

TARTU ÜLIKOOL
HUMANITAARTEADUSTE JA KUNSTIDE VALDKOND
EESTI JA ÜLDKEELETEADUSE INSTITUUT
EESTI KEELE OSAKOND

Liis Reile

**EESTIS ÕPPIVAD VÄLISÜLIÕPILASED JA EESTI KEEL:
hoiakud ja keeleõppimise motivatsioon**

Magistritöö

Juhendaja professor Birute Klaas-Lang

Tartu 2018

Sisukord

SISSEJUHATUS	4
1. ÜLEVAADE HOIAKU MÄÄRATLUSEST, UURIMISEST JA MÕÖTMISEST	7
2. ÜLEVAADE MOTIVATSIOONIST PSÜHHOLOGIAS	13
3. HOIAK JA MOTIVATSIOON KEELETEADUSES	17
3.1. TEISE KEELE/VÕÖRKEELE OMANDAMINE	18
3.2. HOIAKUD JA KEELEÕPPIMISE MOTIVATSIOON	19
3.3. MOTIVATSIOONITEOORIAD VÕÖRKEELE OMANDAMISEL	20
3.4. VÕÖRKEELEÕPPIMISE MOTIVATSIOONI MUUTUSED JA SUUND.....	25
4. VÄLISÜLIÕPILASED EESTIS	26
5. METOODIKA	29
5.1. MEETOD JA ANDMEKOGUMINE	29
5.2. RELIAABLUS	30
5.3. STATISTILINE ANDMEANALÜÜS	31
5.4. VALIM	32
6. TULEMUSED	35
6.1. HOIAKUD EESTI KEELE JA ÜHISKONNA SUHTES.....	35
6.2. HOIAKUD EESTI KEELE ÕPPIMISE SUHTES	40
6.3. MOTIVATSIOONI SUUND: INSTRUMENTAALNE JA INTEGRATIIVNE VÄÄRTUSTAMINE	42
6.4. HOIAKUD JA MOTIVATSIOONI SUUND OLENEVALT SOOST, EESTIS VIIBIMISE AJAST, ÕPPIMISVALDKONNAST JA HARIDUSTASEMEST.....	44
6.5. EESTI KEELE ÕPPIJAD VS. MITTEÕPPIJAD	47
6.6. VÕIMALIKUD EESTI KEELE ÕPPIMISE PÕHJUSED	50
6.7. VÕIMALIKUD DEMOTIVAATORID EESTI KEELE ÕPPIMISEL.....	53
7. ARUTELU JA JÄRELDUSED	56
KOKKUVÕTE	64
LÜHENDID	68
KIRJANDUS	69
INTERNATIONAL STUDENTS STUDYING IN ESTONIA AND ESTONIAN LANGUAGE: ATTITUDES AND LANGUAGE LEARNING MOTIVATION. SUMMARY	76

LISA 1. KÜSITLUS	81
LISA 2. STATISTIKA	86

Sissejuhatus

Psühholoogia ja lingvistika ühisosa on kindlasti suurem kui see esmapilgul tunduda võiks. Et jõuda keelehoiakute ja keeleõppimise motivatsioonini, millest see töö kõnelema hakkab, tuleb alustada psühholoogilistest konstruktidest: hoiak ja motivatsioon. Nende teooriaid kohandades saab rakendada teadmisi keeleteaduses ja vaadata, kuidas need on seotud võõrkeele omandamisega ning kuidas neid võiks mõõta.

Magistritöö eesmärk on keskenduda hoiakute ja motivatsiooni uurimisele keeleõppes ja -omandamises, aga mis ühendab endas kaks uurimisvaldkonda, nagu juba eespool kirjeldatud, pakkudes psühholoogia ja keeleteaduse interdistsiplinaarset lähenemist. Töö püüab leida Eestis õppivate välisüliõpilaste hoiakuid ja motivatsiooni uurides seoseid eesti keele väärtustamise, Eesti ühiskonda suhtumise, huvitatuse ja eesti keele õppimise vahel.

Eestis on varem uuritud korduvalt vene koolinoorte hinnanguid riigikeele suhtes (vt nt Klaas-Lang, Praakli 2015; Klaas-Lang *et al.* 2014) ning tehtud mh Eesti, Läti, Leedu, Soome, Iirimaa ja Kanada riigikeeleõppe võrdlev uuring (vt Klaas-Lang *et al.* 2015). Viimati uurisid keeleteadlased Birute Klaas-Lang ja Kristiina Praakli riigikeele kasutust ning väärtustamist Soome ja Eesti muukeelsete noorte näitel (vt Klaas-Lang, Praakli 2018 *ilmumas*). Vaadeldud on Eesti õpilaste keelehoiakuid (vt Ehala, Tammemägi 2012; Ehala, Niglas 2004) ja hiljuti on tehtud veel keelehoiakute uuring 15–74aastaste elanike seas (vt Keelehoiakute uuring 2017). Ka on uuritud mõnevõrra välisüliõpilaste hinnanguid, näiteks on käsitletud kõrgkoolide vilistlasi (vt Ernst & Young 2017) ning Haridus- ja Teadusministeerium on analüüsinud välisüliõpilasi Eesti kõrghariduse seisukohast (vt Kreegipuu 2017). Rahvusvaheliste üliõpilaste rahulolu õppekvaliteediga ja Eestis hakkama saamisega uuris samuti Eesti Üliõpilaskondade Liit (vt EÜL 2017). Eesti keeleseisundit analüüsiti põhjalikult viimati 2017. aastal (vt Lukk *et al.*) ja tähelepanu on pööratud eesti keele kestlikkusele kõrghariduses (vt Klaas-Lang, Metslang 2018). Samas ei ole veel põhjalikult vaatluse alla võetud välisüliõpilaste hoiakuid ja motivatsiooni seoses eesti keelega, sh keele ja selle õppimise ning suhtumisega Eesti ühiskonda, millele on plaanis siinse tööga sisulisem ülevaade anda.

Töö aktuaalsus on seotud ka viimasel ajal väga elavalt käivitunud diskussiooniga, kas ja kui palju välisüliõpilased peaksid õppima eesti keelt ning tundma Eesti ühiskonda; mida peaks riik ja ülikoolid tegema, et välisüliõpilasi rohkem Eesti ühiskonda lõimida (nt Ehala, Klaas-Lang 2018; ka riigikogus oli eesti keele olukord arutelu all, vt Riigikogu pressiteenistus 2018). Teisalt on kõrghariduse keelekasutus üks keele vitaalsuse näitaja ja mõjur, mistõttu selle – kohati liigse – rahvusvahelistumise kontekstis tuleb säilitada ja arendada eestikeelset kõrgharidust (Lukk *et al.* 2017: 44–45).

Materjali kogumiseks koostati küsitlus, et teemat eelkõige kvantitatiivselt uurida. Meetodiks valiti küsitlus seepärast, et sooviti anda esmane ülevaade välisüliõpilaste suhtumisest eesti keelde, sest nagu eelnevalt võis lugeda, pole teemat Eestis varem põhjalikult uuritud. Teisalt toetavad ka mõned uurijaid (nt Oppenheim 1992: 126) küsimustiku kasutamist, mis vähendab sotsiaalselt soovituslike vastuse hulka, et saada tõepärasem tulemus. Inglisekeelne küsitlus tehti interneti teel ajavahemikul 2017. a detsember kuni 2018. a jaanuar ning osalesid nii Tartu Ülikooli, Eesti Maaülikooli kui ka Tallinna Tehnikaülikooli ja Tallinna Ülikooli välisüliõpilased. Töö empiirilises pooles kasutati 194 inimese andmeid, mille puhul tehti kirjeldav ja järeldav statistiline analüüs. Samuti koguti küsitlusega välisüliõpilaste arvamusi ja kogemusi, mida tulemustes kvalitatiivselt analüüsiti. Tulemustest võib leida üliõpilaste hoiakud ja motivatsiooni, mis saadi kahe kasutatud meetodiga: Likerti hoiakuskaala ja semantiline diferentsiaal. Töös kirjeldatakse kogu valimi keskmisi tulemusi, aga võrreldakse muu hulgas eesti keele õppijaid ja mitteõppijaid.

Töös on viis põhipeatükki, millest esimesed kolm räägivad hoiaku ja motivatsiooni teooriatest: ülevaated hoiakust ja motivatsioonist psühholoogias ning nende käsitus keeleteaduses. Neljas peatükk kirjeldab välisüliõpilaste olukorda Eestis, nii viimastel aastatel kui ka hetkeseisu. Seejärel antakse viiendas peatükis ülevaade uurimuse metoodikast, sh analüüsist. Saadud tulemused on esitatud koos vajaliku statistikaga ja tabelitega peatükis kuus. Viimaks võtetakse töö põhipunktid ja tulemused kokku neil teemadel arutledes ning järeldades peatükis seitse. Töös on sissejuhatav ja kokkuvõttev osa, samuti ingliskeelne resümee ning viidatud kirjandus. Veel leiab lõpust kaks lisa, kus esimeses on uurimuse käigus koostatud ja kasutatud küsitlus ning teises täiendavat selgust ja täpseid arvandmeid pakkuvad statistikatabelid.

Uurimisküsimused

Järgnevalt on esitatud magistritöö eesmärgid, nimelt uurimisküsimused, millele on plaanis töö käigus vastused leida. Tulemuste kirjeldus on samuti üles ehitatud nende eesmärkide alusel.

- a) Missugused on välisüliõpilaste hoiakud eesti keele ja ühiskonna suhtes?
- b) Missugused on välisüliõpilaste hoiakud eesti keele õppimise suhtes?
- c) Milline on välisüliõpilaste keeleõppimise motivatsioon: kas nad väärtustavad eesti keelt enam instrumentaalselt või integratiivselt?
- d) Kas eesti keelt õppivate ja mitteõppivate välisüliõpilaste suhtumine erineb?
- e) Kas hoiakud ja keeleõppimise motivatsioon oleneb välisüliõpilase taustast (s.o sugu, Eestis viibimise aeg, õppimisvaldkond ja haridustase)?
- f) Millised on välisüliõpilaste võimalikud eesti keele õppimise põhjused?
- g) Millised on välisüliõpilaste võimalikud demotivaatorid eesti keele õppimisel?

1. Ülevaade hoiaku määratlusest, uurimisest ja mõõtmisest

Hoiaku määratlemine. Enne veel, kui saab asuda hoiakute uurimise juurde, tuleb selgeks teha, mida hoiaku all mõeldakse. Terminit „hoiak“ (ingl *attitude*) ei olegi nii lihtne üheselt mõistetavalt määratleda. Et seda teha, võiks minna ajaloos veidi tagasi. Juba 1928. aastal kirjutasid W. Thomas ja F. Znaniecki, et sotsiaalpsühholoogia on olemuselt hoiakute uurimine, vaid termini määratlus oli tol ajal kahtlemata laiem kui praegu (millest ka varsti juttu tuleb) ning seda käsitleti pigem kollektiivse ja kultuurilise konstruktina kui millegi individuaalse ja psüühikasisesena (Crano *et al.* 2010: 5–6). Ameerika psühholoog Gordon Allport (1935: 798) sõnas kord, et hoiak oli iseloomulikum ja asendamatum kontseptsioon sotsiaalpsühholoogias. Termin oli sobiv, et seda kohandada ühele indiviidile või laiale kultuurimustrile, mistõttu kogus see populaarsust (*Ibid.*), aga hoiaku määratlemise ümber on olnud hulganisti semantilisi lahkarvamusi (Baker 1992: 11). Hoiakuid vaadeldi siis ennekõike psühholoogiaharudes ja järk-järgult pöörasid sellele tähelepanu sotsioloogid, kes täheldasid hoiakut kui konkreetset kultuuri representatsiooni (Allport 1935: 801–803).

Terminit püüdis defineerida esmalt Allport (1935: 799), kelle järgi on hoiak vaimse ja neuraalse seisundi valmisolek, mida kujundab kogemus, ning mis mõjutab inimese vastust kõigile objektidele ja situatsioonidele, millega hoiak seotud on. See on midagi sisemist ning seotud jäigalt ja eranditult stiimuliga. Hoiakut valmisoleku (ingl *readiness*) vormina on püüdnud määratleda veel mitmed uurijad. Näiteks J. M. Baldwin (1901) väitis, et hoiak on valmisolek kindlaks tähelepanuks ja tegevuseks. E. J. Chave (1928) leidis, et see ühendab endas tunded, soovid, hirmud, tõekspidamised, eelarvamused või muud kalduvused, mis on andnud inimesele valmisoleku tegutseda just mitmesuguste kogemuste ajal. (Allport 1953: 800–802 järgi) Psühhomeetria alusepanija, L. L. Thurstone, defineeris hoiakut kui poolt või vastu afekti psühholoogilise objekti suhtes, rõhutades selle võimalikku negatiivsust ja positiivsust (Garrett 2010: 19). Sh peetakse afekti all silmas tunnet või emotsiooni situatsioonide, inimeste ja sotsiaalsete kogemuste suhtes (Forgas 2010: 141–144). A. Oppenheim (1982, Garrett 2010: 19–20 järgi) viitab hoiaku puhul kognitiivsetele ja käitumuslikele aspektidele, ning lühidalt on

see vaimse elu komponent, mis väljendub uskumustes, reaktsioonides, arvamustes, emotsioonides jne, aga ka inimese käitumises.

Näitena tänapäevasest hoiaku määratlusest võiks alustada A. Eaglyst ja S. Chaikenist (1993, Eagly ja Chaiken 2007: 582 järgi), kes defineerivad hoiakut kui psühholoogilist tendentsi, mis väljendub objektile antavas positiivses või negatiivses hinnangus. Ajzen (2002b: 110) on aga lausunud hoiaku kohta „... *these evaluative reactions, or attitudes*“¹, ehk defineerinud selle hinnangulise reaktsioonina. D. Wegener ja D. Carlston (2005: 493–494) on arvanud, et enamik uurijaid käsitlevad termineid „hinnang“ (ingl *evaluation*) ja „hoiak“ sünonüümidega ning hoiak on kokkuvõtlikult hinnang objektile. Nii saab järeldada, et hoiak on hinnang objektile ning võib olla positiivne ja negatiivne. Selline on ka töö seisukohast arvestatud definitsioon.

Hoiak ja/või arvamus. Igapäevaelus võib hoiak sageli võrduda arvamusel (ingl *opinion*), aga psühholoogias see nii ei ole ja uurijad on seda aspekti põhjalikult vaadelnud. Hoiakuga seostuvad veel terminid nagu „uskumus“, „kontsept“, „konstruktsioon“ ning nende vahel on võimalik leida detailseid erinevusi (Baker 1992: 13–14). Thurstone väitis, et arvamus on hoiaku kättesaadav osa või väline väljendus, aga teised on uskunud, et see on hoopis parim hoiaku moonutus (Allport 1935: 804–806). Näiteks arvamus saab defineerida kui uskumust afektiivse komponendita, aga hoiaku puhul see viimane esineb. Arvamused on samuti sõnastatavad, kuid hoiakud võivad olla latentsed ja edastatud nii mitte- kui ka verbaalselt. (Baker 1992: 13–14) Arvamused on pigem uskumused, sageli küll hinnangulised uskumused. Nende määratlus on kitsam kui hoiakutel. Arvamusi võib olla palju, kuid fikseerunud hoiakuid märksa vähem. (Oskamp, Schultz 2005: 14). Siiski on töö empiirilises osas kasutatud termineid „hoiak“ ja „arvamus“ sünonüümidega, mida on teinud samuti mõned uurijad (vt *Ibid.*).

Hoiaku struktuur. Hoiaku struktuuri iseloomustamisel on tuntud kolmeosaline teooria, kus eristatakse kognitsiooni ehk tunnetust (ingl *cognition*), afekti (ingl *affect*) ja käitumist. Hoiak on kognitiivne, sest sisaldab uskumusi, mõtteid maailmast ja nende seostest sotsiaalselt oluliste objektidega. Afektiivsus väljendub tunnetes, mis objekti suhtes ilmnevad, ning siia alla kuulub afekti suund ja intensiivsus, ehk need tunded

¹ „... need hinnangulised reaktsioonid või hoiakud“

võivad olla positiivsed ja negatiivsed. Näiteks J. Forgas (2010) on Zajonci (1980, 2000) töödele viidates arvanud, et afekt ongi sageli esmane, sõltumatu ja dominantne jõud hoiaku kujunemisel. Käitumuslik komponent võiks hoiaku puhul esile tulla siis, kui kaldutakse käituma kooskõlas kognitsiooni ja afektiga. (Garrett 2010: 23; Fabrigar *et al.* 2005: 82; Baker 1992: 12–13) Kui mõelda näitena välisüliõpilase hoiaku peale eesti keele kui võõrkeele suhtes, siis kognitiivsust võiks väljendada tema uskumus, et selle keele õppimine annab talle parema teadmise eesti kultuurist. Afektiivsust väljendab aga see, et ta on innustunud võimalusest osata mõista ja lugeda eesti keelt. Viimaks käitumist iseloomustaks üliõpilase otsus jätkata eesti keele õpingutega.

Milline võiks olla hoiaku ja käitumise suhe? Kas hoiak on püsiv? Hoiakute uurimine on tõhus viis, et selgitada käitumise järjekindlaid mustreid ja sageli seda ka ennustada (Baker 1992: 11). Esimeste sellealaste teadustöödega mõisteti, et inimkäitumist suunavad sotsiaalsed hoiakud. Kuid hoiaku-käitumise suhet aina enam avastades leidsid tagasilööke uurimistulemustes need, kes proovisid ennustada ja seletada hoiakute abil käitumist. Põhjuseid võis olla mitmeid: hoiak koosneb veel enamatest komponentidest kui analüüsil arvestati, hoiak oleneb olukorrast, sotsiaalne soovitus (ingl *social desirability*) ehk vastatakse nii nagu ühiskond soovib, või mõistmine, et inimesed sama üldise hoiakuga saavad käituda eri viisidel. (Ajzen, Fishbain 2005: 174–183) C. Baker (1992: 15–17) järeldas seepärast, et otsest, ennustavat seost hoiaku ja käitumise vahel ei saa eeldada, sest käitumine pole alati olukordades püsiv. Samas uskus ta, mida usaldusväärsemaks ja valiidssemaks lähevad hoiakute mõõtevahendid, seda kindlamat saab hoiaku-käitumise seoseid leida.

I. Ajzen (2002a: 115) väitis, et tugevad hoiakud peaksid olema ajas küllalt stabiilsed, et väljendada käitumist paremini kui nõrgad hoiakud. Tugev hoiak samuti suunab käitumist ja on ajas stabiilsem (vt Holland *et al.* 2002). Nõrk hoiak omakorda võib näidata mõnevõrra ükskõiksust või ebakindlust, mis seega ei saa anda käitumiseks selgeid suundi (Ajzen 2002a: 115). Näiteks uurijad Holland *et al.* (2002) jõudsid tulemuseni, et nõrk hoiak on käitumisest mõjutatud. Siit ilmneb, et ka käitumine mõjutab hoiakuid. Üks selle hea näide on Festingeri teooria (1957) kognitiivsest dissonantsist (ingl *cognitive dissonance*), mis kirjeldab situatsiooni, kus inimese hoiakud, uskumused ja käitumine on vastuolus. Ebakõla vähendamiseks saab inimene muuta näiteks käitumise asemel

hoiakuid või tõlgendusi (Ajzen 2005: 26; Baker 1992: 104). Nüüdisaegne seisukoht hoiaku ja käitumise seose puhul rõhutab, et mõõdetud hoiakud ja ennustatavad tegevused peaksid olema samal üldistatuse tasemel. Nimelt võiks keskenduda üldiste hoiakute vaatlemise asemel konkreetse uurimisobjekti lähemal olevatele käitumise määrajatele ja mitte järeldada üldise hoiaku põhjal kitsast selgepiirilist tegevust. (Ajzen, Fishbain 2005: 206–209)

Juba eeltoodud näitest tuleb välja, et inimene saab hoiakuid muuta. Võib ju arvata, et hoiakud on stabiilsed iseloomuomadused, mille tõendamiseks on samuti head uurimismaterjali, kuid viimase aja enam kohandatavad teooriad on täheldanud hoiakute paindlikkust ja muutust olenevalt sotsiaalsest ümbrusest (nt Ledgerwood ja Chaiken 2007; Lowery *et al.* 2001; Ledgerwood ja Trope 2010: 39–41 järgi). Ühe idee põhjal võib hoiak võtta hinnangu vormi, mida mõjutab esiteks teatud olukorra spetsiifiline info ja teiseks üldine, mitmest kontekstist pärinev info. Funktsionaalselt võivad mõlemad olla kasulikud, et tegevust suunata. Et hoiak saaks suhtelist püsivana näida ja edasi anda inimese põhiväärtusi, siis võtavad need hinnangud arvesse, mis on selle hoiakuobjekti suhtes muutumatu ja ühisosa. (*Ibid.*: 39–53)

Ülalt võis lugeda, et inimene ise saab hoiakud muuta, aga seda saavad teha ka teised, nimelt keskkond, mis inimest ümbritseb – nii üles kasvades, kui ta omandab üldised hoiakud näiteks vanemate ja õpetajate abiga, aga ka elus hiljem, kus meedia roll on osaliselt ta hoiakud sihipäraselt muuta. See tähendab, et hoiakud on pigem õpitud (vt ka Franken 2007: 45–46) kui kaasasündinud ning kaks allikat selleks on isiklikud kogemused ja sotsiaalne keskkond (sh meedia). Õppimisprotsesse võib olla mitmeid: ühelt poolt näiteks vaatlusõpe (ingl *observational learning, social learning*), kus jälgitakse teiste käitumist ja selle tagajärgi, ning teisalt instrumentaalne õppimine (ingl *instrumental learning*), kus inimese hoiakust tulenevat käitumist kiidetakse või karistatakse. (Garrett 2010: 22–23)

Hoiakute mõõtmine

Hoiakute teaduslik mõõtmine sai võimalikuks tänu L. L. Thurstone'i (1928) ja R. Likerti (1932) loodud meetoditele – skaalad, millega sai hoiakuid mõõta ja tehakse seda senini (Crano *et al.* 2010: 5–6). Näiteks keelehoiakute mõõtmine sai alguse samuti sel ajal, kui loodi selleks mõõteskaalad. 1950. aastal uuris hoiakuid kõmri keele suhtes Walesis

W. Jones ja prantsuse keele suhtes alustasid sellega R. C. Gardner ja W. E. Lambert 1972. aastal Kanadas (Baker 1992: 22–23). Meetodeid on veelgi, millest järgmisena ka juttu tuleb. Hoiakute mõõtmisel eristatakse eksplitsiitsed (ingl *explicit*) ja implitsiitseid (ingl *implicit*) meetodeid, kus hinnangu andmine esimesel juhul on vastaja teadliku kontrolli all, aga viimase puhul pole see nii kergelt kontrollitav (Ajzen 2002b: 110) ja vastajad pole üldjuhul teadlikud, et mõõdetakse just nende hoiakuid (Wegener, Carlston 2005: 523–525).

Vastamiskallet (ingl *bias*) ehk teatud vastuste põhjendamatu eelistamist aitab tõhusamalt vältida **implitsiitsete** mõõtetehnikate kasutamine. Sellised on mitmed kehalised reaktsioonid, nt näoilmed, pealiigutused, südamerütmi muutused, pupillide ahenemine ja laienemine ning keha reaktsioonide mõõtmine nahal (ingl *skin conductance response*). (Ajzen 2002b: 113–114) Üks tänapäeval levinumaid on juba 1998. aastal (vt Greenwald *et al.*) loodud keerulise mehhanismiga implitsiitsete assotsiatsioonide test (ka IAT, ingl *implicit association test*), kus mõõdetakse hoiakute väljaselgitamiseks katseisiku reaktsioonikiirust (Ajzen 2005: 16–18; Ajzen 2002b: 113–114) ja vastajal endal on raske kontrollida oma hoiakulise protsessi mõju (Wegener, Carlston 2005: 523–525).

Eksplitsiitsete meetoditega kogutakse hinnanguid hoiakuobjekti kohta otse katseisikult, st palutakse vastata küsimustele või reageerida väidetele suuliselt või kirjalikult. Otsene meetod tähendab hinnangu küsimist ja kaudne võib olla näiteks väidete esitamine, käitumise kirjeldamine vm, millega peavad vastajad nõustuma või mitte. (Ajzen 2005: 6–14) Hoiakuid on sobilik mõõta Guttmani analüüsi (ingl *Guttman's scalogram analysis*), semantilise diferentsiaalskaala (ingl *semantic differential*), teatmete võrestiku intervjuu (ingl *repertory grid technique*), faktoranalüüsi ja sotsiomeetria abiga. Lisaks võib kasutada sisuanalüüsi, intervjuud, juhtumianalüüsi (ingl *case study*) või autobiograafiat. (Baker 1992: 17–20)

Töö empiirilise osa seisukohast oleks paslik põhjalikumalt kirjeldada kasutatud mõõteskaalasisid: Likerti ja semantilise diferentsiaali meetodit. Üks tuntumaid hoiaku mõõtevahendeid on 1932. aastal loodud R. **Likerti hoiakuskaala**. Ühte hoiakuobjekti kirjeldatakse mitme väitega, mida tuleb vastajal hinnata võrdsete vahedega 5–7punktisel skaalal arvestades näiteks kategooriatega „ei nõustu“ kuni „nõustun“. (Allen, Seaman

2007: 64–65) **Semantiline diferentsiaal** pärineb aga C. Osgoodi 1957. aasta tööst (vt Osgood *et al.* 1957: 18–30), mille puhul on antud hoiakuobjekt, mida tuleb hinnata samamoodi nagu eelmist 5–7punktisel skaalal, kuid vastandtähendusega adjektiivide abiga (nt *hea vs. halb*). Skaalat saab analüüsida kirjeldava statistika abil (nt keskmine näitaja). Osgood avastas samuti, et skaalat saab kirjeldada faktoranalüüsi abil, kust eristub kolm dimensiooni: hinnang, võimsus ja aktiivsus. (*Ibid.*: 50–64) Semantilise diferentsiaalskaala üks eeliseid näiteks Likerti meetodi ees on see, et soodustab mentaalse töötuse minimeerimist (Garrett 2010: 56) ja võib mõnikord lisaks kognitiivsele komponendile mõõta ka afektiivset (Baker 1992: 18).

P. Garrett (2010: 37–46) on uurinud **keelehoiakuid** ning jaganud nende mõõtmise kahte rühma: otsene ja kaudne mõõtmisviis. Otsese all mõtleb ta variante, kui inimeste käest küsitakse otse hinnangut, eelistust vm, ehk palutakse katseisikutel eksplitsiitselt väljendada oma hinnanguid (nt intervjuud, küsimustikud). Kaudse puhul mõistab ta kohati isegi katseisikut eksitavaid tehnikaid, kui katsealune pole täiesti teadlik katse eesmärgist või tingimustest, et saada võimalikult tõepäraseid tulemusi. Garrett (*ibid.*) leiab, et keelehoiakute uurimisel on selleks põhiline võrdsete maskide test (ingl *matched guise technique*). Test seisneb selles, et osalejale tuleb kuulata erinevaid aktsente, mille põhjal hinnang anda, kuid ta ei tea, et neid aktsente loeb ette tegelikult üks kõneleja. Keelehoiakuid mõõdetakse ka Spolsky identiteedi skaalaga (ingl „Spolsky's identity scale”), kus osalejale tuleb hinnata etteantud omadussõnu: kui hästi kirjeldavad sõnad neid ennast, nende ideaalset minapilti, sama emakeelega inimesi ja sihtkeele kõnelejaid (R. Ellis 1994: 199).

Hoiakuid ja motivatsiooni teise keele õppimise ning kõnelejaskonna suhtes on uurinud Gardner (2004; 1985a), kelle heade psühhomeetriliste omadustega standardiseeritud skaala „Attitude/motivation test battery“ (AMTB) on oma ala üks edukamaid. Algselt koosnes see mitmest alaskaalast: hoiakud prantsuse keelt kõnelevate kanadalaste, võõrkeelte ja Euroopas elavate prantslaste suhtes, sh veel integratiivne ja instrumentaalne suund, ärevus klassiruumis, vanemate julgustus, motivatsiooni intensiivsus ning soov prantsuse keelt õppida. AMTB on olnud aluseks paljudele kvantitatiivsetele uurimustele teise keeles omandamises ja mõjutanud muude sarnaste mõõtevahendite koostamist (nt Masgoret, Gardner 2003).

