

Euskara helduaroan ikasteko motibazioa: hainbat gogoeta

Josu Perales
HABEko teknikaria

Artikulu honetan aztertzen ditugu motibazioaren gaineko hainbat kontzeptu eta teoria, Bigarren Hizkuntzen Eskurapenaren eta irakaskuntza/ikaskuntzaren alorrekoak. Aztergai ditugu hemen, besteak beste, Gizarte Psikologiaren ikuspegia eta horren ekarpenik behinena, sozio-heziketazko eredua, hala nola beste ekarpen berriago batzuk ere. Kontzeptu eta teoria horiek gehiago datoz elkar osatzera elkar baztertzeraino. Gainbegirada hori egin eta gero, euskara-ikasle helduen motibazioa aztertzeko lanak laburbiltzen dira. Erreparatu egiten zaie, era berean, euskara-ikasleen motibazioari eragin ahal dioten beste zenbait aldagairi ere. Nola adoretu ikaslea euskara ikastera? Horra hor galdera giltzarria. Erantzuteko asmoz, hainbat motibazio-estrategia azalduko ditugu ikasgelan baliagarri direlakoan.

This article gives an overview on concepts and theories of motivation in the field of Second Language Acquisition and L2 learning. The Social Psychological approach and its more salient proposal i.e. the socio-educational model as well as more recent approaches to motivation are seen and discussed here rather as complementary models than as mutual exclusive models. After this general overview, the focus is narrowed down to the role of motivation in learning Basque in the adulthood. Main researches relating motivation and learning Basque are analyzed and summarized from a diachronic perspective. In the same way, some considerations on variables that are likely to influence the motivation of students and future students are made. A key issue involved here is obviously how to motivate the learner of Basque. As an attempt to answer this perennial question some motivational strategies that can be taken account by teachers in the classroom are also briefly described.

0. Sarrera

Ikasleen motibazioa da ezberrik gabe kezka-iturri nagusienetako bat helduen euskalduntzean. Eta esan genezake euskaltegien sorreratik beretik ere ikasleen motibazio-falta askoren ahotan egon den gai horietako bat dela. Honela genioen orain dela hamahiru urte:

«“Oraingo ikasle hauek ez datoz motibatuta euskaltegira”. Hauxe da, zenbait ikaslek euskara ikasteen batzuetan agertzen duen zabarkeria dela medio, irakasle bati baino gehiagori entzun izan dioguna». (Perales, 1989)

Eta bagaude kezka hori areagotu zaigulakoan hamahiru urte horien joanean. Euskara-irakasleen prestakuntza-beharrak zehazteko azterlan batean (HABE, 1997), 1.456 irakasleren lagina baliatuta, “Ikasleak nola motibatu” gaiari aitortu zitzaion lehentasunik handiena.

1. Zer da motibazioa?

Definizio ugari eman zaizkio motibazioari. Kleinginna-k eta Kleinginna-k (1981) 98 definizio bildu zituzten. Eta esan liteke urtero-urtero egiten direla definizio berriak. Dörnyei-ri jarraikiz (2001a, 2001b), definizio gehienek jasotzen dituzte, nolabait, giza portaeraren norabideari, eta, ‘tamaina’-ri buruzko aipuak. Horiek kontuan hartuta hiru ezaugarri bereiz ditzakegu: 1) gizakiak era batera, eta ez bestera, jarduteko egiten duen *hautapena*; 2) jarduera horretan *irautea* (hasi eta jarraitu); eta, 3) jarduera horretan *ahalegintzea* (nolabaiteko ‘nekea’ izatea fisikoa nahiz intelektuala). Motibazioa, etimologikoki, latinetik dator eta ‘mugitzearekin’ du zerikusirik. Zerbait egiteko motibazioa duena ‘mugitu’ egingo da. Ez da egonean-egonean geldituko.

Gaur egun, gaia jorratzen duten liburu eta artikulu espezialduetan esan daiteke ia aho batez aitortzen dela motibazioa ikertzeko lehenengo saioak Kanadan, 60ko hamarkadan egin zirela, Gizarte Psikologiaren eskutik, egin ere. Gardner, Lambert, Clément dira, besteak beste, izenik ezagunenak.

Gizarte Psikologiaren alorrean burututako lanen ekarpena handia izan da. Eta urte luzeetan izan da ikuspegi hori erabilitako ia bakarra, bigarren hizkuntza (H2) eta hizkuntza atzerritarra ikasteko motibazioa aztertzeakoan.

Gizarte Psikologiaren ildotik egindako lanek badituzte, oro har, hainbat ezaugarri komun:

1. Izenak berak halaxe dioskunez, norbanakoaren jokabidea aztertzen da, talde bateko partaide den heinean. Gizakien arteko harremanak dira, beraz, ardatz nagusia.
2. Motibazioa aztertzen da, bai, baina ez bere soilean hartuta. Esan nahi baita horrekin lotura izan dezaketen beste hainbat aldagairi ere erreparatzen zaiela (autoestima, antsietatea, jarrerak...).
3. Aurrekoarekin loturik ereduaren kontzeptua baliatzen dute. Xedea da erreallitatea, gizakien jokabidea, eredu baten bidez ispiatzea aldagaien arteko erlazioak bistaratzu. Badira menta handiko hainbat eredu: Lambert-en eredu psikosoziala, 1974; Schumann-en kulturazioaren eredu, 1978; Clément-en

testuinguru sozialaren eredua, 1986; Gardner-en eredu sozio-heziketazkoa (Gardner, 1985; Gardner & MacIntyre, 1993).

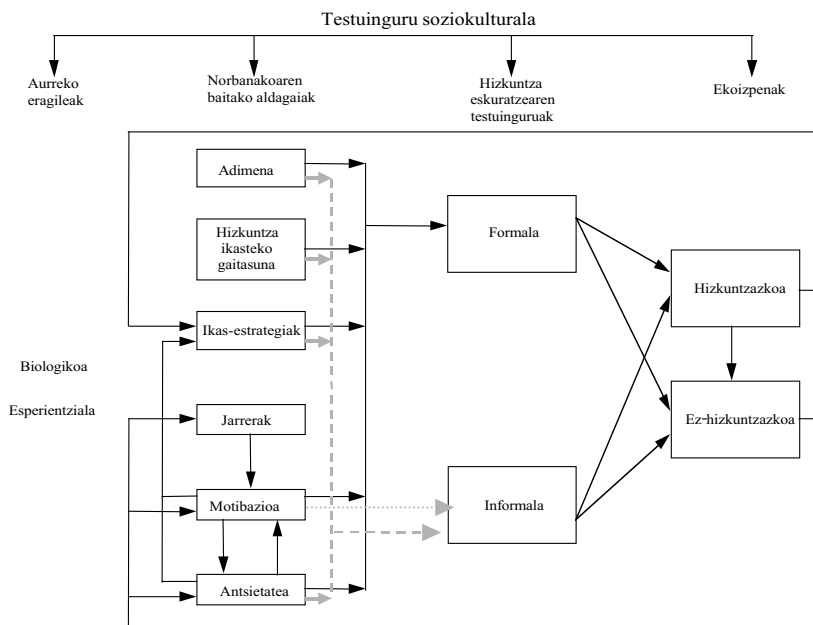
4. Ikerketa-metodologiari dagokionez, teknika kuantitatiboak erabiltzen dituzte eta analisi estatistiko aurreratuak: erregresioak, analisi faktorialak eta, batez ere, ekuazio estrukturalen analisiak eta zergatikoak eta ondorioak agerian jartzeari begirakoak.

2. Eredua sozio-heziketazkoa

Motibazioa arretagune hartzen duen eredu ezagunenetakoa Gardner-ena dugu (Gardner, 1985; Gardner & MacIntyre, 1993). Bertan sei aldagai berezi dira (adimena, hizkuntza ikasteko gaitasuna, ikas-estrategiak, jarrerak, motibazioa eta antsietatea), horien arteko erlazioak aztertu, eta, testuinguru formaletan eta informaletan zer-nolako ekoizpen linguistiko eta ez-linguistikoak dakartzaten isplatu nahi da.

Gardner-en eredua makina bat bider esplikatzen da gaiaren gaineko literaturan. Eta hainbat kritika ere jaso ditu: 1) bere oinarri operazionalan (erabilitako metodologian); 2) motibazio integratiboaren eta lorpenaren arteko loturan. Badira-eta azterlanak eredu berresten ez dutenak; 3) *kausa-ondorioa* norabidean; batzuen ustez arrakasta da motibazioa dakarrena eta ez alderantziz; 4) terminologian bertan, Gardner-ek hainbat kontzeptu ezberdin izendatzeko, antzeko izenak erabili baititu: noranzko integratiboa, motibazio integratiboa, integratibotasuna etab. (ikus, Perales, 2000: 157-160). Esaterako, Gardner-ek askotan esplikatzen behar izan du motibazio integratiboa eta noranzko integratiboa gauza bera ez direna, are eta motibazioa ikertu duten Hizkuntzalaritza Aplikatuak adituek ere nahastu egiten baitituzte bi kontzeptuak.

