፣ የሴልሲ ሙርሲያና ሄሊስ (1988)፣ እና የኡር (1996) ናቸው። በመማሪያ መጽሀፉ ላይ ግምገማ ለማድረግ አስቀድሞ መለኪያዎችን በሚገባ መለየትና በጥንቃቄ መምረጥ እንደሚገባ ምሁራኑ ያስገነዝባሉ።

ተረድተውተፈላጊውን መረጃ ሊሰጡ ይችላሉ ተብለው የተገመቱት ደግሞ የስምንተኛ ክፍሎቹ አማርኛ ኢ-አፈ-ፊት ተማሪዎች ናቸው።

ከመማሪያ መጽሀፉ ውስጥ የሰዋሰው መልመጃዎችን ለመምረጥ አመቺ የናሙና መረጣ ስልት መሠረት ተደርጓል። በመማሪያ መጽሀፉ ውስጥ 29 ምንባቦች የቀረቡ ሲሆን በያናዳንዱ ምንባብ ሥር መልመጃ አንድ፣ መልመጃ ሁለት እና መልመጃ ሦስት የሚባሉት ቀርበዋል። ሆን ተብሎ የሰዋሰው ይዘት የቀረበው በመልመጃ ሁለት ውስጥ ሲሆን ብዛታቸው 18 ብቻ ናቸው። ከቁጥራቸው ማነስ አንጻር 18ቱም መልመጃዎች በናሙና ውስጥ እንዲካተቱ ተደርገዋል።

3.2.2 የዞን ናሙና አመራረጥ

መጽሀፉን እየተጠቀሙበት ከሚገኙት ተማሪዎችና መምህራን አጋዥ መረጃዎችን ለመሰብሰብ 12ቱንም የአሮሚያ ዞኖች ለማዳረስ ጊዜና ገንዘቡ ስላልፈቀደ በአመቺ የናሙና አመራረጥ ስልት ጅምር ዞን ሊመረጥ ችሏል።

ከሌሎቹ የአሮሚያ ዞኖች ውስጥ ጅምር ዞን የተመረጠበት ምክንያት አለው። አንጻራዊ ብቁ የሆኑ የአማርኛ መምህራን በብዛት የሚገኙት ከሌሎች ዞኖች ይበልጥ በጅምር ነው። ከጅምር መምህራን ኮሌጅ በማታ ትምህርት ፕሮግራም በርካታ በዲፕሎማ የተመረቁ የአማርኛ ቋንቋ መምህራን እንደሚገኙ ከአሮሚያ ት/ቤት ባገኘነው መረጃ ለማወቅ ተችሏል። ከነዚህ መምህራን የሚገኘው አጋዥ መረጃ ጠቀሜታው የላቀ እንደሚሆን አጥኝው በመገመት ጅምርን ሊመርጥ ችሏል ከዚህም በተጨማሪ ዞኑ ለአጥኝው እንግዳ ባለመሆኑ ከሌሎቹ ዞኖች ይበልጥ በመረጃ መሰብሰብ ሂደት ውስጥ ሊገጥሙት የሚችሉት ችግሮች አንጻራዊ አነስተኛ ሊሆን ይችላል ብሎ በመገመት ዞኑን ሊመርጥ ችሏል።

3.2.3 የወረዳ ናሙና አመራረጥ

በጅምር ዞን ከሚገኙት አሥራ ሁለት ወረዳዎች ውስጥ የቀርሶ ዞን በአመቺ የናሙና አመራረጥ ዘዴ ለዚህ ጥናት ሊመረጥ ችሏል። ቀርሶ ወረዳ ሦስት ክፍተኛ

ተችሏል። ይህ ጥናት አማርኛ አፈ-ፈቶችን ስለማይመለከት ከአጣው እድል ወስጥ እንዲወጡ ተደርገዋል።

በቀርሳ ወረዳ ውስጥ ከሚገኙት ከሰባቱ መለስተኛ ሁለተኛ ደረጃ ትምህርት ቤቶች ውስጥ በነሲብ ናሙና አመራረጥ ዘዴ ሁለት ትምህርት ቤቶች ለዚህ ጥናት ሊመረጡ ችለዋል። እነሱም “ሀምሌ 19” እና “ሰጦ” የሚባሉ ትምህርት ቤቶች ናቸው። ሁለቱም ትምህርት ቤቶች በጅም ከተማ ውስጥ የሚገኙ ሲሆኑ፣ በሁለቱም ትምህርት ቤቶች ውስጥ አማርኛ ኢ-አፈ-ፈት የስምንተኛ ክፍል ተማሪዎች ሁለት ሁለት ክፍሎች ይገኛሉ። አራቱም ክፍሎች በናሙና ውስጥ ተካተዋል።

3.2.5 የተማሪ ናሙና አመራረጥ

ናሙና ተማሪዎችን ለመምረጥ የነሲብ ናሙና አመራረጥ ዘዴ መሠረት ተደርጓል። ሀምሌ 19 ትምህርት ቤት ውስጥ በሁለት ክፍል ተፈርጀው እየተማሩ ያሉት አማርኛ ኢ-አፈ-ፈት የስምንተኛ ክፍል ተማሪዎች 96 ናቸው። እንዳንድ በማለፍ 48 ተማሪዎች ለናሙና ከተወሰዱ በሁዋላ መጠይቁን እንዲሞሉ ተደርገዋል። ስጦ ትምህርት ቤት ውስጥም በሁለት ክፍል ተፈርጀው በመማር ላይ ከሚገኙት 85 ተማሪዎች ውስጥ በተመሳሳይ ዘዴ 43 ተማሪዎች ተመርጠው መጠይቁን እንዲሞሉ ተደርገዋል። በዚህ አይነት ሁኔታ ከሁለቱ ትምህርት ቤቶች ውስጥ ለናሙና ተመርጠው መጠይቁን የሞሉት ተማሪዎች ብዛት 91 ናቸው።

3.2.6 የመምህራን ናሙና አመራረጥ

ናሙና መምህራንን ለመምረጥ አመቺ የናሙና አመራረጥ ዘዴ መሠረት ተደርጓል። በዚህም መሠረት በቀርሶ ወረዳ ውስጥ በሚገኙት 7 መለስተኛ ሁለተኛ ደረጃ የመንግስት ትምህርት ቤቶች ውስጥ አማርኛ ኢ-አፈ-ፈት የስምንተኛ ክፍል ተማሪዎች የሚያስተምሩ የአማርኛ መምህራን ሁሉ መጠይቁን እንዲሞሉ ተደርገዋል። ይህም የተደረገው ከመምህራን ሊገኝ የሚችለውን መረጃ ለማስፋት ተብሎ ነው። በዚህ አይነት ሁኔታ መጠይቁን የሞሉት መምህራን 7 ናቸው ይህም ሊሆን የቻለው

ምዕራፍ አራት
የመረጃ ትንተና

በዚህ ምዕራፍ ሥር በአሮሚያ ትምህርት ቢሮ በ1900 ዓ.ም ለአማርኛ ኢ-አፈ-ፈት የስምንተኛ ክፍል ተማሪዎች ተዘጋጅቶ በአገልግሎት ላይ በሚገኝ “የአማርኛ መማሪያ አራተኛ መጽሀፍ” ውስጥ በቀረቡ የስዋሰው ይዘቶች ላይ የተደረገ ትንተና በሁለት አቢይ ርዕሶች ተከፍሎ ይቀርባል። በመጀመሪያው አቢይ ርዕስ ውስጥ በመልመጃዎቹ ውስጥ ትኩረት የተሰጣቸው የስዋሰው ግብአቶች ተንትኖ ይቅርባል። በሁለተኛው አቢይ ርዕስ ስር ደግሞ የስዋሰው መልመጃዎች አደረጃጀት ከግብአቶች ባህሪና አቀራረብ አንጻር ተተንትኖ ይቅርባል።

4.1. በመልመጃዎቹ ውስጥ ትኩረት የተሰጣቸው የስዋሰው ግብአቶች

ቀደም ሲል ለመጥቀስ እንደተሞከረው በዚህ አቢይ ርዕስ ስር በመልመጃዎች ውስጥ ትኩረት የተሰጣቸው የስዋሰው ግብአቶች ተተንትኖ ይቀርባል። በዚህ አውድ ውስጥ “የስዋሰው ግብአቶች” የሚለው የቋንቋ ክፍሎችንና ሰዋሰዋዊ ገጽታቸውን ማለትም ቅርጸዊ ሥርዓታቸውንና ፍችያቸውን ይመለከታል። በዚህም መሠረት አቢይ ርዕሱ በሁለት ንኡሳን ርዕሶች ተከፍሎ ይቅርባል። የመጀመሪያው በመልመጃዎቹ ውስጥ ትኩረት የተሰጣቸውን የቋንቋ ክፍሎች በመጠቀም ላይ ብቻ ያተኮረ ሲሆን ሁለተኛው ግን ለቋንቋ ክፍሎቹ ቅርጸዊ ሥርአትና ፍች ሚዛናዊ ትኩረት መስጠት አለመስጠቱን የሚመረምር ይሆናል።

4.1.1 የቋንቋ ክፍሎች

በዚህ ንኡስ ርዕስ ስር በመማሪያ መጽሀፉ የስዋሰው መልመጃ ክፍል ውስጥ ትኩረት የተሰጣቸውን የቋንቋ ክፍሎች የሚያመለክት ትንተና ይቀርባል። የቋንቋ ክፍሎች ሲባልም ቅጥያ ምዕላድን፣ ቃልን ሀረግን እና አረፍተ ነገርን ይመለከታል (ኡር፡1996) በዚህ መሰረት መልመጃዎቹ ትኩረት የሰጡባቸውን የቋንቋ ክፍሎች እንዳላቸው የባህሪ መመሳሰል ፈርጆን ለመመልከት እንሞክራለን።

4.1.1.1 ቅጥያ

ለቅጥያ ትኩረት የሰጡ የሚመስሉ የሰዋሰው መልመጃዎች በመማሪያ መጽሀፉ ውስጥ አልፎ አልፎ ቀርቦታዎች ቀጥሎ የቀረቡት ንኡሳን መልመጃዎች ዋቢ ሊሆኑ ይችላሉ።

1. ከታች በተሰጣሁ ምሳሌ መሠረት ቅጥያዎችን በተገቢው ሥረወ-ግንድ/መነሻ-ቃል/ላይ አስገቡ።

- | | | | |
|----|----|---------------|----|
| | —ች | —ን | ሲ— |
| 1. | ሄደ | ሄደች | |
| 2. | መጣ | መጣች፣ መጣን፣ ሲመጣ | |
| 3. | ሮጠ | ሮጠች፣ ሮጥን | |

አል-ም	—ን	—ች	በ—
ስለ—	ሲ—	የ—	የሚ—

2. ከታች የተዘረዘሩትን ቃላት በተሰጧችሁ ምሳሌዎች መሠረት ትክክለኛውን ቅጥያ ጨምሩባቸው

- ምሳ - ምሳዬ
- እቃ - እቃዬ
- ቤት - ቤቴ
- ቅርስ - ቅርሴ
- (ገጽ 17)

ተራ ቁጥር “1” ሥር ለተመለከተው ንኡስ መልመጃ የተሰጠው ትዕዛዝ በቀረበው ምሳሌ መሠረት ቅጥያዎችን በተገቢው ሥረወ-ግንድ/መነሻ-ቃል/ ማስገባትን ይጠይቃል። እንዲቀጠሉ የተፈለጉ ቅጥያዎችም አገባባቸውን ከሚያሳይ ጭረት ጋር ከሳጥን ሥር ቀርበው ይገኛሉ። ሳጥኑ ውስጥ የቀረበው ምሳሌም የቅጥያ አይነቶችንና /ከአገባባቸው አንጻር/ የአቀጣጠል ሥርዓታቸውን ለማሳየት በናሙናነት የቀረበ ነው። ከቀረቡት መረጃዎች አንጻር ሲታይ ንኡስ መልመጃው የቅጥያ

አይነቶችና የአገባብ ሥርዓታቸውን በማሳወቅ ወይም በማለማመድ ላይ ያተኮረ ነው ሊባል የሚችል ነው።

ተራ ቁጥር “2” ሥር ለተመለከተው ንኡስ መልመጃ የተሰጠው ትዕዛዝ በምሳሌው መሠረት ከምሳሌው ቀጥሎ በቀረቡ ቃላት ላይ ትክክለኛውን ቅጥያ እንዲጨምሩ ይጠይቃል። ከተሰጠው ትዕዛዝና ምሳሌ አንጻር ሲታይ የንኡስ መል መጃው ትኩረት በተወሰኑ ቅጥያዎች አገባብ ሥርዓት ላይ ነው ለማለት የሚያስደፍር ነው። ትኩረት የተሰጠውን የቅጥያ አይነት ትዕዛዙ በግልጽ ለይቶ አይጠቁምም። ከቀረበው ምሳሌ አንጻር ሲታይ ግን ትኩረት የተሰጠው የቅጥያ አይነት የአንደኛ መደብ ነጠላ ቁጥር አገናዛቢ አጻፋ ገጽታዎች ናቸው ለማለት ይቻላል።

በመማሪያ መጽሀፉ ውስጥ በቅጥያ ላይ ማተኮራቸውን በግልጽ የጠቆሙት ንኡሳን መልመጃዎች እላይ የቀረቡት ሁለቱ ብቻ ናቸው። ይሁን እንጂ ትኩረታቸውን በግልጽ ባይጠቁሙም ከምሳሌዎቻቸው አንጻር ሲታዩ በቅጥያ ላይ አተኩረዋል ሊባል የሚችሉ ንኡሳን መልመጃዎች ብዙ ቀርበዋል። በጥቅሉ በመልመጃዎቹ ውስጥ ለቅጥያ ትኩረት ተሰጥቷል ለማለት ያስችላል።

4.1.1.2 ቃል /ስም፣ግስና አያያዥ ቃላት/

በዚህ አውድ ውስጥ “የቃል ክፍሎች የሚለው” ስምን፣ ግስን፣ ቅጽፍን፣ ተውሳክ ግስን፣ መስተዋድድን መስተጻምርን ይመለከታል። በመማሪያ መጽሀፉ የሰዋሰው ክፍል ውስጥ ለነዚህ የቃል ክፍሎች በተወሰነ ደረጃም ቢሆን ትኩረት ለመስጠት ጥረት ተደረጓል።

4.1.1.2.1 ስም

ለስም የቃል ክፍል ትኩረት መስጠቱን የሚጠቁሙት መረጃዎች ቀጥሎ የቀረቡት አይነት ንኡሳን መረጃዎች ናቸው።

3. ቀጥሎ የቀረቡት ድርብ ቃላት አመሠራረት ከየትኞቹ ቃላት እንደሆነ ከነትርጉማቸው ለይተህ አሳይ

ሀ. $\frac{\text{ስመ-ጥሩ}}{\text{ስም} = \text{መጠሪያ}}$
 $\text{ጥሩ} = \text{መልካም}$
 $\text{ስም} + \text{ጥሩ} = \text{ስመ-ጥሩ} = \text{ታዋቂ}$
 (ገጽ:18)

4. በምሳሌዎቹ መሠረት ስራቸው

ሀ.	ደንቆረ = ድንቁርና	በለጠ = በልጫ
	ለገሠ = ልግሥና	በለፀገ = በልጽግና

ተራ ቁጥር “3” ሥር የቀረበው ትዕዛዝ በምሳሌው መሠረት ከምሳሌው ቀጥሎ የቀረቡ ድርብ ቃላትን አመሰራረት ከነትርጉማቸው ለይቶ ማሳያትን ይጠይቃል። በዚህ አይነት ሁኔታ በድርብ ቃላት አመሠራረት ላይ ያተኮሩ ንኡስ መልመጃዎችና ብዛት ሦስት ናቸው ።

ተራ ቁጥር “4” ሥር ለተመለከተው ንኡስ መልመጃ የቀረበው ትዕዛዝ በምሳሌው መሠረት እንዲሰሩ ይጠይቃል። ትዕዛዙ እንዲሰራ የተፈለገው ነገር ወይም እንዲታወቅ የተፈለገው ስዋስዋዊ ባህሪ ምን እንደሆነ በግልጽ አልጠቆመም። ከተሰጠው ምሳሌ አንጻር ሲታይ የንኡስ መልመጃ ትኩረት በተወሰኑ ምስርት ስምት አመሰራረት ሥርዓት ላይ ነው ተብሎ ሊገመት ይችላል። በዚህ አይነት ሁኔታ በ“ነጠላ” ምስርት ስሞች አመሰራረት ሥርዓት ላይ ያተኮሩ የሚመስሉ ንኡሳን መልመጃዎች ብዛት አራት ናቸው።

4.1.1.2.2 ግስ

በግስ ላይ ያተኮሩ የሚመስሉ የስዋስው መልመጃዎችም በመማሪያ መጽሀፉ ውስጥ አልፎ አልፎ ቀርበዋል። ለዚህም ቀጥሎ የቀረቡ ንኡሳን መልመጃዎች ዋቢ ሊሆኑ ይችላሉ።

4.1.1.2.3 አያያዥ ቃል

በአያያዥ ቃላት ላይ ያተኮሩ ጥቂት ንኡሳን መልመጃዎችም በመማሪያ መጽሀፉ የስዋሰው መልመጃ ክፍል ውስጥ ቀርበዋል። ለዚህም ቀጥሎ የቀረበው ንኡስ መልመጃ ዋቢ ሊሆን ይችላል ተብሎ ተገምቷል።

7. ከታች የተሰጡትን አያያዦች በተገቢው ቦታ በማስገባት ዐረፍተ ነገሮችን የተሟላ አድርጉ።

ስለ	ስለሆነ	ነገር ግን	ከሆነ	ያምሆነይህ
ይሁን እንጂ	ስለሆነም	ቢሆንም	እንደሆነ	ታዲያ
(ገጽ፡76)				

ተራ ቁጥር “7” ሥር ለተመለከተው ንኡስ መልመጃ የተሰጠው ትእዛዝ አያያዦችን በተገቢው ቦታ በማስገባት አረፍተ ነገሮቹን የተሟላ ማድረግን ይጠይቃል። ከትዕዛዙም ስር አያያዥ የተባሉት የቋንቋ ክፍሎች ዝርዝር ቀርበዋል። ከዚህ አንጻር ሲታይ የዚህ ንኡስ መልመጃ ትኩረት “አያያዥ” በተባሉት የቋንቋ ክፍሎች ላይ ነው ተብሎ ሊታሰብ ይችላል። በዚህ አይነት ሁኔታ በአያያዥ ቃላት ላይ አተኩረዋል ሊባሉ የሚችሉት ንኡስ መልመጃዎች ብዛት ሦስት ናቸው።

4.1.1.3 ሀረግ

በመልመጃዎቹ ውስጥ ለሀረግ ትኩረት መሰጠቱን በግልጽ የሚጠቁሙ መረጃዎች ቀርበዋል ለማለት አያስደፍርም። ምናልባት ቀጥሎ የቀረቡት አይነት መልመጃዎች በሀረግ ላይ ያተኮሩ ናቸው ብሎ ሊገመት ይችል ይሆናል።

8. በተሰጧችሁ ምሳሌዎች መሠረት ስሯቸው።

- ምሳሌ፡
- የጫላ መምጣት
- ጫላ መጣ
- የቶሎሳ መሮጥ
- ቶሎሳ ሮጠ

9. በተሰጧችሁ ምሳሌ መሠረት ስሯቸው።

ምሳሌ፡ ተማሪው ያጠናል = የሚያጠናው ተማሪ
 ገበሬው ያርሳል = የሚያርሰው ገበሬ
 (ገጽ፡11)

ተራ ቁጥር “8” ሥር የቀረበው ትዕዛዝ በተሰጠው ምሳሌ መሠረት ቀጥሎ የቀረቡትን ጥያቄዎች እንዲሰሩ የሚጠይቅ ነው። በቀረበው ጥያቄ የተሰጠው የቋንቋ ክፍል ምን እንደሆነ ግልጽ ሆኖ አይቅረብ እንጂ በምሳሌው ውስጥ ሁለት ጥንድ ቅንጅቶች ይገኛሉ። በያንዳንዱ ጥንድ ውስጥ መጀመሪያ ደረጃ ላይ የመጣው ስማዊ ሀረግ ሲሆን ቀጥሎ የመጣው ደግሞ አረፍተ ነገር ነው። ከዚህ አንጻር ሲታይ ትኩረቱ ምናልባት በስማዊ ሀረግና በአረፍተ ነገር መሀከል ያለን የቅርጽ ልዩነት ለማመልከት ነው ተብሎ ሊታሰብ ይቻል ይሆናል። ይህ ከሆነ ደግሞ ትኩረቱ ከሁለቱ በየትኛው ላይ እንደሆነ በርግጠኝነት ለመወሰን የሚያስችግር ይሆናል።