2. Ülevaade motivatsioonist psühholoogias

Mõiste „motivatsioon” on huvitav, sest inimesed kasutavad seda sageli nii igapäevakui ka professionaalses vestluses, seejuures mõtlemata sõna tähendusele pikemalt, kuid motivatsiooni uurijad ja teadlased on selle määratlemisega raskustes. Spetsialistide arvamused erinevad motivatsiooni kontsepti puhul kõiges ja kaheldakse, kas see ongi rohkemat kui vananenud üldmõiste suurele hulgale variaablitele, millel on üksteisega vähe ühist. (Dörnyei 2001: 7) Motivatsiooni dünaamilisust ja keerukust näitab, et seda võib uurida mitmel tasemel, alates molekulaarsest ja lõpetades sotsiaalsega (Ryan 2012: 6).

Motivatsiooniteoreetikud alustavad oletusega, et igasugusel käitumisel on põhjus ja nende eesmärk on põhjused teada saada. Et seda teha, tuleb mõista nii bioloogilisi protsesse kui ka keskkonna tähtsust. Psühholoogid eristavad lähenemis- ja eemaldumiskäitumist. Esimene neist viitab sellele, et inimesed teevad midagi, sest tahavad, ihaldavad või vajavad seda, ja see on seotud kindla eesmärgiga. Teise käitumise puhul tegutsevad inimesed, et midagi vältida, mis on taas seotud eesmärkoobjektiga, näiteks hirm millegi ees. Motivatsioonipsühholoogiat eristab veel uurijate huvi püsivuse vastu, mis on nt üks peamine edu ennustaja ja sageli tähtsam kui akadeemiline intelligentsus. (Franken 2007: 4–7)

Zoltán Dörnyei (2001: 8) järgi ollakse motivatsiooni defineerimisel siiski ühel nõul selles, mis puudutab motivatsiooni suunda ja suurust. Nimelt on inimekäitumises motivatsiooni seisukohast tähtis

- teatud tegevuse valik,
- püsivus sellega tegeleda,
- pingutus selle saavutamisel.

Ühesõnaga vastutab motivatsioon selle eest

- miks inimesed midagi teevad,
- kui pikalt nad sellega tegelevad,
- kui palju nad selle nimel pingutavad (*Ibid.*).

Motivatsiooni uurimise praktiline tähtsus on tõenäoliselt iseenesest mõistetav, sest see on paljuski alus, millele toetuvad näiteks produktiivsus tööl ja õppimine koolis. Samuti võib seda interpreteerida nn tõlketeadusena, sest püüab kirjeldada seda, mis peab inimesel olema, et uued teadmised, tooted ja leiutised omaks võtta ning neid aktiivselt kasutada. (Ryan 2012: 9)

Motivatsiooniteooriad

Kokkuvõtlikult öeldes leidsid motivatsiooniteoreetikud 1930–40ndatel, et motivatsiooni põhjuseks on vajadused (ingl *needs*), aga 1950–60ndatel arvati, et pigem sügavad alateadvuse ajejõud (ingl *drives*). 1960ndate lõpus ja 1970ndate alguses usuti hoopis selleks põhjuseks olevat tegevused (ingl *action*), mis koosnevad motiividest ja vajadustest, kusjuures seekord ei olnud vajadused sama määratlusega, mis mõnikümmend aastat varem. (Franken 2007: 237–238)

Aastate jooksul on arendatud mitme lähenemise ja fookusega motivatsiooniteooriaid. Järgnevalt on esitatud mõned peamised uurimissuunad, millega psühholoogias tegeldi. See kokkuvõte on pelgalt ülevaatlilik ja pikemalt on kirjeldatud ainult mõnd teooriat paljude hulgast. Frankeni (2007: 9) põhjal võib leida vähemalt kuus mõnevõrra erinevat perspektiivi motivatsiooni uurimises. Esiteks olid **instinkti teooriad**, mis uskusid, et inimese käitumist põhjustab ta bioloogiline pool (ehk instinktid) ning see annab inimkäitumisele energiat, suuna ja püsivuse. Seda ideed pooldasid näiteks Sigmund Freud ja Charles Darwin. (*Ibid.*: 10–12)

Peale selle olid **vajaduse teooriad**. Üks tuntuim vajaduste teooria on kahtlemata A. Maslow' (1970: 19) motivatsiooniteooria, mis näeb ette, et inimene on integreeritud ja organiseeritud tervik, see tähendab, et kogu see tervik on motiveeritud ning mitte ainult osa temast. Maslow' järgi võib inimese vajadusi kujutada hierarhiana, kusjuures on inimene esmalt motiveeritud rahuldama allpool asetsevaid vajadusi. Näiteks neid esmaseid vajadusi nimetab ta põhivajadusteks, mis on füsioloogilised vajadused nagu vee-, toidu-, une- ja seksuaalvajadus. Kui eelmainitud vajadused on piisavalt rahuldatud, siis ilmnevad järgmised. (*Ibid.*: 35–46)

On leitud, et **isiksus** mõjutab inimese käitumist. Näiteks Costa ja McCrae viie faktori mudel väidab, et sellised isiksuseomadused nagu extravertsus, neurootilisus, avatus kogemusele, sotsiaalsus ja meelekindlus võivad vastutada inimkäitumise keerukuse ning

mitmekesisuse eest. (Frankeni järgi 2007: 16–17) Veel on arvatud, et **õppimises** peitub inimkäitumine ning teoreetikud nagu Watson ja Hull pakkusid käitumise mõjutajaks just õppimist. Huvitav idee on samuti **kasvuteooria**, mis väidab, et inimesi motiveerib vajadus suhelda ümbritseva keskkonnaga. Ühesõnaga innustab meisterlikkusele see, kus inimene praegu on ja kuhu ta peab jõudma, et keskkonnas hästi toime tulla. Eelmainitu sarnane on lisaks **humanistlik teooria**, kus põhinetakse arvamusel, et inimestel on kaasasündinud kalduvus kasvada ja areneda ning kujundada mitmekülgne minapilt. (*Ibid.*: 20–22)

Tänapäevases motivatsioonipsühholoogias ja suuresti kogu 20. sajandi teises pooles on domineerinud **kognitiivsed teooriad**, kuigi varem mõtiskleti selle üle, kui teadvustatud inimese motiivid ikkagi on. Niisugused teooriad keskenduvad vaimsete struktuuride, uskumuste ja infotöötuse mehhanismidele, ning sellele, kuidas need mõjutavad käitumist ning miks ja kuidas inimesed otsustavad (Dörnyei 2011: 12–13, Franken 2007: 25). Lühidalt on inimese mõtted, uskumused ja emotsioonid motivatsiooni põhijõud (Ryan 2012: 13). Kognitiivses suunas on tähtsal kohal **ootuste-väärtuste teooria** (ingl *expectancy-value theory*), mille järgi on ülesande sooritamise motivatsiooni aluseks kaks faktorit, nimelt a) inimese oodatud edu ülesande sooritamisel ja b) väärtus, mille inimene paneb soorituse edule (Franken 2007: 23–24; Dörnyei 2001: 20). Samas **eesmärgi teooriate** põhjal arvatakse, et inimese seatud eesmärgid aitavad tegevust suunata, motiveerivad ja muudavad käitumise püsivamaks (Franken 2007: 24).

Kognitiivselt on lähenetud mh **enesemääratluse teoorias** (Ryan, Deci 2000; 1985; ingl *self-determination theory*), mille järgi on kõigil inimesel psühholoogiline vajadus olla kompetentne, autonoomne ja teistega seotud. Nimetatud põhivajaduste rahuldamine aitab kaasa autonoomsele motivatsioonile, mis on omakorda seotud parema psühholoogilise tervise ja tõhusa sooritusega. Nende vajaduste tõkestamine tekitab aga kontrollitud motivatsiooni või selle puudumise. Selles teoorias on tähtis koht sotsiaalsel kontekstil, sest nii lähedased kui ka kaugemad suhted mõjutavad rahulolu ja motivatsioonitüüpi. Lisaks mõjutab motivatsiooni, kas eesmärgid on rohkem sisemised või välised. (Ryan 2012: 85) Sisemine (ingl *intrinsic*) motivatsioon on inimesel juhul, kui ta teeb midagi huvitavat ja nauditavat ning see tegevus on juba tasu iseenesest. Veelgi täpsem oleks öelda, et kaasasündinud rahuldust pakkuvad sisemised tingimused ilmnevad

sisemiselt motiveeritud tegevuse ajal ja need aitavad seda hoida. Kaasasündinud rahulolu tuleb siiski esmalt kompetentsuse ja autonoomsuse ning mingil määral seotuse kogemusest. Mitmed uurimused on kinnitanud, et õpilaste sisemine motivatsioon soodustab õppimist ja annab paremaid tulemusi (Ryan 2012: 88–89) ning püsivuski saab alguse pigem sisemisest motivatsioonist (Franken 2007: 7). Väline (ingl *extrinsic*) motivatsioon on aga vastupidine, kus eesmärk on tegevusest eraldi. See motivatsioon on sageli kontrollitud, mis tähendab, et inimesed on sunnitud ülesannet täitma, et saada oodatud tasu. Inimesed võivad tunda, et välised motivaatorid kontrollivad neid ja autonoomiat piiratakse, kusjuures võivad järgneda negatiivsed tagajärjed. Klassikaline välise motivatsiooni näide on, et inimesed püüdleval tasude poole või proovivad karistusi vältida. (Ryan 2012: 88)

Sotsiaal-kognitiivne teooria (ingl *social cognitive theory*) viitab sellele, et inimene käitub ja õpib paljuski sotsiaalses keskkonnas. Teistega suheldes saavad inimesed teadmisi, oskusi, uskumusi, hoiakuid jpm ning teiste vaatlemise abil õpivad kasulikkust, sobilikkust ja tagajärgi. (Ryan 2012: 13) Selle uurimissuuna alla käsitletakse Albert Bandura teooriat, mis väidab, et inimese käitumist saab seletada kolmese retsiprooksusega. Ühesõnaga näib, et inimese käitumist mõjutavad vastastikku käitumuslikud, isiklikud ja sotsiaalsed faktorid. Bandura järgi on motivatsiooni protsessides tähtsad eesmärgid ja progressi hindamine, tulemuse ootused, väärtused, sotsiaalsed võrdlused ning enesetõhusus. (*Ibid.*: 14, 18)

Motivatsiooni kõrval tuleb tähelepanu pöörata inimese **emotsioonidele**. Emotsioonid ja motivatsioonid on omavahel tihedalt seotud, kuid selliselt pole psühholoogid alati arvanud. Näiteks 1950.–1960. aastatel leiti, et emotsioonid on vaid motivatsiooni kõrvalprodukt. Enamik praegusaegseid teoreetikuid usuvad aga, et emotsioonid on motivatsiooni seisukohast otsustava tähtsusega. Näiteks Bandura (1997, Franken 2007: 238 järgi) arvas, et eesmärkide saavutamiseks peavad inimesed õppima emotsioone reguleerima, eriti neid, mis puudutavad eneses kahtlemist. (*Ibid.*: 237–238)

3. Hoiak ja motivatsioon keeleteaduses

Eelnevalt oli juttu nii hoiakutest kui ka motivatsioonist, kuid vähe vaadeldi nende kahe, uurijate pilgu läbi eeskätt psühholoogilise konstrukti kokkupuutepinda. Samuti käsitleti neid termineid üldises ja esmases – (sotsio)psühholoogilises – kontekstis. Siit edasi võiks aga vaadelda, kuidas on hoiakuid ja motivatsiooni uuritud keeleteaduses, täpsemalt teise keele omandamisel. Kas võib väita, et üks ülalpool nimetatutest eelneb teisele? Kuidas on need mõisted omavahel seotud või mil määral erinevad? Järgneva peatüki eesmärk ongi püüda sellesse tuua selgust.

Eelnevate peatükkide jätkuks määratleb autor need teemad lühidalt **psühholoogias**. Kuidas seostuvad omavahel mõisted „hoiak“ ja „motiiv“ või „motivatsioon“? Psühholoogia seisukohast viitavad need latentsetele inimese käitumise suunda mõjutavatele kalduvustele, samas ei mõjuta need otseselt välist käitumist. T. Newcomb (1950) väitis, et esiteks on motiivil ajejõu seisund (mis võiks tähendada bioloogilist või füsioloogilist tegutsema panevat mõjurit), aga hoiakul pole. Teiseks on motiivid eriomased eesmärgile, kuid hoiakud objektile. Neil kontseptidel on eri teoreetikud ja distsipliinid, samuti on neid abstraktse määratluse tõttu keeruline võrrelda või leida nendevahelisi seoseid. (Baker 1992: 14–15).

Hoiaku-käitumise seose puhul on motivatsioon üks määrav faktor, st motivatsioon peab eelnema, et saaks tekkida hoiakuga kooskõlas käitumine. Et seda tõestada, saab esitada näiteks R. Fazio (1990) mudeli MODE, mis tähendab „*motivation and opportunity act as determinants of attitude-to-behavior processes*“². Kui inimesel on motivatsioon ja võimalus objektiga seotud infot töödelda, siis on tänu tahtlikule töötlusele hoiak ja tegevus kooskõlas. Kirjeldatud kriteeriumite puudumisel aktiveerub automaatne töötlus ja sel juhul peab järgnema objekti suhtes tugev hoiak, et hoiak ja käitumine oleks taas kooskõlas. (Ajzen, Fishbein 2005: 184–88; Ajzen 2005: 57–63) Seega peab välisüliõpilasel olema esiteks mingisugune motivatsioon eesti keelega tutvumiseks, et seejärel näiteks tema positiivne hoiak eesti keele õppimise suhtes oleks kooskõlas käitumise, ehk selle keele õppimisega.

² „motivatsioon ja võimalus otsustavad hoiaku-käitumise protsessid“

3.1. Teise keele/võõrkeele omandamine

Nüüd aga **keeleteaduse** juurde – hoiakud ja keeleõppimise motivatsioon, mille sügavuti mõistmiseks tuleb alustada lühikese ülevaatega võõrkeele õppimisest ja omandamisest. Keeleõppijat mõjutab teda ümbritsev keskkond ja individuaalsed erinevused, mis on näiteks vanus, võimekus (ingl *aptitude*), kognitiivne stiil, isiksus, aga ka motivatsioon (R. Ellis 1985: 10–12). Motivatsioon on olnud põhiline kategooria, et selgitada teise keele omandamist ligi pool sajandit (MacIntyre *et al.* 2007: 272). Juba 1977. aastal toodi välja, et inimesel on nõndanimetatud sotsioafektiivne filter, mis reguleerib keeletöötlusesse jõudvaid sisendeid. Nende sisendite all peetakse silmas alateadlikke või teadlikke motiive, vajadusi, hoiakuid ja emotsioone, mistõttu on keeleõppija keele omandamisele n-ö avatud või suletud. (R. Ellis 1985: 10–12) Kui uurida näiteks välisüliõpilaste eesti keele õppimist, siis ei saa mööda vaadata õppimisprotsessiga seonduvatest motivatsioonist ja hoiakutest.

Dörnyei *et al.* (2015: 15) on arutlenud, et juba väike muutus algsetes keeleõppimise tingimustes muudab õppija käitumist tulevikus. Sageli lõpetavad keeleõppijad õpingud enneaegselt, sest leiavad, et pole piisavalt võimekad, kuid toetuvad seejuures vaid ühele ebameeldivale kogemusele. Kogemust mõjutav tegur võib-olla ükskõik milline teiste hulgast, nt keelekursuse kellaag, õpetaja, meetod, hindamine või suhtlus teiste õpilastega. Muutus neis faktorites võib aga õppija motivatsiooni samuti taastada.

Keele õppimise puhul tehakse vahet terminitel „teise keele“ (ingl *second language*) ja „võõrkeele“ (ingl *foreign language*) omandamine. Teise keele omandamisel (ingl *second language acquisition*, SLA) on keel tähtis ühiskonna seisukohalt, nt olukorras, kus see on suhtlusvahend ühiskonnaliikmete vahel. Võõrkeele õppimine toimub juhul, kui keel pole ühiskonnas hakkamasaamist arvestades nii oluline, sh õpitakse seda peamiselt klassiruumis (nt saksa keele õppimine Eestis). Sotsiolingvistikas on rohkem kasutusel „teise keele omandamine“, sest ei ole mõlemat keeleõppe tüüpi iseloomustavat neutraalset mõistet. (R. Ellis 1994: 11–15) Välisüliõpilastele on eesti keel esmalt klassiruumis õpitav võõrkeel, kuid teisalt on nad ka Eestis olles üks ühiskonna osa, mistõttu võib mõelda seda kui teise keele omandamist. Töös on kasutatud seepärast nii võõrkeele kui ka teise keele omandamist käsitlevaid uurimusi.

Lisaks tuleks keeleõppe uurimise seisukohast selgitada termineid nagu keele „omandamine“ (ingl *acquisition*) ja „õppimine“ (ingl *learning*). Mõned uurijad (vt nt Maisla 2014; Krashen 1981) teevad vahet nende defineerimisel. Seega võib õppimine olla uute harjumuste ja käitumisviisi kujundamine või kognitiivselt teadmiste töötlemine. Samas võib omandamine viidata alateadlikule n-ö keele üleskorjamisele ja õppimine teadlikule õppimisprotsessile. Siin töös on neid termineid kasutatud samatähenduslikult, sest töö ei keskendu niivõrd keele õppimisele/omandamisele, vaid eelkõige hoiakutele. Eristust ei ole rõhutanud ka mitmed uurijad (nt Pool 2007; R. Ellis 1994).

3.2. Hoiakud ja keeleõppimise motivatsioon

Keeleteaduses on hoiaku ja motivatsiooni vahekorda tõenäoliselt kõige paremini kirjeldanud R. Ryani ja E. Deci (2000: 54) kunagine motivatsiooni iseloomustus. Kõigepealt on nad väitnud, et inimestel on erinev hulk motivatsiooni, aga ka mitu motivatsiooni suunda või orientatsiooni (ingl *orientation*). Seesama motivatsiooni suund sisaldab endas hoiakuid: „*Orientation of motivation concerns the underlying attitudes and goals that give rise to action ...*“³ Keelehoiakud võivad olla ka tähtsad motivatsioonile eelnejad (Dewaele 2009: 633). Seepärast on hoiakute uurimine enamasti koondunud võõrkeeleõppe motivatsiooniteooriate alla, millest mõningaid lähemalt järgnevas alapeatükis 3.3. tutvustatakse.

Sotsiolingvistikas on hoiakute uurimine alates W. Labovi (1966) töödest olnud keskne kontsept (Garrett 2010: 19 järgi). R. Ellis (1994: 198) on esitanud, et teise keele õppimise kontekstis avaldavad õppijad oma hoiakuid (a) sihtkeele, (b) sihtkeele kõnelejate, (c) sihtkeele kultuuri, (d) teise keele õppimise sotsiaalse väärtuse, (e) sihtkeele kasutusviiside ja (f) nende endi kui oma kultuuri liikmete suhtes. Kõik need hoiakud mõjutavad keeleõppijat sotsiaalsetes situatsioonides ja teise keele õppes.

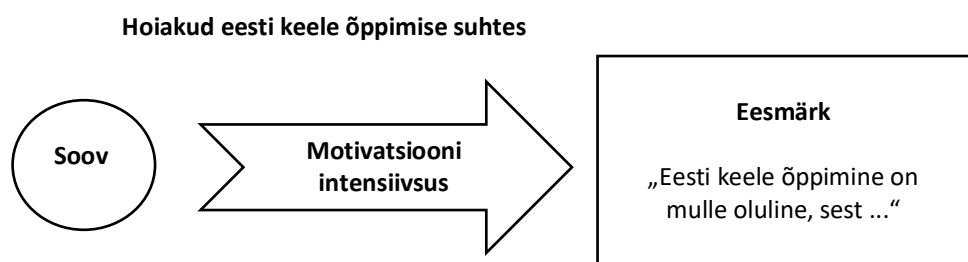
Et võõrkeele omandamisel võivad õppijad moodustada sugugi mitte homogeense rühma, vaid entolingvistiliselt heterogeense, siis tuleb arvestada õpilaste keeleidentiteetide mitmekesisust ja nende vastastikmõju (Dörnyei 2001: 66–67). Robert Gardneri sotsiaalpsühholoogiline teooria, millest ka kohe juttu tuleb, on mitmes mõttes

³ „Motivatsiooni suund sisaldab selle aluseks olevaid hoiakuid ja eesmärke, mis viivad tegevuseni ...“

sellise suunaga tegelenud. Gardneri (1985b: 6–8) arvates on sõnad, grammatilised printsiibid ja kõik muu keelega seonduv rohkem kui lihtsalt osa ühest lingvistilisest koodist, need on osa teisest kultuurist. Seetõttu mõjutavad õppija hoiakud keele suhtes paratamatult nende edukust selle keele õppimises. Pooldava hoiakuga kaldutakse tajuma kogemust positiivselt ja teisalt negatiivse hoiakuga pigem ebasoodsalt.

3.3. Motivatsiooniteooriad võõrkeele omandamisel

SLA⁴ motivatsiooniteooria algus. Teise keele omandamise motivatsiooni uurimine sai alguse Kanadast tänu selle uurimissuuna teerajajatele Robert Gardnerile ja Wallace Lambertile, ning kannab nime sotsiaalpsühholoogiline periood. Teooria keskmes, millest Gardner arendas välja sotsiaalharidusliku mudeli (ingl *socioeducational model*), olid hoiakud teise keele ja selle kõnelejate suhtes ning samuti õppimise sotsiaalne kontekst. (Dörnyei, Ushioda 2011: 40–41; MacIntyre *et al.* 2007) Gardneri (1985b: 10–11) järgi sisaldab motivatsioon selle intensiivsust, keeleõppimise soovi ja hoiakuid keeleõppimise suhtes (vt joonis 3.1). Motivatsioon õppida ja omandada teist keelt ei ole iseloomumadus, vaid üldine indiviidi iseloomustav tunnus, mida ta kasutab võimalusel õppida keelt. Keeleõppimise motivatsioon on suhteliselt püsiv, aga samas võib see tingimustest johtuvalt muutuda. (Gardner 2006: 2)



Joonis 3.1. Motivatsiooni kontseptsioon Gardneri (1985b: 54) põhjal (keelenäide kohandatud tööga)

Gardner (1985b: 40–42) liigitab motivatsioonis peituvad hoiakud kaheks: konkreetset ja üldised. Konkreetne hoiakuobjekt on tema mõistes näiteks selle töö kontekstis „huvi eesti keele õppimise vastu“ ja üldine „huvi võõrkeele õppimise vastu“, millega pole seotud ühte kindlat tegevust. Isegi eelmainitud konkreetne objekt võib olla

⁴ „*second language acquisition*“ ehk „teise keele omandamine“

mitmedimensiooniline, mispärast on hoiakuid keerukas klassifitseerida. Teine variant seda teha, on võtta arvesse hoiakute asjakohasust seoses saavutusega teise keele õppimisel. Näiteks hoiakud eesti keele õppimise ja selle keelekursuse suhtes on rohkem teemakohased kui hoiakud võõrkeele õppimise suhtes. Kolmas viis liigitada oleks eristada haridusega seotud, nagu hoiakud õpetaja, kursuse, keele õppimise jms suhtes, ja sotsiaalsed, nagu hoiakud sihtkeele kultuuri suhtes. Palju on tähelepanu pööratud hoiakutele teise keele õppe ja kõnelejaskonna suhtes, kusjuures neist esimene viitab haridusega seotud hoiakule ja viimane sotsiaalsele. (Gardner 1985b: 40–42) Hoiakud teise keele õppimise suhtes on seotud selle keele oskusega, nagu on tõendanud mitu uurimust. Need hoiakud on samuti seotud teiste faktoritega, sh õppija sugu, vanus ja kasvatus. Näiteks on leitud, et tüdrukute hoiakud on positiivsemad ja vanusega õpilaste hoiakud teise keele õppimise suhtes muutuvad vähem positiivsemaks. (*Ibid.*: 42–45)

Integratiivne ja instrumentaalne suund. Motivatsioonist erinevad Gardneri (1985b: 11–12, 50–56) põhjal tema teoorias instrumentaalne ja integratiivne orientatsioon/suund, mille ülesanne on motivatsiooni esile kutsuda ja suunata seda eesmärkide poole. Integratiivne suund tähendab positiivset suhtumist teise keele kõnelejaskonda, huvi nendega suhelda ja isegi samastuda sihtkeele ühiskonnaliikmetega. Instrumentaalne on pigem utilitaarne pool, pragmaatilise kasu saamine teise keele oskuse abiga (nt parem töö või palk). Kõnealusest motivatsiooniteooriast ongi tuntuimad just need kontseptid ja peamiselt motivatsiooni mõistes. (Dörnyei, Ushioda 2011: 41–43) Gardner (vt Masgoret, Gardner 2003: 175) on märganud muu hulgas, et need suunad AMBTs⁵ ei pruugi väljendada keeleõppija motivatsiooni. Integratiivse ja instrumentaalse suuna eristus on samas eelkõige kontseptuaalne kui empiiriline (Baker 1992: 33). Mõlemad suunad saavad keeleõppijal eksisteerida samal ajal, need ei ole vastandid ega alternatiivid ning võivad motiveerida inimest korraga eri tugevusega. (*ibid.*: 35, sel temal ka Brown 2000)

Järgnenud SLA motivatsiooniteooriad. Sotsiaalpsühholoogiliselt lähenesid veel nt R. Clément (1980) lingvistilise enesekindluse kontseptiga (ingl *concept of linguistic self-confidence*) ja J. Schumann (1978) akulturatsiooni teooriaga (ingl *acculturation theory*),

⁵ „Attitude/motivation test battery“ (vt ptk 1)

kes mõlemad uurisid keeleõppe motivatsiooni mitmerahvuslises kogukonnas (Dörnyei, Ushioda 2011: 43–45; Dörnyei 2009: 20).

Hiljem läks SLA motivatsiooni uurimine peavoolu psühholoogiaga kaasa ja käsitlustesse võeti aspekte kognitiivsetest teooriatest, nt ootuste-väärtuse teooria (vt eelnev ptk 2). Dörnyei (1994) püüdis teise keele õppimise motivatsiooni kategoriseerida klassiruumi tingimustes ja lõi kolmetasemelise raamistiku, kus eristas keele, õppija ja keeleõppimise situatsiooni taset. Seda tegid veel M. Williams ja R. Burden (1997), kes löid sotsiaal-konstruktivistliku mudeli (ingl *social constructivist model*) jagades motivatsioonilised faktorid keeleõppija-sisesteks ja -välisteks. (Dörnyei, Ushioda 2011: 46–55) K. Noels *et al.* (nt 2003) arendas SLA motivatsiooni kontekstis edasi sellist laiaulatuslikku kognitiivset käsitlust nagu enesemääratluse teooria (vt pikemalt ptk 2).

Juba eelmainitud Zoltán Dörnyei ja enesemääratluse teooria tõid lisaks kaasa uued terminid motivatsiooni uurimisse, mis on seotud motivatsiooni vähenemise või hoopis puudumisega. Ilmselt on selge, kui esinevad motiveerivad tegurid, siis peavad olema ka demotiveerivad faktorid. Dörnyei ja Ushioda (2011: 138–140; vt ka Dörnyei 2001: 51) seletavad terminit „**demotivatsioon**“ (ingl *demotivation*) tähenduses motivatsiooni vähendavad mõjurid. Keeleõppijal oli kord motivatsioon, aga ta kaotas mingil põhjusel huvi ja püsivuse keelt omandada. Niisamuti on motiiv ja demotiiv, kus esimese puhul tegevuse tõenäosus suureneb ja teise puhul väheneb. Samas tõdevad uurijad (*Ibid.*), et igasugune negatiivne mõju keeleõppimisel ei ole veel demotivatsioon. Seega tuleks demotivatsiooni all mõista kindlaid väliseid mõjureid, mis vähendavad käitumusliku kavatsuse või tegevuse motivatsiooni. Sugugi ei pea olema mõjutatud kogu motivatsioonilist põhja moodustav käitumine, vaid näiteks üks osa sellest võib olla tugevalt demotiveeritud, kuid teised positiivsed motiivid on siiski funktsionaalsed. Sageli on demotivatsioon seotud just keeleõpetajatega. Näiteks iseloomustab demotivatsiooni see, kui välisüliõpilase motivatsioon väheneb keeleklassi edukuse alusel kaheks jaotamise tõttu olukorras, kus tema satub n-õ aeglasemalt õppijate hulka.