1. irudia: Eredua sozio-heziketazkoa



Gardner eta MacIntyre, 1993

Noranzko integratiboa ikasteko arrazoiei dagokie. Motibazio integratiboa, berriz, konstruktuko korapilatsua da, hiru osagai biltzen ditu bere baitara: integratibotasuna, motibazioa bera eta ikas-egoeraren aurreko jarrerak. Hiru osagai horiek ere beste hainbat azpiosagai dituzte (Gardner, 2001: 1-19).

Gizarte Psikologiaren ikuspegiak eta, batez ere, korrante horretakoa den Gardner-en ereduak indar betean iraun zuten 90eko hamakardara arte. Gardner eta lankideak urte luzeetan izan dira, motibazioari dagokionez, erreferentzia nagusia eta ia bakarrenetakoa hizkuntz ikaskuntzaren alorrean. Gaur egun, berriz, gauzak orekatzen hasiak dira.

3. Aro berria motibazioaren alorrean

Crookes-ek eta Schmidt-ek (1991) "Motivation: Reopening the Research Agenda" izenburuko artikulua *Language Learning* nazioarteko aldizkari itzal handikoan eman zuten argitara. Bertan, bi autoreek hezkuntzaren alorrean eta Motibazioaren Psikologian egindako ekarpenak laburbiltzearekin batera, hizkuntzen irakaskuntzan ere horiek gehiago kontuan hartu ez izana deitoratzen zuten. Kuestioa, beraz, ez zen Gizarte Psikologiaren ekarria gutxietea eta hura ordezkatzeko bideak proposatzea, baizik eta zegoenari eutsi eta beste ikuspegi batzuk kontuan hartuta ere motibazioarekiko ikuspegi zabaltzea.

Hiru urte geroago Dörnyei-k (1994a), eta, Oxford-ek eta Shearin-ek (1994), aldabri bertsuak eginez, eta eredu sozio-heziketazkoaren ekarpena aitortu arren hainbat kritika ere plazaratuz, bi artikulua argitaratu zituzten *The Modern Language Journal* aldizkarian. Gardner-ek berak erantzun zien (Gardner & Tremblay, 1994). Eta Dörnyei-k eta Oxford-ek, nor bere aldetik, berriz ere, Gardner-en eta Tremblay-ren erantzunari ere erantzun egin zioten (Dörnyei, 1994b; Oxford, 1994). Adierazle garbia izan zen hori guztia motibazioaren alorrean gertatzen ari ziren aldaketena, gaia berriro mahaigaineratzeko eta Gardner-en ereduaz gain egon bazeuden bestelako bideak ere zabaltzeko.

Beraz, gaur egun, bi joera nagusi ditugu, elkarren osagarri, motibazioaren gaia aztertzeoan. Batetik, Gizarte Psikologiatik datorrena. Eta, bestetik, berriz, Motibazioaren Psikologiatik etorri eta gero eta indar handiagoa hartzen ari dena.

Gainbegiratuak ditugu Gizarte Psikologiaren gaineko hainbat zertzelada, eta, aukera gehiago izango dugu, aurki, gaia sakonagotik jorrazteko, Nekane Arratibelen eskutik. Hel diezaiozun oraingoan Motibazioaren Psikologiaren ekarpena aztertzeari.

Ugari dira Motibazioaren Psikologian egin diren teoriak. Horiek gainbegiratzean Dörnyei-ri (1998, 2001a, 2001b) jarraituko diogu nagusiki. Zortzi teoria bereizi ditu Dörnyei-k (2001b) ezagunen artean. Horietako batzuei batera begira diezaiekegu ez baitira elkarrengandik oso bestelakoak.

3.1. *Itxaropena-balioa* teoriak

Badago teoria-multzo bat, norbanakoak ataza jakin bat arrakastaz burutzeko duen *itxaropena* eta ataza arrakastaz burutzeari aitortzen dion *balioa* aintzat

hartzen dituen. *Instrumentalizazio-teoriak* dira horiek Oxford eta Shearin-en arabera (1994). Edo *Itxaropena-balioa* teoriak, besterik gabe, Dörnyei-ren arabera (1998, 2001). Teoria horien aitzindaria Atkinson da (1964).

Teoria horiei jarraikiz, guretzat zerbait lortzeak garrantzia badu (*balioa*), eta, gure estimazioa bada zeregin horretan arrakasta izan dezakegula (*itxaropena*), hizkuntza ikastea, esaterako, jokabide motibatua izango dugu. Aitzitik, nekez ikasiko dugu hizkuntza guretzat baliorik ez badu edota ikasiko dugulako itxaropenik ez badugu.

Nondik datorkigu itxaropena? Gora handiko eragilea da ikaslearen alde aurreko esperientzia. Bizitzan izandako porrotak eta arrakastak esplikatzeko zein azalpen-mota ematen dugun ere garrantzi handikoa da itxaropena izateko edo ez (*attribution theory*). Porrota eragile kontrolagaitzei egozten dienak (ez nintzen horretarako gai, ez naiz kapaz) aukera gutxiago izango du itxaropena izateko, porrota unean uneko eragileei egozten dienak baino (ez nintzen aski ahalegindu, irakaslea ez zen ona, etab.). Ildo beretik, norberaren efikaziaren gaineko juzgua (*Self-efficacy theory*) eta autokontzeptua bezalako konstruktuek pisu handia dute itxaropena edukitzeko.

Bigarren osagaia *balioa* da. Eta, Eccles-en eta Wigfield-en arabera (1995), hainbat euskarri ditu:

- *Lorpen-balioa*. Norberak zerbait ongi egiteari aitortzen dion garrantzia.
- *Balio intrintsekoa*. Atazan jardute hutsak sortzen duen atsegina.
- *Erabilpen estrintsekoaren balioa*. Oraingo eta geroko helburuak lortzeko, norbanakoak jakitea ataza zenbateraino den egokia eta bizimodu hobea edo pertsona hobea izateko zenbateraino laguntzen dion.
- *Kostua*.

Lehenengo hiru euskarriak ezaugarri positiboak dira, laugarrena, berriz, negatiboa.

3.2. Autodeterminazioaren teoria

Beste teoria ezaguna da autodeterminazioarena —*Self-determination theory*— (Deci & Ryan, 1985; Vallerand, 1997). Bi kontzeptu ezagun darabiltzate: motibazio intrintsekoa eta motibazio estrintsekoa. Motibazio intrintsekoa gizakiari zerbait egiteak berez sortzen dion asebetetasuna da. Motibazio estrintsekoa, berriz, soilik helburua lortzeari begirako portaerari dagokio, hau da, ‘saria’ eskuratzea edo ‘zigorra’ saihestea. Zenbaitetan, bi motibazio-motak elkarren aurkakoak balira bezala hartu izan dira. Baina Deci-k & Ryan-ek *continuum* bakarrera ekarri dituzte. Beren teoriaren arabera, motibazio estrintsekoa intrintsekoarekin batera azal daiteke ikaslearengan eta, are gehiago, erabat intrintseko bihurtu ere egin daiteke sari estrintsekoak behar bezain “autodeterminatuta” eta barneratuta daudenean. Hori guztia gertatuko da baldin eta gizakiak badu behar besteko autonomia (nor bere portaeraren erantzule sentitzea), gaitasuna (gai sentitzea), eta, gutxieneko atxikimendua besteekiko.

Vallerand-ek (1997) hiru azpimota bereizten ditu motibazio intrintsekoaren baitan: a) *ikastekoa*, hau da, zerbait berria ezagutzeko, norberaren jakin-mina asezteko, mundua ezagutzeko; b) *erronkari aurre egitekoa*: zerbaiti ekin eta oztopoa gainditzeak sortzen dion atseginarengatik; eta c) *estimulazioa sentitzeagatik*, hau da, sentipen atseginak izateagatik.

Hari beretik, beste lau azpimota bereizten dira motibazio estrintsekoan: a) *kanpoko araubidea*. Horixe da autodeterminaziotik urrutien dagoen motibazio-mota: irakaslearen laudorioak etab.; b) *araubide sartuak*. Kanpotik ezarritako arauei dagozkie, ikasleak men egiten dienei, errudun ez sentitzea; c) *araubide identifikatuak*. Norbaitek zerbaitetan diharduenean balioa ikusten diolako; eta d) *araubide barneratuak*. Norbanakoak bere egiten dituen portaerak, hizkuntza ikastea, esaterako, bere interesak edo zaletasunak asebetetzeko.

