

LEHEN HEZKUNTZAKO GRADUA

2017/2018 ikasturtea

LEHEN HEZKUNTZAKO IKASLEEN ANTSIETATE MAILA INGELES HIZKUNTZAREN IKASKUNTZAN

Egilea: Ainhoa Errasti Aguirrebeitia

Zuzendaria: Aintzane Etxebarria Lejarreta

Leioan, 2018ko maiatzaren 30ean

AURKIBIDEA

Sarrera	3
1. Esparru teorikoa eta kontzeptuala	4
1.1. Bigarren hizkuntzen irakaskuntzarako metodoak	4
1.2. Dimentsio afektiboa bigarren hizkuntzen ikaskuntzan	6
1.3. Alde afektiboaren garrantzia legedian.....	12
2. Helburuak eta hipotesiak	12
3. Metodoa	13
3.1. Ikerketa mota	13
3.2. Parte hartzaileak.....	13
3.2.1. Ikasleak	14
3.2.2. Irakasleak	14
3.3. Baliabideak	15
3.3.1. FLCAS	15
3.3.2. Ikasleen galdera irekia	16
3.3.3. WTCS	16
3.3.4. Irakasleen galdetegia.....	16
3.3.5. Excel eta IBM SPSS Statistics.....	17
3.4. Prozedura	17
3.5. Datuen analisia eta emaitzak	17
3.5.1. Fidagarritasun analisia.....	18
3.5.2. Generoa eta antsietate maila	18
3.5.3. Irakasteko moduak eta antsietate maila	20
3.5.4. Antsietate maila eta hizkuntza ohiturak	25
4. Ondorioak.....	25
5. Erreferentzia bibliografikoak	27
ERANSKINAK	29

LEHEN HEZKUNTZAKO IKASLEEN ANTSIETATE MAILA INGELES HIZKUNTZAREN IKASKUNTZAN

Ainhoa Errasti Aguirrebeitia

UPV/EHU

Ikerketa lan honen helburua ingeleseko klaseetan zehar ematen diren egoera ezberdinen aurrean ikasleen antsietate maila aztertzea izan da. Betiere, generoak eta irakasleen irakasteko moduek eraginik duten eta antsietate mailaren eta hizkuntza ohituren artean erlaziorik dagoen ikertu da. Horretarako, Durangoko hiru ikastetxe ezberdinetako 185 ikaslek betetako galdetegien bitartez, ingeleseko klaseak abiapuntu izanik, ikasleen antsietate maila eta hizkuntza ohituren inguruko datuak jaso dira. Era berean, parte hartu duten ikasleen ingeleseko irakasleek ere galdetegi bat bete dute, irakasteko moduen inguruko informazioa eskuratu ahal izateko. Emaitei dagokienez, ikasleek antsietate egoerekiko adierazten duten adostasun maila tartekoa da.

Bigarren hizkuntzaren irakaskuntza, dimentsio afektiboa, emozioak, antsietatea, hizkuntza ohitura

El objetivo de este trabajo de investigación es examinar el nivel de ansiedad ante las diferentes situaciones que se dan durante las clases de inglés. En cualquier caso, investigando si el genero o los modos de enseñanza de los profesores tienen influencia o si existe alguna relación entre el nivel de ansiedad y los hábitos del lenguaje. Para ello, partiendo de las clases de inglés, se han recogido datos sobre el nivel de ansiedad y los hábitos del lenguaje a través de cuestionarios rellenos por 185 alumnos de tres escuelas diferentes de Durango. Asimismo, los profesores de inglés de los alumnos participantes también han relleno un cuestionario para poder obtener información sobre los modos de enseñanza. En cuanto a los resultados, el nivel de conformidad que expresan los alumnos frente a ciertas situaciones de ansiedad es intermedio.

Enseñanza de la segunda lengua, dimensión afectiva, emociones, ansiedad, hábito del lenguaje

The aim of this research work has been the study of the anxiety levels of students in different situations that can occur in English classes. It has been taken into account if the gender and the way of teaching of the teacher, as well as the level of anxiety and the language habit are related. With this idea in mind, and using an inquiry done to 185 students from three schools of Durango, the level of anxiety and language habits of students have been compiled. In the same way, in order to get information about the way of teaching, another inquiry has been done by the teachers of those students. According to the results, the anxiety level demonstrated by the student is medium.