Veel võeti kasutusele termin „**amotivatsioon**“ (ingl *amotivation*), mis tuli algselt motivatsioonipsühholoogia teooriast. Nimelt Ryan ja Deci (2000: 61) selgitavad oma enesemääratluse teooria komponenti nõnda: „amotivatsioon on seisund, kus inimesel puudub kavatsus tegutseda.“ Nii puudub amotiveeritud inimesel kavatsus ja põhjus. Ta ei

pruugi tegevust väärtustada või tunda ennast sellest pädevana ja uskuda, et see võiks viia soovitud tulemuseni. (Dörnyei, Ushioda 2011: 139–140; Noels et al. 2003: 40; Ryan, Deci 2000: 61)

Järgmiseks keskenduti **protsessi** uurimisele, nagu seda on teise keele õppimisprotsess ja motivatsiooni säilitamine kogu õppimise aja jooksul. Esiteks areneb motivatsioon tavaliselt järk-järgult, läbi vaimse protsessi, mis hõlmab nt planeerimist, eesmärgi seadmist, ülesande loomist ja tegevuse kontrolli. Teiseks pikaajaliste tegevuste puhul, nagu K2⁶ õppimine, ei ole motivatsioon ajas muutumatu ja püsiv. Pigem iseloomustab seda pidev ümberhindamine ning sisemiste ja väliste tegurite tasakaalustamine. (Dörnyei 2001: 16–17) Niisiis pöörati tähelepanu ajalisele aspektile (nt Ushioda 1998; Williams, Burden 1997), kuidas motivatsioon muutub ja milline see eri õppimisperioodidel on ning kirjeldati õppimisprotsessi tegevusefaase (nt Dörnyei, Otto 1998). (Dörnyei, Ushioda 2011: 60–69). Ka kompleksne dünaamiliste süsteemide teooria (ingl *complex dynamic systems theory*, CDST) on tähelepanu toonud sellele, et motivatsioon on dünaamiline, mistõttu tuleks kujutleda motivatsiooni kui protsessi, mitte seisundit. (Dörnyei et al. 2015: 12)

Peale seda hakati käsitlema motivatsiooni dünaamilisust seoses sisemiste, sotsiaalsete ja situatsiooniliste faktoritega. Näiteks võeti uurimiskeskmesse keeleõppija ise. Ema Ushioda (2009: 215–220) on juhtinud tähelepanu **inimesele kontekstis** (ingl *person-in-context*), et rõhutada, kuidas inimese, seejuures mitte ainult keeleõppija, SLA motivatsioon on seotud ta enda ja identiteediga. Muu hulgas võttes arvesse tema ajaloolist ja kultuurilist tausta, kogemusi jne ning vaadates motivatsiooni kui mitmest komplekssest seosest koosnevat orgaanilist protsessi.

Veel on teoreetikud SLA motivatsiooni uurimisel suunanud oma pilgud terminile „võimalikud minad“ (ingl *possible selves*), mis viitab inimese ideedele, millised nad võiksid ja tahaksid olla, aga kardavad neid täide viia (Markus, Nurius 1987). On arvatud, et need võiksid olla kui kokkupuutealad motivatsiooni ja minapildi vahel. (Ushioda 2009: 225) Niisugust käsitlust hakkas edasi arendama Dörnyei (2005), kes soovitas loobuda populaarsest terminist „integratiivne“ ning on oma töödes ja teoorias („L2 Motivational

⁶ „keel 2“ ehk „teine keel“

Self System“) käsitletud õppija **minapilti** (ingl *self-concept*) (Dörnyei, Ushioda 2011: 79–81; Dewaele 2009: 634–635). Tema teoorias on kolm dimensiooni. Esimene on „ideaalne mina“ (ingl *ideal L2 self*), mis hõlmab soovi olla teise keele oskaja. Teine „mina“ (ingl *ought-to L2 self*) viitab tunnustele, mis peaksid olema, et vältida negatiivseid tulemusi. Kolmanda dimensiooni on ta nimetanud „teise keele õppimiskogemuseks“ (ingl *L2 learning experience*), mis sisaldab õppimise olukorrale eriomaseid motiive. (MacIntyre *et al.* 2007: 276)

V. Cook (2016: 2–4) on esitanud idee **multikompetentsusest** (ingl *multi-competence*), mis oleks tema sõnade järgi „üldine süsteem mõistusest või kogukonnast, mis kasutab rohkem kui ühte keelt.“ Need keeled, mida inimene kõneleb on süsteemselt ühendatud ja mõjutavad üksteist. B. Norton (1995; Darwin, Norton 2015 järgi) on otsinud seoseid identiteedi, **panustamise** (ingl *investment*) ja keeleõppimise vahel. Tema idee oli, kui õppija keelt õpib, sellesse panustab, siis eeldab ta sealt vastu saada sümbolilisi ja materiaalseid ressursse, mis suurendavad ta kultuurilist kapitali ja parandavad sotsiaalset positsiooni.

Praeguses üleilmastuvas, kiirelt arenevas ja mobiilses mitmekeelses maailmas tuleb mõelda aga aina rohkem uutele raamistikele, mis käiksid ajaga kaasas. Nii on üks uurijate grupp (The Douglas Fir Group 2016) arendanud välja **transdistsiplinaarse teooria**, mis on justkui teadusharude ülene ja probleemile orienteeritud, et lõimida juba olemasolev teadmine. Nende raamistikus on kolm vastastikku sõltuvat mõjurit. Keeleõppimine algab mikrotasemel, kus osalevad nt neuroloogilised, kognitiivsed ja emotsionaalsed protsessid. Seejärel kujundab eelnevat mesotase, mille moodustavad mh sotsiokultuurilised institutsioonid ja kogukonnad (pere, kool jne). Makrotasemel on laialdased ideoloogilised struktuurid (sh hinnangud keele kasutuse ja õppimiste kohta), mis vormivad kahte eelmist taset ja ka vastupidi. (*Ibid.*: 24–25) Niiviisi liigub SLA motivatsiooni ja hoiakute uurimine lähemale indiviidile tema mitmekeelses üleilmastuvas maailmas, kus kõik on omavahel seotud ning alati leiab uusi ja sügavamaid aspekte, mida analüüsil arvesse võtta.

3.4. Võõrkeeleeõppimise motivatsiooni muutused ja suund

Kuidas on üldine keeleõppimise motivatsioon muutunud? Mitme suuremahulise uuringu abil on püütud leida, kuidas motivatsioon üldplaanis muutub. Dörnyei ja Ushioda (2011: 67–68) viitavad aastatel 1993 kuni 2004 Ungaris tehtud uurimusele, mis näitas aja jooksul õpilaste võõrkeelee õppimise huvi vähenemist, v.a inglise keele instrumentaalse motivatsiooni puhul. Boo *et al.* (2015: 151–152) vaatlesid aastatel 2005 kuni 2014 SLA motivatsiooni valdkonnas tehtud uurimusi ja tõdesid, et esiteks on nende hulk palju kasvanud, aga teiseks oli ka inglise keele motivatsiooni uurimise sagedus kordades kõrgem kui muude keelte puhul.

Nagu eeltoodud uuringutest selgus, siis näitas see selgelt huvi suurenemist inglise keele ja järelkult selle õppimise vastu. Dörnyei *et al.* (2006) on toonud motivatsiooni uurimise puhul väljakutseks üleilmastumise, mis kujundab lingvistilist maastikku. Inglise keele osakaal globaalse keelena tõuseb. Selle rahvusvahelisus tekitab küsimusi, et kelle oma see keel siis tegelikult on ja mis kultuuriruum seda mõjutab. Üleilmset inglise keelt seostatakse aina vähem ühe kindla keelekõnelejate rühmaga – keel kaotab kiiresti rahvuslikku kultuurilist põhja ja seostub enam üleilmse kultuuriga. Inglise keelt hakatakse aina enam vaatama põhilise oskusena, mida tuleb hakata omandama juba võimalikult varasest east. Nii on keeruline mõista ja uurida ka motivatsiooni, sest jääb küsimus, millise kultuuriga keeleõppijad ennast seostavad, sest puudub selgelt määratletud sihtkeelekultuur. (Dörnyei, Ushioda 2011: 71–21; Dörnyei *et al.* 2006: 8–9)

Empiirilised tõendid on ka juba näidanud, et üleilmne inglise keel mõjutab negatiivselt teiste keelte õppimise motivatsiooni, kuigi kultuuriline ja keeleline mitmekesisus aina suureneb (Ushioda 2017: 469) Keeli on hakatud väärtustama enam instrumentaalselt ja seda vaadet toetab seik, et keele õpetamisel keskendutakse eelkõige praktilistele suhtlusoskustele (nt kuidas toitu tellida, teed küsida) – keeleõppija on kui turist või tarbija. (*Ibid.*: 472) Hästi kehtib see inglise keele õppimise puhul ja arvatakse, et motivatsioon õppida teisi keeli kui inglise keel, on hoopis teistsugune. Huvitav on tähelepanek, et nende teiste keelte õppimise ja omandamise uurimise puhul on senisest enam välja toodud integratiivse motivatsiooni faktorit. (Al-Hoorie 2017: 6–7)

4. Välisüliõpilased Eestis

Keelekeskkonnas ehk siis välismaal õppimine on kõige efektiivsem viis keelt õppida. Seda on oma kogemuste põhjal kinnitanud paljud, aga seda on ka uuringud tõestanud (nt Freed 1995). Välismaal õppimine võib motiveerida ja samahästi demotiveerida. Ühest küljest võib välisriigis õppimine keeleõppijale anda energiat, muuta keele tähendusrikkamaks ja keeleõpet kinnistada. Teisest küljest võivad aga õpilased, kes satuvad esmakordselt uude keeleruumi, tunda end seal keeleruumis ebakindlalt ja neile võib oma keeleoskus tunduda puudulik võrreldes selle emakeelekõnelejatega. Välismaal keeleõppimise kogemus või ka selle puudumine on inimese teise keele omandamise seisukohast määrav, sest mõjutab, kuidas ta arvestab ennast keeleõppija /-kasutajana ning õppimisele läheneb. (Dörnyei *et al.* 2015: 343–344)

Magistritöö keskpunktis on need välisüliõpilased, kellel avanes võimalus oma õppeperioodi jooksul vähemal või rohkemal määral omandada eesti keelt Eestis. Eestis õpib igal aastal aina enam välisüliõpilasi (ingl *international students*). Haridus- ja Teadusministeeriumi (HTM, Kreegipuu 2017: 1 järgi) kokkuvõtlik analüüs näitab, et 2006/2007. õppeaastal õppis neid põhiõppes Eestis 901, kuid 2016/2017. õa-l juba 3917, mis on ligi neli korda rohkem. Kokku õppis aga Eesti kõrgkoolides üle 5000 välisüliõpilase, sest lisaks eelmainitud kraadiõppuritele oli 1600 Erasmuse⁷ vahetusüliõpilast (ingl *exchange students*). 2017/2018. õppeaastal oli kraadiõppes taas veidi enam kui varem – 4395 üliõpilast – ja kokku juba üle 6000 (Piliste 2018a). Välisüliõpilasi on Eestisse tulnud üle maailma, neid on 120 riigist, kuid suurema osa moodustavad õppurid Euroopa ja Aasia riikidest ning kolm populaarseimat päritoluriiki on Soome, Venemaa ja Nigeeria (vt Piliste 2018b; Statistikaamet 2018).

Kõige rohkem õppureid omandavad Eestis just magistrikraadi, samas on tõusvas joones ka doktoriõppes alustavate välisüliõpilaste arv. Näiteks 2017. aastal oli kraadiõppe välisüliõpilaste vastuvõtt sellest eelneva aastaga võrreldes 11% suurem ja 26% kasvas doktoriõppesse astujate hulk (Piliste 2018a). Põhiliselt õpitakse äri- ja õigusteadust, aga ka nt humanitaar- ja inseneriteadusi. Sealjuures on 89% välisüliõpilastest rahul üldiste

⁷ Õppurite ja haridustöötajate rahvusvaheline õpiränne (vt lähemalt <http://adm.archimedes.ee/erasmusplus/programmist/tegevused/mobility/>)

elu- ja õppimistingimustega Eestis („International Student Barometer“ 2014, *Ibid.* 2018b).

Eesmärk on aga veelgi suurendada riigis õppivate välisüliõpilaste hulka. Sihtasutuse Archimedes⁸ (vt Roosaar 2016) algatatud veebikeskkonnas „Study in Estonia“⁹ tuuakse Eesti kõrghariduse rahvusvahelistumise eesmärgina välja siht 2020. aastaks suurendada välisüliõpilaste arvu kogu üliõpilaskonna seas seitsmelt protsendilt (2015. a seisuga) kümneni. 2016. aastal oli see osakaal umbes kaheksa protsenti, nt Soomes oli samal ajal välisüliõpilasi 7,7% üliõpilaskonnast (Klaas-Lang, Metslang 2018: 676). Eestisse võiks samuti tööle jääda 30% magistri- või doktorikraadi saanuist (Roosaar 2016). Kõrgharidus üha rohkem rahvusvahelistub ja see on ka HTMi kõrgharidusprogrammis (2017) kokku lepitud, kusjuures on juba saavutatud 2015. aasta eesmärk, ehk 2000 välisüliõpilast.

Mis kasu toob kõrghariduse rahvusvahelistumine Eesti ühiskonnale? Välisüliõpilaste arvu hoogne kasv peaks kaasa tooma nt indiviidi tasandil mitmesuguste teadmiste ja oskuste kasvu. Olulised faktorid on ka oodatav majanduslik panus, kõrghariduse kvaliteedi paranemine ja Eesti üliõpilaste arvu languse kompenseerimine, kui tuua vaid mõned näited. Suuresti oleneb üliõpilaste välisriiki õppima minek sellest, mis keeles on sihtriigis õppekavad. Kui 2013/14. õa-l said õppurid Eesti kõrgkoolides valida muu- ja mitmekeelsete õppekavade vahel, siis kõrgharidusreformi järel jäid kakskeelsed õppekavad vaid doktoriõppesse. Inglisekeelsete õppekavade arv on 2017. aasta andmete põhjal 100, kusjuures kümme aastat tagasi oli see vaid ligi 20. (Kreegipuu 2017: 1–4, 7–8) Kuna kõrgkoolide rahastus on seotud välisüliõpilaste arvuga, siis mõistetav on soov võtta vastu võimalikult palju õppureid välismaalt. Teisalt võib see kõik ohtu seda eesti keele kestlikkuse. Näiteks nendib Eesti Üliõpilaskondade Liit tehtud uurimuses (vt EÜL 2017), et välisüliõpilastele peaks võimaldama rohkem tasuta eesti keele õpet. Siit ka magistritöö aktuaalsus ja põhjendus, miks on vaja käsitleda Eestis õppivaid väliüliõpilasi ja eesti keelt – nende hoiakuid eesti keele, selle õppimise ja ühiskonna suhtes, ning

⁸ Sihtasutuse Archimedes asutas Haridus- ja Teadusministeerium Eesti haridus- ja teadussüsteemi ning noortevaldkonna arendamiseks. Praegu on see Eesti ja Euroopa Liidu haridus-, teadus- ning noorteprogramme vahendav struktuur (vt lisa <http://archimedes.ee/>).

⁹ vt <http://www.studyinestonia.ee/>

keeleõppimise motivatsiooni. Järgnevalt tutvustatakse valimi baasiks olevat välisüliõpilaste osakaalu Eesti suurimates avalik-õiguslikes ülikoolides.

Välisüliõpilaste osakaal 2017/2018. õppeaastal Tartu Ülikoolis, Eesti Maaülikoolis, Tallinna Tehnikaülikoolis ja Tallinna Ülikoolis

- Tartu Ülikoolis õpib 2018. aasta mai seisuga kokku 12 223 üliõpilast, kellest on välisüliõpilasi 1165. Enamik välisüliõpilastest õpib magistriastmes (58%).
- Eesti Maaülikooli (vt EMÜ 2018) kogu üliõpilaskonna suurus on 2776. Välisüliõpilasi on aga 217, kellest suurem osa õpib bakalaureuse- ja magistriõppe integreeritud õppes (77%).
- Tallinna Tehnikaülikoolis on 11 208 üliõpilast (vt TTÜ 2017), neist 1506 on välisüliõpilased. Sealhulgas moodustab see 34% kõigist Eestis õppivatest välisüliõpilastest (TTÜ 2016: 7).
- Tallinna Ülikoolis õppis 2017. aasta novembri seisuga 7524 üliõpilast, kellest tasemeõppe välisüliõpilasi on 9,5% (vt TLÜ 2017).

5. Metoodika

5.1. Meetod ja andmekogumine

Magistritöö eesmärk oli uurida seda teemavaldkonda eeskätt kvantitatiivselt. Et saada vajalikud andmed, siis koostati küsimustik, mille kirjaliku versiooni võib leida lisast 1. Nagu juba mainitud, oli töö eesmärk käsitleda välisüliõpilaste hoiakud ja mingil määral eesti keele õppimise motivatsiooni. Mõtteliselt võiks tehtud küsimustiku jagada kolmeks: a) taustainfo, b) hoiakute ja motivatsiooni uurimine Likerti skaala meetodil, c) hoiakute uurimine semantilise diferentsiaali meetodil. Uurimuses kasutati mitut meetodit, et saada teema kohta usaldusväärsemaid andmeid. Taustaandmete puhul küsiti nii sotsiodemograafilist infot kui ka infot keelte oskuse kohta, millest tuleb lähemalt juttu valimi kirjelduses (ptk 5.4.). Küsitluses paluti osalejatel jagada muu hulgas oma arvamusi ja kogemusi eesti keele õppimisega seoses, mida käsitletakse kvalitatiivselt töö tulemuste käigus.

Teise osa moodustas väitestik, kus hoiakuid vaadeldi Likerti seitsmepunktilisel skaalal, seejuures 1 – *ei nõustu üldse* ja 7 – *nõustun täielikult*. Väited võib jaotada omakorda viide alarühma. Esimese kolme rühma väited on adapteeritud heade psühhomeetriste omadustega AMTBst (Gardner 2004; 1985a) ning kasutatud on samuti Dörnyei väiteid ja tähelepanekuid (vt Dörnyei, Ushioda 2011; Dörnyei 2003, 2001). Nende rühmade analüüsi puhul saab leida väidete summaarse tulemuse. Rühmad ja väidete arv on niisugused:

- 1) hoiakud eesti keele ja ühiskonna suhtes (9 väidet),
- 2) hoiakud eesti keele õppimise suhtes (8 väidet),
- 3) motivatsiooni suund: a. instrumentaalne (4 väidet) ja b. integratiivne (4 väidet).

Viimase kahe rühma väited on võetud tuginedes töö autori samateemalisele uurimusele (vt Reile 2016). Kui rühma analüüsitakse, siis leitakse eraldi iga väite keskmine tulemus, mitte kogusumma. Nimetatud teemad on järgmised:

- 4) eesti keele õppimise võimalikud põhjused (6 väidet),
- 5) võimalikud demotivaatorid eesti keele õppimisel (7 väidet).

Järelikult oli hoiaku ja motivatsiooni skaalal kokku 38 väidet, millest 29 oli sõnastatud positiivselt ja üheksa negatiivselt, mis peaks vähendama ka äärmuslikku vastamist ja

päriolekukalduvust (ingl *acquiescence*). Lisaks olid küsitluses väited esitatud juhuslikus järjestuses. Kõik väited ja nende analüüs on esitatud tulemustes (vt peatükk 6).

Küsitluse kolmas osa sisaldas kaht semantilist diferentsiaalskaalat, kus mõlemas oli antud viis omadussõnade vastandust, mida tuli hinnata seitsmepunktilisel skaalal, kusjuures -3 (täendus *iseloomustab tugevalt*) kuni $+3$. Parema arusaadavuse huvides on esitatud näide:

igav _____ : _____ : _____ : _____ : _____ : _____ : _____ huvitav
 -3 -2 -1 0 1 2 3

Selliselt vaadeldi esiteks eesti ühiskonda ja teiseks keelt. Kokku oli kümme vastandsõnapaari, mis on täpsemalt lahti kirjutatud peatükis „Tulemused“. Sõnapaarid olid küsitluses juhuslikus järjestuses ning skaaladel olid mõned paarid pööratud, st kõik positiivsed sõnad ei olnud ühel pool skaalat ja vastupidi, eelkõige selleks, et saada võimalikult tõepärased vastused. Semantilise diferentsiaali meetodi valikul toetuti taas valdkonna usaldusväärsetele uurijatele nagu Gardner (2004; 1985a) ja Dörnyei (2003; 2001).

Küsitlus koostati elektroonilise küsitluskeskkonna eFormular abiga. Andmeid koguti ajavahemikus 11.12.2017–31.01.2018. Nädal enne algust korraldati pilootuurimus kaheksa osalejaga (nii välis- kui ka eesti keelt võõrkeelena rääkivad üliõpilased), et kontrollida hoiakuskaala (ülalmainitud *b* osa) reliaablust. Üleskutse osaleda uurimuses saadeti välisüliõpilasvahetusega seotud Facebooki gruppidesse ja ka otse ülikoolide õppekorraldajatele. Koostööd tegid Tartu Ülikool, Eesti Maailikool, Tallinna Tehnikaülikool ja Tallinna Ülikool.

5.2. Reliaablus

Esimese eelmainitud kolme rühma puhul oli oluline kinnitust saada, kas kõik rühmas olevad väited mõõdavad usaldusväärset sedasama, mida teised väited selles rühmas. Reliaablus keskendub mõõtevahendi võimele mõõta järjekindlalt. Seepärast leiti testi sisereliaablust mõõtev koefitsient Cronbachi alfa. Alfa väärtust väljendatakse vahemikus 0–1. Mitmed uurimused on leidnud, et vastuvõetav alfa väärtus on vahemikus 0,70–0,95. (Tavakol, Dennick 2011) Hoiakuskaala jaoks oli algselt plaanitud 40 väidet, kuid küsitluse katsefaasis jäi madala sisereliaabluse tõttu välja kaks väidet. Reliaablust

mõõdeti seega ka pilootuurimuse skaaladel, nende näitajad olid vahemikus 0,67–0,89. Tabelis 5.1. on aga näha töös saadud lõpliku versiooni sisereliaabluse näitajad, mis kahtlemata jäävad sobivasse vahemikku. Järelikult võib öelda, et hoiakuskaalade sisereliaablused on pigem kõrged ja väited on rühmadesse sobilikud.

Tabel 5.1. Sisereliaabluse näitajad

Väidete rühm	Cronbachi α ($N = 194$)	Väidete arv
(1) Hoiakud eesti keele ja ühiskonna suhtes	0,85	9
(2) Hoiakud eesti keele õppimise suhtes	0,87	8
(3a) Motivatsiooni instrumentaalne suund	0,77	4
(3b) Motivatsiooni integratiivne suund	0,78	4

5.3. Statistiline andmeanalüüs

Andmeanalüüsis kasutati statistilise andmetöötluse tarkvara IBM SPSS Statistics 25. Töö käigus vaadeldi hoiakuskaalade sisereliaablust (vt eelnev ptk 5.2.) ja valimi kirjeldavat statistikat. Kogu valimit kirjeldati põhiliselt keskmiste tulemuste järgi ja iseloomustati neid sagedusi kujutavatest histogrammidest leitu põhjal. Kui uuriti hoiakuskaala tulemuste kirjeldavat statistikat, siis leiti, et enamik tulemusi ei jagune normaaljaotuse (nn Gaussi kõver, vt Field 2005: 8–14) kohaselt, mis tingib mitteparameetriliste statistiliste testide kasutamise. Esiteks motivatsiooni suundade võrdlemisel kasutati mitteparameetrilist Wilcoxon'i astakmargitesti (ingl *Wilcoxon signed ranks test*), sest grupid on üksteisest sõltuvad, st võrreldi ühe vastaja kaht parameetrit omavahel (Field 2005; 534–542).

Teiseks kasutati nii välisüliõpilase Eestis viibimise ajast, soost, õppimisvaldkonnast ja haridustasemest tulenevate gruppide kui ka keeleõppijate ja mitteõppijate keskmiste tulemuste võrdlemisel mitteparameetrilist Mann-Whitney U testi. Valitud statistiline test on mõeldud kahe üksteisest sõltumatu grupi vaheliste erinevuste võrdlemiseks, juhul kui andmed ei jagune normaaljaotuse järgi (Field 2005: 522–533). Selle puhul arvutati samuti efekti suurus (r), mille absoluutväärtus on väike kui $r = 0,1$; keskmine kui $r = 0,3$; suur kui $r \geq 0,5$ (Cohen 1988; P. Ellis 2009 järgi). Väärtus näitab, kui suur on erinevus gruppide vahel. Tabelites (vt peatükk 6) on harilikult esitatud keskmine tulemus ja selle standardhälve (SD); astakute summa (ingl *sum of ranks*), mille põhjal test keskmisi

võrdleb; ning testi iseloomustavad statistikumid nagu U , Z , p ja r . Töös on arvestatud tulemus statistiliselt oluliseks, kui olulisuse nivoo on $p \leq 0,05$. Need väärtused on vajadusel tähistatud tabelites ühe ($p < 0,05$), kahe ($p < 0,01$) või kolme ($p < 0,001$) tärniga.

5.4. Valim

Uurimuses on kasutatud eesmärgipärast mittetöenäosuslikku valimit, st vaatluse all olid Eestis õppivad välisüliõpilased, seejuures nii vahetus- kui ka tasemeõppurid. Küsitlus saadeti mitmesse ülikooli, et saada võimalikult representatiivne valim võttes arvesse kõiki Eestis õppivaid välisüliõpilasi. Kokku koguti 194 välisüliõpilase andmed. Eestis õppis 2016/2017. õppeaastal 3917 välisüliõpilast nagu selgus Haridus- ja Teadusministeeriumi analüüsist (vt Kreegipuu 2017), seega moodustab töös kogutud valim ligi 5% kõigist välisüliõpilastest. Osalejate hulgas oli 89 meest (46%) ja 105 naist (54%). Katseisikute keskmine vanus oli 24,3 aastat ($SD = 4,20$). Kõige noorem neist oli 18 ja vanim oli 48aastane.

Sotsiodemograafiline kirjeldus. Osalejate päritoluriik oli 22 korral 194st Saksamaa. Suur osa oli Venemaalt (17 osalejat) ja Soomest (15). Järgnesid USA (12 osalejat), Ukraina (11) ja Prantsusmaa (9). Neid ja teisi esinenud päritolumaad võib näha töö lisa 2 (vt tabel 2.1). Sealt võib leida ülevaatlilikud tabelid (2.2–2.5) ka järgnevatele kirjeldustele. Enim andmeid õnnestus koguda Tartu Ülikooli välistudengitelt (120 vastajat). Peaaegu 30 vastajat oli nii Eesti Maaülikoolist kui ka Tallinna Tehnikaülikoolist, kuid *circa* kolm korda vähem oli neid Tallinna Ülikoolist. Muu hulgas tõdesid üle poole vastajatest, et plaanivad Eestisse jääda pikemaks ajaks. Väiksem hulk arvas, et viibib riigis ühe semestri ja vaid ligi kümnendik kaks semestrit.

Vastanute haridustasemest ilmnes, et enamikul oli kõrgeim omandatud akadeemiline tase bakalaureusekraad, nimelt 90 osalejal 194st. Ligikaudu kolmandik vähemal hulgal oli selleks keskharidus. Magistrikraadiga oli 36 vastanut ja doktorikraadiga osalenuid vaid mõni üksik. Hariduse puhul vaadeldi täpsemalt samuti õppimisvaldkonda. Siinkohal selgus, et enim välistudengeid õppis sotsiaal- (41 osalejat) ja loodusteadusi (38) ning infotehnoloogiat (36). Veidi vähem tegeldi humanitaar- (32), inseneri- ja tehnoloogia-

(24) ning äriteadustega (17). Meditsiiniteaduste valdkonnast oli vastajate hulgas vaid mõni tudeng.

