Ethiop.j.lang.cult.commun.2025, 10(1): 119-151
Faculty of Humanities-Bahir Dar University
ISSN: 2518-2919
DOI 10.20372/ejlcc.v10i1.1910
Open Access Licensed under Creative Commons: CC BY-NC-ND 4.0

Original Research **Open Access**

Effects of metacognitive writing strategies on writing self-efficacy beliefs: A study of ninth-grade Amharic mother tongue students

Remla Ahmed
Department of Language Education, School of Teacher Education, College of Education, Bahir Dar University

Marew Alemu
Associate Professor, Department of Languages, School of Teacher Education, College of Education, Bahir Dar University

Selomie Zewdalem
Assistant Professor, Department of Language Education, School of Teacher Education, College of Education, Bahir Dar University

Abstract

This study examined the direct and indirect effects of metacognitive writing strategies on students' writing self-efficacy and writing performance. A quasi-experimental Solomon four-group design was implemented with 155 ninth-grade students from Memhir Akalewold Secondary School. The experimental group received instruction in metacognitive writing strategies, while the control group adhered to conventional writing practices. Data were collected through writing tests and a writing self-efficacy questionnaire, and structural equation modeling (SEM) was employed for data analysis. The results revealed that metacognitive writing strategies have significant positive direct effects on writing self-efficacy (β = .785, t = 7.449, p < .001). Furthermore, these strategies exert a significant indirect effect on writing performance through writing self-efficacy (B = 6.485, t = 2.163, p = .013). These findings indicate that incorporating metacognitive writing strategies into Amharic language instruction can enhance students' writing performance. Based on the results of the study, educational recommendations and future research directions were suggested.

ልዕለአእምሯዊ የመጻፍ ብልኃቶች በመጻፍ ግለብቃት እምነት ላይ ያላቸው ተጽዕኖ፤ በዘጠነኛ ክፍል አማርኛ አፍፈት ተማሪዎች ተተኳሪነት

የዚህ ጥናት ዋና ዓላማ ልዕለአእምሯዊ የመጻፍ ብልኃቶች በተማሪዎች የመጻፍ ግለብቃት እምነትና በመጻፍ ችሎታ ላይ ያላቸውን ቀጥተኛና ኢቀጥተኛ ተጽዕኖ መፈተሽ ነበር። ጥናቱ ፍትነትመሰል የምርምር ስልትን በመከተል በሰለሞን ባለአራት ቡድን ንድፍ ተካሂዷል። ጥናቱ የተካሄደው በደሴ ከተማ በመምህር

Ethiop.j.lang.cult.commun.2025, 10(1): 119-151 *Faculty of Humanities-Bahir Dar University*
Open Access Licensed under Creative Commons: CC BY-NC-ND 4.0 *ISSN: 2518-2919*
DOI 10.20372/ejlcc.v10i1.1910

አካለወልድ ኹለተኛ ደረጃ ትምህርትቤት ሲኾን የጥናቱ ተሳታፊዎችም በ2016 ዓ.ም. በዚሁ ትምህርትቤት ይማሩ ከነበሩ 15 የዘጠነኛ ክፍል መማሪያ ክፍሎች መካከል በአንድ መምህር ከሚማሩ 9 ክፍሎች በቀላል የእጣ ንሞና በተመረጡ አራት የመማሪያ ክፍሎች የሚማሩ 155 ተማሪዎች ነበሩ፡፡ የፍትነት ቡድን (የፍትነት ቡድን አንድና የፍትነት ቡድን ኹለት) ተማሪዎች በመማሪያ መጽሐፉ ላይ የቀረበውን የመጻፍ ትምህርት በልዕለአእምሯዊ የመጻፍ ብልኃቶች፣ የቊጥጥር ቡድን ተማሪዎች (የቊጥጥር ቡድን አንድና የቊጥጥር ቡድን ኹለት) ደግሞ በመደበኛው ሥርዐተተትምህርት መሠረት ለ10 ሳምንታት ተምረዋል፡፡ ከፍትነት ትግበራው በፊት ኹለቱ ቡድኖች (የፍትነት ቡድን አንድና የቊጥጥር ቡድን አንድ) ቅድመትምህርት፤ ከትግበራው በኋላ ደግሞ አራቱም ቡድኖች ድኅረትምህርት የመጻፍ ግለብቃት እምነት የጽሑፍ መጠይቅ ሞልተዋል፤ የመጻፍ ፈተናም ተፈትነዋል፡፡ በቅድመትምህርት መረጃዎች የጥናቱ ተሳታፊዎች የፆታ ስብጥር በካይ ካሬ ቴስት፣ የዕድሜ ተመጣጣኝነት በነጻ ናሙና ቲ-ቴስት እንዲሁም የዳራዊ ዕውቀት አቻነት በባለብዙ ተላውጦ ልይይት ትንተና ዘዴ ተፈትሾ በቡድኖቹ መካከል ጉልህ ልዩነት እንዳልነበረ ታውቋል፡፡ በተጨማሪም የቅድመትምህርት ልኬታው ተናጥላዊና መስተጋብራዊ ተጽዕኖ በድኅረትምህርት ውጤቶቹ ላይ ሊፈጥር የሚችለው ልዩነት በመንታ መንገድ ባለብዙ ተላውጦ ልይይት ትንተና ዘዴ ተፈትሿል፡፡ ድኅረትምህርት መረጃዎችም በመዋቅራዊ እኩልዮሽ ሞዴል ዘዴ ተተንትነዋል፡፡ የድኅረትምህርት የትንተና ውጤቱ እንዳመለከተው መጻፍን በልዕለአእምሯዊ የመጻፍ ብልኃቶች መማር በተማሪዎች የመጻፍ ግለብቃት እምነት (β = .785, *t* = 7.449, *p* = <.001) ላይ ቀጥተኛ አስተዋፆ አላቸው፡፡ እንዲሁም ልዕለአእምሯዊ የመጻፍ ብልኃቶች በመጻፍ ግለብቃት እምነት አማካይነት (B = 6.485, *t* = 2.163, *p* = .013) የመጻፍ ችሎታን የማሻሻል ኢቀጥተኛ ሚና አላቸው፡፡ በመኾኑም መጻፍን በልዕለአእምሯዊ የመጻፍ ብልኃቶች ማስተማር የተማሪዎችን የመጻፍ ግለብቃት እምነት የማጎልበት ቀጥተኛ አስተዋፆ እንዲሁም በመጻፍ ግለብቃት እምነት አማካይነት በኩል በመጻፍ ችሎታ ላይ ኢቀጥተኛ አስተዋፆ አላቸው፤ ወደሚል መደምደሚያ ተደርሷል፡፡ ከጥናቱ ውጤት በመነሳትም ሥነትምህርታዊ ምክረሐሳቦችና የወደፊት የምርምር አቅጣጫዎች ተጠቁመዋል፡፡

ቁልፍ ቃላት፤ ልዕለአእምሯዊ የመጻፍ ብልኃቶች፣ የመጻፍ ግለብቃት እምነት፣ የመጻፍ ችሎታ

Key words: intercultural communication, gender inequality, radio serial drama, cultural values

Citation: Remla Ahmed, Marew Alemu & Selomie Zewdalem. (2025). Effects of metacognitive writing strategies on writing self-efficacy beliefs: A study of ninth-grade Amharic mother tongue students. *Ethiopian Journal of Language, Culture and Communication, 10*(1).119-151. DOI 10.20372/ejlcc.v10i1.1910

| *Submitted: November 2024* | *Revised: March 2025* | *Accepted:March 2025* |

©2025 Author(s). All rights reserve

የጥናቱ ዳራ

ልዕለአእምሮ ከአእምሮ ንድፈሐሳብ የተነሳ ሲሆን የራስን ሐሳብና የግንዛቤ ሂደት ለመቆጣጠር ያስችላል (Flavell,1979; Schraw & Moshman, 1995; Veenman, 2015)፡፡ ሰዎች ስለራሳቸው ሐሳብና የመማር እንቅስቃሴ ያላቸውን ግንዛቤና ቁጥጥር የሚመለከት በመሆኑም (Cross & Paris, 1988) ስለግንዛቤ ያለን ግንዛቤ ሊባል ይችላል፡፡ ግንዛቤን ማወቅና (knowledge of cognition) ግንዛቤን መቆጣጠር (regulation of cognition) የተሰኙ ሁለት ክፍሎችን ያካተተው ልዕለአእምሮ ተማሪዎች ጥንካሬና ድክመቶቻቸውን እንዲያስተውሉና ያስተዋሉትን ክፍተት መማርን ለማሻሻል እንዲጠቀሙበት የሚረዳና (Papleontiou-Louca, 2003; Pritchard, 2009) የመማር ተግባራትን የሚቆጣጠር ከፍተኛ የማሰብ ደረጃ ነው (Akturk & Sahin, 2011)፡፡

ግንዛቤን ማወቅ፤ የተሰኘው የልዕለአእምሮ ክፍል በውስጡ ገላጭ (declarative knowledge)፣ ሂደታዊና (procedural knowledge) ሁኔታዊ (conditional knowledge) ዕውቀቶችን ይይዛል (Harris et al., 2010; Jacobs & Paris, 1987; Cross & Paris, 1988; Schraw, 1998; Schraw & Moshman, 1995; Schraw & Dennison, 1994)፡፡ ገላጭ ዕውቀት በአንድ በኩል ስለራስ፣ ስለተግባራትና ስለብልኃቶች ምንነት ማወቅ ሲሆን (Schraw, 1998)፣ በሌላ በኩል ሰዎች ስለራሳቸው ችሎታ ማለትም ስለጥንካሬና ድክመታቸው ያላቸውን ዕውቀት ያካትታል፡፡ በመሆኑም እንደግለብቃት እምነትና ተነሳሽነት ያሉ የግለሰቦች ስሜታዊ ገጽታዎችንና እነዚህ ባሕርያት በተግባራት አፈጻጸም ላይ እንዴት ተጽዕኖ እንደሚያደርሱ ያለን ዕውቀትና ግንዛቤም ይጨምራል (Flavell, 1979; Pressley & Harris, 2009; Zimmerman & Risemberg, 1997)፡፡ ይህን ሐሳብ በማጠናከር Pintrich (2002) ግለብቃት እምነት አንድ የልዕለአእምሯዊ ዕውቀት ዓይነት እንደሆነ ጠቁመዋል፡፡

ሆንብሎ በንቃት አእምሯዊ እንቅስቃሴዎችን ማቀድ፣ መቆጣጠርና መገምገምን የሚያካትተው ግንዛቤን መቆጣጠር ደግሞ (Harris et al., 2009; Harris et al., 2010; Jacobs & Paris, 1987; Schraw, 1998; Schraw & Moshman, 1995; Wenden, 1998) ተማሪዎች የራሳቸውን መማር ወይም ማሰብ ለመቆጣጠር የሚያከናውኗቸውን ድርጊቶች የሚመለከት ነው (Schraw)፡፡ እነዚህ ብልኃቶች ቋንቋ የመማር ስኬታማነትንና ግንዛቤን እንደሚያሻሽሉና (Macaro & Erler, 2008) ከመጻፍ ጋራ እንደሚገናኙ ተመራማሪዎች (Azizi et al., 2017; Teng, 2019) አስገንዝበዋል፡፡ ጥሩ ጸሐፊ ለመሆን በመጻፍ ሂደት ውስጥ ከቃላትና ሰዋሰው ዕውቀት ያለፉ ነገሮችን ማካተት የሚያስፈልግ ሲሆን የመጻፍ ድርጊቶች በግል እቅድ፣ ተነሳሽነትና ቀጣይነት የሚከናወኑ በመሆናቸው ከፍተኛ ደረጃ

ራስመርነትን ይጠይቃሉ። በመሆኑም በማኅበረአእምሯዊ ንድፈሐሳብ ላይ ተመሥርቶ የተዘጋጀና አካባቢ፣ ባሕርይና ግለሰብ የተሰኙ ሦስት የራስመርነት መሠረታዊ ነገሮች የያዘ የመጻፍ ማኅበረአእምሯዊ ሞዴል ተዋውዋቋል (Azizi et al., 2017; Teng, 2019)።

በዚመርማንና ሪዘንበርግ የተዋወቀው ይህ ሞዴል ልዕለአእምሮ በመጻፍ ሂደት እንዲሁም በተማሪዎች የመጻፍ ግለብቃት እምነት ውስጥ ያለውን ሚና ለመረዳት ጠቃሚ ነው። የተማሪዎች የመጻፍ አፈጻጸምና የራስመርነት እድገት ከአእምሯዊ ጉዳዮች በተጨማሪ ማኅበራዊ፣ ተነሳሽታዊና ባሕርያዊ ሂደቶችን ማካተት ያስፈልገዋል። በመሆኑም ሞዴሉ ሰው፣ አካባቢና ባሕርይ የተሰኙ ሦስት መሠረታዊ ጉዳዮችን ያካተተ ሲሆን እነሱም የሦስትዮሽ ሚና ለዋጭ መስተጋብር አላቸው። ይኼውም በጸሐፊዎች አእምሯዊ ወይም ስሜታዊ ብልኃቶች አጠቃቀም (ሰው)፣ ጸሐፊዎች በሚጽፉበት አካላዊ ወይም ማኅበራዊ አውድ (አካባቢ) እንዲሁም ከመጻፍ ጋራ በተዛመዱ አፈጻጸሞች (ባሕርይ) ይገለጻል። በሂደቱም ግለሰባዊ ተጽዕኖዎች በባሕርይ ላይ፣ ባሕርይ ደግሞ በአካባቢና በግላዊ ስሜቶች ላይ እንዲሁም አካባቢ በግላዊና ባሕርያዊ ሂደቶች ላይ ተጽዕኖ በማድረሳቸው የተነሳ መስተጋብሩ ይፈጠራል። ይህ ዙርመጥ (cyclic) ራስን የመምራት ሂደት ጸሐፊዎች እየተጠቀሙበት ያለው የመጻፍ ብልኃት ስኬታማ ስለመሆን አለመሆኑ ራሳቸውን እንዲቆጣጠሩ የሚያስችላቸው ሲሆን ከግለብቃት እምነት ጋራ ጥብቅ ትስስር አለው (Azizi et al., 2017; Teng, 2019)።

