



Nortasunaren eragina H₂ren irakaskuntzan

Bakarne González

Hizkuntz irakasle moduan esaten badut “ikasleari tenperatura afektibo eta emozionala hartu behar zaiola eskolako hiru alditan: hasieran, indarrak neurtzeko. Eskolan zehar, planteatutako jardueraren egokitasuna ikusteko. Eta bukaeran, haren asebetetze-maila neurtzeko”, baten batek pentsatuko du gaia ez dela hizkuntz irakaskuntza, medikuntza baizik. Bakarren batek, ordea, berehala igarriko dio artikuluaeren mamiari: nortasunaren eragina hizkuntz irakaskuntza-ikaskuntzan. Eta, agian, askok eta askok pentsatuko dute: “horra hor non datorren beste asmazio berri bat irakasle on lana ktramilatzeraz”. Nortasunaren ezaugarriak batzuentzat pisuzko aldagai psikosozialak dira. Beste batzuentzat, berriz, eremu lausoa baizik ez dira, eta, ikerketa frankoren premian daude oraindik ere aintzat hartzeko.

Sarrera

Esanahi ugari eman zaizkio nortasunaren kontzeptuari. Eta esan behar da kontzeptu korapilatsua dela, zer den adierazten zaila. Oro har, gizakiaren ezaugarri bereizle gisa izan da definitua. Hainbat osagai ditu bere baitan. Gizakion nortasunaren ezaugarriek giza jokabidearekin dute zerikusia eta nahikoa egonkorak dira. Jokabidea norbanako bakoitzak duen jarduteko modua da eta norberarekiko nahiz beste batzuekiko prozesu garrantzitsuak islatzen ditu (Arratibel, 2000).

Nortasunari buruzko teoriak asko dira. Horien xedea da irizpide-sistema bat aurkitzea gizakion izaera-mota mugagabeak deskribatu eta esplikatzeko. Hona hemen hainbat teoria-multzo:

- Teoria psikodinamikoak: Freud eta Adler dira jarraitzaile nagusienak. Psikoterapiatik sortu eta klinika psikiatrikoetan aplikatzen dira.

- Teoria humanista: Maslow, Rogers, eta Fromm lirateke autorerik behinena. Gizakia bere osoan hartzen dute. Ez diote gizakiaren alderdi jakin bati edo gaixotasunari bakarrik begiratzen.
- Teoria existentziala: Merleau Ponty, Heidegger. Gizona munduaren aurrean jarrita behatzen dute.
- Berezitasunen teoriak: Cattell, Eysenck, Guilford.
- Teoria behavioristak: Skinner.
- Teoria kognitibistak: ezagutzeko estiloen oinarri direnak.

Eskolatzearen Psikologiaren ikuspegitik, gizakia bakarra eta errepikaezina da. Irakasteko era ikasle bakoitzaren ezaugarrietara egokitu behar dugu, haren errendimendua ahalik eta handiena izan dadin. Ikasle bakoitzak informazioa jaso eta barneratzeko duen moduak baita egitura kognitiboak sortzeko moduak ere ikaslearen beraren helburuak eta igurikapenak izango dituzte gidari. Modu horiek ikas-prozesuan eragiten duten aldagaiak dira.

Ikaslearen nortasun-aldagaiak errendimenduari nola eragiten dioten azaltzeko ikerketak hiru aukera teorikotan egon dira oinarrituta:

- a** Lehenengoak interpretazio tradizionala dakar. Horren arabera, hainbat nortasun-ezaugarri errendimenduari eragiten diote.
- b** Bigarrenak kontrako norabidea adierazten du, neurri batean behintzat: arrakastaren edo porrot akademikoaren esperientziak emozioen arloko hainbat ezaugarri eta jarrera molda ditzake. Eta ezaugarri eta jarrera horiek, berriro ere, etorkizuneko lorpenari ere eragingo diote feedback-prozesu baten bitartez.
- c** Hirugarren ikuspegiak aurreko biak uztartzen ditu: gaitasunak eta norberaren ezaugarriak aldi berean garatzen dira eskola-errendimendua jaso edo apala dakarten gaitasun espezifikoekin batera.

Esatekoa da, bestalde, nortasunaren eta errendimenduaren arteko erlazioa, bere garrantzia badu ere, ez dela, jeneralean, errendimenduaren eta eragile intelektualen artekoa bezain sendoa. Hala ere, nahitaezkoa da nortasunaren aldagai edo dimentsio bakoitzak errendimenduari duen lotura aztertzea.

Gehien aztertu diren aldagaiak hauexek izan dira: autokontzeptua eta autoestima, kausa-egozpenak eta kontrol *locusa*, motibazioa, antsietatea... Azken horren ildotik (Perales, 1997), nortasunaren hurrengo ezaugarriak hartu ditugu aztergai: kanporakoitasuna, enpatia eta inhibizioa, autokontzeptua eta autoestima, eta, arriskatzea. Alderdi horiek aztertzeaz gain, esku-hartzerako zenbait proposamen ekartzea ere izango dugu xede.

Dena den, H₂ren ikas-prozesuan ikaslearen rolaren nagusitasuna ahaztu barik, hizkuntza irakaslearen nortasunari buruzko zenbait zertzelada ere saiaturiko gara ematen. Izan ere, irakaslearen motibazio eta jarrerek munta handiko eragina dutelako ustea askotan oinarritzen da iritzi eta hautema-te subjektiboetan, eta ez ongi zurkaiztutako emaitza zientifikoetan.

Dakigunez, H₂ren alorreko didaktika-lanetan irakaslearen egitekoari buruz plazaratutako ideiak ez dira den-denak ezpal berekoak. Zenbaitetan, elkarren aurkakoak ere izaten dira: batzuentzat irakasleak ikasgelan egiten duena erabakigarria da ikasleen lorpenari begira. Beste zenbaitentzat, berriz, irakas-jardunak eragin mugatua du: “hizkuntz ikasleek ikasi egiten dute horien irakasleak gorabehera!” Horrexegatik, artikulatu honen zati bat emango diogu hizkuntz irakaslearen nortasunari, xumea, hori bai, azaldu dugunez, ez gai horrek merezi ez duelako, baizik eta orain arte alde hori gutxitan ikertu delako. Bestalde, ez dirudi alderdi horiek hizkuntz irakaslearengan aparteko pisua dutenik, nolabaiteko eragina aitortu balekieke ere. Aitzitik, hizkuntzalaritza aplikatuak edo hizkuntzen didaktikak baino areago hezkuntza zientziek ikertu beharrekoak ematen dute.

**Kanporakoitasuna
vs.
barnerakoitasuna
eta izaera
patxadatsua vs.
urduria**

Asko dira gizakien jokaeretako konstanteak aurkitzeari eta jokaera horien azpian dauden berezitasunak zehazteari ekin dioten psikologoak, besteak beste, Spearman, Guilford, Cattell, Eysenck. Psikologo horiek korrelazioen kalkulua eta analisi faktoriala baliatzen dituzte beren ikerketetan. Eta hortik dator gaur egun lan-eremuko test psikologikoetan barra-barra erabiltzen den Cattell-en testa, nortasunaren hamasei tasun bereizten dituen, esaterako. Eysenck-ek, ordea, bi aurkari-bikote nagusitara biltzen ditu nortasunaren ezaugarriak: izaera *barnerakoa* vs. *kanporakoa*, eta, izaera *patxadatsua* vs. *urduria*. Lehenengo aurkari-bikotean besterekiko hartu-emanen zenbatekoak eta nolakoak dute lekua. Bigarreanean, berriz, aldaketa afektibo edo emozionalak jasateko ahalmena ispiatzen da, besteak beste.

Eysenck-en ustez, nortasuna azaltzeko oinarrizko ardatza da kanporakoitasuna. Norbanako kanporakoiak sozialak, inpultsiboak, are erasokorrak ere, eta, ez oso “formalak” izaten dira. Barnerakoiak berriz, batik bat isilik, gogoetsuak, ongi antolatutak eta kontrolatutak izaten dira.

Ezaugarri horiek neurtzeko, ikertzaileek nortasun-galdekizunak taxutu dituzte: Reuchlin-ek (1981: 595-612) Cattell-en *16 PF* eta Eysenck-en *Maudsley Personality Inventory* aitatzen ditu, besteak beste.

Kanporakoitasuna bi osagaiz osatuta dago: elkarkoitasuna (jendekoitasuna, bakardadeari beldurra...) eta oldarkortasuna (aldatzeko beharra, kitzikadura-beharra, ekimena...). Eysenck-ek (1977) uste du barnerakoiak emaitza akademiko hobekak lortzen dituztela hobeto dakitelako arretari luzaroan eusten. Bizkorrago ere ikasten dute. Eta hobeto gordezen dituzte datuak epe luzeko oroimenean. Hobeto dakite, era berean, ikasteko bide eraginkorragoak hautatzen.

