Ethiop.j.lang.cult.com.mun.2024, 9(1): 80-107
Open Access articles distributed under the License of
Creative Common Noncommercial: CC BY 4.0.
Copyright© Faculty of Humanities-BDU
ISSN: 2518-2919
https://doi.org/10.20372/ejlcc.v9i1.1757

Original Research

ልዕለአእምሯዊ የመጻፍ ብልኃቶች በተማሪዎች ልዕለአእምሯዊ የመጻፍ ብልኃቶች ግንዛቤና በመጻፍ ችሎታ ላይ ያላቸው ተጽዕኖ፤ በዘጠነኛ ክፍል አማርኛ አፍፈት ተማሪዎች ተተኳሪነት

ረምላ አህመድ[1]* ማረው አለሙ[2]፣ ሰሎሜ ዘውድዓለም[3]

[1]*ባሕር ዳር ዩኒቨርሲቲ፣ ትምህርት ኮሌጅ፣ የመምህራን ትምህርት ቤት፣ የቋንቋዎች ትምህርት ክፍል፣ አማርኛን በማስተማር የፒ. ኤች. ዲ. ተማሪ፤*
2ባሕር ዳር ዩኒቨርሲቲ፣ ትምህርት ኮሌጅ፣ የመምህራን ትምህርት ቤት፣ የቋንቋዎች ትምህርት ክፍል፣ ተባባሪ ፕሮፌሰር.
[3]*ባሕር ዳር ዩኒቨርሲቲ፣ ትምህርት ኮሌጅ፣ የመምህራን ትምህርት ቤት፣ የቋንቋዎች ትምህርት ክፍል፣ ረዳት ፕሮፌሰር.*
**Corresponding author:* r.remla2012@gmail.com

አሕጽሮተጥናት

የዚህ ጥናት ዋና አላማ ልዕለአእምሯዊ የመጻፍ ብልኃቶች በተማሪዎች ልዕለአእምሯዊ የመጻፍ ብልኃቶች ግንዛቤና በመጻፍ ችሎታ ላይ ያላቸውን ቀጥተኛና ኢቀጥተኛ ተጽዕኖ መፈተሽ ነበር፡፡ ፍትነትመሰል ቅድመትምህርትና ድኅረትምህርት ባለቁጥጥር ቡድን የምርምር ስልት የተከተለው ይህ ጥናት በደሴ ከተማ መምህር አካለወልድ ኹለተኛ ደረጃ ትምህርትቤት የተካሄደ ነው፡፡ የጥናቱ ተሳታፊዎችም በ2015 ዓ.ም. በዚሁ ትምህርትቤት ከዘጠነኛ ክፍሎች መካከል በቀላል የእጣ ንሞና በተመረጡ ኹለት የመማሪያ ክፍሎች የሚማሩ 104 ተማሪዎች ነበሩ፡፡ የፍትነት ቡድኑ ተማሪዎች የመጻፍ ትምህርቱን በልዕለአእምሯዊ የመጻፍ ብልኃቶች፣ የቁጥጥር ቡድኑ ተማሪዎች በመደበኛው ሥርዐተትምህርት መሠረት ለ10 ሳምንታት ተምረዋል፡፡ ኹለቱም ቡድኖች ከምርምሩ በፊትና በኋላ ተመሳሳይ ቅድመትምህርትና ድኅረትምህርት የመጻፍ ፈተና ተፈትነዋል፤ ልዕለአእምሯዊ የመጻፍ ብልኃቶች ግንዛቤ የጽሑፍ መጠይቅም ሞልተዋል፡፡ በቅድመትምህርት መረጃዎች የቡድኖቹ የፆታ ስብጥር በካይ ካሬ ቴስት፣ የዕድሜ ተመጣጣኝነት በነጻ ናሙና ቲ-ቴስት እንዲሁም የመጻፍ ችሎታና ልዕለአእምሯዊ የመጻፍ ብልኃቶች ግንዛቤ በባለብዙ ተላውጦ ልይይት ትንተና ተፈትሸው ቡድኖቹ ከተጠቀሱት ተላውጦዎች አኳያ ተመጣጣኝ ኾነው ተገኝተዋል፡፡ በድኅረትምህርት የተገኙ መረጃዎችም በመዋቅራዊ እኩልዮሽ ሞዴል ተተንትነዋል፡፡ የድኅረትምህርት የትንተና ውጤቱ እንዳመለከተው መጻፍን በልዕለአእምሯዊ የመጻፍ ብልኃቶች መማር የተማሪዎችን ልዕለአእምሯዊ የመጻፍ ብልኃቶች ግንዛቤ (β = .811, t = 4.456, p < .001) እና የመጻፍ ችሎታን (β = .646, t = 6.3, p < .001) የማሻሻል ቀጥተኛ አስተዋፆ አለው፡፡ እንዲሁም፣ ልዕለአእምሯዊ የመጻፍ ብልኃቶች በልዕለአእምሯዊ የመጻፍ ብልኃቶች ግንዛቤ አማካይነት የመጻፍ ችሎታን የማሻሻል ኢቀጥተኛ ሚና (B = 7.830, t = 16.269, p = .037) አላቸው፡፡ በመኾኑም፣ ልዕለአእምሯዊ የመጻፍ ብልኃቶች መጻፍን ለማስተማር ቢተገበሩ በአማርኛ ቋንቋ ትምህርት የሚያበረክቱት አስተዋፆ እንደሚኖራቸው ተጠቁሟል፡፡

ቁልፍ ቃላት፤ ልዕለአእምሯዊ የመጻፍ ብልኃቶች፣ ልዕለአእምሯዊ የመጻፍ ብልኃቶች ግንዛቤ፣ የመጻፍ ችሎታ

Abstract

This study investigated the direct and indirect effects of metacognitive writing strategies on students' metacognitive writing strategy awareness and writing performance. A quasi-experimental pre-test and post-test control group design was employed with 104 ninth-grade students from Memhir Akalewold secondary school. The experimental group received instruction in metacognitive writing strategies, while the control group followed conventional writing practices. Data were collected using writing tests and a metacognitive writing strategy awareness questionnaire. Structural equation modeling (SEM) was used to analyze the data. Results indicated that metacognitive writing strategies have significant positive direct effects on both metacognitive writing strategy awareness ($\beta = .811$, $p < .001$) and writing performance ($\beta = .646$, $p < .001$). Additionally, metacognitive writing strategies have a significant indirect effect on writing performance through metacognitive writing strategy awareness ($B = 7.830$, $t = 16.269$, $p = .037$). These findings suggest that incorporating metacognitive writing strategies into Amharic language teaching can enhance students' writing skills.

Keywords: metacognitive writing strategies, metacognitive writing strategy awareness, writing performance

Citation: Remla Ahmed, Marew Alemu,Selomie Zewedalem. (2024). Harnessing effective digital outdoor advertisement and communication in Addis Ababa city administration. *Ethiopian Journal of Language, Culture and Communication, 9*(1).80-107. https://doi.org/10.20372/ejlcc.v9i1.1757

| *Submitted: February 2024* | *Revised: May 2024* | *Acceptted: June 2024* |

1.የጥናቱ ዳራ

ልዕለአእምሮ ሰዎች ስለራሳቸው ሐሳብና የመማር አፈጻጸም ያላቸውን ግንዛቤና ቁጥጥር የሚመለከት (ክሮስና ፓሪስ፣ 1988) ራስመር አስተሳሰብ ነው (ጀኮብና ፓሪስ፣ 1987)፡፡ ተማሪዎችም የመማር ብልኃቶችን እንዲተገብሩ፣ እንዲቆጣጠሩና እንዲገመግሙ የሚያስችል፣ ጥንካሬና ድክመቶቻቸውን እንዲያስተውሉና ያስተዋሉትን ክፍተት መማርን ለማሻሻል እንዲጠቀሙበት የሚረዳ በመኾኑ የመማር ተግባራትን የሚቆጣጠር ከፍተኛ የማሰብ ደረጃ ነው (አክቱርክና ሳሂን፣ 2011)፡፡ በመኾኑም ማስተዋል፣ መገንዘብና መረዳት የመሳሰሉት ግንዛቤ ሲኾኑ ስለነዚህ ግንዛቤዎች ማሰብና በእነሱ ላይ ቁጥጥር ማድረግ ደግሞ ኹለተኛ ደረጃ ግንዛቤ ይኾንና ልዕለመረዳት፣ ልዕለግንዛቤ፣ ልዕለአእምሮ፤ የሚል የላቀ መጠሪያ ይፈጥራል (ፓፓሌዮንሽ ሎካ፣ 2003)፡፡ ቀድሞ ከነበረው "ስለማሰብ ማሰብ ወይም ስለግንዛቤ ያለን ግንዛቤ" ከሚለው ብያኔው በመስፋትም የአንድ ሰው አእምሯዊና ስሜታዊ ሁኔታዎች ዕውቀትና ኾንተብሎ የሚደረግ ቁጥጥር ነው፡፡ እንዲሁም፣ ጽንሰሐሳቡ ስሜትንና ተነሳሽነትን (ፓሪስና ዊኖግራድ፣ 1990) በተጨማሪም ሥነልቡናዊ የሆኑ ጉዳዮችንም ያካትታል (ክሉዌ፣ 1982፤ ፓፓሌዮንሽ ሎካ፣ 2003)፡፡

ልዕለአእምሮ ጥንታዊ መሠረት ያለው ሲኾን፣ ጽንሰሐሳቡና መጠሪያው ከሥነልቡና ባለሙያው ከፍላቬል ጋራ ጥብቅ ትስስር አለው (ስቴዋርትና ሌሎች፣ 2015)፡፡ የልዕለአእምሮ መተዋወቅ ዓላማም ግንዛቤን ማወቅንና መቆጣጠርን ለማመልከት ነው (ቤክርና ቤል፣ 2008)፡፡ ልዕለአእምሮን የመመርመር ጠንካራ ሥራ የተጀመረውም እ.አ.አ. በ1970ዎቹ መጀመሪያ የጽንሰሐሳቡ አባት በሚባሉት ፍላቬል ነው (ፍላቬል፣ 2004፤ ሃሪስና ሌሎች፣ 2009፤ ፓፓሌዮንሽ ሎካ፣ 2003፤ ፕሪቻርድ፣ 2009፤ ዊሊያምስና አትኪንስ፣ 2009)፡፡ በኋላም ፍላቬል በ1979 ምርምርን መሠረት ያደረገ የግንዛቤ ቁጥጥር ሞዴል ያዘጋጁ ሲኾን፣ በወቅቱ መጻፍን ጨምሮ በተለያዩ ጉዳዮች ላይ ከልዕለአእምሮ ጋራ በተያያዘ ጥናቶች እንዲደረጉ ተመራማሪዎችን ያበረታቱ ነበር (ሃሪስና ሌሎች፣ 2009)፡፡

ልዕለአእምሮ በጽንሰሐሳብ ደረጃ ኹለት ታላላቅ ክፍሎች አሉት፡፡ የመጀመሪያው ግንዛቤን ማወቅ (knowledge of cognition) ተማሪዎች ስለብልኃቶቹ ወይም ስለግንዛቤያቸው የሚያውቁትን የሚመለከት ሲኾን፣ በውስጡ ገላጭ (declarative knowledge)፣ ሂደታዊ (procedural knowledge) እና ኹኔታዊ (conditional knowledge) ዕውቀቶችን ይይዛል (ሃሪስና ሌሎች፣ 2010፤ ጀኮብና ፓሪስ፣ 1987፤ ክሮስና ፓሪስ፣ 1988፤ ሽራው፣ 1998፤ ሽራውና ሞሽማን፣ 1995፤ ሽራውና ዴኒሰን፣ 1994)፡፡ ኹለተኛው ግንዛቤን መቆጣጠር (regulation of cognition) ደግሞ ተማሪዎች የራሳቸውን መማር ወይም ማሰብ ለመቆጣጠር የሚያከናውኗቸውን ድርጊቶች የሚመለከት ኾኖ (ሽራው፣ 1998) ግንዛቤ ወደተግባር የሚለወጥበት ገጽታ ነው (ጀኮብና ፓሪስ፣1987)፡፡ ራስመርነትን የሚጠይቀው ይህ ክፍል ኾንብሎ አእምሯዊ ተግባራትን በንቃት ማቀድን፣ መቆጣጠርንና መገምገምን ይይዛል፡፡ በመኾኑም ማቀድን፣ መቆጣጠርንና መገምገምን የሚያካትቱት ልዕለአእምሯዊ ብልኃቶች ተማሪዎች ትምህርታቸውን

የሚመሩባቸው፣ የሚቆጣጠሩባቸውና የሚከታተሉባቸው አጠቃላይ ብልኃቶች ናቸው (ሃሪስና ሌሎች፣ 2009፤ ሃሪስና ሌሎች፣ 2010፤ ጀኮብና ፓሪስ፣ 1987፤ ሽራው፣ 1998፤ ሽራውና ሞሽማን፣ 1995፤ ዌንደን፣ 1998)። እነዚህ ብልኃቶች ቋንቋ የመማር ስኬታማነትንና ግንዛቤን ያሻሽላሉ (መካሮና ኧርለር፣ 2008)፤ ከመጻፍ ጋራም ቀጥተኛ ግንኙነት አላቸው (አዚዚና ሌሎች፣ 2017፤ ቴንግ፣ 2019)። መጻፍ በግብመር ልዕለአእምሯዊ ቁጥጥርና ክትትል ለራስ ወይም ለሌሎች ሐሳብን ማፍለቅና ሐሳቡን በምልክቶች ወክሎ ማቅረብ ነው (ሃከርና ሌሎች፣ 2009)።

መጻፍን ለመማር፣ ለማስተማርም ኾነ ለመመርመር የሚያስችሉ የመጻፍ አቀራረቦች በየዘመኑ በነበሩ ንድፈሐሳቦች ላይ ተመሥርተው ተዋውቀዋል። እነዚህም ውጤታዊ፣ ሂደታዊ፣ ዘውጋዊና ሂደተዘውግ የመጻፍ ትምህርት አቀራረቦች ናቸው። የልዕለአእምሮ ጽንሰሐሳብ የተዋወቀው በኹለተኛው የመጻፍ ትምህርት አቀራረብ (በሂደታዊ አቀራረብ) ጊዜ ሲኾን፣ በወቅቱ የነበሩት ቀደምት የልዕለአእምሮ ሞዴሎች በእድገትና አእምሯዊ ሥነልቡና ልምዶች ላይ በመመሥረት ልዕለአእምሮ በማኅበራዊነት እንዴት እንደሚመሠረት ከማሳየት ይልቅ የልዕለአእምሮ አላባዎችን ወይም ግለሰቦች ራሳቸውን ወይም ግንዛቤያቸውን መቆጣጠር የሚያስችሉ መንገዶችን በመለየት ላይ ያተኩሩ ነበር (ላርኪን፣ 2009)። ይሁንእንጂ በቅርብ ጊዜ ጥናቶች እንደተመላከተው ማኅበራዊ መስተጋብር ለከፍተኛ የማሰብ ደረጃዎች መዳበር አስተዋፆው የጎላ ነው (ቴንግ፣ 2016)። ይህም በትብብር በመማር ኹኔታዎች ውስጥ በሚፈጠሩ መስተጋብሮች የተማሪዎች ልዕለአእምሯዊ ክሂሎች እንዴት እንደሚዳብሩ ያሳያል (ክሮስና ፓሪስ፣ 1988፤ ሽራውና ሌሎች፣ 2006፤ ሽራውና ሞሽማን፣ 1995)። ልዕለአእምሯዊ ትምህርት ከሚሰጥባቸው መንገዶች ውስጥም በተማሪዎች የአእምሮ ቀሪበእድገት ውስጥ ሙያዊ እገዛ ማድረግና በትብብር መማር ይጠቀሳሉ (ፓሪስና ዊኖግራድ፣ 1990፤ ዣኦ፣ 2007)።