Second language teaching, affective dimension, emotions, anxiety, language habit

Sarrera

Ikerketa lan honetan bigarren hizkuntzen irakaskuntzan dimentsio afektiboak duen garrantzia adierazi nahi da. Azken finean, ikasleek ikaskuntza prozesuan zehar sentitzen edota bizitzen dituzten emozioek paper esanguratsua betetzen dute, eta horrenbestez, irakaskuntzaz arduratzen direnek, aintzat hartu beharreko aspektua izango da.

Egia da, emozioak anitzak direla, horregatik, lan hau antsietatean zentratzen da zehazki. Askotan, ikasleei antsietatea nabaritu ohi zaie, azterketak, aurkezpenak edota bestelako ekintza akademikoak direla eta. Gizartean, antsietatea askotan ematen dela dirudi, gure artean ezaguna den kontzeptua da. Hala ere, Lehen Hezkuntza bezalako etapa goiztiar batean ez litzateke horren arrunta izan beharko, beraz, irakasleen betebeharra izango da ikasleen antsietate maila kontrolatzea.

Aurreko guztia kontuan izanik, bigarren hizkuntzen ikaskuntzan ematen den antsietatea aztertzeko ikerketa bat burutuko da. Horretarako, Durangoko hiru ikastetxe ezberdinetako ikasleen antsietate mailaren eta hizkuntza ohituren inguruko datuak jaso dira, betiere, *Likert* eskalaz baliatzen diren zenbait galdetegi erabiliz. Gainera, hautatutako bigarren hizkuntza, eta kasu honetan, atzerriko hizkuntza ere, ingelesa da. Hortaz, ikasleen ingeleseko irakasleek ere ikerketan parte hartuko dute eta beste galdetegi baten bitartez, bakoitzak bere irakasteko modu propioak adieraziko ditu.

Datu horiez baliatuz, batik bat, generoak edota ikasleek jasotzen duten irakaskuntza motak ikasleen antsietatean eraginik ote duten aztertuko da. Horrekin batera, antsietate mailak haurren hizkuntza ohituran eraginik duen ere ikertu nahi da. Hizkuntza baten ikaskuntza prozesuan, hizkuntza horretan hitz egiteko prestasuna azaltzea garrantzitsua eta onuragarria izan baitaiteke.

Hori horrela izanik, jadanik, zenbait gauza aurreikus daitezke. Izan ere, antsietatea kontzeptu edo emozio negatibotzat jo ohi da eta ikaskuntza prozesuan oztopo izan daiteke. Horrenbestez, antsietatea kontrolatzeko eta gutxitzeko modurik egokiena, segur aski presiorik gabeko ingurugiroa sortzea izango da, non, emozio positiboak gailentzen diren eta akatsak egiteko beldurrik ez dagoen.

1. Esparru teorikoa eta kontzeptuala

1.1. Bigarren hizkuntzen irakaskuntzarako metodoak

Jarraian, historian zehar garatu diren bigarren edota atzerriko hizkuntzen irakaskuntza metodo nagusiak azaltzen dira. Hainbat metodo daudela kontuan izanik, aspektu orokorrenak aipatu dira. Alabaina, gehiago jakin nahi izanez gero, eranskinetan informazio gehiago dago. (Ikus 1, 2 eta 3. eranskinak).

1.1.1. XX. mendeko hizkuntzen irakaskuntza

Historian zehar, atzerriko hizkuntzen irakaskuntzan metodo ugari erabili izan dira. Jadanik, XVIII. mendean atzerriko hizkuntzen irakaskuntzarako lehenengo metodo profesionala sortu zela esan daiteke. Mende horren erdialdean planteatu ziren metodo tradizionalen funtsak Searsek bere liburuan jaso zituen, *El método ciceroniano o prusiano para la enseñanza de los elementos de la lengua latina* izenekoan, alegia. (Martin, 2009).

Verdí-ren (2010) hitzetan, XIX. mendearen amaieran, hizkuntzaren ahozko praktikaren beharrari erantzuteko, metodo zuzena sortu zen. Honako metodo hau ahozko metodo aktibo, imitatibo eta errepikagarria izateagatik bereiztu zen.

