

# Protsessikeskse kirjutamise kasulikkusest gümnaasiumiõpilaste kirjaliku tekstiloome oskuse kui suhtluspädevuse ühe komponendi arendamisel

Helen Hint<sup>ab1</sup>, Anni Jürine<sup>ac</sup>

<sup>a</sup> Tartu Ülikooli eesti ja üldkeeleteaduse instituut

<sup>b</sup> Tallinna Ülikooli humanitaarteaduste instituut

<sup>c</sup> Kaitseväge Akadeemia

## Annotatsioon

Suhtluspädevuse kui ühe üldpädevuse arendamisega tuleb gümnaasiumi riiklikust õppekavast lähtuvalt mõtestatult tegeleda. Gümnaasiumile mõeldud suhtluspädevuse hindamisvahendi ega ka süstemaatilise arendustegevuse väljatöötamiseks pole aga Eestis seni uuringuid tehtud. Siinses uurimuses keskendume suhtluspädevuse kontekstis kitsamalt gümnasistide kirjaliku väljendusoskusega seotud pädevuse, st hoiakute ja praktikate mõõtmisele. Uurimuse esimene eesmärk on tutvustada uudset hindamisvahendit ning selle põhjal selgitada, millised on Eesti gümnasistide kirjaliku väljendusoskusega seotud praktikad ja hoiakud. Uurimuse teine eesmärk on analüüsida kolmeaastase pikiuuringu käigus ühes Eesti koolis tehtud protsessikeskse kirjutamise sekkumise efektiivsust. Võrdleme katsekooli ja kontrollkoolide õpilaste kirjutamisega seotud praktikaid ja hoiakuid ning nende muutumist läbi kolme kooliaasta. Uurimuse käigus selgus, et protsessikeskse kirjutamise pidev teadlik rakendamine aitab parandada õpilaste kirjutamisega seotud hoiakud ja võtta omaks efektiivsemaid praktikaid.

*Võtmesõnad:* üldpädevused, suhtluspädevus, kirjutamisprotsess, kirjutamisega seotud hoiakud, kirjutamispraktikad, gümnaasium

---

<sup>1</sup> Humanitaarteaduste instituut, Tallinna Ülikool, Narva mnt 25, 10120 Tallinn; [helen.hint@tlu.ee](mailto:helen.hint@tlu.ee).

## Sissejuhatus

### Suhtluspädevuse käsitlemine Eestis<sup>2</sup>

Gümnaasiumi riikliku õppekava (2020, edaspidi GRÕK) järgi on suhtluspädevus „suutlikkus ennast selgelt, asjakohaselt ja viisakalt väljendada emakeeles ja iseseisva keelekasutaja tasemel vähemalt kahes võõrkeeles, arvestades olukordi ja mõistes suhtluspartnereid ning suhtlemise turvalisust; ennast esitleda, oma seisukohti esitada ja põhjendada; lugeda ning eristada ja mõista teabe- ja tarbetekste ning ilukirjandust; koostada eri liiki tekste, kasutades korrektset viitamist, kohaseid keelevahendeid ja sobivat stiili; väärtustada õigekeelsust, kasutada korrektset ja väljendusrikast keelt ning kokkuleppel põhinevat suhtlemisviisi“.

Eestis on suhtluspädevust varem uuritud peamiselt selle eri tahkude kaudu. Näiteks on uuritud lugemisoskuse mõjutegureid (Puksand, 2014), õpikutekstide raskusastme mõju loetu mõistmisele (Lepajõe, Talsi, & Tepp, 2013) ja kirjaoskuse arengule (Puksand & Kerge, 2011), kirjutamisoskuse arengut põhikoolis ja gümnaasiumis (Kerge, Uusen, Põlda, & Puksand, 2014), eksami tagasimõju keeleõppele (Hausenberg, 2006), samuti on analüüsitud teksti vastuvõtuga seotud praktikaid (Aruvee & Puksand, 2019).

Eesti kontekstis räägitakse suhtluspädevusest ka kui funktsionaalsest keeleoskusest. Funktsionaalse keeleoskuse taset on avanud Ehala, Kerge, Lepajõe ja Sõrmus (2010, 2015), uurides kõrgkoolide esmakursuslaste eesti keele oskuste, täpsemalt metalingvistiliste teadmiste, sõnavara ulatuse, registri valimise oskuse, suulise kõne mõistmise, lugemisoskuse ning õigekeeleoskuse taset. Teine suhtlusoskuse eri tahke hõlmav laiapõhjalisem uurimus on põhikooli üldpädevuste uuring (Kikas & Toomela, 2015), mis sisaldab eraldi suhtluspädevuse osa (Soodla, Puksand, & Luptova, 2015). Seega on praeguseks olemas ülevaated nii põhikoolide õpilaste kui ka tudengite suhtluspädevuse olukorrast, kuid puudub ülevaade gümnaasiumiõpilaste suhtluspädevusest.

Nagu GRÕKist selgub, on suhtluspädevus mitmetahuline mõiste, mille dimensioonid avalduvad keeles suulises ja kirjalikus vormis ning teksti loomise (osaoskused rääkimine, kirjutamine) ja vastuvõtu (osaoskused kuulamine ja lugemine) protsessides. Seetõttu on suhtluspädevuse taset tervikuna keerukas mõõta ning veelgi keerulisem pakkuda välja sekkumist, mis suhtluspädevuse

<sup>2</sup> Siinne uurimus on osa projektist „Üldpädevuste arendamine gümnaasiumis“, mille raames uuriti kuue üldpädevuse hindamise ja arendamise võimalusi ning neid mõjutavaid tegureid. Projekti eesmärk oli välja töötada sekkumised üldpädevuste arendamiseks ning nende sekkumiste mõju mõõtmine. Siinne uurimus keskendub suhtluspädevusele, lisaks olid projektis vaatluse all sotsiaalne ja kodanikupädevus, õpipädevus, kultuuri- ja väärtuspädevus, enesemääratluspädevus ning matemaatika-, loodusteaduste- ja tehnoloogiapädevus.

terviklikul arendamisel tulu tooks. Nii hindamisel kui arendamisel seab piirid ka aeg ja maht. Seetõttu oleme kitsendanud suhtluspädevuse arendamise ja hindamise selles projektis vaid ühele komponendile – tekstilooma protsessile kirjalikus vormis, s.o kirjutamisele.

### **Uurimisprobleem ja eesmärgid**

Kirjutamine osutus valituks põhjustel, et ulatuslikumaid kirjutamisoskusealaseid uuringuid ei ole Eesti koolides seni tehtud, ehkki hea kirjutamisoskuse tagamine on gümnaasiumihariduse üks eesmärke (GRÕK, 2020). Samuti peame vajalikuks rõhutada just kirjaliku tekstilooma tähtsust suhtluspädevuse osana, kuna Soodla jt (2015) uurimusest selgus, et õpetajate käsitus suhtluspädevusest on sotsiolingvistilise pädevuse keskne: vaid 10 protsenti vastanud õpetajatest tajus kirjalikku eneseväljendust suhtluspädevuse osana (Soodla jt, 2015, lk 165). Liiatigi on kirjaliku eneseväljenduse oskus lahutamatu seotud teiste suhtluspädevuse komponentidega. Näiteks töödeb Ehala (2000: 7) oma kirjutamise õpiku avalauses, et „kirjutama õppimine on suurel määral lugema õppimine ja vastupidi: õppides kirjutamist, õpime ka paremini lugema“.

Lähtudes uurimisprobleemist, on siinsel uuringul kaks eesmärki. Esimene eesmärk on koostada hindamisinstrument, mis võimaldaks hinnata gümnaasistide seas levivaid kirjutamisega seotud praktikaid ja hoiakuid, ning selle vahendi konstruktivalt hindamine. Uurimuse teine eesmärk on hinnata protsessikeskse tekstilooma elementidega sekkumise mõju gümnaasiumi-õpilaste kirjutamisalastele hoiakutele ja praktikatele. Selleks mõõdetakse õpilaste hoiakuid ja praktikaid enne ja pärast sekkumise rakendamist katse- ja kontrollkoolides.

### **Teoreetiline taust**

Kirjutamispädevuse hindamisele võib läheneda kaheti – protsessi ja tulemuse poolelt. Hinnates tulemust, keskendume eelkõige tekstile ja selle kvaliteedile. Keskendudes protsessile, keskendume eelkõige kirjutajale ning tema tegevusele. Selle projekti raames ei ole uurimise all niivõrd tekst kui kirjutamisprotsessi tulemus, vaid fookuses on eelkõige õppija oma teadmiste, oskuste ja hoiakutega. Seetõttu ei hinnata siinses projektis õppijate pädevust mitte teksti kvaliteedi, vaid kirjutamisprotsessi dimensioonide kaudu.

Kirjutamisprotsessi kirjeldab asjakohaselt protsessikeskne tekstilooma. Protsessikeskne tekstilooma on lähenemine kirjutamise õpetamisele ja kirjutamisele, milles on olulisimal kohal protsess, mitte tulemus (Badger & White, 2000). See tähendab, et kirjutamist ei peeta ainult tervikmõtte kirjalikus

vormis esitamiseks, vaid eelkõige mõtete kogumise ja korrastamise vahendiks (Bazerman, 2009). Seetõttu on protsessikeskses tekstiloomes olulisel kohal mustandite kirjutamine, teksti ümberkirjutamine ning teksti planeerimise etapp (Badger & White, 2000). Mustandite ümberkirjutamise mõju tööde kvaliteedile koolikontekstis on uurinud Sengupta (2000), kelle analüüs kinnitas, et teise keele õppijatel paranes tekstiloomeskus märgatavalt pärast seda, kui neile oli õpetatud mustandi ümberkirjutamistehnikaid.

Kirjutamisprotsessis on tähtis mustanditele antav tagasiside. Kuna fookus on protsessil, mitte lõpptulemusel, antakse tagasisidet just mustanditele, st etapis, kus tagasisidet on võimalik samas tekstis veel arvesse võtta. Tagasisidet võib liigitada õpetaja ja kaasõppijate tagasisideks. Kaasõppija tagasiside korral kaheldakse tihti selle kvaliteedis. Siiski on uuringud näidanud, et tagasiside efektiivsus ei olene pikas perspektiivis sellest, kas kommenteerijateks on kaasõpilased või õpetajad (Gielen, Tops, Dochy, Onghena, & Smeets, 2010). Mitu autorit on rõhutanud just kaasõppijate tagasiside olulisust, sest see on tihti õppijale lihtsamini mõistetav kui õpetaja antav tagasiside (Hovardas, Tsivitanidou, & Zacharia, 2014) ning uuringud on näidanud, et kirjutamisoskust parandab tagasiside andmine rohkemgi kui tagasiside saamine (Lundstrom & Baker, 2009). Lisaks on uurimustes kinnitust saanud kirjutamisprotsessi üle reflekteerimise kasulikkus, sest see annab õppijale võimaluse rääkida oma kirjutamisega seotud probleemidest ja strateegiatest ning (nt kirjutamisrühmas) saada oma kirjutamisprotsessist parem ülevaade ja arendada edasiviivad kirjutamisstrateegiad (Lonka, 2003).