ተራ ቁጥር “9” ሥር የቀረበውም ንኡስ መልመጃም ቀደም ካለው ጋር ከሞላ ጎደል ተመሳሳይ ነው ለማለት ይቻላል። ይህን ከቀደመው ልዩ የሚያደርገው ቢኖር አደረጃጀቱ ከአረፍተ ነገር ወደ ስማዊ ሀረግ መሆኑ ነው። በዚህም ውስጥ ተኩረት የተሰጠውን የቋንቋ ክፍል በርግጠኝነት ለመወሰን ቢያስችግርም ከአደረጃጀቱ አንጻር ሲታይ ይበልጥ ለስማዊ ሀረግ ያዳላ ይመስላል። ሁኔታው ለሀረግ ትኩረት እንደተሰጠ ሊጠቁም ይችላል። በጥቅሉ ሲታይ ግን ለሀረግ የተሰጠው ትኩረት አሉብሎ ለመናገር የሚያስደፍር አይነት አይደለም።

4.1.1.4 አረፍተ-ነገር

በመማሪያ መጽሀፉ የስዋሰው መልመጃ ክፍል ውስጥ ለአረፍተ ነገር ትኩረት መስጠቱን የሚጠቁሙ መረጃዎች አልፎ አልፎ ቀርበዋል። ለዚህም አንዱ መረጃ ቀደም ባለው ንኡስ ክፍል (ቁጥር 8 እና 9) ውስጥ የቀረቡት ንኡስ መልመጃዎች ሊሆኑ ይችላሉ። ከነዚህም በተጨማሪ ቀጥሎ የቀረቡት ንኡሳን መልመጃዎች ዋቢ ሊሆኑ የሚችሉ ይመስላሉ።

ትኩረት ለመስጠት ጥረት መደረጉን ጠቁመን ነበር። በዚህ ንኡስ ርዕስ ስር ደግሞ መልመጃዎች ለየትኛው የቋንቋ ክፍል ስዋስዋዊ ገጽታ በመልመጃዎቹ ውስጥ ትኩረት እንደተሰጡ ለማየት እንሞክራለን። ባለፈው ክለሳ ደርሳን ውስጥ ለመግለጽ እንደተሞከረው “ስዋስዋዊ ገጽታ” የሚለው ሀረግ የማንኛውንም አይነት የቋንቋ ክፍል ቅርጸዊ ሥርዓትና ፍችውን ወይም አጠቃቀሙን ይመለከታል። በመሰረቱ የስዋስዋዊ መልመጃዎች ለሁለቱም የቋንቋ ክፍል ስዋስዋዊ ገጽታዎች ትኩረት መስጠት ይኖርባቸዋል። ከዚህም አንጻር በመማሪያ መጽሀፉ ውስጥ የቀረቡ የስዋስዋዊ መልመጃዎች ትኩረት በምን ላይ እንደሆነ ቀጥለን ለመመረመር እንሞክራለን። ሁኔታውን በተሻለ መንገድ ለመመርምር እንዲያስችለን ከያንዳንዱ የቋንቋ ክፍል አንጻር ለመተንተን እንሞክራለን።

4.1.2.1 ቅጥያ

በስዋስዋዊ መልመጃዎቹ ውስጥ ትኩረት ከሰጣቸው የቋንቋ ክፍሎች አንዱ ቅጥያ ምዕላድ እንደሆነ መግለጻችን ይታወሳል። ከመልመጃዎቹ በተገኙት መረጃዎች መሠረት ለቀረበው ለያንዳንዱ ቅጥያ ምዕላድ ቅርጸዊ ስዋስዋዊና ፍችው ሚዛናዊ ትኩረት አልተሰጠም። ሁኔታውን ቀጥለን በማስረጃ ለማየት እንሞክራለን።

12 ከታች በተሰጣችሁ ምሳሌ መሠረት ቅጥያዎችን በተገቢው ሥረውግንድ/መነሻ-ቃል/ላይ አስገቡ

-ች	-ን	ሲ-
ሄደ		ሄደች
መጣ		መጣን፣መጣች፣ሲመጣ
ሮጠ		ሮጠች፣ሮጠ

አል-ም	-ን	፣	-ት	፣	በ-
ስለ	ሲ-		የ-		የሚ-

13. ከታች የተዘረዘሩትን ቃላት በተሰጣችሁ ምሳሌዎች መሠረት ትክክለኛውን ቅጥያ ጨምሩበት

ምሳሌ

ምሳ፡ምሳዬ
እቃ፡እቃዬ
ቤት፡ቤቴ
ቅርስ፡ቅርሴ
(ገጽ፡21-22)

14. ከታች የቀረበላችሁን ቃላት አስተውሉ

ዋለ፡ ሊውል	ዘነበ፡ ሲዘንብ
ይውላል	ዝናብ
ውሎ	ሲዘንብ
ውሷል	ይዘንባል
አዋዋል	ዘንቧል
መዋል	ለመዝነብ
መዋያ	ዝናቧ
ለዋለ	ስለዘነበ
ሳይውል	ዘንቦ
በዋለ	

15. ከላይ የቀረበላችሁን ምሳሌ መሠረት በማድረግ ቀጥሎ የተመለከቱትን ቃላት አቅርቧቸው

1. ገባ 2. ቻለ 3. ቀዳ 4. ሰራ 5. አሰረ

16. በተሰጣችሁ ምሳሌዎች መሠረት ስሯቸው

ምሳሌ፡ ተማሪው ያጠናል = የሚያጠና ተማሪ

ገበሬው ያርሳል = የሚያርስ ገበሬ

17. በተሰጣችሁ ምሳሌ መሠረት ስሯቸው

ምሳሌ፡ 1. በላ = ከበላ ፣ ለበላ ፣ በበላ ፣ የበላ

(ገጽ፡76-77)

መጀመሪያ ላይ የተመለከቱት ሁለቱ ንኡስ መልመጃዎች ከአንድ መልመጃ ውስጥ የተወሰዱ ሲሆኑ ቀሪዎቹ ሦስቱ እያንዳንዳቸው ከተለያዩ መልመጃዎች ውስጥ የተወሰዱ ናቸው። እነዚህን መልመጃዎች ማቅረቡ ያስፈለገበት ዋናው ምክንያት መጀመሪያ ላይ በመጣው ንኡስ መልመጃ ውስጥ የተዘረገፉት የቅጥያ አይነቶች የተሰራጨባቸው ንኡሳን መልመጃዎች መስለው ስለሚታዩ ነው። ይህም በመሆኑ ምናልባት በአንድ በተወሰነ መልመጃ ውስጥ ለቅጥያው ወይም ለቅጥያዎቹ ቅርጻዊ ስዋስው ብቻ ትኩረት ተሰጥቶ ፍችውን ወይም ፍችያቸውን በሌላ መልመጃ ውስጥ ተመልሶበት እንደሆነ በሚል ግምት በአንድ በተወሰኑ ቅጥያዎች ላይ አተኩረው በተለያዩ ምንባቦች ውስጥ የቀረቡ ንኡሳን መልመጃዎች እላይ ሊቀርቡ ችለዋል።

በስዋስው መልመጃ ክፍሉ ውስጠ ”ቅጥያ” ተብለው ከቀረቡት ቅንጣቶች ውስጥ አንዱ “በ-” ነው። ይህ ቅንጣት ከተለያዩ ምንባቦች ሥር ተወስደው እላይ በተመለከቱት አምስቱም ንኡሳን መልመጃዎች ውስጥ ቀርቧል። አምስቱም በቅጥያው ቅርጻዊ ስርዓት ላይ ያተኮሩ እንጂ አንድም በፍችው ወይም በአገልግሎቱ ላይ ያተኮረ አይመስልም። በርግጥ “በ-” ብቻ ሳይሆን “ከ”ም “ለ-”ም፣ እና “የ-”ም በአምስቱ ንኡሳን መልመጃዎች ውስጥ ቀርበዋል። በተመሳሳይ ሁኔታ የነሱንም ፍች በማስተዋወቅ ላይ ያተኮረ ንኡስ መልመጃ ያለ አይመስለንም።

በመግቢያ መጽሁፉ የስዋስው መልመጃ ክፍል ውስጥ በግብአትነት ከቀረቡት ቅጥያዎች መካከል በአንድ ንኡስ መልመጃ ውስጥ ብቻ ተወስነው የቀረቡ አሉ። ከነዚህም ውስጥ “ዩ” እና “ኤ” ይገኛሉ። ሁለቱም የቀረቡት ተራ ቁጥር “22” ሥር በተመለከተው ንኡስ መልመጃ ውስጥ ብቻ ነው። ለዚህ ንኡስ መልመጃ የቀረበው ትዕዛዝ በምሳሌው መሠረት ትክክለኛውን ቅጥያ ቀጥሎ በቀረቡት ቃላት ላይ መጨመርን የሚጠይቅ ነው። በርግጥ ትዕዛዙ በ “ዩ” እና “ኤ” ላይ ብቻ ያተኮረ አይመስልም። ከምሳሌው አንጻር ሲታይ ግን የመልመጃው ትኩረት በ“የ” እና “ኤ” ላይ ብቻ ይመስላል። ያምሆነ ይህ ንኡስ መልመጃው የቅጥያዎቹን ቅርጻዊ ስዋስው በማሳየት ላይ ብቻ ያተኮረ እንጂ ስለፍችያቸው የተጠቀሰ ነገር የለም። ሁለቱ ቅጥያዎች ደግሞ በዚህ ንኡስ መልመጃ ውስጥ ብቻ ከመምጣታቸው አንጻር ሲታይ

- እንኛህ ቃላት የተመሠረቱት ሁለት የተለያዩ ትርጉሞችን ይሰጡ ከነበሩ የተለያዩ ቃላት ነው።
- ለምሳሌ “አይን” እራሱን የቻለን “መመልከቻ አካል” የሚል ትርጉም ሲኖረው “ምድር” የሚለው ደግሞ ሌላ ቃል ሆኖ “የፍጥረታት መኖሪያ” የሚል ትርጉም አለው። ይሁን እንጂ ሁለት የተለያዩ ትርጉሞችን መስጠታቸው ቀርቶ ተጣምረው አንድ ቃል ሆነው “ሰገራ” የሚል ትርጉም እንዲሰጣቸው ሆነዋል።
- እንዲህ አይነት ቃላት ድርብ/ጥምር ቃላት/ ይባላሉ።

21. ከዚህ በታች በተዘረዘሩት ቃላት ድርብ ቃላት መስርቱ

ፀረ = ሰላም ፀረ-ሰላም

(ገጽ፡18-19)

በመግሪያ መጽሀፉ ውስጥ ከቀረቡት የስዋሰው መልመጃዎች ውስጥ በጥቅሉ በምስርት ስሞች ላይ አተኩረዋል ሊባሉ የሚችሉ ንኡሳን መልመጃዎች እላይ የቀረቡት ብቻ ናቸው ለማለት ያስደፍራል። ከነዚህ አምስቱ ንኡሳን መልመጃዎች ውስጥ የመጀመሪያዎቹ ሦስቱ በምስርት ስሞቹ አመሠራረት ሥርዓት ወይም ቅርጸዊ ስዋሰው ላይ ሲያተኩሩ የመጨረሻዎቹ ሁለቱ ማለትም ተራ ቁጥር “20” እና “21” ሥር የቀረቡት ግን በ“ድርብ” ስም ጥቅል ቅርጸዊና ፍቺያዊ ገጽታው ላይ አተኩረዋል ለማለት ይቻላል። የመጀመሪያዎቹ ሦስቱ ንኡሳን መልመጃዎች ትኩረት የሰጡትን ቅርጸዊ ሥርዓቱንም ቢሆን ለማሳየት የሞከሩት በቃላዊ ምሳሌ ብቻ ነው። በአንጻሩ በሳጥን ውስጥ ከቀረቡት መረጃዎች አንጻር ሲታይ የድርብ ስሙን ቅርጸዊ ስዋሰውና ፍችውን ለማሳይት ቃላዊና አውዳዊ ምሳሌ ተጠቅሟል። ለቃላዊ ምሳሌው ማስረጃው ሳጥኑ ውስጥ የቀረበው ገለጻና ተራ ቁጥር “21” ሥር የቀረበው ምሳሌ ነው። አውዳዊ ምሳሌ መጠቀሙን የሚጠቁመው ደግሞ በሳጥኑ ውስጥ መጀመሪያ ላይ የቀረበው “በምንባቡ ውስጥ ከስራቸው የተሰመሩ ቃላትን አስተውሉ” የሚለው ገለጻ ነው። በርግጥ ከሰዋሰው መልመጃዎቹ ውስጠ የዚህ አይነት ጥቆማ ያቀረበው ይህ ንኡስ ክፍል ብቻ ነው።

በመግሪያ መጽሀፉ የስዋስው ክፍል ወስጥ በጥቅሉ በምስረታ ስሞች ላይ ካተኮሩት አራት ንኡሳን መልመጃዎች ውስጥ ሦስቱ በቅርጻዊ ስዋስው ላይ ብቻ ሲያተኮሩ አንዱ ብቻ በምስርት ስም ቅርጻዊ ሥርዓቱና ፍቸው ላይ ያተኮረ ነው ለማለት ይቻላል። እዚህ ላይ ቀደም ሲል የቀረቡት መስርት ስሞች አምስት ናቸው ተብሎ አሁን ደግሞ አራት እንዴት ሊሆኑ ቻሉ የሚል ጥያቄ ሊነሳ ይችላል። ይህ የሆነበት ምክንያት እላይ በተራ ቁጥር “20” እና “21” ስር የቀረቡት ንኡሳን መል መጃዎች በአንድ አይነት ምስርት ስም ማለትም በ “ድርብ” ቃል ላይ ስለተመሰረቱ እንደ አንድ ንኡስ መልመጃ ተወስደው ነው። ቀሪዎቹ ሦስቱ ንኡሳን መልመጃዎች ግን በተለያዩ “ተራ ምስርት” ስሞች ማለትም የተለያዩ የምስረታ ሥርዓትን በሚከተሉት ላይ በማተኮራቸው ለየግል ሊታዩ ችለዋል።

4.1.2.3 ግስ

በስዋስው መልመጃዎቹ ውስጥ ትኩረት የተሰጠው አንዱ የቃል ክፍል ግስ እንደሆነ ባለፈው ንኡስ ክፍል ወስጥ መግለጻችን ይታወሳል። በዚህ ክፍል ውስጥ ደግሞ ለዚህ የቃል ክፍል ቅርጻዊ ስርአትና ፍቸው የተሰጠውን ትኩረት ለማየት እንሞክራለን። ይህንንም ለማድረግ ለግስ የቃል ክፍል ትኩረት ሰጥተዋል ሊባሉ የሚችሉ ንኡሳን መልመጃዎችን ቀጥለን በዋቢነት እናቀርባለን።

22. ቀጥሎ የቀረቡትን ቃላት አስተውለው በዚህም መሠረት የቀሩትን አሟሉ

ቁጥር							ጾታ	
ነጠላ ቁጥር				ብዙ ቁጥር			ተባዕታይ	አነስታይ
ግስ	እኔ	እርሱ	አንተ	እኛ	እነርሱ	እናንተ	እርሱ	አርሷ
ሄደ	ሄድኩ	ሄደ	ሄድኩ	ሄድን	ሄዱ	ሄዳችሁ	ሄደ	ሄደች
መጣ	መጣሁ	መጣ	መጣህ	መጣን	መጡ	መጣችሁ	መጣ	መጣች

23. በምሳሌዎቹ መሠረት ስሯቸው

<u>አድራጊ</u>	<u>ተደራጊ</u>
አስተካከለ	ተስተካከለ
አስታረቀ	ታረቀ /97-98/
ወከለ	ተወከለ

24. በምሳሌዎቹ መሠረት የተቀሩትን ሥሩ

ተማረከ = ወታደሩ በሁለት ጦር ተማረከ

ወጣቱ በልጅቱ ቁመና ተማረከ

(ገጽ፡ 37)



በኛ ግንዛቤ መጠን ከሰዋሰው መልመጃዎቹ ውስጥ በግስ ክፍል ላይ አተኩረዋል ሊባሉ የሚችሉ ንኡሳን መልመጃዎች እነዚህ ለዋቢነት የቀረቡት ብቻ ናቸው። ከቀረቡት ንኡሳን መልመጃዎች ውስጥ ግልጽነት ቢጎድለውም ቅርጻዊ ስርአቱንና ፍችውን ወይም አገልግሎትን አዳብሎ ይዟል ሊባል የሚችለው ተራ ቁጥር “22” ሥር የቀረበው ንኡስ መልመጃ ይመስላል በሠንጠረዥ ውስጥ እንደ “ቁጥር እና “ጾታ” ያሉት ቃላት የቅርጻዊ ስዋሰው ፍችዎች ናቸው ሊባሉ ይችላሉ። ለምሳሌ “ሄደች” የሚለው ቅርጻዊ ስዋሰው ሦስተኛ መደብ ፣ነጠላ ቁጥር አንስታይ ጾታን ያመለክታል የሚል ትርጓሜ በሰንጠረዥ ውስጥ ሊያስተላልፍ ይችላል። ከዚህ አንጻር ሲታይ ምናልባት ይህ መልመጃ ለግስ የእርባታ ሥርዓቱ እና ለፍችው /መደብ፣ጾታ፣ቁጥር /ገላጭነት/ትኩረት ለመስጠት ፈልጎ ነው ብሎ ሊገመት ይችላል። ቀሪዎቹ ሁለቱ ግን ከሁለቱ ስዋሰው ገጽታዎች በአንዱ ላይ ብቻ ያተኮሩ ናቸው። ተራ ቁጥር “33” ሥር የቀረበው ንኡስ መልመጃ የአድርጊና ተደራጊ ግሶችን ቅርጽ ከማስተዋወቅ ያለፈ ሌላ ስሜት የሚሰጥ አይመስለንም። ይህ ደግሞ በቅርጻዊ ስዋሰው ውስጥ የሚካተት ነው። ተራ ቁጥር “24” ሥር የቀረበው ንኡስ መልመጃ ደግሞ ትኩረቱ ለቃል ፍች ይመስላል። በርግጥ የዚህ አይነቱ የቃል ፍች በጣም ተለያዊ ከመሆኑ አንጻር ሲታይ ስዋሰዋዊ ሊባል የሚችል አይመስለንም። ከዚህ አንጻር ሲታይ በመማሪያ መጽሀፉ የስዋሰው መልመጃ ውስጥ በግስ ላይ ከተኮሩት ንኡሳን መልመጃዎች መሀከል ለቅርጻዊ ስዋሰውና ለፍችው ትኩረት የሰጠው መልመጃ አንድ



አያያዥ ቃላት ላይ በቀጥታም ሆነ በተዘዋዋሪ ያተኮሩት ንኡስ መልመጃዎች አንጻራዊ ከሌሎቹ ይበልጥ ብዛት አላቸው ለማለት ያስችላል። እላይ በዋቢነት የቀረቡት ተመሳሳይ ከሆኑት ውስጥ የተወሰዱ ናቸው። በዚህም መሠረት ተራ ቁጥር “25” ሥር የተመለከተው አይነት ንኡስ መልመጃ ሁለት ናቸው። ተራ ቁጥር “26” ስር የተመለከተው አይነት ደግሞ እላይ የቀረበው ብቻ ሲሆን ተራ ቁጥር “27” ሥር የተመለከተው አይነት ደግሞ በቀጥታም ሆነ በተዘዋዋሪ በተለያዩ ንኡሳን መልመጃዎች ውስጥ ቀርቦታል። አቀራረቡ ዝብርቅርቅ ያለ ስለሆነ ብዛቱን በርግጠኝነት ለመወሰን ያስችግራል።

