

Maddalen Gartziandia Loinaz

Euskal Ikasketetako gradua

2018-2019

Motibazioa bigarren hizkuntzaren
ikaskuntza-prozesuan:
euskaltegietako ikasleen kasua

Adam Zawiszewski

Graduko jakintza-arloa / saila

Psikohizkuntzalaritza / Hizkuntzalaritza eta Euskal Ikasketak

LABURPENA

Milaka herritar dira euskara ikaste-prozesuan dabilzanak; gehienak Euskal Herrikoak, baina baita Euskal Herritik kanpo (atzerrian bizi diren euskal herritarrak zein beste herrialde batzuetako herritarrak) bizi direnak ere. 0-16 urte bitartekoek, nagusiki, Derrigorrezko Hezkuntza Sistemaren bidez bereganatzen dute euskara; helduen kasuan (16 urtetik gorakoak), berriz, euskalduntzeko daukagun bide nagusia euskaltegiek eskaintzen dutena da. Urteetan milaka lagun pasa dira euskaltegietatik euskara ikastea edo hobetzea helburu izanik. Hamaika arrazoi tarteko abiatu ohi dute ikaste-prozesu hori helduek. Batzuek lortzen dute helburua lortzea; beste batzuk, dena delakoagatik, bidean geratzen dira. Prozesu horri erreparatu nahi izan diot lan honetan. Zehatz-mehatz ibilbide horretan eragiten duen faktore bati, motibazioari.

Motibazioak bigarren hizkuntzaren ikasketa-prozesuan duen eragina aztertu dut eta, H2 ikasteen motibazioak zenbateko garrantzia duen erakutsi dut. Horretarako, esperimentu-galdetegi txiki bat egin dut Donostiako alde zaharrean dagoen *Ilazki* euskaltegiko B2 mailako 9 ikaslerekin. Test bat eta galdetegi bat erabiliz zein motibazio-mota gailentzen zaien aztertzeko eta ea horrek beraien hizkuntza-ikaste garapenarekin zenbaterainoko lotura duen ikusteko. Horrekin batera, erakutsi dut motibazioak hizkuntza-mailarekin duen harremanaren garrantzia, ez teoria mailan soilik, baita praktikan ere, kasu honetan, euskaltegiko gela jakin batean.

Lanaren egiturari dagokionez, honako ataletan banatu dut: lehenik eta behin, euskaltegiko ikasleen testuingurua definitu dut: esperimentuan parte hartu dutenek bigarren hizkuntzaren ikaskuntza-prozesuan dabilta. Testuinguru horren interpretazioan nahasmenik sor ez dadin, zenbait kontzepturen arteko aldea azaldu dut: batetik, jabeakuntza eta ikaskuntzaren artekoa; eta bestetik, bigarren hizkuntza eta atzerriko hizkuntzaren artekoa. Ondoren, motibazioaren inguruko hainbat azalpen garatu ditut: motibazioaren inguruan autore ezberdinek emandako definizioak; motibazio-motak (integratzailea, instrumentala, berezkoa eta kanpokoa); eta irakasleen papera ikasleen ikaste-prozesuko motibazioan. Gero egindako esperimentuaren xehetasunen berri eman dut (zein izan diren hautatu ditudan ikasleak, zein material erabili dudan esperimentua burutzeko eta zein izan den prozedura) eta ateratako emaitzak (bai ikasleek testean eta galdetegian ateratako emaitzak, eta baita ikasleek eskolan eginiko proba idatzietan ateratako emaitzak ere) aztertu ditut. Eta, azkenik, lanaren ondorioak laburbildu ditut.

AURKIBIDEA

1.	SARRERA	4
2.	BIGARREN HIZKUNTZAREN JABEKUNTZA	4
3.	MOTIBAZIOA	9
3.1.	Definizioa.....	9
3.2.	Motibazio-motak.....	10
3.3.	Irakasleen papera (gelako motibazioan).....	13
4.	ESPERIMENTUA	14
4.1.	Ikasleak	15
4.2.	Materiala	16
4.3.	Prozedura	17
5.	EMAITZAK.....	18
5.1.	Testen emaitzak.....	18
5.2.	Proben emaitzak	20
6.	ONDORIOAK	25
7.	BIBLIOGRAFIA	26
8.	ERANSKINAK I	30
9.	ERANSKINAK II.....	33

1. SARRERA

Gaur egun ez da harritzekoa hizkuntza bat baina gehiago hitz egiten dituen jendearekin topo egitea, txikitatik dakitelako edo heldutan ikasi dutelako bigarren edo hirugarren hizkuntza, bizitzako une jakinen batean motibazioaren batek bultzatuta (Fletan, 1998).

Gizakia hizkuntzaz nola jabetzen den eta nola prozesatzen duen oso gai interesgarria iruditu izan zait beti. Horren inguruko hainbat eta hainbat ikerketa egin dira, gehienbat lehen hizkuntzaren (H1) edo ama-hizkuntzaren jabekuntzaren ingurukoak. Nik, ordea, bigarren hizkuntzaren (H2) prozesamenduari erreparatu nahi izan diot.

Bigarren hizkuntza modu askotan ikas daiteke: etxe-giroan, kalean, lagunartean, eskolan, eskolaz kanpoko jardueretan, euskaltegian... Batzuetan, ohartu gabe ikasiko du hizkuntza pertsonak, eta beste batzuetan, berriz, ikaskuntza-prozesu baten bidez. Lan honetan euskararen ikasketa-prozesuan jarri dut arreta eta horretarako, euskaltegiko kasuaz baliatuz.

Ikasle asko daude euskaltegietan matrikulatuta. Ikasle horiek gelatan banatuta egoten dira, dagokien mailaren arabera. Baina, nahiz eta gela berean egon, gelakide guztiek ez dute askotan hizkuntza-maila bera edukitzen. Hizkuntza-maila jakin bat izatea edo beste izatea hainbat faktoreren eraginpean egoten baita: adina, sexua, motibazioa, gaitasunak, izaera, ikasteko estrategiak, ikasteko estiloak, memoria... eta, beraz, ikasle bakoitzaren ikaste-prozesuak ezaugarri zehatzak izaten ditu: zailtasunak, erraztasunak, erritmoa, iraupena...

Horiek guztiak kontuan hartu beharrekoak dira bigarren hizkuntzaren jabekuntzan.

2. BIGARREN HIZKUNTZAREN JABEKUNTZA

Real Academia Españolak (RAE) dio pertsona elebiduna bi hizkuntza hitz egiten dituen dela. Baina bigarren hizkuntza hori ez da beti adin berean ikasten. Sánchez-ek (1994) hiru elebitasun mota bereizten ditu: lehenengoa, elebitasun mota hau ematen da bigarren hizkuntzaren jabekuntza lehenengoarekin batera eta baldintza beretan ematen bada; bigarrena, haurra lehen-hizkuntza edo ama-hizkuntzaren ondoren jabetzen denean bigarren hizkuntzaz, komunitate elebidun batean murgilduta egotearen ondorioz; eta hirugarrena, hizkuntza bat lehenengoaren ostean ikasten denean nahita egindako ekintza baten edo nahita pentsatutako asmo baten ondorio gisa, horrek dakar, ia ezinbestean,

hainbat mekanismoren edo instrukzio izaerako sistemen existentzia. Hori da atzerriko hizkuntzen edo hizkuntza arrotzen jabetze- eta ikaste-prozesuaren kasu espezifikoak. Bigarren hizkuntzaren ikaskuntza eta jabetzaren ondo ulertzeko Muntzel-ek (1995) azaltzen du prozesu horiek hastean, badela aurrez garatutako oinarri linguistiko bat. Ikaslea oinarri horretaz baliatzen da abiapuntu moduan. H1ean lortutako heldutasun linguistiko horiek H2aren ikaskuntza eta jabetzaren prozesuaren oinarri moduan balio dute.

Hizkuntza baten jabetzaren prozesu horretan, hainbat maila bereizi zituen Gardner-ek (2007):

1. Oinarrizkoa (*Elemental*) → lehen maila honetan, lexikoaren, gramatikaren, ahoskeraren... oinarria ikasten du ikasleak.
2. Finkatzea (*Consolidation*) → hizkuntzaren elementuak elkartzen hasten da, eta nolabaiteko konfiantza maila bat lortzen du.
3. Espresio kontziente (*Conscious Expression*) → esfortzu kontziente handiz erabiltzen du hiztunak hizkuntza. Hiztuna bere ideiak eta pentsamenduak komunikatzeko gai da, baina adierazten ari denarekiko deliberazio handia egiten du.
4. Automatikotasuna eta pentsamendua (*Automaticity and thought*) → hizkuntza-ikasketaren azken etapa; hizkuntza eta pentsamendua uztartu egiten dira, eta automatikoa bihurtzen da hizkuntza, testuinguru gehienetan.

Hala ere, pertsona guztiek ez dute lau maila horiek gaitzakerik lortzen. Zafar eta Meenakshi-k (2012) diote pertsona batzuek lortzen dutela atzerriko hizkuntza batean bertako hiztunen hizkuntza-maila, baina beste batzuek ez dutela hasiberrien maila ere gaitzakerik. Alegia, batzuek oso azkar egiten dute aurrera eta, itxuraz, esfortzurik egin gabe; beste batzuek, ordea, oso poliki eta zailtasun handiz. Horren arrazoia ziurrenik izango da banako bakoitza besteekiko ezberdina dela, izaera eta estilo ezberdinekoak (Zafar & Meenakshi, 2012).

