ELT[1] rako ikaskuntz helburuak zehazten*

Hamed el Nil el Fadil

Artikulu honek ikaskuntz helburuak zehazteko arloan egin diren aurrerapenetan sartu nahi du EFLko[2] irakaslea. Gai hau ia zeharo baztertua izan da azken urteotan, hizkuntzaren eskurapenari buruzko teoria berriak eta komunikazioaren garrantzia nagusituz joan diren bitartean. Irakasle askok, ordea, planteamendu berriak onartu arren, halere garbi zehazturiko markoaren beharra sentitzen du bere irakaslana antolatzeko, bai epe luzera bai epe laburrera. Artikulu hau arretaz aztertu ondoren, gai izan beharko zenuke (a) asmoen finkapenaren eta helburuen finkapenaren artean bereizteko, (b) helburuak idazteak ikaslearen ikuspegitik dituen abantailez hitz egiteko eta (c) hizkuntz trebetasun, funtzio eta nozio ezberdinetarako ikaskuntz helburuen finkapen osoak eta laburtuak idazteko. Aukera izanez gero, honelako finkapenak erabiltzea hauta dezakezu konbentzionalagoak diren irakaslearen asmoez gainera.

Asmoen finkapena eta helburuen finkapena[3]

Badirudi hizkuntz metodo moderno gehienek onartzen dutela beharrezkoa dela irakasleentzat beren ekintzei nolabaiteko norabidea ematea ikastaroko ikasgai edo unitate bakoitzerako asmoak finkatuz. Orokorki hitz eginez, asmoen finkapen hauek irakaslearen ekintzak deskribatzen dituzte –beheko a), b) eta c) adibideetan bezala– edo ikasteko gaia bera –d) eta e) adibideetan legez–:

a agurtzen eta aurkezten irakastea
b animalien izenak irakastea
c lehen aldia praktikatzea
d zehar-baieztapenak/galderak orainaldian *know* (jakin) aditzarekin
e iradokizun edo sugerentziak egiteko erak: *let's..., I suggest...* (sujeritzen dut...), *why don't we...?* (zergatik ez dugu...?), *I think we should...* (uste dut guk...)

Honelako asmo-finkapenek, ordea, badute zenbait eragozpen irakasle eta ikasleentzat. Lehenik, *irakaslearen* ikuspegitik idatzita daude, eta ez ikaslearenetik. Ikasgaian zehar irakasleak zer egingo duen esaten digute eta ez ikasleak zer egiteko gai izango diren ikasgaia amaitzean. Esate baterako,

ZUTABE 25 (1991), 23-28 orr.

norbaitek galdegin lezake: "Zenbat denbora praktikatu behar dute ikasleek, zertarako zehazki eta zein gaitasun-mailaz?". Bigarren, irakurle ezberdinek interpretazio ezberdinak eman diezazkiekete, ez bait dago garbi formen produkzio aktiboa eskatzen den, edo ezagutza pasiboa soilik. Hau, batez ere, hizkuntz funtzio edo nozioak inplikatzen dituzten finkapenekin da egia, goiko b, c, d eta e adibideetan bezala. Hirugarren, ezinezkoa da irakasleentzat beren irakaslanaren eraginkortasuna ebaluatzea irizpide pertsonalen bidez izan ezik, esate baterako, ikasleak aktibo eta arretaz dauden edo ongi pasatzen ari diren ikusiz ez bada.

Honela, bada, ikus dezakegunez, nahiz eta hizkuntz metodo asko saiatzen diren irakaslearen ekintzei norabidea eta ordena ematen, zoritxarrez huts egiten dute honetan, ikasgai edo unitate bakoitzerako asmoak –ikastaro osorako helburuak ez aipatzearren– ez bait dira irakaskuntza eta ebaluazio eraginkorra lortzeko behar hainbat zehatzak.

Ikaskuntz helburu idatzien beharra

Bada zenbait arrazoi helburu-finkapen zehatzak ikasleen ikaskuntz ikuspegitik –eta ez irakasleen iharduerarren ikuspegitik– idaztea baliotsu izateko. Bere *Preparing Instructional Objectives* liburuan (EFLeko irakasleei biziki gomendatzen diedana), Mager-ek hiru arrazoi ematen ditu ikaskuntz helburuak idazteko (Mager 1975: 6).