Kirjutamisprotsessi üle reflekteerimine aitab õppijal muu hulgas aru saada enda kirjutamishoiakutest. Kuna hoiakud on pädevuste üks komponente, ei saa ka kirjutamispädevusest rääkida, käsitlemata kirjutamisega seotud hoiakuid. Kirjutamisega seotud hoiakud on olulised, kuna need mõjutavad autori suhtumist kirjutamisprotsessi ja endasse kui autorisse ning mõjutavad sellisena kirjutamispraktikaid (Lonka *et al.*, 2014). Mistahes kirjatöö autor võib ennast tajuda haavatavas positsioonis olevat, kuna on autorina kriitika objektiks, mistõttu võib autor kalduda perfektsionismi, kippuda prokrastineerima ja kogeda kirjutamiskrampi (*Ibid.*). Kirjutamisega seotud hoiakud on ka omavahel seotud, näiteks perfektsionism pärsib tihti autori kirjutamisoskuse arengut (Lonka *et al.*, 2014) ning võib esile kutsuda kirjutamiskrampi (Boice, 1993) ja prokrastineerimist (Boice, 1990; Klassen jt, 2009). Kirjutaja enesetõhusust ja selle kaudu ka produktiivsust võib vähendada ka uskumus, et kirjutamine on kaasasündinud anne, samal ajal kui suur enesetõhusus võib ära hoida ennast saboteerivaid käitumismustreid, nt prokrastineerimist (Lonka *et al.*, 2014).

Kuigi enamik selliseid uurimusi on tehtud kõrgkoolis, on näiteks Fanetti, Bushrow ja Dewese (2010) toonud protsessikeskse kirjutamisoskuse

arendamise vajalikkust esile just gümnaasiumiastmes. Protsessikeskse kirjutamise rakendamine ei ole siiski võluvits, kirjutamispädevust tuleb õpilastes teadlikult arendada. Sellele juhivad tähelepanu ka näiteks Hovardas jt (2014), kes tõdevad, et nii õpetajad kui ka teadlased peaksid rohkem mõtlema, millist toetust ja õppemeetodeid saaks pakkuda, et õpilaste tagasiside andmise oskused paraneksid.

Artiklis anname esmalt ülevaate uurimuses kasutatud suhtluspädevuse hindamisvahendi koostamise põhimõtetest, sisust, selle faktorstruktuurist ning kvaliteedist. Pärast seda tutvustame lähemalt ühes Eesti gümnaasiumis tehtud suhtluspädevuse sekkumise meetodit ning analüüsime selle mõju gümnaasistide kirjutamisega seotud hoiakutele ja praktikatele. Selleks võrdleme kolmeaastase pikiuuringuga suhtluspädevuse hindamisinstrumendiga kogutud vastuseid kontrollkoolides ja katsekoolis. Anname ka hinnangu sekkumise tõhususele. Artikli lõpetuseks paigutame uuringu tulemused laiemasse konteksti ning esitame järeldused, mida siinse uuringu põhjal on võimalik teha.

## Uurimus I: hindamisvahend

### Valim

Siinse uurimuse valimi moodustavad projektis „Üldpädevuste arendamine gümnaasiumis“ osalenud Eesti gümnaasiumide õpilased. Koolide esmane valik oli juhuslik, kuid arvestati sellega, et uurimusse saaks kaasatud eri suurusega koolid Eesti eri piirkondadest. Valimisse kaasati kõik projektis osalenud koolide õpilased, kes 2017. aasta sügisel alustasid 10. klassis ning 2019. aastal olid jõudnud 12. klassi. Uuringus osalenud alaealiste õpilaste vanemad olid kinnitanud oma nõusolekut, et nende laps võib uuringus osaleda.

Uuringu esimesel aastal osales projektis 16 gümnaasiumi.<sup>3</sup> Kokku vastas 10. klassis, st projekti esimesel aastal, suhtluspädevuse hindamisvahendile 782 õpilast (eemaldasime rohkem kui ühe korra vastanud õpilaste hilisemad vastused). Pärast seda, kui eraldasime poolikult vastatud küsimustikud ja taustaandmete ankeedi täitmata jätnud vastanud, jäid faktoranalüüsi jaoks alles 680 õpilase vastused. Vastanute hulgas oli noormehi 260 (38,2%) ning neidusid 420 (61,8%). Selleks, et hindamisvahendi kvaliteeti kolmandal aastal uuesti hinnata, tegime kolmandal aastal vastanud 191 õpilase (noormehi 39,4%, neidusid 60,6%) vastuste põhjal uue faktoranalüüsi (vt tabelit 1).

<sup>3</sup> Kõige suurema osalejate arvuga koolist võttis uurimusest osa 150 õpilast, kõige väiksematest aga 13 õpilast.

**Tabel 1.** Suhtluspädevuse hindamisvahendi faktoranalüüsi kaasatud valim

	Esialgne mudel (1. aasta)	Kohandatud lõplik mudel (3. aasta)
Koolide arv	16	6
Õpilaste arv	680 (noormehi 38,2%, neide 61,8%)	191 (noormehi 39,4%, neide 60,6%)

### Hindamisvahendi ülesehitus

Gümnaasiumiõpilaste suhtluspädevuse hindamiseks töötasime kahe juba kasutust leidnud küsimustiku põhjal välja enesekohase küsimustiku. Küsimustiku esimene osa, nn kirjutamisprotsessi skaala, tugineb projekti EUWRIT raames rakendatud akadeemilise väljendusoskuse küsimustikule (Chitez, Kruse, & Castelló 2015). Selle osa küsimustega kogutakse infot selle kohta, millist tagasisidet õpilased oma kirjalikele tekstidele saavad<sup>4</sup> ning kas ja mil määral on õpilased harjunud oma tekste ümber kirjutama. Küsimustiku teine osa, nn hoiakute skaala, toetub Kirsti Lonka ja tema kolleegide (2014) välja töötatud kirjutamisprotsessi küsimustikule. Sellega mõõdetakse vastajate hoiakuid akadeemiliste tekstide kirjutamise suhtes. Mõlema algküsimustiku väiteid kohandasime nii, et need oleks kooskõlas Eesti haridusmaastikuga. Kuna mõlemad algküsimustikud on välja töötatud üliõpilaste akadeemiliste kirjutamise analüüsimiseks, arvestasime küsimusi kohandades ka sellega, et need peavad vastama gümnaasiumi oludele.

Kõik küsimused on esitatud enesekohaste väidete vormis ning õpilastel palutakse hinnata nende väidetega nõustumist, lähtudes oma eelnevast kirjutamiskogemusest. Hindamiseks on antud viieballine Likert-tüüpi skaala, kus 1 = „Ei nõustu üldse“, 2 = „Pigem ei nõustu“, 3 = „Nii ja naa“, 4 = „Pigem nõustun“, 5 = „Nõustun täielikult“. Küsimustiku korraldamiseks kasutasime Tartu Ülikooli LimeSurvey keskkonda, vastuste kogumiseks levitasime projektis osalevatele koolidele küsimustiku veebilinki. Vastata oli võimalik nii arvutit kui ka nutiseadet kasutades. Küsimustiku alguses teavitati õpilasi, et vastuseid käsitletakse üldistatud kujul ning need on konfidentsiaalsed.

Küsimustik jaguneb niisiis kolmeks osaks: i) tagasiside saamine (taustategurid), ii) kirjutamisprotsessi skaala ja iii) hoiakute skaala. Kirjutamisprotsessi skaala küsimused jagunevad kolme dimensiooni. Esimene dimensioon puudutab tagasiside arvessevõtmist kirjutamisprotsessis, teise dimensiooni keskmes on oma teksti ümberkirjutamise harjumused ja praktikad ning kolmas dimensioon hõlmab oma tekstide sisu ja struktuuri planeerimist.

<sup>4</sup> Neile küsimustele antud vastuseid analüüsisime taustateguritena, millele me aga siinse artikli kontekstis ei keskendu.

Hoiakute skaala küsimused puudutavad õpilaste seas kirjutamise suhtes esinevaid hoiakuid (Lonka jt, 2014). Selle ploki küsimused on jagatud nelja dimensiooni: esimese dimensiooni moodustavad küsimused kirjutamisülesannete täitmisel prokrastineerimise kohta, teise dimensiooni küsimused vaatlevad õpilaste toimetulekut kirjutamiskrambiga, kolmas dimensioon on perfektsionism, mis uurib kirjutaja (liigse) kriitilisuse kohta oma mõtete ja kirjutatu suhtes, neljas dimensioon – kaasasündinud anne – puudutab õpilaste arvamusi selle kohta, kas kirjutamisoskus on arendatav oskus või miski, mis inimesel lihtsalt on või ei ole.

Esialgses küsimustikus oli kokku 37 küsimust: kaheksa üldist tausta kirjeldavat väidet, 13 kirjutamisprotsessi puudutavat väidet ning 16 hoiakuid kirjeldavat väidet. Küsimustiku lõpus on õpilastel võimalus esitada oma mõtteid, kommentaare ja täiendusi avatud küsimuse vormis. Skaalade jagunemist dimensioonideks algse küsimustikus illustreerib tabel 2. Kogu esialgne küsimustik on esitatud lisas A.

**Tabel 2.** Suhtluspädevuse esialgse hindamisvahendi skaalad ja dimensioonid

Skaala	Dimensioonid (küsimuste arv)
Tagasiside saamine	Tagasiside vorm (5) Tagasiside saamise aeg (3)
Kirjutamisprotsessi toetamine	PT = Tagasiside arvessevõtmine (4) PU = Teksti ümberkirjutamine (4) PP = Oma teksti planeerimine (5)
Hoiakud kirjutamise suhtes	HPr = Prokrastinatsioon (4) HK = Kirjutamiskramp (4) HPe = Perfektsionism (4) HA = Kaasasündinud anne (4)

Oktoobris 2017 tegime prooviuurimuse (n = 32), mille tulemused kinnitasid, et küsimustele antud vastused on ootuspärased ning suurema valimimahu korral on võimalik koostatud küsimustiku abil uuringus seatud küsimustele vastust leida.

### Andmeanalüüs

Suhtluspädevuse hindamisvahendi faktorstruktuuri leidmiseks ja kontrollimiseks tegime esimesel aastal kogutud 680 vastuse põhjal (vt tabelit 1) uuriva ja kinnitava faktoranalüüsi. Uuriva faktoranalüüsi teostamisel kasutasime vähimjääkide meetodit (*minimal residuals*'i analüüs ja *oblimin*-pööramismeetod). Faktorlaadungit miinimumiks määrasime analüüsis 0,3, st lõplike faktorlaadungite tulemused on suuremad kui 0,3 või sellega võrdsed.

Küsimustiku skaalasad, st kirjutamisprotsessi ja hoiakuid, käsitlesime faktoranalüüsil eraldi. Uuriva faktoranalüüsiga leitud struktuuri hindasime omakorda kinnitava faktoranalüüsiga. Faktoranalüüsiks kasutasime vabavalalise statistikatarkvara R (R Core Team, 2020) paketti *psych* (Revelle, 2020).

### Hindamisvahendi kvaliteet

Järgnevalt kirjeldame kasutatud mõõdiku kvaliteeti. Vaatleme eraldi kirjutamisprotsessi skaala ning hoiakute skaala töökindlust.