Orokorrean, kanporakoitasunaren eta errendimenduaren arteko erlazioak zeresan ugari eman du, ikerketek azaltzen duten bezala. Norbanakoaren adina eta kurtsoa edo eskola-maila kontuan izanik, aditu gehienek erlazio lerromakurra dagoela diote. Kanporakoi izatea mesedegarria da errendimenduari begira haur hezkuntzan. Bigarren hezkuntzan ez du mesederik egiten ez kalterik ekartzen. Eta era argian da kaltegarria unibertsitatean.

Izan ere, kanporakoiek arrapaladan eta zehaztasunei erreparatu gabe egiten dituzte arreta handia eskatzen duten lanak. Barnerakoiek, aldiz, mantsogo baina xehe-xehe jardunda egiten dituzte.

Hala ere, hezkuntza alorreko baieztapen horiek ezin egin daitezke, beren horretan, hizkuntzen esparrura etorrita. Hizkuntzak ikastea, gehiago baitira izaera kanporakoiak dakartzan abantailak kalteak baino. Horrela, Naiman et al.-ek, (1978) proposatzen dute kanporakoiek gehiago hitz egiten dutela, parte hartzaileagoak direla eta gehiago erabiltzen dutela hizkuntza komunikatzeko.

Ahozkoaren eta idatzizkoaren ulermenaren eta adierazpenaren eta kanporakoitasunaren arteko erlazioa ikertzeko saioetan ikusi da ahozko trebetasunak, hau da, mintzamina eta entzumena, kanporakoitasunari eta lasaitasunari lotuta daudela. (ikus Brown, 1973: 236).

Hona hemen hipotesi hori baieztatzen duten ikerketarik nagusienak:

- Chastain-ek (1975), Marlowe-Crowne-ren eskala erabiliz, ikusi zuen kanporakoiek emaitza hobekak lortzen zituztela ikasle unibertsitarioen artean, alemana eta gaztelania ikastea, Ameriketara, baina hori ez zela frantses-ikasleekin gertatzen.
- Rossier-ek (1976) ikusi zuen nerabe hispanoamerikar kanporakoiek ingelesezko jarioetasuna lehenago lortzen zutela.
- Strong-ek (1983) frogatu zuen Estatu Batuetako eskolaurreko ikasleek H₂ ikasterakoan, hobeto maneiatzen zituztela teknika komunikatiboak kanporakoiak baldin baziren. Swain eta Burnaby-k (1976) bestelako emaitzak lortu zituzten eskolaurreko ikasle kanadarrekin. Strong-ek zurrutu zuen alde hori esanez kanporakoitasun-maila desberdinak badi-rela testuingurua formala edo informala den.

Dena den, azken hipotesi hori ezeztatzen duten ikerketak ere badaude:

- Naiman et al.-ek. (1978) hiru aldagai erlazionatu zituzten elkarrekin: hizkuntzak ikasteko erraztasuna zuten kanadar batzuen ulermena, horien kanporakoitasuna eta imitatzeke zuten gaitasuna. Ez zuten loturarik aurkitu.
- Suter-ek (1976) ere ez zuen loturarik aurkitu kanporakoitasuna eta ikasle amerikar batzuen ingelesaren ahoskera neurtu ondoren.
- Busch-ek (1982) frogatu zuenez, ingeles-ikasle japoniar kanporakoiek emaitza eskasak lortzen zituzten ahoskeran. Elkarrizketan, komunikazio-gaitasunean, aldiz, emaitza hobekak lortu zituzten. Lotura positiboa zegoen, hala berean, ikas-prozesuaren iraupenaren eta kanporakoitasunaren artean. Hortaz, zeharbidez, bederen, kanporakoitasunak edo jendarteko izaerak eragin diezaioke hizkuntz lorpenari.

Edonola ere, ikerketarik gehienek nortasunaren eta emaitza hobeen arteko lotura bistaratzen dute baldin-eta komunikazio-hizkuntza naturala bada, azterlana ikasle txiki eta gazteekin egiten bada eta, galdeketa barik, behaketa erabiltzen bada.

Ikerketarik gehienetan, Eysenck-en eskala erabili zen. Test hori Naiman-ek maiseatu zuen uste baitzuen ez zuela nortasunaren ezaugarriak neurtzeko balio. Galderak honelakoxeak ziren: izaera gogoetatsu eta ameslaria duzu? Askok gustatzen zaizu otordu onak egitea? Beraz, nortasuna neurtzeko probak ez badira egokiak nortasunaren eta hizkuntzaz jabetzearen arteko lotura ere ez da sinistekoa izango, duda-mudakoa izango da.

Bestalde, gaitasun linguistikoa neurtzeko erabilitako probek ez dute gaitasun linguistikoa bere osoan neurtu: ahoskera edo ulermena edo imitatzeko ahalmena baino ez da horietan kontuan hartzen, baremazio-eskala desberdinekin gainera.

Bestalde, testuinguru desberdinetan nortasun-ezaugarrien balorazioa ere desberdin egiten da, herrialdeen arabera.

Ondorioz, goizegi da oraindik nortasunaren eta hizkuntzak ikastearen arteko erlazioei buruz behin betiko baieztapen borobilik egiteko. Ikerketa-diseinuetan, berriz, nortasun-eragileak kanpoko beste aldagaiekin ere erlazionatu beharko lirатеke. Adibidez, Wankowski-k (1973) erakutsi zuen nerabeen arteko kanporakoitasunak lotura zuela emaitza onenekin eta nerabezarotik aurrerako adinetan barnerakoioak arrakastatsuagoak zirela. Dena den, irakasteko metodoek ere zerikusi handia dute eta ikusi da bai barnerakoiek eta bai kanporakoiek ere arlo desberdinetan trebetasun desberdinak dituztela.

Azkenik, korrelazioak aurkitzeko konstruktuek egokiagoak izan beharko lukete hizkuntz alorrean. Ikusi denez, Eysenck-ena orokorregia da eta, agian, soziabilitatearen ezaugarria egokia da baina ez inpulsibiltatearena. Alde horretatik, aintzat hartzekoa da Strong-en (1983) lana, nortasunaren ezaugarri egokiak hizkuntzarako (jendartekotasuna, jariotasuna, zehaztasuna bezalako ezaugarriak) hizkuntzaren alderdi jakinekin uztartzeko (ahoskera, hiztegia, estrukturak ezagutzea...). Badirudi jariotasuna dela osagairik pisuzkoena arrakasta auresaterakoan eta hortik jo beharko litzatekeela ikerketetan.

Euskaltegiko ikasleekin dudak esperientzian oinarriturik, esan dezaket kanporakoitasuna lagungarria dela hasierako urratsetan lotsa eta segurtasunik eza eskoletan nagusi direnean. Gainera, irakasleok ikasle kanporakoiez baliatzen gara hasierako giro hotza berotzeko. Bestalde, egia izan liteke –ikertu beharko litzakete– kanporakoitasuna behaztopa dela goimailetan, kanporakoiek mintzasaiotetan gehiegi eta lar hitz egiten dutelako hizkuntzaren formari behar beste erreparatu gabe, betikoek hitz eginez. Era berean, traba izan litezke beste ikasleentzat ere bai, izaera barnerakoia dutenen hizketa-txandak lapurtuz.

Enpatia eta inhibizioa

Esan genezake enpatia dela mundua besteren baitatik ikusteko ahalmena. Ohiko solasaldietan ez da aski solaskidearen esaldiak hizkuntzaren aldetik interpretatzea, beharrezkoa da, hala berean, maila sakonagoan hark esan nahi duena konprenitzea. Horixe izan zen Michigan-go Unibertsitatean nortasunari eta hizkuntz portaerari buruzko ikerketa-taldearen ikergaia.

Kontuan izan behar dugu psikologo kliniko horiek ez daudela interesatuta faktore horretan bere osagai linguistikoagatik baizik eta jokabide osagaia-rengatik.