Lehena: helburuak ikaskuntz emaitzen ikuspegitik zehazten direnean, edukin eta irakaskuntz taktikarik egokienak hautatzeko aukera hobea izaten dute irakasleek. Irakasleak zehaztasun handiz ezarri badu zer nahi duen ikasleek ikastea, orduan galdegin lezake: "Orain badakidanez zer nahi dudan ikasleek ikastea, zein da biderik egokiena hori lortzen laguntzeko?"

Bigarrena: helburuak zehazki eta anbiguitate gabe deskribatzen direnean, errazagoa da gure irakaslana eraginkorra izan den ala ez jakitea, aztertu egin bait dezakegu geure ikasleen performantzia. Ebaluazioaren emaitzen arabera, gehitu egin ditzakegu geure helburuak, edo material eta irakaskuntz taktika ezberdinak erabiltzen saiatu. Material eta taktika berriak probatzeko prozesu honek duela gutxi Widdowson-ek (1984) eskatzen zuen irakasle-ikertzailea sor lezake azken batean.

Hirugarrena: ikasleek zehatz-mehatz dakitenean zer espero den beraiengandik, gai izaten dira ezarritako helburu horiek lortzera beren ahaleginak bideratzeko. Beste abantaila bat da ikasle geldoek, ikaskuntz helburu jakin batzuk dituztelarik, laguntza berezia lor dezaketela ikaskide, guraso edo inguruko beste batzuengandik.

Erresistentzia

Abantaila nabariak dituen arren, EFL/ESL[4] ko irakasleak hainbat arrazoirengatik uzkur agertu izan dira helburuetan oinarrituriko irakaslanerako. Lehenik, behaviorismo-usain handiegia du planteamendu honek. Irakaskuntz diseinatzaile askok "behavioural objectives" (portaera-helburuak) terminoa erabiltzen dute; eta, portaera *ohargarri* edo behagarria hainbesteraino azpimarratzen dutenez, EFL-ESLeko adituek baztertu egiten dituzte horrelako helburuak. Hizkuntz portaera asko ohartu edo behatzea zaila dela asumitua dagoenez, nozio hori TEFL[5]-metodologian dagoen

pentsaera berrienarekin bateraezinezkotzat jotzen da, nahiz eta ikaskuntza eta irakaskuntzaren beste arlo batzuetan funtzionatzen duela frogatua egon. Bigarren, epe baten barruan helburu jakin bat lortzeko ikastalde batentzat denbora-xede zehatzik ezartzea zaila dela esaten da. Hirugarren, beldurra dago planteamendu honek kontutan ez ote duen hartuko hizkuntzaren eskurapena, Krashen-ek –beste batzuen artean– hipotetizatu eta deskribatu bezala, hizkuntza bat ikastea poliki-poliki eraikitako prozesu espontaneoa delarik xede-hizkuntzako esanahidun inputaren eraginez katalisatua (ikus Krashen 1983:41).

TEFL/TESLeko adituen beldurrak uxatzeko

"Behavioural objectives" (portaera-helburuak) terminoa behaviorismoarekin nahasteko joera dago. Hau dela eta, idazle askok ez du gaur egun termino hau erabili nahi eta beste batzuk erabiltzen ditu: "instrukzio-helburuak" (Mager 1962/1975), "performantzi edo operazio-helburuak" (Gagné eta Briggs 1974/1979), edo "ikaskuntz helburuak". Esan beharrik ere ez dago helburuak finkatzeak ez duela inola ere inposatzen ikasleek beroriek lortzeko hartuko duten bidea. Batek idatz ditzake ikaskuntz helburuak zenbait ikaskuntz trebetasun ezberdinetarako –ezagutza eta afektuzkoak barne direlarik– berak onetsitako hizkuntz ikaskuntzaren teoria kontutan hartu gabe. Izan ere, arlo honetan hezitzaile askok onartzen dituzte ikaskuntz teoria kognitibo modernoak (ikus Gagné 1977, Sarrera).

