

Antsietatea H₂ ikasteen: gaiari berriz helduz

Josu Perales

Asko eta asko dira H₂ ikasteen eta erabiltzean herstura nozitzen dutenak. Ikasle horiek diotenez, deseroso eta ezinegonak jota sentitzen dira H₂n adierazi nahiko luketen guztia ezin esan dezaketenean, edota jatorrizko hiztunei zer dioten aise eta erraz ezin uler diezaieketenean. Halaber, ikas-prozesuan ere urduri ikusi ohi dituzte beren buruak ikasgelan, ebaluazio-probetan, edota irakasleak zerbaiz galdetu eta xede-hizkuntzan erantzun behar izaten diotenean... H₂ ikasi eta erabiltzean herstura jasatea gertaera arrunta da. Eta traba egiten dio ikasleari bere lorpen-emaitzak eskastuz. Artikulu honetan, gaia berriz mahaigaineratuz herstura edo antsietatearen zer-nolakoei begiratuko diegu: zerk sortzen duen, zein egoeratan eta saihesteko zer egin genezakeen aztertuz. Halaber, gure ingurunean, helduen euskalduntze-alfabetatzean burututako bi ikerketaren emaitzak ere dakartzagu orrialde hauetara.

Sarrera Antsietatea gehien ikertutako aldagaietako bat da psikologiaren alorrean. Batzuetan, bide zientifikotik xehe-xehe azter daitekeen ezaugarri-bilduma gisa begiratu izan zaio aldagai horri. Beste batzuetan, berriz, epistemologikoki ezin hel daitekeen barne-sentipen multzo gisa begiratu izan zaio (Casado, Dereshiwsky, 2001).

Hezkuntzaren alorrean ere ongi gogoan hartu dute psikologo askok aldagai hori ikasleei nahiz irakasleei dagokienez; 1940.eko hamarkadan AEBetan azterlan ugari burutu ziren antsietateak errendimendu apaleko ikasleengan zer-nolako eragina zuen ikusteko (Tobias, 1979). Eta bigarren hizkuntzaren lorpenarekin ere azaltzen zaigu erlazonaturik antsie-

tatea edo herstura. Worde-k aipatu zuenez (1998), aztertu zuen laginean ikasleen herenetik erdira zeuden antsietateak kaltetuta.

Hilgard, Atkinson eta Atkinson-en arabera, (1971), larderia-egoera da antsietatea, objektu batekin zeharbidez bakarrik zerikusia duen nolabaiteko beldurra (In Scovel, 1991: 18).

Anxiety is a psychological construct, commonly described by psychologists as a state of apprehension, a vague fear that is only indirectly associated with an object (Hilgard, Atkinson eta Atkinson, 1971; Scovel-ek aipatua, 1991: 18).

Spielberger-en arabera (1983), tentsio, larderia, urduritasun eta kezka-sentipen subjektiboa da, eta, nerbio-sistema autonomoa abian jartzearekin du zerikusirik (In Horwitz, Horwitz & Cope, 1991: 27).

Bloch et al. entzat (1996: 54), berriz, urduritasun eta beldur itzeleko aldartea da, bereizkaitza eta, behin betikoa askotan.

Izan ere, antsietatea kontzeptu mugagaitza eta labainkorra da; gertu ditu eta beste zenbait kontzeptu: norberestimazioa, estres, herabetasuna, beldurra, fobiak... Scovel-ek, hizkuntza ikastean sor daitekeen antsietateaz ariki iradokitzen duenez, konstruktua bakar gisa ez ezik hizkuntza ikaslearen baitako nahiz kanpoko hainbat faktorek eragindako egoera afektiboaren multzo gisa ere har daiteke (Scovel, 1978).

Hiru multzotan sailkatu dituzte, eskuarki, ikertzaileek antsietateak giza-kiarengandik elizita daitezkeen erantzun-motak:

- *Alderdi kognitiboan*: zer pentsatzen dugun, irudikapenak, ideiak...
- *Alderdi fisiologikoan*: bihotz-taupaden bizkortzea, arnasestuka aritzea...
- *Alderdi mugitzailean*: giharretako tentsioa, toteltzea...

Villa-k (1992) dioenez, antsietatea eta estresa ez dira gauza bera zeren eta antsietatearekin batera, estresaren kasuan ez bezala, beti aurkituko baitugu osagai kognitiboa. Eta horrexek ahalbideratuko du, hain zuzen ere, bi kontzeptuak elkarrengandik bereiztea.

Antsietatea, bistan denez, alderdi anitzeko kontzeptua da eta ikuspegi askotatik azter daiteke segun eta zein objektuekin duen lehen aipatutako lotura. Hizkuntza ikasteari dagokionez ere, eta sen hutsari erreparatuta, bidezkoa da pentsatzea ikasle artega, urduri eta beldurtiak soseguz ari denak ez bezala ikasiko duela hizkuntza.

Aipatu ditugun ezaugarriak: artegatasunak, urduritasunak, eta beldurrak badute lotura gaur egun erabiltzen dugun antsietatearen kontzeptuarekin, arestian esan bezala, baita horren parekoa den latinezko *anxietas*-ekin ere. Latinezko terminoak, gainera, ito aditzaren esanahiari erreparatzen zion nolabait (Arnold, Eysenck, Meili, 1979).

Halatan, hizkuntza ikastean antsietateak duen eraginak autore askoren arreta eta jakin-mina piztu ditu. Ezaguna da Krashen-en iragazki afektiboaren hipotesia:

Hizkuntza batez jabetzeko aldaki afektiboek (motibazioa, konfiantza, antsietatea eta beldurra) izugarriko garrantzia dute. Bestela ulertuko genituzkeen mezuak ez ditugu ulertuko (eta ez geureganatuko) antsietateaz bagoaude... (Hualde, 1986: 141 or.).

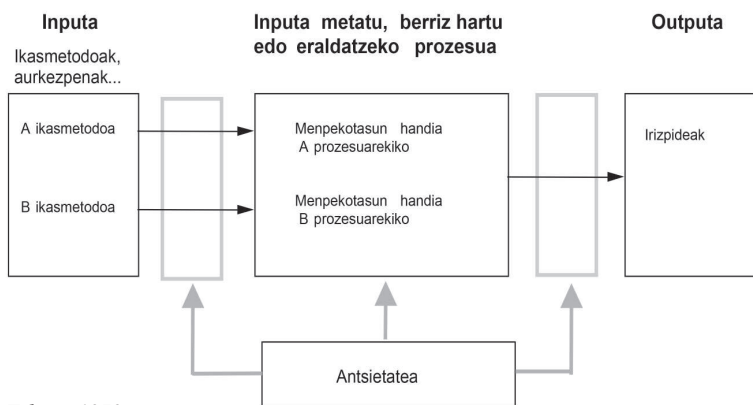
Ekar dezagun, azkenik, MacIntyre eta Gardner-ek (1994: 284) gaia aztertu duten adituek hitzetik hortzera erabiltzen duten *Language anxiety* (hizkuntz antsietatea) terminoaren definizioa: antsietatea tentsio eta larderi sentipena da, bigarren hizkuntzaren testuinguruekin –hitz egitea, ahoz esandakoa ulertzea eta hizkuntza ikastea barne dituztenekin– berariaz loturik dagoena.

Antsietatearen eta hizkuntza bidezko komunikazioaren arteko lotura ez da gertaera bitxia. H₂ ikastean nahiz erabiltzean baita H₁ baliatzean ere, entzuleria zabal baten aurrean hitz egin behar izaten denean, esaterako, antsietatea sortzea oso ohikoa izan daiteke. Nolanahi ere, usuago sortzen da, oro har, antsietatea H₂ ikastean nahiz erabiltzean H₁ erabiltzean baino. H₂ri dagokionez, hiztunak gaiak behar duen hiztegia aukeratu behar du, hizkuntza egitura egokiak baliatu behar ditu eta aurrean duen solaskideak berari ulertzeko moduko ahoskeraz ere mintzatu beharko da. Horrekin batera, bere pentsamenduak egunerokoa ez duen koderak makurtu beharko ditu. Daly-k dioenez (1991:1) jatorrizko hizkuntzan nahiz H₂n sor daitezken artegatasun eta larderia-egoerek sustrai berberak dituzte hein handi batean.

**Tobias-en hiru
gunetako eredia
antsietateari
buruzkoa**

Tobias-ek dioenez, antsietatea egoera afektibo bat da. Instrukzioaren bidezko ikaskuntza, berriz, prozesu kognitiboa da, batez ere. Eta, antsietatea zeharbidez erlazioa daiteke ikastearekin, ikasten ari garen bitartean abian jarriak ditugun prozesu kognitiboei eragiten ahal dien heinean. Hiru atal bereizten ditu Tobias-ek instrukzioaren bidezko ikaskuntza: inputa, tarteko prozesua eta outputa (ikus .1).

.1: *Antsietatearen hiru gunetako eredia*



Tobias, 1979

Inputa ikasleari material berria aurkezteari dagokio. *Prozesua*, ikasleak material hori jaso, kodetu, antolatu, gorde eta berreskuratzeari, eta, *outputa* ikastearen helburuak lortu diren ala ez ikusteko bidea ematen duen ikaslearen performantziari. Antsietateak hiru aldi edo gunetan egin diezaioke kalte ikasteari: prozesuaren aurretik, prozesuaren bitartean eta prozesua amaitu eta oraindik ere outputa atera aurretik (Tobias, 1979, 1986).

Prozesuaren aurretik Aldi horretan, antsietateak ikasteari eragiten ahal dio inputari sarbi-dea oztopatuz eta, ondorioz, kanpoko estimuluaren barneratze-maila jaitsiaraziz.

Prozesuan bertan Ikasleak ikasi beharrekoa barneratu eta berehala material hori kodetu eta antolatu beharko du. Eta ibilian jarriko dituen jarduera kognitiboek ere jasaten ahal dute antsietatearen eragina.

Hiru eragile bereizten ditu, halaber, Tobias-ek prozesuaren baitan: *zailtasuna*, *oroimenarekiko menpekotasuna* eta *atazaren antolamendua*.

- *Zailtasuna*.– Tobias-ek dioenez, antsietateak hartutako ikasleek ataza zailtan agertzen duten performantzia eskasagoa izaten da ikasle lasaiek agertzen dutena baino. Ataza errazetan, ordea, apenas alderik sumatzen den. Hori horrela, ataza erraz burutzeko modukoa izatea mesedegarria da antsietatearen menpeko ikaslearentzat.
- *Oroimenarekiko menpekotasuna*.– Era berean, ikasleak epe motzeko eta ertaineko oroimenaz baliatzera sustatzen dituzten instrukziozko metodoek ere traba egin diezaiekete ikasle antsietatedunei, modu estuagoan jarduten baitute horiek epe motzeko eta ertaineko oroimenak behar diren atazetan epe luzekoa eskatzen duten atazetan baino. Horretaz, bada, ikasleei aurretiaz berenganatu dutena eskura jartzea lagungarria da, ez baitute horrela epe motzeko eta ertaineko oroimenera jo beharrik izango, eta antsietatea gutxiago jasango dute, ondorioz.
- *Atazaren antolamendua*.– Azkenik, ondo egituratutako atazek dakartzaten alde onak nabarmenago antzematen zaizkie antsietateak jotako ikasleei patxadaz ari diren ikasleei baino. Hurrenkera eta ikas-materialaren atalen arteko lotura argiak estimatzekoak dira, beraz, antsietateari aurre egiteko.

Prozesuaren ondoren Antsietatea oztopo ere izan daiteke ikasleak barneratu duena une jakin batean berreskuratu behar duenean. Tobias-ek dioenez, badira ikasleak, proba edo test sumatibo baten aurrean, beren benetako maila erakusteko gai ez direnak, gogotik ikasi eta ebaluazio formatiboaren bidez, egoera lasai batean jakin badakitela erakutsi arren. Autoreak aitortzen duenez, arlo horretantxe egin da, tamalez, esperimenterik gutxien.

Informazioa prozesatzeko gaitasuna

Autorearen beraren ustez (1986), gizakiak informazioa –alor kognitibokoa nahiz emozioen alorrekoa– prozesatzeko duen gaitasuna mugatua da. Eta, horri jarraikiz, antsietatearen menpe dagoen ikasleak ezin eskain diezaioke arreta osoa hizkuntz atazari zeren eta atazak maila kognitiboan prozesatu ez ezik, une horretan sortzen zaizkion emozioak ere prozesatu beharko baititu. Hots, bi lan ditu ikasleak aldi berean egin beharrekoak, eta, gizakiak informazioa prozesatzeko duen gaitasuna (*Information Processing Capacity*) mugatua denez, antsietateak kalte egingo dio hizkuntz performantziari. IPC delakoaren bidez uler daiteke aise zergatik antsietateak hartutako ikasleek ez dituzten zenbaitetan beste ikasleek baino emaitza kaxkarragoak lortzen.

Ataza zenbat eta zailagoa izan, ikasleak hainbat eta baliabide ugariagoz erantzun beharko dio. Une batean, bere gaitasunaren mugara iritsiko da, eta orduantxe hasiko dira errendimenduan elkarrengandik bereizten ikasle antsietatedunak eta patxadaz dihardutenak.

Tobias-en ustez (1986), bi irtenbide daude ikaslearen performantzian antsietateak sorturiko interferentzia deuseztatzeko:

1. Ikasleak emozio-mailako kezka eta sentipenak prozesatzeko behar duen prozesu-gaitasuna murriztuz. Hainbat “terapia-modu” egin litezke horretarako.
2. Ataza egokituz berori prozesatzeko behar den gaitasun-maila txikiagoa izan dadin.

Aurrekoaren ildotik, ebaluazio-probek irakurmenari nolatan eragiten dioten aztertu duten autoreek onartzen dute, oro har, larritasunak dakartzan pentsamenduek murriztu egiten dutela gizakiak ataza burutzeko behar duen oroimena, performantziaren kaltetan murriztu ere.

Zenbaitetan, larritasunak jotako ikasleek ez dituzte lasai dauden ikasleek baino emaitza kaxkarragoak lortzen. Eta hori *Information Processing Capacity* delakoaren anaia bikia den prozesatze eraginkorraren teoriaren bidez (*Processing Efficiency Theory*) azaltzen dute (Calvo & Carreira, 1993).

Prozesatze eraginkorraren teoriaren arabera, antsietate handiko ikasleak hainbat estrategia baliatzen ditu bere gabeziei aurre egiteko. Horrela, ahalegin handiagoz, denbora luzeagoz edota egindakoa ea ongi egin duen berriro aztertuz arituko da, bestela ezin eskura lezakeen lorpen-maila eskuratzeko.

