

Eesti ja muu emakeelega üliõpilaste keeleõppe uskumused ja motivatsioon eestikeelses ülikoolis

Merilyn Meristo^{ab1}, Anna-Liisa Jõgi^{cd}

^a Tallinna Ülikooli humanitaarteaduste instituut

^b Lõuna-Carolina Ülikooli haridusteaduste osakond

^c Tallinna Ülikooli haridusteaduste instituut

^d Jyväskylän Ülikooli õpetajahariduse osakond

Annotatsioon

Kaasav haridus on Eesti hariduse üks aluspõhimõtteid, mille järgimist eeldatakse ka kõrgharidussüsteemilt. Ülikoolis õpib eestikeelsetel õppekavadel üliõpilasi, kelle emakeel ei ole eesti keel. Selliste üliõpilaste kaasamine ning nende motivatsiooni ja enesejuhitud õppimise toetamine on oluline nende heaolu tagamiseks. Võõrkeele omandamist on palju uuritud, kuid vähem tähelepanu on pööratud õppimisele teise keele kaudu ning sellele, kuidas üliõpilasi selles tõhusalt kaasata ja toetada. Siinses uuringus võrreldakse eesti ja muu emakeelega üliõpilaste keeleõppe uskumusi ja motivatsiooni Eesti ülikoolis eestikeelsetel õppekavadel õppides. Uuringus osales 191 üliõpilast. Tulemused näitavad, et muu emakeelega üliõpilaste seas leidub rohkem jäävuskumusi, mis võivad edukaid ülikooliõpinguid takistada. Emakeelest erinevas keeles õppivate üliõpilaste nii autonoomne kui ka kontrollitud motivatsioon on emakeeles õppivate üliõpilaste omast väiksem. Uuringu tulemused aitavad ülikoolidel olla teadlikumad üliõpilaste õppimisega seotud uskumustest ja motivatsioonist, et neid seeläbi paremini kaasata ja individuaalselt toetada.

Võtmesõnad: muu emakeelega üliõpilased, keeleõppe uskumused, autonoomne motivatsioon, kontrollitud motivatsioon, kaasamine kõrghariduses

¹ Humanitaarteaduste instituut, Tallinna Ülikool, Narva mnt 25, Tallinn 10120, merilyn.meristo@tlu.ee

Sissejuhatus

Üliõpilasi, kelle emakeel ja ülikooli õppekeel ei kattu, on palju uuritud, enne-koike on vaadeldud sotsiaalset kohanemist (nt Lee & Rice, 2007; Sherry *et al.*, 2010) ja keeleõppe raskuste tajumist (nt Lou & Noels, 2020a, 2020b; Sawir, 2005). Varasemad uuringud viitavad võõrkeeles õppivate üliõpilaste väiksemale motivatsioonile ja halvematele õpitulemustele (Sert, 2008; Tsui & Ngo, 2017). Kui haridusliku erivajadusega õppija puhul on oluline õpetaja teadlikkus erivajadusest ja oskus diferentseerida õpet, siis mitteemakeelsete üliõpilaste puhul kerkib esile samasugune vajadus. Õppejõud peaksid loengutes-seminarides oskama paremini arvestada teises keeles õppimisest tulenevaid vajadusi, sealhulgas üliõpilaste erinevat tausta ja kultuuriruumi, et üliõpilased tajuksid võrdset kaasatust õppeprotsessi (Myles & Cheng, 2003).

Kui ei arvestata kultuurilist ja teises keeles õppimise eripära, väheneb üliõpilaste heaolu, see aga põhjustab omakorda frustratsiooni ja viib füüsilise või emotsionaalse eraldumiseni (Robertson *et al.*, 2000; Sümer *et al.*, 2008). Näiteks tajuvad muu emakeelega üliõpilased ebavõrdset kohtlemist kirjutamis-ülesannete tagasisidestamisel ja leiavad, et viited nende keeleoskusele (nt vale keeleregistri kasutamisele) ei ole relevantssed nii nagu ka hääldevigade arvestamine suulisel hindamisel (Beoku-Betts, 2004; Myles & Cheng, 2003). Samas oodatakse õppejõududelt kõikide vigade parandamist (Kartchava, 2016; Meristo, 2022). Samuti näitavad õppejõud teise emakeelega üliõpilaste vastu vähest empaatiavõimet (Robertson *et al.*, 2000; Tavares, 2021).

Niisuguseid probleeme kogedes hakkavad muu emakeelega üliõpilased suhtlema rohkem omavahel, sest üksteise raskusi mõistetakse paremini. See omakorda tekitab nõiaringi, kus üritatakse järjest vähem sulanduda ülikooli keskkonda (Kim, 1994; McKenzie & Baldassar, 2017). Sarnase tausta ja kultuuriruumiga muu emakeelega üliõpilased kalduvad ka ühiselamutes omavahel rohkem kokku hoidma, mis vähendab nende suhtlemist kohalike üliõpilastega veelgi. Üksteiselt saadakse eelkõige emotsionaalset tuge, mis ei pruugi aga teadmatusest olla alati parim lahendus üliõpilase akadeemilistele muredele (Myles & Cheng, 2003). Nõnda võimenduvad probleemid, millele ei osata abi küsida. Eriti haavatavad on need muu emakeelega üliõpilased, kes on alles hiljuti asunud ülikoolilinna õppima ja elama (Lou & Noels, 2020a). Samas on teada, et muu emakeelega üliõpilased, kes usuvad, et võimekus keelt õppida on arendatav (juurdekasvuuskumused), suhtlevad suurema tõenäosusega kohalike ülikoolikaaslastega, mis omakorda toetab nende keelelist arengut ja seeläbi ka enesekindlust (Lou & Noels, 2020a).

Emakeelsete ja muu emakeelega üliõpilaste lõimumine on oluline just viimaste akadeemilise kohanemise vaatepunktist (Kim, 1994; Walsworth *et al.*,

2021). Ootused õppejõududele, suhtumisele ja suhtlemisele võivad muu emakeelega üliõpilastel erineda õpikeskkonnas pakutavatest (Jenkins, 2000; Tavares, 2021). Teises keelekeskkonnas elades ja õppides kogetakse tagasilööke nii akadeemilises elus kui ka sotsiaalses suhtluses. Keelebarjäär tekitab ärevust ja depressiooni, enesehinnang langeb ja keeleoskus areneb aeglaselt (vt Lou & Noels, 2020a; Teimouri *et al.*, 2019).

Kui ülikool ei korralda teadlikult muu emakeelega üliõpilaste toetamist, jääb nende kaasamine pinnapealseks või päris puudulikuks (Ammigan, 2019; Fu, 2021). Ka Eesti ülikoolides on uuritud muu emakeelega üliõpilaste toimetulekut ja heaolu (Klaas 2006; Meristo 2019). Seni ei ole aga üldse tähelepanu pööratud nende uskumustele ja motivatsioonile. Samas on teada, et uskumused võivad pärssida keeleõpet ja mõjutada motivatsiooni (Mercer & Ryan, 2010; Yashima *et al.*, 2017). Keeleõppe uskumused (nt et igaüks on võimeline õppima võõrkeeli) toetavad muu emakeelega õppijate motivatsiooni ja toimetulekut keerulistes situatsioonides ka väljaspool keeleõpet (Lou & Noels, 2020a).

Uskumused

Uskumuste mõtestamisele on tähelepanu pööratud juba ligi sajandi vältel. Juba J. Dewey (1933) väitis, et on uskumusi, millesse me kiindume ning millest on raske lahti lasta – nendest saavad meie põhiuskumused, mis mõjutavad meie identiteeti, emotsioone ja omakorda teisi uskumusi. Rokeach (1968) jagas uskumuste süsteemi süva- ja pindmisteks uskumusteks, kus esimesed on muutustele vastupidavamad, need on omavahel läbi põimunud ja võivad mõjutada pindmisi uskumusi. Suurema tähelepanu on uskumuste uuringud saanud viimaste kümnendite jooksul, kui sõnastati intelligentsust puudutavad implitsiitsed teooriad, mis selgitavad indiviidide sügavalt juurdunud uskumusi või oletusi inimseisundi eri aspektide kohta (Dweck, 2006; Dweck *et al.*, 1995). Carol Dweck jt (1995) eristasid kaks suunda, mis selgitasid vastandlike uskumusi: juurdekasvuuskumused (kasutatakse ka väljendit *võimekususkumused*) ja jäävususkumused. Esimesed väljendavad uskumusi, kus igaühel on võime arendada oma intelligentsust sihipärase harjutamise ja pingutusega. Teisel juhul aga usub inimene, et teatud võimed või anded on kaasasündinud ega ole arendatavad. Siiski on oluline teadvustada, et korraga võib esineda nii juurdekasvu- kui ka jäävususkumusi, näiteks võib inimene samal ajal uskuda, et kunstianne on kaasasündinud, kuid sportlik võimekus on arendatav (Dweck, 2006). Juurdekasvuuskumustega õppijad usuvad suurema tõenäosusega, et nad suudavad oma õpitulemusi parandada ja saavad üle akadeemilistest mõõnadest, ning on motiveeritumad leidma lahendusi ebaõnnestumistega toimetulekuks (Dweck & Leggett, 1988).

