በጋሞኛ ቋንቋ አፌ-ፊት የሆኑ ተማሪዎች የአማርኛ ቋንቋ መዋቅር ዕውቀትና የአማርኛ ውሁድ አህጾችን አንብቦ የመረዳት ችሎታ

በአዲስ አበባ ዩኒቨርስቲ
ድህረ-ምረቃ ትምህርት ቤት
የቀረበ ጥናት

ADDIS ABABA UNIVERSITY
ILS LIBRARY

ለአማርኛ ማስተማር (TEAM) ኤም. ኤ
ዲግሪ ማሟያ የተዘጋጀ

ጌትነት ማሞ
ግንቦት /1990

በአዲስ አበባ ዩኒቨርስቲ

ድህረ - ምረቃ ትምህርት ቤት

በጋሞኛ ቋንቋ አፈ-ፈት የሆኑ ተማሪዎች የአማርኛ ቋንቋ መዋቅር ዕውቀትና የአማርኛ ውሁድ አህዶችን አምብቦ የመረዳት ችሎታ

በ

ጌትነት ማሞ

የቋንቋዎች ጥናት ተቋም

የፈተና ቦርድ አባላት

አማካሪ	ፊርማ
ፈታኝ	ፊርማ
ፈታኝ	ፊርማ

ምሥጋና

ያላቸውን ጊዜ መስዋዕት በማድረግ በማናቸውም ረገድ የቅርብ ክትትላቸው ሳይለየኝ ጠቃሚ ሀሳቦችን እስከ ጥናቱ ፍፃሜ ድረስ ለሰጡኝ አማካሪዬ ለዶ/ር ባዬ ይማም የማቀርበው ምሥጋና ወሰን አይኖረውም::

ለጥናቱ አካሄድ በሚበጁ ሀሳቦች ዙሪያ ያላቸውን ዕውቀት በማካፈል የረዱኝ አቶ ሰለሞን ተሰማ፣ አቶ ግርማ አውግቸው፣ ፋንቱ ደምሴ እንዲሁም ስታትስቲካዊ ስሌቶችን በመስራት የተባበሩኝ አቶ ታደሰ ዓለሙ፣ አቶ ቃሲም ኪሞ፣ አቶ መላኩ ያደረጉልኝ ውለታ ምን ጊዜም የሚዘነጋኝ አይደለም::

ጥናቱ በተሟላ ሁኔታ እንዲካሄድ ተጠኚ ተማሪዎችን ማግኘት የሚቻልበትን ሁኔታ በማመቻቸትና ሙከራዎችን በመስጠትና በማረም የተባበሩት የአርባ ምንጭ አጠቃላይ 2ኛ ደረጃ ት/ቤት የአስተዳደር ሠራተኞች፣ መምህራን እንዲሁም በተሰጣቸው መመሪያ መሠረት ተገቢውን መረጃ በመስጠት ተሣትፎ ያድረጉት ተማሪዎች የምሥጋናዬ ተቋዳሽ ናቸው::

የዘወትር የሞራል ድጋፋቸው ያልተለየኝ ጓደኞቼ አቶ መኰንን ሽፈራው፣
አቶ አበበ ከበደ፣ አቶ ንጉሤ ደርቤ፣ አቶ ጌታቸው ውዬሣ፣ አቶ ቴዎድሮስ ደምሴ፣ አቶ ሣሙኤል ሀብቴ፣ አቶ ሰለሞን ሐለፎም፣ አቶ ፀጋዬ አመኑ እና አቶ ጌታነህ አክሊሉ እንዲሁም ቤተሰቤቼ በሙሉ ለጥናቱ ውጤታማነት የበኩላቸውን ድርሻ በመወጣታቸው የምሥጋናዬ ተቋዳሽ ይሆናሉ::

በመጨረሻም የጥናቱን ረቂቅ በጥንቃቄ በኮምፒውተር በመቅረፅ ትብብሯ ያልተለየኝን ወ/ሮ አዲስአለም ሀብተሥላሴን ከልብ አመሰግናለሁ::

ማውጫ

ገጽ

ምስጋና

የሠንጠረዥ ዝርዝር .... ሀ

አጠቃሎ .... መ

ምዕራፍ አንድ:- መግቢያ

1.1 የጥናቱ ዳራ 1

1.2 የጥናቱ ዓላማ 4

1.3 የጥናቱ ጠቀሜታ 5

1.4 የጥናቱ ወሰን 6

1.5 የመሠረታዊ ቃላትና ሐረጎች ማብራሪያ 6

ምዕራፍ ሁለት:- የተዛማጅ ጽሑፎች ቅኝት

2.1 ንባብ 8

2.1.1 የንባብ ግላዬ 8

2.1.2 አንብቦ መረዳት 10

2.1.3 የንባብ ፍጥነት 13

2.1.4 የንባብ ሞዴሎች 16

2.1.4.1 ታህታይ-ላዕላይ ሞዴል 17

2.1.4.2 ላዕላይ-ታህታይ ሞዴል 18

2.1.4.3 መስተጋብራዊ ሞዴል 19

2.2 የቋንቋ ዕውቀትና አንብቦ መረዳት 20

2.2.1 የቋንቋ ዕውቀት አስፈላጊነት 21

2.2.2 የመዋቅር ዕውቀትና ርዴት 23

ምዕራፍ ሦስት:- የአጠናን ዘዴ

3.1 ተጠኚዎች 29

3.2 የጥናቱ መረጃ ምንጮች (መሣሪያዎች) 33

ገጽ

3.2.1 የተጠኚዎች አጠቃላይ መረጃ 33

3.2.2 የዝግ ሙከራ መልመጃ 33

3.2.3 የአንብቦ መረዳት ጥያቄዎች 35

3.2.4 የተዛቡ አረፍተ- ነገራትን የማስተካከል ሙከራ 36

3.3 የጥናቱ መረጃ ምንጮች አሠራርና አስተራረም ሂደት........ 36

3.3.1 ዝግ ሙከራ 36

3.3.1.1 አሠራር 36

3.3.1.2 አስተራረም 37

3.3.2 የአንብቦ መረዳት ጥያቄዎች አስተራረም 39

3.3.3 የተዛቡ አረፍተ-ነገራት መልሶች አስተራረም 39

3.4 የመረጃ አተናተን ስልት 40

3.5 የሙከራዎች አስተማማኝነትና ተዛምዶ 41

3.5.1 አስተማማኝነት 41

3.5.2 ተዛምዶ 42

ምዕራፍ አራት:- የመረጃ ውጤት ትንተና

4.1 መጠናዊ ውጤት 43

4.1.1 የተጠኚዎች አጠቃላይ መረጃ.. 43

4.1.2 የተለያዩ ሙከራዎች ውጤት 49

4.1.2.1 የዝግ ሙከራ ውጤት 50

4.1.2.2 የአንብቦ መረዳት ሙከራ ውጤት 54

4.1.2.3 የተዛቡ አረፍተ-ነገራትን የማስተካከል ሙከራ ውጤት.. 56

4.2 ዓይነታዊ ውጤት ትንተና 57

ምዕራፍ አምስት:- ማጠቃለያ አስተያየት

5.1 ማጠቃለያ 77

5.2 አስተያየት 80

ገጽ

ዋቢ መፃህፍት 82

አባሪዎች

1. በጋሞኛ ቋንቋ አፋቸውን የፈቱ ተጠኚዎች የዝግ ሙከራ ውጤት 87
2. በአማርኛ አፋቸውን የፈቱ ተጠኚዎች የዝግ ሙከራ ውጤት 89
3. አፋቸውን በጋሞኛ ቋንቋ የፈቱ ተጠኚዎች ከዝግ ሙከራ ምንባብ ለወጡ የአንብቦ መረዳት የምርጫ ጥያቄዎች የሰጡት መልስ ውጤት 91
4. አፋቸውን በአማርኛ የፈቱ ተጠኚዎች ከዝግ ሙከራ ምንባብ ለወጡ የአንብቦ መረዳት የምርጫ ጥያቄዎች የሰጡት መልስ ውጤት 92
5. አፋቸውን በጋሞኛ የፈቱ ተጠኚዎች የተዛቡ አረፍተ ነገሮችን በማስተካከል የሰጡት መልስ ውጤት 93
6. አፋቸውን በአማርኛ የፈቱ ተጠኚዎች የተዛቡ አረፍተ ነገሮችን በማስተካከል የሰጡት መልስ ውጤት 94
7. አፋቸውን በጋሙኛ ቋንቋ የፈቱ ተጠኚዎች የ1990 የ1ኛ መንፈቀ ዓመት የአማርኛ ቋንቋ ፈተና ውጤት 95
8. አፋቸውን በአማርኛ ቋንቋ የፈቱ ተጠኚዎች የ1990 የ1ኛ መንፈቀ ዓመት የአማርኛ ቋንቋ ፈተና ውጤት.................... 96
9. የተጠኚዎችን ጥቅል የአማርኛ ብቃት ለማወቅ የቀረበ መጠይቅ 97
10. የዝግ ሙከራ 99
11. አንብቦ የመረዳት ሙከራ 101
12. የተዛቡ አረፍተ ነገሮችን የማስተካከል ሙከራ 103
13. የ1990 የ1ኛ መንፈቀ ዓመት የአማርኛ ቋንቋ ፈተና.......... 104
14. የK ደ$_{21}$ የአስተማማኝነት ቀመር 107
15. የ "Pearson Product - Moment" 108
16. የ1990 የአርባ ምንጭ አጠቃላይ 2ኛ ደረጃ ት/ቤት የ12ኛ ክፍል ተማሪዎች ዝርዝር 109

የሠንጠረዥ ዝርዝር

ሠንጠረዥ ገጽ

1፡ የተጠኚዎች የቋንቋ መግለጫ 32

2፡ የተጠኚዎች የጾታ መግለጫ 33

3፡ በተለያዩ ሙከራዎች እንዲሁም በተማሪዎች የአንደኛ መንፈቀ ዓመት የአማርኛ ቋንቋ ውጤቶች መካከል የታየ ተዛምዶ 42

4፡ የሁለቱ ቋንቋ ቡድኖች የትውልድ ስፍራ 44

5፡ የሁለቱ የቋንቋ ቡድኖች ተጠኚዎች የዕድሜና የጾታ መግለጫ 44

6፡ ተጠኚዎች መደበኛ ትምህርት የተከታተሉበት ስፍራ 45

7፡ የቅድመ 1ኛ ደረጃ ትምህርት ሁኔታ መግለጫ 46

8፡ ቅድመ 1ኛ ደረጃ በማናቸውም የመማሪያ ዕድሎች የተማሩ ተጠኚዎች ብዛት 47

9፡ ከቅድመ 1ኛ ደረጃ ት/ቤት በፊት በአማርኛ ቋንቋ የአራቱ ቋንቋ ክሂሎች ዕውቀት መግለጫ 47

10፡ ተጠኚዎች ወላጆች የአራቱ የቋንቋ ክሂሎች የአማርኛ ዕውቀት መግለጫ 48

11፡ ከቤተሰብ ጋር የመግባቢያ ቋንቋ 48

12፡ የዝግ ሙከራ ውጤት የትክክለኝነት አስተራረም ዘዴ.................................... 51

13፡ የዝግ ሙከራ ውጤት የቅቡልነት የአስተራረም ዘዴ.................................... 51

14፡ በሁለቱ የቋንቋ ቡድኖች የዝግ ሙከራ መልሶች መካከል ቅቡል ያልሆኑ መልሶች ብዛት መግለጫ 52

15፡ በሁለቱ የቋንቋ ቡድኖች ውስጥ በዝግ ሙከራ ቅቡል ካልሆኑ መልሶች መካከል መዋቅራዊ ትክክለኝነት ያላቸው መልሶች መግለጫ 53

16፡ በሁለቱ የቋንቋ ቡድኖች የዝግ ሙከራ ቅቡል ካልሆኑ መልሶች ውስጥ ፍቺያዊ ትክክለኝነት ያላቸው መልሶች መግለጫ 53

17፡ በሁለቱ የቋንቋ ቡድኖች የዝግ ሙከራ ቅቡል ካልሆኑ መልሶች መካከል መዋቅራዊም ሆነ ፍቺያዊ ያልሆኑ መልሶች ብዛት 53

18፡ የአንብቦ መረዳት ሙከራ ውጤት መግለጫ 55

ሠንጠረዥ ገጽ

19፡ የተዛቡ አረፍተ ነገራትን አስተካክሎ በመፃፍ የተገኘ ውጤት መግለጫ 56

20. የ1ኛመንፈቀ ዓመት የአማርኛ ቋንቋ ፈተና ውጤት መግለጫ 57

21፡ በዝግ ሙከራው የተተው ቃላት ሰዋስዋዊ ምንነትና ተግባር መግለጫ .. 58

22፡ ከየአፍ መፍቻው ተጠኚዎች በዝግ ሙከራው ለተተው ክፍት ቦታዎች የመላሾች ብዛት መግለጫ 59

23፡ ከየአፍ መፍቻው ተጠኚዎች ለአንብቦ መረዳት ጥያቄዎች የተሰጡ መልሶች ብዛት መግለጫ 62

24፡ ከየአፍ መፍቻው ተጠኚዎች የተዛቡ አረፍተ ነገራትን በማስተካከል የተገኘ ውጤት መግለጫ 63

25፡ በአማርኛ አፋቸውን ከፈቱት መካከል ከፍተኛ ውጤት ያመጡ 5 ተጠኚዎች የውጤት መግለጫ 66

26፡ በአማርኛ አፋቸውን ከፈቱት መካከል ዝቅተኛ ውጤት ያመጡ 5 ተጠኚዎች የውጤት መግለጫ 67

27፡ በጋሞኛ አፋቸውን ከፈቱት መካከል ከፍተኛ ውጤት ያመጡ 5 ተጠኚዎች የውጤት መግለጫ 67

28፡ በጋሞኛ አፋቸውን ከፈቱት መካከል ዝቅተኛ ውጤት ያመጡ 5 ተጠኚዎች የውጤት መግለጫ 68

29፡ በጋሞኛ ቋንቋ ከፍተኛ ውጤት ያመጡ ተጠኚዎች ቅቡል ያልሆኑ መልሶች ከመዋቅራዊ እና ከፍቺያዊ ትክክለኛነት አኳያ 69

30፡ በጋሞኛ ቋንቋ ዝቅተኛ ውጤት ያመጡ ተጠኚዎች ቅቡል ያልሆኑ መልሶች ከመዋቅራዊ እና ከፍቺያዊ ትክክለኛነት አኳያ........ 69

<u>ሠንጠረዥ</u> <u>ገጽ</u>

31፡ በአማርኛ ቋንቋ ከፍተኛ ውጤት ያመጡ ተጠኚዎች ቅቡል ያልሆኑ
መልሶች ከመዋቅራዊ እና ከፍቺያዊ ትክክለኝነት አኳያ........................... 70

32፡ በአማርኛ ቋንቋ ዝቅተኛ ውጤት ያመጡ ተጠኚዎች ቅቡል ያልሆኑ
መልሶች ከመዋቅራዊ እና ከፍቺያዊ ትክክለኝነት አኳያ........................... 70

33፡ ቀደም ተደርገው በተነበቡ ሃሣቦች ፍንጭነት ትኩ ቃላት ሊገኝላቸውም
ለሚችሉ ክፍት ቦታዎች በአማርኛ እና በጋሞኛ ከፍተኛ እና
ዝቅተኛ ውጤት ባመጡ ተጠኚዎች የተመዘገበ ውጤት
መግለጫ 75

አጠቃሎ (Abstract)

በንባብ ሂደትና ርዴት ላይ አሉታዊም ሆነ አዎንታዊ ተፅዕኖ ካላቸው ቋንቋዊ ገፅታዎች መካከል አንዱ የመዋቅር ዕውቀት ነው:: የዚህ ጥናት ዓላማም ይህ ዕውቀት በአማርኛ የተፃፉ ውሁድ አሀዶችን በማንበብና በመረዳት ረገድ አማርኛ ሁለተኛ ቋንቋቸው በሆኑ የጋሞኛ አፈ-ፈት ተማሪዎች ላይ ያለውን ተፅዕኖ ማጥናት ነው:: ለጥናቱ የተመረጡት በአርባ ምንጭ አጠቃላይ 2ኛ ደረጃ ትምህርት ቤት የሚማሩ 82 የጋሞ አፈ-ፈት የሆኑ ተማሪዎች ናቸው:: በተጨማሪም ለንፅፅር እንዲያመች ጥናቱ 82 የአማርኛ አፈ-ፈት የሆኑ ተማሪዎችን አሣትፎአል::

እነዚህ ተጠኚዎች የዝግ ሙከራን፣ ከዝግ ሙከራው ምንባብ የወጡ የአንብቦ መረዳት ሙከራን እና የተዛቡ አረፍተ-ነገራትን የማስተካከል ሙከራን እንዲሠሩ ተደርገዋል:: የእነዚህን ሙከራዎች ውጤት ከተጠኚዎቹ የ1990 ዓ.ም. የአንደኛ መንፈቀ ዓመት ውጤት ጋር ለማነፃፀር ተሞክሯል:: እንዲሁም የተጠኚዎች የአማርኛ ቋንቋ ዳራዊ ዕውቀትን ጠቅለል ባለመልኩ ለማግኘት የሚያስችል መጠይቅ ተዘጋጅቷል::

በእነዚህ የተለያዩ ሙከራዎች፣ ከአጠቃላይ መረጃ አስገኚ መጠይቅ እና ከአንደኛ መንፈቀ ዓመት የአማርኛ ፈተና ውጤት በተገኘው ውጤት መሠረት፣ የጋሞኛ አፈ-ፈት የሆኑ ተማሪዎች በአማርኛ መዋቅር ያላቸው ዕውቀት የአማርኛ አፈ-ፈት ከሆኑት ተማሪዎች ጋር ሲነፃፀር ያነሰ መሆኑ ተረጋግጧል:: በተለይ ይህ ልዩነት በ "t" ሙከራ አማካይነት ተሰልቶ በተገኘው ውጤት መሠረት እጅግ የጐላ መሆኑ በዝግ ሙከራ የተለያዩ የአስተራረም ዘዴዎች ውጤት፣ በአረፍተ-ነገር ማስተካከል ሙከራ ውጤት እና በ1ኛ መንፈቀ ዓመት የአማርኛ ቋንቋ ፈተና ውጤት ለማረጋገጥ ተችሏል::

በዚህም የአማርኛ አፈ-ፈት ከሆኑ ተማሪዎች ይልቅ፣ የአማርኛ ቋንቋ መዋቅር (syntax) ዕውቀት አለመዳበር፣ በጋሞ አፈ-ፈት ተማሪዎች የአማርኛ ውሁድ አሀዶችን አምብቦ መረዳት ላይ የሚኖረው ተፅዕኖ ተጠቁሟል::

ምዕራፍ አንድ

መግቢያ

1.1 የጥናቱ ዳራ (Background of the Study)

በቋንቋ ትምህርት ውስጥ ተካተው ከሚቀርቡ የቋንቋ ትምህርት ክሂሎች መካከል አንዱ የንባብ ክሂል ነው፡፡ የንባብ ክሂል ለቋንቋ ዕውቀት መዳበር አስተዋፅኦ ከማድረጉም በላይ የአንድ ቋንቋ ዕውቀት የተሟላ ለመሆኑ አንድ ማረጋገጫ ነው፡፡

የንባብ ክሂል ጠቃሚነት የቋንቋ ዕውቀትን በማዳበር ብቻ የተወሰነ አይደለም፡፡ ሌሎች ብዙ ጠቀሜታዎችም አሉት፡፡ ከነዚህ ውስጥ፣ በዋናነት የሚጠቀሰው በተለያዩ መስኮች ላይ የሚኖርን ዕውቀት ለማስፋት ማስቻሉ ነው፡፡ በጥቅሉ ጥሩ የማንበብ ችሎታ ያለው ሰው፣ የቋንቋ ብቃቱ አስተማማኝ በተለያዩ የዕውቀት መስኮችም የሚኖረው ግንዛቤም የሰፋ ይሆናል፡፡

ንባብ፣ ቋንቋንና ሌሎች የተለያዩ የዕውቀቶችን ለማስተማሪያና ሃሳብንም ለማስተላለፊያ የሚያገለግል ክሂል በመሆኑ፣ በቋንቋ ስርዓተ-ትምህርት፣ መርሐ-ትምህርት ቀረፃ እና አዘገጃጀት ወቅት፣ ከፍተኛ ትኩረት ሊሰጠው ይገባል፡፡ ምክንያቱም፣ ለንባብ ማስተማሪያ የሚመረጡ ዘዴዎችም ሆኑ ምንባቦች፣ የንባብ ትምህርትን በመስጠትም ሆነ የንባብ ስልቶችን ጥቅም ላይ በማዋል ረገድ አዎንታዊም ሆነ አሉታዊ ሚና ሊኖራቸው ስለሚችል ነው፡፡ በመሆኑም፣ የቋንቋ ትምህርት አዘጋጆችም ሆኑ መምህራን፣ በንባብ ትምህርት ውስጥ ለሚካተቱ ጉዳዮች ተገቢውን ትኩረት መስጠት አለባቸው፡፡ ትኩረት ከሚሹት ጉዳዮች አንዱ፣ የንባብ ትምህርቱ የሚዘጋጅላቸውን ተማሪዎች ማጥናት ነው፡፡ ከዚህ አኳያ በተለይ፣ የሁለተኛ ቋንቋ ተማሪዎች ችግሮችን በቅጡ ማጤን ጠቃሚ ነው፡፡ ምክንያቱም፣ በሁለተኛ ቋንቋ አንባቢዎች ላይ፣ ከንባብ ጋር በተያያዘ በተለያዩ ምሁራን የሚጠቀሱ ተለዋዋጮች (Variables) (ኮርኒሽ 1992) የሚያሳድሩት ተፅዕኖ ከፍተኛ በመሆኑ ነው፡፡

በሁለተኛ ቋንቋ ንባብ ሂደትና ርዱት (Comprehension) ላይ፣ ተፅዕኖ አድራጊ ናቸው ተብለው የሚጠቀሱ በርካታ ተለዋዋጮች እንዳሉ፣ በተለያዩ ምሁራን ዘንድ ይጠቀሳል (ዲቫይን 1988፣ ስዋፈር 1988፣ ፔኒንግ እና ራፍኤል 1991፣ ኮርኒሽ 1992፣ ናታል 1996):: በእነዚህ ምሁራን አማካኝነት ከንባብ ጋር በተያያዘ የሚጠቀሱ ተለዋዋጮች ያሉ ቢሆንም፣ በዋናነት የሚታወቁት ግን፣ አንድ የሁለተኛ ቋንቋ አንባቢ ያለው የቋንቋ ዕውቀት (Language knowledge)፣ ነባር ዕውቀት (background knowledge)፣ ስሜትና ዝንባሌ (Attitude)፣ የንባብ ግብ (goal)፣ ወዘተ የሚሉት ናቸው::

እነዚህ በንባብ ላይ ተፅዕኖ ያደርጋሉ የሚባሉትን ተለዋዋጮች፣ በሁለት ዋና ዋና ክፍሎች ውስጥ አጠቃሎ መመደብ ይቻላል (ዲቫይን 1988፣ አልደርሰን እና ኡርኩሀርት 1984፣ ፔኒንግና ራፍኤል 1991፣ ናታል 1996):: እነዚህም ውሁድ አሀዳዊ ተኮር (Text-based factors) እና አንባቢ ተኮር (reader-based factors) በመባል ይታወቃሉ:: እነዚህ ሁለት ስያሜዎች፣ የተለያዩትን ተለዋዋጮች የሚያመለክቱ ስያሜዎች ብቻ ሳይሆኑ፣ የአንባቢዎችን የንባብ ስልቶችም (Reading strategies) ለመግለፅ ጥቅም ላይ የሚውሉም ናቸው (ባርኔት 1988: 150)::

ከፍ ሲል እንደተጠቀሰው፣ በንባብ ሂደትና ርዱት ላይ ተፅዕኖ አላቸው ተብለው ከሚወሰዱት መካከል አንዱ፣ የቋንቋ ዕውቀት ነው:: ይህ ዕውቀት፣ አንድ አንባቢ በአንድ ጽሑፍ አማካይነት የሚተላለፍለትን መልዕክት (Message) ይረዳ ዘንድ፣ አሉታዊም ሆነ አዎንታዊ ሚና ሊጫወት ይችላል (ክላርክ 1979፣ ዲቫይን 1988፣ ግሬብ እና ኤስኬይ 1988፣ ግሬብ 1991)::

የቋንቋ ዕውቀት ጉድለት ለንባብ የሚያስፈልጉ ስልቶችን ጥቅም ላይ ከመዋል የሚያግድ በመሆኑ፣ ጥሩ በሚባሉ አንባቢዎች ላይም እንኳን ቢሆን ተፅዕኖ የሚያደርግ መሆኑን ክላርክ (1979) እና ኤስኬይ (1988) አፅንኦት የሚሰጡት ጉዳይ ነው:: አለፈሽ (1982)ም በአዲስ አበባ ዩኒቨርስቲ ተማሪዎች ላይ ያደረጉት ጥናት ውጤት የሚጠቁመው ይኸንኑ ሀሣብ ነው:: በመሆኑም፣ ያለቋንቋ ዕውቀት መዳበር የንባብ ስልቶች ውጤታማ ሊሆኑ አይችሉም:: ስለአንድ የሚነበብ ፅሑፍ የሚኖር ነባር ዕውቀትም፣ ለብቻውን ለንባብ

ሂደት መሣካትም ሆነ ለርዴት የሚሰጠው ጥቅም የጎላ አይሆንም፡፡ ስለዚህ የንባብ ስልቶች ውጤታማ እንዲሆኑ፣ ነባር ዕውቀትም ለርዴት ጠቃሚ እንዲሆን፣ በተወሰነ ደረጃም ቢሆን፣ በሚነበብ ቋንቋ ላይ ዕውቀት እንዲኖር ያስፈልጋል፡፡ ይህ የቋንቋ ዕውቀት በተገቢው ደረጃ ላይ (Threshold of Linguistics) አለመድረስ የንባብ ሂደትን በአጭሩ እንዲቀጭ የሚያደርግ (Short Circuit) መሆኑን ክላርክ (1979፡138) አበክረው ይገልፃሉ፡፡

ከቋንቋ ዕውቀት አኳያ፣ ለንባብ ሂደትም ሆነ ርዴት አስተዋፅኦ አላቸው ተብለው በዋናነት ከሚጠቀሱት የቋንቋ ቅርጾች (Linguistic forms) መካከል፣ ሁለቱ፡ መድበለ ቃላት (Vocabulary) እና መዋቅር (Syntax) ናቸው (ዲቫይን 1988፣ ስዋፈር 1988፣ ግሬብ 1991)፡፡ ከንባብ ሂደት አኳያ፣ የእነዚህ የቋንቋ ቅርጾች አስተዋፅኦ በተለይ ጉልቶ የሚታየው፣ የንባብን ሂደት ከቃል-ቆጠርነት (Wordbound) ወደ ቅጽበታዊ ሂደትነት በማሸጋገርና፣ በተወሰነ የንባብ ሂደት አቅም (Little processing capacity) አማካይነት ውጤታማ ርዴት እንዲገኝ በማስቻላቸው ረገድ ነው፡፡

የመዋቅር ዕውቀት፣ በንባብ ሂደትና ርዴት ላይ ያለው ተፅዕኖ እንደመድበለ ቃላት ዕውቀት ተፅዕኖ የጎላ ባይሆንም፣ በአንዳንድ ጥናቶች መገለጹ አልቀረም (በርማን 1984፣ ባርኔት 1986፣ ቻቬዝ 1994)፡፡ እንደነዚህ አጥኚዎች ከሆነ፣ የመዋቅር ዕውቀት መጎልበት ለውጤታማ የንባብ ስልቶች ተግባራዊነት አመቺ ሁኔታን ይፈጥራል፡፡ ስለዚህም ባርኔት (1986፡ 347)፣ በቀጣይነት ለሰዋስው የሚሰጥ ትኩረት፣ ለንባብ ትምህርት ተማሪዎች ጠቃሚ ነው ብለው ሲያስገነዝቡ፣ ቻቬዝም (1994፡ 329) መዋቅራዊ የንባብ ስልቶችን በማግለል፣ ውስጠ-ውሁድ አሃዳዊ በሆኑ ስነ-ፍቺያዊ የንባብ ስልቶች (Intratextual semantic strategies) ላይ ብቻ ትኩረት የሚያደርግ የንባብ ትምህርት ትግበራ (Pedagogical practice) ተገቢ አይደለም ይላሉ፡፡ ይህም የመዋቅር ዕውቀት ከአምብቦ መረዳት ጋር ያለውን ቁርኝት ያሳያል፡፡

ስለዚህ፣ ይህ ጥናት፣ የመዋቅርን ዕውቀት አስተዋፅኦ በመገንዘብና፣ ተስፋዬ ሸዋዬ (1986:9) "ዛሬ ብዙዎቻችን እንደምንገምተው ሳይሆን አማርኛ የማንበብም ሆነ በአማርኛ የመፃፍ ችሎታችን ደረጃ ከፍተኛ አይደለም" የሚሉት፣ በተለያዩ አጋጣሚዎች የሀገራችንን ተማሪ በተመለከተ በተደጋጋሚ የሚነሱትን ሃሳቦች የሚያመለክት መሆኑን በመረዳት የሚካሄድ ነው፡፡ እንዲሁም ጥናቱ አለማየሁ ዐጋዬ (1986) የአፍ መፍቻ ቋንቋ

ልዩነትን መሠረት ያደረጉ ጥናቶች መካሄዳቸው ስለሚሰጡት ጥቅም የገለጹትን እና ጌታቸው አዱኛ (1986) አብዛኛው በአማርኛ አፈ-ፈት የሆኑ የአዲስ አበባ የ10ኛ ክፍል ተጠኚዎቻቸው ርዴት ዝቅተኛ ደረጃ ላይ (Frustration Level) ስለመገኘቱ የጠቆመውን መሠረት ያደረገ ነው፡፡ በተለይ፣ ጥናቱ የአማርኛ ቋንቋ የአፍ መፍቻ ቋንቋቸው ባልሆነ ተማሪዎች ዘንድ፣ በንባብ ረገድ የሚታዩ ሳንኮች ምንጭ ከሚሆኑት መካከል አንዱ፣ የአማርኛ መዋቅር ዕውቀት አለመዳበር መሆኑን በጋሞኛ አፋቸውን በፈቱ ተማሪዎች ላይ የሚፈትሽና ለማረጋገጥ የሚሞክር ነው፡፡

1.2 የጥናቱ ዓላማ

ከፍ ሲል እንደተጠቀሰው፣ በንባብ ሂደት ብሎም ርዴት ላይ ተፅዕኖ ከሚያደርጉት ነገሮች መካከል አንዱ የቋንቋ ዕውቀት ነው፡፡ የቋንቋ ዕውቀትን ችግር፣ በሌሎች ለንባብ አስፈላጊ በሆኑ ጉዳዮች፣ ለምሳሌም በነባር ዕውቀት፣ አማካይነት ማካካስ (Compensate) የማይቻል ነው፡፡ ስለሆነም፣ ለንባብ ሂደትና ርዴት የቋንቋ ዕውቀት ያለውን አጋዥነት፣ ከሌሎች ለንባብ አስፈላጊ ናቸው ከሚባሉት ነገሮች ጋር እኩል ማየት ግዴታ ነው፡፡

የቋንቋ ዕውቀት አንድ ዘርፍ የሆነው የመዋቅር ዕውቀትም፣ መድበለ-ቃላትን (Vocabulary) እንደመሳሰሉት ዕውቀቶች ሁሉ፣ ለንባብ ሂደት ያለው አስተዋፅኦ ትኩረት የሚሻ ነው፡፡ በተለይ፣ ይህ ዕውቀት ከአፍ መፍቻ ቋንቋቸው ውጪ ሌላ ቋንቋን ከሚማሩ ተማሪዎች አኳያ በቅጡ መታየት ይኖርበታል፡፡

ይህ ጥናት፣ የጋሞኛ አፈ-ፈት ተማሪዎች አማርኛ ቋንቋን ሲማሩ፣ በንባብ ሂደታቸውና ርዴታቸው ላይ ለሚታዩት ችግሮች ምንጭ ከሆኑት መካከል አንዱ፣ የአማርኛ ቋንቋ መዋቅር ዕውቀት ዝቅተኛ መሆኑ ነው የሚል ዓላማ ይዞ የተነሣ መሆኑ በ1.1 ተገልጿል፡፡ ይህንን ዓላማ መሠረት በማድረግ ጥናቱ የሚከተሉትን ጥያቄዎች ለመመለስ ይሞክራል፡፡

1.2.1 አፋቸውን በጋሞኛ የፈቱ ተማሪዎች የአማርኛ ጽሑፎችን ሲያነቡ፣ በአማርኛ መዋቅር ያላቸው ዕውቀት የሚያስከትልባቸው ችግር ምን ይመስላል?

1.2.2 አፋቸውን በጋሞኛ ቋንቋ እና አፋቸውን በአማርኛ ቋንቋ የፈቱ ተማሪዎች በአማርኛ መዋቅር ዕውቀት ላይ ያላቸው ልዩነት የጎላ ነው ወይ?

1.2.3 የጎላ ልዩነት ካለ፣ በአምብቦ መረዳት ረገድ ልዩነት እንዲታይባቸው የሚያደርግ ነው?

1.2.4 በሁለቱ ቋንቋዎች ተናጋሪ ተማሪዎች መካከል በንባብ ስልት (Reading strategies) ረገድ የሚታይ ልዩነት አለ ወይ?

1.3 የጥናቱ ጠቀሜታ

1.3.1 አማርኛ ሁለተኛ ቋንቋቸው በሆነ ተማሪዎች ዘንድ፣ አንብቦ በመረዳት ላይ ችግር ሊፈጥሩ ለሚችሉ ነገሮች አጠቃላይ ትኩረት፣ በአማርኛ ቋንቋ ትምህርት ባለሙያዎች እንዲሰጥ ማሳሰቢያ ይሆናል::

1.3.2 ለምንባብነት የሚመረጡ የተለያዩት ጽሑፎችም ሆኑ፣ በረዳትነት የሚመረጡ የተለየ ርዕሰ-ጉዳዮችን የሚመለከቱ መፃህፍት፣ የሁሉንም ተማሪ የመዋቅር ዕውቀት ደረጃ ያጤኑ መሆናቸውን ማረጋገጡ ተገቢ እንደሆነ ያስገነዝባል::

1.3.3 የአማርኛ ቋንቋ ትምህርት ባለሙያዎች፣ ለተማሪው የመዋቅር ዕውቀት በጥቅሉም የሰዋሰው ዕውቀት፣ ከንባብ ክሂል እንዲሁም ከሌሎች ክሂሎች ጐን ለጐን አብሮ የመስጠቱን ጠቃሚነት ያስገነዝባል::

1.3.4 የአማርኛ ቋንቋ ትምህርት አዘገጃጀት፣ አማርኛ ሁለተኛ ቋንቋቸው ለሆኑ ተማሪዎችም ትኩረት መስጠት እንዳለበት ይጠቁማል::

1.3.5 ከአማርኛ ቋንቋ በተለየ ስርዓት፣ አረፍተ ነገሮችን በሚገነቡ ቋንቋዎችአፋቸውን የፈቱ ተማሪዎችን በተመለከተ፣የአማርኛ መዋቅር የሚያስከትለውን ችግር ለማጥናት ለሚነሱ ተመራማሪዎች በር ከፋች ይሆናል::

1.3.6 አማርኛ ሁለተኛ ቋንቋቸው የሆኑ ተማሪዎች፣ በንባባቸው ወቅት ችግር የሚፈጥሩባቸውን የተለያዩ ጉዳዮችን በተመለከተ ለሚደረጉ ጥናቶች፣ መነሻ በመሆን፣ የአማርኛ ቋንቋ ትምህርትን ዝግጅት

በተመለከተ ለውጤታማ የማስተማሪያ ዘዴዎችና መማሪያዎች ትኩረት የመስጠትን አስፈላጊነት ይጠቁማል፡፡

1.3.7 የአማርኛ ቋንቋ መምህራን፣ አማርኛ ሁለተኛ ቋንቋቸው የሆኑ ተማሪዎችን በማስተማር በኩል፣ በአማርኛ አፋቸውን ከፈቱት ይልቅ ለሁለተኛ ቋንቋ ተማሪዎች፣ ንባብን ለሚመለከቱ ተግባራት ማለትም፣ ለንባብ ስልት እና ለቋንቋ ዕውቀት መዳበር ተደጋጋሚ ትኩረት ማድረግ እንደሚገባ ይጠቁማል፡፡

1.4 የጥናቱ ወሰን

ይህ ጥናት፣ የአማርኛ ጽሑፎችን በማንበብ ረገድ፣ በጋሙኛ ቋንቋ አፋቸውን የፈቱ ተማሪዎች፣ ችግር ከሚፈጥሩባቸው ንባብን ከሚመለከቱ ጉዳዮች መካከል አንዱ፣ በአማርኛ ቋንቋ መዋቅር ረገድ ያላቸው ዕውቀት ዝቅተኛ መሆኑን መነሻ ያደረገ በመሆኑ፡-

1.4.1 የዚህን የቋንቋ ዕውቀት ችግር ምን ያህልነት ጥናቱ ለመለካት የሚሞክር ይሁን እንጅ በጊዜና በቁሳቁስ እጥረት ምክንያት አጠቃላይ ከንባብ ጋር የተያያዙ ችግሮች ሁሉ አይካተቱም፡፡

1.4.2 የጋሙኛ ቋንቋ ኦሞአዊ (Omotic) በመሆኑ (ፍሌሚንግ 1976)፣ ኦሞአዊ ቋንቋዎች ደግሞ "ኩሽ ኦሞአዊ " ባህሪው ያደላል ከሚባለው ከአማርኛ ቋንቋ (ባዬ 1987) ጋር እምብዛም ልዩነት የሌላቸው በመሆኑ ይህ ጥናት የጋሙኛ ተናጋሪዎች አማርኛ ውስጥ የሉም በሚባሉ መዋቅሮች የተነሣ በንባባቸው ላይ ችግር ገጥሞአቸዋል ብሎ የሚያነሳው ነገር የለም፡፡

1.5 የመሠረታዊ ቃላትና ሐረጎች ማብራሪያ

ቅፅበታዊ፡ የንባብ ሂደት (Automatic Reading Process) - በተወሰነ የንባብ አቅም በፍጥነት የሚደረግን የንባብ ሂደት የሚያመለክት ጤናማ የንባብ ባህሪ

ቁጥጥራዊ የንባብ ሂደት (Controlled Reading Process) ከፍተኛ የንባብ አቅምንና ጊዜን የሚጠይቅ በንባብ ሂደትና ርዴት ላይ አሉታዊው ተፅዕኖ ከፍተኛ የሆነ ዝቅተኛ የንባብ ክሂሎች ባላቸው አንባቢዎች የሚዘወተር የንባብ ሂደት

ነባር ዕውቀት (Background Knowledge) አንድ አንባቢ ወደሚያነበው ውሁድ አሀድ ይዞት የሚመጣው ከወሁድ አሀድ መልዕክት ጋር ዝምድና ያለው

ዝግ ሙከራ (Cloze Test) -የተለያዩ ውሁድ አሀዶችን ተነባቢነት ለመለካት በሚል ታይለር በተባሉ ምሁር አማካኝነት የተፈጠረ፣ በአሁኑ ጊዜ የቋንቋ ብቃትንና ርዴትን ለመለካት የሚያገለግል የቋንቋ ሙከራ ዓይነት

ፍንጮች (Cues) - በንባብ ሂደት ውስጥ አንድ አንባቢ ለርዴቱ የሚሆኑ የተለያዩ ዕውቀቶቹን መሠረት አድርጎ የውሁድ አሀድ መረጃዎዎችን ለመገመት የሚጠቀምባቸው የጥሩ አንባቢነት ምልክቶች

ከፍተኛ ደረጃ የንባብ ክሂሎች (Higher-level Reading Skills or Global Reading Skills) - በውሁድ አሀድ ውስጥ በተለያዩ ፍንጮች አማካኝነት ቀጣይ ሀሳቦችን የመገመት ችሎታንና ስኪማዊ ዕውቀትን እንዲሁም ሌሎች ከነባር ዕውቀት ጋር ተያይዘው ጥቅም ላይ የሚውሉ የንባብ ክሂሎች

ዝቅተኛ ደረጃ የንባብ ክሂሎች (Lower level Reading Skills) አንድ አንባቢ በውሁድ አሀድ ውስጥ የሚገኙ ፊደላትን፣ ቃላትንና አረፍተ ነገራትን ለመለየትና ለመረዳት የሚጠቀምባቸው የንባብ ክሂሎች

ግመታ (Prediction) - አንድ አንባቢ በሚያነበው ውህድ አሃድ ውስጥ ቀጣይ ሃሳብን አስቀድሞ ለማወቅ የሚጠቀምበት ስልት

ውሁድ አሀድ (Text) - ማናቸውንም በፅሁፍም ሆነ በንግግር የሚቀርብ፣ አጭርም ሆነ ረጅም ቋንቋዊ አሀድ

ምዕራፍ ሁለት

የተዛማጅ ጽሑፎች ቅኝት (Review of Related Literature)

በዚህ ምዕራፍ ከጥናቱ ርዕሰ-ጉዳይ ጋር ተዛምዶ ያላቸው ጉዳዮች ይቀኛሉ፡፡ ቅኝቱ በይበልጥ ስለ ሁለተኛ ቋንቋ ንባብ ሂደትና ርዴት (Reading process and comprehension) በተሰጡ ሀሳቦች ላይ ያተኩራል፡፡ ከዚህ አኳያ ምዕራፉ ሁለት ዐበይት ክፍሎች ይኖሩታል፡፡ እነዚህም ስለንባብ አጠቃላይ ግንዛቤን የሚያስጨብጡና ከንባብ ሂደትና ርዴት ጋር በተጓዳኝ ስለቋንቋ ዕውቀት ሚና ለማስገንዘብ የሚሞክሩ ጉዳዮች ናቸው፡፡

2.1 ንባብ

2.1.1 የንባብ ግላዬ

"ንባብ ምንድን ነው? " ለሚለው ጥያቄ ግልጽ ያለ መልስ ለመስጠት ያዳግታል፡፡ ምክንያቱም ሊቃሉ የሚሰጠው መልስ፣ ከአንባቢው፣ ከሚነበበው ወሁድ አሀድ ጋር እየተያየዙ የሚነሱ በርካታ ዝርዝር ነጥቦችንም የሚያካትት ስለሆነ ነው፡፡ እንዲሁም ንባብ ከአዕምሮ ጋር በእጅጉ የተቆራኘ ክሂል ነው (ኩፐር እና ፔትሮስኪ 1976)፡፡ ንባብ ከአዕምሮ ጋር በከፍተኛ ደረጃ የሚቆራኝ ሂደትን አመልካች ስለመሆኑ ከሚከተለው ጥቅስ መረዳት ይቻላል፡፡

> በአንባቢው አዕምሮ ውስጥ የሚመላለሱ ሀሳቦች፣
> ፍቺን ለማግኘት የሚደረጉ ፍሊጋዎችንና ጥረቶችን
> የማንፀባረቅና የማዛመድ ተግባራት ከአንባቢው ውጪ
> ላሉ ግለሰቦች ድብቅ ናቸው፡፡ ሆኖም ይህ ፍቺን
> የማግኘት ፍለጋ ለርዴት የጀርባ አጥንት ነው፡፡
> (ብሎክ 1986:463)

