

አዲስ አበባ ዩኒቨርሲቲ
የድህረ-ምረቃ ትምህርት ቤት

በአሮሚያ 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 አ.-አፈ.-ፈ.ት
ተማሪዎች በተዘጋጀው የአማርኛ መማሪያ መጽሐፍ ውስጥ የሰዋሰው ትምህርት
ይዘቶች አቀራረብ ግምገማ

በ
ተስፋዬ በቀለ
ቋንቋዎች ጥናት ተቋም



የፈተና ቦርድ አባላት ማረጋገጫ

ይገብረ ነገሥት
አማካሪ

ሃይለክብረ ለገሰ
ፊ.ታ.ኛ

ወረቀት ገብረ ገብረ
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 ለሐፋፊ ጌታሁን አማረ ልባዊ ምስጋናዬን አቀርባለሁ።

የተቻለውን ሁሉ በማድረግ እስከ ጥናቱ ፍፃሜ 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 በመተያብ ለረዱኝ ለወ/ሮ ንግስትና አስራት ከፍተኛ ምስጋና አቀርባለሁ።

አጠቃሎ

በኦሮሚያ ትምህርት ቢሮ ለአንደኛ ደረጃ ሁለተኛ እርከን (5ኛ-8ኛ) አማርኛ ኢ-አፈ-ፈት ተማሪዎች ተዘጋጅተው በአገልግሎት ላይ በሚገኙት የአማርኛ መማሪያ መጻሕፍት 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 መጻሕፍት 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 ማለማመድ 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።

ማውጫ

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. የሰዎች ትምህርት ግብአት.....	7
2.1.1. ቅርፃዊ ስዎሰው.....	8
2.1.2. ስዎሰዎዊ ፍቾ.....	9
2.1.3. የቋንቋ አጠቃቀም ሥርዓት.....	11
2.2. የሰዎች 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 ክፍሎቹ 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 መጽሐፍ ውስጥ የስዋሰው መልመጃዎች አደረጃጀት.....	50
4.2.1. ከግብአቱ ጥቅልና ዝርዝር ባህርይ አንጻር.....	50
4.2.1.1. ከጥቅል ወደ ዝርዝር የተደራጁ.....	50
4.2.1.2. ከዝርዝር አንጻር የተደራጁ.....	56
4.2.2. ከግብአቱ ቅርፃዊ ስዋሰውና 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. ከገለፃዊና ኢ-ገለፃዊ የግብአት መቅረቢያ ሥልት አንጻር....	67
4.2.4.1. ከገለፃዊ ስልት አንጻር ብቻ የተደራጁ.....	68
4.2.4.2. ከኢ-ገለፃዊ ስልት አንጻር የተደራጁ.....	69
4.2.5. ከምሳሌዎቹ ግልጽነት አንጻር.....	72

4.2.5.1. ግልጽ የሆኑ ምሳሌዎች.....	72
4.2.5.2. ግልጽነት የጎደላቸው 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 ቅርጸዊ 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 ከቅርጸዊ ስርአታቸው ወደ ፍችያቸው ተደራጅተው ቀርበዋል?
 - 2.3 የስዋሰው ግብአቶቹ ከገለጻዊና ኢ-ገለጻዊ የይዘት ማቅረቢያ ስልቶች አንጻር ተደራጅተው ቀርበዋል?
 - 2.4 የስዋሰው ግብአቶቹ ፅንሰ-ሀሳባቸውን ከሚያስገነዝቡ 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 ቅርጽዊ ሥርዓትና ፍች ትኩረት መስጠት አለመስጠታቸውን ተንቶኖ ውጤቱን በመጠቆም 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 ቅርጽዊ ስርዓትና ፍች፣ የቋንቋ ክፍሎቹን ስዋሰዋዊ ባህሪይ ከማስገንዘብና አጠቃቀማቸውን ከማለማመድ እንዲሁም ገለጻዊና ኢገለጻዊ የስዋሰው በጥቅሉም የቋንቋ ትምህርት ግብአት ማቅረቢያ ስልቶቹ አንጻር ተደራጅተው መቅረብ አለመቅረባቸውን ተንቶኖ 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 ቅርጽዊ ሥርዓትና ፍችን ይመለከታል።
- ስዋሰዋዊ ፍች፣ (Grammatical Meaning) የቋንቋ ፍችን ይመለከታል ወይም የቅርጽዊ ስርዓት ፍችን ይመለከታል።

- ማዋቅር-ተኮር መልመጃ፡ (Structuring activity)ይዘትን በማለማመድ ላይ ያተኮረ መልመጃ
- ቅርጽዊ ስዋስው፡ (Formal grammer) የቋንቋ ቅርፅ ስርዓትን ይመለከታል።
- አውድ-ሽተት፡ (Context Sensitive) አውድ ውስጥ የቀረበ የስዋስው 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-ልሳናዊ 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 ፍቺውን ከስነ-ልሳን ትንታኔዎች አንጻር በጥንቃቄ መርጠውና አደራጅተው ያቀርባሉ። በአንጻሩ ሂደታዊ የቋንቋ ማስተማር ስልተ-ትወራን የሚከተሉ ወገኖች ስነ-ልሳናዊ ግብአቶችን ሳይሆን ክንዋኔዎችን ወይም አውዶችን ከተማሪው የመማር አላማና ዳራዊ ገጠመኝ አንጻር መርጠው ይቆርባሉ። ውጤት-ውሂደት የቋንቋ ማስተማር ስልተ-ትወራን የሚከተሉ ወገኖች ደግሞ ሚዛናዊ በሆነ ሁኔታ የስነ-ልሳን ትንታኔዎችንና የተማሪውን ፍላጎት ወይም ዳራዊ ገጠመኝ መሰረት አድርገው ስነ-ልሳናዊና አውዳዊ ግብአቶችን መርጠው በይዘትነት ያቀርባሉ (ሊች፣1994፣ባቲስተን፣1994፣ ኑናን፣1988)።



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

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

2.1.1 ቅርጻዊ ስዋሰው(formal grammar)

ለሁለተኛ ቋንቋ ተማሪ የታላሚው ቋንቋ ቅርጻዊ ስዋሰው በይዘትነት ሊቀርብ እንደሚገባ የመስኩ ምሁራን ይገልጻሉ።“ቅርጻዊ ስዋሰው” ተብሎ በዚህ አውድ ውስጥ የቀረበው ስያሜ የተወሰደው ከባቲስተን /1994፤11/ ነው። በባቲስተን ገለጻ መሰረት “ቅርጻዊ ስዋሰው” የቋንቋውን ቅርጻዊ 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 “የሰዋሰው ቅርጽ” በማለት ገልጸዋል። ከዚህ አንጻር ሲታይ “ቅርጻዊ ስዋሰው” የሚለው ፍችን ሳያካትት ያለውን የቋንቋውን ቅርጻዊ ሥርዓት ብቻ ይመለከታል ለማለት ያስችላል።

ቅርጻዊ ስዋሰው ከቃላት ተለይቶ ብቻውን ያለ ነገር አይደለም። በባቲስተን(1994) ገለጻ መሠረት ቅርጻዊ 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 ቅርጻዊ ስዋሰውና ቃላት ወይም አረፍተ ነገር ተለይተው ያሉ ናቸው ለማለት አያስችልም (ኡር 1996)። ይህም ሁኔታ የሚጠቁመው ቅርጻዊ ስዋሰው በቃል ውስጥ መቅረብ ያለበት መሆኑን ነው።

ቅርጻዊ ስዋሰው በቃላት ላይ የሚገጠም ባዕድ ነገር ሳይሆን አንዱ አቢይ የቋንቋ አካል እንደሆነ የመስኩ ምሁራን ይገልጻሉ። ሲልሲ-መርሲያና ሄሊስ (1988) በገለጹት መሠረት ቅርጻዊ ስዋሰው እንዲሁ ተራ የሆነ የቋንቋ አደረጃጀት ስርዓት ሳይሆን አንዱ አቢይ ተዋቃሪ የቋንቋ ክሂል 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 ከቅርጻዊ ስዋሰው ስር የሚውለውን ፍች ይመለከታል። ይህን ጽንሰ ሀሳብ የተለያዩ ምሁራን በተለያዩ መንገድ ገልጸውታል። ለምሳሌ ኡር (1996፣76) “ስዋሰዋዊ ፍች” ብለው ሲገልጹት ሴለሲ ሙርሳያና ሂሊስ ደግሞ “ስነ-ትርጉማዊ ፍች... (1988፣9) ብለው ገልጸውታል ። ሴለሲ ሙርሳያና ሂሊስ ስነ-ትርጉማዊ ፍች በማለት ለሰየሙት ስዋሰዋዊ ጽንሰ ሀሳብ የሚከተለውን ማብራሪያ ሰጥተዋል “...ሥነ-ትርጉማዊ ፍች የተባለው ከሥነ-ትርጉማዊ አተያይ አንጻር የሚቀርብ ብዙ ጊዜ ተፈጥሮአዊ የሆነ የቅርጻዊ ስዋሰው ፍች ሲሆን ይህም ጊዜን፣ቦታን፣ሁኔታን፣ ድግግሞሽን...ወዘተ የሚገልጽ ነው...” (1988፣11) ። ኡር በበኩላቸው “ስዋሰዋዊ ፍች” የሚለው ስያሜ ገላጭ ስነ-ልሳናዊያን የሚሰጡትን አይነት ፍች የሚመለከት እንደሆነ ገልጸዋል። በዚህ የተነሳ በዚህ ጥናት ውስጥ “ስዋሰዋዊ ፍች” ተብሎ የተገለጸው ሥነ-ትርጉማዊ ስዋሰዋዊያን ወይም ገላጭ ስዋሰዋዊያን የሚተነትኑትን የቅርጻዊ ስዋሰው ፍችን ይመለከታል ማለት ነው።

