ORIGINAL ARTICLE

The Effects of Process Genre Writing Instruction on Argumentative Writing Ability and Writing Self-Efficacy

***Melishew Mitiku* [1] *Marew Alemu*[2] *& Agegnehu Tesfa*[3]**

Abstract

The main purpose of this study was to examine the effects of process genre instruction on argumentative writing ability and writing self-efficacy. The study employed a quasi-experimental pre-test and post-test against control group design which was carried out at Fasiledes number 2 high schools. Intact classes of two 10th grade students with (n=38) and (n=40) participated as experimental and control groups, respectively. Data were collected using a self-efficacy questionnaire and argumentative writing test. The reliability and validity of the data collection instruments were checked in a variety of ways. Students in the treatment and control groups completed eight argumentative writing lessons using the process genre approach and the conventional approach, respectively. Pre- and post-intervention data were obtained from them through writing tests and questionnaires. The data were analyzed through covariate-based structural equation modeling (CB-SEM) using SPSS AMOS v.20. Pretest data were covariate and controlled.The statistical model showed that process genre instruction has a significant positive direct effect (B= 5.078, p< .05) on argumentative writing ability; and a positive direct effect (B =.899, p<.05) on writing self-efficacy. The instruction has also a positive indirect effect on argumentative writing ability through writing self-efficacy (B =4.448, p<.05), and writing self-efficacy has also a mediation role in the relationship between process genre instruction and argumentative writing ability. Based on the findings, pedagogical and research implications were forwarded.

Keywords: Process Genre, Argumentative Writing Ability, Writing Self-Efficacy

1 *University of Gondar, PhD student, email: melishewmitiku@gmail.com*

2 *Associate professor, Bahir Dar University, email: marewalemu@gmail.com*

3 *Associate professor, University of Gondar, email: agetesfa@gmail.com*

This journal is licensed under a creative common Attribution-Noncommercial 4.0. It is accredited to the University of Gondar, College of Social Sciences and Humanities.
DOI*:* https://dx.doi.org/10.4314/erjssh.v12i1.6

ሂደተዘውግ የመጻፍ ትምህርት አቀራረብ አመዛዛኝ ድርሰት በመጻፍ ችሎታና በመጻፍ ግለብቃት እምነት ላይ ያለው ተጽዕኖ

አሕጽሮተጥናት

የዚህ ጥናት ዋና ዓላማ ሂደተዘውግ የመጻፍ ትምህርት አቀራረብ አመዛዛኝ ድርሰት በመጻፍ ችሎታና በመጻፍ ግለብቃት እምነት ላይ ያለው ተጽዕኖ መመርመር ነበር፡፡ በጥናቱ ፍትነትመሰል ባለቁጥጥር ቡድን ቅድመና ድኅረትምህርት ስልት ተግባራዊ ተደርጓል፡፡ በጎንደር ከተማ በፋሲለደስ ቁጥር ፪ ከፍተኛ ኹለተኛ ደረጃ ትምህርትቤት በ2015 ዓ.ም. የሚማሩ የ10ኛ ክፍል ተማሪዎች የጥናቱ ተሳታፊዎች ናቸው፡፡ በዚሁ ትምህርትቤት ኹለት የመማሪያ ክፍሎች (10ኛ[8] እና 10ኛ[6]) በዕጣ ንሞና ተመርጠው በሙከራ ቡድን 40 ተማሪዎችና በቁጥጥር ቡድን ደግሞ 38 ተማሪዎች በድምሩ 78 ተማሪዎች በጥናቱ ተሳትፈዋል፡፡ እነዚህም በአመዛዛኝ ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ፈተናና በመጻፍ ግለብቃት እምነት የጽሑፍ መጠይቅ አማካይነት የቅድመትምህርትና የድኅረትምህርት መረጃዎች ተሰብስበዋል፡፡ የቅድመትምህርት መረጃዎች ከተሰበሰቡ በኋላ የሙከራ ቡድኑ ተሳታፊዎች በሂደተዘውግ አቀራረብ፣ የቁጥጥር ቡድኑ ተሳታፊዎች ደግሞ በመደበኛው ሥርዐተትምህርት ለስምንት ሳምንት አመዛዛኝ ድርሰት ተምረዋል፡፡ መረጃዎቹ በመዋቅራዊ ስሌት ሞዴል (CB-SEM Using spss AMOS v.20) ተተንትነዋል፡ ፡ በትንተናው ሂደትም የቅድመትምህርት ፈተና መረጃዎቹ በአበር ተላውጦነት ቁጥጥር ተደርጎባቸዋል፡፡ የውጤት ትንተናው እንዳመለከተውም፣ ሂደተዘውግ አቀራረብ አመዛዛኝ ድርሰት በመጻፍ ችሎታ ላይ አወንታዊ ቀጥተኛ ተጽዕኖ (*B*= 5.078, *P* =.001)፣ በግለብቃት እምነት ላይ አወንታዊ ቀጥተኛ ተጽዕኖ (*B* = .899, *P* =.001)፣ እንዲሁም በግለብቃት እምነት በኩል በአመዛዛኝ ድርሰት በመጻፍ ችሎታ ላይ አወንታዊ ኢቀጥተኛ ተጽዕኖና (*B*= 4.845, *P* =.001) የአማካይነት ሚና አሳይቷል።

ከዚህ ውጤት በመነሣትም ሥነትምህርታዊና ምርምራዊ አስተያየቶች ተጠቁመዋል፡፡

ቁልፍቃላት፤ ሂደተዘውግ አቀራረብ፣ የመጻፍ ግለብቃት እምነት፣ አመዛዛኝ ድርሰት የመጻፍ ችሎታ

መግቢያ

መጻፍ በአንድ ጊዜ የተለያዩ ተግባራትን ማከናወንን የሚጠይቅ፣ ውስብስብና አስቸጋሪ አእምሯዊ ሂደቶችን የያዘ ክሂል ነው፡፡ የመጻፍ ተግባር ማኅበራዊ፣ ሥነልሳናዊ፣ አእምሯዊና ሥነልቡናዊ ጉዳዮችን አቀናጅቶ መጠቀምን ይጠይቃል (Jalaluddin et al., 2015; McNamara & Allen, 2019)፡፡ ይህ ችሎታ በመማር መስክም ሆነ በሥራ ቦታ ስኬታማ ለመሆን ጠቃሚ ነው፡፡ ተማሪዎች ብቁ እንዲሆኑባቸው ከሚጠበቁ መሠረታዊ ክሂሎች ውስጥ ዋናው ነው (UNESCO, 2015)፡፡

ይሁን እንጂ በዓለምአቀፍ ደረጃ በተለያዩ የትምህርት ርከን የሚገኙ ተማሪዎች የመጻፍ ችሎታቸው ዝቅተኛ እንደሆነ ጥናቶች ያመላክታሉ (Graham et al., 2022; Kellogg & Whiteford, 2009; NCED, 2012; UNESCO, 2015)። በኢትዮጵያም የአንደኛና የኹለተኛ ደረጃ ተማሪዎች በአፍ መፍቻ ቋንቋቸው የመጻፍ ችሎታቸው ዝቅተኛ እንደሆነና የተነሳሶትና የፍላጎት ማጣት ችግሮች እንዳሉባቸው (ፋሲካ፣ 2013 ዓ.ም.፤ MoE, 2018) ጥናቶች ያሳያሉ፡፡

በተለይም MoE (2018) እንደሚገልጸው፣ ወደኹለተኛ ደረጃ ትምህርት ከሚደርሱት ተማሪዎች መካከል አብዛኛዎቹ በደረጃው የሚጠበቅባቸው እውቀትና ክሂል የላቸውም፡፡ የኹለተኛ ደረጃ ሥርዓተትምህርት አቀራረቡም ይዘትተኮር እንደሆነና የተማሪዎችን በጥልቀት የማሰብ፣ የመተንተንና ምክንያታዊ የመሆን ችሎታን ከማዳበር አንጻር ውስንነቶች እንዳሉበት ይጠቁማል፡፡ እነዚህ ችሎታዎች በሁሉም ትምህርቶች እንደዋና ጉዳይ የሚታዩ ሲሆን፣ በቋንቋ ትምህርት ደግሞ ከማንበብና ከመጻፍ ክሂል ጋር የተያያዙ ናቸው (Fisher, 1990)፡፡ ከመጻፍ ዘውጎች አንዱ የሆነው አመዛዛኝ ጽሑፍ በጥልቀት የማሰብ፣ ምክንያታዊ የመሆን (Bowell & Kemp, 2002)፣ እንዲሁም ሐሳቦችን ደግፎ ወይም ተቃውሞ በጽሑፍ የመግለጽ ችሎታን የሚመለከት ነው (Graham, 2019; Knudson, 1992; Sorenson, 2010)፡፡ በተማሪዎች አመዛዛኝ ድርሰት የመጻፍ ችሎታና በጥልቀት የማሰብ ችሎታ መካከል ዝምድና እንዳለ ጥናቶች ያሳያሉ (Afshar et al., 2017)፡፡

አመዛዛኝ ድርሰት ውስብስብ አእምሯዊ የግንዛቤና የቋንቋ ችሎታዎችን የሚጠይቅ የመጻፍ ችሎታ ዘውግ ተደርጎ ይቆጠራል (Nippold & Ward Lonergan, 2010)፡፡ ዓላማው አንባቢን በማሳመን የአመለካከት ለውጥ እንዲያመጣ ወይም የተለየ እርምጃ እንዲወስድ ከማስቻል ባለፈ በማኅበራዊ፣ በፖለቲካዊና በሥነምግባራዊ ጉዳዮች የሚወያይ ነጻ ማኅበረሰብ ለመፍጠር ያግዛል (Knudson, 1992; Van Eemeren et al., 1996)፡፡ አመዛዛኝ ጽሑፍ በሁሉም የትምህርት ዘርፎችና የሥርዓተትምህርት ሂደቶች ተካትቶ የሚገኝ ሲሆን፣ (Ferretti & Graham,2019) የተለያዩ የመጻፍ ዘውጎችንም (አስረጅ ድርሰት፣ ምክንያትና ውጤት፣ ማወዳደርና ማነጻጸር የራስ ግላዊ እይታ መግለጽ፣ ወዘተ.) አካትቶ ይይዛል (Sorenson, 2010)፡፡