ንባብ በዛ ያሉ ጉዳዮችን አካቶ በመያዙ ስለምንነቱ ግልፅ የሆነ ፍቺ ለመስጠት እንደሚያዳግት ከፍ ሲል ተጠቅሷል፡፡ ሆኖም የተለያየ ንባብን የተመለከቱ መጣጥፎችን ያቀረቡ ምሁራን፣ ንባብ ስንል ይህንን ማለታችን ነው፤ ስለንባብ ስናነሳ ልናያቸው የሚገቡ ነጥቦች እነዚህ ናቸው፤ በንባብ ሂደታችንም ወቅት የሚታዩ ክስተቶች (ምንም እንኳን የሚጨበጡ ባይሆኑም) እነዚህን ይመስላሉ በማለት የንባብን ምንነት ለመግለፅ ሞክረዋል፡፡ ለምሣሌም:-

1. ናታል (1996) ለንባብ የሚሰጥ ግላዊ ጽሑፋዊ የሚባሉ መረጃዎችን (ማለትም ፊደላትንና ቃላትን) በመፍታት ላይ እና ለተለያዩ የቋንቋ ክሂሎች ማስተማሪያነት የሚሰጠውን አገልግሎት በሚመለከት እንዲቀርብ መደረጉ ተቀባይነት ያለው መሆኑን ጠቅሰው፣ ሆኖም ግላዊው በአቢይነት በመልዕክት መተላለፍና በመልዕክት መገኘት ላይ ማነጣጠር ይኖርበታል ይላሉ፡፡
2. ግሬብ (1991) ለንባብ የሚሰጥ ፍቺ ለብቃታዊ ንባብ (Fluent Reading) አስፈላጊ የሆኑ ነገሮችን በአካተተ መልኩ መቅረብ እንዳለበት ይገልፃሉ፡፡
3. በስሚዝ (1985) ግላዊ ንባብ የአንባቢው ልምድ እና ነባር ዕውቀት ከፊደላትና ከቃላት በአጠቃላይም ከሚነበብ ጽሑፍ ከሚገኙ መረጃዎች በበለጠ ለመልዕክት መገኘት ያላቸውን ጠቀሜታ አጉልቶ መግለፅ አለበት፡፡
4. አልደርሰንና አርኩሀርት (1984) ስለ ንባብ የሚሰጥ ገለፃ በንባብ ሂደት ውስጥ አንባቢውና የሚነበበው ውሁድ አሀድ እኩል ድርሻ ያላቸው መሆኑን በሚጠቅስ መልኩ ቀርቦ ስለንባብ ተገቢ ግንዛቤ ማስጨበጥ አለበት፡፡

ከዚህ በላይ ጠቅለል ተደርገው የቀረቡት የምሁራኑ ግላዊዎች፣ ለንባብ የሚሰጥ ፍቺ ከበርካታ ጉዳዮች ጋር ተያይዘው የሚነሱ ነጥቦችን አካቶ በመያዙ ላይ የሚያተኩሩ ናቸው፡፡ ስለዚህም ቀደም ብሎ እንደተጠቀሰው አጠር ባለ መንገድ ንባብን ለመግለፅ መሞከር ግሬብ (1991፡378) እንደሚሉት የሚፈለገውን ግንዛቤ ሊያስጨብጥ አይችልም፡፡

ከላይ የተጠቀሱት ምሁራን ስለንባብ ከሰጧቸው ሀሳቦች በመነሣት፣ ጉዳዩን አስመልክቶ የሚሰጥ ግላዊ ትኩረት የሚያደርግባቸውን ነጥቦች መጥቀስ ይቻላል፡፡ በዚህም መሠረት፣ ለንባብ በሚሰጥ ግላዊ ውስጥ፣ ለሂደትም ሆነ ርዴት አስፈላጊ የሚሆኑ አንባቢውንና የሚነበበውን ውሁድ አሀድ የሚመለከቱ ጉዳዮችን መጥቀሱ ተገቢ ይሆናል፡፡ ይህም ከላዕላይ - ታህታይ ሞዴል (በ1.4 የተሰጠውን ገለፃ ይመልከቱ) አቀንቃኞች በተለየ፣ ለመልዕክት መገኘት ጽሑፋዊ መረጃዎችም (Text based information) ላላቸው አስተዋፅኦ ትኩረት መስጠቱ ተገቢ መሆኑን የሚጠቁም ነው፡፡ እንዲሁም አንባቢውንና የሚነበበውን ውሁድ አሀድ አስመልክቶ የሚሰጥ ገለፃ፣ የንባብን ውጤት (Product) ብቻ ሳይሆን፣ ሂደቱንም (Process) አመልካች መሆኑን ማረጋገጥ፣ የንባብን ምንነት በተሟላ መልኩ ለመረዳት ያስችላል ፡፡

2.1.2 አንብቦ መረዳት (Reading Comprehension)

"አንብቦ መረዳት ስንል ምን ማለታችን ነው? " "አንብቦ መረዳትስ እንዴት ይገኛል? " የሚሉትን ጥያቄዎች በተመለከተ የሚሰጡ መልሶች" ንባብ ምንድ ነው? " እንደሚለው ጥያቄ ሁሉ፣ በየጊዜው ስለንባብ ምንነት ከተሰነዘሩ አመለካከቶች ጋር በእጅጉ የተቆራኙ እና የእነሱም አሻራ ያረፈባቸው ናቸው።

በዚህም መሠረት ቀደም ባሉት ጊዜያት፣ ለሁለተኛ ቋንቋ ንባብ ርዴት ከፍተኛ አስተዋፅኦ እንዳለው የሚቆጠረው የሚነበበው ውሁድ አሀድ መልዕክት እንጂ፣ አንድ አንባቢ አስቀድሞ የሚኖረው ዕውቀት አይደለም። አንባቢው ወደሚያነበው ውሁድ አሀድ ይዞት የሚመጣው መልዕክት ለርዴቱ ድርሻ ያለው መሆኑ ብዙም ትኩረት አይሰጠውም። ስለዚህም ቀደም ባለው ጊዜ ስነ-ልሣናዊ የሆኑ ጉዳዮችን አመልካች የሆኑትን ድምፅን ከፊደላት ጋር የማጣመር ችሎታ፣ የቃላት ዕውቀት፣ የአረፍተ ነገራት አሰካክ ችሎታ እንዲሁም የአንድን ፅሑፍ የአፃፃፍ ስልትን (Text Structure) ማወቅ ብቻ ለርዴት በቂ ተደርገው ይቆጠሩ ነበር።

በጥቅሉ በ1960* በሁለተኛ ቋንቀ ማስተማሪያ ዘዴነት በስፋት ጥቅም ላይ በዋለው የኦዲዮ - ሊንጉዋል የቋንቋ ማስተማሪያ ዘዴ አማካኝነት ለንባብ የሚሰጠው ትኩረት አነስተኛ መሆን የአንብቦ መረዳት ችሎታ ከቋንቋ ዕውቀት ጋር ብቻ ተዛምዶ እንዲታይ አድርገዋል። በዚህም ምክንያት፣ ለአንባብ መረዳት ተገቢ ናቸው ከሚባሉት ውሁድ አሀዳዊ ጉዳዮች (Text-based factors) በተጨማሪ አንባቢ ተኮር የሆኑ ጉዳየች (Reader-based factors) የሚኖራቸው አስተዋፅኦ እምብዛም ትኩረት ሊሰጣቸው አልቻለም።

---

*በዚህ ጥናት ውስጥ ሌላ ማስታወሻ ካልተሰጠ በስተቀር የሚጠቀሱ ዓመተ-ምህረቶች እንደ አውሮፓ አቆጣጠር ናቸው።

ሆኖም በስነ-ልቡና እና በቋንቋ መማር-ማስተማር ሂደት ላይ የተደረጉ ለውጦች፣ በባብ ማስተማሪያ ዘዴዎች መለወጥ ላይ ጉታዊ አስተዋፅኦ አበርክተዋል (ሀኘትማን 1985)፡፡ በዚህም መሠረት ከ1970ዎቹ አጋማሽ ጀምሮ በንባብ ላይ የተደረጉ ጥናቶች (ካሬል 1988፣ ሳሙኤልስ እና ካሚል 1988፣ ግሬብ 1991) አንባቢውን ለሚመለከቱ ጉዳዮች ትኩረት በመስጠት ርዴትን በተመለከተ አዳዲስ አስተሳሰቦች እንዲሠነዘሩ አስችለዋል፡፡

አንብቦ መረዳትን በተመለከተ ለሚሰጡ ትንታኔዎች ጥልቀትና ስፋት ማግኘት በዋናነት ተጠቃሽ ሆነው የሚጠቀሱት ጉድማንና ስሚዝ እንደሆኑ በእነ ሣሙኤልስ (1988) በግሬብ (1991)፣ በሀኘትማን (1985) ተጠቅሷል፡፡ የጉደማንና የስሚዝ ንባብን የተመለከቱ ትንታኔዎች ንባብን በሚመለከት በአሁኑ ወቅት እየተደረጉ ላሉ ጥናቶች ንድፈ-ሀሣባዊ መነሻ ተደርገው የሚቆጠሩ ናቸው፡፡

የእነ-ጉድማንን የንባብ ትንታኔዎች መሠረት አድርገው የሚቀርቡ ትንታኔዎች፣ ከፍ ተብሎ እንደተጠቀሰው ለርዴት ከውሁድ አሀዳዊ ጉዳዮች በተጨማሪ አንባቢው ራሱ ከፍተኛ አስተዋፅኦ እንዳለው የሚገልፁ ናቸው፡፡ እንዲያውም በአንዳንድ የሁለተኛ ቋንቋ ንባብ ጥናቶች ዘንድ፣ አንባቢውን የሚመለከቱ ጉዳዮች ውሁድ አሀድን ከሚመለከቱ ጉዳዮች በበለጠ ለርዴት አስፈላጊ ሆነው እንደሚታዩ በባርኔት (1984) እና በስዋፊር (1988) ተጠቅሷል፡፡ እንደ እነዚህ ምሁራን አመለካከት ከሆነ ውሁድ አሀድ ለርዴት የሚሰጠው መረጃ አንባቢ ይዞት ከሚመጣው መረጃ ጋር ሲነፃፀር እጅጉን ያነሰ ነው፡፡ ይህንን በሚመለከት ካሬል እና ኢስተር ሀልድ የሚከተለውን ይላሉ፡፡

> አብዛኛው ከውሁድ አሀድ የምንረዳው ፍቺ እንደውነቱ ከሆነ በውሁድ አሀድ ውስጥ አይደለም፡፡ በአንባቢው ነባር ዕውቀት ውስጥ ያለ እንጂ፡፡(1988፡79)

ከጥቅሱ እንደምንረዳው፣ አንድን ውሁድ አሀድ ለመረዳትም ሆነ ላለመረዳት ተጠቃሽ የሚሆነው፣ የአንባቢው ነባር ዕውቀትን የመጠቀምና የአለመጠቀም ሁኔታ ነው፡፡ በመሆኑም አንባቢው ከሚያነበው ውሁድ አሀድ ጋር በተዛመደ የተገበ ነባር ዕውቀቶች ጥቅም ላይ አለመዋል መረዳትን የሚያሰናክል ሲሆን፣ የዚህ ዕውቀት ጥቅም ላይ መዋል ደግሞ ለውሁድ አሀዱ መልዕክት መገኘት አስፈላጊ ነው፡፡

ነባር ዕውቀት ለርዱት ያለውን ጠቀሜታ በተመለከተ የሚገልጹት ኩፖር እና ፔትሮሲኪ (1976፡191) ለርዱት የሚሆኑ መረጃዎችን የሚሰጥ አዕምሮ እንጂ ዓይን አይደለም ይላሉ፡፡ ዓይን ለርዱት መረጃ አይሰጥም የሚለው ሃሳብ በሰሚዝም (1985፡16) የሚንፀባረቅ ነው፡፡ በዚህ በስሚዝና በሌሎችም በሚጠቀሰው ሃሳብ መሠረት፣ አንድ አንባቢ በግዙፍ አካሉ፣ ማለትም በዓይኑ ከሚያየው ጽሑፋዊ መረጃ ለርዱቱ የሚያውለው አነስተኛ ነው፡፡ በአንፃሩ፣ አዕምሮ የአንባቢው የነባር ዕውቀት መከማቻ እንደመሆኑ የሚነበበውን ዕሑፍ መልዕክት የተሟላ ለማድረግ መረጃን በማቀበል በኩል ወሳኝነት አለው፡፡

ይህ ነባር ዕውቀት ከዕሑፋዊ መረጃ በበለጠ ለርዱት አስተዋፅኦ አለው የሚለው አቋም፣ ዕሑፋዊ መረጃዎችም ለርዱት ከአላቸው ድርሻ አኳያ ሲታይ፣ ሚዛን የሚደፉ አይደለም፡፡ ምክንያቱም ዕሑፋዊ መረጃዎችም ቢሆኑ ተገቢው ርዱት እንዳይገኝ እንቅፋት ሊሆኑ የሚችሉ በመሆናቸው ነው (ኤስኬይ 1988)፡፡ ዕሑፋዊ መረጃዎች፣ በተለይ አንባቢው ተገቢው ነባር ዕውቀት ሳይኖረው ቀርቶ፣ እንደ ግመታ ያሉ (Prediction) ላዕ ላዊ የንባብ ክሂሎችን (Hgher-level reading skills) መጠቀም በማይችልበት ወቅት (ሳሙኤልስ እና ካሚል 1988)፣ አስፈላጊነታቸው ከፍተኛ ነው፡፡

እንደ ኤስኬይ (1988፡93) ከሆነ፣ ታህታይ የሚባሉ በፍጥነትና በትክክል ዕሑፋዊ መረጃዎችን የመጠቀም ችሎታዎች የተሟላ ርዱት እንዲገኝ ያስችላሉ፡፡ እነዚህ ክሂሎች በንባባቸው ጀማሪ ለሆኑ አንባቢዎች ብቻ ሳይሆን፣ ገፍተዋል ለሚባሉትም (Advanced readers) በማናቸውም የንባብ ሂደት ውስጥ ጠቃሚ ሚና ይጫወታሉ፡፡ ስለዚህም ርዱት የዕሑፋዊ እና የነባር ዕውቀት መረጃዎች ጥምር ውጤት መሆኑን መገንዘብ ስለርዱት የሚኖረንን ግንዛቤ ያሰፋዋል፡፡ አንባቢው ታህታይም ሆነ ላዕላይ የሚባሉትን የንባብ ክሂሎች ጎን ለጎን በንባብ ሂደቱ መጠቀሙ፣ ርዱትን የተሟላ የሚያደርግ የጥሩ አነባበብ ስልት መገለጫ ነው፡፡ ሁለቱን ክሂሎች በጥምረት መጠቀም መቻል ለንባብ ሂደት ርዱት አስፈላጊ መሆኑን ዘመነኛ ነው በሚባለው የንባብ ሞዴል፣ ማለትም በመስተጋብራዊ ሞዴል ይስተጋባል፡፡ (2.1.4.3 ይመልከቱ)

በአጠቃላይ ንባብን ከርዱት ጋር ለማቀናጀትና የሚነበብን ውሁድ አሀድ መልዕክት ለማግኘት ይቻል ዘንድ፣ የመረጃ ምንጭ ናቸው የሚባሉትን ውሁድ አሀድንና አንባቢውን የሚመለከቱ ጉዳዮችን እኩል መጠቀም ተገቢ ነው፡፡ ከአንድ ምንጭ፣ ለምሳሌም ከነባር

ዕውቀት ብቻ፣ የሚገኝ መረጃ ውጤታማ ርዴት ላይ መድረስን አያመለክትም፡፡ በሌላ አባባል፣ በአንድ የመረጃ ምንጭ ብቻ ተመስርቶ የሚካሄድ የንባብ ሂደት የአንድን ውሁድ አሀድ መልዕክት የተሟላ አያደርግም፡፡ ስለዚህ ተገቢ ርዴት፣ አዕምሮአዊ መረጃዎችን ከዕሑፋዊ መረጃዎች ጋር አዋህዶ በመጠቀም የሚገኝ መሆኑን ማጤን ይገባል፡፡ ከዚህ አኳያ የንባብ ትምህርትም ርዴት የሚገኝበትን የትምህርት አቀራረብ መሠረት አድርጎ የመቅረቡን ጠቃሚነት ኤስኬይ እንደሚከተለው ይገልፃሉ፡፡

> አንዳንድ አጥኚዎች ለመምህራን በሚያስተላልፏቸው መልዕክቶች ላይ እንደሚጠቅሱት ከሆነ፣ በአብዛኛው ለሁለተኛ ቋንቋ አንባቢዎች የሚሰጥ የንባብ ትምህርት ማነጣጠር ያለበት፣ ለሚነበቡ ለማናቸውም ውሁድ አሀዶች የሚሆን ትክክለኛ ነባር ዕውቀትን በመስጠት ላይ እና ይህንንም ዕውቀት ተማሪዎች ውሁድ አሀዶችን መረዳት ይችሉ ዘንድ በሚገባ እንዲ ጠቀሙበት በማበረታታት ላይ ነው፡፡ ምንም እንኳን ይህ አባባል ተቀባይነት ያለው ቢሆንም፣ እንደ አጠቃላይ የትምህርት አቀራረብ ተደርጎ መወሰዱ ግን ስህተት ላይ ሊጥል የሚችል ነው፡፡(1988፡77)

2.1.3 የንባብ ፍጥነት

የንባብ ፍጥነት አንድ ውሁድ አሀድ የተፃፈበትን ቋንቋ በሚገባ ከማወቅ እና ነባር ዕውቀትን ከመጠቀም ጋር የተዛመደ ነው፡፡ የአንድ ውሁድ አሀድ መክበድና በመረጃዎች መጨናነቅ (Density of information) የንባብ ሂደት ፍጥነት እንዲያጣ ያደርጋል፡፡ የዝግታ ንባብ ደግሞ እንደሚታሰበው ርዴትን ከፍ የሚያደርግ ሳይሆን በአንፃሩ ዝቅ የሚያደርግ ነው (ናታል፡1996)፡፡

ከንባብ ፍጥነት አኳያ የአንድ ውሁድ አሀድ ፅንሰ ሀሳብና የተፃፈበት ቋንቋ ክብደት በንባብ ሂደት ላይ የሚኖረው ተፅዕኖ ከፍተኛ ነው፡፡ ምክንያቱም በፍጥነትና በትክክል ውሁድ አሀድን ለመረዳት ቋንቋን እና ፅንሰ-ሀሳቦችን የመረዳት ብቃት አስፈላጊ ስለሆነ ነው፡፡ ፍጥነት ከትክክለኝነት (accuracy) ጋር ያዋሀደ ውሁድ አሀድን የመረዳት ችሎታ ለተሟላ ርዴት አስፈላጊ የሆነ የንባብ ክሂል ብቻ አይደለም፡፡ ሌሎች የንባብ ስልቶችም ጥቅም ላይ የሚውሉበትን በር ከፋችም ጭምር ነው፡፡ ይህንን በተመለከተ ኤስኬይ የሚከተለውን ይላሉ፡፡

በአንፃሩ ጀማሪ አንባቢዎች፣ በተለይም ጀማሪ የሁለተኛ ቋንቋ አንባቢዎች በቋንቋ ብቃታቸው ዝቅተኛነት የተነሣ ከነፉ አንባቢዎች ይልቅ ቅጽበታዊ በሆነ ሁኔታ ሊነበቡ በሚችሉ የውሁድ አሀድ ቃላት እና መዋቅሮች ላይ መላ የንባብ ጊዜያቸውን ያውላሉ፡፡ ይህም ቃል በቃል ከማንበብ እና እያንዳንዱን የውሁድ አሀድ ቃላት ለመረዳት ከሚደረግ ጥረት የሚመነጭ ነው፡፡ ይህ ዓይነቱ የንባብ አካሄድ ለውሁድ አሀድ መልዕክት መገኘት አስተዋፅኦ አላቸው የሚባሉትን ነባር ዕውቀትን የመሳሰሉ ክሂሎችን ከመጠቀም የሚገታ ነው፡፡ አዕምሮ በዛ ባሉ መረጃዎች እንዲጨናነቅና የማስታወስ ችሎታም ዝቅ እንዲል የሚያደርግ ነው፡፡ ይህ ሁኔታ መረጃን የመቀበል፣ የማስኬድ እና የማስታወስ አቅማችን በእጅጉ የተገደበ ነው ከሚለው ሃሣብ አኳያ ሊጤን የሚገባው ነው (ክለርክ እና ሲልበርስቴን 1977፣ ሁልስትጂን እና ሁልስትጂን 1984)፡፡

ጀማሪ አንባቢዎች እንደተጠቀሰው ለእያንዳንዱ ዕሑፋዊ መረጃ ትኩረት የሚሰጡ በመሆናቸው የንባብ ፍጥነታቸው የተገደበ ነው፡፡ አዕምሮአቸውን ከአቅሙ በላይ በሆኑ መረጃዎች ያጨናንቁታል፡፡ በእነዚህ ሁለት ነጥቦች የተነሣ፣ ጀማሪ አንባቢዎች፣ ምንም እንኳን በእይታቸው ስር ለሚያልፍ ለእያንዳንዱ ውሁድ አሀዳዊ መረጃ ትኩረት የሚሰጡ ቢሆኑም፣ የሚያነቡትን በመረዳት ረገድ ከነፉ አንባቢዎች ይበልጥ ድክመት ይታይባቸዋል (ስሚዝ 1988፣ ስዋፈር 1988፣ ናታል 1996)፡፡ እንዲያውም ይህ የአነባበብ ሂደት፣ በእነዚህ ጀማሪ ባልናቸው አንባቢዎች ዘንድ፣ በንባባቸው ሂደት ውስጥ ተስፋ የመቁረጥንና ፍላጐት የማጣትን ባህሪ ሊያስከትልባቸው እንደሚችል ግርሌት ይጠቅሳሉ (1981፡16)፡፡

የንባብ ፍጥነት ከርዴት ጋር ከፍተኛ ቁርኝት ያለው ስለሆነ፣ ጀማሪ አንባቢዎች የንባብ ሂደታቸውን ከቃል በቃል ንባብ የሚያላቅቁበትን ስልት ለመጨበጥ እንዲችሉ ማድረግ ተገቢ ይሆናል፡፡ በተለይ ከዚህ አኳያ ተፈላጊ የሚሆነው ስልት በአንድ ዕይታ (Fixation) ብዙ ቃላትን በማንሳት ማንበብ የሚቻልበት ስልት ነው፡፡ በአንድ ዕይታ ብዙ ቃላትን ማንሳት የመቻል ብቃት፣ የሚነሳውም ነገር ስሜት ሰጪ መሆኑን ማረጋገጡ ፍጥነት ከርዴት ጋር ለመቆራኘቱ ምልክት ይሆናል (ናታል 1996)፡፡

በአጠቃላይ ከዚህ በላይ ስለንባብ ፍጥነት የተጠቀሰው ሁሉ የሚጠቁመው የፍጥነት ንባብ ለብቁ ንባብ አንድ አስፈላጊ ጉዳይ መሆኑንና ተገቢው ትኩረትም ሊሰጠው የሚገባ መሆኑን ነው፡፡ በተለይ ይህ ትኩረት በፍጥነት ንባብ ላይ ተፅዕኖ በሚያደርጉ የአነባበብ ስልቶች መውገድ ላይ ማነጣጠር አለበት፡፡ በዚህ ረገድ የንባብ ፍጥነት ከቋንቋ ዕውቀት

መዳበር ጋር ያለውን ቁርኝነት በመገንዘብ፣ ለቋንቋ ብቃት መጨመር ጥረት ማድረግ አማራጭ የሌለው ተግባር ይሆናል፡፡ እንዲሁም ለንባብ ማስተማሪያነት የሚዘጋጁ ውሁድ አሀዶች፣ ከአንባቢያቸው የነባር ዕውቀት ደረጃ ጋር መጣጣማቸውን ማረጋገጥ ያስፈልጋል፡፡

2.1.4 የንባብ ሞዴሎች (Reading Models)

በንባብ ሂደት ውስጥ ይከናወናሉ የሚባሉትን ነገሮች ለመተንተንና ለመግለፅ በተለያዩ ጊዜያት በርካታ ጥናቶች ተደርገዋል፡፡ የእነዚህ ጥናቶች ዐቢይ የትንተና ግብ፣ በቋንቋ መማር ማስተማር ሂደት ውስጥ እንደ አንድ ክሂል ለሚቆጠረው ንባብ የሚሆኑ ማስተማሪያ ዘዴዎች መሠረት የሚያደርጉትን ንድፈ-ሀሳብ ማስገኘት ነው፡፡

በዚህም መሠረት፣ ከመቶ ዓመት እምብዛም የዘለለ ዕድሜ የለውም የሚባለው የንባብ ጥናት (ሳሙኤልስ እና ካሚል 1988) በርካታ ጥናቶች የተደረጉበት ቢሆንም ጥናቶቹ እስከ ቅርብ ዓመታት ድረስ የንባብን ሂደት የተመለከቱ አልነበሩም፡፡ የንባብን ሂደት በተመለከተ የተደረጉ ጥናቶች የቅርብ አሥርታት ታሪክ ብቻ ያላቸው ናቸው (ሳሙኤልስ እና ካሚል 1988፣ ግሬብ 1991)፡፡ ሆኖም እነዚህ የቅርብ ዓመታት ውጤት ናቸው የሚባሉት ጥናቶች፣ የንባብን ሂደት በተለያዩ መሥፈርቶችና ዕውቀት ላይ በመመስረት የንባብን ሂደት ገላጭ የሚሆኑ የንባብ ሞዴሎችን በማስገኘት ረገድ ከበፊቶቹ ጥናቶች የተሻሉ ናቸው፡፡

የንባብን ሂደት፣ በተለይም የሁለተኛ ቋንቋ ንባብን ሂደት ለመግለፅ በተለያዩ ምሁራን በርካታ ሞዴሎች የቀረቡ ቢሆንም፣ በዋናነት የሚጠቀሱት የሚከተሉት ናቸው፡፡

1. ታህታይ - ላዕላይ (Bottom - Top)
2. ላዕላይ - ታህታይ (Top-down)
3. መስተጋብራዊ (Interactive)

ከእነዚህ መካከል፣ ሁለቱ የንባብን ሂደት በመግለፅ ረገድ ተቃራኒነት ያላቸው ናቸው፡፡ እነዚህም ታህታይ-ላዕላይ እና ላዕላይ-ታህታይ ናቸው፡፡ መስተጋብራዊው ሞዴል ግን እነዚህ ሁለት ሞዴሎች በንባብ ሂደት ውስጥ ያላቸውን ጠቀሜታ የሚገልፅ ነው፡፡

2.1.4.1 ታህታይ- ላዕላይ ሞዴል

ይህ ሞዴል ከሌሎቹ ሞዴሎች ቀደም ብሎ የመጣ ነው፡፡ ሞዴሉ የንባብ ሂደት የሚጀምረው አንባቢ ከሚያነበው ውሁድ አሀድ ጋር በዕይታው አማካይነት በሚያደርገው ግንኙነት ነው ይላል፡፡ ግንኙነቱ ደግሞ ፊደላት መለየትን መነሻ አድርጎ ደረጃ በደረጃ ወደ ቃላት ከዚያም ወደ አረፍተ-ነገር ብሎም ወደ ከፍተኛቹ አዕምሮአዊ ክንውኖች (Cognitive activities) በቅደም ተከተል መሄድን የሚያጠቃልል ነው፡፡ በተለይ ይህ ሞዴል በዋናነት የሚታወቀው በንባብ ሂደት ውስጥ ፊደላትን ከሚወከሏቸው ድምፆች ጋር በማጣጣም የሚደረግ ንባብን መነሻ በማድረጉ ነው፡፡

ታህታይ-ላዕላይ ሞዴል-የንባብ ሂደት የሚጀመርባቸው ናቸው የሚላቸውና ዝቅተኛ ደረጃ ክሂሎች (Lower level skills) ተብለው የሚታወቁት ድምፆች፣ ቃላት ብሎም የአረፍተ ነገር መዋቅሮች ተገቢው ትኩረት በንባብ ጊዜ ሊሰጣቸው የሚገቡ ጉዳዮች ናቸው፡፡ ምክንያቱም የእነዚህ ክሂሎች መታወቅ፣ በንባብ ሂደት ውስጥ በኋላ ለሚገኝ መልዕክት መሠረት የሚሆኑ ከመሆናቸውም በላይ፣ በንባብ የሚተላለፍ መልዕክትን ከውሁድ አሀድ ላይ እንዳለ ለመቀበል የሚያስችሉ ናቸው (ኢስኬይ 1988)፡፡

በአጠቃላይ ታህታይ-ላዕላይ የሆነው የንባብ ሂደት ሞዴል፣ አንባቢው በንባቡ ወቅት በየገሁ የሚያገኘውን መረጃ በመጠቀም መልዕክት የሚያገኝበትን ሁኔታ ይገልፃል፡፡ ፊደላትን ወይም የፊደላትን ቅርፆች ከሚወከሏቸው ድምፆች ጋር በማዛመድ ከድምፆች የሚገኙ ቃላትንም ፍቺ በማወቅ፣ እንዲሁም ቃላት የሚመሠርቱአቸው አረፍተ ነገራትንና የተለያዩ ቅንብሮችን ፍቺ በመረዳት ንባብ የሚካሄድ መሆኑን ያሳያል፡፡ በዚህ ዓይነት ሂደት ውስጥ የቃላት እና የመዋቅራዊ ቅርፆች ዕውቀት ተገቢ እንደሆነ በዚህ ሞዴል መሠረታዊ ሀሳብ ውስጥ የተካተተ ነው፡፡ በዚህ ሞዴል መሠረታዊ ሀሳብ መሠረት፣ ከቃላት እና ከድምፆች እንዲሁም ከመዋቅር ጋር የሚኖር ትውውቅ ደረጃ በደረጃ መልዕ ክትን ለማግኘት በቀጣይነት ለሚካሄድ ንባብ መሠረት ነው፡፡ ይህ ዕወቀት በተጨማሪ አንድ አንባቢ የሚያደርገውን ግመታ ትክክለኛነት በቅጡ ለማየት፣ የተሣሣተ ግመታውን በዳግም ንባቡ ለማረም ይረዳዋል (ካሬል 1988)፡፡

2.1.4.2 ላዕላይ-ታህታይ ሞዴል

ላዕላይ - ታህታይ ሞዴል፣ ስነ-ልቡናዊ ስነ-ልሳናዊ (Psycho-Linguistic) የንባብ ሂደት መተንተኛ ሞዴልን መንደርደሪያ አድርጎ የተከሰተ ሞዴል ነው (ዴቪስ 1995)። ሞዴሉ ታህታይ-ላዕላይ የሚባለው ሞዴል የንባብን ሂደት በሚገባ አይገልፅም ብሎ የሚያነሳው ዋና ነጥብ ማጠንጠኛ፣ የአንድ ጽሑፍ የፊደላት ቅርፅና እነሱም የሚወክሏቸው ድምፆች ለሚነበበው ነገር ትርጉም መገኘትም ሆነ አለመገኘት የሚኖራቸው ተፅዕኖ በእጅጉ አነስተኛ ነው የሚል ነው። በመሆኑም መልዕክት አስተላላፊ ከሆኑ ፊደላት፣ ቃላት እና አረፍተ ነገራት፣ በአጠቃላይም በንባብ ሂደት ውስጥ በዓይን ከሚታዩ መረጃዎች ይበልጥ፣ ከፅሑፍ የሚገኝ መልዕክት ትልቁን ሚና የሚጫወተው አንባቢው በንባቡ ሂደት ውስጥ ተከታታይ ሀሳቦችን ለመገመት የሚያስችሉ የተለያዩ ፍንጮችን (Cues) እንዲጠቀም ያደርጋል (ሰሚዝ 1985)።

በላዕላይ-ታህታይ ሞዴል ገለፃ የተለያዩ ፍንጮችን የመጠቀምና ተከታታይ ሀሳቦችንም የመገመት ችሎታ የሚገኘው አንባቢው ነባር ዕውቀትን በንባቡ ሂደት ጊዜ መጠቀም ሲችል ነው። ነባር ዕውቀት ደግሞ የሚገኘው፣ አእምሮ ውስጥ በተለያዩ ገጠመኞች አማካይነት ዳብሮ፣ ስርዓት ባለው ሁኔታ ከተቀመጠ ዕውቀት ነው። በዐይን ከሚተላለፍ መልዕክት ይልቅ፣ አንድ አንባቢ ወደሚያነበው ጽሑፍ ይዞት የሚመጣው ይህ ዕውቀት የበለጠ ትኩረት ሊሰጠው እንደሚገባ ባላዕላይ-ታህታይ የንባብ ሞዴል የሚጠቀስ ነው (ኩፐር እና ፔትሮስኪ 1976፣ ስሚዝ 1985)።

በአጠቃላይ በላዕላይ-ታህታይ ሞዴል ትንታኔ መሠረት የንባብ ሂደት አእምሮአዊ ክሂሎች ከሆኑት በመጀመር፣ በቅደም ተከተል እስከታችኞቹ፡ ዕይታዊ መረጃን እስከሚያስገኙ ክሂሎች ድረስ የሚሄድ ነው። ሞዴሉ በተለይ ትኩረት የሚሰጠው፣ ከሚነበበው ጽሑፍ ለሚገኙ መረጃዎች ሳይሆን፣ አንባቢው ወደ ውሁድ አሀድ ይዞት ይመጣል ከሚላቸው ነባር ዕውቀት፣ የማንበብ ዝንባሌ ወዘተ. ከመሳሰሉ ጉዳዮች እንደሆነ ናታል (1996፡ 17) ይገልፃሉ።

2.1.4.3 መስተጋብራዊ ሞዴል

መስተጋብራዊ ሞዴል ቀደም ብለን ከጠቀስናቸው የንባብ ሞዴሎች በኋላ የመጣ ነው:: ሞዴሉ ላዕላይ-ታህታይ እና ታህታይ-ላዕላይ ሞዴሎች የንባብን ሂደት በተመለከተ በየበኩላቸው አስተዋፅኦ ያላቸው መሆኑን ይቀበላል:: በሁለቱም ሞዴሎች የሚገለፁት የንባብ ሂደቶች በንባብ ጊዜ ጥቅም ላይ የሚውሉ ስለሆነ፣ የንባብ ሂደት በዚህ አካሄድ ብቻ የሚሄድ ነው ብሎ ለመወሰን እንደሚያስቸግር ሞዴሉ ይገልጻል:: በመሆኑም አንድ አንባቢ፣ በጣምራ (Simultaneoysly) በሁለቱም ሞዴሎች የሚጠቀሱ የንባብ ሂደቶችን እንደሁኔታው ጥቅም ላይ ያውላል:: የመስተጋብራዊ ሞዴል ስያሜም የሚያመለክተው ይህንኑ በጥምረት የሚካሄድን የንባብ ሂደትን ነው (ኤስኬይ 1988፣ ግሬብ 1988፣ ዴቪስ 1995)::

ከጽሑፍ የሚገኙ መረጃዎችንና አንባቢም ወደ ጽሑፍ ይዞ የሚመጣውን መረጃ በአንድነት በቅንጅት መጠቀም የሚያመለክተው፣ የተለያዩ አንባቢዎች በንባብ ሂደታቸው ውስጥ የተለያዩ የንባብ ባህሪያትን የሚጠቀሙ መሆናቸውን ነው:: ምክንያቱም በማናቸውም ደረጃ ላይ ያሉ አንባቢዎች በንባባቸው ሂደት ውስጥ እንደሁኔታው ሁለቱን የንባብ ሂደታቸውን እንደሚያነቡት ውሁድ አሀድ ቅርፅና ይዘት የመጠቀም ዝንባሌ ስለሚያሣዩ ነው:: ይህ ዓይነቱ የማንበብ ሂደት ደግሞ፣ የጤናማ የንባብ ሂደት ነፀብራቅ መሆኑን በተለያዩ ጥናቶች ተደጋግሞ ይገለጻል (ናታል 1996)::

ሲዚኮ (1988፡102) እንደሚገልፁት፣ መስተጋብራዊ ሞዴል አንባቢው ሁለቱን የመረጃ ምንጮች ማለትም ጽሑፋዊ ቅርጾችን (Graphic) እና ዐውዳዊ ሁኔታዎችን (Contextual) ከአንድ ውሁድ አሀድ ውስጥ ፍቺን ለማውጣት እንዴት እንደሚጠቀምባቸውና እንደሚያዋህዳቸው ለመተንተን የሚሞክር ነው:: በዚህም ምክንያት ይህ ሞዴል ኤስኬይ (1988፡93) እንደሚሉት፣ ከሌሎች የንባብ ሞዴሎች ይልቅ የንባብን ሂደት በተሻለ ሁኔታ ለማወቅ የሚሞክር ይመስላል::

በአጠቃላይ ከዚህ በላይ ዋና ተብለው ስለሚገለጹት የንባብ ሞዴሎች ጠቅለል ተደርጎ የቀረበውን ሀሳብ ተመርኩዞ ማለት የሚቻለው፣ የንባብ ሂደት ይህንን ይመስላል ብሎ በአንድ አቅጣጫ ብቻ መግለፁ ስህተት ብቻ ሳይሆን ትንታኔው የንባብን ሂደት በሚገባ አይገልፅም:: ይህ ዓይነቱ ገለፃ የተለያዩቱ ላዕላዊም ሆኑ ታህታዊ ክሂሎች ለንባብ

ሂደት ውጤታማነት ያላቸውን አስተዋፅኦ ካለመረዳት የሚመነጭ ነው፡፡ ስለዚህም ግሬቭ በዴቪስ እንደተጠቀሱት (1995፡69) ላዕላይ-ታህታይ እና ታህታይ-ላዕላይ የንባብ ሂደት አመልካች ሞዴሎች፣ በቀደም ተከተል ጥቅም ላይ ይውላሉ የሚሏቸው ክሂሎች በንባብ ጊዜ በጥምረት የሚሠሩ መሆናቸውን መረዳት የንባብን ሂደት በመግለፅ ረገድ መታለፍ የሌለበት ነው፡፡ በጥቅሉ ይኸኛው ወይም ያኛው የንባብ ሂደት በትክክል መጀመሪያ ሆኖ የንባብን ሂደት ይቆጣጠራል (ኤስኪይ እና ግሬብ 1988፡223) በሚል የሚስተጋባ ፅንፈኛ (Extreme) አቋም በንባብ ሂደት ውስጥ ሁሉም የንባብ ሂደቶች ያላቸውን አስተዋጽኦ ከማሣነስ የሚመነጭ ነው፡፡

ስለዚህ ከሦስቱ ሞዴሎች መካከል በመጀመሪያም ሆነ በሁለተኛ ቋንቋ ንባብ ጊዜ ውጤታማና ብቃት ያለው የንባብ ሂደትን መግለፅ የሚችለው ሞዴል መስተጋብራዊ ሞዴል እንደሆነ ስለንባብ ያጠኑ ምሁራንን በመጥቀስ መናገር ይቻላል፡፡ ምክንያቱም ይህ ሞዴል በሁለቱም ሞዴሎች የሚገለፁትንና የንባብ ሂደት ስልቶችን ጠቃሚነትና አስፈላጊነት የሚገልፅ በመሆኑ ነው፡፡

2.2 የቋንቋ ዕውቀትና አንብቦ መረዳት

በሁለተኛ ቋንቋ ንባብ ሂደትና ርዱት ላይ ተፅዕኖ አላቸው ተብለው የሚጠቀሱ ነገሮች አሉ (ኮርኒሽ 1992፣ ብሎክ 1986)፡፡ እነዚህም ለንባብ የሚያስፈልጉ ዕውቀቶችም ተብለው ይጠራሉ፡፡ ካሬል (1988፡9) እና ዲቫይን (1988፣ 273) እነዚህን ዕውቀቶች በሦስት ይከፍሏቸዋል፡፡ እነዚህም ስነ-ልሣናዊ፣ ነባራዊ እና ስኪማዊ ዕውቀት (Linguistic, Background and Schematic knowledge) ናቸው፡፡ ፔኒንግና ራፍኤልም (1991፣ 398) እነዚህን ዕውቀቶች ውሁድ አሀዳዊ እና አንባቢ ተኮር ተለዋዋጮች (Text and Reader Variables) ይሏቸዋል፡፡

እነዚህ በተለያዩ ስያሜዎች የሚታወቁ ዕውቀቶች፣ በጥቅሉ በንባብ ሂደት ላይ ከአንድ ውሁድ አሀድ የሚገኙ መረጃዎች እና አንባቢው እነዚህን መረጃዎች ለማንበብና ለመረዳት ይዞአቸው የሚመጣው ዕውቀቶች ያሉአቸውን አስተዋፅኦ የሚገልፁ ናቸው፡፡ ከዚህ አኳዋያ በተለይ፣ ውሁድ አሀዳዊ መረጃዎችን አንብቦ ለመረዳት አንባቢው ይዞት የሚመጣው የቋንቋ ዕውቀት ያለው ድርሻ ከፍተኛ ነው፡፡

2.2.1 የቋንቋ ዕውቀት አስፈላጊነት

ከዚህ በፊት እንደተጠቀሰው የአንድ ውሁድ አሀድ መልዕክት ፍዝ (Passive) በሆነ የንባብ ሂደት የሚገኝ አይደለም። አንባቢው ንቃት ባለው (Active) የንባብ ሂደት ከውሁድ አሀዱ ጋር የሚያደርገው መስተጋብራዊ ግንኙነት ውጤት ነው።

የቋንቋ ዕውቀት ከነባር ዕውቀት አኩዋያ ያለውን ድርሻ በተመለከተ፣ ከዚህ በፊት የአየናቸው የንባብ ሞዴሎች የተለያየ አቋዋም አላቸው። ታህታይ-ላዕላይ (bottom-up) ሞዴል ከነባር ዕውቀት በበለጠ ለቋንቋ ዕውቀት ትኩረት ሲሰጥ፣ የላዕላይ-ታህታይ ሞዴል (Top-down) ከቋንቋ ዕውቀት በበለጠ ግምት ለነባር ዕውቀት ይሰጣል። መስተጋብራዊ ሞዴል (Interactive) ደግሞ ለሁለቱም ዕውቀት እኩል ግምት ይሰጣል።

የቋንቋ ዕውቀት በንባብ ሂደት ብሎም ርዴት ላይ ያለው ተፅዕኖ ከፍተኛ እንደሆነ የመስተጋብራዊ ሞዴል አቀንቃኝ የሆኑ የሁለተኛ ቋንቋ ንባብ አጥኚዎችን ጽሑፎች በማንበብ ማረጋገጥ ይቻላል (ኤስኬይ 1988፣ ኤስኬይ እና ግሬብ 1988፣ ዲቫይን 1988)። እንደነዚህ አጥኚዎች እምነት የቋንቋ ዕውቀት በበቂ ደረጃ መኖር፣ ብቃት ላለው ንባብ እጅጉን አስፈላጊ ነው። በቂ የቋንቋ ዕውቀት ያላቸው አንባቢዎች፣ የቋንቋ ዕውቀት በበቂ ደረጃ ከሌላቸው አንባቢዎች የተሻሉ አንባቢዎች እና ስለሚያነቡት ውሁድ አሀድም የተሻለ ግንዛቤ የሚኖራቸው ናቸው።