Keeleõppe uskumused on keeleõppega seotud arusaamad ja hoiakud, mis kujunevad õpikogemuse käigus. Uskumused mõjutavad olulisel määral õppijate edasist käitumist keeli õppides (Horwitz, 1987). Uskumuste uurimisel keskendutakse nende seostele keeleõppe raskustega (Horwitz, 1995; Shamin, 1996), motivatsiooniga (Dörnyei, 2005; Kim-Yoon, 2000) ning õpetajate ja õpilaste uskumuste lahknevustele (Rifkin, 2000). Kui keeleõppijate uskumused on vastuolus õpetaja uskumustega, takistab see edukat keeleõpet (Oxford *et al.*, 1991) ning selle ennetamiseks on õpetajatel vaja õpilaste uskumusi paremini tundma õppida (Kim-Yoon, 2000). Näiteks olukorras, kus õpilane usub, et ta on sündinud erilise keelevaistuga, võib tekkida hetki, kus ta ei vaevu enne kontrolltööd pingutama, sest usub oma keeleandesse, ning võib seetõttu mõne ülesande mitterahuldavalt sooritada (Lou & Noels, 2019a). Tekkida võib mõlemapoolne rahulolematuse, kus õpetaja arvab, et õpilane oli lihtsalt laisk ja suhtus eesolevasse kontrolltöösse ükskõikselt, samas kui õpilane uskus, et ta saab pingutamata hakkama.

Ülikooli jõudes on üldjuhul keeleõppe uskumused selgelt fikseerunud (Horwitz, 1987; Mercer & Ryan, 2010) ning mõjutavad keele omandamise edukust (Dörnyei, 2005). Positiivsed uskumused toetavad keeleõpet (Mantle-Bromley, 1995), samas kui negatiivsed uskumused võivad tekitada frustratsiooni ja vähendada motivatsiooni (Cui, 2014). On näidatud, et esimese aasta üliõpilaste keeleõppe uskumused erinevad viimase aasta õppijate omadest ning enam levinud keelte² õppijate uskumused vähem levinud keelte õppijate omadest (Rifkin, 2000). Lisaks mõjutab uskumusi see, kuidas õppija isiklikult tajub võõrkeele keerulisust (Sung & Padilla, 1998). Samas on teada, et lihtsateks ja keerulisteks keelteks lahterdamine võib mõjutada keeleõppe motivatsiooni (Richards & Lockhart, 1994). Kui keegi peab õpitavat keelt kergeks, võib see tekitada ebarealistlikke ootusi, et keele saab selgeks pingutamata, ja kui kiiret tulemust ei saavutata, võib õpimotivatsioon kahaneda, ning vastupidi, õpitava keele raskeks pidamine võib vähendada usku oma võimetesse ja pärssida motivatsiooni (Horwitz, 1988).

Siinse uuringu valguses on oluline varasem tulemus, mis ütleb, et õppeasutuse tüübist sõltuvalt võivad keeleõppe uskumused erineda (Rifkin, 2000). Näiteks lähenevad suures ülikoolis õppivad üliõpilased keele praktiseerimise eesmärgil väiksema tõenäosusega sihtkeelt emakeelena rääkivatele üliõpilastele kui väiksemas õppeasutuses õppivad üliõpilased, samuti on nad vähem aldis neile tundmatuid sõnu konteksti põhjal ära arvama; teisalt usuvad nad rohkem, et ennast võib võõrkeeles väljendada ainult siis, kui ollakse kindel, et vigu ei

² Enam ja vähem levinud keelte all pidas Rifkin silmas keeleõppija võimalikke keele- ja kultuurikontakte õpitava keele kõneleajate ja sihtriigiga: kas õpitava keele kõneleajaid leidub ühiskonnas ja kaasüliõpilaste seas või mitte (Eesti kontekstis võib paralleeli tuua vene keele ja jaapani keele abil).

tehta (Rifkin, 2000). Ka Lou ja Noels (2020b) leiavad, et muu emakeele ja tugevalt fikseerunud jäävususkumustega üliõpilased tunnevad sihtkeelt kõneledes suuremat ärevust, sest ei taha jätta endast ebakompetentse keekekasutaja muljet. Seetõttu nad pigem väldivad suhtlust emakeelsete kõnelejatega, mis vähendab võimalusi harjutada ja lihvida oma sihtkeele oskusi. Ja vastupidi, juurdekasvuskumustega üliõpilased oli altimad kasutama sihtkeelt, et parandada oma keeleoskust.

Keeleõppes on üliõpilastel tihti jäävususkumused (Lou *et al.*, 2022; Mercer & Ryan, 2010). Näiteks usutakse, et keeleõppes on edukamad need, kellel on kaasasündinud anne, ning viimase aasta üliõpilased usuvad enam kui esimese aasta üliõpilased selle ande olemasolusse (Rifkin, 2000). Samuti on üliõpilaste seas levinud uskumus, et naised on paremad keeleõppijad kui mehed (Al Bataineh, 2019; Altan, 2006), mis näib süvenevat õpingute jooksul (Rifkin, 2000). Jäävususkumused võivad sõltuda üliõpilaste päritolust, keeleõppe eri aspektidest (nt hääldus, grammatika) ja osaoskustest. Mercer ja Ryan (2010) nimetavad ka selliseid uskumusi, et õpitava keele sihtriigis vahetusüliõpilasena (nt Erasmus+ programmiga) viibides ei pea pingutama ja keel hakkab iseenesest külge. Samuti on jäävususkumused seotud sotsiaalse võrdlusega, kui nähakse, et teistel läheb keeleõpe (näiliselt) nii kergelt, aga endal ei edene pingutusest hoolimata – see võib vähendada motivatsiooni (Mercer & Ryan, 2010). Seda on oluline arvestada ka teises keeles õppijate puhul, kelle keeletase ei pruugi olla väga kõrge. Õppejõu tagasiside kvaliteet, pingutuse tunnustamine ja võimete arendamise rõhutamine aitavad vältida jäävususkumuste kinnistamist (Dweck, 2006).

Motivatsioon

Isemääramisteooria järgi on motivatsiooni olulisimad komponendid huvi ja rõõm tegevuse vastu (Ryan & Deci, 2000). Autonoomselt motiveeritud üliõpilased naudivad õpingutega seotud ülesandeid ning soovivad arendada ja kasutada oma võimeid (Ryan & Deci, 2017). Kontrollitud motivatsiooni puhul tajuvad õppijad valikuvõimaluste vähenemist, nende otsustega mitte arvestamist ja suuremat välist survet õppimise eesmärgistamisel (Ryan & Deci, 2020). Ähvardused, tähtajad ja hinded vähendavad autonoomset ning suurendavad kontrollitud motivatsiooni (Sansone & Harackiewicz, 2000). Just autonoomsel motivatsioonil on oluline roll paremate õpitulemuste saavutamisel ja õppimisega seotud ärevuse vähendamisel (Mouratidis *et al.*, 2021; Vansteenkiste *et al.*, 2009).

Mitmed uuringud on rõhutanud sotsiaalse keskkonna ehk õpetajate, eakaaslaste, pere ja sõprade mõju keeleõppe motivatsioonile (nt Dörnyei & Schmidt, 2001; Noels *et al.*, 2019b). Lisaks võib konkreetsel keeleõppe rühmal olla mõju üksikõppija motivatsioonile sõltuvalt sellest, kuidas rühmasisesed

suhted õppimist toetavad (Busse & Walter, 2013; Dörnyei & Murphey, 2003). Heade suhete loomine ja hoidmine suurendab üliõpilaste motivatsiooni võrkeelt õppida (Agawa, 2020). Julgustav õpikeskkond ja kannatlik õppejõud suurendavad üliõpilaste kaasatust ja huvi õppimise vastu (Campbell & Storch, 2011). Varasemast on teada mitteamakeeles õppivate üliõpilaste väiksem motivatsioon ja halvemad õpitulemused (Sert, 2008; Tsui & Ngo, 2017). Samuti on oluline teada, et juurdekasvuuskumuste mõju motivatsioonile on seda tugevam, mida ebasoodsamatest tingimustest muu emakeelega üliõpilane pärit on (nt madalam sotsiaalmajanduslik taust, madalamad õpitulemused) (Burnette *et al.*, 2013; Paunesku *et al.*, 2015).

