

Original Research

ልዕለአእምሯዊ የመጻፍ ብልጻቶች በተማሪዎች ልዕለአእምሯዊ የመጻፍ ብልጻቶች ግንዛቤና በመጻፍ ችሎታ ላይ ያላቸው ተጽዕኖ፤ በዘጠነኛ ክፍል አማርኛ አፍፈት ተማሪዎች ተተኪነት

Remla Ahmed^{1*}, Marew Alemu², Selomie Zewedalem³

¹ባሕር ዳር ዩኒቨርሲቲ፣ ትምህርት ኮሌጅ፣ የመምህራን ትምህርት ቤት፣ የጽንጻዎች ትምህርት ክፍል፣ አማርኛን በማስተማር የፒ. ኤች. ዲ. ተማሪ፤

²ባሕር ዳር ዩኒቨርሲቲ፣ ትምህርት ኮሌጅ፣ የመምህራን ትምህርት ቤት፣ የጽንጻዎች ትምህርት ክፍል፣ ተባባሪ ፕሮፌሰር.

³ባሕር ዳር ዩኒቨርሲቲ፣ ትምህርት ኮሌጅ፣ የመምህራን ትምህርት ቤት፣ የጽንጻዎች ትምህርት ክፍል፣ ረዳት ፕሮፌሰር.

*Corresponding author: r.remla2012@gmail.com

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

አስጠቃሚነት

የዚህ ጥናት ዋና አላማ ልዕሊአምራት የመጻፍ ብልሃቶች በተማሪዎች ልዕሊአምራት የመጻፍ ብልሃቶች ግንዛቤና በመጻፍ ችሎታ ላይ ያላቸውን ቀጥተኛና ኢቀጥተኛ ተጽዕኖ መፈተሽ ነበር። ፍትነትመሰል ቅድመ-ትምህርትና ድኅረ-ትምህርት ባለቁጥጥር ቡድን የምርምር ስልት የተከተለው ይህ ጥናት በደሴ ከተማ መምህር አካለውልድ ኹለተኛ ደረጃ ትምህርት-ቤት የተካሄደ ነው። የጥናቱ ተሳታፊዎችም በ2015 ዓ.ም. በዚህ ትምህርት-ቤት ከዘጠነኛ ክፍሎች መካከል በቀላል የእጣ ንሞና በተመረጡ ኹለት የመማሪያ ክፍሎች የሚማሩ 104 ተማሪዎች ነበሩ። የፍትነት ቡድኑ ተማሪዎች የመጻፍ ትምህርቱን በልዕሊአምራት የመጻፍ ብልሃቶች፣ የቁጥጥር ቡድኑ ተማሪዎች በመደበኛው ሥርዐተ-ትምህርት መሠረት ለ10 ሳምንታት ተምረዋል። ኹለቱም ቡድኖች ከምርምሩ በፊትና በኋላ ተመሳሳይ ቅድመ-ትምህርትና ድኅረ-ትምህርት የመጻፍ ፈተና ተፈትነዋል፤ ልዕሊአምራት የመጻፍ ብልሃቶች ግንዛቤ የጽሑፍ መጠይቅም ሞልተዋል። በቅድመ-ትምህርት መረጃዎች የቡድኖቹ የጾታ ስብጥር በካይ ካሬ ቱስት፣ የዕድሜ ተመጣጣኝነት በነጻ ናሙና ቲ-ቱስት እንዲሁም የመጻፍ ችሎታና ልዕሊአምራት የመጻፍ ብልሃቶች ግንዛቤ በባለ-ብዙ ተላውጦ ልይይት ትንተና ተፈትሸው ቡድኖቹ ከተጠቀሱት ተላውጦዎች አኳያ ተመጣጣኝ ኾነው ተገኝተዋል። በድኅረ-ትምህርት የተገኙ መረጃዎችም በመዋቅራዊ እኩልነት ሞዴል ተተንትነዋል። የድኅረ-ትምህርት የትንተና ውጤቱ እንዳመለከተው መጻፍን በልዕሊአምራት የመጻፍ ብልሃቶች መማር የተማሪዎችን ልዕሊአምራት የመጻፍ ብልሃቶች ግንዛቤ ($\beta = .811, t = 4.456, p < .001$) እና የመጻፍ ችሎታን ($\beta = .646, t = 6.3, p < .001$) የማሻሻል ቀጥተኛ አስተዋጾ አለው። እንዲሁም፣ ልዕሊአምራት የመጻፍ ብልሃቶች በልዕሊአምራት የመጻፍ ብልሃቶች ግንዛቤ አማካይነት የመጻፍ ችሎታን የማሻሻል ኢቀጥተኛ ሚና ($B = 7.830, t = 16.269, p = .037$) አላቸው። በመኾኑም፣ ልዕሊአምራት የመጻፍ ብልሃቶች መጻፍን ለማስተማር ቢተገበሩ በአማርኛ ቋንቋ ትምህርት የሚያበረክቱት አስተዋጾ እንደሚኖራቸው ተጠቁሟል።

ቁልፍ ቃላት፡ ልዕሊአምራት የመጻፍ ብልሃቶች፣ ልዕሊአምራት የመጻፍ ብልሃቶች ግንዛቤ፣ የመጻፍ ችሎታ

Citation: Remla Ahmed, Marew Alemu and Selomie Zewedalem. (2024). Harnessing effective digital outdoor advertisement and communication in Addis Ababa city administration. *Ethiopian Journal of Language, Culture and Communication*, 9(1).84-112.
<https://doi.org/10.20372/ejlc.v9i1.1757>

| Submitted: February 2024 | Revised: May 2024 | Accepted: 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 ብልጋቶችን እንዲተገብሩ፣ እንዲቆጣጠሩና እንዲገመገሙ የሚያስችል፣ ጥንካሬና ድክመቶቻቸውን እንዲያስተውሉና ያስተዋሉትን ክፍተት መማርን ለማሻሻል እንዲጠቀሙበት የሚረዳ በመኾኑ የመማር ተግባራትን የሚቆጣጠር ክፍተት 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 ሥነልቦናዊ የሆኑ ጉዳዮችንም ያካትታል (ክሉዌ፣ 1982፣ ፓፓሌዮንሽ ሎካ፣ 2003)።

ልዕለአእምሮ ጥንታዊ መሠረት ያለው ሲኾን፣ ጽንሰሐሳቡና መጠሪያው ከሥነልቦና ባለሙያው ክፍላቤል ጋራ ጥብቅ ትስስር አለው (ስቴዎርትና ሌሎች፣ 2015)። የልዕለአእምሮ መተዋወቅ ዓላማም ግንዛቤን ማወቅንና መቆጣጠርን ለማመልከት ነው (ቤከርና ቤል፣ 2008)። ልዕለአእምሮን የመመርመር ጠንካራ ሥራ የተጀመረውም እ.አ.አ. በ1970ዎቹ መጀመሪያ የጽንሰሐሳቡ አባት በሚባሉት ፍላቤል ነው (ፍላቤል፣ 2004፣ ሃሪስና ሌሎች፣ 2009፣ ፓፓሌዮንሽ ሎካ፣ 2003፣ ፕሪቻርድ፣ 2009፣ ዊሊያምስና አትኪንስ፣ 2009)። በኋላም ፍላቤል 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 ስለብልጋቶቹ 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 ዴኒሲን፣ 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 ልዕለአእምሮቹ ብልቃቶች ተማሪዎች ትምህርታቸውን የሚመሩባቸው፣ የሚቆጣጠሩባቸውና የሚከታተሉባቸው አጠቃላይ ብልቃቶች ናቸው (ሃሪስና ሌሎች፣ 2009፤ ሃሪስና ሌሎች፣ 2010፤ ጀብና ፓሪስ፣ 1987፤ ሽራው፣ 1998፤ ሽራውና ሞሽማን፣ 1995፤ ዌንደን፣ 1998)። እነዚህ ብልቃቶች ቋንቋ የመማር ስኬታማነትንና ግንዛቤን ያሻሽላሉ (መካሮና ኸርለር፣ 2008)፤ ከመጻፍ ጋራም ቀጥተኛ ግንኙነት አላቸው (አዚዚና ሌሎች፣ 2017፤ ቴንግ፣ 2019)። መጻፍ በግብመር ልዕለአእምሮቹ ቁጥጥርና ክትትል ለራስ ወይም ለሌሎች ሐሳብን ማፍለቅና ሐሳቡን በምልክቶች ወክሎ ማቅረብ ነው (ሃከርና ሌሎች፣ 2009)።

መጻፍን ለመማር፣ ለማስተማርም ሽካ ለመመርመር የሚያስችሉ የመጻፍ አቀራረቦች በየዘመኑ በነበሩ ንድፈ-ሐሳቦች ላይ ተመሥርተው ተዋውቀዋል። እነዚህም ውጤታዊ፣ ሂደታዊ፣ ዘውጋዊና ሂደተዘውግ የመጻፍ ትምህርት አቀራረቦች ናቸው። የልዕለአእምሮ ጽንሰ-ሐሳብ የተዋወቀው በሹለተኛው የመጻፍ ትምህርት አቀራረብ (በሂደታዊ አቀራረብ) ጊዜ ሲሾን፣ በወቅቱ የነበሩት ቀደምት የልዕለአእምሮ ሞዴሎች በእድገትና አእምሮቹ ሥነልቦና ልምዶች ላይ በመመሥረት ልዕለአእምሮ በማጎበራዊነት እንዴት እንደሚመሠረት ከማሳየት ይልቅ የልዕለአእምሮ አላባዎችን ወይም ግለሰቦች ራሳቸውን ወይም ግንዛቤያቸውን መቆጣጠር የሚያስችሉ መንገዶችን በመለየት ላይ ያተኩሩ ነበር (ላርኪን፣ 2009)። ይሁን እንጂ በቅርብ ጊዜ ጥናቶች እንደተመላከተው ማጎበራዊ መስተጋብር ለከፍተኛ የማሰብ ደረጃዎች መዳበር አስተዋዎው የጎላ ነው (ቴንግ፣ 2016)። ይህም በትብብር በመማር ኹኔታዎች ውስጥ በሚፈጠሩ መስተጋብሮች የተማሪዎች ልዕለአእምሮቹ ክህሎች እንዴት እንደሚዳቡና ያሳያል (ክሮስና ፓሪስ፣ 1988፤ ሽራውና ሌሎች፣ 2006፤ ሽራውና ሞሽማን፣ 1995)። ልዕለአእምሮቹ ትምህርት ከሚሰጥባቸው መንገዶች ውስጥም በተማሪዎች የአእምሮ ቀሪባዎች ውስጥ ሙያዊ እገባ ማድረግና በትብብር መማር ይጠቀሳሉ (ፓሪስና ዊኖግራድ፣ 1990፤ ዣኦ፣ 2007)።