የቋንቋ ዕውቀት በንባብ ሂደት ውስጥ የሚነበበውን አሀድ ስሜት ሰጪ በሆኑ ክፍሎች ለመክፈልና በፍጥነት አንብቦ ለመረዳት ጠቃሚ ነው (ኤስኬይ እና ግሬብ 1988፣ ናታል 1996)። ቃላት ቡደናና ፍጥነት ደግሞ የጥሩ አንባቢዎች (Good Readers) ባህሪያት ናቸው። ጥሩ አንባቢዎች ከደካማ አንባቢዎች ይልቅ፣ የንባብ ዕይታቸውን ስሜት በሚሰጡ የቃላት ቡድኖች ይተክላሉ፤ የንባብ ፍጥነታቸው ከቃል በቃል ንባብ የተላቀቀ ነው። ይህም የተሟላ ርዴት ላይ መድረስ የሚያስችሏቸውን አዕምሮአዊ የሆኑ ላዕላዊ የንባብ ክኂሎችን የመጠቀም ዕድልን ያስገኝላቸዋል። በዚህም ምክንያት ደካማ የንባብ ባህሪያት ካሏቸው አንባቢዎች በበለጠ የሚያነቡትን ውሁድ አሀድ ፍሬ-ሀሳብ የመረዳት፣ የተረዱትንም ያለመርሳት ብቃት ይኖራቸዋል (ኤስኬይ እና ግሬብ 1988፣

ማክሎይድ እና ማክሎግሊን 1986)፡፡ ይህንን በተመለከተ ሆርንቢና ፍሌትቸር የሚከተለውን ይላሉ፡፡

> ከዝቀተኛ የቋንቋ ዕውቀታቸው የተነሣ፣ የሁለተኛ ቋንቋ አንባቢዎች አብዛኛውን አዕምሮአዊ ዕውቀቶቻቸውን መሠረታዊ ለሚባሉት የንባብ ሂደቶች፣ ለምሣሌም ቃላትን ለመተርጎምና የአ/ነገራትን መዋቅራዊ ክፍሎችን ለመረዳት ያውላሉ፡፡ በዚህም ምክንያት ፍቺን ለማዋሀድ የሚያስችላቸው የንባብ ሂደት ከመቀነሱም በላይ፣ የአንድን ውሁድ አሀድ አወቃቀር በሚመለከት የሚኖራቸው አዕምሮአዊ ውክልና ያልዳበረ ይሆናል፡፡ (1993፡346)

የቋንቋ ዕውቀት በእንዲህ ዓይነት ሁኔታ፣ አንባቢው ከቃል በቃል ንባብ እንዳይወጣ፣ ቃላትን እየበደነ እንዳያነብና ፍጥነትም እንዳይኖረው ሊያደርግ ይችላል፡፡ ውሁድ አሀዳዊ የሚባሉትንም ፍቺያዊ እና መዋቅራዊ ፍንጮችን (Textual Cues) በአግባቡ ከመጠቀምም ሊያግድ ይችላል፡፡ እንዲሁም አንድ አንባቢ የአንድን ውሁድ አሀድ አወቃቀር (Text Structure) ለርዳት እንዳይጠቀም ያደርጋል፡፡

የቋንቋ ዕውቀት በንባብ ሂደትና ርዴት ላይ ያለው ተፅዕኖ ከዚህ በላይ እንደተጠቀሰው ከፍተኛ መሆኑ ቢታወቅም፣ ተፅዕኖው የጐላ አይደለም የሚሉ አልጠፉም (አሲኬይ 1988)፡፡ ለቋንቋ ዕውቀት ከዚህ አኩዋያ ትኩረት ሊሰጠው የማይገባ መሆኑን የሚጠቅሱ አስተያየቶች በተለይ በስፋት እየተሰጡ የመጡት ከተግባቦታዊ የሁለተኛ ቋንቋ ማስተማሪያ ዘዴ (Communicative Language Teaching Methodology) መምጣት ወዲህ እንደሆነ አልደርሰን (1993፡204) ገልፀዋል፡፡ ይህ አቋም በተለይ ገኖ ይንፀባረቅ የነበረው ላዕላይ-ታህታይ የሚባለው የንባብ ሞዴል በገነነበት ጊዜ እንደነበር በኢስኬይ (1988!95) ተጠቅሷል ፡፡

እንደ ላዕላይ-ታህታይ ሞዴል ደጋፊዎች ከሆነ፣ በቋንቋዊ ችግር ምክንያት ሊከሰት የሚችልን አንብቦ ያለመረዳት ችግር፣ ስለአንድ ውሁድ አሀድ በሚኖር ነባር ዕውቀት አማካኝነት ማስወገድ ይቻልል፡፡ ሁድሰን (1982) ፍሎይድ እና ካሬል (1987 በስዋሬር 1988፣ 135 እንደተጠቀሱት) የተገቢ ነባር ዕውቀት እንቅስቃሴ ቋንቋዊ ውስብስብነት ያላቸውን ውሁድ አሀዶች ለመረዳት ያለው ድርሻ ከፍተኛ ነው፡፡

ሆኖም ይህ የእነሁድሰንና የሌሎችም የላዕላይ-ታህታይ የንባብ ሞዴል አመለካከት፣ በቋንቋ ዕውቀት ችግር ምክንያት የንባብ ክሂሎችን ጥቅም ላይ ለማዋል የሁለተኛ ቋንቋ አንባቢዎች ከመጀመሪያ ቋንቋ አንባቢዎች ይልቅ ከሚገጥማቸው ሳንክ አኳዋያ ተቀባይነት ያለው አይደለም (ክለርክ 1979፣ ማክሎይድ እና ማክለግሊን 1986):: ከቋንቋ ዕውቀት ማነስ የተነሣ የንባብ ክሂሎችን ለመጠቀም አለመቻል፣ ኢክሲይና ግሬብ (1988፣ 232)፣ ስዋፈር (1988፡ 133) እንደሚሉት የአንድን ውሁድ አሀድ ይዘት ከመረዳት የሚያቅብ ነው:: ስለዚህ የነባር ዕውቀት እንቅስቃሴ ብቻ ሳይሆን፣ የቋንቋ ዕውቀትም የንባብ ባህሪያት ውጤታማ ርዴት ላይ ያደርሱ ዘንድ የሚጫወተው ሚና በቀላሉ የሚታይ አይሆንም::

> በአጠቃላይ ቋንቋን የማስኬድና የመረዳት ክሂሎች በጣም አስፈላጊ ናቸው:: በዚህም መሠረት ለሁለተኛ ቋንቋ አንባቢዎች ተዛማጅ ስኬማታን ማንቀሳቀስ ይችሉ ዘንድ በተወሰነ ደረጃም ቢሆን የቋንቋ ዕውቀት የሚያስፈልጋቸው መሆኑ ግልፅ ነው:: ስለዚህም ተገቢውን ስኬማታ መጠቀም ያለ መቻል (አለመረዳት ማለት ነው) የቋንቋ ችሎታ የአለመኖሩ ውጤት ነው በሚል ብዙውን ጊዜ የሚሰነዘረው ሀሳብ የሚያስ ስገርም አይደለም:: በመሆኑም ደካማ አንባቢዎች አንብቦ መረዳታቸውን ያሻሽሉ ዘንድ የመድበለ-ቃላት ዕውቀታቸውን የማስፋት፣ ውስብስብ መዋቅራዊ ገፅታዎችን የመቆጣጠር ብቃት እንዲኖራቸው መበረታታት አለባቸው:: (ካሬል እና ኢስተርሆልድ 1988፡ 82)

በአጠቃላይ ከዚህ በላይ በተዘረዘረው መሠረት፣ የቋንቋ ዕውቀት ከአምብቦ መረዳት ጋር ከፍተኛ ቁርኝት አለው:: በአንድ ቋንቋ የሚኖር ብቃት በአንድ ቋንቋ የተፃፉ ውሁድ አሀዶችን ውጤታማ በሆኑ የንባብ ክሂሎች አማካኝነት አምብቦ ለመረዳት እጅጉን አስፈላጊ ነው:: ስለዚህም ደካማ የሆኑ አንባቢዎች፣ በተለይም የሁለተኛ ቋንቋ ጀማሪ አንባቢዎች የቋንቋ ዕውቀታቸውን አንድ የብቃት ደረጃ ላይ (Threshold of Language Competence) ያደርሱ ዘንድ ተገቢው ጥረት መደረግ ይኖርበታል:: ይህም የርዮ (1971:108) እንደሚሉት የሁለተኛ ቋንቋ አንባቢዎች ከመጀመሪያ ቋንቋ አንባቢዎች ይልቅ የቋንቋ ዕውቀታቸው ዝቅተኛ ከመሆኑ የተነሣ፣ ለንባባቸው ሂደት ጠቃሚ የሆኑ ፍንጮችን የመተንበይ ወይም የመገመት ችሎታቸው እንቅፋት ሊገጥመው ስለሚችል ነው::

2.2.2 የመዋቅር ዕውቀትና ርዴት

የመዋቅር ዕውቀት ለርዴት አስፈላጊ ከሆኑ ስነ-ልሳናዊ ክሂሎች መካከል አንዱ ነው (ባርኔት:1986):: አስፈላጊነቱ ጐልቶ የሚታየው፣ በንባብ ሂደት ውስጥ አንባቢው

የሚጠቀምባቸውን የንባብ ስልቶች ውጤታማ በማድረግ ረገድ ነው። ከዚህ አኳያ፣ በዋናነት ሊጠቀስ የሚችለው ቀጣይ ሀሳቦችን እየገመቱ ለሚደረግ ንባብ ያለው አስተዋዕኦ ነው (ባርኔት 1986፣ ሀውንትማን 1985)። ግመታ ደግሞ በንባብ ሂደት ውስጥ የሚጫወተው ሚና ቀላል አይደለም። ይህንን በተመለከተ ናታል የሚከተለውን ይላሉ።

> የመገመት ችሎታ የርዴት ምልክትም ነው።
> አንድን ውሁድ አሀድ ከተረዳህ፣ ከሞላ ጎደል
> በተሳካ ሁኔታ፣ በቀጣይነት የሚመጣውንም ሆነ
> የማይመጣውን ሀሳብ መናገር ትችላለህ። በመሆኑም
> መገመት የምትችለው ስትረዳ ብቻ ነው ።(1996፡118)

መዋቅር ለግመታ እና ለቃላት ፍቺ አስተዋዕኦ ሊያደርግ የሚችለው፣ በፍንጭነት ስለቀጣይ ቃላት ተገቢ የሆኑ ግመታዎችን በአንባቢው አእምሮ ውስጥ እንዲቀረፁ በማድረጉ ነው። በመሆኑም፣ የመዋቅር ዕውቀታቸው ዝቅተኛ ከሆኑት ይልቅ፣ የመዋቅር ዕውቀታቸው ከፍተኛ የሆኑት አንባቢዎች ከፍተኛ የግመታ ችሎታ ይኖራቸዋል (ናታል 1996፡ ማክሎግሊን እና ማክሎይድ 1986)። ቀጣይ ፍንጮችን የመገምት ችሎታ የመዋቅር ችሎታቸው ከፍተኛ በሆኑት አንባቢዎች የንባብ ሂደት ውስጥ ችግር አይገጥመውም (ሲዚኮ 1980፣ ዮርዮ 1971)።

በጥቅሉ የመዋቅር ችሎታቸው ከፍተኛ የሆነ አንባቢዎች፣ ዝቅተኛ ችሎታ ካላቸው አንባቢዎች ይልቅ፣ ቀጣይ ግመታንና የተለያየ ፍንጮችን (Cuse) መጠቀም የሚችሉ ናቸው። በዚህም የንባብ ሂደታቸው በአጭሩ የተቀጨ አይሆንም። የንባብ ሂደት በተለያዩ ከንባብ ጋር በተያያዙ ጉዳዮች የተነካ በአጭሩ አለመቀጨቱ፣ የሚያመለከተው ውሁድ አሀዳዊ መረጃዎችን በፍጥነትና በትክክል በመረዳት ረገድ አሉታዊ ተፅዕኖ ሊኖራቸው የሚችሉ ስልቶች መወገዳቸውን ነው።

ቀደም ሲል እንደተጠቀሰው የቃል በቃል ንባብ ከቁጥጥር ያልተላቀቀ ንባብ (Controlled process) ምልክት ነው። ንባብን ቅዕበታዊ በሆነ ሂደት (Automatical Reading Process) ያለማስኬድ ምልክት ነው። ቅዕበታዊ የንባብ ሂደት ከቁጥጥራዊ የንባብ ሂደት ሲላቀቅ የሚከሰት ነው። ከቁጥጥራዊ ንባብ ወደ ቅዕበታዊ ንባብ የሚደረግ ጤናማ የአነባበብ ሽግግር፣ የንባብ ዕይታን በሰፋፊ መዋቅራዊ (Structural) ቅርፆች ላይ ከማድረግ ጋር የሚያያዝ ነው። በሰፋፊ መዋቅራዊ ክፍሎች ላይ በንባብ ጊዜ የሚደረግ ትኩረት አዕምሮ በጥቃቅን መረጃዎች ላይ ብቻ እንዳይወሰን ያደርጋል። አንድ አንባቢ

የንባብ አቅሙን ለርዴት ጠቃሚ በሆኑ ነባር ዕውቀትንና፣ ግሙታን በሙሳሰሉ አዕምሯዊ (Cognitive) ክሂሎች ላይ እንዲያውል የተሙቻቸ የንባብ ሂደትን የሚያስገኝ ነው (ስዋፊር 1988)፡፡

የሙዋቅር ችሎታ ሙዳበር ለርዴት እንቅፋት ሊሆኑ የሚችሉ ቃላትን ፍቺ በማግወቅ ረገድም ጠቀሜታ አለው፡፡ ስለዚህ አንድ አንባቢ በአንድ አረፍተ ነገር ውስጥ አንድ ቃል ያለውን ስፍራ በማየት ሰዋስዋዊ ተግባሩን ሙለየት ይችላል፡፡ የአንድን ቃል ሰዋስዋዊ ተግባር ማወቅ ሙቻል ለርዴት ያለው አስተዋፅኦ ከፍተኛ ነው፡፡ በእንዲህ ዓይነቱ ሁኔታ የሚገኝ የርዴት ፍንጭ፣ በሙረዳት ረገድ የሙጀሙሪያ ተግባር ተደርጎ የሚቆጠር ነው፡፡ በአጠቃላይ የሙዋቅር ዕውቀት፣ በአንድ አረፍተ ነገር ውስጥ በቀጣይነት የሚሙጡ ቃላትን ስፍራ በሙገደብ (Constrained) ሙልእክት እንዲጨበጥ ያደርጋል፡፡

> በአረፍተ ነገር ውስጥ የአንድን ቃል ስፍራ በማየት ቢያንስ ቢያንስ የቃሉን ሰዋስዋዊ ምድብ (ስም፣ ግስ፣ ወዘተ.) ሙለየት እንችላለን፡፡ ይህ ተግባር ደግሞ ማየት የምንሻውን የፍቺ ዓይነት የሚጠቁሙን ከሙሆኑም በላይ፣ በሙረዳቱ ሂደት ውስጥም፣ እንደ ሙጀሙሪያ ደረጃ ተግባር ተደርጎ የሚወሰድ ነው፡፡(ናታል 1996፡69)

ከዚህ በላይ የተዘረዘሩት ነጥቦች እንደሚያስገነዝቡት፣ በንባብ ውስጥ የሙዋቅር ዕውቀት የሚጫወተው ሚና ከፍተኛ ሙሆኑን፣ ለአንድ አንባቢ፣ በተለይም ለሁለተኛ ቋንቋ አንባቢ፣ የሙዋቅር ዕውቀት ሙዳበር የሚኖረውን ጠቀሜታ ነው፡፡

ሆኖም ሙዋቅር ለርዴት ያለው አጋዥነትም ሆነ ተፅዕኖ በአንዳንድ ስለንባብ በተደረጉ ጥናቶች ዘንድ ትኩረት ያልተሰጠው ሙሆኑን ቻቬዝ (1994)፣ ስዋር 1988)፣ ዲቫይን (1988)፣ ባርኔት (1988) ጠቅሰዋል፡፡ በእነቻቬዝ እነዚህ ጥናቶች ከሙዋቅር ዕውቀት ይልቅ ለሙድበለ ቃላት እና ለነባር ዕውቀት የበለጠ ትኩረት ይሰጥ እንደሚሉ ጽፈዋል፡፡ ከዚህ አኩዋያ በተለይ ሊጠቀሱ የሚችሉት ብላዋ (1982)፣ ኦልጂንና ከምፕን (1976፣ በካሬል 1991፡ 160 እንዲተጠቀሱት)፣ ሊ (1987)፣ ኦልጂንና ስትሮተር (1990) ናቸው፡፡

ከዚህ በላይ የተዘረዘሩት አጥኚዎች እንደሚሉት፣ ከሙዋቅር ዕውቀት ይልቅ፣ ለሙድበ-ቃላት እና ለነባር ዕውቀት የበለጠ ትኩረት በሙስጠት፣ በሙዋቅር ርዝሙት እና ውስብስብነት ምክንያት ሊከሰት የሚችልን ችግር ማስወገድ ይቻላል፡፡

> የአንድን ውሁድ አሀድ አረፍተ-ነገራት ከመዋቅር አኳያ በሚደረግ ትንታኔ ላይ አንብቦ መረዳት ያለው ወሳኝነት አነስተኛ ነው፡፡ ይህም የሁለተኛ ቋንቋ ንባብ የሁለተኛ ቋንቋ መዋቅርን በሚገባ ባለማወቅም ሊከናወን የሚችል መሆኑን የሚያሣይ ይሆናል፡፡ የአንድ አንባቢ ፅንሰ-ሀሳባዊ ዕውቀት አብዛኛውን ጊዜ በሁለት ቋንቋዎች የመዋቅር ልዩነት ምክንያት ሊከሰት የሚችል ችግርን ሊቀርፍ ይችላል፡፡ (ኡ-ጂንና ኮምፐን 1976፣ በካሬል 1991፡160 እንደተጠቀሱት)

ከዚህ ጥቅስ እንደምንረዳውና ብላው (1982) እንዲሁም ኡ-ልጂንና ስትሮተር (1990) እነደሚያንፀባርቁት፣ የተለያዩ ውሁድ አሀዶችን ከመዋቅር ርዝመትና ውስብስብነት አኩዋያ ለማሣጠርና ለማቅለል በሚል የሚደረግ ተግባር ፋይዳ-ቢስ ይሆናል፡፡ ከተነባቢነት ቀመሮች (Readability Formulas)፣ አንፃር አረፍተ ነገራትን ማሳጠርና ማቅለል ለርዱት የሚበጅ ሳይሆን እንዲያውም የሚያደናቅፍ ይሆናል፡፡ ምክንያቱም ውስብስብ ፅንሰ-ሀሳቦች (Complex concepts) አጠርና ቀላል የተደረጉ አረፍተ ነገሮች እንደ ውስብስብ አረፍተ ነገሮች (Comples Sentencs)የመግለፅ ብቃታቸው አነስተኛ ስለሚሆን ነው፡፡

ሆኖም ከዚህ በላይ እንደተጠቀሰው ከመዋቅር ይልቅ ነባር ዕውቀትን ለመሳሰሉ አዕምሮአዊ ክሂሎች ትኩረት ሊሰጥ ይገባል ቢባልም፣ ሌሎች በርካታ ጥናቶች ደግሞ ይህንን አይቀበሉም (ቻቬዝ 1994፣ ኤስኬይና ግሬብ 1988፣ ኤስኬይ 1988፣ ባርኔት 1986፣ በርማን 1984፣ ጆንሰን 1981፣ ኒላጐብታ 1977)፡፡ እንደነዚህ ጥናቶች ከሆነ የመዋቅር ዕውቀት ከንባብ ሂደትና ርዱት ጋር ያለው ቁርኝት ከፍተኛ ነው፡፡

ስለሆነም ከተማሪዎች ደረጃ አኩዋያ ውሁድ አሀድን የማቅለል ተግባር ተገቢ ነው፡፡ ይህም በንባብ ሂደት ሊከሰት የሚችልን የንባብ መደናቀፍ ሊያስወግድ ይችላል፡፡ ናታል (1996፡78) ከዚህ አኩዋያ እንደሚሉት ረጅም አረፍተ ነገራት እና አስቸጋሪ መዋቅራት መድበለ-ቃላቱ በሚታወቁበት ሁኔታ ውስጥ እንኳን ርዱትን ሊገድቡ ይችላሉ፡፡ ናቸው፡፡

ለመዋቅር የሚሰጥ ትኩረት ውሁድ አሀዶችን እንደተማሪው ደረጃ በማሳጠርና በማቅለል ብቻ መወሰን የሌለበት መሆኑን ቻቬዝ (1994) እና በርማን (1984) ይገልፃሉ፡፡ በአንድ ውሀድ አሀድ ውስጥ የሚገኙ መረጃዎችን በትክክል እና በጥልቀት መረዳት ይቻል ዘንድ የአረፍተ ነገራትን መዋቅራዊ ክፍሎችን በትክክል ማወቁ ተፈላጊ ነገር ነው፡፡ ለዚህ

ደግሞ መዋቅራዊ ፍንጮችን የመጠቀም ብቃት እንዲኖር የሚያስችሉ የንባብ ስልቶች ትኩረት ሊሰጣቸው ይገባል፡፡

ስለዚህም መዋቅሮችን መረዳት የሚያስችሉ የትምህርት አቀራረቦች በቋንቋ ትምህርት ውስጥ መካተት ይኖርባቸዋል፡፡ ይህም አንባቢዎች በንባባቸው ሂደት ውስጥ ሊያጋጥሟቸው የሚችሉ መዋቅራዊ ገፅታዎችን በተለይ የሚያሣውቅ መሆን አለበት፡፡ መዋቅራዊ ገፅታዎችን ማወቅ የሚሰጠውን ጥቅም አስመልክቶ ኢስኬይ (1988፡98) የሚከተለውን ይላሉ፡፡

> - - - ለተገቢ ውሁድ አሀድን የመተርጎም ተግባር፣ የኋለኞቹ ክሂሎች መሠረታዊ ናቸው፡፡ ሆኖም የሚባሉት ማለትም በፍጥነት እና በትክክል ቃላትን እና ሰዋስዋዊ ቅርፆችን መለየትን የመሳሰሉ ዝቅተኛ ደረጃ የንባብ ክሂሎች በግመታ ተግባር ውስጥ እንቅፋት ሊሆኑ የሚችሉ በመሆናቸው ሊወገዱ የሚገቡ ብቻ ሳይሆኑ፣ ከአምብቦ መረዳቱ ሂደት ውስጥ አብዛኛውን የግመታ ተግባር ለማስቀረት የሚጠቀሙ፣ በሚገባ ሊታወቁና ሊቆጣጠሯቸው የሚገቡ ክሂሎች ናቸው፡፡

እዚህ ላይ የመዋቅርን ዕውቀት አስፈላጊነት አስመልክቶ በሚሰነዘር ሀሳብ ውስጥ ሊነሣ የሚገባ ሀቢይ ነጥብ አለ፡፡ ይኸውም፣ አንድ አንባቢ ለንባቡ ሂደት ሆነ ለርዲቱ አስፈላጊ የሆኑ መዋቅራዊ ቅርፆችን ሊያውቅ ይገባል ሲባል፣ ዕውቀቱ የተለያዩ መዋቅራዊ ቅርፆችን በተናጠል ማወቁ ላይ ብቻ ማተኮር የሌለበት መሆኑን ነው፡፡ አንድ የንባብ ትምህርት ተማሪ መዋቅራዊ ክፍሎችን በሚማርበት ጊዜ የሚሰጠው ትምህርት መዋቅራዊ ገፅታዎችን በተናጠል ማሣወቅ ላይ ብቻ ማተኮር የለበትም፡፡ ትኩረቱ እነዚህ ተነጣጥለው ያሉ መዋቅራዊ ገፅታዎች በአንድ ውሁድ አሀድ ውስጥ ተዋህደው የሚነበቡበትን ሁኔታ የሚያሣይ መሆን ይገባዋል፡፡

> አንድን ግለሰብ የአንድን ቋንቋ ድምፃዊ፣ መዋቅራዊ፣ ፍቺያዊ እና ዲስኩራዊ ፍንጮች ምን እንደሆኑ፣እንዴትና መቼ እንደሚገኙ፣ አገባባዊ ልዩነታቸውስ ምን እንደሚመስል ሳይማር በፊት ጥቅም ላይ እንዲያውላቸው ለማስተማር መሞከሩ ተጨባጭነት የሌለው ይመስላል፡፡ እንዲሁም ብዙ ጊዜ በምሣሌነት እንደሚጠቀሰው፣ የአንድን አረፍተ ነገር ወይም አንቀፅ ቃላትንና ሰዋስዋዊ መዋቅር በሚገባ አውቆ ሆኖም የሚነበበውን ነገር ያለመረዳት ችግር የሚመነጨው ቋንቋዊ ክሂሎች ለመግባባት የሚውሉበትን ሂደት ለመረዳት ካለመቻል ነው፡፡ ስለዚህ እንግሊዝኛን በሁለተኛ ቋንቋነት የሚያስተምሩ የንባብ መምህራን ትኩረት ስነ-ልቡናዊ እና ስነ-ልሳናዊ ጉዳዮች ላይ መሆን አለበት፡፡(ክለርክ 1979፡139)

ከዚህ ጥቅስ የምንረዳው በንባብ ትምህርት ውስጥ በጥምረት ስነ-ልሳናዊ ለሆኑ ጉዳዮችና ከንባብ ጋር ለተያያዙ ክሂሎች እኩል ትኩረት መሰጠት እንዳለበት ነው፡፡ ቀደም ተብለው በተጠቀሱ ጥናቶች እንደሚገለፀው ሳይሆን ስነ-ልሣናዊ ዕውቀቶች ከንባብ ክሂሎች ትምህርት ጋር በተጓዳኝ መቅረብ እንዳለባቸው ነው፡፡ ስለዚህም እንደ ስነ-ልሣናዊ አካልነቱ እና በንባብ ሂደት እና ርዱት ላይ ባለው ተፅዕኖ የተነሣ ለመዋቅር ዕውቀት መዳበር የሚሰጥ ትኩረት ተገቢነት የሚያጠያይቅ ሊሆን አይገባውም፡፡

እስካሁን በዚህ ምዕራፍ የተለያዩ ንባብን በተመለከተ ሊነሱ የሚገቡ ጉዳዮችን ለመዳሰስ ተሞክሯል፡፡ ዳሰሳው ከንባብ ጋር በተያያዙ የሚነሱ አጠቃላይ ጉዳዮችን፣ የቋንቋ ዕውቀትና የመዋቅር ዕውቀት ከአምብቦ መረዳት ጋር ያላቸውን ቁርኝነት የተመለከተ ነበር፡፡ የቋንቋ ዕውቀት በጥቅሉ፣ የመዋቅር ዕውቀት በተናጠል በንባብ ሂደትና ርዱት ላይ የሚኖራቸውን አሉታዊም ሆነ አዎንታዊ ተፅዕኖ ለመረዳት ተችሏል፡፡ በዚህም መሠረት ይህ ጥናት የመዋቅር ዕውቀት ለንባብ ክሂል ያለውን ጠቀሜታ ለማሣየት የሚካሄድ ነው፡፡ ስለዚህም ጥናቱ የአፍ መፍቻቸው አማርኛ ባልሆነ የኃሞኛ ቋንቋ አፊ-ፊት ተማሪዎች ላይ የአማርኛ መዋቅር ዕውቀት ያለውን ተፅዕኖ የተመለከተ መከራ ያደርጋል፡፡

ምዕራፍ ሦስት
የአጠናን ዘዴ

በዚህ ጥናት የተዛማጅ ፅሑፎች ቅኝት እንደተጠቀሰው አንድ ሰው በአንድ ቋንቋ ላይ የሚኖረው ዕውቀት በቂ ደረጃ ላይ መድረስ አንድን ፅሑፍ በተገቢ ሁኔታ አምብቦ ለመረዳት ጠቃሚ ነው፡፡ የዕውቀቱ በተሻለ ደረጃ ላይ መገኘት ጠቃሚነቱ በተለይ ለሁለተኛ ቋንቋ አንባቢዎች መሆኑ ተገልጿል፡፡ ከዚህ አንፃር ለሁለተኛ ቋንቋ አንባቢዎች የቃላትና የመዋቅር ዕውቀትን ለማዳበር የሚሰጠው ትኩረት ለሌሎች ከንባብ ጋር ለተያያዙ ጉዳዮችም (ለምሣሌ ለነባር ዕውቀት) (   ) ከሚሰጠው ትኩረት ጋር ተዳብሎ ሊታይ የሚገባው ነው፡፡

በመሆኑም ቀደም ተብሎ በምዕራፍ አንድ በተገለፀው መሠረት፣ ጥናቱ ዓላማ አድርጎ የተነሣው የመዋቅር ዕውቀት በንባብ ሂደት እና ርዴት ላይ ያለውን ተፅዕኖ ለመግለጽ ነው፡፡ ለዚህም ጥናቱ በተለይ የሚያነጣጥረው፣ አማርኛ ሁለተኛ ቋንቋቸው በሆነ የጋሞኛ አፊ-ፊት (Native speakers) ተጠኚዎች ላይ የአማርኛ መዋቅር ዕውቀት ደረጃ የአማርኛ ፅሑፎችን አንብቦ መረዳት ላይ የሚያሳድረውን ተፅዕኖ መግለፅና መተንተን ነው፡፡ በዚህም የገለፃና የትንተና ሂደቱ ውስጥ፣ ጥናቱ ከአማርኛ የመዋቅር ዕ ውቀት አኳያ የጋሞኛ ቋንቋ አፊ-ፊት ተማሪዎች የአማርኛ ፅሑፎችን በመረዳት ረገድ፣ በአማርኛ አፊ-ፊት ከሆኑ ተማሪዎች አንፃር ያላቸው ልዩነት የሰፋ መሆኑን ወይም አለመሆኑን ይመረምራል፡፡ ለዚህም ጥናቱ የሚከተለውን የአጠናን ዘዴ ይከተላል፡፡

3.1 ተጠኚዎች

ቀደም ብሎ እንደተገለፀው፣ ጥናቱ የጋሞኛ ቋንቋ አፊ-ፊት ተማሪዎች የአንብቦ መረዳትን ሁኔታ ከመዋቅር ዕውቀታቸው አኳያ ለመመርመር ሲነሣ፣ ለንፅፅር እንዲጠቀሙት የአማርኛ ቋንቋ አፊ-ፊት ተማሪዎችም በጥናቱ መካተታቸው ተገቢ እንደሆነ ተገንዝቧል፡፡ ስለዚህም ለጥናቱ የሚሆኑ ተጠኚዎች በሚመረጡበት ጊዜ የሁለቱ ቋንቋዎች አፊ-ፊት ተማሪዎች በተመጣጠነ ቁጥር ለመገኘታቸው ትኩረት ተሰጥቶአል፡፡

በሁለቱ ቋንቋዎች አፊ-ፊት የሆኑ ተማሪዎችን ለማግኘት ይቻል ዘንድ፣ አጥኚው የጋሞኛ ቋንቋ ከሚነገርባቸው አካባቢዎች ከሚገኙ የ2ኛ ደረጃ ት/ቤቶች መካከል የመረጠው የአርባ ምንጭ አጠቃላይ 2ኛ ደረጃ ትምህርት ቤትን ነው:: ለትምህርት ቤት ምርጫ አጥኚው የሚከተሉትን መስፈርቶች ተጠቅሟል::

1ኛ/ ትምህርት ቤቱ ከሌሎች ትምህርት ቤቶች ይልቅ በቂ የአማርኛ መምህራን ያሉት መሆኑ፣

2ኛ/ በትምህርት ቤቱ ጥሩ የመማር ማስተማር ድባብ መኖሩ፣

3ኛ/ ትምህርት ቤቱ ከሌሎች የመለስተኛ (ከ7 - 8ኛ ክፍል) እና የመካከለኛ (ከ9 - 10ኛ ክፍል) ደረጃ ትምህርት ቤቶች፣ በአብዛኛው በጋሞኛ ቋንቋ አፊ-ፊት ሊሆኑ የሚችሉ ተማሪዎች የሚቀበል መሆኑ፣ የተለያዩ ተማሪዎችን ችግር (በተለይም በከተማ እና በገጠር ያሉ ተማሪዎችን) በተጉዋዳኝ ለማጥናት የሚያስችል መሆኑ፣

4ኛ/ ትምህርት ቤቱ ለጥናቱ መካሄድ አመቺ ሁኔታን፣ ሊያስገኝ ይችላል ተብሎ መታመኑ ናቸው::

በመስፈርቶቹ መሠረት የአርባ ምንጭ አጠቃላይ 2ኛ ደረጃ ትምህርት ቤት ከተመረጠ በኋላ ቀጣዩ ተግባር ጥናቱ የሚካሄድባቸውን ተጠኚዎች የክፍል ደረጃ መወሰን ነበር:: በመሆኑም ከጥናቱ ዓላማ አኳያ፣ ለጥናቱ ተገቢ የሚሆነውን ክፍል መምረጥ ላይ ጥንቃቄ ተደርጎዋል:: የክፍል ደረጃውን ለመምረጥ በወጣው መስፈርት ለጥናቱ የተመረጠው የክፍል ደረጃ የ12ኛ ክፍል ነው:: ይህ የክፍል ደረጃ:

1ኛ/ ለአማርኛም ሆነ ለሌሎች የሁለተኛ ደረጃ ትምህርቶች ማጠናቀቂያ በመሆኑ ቀደም ባሉ የክፍል ደረጃዎች አማካይነት ከአማርኛ መዋቅር ዕውቀት አኳያ የተጨበጡ ዕውቀቶች ለአምብቦ መረዳት ያሉአቸውን አስተዋፅኦ ለመለካት ያስችላል::

2ኛ/ ከ12ኛ ክፍል ተማሪዎች መካከል (በአስራ ሁለተኛ ደረጃ መልቀቂያ ፈተና የተመዘገቡ ውጤቶችን በማየት ማረጋገጥ እንደሚቻለው) አብዛኞቹ ወደተለያዩ የስራ መስኮች የሚሰማሩ ወይም ለመሰማራት የሚሞክሩ በመሆናቸው፣ ከአማርኛ መዋቅር ዕውቀትም ሆነ ከንባብ ትምህርት አኳያ የሚያገኙትን ዕውቀት ለመጠቀም የሚያስችል ደረጃ ላይ ለመገኘታቸው በጥቅሉ ፍንጭ ይሰጣል::

3ኛ/ ከተለያዩ መጋቢ ትምህርት ቤቶች፣ በተለይም መካከለኛ 2ኛ ደረጃ ከሚባሉት (ከ9 - 10ኛ) ወደ አርባ ምንጭ 2ኛ ደረጃ ትምህርት ቤት የሚመጡ ተማሪዎችን እና ቀደም ባሉ የክፍል ደረጃዎች በትምህርት ቤቱ ቆይታ ያደረጉ ተማሪዎችን በጥምረት ጥናቱ ማየት እንዲችል ያደርጋል፡፡

ከተጠቀሱት ነጥቦች አኳያ የ12ኛ ክፍል ተማሪዎች በአሁኑ የናሙና አመራረጥ ስልት መሠረት ከተመረጡ በኋላ፣ አጠቃላይ መረጃን እና የተለያዩ መረጃዎችን የአካተተው የጥናቱ ተግባር ተከናውኖአል፡፡ በዚህም ተግባር ሁሉም የትምህርት ቤቱ የ12ኛ ክፍል ተማሪዎች ተሣትፈዋል፡፡ ሁሉም የ12ኛ ክፍል ተማሪዎች በዚህ ተግባር እንዲሣተፉ የተደረገበት ምክንያት የተወሰኑ ተጠኚዎችን በተለያዩ የናሙና አመራረጥ ስልቶች አማካኝነት መርጦ ጥናቱን ለማካሄድ፣ የቦታ፣ የጊዜ፣ የፈቃደኝነት ችግር ሊከሰት የሚችል መሆኑን በትምህርት ቤቱ አስተዳደር በመጠቆሙና አጥኚውም ችግሩ ሊከሰት የሚችል መሆኑን በማጤኑ ነው፡፡ (የትምህርት ቤቱን የ12ኛ ክፍል ተማሪዎችን ብዛት ከአባሪ 16 ይመልከቱ)

በዚህም መሠረት አጠቃላይ መረጃውን በመሙላት፣ መልመጃዎችንም በመስራት የተሣተፉ ተማሪዎች ብዛት 264 ነበር፡፡ ከነዚህ ተማሪዎች መካከል በአማርኛ ቋንቋ አፈ-ፈት የሆኑት ብዛት 153፣ በጋሞኛ አፈ-ፈት የሆኑት ደግሞ 90 ሲሆኑ፣ ቀሪዎቹ ማለትም 21 ተማሪዎች በሌሎች ቋንቋዎች፣ ለምሣሌም በበስኬቶኛ (2)፣ በዘይሴ (7)፣ በኮሬ (2)፣ በኮንሶ (3)፣ በኦሮምኛ (5)፣ በሲዳምኛ (1) እና በደራሼና (1) አፈ-ፈት የሆኑ ናቸው፡፡

እነዚህ 264 ተማሪዎች የጥናቱን መረጃና መልመጃዎች በመሙላትና በመስራት ይሣተፉ እንጂ፣ በትክክል ጥናቱ ለትንታኔው የተጠቀመባቸው ሁሉም አይደሉም፡፡ ምክንያቱም የጥናቱ ትኩረት በጋሞኛ ቋንቋ ተናጋሪ ተማሪዎች ላይ በመሆኑ የሁሉንም ተማሪ መረጃና የመልመጃ ውጤቶች መተንተኑ አስፈላጊ አይደለም፡፡ ቀደም ተብሎ በተጠቀሰው መሠረት የ264 ተማሪዎችን የመረጃ ወረቀቶች በማየት ተማሪዎች በአፍ መፍቻ ቋንቋቸው ተደለደሉ፡፡ ድልደላው ጥናቱ ትኩረት የሚያደርግባቸውን ተጠኚዎች ቁጥር ሊያመለክት ችሏል፡፡ ስለዚህም ጥናቱ በ153 በአማርኛ አፋቸውን በፈቱ ተማሪዎች እና በ90 አፋቸውን በጋሞኛ በፈቱ ተማሪዎች ወረቀቶች ላይ አትኩሯል፡፡

የመጀመሪያው የጥናቱ ትኩረት በተሰጠው የአሞላልና የመልመጃዎች አሠራር መመሪያ መሠረት ያልተከናወኑ ወረቀቶችን መለየቱ ነበር፡፡ በዚህም አካሄድ በጋሞኛ አፋቸውን ከፈቱ ተማሪዎች መካከል የ8 ተማሪዎች በአማርኛ ከፈቱት ደግሞ የ7 ተማሪዎች ወረቀቶች መመሪያን ባለመከተላቸው ለትንታኔ እንዳይቀርቡ ተደርገዋል፡፡ ለትንታኔ ይሆናሉ ተብለው ከሁለቱ ቋንቋዎች የተመረጡት የ146 የአማርኛ እና የ82 የጋሞኛ ቋንቋ ተናጋሪ ተማሪዎች ወረቀቶች ብቻ ናቸው፡፡

በዚህ ዓይነት በሁለቱ ቋንቋዎች አፋቸውን የፈቱ ተማሪዎችን ወረቀት አጥኚው ከመረጠ በኋላ የተከናወነው ተግባር፣ በአሃዝ ከጋሞኛ ቋንቋ አፈ-ፈቶች ጋር ተመጣጣኝ የሆኑ 82 የአማርኛ አፈ-ፈቶችን መምረጥ ነበር፡፡

በዚህም መሠረት ለ146 በአማርኛ አፋቸውን ለፈቱ ተማሪዎች ወረቀቶች ከ1-146 ድረስ ቁጥር ተሰጣቸው፡፡ በተሰጡት ቁጥሮች መሠረትም ከ1-146 ያሉትን ቁጥሮች የሚወክሉ ዕጣዎች ተዘጋጁ፡፡ ከዚያም ለትንታኔ ከዚህ የቋንቋ ምድብ ውስጥ የ ሚፈለጉ 82 ተማሪዎች በዕጣ ተመረጡ፡፡

በዚህ የዕጣ አወጣጥ መሠረት የተመረጡት የ82ቱ በአማርኛ አፋቸውን የፈቱ ተማሪዎች እና የ82 በጋሞኛ አፋቸውን የፈቱ ተማሪዎች ወረቀቶች ለጥናቱ ትንታኔ እንዲቀርቡ ተደረገ፡፡ በዚህ መሠረት በአጠቃላይ ለጥናቱ የተመረጡ የተጠኚዎች ወረቀቶች ብዛት 164 ነው፡፡ የተጠኚዎቹን የቋንቋና የጾታ ስብጥር ከሚከተሉት ሠንጠረዦች ማየት ይቻላል፡፡

ሠንጠረዥ 1 የተጠኚዎች የቋንቋ መግለጫ

ቋንቋ	አፍ መፍቻ	ሁለተኛ ቋንቋ
	ብዛት	ብዛት
1. ጋሞኛ	82	38
2. አማርኛ	82	85
3. ደራሼ		1
4. ትግሪኛ		1
5. ኦሮምኛ		5
	164	130

ሠንጠረዥ 2 የተጠኚዎች የጾታ መግለጫ

የአፍ መፍቻ	ጾታ		ድምር
ቋንቋ	ወ	ሴ	
1. ጋሞኛ	75	7	82
2. አማርኛ	60	22	82
ጠቅላላ ድምር			164

3.2 የጥናቱ መረጃ ምንጭ (መሣሪያዎች):-

ይህ ጥናት የተጠቀመባቸው መሣሪያዎች፡

1. የተጠኚዎችን አጠቃላይ ሁኔታ የሚጠይቅ መረጃ
2. የዝግ ሙከራ መልመጃ
3. ከዝግ ሙከራው ምንባብ የወጡ የምርጫ መልመጃዎች
4. ከቃላት መዋቅራዊ ቦታ አኳያ አረፍተ-ነገራትን እንደገና አስተካክሎ የመፃፍ መልመጃዎች ናቸው።

3.2.1 የተጠኚዎች አጠቃላይ መረጃ

ይህ መረጃ ተጠኚዎች ከአማርኛ ቋንቋ ጋር ያላቸውን የሩቅም ሆነ የቅርብ ግንኙነትንና የራሳቸውን ማንነት ለማወቅ የሚረዳ ነው። በመሆኑም በዚህ መረጃ አማካይነት ስለተጠኚዎቹ የጾታ፣ የዕድሜ እና የአማርኛ ቋንቋ ያለፈ እና ዕውቀትን ማግኘት የተመለከቱ መረጃን ለማግኘት ተችሏል።

3.2.2 የዝግ ሙከራ መልመጃ

ዝግ ሙከራው በዚህ ጥናት ውስጥ ሁለት ጠቀሜታ ይኖረዋል በሚል የቀረበ ነው። እነዚህም የተጠኚዎቹን የቋንቋ ብቃት በተለይም የመዋቅር ዕውቀት ችሎታን መለካት እና የተጠኚዎቹን አምብቦ የመረዳት ችሎታን ማወቅ ናቸው። እነዚህ የዝግ ሙከራ ጠቀሜታዎች ደግሞ በበርካታ ስለዝግ ሙከራ ባጠኑ ምሁራን ዘንድ ተደጋግመው የሚጠቀሱ ናቸው (ኦለር 1972፣ ብራውን 1993)።