50. hamarkadan, hizkuntzen irakaskuntza bideratzeko, ahozko ikuspegia onartu zen. Ikuspuntu honen defendatzaile aktiboenetariko bat George Pittman australiarra izan zen. Pittman-ek zenbait lagunen laguntzarekin, egoeraren ikuspuntuan oinarrituriko irakaskuntzarako materialak sortu zituen eta eragin nabarmena izan zuten. Ondoren, Alexander eta beste zenbait britainiar autorek sortutako liburu-testuetan hizkuntzaren egoeraren araberako irakaskuntzaren printzipio nagusiak islatu ziren. (Richards eta Rodgers, 2009).

Otero-k (1998) Bigarren Mundu Gerrak atzerriko hizkuntzak denbora tarte txikian eta modu eraginkorrean ikasteko beharra sortu zuela azpimarratzen du, izan ere, modu horretan, etsaiaren armadan infiltratzeko aukera ematen zen. Gertaera hau mundu mailan eman bazen ere, autoreak bereziki Estatu Batuetan eman zela eta hortik abiatuz, metodo audiolinguala sortu zela adierazten du.

1.1.2. Iraultza kognitiboa, metodo alternatiboak

1970 eta 1980. urteen artean hizkuntzen irakaskuntzaren paradigmek aldaketa nabarmenak jasan zituzten. Gramatikan oinarrituriko ikuspegi eta metodo alternatiboen bilaketak norabide ezberdinak zabaldu zituen. (Richards eta Rodgers, 2009). Horrenbestez, metodo berriak eta anitzak eratu ziren. Horien artean, bide isila edota sugestopedia daude.

Rico-k (2005) Caleb Gattegno-k sorturiko bide isila, irakaslearen isiltasunean eta ikasleek ahalik eta enuntziatu gehien igortzeko sustapenean oinarritzen dela adierazten du, betiere, arazo konponbiderako koloretako erregeleta eta irudiak sostengu gisa erabiltzen direlarik.

Bestalde, Sugestopedia Lozanov-ek Bulgarian abian jarri zuen eta antsietatea neutralizatzeko atmosfera atsegina sortzean datzan metodoa da. Horretarako, musika klasikoa, erlaxazio-teknikak eta luzaketa zehatzak erabiltzen dira, betiere, datu linguistikoaren bereganatzerako klima aproposa aukeratzea helburu nagusia izanik. (De Prada, 1991).

1.1.3. Gaur egungo metodoak

Gaur egungo metodoak ere anitzak dira. Hortaz, kasu honetan, Hizkuntzaren Irakaskuntza Komunibatiboa, Ikuspuntu Naturala, Hizkuntzaren Ikaskuntza Kooperatiboa, Edukietan Oinarrituriko Heziketa eta Eginkizunetan Oinarritutiko Hizkuntzaren Irakaskuntzaren ezaugarri nagusiak jorratuko dira.

Rico-k (2005) bere lanean, Hizkuntzaren Irakaskuntza Komunikatiboa horrela deskribatzen du: 60. hamarkadaren amaieran sortu zen jatorri britainiarreko ikuspegia da, non, kompetentzia komunikatiboak eta erabilera komunikatiboetan dauden esanahiek egitura linguistikoek baino garrantzia handiago hartzen duten.

Ikuspuntu Naturala, berriz, Terrel eta Krashen-ek eraiki zuten 1983. urtean. Helburu nagusia esanahien ulermena da. Gainera, metodo horrek hizkuntza baten murgilpena eta azalpena ikasleek ekoizpen idatzia baino garrantzitsuagoa dela dioen teoriaren alde egiten du. Era berean, innatismoan oinarritzen da, ikasleek aktiboki parte-hartzen eta protagonista izaten uzten dielarik. Bestalde, gramatikarentzat ez dago ia-ia lekurik eta klaseetan ez dira azalpen gramatikalak aipatzen. (Martin, 2009).

Hizkuntzaren Ikaskuntza Kooperatiboari dagokionez, metodo hau orokorragoa den ikuspegi hezigarri baten baitan dago, kolaboraziozko ikaskuntza izenez ezagutzen denaren parte baita. Ikaskuntza kooperatiboa ikasleek bikoteak edota talde txikiak osatuz eta horietan parte hartuz, jarduera kooperatiboez baliatzen den irakaskuntza-ikuspegia da. (Richards eta Rodgers, 2009).

