

TARTU ÜLIKOOL
HUMANITAARTEADUSTE JA KUNSTIDE
VALDKOND
EESTI JA ÜLDKEELETEADUSE INSTITUUT

Evelyn Pukspuu

ÄREVUS TÄISKASVANUTE RIIGIKEELEÕPPES

Magistritöö

Juhendaja Tiina Kikerpill

TARTU 2019

Sisukord

Sissejuhatus	4
1. Õppija ärevus teise keele õppes ja omandamises	7
1.1. Ärevus	7
1.2. Teise keele omandamise põhimõtted	8
1.3. Afektiivsed faktorid teise keele omandamises	10
1.4. Õppija ärevus täiskasvanuhariduses ja teise keele õppes	12
1.5. Ärevuse uurimine	13
2. Täiskasvanud õppijate ärevus riigikeeleõppes	16
2.1. Uurimuse eesmärgid ja hüpoteesid	16
2.2. Valim	18
2.3. Uurimismetoodika	20
2.3.1. Andmete kogumine	20
2.3.2. Andmete analüüs	22
2.4. Tulemused ja järeldused	24
2.4.1. Hüpotees: ärevuse tajumises on mehed ja naised erinevad – naised tunnevad suuremat ärevust kui mehed	24
2.4.2. Hüpotees: tööealise rahvastiku keskosasse (31–45aastased) kuuluvad õppijad tunnevad teistega võrreldes suuremat ärevust	26
2.4.3. Hüpotees: madalama keeleoskustasemega õppijad tunnevad suuremat ärevust kui kõrgema keeleoskustasemega õppijad	27
2.4.4. Hüpotees: väiksema eesti keele õppimise kogemusega inimesed tunnevad suuremat ärevust	29
2.4.5. Hüpotees: õppijad, kes on eesti keele õpinguid varem katkestanud, tunnevad suuremat ärevust, sest kardavad taas ebaõnnestuda	30
2.4.6. Hüpotees: eestikeelse suhtlusvõrgustiku (pereliikmed, töökaaslased, teenindus) puudumine ja eesti keele harvem kasutamine väljaspool klassiruumi mõjutavad ärevuse taset keeletunnis	31
2.4.7. Hüpotees: õppijad, kes soovivad keelekursuse järel sooritada tasemeeksamit, tajuvad suuremat eksamiärevust juba kursuse jooksul	33
Kokkuvõte	36

Kirjandus	38
Anxiety in adult's state language learning. Summary	42
Lisad	46
Lisa 1. Küsimustik vene keeles	46
Lisa 2. Küsimustik inglise keeles	50
Lisa 3. Küsimustik eesti keeles	54
Lisa 4. Õppijate jagunemine vastavalt soole	56
Lisa 5. Õppijate jagunemine vastavalt vanusele	56
Lisa 6. Meeste ja naiste vastuste erine mine FLCAS väidete osas	57
Lisa 7. Vanuserühmade vastuste erine mine FLCAS väidete osas	58
Lisa 8. Vanuserühmade keskmine ärevusskoor	60
Lisa 9. Õppijate jagunemine vastavalt keeleoskustasemetele	61
Lisa 10. Keeleoskustasemete keskmine ärevusskoor	62
Lisa 11. Õpiaja pikkuse seos keskmise ärevusega	63
Lisa 12. Eestikeelse suhtlusvõrgustiku seos keskmise ärevusega	64
Lisa 13. Keelekasutuse seos keskmise ärevusega	65
Lisa 14. Keelekursusel osalemise põhjus ja seos keskmise ärevusega	66

Sissejuhatus

Eesti Vabariigi põhiseaduse preambul sätestab, et riik peab tagama eesti keele säilimise läbi aegade (Eesti Vabariigi põhiseadus). Eesti keeleseadus [RT I, 13.03.2014, 4 – jõust. 01.07.2014] reguleerib eesti keele ja võõrkeelte kasutamist suulises ja kirjalikus asjaajamises, avalikus teabes ja teeninduses (Keeleseadus).

Seadusest tulenev nõue riigikeele oskusele seab Eestis töötada sooviva võõrkeelse elanikkonna ebavõrdsesse olukorda. Eesti keele õppimine on nende jaoks vältimatu samm oma tuleviku kindlustamiseks. Seega on Eestis elavatele eesti keelt mitte valdavatele täiskasvanutele riigikeele õpetamine mitte ainult praktilise väärtusega, vaid demograafiliste arengute ja migratsiooni taustal on see oluline ka eesti keele ja kultuuri jätkusuutlikkuse tagamiseks.

Eesti täiskasvanute koolitajate assotsiatsioon (Andras) defineerib täiskasvanud õppijat kui inimest, kes on oma esmase hariduse omandanud ning hiljem uuesti õpingutega alustanud. Täiskasvanud õppija õpib muude kohustuste kõrvalt ja õppimine ei ole tema põhitegevus. Seetõttu vajab ta paindlikumat õppekorraldust. Täiskasvanud inimene õpib teisiti kui noor (Andras).

2018. aastal avaldati Sotsiaalministeeriumi ja Kultuuriministeeriumi tellimusel läbi viidud uuringu „Eesti keelest erineva emakeelega täiskasvanute eesti keele õpe lõimumis- ja tööhõivepoliitikas: kvaliteet, mõju ja korraldus“ ülevaade ja tulemuste kokkuvõte. Uuringu andmetel oli 2018. aasta alguses eesti keelest erineva emakeelega täiskasvanutest eesti keelt valdavaid ja aktiivse keeleoskusega inimesi 43–54%. Ülejäänud mitte-eesti emakeelega täiskasvanutel aga aktiivne keeleoskuse tase puudus ning need inimesed moodustavad eesti keele täiendõppe laia sihtrühma (15–74aastaseid kokku umbes 133 000–176 000). Hetkel juba eesti keelt õppivaid ja õppimisest huvitatud inimesi on uuringu andmetel umbes 161 000–208 000, sealhulgas nii neid, kes vajavad aktiivse keeleoskuse omandamiseks mitut eesti keele koolitust kui ka neid, kellel on aktiivne keeleoskus, kuid soovivad seda täiendada (Uuring 2018).

Täiskasvanuõppes tuleb õppijatel ületada institutsionaalseid ja situatiivseid barjääre ning hoiakute ja üldise meelestatusega seotud barjääre. Viimased kaks tulenevad

konkreetses inimese individuaalsest olukorrast ja sotsiaalsest kontekstist antud eluperioodil (vanus, sugu, võimed, kogemus ja hoiakud nt arvamus, et on õppimiseks liiga vana, hirm, et eksam jääb sooritamata või ei saada õppija rollis hakkama perekondlikel vm põhjustel) (Roosalu jt 2018).

Emotsionaalsed tegurid, nagu motivatsioon, enesekindlus ja ärevus, etendavad afektiivse filtri hüpoteesi kohaselt (Krashen 1987) teise keele omandamisel soodustavat või pärssivat rolli. Keele omandamist takistab afektiivne barjäär, mille põhjuseks on madal motivatsioon, ebakindlus ja ärevus. Viimase tõttu halveneb meeldejätmise ning hirm teha vigu takistab keele omandamist ja selle aktiivset valdamist (MacIntyre ja Gardner 1991). Ärevus on üks enimuuritud emotsioone haridusmaastikul, kuna nii õpilased, tudengid kui ka täiskasvanud õppijad puutuvad õppetöös üldiselt, aga kitsamalt ka keeleõppes kokku suure hulga stressiallikatega (Zeidner 2014).

Riiklikult tellitud uuringu (Uuring 2018) tulemustest selgus, et ka siinsed mitte-eesti emakeelega täiskasvanud riigikeeleõppijad tajuvad ärevust ühe õppimist pidurdava faktorina. Hirmud takistavad täiskasvanutel keeleõppes osalemist, kuna mõjutavad nende emotsioone seoses teise keele õppimisega, valmisolekut õppida ning soovi ja motivatsiooni õpingutes aktiivselt osaleda.

Käesoleva magistritöö teemaks on ärevus täiskasvanute riigikeeleõppes ning töö kuulub valdkonda emotsioonid hariduses. Siinkohal on oluline rõhutada, et käesolev magistritöö ei tegele psüühikahäirete (sh ärevushäire) uurimisega täiskasvanud õppijate hulgas. Kuigi ärevust võib teise keele õppes vaadelda ka neutraalse tegurina, mis teatud olukorras soodustab ülesande täitmist või hõlbustab sooritust (Spielmann ja Radnofsky 2001: 4), keskendub käesolev uurimus ärevusele kui õppimist pärssivale tegurile.

Eelnevalt nimetatud uuringu (Uuring 2018) taustal on käesolev magistritöö aktuaalne, kuna Eestis elab suur hulk mitte-eesti emakeelega täiskasvanuid, kelle integreerimiseks Eesti ühiskonda on vaja teada, mil viisil on võimalik hõlbustada ja edendada nende eesti keele õpinguid. Kuna ärevus on üks peamisi keeleõppe tulemuslikkust mõjutavaid emotsioone ja sellel on suur mõju õppeprotsessile ja keeleõppe efektiivsusele, on oluline uurida, mis põhjustab täiskasvanud keeleõppija ärevust ning millised õppijate grupid tajuvad ärevust kõrgemal tasemel.

Magistritöö eesmärgiks on uurida täiskasvanud keeleõppija ärevuse põhjuseid ja selgitada välja seosed kõrgema ärevuse tajumise ja kindlate õppijate gruppide vahel. Töö esimeses osas selgitatakse ärevuse mõistet ning vaadeldakse teise keele omandamise põhimõtteid (Krashen 1982), kolmekordse haavatavuse mudelit (Barlow 2000) ja võõrkeeleõppega seotud afektiivseid faktoreid. Tutvustatakse teoreetilisi lähtekohti uurimuse läbiviimiseks seoses õppija ärevusega täiskasvanuhariduses ning varasemaid täiskasvanuhariduse vallas läbi viidud ärevuse uurimusi nii Eestis (Kongi 2015) kui ka mujal maailmas (vaata Zeidner 2014 ja Khoshlessan, Pial Das 2017).

Magistritöö teine peatükk baseerub autori poolt läbi viidud uurimusel, milles osalesid keeltekoolis MTÜ Folkuniversitetet Estonia (edaspidi keeltekool Folkuniversitetet) 7. märtsist 8. aprillini 2019 eesti keelt õppinud mitte-eesti emakeelega täiskasvanud (N=86). Selles osas esitatakse teoreetilistele lähtekohtadele toetudes hüpoteesid, kirjeldatakse valimit, uurimis- ning andmete analüüsi metoodikat. Tulemused ja järeldused on antud tõstatatud hüpoteeside kaupa.

Käesolev magistritöö võiks pakkuda huvi eesti keele kui võõrkeele õpetajatele, kuna saadud tulemused aitavad pöörata suuremat tähelepanu nendele õppijate gruppidele, kes kogevad keeleõppes kõrgemat ärevust. Tänu sellele oleks võimalik õppetööd pärssivat ärevust leevendada ning keeleõpe täidaks oma eesmärgi paremini.

1. Õppija ärevus teise keele õppes ja omandamises

Selles peatükis seletatakse ärevuse mõistet ja selle komponente, toetudes Stephen Krasheni afektiivse filtri hüpoteesile vaadeldakse teise keele omandamises olulise tähtsusega afektiivseid faktoreid ning antakse ülevaade ärevuse uurimisest.

1.1. Ärevus

Ameerika Psühholoogide Assotsiatsioon (edaspidi APA) defineerib oma veebilehel ärevust kui tunnet, mida iseloomustavad pinged, muremõtted ja füüsilised muutused nagu kõrge vererõhk, higistamine, värisemine, pearinglus, kiire südame töö (vaata APA). Moshe Zeidner lisab APAle toetudes, et ärevusega kaasnevad lihaspinge, valvsus tuleviku ning vältiv käitumine eeldatava ärevust tekitava olukorra suhtes (Zeidner 2014: 266).

20. sajandit on nimetatud ärevuse ajaks, aga hirmu ja ärevuse üle on arutletud sama kaua kui vana on inimkond. Ehkki hirm on olnud huvipakkuv iidsetest aegadest, ei eristatud ärevust kui eraldiseisvat ja valdavat seisundit kuni 20. sajandi alguseni. Freudi järgi oli ärevus midagi tuntavat – spetsiifiline ebameeldiv emotsionaalne seisund inimorganismis, mis koosnes kogemuslikest (*experimental*), füsioloogilistest (*physiological*) ja käitumuslikest (*behavioral*) komponentidest (Spielberger 1983: 4). Ärevuse tekkimist saab seletada kolmekordse haavatavuse mudeli (*triple vulnerability model*) kaudu (Barlow 2000 viidatud Lillepea 2018: 5 järgi):

- 1) pärilik bioloogiline haavatavus – geneetiline eelsoodumus;
- 2) psühholoogiline haavatavus, mis põhineb varastel kontrolli puudumisel puudutavatel kogemustel;
- 3) spetsiifiline psühholoogiline haavatavus, mis põhineb teatud keskkonnas tekkinud kogemustel.

Sageli kaldutakse võrdsustama ärevust lihtsalt hirmu või foobiaga (Scovel 2001: 128), kuid erialases kirjanduses nähakse nende vahel olulisi erinevusi. Hirm ja ärevus kattuvad küll märkimisväärselt nii subjektiivsete, käitumuslike, füsioloogiliste kui ka neuroloogiliste omaduste osas, kuid neil on ka olulisi erinevusi. Hirmu defineeritakse

kui järsku reaktsiooni, millega kaasneb intensiivne erutus vahetult tuvastatud ohule. Seevastu ärevust määratletakse tihti kui pikemaajalist pinget, mure ja hirmu, mis on seotud ebakindlate ja potentsiaalselt negatiivsete tulevaste sündmustega (Duval jt 2015: 115).

Ärevusele kaldumine viitab eelsoodumusele muutuda ärevaks erinevates situatsioonides. Ärevuse avaldumine on lühiaegne ärevuse kogemine kui emotsionaalne reaktsioon hetkeolukorras (Dörnyei ja Ryan 2015: 176–177). Tuleb eristada ärevust, mis on isiksusele omane suhteliselt stabiilne seisund ja ärevust kui ajutist nähtust, mis tekib inimese ego ohustavas situatsioonis (Zeidner 2014: 266).

Ärevuse komponendid on tunnetus ehk kognitsioon (nt mure; haridussõnastiku järgi tegelikkuse peegeldumine teadvuses, teadmiste saamine), käitumine (nt vältimine), emotsioonid (nt hirmulolek), füsioloogilised nähud (nt suurenenud südamelöögisagedus ja lihaspinged) ja suhetega seotud aspektid (Headley ja Campell 2013: 50).

Hirm on loomulik reaktsioon reaalsele ohule ja võib olla kaitsev (nt takistab jalakäijal autode ette sattumast või toetab eksamiks ettevalmistamisel). Ärevus lapsepõlves on osa normaalsest arengust, millest sageli välja kasvatakse (nt hirm pimeduse, võõraste inimeste, loodusnähtuste jms ees).

Ärevust ei nähta tihti kui ühtset tegurit, vaid kui erinevate tegurite kompleksi. Tavaliselt mainitakse selle tunnusjoontena kasulikku ehk hõlbustavat ja takistavat ehk kurnavat ärevust. Kuigi käesolev magistritöö uurib vaid ärevuse pärssivat mõju keeleõppele, ei saa jätta arvestamata, et ärevus võib olla ka suur energiaallikas ja sooritust hõlbustav tegur (Spielmann ja Radnofsky 2001), et saavutada õppimiseks optimaalset seisundit. Ettearvamatus ja kiirelt muutuvus elukeskkonnas on ärevus loomulik osa, mida saab ennetada ja leevendada (Khoshlessan jt 2017: 311).

1.2. Teise keele omandamise põhimõtted

Stephen Krasheni (1982) kognitiivne teooria ühendab teise keele omandamise tähtsad aspektid ning sellele vastavalt on õppija aktiivne sisendkeele töötleja. Väljundkeel sõltub sellest, kui tugev on õppija kontrolliv monitor ning milline afektiivne seisund on

õppijal õpitava keele suhtes. Krashen esitab viiest hüpoteesist koosneva monitori mudeli (Krashen 1982: 10–32).

1. Omandamise-õppimise hüpoteesi kohaselt on keele omandamine loomulik protsess selle keele keskkonnas elades, vajalik tingimus on vaid piisav võimalus suhelda omandatavas keeles. Õppimine seevastu on teadlik protsess keeletunnis, millega kaasneb keelereeglite õppimine ja õpetajapoolne vigade parandamine. Käesoleva magistritöö seisukohalt on see üks olulisemaid tahke, kuna uurimuses olevatel õppijatel on väga suur võimalus igapäevaselt eestikeelses keskkonnas viibida. Sageli aga õppijad ei teadvusta, et neil riigikeele õppimises teiste võõrkeelte praktiseerimise ees selline eelis on.

2. Loomuliku järjekorra hüpoteesi kohaselt omandatakse grammatilised tarindid keelt praktilises keelekeskkonnas kasutades kindlas järjekorras.