Gainera, ikasleek ikaskuntz gaitasun ezberdinak dituztelakoa, helburuetan oinarrituriko planteamendu sistematikoak ere kontutan hartzen du. Bestalde, edozein helburu azter daiteke berori ikasteko beharrezko aurrebaldintzak aurkitzeko; eta, beraz, beti da posible hauei aurre egitea helburu berriari ekin aurretik. Bestalde, sakontze-programak presta daitezke ezarritako performantzi mailak bizkorregi lortzen dituzten ikasleentzat, eta material lagungarriak eman lekizkieke esperotako maila lortzen ez dutenei.

Gainera, planteamendu honek kontutan hartzen du berezko eskurapen teoria. Beren azken liburuan, Krashen eta Terrell-ek (1983: 65) zera adierazten dute: "Ikastaroan erabili beharreko metodo eta materialei buruzko erabakia ikastaroaren helburuak definitu ondoren bakarrik har daiteke". Beren Planteamendu Naturalaren bidez ingelesa ikasteko helburu batzuen zerrenda ere egin dute. Helburuak finkatzearen garrantzia onartzen bada, eta badirudi baietz, orduan oso ongi zehaztea komeni da bi irakasle ezberdinek era ezberdinetan interpreta ez ditzaten. Hau oso baldintza garrantzitsua da, helburu-finkapenak irakasle eta testu-egileentzat baliagarriak izatea nahi badugu. Hau nola egin daitekeen erakusten saiatuko naiz ondorengo zatian.

Nola idatzi ikaskuntz helburuak

Metodogile baten lehen eginkizuna metodoaren helburuak zehaztea da[6]. Jende ezberdinak asmo-finkapenak era ezberdinean interpretatzeko joera duenez, behar-beharrezkoa da ahalik eta zehazkien egitea. Beste hitz batzuetan esateko, asmo-finkapen orokorrak anbiguitate gabeko helburu-finkapen zehatz bihurtu behar ditugu. Zehatzak izateko, beharrezkoa da finkapen hauek:

a Ikasgaiaren "focus" edo muinari buruzko informazioa ematea, hots, zer

ikasiko duten ikasleek; kontzeptuak, adimen-trebetasunak, edo jarrerak diren; etab.

b Ikasleak zer egin behar duen zehaztea, helburuak bete dituela gu ziur egon ahal izateko.

c Espero diren emaitza horiek zein baldintzatan eta zein egoeratan zertuko diren ezarri edo zehaztea.

d Ikasleek lortu behar duten profizientzi maila edo abiadura zehaztea.

e Ezarritako emaitzak zenbat ikaslek lortuko dituzten finkatzea.

f Denbora-muga edo epe bat ezartzea, ikasleek berorren barnean lor ditzaten helburuak.

Jakina, ez da beharrezkoa beti sei puntuak zehaztea. Izan ere, batzuetan lehen hirurak edo laurak bakarrik zehaz ditzakegu. Hiru adibide datoz ondoren: lehena finkapen osoa da sei elementuak dituelarik; bigarrena lau bakarrik dituen finkapen laburtua da; eta hirugarren adibideak erakusten du printzipio horiek nola aplika daitezkeen ikastaro-helburuak idazterakoan.

Ikaskuntz helburu baten finkapen osoaren adibidea

"Jende ezberdina garai ezberdinetan aurkitzean (EGOERA) agurtzeko formulak, hala nola, *kaixo, egun on, arratsalde on, gabon* (focus edo MUINA) nahikoa egoki (PERFORMANTZI MAILA) erabiltzeko gai izango dira (PORTAERA) ikasle guztiak NORENTZAKOA, astearen amaierarako (DENBORA)".

Helburuen finkapen laburtuaren adibidea

"Seirehun hitz inguruko testu bat eman ondoren (focus edo MUINA), ikasleak hiru minutuz isilean irakurriko du (BALDINTZA edo EGOERA), eta ahoz erantzungo (PORTAERA) aukera anitzeko hamar galderetatik gutxienez zortziri (PERFORMANTZI MAILA)".

Ikastaro-helburuen adibidea

"Ikastaroaren amaierarako, ikasleak gai izango dira zuzen eta egoki mintzatzeko, ondorengoak bezalako egoera ezberdinetan:

- talde, eztabaida eta elkarrizketetan;
- argibide edo norabideak ematen zenbait eginkizun betetzeko, esate baterako, norbaiti laguntzea hirian bere bidea aurkitzen, etab;
- idatzizko edo ahozko txosten baten laburpena ahoz egiten;
- istripu bati buruzko informazio zehatza eman eta laguntza eskatzen."