ውጤታዊ የቋንቋ ማስተማር ስልተ ትወራን የሚከተሉ ወገኖች ስዋሰዋዊ ፍችን በጥንቃቄ መርጠውና አደራጅተው በግብአትነት ለሁለተኛ ቋንቋ ተማሪ ያቀርባሉ (ካንንግስዎርዝ፣1995ባቲስተን1994፣ሴለሲ ሙርሳያና ሂሊስ፣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-ልሳናዊ ግብአትን (ቅርጻዊ ስዋሰውንና

ፍችውን) ሳይሆን አውዶችን (ሁኔታዎችን፣ርዕስ 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 ስዋሰዋዊያን የሚያቀርቡት የቅርጻዊ ስዋሰው ፍች ሰፊ ስርጭት ያለውን ነው፤ ስርጭቱ ሲበዛ ውስን የሆኑትን የቅርጻዊ ስዋሰው ፍችዎችን ከግምት ውስጥ ላያስገቡ ይችላሉ። ለሁለተኛ ቋንቋ ተማሪ የሚቀርብ ስዋሰዋዊ ፍች ግን ሁለቱንም ያካተተ መሆን እንዳለበት ምሁራን ይገልጻሉ። ለዚህም የሚያቀርቡት ምክንያት በአውዳዊ አጠቃቀም ጊዜ ስርጭታቸው ሰፊ የሆኑት ብቻ ሳይሆኑ ውስጥኞቹም ተማሪውን ያጋጥሙታል የሚል ነው። (ሴልሲ. ሙርሲያና ሂሊስ፣1998፤እና ባቲስተን፣1994)።

2.1.3 የቋንቋ አጠቃቀም ሥርዓት

የቋንቋውን አጠቃቀም ከሚወስኑት ነገሮች አንዱ ማህበር-ባህላዊ ተለውጦዎች እንደሆኑ የመስኩ የቅርብ ጥናቶች ይገልጻሉ (በባቲስተን፣1994፤ ሴ.ሲ. 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። ቅርጽዎ ስርዓት በግለሰቦች መሀከል ያለውን የማህበረሰባዊ ርቀት ደረጃንም ለማመላከት 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 የቅርጽ 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 ቅርጹን እንጠቀማለን። የዚህ አይነት የቋንቋ አጠቃቀም ስረዓቶች በይዘትነት ተመርጠውና ተደራጅተው ለሁለተኛ ቋንቋ ተማሪ መቅረብ እንዳለባቸው ጥናቶቹ ይገልጻሉ (ባቲስተን፣ 1994፤ ሴ.ሲ. ሙርሲያና ሂሊስ 1988፤ ሊች ፣1994)።

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

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-ወ-ሂደት የሰዋሰው ማስተማር ስልተ-ትወራን የሚከተሉ ወገኖች ደግሞ ሁለቱንም የአደረጃጀት ስለቶችን ይጠቀማሉ። ከዚህ ቀጥሎ የአደረጃጀት ስለቶቹ 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 የሰዋሰውን 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። በነዚህ ወገኖች እምንት ስዋስው ከቃላት ተለይቶ ሊኖር ወይም ቃላትም ከስዋስው ተለይተው ሊኖሩ ባይችሉም ሰዋሰው በተፈጥሮው ረቂቅ በመሆኑ በቃላት ውስጥ እንዳለ ቢቀርብ ለሁለተኛ ቋንቋ ተማሪ መጀመሪያ ላይ እንደሚከብደው ይገልጻሉ። ሀሳቡ ተቀባይነት ያለው ይመስለናል። ቅርጻዊ ወይም ፍቻዊ ስዋስውን ለተማሪው መጀመሪያ ላይ በገለጸ መልክ ለይቶ ማቅረብ በቀላሉ ባህሪውን ለመለየት ያስችለዋል። ይሁን እንጂ ቅርጻዊ ሥርዓቱና ፍችው እንደ አውዱ የሚለያይ ስለሆነ ተማሪዎቹ ባህሪውን ከለዩ በሁዋላ አጠቃቀሙን አውድ ውስጥ እንዲስማሙ ማድረግ ይገባል። ስለዚህም የታላሚው ቋንቋ ቅርጻዊና ፍቻዊ ሰዋሰው 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። በነዚህ ወገኖች እምንት ከፍተኛ ደረጃ ላይ የሚገኘው ስዋስዋዊ ጽንሰ ሀሳብ የወጥነት ባህሪይ ስላለው መሀከለኛ ደረጃ ላይ ከሚገኘው ይበልጥ ቀላል ነው። ነገሮች እየከበዱና እየተወሳሰቡ

የሚሄዱት ከጥቅል ጽንሰ ሀሳብ ወደ አውድ ወይም ተለይ ምሳሌዎች ደረጃ በደረጃ ሲወርድ እንደሆነ የመስኩ ምሁራን ይገልጻሉ (ሀርመር፣1991፤ እና ባቲስተን፣ 1994)። በዚህ አይነት ሁኔታ ወደ ታች እየወረደን ስንመጣ ህገወጥ የሆኑ ቅርጾች ያጋጥሙናል። በባቲስተን (1994) ገለጻ መሰረት ከፍተኛ ደረጃ ጽንሰ ሀሳብ ላይ የሚገኝ የእንግሊዝኛ ሀላፊ ጊዜ አመልካች ቅርጻዊ ስዋስው” “ኢዲ...(ed)” ተብሎ በጥቅሉ ሊገለጽ ይችላል። ይሁን እንጂ ወደ ተለይ ቃላት ባህሪ ስንመጣ ሀላፊ ጊዜን ለማሳየት ጥቅሉንና ሰፊውን ስርዓት የማይከተሉ ህገ ወጥ ቃላት ያጋጥሙናል በርግጥ የዚህ አይነት ቃላት ጥቂት ናቸው። በባቲስተን ገለጻ መሠረት ለሁለተኛ ቋንቋ ተማሪ ግብአቶችን ከጥቅል ጽንሰ ሀሳባዊ ስዋስው ወደ መሀከለኛ ደረጃና ቀጥሎም ወደ ተለይ ወይም አውዳዊ ምሳሌዎች ማደራጀት የመማሩን ሂደት ያቀልሏታል። በርግጥም የሁለተኛ ቋንቋ ስዋስው አጠቃቀም ስርዓት በአውድ ደረጃ ሲበዛ ሰፊና ወስብስብ በመሆኑ ለተማሪው መጀመሪያ ይህን አውዳዊ ስዋስው ብቻ ማቅረብ የመማሩን ሂደት ሊያወሳስበውና ሊያከብደው ይችላል። ቋንቋ ለመዳ ከቀላል ወደ ከባድ ከተራ ወደ ውስብስብ የሚሸጋገር ሂደት መሆኑን ሪቻርድስና ~~ጭ~~ጀርስ /1986/ ይገልጻሉ። ስለዚህም ከከፍተኛ ደረጃ ጽንሰ ሀሳባዊነት ወደ መሀከለኛ ደረጃ ከዚያም ወደ አውዳዊ ምሳሌ የሚደረገው አይነት አደረጃጀት ጠቀሜታው ከፍተኛ ሊሆን ይችላል።

ውጤታዊ የስዋስው አቀራረብ ሥልተ-ትወራን የሚከተሉት ወገኖች ይዘቶችን የሚያደራጁት ስዋስዋዊ ውስብስብነትን መሠረት አድርገው ነው። በስዋስዋዊ ትንታኔ መሠረት ለመደመጥ የሚያስቸግሩ ቅርጾች፣ ይዘት አልባ የሆኑ የቃል ወይም የቋንቋ ክፍሎች ውስብስብ ሀረጎች ወይም አረፍተ ነገሮች በያንዳንዳቸው አንጻር ከሚገኙት ይበልጥ የውስብስብነት ባህሪ ስላላቸው ሲከብዱ ወይም በቀላሉ ለመለመድ ሊያስቸግሩ ይችላሉ (ኑናን፣1991)። ውጤታውያን የውስብስብነት ባህሪያቸው አነስተኛ የሆኑ ግብአቶችን መጀመሪያላይ፣ አንጻራዊ ለመለመድ የሚያስቸግሩትን ደግሞ በቀጣይነት አሰልፈው ማቅረባቸው የመማሩን ሂደት ከቀላል ወደ ከባድ ለማሸጋገር ይሆናል ተብሎ ይታመናል (ሚሼል 1994)። አንዳንድ ወገኖች በስዋስዋዊ ትንታኔ ላይ ብቻ ተመስርቶ የሚደረገውን የዚህ አይነት አደረጃጀትን ይቃወማሉ። ስዋስዋዊ ውስብስብነት ለአደረጃጀት እንደ ዋና