#### *Kirjutamisprotsessi skaala*

Uuriva faktoranalüüsi käigus mudeleid võrreldes valisime välja sellise kirjutamisprotsessi skaala mudeli, milles eristus kolm faktorit. Küsimuste jagunemine faktoritesse ning nendekohased faktorlaadungid on esitatud tabelis 3.

**Tabel 3.** Kirjutamisprotsessi skaalas uurival faktoranalüüsil eristunud esialgsed faktorid ja faktorlaadungid

	MR1 <sup>5</sup>	MR2	MR3
PT1	<b>0,59</b>		
PT2	<b>0,46</b>	0,20	
PT3	<b>0,63</b>	0,11	
PT4	<b>0,70</b>		
PU1	0,20	<b>0,59</b>	
PU2		<b>0,65</b>	
PU3	-0,11	0,26	
PU4	-0,17	<b>0,46</b>	
PP1	0,22	0,22	<b>0,35</b>
PP2	0,23	-0,11	-0,26
PP3	-0,25		
PP4	<b>0,55</b>		0,12
PP5			<b>0,84</b>

Saadud faktorite nimetamisel lähtusime esialgsest oletatavast faktormudelist, ehkki analüüsi käigus toimus ühe küsimuse nihkumine ühest faktorist teise. Uuriva faktoranalüüsi järel jäi esialgse 13 asemel mudelisse alles kümme

<sup>5</sup> MR – *minimal residuals*, st vähimjääkide meetodiga leitud faktor.



väidet – kolme väite (PU3, PP2, PP3) faktorlaadungid olid liiga madalad selleks, et neid mudelisse kaasata. Analüüsi käigus saadud lahend on esitatud tabelis 4.

**Tabel 4.** Uuriva faktoranalüüsi käigus leitud kirjutamisprotsessi skaala esialgsed faktorid

Faktor	Väidete arv faktoris	Cronbachi alfa
Tagasiside	5	0,71
Ümberkirjutamine	3	0,55
Teksti planeerimine	2	0,44
Kokku	10	0,66

Madalad Cronbachi alfa väärtused on ilmselt tingitud väikesest väidete arvust faktorites. Uuriva faktoranalüüsiga saadud kirjutamisprotsessi mudeli headust kontrollisime kinnitava faktoranalüüsi abil. Selgus, et mudeli sobivusindeksid ei osutunud nii heaks, kui lootsime, kuid siinse pikiuurimuse kontekstis võib neid pidada esialgu rahuldavaks ( $\chi^2/df = 3,38$ , RMSEA = 0,086, CFI = 0,77).

### *Hoiakute skaala*

Uuriva faktoranalüüsi käigus otsustasime pärast esimese aasta hindamist jätkata nelja eristuva faktoriga hoiakute skaala mudeliga. Analüüsi tulemusel toimus mõningane küsimuste liikumine faktorite lõikes, võrreldes algselt välja pakutud struktuuriga. Uuriva faktoranalüüsi järel välja valitud hoiakute skaala faktorlaadungid eri faktorite lõikes on esitatud tabelis 5.

**Tabel 5.** Hoiakute skaalas uurival faktoranalüüsil eristunud esialgsed faktorid ja faktorlaadungid

	MR2	MR1	MR4	MR3
HPr1	<b>0,78</b>			
HPr2	<b>0,88</b>			
HPr3	<b>0,83</b>			
HPr4	<b>0,59</b>		0,19	
HK1	0,19	<b>0,40</b>	0,26	
HK2	<b>0,30</b>	0,25		
HK3	0,217	<b>0,478</b>	0,20	
HK4		<b>0,48</b>		0,18
HPe1		<b>0,47</b>	0,37	

	MR2	MR1	MR4	MR3
HPe2		0,15	<b>0,66</b>	
HPe3		-0,21	<b>0,63</b>	
HPe4			<b>0,66</b>	
HA1		0,19		<b>0,47</b>
HA2				<b>0,91</b>
HA3		<b>0,83</b>		
HA4		<b>0,73</b>		0,11

Faktorite nimetamisel otsustasime esialgu jääda küsimustikku koostades välja pakutud nimetuste juurde. Mudelisse jäid sisse kõik 16 küsimust, nende jagunemist eri faktorite vahel kirjeldab tabel 6.

**Tabel 6.** Uuriva faktoranalüüsi käigus leitud hoiakute skaala esialgsed faktorid

Faktor	Väidete arv faktoris	Cronbachi alfa
Prokrastinatsioon	5	0,83
Kirjutamiskramp	6	0,8
Perfektsionism	3	0,69
Kirjutamisanne	2	0,61
Kokku	16	0,84

Kinnitav faktoranalüüs näitas, et valitud mudeli sobivusindeksid olid aktsepteeritavad ( $\chi^2/df = 3,05$ , RMSEA = 0,077, CFI = 0,9).

### ***Hindamisvahendi kvaliteedi parandamine***

Esimesel aastal tehtud andmekogumise tulemusena ei andnud hindamisvahendi analüüs väga heade kvaliteedinäitajatega mudeleid. Seetõttu jätkasime projekti vältel tööd hindamisvahendi täiustamiseks, et pärast viimast hindamist küsimustiku faktorstruktuuri uuesti kontrollida. Selleks lisasime enne kolmanda aasta hindamist kaks küsimust kirjutamisprotsessi skaala planeerimise faktorisse ja kaks küsimust hoiakute skaala kirjutamisande faktorisse. Samas jätsime viimase aasta küsimustikust välja need kolm küsimust protsessi skaalalt, mis esialgsesse faktorstruktuuri ei sobitunud. Projekti viimase aasta (12. klassi) 191 vastuse põhjal (vt tabelit 1) tegime uuesti nii uuriva kui ka kinnitava faktoranalüüsi.

Kirjutamisprotsessi skaalal lihtsustasime mudelit modifitseerimisindeksite alusel ning jätsime välja kaks küsimust. Samuti lubasime korrelatsiooni erinevatesse faktoritesse (ümberkirjutamine ja tagasiside) kuuluva kahe tunnuse vahel. Kokkuvõttes jäi väidete jaotus faktorisse algse mudeli sarnaseks (tabel 7) ning saime väga heade kvaliteedinäitajatega mudeli ( $\chi^2/df = 1,17$ , RMSEA = 0,030, CFI = 0,983).

**Tabel 7.** Uuriva faktoranalüüsi käigus leitud praktikate skaala kohandatud faktorid

Faktor	Väidete arv faktoris	Cronbachi alfa
Planeerimine	3	0,63
Ümberkirjutamine	3	0,60
Tagasiside	3	0,57
Kokku	9	0,63

Hoiakute skaalal saime heade kvaliteedinäitajatega mudeli, kui kohendasime uuriva faktoranalüüsiga leitud mudelit, lähtudes modifitseerimissoovitustest, ning loobusime ühe faktori (perfektsionism) eristamisest, jättes mudelist välja seda kirjeldanud tunnused. Küsimuste jaotumist faktorite vahel lõplikus mudelis illustreerib tabel 8. Hoiakute skaala kohandatud lõpliku mudeli kvaliteedi näitajad osutusid headeks ( $\chi^2/df = 1,74$ , RMSEA = 0,062, CFI = 0,966).

**Tabel 8.** Uuriva faktoranalüüsi käigus leitud hoiakute skaala kohandatud faktorid

Faktor	Väidete arv faktoris	Cronbachi alfa
Prokrastinatsioon	4	0,86
Kirjutamiskramp	5	0,80
Kirjutamisanne	3	0,82
Kokku	12	0,86

Kohandatud lõplikusse hindamisvahendisse jäi koos taustaküsimustega sisse 28 küsimust. Hoolimata esialgsetest mõnevõrra tagasihoidlikest kvaliteedinäitajatest võtsime aga suhtluspädevuse taseme muutumise hindamisel aluseks just hindamisvahendi esimese versiooni. Seda seetõttu, et suhtluspädevuse sekkumise mõju hindamisel soovisime analüüsi tegemiseks hoida vaadeldavad dimensioonid kolme hindamisaasta vältel võimalikult homogeensed.

## Uurimus II: sekkumine ja selle mõju

### Valim ja andmeanalüüs

Hindamaks Eesti gümnaasistide suhtluspädevuse taset ja selle võimalikku muutust kolme gümnaasiumiaasta vältel, võrdlesime omavahel iga õppeaasta keskel, st 2017/2018., 2018/2019. ja 2019/2020. õa kevadtalvel suhtluspädevuse hindamisvahendiga kogutud vastuseid. Võrdlesime ühe katsekooli ja kontrollkoolide tulemusi. Koolide ja õpilaste hulk, kes suhtluspädevuse küsimustiku täitsid, oli kolmel aastal üsna erinev. Ootuspäraselt suurim arv vastajaid oli projekti esimesel aastal, mil vastas 680 õpilast 16 koolist (sh katsekooli õpilased, kes esimesel aastal, mil sekkumist ei toimunud, olid teistega võrdses seisus). Teisel hindamisaastal oli vastajate arv üle 500 võrra kahanenud ning küsitlusele vastas 133 õpilast kuuest koolist. Vastajate arv suurenes veidi kolmandaks hindamisaastaks, mil hindamisvahendi täitis 191 õpilast seitsmest koolist.

Suhtluspädevuse katsekooliks sattus üldpädevuste projektis keskmise suurusega kolme paralleelklassiga väikelinna gümnaasium. Katsekooli õpilasi, kes osalesid sekkumises ning täitsid ka hindamisvahendi, oli 11. klassis 53 ja 12. klassis 56. Sekkumise mõju hindamisse kaasatud valimi suurus annab ülevaate tabel 9.

**Tabel 9.** Suhtluspädevuse sekkumise mõju hindamisse kaasatud valimi suurus

	10. klass (1. aasta)	11. klass (2. aasta)	12. klass (3. aasta)
Koole kokku	16	5	7
Täielikult vastatud ankeete kokku	680	133	191
Kontrollkoolide õpilasi	680	65	119
Katsekooli õpilasi	–	53	56

Sekkumise mõju statistilisse hindamisse soovisime esialgu kaasata ainult need projektis osalenud koolide õpilased, kes täitsid suhtluspädevuse hindamisvahendi järjepidevalt kõigil kolmel aastal. Selliseid õpilasi kogunes projekti lõpuks kahest kontrollkoolist ( $n = 31$ ) ja katsekoolist ( $n = 47$ ). Kuna kolme aasta võrdlust võimaldavaid katsekoole ei olnud palju, kaasasime analüüsi ka need õpilased, kes vastasid vaid kahel aastal, kas siis esimesel ja kolmandal aastal (st 10. ja 12. klassis) või esimesel ja teisel aastal (st 10. ja 11. klassis). Sel moel saime lisaks andmeid 10. ja 12. klassi võrdlusena kahest koolist kokku 37 õpilaselt ning 10. ja 11. klassi võrdlusena kahest koolist 25 õpilaselt. Katsekoolis oli 47 õpilast, kes täitsid hindamisvahendi igal projekti aastal, st kolm korda. Tabelis 10 on esitatud kokkuvõtte analüüsi kaasatud valimist ja eri hindamiskordade võrdlusest.