የመጻፍ ተግባርም አካባቢን፣ ግለሰባዊ ግንዛቤንና ስሜታዊ ጉዳዮችን የሚያካትት አእምሮቹና ልዕለአእምሮቹ ሂደት ነው (ላርኪን፣ 2009)። የተዋጣለት ጸሐፊ ለመሾን በመጻፍ ሂደት ውስጥ ከቃላትና ሰዋሰው ዕውቀት ያለፉ ነገሮችን ማካተት የሚያስፈልግ ሲሾን፣ የመጻፍ ድርጊቶች በግል እቅድ፣ ተነሳሽነትና ቀጣይነት የሚከናወኑ በመሾናቸው ከፍተኛ ደረጃ ራስመርኅነትን ይጠይቃሉ (ዚመርማንና ሬዘንበርግ፣ 1997)። በመሾኑም ዚመርማንና ሬዘንበርግ በማጎበረአእምሮቹ ንድፈ-ሐሳብ ላይ ተመሥርቶ የተዘጋጀውን የመጻፍ ማጎበረአእምሮቹ ሞዴል አስተዋውቀዋል። ሞዴሉ ልዕለአእምሮ በመጻፍ ሂደት ውስጥ ያለውን ሚና ለመረዳት ጠቃሚ ነው።

የተማሪዎች የመጻፍ አፈጻጸምና የራስመርኅነት እድገት ከአእምሮቹ ጉዳዮች በተጨማሪ ማጎበራዊ፣ ተነሳሶታዊና ባሕርያዊ ሂደቶችን ሊያካትት ይገባል። እነዚህን ነገሮች የሚያካትተው የመጻፍ ማጎበረአእምሮቹ ሞዴል የርስበርስ ሚና ለዋጭ መስተጋብር ያላቸውን ሰው (ግለሰብ)፣ አካባቢና ባሕርይ የተሰኙ ሦስት

የራስመርካት መሠረታዊ ነገሮችን የያዘ ነው። ሰው (ግለሰብ) የሚባለው አእምሯዊ ወይም ስሜታዊ ብልጋቶች 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 በማድረጋቸው ነው። ይህ ዙርመጥ (cyclic) ራስን የመምራት ሂደት ጸሐፊዎች እየተጠቀሙበት ያለው የመጻፍ ብልጋት ስኬታማ ስለመኾን አለመኾኑ ራሳቸውን እንዲቆጣጠሩ ያስችላቸዋል (ዚ.መርማንና ሬዘንበርግ፣ 1997)።

ምንም እንኳን በቀደምት የመጻፍ ሞዴሎች ማለትም በፍላጎትና ሔይስ ሞዴል ውስጥ የመጻፍ ተግባር የሚከወንበት አካባቢ እንደአንድ ክፍል የተወሰደና በቤሪተርና ስካርዳማሊያ ሞዴል ውስጥ ደግሞ ራስመር ብልጋቶች የመጻፍ ጠቃሚ ገጽታ መሆናቸው የተብራራ ቢኾንም፣ ኹለቱም ሞዴሎች በተማሪዎች የመጻፍ ብልጋት አእምሯዊ ሂደት ሚና ላይ ያተኩራሉ። ይኸን እንጂ የመጻፍ ሂደት አእምሯዊ ብቻ ሳይኾን ማኅበራዊ፣ ተነሳሪታዊና ባሕርያዊ ሂደቶችን የሚያካትት ነው (ዚ.መርማንና ሬዘንበርግ፣ 1997)። በመኾኑም የመጻፍ ማኅበረአእምሯዊ ሞዴል በቀደምት ሞዴሎች አነስተኛ ትኩረት በተሰጣቸው ምክንያቶች በልዕለአእምሮና በመጻፍ ሂደት መካከል ያለውን ሚና በማሳየት ረገድ አስተዋጾ አበርክቷል። ይኸውም ጸሐፊዎች በመጻፍ ድርጊታቸው ላይ ኾን ብለው በንቃት እንዴት ቁጥጥር ማድረግ እንደሚችሉ በመጻፍ ውስጥ ባሉ የራስመርካት ሂደቶች በግልጽ ያቀረበ ነው። እንዲሁም ሞዴሉ ጸሐፊዎች የሚሠሩትን ብቻ ሳይኾን እየተሻሻሉ ሲሄዱ የተለያዩ ግቦችን ለማሳካት የተጠቀሙባቸውን ሐሳቦች፣ ስሜቶችና ክለውጥ ጋራ የተያያዙ ብልጋቶች በማስተዋወቅ የሚያልፉባቸውን ሂደቶች ያመለክታል (ሀሪስና ሌሎች፣ 2009)።

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

2.የጥናቱ መነሻ ምክንያት

መጻፍ፣ እንደርዕስ መምረጥ፣ ማቀድ፣ ሐሳብ ማፍለቅ፣ ማደራጀት፣ መጻፍና መክለስ ያሉ ክፍተኛ ደረጃ አእምሯዊ ሂደቶችንና ብልጋቶችን (ፍላጎትና ሔይስ፣ 1980፣ ሃሪስና ሌሎች፣ 2008) እንዲሁም እንደፊደላትን መለየት፣ የእጅ ጽሑፍ፣ ሥርዓተነጥብ ያሉ ዝቅተኛ ደረጃ ክህሎቶችን ያካትታል። በዘመናዊ የመጻፍ ሞዴሎች መሠረት ይህ ክህል በተፈጥሮው አእምሯዊ፣ ሥነልሳናዊ፣ ስሜታዊ፣ ባሕርያዊና አካላዊ እንዲሁም በሰፊ ማኅበረሰባዊ ዐውድ ውስጥ የሚሠራ ነው (ሃሪስና ሌሎች፣ 2010)። በመጻፍ ሂደት ሐሳብን ለማቀናጀት፣

ለማዳበርና ለመተንተን ደግሞ ንቁ ጥረትና ልምምድ ይጠይቃል (ፍላጎትና ሔይስ፣ 1980፤ ሃሪስና ሌሎች፣ 2008)።

ይኸንጎንጎጂ በኸለተኛ ደረጃም ኾነ በዩኒቨርሲቲ የሚገኙ ተማሪዎች በኸለቱም 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፣ የሰዎስው፣ የሥርዐተነጥብና የእጅ ጽሑፍ ችግሮች ሲኾኑ፣ በከፍተኛ ደረጃ ደግሞ ማቀድ፣ ሐሳብ ማፍለቅ፣ ይዘቶችን ማደራጀትና መከለስ ናቸው (ሳድለር፣ 2006፤ ዌስት-ውድ፣ 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፣ ሄንክንስ፣ 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። በዚህ ሀገር በ1998ና 2002 እ.ኤ.አ. የ4ኛ፣ የ8ኛና የ12ኛ ክፍል ተማሪዎች በየክፍል ደረጃቸው ከሚፈለጉ የመጻፍ ችሎታዎች መካከል ሊያሳኩ የቻሉት ከፊሎን ሲኾን፣ 25% ያህሉ ብቻ ብቁ ጸሐፊዎች ኾነው ተገኝተዋል (በሃሪስና ሌሎች፣ 2009 ዋቢ የተደረጉት ፐርስኪና ሌሎች፣ 2003 እንደገለጹት)። ፡ እንዲሁም፣ ከአምስት የመጀመሪያ ዓመት የኮሌጅ ተማሪዎች አንዱ/ዲ 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 ብልጻቶች ግንዛቤ የሌላቸው ሲኾን፣ (ግርሃምና ሃሪስ፣ 2009) ለመጻፍ ያላቸው ተነሳሽነትም ዝቅተኛ ነው (ግርሃምና ሃሪስ፣ 2009፤ ክሊሞቫ፣ 2014)። ችግሮቹ ከሚመነጨባቸው መነሻዎች ውስጥም አንዱ አእምሯዊ ሂደቶችን መቆጣጠር አለመቻል እንደኾነ በዌይ (1998) ዋቢ የሆኑት፣ ሃሪስና ሌሎች (1994) ጠቁመዋል። ከዚህ ጋራ ተያይዞ የተለያዩ የመማር ብልጻቶች ቢኖሩም ከሌሎቹ ይልቅ ልዕለአእምሯዊ የመማር ብልጻቶች ተማሪዎች አፈጻጸማቸውን፣ ቁጥጥራቸውንና የወደፊት አቅጣጫቸውን ለመወሰን በጣም ጠቃሚ ናቸው (አንደርሰን፣ 1991፤ ፍላቪል፣ 2004፤ ሽራው፣ 1998)። በቋንቋ መማር ምርምሮች እንደታየውም ጥሩ የቋንቋ ችሎታ ያላቸው ሰዎች ስለልዕለአእምሮ ግንዛቤ ያላቸው ሲኾን፣ ልዕለአእምሯዊ ብልጻቶችን መጠቀም የሚችሉ ናቸው (በሊና ማክ፣ 2018 እንደተጠቀሱት፣ ቤከር፣ 1989 እንደገለጹት)።