3.3. Helburuen gaineko teoriak

Bada, halaber, bereiz litekeen hirugarren multzo bat: helburuen gaineko teoriak. Bitan bana daitezke: helburuak zedarritzeko teoriak eta helburuetarantz bideraturiko teoriak. Labur-zurrean, lehenengo arabera, helburu zehatz eta lortzeko zailek gizakion performantzia areagotzen dute. Helburu lauso eta lortzeko errazen kasuan, berriz, alderantzizkoa gertatzen da. Eta, era berean, gizakiak helburua zenbateraino egiten duen bere ere, zenbateraino lortu nahi duen, pisuzkoa da teoria horretan. Helburuetarantz bideratutako teorioren sailean, berriz, bi irizpide bereizten dira: trebezia lortzeari begirako helburuak eta performantzia lortzeari begirakoak. Trebezia lortzekoetan, xedea edukia ikastea da, gehiago jakitea, trebezia eskuratzea, nahi izatea. Performantzia lortzekoetan, berriz, xede nagusia da besteei erakustea zenbat ikasi dugun (azterketa gainditzeko edota ikaskideei gaina hartzeko).

Beraz, lehen esan bezala, bi joerak elkarren osagarri ikusten dira. Gardner-ek bere eredia testatu du (Tremblay & Gardner, 1995) Motibazioaren Psikologian ohiko diren hainbat kontzeptu bertaratuz (helburua, itxaropena...). Bere ondorioen arabera, Motibazioaren Psikologiaren ekarriek ez dute eredia kolokan jartzen.

Ikus ditzagun segidan joera bien berezko ezaugarriak aurrez aurre (1. taula).

1. taula.

Gizarte Psikologia	Motibazioaren Psikologia
<ul style="list-style-type: none"> Hizkuntza gizarte-gertaera den heinean aztertzen da. Eta era formalean nola ikasten den aztertzen denean, batez ere, produktuari erreparatzen zaio. Ez prozesuari. Eraikitako teoriak azterlan ugaritan daude oinarrituta. Euskarri enpiriko sendoa dute. Arretagunea ez da ikasleria nola adoretu daitekeen ikertu eta azaltzea. Gizarte Psikologiak ez du bere gain hartzen ikasgelako prozesua aztertzea, Pedagogiaren, Psikopedagogiaren edota Motibazioaren Psikologiaren egitekoa da hori. 	<ul style="list-style-type: none"> Batez ere hezkuntzaren alorrean du indarra baina hasi-masietan dago hizkuntz irakaskuntzari dagokionez. Dauden teoriak ez dira urriak. Baina, hizkuntz irakaskuntzari dagokionez, aurreko puntuan esandakoaren haritik, oso euskarri enpiriko ahulekoak dira. Azterlan gutxi egin da. Oso kontuan hartzen da ikasleak adoretzeko zer egin litekeen. Ikasgela eta ikas-prozesuak, irakaskuntzaren esparru formala, gehiago hartzen dira kontuan.

4. Euskara-ikaskale helduen motibazioa aztertze lanak

Gure inguruneari dagokionez, azterlanak urriak badira ere hainbat ahalegin aipatu beharrekoak egin dira. Gainbegira ditzagun:

1. Perez de Arribek, Gasteizen 83/84 ikasturtean euskaltegietako ikasleekin lan bat burutu zuen ikasleek euskara ikasteko zituzten arrazoiak jakiteko asmoz (N = 679). Bost motibazio-noranzko bereizi zituzten: motibazio pragmatiko errealista %4; motibazio pragmatiko funtzionala %10; motibazio komunikatibo errelazionala %11,5; motibazio integrazional idealista %50,5; eta, motibazio politiko integrazionala %17. Beraz, ikasleen %67,5ek arrazoi integratiboengatik ikasten zuen euskara. Faktore pragmatikoa populazioaren %14ra hedatzen zen. Eta komunikatibo errelazionala %11,5era iristen zen.
2. Garai haietan burututako beste azterlan baten arabera (Da Silva, 1983: 127), inkestatutako euskaldun berrien %59,4k «hemengo hizkuntza izateagatik» ikasi zuen euskara. Beste %15,2k «euskara jakitea euskaldunen eginbeharra delako» eta %4,2k lanerako behar zuelako.
3. Ildo beretik, Martinez-Arinasek (1986) Bilbo aldeko euskaltegietako ikasleekin lan bat burutu zuen (N = 100). Autore horren arabera ikasleen %21ek ikasten zuen euskara lanbidearekiko arrazoiengatik, hau da, noranzko instrumentalaren eraginpean. Aipatzekoa da, era berean, ikasle horiei beren ikaskideek euskara ikasteko zituzten arrazoiengatik galdetu zitzaizenean, %78k erantzun zuen «lana aurkitzea» zela arrazoi nagusia.
4. Peralesek (1989) hizkuntz lorpenaren eta noranzkoen arteko erlazioa aztertu zuen Gipuzkoako udal euskaltegietako 434 ikasleren artean. Noranzkoei dagokionez, aurreko autoreek bezalaxe aurkitu zuen euskara-ikaskale helduek noranzko integratiboak eraginda ikasten zutela hein handi batean: integratiboak %45,1; tartekoak %25,7 eta instrumentalak %29,2. Eta, lagin osoari erreparatuz, ez zen lotura esanguratsurik ageri noranzkoen eta irakasleak emandako kalifikazioaren artean.
5. Arratibelek, bestalde 1991-92 eta 1992-93 ikasturteetan (N = 594), EAEko eta Nafarroako 20 euskaltegitako ikasleak aztergai harturik, bi korrelazio ahul baina estatistikoki esanguratsu, hala ere, aurkitu zituen intentsitate motibazionalaren eta ikaslearen urratsaren artean ($r = .1796$; $p = .000$), eta, orientazio integratzailearen eta ikaslearen urratsaren artean ($r = .1407$; $p = .001$). Noranzko instrumentalari dagokionez, ez zen korrelazio esanguratsurik erakutsi (Arratibel, 1994).
6. Eibar, Aretxabaleta, Arrasate eta Bergarako udal-euskaltegietan burututako beste lan batean ere (N = 650) noranzko instrumentalak eragindako ikasleak %18,3 ziren; bi noranzkoek era berdintsuan eraginda ikasten ari zirela ziotenak %29,1 ziren eta noranzko integratiboak eraginda ari zirela aitortu zutenak %52,2. Noranzkoek eta irakasleek emandako kalifikazioek ez zuten korrelaziorik bistaratu. (Perales, 1996).
7. EAEko administrazioetako langileek euskara ikastean zuten satisfazio-maila aztertze lan bat burutu genuen 98-99 ikasturtean. (N = 1.818). Eta motibazioaren orientazioa aztertze pare bat item sartu genituen *Likert* erakoak,

zazpina aukeratakoak. Lehenengoa *Euskara ikasten ari naiz soil-soilik hizkuntza eskakizuna gainditzea eskatu (edo eskatuko) didatelako*. Eta bigarrena: *Euskara ikasten ari naiz EAEko hizkuntzetariko bat delako eta ni hemen bizi naizelako: hizkuntza eskakizunik egiaztatu beharko ez banu ere ikasi egingo nuke*. Lehenengo galderari dagokionez, %51,3 azaldu zen erabat kontra. Eta, kontra zeudela zioten guztiak batera hartuta, %66,9 ziren. Erdizkakoak %17,4 eta baieztapenarekin bat zetozenak, batera hartuta, %15,7 ziren. Bigarren itemari dagokionez, berriz, %48,4k azaldu zuen erabateko adostasuna itemeko baieztapenarekin eta, alde zeuden guztiak batera hartuta, %73,5era iritsi ziren. Erdizkakoak %17,2 ziren eta, kontra zeudenak, guztiak batera hartuta, %11,4 ziren (Arrieta, Larrañaga, Agirre, Perales, 1999).

Pentsatzekoa litzateke euskara derrigorrean ikastea eta azterketa gainditu behar izateak sortzen ahal duen urduritasuna-edo direla medio, kontrako eragina piztu litekeela motibazio eta jarreretan. Baina, ikusi dugunez, galde-sortei emandako erantzunetan, behintzat, euskararekiko begikotasuna oso sendoa da.