Portaera ohargarria

Agian hau da elementurik garrantzitsuena eta aldi berean zailena. Gure ikasleek finkatutako helburuak lortu dituztela ziur egoteko, bi gauza gogoratu behar ditugu iritsi nahi dugun portaera zehazterakoan. Lehena, ekintzaditzak erabili behar ditugu eta ez-ekintzazko edo abstraktuak baztertu (Gagné and Briggs 1974/1979: 122). Ezkerraldeko aditzak dira erabilgarriak, eta eskuinaldekoak, berriz, baztertu edo ekidin beharrekoak ikaskuntz helburuen finkapenak idazterakoan:

Aditz erabilgarriak	*Baztertu beharrekoak*
Errezitatu, abestu, esan, zuzendu, deskribatu, idatzi, sailkatu, desenkusatu, galdetu, agurtu, eztabaidatu, exijitu, eskatu, etab.	Gozatu, ulertu, ikasi, jakin, berrikusi , entzun, irakurri, praktikatu, etab.

Bigarrena, *ulertu, irakurri* edo *entzun* bezalako aditzak erabili beharrean gaudenean, zerbait ohargarri edo behagarria egiteko eskatzen diegu ikasleei, hortik atera dezakegularik entzun edo irakurri dutela zerbait, eta ulertu ere bai. Goiko bigarren adibidean, *irakurri* aditza erabili da, baina testuan oinarrituriko galderaren batzuei erantzuteko eskatzen zaie ikasleei, testua irakurri eta ulertu dutela erakus dezaten. Jakina, badaude beste era batzuk hori erakusteko; esate baterako, taulak osatzea, mapan bide bati jarraitzea, etab.

Performantzi maila

Nahiz eta posible izan entzule edo irakurle baten performantzia objektiboki neurtzea, zaila da hiztun edo idazle baten performantzia objektiboki neurtzea (van Ek 1980: 84), bi arrazoirengatik gutxienez. Batetik, hizketa eta idazketako performantzi maila entzulearen edo irakurlearen gaitasunen menpe ere badago. Oso gaitasun ezberdinetako ikasleek esku hartzen duteneko egoeretan erraz ikusten da hau, rol-jokoetan, esate baterako. Hiztuna izan daiteke ez ulertua, ez bera komunikatzeko gai ez delako, baizik eta besteak ez direlako gai berari ulertzeko. Gainera, hiztun edo idazle baten ebaluazioa, neurri handi batean, irakaslearen irizpide subjektiboaren menpe dago. Irakasleek iritzi ezberdinak dituzte ez bakarrik performantzi onargarria zer den erabakitzerakoan, baita ikasleen hutsegiteekiko jasankortasunean ere. Halere, bada zenbait orientabide, honetarako erabilgarri dena, nere ustez.

Lehenik, gure ikasleak natibo edo jatorrizkoena bezalako xede-hizkuntzaren menderapenerantz doazela pentsatu behar dugu beti, nahiz eta honek denbora, ahalegin eta pazientzia handia eskatu bai ikasleei eta bai irakasleei. Bigarren, ez dugu bakarrik gramatika-zuzentasuna hartu behar kontutan, baita formaren egokitasuna ere egoera konkretu batean (Widdowson 1978: 67). Esate baterako, adineko ezezagun bati gaztetxo batek "Aizu, utziko hori mesedez?" esatea onargarriagoa izan liteke "Uztak liburu hori" aginte-doinueraz eta "hika" esatea baino. Azkenik, ikasleen hutsegite batzuekin ezikusiarena egin beharko genuke, jariotasunaren garapena bultzatu ahal izateko.

Norentzakoa eta denbora

Ikasgaiak edo ikastaroak planifikatzerakoan, funtsezkoa da errealista izatea denboraldi jakin baten barruan ikasleek menpera dezaketenaz, nahiz ikasgai batean izan edo hiruhileko batean edo urte-multzo batean. Adibidez, zenbat irakatsi behar den eztabaidatu izan dudanean lanean ari diren irakasleekin, hauetako asko kexatu izan dira, irakaslearen efizientzia beronek emandako gai-kantitatearen arabera ebaluatzen dutelako ikuskari eta beste eskola-arduradun batzuek, kontutan hartu gabe zer-nolako eraginkortasunez irakatsi duen. Hau izan liteke irakasle batek lan egin duen ala ez jakiteko biderik errazena, baina ez da irakaslea ebaluatzeko baliozko bidea. Beste metodo asko dago eraginkorragoa hau egiteko, eta garrantzitsuenetako bat zera jakitea da: ea zer nahi zuen irakasleak ikasleek lortzea, eta zer arrakasta-maila izan duen helburu horiekin.