እላይ ስለቀረቡት ንኡሳን መልመጃዎች ትኩረት አስመልክቶ ምናልባት በድፍረት ለመወሰን የሚቻለው ተራ ቁጥር “27” ስር ስለቀረበው ንኡስ መልመጃ ብቻ ይመስለናል። ከቀረበው ምሳሌ አንጻር ሲታይ የዚህ ንኡስ መልመጃ ትኩረት በመስተጻምሮቹ ወይም በአያያዥ ቃላቱ ቅርጸዊ ስዋስው ላይ ነው ለማለት ያስደፍራል። በተራ ቁጥር “25” እና “26” ስር የቀረቡት ንኡሳን መልመጃዎች በየትኛው የቃል ክፍሉ ስዋስዋዊ ገጽታ ላይ በተለይነት እንዳተኮሩ ለመወሰን የሚያስችግር ነው። ለዚህ ችግር ምክንያቶቹ በቂ ገለጻና ምሳሌ አለመቅረቡ ሊሆን ይችላል። ከተሰጡት ትዕዛዞችና በትዕዛዙ መሠረት እንዲሰሩ ከቀረቡት ጥያቄዎች አንጻር ሲታይ ምናልባት ትኩረታቸው ለቃል ክፍሉ ቅርጸዊ ስዋስው ፍች ነው ለማለት የሚሻል ይሆናል። በጥቅል አነጋገር ግን መልመጃዎቹ የያንዳንዱን ቅንጣት ቅርጸዊ ስዋስዋዊና ፍችውን በማሳየት ላይ ትኩረት አልሰጠም። ተራ ቁጥር “27” ስር የቀረበው ንኡስ መልመጃ ከቅርጽ ላይ ብቻ ሲያተኩር የመጀመሪያዎቹ ሁለቱ ደግሞ በሁለቱም ገጽታዎች ላይ በአንድ ጊዜ ያተኮሩ ናቸው።

4.1.2.5 ዓረፍተ ነገር

ለአረፍተ ነገር ትኩረት የሰጡ የስዋስው መልመጃዎች በመማሪያ መጽሀፍ ውስጥ አልፎ አልፎ ቀረቡታል። ይሁን እንጂ ለቅርጸዊ ስርአቱና ፍችው ሚዛናዊ የሆነ

ትኩረት የሰጡ አይመስሉም ሁኔታውን በደንብ ለመርመር ያስችለን ዘንድ ለአረፍተ ነገሩ ትኩረት የሰጡትን የሚመስሉ መልመጃዎችን ቀጥለን ለማቅረብ እንሞክራለን።

28. ተዘበራረቀው የተሰጧችሁን ቃላት በሥርዓት በመደርደር አረፍተ ነገር ሥሩባቸው

ምሳሌ፡ ሰውነት፣ነው፣ለሰው ልጆች፣መጠገኛ ምግብ፣መገንቢያና፣አስፈላጊ

“ምግብ ለሰው ልጅ ሰውነት መገንቢያና መጠገኛ አስፈላጊ ነው”

(ገጽ፡ 44-45)

29. ከታች የተሰጧችሁን ቃላት የቋንቋውን ሥርዓት በመከተል ትርጉም አዘል አረፍተ ነገር በማድረግ አቃንታችሁ ሥሩ

ምሳሌ፡

የተዘበራረቀ= ከሰው፣ ሙዚቃ፣ ነው፣ልጁ፣ህይወት የተቆራኘ፣በቅርብ

የተቀነመጀ= ሙዚቃ ከሰው ልጅ ህይወት ጋር በቅርብ የተቆራኘ ነው።

(ገጽ፡21-23)።

30. በሰንጠረዥ ውስጥ የቀረቡ ቃላትን በመገጣጠም ዑነገር ሥሩባቸው

ምሳሌ፡ የቃላት አለቦታቸው መግባት ትርጉምን ያዘባል።

እላይ በተመለከተው ሁኔታ በአረፍተ ነገር ላይ ያተኮሩ የሚመስሉ መል መጃዎች በመማሪያ መጽሀፉ የስዋስው መልመጃ ክፍል ውስጥ የቀረቡት ሦስት ብቻ ናቸው።

ተራ ቁጥር “28” ሥር ለቀረበው ንኡስ መልመጃ የተሰጠው ትዕዛዝ ተዘበራረቀው የተሰጡ ቃላትን በሥርዓት ደርድሮ አረፍተ ነገር መስራትን ይጠይቃል። ምሳሌውም በዚህ መሠረት የቀረበ ይመስላል። ከዚህ አንጻር ሲታይ ንኡስ መል መጃው ለአረፍተ ነገር ትኩረት ሰጥቷል ለማለት የሚያስችል ነው። ይሁን እንጂ የንኡስ መልመጃው ትኩረት ለአረፍተ ነገር ቅርጻዊ ሥርዓት ይሁን ለፍቸው ወይም ደግሞ ለሁለቱም በርግጠኝነት ለመናገር የሚያስችል በቂ መረጃ

አልቀረበም። ትኩረት የተሰጠውን የአረፍተ ነገር አይነት በግለጽ የሚጠቁምና ስለ ጥቅል ቅርጽ ስርዓቱ ወይም አገልግሎቱ በማያወላውል ሁኔታ የሚገልጽ መረጃ የቀረበ አይመስለንም። በርግጥ በትዕዛዙ ውስጥ “የተሰጧችሁን ቃላት በሥርዓት በመደርደር..” የማለው ሀረግ ንኡስ መልመጃው ይበልጥ ትኩረት የሰጠው ለአረፍተ ነገር የቅርጽ ሥርዓት ነው ወደ ሚል ግምት የሚወስድ ይመስላል። ይሁን እንጂ መሠረት እንዲደረግ የተጠቆመው “ሥርዓት” በዚህ ንኡስ መልመጃም ሆነ ከዚህ በፊት ወይም በኋላ በመጡት የስዋሰው መልመጃዎች ውስጥ በግልጽ አልቀረበም።

ተራ ቁጥር “29” ሥር ለተመለከተው ንኡስ መልመጃ የተሰጠው ትዕዛዝ የተሰጡ ቃላትን የቋንቋውን ሥርዓት በመከተል ትርጉም አዘል አረፍተ ነገር በማድረግ አቀናጅቶ መሥራትን ይጠይቃል። በትዕዛዙ ውስጥ “የቋንቋውን ሥርዓት በመከተል” እና “ትርጉም አዘል አረፍተ ነገር በማድረግ” በማለት ከቀረቡት ሀረጎች አንጻር ሲታይ ንኡስ መልመጃው ለአረፍተ ነገር ቅርጽ ሥርዓትም ለፍችውም ትኩረት የሰጠ ይመስላል። ይሁን እንጂ እንደቀደመው ንኡስ መልመጃ ሁሉ በዚህም ሥር መሠረት እንዲደረግ የተጠቆመው “የቋንቋ ቅርጽ ሥርዓት” እና ፍችው በግልጽ ተቀምጦ አልቀረበም።

በጥቅሉ ሲታይ ለአረፍተ ነገር ትኩረት የሰጡ የሚመስሉ ንኡሳን መል መጃዎች አልፎ አልፎ የቀረቡ ቢሆንም ትኩረት የሰጡትን የአረፍተ ነገር አይነት ጥቅል ቅርጽ ስርዓትና አገልግሎት በግልጽ የሚያስተዋውቁ ቅምሮች ወይም መግለጫዎች ግን አላቀረቡም ።

በጥቅሉ እስከ አሁን የተመለከትነው መልመጃዎቹ ትኩረት ለሰጡቸው የቋንቋ ክፍሎች ቅርጽ ሥርዓታቸውንና ፍቺያቸውን አቅርበዋል ወይ? የሚል ጥያቄን ነበር። ከመልመጃዎቹ በተገኘው መረጃ መሠረት አንጻራዊ በሆነ አነጋገር ለቅርጽ ሥርዓት የተሰጠው ትኩረት ከፍተኛ ሲሆን ለፍች የተሰጠው ትኩረት ግን አነስተኛ ነው። ከዚህ ነጥብ ጋር ተዛማጅነት ሊኖረው ይችላል ተብሎ የተገመተ ጥያቄ ለመምህራንና ለተማሪዎች ቀርቦ ነበር። የቀረበላቸው ጥያቄና በዚህም የተገኘው ምላሽ ቀጥሎ ቀርቦአል።

31. ጥያቄ፡ “በመማሪያ መጽሀፉ ውስጥ የቀረቡት የስዋስው መልመጃዎች ለቋንቋ ቅርጸዊ ሥርዓትና ፍች ተመጣጣኝ ትኩረት ሰጥተዋል ብለው ይስማማሉ።”

ተጠያቂ	በከፍተኛ ደረጃ እስማማለሁ		እስማማለሁ		ለመወሰን ያስቸግረኛል		አልስማማም		ፈጽሞ አልስማማም		ድምር
	ቁ	%	ቁ	%	ቁ	%	ቁ	%	ቁ	%	
መምህር	—	—	1	14.28	1	14.28	5	71.44	—	—	100
ተማሪ	12	13.48	14	15.93	18	20.22	25	28.88	20	22.47	89

ለጥያቄው ምላሽ ከሰጡት 7 መምህራን ውስጥ “በከፍተኛ ደረጃ እስማማለሁ” እና “ፈጽሞ አልስማማም” ለሚሉት አማራጮች ምላሽ የሰጠ የለም። እስማማለሁ ያለው 1 (14.28) ሲሆን “አልስማማም” ያለውት ደግሞ 5 (71.44) ናቸው።

ለጥያቄው ምላሽ ከሰጡት 89 ተማሪዎች ውስጥ በከፍተኛ ደረጃ እስማማለሁ ያሉ 12 (13.48) ሲሆኑ “እስማማለሁ” ያሉት ደግሞ 14 (15.93) ናቸው። በአንጻሩ “አልስማማም” ያሉ ተማሪዎች 25 (28.88) ሲሆኑ “ፈጽሞ አልስማማም” ያሉት ደግሞ 20 (22.47) ናቸው።

በጥቅሉ ሲታይ አዎንታዊ ምላሽ የተሰጡት መምህራን በዛት 1 (14.28) ሲሆን አሉታዊ ምላሽ የሰጡት ደግሞ 5 (71.44) ናቸው። በተመሳሳይ ሁኔታ አዎንታዊ ምላሽ የሰጡት ተማሪዎች በዛት 26 (29.42) ሲሆኑ አሉታዊ ምላሽ የሰጡት ደግሞ 45 (50.35) ናቸው። ከመምህራንና ከተማሪዎቹ የተገኙ መረጃዎች በመልመጃዎቹ ውስጥ ለቋንቋ ቅርጸዊ ሥርዓትና ፍች ተመጣጣኝ ትኩረት አለመስጠቱን ያረጋግጣል። ውጤቱ ከመልመጃዎቹ የተገኙት መረጃዎች ከጠቆሙት ጋር የሚደጋገፍ ነው።

4.2 በመማሪያ መጽሀፉ ውስጥ የሰዋሰው መልመጃዎች አደረጃጀት

ባለፈው ክለሳ ድርሳን ክፍል ውስጥ የሰዋሰው ግብአት አደረጃጀት መርሆዎችን ለመግለጽ መሞከራችን ይታወሳል። በዚህም ከሰዋሰዋዊ ባህሪያቸው አንጻር ብለን ከጥቅል ወደ ዝርዝር ባህሪያቸውና ከቅርፃዊ ሥርዓታቸው ወደ ፍችያቸው፤ መደራጀት እንዳለባቸው ገልጸን ነበር። ከተማሪው አንጻር ብለን ደግሞ የግብአቱን ጽንሰ ሀሳብ ከማስገንዘብ ወደ ግብአቱ የመጠቀም ልምድ እንዲሁም ከገለጻዊና ኢ-ገለጻዊ የአቀራረብ (ግለሰባዊ የመማር ልምድን መሠረት ያደረገ እንዲሆን) ስልቶች አንጻር መደራጀት እንዳለባቸው ጠቁመን ነበር። ከነዚህና እነዚህን ከመሳሰሉት ነጥቦች አንጻር በመማሪያ መጽሀፉ ውስጥ የሰዋሰው መልመጃዎች አደረጃጀት ሁኔታ እንዴት እንደሆነ በዚህ አቢይ ርዕስ ስር ለመተንተን እንሞክራለን።

4.2.1 ከግብአቱ ጥቅልና ዝርዝር ባህሪይ አንጻር

የሰዋሰው መልመጃዎች ትኩረት ከተሰጠው የቋንቋ ክፍል ወይም ግብአት ጥቅል ሰዋሰዋዊ ባህሪይው ወደ ዝርዝር ባህሪያቱ መደራጀት እንዳለባቸው ባለፈው ክለሳ ድርሳን ክፍል ውስጥ መግለጻችን ይታወሳል። ከዚህ አንጻር በመማሪያ መጽሀፉ ውስጥ የቀረቡ የሰዋሰው መልመጃዎች አደረጃጀት ምን እንደሚመስል ለማየት እንሞክራለን።

4.2.1.1 ከጥቅል ወደ ዝርዝር የተደራጁ

ትኩረት ከተሰጠው የቋንቋ ክፍል ጥቅል ሰዋሰዋዊ ባህሪይ ወደ ዝርዝር ባህሪያቱ የተደራጁ የሚመስሉ የሰዋሰው መልመጃዎች አልፎ አልፎ በመማሪያ መጽሀፉ ውስጥ ቀርበዋል። ቀጥሎ የቀረቡት ንዑሳን መልመጃዎች የዚህ አይነቱ አደረጃጀት ባህሪይ ከሚታይባቸው ውስጥ ለአብነት የተወሰዱ ናቸው።

32. ከዚህ በታች የቀረበውን አጭር ምንባብ (አንቀጽ በጥምና አንብቡ። በምንባቡ ውስጥ ያሉትን ገላጭችም ለይታችሁ አውጡ።

<u>ማስታወሻ</u>
ገላጭ የሚባለው መጠንን፣ ሁኔታን፣ ስፍራን፣ ጊዜን፣ ሙያን፣ ግስን ወዘተ የሚገልጽ ነው።
የስም ገላጭ፡- ስምን የሚገልጽ ነው
የግስ ገላጭ፡- ግስን የሚገልጽ ነው

33. ከዚህ በታች በቀረበላችሁ ዐ.ነገሮች ውስጥ ያሉትን ገላጭች ለይታችሁ አውጡ

የስም ገላጭ ወይም የአንቀጽ ገላጭ መሆናቸውንም አመልክቱ

1. ቶላ በደስታ ፈነጠዘ
2. ዘርፋፋ ልብስ ለብሶ እየተንቀረፈፈ ወጣ
- :
11. ቆፍጣናው ገበሬ ምርቱን በወቅቱ ሰበሰበ

(ገጽ፥ 10-11)

34. በተሰጣችሁ ምሳሌዎች መሠረት ሥሯቸው

ምሳሌ 1

- ገመዳ መጣ
- ገመዳ ትላንት መጣ
- ገመዳ ትላንት በመኪና መጣ
- ገመዳ ትላንት በትልቁ መኪና ወደ ቤቱ መጣ
- ገመዳ ትላንት ጠዋት በትልቁ መኪና ወደ ቤቱ መጣ

35. ምሳሌ 2

ወንድሙ ነው

- የጫላ ወንድም ነው
- የጫላ ታላቅ ወንድም ነው
- የዋሁ የጫላ ታላቅ ወንድም ነው
- ታታሪው ተወዳጅና የዋሁ የጫላ ታላቅ ወንድም ነው

(ገጽ፥ 32)

በመጀመሪያው ንዑስ መልመጃ ሥር በቀረበው ሳጥን ውስጥ የገላጭ ብያኔ ተስጥቶ ይገኛል። በብያኔው መሠረት "ገላጭ" የሚባለው "መጠንን"፣ "ሁኔታን"፣ "ስፍራን"፣ "ጊዜን"፣ "ሙያን"፣ "ግስን" ወዘተ የሚገልጽ ነው። ከብያኔው በመቀጠል የቀረበው ደግሞ "ስምን የሚገልጽ የስም ገላጭ፣ ግስን የሚገልጽ ደግሞ "የግስ ገላጭ" እንደሚባል ይጠቁማል። የስምና የግስ ገላጮች ተለይ ባህሪያት ግን በዝርዝር አልተገለጹም። ከዚህ አንጻር ሲታይ የዚህ ንዑስ መልመጃ አቢይ ትኩረት የገላጭን ምንነት በማሳወቅና ክፍሎቹን በመጠቀም ላይ ነው ተብሎ ሊታሰብ ይችላል። የሁለተኛው ንዑስ መልመጃ ትዕዛዝ ደግሞ በስሩ ከቀረቡት አረፍተ ነገሮች ውስጥ ገላጭ የሆኑትን ከለዩ በሁዋላ በመቀጠል የስም ገላጭና የግስ ገላጭ በማለት እንዲፈረጁ ወይም እንዲለዩ ይጠይቃል። ከዚህ አንጻር ሲታይ ሁለተኛው ንዑስ መልመጃ አዲስ ወይም ተጨማሪ ግብአትን ያስተዋወቀ ሳይሆን ቀደም ባለው ንዑስ መልመጃ ውስጥ የተወሰደውን ግንዛቤ ይበልጥ ለማጠናከር መለማመጃ ጥያቄዎችን ያቀረበ ነው ለማለት ያስችላል። ይህም በመሆኑ በዚህ በሁለተኛ ደረጃ ላይ በቀረበው ምንባብ ሥር ያሉት ሁለቱ ንዑሳን መልመጃዎች አቢይ ትኩረት የገላጭ ጥቅል ባህሪያትን በማሳወቅና ዘርፎችን በመጠቀም ላይ ነው ለማለት ያስደፍራል።

ቀደም ሲል እንደተጠቀሰው ተራ ቁጥር "34" እና "35" ሥር የተመለከቱት መልመጃዎች የተወሰዱት ከሌላ ምንባብ ሥር ነው። ለሁለቱም መልመጃዎች በጋራ የተሰጠው ትዕዛዝ በተሰጡት ምሳሌዎች መሠረት እንዲሰራ ከመጠይቅ ባሻገር እንዲታወቅ ወይም እንዲሰራ የተፈለገውን ነገር አይጠቁምም። በርግጥ ይህም የተባሉት ከያንዳንዱ ምሳሌ በሁዋላ የቀረቡ ጥያቄዎች እንደሆነ መገመት አያስቸግርም ይሆናል። ነገር ግን ትኩረት የተሰጣቸውን የቋንቋ ክፍሎች በርግጠኝነት መናገር ያስቸግራል። ሆኖም ከተሰጡት ምሳሌዎች በመነሳት የመጀመሪያው ለግሳዊ ሀረግ፣ ሁለተኛው ደግሞ ለስማዊ ሀረግ ትኩረት ሰጥቷል ብሎ መገመት የሚቻል ይመስላል። ሁኔታው ይህ ከሆነ ቀደም ባሉት ንዑሳን ክፍሎች ውስጥ በጥቅሉ የስምና የግስ ገላጭ ተብለው የተጠቀሙት ይዘቶች በተከታዮቹ ንዑሳን መልመጃዎች ውስጥ ግን ተለይተው ቀርበዋል ለማለት ያስችላል። ከዚህ አንጻር ሲታይ እላይ በቀረቡት የመጀመሪያዎቹ ሁለቱ ንዑሳን መልመጃዎችና በተከታዮቹ ሁለቱ መሀከል ያለው አደረጃጀት ከገላጭ ጥቅል ባህሪ ወደ ዝርዝር ክፍሎቹ ወይም ባህሪያቱ ነው ለማለት ይቻላል።

ቀጥሎ በተመለከተው አይነት አንጻራዊ ጥቅል ሊባል ከሚችል የቋንቋ ክፍል ወደ ዝርዝር ክፍሎቹ የተደራጀ የሚመስሉ መልመጃዎችም በመማሪያ መጽሀፉ ውስጥ ቀርበው ይገኛሉ።

36. ከታች በተሰጣችሁ ምሳሌ መሠረት ቅጥያዎችን በተገቢው ሥርወ-ግንድ /መነሻ-ቃል/ ላይ አስገቡ-

ምሳሌ

- ች ፥ -ን	ሲ-
1. ሄደ	ሄደች
2. መጣ	መጣን፥ መጣች፥ ሲመጣ
3. ሮጠ	ሮጠች፥ ሮጥን

፥ ፥ ፥

፥ ፥ ፥

37. ከታች የተዘረዘሩትን ቃላት በተሰጣችሁ ምሳሌዎች መሠረት ትክክለኛውን ቅጥያ ጨምሩበት

ምሳሌ:-

- ምሳ _____ ምሳዬ
- እቃ _____ እቃዬ
- ቤት _____ ቤቴ
- ቅርስ _____ ቅርሴ

(ገጽ፥ 16-17)

38. ቀጥሎ የቀረቡትን ቃላት አስተውሏቸው። በዚህም መሠረት የቀረሩትን አሟሉ።

ቁጥር							ያታ	
ነጠላ ቁጥር				ብዙ ቁጥር			ተባዕታይ	አንስታይ
ግስ	እኔ	እርሱ	አንተ	እኛ	እነርሱ	እናንተ	እርሱ	እርሷ
ሄደ	ሄድኩ	ሄደ	ሄድክ	ሄድን	ሄዱ	ሄዳችሁ	ሄደ	ሄደች
መጣ	መጣሁ	መጣ	መጣህ	መጣን	መጡ	መጣችሁ	መጣ	መጣች
ገባ								
ወጣ								