ግለብቃት እምነት ሰዎች መማር የሚችሉ ክሂሎችን በመማር ችሎታቸውና በአፈጻጸም ብቃታቸው ላይ ያላቸው ግላዊ እምነት ሲሆን በተግባራት ምርጫ ላይ ተጽዕኖ ያሳድራል። ጽንሰሐሳቡን ለመጀመሪያ ጊዜ ያስተዋወቁትና ያጠኑት ባንዱራ ሲሆኑ (Cera et al., 2013) የማኅበረአእምሯዊ ንድፈሐሳብ ማሕቀፍ ክፍል ነው። በንድፈሐሳቡ መሠረት የሰው ልጅ ስኬት በባሕርይ፣ ግለሰባዊ ምክንያቶችና (በግለሰቦች ሐሳብና እምነቶች) አካባቢያዊ ሁኔታዎች መካከል በሚፈጠር መስተጋብር ላይ ይመሠረታል (Bandura, 1997)። የመጻፍ ግለብቃት እምነትም ሰዎች የተለያዩ የመጻፍ ደረጃዎችን ለማሳካት አስፈላጊ የሆኑ ድርጊቶችን ለማቀድና ለመተግበር ስላላቸው ችሎታ የሚኖራቸው አመለካከት ነው። የጸሐፊዎች የመጻፍ ግለብቃት እምነት ስሜት በራስ የመመራት ብልኃቶች ስኬት ላይ በመመሥረት ሊሻሻል ወይም ሊቀንስ ይችላል። ግለብቃት እምነት በውስጣዊ የመጻፍ ተነሳሽነት፣ በመጻፍ ሂደት ላይ በሚደረግ ግለቍጥጥርና የመጻፍ ውጤት ላይ ተጽዕኖ ያሳድራል (Zimmerman & Risemberg, 1997)።

በመማር ጊዜ የሚከሰቱ ግለምላሾችና የግለብቃት እምነት አመለካከቶችም ውጤታማ የመጻፍ ግቦችን ለመጣልና ስኬትን ለማስቀጠል ጠቃሚ ናቸው፡፡ ግለብቃት እምነት በተለይ ግብ በመጣል ሂደት ውስጥ ጠቃሚ የተነሳሽነት ተጽዕኖ አለው፡፡ ጠንካራ የመጻፍ ግለብቃት እምነት ያላቸው ተማሪዎች ዝቅተኛ ግለብቃት እምነት ካላቸው ተማሪዎች የበለጠ ከፍተኛ ግቦችን መጣል ብቻ ሳይሆን በአስቸጋሪ ሁኔታዎች ውስጥ በመጻፍ ተግባራት ውስጥ ቆይተው ስኬት የሚያመጡ ናቸው፡፡ በግቦቹ መሳካት ላይ ያላቸው ጥርጣሬ አነስተኛ ሲሆን ለአፈጻጸሙም አዎንታዊ ድጋፍ ያሳያሉ (Zimmerman & Risemberg, 1997)፡፡

የመጻፍ ማኅበረአእምሯዊ ሞዴል በFlower and Hayes እንዲሁም Bereiter and Scardamalia ሞዴሎች አነስተኛ ትኩረት በተሰጣቸው ሦስት ምክንያቶች በልዕለአእምሮ፣ በመጻፍ ሂደትና ግለብቃት እምነት መካከል ያለውን ሚና በማሳየት ረገድ አስተዋፆ አለው፡፡ እነዚህ ቀደምት ሞዴሎች ግን ለተማሪዎች የመጻፍ ብቃት አእምሯዊ ሂደት ሚና ከፍ ያለ ትኩረት ይሰጣሉ፡፡ ይሁንእንጂ የመጻፍ ሂደት አእምሯዊ ብቻ ሳይሆን ማኅበራዊ፣ ተነሳሶታዊና ባሕርያዊ ሂደቶችን የሚያካትት ነው (Zimmerman & Risemberg, 1997)፡፡ ይኼውም አንደኛው ጸሐፊዎች በመጻፍ ድርጊታቸው ላይ ሆንብለው በንቃት እንዴት ቊጥጥር ማድረግ እንደሚችሉ በመጻፍ ውስጥ ባሉ የራስመርነት ሂደቶች በግልጽ ማቅረቡ ነው (Harris et al., 2009)፡፡ በመሆኑም ለስኬታማ የመጻፍ ትምህርት ጠቃሚ የሆኑ ንኡሳን ራስመር ሂደቶች ተለይተዋል (Zimmerman & Risemberg, 1997)፡፡ የጸሐፊዎች ግንዛቤን የመቆጣጠር ችሎታ (ልዕለአእምሯዊ ቊጥጥር) ደግሞ ጥሩ ጽሑፍ ለመጻፍ ወሳኝ ጉዳይ ነው (Flower & Hayes, 1980)፡፡

ሁለተኛው ጸሐፊዎች ስለብቃታቸው ያላቸው እምነት በራስመር ድርጊቶችና ቀጣይ አፈጻጸማቸው ላይ፣ ራስመር ድርጊቶችና ቀጣይ አፈጻጸማቸው ደግሞ ጸሐፊዎች ስለብቃታቸው ባላቸው እምነት ላይ እንዴት ተጽዕኖ እንደሚያደርሱ አሳማኝ ገለጻ ማቅረቡ ነው (Harris et al., 2009)፡፡ ጸሐፊዎች በመጻፍ ሂደታቸው ላይ ልዕለአእምሯዊ ቊጥጥር ማድረግን ሲያዳብሩ እንደጸሐፊዎች በራሳቸውና በሥራቸው (በጻፉት ጽሑፍ) ላይ ያላቸው እምነት አዎንታዊ እድገት ያሳያል፡፡ ይህ የጸሐፊዎች እምነት ደግሞ በጽሑፍ ጥራታቸው ላይ ተጽዕኖ አለው፡፡ ስለዚህ የእነዚህ ራስመር ክሂሎች የሦስትዮሽ መስተጋብር በጸሐፊዎች ግለብቃት እምነት ስሜት ላይ ተጽዕኖ ያሳድራሉ ማለት ነው፡፡ ይህም ጸሐፊዎች በአስቸጋሪ ሁኔታዎች ውስጥም ሆነው የሚያደርጉትን ጥረት እንዲቀጥሉ ተነሳሽነት የመፍጠር ሚና አለው፡፡ ይህም ግለብቃት እምነት በልዕለአእምሮ ላይ (Torre & Durning, 2015)፣ ልዕለአእምሮ ደግሞ

በግለብቃት እምነት ላይ ትልቅ ሚና እንዳላቸው አስረጂ ነው (Colognesi et al., 2019)። የተማሪዎች ስሜት፣ አስተሳሰብና ባሕርይ ስለራሳቸው ችሎታ ባላቸው እምነት ተጽዕኖ እንደሚደርስበትና ግለብቃት እምነታቸው የሚዳብረው አፈጻጸማቸውን በሚረዱበት መንገድ መሆኑን (Schunk, 2003) ያስገነዝባሉ፡፡

ሦስተኛው ሞዴሉ ጸሐፊዎች የሚሠሩትን ብቻ ሳይሆን እየተሻሻሉ ሲሄዱ የተለያዩ ግቦችን ለማሳካት የተጠቀሙባቸውን ሐሳቦች፣ ስሜቶችና ድርጊቶች ጨምሮ ከለውጥ ጋራ የተያያዙ ስልቶችን በማስተዋወቅ የሚያልፉባቸውን ሂደቶች ያመላክታል (Harris et al., 2009)። በመሆኑም ልዕለአእምሯዊ የመጻፍ ብልኃቶች ስኬታማነት የተማሪዎችን የመጻፍ ግለብቃት እምነት ከማጠናከር ጋራ የተያያዘ ሊሆን ስለሚችል በአማርኛ ቋንቋ መጻፍን ለማስተማር ያላቸውን ሚና መፈተሽ ተገቢ ይሆናል፡፡ ስለሆነም ይህ ጥናት ልዕለአእምሯዊ የመጻፍ ብልኃቶች በተማሪዎች የመጻፍ ግለብቃት እምነት ላይ ያላቸውን አስተዋፆ መርምሯል፡፡

የጥናቱ መነሻ ምክንያት

የመጻፍ ችሎታን ለማሳደግ አንዳንድ ተማሪዎች የሚያጋጥሟቸውን የመጻፍ ችግሮችና ምክንያቶቹን እንዲሁም ስኬታማ የማስተማር ልምዶችን በጥልቀት መረዳት በጣም ጠቃሚ ነው (Harris et al., 2009)። መጻፍ ቀደም ብሎ መስመራዊና (linear) ቀላል ድርጊት እንደሆነ ይታሰብ ነበር። በዘመናዊ የመጻፍ ሞዴሎች ግን መጻፍ በተፈጥሮው አእምሯዊ፣ ሥነልሳናዊ፣ ስሜታዊ፣ ባሕርያዊና አካላዊ እንዲሁም በሰፊ ማኅበረባህላዊ ዐውድ ውስጥ እንደሚሠራ ተመራማሪዎች (Graham, 2006; Prior, 2006) ዕውቅና ሰጥተዋል (Harris et al., 2009)፡፡

በመሆኑም የመጻፍ ችግር የሚመነጨው የመጻፍ ችግሮችን መፍታት ካለመቻል ብቻ ሳይሆን ችግሮቹን መፍታት ባለመቻል ላይ ከሚወሰኑ ውሳኔዎች (እምነቶች) ነው፡፡ ስለሆነም የመጻፍ ችሎታን ለማሻሻል ከሚያስችሉ ጠቃሚ ጉዳዮች መካከል አንዱ ተማሪዎች ስለመጻፍ ችሎታቸው ያላቸውን እምነት ማጠንከር ነው (McCarthy et al., 1985)። ጠንካራ ግለብቃት እምነት ያላቸው ተማሪዎች ደካማ እምነት ካላቸው ይልቅ የተሻለ ድርሰት እንደሚጽፉና ግለብቃት እምነት ከመጻፍ አፈጻጸም ጋራ እንደሚዛመድ በጥናታቸው አሳይተዋል፡፡ Zimmerman and Risemberg, (1997) እንዳስገነዘቡት የመጻፍ ግለብቃት እምነት የመጻፍ ተግባርን ከሚጎዱ ተላውጦዎች መካከል ይጠቀሳል፡፡ ከቋንቋ መምህራን ዐቢይ ተግባራት ውስጥም አንዱ የተማሪዎችን ግለብቃት እምነት በማሻሻል አእምሯዊ፣ ባሕርያዊና ተነሳሶታዊ ተሳትፏቸውን ማሳደግ ነው፡ ፡ ምክንያቱም ግለብቃት እምነት የመጻፍ ብቃትን በማሻሻል ረገድ ሚና አለው (Hashemnejad et al., 2014)፡፡

በመጻፍ አቅማቸው ከፍተኛ እምነት ያላቸው ተማሪዎች ዝቅተኛ እምነት ካላቸው ይልቅ ከፍተኛ ደረጃ ግቦችን መጣል ይችላሉ፡፡ ይህ ብቻ ሳይሆን በአስቸጋሪ የመጻፍ ተግባራት ውስጥ የመቆየትና ስኬትን የማምጣት ችሎታ እንዳላቸው በZimmerman and Risemberg (1997) ዋቢ የተደረጉት ተመራማሪዎች (Bouffard-Bouchard et al., 1991; Collins, 1982; Zimmerman, 1982) ያስረዳሉ፡፡ ከዚህ በመነሳት የተማሪዎች የመጻፍ ግለብቃት እምነት መጎልበት የመጻፍ ክሂላቸውን በማሻሻል ረገድ ሚና እንዳለው መረዳት ይቻላል፡፡ በዚህ ምክንያት ልዕለአእምሯዊ የመጻፍ ብልኃቶች የመጻፍ ግለብቃት እምነትን ለማሻሻል ያላቸውን ሚና መፈተሽ አስፈላጊ ሆኖ ተገኝቷል፡፡

ይህ በመማር ላይ ተጽዕኖ የሚያደርሰው ግለብቃት እምነት ከመጻፍ ክሂል ጋራ ግንኙነት እንዳለው ያሳዩ ጥናቶች ያሉ ሲሆን (ለምሳሌ፡- Hermita & Thamrin, 2015; McCarthy et al., 1985; Shell et al., 1989; Shell et al., 1995) ተቃራኒ ውጤት ያስገኙ ጥናቶችም (ለምሳሌ፡- Hashemnejad et al., 2014; Magogwe et al., 2015) ተገኝተዋል፡፡

በአንጻሩ ልዕለአእምሯዊ ብልኃቶች በግለብቃት እምነት ላይ ያላቸውን ተጽዕኖ የፈተሹ ጥናቶች ጥቂት ናቸው፡፡ ከዚህ አንጻር ልዕለአእምሯዊ ብልኃቶች የተማሪዎችን ግለብቃት እምነት እንደሚያሻሽሉ ያሳዩ ጥናቶች (Colognesi et al., 2019; Mojarad et al., 2013) ያሉ ሲሆን ከዚህ በተቃራኒ ልዕለአእምሯዊ የመማር ብልኃቶች በባለተሰጥዖ ተማሪዎች ግለብቃት እምነት ላይ ተጽዕኖ እንዳላሳደሩ ያመላከተ ጥናትም (Safranj, 2019) ተገኝቷል፡፡ የColognesi et al. (2019) ጥናት ልዕለአእምሯዊ የመማር ብልኃቶች ከግለብቃት እምነት ንኡስ ክፍሎች መካከል ከተመክሮ የሚገኝ ልምድና ከሥነሕይወታዊ ጉዳዮች ጋራ የተያያዙትን ብቻ እንዳሻሻሉ ያሳየ ሲሆን ሌሎቹ ግን እንዳልተሻሻሉ ተመላክቷል፡፡ እንዲሁም ግለብቃት እምነት በልዕለአእምሮና ለመማር በሚደረግ ጥረት ላይ አዎንታዊና ጉልህ ተጽዕኖ እንደሚያደርስ ያመላከተ ጥናት (ለምሳሌ፡- Wey, 1998) አለ፡፡ በተጨማሪ በልዕለአእምሯዊ አመለካከት፣ ግለብቃት እምነትና ራስመርነት መካከል ተዛምዶ መኖሩን ያሳየ ጥናትም (Cera et al., 2013) ተገኝቷል፡፡ በመሆኑም ከላይ በተከለሱት ጥናቶች እንደታየው በአንድ በኩል በግለብቃት እምነትና በመጻፍ መካከል ያለውን ተዛምዶ በተመለከተ ተቃራኒ ውጤት እንዳለ ተመላክቷል፡፡ ልዕለአእምሯዊ ብልኃቶች በግለብቃት እምነት ላይ ያላቸውን ተጽዕኖ በፈተሹት ጥናቶችም በተመሳሳይ የጥናት ውጤት ልዩነት ተስተውሏል፡፡ ይህም በጉዳዩ ላይ የተደረጉ ጥናቶች ጥቂት ከመሆናቸው ባለፈ የተገኙትም ቢሆኑ የጥናት ውጤት ተቃርኖ መኖሩን ያመላከቱ ስለሆነ ልዕለአእምሯዊ ብልኃቶች በግለብቃት እምነት ላይ ያላቸውን ሚና

