ጅማ ዩኒቨርሲቲ

ሶሻል ሳይንስ እና ሂውማኒቲስ ኮሌጅ

የኢትዮጵያ ቋንቋዎች እና ስነጽሑፍ አማርኛትምህርት ክፍል

አማርኛን በማስተማር ለሁለተኛ ዲግሪ ሟሟያነት የቀረበ ጥናት

ሰዋስዉን ከቅርፁ፣ ከትርጉሙ እና ከአገልግሎቱ ጋር በማቀናጀት ማስተማር የተማሪዎችን የመፃፍ ክሂል ችሎታ ማዳበር (በዘጠነኛ ክፍል ተተኳሪነት)

አማርኛ ቋንቋ በማስተማር ስነ ዘዴ ለማስተርስ ዲግሪ ማሟያነት የቀረበ ጥናት

ሰኔ2013 ዓ.ም

ጂማ ዩኒቨርሲቲ

ሰዋስዉን ከቅርፁ፣ ከትርጉሙ እና ከአገልግሎቱ ጋር በማቀናጀት ማስተማር የተማሪዎችን የመፃፍ ክሂል ችሎታ ማዳበር

(በዘጠነኛ ክፍል ተተኳሪነት)

በ

ፋጡማ ጀዋድ

አማካሪ፡ ጥበቡ ሽቴ (ዶ/ር)

ረዳት ፡ማንያለዉ አባቴ(ዶ/ር)

የኢትዮጵያ ቋንቋዎች እና ስነጽሑፍ አማርኛ ትምህርት ክፍል

አማርኛን በማስተማር ለሁለተኛ ዲግሪ ሚሟያነት የቀረበ ጥናት

አማርኛ ቋንቋ በማስተማር ስነ ዘዴ ለማስተርስ ዲግሪ ማሟያነት የቀረበ ጥናት

ሰኔ 2013 ዓ.ም

ጂማ ዩኒቨርሲቲ

የማረጋገጫና የጥናቱ አጽዳቂዎች ውሳኔ መስጫ ፎርም

የጥናቱ ርዕስ፡-ሰዋስዉን ከቅርፁ፣ ከትርጉሙ እና ከአገልግሎት ጋር በማቀናጀት ማስተማር የተማሪዎችን የመጻፍ ክሂል ችሎታ ማዳበር በጅማ ዞን በማና ወረዳ በየቡ ሁለተኛ ደረጃ ትምህርት ቤት (በዘጠነኛ ክፍል ተተኳሪነት)

ማረጋገጫ፡-

እኔ ከዚህ በታች የፈረምኩ ይህ በአማርኛ ቋንቋ ማስተማር የሁለተኛ ዲግሪ ለማግኘት ከሚያስፈልጉ ግዴታዎች ከፊሉን ለማሟላት የቀረበ ጥናት የራሴ የጥናት ውጤት የሆነ፣ ከዚህ ቀደም በየትኛውም ዩኒቨርሲቲ ለመመረቂያ ጽሁፍነት ያልቀረበ፣ በጥናቱ ውስጥ የተካተቱ ምንጮች ሁሉ በተገቢው መንገድ እውቅና ተሰጥቷቸው የቀረቡ መሆናቸውን አረጋግጣለሁ፡፡

ፋጡማ ጀዋድ ____________________ ____________________

የጥናቱ አጽዳቂዎች ውሳኔ

የጥናቱ አማካሪ

ጥበቡ ሽቴ(ዶ/ር)____________________ ____________________

ፊርማ ቀን

የጥናቱ ገምጋሚዎች

____________________ ____________________ ____________________

ስም ፊርማ ቀን

____________________ ____________________ ____________________

ስም ፊርማ ቀን

____________________ ____________________ ____________________

ስም ፊርማ ቀን

ምስጋና

ከሁሉም በማስቀደም የሆነዉ ሁሉ እንዲሆን ለፈቀደዉ ለአንድ አላህ ምስጋናዬ ከዉስጤ ይድረስ፡፡ በመቀጠል ለመምህሬና አማካሪዬ ጥበቡ ሽቴ (phd) ያለኝ አክብሮትና ምስጋና ከፍ ያለ ነዉ፡፡ ዶክተር ከመጀመሪያ ዓመት መምህርነትህ ጀምሮ እስካሁን ድረስ ላደረጉልኝ ቀና ምክርና አስተያየት ከልቤ አመሰግናለሁ፡፡ በመቀጠልም ዉድ አባቴ ጀዋድ ያሲን ከልጅነቴ እስከ ዛሬ ድረስ በቃኝ ታከተኝ ሳትል ለምትረዳኝ ዉድ አባቴ በጣም አመሰግናለሁ ኑርልኝ፡፡ ያዘጋጀሁትን የሙከራ ትምህርት ማስተማሪያ መጽሐፍ እና የቅድመና ድህረ ፈተናን በቀናነት እንዳስተምር ለረዱኝ ለየቡ ሁለተኛ ደረጃ ትምህርት ቤት እና ለአማርኛ መምህራን በሙሉ ከልቤ በጣም አመሰግናቸዋለሁ፡፡ እንዲሁም ትምህርቱን ከጀመርኩበት ዓመት ጀምሮ እስከ ፍፃሜዉ ያለምንም መሰልቸት በሞራል እና በፅህፈት ለረዳችኝ ልጄ ኢማን ኤልያስ እና በትንሽነቷ ለኔ ትምህርት ብላ በፍቃድዋ እየተለየችኝ በሳምንት ለማገኛት ልጄ መፈሪያት ኤልያስ እንዲሁም ዉዱ ባለቤቴ ኤልያስ አባ ተማም በጣም ከልቤ አመሰግናቸዋለሁ፡፡በመጨረሻም የክፍል ጓደኞቼ በሙሉ እንዲሁም በጣም የረዱኝ እመቤት ስለሺ እና ጌቱ ጫካ አመሰግናለሁ፡፡

አጠቃሎ

ይህ ጥናት ያተኮረው ሰዋስዉን ከቅርፁ፣ ከትርጉሙ እና ከአገልግሎቱ ጋር በማቀናጀት ማስተማር የተማሪዎችን የመጻፍ ክሂል ችሎታ ማዳበር ላይ ነው፡፡ የጥናቱ ተተኳሪዎች በአመቺ የናሙና ዘዴ የተመረጡት በጅማ ዞን በማና ወረዳ በየቡ ሁለተኛ ደረጃ ትምህርት ቤት የዘጠነኛ ክፍል ተማሪዎች ናቸው፡፡ ጥናቱ ሙከራዊ የምርምር ንድፍን ተግባራዊ ያደረገ ሲሆን፣ በተመረጠዉ ትምህርት ቤት በ2013 ዓ.ም ካሉ ስምንት የ9ኛክፍሎች መካከል በቀላል እጣ የናሙና ስልት 9ኛ B እና 9ኛ D ክፍሎች የጥናቱ ተሳታፊ እንዲሆኑ ተደርጓል፡፡ ቀጥሎም በእጣ መሰረት 9ኛ B የቁጥጥር ቡድን 9ኛ D ክፍል ደግሞ የሙከራ ቡድን መስርተዋል፡፡ በተማሪዎቹ መካከል የሰዋስው ትምህርት ቅድመ-ግንዛቤ በጥናቱ ውጤት ላይ ሊያስከትል የሚችለውን ተጽእኖ ለመከላከል ሲባል በተጠኚዎቹ አንጻራዊ ተቀራራቢ የሰዋስው ግንዛቤ ላይ መመርኮዝ አስፈላጊ በመሆኑ ቅድመ ትምህርት የሰዋስው ፈተና ተሰጥቷቸዉ አንጻራዊ ተቀራራቢ ውጤት ያመጡት 30 /ሰላሳ/ ተማሪዎች የቁጥጥርና የሙከራ ቡድኑ ተተኳሪዎች ተደርገዋል፡፡ ለዚህ ጥናት የመረጃ ምንጭ ሆኖ ያገለገለዉ ስውስው ላይ ያተኮረ የመጻፍ ክሂል ፈተና ነዉ፡፡ይህም ሰዋስውን ከቅርፁ፣ከትርጉሙ እና ከአገልግሎቱ ጋር በማቀናጀት ማስተማር በተጠኚዎቹ የሰዋስው ግንዘቤና የመጻፍ ክሂል ችሎታ ላይ ያመጣዉን ለዉጥ ለመገምገም ጠቅሟል፡፡የጥናት ውጤቱ እንዳመለከተው በሁለቱ ቡድን ተተኳሪዎች መካከል ጉልህ የሰዋስው እውቀት እና የመጻፍ ክሒል ልዩነት አለመኖሩ ተረጋግጧል፡፡ በትንተናው ውጤት መሰረት ሰዋስዉን ከቅርፁ፣ ከትርጉሙ እና ከአገልግሎት ጋር በማቀናጀት ማስተማሪያ ዘዴ ድጋፍ የተማሩት የሙከራ ውቡድን ተጠኚዎች ስዋስውን በመዋቅር ማስተማሪያ ዘዴ ከተማሩት የቁጥጥሩ ቡድን ተጠኚዎች የስዋስው ግንዛቤና የመጻፍ ክሂል ችሎታ ጉልህ ልዩነት ያለው መሆኑን ለማረጋገጥ ተችሏል፡፡በዚህም ሰዋስዉን ከቅርፁ፣ ከትርጉሙ እና ከአገልግሎት ጋር በማቀናጀት ማስተማሪያ ዘዴ ከልማዳዊው የስዋስው ማስተማሪያ ዘዴ የተሻለ በሚያደርጉት ተግባራት ላይ የተመሰረቱ መሆናቸው የተማሪዎችን የሰዋስው እውቀትና የመጻፍ ክሒል ለማሻሻል ጠቀሜታ ያለው መሆኑ ተረጋግጧል፡፡

ማውጫ

ርዕስ ገጽ

ምስጋና……………………………………………………………………………..i
አጠቃሎ…………………………………………………………………………….. ii
ማውጫ……………………………………………………………………………… iii
የሰንጠረዥ ማውጫ………………………………………………………………… VI

ምዕራፍ አንድ መግቢያ

1.1 የጥናቱ ዳራ…………………………………………………………………1
1.2 የጥናቱ አነሳሽ ምክንያት……………………………………………………4
1.3 የጥናቱ አላማዎች………………………………………………………....4
1.4 የጥናቱ ጠቀሜታ…………………………………………………………..4
1.5 የጥናቱ ወሰን……………………………………………………………….5

ምዕራፍ ሁለት ክለሳ ድርሳናት

2.1 የመጻፍና የሰዋስው ትወራዎች………………………………………...........6
2.1.1 የመጻፍምንነት……………………………………………...........................6
2.1.2 የሰዋስው ማስተማሪያ ዘዴዎች………………………………………………..8
2.1.2.1 ግልፅ የሰዋስው ማስተማሪያ……………………………………….........8
2.1.2.2 የተሸፈነ የሰዋስው ማስተማሪያ…………………………………………10
2.1.2.3 የተቀናጀየሰዋስውማስተማሪያዘዴ………………………………………12
2.2 ሰዋስውና ሀሳባዊነት…………………………………………......................14
2.2.1 ሰዋስው ከትርጉም አንፃር …………………………………………........18
2.2.2 ሰዋስው ከቅርጽ አንፃር………………………………………….............18
2.2.3 ሰዋስዉን ከአገልግሎቱ አንፃር……………………………………………....19
2.3 የተዛማጅ ጥናቶች ቅኝት…………………………………………..................19

ምዕራፍ ሦስት የጥናቱ ዘዴና አካሄድ

3.1 የጥናቱ ንድፍ 23

3.2 የጥናቱ አካላይ..23

3.3 የናሙናአመራረጥ..23

3.3.1 የትምህርት ቤት አመራረጥ..23

3.3.2 የተማሪዎችአመራረጥ..24

3.4የመረጃመሰብሰቢያዘዴዎች..25

3.5 የማስተማሪያ መሳሪያ ዝግጅት እና የማስተማር ትግበራ..26

3.5.1 የማስተማሪያ መሳሪያ ዝግጅት..26

3.5.2. የማስተማር ትግበራ..26

3.6 የመረጃ መተንተኛዘዴ..27

ምዕራፍ አራት የጥናቱ መረጃ ትንተና እና የዉጤት ማብራረያ

4.1 የጥናቱ መረጃ ትንተና..29

4.1.1 የመጻፍክሂልመመዘኛየቅድመ -ትምህርት ፈተናውጤትትንተና..................29

4.1.2 የመጻፍክሂልመመዘኛየድህረ -ትምህርት ፈተናውጤትትንተና..................31

4.1.3 የሙከራና የመቆጣጠሪያ ቡድኖቹ የቅድመ እና ድህረ-ትምህርት ፈተናውጤቶችትንተና..33

4.1.3.1 የሙከራ ቡድኑ የቅድመ እና ድህረ-ትምህርት ፈተናውጤቶችትንተና......33

4.1.3.2 የመቆጣጠሪያ ቡድኑ የቅድመ እና ድህረ-ትምህርት ፈተና ውጤቶችትንተና..36

4.2 የትንተና የውጤት ማብራሪያ..40

ምዕራፍ አምስት የጥናቱ ማጠቃለያና የመፍትሄ ሐሳቦች ጥቆማ

5.1 የጥናቱ ማጠቃለያ..47

5.2 የመፍትሄ ሐሳቦች ጥቆማ..48

ዋቢዎች..50

አባሪዎች........................ VI 53

የሰንጠረዥ ማውጫ

የሰንጠረዥ ርእስ **ገጽ**

ሰንጠረዥ ፩፡- የሙከራ ቡድንና የመቆጣጠሪያ ቡድን ተተኳሪዎች የቅድመ- ትምህርት የመጻፍ ፈተና አማካይ ዉጤቶች ንጽጽር በገላጭ ስታትስቲክስ............29

ሰንጠረዥ፪፡- የሙከራ ቡድንና የመቆጣጠሪያ ቡድን ተተኳሪዎች የቅድመ- ትምህርት የመጻፍ ፈተና አማካይ ዉጤቶች የነጻ ናሙናዎች ቲ-ቴስት ንጽጽር........30

ሰንጠረዥ ፫፡- የሙከራ ቡድንና የመቆጣጠሪያ ቡድን ተተኳሪዎች የድህረ- ትምህርት የመጻፍ ፈተና አማካይ ዉጤቶች ንጽጽር በገላጭ ስታትስቲክስ............31

ሰንጠረዥ፬፡- የሙከራ ቡድንና የመቆጣጠሪያ ቡድን ተተኳሪዎች የድህረ- ትምህርት የመጻፍ ፈተና አማካይ ዉጤቶች የነጻ ናሙናዎች ቲ-ቴስት ንጽጽር.........32

ሰንጠረዥ ፭:- የሙከራ ቡድንና ተተኳሪዎች የቅድመ- ትምህርትና የድህረ- ትምህርት ሰዋስዉ ላይ ያተኮረ የመጻፍ ፈተና አማካይ ዉጤቶች የገላጭ ስታትስቲክስ ንጽጽር..33

ሰንጠረዥ ፮:- የሙከራ ቡድን ተተኳሪዎች የቅድመ- ትምህርትና የድህረ- ትምህርት ሰዋስዉ ላይ ያተኮረ የመጻፍ ፈተና የልይይት መጠን ልኬታዎች............35

ሰንጠረዥ ፯፡- የሙከራ ቡድን ተተኳሪዎች የቅድመ- ትምህርትና የድህረ- ትምህርት ሰዋስዉ ላይ ያተኮረ የመጻፍ ፈተና አማካይ ዉጤቶች የዳግም ልኬታ ናሙናዎች ቲ-ቴስት ንጽጽር..35

ሰንጠረዥ፰፡- የመቆጣጠሪያ ቡዱኑ የቅድመ- ትምህርትና የድህረ- ትምህርት ሰዋስዉ ላይ ያተኮረ የመጻፍ ፈተና አማካይ ዉጤቶች የገላጭ ስታትስቲክስ ንጽጽር...37

ሰንጠረዥ ፱: የመቆጣጠሪያዉ ተተኳሪዎች የቅድመ- ትምህርትና የድህረ- ትምህርት ሰዋስዉ ላይ ያተኮረ የመጻፍ ፈተና የልይይት መጠን ልኬታዎች...........38

ሠንጠረዥ ፲፡- የመቆጣጠሪያ ቡዱኑ ተተኳሪዎች ቅድመ-ትምህርትና ድህረ-ትምህርት ሰዋስዉ ላይ ያተኮረ የመጻፍ ፈተና የዳግም ልኬት ናሙናዎች ቲ-ቴስት ንጽጽር...39

ምዕራፍ አንድ

1.1 የጥናቱ ዳራ

በኢትዮጵያ ስርዓተ ትምህርት ከተካተቱት የትምህርት አይነቶች ውስጥ የአማርኛ ቋንቋ ትምህርት አንዱ ነው፡፡ የቋንቋ ትምህርቱ ካካተታቸው የክሂል አይነቶች ውስጥ የመጻፍ ክሂል ይገኝበታል፡፡ ተስፋዬ (1981፣ 59) እንደገለፀው፣ የመጻፍ ክሂል በአማርኛ ቋንቋ ትምህርት የተካተተበት ዋና አላማ ተማሪዎች የቋንቋውን ስርዓት ጠብቀው ሃሳባቸውን በጽሑፍ እንዲገልጹ ማስቻል ነው፡፡ ይሁን እንጂ የመፃፍ ክሂል ትምህርት የአማርኛ ቋንቋ ትምህርት አንዱ ይዘት ሆኖ መስጠት ከጀመረ ረጅም ጊዜ እንደ ማስቆጠሩ የተማሪዎች የመፃፍ ክሂል በሚጠበቀው ደረጃ እንዳልሆነ የተለያዩ የዘርፍ ባለሙያዎችና ጥናት ያካሄዱ ሰዎች ይገልፃሉ፡፡

የተማሪዎች የመፃፍ ክሂል ችግር በዝቅተኛ የክፍል ደረጃ ከሚማሩ ተማሪዎችም አልፎ እስከ ዩኒቨርሲቲ ደረጃ ድረስ የዘለቀ ነው (ባዬ 1987: ተስፋዬ: 1981: Rechards, 1974)፡፡ ይህንን ሃሳብ Rechards (1974፣ 100) ያብራራሉ፡፡ ‹‹...ብዙዎች ተማሪዎች በዩኒቨርሲቲ ደረጃ እንኳን በሁለተኛ ደረጃ ትምህርት ቤት በተማሩት መሰረት ጥሩ ፅሁፍ ሲፅፉ አይታዩም››፡፡ የRechards ሃሳብ እንደሚያመለክተው የተማሪዎች የመፃፍ ክሂል ችግር እስከ ዩኒቨረሲቲ ድረስ የዘለቀ መሆኑን ነው፡፡

የተማሪዎች የመፃፍ ክሂል ችግር በተለያዩ ምክንያቶች ሊከሰት ይችላል፡፡ ከምክንያቶቹ ውስጥ ትልቁን ድርሻ የሚይዘው የተማሪዎቹ የሰዋስው እውቀት ማነስ እነደሆነ የተለያዩ ጥናቶች ያመለክታሉ፡፡ Tuan (2012) በቬትናም ሆችሚኒ ከተማ ፋይናንስ ማርኬቲንግ ዩኒቨርሲቲ ከሰራው ሙከራዊ ጥናት ያገኘውን ውጤት መሰረት አድርጎ እንደገለፀው፣ ለተማሪዎች የመፃፍ ክሂል ችግር ዋናው ምክንያት የተማሪዎች የሰዋስው አውቀት ማነስ ነው፡፡ Trong በጥናት ውጤት እንዳረጋገጠው ተማሪዎች ሲጽፉ ከሚፈፅሟቸው ስህተቶች ውስጥ 75% የሰዋስው ስህተት ነው (2012፣ 493)::

በተጨማሪም Bush (2006፣ 77) በሚቺጋን ዩኒቨርሲቲ ካካሄደው ጥናት ያገኘው ውጤት እንደሚያሳየው የመፃፍ ክሂል እንዲዳብር ከተፈለገ የሰዋስው እውቀት ማሳደግ ተገቢ ነው፡፡

ምክንያቱም ሰዋስው የመፃፍ ክሂል ተፈጥሯዊ አካል በመሆኑ ተማሪዎች ሰዋስዋዊ እውቀት ከሌላቸው ወይም እውቀታቸው ዝቅተኛ ከሆነ በፅሁፍ ማስተላለፍ

ከሀገር ውስጥ ጥናቶችም የአምላክ ስራ (2008)፣ ተማሪዎች የቋንቋን ውስብስብ ሰዋስዋዊ መዋቅር ባለመገንዘባቸው ሲጽፉ ስህተት እንደሚፈጽሙ ያስረዳል፡፡ የአምላክ ስራ በአዲስ አበባ በሚገኙ ሁለት የሁለተኛ ደረጃ ትምህርት ቤቶች የሚማሩ ተማሪዎች ሲጽፉ ከሚፈጽሟቸው ስህተቶች በተነተነበት ጥናቱ ያገኘውን ውጤት እንደገለጸው፣ ተማሪዎች ሲጽፉ ከሚፈጽሟቸው ስህተቶች ውስጥ ከ 50% በላይ የሚሆኑት ሰዋስዋዊ ስህተቶች ናቸው፡፡

በአጠቃላይ ከላይ የተጠቀሱት ጥናቶች እንደሚያመለክቱት የተማሪዎች የመጻፍ ክሂል በጣም ዝቅተኛ ነው፡፡ ይህም ከሆነባቸው ምክንያቶች ውስጥ ዋናው የሰዋስው እውቀታቸው ዝቅተኛ መሆን ነው፡፡ ስለዚህ የተማሪዎች የመጻፍ ክሂል እንዲያድግ ከተፈለገ የሰዋስው እውቀታቸው ማደግ አለበት፡፡ የተቀናጀ የሰዋስው ትምህርት (integrated grammar teaching) ተግባቦታዊ ብቃትን ማሳደግ እንደሚችል እንደ Syosoyev (1991)፣ Thornsbury (1999) እና Azar (2007) የመሳሰሉ ባለሙያዎች ይገልጻሉ፡፡ ይሁን እንጂ የዚህ ጥናት አቅራቢ ባደረገችዉ አሰሳ ይህንን ሀሳብ የሚደግፍ የአማርኛ ቋንቋ ጥናት አላጋጠማትም፡፡

በመሆኑም በኦሮምኛ ቋንቋ አፋቸውን የፈቱ ተማሪዎችን የአማርኛ ቋንቋ የሰዋስው እውቀት እና የመጻፍ ክሂል ለማሳደግ የተቀናጀ የሰዋስው ትምህርት ውጤታማ መሆን አለመሆኑን ለማረጋገጥ ይህን ጥናት ማካሄድ አስፈልጓል፡፡ አጥኚዋ ለጥናቱ ይረዳት ዘንድ በቀደሙ ጥናቶች ላይ ቅኝት ለማድረግ ሞክራለች፡፡

በዚህ መሰረት ከአጥኚዋ ጥናት ጋር በተመሳሳይ መልኩ የተጠኑ ጥናቶች የመጀመሪያዉ ጥናት Abraham (2008) እንግሊዝኛ ሁለተኛ ቋንቋቸው በሆኑ የዘጠነኛ ክፍል ተማሪዎች ላይ ያካሄደዉ ነዉ፡፡ የAbraham ጥናት ዓላማ ከመዋቅራዊ ሰዋስው ማስተማሪያ ዘዴና ከተቀናጀ የሰዋስዉ ማስተማሪያ ዘዴ የተማሪዎች ሰዋስዋዊ እውቀትና ተግባቦታዊ ብቃት የሚያዳብረው የትኛው እንደ ሆነ መገምገም ነው፡፡Abraham ከጥናቱ ያገኘዉ ዉጤት እንደሚያመለክተዉ የተቀናጀ የሰዋስው ማስተማሪያ ዘዴ ከመዋቅራዊ የሰዋስው ማስተማሪያ ዘዴ ይልቅ ዉጤታማ ነው፡፡ በጥናቱ ውጤት ማብራሪያ ክፍል እንደገለፀው

በተቀናጀ የሰዋስው ማስተማሪያ ዘዴ የተማሩት ተማሪዎች ሰዋስዋዊ እዉቀታቸው ከማደጉም በተጨማሪ ተግባቦታዊ ብቃታቸው ከፍ ብሏል፡፡ ሰዋስዋዊ እዉቀታቸዉን ለተግባቦት ተጠቅመዉበታል፡፡ በአንፃሩም ደግሞ በመዋቅራዊ የሰዋስዋዊ ማስተማሪያ ዘዴ የተማሩት ተማሪዎች የሰዋስዋዊ እዉቀታቸውም ሆነ በተግባቦታዊ ብቃታቸው ያመጡት ለውጥ ከተቀናጀ የሰዋስው ማስተማሪያ ዘዴ አንፃር በጣም ዝቅተኛ ነው የሚል ውጤት አቅርበዋል፡፡ Dkhissi (2014) Morocco, Chouaibdoukkali University እንግሊዝኛ እንደ ውጭ ቋንቋ በሚማሩ ተማሪዎች ላይ የሚስተዋለውን የሰዋስው እውቀት እና ተግባቦታዊ ብቃት ማነስ ምክንያቶች ለመፈተሽና የመፍትሄ ሃሳብ ለመጠቆም ጥናት አካሂዷል፡፡ ከጥናቱ ዉጤት በመነሳት ተማሪዎች በንግግርም ሆነ በጽሁፍ የሚፈፀሟቸዉ ሰዋስዋዊ ስህተቶች የሚፈጠሩት ሰዋስውን በመዋቅራዊ ዘዴ በመማራቸዉ እንደሆነ ገልጿል፡፡

Kheider (2015) ባደረገዉ ጥናት የDkhissiን ውጤት የሚደግፍ መሆኑን ገልጿል፡፡ የተቀናጀ ሰዋስው ማስተማሪያ ዘዴ በአልጀሪያው University of Bisikra የሚማሩ የሁለተኛ ዓመት የእንግሊዝኛ ቋንቋ ተማሪዎችን የመፃፍ ክሂል ለማሳደግ ያለዉን ሚና ለመገምገም ጥናት አካሂዷል፡፡ ከጥናቱ ዉጤት በመነሳትም የተቀናጀ የሰዋስው ማስተማሪያ ዘዴ ያለዉን ጥቅም እንደሚከተለው ይገልፃል፡፡ የተቀናጀ የሰዋስው ማስተማሪያ ዘዴ ውጤታማ ዘዴ ነው፡፡ ዘዴው በዓረፍተ ነገር ደረጃ የሚፈጠር ስህተትን በማስወገድ የሰዋስው ማስተማሪያ ዘዴን ሲደግፍ፣ የቋንቋ ህግጋንት በማስተማር ደግሞ ግልፅ የሰዋስው ማስተማሪያ ዘዴን ያበረታታል፡፡

Kheider ሀሳብ እንደሚያመለክተዉ ሰዋስውን በተቀናጀ የሰዋስው ማስተማሪያ ዘዴ በማስደገፍ ማስተማር ግልፅ ሰዋስው የማስተማሪያ ዘዴን እና የሽፍን ሰዋስው የማስተማሪያ ዘዴ ጠንካራ ጎኖች በአንድ ላይ ያስገኛል፡፡ እንዲሁም በአንደኛው የሰዋስው ማስተማሪያ ዘዴ የሚስተዋሉትን ደካማ ጎኖች በሌላኛው የሰዋስው ማስተማሪያ ዘዴ ማስወገድ ይቻላል፡፡ ይህም የተቀናጀ የሰዋስው ማስተማሪያ ዘዴን መጠቀም ጠቃሚ እንደሆነ ያመለክታል፡፡

በዚህ መሰረት እነዚህ ጥናቶች ከዚህ ጥናት ጋር የሚገናኙበት ጉዳይ የተቀናጀ የሰዋስው ማስተማረያ ዘዴ የተማሪዎችን ሰዋስዋዊ እውቀት ማደግ አለማደጉን ለመመርመር የተሰሩ መሆናቸው ነው፡፡ የሚለያያቸው ጉዳይ ደግሞ ሁለቱም ጥናቶች የተቀናጀ የሰዋስው

እውቀትና ተግባቦታዊ ብቃት ያለውን ሚና የሚገልፁ ሲሆኑ ይህ ጥናት ግን ዘዴዉ ለሰዋስዋዊ እውቀትና ለመፃፍ ክሂል ያለዉ አስተዋፆ ላይ ብቻ ማተኮሩ ነው፡፡ እንዲሁም ሌላው ልዩነታቸው ሁለቱ ጥናቶች እንግሊዝኛ አፍ መፍቻ ቋንቋቸው ባልሆኑ የዘጠነኛ ክፍል እና የዩኒቨርሲቲ ተማሪዎች ላይ የተሰሩ ሲሆኑ ይኸኛው ጥናት ግን በኦሮምኛ ቋንቋ አፋቸውን የፈቱ የዘጠነኛ ክፍል ተማሪዎች ላይ የሚሰራ መሆኑ ነው፡፡ በመሆኑም ይህ ጥናት በሁለቱም ጥናቶች የታዩ ሁለት ክፍተቶችን የሚሞላ ነው ተብሎ ይታሰባል፡፡

1.2 የጥናቱ አነሳሽ ምክንያት

አጥኚዋ ይህ ጥናት እንዲጠና መነሻ የሆናት የመጀመሪያ ምክንያት በምታስተምርበት ወቅት የአማርኛ ቋንቋ የተማሪዎች የመፃፍ ክሂል ችሎታቸዉ ከሚጠበቀዉ ችሎታ በታች ስለሆነና በተማሪዎች የሚፃፉት ብዙዎች ፅሁፎች የቋንቋዉን ሰዋስዋዊ ህግ ያልጠበቁ መሆናቸዉን በመታዘቧ ነዉ፡፡ እንዲሁም የተማሪዎችን የሰዋስዉ እዉቀት በማሳደግ የመፅሐፍ ክሂላቸዉን ለማዳበር የሚያግዘዉ የሰዋስዉ ማስተማሪያ የትኛዉ እንደሆነ በጥናት ለማረጋገጥ በማሰብ ነዉ፡፡ አጥኚዋ ይህንን ጥናት ለማካሄድ ያነሳሳት ምክንያቱ ለሚከተሉት ጥያቄዎች መልስ ለመስጠት ታስቦ ነዉ፡፡

1. ሰዋስው ከቅርፁ፣ ከትርጉሙ እና ከአገልግሎቱ ጋር በማቀናጀት ማስተማር በአማርኛ ቋንቋ የተማሪዎችን የሰዋሰው ግንዛቤ ማሳደግ ይቻላል?
2. ሰዋስውን ከቅርፁ፣ ከትርጉሙ እና ከአገልግሎቱ ጋር በማቀናጀት ማስተማር በአማርኛ ቋንቋ የተማሪዎችን የመፃፍ ክሂል ችሎታ በማዳበር ውጤታማ ነው?