(ገጽ፥ 27)

39. በተሰጣችሁ ምሳሌዎች መሠረት ስሯቸው

ምሳሌ

- | | | | | |
|--------|-------|-------|-------|-------|
| 1. በሳ | ከበለ | ለበለ | በበለ | የበለ |
| 2. ወጣ | _____ | _____ | _____ | _____ |
| 3. ወሰደ | _____ | _____ | _____ | _____ |

(ገጽ፥ 77)

ቀደም ሲል ለመጥቀስ እንደተሞከረው በተራ ቁጥር "36" ሥር የተመለከተው ንኡስ መልመጃ በመግሪያ መጽሀፉ ውስጥ በቅጥያ ላይ አተኩራዋል ሊባሉ ከሚችሉት መሀከል መጀመሪያ ላይ ቀርቦ የሚገኝ ነው። ለንኡስ መልመጃው የተሰጠው ትዕዛዝ በተሰጠው ምሳሌ መሠረት ቅጥያዎችን በተገቢው ሥርወ-ግንድ /መነሻ-ቃል/ ላይ ማስገባትን ይጠይቃል። ከዚህ አንጻር ሲታይ ንኡስ መልመጃው ለቅጥያ ትኩረት የሰጠ መሆኑን መገንዘብ የሚቻል ይመስላል። ምሳሌዎች በቀረቡበት ሳጥን ውስጥ ሦስት የቅጥያ አይነቶች ወይም መልኮች አገባባቸውን ከሚያሳይ ጭረት ጋር ተለይተው በግልጽ ቀርበዋል። አገባባቸውን ከሚያሳይ ጭረቶቻቸው አንጻር ሲታይ ለምሳሌ የቀረቡት ቅጥያዎች ድህረና ቅድመ የቅጥያ አይነቶች ወይም መልኮች ናቸው። ምሳሌው ቅጥያዎቹን በቃላት ላይ በማስገባትም ያሳያል። ከሳጥኑ በታችም የተለያዩ የቅጥያ አይነቶች ወይም መልኮች አገባባቸውን ከሚያሳይ ጭረት ጋር ተለይተው በግልጽ ቀርበዋል። በጥቅሉ እስከ አሁን ከተዘረዘሩት መረጃዎች አንጻር ሲታይ

የዚህ ንዑስ መልመጃ አቢይ ትኩረት በቅጥያዎች ጥቅል አገባባዊ ባህሪ ላይ ይመስላል፤ ይኸውም ቅጥያዎች በቃላት ላይ የሚቀጠሉ የቋንቋ ክፍሎች እንደሆኑና ከአገባባቸው አንጻር ድህረና ቅድመ ቅጥያዎች እንዳሉ ለማሳየት ወይም ለማሳወቅ ፈልጎ ነው ብሎ መገመት የሚቻል ይመስላል። ሁኔታው በርግጥ ይህ ከሆነ ንዑስ መልመጃው በቅጥያ ጥቅል አገባባዊ ባህሪ ላይ ያተኮረ ነው ለማለት የሚያስችል ይሆናል።

ተራ ቁጥር "37" ሥር የተመለከተው ንዑስ መልመጃ ቀደም ብሎ ተራ ቁጥር "36" ሥር ከተመለከተው ንዑስ መልመጃ ቀጥሎ በመማሪያ መጽሀፉ ውስጥ የቀረበ ነው። የንዑስ መልመጃው ትዕዛዝ በቀረበው ምሳሌ መሠረት ከምሳሌው ቀጥሎ በተዘረዘሩት ቃላት ላይ ትክክለኛውን ቅጥያ እንዲጨምሩ ይጠይቃል። ከዚህ አንጻር ሲታይ ንዑስ መልመጃው ለቅጥያ ትኩረት ሰጥቷል ለማለት የሚያስችል ይመስላል። ከምሳሌው አንጻር ሲታይ ንዑስ መልመጃው ትኩረት የሰጣቸው የቅጥያ አይነቶች የአንደኛ መደብ ነጠላ ቁጥር አገናዛቢ አጻፋ መልኮች ብቻ ናቸው። ቀደም ካለው ንዑስ መልመጃ አንጻር ሲታይ ይኸኛው በውስን የቅጥያ አይነቶች ላይ ብቻ ያተኮረ ነው። ሁኔታው በሁለቱ ንዑሳን መልመጃዎች መሀከል ያለው የአደረጃጀት ሁኔታ ከአጠቃላይ ወደ ዝርዝር ወይም ወደ ውስን ነው ለማለት የሚያስችል ነው። ምክንያቱም የመጀመሪያው በቅጥያዎች ጥቅል አገባባዊ ባህሪ ላይ ያተኮረ ሲሆን ሁለተኛው ደግሞ በውስን ቅጥያዎች አገባብ ላይ ነው።

ተራ ቁጥር "38" ሥር የተመለከተው ንዑስ መልመጃ ትዕዛዝ ቀጥሎ በሰንጠረዥ ውስጥ የቀረቡትን ቃላት እንዲያስተውሉና በዚህም መሠረት የቀሩትን እንዲያሟሉ ይጠይቃል። በሰንጠረዥ ውስጥ "ቃላት" ተብለው በጥቅሉ የቀረቡት የቋንቋ ክፍሎች ሰዋዊ ተውላጠ-ስሞችና ግሶች ናቸው። በሰንጠረዥ ውስጥ የቀረበው ምሳሌ ግሶች ለነጠላና ብዙ ቁጥር እንዲሁም ለተባዕታይና አንስታይ ሰዋዊ ተውላጠ ስሞች ቅርፃቸውን ሲቀይሩ የሚያሳይ ይመስላል። በምሳሌው መሠረት ቅርፃቸው እንዲሞላ የተፈለጉ ግሶችም ቀርበዋል። ከቀረበው መረጃ አንጻር ሲታይ የዚህ ንዑስ መልመጃ አንዱ ትኩረት በመደብ አመልካች ቅጥያዎች መልክ፣ አገባብና ፍች ላይ ነው ብሎ መገመት የሚያስችል ይመስላል። ሁኔታው ይህ ከሆነ መጀመሪያ ላይ ከመጣው ንዑስ መልመጃ አንጻር ሲታይ ይኸኛው በውስን የቅጥያ አይነቶች ላይ ያተኮረ ነው ለማለት ያስችላል። ይህም ሁኔታ አደረጃጀታቸው ከጥቅል ወደ ውስን ወይም ወደ ዝርዝር መሆኑን ይጠቁማል።

በተራ ቁጥር "39" የተመለከተው ንዑስ መልመጃ ቀደም ካሉት አንጻር ሲታይ ሁዋላ ላይ ከመጣ ምንባብ ሥር የተወሰደ ነው። የንዑስ መልመጃው ትዕዛዝ በምሳሌው ሥር

ተወሰደ ነው። የንኡስ መልመጃው ትዕዛዝ በምሳሌው መሠረት ቀጥሎ የቀረቡ ቃላትን እንዲሰሩ ይጠይቃል። ከተሰጠው ምሳሌ አንጻር ሲታይ የንኡስ መልመጃው ትኩረት በ"ከ-"፣ "ለ-"፣ "በ-" እና "የ-"፣ ቅርጾች አገባብ ላይ ይመስላል። እነዚህ ቅርጾች ደግሞ መጀመሪያ ላይ በቀረበው ንኡስ መልመጃ ሥር በቅጥያ ውስጥ ተፈርጀው ቀርበዋል። ከዚህ አንጻር ሲታይ ይህ የመጨረሻውን ንኡስ መልመጃም በቅጥያ ላይ ያተኮረ ነው ለማለት ይቻላል። ያተኮረባቸው ቅጥያዎች ግን እንደ መጀመሪያው ንኡስ መልመጃ ብዙ ሳይሆኑ ውስን ቁጥር ያላቸው፣ ከአገባባቸውም አንጻር ቅድመ የሆኑና ከንኡስ ክፍላቸው አንጻር ደግሞ ምናልባትም ጥገኛ መስተጻምር በሆኑት ላይ ነው። ሁኔታው፣ ይህም ንኡስ መልመጃ ከመጀመሪያው ንኡስ መልመጃ አንጻር ሲታይ እንደቀደሙት ሁለቱ ሁሉ በውስን የቅጥያ አይነቶች አገባብ ላይ ያተኮረ ነው ለማለት ያስችላል። ይህም ሁኔታ በሁለቱ ንኡሳን መልመጃዎች መሀከል ያለው አደረጃጀት ከጥቅል ወደ ዝርዝር መሆኑን ይጠቁማል።

እስከ አሁን የተመለከትነው ትኩረት ከተሰጠው የቋንቋ ክፍል ጥቅል ሰዎሰዋዊ ባህሪ ወደ ዝርዝር ክፍሎቹ ወይም ባህሪያቱ ተደራጅተዋል ሊባሉ የሚችሉ መልመጃዎችን ነው። በዚህ አይነት ሁኔታ ተደራጅተዋል ሊባሉ የሚችሉ መልመጃዎች በሦስት የቋንቋ ክፍሎች ወይም ቅንጣቶች ላይ ያተኮሩት ብቻ ናቸው። እነሱም በቅጥያ ፣ በገላጭና በድርብ ስም ላይ ያተኮሩት ናቸው። በሌሎች የቋንቋ ክፍሎች ወይም ቅንጣቶች ላይ ያተኮሩት መልመጃዎቹ በዚህ አይነት ሁኔታ የተደራጁ አይመስሉም፤ ሁኔታውን በሚቀጥለው ንኡስ ርዕስ ውስጥ በማስረጃ አስደግፈን ለማየት እንሞክራለን።

4.2.1.2 ከዝርዝር አንጻር የተደራጁ

ቀደም ሲል ለመጠቀም እንደሞከርነው በመማሪያ መጽሐፉ ውስጥ የቀረቡት ብዙዎቹ መልመጃዎች ትኩረት ከሰጡባቸው የቋንቋ ክፍሎች ጥቅል ሰዎሰዋዊ ባህሪ ወደ ዝርዝር ባህሪያቸው ተደራጅተው የቀረቡ አይደሉም። ለዚህም ቀጥሎ የቀረቡት መልመጃዎች ዋቢ ሊሆኑ ይችላሉ።

- 40. በምሳሌዎቹ መሠረት ሥሩአቸው
- ደነቆረ = ድንቁርና
- ለገሠ = ልግስና

(ገጽ፣ 97)

41. በምሳሌዎቹ መሠረት ስሩአቸው

ምሳሌ

ተማሪው ያጠናል = የሚያጣናው ተማሪ

ገበሬው ያርሳል = የሚያርሰው ገበሬ

(ገጽ፥ 31)

ሳለ	ስለሆነ	ነገር ግን	ከሆነ	ያም ሆነ ይህ
ይሁን እንጂ	ስለሆነም	ቢሆንም	እንደሆነ	ታዲያ

42. ከላይ የተሰጡት አይያገኙ በተገቢው ቦታ በማስገባት ዐረፍተ ነገሮቹን የተሟላ አድርጉ

(ገጽ፥ 88)

እላይ የቀረቡት ሦስቱ ንኡሳን መልመጃዎች በተለያዩ የቋንቋ ክፍሎች ላይ የተመሠረቱ ናቸው። የመጀመሪያው በስም፣ ሁለተኛው በስማዊ ሀረግ ሦስተኛው ደግሞ በጥቅል በአይያዥ ወይም በዲስኩር ቃላት ላይ ነው። ሦስቱም ንኡሳን መልመጃዎች መሀከለኛ ደረጃ ላይ በሚገኙ ንኡሳን ክፍሎች ወይም ሰዋሰዋዊ ባህሪያቸው ላይ ያተኮሩ ናቸው። በመማሪያ መጽሀፉ ውስጥ ስለነዚህ ንኡሳን የቋንቋ ክፍሎች ጥቅል ሰዋሰዋዊ ባህሪ የተገለጸበት ቦታ የለም። ከዚህ አንጻር ሲታይ ንኡስ መልመጃዎቹ መሀከለኛ ደረጃ ላይ ያተኮሩ ናቸው። በመሀከለኛ ደረጃ ላይ የሚገኝ ሰዋሰዋዊ ባህሪ ከፍተኛ ደረጃ ላይ ከሚገኘው ባህሪው የበለጠ ውስብስብ እንደሆነ ይገመታል።

በዚህ ንኡስ ርዕስ ስር የተመለከትነው ከቋንቋ ክፍሎች ጥቅልና ዝርዝር ሰዋሰዋዊ ባህሪ አንጻር የሰዋሰወ መልመጃዎቹን አደረጃጀት ነበር። በዚህም ከግብአቱ ጥቅል ባህሪ ወደ ዝርዝር ባህሪ የተደራጁ ጥቂት መልመጃዎች ቢቀርቡም ብዙዎቹ በዚህ ሁኔታ አለመደራጀታቸውን ለማየት ሞክረናል። ከዚህ ነጥብ ጋር ተዛማጅነት ይኖረዋል ተብሎ የተገመተ ጥያቄም ለተማሪዎችና ለመምህራን ቀርቦ ነበር። ጥያቄውና በዚህም የተገኘው ምላሽ ቀጥሎ ቀርቧል።

43. ጥያቄ:- "ትኩረት የተሰጣቸው ግብአቶች ከጥቅል ባህሪያቸው ወደ ዝርዝር ባህሪያቸው ተደራጅተው በመልመጃዎቹ ውስጥ ቀርበዋል ብለው ይስማማሉ?"

ተጠያቂ	በከፍተኛ እስማማለሁ		እስማማለሁ		ለመወሰን ያስችግረኛል		ፈጽሞ አልስማማም		አልስማማም		ድምር
	ብቁ	%	ብቁ	%	ብቁ	%	ብቁ	%	ብቁ	%	ቁ %
መምህራን	-	-	-	-	2	33.33	-	-	4	66.66	6 100
ተማሪዎች	6	6.59	30	33.33	13	14.44	6	6.59	35	38.88	90. 100

በሰንጠረዥ ላይ ለመግለጽ እንደተገኘው መጠይቁን ከሞሉት 6 መምህራን ውስጥ "በከፍተኛ ደረጃ እስማማለሁ"፣ "እስማማለሁ"፣ እና "ፈጽሞ አልስማማም" ለሚሉት አማራጮች ምላሽ የሰጠ የለም። በአንጻሩ 2 (33.33) መምህራን "ለመወሰን ያስችግረኛል" ብለው ምላሽ ሲሰጡ 4 (66.66) መምህራን ደግሞ "አልስማማም" በማለት ምላሽ ሰጥተዋል። በጥቅሉ አሉታዊ ምላሽ የሰጡት መምህራን 4 (66.66) ናቸው። ከዚህ አንጻር በተገኘው መረጃ መሠረት የሰዋሰው ግብአቶች በመልመጃዎቹ ውስጥ ከጥቅል ባህሪያቸው ወደ ዝርዝር ባህሪያቸው ተደራጅተው አልቀረቡም።

በተመሳሳይ ሁኔታ ለጥያቄው ምላሽ ከሰጡት 90 ተማሪዎች መሀከል 6(6.59) "በከፍተኛ ደረጃ እስማማለሁ" ብለው ሲመልሱ 30(33.33) ተማሪዎች ደግሞ "እስማማለሁ" በማለት ምላሽ ሰጥተዋል። በአንጻሩ "ፈጽሞ አልስማማም" ብለው የመለሱት ተማሪዎች 6 (6.59) ሲሆኑ "አልስማማም" ያሉት ደግሞ 35 (38.88) ናቸው። ለመወሰን እንደሚያስችግራቸው የገለጹት ተማሪዎች ብዛት ደግሞ 13(14.44) ናቸው። በጥቅሉ ሲታይ አዎንታዊ ምላሽ የሰጡት ተማሪዎች 36(39.92) ሲሆኑ አሉታዊ ምላሽ የሰጡት ደግሞ 41(45.47) ናቸው። መረጃው ይዘቶቹ ከጥቅል ወደ ዝርዝር ተደራጅተው በመልመጃዎቹ ውስጥ አለመቅረባቸውን የሚጠቁም ነው።

በሁለት የተለያዩ መንገዶች የተሰበሰቡት መረጃዎች በጥቅል ወይም በጋራ የሚጠቁሙት መልመጃዎቹ ከግብአቱ ጥቅልና ዝርዝር ባህሪ አንጻር አለመቅረባቸውን ወይም አለመደራጀታቸውን ነው። ከመልመጃዎቹ በቀጥታ የተወሰዱት መረጃዎች የሚጠቁሙት ከቀረቡት መልመጃዎች ውስጥ ሁለቱ ብቻ ከጥቅል ወደ ዝርዝር መደራጀታቸውን ነው። ለጥያቄው ምላሽ ከሰጡት 90 ተማሪዎች ውስጥ 39.92 አዎንታዊ ምላሽ ሲሰጡ 45.47% አሉታዊ ምላሽ ሰጥተዋል። በተመሳሳይ ሁኔታ 66.66% የሚሆኑት መምህራን አሉታዊ ምላሽ ማለትም በተባለው ሁኔታ ግብአቶቹ ወይም መልመጃዎቹ አለመደራጀታቸውን ገልጸዋል። የተገኘው መረጃ መልመጃዎቹ ከጥቅል ወደ ዝርዝር

አለመደራጀታቸውን ይጠቁማል ተብሎ በጥቅሉ ሊገለጽ የሚቻል ይመስላል። ሁኔታው የመማሩን ሂደት ሊያከብድ ይችላል (ባቲስተን፣ 1994)።

4.2.2 ከግብአቱ ቅርፃዊ ሰዋሰውና ፍቻው አንፃር

ባለፈው ክለሳ ድርሳን ክፍል ውስጥ ለሁለተኛ ቋንቋ ተማሪ የሚቀርብ የሰዋሰው ይዘት ለታላላቅ ቋንቋ ቅርፃዊና ፍቻዊ ሰዋሰው ትኩረት መስጠት እንዳለበትና አደረጃጀቱም ከቅርፃዊ ሥርዓቱ ወደ ፍቻው ቢሆን እንደሚመረጥ መግለፃችን ይታወሳል። ከዚህ ነጥብ አንፃር በመማሪያ መጽሀፉ ውስጥ የሰዋሰው ይዘት አደረጃጀት ምን እንደሚመስል ለመመርመር እንሞክራለን።

በመማሪያ መጽሀፉ ውስጥ ከቋንቋ ክፍል ፍቻዊ ሰዋሰው ወደ ቅርፃዊ ሥርዓቱ የተደራጁ ንዑሳን መልመጃዎች አልፎ አልፎ ቀርበዋል። አቀራረቡ ግን ወጥነት ያለው አይደለም። አንዳንዴ በአንድ አቢይ መልመጃ ሥር ብቻ በመጡት ንዑሳን መልመጃዎች መሀከል የሚታይ ሆኖ ይገኛል። አንዳንዴ ደግሞ በተለያዩ አቢይ መልመጃዎች ሥር በመጡት ንዑሳን መልመጃዎች መሀከል ሆኖ ይገኛል። እንዲሁም ከሁለቱም አንፃር የሚታይበት ሁኔታም አለ። በአንድ መልመጃ ውስጥ ለሚታየው ሁኔታ ቀጥሎ የቀረቡት ንዑሳን መልመጃዎች ዋቢ ሊሆኑ ይችላሉ።

44. ከዚህ በታች የቀረበላችሁን ቃላት ፍቻ ከገለፃችሁ በሁዋላ አረፍተ ነገር ሥሩባቸው።

1. ቂመኞች = ለበቀል የተደራረሱ
= ደበላና ደቻሳ ቂመኞች ናቸው
2. ተሸማምቀው
3. በስጋት
4. በፍቅር
5. እጅግ

45. ከዚህ በታች የቀረበውን አጭር ምንግብ (አንቀጽ) በጥምና አንብቡ። በምንግቡ ውስጥ ያሉትን ገላጭችም ለይታችሁ አውጡ

<u>ማስታወሻ</u>
<p>ገላጭ የሚባለው መጠንን፣ ሁኔታን፣ ስፍራን፣ ጊዜን፣ ሙያን፣ ግስን ወዘተ የሚገልጽ ነው</p> <p><u>የስም ገላጭ</u> = ስምን የሚገልጽ</p> <p><u>የግስ ገላጭ</u> = ግስን ይገልጻል</p>

46.