8. EAEko administrazioetako langileen euskara-irakasleei ere antzeko galderak egin zitzaizkien beren ikasleen motibazio eta jarrerei buruz (N = 197): *Administrazioko langileak, oro har, ados daude euskara ikasi beharrearekin, eta, Administrazioko langileek derrigortuta daudelako bakarrik ikasten dute euskara*. Lehenengo galderari, irakasleen %1 azaldu zen guztiz alde baieztapenarekin. Eta, alde zeuden guztiak batera hartuta, %25era iritsi ziren. Ez alde eta ez kontra %19,6 izan ziren. Eta kontra zeuden guztiak batera hartuta %45,3ra iritsi ziren. Bigarren baieztapenaren alde azaldu zirenak, guztiak batera, %54,6 izan ziren. Ez alde ez kontra, %10,3. Eta kontra zeudenak, oro har, %35 (Perales, 1997). Beraz, galderen formulazioak formulazio, badago alderik ikasleek diotenetik irakasleek diotenera. Irakasleek era askozaz apalagoan ikusten dituzte ikasleen motibazioak eta jarrerak ikasleek beraiek baino. Eta merezi du hemen gogoratzea antzeko zerbait gertatu zela Martinez-Arinasen azterlanean: %21ek ikasten zuen euskara lanbidearekiko arrazoiengatik, hau da, noranzko instrumentalaren eraginpean. Baina ikasle horiei ikaskideen arrazoei buruz galdetu zitzaizenean %78k erantzun zuen «lana aurkitzea» zela arrazoi nagusia
9. Badago lan gehiagorik, Arratibelek (1999) bi lagin baliatu zituen: a) euskaltegietan ari ziren 566 euskara-ikasle heldu eta b) transmisio-kanpainan¹ ikasten ziharduten 451 ikasle heldu. LISREL analisiak lehenengo laginean bistaratu zuenez, aurreikusitakoaren bidetik, 'soziodemografia' eta 'sare sozialak' aldagai latenteekin batera beste aldagai latente bat, 'aldagai psikosoziala' (*euskalduna-vasco* aldagaia eta euskaldunen aurreko jarrerak eta motibazioaren noranzko integratiboa), ageri zen menpeko aldagaiaren zurtzaile (euskara-ezagutzaren autoebaluazioa eta ikasleak zein urratsetan ari ziren). Transmisio-taldeetako ikasleen kasuan, berriz, ezin izan zen eredia egiaztatu.

1. Transmisio-kanpainaren zer-nolakoen berri jakiteko ikus Zinkunegi, 1995.

10. Azkenik, beste lan batean (Perales, 2000) motibazioaren intentsitatea i.e. euskara ikasteko ahalegina, noranzko integratiboa eta instrumentala, eta, jarrerak, euskara hiztunen aurrekoak, ikas-prozesuaren beraren aurrekoak eta euskararenak hartu genituen kontuan beste hainbat aldagairekin batera: adina, sexua, kontzientzia metalinguistikoa, antsietatea, ikas-estrategiak, besteak beste. Aldagai horiek lorpen-emaizetan zuten eragina ikusteko burututako erregresio-analisiak bistaratuaren arabera, jarrerek ez zuten lorpen-emaizetan eraginik. Motibazioaren intentsitateak, berriz, bai, baina ez menpeko aldagai guztietan, eta, antzeko zerbait gertatu zen motibazioaren noranzko integratiboarekin. Bestalde motibazioaren arloko aldagaien pisua lorpen-emaizetan, estatistikoki esanguratsua izan arren, aski urria izan zen (2. taula).

Labur-zurrean, beraz, hemen zerrendaturiko hamar azterlanei batera gainbegiraturaz gero, hauxe ondoriozta genezake:

- Metodologiari dagokionez, lan guztiak kuantitatiboak izan dira, galde-sortaren teknika erabili da, eta, datuen analisi estatistikoa egin da gero. Batzuetan ehuneko soilak besterik ez dira eskaintzen. Beste batzuetan, berriz, erregresioak eta ekuazio estrukturalen analisiak ere egin dira.
- Helduen euskalduntzean motibazioa aztertzeke egin diren lanetan noranzko integratiboa eta instrumentala hartu dira, oro har, kontuan. Eta bistan da noranzko integratiboa instrumentalari gailentzen zaiola. Egia, bestalde, maiz askoan entzuten dela gure artean noranzko instrumentala apurka-apurka ari zaiola hurbiltzen noranzko integratiboari. Baina, zaila da ziurtasun osoz esaten euskaltegietan dauden ikasleekin egindako azterlanen arabera, motibazioaren noranzko instrumentala, denboraren poderioz, indartzen ari dela integratiboaren kaltetan, —laginak eta zenbaitetan datuak biltzeko galde-sortak arras ezberdinak izan dira-eta— nahiz eta horrela pentsatzeko susmoa badugun.
- Bost azterlanetan (Arratibel, 1994, 1999; Perales, 1989, 1996, 2000) aztertu dira motibazioaren alorreko aldagaiekin batera ikaslearen lorpen-emaizak. Urratsa horietako bitan; ikaslearen autoebaluazioa bitan; irakaslearen ebaluazioa hirutan, eta, mintzamina, idazmina, irakurmina eta gramatika-ari-keta batean. Motibazioaren alorreko aldagaien eta lorpen-emaizten arteko erlazio hori ez da beti era sendoan bistaratu, azterlan batzuetan ez da ageri, eta, ageri denean, ez dira izan lorpen-emaiztei eragiten dieten aldagai askerik behinenak.
- Aurrekoaren haritik, motibazioaren alorreko aldagaiaren eta lorpen-emaizten arteko erlazioa bistaratu denean, motibazioaren intentsitatea eta motibazioaren noranzko integratiboa dira lorpen-emaiztekin lotura erakutsi duten aldagaiak. Lotura-falta edota espero genezakeena baino ahulago izatea bat dator gurearekin antzik handiena duen beste testuinguru batean berriki egindako azterlan baten datuekin. Pritchard-ek eta Newcombe-k (2001) galesa ikasten ari ziren helduen motibazioa aztertu zuten eta beren ondorioa izan zen noranzko integratiboa noranzko instrumentalari nagusitzen zaiola, eta, ez zegoela loturarik bi noranzko horien eta emaizten artean.

2. taula. Aldagaien eragina lorpen-emaitzetan

Lorpen-emaitzak						
Mintzamena	Idazmena	Irakurmena	Hiru trebelasunak	Gramatika-ariketa	Froga osoa	Irakaslearen ebaluazioa
1 Kontzientzia metalinguistikoa	1 Kontzientzia metalinguistikoa	1 Kontzientzia metalinguistikoa	1 Kontzientzia metalinguistikoa	1 Kontzientzia metalinguistikoa	1 Kontzientzia metalinguistikoa	1 Kontzientzia metalinguistikoa
2 Antsiatzea (eragin negatiboa)	2 Adina	2 Estrategia kognitiboak	2 Motibazioaren intentsitatea	2 Motibazioaren intentsitatea	2 Motibazioaren intentsitatea	2 Antsiatzea (eragin negatiboa)
3 Ikas-prozesu ez-ohikoa	3 Motibazioaren intentsitatea	3 Adina	3 Adina		3 Adina	3 Adina
4 Estrategia metakognitiboak	4 Motibazioaren noranzko integratiboa		4 Ikas-prozesu ez-ohikoa		4 Ikas-prozesu ez-ohikoa izatea	4 Motibazioaren noranzko instrumentala (eragin negatiboa)
5 Adina			5 Motibazioaren noranzko integratiboa			5 Motibazioaren noranzko integratiboa

Perales, 2000.

5. Euskal Herriko biztanleriaren jarrerak euskararekiko

Berriki egindako lan batean hizkuntz jarrerak ikergai zituzten 27 lan aztertu genituen. Gure ondorioa izan zen, munduan barrena egindako lanekin bat etorri, jarreraren eta hizkuntz portaeraren artean oso lotura ahula egoten dela, eta, askotan batere loturarik ere ez dela azaltzen nahiz eta euskararekiko jarrerak aldekoak izan (Perales, 2001).

Euskalduntzeko ikasgeletan egindako azterlanak eta biztanleria osoaren hizkuntz jarrerak zehazteko lanak ere gogoan harturik, ez dirudi 'ezina ekinaz egina' edota *querer es poder* direlakoak ematen duten bezain egiazkoak direnik.

6. Euskara ikasteko motibazioaren bilakaera azken urteotan

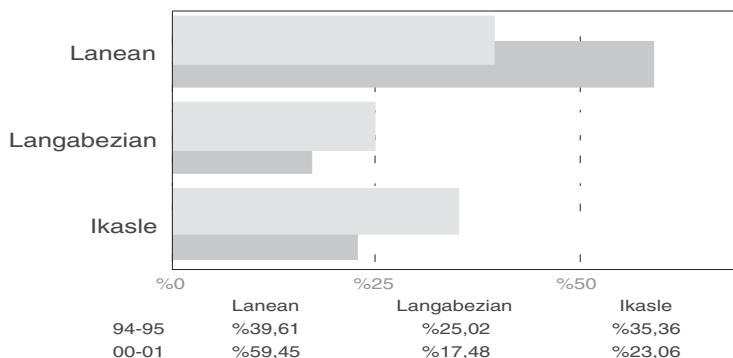
Gainbegiratuak ditugu euskaltegietan aritu diren eta ari direnen motibazioa, baita hizkuntz jarreraren gaineko lanak ere. Begira diezaiogun orain gizartearen motibazioari euskaltegira joateko, matrikula egiteko, alegia. Motibazio hori ere eskasten hasi ote?

Urtero-urtero ia oraintsu arte 40.000 ikasle heldu aritu dira euskara ikasten EAEko euskaltegietan. Gaur egungo kopuruak muga horretatik behera etorri dira, 2000-2001 ikasturtean 37.141 ikasle aritu ziren.