Norbanakoak horrelako orekatze-baliabideetara ezin jo dezakeenean bakarrik eragingo lieke antsietateak lorpen-emaitzeei. Prozesatze eraginkorraren teoria ez da berariaz bigarren hizkuntzaren ikaskuntzarako sortu. Hala ere, antsietateak jotako ikasleak erabiliko dituen ikas-estrategiak eta antsietaterik gabeko edo gutxiko ikasleak erabiliko dituenak ezberdinak izango direlako ideia sendotu egiten du. Baieztapen bera baitago, azken batean, bietan.

Beste azterlan batean, ingeles-ikasleen performantzia ikertutakoan, antsietatea eta hainbat hizkuntz egituraz ez baliatzeko joera lotuta zeudela

ageri zen (Scovel, 1991). Ildo beretik, antsietateak eragindako ikasleek patxadaz dihardutenek baino mezu motzagoak ekoizten zituztela aurkitu zuten Steimberg-ek eta Horwitz-ek (Horwitz et alii, 1991). Antsietateak jotako ikasleen idazlanak besteenak baino motzagoak direla, eta ikasle horiek egindako autoebaluazioetan beren buruei puntuazio urriagoak ematen dizkietela ondorioztatzen duten beste ikerketa batzuen berri ere ematen dute autore hauek artikulu berean.

Tobias-ek proposaturiko hiru aldietan, *input*, *prozesu* eta *output*-ean antsietateak zein eragin duen aztertzeke asmoz burututako ikerketan MacIntyre-k eta Gardner-ek (1994) ikusi zuten antsietateak jotako ikasleek besteek baino beranduago amaitzen zituztela hainbat hizkuntz test. Ez zuten, alabaina, puntuazio urriagorik eskuratzen. Agi denez, antsietatearen eragin kaltegarria ikasleei denbora gehiago emanez deusezta daiteke eta hau bat dator *Information Processing Capacity* nahiz *Processing Efficiency* teorietan.

Antsietatearen jitea eta osagaiak

Antsietate orokorra eta komunikazio-antsietatea

Azterlan ugari burutu dira ikusteko ea badagoen antsietatearen baitan bereiz daitekeen osagairik eta, egotekotan, osagai horiek zein diren jakiteko. MacIntyre-k eta Gardner-ek (1991a, 1991b) frantses hiztegia ikastearen eta antsietatearen arteko balizko lotura ikertzeko asmoz, hamaika galdesorta erabili zuten eta, horiek aztertuta, bi faktore nagusi bereiztera iritsi ziren: *antsietate orokorra* eta *komunikaziorako antsietatea*.

Emaitzen arabera, antsietate orokorrak ez zuen hizkuntzarekin loturarik. Bigarrenak, komunikaziorako antsietateak, berriz, bai. Frantsesa erabiltzen zen komunikazio-egoeretan ageri zen eta, oro har, frantsesa ikasteari nahiz, bereziki, ikasitako frantseseko hiztegiari loturik aurkitu zuten.

Autore berberak, ondoren burutu zuten beste ikerketa baten ondorioz, hiru antsietate-mota bereizi zituzten:

- Hizkuntzaren aurreko antsietatea.
- Onarpen sozialaren aurrekoa.
- Egoeran egoerakoa.

Hala ere, bigarren hizkuntzaren ingurunearekin zerikusirik zuenean bakar-bakarrik aurkitu zuten antsietatearen eta hizkuntz performantziaren arteko lotura. Emaitza horien kariaz, hizkuntza ikastea gertatzen den esperientziaren aurkako erantzun afektibo gisa hartzen dute autore horiek antsietatea. Hizkuntza ikasten ari denak ez luke, hasieran behintzat, antsietatearen eraginpean zertan egonik. Ikas-prozesuko gorabeherak dira antsietatearen sortzaile.

Badira beste sailkapen batzuk antsietate-motak bereiztekoak nahiz antsietatearen beraren osagaiak zehaztekoak (Perales, 1996).

*Komunikazio-lar-
deria,
test edo ebaluazio-
-proben aurreko
antsietatea eta
norberari buruzko
besteren usteak*

Hizkuntza ikasteen sortu ohi den antsietatea aztertu eta esparru teoriko sendoa eraikitzeko asmoz, beste zenbait autorek elkarrekin zerikusia duten beste antsietate-eragile batzuk bereizi dituzte, hala: *komunikazio-lar-deria, test edo ebaluazio-probarekiko antsietatea* eta *ikaslearekiko besteren iritzi eta usteei buruzko kezka* (Horwitz, Horwitz & Cope, 1991). Komunikazio-lar-deria hainbatek solaskidearekin edota solaskide-taldearekin komunikatzean jasaten duen estuasunari dagokio.

Test eta ebaluazio-probek ikasleengan sortzen duten larritasuna da bigarren faktorea. Oro har, H₂ ikasteen hainbat kontrol-test, idazlan, ebaluazio-proba etab. burutu behar izaten ditu ikasleak. Test eta proba horiek badute ikas-prozesuan eragina.

Eta bestek norberari buruz dituen iritzi eta usteekiko kezkak ere badu zerikusia hizkuntza ikastearekin autore horien arabera. Hizkuntz ikasge-lan irakasleak ez ezik ikastalde osoak ere “ebaluatzen” baititu, nolabait, banan-banan ikasleak.

Nahiz eta aitortu komunikazio-lar-deria, ebaluazio-probek sortutako urdu-ritasuna, eta norberari buruzko besteren usteak oso euskarri kontzeptual lagungarriak direla hizkuntza ikasteak dakarren antsietatea deskribatzeko, antsietatea ez dator, halaberharrez, antsietate-eragile horiek elkarrekin uztartzetik.

Hizkuntza ikastearen aurreko antsietateak izaera propioa du (Horwitz, Horwitz & Cope, 1991). Horretaz bada, hizkuntza arrotza edo bigarren hizkuntza ikasteen bakarrik aurkitzen diren uste, norberaren pertzepzio, sineste eta portaerek dakarte antsietatea.

*Berezko eta unean
uneko antsietateak*

Antsietatea aztertzerakoan egin den bereizketa ezagunenetakoa bat berezko eta unean uneko antsietateen artekoa da (*trait anxiety/state anxiety*). Berezko antsietatea da batzuek, egoera zehazki dela ere, beti sentitzen dutena. Unean unekoa, aldiz, egoeraren araberkoa da, irakaslearen galderari erantzuterakoan, hegazkina aireratzean, edota entzuleria zabal baten aurrean hitzaldia egiterakoan, esaterako. Dikotomia hori ez dute, alabaina, autore guztiek begi onez ikusten eta hainbat kritika egin dizkiote. Berezko antsietateak, esaterako, ez du zenbaitentzat zentzurik (Mischel & Peake, 1982) gizakiak beti ingurune batean jarduten baitu halaberharrez eta, ondorioz, pizten zaion antsietatea ingurune horretakoa izango da. Ingurune batzuek antsietatea sortuko diote beste batzuek, ordea, ez.

*Antsietate
sustatzailea versus
antsietate eragozlea*

Esana dago, jadanik, antsietateak hartutako ikasleak patxadan eta soseguz diharduenak ez bezala ikasiko duela hizkuntza. Horrek, ordea, ez du argitzen antsietatea onuragarria ala kaltegarria den. Zentzu horretan, Alpert-ek eta Haber-ek (1960) proposaturiko antsietatea sustatzailea/antsietate eragozlea (*facilitating anxiety/debilitating anxiety*) dikotomiak arreta osoa merezi du zalantzarik gabe. Antsietate eragozlea traba izango

da ikaslearentzat, ikasteko lana nekeza egingo zaio. Antsietate sustatzai-leak, aldiz, hizkuntza ikastearen erronkari aurre egitera bultzatuko du ikaslea eta ikas-prozesua erraztu egingo dio.

Burutu diren ikerketetan ez da beti korrelazio sendorik aurkitu antsietatearen eta errendimenduaren artean. Chastain-ek (1975) antsietatearen eta errendimenduaren artean bakarrik aurkitu zuen korrelazio negatiboa frantses ikastaldi audiolingual batean: antsietatea zenbat eta handiagoa emaitzak hainbat eta kaxkarragoak.

Test eta ebaluazio-egoerak sorturiko antsietatearen eta amaierako emaitzen artean, ordea, korrelazio positiboa aurkitu zuen. Hauxe esan zuen Chastain-ek datuok bistaratu ondoren: *agian, testak eta probak direla medio apur bat kezkatuta egotea onerako da; gehiegizko antsietatea, berriz, kalterako*. Bestalde, gainerako frantses edo aleman ikastaldietan ez zuen loturarik aurkitu.

Tucker, Hamayan eta Genesee-k (1976) burututako azterlan batean, frantsesa neurtzeko probaren atal bakar batekin erakutsi zuen korrelazio negatiboa ikasleen antsietateak.

Asko dira, Krashen, Omaggio Hadley, Terrel, Rardin (Young, 1992) hizkuntza ikasteko nolabaiteko “antsietatea” behar dela onartzen dutenak. Honela erantzun zion Tracy Terrel-ek Dolly Young-en galderari:

Ba al dago antsietateari alderdi onuragarrikerik egozterik? Bai, baina nik ez nuke orduan antsietatea izena erabiliko. Atentzio terminoa eta, batez ere, inputari atentzio ematea esaldia nahiago dut (Young, 1992: 161).

Antsietatea hizkuntzak ikasteko hainbat ereduren baitan

Esana eta ikusia dago antsietatearen eta hizkuntz lorpenaren artean izaten den lotura negatiboa. Baina, aipatzekoak dira, halaber, hizkuntz lorpenarekin zerikusia duten bestelako aldagaiekin antsietateak dituen loturen zer-nolakoak aztertzeko egindako ahaleginak. Hartara, bi eredu ekarriko ditugu hona: Clement-ena (1980, 1985, 1994) eta Gardner eta McIntyre-ena (1993) (ikus 1. eranskina).

Clement-en eredu psikologia sozialaren alorrekoa da. Eta, berak dienez, antsietatea aldagaiak zabalagoa den autokonfiantzaren baitan du lekua, H₂n norberak duen gaitasunaren estimazioarekin batera. Clement-ek ez zuen hasieran, bere ereduan, ikasgela barruan sor daitekeen autokonfiantza aintzat hartu. Bere ustez, xede-hiztunetik harremanen zenbatekoak eta nolakoak handituko dute autokonfiantza, aldagai hori H₂ eskuratzeko motibazioaren pizgarri izanik.

Prozesu hori kulturantzeko testuinguruetan lekutu zuen Clement-ek. Geroago, kultura bakarreko testuinguruan, antsietatea eskola-giroan aldagaitzat harturik, baieztatu zuen antsietatea eta norberaren gaitasunaren estimazioa, H₂rena, batera azaltzen zirela eta lotura bazutela, halaber, jarrera eta motibazioarekin (Clement et alii, 1994).

Phillips-ek ere (1992) antzeko emaitzak plazaratu zituen antsietate, jarrera eta motibazioari dagokienez. Eta MacIntyre et alii-k egindako

ikerketaren emaitzak ere bat etorri ziren antsietatea eta autoebaluazioa batera doazelako ideiarekin (MacIntyre et al., 1997).

Antsietatea bere baitan duen beste eredu bat Gardner eta McIntyre-rena da (1993), (eranskinean azaldua). Eredu horretan antsietatea kontuan hartzen den arren, Gardner-ek berak aitortzen duenez, eragin kaltegarria izan dezakeela esateaz harago, ez da zehaztasun gehiegirik eskaintzen aldagaiak ereduaren duen egitekoaz:

The role of anxiety in the socio-educational model is unclear, and this is reflected in earlier studies of the model. It seems clear that anxiety plays a role in second language acquisition (...) and that anxiety tends to be negatively related to attitudinal and motivational measures (...). One way in which anxiety can be incorporated into the socio-educational model is through Clément's concept of self-confidence (...) This concept views feelings of self-confidence with the language as a combination of perceptions of proficiency in the language and an absence of anxiety about learning or using the language. As such, self-confidence could be viewed as a consequence of heightened motivation and prior achievement in the language. Further research is required... (Gardner, 1996: 35-36).

Zein da zergatia eta zein ondorioa?

Arlo kognitiboan izandako gabeziak dakar herstura ala arlo sozialean, komunikazioan, sortutako herstura da lorpen-emaitza eskasaren erantzulea?

Bistakoa da, ezin utz daiteke aipatu gabe eten gabeko eztabaida-iturri den *zergatia/ondorioa* bikotea. Hau da, ikaslearen performantzia pattala da antsietatearen ondorioa?, ala antsietatea da performantzia pattalaren ondorioa?

Sparks-ek eta Ganschow-ek (1991, 1993, 1995) ondoriotzat hartu dute antsietatea. Autore horiek diotenez, atazaren beraren zailtasunak eragiten die jarrera, motibazio eta antsietateari. Beren ustez, harago joanez, ikasleak H_1 en duen maila da lehen zergatia, gainera. H_1 eskuratzean eragozpenak izan zituenak H_2 ikasteen ere izango ditu, eta traba horiek ikaslea antsietatea pairatzera eramango dute.

Sparks eta al.-en aldarrikapen nagusia da (1995) norbanakoak guraso-hizkuntza ikasi zuenean, osagai fonologiko eta ortografikoan eta hainbat ataza sintaktikotan ere izandako trabak, zenbaitetan ia-ia oharkabekoak, berriro ere azaltzen direla bigarren hizkuntza ikasterakoan, nahiz eta hiztunak guraso-hizkuntzan traba horiek bere garaian gainditu edota orekatu.

Autore horiek diotenez, alde esanguratsuak aurkitu dituzte ikasle on eta pattalen artean osagai fonologiko/ortografikoan eta sintaktikoan, baina ez hizkuntzaren alderdi semantikoan. Halaber, antsietatea eta motibazioa bezalako aldagaiak, ikasleak guraso-hizkuntzan duen gaitasun-mailaren ondorio dira eta gaitasun horixe da, hain zuzen ere, bigarren hizkuntza ikasteari zuzenean eragiten dion aldagaia. Kuestioa horientzat ez da, beraz, ikasle artega eta antsietateak jotakoak lorpen-emaitza kaxkarra- goak eskuratzeko dituela, alderantzizkoa baizik, hots, arlo metalinguis-

tikoan norberaren gabezia kognitiboa eta horrek dakarren lorpen kaxkarra direla antsietatearen sortzaile.