1.3 የጥናቱ ዓላማዎች

የዚህ ጥናት ዋና ዓላማ ሰዋስውን ከቅርፁ፣ ከትርጉሙ እና ከአገልግሎቱ ጋር በማቀናጀት ማስተማር የተማሪዎችን የሰዋስው እዉቀት እና የመፃፍ ክሂል ለማዳበር ማገዝ አለማገዙን ለመገምገም ነው፡፡ ይህንን አብይ ዓላማ መሰረት በማድረግ የሚከተሉት ንዑሳን ዓላማዎች ይይዛል፡፡

- ሰዋስውን ከቅርፁ፣ ከትርጉሙና ከአገልግሎቱ ጋር በማቀናጀት ማስተማር የተማሪዎችን የሰዋስዉ ግንዛቤ ማሳደግ አለማሳደጉን መመርመር፣

➢ ሰዋስውን ከቅርፁ፣ ከትርጉሙና ከአገልግሎቱ ጋር በማቀናጀት ማስተማር የተማሪዎችን የመጻፍ ክሂል ችሎታ ማሳደግ አለማሳደጉን መፈተሽ፣

1.4 የጥናቱ ጠቀሜታ

የዚህ ጥናት አስፈላጊነት የአማርኛ ቋንቋ መምህራን፣ አጥኚዎች፣ የመርሃ ትምህርት እና የመማሪያ መፅሐፍ አዘጋጆች ተጠቃሚ ይሆናሉ ተብሎ ይገመታል፡፡

- ✓ የአማርኛ ቋንቋ መምህራን ሰዋስውን ለተማሪዎቻቸዉ በምን አይነት ዘዴ በማስተማር ሰዋስዋዊ እውቀታቸውን ማሳደግ እንደሚችሉ በመገንዘብ ውጤታማ የማስተማር ሂደት እንዲያከናዉኑ እድል ይኖረዋል ተብሎ ይታሰባል፡፡
- ✓ የአማርኛ ቋንቋ መምህራን በሚያደርጉትም ውጤታማ የሰዋስው ትምህርትም የተማሪዎች ሰዋስዋዊ እውቀትና የመፃፍ ክሂል ሊያሻሽል ይችል ይሆናል፡፡ ስለዚህ በመርሃ ትምህርት እና በመማሪያ መፅሐፍ ውጤታማ የሰዋስው ትምህርት ማስተማሪያ ዘዴን በመርሃ ትምህርቱ ለማካተት እንደ ግብዓት ሊጠቅም ይችላል ተብሎ ይገመታል፡፡
- ✓ እንዲሁም በዚህ ርዕስ ጉዳይ ላይ ጥናታዊ ስራ ማድረግ ለሚፈልጉ እንደ መነሻ በመሆን ሊያገለግል ይችላል፡፡

1.5 የጥናቱ ወሰን

የዚህ ጥናት ወሰን ዋና ትኩረት የተቀናጀ የሰዋስው ትምህርት የተማሪዎችን የሰዋስው እውቀት ማሳደግ አለማሳደጉን መመርመር ነው፡፡ በዚህም መሰረት የጥናቱ ወሰን የተማሪዎች የሰዋስው እዉቀት ላይ ነው፡፡ ይህ ጥናት የተካሄደው በኦሮሚያ ክልል በጅማ ዞን በማና ወረዳ በየቡ ሁለተኛ ደረጃ ትምህርት ቤት በዘጠነኛ ክፍል በሚማሩ ተማሪዎች ላይ ነው፡፡

በዚህ የሙከራ ጥናት የተካተቱት ሰዋስዋዊ ይዘቶች ሰዋስውን ከቅርፁ፣ ከትርጉሙና ከአገልግሎቱ ጋር በማቀናጀት ማስተማር የተማሪዎችን የመጻፍ ክሂል ለማዳበር ስላለው ሚና በመጻፍ ክሂል ላይ በማትኮር እንደመሆኑ፣ የተቀናጀ የሰዋስው ትምህርት ከመጻፍ ክሂል ውጭ ላሉት ሌሎቹ ክሂሎች መዳበር ያለው ሚና አልተፈተሸም፡፡

ምዕራፍ ሁለት

ክለሳ ድርሳናት

በምዕራፍ አንድ እንደተገለፀው የዚህ ጥናት ትኩረት የተቀናጀ የሰዋስው ትምህርት የተማሪዎችን የሰዋስው እውቀትና የመጻፍ ክሒል ለማዳበር መርዳት አለመርዳቱን መገምገም ነው፡፡ ይህንን ለማረጋገጥ ከሚደረገው ጥናት ቀደም ብሎ ከምሁራን ሀሳብና ከቀደምት ተመሳሳይ ጥናቶች መረጃዎችን መዳሰስ ተገቢ ነው፡፡ በዚህም መሰረት በዚህ ምዕራፍ ሁለት ጉዳዮች ተዳስሰዋል፡፡ በመጀመሪያው ክፍል ከመጻፍ ክሒልና ከሰዋስው ትወራዎች ጋር የተገናኙ ጉዳዮች የቀረቡ ሲሆን በሁለተኛው ክፍል ደግሞ ከዚህ ጥናት ጋር ግንኙነት ያላቸው ጥናቶች ተዳስሰዋል፡፡

2.1 የመጻፍና የሰዋስው ትወራዎች

2.1.1 የመጻፍ ምንነት

የመጻፍን ምንነት በማስመልከት የተለያዩ የዘርፉ ምሁራን ብያኔዎችን ሰጥተዋል፡፡ የምሁራኑ ብያኔዎች አገላለፃቸው የተለያየ ይሁን እንጂ በፅንሰ ሐሳብ ደረጃ ተመሳሳይነታቸው ይጎላል፡፡ Byrne (1988) እንደገለፀው መጻፍ አንባቢው ሊረዳው በሚችል መልኩ ለድምፆች ውክልና በተሰጣቸው ትዕምርቶች አማካኝነት ሀሳብን መግለፅ መቻል ነው፡፡ Nunan (1999) ደግሞ መጻፍን እንደሚከተለው ገልፆታል፡፡ «መጻፍ ለተወሰነ የልምምድ ጊዜ የሚቆይና የተረጋጋ የማሰላሰልን ብቃት የሚጠይቅ ውስብስብ አእምሯዊ ሒደት ነው» ፡፡

የNunan ገለፃ እንደሚያመለክተው የመጻፍ ሂደት ውስብስብ በመሆኑ በቂ የልምምድ ጊዜ ይፈልጋል፡፡ Flower and Hayes (1977) የNunanን ሀሳብ ይደግፋሉ፡፡ Flower and Hayes እንደሚሉት መጻፍ በአንድ ጊዜ የሚከወን ተግባር ሳይሆን ለመተግበር በቂ የመለማመጃ ጊዜ የሚፈልግ ተግባር ነው፤ በመለማመጃ ሂደቱም ጸሐፊው በጽሑፉ ማስተላለፍ የፈለገውን ሀሳብ በሚገባና በትክክለኛው ሰዋስዋዊ መዋቅር መጠቀምን ያሰላስልበታል፡፡

Zamel (1983) «መጻፍ ሀሳብን በሚነበብ መልኩ የማፍለቅ፣ የማደራጀትና የመግለፅ ሂደት ነው» በማለት የFlower and Hayesን ሀሳብ ይደግፋሉ፡፡

በተጨማሪም መጻፍ ጸሐፊው/ዋ በዙሪያው/ዋ ያሉትን ክንውኖች በሙሉ ለሌሎች የሚያንፀባርቅበት/የምታንፀባርቅበት ሒደት እንደሆነ Zamel (1983) ይገልፃል፡፡ አያይዞም መጻፍ በጸሐፊና በአንባቢ መካከል ተግባቦት እንዲፈጠር ስለሚያደርግና የተላለፈን ውሳኔ ሰንዶ ለማስቀመጥ ስለሚጠቅም ለጸሐፊም ሆነ ለአንባቢ እውቀት እንደሚያስገኝ ያስረዳል፡፡

ከላይ የተገለፁት ምሁራን ሀሳብ እንደሚያመለክተው መጻፍ ሀሳብን የማስተላለፊያ አንዱ መንገድ ነው፡፡ ይህ መልእክት የማስተላለፊያ መንገድ በትምህርት የሚገኝ ክሂል ከመሆኑም በተጨማሪ አተገባበሩ የራሱ ሂደቶች አሉት፡፡ ይህም ሲባል ሀሳብን የማፍለቅ፣ የማሰላሰል፣ የመግለፅ ወዘተ. የመሳሰሉት ሂደቶች በመጻፍ ተግባር አይቀሬ ጉዳዮች ናቸው፡፡ ለዚህም ነው ተማሪዎች ጥሩ ጸሐፊዎች እንዲሆኑ በቂ የልምምድ ጊዜ ሊኖራቸው እንደሚገባ የሚገለፀው ፡፡

ከዚህ በተጨማሪ Celce-Murcia and Olshitain (2000) ጥሩ ጽሑፍ ጽሑፉን ለመገንዘብ የሚያስችሉ ሁለት ገፅታዎች እንዳሉት ይጠቁማል፡፡ እነሱም ውህደት ወይም ፍሰት (coherence) እና ጥምረት (cohesion) ናቸው፡፡ ውህደት የጽሑፉን ትክክለኛ ገፅታና ከባህል እና ከዲስኩሮች አጠቃቀም አንፃር ተቀባይነት ያለው አደረጃጀትን ያመለክታል፡፡ እንዲሁም ጥምረት ጽሑፉ ውህደት እንዲኖረው ለማድረግ የሚያስችለውን ትክክለኛ ስነ ልሳናዊ አወቃቀር ያመለክታል፡፡

የምሁራኑ የመጀመሪያ ሀሳብ ከጽሑፍ ውህደት ጋር የተያያዘ ነው፡፡ ከዚህ አኳያ አንድ ጸሐፊ ከአንባቢው ባህላዊ ዳራ አንፃር ተቀባይነት ያለው እና ሀሳቡን በትክክል ሊገልፁ የሚችሉ ዲስኩሮችን ተጠቅሞ ጽሑፉን ካልጻፈ የአንባቢውን የማንበብ ፍላጎት የሚያነሳሳ እና ለመረዳት የማያስቸግር ጽሑፍ መጻፍ አይችልም፡፡ ይህም ጽሑፉን ተነባቢነት እንዳያገኝ ያደርገዋል፡፡ ሁለተኛው የምሁራኑ ሀሳብ ደግሞ ከጽሑፍ ጥምረት ጋር የተገናኘ ነው፡፡ ከዚህ አንፃር ደግሞ ጸሐፊው መግለፅ ለፈለገው ሀሳብ ተገቢ የሆነውን ስነ ልሳናዊ መዋቅር ካልመረጠ ማስተላለፍ የፈለገውን ሀሳብ በሚገባ ማስተላለፍ አይችልም፡፡

በመሆኑም እነዚህ ሁለት መሰረታዊ ጉዳዮች አንድን ጽሑፍ ለመገምገም እንደ መሰረታዊ መስፈርቶች ሊወሰዱ ይችላሉ፡፡

በአጠቃላይ መጻፍ ሀሳብን የመግለጫ አንዱ ክሂል ሲሆን በውስብስብ አእምሯዊ ሂደት የሚከናወን ተግባር ነው፡፡ ክሂሉ መልእክትን በቋሚነት ለማስተላፍም ከፍተኛ ጥቅም አለው፡፡ የመጻፍ ክሂል ትምህርትን በቋንቋ ትምህርት ማካተት ያስፈለገውም ተማሪዎች ሀሳባቸውን በጽሑፍ የመግለፅ ችሎታ እንዲጎናፀፉ ለማድረግ ነው፡፡ የመጻፍ ክሂል ምንነት ከላይ የተገለፀውን ይመስላል፡፡

2.1.2 የሰዋስው ማስተማሪያ ዘዴዎች

የሰዋስውን ትምህርት በቋንቋ ትምህርት መካተት አለመካተትን እና ትምህርቱ የሚቀርብበትን መንገድ በተመለከተ በዘርፉ ምሁራን መካከል ስምምነት የለም፡፡ Petrovltz (1997) እንደገለፀው የምሁራኑ አለመስማማት የሚመነጨው ሰዋስዋዊ ህጎች ካላቸው ውስብስብነትና መለያየት ነው፡፡ ይህም ሲባል ሰዋስዋዊ ህጎች በጣም ብዙ እና ውስብስብ ናቸው፡፡ በመሆኑም ሁሉንም ሰዋስዋዊ ህጎች ማስተማር የሚያስችል ወጥ የሰዋስው ማስተማሪያ ዘዴ የለም፡፡ በዚህም ምክንያት የተለያዩ የሰዋስው ማስተማሪያዎችን መጠቀም እንደ አማራጭ ሆኗል፡፡ በዚህ ክፍል በብዛት የሚዘወተሩትን ሶስት ዘዴዎች፣ ማለትም ግልፅ የሰዋስው ማስተማሪያ ዘዴ (Explicit gammar teaching instruction)፣ ሽፍን የሰዋስው ማስተማሪያ ዘዴ (Implicit gammar teaching instruction) እና የተቀናጀ የሰዋስው ማስተማሪያ ዘዴ (integrated grammar teaching approach) የተለያዩ የዘርፉ ምሁራንን በማጣቀስ ይቀርባል፡፡

2.1.2.1 ግልፅ የሰዋስው ማስተማሪያ (Explicit grammar teaching instruction)

ግልፅ የሰዋስው ማስተማሪያ ዘዴ ሰዋስዋዊ ህግጋትን ለተማሪዎች በግልፅ በማቅረብ ምሳሌዎችን የሚያስከትል እንደሆነ Lock (1996)፣ Fortune (1992)፣ Thonsbury (1999)

የመሳሰሉት የዘርፉ ባለሙያዎች ይገልፃሉ፡፡ ግልፅ የሰዋስው ማስተማሪያ ዘዴን Harmar (1987) እንደሚከተለው ይገልፀዋል፡፡ «ግልፅ የሰዋስው ማስተማሪያ ማለት መምህሩ ሰዋስዋዊ ህጎችን ለተማሪዎች በሚገባ የሚያስተዋውቅበትና መረጃዎች በግልፅ የሚቀርቡበት ዘዴ ነው» :: በግልፅ ሰዋስው ማስተማሪያ ዘዴ ቅድሚያ የሚሰጠው የቋንቋ ቅርፅ (form) ስለሚሆን ትርጉም ብዙ ትኩረት አይሰጠውም፡፡ ግልፅ የሰዋስው ማስተማሪያ ዘዴን ተከትለው የሚቀርቡት መልመጃዎች ትክክለኛነት ላይ ያተኩራሉ፡፡ ዘዴውን የማይደግፉት እንደ Seed House (1997) እና Elis et. Al (2001) የመሳሰሉት የዘርፉ ምሁራን የቋንቋ ቅርፅ ላይ ብቻ የሚያተኩር የሰዋስው ትምህርት ብቻውን ተግባቦታዊ ብቃትን ለማሳደግ በቂ አለመሆኑን ይገልፃሉ፡፡ ከቋንቋው ቅርፅ በተጨማሪ ተማሪዎች ሀሳባቸውን ሲገልፁ ለሚፈፅሙት ሰዋስዋዊ ስህተት ሳይጨነቁ እንዲገልፁ ለሚያደርጓቸው ፍሰት ተኮር (fluency-oriented) ተግባራት ትኩረት መስጠት ተገቢ እንደሆነ ምሁራኑ ያሳስባሉ፡፡ ይህ ማለት ግን ግልፅ የሰዋስው ማስተማሪያ ዘዴ ከቋንቋ ማስተማር ጋር ምንም ግንኙነት የሌለውና ሰዋስዋዊ እውቀትን ለማሳደግ አይጠቅምም ማለት አይደለም፡፡ ዘዴው ሰዋስዋዊ እውቀትን ለማሳደግ ትልቅ ጥቅም እንዳለው የተለያዩ ምሁራን ይገልፃሉ፡፡

Azar (2007)፣ Thonsbury (1999)፣ Ellis (1993)፣ Harmar (1987) እና የመሳሰሉት የዘርፉ ምሁራን እንደገለፁት ግልፅ የሰዋስው ማስተማሪያ ዘዴ በተማሪዎች የቋንቋ ለመዳ ሒደት አስፈላጊና መሰረታዊ የሆነውን ሰዋስዋዊ እውቀት ለማደራጀት ከፍተኛ አስተዋፅኦ አለው፡፡ እንደ ምሁራኑ ሀሳብ ዘዴው አስፈላጊ የሚሆንበት ምክንያት ተማሪዎች ቃላትን ትርጉም አዘል ወደ ሆነ የቋንቋ ክፍል ማደራጀት የሚያስችል የስነ ልሳን እውቀት ከሌላቸው ትርጉም ተኮር የቋንቋ ማስተማርን ማከናወን ስለማይቻል ነው፡፡ ሰዋስዋዊ እውቀት መሰረት ሊይዝ የሚችለውም ሰዋስዋዊ ህግጋትን ለተማሪዎች በመግለፅ ነው፡፡ በተጨማሪም Fotos (1998) እንደሚገልፀው ግልፅ የሰዋስው ማስተማሪያ ዘዴ ታላሚውን መዋቅር ለተማሪዎች ለማስገንዘብና ትክክለኛ አጠቃቀማቸውን ለማሳደግ ጠቃሚ ነው፡፡

ከዚህም በተጨማሪ Krashen (1982) እንደገለፀው ግልፅ የሰዋስው ትምህርት ለተግባቦት ምንም ባይጠቅምም ለቁጥጥር ትልቅ ጥቅም አለው፡፡ እንደ ምሁሩ ገለፃ ተማሪዎች ሰዋስዋዊ ህግጋትን በግልፅ ካልተማሩ በቀር ከሚናገሩት ንግግር ላይ ሰዋስዋዊ ህግጋትን ማውጣት አይችሉም፡፡ ቁጥጥሩ በተለይ በዝግጅት ለሚደረግ ንግግርና ለመጻፍ ከፍተኛ አስተዋፅኦ እንዳለው ምሁሩ ይገልፃል፡፡ ከዚህ ሀሳብ ጋር በማያያዝ Krashen እንደገለፀው

ግልፅ የሰዋስው እውቀት ወደ ሽፍን የሰዋስው እውቀት ሊቀየር ስለማይችል የሰዋስው ትምህርቱ ሰዋስዋዊ ህግጋትን መንገር ላይ ብቻ ያተኮረ ከሆነ ተማሪዎች ተግባቦት ለማድረግ የሚያስችል ችሎታን አያዳብሩም፡፡ የKrashenንን ሀሳብ Ellis (1993) ትቃወማለች፡፡

እንደ Ellis አመለካከት ግልፅ የሰዋስው እውቀት በልምምድ ወደ ሽፍን የሰዋስው እውቀት ሊቀየር ይችላል፡፡ እንዲሁም Ellis (1993) እና Thornsbury (1999) እንደሚገልፁት ግልፅ የሰዋስው እውቀት በቋንቋ ለመዳ ሂደት ተማሪዎች የሰዋስውን ቅርፅ እና ትርጉም ግንኙነት እንዲገነዘቡ ይረዳል፡፡

ከእነዚህ ሁለት አመለካከቶች የKrashen ሀሳብ ሚዛን የሚደፋ ይመስላል፡፡ ግልፅ ሰዋስዋዊ እውቀት በጽሑፍ ሂደትና በዝግጅት ለሚደረግ ንግግር መጥቀሙ እርግጥ ነው፡፡ ይሁን እንጂ በቀጥታ ተግባቦታዊ ብቃትን ለመጨመር አያገለግልም፡፡ ሽፍን የሰዋስው ትምህርት ያስፈለገበት ምክንያትም ግልፅ የሰዋስው ትምህርት ብቻውን በቂ ባለመሆኑና ወደ ሽፍን የሰዋስው እውቀት በቀላሉ መቀየር ስለማይችል ነው፡፡

በተጨማሪም ብዙ የቋንቋ መምህራን ብዙ ጊዜ ግልፅ የሰዋስው ትምህርትን በመጠቀም ሲያስተምሩ ይስተዋላሉ፡፡ ይሁን እንጂ የተማሪዎቻቸው ተግባቦታዊ ብቃት ከመጨመር ይልቅ ሰዋስዋዊ ህግጋትን የመሸምደድ ልምድ ሲያዳብሩ ይስተዋላሉ፡፡ በመሆኑም ግልፅ የሰዋስው ትምህርት ብቻውን የተማሪዎችን ተግባቦታዊ ብቃት በቀጥታ ማዳበር አይችልም ማለት ይቻላል፡፡

ግልፅ የሰዋስው ማስተማሪያ ዘዴ ጥቅሞች ይኑሩት እንጂ ድክመትም አለበት፡፡ ይኸውም እያንዳንዱን ሰዋስዋዊ ህግ የሚያቀርበው መምህሩ ነው፡፡ ይህም የመማር ማስተማር ሂደቱን መምህር-መር ያደርገዋል፡፡ Thornsbury (1999) እንደገለፀው ዘዴው በሰዋስው አቅርቦቱ ወቅት መምህሩ የመማር ማስተማር ሒደቱን እንዲመራው ስለሚያበረታታ መምህሩ ከተማሪዎች የሚበልጠውን ጊዜ ይወስዳል፡፡ ይህም የተማሪዎች ተግባቦታዊ ብቃት እንዳይሻሻል ሊያደርግ ይችላል፡፡

2.1.2.2 **የተሸፈነ የሰዋስው ማስተማሪያ** (Implicit gammar teaching instruction)

በተሸፈነ የሰዋስው ማስተማሪያ ዘዴ እንደግልፅ የሰዋስው ማስተማሪያ ዘዴ ሰዋስዋዊ ህጎችና ቅርፆች ለተማሪዎች በግልፅ አይቀርቡም፡፡ በዚህ ፋንታ አዲሱን ሰዋስዋዊ ቅርፅ ወይም ህግ ያካተቱ የተለያዩ ምሳሌዎች በሚነበብ ጽሑፍ (text)፣ በምልልስ (dialogue) እና በንግግር (conversation) መልክ ለተማሪዎች ይቀርባሉ፡፡ በትምህርቱ መጀመሪያ የተማሪዎቹ ትኩረት የተሰጣቸው ጽሑፍ፣ ምልልስ ወይም ንግግር ሰዋስዋዊ መዋቅር ላይ ሳይሆን ትርጉሙ ወይም መልእክቱ ላይ ይሆናል፡፡ በዚህም ምክንያት ይህ ዘዴ Cunning worth (1984)፣ Fortune (1992)፣ Thornsbury (1999) እና Ellis (1993) የመሳሰሉት ምሁራን ህግ ማግኛ ወይም በልምድ መማር (rule-descovery, or learning through experiance) እንደሚባል ይገልፃሉ፡፡ Harmar (1987) የሚከተለውን ተመሳሳይ ሀሳብ ይገልፃል፡፡

የተሸፈነ የሰዋስው ማስተማሪያ ምንም እንኳን ተማሪዎች ቋንቋውን እየተማሩት ቢሆንም ሰዋስዋዊ እውነታዎችን በመደበቅ የሚቀርብበት ዘዴ ነው፡፡ በሌላ አገላለፅ ክፍተቶችን የመሙላት ተግባራትን እንዲሰሩ ወይም አዲስ ሰዋስዋዊ መዋቅር የተካተተበት ጽሑፍ እንዲያነቡ ሊታዘዙ ይችላሉ፡፡ ነገር ግን የተማሪዎቹ ትኩረት የተሰጣቸው ጽሑፍ ላይ እንጂ ሰዋስዉ ላይ አይሆንም ::

በዚህ ዘዴ ከግልፅ ሰዋስው ማስተማሪያ በተቃራኒ ብዙውን ጊዜ የሚወስዱት ተማሪዎች ናቸው፡፡ Thompson (1996) እንደገለፀው የማስተማሪያ ዘዴው ከመምህር ተኮር ሰዋስው ተማሪዎች ሰዋስዋዊ ህጎችን በራሳቸው ወደሚያገኙበት የሰዋስው ትምህርት (learner discovering grammar) ይቀየራል፡፡ ምሁሩ እንደሚገልፁት የዘዴው ቁልፍ ጉዳይ ሰዋስዋዊ ህጎችን በራሳቸው ፈልገው በማግኘት መማር ነው፡፡ የተማሪዎች ተሳትፎ ከፍ እንዲል የሚደረገውም ተማሪዎቹ በራሳቸው የሚያገኟቸውን ህጎች እንዳይረሷቸውና ትርጉም ባለው መልኩ በአገልግሎት ላይ እንዲያውሏቸው ስለሚፈለግ ነው፡፡

ከዚህ በተጨማሪ Thornsbury (1999) እና Harmar (1987) እንደሚገልፁት ተማሪዎች በቡድንና በጥንድ በሚሰሩ ችግር የመፍታት ተግባራት (problem solving activities) እንዲሳተፉ እድል ከተፈጠረላቸው ተግባቦታዊ ብቃታቸውን ማሳደግ የሚችሉበትን ሰፊ

ጊዜ ታላሚውን ቋንቋ በመለማመድ ያሳልፉታል፡፡ ይህ ተግባርም ለተማሪዎች ነፃነት በመስጠት ረገድ አዎንታዊ ተፅዕኖ አለው፡፡

ሽፍን የሰዋስው ትምህርት ከላይ የተገለፁት ጠቀሜታዎች ቢኖሩትም ድክመትም አለበት፡፡ ለዘዴው አመቺ የሆኑ የተለያዩ ጽሑፎች፣ ምልልሶችና ንግግሮች የመሳሰሉትን ማስተማሪያዎች ለማዘጋጀት የክፍል ውስጥ መምህሩ አስቸጋሪ ይሆንበታል፡፡ በተጨማሪም መሳሪያዎቹን ለማዘጋጀት እረጅም ጊዜ መፍጀቱ የዘዴው ደካማ ጎኖች ናቸው፡፡

በአጠቃላይ ከገለፃዎቹ መገንዘብ እንደሚቻለው ሙሉ በሙሉ ውጤታማና እንከን የለሽ የሰዋስው ማስተማሪያ ግልፅ ወይም ሽፍን ነው ለማለት አያስደፍርም፡፡ Thornsbury (1999) እንደሚገለፀው ውጤታማ የተባለው የሰዋስው ማስተማሪያ ዘዴ ይህኛው ነው ብለው የሚደመድሙ ጥናቶች የሉም፡፡ በዚህም ምክንያት እንዳሉት ነባራዊ ሁኔታዎችና እንደሚቀርቡት ስነ ልሳናዊ ቅንጣቶች ከሁለቱ ዘዴዎች አመቺውን መጠቀም ውጤታማ እንደሚያደርግ Thornsbury (1999)፣ Cunningsworth (1984) እና Lock (1996) የመሳሰሉት ምሁራን ይገልፃሉ፡፡ በተመሳሳይ መልኩ Azar (2007) እንደሚገልፀው ሁሉም ስነ ልሳናዊ ቅርፆች የየራሳቸው መልኮች ስላሏቸው ግልፅና ሽፍን የሰዋስው ማስተማሪያን ማቀናጀት ተገቢ ነው፡፡