3. Monitori hüpoteesi kohaselt toimib õppija ajus monitor õppimise käigus saadud teadmiste abil ning seda nii enne, kui õppija midagi sihtkeeles ütleb, kui ka pärast väljundit, kui õppija tehtud vigu ise parandab. Alateadlikult ja teadlikult õpitud keeletadmised erinevad – esimene soodustab keele kasutamist reaalses olukordades, õpitud keele puhul moodustatakse aga grammatiliselt korrektseid lauseid ja tegeletakse nende korrigeerimisega. Keeletunnis võib sageli näha, et õppetöö käigus hakkavad õppijad alateadlikult omandatud keeleoskuses kahtlema.

4. Sisendkeele hüpoteesi kohaselt on grammatiliste tarindite omandamiseks oluline õpetada neid natuke kõrgemal tasandil, kui õppijate teadmised antud hetkel on. Sisendkeel peab olema arusaadav ja kontekstiga seotud. Võimet teises keeles suhelda ei panda paika õpetamisega, vaid see kaasneb õppija valmisolekuga suhtlemiseks.

5. Afektiivse filtri hüpoteesi järgi mängib keeleomandamise kiiruse ja taseme juures olulist rolli õppija hoiak õpitava keele suhtes, õppija motivatsioon, enesekindlus ja see, kui rahulikus keskkonnas õppimine toimub. Sama mõistet kasutati esimest korda 1977. aastal (Dulay ja Burt 1977, viidatud Maisla 2014: 23 järgi) ja selle kohaselt on rahulikel, enesekindlatel ning motiveeritud õppijatel rahulikus õpikeskkonnas nõrgem filter. Seevastu inimestel, kes tunnevad õpitava keele suhtes vastumeelsust või neil, kes on ebakindlad, blokeerivad või pidurdavad tugevamad filtrid sisendkeele mõju (Krashen 1982: 10–32).

1.3. Afektiivsed faktorid teise keele omandamises

Bloomi taksonoomia kohaselt jagunevad õppimise tasandid kolmeks: kognitiivne ehk tunnetuslik (mõtlemine, vaimsed teadmised), afektiivne ehk väärtushinnanguline (tunded, emotsioonid) ja psühhomotoorne ehk ümberkujundav-soorituslik (füüsilised oskused, metakognitsioon) (Krull 2018: 334).

Bloomi taksonoomias viitab afektiivne hierarhiatase inimese käitumises kognitiivse külje kõrval esinevale emotsionaalsele poolele (Brown 2007: 153). Mõistmine, kuidas inimesed tunnevad ja reageerivad, usuvad ja väärtustavad, on teise keele omandamise teoorias äärmiselt oluline aspekt. Teise keele omandamisega on inimese käitumises seotud konkreetsed afektiivsed tegurid, mis omakorda haakuvad käesolevas magistritöös tähelepanu all olevat ärevuse faktoriga.

Enesehinnang (*self-esteem*) on psühholoogiline ja sotsiaalne fenomen, milles individid hindab oma kompetentsust mingite väärtuste osas, mis võib põhjustada erinevaid emotsionaalseis seisundeid (Rubio 2007: 5). Enesehinnang tähendab nii üldist kui ka spetsiifilist enesehinnangut konkreetses olukordades ning samuti ülesandepõhist enesehinnangut (Brown 2007: 155).

Atributsiooni ehk omistuse teooria (*attribution theory*) sätestab, kuidas inimesed seletavad oma edu ja ebaõnnestumise põhjuseid ning enesetõhusus (*self-efficacy*) näitab õppija valmisolekut antud ülesandega toime tulla. Kõrge enesetõhususe tundega inimene on koos piisava pingutusega võimeline tõenäoliselt edu saavutama, samas kui madala enesetõhususega õppija võib ebaõnnestumises süüdistada väliseid faktoreid. Selleks, et tagada efektiivne teise keele õpe, tuleb mõista, kuidas täiskasvanu end õppijana määratleb, kuidas suhtub oma edusse ja ebaõnnestumistesse ning kas tajub enda kontrolli teadmiste omandamises (Brown 2007: 156; Gray 2005: 14).

Valmidus suhelda (*willingness to communicate*) näitab õppija soovi suhtlemiseks teise keele õppimise ajal, kuid on välja kasvanud suhtlemishirmust keeleõppes üldiselt ning selle kohaselt mõjutavad mitmed tegurid tõenäosust, et inimene teatud olukorras suhtlust algatab (Dörnyei ja Ryan 2015: 180).

Piiranguid (*inhibition*) seavad inimesed vastavalt oma enesemääratlusele oma ego kaitsmiseks. Kõrgema enesehinnanguga ja tugevama egoga inimesed peavad paremini vastu nende eksistentsi ohustavatele faktoritele ja seega on nende kaitse madalam. Madalama enesehinnanguga õppijad säilitavad neid piiranguid, et kaitsta habrast ego või enesekindlust mingis olukorras või ülesandes (Brown 2007: 160).

Riski võtmine (*risk taking*) on oluline omadus edukaks teise keele õppeks. Keeletunnis võivad nendeks riskideks olla halb tagasiside, eksamil ebaõnnestumine, õpetajapoolne noomimine, kursusekaaslaste naer, piinlikkus. Väljaspool klassiruumi seisavad teise keele õppijad silmitsi vigade tegemise ja valestimõistmise riskiga ning võivad karta naeruväärseid olukordi või frustratsiooni, kui ei suudeta end vestluskaaslasele arusaadavaks teha (Brown 2007: 160–161). Õppijad peavad olema valmis oma sisetunnet usaldama ja katsetama, sealjuures liigselt kartmata oma eksimusi. Riski võttev õppija on keeletunnis aktiivne osaleja, kes vastab vabatahtlikult küsimustele, ei karda kaasõpilaste juuresolekul rääkida ega vigu teha ning teda on kerge õppeprotsessi kaasata. Nende keeleomandamine on kiirem, kuna nad ei tunne hirmu negatiivse tagasiside ees ja õpivad tehtud vigadest (Seri 2013).

Empaatia (*empathy*) ja ekstravertsus (*extroversion*) on teise keele omandamises olulised muutujad, kuna nii kuulaja kui ka kõneleja rollis olev keeleõppija peab tegelema kognitiivsete ja afektiivsete faktoritega keeles, milles ollakse ebakindlad. Õpetamise tasandil tuleks vältida stereotüüpide mõju õpetaja arusaamale õpilastest ning hoolikalt kaaluda teatud keeleõppemeetodite hõlbustavaid või häirivaid mõjusid eri tüüpi õpilastele. Ei ole leidnud kinnitust, et ekstravertsus või introvertsus aitaks kaasa või takistaks teise keele omandamise protsessi (Brown 2007: 164–168).

Keeleärevus on pinget ja kartuse tunne, mis on seotud teise keele kontekstiga, sealhulgas kõne, kuulamise ja õppimisega (Khoshlessan jt 2017: 312). Õppijad tajuvad keeleärevust erinevalt – osade jaoks on see vaid kerge ebamugavustunne õpitavat keelt aktiivselt kasutades, kuid teiste jaoks võib see olla pidev ja raskestiületatav ärevuse tunne.

1.4. Õppija ärevus täiskasvanuhariduses ja teise keele õppes

Erinevas vanuses õppijad seisavad õpingute ajal silmitsi paljude takistustega ning üks peamisi probleeme on see, kuidas võidelda ärevusega, eriti õpiärevusega. Siinkohal ei ole erandiks ka täiskasvanud õppijad.

Täiskasvanute õpiärevuses on tähelepanu all eksamiärevus, keeleärevus, sotsiaalne ärevus, perekonnaärevus ja esinemisärevus. On märgatud, et õpistiilide erinevus võib täiskasvanuhariduses ärevust tekitada, kuna rahvusvaheliste üliõpilaste jaoks võivad kohalikud õpistiilid olla erinevad harjumuspärastest ning nende õpistrateegiad ei pruugi sobituda kultuuriga, kus nad oma õpinguid jätkavad (Khoshlessan jt 2017: 312–315). Õpetajana on ka käesoleva töö autor avastanud, et meie jaoks keeleõppes igapäevased õppeülesanded võivad teise kultuuritaustaga õppija jaoks osutada raskesti ületatavaks väljakutseks (nt ristsõna lahendamine, mis Hiinast pärit õppija jaoks vajab selgitust ja harjumisaega). Eelnev õpikogemus seostub ka varasemate ebaõnnestumistega, millega toimetulek ja tulevikus sarnases olukorras viibimine võib õppijate jaoks olla väljakutse (Zeidner 2014: 274).

Eksamiärevust põhjustab õppija arvamus, et tema intellektuaalsed ja sotsiaalsed võimed või motivatsioon ei vasta esitatud nõuetele. Eksamiärevuse peamised komponendid on mure ebaõnnestumise ja negatiivsete tagajärgede pärast, automaatsed emotsionaalsed reaktsioonid testiolukorrale, häirivad tunded ja madal enesekindlus (Zeidner 2014: 269; Fiedler ja Beier 2014: 46–47).

Sotsiaalne ärevus kirjeldab ärevuse kogemust sotsiaalse olukorra, teiste inimestega suhtlemise või teiste inimeste poolt kontrollitud olukordade kohta. Paljud kardavad avalikult esineda või vähemalt väldivad seda võimalusel, kuid enamasti tullakse piinlikkuse või ärevusega toime, kui on vaja klassis küsimustele vastata. Sotsiaalse ärevusega õpilaste jaoks on tähelepanu keskpunktis olemine piisav, et panna neid keeletundi vältima (Khoshlessan jt 2017: 314–315).

Ärevuse põhjusena nimetatakse ka perekondlikke tegureid, mis samuti võivad soodustada õpiärevuse teket, kuna suhtlemine, kiindumus, konfliktid, rahulolu ja lähedus pereliikmete vahel on seotud ärevushäirete tekkimisega. Seega peresuhted mõjutavad õpilasi nende õpingute käigus (Vitasari jt 2010:191–192).

Suurel osal õppijaist on kogemus, et ärevust tekitavas olukorras teise keele kasutus halveneb – nad muutuvad närviliseks ja kartlikuks ning see halvab esitlusvõime, unustatakse asjad, mida tavaliselt teatakse ja tehakse rumalaid vigu. Sellega kaasneb veelgi rohkem ärevust ja hakkamasaamine halveneb omakorda – tekib allapoole suunatud spiraali efekt.

Ei ole kahtlustki, et ärevus mõjutab teise keele kasutust ning kuigi on ka autoreid, kes sellega ei nõustu, on küllaltki võimalik, et ärevus on faktor, mis kõige valdavamalt takistab õpiprotsessi (Arnold ja Brown 1999: 8). Erinevad uurijad on nõus, et kõrgemad keeleärevuse tasemed on seotud piiratumate edusammudega keeleoskuses (MacIntyre ja Gregersen 2012: 103).

Keeleõppes on oluline, et õpetaja eristaks, kas tegemist on üldise ärevusele kaldumisega või tuleneb see konkreetsest hetkeolukorrast (Brown 2007: 161). Ärevus avaldub erinevates vormides: hirm rääkimise ees, teiste mittemõistmise ees ja hirm saada ise valesti mõistetud või sattuda naerualuseks. Samuti võivad kaasneda muud negatiivsed tunded nagu mure, piinlikkus ja pidev enesekontroll. Kõik need võivad viia edasilükkamiseni või täiuslikkusele kaldumiseni (Dörnyei ja Ryan 2015: 176). Pikemaajaliselt võib ärevus viia täieliku allaandmiseni ja keelekursuselt välja langemiseni (Dewaele ja Thirtle 2009: 644).

1.5. Ärevuse uurimine

Ärevust keeleõppes on laialdaselt uuritud. Siinkohal tutvustatakse lühidalt mõningaid käesoleva magistritöö seisukohalt rohkem huvi pakkuvaid uurimistulemusi.

Ärevuse ja mitmekeelsuse uurimisel on leitud, et keeleärevuse tasemed on seotud sellega, kui palju keeli inimene valdab. Seejuures peetakse oluliseks ka keelte omandamise järjekorda, kusjuures hilisem keelte omandamine tekitab rohkem ärevust. Ärevus on seotud ka isiksusetüübiga ning see kontseptsioon toimib suure viisiku mudeli neurotsismi–emotsionaalse stabiilsuse isksuse mõõtme tahkude tasandil. Ärevuse ja isksuse vaheliste suhete uurimine puudutab seda, mille poolest introverid ja ekstraverdid võivad ärevuse osas erineda, kuid kuna isksuse mõju uurimise pedagoogiline väärtus ei ole kohe ilmne, on teadlased vastumeelselt uurinud seoseid

isiksuse, ärevuse ja keeleõppe vahel. Idiodünaamilise meetodiga on uuritud ärevuse hetkeseisu muutusi ja kõikumist, samuti ärevust reaajas ja suhtlusärevuse seost sõnavara otsimisega (Dörnyei ja Ryan 2015: 177–178).

Enne 1950. aastaid tehti ärevusealaseid uuringuid selle fenomeni keerukuse ja multidimensionaalsuse tõttu just hariduse vallas väga vähe. Probleemiks osutusid ärevuse teoreetiliste põhimõtete mitmetähenduslikkus ja ähmasus, sobivate mõõteinstrumentide puudus ja eetilised küsimused ärevuse tekitamisel laboritingimustes. Zeidner peab oluliseks märkida, et kuigi viimase 50 aasta jooksul on haridusega seotud ärevuse uurimises erinevatele teoreetilistele lähtekohtadele toetudes loodud hulgaliselt erinevaid mudeleid, ei suuda üksik mudel arvestada kõiki ärevuse tahke (Zeidner 2014: 266, 282).

Ärevusprobleemidega lapsi uurides on avastatud, et 50% juhtudest on ärevus geneetiline, seega on tõenäoline, et osa inimesi on bioloogiliselt rohkem ärevad kui teised. Sealjuures ei tohi aga unustada geneetilise soodumuse ja keskkonna koosmõju (Zeidner 2014: 271).

Keeleärevuse ja keeleõppe taseme seoseid vaatlevad uurimused ei ole tulemuste osas alati ühtsed. On täheldatud, et kõrgemal keeleoskustasemetel võõrkeelte õppijad tajuvad kõrgemat keelega seotud ärevust, kuid saavutavad samas ka paremaid tulemusi. Seega võib järeldada, et mõnedel tasemetel on keeleärevus kasulik. On ka vastupidiste tulemustega uurimusi, mille kohaselt kõrgema keeleoskustasemega kaasneb madalam ärevus. Seega püsib küsimus, kas murettekitavate õppijate probleem oli tingitud võõrkeele- või hoopiski õpioskustest (Khoshlessan jt 2017: 314–315).

Täiskasvanuhariduses on naissoost õppijate puhul täheldatud kõrgemat õpi- ja eksamiärevust (Khoshlessan jt 2017: 314; Zeidner 2014: 277). On leitud, et õpiärevuse ja akadeemiliste saavutuste vahel on statistiliselt oluline negatiivne korrelatsioon ning et õpiärevuse ja juba õpitud aja pikkuse vahel ei ole tähenduslikku seost (Khoshlessan jt 2017: 314). Viimaste kümnendite uurimused on näidanud, et 25–40% protsenti populatsioonist puutub kokku eksamiärevusega. See ilmneb eelkõige juhul, kui õppija arvab, et tema intellektuaalsed ja sotsiaalsed võimed ning motivatsioon ei vasta eksaminõudmistele. Eksamiärevusega seotud õpilaste puhul mängib suurt rolli varasem

ebaõnnestumise kogemus ning sellised õppijad tunnevad pidevat ohtu oma egole (Zeidner 2014: 269).

Esinemisärevust on uuritud erinevate õppijate puhul suuliste ettekannete tegemise käigus. On täheldatud, et kõrgema suhtlusoskusega ja suurema enesekindlusega õpilased näitasid oma töös välja vähem ärevust ja leidsid, et see ei mõjutanud nende tulemust. Avalik sõnavõtt võib olla stressirohke ja tekitada ärevust, sest peamiselt tekitab ebamugavustunnet uues olukorras viibimine (Khoshlessan jt 2017: 317).

1986. aastast on võõrkeele ärevuse uurimiseks kasutusel 33 väidet sisaldav Likerti-tüüpi 5-palline skaala – *Foreign Language Classroom Anxiety Scale* (Horwitz jt 1986: 129).

Eestis on ärevust uuritud erinevates valdkondades, kuid eeskätt seal, kus puututakse kokku soorituse ja esitusega. Tartu Ülikooli Psühholoogiainstituudis on tehtud erinevaid uurimistöid sportlaste hetkeärevuse kohta võistlus- ja treeningsituatsioonis (Kaskla 2016), rahvatantsijate ärevuse muutumisest ja seostest enesehinnanguga (Uibo 2013), pillimängijate esinemisärevusest (Saetalu 2013), inimese üldist tervist ja heaolu mõjutava ärevuse kohta, näiteks ärevusest hambaravis (Randver 2016).