Ezberdintasun horien harira, azterketa ugari egin dira lehenengo hizkuntzaren (H1) eta, bereziki, H2 prozesamenduaren inguruan. Lan horietan ikus daiteke hainbat faktorek eragiten diotela H2aren prozesamenduari: jabetze-adinak, hizkuntza-mailak eta hizkuntza bien arteko (ez)berdintasunek (gainbegirada baterako, ikus Zawiszewski, 2014). Zafar & Meenakshi-ren (2012) esanetan, hizkuntzaren prozesamenduan eragiten duten faktore

horien eraginez (*norbanakoen arteko aldeak* edo *individual learner differences*: adina, sexua, gaitasunak, motibazioa, ikasteko estrategiak, ikasteko estiloak, izaera...), hizkuntza-maila ezberdina edukiko du bakoitzak. H2aren prozesamenduan garrantzi handia eman zaie faktore horiei. Zafar eta Meenakshi-k (2012), esate baterako, ondorio hau atera zuten: banakoen arteko ezberdintasunek paper erabakigarria jokatzen dute bigarren hizkuntzaren jabekuntzan.

Lan honetan faktore horietako bati erreparatuko diot: motibazioari. Zehazkiago esanda, euskaltegietan euskara ikasten ari diren ikasleen motibazioa nolakoa den aztertuko dut eta motibazioak ikasketa-prozesuan duen eragina.

Baina, aurrena, oso garrantzitsua eta beharrezkoa deritzot lanean zehar erabiliko ditudan terminoak zein diren eta zer esan nahi duten garbi uzteari, ulermenean nahasmenik sor ez dadin.

Lehenbizi, hizkuntzaren jabekuntza eta hizkuntzaren ikaskuntza definitu eta alderatuko ditut. Eta, ondoren, atzerriko hizkuntza ikastearen eta bigarren hizkuntza ikastearen artekoa. Horretarako, Matanzas-en (2016) lana hartu dut oinarritzat.

Jabekuntza eta ikaskuntza

Hizkuntza baten jabekuntzaz eta ikaskuntzaz hitz egiten denean, ohikoa izaten da bi kontzeptuen arteko bereizketarik ez egitea. Baina bi prozesu ezberdinen aurrean gaude, eta garrantzitsua da biak bereiztea lan honetan aztertzen ari naizen gaia argi ulertzeko. Bereizketa hau egile askok aipatu dute beren H2 jabekuntzaren inguruko ikerketetan.

Krashen-ek (1981) honela bereizten ditu:

This hypothesis claims that we have two independent means for developing ability in a second language. Acquisition is a subconscious process, similar to first language acquisition, and unaffected by error correction. Learning is conscious knowledge about language. Error correction and explicit instruction are aimed at learning. In ordinary language, acquisition is “picking up” a language, while learning is called “rules” or “grammar”. (Krashen, 1981: 50-51)

Krashen-ek jabekuntzaren inguruan dio bi estrategia erabiltzen direla H2aren erabilera garatzeko. Hizkuntza baten jabekuntzak hurrek ama hizkuntzarekiko garatzen duten erabileraren antza du. Bi zentzutan da prozesu inkontzientea: (a) jendea askotan ez da

ohartu ere egiten hizkuntza batez jabetzen ari denik; (b) gehiago kontzentratzen da komunikatzeko erabili ahal izatean. Are gehiago, normalean ikaslea ez da jabetu denaz ohartzen: ezin du hitz egin barneratu dituen araez, eta ezta deskribatu ere. Besterik gabe, barneratu egin ditu, horretan arretarik jarri gabe.

Ikaskuntzaren inguruan prozesua bestelakoa dela dio Krashenek: hizkuntza baten nondik norakoak jakitea da, edo formalki ezagutzea. Uste izan da arauen aurkezpen esplizituak eta akatsen zuzenketak beste hizkuntza batzuen ikaskuntza errazten dutela. Nonbait, akatsen zuzenketak ikasleari lagundu egiten dio arau baten errepresentazio mental egokira iristen. Hala ere, badira ebidentziak adierazten dutenak akatsen zuzenketak ez duela laguntzen beste hizkuntza baten jabetzura subkontzientean. (Krashen, 1987: 10) (ikus Matanzas, 2016).

García-k (2013) ere antzeko azalpena ematen du. Esaten du hizkuntza bat kontzienteki ikasten dugunean gai izaten garela bigarren hizkuntza horren arauak jakiteko, ezagutzeko eta beraietaz hitz egiteko. Kasu horri ikaskuntza-prozesua deitzen dio, eta gaineratzen du mekanismo hori oso presente egoten dela atzerriko hizkuntzak ikaste-prozesuetan: ikaslea ikasten duenaz kontziente da eta bere diskurtsoak jario txikiagoa izaten du; izan ere, gehiago kezkatzen da mezua transmititzeko eraz mezuaz (edukiaz) beraz baino.

Beraz, Matanzas-ek (2016) dioten moduan, Krashen-ek dioenetik abiatzen bagara, bi termino horien arteko ondorengo bereizketa egin dezakegu:

Jabekuntza ikaslearen subkontzientean modu automatikoan gertatzen den prozesuari deitzen diogu: pertsonak ez du esfortzurik egiten, nahigabe sortzen da. Beraz, jabekuntza gertatzeko ezinbesteko faktorea da eskuratu nahi den hizkuntzarekiko interakzioa. Hori gertatzen da, esaterako, etorkin bat berea ez den beste hizkuntza bat hitz egiten den herrialde batera joaten denean eta beharrezkoa duenean hizkuntza hori eskuratzea erlazio pertsonal, laboral edo ikaskuntza erlazioak eratzeke.

Ikaskuntza, jabekuntza ez bezala, modu kontzientean gertatzen da helburu den hizkuntzaren ezaguerak suposatzen duen izaera formalagatik. Formala da: ikaskuntzaren bidez, hizkuntza eskuratzen ari den pertsona gai izaten delako helburu duen hizkuntzaren arau eta erregela gramatikalen inguruko esplikazioak emateko.

Jabekuntzarekiko aurkezten duen desabantaila da ikaslearengan sortzen den jarrera: ikasleak komunikatzen den moduarekiko kezka handiagoa agertzen du, aspektu formalei

erreparatuz. Jabekuntzaren prozesuan bestela da: pertsonaren oinarriko helburua komunikatzea da.

Bi kontzeptu hauen harira, zehaztapen batzuk egitea komeni da. H2aren adituak diren psikohizkuntzalari batzuk jabekuntza eta ikaskuntza haur eta heldu kontzeptura ekarriz, zera onartzen dute: haurrak jabetu egiten dira, eta helduek, soilik, ikasi egin dezakete. Aitzitik, ikaskuntza-jabekuntza hipotesiak dio helduak ere jabe litezkela, hau da, hizkuntzak “jasotzeko” gaitasuna ez dela nerabezaroan desagertzen. Horrek ez du esan nahi helduak beti direnik gai bertako natiboek duten hizkuntza-maila antzekora iristeko. Baina, bai, helduak ere ailega litezkeela hizkuntzaren jabekuntza naturalaren estatus horretara. (Krashen, 1982).

Bigarren hizkuntza eta atzerriko hizkuntza/hizkuntza arrotza

Azpimarratu beharreko lehenengo kontzeptua helburu den hizkuntza da, izan ere, horren arabera egingo da bigarren hizkuntzaren eta atzerriko hizkuntzaren arteko bereizketa. Helburu den hizkuntzaz hitz egitean esan nahi da ikaste-prozesuan lortu nahi den hizkuntza zein den eta, horrekin batera, aipatutako bi kontzeptuak biltzen ditu: bigarren hizkuntza eta atzerriko hizkuntza. Ikasle batek helburu duen hizkuntza bere herrialdean aurkitzen den hizkuntza bada, bigarren hizkuntza izango da berarentzako. Aldiz, ikasle batek helburu duen hizkuntza ez bada ofiziala edo koofiziala ikaskuntza prozesua ematen ari den herrialdean, atzerriko hizkuntza izango da.

Laburbilduz, atzerriko hizkuntza kontzeptua ikasten den hizkuntza ikaslea bizi den herrialdean hitz egiten ez denean erabiltzen da: atzerriko hizkuntza eskola edo eskolaz kanpoko jardueren testuinguruan gertatzen da eta ez baita herrialdean hitz egiten den hizkuntza. “Horixe da ingelesaren kasua, adibidez, Euskal Herriko euskaldun edo erdaldun batentzat” Bergara-ren (1986: 102) hitzetan.

Bigarren hizkuntza formalki edo informalki ikasten den hizkuntza da, lehenengoari gehitzen zaiona. Bigarren hizkuntza honek atzerriko hizkuntzaren izaera edukiko du ikaslearen testuinguru soziolinguistikoan presente ez dagoenean. Hau da, atzerriko hizkuntza bat beti izango da bigarren hizkuntza bat, baina bigarren hizkuntza bat baliteke ez izatea atzerriko hizkuntza (García, 2013). Eta Bergara-k (1986: 102) Euskal Herriko kasua adierazten du hitz hauen bitartez: “Horixe da Euskal Herrian bizi den erdaldunari gertatzen zaiona”.

Lan honetan aztertu ditudan ikasleak euskaltegian ari dira euskara ikasten eta guztiak Euskal Herrian bizi dira, beraz, lanean zehar erabiliko ditudan terminoak ikaskuntza eta bigarren hizkuntza dira.

3. MOTIBAZIOA

3.1. Definizioa

Atal honetan lan honek ardatz duen faktoreari helduko diot: motibazioari. Zafar & Meenakshi-ren (2006) lanean aipatzen den moduan bigarren hizkuntza baten jabeakuntzan arrakasta izateko arrazoi onargarrienetako bat hizkuntza bat ikasteko motibazioa da. Eta Saville-Troike (2006) (ikus Zafar & Meenakshi, 2012) ere bat dator horretan, berak baieztatzen du motibazioa dela bigarren hizkuntza baten arrakastaren adierazle onena (gaitasunaren ondoren). Gainera, argudiatzen du motibazioak hein handi batean baldintzatzen duela ikasleek beren H2ko etapa ezberdinetan garatzen duten esfortzuaren maila, maiz gaitasuneko azken mailara heltzeko gakoa. Horri Bergara-k (1986) gehitzen dio bigarren hizkuntzaren ikaskuntzan motibazioak ezinbesteko indarra duela, “horren baitan baitago ikasleak lan horri ekitea ala ez ekitea, horretan saio luzeago edo motzagoak egitea eta izango duen iraupena” (Bergara, 1986: 101).