2.1.2.3 የተቀናጀ የሰዋስው ማስተማሪያ ዘዴ (integrated grammar teaching approach)

የተቀናጀ ሰዋስው ማስተማሪያ ዘዴ ሰዋስው ከቅርፁ፣ ከትርጉሙና ከአገልግሎቱ ጋር በመቀናጀት የሚቀርብበት ዘዴ ነው፡፡ የሰዋስውን ቅርፅ፣ ትርጉምና አገልግሎት አቀናጅቶ ማስተማር ተመራጭ ከሆነባቸው ምክንያቶች ውስጥ ዋናው የሚመነጨው ከሰዋስው ባህርይ እና ሰዋስው ለተግባቦት ካለው ሚና ነው፡፡ ይህም ማለት በአንድ ቋንቋ ውስጥ የተለያዩ ባህርያት ያላቸው ሰዋስዋዊ ቅንጣቶች አሉ፡፡ ሁሉንም ሰዋስዋዊ ቅንጣቶች በተመሳሳይ ዘዴ ማስተማር ስለማይቻል የተለያዩ ዘዴዎችን እንዳስፈላጊነታቸው እያቀናጁ ማስተማር ተገቢ ነው፡፡

Dickins and Woods (1988) እንደሚያስረዱት አንድ ሰው አንድን ቋንቋ ያውቀዋል የሚባለው ሰዋስዋዊ ተቀባይነት ያላቸው ዓረፍተነገሮችን በብቃት በማዋቀርና ሁኔታዎች

ከሚፈልጉት ትክክለኛ ቅርፅ ጋር በማጣመር ለተግባቦት የመጠቀም ብቃት ሲኖረው ነው፡፡ ይህ ሀሳብ የሰዋስው ትምህርት በተቀናጀ ዘዴ መቅረብ እንዳለበት ያመለክታል፡፡

Thornsbury (1999) እንደገለፀው ሰዋስው አንድ ሰው ማስተላለፍ የፈለገውን መልእክት በጽሑፍም ሆነ በንግግር እጥር ምጥን አድርጎ (precisely) ማቅረብ እንዲችል ያደርገዋል፡፡ በመሆኑም የሰዋስው ትምህርት ከሰዋስዋዊ ትክክለኛነት በተጨማሪ ለሰዋስዋዊ መዋቅሩ ትርጉም የመስጠት አቅም መገንባትንም ከግምት ውስጥ ማስገባት አለበት፡፡ ምሁሩ ይህንን ሀሳብ እንደሚከተለው ገልፆታል፡፡

ተማሪዎች መማር ያለባቸው ትክክለኛ የሆኑትን እና ያልሆኑትን ቅርፆች ብቻ ሳይሆን ምን አይነት ቅርፆች ምን አይነት ትርጉሞችን (መልእክቶችን) ይገልፃሉ? የሚለውንም ጭምር መሆን አለበት፡፡ ከዚህ አንፃር ሰዋስው ትርጉም የሚፈጠርበት መሳሪያ ነው፡፡ ይህም የተማሪዎች ትኩረት የቋንቋው ቅርፅ ላይ ብቻ ሳይሆን ቅርፁ ያለው ትርጉም ላይም ጭምር መሆን እንዳለበት ለቋንቋ መምህራን ጥቆማ ይሰጣል ፡፡

ከዚህ በተጨማሪ Syosoyev (1999) እንደሚያሳስበው ቅርፅ ተኮር መመሪያን ከትርጉም ተኮር መመሪያ ጋር ማጣመር የተግባቦት ችግር እንዳይፈጠር እንደ መፍትሄ ሊያገለግል ይችላል፡፡ ይህንን ሀሳብ Thornsbury (1999) ይደግፈዋል፡፡ ምሁራኑ እንደሚሉት ተማሪዎች ሰዋስውን መማር የሚፈልጉት ለተግባቦት ወይም ብዙ ጊዜ የተማሯቸውን ሰዋስዋዊ ህግጋት ለመተግበር ሊሆን ይችላል፡፡ በመሆኑም ሁለቱንም የተማሪዎች ፍላጎቶች ለማሟላት አመችው መንገድ ቅርፅ ተኮርና ትርጉም ተኮር ዘዴን በማጣመር ሰዋስውን ማስተማር ነው፡፡

Azar (2007) እና Larson-Freeman (1992) ተመሳሳይ ሀሳብ አላቸው፡፡ Azar እንዳለው ሰዋስውን መሰረት ያደረገ ትምህርት ቅርፅን፣ ትርጉምን፣ በመዋቅሩ የተላለፈውን መልእክት እና ትክክለኛውን የመዋቅሩን አጠቃቀም አስመልክቶ ግንዛቤ መፍጠር የሚያስችል መሆን አለበት፡፡ የሰዋስው ቅርፅ ላይ ብቻ ማተኮር ትምህርቱን የተሟላ አያደርገውም፡፡ Larson-Freeman በበኩሏ የሚከተለውን ተመሳሳይ ሀሳብ ሰንዝራለች፡፡ «…የሰዋስውን ውስብስብነት ለማቃለል መጣመር (መዋሀድ) ያለባቸው ሶስት የቋንቋ ገፅታዎች (dimensions) አሉ፤ ቅርፆቹ (መዋቅሮቹ)፣ ፍቺዎቻቸው እና አገልግሎቶቻቸውን የሚቆጣጠሩ ተግባራዊ ሁኔታዎች ናቸው» (1992) ::

በዚህ ገለፃ ቅርፅ የሚያመለክተው አንድ ሰዋስዋዊ መዋቅር የሚደራጅበትን መንገድ ነው፤ ትርጉሙ ደግሞ የቀረበው ሰዋስዋዊ መዋቅር የሚሸከመውን ትርጉም (መልእክት) ያመለክታል፤ እንዲሁም አገልግሎት የቀረበው ስነ ልሳናዊ ቅርፅ ማህበራዊና ዓውዳዊ አገላለፆችን ጨምሮ መቼ እና ለምን መጠቀም ተገቢ እንደሆነ ያመለክታል፡፡

በአጠቃላይ ከላይ ከሰፈሩት የምሁራን እሳቤዎች መገንዘብ እንደሚቻለው ሰዋስውን በግልፅ እና በሽፍን ማስተማር ይቻላል፡፡ ይሁን እንጂ የቋንቋ ሰዋስዋዊ ህግጋትና መዋቅሮች በጣም ውስብስብ በመሆናቸው አንደኛውን ዘዴ ብቻ መጠቀም አዋጭ አይደለም፡፡

በመሆኑም እያንዳንዱ ሰዋስዋዊ መዋቅር እንደሚፈልገው የሰዋስው ማስተማሪያ ዘዴ እያቀናጁ ማስተማር ተገቢ ነው፡፡ ይህም የሚያመለክተው ሰዋስውን ከቅርፁ፣ ከትርጉ በሰዋስው ትንተና የሚነሱ መከራከሪያዎች አሉ፡፡

2.2 ሰዋስውና ሀሳባዊነት

እንደ Larson-Freeman (1992) ገለጻ፣ መደበኛ ሰዋስው መደበኛ ቋንቋን ለማስተሳሰር የሚያገለግል የህጎች ስብስብ ነው፡፡የሰዋስው ዋና ትኩረት ትርጉምን ለመመርመር ሳይሆን ቋንቋውን በምን መልኩ መደራጀት እንዳለበት መለየት ነው፡፡ መደበኛ ሰዋስው ህግ ተኮር የቋንቋ አተያይ ሲሆን የወጣውን ህግ መሰረት በማድረግም የቋንቋውን አጠቃላይ ቅርፅ ይመለከታል፡፡መደበኛ ሰዋስው በአጠቃላይ ሰዋስው ከድምፆች ጀምሮ እስከ ዓረፍተ ነገር ድረስ ያለውን የቋንቋ ተያያዥ ግብዓቶች፣ ስርዓታዊ ትስስር ፣አወቃቀርና አደረጃጀት ህግን መሰረት አድርጎ ይመረምራል፡፡

ሀሳባዊነት የአንድን ቋንቋ አጠቃላይ መዋቅር ከዝርዝር ጀምሮ እስከ ከፍተኛው ድረስ ያለውን ትስስር በጥልቀት መረዳትን ይመለከታል፡፡ በመሆኑም የመደበኛ ሰዋስው ዋና ትኩረት የቋንቋው መርህ የሚመሰረትበትን ዘዴ በማጥናት ላይ ነው፡፡ በሰዋስው ጥናት ሂደት አንድ ገለፃ በትክክለኛ ቅደም ተከተላዊ ስርዓቱ ሊያሳይ ይችላል፡፡ ነገር ግን ይህ ሲባል ወጥ የሆነ ስልታዊ ማዕቀፍ አለው ማለት አይደለም፡፡ ለምሳሌ በሂሳብ ትምህርት /ስሌት ቁጥሮችን መሰረት በማድረግ ወጥ የሆነ መለኪያ መጠቀም ይቻላል፡፡ በዚህ መልኩ

ተግባራዊ ሲደረግ ደግሞ ውጤቱም ወጥ ይሆናል፡፡ተገማች ወይም ተጨባጭ ውጤት ማግኘት ይቻላል ማለት ነው (Dickins and Woods 1988)፡፡

በቋንቋ ትምህርት ግን ህጉን መሰረት በማድረግ ሁሉን ሊያሳምን የሚችል ወጥ የሆነ አረዳድን መፍጠር አይቻልም፡፡ በመሆኑም ሰዋስው ቋንቋን ወጥ በሆነ መልኩ የምንለካበት መስፈሪያ ሳይሆን ቋንቋን ከብዙ አቅጣጫ አንፃር እንድንጠቀምበት የሚያግዝ መሳሪያ ነው፡፡በመሆኑም በጣም አጭር እና ትንሽ በሆኑ ህጎች ሰፊ የሆነ ማብራሪያን መስራት ያስችላል ማለት ነው፡፡

ምሳሌ የሚከተሉትን ገለፃዎች ከመደበኛ ሰዋስው አንፃር ያላቸውን ተቀራራቢነት አስረዱ፡፡

አንዳንድ ጊዜ ሰዋስዋዊያን ለመደበኛ ሰዋስው አጠቃላይ ትንተና ለመስጠት ይሞክራሉ፡፡ ለምሳሌ ቀላል ዓረፍተ ነገርን ለመስራት የሚያስችል ህግ ወይም ቀመር ይቀምራሉ፡፡ ነገር ግን የቋንቋው ትልቁ ግብ ትርጉም በመሆኑ ከህግ አንፃር ብቻ ለመወሰን ያስቸግራል፡፡ ምክንያቱም የአንድ ሰዋስዋዊ ህግጋት መደበኛነት ሊወሰን የሚችለው ከቃላቶቹ ባህሪና ከሚነገሩበት አውድ ጭምር በመሆኑ ነው (Azar 2007)፡፡ ምናልባት እንደመከራከሪያ ከታች ያሉ ሰዋስዋዊ መዋቅሮችን ማቅረብ ይቻል ይሆናል፡፡ ለምሳሌ የሀላፊ ጊዜ ቃላቶችን ለማመልከት ከግሱ መጨረሻ ላይ -አል የሚል ቅጥያን እንጨምራለን ፡፡ ይህ ደግሞ ሁልጊዜም እውነት ነው፡ ቢባል ተግባቦት ደግሞ ሰፊ እና ጥልቅ በመሆኑ በእንደዚህ ዓይነት ህጎች ብቻ ልንገድበው ፈፅሞ አይቻልም፡፡ እንዲያውም እነዚህ የሰዋስው ህግ መጀመሪያ እንጅ መጨረሻ አይደሉም፡፡ ምክንያቱም ተግባቦት በእነሱ ብቻ የሚቆም አይደለም፡፡ ከዚህ በመነሳት ሌሎች ሰዋስዋዊ ህጎችን በመጨመር መዋቅር ይሰራል (Azar 2007)፡፡

ይህ የተመሰረተው መዋቅር ደግሞ ልክ እንደሂሳባዊ ስሌት የመጨረሻውን ውጤት ሊሰጠን አይችልም፡፡ምክንያቱም ሰዋስዋዊ ህግ ቋንቋን መተርጎሚያ ሳይሆን ቋንቋን ማዋቀሪያ በመሆኑ ነው፡፡ሁልጊዜም ቢሆን አንድን ሰዋስዋዊ ህግ መነሻ ተደርጎ የተዋቀረ ዓረፍተ ነገር ለሌላ ገለፃ በተመሳሳይ ሁኔታ ሊያገለግል አይችልም፡፡ሀሳባዊነትም መታሰብ ይኖርበታል፡፡ ለምሳሌ ከአውሮፕላን 3000 ጫማ ከፍታ ሁነን ወደታች ብንመለከት ከአንድ ትልቅ ከተማና ገጠር መካከል ያለን ወሰን መለየት ይቻላል፡፡ ነገር ግን ወደታች

እየወረድን ስንመጣ ከላይ በግልፅ ይታይ የነበረ ወሰን እየሰፋ በመምጣቱ ለመለየት ያስቸግራል፡፡ የቋንቋ ሰዋስዋዊ ህጋጋትም እንደዚሁ ናቸው ፡፡ ከታች ተነስተን ከፍ ባልን ቁጥር ሁኔታዎችም እየተወሳሰቡ ይሄዳሉ፡፡ በመሆኑም ስለሰዋስው አጠቃላይ ትንተና ከተሰጠ ቋንቋ መርሁን ያጣል፡፡ በተለይ ስነ ትምህርታዊ ሰዋስው ሰፊና ሀሳባዊ ሞዴሎችን ለማብራራት በቃላት ፍች ላይ ይንጠለጠላል፡፡ ስለሆነም ቃላት የሰዋስዋዊ ህጎች መሰረቶች ናቸው፡፡

እንደ Haliday (1978፡43) ገለጻ፣ ቃላት በሰዋስው ገለፃ ጊዜ የነበሩ ጠባብ ቀዳዳዎችን ለመሙላት የምንቀምባቸው ግብዓቶች ብቻ አይደሉም፡፡ ነገሮች የበለጠ እየተወሳሰቡ ሲመጡ ከሰዋስው አወቃቀሩም በላይ የቃላት ምርጫ ወሳኝ ነው፡፡ ምክንያቱም ሰዋስዋዊ መዋቅርን ለመጠበቅ ጥንቃቄ ባደረግን ቁጥር በሰዋስውና በቃላት መካከል ያለውን የጥገኝነት ግንኙነት ችላ ስለምንል የቋንቋ አገልግሎቱም ክፍተት ይፈጠርበታል፡፡

Dickins and Woods (1988) እንደገለጸው፣ መደበኛነት በቋንቋ ውስጥ የደረጃ ጉዳይ ነው፡፡ ሰዋስዋዊ ህግም በሁኔታዎች የሚወሰኑ ናቸው፡፡ ሁኔታዎችም ደግሞ በብዙ ነገር ከቃላት ይልቅ በሰዋስው ላይ ይገደፋሉ፡፡ የታለመለትን ቋንቋ በተከታታይ የሚማር ተማሪ በሰዋስው ህግ ሲመራ ከህጉ ውጭ ወጥቶ ሊሄድ ይችላል፡፡ ብዙ ተማሪዎች በቀላል ዘዴ የቋንቋ ህግ በመጠቀም ውጤታማ የሆኑት የራሳቸውን ጥልቅ የሆነ ሰፊ ሀሳባዊነት በመጀመራቸው ነው፡፡ የዚህ ዓይነቱ ሀሳባዊነትም በቋንቋ መማር ውስጥ በጣም አስፈላጊ የሆነ የመጀመሪያ እርምጃ ነው፡፡ እንደሚታወቀው በታለመበት ቋንቋ መማር በጣም ውስብስብ ከመሆኑ የተነሳ ተማሪው የቋንቋውን ምሳሌዎች ለመያዝ ጊዜ ይወስዳል፡፡

ከዚህ በታች እንደሁኔታው በሶስት መልኩ የተከፋፈሉ ዓረፍተነገሮች ቀርበዋል፡፡ከዓረፍተ ነገሮቹ ውስጥ የበለጠ ትርጉም የሚሰጠው የትኛው ነው? እያንዳንዱ ኣረፍተ ነገር ከሰዋስዋዊ ቃላት አጠቃቀም አንፃር እንዴት ይከፋፈላል? ለሚሉት ጥያቄዎች መልስ ከዓረፍተ ነገሮቹ እንደሚከተለው ልናገኝ እንችላለን፡፡

1. ያ የቆመው ሰው የእኔን ውሻ ይፈራዋል፡፡
2. ያየቆመው ሰው የእኔን ውሻ ይፈራዋል፡፡
3. ያሰው የቆመው የእኔን ውሻ ይፈራዋል፡፡

ዓረፍተ ነገሮቹ የተጠቀሙባቸው ቃላት አንድ አይነት ቢሆኑም የአወቃቀር ልዩነት ይስተዋልባቸዋል፡፡ ሰዋስዋዊያን ከላይ የቀረቡትን ዓረፍተ ነገሮች ለመከፋፈል የተነተኑበት ሂደት ከነባራዊው እውነታ የራቀ ነበር፡፡ ምክንያቱም ከቋንቋ ትርጉማዊነት አንፃር የመጀመሪያው ዓረፍተ ነገር ብቻ ስሜት የሚሰጥና ትክክለኛ ዓረፍተ ነገር እንደሆነ እንረዳለን፡፡

በእርግጥ እኛ የትኛው ቃል ከየትኛው ቃል አንድ ላይ መሄድ እንደሚችል መወሰን አንችልም፡፡ ማድረግ ያለብን በዓረፍተ ነገሩ ውስጥ ያሉ ቃላትን በመካከላቸው ስላለ ግንኙነት ማወቅ ነው፡፡ ለምሳሌ በዓረፍተ ነገሩ የገቡትን ቃላት ትርጉም ፣አገልግሎት ፣ተሳቢዎችን መለየት ይገባል፡፡ ይህን ስናደርግ በዓረፍተ ነገሩ ውስጥ ያሉ ቃላትን አገባባዊ ቦታቸውን ተገንዝበን ማለታችን ነው (Dickins and Woods 1988)፡፡

ስለዚህ ከላይ የቀረቡት ዓረፍተ ነገሮች መዋቅር በተናጠል ቢመረመሩ የተለያየ ቅርጽ ይኖራቸዋል፡፡ ሆኖም ግን ይህ የቅርፅ ለውጥ ሙሉ በሙሉ የትርጉም ለውጥ አላሳየም፡፡ስለሆነም የሰዋስዋዊ ህግጋት ትኩረት የቋንቋውን ቅርፅ መወሰን ላይ ይሆናል፡፡

በሰዋስው ላይ ትንተና የሚሰጡ ምሁራን የአንድን ዓረፍተ ነገር ተዋቃሪዎች ሲገልፁ ልክ እንደ ሂሳብ ትምህርት የራሱን ቀመር በመስራት እንጅ በቋንቋው ትርጉም ላይ ያተኮረ አልነበረም ይላሉ፡፡ ነገር ግን ሰዋስው በአወቃቀር ብቻ ሳይሆን ከትርጉም አንፃርም መታየት አለበት፡፡
Blinger (1975፡136-7) እንደገለጸው፣ ስነአገባብ የሚለው ቃል ከግሪክ የመጣ ሲሆን ትርጉሙም አንድ ላይ መሰደር እና በአንድ ላይ መሆን የስነአገባብ መርህ ነው ይላሉ፡፡ ወደ አማርኛ ሲመለስም ስነ አገባብ የሚለው አቻ ፍች ይሰጠናል፡፡ የሰዋስው ጥናት ቋንቋን በጊዜ ሂደት ያሳየውን ለውጥ ዕድገቱንና መዋቅሩን ወይም ቅርፁን በመተንተን ላይ ያተኮረ ነው፡፡ በሌላ መልኩ እንደ ቋንቋው ተጠቃሚዎች ፍላጎት በተዋቀረበት ቅርፅ እንዴት ለተግባቦት እንደዋለ፣ የሰዎችን የተግባቦት ዓላማ ለማሳካት ብሎም በዓለም ዙሪያ ስለሚካሄዱ ጉዳዮች መረጃ ለመለዋወጥ የሚያገለግል መሆኑን እነዚህም ከግብ ለማድረስ መስፈርት አውጥቶ እንዴት መተግበር እንደሚቻል የሚያሳይ ጥናት ነው፡፡
እንደ Haliday (1978) ገለፃ ሰዋሰው አድጓል የሚባለው የሰውን ፍላጎት በበቂ ሁኔታ መግለፅ ሲችል ነው፡፡ ለምሳሌ በጥያቄያዊ ዓረፍተ ነገር ጥያቄያዊ መረጃን፣ በአዎንታዊ

ዓረፍተ ነገር አዎንታዊ መረጃን ግልፅ በሆነ መንገድ ይሠጣል፡፡ በተጨማሪም ትእዛዛዊ ዓረፍተ ነገር ለትዕዛዛዊ ጉዳዮች ትርጉም ይሰጣል፡፡ ስለዚህ ሰዋስው መደበኛ የሆነ የትርጉም መሳሪያ ሳይሆን መሳሪያዎቹ ቅርፅ እንዲኖረው የሚያመቻች ነው፡፡ ብዙውን ጊዜ የመደበኛ ሰዋስው ንድፎች እንደሁኔታው ሲቀያየር የምንመለከተውም ለዚህ ነው፡፡ የመደበኛ ሰዋስው ቅርፆች በአብዛኛው ይለዋወጣሉ፡፡ ነገር ግን በትርጉም ተጠቃለው ይገለፃሉ፡፡

ለምሳሌ የሚከተለውን የባለቤት ቅርፅ እንመልከት

ባለቤት +(ቀጥተኛ ወይም ኢ-ቀጥተኛ ተሳቢ)+ግስ

የዚህ ዓይነቱ የሰዋስው ቅርፅ ዓለምን የምናይበት አተያይ ሊያንፀባርቅ ወይም በላኪና በተቀባይ ወይም ከአንድ ወገን ስለ አንድ ነገር የሚነገርን መልዕክት በመቀበል መካከል ያለ ግንኙነትን የሚያሳይ ነው፡፡

ሰዋስው እያደገ የመጣው መሰረታዊ ትርጉሞችን /የሰዋስውን ውስጣዊ ነገር/እና ዋና ዋና ትርጉሞችን ፍፁም ምክንያታዊ በሆነ መንገድ በስፋት ለመግለፅ በሚያስችል መልኩ በማመቻቸት ነው፡፡ በአካባቢያችን ያለውን ክስተት ወይም የፈለግነውን ጥያቄ ለመጠየቅ በጽሁፍ ውስጥ የሚገኙ አዳዲስ ቃላትን ነቅሶ በማውጣት ትንተና /ገለፃ /መስጠት የግድ መሆን የለበትም፡፡

2.2.1 ሰዋስው ከትርጉም አንፃር

እዚህ ላይ ትርጉም ተብሎ የተገለፀ የቃላትን ቀጥተኛ ፍች ማለት ሲሆን በጥንታዊ የአማርኛ ሰዋስው ይህ ጉዳይ የቃላት መመደቢያ ወይም ቃላት የሚቀመሩበት መስፈርት ነበር፤ በዘመናዊ የአማርኛ ሰዋስው ግን ትርጉም የቃል መከፈያ መስፈርት ሆኖ ባያገለግልም እንኳ ቃላትም ሆኑ አረፍተ ነገሮች በዘፈቀደ የተደራጁ ሳይሆኑ ተናጋሪው የሚግባባበት ስርዓት ነው፤ ይህንን ስርዓት ማወቅ ነው፤ የትርጉም እውቀት የሚባለው (Azar 2007)፡፡

በመሆኑም ትርጉም በዘመናዊ የአማርኛ ሰዋስው ቋንቋውን ተናጋሪዎች ስለተግባቡበት ምን አይነት አገባብ አለው? ፣ ትክክለኛው አጠቃቀም የትኛው ነው? የሚለውን መሰረት ያደረገ እሳቤ እንጂ የቃል ፍችን አይመለከትም፡፡ በዘመናዊ የአማርኛ ሰዋስው የቃል ፍች ማለት ውክልና ማለት ነው፡፡

ትርጉም በዘመናዊ የአማርኛ ሰዋስው ስሜታዊነት ወይም ግላዊነት (subjectivity) ባህሪ ስላለው ለቃል አከፋፈልም ሆነ ቋንቋውን ለመቀመር አስተማማኝ እንዳልሆነ ተገልጿል:: ይህ ሲባል ግን ለትርጉም ሙሉ በሙሉ ቦታ አይሰጠውም ማለት አይደለም፤ በዘመናዊ የአማርኛ ሰዋሰው ትርጉም ማለት ፡-

- ውክልና ነው
- አዕምሯዊ እንጂ ተጨባጭ አይደለም
- ስሜታዊነት(subjectivity) ባህሪ አለው፤ ባህላዊ ፣ ማህበራዊ ና ስነልቦናዊ ተፅዕኖ አለበት
- ተናጋሪው ማህበረሰብ የሚጠቀምበት ትክክለኛ አጠቃቀም ነው (Azar 2007)፡፡

በአጠቃላይ በዘመናዊ የአማርኛ ሰዋስው ከጥንታዊው አንፃር ሲታይ ለትርጉም የተሰጠው ቦታ አነስተኛ ነው፡፡ የቋንቋው ስርዓት የሚጠናው በራሱ በቋንቋው ባህሪ ሲሆን ተናጋሪው በቋንቋው መግባባት ብቻ ሳይሆን ስርዓቱንም ጠንቅቆ ማወቅ ይጠበቅበታል፤ ከሚል እሳቤ የተካሄደ የቋንቋው ቅመራ ነው፡፡

2.2.2 ሰዋስው ከቅርጽ አንፃር

የሰዋስው ቅርፅ ዓለምን የምናይበት አተያይ ሊያንፀባርቅ ወይም በላኪና በተቀባይ ወይም ከአንድ ወገን ስለ አንድ ነገር የሚነገርን መልዕክት በመቀበል መካከል ያለ ግንኙነትን የሚያሳይ ነው፡፡ ቅርፅ የሚያመለክተው አንድ ሰዋስዋዊ መዋቅር የሚደራጅበትን መንገድ ነው፤፡

2.2.3 ሰዋስዉን ከአገልግሎቱ አንፃር

እንዲሁም አገልግሎት የቀረበው ስነ ልሳናዊ ቅርፅ ማህበራዊና ዓውዳዊ አገላለፆችን ጨምሮ መቼ እና ለምን መጠቀም ተገቢ እንደሆነ ያመለክታል፡፡

2.3 የተዛማጅ ጥናቶች ቅኝት

በዚህ ክፍል ውስጥ ከዚህ ጥናታዊ ጽሁፍ ጋር ተዛማጅነት ያላቸው ስራዎች የተቃኙበት ክፍል ነው፡፡ የመጀመሪያው ጥናት Abraham (2008) እንግሊዝኛ ሁለተኛ ቋንቋቸው በሆኑ የዘጠነኛ ክፍል ተማሪዎች ላይ ያካሄደው ነው፡፡ የAbraham ጥናት ዓላማ ከመዋቅራዊ የሰዋስው ማስተማሪያ ዘዴና ከተቀናጀ የሰዋስው ማስተማሪያ ዘዴ የተማሪዎችን ሰዋስዋዊ እውቀትና ተግባቦታዊ ብቃት የሚያዳብረው የትኛው እንደሆነ መገምገም ነው፡፡ ከጥናቱ ያገኘው ውጤት እንደሚያመለክተው የተቀናጀ የሰዋስው ማስተማሪያ ዘዴ ከመዋቅራዊ የሰዋስው ማስተማያ ዘዴ ይልቅ ውጤታማ ነው፡፡ ማለትም መዋቅራዊ የሰዋስው ማስተማሪያ ዘዴ (የሰዋስው ቅርፅ ላይ ብቻ የሚያተኩር ዘዴ) የተማሪዎችን ሰዋስዋዊ እውቀትም ሆነ ተግባታዊ ብቃት ለማሳደግ ያለው ሚና በጣም ዝቅተኛ ነው፡፡

Abraham በጥናቱ ውጤት ማብራሪያ ክፍል እንደገለፀው በተቀናጀ የሰዋስው ማስተማሪያ ዘዴ የተማሩት ተማሪዎች ሰዋስዋዊ እውቀታቸው ከማደጉም በተጨማሪ ተግባቦታዊ ብቃታቸው ከፍ ብሏል፡፡ ሰዋስዋዊ እውቀታቸውንም ለተግባቦት ተጠቅመውበታል፡፡ በአንፃሩ ደግሞ በመዋቅራዊ የሰዋስው ማስተማሪያ ዘዴ የተማሩት ተማሪዎች በሰዋስው እውቀታቸውም ሆነ በተግባቦታዊ ብቃታቸው ያመጡት ለውጥ ከተቀናጀ የሰዋስው ማስተማሪያ ዘዴ አንፃር በጣም ዝቅተኛ ነው፡፡ ከጥናቱ ውጤት በመነሳትም የቋንቋ መምህራን የተቀናጀ የሰዋስው ማስተማሪያ ዘዴን በመጠቀም ሰዋስውን ቢያስተምሩ የተማሪዎቻቸውን ሰዋስዋዊ እውቀትና ተግባቦታዊ ብቃት ማሳደግ እንደሚችሉ አስተያየት ሰጥቷል፡፡