Ganschow et al.-ek (1994) burutu zuten ikerketa baten arabera, antsietate gutxiko ikasleek gainerako ikasleei gailentzen zitzaizkien ama-hizkuntzarako eta hizkuntzak ikasteko gaitasunerako testetan.

Antsietatea ondorio gisa hartzen duen ikuspegia guztiz minoritarioa da adituen artean. MacIntyre-ren iritziz (1995) Sparks-ek eta Ganschow-ek bazter uzten dute hizkuntza ikastearen testuingurua: eskola-giroa, hiztunak, harremanak... Eta horiek berebiziko pisua dute antsietatea sortzekoan. Aitortu egiten du, hala ere, norabide biko eragina egon litekeela; baina lehentasuna, beti ere, antsietateari ematen dio.

There is no doubt that anxiety can be provoked by having difficulty in learning the language, but that is not to conclude that anxiety plays no role in contributing to such difficulties in the first place. These are two different conclusions arising from a focus on two points in the continuous, cyclical process involving anxiety, cognition, and behavior. (MacIntyre, 1995: 92).

Burutuak ditu, bestalde, autoreak berak zenbait ikerketa antsietatea ikasgelan sortuz bideokamara bat sarturik (MacIntyre & Gardner, 1994). Eta horrela piztutako antsietateak performantziaren kaltetan gertatu zen. MacIntyre-k ikerlan hori eta beste zenbait ere aipatzen ditu (MacIntyre, 1995) erlazioa (zergatia→ondorioa) hizkuntz lorpena → antsietatea soilik denik ukatzeko.

Eredu sozio-heziketazkoa bere baitan dituen aldagairik behinenak lagin berean batera neurtzeko asmoz lan bat burutu zuten Gardner, Tremblay & Masgoret-ek, (1997). Datuen argitan paratu zuten eredu kausalaren arabera, hizkuntz lorpena bera zen autokonfiantzari eragiten ziona; eta, ez alderantziz. Emaizta horiek Clement-en ereduaren aurka zihoazen. Gardner-en arabera (1997), eraginaren noranzko horrek ez du Clement-en eredia baliogabetzen, onartzekoa baita, Gardner-ek berak bere eredian egiten duen bezala, eta MacIntyre-k arestian esandakoarekin bat etorritz, nolabaiteko feedback-aren eragina. Hau da, antsietateak eta autokonfiantzak hizkuntz lorpenari eragin diezaioke eta alderantziz, kontrako erlazioa nagusitzat hartu arren.

Antsietatea eta beste hainbat aldagai afektibo

Ikerketetan bistaratu denez, antsietatea ez da aldagai isolatua. Loturak ditu beste hainbat aldagairekin. Hala ere, ez da egiteko erraza lotura horien nolakoa eta zenbatekoa xeheki mugatzea. Beste horrenbeste gertatzen da zergatia/ondorioa erlazioak zehaztu nahi direnean. Izaera kanporakoia eta barnerakoia, esaterako, antsietatearekin loturik ageri dira (MacIntyre & Charos, 1996). Baieztapena da izaera barnerakoidunek joera handiagoa dutela antsietatea nozitzeko izaera kanporakoidunek baino.

Barnerakoidunek, jeneralean, bakarkako lana nahiago dute talde-lana baino. Gogokoagoa dute nor bere baitara bilduta jardutea. Beraz, gertuago dituzte horiek larderia-sentipenak aurrez aurreko komunikazio-egoeretan

izaera kanporakoidunek baino. Jendarteko izaera duena, plazagizona edo emakumea dena, berriz, deseroso senti liteke bakarka jardun behar badu luzaroan (Brown, Robson, Rosenjkar, 2001).

Gregersen eta Horwitz-ek (2002) adierazi zuten, hainbat ikasleren antsietateak beren izaera zurrunean izan dezake oinarri. Agidenean, antsietatea duten ikasleek eta ikasle perfekzio-zaleek badituzte hainbat ezaugarri elkarren antzekoak. Eta ezaugarri horiek desatsegin bihur dezakete ikas-prozesua. Baieztapen horri sostengua ematen dion argudioa da, besteak beste, ikasle perfekzio-zaleak ez zirela erraz asebetetzen beren lorpenez, eta, betozkoz begiratzen zietela hizkuntza errore eta muga propioei. Antsietate gutxiko ikasleak, berriz, pozikago ageri ziren beren lorpenen aurrean, arrakasta egundokoa ez izan arren.

Halaber, ikaslearen ikasteko estiloak eta irakaslearen irakasteko estiloak bat ez etortzeak antsietatea sortzen ahal die zenbait ikasleri. Oxford-ek aditzera eman zuenez (1999), estiloen arteko gatazkak hainbat eratakoak izan daitezke, ikasle eta irakaslearen nortasun-aldeak ere barne, adibidez: barnerakoa vs. kanporakoa.

Beste gatazka-mota bat izan liteke era holistikoa eta senaren bidez ikasteko estilodunen, eta, era analitikoan eta beti hurrenkera bertsuaz irakasteko zaleen artekoa. Irakaslearen irakasteko estiloa eta ikaslearen ikasteko estiloa bat etortzeko egokitasuna gero eta gehiago ari da kontuan hartzen (Huser, J. 2011). Grasha-k (1996) ikasteko sei tankera eta irakasteko bost bereizi zituen (ikus **.2** eta **.3**), eta, horien arteko uztartze-moduak ere eskaini zituen.

<i>Irakasteko bost estilo</i>
<p>Aditua</p> <p>Ikasleak behar duen jakituria eta eskarmentuaren jabe da. Ahalegindu egiten da bere irakasle-itzalari eusten, bere jakituria ikasleen artean xeheki erakutsiz eta ikasleak adoretuz beren gaitasuna handitu dezaten. Arduratu egiten da ikasleei informazioa emateaz eta ongi trebatzeaz.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Abantailak: ongi prestatutako irakaslea da, jakituria eta eskarmentu handikoa. • Desabantailak: Ezin ditzake beti agerian jarri erantzunak sortzeko abian jarritako pentsamendu-prozesuak.
<p>Autoritate formala</p> <p>Badu itzala ikasleen artean bai dakienarengatik bai erakundean duen lanpostuarengatik. Irakaslea feedback positiboa nahiz negatiboa emateaz arduratzen da, ikasleentzako helburuak, itxaropenak eta jokabide-arauak ezarriz. Beti ditu gogoan gauzak zuzen eta artez egiteko legezko prozedurak baita ikasleek ikasteko behar duten egitura egokia eskaintzea ere.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Abantailak: helburu argiak edukitzea gauzak zuzen egitea. • Desabantailak: Estilo honi estu-estu jarraitzeak gehiegizko zurruntasuna eta malgutasunik eza ekar ditzake.
<p>Norberarengan ardaztutako eredu</p> <p>Norbera adibide izatea dela onena uste du eta bere jokabidea erakutsi egiten die ikasleei pentsatzeko eta jokatzeko era zuzenak zein diren ikus dezaten. Adoretu egiten ditu ikasleak berak bezala egin dezaten.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Abantailak: azpimarratzen da behaketa zuzena eta eredu bati jarraitzea. • Desabantailak: Zenbait irakaslek uste dezakete beren jokabidea dela onena hainbat ikasle gaizki sentiaraziz eskainitako ereduari ezin jarraitzean.
<p>Erraztailea</p> <p>Azpimarratu egiten da hemen ikaslearen eta irakaslearen arteko elkarreragin pertsonalaren izaera. Ikasleak suztatu egiten dira, aukera arrazoituak egitera, galderak eginez, aukerak aztertuz, ohi ez bezalako bideak iradokiz, irizpidedunak izan daitezten adoretuz. Helburu nagusia da ikasle beregainak izatea, ekimenez eta erantzukizunez jardunda. Irakasleak aholkatu egiten die ikasleei proiektuetan eta ahalegindu egiten da ahalik eta gehien laguntzen.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Abantailak: malgutasuna, ikasleen behar eta helburuetan ardaztea eta bestelako bideak saiartzeko jarrera. • Desabantailak: denbora asko erabiltzen da agian harira zuzen joatea behar den garaian. Zenbait ikasle deseroso senti litezke era emankorrean erabili ezean.
<p>Ordezkatzailea</p> <p>Irakaslearen xedea da ikasleak beren kabuz jardutea. Ikasleek proiektuak aritzen dira bakarka nahiz taldeka. Irakaslea ikasleen esanetara dago giza-baliabide gisa.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Abantailak: lagundu egiten zaie ikasleei beren buruak ikusten ikasle independente gisa. • Desabantailak: Gaizki ulertuak sor daitezke ikasleen lan independenterako prestutasunari dagokionez. Hainbat ikaslek herztura senti dezakete askatasuna emanda.

Ikasteko sei estilo
<p>Lehiakorra</p> <p>Ikasle-mota hau lehia ari da bere ikaskideekin kalifikazio hobeak lortzeko. Bere ustez, lehiaketa batean ari da amaieran saria eskuratzeko. Gustukoa du arretagune nagusia izatea eta laudorioak jasotzea bere eskola-lorpenak direla medio.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Abantailak: ikasleak adoretu egiten dira eskola-helburuak ezarri eta lortzeko ahalegindu daitezten. • Desabantailak: lehiarako grina ez dutenen adorea epeldu egin daiteke eta elkarlan-abildadeetarako estimua murriztu.
<p>Elkarlan-zalea</p> <p>Ideiak partekatuz eta batzuek besteei lagunduz ikastea dute hemen gogoko ikasleek. Irakasleekin eta ikaskideekin ere elkarlanean aritzen dira.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Abantailak: talde-lanerako abildadeak garatzen dituzte. • Desabantailak: Ez dira horren trebeak ikasle lehiakorrekin batera aritzeko. Ikaskideen beharra dute eta ez dira beti gai izaten bakarkako lanetarako.
<p>Saiheslea</p> <p>Uzkur eta gogorik gabe ageri dira edukiak ikasterakoan eta ikasgelara joatean. Ez dute parterik hartzen beste ikaskideekin ezta irakasleekin ere. Ikasgelako gaiek ez diete jakin-min apartekorik sortzen.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Abantailak: Abilak dira beren bizitzak aldatzeko ahaleginek eta pausoez sor lezaketen ernegua eta herstura bazterrean uzteko. Gustuko gauza ez hain etekintsuak egiten gozatzeko abildadea dute. • Desabantailak: egindako hutsek eta feedback negatiboak aldiro gogoratzen dizkie beren errakuntzak. Helburu fruitukorrak ezartzetik urruti daude.
<p>Parte hartzailea</p> <p>Ikasle onak ikasgelan. Gustukoa dute ikasgelara joatea eta bertan parte hartzen dute ahalik eta gehien. Ikastaroan eskatzen zaiena egiteko gogoz jarduten dute.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Abantailak: etekina ateratzen diote ikasgelako jarduera bakoitzari. • Desabantailak: behar baino gehiago ere egin dezakete edo besteen beharrak benetan behar dutenetik harago jar ditzakete.
<p>Mendekoa</p> <p>Jakin-min gutxikoa da eta bakarrik ikasten du ikasgelan eskatzen zaion gutxienekoa. Irakaslea eta ikas-kideak ere egitura-hornitzaile gisa ikusten ditu. Eta autoritateari so egiten dio aldiro zer egin behar duen esan diezaioten.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Abantailak: norabide argiak eta lasaitasuna. • Desabantailak: Zailtasunak bere kasako trebetasunak garatzeko eta jardun askea izateko. Ez du ikasten nola egin aurre ezezagunari.
<p>Askea</p> <p>Beren kabuz jardun nahi duten ikasleak dira; konfiantza dute beren abildadeetan. Erabaki egiten dute zer eduki landu behar duten. Eta bakarkako lana nahiago dute talde-lana baino.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Abantailak: nork bere burua gidatzeko abildadeak garatzen dituzte. • Desabantailak: lankidetzazko abildadeetan huts egin dezakete, laguntza beharra dutenenean kale egin dezakete laguntza eskatzekoan.

Beste zenbait azterlan

Antsietateak hizkuntz lorpenari kalte egiten diolakoa hurbileko testu-inguruetan ere egiaztatua izan da. Katalunian, Bartzelonako Verdaguer Institutuko 92 ingeles-ikaslerekin buruturiko beste ikerketa batean (Hernández, Horrillo, Picó, 1992) korrelazio negatiboa aurkitu zuten autoreek errendimenduaren eta antsietatearen artean. Errendimendurako probak hiru atal zituen: lehenengoan hutsuneak zituen pasartea osatu behar zuten ikasleek. Behar ziren hitzen zerrenda elkarren nahasian aldamenean zuten eta beren ustez hutsuneak betetzeko.

Antsietateak ez die ikasle guztiei modu berean eragiten. Hainbat ikerketak erakutsi dute (Scovel, 1991) adimenak baduela zerikusirik antsietatearekin. Adimen-koefiziente altuko ikasleengan aldeko eragina aurkitu zaio antsietateari. Adimen-koefiziente baxuko ikasleen artean, berriz, kontrako eragina du, antsietateak ikastea oztopatu egiten du.

Frantses-ikastaldi batean burututako beste ikerketa baten arabera antsietateak eragin gutxi erakutsi zuen behe-mailako ikasleen artean. Goi-mailakoen artean, berriz, alderantziz gertatu zen. Emaizta hauek ikusita, adinaren eraginarengatik ez ote zen izango planteatu zuten batzuek (Bailey, 1983). Baina, badago kontrako emaitzak plazaratu dituen ere. Honela, Scovel-ek (1978) berak esango digu behe-mailako ikasleek antsietate handiagoa nozitzen dutela goi-mailatan dihardutenek baino. Kasu horretan, goi-mailako ikasleak baliabide ugariagoren jabe direnez, errazago egin diezaiekete aurre antsietatea sortzen duten egoerei.

Onwuegbuzie eta bere lankideek (1999), frantsesa, gaztelania, alemana eta japoniera ikasten ari ziren 210 ikasle unibertsitario heldurekin, (18 urtetik 71ra bitartekoak) egindako azterlanean aurkitu zuten, zazpi aldagaik erakutsi zuten antsietatearekin lotura: adina (ikaslea zenbat eta edadetuagoa antsietatea ere hainbat eta handiagoa), lorpen-emaiztak (zenbat eta hobeak antsietatea hainbat eta urriagoa), hizkuntza arrotza erabiltzen zen lurraldetaran bidaiak egiteak ere antsietatearen gutxitzea zekarren. Eta, hala berean, norberaren autoebaluazioa hizkuntz ikastaldiari eta baita ikasketa akademikoei zegokiena eta autokontzeptuak erakutsi zuten antsietatearekin loturarik. Aldagai horietako puntuazioak hainbat eta goragokoak izan antsietatea hainbat eta murriztagoa zen.