Siinne uuring

Selleks et toetada muu emakeelega üliõpilaste hakkamasaamist kõrgkoolis ja kohanemist domineeriva keele kogukonnas, on ülioluline mõista õppijate ärevuse ja keelekasutuse kogemuste taga toimuvaid psühholoogilisi protsesse (Lou & Noels, 2020a). See näitab, kui tähtis on mõista konteksti ja ülikoolidel oma üliõpilaskonda (Barcelos, 2015). Kuivõrd teise emakeelega üliõpilastel jääb keeleoskuse küsimus alati aktuaalseks, olenemata sellest, kas tegemist on keeleõpingute või muu eriala omandamisega (vt Alhamami, 2018), pöörab sinne uuring tähelepanu keeleõppe uskumustele ja motivatsioonile, et tulemuste põhjal juhtida tähelepanu jäävuskumustele, millel võib olla negatiivne mõju üldisele õppimisele ja heaolule. Varasemate sekkumisuuringute tulemused näitavad, et uskumused ei ole staatilised, vaid muutuvad ajas ja olukorras, seega võivad selle uuringu tulemused aidata keeleõpetajatel teadlikult suunata tähelepanu juurdekasvuuskumuste selgitamisele ja kinnistamisele (Dweck, 2019; Lou & Noels, 2019a; Yeager *et al.*, 2019). Varem on uskumusi uuritud Eestis palju ja väga erinevatest vaatenurkadest, näiteks kooliõpilaste õppimisega seotud uskumusi (Aus *et al.*, 2019; Kikas, 2015), lasteaiaõpetajate laste üldoskuste arendamisega seotud uskumusi (Neudorf *et al.*, 2017), kooliõpetajate uskumusi seoses õpetamispraktikaga (Henno *et al.*, 2017; Oder & Eisenschmidt, 2018), kuid üliõpilaste uskumusi keeleõppe kohta pole uuritud. Kõigi üliõpilaste tõhusaks toetamiseks on selle uuringu eesmärk välja selgitada, millised on nende keeleõppimisega seotud uskumused ja motivatsioon ning kas muus keeles õppivate üliõpilaste uskumused ja motivatsioon erinevad emakeeles õppivate omast. Selleks on sõnastatud järgnevad uurimisküsimused.

1. Kuidas erinevad muus keeles õppivate üliõpilaste keeleõppe uskumused emakeeles õppivate üliõpilaste omadest?
2. Kuidas erineb muus keeles õppivate üliõpilaste õpimotivatsioon emakeeles õppivate üliõpilaste omast?

Metoodika

Valim ja protseduur

Uuringus osales 191 üliõpilast (161 naist ja 30 meest). Osalejate keskmine vanus oli 23,61 aastat (standardhälve = 6,67). 140 üliõpilase emakeel oli eesti keel ja 51 üliõpilast märkisid emakeeleks mõne teise keele (vene, ukraina, soome, rootsi, araabia).

Uuringu andmed koguti küsitluse teel. Küsimustik edastati Google Forms keskkonnas õppeaasta esimesel nädalal kõigile ülikooli võõrkeeleõpetajatele, kellel paluti kahe nädala jooksul jagada oma võõrkeeletundides (nt hispaania, jaapani, saksa keel) küsimustiku linki. Kõik uuringus osalejad õppisid eestikeelsel õppekaval üht võõrkeelt. Muu emakeelega üliõpilased osalesid keelerühmas koos eestikeelsete üliõpilastega. Küsimustiku päises oli uuringut tutvustav kokkuvõte, kus rõhutati uuringus osalemise vabatahtlikkust. Andmekogumine oli anonüümne.

Hindamisvahendid

Keeleõppe uskumuste hindamiseks kasutati BALLI (*Beliefs about Language Learning Inventory*) küsimustikku (Horwitz, 1988). Küsimustikku on varem rahvusvaheliselt laialdaselt kasutatud (vt Rifkin, 2000; Santos & Veiga, 2022). Küsimustik tõlgiti eesti keelde. Sõnastuse sobivust piloteeriti mugavusvalimiga ($N = 5$), kellelt küsiti tagasisidet väidete selguse ja arusaadavuse kohta. Selle tulemusel korrigeeriti viie väite sõnastust. Mugavusvalimis osalenud ei kuulunud vastajate sekka. Vastajad hindasid, kuivõrd nad nõustuvad küsimustiku väidetega 6-pallisel Likerti-tüüpi skaalal (1 – üldse ei nõustu ja 6 – nõustun täiesti). BALLI väited jagunevad viie teema vahel: keeleõppe raskus, võimekus õppida võõrkeelt, keeleõppe olemus, õppimis- ja kommunikatsioonistrateegiad keeleõppes ning motivatsioon. Viimane alateema jäeti siinsest uuringust välja, sest motivatsiooni mõõtmiseks kasutati küsimustikku, mis eristab autonoomset ja kontrollitud motivatsiooni (vt järgmist alapeatükki). *Keeleõppe raskuse* (4 väidet) teema alla on koondunud uskumused, mis annavad aimu, kui erinevalt võivad üliõpilased mõista ühe ja sama keele õppimise raskust. Alateema *võimekus õppida võõrkeelt* (9 väidet) uskumused väljendavad individuaalset võimekust edukaks keeleõppeks. *Keeleõppe olemus* (7 väidet) sisaldab lingvistilisi uskumusi, samuti väiteid kultuurikontaktide ja keelekümbeluse kohta. Alateema *õppimis- ja kommunikatsioonistrateegiad keeleõppes* (8 väidet) sisaldab uskumusi selle kohta, kuivõrd oluliseks peetakse veatut ja aktsendivaba kõnelemisoskust. Kõigi alateemade puhul kasutati andmeanalüüsis üksikväiteid.

Autonoomse ja kontrollitud motivatsiooni hindamiseks kasutati eneseregulatsiooni küsimustikku (*Learning Self-Regulation Questionnaire*; Black & Deci, 2000). Nii autonoomset (nt *Kuulan oma õpetajat, sest tema selgitused aitavad mul keelt paremini selgeks saada*) kui ka kontrollitud motivatsiooni (nt *Kuulan oma õpetajat, sest nii on suurem tõenäosus paremat hinnet saada*) hinnati nelja väitega.

Alaskaalade faktorstruktuuri kontrolliti kinnitaval faktoranalüüsil, kus lubati lisaks oodatud faktorlaadungitele kaks jääkvariatiivsuste korrelatsiooni. Analüüs näitas, et väited laaduvad oodatud faktoritesse hästi ($\chi^2 = 33,01$, $df = 17$, $p = 0,012$, CFI = 0,96, RMSEA = 0,07; Hu & Bentler, 1999). Standardiseeritud faktorlaadungid olid autonoomse motivatsiooni alaskaalal vahemikus 0,44 ... 0,95 ja kontrollitud motivatsiooni alaskaalal 0,35 ... 0,96. Alaskaalade sisereliaablus oli hea (Cronbachi $\alpha = 0,80$ autonoomsel ja $\alpha = 0,74$ kontrollitud motivatsiooni alaskaalal). Edasistes analüüsides on kasutatud mõlema alaskaala nelja väite keskmisi.

Andmete analüüsimise strateegia

Andmete analüüsimiseks kasutati vabavaralist statistikapaketti jamovi (The jamovi project, 2022) ja selle faktoranalüüsi laiendust (R Core Team, 2021; Rosseel, 2012). Emakeeles ja muus keeles õppivate üliõpilaste uskumuste ja motivatsiooni erinevust analüüsiti sõltumatute valimite t-testiga. Iga uuritud tunnuse puhul kontrolliti Levene'i testiga kahe grupi variatiivsuste sarnasusi ning vajaduse korral raporteeritakse t-statistikut, mis võtab arvesse variatiivsuste erinevusi. Kuna uskumuste küsimustikus analüüsiti paljusid üksikväiteid, kasutati järelduste tegemisel I tüüpi vigade minimeerimiseks Bonferroni parandust. 28 üksikväite puhul võeti olulisuse nivooks 0,05 / 28 = 0,002. Motivatsiooni küsimustiku tulemuste puhul kasutati olulisuse nivooa $\alpha = 0,05 / 2 = 0,025$.

Tulemused

Uuritud tunnuste kirjeldavad statistikud on esitatud lisas 1.

Eesti keeles ja muus keeles õppijate uskumuste erinevused

Alateemas *võimekus õppida võõrkeelt* nõustuvad eesti keeles õppijad enam uskumusega, et *minu emakeele (koduse keelega) inimesed on võõrkeele õppimises tugevad* ($t(189) = 4,21$, $p < 0,001$). *Keeleõppe olemusega* seotud uskumustest nõustuvad muu emakeelega üliõpilased enam väitega, et *võõrkeele õppimine tähendab põhiliselt uute sõnade õppimist* ($t(189) = 3,07$, $p = 0,002$). Alateemas

õppimis- ja kommunikatsioonistrateegiad keeleõppes nõustusid muu emakeelega üliõpilased enam uskumustega, et *võõrkeeles võib midagi öelda alles siis, kui seda suudetakse esitada vigadeta ja korrektselt* ($t(69,15) = 4,44, p < 0,001$). Kõigi väidete keskmised emakeeles ja muus keeles õppijatel ning t-statistikud on esitatud tabelis 1.