ይሁን እንጂ ይህ ዘውግ የአፍ መፍቻም ይሁን የኹለተኛ ቋንቋ ተማሪዎች ውጤታማ ከማይሆኑባቸው የመጻፍ ዘውጎች ውስጥ አንዱ ነው (Chase, 2011; Ferretti1 & Graham, 2019; Ka-kan-dee & Kaur, 2015)፡፡ ከገላጭና ከአስረጂ ድርሰት አንጻር ሲታይ በጣም ዝቅተኛ ውጤት የሚመዘገብበትና እንደከባድ የሚቆጠር (Ferretti et al., 2007; (Knudson, 1992) እንደሆነም ይገለጻል፡፡ ተማሪዎች በንግግርም ሆነ በጽሑፍ አመዛዛኝ ሐሳቦችን የማቅረብ ከፍተኛ ችግር አለባቸው፡፡ National Assessment of Educational Progress (NAEP, 2002) በተለያዩ የክፍል ደረጃዎች ላይ በሚገኙ ተማሪዎች ላይ ባደረገው ጥናት የተሻለ አመዛዛኝ ድርሰት መጻፍ የቻሉት ከአራተኛ ክፍል 17%፣ ከስምንተኛ ክፍል 18% እና ከ12ኛ ክፍል 31% ተማሪዎች ብቻ ናቸው፡፡

የተማሪዎች አመዛዛኝ ድርሰት የመጻፍ ችግር የዘውጉን ዓላማና ዐውድ ካለመረዳት፣ ሐሳብን ምክንያታዊ ሆኖ መግለጽ ካለመቻልና የዘውጉን የአጻጻፍ ብልኀት ካለመገንዘብ ጋር የተያያዘ ነው (Chase, 2011; Connor, 1987)፡፡ ዝቅተኛ የመጻፍ ችሎታ በትምህርት፣ በሥራና በግላዊ እድገት ውጤታማነት ላይ አሉታዊ ተጽዕኖ ያሳድራል (Graham, 2019)። በተጨማሪም በሌሎች ስሜታዊ ባሕርያት (ለምሳሌ፤ በተነሳሽትና በግለብቃት እምነት) ላይ ተጽዕኖው ያርፋል፡፡

ለተማሪዎች ዝቅተኛ የመጻፍ አፈጻጸም በርካታ ምክንያቶች ቢኖሩም መሠረታዊውና ዋናው ግን ከትምህርት አቀራረቡ ጋር የተያያዘ ነው (Graham et al., 2022)፡፡ ይህንን ችሎታ በማጎልበት ሂደት ለምንድን ነው የምጽፈው? ለማን ነው የምጽፈው? እና እንዴት ነው የምጽፈው? የሚሉ ጉዳዩች ማስገንዘብ ዋና ጉዳይ መሆን ይገባዋል (Rusinovci, 2015; Tudor 2016)፡፡ የተማሪዎች አመዛዛኝ ድርሰት የመጻፍ ችግርም እነዚህን የዘውጉን ዓላማና ዐውድ ካለመረዳት ጋር ይያያዛል (Chase, 2011; Connor, 1987)፡፡ በተጨማሪም ይህ ዘውግ በውስጡ የተለያዩ የመጻፍ ሂደቶችን መተግበርንም ይጠይቃል፤ ለምሳሌ፤ ዋናውን የመከራከሪያ ሐሳብ መለየትን፣ የራስን አቋም ሊያጠናክሩ የሚችሉ

ማስረጃዎች መፈለግን፣ ሐሳብን በተጠየቃዊ ቅድምተከተል ማደራጀትንና አንባቢው ሊረዳውና ሊያሳምነው በሚችለው መልኩ መግለጽን ያካትታል፡፡ የክፍል ውስጥ የትምህርት አቀራረቡም በእነዚህ ነገሮች መመሥረት ይኖርበታል (Knudson,1992)፡፡ በዚህ ጥናት እነዚህን መሠረታዊ የመጻፍ አላባውያን ያካተተው ሂደተ ዘውግ የመጻፍ ትምህርት አቀራረብ ተተግብሯል፡፡

የአዕምሯውያንንና የማኅበረባህላውያንን የመጻፍ ንድፈሐሳቦች አዋሕዶ የተዋወቀው ሂደተዘውግ አቀራረብ ቀደም ባሉት ጊዜያት በመጻፍ ትምህርት በተዋወቁትና የተለያየ ዓላማና የመማር ንድፈሐሳብ በነበራቸው ውጤትተኮር፣ ሂደትተኮርና ዘውግተኮር አቀራረቦች ያላቸውን ድክመት ፈትሾና ጠንካራ ጎኖቻቸውን አዋሕዶ የያዘነው (Badger & White, 2000)፡፡ በዚህም መጻፍ ስለቋንቋው ያለን ሥነልሳናዊ ዕውቀትና ግብዓት ይሻል የሚለውን ከዘውግና ከውጤትተኮር፣ ዐውድና ዓላማተኮር ሊሆን ይገባል የሚለውን ከዘውግተኮር፣ እንዲሁም መጻፍ የተማሪውን አእምሯዊ አቅምና ቋንቋን የመጠቀም ክሂል ይጠይቃል የሚለውን ከሂደትተኮር በመውሰድና በማዋሓድ በመጻፍ መማሪያ ክፍል አዲስ ሐሳብ ያስተዋወቀ አቀራረብ ነው (Rusinovci, 2022)፡፡ በተጨማሪም አቀራረቦች በተናጠል ትኩረት ይሰጧቸው ለነበሩት ለጸሐፊ፣ ለአንባቢ፣ ለጽሑፍና ለዐውድ፣ እንዲሁም ለግብዓት አቅርቦት ትኩረት የሚሰጥና የተማሪዎችን የመጻፍ ችሎታ ደረጃ ልዩነትም ግምት ውስጥ ያስገባ ግብዓትንም የያዘ ነው (Badger & White, 2000)፡፡

የማኅበረአእምሯውያን የመጻፍ ጽንሰሐሳብ አእምሯዊ የመጻፍ ሂደትን ከማኅበራዊ ዐውዱና ዓላማ ጋር የማቀናጀት ተግባር ሲሆን፣ ኹለቱ ንድፈሐሳቦች በተናጠል ሲተገበሩ የሚታየውን ክፍተት የሚሞላም ነው፡፡ የመጻፍ ችሎታና የመጻፍ ግለብቃት እምነት የንድፈሐሳቡ ዋና ጉዳዩችም ናቸው (Hodges, 2017; Jalaluddin et al., 2015)፡፡ የመጻፍ ችሎታን በማዳበር ሂደት የግለብቃት እምነት በመጻፍ ግንዛቤ፣ ተነሳሽትና ውጤታማነት ላይ ከፍተኛ ተጽዕኖ አለው (Mitchell & McMillan, 2018; Pajares & Valiante ,1997)፡፡ ስለሆነም ተማሪዎች በመጻፍ ችሎታቸው ላይ ውጤታማ እንዲሆኑ ስለመጻፍ ችሎታቸው ያላቸው በራስ የመተማመን ችሎታ መጎልበት አለበት፡፡ ምክንያቱም የመጻፍ ግለብቃት እምነት የመጻፍ ውጤታማነትን ከሚወስኑ ሂደቶች ጋር የተያያዘ ነው (Hayes, 2012)፡፡

የግለብቃት እምነት የክፍል ውስጥ ዐውዱን ከውጫዊው ማኅበራዊ ዐውድ ጋር የማስተሳሰሪያ መንገድም ነው (Bandura, 1997; Mitchell & McMillan, 2018)፡፡ በመጻፍ ውጤታማነት ላይ ከፍተኛ ተጽዕኖ እንዳለውና (Mitchell & McMillan, 2018; Waer, 2020)፣ በመጻፍ ችሎታና በግለብቃት እምነት መካከል ጉልህ ዝምድና እንዳለ ጥናቶች ይጠቁማሉ (Bruning et al., 2013; Ekholm et al 2015; Limpo & Alves, 2017)፡፡ የግለብቃት እምነት በተማሪዎች ላይ ለሚመጣው የባሕርይና የክሂል ለውጥ የምክንያትና የውጤት አመላካች ተደርጎም ይወሰዳል (Pajares, 2003)፡፡

ሂደተዘውግ አቀራረብ የመጻፍ ግለብቃት እምነትንና አመዛዛኝ ድርሰት የመጻፍ ችሎታን ከማጎልበት አንጻር ያለውን ተጽዕኖ በተለያዩ ጥናቶች የተፈተሸ ቢሆንም የተገኙ ውጤቶች ግን ተደጋጋፊ አይደሉም፡፡ የElson (2011);Huang (2020); Huang and Zhang (2019); Saito (2010) ጥናቶች አቀራረቡ የተማሪዎችን አመዛዛኝ ድርሰት የመጻፍ ችሎታ የማጎልበት አወንታዊ ተጽዕኖ እንዳለው አመላክተዋል፡፡ በተጨማሪም ለተማሪዎች የጽሑፍ ጥራት መሻሻል ከፍተኛ አስተዋፅኦ እንደነበረው፣ ተማሪዎች ከመጀመርያው ረቂቅ ወደኹለተኛው ረቂቅ ሲሄዱ ከፍተኛ የጽሑፍ መሻሻሎችን እንዳሳዩና በራስ የመተማመን ችሎታቸውም እንደጎለበተ ገልጸዋል፡፡ በአንጻሩ አመዛዛኝ ድርሰት የመጻፍ ችሎታን ከማዳበር አንጻር ተጽዕኖው መካከለኛ እንደሆነ ያሳዩ ጥናቶችም አሉ (Hoa, 2022)፡፡ በሌላ በኩል በAgesta

and Cahyono (2017) ዋቢ የተደረጉት የHerawati (2015) አቀራረቡ የተማሪዎችን አመዛዛኝ ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ከማጎልበት አንጻር ከመደበኛው ሥርዐተትምህርት አቀራረብ የተለየ ሚና እንዳልነበረው አሳይተዋል፡፡