የዝግ ሙከራ እንደሌሎቹ የቋንቋ ዕውቀት መለኪያ መሣሪያዎች ሁሉ የራሱ የሆነ የአዘገጃጀት ሂደት አለው፡፡ የዚህ ጥናት ዝግ ሙከራ አዘገጃጀት የሚከተለውን ይመስላል፡፡

ለዝግ ሙከራው የሚሆነው ምንባብ ሲመረጥ አጥኚው የተጠቀመባቸው መስፈርቶች ነበሩ፡፡ የሚመረጠው ምንባብ ይዘት የተወሰኑ ተማሪዎችን እንዳይጠቅምና ከተማሪዎች ደረጃ ጋር የተመጣጠነ ክብደት እንዲኖረው በምርጫው ጊዜ ጥንቃቄ ተደርጉዋል፡፡ ለዚህም የ2 የአማርኛ ቋንቋ መምህራንን አስተያየት ለማግኘት ተሞክሯል፡፡ የምንባቡ ቃላት ከበድ ያሉ ሆነው በጥናቱ ውጤት ላይ ተፅዕኖ እንዳያደርጉም ትኩረት ተሰጥቷል፡፡ ለተጠኚዎቹም ሆነ ለፈታኝነት ለሚመረጡት መምህራን መሰላቸትን እንዳይፈጥር የሚመረጠው ምንባብ አጠር ያለ እንዲሆን ተደርጉዋል፡፡

በነዚህ መስፈርቶች አማካይነት ለጥናቱ የሚሆነው ምንባብ ከተመረጠ በኋላ ቀጣዩ ተግባር ለዝግ ሙከራው የተመረጠውን ምንባብ የመጀመሪያውንና የመጨረሻውን አረፍተ ነገሮች ለተጠኚዎቹ ዐውድ (Context) ለማስገኘት ሲባል እንዳሉ እንዲሆኑ አድርጎ ቃላትን መገደፉ (delete) ነበር፡፡

የዝግ ሙከራ በሁለት ዓይነት ቃላትን የመገደፍ ዘዴዎች አማካኝነት የሚዘጋጅ መሆኑን ስለ ጉዳዩ የተድረጉ ጥናቶች ያረጋግጣሉ፡፡ እነዚህም አስቀድሞ በሚወሰን (5ኛ፣ 6ኛ፣ 7ኛ) የቃላት ቁጥር ላይ የሚገኙ ቃላትን መገደፍና ለመፈተን እንደሚፈለገው ይዘተ-ነገር የሚፈለጉ ቃላትን መገደፍ የሚሉት ናቸው፡፡ እነዚህም በእንግሊዝኛ Random cloze እና Rational cloze በሚሉ ስያሜዎች ይታወቃሉ፡፡

ይህ አጥኚ ቃላት የገደፈበት የዝግ ሙከራ አዘገጃጀት ዘዴ ምክንያታዊ ወይም ተጠየቃዊ በሚል ሊተረጎም የሚችለውን የ“Rational cloze”ን የአገዳደፍ ዘዴ ነው፡፡ ይህ ዘዴ ሊመረጥ የቻለው ጥናቱ ከተነሣበት ዓላማ አኳያ የመዋቅር ዕውቀትን ለመለካት የሚያስችሉ ቃላትን ተጠየቃዊ በሆነ መንገድ ለመምረጥ አመቺ በመሆኑ ነው፡፡ ይህ ዘዴ ከሌላው ዘዴ ማለትም አስቀድሞ በሚወሰን የቃላት ቁጥር አማካኝነት በተወሰነ ርቀት የሚገኙ ቃላትን ከመገደፍ በተሻለ አጥኚው የሚፈልጋቸውን ቃላት ለቅሞ እንዲገደፍ ዕድል ይሰጣል፡፡ በተጨማሪ ዘዴው ከንባብ ሂደትና ርዱት አኳያ ከፍተኛ እና አዕምሮአዊ

በመባል የሚታወቁ የንባብ ክሂሎችን (Global Reading Skills Higher-level Reading Skills) ለመለኪያም ያገለግላል፡፡ ምክንያቱም በአንዳንድ ጥናቶች (አልደርሰን 1980፣ ማርክሀም 1985) እንደተረጋገጠው Random cloze በአረፍተ ነገር ደረጃ የተገደበ (Sentence bounded) በመሆኑ አንባቢው የተገደፉ ቃላት የሚገኙባቸውን እንጂ ከዚያ ውጪ በቀዳሚም ሆነ በተከታይ አረፍተ ነገሮች የሚኖረን ርዴት አነስተኛ ያደርጋል ስለሚባል ነው፡፡

ስለዚህ የጥናቱ ዝግ መከራ በምክንያታዊው ዝግ መከራ አዘገጃጀት መሠረት የተመረጡ ቃላትን በመገደፍ ተዘጋጅቷል፡፡ በተጠኝዎቹ እንዲተኩ የተመረጡ ቃላት ብዛት 25 ነው፡፡

የተገደፉ ቃላት ቁጥር ብዛት 25 መሆን በአብዛኛው ከተለመደው 50 ቃላትን ከመገደፍ ጋር (ኦለር 1979፣ ሂተን 1990) ሲታይ ያነሰ ቢመስልም፣ 25 ቃላት የተገደፉበት ዝግ መከራም የሚፈለገውን ነገር ለመለካት የሚያነስ አለመሆኑ ግን ይገለፃል (ጃፋርፑር 1995)፡፡ በዝግ መከራው የሚገደፉት 25 ቃላት ከታወቁ በኋላ፣ ተመሣሣይ ርቀት ባላቸው ክፍት ቦታዎች አመልካች በሚያመለክቱ መስመሮች እንዲወክሉ ተደርገዋል፡፡ ይህም ተጠኝዎቹ በክፍት ቦታዎቹ አመልካች መስመሮች መርዘምና ማጠር አማካይነት የሚተኳቸውን ቃላት መገመት እንዳይችሉ ለማድረግ ሲባል የተደረገ ነው፡፡

3.2.3 የአንብቦ መረዳት ጥያቄዎች

ለተጠኝዎች ሌላው የቀረበው የአንብቦ መረዳት ጥያቄዎችን የያዘው መከራ ነበር፡፡ ለዚህ መከራ ጥያቄዎች መልሶች ከተሰጡ አማራጭ መልሶች መካከል ትክክል የሚሆነውን በመምረጥ የሚወሰኑ ናቸው፡፡ ጥያቄዎቹ የወጡት በዝግ መከራ ከተዘጋጀው ምንባብ ውስጥ ነው፡፡ አብዛኞቹ ጥያቄዎች የምንባቡን መልዕክት ተጠኝዎች ማግኘታቸውን ወይም አለማግኘታቸውን ለማወቅ እንዲያስችሉ ለማወቅ የቀረቡ ናቸው፡፡ እንዲሁም እነዚህ ጥያቄዎች ምንባቡ በዝግ መከራ መልክ ሲዘጋጅ የተገደፉ መዋቅራዊ ናቸው ተብለው የተገመቱ ቃላት በተጠኝዎቹ አንብቦ መረዳት ላይ የሚያሳድሩትን ተፅዕኖ ለመገምገም ያስችላሉ በሚል የተዘጋጁ ናቸው፡፡

3.2.4 አረፍተ ነገራትን አስተካክሎ መፃፍ

ይህ መከራ ተጠኚዎቹ ባላቸው የመዋቅር ዕውቀት አማካይነት መዋቅራዊ ቦታቸውን የሳቱ ቃላትን በመለየት በትክክለኛ መዋቅራዊ ቦታቸው ላይ መልሶ የማስቀመጥ ብቃታቸውን የሚመለከት ነው:: ተጠኚዎቹ በአዕምሮአቸው ውስጥ ባለ መዋቅራዊ ዕውቀት አማካኝነት ለዕርማት የቀረቡላቸውን አረፍተ ነገሮች ማስተካከል መቻላቸው ይወሰንበታል:: መዋቅራዊ ችሎታ ለመዋቅራዊ ተግባር ያለው ጥቅም ይለካበታል::

በዚህም መሠረት ከመዋቅራዊ ስፍራ አኳያ የተዛቡ 10 አረፍተ ነገሮች ለዚህ መከራ ተመርጠዋል:: እነዚህ የተዛቡ አረፍተ ነገሮች የተለያዩ መዋቅራዊ አካላትን ዕውቀት የሚለኩ ሆነው የቀረቡ ናቸው::

የአረፍተ ነገር ማስተካከሉ ተግባር የሚከናወነው ለእያንዳንዱ የተዛባ አረፍተ ነገር የተስተካከለውን አረፍተ ነገር በአኳያው በመፃፍ ነው::

3.3 የጥናቱ መረጃ ምንጮች አሠራርና አስተራረም ሂደት

3.3.1 ዝግ መከራ

3.3.1.1 አሠራር

ቀደም ብሎ በተጠቀሰው መንገድ ዝግ መከራው የተዘጋጀው አጠቃላይ የአሠራር መመሪያን እና ምሳሌዎችን ይዞ ነው:: በመመሪያው በተጠቀሰው መሠርት ተጠኚ ተማሪዎች የአሠራሩን ሂደት በተመለከተ ማብራሪያ በፊታኝነት በተመደቡ መምህራን አማካኝነት ተሰጥቶአቸዋል::

በምሳሌነት የቀረበውን አጭር ዝግ መከራ (አባሪ 10 ይመልከቱ) መሠረት በማድረግ፣ ለሚከተሉት ነጥቦች ተፊታኝ ተማሪዎች ትኩረት መስጠት እንዳለባቸው ማብራሪያ ተሰጥቶአል:: እነዚህም

1. ዝግ መከራውን ከመስራት በፊት አጠቃላይ ሃሳብ ለማግኘት ሲባል የዝግ መከራውን ምንባብ ማንበብ እንደሚገባ፣
2. ለየክፍት ቦታው የሚመረጠው ትክ ቃል አንድ ብቻ መሆኑን ማረጋገጥ፣

3. ለየክፍት ቦታው ይሆናል የሚባለውን ትክ ቃል ለየክፍት ቦታው ከተሰጠ ቁጥር አንፃር በተዘጋጀ መልስ መስጫ ላይ መመለስ እንደሚገባ፣
4. በመከራው ምንባብ ውስጥ ለመረዳት የሚያዳግትን ማናቸውንም ቃል መጠየቅ እንደሚቻል፣
5. በትክነት የሚመረጥ እያንዳንዱን ቃል ትክክለኝነት በሚገባ ማሳላሰል ጠቃሚ መሆኑን፣
6. መከራውን ለመስራት የጊዜ ገደብ የሌለ መሆኑን የሚጠቁሙ ነበሩ።

3.3.1.2 አስተራረም

የዝግ መከራን በተመለከተ በተለያዩ ምሁራን ዘንድ አወያይ የሆነው ጉዳይ የመከራው አስተራረም ነው። ምክንያቱም ዝግ መከራ በተለያዩ የአስተራረም ዘዴዎች አማካኝነት ሊታረም የሚችል መሆኑ በተለያዩ የዝግ መከራ አጥኚዎች ዘንድ የተለያዩ አስተያየቶች ይሰጣል (አልደርሰን 1979፣ 1980፣ ማርክሀም 1985)።

የዝግ መከራ መልሶች በሁለት ዋና ዋና የአስተራረም ዘዴዎች አማካይነት ሊታዩ ይችላሉ። እነዚህም የትክክለኛ መልስ (Exact response) የአስተራረም ዘዴና የቅቡልነት የአስተራረም ዜዴ (Acceptable Response) ናቸው።

በትክክለኛ መልስ አስተራረም ዘዴ መላሹ ለዝግ መከራ የቀረበውን ጽሑፍ ቃል እንዲሰጥ ብቻ የሚገደድበት ነው። ይህ ደግሞ መላሹ የሚሰጣቸውን ተመሣሣይ ቃላት ትክክለኛ እንዳልሆኑ አድርጎ የሚቆጥር ነው። ይህም በመላሹ ላይ የሚያሳድረው ተፅዕኖ ቀላል አይደለም።

ሁለተኛው የአስተራረም ዘዴ ከሀሐሲው ትክክለኛ ቃል በተጨማሪ ለማናቸውም ክፍት ቦታ ይሆናሉ ተብለው ለሚታሰቡ ቃላት ግምት የሚሰጥ ነው። በዚህ የአስተራረም ዘዴ አማካኝነት በዝግ መከራው ምንባብ ውስጥ ላሉ ክፍት ቦታዎች በመላሹ የሚሰጡ መልሶች ከመዋቅር እና ከፍቺ አንፃር እንደ ትክክል ይቆጠራሉ። (Syntactically and semantically acceptable words) መልሶቹ ከመዋቅር እና ከፍቺ አንፃር ተቀባይነት ኣላቸው የሚባለው ከመዋቅር አንፃር የሚገቡበትን አረፍተ ነገር የማያዛቡት ሆነው ሲገኙ ነው። እንዲሁም ከፍቺ አኳያ ተገቢ የሚሆኑት በአረፍተ ነገር ደረጃም ሆነ በውሁድ አሀድ

(Text) ደረጃ ያለውን የሀሳብ አወራረድ የተከተሉ፣ በሚገቡበት ቦታም የፍቺ መፋለስን የማያስከትሉ ሲሆኑ ነው፡፡ ቅቡልነት ያላቸው መልሶች እንደትክክል ሆነው መታረማቸው መላሹ የተለያዩ ቃላትን የማፍለቅ ችሎታውን መጠቀም መቻሉን ለመለካትም ይጠቅማሉ፡፡ ከዚህ ዕድል ሰጪነቱ የተነሣ፣ ይህ የአስተራረም ዘዴ ከትክክለኛነት የአስተራረም ዘዴ ይልቅ፣ የሁለተኛ ቋንቋ ተማሪዎችን የዝግ መከራ መልሶችን ለማረም ጥቅም ላይ ቢውል የተሻለ መሆኑ ይጠቀሳል (ኦለር 1972)፡፡

ከዚህ በላይ እንደተጠቀሰው የዝግ መከራ መልሶችን በትክክለኛ (Exact Method) እና በቅቡል መልስ (Acceptable method) የአስተራረም ዘዴዎች አማካኝነት ማረም ይቻላል፡፡ ስለዚህም ይህ ጥናት ዝግ መከራውን በእነዚህ ሁለት ዘዴዎች አማካኝነት ያርማል፡፡ በተጨማሪ ከእነዚህ ዋና ዘዴዎች በተጨማሪ፣ የእያንዳንዱን ተጠኚ ያልተመለሱ መልሶች ከመዋቅር እና ከፍቺ አኳያ በተናጠል የማረም ስልትንም ይጠቀማል፡፡

የእያንዳንዱ ተጠኚ የዝግ መከራ መልስ በተናጠል ከመዋቅር እና ከፍቺ አኳያ የሚታረመው፣ በተጠቀሱት ዘዴዎች በትክክለኛነትና በቅቡልነት ከታረመት ውጭ ያሉትን መልሶች በተመለከተ የተማሪውን ችሎታ ለመለካት ነው፡፡ መልሶቹ ከመዋቅር እና ከፍቺ አኳያ ለሚገቡበት ቦታ ተገቢ መሆናቸው እየታየ ይታረማሉ፡፡ ይህም ከጥናቱ ዓላማ አንፃር ተጠኚዎች ያላቸውን የመዋቅር እና የፍቺ ችሎታ ለመገምገም ያስችላል፡፡ አንድ መልስ ፍቺያዊ ትክክለኛነት አለው የሚባለው፣ ከፍቺ አኳያ ሲመዘን ከሚገባበት አረፍተ ነገር ጋርም ሆነ አረፍተ ነገሩ ከተያያዘበት የፅሑፍ ሃሣብ ጋር ዝምድና ያለው ሆኖ ሲገኝ ነው፡፡ እንዲሁም ከመዋቅር አኳያ ትክክለኛ የሆነ መልስ የሚባለው፣ ምንም እንኳን ትክ ቃሉ ከአረፍተ ነገሩ ሃሣብም ሆነ ከሰፊው ውሁድ አሀድ ሀሣብ ጋር በአካሄድ የማይጣጣም ቢሆንም፣ መልሱ ከመዋቅራዊ አገባብ አኳያ ሲታይ ግን አረፍተ ነገሩን የማያፋልስ ሲሆን ነው፡፡

በዚህም መሠረት የተማሪው ትክ ቃሎች በሚከተሉት መስፈርቶች አማካይነት እንዲታረሙ ተደርገዋል፡፡

1. በዋናው ጽሑፍ ውስጥ ያለውን ቃል የተካን ቃል በመቀበል ማረም፣
2. ከዋናው ጽሑፍ ቃል ጋር ከመዋቅርም ሆነ ከፍቺ አኳያ ተቀባይነት ያላቸውን መልሶች የሚተኩ ቃላትን በመቀበል ማረም፡፡

3. በ "1" እና በ"2" መሠረት ቅቡል ያልሆኑ መልሶችን ከመዋቅራዊ ቅቡልነት አኳያ በመቀበል ማረም (Syntactically Acceptable)
4. በ "1 " በ"2" እና በ "3" መሠረት ቅቡል ያልሆኑ መልሶችን ከፍቺያዊ ቅቡልነት አኳያ በመቀበል ማረም (Semantically Acceptable)
5. ሙሉ ለሙሉ ስህተት የሆኑ መልሶችን ማረም

ከዚህ በላይ በተዘረዘሩት መስፈርቶች አማካኝነት፣ የእያንዳንዱ ተጠኚ ወረቀት በሁለት መምህራን እንዲታረም ተደረገ፡፡ ውጤቱም ለስታትስቲካዊ ስሌት ጥቅም ላይ ውሎአል፡፡ (በተለያዩ የአስተራረም ዘዴዎች በእያንዳንዱ ተጠኚ የቋንቂ ቡድን የተመዘገቡ አማካይ ውጤቶችን ከአባሪ 1፣ 2፣ ይመልከቱ፡፡) በዚህ እርማት የተሣተፉት መምህራን በአማርኛ ቋንቋ የመጀመሪያ ድግሪ ያላቸው ናቸው፡፡

3.3.2 የአንብቦ መረዳት ጥያቄዎች አስተራረም

ለአንብቦ መረዳት መለኪያ እንዲሆኑ ተብለው የቀረቡት 10 ጥያቄዎች መልስ ከተሰጡት አማራጮች መካከል አንደኛውን በመምረጥ የሚሰጥ ነው፡፡ በዚህም መሠረት ትክክለኛ ምርጫ የሆኑትን መልሶች በተጠቀሱት መምህራን በማሣረም ውጤቱ ለትንታኔ ቀርቦአል፡፡ (በዚህ ሙከራ በእያንዳንዱ ተጠኚ የቋንቋ ቡድን የተመዘገቡትን ውጤቶች ከአባሪ 3 እና 4 ይመልከቱ)

3.3.3 የተዛቡ አረፍተ ነገሮች አስተራረም

የተዛቡ አረፍተ ነገሮችን የማረሙ ሂደትም፣ ትክክለኛ የአረፍተ ነገር ቅንብር ሆነው የተገኙትን ብቻ በትክክለኛነት በመውሰድ ተከናውኖአል፡፡ የዚህ ሙከራ እርማትም ከፍ ብሎ በተጠቀሱት መምህራን የተከናወነ ሲሆን፣ በአራሚዎቹ ለእያንዳንዱ ተጠኚ የተሰጠ ውጤት አማካይ ውጤት ተተንትኗል፡፡ (በዚህ ሙከራ በእያንዳንዱ ተጠኚ የቋንቋ ቡድን የተመዘገበውን ውጤት ከአባሪ 5 እና 6 ይመልከቱ)፡፡

ጥናቱ በዚህ መልክ መጠናዊ ውጤት የሚያቀርብ ሲሆን፣ በተጨማሪም የተወሰኑ ተጠኚዎች ለተለያዩ መስከራዎች የሰጡአቸውን መልሶች ባህሪያት ጠቅለል ባለ መልክ ለማቅረብ ይሞክራል፡፡ ይህ ትንተና ከሁለቱ የቋንቋ ቡድኖች አማካይ ውጤቶች በላይና በታች ከሚገኙ ተጠኚዎች መካከል፣ አስር አስር ተጠኚዎችን በመውሰድ የሚከናወን ይሆናል፡፡

ጥናቱ ከዚህ በላይ በተጠቀሰው ሁኔታ ውጤቶች በሚተነትንበት ጊዜ፣ ሁለት አቀራረቦችን ይከተላል፡፡ እነዚህም መጠናዊ እና ዓይነታዊ (Quantitative and qualitative result) ተብለው የሚታወቁት ናቸው፡፡

3.5 የመስከራዎች አስተማማኝነትና ተዛምዶ (Reliability and Correlation)

3.5.1 አስተማማኝነት (Reliability)

በጥናቱ ጥቅም ላይ የዋሉ መስከራዎችን አስተማማኝነት ለማረጋገጥ በጥቅም ላይ የዋለው የኩደር ሪቻርድሰን የአስተማማንነት መለኪያ የሆነው KR_{21} ነው (KR_{21} ቀመርን ከአባሪ 14 ይመልከቱ)፡፡ በተገኘው ውጤት መሠረት በዝግ መስከራ .0.6፣ በአምብበ የመረዳት መስከራ 0.15፣ በዓረፍተ ነገር የማስተካከል መስከራ 0.68 ውጤት ተመዝግበዋል፡፡ በዚህም KR_{21} ቀመር ለውጤቶች ከሚሰጠው ዝቅተኛ ግምት (Lower Estimate) አኳያ (ናል፣ ስካሄል እና ክራግ 1979:218፣ ብራውን 1993:103) በዝግ መስከራ እና በአረፈተ - ነገር ማስተካከል የተገኙ ውጤቶች የመስከራዎቹ አስተማማኝነት ከፍተኛ መሆኑን ለመግለፅ ይቻላል፡፡ በአንፃሩ በአንብቦ መረዳት መስከራው የተገኘው የአስተማማኝነት ውጤት የሚጠቁመው በጥናቱ የትንተና ክፍል በተገለፀው መሠረት የመስከራውን አንዳንድ ጥያቄዎች ለመመለስ ተጠኚዎች ነባር ዕውቀትን ለመጠቀም መቻላቸው ያስከተለውን የውጤት መቀራረብ ነው፡፡

3.5.2 ተዛምዶ (Correlation)

ሠንጠረዥ፡- 3 በተለያዩ መከራዎች እንዲሁም በተማሪዎች የአንደኛ መንፈቀ ዓመት የአማርኛ ቋንቋ ውጤቶች መካከል የታየ ተዛምዶ

	ዝግ መከራ	አምብበ መረዳት	አረፍተ ነገር ማስተካከል	1ኛ መንፈቀ ዓመት ውጤት
ዝግ መከራ	1.000 P = .	.4832 P = .000	.5281 P = .000	.4046 P = .000
አምብበ መረዳት	.5281 P = .000	1.000 P = .	.3690 P = .000	.4799 P = .000
አረፍተ ነገር ማስተካከል	.4281 P = .000	.3690 P = .000	1.000 P = .	.4972 P = .000
1ኛ መንፈቀ ዓመት ውጤት	.4046 P = .000	.4799 P = .000	.4972 P = .000	1.000 P = .

የተጠኚዎች ቁጥር = 164

$P < 0.05$

ከሠንጠረዥ 3 እንደምንረዳው፣ በPearson Product Moment የተዛምዶ ቀመር መሠረት (ቀመሩን ከአባሪ 14 ይመልከቱ) በጥናቱ ላይ በዋሉ መከራዎች፣ እንዲሁም በ1ኛ መንፈቀ ዓመት የአማርኛ ውጤት መካከል ጥሩ (Moderate) ተዛምዶ እናያለን፡፡ በሁሉም መከራዎች እና በ1ኛ መንፈቀ ዓመት መካከል በPerson Product Moment ቀመር መሠረት ተሰልቶ የተገኘው ውጤት በ $P < 0.05$ የጉልህነት ደረጃ በ163 የነፃነት ደረጃ ከሚገኘው የተዛምዶ ሠንጠረዥ ውጤት ከሆነው "0.195" በጣም ጉልህ ብልጫ ያሣያል፡፡ ይህንንም በሠንጠረዡ ከሚታዩት የ"P = .000" ውጤቶች መረዳት ይቻላል፡፡

ምዕራፍ አራት

የመረጃዎች ውጤት ትንተና

ይህ ጥናት አፋቸውን በጋሙኛ ቋንቋ በፈቱ ተጠኚ ተማሪዎች ላይ የአማርኛ ቋንቋ መዋቅር ዕውቀት ዝቅተኛነት፣ በአምብቦ መረዳታቸው ላይ የሚያስከትለውን ችግር ለመተንተን የሚሞክር ነው፡፡ በዚህም ምክንያት በምዕራፍ አንድ ላይ እንደተጠቀሰው፣ በዋናነት፣

1. የአማርኛ መዋቅር ዕውቀት በጋሞኛ ቋንቋ ተጠኚ ተማሪዎች ርዴት ላይ ያለው ተፅዕኖ እስከ ምን ድረስ ነው ?
2. አፋቸውን በአማርኛ በፈቱ እና በጋሞኛ በፈቱ ተማሪዎች መካከል የአማርኛ ጽሑፎችን አንብቦ በመረዳት ረገድ የሚታየው ልዩነት ጉልህ ነወይ ? ለሚሉትና ለሌሎችም ንዑሳን ጥያቄዎች መልስ የሚሰጥ ነው፡፡

በዚህም መሠረት ይህ ምዕራፍ እነዚህን ዋና ዋና ጥያቄዎች እና ሌሎችንም ንዑሳን ጥያቄዎች ለመመለስ ያስችሉ ዘንድ በተመረጡ መሣሪያዎች አማካኝነት የተገኙ መረጃዎችን ይተነትናል፡፡ መረጃዎቹ በሁለት ዋና ዋና ክፍሎች ተከፍለው የሚቀርቡ ናቸው፡፡ የመጀመሪያው ክፍል፣ ሁለት ንዑሳን ክፍሎች ይኖሩታል፡፡ የመጀመሪያ ክፍል የተጠኚዎችን አጠቃላይ መረጃና የተለያዩ በጥናቱ ሂደት ተግባራዊ የሆኑ መከራዎችን መጠናዊ ውጤት (Quantitative) ይተነትናል፡፡ ሁለተኛው ክፍል መከራዎችን፣ በተለይም ዝግ መከራን (Cloze Test) መሠረት በማድረግ የተጠኚዎችን መዋቅራዊ ዕውቀት ከንባብ ባህሪያቸው ጋር በማገናዘብ ጠቅለል ባለ ሁኔታ ትንታኔ ያቀርባል፡፡

4.1 መጠናዊ ውጤት

4.1.1 የተጠኚዎች አጠቃላይ መረጃ

ቀደም ብሎ በምዕራፍ ሦስት በጥናቱ ዘዴ እንደተጠቀሰው፣ ለዚህ ጥናት ተብለው የተመረጡ ተማሪዎች 164 ሲሆኑ፣ ከእነዚህ ውስጥ 82 አፋቸውን በአማርኛ፣ 82 ደግሞ በጋሞኛ የፈቱ ናቸው፡፡ ከየቋንቋው ለትንተና በተመረጡት ተማሪዎች መካከል ሊኖር ይችላል ተብሎ የታሰበውን ልዩነት ምክንያት ለማወቅ ዳራዊ መረጃን

(Background information) ማግኘት ጠቃሚ ነበር፡፡ ስለዚህ ይህን የሚመለከት መጠይቅ ለተጠኚዎች ተሰጥቶ ነበር፡፡ በዚህም አማካኝነት ከጥናቱ ግብ አኳያ ለቀረቡት ጥያቄዎች የተሰጡት መልሶች እንደሚከተለው ቀርበዋል፡፡

ሠንጠረዥ 4 የሁለቱ የቋንቋ ቡድኖች ተጠኚዎች የትውልድ ስፍራ

የአፍ መፍቻ ቋንቋ	የትውልድ ስፍራ	
	ከተማ	ገጠር
አማርኛ	ብዛት 76 92.7%	ብዛት 6 7.3%
ጋሞኛ	ብዛት 37 45.1%	ብዛት 45 54.9%
	ድምር 113	51

ከሠንጠረዡ እንደምንረዳው በአማርኛ አፋቸውን የፈቱት ተጠኚዎች የትውልድ ስፍራ በአብዛኛው ከተማ ነው፡፡ በጣም ጥቂቶቹ ብቻ ገጠር እንደተወለዱ ጠቅሰዋል፡፡ በአንፃሩ በጋሙኛ አፋቸውን ከፈቱት መካከል ከግማሽ በላይ የሚሆኑት በገጠር የተወለዱ መሆናቸውን ገልፀዋል፡፡ በዚህም መሠረት የትውልድ ስፍራችን ከተማ ነው ያሉት 45.1% ሲሆኑ ገጠር ነው ያሉት 54.9% ናቸው፡፡ በዚህም ከተማ የተወለዱት ለአማርኛ ቋንቋ የተሻለ ቅርበት ሊኖራቸው እንደሚችል መገመት ይቻላል፡፡

ሠንጠረዥ 5 የሁለቱ የቋንቋ ቡድኖች ተጠኚዎች የዕድሜና የጾታ መግለጫ

የቋንቋ ቡድን	ጾታ		ዕድሜ	
	ወንድ	ሴት	ከ16-19	ከ20-22
አማርኛ	61	21	76	6
ጋሞ	75	7	77	5
ድምር	136	28	153	11

ከዚህ ሠንጠረዥ እንደምንረዳው፣ አፋቸውን በአማርኛና አፋቸውን በጋሞኛ ከፈቱት ተጠኚዎች መካከል፣ 82.93% የሚሆኑት ወንዶች ሲሆኑ፣ 28 ማለትም 17.07% የሚሆኑት ብቻ ሴቶች ናቸው፡፡ እንዲሁም ሠንጠረዡ ዕድሚያቸው ከ16 - 19 የሆነ 153 (93.29%) ከ20 - 22 የሆኑት 11 (6.71%) እንደሆኑ ያሳያል፡፡

ሠንጠረዥ 6 ተጠኚዎች መደበኛ ትምህርት የተከታተሉበት ስፍራ

	1ኛ ደረጃ		መለስተኛ		መካከለኛ	
የቋንቋ ቡድን	ከተማ	ገጠር	ከተማ	ገጠር	ከተማ	ገጠር
አማርኛ	70	12	75	7	77	5
ጋሞ	29	53	41	41	64	18
ድምር	99	65	116	48	141	23

ሠንጠረዡ እንደሚያመለክተው የ1ኛ ደረጃ ትምህርትን ከተማ የተማሩ 70 የአማርኛ እና 29 የጋሞኛ አፊ-ፊቶች ሲሆኑ ገጠር የተማሩት ደግሞ 12 የአማርኛ፣ እና 53 የጋሞኛ አፊ-ፊቶች ናቸው፡፡ ይህ የሚያሳየው ከአማርኛ ተጠኚዎች 85.37% የሚሆኑት፣ ከጋሞኛ ተጠኚዎች 35.4% የሚሆኑት ከተማ የተማሩ መሆናቸውን ነው፡፡ ይህም ልዩነት፣ የአንደኛ ደረጃ ትምህርት ከሚሰጥበት የዕድሜ ክልል አኳያ፣ በአማርኛ ከፊቱት ይልቅ፣ በጋሞ የፊቱት የአማርኛ ቋንቋን ለማዳበር የሚያስችሉ ነገሮችን የመጠቀም ዕድላቸው ያነሰ መሆኑን ነው፡፡ ይህም በጋሞኛ የፊቱት ተጠኚዎች ከት/ቤት ከሚያገኙት የአማርኛ ቋንቋ ዕውቀት ውጪ፣ ከቤተሰብና ከሚኖሩበት አካባቢ ዕውቀታቸውን የማስፋት ዕድላቸው የተወሰነ ሊሆን እንደሚችል የሚያሣይ ነው፡

የመለስተኛ እና የመካከለኛ ከፍተኛ 2ኛ ደረጃ መደበኛ ትምህርትን የመማሪያ ስፍራን በተመለከተ፣ ሠንጠረዡ እንደሚያሣየው፣ ከአንደኛ ደረጃ በተሻለ በጋሞኛ ቋንቋ የፊቱ ተጠኚዎች ከተማ አካባቢ ባሉ ት/ቤቶች የመማር ዕድል አላቸው፡፡ ሆኖም በእነዚህ የክፍል ደረጃዎችም በአማርኛ አፋቸውን የፊቱ ተጠኚዎች በብዛት ከተማ የተማሩ ሆነው ይታያሉ፡፡

በመሆኑም፣ በመለስተኛው የትምህርት ደረጃ 91.46% የሚሆኑት በአማርኛ አፋቸውን የፊቱ በከተማ የተማሩ ሲሆኑ፣ በጋሞ አፋቸውን ከፊቱት መካከል ከተማ የተማሩት 50% የሚሆኑት ብቻ ናቸው፡፡ በመካከለኛ የትምህርት ደረጃ ከተማ ተምረናል ያሉ የአማርኛ አፊ-ፊት ተማሪዎች 93.90% ሲሆኑ ጋሞ አፊ-ፊቶች ደግሞ 78.05% ያህል ናቸው፡፡

ይህ ቁጥር ከአንደኛ ደረጃ ትምህርት ይልቅ በመለስተኛ እና በመካከለኛ 2ኛ ደረጃ ትምህርት የጋሞ አፊ-ፊት ተጠኚዎች በተሻለ ቁጥር ከተማ መማራቸውን ያስረዳል:: በተለይ በመካከለኛ ደረጃ ትምህርት በአማርኛ አፋቸውን ከፊቱት ተጠኚዎች ባላነሰ ደረጃ በጋሞ አፋቸውን የፊቱት ከተማ መማራቸውን ገልፀዋል:: ይህም የመለስተኛና በተለይም የመካከለኛ ደረጃ ት/ቤቶች ትላልቅ በሚባሉ ከተሞች አካባቢዎች የሚገኙ በመሆናቸው፣ የጋሞ ተጠኚዎች ከገጠር ወደ ከተማ ሄደው የመማር ግዴታ ያለባቸው መሆኑን የሚጠቁም ነው::

እዚህ ላይ ከተማ እና ገጠር የሚለው አመዳደብ እንዴት እንደሆነ መግለፁ ጠቃሚ ይሆናል:: አጥኚው ለአማርኛ ቋንቋ መስፋፋት፣ የጋሞኛ ቋንቋ ከሚነገርባቸው አካባቢዎች መካከል ተጠቃሽ ናቸው ብሎ ያሰባቸውን አራት ከተሞች መረጠ:: በዚህ ምርጫም ሶዶ፣ አርባ ምንጭ፣ ጎፋ እና ጨንቻ ከሌሎቹ በተጠኚዎች ከሚጠቀሱና በአካባቢው ካሉ ከተማዎች ይልቅ በከተማነት ተፈረጁ:: ሌሎቹ በተጠኚዎች የሚጠቀሱ ከተማዎችና ሰፍራዎች በገጠርነት ተሰየሙ:: እነዚህ አራት ከተማዎች ከሌሎቹ የጋሞ ቋንቋ ከሚነገርባቸው ከተማዎችና ሰፍራዎች ተለይተው በአጥኚው ሊመረጡ የቻሉት፣ ከተማዎቹ የከ/ሀገር ዋና ከተማ ሆነው ማገልገላቸውን፣ የተለያዩ ለአማርኛ ቋንቋ ዕ ድገት አስተዋፅኦ የሚያደርጉ ጋዜጣ፣ መፅሔት የመሳሰሉ በተሻለ ስርጭት የሚገኙባቸው የቴሌቭዥን ስርጭት የሚታይባቸው መሆናቸውን በማጤን ነው::

ሠንጠረዥ:- 7 የቅድመ 1ኛ ደረጃ ትምህርት ሁኔታ መግለጫ

	መዋዕለ ህፃናት		ቄስ ት/ቤት		በሌላ መንገድ	
የቋንቋ ቡድን	መማር	አለመማር	መማር	አለመማር	መማር	አለመማር
አማርኛ	55	27	27	55	19	63
ጋሞ	25	57	9	73	19	63

በዚህ ሠንጠረዥ ተጠኚ የሆኑ ተማሪዎች በመዋዕለ ህፃናት፣ በቄስ ት/ቤት እና በሌላ መንገድ ከመደበኛ ትምህርት በፊት ከአማርኛ ቋንቋ ዕውቀት ጋር ስለነበራቸው ቅርበት ማወቅ ይቻላል:: ከሠንጠረዡ በቅድመ 1ኛ ደረጃ ትምህርት፣ በአማርኛ የፊቱት የተሻለ ዕድል ያጋጠማቸው መሆኑን መረዳት ይቻላል:: ይህንንም ከተጠቀሱት ሦስት የመማሪያ ዘዴዎች መካከል በአንዱ የተማረን ቅድመ 1ኛ ደረጃ ትምህርትን እንዳገኘ በመቁጠር የሚታየውን ልዩነት በማየት ማረጋገጥ ይቻላል::

ሠንጠረዥ፡ 8 ቅድመ 1ኛ ደረጃን በማናቸውም የመማሪያ ዕድሎች የተማሩ ተጠኚዎች ብዛት

የቋንቋ ቡድን	ቅድመ 1ኛ ደረጃ ትምህርት		
	የተማሩ	ያልተማሩ	ጠ/ብዛት
አማርኛ	72	10	82
ጋሞ	41	41	82
ድምር	113	51	164

ይህ ሠንጠረዥ እንደሚያሣየው፣ በአማርኛ አፋቸውን ከፈቱት ተጠኚዎች መካከል 87.8% የሚሆኑት ቅድመ 1ኛ ደረጃ ትምህረት በመዋዕለ ህፃናት ይሁን በቄስ ት/ቤት እንዲሁም በሌላ መንገድ ያገኙ ሲሆን፣ ከጋሞዎቹ ግን ይህንን ዕድል ያገኙት 41 ማለትም 50% የሚሆኑት ብቻ ናቸው፡፡ ይህም የአማርኛ ተናጋሪዎች ከቤተሰብ አካባቢ ከሚያገኙት ዕድል በተጨማሪ የአማርኛ ዕውቀታቸውን ለማዳበር ተጨማሪ ዕድል የነበራቸው መሆኑን ያሣያል፡፡

ሠንጠረዥ፡ 9 ከቅድመ 1ኛ ደረጃ ት/ቤት በፊት በአማርኛ ቋንቋ የአራቱ ቋንቋ ክሂሎች ዕውቀት መግለጫ

	ማንበብ		መፃፍ		መናገር		ማድመጥ	
የቋንቋ ቡድን	አዎ	አይደለም	አዎ	አይደለም	አዎ	አይደለም	አዎ	አይደለም
አማርኛ	46	36	45	37	82	-	82	-
ጋሞ	24	58	19	63	37	45	53	29

ከዚህ ሠንጠረዥ እንደምንረዳው፣ በአማርኛ አፋቸውን የፈቱ ተጠኚዎች፣ መቶ በመቶ ከቅድመ 1ኛ ደረጃ ትምህርት በፊት ማድመጥና መናገር ይችሉ እንደነበር ነው፡፡ ይህም አፋቸውን ከፈቱበት ቋንቋ አንፃር የሚጠበቅ ነው፡፡ በአንፃሩ ከጋሞኛ ተጠኚዎች መካከል ማድመጥና መናገር እንችል ነበር ያሉት በቅደም ተከተል 45.1% እና 64.6% የሚሆኑት ናቸው፡፡ ሆኖም እነዚህ ተጠኚዎች በአማርኛ ቋንቋ መናገርና ማድመጥ እንችላለን ይበሉ እንጂ፣ በአማርኛ ከፈቱት እኩል መናገርና ማድመጥ መቻላቸው ሊጠና የሚገባው ነው፡፡

ሠንጠረዥ፡ 10 የተጠኚዎች ወላጆች የአራቱ የቋንቋ ክሂሎች የአማርኛ ዕውቀት መግለጫ

	ማንበብ		መፃፍ		መናገር		ማድመጥ	
የቋንቋ ቡድን	አዎ	አይደለም	አዎ	አይደለም	አዎ	አይደለም	አዎ	አይደለም
አማርኛ	78	4	78	4	82	-	82	-
ጋሞ	40	42	39	43	49	33	54	28

ከዚህ ሠንጠረዥ እንደምንረዳው፣ የተጠኚዎቹ ወላጆችም በአማርኛ ቋንቋ ክሂሎች ረገድ በመሐከላቸው ልዩነት አለ፡፡ በአማርኛ የፊቱት ተጠኚዎች ወላጆች መደበኛ ት/ቤት በመግባት ወይም በመከታተል ይገኛሉ የሚባሉትን የማንበብና የመፃፍ ክሂሎችን ጨምሮ፣ ከጋሞ ተጠኚዎች ወላጆች ይልቅ፣ በሁሉም ክሂሎች ከፍተኛ የቁጥር ብልጫ አላቸው፡፡ ይህም ከጋሞዎቹ ተጠኚዎች ወላጆች ይልቅ፣ የአማርኛ ወላጆች ለልጆቻቸው የአማርኛ ቋንቋ ዕውቀት አስተዋፅኦ ሊያደርጉ እንደሚችሉ የሚጠቁም ነው፡፡

ሠንጠረዥ 11 ከቤተሰብ ጋር የመግባቢያ ቋንቋ

የቋንቋ ቡድን	አማርኛ	ጋሞ	ሌላ ቋንቋ
አማርኛ	80	1	1
ጋሞ	14	63	5

ሠንጠረዡ እንደሚያመለክተው፣ ከጋሞ ተጠኚዎች ይልቅ፣ የአማርኛ ተጠኚዎች ከቤተሰቦቻቸው ጋር የሚነጋገሩበት ቋንቋ አማርኛ ሲሆን፣ ብዛት ያላቸው የጋሞ ተጠኚዎች ማለትም 63.76% የሚሆኑት ከቤተሰባቸው ጋር የሚግባቡት በጋሞኛ ነው፡፡ ከሠንጠረዡ የምንረዳው ሌላው ነገር በአማርኛ ከፊቱት ውስጥ በጋሞኛ እና በሌላ ቋንቋ የሚናገሩ 2 ከጋሞኛም እንዲሁ ከቤተሰቦቻቸው ጋር በአማርኛ እና በሌሎች ቋንቋዎች የሚነጋገሩ 14 ተጠኚዎች መኖራቸውን ነው፡፡

እስካሁን ከተለያዩ ሠንጠረገች እንደተገነዘብነው በአማርኛ አፋቸውን የፊቱ ተጠኚዎች በጋሞኛ አፋቸውን ከፊቱት ይልቅ፣ ለአማርኛ ቋንቋ ዕውቀታቸው፣

በተለይም ለአማርኛ ቋንቋ መዋቅር ዕውቀታቸው መዳበር የተሻለ ዕድል አላቸው፡፡ በአንፃሩ በጋሞኛ ከፊቱት ተጠኚዎች መካከል አብዛኞዎቹ የዚህ ዕድል ተጋሪ መሆናቸው አነስተኛ ሊሆን እንደሚችል መገመት ይቻላል፡፡

ከዚህ በላይ በተዘረዘረው መሠረት፣ በአማርኛ እና በጋሞኛ አፋቸውን በፈቱት ተጠኚዎች መካከል የሚታየው ልዩነት፣ የአማርኛ ጽሑፎችን አንብቦ በመረዳት ረገድ የሚኖረው ተፅዕኖ ቀላል አይሆንም፡፡ በጋሞ አፈ-ፊት ተጠኚዎች ላይ የቋንቋ ብቃት ገደብ ተፅዕኖ (Language ceiling effect) በንባባቸው ላይ የሚኖረው አሉታዊ ተፅዕኖ በአማርኛ ከፊቱት ይልቅ የጐላ ሊሆን እንደሚችል መገመት ይቻላል፡፡ ምክንያቱም በአማርኛ የፈቱት ከጋሞዎች ይልቅ በመደበኛ ትምህርት አማርኛን ለመከታተል ከመጀመራቸው በፊት የተሻለ የቋንቋ ብቃት የሚኖራቸው በመሆኑ ነው፡፡ ይህን በተመለከተ የሲንገርን አባባል መጥቀስ ይቻላል፡፡