Beste hainbat azterlanetan, adimen emozionalaren eta antsietatearen arteko loturak bistaratu dira (Chao, 2003). Ehrman-ek (1996) dioenez, gizakiak bere oreka emozionala eta autoestimua babestu egiten ditu hainbat eratan. Horietako bat da babes-hesiak eraikitzea. Antsietateak dakartzan jokabideak, hala nola, parte ez hartzea, zerbait saihestea, kontrako jarrera erakustea, ihesbideak bilatzea... babesteko moduak izan daitezke antsietateak jotako ikasleak balia ditzakeenak bere oreka emozionalari eusteko. Halaber, Brown eta al.-ek (2001) aurkitu zuten hizkuntza ikasle arrakastatsuak oso orekatuak zirela, emozioen aldetik egonkorrak, motibazioaren noranzko instrumentalak ez oso eragindakoak eta antsietate gutxikoak.

Zheng-i jarraikiz (2008), hiru ikuspegi bereiz daitezke antsietatearen gaiari heltzean: ikuspegi kognitiboa, Curriculum-aren ikuspegia eta ikuspegi kulturala eta politikoa.

Ikuspegi kognitiboa

Goiz bereizi zen antsietatearen baitan osagai kognitiboa. Eysenck-ek (1979) osagai kognitiboa eta emozioak aipatu zituen. Bere ustez, emozioak alderdi fisiologikoari dagozkion sentipen desatseginak dira. Argudiatu zuenez, antsietateak jotako ikasleak etekinik gabeko jarduera kognitiboetan murgiltzen dira. Eta prozesu horiek lapurtu egiten diote ikaslearen lan-oroimenari beste egitekoetarako behar dituen buru-baliabideak. Bestela esanda, antsietateak jotako ikasleek antsietate gehiago ere nozitu dezakete antsietateak jota daudelako. Hots, ikaslea gupil zoro batean eror daiteke gero eta baliabide kognitibo gehiago erabiliz harik eta zeharo blokeatu arte.

Antsietateak jotako ikasleek errazago galtzen dute gaiari eskaini beharreko arreta. Ideia hori bera dago Tobias-en (1986) Informazioa Prozesatzen Gaitasuna (*Information Processing Capacity*) delakoaren muinean, Baita *Processing Efficiency Theory* delakoan ere bai (Calvo, Carreira, 1993). Horietan guztietan, behin eta berriro errepikatzen den ideia da ikasleak behar baino baliabide gehiago erabiltzen dituela antsietateari aurre egiteko, alderdi kognitiboaren kaltetan, eta ataza era eska-sagoan burutuz.

Ikuspegi curricularra

Gero eta arreta gehiago ari zaio eskaintzen ikasgelan giro adeitsua eta mehatxurik gabekoa lortzeari. Gaiaren inguruan ikusi eta ikasitakoaren argitan, bistan da ikasgelan bere burua larderia-egoeran ikusten duen ikasleak ez duela patxadaz eta gustura ari denak bezala jardungo. Lehenengoak egoera horretatik ihes egin nahi izango du, aurki. Bigarrenak, berriz, aukera handiak izango ditu bere gaitasun eta abildadeak trabarik gabe garatu eta lantzeko. Antsietateari aurre egiteko ahaleginak ez dira atzokoak, Georgi Lozanov-en Sugestopedia ikasbidea edo Charles A. Curran-en Taldeko hizkuntza ikaskuntza adibide. Krashen-ek ere heldu zion gaiari.

Erroreen zuzenketak ere arreta jaso du adituengandik ikasleari sor dakioken herstura dela eta. Hitzetik hortzera irakur daitezke gaiaren inguruko literaturan segidako iruzkinen antzekoak: irakasleek beren buruak ikusi beharko lituzkete ikasleari ibilbidea errazten dioten bide-lagun gisa ikasgelari lehia-ingurune kutsu oro kenduz. Irakasleek ahaleginak egin beharko lituzkete ikaste-giro abegitsua sortuz ikasgela izanik leku bat non denek ikas dezaketen erraz.

Ikuspegi kulturala eta politikoa

Oxford-ek (1999) esan zuenez, gizaki-portaerak aldatu egiten dira kulturen arabera, kultura batean jokabide antsietateduna izan daitekeena jokabide arrunta izan daiteke bestean. Hori horrela, ondo gogoan hartzekoak dira ikasle eta irakasleen arteko alde kulturalak baita, zer esanik ez, kultura anitzeko ikasleak dituzten ikasgeletako egoerak ere.

Behatu egin da hainbat eta hainbat ikasle asiarren artean deseroso sentitzen direla ikustean nola beren ikaskideek eteten duten hizkuntz irakaslearen solasa galderaren bat eginez irakaslea ia-ia ikaskideetako bat balitz bezala harturik. Ikasle asiar horien usadioari jarraikiz, begirune osoa zor

zaio irakasleari, bera baita gehien dakiena eta adin-aldeak ere portaera horretara sustatzen ditu. Ondorioz, irakasleari zerbait esatea izugarritzko errespetu-falta da.

Haiek ez dute txintik aterako harik eta irakasleak berak haiei zuzenean zerbait galdetzen dien arte. Eta, alderantziz, beren ikaskide eta irakasleen ustez ere, ikasle asiarrak horiek “isilak”, “lotsatiegiak”, ez oso “parte hartzaileak” dira, beren ideiak eta sentipenak ezkutatu egiten dituzten horietakoak. Ikastaroak aurrera egin ahalean, batzuk eta besteak konturatzten dira alde kulturek eragindako jokabideak baino ez direla horiek.

Alde kulturek ere lotura dute ikas-estrategien erabilerarekin. Gizaki guztiek berdin ikasten ez duten bezalaxe, gizataldeek ere badituzte ezauzgarri komunak kulturen zordun direnak (Perales, 2000):

Politzer eta McGroarty-en lanaren arabera (1985) gaztelaniadun ikasleek usuago jotzen zuten on usteko ikas-estrategietara asiarrak jatorrikoek baino. Hala ere, gramatika eta komunikatzeko gaitasuna neurtzeko testetan ere lorpen-maila altuagoa erakutsi zuten asiarrak gaztelaniadunek baino. O'Malley eta lankideek ere (1985) antzeko emaitzak lortu zituzten ikasleek estrategiak erabiltzen ikasteko hainbat trebatze-saio egin ondoren.

Kontrol-taldeko asiarrak errepikaz baliatzen ziren askotan. Saio-taldeko asiarrak muzin egin zioten ikas-estrategia berriak erabiltzeari, berentzat ohikoak zirenak (errepika, oroimen-ariketak...) nahiago zituzten-eta. Saio-taldeko gaztelaniadunek, berriz, irakatsi zizkieten estrategiak begi onez hartu, erabili, eta kontrol-taldeko gaztelaniadunek baino emaitza hobekiago lortu zituzten. Alderantzizkoa gertatu zen asiarrak; kontrol-taldea saio-taldeari nagusitu baitzitzaion.

Oxford & Burry-Stock-ek (1995) asiarrak jatorriko ikasleekin burututako hainbat azterlan plazaratu zituzten ikasleen sorterriari zor zaizkion aldeak badaudela agerian jarri. Watanabe-k 1990ean (in Oxford & Burry-Stock, 1995) Japoniako ikastetxe eta unibertsitateko ikasle batzuei eskatu zien beren ingeleseko performantzia balora zezaten. Eta hemen ere ageri zen ikas-estrategien eta performantziaren arteko lotura esanguratsua zegoela, estrategia sozialetan eta afektiboetan izan ezik. Hau da, estrategia horiek erabili izanak ez zien lagundu ikas-prozesuan aurrerapenik egiteko.

Beste azterlan batean ere bistaratu zenez (Noguchi, 1991), ildo beretik, estrategia sozialek parrokia gutxi bildu zuten ikasle japoniarren artean, eta metakognitiboek eta afektiboek ere halatsu. Besterik gertatzen zitzaizkien, ordea, ikas-estrategia kognitibo eta oroimenezkoekin.

Takeuchi-k ere (1993) aurkitu zuen estrategia batzuek ikaslearen performantzia arrakastatsua ingelesezko entzumen-testean iragartzen bazuten ere, beste batzuek emaitza kaxkarrak iragartzen zituztela: ingelesez galdarak egitea, “txartel irudidunak” erabiltzea, ikas-prozesuari buruz nor bere egunerokoan idaztea eta ingeleza erabiltzeko ahalik eta abagunerik ugariena aurkitzea. Ondorio deigarri horiek alde kulturek egotzi zizkien Takeuchi-k.

Ez dirudi, beraz, emaitza horien argitan, ikasle-mota batentzat onuragarria den ikas-estrategiak, gainerako guztientzat ere, halabeharrez, onuragarri izan beharko duenik.

Antsietatearen sortzaileak

Sei arrazoi bereizten ditu Dolly J. Young-ek (1991) antsietatearen sortzaile izan daitezkeenak:

1. Autoestima eta ikaskideen arteko lehia (norberaren antsietatea nahiz pertsonartekoa).
2. Ikasleak hizkuntza ikasteari buruz dituen usteak.
3. Irakasleak hizkuntza ikasteari buruz dituen usteak.
4. Ikasleen eta irakaslearen arteko harremanak;
5. Ikasgelako irakas-jarduerak.
6. Ebaluazio-probak.

Besterekin alderatu eta gailendu nahiak dakar hizkuntza ikastean ikasleen artean dagokeen lehia. Delako “beste” horretan, ikaslearen ikaskideak sartzen dira eskuarki. Baina, ikerketek erakutsi dutenez, ikaslearen beraren autoirudi idealizatua zein ikasgelatik kanpoko beste norbaitena ere, ahaide, lagun... sar daitezke (Bailey, 1983).

Ikusi bezala, hersturaren sortzailetako bat norberaren usteak (ikus 3. eranskina) izan daitezke. Ikasle batek uste badu ikasten ari den hizkuntza oso zaila dela horixe sinestarazi zaiolako bere ingurunean, oso litekeena da aldez aurreko porrot-sentipena eta urduritasuna izatea. Ikasleak eta, batez ere, ikasle helduak uste eta iritzi ugariarekin joaten dira ikasgelara. Sendiak uste izango du ariketa-mota jakin bat eginda ikasiko duela ongien. Urliak, berriz, xede-hizkuntzaren hitzuneekin jardun nahiago izango du, ikasgelako ariketa oro bazter utzita. Eta berendiak uste izango du alferrik dela bera ikasten hastea ez baitu hizkuntzetarako balio. Uste horien nolakoa eta oinarria zein diren baita ikas-prozesuari eta lorpenari berari ere nola eragiten dioten ikertzaileen galderak dira.

Horwitz-en definizioaren arabera hizkuntzak eskuratzeari buruz ditugun aldez aurreko ideia edota nozioak dira usteak (1988: 283). Abraham & Vann-ek diotenez (1987), usteak ikasleak hizkuntzak ikasteari buruz duen halako filosofia propioa dira. Filosofia horrexek eramango luke ikaslea diharduen bezala jardutera. Eta hizkuntza ikasteko eta komunikatzeko darabiltzan estrategietan, agerikoetan nahiz ezkutukoetan, ispliatuko litzateke bere jarduna.

... learners have, at some level of consciousness, a *philosophy* of how language is learned. This philosophy guides the *approach* they take in language learning situations, which in turn is manifested in observable (and unobservable) *strategies* used in learning and communication (Abraham & Vann, 1987: 95-97).

Ellaine M. Phillips-ek (1991), aldiz, lau arrazoi bereizten ditu:

1. Ikaslearen aurrerapena eta ahaleginak ez dira beste ikasgaietan bezain azkar saritzen.
2. Norberaren irudia estu loturik dago hizkuntzaz baliatzeko duen gaitasunarekin eta, minbera da oso, ikaskide zein irakaslearen “eraso”en aurrean.

3. Ahozko hizkuntzari eskaini ohi zaion arreta handiak larritasuna eragotzen dio hizkuntz ikasle askori.
4. Amaitzeko, askotan ikasleek uste okerrak eta itxaropen faltsuak izaten dituzte hizkuntzak ikasteari buruz. Eta antsietatearen sortzaile eta eusle izaten dira denbora iragan eta usteak erdi ustel izaten direnean.

Price-k dioenez, Texas-eko unibertsitatean burututako ikerketa batean ikasleei galdetu zitzaion ea zerk sortzen zien antsietatea frantsesa ikastea, eta argi eta garbi azaldu zen batez ere hitz egitea eta gero ahoz esandakoa ulertzea zirela eurentzat antsietatearen eragilerik handienak (Price, 1991). Entzundakoa ulertu beharrak sortzen duen antsietatea Jones-ek ere aztertu zuen (Jones, 1998). Autore horrek lau antsietate-iturri nagusi bereizi zituen bere ikerketaren emaitzen argitan:

1. Input-mailako eragozpenak: bizkorregi hitz egitea, ahoskera iluna, azentu ez-ohikoa...
2. Prozesu-mailako eragozpenak: estrategia desegokiak, prozesatzeko denborarik eza, esandakoa ulertzen "ikasteko" ezintasuna...
3. Eskola-giroko eragozpenak: entzumena lantzeko ariketarik eza, entzundakoa ulertzeari darion test edo azterketa-kutsua...
4. Norberaren izaera: beldurra porrotari, urduritasuna, irakaslearen nortasuna...

Egin da sailkapen gehiagorik. Halatan, Hauck eta Hurd-ek (2005) burutu zuten azterlanean (N = 145) hainbat arrazoi antsietatearen sortzaile bereizi zituzten. Hersturarik handiena sortzen zuenetik hasita, hauexek: 1) hitz egiteko eskaera jaso ondoren, durduzatu eta katramilatzea; 2) hiztegia gogoratu beharra; 3) norbere ahoskerarengatik kezka; 4) gramatikaz jabetzea; 5) hizkuntza ikasteak zenbateko ahalegina eskatzen duen ohartzea; 6) ulertua ez izateko beldurra; 7) errakuntzak egiteko beldurra; 8) ez egitea aurrera behar beste; 9) hitzez hitz itzuli behar izatea eta ohartzea horrek ez duela laguntzen; 10) beldurra besteen erantzun kritikoei; 11) xede-hizkuntzak hizkuntza propioak ez dituen egiturez osatzen dela sumatzea; 12) ezarritako helburuei ez erantzutea; 13) norberarengandik gehiegi espero dela sentitzea; 14) besterik; 15) espe-rientzia desatseginak jasatea hizkuntza ikastea.