**Tabel 10.** Suhtluspädevuse sekkumise hindamises osalenud valim ja hindamiskordade võrdlus

	10., 11. ja 12. klass	10. ja 11. klass	10. ja 12. klass
Katsekool	n = 47	–	–
Kontrollkoolid	n = 31	n = 25	n = 37

Muutusi suhtluspädevuse tasemes kolme gümnaasiumiaasta võrdluses hindasime kahe alamskaala (protsess, hoiakud) dimensioonide kaupa, vaadeldes dimensioonide keskmisi skooore igal aastal, et näha, kas andmetest tuleb välja olulisi erinevusi mõõtmiskordade hinnangutes. Keskmiste skooride muutuse visualiseerimiseks valisime viiuldiagrammi, mille kujundamiseks kasutasime statistikatarkvara R (R Core Team, 2020) paketti *ggplot2* (Wickham, 2016). Sellisel kujul on siin tegu esmase kirjeldava analüüsiga, mis annab võimalikke suuniseid jätku-uurimusteks. Siinse uurimuse väikse valimimahu tõttu ei olnud andmete põhjal võimalik kinnitada joonistel nähtavate muutustendentside statistilist olulisust.

### Sekkumise kirjeldus

Katsekoolis tehti suhtluspädevuse sekkumist kahe aasta jooksul 11. ja 12. klassis. Sekkumise eesmärk oli arendada õpilaste kirjutamisoskust, põimides kirjutamisülesannetes protsessikeskse kirjutamise elemente. Kuna suhtluspädevus on üldpädevus, vältisime teadlikult sekkumist eesti keele või võõrkeeletunnis. Kirjutamist kasutatakse õppemeetodina pea kõigis õppeainetes ning hästi korraldatud kirjutamisülesanne võimaldab arendada paralleelselt nii kirjutamis- kui ka aineoskusi (Boscolo & Mason, 2001). Teisalt oli meie eesmärk sekkumine teha nii loomulikes tingimustes kui võimalik. Seetõttu valis kirjutamisülesanded, mille abil sekkumist teha, kool ise.

Meie katsekoolis korraldasid aineõpetajad sekkumise 11. klassis uurimis- ja praktilise töö kirjutamise raames ning 12. klassis ajaloo tunnis kirjutatava lühiuuringu raames. Nende ülesannete pikkuse ja kaalu erinevustest tulenevalt olid ka sekkumised eri pikkusega. 11. klassis korraldatud sekkumine vältas viis kuud, mille jooksul suunati õpilasi oma teksti planeerima, kirjutama mustandeid, andma ja saama nii suulist kui ka kirjalikku tagasisidet rühmades ning oma tööd sellest lähtuvalt parandama. 11. klassi sekkumise raames toimus kaks kirjutamisrühmade kohtumist, milleks õpilased pidid varem esitama oma tekstimustandid ning tutvuma oma rühma õpilaste mustanditega ja neid tagasisidestama. Mõlema kohtumise ajal andsid õpilased üksteise tekstidele tagasisidet suuliselt. 12. klassi ülesandena töötati samadele põhimõtetele tugineva sekkumise raames umbes 5000-tähemärgilise tekstiga kaks nädalat, ning selle jooksul toimus samuti kaks tagasisidevooru.

Enne sekkumise kavandamist ja toimumist juhendasid uurimisrühma liikmed sekkumist korraldavaid õpetajad individuaalse kohtumise käigus. Tutvustasime õpetajatele protsessikeskse kirjutamise põhimõtteid ning aitasime välja töötada konkreetse sekkumise ajakava. Katsekoolil oli kasutada ka sekkumise põhimõtteid kajastav materjal (vt Hint, Jürine, & Trigel, 2020). Üks uurimisrühma liige osales esimese sekkumise esimeses töötoas, kus õpilastele ja õpetajatele tutvustati sekkumise põhimõtteid. Mõlemal sekkumisel vaatles(id) ja suunas(id) kaaslaste tagasisidestamist õpetaja(d). Sekkumise kulu jälgimiseks oli uurimisrühma liikmetel ligipääs kaustadele, kuhu sekkumises osalevad õpilased oma tekste ja tagasisidet üles laadisid. Pärast sekkumist reflekteerisid õpetajad sekkumisest saadud kogemust uurimisrühmale ning andsid hinnangu sekkumise efektiivsusele.

Kontrollkoolides ei tegeletud meile teadaolevalt suhtluspädevuse arendamisega siinses uuringus kirjeldatud sekkumise põhimõtteid järgides. Mõnes kontrollkoolis tehti projekti raames mõne teise üldpädevuse arendamise sekkumist (nt õpipädevus, kultuuri- ja väärtuspädevus).

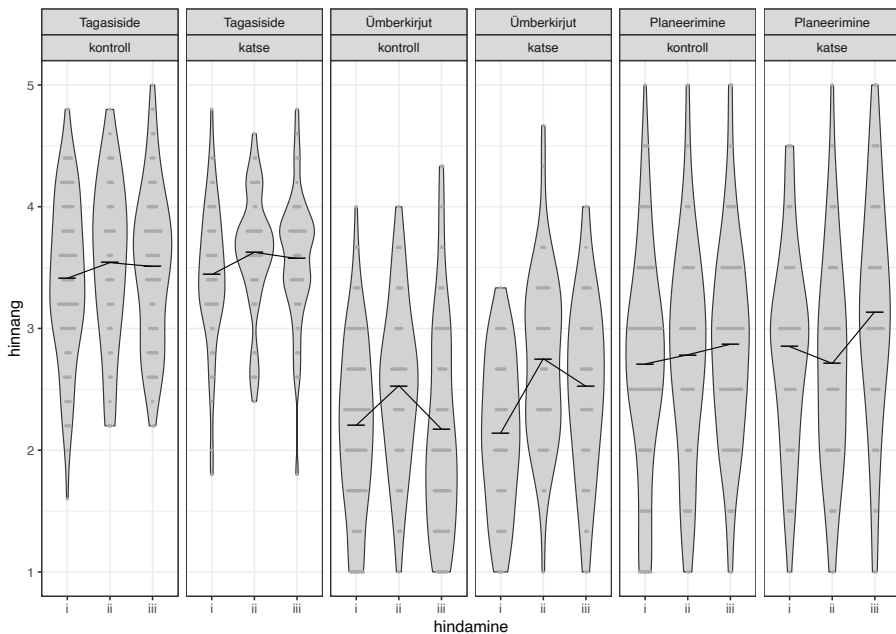
### Sekkumise mõju

Järgnevalt vaatleme Eesti gümnasistide kirjutamisalaste praktikate ja hoiakutega seotud enesekohaseid hinnanguid, võrreldes iga dimensiooni hinnangute keskmisi pärast esimest, teist ja kolmandat hindamist. Eraldi käsitleme kirjutamisprotsessi skaalat (kolm dimensiooni) ning hoiakute skaalat (neli dimensiooni) ning võrdleme vastavalt muutusi hinnangutes kontrollkoolides ja katsekoolis.

Tulemuste analüüsimisel ja tõlgendamisel tuleb esiteks arvesse võtta valimisse kuulunud õpilase arvu, mis seab andmeanalüüsile piirangud. Andmeanalüüsi käigus koostasime valimisse kuulunud õpilaste hinnangute põhjal iga faktori kohta lineaarse regressiooni segamudelid, millesse kaasasime fikseeritud seletavate tunnustena grupi (katse, kontroll) ja mõõtmiskorra (i, ii, iii) ning juhuslike faktoritena lisasime kooli ja indiviidi. Alustasime kõige keerukama võimaliku struktuuriga mudelist, st esialgses mudelis sisaldasid juhuslikud kalded, mis korrigeerisid mõõtmiskorra efekti vastavalt koolile ja indiviidile. Paraku ei olnud meie andmestiku vaatluste hulk sellise struktuuriga mudeli jaoks piisav ning pidime sammhaaval mudelit lihtsustama. Ent ka lihtsamad mudelid ei suutnud parameetreid hinnata või olid singulaarsed, mistõttu ei saa neid pidada usaldusväärseteks.

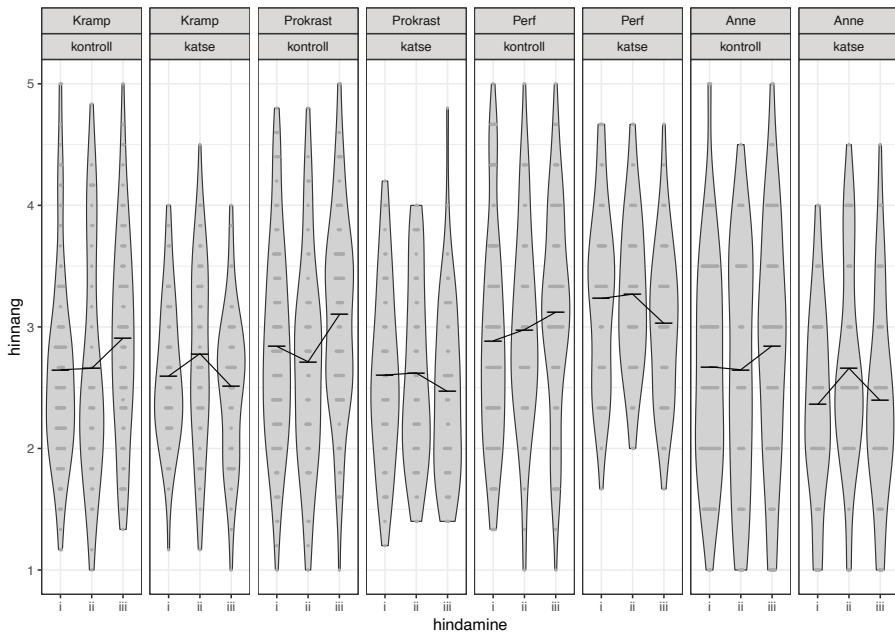
Ehkki väikese valimimahu tõttu ei ole siinses uurimuses võimalik protsessikeskse kirjutamise sekkumise efektiivsuse statistilist olulisust hinnata, on siiski võimalik kirjeldada andmestikust ilmnevaid suundumusi ja muutusi

gümnaasiumiõpilaste kirjutamisega seotud hinnangutes. Viiuldiagrammidel joonisel 1 on kujutatud protsessi skaala hinnangute jaotumine katsekoolis ja kontrollkoolides kolme hindamiskorra kaupa. Protsessi skaalal iseloomustab kõrgem hinnang kõrgemat pädevuse taset. Näeme, et märgatavat muutust ei ole toimunud tagasiside arvessevõtmise dimensioonis: nii kontrollrühmas kui ka katsekoolis on keskmised hinnangud sisuliselt samad. Küll aga on katsekoolis võrreldes esimese hindamisega (10. kl) paranenud kolmandal hindamisel (12. kl) antud hinnangud kahes kirjutamisprotsessi skaala dimensioonis – ümberkirjutamine ja teksti planeerimine. Seega osutab katsekooli õpilaste hinnangute muutus 10. ja 12. klassi võrdluses tõenäoliselt kirjutamispraktikate muutustele. Kontrollrühma puhul ilmneb, et sarnaselt tagasiside dimensiooniga on hinnangud stabiilsed ka teksti planeerimise dimensioonis. Ümberkirjutamisega seotud hinnangutes on kontrollkoolides toimunud katsekooliga sarnane muutus 10. ja 11. klassi vahel, kus on selgelt märgata, et enesekohane hinnang oma praktikatele on teiseks hindamiskorraks paranenud. Kui kontrollkoolides liigub see näitaja 12. klassiks taas 10. klassi tasemele, siis katsekoolis langevad hinnangud küll 11. klassiga võrreldes, kuid jäävad siiski paremaks kui gümnaasiumi esimesel aastal.