በተመሳሳይ ይህ የመጻፍ ትምህርት አቀራረብ አመዛዛኝ ድርሰት የመጻፍ ንዑስ ችሎታዎችን (ይዘት፣ አደረጃጀት፣ የቋንቋ አጠቃቀም፣ ቃላትና ሥርዐተጽሕፈት) ከማዳበር አንጻር ያለውን ውጤታማነት በተመለከተ ወጥነት ያላቸው ውጤቶች አልታዩም፡፡ አቀራረቡ የመጻፍ አደረጃጀትንና ትክክለኛነት ከማጎልበት አንጻር ዝቅተኛ ሚና እንዳለው የAchamyeleh (2019) ጥናት ውጤት ሲያሳይ፣ ከሌሎች በበለጠ ይዘትንና አደረጃጃትን በማጎልበት ረገድ ሚናው ከፍተኛ እንደሆነ ደግሞ የHuang and Zhang, (2019) እና የHuang (2020) ጥናቶች አመላክተዋል፡፡

ሂደተዘውግ አቀራረብ የተማሪዎችን የመጻፍ ግለብቃት እምነት ከማጎልበት አንጻር ያለውን ተጽዕኖ በተመለከተ የተለያዩ ጥናቶች ተካሂደዋል (Hoa, 2022; Waer, 2020; Zhang, 2018)፡፡ በአቀራረቡ የተማሪዎች የግለብቃት እምነትን ለማጎልበት አስተዋፅኦ አላቸው የሚባሉትንና በንድፈሐሳቡ አራማጆች (Bandura, 1986) የሚደገፉ ስልቶችን ማለትም፤ የመጻፍ ተግባራት በድጋፍና በአርኣያ ማለማመዱ፣ ከአቻዎቻቸውና ከመምህር ከሚያገኟቸው ገንቢ ግብረመልሶች ተነሥተው የጽሑፍ ሥራቸውን እንዲገመግሙ.ማስቻሉ የመጻፍ ጭንቀትና ፍርሀት በመቀነስና የግለብቃት እምነትን በማጎልበት ረገድ ድርሻቸው ከፍተኛ እንደሆነ አብራርተዋል። ተማሪዎች ድርሰት የመጻፍ ችሎታቸው ላይ እምነት ሲኖራቸው፣ ለመጻፍ ያላቸው ሥጋት እንደሚቀንስና ውጤታማነታቸው እንደሚጨምር አመላክተዋል፡፡

ሆኖም ብዙዎች በሂደተዘውግ አቀራረብ ላይ መሠረት ያደረጉ ጥናቶች አመዛዛኝ ድርሰት የመጻፍ ችሎታንና የመጻፍ ግለብቃት እምነትን በማጎልበት ረገድ ያለውን ተጽዕኖ አካትተው የፈተሹ አይደሉም፤ የደረሱበት ድምዳሜም ተደጋጋፊነት የለውም፡፡ በተጨማሪም በተግባርተኮር ምርምር (Action Research) ስልት በተከናወኑ (Elson, 2011;Saito, 2010) ጥናቶች የተገኙ ውጤቶችን ከናሙናዎች በላይ ለማጠቃለል አያስችሉም፡፡ በፍትነትመሰል ስልት በተካሄዱ ጥናቶችም ከተሳታፊዎች አመራረጥ አንጻር ውስኑንቶች ታይተዋል፡፡ ለምሳሌ፤ በHuang & Zhang(2019) እና በHuang (2020) ጥናቶች ሁሉም ተሳታፊዎች ከመካከለኛ ደረጃ በላይ ያሉ በመሆናቸው አቀራረቡ በሌሎች ደረጃዎች ባሉ ተማሪዎች ቢተገበር ሊኖረው የሚችለውን አዋጭነት አያሳዩም፤ በWaer (2020) የጥናት ተሳታፊዎች 25 ሴቶችና 6 ወንዶች ቢሆኑም በትንተናው ጾታ በትምህርት ውጤታማት ላይ ያለውን ተጽዕኖ ለመቆጣጠር አበር አልተደረገም፡፡ በተጨማሪም በአንድ ቡድን ላይ ተመሥርተው ያለ ማወዳደሪያ ቡድን በተከናወኑ ጥናቶች (Achamyeleh, 2019; Hoa, 2022; Zhang, 2018) ለውጡ በትክክል በትምህርት አቀራረቡ የመጣ መሆኑን ማረጋገጥ ያስቸግራል፡፡ አብዛኛዎቹ የግለብቃት እምነትን ለመለካት የተጠቀሙበት መለኪያ (Waer, 2020; Zhang, 2018) ባለአንድ ማሕቀፍ ነው፡፡

በተጨማሪም በመጻፍ ግለብቃት እምነትና በመጻፍ ችሎታ መካከል ያለው ርስበርሳዊ ተጽዕኖም በጥናቶች አልፈተሸም፡ ፡ በመስኩ የተካሄዱ ጥናቶች በመጻፍ ችሎታና በመጻፍ ግለብቃት እምነት መካከል ጉልህ ዝምድና እንዳለ ይጠቁማሉ (Bruning et al., 2013; Ekholm et al. 2015; Limpo & Alves, 2017)፡፡ የግለብቃት እምነት የመጻፍ ችሎታን በማዳበር ሂደት ተጽዕኖው ከፍተኛ ነው (Mitchell & McMillan, 2018; Schunk,2003; Waer, 2020)። ተማሪዎች ስለመጻፍ ችሎታቸው ያላቸው በራስ የመተማመን ደረጃ በውጤታማነታቸው፣ ባላቸው የጥረት አቅምና ችግሮችን ተቋቁሞ በአንድ ተግባር ውስጥ ለመቆየት በሚያደርጉት ጥረት ሁሉ (Bandura, 1997) ተጽዕኖ አለው። የግለብቃት እምነት በአሁናዊው የመጻፍ ወጤታማነት ላይ ብቻ ሳይሆን (Pajares & Valiante, 1997) በቀጣይ ሥራ በሚኖር

የራስ መተማመን ላይም አወንታዊ ወይም አሉታዊ ተጽዕኖ ያሳድራል (Pajares &Valiante, 2006)፡፡

የግለብቃት እምነት በተለያዩ የትምህርት ደረጃዎች ውስጥ ያሉ ተማሪዎችን የመጻፍ ውጤታማነትን ተንባይ ተላውጦ መሆኑንና (Graham et al., 2017; Multon, et al.,1991; Rankin et al., 1994; Shell et al.,1989) የአማካይነት ሚናም እንዳለው የጥናት ውጤቶች አመላክተዋል (Pajares & Valiante, 1997)፡፡ Sun et al. (2021) በግለብቃት እምነትና በመጻፍ ችሎታ መካከል ያለውን ተዛምዶና የተጽዕኖ መጠን በተመለከተ ባደረጉት የተዛማጅ ድርሳናት ትንተና ጥናት (meta-analysis) የመጻፍ ግለብቃት በአፍ መፍቻም ሆነ በኹለተኛ ቋንቋ የመጻፍ ችሎታ ላይ አወንታዊ ተጽዕኖ እንዳለው ሲገልጹ፣ በግለብቃት እምነትና ድርሰት በመጻፍ ችሎታ መካከል ተዛምዶ እንደሌለና ድርሰት የመጻፍ ችሎታ አፈጻጸምን መተንበይ እንዳላስቻለ ያመላከቱ ጥናቶችም አሉ (Khojasteh, 2016; Jalaluddin, 2013)፡፡ Putra et al. (2020) በበኩላቸው፣ በመጻፍ ግለብቃት እምነት፣ አመዛዛኝ ድርሰት በመጻፍ ችሎታና በጽሑፍ ጥራት መካከል አወንታዊ ጉልህ ተዛምዶ እንዳለ አሳይተዋል፡፡ ይህ ተደጋጋፊ ያልሆነ ውጤት ሌላው የዚህ ጥናት ገፊ ምክንያት ነው፡፡

ባጠቃላይ የመጻፍ ትምህርት አቀራረቦች የተማሪዎች የመጻፍ ግለብቃት እምነትና የመጻፍ ችሎታ በማጎልበት ረገድ ተጽዕኗቸው ከፍተኛ ስለሆነ (Crowhurst, 1991; Schunk & Zimmerman 2007; Sun & Wang, 2020) ስለሆነም ሚናቸው ሊጠና ይገባል፡፡ በዚህ ጥናትም ሂደተዘውግ አቀራረብ አመዛዛኝ ድርሰት የመጻፍ ችሎታንና የመጻፍ ግለብቃትን ከማጎልበት አንጻር ያለው ሚናና አቀራረቡ በመጻፍ ግለብቃት እምነት ላይ ባለው ተጽዕኖ አመዛዛኝ ድርሰት ችሎታ ላይ ያለው የአማካይነት ሚና ተፈትሿል፡፡ የመጻፍ ግለብቃትን የአማካይነት ሚና ለመፈተሽና የተላውጦዎችን ቀጥተኛና ኢቀጥተኛ ግንኙነት ለማየት መዋቅራዊ የትንተና ሞዴልን ተግባራዊ ተደርጓል፡፡ በመሆኑም ይህ ጥናት በኢትዮጵያ በተለይም በኹለተኛ ደረጃ ትምህርትቤት ተማሪዎች ላይ የሚታዩትን የመጻፍ ችግሮች በመፍታት ረገድ አማራጭ የመፍትሔ ሐሳቦችን በማቅረብ ረገድ የራሱ አስተዋፅኦ ይኖረዋል፡፡