በመኾኑም፣ የተማሪዎችን የመጻፍ ችሎታ ለማዳበር ሲታሰብ፣ መጻፍን ለመማር እየተጠቀሙበት ያለውን ብልጋት መመርመርና ውጤታማ ብልጋቶችንና የማስተማሪያ መሣሪያዎችን መጠቀም ከግንዛቤ ማስገባት ጠቃሚ ነው (አክስፎርድ፣ 1990፣ ዌስት-ውድ፣ 2008)። የመጻፍ ክህል እንዳይሻሻል አስተዋፆ የሚያደርጉ አእምሯዊ፣ ማኅበራዊ፣ ባህላዊና ሌሎች ጉዳዮች ቢኖሩም፣ ክህሉን ለማሻሻል ከሚወሰዱ እርምጃዎች መካከል አንዱ ተገቢ የመማር ብልጋቶችን መጠቀም ነው (ክሊፎርድ፣ 2014)። በኹለተኛ ደረጃ ትምህርት-ቤቶች ከሚያስተምሩ የአማርኛ ቋንቋ መምህራን ጋር በተደረገ ውይይትም መጻፍን የሚያስተምሩት፣ ተማሪዎቹ በተወሰነ ርዕሰ-ጉዳይ ላይ እንዲጽፉ በማድረግ የጻፉትን ጽሑፍ በመገምገም ወይም በክፍል ውስጥ እንዲያቀርቡት በማድረግ ነው። ከዚህ ባለፈ ተማሪዎቹ ከመጻፋቸው በፊት እንዲያቅዱ፣ የመጻፍ ሂደታቸውን እየተቆጣጠሩ እንዲጽፉና አፈጻጸማቸውን እንዲገመግሙ እንደሚያደርጉ ለማወቅ ተችሏል። የተማሪዎችን መጽሐፍ በመቃኘት እንደታየውም የመጻፍ ትምህርት በዘጠነኛ ክፍል የአማርኛ ቋንቋ መማሪያ መጽሐፍ ውስጥ በልዕለአእምሯዊ የመጻፍ ብልጋቶች የተደራጀ አይደለም። በመኾኑም፣ ብልጋቶቹን 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 ጋር የተያያዙ ናቸው (ሃሪስና ሌሎች፣ 2009)። ስለኾነም በልዕለአእምሯዊ ብልጋቶች ትምህርት ተማሪዎች ስኬታማ እንዲኾኑ የተለያዩ የመማር ብልጋቶችን ምንነት፣ መቼና እንዴት መጠቀም እንደሚገባቸው በግልጽ ማስተማር ይገባል (አንደርሰን፣ 2002)። ልዕለአእምሯዊ የብልጋቶች ግንዛቤም በልዕለአእምሯዊ ብልጋቶች ምርጫና አጠቃቀም እንዲሁም በቁጥጥር ሂደቱ ላይ ተጽዕኖ ያለው ሲኾን፣ ይህም በአፈጻጸም ላይ ተጽዕኖ ያሳድራል (ኮርኖልዲ፣ 2010)።

ከዚህ ጋር በተያያዘ ልዕለአእምሯዊ ብልጋቶች ግንዛቤ በአንድ በኩል ግንዛቤን እየተቆጣጠሩ በመማር ላይ አዎንታዊ ተጽዕኖ ያለው ሲኾን፣ ለግንዛቤ ቁጥጥር ቅድመ-ሁኔታ በመኾን ያገለግላል (ኮርኖልዲ፣ 2010፣ ዌንደን፣ 1998)። በሌላ በኩል ልዕለአእምሯዊ ብልጋቶች ግንዛቤ ጸሐፊዎች በመጻፍ ሂደታቸው ጊዜ ልዕለአእምሯዊ ቁጥጥር ለማድረጋቸው አስፈላጊ ቢኾንም በቂ ወይም ዋስትና አይኾንም (ሐንና ስቴቭንሰን፣ 2008፣ ዋንግና ሐን፣ 2017)። የልዕለአእምሯዊ ብልጋቶች 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 አድንደሮች፣ ሽራው፣ 1994፣ ቮሌት፣ 1991)።

በዚህ ጉዳይ ላይ በተደረጉ ምርምሮችም የመጻፍ ብልጋቶች ትምህርት በተማሪዎች የብልጋት ግንዛቤ ላይ አዎንታዊ ተጽዕኖ እንዳለው ያሳዩ ጥናቶች አሉ (ቼን፣ 2022፣ ሴር፣ 2019)። ከእነዚህ የጥናት ውጤቶች በተቃራኒ

ልዕለአእምሯዊ የመጻፍ ብልጻቶች ትምህርት የተማሪዎችን የመጻፍ ውጤት ያሻሻላል ሲሆን፤ በተማሪዎች የብልጻቶች ግንዛቤ ላይ ግን መሻሻል እንዳላሳየ ያመለክቱ ምርምሮች ተገኝተዋል (ሚሻሪችና አምራኒ፣ 2008፣ ቴንግ፣ 2016፣ ዋንግና ሐን፣ 2017)። ከዚህ በተጨማሪ ልዕለአእምሯዊ ብልጻቶች፣ ቋንቋ የመማር ውጤታማነትንና ግንዛቤን እንደሚያሻሽሉ አስረጂ የሚሆኑ ጥናቶች አሉ (መካሮና እርሰር፣ 2008፣ ንጉዮን፣ 2016)። ሌሎች ጥናቶችም መጻፍን በልዕለአእምሯዊ የመጻፍ ብልጻቶች መማር የተማሪዎችን የመጻፍ ክህሎት እንደሚያዳብር (ለምሳሌ፣ ላርኪን፣ 2009፣ ዌይ፣ 1998፣ ዊሽጎል፣ 2016) አመለክተዋል። ከዚህ በተቃራኒ በልዕለአእምሯዊ የመጻፍ ብልጻቶች ምክንያት ጉልህ መሻሻል ያልታየባቸው ሁኔታዎች እንዳሉ ያሳየ ጥናት (ብሪገማስተርና ኤቼግሬ፣ 2017) እንዳለም ለማየት ተችሏል። በመሆኑም ልዕለአእምሯዊ የብልጻቶች ትምህርት በተማሪዎች የብልጻት ግንዛቤ ላይ የሚያሳድረውን ተጽዕኖ በተመለከተና መጻፍን በልዕለአእምሯዊ የመጻፍ ብልጻቶች መማር የተማሪዎችን የመጻፍ ክህሎት ከማዳበር አኳያ የታዩት የጥናት ውጤቶች ልዩነቶች ለተጨማሪ ጥናት አነሳሽ ምክንያት ሆኑባቸዋል።

በተጨማሪም፣ ልዕለአእምሮ በመማር ሂደት ላይ ተጽዕኖ የማሳደር ሁኔታው በዓለምአቀፍ ደረጃ ከዕድሜና ከተዛምዶ ሁኔታዎች አንጻር ልዩነቶች እንዳሉት ተጠቁሟል። የልዕለአእምሮን እድገት ለመመርመር በተደረገ ጥናት የተማሪዎች ልዕለአእምሯዊ ብልጻት ከዕድሜ ጋር ቀንሷል። ይህ የሽንግኮንግ ተማሪዎች ልዕለአእምሯዊ ብልጻት መቀነስ ከምዕራባውያን ሀገራት የዕድገት አዝማሚያዎች ተቃራኒ መሆኑም ታውቋል። በስዊዘርላንድና በቤልጆም ሀገሮች ባሉ ተማሪዎች ላይ በተደረጉ ጥናቶችም በልዕለአእምሯዊ ግንዛቤና አንብቦ በመረዳት መካከል ተዛምዶ ታይቷል። በግሪክ ግን ይህ ተዛምዶ አለመታየቱ እንደአብነት የሚጠቀስ ሲሆን ጉዳዩ በተለያዩ ሀገራት ልዩነት ለመኖሩ ተጨማሪ አመሳካች ነው (ቢችና ሌሎች፣ 2020)። ይህ ልዩነት ከባህል መለያየት የመነጨ ሊሆን እንደሚችል ፍንጭ ሰጥቷል (በቢችና ሌሎች ዋቢ እንደሆኑት፣ አርሰርትና ሽናይደር፣ 2015)።

ልዕለአእምሯዊ የመጻፍ ብልጻቶች ውጤታማነትም በቋንቋና ባህል መለያየት የተነሳ በአንዱ ቋንቋና ባህል ተሰርቶ የተገኘ ውጤት ለሌላው ላይሠራ ስለሚችል በጉዳዩ ላይ ተጨማሪ ጥናት ማድረግ አስፈላጊ ነው። ከዚህ አኳያ ማፈላለግ እስከተቻለው ድረስ ልዕለአእምሯዊ የመጻፍ ብልጻቶች በተማሪዎች የብልጻቶች ግንዛቤና የመጻፍ ችሎታ ላይ ያለውን ቀጥተኛና ኢቀጥተኛ ተጽዕኖ የመረመረ ከርዕሰጉዳዩ ጋር ቀጥተኛ ግንኙነት ያለው በአማርኛ ቋንቋ ላይ የተካሄደ ጥናት አለመገኘቱ ይህ ጥናት እንዲጠና ያነሳላ ሌላው ገሬ ምክንያት ነው። ስለሆነም፣ በዚህ ጥናት እነዚህን ክፍተቶች ለመሙላት ልዕለአእምሯዊ የመጻፍ ብልጻቶች በተማሪዎች ልዕለአእምሯዊ የመጻፍ ብልጻቶች ግንዛቤና በመጻፍ ችሎታ ላይ ያላቸው ተጽዕኖ በሚከተሉት የጥናቱ ጥያቄዎች አማካይነት ተመርምሯል።