መስፈርት መወሰድ እንዳለበት ይገልጻሉ። ለዚህም የሚያቀርቡት ምክንያት ወስብስብ የተባለው ስዋስዋዊ አካል ለተማሪው ቀላል፣ቀላል የተባለው ደግሞ ለተማሪው ወስብስብ 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 ወስብስብነት ደግሞ በአጋዥነት ለስዋስው ይዘት ደረጃ በመስፈርትነት ሊወሰዱ እንደሚገባ ይገልጻሉ። በርግጥም ተማሪዎች ከሚመጡበት ቤተሰብ፣አካባቢ ወዘተ. የተነሳ ስዋስዋዊ እውቀታቸው ከሰነ ልሳናዊ ትንታኔ አንጻር ከሚወሰነው ስዋስዋዊ ወስብስብነት ባህሪ ጋር ላይዛመድ ስለሚችል የተማሪውን ዳራዊ እውቀት መገምገሙ ወይም መፈተሹ ተገቢ ነው። በደምስሰው ስዋስዋዊ ወስብስብነትና 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 የሰዋሰው ማቅረቢያ ስልተ-ትወራን የሚከተሉ ወገኖች መጀመሪያ ላይ ስዋሰውን ማለትም ቅርጻዊ ወይም ፍቻዊ ስዋሰውን ያቀርቡና በመቀጠል ቃላዊ ምሳሌዎችን ያቀርባሉ። ጽንሰ ሀሳባዊ ስዋሰውን የሚያቀርቡት በገለጻ ስልት ነው። ይህ ዘዴ ቀደም ሲል እንደተጠቀሰው ወስብስብ የሆነውን ቅርጻዊ ስዋሰው መልክና ቅንጅታዊ ባህሪውን ለሁለተኛ ደረጃ 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፣መ.ር፣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-ውሂደት የስዋሰው አደረጃጀት ስልተ-ትወራ አራማጆች አንጻር ሲታይ ደግሞ የተወሰነ ቅርጻዊ 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

የመማሩ ሂደት ከቅንጣት በመነሳት ደረጃ በደረጃ ወደ ምሉዕ ስዋሰው ማሸጋገር የሚለውን የውጤታዊያን አመለካከትን አይደግፉም። በነዚህ ወገኖች እምነት የቅርጸዊ ሥርዓት እውቀት የቋንቋው መማር ሂደት እንዲደርስበት የሚፈለገው ውጤት ስለሆነ ወደ ውጤቱ በሚወስደው አውዳዊ የቋንቋ አጠቃቀም ሂደት ውስጥ ተማሪዎችን አስገብቶ ተማሪዎች በራሳቸው እንዲለማመዱ ማድረግ እንጂ ውጤቱን ማስተማር ወይም ማቅረብ ወደሚፈለገው ግብ አያደርስም። ሥርዓትንም ከቋንቋ ለይቶ ማቅረብ ስርአቱን ሆነ አጠቃቀሙን በሚፈልገው መጠን ሊያስገነዝብ አይችልም። በነዚህ ወገኖች እምነት ስዋሰውን በምልአት መገንዘብ የሚቻለው ነጥሎ በማጥናት ሳይሆን በተፈጥሮ አውዱ ወይም በቋንቋ ውስጥ እንዳለ አጠቃቀሙን በመለማመድ ነው (ባቲስተን፣1994፣ሊች፣1994፣ኡና፣ኡር፣1996)።

ውጤት-ውሂደት የስዋሰው ማስተማር ስልተ-ትወራን የሚከተሉ ወገኖች ከዝርዝር ወደ አጠቃላይ የስዋሰው ይዘት አደረጃጀት ስልት ጠቃሚ መሆኑን ይገልጻሉ። ከስልተ-ትወራው አራማጆች አንዳንዶቹ ስልቱ ቅርጸዊ ስዋሰውን ለማስገንዘብ ሊጠቅም እንደሚችል መገለጻቸውን ወይም በስራዎቻቸው ውስጥ መጠቀማቸውን ካኒንግስ ዎርዝ (1995) ይገልጻሉ። እነዚህ ወገኖች እንዲታወቅ የተፈለገውን ቅርጸዊ ስዋሰው መልክና ቅንጅታዊ ባህሪን መጀመሪያ ላይ በቃላዊ ወይም በአውዳዊ ምሳሌ ውስጥ ያቀርባሉ። በመቀጠልም የቅርጸዊ ቅንጅቱን ስዋሰውን ባህሪይ በገለጸ መልክ ቀምረው ያቀርባሉ። አንዳንዶች ግን በገለጸ መልክ ቀምረው እንደማያቀርቡት ከኒክስዎርዝ ጨምረው ይገልጻሉ። የዚህ አይነቱን አቀራረብ ብዙዎቹ የስልተ-ትወራው አራማጆች ይቃወማሉ። በባቲስተን (1994) ገለጸ መሠረት የተወሰነ የቋንቋ ክፍል ቅርጸዊ ሥርዓት ለማሳወቅ ቃላዊ ወይም አውድ ሸተት ምሳሌን መጀመሪያ ላይ የምንጠቀም ከሆነ ከምሳሌው በመቀጠል ስለ ቅርጸዊ ሥርዓቱ ባህሪ የሚገልጽ በገለጸ የተቀመረ ማስታወሻ መቅረብ ይኖርበታል። ለዚህም የሚያቀርቡት ምክንያት ሁኔታው የተማሪውን ጥርጣሬ ያስወግድለታል የሚል ነው። ካኒንግስ ዎርዝ በበኩላቸው በገለጸ የተቀመረ ማስታወሻ ከምሳሌው ቀጥሎ አለያም በመጽሀፉ መጨረሻ የማስታወሻን ክፍል አዘጋጅቶ እዚያ ውስጥ ማቅረብ እንደሚገባ ገልጸው ይህም ተማሪው በራሱ አሰሳ ከምሳሌው የተገነዘበውን በማስታወሻው ውስጥ ከቀረበለት ጋር አመሳክሮ ያፈነገጠ ግንዛቤው ካለ ለማስተካከል እንደሚረዳው ጨምረው ያስገነዝባሉ። በርግጥ ቃላዊ ምሳሌ ወይም አውድ ሸተት

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-ውሂደት ሥልተ-ትወራን የሚከተሉ ወገኖች ይገልጻሉ። ባለፉት ንኡስ ክፍሎች ውስጥ መግለጽ እንደተሞከረው የሰዋሰውን አጠቃቀም የሚወስኑ በርካታ ተለውጦዎች 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 ከተላውጦዎቹ አንጻር በጥንቃቄ ተመርጠው ሊቀርቡ እንደሚገባ የቅርብ ጥናት ይገልጻሉ (ሀርመር፣1991፣ሴ.ሲ. ሙርሲያና ሄሊሲ፣1988፣ ባቲስተን፣1994፣ኦ.ር፣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 ለማስገነዘብና 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 ሄሊሲ፡1989)። በዚህ ደረጃ እንዲታወቅ የሚፈለገው የግብአቱ ስዋሰዋዊ ባህሪ መልኩ፤ ቅንጅታዊ ስረአቱ ወይም ፍችው ሊሆን ይችላል። ስለታላሚው ቋንቋ መልክ፤ ቅንጅታዊ ባህሪና ፍች ምንም የማያውቀውን ተማሪ በቀጥታ አውድ ውስጥ አስገብቶ ተግባቦት 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 የቅርጽ ስዋሰው ወይም የፍችው 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 በገለጻ፣ 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 በገለጸና 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 ሸተት የተባለው ደግሞ ተረካቢዎችን ወይም ተሳታፊዎችን የተራካቢዎችን ግንኙነትና ስሜት፣ ርዕሰ 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 (ዲዳክቲቭ) ወይም ከዝርዝር ወደ አጠቃላይ (ኢንዳክቲቭ) ተደራጅቶ ሊቀርብ ይቻላል። አንዳንድ ምሁራን ሁለቱም ሚዛናዊ በሆነ ሁኔታ አንዴ በዲዳክቲቭ ሌላ ጊዜ ደግሞ በኢንዳክቲቭ 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 በገለጸ 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

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 የሚያደርግ 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-ልሳናዊ 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 ሆኖ 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 ሂሊስ (1988)፣ እና የኡር (1996) ናቸው። በመማሪያ መጽሀፉ ላይ ግምገማ ለማድረግ አስቀድሞ መለኪያዎችን በሚገባ መለየትና በጥንቃቄ መምረጥ እንደሚገባ ምሁራኑ ያስገነዝባሉ።