Gure ustez, beherakada hori ez zaio eragile bakarrari zor. Ekar ditzagun mahai gainera hainbat datu, hipotesi moduan bederen, beherakadaren arrazoi izan daitezkeenak:

- a. *Langabezia-tasa eta ikasle-jendea*. Bost ikasturteren epean ikasleen langabezia-tasa %25,02tik %17,48ra pasatu da. Ia 8 puntuko aldea. Lanean ari direnak %39,61etik %59,45era pasatu dira: ia 20 puntu, eta, ikasleak, ikasketak akademikoak egiten ari direnak, %35,36tik %23,06ra pasatu dira: 12,30 puntu gutxiago (ikus 1. grafikoa). Bistan da. Lanik gabe dagoena errazago joan daiteke euskaltegira lanean ari dena baino. Eta gogoan hartzekoa da, bajeen arrazoiak aztertu izan ditugunean, lana aurkitzea izan dela ikasleek euskaltegia uzteko aipatu ohi duten arrazoi nagusienetakoa bat.
- b. *Hezkuntza-ereduen eragina*. Gaur egun, irakaskuntza ez-unibertsitarioetan ari diren ikasleak, A ereduak (euskara ikasgai gisa) %35 dira gutxi gorabehera EAEn. Gainerakoak D eta B ereduak ari dira. 1975ean jaiotako gazte batek 27 urte ditu jadanik. Gazte hori 83-84 ikasturtean, esaterako, 8/9 urte zituenean, A ereduak aurkitzeko probabilitateak %80ra ez ziren iristen, eta, B edo D ereduak aurkitzekoak, berriz, 20tik gorakoak ziren jadanik. Eta, 27 urte eduki beharrean 25, 23 edo 21 urte dituztenen aukerak, D eta B ereduak ikasten ibiliak izatekoak, ugaritu egiten dira noski. Eta are eta nabarmenagoa da hori EAEko hainbat lurraldetan. Bistan da, bestalde, hezkuntza-ereduen eragina gero eta nabariagoa izango dela.

1. grafikoa Lan-egoera

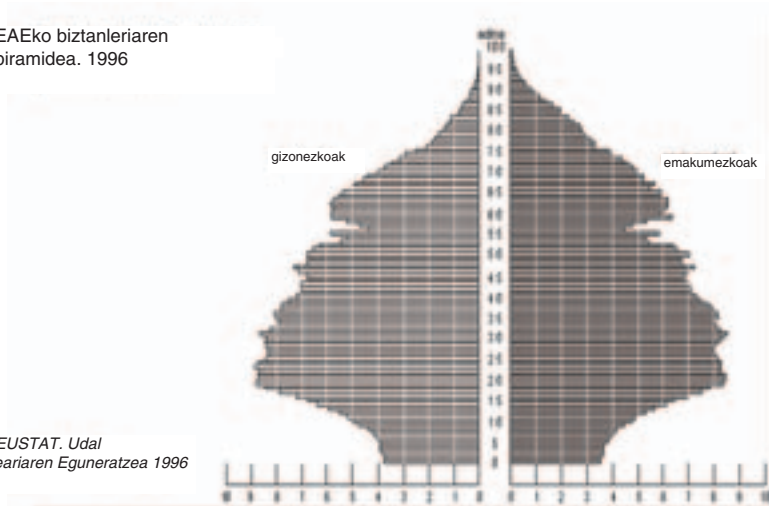


- c. *Ikasleen adina.* Aztertzekoa da, halaber, euskara-ikasleriaren adinaren bilakaera. Urte luzetan gorabehera handirik gabeko datua izan dugu ikasleen adina. Baina azken bost ikasturteetan, batez bestekoa 27 urtetik 33 urtera pasatu da. 00-01 ikasturtean 36-45 adin-tarteko ikasleak % 25,14 ziren, eta, 45 urtetik gorakoak ia %10 ziren. Eta, gero eta ugariagoak dira jubilatutak eta hirugarren adinekoak.
- d. *Beste aldaketa demografikoak.* Goiz da ziurrenik hezkuntza-sisteman, haur gutxi jaio izanaren ondorioz, ikasle gutxiago matrikulatzea eta helduen euskalduntzean ere matrikula-kopuru gutxitzea arrazoi berberari zor zaizkiola esateko. Bistan da, hala ere, biztanleriaren piramidean (2. grafikoa) dagoen desoreka nola edo hala islatuko dela. Egia bada, bestalde, lan-merkatuaren beharrak eraginda mugimendu migratorio positiboak handituko direla (EAE n oraindik ere mugimendu migratorio negatiboak daude). Halatan, EAEko hezkuntza-sisteman ari diren ikasle etorkinen kopuruak urteko %40tik gorako hazkunde-tasa izan du azken bi ikasturteotan (Hezkuntza Saila, 2002). Eta datu horiek ere kontuan hartu beharko dira euskaltegien ikaslegaiak zein diren zehazterakoan. Jatorrizko hizkuntza ezberdinak, xede-hizkuntza-erikiko tarte linguistiko ezberdinak, kulturak...).
- e. *273.491 ikasle ohi.* Aipa dezagun azkenik 86-87 ikasturteetik 00-01 ikasturtera bitartean 273.491 ikasle heldu aritu direla euskaltegietan ikasten. EUSTATen arabera, 1998 urtean 2.104.060 biztanle zituen EAEk. Kalkulu gehiegirik gabe, bistan da gaur egun 2002. urtean, EAEko biztanleriari 16 urtetik beherakoak (eta 75 urtetik gorakoak?) kenduz gero, eta euskaltegietan jadanik ibili direnak gogoan, biztanleria ikaslegaiak, are oraingo emigrazioa kontuan hartuta ere, gero eta urriagoa dela. Amonarrirek (1996) hainbat euskaltegiren eskariz egindako azterlanean ondorioztatu zuen 20-40 urte bitarteko biztanleen %30 noizbait matrikulatuta egon dela euskaltegi edo barnetegi batean.

2. grafikoa

EAEko biztanleriaren
piramidea. 1996

Iturria: EUSTAT. Udal
Biztanleriaren Eguneratzea 1996



Ikusitakoa ikusita zenbateraino esan daiteke gizartearen motibazioa euskara ikastekoa ahuldu dela? Aipatu ditugun aldagaiek: langabezia-tasak eta ikasle-jendearen kopuruak, hezkuntza-ereduak, euskaltegietako ikasleen adinak, aldaketa demografikoek, jadanik euskaltegietan ibiliak diren biztanleen kopuruak, neurri batean zein bestean elkarri eragingo diote aurki eta batzuk besteen ondorio ere izan litezke.

Gure ustez, azterketa sakona behar da honetan guztian euskalduntzearen geroa, zer egin beharko den eta nola, ez hain epe luzera, aurreikusteko. Eta, teknologia berrien bidearekin, lan-mundua euskalduntzeko ahaleginekin eta erabilera-planekin batera beste hainbat gogoetagai ere aipa litezke hemen, hala nola: etorkinentzako euskara-ikastaroak edo hirugarren adinekoentzakoak, besteak beste.

Hirugarren adinekoei gagozkielarik, gauza jakina da bizi-itxaropena gero eta handiagoa dela. Eta gero eta ohikoagoa da zahartzaroan ikastea. Badira unibertsitateak berriaz hirugarren adinekoentzako programak prestatzen dituztenak. Hizkuntzen arloan adinari buruz egindako ikerketetan ez da zahartzaroan ikasteko ezintasunik aldarrikatzen nahiz eta, hainbat zailtasun, batez ere, entzumenari dagokionez, aurkitu diren. Gainera, hirugarren adinean ikasteak balio erantsia du: gizartearen gainerako multzoen jarreretan, eta, hirugarren adinekoen beraien bizikaltatearen mailan bertan ere —maila kognitiboan ernai mantenduz— aldeko eragina izan baitezake.

Bistan denez, erretiroa hartutakoen taldeak eta, halaber, talde arruntetan hain adin ezberdinetako ikasleak izateak eskola-jarduna arretaz programatzea eskatzen diote irakasleari².

2. Ikus Bakarne Gonzálezen artikulua "Lurrikara demografikoak helduen euskalduntzea ere astintzen du" (*Hizpiden*, 49. alean, prentsabidean).

7. Nola motibatu euskara-ikasle helduak?

Gutxi dira bigarren hizkuntzen irakaskuntzaren alorrean ikasleak nola motiba daitezkeen aztertzea xede duten argitalpenak, motibazioa bere soilean aztertzen duten lanen aldean. Eta are eta gutxiago dira ikasleak motibatuzeko bideak aurkitzeko asmoz egindako ikerketak. Argitara emandako konta ahaleko artikuluak bi sailetan sailka daitezke: a) baliabide adore-emaileak, irakasteko baliabide edo teknika jakin batek dakartzan onurei erreparatzen dietenak. Hainbat autoreren ustea da teknika horiek hizkuntza ikasteko ez ezik, ikasleak adoretzeko ere balio dutela; b) motibazio-estrategia bildumak. Beste autore batzuek, berriz, ikasleak hizkuntza ikastera adoretzeko hainbat estrategia-zerrenda eskaintzen dituzte.