Võõrkeeleõppe valdkonnas tehtud uurimus puudutas tudengite testitulemuste seoseid ärevuse enesehinnagutega (Olt 2014) ning tulemustest nähtus, et sellist seost ei ole. Autor peab aga oluliseks rõhutada toonase uurimuse kitsaskohti – liiga väike valim; ärevuse mõõtmise hetk, mil polnud võimalik päris täpselt kindlaks teha, millega õppijate ärevus seostus; katsealuste profiilide liigne sarnasus; liiga ühtlase keeleoskustasemega õppijad; sugudevahelise võrdluse mitteteostatavus.

Tallinna Ülikooli Rakvere Kolledži üliõpilaste näitel on uuritud ärevuse põhjuseid võõrkeeleõppes ja täiskasvanud õppija toetamist stressivabas võõrkeele omandamises (Kongi 2015). Küsitluse tulemuste põhjal tehti järeldus, et paljud keeleõppijad ei ole sotsiaalselt ärevad, kuid võõrkeeleõppega seotud ärevust tajub suurem osa vastanutest. Eelkõige muretsetakse vigade tegemise pärast ja kaasõpilasi peetakse võõrkeeles endast paremaks. Paljude õppijate enesekindlust mõjutavad varasemad negatiivsed kogemused keeleõppes.

2. Täiskasvanud õppijate ärevus riigikeeleõppes

Selles peatükis nimetatakse uurimuse eesmärgid ja püstitatakse teoreetilistele lähtekohtadele toetudes hüpoteesid, tutvustatakse uurimuses osalenud valimit, antakse ülevaade hüpoteeside kontrollimiseks vajalikust uurimismeetodist, kirjeldatakse andmete kogumise viisi ja uurimisprotsessi. Peatükk lõpeb tulemuste ja järelduste esitamisega püstitatud hüpoteeside seisukohalt.

2.1. Uurimuse eesmärgid ja hüpoteesid

Uurimuse eesmärk on välja selgitada, millised tegurid põhjustavad täiskasvanud õppija ärevust eesti keele õppes ning millised on ärevuse seosed konkreetsete õppijate gruppidega. Käesoleva uurimuse hüpoteesid on püstitatud osaliselt toetudes eelnevate uuringute tulemustel.

Hüpotees 1: ärevuse tajumises on mehed ja naised erinevad – naised tunnetavad suuremat ärevust kui mehed.

Hüpotees põhineb Barlow kolmekordse haavatavuse mudelil, mille kohaselt on ärevuse teke seotud päriliku bioloogilise haavatavusega ja rolli mängib geneetiline eelsoodumus. Samale tendentsile viitavad ka teised uurimistulemused (Khoshlessan jt 2017), mille kohaselt naised tajuvad õpiärevust tugevamalt kui mehed. Geneetilist soodumust ärevusele tuleks alati vaadelda koos keskkonnamõjudega (Zeidner 2014: 271) ning antud hüpoteesi püstitades toetub käesoleva töö autor osaliselt isiklikele tähelepanekutele õpetajatöös.

Hüpotees 2: tööealise rahvastiku keskosasse (31–45aastased) kuuluvad õppijad tunnevad teistega võrreldes suuremat ärevust.

Hüpotees toetub kaudselt 2018. aasta uuringule „Eesti keelest erineva emakeelega täiskasvanute eesti keele õpe lõimumis-ja tööhõivepoliitikas: kvaliteet, mõju ja korraldus“, mille tulemustest selgus, et Eestis on märkimisväärne hulk tööealist elanikkonda, kes ei oska üldse eesti keelt, ei oma aktiivset eesti keele oskuse taset või vajavad eesti keele täiendõpet.

Hüpotees 3: madalama keeleoskustasemega õppijad tunnevad suuremat ärevust kui kõrgema keeleoskustasemega õppijad.

Hüpotees 4: väiksema eesti keele õppimise kogemusega inimesed tunnevad suuremat ärevust.

Nende kahe hüpoteesi püstitamisel toetuti samuti Barlow mudelile, mille kohaselt ärevuse tekkimisel on seos varastel kontrolli puudumist puudutavatel kogemustel ning esineb spetsiifiline psühholoogiline haavatavus, mis põhineb teatud keskkonnas tekkinud kogemustel.

Kuna antud faktori osas esineb nii uurimistulemusi, mille kohaselt kõrgemal keeleoskustasemetel võõrkeelteõppijad tajuvad kõrgemat keelega seotud ärevust kui ka neid, mille järgi parem keeleoskus vähendab ärevust (Khoshlessan jt 2017: 314), toetub magistritöö autor seda hüpoteesi püstitades isiklikele vaatlustulemustele õpetajatöös, unustamata võimalust, et madalamatel keeletasemetel võib suuremat ärevust tekitada õpioskuste, mitte keeleoskuse puudulikkus.

Hüpotees 5: õppijad, kes on eesti keele õpinguid varem katkestanud, tunnevad suuremat ärevust, sest kardavad taas ebaõnnestuda.

Ka ainus ebaõnnestumise kogemus pakub väljakutset sellega toime tulla ning võimendub sarnastes olukordades, põhjustades inimesele, kes õpingutes pidevalt ebaõnnestub, ärevust ja häbi (Zeidner 2014: 274).

Hüpotees 6: eestikeelse suhtlusvõrgustiku (pereliikmed, töökaaslased, teenindus) puudumine ja eesti keele harvem kasutamine väljaspool klassiruumi mõjutavad ärevuse taset keeletunnis.

Selle aluseks on Krasheni omandamise-õppimise hüpotees. Ei saa eeldada, et uurimuses osalenud keeleõppijatel on eesti keelt valdavaid või aktiivselt kasutavaid pereliikmeid, kuid igapäevaselt eestikeelses keelekeskkonnas viibimine kolmes Eesti suuremas linnas on siiski tõenäoline kui mitte iseenesest mõistetav. Lisaks keelekeskkonna loomisele omab perekond mõju üldise ärevuse tekkele. Nüüdseks on kindlaks tehtud, et varased kogemused lapsepõlvest mängivad tähtsat rolli hilisemas eas ärevuse tekkimisel (Zeidner 2014: 272) ja võivad soodustada ka õpiärevuse teket

Hüpoteesi toetab ka Browni (2007) riski võtmise faktor, mis on väga oluline omadus edukaks teise keele õppeks ning piirangute seadmine. Võib eeldada, et eesti keele kasutamisel riskialtimad ning kõrgema enesehinnangu ja tugevama egoga inimesed on säärase olukordadega paremini kohanenud ning nende ärevuse tase on madalam

võrreldes nendega, kes säilitavad piiranguid enesehinnangu kaitseks. Selle hüpoteesiga seostuvad aga ka uurimused ärevuse ja isiksuse vahelistest suhetest, vaatamata sellele, et teadlased on seni vastumeelselt uurinud seoseid isiksuse, ärevuse ja keeleõppe vahel (Dörnyei ja Ryan 2015).

Hüpotees 7: õppijad, kes soovivad keelekursuse järel sooritada tasemeeksamit, tajuvad suuremat eksamiärevust juba kursuse jooksul.

Hüpotees toetub Browni (2007) viitele enesetõhususest, mis näitab õppija valmisolekut antud ülesandega toime tulla. Teooriale vastavalt võib eeldada, et kõrge enesetõhususe tundega inimene tajub oma võimekust eksamiolukorras toime tulla ning tajub seega väiksemat ärevust kui madalama enesetõhususega õppija. Samas on uuringutulemusi (Khoshlessan jt 2017), millest järeldub, et naissoost üliõpilastel on võrreldes meessoost üliõpilastega kõrgem eksamiärevus. Varasem ebaõnnestumine tingib samuti suuremat ärevust eksamisituatsioonis (Zeidner 2014: 269) ning teades, et inimesed seisavad üha enam silmitsi enese tõestamisega ühiskonnas ja tööturul, on eksamiärevus arvestava tähtsusega faktor keeleõppe edukuses.

2.2. Valim

Uurimuse valimi moodustasid kümnest eri rahvustest eesti keelt teise keelena õppivad täiskasvanud, kes õppisid uurimuse perioodil keeltekoolis Folkuniversitetet. Õppijad valiti nimetatud keeltekoolist, kuna käesoleva magistritöö autor on samas koolis eesti keele kui võõrkeele õpetajana töötanud 10 aastat ning selle aja jooksul täheldanud õppijate ärevuse mõju nii nende toimetulekule keeletunnis ning samuti elanud kaasa õppijate keeleoskusega seotud muredele nende igapäevaelus.

Keeltekoolis töötatud aja jooksul on märgatavalt muutunud riigikeele õppimise võimalused ja sellega seoses ka õppivaid täiskasvanuid iseloomustavad jooned. Kui aastatel 2009–2013 olid õppijateks enamasti Tartu ülikooli tudengid ja töötajad ning Tartusse elama asunud inimesed, kelle suhtluskeeleks oli peamiselt inglise keel, siis viimase viie aasta jooksul on kasvanud kohaliku venekeelse (või vene keelt hästi valdava) elanikkonna siirdumine täiskasvanuharidusse nii Integratsiooni Sihtasutuse, Eesti Vabariigi Kultuuriministeriumi kui ka Töötukassa poolt pakutavate kursuste

kaudu. Siiani on aga säilinud ka nende õppijate hulk, kes tasuvad õpingute eest eraisikuna või teeb seda nende töökoht.

Küsitlused toimusid Tallinnas, Tartus ja Pärnus. Küsimistikud jagati 100 inimesele. Uurimuse jaoks olid kõlblikud 86 inimese vastusteled. 14 vastusteled ei arvestatud, kuna vastajad polnud küsimustikku lõpuni täitnud või polnud vastused üheselt mõistetavad. Sealhulgas üks kursusel osaleja loobus võimalusest uurimuses osaleda. 86 küsimustikule vastanust osales 22 õppijat (25,6% küsitletutest) Tallinnast, 41 (47,7% küsiteltutest) Tartust ja 23 (26,7% küsitletutest) Pärnust.

Küsitluses osalejad õppisid uurimuse läbi viimise perioodil erinevate keeleoskuse tasemetega gruppides. Tallinnas läbi viidud kaks B1-taseme kursust ja üks B2-taseme kursus, Tartus läbiviidav B1-taseme kursus ning Pärnus läbi viidavad A1- ja B1- taseme kursused toimusid Eesti Vabariigi Kultuuriministeeriumi rahastatava projekti „Eesti keele kursused Eestis elavatele vähelõimunud püsielanikele“ raames. Nendes gruppides toimus õppetöö kaks korda nädalas korraga neli akadeemilist tundi (nädalas kaheksa korda 45 minutit).

Tartus korraldatud A1-taseme kursus „Eesti keele koolitus vene keele baasil“ ja „Eesti keele tasemeeksamiks ettevalmistamisele suunatud koolitus“ A2-tasemele toimusid Töötukassa hankegruppides. Tartu A1-taseme kursus õppis nelja nädala jooksul 25 akadeemilist tundi nädalas (5 korda 45 minutit päevas) ja nelja nädala jooksul 26 akadeemilist tundi nädalas (neljal päeval 5 ja ühel päeval 6 akadeemilist tundi). A2-taseme grupp Tartus õppis neljal päeval nädalas kokku 20 akadeemilist tundi (5 akadeemilist tundi päevas).

Tartus toimusid uurimuse läbiviimise perioodil ka keeltekooli Folkuniversitetet n-ö avatud grupid A1- (A1.1; esimene semester) ja A2- (A2.2; teine semester) tasemele, kumbki kaks korda nädalas korraga kaks akadeemilist tundi. Viimastes osalevad õppijad, kes oma õpingute eest ise maksavad või osalevad Töötukassa koolituskaardi alusel (kaks õppijat A1- ja kaks õppijat A2-taseme kursusel).

2.3. Uurimismetoodika

2.3.1. Andmete kogumine

Käesolevas uurimuses kasutati andmekogumismeetodina kaheosalist küsitlust, mis anti õppijatele vastavalt vajadusele vene või inglise keeles.

Esimene osa oli valikvastustega ja lisainfo kirjutamise võimalusega ankeet (lisa 1 ja lisa 2). Taustainfo ankeedi koostas magistritöö autor osaliselt varasematele ärevuse uurimustele tuginedes ja töö eesmärki silmas pidades.

Teine osa oli võõrkeeleeõppega seotud ärevuse uurimises juba aastaid laialdaselt kasutatud *Foreign Language Classroom Anxiety Scale* (edaspidi FLCAS) ärevuse skaala (Horwitz jt 1986), milles on 33 väidet. Likerti-tüüpi 5-palline skaala on suhtumisi ja arvamusi uuriva küsimustiku skaala. Sellel on olemas selge keskpunkt, kaks taset üles ja kaks alla ning need määravad väitega nõustumise astme. Antud juhul kasutati numbrilist väljundit koos sõnalise selgitusega (1 – *ei nõustu üldse*, 2 – *pigem ei nõustu*, 3 – *ei oska öelda*, 4 – *pigem nõustun* ja 5 – *nõustun täielikult*) (Haridussõnastik).

Kuivõrd FLCAS on valiidne küsimustik, siis selle puhul toimetas uurimuse läbiviija sõnastuses grammatilist konstruktsiooni vaid kahe küsimuse osas (väited 24 ja 32) (lisa 3) ja seda põhjusel, et siinsed küsitluses osalevad õpilased elavad õpitava keele keskkonnas ega pidanud nendele väidete osas tinglikult vastama.

Võõrkeelee ärevuse skaala andmete analüüsimiseks on koostatud erinevaid mudeleid.

Skaala loojate poolt (Horwitz jt 1986) pakutud mudel on kolmeosaline: hirm suhtlemise ees (*communication apprehension*), eksamiärevus (*test anxiety*) ja hirm negatiivse hinnangu ees (*fear of negative evaluation*) (Horwitz 1986 viidatud Pae ja Misieng 2012 järgi).

Ligi kümme aastat pärast skaala sünni kasutati jaapani keele õppimisega seotud ärevuse uurimiseks ja andmete analüüsiks neljaosalist mudelit, mille osadeks olid kõnelemisärevus ja hirm negatiivse hinnangu ees (*speech anxiety ja fear of negative evaluation*), hirm keeletunnis ebaõnnestuda (*fear of failing language class*), mugavustase õpitavat keelt emakeelena kõnelejatega rääkides (*degree of comfort when speaking with native speakers*), negatiivne suhtumine keeletunni suhtes (*negative*

attitudes towards language class). Sellest mudelist eemaldati kuus väidet, kuna need ei sobinud ühegi faktori alla (Aida 1994: 155–168, Pae ja Misieng 2012).

Käesolevas magistritöös kasutatakse andmete analüüsiks mudelit (Zhao 2007), milles arvestatakse kõiki 33 alguses uurimisinstrumendis olevaid väiteid ning oma jaotuselt võimaldab kõige paremini saavutada magistritöös seatud eesmärgid ja kontrollida püstitatud hüpoteeside paikapidavust. Nimetatud mudeli abil uuriti esialgu inglise keele üliõpilaste ärevust Hiinas. Analüüsimudel on neljaosaline ning väited jaotuvad järgmiselt. Suhtlemishirm hõlmab väiteid number 1, 9, 14, 18, 24, 27, 29 ja 32 (lisa 3); eksamiärevus väiteid number 2, 8, 10, 19 ja 21 (lisa 3); negatiivse hinnangu suhtes tuntav hirm hõlmab väiteid number 3, 7, 13, 15, 20, 23, 25, 31, 33 (lisa 3) ning keeletunni ärevus väiteid number 4, 5, 6, 11, 12, 16, 17, 22, 26, 28 ja 30 (lisa 3) (Zhao 2007 viidatud Pae ja Misieng 2012 järgi).

Andmete kogumine viidi läbi ajavahemikul 7. märtsist 8. aprillini 2019 Tallinnas, Tartus ja Pärnus. Tallinnas koguti infot kahes B1-taseme ja ühes B2-taseme grupis. Tartus koguti infot kahes A1-taseme, kahes A2-taseme, ühes B1-taseme grupis. Pärnus koguti infot ühes A1- ja ühes B1-taseme grupis. Tallinnas ja Tartus viis andmete kogumise läbi käesoleva magistritöö autor ise. Pärnus viis andmete kogumise kahes keelegrupis läbi keelegruppide õpetaja, kellele oli antud põhjalikud juhendid ja vastused eeldatavatele küsimustele.

Küsitletavad täitsid taustapäringu ja võõrkeele ärevuse skaala paberil, kuna võis eeldada, et õppijate hulgas on inimesi, kellel puudub piisav arvuti kasutamise kogemus ning samuti selleks, et tagada piisava info kättesaadavus uurimuse teostaja jaoks. Nii taustapäring kui ka skaala olid koostatud vene ja inglise keeles, et võimaldada nende kasutamist ühtsetena kõigis keeletasemete gruppides. Mõnel korral tekkis vastajatel skaala osas küsimusi, kui ei olnud kindlad, kuidas negatiivsele väitele eitavat vastust märkida. Keskmiselt võttis vastamine aega 15 minutit. Vastajad olid keskendunud ja osalesid uurimuses hea meelega.