Motibazioa oso gai konplexua da eta aurpegi asko ditu, hain zuzen ere, hori argi azaltzen du Gardner-ek (2007). Ez da erraza motibazioa zer den definitzea, baina, aldi berean, ez da zaila esatea zein diren motibazio handia duen pertsona baten ezaugarriak. Adibidez, motibatuta dagoen pertsonak helburu jakin bat edukitzen du, nahi duena lortzeko esfortzua egiten du, ekina da, adia da, nahiak dauzka, estimulu positiboak erakusten ditu, itxaropena dauka, bere buruarekiko konfiantza adierazten du (autoefikazia) eta arrazoiak dauzka (motiboak). Matanzas-ek (2016) ere ideia bera defendatzen du: motibazioa oso gauza konplexua da, eta zaila da hitzaren beraren definizio zehatz eta bateratu bat ematea.

Horregatik, jarraian, egile ezberdinek motibazioaren inguruan emaniko definizioak ekarri ditut:

Motibazio hitza latineko *movere* aditzetik dator (*movere* = moverse). Horrek esan nahi du motibazioa dela zerbait lortzeko mugitzea, helburua lortzeko motibo bat izatea, ikaslea helburua lortzera bultzatzen duen adorea (Matanzas, 2016). García Cobo-k (2013) beste bi hitz hauen konbinaketa gisa ulertzen du: motibazio hitza *motus* (“movid”) eta *motio* (“movimiento”). Hitzak erreferentzia egiten dio faktore horiei zeinak bultzatzen duten

banakoa zerbait egitera eta bere portaera tinko mantentzera hasieratik meta gisa jarri dituen helburu horiek bete arte. Gainera, borondateari eta interesari loturik ageri da. Honela definitu daiteke motibazioa: meta gisa jarritako helburuak lortzeko esfortzu bat egitera bultzatzen duen borondatea (García Cobo, 2013). Núñez-ek (2009: 43) lanean honela definitzen du motibazioa: “conjunto de procesos implicados en la activación, dirección y persistencia de la conducta”. Ortiz-ek (2003: 19) eta Perales-ek (1989: 15) proposatzen dute motibazioaren definiziorik onenetakoa izan daitekeela “gabezia edo estimulu baten aurrean gizakiak jarduera bati ekin eta eustearen prozesua”. Larrenua-k (2018: 7) “es el proceso que inicia, guía, y mantiene un comportamiento orientado a un objetivo. Es aquella fuerza que nos hace actuar” gisa definitzen du.

Definizio ezberdinei erreparatuz Matanzas-ek (2016) ondoko hau ondorioztatzen du: adierak adiera guztiek puntu bateratu batera garamatzatela motibazioaren definitzerakoan: motibazioa erabateko jabekuntza lortzeko giltza dela, honek bultzatzen baitu pertsona helburu bat lortzera, kasu honetan, H2-ren jabekuntza lortzera. Matanzas-en (2016) iritziz, ez da nahikoa jakintza batzuk edukitzea gaiaren inguruan edo prozesu berean dabilzan gainontzekoek baino gaitasun linguistiko handiagoak izatea, beharrezkoa da nork bere buruarengan motibazioa edukitzea nork bere buruari jarritako helburuak betetzeko; motibaziorik gabe, oso zaila da helburu bat lortzea.

3.2. Motibazio-motak

Gardner eta Lambert psikologo eta ikerlari kanadarrek erakutsi zuten lehen aldiz estatistikoki harreman esanguratsua dagoela ikaslearen motibazioaren eta atzerriko hizkuntza baten jabekuntzaren artean, 1959an. Gardner eta Lambert-ek (1972: 12) ekarri zuten ideia izan zen komunitate batekin identifikatu eta bertan integratzeko nahiak bertako hizkuntza ikasteko motibazioa azaltzen duela (ikus Viúdez & Maestro, 2015).

Gardner-en (1985) arabera (ikus Altasan, 2016), bigarren hizkuntzaren jabekuntzarako motibazioak helburu bat du, eta, horregatik, ikasten du batek hizkuntza bat eta egiten du esfortzua. Zergatik ari den pertsona bat hizkuntza hori ikasten? Motibazio-motak emango dio horri erantzuna: hau da, helburuak. Garder-ek (1985) esan zuen ikasleak zergatik dauden motibatuta ulertzeko, beharrezkoa dela ulertzea zein den beraien helburua hizkuntza ikasteko.

Motibazio-motei dagokionez, iritzi ezberdinak eta desadostasunak daude. Gardner-ek motibazio instrumentala eta integratzailea soilik aipatu arren, bi horiek banatu daitezke eta beste batzuei bide egin. Horregatik, modu general batean kontsidera dezakegu atzerriko hizkuntzen eta bigarren hizkuntzen gaiari dagokionez, nagusiki lau motibazio-mota daudela (García Cobo, 2013).

1- Motibazio integratzailea

Motibazio mota hau ematen da pertsona baten hizkuntza hori ikasteko arrazoia denean hizkuntza hori darabilen kultura horrekiko interesa izatea edo hizkuntza horren hiztunen taldean integratu nahi izatea, horrek jarrera positiboa edukitzen laguntzen dio (Larrenua, 2018). Beraz, eta Bergara-k (1986) ere aipatzen duen moduan, motibazio integratzaileak bigarren hizkuntza ikastera bultzatzen dituen ikasleek benetako interesa edukitzen dute bigarren hizkuntza horren komunitatean. Hizkuntza hori ikasi nahi izaten dute talde horretako kideekin komunikazio osoagoa izateko eta kulturarekin harreman estuagoak edukitzeko.

2- Motibazio instrumentala

Motibazio mota hau duen jendearen helburua onurak ateratzea izaten da, hori da bigarren hizkuntza ikasteko arrazoia: esate baterako, lan bat aurkitzea (Andreu, 2007).

Bergara-k ere (1986) ederki azaltzen du zein den motibazio instrumentala dutenen helburua: motibazio mota honek bultzatuta ari direnek ez diete kasu handirik egiten hizkuntza horretako hiztunei, izan ere, aintzat hartuko duten bakarra da beren helburuak lortzeko –nota hobeak (edo onak) lortzea, lanpostu hobe bat lortzea, lantegian goragoko maila bat lortzea- bigarren hizkuntza horrek nola lagunduko dien. “Motibazio instrumentala darabilenak bigarren hizkuntzako hiztunekin hitz egitera joko du bere xedeak lortzeko; motibazio integratiboa duenak, aitzitik, elkarrekintzaren balioa estimatuko du” (Bergara, 1986: 106).

3- Berezko motibazioa

Motibazio-mota hau aspaldi ezagutzen da psikologia arloan, baina bigarren hizkuntzaren prozesamenduaren arloan orain dela gutxi txertatu da (Andreu, 2007).

Larrenua-k (2018) dio bezala berezko motibazioa (motibazio intrintsekoa deitzen dio berak) sortzen dela sujetuak hizkuntza hori akzioarengatik bakarrik ikasten duenean eta ez kanpoko estimuluei erantzuteko (zigorra, ordainsaria edo beldurra). Motibazio-mota

honek, normalean, kanpoko motibazioak (jarraian azaldu dut zer den) sortzen duena baino arrakasta maila handiagoa sortzen du. Berezko motibazioa autonomian eta konpetentzian oinarritzen da. Adibide bat litzateke pertsona batek hizkuntza bat ikasten gozatzen duenean kontzeptu berriak (konpetentzia) menperatzen direnean sentitzen den poza(ren)gatik edo atxikitzen zaion interesagatik eta hizkuntza ikasteari lotuta dagoen poztasunagatik. Esan beharra dago, motibazio mota hau emaitza hobeei lotuta dagoela, beraz, irakasleak motibazio mota hau gehiago sustatzen saiatu behar dira.

Definizioari ezaugarriak eta adibideak gehitu dizkio González-ek (1999). Bere ustez, berezko motibazioa duten ikasleek ezaugarri hauek dituzte: erronkarekiko lehentasuna, zeregina modu independentean menperatzearen gozamina, ikaste-prozesuaz gozatzea. Eskolako lanak egiteko arrazoiak hauek izaten dituzte: “eskolako lanak egiten ditut ikasten duguna oso interesgarria baita”; “pentsatzen gozatu egiten baitut”; “erronka bat baita”; “buruhausteei irtenbideak bilatzea gustatzen baitzait”; “gozatu egiten baitut erabat ezagutzen ez dituten gauzak ulertzen saiatuz”. (González, 1999: 100).

4- Kanpoko motibazioa

Kanpoko motibazioa edukiko du onarpena lortzeko edo zigorrak saihesteko nolabaiteko jokamoldea duenak. Bere ikasteko arrazoiak zein diren galdetuz gero honela erantzungo lukeenak: “nire lana egiten dut horrela irakaslea pozik baitago”; “aparteko abantaila edo pribilegioak lortzen baititut”; “bestela irakasleak nota txarra eman baitakidake”; “egiten ez badut gurasoekin arazoak edukiko baititut” (González, 1999: 100).

Bergara-ren (1986) esanetan, motibazio integratzailea eta instrumentala biak egon daitezke elkarrekin, eta ikasle gehienek edukiko dute bietatik zatiren bat. Dirudienez, bi motibazio horietatik indartsuena integratzailea da, eta baita sostengu finkoagoa emango diona hizkuntza bat ikastean egin behar izaten diren ahalegin luzei. Ikerketa baten baina gehiagoren emaitzei erreparaturik ikus daiteke motibazio integratiboa zenbat eta handiagoa izan, seguraski, orduan eta trebetasun handiagoa lortzen duela ikasleak. Izan ere, ikasle hori gehiago harremanduko da sozialki eta poztu egingo da beste taldearen hizkuntz adierazpenak bereganatzen ari dela ikustean. Motibazio instrumentalagatik beste hizkuntza bat ikasten ari denak, berriz, baliteke ikasteari uztea bere helburua lortzeko aski ikasi duela iruditzean.