Horrez gain, Richards eta Rodgers-en (2009) arabera, Edukietan Oinarrituriko Heziketa bigarren hizkuntzaren irakaskuntzaren inguruko ikuspegia da, non, irakaskuntza ikasleek jasoko duten eduki edota informazioaren inguruan antolatzen den.

Amaitzeko, García-k (1995) Eginkizunetan Oinarrituriko Hizkuntzaren Irakaskuntza ikuspegi berriena dela ziurtatzen du, ikaskuntza prozesuan zentratzen dena eta ez edukietan. Autorearen esanetan, prozesuaren azken helburua eta ikaskuntzaren elementu zentrala eginkizuna da.

1.2. Dimentsio afektiboa bigarren hizkuntzen ikaskuntzan

Asensio eta Al Momeni-k (2015) atzerriko hizkuntzen ikaskuntza-irakaskuntzaren testuinguruan, afektibitatea ikaskuntza baldintzatzen duen egoera, emozio edota jarrera bezala definitzen dute. Horrekin batera, autoreek Reyna-ren (2009) hitzak aipatzen dituzte: hizkuntza baten jabetze prozesuan afektibitatean arreta jartzeak, ikasleen sentimendu eta interesak kontuan izatea da eta aldi berean, zerk motibatzen dien ikusten laguntzen du, betiere, irakasleei ikasleak hezi eta orientatzeko eta baita beraien jarrera positiboa sustatzeko beharrezko erreminta eta ezagutzak emanez.

Jadanik XX. mendeko 60. hamarkadan afektibitatearekin loturiko ikerketa linguistikoak eta afektibitateak bigarren hizkuntzen eta atzerriko hizkuntzen irakaskuntzan duen inplikazioak garrantzia hartzen hasi ziren. Une horretatik aurrera, dimentsio afektiboa interes handia pizten eta zuzenki ikaslearen irakaskuntza-ikaskuntza prozesuaren arrakastarekin lotzen hasi zen. Modu horretan, ikaslea gizabanako berdingabe gisa aztertzen hasten da, bere barne-faktore, interes eta potentzialtasun ezberdinekin eta ikaskuntza prozesura gehituko diren esperientzia pertsonalak kontuan izanik. Betiere, ikaskuntza prozesu horretan paper aktiboa duela ahaztu gabe. (Mena, 2013).

1.2.1. Jarrera

Espí eta Azurmendi-k (1996) jarrera, fisikoa edo soziala izan daitekeen eta subjektu eta objektuaren arteko erlazioa definitzera behartuta dagoen eraiki teoriko bezala definitzen dute. Era berean, autore hauek jarreraren eta bigarren hizkuntzaren jabetze prozesuaren arteko eragina elkarrenganako delako defendatzen dute. Eta hori indartzeko, autoreak Hamers eta Deshaies-ek (1982) esandakoan oinarritzen dira: bigarren hizkuntzaren jabetze prozesuan aurrera egiten den heinean, jarreretan aldaketa positiboak behatzen dira, batez ere, esperientzia puntual edota berrien eta murgiltze programen ondorioz. (Ikus 4. eranskina).

1.2.2. Motibazioa

Minera-ren (2009) arabera, hezkuntzaren munduan, batez ere ikaskuntzaren testuinguru formalean, motibazioa irakasleei gehien kezkatzen dien faktoreetako bat da. Horrekin batera, autoreak bere lanean bereziki atzerriko eta bigarren hizkuntzen alorrean maneiatzen diren 4 motibazio motak aipatzen ditu, Tragant eta Muñoz-ek (2000) esandakoan oinarrituz: alde batetik, intrintseko eta estrintseko motibazioa bereizten dira, eta bestetik, motibazio instrumentala eta integratzailea.

Alabaina, Gardner-ek (2007) eginiko ikerketa behatuz gero, ateratako ondorioetan motibazio motak horren garrantzitsuak ez direla antzeman daiteke. Autorearen iritziz, motibazio intrintsekoa eta estrintsekoa edota motibazio instrumentala eta integratzailea bereizteak ez du motibazioa bigarren hizkuntzen ikaskuntzan duen rola azaltzen laguntzen. Burututako ikerketak gakoa motibazioaren intentsitatean dagoela frogatu du, eta horren baitan jarrerazko osagarriak eta osagarri kognitibo eta afektiboak daude. (Ikus 5. eranskina).