Esimese küsitluspäeva lõpus Tallinnas selgus, et osa vastajaid ei olnud täitnud kogu skaalat, seega neid ankeete lõplikus analüüsis arvesse ei võetud. Küsitluste läbi viimise koht ja aeg olid Tallinna gruppides eelnevalt kokku lepitud, aga küsitlemine toimus eesti keele tunni käigus ning uurimuse läbiviijal puudus piisav varasem kogemus ja

enesekindlus olukorda juhtida. Järgnevatel küsitluskordadel rõhutas uurimuse läbiviija eraldi, et tuleks kindlasti vastata kõigile küsimustele. Tartus õppivate täiskasvanute hulgas oli üks inimene, kes loobus võimalusest uurimuses osaleda. Pärnus jagati ankeedid 26 õppijale. Uurimuses kasutati neist 23, kuna 3 küsitluslehe puhul ei olnud vastused üheselt mõistetavad.

Küsitlused jagati kolmes linnas kokku 100 inimesele. Analüüsis kasutatakse 86 küsitluse vastuseid (Tallinnast 22 ankeeti 32 jagatust; Tartust 41 ankeeti 42 jagatust; Pärnust 23 ankeeti 26 jagatust).

2.3.2. Andmete analüüs

Kuna küsitlused täideti paber kandjal, sisestas uurimuse läbiviija andmed esiteks *Google Form* keskkonda ning nende tulemuste põhjal on kirjeldatud õppijate tausta ja leitud seoseid nende ärevuse tasemega.

Statistiliste andmete saamiseks kanti andmed analüüsiprogrammi SPSS (versioon 23.0) ning ankeedi sõnalistele vastustele anti neid kirjeldavad arvnäitajad. Andmete analüüsimiseks kasutati t-testi ja dispersioonanalüüsi.

T-testi kasutati selleks, et võrrelda kahe arvulise tunnuse keskmisi väärtusi või kahe grupi ühe arvulise tunnuse keskmisi väärtusi (näiteks ärevusskoori erinevust meeste ja naiste hulgas). T-test põhineb t-statistikul, mille väärtus arvutatakse välja, kasutades gruppide keskmisi ja standardhälbeid (edaspidi, tabelites ja lisades märgitud SD) ning võttes arvesse ka vastajate arvu grupis.

Selleks, et saaks väita, et keskmised üksteisest erinevad, peab p-väärtus olema vähem kui 0,05. Valem t-statistiku väärtuse arvutamiseks:

$$t = \frac{m_1 - m_2}{s} \sqrt{\frac{n_1 n_2}{n_1 + n_2}}$$

m – keskmine (gruppidel 1 ja 2); s – standardhälve (üldkogumil);

n – vastanute arv (gruppides 1 ja 2) (Rootalu 2014)

Dispersioonanalüüsi kasutati selleks, et analüüsida rohkem kui kahe rühma keskmiste erinevust (näiteks erinevate vanuserühmade ärevusskoori erinevust ühe rühma ärevusskoori suhtes).

Tulemuste analüüsiks kasutatakse kirjeldavat statistikat ning tunnuste sagedusjaotused esitatakse tabelites protsentide ja/või vastajate arvudena ning kõige iseloomulikumatest on ka põhjalikumalt kirjutatud. Küsimuse sõnastus ei ole ankeedi ja tabelite puhul alati sama, vaid tabelite nimetused kirjeldavad ankeedi kaudu teada saadud infot. Koos keskmisega esitatakse ka standardhälve ja/või vastajate arv (Rootalu 2014).

Standardhälve iseloomustab vastuste hajuvust keskmise ümber. Standardhälbe saab, kui leida kõigi vastajate vastuste erinevus üldisest keskmisest ning arvutada nende erinevuste keskmine. Seega näitab standardhälve tüüpilist erinevust üldisest keskmisest. Kui standardhälve on suur, siis võib arvata, et vastajate vastused on enamasti üldisest keskmisest kaugel. Kui standardhälve on väike, siis on vastajate vastused antud üldise keskmise lähedale. Viimasel juhul tundub, et vastajad on olnud oma vastustes küllaltki üksmeelsed. Kui uuritud inimeste vastused on üksteisest väga erinevad ja tunnuse standardhälve on suur, võib aritmeetilise keskmise kasutamine olla problemaatiline (Rootalu 2014). Valem standardhälbe arvutamiseks:

$$s = \sqrt{\frac{\sum_{i=1}^n (x_i - m)^2}{n}}$$

s – standardhälve; x – tunnuse väärtus; i – indiviidil; m – keskmine; n – vastajate arv (Rootalu 2014)

2.4. Tulemused ja järeldused

Käesolevas uurimistöös kasutati andmekogumismeetodina küsimustikku (lisa 1 ja lisa 2) ning saadud andmete põhjal sooritati kirjeldav analüüs. Magistritöö eesmärgiks oli uurida täiskasvanud õppijate ärevuse põhjuseid riigikeeleõppes ja selgitada välja seosed kõrgema ärevuse tajumise ja kindlate õppijate gruppide vahel. Tulemused on esitatud töö alguses püstitatud hüpoteeside kaupa.

Kuna Horwitz jt loodud võõrkeele õppimise skaalas FLCAS on 10 väidet esitatud eituse kujul (väited 2, 5, 6, 8, 11, 14, 19, 22, 28, 32), pöörati statistiliste andmete saamiseks nende skaalad.

Kõigi 86 küsitletu andmete keskmised vastavalt analüüsis kasutatavale skaala tõlgendamise mudelile (Zhao 2007) on ära toodud tabelis 1. Saadud andmete põhjal võib öelda, et kõige madalam oli ärevusskoor negatiivse hinnangu kartuse osas ning kõige kõrgem eksamiärevuse osas.

Tabel 1. Kõikide skooride keskmised ja standardhälbed üle kõigi uuritavate

Tunnus ärevuse mudelis (Zhao 2007)	Keskmine ärevusskoor	SD
üldine ärevus	1,65	0,71
suhtlushirm	1,68	0,81
eksamiärevus	1,82	0,92
hirm negatiivse hinnangu ees	1,45	0,85
keeletunni ärevus	1,71	0,64

2.4.1. Hüpotees: ärevuse tajumises on mehed ja naised erinevad – naised tunnevad suuremat ärevust kui mehed

Õppijate seas oli 62 naist (72,1%) – 20 neist Tallinnas, 23 Tartus ja 19 Pärnus ning 24 meest (27,9%) – kaks neist Tallinnas, 18 Tartus ja neli Pärnus (lisa 4).

Üldise ärevusskoori erinevuse määramiseks meeste ja naiste puhul kasutati T-testi ning selgus, et meeste ja naiste keskmised ärevusskoorid olid erinevad (T-testi statistiku väärtus $t=2,24$ ja $p=0,029$). Ärevusskoor oli meestel keskmiselt 1,08 (SD=0,65) ja

naistel 1,5 (SD=1,05). Vastavalt skaala tõlgendamise mudelile selgitati välja ka meeste ja naiste ärevusskoori erinevus viies mudeli kategoorias (tabel 2).

Tabel 2. T-testi tulemused skaala tõlgendamise mudeli seisukohalt

Ärevusskoorid	mees (N=24)	naine (N=62)
üldine ärevus p = 0,009	keskmine: 1,33 SD: 0,59	keskmine: 1,77 SD: 0,72
suhtlushirm p = 0,003	keskmine: 1,26 SD: 0,68	keskmine: 1,83 SD: 0,80
eksamiärevus p = 0,25	keskmine: 1,47 SD: 0,98	keskmine: 1,96 SD: 0,87
hirm neg. hinnangu ees p = 0,46	keskmine: 1,16 SD: 0,64	keskmine: 1,57 SD: 0,90
keeletunni ärevus p = 0,25	keskmine: 1,46 SD: 0,55	keskmine: 1,81 SD: 0,65
keskmine ärevusskoor / SD	1,08 / 0,65	1,5 / 1,05

Ärevuse skaalas erinesid meeste ja naiste vastused 11 väite osas, millest kõige suurem hulk – viis väidet kuulub kasutatava analüüsimumdeli alusel suhtlemishirmu kategooriasse (väited 9, 18, 27, 29, 32), järgneb hirmu tundmine negatiivse suhtumise ees – kolm väidet (väited 13, 20, 31), seejärel keeletunni ärevus – kaks väidet (4, 22) ja kõige vähem erinevad meeste ja naiste vastused eksamiärevuse kategoorias – üks väide (8) (lisa 5).

Hüpotees, et naised tunnevad suuremat ärevust kui mehed, leidis kinnitust. Küsimustikust ja analüüsist saadud tulemuste valguses võib öelda, et naiste keskmine ärevuse tase on veidi kõrgem kui meestel. Selgus ka, et kõigis mudeli kategooriates oli meeste ja naiste keskmiste puhul erinevused olemas ning meeste ärevusskoor oli väiksem kui naistel.

Kuna meeste ja naiste vastused erinesid ärevuse skaala analüüsimumdeli (Zhao 2007) kohaselt kõige rohkem suhtlemishirmu ja negatiivse suhtumise kartuse osas, võib öelda, et naised on nendes valdkondades tundlikumad. Eksamiärevust tajuvad mehed ja naised aga võrdsemalt.

2.4.2. Hüpotees: tööealise rahvastiku keskosasse (31–45aastased) kuuluvad õppijad tunnevad teistega võrreldes suuremat ärevust

Kuna riigikeeleoskus omab olulist rolli tööturul osalemises, siis püstitati hüpotees, et tööealise rahvastiku keskosasse (31–45aastased) kuuluvad õppijad tunnevad teistega võrreldes suuremat ärevust.

Õppijate vanused jäid vahemikku 19–60 ja vanemad. Kõige suurema grupi moodustasid 31–45aastased õppijad, keda oli 39 (45,3%). Kõigis linnades kokku oli 25 õppijat vanuses 46–60 (27,9%). Vanusevahemikus 20–30aastased oli 14 õppijat, kes moodustasid kogu hulgast 16,3%. Seitse õppijat (9,3%) olid uurimisperioodil vanemad kui 60 aastat ning ainult üks õppija (1,2%) kuulus 16–19aastaste vanuserühma (lisa 6).

Dispersioonanalüüsi kasutati selleks, et analüüsida rohkem kui kahe rühma keskmiste erinevust. Ärevusskooride võrdlemiseks vanusegruppide lõikes jäeti välja kõige noorem vastaja (19aastane naine), sest vastasel juhul ei oleks olnud võimalik seda analüüsi koostada. Antud juhul vaadeldakse seega 85 inimese vastuseid.

Kõige väiksem keskmine ärevusskoor oli 60aastaste ja vanemate inimeste hulgas. Õppijad vanusevahemikus 31–45 tajusid veidi kõrgemat ärevust ning peaaegu võrdse ärevusskooriga olid vanuserühmad 20–30- ja 46–60aastased (tabel 3).

Tabel 3. Ärevusskoori keskmine vanuserühmade lõikes

vanuserühm	keskmine ärevusskoor	SD
20–30 (N=14)	1,64	0,93
31–45 (N=39)	1,21	0,80
46–60 (N=24)	1,67	1,20
60+ (N=8)	1,00	0,53
Kokku (N=85)	1,39	0,95

Vanuserühmade osas võis ärevusskaalal märgata erinevusi 17 väite osas, millest kõige suurem hulk – seitse väidet, kuulub kasutatava analüüsimudeli alusel keeletunni ärevuse kategooriasse (väited 4, 6, 11, 16, 17, 26, 28) (lisa 7). Nelja väite osas on erinevusi eksamiärevuse kategoorias (väited 2, 8, 10, 21) (lisa 7) ning võrdselt kolme väite osas leidis erinevusi negatiivse hinnangu suhtes tuntava hirmu ja suhtlemishirmu kategooriates (vastavalt väited 13, 15, 33 ja 18, 24, 27) (lisa 7).

Dispersioonanalüüsi kasutati, et uurida vanusega seotud ärevust vastavalt skaala tõlgendamise mudelile (Zhao 2007). Maksimumväärtus üldise ärevuse osas oli 3,55 ja

miinimum 0,36. Keskmise ärevusskoor kõigis vanusegruppides kokku oli 1,65 (SD=0,71). Saadud tulemuste kohaselt võib öelda, et keskmine ärevus oli kõige kõrgem 46–60aastaste hulgas ja kõige madalam 60+ aastaste hulgas. Ilmnes, et ka suhtlushirmu tajumise osas oli näitaja kõige väiksem 60+ aastaste seas, kuid suurim seevastu 20–30aastaste hulgas. Eksamiärevuse osas oli ärevusskoor kõrgeim taas 46–60aastaste hulgas ja kõige madalamat ärevust tundsid selles osas vanemad kui 60aastased õppijad (lisa 8).

Püstitatud hüpoteesi kohaselt eeldati, et kõrgemat ärevust tajuvad 20–30- ja 31–45aastased õppurid. Viimase rühma osas leidis hüpotees ka kinnitust. Võib oletada, et sellise tulemuse määrab riigikeele oskuse vajadus tööalaselt ning antud vanuserühmas tajutakse töökoha ja keeleoskusega seotud riske teravamalt kui vanemate ja nooremate hulgas. Kuna 60aastased ja vanemad õpivad riigikeelt enamasti isiklikust huvist ja enesetäienduse eesmärgil, siis seetõttu on ka nende ärevuse tase madalam.

Magistritöös püstitatud hüpotees üldise ärevuse ja ja õppijate vanuse seose osas ei leidnud seega täielikult kinnitust, kuna uurimuse läbiviija eeldas, et kõige ärevamad on 31–45aastased õppijad seoses võimalustega tööturul. Saadud tulemuste kohaselt võib öelda, et keskmine ärevus oli kõige kõrgem 46–60aastaste hulgas ja kõige madalam vanemate kui 60 aastaste hulgas.

2.4.3. Hüpotees: madalama keeleoskustasemega õppijad tunnevad suuremat ärevust kui kõrgema keeleoskustasemega õppijad

Kõige suurema hulga valimist moodustasid B1-taseme keelekursusel õppijad (41,9%) ning kõige vähem oli B2-tasemel õppijaid (9,3%). A1-tasemel õppijaid oli küsitletutest 30,2% ning A2-taseme keelekursustel õppijaid 18,6% (lisa 9).

Selleks, et uurida keeleoskustasemetega seotud ärevust vastavalt skaala tõlgendamise mudelile (Zhao 2007), kasutati dispersioonanalüüsi. Üldise ärevuse puhul esinesid nii minimaalne kui ka maksimaalne ärevusskoor B1-keeleoskustasemel õppijate seas. Keskmise ärevusskoor kõigis keeleoskustasemete gruppides kokku oli 1,65 (SD=0,71). Kõige kõrgem keskmine üldise ärevuse skoor oli A1-keeleoskustasemel õppijate hulgas ning kõige madalam B2-keeleoskustaseme õppijate seas. Suhtlushirmu tajusid kõige

madalamalt B2-keeleoskustasemel õppijad ning kõrgeim oli see B1-keeleoskustasemel (lisa 10).

Keeleoskustasemete ja eksamiärevuse seose osas selgus, et minimaalne keskmine ärevusskoor oli null (B1-) ning maksimaalne 3,80 (A2-keeleoskustaseme grupis). Sarnaselt suhtlushirmuga ei tõuse ka negatiivse hinnangu hirmu kategoorias ükski keelegrupp statistiliste näitajate osas teiste suhtes eriliselt esile. Keeletunni ärevust tajusid kõige tugevamalt A1-keeleoskustasemel ning kõige nõrgemalt B2-tasemel õppijad (lisa 10).

Madalama keeleoskustasemega õppijad tunnevad suuremat ärevust kui kõrgema keeleoskustasemega õppijad peab paika üldise ärevuse puhul, kuid suhtlushirmu osas ei eristu ükski keeleoskustaseme grupp keskmisest ärevusskooris märkimisväärselt teistest, seega võib öelda, et suhtlushirm ei ole kuigivõrd seotud sellega, mis keeleoskustaseme õppijad on saavutanud. Leian, et see haakub pigem isikuomadustega kui keeleoskuse taseme paranemisega ning vastavalt varasematele uurimustele võib selle põhjuseks olla ka kõrgematel keeletasemetel olevate õppijate hirm suulises suhtluses vigu teha.

On mõistetav, et eksamiärevuse ja keeleoskustasemed on seotud ja et A2-tasemel õppijatel on kõrgem ärevustase kui teistel, kuna just selle kursuse järel on õppijatel esmane tasemeeksami sooritamise võimalus. A1-keeleoskustaseme grupis võib eksamiärevuse kõige kõrgemat keskmist taset seletada sellega, et paljude täiskasvanud õppijate jaoks on see üle pika aja esimene akadeemiline enesetõestuse olukord ja arusaadavalt tuntakse selle ees mõningast hirmu. Püstitatud väide, et kõrgemal keeleoskustasemel õppijatel on madalam ärevustase kui alles alustanud keeleõppijatel, leidis kinnitust keeletunni ärevuse osas, kuid ei ole tõestatud suhtlushirmu ja negatiivse hinnangu kartuse osas. Edasiste uurimuste seisukohalt on oluline teadmine see, et eksamiärevust tajuvad kõrgeimalt A2-keeleoskustasemel õppijad.

2.4.4. Hüpotees: väiksema eesti keele õppimise kogemusega inimesed tunnevad suuremat ärevust

Õpiaja ja ärevuse seose hüpoteesi kontrollimise seisukohalt oli oluline välja selgitada, kas õppijad olid varem eesti keelt õppinud või mitte ning kas ja kuidas see mõjutas nende ärevust riigikeeleõppes.