Välisüliõpilaste keeleoskus. Uurimuse seisukohast oli peatähtis teada saada osalejate taustaandmetest nende eesti keele õppimist ja oskust, aga vaadeldi samuti teiste keelte oskust. Et paremini kirjeldada indiviidi keelevalikuid, siis paluti nimetada kõik räägitavad keeled ja hinnata nende oskust skaalal 1–4 (seejuures 1 = *algaja*, 2 = *kesktase*, 3 = *edasijõudnu* ja 4 = *kõrgem/vilunud*). Ilmneb, et keskmiselt räägivad küsitlusest osa võtnud välisüliõpilased nelja keelt ($Mdn = 4$; $SD = 1,41$). Vähim räägitakse vaid üht ja enim kaheksat keelt. Võis märgata, et kõrgemat keeletaset märgiti peamiselt juhul, kui tegemist oli vastaja jaoks tema ema- või inglise keelega.

Osalejate märgitud keeltest annab ülevaate tabel 5.2. Nähtub, et mõistetavalt räägivad kõik vastanud mingil määral inglise keelt, mis on justkui eeldus, kui tahta minna üliõpilasvahetusse. Seejuures hindasid välistudengid, et oskavad inglise keelt valdavalt edasijõudnu (46%) ja vilunud keelekasutaja (47%) tasemel. Veidi vähem kui pool vastanutest oskab vene ja saksa keelt. Kolmandik räägib prantsuse ja hispaania keelt ning umbes 10% neist räägib rootsi, itaalia ja soome keelt.

Tabel 5.2. **Keeleoskus**

Keel(ed)	Kõnelejate arv $N = 194$	Sagedus %
inglise	194	100
eesti	90	46,4
vene	77	39,7
saksa	74	38,1
prantsuse	65	33,5
hispaania	56	28,9
rootsi	20	10,3
itaalia	19	9,8
soome	15	7,7
türgi, ukraina	10	5,2
hiina, hindi	9	4,6
jaapani, araabia	8	4,1
hollandi, gruusia, portugali	6	3,1
tšehhi	5	2,6
katalaani, läti, pärsia	4	2,1
poola, aserbaidžaaani	3	1,5

norra, taani, leedu, kreeka, korea, ladina, armeenia, türkmeeeni, pandžabi, kantoneesi, hausa, joruba, bengali	2	1
baski, tagalogi, sebu, bulgaaria, letseburgi, serbia, indoneesia, mauritiuse kreool, urdu, Aserbaidžaaani türgi, Istanbuli türgi, rumeenia, tamili, slovaki, nepali, edo, sanskriti, bodo, assami, valgevene, telugu, singali, bosnia	1	0,5

Välisüliõpilaste eesti keele oskuse puhul uuriti, kui paljud on õppinud/õpivad või ei ole õppinud keelt. Selgus, et kaks kolmandikku vastajatest (129 ehk 66%) on eesti keelt õppinud ja vaid üks kolmandik (65 ehk 34%) 194st pole. Ligi pooled märkisid keeleoskuse küsimuse alla eesti keele oskuse (vt tabel 5.2) ja leidsid, et räägivad seda algaja tasemel (71%); $Mdn = 1$, $min = 1$ ja $max = 3$. Mitme keele oskus on individuaalne erinevus, mida on aga hea teada, kui käsitleda välisüliõpilaste eesti keele õppimist. Seepärast võrreldi eesti keele õppijate ja mitteõppijate keskmist keelte oskust, ehk uuriti, kas rohkemate keelte mõistmine soodustab neil üliõpilastel samuti eesti keele õppimist. Eesti keele õppijad rääkisid keskmiselt nelja ($Mdn = 4$; $SD = 1,39$; $min = 1$; $max = 8$), kuid mitteõppijad kolme keelt ($M = 3$; $SD = 1,28$; $min = 1$; $max = 7$). Järelikult võib tõdeda, et siin kontekstis kõnelevad eesti keelt õppivad välisüliõpilased enam võõrkeeli kui mitteõppijad.

Lisaks uuriti küsitluses välisüliõpilaste rahulolu oma otsusega õppida või mitte õppida eesti keelt. Tulemused näitasid, et 158 osalejat (81%) olid oma otsusega rahul ja 36 (19%) 194st polnud. Kui vaadata neid tulemusi lähemalt, siis näib, et peaaegu kõik ehk 117 eesti keele õppijat 129st olid rahul otsusega keelt õppida. Mitteõppijatest üle poole ehk 41 vastanut 65st oli rahul oma otsusega eesti keelt mitte õppida.

6. Tulemused

Välisüliõpilaste hoiakuid ja keeleõppe motivatsiooni uuriti küsitlusega, milles osales kokku 204 inimest. Neist kaheksa osaleja andmeid kasutati prooviküsitluses, et hinnata hoiakute mõõtmise skaalade väidete sobivust. Kaks vastuseankeeti eemaldati mõningate andmete puudumise tõttu. Lõplikus analüüsis arvestati seega 194 välisüliõpilase andmeid. Järgmistes alapeatükkides saab lugeda Eestis õppinud välisüliõpilaste hoiakutest eeskätt eesti keele ja ühiskonna suhtes ning keeleõppimise motivatsiooni suunast, aga ka eesti keele õppimise põhjustest ja demotiveerivatest teguritest. Sealhulgas on vaadeldud, kas tulemused erinevad olenevalt välistudengi plaanitavast Eestis viibimise ajast, soost ja õppimisvaldkonnast. Võrreldi samuti eesti keele õppijate ja mitteõppijate tulemusi.

Magistritöö alapeatükkides 4.1.–4.7. on kirjeldatud tulemusi, mis on saadud Likerti skaala meetodil. Küsitluses kasutati 38 väidet, mida osalejad hindasid seitsmepunktsel skaalal: 1 – *ei nõustu üldse*, 2 – *ei nõustu*, 3 – *mingil määral ei nõustu*, 4 – *neutraalne*, 5 – *mingil määral nõustun*, 6 – *nõustun*, 7 – *nõustun täielikult*. Et tulemusi analüüsida, jagati need väited viide rühma, mille leiab järgmisena koos joonealuse tõlkega. Alapeatükis 4.1. on samuti iseloomustatud semantilise diferentsiaalskaala meetodil saadud tulemusi, kus uuriti vastandtäenduslike sõnapaaride abil hinnanguid nii eesti keele kui ka ühiskonna suhtes.

6.1. Hoiakud eesti keele ja ühiskonna suhtes

Esimese rühma moodustasid (1) hoiakud eesti keele ja ühiskonna (sh kultuuri ja kõnelejate) suhtes, mille all arvestati üheksat väidet. Eesti keelt ja kõnelejaid iseloomustati väidetes positiivsete omadustega, millega nõustumine väljendaks välisüliõpilaste positiivset hinnangut keele ja kõnelejate suhtes. Vastajatel paluti mõelda nii sellele, kas neile meeldib eesti keel ja sellekeelsed trükised, kui ka Eesti ühiskonnale ning eesti keele oskuse tähtsusele, et mõista riigi eluolu. Väited on tähistatud H1–H9.

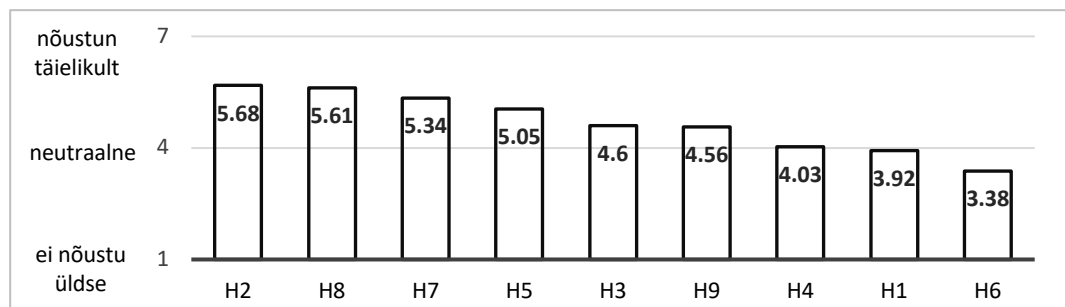
H1. Estonians are a very sociable, warm-hearted and creative people.¹⁰

H2. I would like to know more Estonians.¹¹

¹⁰ Eestlased on väga seltskondlikud, südamlikud ja loovad.

¹¹ Ma tahaksin tunda rohkem eestlasi.

- H3. The more I get to know Estonians, the more I want to be fluent in their language.¹²
 H4. Most Estonians are so friendly and easy to get along with.¹³
 H5. Estonians are usually reliable and honest.¹⁴
 H6. I like Estonian-language magazines, newspapers, and books.¹⁵
 H7. I find Estonian language interesting.¹⁶
 H8. I am interested in Estonian society.¹⁷
 H9. It is important for me to know Estonian in order to know the life of the Estonians.¹⁸



Joonis 6.1. Keskmised tulemused rühmas (1) hoiakud eesti keele ja ühiskonna suhtes

Et välja selgitada, millised on välisüliõpilaste hoiakud eesti keele ja ühiskonna suhtes esitatud väidete põhjal, siis leiti kogu valimi ($N = 194$) keskmised näitajad. Ülevaate sellest saab jooniselt 6.1. Ilmnes, et enim sooviti tundma õppima rohkem eestlasi (H2) ja huvituti eesti ühiskonnast (H8), sest mõlemal moodustasid enamiku valitud skaalaväärtused 6 ja 7 (vastavalt 66% ja 61%). Enamjaolt arvati, et eesti keel on huvitav (H7) ning väärtusi 6 ja 7 valis 54% välisüliõpilastest. Väitega, et eestlased on harilikult usaldusväärsed ja ausad (H5), peamiselt nõustuti (väärtusi 5 ja 6 valis 52%), kuid samas üks neljandik vastanutest ei osanud kindlat seisukohta võtta (ehk valis väärtuse 4). Suuresti nõustuti arvamusega, mida enam eestlasi tundma õpin, seda enam soovin rääkida vabalt nende keelt (H3), kusjuures väärtusi 5–7 valis 60% vastanutest. Eesti keele oskamine, et mõista eestlaste elu (H9) tundus tähtis umbes pooltele välisüliõpilastele, väärtusi 5 ja 6 valis 49%.

¹² Mida rohkem õpin eestlasi tundma, seda rohkem tahaksin ma rääkida vabalt nende keelt.

¹³ Enamik eestlasi on väga sõbralikud ja nendega on kerge läbi saada.

¹⁴ Eestlased on harilikult usaldusväärsed ja ausad.

¹⁵ Mulle meeldivad eestikeelsed ajakirjad, ajalehed ja raamatud.

¹⁶ Ma leian, et eesti keel on huvitav.

¹⁷ Ma olen huvitatud eesti ühiskonnast.

¹⁸ Mulle on oluline osata eesti keelt, et mõista eestlaste eluolu.

Mitme väite tulemustest ei ilmnenud selget seisukohta. Üht domineerivat hinnangut ei esitatud väitele, et enamik eestlasi on sõbralikud ja nendega on kerge läbi saada (H4). Ligi neljandik valis keskmise skaalaväärtuse ning mittenõustujaid ja nõustujaid leidis valimis üpris võrdselt (väärtusi 1–3 ja 5–7 valis vastavalt 37% ja 43%). Hinnangut ei osatud mh anda ka eestlaste avatuse, südamlikkuse ja loovuse kohta (H1). Enim valiti väärtust 4 (25%) ja ligi pooled vastanuist ei nõustunud väitega. Tundus, et osalenud välisüliõpilastel on samuti vähe kokkupuudet eestikeelsete trükistega (H6), sest neist 42% valis väärtuse 4.

Rühma suurim võimalik summaarne tulemus oli 63, mis näitaks kõige positiivsemaid hoiakuid eesti keele ja ühiskonna suhtes. Kogu valimi keskmine tulemus oli 42,15 ($SD = 9,25$), kusjuures $min = 9$ ja $max = 59$. Järelikult võib väita, et analüüsitud valimi põhjal on välisüliõpilastel kahtlemata positiivsed hoiakud eesti keele ja ühiskonna suhtes.

Hoiakud eesti keele ja ühiskonna suhtes semantilise diferentsiaali meetodil. Töö seisukohast oli tarvilik uurida välisüliõpilaste suhtumist nii eesti keelde kui ka ühiskonda, seepärast tehti seda samuti teistlaadi meetodiga. Semantiline diferentsiaal on meetod, kus hoiakuid uuritakse vastandtäheendusega adjektiivide abil. Selleks valiti mõlema teema puhul viis sõnapaari, millega võiks keelt ja ühiskonda kirjeldada.

Ühiskonna iseloomustus:

A1. bad vs. good atmosphere¹⁹

A2. unpleasant vs. pleasant²⁰

A3. complicated vs. simple²¹

A4. boring vs. interesting²²

A5. unappealing vs. appealing²³

Eesti keele iseloomustus:

B1. difficult vs. easy²⁴

B2. useless vs. useful²⁵

B3. worthless vs. valuable²⁶

B4. unappealing vs. appealing²⁷

B5. boring vs. interesting²⁸

¹⁹ halb vs. hea keskkond

²⁰ ebameeldiv vs. meeldiv

²¹ keeruline vs. lihtne

²² igav vs. huvitav

²³ eemaletõukav vs. külgetõmbav

²⁴ keeruline vs. lihtne

²⁵ kasutu vs. kasulik

²⁶ väärtusetu vs. väärtuslik

²⁷ eemaletõukav vs. külgetõmbav

²⁸ igav vs. huvitav

Tulemusi hinnati skaalal -3 kuni $+3$, sh arvestades näitajaid -3 kuni 0 negatiivseks hinnanguks (vastab rohkem negatiivsemale sõnale) ja 0 kuni $+3$ positiivseks (vastab rohkem positiivsemale sõnale). Skaala keskel asuv 0 võiks näidata aga pigem neutraalset hinnangut sõnapaari ja teema seose suhtes. Analüüsi käigus leiti iga sõnapaari kohta selle keskmine tulemus ja standardhälve, esiteks kogu valimil ($N = 194$), teiseks eesti keele õppijatel (KÕ, $n_I = 65$) ja mitteõppijatel (MÕ, $n_I = 65$). Koostatud on graafikud, mis annavad keskmisest hinnangust selge ülevaate, millest on samuti kirjas lähemalt järgmisena. Keeleõppijate ja mitteõppijate keskmiste võrdlus tehti Mann-Whitney U testiga ja täpsed erinevused võib leida tabelist 2.7 (vt lisa 2). Võrdlusel kasutati rühmi, millest võib lähemalt lugeda alapeatükist 4.5 tulemuste lõpu poole. Alustuseks hinnati Eesti **ühiskonda**, mille tulemused on näha joonisel 6.2, kus tärniga on tähistatud statistiline erinevus KÕ ja MÕ vahel.

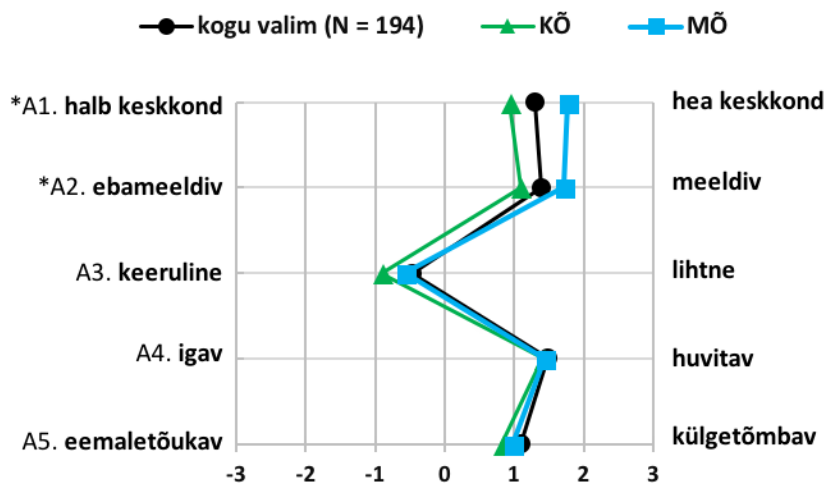
- A1. Esimene omadussõnade vastandus oli *halb vs. hea keskkond*. Osalejate keskmine tulemus oli positiivne, st $M = 1,30$; $SD = 1,51$ (kõigi tulemuste puhul $N = 194$). Seega leidsid välisüliõpilased, et eesti ühiskonda iseloomustab enam hea keskkond. KÕ ja MÕ keskmised erinesid muu hulgas statistiliselt ($p = 0,01^{29}$; $r = 0,22^{30}$) ja hoiak oli positiivseim mitteõppijatel.
- A2. Teine välja pakutud sõnapaar oli *ebameeldiv vs. meeldiv*, kus keskmine tulemus oli samuti positiivne ($M = 1,39$; $SD = 1,41$). Taas erinesid KÕ ja MÕ tulemused ($p = 0,01$; $r = 0,22$) ning suurim keskmine oli mitteõppijate rühmas.
- A3. Kolmandaks esitati vastandus *keeruline vs. lihtne*, mille keskmine hinnang oli negatiivne ($M = -0,47$; $SD = 1,58$). Graafikult 6.2 saab näha, et kõigi rühmade keskmised peaaegu ühtisid ning KÕ ja MÕ vahel statistilisi erinevusi ei esinenud.
- A4. Neljas ühiskonda iseloomustav sõnapaar oli *igav vs. huvitav*, mille keskmine hinnang oli jällegi positiivne ($M = 1,48$; $SD = 1,42$) ning gruppidevahelisi erinevusi ei olnud võimalik kindlaks teha.

²⁹ Tulemus on arvestatud statistiliselt oluliseks, kui olulisuse nivoo on $p \leq 0,05$.

(Joonistel ja tabelites: * $p < 0,05$), ** $p < 0,01$), *** $p < 0,001$)

³⁰ r = efekti suurus, mis näitab kui suur on erinevus gruppide vahel (väike kui $r = 0,1$; keskmine kui $r = 0,3$; suur kui $r \geq 0,5$)

A5. Viimane esitatud antonüümide paar oli *eemaletõukav* vs. *külgetõmbav*, mille tulemus näitas taas positiivset hinnangut ($M = 1,09$; $SD = 1,34$) eesti ühiskonna suhtes. KÕ ja MÕ tulemused ühtisid kogu valimi omaga.



Joonis 6.2. Keskmine semantiline hoiak eesti ühiskonna suhtes

Järgmisena vaadeldi antonüümide abil hoiakuid **eesti keele** suhtes (vt joonis 6.3, kus statistiline erinevus KÕ ja MÕ rühma vahel on tähistatud tärnidega).

B1. Hinnangud esimesele sõnapaarile, *keeruline* vs. *lihtne*, näitasid negatiivset hoiakut ($M = -1,39$; $SD = 1,67$). Siit väljendub, et välisüliõpilased tajuvad eesti keelt pigem üpris keerulise kui lihtsa keelena. MÕ keskmine oli suurim ja erines statistiliselt KÕ omast ($p = 0,03$; $r = 0,19$). Mh oli viimane kogu valimi tulemusest veidi väiksem, ehk näitas positiivsemat hoiakut.

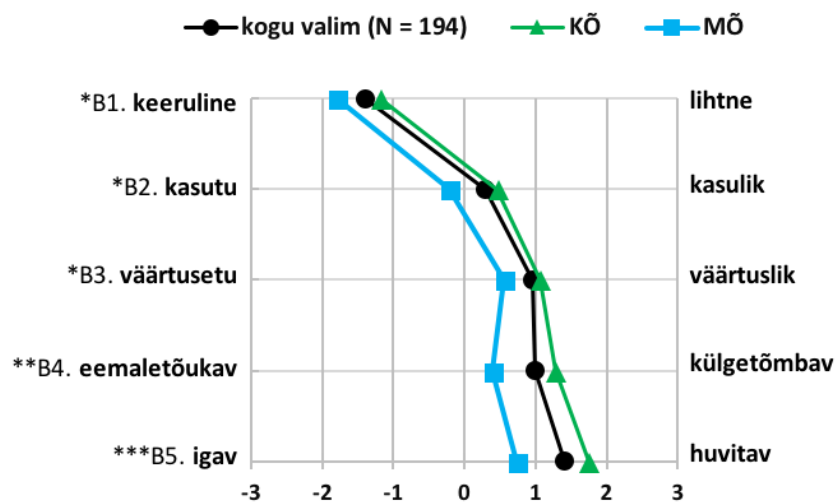
B2. Teiseks oli esitatud vastandsõnad *kasutu* vs. *kasulik*, mille keskmine tulemus tuli tihedalt 0 juurde ($M = 0,29$; $SD = 1,71$). Keeleõppijate tulemus oli positiivsem kui kogu valimil ja mitteõppijatel jäi see negatiivsele poolele (KÕ ja MÕ vaheline erinevus ilmnes: $p = 0,03$; $r = 0,19$).

B3. Hinnang paarile *väärtusetu* vs. *väärtuslik* oli positiivne ($M = 0,95$; $SD = 1,44$). Kogu valimi ja KÕ keskmised olid küllalt sarnased, kuid MÕ hoiak on vähem positiivne (erinevus KÕ grupist $p = 0,02$; $r = 0,20$).

B4. Neljanda vastandsõnapaari *eemaletõukav* vs. *külgetõmbav* keskmine tulemus oli üsna samasugune eelnevaga, st $M = 0,99$; $SD = 1,53$. Positiivseimalt arvasid keeleõppijad,

et eesti keel on pigem külgetõmbav. Eesti keele mitteõppijate rühma keskmine jäi väiksemaks (esines statistiline erinevus: $p < 0,01$; $r = 0,29$).

B5. Viimaseks esitatud sõnade skaala *igav vs. huvitav* keskmine näitaja oli eelnevaist positiivsem ($M = 1,41$; $SD = 1,40$). Jällegi oli tulemus suurim keeleõppijatel ja väiksem mitteõppijatel, kusjuures nendevaheline erinevus oli samuti märksa suurem ($p < 0,001$; $r = 0,35$).



Joonis 6.3. Keskmine semantiline hoiak eesti keele suhtes

6.2. Hoiakud eesti keele õppimise suhtes

Teise rühma kuulusid väited, mis näitasid välisüliõpilaste (2) hoiakuid eesti keele õppimise suhtes. Siin oli neli positiivselt (vt P1–P4) ja neli negatiivselt (vt N1–N4) sõnastatud väidet. Näiteks võib positiivsete väidete hulgast leida selliseid, mis iseloomustavad eesti keele õpet varieerudes sõnastusega, et täpsemalt selgitada vastajate hinnangut keeleõppimise suhtes. Negatiivselt sõnastatute hulgas on väidetud, et eesti keele õppimine on ajaraiskamine, igav ning pigem kulutaksin aega millegi muu õppimiseks.

- P1. Learning Estonian is really great.³¹
- P2. I really enjoy learning Estonian.³²
- P3. I plan to learn as much Estonian as possible.³³
- P4. I love learning Estonian.³⁴
- N1. I hate Estonian.³⁵
- N2. I would rather spend my time on subjects other than Estonian.³⁶
- N3. Learning Estonian is a waste of time.³⁷
- N4. I think that learning Estonian is dull.³⁸

Osalenud välisüliõpilaste hoiakute teadasaamiseks selles rühmas käsitleti taas väidete keskmisi näitajaid võttes arvesse kogu valimit ($N = 194$). Positiivselt sõnastatud väidete keskmised tulemused olid kõik ligikaudu 4, nagu saab näha jooniselt 6.4. Kui vaadata põhjalikumalt tulemuste histogramme, siis nähtuvad aga selgemad erinevused. Eelkõige keeleõppimisega seotud väidete analüüsil võis eeldada, et mitteõppijad ei võta nende puhul kindlat seisukohta, mis võib väljenduda rohkem skaalaväärtuse 4 valikus. Sellist valikut esines, mistõttu võib arvatavasti põhjus juba eelmainitus seisneda. Kolme väite tulemused sarnanesid: kas eesti keele õppimine on väga tore (P1), kas seda nauditakse (P2) ja armastatakse (P4)? Tuli välja, et 27–34% oli sellesse neutraalne suhtumine, kuid samuti pooled vastajaist nõustusid (väärtusi 5–7 valis 49–53%). Lootusrikkalt hinnati väidet, et tulevikus plaanitakse eesti keelt veel võimalikult palju õppida (P3), mille puhul domineeris nõustumine (väärtust 5 valis 18% ja väärtust 7 22% välisüliõpilastest).

Negatiivselt sõnastatud neljast väitest tõusis esile (vt joonis 6.4), et sooviti kulutada aega pigem teistele ainetele kui eesti keel (N2), mille keskmine tulemus oli suurim. Ilmnes, et nõustujaid ja mittedõustujaid oli võrdselt (väärtusi 1–3 valis 38% ja 5–7 valis 39%), aga suhtuti ka neutraalselt (23%). Suures osas ei nõustunud vastajad üldse esitatud arvamustega, et eesti keele õppimine on igav (N4) ja ajaraiskamine (N3; väärtust 1 valis vastavalt 43% ja 51%). Kõige üksmeelsem oli mittedõustumine negatiivse väitega, et

³¹ Eesti keele õppimine on tõesti tore.

³² Ma tõesti naudin eesti keele õppimist.

³³ Ma plaanin õppida nii palju eesti keelt kui võimalik.

³⁴ Mulle meeldib väga eesti keelt õppida.

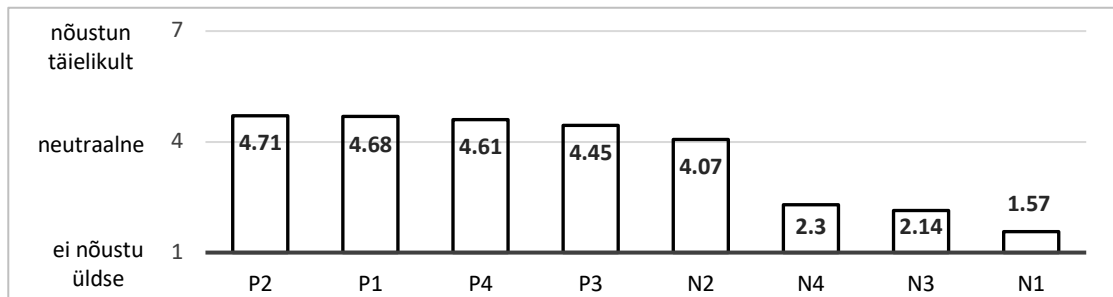
³⁵ Ma vihkan eesti keelt.

³⁶ Ma pigem kulutan oma aega teistele ainetele kui eesti keel.

³⁷ Eesti keele õppimine on ajaraisk.

³⁸ Ma arvan, et eesti keele õppimine on igav.

vihkan eesti keelt (väärtust 1 valis 75% välisüliõpilastest). Veel on nende väidete puhul märkimisväärne, et mitteõppijate tulemustes ei ilmnenu eeldatud neutraalset hinnangut keeleõppimist puudutavate väidete kohta.



Joonis 6.4. Keskmised tulemused rühmas (2) hoiakud eesti keele õppimise suhtes

Rühma suurim võimalik summaarne tulemus oli 56, mis väljendaks kõige positiivsemaid hoiakuid keeleõppimise suhtes. Et selline summa saada, siis pöörati analüüsil negatiivselt sõnastatud väidete tulemused. Nähtus, et kogu valimi keskmine oli 40,38 ($SD = 9,48$), seejuures $min = 13$ ja $max = 56$. Saab öelda, et välisüliõpilaste hoiakud eesti keele õppimise suhtes on positiivsed.

6.3. Motivatsiooni suund: instrumentaalne ja integratiivne väärtustamine

Kolmanda rühma väidetega püüti leida vastus püstitatud uurimisküsimusele, kas välisüliõpilased väärtustavad eesti keelt enam instrumentaalselt või integratiivselt. Seda tehti võimaliku keeleõppimise motivatsiooni suunda iseloomustavate väidetega. Esiteks arvestati nelja väidet, mis iseloomustavad (3a) **instrumentaalset suunda** ja keskenduvad eesti keele õppimise praktilisele kasule. Vastaja peaks mõtlema sellele, kas ta vajab eesti keelt karjääritegemiseks, töö saamiseks, edasi õppimiseks ja kas keeleoskus teeb teda targemaks. Väited on tähistatud INST1–INST4.