> የአብዛኞቹ ዕድሚያቸው 6 የሆነ ተማሪዎች የቋንቋ
> ችሎታ፣ በሚገባ የዳበረ ነው፡፡ መዋቅራዊ ዕውቀታ
> ቸውን በሚገባ መጠቀም ይችላሉ፡፡ 5000 ቃላትን
> የያዙ የመድበለ ቃላት ዕውቀት አላቸው፡፡
> እንዲሁም ፍላጐታቸውን በማግባባት በበቂ ሁኔታ
> ማስተላለፍ የሚችሉበት ስነ-ድምፃዊ ስርዓት አላቸው፡፡
> (በግሬብ 1988: 58)

ይህ በግሬብ የተጠቀሰው የሲኒገር አባባል የሚጠቁመው፣ የሁለተኛ ቋንቋ አንባቢዎች ናቸው ብለን የምንፈርጃቸው የጋሞ አንባቢዎች እንደ አማርኛዎቹ በአማርኛ ቋንቋ ዕውቀት ረገድ እኩል ዕውቀት ይዘው የማይገኙ መሆኑን ነው፡፡

4.1.2 የተለያዩ ሙከራዎች ውጤት

በዚህ ንዑስ ክፍል በምዕራፍ ሦስት በጥናቱ የአጠናን ዘዴ እንደተጠቀሰው፣ በጋሞኛ እና በአማርኛ አፋቸውን በፈቱ ተጠኚዎች ላይ ከአማርኛ ቋንቋ የመዋቅር ዕውቀት አንፃር፣ በንባብ ርዴት ላይ የሚታይ ችግርን ለመፈተሽ ሲባል የተለያዩ ሙከራዎች ተሰጥተው ነበር፡፡ እነዚህም፡-

1. ዝግ ሙከራ (Cloze Test)
2. የዝግ ሙከራን ምንባብ የተንተራሰ አንብቦ የመረዳት ሙከራ (Reading comprehension)
3. አረፍተ ነገራት የማስተካከል ሙከራ ናቸው፡፡

እነዚህ ሙከራዎች፣ በጋሞኛ አፋቸውን የፈቱ ተጠኚዎች የንባብ ባህሪ ከመዋቅር ዕውቀታቸው አኳያ ተፅዕኖ የሚደረግበት ስለመሆኑ ፍንጭ ይሰጣሉ ተብለው የቀረቡ ናቸው፡፡ ከእነዚህ ሙከራዎች በተጓዳኝ በዚህ ንዑስ ክፍል ውስጥ የ12ኛ ክፍል የመጀመሪያ መንፈቀ ዓመት የአማርኛ ፈተና ውጤትም አጠቃላይ የተጠኚዎችን የቋንቋ ብቃት ደረጃ ይገልፅ ዘንድ ቀርቧል፡፡

በአጠቃላይ በዚህ ንዑስ ክፍል የተለያዩ ሙከራዎች ውጤቶች የሁለቱን የቋንቋ ቡድኖች (Language groups) እንዲያነፃፅሩ ተደርገው ቀርበዋል፡፡ በዚህም በሁለቱ የቋንቋ ቡድኖች መካከል የተመዘገቡትን አማካይ ውጤት (Mean score) እና መደበኛ ልይይት (Standard deviation) በመግለፅ፣ በሁለቱ የቋንቋ ቡድኖች መካከል ያለው የአማካይ ውጤት ልዩነት (Mean difference) ስታትስቲካዊ ጉልህነት (Significance) ያለው መሆኑ ይተነተናል፡፡ ለስታስቲካዊ ጉልህነት መግለጫ አጥኚው የተጠቀመበት የጉልህነት ደረጃ "$P < 0.05$" ነው፡፡

4.1.2.1 የዝግ ሙከራ ውጤት

በምዕራፍ ሦስት ላይ እንደተጠቀሰው፣ የዝግ ሙከራ ውጤት የተለያዩ የአስተራረም ዘዴዎችን በመከተል የሚቀርብ ነው፡፡ ይህም በአንዱ የአስተራረም ዘዴ ያልታየውን ቋንቋን የማስኬድ (Language processing) ተግባር በሌላ የአስተራረም ዘዴ አማካኝነት ለማወቅ ሲባል የተደረገ ነው፡፡

በዚህም መሠረት፣ የዝጉን ሙከራ ውጤት በሁለት ክፍል ለመግለፅ ተሞክሯል፡፡ ይኸውም ሁለቱ ቡድኖች የመለሱትን መልስ ትክክለኝነትና ኢ-ትክክለኝነት በማነፃፀር የሚቀርብ ነው፡፡ ትክክለኛ የሚባሉ መልሶች በሁለት የአስተራረም ዘዴዎች የሚታዩ ናቸው፡፡ እነዚህም የዋናውን ዕሑፍ ቃል ማረምና (Exact Response) ትክክል ነው ተብሎ የሚታሰብን ማናቸውንም የዝግ ሙከራ መልስ (Acceptable Response) ማረም ናቸው፡፡ (ስለ ሁለቱ የአስተራረም ዘዴዎች ልዩነት የተሰጠውን ገለፃ በምዕራፍ ሦስት ይመልከቱ፡፡) እንዲሁም ትክክለኛ ያልሆኑ መልሶች (Unaccepted Responses) መዋቅራዊ (Syntactically Acceptable) እና ፍቺያዊ (Semantically Acceptable) ውጤትንም የተመለከተ የውጤት መግለጫ በዚህ ክፍል ይቀርባል፡፡

ሠንጠረዥ 12፡- የዝግ ሙከራ ውጤት በትክክለኛነት አስተራረም ዘዴ (Exact Response)

የቋንቋ ቡድን	ተጠኚዎች	አማካይ	መደበኛ ልይይት	የነፃነት ደረጃ	የ"t" ዋጋ	የጉልህነት ደረጃ	የልዩነት ደረጃ
አማርኛ	82	11.52	2.72	162	4.80	1.96	የሚያስተማማምን*
ጋሞ	82	9.06	3.77				

* $P < 0.05$

ከዚህ ሠንጠረዥ እንደሚታየው አፋቸውን በአማርኛ የፈቱ ተጠኚዎች፣ አፋቸውን በጋሞኛ ከፈቱት ይልቅ፣ በትክክለኛ የዝግ ሙከራ የአስተራረም ዘዴ አማካኝነት በተገኘው ውጤት መሠረት የጐላ ልዩነት አሣይተዋል፡፡ ይህም ልዩነት በ "t" ሙከራ (T-test) አማካኝነት በተሰላው መሠረት የተገኘ ውጤት ነው፡፡ በዚህም በሁለቱ የቋንቋ ቡድኖች መካከል ያለውን የአማካይ ውጤት ልዩነት በ t ሙከራ አማካኝነት በማስላት የተገኘው የ"t" ዋጋ (t-calculated) 4.80 ሲሆን፣ ይህም በt ሠንጠረዥ በ$P < 0.05$ የጉልህነት ደረጃ በ162 የነፃነት ደረጃ ከሚገኘው የ"t" ዋጋ (t-observed) 1.96 በእጅጉ በልጦ የሚገኝ ነው፡፡

ሠንጠረዥ 13፡- የዝግ ሙከራ ውጤት በቅቡል (Acceptable Respose) የአስተራረም ዘዴ

የቋንቋ ቡድን	ተጠኚ	አማካይ	መደበኛ ልይይት	የነፃነት ደረጃ	የ"t" ዋጋ	የጉልህነት ደረጃ	የልዩነት ደረጃ
አማርኛ	82	11.52	2.72	162	4.80	1.96	የሚያስተማማምን*
ጋሞ	82	9.06	3.77				

* $P < 0.05$

ሠንጠረዥ 13 እነደሚያስረዳው፣ በቅቡል አስተራረም መሠረት በተገኘው የዝግ ሙከራ ውጤትም፣ አፋቸውን በአማርኛ የፈቱ ተማሪዎች የጐላ የውጤት ልዩነት እንዳላቸው አሣይተዋል፡፡ ይህም በ162 የነፃነት ደረጃ በ$P < 0.05$ መሠረት በ"t"

ሠንጠረዥ ከሚገኘው የ "t" ዋጋ ይልቅ፣ በ"t" ዋጋ ስሌት (t - calculated) የተገኘው የ"t" ዋጋ የበለጠ መሆኑን የሚያሳይ ነው፡፡

ከዚህ በላይ የቀረቡት የዝግ ሙከራ ውጤት መግለጫዎች፣ በሙከራነት የቀረበው ዝግ ሙከራ በትክክል መልስ አስተራረም ዘዴና በቅቡል አስተራረም ዘዴ አማካኝነት ታርሞ የተገኘውን ውጤት የሚያመለክቱ ናቸው፡፡

ከዚህ በመቀጠል ደግሞ ያልተመለሱ የዝግ ሙከራ ጥያቄዎችን መሠረት በማድረግ የታዩ ውጤቶችን፣ ሁለቱን የቋንቋ ቡድኖች በማነፃፀር ለማቅረብ ይሞከራል፡፡ በዚህም በየቋንቋው ምን ያህሉ መዋቅራዊ ምን ያህሉ ደግሞ ፍቺያዊ እንደሆኑ በመቶኛ ከጠቅላላው ተቀባይነትን ካላገኙ መልሶች (Unacceptable Responses) አንፃር በማነፃፀር የጥናቱን የቋንቋ ቡድኖች መዋቅራዊ እና ፍቺያዊ ዕውቀትን የመጠቀም ብቃትን መለካት ይቻላል፡፡ ቡድኖቹ በንባብ ሂደታቸው ጊዜ ለርዴት የተጠቀሙባቸውንም የንባብ ባህሪያት ማወቅ ይቻላል፡፡ ባልተመለሱ መልሶች መነሻነት የመዋቅር ዕውቀትም ሆነ የፍች ዕውቀት ለንባብ ርዴት ያላቸውን ጠቀሜታ ለማወቅ የተደረጉ ጥናቶች አሉ (ቻቤዝ 1994፣ ካሬል፣ ካርሰን እና ዶንግ ዚሀ 1993፣ ሀውኘትማን 1985፣ ክለርክ 1979)፡፡

ሠንጠረዥ፡ 14፡- በሁለቱ የቋንቋ ቡድኖች የዝግ ሙከራ መልሶች መካከል ቅቡል ያልሆኑ መልሶች (Unacceptable Responses) ብዛት መግለጫ

የቋንቋ ቡድን	ተጠኚ	መመለስ ያለባቸው	ቅቡል የሆኑ	ቅቡል ያልሆኑ
አማርኛ	82	2050	1181	869
ጋሞኛ	82	2050	961	1089
ድምር		4100	2142	1958

ሠንጠረዥ 15፡- በሁለቱ የቋንቋ ቡድኖች፣ ውስጥ በዝግ ሙከራ ቅቡል ካልሆኑ መልሶች መካከል መዋቅራዊ ትክክለኝነት ያላቸው መልሶች መግለጫ

የቋንቋ ቡድን	ተጠኚ	ቅቡል ያልሆኑ መልሶች	መዋቅራዊ ትክክለኛ መልሶች
አማርኛ	82	869	250
ጋሞኛ	82	1089	158
ድምር		1958	408

ሠንጠረ1 16፡- በሁለቱ የቋንቋ ቡድኖች፣ በዝግ ሙከራ ቅቡል ካልሆኑ መልሶች ውስጥ ፍቺያዊ ትክክለኝነት (Semantically Acceptable) ያላቸው መልሶች መግለጫ

የቋንቋ ቡድን	ተጠኚ	ቅቡል ያልሆኑ መልሶች	ፍቺያዊ ትክክለኛ መልሶች
አማርኛ	82	869	274
ጋሞኛ	82	1089	208
ድምር		1958	482

ሠንጠረዥ 17፡- በሁለቱ የቋንቋ ቡድኖች፣ በዝግ ሙከራ ቅቡል ካልሆኑ መልሶች መካከል መዋቅራዊም ፍቺያዊም ያልሆኑ መልሶች ብዛት መግለጫ

የቋንቋ	ተጠኚ	ቅቡል ያልሆኑ	መዋቅራዊም ፍቺያዊም ያልሆኑ መልሶች
አማርኛ	82	869	345
ጋሞኛ	82	1089	723
ድምር		1958	1068

ከዚህ በላይ ቅቡል ያልሆኑ መልሶችን በመመርኮዝ የቀረቡ ሠንጠረዦች እንደሚጠቁሙት፣ አፋቸውን በጋሞኛ የፈቱ ተጠኚዎች፣ ቅቡል በሆኑ የዝግ ሙከራ መልሶች (Acceptable Responses) በአማርኛ ከፈቱት ይልቅ፣ በመዋቅራዊና በፍቺያዊ

ችሎታቸው ዝቅ ያሉ መሆናቸውን መረዳት ይቻላል፡፡ ቅቡል ያልሆኑ መልሶችን በመመርኰዝ፣ የቀረቡትም ሠንጠረዦች የጋሞዎቹ ተናጋሪዎች የፈፀሟቸው ስህተቶች የአማርኛዎቹ ከፈፀሟቸው ስህተቶች አንፃር፣ ከመዋቅራዊና ከፍቺያዊ ትክክለኝነት አኳያ በመተንተን ይህን ልዩነት መገንዘብ ይቻላል፡፡

በዚህም መሠረት በአማርኛ የፈቴት ከፈፀሟቸው በድምር 869 ከሚሆኑ ጠቅላላ ስህተቶች መካከል 28.77% ማለትም 250 ያህሉ መዋቅራዊ ትክክለኝነት ሲኖራቸው፣ በአንፃሩ በጋሞኛ የፈቴት ተጠኝዎች ከፈፀሟቸው 1089 ስህተቶች መካከል መዋቅራዊ ትክክለኝነት ያላቸው 158 14.51% ብቻ ናቸው፡፡ ይህም በአማርኛ የፈቴት የ14% ብልጫ መዋቅራዊ ችሎታቸውን የመጠቀም ዝንባሌ እንዳሳዩ ያመለክታል፡፡

እንዲሁም ፍቺያዊ ትክክለኝነት በሚታይባቸው መልሶችም፣ በአማርኛ የፈቴት በጋሞኛ ከፈቴት ብልጫ አላቸው፡፡ በአማርኛ የፈቴት ቅቡል ያልሆኑ መልሶቻቸው (ስህተቶቻቸው) ከፍቺ ትክክለኝነት (Semantical Acceptablity) አኳያ ሲታዩ፣ 277 ማለትም 31.53% ትክክለኝነት ይታይባቸዋል፡፡ በአንፃሩ በጋሞኛ የፈቴት ከፈፀሟቸው ስህተቶች መካከል ፍቺያዊ ትክክለኝነት የሚታይባቸው 208 ማለትም 19.10% ያህሉ ብቻ ናቸው፡፡ በሁለቱ የቋንቋ ቡድኖች በፍቺያዊ ትክክለኝነት የ12% ልዩነት አለ፡፡

ከዚህ በላይ ከመዋቅራዊና ከፍቺያዊ ትክክለኝነት አኳያ ቅቡል ያልሆኑ መልሶችን በምንተነትንበት ጊዜ የምናስተውለው በአማርኛ ቋንቋ የፈቱ ተጠኝዎች በጋሞኛ ከፈቴት ይልቅ፣ ቅቡል በሆኑ መልሶች ያሣዩትን ብልጫ፣ ቅቡል ባልሆኑ መልሶቻቸውም ማንፀባረቃቸውን ነው፡፡ በዝግ ሙከራ አመላለሳቸው ሂደት ውስጥ መልስ ሊያገኙላቸው ላልቻሏቸው ክፍት ቦታዎች፣ ከጋሞ ተጠኝዎች በተሻለ መዋቅራዊና ፍቺያዊ ዕውቀታቸውን ለመጠቀም ሞክረዋል፡፡ ይህም ሌሎች ጥናቶች (ክለርክ 1979፣ ሀውኘትማን 1985፣ ካሬል፣ ካርሰን እና ዶንግ ዚህ 1993) ከሁለተኛ ቋንቋ አንባቢዎች ይልቅ፣ የመጀመሪያ ቋንቋ አንባቢዎች የተሻለ የቋንቋ ዕውቀት አላቸው፤ ይህንንም በንባብ ሂደታቸው ሊጠቀሙበት ይችላሉ ያሉትን የሚያሣይ ነው፡፡

4.1.2.2 የአንብቦ መረዳት ሙከራ ውጤት

የአንብቦ መረዳት ሙከራው የተዘጋጀው፣ ለዝግ ሙከራ የቀረበውን ምንባብ መሠረት በማድረግ ነበር፡፡ ይህም መዋቅራዊ ናቸው ተብለው በተደገፉ (deleted) ቃላት

አለመኖር ምክንያት በተጠኚዎች ላይ ሊከሰት የሚችልን አለመረዳት ለመገምገም የሚያስችል ነው፡፡ የመዋቅራዊ ዕውቀት ለአንብቦ መረዳት ያለውን አስተዋጽኦ ወይም ተፅዕኖ ለመዳሰስ በሚል የቀረበ ነው፡፡ እንዲሁም በጋሞ አፋቸውን የፈቱ ተጠኚዎች መዋቅራዊ ተብለው በተተው የይዘት ቃላት ተፅዕኖ ምክንያት ሊደርስባቸው ይችላል ተብሎ የሚገመትን አለመረዳት፣ በምን ዓይነት የንባብ ባህሪ አስመገደው ርዳት ለመጨበጥ ጥረት እንደሚያደርጉ ለማየትም በሚል የተደረገ ነው፡፡ በዚህም መከራ ውጤት በጋሞ አፋቸውን የፈቱት ተጠኚዎች፣ ከዚህ አንፃር ያላቸውን ውጤት በዝግ መከራ የተለያዩ ውጤቶች እንደተደረገው በአማርኛ አፋቸውን ከፈቱት ተማሪዎች አኳያ የውጤታቸው ንፅፅር ቀርቧል፡፡

ሠንጠረዥ 18፡- የአምብቦ መረዳት መከራ ውጤት መግለጫ

የቋንቋ ቡድን	ተጠኚ	አማካይ ውጤት	መደበኛ ልይይት	የነፃነት ደረጃ	የt- ዋጋ	የ t ሠንጠረዥ ዋጋ	የጉልህነት ደረጃ
አማርኛ	82	5.5341	1.788	164	1.91	1.96	የማያስተማምን
ጋሞኛ	82	5.1341	1.562				

$* P < 0.05$

ከዚህ ሠንጠረዥ እንደምንረዳው፣ በሁለቱ የቋንቋ ቡድኖች መካከል የጐላ ልዩነት አልታየም፡፡ ይህም በአማርኛ አፋቸውን የፈቱ ተጠኚዎች እና በጋሞኛ የፈቱ ተጠኚዎች አማካይ ውጤትና መደበኛ ልይይትን መሠረት አድርጎ የተሰላው የ "t"ዋጋ በP < 0.05 የጉልህነት ደረጃ አማካኝነት በ164 የነፃነት ደረጃ ከሚገኘው የ"t" ዋጋ ያነሰ በመሆኑ ነው፡፡ ይህም በአማርኛ አፋቸውን የፈቱት ትክክለኛ የዝግ መከራ መልሶችንና ቅቡል የሆኑ መልሶችን በመስጠትና እንዲሁም ቅቡል ያልሆኑ መልሶችን ለመመለስ ጥረት ሲያደርጉ መዋቅራዊና ፍቺያዊ ፍንጮችን (Syntatic and Semantic Cues) በመጠቀም ረገድ ብልጫ ያሣዩ ቢሆንም፣ በአምብቦ መረዳት መከራው ውጤታቸው ግን፣ በጋሞኛ ከፈቱት የተሻሉ ሆነው አልታዩም፡፡

4.1.2.3 አረፍተ-ነገራትን የማስተካከል መከራ ውጤት

ሠንጠረዥ፡ 19፡- የተዛቡ አረፍተ-ነገራትን አስተካክሉ በመፃፍ የተገኘ ውጤት መግለጫ

የቋንቋ ቡድን	ተጠኚ	አማካይ	መደበኛ ልይይት	የነፃነት ደረጃ	የ"t" ዋጋ	የ"t" ሠንጠረዥ ዋጋ	የትልህነት ደረጃ
አማርኛ	82	8.4024	1.770	162	4.68	1.96	የሚያስተማምን*
ጋሞኛ	82	6.9268	2.238				

*$P < 0.05$

ከዚህ ሠንጠረዥ እንደምንረዳው፣ የተዛቡ አረፍተ ነገራትን መልሶ ማስተካከልን በተመለከተ የተገኘው ውጤት እንደሚያመለክተው፣ በሁለቱ የቋንቋ ቡድኖች መካከል፣ የጐላ ልዩነት እንዳለ ይታያል፡፡ ይህ ልዩነት በ"t" መከራ (T-test) አማካኝነት እንደተረጋገጠው፣ በሁለቱ የቋንቋ ቡድኖች መካከል ያለው ልዩነት በአጋጣሚ ሳይሆን፣ በሁለቱ የቋንቋ ቡድኖች መካከል ባለው የመዋቅር ዕውቀት ልዩነት ምክንያት የመጣ ነው፡፡

በጥቅሉ በዝግ መከራ የተለያዩ ውጤቶች፣ በአምብቦ መረዳት ጥያቄዎች ውጤት፣ በአረፍተ ነገር ማስተካከል ውጤት ረገድ የተገኙትን ውጤቶች ከሁለቱ የቋንቋ ቡድኖች አኳያ ስናስተውል፣ በጋሞኛ አፋቸውን ከፈቱ ተጠኚዎች ይልቅ በአማርኛ አፋቸውን የፈቱ ተጠኚዎች በአማርኛ ቋንቋ ብቃት ረገድ ያላቸውን ልዩነት ማጤን እንችላለን፡፡ ይህም ለአምብቦ መረዳታቸው የተሻለ ሆኖ መገኘት ጠቃሚ መሆኑን መረዳት ይገባል፡፡

ጋሞዎቹ ከአማርኛዎቹ ይልቅ ያነሰ የቋንቋ ብቃት እንዳላቸው፣ በጥናቱ ጥቅም ላይ በዋሉ መከራዎች ብቻ ሳይሆን የ1990 የ1ኛ መንፈቀ ዓመት የአማርኛ ቋንቋ ውጤታቸውም ይህንኑ የሚገልፅ ሆኖ ተገኝቷል፡፡ ይህም በ "t" መከራ አማካኝነት የጐላ ልዩነት መሆኑን ማረጋገጥ ይቻላል፡፡

ሠንጠረዥ 20፡- የ1ኛ መንፈቀ ዓመት የአማርኛ ቋንቋ ፈተና ውጤት መግለጫ

የቋንቋ ቡድን	ተጠኚ	አማካይ ውጤት	መደበኛ ልይይት	የነፃነት ደረጃ	የ"t"ዋጋ	የ"t" ሠንጠረዥ ዋጋ	የጉልህነት ደረጃ
አማርኛ	82	39.2073	5.2886	162	4.70	1.96	የሚያስተማምን*
ጋሞኛ	82	35.3780	5.1392				

$*P < 0.05$

4.2 ዓይነታዊ ውጤት ትንተና (Qualitative Result)

ባለፈው ንዑስ ክፍል አኃዛዊ የሆኑ ጉዳዮችን የሚመለከቱ መረጃዎች ቀርበዋል፡፡ በዚህም በዝግ ሙከራ የተለዩዩ የአስተራረም ዘዴዎች አማካኝነት የተገኙ ውጤቶች፣ የንባብ ርዴት ሙከራ ውጤት ግኝቶች ቀርበው ተተንትነዋል፡፡ የቀረቡት አኃዛዊ መግለጫዎች፣ በሁለቱ የቋንቋ ቡድኖች መካከል ጉልህ ልዩነት መኖር አለመኖሩን የሚገልጹ ነበሩ፡፡

በዚህ ክፍለ በ4.1 የተሰጡ አኃዛዊ መረጃዎችን መነሻ አድርጎ ከቀረበው ትንተና በተጨማሪ፣ በዓይነታዊ የትንተና (Qualitative method) ዘዴ በሁለቱ የቋንቋ ቡድኖች አማካይነት በሦስቱም ሙከራዎች የታዩ ልዩነቶች ይተነተናሉ፡፡ እንዲሁም ከየቋንቋው ቡድኖች ከፍተኛ እና ዝቅተኛ ውጤት ያመጡ ተጠኚዎችን በመውሰድ፣ ለታዩት ልዩነቶች አመልካች የሆኑ ጉዳዮች ጠለቅ ተደርገው ይዳሰሳሉ፡፡ ይህም ዓይነቱ ዳሰሳ ሀውኖትማን (1985፡45) እንደሚሉት ችግር ያለባቸውን የተለዩ ተጠኚዎችን (Distinctive subgroups) ለማመልከት የሚያስችል ነው፡፡

ሠንጠረዥ 21፡- በዝግ ሙከራው የተተው ቃላት (Deleted words) ሰዋስዋዊ ምንነትና ተግባር መግለጫ

የዝግ ሙከራው ክፍት ቦታዎች ቁጥሮች	ሰዋስዋዊ ምንነት	ሰዋስዋዊ ተግባር
5፣6፣7፣9፣18፣21፣23፣24	ስም	ባለቤት
1፣2፣3፣10	ስም	ተሳቢ
4፣13	ግስ	ማሠሪያ አንቀጽ
12	ቅፅል	ገላጭ
16፣17፣8፣11፣25	ስም	አጎላማሽ
14፣15፣22	ስም	መሙሊያ
20፣19	ግስ	አዛማጅ ሐረግ

ከዚህ በላይ በዝግ ሙከራው የተተውት ቃላት (የዝግ ሙከራውን ከአባሪ 10 ይመልከቱ) ሰዋስዋዊ ምንነትና ተግባር የሚገልፀው ሠንጠረዥ እንደሚያሣየው፣ ከተተውት ቃላት መካከል ብዛት ያላቸው በቅደም ተከተል የባለቤትን፣ የአጎላማሽን፣ የተሳቢን እና የመሙሊያን ስፍራ የሚያመለክቱ ናቸው፡፡ እነዚህንና ሌሎችንም ሰዋስዋዊ ተግባራትን አመልካች የሆኑ በዝግ ሙከራው የተተው ቃላትን በመመለስ ረገድ በሁለቱ የቋንቋ ቡድኖች መካከል የተመዘገበውን ውጤት ከሚከተለው ሠንጠረዥ መረዳት ይቻላል፡፡

ሠንጠረዥ 22፡- ከየአፍ መፍቻው ተጠኚዎች በዝግ ሙከራው ለተተው ክፍት ቦታዎች የመላሾች ብዛት መግለጫ

የቋንቋ ቡድን አማርኛ የተጠኚዎች ብዛት = 82			የቋንቋ ቡድን ጋሞኛ የተጠኚዎች ብዛት = 82		
የክፍት ቦታ ቁጥር	የመላሽ ብዛት	መቶኛ %	የክፍት ቦታ ቁጥር	የመላሽ ብዛት	መቶኛ %
1	81	88.78	1	72	87.80
2	31	37.80	2	22	26.83
3	33	40.24	3	28	39.15
4	80	97.56	4	79	96.34
5	68	82.93	5	68	82.93
6	62	75.61	6	63	7634
7	12	14.63	7	9	10.98
8	46	56.1	8	43	52.44
9	69	84.15	9	59	71.95
10	18	21.95	10	16	19.51
11	31	21.95	11	8	9.87
12	39	37.80	12	23	2805
13	61	47.56	13	57	69.51
14	16	74.39	14	11	13.41
15	36	19.51	15	32	39.02
16	44	53.66	16	44	53.66
17	58	70.73	17	52	63.41
18	65	79.27	18	49	59.76
19	81	98.78	19	59	71.95
20	31	37.80	20	21	25.61
21	36	43.90	21	20	24.39
22	35	42.68	22	12	19.63
23	46	56.1	23	35	42.68
24	55	67.07	24	46	56.1
25	47	57.32	25	33	40.24

ይህ ሠንጠረዥ፣ ለእያንዳንዱ የዝግ መከሪ መልስ ከየቋንቋው ቡድን ተጠኚዎች ውስጥ ምን ያህሉ መልስ እንደሰጡ የሚያሣይ ነው፡፡ የዝግ መከሪው ውጤት፣ በቅቡል የአስተራረም ዘዴ አማካይነት (Acceptable Response) የተገኘ ውጤትን ምርኩዝ አድርጎ የቀረበ ነው፡፡ በሁለቱ የቋንቋ ቡድኖች አማካኝነት ለእያንዳንዱ የዝግ መከሪ ክፍት ቦታ የመላሾችን ብዛትና መቶኛ ያመለክታል፡፡ ሁለቱን የቋንቋ ቡድኖች ለእያንዳንዱ የዝግ መከሪው ክፍት ቦታ ከተሰጠ ምላሽ ውጤት አንፃር ስናየው የምናገኘው ስዕል እንደሚያሣየው፣ ባለቤትን፣ ተሳቢን እና ማሠሪያ አንቀፅን አመልካች የሆኑ ክፍት ቦታዎችን መልሶ በመተካት ረገድ፣ በሁለቱ የቋንቋ ቡድኖች መካከል ልዩነት አይታይም፡፡

በሁለቱ የቋንቋ ቡድኖች መካከል የጐላ ልዩነት የታየባቸው ክፍት ቦታዎች ቁጥሮች የሚታዩት በተለይ ከቁጥር 18 - 25 ድረስ ያሉትን ክፍት ቦታዎች በመመለስ ረገድ ነው፡፡ እነዚህ ክፍት ቦታዎችን አመልካች ቁጥሮች በዝግ መከሪው የመጨረሻ አንቀፅ ላይ የሚገኙ ናቸው፡፡

ከ18 እስከ 25 ድረስ ላሉት ክፍት ቦታዎች የሚተኩ ቃላትን ከመዋቅራዊና ከፍቺያዊ ትክክለኛነት አኳያ በመመለስ በኩል፣ በአማርኛ አፋቸውን የፈቱ ተጠኚዎች የተሻለ ውጤት አስመዝግበዋል፡፡ ይህም የሚጠቁመው፣ በአማርኛ የፈቱት ከጋሞዎቹ ይልቅ፣ ካላቸው የቋንቋ ብቃት በተጨማሪ የንባብ ችሎታቸውንም መጠቀም መቻላቸውን የሚያሣይ ነው፡፡ ምክንያቱም በእነዚህ ቁጥሮች የተመለከቱት ክፍት ቦታዎች በመጨረሻው የዝግ መከሪ አንቀፅ ላይ እንደመገኘታቸው፣ በቀዳማይ አንቀጾች የሚገለጹ ሀሳቦችን የመረዳትና ቀጣይ ሀሳቦችንም የመገመት ችሎታን የሚጠይቁ በመሆናቸው ነው፡፡ ቀደም ተብለው የተነበቡ ሃሣቦችን በመጠቀም ቀጣይ ሃሣቦችን መገመት የመቻል የንባብ ባህሪ ደግሞ፣ የጥሩ አንባቢነት መግለጫና ለተሟላ ርዴትም አስፈላጊ የሆነ ችሎታ ነው፡፡ ይህ ችሎታ ያለ እንቅፋት ስኬታማ ይሆን ዘንድ የቋንቋ ዕውቀት ገፅታዎች በተሻለ ብቃት ላይ መገኘታቸው አስፈላጊ መሆኑ አያጠያይቅም፡፡

ከቁጥር 18 - 25 ያሉ ክፍት ቦታዎች፣ ቀዳማይ ተብለው በተወሰዱ ሀሳቦች ብቻ ሳይሆን፣ አካባቢያዊ በሆኑ ፍንጮችም (Local cues) የመጠቀም ብቃትንና ችሎታን የሚያመለክቱ ናቸው፡፡ በዚህ በኩል በአማርኛ አፋቸውን የፈቱት አካባቢያዊ የተባሉ ፍንጮችን በመጠቀም የተሻሉ ሆነው ተገኝተዋል፡፡ ለዚህ ለምሳሌ በቁጥር 20፣ 21፣ 23 የተመለከቱ ክፍት ቦታዎች ውጤቶች ምስክር ናቸው፡፡

በቁጥር 20፣ 21፣23 የተመለከቱት ክፍት ቦታዎች ቀደም ተብለው የተገለጹ ቃላትን የሚወክሉ ናቸው፡፡ ስለዚህ በአማርኛ የፈቱ ተጠኚዎች እነዚህን ቃላት መረዳት መቻላቸው የተሻለ ውጤት እንዲያስመዘግቡ አስችሎአቸዋል፡፡ ይህም ቀደም ተብሎ ከተቀጠሰው አንፃር አጠቃላይ የንባብ ክሂል የሚባሉትን (Global Reading Skills) የመጠቀም ብቃት አመልካች ነው፡፡ በአማርኛ በፈቱት ላይ በጋሞ ከፈቱት ይልቅ፣ የቋንቋ ዕውቀት በአጠቃላይ፣ የመዋቅር ዕውቀት በተለይ በንባብ ባህሪያቸው ብሎም ርዷታቸው ላይ ተፅዕኖ አለማድረጋቸውን የሚገልፅ ነው፡፡

በቁጥር 20፣ 21፣ 23 እና በቁጥር 5፣ 12፣ 14፣ 15 የተመለከቱ ክፍት ቦታዎች፣ ከዚህ በላይ በተጠቀሰው መሠረት አጠቃላይ የንባብ ክሂሎችን መጠቀም መቻልን ማሣየታቸው፣ በተጨማሪ የሚጠቁመው ነገር አለ፡፡ ይኸውም ዝግ መከራ አረፍተ ነገራዊ ችሎታንና ርዱትን(Sentence level reading comprehension) እንጂ፣ ከዚያ ባለፈ በውሁድ አሀድ ደረጃ ጥቅም ላይ የሚውልን አጠቃላይ ርዱትን (Global comprehension) አስገኝ ክሂሎችን (Intersentential comprehension skills) መጠቀምን አያመለክትም የሚለውን (አልደርሰን 1979፣ 1980፣ ማርክሃም1984፣ 1985) በሚመለከት ነው፡፡ በዚህም መሠረት በተጠቀሱት ቁጥሮች ለተመለከቱ ክፍት ቦታዎች በአማርኛ አፋቸውን በፈቱ ተጠኚዎች የተሰጡ መልሶችን ብዛት እና በመጠኑም ቢሆን በጋሞኛ አፋቸውን የፈቱ ተጠኚዎች የሰጧቸውን መልሶች ስንመለከት ስለዝግ መከራ በእነ አልደርሰን የተሰጡ አስተያየቶችን ለመቀበል ያዳግታል፡፡

ሠንጠረዥ 23፡- ከየአፍ መፍቻው ተጠኚዎች ለአምብቦ መረዳት ጥያቄዎች የተሰጡ መልሶች ብዛት መግለጫ

የቋንቋ ቡድን		የጥያቄዎች ቁጥር									
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
አማርኛ	የመላሽ ብዛት	44	40	57	32	48	30	68	48	43	52
	መቶኛ	53.66	4878	69.51	39.02	58.54	36.59	82.92	58.54	52.44	63.41
	የተጠኚ ብዛት	82	82	82	82	82	82	82	82	82	82
ጋሞኛ	የመላሽ ብዛት	43	37	49	24	41	22	66	46	41	52
	መቶኛ	52.44	45.12	59.76	29.27	50	26.83	80.49	56.10	50	63.41
	የተጠኚ ብዛት	82	82	82	82	82	82	82	82	82	82

አንብቦ መረዳትን በሚመለከት የቀረበው ሙከራ ውጤት (የአምብቦ መረዳቱን ከአባሪ 11 ይመልከቱ) እንደሚያመለክተው፣ በሁለቱ የቋንቋ ቡድኖች መካከል ጉልህ የሆነ ልዩነት አይታይም፡፡ ይህም የመነጨው በተለይ፣ በቁጥር 1፣ 2፣ 7፣ 9፣ 10 የተጠቀሱ ጥያቄዎችን ተጠኚዎች ስለምንባቡ ባላቸው ነባር ዕውቀት አማካኝነት መልስ የመስጠት ዕ ድል ስለሚኖራቸው ነው፡፡ ስለዚህም በጋሞኛ የፈተኑ ተጠኚዎች ለእነዚህ ጥያቄዎች በሰጧቸው መልሶች በአማርኛ አፋቸውን ከፈቱት ጋር የሚቀራረብ ውጤት አምጥተዋል፡፡ ይህም በገዘግ ሙከራው በተተው መዋቅራዊ ናቸው ተብለው በተገመቱ ቃላት አማካኝነት የገዘግ ሙከራውን ምንባብ በመረዳት ረገድ በጋሞኛ አፋቸውን በፈቱ ተማሪዎች ላይ ተዕዕ ኖ ይታያል የሚለውን ግምት ከዚህ ሙከራ ማረጋገጥ አልተቻለም፡፡

ሆኖም ከቁጥር 3 - 6 ለአንብቦ መረዳት ሙከራው ጥያቄዎች የተሰጡ መልሶችን ከሁለቱ የቋንቋ ቡድኖች ውጤት አኳያ ስናነፃፅር የምንረዳው ነገር አለ፡፡ በዚህም መሠረት፣ በሁለቱ የቋንቋ ቡድኖች መካከል ለእነዚህ ጥያቄዎች በተሰጡ መልሶች ብዛት በአማርኛ የፈቱት በጋሞ ከፈቱት ብልጫ አሳይተዋል፡፡ ይህም ከቁጥር 18 - 25 ባሉ

የዝግ መከራው ክፍት ቦታዎች ምክንያት በጋሞ የፊቱ ተጠኚዎች ርዴት ሳንክ የገጠመው መሆኑን የሚያመለክት ነው፡፡

ሠንጠረዥ 24፡- ከየአፍ መፍቻ ተጠኚዎች የተዛቡ አረፍተ ነገራትን በማስተካከል የተገኘ ውጤት መግለጫ

የቋንቋ ቡድን		የጥያቄዎች ቁጥር									
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
አማርኛ	የመላሽ ብዛት	66	71	82	60	40	80	78	77	78	57
	መቶኛ	80.49	86.59	100	73.17	48.78	97.56	95.12	93.90	95.12	69.51
	የተጠኚ ብዛት	82	82	82	82	82	82	82	82	82	82
ጋሞኛ	የመላሽ ብዛት	45	65	76	47	23	73	72	68	59	40
	መቶኛ	54.88	79.27	92.68	57.32	28.05	89.02	87.80	82.93	71.95	48.78
	የተጠኚ ብዛት	82	82	82	82	82	82	82	82	82	82

ከዚህ ሠንጠረዥ ውጤት እንደምንረዳው በዝግ መከራ ውጤት በተተነተነው መሠረት በሁለቱ የቋንቋ ቡድኖች ተጠኚዎች መካከል ባለቤትነትን፣ ተሳቢነትን፣ ማሠሪያ አንቀፅን በተመለከተ የታየው ልዩነት አነስተኛ መሆን፣ በዚህ መከራም ተደግሟል፡፡ በዚህም መሠረት በቁጥር 2፣ 3፣ 7፣ 8 የተመለከቱ አረፍተ ነገሮችን (መከራውን ከአባሪ 12 ይመልከቱ) በማስተካከል በኩል በሁለቱ የቋንቋ ቡድኖች መካከል የሰፋ የውጤት ልዩነት አልታየም፡፡ ይህም የጋሞዎቹ ተጠኚዎች የማሠሪያ አንቀፅን ቦታ በማወቅ ረገድ ያላቸው ዕውቀት ከአማርኛዎቹ ጋር የተስተካከለ ከመሆኑ የመነጨ ይመስላል፡፡ እንዲሁም የሁለቱም ቋንቋዎች ማሠሪያ አንቀፅ በመጨረሻ መገኘቱ ማለትም አለመለያየቱ ምክንያት ሊሆን ይችላል፡፡ የማሠሪያ አንቀፅን ቦታ ማወቅ መቻላቸው ተጠኚዎች በየአረፍተ ነገሩ ውስጥ መስተካከል የሚገባቸውን ሌሎች ሰዋስዋዊ ነገሮችን ለማስተካከል ረድቷቸዋል፡፡

በጋሞዎቹ እና በአማርኛ በፈቱት ተጠኚዎች መካከል በዚህ መስክ የታየው ልዩነት በስፋት የተከሰተው በቁጥር 1፣ 4፣ 5፣ 9፣ 10 በተመለከቱት አረፍተ ነገሮች ነው:: በእነዚህ ቁጥሮች የተመለከቱ የተዛቡ አረፍተ ነገሮችን ለማስተካከል የመስተዋድድን፣ የመጣኝ እና ጠቋሚ መስተአምርን ምንነትና ተግባር ማወቅ ይገባል:: የተገኘው ውጤት ግን በጋሞ ቋንቋ የፈቱት ከነዚህ የሰዋስው ክፍሎች አኳያ ያላቸው ዕ ውቀት ዝቅተኛ መሆኑን አመልክቷል::

ከዚህ በላይ የቀረበው ዓይነታዊ ትንተና በመስክ በቀረቡ ሦስት መስኮች አማካይነት በሁለቱ የቋንቋ ቡድኖች አማካይነት በጥቅሉ የታየውን የአመሳለስ ሂደት ለመተንተን የሞከረ ነው:: ሆኖም ይህ ትንተና ጠለቅ ባለ ሁኔታ በሁለቱ የቋንቋ ቡድኖች መካከል ለሚታየው ልዩነት ምንጭ የሆኑትን ችግሮች ለይቶ ሊያሳይ የሚችል አይደለም:: ይህም ከተጠኚዎቹ ብዛት አንፃር የተለያዩትን መስኮች መልሶች በንፅፅር መልክ አቅርቦ ለመተንተን፣ ከሦስቱ የመረጃ ምንጮች የተገኙ ውጤቶች በጣም ሰፊ በመሆናቸው ነው:: እንዲሁም በተጠቀሰው መንገድ የተሰጠው ትንተና፣ በሁለቱ የቋንቋ ቡድኖች መካከል የታየውን ልዩነት ጠቅለል አድርጎ ከማቅረብ ውጪ፣ በየትኞቹ ተጠኚዎች ምክንያት በሁለቱ የቋንቋ ቡድኖች መካከል ልዩነት እንደተከሰተ አጉልቶ አያሳይም::

ስለዚህም አጥኚው በሁለቱ የቋንቋ ቡድኖች መካከል፣ ከመዋቅር ዕውቀት አኳያ ያለውን ልዩነት ይበልጥ ማጤን ይቻል ዘንድ፣ ጠለቅ ያለ ትንተና ማድረግ የሚቻልበትን ስልት ለመቀየስ ሞክሯል:: ለዚህም የተጠቀመበት ስልት ከየቋንቋው ቡድኖች ውስጥ ከፍተኛ እና ዝቅተኛ ውጤት ካመጡት መካከል፣ አምስት አምስት ተጠኚዎችን መምረጥ ነበር:: በዚህም መሠረት በአማርኛ አፋቸውን ከፈቱት ከፍተኛ እና ዝቅተኛ ውጤት ያስመዘገቡ 10 ተጠኚዎች፣ በጋሞኛ አፋቸውን ከፈቱ እንደዚሁ 10 ተጠኚዎች ለትንተና ተመርጠዋል:: (የተጠኚዎቹን የመለያ ቁጥር ከሠንጠረዥ 25፣26፣27፣28 ይመልከቱ) በእነዚህ ተጠኚዎች የመስክ መልሶች ላይ የሚደረገው ትንተና በተለይ ትኩረት የሚያደርገው፣ በዝግ መስክ መልሶች ላይ ሲሆን ፣ እንደአስፈላጊነቱ ሌሎች መስኮችም በትንታኔው ውስጥ ተካተው እንዲቀርቡ ተደርገዋል::