መፈተሽ አስፈላጊ እንደሆነ መታመኑ ይህ ጥናት እንዲጠና ያነሳሳ ሌላው ምክንያት ነው፡፡

በተጨማሪም ልዕለአእምሮ በመማር ሂደት ላይ ተጽዕኖ የማሳደር ሁኔታው በዓለምአቀፍ ደረጃ ከዕድሜና ከተዛምዶ ሁኔታዎች አንጻር ልዩነቶች እንዳሉት ተጠቁሟል፡፡ ሆኖም በተለያዩ ሀገራትና ባህሎች ውስጥ ፅንሰሐሳቡን ለማስተማርና ለመማር የተለያዩ መንገዶች ሊኖሩ ቢችሉም ልዕለአእምሮ በተለያዩ የዓለም ክፍሎች ለመማር ሂደት ጠቃሚ መሆኑ ተመላክቷል፡፡ የልዕለአእምሮን እድገት ለመመርመር በተደረገ የቅኝት ጥናትም የተማሪዎች ልዕለአእምሯዊ ብቃት ከዕድሜ ጋራ እንደቀነሰ ታይቷል፡፡ ይህ የሆንግኮንግ ተማሪዎች ልዕለአእምሯዊ ብቃት መቀነስ ከምዕራባዉያን ሀገራት የዕድገት አዝማሚያዎች ተቃራኒ መሆኑም ታውቋል፡፡ በስዊዘርላንድና በቤልጀም ባሉ ተማሪዎች ላይ በተደረጉ ጥናቶችም በልዕለአእምሯዊ ግንዛቤና አንብቦ በመረዳት መካከል ተዛምዶ እንደታየና በግሪክ ግን ይህ ተዛምዶ አለመታየቱ እንደአብነት የሚጠቀስ ሲሆን ጉዳዩ በተለያዩ ሀገራት መካከል ልዩነት ለመኖሩ ተጨማሪ አመላካች ነው (Beach et al., 2020)፡፡ ይህም ልዩነቱ ከባህል መለያየት የመነጨ ሊሆን እንደሚችልም ፍንጭ ሰጥቷል (በBeach et al. ዋቢ የሆኑት Artelt & Schneider, 2015)፡፡

በመሆኑም ይህ ልዩነት በልዕለአእምሮ ላይ የሚደረጉ ጥናቶች በዐውድ ሊለያዩ እንደሚችሉ ጠቋሚ በመሆኑ ልዕለአእምሯዊ የመጻፍ ብልኃቶች ውጤታማነትም በቋንቋና ባህል መለያየት የተነሳ በአንዱ ቋንቋና ባህል ተሠርቶ የተገኘ ውጤት ለሌላው ላይሠራ ስለሚችል በጉዳዩ ላይ ተጨማሪ ጥናት ማድረጉ አስፈላጊ ነው፡፡ የሰሎሜ (2012) እና የዘሪቱ (2012) ጥናቶችም በአማርኛ ቋንቋ በመሠራታቸው እንዲሁም እንደአጠቃላይ በልዕለአእምሯዊ ብልኃቶች ላይ በማተኮራቸው ከዚህ ጥናት ጋራ ይመሳሰላሉ፡፡ ይሁንእንጂ ልዕለአእምሯዊ የማንበብ ብልኃቶች ላይ ማተኮራቸው፣ የመጻፍ ችሎታንና የመጻፍ ግለብቃት እምነትን አለማካተታቸው እንዲሁም የጥገኛ ተላውጦዎቹን የአማካይነት ሚና ያልመረመሩ በመሆናቸው ከዚህ ጥናት ይለያሉ፡፡ በመሆኑም በዚህ ረገድ ተደራሽ ከሆኑት ምንጮች ማፈላለግ እስከተቻለው ድረስ ልዕለአእምሯዊ የመጻፍ ብልኃቶች በተማሪዎች የመጻፍ ግለብቃት እምነትና የመጻፍ ችሎታ ላይ ያላቸውን ቀጥተኛና ኢቀጥተኛ ተጽዕኖ የመረመረ ከርእሰጉዳዩ ጋራ ቀጥተኛ ግንኙነት ያለው በአማርኛ ቋንቋ ላይ የተሠራ ጥናት አለመገኘቱ ይህን ጥናት ለማካሄድ ያነሳሳ ሌላው ምክንያት ነው፡፡

ስለሆነም፣ በዚህ ጥናት እነዚህን ክፍተቶች ለመሙላት ልዕለአእምሯዊ የመጻፍ ብልኃቶች በተማሪዎች የመጻፍ ግለብቃት

እምነት ላይ ያላቸው ተጽዕኖ በሚከተሉት የጥናቱ ጥያቄዎች አማካይነት ተመርምሯል፡፡

በአማርኛ ቋንቋ ትምህርት መጻፍን በልዕለእምሯዊ የመጻፍ ብልኃቶች መማር የአማርኛ ቋንቋ አፍፈት ተማሪዎችን፣

1. የመጻፍ ግለብቃት እምነት ለማጎልበት ቀጥተኛ አስተዋፆ አለውን?
2. የመጻፍ ግለብቃት እምነት በማሳደግ የመጻፍ ችሎታን የማሻሻል ኢቀጥተኛ ሚና አለውን?

የአጠናን ዘዴ

የጥናቱ ዓላማ ልዕለእምሯዊ የመጻፍ ብልኃቶች በተማሪዎች የመጻፍ ግለብቃት እምነት ላይ ያላቸውን ተጽዕኖ መመርመር ነበር፡፡ ይህን ዓላማ ለማሳካትም ጥናቱ ፍትነትመሰል የምርምር ስልትን (quasi-experimental research design) በመከተል ተከናውኗል፡፡ ይህ ስልት የተመረጠበት ምክንያት የጥናቱን ተሳታፊዎች በመደበኛ የመማሪያ ክፍላቸው ውስጥ እንዳሉ ለማጥናት የሚያስችል በመሆኑ ነው፡፡ ምርምሩን በዚህ ስልት ለማካሄድ ሰለሞን ባለአራት ቡድን ንድፍ (Solomon four-group design) ተግባራዊ ተደርጓል፡፡ ንድፉ የተመረጠበት ምክንያት የቅድመትምህርት ልኬታ ሽግግር ተጽዕኖን (pretest sensitization effect) እንዲሁም ቅድመትምህርት ልኬታው ከብልኃቶቹ ትግበራ ጋራ ሊፈጥረው የሚችለውን መስተጋብራዊ ተጽዕኖ በመፈተሽ ትክክለኛውን የተጽዕኖ ፈጣሪ ትግበራ (በብልኃቶቹ ትግበራ የመጣውን) ተናጥላዊ ሚና ለይቶ በማሳየት ረገድ ከሌሎች ፍትነትመሰል ንድፎች ተመራጭ በመሆኑ ነው (Walton & Braver, 1988)፡፡

በዚህ መሠረት ምርምሩ በቀላል የዕጣ ንሞና የተመረጡ ሁለት የፍትነትና ሁለት የቁጥጥር ቡድኖች ያሉት ሲሆን ሁለቱ የፍትነት ቡድኖች (የፍትነት ቡድን አንድና የፍትነት ቡድን ሁለት) መጻፍን በልዕለእምሯዊ የመጻፍ ብልኃቶች ተምረዋል፡፡ ሁለቱ የቁጥጥር ቡድኖች ደግሞ (የቁጥጥር ቡድን አንድና የቁጥጥር ቡድን ሁለት) መጻፍን በመደበኛው የክፍል ደረጃ ሥርዓተትምህር መሠረት ተምረዋል፡፡ በተጨማሪም በዕጣ የተመረጡት የፍትነት ቡድን አንድና የቁጥጥር ቡድን አንድ ተመሳሳይ ቅድመትምህርት የመጻፍ ፈተና የተፈተኑና የመጻፍ ግለብቃት እምነት የጽሑፍ መጠይቆችን የሞሉ ቡድኖች (pretested groups) ሲሆኑ ቀሪዎቹ የፍትነት ቡድን ሁለትና የቁጥጥር ቡድን ሁለት ግን በቅድመትምህርት ፈተናና መጠይቆች ያልተለኩ ቡድኖች (unpretested groups) ናቸው፡፡ በመጨረሻ አራቱም ቡድኖች ተመሳሳይ ድኅረትምህርት የመጻፍ ፈተና ተፈትነዋል፤ የመጻፍ ግለብቃት እምነት የጽሑፍ መጠይቆችንም ሞልተዋል፡፡

የጥናቱ ተሳታፊዎች

ጥናቱ በደሴ ከተማ ውስጥ ከሚገኙ ሁለተኛ ደረጃ ትምህርትቤቶች መካከል በቀላል የዕጣ ንሞና ዘዴ በተመረጠው መምህር አካለወልድ ሁለተኛ ደረጃ ትምህርትቤት ተካሂዷል፡፡ ምርምሩ በሁለተኛ ደረጃ ትምህርትቤት ላይ የተካሄደበት ምክንያት ልዕለአእምሯዊ የመማር ብልኃቶች ለማንኛውም ተማሪ ጠቃሚ ቢሆኑም፣ ልዕለአእምሮ ከፍተኛ የግንዛቤ ደረጃዎችንና ሂደቶችን የሚያልፍ ስለሆነ የመጀመሪያ ደረጃ ተማሪዎች (ሕጻናት) እንደሁለተኛ ደረጃ ተማሪዎች (በዕድሜ ከፍ እንዳሉት) የተሻለ የአእምሮ ግንዛቤ ደረጃ የሌላቸው በመሆኑ፣ በእነዚህ ሂደቶች ውስጥ ለማለፍ ብቁ እንደማይሆኑ በመመላከቱ ነው (Hacker, 2018; Paris & Winograd, 1990)፡፡ በሁለተኛ ደረጃ ትምህርት ሥር ከሚገኙት አራት የክፍል ደረጃዎች መካከል ዘጠነኛ ክፍል የተመረጠበት ምክንያትም ብልኃቶቹ የመጻፍ ክሂልን በማሻሻል ረገድ ውጤታማ ቢሆኑ ተማሪዎቹ ብልኃቶቹን በቀጣይ የክፍል ደረጃዎች በመገልገል ተጠቃሚ ይሆናሉ፤ በሚል እምነት ነው፡፡ በመሆኑም፣ ተሳታፊዎቹ በ2016 ዓ.ም ለጥናቱ በተመረጠው ትምህርትቤት በዘጠነኛ ክፍል ከሚገኙ 15 የመማሪያ ክፍሎች መካከል በአንድ መምህር ከሚማሩ 9 ክፍሎች በቀላል የዕጣ ንሞና በተመረጡ አራት ክፍሎች ውስጥ ተመድበው ሲማሩ የነበሩ 155 ተማሪዎች (መማሪያ ክፍል «ሀ» 40፣ «መ» 38፣ «ረ» 40፣ «ሰ» 37) ናቸው፡፡

የመረጃ መሰብሰቢያ መሣሪያዎች

የጥናቱን ጥያቄዎች መሠረት በማድረግ መረጃ ለመሰብሰብ ጥቅም ላይ የዋሉት የመረጃ መሰብሰቢያ መሣሪያዎች የመጻፍ ፈተናዎችና የመጻፍ ግለብቃት እምነት መለኪያ የጽሑፍ መጠይቅ ናቸው፡፡

የመጻፍ ፈተና

የጥናቱን ተሳታፊዎች የመጻፍ ችሎታ ለመለካት የተማሪና የመምህር መጻሕፍትን መሠረት በማድረግ በአንደኛዋ ተመራማሪ ሁለት ፈተናዎች ተዘጋጅተዋል፡፡ ፈተናዎቹን የጥናቱ ተሳታፊዎች ትምህርቱን ከመጀመራቸው በፊትና ትምህርቱን ካጠናቀቁ በኋላ ተፈትነዋል፡፡ የመጻፍ ፈተናዎቹ ሁለት ክፍሎች አሏቸው፡፡ የመጀመሪያው ክፍል ተማሪዎቹ በተሰጣቸው ርእሰጉዳይ አስረጂ አንቀጽ እንዲጽፉ የሚያደርግ ነው፡፡ ሁለተኛው ክፍልም ተማሪዎች የቀረበላቸውን መነሻ ሐሳብ መሠረት አድርገው በመንስኤና ውጤት የተደራጀ አንቀጽ እንዲጽፉ ተደርጎ የተዘጋጀ ነው፡፡ እያንዳንዱ የፈተናው ክፍል ደግሞ ሦስት፣ ሦስት ጥያቄዎችን እንዲይዝ ተደርጎ ተዘጋጅቷል፡፡ ለዚህም ምክንያቱ የፈተናውን አስተማማኝነት ለመጨመር ከእያንዳንዱ ተማሪ ከአንድ በላይ

ናሙና (ለምሳሌ፤ ጥያቄው አንቀጽ መጻፍ ቢሆን ከአንድ በላይ አንቀጽ እንዲጽፉ በማድረግ) መውሰድ ተገቢ በመሆኑ ነው (Weir, 1993)፡፡ እነዚህ የቅድመትምህርትና ድኅረትምህርት የመጻፍ ችሎታ ፈተናዎች የተመሳሳይ ይዘት መለኪያ ሁለት ፈተናዎች (parallel tests) ሆነው ተዘጋጅተዋል፡፡ ይህ የሆነውም 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 የBrown (1996) የፈተናዎች የይዘት ተገቢነት መገምገሚያ መስፈርቶችንና የLawshe (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 የሚያስችሉና የቀረቡት አንቀጽ መጻፊያ ርእሶች 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 ያልሆነ (Useful but not essential)፣ አስፈላጊ ያልሆነ (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 በፈተናው ውስጥ የሚቆዩ ጥያቄዎች ተለይተዋል፡፡ በዚህ መሠረት ከእያንዳንዱ ፈተና በ5% የስሕተት ይሁንታ ተሰልቶ በተገኘው ውጤት ከስድስቱ ጥያቄዎች መካከል ተፈላጊውን የይዘት ተገቢነት ሬሽዮ (CVR (α) = .99) ያሟሉ ሁለት፣ ሁለት ጥያቄዎች ለቀጣይ ፍተሻ ተመርጠዋል፡፡ ቀጥሎ የእያንዳንዱ ፈተና አጠቃላይ የይዘት ተገቢነት ኢንዴክስ (Content Validity Index, CVI) ደረጃ ተፈትሿል፡፡ በዚህም በፈተና አንድ ዝቅተኛ የይዘት ተገቢነት ሬሽዮ ያላቸው ጥያቄዎች ሳይወገዱ ተሰልቶ የተገኘው የፈተናው አጠቃላይ የይዘት ተገቢነት ኢንዴክስ ውጤት CVI (α) = .533 ሲሆን፣ በፈተና ሁለት CVI (α) = 0.467 ሆኗል፡፡ እነዚህ ጥያቄዎች ተወግደው በድጋሚ ሲሰላ የሁለቱም