የስም ወይም የአንቀጽ ገላጭ መሆናቸውንም አመልክቱ

1. ቶላ በደስታ ፈነጠዘ
2. ዘርፋፋ ልብስ ለብሶ እየተንቀረፈፈ ወጣ

(ገጽ፥ 10)

የመጀመሪያው ንኡስ መልመጃ በቃላት ወይም በሀረጎች ፍች ላይ ያተኮረ መሆኑን ከትዕዛዙና ከምሳሌው መረዳት የሚቻል ይመስላል። በርግጥ በቃላቱ ወይም በሀረጎቱ ፍች ላይ ብቻ ሳይሆን በአገባባቸውም ላይ ያተኮረ ይመስላል። ለዚህም ዋቢ ሊሆኑ የሚችሉት ለተዘረዘሩት ቃላት ፍችያቸው ከተሰጠ በሁዋላ አረፍተ ነገር እንዲሰራባቸው የሚጠይቀው ትዕዛዙና ምሳሌው ናቸው። በምሳሌነት የቀረበው ቃል ክፍሉ ስም ነው። ከምሳሌው ቀጥሎ የተዘረዘሩት የቋንቋ ክፍሎች በጥቅሉ "ቃላት" ተብለው በትዕዛዙ ቢገለጹም ክፍላቸው ሀረግ የሆነ ብዙዎች ናቸው። ለምሳሌ እንደ "በስጋት" እና "በፍቅር" ያሉት ቅርጾች ክፍላቸው መስተዋድዳዊ ሀረግ ሲሆን እንደ "እየሰፋ"፣ "እየጠፋ" እና "ሲፈራገጥ" ያሉት ደግሞ ክፍላቸው ጥገኛ አረፍተ ነገር ነው ሊባል ይችላል። በጥቅሉ ሲታይ የዚህ ንኡስ መልመጃ ቀዳሚ ትኩረት በቃላቱ ወይም በሀረጎቱ ፍች ላይ ሲሆን ተጨማሪ ትኩረቱ ደግሞ በአገባባቸው ላይ ነው። ከዚህ አንጻር ሲታይ ንኡስ መልመጃው የቋንቋ ክፍሎቹን ፍችና አገባብ ለያይቶ አላቀረበም። ትኩረት የተሰጠው የቋንቋ ክፍሎቹ ፍች አይነትም ቢሆን በጣም ዝርዝራዊ ወይም ተለያዊ ከመሆኑ አንጻር ሲታይ ስዋስዋዊ ሊባል የሚችል አይደለም። ምናልባት ወደሚቀጥለው ንኡስ መልመጃ ጽንሰ ሐሳብ ማሸጋገሪያ እንዲሆን ተብሎ የቀረበ ሳይሆን አይቀርም። ለዚህም ግምት መሠረት የሆነው በንኡስ መልመጃው ሥር የቀረቡት የቋንቋ ክፍሎች በአረፍተ ነገር ውስጥ ለስም ወይም ለግስ ገላጭ ሆነው

መግባት ወይም ማገልገል መቻላቸው ነው። ቀጥሎ የመጣው ንኡስ መልመጃም ገላጭ በሚል ጥቅል ስዋሰዋዊ ጽንሰ ሀሳብ ላይ ማተኮሩ ለግምቱ ተጨማሪ መሠረት ሊሆን ችሏል።

እላይ እንደተጠቀሰው ቀጥሎ የመጣው ንኡስ መልመጃ "ገላጭ" በሚል ጥቅል ስዋሰዋዊ ጽንሰ ሐሳብ ላይ ያተኮረ ነው። በሳጥኑ ውስጥ በቀረበው ገለፃ መሠረት "ስሞን፣ ግስን፣ መጠንን፣ ጊዜን፣ ሙያን፣ ሁኔታን..ወዘተ የሚገልጽ የቋንቋ ክፍል ገላጭ ይባላል። ከተሰጠው ገለፃ አንፃር ሲታይ ንኡስ መልመጃው ያተኮረው "ገላጭ" በተባለው ጥቅል ስዋሰዋዊ ጽንሰ ሀሳብ ቅርፃዊ ሥርዓት ላይ ሳይሆን በጥቅል ስዋሰዋዊ ፍችው ወይም አገልግሎቱ ላይ ነው ተብሎ ሊታሰብ ይችላል። ለንኡስ መልመጃው የተሰጠው ትዕዛዝ ከማስታወሻው ቀጥሎ የቀረበውን አንቀጽ /ምንባብ/ እያነበቡ በውስጡ የቀረቡ ገላጮችን እንዲለዩ ይጠይቃል። ሁኔታው መጀመሪያ ላይ ለ"ገላጭ" ፍች የነበረው ትኩረት ወደ ቅርፃዊ ስርዓቱ የተሸጋገረ ይመስላል። ይህም በመጀመሪያው ንኡስ መልመጃ ላይ የታየው አይነት ነው። የሁለቱም ንኡስ መልመጃዎች ትኩረት መጀመሪያ ላይ ለቋንቋ ክፍሉ ፍች በመቀጠል ደግሞ ለቅርፃዊ ሥርዓቱ ማለትም ለቅርጹና ለአገባቡ የሆነ ነው። በርግጥ ሁለቱ ንኡስ መልመጃዎች ለገላጭ ፍቻዊና ቅርፃዊ ሥርዓት ትኩረት ሰጥተዋል። ከዚህ አንፃር ሲታይ ድረጃው ከፍች ወደ ቅርጽ ሊባል የሚችል አይደለም። ይሁን እንጂ ትኩረታቸው በሁለቱም ስዋሰዋዊ ገጽታዎች ላይ በአንዴ ሳይሆን መጀመሪያ በፍች ቀጥሎ በቅርጽ ላይ የመሆን ሁኔታ ይታያል።

ሦስተኛ ደረጃ ላይ የቀረበው ንኡስ መልመጃ ትዕዛዝ ቀጥሎ በተሰጠው አረፍተ ነገሮች ውስጥ የቀረቡ ገላጮችን እንዲያወጡ ይጠይቃል። ካወጡም በሁዋላ የስም ወይም የግስ ገላጮች ብለው እንዲለዩም ያዛል። ከዚህ አንፃር ሲታይ ትኩረቱ በአብዛኛው የስምና የግስ ገላጮችን መልክና አገባብ በማሳየት ነው። ትኩረቱ ይበልጥ ወደ ቅርፃዊ ሥርዓትና ወደ መሀከለኛ ደረጃ የገላጭ ስዋሰዋዊ ጽንሰ ሀሳብ እያደሳ መጥቷል።

በጥቅሉ ሲታይ እላይ የቀረቡት ሦስቱ ንኡሳን መልመጃዎች ትኩረት የሰጡት "ገላጭ" ለተባለው ስዋሰዋዊ ጽንሰ ሀሳብ ነው። ለስዋሰዋዊ ጽንሰ ሀሳቡ ፍች ከፍተኛውን ትኩረት የሰጡ ቢሆንም ከፍችው አንፃር ቅርፃዊ ሥርዓቱንም ለማስገንዘብ የፈለጉ ይመስላል።

በገላጭ ላይ አተኩረዋል ተብለው እላይ የቀረቡት ንኡሳን መልመጃዎች ትኩረታቸውን በስምና በግስ ገላጮች ቅርፃዊ ሥርዓት ላይ ያኖሩ የሚመስሉ ንኡሳን መልመጃዎች በሌላ አቢይ መልመጃ ውስጥም ቀርበው ይገኛሉ። በሁለቱ አቢይ

መልመጃዎች ውስጥ በቀረቡት ንኡሳን መልመጃዎች መካከል በተዋረድ የመደራጀት ሁኔታ የሚታይ ይመስላል። ሁኔታውን በግልጽ ለማየት ያስችል ዘንድ የተባሉትን ንኡሳን መልመጃዎች ቀጥለን እናቀርባለን።

47. በተስፋዎች ምሳሌዎች መሠረት ስሯቸው

ምሳሌ:- የጫላ መምጣት

ጫላ መጣ

የቶለሳ መሮጥ

ቶለሳ ሮጠ

48. በተስፋዎች ምሳሌዎች መሠረት ሥሯቸው

ምሳሌ:- ተማሪው ያጠናል = የሚያጠናው ተማሪ

ገበሬው ያርሳል = የሚያርሰው ገበሬ

49. በተስፋዎች ምሳሌዎች መሠረት ስሯቸው

ምሳሌ1

- ገመዳ መጣ
- ገመዳ ትላንት መጣ
- ገመዳ ትላንት በመኪና መጣ
- ገመዳ ትላንት በትልቁ መኪና ወደ ቤቱ መጣ
- ገመዳ ትላንት ጠዋት በትልቁ መኪና ወደ ቤቱ መጣ

50. ምሳሌ2

- ወንድሙ ነው
- የጫላ ወንድም ነው
- የጫላ ታላቅ ወንድም ነው
- የዋሁ የጫላ ታላቅ ወንድም ነው
- ታታሪው የዋሁና ተወዳጁ የጫላ ታላቅ ወንድም ነው

(ገጽ፥ 31-32)

ቀደም ሲል የተተነተነው አቢይ መልመጃ በአብዛኛው በገላጭ ፍቻዊ ስዋሰው ላይ እንዳተኮረ አይተናል። በዚህ አቢይ መልመጃ ሥር የቀረቡት ንኡሳን መልመጃዎች ደግሞ

"ገላጭ" በተባለው ጥቅል ሰዎች የጽንሰ ሐሳብ ቅርፃዊ ሥርዓት ላይ ያተኮሩ ይመስላሉ። የመጀመሪያዎቹ ሁለቱ ንዑስ መልመጃዎችና መጨረሻ ላይ የቀረበው ምሳሌ 2 "የስም ገላጭ" በተባለው ሰዎች የጽንሰ ሐሳብ ቅርፃዊ ሥርዓት ላይ ያተኮሩ ይመስላሉ። ምናልባት በስማዊ ሀረግ ውስጥ ሊገኙ የሚችሉ የቋንቋ ክፍሎችና አገላለጻቸውን ለማሳየት የቀረቡ ናቸው ለማለት ይቻላል። በአንጻሩ ሦስተኛ ደረጃ ላይ የተመለከተው ንዑስ መልመጃ ሥር የቀረበው "ምሳሌ1" ደግሞ በግስ ገላጭ ቅርፃዊ ሥርዓት ላይ ያተኮረ ነው ተብሎ ሊገመት ይችላል። ለዚህም በየአረፍተ ነገሮቹ ውስጥ የተሰመረባቸው ቃላትና ሀረጎች ዋቢ ናቸው።

እላይ በተመለከተው ሁኔታ ከፍቻዊ ሰዎች ወደ ቅርፃዊ ሰዎች ተደራጅተዋል ሊባሉ የሚችሉት አቢይ መልመጃዎች ብዛት ሦስት ናቸው። ሁለቱ እላይ የተመለከቱት ሲሆኑ ሦስተኛው ደግሞ በመማሪያ መጽሀፉ ውስጥ የቀረበ "ጥምር ቃላትን" የሚመለከተው መልመጃ ነው። የዚህ አይነቱ አደረጃጀት ተመራጭ እንዳልሆነ ይገለጻል። አዲስ የሰዎች ግብዓት ለመጀመሪያ ጊዜ ሲቀርብ ቅርጻዊ ሥርዓቱን ማስተዋወቅና ወደፍቻዊ ሥርዓቱ ማሸጋገር የመማሩን ሂደት ቀላል ሊያደርገው እንደሚችል የካኒንግስወርዝ (1995) እና የባትስተን (1994) ጥናቶች ይገልጻሉ።

ከቅርፃዊ ሥርዓት ወደ ፍቻዊ ስርዓት ተደራጅቷል ሊባል የሚችል አቢይ ወይም ንዑስ መልመጃ በመማሪያ መጽሀፉ የሰዎች ክፍል ውስጥ አላጋጠመንም። ፈጽሞ አልቀረበም ለማለት ቢያስቸግርም በግልጽ የቀረበ ግን የለም ለማለት ያስደፍራል። ብዙዎቹ ከቅርፃዊ ስርዓት አንጻር ብቻ የተደራጁ ሲሆን አልፎ አልፎ ደግሞ በአንድ ጊዜ ለቅርጽ ሥርዓትም ለፍችም ትኩረት የሰጡ መልመጃዎች ቀርበዋል። ሁኔታውን ባለፈው የሰዎች ገጽታ ንዑስ ክፍል ውስጥ የተመለከትነው ስለሆነ በዝርዝር መመልከቱ ይህን ያህል አስፈላጊ አይመስለንም።

4.2.3 ግብአቱን ከማስገንዘብና አጠቃቀሙን ከማለማመድ አንጻር

ባለፈው ክለሳ ድርሰትን ክፍል ውስጥ ለመግለጽ እንደተሞከረው የሰዎች መልመጃዎች በጥቅል አነጋገር ከግንዛቤ ተኮር ወደ አጠቃቀም ተኮር መደራጀት ይኖርባቸዋል። ከዚህ ነጥብ አንጻር በመማሪያ መጽሀፉ ውስጥ የሰዎች መልመጃዎች አደረጃጀት ምን እንደሚመስል ለማየት እንሞክራለን።

4.2.3.1 ከምሳሌ ወይም ማስታወሻ ወደ ጥያቄ የተደራጁ

በመማሪያ መጽሀፉ ውስጥ የቀረቡ ብዙዎቹ የሰዋሰው መልመጃዎች ከግንዛቤ ተኮር ወደ ልምምድ ወይም አጠቃቀም ተኮር መልመጃዎች የተደራጁ ናቸው ለማለት ይቻላል። ለዚህም ቀጥሎ የቀረቡት ዋቢ ሊሆኑ ይችላሉ።

51. ከዚህ በታች የተሰጠው አጭር ምንባብ (አንቀጽ) በጥሞና አንብቡ። በምንባቡ ውስጥ ያሉትን ገላጭችም ለይታችሁ አውጡ።

<p><u>ማስታወሻ</u></p> <p>ገላጭ የሚባለው መጠንን፣ ሁኔታን፣ ስፍራን፣ ጊዜን፣ ሙያን፣ ግስን ወዘተ የሚገልጽ ነው።</p> <p><u>የስም ገላጭ</u> - ስምን የሚገልጽ ነው።</p> <p><u>የግስ ገላጭ</u> - ግስን ይገልጻል።</p>

52. ከዚህ በታች የቀረቡላችሁ ዐነገሮች ውስጥ ያሉትን ገላጭች ለይታችሁ አውጡ።

የስም ገላጭ ወይም የአንቀጽ ገላጭ መሆናቸውንም አመልክቱ።

1. ቶላ በደስታ ፈነጠዘ
2. ዘርፋፋ ልብስ ለብሶ እየተንቀረፈፈ ወጣ።

(ገጽ፥ 10-11)

በአንድ ወገን ለሚፈረጁት የመልመጃዎች አደረጃጀት እሳይ የቀረቡት ንኡሳን መልመጃዎች ዋቢ ሊሆኑ የሚችሉ ይመስላሉ። እሳይ ከቀረቡት ንኡሳን መልመጃዎች ውስጥ በመጀመሪያው ሥር ስለተተኳሪው ሰዋሰዋዊ ባህሪ ግንዛቤ ሊያስጨብጥ የሚችል ማስታወሻ ቀርቦበታል። በዚህም ማስታወሻ ላይ ተመስርተው እንዲሰሩ የተፈለጉ መለማመጃ ጥያቄዎች በሁለት ንኡሳን መልመጃዎች ተከፍለው ቀርበዋል። በርግጥ የመጀመሪያው በአንቀጽ መልክ የቀረበ ነው። ከዚህ አንጻር ሲታይ ከሞላ ጎደለ አውዳዊ ሊባል የሚችል ይመስላል። በመማሪያ መጽሀፉ ውስጥ አውዳዊ ሊባል የሚችል መልመጃ የቀረበው እዚህ የተጠቀሰው ብቻ ነው። ቀጥሎ መጨረሻ ላይ የቀረበው ንኡስ መልመጃም በማስታወሻ ላይ ተመስርቶ

እንዲሰራ የቀረበ ይመስላል። በዚህ ሥር በርካታ በአረፍተ ነገር ደረጃ የተዋቀሩ ጥያቄዎች ቀርበዋል። በጥቅሉ ሲታይ እሳይ የቀረቡት መልመጃዎች አደረጃጀት ግንዛቤን በማስጨበጥ ላይ ካተኮረው ግንዛቤውን በመጠቀም ላይ ወዳተኮረው መልመጃ የተዋቀረ ነው ለማለት የሚያስደፍር ይመስላል። በመማሪያ መጽሀፉ ውስጥ በገለፃ ላይ ከተመሠረተ ግንዛቤ ተኮር መልመጃ ወደ አጠቃቀም ተኮር መልመጃ የተደራጁት ንዑስ መልመጃዎች ብዛት ሁለት ብቻ ናቸው።

ከግንዛቤ ተኮር ወደ አጠቃቀም ተኮር መልመጃ ከተደራጁት ውስጥ በሁለተኛ ወገን ለተፈረጁት ደግሞ ቀጥሎ የቀረቡት ዋቢ ሊሆኑ ይችላሉ ተብሎ ተገምቷል።

53. ከታች የተዘረዘሩትን ቃላት በተስጢኞች ምሳሌዎች መሠረት ትክክለኛውን ቅጥያ ጨምሩባቸው

ምሳሌ

- ምሳ - ምሳዬ
- እቃ - እቃዬ
- ቤት - ቤቴ
- ቅርስ - ቅርሴ

- 1. ልጅ _____
- 2. ገለ _____
- :
- 7. እስክርቢቶ _____

(ገጽ ÷ 17)

54. በተስጢኞች ምሳሌዎች መሠረት ስሯቸው

ምሳሌ፡- ተማሪው ያጠናል = የሚያጠናው ተማሪ
 ገበሬው ያርሳል = የሚያርሰው ገበሬ

- 1. ዝናብ ይዘንባል _____
- 2. ልጅ ይሮጣል _____
- :
- 10. በሩ ይከፈታል _____

(ገጽ ÷ 31)

56. ከላይ የተሰጡትን አያያዦች በተገቢው ቦታ በማስገባት ዐረፍተ-ነገሮቹን የተሟላ አድርጉ

1. ልጄ ከፍተኛ ውጤት ለማምጣት ይጠግራል፥ _____ አይሳካለትም
2. አንደኛ ደረጃ _____ በትምህርት ጎበዝ ነበር።
3. _____ ምን ዋጋ አለው? ምኞት ሌላ! ተግባሩ ሌላ

(ገጽ፥ 88)

እላይ የቀረቡት ሁለቱ ንኡስን መልመጃዎች ትዕዛዞችን፥ ሥነልሣናዊ ግብአቶችንና መለማመጃ ጥያቄዎችን አካተው ይዘዋል። ከዚህ አንጻር ሲታዩ ቀደም ሲል ካየናቸው ጋር ከሞላ ጎደል ተመሳሳይ ይመስላሉ። ነገር ግን ምሳሌዎችን ባለማቅረባቸው ቀደም ሲል ከቀረቡት ንኡስ መልመጃዎች ይለያሉ። በእነዚህ መልመጃዎች መሀከልም መጠነኛ ልዩነቶች የሚታዩ ይመስላል። መጀመሪያ ላይ በቀረበው ንኡስ መልመጃ ስር የቀረቡት መለማመጃ ጥያቄዎች በአብዛኛው በአረፍተ ነገር ደረጃ የቀረቡ ናቸው። በአንጻሩ በሁለተኛው ንኡስ መልመጃ ስር የቀረቡት ከቅርፃቸው አንጻር ሲታዩ አረፍተ ነገራዊ ቢመስሉም ከጽንሰ ሀሳባቸው ተያያዥነት ወይም አንድነት አንጻር ሲታዩ ግን ተግባቦታዊ ሊባሉ የሚችሉ አይነት ይመስላሉ። በርግጥ የዚህ አይነቱ መለማመጃ የተማሪውን የፈጣሪነት፥ የቀጥተኛውና ንቁ ተሳታፊነት ደረጃን ሊያሳድጉ የሚችሉ አይነት እንደሆኑ ይታመናል። ይህም በመሆኑ ግንዛቤውንና የአጠቃቀም ችሎታውን ይበልጥ ያጠናክራለታል ተብሎ ይታሰባል። ቀደም ሲል እንደተጠቀሰው የዚህ አይነት ጥያቄዎች ሁለት ብቻ ናቸው።