Varasem eesti keele õppimise kogemus oli 72 õppijal ning 14 küsitlul see puudus. Väga pikka aega (terve elu või alates kooliminekest) oli eesti keelt õppinud 12 inimest, rohkem kui kolme aasta pikkune õpikogemus oli 17 õppijal, aasta kuni kolm aastat õppinuid oli 22 ning alla poole aasta oli eesti keelt õppinud 21 inimest (lisa 11).

Selle tunnuse lõikes, kas õppijad on varem eesti keelt õppinud, ei esinenud statistiliselt keskmiste osas erinevusi (lisa 11). Keskmiste erinevuse puhul on oluline tegur tunnuse hajuvus ehk kui kaugemale keskmisest inimeste vastused jäävad. Mida suurem on hajuvus, seda väiksem on tõenäosus, et keskmised üksteisest statistiliselt erinevad.

Varasema õpiaja kestuse ja ärevuse tajumise suhte välja selgitamiseks kasutati taas FLCAS skaala analüüsi mudelit (Zhao 2007). Selgus, et madalaim keskmine ärevusskoor üldise ärevuse osas oli nende seas, kes olid eesti keelt õppinud aasta kuni kolm aastat ning kõrgeim alla poole aasta õppinute hulgas (lisa 11).

Varasema õpiaja kestuse ja ärevuse taseme vahel leiti olevat seos. Selgus, et madalaim keskmine ärevusskoor üldise ärevuse osas oli nende seas, kes olid eesti keelt õppinud aasta kuni kolm aastat ning kõrgeim alla poole aasta õppinute hulgas. Hiljuti õpinguid alustanute osas on selline tulemus ootuspärane ja selle teadmiselega peab õppetöös kindlasti arvestama ning aitama õppijatel oma loomuliku ärevusega toime tulla. Nii uurimuse läbiviija kui ka õpetajana leian, et on väga positiivne näha ärevuse taseme langemist seoses õpingute jätkumisega. Aasta kuni kolm aastat on just see ajaperiood, mille osas võib eeldada, et keeleõpinguid on vähemalt osaliselt jätkatud just samas keeltekkoolis, kus uurimus läbi viidi. Tulevikus võib olla huvitav uurida õppijate ärevuse languse seost sama õpimetoodika jätkudes erinevatel keeleõppetasemetel.

2.4.5. Hüpotees: õppijad, kes on eesti keele õpinguid varem katkestanud, tunnevad suuremat ärevust, sest kardavad taas ebaõnnestuda

Ärevuse põhjuste välja selgitamise eesmärgil oli oluline teada saada, kas praegused õppijad on varasemaid keeleõpinguid pooleli jätnud, kuna hüpoteesi kohaselt on varem õpinguid katkestanud inimesed ärevamad, seoses hirmuga taas ebaõnnestuda. Sellele küsimusele jättis kõigi küsitletute hulgast vastamata viis õppijat.

B2-taseme kursusel osalenutest on varasemaid eesti keele õpinguid pooleli jätnud kaheksa, B1-tasemel õppijatest 19, A2-taseme kursuselt kaheksa ning A1-taseme õppijatest 10 inimest. 36 õppijat ei ole varasemaid õpinguid pooleli jätnud või oli see nende jaoks esmakordne eesti keele õppimise võimalus üldse.

Õpingute katkestamise põhjustena nimetati kooli lõppemist (8,7%), vajaduse või ajapuudust (kumbagi 13%), suhtlusvõimaluse puudumist, Eestist ära kolimist ja välismaal töötamist ja lapsehoolduspuhkusel olemist (kõiki 6,5%). Õpingute katkestamise põhjuseid ei toonud välja seitse õppijat (15,2%). Lisaks nimetati venekeelses kollektiivis töötamist, huvipuudust, iseseisvat õppimist, sobiva kursuse puudumist, raskust õppimisel, keeleoskuse nõudmise puudumist.

Hüpotees, et õppijad, kes on eesti keele õpinguid varem katkestanud, tunnevad suuremat ärevust, sest kardavad taas ebaõnnestuda, osutus tõeseks. Kõige suuremad erinevused puudutasid hirmu negatiivse hinnangu ees. Suhtlushirmu osas oli samuti erinevus suurem kui ülejäänud kolmes mudeli osas. Leian, et selline tulemus just nendes kategooriates on ootuspärane, kuna alustatu pooleli jätmisega kaasneb sageli süütunne ning hirm taaskordse ebaõnnestumise ees (tabel 4).

Tabel 4. Varasemate eesti keele õpingute katkestamine ja tulemuste erinevine skaala tõlgendamise mudeli seisukohalt

Vastanud	üldine ärevus	suhtlushirm	eksamiärevus	hirm neg. hinnangu ees	keeleklassi-ärevus
jah (N=45)	keskmine: 1,67 SD: 0,79	keskmine: 1,74 SD: 0,86	keskmine: 1,77 SD: 0,92	keskmine: 1,50 SD: 0,96	keskmine: 1,72 SD: 0,71
ei (N=36)	keskmine: 1,57 SD: 0,61	keskmine: 1,56 SD: 0,71	keskmine: 1,79 SD: 0,92	keskmine: 1,35 SD: 0,72	keskmine: 1,66 SD: 0,56

2.4.6. Hüpotees: eestikeelse suhtlusvõrgustiku (pereliikmed, töökaaslased, teenindus) puudumine ja eesti keele harvem kasutamine väljaspool klassiruumi mõjutavad ärevuse taset keeletunnis

Kuna eesti keele kõnelemise harjumus mõjutab üldist keeleoskust, püstitati hüpotees, et eestikeelse suhtlusvõrgustiku (pereliikmed, töökaaslased, teenindus) puudumine ja eesti keele harvem kasutamine väljaspool klassiruumi mõjutavad ärevuse taset keeletunnis. Seega oli oluline uurida, kui tihti õppijad eesti keelt mujal kasutavad ning kus seda tehakse (tööl, kodus, teeninduses: poes, apteegis, arsti juures, kohvikus).

B2-taseme keelekursusel õppijatest kasutab väljaspool keeleklassi eesti keelt tihti neli inimest, mõnikord kolm ja harva üks õppija. Mitte ükski seitsmest sellel tasemel õppijast ei märkinud, et nad ei kasuta eesti keelt mitte kunagi. B2-taseme keelekursusel õppijaist kasutab eesti keelt poes seitse, apteegis viis, arsti juures kaks, tööalaselt kuus ja kodus kaks inimest.

B1-taseme keelekursustel õppijatest kasutab väljaspool keeleklassi eesti keelt tihti (iga päev) 20, mõnikord (paar korda nädalas) 12 ja harva (korra kuus) kolm õppijat. Neist 35 kasutab eesti keelt poes, 23 apteegis, 13 arsti juures, 24 tööl ja kuus kodus. Lisaks nimetati ühel korral e-mailide lugemist ja ühel korral reisimist.

A2-taseme keelekursusel õppijatest kasutab väljaspool keeleklassi eesti keelt tihti viis, mõnikord kaheksa, harva kaks ja mitte kunagi üks inimene. A1-taseme keelekursusel õppijatest kasutab väljaspool keeleklassi eesti keelt tihti kuus, mõnikord 14, harva neli ja mitte kunagi üks inimene. Uurimisperioodil töökohta omanud õppijaist 28 kasutab kolleegidega suhtlemiseks eesti keelt ning 15 vene või inglise keelt.

28 uurimuses osalenud õppijal on sugulaste hulgas eestlaseid ning 57 õppijal neid ei ole. Ühe õppija kohta vastav info puudub. Eestlastest sugulastena nimetati vanavanemaid, vanemaid, õvesid, tädi, nõbusid, abikaasat või elukaaslast ja abikaasa sugulasi. Seitse vastanut märkis, et räägivad oma eestlastest sugulastega eesti keeles ja 20 vastas, et ei kasuta lähedastega suheldes eesti keelt. Üks vastanu, kelle sugulaste hulgas on eestlaseid, ei täpsustanud, mis keeles ta nendega suhtleb. Statistiliselt ei olnud nende tunnuste osas erinevusi (lisa 12).

Kuigi statistiliselt ei olnud kahe grupi osas keskmiste erinevusi ka selle tunnuse osas, kas õppijad kasutasid eesti keelt teeninduses, joonistub siiski välja, et kõigis

analüüsimudeli osades on mõnevõrra kõrgem nende õppijate ärevuskoor, kes eesti keelt teeninduses kasutavad (tabel 5).

Tabel 5. Eestikeelne suhtlus teeninduses ja tulemuste erinevuse skaala tõlgendamise mudeli seisukohalt

Vastanud	üldine ärevus	suhtlushirm	eksamiärevus	hirm neg. hinnangu ees	keeleklassi-ärevus
jah (N=77)	keskmine: 1,65 SD: 0,74	keskmine: 1,69 SD: 0,83	keskmine: 1,79 SD: 0,93	keskmine: 1,47 SD: 0,88	keskmine: 1,70 SD: 0,66
ei (N=6)	keskmine: 1,45 SD: 0,34	keskmine: 1,31 SD: 0,50	keskmine: 1,97 SD: 0,74	keskmine: 1,03 SD: 0,35	keskmine: 1,65 SD: 0,51

Selgus, et kõigis skaala analüüsi mudeli osades oli ärevuse keskmine skoor mõnevõrra kõrgem nende õppijate puhul, kes kasutasid eesti keelt väljaspool klassiruumi harva, võrreldes nendega, kes tegid seda tihti või mõnikord. Kõige kõrgem oli see näitaja nende õppijate puhul suhtlushirmu keskmise ärevuskoori osas (2,05; miinumim 0, maksimum 3,75) (lisa 13).

Eestikeelse suhtlusvõrgustiku (pereliikmed, töökaaslased, teenindus) puudumine ja eesti keele harvem kasutamine väljaspool klassiruumi mõjutavad ärevuse taset keeletunnis, kuna eesti keele kõnelemise harjumus mõjutab üldist keeleoskust. Selle tunnuse osas, kas õppijad kasutasid kolleegidega suhtlemiseks eesti keelt või mitte, ei ole kahe grupi tulemuste vahel keskmiste erinevusi. Keskmiste erinevused puudusid ärevuse seisukohalt ka nende õppijate gruppide vahel, kes kasutasid eesti keelt kodus ja kes mitte. Kuigi statistiliselt ei olnud kahe grupi osas keskmiste erinevusi ka selle tunnuse osas, kas õppijad kasutasid eesti keelt teeninduses, joonistub siiski välja, et kõigis analüüsimudeli osades on mõnevõrra kõrgem nende õppijate ärevuskoor, kes eesti keelt teeninduses kasutavad. Selgus, et kõigis skaala analüüsi mudeli osades oli ärevuse keskmine skoor mõnevõrra kõrgem nende õppijate puhul, kes kasutasid eesti keelt väljaspool klassiruumi harva, võrreldes nendega, kes tegid seda tihti või mõnikord.

2.4.7. Hüpotees: õppijad, kes soovivad keelekursuse järel sooritada tasemeeksamit, tajuvad suuremat eksamiärevust juba kursuse jooksul

Ärevuse uurimises on eksamiärevus üks levinumaid huviobjekte, seega peeti ka selle uurimuse puhul oluliseks välja selgitada, kas soov sooritada eesti keele tasemeeksamit mõjutab kuigivõrd õppijate ärevust keeletunnis. Esitatud hüpoteesi kohaselt on keeleõppe protsessis ärevamad need õppijad, kel lähiajal seisab ees riikliku tasemeeksami sooritamine. Andmete saamiseks kasutati T-testi ning selle tulemusel selgus, et antud tunnuse osas keskmiste erinevusi ei olnud. Õppijate hulgas, kes kavatsesid tasemeeksami sooritada kohe pärast kursuse lõppu oli eksamiärevuse keskmine skoor 1,82 ning nende seas, kes planeerivad tasemeeksami sooritada millalgi tulevikus, oli see näitaja 1,75. Keeletunni ärevuse keskmine skoor oli veidi kõrgem nende jaoks, kes kavatsesid tasemeeksami sooritada tulevikus kui neil, kes planeerivad seda teha kohe. Keskmine üldise ärevuse skoor oli peaaegu võrdne (tabel 6).

Tabel 6. Tasemeeksami sooritamise plaan ja tulemuste erinevused skaala tõlgendamise mudeli seisukohalt

Vastanud	üldine ärevus	suhtlushirm	eksamiärevus	hirm neg hinnangu ees	keeleklassi-ärevus
kohe pärast selle kursuse lõppu (N35)	keskmine: 1,61 SD: 0,71	keskmine: 1,65 SD: 0,79	keskmine: 1,82 SD: 0,87	keskmine: 1,41 SD: 0,86	keskmine: 1,64 SD: 0,67
millalgi tulevikus (N30)	keskmine: 1,67 SD: 0,66	keskmine: 1,72 SD: 0,70	keskmine: 1,75 SD: 0,80	keskmine: 1,47 SD: 0,85	keskmine: 1,75 SD: 0,61

Hüpotees, et kursuse järel tasemeeksamit sooritada soovivad õppijad tunnevad õppetöö jooksul suuremat ärevust kui need, kes eksamit sooritada ei kavatsesid, ei leidnud tõestust.

Kuivõrd ärevus võib olla tingitud ka välistest asjaoludest, peeti oluliseks uurida, mis on õppijate kursusel osalemise põhjus. Selgus, et selle tunnuse osas erinesid omavahel keskmiste osas nende õppijate vastused, kes tahtsid osata vabalt suhelda ja kellel on huvi keelte vastu ($p=0,041$) (lisa 14).

Skaala analüüsi mudeli kõigis osades oli keskmine ärevuse skoor mõnevõrra kõrgem nende õppijate osas, kes õppimise ühe peamise põhjusena olid välja toonud soovi vabalt suhelda (lisa 14). Õppijate seas, kes valisid õppimise peamiste põhjustena riigipoolse või tööalase nõude, huvi keelte vastu või isikliku soovi, ei eristunud keskmine üldise ärevuse skoor kuigivõrd.

Õppijate üldist ärevust mõjutavad mitmed faktorid, kuid kindlasti soolised eripärad, kuna naised enamasti muretsevad rohkem ja tajuvad seega ka võõrkeele õppes tugevamat ärevust.

Õppijate vanus omab ärevuse taset mõjutavat rolli just tööealiste inimeste hulgas, kuna eesti keele oskusel on sageli otsene seos endise töökohta kaotamisega, mõjutab sageli olemasoleval töökohal püsimist või Eestis varem mittetöötanute jaoks tööturule siirdumise võimalusi. Seega on erinevates vanusegruppides riigikeele õppimises tuntav ärevus varieeruv peamiselt just tööhõive seisukohalt – nooremad, hiljuti Eestisse elama asunud inimesed soovivad leida tööd vastavalt oma erialale, keskmises vanuses ja vanemad inimesed püüavad säilitada oma töökohta või leida uut tööd viimasteks aastateks enne pensionile jäämist, seevastu aga juba pensioniealiste inimeset jaoks ei ole ärevuse põhjused samad.

Õpetajatöös nähtule toetudes võib öelda, et üks keeletunni ärevust soodustav faktor on nii hiljutise üldise õpiharjumuse kui ka varasema keeleõppekogemuse puudumine. Õppijad, kes on eelnevalt puutunud kokku teiste keelte õppimisega, omavad selles protsessis eeliseid nende ees, kes on alles täiskasvanuna taas õppima asunud. Sageli peavad need õppijad silmitsi seisma ka hirmuga negatiivse hinnangu ees. Nimetatuga seostub ka õppija keeleoskustase – madalamal keeleoskustasemel õppijad võivad tunda nii suuremat üldist ärevust, suhtlushirmu kui ka keeletunni ärevust. Ei saa aga väita, et kõrgemal keeleoskustasemel õppijad ei tunne üldse ärevust – suuremad ootused teiste inimeste poolt aga ka õppijail iseendale põhjustavad üldist ärevust.

Kuna keeleoskuses soodustab vilumust eelkõige keele kasutamine ja seda ka väljaspool klassiruumi, on üheks suhtlushirmu põhjuseks eesti keele vähene praktiseerimine, seda nii erinevate olukordade leidmise kui ka kasutussageduse osas. Hirmu negatiivse hinnangu ees põhjustavad varasemad negatiivsed kogemused õppetöös, aga ka varasemate õpingute pooleli jätmine.

Eksamiärevuse põhjuseks on eelkõige hirm eksami mittesooritamise ees, aga ka hirm tundmatu olukorra ees.

Mistahes põhjused on õppijail ärevuse tundmiseks, on õpetaja ülesanne õppijate olukorda mõista ning püüda tulemusliku keeleõppe eesmärgil, motivatsiooni säilitamiseks ja õpingutel osalemissoovi hoidmiseks ärevust maandada.

Kokkuvõte

Magistritöö eesmärk oli uurida täiskasvanud keeleõppija ärevuse põhjuseid ja selgitada välja seosed kõrgema ärevuse tajumise ja kindlate omadustega õppijate gruppide vahel. Kuigi ärevuse puhul ei tohi unustada ka edasiviivat, motiveerivat ja sooritusele ergutavat tahku, keskenduti selles töös ärevuse pärssivale mõjule riigikeele omandamises.