የመጻፍ ተግባርም አካባቢን፣ ግለሰባዊ ግንዛቤንና ስሜታዊ ጉዳዮችን የሚያካትት አእምሯዊና ልዕለአእምሯዊ ሂደት ነው (ላርኪን፣ 2009)። የተዋጣለት ጸሐፊ ለመኾን በመጻፍ ሂደት ውስጥ ከቃላትና ሰዋስው ዕውቀት ያለፉ ነገሮችን ማካተት የሚያስፈልግ ሲኾን፣ የመጻፍ ድርጊቶች በግል እቅድ፣ ተነሳሽነትና ቀጣይነት የሚከናወኑ በመኾናቸው ከፍተኛ ደረጃ ራስመርነትን ይጠይቃሉ (ዚመርማንና ሬዘንበርግ፣ 1997)። በመኾኑም ዚመርማንና ሬዘንበርግ በማኅበረአእምሯዊ ንድፈሐሳብ ላይ ተመሥርቶ የተዘጋጀውን የመጻፍ ማኅበረአእምሯዊ ሞዴል አስተዋውቀዋል። ሞዴሉ ልዕለአእምሮ በመጻፍ ሂደት ውስጥ ያለውን ሚና ለመረዳት ጠቃሚ ነው።

የተማሪዎች የመጻፍ አፈጻጸምና የራስመርነት እድገት ከአእምሯዊ ጉዳዮች በተጨማሪ ማኅበራዊ፣ ተነሳሶታዊና ባሕርያዊ ሂደቶችን ሊያካትት ይገባል። እነዚህን ነገሮች የሚያካትተው የመጻፍ ማኅበረአእምሯዊ ሞዴል የርስበርስ ሚና ለዋጭ መስተጋብር ያላቸውን ሰው (ግለሰብ)፣ አካባቢና ባሕርይ የተሰኙ ሦስት የራስመርነት መሠረታዊ ነገሮችን የያዘ ነው። ሰው (ግለሰብ) የሚባለው አእምሯዊ ወይም ስሜታዊ ብልኃቶች አጠቃቀም ሲኾን፣ አካባቢያዊ ሂደት ደግሞ ጸሐፊዎች

የሚጽፉበትን አካላዊ ወይም ማኅበራዊ ዐውድ የሚመለከት ነው። ባሕርያዊ ሂደቶችም ከመጻፍ ጋራ የተዛመዱ አፈጻጸሞች ናቸው። መስተጋብሩ የሚፈጠረው ግለሰባዊ ተጽዕኖዎች በባሕርይ ላይ፣ ባሕርይ ደግሞ በአካባቢና በግላዊ ስሜቶች ላይ እንዲሁም አካባቢ በግላዊና ባሕርያዊ ሂደቶች ላይ ተጽዕኖ በማድረሳቸው ነው። ይህ ዙርመጥ (cyclic) ራስን የመምራት ሂደት ጸሐፊዎች እየተጠቀሙበት ያለው የመጻፍ ብልኃት ስኬታማ ስለመኾን አለመኾኑ ራሳቸውን እንዲቆጣጠሩ ያስችላቸዋል (ዚመርማንና ሬዘንበርግ፣ 1997)።

ምንም እንኳ በቀደምት የመጻፍ ሞዴሎች ማለትም በፍላወርና ሔይስ ሞዴል ውስጥ የመጻፍ ተግባሩ የሚከወንበት አካባቢ እንደአንድ ክፍል የተወሰደና በቤሪተርና ስካርዳማሊያ ሞዴል ውስጥ ደግሞ ራስመር ብልኃቶች የመጻፍ ጠቃሚ ገጽታ መሆናቸው የተብራራ ቢኾንም፣ ኹለቱም ሞዴሎች በተማሪዎች የመጻፍ ብቃት አእምሯዊ ሂደት ሚና ላይ ያተኩራሉ። ይኹንእንጂ የመጻፍ ሂደት አእምሯዊ ብቻ ሳይኾን ማኅበራዊ፣ ተነሳሶታዊና ባሕርያዊ ሂደቶችን የሚያካትት ነው (ዚመርማንና ሬዘንበርግ፣ 1997)። በመኾኑም የመጻፍ ማኅበረአእምሯዊ ሞዴል በቀደምት ሞዴሎች አነስተኛ ትኩረት በተሰጣቸው ምክንያቶች በልዕለአእምሮና በመጻፍ ሂደት መካከል ያለውን ሚና በማሳየት ረገድ አስተዋፆ አበርክቷል። ይኸውም ጸሐፊዎች በመጻፍ ድርጊታቸው ላይ ኾን ብለው በንቃት እንዴት ቁጥጥር ማድረግ እንደሚችሉ በመጻፍ ውስጥ ባሉ የራስመርነት ሂደቶች በግልጽ ያቀረበ ነው። እንዲሁም ሞዴሉ ጸሐፊዎች የሚሠሩትን ብቻ ሳይኾን እየተሻሻሉ ሲሄዱ የተለያዩ ግቦችን ለማሳካት የተጠቀሙባቸውን ሐሳቦች፣ ስሜቶችና ከለውጥ ጋራ የተያያዙ ብልኃቶች በማስተዋወቅ የሚያልፉባቸውን ሂደቶች ያመላክታል (ሀሪስና ሌሎች፣ 2009)።

በመኾኑም፣ የተማሪዎች የብልሃቶቹ ግንዛቤ ማደግና የመጻፍ ችሎታ መሻሻል ከልዕለአእምሯዊ የመጻፍ ብልኃቶች ጋራ የተያያዘ ሊኾን ስለሚችል ብልኃቶቹ በአማርኛ ቋንቋ መጻፍን ለማስተማር ያላቸውን ሚና መፈተሽ ተገቢ ይኾናል። ይህ ጥናትም ልዕለአእምሯዊ የመጻፍ ብልኃቶች በተማሪዎች ልዕለአእምሯዊ የመጻፍ ብልኃቶች ግንዛቤና በመጻፍ ችሎታ ላይ ያላቸውን አስተዋፆ መርምሯል።

2.የጥናቱ መነሻ ምክንያት

መጻፍ፤ እንደርዕስ መምረጥ፣ ማቀድ፣ ሐሳብ ማፍለቅ፣ ማደራጀት፣ መጻፍና መከለስ ያሉ ከፍተኛ ደረጃ አእምሯዊ ሂደቶችንና ብልኃቶችን (ፍላወርና ሔይስ፣ 1980፤ ሃሪስና ሌሎች፣ 2008) እንዲሁም እንደፊደላትን መለየት፣ የእጅ ጽሑፍ፣ ሥርዓተነጥብ ያሉ ዝቅተኛ ደረጃ ክሂሎችን ያካትታል። በዘመናዊ የመጻፍ ሞዴሎች መሠረት ይህ ክሂል በተፈጥሮው አእምሯዊ፣ ሥነልሳናዊ፣ ስሜታዊ፣ ባሕርያዊና አካላዊ እንዲሁም በሰፊ ማኅበረባህላዊ ዐውድ ውስጥ የሚሠራ ነው (ሃሪስና ሌሎች፣ 2010)። በመጻፍ ሂደት ሐሳብን ለማቀናጀት፣ ለማዳበርና ለመተንተን ደግሞ ንቁ ጥረትና ልምምድ ይጠይቃል (ፍላወርና ሔይስ፣ 1980፤ ሃሪስና ሌሎች፣ 2008)።

ይኹንእንጂ በኹለተኛ ደረጃም ኾነ በዩኒቨርስቲ የሚገኙ ተማሪዎች በኹለቱም የመጻፍ ደረጃዎች የመጻፍ ችግር ያጋጥማቸዋል (ዐቢይ፣ 2013፤ ዳዊት፣ 2008፤ ሳድለርና ሌሎች፣ 2004፤ ዌይ፣ 1998)፡፡ በተለይም ዝቅተኛ የመጻፍ አፈጻጸም ያላቸው ተማሪዎች ከሚያጋጥሟቸው ችግሮች መካከል በዝቅተኛ ደረጃ የፊደላት፣ የሰዋስው፣ የሥርዐተነጥብና የእጅ ጽሑፍ ችግሮች ሲኾኑ፣ በከፍተኛ ደረጃ ደግሞ ማቀድ፣ ሐሳብ ማፍለቅ፣ ይዘቶችን ማደራጀትና መከለስ ናቸው (ሳድለር፣ 2006፤ ዌስትውድ፣ 2008፤ ዘለቀ፣ 2014)፡፡ የመጻፍ ችግር ያለባቸው ተማሪዎች ደግሞ በእነዚህ የመጻፍ ሂደቶች ለማለፍ ፈቃደኛ አይኾኑም (በበርኒንገርና ሌሎች፣ 2002 ዋቢ የተደረጉት ዎጃሲንስኪና ስሚዝ፣ 2002 እንደጠቆሙት)፡፡

እነዚህ የተማሪዎች የመጻፍ ችግሮች በተወሰኑ አካባቢዎች (ሀገራት) ብቻ የሚከሰቱ እንዳልሆኑ በተለያዩ ሀገራት የተደረጉ ምርምሮች አመላክተዋል (በኮስተርና ሌሎች፣ 2015 ዋቢ እንደሆኑት፣ ሄንከንስ፣ 2010፤ ኩሊማየርና ሌሎች፣ 2013፤ ሳልሁዲንና ሌሎች፣ 2008)፡፡ በአሜሪካ በርካታ ተማሪዎች የመጻፍ ችግር እንዳለባቸው የጠቆሙት ዳቸክና ኩቢና (2012) ብዙዎቹ መሠረታዊ የሚባል ወይም ከዚያ በታች የመጻፍ አፈጻጸም እንደሚያሳዩ አስረድተዋል፡፡ በዚሁ ሀገር በ1998ና 2002 እ.አ.አ. የ4ኛ፣ የ8ኛና የ12ኛ ክፍል ተማሪዎች በየክፍል ደረጃቸው ከሚፈለጉ የመጻፍ ችሎታዎች መካከል ሊያሳኩ የቻሉት ከፊሉን ሲኾን፣ 25% ያህሉ ብቻ ብቁ ጸሐፊዎች ኾነው ተገኝተዋል (በሃሪስና ሌሎች፣ 2009 ዋቢ የተደረጉት ፐርስኪና ሌሎች፣ 2003 እንደገለጹት)፡፡ እንዲሁም፣ ከአምስት የመጀመሪያ ዓመት የኮሌጅ ተማሪዎች አንዱ/ዷ ማጠናከሪያ የመጻፍ ትምህርት የሚፈልጉ ሲኾኑ፣ ከአዲስ ገቢ የኮሌጅ ተማሪዎች ውስጥ ደግሞ ከግማሽ በላይ የሚሆኑት ከስሕተት የጸዳ ጽሑፍ መጻፍ አልቻሉም (በሃሪስና ሌሎች፣ 2006 ዋቢነት በአካዳሚክ ሴኔቶች ኮሚቴ፣ 2002 በቀረበ ሪፖርት መሠረት)፡፡

ብዙዎቹ የመጻፍ ችግር ያለባቸው ተማሪዎች ተስማሚ የመማር ብልኃቶች ግንዛቤ የሌላቸው ሲኾን፣ (ግርሃምና ሃሪስ፣ 2009) ለመጻፍ ያላቸው ተነሳሽነትም ዝቅተኛ ነው (ግርሃምና ሃሪስ፣ 2009፤ ክሊሞቫ፣ 2014)፡፡ ችግሮቹ ከሚመነጩባቸው መነሻዎች ውስጥም አንዱ አእምሯዊ ሂደቶችን መቆጣጠር አለመቻል እንደኾነ በዌይ (1998) ዋቢ የሆኑት፣ ሃሪስና ሌሎች (1994) ጠቁመዋል፡፡ ከዚሁ ጋራ ተያይዞ የተለያዩ የመማር ብልኃቶች ቢኖሩም ከሌሎቹ ይልቅ ልዕለአእምሯዊ የመማር ብልኃቶች ተማሪዎች አፈጻጸማቸውን፣ ቁጥጥራቸውንና የወደፊት አቅጣጫቸውን ለመወሰን በጣም ጠቃሚ ናቸው (አንደርሰን፣ 1991፤ ፍላቬል፣ 2004፤ ሽራው፣ 1998)፡፡ በቋንቋ መማር ምርምሮች እንደታየውም ጥሩ የቋንቋ ችሎታ ያላቸው ሰዎች ስለልዕለአእምሮ ግንዛቤ ያላቸው ሲኾን፣ ልዕለአእምሯዊ ብልኃቶችን መጠቀም የሚችሉ ናቸው (በሊና ማክ፣ 2018 እንደተጠቀሱት፣ ቤከር፣ 1989 እንደገለጹት)፡፡

በመኾኑም፣ የተማሪዎችን የመጻፍ ችሎታ ለማዳበር ሲታሰብ፣ መጻፍን ለመማር እየተጠቀሙበት ያለውን ብልኃት መመርመርና ውጤታማ ብልኃቶችንና የማስተማሪያ መሣሪያዎችን መጠቀም ከግንዛቤ ማስገባት ጠቃሚ ነው (ኦክስፎርድ፣ 1990፤ ዌስትውድ፣ 2008)፡፡ የመጻፍ ክሂል እንዳይሻሻል አስተዋፆ

የሚያደርጉ አእምሯዊ፣ ማኅበራዊ፣ ባህላዊና ሌሎች ጉዳዮች ቢኖሩም፣ ክሂሉን ለማሻሻል ከሚወሰዱ እርምጃዎች መካከል አንዱ ተገቢ የመማር ብልኃቶችን መጠቀም ነው (ክሊሞቫ፣ 2014)፡፡ በኹለተኛ ደረጃ ትምህርትቤቶች ከሚያስተምሩ የአማርኛ ቋንቋ መምህራን ጋራ በተደረገ ውይይትም መጻፍን የሚያስተምሩት፣ ተማሪዎቹ በተወሰነ ርዕሰጉዳይ ላይ እንዲጽፉ በማድረግ የጻፉትን ጽሑፍ በመገምገም ወይም በክፍል ውስጥ እንዲያቀርቡት በማድረግ ነው፡፡ ከዚህ ባለፈ ተማሪዎቹ ከመጻፋቸው በፊት እንዲያቅዱ፣ የመጻፍ ሂደታቸውን እየተቆጣጠሩ እንዲጽፉና አፈጻጸማቸውን እንዲገመግሙ እንደማያደርጉ ለማወቅ ተችሏል፡፡ የተማሪዎችን መጽሐፍ በመቃኘት እንደታየውም የመጻፍ ትምህርት በዘጠነኛ ክፍል የአማርኛ ቋንቋ መማሪያ መጽሐፍ ውስጥ በልዕለአእምሯዊ የመጻፍ ብልኃቶች የተደራጀ አይደለም፡፡ በመኾኑም፣ ብልኃቶቹን መጠቀም ለመጻፍ ችግር የመፍትሄ አማራጭ ሊኾን እንደሚችል መታመኑ ይህ ጥናት እንዲጠና ያነሳሳ ዋና ምክንያት ሆኗል፡፡

በርካታ ጀማሪ ጸሐፊዎች ከሚያጋጥሟቸው ችግሮች መካከል ብዙዎቹ የመጻፍ ሂደትን ካለመቆጣጠር ጋራ የተያያዙ ናቸው (ሃሪስና ሌሎች፣ 2009)፡፡ ስለኾነም በልዕለአእምሯዊ ብልኃቶች ትምህርት ተማሪዎች ስኬታማ እንዲኾኑ የተለያዩ የመማር ብልኃቶችን ምንነት፣ መቼና እንዴት መጠቀም እንደሚገባቸው በግልጽ ማስተማር ይገባል (አንደርሰን፣ 2002)፡፡ ልዕለአእምሯዊ የብልኃቶች ግንዛቤም በልዕለአእምሯዊ ብልኃቶች ምርጫና አጠቃቀም እንዲሁም በቁጥጥር ሂደቱ ላይ ተጽዕኖ ያለው ሲኾን፣ ይህም በአፈጻጸም ላይ ተጽዕኖ ያሳድራል (ኮርኖልዲ፣ 2010)፡፡

ከዚህ ጋራ በተያያዘ ልዕለአእምሯዊ ብልኃቶች ግንዛቤ በአንድ በኩል ግንዛቤን እየተቆጣጠሩ በመማር ላይ አዎንታዊ ተጽዕኖ ያለው ሲኾን፣ ለግንዛቤ ቁጥጥር ቅድመሁኔታ በመኾን ያገለግላል (ኮርኖልዲ፣ 2010፤ ዌንደን፣ 1998)፡፡ በሌላ በኩል ልዕለአእምሯዊ ብልኃቶች ግንዛቤ ጸሐፊዎች በመጻፍ ሂደታቸው ጊዜ ልዕለአእምሯዊ ቁጥጥር ለማድረጋቸው አስፈላጊ ቢኾንም በቂ ወይም ዋስትና አይኾንም (ሐንና ስቴቨንሰን፣ 2008፤ ዋንግና ሐን፣ 2017)፡፡ የልዕለአእምሯዊ ብልኃቶች ግንዛቤ ያላቸው ተማሪዎች የግድ ግንዛቤያቸውን ላይቆጣጠሩ ይችላሉ (ሜቫሪችና አምራኒ፣ 2008፤ ቴንግ፣ 2016)፡፡ አንዳንድ ተማሪዎች ገላጭ ልዕለአእምሯዊ ዕውቀት ኖሯቸው ይህን ዕውቀት ግን ችግር በመፍታት ሂደት ውስጥ ተግባራዊ ማድረግ አልቻሉም (በሜቫሪችና አምራኒ፣ 2008 ዋቢ አድንደሆኑት፣ ሽራው፣ 1994፤ ቮሌት፣ 1991)፡፡