በዚህ ንኡስ ርዕስ ስር የተመለከትነውን ነጥብ ስናጠቃልል በመማሪያ መጽሀፉ ውስጥ የቀረቡት ብዙዎቹ የሰዋሰው መልመጃዎች እንዲታወቅ ስለተፈለገው የሰዋሰው ግብአት ግንዛቤ ለማስጨበጥ ምሳሌ ወይም ማስታወሻ ካቀረቡ በሁዋላ በመቀጠል ጥያቄዎችን የሚያቀርቡ ናቸው። ይህን እንጂ ጥቂት መልመጃዎች ምሳሌ ወይም ማስታወሻ ሳያቀርቡ ጥያቄዎችን ብቻ አቅርበው ይገኛሉ። ይህ አይነቱ አደረጃጀት የመማሩን ሂደት ሊያወሳስበውና ሊያከብደው ይችላል።

4.2.4 ከገለጻዊና ኢ-ገለጻዊ የግብአት ማቅረቢያ ስልት አንጻር

ገለጻዊና ኢ-ገለጻዊ (ቃላዊ ወይም አውዳዊ ምሳሌ) የግብአት ማቅረቢያ ስልቶችን ሚዛናዊ በሆነ ሁኔታ አጣጥሞ መጠቀም የተሻለ ውጤትን ሊያስገኝ እንደሚቻል ባለፈው ክለሳ ድርሳን ክፍል ውስጥ መግለጻችን ይታወሳል። ከዚህ አንጻር በመልመጃዎቹ ውስጥ

የሰዎችው ግብአቶችን ለማስተዋወቅ ወይም ለማቅረብ የተጠቀሙ ስልቶችን ለመመርመር እንሞክራለን።

4.2.4.1 ከገለጻዊ ስልት አንጻር ብቻ የቀረቡ

በአንዳንድ መልመጃዎች ውስጥ እንዲታወቅ የተፈለገው ሰዎችዎ ባህሪ ከገለጻዊ ስልት አንጻር ብቻ ተስተዋውቆ ይገኛል። ለዚህም ቀጥሎ የቀረበው መልመጃ ዋቢ ሊሆን የሚችል ይመስላል።

57. ከዚህ በታች የቀረበውን አጭር ምንጣብ /አንቀጽ/ በጥሞና አንብቡ። በምንጣቡ ውስጥ ያሉትን ገላጮችም ለይታችሁ አውጡ

ማስታወሻ

ገላጭ የሚባለው መጠንን፣ ሁኔታን፣ ስፍራን፣ ገዢን፣ ሙያን፣ ግስን.. ወዘተ የሚገልጽ ነው

የስም ገላጭ፡- ስምን የሚገልጽ ነው

የግስ ገላጭ፡- ግስን የሚገልጽ ነው

(ገጽ፡ 10)

ለንዲህ መልመጃው የቀረበው ትዕዛዝ ከማስታወሻው ቀጥሎ የቀረበን አጭር ምንጣብ ወይም አንቀጽ በጥሞና እንዲያነቡና በውስጡ የቀረቡ ገላጮችንም እንዲለዩ ይጠይቃል። የተባለው አንቀጽ በምሳሌነት ሳይሆን በጥያቄነት የቀረበ ነው። በሌላ አገላለጽ ትዕዛዙ ለልምምድ የቀረበን ጥያቄ የሚጠቁም እንጂ ምሳሌን የሚወክል አይደለም። ከትዕዛዙ ቀጥሎ "ገላጭ" ስለ ተባለው ሰዎችዎ ጽንሰ ሀሳብ የሚያትት ገለጻ ቀርቧል። ከማስታወሻው ቀጥሎ የቀረበ ቃላዊ ወይም አውጃዊ ምሳሌ የለም። ከዚህ አንጻር ሲታይ በዚህ ንዑስ መልመጃ ውስጥ ትኩረት የተሰጠው የሰዎች ግብአት የተስተዋወቀው በገለጻዊ ስልት ብቻ ነው። በዚህ አይነት ሁኔታ ግብአት የተስተዋወቀበት ንዲህ መልመጃ እሳይ የቀረበው ብቻ ነው።

የሰዎችው ግብአቶችን ለማስተዋወቅ ገለጻዊ ዘዴ አስፈላጊ ቢሆንም ብቻውን ግን በቂ አይደለም። ለዚህም አንዱ ምክንያት ለሁሉም ተማሪ የመማር ልምድ እኩል የሚሰማግ

አለመሆኑ ነው። አንዳንድ ተማሪዎች ገለጻዊ ዘዴ ከምሳሌያዊ አቀራረብ ይበልጥ የሚስማማቸው ሲሆን ለአንዳንዶች ግን ቃላዊ ዘዴ ይበልጥ ይስማማቸዋል። ከዚህ አንጻር ሲታይ ገለጻዊ ዘዴ የሁሉንም ተማሪ የመማር ልምድ መሠረት ያደረገ አይደለም ለማለት ይቻላል። ከዚህም በተጨማሪ ገለጻዊ ዘዴ ብቻውን የተፈለገውን ሰዎች ለህሪን በምልዓት የማሳየት ሀይል የለውም። ከዚህ አንጻር እላይ የቀረበው ገለጻ "ገላጭ" ስለተባለው ሰዎች ጸንሰ ሀሳብ ቅርፃዊ ስርዓቱን ማለትም መልኩን፣ አገባቡን፣ አይነቱን.. ወዘተ በተጨማሪ የሚያሳይ አይደለም።

ገለጻዊ ዘዴ በደንብ ተቀምጦ መገለጽ እንዳለበት ባቲስተን (1994) ይገልጻል። ከዚህ አንጻር እላይ የቀረበው ገለጻ በደንብ ተቀምጦ የቀረበ አይመስልም። በአንድ በኩል ከሰዎች አገልግሎቱ አንጻር ብያሌው የቀረበ ይመስላል። "ገላጭ፣ ስምን፣ ግስን የሚገልጽ ነው" የሚሉት ለዚህ ዋቢ ሊሆኑ ይችላሉ። በሌላ በኩል ደግሞ ከስነ-ትርጉማዊ ድንጋጌ አንጻር የተሰጠ ይመስላል። ለዚህም፣ ጊዜን፣ ሁኔታን፣ ሥፍራን..ወዘተ" የሚሉት ዋቢ ሊሆኑ ይችላሉ። አጠቃላይና ሰፊ ብያሌን የሚያነሳ በመሆኑ ተማሪው በተወሰነ ነጥብ ላይ እንዲያተኩር የሚያስችለው አይነት አይደለም።

4.2.4.2 ከኢ-ገለጻዊ ስልት አንጻር የተደራጀ

በኢ-ገለጻዊ ዘዴ ብቻ ግብአቶች የተስተዋወቁባቸው መልመጃዎች በብዛት ቀርበዋል። ለዚህም ቀጥሎ የቀረቡት ንዑሳን መልመጃዎች ዋቢ ሊሆኑ ይችላሉ።

58. በተሰጧችሁ ምሳሌዎች መሠረት ስሯቸው

- ምሳሌ
- የጫላ መምጣት
- ጫላ መጣ
- የቶለሳ መሮጥ
- ቶለሳ ሮጠ

59. በተሰጧችሁ ምሳሌዎች መሠረት ስሯቸው

- ምሳሌ
- ተማሪው ያጠናል = የሚያጠናው ተማሪ
- ገበሬው ያርሳል = የሚያርሰው ገበሬ

60. በተሰጧችሁ ምሳሌዎች መሠረት ስሯቸው

ምሳሌ 2

- ወንድሙ ነው
- የጫላ ወንድም ነው
- የጫላ ታላቅ ወንድም ነው
- የዋሁ የጫላ ታላቅ ወንድም ነው
- ታታሪው ተወዳጅና የዋሁ የጫላ ታላቅ ወንድም ነው

(ገጽ፥ 30-32)

እላይ የቀረቡት ሦስቱ ንኡሳን መልመጃዎች ትዕዛዝና ምሳሌ አላቸው። የእያንዳንዱም ትዕዛዝ ትኩረት የተሰጠውን የሰዋሰው ግብአት ምን እንደሆነ አይጠቁሙም። ምሳሌዎቹም ቢሆኑ እንዲታወቅ የተፈለገውን ሰዋሰዋዊ ባህሪ በማያወላውል ሁኔታ የሚጠቁሙ አይመስሉም። ለምሳሌ የመጀመሪያው ንኡስ መልመጃ ትኩረት እንደ "የጫላ መምጣት" ባሉት ስማዊ ሀረጎች ላይ ይሁን እንደ "ጫላ መጣ" ባሉት አረፍተ ነገሮች በግልጽ ለመየት የሚያስቸግር ይመስላል። ከዚህም አልፎ አንድ ሰው የምሳሌው ትኩረት በ "የ ማለትም "ሞይ" አገባብ ላይ ነው ብሎ በከራከርና ሌላው ደግሞ እንደ "ጫላ" ባሉት የቋንቋ ክፍሎች ወይም የስም ክፍል አገባብ ላይ ነው ብሎ በከራከር ከቀረበው መረጃ አንጻር ስህተት ነው ለመባል የሚያበቃ አይመስለንም። የዚህ አይነቱን ውዝግብ ወይም የተማሪውን ጥርጣሬ ለማስወገድ ገለጻዊ ዘዴ ጥሩ አጋኝ ነበር።

የሁለተኛው ንኡስ መልመጃ ምሳሌም ቢሆን የተለያዩ ሰዎችን ትኩረት አንድ ነጥብ ላይ ሊያኖር የሚችል ነው ለማለት የሚያስደፍር አይደለም። የንዑስ መልመጃው ትኩረት በዐረፍተ ነገሩ ወይም በስማዊ ሀረጉ ላይ ስለመሆኑ በርግጠኝነት ለመናገር አያስደፍርም። ምናልባት በግራ በኩል በሚገኘው እንደ "የሚያጠናው ተማሪ" ባለው መዋቅር ላይ ነው ትኩረቱ ተብሎ ሊታሰብ እንኳን ቢችል በሙሉ መዋቅሩ ላይ ይሁን ወይም በመዋቅሩ ውስጥ ከሚገኙት የቋንቋ ክፍሎች በአንዱ በርግጠኝነት ለመናገር ያስቸግራል።

ንኡስ መልመጃ ሦስት ስር የቀረቡት ምሳሌዎችም እንዲሁ ተተኳሪውን ግብአት በግልጽና በማያሻማ ሁኔታ የሚጠቁሙ አይመስሉም። መዋቅሮቹ እራሳቸው በአረፍተ ነገርነት ይቅረቡ በሀረግነት ግልጽ አይደለም። ምናልባት ከመዋቅሩ አንጻር ሲታይ አረፍተ ነገር ሳይሆን ግሳዊ ሀረግ ነው ተብሎ እንኳን ሊታሰብ ይችላል ቢባል ትኩረቱ በግሳዊ

Handwritten signature

ሀረግ፥ በስማዊ ሀረግ ወይስ በስማዊ ሀረግ ውስጥ በሚገኙት የተለያዩ ክፍሎች አገባብ ብሎ ለመወሰን በጣም ያስቸግራል።

ምሳሌያዊ አቀራረብ በብዙ መልኩ ጠቀሜታ ሊኖረው እንደሚችል ባይካድም ብቻውን ግን የተፈለገውን ውጤት ሊያስገኝ እንደማይችል በመስኩ ምሁራን ይገለጻል። ለዚህም የሚቀርቡት ምክንያቶች ግለሰባዊ የመማር ልምድ የተለያየ ስለሆነ ለሁሉም ተማሪ እኩል ሊስማማ አይችልም። ሌላው ድክመቱ ውስብስብ የሆኑ ሰዎችን ባህሪያትን ለመግለጽ ብቻውን ብቃት የለውም። ብቃት አለው እንኳን ቢባል በደንብ መቀመርን ይጠይቃል።

ከዚህ ነጥብ ጋር ተዛማጅነት ሊኖረው ይችላል ተብሎ የተገመተ ጥያቄም ለመምህራንና ለተማሪዎች ቀርቦ ነበር። ጥያቄውና በዚህም የተገኘው ምላሽ ቀጥሎ ቀርቧል።

61. ጥያቄ:- "መልመጃዎቹ ለምሳሌና ለማስታወሻ (ገለጻ) ተመጣጣኝ የሆነ ትኩረት ሰጥተዋል ብለው ይስማማሉ?"

ተጠያቂ	በክፍተኛ ደረጃ ስማማላሁ		እስማማላሁ		ለመወሰን ያስቸግረኛል		አልስማማም		ፈጽሞ አልስማማም		ድምር
	ቁ	%	ቁ	%	ቁ	%	ቁ	%	ቁ	%	ቁ 7
መምህር	-	-	-	-	-	-	2	28.75	5	71.44	7:100
ተማሪ	14	15.90	17	19.31	16	18.18	18	20.45	23	26.13	88 100

መጠይቁን ከሞሉት 7 መምህራን ውስጥ "በክፍተኛ ደረጃ እስማማላሁ"፥ "እስማማላሁ" እና "ለመወሰን ያስቸግረኛል" ለሚሉት አማራጮች ምላሽ የሰጠ የለም። "አልስማማም" ያሉት 2(28.57) ሲሆኑ "ፈጽሞ አልስማማም" ያሉት ደግሞ 5(71.44) ናቸው። በጥቅሉ ሲታይ አዎንታዊ ምላሽ የሰጡት መምህራን የሌሉ ሲሆን አሉታዊ ምላሽ የሰጡት ግን 7(100) ናቸው።

ለጥያቄው ምላሽ ከሰጡት 88 ተማሪዎች ውስጥ "በክፍተኛ ደረጃ እስማማላሁ" ያሉት 14(15.90) ሲሆኑ "እስማማላሁ" ያሉት ደግሞ 17(19.31) ናቸው። በአንጻሩ "አልስማማም" ያሉት ተማሪዎች ብዛት 18(20.45) ሲሆኑ "ፈጽሞ አልስማማም" ያሉት ደግሞ 23 (26.13) ናቸው። በጥቅሉ ሲታይ አዎንታዊ ምላሽ የሰጡት ተማሪዎች ብዛት 31(34.20) ሲሆኑ አሉታዊ ምላሽ የሰጡት ደግሞ 41(46.38) ናቸው።

ከመምህራንና ተማሪዎች ከተገኘው መረጃ መገንዘብ የሚቻለው በመልመጃዎቹ ውስጥ ተመጣጣኝ ትኩረት አለመስጠቱን ነው። ሁኔታው ቀደም ሲል ከመልመጃዎቹ በቀጥታ የተወሰዱት መረጃዎች ከጠቆሙት ውጤት ጋር የሚዛመድ ነው።

4.2.5 ከምሳሌዎቹ ግልጽነት አንጻር

በመልመጃዎቹ ውስጥ የቀረቡ ምሳሌዎችን በሁለት ወገን ፈርጆ መመልከት የሚቻል ይመስላል። በአንድ ወገን ያሉት እንዲታወቅ የተፈለገውን ስዋሰዋዊ ባህሪ ከመጠቀም አንጻር የተሻሉ ሊባሉ የሚችሉት ናቸው። በሌላ ወገን ያሉት ደግሞ እንዲታወቅ የተፈለገውን ስዋሰዋዊ ባህሪ ከመጠቀም አንጻር ግልጽነት የጎደላቸው ሊባሉ የሚችሉት ናቸው። ቀጥለን በዚህ መሠረት ለማየት እንሞክራለን።

4.2.5.1 ግልጽ የሆኑ ምሳሌዎች

በመልመጃዎቹ ከቀረቡት ምሳሌዎች ውስጥ አንጻራዊ ግልጽነት ሊኖራቸው ይችላል ተብለው የተገመቱት ቀጥሎ የቀረቡት አይነት ናቸው።

62. ከታች የተዘረዘሩትን ቃላት በተሰጧችሁ ምሳሌዎች መሠረት ትክክለኛውን ቅጥያ ጨምሩበት

- ምሳሌ:- ምሳ - ምሳዬ
- እቃ - እቃዬ
- ቤት - ቤቴ
- ቅርስ - ቅርሴ

(ገጽ ÷ 17)

63. ከታች የተሰጧችሁ ዐ.ነገሮች ጉድለቶች አለባቸው። ስለዚህ በምሳሌው መሠረት ጉድለቶቻቸውን ፃፏቸው

- ምሳሌ:-
- ልጆቹ ትናንት መጣ
- ልጆቹ ትናንት መጡ
- ልጁ ትናንት መጣ

(ገጽ ÷ 22)

64. በተሰጧችሁ ምሳሌዎች መሠረት ስሯቸው

1. በሳ ከበላ ለበላ በበላ የበላ

(ገጽ፥ 77)

እሳይ በቀረቡት ንኡሳን መልመጃዎች ሥር የቀረቡት ምሳሌዎች እንዲታወቅ የተፈለገውን ሰዋሰዋዊ ባህሪ ከማሳየት አንጻር የተሻሉ ሊባሉ የሚችሉት አይነት ናቸው።

በመጀመሪያው ንኡስ መልመጃ ሥር እንዲታወቅ የተፈለገውን ቅጥያ መልክና አገባብ ለማስተዋወቅ የተመረጡት ቃላት ከመድረሻ ድምፃቸው አንጻር በሁለት ሊከፈሉ ይችላሉ። የመጀመሪያዎቹ ሁለቱ በአናባቢ የሚጨርሱ ናቸው። በእንዲህ አይነት ቃላት ላይ የሚጨመር የአንደኛ መደብ ነጠላ ቁጥር አገናዛቢ አፀፋ መልክ "ዬ" ነው። የመጨረሻዎቹ ሁለቱ ቃላት ደግሞ የሚጨርሱት በተነባቢ ድምፅ ነው። በእንደዚህ አይነቶች ላይ የሚቀጠለው የአንደኛ መደብ ነጠላ ቁጥር አገናዛቢ አፀፋ መልክ "ኤ" ነው። ከቀለምም አንጻር ሲታይ የመጀመሪያዎቹ ሁለቱ ቃላት ባለሁለት ቀለም ሲሆኑ የመጨረሻዎቹ ሁለቱ ደግሞ ባለአንድ ናቸው። ከሁሉም በላይ ደግሞ ሁሉም የቀረቡት ቃላት ነባር የስም ክፍል ውስጥ ሊካተቱ የሚችሉ ናቸው። በጥቅሉ ቃላቱ በእርባታ ሥርዓታቸው፣ ተመሳሳይ በመሆናቸው እንዲታወቅ የተፈለገውን ሰዋሰዋዊ ባህሪ ከሞላ ጎደል በተሻለ ሁኔታ ለማሳየት ችለዋል።

በሁለተኛው ንኡስ መልመጃ ውስጥ ትኩረት የተሰጣቸው ሰዋሰዋዊ ባህሪ በሁለት ሊከፈሉ የሚችሉ ይመስላሉ። በአንድ በኩል ያሉት የብዙ ቁጥርና የነጠላ ቁጥር ስሞች ቅርጽ ሲሆን በሌላ ወገን ያሉት ደግሞ የሦስተኛ መደብ ብዙና ነጠላ ቁጥር ባለቤት አመልካች የግስ ቅርጾች ወይም አጸፋዎች ተብሎ ሊገመት ይችላል። የነዚህን ሰዋሰዋዊ ባህሪ መልክና አገባብ ለማሳየት የተመረጡት አረፍተ ነገሮች ተመሳሳይ ንኡስ ጥንዶች ናቸው ለማለት የሚያስደፍር ይመስላል። ለዚህም ዋቢው በሦስቱም ውስጥ የተመረጡት የግስና የስም ቅርጾች ተመሳሳይ ናቸው። እንዲህ አይነት ንኡስ ጥንዶች እንዲታወቅ የተፈለገውን ሰዋሰዋዊ ባህሪ ለማሳየት ምቹ እንደሆኑ ሀርመር (1991) ይገልጻል።

በሦስተኛው ንኡስ መልመጃ ውስጥ ትኩረት የተሰጠው የቋንቋ ክፍልና ሰዋሰዋዊ ባህሪ እንደ "ከ"፣ "ለ"፣ "በ" እና "የ" ያሉት ጥገኛ መስተጻምሮች መልክና አገባብ ይመስላል። ይህን ለማሳየት የተመረጠው ቃል "በላ" የሚለው የግስ ቅርጽ ሲሆን ቅርጹ የመስተጻምሮቹን መልክና አገባብ ማሳየት የቻለ ይመስላል።

4.2.5.2 ግልጽነት የጎደላቸው ምሳሌዎች

በመልመጃዎቹ ከቀረቡት ምሳሌዎች ውስጥ እንዲታወቅ የተፈለገውን ሰዎች ባህሪ ለማሳየት አንጻር ሲታዩ ግልጽነት ይጎደላቸዋል ተብለው የተገመቱት ቀጥሎ የቀረቡት አይነት ናቸው።

65. ቀጥሎ የቀረቡትን ቃላት በተሰጡት ምሳሌዎች መሠረት አርቧቸው

<u>ሀ</u>	<u>ለ</u>	<u>ሐ</u>	
ወጣ	ወጪ	ውጤት	
ሮጠ	ሯጭ	ሩጫ	(ገጽ፥ 17)