በዚህም መሠረት ይህ ጥናት ሂደተዘውግ አቀራረብ አመዛዛኝ ድርሰት በመጻፍ ችሎታና በመጻፍ ግለብቃት እምነት ላይ ባለው ቀጥተኛና ኢቀጥተኛ ተጽዕኖ ላይ ያተኩራል፡፡ የጥናቱ መላምቶች የሚከተሉት ናቸው፤

በአማርኛ ቋንቋ ትምህርት ሂደተዘውግ አቀራረብ በተማሪዎች፤

አመዛዛኝ ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ላይ ቀጥተኛ ተጽዕኖ አለው፡፡

አመዛዛኝ ድርሰት የመጻፍ ግለብቃት እምነት ላይ ቀጥተኛ ተጽዕኖ አለው፡፡

በመጻፍ ግለብቃት እምነት በኩል አመዛዛኝ ድርሰት በመጻፍ ችሎታ ላይ ኢቀጥተኛ ተጽዕኖ አለው፡፡

የአጠናን ዘዴ

ጥናቱ ፍትነትመሰል ባለቁጥጥር ቡድን ቅድመና ድኅረትምህርት (quasi-experimental; pretest- posttest control groups design) ስልት ተግብሯል፡፡ ፍትነትነቱን ለማካሄድ የጥናት ቡድኑ ተማሪዎች በሂደተዘውግ አቀራረብ፤ የቁጥጥር ቡድኑ ተማሪዎች በመደበኛው ሥርዐተትምህርት መሠረት አመዛዛኝ ድርሰት ተምረዋል፡፡

የጥናቱ ተሳታፊዎች

የጥናቱ አካባቢ በጎንደር ከተማ የፋሲለደስ ቁጥር ፪ ከፍተኛ ኹለተኛ ደረጃ ትምህርትቤት ሲሆን፣ በዚሁ ትምህርትቤት በ2015 ዓ.ም. ይማሩ የነበሩ የ10ኛ ክፍል ተማሪዎች የጥናቱ ተሳታፊዎች ናቸው፡፡ ጥናቱ ፍትነትመሰል ስልትን የሚከተልና ረዘም ያለ ጊዜ የሚጠይቅ በመሆኑ በቅርበት ሆኖ ለመከታተልና መረጃዎችን ለመሰብሰብ ጎንደር ከተማ በአመቺ ንሞና ዘዴ፣ የክፍል ደረጃው በዓላማተኮር የንሞና ስልት ተመርጠዋል፡፡ በዚህ የክፍል ደረጃ የሚገኙ ተማሪዎች የሚጠበቅባቸው እውቀትና ክሂል የሌላቸው መሆናቸውን መመላከቱ (MoE, 2018) በተደረገ ቅድመ ዳሰሳ በርከት ያሉ የአመዛዛኝ ድርሰት የመጻፍ ተግባራት የተካተቱት የክፍል ደረጃ በመሆኑና በዚህ የትምህርት ርከን የሚገኙ ተማሪዎች የአመዛዛኝ ድርሰት መሠረታዊ እውቀትና ክሂልን አዳብረው ማለፍ አለባቸው የሚለው የተመራማሪዎች ምክረ ሐሳብ (McCann, 1989) በክፍል ደረጃው ትኩረት ለመደረጉ በምክንያትነት ይጠቀሳሉ፡፡

በተተኳሪው ትምህርትቤት ከነበሩት ስምንት የ10ኛ ክፍል መማሪያ ክፍሎች መካከል10ኛ8 ለሙከራ ቡድን፣ 10ኛ6 ለቁጥጥር ቡድን ተመርጠዋል፡፡ በዚህም መሠረት በ10ኛ8 (ወንድ 16፣ ሴት 22)፣ በ10ኛ6 (ወንድ 22፣ ሴት 18) በድምሩ 78 ተማሪዎች የጥናቱ ተሳታፊዎች ሆነዋል፡፡

የመረጃ መሰብሰቢያ መሣሪያዎች

አመዛዛኝ ድርሰት የመጻፍ ችሎታ መለኪያ ፈተናዎችና የመጻፍ ግለብቃት እምነት መለኪያ የጽሑፍ መጠይቆች የጥናቱ መረጃ መሰብሰቢያ መሣሪያዎች ናቸው፡፡

አመዛዛኝ ድርሰት የመጻፍ ፈተናዎች በክፍል ደረጃው ሥርዐተትምህርት መነሻነት የተዘጋጁና ነጻ የአጻጻፍ ስልትን የተከተሉ ናቸው፡፡ በፈተናዎቹ ውስጥ በንዑስ ክሂልነት የተካተቱትና የተለኩት ደግሞ ይዘት፣ አደረጃጀትና የቋንቋ አጠቃቀም ችሎታዎች ናቸው፡፡ በተማሪዎቹ የተጻፉት ድርሰቶች በMcDonough et al. (2018) የማረሚያ መስፈርቶች መነሻነት በሦስቱ ንዑስ ምድቦች እያንዳንዳቸው ከ10%፣ በአጠቃላይ ከ30 ነጥብ ታርመዋል፡፡ ፈተናዎቹ በሦስት አራሚዎች ታርመው የአራሚዎች የውስጠ ቡድን የስምምነት ደረጃ (Intraclass Correlations) ተሰልቷል። የተገኘው ውጤት በቅድመፈተና α=.87 እና በድኅረፈተናው α=.96 ሆኗል፡፡ ውጤት ከ.7 በላይ በመሆኑ ተቀባይነት ያለው ነው (Graham et al., 2017)፡፡ የፈተናዎቹ የይዘት ትክክለኛነት (Content Validity Ratio (CVR) ደረጃም በሦስት ገምጋሚዎች ታይቶ የተገኘው መረጃ በLawshe (1975) ቀመር ተተንትኖ CVR(α) = 0.96 ሆኗል።

የግለብቃት እምነት መጠይቁ የBruning et al.(2013) ባለሦስት ንዑስ ምድብ (ሐሳብ የማፍለቅ፣ ሐሳቦችን በጽሑፍ የመግለጽና የራስመርነት) ግለብቃት እምነትን የሚመለከቱና በአምስት ደረጃዎች ሊከርት ስኬል የሚሞሉ በአጠቃላይ 16 ጥያቄዎች የያዘ ነው፡፡ መጠይቁ እንግሊዝኛ ወደአማርኛ በተመሳሳይ ከአማርኛ ወደእንግሊዝኛ በባለሙያዎች ከተተረጎመ በኋላ ማስተካከያ ተደርጎበት ለመረጃ መሰብሰቢያት ጥቅም ላይ ውሏል፡፡ መጠይቁ ከዚህ በፊት በተለያዩ ተመራማሪዎች ለተመሳሳይ ዓላማ ተተግብሯል (Ekholm et al., 2015; Graham et al., 2019; Limpo & Alves, 2017; Zumbrunn et al., 2019)፡፡ የመጠይቁ አስተማማኝነት በክሮንባኽ አልፋ ተሰልቶ የቅድመትምህርት α =.811 ሲሆን፣ የድኅረትምህርት ደግሞ α =.892 ሆኗል፡፡

ተጨማሪም በቅድመትምህርት በተሰበሰበው የመጻፍ ግለብቃት የጽሑፍ መጠይቅ የመዋቅር ትንተና የልኬታ ሞዴል አማካይነት የፋክተር ትንተና ለማድረግ አስቀድሞ ትንተናውን ለማድረግ የሚያስችል በቂ የናሙና መጠን መኖሩንና እንዲሁም በመጠይቁ ውስጥ የተካተቱት ጥያቄዎች የጋራ ተጽዕኖ ምንጭ (Common Factor) ያላቸው መሆኑን

ለማረጋገጥ በkaiser-meyer-olkin(KMO) ፍተሻዊ የፋክተር ትንተና ተደርጓል፡፡ የተገኘው ውጤት (ከ.6 በላይ) KMO= .654; Bartlett's Test of Sphericity (BTS) x^2= 226.402, *df*= 120,P=.001 በመሆኑ ተቀባይነት ያለው ሆኗል፡፡ የመጠይቁን የባሕርይ ትክክለኛነት (Construct Validity) ለመፈተሽ የልኬታ ሞዴልን (Measurement Model) በመጠቀም የአረጋጋጭ ፋክተር ትንተና (Confirmatory Factor Analysis) ተካሂዷል፡፡ በልኬታ ሞዴሉ በሦስቱ ንዑስ ምድቦች (ሐሳብ የማፍለቅ፣ ሐሳቦችን በጽሑፍ የመግለጽና የራስመርነት) የተገኘው የተዛምዶ ምጣኔ በቅድመ ትምህርት .68, .75 እና.85 ሲሆን፣ በድኅረትምህርት.75, .82 እና .85 ሆኗል፡፡ በተገኘው የተዛምዶ ምጣኔ መነሻነት በቅድመና ድኅረትምህርት ተሰልቶ የተገኘው የጥግግት ትክክለኛት (Convergent Validity) .572 እና .652፣ የለይነት ትክክለኛት (Divergent Validity) .756 እና .807፣ እንዲሁም የአንድነት አስተማማኝነት (Composite Reliability) .799 እና .848 ሆኗል፡፡ ውጤቱ መረጃው በሚፈለገው ደረጃ መገኘቱንና እሙኑን አለመጣሱን አመላካች ነው (Collier, 2020; Harrington, 2009)፡፡