Tabel 1. Eesti keeles ja muus keeles õppijate uskumuste erinevused

Tunnus	Emakeel	M	SD	t	df	p
Keeleõppe raskus						
Mõnda keelt on kergem õppida kui mõnda teist.	eesti	5,51	0,81	2,40	189	0,017
	muu	5,18	0,93			
Usun, et saan selle keele lõpuks väga hästi selgeks.	eesti	4,77	1,10	-1,32	189	0,189
	muu	5,00	0,94			
Võõrkeelt on lihtsam rääkida kui sellest aru saada.	eesti	2,49	1,56	-1,95	189	0,052
	muu	3,00	1,73			
Seda keelt, mida õpin, on lihtsam lugeda ja kirjutada kui rääkida ja sellest aru saada.	eesti	3,01	1,52	-0,53	189	0,597
	muu	3,14	1,44			
Võimekus õppida võõrkeelt						
Lastel on võõrkeelt kergem õppida kui täiskasvanutel.	eesti	4,89	1,12	1,74	189	0,084
	muu	4,55	1,42			
Mõned inimesed on sündinud erilise keelevaistuga, mis aitab neil lihtsamalt võõrkeelt õppida.	eesti	4,71	1,17	2,93	189	0,004
	muu	4,12	1,44			
Sellel, kes juba oskab mõnda võõrkeelt, on lihtsam järgmist võõrkeelt õppida.	eesti	4,46	1,25	0,03	189	0,976
	muu	4,45	1,25			
Usun, et olen kaasasündinud „keelevaistuga“.	eesti	3,69	1,30	0,55	189	0,582
	muu	3,57	1,28			
Naised on võõrkeele õppimises paremad kui mehed.	eesti	2,06	1,14	-1,47	189	0,143
	muu	2,33	1,18			
Need, kes on tugevad reaalinnetes, on nõrgemad keeleõppes.	eesti	2,39	1,24	-0,54	71,80	0,590
	muu	2,53	1,64			
Need, kes räägivad rohkem kui ühte võõrkeelt, on väga intelligentsed.	eesti	4,28	1,16	0,89	74,59	0,379
	muu	4,08	1,45			
Minu emakeele (koduse keelega) inimesed on võõrkeele õppimises tugevad.	eesti	4,03	1,09	4,26	189	<0,001
	muu	3,24	1,27			
Igaüks on võimeline õppima võõrkeeli.	eesti	5,19	0,90	0,19	189	0,853
	muu	5,16	1,07			

Tunnus	Emakeel	M	SD	t	df	p
<i>Keeleõppe olemus</i>						
Keel, mida ma õpin, sarnaneb minu emakeelega / koduse keelega.	eesti	1,97	1,15	-1,13	71,98	0,263
	muu	2,24	1,52			
Võõrkeele õppimiseks on vajalik tunda sihtkeele kultuuri.	eesti	4,51	1,17	-0,95	189	0,344
	muu	4,69	1,12			
Võõrkeelt on parem õppida sihtkeele riigis.	eesti	5,19	1,01	2,84	189	0,005
	muu	4,71	1,08			
Võõrkeele õppimine tähendab põhiliselt uute sõnade õppimist.	eesti	3,39	1,15	-3,07	189	0,002
	muu	3,98	1,21			
Võõrkeele õppimine tähendab põhiliselt grammatikareeglite õppimist.	eesti	3,11	1,10	-2,64	189	0,009
	muu	3,61	1,31			
Võõrkeele õppimine erineb teiste õppeainete õppimisest.	eesti	4,79	1,13	0,75	189	0,456
	muu	4,65	1,15			
Võõrkeele õppimine tähendab põhiliselt tõlkimist emakeelest võõrkeelde.	eesti	2,66	1,32	-2,04	189	0,043
	muu	3,10	1,33			
<i>Õppimis- ja kommunikatsioonistrateegiad keeleõppes</i>						
Võõrkeelt on tähtis rääkida aktsendivabalt.	eesti	3,29	1,33	-0,97	73,23	0,337
	muu	3,55	1,71			
Võõrkeeles võib midagi öelda alles siis, kui seda suudetakse esitada vigadeta ja korrektset.	eesti	1,66	1,06	-4,44	69,15	< 0,001
	muu	2,67	1,49			
Kui kuulen kedagi rääkimas keelt, mida õpin, lähen selle inimese juurde, et saaksin keelt praktiseerida.	eesti	2,51	1,28	-0,79	189	0,431
	muu	2,69	1,46			
Kui ma ei tea mõne sõna tähendust võõrkeeles, siis võib seda täiesti julgelt ise ära arvata.	eesti	2,98	1,35	-1,93	189	0,055
	muu	3,39	1,17			
Keeleõppes on tähtis palju korrata ja harjutada.	eesti	5,59	0,61	1,11	189	0,271
	muu	5,47	0,70			
Tunnen end ebamugavalt teiste inimeste ees võõrkeeles rääkides.	eesti	3,46	1,49	0,51	189	0,611
	muu	3,33	1,48			
Kui võõrkeele õppimise alguses lubatakse vigu teha, siis on nendest vigadest hiljem raske lahti saada.	eesti	3,54	1,48	0,80	189	0,423
	muu	3,35	1,35			
Võõrkeelt on tähtis harjutada keelelaboris.	eesti	2,96	1,35	-2,70	189	0,008
	muu	3,55	1,24			

Märkus: eesti = eesti emakeel; muu = muu emakeel, M = aritmeetiline keskmine, SD = standardhälve, t = t-statistik, df = vabadusastmete arv, p = p-väärtus. Uskumused, milles eesti ja muus keeles õppija oluliselt erinevad, on märgitud poolpaksus kirjas.

Eestikeelsete ja muu emakeelega õppijate motivatsiooni erinevused

Autonoomne motivatsioon ehk soov aktiivselt tunnis kaasa töötada selleks, et keelt paremini selgeks saada, on emakeeles õppivatel üliõpilastel võrreldes muus keeles õppivate üliõpilastega suurem (vastavalt $M = 5,89$, $SD = 0,81$ ja $M = 5,20$, $SD = 0,89$, $t(62,32) = 2,95$, $p = 0,005$). Samuti suunab kontrollitud motivatsioon emakeeles õppivaid üliõpilasi enam ($M = 3,66$, $SD = 1,15$ emakeeles ja $M = 2,71$, $SD = 1,04$ teises keeles õppijatel, $t(189) = 5,22$, $p < 0,001$).

Arutelu

Otsisime vastust kahele küsimusele, millest esimene keskendus eestikeelsete ja muu emakeelega üliõpilaste keeleõppe uskumuste erinevustele ning teine võimalikele erinevustele samade rühmade õpimotivatsioonis. Küsitluses oli viis alateemat: keeleõppe raskus, võimekus õppida võõrkeelt, keeleõppe olemus, õppimis- ja kommunikatsioonistrateegiad keeleõppes ning autonoomne ja kontrollitud motivatsioon.

Esimene alateema, keeleõppe raskus, sisaldas üht juurdekasvuuskumust (*Usun, et saan selle keele lõpuks väga hästi selgeks*), millega mõlemad rühmad kõrge skooriga nõustuvad. Tulemus väljendab üliõpilaste valmisolekut pingutada ja keeleoskuse lihvimise nimel vaeva näha. Teised väited väljendasid jäävususkumusi, näiteks peavad pooled mõlemad rühma osalejatest lugemist ja kirjutamist lihtsamaks kui rääkimist ja kõne mõistmist, suulisest kõnest omakorda usutakse, et rääkimine on lihtsam kui kuuldu mõistmine. Õppejõu seisukohast on oluline teada, et eri tüüpi ülesannete, sealhulgas mõne osaoskuse lihtsamaks pidamine võib ennustada frustratsiooni õppimises, kui soovitud areng ei ole piisavalt kiire, või vastupidi, osa ülesannete liiga raskeks pidamine võib suurendada pessimismi ja vähendada motivatsiooni ning soovi panustada õppimisse (Horwitz, 1988). Kaks rühma erinevad aga selle poolest, et eestikeelsed üliõpilased usuvad enam, et mõnda keelt on kergem õppida kui mõnda teist. Samas oli selle väitega nõustumine kõrge ka muu emakeelega üliõpilaste seas. Selle jäävususkumusega nõustumine võib kaasa tuua väiksema pingutussoovi, kui eeldatakse, et mõnda keelt on lihtsam õppida. Näiliselt võib sugulaskeele õppimine paista keeleõpingute alguses tõepoolest lihtsam, kuid ülikooliõpingute jaoks vajalik edasijõudnu keeletase nõuab samasugust pingutust kui mis tahes muu keele õppimine. Isegi vastupidi, keelte sarnasused võivad keele omandamisel osutada takistuseks, kui suhtumine on kergekäeline ja pingutus pinnapealne (vt Kaivapalu, 2010).

Teine alateema, võimekus õppida võõrkeelt, väljendab uskumusi, kus on rõhk nende tagajärgedel: kui täiskasvanud keeleõppija vabandab oma edutut õppimist sellega, et lastel on kergem keeli õppida, või sellega, et tal pole keelevaistu, siis ei usu ta oma võimesse ning see omakorda pärsib tema pingutustahet (Lou & Noels, 2019a). See võib tuua ülikoolidesse võõrkeelseid õppijaid, kes ei üritagi õppekaval nõutava keele oskust arendada, vaid rahulduvad miinimumnõuetega, mis võib muuta kogu nende kõrgkoolis õppimise vaevarikaks. Mõlemad uuringus osalenud rühmad usuvad, et lastel on keelt kergem õppida kui täiskasvanutel. Ka see jäävususkumus pärsib täiskasvanueas pingutustahet ja võib olla vabanduseks enda kesisematele tulemustele. Uskumus keelevaistu olemasolu kohta on samuti jäävususkumus. Selle uuringu mõlemad vastajate rühmad usuvad, et mõned inimesed on kaasasündinud keelevaistuga. Ka varasemad uuringud kinnitavad, et üliõpilased usuvad keelevaistu olemasolusse (Al Bataineh, 2019; Altan, 2006). Samas nõustuvad muu emakeelega üliõpilased eestikeelsetest vähem väitega, et nende koduse keelega inimesed on võõrkeeleõppes võimekamad, mis näitab nende juurdekasvuuskumust, et edu saamiseks tuleb pingutada, see ei ole kaasasündinud anne.