Guiora-k (1972) honela planteatzen du bere teoria: enpatia ulermen-prozesu bat da. Umeak *Ni* orokorra garatzeaz batera *Ni* linguistikoa ere garatzen du. Errealitatearen eta bere *Ni*aren arteko mugak hain zurrinak ez direnean errazagoa da azentu berri bat hartzea. Gainera, zenbait heldu enpatikok *Ni* linguistikoa iragazkorra dute, hau da, denbora-epe batean beren identitateetik urrundu daitezke errazago beste hizkuntzak entzuterakoan eta hizkuntza berriko ahoskera lortzerakoan. *Ni* linguistikoaren nozioa H_2 ko hotsak ahoskatzeari aplikatzeak bide ematen du haurrek jeneralean helduek baino H_2 n ahoskera zuzenagoa izatearen arrazoiak ikusteko. Teoria hori egiaztatu nahian, bi test moldatu dituzte:

- 1 STP: Thaiera hizkuntza baliaturiko testa da. Norbanakoei (14 frantses-irakasle), errepikatu beharreko 24 item eskaintzen zaizkie. Emaitzak jatorrizko hitzunek ebaluatzen zituzten.
- 2 MME: enpatia neurtzeko, gaixoekin egindako elkarrizketa psikiatrikoak bilduta dituzten filmak erakusten zaizkie norbanakoei. Filmaren abiadura motelduz, sentimendu biziak ageri dituzten aurpegierak ikusteko parada ematen zaie. Ikertuek aurpegiera-aldaketak seinalatzen dituzte.

Horrela, enpatiaren eta H_2 ren ahoskeraren arteko erlazioa aurkitu ondoren, norbanakoen enpatia-mailaren manipulazio esperimentalak egiten hasi ziren. Horretarako, edari alkoholduinak eman, hipnosi-saioak egin eta Valium sustantzia kimikoa ere ematen zieten norbanakoei. Beraz, inhibizio-maila jaitsiz, norberaren babes-hesiak “bigunduz” *Ni* linguistikoaren mugak hausten zituzten eta, horrela, H_2 n ahoskatzeko gaitasuna handitzea lortu zuten. Nolanahi ere, MME testak, enpatia neurtzekoak, hainbat kritika jaso ditu ez baitirudi korrelazio-koefizienteek ondorioak ateratzeko adinako biderik ematen dutenik. Alkohola bera erabiltzea ere kritikatu izan zen giharren tinkotasuna galtzea baitakar.

Ondorioz, Michigango ikertzaileek ezin izan dute enpatiaren nozioa operatibizatu eta ezin izan dute, era berean, hizkuntza ikastearen eta enpatiaren arteko lotura argi eta garbi egiaztatu. Frogatu dute, alabaina, norbanakoak zenbat eta deshinbituago jardun orduan eta ahoskera hobea duela. Esatekoa ere bada, emaitza horrekin bat etorritik, aski uste hedatua dela gure ikasleen artean desinhibizioa mesederako dela, askok aitortzen baitute, lagun arteko afarrietan-eta apur bat txolinduta daudenean, edota ametsetan ere, hau da, norberaren babes-hesiak “bigunduta” daudenean, aiseago moldatzen direla euskaraz mintzatzeko. Guiora-ren azterlana oso entzutetsua izan zen eta txantxa-iturri etengabea ere bai hizkuntz irakasleen artean, garagardoa-eta “ikas-material”-en artean sartzeko eskaria egin behar baitzen haien ustez.

Esku-hartze psikopedagogikoa

- Ikaslearen erroreak ulertzerakoan irakasle enpatikoaren izaera erabat funtsezkoa dela iruditzen zaigu. Hau da, ikaslearen konfiantza areagotu egingo da baldin eta laguntzen badiogu aztertzen eta ulertzen informazioa nola prozesatzen duen, erroreak nondik datozkion, zein

hipotesi egiten duen eta emaitza zein den, are okerra bada, hipotesia zuzena izanik, eta, baldin badakigu, halaber, bere jarduna goraiatzeko eta adorea ematen.

- Herri ez oso handi bateko euskaltegian lan egiteak eman didan eskarmentuak esaten dit ikastaldietako lehen hilabeteetan inhibizio-maila altuagoa izaten dela ingurune hiritarrean baino. Arrazoi bila jardun eta bururatu zait herrietan ikasle askok eta askok lehendik ere elkar eza gutzen dutela eta, ondorioz, epaituta sentitzeko arrazoi gehiago dituztela, haiek esandakoak bolo-bolo barreiatuko direlako, urlia edo sendia ikasgelan daude-eta. Banago, era berean, hasieran bederen, inhibizioa handiagoa izan daitekeela baldin-eta ikasleen artean adinalde handiak baude. Edadetuenak lotsa dira uste baitezakete beren gaitasuna ez dela izango gazteena bezain handia. Eta gazteak ere deseroso senti daitezke beren gazte-kontuak gertuegi-edo jartzen direlako edadetuen begien aurrean. Nolanahi ere, gerora, hasierako erre-zeloak uxatuta, gazteak eta ez hain gazteak ere elkarrekin egotea mesederako ere izan liteke.
- Egoera horiek gainditzeko asmoz, irakasle hasiberri nintzela, desinhibitzeko jokoak eginarazten nizkien ikasleei. Orain, egia esateko, ez ditut hainbeste erabiltzen. Ez dakit gaztetasunaren jokorako gogo handia agortu zaidalako edota benetan uste dudalako kontrako eragina lortzen dutela ikasle lotsatiengan.
- Ikasleen jatorrizko hizkuntza behe-mailetan erabiltzea ezinbesteko iruditzen zait. H_2 janzteko, H_1 alde batera uztea prozesu latza da ikaslearentzat. “Biluzte” horrek lotsa, segurantziaz eza eta beldurra sortarazten dizkio ikasleari, inhibizioa hitz batean, eta H_2 erabiltzeak onurak dakartzala uste badugu ere, ikasleari denbora eman behar zaio zentzu zabalean. Esan nahi baita hizkuntza ez ezik, kultura-sistema oso bat ere badagoela horren guztiaren gibelean eta beren sinestemundua eta errealtate kulturalak osatzea lan nekeza dela. Askotan, ingurune erdaldunetan dihardugun euskara-irakasleok harritu egiten gara ikusita ikasleek zein gutxi dakiten euskal kulturaz, zein arrotz zaien. Baina, gehiegizko harridura ere enpatiaren kaltetan gerta liteke.
- Enpatia ezinbesteko tresna da irakasleontzat mezuak interpretatzeko, giro egokia sortzeko, etab. Nolakoa den ikaslea, nola hartuko dituen gure hitzak... Ikasle sentiberak zein diren baldin badakigu errazago tratatu ahal izango ditugu. Ikasleak ulertzen diogula sumatzen badu jarrera irekiagoa izango du hitz egiterakoan. Eta horrek arriskatzearekin du zerikusia. Izan ere, nire ustez, ikaslea aske sentitzen baldin bada bere iritzia emateko, H_2 n ekoizteko, hizkuntza erabiliko du huts egiteko beldur handirik gabe. Eta irakasleak ikusiko du erroreak hizkuntza eskuratzeko prozesuko atal bat direla.

Autokontzeptua eta autoestima

70. hamarkadatik aurrera, autokontzeptua motibazio-teoria guztietako oinarritzko osagai bihurtu da, eta autore asko eta asko bat datoz motibazioak, neurri handi batean, norbanakoek beren burua hautemateko duten

modurarekin lotura duela esatean. Horrela, lan bat ongi egitea ikaslearen gaitasunen menpe ez ezik, norbanakoak gaitasun horiei buruz egiten duen ebaluazio-juzguaren menpe ere badago.

Shavelson, Hubner eta Stanton-ek (1976) honela definitzen dute auto-kontzeptua: nor bere buruaz dituen pertzepzioak, norberaren esperientzia propioen eta ingurunearen interpretazioaren bitartez osatuak eta, modu berezian, beste esanahi batzuen errefortzu edo feedback eta egozpen-mekanisko kognitiboek eragindakoak.

Autokontzeptuaren baitan osagai kognitibo bat dago nor bere nortasunaz eta jokabideaz dituen ideien, sinesteen eta pertzepzioen biltzaile. Osagai horren bitartez norberari iristen zaion informazioa antolatu, kodetu eta erabili egiten dugu. Osagai kognitibo horretan hiru atal bereizten dira:

- a Nola ikusten du norbanakoak bere burua: ezaugarri intelektualak, jarrerazkoak, baloreak, etab.
- b Nolako gustatuko litzaioke izatea?
- c Nola azaltzen da besteen aurrean bizitzaren egoera desberdinetan.

Ikerketa askok erakutsi dute autokontzeptuaren egiteko garrantzitsuenetarikoa bat dela jokabidea arautzea autoebaluaketa edo autokontzientzia-prozesu baten bitartez. Norbanakoaren jokabidea, neurri handi batean, une horretan duen autokontzeptuaren menpe dago. Hortaz, autokontzeptuak norbanakolari bidea irekitzen dio egonkortasuna mantentzeko, nortasunaren garapen osoa eta orekatua lortzeko eta, bide batez, ingurunearekin bat etortzeko. Autokontzeptua horrela ulerturik, eskolako errendimendua ez zaio horrenbeste zor norbanakoak duen benetako gaitasunari baizik eta baduela uste duen gaitasunari. Hala ere, autoarautze-prozesu horretan ez da autokontzeptua bere osoan sartzen, autokontzeptuaren atal diren hainbat auto-pertzepzio eta autoeskema baizik.