Gaia gurean

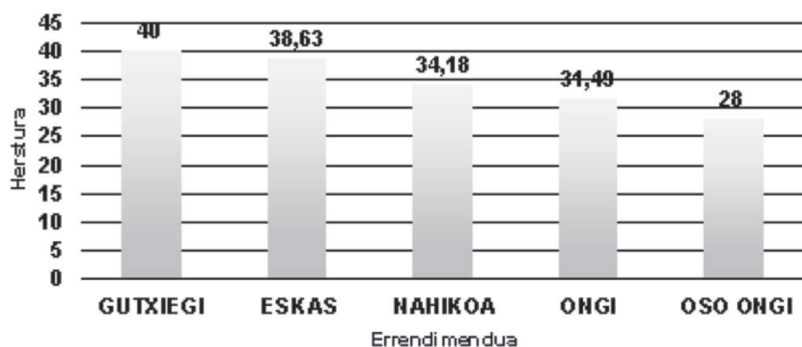
Helduen euskalduntzea dela eta, guk dakigunez, bi lan baino ez dira burutu (Perales 1997, 2000) Lehenengoan, euskalduntze-prozesuko 12 urratsak kontuan harturik, Gipuzkoako lau udal-euskaltegitan (Arrasate, Bergara, Leintz eta Eibar) ziharduten 679 ikaslek hartu zuten parte, antsietatearen eragina, besteak beste, aztertzeke asmoz. Emaitzen arabera, antsietatea lorpenarekin azaldu zen loturik, errendimendu altueneko ikasleei antsietate-eskalako puntuaziorik baxuenak baitzegozkien eta alderantziz: herstura zenbat eta handiagoa lorpen-emaitzak hainbat eta eskasagoak (ikus .4).

Bestelako loturak ere azaldu ziren: arlo akademikoan, ikasleen ikasketamaila zenbat eta altuagoa hainbat eta baxuagoa izan baitziren antsietate-eskalako puntuazioak; motibazioaren noranzko integratioak eragindako ikasleek ere gutxiago nozitzen zuten antsietatea, eta, nahiago zuten irakaskuntza-motari zegokionez, ariketa gramatikal soilak eta komunikazio-ariketak berdintsu estimatzen zituztenek ere herstura gutxiago nozitzen zuten ariketa edo jarduera-mota bakar baten aldekoek baino. Oro har, emaitzak bat etorri ziren beste hizkuntzekin eta beste inguruenetan burututako azterlanen emaitzekin.

.4: *Antsietatea eta euskara-ikasle helduen errendimendua. 1. azterlana*

Errendimendua	N	\bar{X}	D.T.	SCHEFFERen froga
1 Gutxiegi	16	40,00	9,07	1 x 5, 1 x 4
2 Eskas	142	38,63	9,46	2 x 5, 2 x 4, 2 x 3
3 Nahikoa	258	34,18	9,64	
4 Ongi	157	31,49	9,30	
5 Oso ongi	20	28,00	8,70	

$F(4, 588) = 14,49$. *Esangura-maila* < 0,001



Bigarren azterlana egitasmo zabalago baten baitan burutu genuen (Perales, 2000). Azterlanean 414 norbanako zituen lagina hartu genuen, Gipuzkoako lurraldean, hainbat euskaltegi publiko eta pribatutan, ikasten ziharduten ikasleez osatua.

Eta hemen ere antsietateak izan zuen lotura hainbat lorpen-emaitzarekin: mintzamenean, irakasleak egindako ebaluazioarekin eta ikasleen beraien autoebaluazioekin. Idazmenean eta gramatika ebaluatzeko proban, berriz, ez zen antsietatearen eraginik ageri.

Burututako erregresio-analisietan antsietatea izan zen, mintzamenari dagokionez, errendimenduari gehien eragiten zion bigarren aldagaia, eragina negatiboa izanik. Hots, antsietatea zenbat eta handiagoa lorpen-emaitzak hainbat eta eskasagoak. Ez zen loturarik ageri sexuaren eta antsietatearen artean. Gizonezkoek ez zuten emakumezkoek baino hertsura handiagoz, edo alderantziz, jarduten. Bai ageri zela lotura adinaren eta antsietatearen artean. Hersturaren puntuaziorik gorenak 40 urtetik gorakoek zituzten. Aurreko azterlanean bezala, ikasketa-mailarik gorenekoek nozitzen zuten gutxien antsietatea eta alderantziz, ikasketa-maila apalekoek gehien, nahiz eta oraingoan aldeak ez ziren estatistikoki esanguratsuak izatera iritsi.

Beste lotura bat atentzioa eman ziguna izan zen ingelesa ez ikasitakoen artean antsietate-eskalan lorturiko puntuazioak altuagoak zirela ikasitakoen artean baino (ikasi gabeek batez beste 59,67; ikasitakoek 51,99; $T = -4,693$; askatasun-graduak 370; 351,457; $p < 0,001$). Halaber, eta espero izatekoa zenez, senitarteko giroa besteek baino euskaldunagoa zutenek nozitzen zuten gutxien antsietatea, eta alderantziz. Eta antzeko emaitzak eskuratu genituen lagunarteko giroari dagokionez ere. Giroa zenbat eta euskaldunagoan antsietatea hainbat eta urriagoa zen.

.5: *Erregresio-analisia: mintzamina menpeko aldagai harturik. 2. azterlana*

Ereduan sarturiko aldagaiak	B	T	Esangura-maila
Kontzientzia metalinguistikoa (2)	0,321	5,595	0,000
Antsietatea	-0,240	-4,091	0,000
Ikasle ohia izatea	0,201	3,550	0,000
Estrategia metakognitiboak	0,160	2,779	0,006
Adina	-0,147	-2,559	0,011
<i>R = 0,574 R² = 0,330 F = 20,745 Esangura-maila = 0,000</i>			

Irakasleak emandako kalifikazioa menpeko aldagai harturik antsietatea bete-betean sartu zen berriro ere ereduari. Eta hor ere eragin kaltegarria izan zuen: antsietatea zenbat eta handiagoa emaitzak hainbat eta eskasagoak.

.6: *Erregresio-analisisa: irakaslearen ebaluazioa menpeko aldagai harturik. 2. azterlana*

Ereduan sarturiko aldagaiak	Beta	t	Esangura-maila
Kontzientzia metalinguistikoa (2)	0,304	5,163	0,000
Antsietatea	-0,227	-3,623	0,000
Adina	-0,188	-3,154	0,002
Motibazioaren intentsitatea	0,154	2,530	0,010
Ikasle ohia	0,129	2,280	0,028
<i>R = 0,544 R² = 0,296 F = 17,626 Esangura-maila = 0,000</i>			

Azkenik, ikaslearen autoebaluazioa menpeko aldagai harturik, antsietatea izan zen eraginik handiena izan zuen aldagaia. Hemen ere, aurrekoetan bezalaxe, antsietatearen eragina errendimenduaren kaltetan izan zen. Eredu horretan, adinak eta motibazioaren noranzko instrumentalak ere izan zuten eragin negatiboa. Ikasleak zenbat eta edadetuagoak izan emaitzak hainbat eta urriagoak eta, orobat, ikasteko arrazoiak zenbat eta instrumentalagoak izan lorpen-emaitzak ere hainbat eta eskasagoak, beti ere, ikaslearen autoebaluazio-eskalatik jasotako emaitzak menpeko aldagai harturik.

.7: *Erregresio-analisisa: ikaslearen autoebaluazioa menpeko aldagai harturik. 2. azterlana*

Ereduan sarturiko aldagaiak	Beta	t	Esangura-maila
Antsietatea	-0,237	-4,025	0,000
Adina	-0,361	-6,029	0,000
Estatregia metakognitiboak	0,249	4,146	0,000
Noranzko instrumentala	-0,150	-2,328	0,021
Noranzko integratiboa	0,139	2,179	0,030
<i>R = 0,572 R² = 0,327 F = 20,230 Esangura-maila = 0,000</i>			

Ba al dago antsietatea murritzterik?

Horrenbestez, bada, ikerketen ondorioak lagun, badira hainbat bide antsietatea ezerezteko edo, behintzat, gutxitzeko, ondorio kaltegarriak deuseztatuz. Herstura edo antsietatearen eraginpeko ikaslearen jokaera zein den ezagutu behar da aurrenik. Badira hersturaren hainbat adierazle irakasleak berak erreparatzeko modukoak. Hiru ataletan bereiz dai-

tezke, Leary-ren ustez, hersturak eragindako ikasleak agerikoak dituen portaerak:

- 1 Nerbio-sistema sinpatikoak erakarritakoak. Portaera horiek ez dute zertarako sozial jakinik: eserlekuetan egonezinean mugitzen diren ikasleak, artegatasuna, ilea edota arropak behin eta berriro ukitzea, boligrafoarekin etengabe jolasean aritzea, hizketa totela...
- 2 Taldetik urruntzeko portaerak: solasaldian gutxitan parte hartzea, isilune luzeak, galderarik eza...
- 3 Norberaren irudia babestea: etengabeko irribarrea, besteek esaten dutenari buruaz etengabe onarpen-keinua egitea, unez une ahozko feedback ematea: *bai, noski, jakina, horixe esaten dut nik, hortara noa ni, ados...* solaskidearen hizketa ia inoiz ez etetea... Leary-ren ustez, norberaren irudi atsegin eta adiskidetsua erakutsi nahi da portaera hauen bidez konpromiso eta arrisku sozialik hartu gabe.

Maiz samar errepikatu ohi da irakaslearen oinarrizko egitekoetako bat ikasgelan konfiantza-giroa sortzea dela. Egon badago, ikaskuntzaren eginkortasuna bermatzeko, giro lasaia ziurtatzea xede duen ikasbiderik ere. Aipatuak ditugu Georgi Lozanov-en *Sugestopedia* edo Charles A. Curran-en *taldeko hizkuntz ikaskuntza*, esaterako. Gure eraginkortasunik ezaren arrazoia, Lozanov-en ustez, ikaskuntzan oztopo psikologikoak eraikitzean datza: beldur gara ez ote garen gai izango, ez ote dugun porrot egingo. Ondorioz, ez ditugu geure adimenaren ahalmen guztiak erabiltzen. Charles A. Curran-ek helduen ikaskuntza aztertu zuen zenbait urtez.

Askotan, ikaste-egoeratan helduak uzurtuta sentitzen direla ikusi zuen, ikaskuntzak dakartzan aldaketengatik eta tontotzat hartuko dituzten beldurrarengatik (Larsen-Freeman, 1987).

Badago aipatzea merezi duen kontzeptua: Krashen-en “*Partaidego*”arena, alegia. Autore honen ustez, talde bateko kide sentitzea biziki eragingarria da. Gazteak, esaterako, gazte gisa jantzi, ibili, dibertitzen dira; hots, gazte-portaera erakusten dute. Portaera hori beste gazteek zer egiten duten begiratzetik eta beren buruak gaztediaren partaide gisa ikustetik datorkie. Bada talde osora berehala hedatzen den halako mimetismo bat. Norbait bere burua talde batean sarturik ikusten hasten denean, oharkabean ahalegintzen da taldekideen ezaugarriak eskuratzen. H₂ren ikaskuntzari dagokionez, beraz, hizkuntzaren hitzunen elkartean sarrarazi beharko luke irakasleak bazkide berria. Horrela, hizkuntz portaera asko eskuratuko lituzke ikasleak oharkabean. Hitzunengana eta, ondorioz, hizkuntzara hurbildu egingo da ikaslea. Ideia honek, bistan denez, antza handia du Shumann-en akulturazioarekin eta Lambert eta Gardner-en motibazio integratiboarekin (Young, 1992).

Herstura, oro har, gutxitzeko hainbat bide badaude: lasaitzeko teknika aplikatuak, autokontrola areagotzeko teknikak, teknika kognitiboak... (Tobias, 1979). Yoga bera ere aipa liteke. Teknika askoren funtsa norbanakoak oharkabean dituen kezka, beldur eta aurriritziak jakinaren gaineko mailara ekartzea da; eta terapeuta, irakasle nahiz ikaskideekin

batera aztertzea zergatik sentitzen den sentitzen den bezala. Sendagaiak ere aipa litezke, fitoterapiaren alorrean, esaterako: pasio-lorea (*Passiflora incarnata*); belar bedeinkatua (*Valeriana officinalis*) ezki-ura (*Tilia*) elorri zuria (*Crataegus laevigata*) etab.