በአማርኛ ቋንቋ ትምህርት መጻፍን በልዕለአእምሯዊ የመጻፍ ብልጻቶች መማር የአማርኛ ቋንቋ አፍፈት ተማሪዎችን፣

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

3. የአጠናን ዘዴ

ጥናቱ ፍትነት-መሰል ቅድመ-ትምህርትና ድገረ-ትምህርት ባለቁጥጥር ቡድን (quasi-experimental pretest-posttest control group) የምርምር ንድፍን ተከትሏል። በዚህም መሠረት ኹለቱም ቡድኖች ትምህርቱን ከመማራቸው በፊት ተመሳሳይ ቅድመ-ትምህርት የመጻፍ ፈተና ተፈትነዋል። ልዕለአእምሯዊ የመጻፍ ብልጻቶች ግንዛቤ የጽሑፍ መጠይቅ ሞልተዋል። ቀጥሎ የፍትነት ቡድኑ ተማሪዎች መጻፍን በልዕለአእምሯዊ የመጻፍ ብልጻቶች ሲማሩ፣ የቁጥጥር ቡድኑ ተማሪዎች ደግሞ በመደበኛው ሥርዐተ-ትምህርት መሠረት ተምረዋል። በመጨረሻ ኹለቱም ቡድኖች ተመሳሳይ ድገረ-ትምህርት የመጻፍ ፈተና ተፈትነዋል። ልዕለአእምሯዊ የመጻፍ ብልጻቶች ግንዛቤ የጽሑፍ መጠይቅም ሞልተዋል።

3.1. የጥናቱ ተሳታፊዎች

ጥናቱ በደሴ ከተማ ውስጥ ከሚገኙ ኹለተኛ ደረጃ ትምህርት-ቤቶች መካከል በቀላል የዕጣ ንሞና ዘዴ በተመረጠው መምህር አካለወልድ ኹለተኛ ደረጃ ትምህርት-ቤት ተካሄዷል። ምርምሩ በኹለተኛ ደረጃ ትምህርት-ቤት ላይ የተካሄደበት ምክንያት ልዕለአእምሯዊ የመማር ብልጻቶች 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 ብልጻቶቹ የመጻፍ ክህሎትን በማሻሻል ረገድ ውጤታማ ቢኾኑ ተማሪዎቹ ብልጻቶቹን በቀጣይ የክፍል ደረጃዎች በመገልገል ተጠቃሚ ይኾናሉ። በሚል እምነት ነው። በመኾኑም፣ ተሳታፊዎቹ በ2015 ዓ.ም ለጥናቱ በተመረጠው ትምህርት-ቤት 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 ብልቃቶች 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 እንዲጻፉ በማድረግ) መውሰድ ተገቢ በመኾኑ ነው (ዊር፣ 1993)። የፈተናዎቹ የመጀመሪያ ክፍል ተማሪዎቹ በተሰጣቸው ኃይለቃል አስረጂ አንቀጾችን እንዲጻፉ የሚያደርግ ነው። ኹለተኛው ክፍል ደግሞ ተማሪዎች የሚቀርብላቸውን መነሻ ሐሳብ መሠረት አድርገው በመንስኤና ውጤት የተደራጁ አንቀጾችን እንዲጻፉ 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 ቅጽ 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% የስኬተት ይኹንታ ተሰልቶ በተገኘው ውጤት ከአራቱ ጥያቄዎች መካከል ተፈላጊውን የይዘት ተገቢነት ሬሽዮ (CVR (α) = .99) ያሟሉ ኹለት፣ ኹለት ጥያቄዎች ለቀጣይ ፍተሻ ተመርጠዋል። ቀጥሎ የእያንዳንዱ መጠይቅ አጠቃላይ የይዘት ተገቢነት ኢንዱክስ (Content Validity Index, CVI) ደረጃ ተፈትሷል። በዚህም በፈተና አንድ ዝቅተኛ የይዘት ተገቢነት ሬሽዮ ያላቸው ጥያቄዎች ሳይወገዱ ተሰልቶ የተገኘው የመጠይቁ አጠቃላይ የይዘት ተገቢነት ኢንዱክስ ውጤት CVI (α) = .6 ሲሆን፣ በፈተና ኹለት CVI (α) = .5 ሆኗል። እነዚህ ጥያቄዎች ተወግደው በድጋሜ ሲሰላ የኹለቱም ፈተናዎች የይዘት ተገቢነት ኢንዱክስ ውጤት CVI = .99 (1.00) ሆኗል። ይህም አጠቃላይ ፈተናው ጥሩ የይዘት ተገቢነት ደረጃ ላይ እንደሚገኝ አመለካከት ነው (ቫኪሊና ጃሃንጊሪ፣ 2018)፡ ፡ ከዚህ በተጨማሪ አምስቱ መምህራን ለክፍት ጥያቄዎቹ በሰጧቸው ምላሾችና አስተያየቶች ላይ በመመሥረት በጥያቄዎቹ ላይ ማሻሻያ በማድረግ እንደገና ተዘጋጅተዋል።

ፈተናዎቹ ኹለት ከመኸናቸው አኳያ በመመዘኛ መለያየት ምክንያት በጥናቱ ውጤት ላይ ልዩነት እንዳይመጣ ከጥናቱ በፊት የፈተናዎቹ ተመጣጣኝነት እንዲሁም አስተማማኝነት ተፈትሷል። የፈተናዎቹ አስተማማኝነት በተመጣጣኝ ይዘት መለኪያዎች አስተማማኝነት ዘዴ (Equivalent-Forms Reliability) ተፈሷል። ለዚህም ፈተናዎቹን ከጥናቱ በፊት የጥናቱ ተሳታፊ ያልኾኑ 33 የዘጠነኛ ክፍል ተማሪዎች እንዲፈተኟቸው 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 ሲሆን፣ አንቀጽ ከመጻፍ ንኡሳን ችሎታዎች ማለትም የሐሳብ አደረጃጀት፣ የይዘት ስፋት፣ ጥልቀትና ተጠይቃዊ የሐሳብ ትስስር፣ ሰዎስዋዊ ትክክለኛነት፣ የአጻጻፍ ሥርዐት እንዲሁም የቃላት ምርጫና አጠቃቀም አኳያ ተመዝኑዋል። በአራሚዎቹ መካከል ያለው የስምምነት ደረጃ በአራሚዎች መካከል ያለ ስምምነትን ለመፈተሽ ከሚያስችሉ የአስተማማኝነት መፈተሻዎች ውስጥ በኢንትራ-ክላስ ኮሪሌሽን ኮኔራሺዮንት ስታትስቲክስ ተፈትሷል። በውጤቱ መሠረት (ቅድመ-ትምህርት ፈተናው $F(32, 64) = 732, P < .001$ ፤ ድገረት-ምህርት 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 ኸኖ 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 መሆኑን አረጋግጧል (አሪና ሌሎች፣ 2010፣ ኮሄንና ሌሎች፣ 2007)።

በዚህ መንገድ የፈተናዎቹ ተገቢነትና አስተማማኝነት ከተረጋገጠ በኋላ በጥናቱ ቅድመና ድገረትምህርት ፈተና በኩሉም ቡድኖች ተግባራዊ ተደርጓል። በጥናቱ የተገኙት የተማሪዎች ቅድመና ድገረትምህርት ፈተናዎችም በአንቀጽ ጥራት መመዘኛ መስፈርቶች ላይ ተመሥርተው በሦስት አራሚዎች ውጤት ተሰጥቷቸዋል። ከሦስቱ አራሚዎች የተገኘው አኃዛዊ መረጃ በኢንትራክላስ ኮሌሽን ኮኔራሽያንት ተሰልቷል። ከስሌቱ በተገኘው ውጤት (በቅድመትምህርት $F(103, 206) = 843, P < .001$ ፣ በድገረትምህርት $F(103, 206) = 878, P < .001$) በአራሚዎች መካከል ያለው የስምምነት ደረጃ ተቀባይነት እንዳለው ከተረጋገጠ በኋላ በሦስቱ አራሚዎች የተሰጠውን ውጤት ደምሮ ለሦስት በማካፈል የተገኘው የእያንዳንዱ ተማሪ ውጤት ሽኖ ተመዘግቧል። በዚህ ሽኔታ በጥናቱ የተገኙትን የተማሪዎች ቅድመና ድገረትምህርት መረጃዎች መሠረት በማድረግ የፈተናዎቹ ውቅረሐሳብ ተገቢነት (construct validity) ተፈትሷል። የፈተናዎቹን ውቅረሐሳብ ተገቢነት ለመፈተሽ ጥቅም ላይ የዋለው የአንድ ቡድን ፍትነታዊ የጥናት ዘዴ (Intervention studies) ነው። ይህም የፍትነት ቡድን ተሳታፊዎችን ቅድመና ድገረትምህርት ውጤቶች በጥንድ ናሙና ቲ-ቴስት (paired sample t-test) በማነጻጸር የተከናወነ ነው። በፍተሻው በተገኘው ውጤትም ($t(50) = 12.953, p < .001$) በፍትነት ቡድኑ ቅድመትምህርትና ድገረትምህርት ውጤቶች መካከል ስታቲስቲካዊ እውነታ ያለው ልዩነት መኖሩ ታውቋል። ይህም የመጻፍ ፈተናዎቹ ከፍትነቱ በፊትና በኋላ የሚጠበቀውን የተማሪዎችን የመጻፍ ችሎታ ልዩነት ማሳየታቸው ውቅረሐሳብ ተገቢነት እንዳላቸው አመለካኝ ነው (ብራውን፣ 1996)።