ESL/EFLeko ikasleek lorturiko standar ezberdinak kontutan hartuta, nahi-

taezkoa da ikasleek denboraldi jakin batean zenbat ikas dezaketen ikertzea. Jakina, ikaskuntz gaitasun ezberdinak dituzte ikasleek, eta irakasle hasiberria, esperientzia eta zuhurtzia gehitu ahala, ohartuko da denboraldi jakin batean zer menperatzeko gai diren ikasleak, baita ere ikastalde batentzat helburu errealista den zerbait gerta litekeela ez izatea beste batentzat.

Laburpena

Ikasleen ikuspegitik idatzitako ikaskuntz helburu idatzien finkapenak ez ditu ordezten irakasleen ekintzak deskribatzen dituzten finkapen konbentzionalagoak; izan ere, funtsezko osagarri bait dira. Ikaskuntz helburuen finkapenak erabilgarriak dira irakasle edo/eta ikasleen ekintzak antolatzeko. Gainera, bere lanaren eraginkortasuna ebaluatzen laguntzen diote irakasleari. Ikaskuntz helburuen finkapen horiek erabilgarriak izateko, zehatzak izan behar dute ondorengo puntuotan: a) ikasi beharreko gaiaz, b) zer egin behar duten ikasleek, helburuak lortu dituztela jakin dezagun, c) zein baldintza edo egoeratan ihardungo duten, d) lortu behar duten gaitasun-maila, eta e) helburu horiek lortzeko denbora-epea. Jakina, osagai guzti hauek ez dira garrantzi berekoak, eta kasu askotan lehen hiru edo laurekin bakarrik konformatu beharko dugu.

Itzultzailea: Iñaki Mendiguren

Oharrak

* Ingelesez "Defining learning objectives for ELT" *ELT Journal* (39. bol., 2. zenb., 1985) aldizkarian argitaratua. Beraien baimenez itzulia eta berrargitaratua.

1 ELT: English Language Teaching (Ingeles Hizkuntzaren Irakaskuntza).

2 EFL: English as a Foreign Language (Ingelesa Hizkuntza Arrotz bezala).

3 Garrantzitsua da bi termino hauek bereiztea. "Asmo" (aim) epe luzerako adierazpen orokorretarako erabiltzen da, eta "helburu" (objective) epe laburrerako adierazpen zehatzagoetarako.

4 ESL: English as a Second Language (Ingelesa Bigarren Hizkuntza bezala).

5 TEFL: Teaching English as a Foreign Language (Ingelesaren Irakaskuntza Hizkuntza Arrotz bezala).

6 Metodoaren asmoak finka daitezke bai onarturiko autoritateren baten –adibidez, hezkuntz ministraritzaren– aholkuari jarraituz, bai dauden beharren analisia eginez ere.

Bibliografia

Van Ek, J.A. 1980. "The Threshold Level in a unit/credit system" in J. L. M. Trim *et al.* (eds.). *Systems Development in Adult Language Learning.* Oxford: Pergamon Institute of English.

Gagné, R.M. 1977. *The Conditions of Learning.* New York: Holt Rinehart and Winston.

Gagné, R.M. eta **L.J. Briggs**. 1974/1979. *Principles of Instructional Design.* New York: Holt Rinehart and Winston.

Krashen, S.D. eta **T.D. Terrell**. 1983. *The Natural Approach.* Oxford: Pergamon.

Mager, R.F. 1962/1975. *Preparing Instructional Objectives.* Belmont, CA: Pitman Learning Inc.

Widdowson, H.G. 1978. *Teaching Language as Communication.* Oxford: Oxford University Press.

Widdowson, H.G. 1984. "The incentive value of theory in teacher education". *ELT Journal* 38/2: 86-90.