Shavelson, Hubner eta Stanton-en (1976) dimentsio anitzeko eredu hierarkikoaren arabera, autokontzeptu orokorraren barruan, batetik, autokontzeptu akademikoa dago eta bertan autokontzeptu matematikoa eta hitzekoa daude. Eta, bestetik, autokontzeptu ez-akademikoa, ezaugarri eta gaitasun fisikoen, eta adinberekoekiko zein gurasoekiko hartu-emanen hautemateak edo pertzepzioak daude. Geroago, Marsh eta Shavelson-ek (1985) aurkitu zuten autokontzeptu matematikoaren eta hitzekoaren artean ez zegoela loturarik eta horretxek ekarri zuen kanpoko eta barneko erreferentzia-sistemen eredia.

Kanpoko erreferentzia-sistemaren arabera, ikasleek beren gaitasun matematiko eta hitzekoei buruzko hautemateak beren ikaskideen gaitasunekin erkatzen dituzte. Barneko erreferentzia-sistemaren arabera, berriz, ikasleak bere gaitasun matematikoa hitzekoarekin erkatzen du. Ikasleak bi iturri nagusi ditu bere gaitasunaren gaineko informazioa lortzeko:

- a Irakaslearen jokabidea hitzekoa zein ez hitzekoa.
- b Ikasleen jokabidea. Horrek du ikasleengan eraginik handiena.

Badirudi kanpoko alderaketa edo alderaketa soziala saihestezina dela eskolan. Hizkuntz ikasgelan are nabarmenago agertzen zaigu, hizkuntz ekoizpenak denon begien bistan baititugu unez une. Hizkuntz ikasleak behin eta berriz ematen digu alderaketa horren berri tutoretza-saioretan zein klaseko hartu-emanetan. Errealitate horrek izugarritzko garrantzia du ikasleak taldekatzerakoan. Horrela, errendimendu eskaseko taldean ari den ikasle baten autokontzeptua irakasleek ikasle horretaz duten kontzeptua baino goragokoa izan daiteke, eta, agian, horrek guztiak haren alde joka dezake errendimendua eta jarrera aldatzeko edo hobetzeko.

Euskaltegietan gainera, ikasleek askotan esaten digute harrিতa daudela eskolatik ekarritako hizkuntz autokontzeptua euskaltegian aldatu baitute. Horrela, idazten ez zekiten batzuk, euskarak eta euskaltegiak berak motibatua, idazketan trebatuago atera dira, zekarten irudi okerra, beren gaitasunena, aldatuz.

Orain artekoa ikusita, espero daitekeen bezala, ikerketa gehienetan autokontzeptua eta ikasleen eskola-lorpenaren arteko erlazioa aurkitu da. Dena den, ikuspegi desberdinak aurki ditzakegu. Autore batzuek errendimendua autokontzeptuaren ondorio dela diote. Beste batzuek, berriz, alderantzizkoa aldarrikatzen dute, hau da, lorpena dela autokontzeptuaren eragilea.

Espanian egindako ikerketetan (González-Pineda, 1993; González-Pineda, Nuñez & Valle, 1992; Nuñez, 1992), korrelazio esanguratsua aurkitu dute autokontzeptuaren eta errendimenduaren artean, altuagoa izanik korrelazio hori nerabegarotik aurrera. Hortaz, autokontzeptua motibazio-iturri da eta zuzenean eta era esanguratsuan lorpen akademiakoari eragiten dio.

Krashen-ek ere, faktore afektiboen rola bigarren hizkuntzaren jabekuntzan aztertzen du iragazki afektiboaren hipotesi ezagunean. Motibazioa, antsietatea eta autoestima, segidan jorratuko duguna, dira aipatzen dituen aldagarik behinenak. Krashen-en arabera, ikasle batek input ulergarria jasotzeak ez du esan nahi hizkuntza eskuratuko duenik, faktore afektiboen onerako zein txarrerako eragin baitezakete arrakasta ziurtatuz edo prozesua oztopatuz. Monica Botta-k (2002), Krashen-en iragazki afektiboaren hipotesian sakonduz, azaltzen digu nola Peter Macintyre-k (1995) aztertu berri duen hizkuntz eskoletan sortzen den antsietatearen jatorria eta funtzionamendua. Azterlan horren arabera, autoestima handiko zenbait ikasleek ere antsietate handia jasan dezakete, antsietate soziala hain zuzen ere. Izan ere, bigarren hizkuntza ikastearen arazoaren muina aspektu sozio-komunikatiboan dago hein handi batean.

Antsietate sozialak osagai kognitiboak, afektiboak eta jokabidezkoak ditu elkarreraginean, eta, era errekurtsiboan eta ziklikoan funtzionatzen dute. Osagai afektiboen artean kezka eta emozioa ditugu. Bestela esanda, irakasleak ikasleari galdera bat egiten dionean antsietatea sorraraz diezaioke, antsietate-egoera horrek ikaslea kezkatzen du eta bi konturi begira jarriko: alde batetik gramatikako arauak ondo erabiltzea eta, bestetik, bere portaerak ikaskideengan izango duen eraginaz arduratzea. Arreta

bikoitz horrek, gainera, erantzun okerren aukerak ugariarazi egingo ditu, ikaslearen autoestimaren kaltetan.

Autoestima murrizteak erretasuna bikoiztera eramango du ikaslea. Eta larregizko erretasunak eta arretak ere erroreak ugaritu egingo dizkiote, gutxitu beharrean. Deskribatutako sekuentzia mintzamenaren ebaluazioan gertatzen da argien. Merezi du aipatu antsietate sozialaren jatorria gehiago aztertu eta zehaztea.

Autoestima eta autokontzeptua estu loturik daude elkarrekin. Ikustagun 1984ean, Californian, autoestima ikertzeko *Task Force* aditu-batzordeak egin zuen definizioa: norberaren balioa eta garrantziaren hautematea, eta nork bere buruarenganako eta besteekiko hartu-emanetarako ardura hartzea. Norbanakoaren aldarte-egoeraren menpe dago, aldakorra da eta ikasi egin daiteke.

Autoestimarako beharra Maslow eta Carl Rogers-en lanek bistaratu zuten. Horietan azpimarratzen zaigu iritzi eta uste onen garrantzia sozializaziori begira. Bestela esanda, norbanakoa, besteen estimua duela sentitzen badu, bere buruaz seguruago egonik, besteengana zabaltzeko gai izango da. Eta pertsona gisa jokatzeko ere prest egongo da.

Hizkuntz irakasleak berehala antzematen dio autoestima eskaseko ikasleari: uzkur, ahalke, zalantzez beterik eta beldurrak airean ari da. Bere iritziak ematea ez du batere gustuko. Beste batzuetan, berriz, harroputz eta larderiatsu agertuko zaigu.

Besteengandiko begirunea jasotzeko beharrak bost gako ditu:

- 1 *Segurtasunaren sentimendua.*– Modu asko du hizkuntz irakasleak segurtasuna eskaintzeko. Eskarmentuak gogorarazten digu nola bizi duten hizkuntza ikasle batzuek hizkuntz arauaren segurtasuna bilatuz. Nolabait esateko, hizkuntzaren aniztasuna orokortu eta hizkuntza antolatzen duen arau horren bila. Guk irakasleok hizkuntzaren arautze horretan laguntza handia eskaintzen ahal dugu ikasteko moduak eskainiz, eta, eskemak, trinkimailuak eta behatzeko estrategiak erakutsiz.
- 2 *Identitatea edo autokontzeptua.*–
- 3 *Integrazioa edo pertenezia.*–
- 4 *Konpetentzia pertsonala.*–
- 5 *Motibazioa edo xedea.*– Tartetxo batez gelditu gaitzen aspektuak berebiziko inplikazioak baitu talde-dinamikan.

Helburuak (EGA, Hizkuntz Eskakizunak, seme-alabekin hitz egitea eta etxerako lanetan laguntzea, Selektibitatea gainditzea curriculumak poto-lotzea, edota lagun euskaldunekin mintzatzea) erabakigarriak dira ikaslearen motibazioan. Helburu horiek norbanakoaren sineste, egozpen, eta afektu-pautak sortzen dituzte emaitzekiko. Ondorio bezala, ikas-jardueretikiko gerturatze-, konpromiso- eta erantzun-mota ezberdinak agertzen dira. Honela sailkatuko ditugu:

- a Ikasteari berari lotutako helburuak: arlo jakin batean norberaren konpetentzia areagotzeko (konpetentzia-motibazioa deiturikoa); atazaren

izaerarekiko interesak bereganatuta sentitzea (motibazio intrintsekoa); ikasle askorentzat nolabaiteko autonomiaz ari direla jakitea eta ez derrigorturik (kontrol-motibazioa).