የአጠናን ሂደት

ለሙከራ ቡድኑ ተግባራዊ የተደረገው የማስተማሪያ ማንዋል በክፍል ደረጃው የተማሪ መጽሐፍ መነሻነት የተዘጋጀ ነው፡፡ ይህም Badger and White (2000) ስለሂደተዘውግ አቀራረብ በንድፈሐሳብ ያነሷቸውን፣ Yan (2005) የሂደተዘውግ ትግበራ የተጠቀሙበትን ሞዴልና የSorenson (2010) ውጤታማ የአመዛዛኝ ድርሰት የመጻፍ ተግባራትን ለማከናወን ያመላከቷቸውን ቅድመመጻፍ፣ የመጻፍ ሂደትና የድኅረመጻፍ ትግበራ መነሻ አድርጎ ተዘጋጅቷል፡፡ የክፍል ውስጥ ትግበራው ቅድመ ዝግጅት፣ አርአያ ሆኖ ማሳየትና ማጠናከር፣ ማቀድ፣ የጋራ ግንባታ፣ የግል ተግባርና አርትዖት በሚሉት ስድስት ደረጃዎች የተከወነ ነው፡፡ ደረጃዎቹ ርስበርስ የተሳሰሩና በጣም አስፈላጊ የሚባሉ የመጻፍ ግብዓቶችንና ልምምዶችን ያካተቱ ናቸው፡፡ ተማሪዎች የመጻፍ ግብዓቶችን ከመነሻ እስከመድረሻ ከሦስት ምንጮች (ከመምህር፣ ከጓደኛዎቻቸውና ከናሙና ጽሑፎች) ያገኛሉ፡፡ የቁጥጥር ቡድኑ ደግሞ በመደበኛው የሥርዐተትምህርት መነሻነት የመረጃ አቅርቦትና መጻፍ በሚል ውስን ቅድምተከሎች ተመሥርተው ተምረዋል፡፡ በዚህ መንገድ ለስምንት ክፍለጊዜ እንዲማሩ ከተደረገ በኋላ ድኅረትምህርት መረጃዎች ተሰብስበዋል፡፡

የመረጃ አተናተን

የጥናቱን መረጃዎች ለመተንተን አበርተኮር የመዋቅር ትንተና ሞዴልን (CB-SEM Using spss AMOS) ተግባራዊ አድርጓል፡፡ የሙከራና የቁጥጥር ቡድን ተማሪዎች የተማሩባቸውን አቀራረቦች እንደመንትያ ምድባዊ ተላውጦነት (Dummy Varaiables) በመጠቀምና ውጤቱን በማወዳደር ትንተናው ተሠርቷል፡፡ በጥናቱ ነጻ ተላውጦው ምድባዊ በመሆኑ በቡድኖቹ መካከል ያለውን የአማካይ ውጤት ልዩነት ለመፈተሽ የኢመደበኛ ምጣኔ ውጤት (unstandardized estimation) ተወስዷል (Collier, 2020; Keith, 2015; Kline, 2011,Tabachnick & Fidell, 2013)፡፡

በመዋቅር የትንተና ሞዴል መረጃዎችን ለመተንተንም በቅድመ ሁኔታነት የናሙና ልክ፣ የመረጃዎችን የውጤት ስርጭት ወጥነት (multi/univariate Normality)፣ የልይይት እኩልነት(Equality of Variances)፣ በጥናቱ ጥገኛ ተላውጦዎች መካከል ቀጥተኛ ተዛምዶ መኖር(linearity)፣ ዘላይ መረጃዎች አለመኖር (outlirs)፣ ንድፈሐሳባዊ ሞዴሉን በትክክል መንደፍ (Model Sepecification) እና ለመረጃው ስምሙ መሆኑን (model fit) የማረጋገጥ

ፍተሻዎች ተከናውነዋል፡፡

በቅድመትምህርት በተሰበሰበ መረጃ መነሻነት የተሳታፊዎች ዳራዊ መረጃ ማለትም፤ ጾታ በካይ ካሬ (x^2= .051, p=.821)፣ ዕድሜ በነጻ ናሙና ቲ-ቴስት t(76)=697; p=.488) ተሰልተው፣ የተገኘው ውጤት ተገቢ ምጥጥን መኖሩን አመላክቷል፡፡ በተጨማሪም የቅድመትምህርት ውጤቶች በነጻ ናሙና ቲ-ቴስት ተሰልቶ የተገኘው ውጤት (አመዛዣኝ ድርሰት የመጻፍ (t (76)= .477, p = .634፣ የግለብቃት ደግሞ t (76)=.850, p=.398) በቡድኖቹ መካከል የጎላ ልዩነት አለመኖሩን አመላክቷል፡፡

በቡድኖች መካከል የድኅረትምህርት ፈተናዎች የአማካይ ውጤት ልዩነትም በነጻ ናሙና ቴስት ተሰልቷል፡፡ በዚህም መሠረት አመዛዣኝ ድርሰት በመጻፍ የተገኘው ውጤት t (76) = 14.863, p< .005, $\eta 2$= .74 ሲሆን፣ የግለብቃት እምነት ደግሞ t(76)= 14.863, p< .005, $\eta 2$= .81 የሆነ ጉልህ ልዩነት ታይቷል፡፡ በቡድኖች መካከል አመዛዣኝ ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ልዩነት ማሳየቱ የተገኘው ውጤት በአቀራረቡ ቀጥተኛ ወይስ ኢቀጥተኛ ተጽዕኖ የመጣ ነው? የሚለውን ጥያቄ ለመመለስና የአማካይ ተላውጦን ሚና ለመመርመር በቀጣይ መረጃውን በመዋቅራዊ የትንተና ሞዴል ለመፈተሽ ቅድመሁኔታ መሟላቱን አመላካች ሆኗል፡፡

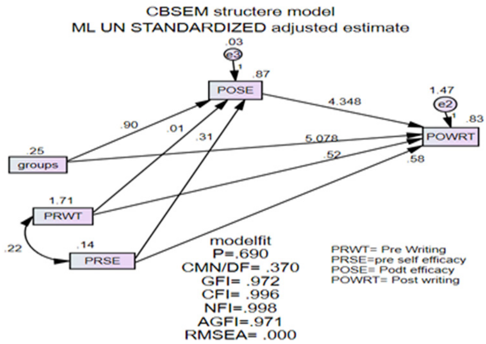
መረጃዎቹ በመዋቅራዊ የትንተና ሞዴል (AMOS) ተተንትነዋል፡፡ የውጤቱን ትክክለኛነት ለማረጋገጥ 5000 የቡትስትራፕ ናሙናዎች መሠረት ተደርገው በ95% የመተማመኛ ርቀት በላይኛውና በታችኛው የውጤት ወሰን መካከል ዜሮ አለመካከቱ፣ የሠንረጠዡ ዋጋ (critical value (CR) ከ1.96 በላይ መመዝገቡ እንዲሁም የፒ ዋጋ P< .05 መሆኑ ለውጤቱ ትክክል የመሆን ደረጃ ማረጋገጫ ተደርገዋል፡፡

በመዋቅራዊ የትንተና ስልት መረጃውን ለመፈተሽ አስቀድሞ የሞዴል ስምሙነት ዋና ዋና መለኪያዎችና የመቁረጫ ነጥቦች ተፈትሸው (*CMIN/DF*=.370, X^2 P=.690, *CFI*=1.00, *AGFI*=971, *GFI*=.972, *NFI*=.998,*RMSEA*=.000) ውጤቱ ተቀባይነት ያለው ሆኗል (Collier, 2020; Kline, 2011) ፡፡ ሞዴሉ ስሙም መሆኑ ከተረገገጠ በኋላም የመላምቶች ፍተሻ ተካሂዷል፡፡

የውጤት ትንተና

ሂደተዘውግ አቀራረብ አመዛዣኝ ድርሰት በመጻፍ ችሎታ ላይ ባለው ተጽዕኖ የመጻፍ ግለብቃት እምነትን የአማካይነት ሚና ለመመርመር ቅድመትምህርት ውጤቶች የፈተናውን ተጽዕኖ ለመቆጣጠር ሲባል በአበር ተላውጦነት ቁጥጥር ተደርጎባቸዋል፡፡ በዚህም ቅድመትምህርት የመጻፍና የግለብቃት መረጃዎች በድኅረትምህርት መረጃዎች ላይ በተከታታይ ጉልህ ተጽዕኖ *B*=1.709, *SE*=.275, *P*=.001እና*B*=.144, *SE*=.23, *P*=.001 አሳይተዋል፡፡ በተጨማሪም አቀራረቡ በመጻፍ ግለብቃት በኩል በአመዛዣኝ ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ላይ ያለው ኢቀጥተኛ ተጽዕኖ ሲፈተሽ አቀራረቡ በአመዛዣኝ ድርሰት ላይ ያለው ቀጥተኛ ተጽዕኖ ቁጥጥር ተደርጎበታል፡፡ በተመሳሳይ የአቀራረቡ ቀጥተኛ ተጽዕኖ ሲፈተሽ በግለብቃት ላይ ያለው ተጽዕኖ ቁጥጥር ተደርጎበታል (Collier, 2020)፡፡ የተጽዕኖው ጥንካሬ የመቁረጫ ነጥቡ በCohen (1988) የሙከራዊ ጥናት የተጽዕኖ ጥንካሬ መጠን መነሻነት (.01= አነስተኛ፣ .09= መካከለኛ እና .25= ከፍተኛ) ተተንትኗል፡፡ በዚህ መንገድ ተተንትኖ የተገኘው አጠቃላይ ውጤት በምስል 1፤ በተላውጦዎች መካከል ያለው ቀጥተኛ ኢቀጥተኛ ግንኙነት ደግሞ በሠንጠረዥ 1 ቀርቧል፡፡