በዚህ ጉዳይ ላይ በተደረጉ ምርምሮችም የመጻፍ ብልኃቶች ትምህርት በተማሪዎች የብልኃት ግንዛቤ ላይ አዎንታዊ ተጽዕኖ እንዳለው ያሳዩ ጥናቶች አሉ (ቼን፣ 2022፤ ሴር፣ 2019)፡፡ ከእነዚህ የጥናት ውጤቶች በተቃራኒ ልዕለአእምሯዊ የመጻፍ ብልኃቶች ትምህርት የተማሪዎችን የመጻፍ ውጤት ያሻሻለ ሲኾን፣ በተማሪዎች የብልኃቶች ግንዛቤ ላይ ግን መሻሻል እንዳላሳየ ያመላከቱ ምርምሮች ተገኝተዋል (ሚቫሪችና አምራኒ፣ 2008፣ ቴንግ፣ 2016፤ ዋንግና ሐን፣ 2017)፡፡ ከዚህ በተጨማሪ ልዕለአእምሯዊ ብልኃቶች፣ ቋንቋ የመማር ውጤታማነትንና ግንዛቤን እንደሚያሻሽሉ አስረጂ የሚሆኑ ጥናቶች አሉ

(መካሮና ኧርለር፣ 2008፤ ንጉየን፣ 2016)፡፡ ሌሎች ጥናቶችም መጻፍን በልዕለአእምሯዊ የመጻፍ ብልኃቶች መማር የተማሪዎችን የመጻፍ ክሂል እንደሚያዳብር (ለምሳሌ፤ ላርኪን፣ 2009፤ ዌይ፣ 1998፤ ዊሽጎል፣ 2016) አመላክተዋል፡፡ ከዚህ በተቃራኒ በልዕለአእምሯዊ የመጻፍ ብልኃቶች ምክንያት ጉልህ መሻሻል ያልታየባቸው ሁኔታዎች እንዳሉ ያሳየ ጥናት (ብሪዝማስተርና ኤቼግሬ፣ 2017) እንዳለም ለማየት ተችሏል፡፡ በመኾኑም ልዕለአእምሯዊ የብልኃቶች ትምህርት በተማሪዎች የብልኃት ግንዛቤ ላይ የሚያሳድረውን ተጽዕኖ በተመለከተና መጻፍን በልዕለአእምሯዊ የመጻፍ ብልኃቶች መማር የተማሪዎችን የመጻፍ ክሂል ከማዳበር አኳያ የታዩት የጥናት ውጤቶች ልዩነቶች ለተጨማሪ ጥናት አነሳሽ ምክንያት ኾነዋል፡፡

በተጨማሪም፣ ልዕለአእምሮ በመማር ሂደት ላይ ተጽዕኖ የማሳደር ሁኔታው በዓለምአቀፍ ደረጃ ከዕድሜና ከተዛምዶ ሁኔታዎች አንጻር ልዩነቶች እንዳሉት ተጠቁሟል፡፡ የልዕለአእምሮን እድገት ለመመርመር በተደረገ ጥናት የተማሪዎች ልዕለአእምሯዊ ብቃት ከዕድሜ ጋራ ቀንሷል፡፡ ይህ የኾንግኮንግ ተማሪዎች ልዕለአእምሯዊ ብቃት መቀነስ ከምዕራባዉያን ሀገራት የዕድገት አዝማሚያዎች ተቃራኒ መኾኑም ታውቋል፡፡ በስዊዘርላንድና በቤልጀም ሀገሮች ባሉ ተማሪዎች ላይ በተደረጉ ጥናቶችም በልዕለአእምሯዊ ግንዛቤና አንብቦ በመረዳት መካከል ተዛምዶ ታይቷል፡፡ በግሪክ ግን ይህ ተዛምዶ አለመታየቱ እንደአብነት የሚጠቀስ ሲኾን ጉዳዩ በተለያዩ ሀገራት ልዩነት ለመኖሩ ተጨማሪ አመላካች ነው (ቢችና ሌሎች፣ 2020)፡፡ ይህ ልዩነት ከባህል መለያየት የመነጨ ሊኾን እንደሚችል ፍንጭ ሰጥቷል (በቢችና ሌሎች ዋቢ እንደሆኑት፣ አርለርትና ሽናይደር፣ 2015)፡፡

ልዕለአእምሯዊ የመጻፍ ብልኃቶች ውጤታማነትም በቋንቋና ባህል መለያየት የተነሳ በአንዱ ቋንቋና ባህል ተሠርቶ የተገኘ ውጤት ለሌላው ላይሠራ ስለሚችል በጉዳዩ ላይ ተጨማሪ ጥናት ማድረጉ አስፈላጊ ነው፡፡ ከዚህ አኳያ ማፈላለግ እስከተቻለው ድረስ ልዕለአእምሯዊ የመጻፍ ብልኃቶች በተማሪዎች የብልኃቶች ግንዛቤና የመጻፍ ችሎታ ላይ ያለውን ቀጥተኛና ኢቀጥተኛ ተጽዕኖ የመረመረ ከርዕሰጉዳዩ ጋራ ቀጥተኛ ግንኙነት ያለው በአማርኛ ቋንቋ ላይ የተካሄደ ጥናት አለመገኘቱ ይህ ጥናት እንዲጠና ያነሳሳ ሌላው ገፊ ምክንያት ነው፡፡ ስለኾነም፣ በዚህ ጥናት እነዚህን ክፍተቶች ለመሙላት ልዕለአእምሯዊ የመጻፍ ብልኃቶች በተማሪዎች ልዕለአእምሯዊ የመጻፍ ብልኃቶች ግንዛቤና በመጻፍ ችሎታ ላይ ያላቸው ተጽዕኖ በሚከተሉት የጥናቱ ጥያቄዎች አማካይነት ተመርምሯል፡፡

በአማርኛ ቋንቋ ትምህርት መጻፍን በልዕለአእምሯዊ የመጻፍ ብልኃቶች መማር የአማርኛ ቋንቋ አፍፊት ተማሪዎችን፣

1. ልዕለአእምሯዊ የመጻፍ ብልኃቶች ግንዛቤ የማሳደግ ቀጥተኛ አስተዋፆ አለው?
2. የመጻፍ ችሎታ የማሳደግ ቀጥተኛ አስተዋፆ አለው?
3. ልዕለአእምሯዊ የመጻፍ ብልኃቶች ግንዛቤን በማሳደግ የመጻፍ ችሎታ የማጎልበት ኢቀጥተኛ ሚና አለው?

3.የአጠናን ዘዴ

ጥናቱ ፍትነትመሰል ቅድመትምህርትና ድኅረትምህርት ባለቁጥጥር ቡድን (quasi-experimental pretest-posttest control group) የምርምር ንድፍን ተከትሏል፡፡ በዚህም መሠረት ኹለቱም ቡድኖች ትምህርቱን ከመማራቸው በፊት ተመሳሳይ ቅድመትምህርት የመጻፍ ፈተና ተፈትነዋል፤ ልዕለአእምሯዊ የመጻፍ ብልኃቶች ግንዛቤ የጽሑፍ መጠይቅ ሞልተዋል፡፡ ቀጥሎ የፍትነት ቡድኑ ተማሪዎች መጻፍን በልዕለአእምሯዊ የመጻፍ ብልኃቶች ሲማሩ፣ የቁጥጥር ቡድኑ ተማሪዎች ደግሞ በመደበኛው ሥርዐተትምህርት መሠረት ተምረዋል፡፡ በመጨረሻ ኹለቱም ቡድኖች ተመሳሳይ ድኅረትምህርት የመጻፍ ፈተና ተፈትነዋል፤ ልዕለአእምሯዊ የመጻፍ ብልኃቶች ግንዛቤ የጽሑፍ መጠይቅም ሞልተዋል፡፡

3.1. የጥናቱ ተሳታፊዎች

ጥናቱ በደሴ ከተማ ውስጥ ከሚገኙ ኹለተኛ ደረጃ ትምህርትቤቶች መካከል በቀላል የዕጣ ንሞና ዘዴ በተመረጠው መምህር አካለወልድ ኹለተኛ ደረጃ ትምህርትቤት ተካሄዷል፡፡ ምርምሩ በኹለተኛ ደረጃ ትምህርትቤት ላይ የተካሄደበት ምክንያት ልዕለአእምሯዊ የመማር ብልኃቶች ለማንኛውም ተማሪ ጠቃሚ ቢኾኑም፣ ልዕለአእምሮ ከፍተኛ የግንዛቤ ደረጃዎችንና ሂደቶችን የሚያልፍ ስለኾነ የመጀመሪያ ደረጃ ተማሪዎች (ሕጻናት) እንደኹለተኛ ደረጃ ተማሪዎች (በዕድሜ ከፍ እንዳሉት) የተሻለ የአእምሮ ግንዛቤ ደረጃ የሌላቸው በመኾኑ፣ በእነዚህ ሂደቶች ውስጥ ለማለፍ ብቁ እንደማይኾኑ በመመላከቱ ነው (ሀከር፣ 2018፤ ፓሪስና ዋይኖግራድ፣ 1990)፡፡ በኹለተኛ ደረጃ ትምህርት ሥር ከሚገኙት አራት የክፍል ደረጃዎች መካከል ዘጠነኛ ክፍል የተመረጠበት ምክንያትም ብልኃቶቹ የመጻፍ ክሂልን በማሻሻል ረገድ ውጤታማ ቢኾኑ ተማሪዎቹ ብልኃቶቹን በቀጣይ የክፍል ደረጃዎች በመገልገል ተጠቃሚ ይኾናሉ፤ በሚል እምነት ነው፡፡ በመኾኑም፣ ተሳታፊዎቹ በ2015 ዓ.ም ለጥናቱ በተመረጠው ትምህርትቤት በዘጠነኛ ክፍል ከሚገኙ 15 የመማሪያ ክፍሎች መካከል በቀላል የዕጣ ንሞና በተመረጡ ኹለት ክፍሎች ውስጥ ተመድበው ሲማሩ የነበሩ 104 ተማሪዎች ናቸው፡፡

3.2.የመረጃ መሰብሰቢያ መሣሪያዎች

የጥናቱን ጥያቄዎች መሠረት በማድረግ መረጃ ለመሰብሰብ ጥቅም ላይ የዋሉት የመረጃ መሰብሰቢያ መሣሪያዎች የመጻፍ ፈተናና ልዕለአእምሯዊ የመጻፍ ብልኃቶች ግንዛቤ መለኪያ የጽሑፍ መጠይቅ ናቸው፡፡

የመጻፍ ፈተና

የጥናቱን ተሳታፊዎች የመጻፍ ችሎታ ለመለካት የተማሪ መማሪያና የመምህር መምሪያ መጻሕፍትን መሠረት በማድረግ ኹለት ፈተናዎች ተዘጋጅተዋል፡፡ ፈተናዎቹን በጥናቱ መጀመሪያና መጨረሻ ላይ የጥናቱ ተሳታፊዎች

ተፈትነዋቸዋል፡፡ በመጀመሪያ እያንዳንዱ ፈተና አራት፣ አራት የመጻፍ ጥያቄዎችን እንዲይዝ ተደርጎ ተዘጋጅቷል፡፡ ለዚህም ምክንያቱ የፈተናውን አስተማማኝነት ለመጨመር ከእያንዳንዱ ተማሪ ከአንድ በላይ ናሙና (ለምሳሌ፤ ጥያቄው አንቀጽ መጻፍ ቢኾን ከአንድ በላይ አንቀጽ እንዲጽፉ በማድረግ) መውሰድ ተገቢ በመኾኑ ነው (ዊር፣ 1993)፡፡ የፈተናዎቹ የመጀመሪያ ክፍል ተማሪዎቹ በተሰጣቸው ኃይለቃል አስረጂ አንቀጾችን እንዲጽፉ የሚያደርግ ነው፡፡ ኹለተኛው ክፍል ደግሞ ተማሪዎች የሚቀርብላቸውን መነሻ ሐሳብ መሠረት አድርገው በመንስኤና ውጤት የተደራጁ አንቀጾችን እንዲጽፉ ተደርጎ የተዘጋጀ ነው፡፡ እነዚህ የቅድመትምህርትና ድኅረትምህርት የመጻፍ ችሎታ ፈተናዎች የተመሳሳይ ይዘት መለኪያ ኹለት ፈተናዎች (parallel) ኾነው ተዘጋጅተዋል፡፡ ይህ የኾነውም ፈተናን በመላመድና በማስታወስ ምክንያት የሚፈጠርን ተጽዕኖ ለመከላከል ነው፡፡

ፈተናዎቹ በዚህ መንገድ ከተዘጋጁ በኋላ የእያንዳንዱን ፈተና ጥያቄዎች አምስት የአማርኛ ቋንቋ መምህራን ከስምንት የይዘት ተገቢነት መመዘኛ መስፈርቶች አኳያ እንዲገመግሟቸው ተደርጓል፡፡ የመገምገሚያ ቅጹ የብራውን (1996) የፈተናዎች የይዘት ተገቢነት መገምገሚያ መስፈርቶችንና የላውሼ (1975) የይዘት ተገቢነት መገምገሚያ ቀመርን መነሻ በማድረግ ለዚህ ጥናት እንዲመች አድርጎ በማሻሻል የተዘጋጀ ነው፡፡ በመመዘኛዎቹ ትኩረት ከተደረገባቸው ጉዳዮች መካከል ጥያቄዎቹ ከመርሐትምህርቱ ውጪ አለመሆናቸው፣ አንቀጽ የመጻፍ ችሎታን መለካት የሚያስችሉ መኾናቸው፣ የቀረቡት አንቀጽ መጻፊያ ርዕሶች ተገቢነትና ግልጽነት፣ ከአድልዎ ነጻ መሆናቸው ይጠቀሳሉ፡፡ ገምጋሚዎቹ ከእነዚህ የይዘት ተገቢነት መመዘኛ መስፈርቶች አንጻር እያንዳንዱ ጥያቄ የመጻፍ ችሎታን በመመዘን ረገድ ያለውን የአስፈላጊነት ደረጃ በጣም አስፈላጊ (Essential)፣ ጠቃሚ ግን በጣም አስፈላጊ ያልኾነ (Useful but not essential)፣ አስፈላጊ ያልኾነ (Not necessary) በሚል እንዲወስኑ ተደርጓል፡፡ ገምጋሚዎቹ የጥያቄዎቹን የአስፈላጊነት ደረጃ ከመወሰን በተጨማሪ አስተያየታቸውን እንዲገልጹ የሚጋብዙ ሦስት ክፍት ጥያቄዎችንም ያካተቱ ናቸው፡፡ ቀጥሎ ከገምጋሚዎቹ በተገኘው መረጃ መሠረት ለእያንዳንዱ ጥያቄ ምን ያህል ገምጋሚዎች «በጣም አስፈላጊ» የሚለውን እንደመረጡ ተለይቷል፡፡