Horri gehitzen dio badirudiela motibazio instrumentala elebitasunak balio instrumental handia duen egoeratan dela probetxugarria; hots, motibazio instrumentala hizkuntza

horretako arrakastaren bermea izan daitekeela baldin eta bigarren hizkuntza menderatzeak etekinik ematen badu edo/eta hizkuntza hori askotan erabili behar den lekuetan. Diglosia egoera pairatzen den lekuetan, maiz, ez da nabaritzen bigarren hizkuntza ikasteko beharrik; bigarren hizkuntza hau ez baita egoten bestearen maila berean ez administrazioan, ez kulturaren, ez komunikabideetan... Jende askok bi hizkuntzak menderatzeak dakartzan benetako abantailak soilik ikusiko ditu, baldin eta biak maila berean badaude. Baina motibazio instrumentala integratzailea baino indartsuagoa izan daiteke batez ere hizkuntza arrotzen ikaskuntzan.

Altasan-ek (2016) gure diglosia egoerari erreparatu eta ondorio hau ateratzen du: gure egoeran baliteke biek izatea bere balioa, baina atzerriko hizkuntza bat ikastea baliteke instrumentalak paper garrantzitsua jokatzea.

3.3. Irakasleen papera (gelako motibazioan)

Hizkuntza bat ikasteko Gardner-ek (2007) bi motibazio mota bereizten ditu: bata, hizkuntza ikastekoa (ikasleei dagokiena); eta, bestea, ikasgelan ikastekoa. Bigarren honetan gelako hainbat faktorek eragiten dute (norbere faktoreez gain): irakasleak, gelako giroak, kurtsoaren edukiak, materialak eta erraztasunak.

Ikasgelan ikasteko motibazioan garrantzi handia du irakaslearen paperak. Hala azpimarratzen dute horren inguruan ikertu duten askok. Besteak beste hauek:

García-ren (2013) arabera, oso garrantzitsua da irakaslearen papera. Izan ere, ikasleek gela barruko irakaslearen pertsonarteko jokabidearen inguruko interpretazioa egiten dute, eta horrek zer/nolakoak eragin dezake motibazioan. Larrenua-k (2018) ere gauza bera dio: irakaslearen irudia eta daukan motibazioa funtsezkoak dira hizkuntzen-ikaskuntza prozesuan, irakasleak jokatzen dituen rol ezberdinez gain. Esaten du hainbat ikerketek erakusten dutela irakaslearen motibazioak modu argian eragiten duela ikasleen motibazioan, eta ikaskuntza hobetu edo eragotzi dezakeela. Eta Molina-k (2013) defendatzen du motibazioa oinarritzko osagaia dela eskolan gauzatzen den ikaste-prozesu ona gauzatuko bada, eta motibaziorik gabe ikasleak ezingo duela jarduera bat modu egokian gauzatu. Hortaz, azpimarratzen du oso erlazio estua dagoela irakasteko-ikasteko metodoen eta ikaslearen jokabidearen motibaziozko alderdien artean. Tapia-k (1998) dioen moduan ikasleak ez daude abstraktuki motibatuta edo desmotibatuta.

Ikasleen motibazioa eta irakasleak sortutako testuinguruarekiko menpekotasunak aztertzean, nahitaezkoa da kontuan hartzea ikasleek ez dutela isolatuta lan egiten eta egin beharreko zereginak ez dituztela eratzen beren arteko erlaziorik ez duten gertaerak. Ikasle bati esaten zaiona bere ondoko ikaskideak ere entzuten du. Une jakin batean entzuten dena mentalki alderatua izaten da lehenago esan denarekin. Horren emaitza da, nahiz eta irakaslearen ekintza bakoitzak ondorio ezberdina eduki dezakeen (arreta bereganatzea, lanaren prozedurak argitzea edo egiteko baten esanahia azaltzea), esku-hartze bakoitzak esanahi ezberdina daukala bere ekintza guztien artean. Ekintza horiek *gela-giroko motibazioa* definitzen dute (Tapia, 1998).

Horregatik, Tapia-ren (1998) hitzetan beharrezkoa da irakaslea jakitun izatea beren gelako giroa nola prestatzeko joera duen, bestela, horren aldaketa egokirik eta koherenterik gabe, oso zaila da irakasleek ikasleen motibazioa aldatu ahal izatea. Izan ere, jokatzeko modu espezifikoak aldatzen badira baina *gela-giroko motibazioa* modu koherentean aldatzen ez bada, baliteke ondorio honetara iristea: aldaketak ez du balio ez delako efektu positiborik ikusi.

4. ESPERIMENTUA

Orain arte idatzi dudana frogatzeko asmoz, azterketa/esperimentu bat egin dut. Bertan, Donostiako Alde Zaharrean kokatuta dagoen *Ilazki* euskaltegiko zenbait ikasleri bi test betearazi dizkiet, motibazioak euskararen ikasketa-prozesuan zein eragin duen jakiteko alde batetik, eta bestetik, zein motibazio mota duten aztertzeko. Oro har, esperimentu honen helburua motibazioak bigarren hizkuntza bat ikasteko orduan zenbateko garrantzia duen ikertzea da.

Ilazki euskaltegiaren eremu soziolinguistikoa

2016an Soziolinguistika Klusterrak egindako Hizkuntzen Erabileraren VII. Kale-Neurketaren arabera, Donostian orduko euskararen kale-erabilera % 15,2koa zen (Alde Zaharrekoa, zehazki, % 12,1). Donostiarren % 39,9 euskaldunak dira, eta Euskal Autonomia Erkidegoan euskaldunen ehunekorik handiena duen hiriburua da.

2018-2019 ikasturtean (martxora arteko datua), berrogeita hamasei taldetan ari dira euskaltegian euskara ikasten. Maila guztietako (A1, A2, B1, C1 eta C2) taldeak dabilta eta modulu (ikastaroaren ordu-kopurua eta maiztasuna) askotarikoak (egunero bost ordu, egunero bi ordu, astean bitan 3 ordu, astean hirutan bi ordu larunbatetan 4 ordu). Hain

zuzen ere, antolatzen dituzten ikastaroen arteko alde nagusia ordu-kopurua da (400, 220, 120, 60 ordukoak). Egutegia eta ordutegia ere oso zabalak dira: urte osoan zehar antolatzen dituzte ikastaroak (hilabetekoak, lau hilabetekoak, bederatzi hilabetekoak..) eta egun osoan zehar (goiz, eguerdi, arratsalde eta iluntzean).

4.1. Ikasleak

Nik hautatu ditudan ikasleak B2 mailakoak dira. 9 ikaslek hartu dute parte esperimentuan. Egin dudana lana esperimentalaren denez, bi irizpide lotzen saiatu naiz: batetik, orain ematen ari diren ikasketen prozesuan testuinguru bera duten ikasleak (gela berean daude, irakasle bera dute, maila berean dauden...) hautatu nituen eta bestetik, ahalik eta ikasle gehien dituen taldea aukeratu nuen.

Hiru gizonezkoak eta sei emakumezkoak hartu dute parte esperimentuan. Urrian hasi ziren eskolatan eta otsailean amaitu zuten B1 mailako ikastaroa. Orain B2 mailara pasa dira batzuk eta beste batzuek B1ean jarraitzen dute. Jarraian ikasle horien zenbait datu emango ditut:

Jaioterria: 9tik 7 Euskal Herrian jaioak dira; beste biak, bata Madrilen eta bestea Cantabrian.

Adina		
Ikaslea	Zenbat urte orain	Noiz hasi euskara ikasten
1	16	3 urterekin
2	26	25 urterekin
3	28	Eskolan (10 urterekin)
4	39	Eskolan
5	57	-
6	49	Txikitan eskolan baina maila baxua, orain dela 2 urte berriz
7	43	Eskolan
8	29	27 urterekin
9	42	Eskolan

1. taula. Taulan ageri diren erantzunak beraiek galdetegian jarritakoak dira.

Bataz besteko adina 36koa da. Aztertuen artean seik eskolan eduki zuten euskararekin lehenengo kontatua.

Eremu soziolinguistikoa			
	Familian (ikasle-kopurua)	Lagunartean (ikasle-kopurua)	Lanean/ikasgelan (ikasle-kopurua)
Euskalduna	0	1	3
Erdalduna	9	8	9
Beste bat	0	0	0

2. taula. Laneko/ikasgelako kasuan, batzuek beren eremua, bai euskalduna, bai erdalduna bezala markatu zuten. Horregatik ageri dira ikasle kopurua baina erantzun gehiago.

Euskara ikasten hasteko arrazoia	Ikasle kopurua
Lanpostua	8
Familia	1
Tokian tokiko hizkuntza ikasi beharraren kontzientzia	2

3. taula. Kasu honetan ere, ikasteko arrazoen inguruan galdetuta, bi ikaslek bi arrazoi markatu zituzten. Beraz, hori ere adierazi dut taulan.

Ikasleen artean 9tik 5ek adierazi zuten euskara ikasten ari zirela behartuta sentitzen zirelako (lanean eskatu dietelako, titulua atera behar dutelako...), eta gainontzeko 4ek nahi zutelako ari zirela euskara ikasten jarri zuten, hau da, beren borondatez eta beraiek hala erabakita.