Autore asko dira: Allen, Dorsky, Kent (Villa, 1992) honako hau onartzen dutenak: *gizakiaren herstura zenbat eta handiagoa izan, hainbat eta gogotikago saiatuko da komunikazio-egoeratik ihes egiten*. Eta hori esateak badu zentzurik. Hersturak min egiten dio gizakiari. Eta guztiz bidezkoa da hersturari aurre egin eta gaintitzen ez badaki ere, behintzat, min egiten dion horretatik ihes egin nahi izatea. Horrenbeste bada, badira hainbat aholku-gogoeta eskain daitezkeenak:

- Guztiz baliagarria izan daiteke ikastaroa hasi baino lehen irakasleak solasaldi luzetxoa egitea ikasleekin bakoitzaren usteak, itxaropenak, motibazioaren noranzkoak, etab. zein diren jakiteko.
- Ildo beretik, komeni da aldi behin jarraipen-bilerak egitea bai ikasle bakoitzarekin bai talde osoarekin. Irakasleak eskuratzen duen informazioa ez legoke zertan mugatzerik ikas-prozesuaren alderdi kognitiboetara bakarrik, alderdi afektibo eta emoziozkoak ere oso aintzat hartzekoak dira. Horretarako, ohiko solas-saiotxoak, tutoretza-orduak, bilerak... ditu irakasleak bere esku datuak biltzeko, baita beste hainbat bide ere, hala nola, egiaztatze-zerrendak, behaketa-txantiloiak, portfolioaren teknika, etab.
- Ez da komeni kanpoko ebaluazio kredentzialistak sortzen duen ohiko hersturaz gain ikasleari kezka gehiago eranstea. Beraz, ebaluazioaren bi funtzioak, sumatiboa eta formatiboa elkarrekin uztartzekoak dira ikastaroan, horren amaieran azterketa bat bakarria egitea antsietatearen sortzailea da.
- Atazen zailtasuna, atazak egituratzeko moduak, hurrenkerak, epeen estimazioak, etab. irakasleek ondo gogoan hartzeko alderdiak dira.
- Irakasleak talde txikitik edota bikoteka antolatzean, nor norekin arituko den ausaz erabakitzea ez da beti egokiena izaten. Irakasleak ondo eza-gutzen dituen irakasleak aukera handiagoak izango ditu horiek hainbat irizpideren arabera sailkatzeko. Horrela, taldeen eraketa ere onuragarria izango da denontzat. Irakasleak nortasun eta ikasteko estilo desberdinekoak izaten dira eta horiei erreparatzea mesedegarria da ikas-prozesuan.
- Erroreen zuzenketak duen garrantzia begien bistakoa da. Joel C. Walz-ek *Hutsegiteak zuzentzeko teknikak* bere liburuxkan (1985) honela zioen pasarte batean: “irakasle on guztiak iristen dira beren ikasleak ezagutzera eta zuzenketak zein aztoratzen duen eta zein ez jakitera”. Eta segidako beste hau ere bai: “teknika baikorrak erabiltzea eta ikaslea estuasunean ez jartzea dira oker-zuzentzaileak mailakatu ditudan bezala mailakatzeko arrazoiak”. Nori, noiz, zer eta nola zuzendu behar zaion, esan gabe doa, arreta handia merezi duen gaia da.
- Gomendagarria da, halaber, jakitea zein diren ikasleen usteak eta beldurrak hizkuntzak ikastean (ikus. 3. eranskina). Irakasleek badituzte

hainbat iritzi eta uste ikasteari buruzkoak okerrak izan daitezkeenak. Horrelakoetan, irakasleak bere esku du dagozkion arrazoibideak eskaintzea uste okerrak zuzentzeko.

- Usteak eta erroreak ere gogoan, arreta eskaintzekoak badira ikasle perfektio-zaleak. Hainbat ikasle uzurtu egin daitezke eta adorea galdu “beren helburuak” espero zuten epean ez lortzeagatik. Erroreak egiten dituztenean herstura eta ezinegona nozitzen dute. Eta beren buruak zigortu egiten dituzte hizkuntza ikasteko balio ez dutela uste izanik. Ikas-prozesua bertan behera utz dezakete. Esan gabe doa hemen ere baduela irakasleak zereginik.
- Hari beretik, irakasleak banan-banan ondo ezagutzeak lagunduko dio irakasleari ikasle bakoitzaren antsietatearen “atalase-maila”, senez bada ere, zein den zehazten. Hots, irakaslea, irakasleak gertutik ezagutzuz, egoera hobean egongo da jakiteko ikasle bakoitzak non duen herstura sustatzailea eta eragozlea bereizten dituen langa. Arrisku-kirolak oso kitzikagarriak eta gozagarriak izan daitezke batzuentzat baina oso desatseginak eta estu eta larri jartzeko modukoak besteentzat. Eta norbanakoen artean aldeak dauden bezalaxe gizataldeen artean ere egon daitezke aldeak kultura desberdinen zordun direnak.
- Halaber, giro lehiakorrean eta beti norgehiagoka jardutea ere oso sustatzailea eta amore-emailea izan daiteke batzuentzat. Beste batzuentzat, berriz, atzera egiteko eta hozteko modukoa.
- Merezi du, orobat, irakasleak ikasle bakoitzari eskaintzen dion feedback-ren nolakoari erreparatzea. Norik bere jardunaren behaketa, bideo eta audio-grabazioak, irakaskideen arteko behaketa-saioak, besteak beste, lagungarri dira oso. Eta kontuan hartzekoa da, era berean, zer esaten dugun ez ezik nola esaten dugun ere. Ez da horren ez ohikoa irakasleari “oso ondo” erantzutea eta, aldi berean, darabilgun tonuaz, aurpegiuz, gorputz jarreraz kontrakoa adieraztea ere.
- Interesgarria ere bada ikas-prozesuan aurrera egiten ez dutela sinetsita eta kezkatuta dauden irakasleen kasuan, aldi behinkako grabazioak egitea, horiek gorde eta denbora iraganik berriz erakustea aurrerapenaz ohar daitezzen edota hobekuntzarik gabeko alderdiei errepara diezaieten eta horiei zein irtenbide eman dakiekeen pentsatzeko.

Ondorio bidetik

Esparru teoriko sendoa eraikitzeko asmoz herstura egituratzen duten hainbat osagai biltzen dituzten sailkapenak eskaini dira: herstura orokorra eta komunikazioko herstura; komunikazio-larzeria, ebaluazio-frogen aurreko herstura eta irakaslearekiko besteren iritzi eta usteei buruzko kezka; halaber, berezko eta unean uneko herstura; ikerketa askok erakutsi dute zenbat irakasle hizkuntza ikasteaz nozitzen duten hersturak kalte egiten diela. Baina, beste zenbaitetan, hersturak onerako eragina ere izan dezakeela aurkitu dute ikertzaileek. Honela, herstura sustatzailea eta eragozlea bereiztu egin dira. Hala ere, herstura, besterik gabe, aipatzen denean, zentzu kaltegarriari erreparatuz egiten da gehienetan.

Hersturak ikaslearen *output*ari ez ezik *input* eta tarteko prozesuari ere eragiten die. Eta hiru alditan eragindako “hersturak” elkarren metagariak dira.

Euskara-ikasleekin burututako bi ikerketetan azaldutakoa bat dator hersturak errendimenduari kalte egiten diolako teoriarekin. Hersturaren eta errendimenduaren oinarritzko loturarekin batera tartean diren beste hainbat aldagaien eragina ere sumatu egiten da.

Azpitarratzekoa da, berriro ere, irakaslearen lanak duen garrantzia konfiantza-giroa sortzeari begira. Aipatu ditugu jadanik herstura gutxitzeko hainbat modu. Horietako batzuk era orokorrean planteatu eta psikologoek bideratu egiten dituzte: lasaitzeko teknika aplikatuak, autokontrola area-gotzeko teknikak, teknika kognitiboak... Baina, beste batzuk bete-betean dute zerikusirik ikastalde eta irakaslearekin: Lozanov-en sugestopedia, Curran-en taldeko hizkuntz ikaskuntza, Crookall eta Oxford-en ariketak...

Aipa ditzagun orain indartze-programak. Programa hauetan taldearen jokabidea jorratu nahi den ikuspegitik aztertu eta egokienak diren indargarri sozialak: baieztapenak, irribarreak, arreta, hurbilketak... eskainiko dizkie irakasleak ikasleei era sistematiko eta kontrolatuan (Bernaras, Leturia, 1993). Askok da irakasleak bere ikastaldean egin dezakeena. Eta horretarako hainbat tresna baditu bere eskura: behaketa, jarraipen-koadernoak, ikasleentzako galdesortak, taldeka nahiz bakarka, idatziz nahiz ahoz egitekoak... Egunez egun, ikastaldean gertatzen dena era arautuan jaso, horretaz gogoeta egin eta ikasgelatik at dagoenaren hipotesi eta ikuspegiarekin alderatzeak, esan gabe doa, ikas-prozesuaz gehiago jakiteko parada ezin hobea ematen du.

Badira bi baldintza hizkuntza irakasle izateko: irakastekoa den hizkuntza jakitea eta irakasteko ere trebezia izatea. Baina bi baldintza horiekin batera badago estu loturik hirugarren bat ere. Hori gabe, ezerezean geld litezke aurreko biak: nori irakatsi behar zaion oso aintzat hartzekoa da. *Zer* irakatsi, *nola* eta *nori* triangeluaren hiru erpinak dira eta hirurek merezi dute arreta.

Artikulu honetan, ikasleari begiratu diogu batez ere. Alderdi afektiboek beren biziko pisua dute hizkuntza irakaskuntzan eta askotan ez dira merezi duten hainbat kontuan hartzen. Antsietatea errendimendua ongien aurreratu duen aldagaietako bat da. Antsietate sustatzaileaz esan duguna ahaztu gabe, ondorio nagusia da adituak ados ageri direla esatean antsietateak kalte egiten diola ikasleari hizkuntza ikasten duenean.

Egon badaude bideak antsietatea desagerrarazteko edota murrizteko moduak. Irakaslearen beraren esku hartzea da herstura gutxitzeko tresnarik baliotsuena. Irakaslearen enpatia, tratu adeitsu eta lagunartekoa, eta, gizakia gizaki gisa tratatzea eta ez ikasle soil gisa da ikasleak eroso sentitzeko gehien aipatutako jokabidea. Horrenbestez bada, irakaslearen egitekoa da, bestea, beste, ikasleak hobeto ezagutzea, antsietateak ekarritako jokabideei antzeman, eta, antsietatea desagerrarazteko edo, behintzat, murrizteko ahalginak egitea. Horra hor, irakasleak duen beste erronka bat.

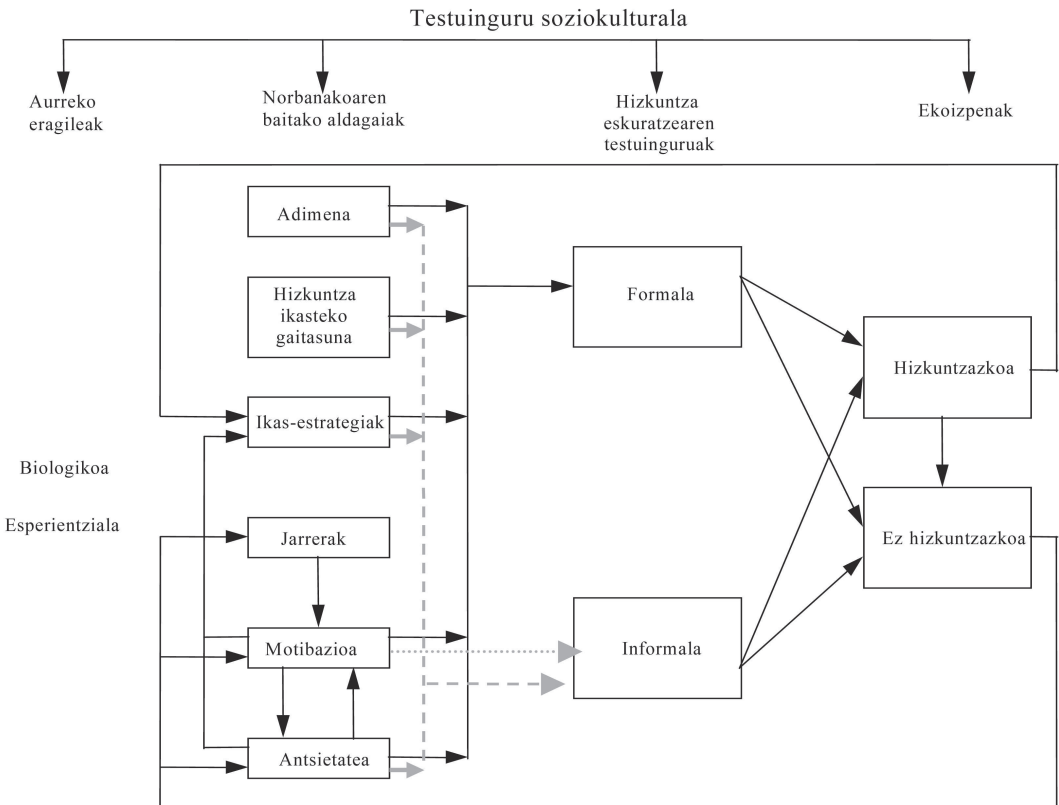
1. eranskina

Gardner-en eredu sozio-heziketazkoa (ikus Perales, 2000)

Gaur egun Gardner-en eredu sozio-heziketazkoaren izenaz ezagutzen dugunaren jatorria Gardner-i eta Smythe-ri (1975) zor zaie. Autoreok proposatu zutenez, norbanakoaren baitako hainbat aldagaik (adimena, hizkuntzak ikasteko gaitasuna, herstura edo antsietatea eta motibazioa) H₂ren lorpenari eragiten diote. Eredu horretan Lambert-ek (1963, 1967, 1974) proposaturiko teoriak eta Carrol-en (1962) ereduaren hainbat alderdi kontuan hartu zituzten Gardner-ek eta Smythe-ek (1975). Hasierako ereduari hainbat moldapen egin dizkiote urteen joanean Gardner-ek eta bere lankideek (Gardner, 1979, 1983, 1985; Gardner, Gliksman & Smythe, 1978; Gardner & MacIntyre, 1993).

Testuinguru soziokulturalak duen garrantzia berebizikoa da Gardner eta MacIntyre-ren ustez; beraiek diotenez, H₂ren lorpen-prozesua aztertzeko arreta handiz begiratu behar zaio testuinguruari. Testuinguruak ereduko gainerako atal guztiekin du zerikusia. Ondoren, eragile biologikoak eta esperientzialak bereizten dituzte: sexua, adina, beste hizkuntzaren bat ikastea izandako eskarmentua...

Eredu sozio-heziketazkoa



Gardner eta MacIntyre, 1993

Gardner-ek eta MacIntyre-k ez dituzte eragile horiek era esplizituan ereduan jartzen; baina, bai aitortzen dutela kontuan hartzekoak direla ikerketak egiterakoan; bidezkoa baita pentsatzea adimenak oinarri biologikoa duela, adinak ikas-estrategiak aukeratzeari eragiten diola edota hizkuntzak ikastean alde aurretiko eskarmentuak baduela eragina hizkuntzen aurreko jarretan.

Segidan, sei aldagai nagusi bereizten dituzte bi sailtan banatuta: adimena, hizkuntza ikasteko gaitasuna eta ikas-estrategiak aldagai kognitiboen sailean. Eta, jarrerak, motibazioa eta antsietatea aldagai afektiboengan. Lehen saileko aldagaiek, kognitiboek, ez dute elkarrekin lotura zuzenik. Besterik gertatzen da, ordea, aldagai afektiboekin. Ereduaren arabera, jarrerak (ikas-egoeran gerta daitezkeenak oro) motibazioari eragiten diote. Eta, motibazioak eta antsietateak norabide biko lotura dute. Motibazio sendoak herstura edo antsietatea gutxituko du eta, alderantziz, antsietate altuak motibazioa gutxituko du. Halaber, antsietateak eta motibazioak ikas-estrategiei eragiten diete.