ሌላው Werede (1986) ያካሄደው ጥናት መዋቅራዊ የሰዋስው ማስተማሪያ ዘዴን ቅርፅና አገልግሎትን በማጣመር ሰዋስውን ከማስተማሪያ ዘዴ (form-function approach) ጋር ያነጻጽራል፡፡ Werede ከጥናቱ ያገኘውን ውጤት ተመርኩዞ እንደገለፀው የሰዋስውን ቅርፅ ከአገልግሎቱ ጋር በማጣመር ሰዋስውን ማስተማር በመዋቅራዊ የሰዋስው ማስተማሪያ ዘዴ ከማስተማር የበለጠ ውጤታማ ነው፡፡ በመሆኑም የሰዋስው ትምህርት ሲሰጥ ቅርፁን ከአገልግሎቱ ጋር አቀናጅቶ ማስተማር ተመራጭ እንደሆነ ጠቁሟል፡፡

Dkhissi (2014) በMorocco, Chouaib Doukkali University እንግሊዝኛን እንደ ውጭ ቋንቋ በሚማሩ ተማሪዎች ላይ የሚስተዋለውን የሰዋስው እውቀት እና ተግባቦታዊ ብቃት

ማነስ ምክንያቶች ለመፈተሽና የመፍትሄ ሀሳብ ለመጠቆም ጥናት አካሂዷል፡፡ ከጥናቱ ውጤት በመነሳት ተማሪዎች በንግግርም ሆነ በጽሑፍ የሚፈፅሟቸው ሰዋስዋዊ ስህተቶች የሚፈጠሩት ሰዋስውን በመዋቅራዊ ዘዴ በመማራቸው እንደሆነ ገልጿል፡፡ አያይዞም መዋቅራዊ ዘዴ ተግባቦታዊ ብቃትን ከመጨመር ይልቅ ተማሪዎችንም ሆነ መምህራንን ያሰለቻል፡፡ በመጨረሻም የሰዋስውን ትምህርት ቅርፁ ላይ ብቻ በማተኮር ከመስጠት ይልቅ ቅርፁን ከትርጉሙና ከአገልግሎቱ ጋር በማቀናጀት ማስተማር የተማሪዎችን ሰዋስዋዊ እውቀትም ሆነ ተግባቦታዊ ብቃት እንደሚያሳድግ ገልጿል፡፡

Kheider (2015) ባደረገው ጥናት የDkhissiን የጥናት ውጤት የሚደግፍ ሀሳብ ገልጿል፡፡ Kheider የተቀናጀ ሰዋስው ማስተማሪያ ዘዴ በአልጀሪያው University of Biskra የሚማሩ የሁለተኛ ዓመት የእንግሊዝኛ ቋንቋ ተማሪዎችን የመጻፍ ክሒል ለማሳደግ ያለውን ሚና ለመገምገም ጥናት አካሂዷል፡፡ ከጥናቱ ውጤት በመነሳትም የተቀናጀ የሰዋስው ማስተማሪያ ዘዴ ያለውን ጥቅም ከፍተኛ መሆኑን ይገልፃል፡፡

በተጨማሪም የተቀናጀ የሰዋስው ማስተማሪያ ዘዴ ዓላማ የተማሪዎችን የሰዋስው እውቀት ከፍ ማድረግና በመጻፍ ተግባራቸው ሰዋስዋዊ እውቀታቸውን ተጠቅመው ጥሩ ጽሑፍ እንዲጽፉ ማድረግ እንደሆነ Kheider ይገልፃል፡፡ ከመጻፍ ሂደት ባህርይ አንፃር የተቀናጀ የሰዋስው ማስተማሪያ ዘዴ ለመጻፍ ክሒል መዳበር ጠቃሚና ተመራጭ ነው፡እንደ Kheider (2015, p. 31) ገለፃ የመጻፍ ተግባር ሰዋስዋዊ ቅርፅና የሚጻፈው ይዘት ላይ ማተኮርን ይፈልጋል፡፡ ሰዋስዋዊ ቅርፅ ሲባል እያንዳንዱ ዓረፍተነገር ትክክለኛ ሰዋስዋዊ ስርዓትን ተከትሎ መጻፍ እንዳለበት ያመለክታል፡፡ እንዲሁም ይዘት ሲባል ለማስተላለፍ የታሰበው ጉዳይ (መልእክት) በተገቢው መንገድ መገለፅ እንዳለበት ያሳያል፡፡ በመሆኑም እነዚህን ሁለት መሰረታዊ የመጻፍ ሒደት ተግባራታት በጥሩ ሁኔታ ለመተግበር የተቀናጀ የሰዋስው ማስተማሪ ዘዴ ውጤታማ እንደሆነ Kheider ያስረዳል፡፡

Kheider (2015, p. 49) በተጨማሪ እንደገለፀው የተቀናጀ የሰዋስው ማስተማሪያ ዘዴ ተማሪዎች በሚጽፉበት ወቅት ትክክለኛ የቋንቋ አጠቃቀምን ለሚገለፀው ዓውድ ከሚመቸው ሁኔታ ጋር የማጣመር እድል ስለሚሰጥ ተመራጭ ዘዴ ነው፡፡ ለዚህም በማሳያነት የሚያነሳው ከጥናቱ ያገኘውን ውጤት ነው፡፡ የጥናቱን ውጤት በሚያብራራበት ክፍል እንደገለፀው በተቀናጀ የሰዋስው ማስተማሪ ዘዴ የተማሩት ተማሪዎች በቅድመ ፈተናው ካስመዘገቡት የሰዋስውና የመጻፍ ክሒል ውጤት የበለጠ በድህረ ፈተናው አስመዝግበዋል፡፡

በአንፃሩ ደግሞ በመዋቅራዊ የሰዋስው ማስተማሪያ ዘዴ የተማሩት ተማሪዎች በቅድመ ፈተናው ያስመዘገቡት ውጤት አልተሻሻለም (p. 116)፡፡

የKheider ውጤት ትንተና እንደሚያመለክተው የተቀናጀ የሰዋስው ማስተማሪያ ዘዴ የተማሪዎችን የሰዋስው እውቀት በማሳደግ ሰዋስዋዊ እውቀታቸውን በሚጽፉት ጽሑፍ ውስጥ እንዲጠቀሙበት ያደርጋል፡፡ በአንፃሩ ደግሞ መዋቅራዊ የሰዋስው ማስተማሪያ ዘዴ የተማሪዎቹን የሰዋስው እውቀትም ሆነ የመጻፍ ክሒል ለማሳደግ ምንም አልጠቀመም፡፡ ይህ ሀሳብ አድኗዊነት የሚታይበት ይመስላል፡፡ የተቀናጀ የሰዋሰው ማስተማሪያ ዘዴ የተማሪዎችን የሰዋሰው እውቀትም ሆነ የመጻፍ ክሒል እንደሚያሳድግ እርግጥ ነው፡፡ ይህ ማለት ግን መዋቅራዊ የሰዋስው ማስተማሪያ ዘዴ ምንም ጥቅም የለውም ማለት አይደለም፡፡ የተቀናጀ የሰዋስው ማስተማሪያ ዘዴ ከሚተገብራቸው የክፍል ውስጥ ትግበራዎች አንዱ ሰዋስዋዊ ህጎችን በግልፅ መንገር ነው፡፡ ይህም የመዋቅራዊ የሰዋስው ማስተማሪያ ዘዴ አንዱ መገለጫ ነው፡፡ በዚህም ምክንያት መዋቅራዊ የሰዋስው ማስተማሪያ ዘዴ በተማሪዎቹ የሰዋስው እውቀት መጨመርም ሆነ የመጻፍ ክሒል መዳበር የራሱ የሆነ አስተዋፅኦ አለው ማለት ይቻላል፡፡ በመሆኑም ምንም እንኳን በተቀናጀ የሰዋስው ማስተማሪያ ዘዴ የተማሩት ተማሪዎች በመዋቅራዊ የሰዋስው ማስተማሪያ ዘዴ ከተማሩት ተማሪዎች የበለጠ ሰዋስዋዊ እውቀታቸውና የመጻፍ ክሒላቸው ቢያድግም በመዋቅራዊ የሰዋስው ማስተማሪያ ዘዴ የተማሩት ተማሪዎች ከሙከራ ትምህርቱ በፊት ከነበራቸው የቅድመ ፈተና ውጤት መሻሻሉ አይቀርም ማለት ይቻላል፡፡

ከላይ የተብራሩት አራት ጥናቶች ከዚህ ጥናት ጋር ግንኙነት አላቸው፡፡ Abraham (2008) እና Werede (1986) ሀገር ውስጥ የተሰሩ ጥናቶች ሲሆኑ የAbraham ጥናት በዘጠነኛ ክፍል ተማሪዎች ላይ የተሰራ ሲሆን የWerede ጥናት ደግሞ በዩኒቨርሲቲ ተማሪዎች ላይ የተሰራ ነው፡፡ ሁለቱም ጥናቶች ተመሳሳይ ውጤቶችን ያመለክታሉ፡፡ አጥኝዎቹ እንደገለፁት የተቀናጀ የሰዋስው ማስተማሪያ ዘዴ ከመዋቅራዊ የሰዋስው ማስተማሪያ ዘዴ የበለጠ የተማሪዎችን ሰዋስዋዊ እውቀት እና ተግባቦታዊ ብቃት ያሳድጋል፡፡

እነዚህ ጥናቶች ከዚህ ጥናት ጋር የሚገናኙበት ጉዳይ የተቀናጀ የሰዋስው ማስተማሪያ ዘዴ የተማሪዎችን ሰዋስዋዊ እውቀት ለማዳበር ያለዉ ዉጤታማነት የተሰሩ መሆናቸው ነው፡፡ የሚያለያያቸው ጉዳይ ደግሞ ሁለቱም ጥናቶች የተቀናጀ የሰዋስው ማስተማሪያ ዘዴ

ለሰዋስው እውቀትና ተግባቦታዊ ብቃት ያለውን ሚና የሚገልፁ ሲሆኑ ይህ ጥናት ግን ዘዴው ጋር በማቀናጀት የመጻፍ ክህልን ማዳበር ላይ ያለዉ ዉጤታማት ላይ ብቻ ማተኮሩ ነው፡፡ እንዲሁም ሌላው ልዩነታቸው ሁለቱ ጥናቶች እንግሊዝኛ አፍ መፍቻ ቋንቋቸው ባልሆኑ የዩኒቨርሲቲ ተማሪዎች ላይ የተሰሩ ሲሆኑ ይኸኛው ጥናት ግን በአማርኛ ቋንቋ ኢ-አፊ ፊት በሆኑ የ9ኛ ክፍል ተማሪዎች ላይ የተሰራ መሆኑ ነው፡፡

ምዕራፍ ሶስት

የጥናቱ ዘዴና አካሄድ

3.1 የጥናቱ ንድፍ

ጥናቱ ሙከራዊ የምርምር ንድፍን ተግባራዊ ያደረገ ሲሆን በተጠኚ ቡድኖች ላይ አግባብነት ያለዉ በመጻፍ ክሂል ላይ የተመረከዘ የፈተና ሙከራ ተካሂዷል፡፡ ጥናቱ ሙከራዊ የጥናት አይነት የሆነዉ የሁለት ቡድን ቅድመ እና ድህረ ሙከራ ፈተና የአጠናን ንድፍ ተግባራዊ አድርጓል፡፡ ጥናቱ በመረጃ መሰብሰቢያነት የሚገኙ መረጃዎችን ለመተንተን የተጠቀመዉ መጠናዊ ዘዴን ነዉ፡፡

3.2 የጥናቱ አካላይ

ይህ ጥናት በኦሮሚያ ክልል በጅማ ዞን ካሉት 23 ወረዳዎች ዉስጥ በአመቺ ናሙና በተመረጠው በማና ወረዳ የተካሄደ ሲሆን በዚህ ወረዳ ከሚገኙ አራት ሁለተኛ ደረጃ ትምህርት ቤቶች የየቡ ሁለተኛ ደረጃ ትምህርት ቤት የሚገኙ የ9ኛ ክፍል ተማሪዎች ላይ ያተኮረ ነዉ፡፡

3.3 የናሙና አመራረጥ

አንድ ጥናት ሲደረግ ሁሉንም የጥናቱን አካላት ወስዶ ምርምር ማድረግ በጣም አስቸጋሪና የማይታሰብ ጉዳይ እንደሆነ የምርምር ባለሙያዎች ይገልፃሉ፡፡ ይልቁንም የጥናቱን ተተኳሪዎች በናሙናነት መውሰድ ጊዜን፣ ገንዘብን፣ ጉልበትንና የተለያዩ ቁሳቁሶችን ብክነት ይቀንሳል፡፡ በመሆኑም ይህን ጥናት ለማካሄድ የተመረጠው ትምህርት ቤትና ናሙና ተጠኚዎች እንደሚከተለው ተወስነዋል፡፡

3.3.1 የትምህርት ቤት አመራረጥ

ያለው (2009፡123) እንደሚያስረዱት፣ አንድ ተመራማሪ ጥናቱ ቅርብ ባገኘው ለማካሄድ አመቺ የሆኑለት ሰዎች ወይም ነገሮች ላይ ተመርኩዞ ማድረግ እንደሚችል ይገልጻሉ፡፡ ቀደም ሲል በጥናቱ ወሰን ላይ እንደተገለፀው በወረዳዉ አራት ሁለተኛ ደረጃ ትምህርት ቤቶች ቢኖሩም የቡ ሁለተኛ ደረጃ ትምህርት ቤት በአመቺ ናሙና አመራረጥ ስልት

ተመርጧል፡፡ ይህ ትምህርት ቤት የተመረጠበት ምክንያት አጥኚዋ ትምህርት ቤቱ በአቅራቢያዋ የሚገኝ በመሆኑ መረጃዎችን ለመሰብሰብ እና መምህራንን በቅርበት ስለምታዉቃቸዉ በሙከራዊ ትምህርቱና በመረጃ አሰባሰቡ ሂደት ተፈላጊዉን ትብብር እንደሚያደርጉ ከፍተኛ እምነት ስላላት ነዉ፡፡

3.3.2 የተማሪዎች አመራረጥ

በጥናቱ እንዲካተቱ የተደረጉት በየቡ 2ኛ ደረጃ ትምህርት ቤት በ2013ዓ.ም. ትምህርታቸውን በመከታተል ላይ የሚገኙ የ9ኛ ክፍል ተማሪዎች ናቸው፡፡ በዚህ የክፍል ደረጃ በመማር ላይ የሚገኙት ተማሪዎች የተመረጡት በጠቅላይ ጥሞና ዘዴ ነው፡፡ በተመረጠዉ ትምህርት ቤት በ2013 ዓ.ም በ9ኛ ክፍል ተመዝግበው የሚማሩ ተማሪዎችንና የሚማሩበትን ምድብ /ሴክሽን/ መሠረት በማድረግ በ8 የመማርያ ክፍሎች 304 ተማሪዎች ተደልድለዉ እየተማሩ ሲሆን የአንድ መማሪያ ክፍል 38 ተማሪዎችን በአማካይ የያዘ ነዉ፡፡ ሁሉንም የ9ኛ ክፍል ተማሪዎች ተሳታፊ ማድረግ ስለሚያስቸግር በቀላል እጣ የናሙና ስልት 9ኛ B እና 9ኛ D ክፍሎች የጥናቱ ተሳታፊ እንዲሆኑ ተደርጓል፡፡ በእጣ መሰረት የሙከራ እና የቁጥጥር ቡድን ተለይተው 9ኛ B የቁጥጥር ቡድን 9ኛ D ደግሞ የሙከራ ቡድን መስርተዋል፡፡ በተማሪዎቹ መካከል የሰዋስው ትምህርት ቅድመ-ግንዛቤ በጥናቱ ውጤት ላይ ሊያስከትል የሚችለውን ተጽእኖ ለመከላከል ሲባል በተጠኚዎቹ አንጻራዊ ተቀራራቢ የሰዋስው ግንዛቤ ላይ መመርኮዝ አስፈላጊ ሆኗል፡፡ በዚሁ መሰረት ቅድመ ትምህርት የሰዋስው ፈተና ተሰጥቷቸዉ አንጻራዊ ተቀራራቢ ውጤት ያመጡት 30 /ሰላሳ/ ተማሪዎች ከየ ክፍሉ ተመርጠው የቁጥጥርና የሙከራ ቡድኑ ተተኳሪዎች ተደርገዋል፡፡ ይህ ልየታ ከተጠናቀቀ በኋላ በተያዘዉ ጊዜ ትምህርቱ ከተሰጠ በኋላ ድህረ ፈተና ተግባራዊ ተደርጓል፡፡

3.4 የመረጃ መሰብሰቢያ ዘዴዎች

ለዚህ ጥናት የመረጃ ምንጭ ሆኖ ያገለገለዉ ሰዋስው ላይ ያተኮረ የመጻፍ ክሂል ፈተና ነዉ፡፡ ይህም የተቀናጀ የሰዋስዉ ማስተማሪያ ዘዴ የሙከራ ትምህርት በተጠኚዎቹ የሰዋስው ግንዛቤና የመጻፍ ክሂል ችሎታ ላይ ያመጣዉን ለዉጥ ለመገምገም ጠቅሟል፡፡

ሰዋስው ላይ ያተኮረ የመጻፍ ክሂል ፈተና ላይ ትኩረት የተደረገው ሰዋስውን ከቅርፁ፣ ከትርጉሙ እና ከአገልግሎቱ ጋር በማቀናጀት ማስተማር በአማርኛ ቋንቋ የተማሪዎችን የሰዋስው ችሎታ ማሳደግ ይቻላል? እና ሰዋስውን ከቅርፁ፣ ከትርጉሙ እና ከአገልግሎቱ ጋር በማቀናጀት ማስተማር በአማርኛ ቋንቋ የተማሪዎችን የመፃፍ ክሂል በማዳበር ውጤታማ ነው? የሚሉት የጥናቱ መሰረታዊ ጥያቄዎች በፈተና ትግበራ የሚመለሱ በመሆናቸው ነው፡፡

ሰዋስው ላይ ያተኮረ የመጻፍ ክሂል ፈተናዎች የተሰጡት ሁለት ጊዜ ነዉ፡፡ የመጀመሪያው የሙከራ ትምህርቱ ከመሰጠቱ በፊት (ቅደመ-ትምህርት ፈተና) የተሰጠ ሲሆን ይህም ያስፈለገበት ምክንያት ተማሪዎቹ ሰዋሰዉን ከቅርፁ፣ ከአገልግሎቱ እና ከትርጉም አንፃር ከመማራቸዉ በፊት ሰዋስዉን በተማሩበት ዘዴ ምን ያህል ደረጃ ላይ እንደሆኑ ቅድመ ግንዛቤ ለማግኘትና በሰዋስው መማር አንጻራዊ የተሻለ ችሎታ ያላቸውን ተማሪዎች ለመምረጥ ያስቻለ ነዉ፡፡ ሁለተኛዉ (ድህረ-ትምህርት ፈተና) ደግሞ ሰዋስዉን ከቅርፁ፣ ከአገልግሎቱ እና ከትርጉም አንፃር ትምህርት ተሰጥቶ ከተጠናቀቀ በኃላ ተግባራዊ ተደርጓል፡፡ ይህም ያስፈለገዉ ተማሪዎቹ በተመረጠዉ ሰዋሰዉን ከቅርፁ፣ ከአገልግሎቱ እና ከትርጉም አንፃር የማስተማር ዘዴ ምን ያህል ዉጤታማ መሆኑን በመረጃ ተደግፎ ለመፈተሽ አስችሏል፡፡

ቀደም ሲል እንደተገለጸው የሙከራ ትምህርቱ የሚያመጣው ለውጥ የተመዘነው በቅድመ እና ድህረ-ትምህርት የሰዋስው ፈተናዎች ነው፡፡ ድህረ-ትምህርት ፈተናው ለሁለቱም ቡድኖች ከመሰጠቱ በፊት በጥያቄዎቹ አቀራረብ ጉድለት እንዳይፈጠር በአማርኛ ቋንቋ የመጀመሪያ ዲግሪ ያላቸውና የረጅም ዓመት በአማርኛ ቋንቋ የማስተማር ልምድ ያላቸው ሶስት መምህራን የተዘጋጁትን የቅድመ እና ድህረ- ትምህርት ፈተና አዘገጃጀት ተመልክተው አስተያየት እንዲሰጡ ተደርጓል፡፡ የተወሰኑ ጥያቄዎች በአስተያየቶች በመደገፍ ማስተካከያ ተደርጎባቸው ለጥናቱ አማካሪ ቀርበው ለጥናቱ አላማ እንዲውሉ ባገኙት ይሁንታ መሰረት መረጃ ለመሰብሰብ አገልግለዋል፡፡ የቅድመ እና የድህረ-ትምህርቱ የሰዋስው ፈተናዎች 30 /ሰላሳ/ የተለያዩ የሰዋስው ጥያቄዎችን አካተው የቀረቡ ሲሆን በሁለቱ ወቅቶች የቀረቡት ጥያቄዎች በአይነት የተለያዩ ናቸው፡፡ ጥያቄዎቹ በሙሉ ምርጫ ተኮር በመሆናቸው እርማቱ የተከናወነው በአጥኚዋ ነው፡፡

3.5 የማስተማሪያ መሳሪያ ዝግጅት እና የማስተማር ትግበራ

3.5.1 የማስተማሪያ መሳሪያ ዝግጅት

በዚህ ጥናት ተሳታፊ የሚሆኑት ሁለት የተለያዩ ቡድኖች በአንጻራዊ ተመሳሳይ ችሎታ ደረጃ ላይ የሚገኙ የ9ኛ ክፍል ተማሪዎች ናቸው፡፡ ተጠኚዎቹ እኩል ቁጥር ባላቸው የሙከራና የቁጥጥር ቡድኖች የተከፈሉ ሲሆኑ ለ6 ሳምንታት የቀረበላቸውን የሰዋስው ትምህርት በተለያዩ ክፍሎች ሆነው እንዲማሩ ተደርጓል፡፡ የቀረበላቸው የሰዋሰው ትምህርት ተመሳሳይ ይዘት ያለው ሲሆን፣ የሙከራ ቡድኑ ተጠኚዎች ሰዋስውን ከቅርፁ፣ ከትርጉሙና ከአገልግሎቱ ጋር በማቀናጀት ማስተማሪያ ዘዴ ላይ በማትኮር የመፃፍ ክሂል ልምምድ ለ6 ሳምንታት እንዲያካሂዱ ተደርገዋል፡፡ በሌላ በኩል የቁጥጥር ቡድን ተሳታፊዎች ሰዋስውን በመዋቅር ማስተማሪያ ዘዴ ላይ በማትኮር በሰዋስው ቅርጽ ላይ ያተኮረ ከሙከራ ቡድኑ ተጠኚዎች ጋር ተመሳሳይ ይዘት ያለው ትምህርት በተለየ ክፍል ለ6 ሳምንታት እንዲማሩ ተደርጓል፡፡ በዚሁ መሰረት ለ6 ሳምንታት የሚሰጠው የሰዋሰው ትምህርት ይዘት ከ9ኛ ክፍል መማሪያ መጽሐፍ ቀርቦላቸዋል፡፡ ይህም በአባሪ አንድ በሰንጠረዥ ቀርቧል፡፡

3.5.2. የማስተማር ትግበራ

ለስድስት ሳምንታት (6 ክፍለ ጊዜያት) የተካሄደው ሰዋስው የማስተማር ተግባር የመምህር ተላውጦ በማስተማሩ ሂደትና በጥናቱ ውጤት ላይ የሚያስከትለውን ተጽእኖ ለመቆጣጠር ሲባል በአጥኚዋ በራሷ ተከናውኗል፡፡ በዚሁ መሰረት አጥኚዋ የሁለቱን ቡድኖች የአማርኛ ቋንቋ መማሪያ መደበኛ ክፍለ ጊዜ በመከተል የማስተማር ትግበራውን አካሂዳ አጠናቃለች፡፡ ለአማርኛ ቋንቋ የተመደበው ክፍለ ጊዜ ከኮቪድ መከሰት ጋር ተያይዞ በተደረገው ለውጥ በሳምንት አንድ ክፍለ ጊዜ በመሆኑ ከአጥኚዋ ቁጥጥር ውጪ በሆኑ ምክንያቶች እንደታቀደው ማስተማሩ ሊካሄድ ባለመቻሉ የባከኑ ክፍለ ጊዜያትን ከመደበኛ ትምህርት ቀናት ውጪ ቅዳሜና በተቃራኒ ፈረቃ ትምህርቱን በማካሄድ የማስተማሩ ትግበራ በታቀደው የማስተማር ጊዜ ክልል ተከናውኖ እንዲጠናቀቅ ጥረት ማድረግን ታሳቢ አድርጓል፡፡

በዚሁ መሰረት ጥናቱ በሚጠይቀው መሰረት የቁጥጥር ቡድኑ በልማዳዊ ዘዴ ማለትም በአማርኛ ቋንቋ መማሪያ መጽሐፉ ውስጥ ሰዋስውን ለማስተማር *(አባሪ አንድን ይመልከቱ)*

የቀረቡትን ትእዛዛትና ተግባራት ብቻ በመከተል እንዲማሩ ተደርጓል፡፡ በሌላ በኩል፤ ለሙከራ ቡድኑ ሰዋስውን ከቅርፁ፣ ከትርጉሙና ከአገልግሎቱ ጋር በማቀናጀት ማስተማሪያ ዘዴ ላይ በማትኮር የቀረቡትን ይዘቶች እንዲማሩ ተደርጓል፡፡

3.6 የመረጃ አተናተን ዘዴ

ጥናቱ ሰዋስውን ከቅርጹ ፣ ከትርጉምና ከአገልግሎት ጋር በማቀናጀት ማስተማር ውጤታማነቱን በ9ኛ ክፍል ተማሪዎች ተተኳሪነት መፈተሽ ላይ አትኩሯል፡፡ ስለዚህ ይህ ጥናት የተማሪዎች ውጤት መሰረት በማድረግ በገላጭ ስታቲስቲክስና በባዕድ ናሙና ቲ-ቴስት (independent sampling t-test) ተተንትነዋል፡፡ እንዲሁም ስታትስቲካዊ ገለጻን በመጠቀም የየቡድኑ እያንዳንዱ ተጠኚ ያገኘው ውጤት ተቀምጦ በSPSS version 2000 አማካይ ውጤት፣ መደበኛ ልይይት ከተሰላ በኋላ በተጠኚዎቹ መካከል ያለ የአማካይ ውጤቶችን የጉልህነት ደረጃ ለማወቅ የድምዳሜ ስታቲስቲክስ ልኬት በሆነው ዳግም ልኬታ ናሙናዎች ቲ-ቴስት (paired sample t-test) ተግባራዊ ተደርጓል፡፡ ይህም በተጠኚዎቹ ውጤቶች መካከል ያለ የአማካይ ውጤት ልዩነቶችን የጉልህነት ደረጃ በመመርመር ትንተና እና ማብራሪያ ለማቅረብ ረድቷል፡፡

የመረጃ ትንተናው በሁለት ክፍሎች ተካሂዷል፡፡ የመጀመሪያው የትንተና ክፍል የመረጃ ትንተና ሲሆን ተማሪዎቹ ሰዋስውን ለመመዘን በቀረቡት ፈተናዎች ያገኙትን ውጤት በተናጠልና በቡድን ደረጃ በመውሰድ በሰንጠረገች እና በስታቲስቲካዊ ትንተናዎች በመደገፍ የተካሄደ ነዉ፡፡ በሁለተኛው የትንተና ክፍል የጥናቱን መረጃዎች ትንተና መነሻ በማድረግ የውጤት ትርጎማ ወይም ማብራሪያ ቀርቧል፡፡

ምዕራፍ አራት

የጥናቱ መረጃ ትንተና እና የዉጤት ትንተና

ቀደም ሲል እንደተገለፀው ይህ ጥናት የተካሄደው ሰዋስውን ከቅርፁ፣ ከትርጉሙና ከአገልግሎቱ ጋር አቀናጅቶ ማስተማር የተማሪዎችን የሰዋስው እውቀት በማሳደግና የመጻፍ ክሂላቸውን ማዳበር መቻል አለመቻሉን ለመገምገም ነው፡፡ ይህንን ለማረጋገጥም በምዕራፍ ሶስት በተገለፀው መንገድ ጥናቱ ተካሂዷል፡፡ የጥናቱን መሰረታዊ ጥያቄዎች መነሻ በማድረግ ተግባራዊ በተደረገው በቅድመ-ትምህርት እና ድህረ-ትምህርት ከሙከራ እና የቁጥጥር ቡድኑ ተተኳሪዎች መረጃ ለመሰብሰብ ሁለት የተለያዩ የሰዋስው ፈተናዎች ተግባር ላይ ውለዋል፡፡ የመጀመሪያው የፈተና መረጃ በቅድመ-ትምህርት የሁለቱን ተተኳሪ ቡድኖች የሰዋሰው መማር ችሎታ በተመሳሳይ ደረጃ መገኘቱን አረጋግጦ ወደ ዋናው ጥናት ለመግባት ያስቻለ ነው፡፡ በቅድመ-ትምህርትም ሆነ በድህረ-ትምህርት ለሁለቱ ቡድኖች የቀረቡላቸው ፈተናዎች ከ30 ማርክ ተሰጥቷቸው ውጤቶቹ በየቡድኑ ለተጠኚዎቹ በተሰጧቸው መለያ /ኮዶች/ መሰረት ተመዝግበውላቸው ለመረጃ ትንተና ውለዋል፡፡