4.2. Materiala

Galdetegi hau burutzeko test batez eta galdetegi batez baliatu naiz. Testa Altasan-en (2016) *Motivational orientations and their effect on English Language Learning: A Study in EFL Saudi Context* lanetik ateratakoa da. Beharrezkoa iruditu zait testeko hainbat galdera euskararen testuingurura moldatzea: eta testak berak dakartzan 18 galderetatik zenbait bere horretan utzi ditut eta beste zenbait, aldatu egin ditut. Testean, motibazio instrumentalaren inguruko 4 galdera (ikus Eranskinak II) eta motibazio integratzailearen inguruko beste 4 galdera (ikus Eranskinak II) ageri dira, eta, horiez gain, ikasleen euskararekiko jarrera nolakoa den neurtzeko, euskararen jarreraren inguruko 5 esaldi positibo eta 5 negatibo (ikus Eranskinak II). Galdera eta esaldi horien erantzunak 1etik 5era bitartean kalifikatu dituzte (1- erabat desados, 2- erdizka desados, 3- neutro, 4- erdizka ados, 5- erabat ados).

Galdetegia, aldiz, neuk sortu dut (ikus Eranskinak I). Ikasleen inguruko zenbait informazio eskuratzea izan dut helburu: jaioterria, adina, eremu soziolinguistikoa, zenbat denbora daramaten euskararekin kontaktuan eta zein kontaktu-mota, ba ote dakiten beste hizkuntzarik, zergatik ari diren euskara ikasten...

Bai testak eta bai galdetegia anonimoak izan dira, eta zein norena den ez nahasteko, ikasle bakoitzari zenbaki bat eman diot (ikus Eranskinak I, II).

4.3.Prozedura

Hau guztia burutu ahal izateko, aurrena, euskaltegiarekin jarri nintzen harremanetan, nire asmoen berri emateko. Ez zidaten inolako trabarik jarri. Hala, bi eskaera egin nizkien: euskaltegiko talde batean testak eta galdetegia pasatzeko baimena, eta ikasle horien idatzizko sarrera- eta amaiera-probak aztertzeko baimena. Ondoren, eta nire lanaren helburua kontuan izanda eta euskaltegian emandako taldeen inguruko informazioa aztertuta, aukeratu nuen taldea. Beharrezko materiala (hasiera- eta amaiera-probak) bildu ondoren, testak eta galdetegia bete zituzten ikasleek ikasgelan.

Azterketa hiru ataletan banatu dut. Lehenik, eginarazi dizkiedan testei erreparatu diet, eta bertatik ikasleen motibazioaren inguruko emaitzak atera ditut: motibazio instrumentala ala motibazio integratzailea gailentzen zaien eta nori zein gailentzen zaion (azken hau galdetegietan eskuratutako informazioarekin egin ahal izan dut, adinari erreparatuta, batez ere), eta euskararekiko zein jarrera azaltzen duten –positiboa ala negatiboa-. Emaitzak aztertzerako garaian, motibazio-motei (integratzailea eta instrumentala) dagokienez, zein gailentzen den ondorioztatzeko, bietako zeinetan adierazi duten adostasun-maila handiagoa izan dut kontuan. Jarreraren kasuan ere, gauza bera egin dut: jarrera positiboari dagozkion galderetan adostasuna gailendu bada, jarrera positiboa dutela ondorioztatu dut, eta negatiboari dagozkien galderetan adostasuna adierazi badute jarrera negatiboa dutela.

Bigarrenik, ikasleen sarrera eta amaiera probak aztertu ditut. Bietan testu idatzi bat egiteko betebeharra zuten. Lehenengoa urrian egin zuten (ikastaro hasieran) eta bigarrena otsailean (ikastaro amaieran). Nik ikasle bakoitzaren bi testuak alderatu ditut B2 mailan ikasi beharko lituzketen gaitasun testualak barneratu dituzten ala ez eta nola barneratu dituzten ikusi ahal izateko. Maila bakoitzean eskuratu behar diren gaitasunak, eta nire kasuan testualak, zein diren jakiteko HABEren (2015) *Helduen euskalduntzearen*

oinarrizko curriculum liburuaz baliatu naiz. Bertan azaltzen den moduan B2 mailari hainbat gaitasun testual dagozkio. Gaitasun testual horien barruan idatzizkoari dagozkionei erreparatu diet. Bertan ageri da ikasleei maila honetan eskatuko zaiela zenbait ekoizpen berri egiteko gauza izateko (gutun pertsonalak, eskari-gutunak, aholkuak eta gomendioak, proposamenak, CV, argudio-testu laburrak...), eta baita zenbait funtzio betetzeko gauza izateko ere (giza harremanak eta konplimenduak, informazioa ematea eta eskatzea, iritziak, ezagutzak eta jarrerak adieraztea eta egiaztatzea, sentimenduak, hunkipenezko jarrerak/egoerak adieraztea eta egiaztatzea, solaskidearengan eragitea). Baina nik beren idazlanetan adierazpide testualak aztertu ditut: interaktibotasuna, sekuentziak, konexioa, izen-kohesioa, aditz-koehesioa eta modalizazioa; eta baita adierazpide linguistikoko zenbait alderdi morfosintaktiko (deklinabidea eta aditz komunztadura) ere (ea B2 mailarako eskatzen diren ezaugarriak betetzen dituzten). Izan ere, partaide bakoitzaren emaitza xehean berri emateko lan sakonagoa eta zehatzagoa egin beharko litzateke.

Eta, azkenik, motibazioan atera dituzten emaitzak eta ikasturtean egin duten aurrerapena (probetan ikusi dena) alderatu ditut, helburu dudan bezala motibazioak zenbateko eragina duen H2aren ikaskuntza prozesuan ikusteko asmoz.

5. EMAITZAK

5.1. Testen emaitzak

Gorago esan bezala, zein motibazio-mota eta euskararekiko zein jarrera duten ikusteko, Altasan-ek (2016) erabilitako testa hartu dut erreferentzia moduan. Test egokia iruditu zait. Bi arrazoiengatik. Batetik, lau multzotan sailkatuta daude galderak (motibazio integratzailea, motibazio instrumentala, eta jarrera positiboa eta negatiboa), eta, beraz, argi adierazten du galdera bakoitzak zein informazio-mota biltzea duen helburu; bestetik, ez da test luzea, baina nahikoa motibazioaren inguruko aldagaiak aztertzeko.

Hainbat galdera Euskal Herriko egoerara moldatu ditut eta baita testa bete zutenen testuingurura ere: euskaltegian euskara bigarren hizkuntza moduan ikasten ari diren pertsonak.

Informazio-testa, aldiz, neuk sortu dut. Ikasleen zenbait informazio jakitea beharrezkoa iruditzen baitzitzaidan (non jaiok diren, zein adin duten, zenbat denbora daramaten euskara ikasten, behartuta ala nahi dutelako ari diren ikasten...) motibazioan eragina

duten beste hainbat faktoreren zertzeladak ere lagungarriak izan daitezkeelako ondorioak ateratzeko.

Jarraian ageri den taulako (4.taula) emaitzak ikasleek galdetegian (ikus I. Eranskina) edo testean (ikus II. Eranskina) markatutako erantzunak dira. *Motibazio-mailak* adierazten du ikasle bakoitzak sentitzen duen motibazio-maila (beraiek jarri dute 1etik -ez nago batere motibatuta- 10era -oso motibatuta nago- euskara ikasteko zenbateko motibazioa sentitzen duten). Bigarren zutabean ikasle bakoitzak adierazi du euskaltegian euskara ikasten behartuta ala nahi dutelako ari den. Motibazio integratzaileari eta instrumentalari dagozkion zenbakiak adierazten dute testetako galdera bakoitzean (1etik –erabat desados- 5era –erabat ados- bitartean) zenbateko adostasuna edo desadostasuna sentitzen duten.

	Motibazioa	Behartua	Integratzailea	Instrumentala
1	8	Ez	5, 3, 3, 4	4, 2, 5, 5
2	9	Bai	5, 4, 3, 4	2, 3, 5, 5
3	6	Bai	4, 1, 3, 3	5, 4, 5, 5
4	9	Ez	4, 4, 5, 5	1, 4, 5, 5
5	6	-	4, 4, 4, 3	3, 4, 4, 4
6	7	Bai/ez	4, 4, 4, 4	2, 4, 5, 5
7	8	Bai	4, 3, 3, 4	3, 4, 5, 5
8	7	Ez	5, 4, 3, 4	2, 3, 5, 5
9	3	Bai	3, 2, 4, 4	5, 3, 5, 5

4. taula.

Taulan ikus daitekeen moduan 5 eta 6 ikasleen kasuan ez dago argi motibazio integratzailea ala instrumentala gailentzen zaien, antzeko adostasun maila eman baitute bi testetan (ikus II. Eranskina). Gainera, ez batak ez besteak ez dute garbi adierazi euskara behartuta ikasten ari diren ala ez.

2, 4 eta 8 ikasleei motibazio integratzailearekiko adostasuna gailendu zaie instrumentalaren gainetik. 2 ikasleak informazio testean adierazi duenez, euskara ikastera behartua sentitu da. 4 eta 8 ikasleak, berriz, nahi dutelako ari dira euskara ikasten.

1, 3, 7 eta 9 ikasleek, aldiz, motibazio instrumentalari dagozkion galderetan adostasun handiagoa adierazi dute eta, beraz, esan genezake euskara ikasteko motibazioa gehiago dela instrumentala integratzailea baino. Behartuta ala ez galderari dagokionez, 1 ikaslea izan ezik beste hirurak baiezkoa erantzun diote.

Ikasleek beraiek beren buruari jarritako motibazio-mailari erreparatuz, ikus daiteke 9 zenbakiak izan ezik gainontzekoek ez dutela motibazio-maila baxua adierazi, nahiz eta horien artean batzuek altuagoa eduki besteek baino.

Ondorengo taula (5.taula) ere bigarren eranskinetik ateratako emaitzekin egin dut eta euskararekiko zein jarrera duten adierazten dute. Bigarren eranskinean, lehenago aipatu bezala, jarrera positiboari dagozkion 5 galdera eta negatiboari dagozkion beste 5 ageri dira. Galdera horiek 1etik (erabat desados) 5era (erabat ados) zenbaterako adostasuna duten markatuz erantzun behar izan dituzte.