ፈተናዎች የይዘት ተገቢነት ኢንዴክስ ውጤት CVI = .99 (1.00) ሆኗል፡ ፡

ይህም አጠቃላይ ፈተናው ጥሩ የይዘት ተገቢነት ደረጃ ላይ እንደሚገኝ አመላካች ነው (Vakili & Jahangiri, 2018)፡፡ ከዚህ በተጨማሪ አምስቱ መምህራን ለክፍት ጥያቄዎቹ በሰጧቸው ምላሾችና አስተያየቶች ላይ በመመሥረት በጥያቄዎቹ ላይ ማሻሻያ በማድረግ እንደገና ተዘጋጅተዋል፡፡

ፈተናዎቹ ሁለት ከመሆናቸው 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 ያልሆኑ 37 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 (Brown & Bailey, 1984) ድርሰት የመጻፍ ንኡሳን ችሎታዎችን ለመመዘን የተጠቀሙባቸውን መስፈርቶች ለዚህ ጥናት እንዲስማሙ አድርጎ በማሻሻል የተዘጋጁ ናቸው፡፡ በዚህ ጥናት ተማሪዎች የጻፏቸው አንቀጾች ከ100% የታረሙ ሲሆን፣ 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 በ"ኢንትራክላስ ኮሪሌሽን ኮኦፊሺየንት" ስታትስቲክስ ተፈትሿል፡፡ በውጤቱ መሠረት (ቅድመትምህርት ፈተናው $F(36, 72) = .787$, $P < .001$፤ ድኅረትምህርት ፈተናው $F(36, 72) = .881$, $P < .001$) በአራሚዎቹ መካከል ያለው የስምምነት ደረጃ ተቀባይነት እንዳለው ታውቋል፡፡ ቀጥሎ በሦስቱ አራሚዎች የተሰጠውን ውጤት ደምሮ ለሦስት በማካፈል የተገኘው የእያንዳንዱ ተማሪ ውጤት ሆኖ ተመዝግቧል፡፡ ከሁለቱ ፈተናዎች በተገኙ ውጤቶች መካከል ያለው ተዛምዶም በፒርሰን የተዛምዶ መጠን መወሰኛ ቀመር ተፈትሾ ($r = .870$, $P < .001$) በፈተናዎቹ ውጤቶች መካከል ከፍተኛ ተዛምዶ መኖሩን አሳይቷል፡፡ ይህ የተዛምዶ ውጤትም የፈተናዎቹን ተመጣጣኝነት ከማመላከቱ በተጨማሪ ከፈተናዎቹ

የተገኘው መረጃ አስተማማኝ መሆኑን አረጋግጧል (Ary et al., 2010; Cohen et al., 2007)፡፡

በዚህ መንገድ የፈተናዎቹ የይዘት ተገቢነት፣ ተመጣጣኝነትና አስተማማኝነት ከተረጋገጠ በኋላ በጥናቱ ቅድመና ድኅረትምህርት ፈተና በሁለቱም ቡድኖች ተግባራዊ ተደርጓል፡፡ በጥናቱ የተገኙት የተማሪዎች ቅድመና ድኅረትምህርት ፈተናዎችም በአንቀጽ ጥራት መመዘኛ መስፈርቶች ላይ ተመሥርተው በሦስት አራሚዎች ውጤት ተሰጥቷቸዋል፡፡ ከሦስቱ አራሚዎች የተገኘው አኀዛዊ መረጃ በኢንትራክላስ ኮሪሌሽን ኮኦፊሺየንት ተሰልቷል፡፡ ከስሌቱ በተገኘው ውጤት (ቅድመትምህርት ፈተናው $F(74, 148) = .907$, $p < .001$፤ ድኅረትምህርት ፈተናው $F(154, 308) = .955$, $p < .001$) በአራሚዎች መካከል ያለው የስምምነት ደረጃ ተቀባይነት እንዳለው ከተረጋገጠ በኋላ በሦስቱ አራሚዎች የተሰጠውን ውጤት ደምሮ ለሦስት በማካፈል የተገኘው የእያንዳንዱ ተማሪ ውጤት ሆኖ ተመዝግቧል፡፡ በዚህ ሁኔታ 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 ($t\,(37) = 7.601$, $p < .001$) 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 (Brown, 1996) ፡፡

የመጻፍ ግለብቃት እምነት መለኪያ የጽሑፍ መጠይቅ

የግለብቃት መጠይቅ ዋና ዓላማ የጥናቱ ተሳታፊ ተማሪዎች በቅድመትምህርትና ድኅረትምህርት ያላቸውን የመጻፍ ግለብቃት እምነት ለማወቅ የሚያስችል መረጃ ማስገኘት ነው፡፡ መጠይቁ Bruning et al. (2013) የመጻፍ ግለብቃት እምነትን ለመለካት ያዘጋጁትን መጠይቅ ከእንግሊዝኛ ወደአማርኛ በመተርጎም የቀረበ ነው፡፡ ሌሎች የግለብቃት እምነት መለኪያ መጠይቆች ቢኖሩም ይህን መጠይቅ ለዚህ ጥናት ለመጠቀም የተመረጠው በተለይ የሁለተኛ ደረጃ ተማሪዎችን የመጻፍ ግለብቃት እምነት ለመለካት የሚያስችልና ሦስቱን የመጻፍ ግለብቃት እምነት ንኡሳን ክፍሎች አካትቶ የያዘ በመሆኑ ነው፡፡ ንኡሳን ክፍሎቹም

ሐሳብ ማፍለቅ (Ideation)፣ የቋንቋውን ሕግጋት የመገንዘብ ግለብቃት እምነትና (Conventions) የመጻፍ ራስመርነት ግለብቃት እምነት (Self-regulation) ናቸው፡፡ በተጨማሪም ተመራማሪዎቹ ለየንኡስ ክፍሎቹ ባደረጉት ፍተሻ አስተማማኝታቸው ከፍተኛ እንደሆነ (በቅደምተከተል 0.923፣ 0.858፣ 0.874) መጠቆማቸው መጠይቁ ለዚህ ጥናት የተመረጠበት ሌላው ምክንያት ነው፡፡

በመሆኑም፣ መጠይቁ በመጀመሪያ ከእንግሊዝኛ ወደአማርኛ በቋንቋ ትምህርት ባለሙያዎች እገዛ የተተረጎመ ሲሆን በሂደቱ የጥያቄዎቹ ዋና ሐሳብ እንዳይዛባና በትክክል መተርጎማቸውን ለማረጋገጥ ወደአማርኛ የተተረጎሙት ጥያቄዎች በሌላ የቋንቋ ባለሙያ ወደእንግሊዝኛ እንዲመለሱ ተደርገዋል፡፡ ከዚያም ወደእንግሊዝኛ የተመለሱትን ጥያቄዎች ከዋናው መጠይቅ ጥያቄዎች ጋራ በማመሳከር ተመሳሳይ ይዘት እንዳላቸው ተረጋግጧል፡፡ በዚህ መሠረት ጥያቄዎቹ በትክክል መተርጎማቸው ከተረጋገጠ በኋላ የጥናቱ ተሳታፊዎችን የክፍል ደረጃ በማገናዘብ እንዲሻሻሉ ተደርጎ መጠይቁ ተዘጋጅቷል፡፡ ከዚያም መጠይቁ በሌሎች ሁለት ባለሙያዎች ተገምግሞ በተሰጡ አስተያየቶችና ጥያቄዎቹ ለክፍል ደረጃው የሚመጥኑ ስለመሆናቸው እንዲሁም እይታዊ ተገቢነታቸውን (face validity) ለመፈተሽ ልምድ ባላቸው በክፍል ደረጃው በሚያስተምሩ መምህራን በተሰጡ ሐሳቦች መሠረት ማስተካከያ ተደርጓል፡፡ በክፍል ደረጃው የሚማሩ ተማሪዎችም እንዲያነቡትና አስተያየት እንዲሰጡበት በማድረግም ማሻሻያዎች ተደርገዋል፡፡

የጥያቄዎቹ ብዛት በአጠቃላይ 16 ሲሆን፣ ከነዚህም አምስቱ ሐሳብ የማፍለቅ ግለብቃት እምነትን፣ አምስቱ የቋንቋውን ሕግጋት የመገንዘብ ግለብቃት እምነትና ስድስቱ የመጻፍ ራስመርነት ግለብቃትን የሚመለከቱ ናቸው፡፡ ይሁንእንጂ ከሙከራ ጥናቱ የተገኙ ድኅረትምህርት ውጤቶችን በመጠቀም በመጠይቁ ላይ በተደረገ ፍተሻዊ የውቅረሐሳብ ትንተና ከራሱ ውቅረሐሳብ (components) ውጭ ከሌላ ውቅረሐሳብ ጋራ ተሻጋሪ የሐሳብ ጭነት (Cross load) በመጋራቱ ምክንያት አንድ ጥያቄ በመወገዱ መጠይቁ የያዛቸው የጥያቄዎች ብዛት 15 ሆኗል፡፡ መጠይቁ ከከፍተኛ ወደዝቅተኛ ከ5 (*በጣም ከፍተኛ*) እስከ1 *(በጣም ዝቅተኛ*) በባለአምስት ነጥብ ሊከርት ስኬል የተዘጋጀ ነው፡፡

በጥናት ከተሳተፉት 155 ተማሪዎች መካከል ቅድመትምህርት መጠይቁን ከሞሉት 75 ተማሪዎች የተገኘው መረጃ አጠቃላይ አስተማማኝነቱ በክሮምባክ አልፋ ሲሰላ α = .813 የአስተማማኝነት መጠን ተገኝቷል፡፡ በድኅረትምህርት የተገኘው መረጃ ደግሞ α = .940 ሆኗል፡፡ ከዚህ በተጨማሪ በእያንዳንዱ ውቅረሐሳብ መካከል ያለው ውሕድ አስተማማኝነት (Composite reliability) ከα = .7 (ሐሳብ

የማፍለቅ ግለብቃት እምነት .923፤ የቋንቋውን ሕግጋት የመገንዘብ ግለብቃት እምነት .946፤ የመጻፍ ራስመርነት ግለብቃት እምነት .847) ልቆ መገኘቱ የመጠይቁን አስተማማኝነት ያሳያል፡፡

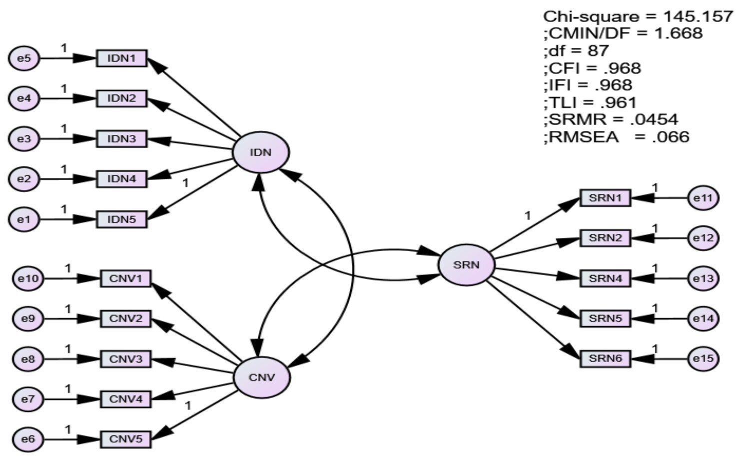
ከድኅረትምህርት የተገኙ ውጤቶችን በመጠቀም በመጠይቁ ላይ ፍተሻዊ የውቅረሐሳብ ትንተናና (exploratory factor analysis) አረጋጋጭ የውቅረሐሳብ ትንተናዎችም (confirmatory factor analysis) ተካሂደዋል፡፡ እነዚህን ትንተናዎች ማድረግ ያስፈለገው ጥያቄዎቹ በየራሳቸው የዝምድና ምድብ መቀመጣቸውን ለማየት፣ ከሌሎች ጥያቄዎች ጋራ ዝምድና የሌላቸውን ጥያቄዎች ለማስወገድና ለወከሉት ንኡስ ክፍል ምን ያህል አስተዋፆ እንዳበረከቱ ለማየት ነው፡፡ በተጨማሪም፣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

በዚህ መሠረት በቅድሚያ ፍተሻዊ የውቅረሐሳብ ትንተና ተከናውኗል፡፡ በሂደቱም በመጀመሪያ የካይዘርን መስፈርት በመጠቀም 1.0 እና በላይ (8.314፣ 1.625፣ 1.262) የ"ኤይገን" ዋጋ ያላቸው ሦስት የመጠይቁ ውቅረሐሳቦች ተለይተዋል፡፡ እነዚህ ውቅረሐሳቦች ከጠቅላላው የጥያቄዎች የልይይት መጠን 74.67% ያህሉን ይገልጻሉ፡፡ ውቅረሐሳብ አንድ 55.43%፣ ውቅረሐሳብ ሁለት 10.83%፣ ውቅረሐሳብ ሦስት 8.41% ያህል የመግለጽ ድርሻ አላቸው፡፡ የተዋረድ ግራፍ ፍተሻ ውጤቱም በካይዘር መስፈርት የተገኘውን ውጤት የሚደግፍ ሆኗል፡፡ በመሆኑም በትንተናው ውጤት መሠረት በሦስቱ ውቅረሐሳቦች ሥር በጠንካራ ጭነተመጠን (factor loading) የተዛመዱ 15 ጥያቄዎች ተዋቅረው ይገኛሉ፡፡