7.1. Baliabide adore-emaileak

Hona hemen lehenengo multzokoei dagokienez zenbait adibide: autore batzuek, ikasleek atzerriko hizkuntza oso urruti ikus dezaketenez, xede-hizkuntza ikasgaiaren kultura eta benetako materialak ere ikasgelan erabiltzea proposatzen dute (Enea, 1976; Melvin & Stout, 1987; Cheung, 2001). Kultura, gainera, atzerriko hizkuntza bera ikasten hasi baino lehen ere jorra daiteke, ikasleen jatorrizko hizkuntzan jorratu ere; gero, xede-hizkuntza hori gogotsuago ikasiko dutelakoan. Ildo beretik, Hennesey-k (1995) xede-hizkuntzan egindako filmen balioa azpimarratzen du zeren era egokian landuz gero adore-emaile gerta baitaitezke ikasleek hizkuntza ikasteko.

Krashen-en ikaste inplizitua puri-puritan zegoen garaian, Asher-ek idatzi zuen ikasleak, haurrak zein helduak, hizkuntza ikastera adoretzeko, era inplizituan irakatsi behar zitzaizela eta ez era esplizituan (Asher, 1983).

Daoud-k (1998) ikasleak xede-hizkuntzan idaztera sustatzeko, haien eta beste ikasleen arteko posta-trukea proposatzen du. Bere esperientziaren arabera, lurralde ezberdinetan dauden ikasleen artean posta bidez komunikatzea jarduera erabat erreala da, alde kulturalaz jabetzeko aukera ematen die eta beraiei interesatzen zaizkien gaiak buruz idatz dezaketenez, motibagarria da oso. Eta Kelham-ek ere (1998) antzeko proposamena egin zuen hainbat lurraldetako ikasleek proiektu europar bateratu baten baitan elkarrekin harremanak izateak motibazioari begira dituen abantailak azpimarratuz.

Bistan denez, Asher-ek era induktiboan irakasteko gomendioa alde batera utzita, aski bat datoz gainerakoak xede-hizkuntzaren alderdi kulturala landu behar dela esatekoan. Baina kontuan hartu behar da, halaber, hizkuntza atzeritarrari buruz ari direla, ez H2ri buruz, eta ikasleek xede-hizkuntzarekin izan ohi duten lotura urria nabarmen darabilte buruan.

7.2. Motibazio-estrategiak

Motibazio-estrategien gaineko lanek hezkuntza-sisteman dute sorrera. Bada hezkuntzaren munduan menta handiko ereduak ikasleak ikastera sustatzeko: ARCS ereduak –Attention - Relevance - Confidence - Satisfaction– (Keller, 1987).

Atentzioa (Attention). Jokabide motibatua izateko lehenengo baldintza da. Atentzioa pitzarazi ez ezik, horri eutsi ere egin behar zaio. Keller-en arabera,

ikasleak parte hartzera sustatu behar dira, mintzagaiak beraiek jar ditzaten aukera emanaz, sortzaile izatera sustatuz, autonomiarako bideak zabalduz.

Garrantzia (Relevance). Ikasleak baliagarri ikusi behar du ikasgai duena. Baliagarritasunak ez du bakar-bakarrik edukitik beretik zertan etorri. Irakasteko modua ere izan daiteke ikasleentzat 'garrantzitsua', hau da, izaera jendarte-kodunek biziki estima ditzakete elkarlaneko atazak.

Konfiantza (Confidence). Keller-en arabera, bere buruan konfiantza duen ikasleak joera izango du arrakasta bere ahaleginari eta gaitasunari egozteko eta ez atazaren erraztasunari. Konfiantza gutxikoak beldur handia dio porrotari. Eta hainbat ikaslek porrotari dioten beldurra irakasleek suma dezaketena baino handiagoa izaten da sarritan. Irakasleak argi eta garbi bistaratu behar dio ikasleari helburuak lor ditzakeela, eta, lortzen ari dela, non eta egia ez den behintzat. Zentzuzko ahalegina eginda arrakasta ezinezkoa balitz, programazioa berraztertu edota ikasleari behar duen aholkua eman beharko litzaioke.

Asebetetasuna (Satisfaction).– Ikasleek zerbait lortu behar dute beren ahaleginen ordainetan. Halako saria jaso behar dute. Keller-ek dioenez, motibazio in-trintsekoa duen ikaslearen adorea epeldu daiteke baldin eta irakasleak gehiegizko kontrola (motibazio estrintsekoa) erakusten badu.

Keller-ek 61 motibazio-estrategia eskaini zituen aurreko lau osagaien arabera sailkatuta. Era berean, lau urratseko ibilbidea prestatu zuen irakasleak ikasleak motiba ditzan. *Definizioa:* a) arazoari tamaina hartzeari dagokio; b) ikasleriaren motibazioa aztertzen; c) motibazio-helburuak ezartzen. *Diseinua:* estrategiak prestatu eta aukeratu. *Garapena:* prestatu osagai motibazionalak eta txertatu ikasgelan. *Ebaluazioa:* entseguak egin eta saioaren emaitzak ebaluatu.

Brophy-k (1987) ere ikasleak ikastera sustatzeko teknikak azterturik, 33 motibazio-estrategia zerrendatu zituen, gero Dörnyei-k (2001b) oso aintzat hartu zituenak bigarren hizkuntzaren ikasgelarako zerrenda prestatu zuenean.

Bigarren hizkuntzen irakaskuntzaren alorrari dagokionez, beste autore batzuek ikasleak ikastera sustatzeko hainbat jarduera-bilduma eskaini dituzte. Halatan, Ralph-ek (1989) ikasle gaztetxoei begira, bi estrategia-mota nagusi bereizi zituen: maneu-estrategiak eta instrukzio-estrategiak, eta, horietako bakoitzean ere beste bi azpikategoria bereizi zituen: hasiera-hasieratik abian jarri beharrekoak eta mantentzekoak. Ralph-ek, besteak beste, autoritate- eta diziplina-gaiak zituen gogoan. Eta deigarriak dira, ikaslearengan ardazturiko irakaskuntza ezaguna zen garaian, 1989an, Ralph-en hainbat proposamen irakaslearen autoriteari buruzkoak.

3. taula

Irakaste eraginkorra Ikasle-taldea bideratzen			
Ikasgelako ingurunea			
Maneiu-estrategiak		Instrukzio-estrategiak	
Hasiera-hasieratik abian jartzekoak	Iraunkorrak	Hasiera-hasieratik abian jartzekoak	Iraunkorrak
• Planifika itzazu arauak eta prozedurak.	• Berrikusi arauak eta prozedurak.	• Planifikatzeko aldia (epe motzerako eta luzerako).	• Planifikatzeko aldia (epe motzerako eta luzerako).
• Arauak eta prozedurak abian jarri.	• Erabil itzazu berrindartze-erantzunak.	• Aurkeztu ikasgaiak era argian.	• Aurkeztu ikasgaiak era argian.
• Autoritatea agerian jarri.	• Aurre egin ikasleen portaera okerrei.	• Aukera eman arrakasta izan dezaten.	• Aukera eman arrakasta izan dezaten.
		• Eutsi erritmoari, ikasleen arretari.	• Eutsi erritmoari, ikasleen arretari.
		• Izan sortzaile eta, umoretsua. Ez mugatu baliabide bakan batzuetara.	• Izan sortzaile eta, umoretsua. Ez mugatu baliabide bakan batzuetara.

Ralph, 1989.

Campbell-ek (1992) 95 hizkuntz irakasleri galdetu zien ea zer egiten zuten ikasgelan ikasleak adoretzeko. Erantzunak 13 jardueratara bildu zituen. Autoreak berak dioenez, zerranda ez da bereziki deigarria eta aitortu ere egin zuen inork ez duela oraindik ikasleak adoretzeko formula magikorik aurkitu.

1. Susta itzazu ikasleak ikasgelan parte hartzera, ez itzazu utzi egonean-egonean.
2. Jorra itzazu ikasleei interesatzen zaizkien gaiak.
3. Erabil itzazu benetako materialak.
4. Ustia itzazu bizitzaren benetako egoerak.
5. Emaiezu ikasleei errefortzu positiboa zerbait ongi egiten dutenean.
6. Erakuts iezaiezu zeure adorea hizkuntz irakaskuntzarekiko.
7. Aipa iezazkiezu tarteka-marteka xede-hizkuntza jakitearen abantailak.
8. Bazter itzazu noizbehinka liburuko ariketak, amaiera jakinekoak, eta erabil itzazu beste batzuk zuk zeuk asmatuak-edo, amaiera jakinik gabeak.
9. Egituratu ikasarioa diskurtso on baten ezaugarriak errespetatuz, atazen hasiera eta amaiera atentzioa emateko modukoak izan daitezela, alegia.
10. Ahalegindu ikasgelan inork bere burua mehatxaturik (antsietatea) ikus ez dezan.
11. Erabil ezazu umorea.
12. Erabili teknologia berriak laguntza moduan baina ez zeure lanaren ordezkio gisa.
13. Susta ezazu azpitaldeen arteko lehia.