- b Autoebaluaketarekin (*Ni*-arekin) erlazionatutako helburuak. Autokontzeptuarekin eta autoestimarekin estu erlazionaturik dagoen kategoria honetan, bi helburu-mota sailkatzen dira: batetik, arrakastaren atzetik datorren harrotasuna esperimintatu (lorpen-motibazioa), bestetik porrotari lotutako lotsa-esperientzia saihestu (porrot egiteko beldurra). Badira ikasleak “jeneralean ekiten ditudan gauza guztietan izan ohi dut arrakasta” pentsatzen dutenak. Porrotaren (handia edo txikia) mehatxupean daude horiek. Beste batzuek, aldiz, pentsatzen dute “nik ez dut hizkuntzak ikasteko balio” eta arrakastaren mehatxupean daude horiek.
- c Balorazio sozialarekin erlazionatutako helburuak. Garrantzizkoak diren pertsonen erreakzioekiko esperientzia emozionalekin zerikusia dute. Gakoa zera da, onarpen sozial on bat lortzea eta jokabide akademikoa dela eta baztertua izatea ekiditea.
- d Kanpoko sarien lorpenarekin lotutako helburuak. (Iana, azterketak gainditzea etab.).

Hizkuntz irakaslearen artean ezagunak ditugun motibazio intrinsekoaren eta estrinsekoaren sailkapenetik harago, bi helburu-motatan bereiztuko genuke aurrekoa: ikas-helburuak eta errendimendu-helburuak.

Lehenengo helburu-mota duten ikasleek ondorengo profila dute: nahiz eta erroreak egiten dituzten gaitasun berriak eskuratzea eta dakitena zabaltzea dute xede. Erroreak zerbait naturala dira eta horietatik ateratako ondorioek ikastean laguntzen diete, nor bere lana ebaluatzeko irizpide propio eta malguak erabiltzen ditu, emaitzak epe luzera planteatuz. Beren arreta lana aurrera eramateko prozesuan oinarrituta dago. Irakaslea informazio- eta laguntza-iturri hartzen dute. Adimena (Perales, 2003), ezaugarri egonkor hartu barik, ikastearen emaitzak eta, beraz, gaitasuna ahaleginaren ahaleginaz areagotu daitezkeela uste dute.

Bigarren helburu-mota dutenek, berriz, honako profila dute: beren arreta batik bat emaitzetan oinarritzen da; batik bat arrakasta bilatzen dute, ez dira ahaleginean oinarritzen baizik eta beren gaitasunen hautematean. Beren gaitasunen inguruko balorazio positiboak jasotzean interesatuak daude eta negatiboak ekiditen saiatzen dira. Erroreak porrotak bailiran bizitzen dituzte, norberaren ebaluazioan arau-emaile, juzguak berehala egiteko zale eta zurrunkak dira. Irakaslea epaile modura ikusten dute.

Esku-hartze psikopedagogikoa

Hizkuntzak, bai H_1 eta bai H_2 ikaslearen nortasunari estu lotuta daude. Hizkuntza aldatzea nortasuna ere apur bat aldatzea bada. Norberaren koherentzia linguistikoa galtzen denean ahul sentitzen gara, eta, giro bihozberan eta konfiantza osokoa bakarrik ahal izango dute ikasleek beren ikasteko gaitasuna baliatu. Baina, zein elementuk lagun dezakete giro hori sortzen?

- Ikastaroaren planteamendua, horren zer-nolakoa, helburuak zehazki formulatzea, zer itxaroten den jakinaraztea, zein ebaluazio-mota erabiliko den eta funtzionatzeko zenbait arau negoziatzea ezinbestekoa da: etxerako lanik agin daitekeen ala ez, puntualtasuna, asistentzia, etab.
- Alferrikako arriskuak gutxitzea eta ekintzak eta atazak ikasleen mailara egokitzea, horra, besteak beste, segurantziazko giroa sortzen lagun dezaketen baliabideak. Ikasleei egiten dakitena azaltzeko aukera emanenez, arrakasta ugari lortzeko bidea ematen zaie eta horrek indar adorea emaitza handia du.
- Galderak egiten ditugunean, erantzuna emateko eskaintzen diegun itxaron-denbora luzatzeak ikaslearen autoestimaren mesedetan joka dezake. Nolabait, ikasleak sinestu behar du erantzuten ahal duela eta zer erantzun badakiela. Bere buruarekin konfiantza erakusteko parada eskaini behar zaio irakasleok dena erantzuteko tentazioa uxatuz.
- Irakaslearen ebaluazioari dagokionez, bada, bi alderdi giro lasaia eta segurtasuna bultzatzen dituztenak: ikaslearen arrakasta estimatzen jakitea eta feedbacka.
- Ikasleen arteko hartu-emanen egoera ebaluatu behin eta berriz. Hori zerbait argitzearren, esan dezadan irakasleok askotan ez garela ohartzen ikasleen arteko ikamikez. Eta giza talde guztietan bezalaxe, ikasle-taldeetan ere adiskide handiak baita elkarren arteko ezinikusiak ere egon daitezke, askotan hain begien bistakoak ez direnak.

Ikaslearen arrakasta estimatzen jakiteari dagokionez, badirudi Good eta Broophy-k (1987) frogatutakoaren arabera, irakasleek gehiagotan azaltzen dutela poza, beren ustez, argiak diren ikasleen aurrean motelak direnen aurrean baino. Eta askotan gertatzen da ikasle motelagoek, galderaren bati erantzun diotenean, ez dutela irakaslearen feedback egokirik jasotzen. Horrela deskribatzen digute feedback positiboa:

Lorpen handiko ikasleek erantzun zuzena ematen zutenean, denboraren ehuneko 12an jasotzen zituzten laudorioak. Lorpen gutxiko ikasleek, berriz, denboraren ehuneko 6an bakarrik, erantzun zuzena eman ondoren. Lorpen gutxiko ikasleek gutxiagotan erantzuten zuten zuzen, bai, baina, hala ere, jasotzen zituzten laudorioak gutxiago ziren proportzioan zegozkienak baino. Ildo beretik, lorpen gutxikoek usuago jasotzen zituzten mai-seoak eta lorpen handikoek, aldiz, gutxiago. Are gehiago. Ikasle arrakastatsuek erantzunik ematen ez zutenean, “ez dakit” esaten zutenean edota oker ere erantzuten zutenean, irakasleen joera bi halakotu egiten zen ikasleei erantzuteko denbora luzateko, itauna berriz egiteko, aztarnaren bat emateko, baita beste galderaren bat egiteko ere, beti ikasle patalen kaltetan (Good eta Brophy 1987: 32).

Autore berek ohartarazten digute irakasleek, beren galderekin, aukera gehiago ematen dizkietela ikasle batzuei beste batzuei baino, eta ikasle abilenei galdetzen dietela gehienetan. Horrela bada, ikasgelan berba

egiteko premiarik handiena dutenei ematen zaie aukera gutxien mintzatzeko.

Gauzak horrela, bidezkoa da uste izatea adore-hitzez areago bultzatuko dituztela ikasle patalak ahalegintzen jarraitzera eta garaipena lortzera maiseoek eta inolako erreakziorik ezak baino. Alabaina, eta askoren iritziz, laudorio-hitzez eta gaitzezpenez hitzez, mendetasun-erlazioak sor ditzakete irakasleen eta ikasleen artean. Irakaslearen onespina jasotzeko nahiak galarazi egiten die ikasleei beren barruko irizpideak garatzen. Eta ez dira gai xede-hizkuntzan egiten dituzten saioak zuzenak diren ala ez beren kasa erabakitzeko. Haatik, hizkuntz irakasle guztiok dugu, hein batean zein bestean, zuzenketarekiko nolabaiteko mendetasuna, ikasleen eskariak handiagotua. Ingelesa H₂ ikasten ari ziren hainbat helduren ikas-zaletasunak ikertzeko lan batean ageri zenez, ikasleek gehien estimatzen zuten eta gehien gura zuten ikasgelako jardueretako bat irakasleak okerrak zuzentzea zen, hain zuzen ere (Willing, 1988).

Feedbackari gagozkiola, Ellis-ek (1997) feedback zuzena eta ez-zuzena bereizten ditu. Ahozko ekoizpenari dagokionez, modu ez-zuzena hobesten du. Bestela, ikaslea, iragazki afektiboa itxiz, uzkur ager liteke ikaskideen aurrean zuzentzen zaionean. Adibidez, ikasle batek esaten badu: “Aitor deitzen dut”, feedback zeharbidezkoa litzateke “Kaixo Aitor, Nik Mikel dut izena” eta bostekoa luzatu ikasleari.