Keeleomandamise kiiruse ja taseme juures on oluline osa õppija hoiakul õpitava keele suhtes, tema motivatsioonil, enesekindlusel ja õppikeskkonna atmosfääril. Kuna teise keele omandamisega on inimese käitumises seotud konkreetsed afektiivsed tegurid ning ärevus ja sellega toimetulek on üks peamisi takistusi, millega keeleõppijad kokku puutuvad, on äärmiselt oluline mõista, kuidas inimesed tunnevad ja reageerivad, kui palju nad enda edasijõudmisse usuvad ja õpitavat väärtustavad.

Uurimuses osalesid keeltekoolis Folkuniversitetet ajavahemikul 7. märts kuni 8. aprill 2019 eesti keelt õppinud mitte-eesti emakeelega täiskasvanud (N=86). Küsimustikud koosnesid kahest osast: taustaandmed ja 33 väidet sisaldav *Foreign Language Classroom Anxiety Scale*. Andmete analüüsi peamiseks ülesandeks oli välja selgitada, millised täiskasvanud õppijad tajuvad kõrgemat ärevust ning selle jaoks kasutati *Google Formi* ja programmi SPSS (versioon 23.0).

Analüüsi tulemusena selgusid täiskasvanud riigikeeleõppijate ärevuse põhjused ja joonistusid välja grupid, kelle ärevuse tase oli kõrgem kui teistel.

Naiste ärevuse tase on mõnevõrra kõrgem kui meestel, eelkõige on naised tundlikumad suhtlemishirmu ja negatiivse suhtumise osas. Teistest vanusegruppidest tõusid kõrgema ärevusetasemega esile 46–60aastased õppijad. Madalama keeleoskustasemega õppijad tajuvad üldise ärevuse puhul suuremat ärevust kui kõrgema keeleoskustasemega õppijad, kuid suhtlushirmu osas ei eristunud tasemegrupid üksteisest. Eksamiärevus ja keeleoskutasemed on seotud ning on kõrgem A1- ja A2-keeleoskustasemel õppijate hulgas. Kõrgeim oli ärevuse tase alla poole aasta õppinute seas. Kuna osa õppijaid on viimaste aastate jooksul osalenud erinevate tasemete kursustel samas keeltekoolis, kus uurimus läbi viidi, on huvitav täheldada, et madalaim keskmine ärevusskoor oli nende õppijate hulgas, kes olid eesti keelt õppinud aasta kuni

kolm aastat. Analüüsi põhjal saab öelda, et minevikus eesti keele õpinguid katkestanud täiskasvanud õppijad tunnevad suuremat ärevust. Olen arvamusel, et selle põhjuseks on hirm taas ebaõnnestuda, kuid seda teemat tasub tulevikus ärevuse valdkonnas lähemalt uurida nii ärevuse kui ka õpingute katkestamise põhjuste seisukohalt. Uurimuse analüüsis ei leidnud kinnitust, et eestikeelne suhtlusõrgustik tööl või kodus mõjutaks täiskasvanud õppijate ärevuse taset keeletunnis, kuid suurema ärevusega eristusid õppijad, kes teeninduses eesti keelt kasutasid ning nende seas omakorda need, kes tegid seda harva. Tulemuste põhjal ei saa kinnitada, et kursuse järel tasemeeksamit sooritada soovivad õppijad end õppetöö jooksul ärevamalt tunneksid. Kuigi mõned käsitletud seisukohad on tõlgendamise küsimus, võib siiski öelda, et on kindlaid õppijate gruppe, kes teiste seast kõrgema ärevuse tasemega esile tõusevad ning ärevuse põhjustena saab välja tuua järgmised tahud: õppija sugu, vanus, keeleoskustase, eelneva õpiaja pikkus, varasem keeleõppekogemus.

Uurimismaterjali kaudu saab panustada täiskasvanud keeleõppija emotsioonide mõistmisesse ning riigikeele õpetajate tähelepanu juhtimisele ärevusele keeletunnis ning nendele õppijate rühmadele, kelle hulgas tõenäoliselt on kõrgema ärevustasemega õppureid.

Valdkond pakub veelgi erinevaid uurimisvõimalusi ning riigikeele õpetamise seisukohalt oleks vajalik teada saada, kui palju teadvustavad õpetajad ärevuse mõju ning kas ja kuidas selle ennetamise või leevendamiseks õppija huvides tegeletakse.

Tulevikus tasuks kindlasti uurida täiskasvanud keeleõppijate ärevuse languse seost sama õppemetoodika jätkudes erinevatel keeleõppetasemetel ning seda, kas madalamatel keeleoskustasetel õppijate jaoks võib ärevust oluliselt tõstvaks faktoriks olla õpioskuste vähesus ja keeleõppekogemuse puudumine.

Kirjandus

- Aida, Yukie 1994.** Examination of Horwitz, Horwitz, and Cope's construct of foreign language anxiety : The case of students of Japanese. *The Modern Language Journal*, 78, 155-168. <https://www.jstor.org/stable/329005>. Vaadatud 12.04.2019.
- Arnold, Jane, Brown, H. Douglas 1999.** A map of the terrain. In J. Arnold (Ed.), *Affect in language learning*. Cambridge. Cambridge University Press
- Barlow, David H. 2000.** Unravelling the mysteries of anxiety and its disorders from the perspective of emotion theory. *American Psychologist*, 55, 1247-1263. <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.55.11.1247>.
- Brown, H. Douglas 2007.** *Principles of Language Learning and Teaching*, Fifth Edition. Pearson Education ESL. New York.
- Dewaele, Jean-Marc, Thirtle, Helen 2009.** Why do some young learners drop foreign languages? A focus on learner-internal variables. *Interactional Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 12: 6, 635–649. <https://doi.org/10.1080/13670050802549656>.
- Duval jt = Duval, Elisabeth R., Javanbakht, Arash, Liberzon, Israel 2015.** Neural circuits in anxiety and stress disorders: a focused review. *Therapeutics and clinical risk management* 11, 115–126. <https://doi.org/10.2147/TCRM.S48528>.
- Dörnyei, Zoltan, Ryan, Stephen 2015.** *The Psychology of the Language Learner Revisited*. Routledge.
- Klaus Fiedler, Susanne Beier 2014.** Affect and cognitive processes in educational contexts. *International Handbook of Emotions in Education* Routledge. New York. 36–55.
- Gray, Ronald 2005.** Attribution theory and second language learning: results and implications. *Celea Journal* 28 (5). <http://www.celea.org.cn/teic/63/63-13.pdf>. Vaadatud 19.02.2019.

- Headley, Clea, Campbell, Marilyn A. 2013.** Teachers' knowledge of anxiety and identification of excessive anxiety in children. *The Australian Journal of Teacher Education*, 38 (5). <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2013v38n5.2>.
- Horwitz jt = Horwitz, Elaine K., Horwitz, Michael B., Cope, Joann 1986.** Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70, No 2. <http://dx.doi.org/10.2307/327317>.
- Khoshlessan, Rezvan, Pial Das, Kumer 2017.** Analyzing international students' study anxiety in higher education. *Journal of International Students*. 7, (2), 311–328. <https://ojed.org/index.php/jis/article/view/383>. Vaadatud 26.01.2019.
- Krashen, Stephen D. 1982.** *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Pergamon Press Inc.
- Krull, Edgar 2018.** Pedagoogilise psühholoogia käsiraamat. Tartu. Tartu Ülikooli kirjastus.
- MacIntyre Peter, Gregersen Tammy 2012.** Affect: The Role of Language Anxiety and Other Emotions in Language Learning. In: Mercer S., Ryan S., Williams M. (eds) *Psychology for Language Learning*. Palgrave Macmillan, London https://doi.org/10.1057/9781137032829_8.
- Maisla, Diana 2014.** Eesti keele mineviku ajavormid vene emakeelega üliõpilaste kasutuses. *Dissertationes linguisticae universitatis Tartuensis* 20. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Pae, Rokiah Bt, Misieng, Jecky 2012.** Foreign language classroom anxiety scale: A comparison of three models. Universiti Malaysia Sarawak. <https://pdfs.semanticscholar.org/7a56/8bc4952b1725e1004d4297fc6d3f3b2c3353.pdf>. Vaadatud 27.03.2019.
- Roosalu jt = Roosalu, T., Raudsepp, M., Kazjulja, M., Vallimäe, T. 2018.** Elanikkonna senine kogemus eesti keele omandamisel ja vajadus eesti keele õppe järele. Peatükk kogumikus: Kallaste, E. Eesti emakeelesterineva emakeelega täiskasvanute eesti keele õpe lõimumis-ja tööhõivepoliitikas: kvaliteet, mõju ja korraldus. Tallinn: Eesti Rakendusüuringute Keskus Centar & Tallinna Ülikool.

- Rubio, Fernando 2007.** Self-esteem and foreign language learning. Cambridge Scholar Publishing. United Kingdom.
- Scovel, Tom. 2001.** Learning new languages: A guide to second language acquisition. Boston: Heinle & Heinle.
- Seri, Ermyna 2013.** Risk-Taking as a Contributing Factor to Make Learning English a Success. Jurnal Linguistic Terapan. Vol 3/1. <https://jlt-polinema.org/?p=401>.
Vaadatud 24.03.2019
- Spielberger, Charles D. 1983.** Manual for the state-trait anxiety inventory. Palo Alto, CA. Consulting Psychologists Press.
- Spielmann, Guy, Radnofsky, Mary L. 2001.** Learning language under tension: New directions from a qualitative study. The Modern Language Journal, 85, ii, 259-278. <https://doi.org/10.1111/0026-7902.00108>.
- Vitasari jt = Vitasari, Prima, Wahab, Muhammad N.A., Othman, Ahmad, Awang, Muhammad G. 2010.** A Research for Identifying Study Anxiety Sources among University Students. International Education. Vol 3, No 2.
doi: 10.5539/ies.v3n2p189.
- Zeidner, Moshe 2014.** Anxiety in Education. International Handbook of Emotions in Education. Routledge. New York. 265–288.

Internetiallikad

- APA = American Psychological Association** <https://www.apa.org/topics/anxiety/>
Vaadatud 19.01.2019.
- Andras = Eesti täiskasvanute koolitajate assotsiatsioon** <https://www.andras.ee/>.
Vaadatud 06.05.2019.
- Eesti Vabariigi põhiseadus.** ISBN 978-9985-870-38-9. Vaadatud 13.05.2019.
- Haridussõnastik = Eesti Keele Instituudi haridussõnastik**
<http://www.eki.ee/dict/haridus>. Vaadatud 29.03.2019

Keeleseadus = Riigi Teataja § 2 (1). Vastu võetud 23.02.2011.

<https://www.riigiteataja.ee/akt/118032011001?leiaKehtiv>. Vaadatud 24.03.2019

Rootalu, Kadri 2014. Sotsiaalse analüüsi meetodite ja metodoloogia õpibaas.

<http://samm.ut.ee/kirjeldav-statistika>. Vaadatud 29.04.2019.

Uuring 2018 = Sotsiaalministeeriumi ja Kultuuriministeeriumi tellitud uuringu Eesti

keelest erineva emakeelega täiskasvanute eesti keele õpe lõimumis-ja
tööhõivepoliitikas: kvaliteet,mõju ja korraldus. 1. osa 2018

[https://www.sm.ee/sites/default/files/1._osa_sissejuhatus_ja_suntees_est_uus_lo
go.pdf](https://www.sm.ee/sites/default/files/1._osa_sissejuhatus_ja_suntees_est_uus_logo.pdf). Vaadatud 27.03.2019.

Anxiety in adult's state language learning. Summary

Teaching the Estonian language is important to ensure the sustainability of the Estonian language and culture. For the non-estonian speaking working-age population living in Estonia, learning the state language is an inevitable step to secure their future.

According to a survey carried out at national level in 2018 there were 43-54% of non-estonian native language speakers, who speak Estonian fluently or use it actively. However, the remaining non-estonian native language speaking adults lacked active language skills. These people form a broad target group of Estonian language study in further education (between 133,000 and 176,000 people aged 15–74). There are currently about 161,000–208,000 people who are already learning Estonian and are interested in learning. That amount includes those who need several Estonian language training courses to acquire active language skills, as well as those who have active language skills but wish to supplement it.

Stephen Krashen's affective filter hypothesis (1982) assures that in the speed and level of language acquisition the learner's attitude towards the studied language, his motivation, self-confidence and the peaceful environment of learning plays an important role. In Bloom's taxonomy (1956), an affective hierarchy refers to the emotional side of human behavior. In the theory of acquiring a second language, it is very important to understand how people feel and react, what they believe and value. Adult learners experience a wide range of stress sources in language learning. Learners need to overcome situational barriers, attitudes and general mindsets, such as age, gender, abilities, former experiences and attitudes. Some of them may think that they are too old to study, are afraid that the exam will be a failure. There can also be concerns involving the family or other reasons.

According to Barlow's triple vulnerability model (2000), anxiety is associated with hereditary biological vulnerability with genetic predisposition. Although genetic predisposition to anxiety it should always be considered with environmental impacts. It has been established that early negative experiences can also encourage learning excitement because communication, affection, conflict, satisfaction and proximity to

family members are associated with the emergence of anxiety and anxiety disorders. Thus, family relationships affect students during their studies. When anxiety arises, there is a link to early experiences of lack of control and specific psychological vulnerability based on experience in a particular environment. Also, only one experience of failure offers a challenge to deal with it and amplifies it in similar situations, causing a person who is constantly failing in studies to be anxious and ashamed.

The different studies have produced different results between the level of anxiety and the linguistic proficiency of learners. According to Krashen's acquisition-learning hypothesis, acquiring a language is a natural process of living in the environment of this language, but the necessary condition is only a sufficient opportunity to communicate in the language being studied. That is closely related to risk-taking, which is an important factor in successful language learning. In a language lesson, these risks include poor feedback from co-learners or teachers, embarrassment; outside the classroom people are confronted with making mistakes and experiencing misunderstandings. A learner, who takes risks is an active participant in a language lesson, responds voluntarily to questions, is not afraid to speak or make mistakes in the presence of co-students, and is easily involved in the learning process. Their language acquisition is faster because they are not afraid of negative feedback and learn from the mistakes they made.

This Master's thesis "Anxiety in adult's state language learning" comprises to the field of emotions in education. It is important to emphasize that this paper does not deal with the study of mental disorders (including anxiety disorder) among adult learners. Although the motivational and stimulating aspect of anxiety can't be forgotten, this paper focuses on the obstructing impact of anxiety on the acquisition of the state language.

From the point of view of the effectiveness of language learning, the acquisition of language, and the understanding and assistance of the learner, it is important to find out what causes the anxiety of an adult learner, and which groups of learners perceive anxiety at an alarming level. To do this, the following hypotheses were set:

1) men and women are different in perceiving of anxiety – women feel more anxious than men;

- 2) learners belonging to the middle of the working-age population (31–45 years) are more concerned than others;
- 3) learners with lower levels of Estonian language proficiency feel more anxious than learners with a higher level of Estonian language proficiency;
- 4) people with less experience in learning Estonian are more anxious;
- 5) learners who have interrupted their studies of Estonian earlier feel more anxious because they are afraid to fail again;
- 6) the lack of an Estonian-language communication network (family members, co-workers, service) and the rare use of Estonian outside the classroom affects the level of anxiety in the language lesson;
- 7) learners who wish to take an Estonian language proficiency examinations after a language course will perceive greater level of anxiety already during the language course.

The survey this study is based on was conducted in language school Folkuniversitetet Estonia in Tallinn, Tartu and Pärnu from March 7 to April 8 2019. The questionnaires were distributed to 100 people of which 86 were usable for analysis.

In this study, a two-part survey was used as the data collection method. The survey was provided to learners in Russian or English as required. The first part was a multiple-choice questionnaire about students' background. The second part was the Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS) (Horwitz et al. 1986), which has been widely used for years in the study of foreign language learning.

As a result of the analysis, the causes of the adult learners' anxiety of state language were revealed, and emerged groups with higher levels of anxiety than others. The level of anxiety among women is somewhat higher than of men, especially women are more sensitive to fear of communication and negative attitudes towards themselves. Among the age groups, 46–60 year olds were salient with stronger levels of anxiety. Learners with a lower level of Estonian language proficiency perceive greater anxiety than learners with a higher level of proficiency in general anxiety, but levels of communication did not differ from each other. Test anxiety and proficiency levels are interrelated and are higher among students with A1 and A2 proficiency levels. The highest level of anxiety was among those who studied less than half a year. Based on

the analysis, it can be said that adult learners who have interrupted their studies in Estonian in the past feel more anxious. The analysis of the study did not confirm that the Estonian-language social network at work or at home would affect the level of anxiety in language class. Based on the results, it is not possible to confirm that students wishing to take an Estonian language proficiency examinations after a language course would feel more worried about their studies.

Although some of the views here are a matter of interpretation, it can be said that there are certain groups of learners who come up with higher levels of anxiety than others. According to the analysis, the causes of anxiety are connected with the learner's gender, age, language proficiency, length of prior learning, and previous language learning experience.