1.2.3. Iragazki afektiboa

Dulay, Burt eta Krashen-ek (1982) indibiduo batek atzerriko hizkuntza bat ikasteen erabiltzen dituen barne prozesadorez hitz egin zuten. Autore hauen arabera, indibiduoak datu linguistikoak aukeratzeaz arduratzen den filtroak ditu, baita datu horien egitura gramatikalen antolatzailea ere. Era berean, arau gramatikal ezagunak mezua sortzeko erabiltzen dituen monitorea ere badago. Hori horrela izanik, arrazoi,

behar, jarrera, egoera sozialak eta egoera emozionalez osatzen den iragazki afektiboak funtsezko papera dauka ikasi daitekeenaren guztiaren katalizatzaile bezala. (De Prada, 1991).

Richards eta Rodegrs-ek (2009) Krashen-ek esandakoa defendatzen dute, izan ere, Krashenen arabera, ikasleen jarrerak edota egoera emozionalak hizkuntzaren jabetzerako ezinbestekoa den informazioaren sarbidea baimendu, galarazi edota blokeatzen duten iragazki moldagarriak dira. Hipotesi hau bigarren hizkuntzen jabetzearen inguruko ikerketan oinarritzen da eta Richards eta Rodgers-ek (2009) hurrengo hiru aldagai afektiboak identifikatzen dituzte:

- Motibazioa: orokorrean motibazio maila altua duten ikasleek emaitza hobekak lortzen dituzte.
- Norberarengan konfiantza: Norberarengan konfiatzen duten ikasleek arrakasta handiagoa izan ohi dute.
- Antsietatea: antsietate pertsonal eta ikasgelako antsietate maila baxuek bigarren hizkuntzaren jabetze prozesua errazten dute.

1.2.4. Emozioen papera

Santos-ek (2014) klaseko esperientziak atseginak direnean garunak dopamina askatzen du eta neurotransmisore horrek oroimen zentroak estimulatzen dituela azaltzen du, betiere, Willis-en (2007) hitzetan oinarrituz. Era berean, arreta mantentzen laguntzen duen azetilkolina izeneko substantzia ere askatzen dela dio. Horrenbestez, ikaskuntza emozio positiboekin erlazionatzen denean ikasleek edukiak hobeto bereganatzen eta ikasten dituztela ziurtatzen du autoreak.

Illo bera jarraituz, Santos-ek (2014) Christianson-i (1992) ere erreferentzia egiten dio estresak, asperraldiak, nahasmenduak, motibazio baxuak edota antsietatea bezalako emozioek ikaskuntza prozesua oztopa dezaketela esanez.

Esperientzia emozionalek hizkuntzen ikaskuntzako klaseetan sentimendu kontserbadoreak, erantzun psikologikoak eta jarrera behagarriak sortzen dituzte. Bide hori jarraituz, emozioek jardueretan zehar hizkuntzen ikasleek erakusten duten motibazioari eragiten diote. (Méndez, 2016).

Halaber, Mendez-en (2016) esanetan, mehatxagarria edota beldurgarria ez den ikas ingurunea garatu behar da, izan ere, ezinbestekoa da hizkuntza irakasleek ikasleen emozioak beraien onurarako lan egin dezaten laguntzea eta ez beraien aurka. Autoreak hori ziurtatzeko ondorengo gakoak aipatzen ditu: ikasgelako klima positiboa sortzea, taldeko kohesioa sustatzea eta irakasle-ikasle arteko harreman onak ezartzea.

1.2.5. Antsietatea

Egoera emozionalen eraginen barnean gehien ikertu den faktorea antsietatea da, hein handi batean bere presentzia edota gabeziak ikaskuntzan daukan garrantziaren ondorioz. (De Prada, 1991).