**Joonis 1.** Kirjutamisprotsessi dimensioonide hinnangud katse- ja kontrollkoolides kolme aasta võrdluses. Mustad jooned tähistavad hinnangute keskmist väärtust.

Joonis 2 illustreerib hoiakute skaalal antud nelja dimensiooni keskmiste hinnangute väärtusi. Hoiakute skaalal näitab kõrgemat pädevuse taset madalam hinnang, st mida madalam on õpilase enesekohane hinnang, seda vähem on temas kinnistunud kirjutamist pärssivad ebasoodsad hinnangud. Hoiakute skaala hinnangutest on katsekooli õpilastel püsinud 10. ja 11. klassis muutmatusena prokrastinatsiooni ning perfektsionismiga seotud hoiakud, 12. klassis on aga mõlema dimensiooni keskmised hinnangud veidi langenud, mis osutab hoiakute paranemisele. Katsekoolis võib muutusi täheldada ka krambi ja ande dimensioonides, ehkki siin ei ole muutus toimunud 10. ja 12. klassi, vaid 11. ja 12. klassi vahel, kusjuures 11. klassiks olid õpilaste hoiakud mõnevõrra halvenenud, enne kui 12. klassis esimese hindamise tasemele tagasi nihkusid. Näeme aga, et 12. klassi õpilaste hoiakud on katsekoolis paremad kui 11. klassis, millest võib järeldada, et 12. klassis peetakse kirjutamist enam arendatavaks oskuseks, mitte kaasasündinud andeks. Samuti esineb vähem perfektsionismi ja sellega lähedalt seotud kirjutamiskrampi.



**Joonis 2.** Hoiakute dimensioonide hinnangud katse- ja kontrollkoolides kolme aasta võrdluses. Mustad jooned tähistavad hinnangute keskmist väärtust.

Jooniselt 2 näeme ka seda, et kirjutamisega seotud hoiakud ei ole kolme gümnaasiumiaasta jooksul kontrollkoolide õpilaste seas olulisel määral paranenud. Kontrollrühma keskmisi hinnanguid võrreldes torkas pigem silma tendents, et



12. klassiks on gümnaasiumiõpilaste kirjutamisalased hoiakud neljas dimensioonis muutunud hoopis negatiivses suunas. Siinse uurimuse eesmärk ei ole negatiivses suunas toimunud muutuse põhjuste väljaselgitamine, ent võime oletada, et hoiakute mõningane halvenemine võib olla seotud emakeele riigieksamiks valmistumisel tekkiva pingeolukorraga.

Uurimuse tulemused seega näitavad, et protsessikeskse kirjutamise rakendamisel on toetav mõju õpilaste kirjutamisega seotud praktikatele ja hoiakutele, ehkki selle mõju statistilist olulisust ja tugevust tuleks edasistes uuringutes suurema valimi andmetele tuginedes täpsemalt analüüsida.

### Arutelu ja järeldused

Siinses artiklis tutvustasime projektis „Üldpädevuste arendamine gümnaasiumis“ välja töötatud hindamisvahendi, mis on abiks Eesti gümnaasiumiõpilaste kirjutamisalaste hoiakute ja praktikate ning kirjutamisprotsessi eri komponentide rakendamise koosmõju hindamisel. Hindamisvahendi abil mõõdeti õpilaste hoiakuid ja praktikaid enne ja pärast sekkumist, millega toetati katsekoolis protsessikeskse kirjutamise rakendamist kahe õppeaasta jooksul eri õppeainete kursustel. Uuringu tulemused näitavad, et protsessikeskse kirjutamise teadlik süsteemne rakendamine gümnaasiumis aitab parandada õpilaste kirjutamispraktikaid ja -hoiakuid. Seega kinnitas uuring, et protsessikeskne kirjutamine on efektiivne vahend gümnaasiumiõpilaste kirjutamis- oskuse kui suhtluspädevuse ühe komponendi arendamiseks.

Suhtluspädevuse hindamisvahendi koostamisel lähtusime sellest, et pädevuse mõõtmisel tuleb esmalt kaardistada õppijate isiklikud hoiakud ja praktikad vaadeldava pädevuse osas, mitte aga anda vaatelejast sõltuvat hinnangut õpilase tegevuse lõpptulemusele. Sellisena suunab üldpädevusi hindama ka gümnaasiumi riiklik õppekava, mille järgi tuleks üldpädevusi hinnates rakendada kujundavat hindamist ning anda tagasisidet just õppija käitumisele, hoiakutele ja väärtushinnangutele (GRÕK, 2020). Suhtluspädevuse hindamisvahendis kasutatud enesekohased küsimused käivadki eelkõige selle kohta, kuidas õpilased iseennast kirjutamisprotsessis näevad, ning võimaldavad hinnata seda, millistes kirjutamisprotsessi aspektides õpilane veel tuge vajaks.

Kui siinses uuringus eristus kirjutamisprotsessi skaalal kolm faktorit (ümberkirjutamine, teksti planeerimine ja tagasiside arvessevõtmine) nii esialgses kui ka lõplikus mudelis, siis hoiakute skaalal osutus esialgse nelja faktori asemel pärast kolmanda aasta hindamise tulemuste analüüsi kõige sobivamaks hoopis kolmefaktoriline mudel (prokrastinatsioon, kirjutamis-kramp, kirjutamisanne). Võrreldes Lonka jt (2014) mudeliga ei eristunud Eesti

gümnasistide hoiakutes perfektsionismi dimensioon ning seda kirjeldavad küsimused sulasid Eesti õpilaste vastustes kokku kirjutamiskrambiga ühte dimensiooni. Niisiis võime järeldada, et perfektsionismi ja kirjutamiskrampi puudutavad küsimused kirjeldavad Eesti õpilaste jaoks sarnast tunnet. Varasemad uuringud ongi perfektsionismi ja kirjutamiskrampi eristumisel andnud vastakaid tulemusi. Näiteks Lonka jt (2014) mudelis need faktorid selgelt eristusid, aga Cerrato-Lara, Castelló, García-Velázquezi ja Lonka (2017) on sarnaselt siinse uurimusega leidnud, et perfektsionism hõlmab ka kirjutamiskrambiga seotud tundmusi. Perfektsionismi ja kirjutamiskrampi seost on kirjeldatud ka varem ning uuringused on näidanud, et kirjutamiskrambil võib olla mitu põhjust, perfektsionism nende hulgas (nt Boice, 1993; Henning, 1981; vt ka Lonka *et al.*, 2014).

Sellegipoolest vajaksid perfektsionismiga seotud hoiakud ning nende koht hindamisinstrumendis edasist uurimist, kuna perfektsionismi puhul on välja toodud selle kahesugust olemust: eristada saab enesele suunatud perfektsionismi ning sotsiaalsest normist lähtuvat perfektsionismi (Neumeister, 2004; vt ka Lonka *et al.*, 2014). Enesele suunatud perfektsionismi tüüpi iseloomustab kõrgemate eesmärkide seadmine ning sellest lähtuv suurem pingutamine eesmärkide saavutamise nimel, selle hulgas ka väiksem kalduvus prokrastineerida (Neumeister, 2004; Seo, 2008). Sotsiaalsest normist lähtuvat tüüpi juhtiv jõud on aga ebaõnnestumise vältimine, kusjuures seda võib saavutada kas täielikult pingutusest hoidudes (st prokrastineerides) või siis veelgi rohkem pingutades, kindlustamaks iga hinna eest õnnestumist (Neumeister, 2004). Ka Lonka jt (2014, lk 263) uurimuses juhitakse tähelepanu sellele, et perfektsionismi eri aspektid võivad hoopis kuuluda ka erinevatesse dimensioonidesse.

Uurimuses kasutatud sekkumise tulemused näitavad, et sekkumise järel rakendavad katsekooli õpilased rohkem protsessikeskse kirjutamise elemente – nad planeerivad enne kirjutama asumist oma teksti ja kirjutavad teksti rohkem ümber. Neid protsessikirjutamise elemente on peetud kogenuma kirjutaja tunnusteks (Van Waes, Leijten, & Van Weijen, 2009). Lonka jt (2014) on välja toonud, et mitme mustandi kirjutamine, avatus tagasisidele ja oma teksti tagasisidest lähtuv parandamine on otseselt seotud kirjutamisprotsessiga ning laiemalt teadmiste muutumisega. Protsessielementide puudumine seevastu võib viia ebatervemate hoiakuteni, nagu hirm eksimise ees või hirm läbi kukkuda, varasemad halvad kogemused, prokrastineerimine, mis on omakorda seotud kirjutamiskrambiga (Boice, 1993). Kirjutamishoiakute seost kirjutaja strateegiatega ning kirjutamisprotsessialaste teadmistega rõhutavad ka Cerrato-Lara jt (2017), kes toovad välja, et just praktikate ja hoiakute kooslus võib mõjutada valminud kirjaliku töö kvaliteeti. Teisalt on kirjutamisega seotud probleemid kõik omavahel seotud ja kehvemad hoiakud toodavad ka ebaefektiivsemaid praktikaid.

Siin esitatud tulemuste põhjal saab väita, et katsekooli õpilaste hoiakud on pärast sekkumist muutunud paremuse poole: kirjutamisoskust peetakse vähem kaasasündinud andeks, perfektsionismi ja sellega seonduvat kirjutamiskrampi esineb vähem. Muutus kirjutamishoiakutes on oluline, kuna need mõjutavad kirjutamisalast pädevust ja kirjutamise praktikaid. Lonka jt (2014) järgi aitab positiivsem suhtumine kirjutamisse parandada nii kirjutamisoskust kui ka õppijate üldist heaolu. Näiteks on Lonka jt (1996) kirjeldanud üliõpilaste oma teadmistega seotud arvamuste seost nende õpipraktikatega: õppimise seisukohast ebasoodsamad arvamused võivad tekitada raskusi akadeemilisel arenguteel, mistõttu on oluline õpetamisel tähtsustada ka efektiivsemate hoiakute kujundamist, kuna hoiakutel on kirjutamisprotsessis oluline roll nii oma edu ja ebaedu seletamisel, õpilase pühendumusel akadeemilise kirjaoskuse arendamisel kui ka tegeliku kirjutamispraktika kujunemisel. Kirjutamisega seotud probleemide (nt kirjutamiskramp ja prokrastineerimine) negatiivset seost (eneseraporteeritud) kirjutamisproduktiivsusega on kinnitanud Lonka jt (2014) uurimus, mistõttu võib oletada, et kui õpilaste hoiakud on paranenud, on sellel positiivne mõju ka kirjutamise produktiivsusele. Seega on hoiakud tähtsad oskuste mõjutajad (vt ka Perpignan, Rubin, & Katznelson 2007).