3.1.2 የጽሁፍ መጠይቅ አዘገጃጀት

ቀደም ሲል እንደተጠቀሰው በመጽሀፉ እየተገለገሉ ከሚገኙት ተማሪዎችና መምህራን አጋዥ መረጃዎችን ለመሰብሰብ የጽሁፍ መጠይቅ መሠረት ተደርጓል። የጽሁፍ መጠይቁ የተዘጋጀው በመስኩ የተደረጉ ሥራዎችን /ምሳሌ ኮዝቢ 1989/ መሠረት በማድረግ ነው። በዚህም መሠረት እያንዳንዱ ጥያቄ ዝግና ልቅ አማራጮች እንዲኖሩት ተደርጓል።

የጽሁፍ መጠይቆቹን ተገቢነትና ያውነት ለመጠበቅም ብርቱ ጥረቶች ተደርገዋል። የባለሙያ (ከሥነ-ልቦና ከሥነ-ዘዴ) አስተያየት እንዲሰጥበት ተደርጓል። ከዚህ በተገኘው ምጋቤ ምላሽ መሠረት ማሻሻያ ተደርጎበታል። በሙከራ ወይም በአሰሳ ጥናትም እንዲፈተሽ ተደርጎ ከዚህም በተገኘው ምጋቤ ምላሽ ወይም መረጃ መሠረት ማሻሻያ ተደርጎበታል። ከዚህም በተጨማሪ ከተማሪዎችና ከመምህራን በተገኘው መረጃ መሠረት ቢወጡ በተፈለገው መረጃ ላይ አሉታዊ ተጽእኖ ሊያመጡ ይችላሉ ተብለው ለተገመቱ አንዳንድ እንግዳ ቃላት መጠይቁ መግቢያ ላይ ማብራሪያ ተሰጥቶባቸዋል።

3.2. ናሙና አመራረጥ

3.2.1 የመማሪያ መጽሀፍ ናሙና አመራረጥ

በአሮሚያ ትምህርት በሮ ለአማርኛ ኢ-አፈ-ፈት የአንደኛ ደረጃ ሁለተኛ ሳይክል /ከ5-8/ ተማሪዎች ተዘጋጅተው በአገልግሎት ላይ ከሚገኙት የአማርኛ መማሪያ መጽሀፍት ውስጥ በአመቺ የናሙና አመራረጥ ዘዴ የስምንተኛ ክፍል ለዚህ ጥናት ሊመረጥ ችሏል። ቀሪዎቹ ሦስቱ መጽሀፍት /የ5ኛ፣የ6ኛና የ7ኛ/ በዚህ ጥናት ውስጥ ሊካተቱ ያልቻሉት ለጥናቱ ከተመደበው የጊዜና የገንዘብ ውስንነት አንጻር ነው። የስምንተኛ ክፍሉ መጽሀፍ ከሌሎቹ ሊመረጥ የቻለበት አቢይ ምክንያት ለጥናቱ አጋዥ የሚሆኑ መረጃዎችን ከተማሪዎች ለመሰብሰብ ጥናቱ ከመረጠው የጽሁፍ መጠይቅ አንጻር ነው። ከዚህ አንጻር የጽሁፍ መጠይቁን

ትምህርት ተቋማትና /ጅም የኒቨርሲቲ፣ጅም እርሻ ኮሌጅ እና ጅም መምህራን ኮሌጅ/የዞኑ ዋና ከተማ የሚገኝበት ወረዳ ነው። በዚህ ወረዳ ውስጥ 8 መለስተኛ ሁለተኛ ደረጃ ትምህርት ቤቶች የሚገኙ በመሆኑ ለጥናቱ ካለው አጭር የጊዜ ገደብና አነስተኛ ገንዘብ አንጻር ከሌሎቹ ወረዳዎች ይበልጥ ከዚህ ወረዳ ባለው ውስን ጊዜ ውስጥ አንጻራዊ ተፈላጊውን መረጃ ማግኘት ይቻላል ብሎ አጥኝው በመገመት ይህን ወረዳ ሊመርጥ ችሏል።

ቀርሶ ወረዳ የተመረጠበት ሌላው ምክንያት በዚህ ወረዳ ውስጥ ከሌሎቹ ይበልጥ ለአንደኛ ደረጃ ሁለተኛ ዙር ብቁ የሆኑ ብርካታ የአማርኛ መምህራን የሚገኙበት በመሆኑ ነው። ቀደም ሲል እንደተጠቀሰው ከጅም መምህራን ኮሌጅ በማታ ትምህርት ፕሮግራም የጨረሱ የዲፕሎማ መምህራን በዚህ ወረዳ ውስጥ በብዛት ይገኛሉ። ስለዚህም ከነዚህ መምህራን የሚገኘው አጋዥ መረጃ ጠቀሜታው ከፍተኛ ሊሆን ይችላል ብሎ አጥኝው በመገመቱ ይህን ወረዳ ሊመርጥ ችሏል።

ቀርሳ ወረዳ የተመረጠበት ሌላ ምክንያትም አለው። ይኸውም ከሌሎቹ የጅም ወረዳዎች ይበልጥ አጥኝው ይህን ወረዳ በደንብ የሚያውቀው በመሆኑ ለጥናቱ ባለው አጭር ጊዜ ውስጥ ተፈላጊውን መረጃ ሊያገኝ እንደሚችል በመገመት ነው።

3.2.4 የትምህርት ቤቶች ናሙና አመራረጥ

በቀርሳ ወረዳ ውስጥ ስምንት መለስተኛ ሁለተኛ ደረጃ የመንግስት ትምህርት ቤቶች እንደሚገኙ ከወረዳው የትምህርት ቤቶች ጽህፈት ቤት በተገኘው መረጃ ለመገንዘብ ተችሏል። ከነዚህም ውስጥ ስድስቱ በጅም ከተማ የሚገኙ ሲሆኑ ሁለቱ ከጅም ከተማ ወጣ ብለው በሚገኙ ከተሞች ውስጥ ይገኛሉ። ከጅም ከተማ ወጣ ብለው ከሚገኙት ትምህርት ቤቶች ውስጥ አንዱ ገና አዲስ በመሆኑ እስከ ሰባተኛ ክፍል ብቻ እንደነበር ከወረዳው በተገኘው መረጃ ለመገንዘብ ተችሏል። በዚህም ምክንያት ይህ ትምህርት ቤት ከእጣ እድል ውስጥ እንዲወጣ ተደርጓል። በያንዳንዱ ትምህርት ቤት ውስጥ አማርኛ አፈ-ፈትና ኢ-አፈ-ፈት የሆኑ ተማሪዎች በተለያዩ ክፍሎች ተፈርጀው እንደሚማሩና ከጽህፈት ቤቱ በተገኘው መረጃ ለመገንዘብ

ተችሏል። ይህ ጥናት አማርኛ ኢ-አፈ-ፈቶችን ስለማይመለከት ከእጣው 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 በጅምር 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

4.1.1.1 ቅጥያ

ለቅጥያ ትኩረት የሰጡ የሚመስሉ የሰዋሰው መልመጃዎች በመማሪያ መጽሀፉ ውስጥ አልፎ አልፎ ቀርበዋል 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	ቡ–
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

5. ቀጥሎ የቀረቡት ቃላት አስተውሏቸው በዚህም መሠረት የቀሩትን አሟሉ።

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

(ገጽ፣ 37)

6. በምሳሌዎቹ መሠረት ስናያቸው

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

(ገጽ ፣68)

ተራ ቁጥር “5” ሥር ለተመለከተው ንኡስ መልመጃ የተሰጠው ትዕዛዝ በሰንጠረዥ ውስጥ የቀረቡ ቃላትን እንዲያስተውሉና በዚህም መሠረት የቀሩትን እንዲያሟሉ ይጠይቃል። በሰንጠረዥ ውስጥ የቀረቡት ቃላት ግሶች እንደሆኑ ከቀረበው መረጃ መረዳት ይቻላል። ከቀረበው መረጃ አንጻር ሲታይ የዚህ ንኡስ መልመጃ ትኩረት በጥቅሉ በግስ ክፍል ላይ ሆኖ በተለይነት ደግሞ በእርባታ ሥርዓታቸው (ለ መደብ፣ ለቁጥር፣ለጾታ) ላይ ነው ለማለት ይቻላል።

ተራ ቁጥር “6” ሥር ለተመለከተው ንኡስ መልመጃ የተሰጠው ትዕዛዝ በምሳሌዎቹ መሠረት መስራትን ይጠይቃል። በርግጥ እንዲሰሩ የተፈለጉት ከምሳሌው ቀጥሎ በመማሪያ ውስጥ የቀረቡ ቃላት ናቸው። ትዕዛዙ የተተኮረበትን የቋንቋ ክፍል ወይም ስዋስዋዊ ባህሪን በግልጽ አይጠቁምም። ከተሰጠው ምሳሌ አንጻር ሲታይ የንኡስ መልመጃው ትኩረት በተደራጊ ግሶች አመሰራረት ስርዓት ላይ ነው ተብሎ ሊገመት ይችላል። በጥቅሉ እላይ በቀረቡት ሁለቱ ንኡሳን መልመጃዎች አይነት በግሶች ላይ ያተኮሩ የሚመስሉ በርካታ ንኡሳን መልመጃዎች ቀርበዋል።