(Campbell, 1992)

Ikasleak xede-hizkuntza ikastera nola adoretu daitezkeen gehien jorratu duten autoreetako bat Dörnyei bera dugu. 1994an (1994b) motibazioaren osagaien markoa osatu eta, horri jarraikiz, 30 motibazio-estrategia biltzen zituen zerrrenda plazaratu zuen.

4. taula

Hizkuntzaren maila	Azpisistema integratibo motibazionala Eta azpisistema instrumental motibazionala
Ikaslearen maila	Zerbait lortzeko beharra Autokonfiantza – Hizkuntza erabiltzeko antsietatea – H2n hautemandako gaitasuna – Zergatikoen ezarpena
Ikas-egoeraren maila <i>Osagaiak</i>	
Ikastaldiaren arlokoak	Interesa, garrantzia, itxaropena, asebetetasuna
Irakaslearen arlokoak	Irakaslearekin bat etortzeko nahia Aginte-mota Ikaslearen motibazioaren sozializazio zuzena – Ereduak – Atazen aurkezpena – Feedbacka
Ikastaldearen arlokoak	Helburu-noranzkoak Arauek eta saritze-sistema Ikastaldearen kohesioa Ikastaldearen helburu komunuen egitura

Dörnyei, 1994a.

1998an, hainbat irakaslerekin burututako azterlan baten ondorioz, Dörnyei-k eta Csicér-ek H2ren ikasleak motibatuzeko “hamar agindu” plazaratu zituzten. Urtebete geroago beste agindu bat gehitu zion Dörnyei-k³ zerrrendari:

1. Izan zaitez zu zeu, zeure portaeraz, adibiderik onuragarriena.
2. Sor ezazu ikasgelan giro lasai eta adeitsua.
3. Aurkez ezazu egin beharreko ataza era egokian.
4. Zaindu itzazu ikasleekiko harreman onak.
5. Sustatu itzazu ikasleak, H2 dela-eta, nor bere buruan konfiantza izatera.
6. Piztu ezazu ikasleen interesa hizkuntz ikasleekiko.
7. Sustatu itzazu ikasleak beren kasakoak izatera.
8. Eskaini iezaiozu arreta ikasle bakoitzaren ikas-prozesuari.
9. Lagun iezaiozu ikasleari bere helburuak era argian zedarritzen.

3. Zoltan Dörnyei irakasle hungariarren ekarpena motibazioaren alorrean eskerga da. Gaur egun, lehen, Gardner-en kasuan bezala, nekez hitz egin daiteke hizkuntzak ikasteko motibazioaz autore horren lanak kontuan hartu gabe. Dörnyei-ren kezketako bat da motibazioak denboran duen bilakaera. Hori kontuan hartu nahirik H2ren motibaziorako prozesu-eredua taxutu du (Dörnyei & Ottó, 1998). Hitzaldi-artikulu honetan, mugak muga, ez dugu eredu horren zehaztasunik eskainiko. Horren berri jakin nahi duenak arestian emandako erreferentziara jo dezake baita autorearen beraren *Teaching and Researching Motivation* liburuko 3. kapitulara ere (2001).

5. taula.

Hizkuntza	Ikaslea	Ikaskuntza	Irakaslea	Ikasle-taldea
<p>1 Hartu kontuan osagai soziokulturala (filmak, jatorrizko hitzunik...).</p> <p>2 Piztu ezazu ikasleen kontzientzia kulturala horien eta xede-hizkuntaren kultura alderatuz.</p> <p>3 Sustatu itzazu ikasleak xede-hizkuntzaren hiztunekin harremanak izaterak.</p> <p>4 Indar ezazu ikasleengan motibazioaren noranzko instrumentala xede-hizkuntza ikasteak ekarriko dizkien onurak bistaratu.</p>	<p>5 Indartu ikasleen autokonfiantza helburua lor dezaketela sinetsaraziz.</p> <p>6 Areagotu ikasleei hizkuntzak ikasleean eraginkorrak direlako sentipena.</p> <p>7 Areagotu ikasleengan beren hizkuntz gaitasunaren pertzepzio positiboak gehiago azpimarratuz egin dezaketena ezin egin dezaketena baino.</p> <p>8 Gutzitu ikasleen ansietatea ikasgelan giro adeitsua eta mehatxunik gabea sortuz.</p> <p>9 Ahalegindu ikasleek lotu dituzten beren porrotak behar hambat ez ahalegintzearekin, eta ez dezatela pentsa berezko ezintasuna dutela.</p> <p>10 Lagundu ikasleei tarkeko helburuak zedarrizten.</p>	<p>11 Ikastaldiaren edukia erakargarria eta pizgarria izan dadila.</p> <p>12 Erabili itzazu benetako materialak.</p> <p>13 Aztertu ikasleekin batera aukeratu duzun materiala horren indarguneak eta ahuleziak eztabaidatuz.</p> <p>14 Piztu ikasleen jakin-mina eta atentzioa, espero ez dutena noizbehinka ikasgelaratuz.</p> <p>15 Piztu ezazu ikasleen jakin-mina atazarekikoa, atazak moldatuz eta egokituz ikasleen interesak kontuan hartuta.</p> <p>16 Zuhurtziaz jokatu atazaren zailtasuna ezartzerakoan.</p> <p>17 Areagotu ikasleen arrakastarako itzaropena aldeez aurreko prestaketak eginez, argibideak emanez...</p> <p>18 Lagundu ikasleei produktu bukatuak, gerora erabili ahal izango dituztenak, sortzen.</p>	<p>19 Ahalegindu ikasleekin enpatizatzen, zeure izaerarekin bat etorriz, eta jarrera irekia mantenduz.</p> <p>20 Izan zaitez laguntzailea "autoritate" bainoago.</p> <p>21 Indartu ikasleak beren kasa ikas dezaten.</p> <p>22 Modela ezazu ikasleen interesa H2 ikastea estimatzen duzula erakutsiz.</p> <p>23 Erabili atazak motibazio intrintsekoa handitzeko eta estrintsekoa intrintseko bihurtzeko.</p> <p>24 Eskaini <i>feedback</i> informazio-emailea "ebalutzailea" bainoago.</p>	<p>25 Gogora izezkiezu ikasleei talde bezala dituzten helburuak. Ebalua dezatela aldizka-aldizka helburuen lorpen-maila.</p> <p>26 Taldearen arauak taldekide guztienak dira. Argitu horiek behar hainbat.</p> <p>27 Izan zaitez lehena arau horiei men egitean.</p> <p>28 Ebaluazioak motibazioa intrintsekoan izan lezakeen eragina saihestu, ikasleek arteko alderaketak baztertuz eta bakoitzari bere ebaluazioaren berri maila pribatuaren emanez.</p> <p>29 Sustatu ezazu talde-sentipena.</p> <p>30 Erabili itzazu maiz elkarlan-teknikak, bikoteka, taldeka...</p>

Dörnyei, 1994a.

10. Emaiozu ikasleari xede-hizkuntzaren kultura ezagutzeko aukera.

11. Sor ezazu ikasleen artean talde-sentipena.

Eta, hiru urte geroago, 2001ean, Dörnyei-k "*Motivational strategies in the languages Classroom*"⁴ liburua argitaratu zuen. Bertan, bere aurreko lanak kontuan harturik hizkuntz irakaslea balia ditzakeen 35 motibazio-estrategia zehaztu ditu. Estrategia-bilduma hori Dörnyei-k 1994an prestatu zuen zerrenda osatzera etorri zen.