INST1. Studying Estonian can be important for me because I'll need it for my future career.³⁹

INST2. Studying Estonian can be important for me because it will make me a more knowledgeable person.⁴⁰

INST3. Studying Estonian can be important to me because I think it will someday be useful in getting a good job.⁴¹

³⁹ Eesti keele õppimine võib olla mulle oluline, sest vajan seda tuleviku karjääri jaoks.

⁴⁰ Eesti keele õppimine võib olla mulle oluline, sest teeb mind targemaks inimeseks.

⁴¹ Eesti keele õppimine võib olla mulle oluline, sest arvan, et see on kunagi kasulik hea töö leidmiseks.

INST4. Studying Estonian can be important for me because I think I will need it for further studies.⁴²

(3b) **Integratiivse suuna** iseloomustamiseks oli kasutatud samuti nelja väidet, mis peaksid väljendama eeskätt välisüliõpilase huvi eesti keele kõnelejate ja kultuuri vastu. Vastajal tuleb hinnata oma suhtumist sellesse, kas eesti keel võib olla talle oluline, et paremini mõista eestlaste käitumist, kultuuri ja kirjandust, ning vabamalt suhelda eesti keele kõnelejatega ja nende tegevustest osa võtta (vt INTGR1–INTGR4).

INTGR1. It can be important for me to know Estonian in order to better understand Estonians behaviour and problems.⁴³

INTGR2. Studying Estonian can be important for me because it will enable me to better understand and appreciate Estonian art and literature.⁴⁴

INTGR3. Studying Estonian can be important for me because I will be able to participate more freely in the activities of other cultural groups.⁴⁵

INTGR4. Studying Estonian can be important to me because it will allow me to be more at ease with Estonian speaking people.⁴⁶

Motivatsiooni suuna puhul analüüsiti kõiki väiteid, vaadati keskmisi tulemusi ja alarühmade summat. Nii integratiivse kui ka instrumentaalse suuna väidete võimalik suurim summa oli 28. Nähtus, et mõlema motivatsiooni suuna väikseim skoor oli 4 ja suurim 28. Esiteks pöörati tähelepanu sellele, kumb motivatsiooni suund on kogu valimi ($N = 194$) puhul domineerivam. Tulemusest selgus, et integratiivse suuna keskmised tulemused olid kõrgemad ($M = 19,30$; $SD = 5,40$ vs. $M = 15,10$; $SD = 5,65$). Statistilise erinevuse kindlaks tegemiseks võrreldi instrumentaalse ja integratiivse suuna keskmisi tulemusi Wilcoxon'i astakmargitestiga, mis seda kinnitas, kusjuures $Z = -8,96$; $p < 0,001$; $r = 0,64$.

Instrumentaalset motivatsiooni iseloomustavatest väidetest oli suurima keskmise näitajaga INST2 (vt joonis 6.5a). Järelikult välisüliõpilased pigem nõustusid, et eesti keele oskus võib olla tähtis uute teadmise omandamiseks (skaalaväärtusi 5 ja 6

⁴² Eesti keele õppimine võib olla mulle oluline, sest arvan, et vajan seda edasistel õpingutel.

⁴³ Eesti keele oskamine võib olla mulle oluline, et paremini mõista eestlaste käitumist ja probleeme.

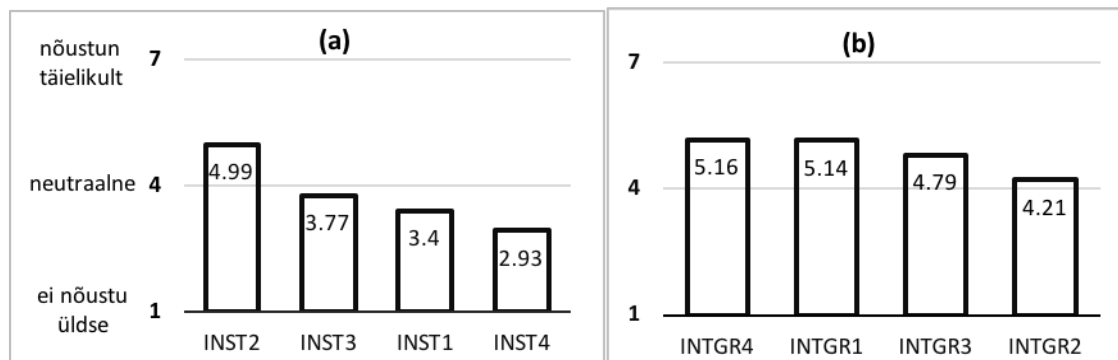
⁴⁴ Eesti keele õppimine võib olla mulle oluline, sest võimaldab mul paremini mõista ja väärtustada eesti kunsti ja kirjandust.

⁴⁵ Eesti keele õppimine võib olla mulle oluline, sest seetõttu saan vabamalt osaleda teise kultuurigrupi tegevustes.

⁴⁶ Eesti keele õppimine võib olla mulle oluline, sest see aitab mul tunda ennast vabalt eesti keelt kõnelejatega.

valis 52%). Teiste arvamustega osalejad siin rühmas pigem ei nõustunud, mida näitavad väiksed keskmised tulemused. Eesti keele kasulikkust ei hinnatud hea töökoha saamisel (INST3; väärtuse 1 valis 21%). Näis, et välisüliõpilased ei vaja eesti keelt ka karjääri tegemisel (INST1; väärtusi 1 ja 2 valis 43% üliõpilastest) ega edasistel õpingutel (INST4; samad valikud 51%).

Keele integratiivset väärtustamist näitavate väidete keskmised tulemused olid kahtlemata suuremad. Tulemustest annab ülevaate joonis 6.5b. Enim nõustusid välisüliõpilased sellega, et eesti keele õppimine võib olla talle oluline, sest võimaldab eesti keele kõnelejatega vabamalt suhelda (INTGR4; skaalaväärtused 5–7 moodustasid enamiku ehk 74%). Samamoodi nõustuti, et eesti keele oskus aitaks paremini mõista eestlaste käitumist ja probleeme (INTGR1), kus domineerisid väärtused 6 ja 7 (50%). Välisstudengid arvasid, et eesti keele õppimine annaks võimaluse osaleda vabamalt teise kultuurirühma tegevustes (INTGR3), seejuures valiti enamasti väärtused 5 ja 6 (49%). Eesti keele õppimine võis olla samuti välisüliõpilastele tähtis põhjusel, et võimaldab paremini mõista eesti kunsti ja kirjandust (INTGR2). Hinnangud jaotusid küll ühtlaselt, aga nõustumist märkivaid väärtusi valiti enam (47%) kui mittenõustumist kirjeldavaid (34%).



Joonis 6.5. Instrumentaalset (a) ja integratiivset (b) motivatsiooni väljendavad keskmised tulemused

6.4. Hoiakud ja motivatsiooni suund olenevalt soost, Eestis viibimise ajast, õppimisvaldkonnast ja haridustasemest

Töoga võeti eesmärgiks samuti vaadelda kas ja kuidas mõjutavad uurimisobjekte välisüliõpilaste taustaandmed, nii sotsiodemograafilised kui ka keeleoskusega seonduvad. Analüüsi käigus valiti tulemuste esitamiseks tunnused nagu sugu, Eestis

viibimise aeg, õppimisvaldkond ja haridustase. Seda tehti põhjusel, et vanuse, päritoluriigi ja ülikooli puhul ei olnud võimalik moodustada piisavalt samaväärseid gruppe võrdluseks. Näiteks vanuse puhul olid ühe vanuserühma esindajad ülekaalus, mistõttu oleks võrdlus mõttetu. Nii oli see samuti teiste tunnuste puhul. Keeleoskust käsitleti juba valimi kirjelduses (vt alapeatükk 5.4.) ning hoiakute ja motivatsiooni kontekstis tundub selle analüüs tarbetu. Haridustaseme puhulgi oli üks võrreldav rühm teisest ligikaudu poole suurem, mispärast ei saa seda erinevust täiesti kindlalt väita. Järgmisena leitakse aga vastused, kas ja mil määral erinevad välisüliõpilaste hoiakud ja motivatsiooni suund olenevalt soost, plaanitavast Eestis viibimise ajast, õppimisvaldkonnast ja haridustasemest.

Kas sugude vahel esineb erinevusi? Võrreldi meeste ($n = 89$) ja naiste ($n = 105$) keskmisi tulemusi Mann-Whitney U testiga, kuid nende vahel statistilist erinevust ei leitud. Seega ei ilmnenud siit valimist, et välisüliõpilase sugu mõjutaks hoiakud eesti keele, ühiskonna ja keeleõppimise suhtes ega selle motivatsioonis.

Kas välisüliõpilaste plaanitav Eestis viibimise aeg mõjutab nende hoiakuid ja keeleõppimise motivatsiooni? Järgmisena vaadeldi, kas välisüliõpilaste märgitud Eestis viibimise aeg mõjutab hoiakuid ja motivatsiooni suunda. Analüüsil arvestati kogu valimist ($N = 194$) kahte gruppi: a) üks ja kaks semestrit ($n = 87$) ja b) pikemalt Eestis viibivad üliõpilased ($n = 107$). Tabelis 6.1 on tähistatud esimene grupp L ja teine P. Statistiline erinevus esines skaalarühmades 2 ja 3. Näib, et pikemalt Eestis viibivate välisüliõpilaste hoiakud eesti keele õppimise suhtes on positiivsemad. Motivatsiooni suundadest paistab tingimata silma instrumentaalne suund, kus erinevus on kõige suurem ($r = 0,50$). Pikemalt viibijate keskmine tulemus on seejuures märkimisväärselt suurem (vrdl ligikaudu 12 ja 18, võimalik rühma summa 28). See näitab, et pikemalt Eestis olevad välisüliõpilased väärtustavad eesti keelt enam instrumentaalselt. Ikkagi on integratiivse motivatsiooni näitajad suuremad mõlemal grupil ja suurem on tulemus grupil P.

Tabel 6.1. Lühemalt ja pikemalt Eestis viibijate keskmiste tulemuste võrdlus Mann-Whitney U testiga

Väidete rühm	Grupp		<i>M</i>	<i>SD</i>	Astakute summa	<i>U</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>	<i>r</i>
	<i>n_a</i> = 87	<i>n_b</i> = 107							
(1) Hoiakud eesti keele ja ühiskonna suhtes	L ^a		40,78	9,44	7756	3928	-1,87	0,062	
	P ^b		43,27	8,99	11159				
(2) Hoiakud eesti keele õppimise suhtes	L ^a		38,83	9,46	7711	3883	-1,96	0,047	0,14
	P ^b		41,64	9,35	11204				
(3a) Instrumentaalne suund	L ^a		11,98	4,10	5769	1941	-6,99	< 0,001	0,50
	P ^b		17,64	5,48	13146				
(3b) Integratiivne suund	L ^a		17,66	5,49	6967	3138	-3,91	< 0,001	0,28
	P ^b		20,64	4,93	11949				

Kas leidub erinevusi tulenevalt välisüliõpilase õppimisvaldkonnast? Et püüda leida vastust, kas on erinevusi teadusvaldkondade vahel, siis arvestati analüüsis nelja enam-vähem ühesuurust gruppi. Nimelt vaadati neid ($N = 149$), kes õpivad humanitaarteadusi ja kunste ($n = 34$), infotehnoloogiat ($n = 36$), loodusteadusi ($n = 38$) ning sotsiaalteadusi ($n = 41$). Mann-Whitney U testiga leiti iga rühma summaarsete tulemuste keskmiste võimalikud erinevused. Tulemused võib leida tabelist 6.2. Esiteks erinesid hoiakud eesti keele ja ühiskonna suhtes (rühm 1) humanitaar- ning loodusteaduste üliõpilastel, kus esimesel grupil oli tulemus suurem. Selles rühmas erinesid ka loodus- ja sotsiaalteaduste õppijate hinnangud, kusjuures viimastel olid need positiivsemad. Hoiakud eesti keele õppimise suhtes (rühm 2) olid sotsiaalteaduste välisüliõpilastel positiivsemad kui infotehnoloogia õppijatel. Veel esines statistiline erinevus ühe motivatsiooni suuna (rühm 3a) puhul, kus infotehnoloogia üliõpilased motiveeritud eesti keelt õppima instrumentaalselt.

Tabel 6.2. Keskmiste tulemuste erinevused õppimisvaldkonniti Mann-Whitney U testiga

Väidete rühm	Grupp	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	Astakute summa	<i>U</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>	<i>r</i>
(1)	HUM	34	45,00	10,25	1432	440	-2,53	0,011	0,29
	NAT	38	40,48	8,86	1343				
(1)	NAT	38	40,48	8,86	1537	634	-2,07	0,038	0,23
	SOC	41	43,59	10,14	1949				
(2)	IT	36	39,39	7,94	1191	524	-2,18	0,029	0,25
	SOC	41	43,39	9,53	1813				
(3a: INST)	IT	36	16,36	5,37	1617	561	-1,96	0,050	0,22
	NAT	38	14,20	5,30	1464				

Kas on erinevusi kesk- ja kõrgharidusega välisüliõpilastel? Haridustasemetest tulenevate erinevuste uurimiseks analüüsiti hoiakute ja motivatsiooni summaarseid tulemusi kesk- (61 inimest) ja kõrgharidusega (133) osalejatel. Gruppide suurused ei andnud küll ideaalseid võrdlemise tingimusi, kuid erinevuste tendentsi võiks statistiline test siiski näidata. Kõrgharidusega osalejate hulka arvestati need, kes märkisid oma haridustasemeks bakalaureuse-, magistri- ja doktorikraadi. Mann-Whitney U testiga leiti, et erinevus esines integratiivse motivatsiooni puhul ($U = 3354$; $p = 0,05$; $r = 0,14$). Kõrgharidusega välisüliõpilased väärtustasid eesti keelt rohkem integratiivselt kui ($M = 19,77$; $SD = 5,36$) keskharidusega üliõpilased ($M = 18,28$; $SD = 5,39$).

6.5. Eesti keele õppijad vs. mitteõppijad

Töoga seati samuti eesmärk, et teada saada erinevused eesti keele õppijate ja mitteõppijate hoiakutes ning keeleõppimise motivatsioonis. Selleks moodustati üldisest andmekogust kaks võimalikult võrdset gruppi (kokku 130 inimese andmed), et teha statistiline analüüs. Keeleõppijate (KÕ) grupis oli 65 inimest, kellest 33 olid mees- ja 32 naissoost. Mitteõppijate (MÕ) grupis oli samuti 65 inimest, kellest olid 35 mehed ja 30 naised. Nähtavasti on analüüsitavad grupid võrdsustatud suuruse ja soo poolest. Et saada tulemused, võrreldi skaalade keskmisi näitajaid gruppide vahel Mann-Whitney U testiga.

Esmalt käsitleti rühma (1) *hoiakud eesti keele ja ühiskonna suhtes*. Gruppide keskmisi ja nende statistilist erinevust iseloomustab tabel 6.3. Võib näha, et keeleõppijate keskmised tulemused on kõigi väidete puhul veidi kõrgemad kui mitteõppijatel. Statistiliselt oli erinevus oluline kõigil väidetel, v.a H1, H4 ja H5 puhul, st neil võib leitud erinevus olla ka juhuslik. Siit nähtub, et keeleõppijatel on hoiakud eesti keele ja ühiskonna suhtes positiivsemad kui mitteõppijatel.

Tabel 6.3. KÕ ja MÕ keskmiste tulemuste võrdlus Mann-Whitney U testiga rühmas (1) hoiakud eesti keele ja ühiskonna suhtes (Siin ja edaspidi: n_1 – keeleõppijate arv, n_2 – mitteõppijate arv)

Väide	Grupp $n_1 = 65$ $n_2 = 65$	M	SD	Astakute summa	U	Z	p	r
H1. Estonians are a very sociable, warm-hearted and creative people	KÕ	4,05	1,55	4468	1903	-0,99	0,319	
	MÕ	3,82	1,54	4048				
H2. I would like to know more Estonians	KÕ	5,91	1,36	4711	1660	-2,20	0,028	0,19
	MÕ	5,38	1,54	3805				
H3. The more I get to know Estonians, the more I want to be fluent in their language	KÕ	4,92	1,80	4876	1494	-2,92	0,003	0,26
	MÕ	4,02	1,74	3639				
H4. Most Estonians are so friendly and easy to get along with	KÕ	4,18	1,59	4455	1915	-0,94	0,350	
	MÕ	3,97	1,57	4060				
H5. Estonians are usually reliable and honest	KÕ	5,15	1,45	4493	1877	-1,13	0,257	
	MÕ	4,95	1,42	4022				
H6. I like Estonian-language magazines, newspapers, and books	KÕ	3,75	1,50	4870	1500	-3,02	0,003	0,26
	MÕ	2,92	1,33	3645				
H7. I find Estonian language interesting	KÕ	5,80	1,36	4870	1064	-4,99	< 0,001	0,44
	MÕ	4,52	1,56	3645				
H8. I am interested in Estonian society	KÕ	5,97	1,13	4812	1558	-2,68	0,007	0,24
	MÕ	5,32	1,46	3703				
H9. It is important for me to know Estonian in order to know the life of the Estonians	KÕ	4,83	1,57	4812	1549	-2,67	0,007	0,23
	MÕ	4,09	1,68	3703				
Rühma summaarne tulemus	KÕ	44,57	9,26	5092	1278	-3,89	< 0,001	0,34
	MÕ	39,00	8,70	3423				

Seejärel võrreldi KÕ ja MÕ keskmisi tulemusi rühmas (2) *hoiakud eesti keele õppimise suhtes* (vt tabel 6.4). Esimese nelja positiivselt sõnastatud väite keskmised on suuremad eesti keele õppijatel. Samas pöörati selles rühmas ka tähelepanu, kuidas hindavad mitteõppijad keeleõppimisega seotud väiteid. Selgus, et väidete P1, P2 ja P4 puhul on mitteõppijate grupi keskmised lähedal skaalaväärtusele 4. Tulemuste histogrammidest ilmnes samuti, et enim valiti neutraalsele hinnangule viitavat väärtust 4, mistõttu pole mõistlik neid väiteid gruppide vahel võrrelda. Kuna need osalenud pole keelt õppinud, siis võis selliseid tulemusi eeldada. Hinnangud olid jagunenud ühtlasemalt väite P3 puhul, mis väljendas plaani õppida eesti keelt veel tulevikus. Siiski olid keeleõppijate hoiakud positiivsemad.

Negatiivselt sõnastatud väidete (N1–N4) keskmised tulemused olid pigem väiksed (v.a N2), mis näitab üldjuhul positiivsemat hoiakut keeleõppimise suhtes. Mitteõppijate grupi

hinnangud olid jaotunud ühtlasemalt ja mitte niivõrd vaid skaala keskmise väärtuse suunas. Siin olid keeleõppijate keskmised väiksemad, mis näitas nende positiivsemat hoiakut. Rühma summaarsest tulemusest võis näha, et keeleõppijate hoiakud eesti keele õppimise suhtes on positiivsemad kui mitteõppijatel, seejuures on negatiivselt sõnastatud väidete vastused pööratud, st suurem summa näitab positiivsemat hoiakut eesti keele õppimise suhtes. Erinevusi kinnitas tehtud statistiline test.

Tabel 6.4. KÕ ja MÕ keskmiste tulemuste võrdlus Mann-Whitney U testiga rühmas (2) hoiakud eesti keele õppimise suhtes

Väide	Grupp $n_1 = 65$ $n_2 = 65$	<i>M</i>	<i>SD</i>	Astakute summa	<i>U</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>	<i>r</i>
P1. Learning Estonian is really great	KÕ	5,28	1,46	5374	996	-5,34	< 0,001	0,47
	MÕ	3,83	1,42	3142				
P2. I really enjoy learning Estonian	KÕ	5,29	1,37	544	929	-5,66	< 0,001	0,50
	MÕ	3,74	1,49	3074				
P3. I plan to learn as much Estonian as possible	KÕ	4,97	1,89	5019	1352	-3,59	< 0,001	0,31
	MÕ	3,72	1,94	3497				
P4. I love learning Estonian	KÕ	5,25	1,38	5462	909	-5,76	< 0,001	0,51
	MÕ	3,66	1,48	3054				
N1. I hate Estonian	KÕ	1,32	0,87	4647	1723	-2,33	0,020	0,20
	MÕ	1,75	1,26	3868				
N2. I would rather spend my time on subjects other than Estonian	KÕ	3,62	1,42	5411	959	-5,46	< 0,001	0,48
	MÕ	5,20	1,50	3104				
N3. Learning Estonian is a waste of time	KÕ	1,80	1,33	5022	1349	-3,77	< 0,001	0,33
	MÕ	2,77	1,69	3494				
N4. I think that learning Estonian is dull	KÕ	2,02	1,28	4928	1443	-3,23	0,001	0,28
	MÕ	2,95	1,71	3588				
Rühma summaarne tulemus	KÕ	44,03	7,62	5638	733	-6,43	< 0,001	0,56
	MÕ	34,28	8,34	2878				

Viimaseks võrreldi KÕ ja MÕ keskmisi tulemusi (3a,b) **motivatsiooni suunda** väljendavates väidetes. Nii instrumentaalse kui ka integratiivse motivatsiooni suuna väidete hinnangutest võis näha, et keeleõppijate tulemused on ainult vähesel määral suuremad mitteõppijate grupist (vt tabel 6.5). Statistiliselt oluline erinevus esines kahel võrdlusel. Esiteks INST2 puhul, kus keeleõppijate tulemus näitas suuremat poolehoidu arvamusele, et eesti keele oskus annab juurde teadmisi ($U = 1325$; $p < 0,001$; $r = 0,33$). Teiseks INTGR4 puhul, kus KÕ grupis oli suurem tulemus arvates, et eesti keele oskus võimaldab suhelda vabamalt eesti keele kõnelejatega ($U = 1545$; $p < 0,01$; $r = 0,24$). Kui

võrreldi kogu valimi põhjal gruppe KÕ ja MÕ (vastavalt $n = 129$ ja $n = 65$), siis erinesid need ka INTGR1 korral, kus $U = 3406$; $p = 0,03$; $r = 0,16$. Statistilise testi tulemused kõigi väidete puhul võib leida tabelist 2.8 (vt lisa 2).

Rühmade summeeritud tulemusi võrreldes jääb silma, et mõlema grupi tulemused olid suuremad just integratiivse suuna väidetes, mida näitas juba kogu valimiga tehtud analüüs. Eriti madal on mitteõppijate rühma instrumentaalse suuna keskmine summa (ligikaudu 14 võimalikust 28st). Rühma summad nii keeleõppijate kui ka mitteõppijate vahel erinesid statistiliselt (instrumentaalse suuna võrdluses efekti suurus $r = 0,17$ ja integratiivse võrdluses $r = 0,18$; teised näitajad võib leida lisast 2).

Tabel 6.5. KÕ ja MÕ keskmiste tulemuste võrdlus rühmas (3a) instrumentaalne ja (3b) integratiivne motivatsiooni suund

Väide		Grupp			
		$n_1 = 65$ $n_2 = 65$	<i>M</i>	<i>SD</i>	
INST1	Studying Estonian can be important for me because I'll need it for my future career	KÕ	3,52	2,08	
		MÕ	3,23	1,87	
INST2***	Studying Estonian can be important for me because it will make me a more knowledgeable person	KÕ	5,38	1,45	
		MÕ	4,52	1,43	
INST3	Studying Estonian can be important to me because I think it will someday be useful in getting a good job	KÕ	4,03	2,13	
		MÕ	3,52	2,05	
INST4	Studying Estonian can be important for me because I think I will need it for further studies	KÕ	3,18	1,97	
		MÕ	2,69	1,63	
INTGR1	It can be important for me to know Estonian in order to better understand Estonians behaviour and problems	KÕ	5,31	1,61	
		MÕ	4,82	1,63	
INTGR2	Studying Estonian can be important for me because it will enable me to better understand and appreciate Estonian art and literature	KÕ	4,42	1,94	
		MÕ	4,34	1,89	
INTGR3	Studying Estonian can be important for me because I will be able to participate more freely in the activities of other cultural groups	KÕ	5,02	1,70	
		MÕ	4,49	1,86	
INTGR4**	Studying Estonian can be important to me because it will allow me to be more at ease with Estonian speaking people	KÕ	5,42	1,60	
		MÕ	4,69	1,70	
Rühma summaarne tulemus		INST*	KÕ	16,12	6,04
			MÕ	13,97	5,38
		INTGR*	KÕ	20,15	5,19
			MÕ	18,34	5,72

6.6. Võimalikud eesti keele õppimise põhjused

Neljanda rühma moodustasid kuus väidet, mis võiksid olla (4) eesti keele õppimise põhjused. Kõik väited (MOT1–MOT6) on võetud töö autori eelnevast uurimusest (Reile 2016), st need olid peamised vastused küsimusele, miks välisüliõpilane eesti keelt õpib. Selline on näiteks arvamus, et välismaal elades tuleks õppida selle riigi keelt, aga ka

võimalus kasutada eesti keelt igapäevaelus, suheldes kohalikega ja integreerudes ühiskonnaga. Eesti keelt motiveeris õppima põhjus, et seda vajatakse õpingute lõpetamiseks ja samuti sugulaste Eestist päritolu. Nimetatud väidetele tuli siinses uurimuses välistudengitel oma hinnang anda, et teada saada nende põhilised eesti keele õppimise põhjused.

MOT1. If you live in a foreign country, you should learn the language.⁴⁷

MOT2. I study Estonian to be able to use it in everyday life.⁴⁸

MOT3. I study Estonian to complete studies (or to get a degree).⁴⁹

MOT4. I study Estonian because my relatives are from Estonia.⁵⁰

MOT5. I study Estonian to integrate into Estonian life.⁵¹

MOT6. I study Estonian to communicate with locals.⁵²

Neid võimalikke eesti keele õppimise põhjuseid analüüsid leiti kõigi keeleõppijate ($n = 129$) keskmised tulemused iga väite puhul ja seejärel võrreldi neid. Uuriti just eesti keele õppijate tulemusi, sest nad saavad adekvaatselt hinnata põhjusi, miks nad keelt õpivad. Sooviti teada saada, missugused välja pakutud variantidest võiksid suurema tõenäosusega motiveerida eesti keelt õppima. Nii selles töö alapeatükis kui ka järgmises (vt demotivaatoritest 6.7.) on kasutatud mh osalejate eesti keele ning sellega seonduvaid kogemusi ja arvamusi, mida paluti välisüliõpilastel küsimustikku täites jagada. Neis alapeatükkides on esitatud eelkõige seepärast, et suuresti väljendasid need eesti keele õppimise või mitteõppimise põhjuseid. Kogu 194st vastanust kirjutas oma arvamuse 81 välisüliõpilast.

Üpris suured keskmised tulemused olid väidetele MOT1, MOT2 ja MOT6 (keskmised ligikaudu kuus, vt joonis 6.6). Väitega, et välismaal olles võiks õppida ka selle riigi keelt (MOT1), nõustus suurem osa välisüliõpilasi. Seda kinnitasid 15% (81st) oma kogemuse jagajatest, neist üks lausus näiteks, et „*I think learning Estonian is relevant since I live in Estonia*“⁵³. Silmapaistev oli muu hulgas MÕ grupi tulemus, kuigi gruppide keskmised

⁴⁷ Kui sa elad välismaal, siis peaksid sa seda keelt õppima.

⁴⁸ Ma õpin eesti keelt, et kasutada seda igapäevaelus hakkamasaamiseks.

⁴⁹ Ma õpin eesti keelt, et lõpetada õpingud (või saada kraad).

⁵⁰ Ma õpin eesti keelt, sest mul on Eestis sugulased.

⁵¹ Ma õpin eesti keelt, et integreeruda eesti eluga.