10. ተዘበራርቀው የተሰጧችሁን ቃላት በሥርዓት በመደርደር አረፍተ ነገር ሥሩባቸው

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

(ገጽ፡44-45)

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

ምሳሌ፡

የተዘበራረቀ፡ ከሰው፣ሙዚቃ፣ነው፣ልጅ፣ ህይወት፣የተቆራኘ፣በቅርብ

የተቀናጀ፡ ሙዚቃ ከሰው ልጅ ህይወት ጋር በቅርብ የተቆራኘ ነው።

(ገጽ፡21-23)

ተራ ቁጥር “10” ሥር የቀረበው ትዕዛዝ ተዘበራርቀው የተሰጡትን ቃላት በምሳሌው መሠረት “ደርድር” አረፍተ ነገር መሥራትን ይጠይቃል። ከዚህ አንጻር ሲታይ የዚህ ንኡስ መልመጃ ትኩረት አረፍተ ነገር ነው። ተራ ቁጥር “11” ሥር የቀረበውም ንኡስ መልመጃ ተዘበራርቀው የቀረቡ ቃላትን የቋንቋውን ሥርዓት በመከተል አቀናጅቶ ትርጉም አዘል አረፍተ ነገር መሥራትን የሚጠይቅ በመሆኑ እንደቀደመው ንኡስ መልመጃ ሁሉ ይህም በአረፍተ ነገር ላይ ያተኮረ ነው ለማለት ያስችላል። በዚህ አይነት ሁኔታ በአረፍተ ነገር ላይ ያተኮሩ ንኡስ መልመጃዎች ብዛት ወደ አምስት ይጠጋሉ። ይሁን እንጂ ሁሉም ያተኮሩበት የአረፍተ ነገር አይነት ተለይቶ በግልጽ አልተጠቀመም።

4.1.2 የቋንቋ ክፍሎቹ ስዋስዋዊ ገጽታ

ባለፉት ንኡሳን ክፍሎች ውስጥ በመማሪያ መጽሀፉ የስዋስው መልመጃ ክፍል ውስጥ ትኩረት የተሰጠውን የቋንቋ ክፍል መመልከታችን ይታወሳል። በዚህም ለቅጥያዎች፣ ለተለያዩ የቃል ክፍሎች፣ ለሀረግና ለአረፍተ ነገር በተወሰነ ደረጃ

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

4.1.2.1 ቅጥያ

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

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

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

አል-ም	-ን	፣	-ት	፣	በ-
ስለ	ሲ-		የ-		የሚ-

13. ከታች የተዘረዘሩትን ቃላት በተሰጣችሁ ምሳሌዎች መሠረት ትክክለኛውን ቅጥያ ጨምሩበት

ምሳሌ

ምሳ፡ምሳዩ
 እቃ፡እቃዩ
 ቤት፡ቤቴ
 ቅርስ፡ቅርሴ
 (ገጽ፡21-22)

14. ከታች የቀረበላችሁን ቃላት አስተውሉ

ዋለ፡	ሊውል	ዘነበ፡	ሲዘንብ
	ይውላል		ዝናብ
	ውሎ		ሲዘንብ
	ውሏል		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 “-”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“ዩ” 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

በጥቅሉ መልመጃዎቹ በቅጥያዎች ቅርጸዊ ሥርዓት ላይ እንጂ በፍችያቸው ላይ አላተኮሩም ለማለት የሚያስደፍር ነው።

4.1.2.2 ምስርት ስም

በስዋስው መልመጃዎቹ ውስጥ ትኩረት የተሰጠው አንዱ የቃል ክፍል “ስም” መሆኑን ባለፈው ንኡስ ክፍል ውስጥ ለመግለጽ መሞከራችን ይታወሳል። በመማሪያ መጽሀፉ ውስጥ የቀረቡ የስም ክፍሎችን ቅርጸዊ ስዋስውና ፍች ሚዛናዊ በሆነ ሁኔታ ለማሳየት ጥረት ተደርጓል ለማለት አያስደፍርም ሁኔታውን ግልጽ ለማድረግ ምስርት ስሞችን የሚያስተዋውቁ ንኡሳን መልመጃዎችን ወስደን ለማይት እንሞክራለን።

18. ቀጥሎ የቀረቡትን ቃላት በተሰጡት ምሳሌዎች መሠረት አቅርቧቸው

ምሳሌ፡	<u>ሀ</u>	<u>ለ</u>	<u>ሐ</u>
	ወጣ	ወጨ	ውጤት
	ሮጠ	ሯጭ	ሩጫ
		/ገጽ 15-17/	

19. በምሳሌው መሠረት ሥሯቸው

<u>ምሳሌ፡</u>		
	ደነቆረ = ድንቁርና	በለጠ = ብልጫ
	ለገሠ = ለግስና	በለፀገ = ብልፅግና
<u>ምሳሌ፡</u>		
	ተማረ = ተማሪ፣ ሰዓለ = ሰዓሊ፣ ሳለ = ሳይ	

20. በቀረበላችሁ ማስታወሻ ላይ በመንተራስ የቀረቡትን ጥያቄዎች መልሱ

ማስታወሻ

- በምንባቡ ውስጠ ከስራቸው የተሰመሩ ቃላትን አስተውሉ
 - አይነ-ምድር
 - ፀረ-ጤና
 - ፀረ-ሰብል
 - ህልፈተ-ህይወት

- 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)

በመማሪያ መጽሀፉ ውስጥ ከቀረቡት የሰዋሰው 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 ቅርጻዊ ስዋሰው ላይ ሲያተኩሩ የመጨረሻዎቹ ሁለቱ ማለትም ተራ ቁጥር “20” እና “21” ሥር የቀረቡት ግን በ“ድርብ” ስም ጥቅል ቅርጻዊና ፍቺያዊ ገጽታው ላይ አተኩረዋል ለማለት ይቻላል። የመጀመሪያዎቹ ሦስቱ ንኡሳን መልመጃዎች ትኩረት የሰጡትን ቅርጻዊ ሥርዓቱንም ቢሆን ለማሳየት የሞከሩት በቃላዊ ምሳሌ ብቻ ነው። በአንጻሩ በሳጥን ውስጥ ከቀረቡት መረጃዎች አንጻር ሲታይ የድርብ ስሙን ቅርጻዊ ስዋሰውና ፍቺውን 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 ከሰራቸው 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	እርሷ
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 ቅርጸዊ ስርአቱንና ፍቺውን ወይም አገልግሎትን አዳብሎ ይዟል ሊባል የሚችለው ተራ ቁጥር “22” ሥር የቀረበው ንኡስ መልመጃ ይመስላል በሠንጠረዥ ውስጥ እንደ “ቁጥር እና “ጾታ” ያሉት ቃላት የቅርጸዊ ስዋሰው ፍቺዎች ናቸው ሊባሉ ይችላሉ። ለምሳሌ “ሄደች” የሚለው ቅርጸዊ ስዋሰው ሦስተኛ መደብ ነጠላ ቁጥር አንስታይ ጾታን ያመለክታል የሚል ትርጓሜ በሰንጠረዥ ውስጥ ሊያስተላልፍ ይችላል። ከዚህ አንጻር ሲታይ ምናልባት ይህ መልመጃ ለግስ የእርባታ ሥርዓቱ እና ለፍቺው /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 በቅርጸዊ ስዋሰው ውስጥ የሚካተት ነው። ተራ ቁጥር “24” ሥር የቀረበው ንኡስ መልመጃ ደግሞ ትኩረቱ ለቃል ፍቺ ይመስላል። በርግጥ የዚህ አይነቱ የቃል ፍቺ በጣም ተለያዊ ከመሆኑ አንጻር ሲታይ ስዋሰዋዊ ሊባል የሚችል አይመስለንም። ከዚህ አንጻር ሲታይ በመማሪያ መጽሀፉ የሰዋሰው መልመጃ ውስጥ በግስ ላይ ከተኮሩት ንኡሳን መልመጃዎች መሀከል ለቅርጸዊ ስዋሰውና ለፍቺው ትኩረት የሰጠው መልመጃ አንድ



ብቻ ሲሆን በአንጻሩ ለቅርጻዊ ሥርዓት ብቻ ተኩረት የሰጠውም አንድ ብቻ ነው ለማለት ያስችላል። በሌላ አገላለጽ ለቀረበው ለያንዳንዱ የግል ክፍል ቅርጻዊና ስዋሰዋዊና ፍችው ትኩረት አልተሰጠም ለማለት ያስደፍራል የቀረቡት ንኡሳን መል መጃዎች ትኩረት የሰጡትን ስዋሰዋዊ ገጽታ ለማስተዋወቅ ከገለጸና ከቃላዊ ምሳሌ ያለፈ አውዳዊ ምሳሌን ተጠቅመዋል ለማለት አያስደፍርም።