Ehrman-en (1996) arabera, antsietatea ikasleek beraien segurtasun eta auto-estiman antzematen duten mehatxua da. Mehatxu horrek maila ezberdinetan eragin dezake, ondorio anitzak sortuz. Esate baterako, ikasle batek antsietate maila altua badu, atzerriko hizkuntzaren ikaskuntzarako beharrezkoak diren trebetasun espezifikoak erabiltzeko gaitasunaren garapenean zailtasunak ager daitezke. (Braun, 2005).

Santos-en (2014) hitzetan, Horwitz eta lankideek (1986) ere antsietatea aztertu zuten eta betiere, hizkuntzen ikaskuntzan zentratuz horrela definitu zuten: hizkuntza motekin eta hizkuntzen ikaskuntza prozesutik eratorritako auto-pertzepzio, sinesmen, sentimendu eta portaeren konplexu bereizgarria.

Bestalde, Pizarro eta Josephy-k (2010) MacIntyre eta Gardner-en (1989) hitzak jasotzen dituzte: antsietatea norbanakoak bigarren hizkuntza erabili behar duenean eta hizkuntza horretan guztiz kompetentea ez denean esperimintatzen den beldurra dela diote, gainera, egoera hauetan bihotzeko erritmoaren azkartzea bezalako erantzun fisiologikoak ere ematen dira.

Dena dela Rubio-k (2004) esandakoa azpimarratzekoa da, izan ere, autore horren arabera, hizkuntzen ikaskuntzaren eremuan adituak diren ikerlari gehienek antsietate idiomatikoak testuinguru akademikoaren barnean zein kanpoan ematen diren beste antsietate motetatik bereizten dituen ezaugarri berdingabeak dituela onartzen dute.

Halaber, De Prada-k (1991) bere lanean Baley-k (1983) zehazturiko bigarren hizkuntzaren ikaskuntzan antsietatea azaldu izanaren arrazoi nagusiak aipatzen ditu:

norberaren konparaketa beste ikaskide batzuekin, irakaslearekin mantentzen den harremana eta norberaren konparaketa “standars”-ekin eta helburu pertsonalekin.

1.2.5.1. Antsietate motak

Pizarro eta Josephy-k (2010) adierazten duten bezala, bigarren hizkuntzaren ikaskuntzan antsietatea funtsezko faktorea izan daitekeela ulertzeko, funtsezkoa izango da Horwitz eta lankideek (1986) berezitako ondorengo hiru antsietate motak ezagutzea: harrapaketa komunikatiboa, probaren antsietatea eta ebaluazio negatiboarenganako beldurra.

Harrapaketa komunikatiboa beste pertsona edota talde batekin mantentzen den komunikazio errearekin loturiko beldur edota antsietate indibiduala da. Horrek ikasleen osasun mentalean kalteak eragin ditzake, bigarren hizkuntzaren ikaskuntza prozesuko aurrerapenean eragina baitauka. Horrekin batera, lasaitasuna edota lotsa bezalako izaeraren ezaugarriek ere zeresana daukate. Batzuetan, ikasle hauek klasean aktiboki parte-hartzeko nahiak edota gaitasunak adierazten dituzte, baina beraien ahozkotatasuna inhibizio edota lotsarengatik oztopatuta ikusten da. Hori horrela izanik, harrapaketa komunikatiboaren ondorioz, harreman sozialetan aktiboak diren ikasleak beraien ama hizkuntzan harro egoteko moduan mintzatzen dira, baina bigarren hizkuntzan egoera eskasera iritsi ohi dira parte-hartze nulura iritsiz. (Pizarro eta Josephy, 2010).

Proba baten aurrean ematen den antsietatea baldintza psikologiko bat da, non, ebaluazioa eskatzen duen azterketa edota proba baten aurrean norbaitek estutasuna edota larritasuna esperimintatzen duen. Antsietate mota hori ikaskuntza prozesu txar baten kausa nagusia izan daiteke. Halaber, antsietate mota hau sufritzen duten pertsonak etengabe atsekabe edota estutasun egoerak jasaten dituzte. Azken finean, ikasle hauen itxaropen akademikoek autoestimarekin erlazio zuzena mantentzen dute, eta beraz, lortutako emaitzak esperotakoak ez badira ondorio negatiboak ekar ditzake. Hori guztia dela eta, ikasleak gehienbat, porrotetan zentratzen dira eta horrek bigarren hizkuntza barneratzeko ikaskuntza prozesuan ondorio ugari ekar ditzake. (Pizarro eta Josephy, 2010). (Ikus 6. eranskina).