Ikaslea	Positiboa	Negatiboa
1	4, 4, 5, 5, 4	1, 3, 1, 1, 3
2	5, 4, 4, 3, 5	1, 3, 2, 2, 3
3	4, 2, 2, 4, 5	2, 3, 2, 1, 4
4	5, 4, 5, 5, 5	1, 3, 1, 1, 1
5	4, 2, 4, 3, 3	2, 3, 3, 3, 3
6	5, 4, 4, 5, 3	2, 3, 2, 2, 3
7	5, 4, 4, 4, 4	2, 3, 1, 1, 1
8	4, 4, 5, 5, 4	1, 2, 1, 2, 4
9	4, 3, 4, 3, 4	4, 5, 1, 2, 2

5. taula

Jarrerei dagokionez, jarrera positiboaren inguruko galderetan markatutako zenbakien arabera, ikasle guztiek jarrera positiboa adierazten dute, galdera horietan adostasuna adierazi baitute. Jarrera negatiboaren inguruko galderetan 5 eta 9 ikasleek jarrera negatiboa dutela adierazi dute, izan ere, esaldi negatiboekiko adostasuna adierazi dute. Gainontzekoek, aldiz, ez. Beraz, 5 eta 9 ikasleek bai jarrera positiboa eta bai negatiboa dutela pentsa genezake, eta besteek positiboa.

5.2.Proben emaitzak

Ikasleen hasierako eta amaierako proben azterketa eginez beren garapena ikusi nahi izan dut. Eta garapen horretan motibazioaren intentsitateak eta motibazio motak eraginik eduki duen ala ez.

Aurrena, B2 mailan lortzeko barneratu behar diren gaitasunen artean gaitasun testualei erreparatu diet, zehazki, adierazpide testualei, eta baita adierazpide linguistikoko zenbait

alderdi morfosintaktikori ere (deklinabidea eta aditz komunztadura), ikusteko ea horiek behar bezala ikasi eta barneratzera ailegatu diren ala ez. Izan ere, ikasle guztiak berdinak balira eta faktoreek eraginik izango ez balute, guztiek gaitasun berak eduki beharko lituzkete.

Ondoren, ikasle bakoitzak kurtso hasieratik zenbateko aurrerapena izan duen (gainontzekoekin alderatu gabe) aztertu dut.

B2 mailako adierazpide testualei dagokienez, atal hauek aztertu ditut: interaktibotasuna, sekuentziak, konexioa (testu antolatzaileak eta puntuazioa), izen-kohesioa, aditz-kohesioa eta modalizazioa.

Interaktibotasuna: aurrerapauso argia izan dute ikasleek. Deiktiko pertsonalez (*-ok, -oi*) baliatzeko arazorik ez dute erakutsi, ezta denborazko deiktikoez (*orain, lehen...*) eta deiktiko espazialez (*hemen, han...*) baliatzeko ere.

Sekuentziak: azalpena eta kontaketa ageri dira soilik. Baina, horrek ez du esan nahi beste elkarrizketa eta instrukzio sekuentziak menperatzen ez dituztenik. Eskatutako idazlanetan ez ziren beharrezkoak eta, beraz, ezin dugu jakin menperatzen dituzten edo ez.

Konexioa: bi alderdiri begiratu diet: testu-antolatzaileei eta puntuazioari.

- **Testu-antolatzaileak:** ikasle guztiek nabarmen egin dute aurrera. Lehenengo azterketetan ez zuten ia testu antolatzailerik erabiltzen, eta erabiltzen zituzten kasuetan desegoki erabilia zeuden. Amaierako proban, aldiz, ikus daiteke paragrafoen arteko lotura eta paragrafo barneko lotura egiteko testu-antolatzaile ugari erabili dituztela. Gainera, egoki erabilia ageri dira gehien kasuan. Asko dira erabili dituzten antolatzaileak: ordena-adierazleak (*hasteko, horren ondorioz, bestalde, bukatzeko, batetik, bestetik, laburbilduz, lehenengo eta behin*), denbora-antolatzaileak (*orduan, baino lehen, orain*), eta lokailu ezberdinak (emendiozkoak *-gainera, horrez gain, baita... ere-*, aurkaritzakoak *-hala ere, berriz, ordea, baina-*, ondoriozkoak *--eta, horregatik, hori dela-eta-*, eta kausazkoak *-izan ere*).
- **Puntuazioa:** puntuazioa gaitasun estrategiko moduan aztertu dut (testu argia eta xehea egituratzeko baliabide moduan). 2 zenbakia duen ikaslearen garapena azpimarragarria izan da. Gainontzeko ikasleak hasierako proban eta amaierakoan nahiko antzera ibili dira; hobekuntza ikusten da, baina ez oso handia. 2 ikasleak

puntuazio-ikur ugari erabili ditu eta egoki (galdera ikurrez baliatu da; koma ikurra erabili du funtzio ezberdinetarako -elkarren kideko zatiak zerrendatzeko, testu-antolatzaileen ondoren, tartekietan, eta banakarietan, emendiozkoetan, hautakarietan eta aurkarietan-, eta baita puntu-ikurra ere). 8 ikasleak ere koma-ikurra oso ongi erabili du amaierako idazlanean.

Izen-kohesioa: kate anaforikoak osatzen dituzten errepikapenezko testu-baliabideen atalaren kasuan, ez dira hain ongi moldatu. Erreferentziak egiteko, kataforez baliatu dira ikasle asko, baina horietatik 1, 2, 4, 6, 7 eta 8 ikasleek soilik erabili dituzte egoki. Ordezkapen-lexikala (sinonimoak, esaterako) eta elipsia egiteko, aldiz, inork ez du zailtasunik izan.

Kasu-markei eta deklinabideari dagokienez, aipatu nahi nuke ikasle batek baino gehiagok (1, 3, 5, 8 eta 9) arazoak izan dituela: adibidez, ergatiboa (-*k*) beharrean absolutiboa (Ø) erabiltzea; datiboa (-*i*) beharrean absolutiboa (Ø); genitiboa (-(*r*)*en*) beharrean leku-genitiboa (-*ko*); eta mugagabea beharrean mugatua.

Aditz-kohesioa: aditzaren eta izenaren arteko komunztadura ongi egiteko zailtasunak deitu dit arreta. 1, 3, 5, 8 eta 9 ikasleek komunztadura arazoak dauzkate aditzaren eta izenaren artean, singularrari eta pluralari dagokionez. Hots, izena singularra zein plurala izan, aditza singularrean jartzen dute. Orainaren eta lehenaldiaren artean ere arazoak eduki dituzte bietatik zein erabili hautatzean, erabaki okerra hartu dute.

Modalizazioa: hiru modalizazio bereizi ditut: logikoa, deontikoa eta apreziatiboa.

- **Modalizazio logikoa:**

Aditzei dagokienez, idazlanetan mota guztietako adizkiak ageri dira (zenbakiak adierazten dute zein ikasleek erabili duen adibide hori): orain geroa (1- *azalduko dut*, 2- *ahalko dugu*, 3- *irekiko dutela, beharko dugu*, 7- *egingo dut, lagunduko dizu*); iragan geroa (7- *egingo zutela, izango zela*); KE orain aspektu gabea (5- *eman dezakezu, ipini ditzakezu*, 8- *aparkatu dezakezu, erosi dezakezu*, 9- *aparka dezake*); eta KE alegiazko geroa (1- *behar izango zenukete*, 2- *nahiko nuke, hobetu behar litzateke, izan beharko litzateke, antolatuko nuke*, 3- *eduki beharko genituzke*, 4- *egongo lirateke, ikusi beharko luke*, 5- *gustatuko litzaidake*, 6- *behar izango zenukete, sor ditzake, eskatuko nizuke, proposatuko nizuke*, 7- *proposatuko nioke*, 8- *nahiko nuke*, 9- *nahiko nuke, eskertuko nizuke, gustatuko litzaidake*).

Forma inbertsonalen kasuan *badirudi* eta *dirudienez* formak errepikatu dira. Gehienek bietako bat erabili dute.

Adberbioetan *agian*, *noski* eta *seguru* dira erabili dituztenak. Eta *omen* partikulaz ere baliatua da behin 2 ikaslea.

- **Modalizazio deontikoa:** Ez dute aditz lokuzioak erabiltzeko arazorik eduki: *behar izan*, *ahal izan*, *nahi izan* erakoak erabili dituzte.
- **Modalizazio apreziatiboa:** Aditz-apreziatiborik ia ez da agertzen ikasleen testuetan. Adberbioen kasuan *zoritxarrez* erabili dute 2, 5 eta 6 ikasleek. Adjektiboak asko eta ezberdinak erabili dituzte denek (*gozoa*, *ona*, *txarra*, *handia*, *larria*, *alaia*, *atsegina*, *profesionala*, *maitagarria*, *zentsuzkoa*, *konplexu samarra*, *merkea*, *segurua*, *polita*, *arriskutsua*, *tristea*, *bikaina*, *lasaia*, *erraza*, *beldurtia*...). Esapideen artean, harridura perpausak askok erabili dituzte (1, 2, 3, 4, 6 eta 8 ikasleek). Eta *nire ustez* ere ikasle gehienek erabili dute beren iritzia emateko.

BAKOITZAREN GARAPENA

Ikasle bakoitzaren aurrerapenari dagokionez, aurrerapen handiena egin duen ikasletik txikiena egin duenera ordenatu ditut, betiere kontuan izanik ikasle bakoitzak hasierako proban erakutsitako emaitza abiapuntu izanik, eta amaierako proba amaiera-puntu. Hemen ez dut kontuan hartuko ikasle bakoitzak B2 mailako ezaugarriak barneratzea lortu duen edo ez. Honakoa da ordena:

1. 6. ikaslea
2. 7. ikaslea
3. 4. ikaslea
4. 2. ikaslea
5. 8. ikaslea
6. 3. ikaslea
7. 1. ikaslea
8. 5. ikaslea
9. 9. ikaslea

Lehenengo lau ikasleen (6, 7, 4 eta 2) garapena oso ona izan da. Hasierako idazlanetan egindako akatsak zuzendurik erabili dituzte amaierako idazlanetan. Akatsak zuzentzeaz gain, gauza berriak ere ikasi dituztela eta ikasitakoa aplikatu dutela nabari da; puntuazioa, esate baterako.