በምስል 1 እንደሚታየው በፍተሻዊ የውቅረሐሳብ ትንተና የተፈተሸው የመጻፍ ግለብቃት እምነት መጠይቁ መዋቅራዊ ግንኙነት በአረጋጋጭ የውቅረሐሳብ ትንተና ተገምግሟል፡፡ ትንተናው ከመካሄዱ በፊት የተዋቀረው ሞዴል ለጥናቱ መረጃ ያለው የተስማሚነት ደረጃ (goodness of fit) በተመራማሪዎች ዘንድ (Collier, 2020; Keith, 2015) የተሻለ ተቀባይነት ባላቸው የሞዴል መለኪያዎች ተገምግሞ ጥሩ የተስማሚነት ደረጃ ላይ መሆኑ (CMIN/DF = 1.668፣ CFI = .968፣ IFI = .968፣ TLI = .961፣ SRMR = .0454፣ RMSEA = .066) ከተረጋገጠ በኋላ ትንተናው ተካሂዷል፡፡

ምስል 1

የጥናቱ የመጻፍ ግለብቃት እምነት መጠይቅ ሞዴል



Note: IDN = Ideation; CNV = Convention; SRN = Selfregulation

ከትንተናው በተገኘው ውጤት መሠረት ከእያንዳንዱ ውቅረሐሳብ የተገኙት ውሕድ አስተማማኝነት መጠኖች ከሚጠበቀው .7 በላይ ከፍ ብለው (ከ.847 እስከ.946) መገኘታቸው የመጠይቁን አስተማማኝነት ያሳያል። እንዲሁም ከውቅረሐሳቦቹ የተገኙ አማካይ የልይይት መጠኖችም (0.706፣ 0.779 እና 0.599) ከሚጠበቀው .5 በላይ (Collier, 2020) መሆናቸው በእያንዳንዱ ውቅረሐሳብና በሥራቸው በሚገኙ ጥያቄዎች መካከል ተወራራሽ ተገቢነት መኖሩን ያመላክታል።

በውቅረሐሳቦቹ መካከል ያለውን ተለያይ ተገቢነት በተመለከተ ከሁሉም ውቅረሐሳቦች የተገኘው አማካይ ልይይትን የመግለጽ ውጤት ካሬ ሩት ዋጋ (square roots of average variance extracted) ከውቅረሐሳቦቹ የተዛምዶ ዋጋ በልጦ በመገኘቱ ውቅረሐሳቦቹ የተለያየ ጭብጥ በመለካት ረገድ ተለያይ ተገቢነት እንዳላቸው ተረጋግጧል።

በዚህ ጥናት በመጠይቁ ላይ በተካሄደው የውቅረሐሳብ ትንተና መሠረት መጠይቁ ሦስት ውቅረሐሳቦችን በመያዙ መጠይቁን ካዘጋጁት Bruning et al. (2013) የጥያቄዎች አወቃቀር ጋራ ተመሳሳይነት አለው። ይሁንእንጂ በሙከራ ጥናቱ ፍተሻዊ የውቅረሐሳብ ትንተና ወቅት ከሌላ

ውቅረሐሳብ ጋራ ተሻጋሪ የሐሳብ ጭነት በመጋራቱ ምክንያት አንድ ጥያቄ መወገዱ በጥያቄ ብዛት ረገድ ልዩነት ፈጥሯል፡፡

የአጠናን ሂደት

ጥናቱ ዓላማዎቹን ለማሳካት በመጀመሪያ የመረጃ መሰብሰቢያ መሣሪያዎችና የማስተማሪያ ማንዋሉ ተዘጋጅተው በባለሙያዎች ተገምግመው ማሻሻያ ተደርጎባቸዋል፡፡ ጥናቱን ለማካሄድ የተመረጠው የመምህር አካለወልድ ሁለተኛ ደረጃ ትምህርትቤት ነው፡፡ ትምህርትቤቱ በቀላል የዕጣ ንሞና ከተመረጠ በኋላ ስለጥናቱ ዓላማና ተያያዥ ጉዳዮች በአንደኛዋ ተመራማሪ ማብራሪያ በመስጠት ከደሴ ከተማ አስተዳደር ጽሕፈትቤት፣ ከመምህር አካለወልድ ሁለተኛ ደረጃ ትምህርትቤት እንዲሁም የወላጅ ተማሪና መምህር ኅብረት (ወተመኅ) ፈቃድ ተጠይቆ ይሁንታ ተገኝቷል፡፡ ቀጥሎ የትምህርትቤቱ ኃላፊዎች በተገኙበት የዘጠነኛ ክፍል ተማሪዎችና መምህራን በጥናቱ ለመሳተፍ ያላቸው ፈቃደኝነት ተጠይቆ ከተረጋገጠ በኋላ በክፍል ደረጃው ካሉት 15 የዘጠነኛ ክፍሎች መካከል በአንድ መምህር ከሚማሩ 9 ክፍሎች አራቱ በቀላል የዕጣ ንሞና ዘዴ ተመርጠዋል፡፡ ይህን ተከትሎ የተመረጡት አራት ክፍሎች እንደገና በቀላል የዕጣ ንሞና ሁለቱ የፍትነት ቡድን (መማሪያ ክፍል «መ» የፍትነት ቡድን አንድ፤ መማሪያ ክፍል «ሀ» የፍትነት ቡድን ሁለት)፣ ሁለቱ ደግሞ የቊጥጥር ቡድን (መማሪያ ክፍል «ሰ» የቊጥጥር ቡድን አንድ፤ መማሪያ ክፍል «ረ» የቊጥጥር ቡድን ሁለት) ሆነው ተመድበዋል፡፡ በመሆኑም በቀጣዩ ቀን ከእያንዳንዱ የጥናቱ ተሳታፊ ተማሪ ምን እንደሚጠበቅ ተግባሪ መምህሩ ባሉበት ግንዛቤ እንዲኖራቸው ተደርጓል፡፡ ይህን ተከትሎም የሁለቱ ክፍል (የፍትነት ቡድን አንድና የቊጥጥር ቡድን አንድ) ተማሪዎች ትምህርቱን ከመጀመራቸው በፊት ቅድመትምህርት የመጻፍ ፈተና ተፈትነዋል፡፡ በሚቀጥለው ቀንም ቅድመትምህርት የመጻፍ ግለብቃት እምነት መለኪያ መጠይቅ እንዲሞሉ በማድረግ መረጃዎች ተሰብስበዋል፡፡ የቀሪዎቹ ሁለት ክፍሎች (የፍትነት ቡድን ሁለትና የቊጥጥር ቡድን ሁለት) ተማሪዎች ግን በቅድመትምህርት አልተለኩም፡፡

ፍትነቱ ከመተግበሩ በፊት ለተግባሪ መምህሩ የአማርኛ ቋንቋ መምህር ስለጥናቱ አላማ፣ አተገባበርና ስለእያንዳንዱ ዝርዝር ሂደት በአንደኛዋ ተመራማሪ በተዘጋጀ የማሠልጠኛ ማንዋል አማካይነት በቀን ለሦስት ሰዓታት ለአምስት ተከታታይ ቀናት ሥልጠና ተሰጥቷል፡፡ የሥልጠናው ትኩረት ስለልዕለአእምሯዊ የመጻፍ ብልኃቶች ምንነት፣ ልዕለአእምሯዊ የመጻፍ ብልኃቶች ትምህርት አተገባበር፣ የማስተማር ቅደምተከተሎቹ እንዲሁም በትግበራ ሂደቱ ማድረግ ስለሚገባ ጥንቃቄ ዝርዝር ሐሳቦችን በማቅረብ ላይ ነው፡፡ ይህን ተከትሎም የፍትነት ቡድኑ

ተማሪዎች በመማሪያ መጽሐፉ ውስጥ ያለውን የመጻፍ ትምህርት በልዕለአእምሯዊ የመጻፍ ብልኃቶች በአንደኛዋ ተመራማሪ በተዘጋጀ የማስተማሪያ ማንዋል የተከታተሉ ሲሆን የቁጥጥር ቡድኑ ተማሪዎች ደግሞ በክፍል ደረጃው መደበኛ ሥርዓተትምህርት መሠረት ተምረዋል፡፡ የ10 ሳምንቱ ትምህርት (በሳምንት 1 ክፍለጊዜ፤ አንድ ክፍለጊዜ 40 ደቂቃ) ከተጠናቀቀ አንድ ቀን በኋላ አራቱም ቡድኖች ድኅረትምህርት የመጻፍ ችሎታ ፈተና ተፈትነዋል፡፡ በማግስቱ ደግሞ የመጻፍ ግለብቃት እምነት መለኪያ መጠይቅ እንዲሞሉ በማድረግ መረጃዎች ተሰብስበዋል፡፡

የመረጃ አተናተን ዘዴ

በጥናቱ ከተሳተፉት 155 ተማሪዎች (77 የቁጥጥር ቡድንና 78 የፍትነት ቡድን ተሳታፊዎች) በቅድመና ድኅረትምህርት የተሰበሰቡት መረጃዎች ከጥናቱ ጥያቄዎች አንጻር ተተንትነዋል፡፡ ቅድመትምህርት መረጃዎቹ የፍትነትና የቁጥጥር ቡድኖችን የዕድሜና የፆታ እንዲሁም ከሁለቱ ጥገኛ ተላውጦዎች አኳያ ያላቸውን ተመጣጣኝነት ለመፈተሽ ጥቅም ላይ ውለዋል፡፡ ከቅድመትምህርት መረጃዎች ትንተና በማስከተል ድኅረትምህርት መረጃዎች ተተንትነዋል፡፡ ከዚያ በፊት ግን የቅድመትምህርት ልኬታው ተጽዕኖ እንዲሁም ቅድመትምህርት ልኬታው ከፍትነትና ከቁጥጥር ትምህርቱ ጋራ ያለው ተናጠላዊና መስተጋብራዊ ተጽዕኖ በድኅረትምህርት ውጤቶቹ ላይ ሊፈጥረው የሚችለው ልዩነት በመንታ መንገድ ባለብዙ ተላውጦ ልይይት ትንተና ዘዴ (Two-way MANOVA) ተፈትሿል፡፡ ይህ የመተንተኛ ዘዴ የተመረጠው የሁለቱን ቡድኖች ቅድመትምህርት ልኬታና የአራቱን ቡድኖች ድኅረትምህርት ልኬታ ውጤቶች በአንድ ጊዜ የሚተነትን ስታቲስቲክሳዊ ዘዴ ባለመኖሩ (Ary et al., 2010) የአራቱን ቡድኖች የድኅረትምህርት ልኬታ ውጤቶች በመንታ መንገድ የልይይት ትንተና ንድፍ መተንተን አስፈላጊ በመሆኑ ነው፡፡ በሂደቱም ቅድመትምህርት ልኬታ በሁለተኛ ነጻ ተላውጦነት በትንተናው ውስጥ ይካተታል (በAry et al. 2010 ዋቢ የተደረጉት Campbell & Stanley, 1966 እንዳስረዱት)፡፡

በማስከተል የፍትነትና የቁጥጥር ቡድኖችን የመጻፍ ግለብቃት እምነትና የመጻፍ ችሎታ ልዩነትን ለማወቅ ድኅረትምህርት መረጃዎቹ በመዋቅራዊ እኩልዮሽ ሞዴል (Structural equation modeling, or SEM) ተተንትነዋል፡፡ ይህ መተንተኛ ዘዴ የተመረጠበት አንደኛው ምክንያት ልዕለአእምሯዊ የመጻፍ ብልኃቶች በመጻፍ ግለብቃት እምነት አማካይነት በኩል በመጻፍ ችሎታ ላይ ያላቸውን ኢቀጥተኛ ተጽዕኖ ለመፈተሽ የሚያስችል መሆኑ ነው፡፡ ሁለተኛው ምክንያት ደግሞ በእያንዳንዱ ተላውጦ የልኬታ ስሕተቶችን (measurement errors) ከግንዛቤ የሚያስገባና በሚተነበዩ ተዛምዶዎች ውስጥ ስሕተትን ነጥሎ በማመላከት የተሻለ ውጤት

የሚያስገኝ በመሆኑ ነው፡፡ ሦስተኛው ምክንያትም እያንዳንዱን ተላውጦ በተናጠል ከመተንተን ሁሉንም ተላውጦዎች በአንድ መዋቅር የመፈተሽ እንዲሁም አጠቃላይ ሞዴሉን የመመርመር አቅም ያለው በመሆኑ ነው (Collier, 2020; Keith, 2015)፡፡ ትንተናዎቹ የተካሄዱት ለሁሉም መተንተኛ ዘዴዎች (ካይ ካሬ ቴስት፣ ነጻ ናሙና ቲ-ቴስት፣ ባለብዙ ተላውጦ ልይይት ትንተና ዘዴ፣ መንታ መንገድ ባለብዙ ተላውጦ ልይይት ትንተና ዘዴና መዋቅራዊ እኩልዮሽ ሞዴል) እሙኖቹ መሟላታቸው ከተፈተሸ በኃላ ነው፡፡

የውጤት ትንተና

ጥናቱ ፍትነትመሰል የምርምር ንድፍን ተከትሎ የተከናወነ በመሆኑ በየመማሪያ ክፍሎቹ ውስጥ ያሉት ተማሪዎች በእኩል ዕድል ሰጭ ንሞና የተደለደሉ አይደሉም፡፡ በመሆኑም መረጃዎቹን ለትንተና ከመጠቀም በፊት በፍትነትና በቍጥጥር ቡድን ተሳታፊዎች መካከል ያለው የወንዶችና ሴቶች ስብጥር ተመጣጣኝነት በካይ ካሬ ቴስት ($\chi2\ (1, n = 155)$ = .316, *p*= .574)፣ የዕድሜ ስብጥር በነጻ ናሙና ቲ-ቴስት (*t* (155) = -1.705, *p* = .315) እንዲሁም በቅድመትምህርት ልኬታ የተለኩት ሁለቱ ቡድኖች (የፍትነት ቡድን አንድና የቍጥጥር ቡድን አንድ) ተሳታፊዎች የመጻፍ ችሎታና (*F* (1, 73) = 1.637, *p* = .205) የመጻፍ ግለብቃት እምነት ተመጣጣኝነት (*F* (1, 73) = 2.171, *p* = .145) በባለብዙ ጥገኛ ተላውጦ ልይይት ትንተና ተፈትሸው በተገኘው ውጤት በቡድኖቹ መካከል ስታቲስቲክሳዊ ልዩነት አልታየም፡፡ ይህም ከፍትነቱ በፊት ሁለቱ ቡድኖች ከተጠቀሱት ተላውጦዎች አኳያ ተመጣጣኝ እንደነበሩ ያመለክታል፡፡