Väitega, et kõik on võimelised keeli õppima, nõustuvad mõlemad rühmad kõrge skooriga. See juurdekasvuuskumus on eelduseks, et usutakse oma võimete arendamisse. See on oluline tulemus varasemate uuringute valguses, mis kinnitavad, kuidas usk sellesse, et igaüks on võimeline õppima keeli, toetab muu emakeelega õppijate motivatsiooni ja toimetulekut keerulistes situatsioonides (Lou & Noels, 2020a). Horwitz (1988: 286) toob välja paradoksi, et need, kes usuvad, et kõik on võimelised õppima võõrkeeli, peavad end ise suurema keelevaistuga õppijaks. Uskumused selle kohta, kummast soost inimesed on paremad keeleõppijad või et kas reaalinetes tugevamad õppijad on keeleõppes nõrgemad, on samuti väikse nipiga (Horwitz, 1988; Lou & Noels, 2020a). Kui naissoost õppijat innustab rohkem pingutama uskumus, et ta on võimekam kui meesüliõpilane, siis võib see tema õppimisele kaasa aidata. Vastupidisel juhul aga pärsib selline uskumus pingutust ja võib meessoost õppija oma võimete suhtes pessimistlikuks muuta. Nende väidetega (*Naised on võõrkeele õppimises paremad kui mehed, Reaalinetes tugevad on keeleõppes nõrgad*) kumbki rühm ei nõustunud, mis erineb varasemate analoogsete uuringute tulemustest (Al Bataineh, 2019; Altan, 2006). Jäävususkumus keeli oskavate inimeste kõrgema intelligentsuse kohta parandab keeleõppija enesetunnet, kui õpingud edenevad. Ebaedu kogemisel on see uskumus siiski pärssiva loomuga. Selle väitega nõustusid mõlemad rühmad.

Kolmas alateema koosneb uskumustest keeleõppe olemuse kohta. Mõlemad vastajate rühmad nõustuvad, et võõrkeele õppimiseks on oluline tunda sihtkeele kultuuri ja veel parem, kui sihtkeelt saab õppida vastavas riigis. Ka

see jäävususkumus vabandab vähest pingutust ja võib luua petliku illusiooni, et sihtriigis hakkab keel kerge vaevaga ise külge (Mercer & Ryan, 2010). Uskumustega selle kohta, et keeleõpet annab taandada kitsastele tegevustele (*Võõrkeele õppimine tähendab põhiliselt grammatikareeglite õppimist või pelgalt tõlkimist ühest keelest teise*), nõustuvad mõlemast rühmast pooled vastajad. Rühmade erinevus tuli välja uskumuses, et võõrkeele õppimine tähendab põhiliselt sõnade õppimist — muu emakeelega üliõpilased nõustusid sellega enam. Sellise kitsa arusaama puhul on oht, et õppija keskendubki vaid sõnade ja reeglite tuupimisele ning jätab muud tüüpi ülesannete lahendamise ja oskuste arendamise tagaplaanile. Laiemalt võib see tähendada, et teises keeles õppija võtab sama mustri kaasa ülikooliõpingutesse ning õpib küll ära terminid ja mõisted, kuid ei suuda neid analüüsida ega konteksti paigutada (Horwitz 1988). Viidates Krashenile³ rõhutab Horwitz (1988), et tõlkimise rolli tähtsustamine piirab oluliselt teksti ja kõne kui terviku mõistmise arengut. Teises keeles õppimise vaatenurgast viitab see uskumus võimalusele, et üliõpilane tõlgib mehaaniliselt õppematerjale emakeelde ega oska teha sisulisi lühikokkuvõtteid. Lisaks näitavad Horwiti (1995) uuringud, et tõlkimist väärtustavad üliõpilased kalduvad kõigepealt oma tekste kirjutama emakeeles, et neid seejärel sihtkeelde tõlkida. Ülikoolis muus keeles õppiva üliõpilase selline käitumisviis võib põhjustada suuremat koormust ning vähendada suulises suhtlemises spontaansust ja reageerimisvalmidust, mida üliõpilastelt ennekõike seminarides oodatakse.

Neljandas alateemas on tähelepanu uskumustel, mis on seotud õppimis- ja kommunikatsioonistrateegiatega keeleõppes. Mõlemad rühmad peavad tähtsaks aktsendivaba rääkimist, mis haakub ka varasemate uuringutega (Altan, 2006). Sellesse tugev uskumine võib takistada ülikooli seminarides aktiivset osalemist. Reaalses maailmas on peaaegu kõigil keeleõppijatel suurem või väiksem aktsent ja hääldusvigu tehakse ka kõrgemal keeletasemel. Kõrgendatud ootused veatule hääldusele võivad tekitada pingeid ka muus keeles õppijatele. Veatut ja aktsendivaba eneseväljendust taotlevad üliõpilased ei pruugi suuta osaleda spontaansetes aruteludes. Õppejõul on siin võimalus teadlikumalt kaasata muu emakeelega üliõpilasi, julgustades just tugevama aktsendiga õppijaid suuliselt sõna võtma, pööramata aktsendile tähelepanu ja näidates sellega, et ta hindab õppija sisulist panust. Samamoodi võivad olla negatiivsed tagajärjed jäävususkumusel, et võõrkeeles võib midagi öelda alles siis, kui seda suudetakse esitada veatult ja korrektselt. Siinses uuringus osalejad ei nõustunud selle uskumusega. Kummagi rühma vastajad ei pooldanud initsiatiivi ülesnäitamist võõra inimesega keelt praktiseerides, samas on see oluline just ülikoolis õppides,

³ Viide Stephen Krasheni keeleomandamise teooriale, kus on rõhk keelekümblusel ning mini-meeritakse reeglite eksplitsiitset õppimist ja tõlkimist.

näiteks kaasüliõpilastega suhtlemisel. Õppejõu vaatenurgast on see oluline info: muu emakeelega üliõpilased vajavad teadlikku suunavat julgustamist, et näiteks rühmatöök kontakt luua. Ka ei oldud väga päri väitega, et oluline on üritada mõista tervikut, takerdumata üksikutesse tundmatutesse sõnadesse. Pooled mõlema rühma vastajatest tunnevad end ebamugavalt teiste ees võõrkeeles rääkides. Ka siin on õppejõul võimalik teadlikult kujundada usalduslik ja lugupidav õhustik, et vähendada muu emakeelega üliõpilastes avaliku kõnelemise hirmu. Juurdekasvuuskumusega, et keeleõppes on tähtis palju korrata ja harjutada, nõustuvad mõlemad rühmad kõrge skooriga. Samas on veidi üllatav, et pooled vastanutest nõustuvad jäävususkumusega, et kui keeleõppe alguses lubatakse vigu teha, on neist hiljem raske lahti saada. See räägib vastu eelmisele uskumusele, et kordamise ja harjutamisega on võimalik vigadest vabaneda. Teisalt, ka varasemad uuringud on leidnud, et samal ajal võivad eksisteerida omavahel vastuolus olevad juurdekasvu- ja jäävususkumused (vt Alhamami, 2018; Lou & Noels, 2019a,b)

Teise uurimisküsimuse fookuses olid võimalikud erinevused emakeeles ja muus keeles õppivate üliõpilaste õpimotivatsioonis. Meie uuring näitas, et võrreldes muu emakeelega üliõpilastega hindavad eestikeelsed üliõpilased kõrgemaks nii enda autonoomset kui ka kontrollitud motivatsiooni. Osaliselt kattub see varasemate tulemustega, mis viitavad samuti teises keeles õppijate väiksemale motivatsioonile (Sert, 2008; Tsui & Ngo, 2017), ehkki autonoomse motivatsiooni üldine tase oli kõrge mõlemas rühmas. Eesti ja muus keeles õppivate üliõpilaste motivatsiooni erinevus on õppejõududele oluline info. Kuivõrd varasemad uuringud on näidanud, et õppija motivatsiooni mõjutavad tema vahetud sotsiaalsed suhted ülikoolis – suhted õpingukaaslaste ja õpetajatega (Busse & Walter, 2013; Dörnyei & Schmidt, 2001), siis on õppejõu võimuses kujundada toetav ja usalduslik õpikeskkond, mis suurendab üliõpilaste kaasatust ja huvi õppimise vastu (Campbell & Storch, 2011). Kontrollitud motivatsiooni üldine madalam tase, eriti just muus keeles õppivate üliõpilaste oma, on aga positiivne vihje õppimisega seotud valikute ja otsuste vabadusest ning vähesest välisest survest.