Hizkuntz lorpenaren testuinguruari dagokionez, jarrerak ez beste aldagai guztiek eragiten diote era zuzenean hizkuntza ingurune formalean ikasteari (etenik gabeko geziak). Arestian ikusi bezala, jarrerak motibazioari eragiten diote eta motibazioak ingurune formalean ikasteari. Motibazioa da, bestalde, inguru informalean eragin zuzena duen aldagai bakarra (gezi puntuduna), beti egoten baita norbanakoaren esku ingurune informalean parte hartzea nahiz horretatik alde egitea. Behin eta norbanakoak ingurune informalean parte hartuz gero, bere baitako beste aldagaiek ere ikasteari eragin diezaiokete (gezi etendunak). Eta, ingurune formalean bezalaxe informalean ere ez dago jarreraren eragin zuzenik.

Ingurune biek, formalak eta informalak, hizkuntzazko nahiz ez-hizkuntzazko ekoizpenei eragiten ahal diete (etenik gabeko geziak). Bestalde, hizkuntzazko ekoizpenak ere eragin egiten dio ez hizkuntzako ekoizpenari. Hots, hizkuntz mailan lortzen den arrakastak eragina izango du ikaslearen ikas-esperientziaren aurreko jarretan. Azkenik, hizkuntzazko nahiz ez-hizkuntzazko ekoizpenek, atzera-bueltako eragina izango dute ikaslearen baitako zenbait aldagaian: hizkuntzazkoak ikas-estrategietan eta ez-hizkuntzazkoak jarrera, motibazio eta herstura edo antsietatean.

2. eranskina

FLCAS (*Foreign Language Classroom Anxiety Scale*) galdesortan oinarrituz euskara-ikasle helduentzat egokitutako bertsioa

Rodea con un círculo el número correspondiente al grado de acuerdo o desacuerdo que mantengas con cada afirmación.

1 = MUY EN DESACUERDO
 2 = EN DESACUERDO
 3 = LIGERAMENTE EN DESACUERDO
 4 = NI DE ACUERDO NI EN DESACUERDO
 5 = LIGERAMENTE DE ACUERDO
 6 = DE ACUERDO
 7 = MUY DE ACUERDO

1	Me siento inseguro/a en clase cuando tengo que hablar en euskara	1	2	3	4	5	6	7	1
2	Me suele dar vergüenza el cometer errores en clase al hablar en euskara	1	2	3	4	5	6	7	2
3	El que el profesor/a me pregunte algo en clase me pone nervioso/a.	1	2	3	4	5	6	7	3
4	En clase de euskara se me va el santo al cielo con facilidad.	1	2	3	4	5	6	7	4
5	Siempre he pensado que en realidad tengo poca facilidad para los idiomas	1	2	3	4	5	6	7	5
6	A menudo pierdo el hilo de lo que está sucediendo en clase.	1	2	3	4	5	6	7	6
7	Cuando hago ejercicios para evaluación me pongo nervioso/a.	1	2	3	4	5	6	7	7
8	El hablar en euskara delante de los compañeros/as en clase me da vergüenza.	1	2	3	4	5	6	7	8
9	A menudo me dan ganas de no venir a clase.	1	2	3	4	5	6	7	9
10	Cuando la clase está a punto de comenzar me siento cómoda/o y relajada/o.	1	2	3	4	5	6	7	10
11	Me suele dar apuro cuando en clase tengo que responder a alguna pregunta.	1	2	3	4	5	6	7	11
12	Me intranquiliza el no entender puntualmente todo lo que dice el/la profesor/a.	1	2	3	4	5	6	7	12
13	Seguramente me sentiré cómodo/a y seguro al hablar en euskara en la calle con los que ya lo saben.	1	2	3	4	5	6	7	13
14	Tengo la sensación de que mis compañeros hablan euskara mejor que yo.	1	2	3	4	5	6	7	14
15	En clase de euskara suelo llegar a decir algo que ya se de manera incorrecta simplemente por los nervios.	1	2	3	4	5	6	7	15
16	Ante alguna pregunta del profesor/a a la clase en general rara vez soy de los que se animan a contestar enseguida.	1	2	3	4	5	6	7	16
17	Me provoca cierta tensión el seguir el ritmo de la clase.	1	2	3	4	5	6	7	17

3. eranskina

Usteen ezaugarriak

Nespor-ek, (1987: 318-321) honako ezaugarriak egozten dizkie usteei:

- *Zerbait egiazkoa nahiz gezurrezkoa delako adierazpideak dira*: hots, badirelako nahiz ez direlako aitorpena. Bestela esanda, norbanakoek, beren uste-sistemen bidez, hainbat eta hainbat proposamen egiten dituzte maiz zerbait badela aitortuz nahiz ukatuz.
- *Askotan dira norberaren esperientzia zuzenean oinarritu gabeak*: irakasleek, esaterako, uste eta iritzi asko izan ditzakete beren eguneroko jardunaz kanpotik etorriak. Eta, inoiz ere ikasten aritu ez denak euskara oso hizkuntza zaila dela uste dezake.
- *Eragile afektiboan eraginpekoak*: usteek sustrai sendoa dute eragile afektiboetan, emozioetan.
- *Metatze episodikoa*: usteak ez dira norbanakoaren baitan sare semantikotan metatzen "episodiotan" baizik.
- *Ez adostuak*: norbanako baten uste-sisteman ohi diren proposamenek ez dute zertan bat etorri beste norbanako baten proposamenekin; eztabaidagarriak dira.
- *Mugagaitzak*: uste-sistemak zailak dira mugatzen eta loturik daude gertaera, egoera eta ezagutza-sistemekin.

Wenden-ek (1987) *usteak* terminoa ezagutza metakognitiboaren parekotzat hartzen du. Autore horri jarraikiz, Victori-k dio (1996) ezagutza metakognitiboa nor bere buruaz eta besteenaz dituen usteei dagokiela, ikasle den heinean, ataza kognitibo bat burutzean. Victori-k (1996) ezagutza metakognitiboaren adibide bat ematen du: norbaitek uste izatea H₂ ulertzean trebea dela, esaterako.

Metacognitive knowledge (MK) refers to the individual's beliefs about oneself and about others as learners and of the requirements involved in the undertaking a cognitive task. Examples of metacognitive knowledge may be the belief that one is good at listening comprehension... (Victori, 1996: 59).

Eta honako ezaugarriak aitortzen dizkio Victori-k (1996) ezagutza metakognitiboari:

- 1 Ezagutza metakognitiboa *egonkorra* da, gizakiak metatzen duen ezagutzaren partea ere baden heinean; esan nahi baita ez dela bereizten epe luzeko oroimenean metaturiko beste ezagutzetatik. Ezagutza metakognitiboaren garapena norberaren esperientzian oinarritzen da, jasotako ikaskuntzan edo gizakia bizi den giroan ohi diren uste eta iritzi komunetan.
- 2 Bigarren ezaugarria da *elkarrekintzazkoa* izatea. Ezagutza metakognitiboak gizakiaren ikas-prozesuari eragin diezaioke, eta alderantziz, ikas-prozesuak ere eragin baitiezaioke ezagutza metakognitiboari.
- 3 Ezagutza metakognitiboa, bestalde, *akastuna* izan daiteke. Hau da, ikasleak uste eta iritzi ugari izan ditzake hizkuntzak ikasteari buruz. Uste horiek, alabaina, euskarri empirikorik gabeak eta erabat faltsuak izan daitezke.
- 4 Ezagutza metakognitiboa, bestalde, *jakinaren gainekoa* nahiz *oharkabekoa* izan daiteke. Horrela, zerbait ikasterakoan espero gabeko zailtasunak sortzen direnean edota, ahalegindu arren, ikasten ez dugula ohartzen garenean, ezagutza metakognitiboa jakinaren gaineko mailara etor daiteke. Ikasleak bere usteei buruz hitz egin dezake. Baina, zerbait ataza ere jakinaren gainean ezagutza metakognitibora jo gabe burutu ditzakegu, esaterako, helburuak aparteko zailtasunik gabe lortzen ditugunean.
- 5 Eta, azkenik, ezagutza metakognitiboa ez da bat-batean eskuratzen den zerbait, *denbora* behar duen garapen-prozesu baten ondorioa da.

Ezagutza metakognitiboaren markoa

Ezagutza metakognitiboa hainbat arlotan gerta daiteke. Flavell-ek (1981a, 1981b) arlo horien sailkapen bat egin zuen, Wenden-ek (1987) osatu eta Victori-k (1996) garatu zuena (ikus .1).

I Norbanakoa

A *Norbanakoen arteko eta norbanakoaren baitako aldeak*

- 1 Ikas-estiloa
- 2 Hizkuntz gaitasun maila aurrerapena
- 3 Alderaketa besteekin

B *Gizakiak ikasle gisa dituen ezaugarri unibertsalak*

- 1 Kognitiboak
- 2 Afektiboak

II Ataza

A *Ikasteaz gogoeta egiteko beharra*

B *Atazaren eskakizunak, zailtasuna, xedea*

C *Ikastekoaren izaera*

III Estrategia

A *Estrategia eta ataza*

B *Estrategiaren eraginkortasuna*

C *Printzipioak estrategia aukeratzean*

Victori, 1996

I) Norbanakoa

Sailkapen horren arabera, norbanakoaren ezagutza metakognitiboa nork bere buruaz eta besteenaz dituen usteei dagokie, “ikasle” eta ikas-prozesuaren eragile garen heinean. Flavell-ek (1981a, 1981b) bi atal bereizten ditu: *norbanakoen arteko eta norbanakoaren baitako aldeak*, eta, *gizakiak ikasle gisa dituen ezaugarri unibertsalak*.

Lehenengo atalari dagokionez, ikasleak bere ikas-estiloaz (ikus ale honetan bertan, “Ezagutzeko eta ikasteko estiloak: gaia zertan den” artikulua) gabeziez, ezaugarriez-eta dituen usteak sartzen dira hor eta ikasleak bere burua beste ikasleekin alderatzeari ere badagokie. Esaterako, natur zientziak ikasteen matematika ikasteen baino hobeak garela edota arabiarrek hizkuntzak ikasteen ingelesak baino abilagoak direla uste izatea. Wenden-ek (1987) beste hiru ezagutza-arlo gaineratu zizkion alderdi horri: norberaren hizkuntz gaitasun-maila, ikasteen egindako aurrerapena eta ikastea erraztu edo eragozten duten eragile afektiboak. Hau da, ohar gaitetze tarteko mailan gaudela, ikasteen ez garela aurreratzen ari edo ikaskideen aurrean zerbait esateak antsietatea sortzen digula.

Bigarren atalari begiratuta, berriz, *gizakia ikasle gisa, ezaugarri unibertsalak*; gizakiok zerbait ikasteen arau unibertsal batzuei jarraitzen diegula jakiteari dagokio ezagutza-mota hau.

II) Ataza ezagutzea

Ataza ezagutzeak honako alderdi hauek biltzen ditu: ataza egiteko behar diren jakintza-maila, trebezia, baliabideak baita atazaren zailtasuna eta eskatzen duen ahalegina ere. Eta, hiru arlo bereizten dira:

- 1 Lehenengo arloa da ikasleak zerbait berariaz ikasi behar duela jakitea. Ikasleek jakin behar dute ataza jakin batek noiz eskatzen dien jakinaren gaineko ahalegina.

- 2 Bigarren arloa da ikasleak ataza burutzeak zer eskatzen dion jakitea. Honako alderdi hauei dagokie: ataza burutzeko egin behar diren urratsak, eskuarteko baliabideak eta ataza erraza ala zaila den. Bestalde, atazaren helburua, hots, ataza zertarako egiten den aintzat hartzekoa da hemen. Ikasleak hainbat helburu sumatzen ahal dizkio atazari segun eta horrek ikaslearen behar instrumentalei edo integratiboei erantzuten dien.
- 3 Eta hirugarrena da ataza nolakoa den jakitea. Askotan ikasleek atazak sailkatzen dituzte beste atazekin alderatuz. Victori-k (1996) burutu zuen ikerketaren arabera, ikasleek ikusten zuten hizkuntza ikastea ez zela beste edozein ikasgai ikastea bezalakoa. Ikasleen ustez, hizkuntza ikasteak buru-eragiketa ezberdinak, denbora eta ariketa gehiago eskatzen du. Ataza nolakoa den jakiteak badu bere garrantzia, ikasleak atazari aurre egiteko modua jakintza horren baitan egongo baita, hein handi batean.

Ataza nolakoa den jakitea funtsezkoa da ikasleei ikas-estrategiak erabiltzen irakasteko. Bestela esanda, ikas-estrategiak erabiltzen hasi baino lehen ikasleek ziurtatu behar dute, aurrenik, ea behar hainbat dakiten atazari buruz, eta, bigarrenik, ea erabiliko dituzten estrategiak egokienak diren atazari aurre egiteko. Esaterako, ez du zentzu handirik testuinguruaren laguntzaz hitzak ulertzen ahalegintzea (irakurketa-estrategia bat) baldin eta testuaren maila oso goikoa bada ikaslearentzat.

Badira, izan ere, hainbat ikerketa (Abraham & Vann, 1987) ataza burutzean ikaslearen porrota agerian jarri dutenak, ez horrenbeste ikasle horiek erabilitako estrategiak egokiak ez zirelako, baizik-eta ez zekitelako behar beste ataza nolakoa zen. Ildo beretik, hainbat ikasketa-programa burutu dira ikasleei azalpen-testuen laburpenak nola egiten diren irakasteko. Pot egin zuten, ordea, ez baitzioten atazari behar zuen arretarik eskaini nolakoa zen jakiteko. Atazaren ezagutzak egin zien huts.

Agidanean, ikasle trebeek oso aintzat hartzen dute ataza aldeztetik zehatz-mehatz ezagutzea. Eta horrexek eta ez erabilitako estrategien kopuruak bereizten ditu, hain zuzen ere, ikasle baldarrendandik.

Bestalde, atazaren helburuak badu eragina estrategiak aukeratzean eta egintza kognitibo orokorrean. Atazen xedeak asko eta askotarikoak izan daitezke. Badira atazak, itxuraz bederen, helbururik ez dutenak. Beste batzuk, berriz, helburu anitzekoak dira eta horrek guztiak bere isla izan beharko du estrategiak aukeratzean.

III) Estrategia ezagutzea

Estrategiaren ezagutza dagokio jakiteari zein diren estrategia egokiak atazak burutzeko eta helburuak lortzeko. Wenden-ek (1987) honako bereizketa hauek egiten ditu ezagutza-mota honetan: estrategiaz baliatzen jakitea, strategiaren eraginkortasunaz jakitun egotea eta estrategia jakin bat aukeratzeko arrazoiak ezagutzea; bestela esanda, zein estrategia zergatik eta noiz erabili behar den jakitea.