የቅድመ-ትምህርቱ ፈተና ሁለት አላማዎች ነበሩት፡፡ በመጀመሪያ ደረጃ በቅድመ-ትምህርት የሰዋስው ፈተና በመመርኮዝ በየመማሪያ ክፍላቸው ፈተናውን እንዲወስዱ ከተደረጉት 38 /ሰላሳ ስምንት/ የ9ኛ B እና 9ኛ D ክፍሎች ተማሪዎች መካከል አንጻራዊ የተሻለ ውጤት ያመጡትን ከየክፍሉ 30 /ሰላሳ/ ተማሪዎች በመለየት የሙከራ ጥናቱ ተሳታፊዎችን ለመወሰን ረድቷል፡፡ ከዚህም በተጨማሪ የቅድመ-ትምህርቱ ፈተና ውጤት ሁለቱ ቡድኖች በየተመደበላቸው መማሪያ ክፍል የቀረበላቸውን የሰዋስው ትምህርት የመቆጣጠሪያ ቡድኑ ተተኳሪዎች ሰዋሰውን በመዋቅራዊ ዘዴ፣ የሙከራ ቡድኑ ተተኳሪዎች ሰዋስዉን ከቅርፁ፣ ከትርጉሙ እና ከአገልግሎት ጋር በማቀናጀት -- ከተማሩ በኋላ በሁለቱ ቡድኖች መካከል የውጤት ልዩነት መኖር አለመኖሩን ለማወዳደር እንደ መነሻ (Bench-mark) አገልግሏል፡፡ በዚሁ መሰረት ሁለቱ ቡድኖች ከተለያዩ ሰዋስው የማስተማሪያ ዘዴዎች ተላውጦ በቀር በሌሎች ተላውጦዎች በመካከላቸው የጎላ ልዩነት እንዳይታይባቸው አስፈላጊው ጥረት ተደርጓል፡፡ ከሰዋስው ትምህርቱ ትግበራ በኋላ ቡድኖቹ በድህረ-

ትምህርት ያስመዘገቧቸው የሰዋስው ፈተና ውጤቶች በስታቲስቲካዊ ዘዴዎች እየተነጻጸሩ በሰንጠረዥ ቀርበው ትንተና ተካሂዶባቸዋል፡፡

4.1 የጥናቱ መረጃ ትንተና

4.1.1 የመጻፍ ክሂል መመዘኛ የቅድመ -ትምህርት ፈተና ውጤት ትንተና

የመጀመሪያው የትንተናው ክፍል ያተኮረው በቅድመ-ትምህርት ለጥናቱ የተመረጡት የሁለት ቡድኖች ተማሪዎች በየአንጻራቸው የቁጥጥር ቡድኑ በመዋቅራዊ ሰዋስውን የማስተማሪያ ዘዴ እና የሙከራ ቡድኑ ተተኳሪዎች ሰዋስዉን ከቅርፁ፣ ከትርጉሙ እና ከአገልግሎት ጋር በማቀናጀት ከመማራቸው አስቀድሞ በሰዋስው እውቀታቸው መሰረታዊ ልዩነት ያላቸው መሆን አለመሆናቸውን በመፈተሽ ላይ ነው፡፡ በዚህ መሰረት መረጃው በሰንጠረዥ ፩ በአማካይ ውጤትና መደበኛ ልይይት ተተንትኖ ቀርቧል፡፡

ሰንጠረዥ ፩፡- የሙከራ ቡድንና የመቆጣጠሪያ ቡድን ተተኳሪዎች የቅድመ-ትምህርት የመጻፍ ፈተና አማካይ ውጤቶች ንጽጽር በገላጭ ስታትስቲክስ

ተተኳሪ ቡድን	የናሙና መጠን	አማካይ ውጤት	መደበኛ ልይይት	መደበኛ የአማካይ ስህተት
የሙከራ ቡድን	30	14.00	2.841	.519
የቁጥጥር ቡድን	30	14.27	2.947	.538

ከፍ ሲል የቀረበው ስታቲስቲካዊ መረጃ የመቆጣጠሪያ ቡድኑ እና የሙከራ ቡድኑ ተተኳሪዎች የቅድመ-ትምህርት የመጻፍ ፈተና አማካይ ውጤቶችና መደበኛ ልይይቶችን በንጽጽር ያሳያል፡፡ በሰንጠረዡ ከቀረበው መረጃ እንደምንመለከተው አማካይ ውጤቶቹ በንጽጽር ሲታዩ የሙከራው ቡድን ተተኳሪዎች ቅድመ-ትምህርት የመጻፍ ፈተና አማካይ ውጤት 14.00 ከመቆጣጠሪያ ቡድኑ ተተኳሪዎች ቅድመ-ትምህርት የመጻፍ ፈተና አማካይ ውጤት 14.27 በ0.27 ያንሳል፡፡ በዚህ ስታቲስቲካዊ መረጃ መሰረት በቅድመ-ትምህርት የሁለቱ ቡድኖች የመጻፍ እውቀት አንጻራዊ ተመሳሳይነት የሚታይበት መሆኑን መገንዘብ ይቻላል፡፡

በሁለቱ የጥናቱ ተተኳሪ ቡድኖች የቅድመ-ትምህርት የመጻፍ ፈተና አማካይ ውጤቶች መደበኛ ልይይቶች መካከል የሚታየው ልዩነት ተቀራራቢ ነው፡፡ የቅድመ-ትምህርት

የሙከራ ቡድኑ ተተኳሪዎች የመጻፍ ፈተና አማካይ ውጤት መደበኛ ልይይት 2.841 ከቅድመ-ትምህርት የመቆጣጠሪያ ቡድኑ ተተኳሪዎች የመጻፍ ፈተና አማካይ ውጤት መደበኛ ልይይት 2.947 በ0.106 ማነስ አሳይቷል፡፡ ይሁን እንጂ የሁለቱም ቡድኖች ቅድመ-ትምህርት የመጻፍ ፈተና ውጤት ከአማካይ ውጤቱ ያለው ርቀት ሲታይ ተቀራራቢ መሆኑን እንረዳለን፡፡

ከፍ ሲል በቀረበው ትንተና መሰረት የሙከራ ቡድን ተማሪዎች ቅድመ-ትምህርት የመጻፍ ፈተና አማካይ ውጤት ከመቆጣጠሪያው ቡድን ተማሪዎች ቅድመ-ትምህርት የመጻፍ ፈተና አማካይ ውጤት በ0.27 እንሶ እንደተገኘ ተረጋግጧል፡፡ በሙከራ ቡድኑ እና በመቆጣጠሪያ ቡድኑ መካከል ስላለው የሰዋስው ግንዛቤ መነሻ ልዩነት የጉልህነት ደረጃ እርግጠኛ ለመሆን የሚያስችለው የነጻ ናሙናዎች ቲ-ቴስት ስታቲስቲካዊ ስሌት ተካሂዷል፡፡

ሰንጠረዥ ፬፡- የሙከራ ቡድንና የመቆጣጠሪያ ቡድን ተተኳሪዎች የቅድመ-ትምህርት የመጻፍ ፈተና አማካይ ውጤቶች የነጻ ናሙናዎች ቲ-ቴስት ንጽጽር

ተተኳሪ ቡድን	የናሙና መጠን	አማካይ ውጤት	መደበኛ ልይይት	የነጻነት ደረጃ (df)	የ«ቲ» ዋጋ	የጉልህነት ደረጃ
የሙከራ ቡድን	30	13.24	1.71	29	-.379	.708
የቁጥጥር ቡድን	30	13.06	2.46			

ከፍ ሲል የቀረበው የነጻ ናሙናዎች ቲ-ቴስት ንጽጽር መረጃ በሙከራው እና በመቆጣጠሪያው ቡድኖች የቅድመ-ትምህርት የመጻፍ ፈተና አማካይ ውጤቶች መካከል ጉልህ ልዩነት አለመኖሩን ያሳያል፡፡ ስታቲስቲካዊ መረጃው በነጻ ናሙናዎች ቲ-ቴስት ተሰልቶ የተገኘው ስታቲስቲካዊ ስሌት t= .364, df= 29, p= .717 በሁለቱም ቡድኖች አማካይ ውጤቶች መካከል ጉልህ ልዩነት አለመኖሩን ጠቁሟል፡፡ ይህም ሁለቱ ቡድኖች በመነሻ (Bench-mark) ደረጃ በተለያዩ የሰዋሰው ማስተማሪያ ዘዴዎች ከመማራቸው አስቀድሞ በሰዋስው መሰረታዊ ግንዛቤያቸው ጉልህ ልዩነት እንደሌላቸው ያመለክታል፡፡

ይህ መሰረታዊ የሰዋስው እውቀት ተመሳሳይነት ከታወቀ በኋላ የመቆጣጠሪያ ቡድኑ ተተኳሪዎች ሰዋስውን በመዋቅራዊ ዘዴ፣ የሙከራ ቡድኑ ተተኳሪዎች ሰዋስዉን ከቅርፁ፣ ከትርጉሙ እና ከአገልግሎት ጋር በማቀናጀት ከተማሩ በኋላ በሁለቱ ቡድኖች መካከል የሰዋስው ችሎታ ልዩነት መኖር አለመኖሩን ለመፈተሽ በድህረ-ትምህርት የመጻፍ ፈተና ቀርቦላቸው ሁለቱ ቡድኖች ያስመዘገቡት ውጤት በአማካይ ውጤትና በመደበኛ ልይይት ተነጻጽሮ ቀርቧል፡፡

4.1.2 የመጻፍ ክሒል መመዘኛ የድህረ -ትምህርት ፈተና ውጤት ትንተና

ሰንጠረዥ ፫፡- የሙከራ ቡድንና የመቆጣጠሪያ ቡድን ተተኳሪዎች የድህረ-ትምህርት የመጻፍ ፈተና አማካይ ውጤቶች ንጽጽር በገላጭ ስታትስቲክስ

ተተኳሪ ቡድን	የናሙና መጠን	አማካይ ውጤት	መደበኛ ልይይት	መደበኛ የአማካይ ስህተት
የሙከራ ቡድን	30	18.17	2.960	.541
የቁጥጥር ቡድን	30	14.90	2.618	.478

ከፍ ሲል የቀረበው የሙከራ ቡድንና የመቆጣጠሪያ ቡድን ተተኳሪዎች የድህረ-ትምህርት የመጻፍ ፈተና አማካይ ውጤቶች የገላጭ ስታትስቲክስ ንጽጽር ነው፡፡ በሰንጠረዡ ከቀረበው መረጃ እንደምንመለከተው አማካይ ውጤቶቹ ተነጻጽረው የሙከራው ተተኳሪዎች ቅድመ-ትምህርት የመጻፍ ፈተና አማካይ ውጤት 18.17 ከመቆጣጠሪያ ቡድኑ ተተኳሪዎች ድህረ-ትምህርት የመጻፍ ፈተና አማካይ ውጤት 14.90 በ3.27 ብልጫ አሳይቷል፡፡ በቅድመ-ትምህርት የሙከራው ቡድኑ ተተኳሪዎች የመጻፍ ፈተና አማካይ ውጤት 14.00 ከመቆጣጠሪያ ቡድኑ ተተኳሪዎች ቅድመ-ትምህርት የመጻፍ ፈተና አማካይ ውጤት 14.27 በ0.27 ያነሰ ሆኖ ሳለ በድህረ-ትምህርት የመጻፍ ፈተና በ3.27 የአማካይ ውጤት ብልጫ ያሳዩት በምክንያት ነው፡፡ በዚህ ስታቲስቲካዊ መረጃ መሰረት በቅድመ-ትምህርት የሁለቱ ቡድኖች የመጻፍ እውቀት አንጻራዊ ተመሳሳይነት የሚታይበት ሆኖ ሳለ በድህረ-ትምህርት የሙከራ ቡድኑ የመጻፍ ፈተና ውጤት ከመቆጣጠሪያ ቡድኑ ውጤት ጉልህ መሻሻል ማሳየቱ የማስተማሪያ ዘዴ ለውጥ ጠቀሜታን አመላካች ነው፡፡

የድህረ-ትምህርት የሙከራ ቡድኑ ተተኳሪዎች የመጻፍ ፈተና አማካይ ውጤት መደበኛ ልይይት 2.960 ከድህረ-ትምህርት የመቆጣጠሪያ ቡድኑ ተተኳሪዎች የመጻፍ ፈተና አማካይ ውጤት መደበኛ ልይይት 2.618 በ0.342 በልጦ ተገኝቷል፡፡ ይህ የሚያሳየው በሙከራ ቡድኑ ተተኳሪዎች መካከል በድህረ-ትምህርቱ የመጻፍ ፈተና ግለሰባዊ ውጤቶች ከአማካይ ውጤቱ ያላቸው ርቀት በመጠኑ የሰፋ መሆኑን ነው፡፡ በሌላ አገላለጽ ሰዋስዉን ከቅርፁ፣ ከትርጉሙ እና ከአገልግሎት ጋር በማቀናጀት ከተማሩ በኋላ የተሰጠውን ትምህርት በመረዳት ረገድ በመጠኑ ሰፋ ያለ ግለሰባዊ ልዩነቶች መፈጠሩን ጠቋሚ ነው፡፡ ይሁን እንጂ የሁለቱም ቡድኖች ቅድመ-ትምህርት የመጻፍ ፈተና ውጤት ከአማካይ ውጤቱ ያለው ርቀት ሲታይ ተቀራራቢ መሆኑን እንመለከታለን፡፡

ከፍ ሲል በቀረበው ትንተና መሰረት የሙከራ ቡድን ተተኳሪዎች ድህረ-ትምህርት የመጻፍ ፈተና አማካይ ውጤት ከመቆጣጠሪያው ቡድን ተማሪዎች ድህረ-ትምህርት የመጻፍ ፈተና አማካይ ውጤት በ3.27 በልጦ እንደተገኘ ተመልክተናል፡፡ በሙከራ ቡድኑ እና በመቆጣጠሪያ ቡድኑ መካከል ስላለው ድህረ-ትምህርት የሰዋሰው ችሎታ ልዩነት የጉልህነት ደረጃ እርግጠኛ ለመሆን እንዲቻል የነጻ ናሙናዎች ቲ-ቴስት ስታቲስቲካዊ ስሌት (ሰንጠረዥ ፬) ተከናውኗል፡፡

ሰንጠረዥ ፬፡- የሙከራ ቡድንና የመቆጣጠሪያ ቡድን ተተኳሪዎች የድህረ-ትምህርት የመጻፍ ፈተና አማካይ ውጤቶች የነጻ ናሙናዎች ቲ-ቴስት ንጽጽር

ተተኳሪ ቡድን	የናሙና መጠን	አማካይ ውጤት	መደበኛ ልይይት	የነጻነት ደረጃ (df)	የ«ቲ» ዋጋ	የጉልህነት ደረጃ
የሙከራ ቡድን	30	18.17	2.960	29	4.818	.000
የቁጥጥር ቡድን	30	14.90	2.618			

በሙከራ እና በመቆጣጠሪያ ቡድኑ የድህረ-ትምህርት የሰዋስው የመጻፍ ፈተና አማካይ ውጤቶች መካከል ያለውን ልዩነት የጉልህነት ደረጃ ከላይ በሰንጠረዡ ቀርቧል፡፡ መረጃው በነጻ ናሙናዎች ቲ-ቴስት ተሰልቶ በሁለቱ ቡድኖች አማካይ ውጤቶች መካከል ጉልህ

ልዩነት መኖሩን ስታቲስቲካዊ ልኬቱ t= 4.818, df = 29, p= .000 መሆኑን አመልክቷል፡፡ ከስታቲስቲካዊ መረጃው የምንረዳው ሰዋስዉን ከቅርፁ፣ ከትርጉሙ እና ከአገልግሎት ጋር በማቀናጀት ማስተማሪያ ዘዴ ድጋፍ የተማሩት የሙከራው ቡድን ተተኳሪዎች በነባሩ ወይም ልማዳዊው ዘዴ ሰዋስውን በመዋቅር ማስተማሪያ ዘዴ ከተማሩት የቁጥጥሩ ቡድን ተጠኚዎች የሰዋስው ችሎታ ጉልህ ልዩነት ያለው መሆኑን ነው፡፡ ይህም ሰዋስዉን ከቅርፁ፣ ከትርጉሙ እና ከአገልግሎት ጋር በማቀናጀት ማስተማሪያ ዘዴ ከልማዳዊው የሰዋስው ማስተማሪያ ዘዴ የተሻለ በሚያደርጉት ክንውኖች ላይ የተመሰረቱ መሆናቸው የተማሪዎችን የመጻፍ ክሂል ችሎታ ለማሻሻል ጠቀሜታ ያለው መሆኑን ይጠቁማል፡፡

የትንተናውን ውጤት እንደሚያመለክተው ሰዋስውን ከቅርፁ፣ ከትርጉሙ እና ከአገልግሎቱ ጋር በማቀናጀት ማስተማር በአማርኛ ቋንቋ የተማሪዎችን የሰዋሰው ግንዛቤ ማሳደግ ይቻላል? ለሚለው የጥናቱ መሰረታዊ ጥያቄ አዎንታዊ ምላሽ አግኝቷል፡፡ ከዚህም በተጨማሪ ሰዋሰውን ከቅርፁ፣ ከትርጉሙ እና ከአገልግሎቱ ጋር በማቀናጀት ማስተማር በአማርኛ ቋንቋ የተማሪዎችን የመፃፍ ክሂል ችሎታ በማዳበር ውጤታማ ለማድረግ ጉልህ አስተዋጽኦ ያለው መሆኑን ስታቲስቲካዊ መረጃዎች አረጋግጠዋል፡፡

4.1.3 የሙከራና የመቆጣጠሪያ ቡድኖቹ የቅድመ እና ድህረ-ትምህርት ፈተና ውጤቶች ትንተና

4.1.3.1 የሙከራ ቡድኑ የቅድመ እና ድህረ-ትምህርት ፈተና ውጤቶች ትንተና

የሙከራ ቡድኑን ተተኳሪዎችና የመቆጣጠሪያ ቡድኑን ተተኳሪዎች በየአንጻራቸው ሰዋሰውን ከቅርፁ፣ ከትርጉሙ እና ከአገልግሎቱ ጋር በማቀናጀት መማር እና መዋቅራዊ የሰዋስው ማስተማሪያ ዘዴ (የሰዋስው ቅርፅ ላይ ብቻ ያተኮረ ዘዴ) የታየ የመጻፍ ክሂል መሻሻል ደረጃ ይበልጥ ለማረጋገጥ የሙከራ ቡድኑን ተተኳሪዎችና የመቆጣጠሪያ ቡድኑን ተተኳሪዎች በቅድመ-ትምህርትና ድህረ-ትምህርት ያስመዘገቡትን የመጻፍ ክሂል ፈተና ውጤት በማነጻጸር መፈተሽ ያስፈልጋል፡፡ በዚህ መሰረት የሙከራ ቡድኑ አባላት በቅድመ-ትምህርትና በድህረ- ትምህርት የመጻፍ ክሂል ፈተና ውጤቶች መካከል ልዩነት ማሳየት

አለማሳየታቸውን ለማወቅ በተደረገው ፍተሻ የተገኘው ውጤት እንደሚከተለው በሰንጠረዥ ፭ ቀርቧል፡፡

ሰንጠረዥ ፭:- የሙከራ ቡድን ተተኳሪዎች የቅድመ-ትምህርትና ድህረ-ትምህርት ሰዋስው ላይ ያተኮረ የመጻፍ ፈተና አማካይ ውጤቶች የገላጭ ስታትስቲክስ ንጽጽር

የሙከራ ቡድን	የናሙና መጠን	አማካይ ውጤት	መደበኛ ልይይት	መደበኛ የአማካይ ስህተት
ቅድመ-ትምህርት	30	14.00	2.841	.519
ድህረ-ትምህርት	30	18.17	2.960	.541

የሙከራው ቡድን ተጠኚዎች የቅድመ-ትምህርትና ድህረ-ትምህርት ሰዋስው ላይ ያተኮረ የመጻፍ ክሂል ፈተና አማካይ ውጤቶችና መደበኛ ልይይቶች በሠንጠረዥ ፭ ቀርበዋል፡፡ ከቀረበው ስታቲስቲካዊ መረጃ መገንዘብ እንደሚቻለው አማካይ ውጤቶቹ በንጽጽር ሲታዩ የሙከራ ቡድን ተተኳሪዎቹ ድህረ-ትምህርት ሰዋስው ላይ ያተኮረ የመጻፍ ፈተና አማካይ ውጤት 18.17 ከቅድመትምህርቱ ሰዋስው ላይ ያተኮረ የመጻፍ ፈተና አማካይ ውጤት 14.00 በ4.17 በልጦ መገኘቱን እናያለን፡፡

በተለያዩ ስታቲስቲክሳዊ ማሳያዎች የሙከራው ቡድን ተጠኚዎች የቅድመ-ትምህርትና ድህረ-ትምህርት ሰዋስው ላይ ያተኮረ የመጻፍ ፈተና ውጤት የልይይት መጠን ልኬታዎች (measures of dispersion or variability) ለማረጋገጥ በተደረገው ፍተሻ (ሰንጠረዥ ፮) የድህረ-ትምህርት የሙከራ ቡድኑ ተተኳሪዎች ሰዋስው ላይ ያተኮረ የመጻፍ ፈተና የቅድመ-ትምህርት አጠቃላይ የውጤት ድምር (Sum) 420 ሲሆን፣ ድህረ-ትምህርት አጠቃላይ የውጤት ድምር 545 ነው፡፡ ከዚህ እንደምንረዳው በድህረ-ትምህርት የሙከራው ቡድን ተተኳሪዎች ሰዋስው ላይ ያተኮረ የመጻፍ ፈተና አጠቃላይ የውጤት ድምር በ125 ማርክ የአጠቃላይ ውጤት ድምር ብልጫ አስመዝግበዋል፡፡

ከዚህም ጋር የሙከራ ቡድኑ ተተኳሪዎች የቅድመ-ትምህርት ዝቅተኛው ውጤት 8.0 ሲሆን በድህረ-ትምህርት ዝቅተኛው የመጻፍ ፈተና ውጤት 12.0 ነው፡፡ የሙከራ ቡድኑ ተተኳሪዎች የቅድመ-ትምህርት ከፍተኛው ውጤት 18.0 ሲሆን በድህረ-ትምህርት ከፍተኛው የመጻፍ ፈተና ውጤት 23.0 ነው፡፡ በዚህ መሰረት ሰዋስውን ከቅርፁ፣ ከትርጉሙ

እና ከአገልግሎቱ ጋር በማቀናጀት ማስተማር ዝቅተኛው ውጤት የ4 ማርክ እድገት እንዲያሳይ አግዟል ማለት ሲሆን፣ ከፍተኛው ውጤት ደግሞ የ5 ማርክ ጭመራ እድገት እንዲያሳይ ረድቷል ማለት ነው፡፡ የሙከራ ቡድኑ ተተኳሪዎች የቅድመ-ትምህርት የመጻፍ ፈተና ውጤት አማካዩ (Mean) 14.00 ሲሆን የድህረ-ትምህርት የመጻፍ ፈተና ውጤት አማካይ ደግሞ 18.17 ነው፡፡ ልዩነቱ ደግሞ 4.17 ጉልህ ቡድናዊ መሻሻል እንደታየ ጠቋሚ ነው፡፡

በሌላም በኩል የሙከራ ቡድኑ ተተኳሪዎች የቅድመ-ትምህርት የመጻፍ ፈተና ውጤት ልይይት (Variance) 8.069 ሲሆን በድህረ-ትምህርት የመጻፍ ፈተና ውጤት ልይይት (Variance) 8.764 መሆኑ ተረጋግጧል፡፡ ልይይት (Variance) በመጠናዊ መረጃ ትንተና ወቅት ተዘውትሮ በስራ ላይ የሚውል ሲሆን የሚወስነውም የጥናቱ ተሳታፊዎችን ባህሪ ለክቶ አማካይ ውጤት በመፈለግ፣ ከእያንዳንዱ ነጥብ ላይ የተገኘውን ውጤት አማካይ ውጤት ቀንሶ ካሬ በማድረግና ካሬውን በሙሉ ደምሮ ለተሳታፊዎቹ ቁጥር በማካፈል ነው፡፡ በዚህ ስታቲስቲክስ መሰረት የሙከራ ቡድኑ ተተኳሪዎች የውጤት ልይይት 0.695 መሆኑ ተሰልቷል፡፡ (ሰንጠረዥ ፯ን ይመልከቱ፡፡)

ሰንጠረዥ ፯፡- የሙከራ ቡድን ተተኳሪዎች የቅድመ-ትምህርትና ድህረ-ትምህርት ሰዋሰዉ ላይ ያተኮረ የመጻፍ ፈተና የልይይት መጠን ልኬታዎች

ሙከራ	N	Range	Minimum	Maximum	Sum	Mean	Variance
ቅድመ-ትምህርት	30	10	8	18	420	14.00	8.069
ድህረ-ትምህርት	30	12	12	23	545	18.17	8.764
ልዩነት		2	4.0	5.0	125	4.17	0.764

ከላይ በሰንጠረዥ ፮ እና ፯ በቀረቡት ትንተናዎች መሰረት የሙከራው ቡድን ተማሪዎች ድህረ-ትምህርት ሰዋስው ላይ ያተኮረ የመጻፍ ፈተና አማካይ ውጤት ከቅድመ-ትምህርት ሰዋሰው ላይ ያተኮረ የመጻፍ ፈተና በአማካይ ውጤት በ4.17 (ሰንጠረዥ ፮ን ይመልከቱ) እንደበለጠ እንዲሁም የልይይት መጠን ልኬታዎቹ የድህረ-ትምህርቱ ስዋስው ላይ ያተኮረ የመጻፍ ፈተና ውጤት ከራሳቸው የቅድመ-ድህረ-ትምህርቱ ሰዋስው ላይ ያተኮረ የመጻፍ ፈተና ውጤት የተሻለ መሆኑን አመላክተዋል፡፡ በመካከላቸው ስላለው ልዩነት የጉልህነት

ደረጃ እርግጠኛ ለመሆን ግን ድምዳሜያዊ ስታትስቲክስ መጠቀም ስለሚያስፈልግ በሠንጠዥ ፯ እንደተመለከተው የዳግም ልኬታ ናሙናዎች ቲ-ቴስት ተግባራዊ ሆኗል፡፡

ሠንጠረዥ ፯፡- የሙከራ ቡድኑ ተተኳሪዎች ቅድመ-ትምህርትና ድህረ-ትምህርት ሰዋስው ላይ ያተኮረ የመጻፍ ፈተና አማካይ ውጤቶች የዳግም ልኬታ ናሙናዎች ቲ-ቴስት ንጽጽር

የሙከራ ቡድን	የናሙና መጠን	አማካይ ውጤት	መደበኛ ልይይት	የነጻነት ደረጃ (df)	የ«ቲ» ዋጋ	የጉልህነት ደረጃ
ቅድመ-ትምህርት	30	14.00	2.841	29	7.363	.000
ድህረ-ትምህርት	30	18.17	2.960			

በሰንጠረዥ ፯ እንደተመለከተው የሙከራው ቡድን የቅድመ-ትምህርትና ድህረ-ትምህርት ሰዋስው ላይ ያተኮረ የመጻፍ ፈተና አማካይ ውጤቶች መካከል ያለውን ልዩነት የጉልህነት ደረጃ ያሳያል፡፡ በዚህም መሰረት መረጃው በዳግም ልኬታ ናሙናዎች ቲ-ቴስት ተሰልቶ በቅድመ-ትምህርቱና በድህረ-ትምህርቱ ፈተናዎች አማካይ ውጤቶች መካከል ጉልህ ልዩነት መኖሩን ስታቲስቲካዊ ልኬቱ t= 7.385, df= 24, p= .000 (p<0.05) ጠቁሟል፡፡ ይህም የሚያሳየው የሙከራ ቡድኑ ተተኳሪዎች የመጻፍ ክሂልን ሰዋስውን ከቅርፁ፣ ከትርጉሙ እና ከአገልግሎቱ ጋር በማቀናጀት ማስተማሪያ ዘዴ ድጋፍ ከተማሩ በኋላ ከትምህርቱ ትግበራ በፊት ከነበራቸው ሰዋስው ላይ ያተኮረ የመጻፍ ችሎታ የበለጠ መሻሻል ማሳየታቸውን ነው፡፡ በዚህ መሰረት ሰዋስውን ከቅርፁ፣ ከትርጉሙ እና ከአገልግሎቱ ጋር በማቀናጀት ማስተማሪያ ዘዴ ሰዋስውን በተሻለ መልኩ በመረዳት የመጻፍ ችሎታቸውን እንዲያሻሽሉ ረድቷቸዋል ማለት ይቻላል፡፡ ይህ ደግሞ ቀደም ሲል የሙከራው ቡድን ከቁጥጥር ቡድኑ የበለጠ ውጤት ማስመዝገቡን በነጻ ናሙናዎች ቲ-ቴስት የተገኘውን ውጤት ትክክልነት ይገልጻል፡፡