ምስል ፲፤ የመላምታዊ ሞዴሉ የተስተካከሉ ኢመደበኛ ምጣኔ ***(adjusted unstandardized ML estimations)***



ሠንጠረዥ ፲፤ በተላውጦዎች መካከል የተገኘው ቀጥተኛና ኢቀጥተኛ ግንኙነት ኢመደበኛ ምጣኔ

መላምቶች	*ተጋቶሽ*	*ድኅረታዊምጣኔ* (*B*)		95%BCI		SE	P	ES
	(R^2)	*ቀጥተኛ*	*ኢቀጥተኛ*	*LL*	*UL*			
ሂደተዘውግ አድ	.832	5.078		4.412	5.635	.277	.001	.85
ሂደተዘውግ ግብ	.816	.90		.808	.980	.041	.001	.90
ሂደተዘውግ ግብአድ	.727		4.348	3.763	4.873	.346	.001	.76

አድ= አመዛዛኝ ድርሰት የመጻፍ ችሎታ CR= >1.96 = P<.05
ግብ= የመጻፍ ግለብቃት እምነት

የጥናቱ የመጀመርያ መላምት "ሂደተዘውግ የመጻፍ ትምህርት አቀራረብ በአመዛዛኝ ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ላይ ቀጥተኛ ተጽዕኖ አለው፡፡" የሚል ነው፡፡ የትንተናው ውጤት እንዳሳየውም አቀራረቡ አመዛዛኝ ድርሰት በመጻፍ ችሎታ ላይ አወንታዊ ቀጥተኛ ተጽዕኖ አሳድሯል፤ በኹለቱ ቡድኖች መካከል የታየው የአማካይ ውጤት ልዩነትም በ95% የመተማመኛ ደረጃ ውጤቱ (R2=.832, B = 5.078, SE .277, P=.001, BCI [4.412, 5.635], η2= .85) ሆኗል፡፡ በዚህም አቀራረቡ በአመዛዛኝ ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ላይ 83% የተጋርቶሽ ምጣኔና የተጽዕኖው ጥንካሬም (eta squared (η2) =.85 መካከለኛ ተጽዕኖ (Cohen, 1988) በመሆኑ አልቦ መላምቱ ውድቅ ሆኖ አማራጭ መላምቱ ተቀባይነት አግኝቷል።

ኹለተኛው የጥናቱ መላምት "ሂደተዘውግ የመጻፍ ትምህርት አቀራረብ በመጻፍ ግለብቃት እምነት ላይ ቀጥተኛ ተጽዕኖ አለው፡፡" የሚል ነው፡፡ የትንተናው ውጤት እንዳሳየውም አቀራረቡ በመጻፍ ግለብቃት እምነት ላይ አወንታዊ ቀጥተኛ ተፅዕኖ አሳድሯል፡፡ በኹለቱ ቡድኖች መካከል የታየው የአማካይ ውጤት ልዩነትም በ95% ናሙና አካይ የመተመማመኛ ደረጃ (*R^2*= .81, *B* = .90, *SE* .041 ፣*P*=.001, *BCI* [.808, .980], η2= .90) ሆኗል፡፡

አቀራረቡ በመጻፍ ችሎታ ላይ ያሳየው የተጋርቶሽ ምጣኔ 81%፣ የተጽዕኖው ጥንካሬም (η2 =.90) ሆኗል፡፡ ይህም ውጤት ትክክል የመሆን ደረጃ P<.05 መሆኑን ያሳያል፡፡ በመሆኑም አልቦ መላምቱ ውድቅ ሆኖ አማራጭ መላምቱ ተቀባይነት አግኝቷል።

ሦስተኛው የጥናቱ መላምት የጥናቱ መላምት "ሂደተዘውግ የመጻፍ ትምህርት አቀራረብ በግለብቃት እምነት በኩል በአመዛዛኝ ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ላይ ያለው ተጽዕኖ አለው፡፡" የሚል ነው፡፡ የመጻፍ ግለብቃት እምነትን እንደአማካይ ተላውጦ በመጠቀም በአመዛዛኝ ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ላይ ያለው ኢቀጥተኛ ተጽዕኖ ተፈትሾ በኹለቱ ቡድኖች መካከል የታየው የአማካይ ውጤት ልዩነትም በ95% ናሙና አካይ የመተመማመኛ ደረጃ (R^2= .727, *B*= 4.348, *SE* .346፣*P*=.001, *BCI* [3.763, 4.873], η2= .76) ሆኗል፡፡ ከዚህም አቀራረቡ አወንታዊ ኢቀጥተኛ ተጽዕኖ እንዳለው መረዳት ተችሏል፡፡ አቀራረቡ በመጻፍ ችሎታ ላይ ያሳየው የተጋርቶሽ ምጣኔ 72%፣ የተጽዕኖው ጥንካሬም (η2=.76) ሆኗል፡፡ በመሆኑም አልቦ መላምቱ ውድቅ ሆኖ አማራጭ መላምቱ ተቀባይነት አግኝቷል፡፡ የአማካይ ተላውጦ ዓይነትም አቀራረቡ በአመዛዛኝ ድርሰት ችሎታ ላይ ካሳደረው አዎንታዊ ቀጥተኛ ተጽዕኖ አንጻር ከፊል የአማካይነት ሚና (parital mediation) መሆኑ ተረጋግጧል።

የውጤት ማብራሪያ

በውጤት ትንተናው እንደተመለከተው፣ ሂደተዘውግ አቀራረብ አመዛዛኝ ድርሰት በመጻፍ ችሎታ ላይ ጉልህ አዎንታዊ ቀጥተኛ ተጽዕኖ (*B* = 5.078,*P*=.001, η2= .85) አሳድሯል፡፡ በዚህ ጥናት ግኝት ተቀባይነት ያገኘው የመላምት ሐሳብ ዘውግ ተኮር ገለጻን ከሂደት ተኮር ትግበራዎችና አዋሕዶ የቀረበው ሂደተዘውግ አቀራረብ አዋጭ እንደሆነ በBadger and White, (2000); በRusinovci, (2015); በTudor (2016); በYan, (2005) የቀረበውን የንድፈሐሳብና የምርምር ውጤት ያጠናክራል፡፡ በተጨማሪም አቀራረቡ የተማሪዎችን አመዛዛኝ ድርሰት የመጻፍ ችሎታ በማጎልበት ረገድ አዎንታዊ ሚና እንዳለው ከገለጹት የElson (2011);Huang (2020); Huang and Zhang (2019); Saito (2010) ጥናቶች ጋር ተደጋጋፊ ሆኗል፡፡ አቀራረቡ የመጻፍ መሠረታዊ ጉዳዮች የሚባሉትን ለማን? ለምን? እና እንዴት? የሚሉ ጉዳዮችን ከዘውግና ሂደትተኮር አዋሕዶ ከበቂ ግብዓት ጋር መያዙ ተማሪዎች አመዛዛኝ ድርሰትን ዐውድና ዓላማ እንዲገነዘቡ አግዟል፡፡ በተጨማሪም የራሳቸውን አቋም እንዴትና የት መግለጽ እንዳለባቸው፣ መሠረታዊ የመከራከሪያ ሐሳባቸውን እንዴት መግለጽና ማደራጀት እንዳለባቸው ያላቸው ግንዛቤ በመጻፍ ችሎታቸው ተጽዕኖ አላቸው የሚሉትን (Chase, 2011; Connor, 1987; Knudson,1992; Rusinovci, 2015; Tudor, 2016) ድርሳናትንም ደግፏል፡፡ ነገርግን አቀራረቡ የተማሪዎችን አመዛዛኝ ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ከማጎልበት አንጻር ሚና እንዳልነበረው ከገለጹትና በAgesta and Cahyono(2017)ዋቢ ከተደረጉት የHerawati (2015) ጥናት ጋር ተቃርኗል፡፡

በዚህ ጥናት የተገኘው ውጤት የMoE(2018) ሰነድ የተጠቀሰውንና በኢትዮጵያም የኹለተኛ ደረጃ ተማሪዎች በአፍ መፍቻ ቋንቋቸው ያለባቸውን የመጻፍ ችሎታቸው ዝቅተኛነት፣ እንዲሁም በቋንቋቸው በጥልቀት የማሰብና የመተንተን ችሎታች ውስንነትን ከመፍታት አንጻር አንድ አማራጭ መንገድ ሊሆን ይችላል ተብሎ ይታመናል፡፡ በተጨማሪም የተገኘው ውጤት አመዛዛኝ ድርሰት ችሎታ መዳበር በ21ኛ ክፍለዘመን ወሳኝ መሆኑን ከሚያወሳው UNESCO (2016) ሐሳብ ጋራ ተደጋጋፊ ነው፡፡ ዘውጉ በኹሉም የትምህርት ዘርፎችና የሥርዐተትምህርት ሂደቶች ተካትቶ የሚገኝና (Ferretti & Graham, 2019) ቢሆንም በቋንቋ ትምህርት ደግሞ ከማንበብና ከመጻፍ ችሎታ ጋራ ተያይዞ መጎልበት ያለበት መሆኑንና (Fisher, 1990) ይህንን ችሎታ ለማዳበር ተገቢ አቀራረቦች ወሳኝነት