Samas selgus, et siin kirjeldatud muutuse ulatus on üsna tagasihoidlik. Väike ulatus on selgitatav sellega, et meie uuringuga tehtud sekkumine oli lühiajaline, kuid kirjutamisalaste pädevuste arendamine nõuab pidevat teadlikku tööd. Näiteks Ehala, Laar, Soodla, Sõrmus ja Vija (2014) on selgitanud, et pädevused on toimingukesksed, st pädevuse omandamine nõuab (pidevat) harjutamist. Suurema pädevuse saavutamise eelduseks on see, et kirjutamisprotsessi elemendid võetakse omaks võimalikult paljude ainekursuste raames ning õpilasi suunatakse neid oma õpingute jooksul pidevalt kasutama. Ka akadeemilise kirjutamise õpikud (nt Goodson, 2013; Rieneker & Stray Jørgensen, 2013) rõhutavad, et pidev harjutamine on hea kirjaliku eneseväljendusoskuse võti. Oleks ekslik arvata, et mõnel kirjutajal on kaasasündinud anne oma sõnumit selgelt edasi anda, selle asemel rõhutavad kirjutamisalased uurimused, et produktiivsusele aitavad kaasa püsivus, kindel režiim ja kogukonna toetus (Lonka *et al.*, 2014, lk 248; Boice, 1993; Sawyer, 2009). Kahtlemata mängib kaasasündinud anne hea kirjutamisoskuse kujunemisel rolli, kuid ainuüksi andest ei piisa ning järjepideva harjutamise tulemusel on võimalik ka väiksema andega kirjutajatel siiski väga hea kirjutamisoskus omandada.

Vahepealne langustrend kirjutamispädevuses võib nii kontrollkoolides kui ka katsekoolis olla seotud sooritusärevusega, hirmuga teatud olulise kirjutamisülesande ees. Katsekoolis oli selleks uurimistöö, mida kirjutati 11. klassis. Kontrollkoolide puhul võib spekuloida, et sellist pinget tekitas 12. klassi lõpus ees ootav emakeele riigieksam kirjutamisosa. Uurimused on näidanud, et

kirjutamisprotsessi teadlik rakendamine on üks vahend kirjutamisülesannetega seotud ärevuse maandamiseks (Bayat, 2014). Mahukama kirjutamisülesande puhul, nagu uurimistöö kirjutamine, on suhteliselt lihtne, isegi ainuõige, jagada ülesande täitmine pikemale perioodile ning seega olla kirjutamisprotsessis. Lühemate tööde ja väiksema ajamahuga ülesanded, nagu praegune emakeele riigieksam kirjutamisülesanne, ei võimalda esmapilgul kaasata kõiki olulisi protsessi elemente. Siiski on võimalik teatud kirjutamisprotsessi tehnikaid ka riigieksamil rakendada, näiteks alustada mõistekaardi joonistamisest ja mustandi koostamisest, katkestada kirjutamine selleks, et ÕSist mõni sõna järele vaadata vmt (Habicht, Tragel, & Vija, 2020, vt ka Habicht, Lindlo, Tragel, & Vija, 2020).

Siinne lähenemine erineb varasematest Eestis tehtud suhtluspädevuse uuringutest, kuna käsitleb õpilaste pädevust vaid kirjutamise aspektist ega lähene sellele tulemuse, s.o teksti, vaid protsessi, s.o praktikate ja hoiakute kaudu. Seega on meie vaade kirjutamisoskuse tasemele veidi teine kui teksti kaudu analüüsinud uuringutes. Seetõttu on ka siinse uuringu tulemuste kõrvutamise varasemate tulemustega pigem tinglik. Näiteks on Ehala jt (2010, lk 62) uurimuses keeleoskuse taseme mõõtmiseks kasutusel ka selgelt hinnanguline skaala (*väga hea – mitterahuldav*) ning oma kokkuvõttes toovad nad välja, et 52 protsendi esmakursuslaste eesti keele tase vastab riiklikus õppekavas kehtestatud tasemele, samal ajal kui „23% esmakursuslaste keeleoskus on kasin ja peaaegu sama paljudel on see puudulik“. Ka põhikooli üldpädevuste uuringus on suhtluspädevuse taseme mõõtmiseks kasutatud ülesandeid, mille hindamine põhineb *õigel* ja *valel* sooritusel ning *tugevamatel* ja *kehvematel* tulemustel (Soodla jt, 2015, lk 161–164). Peame oluliseks rõhutada, et siinse uurimuse enesekohane küsimustik ei ole vahend, mis võimaldaks öelda, kas õpilaste suhtluspädevus on *heal* või *kehval* tasemel. Küll aga annab hindamisvahend võimaluse võrrelda ühe õpilase hoiakuid ja arvamusi teiste õpilaste omadega ning seega näha, kui mõnes osas on tase eakaaslastega võrreldes märgatavalt erinev. Samuti saab hindamisvahendiga mõõta konkreetse õpilase pädevuse taseme muutuse suunda ja ulatust ajas ning sekkumise mõju.

Uuringu tulemuste tõlgendamisel on ka teatud piirangud. Esiteks puudub meil põhjalik ülevaade kontrollrühma koolides toimunud õpetamistegevuse kohta, täpsemalt selle kohta, mil moel tegeleti neis koolides just kirjutamisoskuse arendamisega. Kuna kõik projektis osalenud koolid osalesid projekti alguses ka koolitustel, kus pädevuste arendamiseks välja töötatud sekkumisi tutvustati, ei saa me välistada, et mõnes koolis ei proovitud kirjutamisprotsessi elementidega sekkumist omal käel. Samas andsid projektis osalenud koolid ise märku, millist pädevust nad eelisjärjekorras arendada soovivad, ning kus vähegi võimalik, võeti neid soove arvesse. Sel moel sai valitud ka suhtluspädevuse

katsekool. Kuna projekti meeskond oli kontrollrühma koolidega kontaktis teiste pädevuste arendamise raames, oleks meieni ilmselt jõudnud info, kui kirjutamisprotsessi sekkumine oleks mõnes koolis eduelamusi pakkunud. Lisaks tehti katsekoolis sekkumine teadlikult just nende õppeainete tundides, kus emakeele või laiemalt suhtluspädevuse aspektidega ei tegeleta (ajalugu ja uurimistö), sest traditsiooniliselt on suhtluspädevuse arendamine veel vaid emakeeleõpetajate pärusmaa (vt ka Aruvee & Puksand, 2019). Seega võime olla üsna kindlad, et vähemalt nende ainete raames mingit sarnast õpetegevust kontrollkoolides ei toimunud.

Teiseks tuleb säilitada ettevaatlikkus siinse uuringu andmeanalüüsi tõlgendamisel. Uuringu lõpuks õnnestus meil küll välja töötada heade kvaliteedinäitajatega hindamisinstrument, mida on võimalik edaspidi kasutada. Ent siinses uurimuses esitatud katsekooli ja kontrollkoolide dimensioonide keskmisi võrdleme siiski esialgse, mõnevõrra tagasihoidlikuma kvaliteediga hindamisvahendi abil. Seda seetõttu, et soovisime kasutada rangelt võrreldavaid andmeid, mitte segada omavahel esialgset ja kohandatud hindamisinstrumenti. Lisaks on sekkumise mõju hindamise analüüsis raporteeritud vaid kirjeldavat statistikat, kuna kõigil kolmel hindamiskorral osalenud õpilaste arv oli kahjuks liiga väike, et mõnd muud kaht rühma ja mitut hindamiskorda hõlmavat meetodit kasutada.

Kokkuvõtlikult oleme välja töötanud mõõtevahendi ja sekkumise, mille abil on ka õpetajatel võimalik gümnaasiumiõpilaste suhtluspädevuse, kitsamalt kirjutamispädevuse arendamise teadlikult panustada. Mõõtevahend võiks olla abivahend õpetajale, kuna toob välja need valdkonnad õpilaste kirjutamis-pädevuses, mille arendamisele tuleb tundides veel tähelepanu pöörata. Ka varasemad uurimused (nt Hovardas jt, 2014; Dean, 2005) rõhutavad, et kirjutamisprotsessi elementide arendamisele tuleks õpetajatel eraldi tähelepanu pöörata, vastasel korral ei saa eeldada, et protsessi mõju oleks efektiivne. Sealjuures on tähtis, et arendamine oleks strateegiline, st et õpilastele tuleks selgeks teha, millised strateegiad on millistes kirjutamisprotsessi etappides kõige efektiivsemad, samuti tuleb näidata, et need strateegiad on kontekstiülesed ega piirne vaid teatud tüüpi kirjutamisülesannetega (Dean, 2005). Sellega nõustus ka siinse uurimuse katsekooli õpetaja pärast teist sekkumist, kinnitades, et kindlasti on vaja teha õpilastele põhjalikku selgitustööd, miks seda tüüpi ülesannet tehakse ja mis kasu neil sellest on, ennekõike aga tuleks rõhutada, et ülesanne on küll keerukas oma ebatüüpilisuse, kuid mitte mahukuse poolest. Seega võib öelda, et protsessikeskne kirjutamine on efektiivne vahend gümnaasiumiõpilaste kirjutamisoskuse kui suhtluspädevuse ühe komponendi arendamiseks.

## Tänuõnad

Uuringu tegemist on toetanud Haridus- ja Teadusministeerium. Aitäh Andres Karjusele, kes andis asjatundlikku nõu statistilise analüüsi osas. Täname kõiki suhtluspädevuse hindamisel osalenud koole, õpilasi ja õpetajaid.

## Kasutatud kirjandus

- Aruvee, M., & Puksand, H. (2019). Kirjaoskuse arendamine eesti keele ja kirjanduse õpetajate vaatevinklist: sillad ja kuristikud teooria ja praktika vahel. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 2(7), 154–180. <https://doi.org/10.12697/eha.2019.7.2.07>
- Badger, R., & White, G. (2000). A Process Genre Approach to Teaching Writing. *ELT Journal*, 54(2), 153–160. <https://doi.org/10.1093/elt/54.2.153>
- Bazerman, C. (2009). Genre and Cognitive Development: Beyond Writing to Learn. *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, 143/144, 127–138. <https://doi.org/10.4000/pratiques.1419>
- Bates, D., Mächler, M., Bolker, B., & Walker, S. (2015). Fitting Linear Mixed-Effects Models Using lme4. *Journal of Statistical Software*, 67(1), 1–48. <https://doi.org/10.18637/jss.v067.i01>
- Bayat, N. (2014). *The Effect of the Process Writing Approach on Writing Success and Anxiety*. 14(3), 1133–1141. <https://doi.org/10.12738/estp.2014.3.1720>
- Boice, R. (1990). *Professors as Writers*. Stillwater: New Forums Press.
- Boice, R. (1993). Writing Blocks and Tacit Knowledge. *Journal of Higher Education*, 64, 19–54. <https://doi.org/10.2307/2959976>
- Boscolo, P., & Mason, L. (2001). Writing to Learn, Writing to Transfer. In P. Tynjälä, L. Mason & M. Lonka (Eds.), *Writing as a Learning Tool: Intergrating Theory and Practice* (pp. 83–104). Kluwer Academic: Dodrecht. [https://doi.org/10.1007/978-94-010-0740-5\\_6](https://doi.org/10.1007/978-94-010-0740-5_6)
- Cerrato-Lara, M., Castelló M., García-Velázquez R., & Lonka, K. (2017). Validation of the Writing Process Questionnaire in Two Hispanic Populations: Spain and Mexico. *Journal of Writing Research*, 9(2), 151–172. <https://doi.org/10.17239/jowr-2017.09.02.03>
- Chitez, M., Kruse, O., & Castelló, M. (2015). *The European Writing Survey (EUWRIT): Background, Structure, Implementation, and Some Results*. ZHAW Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften.
- Dean, D. (2005). Strategic Writing: Moving Beyond the Classroom Assignment. *The English Journal*, 95(2), 82–88. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Ehala, M. (2000). *Kirjutamise kunst: Tekstiõpetuse õpik*. Kännimees.
- Ehala, M., Kerge, K., Lepajõe, K., & Sõrmus, K. (2010). *Kõrgkoolide üliõpilaste eesti keele oskuse tase. Uuringukokkuvõte*. Tartu Ülikool. Külalstatud aadressil [https://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/40660/Keel\\_korgkool.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/40660/Keel_korgkool.pdf?sequence=1&isAllowed=y).
- Ehala, M., Kerge, K., Lepajõe, K., & Sõrmus, K. (2015). *Kõrgkoolide üliõpilaste eesti keele oskuse tase. Kordusuuring. Uuringu kokkuvõte*. Tartu Ülikool. Külalstatud aadressil [https://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/48709/funktsionaalse\\_300915.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/48709/funktsionaalse_300915.pdf?sequence=1&isAllowed=y).