ከዚህም በተጨማሪ የሙከራው ቡድን ተተኳሪዎች የድህረ-ትምህርት የሰዋስው የመጻፍ ፈተና ውጤት ከቅድመ-ትምህርቱ የሰዋስው የመጻፍ ፈተና ውጤት የልዩነቱ የጥንካሬ ደረጃ ተሰልቶ 0.976 (Cohen’s d = 0.976) መሆኑ ተረጋግጧል፡፡ ይህም የሚያሳየው የልዩነቱ የጥንካሬ ደረጃ (effect size) ‹‹መካከለኛ›› (Moderate) መሆኑን ያሳያል፡፡ ጥናቱን

በታለመለት መሰረት በወቅቱ ከማጠናቀቅ ጋር ሰዋስውን ከቅርፁ፣ ከትርጉሙ እና ከአገልግሎቱ ጋር በማቀናጀት ለማስተማር አጠኚዋ የተጠቀመችው ጊዜ በማጠሩ የልዩነቱ የጥንካሬ ደረጃ ‹‹መካከለኛ›› ሆነ እንጂ የሙከራ ቡድን ተተኳሪዎቹ በተሻለ የልምምድ ጊዜ ሰዋሰውን ከቅርፁ፣ ከትርጉሙ እና ከአገልግሎቱ ጋር በማቀናጀት የመማር ጊዜ ተሰጥቷቸው ቢለማመዱ ከዚህ የተሻለ ወይም ጠንካራ የልዩነት ጥንካሬ ደረጃ ሊታይ እንደሚችል አጥኚዋ ግምቷን ማስቀመጥ ትወዳለች፡፡ (በCohen`s d የልዩነት ጥንካሬ ደረጃ (effect size) ስሌት መሰረት፤ በቲ- ቴስት የተሰላ አሀዝ መደበኛ የጥንካሬ ደረጃ አመልካች (Cut of Point) ከ 0 — 0.20 ደካማ ወይም ዝቅተኛ (Weak)፣ ከ 0.21 — 0.50 መጠነኛ (Modest)፣ ከ 0.51 — 1.00 መካከለኛ (Moderate) እና ከ1.00 በላይ (>1.00) ከሆነ ጠንካራ (Strong) የልዩነት ጥንካሬ ደረጃ እንዳለ ያሳያል፡፡) የተገኘውን የትንተና ውጤት መሰረት በማድረግም ሰዋስውን ከቅርፁ፣ ከትርጉሙ እና ከአገልግሎቱ ጋር በማቀናጀት ማስተማር በአማርኛ ቋንቋ የተማሪዎችን የመፃፍ ክሂል በማዳበር ውጤታማ ነው? ለሚለው የጥናቱ መሰረታዊ ጥያቄ አዎንታዊ ምላሽ ተገኝቷል፡፡

4.1.3.2 የመቆጣጠሪያ ቡድኑ የቅድመ እና ድህረ-ትምህርት ፈተና ውጤቶች ትንተና

በተመሳሳይ መልኩ በመቆጣጠሪያ ቡድኑ ተጠኚዎች የቅድመ-ትምህርትና የድህረ-ትምህርት ሰዋስዉ ላይ ያተኮረ የመጻፍ ፈተና አማካይ ውጤቶች የገላጭ ስታትስቲክስ ንጽጽር በማድረግ የተገኘው ውጤት እንደሚከተለው በሰንጠረዥ ፰ ቀርቧል፡፡

ሰንጠረዥ ፰፡- የመቆጣጠሪያ ቡድኑ የቅድመ-ትምህርትና ድህረ-ትምህርት ሰዋስው ላይ ያተኮረ የመጻፍ ፈተና አማካይ ውጤቶች የገላጭ ስታትስቲክስ ንጽጽር

የቁጥጥር ቡድን	የናሙና መጠን	አማካይ ውጤት	መደበኛ ልይይት	መደበኛ የአማካይ ስህተት
ቅድመ-ትምህርት	30	14.27	2.947	.538
ድህረ-ትምህርት	30	14.90	2.618	.478

ከፍ ሲል በሰንጠረዥ ፰ እንደቀረበው የቁጥጥር ቡድኑ ተተኳሪዎች የቅድመ-ትምህርትና ድህረ-ትምህርት የሰዋስው የጽሁፍ ፈተና አማካይ ውጤቶችና መደበኛ ልይይቶች

ተሰልተዋል፡፡ በሰንጠረዡ ከቀረበው መረጃ መረዳት እንደሚቻለውም አማካይ ውጤቶቹ በንጽጽር ሲታዩ የቁጥጥር ቡድኑ ተተኳሪዎች ድህረ-ትምህርት የሰዋስው መጻፍ ፈተና አማካይ ውጤት 14.90 ከቅድመ-ትምህርት የሰዋስው መጻፍ ፈተና አማካይ ውጤት 14.27 በ0.63 በልጦ ይገኛል፡፡

ከዚህም ጋር የድህረ-ትምህርቱ የሰዋስው መጻፍ ፈተና አማካይ ውጤት መደበኛ ልይይት 2.618 ከቅድመ-ትምህርቱ የሰዋስው መጻፍ ፈተና አማካይ ውጤት መደበኛ ልይይት 2.947 በ-290.3 በማነስ ልዩነት አሳይቷል፡፡ ይሁንና ከትምህርቱ በኋላ የቁጥጥር ቡድኑ ተማሪዎች ድህረ-ትምህርት የሰዋስው መጻፍ ፈተና ውጤት ከአማካዩ ያለው ርቀት እየጠበበ መምጣቱንና ወጥነት ያለው መሆኑን እንመለከታለን፡፡

በተመሳሳይ መልኩ የመቆጣጠሪያው ቡድን ተጠኚዎች በተለያዩ ስታቲስቲክሳዊ ማሳያዎች የቅድመ-ትምህርትና ድህረ-ትምህርት ሰዋስው ላይ ያተኮረ የመጻፍ ፈተና ውጤት የልይይት መጠን ልኬታዎች (measures of dispersion or variability) ለማረጋገጥ በተደረገው ፍተሻ የድህረ-ትምህርት የመቆጣጠሪያ ቡድኑ ተተኳሪዎች ሰዋስው ላይ ያተኮረ የመጻፍ ፈተና የቅድመ-ትምህርት አጠቃላይ የውጤት ድምር (Sum) 428 ሲሆን፣ ድህረ-ትምህርት አጠቃላይ የውጤት ድምር 447 ነው፡፡ በድህረ-ትምህርት የመቆጣጠሪያው ቡድን ተተኳሪዎች ሰዋሰው ላይ ያተኮረ የመጻፍ ፈተና የአጠቃላይ ውጤት ድምር በ19 ማርክ የአጠቃላይ ውጤት ድምር ብልጫ አስመዝግበዋል፡፡

ከዚህም ጋር የመቆጣጠሪያ ቡድኑ ተተኳሪዎች የቅድመ-ትምህርት ዝቅተኛው ውጤት ከሙከራው ቡድን ተተኳሪዎች ጋር ተመሳሳይ በሆነ መልኩ 8.0 ሲሆን በድህረ-ትምህርት ዝቅተኛው የመጻፍ ፈተና ውጤት 10.0 ነው፡፡ የመቆጣጠሪያ ቡድኑ ተተኳሪዎች የቅድመ-ትምህርት ከፍተኛው ውጤት ከሙከራው ቡድን ተተኳሪዎች ጋር ተመሳሳይ በሆነ መልኩ 18.0 ሲሆን በድህረ-ትምህርት ከፍተኛው የመጻፍ ፈተና ውጤት 19.0 ነው፡፡ በዚህ መሰረት መዋቅራዊ የሰዋስው ማስተማሪያ ዘዴ (የሰዋስው ቅርፅ ላይ ብቻ ያተኮረው ዘዴ) ዝቅተኛው ውጤት የ2 ማርክ ለውጥ እንዲያሳይ ከፍተኛው ውጤት ደግሞ የ1 ማርክ ለውጥ እንዲያሳይ ረድቷል ማለት ነው፡፡ ይህም የተማሩትን ወዲያው በመፈተናቸው በማስታወስ ችሎታ ላይ የተመሰረተ ለውጥ እንጂ የሰዋስው ማስተማሪያ ዘዴውን ጠቀሜታ ጉልህነት የሚያመለክት አይደለም፡፡ የመቆጣጠሪያ ቡድኑ ተተኳሪዎች የቅድመ-ትምህርት የመጻፍ

ፈተና ውጤት አማካዩ (Mean) ከሙከራው ቡድን ተተኳሪዎች ጋር ተመሳሳይ በሆነ መልኩ 14.00 ሲሆን የድህረ-ትምህርት የመጻፍ ፈተና ውጤት አማካይ ደግሞ 14.90 ነው፡፡ ልዩነቱ ደግሞ 0.90 ጉልህ ቡድናዊ መሻሻል እንዳልታየ ጠቋሚ ነው፡፡

በሌላም በኩል የመቆጣጠሪያ ቡድኑ ተተኳሪዎች የቅድመ-ትምህርት የመጻፍ ፈተና ውጤት ልይይት (Variance) 8.685 ከሙከራ ቡድኑ ተተኳሪዎች ውጤት ልይይት አነስተኛ ብልጫ የተያበት ሆኖ ሳለ በድህረ-ትምህርት የመጻፍ ፈተና ውጤት ልይይት (Variance) 6.852 ከቀደመው የቡድኑ ውጤት ልይይት በ-1.833 ያነሰ፣ ከሙከራ ቡድኑም ልይይቱ በጣም የቀነሰ መሆኑ ተረጋግጧል፡፡ በዚህ ስታቲስቲክስ መሰረት የሙከራ ቡድኑ ተተኳሪዎች የውጤት ልይይት 0.695 ሲሆን የመቆጣጠሪያ ቡድኑ ተተኳሪዎች የውጤት ልይይት -1.833 መሆኑ ተሰልቷል፡፡ (ሰንጠረዥ ፱ን ይመልከቱ፡፡

ሰንጠረዥ ፱:- የመቆጣጠሪያው ቡድን ተተኳሪዎች የቅድመ-ትምህርትና ድህረ-ትምህርት ሰዋስው ላይ ያተኮረ የመጻፍ ፈተና የልይይት መጠን ልኬታዎች

ቁጥጥር	N	Range	Minimum	Maximum	Sum	Mean	Variance
ቅድመ-ትምህርት	30	10	8	18	428	14.27	8.685
ድህረ-ትምህርት	30	9	10	19	447	14.90	6.852
ልዩነት		1	2	1	19	0.63	-1.833

ከላይ በቀረቡት ሁለት ሰንጠረዦች (ሰንጠረዥ ፰ እና ፱) በቀረቡት ትንተናዎች መሰረት የመቆጣጠሪያው ቡድን ተተኳሪዎች ድህረ-ትምህርት የሰዋስው መጻፍ ፈተና አማካይ ውጤት ከቅድመ-ትምህርቱ የሰዋስው መጻፍ ፈተና አማካይ ውጤት በ0.63 ብቻ እንደበለጠ፣ በተለያዩ የልይይት መጠን ልኬታዎች የተገኙት መረጃዎችም ድህረ-ትምህርት ለውጥ ታይቷል ለማለት የሚያስችሉ አለመሆናቸውን ትንተናዎቹ አመልክተዋል፡፡ በመካከላቸው ስላለው ልዩነት የጉልህነት ደረጃ እርግጠኛ ለመሆን ግን ድምዳሜያዊ ስታትስቲክስ መጠቀም ስለሚያስፈልግ ከስር በሰንጠዥ ፲ የቀረበው የዳግም ልኬታ ናሙናዎች ቲ-ቴስት ተግባራዊ ተደርጓል፡፡

ሠንጠረዥ ፲፡- የመቆጣጠሪያ ቡድኑ ተተኳሪዎች ቅድመ-ትምህርትና ድህረ-ትምህርት ሰዋስው ላይ ያተኮረ የመጻፍ ፈተና የዳግም ልኬት ናሙናዎች ቲ-ቴስት ንጽጽር

የመቆጣጠሪያ ቡድን	የናሙና መጠን	አማካይ ውጤት	መደበኛ ልይይት	የነጻነት ደረጃ (df)	የ«ቲ» ዋጋ	የጉልህነት ደረጃ
ቅድመ-ትምህርት	30	14.27	2.947	29	-3.357	.087
ድህረ-ትምህርት	30	14.90	2.618			

ከፍ ሲል በሰንጠረዥ ፲ የቀረበው የመቆጣጠሪያ ቡድኑ በቅድመ-ትምህርትና ድህረ-ትምህርት የሰዋስው መጻፍ ፈተና አማካይ ውጤቶች መካከል ያለውን ልዩነት የጉልህነት ደረጃ ያሳያል፡፡ መረጃው በዳግም ልኬታ ናሙናዎች ቲ-ቴስት ተሰልቶ በቅድመ-ትምህርቱና በድህረ-ትምህርቱ የሰዋስው መጻፍ ፈተና አማካይ ውጤቶች መካከል ጉልህ ልዩነት አለመታየቱን ስታቲስቲካዊ ልኬቱ t= 1.764, df = 24, p= .087 ከ(p<0.05) መብለጡን አሳይቷል፡፡ መረጃው በጉልህ የሚያስገነዝበው የመቆጣጠሪያ ቡድኑ ተተኳሪዎች በሰዋስው ቅርፅ ላይ ብቻ በሚያተኩረው መዋቅራዊ የሰዋስው ማስተማሪያ ዘዴ የመጻፍ ክሂልን ከተማሩ በኋላ በሰዋስው ችሎታቸው ጉልህ ለውጥ አለማምጣታቸውን ነው፡፡ ይህም ቀደም ሲል በነጻ ናሙናዎች ቲ- ቴስት የተገኘው ውጤት የሙከራው ቡድን ድህረ-ትምህርት የሰዋስው መጻፍ ፈተና አማካይ ውጤት ከመቆጣጠሪያ ቡድኑ እንደበለጠ የሚያሳውን ውጤት ትክክለኛነት ያጸናል፡፡

ከዚህም ጋር የመቆጣጠሪያው ቡድን ተተኳሪዎች የድህረ-ትምህርት የሰዋስው የመጻፍ ፈተና ውጤት ከቅድመ-ትምህርቱ የሰዋስው የመጻፍ ፈተና ውጤት የልዩነቱ የጥንካሬ ደረጃ ተሰልቶ 0.172 (Cohen’s d = 0.172) መሆኑ ተረጋግጧል፡፡ ይህም የሚያሳየው የልዩነቱ የጥንካሬ ደረጃ (effect size) ‹‹ደካማ›› ወይም ‹‹ዝቅተኛ›› (Weak) መሆኑን ያሳያል፡፡

4.2 የትንተናው ውጤት ማብራሪያ

ይህ ተግባራዊ ጥናት ይዞ የተነሳቸው ሁለት መሰረታዊ ጥያቄዎች ሰዋስውን ከቅርፁ፣ ከትርጉሙ እና ከአገልግሎቱ ጋር በማቀናጀት ማስተማር በአማርኛ ቋንቋ የተማሪዎችን የሰዋስው ግንዛቤ ማሳደግ ይቻላል? እና ሰዋስውን ከቅርፁ፣ ከትርጉሙ እና ከአገልግሎቱ ጋር በማቀናጀት ማስተማር በአማርኛ ቋንቋ የተማሪዎችን የመፃፍ ክሂል ችሎታ በማዳበር

ውጤታማ ነው? የሚሉ ሲሆኑ የተሰበሰቡት መረጃዎች ከላይ በተለያዩ ስታቲስቲካዊ ማሳያዎች ተተንትነው ምላሾች ተገኝተዋል፡፡

በዚህ መሰረት ሰዋስውን ከቅርፅ፣ ከትርጉሙ እና ከአገልግሎቱ ጋር በማቀናጀት ማስተማር በአማርኛ ቋንቋ የተማሪዎችን የሰዋስው ግንዛቤ ማሳደግ ይቻላል? ለሚለው የመጀመሪያው የጥናቱ መሰረታዊ ጥያቄ ለመመለስ እንዲቻል በቅድሚያ በሁለቱ ተተኳሪ ቡድኖች መካከል መሰረታዊ የሰዋስው ችሎታ ልዩነት እንዳይኖር ለመቆጣጠር ሲባል የሰዋስው እውቀትንና የመጻፍ ክሒልን የሚመዝኑ ሰላሳ ነጥብ የተሰጣቸው ጥያቄዎች ቀርበውላቸው አንጻራዊ የተሻለ የሰዋስው እውቀትና የመጻፍ ክሒል ችሎታ ያላቸው ብቻ ተመርጠው የጥናቱ ተሳታፊ ተደርገዋል፡፡ በሁለቱ ቡድኖች መካከል ያለው የቅድመ-ትምህርት መሰረታዊ የሰዋስው ችሎታ ስታቲስቲካዊ መረጃው በነጻ ናሙናዎች ቲ-ቴስት ተሰልቶ የተገኘው ልኬት t= .364, df= 49, p= .717 በሁለቱም ቡድኖች አማካይ ውጤቶች መካከል ጉልህ ልዩነት አለመኖሩን ጠቁሟል፡፡ ይህም ሁለቱ ቡድኖች በመነሻ (Bench-mark) ደረጃ በተለያዩ የሰዋስው ማስተማሪያ ዘዴዎች ከመማራቸው አስቀድሞ በሰዋስው መሰረታዊ ግንዛቤያቸው ጉልህ ልዩነት እንደሌላቸው ለመደምደም አስችሏል፡፡

ለሁለቱም የጥናቱ ተተኳሪ ቡድኖች በየመማሪያ አውዳቸው የሰዋስው ትምህርቱ ተሰጥቶ ከተጠናቀቀ በኋላ ሰዋስውን ከቅርፅ፣ ከትርጉሙና ከአገልግሎቱ ጋር በማቀናጀት ማስተማር የሙከራ ቡድን ተማሪዎችን የሰዋስው እውቀትና የመጻፍ ክሒል ማሳደግ አለማሳደጉን ለመገምገም የሰዋስው እውቀትንና የመጻፍ ክሒልን የሚመዝኑ ሰላሳ ጥያቄዎችን ያካተተ ሌላ የድህረ-ትምህርት ፈተና በማዘጋጀት የሁለቱም ቡድን ተተኳሪዎች ተፈትነዋል፡፡

በሙከራ እና በመቆጣጠሪያ ቡድኑ የድህረ-ትምህርት የሰዋስው የመጻፍ ክሂል ፈተና አማካይ ውጤቶች መካከል ያለውን ልዩነት የጉልህነት ደረጃ ለማወቅ መረጃው በነጻ ናሙናዎች ቲ-ቴስት ተሰልቶ በሁለቱ ቡድኖች አማካይ ውጤቶች መካከል ጉልህ ልዩነት መኖሩን ልኬቱ t= 4.818, df = 29, p= .000 መሆኑን ጠቁሟል፡፡ በትንተናው ውጤት መሰረት ሰዋስዉን ከቅርፅ፣ ከትርጉሙ እና ከአገልግሎት ጋር በማቀናጀት ማስተማሪያ ዘዴ ድጋፍ የተማሩት የሙከራው ቡድን ተጠኚዎች ሰዋስውን በመዋቅር ማስተማሪያ ዘዴ ከተማሩት የቁጥጥሩ ቡድን ተጠኚዎች የሰዋስው ግንዛቤና የመጻፍ ክሂል ችሎታ ጉልህ ልዩነት ያሳዩ መሆኑን ለማረጋገጥ ተችሏል፡፡ ይህም ሰዋስዉን ከቅርፅ፣ ከትርጉሙ እና

ከአገልግሎት ጋር በማቀናጀት ማስተማሪያ ዘዴ ከልማዳዊው የሰዋስው ማስተማሪያ ዘዴ የተሻለ በሚያደርጉት ክንውኖች ላይ የተገነባ መሆኑ የተማሪዎችን የሰዋስው ግንዛቤና የመጻፍ ክሂል ችሎታ ለማሻሻል ጠቀሜታ ያለው መሆኑን ይጠቁማል፡፡

ከዚህ ጥናት ውጤት ጋር ተደጋጋፊ በሆነ መልኩ የተለያዩ ጥናቶች እንዳመለከቱት በሰዋስው ቅርፅ ላይ ብቻ የሚያተኩረው መዋቅራዊ የሰዋስው ማስተማሪያ ዘዴ የተማሪዎችን ሰዋስዋዊ እውቀትም ሆነ ተግባታዊ ብቃት ለማሳደግ ያለው ሚና በጣም ዝቅተኛ ሲሆን፣ በአንፃሩ ደግሞ የተቀናጀ የሰዋስው ማስተማሪያ ዘዴ የተማሪዎችን ሰዋስዋዊ እውቀት ብቻ ሳይሆን እንደ መጻፍ የመሳሰሉ ክሂሎችንና አጠቃላይ ተግባቦታዊ ብቃትን ያሳድጋል፡፡

ከዚህ አንጻር Abraham (2008) እንግሊዝኛ ሁለተኛ ቋንቋቸው በሆኑ የዘጠነኛ ክፍል ተማሪዎች ላይ ባካሄደው ጥናት፣ ከመዋቅራዊ የሰዋስው ማስተማሪያ ዘዴና ከተቀናጀ የሰዋስው ማስተማሪያ ዘዴ የተማሪዎችን ሰዋስዋዊ እውቀትና ተግባቦታዊ ብቃት የሚያዳብረው የትኛው እንደሆነ በመገምገም ያገኘው ውጤት እንዳመለከተው የተቀናጀ የሰዋስው ማስተማሪያ ዘዴ ከመዋቅራዊ የሰዋስው ማስተማያ ዘዴ ይልቅ ውጤታማ መሆኑን ነው፡፡ ማለትም በሰዋስው ቅርፅ ላይ ብቻ የሚያተኩረው መዋቅራዊ የሰዋስው ማስተማሪያ ዘዴ የተማሪዎችን ሰዋስዋዊ እውቀትም ሆነ ተግባታዊ ብቃት ለማሳደግ ያለው ሚና በጣም ዝቅተኛ መሆኑን ነው፡፡ Abraham በጥናቱ ውጤት ማብራሪያ ክፍል እንደገለፀው በተቀናጀ የሰዋስው ማስተማሪያ ዘዴ የተማሩት ተማሪዎች ሰዋስዋዊ እውቀታቸው ከማደጉም በተጨማሪ ተግባቦታዊ ብቃታቸው ከፍ ማለቱን ጠቁሟል፡፡ ሰዋስዋዊ እውቀታቸውንም ለተግባቦት ተጠቅመውበታል ብሏል፡፡ በአንፃሩ ደግሞ በመዋቅራዊ የሰዋስው ማስተማሪያ ዘዴ የተማሩት ተማሪዎች በሰዋስው እውቀታቸውም ሆነ በተግባቦታዊ ብቃታቸው ያመጡት ለውጥ ከተቀናጀ የሰዋስው ማስተማሪያ ዘዴ አንፃር በጣም ዝቅተኛ መሆኑን አሳይቷል፡፡ ይሁን እንጂ Abraham (2008) በእንግሊዝኛ ቋንቋ መማሪያ አውድና በመናገር ክሂል ላይ ያተኮረ ውጤት ያቀረበ ሲሆን የዚህ ጥናት ውጤት በአማርኛ ቋንቋ መማሪያ አውድና የሰዋስው ግንዛቤን ከመጻፍ ክሂል ጋር በማቀናጀት ላይ ያተኮረ ውጤት በመሆኑ ከ Abraham ጥናት የተለየ አድርጎታል፡፡

Werede (1986) ባካሄደው ጥናት ደግሞ መዋቅራዊ የሰዋስው ማስተማሪያ ዘዴን ቅርፅና አገልግሎትን በማጣመር ሰዋስውን ከማስተማሪያ ዘዴ (form-function approach) ጋር አነጻጽሯል፡፡ Werede በጥናቱ ያገኘውን ውጤት ተመርኩዞ እንደገለፀው የሰዋስውን ቅርፅ ከአገልግሎቱ ጋር በማጣመር ሰዋስውን ማስተማር በመዋቅራዊ የሰዋስው ማስተማሪያ ዘዴ ከማስተማር የበለጠ ውጤታማ ነው፡፡ በመሆኑም የሰዋስው ትምህርት ሲሰጥ ቅርፁን ከአገልግሎቱ ጋር አቀናጅቶ ማስተማር ተመራጭ እንደሆነ ጠቁሟል፡፡ እንደ Abraham (2008) ሁሉ የWerede (1986) ጥናትም በእንግሊዝኛ ቋንቋ ሰዋስው ላይ የተመሰረተ ውጤት ያቀረበ በመሆኑ ከዚህ በአማርኛ ቋንቋ ኢ-አፊ ፊት በሆኑ የ9ኛ ክፍል ተማሪዎች ላይ የተሰራ ጥናት የተለየ አድርጎታል፡፡

Dkhissi (2014) በበኩሉ እንግሊዝኛን እንደ ውጭ ቋንቋ በሚማሩ ተማሪዎች ላይ የሚስተዋለውን የሰዋስው እውቀት እና ተግባቦታዊ ብቃት ማነስ ምክንያቶች በፈተሸበት ጥናቱ ውጤት በመነሳት ተማሪዎች በንግግርም ሆነ በጽሑፍ የሚፈፅሟቸው ሰዋስዋዊ ስህተቶች የሚፈጠሩት ሰዋስውን በመዋቅራዊ ዘዴ በመማራቸው እንደሆነ ገልጿል፡፡ አያይዞም መዋቅራዊ ዘዴ ተግባቦታዊ ብቃትን ከመጨመር ይልቅ ተማሪዎችንም ሆነ መምህራንን ያሰለቻል፤ የሰዋስውን ትምህርት ቅርፁ ላይ ብቻ በማተኮር ከመስጠት ይልቅ ቅርፁን ከትርጉሙና ከአገልግሎቱ ጋር በማቀናጀት ማስተማር የተማሪዎችን ሰዋስዋዊ እውቀትም ሆነ ተግባቦታዊ ብቃት እንደሚያሳድግ ገልጿል፡፡ የዚህ ጥናት ውጤት በከፊል ከ Dkhissi (2014) ጋር የሚያመሳስለው ገጽታ ቢኖረውም የ Dkhissi ጥናት በውጭ ሃገር ተማሪዎች እንግሊዝኛን እንደ ውጭ ቋንቋ መማሪያ አውድና ሰዋስውን ከቅርፁ ከትርጉሙና ከአገልግሎቱ ጋር አቀናጅቶ ማስተማር ተግባቦታዊ አስተዋጽኦ የቃኘ መሆኑ ከዚህ ጥናት በከፊል የተለየ አድርጎታል፡፡

Kheider (2015) ባደረገው ጥናት የተቀናጀ ሰዋስው ማስተማሪያ ዘዴ የዩኒቨርሲቲ የእንግሊዝኛ ቋንቋ ተማሪዎችን የመጻፍ ክሒል ለማሳደግ ያለውን ሚና በመገምገም ከደረሰበት ውጤት በመነሳትም የተቀናጀ የሰዋስው ማስተማሪያ ዘዴ ያለውን ጥቅም ከፍተኛ መሆኑን ጠቁሟል፡፡ በተጨማሪም የተቀናጀ የሰዋስው ማስተማሪያ ዘዴ ዓላማ የተማሪዎችን የሰዋስው እውቀት ከፍ ማድረግና በመጻፍ ተግባራቸው ሰዋስዋዊ እውቀታቸውን ተጠቅመው ጥሩ ጽሑፍ እንዲጽፉ ማድረግ እንደሆነ አመላክቷል፡፡ ከመጻፍ ሂደት ባህርይ አንፃር የተቀናጀ የሰዋስው ማስተማሪያ ዘዴ ለመጻፍ ክሒል መዳበር