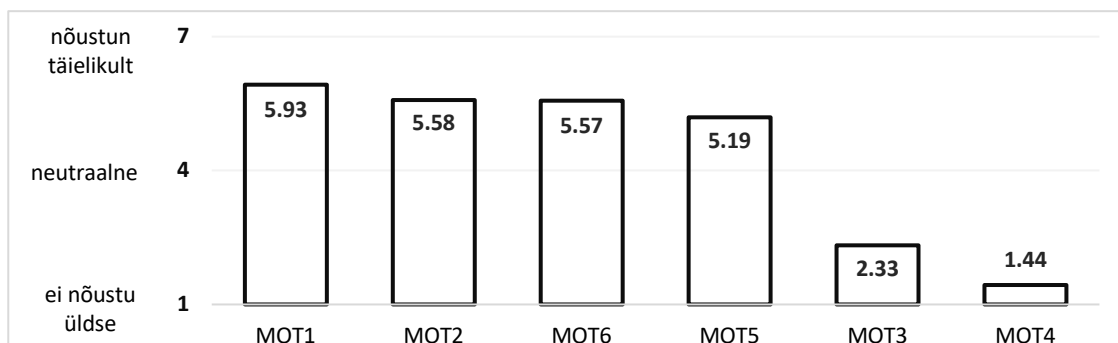
⁵² Ma õpin eesti keelt, et suhelda kohalikega.

⁵³ „Ma arvan, et eesti keele õppimine on asjakohane, sest ma elan Eestis“

küll erinesid (KÕ keskmine 6,12 ja MÕ grupis 5,03; $U = 1072$; $p < 0,001$; $r = 0,44$). Sellegipoolest nõustusid selle arvamusega ka mitteõppijad, kellest 74% valis skaalaväärtused 5–7. Keeleõppijate grupis oli selliseid valikuid 91%.

Enamik keeleõppijaid nõustusid arvamusega, et õpivad keelt igapäevaelus kasutamiseks (MOT2, väärtusi 5–7 valis 83%) ja kohalikega suhtlemiseks (MOT6, samad valikud 82%). Vaid veidi väiksem oli keskmine väitel, et õpin keelt Eesti eluga integreerumiseks (MOT5), millega nõustus 77% kõigist välisüliõpilastest. Neid arvamusi toetati sellest lisaks kirjutades, sest veidi üle 20% 81st leidsid, et eesti keel on kasulik eeskätt igapäevaelus ja abiks kultuuri mõistmisel. Üks keeleõppija tõdes, et „*learning basic Estonian helped me a lot in making my daily life activities simple.*“⁵⁴

Kolmanda ja neljanda väitega ei olnud välisüliõpilased laias laastus nõus, mida näitasid väiksed keskmised näitajad. Õpingute lõpetamiseks (MOT3) vajab eesti keelt vaid 13%. Põhjus, miks eesti keelt õppida, võib seisneda samuti selles, et üliõpilase sugulased on Eestist pärit (MOT4), kuid töös käsitletud valimi puhul oli nõustujaid vaid 5% keeleõppijatest.



Joonis 6.6. Keeleõppijate keskmised tulemused rühmas (4) eesti keele õppimise põhjused

Peale selle lisasid mõned välistudengid oma kogemusi kirjeldades, et neile meeldib keel (19% 81st), nt on see omapärane, huvitav ja isegi ebatavaline. Ühe välistudengi sõnul on eesti keel „*very unique and fascinating language, it's very interesting to study compared to my native language [English]*“⁵⁵. Mitmed arvasid, et keeleoskus on alati kasulik ja mõnel oli veel plaanis eesti keelt lähitulevikus õppida. Nii mõnedki

⁵⁴ „eesti keele algteadmiste õppimine aitas mul igapäevategevusi oluliselt kergemaks muuta“

⁵⁵ „väga ainulaadne ja võluv keel, seda on võrreldes mu emakeelega (inglise keel) väga huvitav õppida“

välisüliõpilased olid tugevalt motiveeritud keelt õppima, näiteks sõnas neist üks: „*It is a hard language but after 4 months I am already talking in Estonian, so my goal is getting accomplished.*“⁵⁶ Veel ka teine sihikindla õppimise näide: „*I'm studying Estonian and will continue studying up to a point I can have a scientific conversation with it or hold a speech in Estonian for example.*”⁵⁷

6.7. Võimalikud demotivaatorid eesti keele õppimisel

Viimane rühm sisaldas seitset väidet, mida võiks iseloomustada kui (5) demotivaatoreid eesti keele õppimisel. Tuginedes küll valdkonna teoretikute käsitlustele (vt ka peatükk 3), kes on esitanud oma definitsioonid, siis siinse töö kontekstis peaksid need väited ehk demotivaatorid väljendama eesti keele õppimise kontekstis igasugust keeleõppimise motivatsiooni vähenemist. Samamoodi nagu eelmainitud rühm, on kõik demotiveerivad tegurid valitud töö autori eelmisest uurimusest (vt Reile 2016), kus välisüliõpilased esitasid need eesti keele mitteõppimise põhjustena. Siis arvasid osalejad näiteks, et Eestis saab hakkama inglise keelega, mis on kujunenud *lingua franca*'ks. Põhjusel, et Eestis on suur venekeelne kõnelejaskond ja üliõpilased on pärit seda keelt rääkivaist riikidest, leiti, et ka vene keelega saab Eesti igapäevaelus hakkama. Lisaks oli demotiveeriv eesti keele õppimise keerukus, piiratud keeleõppimise aeg, keele mittekasutamine tulevikus ja soov õppida seda vaid algtasemel. Muu hulgas lisati amotivatsiooni või motivatsiooni puudumist väljendav väide, et eesti keelt ei soovita üldse õppidagi. Välisüliõpilastel paluti väljendada oma hinnangut nende väidete suhtes ka nüüdses uurimuses, et selgitada, missugused on põhilised demotiveerivad aspektid eesti keele õppimisel. Selles alapeatükis on lisaks esitatud küsitluse käigus kogutud välisüliõpilaste arvamused ja kogemused eesti keelega seonduvalt (vt selgituseks 6.6.).

DEMOT1. I can manage everyday life in English.⁵⁸

DEMOT2. I can manage everyday life in Russian.⁵⁹

⁵⁶ „See on raske keel, aga nelja kuu järel räägin ma juba eesti keelt, seega mu eesmärk saab täidetud“

⁵⁷ „Ma õpin eesti keelt ja jätkan selle õppimist kuni saan osaleda teaduskeelses jutuajamises või nt vabalt eesti keeles kõnelda“

⁵⁸ Ma saan igapäevaelus hakkama inglise keelega.

⁵⁹ Ma saan igapäevaelus hakkama vene keelega.

DEMOT3. Estonian language is too difficult to study.⁶⁰

DEMOT4. I have limited time to study Estonian.⁶¹

DEMOT5. I am not planning to use Estonian in the future.⁶²

DEMOT6. To be honest, I really have no desire to learn Estonian.⁶³

DEMOT7. I do not have any great wish to learn more than the basics of Estonian.⁶⁴

Võimalikke demotivaatoreid uuriti viisil, kus leiti kogu valimil ($N = 194$) iga väite keskmine tulemus. Seeläbi püütakse saada vastus uurimisküsimusele, missugused küsitluses pakutud väidetest võiksid olla välisüliõpilaste puhul enam demotiveerivad. Keskmistest näitajatest (vt joonis 6.7) ilmneb, et peamised demotiveerivad põhjused ehk teistest rohkem vähendavad eesti keele õppimise motivatsiooni inglise keelega igapäevaelus hakkamasaamine (DEMOT1) ja piiratud keeleõppimise aeg (DEMOT4).

Mõned tulemused jäid keskmise lähedale ja nende vastused olid jaotunud pigem ühtlaselt. Siiski nõustuti veidi tugevamalt väitega, et eesti keelt on liiga keeruline õppida (DEMOT3, skaalaväärtused 5–7 andsid kokku 47% vs. 1–3 valis 34%). Põgusalt vaadati selle väite hinnangut eraldi keeleõppijate ja mitteõppijate rühmas (üldine gruppide võrdlus alapeatükis 6.5.), kus keskmised erinesid vastavalt 3,91 ja 4,62 ($U = 1653$; $p = 0,03$; $r = 0,19$). Huvitav oli tähelepanek, et KÕ grupis nõustuti väitega vähem kui MÕ grupis (skaalaväärtused 6 ja 7: 26% vs. 40%). Paistab, et eesti keelt mitteõppinud juba eeldavad, et keelt on keerukas omandada. Mainele, et eesti keelt on keeruline õppida, viitab ka näiteks välisüliõpilase kommentaar: „*I have been told Estonian language is hard to learn*“⁶⁵. See oli samuti üks peamisi põhjusi, mida välisüliõpilased oma kogemusi kirjeldades esile tõid. Neist viiendik (23% 81st) leidis, et eesti keel on keeruline ja selle õppimine on aeganõudev.

Arvamust, et eesti keelt pole plaanis tulevikus kasutada hinnati kõige ühtlasemalt (DEMOT5, variante 1–3 valis 44% ja 5–7 valis 42% osalejatest). Seega ei ilmnenud siin ühte kindlat hoiakut. Kogemustest tuli siiski esile hinnang, et välisüliõpilased ei plaani eesti keelt tulevikus kasutada, mistõttu pole mõtet seda õppida. Viimase, negatiivselt

⁶⁰ Eesti keele õppimine on liiga keeruline.

⁶¹ Mul on eesti keele õppimise jaoks vähe aega.

⁶² Ma ei plaani eesti keelt tulevikus kasutada.

⁶³ Ausalt öeldes ei soovi ma eesti keelt õppida.

⁶⁴ Mul ei ole erilist soovi õppida rohkem kui algteadmisi eesti keelest.

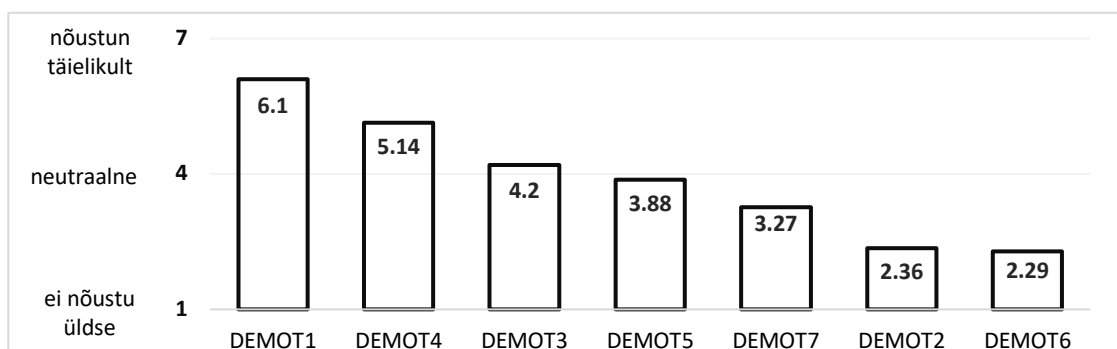
⁶⁵ „Mulle on öeldud, et eesti keelt on raske õppida“

sõnastatud väite (DEMOT7) puhul esines rohkem neid, kes sellega ei nõustunud (variandi 1–3 valis 58% ja 5–7 valis 32%). Järelikult üle poole välisüliõpilastest arvatavasti sooviks omandada eesti keelest enam kui ainult algteadmised.

Analüüsitud valimi järgi ei ole üks põhilisi demotivaatoreid eesti keele õppimisel vene keelega hakkamasaamine igapäevaelus (DEMOT2). Samuti oli väike keskmine amotivatsiooni väljendaval arvamusel, et välisüliõpilasel pole mingit soovi eesti keelt õppida (DEMOT6), millega enamjaolt ei nõustutud.

Kui välisüliõpilased iseloomustasid kokkupuuteid eesti keelega, siis tõdesid mitmed, et sooviksid keelt õppida, aga pole piisavalt aega. Mõnel juhul sai takistuseks näiteks see, et tunniplaani keeletund enam ei mahtunud. Üks välisüliõpilane kirjeldas oma olukorda nii: „*I like learning Estonian, but I had to quit the course after some weeks due to other obligatory courses at TLU. But I really wanted to speak more Estonian!*“⁶⁶ Tähelepanuväärne oli mitme vastaja kogemus, et eesti keele kõnelejad ise võivad olla demotiveerijad. Sellist keeleõpet n-ö pärssivat efekti on väga hästi selgitanud üks välisüliõpilane ise:

„I would say Estonians have been maybe unintentionally discouraging. If you try to develop Estonian more often, you hear: *why would you learn Estonian, let's just speak English*, or when you try to speak it they just switch back to English ... Estonia is a bit of a hostile environment to learn Estonian in ... the only time I use Estonian is at the post office.“⁶⁷



Joonis 6.7. Keskmised tulemused rühmas (5) demotivaatorid eesti keele õppimisel

⁶⁶ „Mulle meeldib eesti keelt õppida, kuid pidin mõne nädala möödudes teiste kohustuslike ainete pärast TLÜs kursuse pooleli jätma. Aga ma tõesti tahtsin rohkem eesti keelt rääkida!“

⁶⁷ „Ma ütlesin, et eestlased on võib-olla tahtmatult mittejulgestavad. Kui sa üritad eesti keelt arendada, siis sageli kuuled sa: *miks sa peaksid eesti keelt õppima, räägime lihtsalt inglise keeles*, või kui sa üritad rääkida, siis nad lähevad inglise keele peale üle ... Eestis on veidi vaenulik keskkond eesti keele õppimiseks ... ma kasutan eesti keelt ainult postkontoris.“

7. Arutelu ja järeldused

Välisüliõpilaste hoiakuid ja keeleõppimise motivatsiooni uuriti rühmades, kus varieeruvalt 4–9 väidet andsid hinnangu ühe hoiakuobjekti kohta. Tulemused on üksikasjalikult esitatud juba eelnenud peatükis, kuid nüüd võiks neid teemade kaupa selgitada, üldistada, mõtiskleda tagamaade üle ja asetada konteksti.

Hoiakud eesti keele ja ühiskonna suhtes

Esimene hoiakuobjekt oli eesti keel ja ühiskond, mis on paratamatult esmane, mille suhtes välismaalasel Eestisse saabudes hoiak kujuneb. Lühidalt öeldes oli see positiivne, mida väljendas kõigi välisüliõpilaste keskmine summaarne tulemus 42 võimalikust 63st. Võrreldi samuti eesti keele õppijate ja mitteõppijate hinnanguid (keskmised vastavalt 44 ja 39, $p < 0,001$), kust nähtus keeleõppijate veelgi positiivsem suhtumine. Kui vaadata lähemalt rühma moodustanud väiteid, siis näib, et huvitatakse ühiskonnast ja eestlastest: soovitakse tundma õppida rohkem eestlasi ning usutakse, et nad on usaldusväärsed ja ausad. Umbes pooled üliõpilastest sooviksid eestlasi aina rohkem tundma õppides osata ka vabalt nende keelt ja leiavad, et eesti keele oskus on tähtis, et mõista selle rahva eluviisi. Kindlat seisukohta ei ilmnenu eestlaste sõbralikkuse, südamlikkuse, avatuse ja loovuse kohta. Välisüliõpilastel pole suure tõenäosusega kokkupuudet eestikeelsete trükistega, sest ka selles osas puudus domineeriv hoiak.

Suhtumist keele ja ühiskonna vastu uuriti lisaks vastandtäenduslike adjektiivide abiga. Välisüliõpilased hindasid, et Eesti ühiskond on pigem hea keskkonnaga, meeldiv, huvitav ja külgetõmbav, kuid enam keeruline kui lihtne. Üldjoontes hinnati ühiskonda positiivselt. Ka Ernst & Young (2017: 70) järeldasid, et suur osa välismaalt pärit vilistlasi pigem soovitaksid Eestit õppimiskohana ja näevad seda samuti muidu kui head keskkonda. Sealhulgas on igasugune uus elukeskkond esmalt keeruline mõista, mis võib ka seletada üliõpilaste veidi negatiivset hinnangut. Märkimisväärne oli tulemus, mis näitas, et mitteõppijad hindasid ühiskonda paremaks ja meeldivamaks kui keeleõppijad (mõlema statistiline erinevus $p = 0,01$). Ühest küljest võib muidugi mõelda, et tegemist on ehk sotsiaalselt soovitusliku vastamisega, nt kompenseerimaks eesti keele mitteõppimist.

Eesti keelt hinnati aga üpris keeruliseks, mis ainult kinnitab selle mainet olla keerukas keel õppimiseks. See oli ka üks põhjus, mis ei motiveeri eesti keelt õppima, kuid sellest varsti lähemalt. Samas oldi positiivsed teistele adjektiividele mõeldes ning keelt hinnati pigem väärtuslikuks, külgetõmbavaks ja huvitavaks. Eesti keele kasulikkuse puhul ei osanud välisüliõpilased kindlat hoiakut võtta – mitteõppijatel jäi keskmine tulemus natuke negatiivsele ja keeleõppijatel positiivsele poolele. Muu hulgas hindasid mitteõppijad keelt negatiivsemalt kui keeleõppijad (statistiline erinevus vahemikus $p < 0,001-0,05$). Mõlemat kasutatud hoiakute uurimise meetodit arvestades, saab kinnitada, et eesti keel ja ühiskond on välisüliõpilaste jaoks huvitavad.

Hoiakud eesti keele õppimise suhtes

Niisamuti ilmnisid välisüliõpilastel positiivsed hoiakud eesti keele õppimise vastu. Summaarne keskmine tulemus oli 40 võimalikust 56st. Millesse nad siis täpsemalt positiivselt suhtuvad? Pooled välisüliõpilased arvasid, et eesti keele õppimine on väga tore, seda nauditakse ja suisa armastatakse, mõned suhtusid sellesse aga neutraalselt. Eesti keele mõistes vaadatakse ka lootusrikkalt tulevikku, sest suur osa üliõpilasi plaanib keelt veel õppida. Mõneti läksid hinnangud lahku ja osa soovis pigem kulutada aega teistele ainetele kui eesti keel. Välisüliõpilased ei nõustunud mõttega, et eesti keele õppimine on igav ja ajaraiskamine. Üksmeelselt tõdeti ka, et eesti keelt ei vihata. Küllalt ilmselgelt hindavad keeleõppijad kõrgemalt keeleõppimisega seotut, sest nad õpivad keelt. Mitteõppijad hindavad jällegi kõrgemalt negatiivselt sõnastatud väiteid (kõigi puhul leitud statistiline erinevus $p < 0,001-0,05$), mh on nende seas hulk välisüliõpilasi, kes plaanivad veel eesti keelt õppida. Kui võrrelda neid gruppe, siis on ilmne, et hoiakute ja keeleõppimise vahel on seos. Võiks järeldada, et mida positiivsem on hoiak eesti keele õppimise suhtes, seda suurema tõenäosusega seda õpitakse. Sama kehtib esimese rühma puhul, kus keeleõppijatel on positiivsem suhtumine eesti keele ja ühiskonna suhtes. Teisalt võivad juba eesti keele õppijatel kujuneda positiivsemad hoiakud. Hiljaaegu tehtud Eesti keeleseisundi aruanne (vt Lukk *et al.* 2017: 25) näitas samuti, et eesti keele maine on valdavalt hea ja paljud mitte-eesti kodukeelega inimesed soovivad keelt õppida.

Integratiivne ja instrumentaalne keeleõppimise motivatsioon

Välisüliõpilased hindasid neile tähtsamaks eesti keele võimaliku oskuse puhul selle integratiivset väärtust, mis tähendab mõista paremini kultuuri ja kõnelejaid. Keele instrumentaalset või praktilist ja majanduslikku väärtust hinnati madalamalt, kusjuures arvude järgi oli erinevus üpris suur (keskmised 19 ja 15 võimalikust 28st, $p < 0,001$). Välisüliõpilased hindasid kõrgelt võimalust eesti keele oskuse abil suhelda vabamalt eesti keele kõnelejatega, mõista nende käitumist ja probleeme, aga ka kunsti ja kirjandust ning osaleda muretumalt kogukonna tegevustes. Üliõpilased nõustusid väitega, et eesti keel teeb targemaks. Paraku ei olnud välisüliõpilaste arust keel kasulik või vajalik hea töökoha saamisel, tulevikus karjääritegemisel ega ka edasistel õpingutel. Keeleõppijate ja mitteõppijate arvamused siin väidete kaupa suuresti ei erinenud, kuid kokkuvõttes hindasid mitteõppijad mõlema suuna väiteid madalamalt.

Näiteks Ushioda (2017: 471) on teise keele õppimise motivatsiooni ja hoiakute uurimisel täheldanud, et võõrkeeli väärtustatakse ennekõike instrumentaalset, kuid muude keelte kui inglise keele uurimisel on ilmnenud samuti integratiivne väärtustamine (Al-Hoorie 2017: 7). Inglise keele oskusest on kujunemas n-ö üldpädevus, selle omandamine on vajalik ja tavapärane, kuid teised keeled annavad tõenäoliselt emotsionaalse laengu. Ühtlasi näitas Eesti keeleseisundi uurimus (Lukk *et al.* 2017: 20), et eesti keelt on väärtustatud instrumentaalselt (nt annab tööturul eelise), mis siit tööst esile ei tule. Näiteks eestivenelaste jaoks on eesti keele oskus kindlasti majanduslikult kasulik, aga välismaalane ei seo ennast tööturu mõttes tavaliselt Eestiga. Põhjus seetõttu saabki seisneda vaid selles, et välisüliõpilased ei näe praegu eesti keele õppimises praktilist kasu. Ühe väikse kõnelejaskonnaga keele puhul, nagu seda on eesti keel, on üldpildis selline suhtumine arusaadav, aga ikkagi suur kaotus. Tuleks võib-olla mõelda sellele, kuidas näidata ka eesti keele pragmaatilist külge välisüliõpilastele, sest nemad on potentsiaalsed eesti keele õppijaid ning tulevikus ehk osa selle kõnelejaskonnast. Põhjus, miks keelt instrumentaalselt vähem väärtustatakse võib olla tihedalt seotud ühiskonnaga. Välisüliõpilased on näiteks ühe põhilise takistusena Eestisse jäämisel täheldanud suhteliselt madalat tötasu (Kreegipuu 2017: 21). See ei tähenda loomulikult, et eesti keele integratiivne väärtustamine kuidagi halb oleks. Huvi kultuuri ja kõnelejate vastu tagab tingimata tugevama seose keele õppimise ning selle süvitsi edasiarendamisega.

Hoiakud ja motivatsiooni suund olenevalt välisüliõpilase soost, Eestis viibimine ajast, õppimisvaldkonnast ja haridustasemest

Üks individuaalne erinevus, mis võib mõjutada inimese hoiakuid ja keeleõppimise motivatsiooni, on tema sugu. Siin uurimuses ei ilmnenu meeste ja naiste vahel statistilist erinevust, mis muidugi ei välista selle esinemist nt teistsuguse valimi puhul.

Küll aga nähtus erinevus olenevalt Eestis viibimise ajast: riigis pikemalt viibivad välisüliõpilased suhtuvad positiivsemalt eesti keele õppimisse ja väärtustavad eesti keelt instrumentaalselt enam kui üks kuni kaks semestrit riigis viibijad. Näib, kui olla Eestis pikemat aega, siis läheb eesti keelt vaja ja nähakse selle kasulikkust nt töö saamisel, karjääritegemisel või õpingutel. Pragmatilist väärtust hakatakse märkama aja jooksul, kuid sellele võiks tähelepanu juhtida veel enne. Võib-olla tuleks rohkem tegeleda eesti keele oskusega seotud karjäärivõimaluste propageerimisega, nt eeskujude või edulugude abil, mida esitas ka Evelin Kütt (2018: 65 *ilmumas*) oma magistritöös ühe ettepanekuna. Samuti sihtasutuse Archimedes kõrghariduse välisturunduse juht Raul Ranne (2015), andes ülevaate uuringu „International Student Barometer“ tulemustest, on sõnanud, et tuleks teha jõupingutusi välisüliõpilastele praktikakohtade pakkumiseks. Seda põhjusel, et välisüliõpilaste rahulolu Eestis töötamise ja karjäärivõimalustega on palju madalam võrreldes üldise pigem kõrge hinnanguga. Näiteks vilistlaste uuringust (Ernst & Young 2017: 69) selgus, et pooled välisriigist pärit vilistlased polnud praktikavõimalustega rahul.

Õppimisvaldkonnast lähtuvalt leiti mõningad erinevused. Humanitaarteaduste valdkonna välisüliõpilastel olid võrreldes loodusteadusega positiivsemad hoiakud eesti keele ja ühiskonna suhtes. Niisamuti oli see sotsiaalteaduste üliõpilastel. Eesti keele õppimisse suhtusid sotsiaalteaduste üliõpilased positiivsemalt kui infotehnoloogia õppijad. Viimased väärtustasid ka keelt enam instrumentaalselt kui loodusteaduse välisüliõpilased. Loogiline seletus, miks just humanitaarid keelt ja ühiskonda kõrgemalt hindavad, on nähtavasti erialas endas – kultuurilist ja ühiskondlikku tegevust uurivad teadused puutuvad rohkem sellega kokku ja huvituvad samuti. Reaalteadused või ka loodusteadused vajavad eesti keelt ja ühiskonda võib-olla vähem, sest saavad teaduses inglise keelega hakkama (vt ka Lukk *et al.* 2017: 81). Infotehnoloogia valdkond on teatavasti valdavalt inglisekeelne (vt Ernst & Young 2017: 49), mispärast pole ehk neil

välisüliõpilastel niivõrd ajendit eesti keele õppimisest rohkem huvitada. Ometigi paistab, et nad väärtustavad eesti keelt instrumentaalselt enam kui loodusteaduste õppijad. Põgusalt võrreldi kesk- ja kõrgharidusega välistudengeid, kust nähtus, et kõrgharitud osalejad väärtustasid enam eesti kultuuri ja kõnelejaid.

Võimalikud eesti keele õppimise põhjused

Küsitluse kontekstis leidsid eesti keelt õppivad välisüliõpilased, et välismaal olles tuleks õppida selle riigi keelt. See tundub olevat üldine arvamus, mis näitab elukohariigi suhtes lugupidamist. Kuigi keeleõppijate hulgas oli sellega nõustujaid rohkem, siis ka mitteõppijatest oli neid arvestatav hulk. Eesti keelt kasutatakse igapäevaelus ja kohalikega suhtlemisel. Üliõpilased tõdesid veel, et õpivad keelt Eesti eluga integreerumiseks. Paljudele meeldis keel, mida kirjeldati nt sõnadega „omapärane“ ja „ebatavaline“. Erinevalt autori eelnevast tööst (vt Reile 2016) ei domineerinud suurema valimiga teemat analüüsides sellised võimalikud keeleõppimise põhjused, nagu eesti keele vajalikkus õpingutes ega sugulaste Eestist päritolu. Mõlema osakaal oli kõigist välisüliõpilastest vaid ligi 5–10%.

Näib, et välisüliõpilased kasutavad mh keelt, et kohaliku eluga lõimuda. Seda küsimust on käsitlenud samuti Haridus- ja Teadusministeeriumi kantsler Tea Varrak (vt Piliste 2018a), kelle arvamus järgi näitab välisüliõpilaste arvu kasv aasta-aastalt kindlasti siinsete haridusasutuste kvaliteeti, kuid tähelepanu peaks enam pöörama üliõpilaste Eestiga sidumisele. Eesti keele propageerimine ja selle õppimise tähtsustamine võiks siinkohal aidata välisüliõpilastel riigis paremini hakkama saada ja muretumalt praktika- või töökohti leida. Võib-olla oleks sh vajalik riiklik meetmete süsteem, mis tagaks välisüliõpilasele Eestis praktika- või esmase töökoha.

Võimalikud demotivaatorid eesti keele õppimisel

Üks põhilistest eesti keele õppimise motivatsiooni vähendavatest teguritest oli välisüliõpilaste arvates inglise keelega hakkamasaamine igapäevaelus. Inglise keelega hakkamasaamist tõdesid ka Kristina Kallas *et al.* 2014. aastal korraldatud uuringus, kus välismaalased leidsid, et eesti keel pole tingimata vajalik ning nt akadeemilises ja IT-sektoris on töökeel inglise keel. Samas leidis näiteks Laura Hein (2016: 48) oma magistritöös, et IT-valdkonna välistudengite suurim takistus Eestis tööle asumiseks on

just vähene eesti keele oskus. Niisiis on välismaalastel erisuguseid kogemusi, kuid kahtlemata soodustab eesti keele oskus igapäeva- ja ka tööelus hakkamasaamist.