Ebaluazio negatiboarekiko beldurra, ordea, norbanakoa gainerakoen iritzietan zentratzean, gainerakoek adierazitako sentimendu edota inpresio negatiboak ekiditean eta gainerakoen kritika edota ebaluazioa saihestean ematen den egoera da. Ebaluatua, zalantzan jarria edota bere aurka egiteko etengabeko beldur horrek ikasleak ekintza ezberdinak jende aurrean edota edozein egoera sozialetan modu egokian burutzeko gai ez direla sentitzea dakar. Era berean, hizkuntzen ikaskuntzan antsietate maila altua sortzen da eta horrek kompetentzia linguistikoa desegokia izatea eragiten du. (Pizarro eta Josephy, 2010).

1.2.6. Hizkuntza ohitura

Hizkuntzen ikaskuntza prozesuan garrantzitsua da hizkuntza ohitura lantzea, hitz egiteko prestutasuna garatu ahal izateko. Alabaina, alor horretan, McCroskey eta Richmond (1991) adierazten duten bezala, badaude eragin zuzena daukaten faktore asko:

Whether a person is willing to communicate with another person in a given interpersonal encounter is certainly affected by the situational constraints. Many situational variables can have an impact. How the person feels that day, what communication the person has had with others recently, who the other person is, what that person looks like, what might be gained or lost through communicating, and the demands of time can all have a major impact, as can a wide variety of other elements not enumerated here. (McCroskey eta Richmond, 1991, 129. or.).

Díazek (2009) buruturiko tesian, Clément, Dörnyei eta Noelsek (1998) komunikatzeko ahalmenean eragina duten aldagai ezberdinak batzen dituen eredu heuristikoa egin zutela aipatzen du. Gainera, autoreak eredu formal piramidalean aurkezten diren sei mailaz osaturik dagoela ziurtatzen du, piramidearen oinarrian komunikazioaren testuinguru soziala eta indibiduala daude, eta jarraian, testuinguru afektibo eta kognitiboa, motibazio-faktoreak, aurrekariak, komunikatzeko intentzioa edota desioa, eta azkenik, piramidearen gailurrean, ama-hizkuntzaren erabilera edota jarrera komunikatiboa.

Eskola-eremuan murgilduz, ahalmen komunikatibo handia duten ikasleek abantaila asko dituzte. Irakasleek ikasle hauengan itxaropen positiboak dituzte, hitz egiteko prestutasun maila baxuago duten ikasleekiko itxaropen negatiboak eraiki ohi diren bitartean. (McCroskey eta Richmond, 1991).

1.3. Alde afektiboaren garrantzia legedian

1.3.1. Europako Erreferentzia Marko Bateratua

Europako Erreferentzia Marko Bateratuak (2005) argi eta garbi uzten du arlo horretan, alde afektiboak duen balioa: "Ikaslearen gaitasunek lotura estua dute gizabanakoaren ezaugarri kognitiboekin, afektiboekin eta linguistikoekin, eta ikasle jakin bakoitzarentzat ataza jakin batek zenbateko zailtasuna izan dezakeen zehazteko kontuan hartu behar dira". (EEMB, 2005, 184.or.)

Gainera, dokumentu bereberetan hizkuntzen ikaskuntza prozesuan alde afektiboak duen garrantzian asko sakontzen da, bereziki, auto-estima, inplikazioa eta motibazioa, egoera eta jarrera bezalako eragile afektiboen garrantzia azpimarratuz.(EEMB, 2005).

1.3.2. 236/2015eko Dekretuaren II. Eranskina osatzen duen curriculum orientatzailea

Oinarrizko hezkuntzaren alorrean, 236/2015eko Dekretuaren II. Eranskina osatzen duen curriculum orientatzaileak, hitzezko eta hitzik gabeko komunikaziorako eta komunikazio digitalerako konpetentzia izeneko atalean, komunikazioaren eta alde afektiboaren garrantzia adierazten du:

Komunikazioa funtsezkoa da giza garapenaren alderdi indibidual eta sozialean. Alderdi indibidualean, norberaren jakintza eraldatzeko, jarduteko modua egokitzeko eta adierazteko bitartekoa da komunikazioa. Pertsonen bizitza afektibo eta kognitiboarekin lotura estua duen aldetik, sentimenduak erregulatzen laguntzen du komunikazioak, eta ikaskuntza ororen bitarteko nagusia da, bai bizitzan, bai esparru akademikoan. (2015, 31. Or.).