ጠቃሚና ተመራጭ ነው፡፡ የKheider ውጤት እንዳመለከተው የተቀናጀ የሰዋስው ማስተማሪያ ዘዴ የተማሪዎችን የሰዋስው እውቀት በማሳደግ ሰዋስዋዊ እውቀታቸውን በሚጽፉት ጽሑፍ ውስጥ እንዲጠቀሙበት ያደርጋል፡፡ በአንፃሩ ደግሞ መዋቅራዊ የሰዋስው ማስተማሪያ ዘዴ የተማሪዎቹን የሰዋስው እውቀትም ሆነ የመጻፍ ክሒል ለማሳደግ ምንም እንዳልጠቀመ ጠቁሟል፡፡ የዚህ ጥናት ግኝት በብዙ ማነጻጸሪያ ነጥቦች ከ Kheider (2015) የጥናት ውጤት ጋር ተገናዛቢ ነው፡፡ በዚህ ጥናት ውጤት ሰዋስውን ከቅርፁ፣ ከትርጉሙና ከአገልግሎቱ ጋር በማቀናጀት የመማር እድል ያገኙት የሙከራ ቡድን ተጠኚዎች በመጻፍ ክሂል ችሎታቸው ያሳዩት መሻሻል ጉልህነት Kheider ከደረሰበት ውጤት ጋር ተመሳሳይ ነው፡፡ ሆኖም የ Kheider ጥናት ተጠኚዎች ባህሪ ከዚህ ጥናት ተተኳሪዎች በአማርኛ ቋንቋ ኢ-አፊ ፊት የሆኑ ተማሪዎች ላይ የተሰራ በመሆኑ የተለየ ነው፡፡

ሁለተኛው የጥናቱ መሰረታዊ ጥያቄ፣ ሰዋስውን ከቅርፁ፣ ከትርጉሙ እና ከአገልግሎቱ ጋር በማቀናጀት ማስተማር በአማርኛ ቋንቋ የተማሪዎችን የመፃፍ ክሂል በማዳበር ውጤታማ ነው? የሚል ሲሆን፣ ለዚህ የጥናቱ ጥያቄ ምላሽ ለማግኘት የሙከራና የመቆጣጠሪያ ቡድኖቹ የቅድመ እና ድህረ-ትምህርት የሰዋስው ግንዛቤና የመጻፍ ክሂል ችሎታ በተናጠል በተለያዩ ስታቲስቲካዊ መገመቻዎች ተመርምረዋል፡፡ የተገኙ የድምዳሜ ስታቲስቲክስ ውጤቶች እንዳመላከቱት ሰዋስውን ከቅርፁ፣ ከትርጉሙ እና ከአገልግሎቱ ጋር በማቀናጀት የመማር እድል ያገኙት የሙከራ ቡድኑ ተጠኚዎች በሰዋስው ቅርፅ ላይ ብቻ በሚያተኩረው መዋቅራዊ የሰዋስው ማስተማሪያ ዘዴ ከተማሩት የመቆጣጠሪያ ቡድኑ አቻዎቻቸው ጉልህ የመጻፍ ክሂል ችሎታ ልዩነት ማስመዝገባቸውን የጥናቱ ውጤት አረጋግጧል፡፡

በዚሁ መሰረት የሙከራ ቡድኑ ተተኳሪዎች የቅድመ እና ድህረ-ትምህርት ፈተና ውጤት በዳግም ልኬታ ናሙናዎች ቲ-ቴስት ተሰልቶ በቅድመ-ትምህርቱና በድህረ-ትምህርቱ ፈተናዎች አማካይ ውጤቶች መካከል ጉልህ ልዩነት መኖሩን ውጤቱ $t= 7.385$, $df= 24$, $p= .000$ ($p<0.05$) መሆኑን (ሠንጠረዥ፯) አመላክቷል፡፡ ይህም የሚያሳየው የሙከራ ቡድኑ ተተኳሪዎች የመጻፍ ክሂልን ሰዋስውን ከቅርፁ፣ ከትርጉሙ እና ከአገልግሎቱ ጋር በማቀናጀት ማስተማሪያ ዘዴ ድጋፍ ከተማሩ በኋላ ከትምህርቱ ትግበራ በፊት ከነበራቸው ሰዋሰው ላይ ያተኮረ የመጻፍ ችሎታ ጉልህ መሻሻል ማሳየታቸውን ነው፡፡ በዚህ መሰረት

ሰዋስውን ከቅርፁ፣ ከትርጉሙ እና ከአገልግሎቱ ጋር በማቀናጀት ማስተማሪያ ዘዴ ሰዋስውን በተሻለ መልኩ በመረዳት የመጻፍ ችሎታቸውን እንዲያሻሽሉ እንደረዳቸው የጥናቱ ውጤት አረጋግጧል፡፡

ከዚህም ጎን ለጎን በጻግም ልኬት ናሙናዎች ቲ-ቴስቱ የ Cohen's d የውጤት ልዩነት የጥንካሬ ደረጃ መገመቻ (effect size) ለማወቅ ተሞክሯል፡፡ በዚሁ መሰረት የሙከራው ቡድን ተተኳሪዎች የድህረ-ትምህርት ሰዋስው ላይ ያተኮረ የመጻፍ ፈተና ውጤት ከቅድመ-ትምህርቱ የሰዋስው የመጻፍ ፈተና ውጤት የልዩነቱ የጥንካሬ ደረጃ ተሰልቶ 0.976 (Cohen's d = 0.976) መሆኑ ተረጋግጧል፡፡ ይህም በሁለቱ የሙከራ ቡድኖች የፈተና ውጤቶች መካከል የሚታየው ልዩነት የጥንካሬ ደረጃ ‹‹መካከለኛ›› (Moderate) መሆኑን ያሳያል፡፡ በእርግጥ ጥናቱን በታለመለት መሰረት በወቅቱ ከማጠናቀቅ ጋር ሰዋስውን ከቅርፁ፣ ከትርጉሙ እና ከአገልግሎቱ ጋር በማቀናጀት የሁለተኛ ቋንቋ ተማሪዎችን በጥልቀት ለማስተማር አጠኚዋ የተጠቀመችው ጊዜ በማጠሩ የልዩነቱ የጥንካሬ ደረጃ ‹‹መካከለኛ›› ሆኖ ተገኝቷል፡፡

ይሁን እንጂ የጥናት ተተኳሪዎቹ አማርኛ ሁለተኛ ቋንቋ ከመሆናቸው አንጻር በተሻለ የልምምድ ግብአትና ጊዜ ሰዋስውን ከቅርፁ፣ ከትርጉሙ እና ከአገልግሎቱ ጋር በማቀናጀት የመማር ሰፋ ያለ ጊዜ ተሰጥቷቸው የማስተማር ልምምዱን አጠናክሮ መቀጠል ተችሎ ቢሆን ኖሮ የሙከራ ቡድኑ ተተኳሪዎች ያንኑ የድህረ-ትምህርት ፈተና ተፈትነው የሚያመጡት አማካይ ውጤት (>20 እንደሚሆንና) ጠንካራ የልዩነት ጥንካሬ ደረጃ (effect size >1) ሊታይ እንደሚችል አጥኚዋ ግምቷን ማስቀመጥ ትወዳለች፡፡ ይህን ጉዳይ እዚህ የመረጃ ትርጎማ ክፍል ላይ ማምጣት የተፈለገበት ምክንያት ጥናቱን በተፈለገው ጊዜ ለማድረስ ሲባል በመጠኑም ቢሆን ጥድፊያ የታከለበት በመሆኑ (የጊዜ ተላውጦ) በጥናቱ ውጤት ላይ ያሳደረው ተጽእኖ ሳይኖር እንዳልቀረ ጠቁሞ ማለፍ አስፈላጊ በመሆኑ ነው፡፡

ሆኖም ሰዋስው ላይ ያተኮረ የመጻፍ ፈተና የልይይት መጠን ልኬታዎች በተለያዩ ስታቲስቲካዊ ማሳያዎች እንዳመለከቱት ሰዋስውን ከቅርፁ፣ ከትርጉሙ እና ከአገልግሎቱ ጋር በማቀናጀት የመማር እድል ያገኙት የሙከራ ቡድኑ ተተኳሪዎች የሰዋስው ቅርፅ ላይ ብቻ በሚያተኩረው መዋቅራዊ የሰዋስው ማስተማሪያ ዘዴ ከተማሩት የመቆጣጠሪያው ቡድን የጥናቱ ተተኳሪዎች በጣም የተሻለ የሰዋስው ግንዛቤ እድገትና የሰዋስው ችሎታ መኖሩን አመላክተዋል፡፡

ይህም የThornsbury (1999)፣ Dickins and Woods (1988) ጥናቶች እንዳመላከቱት፣ የተቀናጀ ሰዋስው ማስተማሪያ ዘዴ ሰዋስውን ከቅርፁ፣ ከትርጉሙና ከአገልግሎቱ ጋር በመቀናጀት የሚቀርብበት ዘዴ አዋጭነት የሚጠቁም ነው፡፡ የሰዋስውን ቅርፅ፣ ትርጉምና አገልግሎት አቀናጅቶ ማስተማር ተመራጭ ከሆነባቸው ምክንያቶች ውስጥ ዋናው የሚመነጨው ከሰዋስው ባህርይ እና ሰዋስው ለተግባቦት ካለው ሚና ነው፡፡ ይህም ማለት በአንድ ቋንቋ ውስጥ የተለያዩ ባህርያት ያላቸው ሰዋስዋዊ ቅንጣቶች አሉ፡፡ ሁሉንም ሰዋስዋዊ ቅንጣቶች በተመሳሳይ ዘዴ ማስተማር ስለማይቻል የተለያዩ ዘዴዎችን እንዳስፈላጊነታቸው እያቀናጁ ማስተማር ተገቢ ነው ሲል Dickins and Woods (1988) ያቀረበውን ገለጻ ያጠናክራል፡፡

Dickins and Woods (1988) እንደገለጹት፣ አንድ ሰው አንድን ቋንቋ ያውቀዋል የሚባለው ሰዋስዋዊ ተቀባይነት ያላቸው ዓረፍተነገሮችን በብቃት በማዋቀርና ሁኔታዎች ከሚፈልጉት ትክክለኛ ቅርፅ ጋር በማጣመር ለተግባቦት (መናገርና መጻፍ) የመጠቀም ብቃት ሲኖረው ነው፡፡ ይህ ሀሳብ የሰዋስው ትምህርት በተቀናጀ ዘዴ መቅረብ እንዳለበት ያመለክታል፡፡ Thornsbury (1999) እንደጠቆመው፣ ሰዋስው አንድ ሰው ማስተላለፍ የፈለገውን መልእክት በጽሑፍም ሆነ በንግግር እጥር ምጥን አድርጎ ማቅረብ እንዲችል ያደርገዋል፡፡ በመሆኑም የሰዋስው ትምህርት ከሰዋስዋዊ ትክክለኛነት በተጨማሪ ለሰዋስዋዊ መዋቅሩ ትርጉም የመስጠት አቅም መገንባትንም ከግምት ውስጥ ማስገባት አለበት ማለት ነው፡፡

ይሁንና የሰዋስው ቅርፅ ላይ ብቻ በሚያተኩረው መዋቅራዊ የሰዋስው ማስተማሪያ ዘዴ የተማሩት የመቆጣጠሪያ ቡድኑ ተተኳሪዎች የቅድመ እና ድህረ-ትምህርት የሰዋስው ፈተና ውጤቶች ንጽጽር በዳግም ልኬታ ናሙናዎች ቲ-ቴስት ተሰልቶ በቅድመ-ትምህርቱና በድህረ-ትምህርቱ የሰዋስው መጻፍ ፈተና አማካይ ውጤቶች መካከል ጉልህ ልዩነት አለመታየቱን ውጤቱ t= 1.764, df = 24, p= .087 ከ($p<0.05$) መብለጡን (ሠንጠረዥ ፲) አሳይቷል፡፡ ይህ የድምዳሜ ስታቲስቲክስ መረጃ በጉልህ የሚያስገነዝበው የመቆጣጠሪያ ቡድኑ ተተኳሪዎች በሰዋስው ቅርፅ ላይ ብቻ በሚያተኩረው መዋቅራዊ የሰዋስው ማስተማሪያ ዘዴ የመጻፍ ክሂልን ከተማሩ በኋላ በሰዋስው ችሎታቸው ጉልህ ለውጥ አለማምጣታቸውን ነው፡፡

ከዚህ ጋር ተያይዞም የመቆጣጠሪያው ቡድን ተተኳሪዎች የድህረ-ትምህርት የሰዋስው የመጻፍ ፈተና ውጤት ከቅድመ-ትምህርቱ የሰዋስው የመጻፍ ፈተና ውጤት የልዩነቱ የጥንካሬ ደረጃ (effect size) ተሰልቶ 0.172 (Cohen's d = 0.172) መሆኑ ተረጋግጧል፡፡ ይህም የሚያሳየው የልዩነቱ የጥንካሬ ደረጃ ‹‹ደካማ›› ወይም ‹‹ዝቅተኛ›› (Weak) መሆኑን ነው፡፡

ጥናቱ በመቆጣጠሪያ ቡድኑ ተጠኚዎች ውጤት ረገድ የደረሰበት ግኝት Kheider (2015)፣ የተቀናጀ የሰዋስው ማስተማሪያ ዘዴ ተማሪዎች በሚጽፉበት ወቅት ትክክለኛ የቋንቋ አጠቃቀምን ለሚገልፀው ዓውድ ከሚመቸው ሁኔታ ጋር የማጣመር እድል ስለሚሰጥ ተመራጭ ዘዴ ነው፡፡ ለዚህም በማሳያነት ያቀረበው በተቀናጀ የሰዋስው ማስተማሪ ዘዴ የተማሩት ተማሪዎች በቅድመ ፈተናው ካስመዘገቡት የሰዋስውና የመጻፍ ክሒል ውጤት የበለጠ በድህረ-ትምህርት ፈተናው ሲያስመዘግቡ፣ በአንፃሩ ደግሞ በመዋቅራዊ የሰዋስው ማስተማሪያ ዘዴ የተማሩት ተማሪዎች በድህረ-ትምህርት ያስመዘገቡት ውጤት በቅድመ-ትምህርት ፈተናው ካስመዘገቡት ውጤት አልተሻሻለም ሲል ያቀረበውን ገለጻ የሚያጠናክር ነው፡፡

ለማጠቃለል የተቀናጀ የሰዋስው ማስተማሪያ ዘዴ የተማሪዎችን የሰዋስው እውቀትም ሆነ የመጻፍ ክሒል እንደሚያሳድግ ይህ ተግባራዊ ጥናት ያረጋገጠው ጉዳይ ነው፡፡ ይህ ማለት ግን መዋቅራዊ የሰዋስው ማስተማሪያ ዘዴ ምንም ጥቅም የለውም ማለት አይደለም፡፡ የተቀናጀ የሰዋስው ማስተማሪያ ዘዴ ከሚተገብራቸው የክፍል ውስጥ ትግበራዎች አንዱ ሰዋስዋዊ ህጎችን በግልፅ መንገር ነው፡፡ ይህም የመዋቅራዊ የሰዋስው ማስተማሪያ ዘዴ አንዱ መገለጫ ነው፡፡ በዚህም ምክንያት መዋቅራዊ የሰዋስው ማስተማሪያ ዘዴ በተማሪዎቹ የሰዋስው እውቀት መጨመርም ሆነ የመጻፍ ክሒል መዳበር የራሱ የሆነ አስተዋፅኦ አለው ማለት ይቻላል፡፡ በመሆኑም ምንም እንኳን በተቀናጀ የሰዋስው ማስተማሪያ ዘዴ የተማሩት ተማሪዎች በመዋቅራዊ የሰዋስው ማስተማሪያ ዘዴ ከተማሩት ተማሪዎች የበለጠ ሰዋስዋዊ እውቀታቸውና የመጻፍ ክሒላቸው ቢያድግም በመዋቅራዊ የሰዋስው ማስተማሪያ ዘዴ የተማሩት ተማሪዎች ከሙከራ ትምህርቱ በፊት ከነበራቸው የቅድመ ፈተና ውጤት አለመሻሻሉ ሰዋስውን በመዋቅር ላይ ብቻ ባተኮረ ማስተማሪያ ዘዴ ተወስነው በመማራቸው የተፈጠረ ውሱንነት እንደሆነ ይህ ፍተሻ በውጤት ልዩነት

የጉልህነት ደረጃ እና የልዩነት የጥንካሬ ደረጃ መፈተሻዎች አማካኝነት በተጨባጭ አረጋግጧል፡፡

ምዕራፍ አምስት

የጥናቱ ማጠቃለያና የመፍትሄ ሐሳቦች ጥቆማ

5.1 የጥናቱ ማጠቃለያ

ትምህርቱ ከመሰጠቱ በፊት በሁለቱ ቡድን ውስጥ የተካተቱት ተማሪዎች ተመጣጣኝ የሰዋስው እውቀት እና የመጻፍ ክሒል እንዲኖራቸው ለማድረግ የሰዋስው እውቀትን እና የመጻፍ ክሒልን የሚመዝኑ ጥያቄዎችን ያካተተ ቅድመ-ትምህርት ፈተና ተሰጥቷል፡፡ ከቅድመ ፈተና የተገኘው ውጤት በገላጭ ስታቲስቲክስ እና በነጻ የናሙናዎች ቲ-ቴስት ተተንትኗል፡፡ ውጤቱ እንዳመለከተዉም በሁለቱ ቡድን ተተኳሪዎች መካከል ጉልህ የሰዋስው እውቀት እና የመጻፍ ክሒል ልዩነት አለመኖሩ ተረጋግጧል፡፡

የሙከራ ትምህርቱ ከተጠናቀቀ በኋላ ለሁለቱም ቡድን ተማሪዎች አንድ አይነት ድህረ-ትምህርት የሰዋስው መጻፍ ፈተና በመስጠት የተቀናጀ የሰዋስው ትምህርቱ በሙከራ ቡድኑ ተማሪዎች የሰዋስው እውቀት እና የመጻፍ ክሒል ላይ ያመጣው ለውጥ ተፈትሿል፡፡ በዚሁ መሰረት በሙከራ እና በመቆጣጠሪያ ቡድኑ የድህረ-ትምህርት የሰዋስው የመጻፍ ክሂል ፈተና አማካይ ውጤቶች መካከል ያለውን ልዩነት የጉልህነት ደረጃ ለማወቅ መረጃው በነጻ ናሙናዎች ቲ-ቴስት ተሰልቶ በሁለቱ ቡድኖች አማካይ ውጤቶች መካከል ጉልህ ልዩነት መኖሩን ውጤቱ $t= 4.818$, $df = 29$, $p= .000$ አመላክቷል፡፡

በትንተናው ውጤት መሰረት ሰዋሰ/ዉን ከቅርፁ፣ ከትርጉሙ እና ከአገልግሎት ጋር በማቀናጀት ማስተማሪያ ዘዴ ድጋፍ የተማሩት የሙከራው ቡድን ተጠኚዎች ሰዋስውን በመዋቅር ማስተማሪያ ዘዴ ከተማሩት የቁጥጥሩ ቡድን ተጠኚዎች የሰዋስው ግንዛቤና የመጻፍ ክሂል ችሎታ ጉልህ ልዩነት ያለው መሆኑን ለማረጋገጥ ተችሏል፡፡ በዚህም ሰዋስዉን ከቅርፁ፣ ከትርጉሙ እና ከአገልግሎት ጋር በማቀናጀት ማስተማሪያ ዘዴ በቅርጽ ላይ ብቻ ከሚያተኩረው የሰዋስው ማስተማሪያ ዘዴ የተሻለ በሚያደርጉት ተግባራት ላይ የተመሰረቱ መሆናቸው የተማሪዎችን የሰዋስው እውቀትና የመጻፍ ክሒል ለማሻሻል ጠቀሜታ ያለው መሆኑ ተረጋግጧል፡፡

5.2 የመፍትሄ ሐሳቦች ጥቆማ

ተማሪዎች ለትምህርታዊ ጥያቄዎች ተገቢ መልስ ለመስጠትም ሆነ በአጠቃላይ ህይወታቸው ሀሳባቸውን በተገቢ ጽሑፍ ለመግለፅ የመጻፍ ክሂላቸው ትልቅ ድርሻ አለው፡፡ ሆኖም ግን የተማሪዎች የመጻፍ ክሂል በሚጠበቀው ደረጃ የዳበረ እንዳልሆነ ጥናቶች ያመለክታሉ፡፡ ይህ ጥናት የተካሄደውም ሰዋስውን ከቅርፁ፣ ከትርጉሙና ከአገልግሎቱ ጋር በማቀናጀት ማስተማር የተማሪዎችን የሰዋስው እውቀት በማሳደግ የመጻፍ ክሂል ለማዳበር ያለውን አስተዋጽኦ በመመርመር ነበር፡፡ የጥናቱን ግኝቶች መሰረት በማድረግም አጥኚዋ የሚከተሉትን ጥቂት የመፍትሄ ሃሳቦች ጠቁማ ስታበቃ ጥናቷን አጠቃላለች፡፡

የመጻፍ ተግባር ሰዋስዋዊ ቅርፅና የሚጻፈው ይዘት ላይ ማተኮርን ይፈልጋል፡፡ ሰዋስዋዊ ቅርፅ ሲባል እያንዳንዱ ዓረፍተነገር ትክክለኛ ሰዋስዋዊ ስርዓትን ተከትሎ መጻፍ እንዳለበት ያመለክታል፡፡ እንዲሁም ይዘት ሲባል ለማስተላለፍ የታሰበው ጉዳይ (መልእክት) በተገቢው መንገድ መገለፅ እንዳለበት ያሳያል፡፡ በመሆኑም እነዚህን ሁለት መሰረታዊ የመጻፍ ሒደት ተግባራት በጥሩ ሁኔታ ለመተግበር የተቀናጀ የሰዋስው ማስተማሪያ ዘዴ ውጤታማ እንደሆነ የተለያዩ ተመራማሪዎች ያስረዳሉ፡፡ በመሆኑም የስርዓተ-ትምህርት ቀራጮችና የመማሪያ መጻህፍት አዘጋጆች በዝግጅት ወቅት ሰዋስዋዊ ቅርፅ፣ ትርጉምና አገልግሎት ተቀናጅተው ወደ ተማሪዎቹ ሊደርሱ የሚችሉባቸው የሰዋስው ይዘቶችን አካተው ማቅረብ ላይ ትኩረት ቢሰጡ መልካም ይሆናል፡፡

የአማርኛ ቋንቋ መምህራን ሰዋስውን ከቅርፁ፣ ከትርጉሙና ከአገልግሎቱ ጋር አቀናጅተው ቢያስተምሩ የተማሪዎች የሰዋሰው እውቀትና የመጻፍ ክሂል ይዳብራል፡፡ ይህም ተማሪዎች ሀሳቦቻቸውን በተስተካከሉ ጽሑፎች እንዲገልፁና መግለፅ ለሚፈልጓቸው ሀሳቦች ተገቢ የሆኑትን ሰዋስዋዊ ቅርፆች እንዲጠቀሙ ያደርጋቸዋል፡፡ ይህንን ለማድረግ ደግሞ የዘርፉ ባለሙያዎች በተቀናጀ ዘዴ ሰዋስውን ማስተማርን በተመለከተ ለአማርኛ ቋንቋ መምህራን ተከታታይ የስራ ላይ ስልጠናዎች ቢሰጧቸው የአማርኛ ቋንቋ ትምህርትን አላማዎች ለማሳካት ተመራጭ ይሆናል፡፡

በተጨማሪም በዚህ የሙከራ ጥናት የተካተቱት ሰዋስዋዊ ይዘቶች በጣም ውስን ናቸው፡፡ በመሆኑም ሌሎች አጥኝዎች በርካታ ሰዋስዋዊ ይዘቶችን በሙከራ ትምህርታቸው በማካተት ጥናት ቢያካሂዱ ሰዋስውን ከቅርፁ፣ ከትርጉሙና ከአገልግሎቱ ጋር በማቀናጀት ማስተማር የተማሪዎችን የመጻፍ ክሂል ለማዳበር ስላለው ሚና የበለጠ ግንዛቤ ይገኛል፡፡ እንዲሁም ይህ ጥናት ያተኮረው የመጻፍ ክሂል ላይ እንደመሆኑ የተቀናጀ የሰዋስው ትምህርት ከመጻፍ ክሂል ውጭ ላሉት ሌሎቹ ክሂሎች መዳበር ያለው ሚና አልተፈተሸም፡፡ ስለሆነም የተቀናጀ የሰዋስው ትምህርት ሌሎች ክሂሎችን ለማሳደግ ያለው ፋይዳ ቢመረመር ስለዘዴው የሰፋ እውቀት ይገኛል፡፡

ዋቢ መጻህፍት

ባዩ ይማም ፡፡ (1987)፡፡ **የአማርኛ ሰዋስው፡፡** አዲስ አበባ፣ ት.መ.ማ.ማ.ድ፡፡

ተስፋዬ ሸዋዬ ፡፡(1981)፡፡ **ስነልሳን እና ቋንቋን ማስተማር፡፡** (ያልታተመ)፡፡

ትምህርት ሚኒስቴር ፡፡ (1970)፡፡ **የሁለተኛ ደረጃ የአማርኛ ቋንቋ ሥርዓተ ትምህርት ከ7-12ኛ ክፍል፡፡** ሥርዓተ ትምህርት እና ሱፐር ቪዥን መምሪያ በአማርኛ ትምህርት ቡድን የተዘጋጀ፣ አዲስአበባ ፡፡

የአምላክ ስራ ሕይወት ፡፡ (2008)፡፡ የአማርኛ አፊ-ፊት ተማሪዎች በአማርኛ ጽሑፍ ላይ የሚፈፅሟቸው ስህተቶች እና የስህተት ምንጭ ትንተና፣ በአዲስ አበባ ከተማ በተመረጡ ሁለት የሁለተኛ ደረጃ ትምህርት ቤቶች በ9ኛ ክፍል ተማሪዎች ተተኳሪነት፡፡ ለተግባራዊ ስነልሳን አማርኛን ለማስተማር ኤም.ኤ. ዲግሪ ማሟያ የቀረበ ጥናት፡፡

Abreham Degu (2008). **The effectiveness of the teaching of english grammar as a foreign language through the integration of form, meaning and use.** (Unpublished M.A. Thesis). Addis Ababa: Addis Ababa University.

Azar B. (2007): **Grammar-based teaching**: A practitioners perspective. The Internet TESL-EJ. 11/2. 1-15 Bush, J (2006). Grammar interwined throughout the writing process: An "inch wide and mile deep" English Teaching: Practice and Critique. May, 2006, Vol. 5, No. 1, (pp. 77-101). WesternMichiganUniversity,Kalamazoo.

Byrne, D. (1988). **Teaching Writing Skills**. London: Longman. Cunningsworth, A. (1984). Evaluating and Selecting ELT Teaching Materials. London: Heimmann.

Dkhissi, Y. (2014). **An Integrative model of grammar teaching**: From academic to communicative needs. International Journal of Language and Linguistics. 2/3/145-153.

Ellis, R. (1993): **The structural syllabus and second language acquisition**. TESOL Quarterly, 27/1-91-111.

Ellis, R., Basturkman, H. & Lowewen, S. (2001): **Preemptive focus on form in the ESL classroom**. TESOL Quarterly, 35/3. 407-431.

Flower, L. S., & Hayes, J. R. (1977). **Problem-solving strategies and the writing process.** College English. (39) Fortune, A. (1992). Self-study grammar practice: ELT 46/2 161-170›.

Harmar, J. (1987). **Teaching and Learning Grammar: London:** Longman. Kheider. M. (2015). The Role of Integrative Grammar in Developing Academic Writing: Case study second year students of English at Beksra University. University of Beksra.

Lock, G. (1996): **Functional English grammar**. U.S.A, Cambridge University Press.

Nunan, D. (1999). **Second Language Teaching and Learning.** USA: Heinle & Henle Publishers.

Petrovltz, W. (1997): **The Role of Context in the Presentation of Grammar.** ELT Journal 51/3: 201-07

Richards, J.C. (1974). **Error analysis perspectives on second language acquisition**. London and New York: Longman Group Ltd.

Seed house, P (1997**). Combing form and meaning**: ELT Journal 51/4, 336-44.

Sperling, M., & Freedman, S. (2001). Research on writing. In V.

Syosoyev, P. (1999): **Integrative L2 to Grammar Teaching**: Exploration, Explanation. Expression: The Internet TESL Journal.

Thompson, G. (1996). Some misconceptions and CLT.ELT Journal 50/1, 9-15

Tuan, L. T. (2012). **Teaching Writing through Reading Integration.** Journal of Teaching and Research, Vol.3 PP. 489-499. Academy Publisher.Finland.

Worede Yisehak. (1986). **The Structural vs the Form-Function Approaches to the Teaching of English Modal Auxiliariesat** . Addis Ababa university freshmen level. (Unpublished doctoral dissertation) Addis Ababa: Addis Ababa University.

Zamel, V. (1983). **The composing processesof advanced ESL students:** Six casestudies. TESOL Quarterly, 17, 165-187.