Uuringu tulemusi lugedes tuleb arvestada ka mõnda piirangut. Uuritavad õppisid kõik ühes ülikoolis ja eri erialadel. Viimast aga ei olnud võimalik tulemusi analüüsides arvesse võtta, sest erialade kaupa moodustunud rühmad oleks üliõpilaste arvu järgi jäänud liiga väikseks. Samuti ei kontrollitud meeste vähesese osakaalu tõttu soo mõju üliõpilaste uskumustele ja motivatsioonile.

Kokkuvõte

Tulemused näitavad, et nii eestikeelsetel kui ka muu emakeelega üliõpilastel on nii juurdekasvu- kui ka jäävususkumusi. Nii mõnelgi juhul võivad uskumused olla omavahel vastuolus. Muu emakeelega üliõpilased erinevad mõneti eesti keeles õppivatest üliõpilastest. Neil kaldub olema rohkem jäävususkumusi õppimise kohta ja nad tunnevad ennast vähem motiveerituna. Siinkohal on õppejõududel kasulik teada, et uskumused ei ole püsivad ja neid saab teadlikult suunata. Seega on tähtis, et õppejõud teadvustaksid uskumuste ja motivatsiooni rolli õpingutes ning pööraksid teadlikult ja süsteemselt tähelepanu muu emakeelega üliõpilaste toetamisele ja kaasamisele õppeprotsessis.

Kasutatud kirjandus

- Agawa, T. (2020). A qualitative examination of relatedness needs in Japanese EFL classrooms and task motivation. *Journal for the Psychology of Language Learning*, 2(1), 6–25. <https://doi.org/10.52598/jpll/2/1/2>
- Al Bataineh, K. B. (2019). English language learning beliefs of Jordanian students: The effect of gender. *International Journal of English Linguistics*, 9(2), 219–228. <https://doi.org/10.5539/ijel.v9n2p219>
- Alhamami, M. (2018). Beliefs about and intention to learn a foreign language in face-to-face and online settings. *Computer Assisted Language Learning*, 31(1–2), 90–113. <https://doi.org/10.1080/09588221.2017.1387154>
- Altan, M. X. (2006). Beliefs about language learning of foreign language-major university students. *Australian Journal of Teacher Education*, 31(2). <https://doi.org/10.14221/ajte.2006v31n2.5>
- Aus, K., Kuusisto, E., Arro, G., & Tirri, K. (2019). False, limited, and authentic growth mindsets in learning: Preliminary findings from fourth-grade students in Estonia and Finland. *International Journal for Talent Development and Creativity*, 7, 125–140.
- Ammigan, R. (2019). Institutional satisfaction and recommendation: What really matters to international students. *Journal of International Students*, 9(1), 262–281. <https://doi.org/10.32674/jis.v9i1.260>
- Beoku-Betts, J. (2004). African women pursuing graduate studies in the sciences: Racism, gender bias, and third world marginality. *NWSA Journal*, 16(1), 116–135. <https://www.jstor.org/stable/4317037>
- Black, A. E., & Deci, E. L. (2000). The effects of instructors' autonomy support and students' autonomous motivation on learning organic chemistry: A self-determination theory perspective. *Science Education*, 84, 740–756. [https://doi.org/10.1002/1098-237X\(200011\)84:6<740::AID-SCE4>3.0.co;2-3](https://doi.org/10.1002/1098-237X(200011)84:6<740::AID-SCE4>3.0.co;2-3)

- Burnette, J. L., O'Boyle, E. H., VanEpps, E. M., Pollack, J. M., & Finkel, E. J. (2013). Mind-sets matter: A meta-analytic review of implicit theories and self-regulation. *Psychological Bulletin*, 139(3), 655–701. <https://doi.org/10.1037/a0029531>
- Busse, V., & Walter, C. (2013). Foreign language learning motivation in higher education: A longitudinal study of motivational changes and their causes. *The Modern Language Journal*, 97(2), 435–456. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2013.12004.x>
- Campbell, E., & Storch, N. (2011). The changing face of motivation: A study of second language learners' motivation over time. *Australian Review of Applied Linguistics*, 34(2), 166–192. <https://doi.org/10.1075/ara1.34.2.03cam>
- Cui, Y. (2014). *Beliefs about language learning: a study of post-secondary non-native learners of Chinese and teachers of Chinese in North America* [doctoral dissertation]. University of Victoria.
- Dewey, J. (1933). *How we think*. D. C. Heath & Co Publishers.
- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781410613349>
- Dörnyei, Z., & Murphey, T. (2003). *Group dynamics in the language classroom*. Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z., & Schmidt, R. (Eds.). (2001). *Motivation and second language acquisition* (Vol. 23). Second Language Teaching & Curriculum Center, University of Hawaii.
- Dweck, C. S. (2019). The choice to make a difference. *Perspectives on Psychological Science*, 14(1), 21–25. <https://doi.org/10.1177/1745691618804180>
- Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. Random House.
- Dweck, C. S., Chiu, C. Y., & Hong, Y. Y. (1995). Implicit theories and their role in judgments and reactions: A word from two perspectives. *Psychological Inquiry*, 6(4), 267–285. https://doi.org/10.1207/s15327965pli0604_1
- Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95(2), 256. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.95.2.256>
- Ferreira Barcelos, A. M. (2015). Unveiling the relationship between language learning beliefs, emotions, and identities. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 5(2), 301–325. <https://doi.org/10.14746/sslt.2015.5.2.6>
- Fu, J. (2021). The role of two extracurricular programs in international students' informal learning experiences in Atlantic Canada. In *Multidisciplinary Perspectives on International Student Experience in Canadian Higher Education* (pp. 156–176). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-7998-5030-4.ch009>
- Henno, I., Kollo, L., & Mikser, R. (2017). Eesti loodusainete õpetajate uskumused, õpetamispraktika ja enesetõhusus TALIS 2008 ja 2013 uuringu alusel. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri. Estonian Journal of Education*, 5(1), 268–296. <https://doi.org/10.12697/eha.2017.5.1.09>
- Horwitz, E. K. (1987). Surveying student beliefs about language learning. *Learner Strategies in Language Learning*, 110129, 557–576.
- Horwitz, E. K. (1988). The beliefs about language learning of beginning university foreign language students. *The Modern Language Journal*, 72(3), 283–294. <https://doi.org/10.2307/327506>

- Horwitz, E. K. (1995). Student affective reactions and the teaching and learning of foreign languages. *International Journal of Educational Research*, 23(7), 573–579. [https://doi.org/10.1016/0883-0355\(96\)80437-X](https://doi.org/10.1016/0883-0355(96)80437-X)
- Hu, L., & Bentler, P.M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6, 1–55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Jenkins, S. (2000). Cultural and linguistic miscues: A case study of international teaching assistant and academic faculty miscommunication. *International Journal of Intercultural Relations*, 24(4), 477–501. [https://doi.org/10.1016/S0147-1767\(00\)00011-0](https://doi.org/10.1016/S0147-1767(00)00011-0)
- Kaivapalu, A. (2010). Metalingvistiline teadlikkus võõrkeeleõppes: oma keel võõras peeglis. *Lähivõrdlusi*. Lähivertailuja, 19, 160–176. <https://doi.org/10.5128/lv19.10>
- Kartchava, E. (2016). Learners' beliefs about corrective feedback in the language classroom: Perspectives from two international contexts. *TESL Canada Journal*, 33(2), 19. <https://doi.org/10.18806/tesl.v33i2.1235>
- Kikas, E. (2015). Tunnetusprotsessid, uskumused, emotsioonid ja motivatsioon. Nende iseärasused ja arengu toetamine kolmandas kooliastmes. Teoses Kikas, E. & Toomela, A. (toim), *Õppimine ja õpetamine kolmandas kooliastmes. Üldpädevused ja nende arendamine* (lk 34–62). Eesti Ülikoolide Kirjastus.
- Kim, Y. (1994). Adapting to a new culture. In L. Samover & R. Porter (Eds.), *Intercultural communication: A reader* (pp. 392–404). Wadsworth.
- Kim-Yoon, H. (2000). *Learner beliefs about language learning, motivation and their relationship: A study of EFL learners in Korea*. The University of Texas at Austin.
- Klaas, B. (2006). Kõrgharituks teises keeles. *Eesti Rakenduslingvistika Ühingu Aastaraamat Estonian Papers in Applied Linguistics*, 0(2), 109–117. <https://doi.org/10.5128/erya2.08>
- Lee, J. J., & Rice, C. (2007). Welcome to America? International student perceptions of discrimination. *Higher Education*, 53(3), 381–409. <https://doi.org/10.1007/s10734-005-4508-3>
- Lou, N. M., & Noels, K. A. (2019a). Promoting growth in foreign and second language education: A research agenda for mindsets in language learning and teaching. *System*, 86, 102126. <https://doi.org/10.1016/j.system.2019.102126>
- Lou, N. M., & Noels, K. A. (2019b). Language mindsets, meaning-making, and motivation. In: M. Lamb, K. Csizér, A. Henry, & S. Ryan (Eds.), *The Palgrave Handbook of Motivation for Language Learning*, (pp. 537–559). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-030-28380-3_26
- Lou, N. M., & Noels, K. A. (2020a). Mindsets matter for linguistic minority students: Growth mindsets foster greater perceived proficiency, especially for newcomers. *The Modern Language Journal*, 104(4), 739–756. <https://doi.org/10.1111/modl.12669>
- Lou, N. M., & Noels, K. A. (2020b). “Does my teacher believe I can improve?”: The role of meta-layer theories in ESL learners' mindsets and need satisfaction. *Frontiers in Psychology*, 11, 1417. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01417>