8. Ondorio-bidetik

Laburtuz bada:

- Bi joera nagusi ditugu gaur egun hizkuntz ikasleen motibazioak aztertzeko: Gizarte Psikologiarena eta Motibazioaren Psikologiarena. Bi joera horiek elkarren osagarriak dira.
- Euskara-ikasle helduen motibazioa aztertzeko lanek, beren murritzean, begien bistan uzten dute gehiago direla motibazioaren noranzko integratiboak eraginda ikasten dutela diotenak, noranzko instrumentalak eraginda ari direla aitortzen dutenak baino. Bi noranzkoek eragindakoak ere badaude.
- Lorpen-emaizten eta motibazioaren inguruko aldagaien arteko erlazioa age-rian jarri nahi izan denean, gure testuinguruan bederen, motibazioaren noranzko instrumentalak ez du loturarik lorpen-emaitezkin. Motibazioaren noranzko integratiboak, aldiz, badu lotura, ahula, hala ere.
- Euskal Herrian hizkuntz jarrerak aztertzeko azterlanetan bistaratu denez, euskararekiko jarrera aldekoa izaten da, oro har. Horrek, hala ere, ez du ziurtatzen euskararen aldeko hizkuntz portaerarik.
- Uste arrunta da ikasleriaren motibazioa gero eta epelagoa dela. Azterlanen emaitzek, berriz, ez dute baieztapen hori horren argi bistaratzen. Mereziko luke, tresna estandarrek, kuantitatiboak eta kualitatiboak, sortu eta aldi-aldian behinka erabiliz, joeren nondik norakoak argiago bistaratzea.
- Langabezia-tasa, hezkuntza-ereduak, ikasleen adina, mugimendu migratorioak, horien elkarren arteko erlazioak, besteak beste, sakonetik aztertze-koak dira, helduen euskalduntzea nondik nora doan jakin nahi badugu.
- Ikasleak nola motibatu? Ez dago erantzun magikorik. Eta helduen euskara-irakasleen galdera ez ezik, irakasle oren galdera ere bada hori. Zer esanik ez, ikerketa gehiagoren beharra dago motibazio-estrategien eragina zehazteko.

4. HABEK Itzulpen Sailean euskaraz 2003 urtean berrargitaratu du.

Bibliografia

- Agirre, S., Arrieta, M., Larrañaga, X., Perales, J. (1999): *Administrazioko langileen satisfazio-maila euskara ikastean*, Barne-txostena.
- Amonarritz, K. (1996): "Helduen euskalduntzea: eskaintza eta eskariaren egoera eta etorkizunerako aurrikuspenak", *BAT Soziolinguistika aldizkaria* 19: 63-78.
- Arratibel, N. (1994): "Hizkuntz jabekuntzarako eredu psikosozialak. Motibazioaren errola", In Intxausti, J. (ed.), *Euskararen aldeko motibazioak*, Donostiako Udako XIII. ikastaroak. 1994 uztaia. EHU
- Arratibel, N. (1999): *Helduen euskalduntzean eragiten duten prozesu psikosozialak: motibazioaren errola*. Tesi doktoral, EHU/UPV.
- Asher, (1983): "Motivating children and adults to acquire a second language", In J. Oller & P. Richard-Amato (eds.), *Methods that work. A smorgasbord of ideas for language teachers*. Rowley, Massachusetts: Newbury House.
- Atkinson, J. (1964): *An introduction to motivation*. Princenton, New Jersey: Van Nostrand.
- Brophy, J. (1987): Syntesis of Research on Strategies for motivating students to learn. *Educational Leadership* 45: 40-48.
- Campbel, (1992): Motivating unenthusiastic foreign language students: meeting the challenge. In W. Hatfield, M. Carr, M. Oates (eds.), *Creative approaches in foreign language teaching. National*. Lincolnwood, Illinois: National Textbook Company.
- Cheung, C. (2001): "The use of popular culture as a stimulus to motivate secondary students' english learning in Hong Kong", *ELT Journal* 55/1: 55-61.
- Clement, R. (1986): "Second language proficiency and acculturation: an investigation of the effects of language status and individual characteristics", *Journal of Language and social Psychology* 5: 271-290.
- Crookes, G. & Schmidt, R. (1991): "Motivation: reopening the research agenda", *Language Learning* 41/4: 469-512.
- Da Silva, J. (1983): "Euskaldunzaharrak eta euskaldunberriak", *Jakin* 26/27: 115-133.
- Daoue, S. (1998): "How to motivate EFL learning and teaching of academic writing by cross-cultural exchanges", *English for Specifics Purposes* 17/4: 391-412
- Deci, E. & Ryan R. (1985): *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*. New York: Plenum.
- Dörnyei, Z. & Csicér, K. (1998): "Ten commandments for motivating language learners: results of an empirical study", *Language Teaching Research* 2: 203-229.
- Dörnyei, Z. & Ottó, I. (1998): "Motivation in action: A process model of L2 motivation", *Working papers in Applied Linguistics*. Thames Valley University. London. 4: 43-69.
- Dörnyei, Z. (1994a): "Motivation and motivating in the foreign language classroom", *The Modern Language Journal* 78/iii: 273-284.
- , (1994b): Understanding L2 motivation: on with the challenge! *The Modern Language Journal* 78/iv: 515-523.
- , (1999): Motivational strategies in the foreign language classroom. CILT research Forum on Motivation in Language Learning-en aurkezturiko lana. London.
- , (2001a): *Teaching and Researching Motivation*. England: Pearson Education.
- , (2001b): *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge University Press.
- Gardner, R. & MacIntyre, P. (1993): "A student's contribution to second language learning. Part II: Affective variables", *Language Teaching* 26: 1-11.
- Gardner, R. & Tremblay, P. (1994): "On motivation, research agendas, and theoretical frameworks", *The Modern Language Journal* 78/iii: 359-368.
- Gardner, R. (1985): *Social psychology and second language learning. The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold.

- , (2001): "Integrative motivation and second language acquisition", In Zoltán Dörnyei & Richard Schmidt (eds.), *Motivation and second Language acquisition. Second Language Teaching & Curriculum Center*. University of Hawai'i at Manoa.
- González, B. (2002): "Lurrikara demografikoak helduen euskalduntzea ere astintzen du", *Hizpide* 49 (prentsabidean).
- Hennessey, J. (1995): "Using foreign films to develop proficiency and to motivate the foreign language student", *Foreign Language Annals* 28/1: 116-120.
- Hezkuntza Saila. (2002): Prentsa-buletina: Situación de la escolarización del alumnado de origen extranjero en la CAE. Bilbao 02-04-08.
- Kelham, D. (1998): "Dream or reality. Motivating your students through a European Education Project", *Greta* 6/2: 114-117.
- Keller, J. (1987): "Development and use of the ARCS model of instruction design", *Journal of Instructional Development* 10/3: 2-10.
- Kleinginna, P. & Kleinginna, A. (1981): "A categorized list of motivation definitions, with a suggestion for a consensual definition", *Motivation and Emotion* 5: 263-291.
- Lambert, W. (1974): "Culture and language as factors in learning and education", In F. E. Aboud R. D. Meade (eds.), *Cultural factors in learning and education*. Bellingham. Washington: Fifth Western Washington Symposium on Learning.
- Martinez-Arinas, J. (1986): "Motivaciones para el aprendizaje del euskera por los alumnos de los euskaltegis de Bilbao en 1983", In J. Ruiz Olabuenaga & J. A. Ozamiz (edk.), *Hizkuntza minorizatuaren soziologia*. Tarttalo.
- Melvin, B. & Stout, D. (1987): "Motivating language learners through authentic material", In W. Rivers (ed.), *Interactive Language Teaching*. Cambridge University Press.
- Enea, N. (1976): "Teaching culture in english to motivate foreign language study", *Foreign Language Annals* 9/4: 289-293.
- Oxford, R. & Shearin, J. (1994): "Language learning motivation: expanding the theoretical framework", *The Modern Language Journal* 78/i: 12-28.
- Oxford, R. (1994): "MLJ Response Articles. Where Are Regarding Language Learning Motivation?", *The Modern Language Journal*, 78/4: 512-517.
- Perales, J. (1989): "Euskara-ikasleen motibazio eta jarrerak", *Zutabe* 21: 9-50.
- , (1996): "Ikasle helduen herstura euskara ikasteen", *Hizpide* 37: 32-52.
- , (1997): "Administrazioko langileen euskara-irakasleen usteak", *Hizpide* 39: 31-50.
- , (2000): *Euskara-ikasle helduen ikas-prozesua: ikaslearen baitako zenbait aldagairen eta arrakastaren arteko erlazioa*, Doktore-tesia EHU/UPV.
- , (2001): "Gainbegirada bat hizkuntz jarrerari Euskal Herrian", *Bat Soziolinguistika aldizkaria* 40: 89-110.
- Perez de Arribe, J. (1986): "Hizkuntz jarrerak: motibazioak Gasteizen", In J. Ruiz Olabuenaga & J. A. Ozamiz (edk.), *Hizkuntza minorizatuaren soziologia*. Tarttalo.
- Pritchard, L. & Newcombe, R. (2001): "Adult language learning: the effect of background, motivation and practice on perseverance", *International Journal of Bilingual education and Bilingualism*. 4/5: 332-354.
- Schumann, J. (1978): "The acculturation model for second-language acquisition", In R. C. Gringas (ed.), *Second language acquisition and foreign language teaching*. Washington, DC: Center for Applied Linguistics.
- Tremblay, P. & Gardner, R. (1995): "Expanding the motivation construct in language learning", *The Modern Language Journal* 79/iv: 505-520.
- Vallerand, R. (1997): "Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation", *Advances in Experimental Social Psychology* 29: 271-360.
- Zinkunegi, J. (1995): "Euskararen transmisioa Euskal Autonomia Elkartearen", *Bat. Soziolinguistika aldizkaria*. 15: 75-88.