Välisüliõpilasi võib demotiveerida veel piiratud keeleõppimise aeg, mida märgati ka vilistlaste uuringus (vt Ernst & Young 2017: 69–70). Pooled üliõpilastest leidsid samuti, et eesti keelt on liiga keeruline õppida. Seda kinnitasid eesti keele mitteõppijad, kes pooldasid seda arvamust keeleõppijatest enam. Järelikult on mitteõppijatel juba eeldus, et eesti keelt on keerukas õppida. Ühelt poolt kinnitavad seda arvamust mitmed välismaalastega tehtud küsitlused (vt nt Eesti Instituut 2016; Reile 2016). Teisalt võiks proovida muuta esmaseid, pigem negatiivseid hoiakuid, mis võivad eesti keelega kokku puutudes tekkida. Näiteks on üks keele mitteõppija arvanud: „*Before I came to Estonia I had in mind that I can learn the language but it looks like it's pretty complicated and learning it would take a lot of time.*”⁶⁸ Siit väljendub arvamus, et ei soovita panustada aega, mis võib eesti keele õppimise peale kuluda. Järelikult võib välisüliõpilase silmis olla eesti keele instrumentaalne ja integratiivne väärtus madal, mis haakub juba eeltoodud teemaga. Võib-olla oleks mõistlik aga enam toetada üliõpilaste keeleõpet ja näidata, et esmapilgul keeruline keel on õpitav (nt toetatud keeleõppe lisa-aasta, nagu pakkusid ka Lukk *et al.* 2017: 49).

Mitme vastaja kogemusest nähtus, et eestlased eelistavad mõnel juhul ise välismaalasega eesti keelt mitte kõnelda või inglise keelele kiiresti üle minna. Seda kritiseerisid välismaalased samuti Kallas *et al.* (2014: 39) koostatud aruandes. Mõneti tundub sel juhul eestlaste endi usk oma keele kestlikusse kaheldav. Seda paraku vaid kinnitab ühe välisüliõpilase kommentaar: „*I think Estonian is a fascinating language, but not necessarily the most useful one – even for studying within Estonia.*”⁶⁹ Kui välismaalastele tundub, et eesti keelt pole mõtet või kasulik õppida isegi mitte Eestis sees, siis jätab see üpris lootusetu mulje sellest keelest. Kui keelt emakeelena rääkijad oma keelt alaväärtustavad, siis need hoiakud kindlasti vähendavad keele võimet ajas kesta ja vastu pidada. Võib-olla tuleks siin eestlastel alustada kõigepealt endist ja tähtsustada rohkem oma emakeelt, et siis ka väljastpoolt tulnute hoiakuid muuta.

⁶⁸ „Enne Eestisse tulekut mõtlesin, et saan keelt õppida, kuid see tundub päris keeruline ja selle õppimine võtaks palju aega“

⁶⁹ „Arvan, et eesti keel on võluv keel, aga mitte eriti kasulik – isegi mitte Eestis õppimiseks“

Nüüd selle juurde, mida ei saa analüüsist tulenevalt niivõrd kindlalt järeldada. Üht domineerivat seisukohta ei võtnud välisüliõpilased eesti keele kasutuse kohta tulevikus. Üle poolte üliõpilastest ei arvanud, et sooviksid omandada eesti keelest vaid algteadmised. Samamoodi ei nõustunud üliõpilased arvamusega, et neil pole mingit soovi eesti keelt õppida. Seega võib eeldada, et neil on soov ja tahtmine keelt omandada ning suur hulk sooviks omandada rohkem kui vaid algteadmised eesti keelest.

Töö võimalikud kitsaskohad ja edasised uurimisvõimalused

Küsitluse meetodi puhul võib probleeme tekitada see, kuidas mitte inglise keelt emakeelena rääkijad tajuvad sellekeelseid väited. Teisiti öeldes, kas nad mõistavad, mida on püütud väidetega väljendada ja saavad ühtemoodi aru. Kuigi siinses uurimuses näitasid üliõpilaste keeleoskuse hinnangud, et enamik mõistis keelt vilunud keelekasutaja tasemel, võiks siiski küsitluse koostamisel sellele mõelda. Eesti kontekstis, kus on palju vene keelt kõnelevatest riikidest välisüliõpilasi, oleks mõistlik teha küsitlusest samuti venekeelne versioon.

Siit edasi oleks mõistlik tõenäoliselt uurida välisüliõpilaste hoiakuid, motivatsiooni, keeleõppimise ja mitteõppimise põhjuseid vms juba kvalitatiivsete meetodite abil – mis tähendab uurida konkreetseid situatsioone ja leida võimalikke uusi vaatenurki välisüliõpilaste suhtumises eesti keelde ja ühiskonda. Kasutada saaks mitmeid intervjuuvorme (nt fookusgrupi või individuaalsed intervjuud). Samas on alati huvitav rohkem aimu saada inimeste käitumisest psühholoogia abiga, st võiks katsetada hoiakute mõõtmiseks nt implitsiitseid vahendeid.

Töö põhitulemused ja sellest lähtuvad soovitused

- Välisüliõpilaste hoiakud eesti keele ja ühiskonna ning eesti keele õppimise suhtes on positiivsed.
- Välisüliõpilased väärtustavad eesti keelt pigem integratiivselt kui instrumentaalselt.
- Kui vaadeldi välisüliõpilaste tausta, siis meeste ja naiste vahel statistilisi erinevusi ei esinenud. Riigis pikemalt viibivad välisüliõpilased suhtuvad aga positiivsemalt eesti keele õppimisse ja väärtustavad keelt instrumentaalselt enam kui üks kuni kaks semestrit riigis viibijad.

- Peamised võimalikud põhjused eesti keele õppimisel on: a) arvamus, et välismaal olles tuleks õppida selle riigi keelt, b) keele kasutamine igapäevaelus ja kohalikega suhtlemisel, c) keelt õpitakse, et integreeruda Eesti eluga, d) keel ise on meeldiv (nt huvitav ja omapärane).
- Peamised võimalikud demotivaatorid eesti keele õppimisel on: a) inglise keelega hakkamasaamine igapäevaelus, b) piiratud keeleõppimise aeg, c) eesti keel õppimiseks liiga keeruline, d) eestlase enda eelistus välisüliõpilasega mitte eesti keeles suhelda.

Töö tulemustest nähtus, et välisüliõpilased ei väärtusta eesti keelt veel eriti instrumentaalselt: tundub, et nad ei vaja eesti keelt tulevikus karjääriks, töökoha leidmiseks ega edasisteks õpinguteks. Siinkohal tuleks nõustuda Ehala ja Klaas-Langi (2018) soovitusel, et välisüliõpilasele võiks pakkuda Eesti ühiskonda edukamaks lõimumiseks tasuta eesti keele, kultuuri ja tööpraktika moodulit, mille järel saab üliõpilane juba taotleda elamisloa pikendamist Eestis töökoha leidmiseks. EÜL (2017: 8) on samuti leidnud, et välisüliõpilastele tuleks võimaldada suuremas mahus tasuta eesti keele õpet ja laiendada õppekavasisest eesti keele õpet (Ernst & Young 2017: 77). See annaks välisüliõpilastele ka aja, et keelt õppida, mida mh esitati keeleõppimise demotivaatorina. Võiks rohkem tegeleda eesti keele oskusega seotud karjäärivõimaluste propageerimisega, nt eeskujude või edulugude abil.

Kui välisüliõpilased kurtsid, et kohati ei soovi eestlased nendega eesti keelt rääkida ja eelistavad nt inglise keeles suhelda, siis tuleks kujundada ühiskonnas eesti keelt emakeelena kõnelejate hoiakuid ja rõhutada, et nad märkaksid ja hoiaksid alal oma keelt. See väljendub julgelt eesti keele kasutamises ja sedakaudu selle väärtustamises. Eestlaste endi positiivne suhtumine ja keelekõnelemise kõrge motivatsioon annavad tingimata eeskuju ka välisüliõpilastele.

Kokkuvõte

Mõisted „hoiak“ ja „motivatsioon“ on olnud kesksed nii psühholoogias kui ka keeleteaduses. Mõlema määratlemisega on teadlased vaeva näinud ja üksnes keeleteaduses on olnud need uurimisobjektiks juba üle poole sajandi (nt MacIntyre *et al.* 2007). Ka siinse magistr töö eesmärk oli interdistsiplinaarselt uurida neid kontsepte võttes vaatluse alla välisüliõpilased ja eesti keele. Vaadati seda, kuidas suhtuvad välisüliõpilased eesti keelde ja ühiskonda ning samuti eesti keele õppimisse. Käsitleti, kuidas väärtustatakse eesti keelt, kas enam instrumentaalselt või integratiivselt. Sealhulgas võrreldi eesti keele õppijaid ja mitteõppijaid ning uuriti, kas välisüliõpilaste taust mõjutab nende hoiakuid ja keeleõppimise motivatsiooni. Viimaks püüti selgust saada, millised on võimalikud eesti keele õppimise põhjused, aga ka demotiveerivad tegurid.

Magistr töö teoreetiline osa andis ülevaate hoiaku ja motivatsiooni määratlusest, uurimisest ja mõõtmisest esmalt psühholoogias ning seejärel liikus keeleteaduse juurde. Lisaks tutvustati Eestis õppivate välisüliõpilaste statistikat kõrghariduse seisukohast. Teadlased nõustuvad, et mõlemad kontseptid on piisavalt keerukad ja mitmekülgsed, mistõttu esineb nende defineerimisel semantilisi lahkkelisid. Siiski on jõutud järeldusele, et motivatsioon mõjutab seda, miks inimesed midagi teevad, kui pikalt sellega tegelevad ja kui palju selle nimel pingutavad (Dörnyei 2001). Nüüdisaegse definitsiooni kohaselt on hoiak positiivne või negatiivne hinnang objektile (nt Eagly, Chaiken 2007). Motivatsiooniteooriad keeleteaduses hõlmavad endas ka hoiakuid ja töös on kirjeldatud teooriad alates uurimisvaldkonnas teedrajanud R. Gardneri ja W. Lamberti teise keele omandamise motivatsiooniteooriast (vt Gardner 1985b), lõpetades praegusele üleilmastuvale ühiskonnale kohase transdistsiplinaarse teooriaga (The Douglas Fir Group 2016).

Andmete kogumiseks koostati ingliskeelne küsitlus, millega uuriti teemavaldkonda eeskätt kvantitatiivselt. Hoiakuid ja motivatsiooni uuriti Likerti skaala ja semantilise diferentsiaali meetodil. Osalejatel paluti Likerti seitsmepunktilisel skaalal hinnata 38 väidet, millest 29 oli sõnastatud positiivselt ja üheksa negatiivselt. Väited jagati analüüsimiseks omakorda viide alarühma: 1) hoiakud eesti keele ja ühiskonna suhtes

(9 väidet), 2) hoiakud eesti keele õppimise suhtes (8), 3) motivatsiooni suund: instrumentaalne (4) ja integratiivne (4), 4) eesti keele õppimise võimalikud põhjused (6) ja 5) võimalikud demotivaatorid eesti keele õppimisel (7). Hoiakuskaalade reliaablust analüüsiti eelmainitud rühmades 1–3. Ilmnes, et nende sisereliaabluse näitajad olid pigem kõrged, seega olid väited rühmadesse sobilikud. Küsitlus sisaldas kaht semantilist diferentsiaalskaalat, kus hoiakuid eesti keele ja ühiskonna suhtes uuriti vastandtäheendusega adjektiivide abil. Osalejatel tuli seitsmepunktilisel skaalal hinnata viit adjektiivipaari. Ühiskonna kirjeldamisel olid need: *good* vs. *bad atmosphere* (halb vs. hea keskkond), *unpleasant* vs. *pleasant* (ebameeldiv vs. meeldiv), *complicated* vs. *simple* (keeruline vs. lihtne), *boring* vs. *simple* (igav vs. huvitav) ja *unappealing* vs. *appealing* (eemaletõukav vs. külgetõmbav keskkond). Keele kirjeldamiseks kasutati järgmisi paare: *difficult* vs. *easy* (keeruline vs. lihtne), *useless* vs. *useful* (kasutu vs. kasulik), *worthless* vs. *valuable* (väertusetu vs. väertuslik), *unappealing* vs. *appealing* (eemaletõukav vs. külgetõmbav) ja *boring* vs. *interesting* (igav vs. huvitav).

Töö empiirilises pooles kasutati 194 inimese andmeid, mis moodustas 5% kõigist 2016/2017. õppeaastal Eestis õppinud 3917 välisüliõpilasest. Töö autor tegi nii kirjeldava kui ka järeldava statistilise analüüsi. Kogu valimit kirjeldati keskmiste tulemuste põhjal, kuid võrreldi ka eesti keele õppijaid ja mitteõppijaid. Võrdluseks kasutati mitteparameetrilist Mann-Whitney U testi. Samuti koguti küsitlusega välisüliõpilaste arvamusi ja kogemusi, mille tulemusi analüüsiti kvalitatiivselt. Küsitlus viidi läbi interneti teel ajavahemikul 2017. a detsember kuni 2018. a jaanuar ning selles osalesid nii Tartu Ülikooli, Eesti Maaülikooli kui ka Tallinna Tehnikaülikooli ja Tallinna Ülikooli välisüliõpilased.

Magistritöö põhitulemused ja järeldused

Siinse magistritöö tulemused näitavad, et välisüliõpilaste hoiakud eesti keele ja ühiskonna suhtes on positiivsed. Lisaks leiavad välisüliõpilased, et Eesti ühiskond on pigem hea keskkonnaga, meeldiv, huvitav ja külgetõmbav, kuid pigem keeruline kui lihtne. Eesti keelt hindavad üliõpilased aga üpris raskeks. Samas on nende arvates keel pigem väertuslik, külgetõmbav ja huvitav. Eesti keele kasulikkuse puhul ei osanud välisüliõpilased seisukohta võtta ja väljendasid neutraalset hinnangut. Välisüliõpilaste

hoiakud eesti keele õppimise suhtes on samuti positiivsed. Eesti keele õppijatel on mitteõppijatega võrreldes veelgi positiivsemad hinnangud eesti keele ja ühiskonna, aga ka keeleõppimise suhtes. Välisüliõpilased väärtustavad eesti keelt pigem integratiivselt, huvitades kultuurist ja kõnelejatest, kui instrumentaalselt ehk pragmaatilisele kasule mõeldes. Hoiakute ja keeleõppimise motivatsiooni võrdlusel meeste ja naiste vahel statistilisi erinevusi ei leitud. Eestis pikemalt viibivad välisüliõpilased suhtuvad positiivsemalt keeleõppimisse ja väärtustavad eesti keelt instrumentaalselt enam kui need, kes viibivad riigis ühe või kaks semestrit.

Ühena võimalikest põhjustest, miks eesti keelt õppida, ilmneb välisüliõpilaste lugupidav suhtumine elukohariigi suhtes – välismaal olles tuleks õppida selle riigi keelt. Paljudele välisüliõpilastele meeldib eesti keel. Peale selle õpitakse keelt, et kasutada seda igapäevaelus ja kohalikega suhtlemisel ning lõimumisel Eesti eluga. Demotiveerivad ehk keeleõppimise motivatsiooni vähendavad tegurid on välisüliõpilaste arvates nt inglise keelega hakkamasaamine igapäevaelus, piiratud keeleõppimise aeg, aga ka eesti keele keerukus. Viimaks mainitakse veel eestlaste endi eelistust välisüliõpilasega eesti keeles mitte suhelda.

Töö tulemustest selgus, et välisüliõpilased suhtuvad eesti keelde ja ühiskonda ning keeleõppimisse positiivselt ja tundub, et ka soovivad keelt õppida. Samas ei väärtusta nad keelt instrumentaalselt: enamik ei vaja eesti keelt karjääri edendamiseks, töökoha leidmiseks ega edasisteks õpinguteks. Magistritöö tulemustest lähtuvalt tuleks nõustuda Ehala ja Klaas-Langi (2018) soovitusel, et välisüliõpilasele võiks pakkuda Eesti ühiskonda edukamaks lõimumiseks tasuta eesti keele, kultuuri ja tööpraktika moodulit. See kindlustaks välisüliõpilastele ka keeleõppimise aja. Kasuks tuleb kahtlemata eestlaste endi positiivne suhtumine ja oma keele kõnelemise kõrge motivatsioon, et olla hea eeskuju välisüliõpilastele. Eesti keele kõnelejad võiksid siiski Eestis pikemalt mõtlemata pooldada ja eelistada suhtlussituatsioonides eesti keelt (nt inglise keelele). Praeguses järjest rahvusvahelisemaks muutuvast ühiskonnast tuleb eriti mõelda eesti keele kestlikkusele ja alal hoidmisele.

Magistritööga anti esimene põhjalikum ülevaade Eestis õppivate välistudengite ja eesti keele seostest. Kokkuvõttes võib järeldada, et kuigi välisüliõpilastest eesti keele õppijad ei näe keele õppimises otsest pragmaatilist kasu, on nad eesti keele ja ühiskonna

suhtes meelestatud positiivselt ning valmis eesti keelt õppima ja ühiskonda integreeruma. Teema uurimist võiks jätkata kvalitatiivsete meetoditega – lähtudes konkreetsetest situatsioonidest ja vaadata neid välisüliõpilaste kogemuste vaatenurgast. Huvitavaid tulemusi võiks anda hoiakute uurimine psühholoogiliste mõõtevahenditega, näiteks implitsiitsed meetodid.

Lühendid

Alljärgnevalt on selgitatud töös sagedasti esinenud lühendid.

astak – vaatluse järjekorranumber variatsioonireas (ingl *rank*)

HUM – humanitaarteaduste ja kunstide valdkond

IT – infotehnoloogia valdkond

KÕ – eesti keele õppijate grupp (n_1)

M – keskmine (ingl *mean*)

max – suurim (maksimum) näitaja

Mdn – mediaan

min – väikseim (miinimum) näitaja

MÕ – eesti keele mitteõppijate grupp (n_2)

N – koguvahemik arv

n – alavahemik arv

NAT – loodusteaduste valdkond

p – statistilise olulisuse tõenäosus

r – efekti suurus Mann-Whitney U testis ($r = \frac{Z}{\sqrt{N}}$)

SD – standardhälve (ingl *standard deviation*)

SOC – sotsiaalteaduste valdkond

U – Mann-Whitney U testi statistik

Z – skoor, mis näitab Mann-Whitney U testi väärtust standardhälbe ühikutes

Kirjandus

- Ajzen, Icek 2002a.** Residual effects of past on later behavior: Habituation and reasoned action perspectives. – *Personality and Social Psychology Review* 6 (2), 107–122.
- Ajzen, Icek 2002b.** Attitudes. – *Encyclopedia of Psychological Assessment* 1. London: Sage Publications, 110–115.
- Ajzen, Icek 2005.** Attitudes, personality and behavior (2nd ed.). England: Open University Press.
- Ajzen, Icek, Martin Fishbein 2005.** The influence of attitudes on behavior. – *The handbook of attitudes*. Eds D. Albarracín, B. T. Johnson, M. P. Zanna. London: Lawrence Erlbaum Associates, 173–221.
- Al-Hoorie, Ali H. 2017.** Sixty years of language motivation research: Looking back and looking forward. – *SAGE Open* (7) 1, 1–11.
- Allen, Elaine, Christopher A. Seaman 2007.** Likert scales and data analyses. – *Quality Progress*, 64–65.
- Allport, Gordon 1935.** Attitudes. – *A handbook of social psychology*. Ed. C. Murchison. Worcester, MA: Clark University Press, 789–844.
- Baker, Colin 1992.** Attitudes and language. Clevedon: Multilingual Matter Ltd.
- Brown, H. Douglas 2000.** Principles of language learning and teaching (4th ed.). Englewood Cliffs NJ: Prentice-Hall.
- Boo, Zann, Zoltán Dörnyei, Stephen Ryan 2015.** L2 motivation research 2005–2014: Understanding a publication surge and a changing landscape. – *System* 55, 145–157.
- Cook, Vivian 2016.** Premises of multi-competence. – *The Cambridge handbook of linguistic multi-competence*. Eds. V. Cook, L. Wei. Cambridge: Cambridge University Press, 1–10.
- Crano, William D., Joel Cooper, Joseph P. Forgas 2010.** Attitudes and attitude change: An introductory review. – *The psychology of attitudes and attitude change*. Eds. J. P. Forgas, J. Cooper, W. D. Crano. New York: Psychology Press, Taylor and Francis Group, 3–19.
- Darvin, Ron, Bonny Norton 2015.** Identity and a model on investment in applied linguistics. – *Annual Review of Applied Linguistics* 35, 36–56.

- Dewaele, Jean-Marc 2009.** Individual differences in second language acquisition. – The new handbook of second language acquisition (2nd ed.). Eds. W. C. Ritchie, T. K. Bhatia. UK: Emerald Group Publishing Limited, 623–640.
- The Douglas Fir Group 2016.** A transdisciplinary framework for SLA in a multilingual world. – The Modern Language Journal 100 (S1), 19–47.
- Dörnyei, Zoltán 2001.** Teaching and researching motivation. Harlow: Longman.
- Dörnyei, Zoltán 2003.** Questionnaires in second language research: construction, administration, and processing. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Dörnyei, Zoltán 2009.** The psychology of second language acquisition. Oxford: Oxford University Press.
- Dörnyei, Zoltán, Ema Ushioda 2011.** Teaching and researching motivation (2nd ed.). Harlow: Longman.
- Dörnyei, Zoltán, Kata Csizér, Nóra Németh 2006.** Motivation, language attitudes and globalization: a hungarian perspective. Clevedon: Multilingual Matters.
- Dörnyei, Zoltán, Peter D. MacIntyre, Alastair Henry 2015.** Motivational dynamics in language learning. Bristol: Multilingual Matters.
- Eagly, Alice H., Shelly Chaiken 2007.** The advantages of an inclusive definition of attitude. – Social Cognition 25, 582–602.
- Eesti Instituut 2016.** Eesti keel ja kultuur maailmas. Küsitluse „Ütle üks ilus eesti sõna!“ tulemused; <http://oppevara.estinst.ee/sisu/kusitluse-tulemused/>. Vaadatud 14.05.2018.
- Ehala, Martin, Anni Tammemägi 2012.** Eesti õpilaste keelehoiakud 2011. aastal. – Keel ja Kirjandus 4, 241–260.
- Ehala, Martin, Birute Klaas-Lang 2018.** Eesti keelekeskkond täna 25 aastat tagasi. – Sirp. Keele Infoleht 16. märts, nr 11.
- Ehala, Martin, Katrin Niglas 2004.** Eesti koolinoorte keelehoiakud. – Akadeemia 10, 2115–2142.
- Ellis, Paul D. 2009.** Thresholds for interpreting effect sizes; http://www.polyu.edu.hk/mm/effectsizefaqs/thresholds_for_interpreting_effect_sizes_2.html. Vaadatud 4.04.2018.
- Ellis, Rod 1985.** Understanding second language acquisition. UK: Oxford University Press.

- Ellis, Rod 1994.** The study of second language acquisition. Oxford: Oxford University Press.
- Ernst & Young 2017.** Eesti kõrgkoolide 2015. aasta vilistlaste uuring; https://www.hm.ee/sites/default/files/uuringud/vil2015_aruanne.pdf. Vaadatud 12.05.2018.
- EÜL = Gross, Renate, Helena Veldre 2017.** Rahvusvaheliste tudengite olukord Eestis 2016. Fookusgrupi intervjuude lühiaruanne. Tallinn; <https://www.yumpu.com/xx/document/view/57978832/rahvusvaheliste-tudengite-olukord-eestis-2016-luhiaruanne>. Vaadatud 11.05.2018.
- Fabrigar, Leandre R., Tara K. MacDonald, Duane T. Wegener 2005.** The structure of attitudes. – The handbook of attitudes. Eds D. Albarracín, B. T. Johnson, M. P. Zanna. London: Lawrence Erlbaum Associates, 79–124.
- Field, Andy 2005.** Discovering statistics using SPSS: (and sex, drugs and rock ‘n’ roll). London: Sage Publications Ltd.
- Forgas, Joseph P. 2010.** Affective influences on the formation, expression, and change of attitudes. – The psychology of attitudes and attitude change. Eds. J. P. Forgas, J. Cooper, W. D. Crano. New York: Psychology Press, Taylor and Francis Group, 141–160.
- Franken, Robert E. 2007.** Human motivation (6th ed.). Belmont: Thomson/Wadsworth.
- Gardner, Robert C. 1985a.** The attitude/motivation test battery: Technical report. Manuscript; <http://publish.uwo.ca/~gardner/docs/AMTBmanual.pdf>. Vaadatud 15.05.2018.
- Gardner, Robert C. 1985b.** Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation. London: Arnold.
- Gardner, Robert C. 2004.** Attitude/motivation test battery: International AMTB research project. Manuscript; <http://publish.uwo.ca/~gardner/docs/englishamtb.pdf>. Vaadatud 15.05.2018.
- Gardner, Robert C. 2006.** Motivation and second language acquisition. Manuscript; http://publish.uwo.ca/~gardner/docs/SPAIN_TALK.pdf. Vaadatud 24.04.2018.
- Garrett, Peter 2010.** Attitudes to language. Key topics in sociolinguistics. Cambridge: Cambridge University Press.

- Greenwald, Anthony G., Debbie E. McGhee, Jordan L. K. Schwartz 1998.** Measuring individual differences in implicit cognition: The implicit association test. – *Journal of Personality and Social Psychology*, 74 (6), 1464–1480.
- Hein, Laura 2016.** Eesti infotehnoloogia (IT) valdkonna välistudengite töötamishuvi ja -võimalused Eesti IKT ettevõtetes. Magistritöö. Tallinn: Tallinna Tehnikaülikool; <https://digi.lib.ttu.ee/i/file.php?DLID=6336&t=1>. Vaadatud 14.05.2018.
- Holland, R. W., Bas Verplanken, Ad Van Knippenberg 2002.** On the nature of attitude-behavior relations: The strong guide, the weak follow. – *European Journal of Social Psychology* 32 (6), 869–876.
- HTMi kõrgharidusprogramm 2017.** Kõrgharidusprogramm 2017–2020; https://www.hm.ee/sites/default/files/8_korgharidusprogrammi_2017-2020_eelnou_2.pdf. Vaadatud 13.05.2018.
- Kallas, Kristiina, Kristjan Kaldur, Kats Kivistik, Kaarin Plaan, Triin Pohla, Leonardo Ortega, Imre Mürk, Kaido Väljaots 2014.** Uussisserändajate kohanemine Eestis: valikud ja poliitikaettepanekud tervikliku ja jätkusuutliku süsteemi kujundamiseks. Tartu: Balti Uuringute Instituut.
- Keelehoiakute uuring 2017.** Küsitlus 15–74aastaste elanike seas. Turu-uuringute AS. <http://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/56512/aruanne.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Vaadatud 16.06.2018.
- Klaas-Lang, Birute, Helle Metslang 2018.** Eesti keele kestlikkus kõrghariduses. – *Akadeemia* 30 (4), 667–689.
- Klaas-Lang, Birute, Kristiina Praakli 2015.** Milleks mulle eesti keel? Riigikeele oskuse vajalikkusest vene koolinoorte pilgu läbi. – *Eesti Rakenduslingvistika Ühingu aastaraamat* 11, 111–126.
- Klaas-Lang, Birute, Kristiina Praakli 2018.** Oskan, saan ja tahan kasutada riigikeelt: Soome ja Eesti muukeelsete noorte näitel. – *Lähivertailuja (ilmumas)*.
- Klaas-Lang, Birute, Kristiina Praakli, Anni Peedisson, Alla Lašmanova 2014.** Arvamusi ja hinnanguid riigikeele õppe korraldamise kohta vene õppekeelega koolides – uuringu lõpparuanne. Tartu. http://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/45121/Arvamusi_ja_hinnanguid_riigikeele_oppe_korraldamise_kohta.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Vaadatud 16.05.2018.