ይህን ተከትሎም በላውሼ የይዘት ተገቢነት መገምገሚያ ቀመር የእያንዳንዱን ጥያቄ የይዘት ተገቢነት ሬሽዮ (Content Validity Ratio, CVR) በማስላት በመጠይቁ ውስጥ የሚቆዩ ጥያቄዎች ተለይተዋል፡፡ በዚህ መሠረት ከእያንዳንዱ ፈተና በ5% የስሕተት ይኹንታ ተሰልቶ በተገኘው ውጤት ከአራቱ ጥያቄዎች መካከል ተፈላጊውን የይዘት ተገቢነት ሬሽዮ (CVR (α) = .99) ያሚሉ ኹለት፣ ኹለት ጥያቄዎች ለቀጣይ ፍተሻ ተመርጠዋል፡፡ ቀጥሎ የእያንዳንዱ መጠይቅ አጠቃላይ የይዘት ተገቢነት ኢንዴክስ (Content Validity Index, CVI) ደረጃ ተፈትሿል፡፡ በዚህም በፈተና አንድ ዝቅተኛ የይዘት ተገቢነት ሬሽዮ ያላቸው ጥያቄዎች ሳይወገዱ ተሰልቶ የተገኘው የመጠይቁ አጠቃላይ የይዘት ተገቢነት ኢንዴክስ ውጤት CVI (α) = .6 ሲኾን፣ በፈተና ኹለት CVI (α) = .5 ኾኗል፡፡ እነዚህ ጥያቄዎች ተወግደው በድጋሜ ሲሰላ የኹለቱም ፈተናዎች የይዘት ተገቢነት ኢንዴክስ ውጤት CVI = .99 (1.00) ኾኗል፡፡ ይህም አጠቃላይ ፈተናው ጥሩ

የይዘት ተገቢነት ደረጃ ላይ እንደሚገኝ አመላካች ነው (ቫኪሊና ጃሃንጊሪ፣ 2018)፡ ፡ ከዚህ በተጨማሪ አምስቱ መምህራን ለክፍት ጥያቄዎቹ በሰጧቸው ምላሾችና አስተያየቶች ላይ በመመሥረት በጥያቄዎቹ ላይ ማሻሻያ በማድረግ እንደገና ተዘጋጅተዋል፡፡

ፈተናዎቹ ኹለት ከመኾናቸው አኳያ በመመዘኛ መለያየት ምክንያት በጥናቱ ውጤት ላይ ልዩነት እንዳይመጣ ከጥናቱ በፊት የፈተናዎቹ ተመጣጣኝነት እንዲሁም አስተማማኝነት ተፈትሿል፡፡ የፈተናዎቹ አስተማማኝነት በተመጣጣኝ ይዘት መለኪያዎች አስተማማኝነት ዘዴ (Equivalent-Forms Reliability) ተፈሿል፡፡ ለዚህም ፈተናዎቹን ከጥናቱ በፊት የጥናቱ ተሳታፊ ያልኾኑ 33 የዘጠነኛ ክፍል ተማሪዎች እንዲፈተኗቸው በማድረግ በሦስት አራሚዎች ውጤት ተሰጥቷቸው መረጃዎች ተሰብስበዋል፡፡ ውጤት አሰጣጡ ወጥነት እንዲኖረው አራሚዎቹ የአንቀጽ ጥራት መመዘኛ መስፈርቶች ላይ ተመሥርተው የጋራ ግንዛቤ እንዲይዙ ተደርጓል፡፡ መስፈርቶቹ ብራውንና ቤይሊ (1984) ድርሰት የመጻፍ ንኡሳን ችሎታዎችን ለመመዘን የተጠቀሙባቸውን መስፈርቶች ለዚህ ጥናት እንዲስማሙ አድርጎ በማሻሻል የተዘጋጁ ናቸው፡፡ በዚህ ጥናት ተማሪዎች የጻፏቸው አንቀጾች ከ100% የታረሙ ሲኾን፣ አንቀጽ ከመጻፍ ንኡሳን ችሎታዎች ማለትም የሐሳብ አደረጃጀት፣ የይዘት ስፋት፣ ጥልቀትና ተጠይቃዊ የሐሳብ ትስስር፣ ሰዋስዋዊ ትክክለኛነት፣ የአጻጻፍ ሥርዐት እንዲሁም የቃላት ምርጫና አጠቃቀም አኳያ ተመዝነዋል፡፡ በአራሚዎቹ መካከል ያለው የስምምነት ደረጃ በአራሚዎች መካከል ያለ ስምምነትን ለመፈተሽ ከሚያስችሉ የአስተማማኝነት መፈተሻዎች ውስጥ በኢንትራክላስ ኮሪሌሽን ኮኦፊሺየንት ስታትስቲክስ ተፈትሿል፡፡ በውጤቱ መሠረት (ቅድመትምህርት ፈተናው $F(32, 64) = 732$, $P < .001$፤ ድኅረትምህርት ፈተናው $F(32, 64) = 816$, $P < .001$) በአራሚዎቹ መካከል ያለው የስምምነት ደረጃ ተቀባይነት እንዳለው ታውቋል፡፡ ቀጥሎ በሦስቱ አራሚዎች የተሰጠውን ውጤት ደምሮ ለሦስት በማካፈል የተገኘው የእያንዳንዱ ተማሪ ውጤት ኾኖ ተመዝግቧል፡፡ ከኹለቱ ፈተናዎች በተገኙ ውጤቶች መካከል ያለው ተዛምዶም በፒርሰን የተዛምዶ መጠን መወሰኛ ቀመር ተፈትሾ ($r = .939$, $p < .001$) በፈተናዎቹ ውጤቶች መካከል ከፍተኛ ተዛምዶ መኖሩን አሳይቷል፡፡ ይህ የተዛምዶ ውጤትም የፈተናዎቹን ተመጣጣኝነት ከማመላከቱ በተጨማሪ ከፈተናዎቹ የተገኘው መረጃ አስተማማኝ መኾኑን አረጋግጧል (አሪና ሌሎች፣ 2010፣ ኮሄንና ሌሎች፣ 2007)፡፡

በዚህ መንገድ የፈተናዎቹ ተገቢነትና አስተማማኝት ከተረጋገጠ በኋላ በጥናቱ ቅድመና ድኅረትምህርት ፈተና በኹለቱም ቡድኖች ተግባራዊ ተደርጓል፡፡ በጥናቱ የተገኙት የተማሪዎች ቅድመና ድኅረትምህርት ፈተናዎችም በአንቀጽ ጥራት መመዘኛ መስፈርቶች ላይ ተመሥርተው በሦስት አራሚዎች ውጤት ተሰጥቷቸዋል፡፡ ከሦስቱ አራሚዎች የተገኘው አኃዛዊ መረጃ በኢንትራክላስ ኮሪሌሽን ኮኦፊሺየንት ተሰልቷል፡፡ ከስሌቱ በተገኘው ውጤት (በቅድመትምህርት $F(103, 206) = 843$, $P < .001$፤ በድኅረትምህርት $F(103, 206) = 878$, $P < .001$) በአራሚዎች መካከል ያለው የስምምነት ደረጃ ተቀባይነት እንዳለው ከተረጋገጠ በኋላ በሦስቱ አራሚዎች የተሰጠውን ውጤት ደምሮ ለሦስት በማካፈል የተገኘው የእያንዳንዱ ተማሪ ውጤት ኾኖ ተመዝግቧል፡፡ በዚህ ኹኔታ በጥናቱ የተገኙትን

የተማሪዎች ቅድመና ድኅረትምህርት መረጃዎች መሠረት በማድረግ የፈተናዎቹ ውቅረሐሳብ ተገቢነት (construct validity) ተፈትሿል፡፡ የፈተናዎቹን ውቅረሐሳብ ተገቢነት ለመፈተሽ ጥቅም ላይ የዋለው የአንድ ቡድን ፍትነታዊ የጥናት ዘዴ (Intervention studies) ነው፡፡ ይህም የፍትነት ቡድን ተሳታፊዎችን ቅድመና ድኅረትምህርት ውጤቶች በጥንድ ናሙና ቲ-ቴስት (paired sample t-test) በማነጻጸር የተከናወነ ነው፡፡ በፍተሻው በተገኘው ውጤትም (t (50) = 12.953, p < .001) በፍትነት ቡድኑ ቅድመትምህርትና ድኅረትምህርት ውጤቶች መካከል ስታቲስቲክሳዊ እውነታ ያለው ልዩነት መኖሩ ታውቋል፡፡ ይህም የመጻፍ ፈተናዎቹ ከፍትነቱ በፊትና በኋላ የሚጠበቀውን የተማሪዎችን የመጻፍ ችሎታ ልዩነት ማሳየታቸው ውቅረሐሳብ ተገቢነት እንዳላቸው አመላካች ነው (ብራውን፣ 1996)፡፡

3.3.ልዕለአእምሯዊ የመጻፍ ብልኀቶች ግንዛቤ መለኪያ መጠይቅ

የዚህ መጠይቅ ዋና አላማ የጥናቱ ተሳታፊ ተማሪዎች በቅድመትምህርትና ድኅረትምህርት ያላቸውን ልዕለአእምሯዊ የመጻፍ ብልኀቶች ግንዛቤ ለማወቅ የሚያስችል መረጃ ማስገኘት ነው፡፡ መጠይቁ ሽራውና ዴኒሰን (1994) ልዕለአእምሯዊ ብልኀቶች ግንዛቤን **(Metacognitive awareness inventory: MAI)** ለመለካት ካዘጋጁት መጠይቅ ከዚህ ጥናት ጋራ የሚዛመዱትን በመውሰድና ከጥናቱ ተሳታፊ ተማሪዎች ዕድሜና የትምህርት ደረጃ አኳያ በማሻሻል የተዘጋጀ ነው፡፡ ይህ መጠይቅ የተመረጠበት ምክንያት አንደኛ፣ ኹለቱን የልዕለአእምሮ ዋና ዋና ክፍሎች ማለትም ግንዛቤን ማወቅንና ግንዛቤን መቆጣጠርን እንዲሁም በውስጣቸው የሚገኙ ስድስት ንኡሳን ክፍሎችን ያካተተ በመኾኑ ተፈላጊውን መረጃ ለማግኘት እንደሚያስችል ስለታመነበት ነው፡፡ ኹለተኛ፣ አስተማማኝነቱ ተፈትሾ ጥያቄዎቹ በጣም ጥሩ ውስጣዊ ወጥነት እንዳላቸው (ከ.88 እስከ .93) በመጠቆሙ ነው (ሽራውና ዴኒሰን)፡፡

በመኾኑም፣ መጠይቁ በመጀመሪያ በቋንቋ ትምህርት ባለሙያዎች እገዛ ከእንግሊዝኛ ወደአማርኛ ተተርጉሟል፡፡ በትርጉም ሂደቱ የጥያቄዎቹ ዋና ሐሳብ አለመዛባቱንና በትክክል መተርጎማቸውን ለማረጋገጥ ወደአማርኛ የተተረጎሙት ጥያቄዎች በሌላ የቋንቋ ባለሙያ ወደእንግሊዝኛ እንዲመለሱ ተደርገዋል፡፡ ቀጥሎ እነዚህን ጥያቄዎች ከዋናው መጠይቅ ጥያቄዎች ጋራ በማመሳከር ተመሳሳይ ይዘት እንዳላቸው ተረጋግጧል፡፡ ይህን ተከትሎ የጥናቱን ተሳታፊዎች የክፍል ደረጃ በማገናዘብ እንዲሻሻሉ ተደርጎ መጠይቁ ተዘጋጅቷል፡፡ በተጨማሪም፣ ጥያቄዎቹ ለክፍል ደረጃው የሚመጥኑ ስለመኾናቸውና እይታዊ ተገቢነታቸውን (face validity) ለመፈተሽ ልምድ ባላቸውና በክፍል ደረጃው በሚያስተምሩ መምህራን በተሰጡ ሐሳቦች መሠረት ማስተካከያ ተደርጎባቸዋል፡፡

መጠይቁ ባጠቃላይ 52 ጥያቄዎችን የያዘ ሲኾን፣ ለዚህ ጥናት የተወሰዱት የማቀድ፣ የመቆጣጠርና የመገምገም ብልኀቶችን የሚመለከቱ 38 ጥያቄዎች ሲኾኑ፣ ግንዛቤን በማወቅ ሥር፤ ስምንት ገላጭ ዕውቀትን፣ አራት ሂደታዊ ዕውቀትን፣ ስድስት ኹኔታዊ ዕውቀትን የሚለኩ 18 ጥያቄዎች ተካትተዋል፡፡

በግንዛቤ ቁጥጥር *ሥር* ደግሞ ሰባት *ማቀድን*፣ ሰባት *መቆጣጠርንና* ስድስት *ግምገማን* የተመለከቱ 20 ጥያቄዎችን *ያካተተ* ነው፡፡ በመጠይቁ የተካተቱት ኹሉም ጥያቄዎች ከዝቅተኛ ወደከፍተኛ ከ1 (*በጣም አልስማማም*) እስከ4 (*በጣም እስማማለሁ*) በባለአራት ነጥብ ሊከርት ስኬል የተዘጋጁ ናቸው፡፡

ልዕለአእምሯዊ የመጻፍ ብልኃቶች ግንዛቤ መጠይቁ በቅድመትምህርት 104 የጥናቱ ተሳታፊዎች እንዲሞሉት ተደርጎ አጠቃላይ አስተማማኝነቱ በክሮምባክ አልፋ ሲሰላ α = .848 የአስተማማኝነት መጠን ተገኝቷል፡፡ የእያንዳንዱ ንኡሳን ክፍል (component) አስተማማኝነት ደግሞ ገላጭ ዕውቀት α = .679፣ ሂደታዊ ዕውቀት α = .818፣ ሁኔታዊ ዕውቀት α = .825፣ የማቀድ ብልኃት α = .758፣ የቁጥጥር ብልኃት α = .724፣ የግምገማ ብልኃት α = .552 የአስተማማኝነት መጠን ተገኝቷል፡፡ ይኹንእንጂ፣ በተለይ በአንጻራዊነት ዝቅ ያለ አስተማማኝነት ባላቸው ንኡሳን ክፍሎች (የግምገማ ብልኃት α = .552 እና ገላጭ ዕውቀት α = .679) ሥር የሚገኙ ጥያቄዎች እንዲሁም ኹሉም ጥያቄዎች በሥነልቡናና በቋንቋ መምህራን በድጋሚ ተገምግመው ማሻሻያ ተደርጎባቸዋል፡፡ ከድኅረትምህርት የተገኘው መረጃም በክሮምባክ አልፋ α = .964 ውጤት ተገኝቷል፡፡ በተጨማሪ በመጠይቁ በተካተቱ ውቅረሐሳቦች መካከል ያለው ውሕድ አስተማማኝነትም (Composite reliability) ኹሉም ንዑሳን ክፍሎች ከα = .7 በላይ (ገላጭ ዕውቀት .917፤ ሂደታዊ ዕውቀት .892፤ ኹኔታዊ ዕውቀት .928፤ የማቀድ ብልኃት .897፤ የቁጥጥር ብልኃት .878፤ የግምገማ ብልኃት .891) ሆኗል፡፡

ከድኅረትምህርት የተገኙ ውጤቶችን በመጠቀም በመጠይቁ ላይ ፍተሻዊ የውቅረሐሳብ ትንተናና (exploratory factor analysis) አረጋጋጭ የውቅረሐሳብ ትንተናዎች (confirmatory factor analysis) ተካሂደዋል፡፡ እነዚህን ትንተናዎች ማድረግ ያስፈለገው ጥያቄዎቹ በየራሳቸው የዝምድና ምድብ መቀመጣቸውን ለማየት፣ ከሌሎች ጥያቄዎች ጋራ ዝምድና የሌላቸውን ጥያቄዎች ለማስወገድና ለወከሉት ንዑስ ክፍል ምን ያህል አስተዋፆ እንዳበረከቱ ለማየት ነው፡፡ በተጨማሪም፣ የውቅረሐሳብ ተገቢነትን (construct validity) ማለትም ተወራራሽና (convergent validity) ለይ ተገቢነትን (discriminant validity) ለመፈተሽም አስችለዋል፡፡

በዚህ መሠረት በቅድሚያ ፍተሻዊ የውቅረሐሳብ ትንተና ተከናውኗል፡፡ በዚህ ሂደት በመጀመሪያ የካይዘርን መስፈርት በመጠቀም 1.0 እና በላይ (16.417፣ 2.908፣ 2.181፣ 1.748፣ 1.522፣ 1.269 እና 1.060) የኤይገን ዋጋ (eigen value) ያላቸው ሰባት የመጠይቁ ውቅረሐሳቦች (components) ተለይተዋል፡፡ እነዚህ ውቅረሐሳቦች ከጠቅላላው የጥያቄዎች የልይይት መጠን 71.3% ያህሉን ይገልጻሉ፡፡ በካቴል የተዋረድ ግራፍ ፍተሻ (Scree test) የተገኘው ውጤትም በካይዘር መስፈርት የተገኘውን ውጤት የሚደግፍ ሆኗል፡፡ በትንተናው ውጤት መሠረት ከኹለት ጥያቄዎች በስተቀር 36ቱ ጥያቄዎች በመጀመሪያዎቹ ስድስት ውቅረሐሳቦች ሥር ተካትተው ይገኛሉ፡፡ እነዚህ ውቅረሐሳቦች የተሻለ ጭነተመጠን ያላቸውና ሦስትና በላይ ጥያቄዎችን ያካተቱ ናቸው፡፡ ሰባተኛው ውቅረሐሳብ ግን ኹለት ጥያቄዎችን ብቻ የያዘ ሲኾን፣ አንዱ ጥያቄ ከአራተኛው ውቅረሐሳብ ጋራ ተሻጋሪ የሐሳብ ጭነት (Cross load) በመጋራት የተዛመደ ነው፡፡