Idatzizko ekoizpenei begira ikasleek beraiek denen arteko zuzenketa egitea onuragarria da, edota ikasleen idatzietan guztiak behin eta berriro errepikatzen dituzten erroreak, zein norena den esan barik, ozenki komentatzea.

Autoestima garatzeko ariketa-saioak propio prestatzea oso gomendagarria iruditzen zait ez ikastaroaren hasierako egunetan bakarrik, ikastaro osoan baizik.

Murray White-k (1992), Michele Borba-k (1989) autoestima handitzeko ariketa-bilduma zabala aurreikusten dute hizkuntz eskoletan. Ingeles-ikasleek hizkuntza erabiltzen dute autoestima handitzeko. Hona hemen hizkuntz ariketa zenbait. Horietako batzuk batez ere gaztetxoekin egiteko izango dira egokiak edota kultura saxoniarraren barruan baina, moldapenak moldapen, oro har, gurerako ere balio dutelakoan nago.

- 1 Zirkuluaren ordua: zirkuluan eserita, ikasleek esaldi bana osatu behar dute txandak errespetatuz eta aurrekoak esandakoak errepikatuz. “gaizki sentitzen naiz...-nean”, “beldur naiz...”, “haserretzen naiz...nean”. Helduen eremura ekarrita, “oso gaizki iruditu zitzaizkidan hitzak...”, “Gaizki hartu nuen behin...” Ez zitzaidan gustatu zugandik...” bezalako esaldiak osatzea eska dakieke ikasleei, beren autoestima mehatxupean sentitu zuteneko uneak aztertzeko.
- 2 Egun berezi bat: ikasle bat aukeratuta, gainontzeko ikasleek berari buruzko onespina idazten dituzte.
- 3 Automobilen garbiketa-tunela: ikasle bat beste ikasleen bi ilaren artean pasatzen da onspen-seinaleak jasoz.

4 Ispiluen jokoak: paper batean honela ikusten du neure burua; beste batean honela ikusten gaituzte. Bigarren hau bizkarrean itsatsita ibiltzen da gelatik ikaskideek guri buruzko irudia idatziz. Ondoren, nola ikusten garen gu eta nola ikusten gaituzten besteek alderatu eta komentatzen da.

5 Postontzia: iritzi positiboak, eskertzeko esaldiak (laztanak)...

Tutoretza-saioak ere kontuz ibiltzekoak dira. Hitzak ondo neurtuak eraman behar dira, mezu positiboak eman eta kemen-hitzak erabili eta, batez ere, aprobe txatu ikas-prozesuan eragiteko eta ikaslea adoretzeko.

Azkenik, irakaslearen aurreiritziei buruzko iruzkin bat. Oso ezaguna da Rosenthal-en *Pigmalion* efektuak edo *Self-Fulfilling Prophecy* delakoak aditzera ematen digutena. Irakasleen jarrera eta aurreiritzien eta ikasleen jarrera eta lorpenen artean lotura estua dago. Irakasleok berehalako batean eraikitzen ditugu ikasleen gaitasun desberdinei buruzko juzguak. Gero irakasleak nolako aurreiritzi halako tratua emango die bere ikasleei. Eta horiek irakasleak beraiengandik espero duenaren arabera erantzuteko joera izango dute.

Ez dugu ahaztu behar ikasleek aurrean duten irakasleren arabera jokatzeko dutela. Eta, era berean, guk irakasleok ere hainbat modutan jokatzeko dugula aurrean dugun ikaslearen arabera. Adibidez, ikasle batzuen izenak beti ahazten zaizkigu, zenbait ikaslearen solas-jardunak besteak baino usuago eteteko joera izaten dugu, beste zenbaitzuei ia-ia begiratu ere ez diegu egin edo gehiago kostatzen zaigu haiengana hurbiltzea, eta abar. Hortaz, batzuetan, hizkuntzaren irakaskuntzak eskaintzen digun malgutasuna baliatuz, noizbehinka irakasleak aldatzea ere gomendagarri iruditzen zait bai hizkuntz ohiturak bai irakaskuntz ikaskuntz ohiturak aldatzeko.

Arriskatzea

Nork bere burua arriskuan jartzeko joera antsietate-egoeren aurrean tolerantzia-maila handiarekin dago loturik. Rubin-ek (1975) hizkuntz ikasle onaren ezaugarriak zerrendatu zituen hurrengo puntuak kontuan hartuz: hitzak asmatzen dituzte, ez zaie axola barregarri geratzea komunikatzerakoan, beren H_1 erabiltzen dute esapide berriak egiteko, hizkuntz forma berriak eta zailak erabili nahi dituzte, errorean aurrean aldeko jarrera dute. Hala ere, Kogan eta Wallach-ek (1967) argudiatzen dute hizkuntzarekin gehiegi arriskatzea kalteragarri ere izan daitekeela.

MacClelland-ek (1986), bere aldetik, motibazio arrakastatsuen teorian argudiatzen du hizkuntz ikasle onenak ez direla ez gehiegi ez gutxiegi arriskatzen. Jeneralean, ataza errazegiek edo zailegiek porrota ekartzen dute. Bitartean, argitu behar da ea gehiegi edo gutxiegi arriskatzen garen egoera sozial desberdinen arabera. Horren haritik, aipagarriak dira Beebe-ren (1983) eta Ely-ren (1986) ikerketak. Lehenengoak gaztelania ikasten ari ziren ikasle puertoricar batzuk aztertu zituen eta ikusi zuen nola elkarrizketatzaile batekin gehiago arriskatzen ziren. Arrisku-maila jarioaren bidez definitzen zen eta, eskatu barik, eskaintzen zuten informazio-kopuruaren bidez.

Bigarren autorea, Ely, ikasgelako parte hartzean tarteko diren eragileak bistaratzen ahalegindu zen, horien artean, deserotasuna, soziabilitatea, eta arriskuak hartzeko ahalmena zerrendatu zituen. Horretarako, sei itemeko eskala prestatu zuen. Ikasleen parte hartzeak operatibizatzeke, ikasleak, beren kasa, galderarik gabe, zerbait esatera zenbat bider ausartzen ziren hartu zuen kontuan.

Ely-k (1986) bi ondorio nagusi plazaratu zituen:

- 1 Korrelazioa dago arriskatzearen eta ikasgelan parte hartzearen artean.
- 2 Korrelazioa dago behe-mailetan parte hartzearen eta zuzentasunaren artean.

Horrenbestez, zentzuz arriskatzea norberaren hipotesiak zuzenak direnentz jakitearekin, norberak dakienaren egonkortasunarekin eta ziurtasunarekin ere lotu dezakegu.

Edozein modutan, bigarren hizkuntzaren ikaskuntza eta arriskatzea erlazioan dituzten azterlanak urri dira. Hori dela eta, denbora luzeagoa beharko dugu aldagai horren gainean berri zehatzagorik izateko. Dena den, zentzuduna dirudi esateak arriskatzearen faktoreak norberaren buruarenganako konfiantzarekin duela zerikusia eta azken horrek autoestimarekin eta autokontzeptuarekin. Espero dezagun datozen urteotan bi aldagai horien arteko erlazioa gehiago argituko dela.

Hizkuntz irakaslearen nortasunaren berezitasunak

XX. mendearen lehen erdian irakaslearen nortasunaren gaineko bibliografia dexente sortu bazen ere, oso gutxi aztertu da irakaslearen nortasunaren eragina ikasleen errendimendu akademikoan eta irakaslearen beraren arrakasta profesionalean eta eraginkortasunean. Zer esanik ez, nahiz eta hizkuntz irakaskuntzaren metodologiaren esparruan zenbait ekarpen interesgarri egon, esaterako, Sugestopedia, Erantzun Fisiko Osoa edo Bide Isila, ikerketen urritasuna nabaria da.

Orokorrean, esan dezakegu irakaslearen nortasunaren ezaugarriek eta bere eraginkortasunak irakaskuntzan oso korrelazio txikia dutela. Hala ere, Ausubel-ek, Novak-ek eta Hanesian-ek (1993) zenbait apunte orokorren berri ematen digute.

Badirudi irakaslearen nortasunaren bi faktorek eragiten dutela positiboki ikasleen lorpen-emaitzetan: batetik, bihozberatasuna edo amultsutasuna eta bestetik ikasleek eta irakasleak elkar ulertzea edo horien arteko enpatia.

Dena den, zehaztu behar da ezaugarri bi horiek beste faktore motibazional batekin aztertu behar ditugula beti, esan nahi baita ondorio ezberdinak ekar ditzakeela irakaslearen nortasunaren eraginak motibazio-noranzko kognositiboa duen ikaslearengan (ikaskuntzan, emaitzei begiratzen diete estatus hobea lortzeko edo beren "ni"-a sendotzeko) eta motibazio-noranzko afiliatiboa duen ikaslearengan (bere buruaren onespina eta baieztatpena bilatzen duena), eragina handiagoa izanik bigarren horrengan.