በዝግ መከራ መሠረት የሚሰጠው ትንተና በተለይ ትኩረት የሚያደርገው፣ በተፈፀመ ስህተቶች ላይ ነው፡፡ ትንተናው በዝግ መከራ ቅቡል ከሆኑ መልሶች (Acceptable Responses) ውጪ ባሉና ስህተት ሆነው በተፈረጁ የዝግ መከራ መልሶች ላይ ተንተርሶ በተለይ የሚቀርብ ነው፡፡ ይህ ዓይነቱ ትንተና፣ በንባብ ሂደት ጊዜ አንድ አንባቢ ፍቺያዊ እና መዋቅራዊ ዕውቀቱን የመጠቀም ብቃቱን ሊመለከትና በተለያዩ ቡድኖች መካከል ከእነዚህ ቋንቋዎች ገፅታዎች አኳያ ያለውን ልዩነት ለማጤን የሚያስችል ነው፡፡

ይህንን ስልት በመጠቀም፣ በንባብ ባህሪና ርዴት (Reading ability and Reading comprehension) ላይ የመዋቅርም ሆነ የፍቺ ዕውቀት ያለውን ተፅዕኖም ሆነ አስተዋፅኦ ለማጥናት ከሞከሩት ውስጥ ክለርክ (1979)፣ ሆፕትማን (1985)፣ ቻቬዝ (1994) ካሬል፣ ካርሰን እና ዱንግ ዚህ (1993) በዋናነት የሚጠቀሱ ሲሆኑ፣ ከዚሁ ጋር በተያያዘ፣ ከቃል ንባብ ስህተት (Oral Reading Miscue) በመነሣት፣ በእነዚህ ቋንቋዊ ገፅታዎች ምክንያት የሚኖር የቋንቋ ዕውቀት ብቃት ደረጃና የንባብ ባህሪ፣ እንዲሁም ርዴት የላቸውን ተዛምዶ በሚመለከት (ሲዚኮ 1980) ጥናት አድርገዋል፡፡ እንዲሁም አለር፣ ቦወን፣ ዱየን እና ማሶን (1972) እና አልደርሰን (1979) ስለ ዝግ መከራ (Cloze Test) ባጠኑት ጥናት አማካኝነትም ይህንኑ ስልት ተጠቅመዋል፡፡

ከዚህ በላይ የተጠቀሱት አጥኚዎች፣ በአንደኛ እና በሁለተኛ ቋንቋ አንባቢዎች መካከል በዝግ መከራ አመላለስ ሂደት የሚታየውን ልዩነት በጥናቶቻቸው ለማጤን ሞክረዋል፡፡ በዚህም መሠረት ጥናቶቻቸው ለዝግ መከራ ሙሉ ለሙሉ መዋቅራዊም ፍቺያዊም ትክክለኛነት ያላቸው መልሶችን (Totally Syntactically and Semantically Acceptable Responses) መመለስ መቻል የሚያሳየው፣ አንድ የዝግ መከራ መላሽ የሚያነበውን ሙሁድ አህድ መረዳቱን ነው፡፡ በአንፃሩ፣ በተጠቀሰው መሠረት ምላሽ ያላገኙ መልሶች፣ ከመዋቅራዊና ከፍቺያዊ ትክክለኛነት አኳያ እየታዩ የአንባቢውን መዋቅራዊና ፍቺያዊ የቋንቋ ፍንጮችን የመጠቀም ብቃት የሚጠቁሙ ናቸው፡፡

በዚህም መሠረት ይህ ጥናት ከፍ ተብሎ በተጠቀሰው መሠረት በተወሰኑ ተጠኚዎች ላይ በማተኮር፣ ካልተመለሱ የዝግ መከራ መልሶች በመነሣት የመዋቅርና የፍቺ ዕውቀትን የመጠቀም ብቃትን ይገመግማል፡፡ ከእነዚህ ተጠኚዎች ቅቡል ካልሆኑ መልሶች ውስጥ ምን ያህሉ መዋቅራዊ ምን ያህሉ ደግሞ ፍቺያዊ እንደሆኑ በማስላት፣

በሁለቱ የቋንቋ ቡድኖች መካከል ባሉት ዝቅተኛ ውጤት እና ከፍተኛ ውጤት ባመጡት መካከል ያለውን ልዩነት ያንፀባርቃል:: ይህም በሚነፃፀሩት ቡድኖች መካከል የሚኖረውን ልዩነት የሚያሣይ ከመሆኑም በላይ፣ በትክክል ከጋሞዎቹ መካከል በየትኞቹ ላይ መዋቅር ባጠቃላይም የቋንቋ ብቃት ተፅዕኖ እንደሚታይ ሊያመለክት ይችላል::

ይህ ዝቅተኛ እና ከፍተኛ ውጤት ያስመዘገቡ ተብለው በተመረጡ ተጠኚዎች የሚደረግ የውጤት ትንተና፣ በተመረጡ የዝግ መከራ ክፍት ቦታዎች ላይም በመንተራስ የአመላለስ ባህሪንም የሚገልፅ ይሆናል:: ለዚህ ትንተና ተብለው የሚመረጡ የዝግ መከራው ክፍት ቦታዎች በአረፍተ ነገር ደረጃም ብቻ ሳይሆን፣ ከአረፍተ ነገር ባሻገር ቀደም ተብለው የተነበቡ ሀሣቦችን የሚሞረክዙ እና የሚያንፀባርቁ (Constraints across sentences) ናቸው:: ይህም በአረፍተ ነገር ደረጃ የሚገኙ ፍንጮችን (Local cues) ብቻ ሳይሆን፣ በውሁድ አሀድ ደረጃ የሚገኙ ፍንጮችን (Global cues) የመጠቀም ችሎታን በጣምራ ለመመዘን ያስችላል:: በዚህም መሠረት ለዚህ ትንታኔ የተመረጡ ክፍት ቦታዎች በዝግ መከራው ምንባብ በቁጥር 5፣ 6፣ 7፣ 11፣ 14፣ 15፣ 20፣ 21፣23 የተመለከቱት ናቸው::

ሠንጠረዥ 25:- በአማርኛ አፋቸውን ከፈቱት መካከል ከፍተኛ ውጤት ያመጡ 5 ተጠኚዎች የውጤት መግለጫ

መለያ	ዝግ መከራ ውጤት			አንብቦ	አ/ነገር	1ኛ ሰሚስተር
ቁጥር	ትክ	ቅ	ያልተመለሱ	መረዳት	ማስተካከል	ውጤት 60%
12	14	19	6	7	10	44
34	14	18	7	9	10	44
46	20	22	3	6	10	53
52	17	20	5	8	10	44
81	18	21	4	9	8	46
	አማካይ 16.6	አማካይ 20		አማካይ 7.8	አማካይ 9.6	አማካይ 46.2

ሠንጠረዥ 26፡- በአማርኛ አፋቸውን ከፈቱት መካከል ዝቅተኛ ውጤት ያመጡ 5 ተጠኚዎች የውጤት መግለጫ

መለያ ቁጥር	ዝግ የሙከራ ውጤት			አንብቦ መረዳት	አ/ነገር ማስተካከል	1ኛ ሰሚስተር ውጤት 60%
	ትክ	ቅ	ያልተመለሱ			
01	8	10	15	2	8	55
08	6	8	17	5	8	47
21	10	13	12	3	6	48
58	10	12	13	6	9	62
59	9	13	12	4	6	56
	አማካይ 8.6	አማካይ 11.2		አማካይ 4	አማካይ 7.4	አማካይ 32.8

ሠንጠረዥ 27፡- በጋሞኛ አፋቸውን ከፈቱት መካከል ከፍተኛ ውጤት ያመጡ 5 ተጠኚዎች የውጤት መግለጫ

መለያ ቁጥር	ዝግ የሙከራ ውጤት			አንብቦ መረዳት	አ/ነገር ማስተካከል	1ኛ ሰሚስተር ውጤት 60%
	ትክ	ቅ	ያልተመለሱ			
04	14	19	6	7	8	40
10	15	18	7	7	10	33
11	15	18	7	5	9	35
34	17	20	5	8	9	48
82	20	22	3	7	9	41
	አማካይ 16.2	አማካይ 19.4		አማካይ 6.8	አማካይ 9	አማካይ 39.4

ሠንጠረዥ 28፡- በጋሞኛ አፋቸውን ከፈቱት መካከል ዝቅተኛ ውጤት ያመጡ 5 ተጠኚዎች የውጤት መግለጫ

መለያ ቁጥር	ዝግ የሙከራ ውጤት			አንብቦ መረዳት	አ/ነገር ማስተካከል	1ኛ ሰሚስተር ውጤት 60%
	ትክ	ቅ	ያልተመለሱ			
05	4	4	21	0	6	30
21	3	5	20	4	5	26
60	5	5	20	4	3	30
68	2	4	21	3	5	37
77	3	5	20	3	2	39
	አማካይ 3.4	አማካይ 4.6		አማካይ 2.8	አማካይ 4.2	አማካይ 32.4

ትክ = ትክክለኛ (Exact)

ቅ = ቅቡል (Acceptable)

ከዚህ በላይ ከሠንጠረዥ 25 - 28 ከቀረቡት ሠንጠረዦች የምንረዳው፣ ከፍተኛ ውጤት ባመጡት የሁለቱ የቋንቋ ቡድኖች ተጠኚዎች መካከል፣ በሁሉም ሙከራዎች ውጤቶች እና በ1ኛ መንፈቀ ዓመት ውጤት የተቀራረበ ውጤት መኖሩን ነው፡፡ ይህም በጋሞኛ አፋቸውን የፈቱ ከፍተኛ ውጤት ያስመዘገቡ ተጠኚዎች፣ በአማርኛ ቋንቋ ብቃት ረገድ፣ በአማርኛ አፋቸውን ከፈቱት ከፍተኛ ውጤት ካመጡት ጋር በእኩል ደረጃ የሚታዩ መሆናቸውን የሚያሣይ ነው፡፡

በአንፃሩ ዝቅተኛ ውጤት ያስመዘገቡ የሁለቱ የቋንቋ ቡድኖች የሙከራ ውጤቶች መግለጫ የሚጠቁመው፣ ከፍተኛ ውጤት ካስመዘገቡት የሁለቱ ቋንቋ ተጠኚዎች በተለየ፣ በሁለቱ የተጠኚ ቡድኖች መካከል ሰፊ ልዩነት እንዳለ ነው፡፡ በዚህም መሠረት በአማርኛ የፈቱት በጋሞ ከፈቱት ዝቅተኛ ውጤት ካመጡት ይልቅ፣ በዝግ ሙከራ የአስተራረም ዘዴዎች በተገኘው ውጤት፣ በአረፍተ ነገር ማስተካከል አማካይ ውጤታቸው ከፍተኛ ብልጫ አላቸው፡፡ ይህም ቀደም ብሎ በሌላ ምዕራፍ የተጠቀሰውን፣ በዝግ ሙከራ መልሶች፣ በአረፍተ ነገር ማስተካከል ወቅት የታየውን ጥቅል የልዩነት መግለጫ የሚያንፀባርቅ ነው፡፡

ሠንጠረዥ 29፡- በጋሞኛ ቋንቋ ከፍተኛ ውጤት ያመጡ ተጠኚዎች ቅቡል ያልሆኑ መልሶች ከመዋቅራዊ እና ከፍቺያዊ ትክክለኛነት አኳያ

መለያ ቁጥር	ቅቡል ያልሆኑ መልሶች ብዛት	መዋቅራዊ የሆኑ መልሶች	ፍቺያዊ የሆኑ መልሶች	ሙሉ ለሙሉ ያልተመለሱ
04	6	1	3	2
10	7	0	4	3
11	7	1	1	5
34	5	2	3	0
82	3	0	1	2
	ድምር 28	ድምር 4	ድምር 12	ድምር 12
		14.28%	42.86%	42.86%

ሠንጠረዥ 30፡- በጋሞኛ ቋንቋ ዝቅተኛ ውጤት ያመጡ ተጠኚዎች ቅቡል ያልሆኑ መልሶች ከመዋቅራዊ እና ከፍቺያዊ ትክክለኝነት አኳያ

መለያ ቁጥር	ቅቡል ያልሆኑ መልሶች ብዛት	መዋቅራዊ የሆኑ መልሶች	ፍቺያዊ የሆኑ መልሶች	ሙሉ ለሙሉ ያልተመለሱ
05	21	0	4	17
21	20	2	3	15
60	20	0	6	14
68	21	6	6	9
77	20	2	2	16
	ድምር 102	ድምር 10	ድምር 21	ድምር 71
		9.80%	20.5%	69.61%

ሠንጠረዥ 31፡- በአማርኛ ቋንቋ ከፊቱት ከፍተኛ ውጤት ያመጡ ተጠኚዎች ቅቡል ያልሆኑ መልሶች ከመዋቅራዊ እና ከፍቺያዊ ትክክለኛነት አኳያ የተመዘገበ ውጤት

መለያ ቁጥር	ቅቡል ያልሆኑ መልሶች ብዛት	መዋቅራዊ የሆኑ መልሶች	ፍቺያዊ የሆኑ መልሶች	ሙሉ ለሙሉ ያልተመለሱ
12	6	4	2	0
34	7	2	3	2
46	3	0	2	1
52	5	1	1	3
81	4	0	2	2
	ድምር 25	ድምር 7	ድምር 10	ድምር 8
		28%	40%	32%

ሠንጠረዥ 32፡- በአማርኛ ቋንቋ ከፊቱት ዝቅተኛ ውጤት ያመጡ ተጠኚዎች ቅቡል ያልሆኑ መልሶች ከመዋቅራዊ እና ከፍቺያዊ ትክክለኛነት አኳያ የተመዘገበ ውጤት

መለያ ቁጥር	ቅቡል ያልሆኑ መልሶች ብዛት	መዋቅራዊ የሆኑ መልሶች	ፍቺያዊ የሆኑ መልሶች	ሙሉ ለሙሉ ያልተመለሱ
01	15	3	3	9
08	17	3	4	10
21	12	0	3	9
58	13	2	2	9
59	12	6	3	3
	ድምር 69	ድምር 14	ድምር 15	ድምር 40
		20.29%	21.74%	57.97%

ከዚህ በላይ ከሠንጠረዥ 29 እስከ 32 ድረስ የቀረቡት የውጤት መግለጫዎች እንደሚያስገነዝቡን፣ ለመመለስ ለተቸገሩባቸው ክፍት ቦታዎች ከተሰጡ መልሶች አኳያ፣ በሁለቱ የቋንቋ ቡድኖች መካከል ባሉ ዝቅተኛ እና ከፍተኛ ውጤት ባስመዘገቡ ተጠኝዎች መካከል ልዩነት የታየው መዋቅራዊ ትክለኝነት ያላቸው መልሶችን በመስጠት ረገድ ነው:: በዚህም መሠረት፣ ከፍተኛ ውጤት ባስመዘገቡ በጋሞ እና በአማርኛ በፈቱ ተጠኝዎች መካከል ያለውን መቶኛ ስንመለከት እንደምንገነዘበው፣ በአማርኛ የፈቱት በጋሞ ከፈቱት ይልቅ ከፍተኛ ልዩነት ማለትም የ13% ብልጫ አሳይተዋል:: እንዲሁም ዝቅተኛ ውጤት ባመጡ የሁለቱ የቋንቋ ቡድኖች መካከል የለውን ልዩነት ስናጤን ብልጫው ወደ አማርኛዎቹ ያደላ ሆኖ አናገኛለን:: በአማርኛ የፈቱት 10% በመዋቅር ዕውቀታቸው ብልጫ መልስ ለመስጠት ሞክረዋል::

እንዲሁም ከፍተኛ ውጤት ያመጡ በአማርኛ የፈቱ ተጠኝዎች ዝቅተኛ ውጤት ካላቸው በጋሞኛ አፋቸውን ከፈቱ ተጠኝዎች አንፃር መዋቅራዊ ገደቦችን (Constraints) በመጠቀም ረገድ ያላቸው ልዩነት ሰፍቶ የሚታይ ነው:: በአንፃሩ እነዚሁ በአማርኛ የፈቱ ከፍተኛ ውጤት ያመጡ ተጠኝዎች ዝቅተኛ ውጤት ካስመዘገቡ ብጤዎቻቸው በመዋቅር ዕውቀት በመጠቀም ከመመለስ አኳያ ያላቸው ልዩነት እምብዛም የጐላ አይደለም:: በአማርኛ የፈቱ ዝቅተኛ ውጤት ያስመዘገቡ ናቸው ያልናቸው ተጠኝዎች በዚህ ረገድ በአማርኛ ከፈቱ ከፍተኛ ውጤት ካስመዘገቡ ተጠኝዎች ጋር ያላቸው ልዩነት 8% ብቻ ነው:: እነዚህ ዝቅተኛ ውጤት ያስመዘገቡ ተጠኝዎች መዋቅራዊ ዕውቀታቸውን በመጠቀም ረገድ ከፍተኛ ውጤት ካላቸው በጋሞኛ ከፈቱ ተጠኝዎች የተሻሉ መሆናቸው ከሠንጠረገሮቹ መረዳት ይቻላል::

ፍቺያዊ ገደቦችን ለመጠቀም አስቸጋሪ ለሆኑ የዝግ መከራ ክፍት ቦታዎች መልስ ለመስጠት በሚደረግ ጥረት፣ በጋሞኛ አፋቸውን የፈቱ ዝቅተኛ ውጤት ያላቸው ተጠኝዎችና በአማርኛ የፈቱ ዝቅተኛ ውጤት ያላቸው ተጠኝዎች በመሐከላቸው ያለው ልዩነት እንደ መዋቅራዊ ገደቦችን የመጠቀም ተግባር የጐላ አይደለም:: በመሐከላቸው ያለው ልዩነት የ1% ብቻ ነው:: ከፍተኛ ውጤት ባስመዘገቡ የሁለቱ የቋንቋ ቡድኖች በዚህ ረገድ የሚታየውም ልዩነት እንደዚሁ አነስተኛ ነው::

ADDIS ABABA UNIVERSITY
ILS LIBRARY

ሆኖም ፍቺያዊ ገደቦችን በመጠቀም ረገድ፣ ከፍተኛ ውጤት ባስመዘገቡ እና ዝቅተኛ ውጤት ባስመዘገቡ የሁለቱ የቋንቋ ቡድኖች መካከል ያለው ልዩነት ከፍተኛ መሆኑን ሠንጠረዦቹን በማየት ማረጋገጥ ይቻላል፡፡ የሁለቱም የቋንቋ ቡድኖች ከፍተኛ ውጤት ያስመዘገቡ ተጠኚዎች፣ ከዝቅተኞቹ ጋር ሲነፃፀር የ20% ብልጫ አለው፡፡ ይህም የሚጠቁመው፣ ፍቺያዊ መልሶችን መመለስ መቻል የከፍተኛ የንባብ ችሎታ አመልካች ነው የሚለውን፣ የዝግ ሙከራ አጥኚዎች የደረሱበትን ድምዳሜ የሚያመለክት ነው፡፡ ከፍተኛ ውጤት ያስመዘገቡ የጋሞ ተጠኚዎች እንደ አማርኛ አቻዎቻቸው ሁሉ፣ የጥሩ አንባቢዎችን ባህሪ በመላበስ ረገድ ተቀራራቢ መሆናቸውን ያሳያል፡፡ በአንፃሩ ዝቅተኛ ውጤት ያመጡት የሁለቱ የቋንቋ ቡድኖች ተጠኚዎች፣ ከፍተኛ የንባብ ባህሪ ውጤት ነው የሚባለውን ፍቺያዊ ፍንጮችን የመጠቀም ችሎታቸው ዝቅተኛ ደረጃ ላይ መሆኑን ያስረዳል፡፡ ይህም በመዋቅር ዕውቀት አለመዳበር ምክንያት የመነጨ ሊሆን ይችላል፡፡

በዝግ ሙከራው ከተተውት ክፍት ቦታዎች መካከል ከአረፍተ ነገር ውጪ ያሉ ቀዳማይ ሃሳቦችን ምርኩዝ በማድረግ የማይመለሱ (Insensitive to constraints across sentences) ክፍት ቦታዎች ብሎ አጥኚው የመረጣቸው በቁጥር 1፣ 2፣ 3፣ 4፣ 8፣ 9፣ 10፣ 13፣ 16፣ 17፣ 18፣ 19፣ 22፣ 24 እና 25 የተጠቀሱት ቦታዎች ናቸው፡፡ በእነዚህ ቁጥር የተመለከቱት ክፍት ቦታዎች በአረፍተ ነገር ደረጃ ባሉ ፍንጮች አማካይነት የሚመለሱ ናቸው፡፡ በአንፃሩ በቁጥር 5፣ 6፣ 7፣ 11፣ 12፣ 14፣ 15፣ 20፣ 21 እና 23 የተመለከቱት ቀዳማይ የሆኑ ሃሳቦችን በመረዳት የሚመለሱ ናቸው፡፡

ከአረፍተ ነገር ባሻገር ባሉ ቀዳማይ አረፍተ ነገሮች መረዳት ምክንያቶችም ትክ ቃላታቸው ይገኛሉ ተብለው የተጠቀሱት ክፍት ቦታዎች ለምን ይህን ባህሪ እንደያዙ የሚከተለው ማብራሪያ ይገልፃል፡፡

ክፍት ቦታ "5"

ለክፍት ቦታ "5" ትክ ቃሉ ገበሬው የሚለው ቃል ነው፡፡ ይህ ቃል በዝግ ሙከራው ምንባብ የመጀመሪያ አረፍተ ነገር ማለትም "ጎበዝ ተማሪ በታታሪ ገበሬ ሊመሰል ይችላል"፡፡ በሚለው አረፍተ ነገር አማካኝነት በሚገኝ ግንዛቤ ትክ ቃሉ የሚገኝለት ነው፡፡ ስለዚህም "እና" በምትለው አያያዥ ቃል አማካኝነት "ተማሪው" ከሚለው ቃል ጋር ገበሬው የሚለው ቃል መያያዝ እንዳለበት አንድ የዝግ ሙከራው አንባቢ መረዳት አለበት፡፡

ክፍት ቦታ "6" እና "7"

ክፍት ቦተ "6" እና "7" ትክ ቃሎቻቸው በቅደም ተከተል፣ "ገበሬው" እና "ተማሪውም" የሚሉት ቃላት ናቸው። የእነዚህ ክፍት ቦታዎች ትክ ቃላት ከእነሱ በፊት የሚገኘውን አረፍተ ነገር በመረዳት ላይ የሚወሰን ነው። በተጨማሪ ለእነዚህ ክፍት በታዎች ተተኪ ቃላት ቀጣይ የሆኑ የየአረፍተ ነገሮቻቸው ሀሣቦችም አስተዋፅኦ አላቸው። በዚህም መሠረት ለክፍት ቦታ "6" ትክ ቃሉን "ተማሪው" ብሎ የሚመልስ ተጠኚ፣ በቀጣይ የሚያነባቸውን ቃላት ማለትም ማረሻውን፣ እርፉን፣ ወገሉን፣ ወዘተ. የሚሉት ቃላት ይሽሩበታል። ለቁጥር 7 ገበሬውም ብሎ የሚመልስ በቀጣይ የሚነበቡ ከተማሪ ጋር በተያያዘ የተዘረዘሩ ቃላት ግመታው ትክክል እንዳልሆነ ያሣውቁታል። በመሆኑም በንባብ ሂደቱ የገመተውን ቃል ትክክለኛነት ባለመረዳት ንባቡን እንደገና እንዲያስኬድ (Process) ያደርጉታል።

ክፍት ቦታ "11"

በዚህ ቁጥር አማካኝነት ለተመለከተው ክፍት ቦታ ትክ ቃል መሆን ያለበት፣ "የምርቱ" የሚለው ቃል ሲሆን፣ ይህ ቃል ቀዳሚይ በሆነው አረፍተ ነገር ሀሳብ ላይ የተመረኮዘ ነው። በመሆኑም ለክፍት ቦታ 10 የሚሆን ትክ ቃልን ከመስጠት ጋር በተያያዘ ቀደም ብሎ ያለን አረፍተ ነገርን መረዳት ይጠይቃል።

ክፍት ቦታ "12"

ለዚህ ክፍት ቦታ የሚሆን ትክ ቃል ቅፅል ነው። ይሁን እንጂ በማንኛውም ቅፅል የሚተካ አይደለም። ትክክለኛው በዚህ ቦታ መግባት ያለበት ቅፅል "ጎበዝ" የሚለውና ከዚህ ጋር የሚዛመድ ቃል ነው። ይህ "ጎበዝ" የሚለው ቃል ደግሞ በምንባቡ የመጀመሪያ አንቀፅ፣ በመጀመሪያው አረፍተ ነገር "ጎበዝ ተማሪ በታታሪ ገበሬ ሊመሰል ይችላል" በሚለው የተገለጠ ነው። እናም ለክፍት ቦታ 12 የሚሰጥ ትክ ቃል በዚህ መሠረት የሚመለስ ነው።

ክፍት ቦታ "14" እና "15"

ለክፍት ቦታ 14 እና 15 ትክ ቃላት "የሥራ" እና "የባህሪ" የሚሉት ቃላት ናቸው። እነዚህን ቃላት ለመተካት አንድ አንባቢ ቀደም ያሉ አረፍተ ነገራትን መረዳት አለበት። በዚህም መሠረት፣ "የሥራ ውጤቱን ያስመሰክራል"። የሚለው አረፍተ ነገር፣

ለክፍት ቦታ 14፣ "......የባህሪ ለውጥ ይሆናል"፡፡ የሚለው ለክፍት ቦታ 15 መረዳት አስተዋፅኦ ያላቸው ናቸው፡፡

ክፍት ቦታ "20"

ለክፍት ቦታ "20" የሚገባው ትክክለኛ ትክ ቃል "የሚገመገመው" የሚለው ቃል ነው፡፡ ይህን ቃል ለክፍት ቦታ "20" ለመተካት ተጠኚዎች ቀደም ባለው አረፍተ ነገር ውስጥ ይኸው ቃል በመገኘት ያስተላለፈውን መልዕክት መረዳት ይኖርባቸዋል፡፡

ክፍት ቦታ "21" እና "23"

ለክፍት ቦታ "21" እና "23" በተመሣሣይ የሚገባው ትክክለኛ ትክ ቃል "ፈተና" የሚለው ባለቤት ስም ነው፡፡ ይህ ቃል ታዲያ፣ "ይሁን እንጂ በተጠናከረ መልክ...በትምህርት ቤቱ በፈተና አማካይነት ይሆናል፡፡ " በሚለው አረፍተ ነገር ሃሳብ መረዳት ላይ እና "ፈተና ለምን? ለማን? መቼ እና እንዴት? ... " በሚለው አረፍተ ነገር ሃሳብ ርዴት ላይ የተመሠረተ ነው፡፡

ከዚህ በላይ ጠቅለል ባለ መልኩ በተገለፀው መሠረት፣ በቁጥር 5፣ 6፣ 7፣ 11፣12፣14፣15፣20፣21፣23 ለተመለከቱት ክፍት ቦታዎች የሚገቡ ትክ ቃላት መዋቅራዊና ፍቺያዊ ትክክለኝነታቸውን ጠብቀው እንዲተኩ፣ ክፍት ቦታዎቹ ከሚገኙበት ውጪ ያሉ አረፍተ ነገራትን መረዳት እጅጉን አስፈላጊ የንባብ ባህሪ መግለጫ ስልት ነው፡፡ በዚህም መሠረት በአማርኛ እና በጋሞኛ ክፍተኛና ዝቅተኛ ውጤት ያመጡ ተብለው በተመረጡ ተጠኚዎች መካከል ከእነዚህ ክፍት ቦታዎች አኳያ የታየው ልዩነት እንደሚከተለው ጠቅለል ተደርጎ ይገለፃል፡፡

ሠንጠረዥ 33፡- ቀደም ተብለው በተነበቡ ሀሳቦች ፍንጭነት ትክ ቃላቸው ሊገኝላቸውም ለሚችሉ ክፍት ቦታዎች በአማርኛ እና በጋሞኛ ክፍተኛ እና ዝቅተኛ ውጤት ባመጡ ተጠኚዎች የተመዘገበ

2 ውጤት መግለጫ

የቋንቋ ቡድን		የክፍት ቦታ ቁጥር																			
		5		6		7		11		12		14		15		20		21		23	
		✓	×	✓	×	✓	×	✓	×	✓	×	✓	×	✓	×	✓	×	✓	×	✓	×
አማርኛ	ክፍተኛ	5	0	5	0	5	0	1	4	3	2	3	2	4	1	4	1	5	0	5	0
	ዝቅተኛ	5	0	5	0	0	5	1	4	2	3	0	5	0	5	2	3	2	3	1	4
ጋሞኛ	ክፍተኛ	5	0	5	0	2	3	1	4	2	3	5	0	5	0	3	2	2	3	3	2
	ዝቅተኛ	1	4	1	4	0	5	0	5	1	4	0	5	0	5	0	5	0	5	1	4

የተጠኚ ብዛት

አማርኛ ⇨ ክፍተኛ = 5

⇨ ዝቅተኛ = 5

ጋሞኛ ⇨ ክፍተኛ = 5

⇨ ዝቅተኛ = 5

ቁልፍ፡-

" ✓ " = ቅቡል ትክ ቃል የሰጡ ብዛት

" × " = ቅቡል ያልሆኑ ትክ ቃል የሰጡ ብዛት

ከሠንጠረዥ "33 "የውጤት መግለጫ በምንረዳው መሠረት በጋሞኛ እና በአማርኛ በሁለቱ ክፍተኛ እና ዝቅተኛ ውጤት ባመጡ ተጠኚዎች የተገኘውን ውጤት ስናጤን እንደምንረዳው፣ በአማርኛ እና በጋሞኛ ክፍተኛ ውጤት ባመጡ ተጠኚዎች መካከል በሠንጠረዡ ለተጠቀሱት ክፍት ቦታዎች ትክ ቃል በመስጠት በኩል ልዩነት አልታየም፡፡ ይህም ሁለቱም መዋቅራዊና ፍቺያዊ ዕውቀታቸውን በመጠቀም ለክፍት ቦታዎቹ ትክ ቃላትን በመስጠት ረገድ ተቀራራቢ ችሎታ ያላቸው መሆኑን የሚያሳይ ነው፡፡ ይህንንም በተለያዩ መከራዎች ያስመዘገቧቸው አማካይ ውጤቶች ተቀራራቢ መሆናቸውን በማየት ማረጋገጥ ይቻላል፡፡ (ሠንጠረዥ 25 እና 27 ይመለከቷል)

በሁለቱ የቋንቋ ቡድኖች ክፍተኛ ውጤት ባስመዘገቡ ተጠኚዎች የታየው የተቀራረበ ዕውቀት የሚጠቁመው ሌላ ዐብይ ቁም ነገር፣ ክፍተኛ ውጤት ያስመዘገቡ የጋሞ አፈ-ፈት ተጠኚዎች በውሁድ አሀድ ደረጃ የሚገኙ ፍንጮችን በንባባቸው ሂደት በመጠቀም ረገድ በአማርኛ ከፈቱት ጋር እኩል መሆናቸውን ነው፡፡ ይህም የሚያሳየው፣ በቻቪዝ አለር፣ በቺሁራ በዊቨር እና በአለር (1985፡195) ብቃት ያላቸው አንባቢዎች

ከአረፍተ ነገር ባሻገር ያሉ ሃሣቦችን በመጠቀም ረገድ የተሻሉ ናቸው ያሉትንና ሲዚኮም (1980፡113) የቋንቋ ብቃታቸው ከፍተኛ የሆነ አንባቢዎች ዐውዳዊ መረጃዎችን የመጠቀም ብቃታቸው ከፍተኛ ነው ብለው የገለፁትን ነው፡፡

በአንፃሩ ከሠንጠረዡ በምንረዳው መሠረት ዝቅተኛ ውጤት ባስመዘገቡ የሁለቱ የቋንቋ ቡድኖች መካከል የተመዘገበው ውጤት የሚያመለክተው በአማርኛ የፈተኑት የተሻለ ውጤት ማሣየታቸውን ነው፡፡ ጋሞዎቹ ያስመዘገቡት ውጤት በጣም አነስተኛ ነው፡፡ በሁለቱ ንዑሳን ቡድኖች መካከል የታየው ልዩነት በጣም የሰፋ ነው፡፡

በሁለቱ የቋንቋ ንዑስ ቡድኖች መካከል ለታየው ሰፊ ልዩነት እንደምክንያት ተደርጎ ሊቀርብ የሚችለው፣ በአማርኛ የፈተኑት ምንም እንኳን በተለያዩ መከራዎች በጥቅል ዝቅተኛ ውጤት ይኑራቸው እንጂ፣ ዝቅተኛ ውጤት ካስመዘገቡ የጋሞ ተጠኚዎች አንፃር በንባብ ሂደታቸው በውሁድ አሀድ ደረጃ የሚገኙ ዐውዳዊ ፍንጮችን በመጠቀም ረገድ ብልጫ ያላቸው መሆኑን ነው፡፡ እንዲሁም በጋሞ የፈተኑት ዝቅተኛ ውጤት ያላቸው ተጠኚዎች መዋቅራዊ ዕውቀታቸው ከአማርኛዎቹ ይልቅ ያልዳበረ መሆኑ በተጨማሪነት ሊጠቀስ የሚችል ነው፡፡ ምክንያቱም የመዋቅር ዕውቀት አለመዳበር አንድ አንባቢ በውሁድ አሀድ ደረጃ ያለ መረጃን እንዳይጠቀም ሊያደርግ ስለሚችል ነው፡፡ ዝቅተኛ ውጤት ያላቸው በጋሞ አፋቸውን የፈቱ ተጠኚዎች ከሌሎቹ ተጠኚዎች ይልቅ በዓረፍተ ነገር ማስተካከል መከራው አማካይ ውጤታቸው በጣም ዝቅ ያለ መሆኑን ከሠንጠረዥ 25 - 28 ድረስ ያሉትን መረጃዎች በማየት ማረጋገጥ ይቻላል፡፡

ምዕራፍ አምስት
ማጠቃለያና አስተያየት

5.1 ማጠቃለያ

በአማርኛ ቋንቋ ትምህርት ስርዐተ ትምህርት ውስጥ ትኩረት ከተሰጣቸው የቋንቋ ክሂሎች መካከል የንባብ ክሂል አንዱ መሆኑ የታወቀ ነው፡፡ ንባብ ተማሪዎች የተለያየ ዕውቀትን ከተለያዩ የዕውቀት መስኮች መጨበጥ እንዲችሉ፣ እንዲሁም የቋንቋ ዕውቀታቸ ውን ማዳበር እንዲችሉ የሚያደርግ ክሂል ነው፡፡ በመሆኑም ለንባብ ትምህርት ማስተማሪያነት ለሚውሉ ውሁድ አሀዶች ይዘትና መጣኝነት በተጨማሪም ውጤታማ ርዱት ላይ ሊያደርሱ ለሚችሉ የንባብ ማስተማሪያ ዘዴዎች ተገቢው ትኩረት መስጠት ተገቢ ነው፡፡

ለንባብ ክሂል ትምህርት የሚሰጥ ይህ ትኩረት የሁለተኛ ቋንቋ አንባቢዎች ባሉበት የትምህርት ሁኔታ ውስጥ የሚኖረው ጠቀሜታ ከፍተኛ ነው፡፡ ምክንያቱም ከመጀመሪያ ቋንቋ አንባቢዎች በተለየ የሁለተኛ ቋንቋ አንባቢዎች በንባብ ሂደታቸውና ርዱታቸው ላይ ሳንክ ሊሆኑ የሚችሉ ችግሮች በርካታ ናቸው፡፡ ስለዚህም ከፍ ብሎ በተጠቀሰው መሠረት ለንባብ ማስተማሪያ መማሪያዎችና ዘዴዎች ከሚሰጥ ትኩረት ጋር የሁለተኛ ቋንቋ አንባቢዎች ችግሮችም በተገቢው መንገድ ለመጠናታቸውና ለመቀረፋቸው ጥረት መደረግ አለበት፡፡ ከዚህ አንፃር ለሁለተኛ ቋንቋ አንባቢዎች የቋንቋ ዕውቀት መዳበር የሚደረግ ክትትል ለንባብ ክሂል ትምህርት ውጤታማ መሆን የሚኖረው ድርሻ በቀላሉ የሚታይ አይደለም፡፡

ከነዚህ መሠረታዊ ሀሳቦች የተነሣው ይህ ጥናት አፋቸውን በጋሞኛ የፈቱ ተማሪዎች በንባብ ሂደታቸውና ርዱታቸው ላይ የአማርኛ መዋቅር ዕውቀት ሊኖረው የሚችለውን ተፅዕኖ ለማጥናት ሞክሯል፡፡ በጥናቱ ውስጥ አፋቸውን በጋሞኛ ከፈቱት ተማሪዎች በተጨማሪ አፋቸውን በአማርኛ የፈቱ ተማሪዎች ተሳትፈዋል፡፡ ይህም በአማርኛ መዋቅር ዕውቀትም ሆነ የአማርኛ ጽሑፎችን በመረዳት ረገድ በጋሞኛ የፈቱ ተማሪዎች ያሉበትን ደረጃ ለመግለፅ በሚል የተደረገ ነው፡፡ በዚህም መሠረት 82 በጋሞ 82 በአማርኛ የፈቱ ተጠኚዎች በጥናቱ ተሣትፎ አድርገዋል፡፡

በጥናቱ የመዋቅርን ዕውቀት ከአምብቦ መረዳት ጋር በማጣመር ሊለኩ የሚችሉ ሙከራዎች ጥቅም ላይ ውለዋል፡፡ ከእነዚህ ሙከራዎች በተጨማሪ የተጠኚዎች የ1990 የ1ኛ መንፈቀ ዓመት የአማርኛ ቋንቋ ውጤት ለተጨማሪ ማብራሪያነት አገልግሏል፡፡ የተጠኚዎቹ የተለያዩ ሙከራዎች ውጤትን ከተጠኚዎች አጠቃላይ የአማርኛ ቋንቋ ዕውቀት አስገኚ ሁኔታዎች ጋር ማዛመድ ይቻል ዘንድም የተጠኚዎች የአማርኛ ቋንቋ ዳራዊ ዕውቀት በጥናቱ ተዳሷል፡፡

በመሆኑም ከተለያዩ ሙከራዎች ውጤትና ከመረጃዎች በተገኘው ውጤት መሠረት፣ ከአማርኛ መዋቅር ዕውቀት አለመዳበር የተነሣ በጋሞኛ አፋቸውን የፈቱ ተጠኚዎች የንባብ ሂደትና ርዴት ችግር ያለበት መሆኑን ለመረዳት ተችሏል፡፡ ይህም በዝግ ሙከራ ውጤት በአማርኛ የፈቱ ተጠኚዎች በጋሞኛ ከፈቱት ተጠኚዎች እጅግ የላቀ መዋቅራዊ እና ፍቺያዊ ዕውቀት ያላቸው መሆኑን በዝግ ሙከራ የአስተራረም ዘዴዎች ካስመዘገቧቸው ውጤቶች ማረጋገጥ ተችሏል፡፡ ይህም በ "t"ሙከራ አማካኝነት በተሰላ ስሌት የጎላ ልዩነት መሆኑ ተመልክቷል፡፡

በዝግ ሙከራ የተገኘው ይህ ውጤት ያመለከተው፣ ለተተው ክፍት ቦታዎች ትክክለኛ ቃላትን በመተካት ተግባር ውስጥ በአማርኛ የፈቱ ተጠኚዎች በጋሞኛ ከፈቱ ተጠኚዎች በላቀ ደረጃ መዋቅራዊ እና ፍቺያዊ ዕውቀትን መጠቀም የመቻል ዝንባሌ ያላቸው መሆኑን ነው፡፡ ይህም በጋሞኛ የፈቱ ተጠኚዎች የተለያዩ ፍንጮችን በመጠቀም ቀጣይ ሀሳቦችን በንባባቸው ሂደት ውስጥ የመገመት ችሎታቸው በአማርኛ መዋቅር ዕውቀታቸው ዝቅተኛነት የተነሣ የተገደበ መሆኑን ሊያሣይ የሚችል ነው፡፡ በንባብ ሂደት ውስጥ የሚያጋጥሙ ቃላዊና መዋቅራዊ ፍንጮችን በሚገባ በመጠቀም በኩል በአማርኛ የፈቱት በጋሞኛ ከፈቱት ይልቅ የተሻለ የንባብ ደረጃ ላይ ያሉ መሆናቸውን የጠቆመ ነው፡፡

በሁለቱ የቋንቋ ቡድኖች የዝግ ሙከራ የተገኘው ውጤት፣ የተዛቡ አረፍተ ነገራትንም በማስተካከል ሙከራውም ተደግሟል፡፡ የተዛቡ አረፍተ ነገራትን በማስተካከል ሙከራ በተገኘው ውጤት፣ በአማርኛ የፈቱ ተጠኚዎች ከጋሞዎቹ ከፍተኛ ብልጫ እንዳላቸው አሣይተዋል፡፡ በአማርኛ የፈቱ ተጠኚዎች በጋሞ ከፈቱት ተጠኚዎች ይልቅ ያስመዘገቡት ይህ ውጤት በ "t" ሙከራ አማካኝነትም ጉልህነቱ ከፍተኛ መሆኑ ሊረጋገጥ ችሏል፡፡

በጋሞኛ አፋቸውን የፈቱ ተጠኚዎች በአማርኛ ከፈቱ ተጠኚዎች ይልቅ፣ ከዚህ በላይ በተጠቀሰው መሠረት በመዋቅር ዕውቀታቸው በጣም ባነሰ ደረጃ ላይ መገኘታቸውን፣ የዝግ መከራ እና የተዛቡ አረፍተ ነገራትን ማስተካከል መከራዎች ብቻ ሳይሆኑ፣ የአንደኛ መንፈቀ ዓመት የአማርኛ ቋንቋ ፈተና ውጤትም አመልክቷል፡፡ በዚህ ፈተና በአማርኛ የፈቱ ተጠኚዎች ያገኙት አማካይ ውጤት በጋሞ ከፈቱ ተጠኚዎች ካገኙት አማካይ ውጤት በጣም የጐላ መሆኑ በ "ቲ"መከራ ተረጋግጧል፡፡

በዝግ መከራ፣ በተዛቡ አረፍተ ነገሮች ማስተካከል መከራ የተገኙ ውጤቶች እንዲሁም በ1ኛ መንፈቀ ዓመት ውጤት የተገኙ ውጤቶች እንዳመለከቱት በጋሞኛ የፈቱ ተጠኚዎች በመዋቅር ዕውቀታቸው ብሎም በአማርኛ ቋንቋ ጥቅል ዕውቀታቸው ያላቸው ብቃት አነስተኛ መሆኑን ነው፡፡ ይህም በአማርኛ ከፈቱት ይልቅ እነዚህ ተጠኚዎች አንብቦ በመረዳት ረገድ ሊታይባቸው የሚችል ችግር እንዳለ የሚያስረዳ ነው፡፡ በንባባቸው ሂደት አማካኝነት የተሟላ ርዴት ላይ ለመድረስ መዋቅራዊ ዕውቀትን የመሣሰሉ ቋንቋዊ ገፅታዎች የሚያማድሩባቸውን ችግር በጉልህ የሚያመለክት ነው፡፡