በተጨማሪ የቅድመትምህርት ልኬታው ተጽዕኖ ከፍትነትና ከቍጥጥር ትምህርቱ ተጽዕኖ ጋራ ያለው ተናጠላዊና መስተጋብራዊ ተጽዕኖ በድኅረትምህርት ውጤቶቹ ላይ ሊፈጥረው የሚችለው ልዩነት በመንታ መንገድ ባለብዙ ተላውጦ ልይይት ትንተና ዘዴ ተተንትኗል፡፡ ትንተናው የተካሄደው ቅድመትምህርት ልኬታን (pretest) እና የፍትነት-ቍጥጥር ትምህርትን (treatment) እንደነጻ ተላውጦ እንዲሁም የመጻፍ ችሎታና የመጻፍ ግለብቃት እምነትን ደግሞ እንደጥገኛ ተላውጦዎች በመውሰድ ነው፡፡ በዚህም መሠረት የቅድመትምህርት ልኬታ ተጽዕኖን ለመፈተሽ በቅድመትምህርት የተለኩት ቡድኖች ካልተለኩት ቡድኖች ጋራ ተነጻጽረዋል፡፡ በመሆኑም የ"ቦንፌሮኒ" የትክክለኛነት ደረጃ ማስተካከያ የተደረገባቸው የትንተና ውጤቶች እንዳሳዩት ከሁለቱ ጥገኛ ተላውጦዎች አንጻር በቅድመትምህርት የተለኩት ቡድኖች በቅድመትምህርት ካልተለኩት ቡድኖች ጋራ ስታቲስቲክሳዊ ልዩነት የላቸውም (የመጻፍ ችሎታ *F* (1,151) = .012, *p* = .91፣ የመጻፍ ግለብቃት

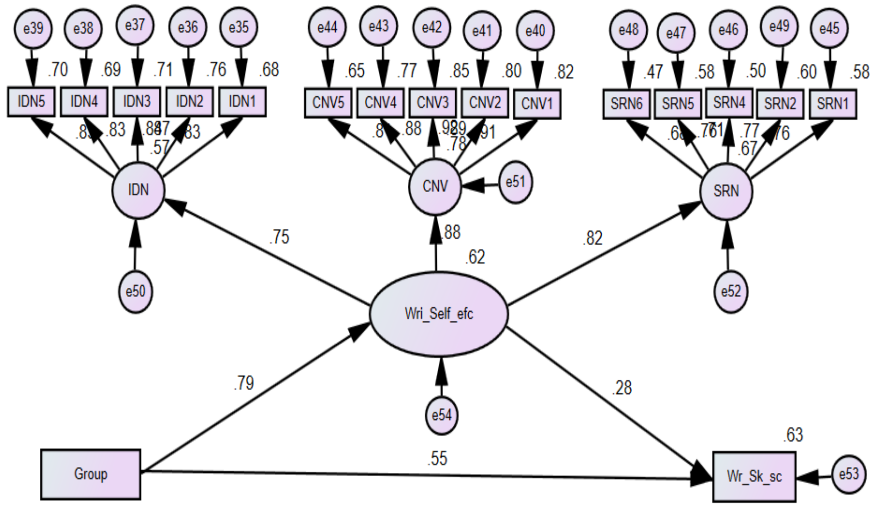
እምነት F (1, 151) = .011, p =.91)። ይህ ውጤት ቅድመትምህርት ልኬታው በሁለቱም ጥገኛ ተላውጦዎች ድኅረትምህርት ውጤት ላይ ተጽዕኖ እንዳላመጣ ያሳያል። ከዚህ በተጨማሪ የቅድመትምህርት ልኬታው ተጽዕኖ ከፍትነት-ቍጥጥር ትምህርቱ ተጽዕኖ ጋራ የሚፈጥረው መስተጋብር በቡድኖቹ የመጻፍ ችሎታና የመጻፍ ግለብቃት እምነት ድኅረትምህርት ውጤት ላይ የሚያሳድረው ተጽዕኖም ተፈትሿል። በዚህ ረገድ የትንተና ውጤቶች እንዳሳዩት ቡድኖቹ (በቅድመትምህርት የተለኩትና ያልተለኩት) በመጻፍ ችሎታ F (1,151) = .395, p = .530 እንዲሁም በመጻፍ ግለብቃት እምነት F (1, 151) = .089, p =.765 ስታቲስቲክሳዊ ልዩነት የላቸውም። ይህ ውጤት የሚያሳየው ቅድመትምህርት ልኬታው በልዕለአእምሯዊ የመጻፍ ብልኃቶች ትምህርቱ ላይ ተጽዕኖ ባለማሳደሩ የተነሳ በፍትነት ቡድኖቹና (በፍትነት ቡድን አንድና ሁለት) በቍጥጥር ቡድኖቹ (በቍጥጥር ቡድን አንድና ሁለት) መካከል ስታቲስቲክሳዊ ትክክለኛ ልዩነት አለመኖሩን ነው።

የቅድመትምህርት ልኬታው ተጽዕኖ ከተፈተሸ በኋላ የጥናቱን ሁለት ጥያቄዎች ለመመለስ የጥናቱ ድኅረትምህርት መረጃዎች በመዋቅራዊ እኩልዮሽ ሞዴል ተተንትነዋል። መረጃዎቹ በመዋቅራዊ እኩልዮሽ ሞዴል የተተነተኑት የጥናት ቡድኖቹን እንደነጻ ተላውጦ፣ የመጻፍ ችሎታን እንደጥገኛ ተላውጦ፣ የመጻፍ ግለብቃት እምነትን ደግሞ እንደጥገኛና አማካይ ተላውጦ በመውሰድ ነው። በሞዴሉ ውስጥ የጥናት ቡድኖቹ እንደነጻ ተላውጦ የተዋቀሩት ልዕለአእምሯዊ የመጻፍ ብልኃቶችን በመወከል ሲሆን የቍጥጥር ቡድኑ «0»፣ የፍትነት ቡድኑ ደግሞ «1» መለያ ቍጥር ተሰጥቷቸው በመሰል ተላውጦነት (dummy variable) ተወክለዋል።

በምስል 2 የቀረበው ሞዴል ልዕለአእምሯዊ የመጻፍ ብልኃቶች (በቡድን የተወከለው ነጻ ተላውጦ) በመጻፍ ግለብቃት እምነትና በመጻፍ ችሎታ ላይ ያለውን ቀጥተኛና ኢቀጥተኛ ሚና ያሳያል። በሞዴሉ ውስጥ ልዕለአእምሯዊ የመጻፍ ብልኃቶች እንደነጻ ተላውጦ፣ የመጻፍ ግለብቃት እምነት እንደጥገኛና አማካይ ተላውጦ፣ የመጻፍ ችሎታ ደግሞ እንደጥገኛ ተላውጦ ተዋቅረዋል። በመሆኑም ነጻ ተላውጦው በጥገኛና አማካይ ተላውጦዎቹ ላይ ያለው ቀጥተኛና ኢቀጥተኛ ሚና ተተንትኖ ቀርቧል።

ምስል 2

ልዕለአእምሯዊ የመጻፍ ብልኃቶች በመጻፍ ችሎታና በመጻፍ ግለብቃት እምነት ላይ ያላቸው አስተዋፆ በመዋቅራዊ እኩልዮሽ ሞዴል



Model fit; χ2 =179.869; df = 115; p = .000; CMIN/DF = 1.564; CFI = .969; IFI = .969;፣ TLI = .963; RMSEA = .061; SRMR = .0436

Note: Wr_Sk_sc = Writing skills score; Wri_Self_efc = Writing Self efficacy; IDN = Ideation; CNV = Convention; SRN = Self-regulation; Groups = experimental and control groups as Metacognitive Writing Strategy.

ትንተናው ከመካሄዱ በፊት ሞዴሉ ለጥናቱ መረጃ ያለው የተስማሚነት ደረጃ ተቀባይነት ባላቸው የሞዴል መለኪያዎች ተገምግሞ የ"CFI»፣ «IFI»ና «TLI" ውጤቶች ከ.90 በላይ (በቅደምተከተል .969፣ .969፣ .963) ሆነዋል፡፡ የ"RMSEA»ና የ«SRMR" ውጤቶችም ከ.08 በታች (.061፣ .0436) ሆነው በመገኘታቸው የሞዴሉ ስምሙነት ተቀባይነት እንዳለው ታውቋል (Collier, 2020; Keith, 2015)፡፡

የጥናቱ የመጀመሪያ ጥያቄ "በአማርኛ ቋንቋ ትምህርት መጻፍን በልዕለአእምሯዊ የመጻፍ ብልኃቶች መማር የአማርኛ ቋንቋ አፍፌት ተማሪዎችን የመጻፍ ግለብቃት እምነት ለማጎልበት አስተዋፆ አለውን?" የሚል ነበር፡፡ በሞዴሉ ይህን ግንኙነት የሚያመላክተው ፍኖት ከልዕለአእምሯዊ የመጻፍ ብልኃቶች ወደመጻፍ ግለብቃት እምነት (Wri_Self_efc) የሚሄደው ቀስት ነው፡፡ በትንተና ውጤቱ መሠረት ልዕለአእምሯዊ የመጻፍ ብልኃቶች በመጻፍ ግለብቃት እምነት ላይ

ቀጥተኛ ሚና አላቸው (β = .785, *t* = 7.449, *p* = <.001)፡፡ ይህም የፍትነት ቡድኑ ውጤት በቊጥጥር ቡድኑ ከሚመዘገበው እያንዳንዱ መደበኛ የልይይት መጠን በ.78 መደበኛ ልይይት ከፍ እንዲል በማድረግ የመጣው ለውጥ ከፍተኛ መሆኑን ያሳያል፡፡ በመሆኑም "በአማርኛ ቋንቋ ትምህርት መጻፍን በልዕለአእምሯዊ የመጻፍ ብልኃቶች መማር የአማርኛ ቋንቋ አፍፊት ተማሪዎችን የመጻፍ ግለብቃት እምነት ለማጎልበት አስተዋፆ አለውን?" የሚለው ጥያቄ አዎንታዊ ምላሽ አግኝቷል፡፡

በተመሳሳይ ልዕለአእምሯዊ የመጻፍ ብልኃቶች በመጻፍ ግለብቃት እምነት አማካይ ተላውጦ በኩል ያላቸው ኢቀጥተኛ ሚና ተፈትሾ በተገኘው ውጤት (B = 6.485, *t* = 2.163, *p* = .013) የጥናቱ ሁለተኛ ጥያቄም አዎንታዊ ምላሽ ተገኝቷል፡፡ ይኼውም ልዕለአእምሯዊ የመጻፍ ብልኃቶች የቊጥጥር ቡድኑ ከሚያስመዘግበው እያንዳንዱ መደበኛ ልይይት፣ የፍትነት ቡድኑ የመጻፍ ችሎታ በ.223 (β = .223, *t* = 2.207, *p* = .013) መደበኛ ልይይት መጠን ብልጫ እንዲያሳይ በመጻፍ ግለብቃት እምነት የአማካይነት ሚና ኢቀጥተኛ አስተዋፆ በማድረግ ዝቅተኛ አዎንታዊ ተጽዕኖ ፈጥሯል፡፡ ይህም መጻፍን በልዕለአእምሯዊ የመጻፍ ብልኃቶች ማስተማር በተማሪዎች የመጻፍ ችሎታ ላይ ለሚያሳድረው ተጽዕኖ በግለብቃት እምነት ረገድ በፍትነትና በቊጥጥር ቡድኖች መካከል ልዩነት እንደታየ አመላካች ነው፡፡ ስለሆነም "በአማርኛ ቋንቋ ትምህርት መጻፍን በልዕለአእምሯዊ የመጻፍ ብልኃቶች መማር የአማርኛ ቋንቋ አፍፊት ተማሪዎችን የመጻፍ ግለብቃት እምነት በማሳደግ የመጻፍ ችሎታን የማሻሻል ሚና አለውን?" የሚለው የጥናቱ ሁለተኛ ጥያቄም አዎንታዊ ምላሽ አግኝቷል፡፡ ባጠቃላይ፣ ልዕለአእምሯዊ የመጻፍ ብልኃቶች በመጻፍ ግለብቃት እምነትና በመጻፍ ችሎታ ላይ ቀጥተኛና ኢቀጥተኛ ተጽዕኖ እንዳሳደሩ የጥናቱ ውጤት አሳይቷል፡፡

የውጤት ማብራሪያ

በመዋቅራዊ እኩልዮሽ ሞዴል ትንተና ምላሽ ባገኘው በጥናቱ የመጀመሪያ ጥያቄ በአማርኛ ቋንቋ ትምህርት መጻፍን በልዕለአእምሯዊ የመጻፍ ብልኃቶች መማር የተማሪዎችን የመጻፍ ግለብቃት እምነት በማሳደግ ረገድ ቀጥተኛና አዎንታዊ አስተዋፆ (β = .784, *t* = 7.459, *p* = <.001) መፍጠር ችሏል፡፡

ይህ ውጤት ከColognesi et al. (2019)፤ ከMojarad et al. (2013) ጥናቶች እንዲሁም ከተለያየዩ ንድፈሐሳባዊ ትንተናዎች (በBeach et al., 2020 ዋቢ ከተደረጉት Bouffard-Bouchard et al., 1991 እንዲሁም ከCera et al., (2013) ጋራ ይደጋገፋል፡፡ በልዕለአእምሯዊ ብልኃቶችና በግለብቃት እምነት መካከል አዎንታዊ ተዛምዶ እንዳለ ካሳዩ ጥናቶች (Cera et al.; Hermita & Thamrin, 2015) ጋራም የተስማማ ነው፡፡ ከዚህ ጥናት ውጤት

በተቃራኒ ልዕለአእምሯዊ የመማር ብልኃቶች በተማሪዎች ግለብቃት እምነት ላይ ተጽዕኖ እንዳላሳደሩ ካመላከቱ ጥናቶች (Safranj, 2019; Colognesi et al., 2019) ጋራ ግን ልዩነት አለው፡፡ በColognesi et al. (2019) ጥናት መሠረት በልዕለአእምሯዊ ብልኃቶች የተማሩት ቡድኖች በብልኃቶቹ ታግዘው ካልተማሩት ቡድኖች በበለጠ የግለብቃት እምነት መሻሻል አሳይተዋል፡፡ እነዚህ የግለብቃት እምነት መሻሻል ያሳዩት ቡድኖች ተወዳድረው በተገኘው ውጤት የመሻሻል ምልክት የታየው ከተመክሮ የሚገኝ ልምድና ከሥነሕይወታዊ ጉዳዮች ጋራ በተያያዙ የግለብቃት እምነት ንኡሳን ክፍሎች ነው፡፡ በመሆኑም ከዚህ ውጤት በልዕለአእምሯዊ ብልኃቶች ምክንያት የተሻሻሉም ያልተሻሻሉም የግለብቃት እምነት ንኡሳን ክፍሎች መኖራቸውን ማየት ይቻላል፡፡ የSafranj (2019) ጥናትም በባለተሰጥዖ (gifted) ተማሪዎች ላይ የተካሄደ መሆኑ ለጥናቱ ውጤት ልዩነት ምክንያት ሆኖ ሊሆን ይችላል፡፡