The research material can contribute to understanding the emotions of an adult language learner and to drawing the attention of state language teachers to anxiety in a language lesson and to those groups of learners who are likely to have higher levels of anxiety. The area offers further opportunities for research. When teaching the state language, it is necessary to know of the effects of anxiety and whether and how to prevent or alleviate it in the interest of the learners. It would be worthwhile to study the decline in anxiety of adult Estonian language learners' as the same learning methodology continues at different levels of language learning. It should also be studied out whether the lack of learning skills and the lack of language learning experience are an efficient factors for lower Estonian language proficiency learners to suffer higher level of anxiety.

Lisad

Lisa 1. Küsimustik vene keeles

Анкета. Отметьте, что верно для вас и восполните пробелы.

1. Пол Мужчина Женщина
2. Возраст 16...19 20...30 31...45 46...60 60+
3. Какой курс эстонского языка вы сейчас посещаете?
 A1 (A1.1 / A1.2) A2 (A2.1 / A2.2) B1 (B1.1 / B1.2) B2 (B2.1 / B2.2)
 Töötukassa (Касса по безработице) Integratsiooni Sihtasutus (Фонд интеграции)
 Открытая группа Другое _____
4. Изучали ли Вы эстонский язык прежде? Да Нет
Какой курс? _____ Когда? _____
5. Есть ли эстонцы среди Ваших родственников? Да Нет
 Родители Братья/Сёстры Двоюродные братья/сёстры Супруг(а)
 Родственники со стороны жены / мужа Другое _____
Говорите ли Вы с ними по-эстонски? Да Нет
В основном говорю с ними _____
6. Работаете ли вы вместе с эстонцами? Да Нет
Говорите ли Вы с ними по-эстонски? Да Нет
В основном говорю с ними _____
7. Как долго Вы изучаете эстонский? _____
8. Когда Вы начали изучать эстонский?
 В начальной школе В старших классах В колледже/университете
 Другое _____
Сколько Вам было лет? _____
9. Прекращали ли Вы изучать эстонский? Да Нет
Почему? _____
На какой срок? _____

Сколько Вам было лет, когда Вы снова стали изучать эстонский? _____

10. Нравится ли Вам изучать эстонский? Да Нет

11. Сколько часов Вы проводите за изучением эстонского языка:

- на языковых курсах; В день _____ В неделю _____

12. Почему вы берете уроки эстонского?

Государственное требование Требование от работы

Интересуюсь языками Другое _____

13. Для чего Вы обычно используете эстонский язык?

Для общения (устный и письменный) Для чтения (книги, интернет)

Для удовольствия Для изучения книг по грамматике

Для просмотра телевидения Другое _____

14. Как часто Вы используете эстонский язык вне уроков?

Часто (каждый день) Иногда (пару раз в неделю)

Редко (один раз в месяц) Никогда

15. Где Вы используете эстонский язык вне уроков?

Дома В магазине В аптеке У врача На работе

Другое _____

16. Планируете ли вы пойти в уровневые экзамены по эстонскому языку?

Да Нет

Когда? Вскоре после окончания этого курса. Когда-нибудь в будущем.

Вопросник. Пожалуйста прочитайте утверждения об изучении и использовании эстонского языка на курсе и вне.

Пожалуйста решите и напишите „+“ в колонке, что наиболее верно для вас.

Пожалуйста заполните все страницы.

1 – совсем не согласен

2 – скорее не согласен чем согласен

3 – затрудняюсь ответить

4 – скорее согласен, чем нет

5 – полностью согласен

1. Я никогда не чувствую себя совершенно уверенно, когда говорю на уроке эстонского языка.

2. Я не беспокоюсь о том, что делаю ошибки на уроке эстонского языка.

3. Я трясусь от страха, когда знаю, что меня спросят на уроке эстонского языка.

4. Я пугаюсь, когда не понимаю, что учитель говорит на уроке эстонского языка.

5. Меня совсем не беспокоит, если придется брать дополнительные уроки эстонского языка.

6. Во время урока эстонского языка я ловлю себя на том, что думаю о вещах, не имеющих никакого отношения к курсу.

7. Я все время думаю, что другим учащимся лучше даются иностранные языки, чем мне.

8. Обычно я спокоен во время тестов на уроках эстонского языка.

9. Я начинаю паниковать, когда мне нужно говорить на уроке эстонского языка без подготовки.

10. Я беспокоюсь о том, каковы будут последствия, если я провалю курс эстонского языка.

11. Я не понимаю, почему некоторые так расстраиваются из-за уроков иностранного языка.

12. На уроке эстонского языка я могу так разволноваться, что забываю то, что знаю.

13. Я стесняюсь сам вызываться для ответа на уроке эстонского языка.
14. Я не нервничаю при разговоре на эстонском с носителями языка.
15. Я расстраиваюсь, когда не понимаю, какую ошибку поправляет учитель.
16. Даже если я хорошо подготовлен к уроку эстонского, я все равно волнуюсь.
17. Часто мне не хочется идти на урок эстонского языка.
18. Я боюсь, что мой учитель станет поправлять каждую мою ошибку.
19. Я чувствую себя уверенно, когда говорю на уроке эстонского языка.
20. Я чувствую, как колотится мое сердце, когда меня вызывают на уроке.
21. Чем больше я готовлюсь к тесту по эстонскому языку, тем больше запутываюсь.
22. Я не чувствую, что обязан очень хорошо готовиться к урокам эстонского.
23. Я всегда чувствую, что другие учащиеся говорят по-эстонски лучше, чем я.
24. Я очень стесняюсь говорить по-эстонски перед другими учащимися.
25. На уроках темп обучения языку такой быстрый, что я беспокоюсь, как бы не отстать от остальных.
26. Я напряжен и нервничаю на уроках эстонского языка больше, чем на каких-либо других курсах, которые я посещал.
27. Я начинаю нервничать, когда говорю на уроках эстонского языка.
28. По дороге на урок эстонского языка я чувствую себя очень уверенно и спокойно.
29. Я начинаю нервничать, когда не понимаю каждое слово, которое говорит учитель иностранного языка.
30. Я потрясен количеством правил, которые нужно выучить, чтобы говорить по-эстонски.
31. Я боюсь, что другие учащиеся будут смеяться надо мной, когда я буду говорить по-эстонски.
32. Я чувствую себя комфортно среди носителей эстонского языка.
33. Я начинаю нервничать, когда учитель задает вопросы, к которым я не подготовился.

Lisa 2. Küsimustik inglise keeles

Questionnaire. Choose the option that best applies to you. Fill the blanks.

1. Gender Male Female

2. Age 16...19 20...30 31...45 46...60 60+

3. What Estonian course you attend at the moment.

A1 (A1.1 / A1.2) A2 (A2.1 / A2.2) B1 (B1.1 / B1.2) B2 (B2.1 / B2.2)

Töötukassa Integratsiooni Sihtasutus

Avatud grupp Other _____

4. Have you studied Estonian before? Yes No

Which course? _____ When? _____

5. Do you have any Estonian relatives in your family? Yes No

Parents Siblings Cousins Husband / Wife In-laws

Other _____

Do you speak to them in Estonian? Yes No

Mainly I speak to them _____

6. Do you work with Estonians? Yes No

Do you speak to them Estonian? Yes No

Mainly I speak to them _____

7. How long have you been studied Estonian for? _____

8. When did you start learning Estonian?

Elementary school In older classes College Other _____

How old were you? _____

9. Did you stop studying Estonian? Yes No

Why? _____

For how long? _____

How old were you when you took Estonian again? _____

10. Do you like learning Estonian? Yes No

11. How many hours you spend studying Estonian:

- in language school; Per day _____ Per week _____

12. Why are you taking Estonian course?

- It's a requirement from state It's a requirement from work
 Interest in languages Other _____

13. What for you usually use Estonian?

- For communication (speaking and writing) For reading (books, internet)
 For pleasure For studying grammar books For watching TV
 Other _____

14. How often do you use Estonian outside of language class?

- Often (every day) Sometimes (few times in a week)
 Rarely (Once in a month) Never

15. Where do you use Estonian outside of language class?

- At home In the shop At pharmacy At the doctor At work
 Other _____

16. Are you planning to go to Estonian Language Proficiency Examinations?

- Yes No

When? Right after finishing that course. At some time in future.

Questionnaire. Please read assertions about learning and using Estonian at language course and outside from class. Please choose the option that best applies to you.

Write „+“ in to the column. Please fill all pages.

1 – strongly disagree

2 – rather disagree

3 – neither agree nor disagree

4 – rather agree

5 – strongly agree

1. I never feel quite sure of myself when I am speaking in Estonian class.
2. I don't worry about making mistakes in the Estonian class.
3. I don't worry about making mistakes in the Estonian class.
4. It frightens me when I don't understand what the teacher is saying in the Estonian class.
5. It wouldn't bother me at all to take more Estonian classes.
6. During Estonian class, I found myself thinking about things that have nothing to do with the course.
7. I keep thinking that the other students are better at languages than I am.
8. I am usually at ease during tests in my Estonian class.
9. I start to panic when I have to speak without preparation in the Estonian class.
10. I worry about the consequences of failing my Estonian class.
11. I don't understand why some people get so upset over foreign language classes.
12. In Estonian class, I can get so nervous I forget things I know.
13. It embarrasses me to volunteer answers in my Estonian class.
14. I don't nervous about speaking Estonian with native speakers.
15. I get upset when I don't understand what the teacher is correcting.
16. Even if I am well prepared for the Estonian class, I feel anxious about it.
17. I often feel like not going to my Estonian class.
18. I am afraid that my language teacher is ready to correct every mistake I make.

19. I feel confident when I speak in the Estonian class.
20. I can feel my heart pounding when I'm going to be called on in class.
21. The more I study for an Estonian test, the more confused I get.
22. I don't feel pressure to prepare very well for the Estonian class.
23. I always feel that the other students speak Estonian better than I do.
24. I feel very self-conscious about speaking Estonian in front of other students.
25. Language class moves so quickly I worry about getting behind.
26. I feel more tense and nervous in my Estonian class than in any other course I attended.
27. I get nervous when I am speaking in my Estonian class.
28. When I'm on my way to Estonian class, I feel very sure and relaxed.
29. I get nervous when I don't understand every word the language teacher says.
30. I feel overwhelmed by the number of rules one has to learn to speak Estonian.
31. I am afraid that the other students will laugh at me when I speak Estonian.
32. I feel comfortable around native speakers of Estonian.
33. I get nervous when the instructor asks questions that I haven't prepared.

Lisa 3. Küsimustik eesti keeles

FLCAS-skaala

- 1 – ei nõustu üldse
- 2 – pigem ei nõustu
- 3 – ei oska öelda
- 4 – pigem nõustun
- 5 – nõustun täielikult

1. Ma ei ole endas kindel, kui ma räägin eesti keele tunnis eesti keelt.
2. Ma ei muretse vigade tegemise pärast eesti keele tunnis.
3. Ma värisen, kui ma tean, et mind kutsutakse eesti keele tundi.
4. Mind hirmutab, kui ma ei saa eesti keele tunnis aru, mida õpetaja ütleb.
5. Ma ei oleks vastu, kui ma saaksin võtta rohkem eesti keele tunde.
6. Ma avastan end eesti keele tunnis tihti mõtlemast asjadele, mis ei ole kursusega seotud.
7. Ma mõtlen pidevalt, et teised õpilased on keeltes paremad kui mina.
8. Eesti keele tunnis toimuvate testide ajal tunnen end kergelt ja lõdvestunult.
9. Mul tekib paanika, kui ma pean eesti keele tunnis ilma ettevalmistuseta eesti keeles rääkima.
10. Ma muretsen tagajärgede pärast, kui ma ei soorita eesti keele kursust.
11. Ma ei mõista, miks mõned inimesed on nii endast väljas võõrkeele tundide pärast.
12. Võib juhtuda, et olen eesti keele tunnis nii närvis, et unustan asjad, mida ma tean.
13. Mul on piinlik eesti keele tunnis vabatahtlikult vastata.
14. Ma ei muretse, kui räägin eesti keelt emakeelena kõnelevate inimestega.
15. Ma lähen endast välja, kui ma ei saa aru, mida õpetaja parandab.
16. Isegi kui ma olen eesti keele tunniks hästi ette valmistunud, tunnen ma selle pärast ärevust.
17. Ma tunnen tihti, et parema meelega ei läheks eesti keele tundi.
18. Ma kardan, et mu eesti keele õpetaja on valmis parandama iga viga, mille ma teen.
19. Ma tunnen end enesekindlalt, kui ma räägin eesti keele tunnis eesti keelt.

20. Ma tunnen oma südant pekslemas, kui mind kutsutakse eesti keele tundi.
21. Mida rohkem ma eesti keele testiks õpin, seda suuremasse segadusse ma satun.
22. Ma ei tunne survet, et eesti keele tunniks väga hästi valmistuda.
23. Ma tunnen alati, et teised õpilased räägivad minust palju paremini.
24. Ma tunnen end teiste õpilaste ees eesti keelt rääkides väga häbelikult.
25. Eesti keele tund läheb nii ruttu, et ma kardan maha jääda.
26. Ma tunnen end eesti keele tunnis nii pinges ja närvilisena nagu mitte ühelgi kursusel, kus ma osalenud olen.
27. Ma tunnen end närviliselt, kui ma räägin eesti keele tunnis eesti keelt.
28. Kui ma olen eesti keele tundi tulemas, siis ma tunnen end ensekindlalt ja rahulikult.
29. Ma muutun närviliseks, kui ma ei saa aru igast sõnast, mida keeleõpetaja ütleb.
30. Ma tunnen, et olen üle kuhjatud suurest hulgast reeglitest, mida peab õppima, et eesti keelt rääkida.
31. Ma kardan, et teised õpilased naeravad minu üle, kui ma räägin eesti keelt.
32. Ma tunnen end eesti keelt emakeelena kõnelejate hulgas mugavalt.
33. Ma hakkan närveerima, kui õpetaja küsib midagi, milleks ma pole valmistunud.

Lisa 4. Õppijate jagunemine vastavalt soole

Linn	Naised (72,1%)	Mehed (27,9%)
Tallinn	20	2
Tartu	23	18
Pärnu	19	4
KOKKU	62	24

Lisa 5. Õppijate jagunemine vastavalt vanusele

Linn	16–19 (1,2%)	20–30 (16,3%)	31–45 (45,3%)	46–60 (27,9%)	60+ (9,3%)
Tallinn	0	6 (naised)	10 (8 naist ja 2 meest)	6 (naised)	0
Tartu	1 (naine)	6 (3 naist ja 3 meest)	16 (8 naist ja 8 meest)	12 (7 naist ja 5 meest)	6 (4 naist ja 2 meest)
Pärnu	0	2 (naised)	13 (10 naist ja 3 meest)	7 (6 naist ja 1 mees)	1 (naine)
KOKKU	1	14	39	25	7

Lisa 6. Meeste ja naiste vastuste erinevine FLCAS väidete osas

<i>FLCAS väide</i>	T-testi statistiku väärtus t	väärtus p
4. Mind hirmutab, kui ma ei saa eesti keele tunnis aru, mida õpetaja ütleb.	t=3,678	p=0,001
8. Eesti keele tunnis toimuvate testide ajal tunnen end kergelt ja lõdvestunult.	t=2,095	p=0,39
9. Mul tekib paanika, kui ma pean eesti keele tunnis ilma ettevalmistuseta eesti keeles rääkima.	t=2,114	p=0,39
13. Mul on piinlik eesti keele tunnis vabatahtlikult vastata.	t=2,091	p=0,40
18. Ma kardan, et mu eesti keele õpetaja on valmis parandama iga viga, mille ma teen.	t=2,927	p=0,005
20. Ma tunnen oma südant pekslemas, kui mind kutsutakse eesti keele tundi.	t=3,384	p=0,001
22. Ma ei tunne survet, et eesti keele tunniks väga hästi valmistuda.	t=2,310	p= 0,028
27. Ma tunnen end närviliselt, kui ma räägin eesti keele tunnis eesti keelt.	t=2,110	p=0,038
29. Ma muutun närviliseks, kui ma ei saa aru igast sõnast, mida keeleõpetaja ütleb.	t=2,183	p=0,032
31. Ma kardan, et teised õpilased naeravad minu üle, kui ma räägin eesti keelt.	t=2,914	p=0,005
32. Ma tunnen end eesti keelt emakeelena kõnelejate hulgas mugavalt.	t=2,400	p=0,19

Lisa 7. Vanuserühmade vastuste erinevine FLCAS väidete osas

FLCAS väide	väärtus p
2. Ma ei muretse vigade tegemise pärast eesti keele tunnis. 60+ aastastest erineb 20–30- ja 46–60aastaste ärevusskoor.	p = 0,015 p = 0,007
4. Mind hirmutab, kui ma ei saa eesti keele tunnis aru, mida õpetaja ütleb. Erineb 31–45aastaste ja 46–60aastaste ärevusskoor.	p=0,13
6. Ma avastan end eesti keele tunnis tihti mõtlemast asjadele, mis ei ole kursusega seotud. Erineb 31–45aastaste ja 60+ aastaste ärevusskoor.	p=0,005
8. Eesti keele tunnis toimuvate testide ajal tunnen end kergelt ja lõdvestunult. 46–60aastastest erineb 20–30- ja 31–45aastaste ärevusskoor.	p=0,035 p=0,002
9. Mul tekib paanika, kui ma pean eesti keele tunnis ilma ettevalmistuseta eesti keeles rääkima. 46–60aastastest erineb 31–45- ja 60+ aastaste ärevusskoor.	p=0,021 p=0,024
10. Ma muretsen tagajärgede pärast, kui ma ei soorita eesti keele kursust. 60+ aastastest erineb 20–30- ja 46–60aastaste ärevusskoor.	p=0,19 p=0,14
11. Ma ei mõista, miks mõned inimesed on nii endast väljas võõrkeele tundide pärast. Erineb 31–45aastaste ja 46–60aastaste ärevusskoor.	p=0,18
13. Mul on piinlik eesti keele tunnis vabatahtlikult vastata. 46–60 aastastest erineb kõigi teiste vanusegruppide ärevusskoor. (20–30-, 31–45- ja 60+)	p=0,027 p=0,13 p=0,20
15. Ma lähen endast välja, kui ma ei saa aru, mida õpetaja parandab. 46–60aastastest erineb 31–45aastaste ja 60+ aastaste ärevusskoor.	p=0,32 p=0,15
16. Isegi kui ma olen eesti keele tunniks hästi ette valmistunud, tunnen ma selle pärast ärevust. 46–60aastastest erineb 31–45aastaste ärevusskoor.	p=0,44
17. Ma tunnen tihti, et parema meelega ei läheks eesti keele tundi.	