በጋሞ የፈቱ ተጠኚዎች በአማርኛ ከፈቱት ይልቅ በተለያዩ መከራዎች አነስተኛ ውጤት ሊያስመዘግቡ ለመቻላቸው የተለያዩ ነገሮች አስተዋፅኦ ሊያደርጉ መቻላቸው ሊጠቀስ የሚችል ነው፡፡ ከእነዚህም መካከል በዋናነት ሊጠቀስ የሚችለው ለአማርኛ ቋንቋ መዳበር አስተዋፅኦ ለሚያደርጉ ጉዳዮች እነዚህ ተጠኚዎች በአማርኛ ከፈቱት ተጠኚዎች በተሻለ ለመጋለጥ አለመቻላቸው ነው፡፡ ይህንንም ተጠኚዎች ስለአማርኛ ቋንቋ ዳራዊ ዕውቀታቸው ከሰጧቸው መረጃዎች ማረጋገጥ ተችሏል፡፡

በአጠቃላይ በዚህ ጥናት ውጤት መሠረት በጋሞኛ አፋቸውን የፈቱ ተጠኚዎች በንባብ ሂደታቸውና ርዴታቸው ላይ በአማርኛ መዋቅር ያለ ዕውቀት የሚኖረው ተፅዕኖ የጐላ ሊሆን መቻሉ ተመልክቷል፡፡ ይህም በጋሞኛ ቋንቋ ለፈቱ ተማሪዎች የመዋቅር ዕውቀት መዳበር የሚሰጥ ትኩረት፣ ለሌሎች ቋንቋዊ ገፅታዎች (ለምሳሌም ለቃላት ዕውቀት) ከሚሰጥ ትኩረት ጐን ለጐን አብሮ መታየቱን ይጠቁማል፡፡ በመሆኑም በአማርኛ ቋንቋ ትምህርት ውስጥ ተካቶ የሚቀርብ የንባብ ትምህርት ውጤታማ እንዲሆን አማርኛ ሁለተኛ ቋንቋቸው ለሆኑ በጋሞኛ አፋቸውን ለፈቱ ተማሪዎች፣ የመዋቅር ዕውቀት መዳበር ያለውን አስተዋፅኦ ግምት ውስጥ ያስገባ መሆን አለበት፡፡

5.2 አስተያየት

ከዚህ በላይ በተገለፀው መሠረት የመዋቅር ዕውቀትና አንብቦ መረዳት ያላቸው ቁርኝነት ከፍተኛ ነው፡፡ ይህንንም አማርኛ ሁለተኛ ቋንቋቸው በሆነ ቢጋሞኛ አፋቸውን በፈቱ ተማሪዎች ላይ በተደረገ ጥናት ለማረጋገጥ ተችሏል፡፡ በመሆኑም የመዋቅር ዕውቀትና አምብቦ መረዳት ያላቸውን ቁርኝነት አስመልክቶ ከተካሄደው ጥናት ውጤት በመነሣት የሚከተሉትን ነጥቦች ያካተተ አስተያየት ማቅረብ ይቻላል፡፡

- የመዋቅር ዕውቀት እንደሌሎቹ ቋንቋዊ ገፅታዎች ሁሉ፣ ለንባብ ሂደት ብሎም ርዴት አስፈላጊ ዕውቀት ስለሆነ ትኩረትን የሚሻ ነው፡፡

- ቢጋሞኛ የፈቱ ተማሪዎች ያላቸው የመዋቅር ዕውቀት በአማርኛ ከፈቱት አንፃር ሲታይ ያነሰ የብቃት ደረጃ ላይ መሆኑን ግንዛቤ በመውሰድ ለዕውቀቱ መዳበር ትኩረት መስጠት ያስፈልጋል፡፡

- ቢጋሞ የፈቱ ተጠኚዎች የአማርኛ መዋቅር ዕውቀታቸው በአማርኛ ከፈቱት ያነሰ በመሆኑ፣ ይህን ዕውቀት ለማዳበር ለንባብ ማስተማሪያነት በሚመረጡ ውሁድ አሀዶች ላይ ተገቢው ጥንቃቄ መደረግ አለበት፡፡

- የዚህ ጥናት ውጤት በሌሎች ቋንቋዎች አፋቸውን የፈቱ ተማሪዎችን በማጥናት ከሚገኝ ውጤት በአገር አቀፍ ደረጃ የሚዘጋጁ የአማርኛ ቋንቋ ንባብ ማስተማሪያ መፃህፍትና የሚነደፉ የማስተማሪያ ዘዴዎች የተማሪዎችን ችግሮች በተገቢው መንገድ ባጠና መረጃ ላይ መመስረት እንዳለባቸው ያመለክታል፡፡

- በንባብ ሂደት ውስጥ መዋቅራዊ ፍንጮችን የመጠቀም ብቃት ከሌሎች ፍንጮችን አስገኘ ከሆኑ የንባብ ስልቶች እኲያ ትኩረት ተሰጥቶት በንባብ ትምህርት ውስጥ ተካቶ መቅረብ ይኖርበታል፡፡

- በንባብ ትምህርት ውስጥ የአማርኛ ቋንቋ መምህራን ትኩረት ሊሰጧቸው የሚገቡ ተማሪዎች በሚያስተምሩባቸው ክፍሎች ውስጥ እንደሚያጋጥ ሟቸው በመረዳት የእነዚህን ተማሪዎች ችግር ለማስወገድ ያላሰለሰ ጥረት ማድረግ ይኖርባቸዋል፡፡

- ይህ ጥናት የዝግ መከራ የአማርኛ ቋንቋ ብቃትንና የአማርኛ ውሁድ አህዶችን መረዳትን በመለካት ረገድ ጠቃሚ መሣሪያ ሊሆን መቻሉን የጠቆመ በመሆኑ፣ ከዚህ አኳያ ሰፋ ያለ ጥናት ማድረግ ተገቢ ይሆናል፡፡

ዋቢ መጻሕፍት (BIBLIOGRAPHY)

ባየ ይማም፡፡ 1987፡፡ የአማርኛ ሰዋስው፡፡ አዲስ አበባ፣ ት.መ.ማ.ማ.ድ፡፡

ተስፋዬ ሸዋዬ፡፡ 1986፡፡ አንብቦ የመረዳትና የመፃፍ ችሎታን ማዳበር፡፡ አዲስ አበባ፣ ት.መ.ማ.ማ.ድ፡፡

አለማየሁ ሀጋዬ፡፡ 1986፡፡ በዘጠነኛ ክፍል ተማሪዎች ድርሰት ውስጥ የሚፈፀሙ ዋና ዋና የስህተት ዓይነቶችና ዋና ዋና የስህተት ምንጮች ትንተና፡፡ አዲስ አበባ ዩኒቨርስቲ፣ ለአማርኛ ማስተማር ኤም.ኤ..ድግሪ ማሟያነት የቀረበ፡፡

ጌታቸው አዱኛ፡፡ 1986፡፡ ለአሥረኛ ክፍል የተመረጡ የአማርኛ ቋንቋ ማስተማሪያ ምንባቦች የብቃት ደረጃ፡፡ አዲስ አበባ ዩኒቨርስቲ፣ ለአማርኛ ማስተማር ኤም.ኤ. ድግሪ ማሟያነት የቀረበ፡፡

Alderson, J. Charles. 1979. "The Cloze Procedure and Proficience in English As a Foreign Language." TESOL Quarterly. 13:2, 219 - 227

__________. 1980. "Native and Non-Native Speaker Performance on Cloze Tests." Language Learning. 30:1, 59 - 76

__________. 1984. "Reading in a Foreign Language: A Reading Problem or a Language Problem?" In J.C. Alderson and A.H. Urquhart (eds.) Reading in a Foreign Language. London: Longman.

__________. 1993. "The Relationship Between Grammar and Reading in an English For Academic Purposes Test Battery.," In Danglas and Carol Chapelle (eds.) A New Decade of Language Testing Research. Virginia: TESOL.

__________. 1996. "The Testing of Reading." In Nutall (ed.) Teaching Reading Skills in a Foreign Language. Oxford: Heinemann.

Alefesh G/Selasse. 1988. An Analysis of the Reading Skills Employed by Freshman in Reading Amharic and English. Addis Abeba University, M.A. Thesis in TEFL.

Barnett, Marva A. 1986. "Syntactic and Lexical/Semantic Skill in Foreign Language Reading: Importance and Interaction." The Modern Language Journal. 70:4, 343 - 349.

__________. 1988 "Reading Through Context: How Real and Perceived Strategy use Affects L_2 Comprehension." Modern Language Journal. 72:2, 150-162.

Berman, Ruth. 1984 "Syntactic Components of the Foreign Language Reading Process." In J.C.Alderson and A.H. Urquhart (eds.) Reading in a Foreign Language. London: Longman .

Bernhards, Elizabeth and Kamil, Michael. 1995. "Interpreting Relationships Between L1 and L2 Reading: Consolidating the Linguistic Threshold and the Linguistic Interdependence Hypothesis." Applied Linguistics. 16:1, 15 - 34.

Blau, Eileen K. 1982. "The effect of syntax on Readability for ESL students in Puerto Rico." TESOL Quarterly. 16:4, 517 - 528.

Block, Ellen. 1986. "The Comprehension Strategies of Second Language Readers." TESOL Quarterly. 20, 463 - 493.

Brown, J.O. 1993. "What are the Characteristics of Natural Cloze Tests ?" Language Testing. 10: 2, 93 - 116.

Carrell, P.L. 1988. "Some Causes of Text-Boundedness and Schema Interference in ESL Reading." In P.L.Carrell, J.Devine and D.E.Eskey (eds.) Interactive Approaches to Second Language Reading Cambridge: CUP.

__________. 1991. "Second Language Reading :Reading Ability or Language Proficience." Applied Linguistics. 12:2, 159 - 79.

Carrell, P.L., Devine, J., Eskey, D.E. 1988. Interactive Approaches to Second Language Reading. Cambridge: CUP.

Carrell, P.L. and Eisterhold, J.C. 1988. "Schema theory and ESL Reading Pedagogy." In P.L. Carrell, J. Devine and D.E. Eskey (eds.) Interactive Approaches to Second Language Reading. Cambridge: CUP.

Carrell, P.L., Carson, T.G., with Dongzhe. 1993. "First and Second Language Readings: Evidence From Cloze." Reading in a Foreign Language. 10: 1, 953 - 965.

Chavez, Monika M. 1994. "English Native Speakers Reading German: Syntactic Versus Semantic problems and Strategic Behavior." IRAL. 32:4 321 - 333.

Chavez - Oller, M.A., Chihara, T., Weaver, K.A., and Oller, J. W,Jr. 1985. "When are Cloze Items Sensitive to Constraints Across Sentences ?" Language Learning. 35:2, 181-206.

Clarke, M.A. 1979. "Reading in Spainish and English: Evidence From Adult ESL Students." Language Learning. 29:1 121 - 150.

Clarke, M.A. and Sibersteion, S. 1977. "Toward a Realization of Psycho linguistic Principles in the ESL Reading Class." Language Learning. 27:1, 135 - 154.

Cooper, C. and Petrosky, A. 1976. "A Psycholinguistic View of the Fluent Reading Process." Journal of Reading. 20: 3, 134 - 207.

Cornish, Frencos. 1992. "Foreign Language Reading Comprehension as "externally guided thinking" Reading in a Foreign Language. 8:2, 721 - 746.

Cziko, G.A. 1980. "Language Competence and Reading Strategies: A Comparison of First and Second Language Oral Reading Errors." Language Learning. 30:1, 101 - 116.

Davies, F. 1995. Introducing Reading. London: Penguon English.

Eskey, David E. 1988. "Holding in the Bottom: an Interactive Approach to the Language Problems of Second Language." In P.L. Carrell, J. Devine and D.E. Eskey (eds.) Interactive Approaches to Second Language Reading. Cambridge: CUP.

Eskey, D.E. and Grabe, W. 1988. "Interactive Models for Second Language Reading: Perspectives on Instruction." In P.L. Carrell, J.Devine, and D.E. Eskey (eds.) Interactive Approaches to Second Language Reading. Combridge: CUP.

Fleming, Harold C. 1976. "Cushitic and Omotic." in Bender et.al (eds.) Language in Ethiopia. Oxford: Oxford University Press.

Goodman, Kenneth. 1988. "The Reading Process. " In P.L. Carrell, J. Devine and D.E. Eskey (eds.) Interactive Approaches to Second Language Reading. Combridge: CUP.

Grellet, F. 1981. Developing Reading Skills Cambridge: CUP.

Grabe, William. 1988. "Reassessing the Term 'Interactive'" in P.L. Carrell, J.Devine and D.E. Eskey (eds.) Interactive Approaches to Second Language Reading. Cambridge: CUP.

__________. 1991. "Current Development in Second Language Reading Research." TESOL Quarterly. 25: 3, 375 - 406.

Hauptman, P.C. 1985. "A Comparison of First and Second Language Reading Strategies." ITL. Review of Applied Linguistics. 51; 37 - 57.

Heaton, J.B. 1990. Classroom Testing. Harlow: Longman.

Horby, Y., Vanden Brock, P.W., Fletecher, C.R. 1993. "Second Language Readers Memory For Narrative Texts: Evidence for Structure - Preserving Top - Down Processing." Language Learning. 43:3, 345 - 372.

Hudson, T. 1982. "The Effects of Induced Schemata on the 'short circuit' in L_2 reading: Non-Decoding Factors in L_2 Reading Performance." Language Learning. 32: 1, 1-31.

Hulstijn, J.H. and Hulstiyn, W. 1984. "Grammatical Errors as a Function of Processing Constraints and Explicit knowledge." Language Learning. 34: 1, 23 - 43.

Jafarpur, A. 1995. "Is C- Testing Superior to Cloze ?" Language Testing. 12: 2, 197 - 216.

Johnson, Patricia. 1981. "Effects on Reading Comprehension of Language Complexity and Cultural Background of a Text." TESOL Quarterly, 15: 2, 169 - 181.

Lee, J.F. 1987. "Comprehending the Spanish Subjunctive: An Information Processing Perspective." The Modern Language Journal. 71: 1, 50 - 57.

Markham, P.L. 1985. "The Rational Deletion Cloze and Global Comprehension in German." Language Learning. 35:3,

__________. 1988. "The Cloze Procedures and Intersentential Comprehension in College level German." IRAL. 26:1, 45 - 51.

Mcleod, B. and Mc laughlin, B. 1986. "Restructuring or Automaticity ? Reading in a Second Language." Language Learning. 36:2, 109 - 123.

Nilagupta, Sirirat. 1977 "The Relationship of Syntax to Readability for ESL Students in Thailand." Journal of Reading. 20: 7, 585 - 594.

Noll, V. H., Seannell, D.P. and Craig, R.C. 1979. Introduction of Educational Measurement. Boston: Houghton MIfflin Company.

Nutall, Christn. 1996. Teaching Reading Skills in a Foreigh Language. Oxford: Heinemann.

Oller, John W. 1972. "Scoring Methods and Difficult Levels for Cloze Tests of Proficiency in English as a Second Language." Modern Language Journal. 56:3, 151 - 158.

__________. 1979. Language Tests at School: A Pragmatic Approach. London: Longman.

Oller, J.W. Jr., Bowen, J.O., Dien, T.T. and Mason, V. 1972. "Cloze Tests in English, Thai and Vietnamese: Native and Non-Native Performance." Language Learning. 22: 1, 1 - 15.

Owen,R.E. 1988. Language Development: An Introduction. New York: Macmillan.

Penning, M. J. and Raphael, T.E. 1991. "The Impact of Language Ability and Text Variables on Sixth Grade Students Comprehension." Applied Linguistics. 12: 4, 397 - 417.

Samuels, S.J. and Kamil, M.L. 1988. "Models of The Reading Process." In P.L. Carrell, J. Devine and O.E.Eskey (eds.) Interactive Approaches to Second Language Reading. Campridge: CUP.

Smith, F. 1985. Reading. Campridge: CUP.

Swaffer, J.K.1988. "Readers, Texts and Secord Languages: The Interactive Processes." Modern Language Journal. 72: 2, 123 - 149.

Ulijn, J. M. and Strother, J.B. 1990. "The Effect of Syntactic Simplification on Reading EST Texts as L1 and L2." Journal of Research in Reading. 13: 1, 38 - 54.

Yorio, C.A. 1971. "Some Sources of Reading Problems in Foreign Language Learners." Language Learning. 21: 1, 107 - 115.

አባሪዎች

አባሪ 1፡-

በጋሞኛ ቋንቋ አፋቸውን የፈቱ ተጠኚዎች የዝግ ሙከራ ውጤት

የተጠኚ መለያ ቁጥር	የዝግ ሙከራ ውጤቶች 25%					የተጠኚ መለያ ቁጥር	የዝግ ሙከራ ውጤቶች 25%				
	ት	ቅ	መ	ፍ	ሙ		ት	ቅ	መ	ፍ	ሙ
01	11	12	0	2	11	22	9	12	3	4	6
02	14	18	1	3	3	23	9	13	1	3	8
03	15	17	1	2	5	24	8	10	2	1	12
04	14	19	1	3	2	25	15	19	2	1	3
05	4	4	0	4	17	26	7	9	0	2	14
06	8	12	2	4	7	27	7	9	3	1	12
07	14	17	1	2	5	28	8	10	5	1	9
08	7	12	3	4	6	29	9	11	2	3	9
09	5	8	4	1	12	30	10	12	1	1	11
10	15	18	0	4	3	31	9	14	3	5	3
11	15	18	1	1	5	32	15	16	2	1	6
12	0	0	1	0	24	33	10	13	2	4	6
13	12	14	3	1	7	34	17	20	2	3	0
14	7	12	3	2	8	35	13	16	1	2	6
15	10	15	1	2	7	36	14	17	2	2	4
16	10	12	0	2	11	37	13	14	1	4	6
17	9	11	1	2	11	38	8	10	2	2	11
18	4	7	2	7	9	39	9	14	2	1	8
19	11	14	2	1	8	40	11	13	2	3	7
20	7	10	3	0	12	41	7	11	2	4	8
21	3	5	2	3	15	42	12	15	2	2	6

የተጠኚ መለያ ቁጥር	የዝግ ሙከራ ውጤቶች 25%					የተጠኚ መለያ ቁጥር	የዝግ ሙከራ ውጤቶች 25%				
	ት	ቅ	መ	ፍ	ሙ		ት	ቅ	መ	ፍ	ሙ
43	5	8	1	1	15	64	8	10	2	1	12
44	10	12	2	2	9	65	5	8	3	5	9
45	7	10	2	4	9	66	12	15	1	2	7
46	12	15	1	2	7	67	10	12	2	2	9
47	6	8	3	3	11	68	2	4	6	6	9
48	7	11	4	2	8	69	7	11	0	3	11
49	9	11	4	3	7	70	12	15	2	2	6
50	6	8	4	2	11	71	7	9	1	1	14
51	10	12	2	2	9	72	8	10	2	1	12
52	10	12	2	2	9	73	12	16	1	3	5
53	5	8	5	1	11	74	9	11	1	2	11
54	5	6	1	5	13	75	0	0	0	0	25
55	7	9	1	1	14	76	9	13	1	5	6
56	4	6	5	6	8	77	3	5	2	2	16
57	9	13	3	7	2	78	12	15	4	2	4
58	10	12	1	3	9	79	9	12	0	3	10
59	12	14	2	1	8	80	10	11	4	7	3
60	5	5	0	6	14	81	9	11	5	2	7
61	11	16	3	3	3	82	20	22	0	1	2
62	7	13	2	1	9						
63	8	9	1	2	13						

ቁልፍ ⇨ "ት" = ትክክል (Exact)

"ቅ" = ቅቡል (Acceptable)

"መ" = መዋቅራዊ (Syntactical)

"ፍ" = ፍቺያዊ (Semantical)

"ሙ" = ሙሉ ለሙሉ ያልተመለሰ

አባሪ 2፡-

በአማርኛ አፋቸውን የፈቱ ተጠኚዎች የዝግ ሙከራ ውጤት

የተጠኚ መለያ ቁጥር	የዝግ ሙከራ ውጤቶች 25%					የተጠኚ መለያ ቁጥር	የዝግ ሙከራ ውጤቶች 25%				
	ት	ቅ	መ	ፍ	ሙ		ት	ቅ	መ	ፍ	ሙ
01	8	10	3	3	9	22	12	13	3	2	7
02	12	17	1	1	6	23	8	11	2	2	10
03	8	11	2	2	10	24	11	14	3	3	5
04	12	14	2	2	7	25	9	12	2	2	9
05	10	14	1	2	8	26	10	12	2	3	8
06	15	18	1	3	3	27	12	14	2	2	7
07	15	19	1	2	3	28	12	14	2	3	6
08	6	8	3	4	10	29	11	13	3	4	5
09	15	17	3	2	3	30	10	13	1	3	8
10	8	12	2	4	7	31	8	11	2	4	8
11	13	16	1	2	6	32	7	11	1	5	8
12	14	19	4	2	0	33	15	19	1	1	4
13	7	11	3	1	10	34	15	18	2	3	2
14	14	15	1	2	7	35	8	13	1	1	10
15	9	12	4	1	8	36	13	14	0	3	8
16	13	19	3	1	2	37	7	11	2	2	10
17	14	18	1	1	5	38	12	14	1	1	9
18	8	12	3	1	9	39	10	12	2	2	9
19	11	13	2	2	8	40	10	12	2	1	10
20	10	14	4	2	5	41	10	13	3	2	7
21	12	13	0	3	9	42	11	16	1	1	7

የተጠኚ መለያ ቁጥር	የዝግ መከረ ውጤቶች 25%					የተጠኚ መለያ ቁጥር	የዝግ መከረ ውጤቶች 25%				
	ት	ቅ	ሰ	ፍ	ሙ		ት	ቅ	ሰ	ፍ	ሙ
43	12	15	2	2	6	66	11	14	4	1	6
44	11	15	1	4	5	67	10	13	2	3	7
45	12	15	2	3	5	68	9	13	5	2	5
46	20	22	0	2	1	69	10	13	1	1	10
47	15	20	2	2	1	70	10	13	3	3	6
48	10	14	3	1	7	71	14	17	2	3	3
49	11	14	2	2	7	72	16	18	1	3	3
50	10	13	0	6	6	73	9	15	2	3	5
51	11	14	3	1	7	74	12	14	3	3	5
52	17	20	1	1	3	75	14	18	0	2	5
53	14	14	1	1	9	76	12	16	3	2	4
54	12	14	3	2	6	77	14	17	5	1	2
55	9	13	2	3	7	78	10	14	2	3	6
56	14	17	3	1	4	79	12	16	2	2	5
57	10	14	1	2	8	80	11	14	2	2	7
58	10	12	2	2	9	81	18	21	0	2	2
59	9	13	6	3	3	82	9	11	2	3	9
60	12	16	2	1	6						
61	11	13	3	3	6						
62	11	14	6	2	3						
63	11	12	4	2	7						
64	12	16	2	1	8						
65	9	11	4	1	9						

ቁልፍ ⇨ "ት" = ትክክል (Exact) "ሰ" = ሰዋቅራዊ (Syntactical)

"ቅ" = ቅቡል (Acceptable) "ፍ" = ፍቺያዊ (Semanitical)

"ሙ" = ሙሉ ለሙሉ ያልተሰለሰ

አባሪ 3፡- አፋቸውን በጋሞኛ ቋንቋ የፈቱ ተጠኚዎች ከዝግ መከራ ምንባብ ለወጡ የአምብቦ መረዳት የምርጫ ጥያቄዎችን የሰጡት መልስ ውጤት

የተጠኚ መለያ ቁጥር	ውጤት ከ10%	የተጠኚ መለያ ቁጥር	ውጤት ከ10%	የተጠኚ መለያ ቁጥር	ውጤት ከ10%	የተጠኚ መለያ ቁጥር	ውጤት ከ10%
01	6	23	5	45	4	67	4
02	4	24	8	46	5	68	3
03	6	25	6	47	4	69	4
04	7	26	5	48	7	70	7
05	0	27	5	49	6	71	3
06	5	28	4	50	4	72	5
07	7	29	6	51	5	73	7
08	6	30	4	52	5	74	3
09	5	31	8	53	5	75	3
10	7	32	6	54	5	76	5
11	5	33	5	55	3	77	3
12	5	34	8	56	7	78	5
13	5	35	6	57	8	79	5
14	4	36	6	58	4	80	6
15	5	37	5	59	6	81	2
16	6	38	4	60	4	82	7
17	4	39	6	61	5		
18	5	40	8	62	6		
19	4	41	5	63	4		
20	6	42	7	64	5		
21	4	43	5	65	3		
22	6	44	4	66	8		

አባሪ 4፡- አፋቸውን በአማርኛ የፈቱ ተጠኚዎች ከዝግ ሙከራ ምንባብ ለወጡ የአምብቦ መረዳት የምርጫ ጥያቄዎች የሰጡት መልስ ውጤት

የተጠኚ መለያ ቁጥር	ውጤት ከ10%	የተጠኚ መለያ ቁጥር	ውጤት ከ10%	የተጠኚ መለያ ቁጥር	ውጤት ከ10%	የተጠኚ መለያ ቁጥር	ውጤት ከ10%
01	2	23	6	45	6	67	5
02	6	24	6	46	6	68	4
03	5	25	4	47	8	69	3
04	8	26	7	48	5	70	6
05	5	27	6	49	8	71	8
06	7	28	6	50	3	72	4
07	7	29	5	51	6	73	8
08	5	30	5	52	8	74	5
09	9	31	6	53	7	75	5
10	4	32	5	54	7	76	7
11	4	33	7	55	5	77	5
12	7	34	9	56	6	78	5
13	5	35	5	57	7	79	6
14	6	36	5	58	4	80	4
15	4	37	7	59	6	81	9
16	6	38	4	60	7	82	4
17	6	39	7	61	6		
18	5	40	6	62	5		
19	10	41	5	63	3		
20	6	42	5	64	7		
21	3	43	6	65	4		
22	2	44	4	66	5		

አባሪ 5፡- አፋቸውን በጋሞኛ የፈቱ ተጠኚዎች የተዛቡ አረፍተ ነገሮችን በማስተካከል የሰጡት መልስ ውጤት

የተጠኚ መለያ ቁጥር	ውጤት ከ10%	የተጠኚ መለያ ቁጥር	ውጤት ከ10%	የተጠኚ መለያ ቁጥር	ውጤት ከ10%	የተጠኚ መለያ ቁጥር	ውጤት ከ10%
01	5	23	9	45	7	67	6
02	7	24	7	46	9	68	5
03	10	25	7	47	8	69	7
04	8	26	10	48	7	70	9
05	6	27	8	49	8	71	8
06	6	28	7	50	6	72	1
07	9	29	3	51	5	73	5
08	8	30	6	52	6	74	7
09	8	31	6	53	9	75	0
10	10	32	7	54	8	76	2
11	9	33	8	55	5	77	2
12	4	34	9	56	2	78	10
13	7	35	9	57	8	79	5
14	7	36	10	58	5	80	8
15	7	37	9	59	7	81	4
16	9	38	4	60	3	82	9
17	8	39	9	61	8		
18	6	40	9	62	8		
19	9	41	4	63	8		
20	7	42	10	64	8		
21	5	43	7	65	6		
22	7	44	7	66	10		

አባሪ 6፡- አፋቸውን በአማርኛ የፈቱ ተጠኚዎች የተዛቡ አረፍተ ነገሮችን በማስተካከል የሰጡት መልስ ውጤት

የተጠኚ መለያ ቁጥር	ውጤት ከ10%	የተጠኚ መለያ ቁጥር	ውጤት ከ10%	የተጠኚ መለያ ቁጥር	ውጤት ከ10%	የተጠኚ መለያ ቁጥር	ውጤት ከ10%
01	8	23	10	45	9	67	8
02	8	24	10	46	10	68	8
03	9	25	9	47	9	69	5
04	8	26	9	48	9	70	7
05	9	27	9	49	6	71	9
06	9	28	9	50	6	72	8
07	6	29	9	51	10	73	9
08	8	30	8	52	10	74	7
09	9	31	7	53	9	75	10
10	7	32	8	54	10	76	10
11	9	33	9	55	2	77	10
12	10	34	10	56	9	78	9
13	8	35	9	57	10	79	10
14	10	36	9	58	6	80	8
15	10	37	7	59	9	81	8
16	10	38	9	60	9	82	7
17	10	39	9	61	9		
18	6	40	8	62	9		
19	5	41	8	63	9		
20	10	42	6	64	8		
21	6	43	6	65	8		
22	10	44	9	66	8		

አባሪ 7፡- አፋቸውን በጋሞኛ ቋንቋ የፈቱ ተጠኚዎች የ1990 የ1ኛ መንፈቀ ዓመት የአማርኛ ቋንቋ ፈተና ውጤት

የተጠኚ መለያ ቁጥር	ውጤት ከ60%	የተጠኚ መለያ ቁጥር	ውጤት ከ60%	የተጠኚ መለያ ቁጥር	ውጤት ከ60%	የተጠኚ መለያ ቁጥር	ውጤት ከ60%
01	36	23	30	45	35	67	28
02	30	24	43	46	52	68	37
03	39	25	34	47	24	69	28
04	40	26	38	48	36	70	35
05	30	27	33	49	39	71	30
06	37	28	35	50	26	72	32
07	25	29	36	51	24	73	39
08	32	30	38	52	30	74	34
09	35	31	48	53	33	75	32
10	33	32	37	54	37	76	38
11	35	33	31	55	35	77	39
12	37	34	48	56	39	78	45
13	34	35	40	57	40	79	36
14	34	36	41	58	29	80	33
15	39	37	37	59	37	81	36
16	35	38	30	60	30	82	41
17	41	39	36	61	39		
18	40	40	36	62	29		
19	38	41	34	63	37		
20	33	42	34	64	39		
21	26	43	34	65	38		
22	36	44	33	66	39		

አባሪ 8፡- አፋቸውን በአማርኛ ቋንቋ የፈቱ ተጠኚዎች የ1990 የ1ኛ መንፈቀ ዓመት የአማርኛ ቋንቋ ፈተና ውጤት

የተጠኚ መለያ ቁጥር	ውጤት ከ60%	የተጠኚ መለያ ቁጥር	ውጤት ከ60%	የተጠኚ መለያ ቁጥር	ውጤት ከ60%	የተጠኚ መለያ ቁጥር	ውጤት ከ60%
01	34	23	38	45	40	67	34
02	30	24	43	46	53	68	39
03	36	25	36	47	48	69	38
04	29	26	38	48	46	70	33
05	40	27	44	49	35	71	40
06	44	28	40	50	44	72	38
07	42	29	43	51	43	73	37
08	25	30	34	52	44	74	39
09	42	31	42	53	46	75	37
10	33	32	40	54	48	76	46
11	42	33	43	55	34	77	48
12	44	34	44	56	41	78	47
13	41	35	40	57	38	79	41
14	38	36	38	58	34	80	40
15	37	37	43	59	39	81	46
16	33	38	41	60	44	82	34
17	43	39	39	61	47		
18	39	40	36	62	37		
19	34	41	42	63	37		
20	43	42	29	64	43		
21	32	43	27	65	35		
22	31	44	35	66	35		

አባሪ፡- 9 የተጠኚዎችን ጥቅል የአማርኛ ቋንቋ ብቃት ለማወቅ የቀረበ መጠይቅ

በአዲስ አበባ ዩኒቨርስቲ
የቋንቋ ጥናት ተቋም
የድህረ-ምረቃ መርሀ ግብር

ውድ ተማሪዎች፡- አጠቃላይ መረጃን የሚጠይቁ ጥያቄዎችንና ሙከራዎችን ያካተተው ይህ ወረቀት በጋሞኛ ቋንቋ አፋቸውን የፈቱ ተማሪዎችን የአማርኛ ፅሑፎችን አምብበው ለመረዳት ችግር ከሚፈጠሩባቸው ጉዳዮች መካከል አንዱ የአማርኛ መዋቅር ዕውቀት አለመዳበር ነው በሚል ለሚካሄደው ጥናት መረጃ ለማግኘት የቀረበ ነው፡፡ ስለዚህም ይህንን ዓላማ መሠረት በማድረግ ለተዘጋጁት አጠቃላይ መረጃን ጠያቂ መጠይቆችና ሙከራዎች ተገቢዎቹን መረጃዎችና መልሶች መምሪያዎችን መሠረት በማድረግ እንድትሰጡ በትህትና ትጠየቃላችሁ፡፡

መምሪያ፡-

ከዚህ በታች የቀረቡ መጠይቆች ከአማርኛ ቋንቋ ዕውቀት አኳያ አጠቃላይ መረጃን ለማግኘት ተብለው የቀረቡ ናቸው፡፡ ስለዚህ ለእያንዳንዱ መጠይቅ ተገቢዎቹን መረጃዎች እንደ እየመጠይቁ አጠያየቅ ስጥ(ጪ)፡፡

1. ስም ____________ 2. ዕድሜ _____ 3. ጾታ _____
4. የአፍ መፍቻ ቋንቋ ________ 5. ሁለተኛ ቋንቋ ____________
6. የትውልድ ስፍራ
   ዞን ________ ከተማ ________
   ወረዳ ________ ቀበሌ ________
7. መደበኛ ትምህርት የተከታተልክበት ስፍራ፡-
   7.1 ከ1ኛ - 6ኛ ክፍል
      ዞን ________ ወረዳ ________
      ከተማ _____ ቀበሌ ________
   7.2 ከ7ኛ - 8ኛ ክፍል
      ዞን ________ ወረዳ ________
      ከተማ ______ ቀበሌ ________

7.3 ከ9ኛ - 10ኛ ክፍል

ዞን ________ ወረዳ ____________

ከተማ ________ ቀበሌ ____________

8. 1ኛ ክፍል ከመግባትህ በፊት ስለነበረህ የትምህርት ሁኔታ ከተሰጡህ አማራጮች መካከል አንዱን በመምረጥ አሣይ (ዩ)

8.1 መዋዕለ ሕፃናት - ተምሬአለሁ/አልተማርኩም

8.2 ቄስ ትምህርት ቤት - ተምሬአለሁ/ አልተማርኩም

8.3 በሌላ መንገድ - ተምሬአለሁ/አልተማርኩም

8.4 ከዚህ በላይ በተጠቀሱትም ሆነ በሌላ - ተምሬአለሁ/ አልተማርኩም

9. 1ኛ ክፍል ከመግባትህ በፊት፣ ከአራቱ የቋንቋ ክሂሎች አንፃር በአማርኛ ቋንቋ ስለነበረህ ዕውቀት ከተሰጡህ አማራጮች በመምረጥ አመልክት (ቺ)፡፡

9.1 ማንበብ - እችላለሁ/አልችልም

9.2 መፃፍ - እችላለሁ/አልችልም

9.3 መናገር - እችላለሁ/አልችልም

9.4 ማድመጥ - እችላለሁ/አልችልም

10. ወላጆችህ በአማርኛ ቋንቋ ያላቸውን ዕውቀት ከተሰጡህ አማራጮች መካከል አንዱን በመምረጥ አመልክት(ቺ)፡፡

10.1 ማንበብ - ይችላሉ/አይችሉም

10.2 መፃፍ - ይችላሉ/አይችሉም

10.3 መናገር - ይችላሉ/አይችሉም

10.4 ማድመጥ - ይችላሉ/አይችሉም

11. ከቤተሰብህ ጋር ብዙውን ጊዜ የምትነጋገርበትን ቋንቋ አመልክት (ቺ)፡፡
አማርኛ /ጋሞኛ/ ሌላ

አባሪ 10:- *የዝግ ሙከራ*

መምሪያ:-

ከዚህ በታች በቀረበው ምንባብ ውስጥ ክፍት ቦታዎች አሉ። ክፍት ቦታዎቹ ተስማሚ ቃላት ከተመረጡላቸው ምንባቡ የተሟላ ይሆናል። ስለዚህ በትክክል በእያንዳንዱ ክፍት ቦታ ሊገቡ የሚችሉትን ቃላት በማሰላሰል በየክፍት ቦታው ሊገቡ ይችላሉ የምትላቸውን ቃላት በመልስ መስጫ ወረቀትህ ላይ ፃፍ (ፊ)። ለእያንዳንዱ ክፍት ቦታ የሚተካው ቃል አንድ ብቻ መሆኑን ልብ በል (በዪ)።

ምሣሌ:-

አመዛዛኝ ድርሰት ከገላጭ ድርሰት ጋር ይመሳሰላል። የሚለይበት ነገር ቢኖር በአላማው __1__ ። ገላጭ ጽሑፍ ማብራሪያን በመስጠት __2__ ሲበቃው፣ አመዛዛኝ ጽሑፍ አንባቢውን ወይም __3__ የአንድን ጉዳይ እውነትነት ወይም ውሸትነት__4__ ይጥራል። ስለዚህም ገላጭ ጽሑፍ የአመዛዛኝ ጽሑፍ ረዳትና አካል ነው።

መልስ:-

1.	ነው	3.	ሰሚውን
2.	ብቻ	4.	ለማሳመን

ምንባብ *

ጉበዝ ተማሪ በታታሪ ገበሬ ሊመሰል ይችላል። ጉበዝ ገበሬ ማሳውን አለስልሶ እህሉን ይዘራል። ቡቃያውን ተንከባክቦ፤ አረሙን ነቅሎ፤ ከተፈጥሮ ጋር ታግሎ ከብዙ ውጣ ውረድ በኋላ የድካሙን __1__ እንደሥራው ያገኛል። ወቅቶች ሲፈራረቁም ምን ? የትና እንዴት? እንደሚዘራ በቅድሚያ አውቆ __2__ በይበልጥ ለማሳደግ ያለፈውን ስህተት መርምሮና አውቆ፣ የምርት መሳሪያዎችንም አሻሽሎ፣ በአዲስ መንፈስ የምርት ጀግና ለመሆን ይዘጋጃል። መሬቱን ሳያለሰልስ፣ __3__ ሳይዘራ፣ እግሩንና እጁን አጣምሮ የወሬ ቋት በመሆን ወርቃማውን ግዜ በአልባሌ የሚያባክን ከሆነ ግን የህብረተሰቡ ሸክምና ተባይ ሆኖ __4__ ።

ተማሪውና __5__ የተለያዩ የሕብረተሰብ አባላት ይሁኑ እንጂ የዓላማ ተመሳሳይነት አላቸው። __6__ ማረሻውን፣ እርፉን፣ ወገሉን፣ ሞፈሩንና ቀንበሩን አዘጋጅቶ፤ ወቅቱን ጠብቆ ለሥራው እንደሚሰማራ ሁሉ __7__ ደብተሩን፣ መጽሐፉንና እርሳሱን አዘጋጅቶ በስነ ስርዓት ታንጾ ከቤት ወደ ትምህርት ቤት፣ ከትምህርት ቤት ወደ ቤት በመመላለስ __8__ ጥማቱን ያረካል። __9__ የዘራው ደርሶለት አዝመራውን አጭዶ፣ ከምሮና ወቅቶ __10__ ከአውድማ ያፍሳል። __11__ ባለቤት በመሆኑም የሥራን ክቡርነትና ተፈጥሮአዊ ፀጋም ይረዳል። ራስ በራስ የመተማመን ፅኑ ሥነ-ልቦናዊ አመለካከትም ይኖረዋል።

__12__ ተማሪም ቢሆን ከዚህ ተለይቶ የሚታይ __13__ ። ተማሪው መቼ ትምህርት ቤት እንደሚሄድ፤ ለምን እንደሚሄድ? ምን እንደሚጠበቅበትም ከማወቁ ባሻገር፤ የሥራ ውጤቱን ያስመስክራል። __14__ ውጤቱም በመማሩ ምክንያት የሚያሳየው ክምችታዊ የባህሪ ለውጥ ይሆናል። __15__ ለውጥ ሲባልም ከመጥፎ __16__ መላቀቅ ማለት ብቻ ሳይሆን ተማሪው ኑሮውን ለመግፋት ተፈጥሮን ሲታገል ለሚያጋጥሙት __17__ መፍትሔ የሚያገኝበት የዕውቀት ትጥቅ ማለታችን ነው።

__18__ ምን ያህል ማወቅና ያለማወቁ የሚገመገመው በመምህራኖቹ ብቻ __19__ በወላጆቹና በተለያዩ የሕብረተሰብ አባላት ጭምር ነው። ይሁን እንጂ በተጠናከረ መልክ __20__ በትምህርት ቤቱ በፈተና አማካኝነት ይሆናል። __21__ ተማሪው የተመደበለትን ሥርዐተ ትምህርት በተፈለገው ጊዜ ማገባደዱንና በተግባር መተርጐሙን የምንለካበት መለያ መሳሪያ እንደመሆኑ መጠን ደረጃ በደረጃ በየጊዜው __22__ ይኖርበታል። ፈተና ለምን? ለማን ? መቼ? እና እንዴት ? መሰጠት እንዳለበት የትምህርት ባለሙያዎች መገንዘብና በተግባር መተርጐም ይኖርባቸዋል። __23__ ለማስፈራሪያ ሳይሆን፤ የተማሪውነ ዕድገት ከምንለካባቸው __24__ አንዱ እንደመሆኑ መጠን፤ የተማሪው ዕለታዊ __25__ ቴርሞ ሜትር መሆን አለበት።

*ከ1980 12ኛ ደረጃ መልቀቂያ የአማርኛ ፈተና የተገኘ

አባሪ 11 አምብቦ የመረዳት ሙከራ

መምሪያ:-

የሚከተሉት የአምብቦ መረዳት ጥያቄዎች ለዝግ ሙከራ የቀረበውን ምንባብ በሚመለከት የቀረቡ ናቸው:: ስለዚህ ጥያቃዎቹን በማንበብ ከተሰጡት አማራጭ መልሶች መካከል በምንባቡ መሠረት ትክክል ይሆናሉ የምትላቸውን መልሶች ምረጥ::

1. የህብረተሰቡ ሸክም እንዳይሆን ገበሬው ምን ማድረግ አለበት ?
   - ሀ. ያለፈውን ስህተት ወደ ኋላ ተመልሶ ማየት የለበትም::
   - ለ. እግሩንና እጁን አጣምሮ ለወሬ መስገብገብ አለበት::
   - ሐ. ህብረተሰቡን የሚያስቸግሩ ተባዮችን ማጥፋት አለበት::
   - መ. መልሱ አልተሰጠም::
2. የምንባቡ ዋነኛ ትኩረት _____ ነው::
   - ሀ. የገበሬውን ድካም መግለፅ ነው::
   - ለ. ተማሪው ገበሬው ለህብረተሰቡ ያላቸውን ጠቀሜታ መግለፅ ነው::
   - ሐ. ግብርናና ትምህርት ተደጋጋፊ ሙያዎች መሆናቸውን መግለፅ ነው::
   - መ. የጎበዝ ተማሪን ዓይነተኛ ባህሪ መግለፅ ነው::
3. ፈተና ምንድን ነው?
   - ሀ. ቴርሞ ሜትር ነው
   - ሐ. የትምህርት ባለሙያዎች የሚገመገሙበት ነው
   - ለ. ማስፈራሪያ ነው
   - መ. የዕውቀት ቴርሞ ማትር ነው::
4. ተማሪውን የሚገመግሙት እነማን ናቸው?
   - ሀ. መምህራኖች
   - ሐ. የተለያዩ የህብረተሰብ አባላት
   - ለ. ገበሬዎች
   - መ. ሀ እና ሐ
   - ሠ. ሁሉም መልስ ነው::
5. ተማሪው በስንት መንገድ ይገመገማል ?
   - ሀ. በሁለት
   - ሐ. በአንድ
   - ለ. በሦስት
   - 3. መልስ የለም
6. የዕውቀት ትጥት ነው የተባለው ምንድን ነው ?
   - ሀ. ተፈጠሮን መታገል
   - ሐ. ስራ ነው
   - ለ. የባህሪ ለውጥ
   - መ. መጥፎ ባህሪ
7. ተማሪው በዋናነት የሚገመገመው በምንድን ነው?
   - ሀ. ከተፈጥሮ ጋር ጋር በሚያደርገው ትግል
   - ሐ. በፈተና
   - ለ. በስራ
   - መ. በቴርሞ ሜትር
   - ሠ. መልሱ አልተሰጡም

8. የሁለተኛው አንቀፅ መንደርደሪያ አረፍተ ነገር የሚሆነው የትኛው ነው ?