ልዕለአእምሯዊ ብልኃቶችን የሚጠቀሙ ስኬታማ ተማሪዎች ችሎታቸውን ለመጠቀምና ግባቸውን ለማሳካት የመማር ብልኃቶችን በመተግበር ረገድ በራስ መተማመን እንዳላቸው ተጠቁሟል (Cera et al., 2013)፡፡ እንደተመራማሪው አገላለጽ ከፍተኛ ግለብቃት እምነት ያላቸው ተማሪዎች ለሚያጋጥማቸው ፈተና አዎንታዊ ምላሽ ይሰጣሉ፤ ትክክለኛውን ብልኃት በመጠቀም እንደሚያሳኩትም በራሳቸው እምነት አላቸው፡፡ ይህ ብቻ ሳይሆን ልዕለአእምሯዊ የመማር ብልኃቶችን መጠቀም ወደከፍተኛ ጽንሰሐሳባዊ ግንዛቤ እንደሚያመራ ያምናሉ፡፡ ተማሪዎች ልዕለአእምሯዊ የመማር ብልኃቶችን በስኬት በመጠቀም ችሎታቸው ላይ በራስ መተማመን ሲኖራቸው ደግሞ ብልኃቶቹን ብዙጊዜ መጠቀምና በአፈጻጸማቸው ላይ የበለጠ ትክክለኛ ግምገማዎች መገምገምን ማዳበር ይጀምራሉ (በBeach et al., 2020 ዋቢ የተደረገት Bouffard-Bouchard et al., 1991 እንዳስገነዘቡት)፡፡ በመሆኑም የተማሪዎችን ግለብቃት እምነት ማሻሻል አእምሯዊ፣ ባሕርያዊና ተነሳሶታዊ ተሳትፏቸውን ማሳደግ በመሆኑ ግለብቃት እምነት የመጻፍ ብቃትን በማሻሻል ረገድ ሚና አለው (Hashemnejad et al., 2014)፡፡ ስለሆነም ልዕለአእምሯዊ የመጻፍ ብልኃቶች የመጻፍ ግለብቃት እምነትን እንዳሻሻሉ ባመላከተው በዚህ ጥናት ውጤት መሠረት ብልኃቶቹን በተገቢ ሁኔታ በመተግበር የተማሪዎችን የመጻፍ ግለብቃት እምነት ማሻሻል በአማርኛ ቋንቋ ለመጻፍ ትምህርት አስተዋፆ ሊኖረው እንደሚችል ይታመናል፡፡

በአማርኛ ቋንቋ ትምህርት መጻፍን በልዕለአእምሯዊ የመጻፍ ብልኃቶች መማር የተማሪዎችን የመጻፍ ግለብቃት እምነት በማሳደግ የመጻፍ ችሎታን የማሻሻል ኢቀጥተኛ ሚና እንዳለው (B = 5.741, t =

2.092, *p* = .013) ያሳየው የዚህ ጥናት ሁለተኛ ግኝት ነው፡፡ ይህም መጻፍን በልዕለአእምሯዊ የመጻፍ ብልኃቶች መማር በተማሪዎች የመጻፍ ችሎታ ላይ ለሚያሳድረው ተጽዕኖ የመጻፍ ግለብቃት እምነት ከፊል የአማካይነት ሚና (Partial mediation) ያለው ሲሆን፣ በዚህ ረገድ በፍትነትና በቁጥጥር ቡድኖች መካከል ልዩነት እንዳለ አመላካች ነው፡፡
ይህ ውጤት ጥቂት ቢሆኑም የግለብቃት እምነትን የአማካይነት ሚና ካሳዩ ጥናቶች (Akamatsu et al., 2019; Coutinho, 2008) ውጤት ጋራ ተደጋጋፊ ነው፡፡ Akamatsu et al., (2019) ልዕለአእምሯዊ ብልኃቶች (ማቀድና ቊጥጥር) በራስመር የመማር ሂደቶች ላይ ለሚኖራቸው ተጽዕኖ የግለብቃት እምነትን የአማካይነት ሚና በፈተሹበት ጥናታቸው ልዕለአእምሯዊ ብልኃቶች በግለብቃት እምነት አማካይነት አጠቃላይ የመማር ባሕርያትን እንደሚያሻሽል አሳይተዋል፡፡ ተመራማሪዎቹ በምርምራቸው የናሙና መጠን ማነስ፣ የልዕለአእምሯዊ ብልኃቶችን ጥቅም በተመለከተ በግለብቃት እምነትና በልዕለአእምሮ መካከል ምክንያታዊ ትስስር ማግኘት አለመቻላቸውን እንዲሁም ግለብቃት እምነትን ከአጠቃላይ የመማር ዐውድ አኳያ መመርመራቸውን በውስንነት ጠቀስዋል፡፡ በተማሪዎች ግለብቃት እምነት፣ ልዕለአእምሮና የትምህርት አፈጻጸም መካከል ያለውን ተዛምዶ የመረመሩት Coutinho (2008) የጥናት ውጤትም በልዕለአእምሮና በትምህርት አፈጻጸም መካከል ለታየው ተዛምዶ ግለብቃት እምነት ሙሉ የአማካይነት ሚና እንዳለው አመላቷል፡፡

ከዚህ በተጨማሪ በልዕለአእምሯዊ የመጻፍ ብልኃቶች የተሻሻለ የመጻፍ ግለብቃት እምነት የተማሪዎችን የመጻፍ ችሎታ በማሳደግ ረገድ ያለውን ሚና በተመለከተ ከቀደምት ጥናቶች ጋራ ተጠይቃዊ ዝምድና እንዳለው ማየትም ይቻላል፡፡ ይኼውም የColognesi et al. (2019) እንዲሁም የMojarad et al. (2013) የጥናት ውጤቶች ልዕለአእሯዊ ብልኃቶች ግለብቃት እምነትን እንዳሻሻሉ አሳይተዋል፡፡ በጥናቶቹ በልዕለአእምሯዊ ብልኃቶች የተማሩት ቡድኖች በብልኃቶቹ ታግዘው ካልተማሩት ቡድኖች በበለጠ የግለብቃት እምነት መሻሻል እንዳሳዩ ተመላክቷል፡፡ በዚህ ጥናት እነዚህ የግለብቃት እምነት መሻሻል ያሳዩት ቡድኖች ተወዳድረው በተገኘው ውጤት መሠረት ደግሞ መሻሻል የታየው ከተመክሮ የሚገኝ ልምድና ከሥነሕይወታዊ ጉዳዮች ጋራ በተያያዙ የግለብቃት እምነት ሁኔታዎች ነው፡፡ እንዲሁም Mojarad et al. (2013) አእምሯዊና ልዕለአእምሯዊ ብልኃቶች ትምህርት በሴት ተማሪዎች ግለብቃት እምነትና ግብ የመጣል ችሎታ ላይ ያለውን ተጽዕኖ መርምረዋል፡፡ በፍትነት ቡድን ውስጥ ያሉት ተማሪዎች ልዕለአእምሯዊና አእምሯዊ

ብልኃቶች ትምህርት ተከታትለዋል፡፡ ውጤቱ እንዳሳየውም የፍትነት ቡድኑ ተማሪዎች ግለብቃት እምነትና ግብ የመጣል ችሎታ ተሻሽሏል፡፡

በራስ ችሎታ ላይ ያለ እምነት (ግለብቃት እምነት) ሲጨምር ደግሞ አፈጻጸም ይጨምራል (McCarthy et al., 1985)፡፡ Corkett et al. (2011) ዋቢ ያደረጓቸው Kim and Lorsbach (2005) በጥናታቸው እንዳሳዩት ዝቅተኛ ግለብቃት እምነት ካላቸው ተማሪዎች ይልቅ ከፍተኛ ግለብቃት እምነት ያላቸው ተማሪዎች የመጻፍ ችሎታቸው በከፍተኛ ደረጃ ተሻሽሏል፡

እንዲሁም ዝቅተኛ ግለብቃት እምነት ያላቸው ተማሪዎች ከፍተኛ ግለብቃት እምነት ካላቸው ተማሪዎች የበለጠ የመጻፍ ክሂሎችና ሕጎች ዕውቀታቸው ያነሰና የመጻፍ ተግባራትን የሚሸሹ ናቸው፡፡ ራሳቸውን እንደደካማ ጸሐፊ የሚቆጥሩ ተማሪዎችም በመጻፍ ተግባራት ውስጥ ለመሳተፍና ዝርዝር ወይም የተሟላ ነገር ለመጻፍ እንቢተኛ ይሆናሉ፡፡ በአንጻሩ ከፍተኛ የመጻፍ ግለብቃት እምነት ያላቸው ተማሪዎች ግን ደረጃውን የጠበቀና የተሟላ ጽሑፍ ይጽፋሉ (በHashemnejad et al., 2014 ዋቢ የተደረጉት Bandura (1994) እንዳስረዱት)፡፡ እንዲሁም McCarthy et al. (1985) ጠንካራ ግለብቃት እምነት ያላቸው ተማሪዎች ደካማ እምነት ካላቸው ይልቅ የተሻለ ድርሰት እንደሚጽፉና ግለብቃት እምነት ከመጻፍ አፈጻጸም ጋራ እንደሚዛመድ በጥናታቸው አሳይተዋል፡፡ በመሆኑም ልዕለአእምሯዊ የመጻፍ ብልኃቶች የተማሪዎችን የመጻፍ ግለብቃት እምነት በማሳደግ የመጻፍ ችሎታቸውን ሊያሻሽል እንደሚችል ከተጠቀሱት የጥናት ውጤቶች ተጠየቃዊ ግንኙነት መረዳት ይቻላል፡፡

በአጠቃላይ በዚህ ጥናት የፍትነት ቡድኑ ተማሪዎች መጻፍን በልዕለአእምሯዊ የመጻፍ ብልኃቶች መማራቸው የመጻፍ ግለብቃት እምነታቸውን እንዲሁም በመጻፍ ግለብቃት እምነት አማካይነት የመጻፍ ችሎታቸውን እንዳሻሻለው ታይቷል፡፡ በመሆኑም ብልኃቶቹ መጻፍን በማስተማር ረገድ ትኩረት ቢሰጣቸው እንዲገኝ ለሚፈለገው የትምህረት ጥራት አዎንታዊ አስተዋፆ ሊኖራቸው እንደሚችል ይታመናል፡፡

ማጠቃለያና መደመደሚያ

በፍትነትመሰል ምርምር ስለሞን ባለአራት ቡድን ንድፍ ተግባራዊ ተደርጎ የተከናወነው ይህ ጥናት ልዕለአእምሯዊ የመጻፍ ብልኃቶች በተማሪዎች የመጻፍ ግለብቃት እምነት ላይ ያላቸውን ተጽዕኖ ፈትሿል፡፡ የጥናቱ ተሳታፊዎችም በደሴ ከተማ መምህር አካለወልድ ሁለተኛ ደረጃ ትምህርትቤት በ2016 ዓ.ም. በመማር ላይ ከነበሩ 15 ዘጠነኛ ክፍሎች መካከል በአንድ መምህር ይማሩ ከነበሩ 9 ክፍሎች በቀላል የዕጣ ንሞና በተመረጡ አራት መማሪያ ክፍሎች ውስጥ ይማሩ የነበሩ 155 ተማሪዎች ናቸው፡፡ ከተመረጡት አራት ክፍሎች ውስጥ ደግሞ ሁለቱን በፍትነት (መማሪያ ክፍል «ሀ» እና «መ»ን)፣ ሁለቱን በቍጥጥር ቡድን

(መማሪያ ክፍል «ረ» እና «ሰ»ን) ለመመደብም በተመሳሳይ ቀላል የዕጣ ንሞና ተግባራዊ ሆኗል፡፡ በዚህ መሠረት መማሪያ ክፍል «መ» የፍትነት ቡድን አንድ፣ «ሀ» የፍትነት ቡድን ሁለት እንዲሁም «ሰ» የቊጥጥር ቡድን አንድ፣ «ረ» ደግሞ የቊጥጥር ቡድን ሁለት፤ በሚል ተመድበዋል፡፡ በአራቱ የመማሪያ ክፍሎች ውስጥ የነበሩት ተማሪዎች ጠቅላላ ብዛት 155 (መማሪያ ክፍል «ሀ» 40፣ «መ» 38፣ «ረ» 40፣ «ሰ» 37) ነው፡፡ ይህን ተከትሎ የፍትነት ቡድን አንድና የቊጥጥር ቡድን አንድ ቅድመትምህርት ፈተና ተፈትነዋል፤ የጽሑፍ መጠይቅም ሞልተዋል፡፡

የጥናቱ ቅድመና ድኅረትምህርት መረጃዎች በመጻፍ ግለብቃት እምነት 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)፣ በዕድሜ (በነጻ ናሙና ቲ-ቴስት)፣ እንዲሁም በመጻፍ ችሎታና በመጻፍ ግለብቃት እምነታቸው (በባለብዙ ተላውጦ ልይይት ትንተና) ተመጣጣኝ መሆናቸው ተረጋግጧል፡፡ ይህን ተከትሎም በምርምሩ በታቀደው መሠረት የፍትነት ቡድኑ መጻፍን በልዕለአእምሯዊ የመጻፍ ብልኃቶች፣ የቊጥጥር ቡድኑ ደግሞ በክፍል ደረጃው መደበኛ ሥርዓተትምህርት መሠረት ተምረዋል፡፡ ትምህርቱ በሳምንት አንድ ክፍለጊዜ ለተከታታይ 10 ሳምንታት ከተሰጠ በኋላ ድኅረትምህርት የመጻፍ ግለብቃት እምነት የጽሑፍ መጠይቅ ሞልተዋል፤ የመጻፍ ፈተናም ተፈትነው ድኅረትምህርት መረጃዎች ተሰብስበዋል፡፡