- Ehala, M., Laar, T., Soodla, K., Sõrmus, K., & Vija, M. (2014). *Gümnaasiumi praktilise eesti keele kursuste metoodika õpik*. Tartu Ülikooli Kirjastus. Külastatud aadressil [https://www.keel.ut.ee/sites/default/files/www\\_ut/eesti\\_keeles\\_kursuste\\_metoodika.pdf](https://www.keel.ut.ee/sites/default/files/www_ut/eesti_keeles_kursuste_metoodika.pdf).
- Emig, J. (2011). Writing as a Mode of Learning. In V. Villaneuva & K. L. Arola (Eds.), *Cross-talk in Comp Theory: A Reader*. 3rd edition. Urbana: National Council of Teachers of English.
- Fanetti, S., Bushrow, K., & Deweese, D. (2010). Closing the Gap between High School Writing Instruction and College Writing. *The English Journal*, 99(4), 77–83.
- Gielen, S., Tops, L., Dochy, F., Onghena, P., & Smeets, S. (2010). A comparative study of peer and teacher feedback and of various peer feedback forms in a secondary school writing curriculum. *British Educational Research Journal*, 36(1), 143–162. <https://doi.org/10.1080/01411920902894070>
- Goodson, P. (2013). *Becoming an academic writer: 50 exercises for paced, productive, and powerful writing*. SAGE Publications.
- GRÖK = Gümnaasiumi riiklik õppekava. (2020). *Riigi Teataja* I, 28.07.2020, 13. Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/128072020013>.
- Habicht, K., Trigel, I., & Vija, M. (2020). *Mustandi matemaatika ja puhtandi ilu*. Külastatud aadressil <https://www.blog.keel.ut.ee/opetajale-ja-opilasele/mustandi-matemaatika-ja-puhtandi-ilu/>.
- Habicht, K., Lindlo, N. K., Trigel, I., & Vija, M. (2020). „Eksamieksperdi“ kogemusele tagasi vaadates. *Oma Keel*, 2, 68–71.
- Hausenberg, A.-R. (2006). Eksamite tagasimõju keeleõppele. *Eesti Rakenduslingvistika Ühingu Aastaraamat*, 2, 43–52. <https://doi.org/10.5128/ERYa2.04>
- Henning, L. H. (1981). Paradox as a treatment for writer's block. *Personnel & Guidance Journal*, 60(2), 112–113. <https://doi.org/10.1002/j.2164-4918.1981.tb00655.x>
- Hint, H., Jürine, A., & Trigel, I. (2020). Suhtluspädevus. Teoses M. Pedaste (toim), *Üldpädevused gümnaasiumis* (lk 133–158). Tartu: Tartu Ülikool.
- Hovardas, T., Tsivitanidou, O. E., & Zacharia, Z. C. (2014). Peer versus expert feedback: An investigation of the quality of peer feedback among secondary school students. *Computers & Education*, 71, 133–152. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2013.09.019>
- Kerge, K., Uusen, A., Põlda, H., & Puksand, H. (2014). Loovkirjutiste süntaksi-muutujate areng teismeeas. *Emakeele Seltsi Aastaraamat*, 59, 46–76. <https://doi.org/10.3176/esa59.03>
- Kikas, E., & Toomela, A. (2015). *Õppimine ja õpetamine kolmandas kooliastmes. Üldpädevused ja nende arendamine*. Eesti Ülikoolide Kirjastus.
- Klassen, R., Ang, R., Chong, W., Krawchuk, L., Huan, V., Wong, I., & Yeo, L. (2009). A cross-cultural study of adolescent procrastination. *Journal of Research on Adolescence*, 19(4), 799–811. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2009.00620.x>
- Lepajõe, K., Talsi, K., & Tepp, L. (2013). Loodusteaduste õpikute keelest. *Emakeele Seltsi Aastaraamat*, 58, 126–147. <https://doi.org/10.3176/esa58.06>
- Lonka, K. (1996). *The writing process questionnaire*. Department of Psychology, University of Helsinki, Finland.
- Lonka, K. (2003). Helping doctoral students to finish their theses. In L. Björk, G. Bräuer, L. Rienecker, G. Ruhmann & P. Stray Jørgensen (Eds.), *Teaching Academic Writing Across Europe* (pp. 113–131). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer University Press. [https://doi.org/10.1007/0-306-48195-2\\_9](https://doi.org/10.1007/0-306-48195-2_9)

- Lonka, K., & Lindblom-Ylänne, S. (1996). Epistemologies, Conceptions of Learning, and Study Practices in Medicine and Psychology. *Higher Education*, 31(1), 5–24. <https://doi.org/10.1007/BF00129105>
- Lonka, K., Chow, A., Keskinen, J., Hakkarainen, K., Sandström, N., & Pyhältö, K. (2014). How to Measure PhD. Students' Conceptions of Academic Writing – and Are They Related to Well-being? *Journal of Writing Research*, 5(3), 245–269. <https://doi.org/10.17239/jowr-2014.05.03.1>
- Lundstrom, K., & Baker, W. (2009). To give is better than to receive: The benefits of peer review to the reviewer's own writing. *Journal of Second Language Writing*, 18, 30–43. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2008.06.002>
- Neumeister, K. L. S. (2004). Understanding the relationship between perfectionism and achievement motivation in gifted college students. *Gifted Child Quarterly*, 48, 219–231. <https://doi.org/10.1177/001698620404800306>
- Perpignan, H., Rubin, B., & Katznelson, H. (2007). 'By-products': The added values of academic writing instruction for higher education. *Journal of English for Academic Purposes*, 6, 163–181. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2007.05.003>
- Puksand, H. (2014). *Teismeliste lugemisokuse mõjutegurid*. Tallinna Ülikool, sotsiaalteaduste dissertatsioonid. VALI trükikoda.
- Puksand, H., & Kerge, K. (2011). Õpiteksti analüüs kirjaoskuse omandamise kontekstis. *Emakeele Seltsi Aastaraamat*, 57, 162–217. <https://doi.org/10.3176/esa57.09>
- R Core Team. (2020). *R: A Language and Environment for Statistical Computing*. R Foundation for Statistical Computing. <https://www.r-project.org>.
- Revelle, W. (2020). *psych: Procedures for Psychological, Psychometric, and Personality Research* (R package version 2.0.8). Northwestern University. <https://cran.r-project.org/package=psych>.
- Rienecker, L., & Stray Jørgensen, P. (2013). *The good paper. A handbook for writing papers in higher education*. Samfundslitteratur Denmark.
- Sawyer, K. (2009). Writing as a Collaborative Act. In S. B. Kaufman & J. C. Kaufman (Eds.), *The Psychology of Creative Writing* (pp. 166–179). Cambridge: Cambridge University Press.
- Sengupta, S. (2000). An investigation into the effects of revision strategy instruction on L2 secondary school learners. *System*, 28, 97–113. [https://doi.org/10.1016/S0346-251X\(99\)00063-9](https://doi.org/10.1016/S0346-251X(99)00063-9)
- Seo, E. H. (2008). Self-efficacy as a mediator in the relationship between self-oriented perfectionism and academic procrastination. *Social Behaviour and Personality*, 36, 753–764. <https://doi.org/10.2224/sbp.2008.36.6.753>
- Soodla, P., Puksand, H., & Luptova, O. (2015). Suhtluspädevus. Teoses E. Kikas & A. Toomela (toim), *Õppimine ja õpetamine kolmandas kooliastmes. Üldpädevused ja nende arendamine* (lk 147–184). Tallinn: Eesti Ülikoolide Kirjastus.
- Van Waes, L., Leijten, M., & Van Weijen, D. (2009). Keystroke logging in writing research: Observing writing processes with inputlog. *GFL-German as a Foreign Language*, 2(3), 41–64.
- Wickham, H. (2016). *ggplot2: Elegant graphics for data analysis*. New York: Springer International Publishing.



## Lisa 1. Suhtluspädevuse esialgne küsimustik

SUHTLUSPÄDEVUSE hindamisvahend

Hea õpilane!

Sinu ees on küsitlus, millega kogutakse andmeid selle kohta, kuidas koostatakse gümnaasiumis kirjalikke tekste.

Meie eesmärgiks on saada ülevaade kirjutamise tegelikust olukorrast koolides, seega ei ole järgnevatele küsimustele õigeid ega valesid vastuseid. Oleme huvitatud sinu ausast arvamusest.

Küsitluse tulemusi kasutatakse selleks, et arendada välja õppevahendeid ja -meetodeid, mis toetaksid ja aitaksid õpilasi kirjutamisel.

Kõiki vastuseid käsitletakse anonüümselt ning neid ei anta edasi kolmandatele osapooltele.

Küsimustiku täitmine võtab aega 10-15 minutit.

### Taustaandmed:

T1. Eesnimi:

T2. Sugu:

T3. Emakeel:

T4. Sünnikuupäev

### 1) Tagasiside saamine

**Järgnevalt on esitatud erinevaid väiteid kirjalikele tekstidele antava tagasiside kohta. Palun loe iga väidet ja märgi, mil määral sa selle väitega nõustud.**

**Vastates mõtle eelkõige pikemate ja põhjalikumate tekstide koostamise peale kõigis erinevates õppeainetes, nt kodukirjandid, esseed, referaadid, analüüsid, artiklid jmt.**

**Mil määral nõustud oma senise kirjutamiskogemuse põhjal järmiste väidetega?**

i) mis vormis (TSV = TagasiSideVorm)

TSV1) Saan tavaliselt oma kirjalikele töödele õpetajalt tagasisidet.

TSV2) Saan tavaliselt oma kirjalikele töödele klassikaaslastelt tagasisidet.

TSV3) Saan tavaliselt oma kirjalike tööde tagasisideks peale hinde ka üldisi kirjalikke kommentaare.

TSV4) Saan tavaliselt oma kirjalikele tööde tagasisideks konkreetseid kirjalikud kommentaarid teksti alguses või lõpus või teksti äärel.

TSV5) Saan tavaliselt oma kirjalike tööde tagasisideks peale hinde ka suulisi kommentaare.

ii) millal (TSM = TagasiSideMillal)

TSM1) Saan tavaliselt tagasisidet oma kirjaliku töö lõppversioonile.

TSM2) Saan tavaliselt tagasisidet oma kirjaliku töö mustandile.