46–60 aastastest erineb 20–30aastaste ärevussskoor.	p=0,19
18. <i>Ma kardan, et mu eesti keele õpetaja on valmis parandama iga viga, mille ma teen.</i>	p=0,009 p=0,003
20–30aastastest erineb 31–45- ja 60+ aastaste ärevussskoor. 46–60aastastest erineb 60+ aastaste ärevussskoor.	p=0,16
21. <i>Mida rohkem ma eesti keele testiks õpin, seda suuremasse segadusse ma satun.</i>	p=0,29 p=0,18
46 – 60aastastest erineb 31–45aastaste ja 60+ aastaste ärevussskoor.	
24. <i>Ma tunnen end teiste õpilaste ees eesti keelt rääkides väga häbelikult.</i>	p=0,006
Erineb 20–30aastaste ja 31–45aastaste ärevussskoor.	
26. <i>Ma tunnen end eesti keele tunnis nii pinges ja närvilisena nagu mitte ühelgi kursusel, kus ma osalenud olen.</i>	p=0,49
Erineb 46–60aastaste ja 31–45aastaste ärevussskoor.	
27. <i>Ma tunnen end närviliselt, kui ma räägin eesti keele tunnis eesti keelt.</i>	p=0,23
20–30aastastest erineb 31–45- ja 60+ aastaste ärevussskoor. 46–60aastastest erineb 60+ aastaste ärevussskoor.	p=0,003 p=0,23
28. <i>Kui ma olen eesti keele tundi tulemas, siis ma tunnen end ensekindlalt ja rahulikult.</i>	p=0,18 p=0,003
31–45aastastest erineb 46–60- ja 60+ aastaste ärevussskoor.	
33. <i>Ma hakkam kõrveerima, kui õpetaja küsib midagi, milleks ma pole valmistunud.</i>	p=0,35
46–60aastastest erineb 60+ aastaste ärevussskoor.	

Lisa 8. Vanuserühmade keskmine ärevusskoor

	keskmine ärevusskoor	standardhälve	min	max
Üldine ärevus				
20–30 (N=14)	1,85	0,65	0,88	3,03
31–45 (N=39)	1,45	0,68	0,36	3,55
46–60 (N=24)	1,97	0,77	0,88	3,27
60+ (N=8)	1,36	0,30	0,82	1,64
Kokku (N=85)	1,65	0,71	0,36	3,55
Suhtlushirm				
20–30 (N=14)	2,07	0,73	0,75	3,13
31–45 (N=39)	1,5	0,78	0,00	3,75
46–60 (N=24)	1,90	0,89	0,63	3,63
60+ (N=8)	1,33	0,31	0,88	1,88
Kokku (N=85)	1,69	0,81	0,00	3,75
Eksamiärevus				
20–30 (N=14)	1,92	0,62	1,00	3,00
31–45 (N=39)	1,57	0,97	0,00	3,60
46–60 (N=24)	2,31	0,87	0,40	3,80
60+ (N=8)	1,38	0,67	0,60	2,60
Kokku (N=85)	1,83	0,92	0,00	3,80
Hirm negatiivse hinnangu ees				
20–30 (N=14)	1,56	0,85	0,44	3,11
31–45 (N=39)	1,28	0,77	0,00	3,89
46–60 (N=24)	1,83	0,98	0,11	3,67
60+ (N=8)	1,03	0,35	0,56	1,56
Kokku (N=85)	1,46	0,85	0,00	3,89
Keeletunni ärevus				
20–30 (N=14)	1,87	0,57	0,91	2,91
31–45 (N=39)	1,48	0,63	0,55	3,27
46–60 (N=24)	1,99	0,65	0,91	3,20
60+ (N=8)	1,66	0,46	0,91	2,18
Kokku (N=85)	1,70	0,64	0,55	3,27

Lisa 9. Õppijate jagunemine vastavalt keeleoskustasemetele

Linn	A1 (A1.1 / A1.2) (30,2%)	A2 (A2.1 / A2.2) (18,6%)	B1 (B1.1 / B1.2) (41,9%)	B2 (B2.1 / B2.2) (9,3%)
Tallinn	<i>vastava taseme keelegrupp selles linnas ei osalenud uurimuses</i>	<i>vastava taseme keelegrupp selles linnas ei osalenud uurimuses</i>	14 (13 naist ja 1 mees)	8 (7 naist ja 1 mees)
Tartu	16 (8 naist ja 8 meest)	16 (10 naist ja 6 meest)	9 (5 naist ja 4 meest)	<i>vastava taseme keelegrupp selles linnas ei osalenud uurimuses</i>
Pärnu	10 (8 naist ja 2 meest)	<i>vastava taseme keelegrupp selles linnas ei osalenud uurimuses</i>	13 (11 naist ja 2 meest)	<i>vastava taseme keelegrupp selles linnas ei osalenud uurimuses</i>
KOKKU	26	16	26	8

Lisa 10. Keeleoskustasemete keskmine ärevusskoor

	keskmine ärevusskoor	standardhälve	min	max
Üldine ärevus				
A1 (N=26)	1,73	0,64	0,70	3,03
A2 (N=16)	1,70	0,79	0,48	3,27
B1 (N=36)	1,60	0,74	0,36	3,55
B2 (N=8)	1,52	0,74	0,70	3,03
Kokku (N=86)	1,65	0,71	0,36	3,55
Suhtlushirm				
A1 (N=26)	1,69	0,70	0,63	3,25
A2 (N=16)	1,66	0,90	0,00	3,38
B1 (N=36)	1,70	0,91	0,13	3,75
B2 (N=8)	1,58	0,66	1,00	3,13
Kokku (N=86)	1,68	0,81	0,00	3,75
Eksamiärevus				
A1 (N=26)	1,98	0,91	0,40	3,60
A2 (N=16)	1,90	1,11	0,00	3,80
B1 (N=36)	1,68	0,86	0,00	3,60
B2 (N=8)	1,80	0,89	0,20	3,00
Kokku (N=86)	1,82	0,92	0,00	3,80
Hirm negatiivse hinnangu ees				
A1 (N=26)	1,47	0,80	0,44	3,44
A2 (N=16)	1,56	0,93	0,44	3,67
B1 (N=36)	1,40	0,88	0,00	3,89
B2 (N=8)	1,42	0,87	0,44	3,11
Kokku (N=86)	1,45	0,85	0,00	3,89
Keeletunni ärevus				
A1 (N=26)	1,85	0,59	0,73	3,18
A2 (N=16)	1,73	0,66	0,91	3,20
B1 (N=36)	1,65	0,65	0,55	3,27
B2 (N=8)	1,45	0,74	0,73	2,91
Kokku (N=86)	1,71	0,64	0,55	3,27

Lisa 11. Õpiaja pikkuse seos keskmise ärevusega

varem õppinud	üldine ärevus	suhtlushirm	eksamiärevus	hirm neg hinnangu ees	keeletunni ärevus
jah (N=72)	keskmine: 1,67 SD: 0,75	keskmine: 1,73 SD: 0,83	keskmine: 1,79 SD: 0,94	keskmine: 1,51 SD: 0,91	keskmine: 1,71 SD: 0,69
ei (N=14)	keskmine: 1,58 SD: 0,58	keskmine: 1,52 SD: 0,76	keskmine: 1,90 SD: 0,89	keskmine: 1,30 SD: 0,63	keskmine: 1,71 SD: 0,49

	keskmine ärevusskoor	SD	min	max
Üldine ärevus				
terve elu, koolist (N=12)	1,45	0,55	0,70	2,55
lühikest aega (alla poole aasta) (N=21)	1,60	0,69	0,70	3,55
aasta kuni kolm aastat (N=22)	1,60	0,78	0,36	3,27
kolm ja enam aastat (N=17)	1,79	0,75	0,58	3,03
kokku N=72	1,61	0,71	0,36	3,55
Suhtlushirm				
terve elu, koolist (N=12)	1,58	0,62	0,88	3,00
lühikest aega (alla poole aasta) (N=21)	1,60	0,75	0,63	3,75
aasta kuni kolm aastat (N=22)	1,68	0,90	0,00	3,63
kolm ja enam aastat (N=17)	1,88	0,95	0,13	3,38
kokku N=72	1,68	0,82	0,00	3,75
Eksamiärevus				
terve elu, koolist (N=12)	1,50	0,74	0,20	2,40
lühikest aega (alla poole aasta) (N=21)	1,89	0,85	0,40	3,40
aasta kuni kolm aastat (N=22)	1,62	1,09	0,00	3,60
kolm ja enam aastat (N=17)	1,89	0,92	0,00	3,60
kokku N=72	1,74	0,93	0,00	3,60
Hirm negatiivse hinnangu ees				
terve elu, koolist (N=12)	1,21	0,63	0,44	2,33
lühikest aega (alla poole aasta) (N=21)	1,28	0,87	0,44	3,89
aasta kuni kolm aastat (N=22)	1,46	0,85	0,00	3,22
kolm ja enam aastat (N=17)	1,60	0,82	0,22	3,22
kokku N=72	1,40	0,81	0,00	3,89
Keeletunni ärevus				
terve elu, koolist (N=12)	1,52	0,52	0,73	2,45
lühikest aega (alla poole aasta) (N=21)	1,73	0,63	0,73	3,27

Lisa 12. Eestikeelse suhtlusvõrgustiku seos keskmise ärevusega

Eestikeelne suhtlus töökaaslastega

	üldine ärevus	suhtlushirm	eksamiärevus	hirm neg hinnangu ees	keeletunni ärevus
jah (N28)	keskmine: 1,56 std.hälve: 0,74	keskmine: 1,55 std.hälve: 0,86	keskmine: 1,74 std.hälve: 0,94	keskmine: 1,40 std.hälve: 0,87	keskmine: 1,60 std.hälve: 0,66
ei (N15)	keskmine: 1,58 std.hälve: 0,75	keskmine: 1,73 std.hälve: 0,91	keskmine: 1,49 std.hälve: 0,92	keskmine: 1,41 std.hälve: 0,85	keskmine: 1,64 std.hälve: 0,67

Eestikeelne suhtlus kodus

	üldine ärevus	suhtlushirm	eksamiärevus	hirm neg hinnangu ees	keeletunni ärevus
jah (N20)	keskmine: 1,57 std.hälve: 0,56	keskmine: 1,51 std.hälve: 0,76	keskmine: 1,83 std.hälve: 0,81	keskmine: 1,37 std.hälve: 0,68	keskmine: 1,65 std.hälve: 0,47
ei (N63)	keskmine: 1,66 std.hälve: 0,76	keskmine: 1,71 std.hälve: 0,83	keskmine: 1,80 std.hälve: 0,96	keskmine: 1,46 std.hälve: 0,91	keskmine: 1,71 std.hälve: 0,69

Lisa 13. Keelekasutuse seos keskmise ärevusega

	keskmine ärevusskoor	SD	min	max
Üldine ärevus				
tihti (N=35)	1,59	0,75	0,36	3,55
mõnikord (N=38)	1,65	0,65	0,70	3,27
harva (N=10)	1,83	0,89	0,70	3,27
kokku (N=83)	1,64	0,72	0,36	3,55
Suhtlushirm				
tihti (N=35)	1,55	0,87	0,00	3,75
mõnikord (N=38)	1,70	0,71	0,63	3,38
harva (N=10)	2,05	0,96	1,13	3,63
kokku (N=83)	1,68	0,82	0,00	3,75
Eksamiärevus				
tihti (N=35)	1,75	0,87	0,00	3,20
mõnikord (N=38)	1,85	0,91	0,20	3,80
harva (N=10)	1,98	1,23	0,40	3,60
kokku (N=83)	1,82	0,93	0,00	3,80
Hirm negatiivse hinnangu ees				
tihti (N=35)	1,42	0,91	0,00	3,89
mõnikord (N=38)	1,44	0,80	0,44	3,67
harva (N=10)	1,58	0,93	0,44	3,22
kokku (N=83)	1,45	0,86	0,00	3,89
Keeletunni ärevus				
tihti (N=35)	1,68	0,70	0,55	3,27
mõnikord (N=38)	1,68	0,57	0,73	3,20
harva (N=10)	1,88	0,78	0,73	2,91
kokku (N=83)	1,70	0,65	0,55	3,27

Lisa 14. Keelekursusel osalemise põhjus ja seos keskmise ärevusega

	keskmine ärevusskoor	SD	min	max
Üldine ärevus				
riigipoolne nõue (N=19)	1,71	0,72	0,70	3,27
töölane nõue (N=26)	1,56	0,64	0,36	3,25
huvi keelte vastu (N=17)	1,63	0,85	0,48	3,55
isiklik soov, enda jaoks (N=14)	1,56	0,67	0,58	2,70
tahan suhelda vabalt (N=8)	2,05	0,78	1,21	3,27
kokku (N=84)	1,66	0,72	0,36	3,55
Suhtlushirm				
riigipoolne nõue (N=19)	1,57	0,81	0,63	3,63
töölane nõue (N=26)	1,61	0,69	0,63	3,38
huvi keelte vastu (N=17)	1,72	0,93	0,00	3,75
isiklik soov, enda jaoks (N=14)	1,64	0,86	0,13	3,00
tahan suhelda vabalt (N=8)	2,16	0,94	1,38	3,38
kokku (N=84)	1,68	0,82	0,00	3,75
Eksamiärevus				
riigipoolne nõue (N=19)	1,85	0,91	0,20	3,60
töölane nõue (N=26)	1,82	0,90	0,00	3,60
huvi keelte vastu (N=17)	1,60	1,00	0,00	3,40
isiklik soov, enda jaoks (N=14)	1,76	0,93	0,00	3,60
tahan suhelda vabalt (N=8)	2,43	0,82	1,60	3,80
kokku (N=84)	1,83	0,93	0,00	3,80
Hirm negatiivse hinnangu ees				
riigipoolne nõue (N=19)	1,61	0,87	0,11	3,44
töölane nõue (N=26)	1,30	0,73	0,00	3,11
huvi keelte vastu (N=17)	1,48	1,04	0,44	3,89
isiklik soov, enda jaoks (N=14)	1,30	0,68	0,22	2,44
tahan suhelda vabalt (N=8)	1,90	1,03	0,78	3,67
kokku (N=84)	1,47	0,85	0,00	3,89
Keeletunni ärevus				
riigipoolne nõue (N=19)	1,83	0,68	0,73	3,18
töölane nõue (N=26)	1,61	0,61	0,55	3,20
huvi keelte vastu (N=17)	1,71	0,72	0,73	3,27
isiklik soov, enda jaoks (N=14)	1,63	0,61	0,64	2,45
tahan suhelda vabalt (N=8)	1,91	0,59	1,09	2,73
kokku (N=84)	1,71	0,64	0,55	3,27

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Evelyn Pukspuu,

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) minu loodud teose

Ärevus täiskasvanute riigikeeleõppes,

mille juhendaja on Tiina Kikerpill,

reprodutseerimiseks eesmärgiga seda säilitada, sealhulgas lisada digitaalarhiivi DSpace kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.

2. Annan Tartu Ülikoolile loa teha punktis 1 nimetatud teos üldsusele kättesaadavaks Tartu Ülikooli veebikeskkonna, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace kaudu Creative Commons'i litsentsiga CC BY NC ND 3.0, mis lubab autorile viidates teost reprodutseerida, levitada ja üldsusele suunata ning keelab luua tuletatud teost ja kasutada teost ärieesmärgil, kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.
3. Olen teadlik, et punktides 1 ja 2 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.
4. Kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei rikuta teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse seadusest tulenevaid õigusi.

Evelyn Pukspuu

26.05.2019