66. ከዚህ በታች የቀረቡትን ቃላት በተሰጧችሁ ምሳሌ መሠረት ክፍት ቦታውን ሙሉ።

ምሳሌ

1. አንጠለጠለ	ተንጠልጣይ	አንጠልጣይ	ተንጠለጠለ	እንጥልጥል
2. መታ	ተመች	መች	ተመታ	ሞት

(ገጽ፥ 26)

የመጀመሪያው ንኡስ መልመጃ ትኩረት በአድራጊና በሂደት ስሞች አመሰራረት ላይ ነው ተብሎ ሊገመት የሚችል ይመስላል። እነዚህን ሰዎች ባህሪ ለማሳየት የተመረጡት ቃላት "ወጣ" እና "ሮጠ" ናቸው። ሁለቱ ቃላት ክፍላቸው ግን ከመሆኑና በላዕላይ ቅርፃቸው ባለሁለት ቀለም ከመሆናቸው አንጻር ሲታዩ ተመሳሳይ ናቸው ሊባሉ ይችላሉ። ይህን እንጂ ሁለቱ ቃላት ንኡስ ጥንድ ሊባሉ የሚችሉ አይነት አይመስሉም። "ወጣ" መድረሻ ድምጽን የጎረደ ሲሆን "ሮጠ" ደግሞ የመሀል ድምፁን የጎረደ ነው። ከዚህም የተነሳ ይመስላል የምስረታ ስርዓታቸው ተመሳሳይ ሊሆን አልቻለም። ይህም ሁኔታ እንዲታወቅ የተፈለገውን ሰዎች ባህሪ በግልጽ በማሳየቱ ላይ አሉታዊ ተጽእኖ ሊያመጣ ችሏል። በሁለተኛው ንኡስ መልመጃም ውስጥ እንዲታወቅ የተፈለገውን ሰዎች ባህሪ ለማሳየት የተመረጡት ቃላት ወይም ግሶች ንኡስ ጥንድ ላለመሆናቸው ይመስላል ምሳሌው ግልጽነት ሊጎደለው ችሏል። በመማሪያ መጽሀፉ ውስጥ የቀረቡት ብዙዎቹ ምሳሌዎች እላይ የቀረቡት አይነት ናቸው።

በመማሪያ መፅሀፍ የሰጠው መልመጃ ክፍሪ ውስጥ የቀረቡ ምሳሌዎችን ግልጽነት የሚመለከቱ ጥያቄዎች ለመምህራንና ለተማሪዎች ቀርቦላቸው ነበር። ለሁለቱም የቀረበው ጥያቄና ከዚህም የተገኘው ምሳሌ ቀጥሎ ቀርቧል።

ጥያቄ:- "በመማሪያ መፅሀፍ ውስጥ የቀረቡት የሰነድ ምሳሌዎች እንዲታወቅ የተፈለገውን የቋንቋ ባህሪ በግልጽ ያሳያሉ ተባብሮ ይስማማሉ።"

67

ተጠያቂ	በከፍተኛ ደረጃ እስማማለሁ		እስማማለሁ		ለመው ስትግረ ል		ራዕዮ አልስማማም		አልስማማም		ድምር
	ቁ	%	ቁ	%	ቁ	%	ቁ	%	ቁ	%	
መምህራን	-	-	2	28.59	1	4.28	4	57.14	-	-	7
ተማሪዎች	24	27.27	13	14.77	-	-	16	18.18	35	39.77	88

ጥያቄውን ከጥላታ 7 መምህራን ለጥ "በከፍተኛ ደረጃ እስማማለሁ" ያለ የለም "እስማማለሁ" ያሉት ለ ስን ሁለት ሲሆኑ ለመውስን ያስተግረኛል ያለው አንድ መምህር ብቻ ነው። እንዲሁም "ፈ. ሞ አልስማማም" ያሉት መምህራን አራት ሲሆኑ "አልስማማም" ያለ መምህር የለም። በተቆላ አዎንታዊ ምሳሌ የሰጡት መምህራን ብዛት ሁለት ሲሆኑ ይህም ከመቶ ሲሰላ 28.59 አካባቢ አሉ። ሌላው ምሳሌ የሰጡት መምህራን ብዛት ደግሞ 4 ሲሆኑ ይህም ከመቶ ሲሰላ 57.14% ይሆናል። በመምህራን በተገኘው መረጃ መሠረት በመልመጃዎቹ ውስጥ የቀረቡት ምሳሌዎች፣ እንዲታወቅ የተፈለገውን ስዋሰዋዊ ባህሪ ከማሳየት አንጻር ግልጽነት የሚገኝባቸው ናቸው ለማሳየት ይስደፍራል።

ለጥያቄው ምሳሌ ከሰጡት 88 ተማሪዎች ውስጥ 24ቱ ማለትም 27.27% "በከፍተኛ ደረጃ እስማማለሁ" ያሉት ሲሆኑ 13ቱ ማለትም 14.77% ደግሞ "እስማማለሁ" ያሉት ናቸው። በአንጻሩ 16 ተማሪዎች ማለትም 18.18% "ፈ. ሞ አልስማማም" ያሉት ሲሆኑ 35 ማለትም 39.77% "አልስማማም" ያሉት ናቸው።

መረጃው ተጠቃሎ ሲገለጽ ለጥያቄው ምሳሌ ከሰጡት 88 ተማሪዎች ውስጥ 37 ተማሪዎች አዎንታዊ ምሳሌ ሰጥተዋል። ይህም ከመቶ ሲሰላ 42.04% ይሆናል። አሉታዊ

ምሳሌ የሰጡት ደግሞ 51 ተማሪዎች ሲሆኑ ይህም ከመቶ ሲሰላ 57.95 ይሆናል። በዚህ መሠረት አብላጫው ተማሪ አሉታዊ ምሳሌ የሰጡ ናቸው።

በጥቅሉ ከመምህራንና ከተማሪዎች የተገኘው መረጃ በመማሪያ መጽሀፉ ውስጥ የቀረቡት ምሳሌዎች ግልጽነት የሚጎድላቸው መሆኑን የሚጠቁም ነው። ይህም ቀደም ሲል በምሳሌዎቹ ላይ ከተደረገው ትንተና ውጤት ጋር የሚዛመድ ሆኖ ይገኛል። ቀደም ሲል በተደረገው ትንተና መሠረት ለምሳሌዎቹ አ-ግልጽነት ዋናው ምክንያት ተመሳሳይ ሥርዓት ያላቸውን ወይም ንኡስ ጥንዶችን ያለማቅረብ ነው። በሀርመር (1991) ገለጻ መሠረት የቋንቋ ቅንጣቶችን መልክና አገባብ በምሳሌ ለማሳየት አስቀድሞ ተመሳሳይ ሥርዓትን የተከተሉ ንኡስ ጥንዶችን መምረጥና ማቅረብ ያስፈልጋል።

4.2.6 ከጥያቄዎቹ ተተግባሪነት አንፃር

የሚቀርቡት ጥያቄዎች ትኩረት የተሰጠውን የቋንቋ ቅንጣት አቀነጃጀት ወይም አጠቃቀም በማለማመድ ላይ ያተኮሩ መሆን አለባቸው። ለዚህም በምሳሌው መሠረት ሊሰሩ የሚችሉ ጥያቄዎችን በጥንቃቄ መርጦ ማቅረብ ያስፈልጋል። ከዚህ አንፃር በሰዋሰው መልመጃዎች ውስጥ ከምሳሌዎቹ ቀጥለው የሚቀርቡት ጥያቄዎች በምሳሌው መሠረት የመተግበር ደረጃቸው ምን እንደሚመስል ለማየት እንሞክራለን።

በየንዳንዱ ንኡስ መልመጃ ሥራ ከሚቀርቡት ጥያቄዎች ውስጥ የተወሰኑት በሚሰጠው ምሳሌ መሠረት ሊሰሩ የማይችሉ መስለው ይታያሉ። ለዚህም ቀጥሎ የቀረቡት ዋቢ ሊሆኑ ይችላሉ።

68. ከዚህ በታች የቀረቡላችሁን ቃላት በተሰጣችሁ ምሳሌ መሠረት ክፍት ቦታውን ሙሉት

1. አንጠለጠለ	ተንጠልጣይ	አንጠልጣይ	ተንጠለጠለ	እንጥልጥል
2. መታ	ተመች	መች	ተመታ	ምት
3. አስጠመጠመ	_____	_____	_____	_____
4. አጠራቀመ	_____	_____	_____	_____

(ገጽ፥ 26)

69. በምሳሌዎቹ መሰረት ሥሩአቸው

ደነቆረ = ድንቁርና በለጠ = ብልጫ
 ለገሠ = ልግስና በለፀገ = ብልፅግና

1. ተወክለ _____ 5. አሰረ _____ (ገጽ፥ 97)
 4. ቀማ _____ 6. ደኸየ _____

በመጀመሪያው ንኡስ መልመጃ ሥር አስር ጥያቄዎች ቀርበው ይገኛሉ። በምሳሌው መሰረት ሊሰሩ አይችሉም ተብለው ከተገመቱት ውስጥ እሳይ ለአብነት የቀረቡት ሁለቱ ይገኙበታል። "እስጠመጠመ" የሚለው ቃል ወይም ግስ በቀረቡት ሁለቱ ምሳሌዎች ወይም ከሁለቱ በአንዱ ሊሰሩ የሚችል አይመስልም፤ ይሰራል እንኳን ቢባል ትርጉም ያለው ቃል ወይም ቅርጽ ሊሰጥ የሚቻል አይመስልም። "አጠራቀመ" የሚለውም ቃል ቢሆን ከሁሉም ቅርጾች አንጻር ሊሰሩ የሚችል አይደለም።

በሁለተኛው ንኡስ መልመጃ ሥር ከቀረቡት 9 ቃላት ወይም ግሶች ውስጥ እሳይ የተመለከቱት አራቱ በቀረቡት ምሳሌዎች መሠረት ሙሉ በሙሉ ወይም በከፊል ሊሰሩ አይችሉም ተብለው የተገመቱት ናቸው። ከቀረቡት ውስጥ በአንጻራዊ "ተወክለ" በምሳሌው መሠረት በከፊልም ቢሆን ሊሰሩ ይችላል ተብሎ ቢታሰብ እንኳን ቀሪዎቹ ሦስቱ ግን በቀረቡት ምሳሌዎች መሠረት ሊሰሩ የሚችሉ አይደሉም።

በጥቅሉ በመማሪያ መጽሀፉ በቀረቡ በያንዳንዱ ንኡስ መልመጃ ሥር በተሰጠው ምሳሌ መሠረት ሙሉ በሙሉም ሆነ በከፊል ሊሰሩ የማይችሉ ጥያቄዎች ቀርበው ይገኛሉ። ከዚህ ነጥብ አንጻር ለተማሪዎችና ለመምህራን ቀርቦ ከነበረ ጥያቄ የተገኙ ምሳሮችም የነገሩን እውነትነት የሚደገፉ ናቸው። ከዚህ አንጻር ለሁለቱም የቀረበው ጥያቄና ከዚህም የተገኘው ምሳሽ ቀጥሎ ቀርቧል።

70. **ጥያቄ፦** "በመማሪያ መጽሀፉ ውስጥ በተሰጡት ምሳሌዎች መሠረት ከምሳሌዎቹ ቀጥሎ የሚመጡ የሰዎች ጥያቄዎችን መስራት ይቻላል ብለው ይስማማሉ?"

ተጠያቂ	በክፍተኛ ደረጃ		እስማማለሁ		ለመወሰን ያስቸግረኛል		ፈፅሞ አልስማማም		አልስማማም		ጋፊ
	ቁ	%	ቁ	%	ቁ	%	ቁ	%	ቁ	%	
መምህራን	-	-	3	42.8	-	-	1	14.28	3	42.85	7
ተማሪዎች	28	30.76	11	12.0	20	21.97	11	12.08	21	23.07	91

ከሰንጠረዥ መገንዘብ የሚቻለው ለጥያቄው ምሳሌ ከሰጡት 7 መምህራን ውስጥ "በክፍተኛ ደረጃ እስማማለሁ" ብሎ የመለሰ የለም። "እስማማለሁ" በማለት የመለሱት 3 (42.85) ናቸው። "ለመወሰን ያስቸግረኛል" ብሎ ምሳሌ የሰጠ የለም። "ፈጽሞ አልስማማም" ብሎ ምሳሌ የሰጠ 1 (14.28) ሲሆን "አልስማማም" ያሉት ደግሞ 3(42.85) ናቸው። በጥቅሉ አዎንታዊ ምሳሌ የሰጡት 3 (42.85) ሲሆኑ አሉታዊ ምሳሌ የሰጡት ደግሞ 4 (56.13) ናቸው። ከዚህ አንጻር ሲታይ በመማሪያ መጽሀፉ ውስጥ የቀረቡት ጥያቄዎች እንዲታወቅ የተፈለገውን ሰዎች ባህሪን በማለማመድ ላይ ያተኩሩ አይደሉም ለማለት ያስደፍራል።

ለጥያቄው ምሳሌ ከሰጡት 91 ተማሪዎች ውስጥ "በክፍተኛ ደረጃ እስማማለሁ" ያሉት 28(30.76) ሲሆኑ "እስማማለሁ" ያሉት ደግሞ 11 (12.08) ናቸው። በአንጻሩ "ፈፅሞ አልስማማም" ያሉት 11 (12.68) ሲሆኑ "አልስማማም" ያሉት ደግሞ 21 (23.07) ናቸው። በጥቅሉ ሲታይ አሉታዎ ምሳሌ የሰጡት ደግሞ 32 (35.15) ናቸው። ከዚህ አንጻር ሲታይ ብዙዎቹ ጥያቄዎች በምሳሌዎች መሠረት ሊሰሩ የሚችሉ አይደሉም።

ከትንተናና ውጤት ከመምህራን የተገኘው ምሳሌ የሚደጋገፉ ይመስላል። ከተማሪዎች የተገኘው መረጃ ግን ከዚህ ከሁለቱ አቅጣጫ ከተገኘው መረጃ ያፈነገጠ ይመስላል። ከውይይት በተገኘው ተጨማሪ መረጃ መሰረት አንዳንዴ ተማሪዎቹ ጥያቄውን እንዲሰሩ የሚደረጉት በክፍል ውስጥ በመምህሩ ገለጻ ከተደረገላቸው በሁዋላ ነው። ይህ ሁኔታ በውጤቱ ላይ ተጽእኖ አምጥቶ ሊሆን ይችላል ተብሎ ተገምቷል።

ምዕራፍ አምስት

ማጠቃለያና የመፍትሄ ሃሳብ

ለሁለተኛ ቋንቋ ተማሪ የሚዘጋጅ የሰዎሰው መልመጃ ለታላላቅ ቋንቋ ቅርፃዊ ሥርዓትና ፍች ትኩረት መስጠት ይኖርበታል። አደረጃጀቱም ከግብአቱ ጥቅል ሰዎሰዋዊ ባህሪ ወደ ዝርዝር ባህሪ ፣ ከቅርፃዊ ሥርዓቱ ወደ ፍችው መሆን አለበት። የግብአቱን ሰዎሰዋዊ ባህሪ የሚያስገነዝብ ምሳሌ ወይም ማስታወሻ መጀመሪያ ላይ ካቀረበ በሁዋላ በመቀጠል አጠቃቀሙን የሚያለማምድ ጥያቄ ሊያቀርብ ይገባል። ግብአቱ ለመጀመሪያ ጊዜ የሚቀርብ ወይም አዲስ ከሆነ ከፍችው በፊት ቅርፃዊ ሥርዓቱን ማስተዋወቅ ይኖርበታል። ለግብአቱ ማቅረቢያ ገለጻዊና ኢ-ገለጻዊ ሥልጣኖችን መጠቀም አለበት።

እላይ ከተጠቀሱት ነጥቦች አንፃር በአሮሚያ ትምህርት ቢሮ በ1990ዓ.ም ለአማርኛ ኢ-አፈ-ፈት የስምንተኛ ክፍል ተማሪዎች ተዘጋጅቶ በአገልግሎት ላይ በሚገኘው "የአማርኛ መማሪያ አራተኛ መጽሀፍ" ውስጥ በቀረቡ የሰዎሰው መልመጃዎች ላይ ትንተናና ግምገማ ተደርጓል። ትንተናው የተመሠረተው በሁለት የተለያዩ መንገዶችና ከተለያዩ ምንጮች በተሰበሰቡት መረጃዎች ላይ ነው። በአንድ በኩል ያሉት መረጃዎች ከመልመጃዎቹ በቀጥታ የተሰበሰቡ ሲሆኑ በሌላ በኩል ያሉት ደግሞ መጽሀፉን እየተጠቀሙበት ከሚገኙት መምህራንና ተማሪዎች በጽሁፍ መጠይቅ የተሰበሰቡ ናቸው። የጥናቱ አቢይ መረጃ ከመልመጃዎቹ በቀጥታ የተሰበሰቡት ሲሆኑ ከተማሪዎችና ከመምህራን የተሰበሰቡት መረጃዎች ግን አጋዥ ሆነው ለጥናቱ ያገለገሉ ናቸው። በእንዲህ አይነት ሁኔታ የተሰበሰቡት ሁለቱ የመረጃ አይነቶች ተደጋጋፊነት ሊኖራቸው በሚችልበት ሁኔታ ተተንትነው ውጤታቸው ተገልጿል። የውጤቱ ማጠቃለያና የመፍትሄ ሀሳቦች ከዚህ ቀጥሎ በተጠቀሱት ቅደም ተከተል መሠረት ይቀርባሉ።

5.1 የውጤት ማጠቃለያ

የሰዎሰው መልመጃዎች ለታላላቅ ቋንቋ ቅርፃዊ ሥርዓትና ለፍችው ሚዛናዊ የሆነ ትኩረት እንዳልሰጡ ከዚህ አንፃር የተሰበሰቡት መረጃዎች አሳይተዋል። አንፃራዊ በሆነ አነጋገር ለቋንቋው ቅርፃዊ ሥርዓት የሰጡት ትኩረት ከፍተኛ ሲሆን ለፍችው የሰጡት ትኩረት ግን በጣም አነስተኛ መሆኑን ከመልመጃዎቹ ተሰብስበው የተተነተኑት መረጃዎች ውጤት አሳይተዋል።

ከግብአቱ ጥቅል ሰዎች የህሪይ ወደ ዝርዝር ባህሪው መልመጃዎች ተደራጅተው እንዳልቀረቡም መረጃዎች አሳይተዋል። በዚህ አይነት ሁኔታ ተደራጅተዋል ሊባሉ የሚችሉ ጥቂት መልመጃዎች መቅረባቸው ባይካድም ብዙዎቹ መልመጃዎች ግን ትኩረት ከተሰጠው ግብአት ጥቅል ሰዎች የህሪይ ወደ ዝርዝር ባህሪው ተደራጅተው አልቀረቡም።

መልመጃዎቹ ከቅርፃዊ ሥርዓት ወደ ፍች ተደራጅተው እንዳልቀረቡም መረጃዎቹ አሳይተዋል። በጣም ጥቂት መልመጃዎች ከፍች ወደ ቅርፃዊ ሥርዓት ተደራጅተው የቀረቡ ሲሆን አንደአንዶች ደግሞ በአንዴ በቅርፃዊ ሥርዓትም ለፍችም ትኩረት እንደሚሰጡ መረጃዎች አሳይተዋል።

መልመጃዎቹ የግብአቱ ባህሪ ለማስተዋወቅ ምሳሌዎችን መጀመሪያ ላይ ካቀረቡ በሁዋላ ጥያቄዎችን እንደሚያቀርቡ መረጃዎቹ አረጋግጠዋል።

መልመጃዎቹ ለገለጻዊ የይዘት ማቅረቢያ ሥልት ትኩረት እንዳልሰጡም መረጃዎቹ አረጋግጠዋል። ለኢ-ገለጻዊ የይዘት ማቅረቢያ ስልት የሰጡት ትኩረት ከፍተኛ ሲሆን በአንጻሩ ለገለጻዊ ሥልት የሰጡት ትኩረት አክብሮት ነው።

መልመጃዎቹ ውስጥ የቀረቡት ምሳሌዎች እንዲታወቅ የተፈለገው ሰዎች የህሪይን በግልጽ እንደማያሳዩም መረጃዎቹ አረጋግጠዋል። በተመሳሳይ ሁኔታ የቀረቡት ጥያቄዎችም በምሳሌዎቹ መሠረት ላይ የሚችሉ እንዳልሆኑ መረጃዎቹ አሳይተዋል።

5.2. የመፍትሄ ሀሳቦች

የመልመጃዎቹን ድክመቶች ለማሻሻል ያስችላሉ ተብለው የተገመቱ መፍትሄ ሀሳቦች ከዚህ ቀጥሎ የተዘረዘሩት ናቸው።

1. ትኩረት ለሚሰጠው ለያንዳንዱ የቋንቋው ክፍል ቅርፃዊ ሥርዓቱና ፍችው በግብአትነት ቢቀርብ።
2. ትኩረት የሚሰጠው የቋንቋ ክፍል ለመጀመሪያ ጊዜ የሚቀርብ ከሆነ ከፍችው በፊት ቅርፃዊ ሥርዓቱን በማስተዋወቅ ላይ ቢተኮር።
3. የቋንቋው ግብአት (ቅርፃዊ ሥርዓቱም ሆነ ፍችው ወይም የቋንቋ ክፍሉ) ከጥቅል ሰዎች የህሪይ ወደ ዝርዝር ባህሪው ተደራጅቶ ቢቀርብ።
4. ማንኛውም የሰዎች ግብአት ከገለጻዊና ኢ-ገለጻዊ የይዘት ማቅረቢያ ስልቶች አንጻር ቢቀርብ የተሻለ ውጤት ሊገኝ ይችላል ተብሎ ይገመታል።

1945

ዋቢ መጻሕፍት

ባዮ ይማም። 1987። የአማርኛ ስዋሰው። አዲስ አበባ። ት.መ.ሚ.ሚ.ድ.።

አሮሚያ ትምህርት ቤብ። 1990። የአማርኛ መሃሪያ 4ኛ መጽሀፍ (ለስምንተኛ ክፍል)። አዲስ አበባ። ት.መ.ሚ.ሚ.ድ.።

✓ Batston, R. 1994. Language Teaching: Grammar. Oxford: OUP.