TSM3) Ma ei saa tavaliselt oma kirjalikele töödele tagasisidet.

## 2. Kirjutamisprotsessi toetamine

**Järgnevalt on esitatud erinevaid väiteid kirjutamisprotsessi kohta. Palun loe iga väidet ja märgi, mil määral sa selle väitega nõustud.**

i) tagasiside arvesse võtmine (PT)

PT1) Saan oma kirjalikule tööle saadud kommentaare sama teksti parandamisel arvesse võtta.

PT2) Kirjutan oma tööd tavaliselt saadud tagasiside põhjal ümber.

PT3) Ma juurdlen tavaliselt oma kirjalikule tööle saadud kommentaaride üle põhjalikult.

PT4) Mul on tavaliselt oma kirjalikule tööle saadud kommentaaridest kasu.

(ii) teksti ümberkirjutamine (PU)

PU1) Jätan tavaliselt pikema teksti (nt kodukirjandi, referaadi vmt) ümberkirjutamiseks mitu päeva aega.

PU2) Tavaliselt jätan mustandi ja puhtandi kirjutamise vahele mitu päeva.

PU3) Tavaliselt ma ei tee enne teksti lõpliku versiooni valmimist mitut (st rohkem kui üht) mustandit.

PU4) Tavaliselt ei kirjuta ma ühte teksti kauem kui üks päev.

iii) oma teksti planeerimine (PP)

PP1) Enne kirjutama asumist panen tavaliselt paika kavapunktid, millest tahan kirjutada.

PP2) Mu mõtted tavaliselt muutuvad teksti kirjutamise ajal.

PP3) Minu tekstide kirjutamise protsess kulgeb tavaliselt sirgjoones sissejuhatusest kokkuvõtteni.

PP4) Enne kirjutama asumist mõtlen välja, mis on minu teksti põhiidee.

PP5) Teksti kirjutama asudes hakkab tavaliselt algusest kirjutama ja vaatan, mis välja tuleb.

## 3. Hoiakud kirjutamise suhtes

**Järgnevalt on esitatud erinevaid väiteid kirjutamise suhtes esinevate hoiakute kohta. Palun loe iga väidet ja märgi, mil määral sa selle väitega nõustud.**

i) prokrastinatsioon (HPr = HoiakudProkrastinatsioon)

HPr1) Lükkan alati kirjutamist edasi nii kaua kui võimalik.

HPr2) Tavaliselt valmivad mu kirjalikud tööd viimasel minutil.

HPr3) Hakkan tavaliselt oma kirjatöödega liiga hilja pihta.

HPr4) Mul ei jää tavaliselt aega selleks, et oma kirjalike tööde mustandeid mitu korda ümber kirjutada.

ii) kirjutamiskramp (HK = Hoiakud**K**ramp)

HK1) Mul on tavaliselt raske kirjutamiskrambist üle saada. (Kirjutamiskramp on kirjutama asudes tekkiv tunne, et pea on tühi ja pähe ei tule mitte ühtegi mõtet.)

HK2) Kui mul ei tule kirjutama asudes kohe ühtki head mõtet, siis jätan tavaliselt selle töö tegemata.

HK3) Ma jään sageli oma kirjalike töödega hätta.

HK4) Mul on end suuliselt lihtsam väljendada kui kirjalikult.

iii) perfektsionism (H**P**e = Hoiakud**P**erfektsionism)

H**P**e1) Mul on tavaliselt raske kirjutada, sest mulle tundub, et mu mõtted on liiga rumalad.

H**P**e2) Kirjalikku tööd esitades tunnen sageli, et see ei ole täiuslik.

H**P**e3) Ma võiksin pühendada lõputult aega oma tekstide viimistlemisele ja paremaks tegemisele.

H**P**e4) Mul on tavaliselt raske kirjutada, sest ma olen oma teksti suhtes liiga kriitiline.

iv) kaasasündinud anne (H**A** = Hoiakud**A**nne)

H**A**1) Ma usun, et kirjutamine on kaasasündinud anne, mis lihtsalt kas on või ei ole.

H**A**2) Ma arvan, et head kirjutamisoskust ei ole võimalik saavutada teadliku õppimise ja treenimise käigus.

H**A**3) Saan tavaliselt oma kirjatööde eest halvemaid hindeid, sest kirjutamine ei ole minu tugevaim oskus.

H**A**4) Ma arvan, et minust ei saa kunagi head kirjutajat.

Vaba vastusega küsimus: Kas sooviksid kirjutamise kohta veel midagi öelda?

# The usefulness of process-oriented writing in enhancing writing skills as a component of communicative competence among upper secondary school students

Helen Hint<sup>ab1</sup>, Anni Jürine<sup>ac</sup>

<sup>a</sup> *Institute of Estonian and General Linguistics, University of Tartu*

<sup>b</sup> *School of Humanities, Tallinn University*

<sup>c</sup> *Estonian Military Academy*

## Summary

### Introduction

Communicative competence is listed as one of the eight general competences in the national curriculum for upper secondary schools (GRÕK, 2011) and constant developing of communicative competence is required in the programmes of every subject field. Communicative competence has been assessed among first-year university students (Ehala, Kerge, Lepajõe & Sõrmus, 2010, 2015) and in basic school (Kikas & Toomela, 2015; Soodla, Puksand & Luptova, 2015). However, there have been no systematic studies in Estonia that observe and assess the level of communicative competence among upper secondary school students.

As the notion of communicative competence is extensive and complex, it is difficult to assess and develop it in a single study. Thus, in this study, we focus on students' writing-related practices and conceptions as one component of the communicative competence. We proceed from the idea of process-oriented writing, which emphasises the process of text production, but not so much on the end product (see Badger & White, 2000). This writing conception is in line with Bazerman (2009), who characterises writing first and foremost as a mode of collecting and organising ideas. Previous research also suggests that process writing has a positive effect on text production competence (Sengupta, 2000).

The aim of this study was twofold. Our first aim was to create a communicative competence assessment tool and check the quality parameters of this instrument. The second aim was to assess the effectiveness of a process-oriented writing intervention on upper secondary school students. More specifically,

---

<sup>1</sup> School of Humanities, Tallinn University, Narva mnt 25, Tallinn, 10120 Estonia; helen.hint@tlu.ee

we wanted to see whether the intervention led to changes in writing-related practices and conceptions among students. This study is part of a project that investigates how to develop general competencies in upper secondary school.

### **Study I: The assessment tool**

*Sample and data analysis.* All the data in this study comes from a three-year longitudinal study conducted in several Estonian schools. Participation in the data collection was voluntary. For testing the validity of the assessment tool, answers from 680 students from 16 different schools were collected in the first year of the study. For re-assessing the instrument in the third year, data from 191 students were used.

For assessing the instrument, an explanatory and confirmatory factor analysis was carried out in R (R Core Team, 2020).

*Instrument.* A novel writing process questionnaire was constructed explicitly for the needs of Estonian upper middle school context, based on two previously conducted studies. First, the EUWRIT survey (Chitez, Cruse & Castelló, 2015) was used to generate the 'writing process scale' of our questionnaire. The 'attitudes scale' was compiled based on Lonka et al. (2014) Writing Process Questionnaire. The questionnaire enabled us to collect data about the practices that students use to complete writing assignments (taking feedback into account, rewriting and revision, text planning) and about the attitudes and conceptions related to writing (procrastination, writer's block, perfectionism, innate ability). The initial instrument included 37 five-point Likert-scale questions.

*Results.* The initial instrument captured three factors related to the writing process and four factors related to attitudes towards writing. However, as the quality parameters of initial assessment instrument were not excellent ( $\chi^2/df = 3,38$ , RMSEA = 0,086, CFI = 0,77 for writing process scale and  $\chi^2/df = 3,05$ , RMSEA = 0,077, CFI = 0,9 for assessments scale), we continued to improve the instrument during the project. It turned out that the three-factor model is appropriate for the writing process scale. However, in the attitudes scale, two factors – perfectionism and writer's block – fell under one single factor in the final model, also resulting in a three-factor model (procrastination, writer's block and innate ability). This indicates that for Estonian students, perfectionism and writer's block are related to very similar feelings and attitudes, in contrast to Lonka et al. (2014), whose Writing Process Questionnaire showed them as clearly separate factors. Nevertheless, these factors are closely connected, as perfectionism may be just one reason for writer's block (Boice, 1993).

## Study II. The writing-process intervention and its effect

*Sample.* The changes in students' communicative competence were compared based on those students' responses who completed the writing process questionnaire through all three years of the study, or at least on two occasions. Forty-seven students who participated in the intervention were from test-school. The number of students from control-schools and their response times are presented in Table 1.

**Table 1.** The sample included in assessing the effect of the intervention

	10th, 11th and 12th grades	10th and 11th grades	10th and 12th grades
Test-school	n = 47	–	–
Control-schools	n = 31	n = 25	n = 37

*Data analysis.* Descriptive statistics of each dimension's mean values were used to compare the participants' answers across three years in order to see changes in their writing-related practices and attitudes. Due to the small size of the sample, the mixed-effects linear models with random slopes for schools and participants did not converge. Therefore, it was unfortunately not possible to test the statistical significance of these changes.

*Intervention.* The intervention was designed to develop process-oriented writing practices. The intervention was a writing task that included the elements of the writing process, mostly peer feedback and revising. The intervention was conducted on two occasions: once during the writing of a longer research paper (five months in 11th grade; 2019) and whilst writing a shorter research paper in the history class (two weeks in 12th grade; 2020).

*Results.* The results suggest that the test-school student's responses in the writing process scale improved in the areas of rewriting and text planning. At the attitudes scale, we also noticed a small movement towards better conceptions regarding writing, especially in the dimensions of writer's block, perfectionism and innate ability. In contrast, in the answers given by control-schools students across three years, no evident positive changes emerged. Remarkably, a steady decline in control-group students' attitudes occurred at the attitudes scale, since the 12<sup>th</sup> grade students' assessments had changed towards more disadvantageous conceptions. Based on the small but gradual changes in the test-school students' self-reported assessments, we concluded that the process-based writing intervention effectively lead students to better writing practices and attitudes.

## Discussion and conclusions

First, we demonstrated in this study that the constructed assessment instrument is a valid tool for determining the upper secondary school students' practices and attitudes related to writing. Second, we also concluded that the writing process intervention effectively develops the upper secondary school students' writing competence. After the intervention, students reported that they are more prone to apply the elements of process-oriented writing: they tend to plan their texts and practice more rewriting. It has been shown that such behaviour characterises more experienced writers (Van Waes, Leijten & Van Weijen, 2009). In addition, healthier attitudes towards writing assignments are important not only because they lead to better writing practices, but also to the more general well-being of students (e.g. Lonka et al., 2014). It is important to stress the teacher's role in the students' writing process. Studies indicate that the positive effect of the writing process only appears when a teacher pays attention to the strategic development of the elements of the process (e.g. Hovardas et al., 2014; Dean, 2005). Furthermore, teachers should clearly mention that the strategies are not task-specific but are well-applicable in different writing contexts. To sum up, we suggest that upper secondary school students benefitted from the process-oriented intervention method, and it helps to enhance at least one aspect of their overall communicative competence.

*Keywords:* general competences, communicative competence, process-oriented writing, conceptions of writing, writing practices, upper secondary school