- Klaas-Lang, Birute, Tiina Kikerpill, Kristiina Praakli, Ilze Zagorska, Ülle Türk 2015.** Eesti, Läti, Leedu, Soome, Iirimaa ja Kanada riigikeeleõppe võrdlev uuring. Tartu Ülikooli eesti ja üldkeeleteaduse instituut. Tartu; http://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/49667/Riigikeeleoppe_vordlev_uuring.pdf?sequence=5&isAllowed=y. Vaadatud 16.05.2018.
- Krashen, Stephen D. 1981.** Second language acquisition and second language learning; http://sdkrashen.com/content/books/sl_acquisition_and_learning.pdf. Vaadatud 2.04.2018.
- Kreegipuu, Tiiu 2017.** Välisüliõpilased Eesti kõrghariduses. Haridus- ja Teadusministeeriumi aasta analüüs 2017. Eesti hariduse viis tugevust; <https://www.hm.ee/sites/default/files/uuringud/valisuliopilased.pdf>. Vaadatud 5.04.2018.
- Kütt, Evelin 2018.** Eesti keele ja kultuuri akadeemiline välisõpe – ajalugu, hetkeseis ja tulevikuperspektiivid. Magistritöö. Tartu Ülikool (*ilmumas*).
- Ledgerwood, Alison, Yaacov Trope 2010.** Attitudes as global and local action guides. – The psychology of attitudes and attitude change. Eds. J. P. Forgas, J. Cooper, W. D. Crano. New York: Psychology Press, Taylor and Francis Group, 39–58.
- Likert, Rensis 1932.** A technique for the measurement of attitudes. – Archives of Psychology 22 (140), 5–55.
- Lukk, Maarika, Kadri Koreinik, Kristjan Kaldur, Virve-Anneli Vihman, Anneli Villenthal, Kats Kivistik, Martin Jaigma, Anastasia Pertšjonok 2017.** Eesti keeleseisund. Tartu: Tartu ülikool ja Balti Uuringute Instituut (IBS); https://www.hm.ee/sites/default/files/aruanne_2017.pdf. Vaadatud 12.05.2018.
- MacIntyre, Peter, Richard Clément, Kimberly A. Noels 2007.** Affective variables, attitude and personality in context. – French Applied Linguistics. Ed. D. Ayoun. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company
- Masgoret, A.-M., R. C. Gardner 2003.** Attitudes, motivation, and second language learning: A meta-analysis of studies conducted by Gardner and associates. – Language Learning 53 (1), 123–163.
- Maslow, Abraham H. 1970.** Motivation and personality (2nd ed.). New York: Harper & Row.

- Oppenheim, Abraham N. 1992.** Questionnaire design, interviewing and attitude measurement. London: Continuum.
- Oskamp, Stuart, P. Wesley Schultz 2005.** Attitudes and opinions (3rd ed.). Mahwah, N. J. L. Erlbaum Associates.
- Piliste, Kristina 2018a.** Eestis õppivate kraadiõppe välistudengite arv ületas 4000 piiri. SA Archimedes; <http://archimedes.ee/eestis-oppivate-kraadioppe-valistudengite-arv-uletas-4000-piiri/>. Vaadatud 11.05.2018.
- Piliste, Kristina 2018b.** Kraadiõppe välistudengite statistika 2017/2018. SA Archimedes; <http://archimedes.ee/blog/kraadioppe-valistudengite-statistika-20172018/>. Vaadatud 11.05.2018.
- Pool, Raili 2007.** Eesti keele teise keelena omandamise seaduspärasusi täis- ja osasihitise näitel. Dissertationes philologiae estonicae Universitatis Tartuensis 19. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Riigikogu pressiteenistus 2018.** Riigikogus oli riikliku tähtsusega küsimusena arutelu all eesti keele olukord. Õpetajate Leht; <http://opleht.ee/2018/03/riigikogus-oli-riikliku-tahtsusega-kusimusena-arutelu-all-eesti-keele-olukord/>. Vaadatud 16.05.2018.
- Ranne, Raul 2015.** Välisüliõpilased hindavad Eestis õppimist kõrgelt. SA Archimedes; <http://archimedes.ee/valisuliopilased-hindavad-eestis-oppimist-korgelt-2/>. Vaadatud 11.05.2018.
- Reile, Liis 2016.** Tartu Ülikooli välistudengite motivatsioon ja hoiakud eesti keele õppes. Bakalaureusetöö. Tartu Ülikool. Tartu; http://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/51909/ReileLiis_BA.pdf. Vaadatud 24.05.2018.
- Roosaar, Greta 2016.** Eesti haridus- ja teadussaavutuste rahvusvaheline tutvustamine suureneb. SA Archimedes; <http://archimedes.ee/eesti-haridus-ja-teadussaavutuste-rahvusvaheline-tutvustamine-suureneb/>. Vaadatud 18.05.2018.
- Ryan, Richard M. (ed) 2012.** The oxford handbook of human motivation. Oxford: Oxford University Press.
- Ryan, Richard M., Edward L. Deci 2000.** Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. – Contemporary Educational Psychology 25, 54–67.

- Statistikaamet 2018.** Eestis õppivad välisüliõpilased (2016–2017);
<https://www.stat.ee/stat-eestis-oppivad-valisyliopilased>. Vaadatud 11.05.2018.
- Tavakol, Mohsen, Reg Dennick 2011.** Making sense of cronbach's alpha. –
 International Journal of Medical Education 2, 53–55.
- Thurstone, Louis Leon 1928.** Attitudes can be measured. – American Journal of
 Sociology 33, 529–554.
- TÜ = Tartu Ülikool 2018.** Õpestatistika. Tartu Ülikooli üliõpilaste arv (seisuga
 1.05.2018); <https://www.ut.ee/oppijate-arv/index.html>. Vaadatud 13.05.2018.
- TLÜ = Tallinna Ülikool 2017.** Ülikool arvudes;
<https://www.tlu.ee/et/ylikool/Yldtutvustus/ylikool-arvudes>. Vaadatud 13.05.2018.
- TTÜ = Tallinna Tehnikaülikool 2016.** Tallinna Tehnikaülikooli faktid ja numbrid;
<https://www.ttu.ee/public/e/et/FaktidNumbrid/EST/mobile/index.html#p=1>.
 Vaadatud 13.05.2018.
- TTÜ 2017.** Ülikool arvudes. Tallinna Tehnikaülikool 2017;
<https://www.ttu.ee/ulikool/tutvustus/ulikool-arvudes/>. Vaadatud 13.05.2018.
- Ushioda, Ema 2009.** A person-in-context relational view of emergent motivation, self
 and identity. – Motivation, language identity and the L2 self. Eds. Z. Dörnyei, E.
 Ushioda. Bristol: Multilingual Matters.
- Ushioda, Ema 2017.** The impact of global English on motivation to learn other
 languages: Toward an ideal multilingual self. – The Modern Language Journal 101
 (3), 469–482.
- Ushioda, Ema, Zoltán Dörnyei 2012.** Motivation. – The Routledge handbook of second
 language acquisition. Eds. S. Gass, A. Mackey. New York: Routledge, 396–409.
- Wegener, Duane T., Donal E. Carlston 2005.** Cognitive processes in attitude formation
 and change. – The handbook of attitudes. Eds D. Albarracín, B. T. Johnson, M. P.
 Zanna. London: Lawrence Erlbaum Associates, 493–541.

INTERNATIONAL STUDENTS STUDYING IN ESTONIA AND ESTONIAN LANGUAGE: attitudes and language learning motivation. Summary

There is a much larger overlap between Psychology and Linguistics than one could imagine. To explore language attitudes and language learning motivation, one has to start first with two psychological constructs: attitude and motivation. The aim of this Master's thesis is to study, using interdisciplinary methods, international students' attitudes and motivation in second language learning and acquisition.

Why is it important to study the topic? The focus of attitudinal studies in Estonia have been mostly on exploring the attitudes towards the official language learning (see for example Klaas-Lang & Praakli 2018 in press; Klaas-Lang et al. 2015), Estonian students' language attitudes (see Ehala & Tammemägi 2012), and language attitudes in general (Keelehoiakute uuring 2017). In addition, few studies have been conducted exploring the international students' attitudes (see Ernst & Young 2017; Kreegipuu 2017; EÜL 2017). However, little attention has been paid specifically to the relations between international students and Estonian language. Furthermore, this topic is associated with recent question at issue in Estonian society – should international students know and learn Estonian language and to what degree, what should the government and universities do to better integrate international students into Estonian society (see Ehala & Klaas-Lang 2018). Also, the use of language in higher education is one of the indicators and factors of language vitality, therefore, in the context of – sometimes excessive – internationalization, it is necessary to maintain and develop higher education in Estonian language (Klaas-Lang & Metslang 2018; Lukk et al. 2017).

The first part of the Master's thesis gives an overview on the definitions of attitude and motivation, and how to explore and measure these concepts. The possible approaches to attitude and motivation in psychology are presented first and then in linguistics. In both disciplines, researchers agree that the two constructs are complex and versatile and therefore, there are semantic differences in defining them. However, according to a modern definition (e.g. Eagly & Chaiken 2007), 'attitude' can be understood as a positive or negative evaluation of an object. 'Motivation', on the other hand, has a causal relation

to why people do something, how long they tend to do it, and how much effort they put into it (Dörnyei 2001). There are multiple motivational theories also in linguistics which involve attitudes starting with R. Gardner's and W. Lambert's second language acquisition motivation theory (see Gardner 1985b) and ending with transdisciplinary theory (The Douglas Fir Group 2016) appropriate for today's globalizing world.

Main research questions

- a) What are the international students' attitudes towards Estonian language and society, and Estonian language learning?
- b) Do international students value Estonian instrumentally or integratively?
- c) Does the attitudes towards language and society, language learning, and also language learning motivation of Estonian learners and non-learners among international students differ?
- d) Do attitudes and language learning motivation depend on the background of international students (i.e. gender, time spent in Estonia, field of study, academic degree)?
- e) What are the reasons for learning Estonian and what are the possible demotivators in Estonian language learning?

Methodology

To study the topic quantitatively, a survey was constructed and conducted in English. To explore the attitudes and motivation of international students, two quantitative methods were used: Likert scale and semantic differential. The participants were asked to rate on Likert's seven-point scale 38 items, of which 29 were worded positively and 9 negatively. For analysis, the statements were divided into five subgroups (see the following groups, in detail in ch. 6). The items of the first four groups were adapted from Gardner's (1985a) measuring instrument Attitude/Motivation Test Battery that has good psychometric properties. The observations of Dörnyei (see Dörnyei 2001; 2003) were used to construct the statements as well. The items of the last two groups were based on the previous work of the author (see Reile 2016). Also, reliability analysis was carried out for groups 1–3. Occurred, that their internal consistency indicators were rather high, so the items were suitable for the groups (Cronbach's $\alpha = .77-.87$).

The subgroups were as follows:

- 1) attitudes towards the Estonian language and society (9 items)
- 2) attitudes towards learning Estonian (8 items)
- 3) motivation orientation: a. instrumental (4 items) and b. integrative (4 items)
- 4) possible reasons for learning Estonian (6 items)
- 5) possible demotivators for learning Estonian (7 items)

The questionnaire also included two semantic differential scales to assess attitudes towards Estonian language and society on a seven-point scale. Five pairs of bipolar adjectives were chosen to characterize Estonian language and society. To explore the attitudes towards society, the following pairs of adjectives were used: ‘bad’ vs. ‘good atmosphere’, ‘complicated’ vs. ‘simple’, ‘boring’ vs. ‘interesting’, ‘unappealing’ vs. ‘appealing’, ‘unpleasant’ vs. ‘pleasant’. Alternatively, for language: ‘difficult’ vs. ‘easy’, ‘useless’ vs. ‘useful’, ‘worthless’ vs. ‘valuable’, ‘unappealing’ vs. ‘appealing’, ‘boring’ vs. ‘interesting’. The online survey was conducted between December 2017 and January 2018, the participants were students from the University of Tartu, the Estonian University of Life Sciences, Tallinn University of Technology and the University of Tallinn.

In the empirical part of the work, data from 194 people were analyzed, which formed 5% of 3917 international students studying in Estonia in the 2016/2017 academic year. Descriptive and inferential statistical methods were used for data analysis. The whole sample was described e.g. by means and standard deviations. In addition, Estonian learners ($n = 65$) and non-learners ($n = 65$) were compared, using nonparametric Mann-Whitney U test. The survey included also open questions about the opinions and experiences of the international students. The data from these questions were analyzed using qualitative data analysis methods.

Main results and conclusions

- The attitudes of international students towards the Estonian language and society are positive. The average total score of all respondents was 42 out of a possible 63. Comparison of the evaluations of learners and non-learners of Estonian (averages respectively 44 and 39 $p < .001$) showed that the language learners have even more positive attitudes towards Estonian society and language. In addition, respondents evaluated Estonian society as having a ‘good atmosphere’ and being ‘pleasant’,

‘interesting’ and ‘appealing’, on the other hand, the society was evaluated to be ‘complicated’ rather than ‘simple’. The similar positive attitude was detected towards Estonian language: it was considered to be more likely ‘valuable’, ‘attractive’ and ‘interesting’, although, it was also evaluated as quite ‘difficult’. Whether Estonian is rather ‘useful’ or not, respondents could not decide and had quite neutral opinions.

- The attitudes of international students towards learning Estonian were also positive. The average total score was 40 out of a possible 56. As expected, language learners appreciate Estonian language learning more than non-learners (statistical difference found from all $p < .001-.005$). This result is consistent with recent Estonian language status report (see Lukk et al. 2017) which showed that the reputation of the Estonian language is predominantly good and many non-Estonian speaking people want to learn the language.
- International students value Estonian more integratively than instrumentally. This tendency was also recently described by Al-Hoorie (2017) in his review article, that the studies conducted in languages other than English have shown the integrative value of language.
- The analysis of socio-demographic data showed that there is no statistical difference between attitudes and motivation of men and women. A positive association, though, was found between the length of time spent in the country and attitude towards Estonian language: international students staying in the country longer have more positive attitude towards learning Estonian and they value the language more instrumentally than those who spend one or two semesters in Estonia.
- The main possible reasons to learn Estonian are: a) an opinion, if you live in a foreign country, you should learn the language, b) using language in everyday life and communicating with the locals, c) integrating into Estonian life, d) Estonian language in itself is appealing (for example, interesting and unique).
- The main possible demotivators for learning Estonian are: a) the possibility to manage everyday life in English, b) limited time to learn the language, c) too difficult to learn, d) Estonians prefer not to use Estonian in communicating with international students.

In short, the results showed that international students have a positive attitude towards Estonian language and society, and language learning. It appears, that they do want to learn the language. However, they still do not value the language as particularly instrumental: they see no need for Estonian for future career, getting a good job, or using it in their further studies. There would be a great benefit in exercising the recommendation proposed by Ehala and Klaas-Lang (2018) that international students should be offered a free module of Estonian language, culture and work practice for their successful integration to the Estonian society. The free module would also give students time to learn the language, which was, among other things, presented as a demotivator for language learning.

In addition, international students noted that Estonians are not prone to speak Estonian with them and prefer to use other languages, such as English. This shows that more attention should be turned to promoting native Estonian speakers to value, notice and most importantly speak more in their mother tongue. The positive attitude of Estonians and their high motivation to speak Estonian would certainly set an example for international students.

Finally, first comprehensive overview of the relations between international students studying in Estonia and the Estonian language was given in this Master's thesis. It may be concluded that, although international students tend to not value language instrumentally, nevertheless, they have positive attitudes towards Estonian language and society, and are ready to learn the language and integrate into Estonian life. However, for further research, it would be possible to focus on concrete situations and consider more individual experiences of international students by using qualitative approaches, or to use psychological measuring instruments (e.g. implicit methods) as well.

Lisa 1. Küsitlus

International students and Estonian language

I study Estonian and Finno-Ugric Linguistics at the University of Tartu and I'm currently on my final year writing Master's Thesis. I am researching an interesting topic that is international students' Estonian language learning, the work I started already in my Bachelor's course. Therefore, I would like to ask you to help me by answering the following questionnaire concerning your thoughts and ideas about Estonian language.

This questionnaire is voluntary and your answers will be used anonymously for research purposes only. It will take about 5–10 minutes to complete. Thank you very much for your help! I really appreciate your contribution to my work and to this research field.

1 of 3

I Firstly, I would like to know a bit more about your background. Please answer the following questions!

B1. Gender male female

B2. Age

B3. Home country

B4. How long are you planning to stay in Estonia?

1 semester 2 semesters longer

B5. Where do you study in Estonia?

University of Tartu Estonian University of Life Sciences
 Tallinn University Tallinn University of Technology other:

B6. Are you Erasmus exchange student? yes no

B7. What is your field of study? Please specify also:

Arts and Humanities Medicine
 Business Natural Sciences
 Engineering and Technology Social Sciences
 IT other:

B8. What is the highest educational/academic degree you hold?

(If currently enrolled, mark the previous grade or highest degree received)

completion of secondary school Master's degree
 Bachelor's degree Doctoral degree other:

B9. Please name the languages that you speak and rate your level of language proficiency on a scale 1 to 4! (1 – novice, 2 – intermediate, 3 – advanced, 4 – superior) *e.g. English – 3*

B10. Have you studied or are currently studying Estonian language? yes no

B11. Are you satisfied with your decision to study or not to study Estonian? yes no

If you would, please explain your answer shortly:

2 of 3

II Secondly, in the following section, I would like you to tell me how much you agree or disagree with the given statements. There are no right or wrong answers, I only would like to know your opinions. Please do not think too long about each answer and mark only one option that describes your thoughts!

Strongly disagree 1	Disagree 2	Slightly disagree 3	Neutral 4	Slightly agree 5	Agree 6	Strongly agree 7
------------------------	---------------	------------------------	--------------	---------------------	------------	---------------------

1. I can manage everyday life in English
 1 2 3 4 5 6 7
2. It can be important for me to know Estonian in order to better understand Estonians behaviour and problems
 1 2 3 4 5 6 7
3. I study Estonian to complete studies (or to get a degree)
 1 2 3 4 5 6 7
4. Studying Estonian can be important for me because it will enable me to better understand and appreciate Estonian art and literature
 1 2 3 4 5 6 7
5. Estonians are a very sociable, warm-hearted and creative people
 1 2 3 4 5 6 7
6. Estonian language is too difficult to study
 1 2 3 4 5 6 7
7. I study Estonian because my relatives are from Estonia
 1 2 3 4 5 6 7
8. I find Estonian language interesting
 1 2 3 4 5 6 7
9. Studying Estonian can be important to me because I think it will someday be useful in getting a good job
 1 2 3 4 5 6 7
10. I am not planning to use Estonian in the future
 1 2 3 4 5 6 7
11. I study Estonian to integrate into Estonian life
 1 2 3 4 5 6 7
12. I like Estonian-language magazines, newspapers, and books
 1 2 3 4 5 6 7

13. Studying Estonian can be important for me because it will make me a more knowledgeable person
 1 2 3 4 5 6 7
14. The more I get to know Estonians, the more I want to be fluent in their language
 1 2 3 4 5 6 7
15. Most Estonians are so friendly and easy to get along with
 1 2 3 4 5 6 7
16. I do not have any great wish to learn more than the basics of Estonian
 1 2 3 4 5 6 7
17. It is important for me to know Estonian in order to know the life of the Estonians
 1 2 3 4 5 6 7
18. I hate Estonian
 1 2 3 4 5 6 7
19. I can manage everyday life in Russian
 1 2 3 4 5 6 7
20. I have limited time to study Estonian
 1 2 3 4 5 6 7
21. Studying Estonian can be important for me because I'll need it for my future career
 1 2 3 4 5 6 7
22. Studying Estonian can be important for me because I will be able to participate more freely in the activities of other cultural groups
 1 2 3 4 5 6 7
23. If you live in a foreign country, you should learn the language
 1 2 3 4 5 6 7
24. I would like to know more Estonians
 1 2 3 4 5 6 7
25. I am interested in Estonian society
 1 2 3 4 5 6 7
26. To be honest, I really have no desire to learn Estonian
 1 2 3 4 5 6 7
27. I study Estonian to communicate with locals
 1 2 3 4 5 6 7
28. I study Estonian to be able to use it in everyday life
 1 2 3 4 5 6 7

29. I think that learning Estonian is dull
 1 2 3 4 5 6 7
30. Learning Estonian is a waste of time
 1 2 3 4 5 6 7
31. I love learning Estonian
 1 2 3 4 5 6 7
32. Learning Estonian is really great
 1 2 3 4 5 6 7
33. I really enjoy learning Estonian
 1 2 3 4 5 6 7
34. Studying Estonian can be important for me because I think I will need it for further studies
 1 2 3 4 5 6 7
35. Estonians are usually reliable and honest
 1 2 3 4 5 6 7
36. I would rather spend my time on subjects other than Estonian
 1 2 3 4 5 6 7
37. I plan to learn as much Estonian as possible
 1 2 3 4 5 6 7
38. Studying Estonian can be important to me because it will allow me to be more at ease with Estonian speaking people
 1 2 3 4 5 6 7

Lisa 2. Statistika

Tabel 2.1. Päritoluriigid

Päritoluriik	Sagedus	%
Saksamaa	22	11,3
Venemaa	17	8,8
Soome	15	7,7
USA	12	6,2
Ukraina	11	5,7
Prantsusmaa	9	4,6
Riigid, kust oli pärit 6 välisüliõpilast:		
Hispaania, India	12	6,2
Riigid, kust oli pärit 5 välisüliõpilast:		
Türgi, Läti, Itaalia, Gruusia	20	10,3
Riigid, kust oli pärit 4 välisüliõpilast:		
Slovakkia, Tšehhi, Aserbaidžaan	12	6,2
Riigid, kust oli pärit 3 välisüliõpilast:		
Poola, Nigeeria, Holland, Mehhiko, Jaapan, Iraan, Belgia, Valgevene	24	12,5
Riigid, kust oli pärit 2 välisüliõpilast:		
Türkmenistan, Sri Lanka, Portugal, Leedu, Hongkong, Hiina, Austria, Armeenia	16	8,0
Riigid, kus oli pärit vaid 1 välisüliõpilane:		
Venetsueela, Uganda, Rootsi, Sloveenia, Serbia, Filipiinid, Nicaragua, Nepal, Moldova, Mauritius, Makedoonia, Luksemburg, Iraak, Indoneesia, Ungari, Kreeka, Eesti, Egiptus, Ecuador, Küpros, Kanada, Brasiilia/Liibanon, Bangladesh, Afganistan	24	12,5
Kokku	194	100

Tabel 2.2. Sagedusjaotus ülikooliti

Ülikool	Sagedus	%
Tartu Ülikool	120	61,9
+ Eesti Maaülikool	1	0,5
+ Tallinna Tehnikaülikool	5	2,6
Eesti Maaülikool	29	14,9
Tallinna Tehnikaülikool	27	13,9
Tallinna Ülikool	12	6,2
	N = 194	100

Tabel 2.3. **Plaanitav Eestis viibimise aeg**

Periood	Sagedus	%
1 semester	72	37,1
2 semestrit	15	7,7
Pikem periood	107	55,2
	<i>N</i> = 194	100

Tabel 2.4. **Kõrgeim omandatud haridustase**

Haridustase	Sagedus	%
Keskharidus	61	30,9
Kõrgharidus	133	69,1
bakalaureusekraad	90	46,4
magistrikraad	36	18,6
doktorikraad	7	3,6
	<i>N</i> = 194	100

Tabel 2.5. **Sagedusjaotus teadusvaldkonniti**

Valdkond	Sagedus	%
Sotsiaalteadused	41	21,1
Loodusteadused	38	19,6
Infotehnoloogia	36	18,6
Humanitaarteadused ja kunstid	32	16,5
+ sotsiaalteadused	1	0,5
+ äriteadus	1	0,5
Inseneri- ja tehnoloogiateadused	24	12,4
Äriteadus	17	8,8
Meditšiiniteadused	4	2,1
	<i>N</i> = 194	100

Tabel 2.6. **KÕ ja MÕ keskmiste tulemuste võrdlus Mann-Whitney U testiga: hoiakud eesti ühiskonna ja keele suhtes semantilise diferentsiaali meetodil**

Sõnapaar	Grupp	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Astakute summa</i>	<i>U</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>	<i>r</i>
A = ühiskond	<i>n</i> ₁ = 65							
B = keel	<i>n</i> ₂ = 65							
A1. halb vs. hea keskkond	KÕ	0,94	1,74	3735	1589	-2,52	0,012	0,22
	MÕ	1,77	1,12	4781				
A2. ebameeldiv vs. meeldiv	KÕ	1,09	1,43	3752	1606	-2,47	0,013	0,22
	MÕ	1,71	1,17	4764				

A3. keeruline vs. lihtne	KÕ	-0,91	1,40	3980	1834	-1,33	0,184	
	MÕ	-0,57	1,49	4536				
A4. igav vs. huvitav	KÕ	1,42	1,58	4291	2079	-0,16	0,873	
	MÕ	1,45	1,37	4225				
A5. eemaletõukav vs. külgetõmbav	KÕ	0,83	1,50	4199	2054	-0,27	0,782	
	MÕ	0,97	1,27	4315				
B1. keeruline vs. lihtne	KÕ	-1,18	1,77	4708	1662	-2,17	0,030	0,19
	MÕ	1,80	1,45	3808				
B2. kasutu vs. kasulik	KÕ	0,46	1,71	4709	1660	-2,13	0,033	0,19
	MÕ	-0,22	1,67	3805				
B3. väärtusetu vs. väärtuslik	KÕ	1,06	1,61	4745	1625	-2,32	0,020	0,20
	MÕ	0,55	1,36	3771				
B4. eemaletõukav vs. külgetõmbav	KÕ	1,28	1,48	4955	1414	-3,32	0,001	0,29
	MÕ	0,38	1,59	3559				
B5. igav vs. huvitav	KÕ	1,74	1,24	5102	1268	-4,03	< 0,001	0,35
	MÕ	0,74	1,54	3414				

Tabel 2.7. KÕ ja MÕ keskmiste tulemuste võrdlus Mann-Whitney U testiga rühmas (3) instrumentaalne ja (4) integratiivne motivatsiooni suund

Väide		Grupp $n_1 = 65$ $n_2 = 65$	M	SD	Astakute summa	U	Z	p	r
INST1	KÕ		3,52	2,08	4401	1970	-0,68	0,498	
	MÕ		3,23	1,87	4115				
INST2***	KÕ		5,38	1,45	5046	1325	-3,75	< 0,001	0,33
	MÕ		4,52	1,43	3470				
INST3	KÕ		4,03	2,13	4554	1817	-1,40	0,163	
	MÕ		3,52	2,05	3962				
INST4	KÕ		3,18	1,97	4527	1843	-1,28	0,200	
	MÕ		2,69	1,63	3988				
INTGR1	KÕ		5,31	1,61	4658	1712	-1,90	0,057	
	MÕ		4,82	1,63	3857				
INTGR2	KÕ		4,42	1,94	4328	2042	-0,33	0,739	
	MÕ		4,34	1,89	4187				
INTGR3	KÕ		5,02	1,70	4624	1746	-1,74	0,082	
	MÕ		4,49	1,86	3891				
INTGR4**	KÕ		5,42	1,60	4825	1545	-2,70	0,007	0,24
	MÕ		4,69	1,70	3690				
Rühma summaarne	INST	KÕ	16,12	6,04	4674	1696	-1,95	0,052	0,17
		MÕ	13,97	5,38	3841				
tulemus	INTGR	KÕ	20,15	5,19	4697	1674	-2,05	0,041	0,18
		MÕ	18,34	5,72	3819				

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Liis Reile (sünnikuupäev 25.03.1993)

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) enda loodud teose „Eestis õppivad välisüliõpilased ja eesti keel: hoiakud ja keeleõppimise motivatsioon”, mille juhendaja on Birute Klaas-Lang,

1.1. reprodutseerimiseks säilitamise ja üldsusele kättesaadavaks tegemise eesmärgil, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace lisamise eesmärgil kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni;

1.2. üldsusele kättesaadavaks tegemiseks Tartu Ülikooli veebikeskkonna kaudu, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace'i kaudu kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni.

2. olen teadlik, et punktis 1 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.

3. kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei rikuta teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse seadusest tulenevaid õigusi.

Tartus 25.05.2018