አላቸው(Graham et al., 2019) የሚሉ ድርሳናትን ሐሳብ ያጠናክራል፡

ከኹለተኛው የጥናቱ መላምት አንጻር አቀራረቡ የመጻፍ ግለብቃት እምነትን ከማጎልበት አንጻር ጉልህ ቀጥተኛ ተጽዕኖ ማሳደሩን (*B =.899* ,*P*=.001, η2= .90) የትንተና ሞዴሉ አሳይቷል፡፡ ውጤቱም አቀራረቡ የመጻፍ ተግባራት በድጋፍና አርኣያ ሆኖ በማሳየት ትግበራ ተደግፈው ወደግል ትግበራ የሚያድጉ በመሆናቸው የግለብቃት እምነታቸውን በማጎልበት ረገድ ድርሻቸው ከፍተኛ እንደሆነ ካሳዩ (Hao, 2022; Waer, 2020, Zhang, 2018) የጥናት ውጤቶች ጋር ተደጋጋፊ ሆኗል፡፡ በሂደተዘውግ አቀራረብ ትብብራዊ የክፍል ውስጥ መማር ማስተማር ስልትን የሚተገብር በመሆኑ ተነሳሽነትን ለማጎልበት ጠቃሚ ነው የሚሉ ድርሳናትን ደግፏል (Rusinovci, 2022)፡ ፡ በተጨማሪም የተማሪዎችን የመጻፍ ችሎታ ደረጃ ልዩነት ግምት ውስጥ ገብቶ እንደችሎታቸው መነሻነት ግብዓት እንዲያገኙ መደረጉም ለግለብቃት እምነታቸው መጎልበት አስተዋፅኦ እንዳለው መረዳት ተችሏል፡፡

የመጨረሻው የጥናቱ መላምት በተመለከተ ሂደተዘውግ የመጻፍ ትምህርት አቀራረብ በግለብቃት እምነት በኩል በአመዛዛኝ ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ላይ አወንታዊ ተጽዕኖ ማሳደሩን (*B= 4.348*, *P*=.001, η2= .76) የትንተና ሞዴሉ አሳይቷል፡፡ የተገኘው ውጤት የግለብቃት እምነት በመጻፍ ውጤታማነት ላይ ከፍተኛ ተጽዕኖ እንዳለው ከገለጹት Waer (2020)፣ እንዲሁም በተማሪዎች ላይ ለሚመጣው የባሕርይና የክሂል ለውጥ የምክንያትና የውጤት አመላካች ተደርጎም ይወሰዳል ከሚሉት Bruning et al. (2013); Pajares (2003); Pajares and Valiante(2006) ጥናቶች ጋራ ተደጋጋፊ ሆኗል፡፡

በተጨማሪም የተማሪዎችን የመጻፍ ውጤታማነትን ተንባይ ተላውጦ መሆኑን ካነሡት (Graham et al. 2017; Multon et al.,1991; Rankin et al., 1994; Shell et al.,1989)ጥናቶች ጋር ተደጋጋፊ ሲሆን በኹለቱ መካከል ጉልህ ዝምድና እንዳለና (Bruning et al., 2013; Ekholm et al 2015; Limpo & Alves, 2017) የአማካይነት ሚና እንዳለው ከጠቆሙት ጥናቶች (Pajares and Valiante 1997) ጋራ ተዛማጅነት አለው፡፡ በአንጻሩ የግለብቃት እምነት ድርሰት የመጻፍ ችሎታ አፈጻጸምን መተንበይ አያስችልም ከሚሉት ጥናቶችም (Khojasteh, 2016; Jalaluddin, 2013) ጋር ተቃራኒ ሆኖ ተገኝቷል፡፡

መደምደሚያ

በዚህ ፍትነትመሰል ጥናት ሂደተዘውግ አቀራረብ አመዛዛኝ ድርሰት በመጻፍ ችሎታና በመጻፍ ግለብቃት እምነት ላይ ጉልህ ቀጥተኛ አዎንታዊ ተጽዕኖ አሳድሯል፡፡ በተመሳሳይ በመጻፍ ግለብቃት በኩል አመዛዛኝ ድርሰት በመጻፍ ችሎታ ላይ ጉልህ ኢቀጥተኛ ተጽዕኖ አሳድሯል፡፡ በሂደተዘውግና በአመዛዛኝ ድርሰት የመጻፍ ችሎታ መካከል ባለው ግንኙነት የመጻፍ ግለብቃት እምነት የአማካይነት ሚና አሳይቷል፡፡ ይህም የተማሪዎችን አመዛዛኝ ድርሰት የመጻፍ ችሎታና የግለብቃት እምነት ችግሮችን ለመፍታት ከተለያዩ አቀራረቦች ጠንካራ ጎኖቻቸውን በመውሰድና በመዋሐድ እንደአንድ አቀራረብ የቀረበው ሂደተዘውግ አቀራረብ አዋጭ መሆኑ ተረጋግጧል፡፡ በተጨማሪም ሂደተዘውግ አቀራረብ የተማሪዎችን አመዛዛኝ ድርሰት የመጻፍ ችሎታ ለማሻሻል የግለብቃት እምነት የጎላ ሚና እንዳለው ተረጋግጧል፡፡

አስተያየት

ጥናቱ ፍትነትመሰል እንደመሆኑ መጠን በኹለት ክፍሎች፣ በጥቂት ተማሪዎች በውስን አካባቢ፣ እንዲሁም በአንድ የመጻፍ ዘውግ የተመሠረተ ከመሆኑ አንጻር ውሱንነቶች ቢኖሩትም ንድፈሐሳባዊ፣ ሥነትምህርታዊና ምርምራዊ ጠቀሜታዎችን አስገኝቷል፡፡

በዚህ ጥናት ሂደተዘውግ አቀራረብ በሙከራ ቡድኑ ተማሪዎች አመዛዛኝ ድርሰት የመጻፍ ችሎታና የመጻፍ ግለብቃት እምነት ላይ ቀጥተኛና ኢቀጥተኛ ተጽዕኖ በማሳረፍ ማሻሻል ማስቻሉ በመረጋገጡ የሚከተሉት ንድፈሐሳባዊ፣ ሥነትምህርታዊና ምርምራዊ ጠቀሜታዎች ይኖሩታል፡፡ በንድፈሐሳባዊ ጠቀሜታው ሂደተዘውግ አቀራረብ አመዛዛኝ ድርሰትን ከማስተማር አኳያ በአማርኛ ቋንቋ ትምህርት ዐውድ ውስጥ ሊኖረው ስለሚችለው ተተግባሪነትና የመማሪያ ማስተማሪያ መጻሕፍት ዝግጅት ወቅት የመጻፍ ክሂል ተግባራትን ለማቅረብ እንዲጠቀሙበት ዕድል ይፈጥራል፡፡

የአማርኛ ቋንቋ መምህራን ሂደተዘውግ አቀራረብ ለመጻፍ ችሎታና ለግለብቃት እምነት መጎልበት ያለውን ፋይዳ ተገንዝበው ተተኳሪ ተግባራትን በመሥራትና በማሠራት የተማሪዎቻቸውን የመጻፍ ውጤታማነት ማጎልበት እንዲችሉ ሊያግዝ ይችላል፡፡ ተማሪዎችም የመጻፍ ክሂልን በመማር ሂደት መጻፍ ዓላማ፣ ዐውድና የቋንቋ አጠቃቀም ችሎታን የሚጠይቅ ተግባር እንደሆነና ይህንንም ለማጎልበት በሂደቱ በንቃት መሳተፍ እንዳለባቸው ግንዛቤ ይፈጥራል፡፡

በምርምራዊ ፋይዳው ደግሞ ሌሎች ተመራማሪዎች በሌሎች የክፍል ደረጃዎች በሚገኙ ተማሪዎች መነሻነት በስፋት ቢጠና ሥነትምህርታዊ ፋይዳዎችን ሊያስገኝ ይችላል፡፡

ምስጋና

ለዚህ ጥናት ዓላማ መሳካት በጥናቱ ተሳታፊ የነበሩት ተማሪዎች፣ ተግባሪ መምህርቷ ወ/ሮ ታሪክ፣ እንዲሁም የበጀት

ድጋፍ ያደረገው ጎንደር ዩኒቨርሲቲ ምስጋና ይድረሰው፡፡

ዋቢ ጽሑፎች

Achamyeleh G. (2019). Effects of process genre approach on students' argumentative genre performance. *English for Specific Purpose, 21(57*).

Afshar, H, Movassagh,H &Arbabi, H. (2017). The interrelationship among critical thinking, writing an argumentative essay in an Land their subskills.*Language Learning Journal 45(4):*1-13http://dx.doi.org/10.1080/09571736.2017.1320420

Agesta, S. & Cahyono, B. (2017). Effect of process-genre approach on the Indonesian EFL writing achievement across personality. *International Journal of English Language and Linguistics Research, 5(3),* 39-48.

Badger, R. & White, G. (2000). A process genre approach to teaching writing. *ELT Journal, 54(2),* 153–160. *http://doi.org/10.1093/elt/54.2.153*

Bandura, A. (1997). Self-efficacy*: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman & Company.

Bowell T & Kemp G. (2002). *Critical Thinking*: *A Concise Guide*. Routledge, ISBN 0- 415-24017-4.

Bruning, R., Dempsey, M. & Kauffman, D. (2013). Examining dimensions of self-efficacy for writing. *Journal of Educational Psychology*. *105(1).* 25–38. doi: 10.1037/a0029692

Chase, B. (2011). An analysis of the argumentative writing skill of academically underprepared college students. [Unpublished doctoral of philosophy]. Colombia University.

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

Connor, (1987). Validation of a scheme for assessing argumentative writing of middle school students. *Assessing writing. 5(1).*

Crowhurst, M. (1987). Cohesion in argument and narration at the three grade levels. *Research in the Teaching of English. 21,* 185-201.