3.3. ልዕለአእምሯዊ የመጻፍ ብልጻቶች ግንዛቤ መለኪያ መጠይቅ

የዚህ መጠይቅ ዋና አላማ የጥናቱ ተሳታፊ ተማሪዎች በቅድመትምህርትና ድገረትምህርት ያላቸውን ልዕለአእምሯዊ የመጻፍ ብልጻቶች ግንዛቤ ለማወቅ የሚያስችል መረጃ ማስገኘት ነው። መጠይቁ ሽራውና ዴኒሰን (1994) ልዕለአእምሯዊ ብልጻቶች 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፣ ኹሉቱን የልዕለአእምሮ ዋና ዋና ክፍሎች ማለትም ግንዛቤን ማወቅንና ግንዛቤን መቆጣጠርን እንዲሁም በውስጣቸው የሚገኙ ስድስት ንኡሳን ክፍሎችን ያካተተ በመሆኑ ተፈላጊውን መረጃ ለማግኘት እንደሚያስችል ስለታመነበት ነው። ኹለተኛ፣ አስተማማኝነቱ ተፈትሾ ጥያቄዎቹ በጣም ጥሩ ውስጣዊ ወጥነት እንዳላቸው (ከ.88 እስከ .93) በመጠቀሙ ነው (ሽራውና ዴኒሰን)።

በመሆኑም፣ መጠይቁ በመጀመሪያ በቋንቋ ትምህርት ባለሙያዎች እገባ 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 የሚመጡ ስለመሆናቸውና 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 ብልሃቶችን 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 አልሰማማም) እስከ4 (በጣም እሰማማለሁ) በባለአራት ነጥብ ሊከርት ስኬል የተዘጋጁ ናቸው።

ልዕለአክምራዊ የመጻፍ ብልሃቶች ግንዛቤ መጠይቁ በቅድመትምህርት 104 የጥናቱ ተሳታፊዎች እንዲሞሉት ተደርጎ አጠቃላይ አስተማማኝነቱ በክሮምባክ አልፋ ሲሰላ $\alpha = .848$ የአስተማማኝነት መጠን ተገኝቷል። የእያንዳንዱ ንኡሳን ክፍል (component) አስተማማኝነት ደግሞ ገላጭ ዕውቀት $\alpha = .679$ ፣ ሂደታዊ ዕውቀት $\alpha = .818$ ፣ ሁኔታዊ ዕውቀት $\alpha = .825$ ፣ የማቀድ ብልሃት $\alpha = .758$ ፣ የቁጥጥር ብልሃት $\alpha = .724$ ፣ የግምገማ ብልሃት $\alpha = .552$ የአስተማማኝነት መጠን ተገኝቷል። ይኸን እንዲ፣ በተለይ በአንጻራዊነት ዝቅ ያለ አስተማማኝነት ባላቸው ንኡሳን ክፍሎች (የግምገማ ብልሃት $\alpha = .552$ እና ገላጭ ዕውቀት $\alpha = .679$) ሥር የሚገኙ ጥያቄዎች እንዲሁም ኹሉም ጥያቄዎች በሥነልቦናና በቋንቋ መምህራን በድጋሚ ተገምግመው ማሻሻያ ተደርጎባቸዋል። ከድኅረትምህርት የተገኘው መረጃም በክሮምባክ አልፋ $\alpha = .964$ ውጤት ተገኝቷል። በተጨማሪ በመጠይቁ በተካተቱ ውቅረሐሳቦች መካከል ያለው ውሕድ አስተማማኝነትም (Composite reliability) ኹሉም ንዑሳን ክፍሎች ከ $\alpha = .7$ በላይ (ገላጭ ዕውቀት .917፣ ሂደታዊ ዕውቀት .892፣ ኹኔታዊ ዕውቀት .928፣ የማቀድ ብልሃት .897፣ የቁጥጥር ብልሃት .878፣ የግምገማ ብልሃት .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 አስተዋጾ 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 ከሹለት ጥያቄዎች በስተቀር 36ቱ ጥያቄዎች በመጀመሪያዎቹ ስድስት ውቅረሐሳቦች ሥር ተካትተው ይገኛሉ። እነዚህ ውቅረሐሳቦች የተሻለ ጭነተመጠን ያላቸውና ሦስትና በላይ ጥያቄዎችን ያካተቱ ናቸው። ሰባተኛው ውቅረሐሳብ ግን ሹለት ጥያቄዎችን ብቻ የያዘ ሲኾን፣ አንዱ ጥያቄ ከአራተኛው ውቅረሐሳብ ጋራ ተሻጋሪ የሐሳብ ጭነት (Cross load) በመጋራት የተዛመደ ነው። በመሆኑም፣ ከሰባተኛው ውቅረሐሳብ ጋራ ጠንካራ ጭነተመጠን ይዞ የተዛመደ አንድ ጥያቄ ብቻ ይገኛል። ስለሆነም ይህ ውቅረሐሳብ በቂ የጥያቄዎች መጠን (ሦስትና በላይ) ይዞ ባለመገኘቱ በርካታ ተመራማሪዎች ልዕለአእምሯዊ የመጻፍ ብልጻቶችን በከፊሉባቸው 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 ሹለት 2.908%፣ ውቅረሐሳብ ሦስት 2.181%፣ ውቅረሐሳብ አራት 1.748%፣ ውቅረሐሳብ አምስት 1.522%፣ ውቅረሐሳብ ስድስት 1.269 ያህል የመግለጽ ድርሻ (variance explained) አላቸው። የዙሪተ-ድረውቅረሐሳብ ውጤቱ እንደሚያሳየውም ስድስቱ ውቅረሐሳቦች ጠንካራ ጭነተመጠን ያላቸው 38 ጥያቄዎችን አካትተው ተዋቅረዋል። ይኸን እንጂ፣ በየውቅረሐሳብ ምድባቸው ላይ ያልተገኙ ሹለት 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 ብልጻቶች 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 መሆኑ $\chi^2 = 715.344$; $CMIN/DF = 1.252$; $CFI = .944$; $IFI = .945$; $TLI = .939$; $SRMR = .0558$; $RMSEA = .049$) ከተረጋገጠ በኋላ ትንተናው ተካሄዷል። በተገኘው ውጤት መሠረት ከእያንዳንዱ ውቅረሐሳብ የተገኙት ውሑድ 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 ያመለክታል።

በውቅረሐሳቦቹ መካከል ያለው ተለያይ ተገቢነት (discriminant validity) ደግሞ ከቁጥጥር ብልህትና ከማቀድ ብልህት ውቅረሐሳቦች በስተቀር ከሌሎቹ የተገኘው አማካይ ልይይትን የመግለጽ ውጤት ካሬ ሩት ዋጋ (square roots of average variance extracted) ከውቅረሐሳቦቹ የተዛምደ ዋጋ በልጦ ይገኛል። ይኸውን እንገዳ፣ የቁጥጥር ብልህት አማካይ ልይይትን የመግለጽ ውጤት ካሬ ሩት ዋጋ ከማቀድ ብልህት የተዛምደ ዋጋ፣ የማቀድ ብልህት አማካይ ልይይትን የመግለጽ ውጤት ካሬ ሩት ዋጋ ከገላጭ ዕውቀት የተዛምደ ዋጋዎች አንሶ መገኘቱ ውቅረሐሳቦቹ ተለያይ ተገቢነት እንደሌላቸው አመለካኝ ነው። በመኾኑም፣ ተለያይ ተገቢነታቸውን ለማሻሻል ከማቀድ ብልህት ጋር ተሻጋሪ የሐሳብ ጭነት የተጋራ አንድ ጥያቄ (MNTS 4) እንዲሁም ዝቅተኛ ጭነተመጠን ያለው አንድ ጥያቄ (DCK4 = .589) ሲወገዱ፣ ውቅረሐሳቦቹ የተለያዩ ጭብጥ ከመለካት አኳያ ተለያይ ተገቢነት እንዳላቸው ተረጋግጧል። በመኾኑም መጠይቁ በአጠቃላይ 34 ጥያቄዎችን የያዘ ሲኾን፣ በገላጭ ዕውቀት (ስድስት ጥያቄዎች)፣ በሂደታዊ ዕውቀት (አራት ጥያቄዎች)፣ በኩነታዊ ዕውቀት (ስድስት ጥያቄዎች)፣ በማቀድ ብልህት (ሰባት ጥያቄዎች)፣ በቁጥጥር ብልህት (አምስት ጥያቄዎች) እንዲሁም በግምገማ ብልህት (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 ጋር ተመሳሳይነት አለው። ይኸውን እንገዳ፣ በፍተሻዊ የውቅረሐሳብ ትንተናው በየውቅረሐሳብ ምድባቸው ላይ ያልተገኙ ኹለት ጥያቄዎች እንዲሁም በተለያይ ተገቢነት ምክንያት ኹለት ጥያቄዎች በመወገዳቸው በገላጭ ዕውቀትና በቁጥጥር ብልህት ሥር የተዋቀሩ ጥያቄዎች ብዛት በመቀነሳቸው ልዩነት አለው።