- Lou, N. M., Chaffee, K. E., & Noels, K. A. (2022). Growth, fixed, and mixed mindsets: Mindset system profiles in foreign language learners and their role in engagement and achievement. *Studies in Second Language Acquisition*, 44(3), 607–632. <https://doi.org/10.1017/S0272263121000401>
- Mantle-Bromley, C. (1995). Positive attitudes and realistic beliefs: Links to proficiency. *The Modern Language Journal*, 79(3), 372–386. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1995.tb01114.x>
- McKenzie, L., & Baldassar, L. (2017). Missing friendships: Understanding the absent relationships of local and international students at an Australian university. *Higher Education*, 74(4), 701–715. <https://doi.org/10.1007/s10734-016-0073-1>
- Mercer, S., & Ryan, S. (2010). A mindset for EFL: Learners' beliefs about the role of natural talent. *ELT Journal*, 64(4), 436–444. <https://doi.org/10.1093/elt/ccp083>
- Meristo, M. (2019). The well-being of South-Asian students from a Self-Determination perspective [poster presentation]. 7th International Self-Determination Theory Conference, May 21–24, 2019, Egmond aan Zee, Holland.
- Meristo, M. (2022). University students' motivation to study the french language: A time trend study. *Journal for the Psychology of Language Learning*, 4(1). <https://doi.org/10.52598/jpll/4/1/4>
- Mouratidis, A., Michou, A., Sayil, M., & Altan, S. (2021). It is autonomous, not controlled motivation that counts: Linear and curvilinear relations of autonomous and controlled motivation to school grades. *Learning and Instruction*, 73, 101433. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2020.101433>
- Myles, J., & Cheng, L. (2003). The social and cultural life of non-native English speaking international graduate students at a Canadian university. *Journal of English for Academic Purposes*, 2(3), 247–263. [https://doi.org/10.1016/S1475-1585\(03\)00028-6](https://doi.org/10.1016/S1475-1585(03)00028-6)
- Neudorf, E., Ugaste, A., Tuul, M., & Mikser, R. (2017). Lasteaiaõpetajate uskumused seoses laste üldoskuste arendamisega riikliku õppekava alusel: lisaseletus lasteaia koolistumise põhjustele. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri. Estonian Journal of Education*, 2(5), 54–79. <https://doi.org/10.12697/eha.2017.5.2.03>
- Noels, K. A., Lascano, D. I. V., & Saumure, K. (2019). The development of self-determination across the language course: Trajectories of motivational change and the dynamic interplay of psychological needs, orientations, and engagement. *Studies in Second Language Acquisition*, 41(4), 821–851. <https://doi.org/10.1017/S0272263118000189>
- Oder, T., & Eisenschmidt, E. (2018). Teachers' perceptions of school climate as an indicator of their beliefs of effective teaching. *Cambridge Journal of Education*, 48(1), 3–20. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2016.1223837>
- Oxford, R. L., Ehrman, M. E., & Lavine, R. Z. (1991). Style wars: Teacher-student style conflicts in the language classroom. In S. Magnan (Ed.), *Challenges in the 1990's for College Foreign Language Programs*, (pp. 14–38). Heinle and Heinle.

- Paunesku, D., Walton, G. M., Romero, C., Smith, E. N., Yeager, D. S., & Dweck, C. S. (2015). Mind-set interventions are a scalable treatment for academic underachievement. *Psychological Science*, 26(6), 784–793. <https://doi.org/10.1177/0956797615571017>
- R Core Team. (2021). *R: A language and environment for statistical computing*. <https://cran.r-project.org>.
- Richards, J. C., & Lockhart, C. (1994). *Reflective teaching in second language classrooms*. Cambridge University Press.
- Rifkin, B. (2000). Revisiting beliefs about foreign language learning 1. *Foreign Language Annals*, 33(4), 394–408. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2000.tb00621.x>
- Robertson, M., Line, M., Jones, S., & Thomas, S. (2000). International students, learning environments and perceptions: A case study using the Delphi technique. *Higher Education Research & Development*, 19(1), 89–102. <https://doi.org/10.1080/07294360050020499>
- Rokeach, M. (1968). *Beliefs, attitudes, and values: A theory of organization and change*. Jossey-Bass.
- Rosseel, Y. (2012). lavaan: An R package for structural equation modeling. *Journal of Statistical Software*, 48(2). <https://doi.org/10.18637/jss.v048.i02>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54–67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Publications.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101860. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
- Sansone, C., & Harackiewicz, J. M. (Eds.). (2000). *Intrinsic and extrinsic motivation: The search for optimal motivation and performance*. Elsevier.
- Santos, J., & Veiga, V. (2022). Tertiary ecuadorian students' beliefs about learning a foreign language: A descriptive study. *Journal of English Language Teaching and Applied Linguistics*, 4(1), 22–29. <https://doi.org/10.32996/jeltal.2022.4.1.2>
- Sawir, E. (2005). Language difficulties of international students in Australia: The effects of prior learning experience. *International Education Journal*, 6(5), 567–580.
- Sert, N. (2008). The language of instruction dilemma in the Turkish context. *System*, 36(2), 156–171. <https://doi.org/10.1016/j.system.2007.11.006>
- Shamin, F. (1996). Learner resistance to innovation in classroom methodology. In H. Coleman (Ed.), *Society and the language classroom* (pp. 105–121). Cambridge University Press.
- Sherry, M., Thomas, P., & Chui, W. H. (2009). International students: a vulnerable student population. *Higher Education*, 60(1), 33–46. <https://doi.org/10.1007/s10734-009-9284-z>

- Sung, H., & Padilla, A. M. (1998). Student motivation, parental attitudes, and involvement in the learning of Asian languages in elementary and secondary schools. *The Modern Language Journal*, 82(2), 205–216. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1998.tb01193.x>
- Sümer, S., Poyrazlı, S., & Grahame, K. (2008). Predictors of depression and anxiety among international students. *Journal of Counseling & Development*, 86(4), 429–437. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6678.2008.tb00531.x>
- Tavares, V. (2021). Feeling excluded: international students experience equity, diversity and inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 1–18. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.2008536>
- Teimouri, Y., Goetze, J., & Plonsky, L. (2019). Second language anxiety and achievement: A meta-analysis. *Studies in Second Language Acquisition*, 41(2), 363–387. <https://doi.org/10.1017/S0272263118000311>
- The jamovi project (2022). *jamovi*. (Version 2.3). <https://www.jamovi.org>.
- Tsui, A. P. Y., & Ngo, H. Y. (2017). Students' perceptions of English-medium instruction in a Hong Kong university. *Asian Englishes*, 19(1), 57–78. <https://doi.org/10.1080/13488678.2016.1230484>
- Vansteenkiste, M., Sierens, E., Soenens, B., Luyckx, K., & Lens, W. (2009). Motivational profiles from a self-determination perspective: The quality of motivation matters. *Journal of Educational Psychology*, 101(3), 671–688. <https://doi.org/10.1037/a0015083>
- Walsworth, S., Somerville, K., & Robinson, O. (2021). The importance of weak friendships for international student satisfaction: Empirical evidence from Canada. *International Journal of Intercultural Relations*, 80, 134–146. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2020.11.004>
- Yashima, T., Nishida, R., & Mizumoto, A. (2017). Influence of learner beliefs and gender on the motivating power of L2 selves. *The Modern Language Journal*, 101(4), 691–711. <https://doi.org/10.1111/modl.12430>
- Yeager, D. S., Hanselman, P., Walton, G. M., Murray, J. S., Crosnoe, R., Muller, C., Tipton, E., Schneider, B., Hulleman, C. S., Hinojosa, C. P., Paunesku, D., Romero, C., Flint, K., Roberts, A., Trott, J., Iachan, R., Buontempo, J., Yang, S. M., Carvalho, C. M., & Hahn, P. R. (2019). A national experiment reveals where a growth mindset improves achievement. *Nature*, 573(573). <https://doi.org/10.1038/s41586-019-1466-y>