Hortaz, motibazio-noranzko afiliatiboa duten ikasleentzat, gizakien arteko hartu-emanetan eta beren irakaslearekiko interesa jakina dutenentzat

emaitza akademikoei begira irakasle bihozbera eta ulerkor hori biziki bilakatuko da inportante. Baina, zertan da irakaslearen bihozberatasunaren eta irakasle enpatikoaren izaera?

- Emozio-laguntza eta elkartasuna eskaintzen du.
- Onbera da.
- Ikaslearen izaera edozein dela ere pertsona moduan onartzen ditu.
- Bihotz emateko hitz ugari, laudorio eta adorea ematen die ikasleei beren ikas-prozesuan.
- Ikasleen nahietara erraz moldatu eta egokitzen da.
- Ez da autoritarioa.
- Ikasleen erantzun afektiboen aurrean sentibera da.

Hortaz, lehenago esandakoa berretsiz, ezaugarri horiek guztiek ikasleen autokontzeptua eta, jakina, autoestima lortze aldera sekulako efektua daukate. Irakasle bihozbera batekin bat egitearen ondorioz, horren baloreak bereganatzeko joera handiagoa erakutsiko du ikasleak, ikaskideekiko jarrera irekiagoa eta sentiberagoa erakutsiz, bere ikasteko motibazioa areagotuz, eta ondoren lan handiagoa eginez.

Bestalde, irakaslearen motibazio intrintsekoa eta ariketa intelektuala suspertzeko gaitasuna ere oso onuragarria da ikaslearentzat. Honela identifikatzen dute ikasleek nortasunaren ezaugarri hau irakaslearen irudian:

- Bizkorra.
- Akuilu intelektualen emailea.
- Irudimen handikoa.
- Beren ikasgaiarekin zerikusia daukanarekin oso gogotsu eta gartsu agertzen dira ikasleen aurrean.

Ondorioz, ikaskuntzarekiko jarrera horiek erraz zabaltzen dira ikasleen artean eta, jeneralean, ulermena areagotzen da.

Aipatutako berezitasun horiez gain eta hizkuntz irakaslearen ezaugarriei begiratuz, ez da zentzugabekeria hizkuntz irakaslearentzat ere, kanporakoitasuna, enpatia eta, zergatik ez, autoestimaren garrantzia berrestea malgutasuna, mota guztiei egokitzeko gaitasuna, ahaztu barik.

Ondorioak

Irakaslearen esku-hartze psikopedagogikoa ikaslearen nortasunaren ezaugarrien mesederako izan daiteke.

Ondorioetara helduta, bakarrik falta da ikustea, ikasleari erantzun afektibo apropos bat emate aldera, zein diren hizkuntz irakaslearen jokabiderik probetxugarrienak. Adituen esanak gogoan eta geure irakasle-senari jarraikiz, honako hauek azpimarratuko genituzke:

Ikastaroaren planifikazioan

- Ikasleen beharrak, interesak, gustuak eta egoera kontuan hartzen ditu ikastaroa diseinatzerakoan eta helburuak lortu diren aztertzerakoan.

- Ikaslearen egoera pertsonal eta emozionalari buruzko informazioa erabiltzen du bere errendimendu akademikoa kontestualizatzeko eta, behar denean, motibazioa areagotzeko.

Erroreen aurrean

- Ez du modu “zigortzailerik” erabiltzen erroreak zuzentzeko.
- Ez du den-dena zuzentzen, aukera egiten du aldian aldiko helburu zehatz bat gidari duela.
- Zuzentzerakoan malgutasuna bilatzen du ikasleen erantzunei testu-inguru egoki bat bilatuz eta beren erantzunak balioetsiz.
- Erroreen jatorria bilatzen ahalegintzen da eta, erantzunetarako eta erabakiren bat hartzerakoan, ikaslea sustatzen du informazioa nola prozesatu duen aztertzeraz.

Inputean

- Input-iturri ugari erabiltzen ditu: audio, bideoa, arbela, ordenagailua, gardengailua etab, ikasleen egoera, gustuak eta zaletasunak aintzat hartuz.
- Irakasleak ikasleek ikus-entzunezko materiala gelara ekartzea onartzen du.
- Ez da ikasleen hizkuntzaren zuzentasunarekin itsutzen, hots, hizkuntza era malguan kontrolatzen du. Horrela, arriskua hartzea mehatxu baino gehiago tentagarri gisa aurkeztuta, ikaslearen beldurra uxatu eta jarritasunerako bidean jarririko da.

Gelan erabiltzen duen hizkuntzan

- Segurtasuna antzematen zaio hizkuntza aurkezterakoan eta azaltzerakoan.
- Ikasleari bere H_1 erabiltzen uzten dio.
- Irakasleak hizkera ikasleen beharretara egokitzen du.
- Irakasleak hizkuntza zuzen eta aberatsa erabiltzen du eta ikasleen hizkuntza kontuan hartzen du adibideak jartzerakoan arau transferigarriak azalduz, eta bi hizkuntzen arteko antzak aprobetxatuz.
- Gelan xede-hizkuntza erabiltzea lehenesten bada ere, H_1 era itzultzeko eskubidea aitortu eta erabiltzeko trazarik ez die ikasleei jartzen.

Azalpenean

- Ikasle guztiei begiratzen eta galdetzen ahalegintzen da.
- Egoteko moduak, nor noren ondoan eseritzen den, ikasleen ez ahozko hizkuntza, keinuak etab. kontuan hartzen ditu.

Alderdi kulturaletan

- Testuak ulertzeko alderdi etnografikoak lantzen ditu irakasleak.

- Interesa pizten duten garaian garaiko gaiak jorratzen ditu.
- Kultura literarioa, artistikoa edo historikoaren aldeko interesa pizten du.
- Begirune handiz hartzen ditu ikasleen jatorri etniko eta kulturalak (etorkinak, musulmanak...) eta haien ezaugarri horien berri ahalik eta gehien jakiten ahalegintzen da.

Alderdi soziolinguistikoa

- Ikasleen hizkuntzaren estatusa hartzen du kontuan.
- Hizkuntzen arteko alde soziolinguistikoez jabeazten du ikaslea.
- Hizkuntzaren alderdi pragmatikoa ere lantzen du, egokitasunari eta hitzunaren egoera afektiboari ere erreparatzen die ikasgelan.

Antsietatea murrizteko estrategietan

- Irakasleak umorea erabiltzen du tentsioa arintzeko.
- Sentimenduez berba egiteko aukera ematen du.
- Jokoak erabiltzen ditu.
- Auziak konpontzeko aukerak ematen ditu.

Taldeak osatzeko estrategian

- Taldekatze-modu ugari erabiltzen ditu atazaren arabera eta ikaslearen gaitasunaren arabera, eta, ataza horretan ere, balizko erantzun afektiboak aintzat hartuz. Bestela esanda, ikaslearen nortasunaren berezitasunak baliatu egiten ditu, adibidez, antzezenak egiterakoan edota ikaskideen aurrean jardutea eskatzen duten ariketetan.
- Nortasun-aldeak eta norberak aldez aurretik dakiena hartzen ditu kontuan taldekatzerakoan.
- Talde txikiak maiz eratzen ditu, jendaurrean komunikatzeko larritasuna deuseztu egiten baita horrela.

Hizketa-txanda hartzekoan

- Ez du behar baino gehiago hitz egiten.
- Gutxien hitz egiten dutenei parte hartzeko aukera ematen die.
- Galderak erantzuteko nahiko denbora ematen du.

Hizkuntza ikasteko estrategietan

- Hizkuntzak ikasterakoan sortzen diren arazoez hausnartzeko aukera ematen du eta irtenbideak ekartzen.
- Komunikazio-oztopoak gainditzeko estrategiak irakasten ditu.
- Komunikazioa errazteko estrategiak irakasten ditu.
- Hobeto irakurri, idatzi, entzun eta hitz egiteko estrategiak irakasten ditu.
- Estrategia sozio-afektiboak erakusten ditu; euskarri afektibo ugari eskaintzen du.

Entzumenean

- Arretaz entzuten die ikasleei.

Hipotesiak egiteko aukeran

- Hizkuntzaren gaineko hipotesiak frogatzeko aukera ematen die ikasleei.
- Huts egiteko aukera ematen du, eta hori hizkuntz ikas-prozesuaren ezaugarri jotzen du.