በመኾኑም፣ ከሰባተኛው ውቅረሐሳብ ጋራ ጠንካራ ጭነተመጠን ይዞ የተዛመደ አንድ ጥያቄ ብቻ ይገኛል። ስለኾነም ይህ ውቅረሐሳብ በቂ የጥያቄዎች መጠን (ሦስትና በላይ) ይዞ ባለመገኘቱ በርካታ ተመራማሪዎች ልዕለአእምሯዊ የመጻፍ ብልኃቶችን በከፈሉባቸው ስድስት ውቅረሐሳቦች ቀጣይ ትንተናዎች ተካሄደዋል።

ይህን ተከትሎም በድጋሚ የመጠይቁንና የውቅረሐሳቦቹን መዋቅራዊ ግንኙነት ለመለየት ባለስድስት የውቅረሐሳብ ትንተና (six factor solution) ተካሄዷል። ውቅረሐሳቦቹ ከጠቅላላው የጥያቄዎች የልይይት መጠን 68.5% ያህሉን ይገልጻሉ። እያንዳንዳቸውም ውቅረሐሳብ አንድ 16.417%፣ ውቅረሐሳብ ኹለት 2.908%፣ ውቅረሐሳብ ሦስት 2.181%፣ ውቅረሐሳብ አራት 1.748%፣ ውቅረሐሳብ አምስት 1.522%፣ ውቅረሐሳብ ስድስት 1.269 ያህል የመግለጽ ድርሻ (variance explained) አላቸው። የዙረተ-ድረውቅረሐሳብ ውጤቱ እንደሚያሳየውም ስድስቱ ውቅረሐሳቦች ጠንካራ ጭነተመጠን ያላቸው 38 ጥያቄዎችን አካትተው ተዋቅረዋል። ይኹንእንጂ፣ በየውቅረሐሳብ ምድባቸው ላይ ያልተገኙ ኹለት ጥያቄዎች (DCK2 እና MNTS1) ተወግደው ትንተናው በድጋሚ ተከናውኗል። በተገኘው ውጤትም ከየተዋቀሩበት አንድ ውቅረሐሳብ ጋራ በጠንካራ ጭነተመጠን የተዛመዱ 36 ጥያቄዎች ተዋቅረው ይገኛሉ።

በፍተሻዊ የውቅረሐሳብ ትንተና የተፈተሸው ልዕለአእምሯዊ የመጻፍ ብልኃቶች ግንዛቤ መጠይቁ መዋቅራዊ ግንኙነት በአረጋጋጭ የውቅረሐሳብ ትንተና ተገምግሟል። ትንተናው ከመካሄዱ በፊት የተዋቀረው ሞዴል ለጥናቱ መረጃ ያለው የተስማሚነት ደረጃ (goodness of fit) በተመራማሪዎች ዘንድ (ለምሳሌ፡- ኪዝ፣ 2015) የተሻለ ተቀባይነት ባላቸው የሞዴል መለኪያዎች ተገምግሞ ጥሩ የተስማሚነት ደረጃ ላይ መኾኑ ($\chi^2 =$ 715.344; CMIN/DF = 1.252፣ CFI = .944፣ IFI = .945፣ TLI = .939፣ SRMR = .0558፣ RMSEA = .049) ከተረጋገጠ በኋላ ትንተናው ተካሄዷል። በተገኘው ውጤት መሠረት ከእያንዳንዱ ውቅረሐሳብ የተገኙት ውሕድ አስተማማኝነት (Composite reliability) መጠኖች ከሚጠበቀው .7 በላይ (ኮሊየር፣ 2020) ከፍ ብለው (ከ.878 እስከ.928) መገኘታቸው የመጠይቁን አስተማማኝነት ያሳያል። እንዲሁም ከየውቅረሐሳቦቹ የተገኙ አማካይ የልይይት መጠኖች (AVE) ከሚጠበቀው .5 በላይ (ኮሊየር) ኾነው (ከ.548 እስከ.683) መገኘታቸው በእያንዳንዱ ውቅረሐሳብና በየሥራቸው በሚገኙ ጥያቄዎች መካከል ተወራራሽ ተገቢነት (convergent validity) መኖሩን ያመላክታል።

በውቅረሐሳቦቹ መካከል ያለው ተለያይ ተገቢነት (discriminant validity) ደግሞ ከቁጥጥር ብልኃትና ከማቀድ ብልኃት ውቅረሐሳቦች በስተቀር ከሌሎቹ የተገኘው አማካይ ልይይትን የመግለጽ ውጤት ካሬ ሩት ዋጋ (square roots of average variance extracted) ከውቅረሐሳቦቹ የተዛምዶ ዋጋ በልጦ ይገኛል። ይኹንእንጂ፣ የቁጥጥር ብልኃት አማካይ ልይይትን የመግለጽ ውጤት ካሬ ሩት ዋጋ ከማቀድ ብልኃት የተዛምዶ ዋጋ፣ የማቀድ ብልኃት አማካይ ልይይትን የመግለጽ ውጤት ካሬ ሩት ዋጋ ከገላጭ ዕውቀት የተዛምዶ ዋጋዎች አንሶ መገኘቱ ውቅረሐሳቦቹ ተለያይ ተገቢነት እንደሌላቸው አመላካች ነው። በመኾኑም፣ ተለያይ ተገቢነታቸውን ለማሻሻል ከማቀድ ብልኃት ጋራ ተሻጋሪ የሐሳብ ጭነት የተጋራ አንድ ጥያቄ (MNTS 4) እንዲሁም ዝቅተኛ ጭነተመጠን ያለው አንድ ጥያቄ

(DCK4 = .589) ሲወገዱ፣ ውቅረሐሳቦቹ የተለያየ ጭብጥ ከመለካት አኳያ ተለያይ ተገቢነት እንዳላቸው ተረጋግጧል፡፡ በመኾኑም መጠይቁ በአጠቃላይ 34 ጥያቄዎችን የያዘ ሲኾን፣ በገላጭ ዕውቀት (ስድስት ጥያቄዎች)፣ በሂደታዊ ዕውቀት (አራት ጥያቄዎች)፣ በኹኔታዊ ዕውቀት (ስድስት ጥያቄዎች)፣ በማቀድ ብልኃት (ሰባት ጥያቄዎች)፣ በቁጥጥር ብልኃት (አምስት ጥያቄዎች) እንዲሁም በግምገማ ብልኃት (ስድስት ጥያቄዎች) ሥር ተዋቅረዋል፡፡ በመጠይቁ ውስጥ የተካተቱት ጥያቄዎች በባለአራት ነጥብ ሊከርት ስኬል የተዘጋጁ በመሆናቸው የእያንዳንዱ የጥናቱ ተሳታፊ ዝቅተኛ ውጤት 34፣ ከፍተኛው ደግሞ 136 ሆኖ ተመዝግቧል፡፡

በዚህ ጥናት በመጠይቁ ላይ በተካሄደው የውቅረሐሳብ ትንተና መሠረት መጠይቁ ስድስት ውቅረሐሳቦችን በመያዙ መጠይቁን ካዘጋጁት ሽራውና ዴኒሰን (1994) የጥያቄዎች አወቃቀር ጋራ ተመሳሳይነት አለው፡፡ ይኹንእንጂ፣ በፍተሻዊ የውቅረሐሳብ ትንተናው በየውቅረሐሳብ ምድባቸው ላይ ያልተገኙ ኹለት ጥያቄዎች እንዲሁም በተለያይ ተገቢነት ምክንያት ኹለት ጥያቄዎች በመወገዳቸው በገላጭ ዕውቀትና በቁጥጥር ብልኃት ሥር የተዋቀሩ ጥያቄዎች ብዛት በመቀነሳቸው ልዩነት አለው፡፡

3.4.የአጠናን ሂደት

ጥናቱን ለማካሄድ በመጀመሪያ የመረጃ መሰብሰቢያ መሣሪያዎችና የማስተማሪያ ማንዋሉ ተዘጋጅተው በባለሙያዎች ተገምግመው ማሻሻያ ተደርጎባቸዋል፡፡ ጥናቱ የተካሄደበት መምህር አካለወልድ ኹለተኛ ደረጃ ትምህርትቤት በቀላል የዕጣ ንሞና ከተመረጠ በኋላ ስለጥናቱ ዓላማና ተያያዥ ጉዳዮች ማብራሪያ በመስጠት ከደሴ ከተማ አስተዳደር ጽሕፈትቤት፣ ከመምህር አካለወልድ ኹለተኛ ደረጃ ትምህርትቤት እንዲሁም የወላጅ ተማሪና መምህር ኅብረት (ወተመኅ) ፈቃድ ተጠይቆ ይኹንታ ተገኝቷል፡፡ ቀጥሎ የትምህርትቤቱ ኃላፊዎች በተገኙበት የዘጠነኛ ክፍል ተማሪዎችና መምህራን በጥናቱ ለመሳተፍ ያላቸው ፈቃደኝነት ተጠይቆ ይኹንታቸው ከተገኘ በኋላ በክፍል ደረጃው ካሉት 15 የዘጠነኛ ክፍሎች መካከል ኹለቱ በቀላል የእጣ ንሞና ዘዴ ተመርጠዋል፡፡ የተመረጡት ኹለት ክፍሎች እንደገና በቀላል የእጣ ንሞና አንዱ የፍትነት ቡድን (መማሪያ ክፍል «ሀ»)፣ ሌላው የቁጥጥር ቡድን (መማሪያ ክፍል «ሐ») ኾነው ተመድበዋል፡፡ ይህን ተከትሎም የኹለቱ ክፍል ተማሪዎች ትምህርቱን ከመጀመራቸው በፊት ቅድመትምህርት የመጻፍ ፈተና ተፈትነዋል፡፡ በሚቀጥለው ቀንም ቅድመትምህርት ልዕለአእምሯዊ የመጻፍ ብልኃቶች ግንዛቤ መለኪያ መጠይቅ እንዲሞሉ በማድረግ መረጃዎች ተሰብስበዋል፡፡

ኹለቱ ክፍሎች በአንድ መምህር የተማሩ ሲኾን፣ ፍትነቱ ከመተግበሩ በፊት ለተግባሪ የአማርኛ ቋንቋ መምህሩ ስለጥናቱ ዓላማ፣ አተገባበርና ስለእያንዳንዱ ዝርዝር ሂደት በተዘጋጀ የስልጠና ማንዋል አማካይነት በቀን ለሦስት ሰአታት ለአምስት ተከታታይ ቀናት ስልጠና ተሰጥቷል፡፡ ይህን ተከትሎም በኹለቱ ክፍሎች የሚገኙ ተማሪዎች በመደበኛው ክፍለጊዜ በ10 ሳምንታት ውስጥ ለ10

ክፍለጊዜያት (አንድ ክፍለጊዜ 40 ደቂቃ) ትምህርቱን ተከታትለዋል፡፡ በእነዚህ ጊዜያት ውስጥ የፍትነት ቡድኑ ተማሪዎች መጻፍን በልዕለአእምሯዊ የመጻፍ ብልኃቶች በተዘጋጀ የማስተማሪያ ማንዋል የተከታተሉ ሲኾን፣ የቁጥጥር ቡድኑ ተማሪዎች ደግሞ በመደበኛው ሥርዐተትምህርት መሠረት ተምረዋል፡፡ ለፍትነት ቡድኑ ተማሪዎች ማስተማሪያነት በተዘጋጀው ማንዋል መሠረት የመጀመሪያዎቹ ሦስት ክፍለጊዜያት የፍትነት ቡድኑ ተማሪዎች መጻፍን በልዕለአእምሯዊ የመጻፍ ብልኃቶች (ማቀድ፣ መቆጣጠርና መገምገም) በተናጠል በቅደምተከተል ተምረዋል፡ ፡ በቀጣዮቹ ቀሪ ክፍለጊዜያት ደግሞ ሦስቱንም ብልኃቶች በማቀናጀት የመጻፍ ትምህርቱን ተከታትለዋል፡፡ የ10 ሳምንቱ ትምህርት ከተጠናቀቀ አንድ ቀን በኋላ ኹለቱም ቡድኖች ድኅረትምህርት የመጻፍ ችሎታ ፈተና ተፈትነዋል፡፡ በማግስቱ ደግሞ ልዕለአእምሯዊ የመጻፍ ብልኃቶች ግንዛቤ መለኪያ መጠይቅ እንዲሞሉ በማድረግ መረጃዎች ተሰብስበዋል።

3.5.የመረጃ አተናተን ዘዴ

በጥናቱ ከተሳተፉት 104 ተማሪዎች (53 የቁጥጥርና 51 የፍትነት ቡድን ተሳታፊዎች) በቅድመና ድኅረትምህርት የተሰበሰቡት መረጃዎች ከጥናቱ ጥያቄዎች አንጻር ተተንትነዋል፡፡ ቅድመትምህርት መረጃዎች የፍትነትና የቁጥጥር ቡድኖችን የዕድሜና የፆታ እንዲሁም የመጻፍ ችሎታና ልዕለአእምሯዊ የመጻፍ ብልኃቶች ግንዛቤ ተመጣጣኝነት ለመፈተሽ ጥቅም ላይ ውለዋል፡፡ የድኅረትምህርት መረጃዎቹ ደግሞ በቡድኖቹ መካከል ያለውን ልዕለአእምሯዊ የመጻፍ ብልኃቶች ግንዛቤና የመጻፍ ችሎታ ልዩነት ለመመርመር አስችለዋል፡፡ ትንተናው የተካሄደው ለኹሉም መተንተኛ ዘዴዎች (ካይ ካሬ ቴስት፣ ነጻ ናሙና ቲ-ቴስት፣ ባለብዙ ተላውጦ ልይይት ትንተና ዘዴና መዋቅራዊ እኩልዮሽ ሞዴል) እሙኖቹ መሟላታቸው ከተፈተሸ በኃላ ነው፡፡

በቅድመትምህርት መረጃዎች የቡድኖቹ የፆታ ስብጥር በካይ ካሬ ($\chi2\ (1, n = 104)$ = .038, *p*= .845)፣ የዕድሜ ተመጣጣኝነት በነጻ ናሙና ቲ-ቴስት (t (102) = 0.286, p = .776) እንዲሁም የመጻፍ ችሎታና (F (1, 102) = 1.66, p = .201) ልዕለአእምሯዊ የመጻፍ ብልኃቶች ግንዛቤ (F (1, 102) = .070, p = .791) በባለብዙ ተላውጦ ልይይት ትንተና ተፈትሸው በተገኘው ውጤት በቡድኖቹ መካከል ስታቲስቲክሳዊ ልዩነት አልታየም፡፡ ይህም ከፍትነቱ በፊት ኹለቱ ቡድኖች ከተጠቀሱት ተላውጦዎች አኳያ ተመጣጣኝ እንደነበሩ ያመለክታል፡፡

ይህን ተከትሎ ልዕለአእምሯዊ የመጻፍ ብልኃቶች በልዕለአእምሯዊ የመጻፍ ብልኃቶች ግንዛቤና በመጻፍ ችሎታ ላይ ያላቸውን ቀጥተኛና ኢቀጥተኛ ተጽዕኖ ለመፈተሽ ከቡድኖቹ የተሰበሰቡት ድኅረትምህርት መረጃዎች በመዋቅራዊ እኩልዮሽ ሞዴል ተተንትነዋል፡፡ ይህም የተመረጠበት አንደኛው ምክንያት ልዕለአእምሯዊ የመጻፍ ብልኃቶች በልዕለአእምሯዊ የመጻፍ ብልኃቶች ግንዛቤ አማካይነት በኩል በመጻፍ ችሎታ ላይ ያላቸውን ኢቀጥተኛ ተጽዕኖ ለመፈተሽ የሚያስችል መኾኑ ነው፡፡ ኹለተኛው ምክንያት ደግሞ በእያንዳንዱ ተላውጦ የልኬታ ስሕተቶችን (measurement errors) ከግንዛቤ የሚያስገባና በሚተነበዩ