Lisa 1. Uuritud tunnuste kirjeldavad statistikud

Tunnus	M	SD	Min	Max
<i>Uskumused</i>				
<i>Keeleõppe raskus</i>				
Mõnda keelt on kergem õppida kui mõnda teist.	5,42	0,85	2	6
Usun, et saan selle keele lõpuks väga hästi selgeks.	4,83	1,06	2	6
Võõrkeelt on lihtsam rääkida kui sellest aru saada.	2,62	1,62	1	6
Seda keelt, mida õpin, on lihtsam lugeda ja kirjutada, kui rääkida ja sellest aru saada.	3,04	1,50	1	6
<i>Võimekus õppida võõrkeelt</i>				
Lastel on võõrkeelt kergem õppida kui täiskasvanutel.	4,80	1,21	1	6
Mõned inimesed on sündinud erilise keelevaistuga, mis aitab neil lihtsamalt võõrkeelt õppida.	4,55	1,27	1	6
Sellel, kes juba oskab mõnda võõrkeelt, on lihtsam järgmist võõrkeelt õppida.	4,46	1,25	1	6
Usun, et olen kaasasündinud „keelevaistuga“.	3,65	1,30	1	6
Naised on võõrkeele õppimises paremad kui mehed.	2,13	1,15	1	5
Need, kes on tugevad reaalinnetes, on nõrgemad keeleõppes.	2,43	1,35	1	6
Need, kes räägivad rohkem kui ühte võõrkeelt, on väga intelligentsed.	4,23	1,25	1	6
Minu emakeele (koduse keelega) inimesed on võõrkeele õppimises tugevad.	3,82	1,19	1	6
Igaüks on võimeline õppima võõrkeeli.	5,18	0,95	2	6
<i>Keeleõppe olemus</i>				
Keel, mida ma õpin, sarnaneb minu emakeelega/koduse keelega.	2,04	1,26	1	6
Võõrkeele õppimiseks on vajalik tunda sihtkeele kultuuri.	4,55	1,15	1	6
Võõrkeelt on parem õppida sihtkeele riigis.	5,06	1,05	1	6
Võõrkeele õppimine tähendab põhiliselt uute sõnade õppimist.	3,55	1,19	1	6
Võõrkeele õppimine tähendab põhiliselt grammatikareeglite õppimist.	3,24	1,18	1	6
Võõrkeele õppimine erineb teiste õppeainete õppimisest.	4,75	1,13	1	6
Võõrkeele õppimine tähendab põhiliselt tõlkimist emakeelest võõrkeelde.	2,77	1,33	1	6

Tunnus	M	SD	Min	Max
<i>Õppimis- ja kommunikatsioonistrateegiad keeleõppes</i>				
Võõrkeelt on tähtis rääkida aktsendivabalt.	3,36	1,44	1	6
Võõrkeeles võib midagi öelda alles siis, kui seda suudetakse esitada vigadeta ja korrektset.	1,93	1,27	1	6
Kui kuulen kedagi rääkimas keelt, mida õpin, lähen selle inimese juurde, et saaksin keelt praktiseerida.	2,56	1,33	1	6
Kui ma ei tea mõne sõna tähendust võõrkeeles, siis võib seda täiesti julgelt ise ära arvata.	3,09	1,32	1	6
Keeleõppes on tähtis palju korrata ja harjutada.	5,55	0,64	4	6
Tunnen end ebamugavalt teiste inimeste ees võõrkeeles rääkides.	3,42	1,48	1	6
Kui võõrkeele õppimise alguses lubatakse vigu teha, siis on nendest vigadest hiljem raske lahti saada.	3,49	1,44	1	6
Võõrkeelt on tähtis harjutada keelelaboris.	3,12	1,35	1	6
<i>Motivatsioon</i>				
Autonoomne motivatsioon	5,48	0,65	2,50	6,00
Kontrollitud motivatsioon	3,41	1,20	1,00	6,00

Märkus: M = aritmeetiline keskmine; SD = standardhälve; Min = minimaalne väärtus; Max = maksimaalne väärtus.

Language learning beliefs and motivation of Estonian and non-Estonian students at Estonian-language universities

Merilyn Meristo^{ab1}, Anna-Liisa Jõgi^{cd}

^a School of Humanities, Tallinn University

^b College of Education, University of South Carolina

^c School of Educational Sciences, Tallinn University

^d Department of Teacher Education, University of Jyväskylä

Summary

Inclusive education is a crucial part of Estonian education, including the higher education system. At university, there are students whose first language (L1) is not Estonian but who follow the Estonian-medium curricula. Engaging such students and supporting their motivation and self-directed learning is essential for students' welfare. Foreign language acquisition has been studied a lot, but less attention has been paid to investigating learning through the medium of a second language and how to involve and support those students effectively.

Students whose L1 and university's medium of instruction do not overlap have been studied from different perspectives: their social adaptation (e.g. Lee & Rice, 2007; Sherry et al., 2010) and their perception of language learning difficulties (e.g. Lou & Noels, 2020a, 2020b; Sawir, 2005). Previous studies indicate that their motivation and learning outcomes are lower than those whose medium of instruction is L1 (Sert, 2008; Tsui & Ngo, 2017). In the case of students with special educational needs, the teacher's awareness of these needs and the ability to differentiate learning are important. Hence, in the case of non-native-speaking students, a similar approach emerges. Academic staff should be aware and be able to consider better the needs arising from learning in another language than L1, including the students' different social and cultural backgrounds, so that the students would perceive equal inclusion in the learning process (Myles & Cheng, 2003).

Ignoring the peculiarities arising from cultural and linguistic differences may reduce students' well-being, which may cause frustration and lead to physical or emotional detachment (Robertson et al., 2000; Sümer et al., 2008). For example, students with a different L1 than the medium of instruction

¹ School of Humanities, Tallinn University, Narva mnt 25, Tallinn 10120, merilyn.meristo@tlu.ee

perceive unequal treatment during the feedback of writing tasks and find remarks about their language skills (e.g. using the wrong language register) and pronunciation errors in oral assessment irrelevant (Beoku-Betts, 2004; Myles & Cheng, 2003). Yet controversially, academic staff are expected to correct all the mistakes (Kartchava, 2016; Meristo, 2022).

In addition, teachers tend to show little empathy towards students with a different L1 (Robertson et al., 2000; Tavares, 2021). When experiencing similar problems, students with a different L1 begin to communicate more with each other because the difficulties experienced are easier to relate to. This, in turn, creates a vicious circle where there is less and less attempt to integrate into the university environment (Kim, 1994; McKenzie & Baldassar, 2017). Students with similar social and cultural backgrounds also tend to stick together in their dormitories, which reduces interaction with local students. Offering each other primarily emotional support may not always be the best solution to students' academic concerns and might lead to the escalation of problems (Myles & Cheng, 2003).

The inclusion of native and non-native students is important from the point of view of the latter's academic adaptation (Kim, 1994; Walsworth et al., 2021). Attitudes, communication styles, and expectations towards courses may differ between the students of different L1 (Jenkins, 2000; Tavares, 2021). Without the university's guidance, students with a different L1 than the medium of instruction involvement may remain superficial or insufficient (Ammigan, 2019; Fu, 2021).

The coping and well-being of students with a different L1 have also been studied in Estonian universities (Klaas, 2006; Meristo, 2019). So far, no attention has been paid to their beliefs and motivation. However, it is known that beliefs can inhibit language learning and affect motivation (Mercer & Ryan, 2010; Yashima et al., 2017). In order to efficiently support and include all students, it is important to know what their learning beliefs and motivation are. Thus, this study aims to compare the language learning beliefs and motivation of two groups of students – those whose L1 is Estonian and those whose first language is other than Estonian but whose medium of instruction is Estonian. For this purpose, the following research questions have been formulated: 1. Whether and how do the beliefs of the students of the two groups differ? 2. Whether and how does the motivation of the students of the two groups differ?

The sample of this study consisted of 191 students (161 women and 30 men). The average age of the participants was 23.61 years (SD = 6.67). Estonian was L1 for 140 students, and 51 students indicated another L1 (Russian, Ukrainian, Finnish, Swedish, Arabic) as their mother tongue.

BALLI (*Beliefs about Language Learning Inventory*, Horwitz 1988) was used to assess language learning beliefs. Respondents rated the extent to which they agree with the statements on a 6-point Likert-type scale (1 = “do not agree at all” and 6 = “agree completely”). The BALLI statements are divided between five subscales: *The Difficulty of Language Learning*, *Foreign Language Aptitude*, *The Nature of Language Learning*, *Learning and Communication Strategies*, and *Motivation and Expectations*. The last subscale was excluded from the present study. For all the subscales, individual statements were used in the data analysis.

The self-regulation questionnaire (*Learning Self-Regulation Questionnaire*, Black & Deci, 2000) was used to assess autonomous and controlled motivation. Autonomous (e.g. I listen to my teacher because his explanations help me understand the language better) and controlled motivation (e.g. I listen to my teacher because it is more likely that I get a better grade) were assessed with four statements each (Cronbach's $\alpha = .80$ for autonomous and $\alpha = .74$ controlled motivation subscale).

The statistical package jamovi (The jamovi project, 2022) and its factor analysis extension (R Core Team, 2021; Rosseel, 2012) were used to analyse the data. Differences in beliefs and motivation between two groups of students were analysed using an independent samples t-test. Levene's test was used to check the homogeneity of the variances of the two groups, and if necessary, the t-statistic is reported, which considers the unequal variances.

The results show that among students with a different L1 than the medium of instruction, there are more fixed beliefs that may hinder successful university studies. They are also less motivated, both in terms of autonomous and controlled motivation. The results allow universities to be more aware of students' learning-related beliefs and motivation to organise inclusion better and support them individually. Examples of beliefs related to language learning can be interpreted in a wider context and transferred to other learning situations. The academic staff needs to recognise the role of students' beliefs and motivation in their studies.

Keywords: Students with a different L1 than Estonian, language learning beliefs, autonomous motivation, controlled motivation, inclusive education