ሀ. የመጀመሪያው ነው　　ሐ. ሦስተኛው

ለ. ሁለተኛው　　መ. አራተኛው

9. ተማሪው ኑሮውን የሚገፋው ምንን እየታገለ ነው ?

ሀ. መጥፎ ባህሪን　　ሐ. የዕውቀት ትጥቅን

ለ. የባህሪ ለውጥን　　መ. ተፈጥሮን

ሠ. መልሱ አልተሰጠም

10. ለምንባቡ ርዕስ ሊሆን የሚችለው የትኛው ነው ?

ሀ. ገበሬና ተማሪ　　ሐ. ተማሪና ፈተና

ለ. ተማሪና ትምህርት　　መ. ገበሬና ስራው

አባሪ 12፡- የተዛቡ አረፍተ ነገሮችን የማስተካከል ሙከራ

መምሪያ፡-

የሚከተሉት አረፍተ ነገሮች በቃላት ቅደም ተከተል የተነሣ ስህተት ይታባቸዋል፡፡ የቃላት ቅደም ተከተላቸውን በመጠበቅ እንደገና ፃፋቸው (ፃፊያቸው)፡፡

1. ጨውና በርበሬ ወደሚሸጥበትና ወደሚተራመስበት ብዙ ሕዝብ ቦታ ሄዱኩ፡፡
2. የዛሬ አስራ አምስት ዓመት ባሕር ዛፍ የተከልከው ተቆረጠ፡፡
3. ስለሚከብደኝ ትምህርት የሒሳብ አላጠናም፡፡*
4. አያልቅም ረጅም ስለሆነ ታሪኩ ብዘረዝርላችሁ፡፡
5. ወጋሶ ከአበባ አዲስ መጣ ትላንት*
6. አበበ ወደ ትምህርት ቤት ሲሄድ በአጋጣመው አደጋ ምክንያት የመኪና ፈተና የአንደኛ ሰሚስተር ሊወስድ አልቻለም፡፡ *
7. አሻግሬ ዐመሉን ይህን እንደማልወድ እያወቀ አልተው አለኝ፡፡
8. የሚወደውን ትምህርት በጣም እንግሊዝኛን ያጠናል፡፡
9. አቶ ብርሃኑ በእርሻው ዳር የነበረውን ሣር ከደነበት ቤቱን አጭዶ፡፡
10. የትምህርት ቤቱ ከፍተኛ ትምህርት ርዕሰ-መምህር ለመከታተል በነገው አራት ሰዓት ዕለት ወደ ህንድ ይበራሉ፡፡ *
11. በዚህ ዓመት በሁለተኛ ደረጃ ፈተና መልቀቂያ ውጤት ለሚያመጡ ጥሩ ተማሪዎች ከፍተኛ ያልታወቀ መጠኑ የገንዘብ ሽልማት እንደሚሰጥ ታወቀ፡፡ *
12. ፍርድ ዳኛው ሲሰጡ ግራ ቀኙን አላገናዘቡም፡፡
13. የቤቱ ሙሉ ዕቃዎች አለቁ ተሰባብረው፡፡
14. ተማሪዎች በጠና ብዙ ታመው ሆስፒታል ገቡ፡፡
15. አትረሳም ድመት ዐመሏን መንኩሳ፡፡

*እነዚህ ጥያቄዎች ከነበረው የጊዜ እጥረት የተነሣ ከሙከራው የተሠረዙ ናቸው፡

አባሪ 13:- የ1990 የ1ኛ መንፈቀ ዓመት የአማርኛ ቋንቋ ፈተና

በአርባ ምንጭ አጠ/2ኛ ደረጃ ት/ቤት በ1990 ዓ.ም. ለ12ኛ ክፍል የተዘጋጀ የአንደኛ መንፈቀ-ዓመት የአማርኛ ፈተና:: የተፈቀደው ጊዜ 65 ደቂቃ::

ክፍል አንድ ቃላት:: ለሚከተሉት ቃላት ተመሳሳያቸውን ምረጡ::

1. ሰመዘገ:: ሀ. ቀነጠጠ ለ. አከከ ሐ/ ጨረ መ. ዳሰሰ
2. ሰነደደ:: ሀ/ ተቆሰ ለ/ ተቆበ ሐ/ ደለበ መ/ አስቀየመ
3. ሰየ:: ሀ. አቀደ ለ/ ወሰነ ሐ/ ፏመጠ መ/ ሰካ
4. ሰደረ:: ሀ/ በተነ ለ/ አጠሳሰፈ ሐ/ ወደረ መ/ ደረደረ
5. አፈርሳታ:: ሀ/ ጉባኤ ለ/ ሰበሰበ ሐ/ አውጫጭኝ መ/ ውይይት
6. ዛማ:: ሀ/ ሽርሙጣ ለ/ አመንዝራ ሐ/ ቀንዝራም መ/ ሁሉም መልስ ነው::
7. ድግ:: ሀ/ ረጅም የወንድ መቀነት ለ/ ቸር ሐ/ ጎፕ መ/ አልበ
8. የምትታሰብ ሳም:: ሀ/ ሽሕር ለ/ ጥገት ሐ/ ጊደር መ/ ግት
9. የሙሽራ ቤት:: ሀ/ እልፍኝ ለ/ ጎጆ ሐ/ ዳስ መ/ ጫጉላ
10. የዘር ወራት:: ሀ/ ጸደይ ለ/ መኸር ሐ/ በጋ መ/ ክረምት

ለሚከተሉት ቃላት ተቃራኒያቸውን ፈልጉ::

11. ለምቦጭ:: ሀ/ ለገጣጭ ለ/ ምንጭር ሐ/ ከንፈር መ/ አፍ
12. ግሳት:: ሀ/ ብስናት ለ/ ሽታ ሐ/ ቀርሻት መ/ ጩኸት
13. ቁሳ:: ሀ/ ነጣ ለ/ ወየበ ሐ/ ጠቆረ መ/ ገረጣ
14. ሥርጥ:: ሀ/ ገደል ለ/ ሸለቆ ሐ/ ማቋረጫ መ/ መዞሪያ
15. ሆደ መጋዝ:: ሀ/ ሆደ ብቡ ለ/ ሆደ ገር ሐ/ ሆደ ሰፊ መ/ ሆደ ቢሻ
16. ነፀ:: ሀ/ ረከሰ ለ/ ባርነት ሐ/ ሰደ መ/ ጠራ
17. ደለ:: ሀ/ ጨመረ ለ/ ቀነሰ ሐ/ ቀነጠረ መ/ አከሰ
18. ደሳን:: ሀ/ ደበሎ ለ/ አጎዛ ሐ/ ነት መ/ ቆዳ
19. አረሀ:: ሀ/ የተራራ ጥጋጥግ ለ/ ፈፋ ሐ/ ከረበታ መ/ አፋፍ
20. ጠባ:: ሀ/ ጣሰ ለ/ መጠጠ ሐ/ ነጋ መ/ ወረወረ

ክፍል ሁለት:: ፈሊጣዊ አነጋገር፣ ተረትና ምሳሌ፣ ቅኔ::

ለሚከተሉት ፈሊጣዊ አነጋገሮች ትርጉማቸውን ፈልጉ::

21. ጥርስ ነው:: ሀ/ ስህተት ነው:: ለ/ ነጭ ነው ሐ/ ግልጽ ነው መ/ ወረፋ ነው
22. ጭራውን ነከሰ:: ሀ/ ጅራቱን ያዘ ለ/ ኮራ ሐ/ ፍንጭ አገኘ መ/ ተሽቆጠቆጠ
23. እራት አገቢ:: ሀ/ እራት የሚያስገባ ለ/ ጀሮ ጠቢ ሐ/ ጠበቃ መ/ አጃቢ
24. እንባውን ጠጣ:: ሀ/ በእንባ ተረጨ ለ/ በጣም አለቀሰ ሐ/ ሳያለቅስ ቀረ መ/ ሀ ና ለ
25. ስምን ቄስ ይጥራው:: ሀ/ ስሙ በቀስታ ይጠራ:: ለ/ ስምህን ካህኑ ይጥራ:: ሐ/ ሙት መ/ ሁሉም መልስ ነው::
26. የሕይወት ጉዝ:: ሀ/ ዕድሜ ለ/ ገጠመኝ ሐ/ ዕውቀት መ/ ችሎታ
27. ልበ ሙሉ:: ሀ/ ብልህ ለ/ አስተዋይ ሐ/ ዘንጉ መ/ ችኩል
28. ፊቱን ጠበሰ:: ሀ/ ሮጠ ለ/ አሸፈ ሐ/ ሸሸ መ/ ሀ ና ለ መልስ ነው
29. ደንገጡር:: ሀ/ እርጉዝ ለ/ የሙሽራ አጃቢ ሐ/ ክብር ዘበኛ መ/ ገፈኛ
30. የሰው መጨረሻ:: ሀ/ ከፉ ሰው ለ/ ነገረኛ ሰው ሐ/ ወደኋላ የቀረ ሰው መ/ ፈጽሞ ደግ ሰው

የሚከተሉትን ተረትና ምሳሌዎች የሚያሟሉ ሐረጎችን ምረጡ::

31. ቢጠረጥሩ ________:: ሀ/ ንጉዱ ይምዘዙ ለ/ ጠጠር ይጥሉ ሐ/ ይመንጥሩ መ/ ከጠላት ያብሩ
32. ________፣ ቂጡን ገልቦ ነው:: ሀ/ ሞኝ ሲሰለጥን ለ/ ባለጌ ሲወትት ሐ/ ባለጌ ሲቀመጥ መ/ ብልጥ ሲሳከች
33. አባትና ጋሻ፣ ________:: ሀ/ ምክር አያሻ ለ/ ይቀመጥ በዋሻ ሐ/ አያስፈልግም በዋዝ መ/ ሁሉም መልስ ነው
34. ________፣ በሩቅ ያምራል:: ሀ/ ወዳጅና ስዕል ለ/ ሰምና ወርቅ ሐ/ ወንድምና ወንድም መ/ ማርና ወተት
35. ወፍጮና ሴት፣ ________:: ሀ/ አይለያዩም ለ/ መቼም አይመሳሰሉት ሐ/ ሁል ጊዜ ልፋት መ/ ሁሉም ያው ናቸው::

.....2

43. የሁሉንም አስተሳሰብና አስተያየት ሚዛን ያቃውሰው ምንድነው?
ሀ/ የራስን ማንነት መጠበቅ ለ/ ፈረንጅ የመምሰል ጽኑ ጉጉት
ሐ/ ዘመናዊ ትምህርት መማር መ/ የሥነ ልቦና ደሀ መሆን

44. በምንባቡ መሠረት አፋረትና ይሉኝታ:—
ሀ/ ይምነገባል ለ/ ይወገዛል ሐ/ ይታሰባል መ/ ይጠላል

45. ክብሬን ይቅደም ቢል ምን ማለት ነው?
ሀ/ ክብሩን ጠብቆ ለ/ ማዕረጉን ከፍ አድርጎ ሐ/ ገርማ ሞገሱን ከበ
መ/ ክብሩን አዋርደ

46. የጽሁፍ ቅርጽ ______ ነው::
ሀ/ ውይይታዊ ለ/ አስረጅ ሐ/ ተራኪ መ/ አሚዛዣን

47. ጽሁፉ ______ አንቀጾች አሉት::
ሀ/ አንድ ለ/ ሁለት አራት መ/ መልስ የለም

48. በጠቅላላው ትውልዱ የ______ ደሀ ነው::
ሀ/ መንፈስ ለ/ ወሬ ሐ/ ሀብት መ/ ሀ ና ሐ

49. በምንባቡ ውስጥ ሰፊ አገልግሎት የሰጠው ሥርዓተ ነጥብ ______ ነው::
ሀ/ ነጠላ ሠረዝ ለ/ ድርብ ሠረዝ ሐ/ አራት ነጥብ መ/ ጥያቄ ምልክት

50. ______ የምንባቡ ርዕስ ሆኖ ሊቀርብ ይችላል::
ሀ/ የፈረንጅ ትምህርት ለ/ ባለዐግ ተወላጅ ሐ/ የመምሰል ጽኑ ጉጉት
መ/ ጥራዝ ነጠቅ ተወላጅ

ክፍል አራት:: ሥርዓተ ቋንቋ/ሰዋሰው ነክ/::

ለሚከተሉት ጥያቄዎች ትክክለኛውን መልስ ምረጡ::

51. "ለትመጣ" የሚለው ሐረግ የ___ መምጣት ያመለክታል::
ሀ/ ያንተ ለ/ የርሷ ሐ/ ያንተና የርሷ መ/ ሁሉም መልስ ነው

52. "ቤቱን ሄደ::" እና "ቤቱን ሠራ::" በሚሉት ዐ.ነገሮች ~~ውስጥ የተሠመረባቸው~~
"ን" ዎች ______ ናቸው::
ሀ/ በቅርጽ ተመሳሳይ ለ/ በይዘት የተለያዩ ሐ/ በአገልግሎት የተለያዩ መ/ ሁሉም

53. "እየበላሁ ነው::" በሚለው ዐ.ነገር ውስጥ የድርጊት ያሁን ጊዜ መሆኑን የሚ
ያመለክተው ቅጥያ :—
ሀ/ ነው ለ/ —እየ ሐ/ እየ— መ/ —ሁ

54. በተራ ቁጥር 53 የተሠመረበት ቃል ስንት ምዕላዶች አሉት?
ሀ/ ሦስት ለ/ ሁለት ሐ/ አምስት መ/ ስድስት

55. "የጋጋለት" የሚለው ሐረግ ስንት ድምፅ ልሳኖችና አናባቢዎች አሉት?
ሀ/ 13፣6 ለ/ 6፣7 ሐ/ 7፣ 13 መ/ 13፣7

56. "የታል እከ አስገባው እያሉ ሲናገሩ" ሰውዬው ብቅ አሉ:: የሚለው ተስተካክሎ ሲጻፍ:
ሀ/ "የታል እከ? አስገባው" እያሉ ሲናገሩ ሰውዬው ብቅ አሉ::
ለ/ "የታለ፣እከ አስገባው እያሉ" ሲናገሩ ሰውዬው ብቅ አሉ::
ሐ/ "የታለ፣ እከ አስገባ/" እያሉ ሲናገሩ ሰውዬው ብቅ አሉ::
መ/ "የታለ/እከ? አስገባው::" እያሉ ሰውዬው ሲናገሩ ብቅ አሉ::

57. ማቴዎስ ወንጌል ምዕራፍ አራት ቁጥር አምስት እና ምዕራፍ ሰባት ቁጥር ዘጠኝ
በሌላ መንገድ ሲጻፍ:—
ሀ/ ማቴ. 4÷5 ፤ 7÷9 ለ/ ማቴ 4÷5=7፡9
ሐ/ ማቴ- 4÷5 ፤ 7÷9 መ/ ማቴ.4፡5—7፡9

58. ጥያቄ ምልክትና አራት ነጥብ አብረው ሊቆሙ ይችላሉ:: ሀ/ እውነት ለ/ ውሸት

59. ሰዓትና ደቂቃን የሚለይ ሥርዓተ ነጥብ ______ ነው::
ሀ/ ሁለት ነጥብ ለ/ አንድ ነጥብ ሐ/ ነጠላ ሠረዝ መ/ ይዘት

60. በዚያን ጊዜ ደጋግሜ መከሬዋለሁ ______ ነገር ግን እርሱ የሰውን ነገር ከመጤፍ
አይቆጥርም:: በክፍት ቦታ ሊገባ የሚችል ሥርዓተ ነጥብ :—
ሀ/ ድርብ ሠረዝ ለ/ ነጠላ ሠረዝ ሐ/ አራት ነጥብ መ/ ቃለ አጋኖ

አዘጋጅ ባሙሉ ጉንደሬ

ቢ.ጀ.

አባሪ 14:- የ KR_{21} የአስተማማኝነት ቀመር

$$P_t = \frac{nS_t^2 - M(n - M)}{S_t^2 (n - 1)}$$

r_t = reliability of the test

n = number of items in the test

S_t = Standard deviation of the scores on the test

M = Mean of scores on the test

አባሪ 15፡- የ "Pearson Product × Moment" የተዛምዶ (Correlation) ቀመር

$$r = \frac{MEXY - (\in x)\ (\in v)}{[N\in x2 - (\in x)^2]\ [N\in Y^2 - (\in x)^2]}$$

አባሪ 16 :-የ1990 የአርባ ምንጭ አጠቃላይ 2ኛ ደረጃ ት/ቤት የ12ኛ ክፍል ተማሪዎች ዝርዝር

ARBAMINCH COMP HIGH SCHOOL
STUDENTS MARK LIST.

12 A

Semester I Subject Amharic Section A Grade 12 A.C Year 1990

NO	NAME OF THE STUDENTS	AGE	SEX	TESTS% 1 (15%)	2 (15%)	3 (10%)	4	40%	60%	Sub	Remark
1.	Abay Fantaye Alemayehu	19	M	12	12	10		34	43	77	
2.	Abebe Getachew H/ Micheal	19	F	10	10	10		30	43	73	
3.	Abraham Amosha	18	M	5	5	9		19	38	57	
4.	Abyot Atshi Dido	20	M	9	9	9		27	39	66	
5.	Abyot Gezahegn	18	M	15	15	10		40	46	86	
6.	Alemayehu Abayneh Chuba	19	M	6	6	9		21	45	66	
7.	Amare Kassaye G/ Georgis	18	M	12	12	10		34	44	78	
8.	Anteneh Asfaw	18	M	12	12	10		34	37	71	
9.	Anteneh Gizaw Ayele	16	M	7	7	9		23	38	61	
10.	Anteneh Sahle Begashaw	19	M	8	8	9		25	53	78	
11.	Asefash Fantaye Shibeshie	19	F	12	12	10		34	44	78	
12.	Ashenafi Akalewold Bundoe	17	M	8	8	9		25	41	66	
13.	Aygota Oyda Roba	19	M	15	15	10		40	35	75	
14.	Aynalem Abayneh Wario	26	M	10	10	10		30	43	[illegible]	
15.	Beletech Mena Erbona	19	F	9	9	10		28	42	70	
16.	Bereket Barango Boka	20	M	8	8	9		25	35	60	
17.	Dawit Daniel Darota	18	M	—	—	—					
18.	Derje Terefe		M	6	6	9		21	38	59	
19.	Ergida Getachew Desta	19	M	—	—	—					
20.	Etifwork Aychew B elayneh	18	F	7	7	9		23	40	63	
21.	Eyasu Ejigu Sussa	27	M	6	6	9		21	37	58	
22.	Fantahun Teka Terro	17	M	8	8	9		25	38	63	
23.	Feleke Sheno Sapore	19	M	5	5	9		19	30	49	
24.	Fisum Gelebo Senggo	17	M	6	6	9		21	33	54	
25.	Getahun Teferi Kassa	18	M	8	8	9		25	42	67	
26.	Habtamu Gelay	18	M	9	9	9		27	37	64	
27.	Habtamu Takele Gari	18	M	6	6	9		21	38	59	
28.	Habtemaraiam Shewa Shiro	19	M	12	12	10		34	41	75	
29.	Kidist Abebe Bekalu	18	F	9	9	9		27	44	71	
30.	Kominest Sigay W/ Maraim	18	M	10	10	10		30	42	72	
31.	Lakew Gedebo Gamo	19	M	12	12	10		34	40	74	
32.	Merkeb Melkamu Mehari	19	M	6	6	9		21	24	45	
33.	Mekbeb Mesheka		M	8	8	9		25	38	63	
34.	Mesfin Kelsa Kafa	22	M	4	4	8		16	32	48	
35.	Mesfin Tsehay Bereded	19	M	8	8	9		25	37	62	

ARBAMINCH COMP HIGH SCHOOL

12 A

STUDENTS MARK LIST.

Semester I Subject Amharic Section A Grade - A.C Year

NO	NAME OF THE STUDENTS	AGE	SEX	TEST% 1 5%	2 5%	3 10%	4	40%	60%	Sub	Remark
36.	Milkias Derza	—	M								
37.	Mindaye Tsegaye	18	M	5	5	9		19	32	51	
38	Mitiku Mulugeta Munka	19	M	5	5	9		19			
39.	Mohammed Yimama Delbie	18	M	9	9	9		27	35	62	
40.	Muluneh Botitana	18	M	5	5	9		19	33	52	
41.	Mulunesh Koricho	25	F	7	7	9		23	39	62	
42.	Nigatuwa Bogale Yemam	20	F	5	5	9		19	41	60	
43.	Silesh Ambaye Beyene	18	M	10	10	10		30	40	70	
46.	Sintayehu Admasu Kebede	19	M								
47.	Sintayehu Zewde Bekele	18	M	7	7	9		23	46	69	
48.	Tagay Mulatu Worku	18	M	4	4	8		16	36	52	
49.	Tagel Getachun Dires	18	M	6	6	9		21	42	63	
50.	Tamirat Tesfaye	20	M	6	6	9		21	27	48	
51.	Tewodros Lema Betru	18	M	13	13	10		36	37	73	
52.	Tezera Eshete	20	M	6	6	9		21	36	57	
53.	Tigist Kassahun Belete	17	F	8	8	9		25	37	62	
54.	Tilahun Mitiku Tuma	17	M	7	7	9		23	34	57	
55	Wendu Gudeta Dabi	18	M	14	14	10		38	46	84	
56	Wondwosen Tefera W/ Tsadik	18	M	11	11	10		32	46	78	
57	Woyneshet Tesfaye Abench	18	F	10	10	10		30	31	61	
58	WubituErmias Ashogrie	18	F	8	8	9		25	35	60	
59	Yared Mengesha Merebe	18	M	9	9	9		27	37	64	
60	Yetades Samuel Genbo	20	M	7	7	9		23	34	57	
61.	Zale Zemede Zeleke	18	M	6	6	9		21	39	60	
62.	Zuriashwork H/ Micheal Asfaw	19	F	5	5	9		19	25	44	
	Shiferaw Tarta		M	10	10	10		30	34	64	
	Sintayehu Bekene		M	15	15	10		40	46	86	
	Wuberist Mengesha		6	6	6	9		21	39	60	

Samuel Gondere

STUDENTS MARK LIST. 12 B

mester I Section Amharic Subject K Grade 12 A.CYe

NAME OF THE STUDENTS	AGE	SEX	TESTS% 1	2	3	4	40%	60%	Sub R
Abayneh Alta Amburko	19	M	5	5	9		19	36	55
Abera Ugarie Gitta	21	M	11	11	10		32	35	67
Abiyot Thomas Duka	18	M	9	9	10		28	40	68
Adinew Bezabih Kidane	20	M	10	10	10		30	40	70
Aklilu Gorfu Teferra	18	M	8	8	9		25	43	68
Alayu Fantaye Molla	17	M	7	7	9		23	47	70
Alemayehu Eyasu Salile	19	M	9	9	9		27	39	66
Amanuel Semere Araya	18	M	8	8	9		25	40	65
Andulaem Kebema Taye	19	M	7	7	9		23	29	52
Asaye Workineh Deneke	20	M	10	10	10		30	43	73
Asegid G/ Mariam Kenfere	18	M	8	8	9		25	38	63
Asmamaw Kastiro Halebo	19	M	12	12	10		34	36	70
Bilhatu Bihonegn Chune	18	M	8	8	9		25	37	62
Binaiam Kifle G/ Micheal	18	M	10	10	10		30	46	76
Dagim Getahun Teferra	18	M	10	10	10		30	43	73
Dawit Sapo Sarre	19	M	10	10	10		30	39	69
Demeke Datiko Anselo	19	M	11	11	10		32	39	71
Firew Dejene Amsalu	17	M	15	15	10		40	49	89
Firew Zerihun Mulatu	18	M	9	9	9		27	40	67
Fisheha Mulatu Debissa	18	M							
Genet Tadesse Asido	20	F	5	5	9		19	33	52
Gezmu Eshetu Galko	24	M	9	9	9		27	40	67
Gizachew Gobenna Gobba	19	M	9	9	9		27	38	65
Habtamu Yebasse Yammi	19	M	7	7	9		23	37	60
Hailu Shibru Cheche	23	M	9	9	9		27	40	67
Hibist Tigabu Anteneh	17	F	10	10	10		30	29	59
Karta Kaskie Kalsa	19	M	15	15	10		40	47	87
Kelbesa Mulatu Debissa	18	M	12	12	10		34	44	78
8Lemma Gililoya Chireta	18	M	10	10	10		30	31	61
Lisanu Mengistu Defersha	18	M	7	7	9		23	38	61
Matheos Mandebo Madelcho	19	M	8	8	9		25	37	62
Mihiretu Agena Chanko	19	M	7	7	9		23	38	61
Mekonnen Morka Ferra	18	M	4	4	8		16	26	42
Mesele Buchie Toga	20	M	9	9	9		27	36	63
Moges Morka Sanna	19	M	11	11	10		32	36	68
Rocho Aylate Gudano	24	M	7	7	9		23	38	61

ARBAMINCH COMP HIGH SCHOOL
STUDENTS MARK LIST.

12 B

SEMESTER 1 SUBJECT Amharic SECTION B GRADE 12 A.C YEAR

NO	NAME OF THE STUDENTS	AGE	SEX	TESTS% 1 (15%)	2 (15%)	3 (10%)	4	40%	60%	Sub total	Remark
37	Rommel Aselle Gossoro	24	M	8	8	9		25	33	58	
38	Semere Abebe Asfaw	19	M	7	7	9		23	39	62	
39	Shimelis Girma Kitacho	19	M	6	6	9		21	41	62	
40.	Sintayehu Fiseha Alemayehu	18	M	15	15	10		40	48	88	
41.	Sintayehu Kostie Mammo	19	M	8	8	9		25	33	58	
42.	Sintayehu Tamirat	17	M	7	7	9		23	43	66	
43.	Tamirayehu Mersha Wondimie	18	M	6	6	9		21	33	54	
44.	Tatek Tafesse Sintayehu	18	M	5	5	9		19	43	62	
45	Tigist Tesfaye Eticha	19	F	13	13	10		36	45	81	
46	Wondimagegn Hizkias Shamena	19	M	13	13	10		36	43	79	
		19	M								
47	Wondimeneh Dubale Adane	19	M	8	8	9		25	41	66	
48	~~Wondwossen Demisse Tomma~~	~~19~~	~~M~~	5	5	9		19	37	56	
49	Workineh Degefu Ahiahigie	22	M	5	5	9		19	29	48	
50	Wossenu Tadesse Gezhagn	18	M	8	8	9		25	47	72	
51.	Yemawayish Tamiru Tesfaye	18	F	7	7	9		23	43	66	
52	Yohannes Nega Shita	19	M	15	15	10		40	33	73	
53	Yonas Ugo Utaile	19	M	9	9	9		27	38	65	
54	Zemach Tadesse Asido	19	M	6	6	9		21	38	59	
55	Zerihun Aschenaki Alemayehu	~~19~~	~~M~~	9	9	9		27	32	59	
56	Zewdie Menna Erbona	18	M	15	15	10		40	48	88	

Samuel [illegible]

ARBAMINCH COMP HIGH SCHOOL

STUDENTS MARK LIST.

SEMESTER I SUBJECT Amharic SECTION C GRADE 12 A.C YE

NO	NAME OF THE STUDENTS	AGE	SEX	TESTS% 1 (15%)	2 (15%)	3 (10%)	4	40%	60%	Sub total	Remark
4.	Abiy Aselë Alebe	18	M	6	6	9		21	30	51	
2.	Abyot Asrät Zeleke	19	M	6	6	9		21	38	59	
3.	Abyot Shewaye Zeleke	19	M	10	10	10		30	30	60	
4.	Adisu Kolle Balango	18	M	6	6	9		21	29	50	
5.	Alemayehu Wondmagegn Tesema	17	M	11	11	10		32	35	67	
6.	Almaw Teshome Tebeje	21	M	6	6	9		21	37	58	
7	Amanuel Asheko Borrena	19	M	8	8	9		25	35	60	
8	Amsalu Legesse G/ Mariam	18	M	8	8	9		25	34	59	
9.	Andualem Workneh Alaho	18	M	11	11	10		32	48	80	
10.	Anteneh Alemayehu Derseh	18	M	12	12	10		34	38	72	
11.	Aschenaki Seifu kolsa	18	M	8	8	9		25	·		
12.	Ashenafi Ayele Tadesse	18	M	6	6	9		21	39	60	
13.	Asmamaw Abesha Kosha	17	M	6	6	9		21	37	58	
14.	Asrat Zeleke	–	–								
15.	Azmach Tubete Hile	18	M	14	14	10		38	38	76	
16.	Bekalu Yimer Liben	18	M	7	7	9		23	29	52	
17.	Beyene Wango Mallo	19	M	7	7	9		23	36	59	
18.	Dagim Getachew Kebede	17	M	13	13	10		36	48	84	
19.	Daniel Baykeda Bako	20	M	5	5	9		19	30	49	
20.	Demelash Ayele Mega	20	M	8	8	9		25	47	72	
21.	Engida Yasaq Molla	19	M	8	8	9		25	35	60	
22.	Fetelework Tadesse Aboye	18	F	9	9	9		27	40	67	
23.	Frewaine Girma Astateke	18	F	9	9	9		27	39	66	
24.	Gemechu Bulbula Gerina	18	M	5	5	9		19	38	57	
25.	Geresu Gezahagn Heza	19	M	7	7	9		23	24	47	
26.	Genet Achalew Abera	19	M	6	6	9		21	34	55	
27.	Gido Giya Nacho	19	M	9	9	9		27	36	63	
28	Hana Gebere Haile Mariam	18	F	11	11	10		32	46	78	
29.	Kaleb Karta Kairo	18	M	5	5	9		19	30	49	
30.	Kambo Ketema Kanta	19	M	8	8	9		25	37	62	
31.	Kassahun Habte Gebriel Daha	18	M	7	7	9		23	34	57	
32.	Kassahun Tadesse Girma	–	–								
33.	Kassaye Darza Sozo	19	M								
34.	Kefyalew Kanko Wossen	18	M	14	14	10		38	52	90	
35.	Kerimat Kamal Ahmed	18	F	8	8	9		25	31	56	

ARBAMINCH COMP HIGH SCHOOL

STUDENTS MARK LIST.

SEMESTER I SUBJECT Amharic SECTION K GRADE 12 A.C ...

NO	NAME OF THE STUDENTS	AGE	SEX	TESTS% 1 (15%)	2 (15%)	3 (10%)	4	40%	60%	Sub total	Remark
36	Ketema Kana Kassa	19	M	5	5	10		20	39	59	
37.	Manguday Mercho Bagaje	19	M	12	12	10		34	38	72	
38.	Mekuria Melese Bayu	18	M	10	10	10		30	41	71	
39.	Mengistu Markos Dumma	18	M	13	13	10		36	45	81	
40.	Moges Walcche Wangal	18	M	4	4	8		16	30	46	
41.	Mohammed Azadge Ayele	19	M	8	8	9		25	37	62	
42.	Muluneh Belachew Beyene	18	M	4	4	8		16	43	59	
43.	Nigatu Matewos Mesay	18	M	6	6	9		21	39	60	
44.	Sintayehu Damene Shiferaw	18	M	8	8	9		25	34	59	
45.	Sintayehu Tadesse Girma	18	M	9	9	9		27	34	61	
46.	Sisay HaileEyesus Odda	18	M	8	8	9		25	48	73	
47	Tagel Worku Sorato	19	M	9	9	9		27	37	64	
48.	Tamrat Bayu	—	—								
49.	Tariku Tesfaye Chomba	18	M	12	12	10		34	40	74	
50.	Terefe Tsegaw Mamo	19	M	2	2	8		12	34	46	
51.	Tezeta Abebe Worku	19	F	3	3	8		14	32	46	
52.	Tikdem Kalosse Kaka	19	F	7	7	9		23	34	57	
53.	Tilahun Tasew Andarge	19	F	9	9	9		27	36	63	
54	Wubalem Asfaw Ybrahu	18	M	7	7	9		23	41	64	
55.	Yemsrach Asrat Aschenaki	19	F	6	6	9		21	39	60	
56	Yitbarek Getachew Moza	17	M	15	15	10		40	46	86	
57	Yitbarek Haile Wondemu	20	M	6	6	9		21	39	60	
58.	Zana Zawga Salte	18	M	7	7	9		23	28	51	
59.	Zemach Walia Wonjala	19	M	4	4	8		16	35	51	

Samuel Genderie

[illegible]

- 115 - STUDENTS MARK LIST. 12 D.

Semester *I* Subject *Amharic* Grade *12* Section *D* ..CY..

NO	NAME OF THE STUDENTS	AGE	SEX	TESTS% 1 (15%)	2 (15%)	3 (10%)	4	40%	60%	Sub total
1.	Abduhamid Mohammed Metena	19	M	5	5	9		19	36	55
2.	Abiy Melese Mengistu	19	M	10	10	10		30	39	69
3.	Abraham Fanta Faltamo	18	M	9	9	9		27	35	62
4.	Addisu Kara Haja	18	M	8	8	9		25	36	61
5.	Admasu Mengistu Dabullo	19	M	6	6	9		21	33	54
6.	Akililu Toma Toyto	17	M	5	5	9		19	37	56
7.	Alemayehu Ali Umma	20	M	6	6	9		21	37	58
8	Alemayehu Sinke G/ Giorgis	18	M	7	7	9		23	34	57
9.	Alemayehu Assefa Shakiffe	16	M	6	6	9		21	34	55
10.	Alemeneh Ethiopia Meto	19	M	8	8	9		25	42	67
11.	Asfafaw Bereded Dareba	17	M	8	8	9		25	31	56
12.	Asfaw Argaw Atimew	18	M	5	5	9		19	33	52
13.	Ashiber W/ Hawariat G/ Endrias	17	M	5	5	9		19	34	53
14.	Asefa Adane Tongo	17	M	9	9	9		27	42	69
15	Assefa Chisha Asale	18	M	12	12	10	-	34	32	66
16	Aynete Mukulo Munea	17	F	4	4	8		16	32	48
17	Belete Assefa Woldyes	20	M	6	6	9		21	26	47
18.	Chaltu Reta Wolde	18	F	9	9	9		27	42	69
19.	Dargu Tomma Bekele	19	M	6	6	9		21	37	58
20.	Dawit Datie Chamo	17	M	7	7	9		23	30	53
21.	Debebech Olie Merehe	20	F	7	7	9		23	30	53
22.	Demlash Kanko Teferi	18	M	6	6	9		21	33	54
23.	Dereje Shiferaw Kebret	18	M	5	5	9		19	35	54
24.	Ena Wongi Allaho	22	M	7	7	9		23	38	61
25.	Engida Mekonnen Tilahun	18	M	8	8	9		25	41	66
26.	Eshetu Lemma Tadesse	18	M	6	6	9		21	36	57
27.	Fikadu Worku Tureneh	18	M	6	6	9		21	32	53
28.	Firezer Lisanu Shiferaw	21	M	12	12	10		34	41	75
29.	Gezahegn Ayenew Abera	20	M	6	6	9		21	39	60
30.	Habtamu Argaw Amo	18	M	10	10	10		30	39	69
31.	Haile Micheal Gulanta Gudeta	19	M	10	10	10		30	37	67
32.	Haile W/ Tensay Dana	19	M	7	7	9		23	38	61
33.	Heavy Befekadu Zerihun	19	M	6	6	9		21	32	53
34.	Hirut Gedebo Gamo	18	F	5	5	9		19	39	58
35.	Hiwot Teshale Zewa9	19	F	4	4	8		16	35	51

ARBAMINCH COMP HIGH SCHOOL

STUDENTS MARK LIST 12 E.

Semester I Subject Amharic Section E Grade 12 A.C Year 1990

NO	NAME OF THE STUDENTS	AGE	SEX	TESTS% 1 (15%)	2 (15%)	3 (10%)	4	40%	60%	Sub total	Remark
1.	Achamyelesh Alemayehu Tafesse	18	F	10	10	10		30	41	71	
2.	Anchimalush Yazachew Engida	18	F	8	8	9		25	43	68	
3.	Birtkan Matewos Meshesha	18	F	9	9	9		27	40	67	
4.	Frehiwot T/ Mariam Teka	18	F	6	6	9		21	35	56	
5.	Genet Leliso Shuna	20	F	6	6	9		21	34	55	
6.	Gudaye Girma Desalegn	18	F	10	10	10		30	36	66	
7	Halima Ahmed Getahune	19	F	6	6	9		21	35	56	
8	Kassech Natae Yakyito	18	F	9	9	9		27	40	67	
9	Kemlem Tefera Mengiste	19	F	5	5	9		19	34	53	
10.	Lemlem Solomon Asefa	19	F	7	7	9		23	29	52	
11.	Rhhmet 'Ali Ahmed i	19	F	11	11	10		32	39	71	
12.	Aelam Girma Mekonnen	18	F	8	8	9		25	41	66	
13.	Tadele Roba Lemetta	19	M	8	8	9		25	40	65	
14.	Tigist Gizachew Meheretu	17	F	9	9	9		27	38	65	
15.	Tizita Tadele Roba	17	F	14	14	10		38	44	82	
16	Woinshet Desalegn Mengesha	18	F	14	14	10		38	44	82	
17	Woinshet Kebede G/ Tsadik	19	F	11	11	10		32	36	68	
18.	Wubitu Ayza Geta	18	F	11	11	10		32	36	68	
19	Zeritu Zana Jaffa	18	F	13	13	10		36	43	79.	

samuel Gondere

ARBAMINCH COM HIGH SCHOOL
STUDENTS MARK LIST. 12 F.

Semester *I* Subject *Amharic* Section *F* Grade *12* A.C Year *199*
a6

NO NAME OF THE STUDENTS AGE SEX TESTS%
1 2 3 4 40% 60% Sub Remark
total

NO	NAME OF THE STUDENTS	AGE	SEX	TESTS% 1 15%	2 15%	3 10%	4	40%	60%	Sub	Remark
6 1.	Abreham Demma Biramo	20	M	11	11	10		32	37	69	
2.	Abinet Afework Workie	19	M	9	9	9		27	34	61	
3.	Abinet Hamole Handiso	19	M	12	12	10		34	32	66	
4.	Adefris Yehualashet Mulat	20	M	9	9	9		27	40	67	
5.	Alemayehu Getachew Abagoda	18	M	9	9	9		27	40	67	
6.	Asaminew Chebo Malla	19	M	7	7	9		23	40	63	
7	Ayalneh Adamu Ato	19	M	9	9	9		27	35	62	
8	Belaynesh Gammo Dolebo	18	F	3	3	8		14	22	36	
9	Ephrem Mengesha Hussien	20	M	12	12	10		34	35	69	
10.	Filimon Samuel Bundasso	20	M	8	8	9		25	35	60	
11.	Fitret Bekele Hoyessa	18	F	3	3	8		14	27	41	
12.	Menaleshewa Mulugeta Tesfaye	18	M	5	5	9		19	35	54	
13.	Otutu Guyalow	18	M	6	6	9		21	28	49	
14.	Tadewos Getu Chache	18	M	8	8	9		25	30	55	
15.	Tamirat Bayou Beyene	20	M	15	15	10		40	44	84	
16.	Teklemariam Lemma Shibeshi	19	M	7	7	9		23			
17.	Tsafie Tsadik Aba	27	M	9	9	9		27	33	60	
18.	Wondwasen H/ Mariam Gurara		M	11	11	10		32	25	57	
19.	Wossen Bogale Yimam	17	M	12	12	10		34	44	78	
20.	Yasin Yachiso Yaya	20	M	6	6	9		21	33	54	
21.	Yeshitila Bayu Mengiste	18	M	7	7	9		23	41	64	
22.	Yitagesu Ayele Tegegn9	18	M	7	7	9		23	33	56	
23.	Yohannes Lemma W/ Yohannes	20	M	11	11	10		32	34	66	
24.	Zenebe Zerihun H/ Mariam	19	M	9	9	9		27	43	70	

Samuel Gonderie

ማረጋገጫ

እኔ ከዚህ በታች የፈረምኩት፣ ይህ ጥናት የራሴ ስራ መሆኑንና በጥናቱ ውስጥ የተጠቀምኩባቸውን ጽሑፎች ምንጮች በሙሉ የጠቀስኩ መሆኑን አረጋግጣለሁ፡፡

ስም፡- ጌትነት ማሞ

ፊርማ፡- ____________

አድራሻ፡- በአዲስ አበባ ዩኒቨርስቲ የቋንቋዎች ጥናት ተቋም
የኢትዮጵያ ቋንቋዎችና ሥነ-ጽሑፍ ክፍል

የማስረከቢያ ቀን፡- ግንቦት 14/1990

ADDIS ABABA UNIVERSITY
ILS LIBRARY

አከሁቴት

ይህ ባሕረ ሐሳባዊ ጥናት ተጠናቅሮ በዚህ መልክ እንዲቀርብ ላስቻሉኝ ሁሉ አመሰግናለሁ ። ለወላጆና ለባሕረ ሐሳብ ጉባኤ መምህሬ አለቃ ያሬድ ፈንታ፣ ለአማካሪዬና መጻሕፍትን በማበርከት ለታደገኝ ዶክተር አባ ዳንኤል አሰፋ፣ በአጋጠመኝ የጤና መታወክ ተስፋ እንዳልቆርጥ ላተጋኝ መምህሬና የኢትዮጵያ ቋንቋዎችና ሥነ ጽሑፍ ክፍለ ትምህርት ሊቀመንበር አቶ ወንድወሰን አዳነና ሁሉ ሳላመሰግን ላላልፍም ።

ሀገር በቀል የሆነውን የባሕረ ሐሳብ ትምህርትን አስፈላጊነት በማመን በካፑቺን ፍራንቸስካና የፍልስፍናና የነገረ መለኮት ተቋም እንዲሰጥ ላደረጉት፣ ለበለጠ ጥናት ላተጉኝ የቀድሞው የተቋሙ አስተዳዳሪ (ሬክተር) የአሁኑ የእምድብር (ጉራጌ) ሀገረ ስበከት ጳጳስ፣ ብፁዕ አቡነ ሙሴ ገብረ ጊዮርጊስ ለባሕረ ሐሳብ ባለውለታ መሆናቸውን በምስጋና እገልጻለሁ።

ለወንድሞቼና እህቶቼ ለሁሉም ለቤተ መጻሕፍት ኤሎሂም ክብረት ይስጥልኝ ።