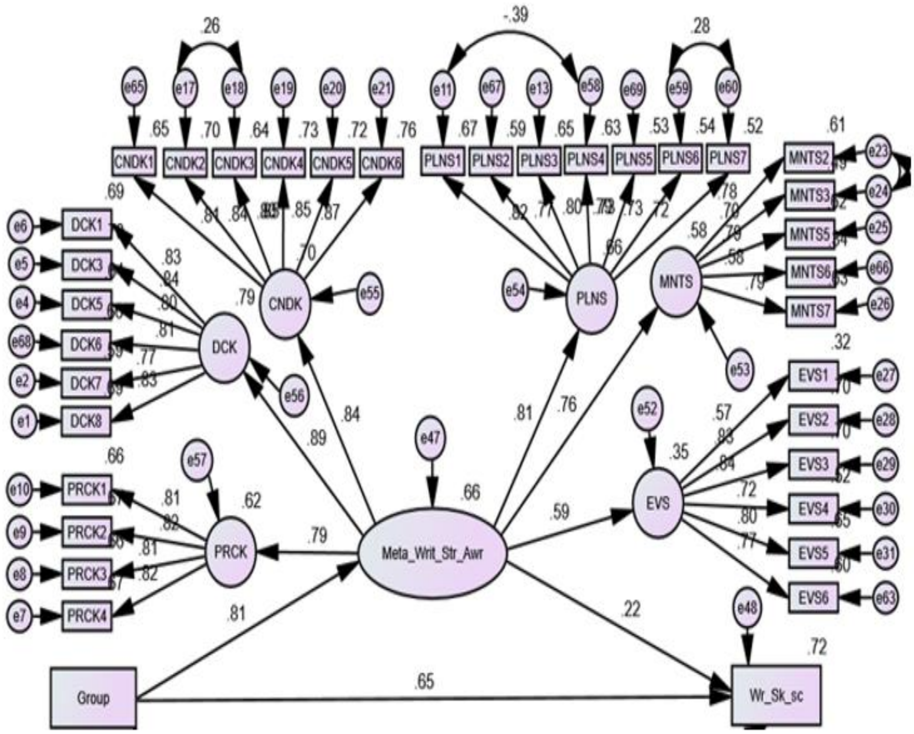
ተዛምዶዎች ውስጥ ስሕተትን ነጥሎ በማመላከት የተሻለ ውጤት የሚያስገኝ በመኾኑ ነው፡፡ ሦስተኛው ምክንያትም እያንዳንዱን ተላውጦ በተናጠል ከመተንተን ኹሉንም ተላውጦዎች በአንድ መዋቅር የመፈተሽ እንዲሁም አጠቃላይ ሞዴሉን የመመርመር አቅም ያለው በመኾኑ ነው (ኪዝ፣ 2015፤ ኮሊየር፣ 2020)፡፡

4.የውጤት ትንተና

መረጃዎቹ በመዋቅራዊ እኩልዮሽ ሞዴል የተተነተኑት የጥናት ቡድኖቹን እንደነጻ ተላውጦ፣ ልዕለአእምሯዊ የመጻፍ ብልኃቶች ግንዛቤን እንደጥገኛና አማካይ ተላውጦ እንዲሁም የመጻፍ ችሎታን እንደጥገኛ ተላውጦ በመውሰድ ነው፡፡ በሞዴሉ ውስጥ የጥናት ቡድኖቹ እንደነጻ ተላውጦ የተዋቀሩት ልዕለአእምሯዊ የመጻፍ ብልኃቶችን በመወከል ነው፡፡ በመኾኑም፣ የቁጥጥር ቡድኑ «0»፣ የፍትነት ቡድኑ ደግሞ «1» መለያ ቁጥር ተሰጥቷቸው በመሰል ተላውጦነት (dummy variable) ተወክለዋል፡፡ ትንተናው ከመካሄዱ በፊት ሞዴሉ ለጥናቱ መረጃ ያለው የተስማሚነት ደረጃ ተቀባይነት ባላቸው የሞዴል መለኪያዎች ተገምግሞ የ«CFI»፣ «IFI»ና «TLI» ውጤቶች ከ.90 በላይ (በቅደምተከተል .909፣ .910፣ .903) ኾነዋል፡፡ የ«RMSEA»ና የ«SRMR» ውጤቶችም ከ.08 በታች (.054፣ .0758) ኾነው በመገኘታቸው የሞዴሉ ስምሙነቱ ተቀባይነት እንዳለው ታውቋል (ለምሳሌ፡- ኮሊየር፣ 2020፤ ኪዝ፣ 2015)፡፡

ምስል፤ ልዕለአእምሯዊ የመጻፍ ብልኃቶች በልዕለአእምሯዊ የመጻፍ ብልኃቶች ግንዛቤና በመጻፍ ችሎታ ላይ ያላቸው አስተዋፆ በመዋቅራዊ እኩልዮሽ ሞዴል

Model fit; $\chi 2$ = 1564.602; df = 1203; p = .000; CMIN/DF = 1.301; CFI = .909; IFI = .910; TLI = 903; RMSEA = .054; SRMR = .0758



Note: Wr_Sk_sc = Writing skills score; Meta_Wri_Str_Awr = Metacognitive Writing Strategy Awareness; DCK = Declarative knowledge; PRCK = Procedural knowledge; CNDK = Conditional knowledge; PLNS = Planning strategy; MNTS = Monitoring strategy; EVS = Evaluation strategy; Groups = experimental and control groups as Metacognitive Writing Strategy.

የጥናቱ የመጀመሪያ ጥያቄ "በአማርኛ ቋንቋ ትምህርት መጻፍን በልዕለአእምሯዊ የመጻፍ ብልኃቶች መማር የአማርኛ ቋንቋ አፍፊት ተማሪዎችን ልዕለአእምሯዊ የመጻፍ ብልኃቶች ግንዛቤ የማሳደግ አስተዋፆ አለው?" የሚል ነው፡፡ ከዚህ በላይ በቀረበው የሞዴል ምስል ላይ እንደሚታየው የተላውጦዎቹ መዋቅራዊ ግንኙነት ከልዕለአእምሯዊ የመጻፍ ብልኃቶች (group) ወደልዕለአእምሯዊ የመጻፍ ብልኃቶች ግንዛቤ (Meta_Wri_Str_Awr) በሚያመላክተው ፍኖት ተገልጿል፡፡ በትንተና ውጤቱ መሠረት ልዕለአእምሯዊ የመጻፍ ብልኃቶች በልዕለአእምሯዊ የመጻፍ ብልኃቶች ግንዛቤ ላይ ቀጥተኛ ሚና (β = .811, t = 4.456, p < .001) አላቸው፡፡ ይህም የፍትነት ቡድኑ ውጤት በቁጥጥር ቡድኑ ከሚመዘገበው እያንዳንዱ መደበኛ ልይይት በ.81 የመደበኛ ልይይት መጠን ከፍ እንዲል በማድረግ ልዕለአእምሯዊ የመጻፍ ብልኃቶች በተማሪዎች ልዕለአእምሯዊ የመጻፍ

ብልኃቶች ግንዛቤ ላይ ከፍተኛ ተጽዕኖ እንዳሳደሩ ያመለክታል፡፡ በመኾኑም የጥናቱ የመጀመሪያ ጥያቄ አዎንታዊ ምላሽ አግኝቷል፡፡

የጥናቱ ኹለተኛ ጥያቄ «በአማርኛ ቋንቋ ትምህርት መጻፍን በልዕለአእምሯዊ የመጻፍ ብልኃቶች መማር የአማርኛ ቋንቋ አፍፊት ተማሪዎችን የመጻፍ ችሎታ ለማሳደግ አስተዋፆ አለው?" የሚል ነው፡፡ ከላይ በቀረበው የሞዴል ምስል ላይ እንደሚታየው የተላውጦዎቹ መዋቅራዊ ግንኙነት ከልዕለአእምሯዊ የመጻፍ ብልኃቶች (group) ወደመጻፍ ችሎታ ውጤት (Wr_Sk_sc) በሚያመላክተው ፍኖት (path) ተገልጿል፡፡ በትንተናው በተገኘው ውጤት መሠረት ልዕለአእምሯዊ የመጻፍ ብልኃቶች በመጻፍ ችሎታ ላይ ቀጥተኛ ሚና (β = .646, t = 6.3, p < .001) አላቸው፡፡ ይህም የፍትነት ቡድኑ ውጤት በቁጥጥር ቡድኑ ከሚመዘገበው እያንዳንዱ መደበኛ ልይይት በ.65 የመደበኛ ልይይት መጠን ከፍ እንዲል በማድረግ የመጣ ለውጥ ነው፡፡ በመኾኑም፣ ልዕለአእምሯዊ የመጻፍ ብልኃቶች በመጻፍ ችሎታ ላይ ያላቸው ቀጥተኛ ተጽዕኖ ከፍተኛና አዎንታዊ በመኾኑ ጥያቄው አዎንታዊ ምላሽ አግኝቷል፡፡

የጥናቱ ሦስተኛ ጥያቄ "በአማርኛ ቋንቋ ትምህርት መጻፍን በልዕለአእምሯዊ የመጻፍ ብልኃቶች መማር የአማርኛ ቋንቋ አፍፊት ተማሪዎችን ልዕለአእምሯዊ የመጻፍ ብልኃቶች ግንዛቤን በማሳደግ የመጻፍ ችሎታ የማጎልበት ሚና አለው?" የሚል ነው፡፡ ይህን ጥያቄ ለመፈተሽ በ5000 "ቡትስትራፕ" ናሙናዎች ተተንትኖ በተገኘው ውጤት (B = 7.830, t = 16.269, p = .037) ጥያቄው አዎንታዊ ምላሽ አግኝቷል፡፡ በውጤቱ መሠረት ልዕለአእምሯዊ የመጻፍ ብልኃቶች የቁጥጥር ቡድኑ ከሚያስመዘግበው እያንዳንዱ መደበኛ ልይይት፣ የፍትነት ቡድኑ የመጻፍ ችሎታ በ.176 (β = .176, t = 1.987, p = .037) መደበኛ ልይይት መጠን ብልጫ እንዲያሳይ በልዕለአእምሯዊ የመጻፍ ብልኃቶች ግንዛቤ የአማካይነት ሚና ኢቀጥተኛ አስተዋፆ በማድረግ ዝቅተኛም ቢኾን አዎንታዊ ተጽዕኖ ፈጥሯል፡፡ በመኾኑም የጥናቱ ሦስተኛ ጥያቄም በተመሳሳይ አዎንታዊ ምላሽ አግኝቷል፡፡ ባጠቃላይ፣ ልዕለአእምሯዊ የመጻፍ ብልኃቶች በመጻፍ ችሎታና በልዕለአእምሯዊ የመጻፍ ብልኃቶች ግንዛቤ ላይ ቀጥተኛና ኢቀጥተኛ ተጽዕኖ እንዳሳደሩ የጥናቱ ውጤት አሳይቷል፡፡

5.የውጤት ማብራሪያ

በጥናቱ የመጀመሪያ ግኝት በአማርኛ ቋንቋ ትምህርት መጻፍን በልዕለአእምሯዊ የመጻፍ ብልኃቶች መማር የተማሪዎችን ልዕለአእምሯዊ የመጻፍ ብልኃቶች ግንዛቤ በማሳደግ ረገድ ቀጥተኛና አዎንታዊ አስተዋፆ (β = .811, t = 4.456, < .001) መፍጠር ችሏል፡፡ ይህ ውጤት ልዕለአእምሯዊ የመማር ብልኃቶች፣ ግንዛቤን እየተቆጣጠሩ በመማር ላይ አዎንታዊ ተጽዕኖ እንዳላቸውና ለግንዛቤ ቁጥጥር ቅድመሁኔታ በመኾን እንደሚያገለግሉ የሚያስረዱ ድርሳናትን (ለምሳሌ፤ ዌንደን፣ 1998) ሐሳብ ያጠናክራል፡፡ ልዕለአእምሯዊ ብልኃቶች፣ ቋንቋ የመማር ስኬታማነትና ግንዛቤን እንደሚያሻሽሉ ካስገነዘቡት የጥናት ማስረጃዎች (መካሮና ኽርለር፣ 2008፤ ንጉየን፣ 2016) ጋራም የተስማማ ነው፡፡ በተጨማሪም፣

የመጻፍ ብልኃቶች ትምህርት የተማሪዎችን ልዕለአእምሯዊ ብልኃቶች ግንዛቤ በማሻሻል ረገድ አዎንታዊ አስተዋፆ እንዳለው ካመላከቱ የጥናት ውጤቶች (ቼን፣ 2022፤ ሴር፣ 2019) ጋራ ይደጋገፋል፡፡

ይህ ውጤት ከፍተኛ ልዕለአእምሯዊ ብልኃቶች ግንዛቤ ያላቸው ባለክሂል ጸሐፊዎች ዝቅተኛ ክሂል ካላቸው ጸሐፊዎች በተሻለ የተለያዩ ልዕለአእምሯዊ ብልኃቶችን እንደሚጠቀሙ ካሳየው የቪክቶሪ (1999) የጥናት ውጤት ጋራ የተጣጣመ ነው፡፡ በአንጻሩ፣ ልዕለአእምሯዊ የብልኃቶች ትምህርት በተማሪዎች ልዕለአእምሯዊ ብልኃቶች ግንዛቤ ላይ አዎንታዊ ተጽዕኖ እንዳላመጣ ካሳዩ የጥናት ውጤቶች (ሚቫሪችና አምራኒ፣ 2008፤ ቴንግ፣ 2016፤ ዋንግና ሐን፣ 2017) ጋራ ተቃርኗል፡፡ ቴንግ ለዚህ ውጤት የሰጡት ማብራሪያ አንደኛ ልዕለአእምሯዊ ግንዛቤ ለልዕለአእምሯዊ ቁጥጥር ሁልጊዜ ዋስትና እንደማይኾንና የግንዛቤ ዕውቀት ያላቸው ተማሪዎች የግድ ግንዛቤያቸውን ላይቆጣጠሩ እንደሚችሉ ቀደምት ጥናት (ቬንማንና ሌሎች 2006) ጠቅሰው አስረድተዋል፡፡ ኹለተኛ በጥናቱ የተካተተው ልዕለአእምሯዊ ትምህርት በአንጻራዊነት ከግንዛቤ ዕውቀት ይልቅ በግንዛቤ ቁጥጥር ላይ ማተኮሩ ሊኾን እንደሚችል ነው፡፡ በዚህ ምክንያት ከልዕለአእምሯዊ ግንዛቤ ጋራ በተያያዘ ተጨማሪ ምርምር ማድረግ እንደሚያስፈልግ ጠቁመዋል፡፡ የሚቫሪችና አምራኒ ጥናትም በሒሳብ ትምህርት ላይ የተካሄደ መኾኑ ለተገኘው ውጤት መንስኤ ሊኾን ይችላል፡፡

ይኹንእንጂ፣ ልዕለአእምሯዊ የብልኃቶች ግንዛቤ በብልኃቶች ምርጫና አጠቃቀም እንዲሁም በቁጥጥር ሂደቱ ላይ ሚና ስላለው በትምህርት አፈጻጸም ላይ ተጽዕኖ ያሳድራል (ኮርኖልዲ፣ 2010)፡፡ በመኾኑም ብልሃቶቹ፣ ልዕለአእምሯዊ የመጻፍ ብልኃቶች ግንዛቤን ከማሻሻል አኳያ ሥነትምህርታዊ አንድምታ እንዳላቸው የጥናቱ ውጤት በማመላከቱ በመጻፍ ትምህርት ላይ የራሳቸው አበርክቶ ሊኖራቸው ይችላል፡፡