3.4.የአጠናን ሂደት

ጥናቱን ለማካሄድ በመጀመሪያ የመረጃ መሰብሰቢያ መሣሪያዎችና የማስተማሪያ ማንዋሎ ተዘጋጅተው በባለሙያዎች ተገምግመው ማሻሻያ ተደርጎባቸዋል። ጥናቱ የተካሄደበት መምህር አካለወልድ ኹለተኛ ደረጃ ትምህርትቤት በቀላል የዕጣ ንግድ ከተመረጠ በኋላ ስለጥናቱ ዓላማና ተያያዥ ጉዳዮች ማብራሪያ በመስጠት ከደሴ ከተማ አስተዳደር ጽሕፈትቤት፣ ከመምህር አካለወልድ ኹለተኛ ደረጃ

ትምህርት-ቤት እንዲሁም የወላጅ ተማሪና መምህር ኅብረት (ወተመኅ) ፈቃድ ተጠይቆ ይኹንታ ተገኝቷል። ቀጥሎ የትምህርት-ቤቱ ኃላፊዎች በተገኙበት የዘጠነኛ ክፍል ተማሪዎችና መምህራን በጥናቱ ለመሳተፍ ያላቸው ፈቃደኝነት ተጠይቆ ይኹንታቸው ከተገኘ በኋላ በክፍል ደረጃው ካሉት 15 የዘጠነኛ ክፍሎች መካከል ኹለቱ በቀላል የእጣ ንጥና ዘዴ ተመርጠዋል። የተመረጡት ኹለት ክፍሎች እንደገና በቀላል የእጣ ንጥና አንዱ የፍትነት ቡድን (መማሪያ ክፍል «ሀ»)፣ ሌላው የቁጥጥር ቡድን (መማሪያ ክፍል «ሐ») ኾነው ተመድበዋል። ይህን ተከትሎም የኹለቱ ክፍል ተማሪዎች ትምህርቱን ከመጀመራቸው በፊት ቅድመ-ትምህርት የመጻፍ ፈተና ተፈትነዋል። በሚቀጥለው ቀንም ቅድመ-ትምህርት ልዕለአእምሯዊ የመጻፍ ብልጻቶች 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 ማንቀሳቀሻ አማካይነት በቀን ለሦስት ሰዓታት 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 ብልጻቶች በተዘጋጀ የማስተማሪያ ማንቀሳቀሻ የተከታተሉ ሲኾን፣ የቁጥጥር ቡድኑ ተማሪዎች ደግሞ በመደበኛው ሥርዐተ-ትምህርት መሠረት ተምረዋል። ለፍትነት ቡድኑ ተማሪዎች ማስተማሪያነት በተዘጋጀው ማንቀሳቀሻ መሠረት የመጀመሪያዎቹ ሦስት ክፍለጊዜያት የፍትነት ቡድኑ ተማሪዎች መጻፍን በልዕለአእምሯዊ የመጻፍ ብልጻቶች (ማቀድ፣ መቆጣጠርና መገምገም) በተናጠል በቅደምተከተል ተምረዋል። በቀጣዮቹ ቀሪ ክፍለጊዜያት ደግሞ ሦስቱንም ብልጻቶች በማቀናጀት የመጻፍ ትምህርቱን ተከታትለዋል። የ10 ሳምንቱ ትምህርት ከተጠናቀቀ አንድ ቀን በኋላ ኹለቱም ቡድኖች ድኅረት-ትምህርት የመጻፍ ችሎታ ፈተና ተፈትነዋል። በማግኘቱ ደግሞ ልዕለአእምሯዊ የመጻፍ ብልጻቶች ግንዛቤ መለኪያ መጠይቅ እንዲሞሉ በማድረግ መረጃዎች ተሰብስበዋል።

3.5. የመረጃ አተናተን ዘዴ

በጥናቱ ከተሳተፉት 104 ተማሪዎች (53 የቁጥጥርና 51 የፍትነት ቡድን ተሳታፊዎች) በቅድመና ድኅረት-ትምህርት የተሰበሰቡት መረጃዎች ከጥናቱ ጥያቄዎች አንጻር ተተንትነዋል። ቅድመ-ትምህርት መረጃዎች የፍትነትና የቁጥጥር ቡድኖችን የዕድሜና የፆታ እንዲሁም የመጻፍ ችሎታና ልዕለአእምሯዊ የመጻፍ ብልጻቶች ግንዛቤ ተመጣጣኝነት ለመፈተሽ ጥቅም ላይ ውለዋል። የድኅረት-ትምህርት መረጃዎቹ ደግሞ በቡድኖቹ መካከል ያለውን ልዕለአእምሯዊ የመጻፍ ብልጻቶች ግንዛቤና የመጻፍ ችሎታ ልዩነት ለመመርመር አስችለዋል። ትንተናው የተካሄደው ለኹለቱም መተንተኛ ዘዴዎች (ካይ ካሬ ቴስት፣ ነጻ ናሙና

ቲ-ቴስት፣ ባለብዙ ተላውጦ ልይይት ትንተና ዘይና መዋቅራዊ እኩልዮሽ ሞዴል) እሙኖቹ መሟላታቸው ከተፈተሽ በኋላ ነው።

በቅድመትምህርት መረጃዎች የቡድኖቹ የፆታ ስብጥር በካይ ካራ ($\chi^2(1, n = 104) = .038, p = .845$)፣ የዕድሜ ተመጣጣኝነት በነጻ ናሙና ቲ-ቴስት ($t(102) = 0.286, p = .776$) እንዲሁም የመጻፍ ችሎታና ($F(1, 102) = 1.66, p = .201$) ልዕለአእምሯዊ የመጻፍ ብልጋቶች 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 ብልጋቶች በልዕለአእምሯዊ የመጻፍ ብልጋቶች ግንዛቤና በመጻፍ ችሎታ ላይ ያላቸውን ቀጥተኛና ኢቀጥተኛ ተጽዕኖ ለመፈተሽ ከቡድኖቹ የተሰበሰቡት ድኅረትምህርት መረጃዎች በመዋቅራዊ እኩልዮሽ ሞዴል ተተንትነዋል። ይህም የተመረጠበት አንደኛው ምክንያት ልዕለአእምሯዊ የመጻፍ ብልጋቶች በልዕለአእምሯዊ የመጻፍ ብልጋቶች 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 ብልጋቶች ግንዛቤን እንደጥገኛና አማካይ ተላውጦ እንዲሁም የመጻፍ ችሎታን እንደጥገኛ ተላውጦ በመውሰድ ነው። በሞዴሉ ውስጥ የጥናት ቡድኖቹ እንደነጻ ተላውጦ የተዋቀሩት ልዕለአእምሯዊ የመጻፍ ብልጋቶችን 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)።

ብልጋቶች ግንዛቤ ላይ ከፍተኛ ተጽዕኖ እንዳሳደሩ ያመለክታል። በመኾኑም የጥናቱ የመጀመሪያ ጥያቄ አዎንታዊ ምላሽ አግኝቷል።

የጥናቱ ኹለተኛ ጥያቄ «በአማርኛ ቋንቋ ትምህርት መጻፍን በልዕለአእምሯዊ የመጻፍ ብልጋቶች መማር የአማርኛ ቋንቋ አፍፈት ተማሪዎችን የመጻፍ ችሎታ ለማሳደግ አስተዋፆ አለው?» የሚል ነው። ከላይ በቀረበው የሞዴል ምስል ላይ እንደሚታየው የተላውጦዎቹ መዋቅራዊ ግንኙነት ከልዕለአእምሯዊ የመጻፍ ብልጋቶች (group) ወደመጻፍ ችሎታ ውጤት (Wr_Sk_sc) በሚያመለክተው ፍጥነት (path) ተገልጿል። በትንተናው በተገኘው ውጤት መሠረት ልዕለአእምሯዊ የመጻፍ ብልጋቶች በመጻፍ ችሎታ ላይ ቀጥተኛ ሚና ($\beta = .646, t = 6.3, p < .001$) አላቸው። ይህም የፍትነት ቡድኑ ውጤት በቁጥጥር ቡድኑ ከሚመዘገበው እያንዳንዱ መደበኛ ልይይት 0.65 የመደበኛ ልይይት መጠን ከፍ እንዲል በማድረግ የመጣ ለውጥ ነው። በመኾኑም፣ ልዕለአእምሯዊ የመጻፍ ብልጋቶች በመጻፍ ችሎታ ላይ ያላቸው ቀጥተኛ ተጽዕኖ ከፍተኛና አዎንታዊ በመኾኑ ጥያቄው አዎንታዊ ምላሽ አግኝቷል።

የጥናቱ ሦስተኛ ጥያቄ "በአማርኛ ቋንቋ ትምህርት መጻፍን በልዕለአእምሯዊ የመጻፍ ብልጋቶች መማር የአማርኛ ቋንቋ አፍፈት ተማሪዎችን ልዕለአእምሯዊ የመጻፍ ብልጋቶች 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 ብልጋቶች የቁጥጥር ቡድኑ ከሚያስመዘገበው እያንዳንዱ መደበኛ ልይይት፣ የፍትነት ቡድኑ የመጻፍ ችሎታ 0.176 ($\beta = .176, t = 1.987, p = .037$) መደበኛ ልይይት መጠን ብልጫ እንዲያሳይ በልዕለአእምሯዊ የመጻፍ ብልጋቶች ግንዛቤ የአማካይነት ሚና ኢቀጥተኛ አስተዋፆ በማድረግ ዝቅተኛም ቢኾን አዎንታዊ ተጽዕኖ ፈጥሯል። በመኾኑም የጥናቱ ሦስተኛ ጥያቄም በተመሳሳይ አዎንታዊ ምላሽ አግኝቷል። ባጠቃላይ፣ ልዕለአእምሯዊ የመጻፍ ብልጋቶች በመጻፍ ችሎታና በልዕለአእምሯዊ የመጻፍ ብልጋቶች ግንዛቤ ላይ ቀጥተኛና ኢቀጥተኛ ተጽዕኖ እንዳሳደሩ የጥናቱ ውጤት አሳይቷል።