ይህን ተከትሎም በመጀመሪያ የቅድመትምህርት ልኬታን ተጽዕኖ እንዲሁም ቅድመትምህርት ልኬታው ከፍትነትና ከቊጥጥር ትምህርቱ ጋራ ያለው ተናጠላዊና መስተጋብራዊ ተጽዕኖ በድኅረትምህርት ውጤቶቹ ላይ ሊፈጥረው የሚችለውን ልዩነት ለማወቅ በመንታ መንገድ ባለብዙ ተላውጦ ልይይት ትንተና ዘዴ ተፈትሾ በዚህ ረገድ ተጽዕኖ እንደሌለ በትንተና ውጤቱ ታውቋል፡፡ በመጨረሻ ሞዴሉ ለጥናቱ መረጃ ተስማሚ መሆኑ ከተረጋገጠ በኋላ የጥናቱን ጥያቄዎች ለመመለስ ድኅረትምህርት መረጃዎቹ በመዋቅራዊ እኩልዮሽ ዘዴ ተተንትነው በተገኙት ውጤቶች ጥያቄዎቹ አዎንታዊ ምላሾች አግኝተዋል፡፡ በውጤቱም ልዕለአእምሯዊ የመጻፍ ብልኃቶች በመጻፍ ግለብቃት እምነት (β = .785, t = 7.449, p = <.001) ላይ ቀጥተኛ ሚና እንዳላቸው ታውቋል፡፡ በተመሳሳይ ብልኃቶቹ በመጻፍ ግለብቃት እምነት (B = 6.485, t = 2.163, p

= .013) አማካይ ተላውጦ በኩል በመጻፍ ችሎታ ላይም ኢቀጥተኛ ተጽዕኖ እንዳላቸው የትንተና ውጤቶቹ ያመለክታሉ፡፡

ይህም ተማሪዎቹ መጻፍን በልዕለአእምሯዊ የመጻፍ ብልኃቶች መማራቸው የመጻፍ ግለብቃት እምነታቸውን እንዳሻሻለ ያሳያል፡፡ ከዚህ በተጨማሪም፣ ልዕለአእምሯዊ የመጻፍ ብልኃቶች በተማሪዎች የመጻፍ ችሎታ ላይ ላሳደሩት ተጽዕኖ የመጻፍ ግለብቃት እምነት ከፊል የአማካይነት ሚና እንዳለው ታውቋል፡፡ በመሆኑም፣ በአማርኛ ቋንቋ የተማሪዎችን የመጻፍ ግለብቃት እምነትና የመጻፍ ችሎታ ለማሻሻል ስለልዕለአእምሯዊ የመጻፍ ብልኃቶች ስልጠና ቢሰጥ እንዲመጣ ለሚፈለገው የትምህርት ጥራት አዎንታዊ አስተዋፆ ሊገኝ ይችላል፡፡ የአማርኛ ቋንቋ መምህራንም ብልኃቶቹን በግልጽ በማስተማር የተማሪዎቹን የመጻፍ ግለብቃትና የመጻፍ ችሎታ በማሻሻል ረገድ አዎንታዊ ተጽዕኖ ሊፈጥሩ ይችላሉ፡፡ የሥርዓተትምህርት ባለሙያዎችና የመማሪያ መጻሕፍት አዘጋጆችም ለብልኃቶቹ ትኩረት ቢሰጡ የተማሪዎችን የመጻፍ ችሎታ የማሻሻል ሚና ሊኖረው ይችላል፡፡ ይሁንእንጂ፣ የዚህ ጥናት ጥያቄዎች በአዎንታ የተመለሱ ቢሆንም ከትግበራ ጊዜና (10 ሳምንታት) ከናሙና መጠን ማነስ (155 ተሳታፊዎች) አኳያ ውስንነቶች ሊኖሩበት ይችላል፡፡ በተጨማሪም፣ ልዕለአእምሯዊ የመጻፍ ብልኃቶች በተማሪዎች የመጻፍ ችሎታ ላይ ባላቸው ተጽዕኖ የመጻፍ ግለብቃትን የአማካይነት ሚና በቀጥታ የመረመረ ቀደምት ጥናት አልተገኘም፡፡ በመሆኑም 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 ሁለተኛ ደረጃ ትምህርትቤት አስተዳደርና የወላጅ፣ ተማሪና መምህር ኅብረት ጥናቱ እንዲካሄድ ስለፈቀዱ፣ የዘጠነኛ ክፍል ተማሪዎች (መማሪያ ክፍል «ሀ»፣ «መ»፣ «ረ» እና «ሰ») የፍትነትና የቊጥጥር ቡድን ሆነው በጥናቱ ለመሳተፍ ይሁንታቸውን ስለሰጡ፣ መምህር አሸብር ጉዲሳ በጥናቱ ንድፍ መሠረት የአራቱን ክፍል ተማሪዎች ለ10 ተከታታይ ሳምንታት ስለአስተማሩና ታረቀኝ ተፈራ (ዶር.) መዋቅራዊ ትንተናን በተመለከተ ስለአማከሩ እናመሰግናለን፡፡

የጥቅም ግጭት

ጥናቱ ከማንኛውም የጥቅም ግጭት ነጻ ነው፡፡

ዋቢዎች

ሰሎሜ ዘውድዓለም፡፡ (2012)፡፡ *ልዕለአዕምሯዊ የማንበብ ብልኃቶች (Metacognitive Reading Strategies) አንብቦ የመረዳትንና በጥልቀት የማንበብን ችሎታ የማጎልበት አስተዋፅኦ በሰባተኛ ክፍል አማርኛ አፍፊት ተማሪዎች ተተኳሪነት* [ያልታተመ የሦስተኛ ዲግሪ ማሟያ ጥናት፣ ባሕር ዳር ዩኒቨርሲቲ፣ ባሕር ዳር፡፡] http://ejol.aau.edu.et/index.php/

ዘሪቱ አሰፋው፡፡ (2012)፡፡ *በልዕለግንዛቤያዊ ብልኃት ማንበብን መማር በአንብቦ የመረዳት ችሎታ፣ በብልሃቱ ዕውቀትና በማንበብ ተነሳሽነት ላይ ያለው አስተዋጽኦ፤ አማርኛን እንደሁለተኛ ቋንቋ በሚማሩ ተማሪዎች ተተኳሪነት* [ያልታተመ የሦስተኛ ዲግሪ ማሟያ ጥናት፣ ባሕር ዳር ዩኒቨርሲቲ፣ ባሕር ዳር፡፡] https://www.ajol.info/index.php/

Akamatsu, D., Nakaya, M., & Koizumi, R. (2019). Effects of metacognitive strategies on the self-regulated learning process: The mediating effects of self-efficacy. *Behavioral Sciences*, *9*(12), 1-9. http://dx.doi.org/10.3390/bs9120128

Akturk and Sahin (2011). Literature review on metacognition and its measurement. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, *15*, 3731–3736. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.04.364

Ary, D., Jacobs, L. C., & Sorenson, C. (2010). *Introduction to research in education*. Cengage Learning. www.cengage.com

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. http://www.eltsjournal.org/

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman. https://www.scribd.com/

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, https://creativeengagementlab.com/

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. https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1984.tb00350.x*

Bruning, R., Dempsey, M., Kauffman, D. F., McKim, C., & Zumbrunn, S. (2013). Examining dimensions of self-efficacy for writing. *Journal of educational psychology*, *105*(1), 25-38. https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/a0029692

Cera, R., Mancini, M., & Antonietti, A. (2013). Relationships between metacognition, self- efficacy and sellf regulation in learninege. *ECPS journal*, *7*, 115-141. https://doi.org/10.7358/ecps-2013-007-cera

Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6th ed.). Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203029053

Collier, J. E. (2020). *Applied structural equation modeling using AMOS: Basic to advanced techniques*. Routledge. https://www.routledge.com/

Colognesi, S., Haninb, V., Still, A., & Van, C. (2019). The impact of metacognitive mediation on 12-year-old students' self-efficacy beliefs. *International electronic journal of elementary education*, *12*(2), 127-136. http://dx.doi.org/10.26822/iejee.2019257657

Corkett, J., Hatt, B., & Benevides, T. (2011). Student and teacher self-efficacy and the connection to reading and writing. *Canadian journal of education/revue canadienne de l'éducation*, *34*(1), 65-98. https://files.eric.ed.gov/

Coutinho, S. (2008). Self-efficacy, metacognition, and performance. *North American journal of psychology*, *10*(1), 165–172. https://psycnet.apa.org/record/2008-03556-012

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. https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.80.2.131

Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of of cognitive–developmental inquiry. *American psychologist*, *34(*10*)*, 906-91. https://psycnet.apa.org/journals/amp/34/10/906/

Flower, L. & Hayes, J. R. (1980). The cognition of discovery: Defining a rhetorical problem. *College composition and communication*, *31*(1), 21-32. https://doi.org/10.2307/356630

Hacker, D. J. (2018). A Metacognitive model of writing: an update from a developmental perspective. *Educational psychologist*, 1–18. https://www.researchgate.net/

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*, (pp. 154–172). Routledge. https://www.researchgate.net/

Harris, K. R., santangelo, T., & graham, S. (2010). Metacognition and strategies instruction in writing, In Waters, S.H., & Schneider (Eds.), *Metacognition*, *strategy use & instruction* (pp. 226-256). The guild ford press. http://dx.doi.org/10.1080/00131911.2011.596012

Hashemnejad, F., Zoghi, M., & Amini, D. (2014). The relationship between self-efficacy and writing performance across Genders. *Theory and practice in in language studies*, *4*(5), 1045-105. https://www.academypublication.com/

Hermita, M., & Thamrin, W. P. (2015). Metacognition toward academic self-efficacy among Indonesian private university scholarship students. *Procedia-social and behavioral sciences*, *171*, 1075-1080. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.268

Jacobs, J.E. & Paris, S.G. (1987). Children's metacognition about reading: Issues in definition, measurement, and instruction. *Educational psychologist*, *22*, 255-278. Doi:10.1080/00461520.1987.9653052

Keith, T. Z. (2015). Multiple regressions and beyond: An introduction to multiple regression and structural equation modeling (2nd ed.). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315749099

Lawshe, C. (1975). *A quantitative approach to content validity*. Personnel psychology, *28*, 563-575. http://caepnet.org/

Magogwe, M, J., Ramoroka, B, T., & Monyepi, R. M. (2015). Developing student writers’ self-efficacy beliefs. *Journal of applied writing*, *5*, 20-28. https://publications.coventry.ac.uk/

Macaro, E., & Erler, L. (2008). Raising the achievement of young-beginner readers of french through strategy instruction. *Applied linguistics*, *29*, 90-119. https://ora.ox.ac.uk/objects/

McCarthy, P., Meier, S., & egina Rinderer, R. (1985). Self-efficacy and writing: A different view of self-evaluation. *College composition and communication*, *36*(4), 465-471. https://doi.org/10.2307/357865

Mojarad, S. N., Shabani, S., & AhmadiGatab, T. (2013). Studying the effects of teaching cognitive and metacognitive strategies on self-efficacy and goal-selecting of orphan girl students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *84*, 1716-1721. http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.07.025

Papleontiou-Louca, E. (2003). The concept and instruction of metacognition. *Teacher development*, *7*(1), 9-30. https://doi.org/10.1080/13664530300200184

Paris, S. G., & Winograd, P. (1990). How metacognition can promote academic learning and instruction, In B. F. Jones, & l. Idol (Eds.), *Dimensions of thinking and cognitive instruction* (pp. 15-51). Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203771686

Pintrich, P. R. (2002). The role of metacognitive knowledge in learning, teaching, and assessing. *Theory into practice*, *41*(4), 219-225. https://scispace.com/

Pressley, M., & Harris, K. R. (2009). Cognitive strategies instruction: From basic research to classroom instruction. *The Journal of Education*, *189*(2), 77-94. https://psyched4stem.commons.gc.cuny.edu/

Pritchard, A. (2009). *Ways of learning theories and learning styles in the classroom*. https://www.epitropakisg.gr/

Safranj, J. (2019). The effect of metacognitive strategies on self efficacy and locus of control of gifted in foreign language learning. *Research in pedagogy*, *9*(1), 40-51. https://files.eric.ed.gov/

Schraw, G. (1998). Promoting general metacognitive awareness. *Instructional Science*, *26* (1/2), 113-125. DOI:10.1023/A:1003044231033

Schraw, G., & Dennison, R. S. (1994). Assessing metacognitive awareness. *Contemporary educational psychology*, *19*(4), 460-475. https://doi.org/10.1006/ceps.1994.1033

Schraw, G. & Moshman, D. (1995). Metacognitive theories. *Educational psychological review*, *7*. 351-371. https://link.springer.com/

Schunk, D. H. (2003). Self-efficacy for reading and writing: Influence of modeling, goal setting, and self evaluation. *Reading and Writing Quarterly*, *19*, 159-172. https://doi/abs/10.1080/10573560308219

Shell, D. F., Colvin, C., & Bruning, R. H. (1995). Self-efficacy, attribution, and outcome expectancy mechanisms in reading and writing achievement: Grade-level and achievement-level differences. *Journal of educational psychology*, *87*(3), 386–398. https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.87.3.386

Shell, D. F., Murphy, C. C., & Bruning, R. H. (1989). Self-efficacy and outcome expectancy mechanisms in reading and writing achievement. *Journal of educational psychology*, *81*(1), 91–100. https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.81.1.91

Teng, F. (2019). The role of metacognitive knowledge and regulation in mediating university EFL learners' writing performance, *Innovation in language learning and teaching*, DOI: 10.1080/17501229.2019.1615493

Torre, D., & Durning, S. J., (2015). Social cognitive theory: thinking and learning in social settings. In Cleland, J., & Durning, S. J. (Eds.), *Researching medical education*, 51-65, the association for the study of medical education. http://dx.doi.org/10.1002/9781118838983.ch10

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. https://pdfs.semanticscholar.org/

Veenman, M. V. J. (2015). *Teaching for metacognition. International encyclopedia of the social & behavioral sciences*, 89–95. DOI: 10.1016/B978-0-08-097086-8.92136-6

Walton, M. & Braver, S. (1988). Statistical Treatment of the Solomon Four-Group Design: A Meta-Analytic Approach. *The American Psychological Association*, *104*(1), 150-154. http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.104.1.150

Weir, C.J. (1993). *Understanding and developing language tests*. Prentice hall. https://www.cambridge.org/

Wenden, A. (1998). Metacognitive knowledge and language learning. *Applied linguistics*, *19*(4), 515-537. Oxford university press. https://doi.org/10.1093/applin/19.4.515

Wey, S. C. (1998). *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.https://search.proquest.com/

Zimmerman, B. J., & Risemberg, R. (1997). Becoming a self-regulated writer: A social cognitive perspective. *Contemporary educational psychology*. *22*, 73–101. https://doi.org/10.1006/ceps.1997.0919