የጥናቱን ኹለተኛ ጥያቄ በመፈተሽ ረገድ በመዋቅራዊ እኩልዮሽ ሞዴል የተመዘገበው ውጤት (β = .646, *t* = 6.3, < .001) ልዕለአእምሯዊ የመጻፍ ብልኃቶች የተማሪዎችን የመጻፍ ችሎታ የማጎልበት ቀጥተኛ ሚና እንዳላቸው አመላክቷል፡፡ ይህ የጥናቱ ግኝት ልዕለአእምሯዊ የመጻፍ ብልኃቶች የተማሪዎችን የመጻፍ ችሎታ እንደሚያሻሽሉ ካሳዩ የጥናት ውጤቶች (ዶንከርና ሌሎች፣ 2014፤ ላርኪን፣ 2009፤ ሴር፣ 2019፤ ቴንግ፣ 2016፤ ታብሪዚና ራጂ፣ 2016፤ ዌይ፣ 1998፤ ዊሽጎል፣ 2016) ጋራ ይደጋገፋል፡፡ የመማር አፈጻጸምን በማፋጠንና በተለይ የመጻፍ ችሎታን በማጎልበት ረገድ የብልሃቶቹን ጠቀሜታ የሚገልጹ ድርሳናትን (አንደርሰን፣ 2002፤ ሃሪስና ሌሎች፣ 2010፤ ኦክስፎርድ፣ 1990) ሐሳብም የሚጋራ ሆኗል፡፡ በተጨማሪም፣ ከልዕለአእምሯዊ የመጻፍ ብልኃቶች ውስጥ አንዱ የኾነው ልዕለአእምሯዊ ቁጥጥር ለመጻፍ ጠቃሚ መኾኑ በተለያዩ ተመራማሪዎች (ብራስዌል፣ 1983፤ ብሩወር፣ 1993፤ ፍላወር፣ 1994፤ ኬሎግ፣ 1994፤ ናይስትራንድ፣ 1989፤ ሔይስ፣ 1996) መገለጹን ከጠቆሙት የሀከር (2018) ሐሳብ ጋራም የተስማማ ነው፡፡

በተጨማሪም፣ ልዕለአእምሯዊ የመጻፍ ብልኃቶች የትምህርት አፈጻጸምን እንደሚተነብዩ ከጠቆሙት ልዕለትንተናዎች (ኦታኒና ሒዛዛካ፣ 2018፤ ቢችና ሌሎች፣ 2020) ጋራም ይደጋገፋል፡፡ የሔቲን (2009) ልዕለትንተና ጨምሮ እነዚህ ጥናቶች ልዕለአእምሯዊ የመማር ብልኃቶች በተማሪዎች የመማር ውጤት ላይ ተጽዕኖ አድራሽ ከኾኑ ነገሮች መካከል እንደሚካተቱ አመላክተዋል፡፡

በሌላ በኩል፣ ከብሪዝማስተርና ኤቼግሬ (2017) የጥናት ውጤቶች መካከል ከዚህ ጥናት ጋራ የተቃረነ ውጤት ተገኝቷል፡፡ ጥናቱ ልዕለአእምሯዊ የመጻፍ ብልኃቶች በተማሪዎች አንቀጽ በመጻፍ ቅንብርና ግጥምጥምነት ላይ ያላቸውን ተጽዕኖ የመረመረ ነው፡፡ የጥናቱ ውጤት እንዳሳየው ተማሪዎቹ በሚጽፉበት ጊዜ በርካታ ልዕለአእምሯዊ የመጻፍ ብልኃቶችን የተጠቀሙ ቢኾንም በአንቀጽ ግጥምጥምነት ላይ የጎላ መሻሻል አላሳዩም፡፡ ይህ ውጤት በልዕለአእምሯዊ የመጻፍ ብልኃቶች ምክንያት ያልተሻሻሉ የመጻፍ ገጽታዎች መኖራቸውን ያመላከተ ነው፡፡ ይኹንእንጂ፣ ውጤቱ የመጣው አንድም የጥናቱ ተሳታፊዎች አነስተኛ በመኾናቸውና በቁጥር ባለመመጣጠናቸው (የፍትነት ቡድኑ 19፣ የቁጥጥር ቡድኑ ደግሞ 10 ተሳታፊዎችን ይዟል) የተነሳ ሊኾን ይችላል፡፡ እንዲሁም፣ ተመራማሪው እንደሚያምኑት ፍትነቱ የተከናወነበት ጊዜ ማጠር (ዘጠኝ ሳምንታት) እንደክፍተት ሊቆጠር ይችላል፡፡

ልዕለአእምሯዊ የመጻፍ ብልኃቶች፣ የመጻፍ ክሂል እንዲጎለብት ከማድረግ አኳያ ተማሪዎች የብልኃት አጠቃቀማቸውን እንዲቆጣጠሩና እንዲመሩ እንዲሁም ጥንካሬና ድክመታቸውን እንዲያስተውሉና መማራቸውን ለማሻሻል እንዲያውሉት የሚረዱ ናቸው (ሊና ማክ፣ 2018)፡፡ በመኾኑም፣ ልዕለአእምሯዊ የመጻፍ ብልኃቶች ትምህርት በአግባቡ ከተተገበረ የተማሪዎችን የመጻፍ ችሎታ በማጎልበት ረገድ አዎንታዊ ሚና እንዳላቸው ያመላከተው የዚህ ጥናት ውጤት በመጻፍ ክሂል ላይ ለተስተዋለው ችግር የመፍትሄ አማራጭ ሊኾን እንደሚችል ያመላክታል፡፡

መጻፍን በልዕለአእምሯዊ የመጻፍ ብልኃቶች መማር ልዕለአእምሯዊ የመጻፍ ብልኃቶች ግንዛቤን በማሳደግ የመጻፍ ችሎታን የማጎልበት ኢቀጥተኛ ሚና እንዳለው (B = 7.830, t = 16.269, p = .037) ያሳየው የዚህ ጥናት ሦስተኛ ግኝት ነው፡፡ ይህ ውጤት ልዕለአእምሯዊ የመጻፍ ብልኃቶች በተማሪዎች የመጻፍ ችሎታ ላይ ለሚያሳድሩት ተጽዕኖ ልዕለአእምሯዊ የመጻፍ ብልኃቶች ግንዛቤ ያለውን የአማካይነት ሚና በተመለከተ ከድርሳናትና ከቀደምት ጥናቶች ጋራ ተጠየቃዊ ዝምድና እንዳለው ማየት ይቻላል፡፡ ይኸውም ልዕለአእምሯዊ የብልኃቶች ግንዛቤ፣ ግንዛቤን እየተቆጣጠሩ በመማር ላይ አዎንታዊ ተጽዕኖ እንዳለውና ለግንዛቤ ቁጥጥር ቅድመሁኔታ በመኾን እንደሚያገለግል ተመላክቷል (ኮርኖልዲ፣ 2010፤ ዌንደን፣ 1998)፡፡ የመጻፍ ብልኃቶች ትምህርትም የተማሪዎችን የብልኃት ግንዛቤ እንዳሻሻለ ጥናቶች (ቼን፣ 2022፤ ሴር፣ 2019) አሳይተዋል፡፡ የመማር ብልኃቶች ግንዛቤ ያላቸው ተማሪዎች ደግሞ ከሌላቸው ተማሪዎች የበለጠ የብልኃቶች ተጠቃሚና የተሻለ አፈጻጸም ያላቸው እንደሆኑ ተመራማሪዎች (ጋርነርና አሌክሳንደር፣ 1989፤ ፕሪስሊና ጋታላ፣ 1990፤ ሽራውና ዴኒሰን፣ 1994) አስገንዝበዋል፡፡ የዚህ ምክንያትም ልዕለአእምሯዊ

የብልኃቶች ግንዛቤ አፈጻጸምን በቀጥታ ሊያሻሽል በሚችል መንገድ ተማሪዎች ትምህርታቸውን እንዲያቅዱ፣ እንዲያደራጁና እንዲቆጣጠሩ ማስቻሉ ነው፡፡ የተማሪዎችን ልዕለአእምሯዊ ግንዛቤ መሠረታቸውንና የመማር ብልኃት ክሂሎቻቸውን ለመገንባት ደግሞ ግልጽ ልዕለአእምሯዊ የብልኃቶች ትምህርት እንደሚያስፈልጋቸው ተጠቁሟል (ፔሪና ሌሎች፣ 2008 በቢችና ሌሎች ፣ 2020 እንደተጠቀሱት)፡፡

ከዚህ በተጨማሪ ተማሪዎች ስለመጻፍ ብልኃቶች ያላቸው ግንዛቤ አነስተኛ ሲኾን የመጻፍ ችግር እንደሚያጋጥማቸውና የብልኃት ትምህርት በተማሪዎች የመጻፍ ብልኃት አጠቃቀምና የመጻፍ ብቃት፣ ጥራትና ብዛት ላይ አዎንታዊ ተጽዕኖ እንዳለው የታብሪዚና ራጄ (2016) የጥናት ውጤት አመላክቷል፡፡ ይህም ልዕለአእምሯዊ የብልኃቶች ግንዛቤ በብልኃቶች ምርጫና አጠቃቀም እንዲሁም በቁጥጥር ሂደቱና በአፈጻጸም ላይ ተጽዕኖ እንደሚያሳድር አመላካች ነው (ኮርኖልዲ፣ 2010)፡፡ ስለዚህ ልዕለአእምሯዊ የመጻፍ ብልኃቶች የተማሪዎችን የብልኃቶች ግንዛቤ በማሳደግ የመጻፍ ችሎታቸውን ሊያሻሽል እንደሚችል ከተጠቀሱት ድርሳናትና የጥናት ውጤቶች ተጠይቃዊ ግንኙነት መረዳት ይቻላል፡፡ ይኹንእንጂ፣ ልዕለአእምሯዊ የመጻፍ ብልኃቶች በብልኃቶቹ ግንዛቤ አማካይነት የመጻፍ ችሎታን የማጎልበት ኢቀጥተኛ ሚናቸውን በቀጥታ የመረመረ ጥናት አለመገኘቱ ይህን ውጤት አዲስ ግኝት ሊያደርገው ይችላል፡፡

በአንጻሩ ከእነዚህ የጥናት ውጤቶች በተቃራኒ ልዕለአእምሯዊ የመጻፍ ብልኃቶች ትምህርት የተማሪዎችን የመጻፍ ውጤት ያሻሻለ ሲኾን፣ በተማሪዎች የብልኃቶች ግንዛቤ ላይ ግን መሻሻል እንዳላሳየ ያመላከቱ ምርምሮች አሉ (ሚቫሪችና አምራኒ፣ 2008፤ ቴንግ፣ 2016፤ ዋንግና ሐን፣ 2017)፡፡ ለእነዚህ ያልተለመዱ ለሚመስሉ ውጤቶች በተመራማሪዎች በተሰጡ ሐሳቦች ልዕለአእምሯዊ ብልኃቶች ግንዛቤ ጸሐፊዎች በመጻፍ ሂደታቸው ጊዜ ልዕለአእምሯዊ ቁጥጥር ማድረጋቸው አስፈላጊ ቢኾንም፣ በቂ ወይም ዋስትና እንደማይኾን ተመላክቷል (ሐንና ስቴቨንሰን፣ 2008)፡፡ ባጠቃላይ፣ በዚህ ጥናት የፍትነት ቡድኑ ተማሪዎች መጻፍን በልዕለአእምሯዊ የመጻፍ ብልኃቶች መማራቸው ልዕለአእምሯዊ የመጻፍ ብልኃቶች ግንዛቤያቸውን፣ የመጻፍ ችሎታቸውን እንዲሁም በልዕለአእምሯዊ የመጻፍ ብልኃቶች ግንዛቤ አማካይነት የመጻፍ ችሎታቸውን እንዳሻሻለው ታይቷል፡፡ በመኾኑም፣ ብልኃቶቹ መጻፍን በማስተማር ረገድ ትኩረት ቢሰጣቸው ተማሪዎች ከመጻፋቸው በፊት እንዲያቅዱ፣ የመጻፍ ሂደታቸውን እየተቆጣጠሩ እንዲጽፉና የጻፉትን በመገምገም በቀጣይ ጊዜ ድክመታቸውን እንዲያሻሽሉ ስለሚያደርጉ በተማሪዎች የመጻፍ ችሎታ ላይ ለታየው ችግር የመፍትሄ አማራጭ በመኾን ሊያገለግሉ ይችላሉ፡፡ ይህም እንዲገኝ ለሚፈለገው የትምህርት ጥራት አዎንታዊ አስተዋፆ ሊኖረው እንደሚችል ይታመናል፡፡

6.ማጠቃለያ

ፍትነትመሰል ቅድመትምህርትና ድኅረትምህርት ባለቁጥጥር ቡድን የምርምር ስልት ንድፍን ተከትሎ የተካሄደው ይህ ጥናት ልዕለአእምሯዊ የመጻፍ ብልኃቶች በተማሪዎች ልዕለአእምሯዊ የመጻፍ ብልኃቶች ግንዛቤና በመጻፍ ችሎታ ላይ ያላቸውን ቀጥተኛና ኢቀጥተኛ ተጽዕኖ ፈትሿል፡፡ የጥናቱ ተሳታፊዎች በደሴ

ከተማ መምህር አካለወልድ ኹለተኛ ደረጃ ትምህርትቤት በ2015 ዓ.ም በመማር ላይ ከነበሩ 15 ዘጠነኛ ክፍሎች መካከል በቀላል የዕጣ ንሞና በተመረጡ ኹለት መማሪያ ክፍሎች ውስጥ ይማሩ የነበሩ 104 ተማሪዎች ናቸው። ኹለቱ ክፍሎች አንዱ የፍትነት፣ አንዱ የቁጥጥር ቡድን በመኾን በእጣተመድበዋል።

የጥናቱ ቅድመና ድኅረትምህርት መረጃዎች በልዕለአእምሯዊ የመጻፍ ብልኃቶች ግንዛቤ የጽሑፍ መጠይቅና በመጻፍ ችሎታ መለኪያ ፈተና ተሰብስበዋል። የመረጃ መሰብሰቢያ መሣሪያዎቹ ተገቢነትና አስተማማኝነትም ተፈትሿል። ቅድመትምህርት መረጃዎች የቡድኖቹን ቅድመትምህርት ተመጣጣኝነት ለመፈተሽ ጥቅም ላይ ውለዋል። በዚህ መሠረት ቡድኖቹ በፆታ (በካይ ካሬ ቴስት)፣ በእድሜ (በነጻ ናሙና ቲ-ቴስት)፣ እንዲሁም በመጻፍ ችሎታና በልዕለአእምሯዊ የመጻፍ ብልኃቶች ግንዛቤያቸው (በባለብዙ ተላውጦ ልይይት ትንተና) ተመጣጣኝ መሆናቸው ተረጋግጧል። ይህን ተከትሎም በምርምሩ በታቀደው መሠረት የፍትነት ቡድኑ መጻፍን በልዕለአእምሯዊ የመጻፍ ብልኃቶች፣ የቁጥጥር ቡድኑ ደግሞ በመደበኛው ሥርዐተትምህርት መሠረት ተምረዋል። ትምህርቱ በሳምንት አንድ ክፍለጊዜ ለተከታታይ 10 ሳምንታት ከተሰጠ በኋላ ድኅረትምህርት ልዕለአእምሯዊ የመጻፍ ብልኃቶች ግንዛቤ የጽሑፍ መጠይቅ ሞልተዋል፤ የመጻፍ ፈተናም ተፈትነዋል። ሞዴሉ ለጥናቱ መረጃ ተስማሚ መኾኑ ከተረጋገጠ በኋላ እነዚህ መረጃዎች በመዋቅራዊ እኩልዮሽ ሞዴል ተተንትነው የጥናቱ መሠረታዊ ጥያቄዎች ተመልሰዋል።

የጥናቱ ውጤት እንዳሳየውም ልዕለአእምሯዊ የመጻፍ ብልኃቶች በአማርኛ ቋንቋ ትምህርት በተማሪዎች ልዕለአእምሯዊ የመጻፍ ብልኃቶች ግንዛቤና (β = .811, *t* = 4.456, < .001) በመጻፍ ችሎታ (β = .646, *t* = 6.3, < .001) ላይ ቀጥተኛ ሚና እንዳላቸው በማሳየት አዎንታዊ ምላሽ ተገኝቷል። ይህም ተማሪዎቹ መጻፍን በልዕለአእምሯዊ የመጻፍ ብልኃቶች መማራቸው ልዕለአእምሯዊ የመጻፍ ብልኃቶች ግንዛቤያቸውንና የመጻፍ ችሎታቸውን እንዳሻሻለ ያሳያል። ከዚህ በተጨማሪም፣ ልዕለአእምሯዊ የመጻፍ ብልኃቶች በተማሪዎች የመጻፍ ችሎታ ላይ ላሳደሩት ተጽዕኖ ልዕለአእምሯዊ የመጻፍ ብልኃቶች ግንዛቤ ከፊል የአማካይነት (Partial mediation) ሚና (B = 7.830, *t* = 16.269, *p* = .037) እንዳለው ታውቋል።