5.የውጤት ማብራሪያ

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

የመጻፍ ብልሃቶች ትምህርት የተማሪዎችን ልዕለአእምሮታዊ ብልሃቶች ግንዛቤ በማሻሻል ረገድ አዎንታዊ አስተዋጾ እንዳለው ካመለከቱ የጥናት ውጤቶች (ቼን፣ 2022፤ ሴር፣ 2019) ጋራ ይደጋገፋል።

ይህ ውጤት ከፍተኛ ልዕለአእምሮታዊ ብልሃቶች ግንዛቤ ያላቸው ባለክሃል ጸሐፊዎች ዝቅተኛ ክሃል ካላቸው ጸሐፊዎች በተሻለ የተለያዩ ልዕለአእምሮታዊ ብልሃቶችን እንደሚጠቀሙ ካሳየው የቪክቶሪ (1999) የጥናት ውጤት ጋራ የተጣጣመ ነው። በአንጻሩ፣ ልዕለአእምሮታዊ የብልሃቶች ትምህርት በተማሪዎች ልዕለአእምሮታዊ ብልሃቶች ግንዛቤ ላይ አዎንታዊ ተጽዕኖ እንዳለመጣ ካሳዩ የጥናት ውጤቶች (ሚቫሪችና አምራኒ፣ 2008፤ ቱንግ፣ 2016፤ ዋንግና ሐን፣ 2017) ጋራ ተቃርኗል። ቱንግ ለዚህ ውጤት የሰጡት ማብራሪያ አንደኛ ልዕለአእምሮታዊ ግንዛቤ ለልዕለአእምሮታዊ ቁጥጥር ሁልጊዜ ዋስትና እንደሚይኸንና የግንዛቤ ዕውቀት ያላቸው ተማሪዎች የግድ ግንዛቤያቸውን ላይቆጣጠሩ እንደሚችሉ ቀደምት ጥናት (ቪንማንና ሌሎች 2006) ጠቅሰው አስረድተዋል። ኹለተኛ በጥናቱ የተካተተው ልዕለአእምሮታዊ ትምህርት በአንጻራዊነት ከግንዛቤ ዕውቀት ይልቅ በግንዛቤ ቁጥጥር ላይ ማተኮሩ ሊኾን እንደሚችል ነው። በዚህ ምክንያት ከልዕለአእምሮታዊ ግንዛቤ ጋራ በተያያዘ ተጨማሪ ምርምር ማድረግ እንደሚያስፈልግ ጠቁመዋል። የሚቫሪችና አምራኒ ጥናትም በሒሳብ ትምህርት ላይ የተካሄደ መኾኑ ለተገኘው ውጤት መንስኤ ሊኾን ይችላል።

ይኹን እንጂ፣ ልዕለአእምሮታዊ የብልሃቶች ግንዛቤ በብልሃቶች ምርጫና አጠቃቀም እንዲሁም በቁጥጥር ሂደቱ ላይ ሚና ስላለው በትምህርት አፈጻጸም ላይ ተጽዕኖ ያሳድራል (ኮርናልዲ፣ 2010)። በመኾኑም ብልሃቶቹ፣ ልዕለአእምሮታዊ የመጻፍ ብልሃቶች ግንዛቤን ከማሻሻል አኳያ ሥነ-ትምህርታዊ አንድምታ እንዳላቸው የጥናቱ ውጤት በማመለከቱ በመጻፍ ትምህርት ላይ የራሳቸው አበርክቶ ሊኖራቸው ይችላል።

የጥናቱን ኹለተኛ ጥያቄ በመፈተሽ ረገድ በመዋቅራዊ እኩልነት ሞዴል የተመዘገበው ውጤት ($\beta = .646, t = 6.3, < .001$) ልዕለአእምሮታዊ የመጻፍ ብልሃቶች የተማሪዎችን የመጻፍ ችሎታ የማጎልበት ቀጥተኛ ሚና እንዳላቸው አመለክቷል። ይህ የጥናቱ ግኝት ልዕለአእምሮታዊ የመጻፍ ብልሃቶች የተማሪዎችን የመጻፍ ችሎታ እንደሚያሻሽሉ ካሳዩ የጥናት ውጤቶች (ዶንከርና ሌሎች፣ 2014፤ ላርኪን፣ 2009፤ ሴር፣ 2019፤ ቱንግ፣ 2016፤ ታብሪዚና ራጄ፣ 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፣ ከልዕለአእምሮታዊ የመጻፍ ብልሃቶች ውስጥ አንዱ የኾነው ልዕለአእምሮታዊ 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 ብልሃቶች የትምህርት አፈጻጸምን እንደሚተነብዩ ከጠቆሙት ልዕለትንተናዎች (ኦታኒና ሒዛዛ፣ 2018፣ ቢኾና ሌሎች፣ 2020) ጋራም ይደጋገፋል። የሔቲን (2009) ልዕለትንተና ጨምሮ እነዚህ ጥናቶች ልዕለአእምሯዊ የመማር ብልሃቶች በተማሪዎች የመማር ውጤት ላይ ተጽዕኖ አድራሽ ከሆኑ ነገሮች መካከል እንደሚካተቱ አመለካከተዋል።

በሌላ በኩል፣ ከብሪቲሽ ስርዓትና ኤፔግሬ (2017) የጥናት ውጤቶች መካከል ከዚህ ጥናት ጋራ የተቃረነ ውጤት ተገኝቷል። ጥናቱ ልዕለአእምሯዊ የመጻፍ ብልሃቶች በተማሪዎች አንቀጽ በመጻፍ ቅንብርና ግጥምጥምነት ላይ ያላቸውን ተጽዕኖ የመረመረ ነው። የጥናቱ ውጤት እንዳሳየው ተማሪዎቹ በሚጽፉበት ጊዜ በርካታ ልዕለአእምሯዊ የመጻፍ ብልሃቶችን የተጠቀሙ ቢኾንም በአንቀጽ ግጥምጥምነት ላይ የሳላ መሻሻል አሳዩዋል። ይህ ውጤት በልዕለአእምሯዊ የመጻፍ ብልሃቶች ምክንያት ያልተሻሻሉ የመጻፍ ገጽታዎች መኖራቸውን ያመለክተ ነው። ይኸን እንጂ፣ 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 ብልሃቶች፣ የመጻፍ ክህሎት እንዲጎለብት ከማድረግ አኳያ ተማሪዎች የብልሃት አጠቃቀማቸውን እንዲቆጣጠሩና እንዲመሩ እንዲሁም ጥንካሬና ድክመታቸውን እንዲያስተውሉና መማራቸውን ለማሻሻል እንዲያውሉት የሚረዱ ናቸው (ሊና ማክ፣ 2018)። በመኾኑም፣ ልዕለአእምሯዊ የመጻፍ ብልሃቶች ትምህርት በአግባቡ ከተተገበረ የተማሪዎችን የመጻፍ ችሎታ በማጎልበት ረገድ አዎንታዊ ሚና እንዳላቸው ያመለክተው የዚህ ጥናት ውጤት በመጻፍ ክህሎት ላይ ለተስተዋለው ችግር የመፍትሄ አማራጭ ሊኾን እንደሚችል ያመለክታል።

መጻፍን በልዕለአእምሯዊ የመጻፍ ብልሃቶች መማር ልዕለአእምሯዊ የመጻፍ ብልሃቶች 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 ብልሃቶች በተማሪዎች የመጻፍ ችሎታ ላይ ለሚያሳድሩት ተጽዕኖ ልዕለአእምሯዊ የመጻፍ ብልሃቶች ግንዛቤ ያለውን የአማካይነት ሚና በተመለከተ ከድርሳናትና ከቀደምት ጥናቶች ጋራ ተጠየቃዊ ዝምድና እንዳለው ማየት ይቻላል። ይኸውም ልዕለአእምሯዊ የብልሃቶች ግንዛቤ፣ ግንዛቤን እየተቆጣጠሩ በመማር ላይ አዎንታዊ ተጽዕኖ እንዳለውና ለግንዛቤ ቁጥጥር ቅድመሁኔታ በመኾን እንደሚያገለግል ተመለክቷል (ኮርናልዲ፣ 2010፣ ዌንደን፣ 1998)። የመጻፍ ብልሃቶች ትምህርትም የተማሪዎችን የብልሃት ግንዛቤ እንዳሻሻለ ጥናቶች (ቼን፣ 2022፣ ሴር፣ 2019) አሳይተዋል። የመማር ብልሃቶች ግንዛቤ ያላቸው ተማሪዎች ደግሞ ከሌላቸው ተማሪዎች የበለጠ የብልሃቶች ተጠቃሚና የተሻለ አፈጻጸም ያላቸው እንደሆኑ ተመራማሪዎች (ጋርነርና አሌክሳንደር፣ 1989፣ ፕሪስሊና ጋታላ፣ 1990፣

ሽራውና ዴኒሰን፣ 1994) አስገንዝበዋል። የዚህ ምክንያትም ልዕለአእምሮዊ የብልሃቶች ግንዛቤ አፈጻጸምን በቀጥታ ሊያሻሽል በሚችል መንገድ ተማሪዎች ትምህርታቸውን እንዲያቅዱ፣ እንዲያደራጁና እንዲቆጣጠሩ ማስቻሉ ነው። የተማሪዎችን ልዕለአእምሮዊ ግንዛቤ መሠረታቸውንና የመማር ብልሃት ክህሎታቸውን ለመገንባት ደግሞ ግልጽ ልዕለአእምሮዊ የብልሃቶች ትምህርት እንደሚያስፈልጋቸው ተጠቁሟል (ፔሪና ሌሎች፣ 2008 በቤችና ሌሎች ፣ 2020 እንደተጠቀሱት)።