4.1.2.4 አያያዥ ቃል

ባለፈው ንኡስ ክፍል ወስጥ ለመግለጽ እንደተሞከረው በመልመጃዎቹ ውስጥ ትኩረት የተሰጠው አንዱ የቋንቋ ክፍል አያያዥ ቃላት በማለት የቀረበው ነው። ለቅርጻዊ ስርዓቱና ፍችው የተሰጠውን ትኩረት ለመመርመር ያስችለን ዘንድ በዚህ የቋንቋ ክፍል ላይ አተኩረዋል ሊባሉ የሚችሉ መልመጃዎችን ቀጥለን ለማቅረብ እንሞክራለን።

25. ከዚህ በታች የቀረቡትን አያያዦች በተገቢው ቦታ አስገቡ

- | | | |
|-----------|-------|--------|
| - ሲሆን | - እንደ | - እንጂ |
| - ይሁን እንጂ | - ቦ | - ቢሆንም |
| - ከ | - ለ | - ስለሆነ |

1. ዋቁማ — መጣ በሁዋላ ትመጣለህ

2. ሐኪሙ መጥቷል - ለበሽተኛው ምንም አልፈደደለትም

36. ከዚህ በታች በተሰጧችሁ ቃላትና ሀረጎች አንዳንድ አረፍተ ነገር ሥሩባቸው

1. በመሠረቱ 2. ሆኖም 3. ስለሆነም 4. ምንም እንኳ

37. በተሰጧችሁ ምሳሌዎች መሠረት ሰሯቸው

1. ባላ ከበላ ለበላ በበላ የበላ

(ገጽ፡88-89)

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 የስዋስው 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 ለሰጡዎቸው 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 ቀርቦዋል።

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 የተጠቀሱት መምህራን በዛት 1 (14.28) ሲሆን አሉታዊ ምላሽ የሰጡት ደግሞ 5 (71.44) ናቸው። በተመሳሳይ ሁኔታ አዎንታዊ ምላሽ የሰጡት ተማሪዎች ብዛት 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 የሰዎች መልመጃዎች አደረጃጀት

ባለፈው ክለሳ ድርሳን ክፍል ውስጥ የሰዎች ግብአት አደረጃጀት መርሆዎችን ለመግለጽ መሞከራችን ይታወሳል። በዚህም ከሰዎች ባህሪያቸው አንጻር ብለን ከጥቅል ወደ ዝርዝር ባህሪያቸውና ከቅርፃዊ ሥርዓታቸው ወደ ፍቺያቸው፤ 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 የሰዎች መልመጃዎች አደረጃጀት ሁኔታ እንዴት እንደሆነ በዚህ አባይ ርዕስ ስር ለመተንተን እንሞክራለን።

4.2.1 ከግብአቱ ጥቅልና ዝርዝር ባህሪያዎ አንጻር

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

4.2.1.1 ከጥቅል ወደ ዝርዝር የተደራጁ

ትኩረት ከተሰጠው የቋንቋ ክፍል ጥቅል ሰዎች ባህሪያዎ ወደ ዝርዝር ባህሪያቱ የተደራጁ የሚመስሉ የሰዎች መልመጃዎች አልፎ አልፎ በመማሪያ መጽሀፉ ውስጥ ቀርበዋል። ቀጥሎ የቀረቡት ንዑሳን መልመጃዎች የዚህ አይነት አደረጃጀት ባህሪያዎ ከሚታይባቸው ውስጥ ለአብነት የተወሰዱ ናቸው።

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

ማስታወሻ

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 ንኡስ መልመጃ ሥር በቀረበው ሳጥን ውስጥ የገላጭ ብያሌ ተስጥቶ ይገኛል። በብያሌው መሠረት "ገላጭ" የሚባለው "መጠንን"፣ "ሁኔታን"፣ "ስፍራን"፣ "ጊዜን"፣ "ሙያን"፣ "ግስን" ወዘተ የሚገልጽ ነው። ከብያሌው 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 ንኡስ መልመጃ አቢይ ትኩረት የገላጭን ምንነት በማሳወቅና ክፍሎቹን በመጠቀም ላይ ነው ተብሎ ሊታሰብ ይችላል። የሁለተኛው ንኡስ መልመጃ ትዕዛዝ ደግሞ በስሩ ከቀረቡት አረፍተ ነገሮች ውስጥ ገላጭ የሆኑትን ከለዩ በሁዋላ በመቀጠል የስም ገላጭና የግስ ገላጭ በማለት እንዲፈረዱ ወይም እንዲለዩ ይጠይቃል። ከዚህ አንጻር ሲታይ ሁለተኛው ንኡስ መልመጃ አዲስ ወይም ተጨማሪ ግብአትን ያስተዋወቀ ሳይሆን ቀደም ባለው ንኡስ መልመጃ ውስጥ የተወሰደውን ግንዛቤ ይበልጥ ለማጠናከር መለማመጃ ጥያቄዎችን ያቀረበ ነው ለማለት ያስችላል። ይህም በመሆኑ በዚህ በሁለተኛ ደረጃ ላይ በቀረበው ምንባብ ሥር ያሉት ሁለቱ ንኡሳን 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 የተባለው 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 ንኡሳን ክፍሎች ውስጥ በጥቅሉ የስምና የግስ ገላጭ ተብለው የተጠቀሙት ይዘቶች በተከታዮቹ ንኡሳን መልመጃዎች ውስጥ ግን ተለይተው ቀርበዋል ለማለት ያስችላል። ከዚህ አንጻር ሲታይ እላይ በቀረቡት የመጀመሪያዎቹ ሁለቱ ንኡሳን 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 የተደራጁ የሚመስሉ መልመጃዎችም በመማሪያ መጽሀፉ ውስጥ ቀርበው ይገኛሉ።

36. ከታች በተሰጣችሁ ምሳሌ መሠረት ቅጥዎችን 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 ቅጥዎ 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 በመማሪያ መጽሀፉ ውስጥ በቅጥያ ላይ አተኩረዋል 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 መስተገምር 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 የተመለከተነው ትኩረት ከተሰጠው የቋንቋ ክፍል ጥቅል ሰዋሰዋዊ 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 ሰዋሰዋዊ 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 አያያዦች 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 በጥቅሉ በአያያዥ ወይም በዲስኩር ቃላት ላይ ነው። ሦስቱም ንኡሳን መልመጃዎች መሀከልኛ 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 መሀከልኛ ደረጃ ላይ ያተኮሩ ናቸው። በመሀከልኛ 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 የሰዋሰው 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 ምሳሽ ቀጥሎ ቀርቧል።

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

ተጠያቂ	በከፍተኛ እስማማላሁ		እስማማላሁ		ለመወሰን ያስቸግረኛል		ፈጽሞ አልስማማም		አልስማማም		ድምር ቁ %
	ብቁ	%	ብቁ	%	ብቁ	%	ብቁ	%	ብቁ	%	
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 እንደተሞከረው መጠይቁን ከሞሉት 6 መምህራን ውስጥ "በከፍተኛ ደረጃ እስማማላሁ"፣ "እስማማላሁ"፣ እና "ፈጽሞ አልስማማም" ለሚሉት አማራጮች ምላሽ የሰጠ የለም። በአንጻሩ 2 (33.33) መምህራን "ለመወሰን ያስቸግረኛል" 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 እስማማላሁ" ብለው ሲመልሱ 30(33.33) ተማሪዎች ደግሞ "እስማማላሁ" በማለት ምላሽ ሰጥተዋል። በአንጻሩ "ፈጽሞ አልስማማም" ብለው የመለሱት ተማሪዎች 6 (6.59) ሲሆኑ "አልስማማም" ያሉት ደግሞ 35 (38.88) ናቸው። ለመወሰን እንደሚያስቸግራቸው 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 ፍችው አንፃር

ባለፈው ክለሳ ድርሳን ክፍል ውስጥ ለሁለተኛ ቋንቋ ተማሪ የሚቀርብ የሰዋሰው ይዘት ለታላሚው ቋንቋ ቅርፃዊና ፍቻዊ ሰዋሰው ትኩረት መስጠት እንዳለበትና አደረጃጀቱም ከቅርፃዊ ሥርዓቱ ወደ ፍችው 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 ፍች 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 ምንባብ (አንቀጽ) በጥሞና አንብቡ። በምንባቡ ውስጥ ያሉትን ገላጭችም ለይታችሁ አውጡ

<u>ማስታወሻ</u>
<p style="text-align: center;">ገላጭ የሚባለው መጠንን፣ ሁኔታን፣ ስፍራን፣ ጊዜን፣ ሙያን፣ ግስን ወዘተ የሚገለጽ ነው</p> <p style="text-align: center;"><u>የስም ገላጭ</u> = ስምን የሚገልጽ</p> <p style="text-align: center;"><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 ሊያይቶ አላቀረበም። ትኩረት የተሰጠው የቋንቋ ክፍሎቹ ፍች አይነትም ቢሆን በጣም ዝርዝራዊ ወይም ተለያዊ ከመሆኑ አንጻር ሲታይ ሰዋሰዋዊ 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 ሰዋሰዋዊ ጽንሰ ሀሳብ ላይ ማተኮሩ ለግምቱ ተጨማሪ መሠረት ሊሆን ችሏል።