አባሪ አንድ

የማስተማሪያ መሳሪያ ዝግጅት እና የማስተማር ትግበራ

1. የማስተማሪያ መሳሪያ ዝግጅት

በዚህ ጥናት ተሳታፊ የሚሆኑት ሁለት የተለያዩ ቡድኖች በአንጻራዊ ተመሳሳይ ችሎታ ደረጃ ላይ የሚገኙ የ9ኛ ክፍል ተማሪዎች ናቸው፡፡ ተጠኚዎቹ እኩል ቁጥር ባላቸው የሙከራና የቁጥጥር ቡድኖች የተከፈሉ ሲሆኑ ለ6 ሳምንታት የሚቀርብላቸውን የሰዋስው ትምህርት በተለያዩ ክፍሎች ሆነው ይማራሉ፡፡ የሚቀርብላቸው የስዋስው ትምህርት ተመሳሳይ ይዘት ያለው ሲሆን፣ የሙከራ ቡድኑ ተጠኚዎች ሰዋስውን ከቅርፁ፣ ከትርጉሙና ከአገልግሎቱ ጋር በማቀናጀት ማስተማሪያ ዘዴ ላይ በማትኮር የመፃፍ ክሂል ልምምድ ለ6 ሳምንታት እንዲያካሂዱ ይደረጋል፡፡ በሌላ በኩል የቁጥጥር ቡድን ተሳታፊዎች በልማዳዊ ዘዴ ላይ በማትኮር በሰዋስው ቅርጽ ላይ ያተኮረ ከሙከራ ቡድኑ ተጠኚዎች ጋር ተመሳሳይ ይዘት ያለው ትምህርት በተለየ ክፍል ለ6 ሳምንታት እንዲማሩ ይደረጋል፡፡

በዚሁ መሰረት ለለ6 ሳምንታት የሚሰጠው የሰዋስው ትምህርት ይዘት ከ9ኛ ክፍል መማሪያ መጽሐፍ ይቀርብላቸዋል፡፡ ይህም በሚከተለው ሰንጠረዥ ቀርቧል፡፡

ሰንጠረዥ 1፡ የማስተማሪያ መሳሪያ ዝግጅት

ክፍለ ጊዜ	የተማሪው መማሪያ መጽሐፍ ምዕራፍ	የሰዋስው ትምህርት አቢይ ይዘት	የሰዋስው ትምህርት ንኡሳን ይዘቶች	የተማሪው መማሪያ መጽሐፍ

				ገጽ
አንድ	ምዕራፍ አራት፡ ልቦለድ	የቃላት እማሬያዊና ፍካሬያዊ ፍቺ	1) የሚከተሉትን ቃላት እማሬያዊና ፍካሬያዊ ፍቺ በሰንጠረዥ በቀረበው ምሳሌ መሰረት አስቀምጡ፡፡	ገጽ 67
ሁለት	ምእራፍ ስድስት፡ ተውኔት	አያያዥ ቃላት፣ መነሻና መድረሻ ቅጥያዎች፣ ባለቤትና ተሳቢ	1) በሚከተሉት አያያዥ ቃላት (ሐረጎች) አረፍተነገሮችን መስርቱ፡፡ በመሰረታችኋቸው አረፍተነገሮች ውስጥ በተጠቀማችኋቸው አያያዦች ዙሪያ ሀሳብ ተለዋወጡና በሚሰጣችሁ ማሻሻያ መሰረት አረፍተነገሮቻችሁን እንደገና ጻፉ፡፡ 2) የሚከተሉትን መነሻና መድረሻ ቅጥያዎች በመጠቀም ቃላትን መስርቱና አረፍተነገር ስሩባቸው፡፡ 3) ቀጥሎ በቀረቡት ቃላት አረፍተነገር መስርቱባቸው፡፡ ከዚያም በመሰረታችሁት አረፍተነገር ውስጥ የቃላቱን ሙያ ‹‹ባለቤትነት፣ ተሳቢነት›› እያላችሁ ግለጹ፡፡	ገጽ 107 ገጽ 109
ሦስት	ምዕራፍ ሰባት፡ የአካባቢ ገለጻ	ቅጽል ግስ	1) ቀጥሎ የቃል ክፍሎቻቸው የተገለጹ ቃላት ቀርበዋል፡፡ ቃላቱን በአረፍተነገር ውስጥ በትክክለኛ ቦታቸው ተጠቅማችሁ አሳዩ፡፡ ጥንድ ጥንድ ሆናችሁ በመተራረም አረፍተነገሮቻችሁን አሻሽሉና አቅርቡ፡	ገጽ 128

			2) በቅንፍ ውስጥ ያሉትን ግሶች በምሳሌው መሰረት ለክፍት ቦታዎች በሚስማማ መልክ በመቀየር (ሌሎች ግሶች በመመስረት) አረፍተነገሮችን አሟሉ፡፡	ገጽ 128
አራት	ምዕራፍ ስምንት፡ መገናኛ ብዙሃን	ስማዊ ሃረጎች ቅጽላዊ ሃረጎች	1) ከሚከተሉት ቃላት አምስቱን ምረጡና ስማዊ ሃረጎችን መስርቱ፤ ከዚያም አረፍተነገር ስሩባቸው፡፡	ገጽ 141
			2) በሚከተሉት ቃላት አምስት ቅጽላዊ ሐረጎችን በመመስረት አረፍተነገር ስሩባቸውና ለጓደኞቻችሁ አቅርቡ፡፡	ገጽ 141
			3) ከሚከተሉት አረፍተነገሮች ውስጥ ‹‹ተራ›› እና ‹‹ውስብስብ›› የሆኑትን በመለየት ‹‹ተራ›› እና ‹‹ውስብስብ›› ያላችሁባቸውን ምክንያቶች ለይታችሁ ለክፍል ጓደኞቻችሁ አቅርቡ፡፡	ገጽ 143
አምስት	ምዕራፍ ዘጠኝ፡ ምርጥ ንግግር	የስምና የግስ ሙያዎች፣ ባለንብረት፣ የአረፍተነገር ባለቤትነትና	1) በሚከተሉት አረፍተነገሮች ውስጥ ያሉትን የስምና የግስ ሙያዎች ለይታችሁ በመተንተን አሳዩ፡፡	ገጽ 155

		ተሳቢነት	2) በሚከተሉት ቃላት ባለንብረትን፣ የአረፍተነገር ባለቤትነትንና ተሳቢነትን እንዲያመለክቱ በማድረግ አረፍተነገር ስሩባቸው፣ አረፍተነገሮቻችሁንም ለክፍል ጓደኞቻችሁ በማሳየት አስተያየት እንዲሰጡባቸው አድርጉ፡፡ በሚሰጡዋችሁ አስተያየት መሰረትም አሻሽላችሁ ጻፉ፡፡	ገጽ 156
ስድስት	ምዕራፍ አስር፡ ክርክር	የቃላት አገባብ በአንቀጽ ጽህፈት	1) የሚከተሉትን ቃላት ትክክለኛ አውዳቸውን በመፈለግ አስገቡና አንቀጹን አሟሉ፡፡	ገጽ 171--172

2. የማስተማር ትግበራ

ለስድስት ሳምንታት (6 ክፍለ ጊዜያት) የሚካሄደው ስዋስው የማስተማር ተግባር የመምህር ተላውጦ በማስተማሩ ሂደትና በጥናቱ ውጤት ላይ የሚያስከትለውን ተጽእኖ ለመቆጣጠር ሲባል በአጥኚዋ በራሷ የሚከናወን ይሆናል፡፡ በዚሁ መሰረት አጥኚዋ የሁለቱን ቡድኖች የአማርኛ ቋንቋ መማሪያ መደበኛ ክፍለ ጊዜ በመከተል የማስተማር ትግበራውን አካሂዳ ታጠናቅቃለች፡፡ ለአማርኛ ቋንቋ የተመደበው ክፍለ ጊዜ ከኮቪድ መከሰት ጋር ተያይዞ በተደረገው ለውጥ በሳምንት አንድ ክፍለ ጊዜ በመሆኑ ከአጥኚዋ ቁጥጥር ውጪ በሆኑ ምክንያቶች እንደታቀደው ማስተማሩ ሊካሄድ ባለመቻሉ የባከኑ ክፍለ ጊዜያትን ከመደበኛ ትምህርት ቀናት ውጪ ቅዳሜና በተቃራኒ ፈረቃ ትምህርቱን በማካሄድ የማስተማሩ ትግበራ በታቀደው የማስተማር ጊዜ ክልል ተከናውኖ እንዲጠናቀቅ ጥረት ማድረግን ታሳቢ አድርጓል፡፡

በዚሁ መሰረት ጥናቱ በሚጠይቀው መሰረት የቁጥጥር ቡድኑ በልማዳዊ ዘዴ ማለትም በአማርኛ ቋንቋ መማሪያ መጽሐፉ ውስጥ ስዋስውን ለማስተማር ከፍ ሲል በሰንጠረዡ

የቀረቡትን ትእዛዛትና ተግባራት ብቻ በመከተል እንዲማሩ ይደረጋል፡፡ በሌላ በኩል፤ ለሙከራ ቡድኑ ሰዋሰውን ከቅርፁ፣ ከትርጉሙና ከአገልግሎቱ ጋር በማቀናጀት ማስተማሪያ ዘዴ ላይ በማትኮር ከላይ በሰንጠረዡ የቀረቡትን ይዘቶች እንዲማሩ ይደረጋል፡፡

አባሪ ሁለት

ቅድመ-ትምህርት ሰዋሰው ላይ ያተኮረ የመፃፍ ፈተና

የፈተናው ጊዜ፡- ቅደመ-ትምህርት --------- ድህረ-ትምህርት---------

የተፈታኙ ምድብ፡- የቁጥጥር ቡድን ---------- የሙከራ ቡድን-----------

የተፈታኙ መለያ ኮድ፡- ---------------------

<u>መመሪያ አንድ፡-</u> ከተሰጡት አማራጮች ውስጥ ዐረፍ ነገሩን ሊያሟላ የሚችለውን ተገቢ ቃል የያዘውን ፊደል በመምረጥ መልሱ፡፡ (5 ማርክ)

----------1. ሾፌሩ ለረዳቱ -------------- ተሳፋሪውን ደበደበው፡፡

ሀ) ጠይቆ ለ) አስቦ ሐ) አግዞ መ) ተደርቦ

----------2. የአንደኛነት ደረጃዋን ያልለቀቀችው ጫልቱ የትምህርት እድል ----------፡፡

ሀ) አጋጠማት   ለ) ወሰደች   ሐ) ተገኘች   መ) አመጣች

----------3. የፈለጉትን መሆን ------------- ሰዎች ሕይወት ብናጠና ራሳችንን ከሽንፈት እንጠብቃለን፡፡

ሀ) የቻሉትን   ለ) ያቃታቸውን   ሐ) የተሳካላቸውን   መ) ያወላወሉትን

----------4. ማልዶ ስላልተነሳ ካሰበበት ለመድረስ የያዘው እቅድ ---------------፡፡

ሀ) ተሳካለት   ለ) ወደቀበት   ሐ) ረፈደበት   መ) ተስተጓጎለበት

----------5. በሰው ላይ -------------- የሚፈጽም ሰው የኋላ የኋላ ውድቀት ይደርስበታል፡፡

ሀ) መሰሪ   ለ) አልባሌ   ሐ) ብይን   መ) ደባ

መመሪያ ሁለት ፦ ከዚህ በታች ለቀረቡት ቃላት <u>ፍካሪያዊ ፍቻቸውን</u> የያዘውን ፊደል በመምረጥ መልሱ፡፡ (5 **ማርክ**)

----------6. ተልባ   ሀ) የቅባት እህል   ለ) ጥራጥሬ

ሐ) ጊዜ አይቶ የሚከዳ   መ) ታማኝ

----------7. እርግብ   ሀ) የወፍ ዝርያ   ለ) የዋህ

ሐ) ፈጥኖ ደራሽ   መ) ዘማሪ

----------8. የበጋ መብረቅ   ሀ) ነጭናጫ   ለ) ብልጭታማ

ሐ) ነጎድጓዳማ   መ) ኃይለኛ

----------9. ከሚከተሉት መካከል ‹‹**እስስት**›› የሚለው ቃል በፍካሬያዊ ፍቺው የገባው በየትኛው አረፍተነገር ውስጥ ነው?

ሀ) <u>እስስት</u> ከተሳቢ እንስሳት መካከል ትመደባለች፡፡

ለ) ከአካባቢዋ ጋር ራሷን ለማመሳሰል ተፈጥሯዊ ጸጋ የታደለች ፍጥረት <u>እስስት</u> ነች፡፡

ሐ) እስስቷን ባየሁ ጊዜ እባብ ያየሁ ያህል ደነገጥኩ፡፡

መ) የፈረጀ ባህሪ በየሰአቱ እንደ <u>እስስት</u> መቀያየሩ ሁሌም ግርም ይለኛል ፡፡

----------10. ከሚከተሉት መካከል ‹‹**ወጥመድ**›› የሚለው ቃል በፍካሬያዊ ፍቺው የገባው በየትኛው አረፍተነገር ውስጥ ነው?

ሀ) ሁልጊዜ ስራዬ ላይ <u>ወጥመድ</u> ይኖርብኛል፡፡

ለ) <u>ወጥመዱ</u> እጄን ቆንጥጦ አሳምሞኛል፡፡

ሐ) <u>ወጥመድ</u> ከገመድና ከብረት ይዘጋጃል፡፡

መ) አይጦችን በ<u>ወጥመድ</u> መያዝ ቀላል ነው፡፡

መመሪያ ሦስት ፡- ከዚህ በታች ለቀረቡት ጥያቄዎች ትክክለኛውን መልስ የያዘውን ፊደል በመምረጥ መልሱ፡፡ (10 **ማርክ**)

----------11. ከሚከተሉት ውስጥ ነጠላ ዓረፍተነገር የሆነው የትኛው ነው?

ሀ) ዘሩ በጣም ጎበዝ ልጅ ነው፡፡ ለ) ሰሚራ ተሸልማ መጣች፡፡

ሐ) ሳራ በማሸነፏ ተሸለመች፡፡ መ) ሙሉ ተወዳድራ ተሸነፈች፡፡

----------12. ከሚከተሉት ውስጥ ውስብስብ ዓረፍተነገር የሆነው የትኛው ነው?

ሀ) ሰአዳ ገበያ ውላ መጣች፡፡ ለ) ሰይፉ ለበዓል በግ ገዛ፡፡

ሐ) ስምዖን መጽሐፍ አነበበ፡፡ መ) ሜሮን በጧት ተነሳች፡፡

----------13. ከሚከተሉት ዓረፍተነገሮች ውስጥ በዓረፍተነገሩ ባለቤትና ግስ የቁጥር አለመስማማት ችግር **የማይታይበት** ዓረፍተነገር የትኛው ነው?

ሀ) ፖሊሶቹ ሌቦቹን እጅ ከፍንጅ ያዟቸው፡፡

ለ) ፖሊሶች ሌቦቹን እጅ ከፍንጅ ያዛቸው፡፡

ሐ) ፖሊሶቹ ሌቦቹን እጅ ከፍንጅ ያዙት፡፡

መ) ፖሊሶቹ ሌቦቹን እጅ ከፍንጅ ያዘ፡፡

----------14. ከሚከተሉት ውስጥ ባለንብረትነቱ የእሱ መሆኑን የሚያመለክተው ግስ የትኛው ነው?

ሀ) መጽሐፍህ ለ) መጽሐፍሽ ሐ) መጽሐፏ መ) መጽሐፉ

----------15. አርቆ ማሰብ የሚችል ሰው <u>አስተዋይ</u> እንደሆነ እናውቃለን፡፡ የተሰመረበት ቃል የሚመደበው ከየትኛው የቃል ክፍል ነው?

ሀ) ስም ለ) ግስ ሐ) ቅጽል መ) መስተዋድድ

----------16. ግንበኛው <u>ድንጋዩን</u> ፈለጠው፡፡ በአረፍተነገሩ ውስጥ የተሰመረበት ቃል ምንን ያመለክታል?

ሀ) ባለቤትን ለ) ተሳቢን ሐ) ማሰሪያ አንቀጽን መ) ቅጽልን

----------17. ተጋባዡ ተናጋሪ መጻህፍት የማንበብ ልምድን በሚመለከት ገለጻ አደረጉ፤ ---------------- ስለሚያነቧቸው መጻህፍት በራስ አባባል ማስታወሻ መጻፍ ጠቃሚ እንደሆነ ተናገሩ፡፡

ሀ) በመቀጠል ለ) ዳግመኛ ሐ) ነገር ግን መ) ደግሞ

----------18. በሀገራችን የኮሮና በሽታ መዛመቱ በመገናኛ ብዙሃን በተደጋጋሚ ይገለጻል፤ --------------------- ብዙ ሰዎች ተገቢውን የመከላከያ ጥንቃቄ ሲያደርጉ አይታዩም፡፡

ሀ) ስለዚህ ለ) በዚህ የተነሳ ሐ) ይሁን እንጂ መ) እናም

----------19. ተግቶ የማያጠና ተማሪ ሁልጊዜ ይኮርጃል፡፡ በዚህ አረፍተነገር ውስጥ ግሳዊ ሀረጉ የትኛው ነው?

ሀ) ተግቶ የማያጠና ለ) የማያጠና ተማሪ

ሐ) ተግቶ የማያጠና ተማሪ መ) ሁልጊዜ ይኮርጃል

----------20. ለረጅም ጊዜ ውጪ ሀገር ይኖር የነበረው አጎቴ በድንገት መጣ፡፡ በዚህ አረፍተነገር ውስጥ ስማዊ ሀረጉ የትኛው ነው?

ሀ) ለረጅም ጊዜ ውጪ ሀገር ይኖር የነበረው አጎቴ

ለ) ውጪ ሀገር ይኖር የነበረው አጎቴ

ሐ) አጎቴ በድንገት መጣ

መ) ለረጅም ጊዜ ውጪ ሀገር ይኖር የነበረው

መመሪያ አራት ፡- ከዚህ በታች የተደረደሩት ቃላት ተስተካክለው ሲጻፉ ሰዋሰዋዊ ስርአቱን የጠበቀና የተሟላ ትርጉም ያላቸው አረፍተነገሮች ይሰጣሉ፡፡ በተተዉላችሁ ክፍት ቦታዎች የተዛቡትን ቃላት አስተካክላችሁ በመጻፍ የተሟላና ሰዋሰዋዊ ስርአትን የጠበቁ አረፍተነገሮችን መስርቱ፡፡ (10 ማርክ)

21. ጋር ስለሚችሉበት ከቁሱ ለማግባት ቦጋለ አያ ተመካከሩ ውድነሽን ሁኔታ

----

22. አለባቸው ተማሪዎች ትምህርታቸውን ጥሩ ደረጃ እንዲደርሱ ወደፊት በርትተው ማጥናት

----

23. ማክበር ነው ከሀገር አንዱ መውደድ ባህልን መገለጫዎች ውስጥ

----

24. በመልካም ስነ ምግባር ከፍተኛውን ኮትኩቶ ለማሳደግ ወላጆች ህጻናትን ድርሻ ይይዛሉ

----

25. ገዳይ ወደሰው ኮሮና ነው ተላላፊና ከሰው በሽታ

----

26. ጊዜ ይመጣል የነበረው ውጭ ከነገ ወዲያ ለረጅም ሀገር ወንድሜ

----

27. ማንኛውም ይጠበቅበታል ተማሪ ህግ ማክበር የትምህርት ቤቱን

----

28. ውስጥ አንዷ በአፍሪካ ናት ቀንድ ከሚገኙ ኢትዮጵያ ሀገራት

----

29. ተማሪዎች መለያ ማጥናት የጎበዝ በርትቶ ነው

----

30. የስልጣኔ ቀጠሮ ነው ማክበር ምልክት

አባሪ ሦስት

የድህረ-ትምህርት ሰዋስው ላይ ያተኮረ የመፃፍ ፈተና

መመሪያ አንድ፡- ቀጥሎ በቀረበው ሰንጠረዥ 10 ቃላት ተሰጥተዋል፡፡ የቀረቡላችሁን ቃላት በነጻ ምዕላድና በጥገኛ ምዕላድ ለይታችሁ በሰንጠረዡ ውስጥ አስፍሩ፡፡ **(5 ማርክ)**

ተራ ቁ.	የተሰጠ ቃል	ነጻ ምዕላድ	ጥገኛ ምእላድ
1	ወዳጅነት		
2	ዳንኪረኛ		
3	ሸማቾች		
4	ታላቅነት		
5	ቡድናችሁ		
6	ልማታዊ		
7	ተግባራት		
8	ጊዜያችን		
9	መጣች		
10	እውነተኛ		

መመሪያ ሁለት፡- ከዚህ በታች ለቀረቡት ጥያቄዎች ትክክለኛውን መልስ የያዘውን ፊደል በመምረጥ መልሱ፡፡ (10 **ማርክ**)

-------11. መስሪያ ቤታችን በሚለው ቃል ውስጥ ‹‹ቤት--ኣችን›› ቅጥያ ምእላዱ ኣችን የሚለው ቅጥያ ምንን ያመለክታል?

ሀ) ቁጥርን ለ) ጾታን ሐ) መደብን መ) ተግባርን

-------12. የውድድሩ አሸናፊዎች ተሸለሙ፡፡ በሚለው አረፍተ ነገር ውስጥ የስም ገላጩ ቃል የቱ ነው?

ሀ) ተሸለሙ ለ) አሸናፊዎች ሐ) የውድድሩ መ) የውድድሩ አሸናፊዎች

-------13. ለውበት የሚኳሉት <u>ኩሎች</u> አይንን ሊጎዳ ይችላል፡፡ በዚህ አረፍተ ነገር ውስጥ የተሰመረበት ቃል ምንን ይገልጻል?

ሀ) ቁጥርን ለ) ጾታን ሐ) መደብን መ) ተግባርን

-------14. ‹‹ንቢት›› በሚለው ቃል ውስጥ ጾታን የሚያመለክተው ቅጥያ ምእላድ የቱ ነው?

ሀ) -ኢት ለ) -ቢት ሐ) -ት መ) ቅጥያ የለውም

-------15. መንኮራኩሯ ጨረቃ ላይ አርፋ ተመለሰች፡፡ በዚህ አረፍተ ነገር ውስጥ ከስም የቃል ክፍል የሚመደበው /የሚመደቡት

ሀ) ጨረቃ ለ) መንኮራኩራ እና ጨረቃ

ሐ) ጨረቃ እና አርፋ መ) መንኮራኩሯ እና ተመለሰች

-------16. ‹‹ተግቶ ሰራ ስለዚህም ከበረ፡፡ በዚህ አረፍተ ነገር ውስጥ የተሰመረባቸው ቃላት ከየትኛው የቃል ክፍል ይመደባሉ?

ሀ) ስም ለ) ቅጽል ሐ) ግስ መ) መስተዋድድ

-------17. ገለጠ ብሎ መገላለጥ ካለ አገዘ ብሎ --------------- ይላል፡፡

ሀ) እገዛ ለ) አጋዥ ሐ) መታገዝ መ) መተጋገዝ

-------18. ‹‹በትኩረት ተመለከተችኝ›› የሚለው ሃረግ ከየትኛው የሀረግ አይነት ይመደባል?

ሀ) ስማዊ ሀረግ ለ) ቅጽላዊ ሀረግ

ሐ) ግሳዊ ሀረግ መ) መስተዋድዳዊ ሀረግ

-------19. ደርቤ የስፖርት ልብሱን ለብሶ ዱብ ዱብ በማለት ሰውነቱን ---------------፡፡

ሀ) አሞቀ ለ) አስሞቀ ሐ) ሞቀ መ) አሟሟቀ

-------20. ሀገር ጎብኚው ያለ ፈቃድ አውሬ --------------- ብሎ በዳኛው ፊት ተከራከረ፡፡

ሀ) ገደልኩ ለ) አልገደልኩም

ሐ) አላስገድልም መ) አልገደለኝም

መመሪያ ሦስት ፡- ከዚህ በታች የቀረቡትን ሀረጋት የሀረግ አይነት በተሰጣችሁ ክፍት ቦታ ጻፉ፡፡ (5 **ማርክ**)

21. ወፍራም ቀይ---

22. ትናንት የዘነበው ዝናብ ---

23. ከቤተሰባችን ሁሉ የተለየች ባለሙያ ናት ------------------------------------

መመሪያ አራት ፡- ከዚህ በታች የተደረደሩት ቃላት ተስተካክለው ሲጻፉ ሰዋሰዋዊ ስርአቱን የጠበቀና የተሟላ ትርጉም ያላቸው አረፍተነገሮች ይሰጣሉ፡፡ በተተዉላችሁ ክፍት ቦታዎች የተዛቡትን ቃላት አስተካክላችሁ በመጻፍ የተሟላና ሰዋሰዋዊ ስርአትን የጠበቁ አረፍተነገሮችን መስርቱ፡፡ (10 **ማርክ**)

24. ወደ/ መኪና/ ነበር/ አየለ/ ሄዶ/ አዳማ/ አምና/ ለመግዛት/

----

25. በኋላ/ ጊዜ/ አመራን/ ምሳችንን/ ቤተ-መጻህፍት/ ወደ/ ሳናጠፋ/ ከበላን/ በቀጥታ/

----

26. ይመነጫል/ አመላካከትና/ ጠንካራ/ ለስራ/ ሰዎች/ ባህል/ ፍላጎት/ የስራ/ ፍላጎት/ ካላቸው

----

27. ቅርስነት/ መስህባዊ/ ተመዝግበዋል/ በርካታ/ በኢትዮጵያ/ ቦታዎች/ በአለማቀፍ/

መመሪያ አምስት፡- ቀጥሎ በነጻ እና ጥገኛ ምዕላዶች የቀረቡትን አጣምራችሁ በመጻፍ ትርጉም ያለው ቃል መስርቱ፡፡

28. ‹‹እናሸንፍ -- ኣቸው -- ኣል -- ኧን›› --

29. ‹‹መሰረት -- ኧ -- ልማት -- ኦች -- ኣችን›› --

30. ‹‹ጥንት -- ኣዊት -- ነት -- ኡ -- ኣ›› --

አባሪ አራት

የቅድመ እና ድህረ-ትምህርት የማርከ ማቅረቢያ ሰንጠረዥ

ተጠኝ ቡድን፡- ቁጥጥር ቡድን

የተፈታኝ ኮድ	ቅድመ-ፈተና (ከ30%)	ድህረ-ፈተና (ከ30%)	ምርመራ
1	15	16	
2	11	13	
3	17	16	
4	10	12	
5	18	18	
6	15	16	
7	17	18	
8	10	11	
9	13	13	
10	12	14	
11	14	15	
12	11	12	
13	17	17	
14	18	19	
15	8	10	
16	12	13	
17	14	14	
18	13	15	
19	16	16	
20	9	10	
21	18	18	
22	13	14	
23	14	16	
24	18	18	
25	18	19	
26	13	12	
27	16	15	
28	15	13	
29	17	18	
30	16	16	

የቅድመ እና ድህረ-ትምህርት የማርክ ማቅረቢያ ሰንጠረዥ

ተጠኝ ቡድን፡-   ሙከራ ቡድን

የተፈታኝ ኮድ	ቅድመ-ፈተና (ከ30%)	ድህረ-ፈተና (ከ30%)	ምርመራ
1	13	16	
2	9	13	
3	10	15	
4	8	12	
5	12	15	
6	14	18	
7	13	17	
8	16	20	
9	15	20	
10	18	23	
11	17	21	
12	11	16	
13	12	16	
14	17	22	
15	15	20	
16	13	19	
17	14	19	
18	18	21	
19	16	20	
20	13	18	
21	18	22	
22	15	18	
23	17	21	
24	10	15	
25	13	16	
26	12	15	
27	14	17	
28	12	16	
29	17	21	
30	18	23	

ቅድመ- ትምህርት ሰዋስው ላይ ያተኮረ የመፃፍ ፈተና ውጤት

Descriptive Statistics

	N	Sum	Mean		Std. Deviation
	Statistic	Statistic	Statistic	Std. Error	Statistic
ሙከራ	30	420	14.00	.519	2.841
ቁጥጥር	30	428	14.27	.538	2.947
Valid N (listwise)	30				

ድህረ -ትምህርት ሰዋስው ላይ ያተኮረ የመፃፍ ፈተና ውጤት

Descriptive Statistics

	N	Sum	Mean		Std. Deviation
	Statistic	Statistic	Statistic	Std. Error	Statistic
A0001	30	545	18.17	.541	2.960
B0002	30	447	14.90	.478	2.618
Valid N (listwise)	30				

የሙከራና የቁጥጥር ቡድኑ ቅድመ እና ድህረ ትምህርት ሰዋስው ላይ ያተኮረ የመፃፍ ፈተና ውጤት ንጽጽር

ሙከራ	N	Range	Minimum	Maximum	Sum	Mean	Variance
ቅድመ	30	10	8	18	420	14.00	8.069
ድህረ	30	11	12	23	545	18.17	8.764
Valid N (listwise)	30						

ቁጥጥር	N	Range	Minimum	Maximum	Sum	Mean	Variance
ቅድመ-ትምህርት	30	10	8	18	428	14.27	8.685

ድህረ-ትምህርት	30	9	10	19	447	14.90	6.852
ልዩነት		1	2	1	19	0.63	-1.833