Ekholm, E., Zumbrunn, S. & Conklin, S. (2015). The relation of college student self-

efficacy toward writing and writing self-regulation aptitude: Writing feedback perceptions as a mediatingvariable. *TeachinginHigherEducation,20(2).* https://doi.org/10.1080/13562517.2014.974026

Elson, M. (2011). *A process-genre approach to teaching argumentative writing to grade nine learners.* [Unpublished MA thesis]. Rhodes University.

Fasika Sisay (2013). A Study on the Implementation of Writing Skills Instruction and the Use of Teaching Strategies in Grade 7: [An Unpublished Master's Thesis]. University of Gondar.

Ferretti, P. & Graham, S. (2019). Argumentative writing: theory, assessment, and instruction. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal,* 32(6). https://doi.org/10.1007/s11145-019-09950.

Fisher, R. (1990). Teaching children to think. London: Nelson Thorns Ltd.

Graham, S. (2019). Changing how writing is taught. *Review of Research in Education, 43*, 277–303. https://doi.org/10.3102/0091732X18821125

Graham, S., Kiuhara, S., Harris, K., & Fishman, E. (2017). The Relationship among strategic writing behavior, writing motivation, and writing performance with young, developing writers. *The Elementary School Journal, 118(1)*, 82-104. http://doi.org/10.1086/693009

Graham, S., Tavsanli, O. & Kaldirim, A. (2022). Improving Writing Skills of Students in Turkey: a Meta-analysis of Writing Interventions. *Educational Psychology Review, 34*, 889–934

Graham, S., Wijekumar, k., Harris, K., Lei, P., Fishman, E., Ray, A. & Houston,J. (2019) .writing skills, knowledge,motivation, and strategicbehavior predict students'persuasive writing performancein the context of robustwriting instruction. *the elementary school journal, 119(3)*

Harrington, D. (2009). *Confirmatory factor analysis.* Oxford university press.

Hayes, A. F. (2018). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach.* Guilford publications.

Hoa, M. (2022). Impacts of process-genre approach on efl sophomores' writing performance, writing self-efficacy, writing autonomy. *Journal of Language and Education 8 (1),* 18195. https://doi.org/10.17323/jle.2022.12165.

Hodges, T. (2017) theoretically speaking: an examination of four theories and how they support writing in the classroom, the clearing house: *A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas, 90(4)* ,139-146. doi: 10.1080/00098655.2017.1326228.

Huang, Y. (2020). *A Process-Genre Approach to Teaching Writing: Effects on Chinese EFL Learners' Argumentative Writing Quality, Genre Knowledge and Metacognitive Strategies*. [Unpublished doctoriala dissertation]. The University of Auckland, New Zealand

Huang, Y. & Jun Zhang, L. (2019). Does a process-genre approach help improve students' argumentative writing in English as a foreign language? Findings from an intervention study, *Reading & Writing Quarterly*. https://doi.org/10.1080/10573569.2019.1649223

Jalaluddin, I. (2013). Predicting writing performance outcome via writing self-efficacy and implication on l2 tertiary learners in Malaysia. *World Applied Sciences Journal26 (5):* 643-652.

Jalaluddin, I., Paramasivam, S., Husain, S. & Abu Bakar, R. (2015). The consistency between writing self-efficacy and writing performance. *Journal of Language Teaching and Research*, *6(3),* 545-552. doi: http://dx.doi.org/10.17507/jltr.0603.09

Ka-kan-dee, M.& Kaur, S. (2015). Teaching Strategies Used by Thai EFL Lecturers to Teach Argumentative Writing.*Procedia - Social and Behavioral Sciences, 208*, 143 – 156

Kline, R. (2005). Principles and practice of structural equation modeling (2nd ed.). New york: Gulford press.

Kellogg, R., & Whiteford, P. (2009). Training advanced writing skills: The case for deliberate practice. *Educational Psychologist.44 (4).* https://doi.org/10.1080/00461520903213600

Khojasteh, L., Shokrpour, N. & Afrasiabi, M. (2016). The relationship between writing self-efficacy and writing performance of iranian efl students. *International Journal of Applied Linguistics & English Literature,* 5(4). doi : https://doi.org/10.7575/aiac.ijalel.v.5n.4p.29

Knudson, R. (1992). Analysis of argumentative writing at two grade levels, *The Journal of Educational Research, 85(3)*, 169-179. doi: 10.1080/00220671.1992.9944434

Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel psychology*, *28*, 563–575.

Limpo, T. & Alves, R. A. (2017). Relating beliefs in writing skill malleability to writing performance: The mediating role of achievement goals and self-efficacy. *Journal of Writing Research, 9(2*), 97-125. https://doi.org/10.17239/jowr-2017.09.02.01.

McDonough, K .Vleeschauwer, J. & Crawford ,W. (2018) . Comparing the quality of collaborative writing, collaborative prewriting, and individual texts in a Thai EFl context. *System, 74*,109- 120

McNamara, D. & Allen,L.(2019). *Writing.* Curriculumin England English programmes of study. National curriculum inengland English programmes of study. https://www.gov.uk/government/publications/national

Ministry of Education. (2018). *Ethiopian Education Development Roadmap.* Addis Ababa, Ethiopia.

Mitchell, K. M., & McMillan, D. E. (2018). A curriculum-wide assessment of writing self-efficacy in a baccalaureate nursing program. *Nurse Education Today, 70*, 20-27. http://dx.doi.org/10.1016/j.nedt.2018.08.003

Multon, K.D., Brown, S.D., & Lent, R.W. (1991). Relation of self-efficacy beliefs to academic outcomes: A meta-analytic investigation. *Journal of Counseling Psychology, 38*, 30-38.

National Assessment of Educational Progress. (NAEP, 2002). The nation's report card U.S: Department of Education, Institute of Education Sciences.Washington, D.C.

National Center for Education Statistics (NCED, 2012). *The nation's report card*: Institute for Education Sciences, U.S: Department of Education stastics, Washington,

D.C.

Nippold, M & Ward-Lonergan, J. (2010). Argumentative Writing In Pre-Adolescents: The Role Of Verbal Reasoning. *Child Language Teaching and Therapy, 26(3)*, 238–248

Pajares, F. (2003). Self-efficacy beliefs, motivatio, andachievement in writing: *A review of the literature. Reading & Writing Quarterly, 19(2),* 139-158. https://doi.org/10.1080/105735603 08222

Pajares, F. & Valiante, G. (2006). *Self-efficacy beliefs and motivation in writing development (Eds.).* Handbook of writing research. New York, NY: Guilford Press

Pajares, F. & Valiante, G. (1997). Influence of self-efficacy on elementary students' writing. *TheJournalofEducationalResearch,90(6*).http://doi.org/10.1080/00220671.1997.1054453

Putra, D., Saukah, S., Basthomi,Y. & Irawati, E .(2020). The Predicting Power of Self-Efficacy on Students' Argumentative Writing Quality. *The Journal Of Asia TEFL, 17(2)* , 379-394 http://dx.doi.org/10.18823/asiatefl.2020.17.2.5.379

Rankin, J., Bruning R. & Timme,V. (1994). The development of beliefs about spelling and their relationship to spelling performance. *Applied Cognitive Psychology, 8(3),* 213-232

Rusinovci, X. (2015). Teaching writing through process-genre based approach. *Us-china education review, 5(10).* doi:10.17265/2161-623X/2015.10.006

Rusinovci, X. (2022). An amalgamation of the process and genre approaches to teaching writing. *International Journal of Social Sciences: Current and Future Research Trends, 13 (1),* 73-8.

Schunk, D. & Zimmerman, B. (2007). Influencing children's self-efficacy and self-regulation of reading and writing through modeling. *Reading & Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties, 23:1*, 7-25. doi: 10.1080/10573560600837578

Shell, D., Murphy, C., & Bruning, R. (1989). Self-efficacy and outcome expectancy mechanisms in reading and writing achievement. Journal of Educational Psychology, 81, 91–100. doi:10.1037/0022-0663.81.1.91

Sorenson, S. (2010). *Students writing handbook* (5th.ed.). Wiley, Hoboken, NJ. Canada

Sun, T., Wang, C., labbert, R. & liu, L. (2021) . Relationship between second language English writing self-efficacy and achievement: A meta-regression analysis. *Journal of Second Language Writing , 53(1).* doi:10.1016/j.jslw.2021.100817

Schumacker, R. E., & Lomax, R. G. (2004). *A beginner's guide to structural equation modeling.* psychology press.

Tudor, E. (2016). *The process genre writing approach; an alternative option for the modern classroom.* Retrieved from: https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED571522.pdf.

UNESCO. (2015). *Learning achievements third regional comparative and explanatory study.* Caribe (OREALC)https:// unesd oc. unesco. org/ ark:/ 48223/ pf000 02435 32

VanEemeren, H., Grootendorst, R., & Henkemans, S. (1996). *Fundamentals of argumentationtheory*: a handbook of historical backgrounds and contemporary developments. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Wear, H. (2020). Using a process-genre approach to enhance L2 writing self efficacy and writing performance.*journalmanagementsystem,44(4).*253-298. doi: 10.21608/ jfees.2020.152408

Yan, G. (2005).A process gener model for teaching writing. *English Teaching Forum, 43(3*),18-26.

Yeong, B. & Lee, Y. (2017). The effects of the process-genre approach on korean EFL university students' writing abilities. *Academic Journal of English Subject EducationEnglish Subject Education, 16.*

Zhang, Y. (2018). Exploring efl learners' self-efficacy in academic writing based on process-genre approach. *English Language Teaching,11(6)*

Zumbrunn, S., Broda, M., Varier, D. & Conklin, S. (2019). Examining the multidimensional role of self-efficacy for writing on student writing self-regulation and grades in elementary and high school. *British Journal of Educational Psychology.* doi :10.1111/