እላይ እንደተጠቀሰው ቀጥሎ የመጣው ንኡስ መልመጃ "ገላጭ" በሚል ጥቅል ሰዋሰዋዊ 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 ሰዋሰዋዊ ጽንሰ ሀሳብ ቅርፃዊ ሥርዓት ላይ ሳይሆን በጥቅል ሰዋሰዋዊ 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 ሰዋሰዋዊ ገጽታዎች ላይ በአንዴ ሳይሆን መጀመሪያ በፍች ቀጥሎ በቅርጽ ላይ የመሆን ሁኔታ ይታያል።

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

በጥቅሉ ሲታይ እላይ የቀረቡት ሦስቱ ንኡሳን መልመጃዎች ትኩረት የሰጡት "ገላጭ" ለተባለው ሰዋሰዋዊ ጽንሰ ሀሳብ ነው። ለሰዋሰዋዊ 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 በተዋረደ የመደራጀት ሁኔታ የሚታይ ይመስላል። ሁኔታውን በግልጽ ለማየት ያስችል ዘንድ የተባሉትን ንኡሳን መልመጃዎች ቀጥለን እናቀርባለን።

47. በተሰጧችሁ ምሳሌዎች መሠረት ስሯቸው

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

48. በተሰጧችሁ ምሳሌዎች መሠረት ሥሯቸው

- ምሳሌ:- ተማሪው ያጠናል = የሚያጠናው ተማሪ
- ገበሬው ያርሳል = የሚያርስው ገበሬ

49. በተሰጧችሁ 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 መልመኛዎችና 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 መልመኛ ሥርዓት የቀረበው "ምሳሌ 1" ደግሞ በግን 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 መልመኛዎች ብዛት ሦስት ናቸው። ሁለቱ እላይ የተመለከቱት ሲሆኑ ሦስተኛው ደግሞ በመማሪያ መጽሀፉ ውስጥ የቀረበ "ጥምር ቃላትን" የሚመለከተው መልመኛ ነው። የዚህ አይነቱ አደረጃጀት ተመራጭ እንዳልሆነ ይገለጻል። አዲስ የሰዎች ግብዓት ለመጀመሪያ ጊዜ ሲቀርብ ቅርጻዊ ሥርዓቱን ማስተዋወቅና ወደፍቻዊ ሥርዓቱ ማሸጋገር የመማሩን ሂደት ቀላል ሊያደርገው እንደሚችል የከኒንግስወርዝ (1995) እና የባትስተን (1994) ጥናቶች ይገልጻሉ።

ከቅርፃዊ ሥርዓት ወደ ፍቻዊ ስርዓት ተደራጅቷል ሊባል የሚችል አቢይ ወይም ንዑስ መልመኛ 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 ለፍቻዎ ትኩረት የሰጡ መልመኛዎች 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 ድርሳን ክፍል ውስጥ ለመግለጽ እንደተሞከረው የሰዎች መልመኛዎች በጥቅል አነጋገር ከግንዛቤ ተኮር ወደ አጠቃቀም ተኮር መደራጀት ይኖርባቸዋል። ከዚህ ነጥብ አንጻር በመማሪያ መጽሀፉ ውስጥ የሰዎች መልመኛዎች አደረጃጀት ምን እንደሚመስል ለማየት እንሞክራለን።

4.2.3.1 ከምሳሌ ወይም ማስታወሻ ወደ ጥያቄ የተደራጁ

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

51. ከዚህ በታች የተሰጠው አጭር ምንጭብ (አንቀጽ) በጥሞና አንብቦ። በምንጭብ ውስጥ ያሉትን ገላጮችም 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 ነው</p> <p><u>የግስ ገላጭ</u> - ግስን ይገልጻል</p>

52. ከዚህ በታች የቀረቡትን ሀሳቦች ውስጥ ያሉትን ገላጮች ለይታችሁ አውጡ።

የስም ገላጭ ወይም የአንቀጽ ገላጭ መሆናቸውንም አመልክቲ።

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

(ገጽ፥ 10-11)

በአንድ ወገን ለሚፈራጁት የመልመኛዎች አደረጃጀት እሳይ የቀረቡት ንኡሳን መልመኛዎች ዋቢ ሊሆኑ የሚችሉ ይመስላሉ። እሳይ ከቀረቡት ንኡሳን መልመኛዎች ውስጥ በመጀመሪያው ሥር ስለተተካሪው ሰዎች ባህሪ ግንዛቤ ሊያስጨብጥ የሚችል ማስታወሻ ቀርቦታል። በዚህም ማስታወሻ ላይ ተመስርተው እንዲሰሩ የተፈለጉ መለማመጃ ጥያቄዎች በሁለት ንኡሳን መልመኛዎች ተከፍለው ቀርቦታል። በርግጥ የመጀመሪያው በአንቀጽ መልክ የቀረበ ነው። ከዚህ አንጻር ሲታይ ከሞላ ጎደለ አውዳዊ ሊባል የሚችል ይመስላል። በመማሪያ መጽሀፉ ውስጥ አውዳዊ ሊባል የሚችል መልመኛ የቀረበው እዚህ የተጠቀሰው ብቻ ነው። ቀጥሎ መጨረሻ ላይ የቀረበው ንኡስ መልመኛም በማስታወሻ ላይ ተመስርቶ

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

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

53. ከታች የተዘረዘሩትን ቃላት በተሰጧችሁ ምሳሌዎች መሠረት ትክክለኛውን ቅጥያ ጨምሩባቸው

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

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

(ገጽ፥ 17)

54. በተሰጧቸው 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 ይጣጣራል፥ _____ አይሳካለትም
2. አንደኛ ደረጃ _____ በትምህርት ጎበዝ ነበር።
3. _____ ምን ዋጋ አለው? ምኞት ሌላ! ተግባሩ ሌላ

(ገጽ፥ 88)

እሳይ የቀረቡት ሁለቱ ንኡሳን መልመጃዎች ትዕዛዞችን፥ ሥነልግናዊ 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። ይሁን እንጂ ጥቂት መልመጃዎች ምሳሌ ወይም ማስታወሻ ሳያቀርቡ ጥያቄዎችን ብቻ አቅርበው ይገኛሉ። ይህ አይነቱ አደረጃጀት የመማሩን ሂደት ሊያወሳሰበውና 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 ምንባብ /አንቀጽ/ በጥሞና አንብቡ። በምንባቡ ውስጥ ያሉትን ገላጮችም ለይታችሁ አውጡ

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

(ገጽ፡ 10)

ለንዲህ መልመጃው የቀረበው ትዕዛዝ ከማስታወሻው ቀጥሎ የቀረበን አጭር ምንባብ 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 አውዳዊ ምሳሌ የለም። ከዚህ አንጻር ሲታይ በዚህ ንዑስ መልመጃ ውስጥ ትኩረት የተሰጠው የሰዎችው 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 የሚስማማ

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 ስዋሰዋዊ ባህሪን በምልዓት የማሳየት ሀይል የለውም። ከዚህ አንጻር እሳይ የቀረበው ገለጻ "ገላጭ" ስለተባለው ስዋሰዋዊ ጽንሰ ሀሳብ ቅርፃዊ ስርዓቱን ማለትም መልኩን፣ አገባቡን፣ አይነቱን.. ወዘተ በተጨማሪ የሚያሳይ አይደለም።

ገለጻዊ ዘዴ በደንብ ተቀምጦ መገለጽ እንዳለበት ባቲስተን (1994) ይገልጻል። ከዚህ አንጻር እሳይ የቀረበው ገለጻ በደንብ ተቀምጦ የቀረበ አይመስልም። በአንድ በኩል ከስዋሰዋዊ 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)

እሳይ 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 ቢከራከርና ሌላው ደግሞ እንደ "ጫላ" ባሉት የቋንቋ ክፍሎች ወይም የስም ክፍል አገባብ ላይ ነው ብሎ ቢከራከር ከቀረበው መረጃ አንጻር ስህተት ነው ለመባል የሚያበቃ አይመስለንም። የዚህ አይነቱን ውዝግብ ወይም የተማሪውን ጥርጣሬ ለማስወገድ ገለጻዊ ዘዴ ጥሩ አጋዥ 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 ስዋሰዋዊ 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 ስጥተዋል ብለው ይስማማሉ?"