Estrategia ezagutzeak gisa honetako uste hauek ditu adibide: 1) elkarrekin zerikusirik ez duten hitz zerrendak ikasteko biderik egokiena da lotura semantikoak egitea, 2) pasarte batean informazio esanguratsua aurkitzeko, ez da beharrezkoa testua xehe-xehe irakurtzea; 3) testu argumentudunak osatzeko aldeztu aurreko gida edo eskema guztiak lagungarri dira; 4) testua egun batzuetan ukitu gabe utziz gero ikuspegi objektiboagoa izango dugu berriro ere aztertzean.

Ikastearen gaineko usteak

BALLI (*Beliefs about Language Learning Inventory*) galdesortan oinarrituz euskara-ikasle helduentzat egokitutako bertsioa

1 = Ez nago batere ados.
2 = Ez nago ados.
3 = Ez ados ez aurka.
4 = Ados nago.
5 = Guztiz ados nago.

1	Errazago ikasten dute H ₂ haurrek helduek baino.	1	2	3	4	5	1
2	Batzuek halako dohain berezia dute hizkuntzak ikasteko.	1	2	3	4	5	2
3	Ikasten ari naizen hizkuntza oso zaila da	1	2	3	4	5	3
4	Oso garrantzizkoa da H ₂ bikain ahoskatzea.	1	2	3	4	5	4
5	H ₂ z hitz egiteko H ₂ ren jatorrizko hiztunen kultura ezagutzea beharrezkoa da.	1	2	3	4	5	5
6	Ez da H ₂ z ezer esan behar zuzen esateko gai izan arte.	1	2	3	4	5	6
7	H ₂ bat dakienak errazago ikasiko du H ₃ .	1	2	3	4	5	7
8	Hobe da H ₂ erabiltzen den lurraldean bertan ikastea.	1	2	3	4	5	8
9	H ₂ ikastea hitz bat ulertzen ez baduzu irtenbide egokia da esanahia asmatzea.	1	2	3	4	5	9
10	Egunero ordubetez ikasiz zenbat denbora behar da hizkuntza era onargarrian ikasteko? 1 = urtebete baino gutxiago; 2 1-2 urte; 3 = 3-5 urte; 4 = 5-10 urte; 5 = ezinezkoa da egunero ordubetez jardunda maila onargarria eskuratzea.	1	2	3	4	5	10
11	Oso garrantzizkoa da errepikatzea eta praktika ugari egitea.	1	2	3	4	5	11
12	Erroreak hasiera-hasieratik zuzendu ezean, oso zaila izango da gero xede-hizkuntza zuzen erabiltzea.	1	2	3	4	5	12
13	Emakumezkoak hizkuntza ikasle hobeak dira gizonezkoak baino.	1	2	3	4	5	13
14	Errazagoa da H ₂ z hitz egitea entzunez ulertzea baino.	1	2	3	4	5	14
15	H ₂ ikastea eta beste ikasgaiak ikastea (matematika edo natur zientziak, esaterako) zeharo bestelakoak dira.	1	2	3	4	5	15
16	H ₂ ikastea H ₁ etik H ₂ ra itzultzea da.	1	2	3	4	5	16
17	Hizkuntza bat baino gehiago dakitenak adimen handikoak izaten dira, oro har.	1	2	3	4	5	17
18	Edozeinek ikas dezake H ₂ z hitz egiten.	1	2	3	4	5	18
19	Xede-hizkuntza ikastea arau gramatikalak ikastea da.	1	2	3	4	5	19
20	H ₂ ikastea hitzak ikastea da hein handi batean.	1	2	3	4	5	20
21	60 urtetik aurrera ezinezkoa da hizkuntza ikastea.	1	2	3	4	5	21
22	Trebea naiz H ₂ ikasten.	1	2	3	4	5	22

Bibliografia

- Alpert, R., & Haber, R.** 1960. Anxiety in academic achievement situations. *Journal of Abnormal and Social Psychology* 61.
- Bailey, K. M.** 1983. Competitiveness and Anxiety in Adult Second Language Learning: Looking at and through the diary studies. In H. W. Seliger & M. H. Long (ed.), *Classroom oriented research in second language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House.
- Brown, J. D., Robson, G., Rosenkjar, P. R.** 2001. Personality, motivation, anxiety, strategies, and language proficiency of Japanese students. In Z. Dornyei & R. W. Schmidt (eds.), *Motivation and second language acquisition* (311-398 orr.). Honolulu. University of Hawaii, Second Language Teaching and Curriculum Center.
- Calvo, G. M. & Carreiras, M.** 1993. Selective influence of test anxiety on reading processes. *British Journal of Psychology* 84.
- Casado, M. A., Dereshiwsy, M. I.** 2001. Foreign language anxiety of university students. *College Student Journal*, 35/4: 539-551.
- Chao, C.** 2003. Foreign language anxiety an emotional intelligence: A study of EFL students in Taiwan. Doctoral dissertation, Texas University. Texas. USA. <http://www.tamuk.edu/edu/kwei000/Research//Chaun-Ta%20Chao.pdf> (2012-04-24an eskuragarri).
- Chastain, K.** 1980. *Toward a Philosophy of Second Language Learning and Teaching*. Boston: Heinle & Heinle Publishers, Inc.
- Clément, R. & Kruidenier, B.** 1985. Aptitude, attitude and motivation in second language proficiency: a test of Clément's model. *Journal of Language and Social Psychology* 4/1: 21-37.
- Clément, R.** 1980. Ethnicity, contact and communicative competence in a second language. In H. Giles, W. Robinson & P. Smith (eds), *Language: social psychological perspectives*. Oxford: Pergamon.
- Clement, R. Dörnyei, Z. & Noels, K.** 1994. Motivation, self-confidence, and group cohesion in the foreign language classroom. *Language Learning* 44/3: 417-448.
- Cohen, Y., Norst, M. J.** 1989. Fear, Dependence and Loss of Self-Esteem: Affective Barriers in Second Language Learning Among Adults. *RELC Journal* 20/2.
- Crookall, D. eta Oxford, R.** 1991. Dealing with Anxiety: Some Practical Activities for Language Learners and Teachers Trainees. In Elaine K. Horwitz & Dolly J. Young (ed.), *Language Anxiety from Theory and Research to Classroom Implications*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice All.
- Gardner et alii.** 1992. Integrative motivation, induced anxiety, and language learning in a controlled environment. *Studies in Second Language Acquisition* 14.
- Gardner, R.** 1996. Motivation and second language acquisition: perspectives. *ACLA Association Canadienne de Linguistique Appliquée. Revue de l'ACLA*. 18/2: 19-42.
- Grasha, A.** 1996. Teaching with style. A practical guide to enhancing learning by understanding teaching & learning styles. http://ilte.ius.edu/pdf/teaching_with_style.pdf. (2012-05-01ean eskuragarri).
- Gregersen, T., Horwitz, E. K.** 2002. Language learning and perfectionisme: anxious and non-anxious. *The Modern Language Journal* 76: 562-570.
- Hauck, M., Hurd, S.** 2005. Exploring the link between language anxiety and learner self-management in open language contexts. http://www.eurodl.org/materials/contrib/2005/Mirjam_Hauck.htm (2012-04-20an azken egiaztatze-aldian eskuragarri).
- Hernandez, M., Horrillo, P., Pico, E.** 1992. Variables afectivas de la adquisición de la segunda lengua. In F. Etxeberria & J. Arzamendi (ed.), *Elebitasuna eta Hizkuntz Jabekuntza. AESLA-ren IX. Kongresu nazionalaren aktak*. EHUKo Argitarapen Zerbitzua.
- Hilgard, E., Atkinson, J., Atkinson, L.** 1971. *Introduction to Psychology*. New York: Harcourt, Brace & World.
- Horwitz, E.** 1988. The Beliefs about language learning of begining university foreign language students. *The Modern Language Journal* 72: 283-294.
- Horwitz, E. K. & Young, D. J.** 1991. *Language Anxiety from Theory and Research to Classroom*

- Implications*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice All.
- Horwitz, E., Horwitz, M. & Cope, J.** 1991. Foreign language classroom anxiety. In Elaine K. Horwitz & Dolly J. Young (ed.), *Language anxiety from theory and research to classroom implications*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice All.
- Hualde, J. I.** 1986. Bigarren hizkuntzen norberegnatzearen teoria eta euskal irakaslea. *Zutabe* 10.
- Huser, J.** 2011. La relación entre ansiedad y estilos de aprendizaje y de enseñanza en clases de lenguas extranjeras. Indiana University. <https://scholarworks.iupui.edu/bitstream/handle/1805/2735/JKHuserThesis.pdf?sequence=1> (2012-05-01ean eskuragarri).
- Koch, April S., Terrel, Tracy D.** 1991. Affective Reactions Foreign Language Students to Natural Approach Activities and Teaching Techniques. In Elaine K. Horwitz & Dolly J. Young (ed.), *Language Anxiety from Theory and Research to Classroom implications*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice All.
- Larsen-Freeman, D.** 1987. *Teknikak eta printzipioak hizkuntz irakaskuntzan*. Itzulpen Saila 17. Donostia: Habe.
- Leary, M. R.** 1982. Social anxiety. *Review of Personality and Social Psychology* 3. Ladd Wheeler (ed.), Beverly Hills: Sage.
- MacIntyre, P & Charos, C.** 1996. Personality, attitudes, and affect as predictor of second language communication. *Journal of Language and Social Psychology* 15/1: 3-26.
- MacIntyre, P. D., Gardner, R. C.** 1991. Methods and Results in the Study of Anxiety and Language Learning: A Review of the Literature. *Language Learning* 41/1.
- MacIntyre, P. D., Gardner, R. C.** 1991. Anxiety and Second-Language Learning: toward a Theoretical Clarification. *Language Learning* 39/ 2.
- MacIntyre, P. D., Gardner, R. C.** 1991. Investigating Language Class Anxiety Using The Focused Essay Technique. *The Modern Language Journal* 75.
- MacIntyre, P. D., Gardner, R. C.** 1991. Language Anxiety: Its Relationship to Other Anxieties and to Processing in Native and Second Languages. *Language Learning* 41/4.
- MacIntyre, P. D., Gardner, R. C.** 1994. The Subtle Effects of Language Anxiety on Cognitive Processing in the Second Language. *Language Learning*, 44/2.
- Mischel, W., Peake, P. K.** 1982. Beyond déjà vu in the search for cross-situational consistency. *Psychological review* 89. *Modern Language Journal*, 70/2: 125_132.
- Oxford, R.** 1999. Second language learning: Individual differences. In B. Spolsky (Ed.), *Concise encyclopedia of educational linguistics*. Oxford, UK: Elsevier, 552-560.
- Perales, J.** 1989. Euskara-ikasleen motibazio eta jarrerak. *Zutabe* 21.
- Perales, J.** 1996. Ikasle helduen herstura euskara ikasteen. *Hizpide* 37: 32-52.
- Perales, J.** 2000. Euskara-ikasle helduen ikas-prozesua: ikaslearen baitako zenbait aldagaien eta arrakastaren arteko erlazioa. Doktore-tesia. Euskal Herriko Unibertsitatea – argitalpen zerbitzua.
- Perales, J.** 2005. Ansiedad y aprendizaje de lenguas. *Textos de Didáctica de la lengua y de la Literatura*. 40: 95-107.
- Phillips M. E.** 1991. Anxiety and Oral Competence: Classroom Dilemma. *The French Review* 65/1.
- Price, M. L.** 1991. The Subjective Experience of Foreign Language Anxiety: Interviews with Highly Anxious Students. In Elaine K. Horwitz & Dolly J. Young (ed.), *Language Anxiety from Theory and Research to Classroom Implications*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice All.
- Scovel, T.** 1978. The effect of affect on foreign language learning: a review of the anxiety research. *Language Learning* 28/1.
- Scovel, T.** 1991. The Effect of Affection Foreign Language Learning: A Review of The Anxiety Research. In Elaine K. Horwitz & Dolly J. Young (ed.), *Language Anxiety from Theory and Research to Classroom Implications*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice All.
- Skehan, P.** 1989. *Individual Differences in Second-Language Learning*. London: Hodder & Stoughton.
- Spielberger, C.** 1983. Manual for the state-trait anxiety inventory (STAI-form Y). Palo Alto, C. A: Consulting Psychologist Press.

- Tobias, S.** 1979. Anxiety Research in Educational Psychology. *Journal of Educational Psychology* 71/5.
- Tobias, S.** 1986. Anxiety and Cognitive Processing of Instruction. In R. Schwarzer (ed.), *Self-related cognition in anxiety and motivation*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Tucker, R., Hamayan, E., Genesee, F.** 1976. Affective, cognitive and social factors in second language learning. *The Canadian Modern Language Review* 32.
- Villa, A.** 1992. Autoconcepto y Educación. Vitoria-Gasteiz: Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia.
- Walz, J. C.** 1985. Hizkuntza arrotzetako hutsegiteak zuzentzeko teknikak. *Itzulpen Saila* 8. Donostia: Habe.
- Walz, J. C.** 1985. Hizkuntza arrotzetako hutsegiteak zuzentzeko teknikak. *Itzulpen Saila* 8. Donostia: Habe.
- Wilhelm A., Eysenck H., Jürgen eta Meili R.** 1979. *Diccionario de Psicología*. Madrid: Ediciones Rioduero.
- Worde, R.** 1998. *An investigation of students' perspectives on foreign language anxiety. Unpublished doctoral dissertation*. George Mason University, Fairfax. Virginia.
- Young, D. J.** 1990. An Investigation of Students' Perspectives on Anxiety and Speaking. *Foreign Language Annals* 23/6.
- Young, D. J.** 1991. Creating a Low-Anxiety Classroom Environment: What Does Language Anxiety Research Suggest? *The Modern Language Journal* 75.
- Young, D. J.** 1992. Language Anxiety from the Foreign Language Specialist's Perspective: Interviews with Krashen, Omaggio Hadley, Terrel and Rardin. *Foreign Language Annals* 25/2.
- Zheng, Y.** 2008. Anxiety and Second/Foreign Language Learning Revisited. *Canadian Journal for New Scholars in Education/Revue canadienne des jeunes chercheurs et chercheurs en education*: 1/1: 11-12.