ከዚህ በተጨማሪ ተማሪዎች ስለመጻፍ ብልሃቶች ያላቸው ግንዛቤ አነስተኛ ሲኾን የመጻፍ ችግር እንደሚያጋጥማቸውና የብልሃት ትምህርት በተማሪዎች የመጻፍ ብልሃት አጠቃቀምና የመጻፍ ብልሃት፣ ጥራትና ብዛት ላይ አዎንታዊ ተጽዕኖ እንዳለው የታብሪዚና ራጄ (2016) የጥናት ውጤት አመለካከቷል። ይህም ልዕለአእምሮዊ የብልሃቶች ግንዛቤ በብልሃቶች ምርጫና አጠቃቀም እንዲሁም በቁጥጥር ሂደቱና በአፈጻጸም ላይ ተጽዕኖ እንደሚያሳድር አመለካከት ነው (ኮርናልዲ፣ 2010)። ስለዚህ ልዕለአእምሮዊ የመጻፍ ብልሃቶች የተማሪዎችን የብልሃቶች ግንዛቤ በማሳደግ የመጻፍ ችሎታቸውን ሊያሻሽል እንደሚችል ከተጠቀሱት ድርሰቶችና የጥናት ውጤቶች ተጠይቃለች ግንኙነት መረዳት ይቻላል። ይኸውን እንዲያሳይ፣ ልዕለአእምሮዊ የመጻፍ ብልሃቶች በብልሃቶቹ ግንዛቤ አማካይነት የመጻፍ ችሎታን የማጎልበት ኢቀጥተኛ ሚናቸውን በቀጥታ የመረመረ ጥናት አለመገኘቱ ይህን ውጤት አዲስ ግኝት ሊያደርገው ይችላል።

በአንጻሩ ከእነዚህ የጥናት ውጤቶች በተቃራኒ ልዕለአእምሮዊ የመጻፍ ብልሃቶች ትምህርት የተማሪዎችን የመጻፍ ውጤት ያሻሻላል ሲኾን፣ በተማሪዎች የብልሃቶች ግንዛቤ ላይ ግን መሻሻል እንዳላሳየ ያመለክቱ ምርምሮች አሉ (ሚቫሪችና አምራኒ፣ 2008፣ ቴንግ፣ 2016፣ ዋንግና ሐን፣ 2017)። ለእነዚህ ያልተለመዱ ለሚመስሉ ውጤቶች በተመራማሪዎች በተሰጡ ሐሳቦች ልዕለአእምሮዊ ብልሃቶች ግንዛቤ ጸሐፊዎች በመጻፍ ሂደታቸው ጊዜ ልዕለአእምሮዊ ቁጥጥር ማድረጋቸው አስፈላጊ ቢኾንም፣ በቂ ወይም ዋስትና እንደማይኾን ተመለክቷል (ሐንና ስቴቭንሰን፣ 2008)። ባጠቃላይ፣ በዚህ ጥናት የፍትነት ቡድኑ ተማሪዎች መጻፍን በልዕለአእምሮዊ የመጻፍ ብልሃቶች መማራቸው ልዕለአእምሮዊ የመጻፍ ብልሃቶች ግንዛቤያቸውን፣ የመጻፍ ችሎታቸውን እንዲሁም በልዕለአእምሮዊ የመጻፍ ብልሃቶች ግንዛቤ አማካይነት የመጻፍ ችሎታቸውን እንዳሻሻለው ታይቷል። በመኾኑም፣ ብልሃቶቹ 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 አስተዋጾ ሊኖረው እንደሚችል ይታመናል።

6. ማጠቃለያ

ፍትነት መሰል ቅድመትምህርትና ድኅረትምህርት ባለቁጥጥር ቡድን የምርምር ስልት ንድፍን ተከትሎ የተካሄደው ይህ ጥናት ልዕለአእምሮታዊ የመጻፍ ብልህቶች በተማሪዎች ልዕለአእምሮታዊ የመጻፍ ብልህቶች ግንዛቤና በመጻፍ ችሎታ ላይ ያላቸውን ቀጥተኛና ኢቀጥተኛ ተጽዕኖ ፈትሷል። የጥናቱ ተሳታፊዎች በደሴ ከተማ መምህር አካለወልድ ኹለተኛ ደረጃ ትምህርት ቤት 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 በልዕለአእምሮታዊ የመጻፍ ብልህቶች ግንዛቤ የጽሑፍ መጠይቅና በመጻፍ ችሎታ መለኪያ ፈተና ተሰብስበዋል። የመረጃ መሰብሰቢያ መሣሪያዎቹ ተገቢነትና አስተማማኝነትም ተፈትሷል። ቅድመትምህርት መረጃዎች የቡድኖቹን ቅድመትምህርት ተመጣጣኝነት ለመፈተሽ ጥቅም ላይ ውለዋል። በዚህ መሠረት ቡድኖቹ በጾታ (በካይ ካሬ ቴስት)፣ በእድሜ (በነጻ ናሙና ቴ-ቴስት)፣ እንዲሁም በመጻፍ ችሎታና በልዕለአእምሮታዊ የመጻፍ ብልህቶች ግንዛቤያቸው (በባለብዙ ተላውጦ ልይይት ትንተና) ተመጣጣኝ መሆናቸው ተረጋግጧል። ይህን ተከትሎም በምርምሩ በታቀደው መሠረት የፍትነት ቡድኑ መጻፍን በልዕለአእምሮታዊ የመጻፍ ብልህቶች፣ የቁጥጥር ቡድኑ ደግሞ በመደበኛው ሥርዐተትምህርት መሠረት ተምረዋል። ትምህርቱ በሳምንት አንድ ክፍለጊዜ ለተከታታይ 10 ሳምንታት ከተሰጠ በኋላ ድኅረትምህርት ልዕለአእምሮታዊ የመጻፍ ብልህቶች ግንዛቤ የጽሑፍ መጠይቅ ሞልተዋል፤ የመጻፍ ፈተናም ተፈትነዋል። ሞዴሉ ለጥናቱ መረጃ ተስማሚ መኾኑ ከተረጋገጠ በኋላ እነዚህ መረጃዎች በመዋቅራዊ እኩልነት ሞዴል ተተንትነው የጥናቱ መሠረታዊ ጥያቄዎች ተመልሰዋል።

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

በመኾኑም፣ በአማርኛ ቋንቋ የተማሪዎችን ልዕለአእምሮታዊ የመጻፍ ብልህቶች ግንዛቤና የመጻፍ ችሎታ ለማሻሻል ስለልዕለአእምሮታዊ የመጻፍ ብልህቶች ስልጠና ቢሰጥ እንዲገኝ ለሚፈለገው የትምህርት ጥራት አዎንታዊ አስተዋጾ ሊገኝ ይችላል። የአማርኛ ቋንቋ መምህራንም ብልህቶቹን በግልጽ በማስተማር የተማሪዎቹን የብልህቶች ግንዛቤና የመጻፍ ችሎታ በማሻሻል ረገድ አዎንታዊ

ተጽዕኖ ሊፈጥሩ ይችላሉ። የሥርዐተ-ትምህርት ባለሙያዎችና የመጻሕፍት አዘጋጆችም ለብልጻቶቹ ትኩረት ቢሰጡ የተማሪዎችን የመጻፍ ችሎታ የማሻሻል ሚና ሊኖረው ይችላል። ይኸንንጸ።፤ የዚህ ጥናት ጥያቄዎች በአዎንታዊ የተመለሱ ቢኾንም ከትግበራ ጊዜና (10 ሳምንታት) ከናሙና መጠን ማነስ አኳያ ውስንነቶች ሊኖሩበት ይችላል። በተጨማሪም፣ ልዕለአክምራት የመጻፍ ብልጻቶች በተማሪዎች የመጻፍ ችሎታ ላይ ባላቸው ተጽዕኖ የልዕለአክምራት የመጻፍ ብልጻቶች 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 ትምህርት ቤት አስተዳደርና የወላጅ ተማሪና መምህር ኅብረት ጥናቱ እንዲካሄድ ስለፈቀዱ፣ የዘጠነኛ ክፍል (መማሪያ ክፍል "ሀ" እና መማሪያ ክፍል "ለ") የፍትነትና የቁጥጥር ቡድን ኾነው ጥናቱ እንዲካሄድባቸው ይሁንታ ስለሰጡ፣ መምህር አሸብር ጉዲሳ በጥናቱ ንድፍ መሠረት የኹለቱን ክፍል ተማሪዎች ለ10 ተከታታይ ሳምንታት ስለአስተማሩና ታረቀኝ ተፈራ (ዶ.ር.) መዋቅራዊ ትንተናን በተመለከተ ስለአማካኝ እናመሰግናለን።

የጥቅም ግጭት

ጥናቱ ከማንኛውም የጥቅም ግጭት ነጻ ነው።

ዋቢዎች

ዳዊት ፍሬሐይወት (2008)። የመምህር-ተማሪ ምክክር (Conferencing) እና የመምህር የጽሑፍ ምጋቤ ምላሽ (Written Feedback) በተማሪዎች የመጻፍ ክሂል ላይ ያላቸው ተጽዕኖ [የልታተመ የፍልስፍና ዶክተሬት ዲግሪ ማሟያ ጥናት]። ኦዲስ 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. Schneider (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 with The 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., & Erlar, L. (2008). Raising the achievement of young-beginner readers of French through strategy instruction. *Applied Linguistics*, 29, 90-119. [https:// doi.org/ 10.1](https://doi.org/10.1)
- Mevarech, Z. R., & Amrany, C. (2008). Immediate and delayed effects of metacognitive 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., & Rajaei, 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.
- Zelege 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.