Ikasgelako giro egokiaren kudeaketan

- Badaki gatazketan bitartekariarena egiten.
- Ikasleen arteko harremanen sustatzailea da.
- Ikasgelako lidergoa du: eragiten du; motibatzen du.

Irakaslearen zeregina eta hutsunea nortasunari dagokionez: zenbait gogoeta

Euskararen irakaskuntzan dihardugunok, agian, ez gara konturatu geure gain hartu dugun arduraren goi-barrenez. Bokazioz ala bokazio barik, partez bederen, euskal hiztunen hurrengo belaunaldiak prestatzeko konpromisoa hartu dugu. Baina, euskara, kodea, irakasteaz gain, euskararen erabilera ziurtatzeko eta areagotzeko euskal kulturari ere erreparatu behar zaio. Eta euskara eta euskaldunen aldeko jarrerak indartzea ere erabileraren mesedetan dator. Alde batetik, badirudi euskararen ezagutza-maila ona ziurtatzen ari garela euskaltegietan. Bestetik, berriz, kaleko erabilera neurtzeko lanen emaitzek euskara irakasteko bestelako erantzukizuna ere eskatzen digute. Badirudi, erabilera areagotu nahi badugu, aldagai psikosozialetan eragin beharko dugula. Hari horretatik, norbanakoaren prozesu eta portaera psikosozialez gain, norbanakoen taldearteko hartu-emanei ere garrantzia eman behar diegu, zeren-eta bai baitu bere eragina taldeak norbanakoarengan. Identitatea sortzean gertatzen diren alderaketa-prozesuak garrantzitsuak dira. Hortaz, euskara irakastea norbanakoak eta taldeak ez ezik, erabilera eta euskal kultura ere hartu behar ditugu aintzat.

Nahiz eta nortasun-ezaugarri gehien eragina hizkuntz ikaskuntzan oraindik era argian frogatuta ez dagoen, hizkuntz irakasleok oso aldagai inportantetzat jotzen ditugu horiek eguneroko jardunean, “taldea” eta “taldeak” osatzerakoan. Dena den, irakasleok oso gutxitan trebatu gara nortasunaren alderdiei begira eta, oro har, hizkuntz curriculum “objektiboaren” irakaskuntza hartu dugu arretagune bakartzat, ikasle eta irakasleen nortasuna, bi multzo horien arteko hartu-emanen nolakoa, gatazkek irtenbideratzeko teknikak eta hainbat eduki garrantzitsu bazter utzirik.

Badirudi hizkuntz kodearen irakaskuntza aseptikoak, alegia, “alderdi akademiko” soilarenak aski asebetetzen gaituela eta geure ikasleei, pertsona moduan, komunikatzeko trabak dituztenei egonean-egonean begiratzen diegula. Eta bada ezintasun horien makina bat adibide: gelara “egun on” ere esan barik sartzen den ikaslea, irakaslearen zain “kaskoak jarrita” musika entzuten ari den gaztetxoa, hizketa-txanda hartzen ez

dakiena edota ezin har dezakeena beste norbait hizketan raka-raka ari delako, ikaskideei ez entzutea, nork bere buruari ez beste inori entzutea, sentimenduak isil-gordean edukitzea, hitzik gabeko eskolak...

Gramatikan eta egituretan oinarritutako metodologiek ez omen dute, gaur egun, gaitasun komunikatiboa lortzeko balio nahiz eta lehen ba omen zuten. Orain, ikuspegi diskurtsiboek liluratzen gaituzte. Hala ere, hizkuntz irakasleok beste behin ere huts egingo dugu baldin-eta komunikatzeko gaitasunaren bila lan egiten ez badugu, gizakiak berezkoa duen izaeraren funtsa agerian jartzen ez badugu, hau da, taldekoekiko elkarren mendetasuna eta norbanakoaren ezinbestekotasuna eta, beraz, norbanakoaren identitatearen garapena sustatzen ez baditugu, eta, norbanakoaren diskursoarekin batera, taldearen alde ere egiten ez badugu.

Izan ere, hizkuntz irakaskuntzaren curriculumean hitz egiten ikasi, entzuten ikasi eta idazten ikasi bainoago, bestearekin hitz egiten, bestearekin entzuten eta ulertzen, besteari eta bestearekin idazten eta besteari irakurtzen ere kontuan hartu beharko lirakeke. Beraz, eraman ditzaun printzipio horiek geure hizkuntzara eta munduko beste hizkuntzetara ere bai. Hauxe izango da emaitza: hizkuntzaren eta herri bakoitzaren ezinbestekotasuna eta elkarren mendetasuna mundu hobe bat eraikitzeko. Utopiak bizirik dirau.

Bibliografia

- Arratibel, N.** 2000. Eskolatzearen Psikologia arloko apunteak. Mondragon Unibertsitatea.
- Ausubel, D. P., Novak, J. D. eta Hanesian, H.** 1993. *Psicologia educativa*. Trillas. Mexico
- Beebe, L.** 1983. Risk taking and the language learner. In Seliger, H., eta Long, M. (eds.). *Classroom-oriented research in second language acquisition*, Rowley, Mass.: Newbury House, 39-66.
- Borba, M.** 1989. *Esteem Builders*. California: Jalmar Press. Rolling Hills States.
- Botta, M.** 2002. Krashen y su teoría del filtro afectivo. *Cuadernos Cervantes* 41: 32-36.
- Brown, H. D.** 1973 Affective variables in second language acquisition. *Language Learning* 23: 231-234.
- Busch, D.** 1982. Introversion-extroversion and the EFL proficiency of Japanese students. *Language Learning* 32. 109-132.
- Chastain, K.** 1975. Affective and ability factors in second language acquisition. *Language learning* 25: 153-161.
- Ellis, R.** 1997. *Second language acquisition*. Oxford University Press.
- Ely, C.** 1986. An analysis of discomfort, risktaking, sociability, and motivation in the L2 Classroom. *Language Annals* 22: 5: 437-445.
- Eysenck, M.** 1977. *Human memory: Theory, research and individual differences*. Oxford: Pergamon.
- González-Pineda, J. & Nuñez & Valle Arias, J.** 1992-1993. Procesos de comparación externa/interna, autoconcepto y rendimiento académico. *Revista de Psicología General y aplicada* 45: 73-81.
- Good, T., Brophy, J.** 1987. *Looking in classrooms*. New York. Harper and Row.
- Guiora, A., Brannon, C., Dull, C.** 1972. Empathy and second language learning. *Language Learning* 22: 111-130.
- Kogan, N. & Wallach, M.** 1967. Risk taking as a function of the situation, the person and the group. *New directions in Psychology III*, Nueva York: Holt, Rinehart and Winston.
- MacClelland, J., Rumelhart, D. & TPDP Research Group.** 1986. *Parallel Distributed processing: explorations in the microstructures of cognition*, vol. 2: *Psychological and biological models*, Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Macintyre, P.** 1995. How does anxiety affect Second Language Learning? A reply to Sparks

- and Ganschow. *The modern Language Journal* 79: 90-99.
- Marsh, H. & Shavelson, R.** 1985. Self-concept: Its multifaceted, hierarchical structure. *Educational Psychologist* 20: 107-125.
- Naiman, N., Froöhlich, M., Stern, H., & Todesco, A.** 1978. *The good language learner*, Research in Education Series N°7, The Ontario Institute for Studies in Education, Toronto.
- Perales, J.** 1996. Ikasle helduen herstura euskara ikastea. *Hizpide* 37: 32-52.
- Perales, J.** 2003, Adimena eta hizkuntzak ikastea: gaia zertan den. *Hizpide* 52: 44-54.
- Romaine, S.** 1996. *La lengua en sociedad*. Bartzelona: Ariel.
- Rossier, R.** 1976. Extroversion-introversion as a significant variable in the learning of oral English as a second language. Doktore-tesia argitara eman gabea. University of Southern California.
- Rubin, J.** 1975. What the good language learner can teach us. *TESOL Quarterly* 11: 41-51.
- Reuchlin, M.** 1981. *Psychologie*, Paris: PUF.
- Shavelson, R., Hubner, J., Stanton, G.** 1976. Self concept: validation of construct interpretation. *Review of Educational Research* 46: 407- 441.
- Strong, M.** 1983. Social styles and the second language acquisition of Spanish-speaking kindergartners. *TESOL Quarterly* 17: 241-258.
- Suter, R.** (1976) Predictors of pronunciation accuracy in second-language learning. *Language Learning* 26: 233-253.
- Swain, M., Burnaby, B.** 1976. Personality characteristics and second language learning in young children. *Working Papers on Bilingualism* 11: 115-128.
- White, M.** 1992. *Self-Esteem: Its Meaning and Value in Schools* Folens. Dunetable.
- Willing, K.** 1988. *Learning Strategies in adult migrant Education*. Adelaide: NCRC.