Bygate, M. 1994. "Adjusting the Focous: Teacher Roles in Task-Based in Learning of Grammar" in Bygate, M., Tonkyn, A. and Williams, E (eds). Grammar and the Language Teacher. New york: Practice Hall. 237-259.

Caninngsworth, A. 1995. Choosing your Course Book. Oxford: Heinman.

Cazby, P. 1989. Methods in Behaviorial Research. California: Mayfield Publishing Company.

Celce-Murcia, M. and Hilles, S. 1988. Techniques and Resources in Teaching Grammar. Oxford: OUP.

✓ Harmer, J. 1991. The Practice of English Language Teaching. London: Longman.

Hutchinson, T. and Waters, A. 1989. English for Specific Purposes. Cambridge: Cambridge University Press.

✓ James, C. 1994. "Explaining Grammar to its Learners." in Bygate, M., Tonkyn, A. and Williams, E. Grammar and the Language Teacher. New york: Prentice Hall. 203-215.

✓ Leech, G. 1994. "Students' Grammar-Teachers' Grammar-Learners' Grammar" in Bygate, M., Tonkyn, A. and Williams, E. (ed.) Grammar and the Language Teacher. New york: Prentice Hall. 17-30.

Nunan, D. 1991. Designing Tasks in Communicative Classroom. Cambridge: CUP.

✓ _____ . 1988b. Syllabus Designe. Oxford. OUP.

✓ Michell, R. 1994. "Grammar and Teaching" in Bygate, M. Tonkyn, A and Williams, E. (ed). Grammar and the Language Teachers. New york: Prentice Hall. 215-223.

Richards, J.C. and Rodgers, T. 1986. Approaches and Methods in Language Teaching. Cambridge: CUP.

✓ Tonkyn, A. 1994. "Introduction: Grammar and the Language Teacher" in Bygate, M. Tonkyn, A and Williams, E. (eds). Grammar and the Language Teachers. New york: Prentice Hall. 1-14.

✓ Ur, P. 1996. Course in Language Teaching: Practice and Theory. Cambridge. CUP.

✓ Williams, E. 1994. "English Grammar and the Views of English Teachers" in Bygate, M., Tonkyn, A. and Williams, E. (eds) Grammar and the Language Teachers. New york: Prentice Hall 105-118.

አዲስ አበባ ዩኒቨርሲቲ
የቋንቋዎች ጥናት ተቋም
የድህረ ምረቃ ት/ቤት

በተማሪዎች የሚሞላ መጠይቅ

የመጠይቁ ዓላማ: የዚህ መጠይቅ ዋና ዓላማ በአሮሚያ ት/ቤሮ በ1990 ዓ.ም በተዘጋጀው የአማርኛ መማሪያ አራተኛ መጽሐፍ ውስጥ የቀረቡ የሰዎሰው ይዘቶችን ለመገምገም የሚረዱ መረጃዎችን ከተማሪዎች ለመሰብሰብ ነው። ጥናቱ የሚደርስበት ውጤት በአማርኛ አፋቸውን ያልፈቱ የስምንተኛ ክፍል ተማሪዎችን የአማርኛ ሰዎሰው በማስተማር ተግባር ውስጥ ሲማሩ ከፍተኛ እገዛ ያደርግላቸዋል ተብሎ ይታሰባል። ስለዚህም በዚህ መጠይቅ ውስጥ የቀረቡትን ጥያቄዎች በጥሞና አንብባችሁ ትክክለኛውን መረጃ ትሰጡ ዘንድ በትህትና እንጠይቃለን። ውድ ጊዜዎንና ጉልበትዎን ሳይቆጥቡ ላደረጉት ቀና ትብብር አጥኚው አስቀድሞ ምስጋና ያቀርባል።

ማሳሰቢያ:

- በመጠይቁ ላይ ስም መፃፍ አያስፈልግም
- በመጠይቁ የሚሞላው አማርኛ ሁለተኛ ቋንቋቸው በሆኑ ተማሪዎች ይሆናል።
- መጠይቁ የሚሞላው በአሮሚያ ት/ቤሮ አማካኝነት በ1990 ዓ.ም የተዘጋጀውን የአማርኛ መማሪያ አራተኛ መጽሀፍን በሚጠቀሙ የስምንተኛ ክፍል ተማሪዎች ይሆናል።

የአዲስ ቃላት መግለጫ - ለእርስዎ እንግዳ ሊሆኑ ይችላሉ ተብለው የተገመቱ አንዳንድ ቃላት መግለጫ ተሰጥተዋቸው ከዚህ በታች ቀርበዋል። ቃላቱ በመጠየቁ ውስጥ ተደጋግመው ስለሚያጋጥምዎት አስቀድመው ትርጉማቸውን ለመገንዘብ እንዲሞክሩ በትህትና እንጠይቃለን።

ሰዎሰው - ይህ የአማርኛ ቋንቋ ሥርዓትን ለማመልከት የተጠቀመ ነው። ይህም ድምጻች ተቀናጅተው ቃላትን፣ ቃላት ተቀናጅተው አረፍተ ነገር የሚመሰረትበትን ሥርዓት አጠቃሎ ያመለክታል።

የሰዎሰው ክፍል - በሰዎሰው መልመጃዎቹ ውስጥ ቅጥያ፣ ድርብ ቃላት፣ ገላጭ ወዘተ. በመሳሰሉ አይነት የቀረቡትን የቋንቋ ክፍሎች ይመለከታል።

ክፍል አንድ

መመሪያ 1: ከዚህ ቀጥሎ ለቀረቡት ጥያቄዎች በተሰጣቸው መልስ መስጫ ስፍራ ላይ ትክክለኛውን መረጃ በመሙላት መልሱ

1. ጾታ _____ 2. ዕድሜ _____
3. የክፍል ደረጃ _____
4. የአፍ መፍቻ ቋንቋ _____ 5. ሁለተኛ ቋንቋ _____
6. የሚማሩበት ት/ቤት ስም _____ ት/ቤት የሚገኝበት ገበሬ ማህበር ወይም ከተማ ስም _____ ወረዳው _____ ዞኑ _____ ክልሉ _____
7. እየተማሩበት ያሉ የአማርኛ መማሪያ መጽሐፍ ርዕስ _____
8. የሚኖሩበት ቀበሌ ገበሬ ማህበር ወይም ከተማ ስም _____ ወረዳ _____ ዞን _____ ክልል _____

በመግሪያ መጽሀፍ ውስጥ የቀረቡ የሰዎች ክፍሎች

መመሪያ 2: ከዚህ ቀጥሎ የቀረበውን እያንዳንዱን ጥያቄ በጥምና አንብቡ። ከዚያም ለእያንዳንዱ ጥያቄ ከተሰጡት አማራጭ ምላሾች ውስጥ ትክክል ነው ብለው ያመኑበትን ሀሳብ የሚያመለክተውን ፊደል በመክበብ ወይም የተለየ ሀሳብ ካለዎት በተሰጠው ሥፍራ ላይ በመሙላት መልሱ።

ጥያቄዎች

1. መግሪያ መጽሐፍ ውስጥ የቀረቡት የሰዎች መልመኛዎች ለቋንቋ ቅርፃዊ ሥርዓትና ፍች ተመጣጣኝ ትኩረት ሰጥቷል ብለው ይስማማሉ?
 ሀ/ በከፍተኛ ደረጃ እስማማለሁ ለ/ እስማማለሁ
 ሐ/ ለመወሰን ያስቸግረኛል መ/ ፈጽሞ አልስማማም
 ሠ/ አልስማም
 ረ/ ሌላ ሃሳብ ካለዎት ይግለጹ _____
2. የሰዎች መልመኛዎች ከግብአቱ ጥቅል ባህሪ ወደ ዝርዝር ባህሪ ተደራጅተው ቀርበዋል ብለው ይስማማሉ?
 ሀ/ በከፍተኛ ደረጃ እስማማለሁ ለ/ እስማማለሁ
 ሐ/ ለመወሰን ያስቸግረኛል መ/ ፈጽሞ አልስማማም
 ሠ/ አልስማም
 ረ/ ሌላ ሃሳብ ካለዎት ይግለጹ _____
3. ምሳሌዎች ወይም መልመኛዎቹ እንዲታወቁ የተፈለገውን የሰዎች ጉዳይ በግልጽ ያቀርባሉ ብለው ይስማማሉ?
 ሀ/ በከፍተኛ ደረጃ እስማማለሁ ለ/ እስማማለሁ
 ሐ/ ለመወሰን ያስቸግረኛል መ/ ፈጽሞ አልስማማም
 ሠ/ አልስማም
 ረ/ ሌላ ሃሳብ ካለዎት ይግለጹ _____
4. የቀረቡት ጥያቄዎች በምሳሌዎቹ መሰረት ሊሰሩ ይችላሉ ብለው ይስማማሉ?
 ሀ/ በከፍተኛ ደረጃ እስማማለሁ ለ/ እስማማለሁ
 ሐ/ ለመወሰን ያስቸግረኛል መ/ ፈጽሞ አልስማማም
 ሠ/ አልስማም
 ረ/ ሌላ ሃሳብ ካለዎት ይግለጹ _____
5. መልመኛዎቹ ለምሳሌና ለማስታወሻ (ለገለፃ) ተመጣኝ የሆነ ትኩረት ሰጥተዋል ብለው ይስማማሉ?
 ሀ/ በከፍተኛ ደረጃ እስማማለሁ ለ/ እስማማለሁ
 ሐ/ ለመወሰን ያስቸግረኛል መ/ ፈጽሞ አልስማማም
 ሠ/ አልስማም
 ረ/ ሌላ ሃሳብ ካለዎት ይግለጹ _____

አዲስ አበባ ዩኒቨርሲቲ
የቋንቋዎች ጥናት ተቋም
የድህረ ምረቃ ት/ቤት

በመምህራን የሚሞላ መጠይቅ

የመጠይቅ ዓላማ - የዚህ መጠይቅ ዋና ዓላማ በአሮሚያ ት/ቤሮ አማካኝነት በ1990 ዓ.ም. በተዘጋጀው የአማርኛ መማሪያ አራተኛ መጽሀፍ ውስጥ የቀረቡ የሰዎች ይዘቶችን ለመገምገም የሚያስችሉ መረጃዎችን መጽሀፉን መሠረት አድርገው ከሚያስተምሩ መምህራን ለመሰብሰብ ነው። ጥናቱ ለሰዎች መማር ማስተማር ሂደት ከፍተኛ እገዛን ያደርጋል ተብሎ ይታሰባል። ስለዚህም በመጠየቁ ውስጥ የቀረቡ እያንዳንዱን ጥያቄ በጥሞና አንብበው ትክክለኛውን መረጃ እንዲሰጡ በትህትና ይጠየቃሉ። ውድ ጊዜዎንና ጉልበትዎን መስዋዕት አድርገው ለሰጡት ቀና ትብብር አጥኚው አስቀድሞ ምስጋና ያቀርባል።

- ማሳሰቢያ - ቀጥሎ የቀረቡ ነጥቦችን እንዲያስተውሉ በትህትና ይጠየቃሉ።
- በመጠይቁ ላይ ስም መጽሀፍ አያስፈልግም
 - መጠይቁ የሚሞላው በአሮሚያ ክልላዊ መንግስት ት/ቤሮ አማካኝነት በ1990 ዓ.ም. የተዘጋጀውን የአማርኛ መማሪያ አራተኛ መጽሀፍን ተጠቅመው የሚያስተምሩ መምህራን ይሆናሉ።

የአዲስ ቃላት መግለጫ - ለእርስዎ እንግዳ ሊሆኑ ይችላሉ ተብለው የተገመቱ አንዳንድ ቃላት መግለጫ ተሰጥተዎቸው ከዚህ በታች ቀርበዋል። ቃላቱ በመጠየቁ ውስጥ ተደጋግመው ስለሚያጋጥምዎት አስቀድመው ትርጉማቸውን ለመገንዘብ እንዲሞክሩ በትህትና እንጠይቃለን።

ሰዎች - ይህ ያአማርኛ ቋንቋ ሥርዓትን ለማመልከት የተጠቀመ ነው። ይህም ድምጾች ተቀናጅተው ቃላትን፣ ቃላት ተቀናጅተው አረፍተ ነገር የሚመስረትበትን ሥርዓት አጠቃሎ ያመለክታል።

የሰዎች ክፍል - በሰዎች መልመጃዎቹ ውስጥ ቅጥያ፣ ድርብ ቃላት፣ ገላጭ ወዘተ. በመሳሰሉ አይነት የቀረቡትን የቋንቋ ክፍሎች ይመለከታል።

ክፍል አንድ

መመሪያ - ከዚህ ቀደም የቀረቡ ጥያቄዎችን በጥሞና አንብበው ለያንዳንዱ በተሰጠው ባዶ ቦታ ላይ ትክክለኛውን መረጃ በመሙላት ይመልሱ

- 1/ ጾታ _____ 2/ ዕድሜ _____
- 3/ የትምህርት ደረጃ _____ 4/ የሰለጠኑበት አብይ የትምህርት ዓይነት _____
- 5/ ካለ ይግለፁ የአፍ መፍቻ ቋንቋ _____ ሁለተኛ ቋንቋ _____
- 6/ እያስተማሩበት ያሉት የት/ቤት ስም _____
- _____ ቀበሌ _____ ወረዳ _____
- ዞን _____ ክልል _____

መመሪያ 2 - ቀጥሎ የቀረቡ ጥያቄዎችን ትክክለኛ መልስ የሚያመለክት ፊደል በማክበብ ወይም ተጨማሪ ሃሳብ ካለዎት በመጻፍ መልሱ።

- 6. እያስተማሩት ያሉት የተማሪ ዓይነት
 - ሀ/ አማርኛ ሁለተኛ ቋንቋቸው የሆኑ ስምንተኛ ክፍል ተማሪዎች
 - ለ/ አማርኛ የአፍ መፍቻ ቋንቋቸውን የሆነ የስምንተኛ ክፍል ተማሪዎች
 - ሐ/ ሌላ ካለ ይገለጹ _____

ክፍል ሁለት

በመማሪያ መጽሀፍ ውስጥ ስለቀረቡ የሰዋሰው ግብአቶች

መመሪያ 3 - ከዚህ በታች ለቀረበው ለያንዳንዱ ጥያቄ አምስት አምስት አማራጭ ሀሳቦችን የሚያመለክቱ ፊደሎች ተሰጥተዋል። ትክክለኛ ነው ብለው የሚያምኑበት ሀሳብ ካለ አመልካቹን ፊደል በመክበብ ወይም ደግሞ የተለየ ወይም ተጨማሪ ሀሳብ ካልዎት በተሰጥዎት ባዶ ሥፍራ ላይ በጥንቃቄ በመሙላት እንዲመልሱ በትህትና ይጠየቃሉ።

ጥያቄዎች

1. መማሪያ መጽሐፍ ውስጥ የቀረቡት የሰዋሰው መልመጃዎች ለቋንቋ ቅርፃዊ ሥርዓትና ፍቺ ተመጣጣኝ ትኩረት ሰጥቷል ብለው ይስማማሉ?
 - ሀ/ በከፍተኛ ደረጃ እስማማለሁ ለ/ እስማማለሁ
 - ሐ/ ለመወሰን ያስቸግረኛል መ/ ፈጽሞ አልስማማም
 - ሠ/ አልስማም
 - ረ/ ሌላ ሃሳብ ካለዎት ይግለጹ _____
2. የሰዋሰው መልመጃዎች ከግብአቱ ጥቅል ባህሪ ወደ ዝርዝር ባህሪው ተደራጅተው ቀርበዋል ብለው ይስማማሉ?
 - ሀ/ በከፍተኛ ደረጃ እስማማለሁ ለ/ እስማማለሁ
 - ሐ/ ለመወሰን ያስቸግረኛል መ/ ፈጽሞ አልስማማም
 - ሠ/ አልስማም
 - ረ/ ሌላ ሃሳብ ካለዎት ይግለጹ _____
3. ምሳሌዎች ወይም መልመጃዎቹ እንዲታወቁ የተፈለገውን የሰዋሰው ጉዳይ በግልጽ ያቀርባሉ ብለው ይስማማሉ?
 - ሀ/ በከፍተኛ ደረጃ እስማማለሁ ለ/ እስማማለሁ
 - ሐ/ ለመወሰን ያስቸግረኛል መ/ ፈጽሞ አልስማማም
 - ሠ/ አልስማም
 - ረ/ ሌላ ሃሳብ ካለዎት ይግለጹ _____
4. የቀረቡት ጥያቄዎች በምሳሌዎቹ መሰረት ሊሰሩ ይችላሉ ብለው ይስማማሉ?
 - ሀ/ በከፍተኛ ደረጃ እስማማለሁ ለ/ እስማማለሁ
 - ሐ/ ለመወሰን ያስቸግረኛል መ/ ፈጽሞ አልስማማም
 - ሠ/ አልስማም
 - ረ/ ሌላ ሃሳብ ካለዎት ይግለጹ _____
5. መልመጃዎቹ ለምሳሌና ለማስታወሻ (ለገለጻ) ተመጣኝ የሆነ ትኩረት ሰጥተዋል ብለው ይስማማሉ?
 - ሀ/ በከፍተኛ ደረጃ እስማማለሁ ለ/ እስማማለሁ
 - ሐ/ ለመወሰን ያስቸግረኛል መ/ ፈጽሞ አልስማማም
 - ሠ/ አልስማም
 - ረ/ ሌላ ሃሳብ ካለዎት ይግለጹ _____

ማረጋገጫ

እኔ ከዚህ በታች የፈረምኩት፣ ይህ ጥናት የራሴ ሥራና በጥናቱም ውስጥ የተጠቀምኩባቸውን ምንጮች በሙሉ የጠቀስኩ መሆኔን አረጋግጣለሁ።

ስም

ፊርማ

ተስፋዬ በቀለ

አድራሻ፡-

አዲስ አበባ ዩኒቨርሲቲ የኢትዮጵያ
ቋንቋዎችና ሥነ-ጽሑፍ ክፍል

የማስረከቢያ ቀን፡-

ሰኔ 30/1987 ዓ.ም.

ማረጋገጫ

እኔ ከዚህ በታች የፈረምኩት፣ ይህ ጥናት የራሴ ሥራና በጥናቴም ውስጥ የተጠቀምኩባቸውን ምንጮች በሙሉ የጠቀስኩ መሆኔን አረጋግጣለሁ።

ስም

ተስፋዬ በቀለ

ፊርማ



አድራሻ፡

አዲስ አበባ ዩኒቨርሲቲ የኢትዮጵያ ቋንቋዎችና ሥነ-ጽሑፍ ክፍል

የማስረከቢያ ቀን፡

ሰኔ 30 ቀን 1993 ዓ.ም