በመኾኑም፣ በአማርኛ ቋንቋ የተማሪዎችን ልዕለአእምሯዊ የመጻፍ ብልኃቶች ግንዛቤና የመጻፍ ችሎታ ለማሻሻል ስለልዕለአእምሯዊ የመጻፍ ብልኃቶች ስልጠና ቢሰጥ እንዲገኝ ለሚፈለገው የትምህርት ጥራት አዎንታዊ አስተዋፆ ሊገኝ ይችላል። የአማርኛ ቋንቋ መምህራንም ብልኃቶቹን በግልጽ በማስተማር የተማሪዎቹን የብልኃቶች ግንዛቤና የመጻፍ ችሎታ በማሻሻል ረገድ አዎንታዊ ተጽዕኖ ሊፈጥሩ ይችላሉ። የሥርዐተትምህርት ባለሙያዎችና የመጻሕፍት አዘጋጆችም ለብልኃቶቹ ትኩረት ቢሰጡ የተማሪዎችን የመጻፍ ችሎታ የማሻሻል ሚና ሊኖረው ይችላል። ይኹንእንጂ፣ የዚህ ጥናት ጥያቄዎች በአዎንታ የተመለሱ ቢኾንም ከትግበራ ጊዜና (10 ሳምንታት) ከናሙና መጠን ማነስ አኳያ ውስንነቶች ሊኖሩበት ይችላል። በተጨማሪም፣ ልዕለአእምሯዊ የመጻፍ ብልኃቶች በተማሪዎች የመጻፍ ችሎታ ላይ ባላቸው ተጽዕኖ የልዕለአእምሯዊ የመጻፍ

ብልኃቶች ግንዛቤን የአማካይነት ሚና የመረመረ ቀደምት ጥናት አልተገኘም። በመኾኑም ይህን ግኝት ለማጠናከር የትግበራ ጊዜውንና የናሙና መጠኑን በመጨመር ተጨማሪ ጥናቶች ማድረግ ተገቢ ይሆናል።

ምስጋና

የባሕር ዳር ዩኒቨርሲቲ ጥናቱን ለማካሄድ የገንዘብ ድጋፍ ስላደረገ፣ በደሴ ከተማ መምህር አካለወልድ ኹለተኛ ደረጃ ትምህርትቤት አስተዳደርና የወላጅ ተማሪና መምህር ኅብረት ጥናቱ እንዲካሄድ ስለፈቀዱ፣ የዘጠነኛ ክፍል (መማሪያ ክፍል "ሀ" እና መማሪያ ክፍል "ሐ") የፍትነትና የቁጥጥር ቡድን ኾነው ጥናቱ እንዲካሄድባቸው ይሁንታ ስለሰጡ፣ መምህር አሸብር ጉዲሳ በጥናቱ ንድፍ መሠረት የኹለቱን ክፍል ተማሪዎች ለ10 ተከታታይ ሳምንታት ስለአስተማሩና ታረቀኝ ተፈራ (ዶር.) መዋቅራዊ ትንተናን በተመለከተ ስለአማከሩ እናመሰግናለን።

የጥቅም ግጭት

ጥናቱ ከማንኛውም የጥቅም ግጭት ነጻ ነው።

ዋቢዎች

ዳዊት ፍሬሕይወት (2008)፡፡ *የመምህር-ተማሪ ምክክር (Conferencing) እና የመምህር የጽሑፍ ምጋቤ ምላሽ (Written Feedback) በተማሪዎች የመጻፍ ክሂል ላይ ያላቸው ተጽዕኖ* [*ያልታተመ የፍልስፍና ዶክትሬት ዲግሪ ማሟያ ጥናት*]፡፡ አዲስ አበባ ዩኒቨርሲቲ፡፡

Abiy Yigzaw. (2013). High school students' writing skills and their English language proficiency as predictors of their English language writing performance. *Ethiopian Journal of Education and Sciences*, *9*(*1*), 51-60.

Akturk and Sahin (2011). Literature review on metacognition and its measurement. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, *15*, 3731–3736.

Anderson, N.J. (1991). Individual Differences in Strategy Use in Second Language Reading and Testing. *The Modern Language Journal*, *75*(*4*). 460-472.

Anderson, N. J. (2002). *The role of metacognition in second language teaching and learning*. ERIC Digest.

Ary, D., Jacobs, L. C., & Sorenson, C. (2010). *Introduction to research in education*. USA: Wadsworth, Cengage Learning.

Azizi, M., Estahbanati, N., & Nemati, A. (2017). Meta-Cognitive awareness of writing strategy use among Iranian EFL learners and its impact on their writing performance. *International Journal of English Language & Translation Studies*, 5(*1*), 42-51.

Baker, L. & Beall, L. C. (2008). Metacognitive processes and reading comprehension. In Israel, S. E., Duffy G. G. (Ed). *Handbook of Research on Reading Comprehension*. Routledge.

Beach, P. T., Anderson, R. C., Jacovidis, J. N., & Chadwick, K. L. (2020). *Making the abstract explicit: The role of metacognition in teaching and learning*. Organisation du Baccalauréat International*: Maryland, USA.*

Berninger, V. W., Vaughan, K., Abbott, R. D., Begay, K., Coleman, K. B., Curtin, G., Hawkins, J. M., & Graham, S. (2002). Teaching spelling and

composition alone and together: Implications for the simple view of writing. *Journal of Educational Psychology*, 94(*2*), 291–304.
Briesmaster, M. & Etchegaray, P. (2017). Coherence and cohesion in EFL students' writing production: The impact of a metacognition-based intervention. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 22(*2*), 183-202.
Brown, J. D. (1996). *Testing in language program*. Prentice Hall Regents.
Brown, J. D., & Bailey, K. M. (1984). *A categorical instrument for scoring second language writing skills. Language Learning, 34(4), 21–38.*
Cer, E. (2019). The instruction of writing strategies: The effect of the metacognitive strategy on the writing skills of pupils in secondary education. *SAGE Open*, *9*(*2*), 1-17.
Chen, A. H. (2022). The effects of writing strategy instruction on EFL learners' writing development. *English language teaching*, 15(*3*), 29-37.
Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6th ed.). Routledge.
Collier, J. E. (2020). *Applied structural equation modeling using AMOS: Basic to advanced techniques*. Routledge.
Cornoldi, C. (2010). Metacognition, intelligence, and academic Performance. In H. S. Waters & W. Scheneider (Eds.), *Metacognition, strategy use, and instruction*. The Guilford Press.
Cross, D. R., & Paris, S. G. (1988). Developmental and instructional analyses of children's metacognition and reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 80(*2*), 131-142.
Datchuk, S. M. & Kubina, R. M.A (2012). Review of teaching sentence-level writing skills to students with writing difficulties and learning disabilities. *Hammill institute on disabilities*, 34(*3*), 180-192.
Donker, A. S., de Boer, H., Kostons, D., Dignath van Ewijk, C. C., & van der Werf, M. P. C. (2014). Effectiveness of learning strategy instruction on academic performance: A meta-analysis. *Educational Research Review, 11, 1–26.*
Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of psychological inquiry. *American psychologist*, *34*, 906-911.
Flavell, J. H. (2004). Theory -of-mind development: Retrospect and prospect. *Merrill-palmer quarterly*, 50(*3*), 274-290.
Flower, L. & Hayes, J. R. (1980). The cognition of discovery: Defining a rhetorical problem. *College composition and Communication*, *31* (*1*), 21-32.
Garner, R., & Alexander, P. A. (1989). Metacognition: Answered and unanswered questions. *Educational psychologist*, 24(*2*), 143-158.
Graham, S., & Harris, K. R. (2009). Almost 30 years of writing research: Making sense of it all withThe Wrath of Khan. *Learning Disabilities Research & Practice,* 24*(2), 58–68.*
Hacker, D. J. (2018). A Metacognitive model of writing: an update from a developmental perspective. *Educational psychologist*,*53*(4), 1–18.

Hacker, D. J., Keener, M. C., & Kircher, J. C. (2009). Writing is applied metacognition. In Hacker, D. J., Dunlosky, J., Graesser A. C. (Eds.), *Handbook of metacognition in education*, 154–172. Routledge.

Han, F., & Stevenson, M. (2008). Comprehension monitoring in first and foreign language reading. *University of Sydney Papers in TESOL*, 3, 73-110.

Harris, K. R., Graham, S., Brindle, M., & Sandmel, K. (2009). Metacognition and Children's Writing. In Hacker, D. J., Dunlosky, J., Graesser A. C. (Eds.), *Handbook of metacognition in education*,154–172. Routledge.

Harris, K. R., Graham, S., & Mason, L. H. (2006). Improving the writing, knowledge, and motivation of struggling young writers: Effects of self-regulated strategy development with and without peer support. *American educational research journal*, 43(*2*), 295-340.

Harris, K. R., Santangelo, T., & Graham, S. (2008). Self-regulated strategy development in writing: Going beyond NLEs to a more balanced approach. *Instructional Science*, 36(*5/6*), 395-408.

Harris, K. R., santangelo, T., & graham, S. (2010). Metacognition and strategies instruction in writing, In Waters, S.H., & Schneider (Eds.), *Metacognition, strategy use & instruction*. The guild ford press.

Hattie, J. A. C. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.

Jacobs, J.E. & Paris, S.G. (1987). Children's metacognition about reading: Issues in definition, measurement, and instruction. *Educational Psychologist*, 22, 255-278.

Keith, T. Z. (2015). *Multiple Regression and Beyond: An introduction to multiple regression and structural equation modeling* (2nd ed.). New York: Routledge.

Klimova, B. F. (2014). Constraints and difficulties in the process of writing acquisition. *Social and Behavioral Sciences*, 122, 433 – 437.

Kluwe, R.H. (1982). Cognitive knowledge and executive control: metacognition, in D.R. Griffin (ED). *Animal mind-human mind*, 201-224. Springer-Verlag.

Koster, M., Tribushinina, E., De Jong, P. F., & Van den Bergh, B. (2015). Teaching children to write: A meta-analysis of writing intervention research, *Journal of writing research*, 7(*2*), 246-274.

Larkin, S. (2009). Socially mediated metacognition and learning to write. *Thinking Skills & Creativity*, 4(*3*), 149–159.

Lawshe, C. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology*, 28(*4*), 563-575.

Lee, I., & Mak, P. (2018). Metacognition and metacognitive instruction in second language writing classrooms. *TESOL Quarterly*, 52(*4)*, 1085-1097.

Macaro, E., & Erler, L. (2008). Raising the achievement of young-beginner readers of French through strategy instruction. *Applied Linguistics*, 29, 90-119. https:// doi.org/ 10.1

Mevarech, Z. R., & Amrany, C. (2008). Immediate and delayed effects of meta-cognitive instruction on regulation of cognition and mathematics achievement. *Metacognition and Learning, 3*(*2*), 147-157.

Nguyen, H. T. (2016). Peer feedback practice in EFL tertiary writing classes. *English Language Teaching*, 9(6), 76-91.

Ohtani, K., & Hisasaka, T. (2018). Beyond intelligence: a meta-analytic review of the relationship among metacognition, intelligence, and academic performance. *Metacognition and Learning*, 13(*2*), 179–212.

Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Boston, MA: HeinleHeinle publishers.

Papleontiou-Louca, E. (2003). The concept and instruction of metacognition. *Teacher development*, *7*(1), 9-30.

Paris, S. G., & Winograd, P. (1990). How metacognition can promote academic learning and instruction. *Dimensions of thinking and cognitive instruction*, 1, 15-51.

Pressley, M., & Ghatala, E. S. (1990). Self-regulated learning: Monitoring learning from text. *Educational psychologist*, 25(*1*), 19-33.

Pritchard, A. (2009). *Ways of learning theories and learning styles in the classroom*. New York, NY. Pritchard, A., & Woollard, J. (2010). *Psychology for the classroom: Constructivism and social learning*. New Routledge.

Saddler, B. (2006). Increasing story-writing ability through self-regulated strategy development: effects on young writers with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly, 29(4), 291–305.*

Saddler, B., Moran, S., Graham, S., & Harris, K. R. (2004). Preventing writing difficulties: the effects of planning strategy instruction on the writing performance of struggling writers. *Exceptionality, 12(1), 3–17*.

Schraw, G. (1998). Promoting general metacognitive awareness. *Instructional Science*, 26 (*1/2*), 113-125.

Schraw, G., Crippen K. J., & Hartley, K. (2006). Promoting Self-Regulation in Science Education: Metacognition as Part of a Broader Perspective on Learning. *Research in Science Education*. *36,* 111–139. DOI: 10.1007/s11165-005-3917-8

Schraw, G., & Dennison, R. S. (1994). Assessing metacognitive awareness. *Contemporary educational psychology*, 19(*4*), 460-475.

Schraw, G. & Moshman, D. (1995). Metacognitive theories. *Educational Psychological Review, 7:* 351-371.

Scott, S., & Palincsar, A. (2013). Sociocultural Theory. *The Gale Group*, 1-10. http://www.education.com/reference/article/sociocultural-theory/

Sivan, E. (1986) Motivation in social constructivist theory, *Educational psychologist*, *21*(*3*), 209-233.

Stewart, G., Seifert, T. A., & Rolheiser, C. (2015). Anxiety and self-efficacy's relationship with undergraduate students' perceptions of the use of metacognitive writing strategies. *The canadian journal for the scholarship of teaching and learning*, 6(*1*).

Tabrizi, A. R. N., & Rajaee, M. (2016). The Effect of Metacognitive and Cognitive Writing Strategies on Iranian Elementary Learners' Writing Achievement. *International Journal of Learning and Development*, 6(*3*), 216-229.

Teng, F. (2016). Immediate and delayed effects of embedded metacognitive instruction on Chinese EFL students' English writing and regulation of cognition. *Thinking skills and creativity*, 22, -14.

Teng, F. (2019). The role of metacognitive knowledge and regulation in mediating university EFL learners' writing performance. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 1-15. DOI: 10.1080/17501229.2019.1615493

Vakili, M. M. & Jahangiri, N. (2018). *Content Validity and Reliability of the Measurement Tools in Educational, Behavioral, and Health Sciences Research*. Journal of Medical Education Development, 10 (*28*),105-117.

Veenman, M. V. J. (2015). Teaching for Metacognition. *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, *24*, 89–95.

Veenman, M. V. J., Bernadette, H. A. M. & Hout-Wolters V., & Afflerbac, P. (2006). Metacognition and learning: conceptual and methodological considerations. *Metacognition Learning*, 3–14. DOI 10.1007/s11409-006-6893-0.

Victori, M. (1999). An analysis of writing knowledge in EFL composing: A case study of two effective and two less effective writers. *System*, 27, 537-555.

Wang, Z., & Han, F. (2017). Metacognitive knowledge and metacognitive control of writing strategy between high-and low-performing Chinese EFL writers. *Theory and Practice in Language Studies*, 7(*7*), 523-532.

Weir, C.J. (1993). *Understanding and Developing Language Tests*. New York: Prentice Hall.

Wenden, A. (1998). Metacognitive Knowledge and Language Learning. *Applied Linguistics*, 19(*4*), 515-537. Oxford University Press.

Westwood, P. (2008). *What teachers need to know about Reading and writing difficulties*. ACER Press, Victoria, Australia.

Wey, S. C. (1994). *The effects of goal orientations, metacognition, self-efficacy and effort on writing achievement* [In partial fulfilment of the requirements for the degree, Doctor of philosophy]. University of southern California.

Williams, J. P., & Atkins, J. G. (2009). The Role of Metacognition in Teaching Reading Comprehension to Primary Students. In Hacker, D. J., Dunlosky, J., Graesser A. C. (Eds.), *Handbook of metacognition in education* (154–172). Routledge.

Wischgol, A. (2016). Combined training of one cognitive and one metacognitive strategy improves academic writing skills. *Frontiers in Psychology*, 7, 1-13.

Xiao, Y. (2007). Applying metacognition in EFL writing instruction in China. *Reflections on English Language Teaching*, 6(*1*), 19-33.

Zeleke Arficho Ayele. (2014). The Effects of Training in Learning Strategies of Writing in Improving Student's writing Skills: Hawassa University Students in Focus. *International Journal of Scientific*, 2(*1*) 28–51.

Zimmerman, B. J., & Risemberg, R. (1997). Becoming a Self-Regulated Writer: A Social Cognitive Perspective. *Contemporary educational psychology*. 22, 73–101.