8, 3, 1 eta 5 ikasleek bi akats nabarmen errepikatu dituzte. Hasierako idazlanetan eginiko bi akats (aditzaren komunztadurari eta deklinabideari dagozkionak, zehazki) errepikatu dituzte amaierako testuetan ere. Eginiko gainontzeko akatsak zuzendurik ageri dira bukaerako probetan, baina bi akats-mota horiek zuzentzerik ez dute lortu.

9 zenbakiak egin du nabarmen garapenik txikiena. Bere hasierako proba idatziaren eta amaierakoaren artean ez dago ia alderik. Ikasitako zenbait gauza berri ageri dira, baina orokorrean hasieran eginiko akats ia guztiak errepikatu ditu amaieran ere.

ESPERIMENTUAREN ONDORIOAK

Ondorioz, eta betiere kontuan izanik bi idazlanez soilik baliaturik atera ditudala ondorioak eta balitekeela azterketa sakonagoa eginda bestelako emaitzak ateratzea, gelan mailarik altuena dutenak 2 eta 4 ikasleak dira eta baita garapen handienetarikoa eduki dutenak ere. Motibazio integratzailea dute, euskararekiko jarrera positiboa azaltzen dute eta beren euskara ikasteko motibazioa 9koa dela adierazi dute. Euskara behartuta ikasten ari diren galderari 2 zenbakiak baietz erantzun dio eta 4 zenbakiak ezetz.

6 eta 7 ikasleak ere izan dira aurrerapen handienetarikoa egin dutenak. Hauengan ez da motibazio integratzailea gailentzen eta behartuta ari dira euskara ikasten, baina adierazi dutenaren arabera euskara ikasteko motibazioa ez dute baxua (7 eta 8).

9 ikaslea izan da beste aldea. Ez du aurrerapen handiegirik erakutsi. Amaierako proba akatsez betea ageri da eta hasierako akats berak ikus daitezke. Berak adierazi bezala, behartuta ari da euskara ikasten eta 3 zenbakiarekin kalifikatu du bere motibazio-maila. Euskararen aldeko eta kontrako jarrerak adierazi ditu eta motibazio-motari dagokionez instrumentala gailentzen zaio.

Orokorrean amaierako probetan ikusi da ezberdintasuna: batzuek gehiago aurreratu dute beste batzuek baino. Interesgarria izan da ikustea guztiek ez dituztela gaitasun diskurtsiboak berdin menperatzen eta guztiek ez dutela maila bera lortu. Beraz, aldagai asko daude tartean. Hala ere, ikasle guztien amaierako idazlanetan ikus daitekeen ezaugarria da aberastasun handiagoa: esaldi luzeagoak egiten dituzte (menpeko esaldiez baliatuz, esate baterako).

Uste nuena baina emaitza lausoagoak atera zaizkit azterketa honetan. Ez da ahaztu behar, batetik, esperimentua xumea izan dela: 9 ikasle soilik aztertu dira, beren bi idazlanetan oinarrituta, eta, beraz, baliteke denbora luzeagoz, ikasle gehiago eta sakonago aztertuz

bestelako emaitzak ateratzea. Eta, bestetik, euskaltegiko gela batera mugatu dudala azterketa eta ikasketa-prozesua emateko beste hainbat era ere badaudela euskaltegitik kanpoko prozesu paralelo bat emanez.

6. ONDORIOAK

Hauek dira lan honetan atera ditudan hainbat ondorio:

- 1- Jarrerari dagokienez denek erakutsi dute jarrera positiboa, baina bi ikaslek (5 eta 9) negatiboa ere bai. Emaitzetan erreparatu ahal izan dut jarrera negatiboa ere adierazi dutenek ez dutela garapen handirik egin. Hala ere, zaila da garapen txikia jarrerari egozte, izan ere, jarrera positiboa soilik azaldu duten beste hiru ikaslek (1 eta 8) ere ez dute garapen handiegirik egin.
- 2- Baldintza onenak –motibazio integratzailea, jarrera positiboa, nahi dutelako ikasten ibiltzea eta beren buruari motibazio-maila altua jartzea- betetzen dituzten bi ikasleen (4 eta 8) artean, batek garapen handia egin du eta maila altua lortu du, besteak, aldiz, oso garapen txikia egin du.
- 3- Beren buruari jarritako motibazio mailari dagokionez, 9tik 8k maila altua jarri diote (6tik 9ra bitartekoa). Bakarra izan da bere motibazioa 3 zenbakiarekin kalifikatu duena. Horren emaitza argia izan da. Nahiz eta gainontzekoen artean batzuek aurrerapen handiagoa egin besteek baino, argi eta garbi 3ko motibazio-maila adierazi duen ikasleak egin du garapenik txikiena, apenas egin duen. Egin duten aurrerapena eta zuten motibazioa kontuan izanda, gehien aurreratu duten ikasleek (lehenengo laurek) batezbesteko motibazio handia erakutsi dute (8,25ekoa); azkeneko lauek, baxuagoa (5,75ekoa). Datu horrek iradokitzen du motibazioak baduela zerikusia ikasleek lortutako emaitzekin.
- 4- Jarrera eta jarritako motibazio-mailari dagokionez, jarrera negatiboa ere adierazi dutenen motibazio-maila ez da altua izan, 3koa eta 6koa.

Beraz, esan nezake, esperimentuan ez dela emaitza garbirik atera. Gainera, zenbait kontraesan nabaritu ditut: euskara ikasteko motibazio-maila handia eta jarrera positiboa adierazi eta, ondoren, behartuta ari direla markatu, esate baterako. Espero nuen motibazio integratzailea, jarrera positiboa eta nahi dutelako ikasten ari diren ikasleen emaitzak beste konbinaketa batenak baino hobek izango zirela. Baina, emaitzek ez dute hori adierazten.

Horrez gain, badira kontuan hartu beharreko zenbait alderdi: batetik, ezin da ahaztu esperimentu hau 9 ikaslerekin baino ez dudala burutu eta hori oso lagin txikia da. 9 beharrean ikasle kopuru handiagoa hartuko bagenu (50 esate baterako) gauzak argiago ikusteko aukera handiagoa izango genuke. Bestetik, motibazioa bi azpiataletan banatu dut eta baliteke azpi-banaketa horrek lehendik oso garbiak ez ziren emaitzak oraindik gehiago lausotu izana. Eta, azkenik, agian planteatutako galderekin ere ezin zaio erabat erantzun egin dudan galderari; egin dudana baino test xeheagoak egin beharko liratekeela iruditzen zait.

Horren harira gogoratu nahiko nuke motibazioaren inguruko ikerketa gehienetan motibazioaren eta H2aren jabekuntzaren arteko erlazioa sendoa dela erakutsi dela. Baina Zafar & Meenakshi-k (2012) dioten moduan, oraindik ez da egiaztatu lorpenak bultzatzen duen motibazioa ala motibazioak lorpena.

Eginiko esperimentuan ateratako emaitzak ikusita, ondorioztatzen dut pertsona baten ikaskuntza-prozesuko garapena faktore baten baina gehiagoren menpe dagoela, eta ikasleen garapenaren ondorioak ateratzeko beharrezkoa dela guztiak aztertzea.

Zentzu horretan, ikaslea da beti protagonista: oso garrantzitsua da ikaste-prozesua egiten ari denaren faktoreak kontuan hartzea. Uneoro gogoan eduki behar ditugu eta faktore horien alde edo faktore horiek landuz egin aurrera H2aren ikaskuntzan eta irakaskuntzan.

7. BIBLIOGRAFIA

Altasan, A. (2016). Motivational orientations and their effect on English Language Learning: A Study in EFL Saudi Context. *Altasan, AMB (2016). Motivational orientations and their effect on English Language Learning: A Study in EFL Saudi Context. American Journal of Educational Research, 4(16), 1131-1137.*

Andreu, C. A. (2007). Motivación y edad: dos factores clave en el aprendizaje de la expresión oral. In *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE: XVII Congreso Internacional de la Asociación del Español como lengua extranjera (ASELE): Logroño 27-30 de septiembre de 2006* (pp. 205-216). Universidad de La Rioja. <file:///C:/Users/MADDALEN/Downloads/Dialnet-MotivacionYEdad-2430328.pdf>

- Bergara, J. (1986). Helduaren motibazioak bigarren hizkuntzaren ikaskuntzan http://www.ikasten.ikasbil.eus/mod/habecms/view.php/irakasbil/didakteka/helduaren_motibazioak_bigarren_hizkuntzaren_ikaskuntzan?lang=es
- García Cobo, A. (2013). Variables afectivas en la adquisición de una lengua extranjera: motivación y ansiedad. Argitaratu gabeko gradu amaierako lana: <https://repositorio.unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/3972/GarciaCoboAna.pdf?sequence=1>
- HABE. (2015). *Helduen euskalduntzearen oinarrizko curriculum*. Donostia: HABE.
- Fletan Guillen, M. T. (1998). Los procesos de adquisición de segundas lenguas durante la infancia. Comunicación presentada en el Congreso de Madrid Diciembre-98 por: M^a Teresa Fletan Guillen. <http://www.waece.org/biblioteca/pdfs/d047.pdf>
- Gardner, R. C. (2007). Motivation and second language acquisition. *Porta Linguarum*, 8, 9–20. <http://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/31616/Gardner.pdf>
- González-Torres, M. C. (1999). La motivación académica. Sus determinantes y pautas de intervención. Pamplona: EUNSA
- Jaio, M., Martínez, L., & Zarraga, A. (). Ikasleen motibazioa, hizkuntza plangintzak eta euskalduntze alfabetatzea, elkarren osagarri. *Hiznet* 05-06. <https://hiznet.asmoz.org/wp-content/uploads/2018/10/AZarragaLMartinezMJJaio.pdf>
- Krashen, S. D. (1981). The “fundamental pedagogical principle” in second language teaching. *Studia Linguistica*, 35(1-2), 50-70.
- Krashen, S. (1982). Principles and practice in second language acquisition. *University of Southern California*.
- Larrenua Vegara, R. (2018). La motivación en el proceso de enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras. Argitaratu gabeko gradu amaierako lana: http://repositori.uib.es/xmlui/bitstream/handle/11201/145393/Larrenua_Vegara_Roberto.pdf?sequence=1&isAllowed=y;La
- Matanzas Rodríguez, M. D. L. Á. (2016). La motivación en la adquisición de una segunda lengua. Argitaratu gabeko gradu amaierako lana:

<https://repositorio.unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/8829/MatanzasRodriguezMariadelosAngeles.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Molina, P. G. (2013). *Hezkuntzaren Psikologia: teoria eta praktika*. UPV/EHU
- Muntzel, M. C. (1995). Aprendizaje vs. Adquisición de segunda lengua: ¿ Un conflicto de intereses?. *Estudios de Lingüística Aplicada*, (21), 27-43.
- Núñez, J. C. (2009). Motivación, aprendizaje y rendimiento académico. In *Trabajo presentado en el X Congreso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Braga, Portugal*. 41-67.
- Ortiz, J. (2003). Helduen euskalduntzean eragiten duten prozesu psikosozialak: motibazio ezari aurre eginez. *Hiznet 02-03*. 1-70.
- Perales, J. (1989). Euskara-ikasleen motibazio eta jarrerak. *Zutabe*, 21, 9-50.
- Real Academia Española. (2001). *Diccionario de la lengua española* (22.ªed.). Madrid, España: Autor.
- Sánchez, J. M. (1994). Adquisición de una segunda lengua. In *Problemas y métodos en la enseñanza del español como lengua extranjera: actas del IV Congreso Internacional de ASELE (Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera)* pp. 21-60.
- Tapia, J. A. (1998). *Motivar para el aprendizaje*. Edebé. Barcelona.
- Viúdez, F. C., & Maestro, J. (2015). Motivación y esfuerzo en la adquisición de lenguas extranjeras. In *La enseñanza de ELE centrada en el alumno* (pp. 213-220). Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. https://cvc.cervantes.es/ENSEÑANZA/biblioteca_ele/asele/pdf/25/25_0213.pdf
- Zafar, S., & Meenakshi, K. (2012). Individual Learner Differences and Second Language Acquisition: A Review. *Journal of Language Teaching & Research*, 3(4).-639-646.
- Zawiszewski, A. (2014). Hizkuntzaren ekoizpena eta ulermena. *EKAIA Euskal Herriko Unibertsitateko Zientzia eta Teknologia Aldizkaria*, (27). 315-327. <https://www.ehu.es/ojs/index.php/ekaia/article/viewFile/10908/12649>
- Hizkuntzen Erabileraren VII. Kale-Neurketa. Eraitzen txostena (2016). Soziolinguistika Klusterra. Eskuragarri helbide honetan:

<http://www.donostiaeuskaraz.eus/euskaraz/euskara-donostian/sekzioak/datu-soziolinguistikoak>

https://eu.wikipedia.org/wiki/Donostia#Egoera_soziolinguistikoa

8. ERANSKINAK I

INFORMAZIO GALDETEGIA (Individual Learner Differences and Second Language Acquisition: A Review)

1- Euskal Herrian jaioa zara?

- a) Bai
- b) Ez

2- Baiezkoa bada, zein herritan?

3- Ezezkoa bada, zenbat denbora daramazu Euskal Herrian?

4- Zenbat urte dituzu?

5- Zein ikasketa egin dituzu?

6- Ba al dakizu gaztelaniaz?

- a) Bai
- b) Ez

7- Etxean zein hizkuntza erabiltzen duzu?

- a) Euskara
- b) Gaztelania
- c) Beste hizkuntzaren bat

8- Eta lagunartean?

- a) Euskara
- b) Gaztelania
- c) Beste hizkuntzaren bat

9- Lanean? / Ikasgelan?

- a) Euskara
- b) Gaztelania
- c) Beste hizkuntzaren bat

10- Zure ingurua euskalduna al da?

- a) Familia
 - i. Bai
 - ii. Ez
- b) Lagunartea
 - i. Bai
 - ii. Ez
- c) Lankideak / ikaskideak
 - i. Bai
 - ii. Ez

11- Zenbat urterekin hasi zinen euskara ikasten?

12- Zein ekintza egiten dituzu euskaraz?

13- 1etik 10era bitartean zure euskara ikasteko motibazioa zenbatekoa dela esango zenuke? (1- txikia, 10- handia)

- a) 1
- b) 2
- c) 3
- d) 4
- e) 5
- f) 6
- g) 7
- h) 8
- i) 9
- j) 10

14- Zein izan zen euskara ikasten hasteko arrazoia?

- a) Lanpostua
- b) Zerbait egin beharra (aisia)
- c) Hizkuntza zaletasuna
- d) Tokian tokiko hizkuntza ikasi beharraren kontzientzia
- e) Familia
- f) Lagunartea
- g) Bikotekidea
- h) Baztertua sentitzea
- i) Beste arrazoiren bat (zein?)

15- Zergatik ari zara euskara ikasten?

- a) Nahi dudalako
- b) Behartuta sentitzen naizelako

16- Zein hizkuntza dakizkizu?

- a) Ondo:
- b) Erdizka:

9. ERANSKINAK II

MOTIBAZIO TESTA

Test hau Altasan-en (2016) *Motivational orientations and their effect on English Language Learning: A Study in EFL Saudi Context* artikulutik ateratako testa da. Motibazio integratzailea eta motibazioa instrumentala bereizten ditu galdeketak, eta ikaslearen jarrera positiboa eta negatiboa neurtzeko ere baliatzen da. **Borobildu ezazu zure iritzia ondoen adierazten duen zenbakia.**

ORIENTAZIO INTEGRATZAILEA

- 1. Euskara ikastea garrantzitsua da, izan ere, horrek ahalbidetuko dit euskaraz hitz egiten duten bertako euskaldunekin gusturago sentitzen.**

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
erabat desados	erdizka desados	neutro	erdizka ados	erabat ados

- 2. Euskara ikastea garrantzitsua da, izan ere, horrek ahalbidetuko dit jende gehiago ezagutzen (euskal hiztunak) eta beraiekin komunikatzen.**

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
erabat desados	erdizka desados	neutro	erdizka ados	erabat ados

- 3. Euskara ikastea garrantzitsua da, izan ere, horrek ahalbidetuko dit euskal artea eta literatura hobeto ulertzen eta estimatzen.**

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
erabat desados	erdizka desados	neutro	erdizka ados	erabat ados

- 4. Euskara ikastea garrantzitsua da, izan ere, errazago parte hartu ahal izango dut beste talde kultural batzuek antolatzen dituzten ekintzetan.**

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
erabat desados	erdizka desados	neutro	erdizka ados	erabat ados

ORIENTAZIO INSTRUMENTALA

5. Euskara ikastea garrantzitsua da soilik lana lortzeko edo lanpostu hobea lortzeko.

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
erabat desados	erdizka desados	neutro	erdizka ados	erabat ados

6. Euskara ikastea garrantzitsua izan daiteke, izan ere, jakintza handiagoko pertsona egingo nau.

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
erabat desados	erdizka desados	neutro	erdizka ados	erabat ados

7. Euskara ikastea garrantzitsua da, izan ere, titulua lortu nahi dut.

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
erabat desados	erdizka desados	neutro	erdizka ados	erabat ados

8. Euskara ikastea garrantzitsua da, izan ere, curriculumua hobetu nahi dut.

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
erabat desados	erdizka desados	neutro	erdizka ados	erabat ados

EUSKARAREN JABEKUNTZAREKIKO JARRERAK

Modu positiboan idatzitako elementuak

1. Beste hizkuntza bat ikastea (kasu honetan, euskara) aberasgarria dela iruditzen zait.

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
erabat desados	erdizka desados	neutro	erdizka ados	erabat ados

2. Benetan gozaten dut euskara ikasiz.

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
erabat desados	erdizka desados	neutro	erdizka ados	erabat ados

3. Euskarak toki garrantzitsua eduki behar du hezkuntza sisteman.

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
erabat desados	erdizka desados	neutro	erdizka ados	erabat ados

4. Ahalik eta euskara gehien ikastea dut helburu.

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
erabat desados	erdizka desados	neutro	erdizka ados	erabat ados

5. Garrantzitsua iruditzen zait bertako hizkuntza izanda euskara jakitea.

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
erabat desados	erdizka desados	neutro	erdizka ados	erabat ados

Modu negatiboan idatzitako elementuak

6. Gorroto dut euskara ikastea.

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
erabat desados	erdizka desados	neutro	erdizka ados	erabat ados

7. Nahiago dut nire denbora euskara ez den beste gai bati eskaini.

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
erabat desados	erdizka desados	neutro	erdizka ados	erabat ados

8. Euskara ikastea denbora galtzea da.

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
erabat desados	erdizka desados	neutro	erdizka ados	erabat ados

9. Ez zait garrantzitsua iruditzen euskara ikastea / jakitea.

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
erabat desados	erdizka desados	neutro	erdizka ados	erabat ados

10. Euskararen erabilerak arlo sozialean asko mugatzen gaitu.

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
erabat desados	erdizka desados	neutro	erdizka ados	erabat ados

Altasan, A. (2016). Motivational orientations and their effect on English Language Learning: A Study in EFL Saudi Context. *Altasan, AMB (2016). Motivational orientations and their effect on English Language Learning: A Study in EFL Saudi Context. American Journal of Educational Research, 4(16), 1131-1137.*