ተጠያቂ	በከፍተኛ 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 "በከፍተኛ 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 "በከፍተኛ 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 አንፃር

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

4.2.5.1 ግልጽ የሆኑ ምሳሌዎች

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

62. ከታች የተዘረዘሩትን ቃላት በተሰጧችሁ ምሳሌዎች መሠረት ትክክለኛውን ቅጥያ ጨምሩበት

- ምሳሌ፡- ምሳ - ምሳዩ
- እቃ - እቃዩ
- 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. በላ ከበላ ለበላ በበላ የበላ

(ገጽ፥ 77)

እላይ በቀረቡት ንኡሳን መልመጃዎች ሥር የቀረቡት ምሳሌዎች እንዲታወቅ የተፈለገውን ሰዎች 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 የሰም ክፍል ውስጥ ሊካተቱ የሚችሉ ናቸው። በጥቅሉ ቃላቱ በእርባታ ሥርዓታቸው፣ ተመሳሳይ በመሆናቸው እንዲታወቅ የተፈለገውን ሰዎች ባህሪ ከሞላ ጎደል በተሻለ ሁኔታ ለማሳየት ችለዋል።

በሁለተኛው ንኡስ መልመጃ ውስጥ ትኩረት የተሰጣቸው ሰዎች 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 አጻፋዎች ተብሎ ሊገመት ይችላል። የነዚህን ሰዎች ባህሪ መልክና አገባብ ለማሳየት የተመረጡት አረፍተ ነገሮች ተመሳሳይ ንኡስ ጥንዶች ናቸው ለማለት የሚያስደፍር ይመስላል። ለዚህም ዋቢው በሦስቱም ውስጥ የተመረጡት የግስና የሰም ቅርጾች ተመሳሳይ ናቸው። እንዲህ አይነት ንኡስ ጥንዶች እንዲታወቅ የተፈለገውን ሰዎች ባህሪ ለማሳየት ምቹ እንደሆኑ ሀርመር (1991) ይገልጻል።

በሦስተኛው ንኡስ መልመጃ ውስጥ ትኩረት የተሰጠው የቋንቋ ክፍልና ሰዎች 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

በመልመኛዎቹ 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 አርጧቸው

<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 ንዑስ መልመኛ 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። ይሁን እንጂ ሁለቱ ቃላት ንዑስ 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 ንዑስ መልመኛም ውስጥ እንዲታወቅ የተፈለገውን ሰዎች ባህሪ ለማሳየት የተመረጡት ቃላት ወይም ግሶች ንዑስ ጥንዶች ባለመሆናቸው ይመስላል ምሳሌው ግልጽነት ሊጎደለው ችሏል። በመማሪያ መጽሀፉ ውስጥ የቀረቡት ብዙዎቹ ምሳሌዎች እላይ የቀረቡት አይነት ናቸው።

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

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

67

ተጠያቂ	በከፍተኛ ደረጃ እስማማለሁ		እስማማለሁ		ለመጠኑ ስቸግረዋል		ጊደጥ አልስማማም		አልስማማም		ጠቅላይ ቁጥር
	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 ከጥያቄው ጋር የተያያዘውን የመምህራንና የተማሪዎች "በከፍተኛ ደረጃ እስማማለሁ" ያለ የለም "እስማማለሁ" ያሉት ለ ሁሉም ሁለት ሲሆኑ ለመጠኑን ያስቸግረዋል ያለው አንድ መምህር ብቻ ነው። እንዲሁም "ጊደጥ አልስማማም" ያሉት መምህራን አራት ሲሆኑ "አልስማማም" ያለ መምህር የለም። በተቆላ አዎንታዊ ምሳሌ የሰጡት መምህራን ብዛት ሁለት ሲሆኑ ይህም ከመቶ ሲሰጥ 28.59 አካባቢ አልፎ ምሳሌ የሰጡት መምህራን ብዛት ደግሞ 4 ሲሆኑ ይህም ከመቶ ሲሰጥ 57.14% ይሆናል። ከመምህራን በተገኘው መረጃ መሠረት በመልመጃዎቹ ውስጥ የቀረቡት ምሳሌዎች እንዲታወቅ የተፈለገውን ስዋሰዋዊ ባህሪ ከማሳየት አንጻር ግልጽነት የሚገኝባቸው ናቸው ለማለት ያስደፍራል።

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% "ጊደጥ 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 ሲሰጥ 42.04% ይሆናል። አሌታዊ

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 የሚሳድላቸው መሆኑን የሚጠቁም ነው። ይህም ቀደም ሲል በምሳሌዎቹ ላይ ከተደረገው ትንተና ውጤት ጋር የሚዛመድ ሆኖ ይገኛል። ቀደም ሲል በተደረገው ትንተና መሠረት ለምሳሌዎቹ ኢ-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 አንጻር

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

በያንዳንዱ 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. ተወከለ _____ 5. አሰረ _____ (ገጽ፥ 97)
 4. ቀማ _____ 6. ደኸየ _____

በመጀመሪያው ንኡስ መልመጃ ሥር አስር ጥያቄዎች ቀርበው ይገኛሉ። በምሳሌው መሰረት ሊሰሩ አይችሉም ተብለው ከተገመቱት ውስጥ እላይ 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 አንፃር ሊሰሩ የሚችል አይደለም።

በሁለተኛው ንኡስ መልመጃ ሥር ከቀረቡት 9 ቃላት ወይም ግሶች ውስጥ እላይ የተመለከቱት አራቱ በቀረቡት ምሳሌዎች መሠረት ሙሉ በሙሉ ወይም በከፊል ሊሰሩ አይችሉም ተብለው የተገመቱት ናቸው። ከቀረቡት ውስጥ በአንፃራዊ "ተወከለ" 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 አንፃር ለተማሪዎችና ለመምህራን ቀርቦ ከነበረ ጥያቄ የተገኙ ምሳሌዎችም የነገሩን እውነትነት የሚደገፉ ናቸው። ከዚህ አንፃር ለሁለቱም የቀረበው ጥያቄና ከዚህም የተገኘው ምሳሌ ቀጥሎ ቀርቧል።

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

ተጠያቂ	በክፍተኛ ደረጃ እስማማለሁ		እስማማለሁ		ለመወሰን ያስቸግረኛል		ፈፅሞ አልስማማም		አልስማማም		ጠቅላይ
	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

ከስንጠረዥ 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 "ፈጽሞ አልስማማም" ያሉት 11 (12.68) ሲሆኑ "አልስማማም" ያሉት ደግሞ 21 (23.07) ናቸው። በጥቅሉ ሲታይ አሉታዊ ምሳሌ የሰጡት ደግሞ 32 (35.15) ናቸው። ከዚህ አንጻር ሲታይ ብዙዎቹ ጥያቄዎች በምሳሌዎች መሠረት ሊሰሩ የሚችሉ አይደሉም።

ከትንተናና ውጤት ከመምህራን የተገኘው ምሳሌ የሚደጋገፉ ይመስላሉ። 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።

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

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

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

መልመጃዎቹ ለገለፃዊ የይዘት ማቅረቢያ ሥልት ትኩረት እንዳልሰጡም መረጃዎቹ አረጋግጠዋል። ለኢ-ገለፃዊ የይዘት ማቅረቢያ ስልት የሰጡት ትኩረት ከፍተኛ ሲሆን በአንፃሩ ለገለፃዊ ሥልት የሰጡት ትኩረት አነሳሽ ነው።

መልመጃዎቹ ውስጥ የቀረቡት ምሳሌዎች እንዲታወቅ የተፈለገው ሰዎች ላይ 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 ላይ ወደ ዝርዝር ላይ ተደራጅቶ ቢቀርብ።
4. ማንኛውም የሰዎች ግብአት ከገለፃዊና ኢ-ገለፃዊ የይዘት ማቅረቢያ ስልቶች አንፃር ቢቀርብ የተሻለ ውጤት ሊገኝ ይችላል ተብሎ ይገመታል።

5 7 2 9 4

ዋቢ መጻሕፍት

ባዮ ይማም። 1987። የአማርኛ ሰዋሰው። አዲስ አበባ። ት.መ.ማ.ማ.ድ.።

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

- ✓ Batston, R. 1994. Language Teaching: Grammar. Oxford: OUP.
- Bygate, M. 1994. "Adjusting the Focus: 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 Behavioral 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 Design. 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 የሰዋሰው ይዘቶችን ለመገምገም የሚረዱ መረጃዎችን ከተማሪዎች ለመሰብሰብ ነው። ጥናቱ የሚደርስበት ውጤት በአማርኛ አፋቸውን ያልፈቱ የስምንተኛ ክፍል ተማሪዎችን የአማርኛ ሰዋሰው በማስተማር ተግባር ውስጥ ሲማሩ ከፍተኛ እገዛ ያደርግላቸዋል ተብሎ ይታሰባል። ስለዚህም በዚህ መጠይቅ ውስጥ የቀረቡትን ጥያቄዎች በጥሞና አንብባቸው ትክክለኛውን መረጃ ትሰጡ ዘንድ በትህትና እንጠይቃለን። ውድ ጊዜዎንና ጉልበትዎን ሳይቆጥቡ ላደረጉት ቀና ትብብር አጥኚው አስቀድሞ ምስጋና ያቀርባል።

ማሳሰቢያ:

- በመጠይቁ ላይ ስም መጻፍ 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።

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

የሰዋሰው ክፍል - በሰዋሰው 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 _____

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