2. Helburuak eta hipotesiak

Lan honen esparru teorikoa eta kontzeptuala alde batera utzita, alde praktikora pasako gara, baina horretarako beharrezko da hainbat puntu zehaztea.

Hasiera batean esan bezala, ikerketaren helburu nagusia dimentsio afektiboak hezkuntzan daukan garrantzia azpimarratzea da, eta bereziki, ingeleseko klaseetan ematen diren egoera ezberdinen aurrean ikasleen antsietatea aztertzea.

Alabaina, antsietatea kontzeptu zabala denez, hori aztertzeke zenbait helburu espezifikoko ezarri dira:

- Generoak ikasleen antsietate mailan eragin esanguratsurik duen aztertzea.
- Irakasleen irakasteko moduak ikasleen antsietate mailan eragin esanguratsurik duen aztertzea.
- Irakasleen hizkuntza ohiturak antsietate mailarekin loturarik duen aztertzea.

Aurretik landutako eta erabakitako guztia aintzat harturik, hipotesien formulazioari ekingo zaio. Helburuetan ezarritako aldagaietatik abiatuz, eratu diren hipotesiak ondorengoak dira:

- Generoak ez dauka eragin esanguratsurik ikasleen antsietate mailan.
- Irakasleen irakasteko moduak ikasleen antsietate mailan eragin esanguratsua dauka.
- Irakasleen hizkuntza ohiturak antsietate mailarekin lotura dauka, zenbat eta antsietate maila handiagoa izan, ikasleak hizkuntza horretan hitz egiteko orduan eta ohitura gutxiago izango du.

3. Metodoa

3.1. Ikerketa mota

2017-2018 ikasturteko bigarren hiruhilekoan buruturiko ikerketa kuantitatibo baten aurrean gaudela esan daiteke. Izan ere, parte hartzaileen antsietate maila eta hizkuntza ohiturak aztertzeke *Likert* eskalako FLCAS (Santos,2014) eta WTCS (Santos, 2014) galdetegiak erabili dira. Horrenbestez, dena zenbakien bidez neurtu da.

3.2. Parte hartzaileak

Ikerketa lan hau Durangon burutu da. Durango Bizkaian kokatzen da eta Eustatek ateratako 2017ko datuen arabera, 29.089 biztanle ditu. Zehazki Durangoko hiru ikastetxetako Lehen Hezkuntzako 6. mailako ikasle guztiengandik, eta ikasle horien ingeleseko irakasleengandik jasotako datuak aztertu dira.

Ikastetxe horietan, hizkuntza eredu bakarra D eredia da. Horrek, hizkuntza nagusia euskara dela esan nahi du. Lehen Hezkuntzari dagokionez, gaztelaniako irakasgaia dago, eta baita ingelesekoa ere, atzerriko hizkuntza gisa. Izan ere, eleaniztasuna lortu nahi da, baina beti euskara ardatz izanik. Jarraian, ikastetxe bakoitzaren ezaugarri nagusiak deskribatzen dira.

A ikastetxea izaera kontzertatuko ikastetxea da. Bertan, eskaintza akademiko handia dago, izan ere, ondorengo hezkuntza mailak eskaintzen dira: Haur Hezkuntza, Lehen Hezkuntza eta Derrigorrezko Bigarren Hezkuntza. Gainera, 2017/2018 ikasturteko datuek guztira 1046 ikasle eta 77 irakasle daudela adierazten dute.

B ikastetxea ere izaera kontzertatukoa da, eta A ikastetxea baino handiagoa dela esan daiteke, izan ere, Haur Hezkuntza, Lehen Hezkuntza eta Derrigorrezko Bigarren Hezkuntzaz gain, Batxilergoko ikasketak ere eskaintzen dira. Hori kontuan izanik, gutxi gorabehera 1300 ikasle joaten dira ikastetxe honetara.

C ikastetxea izaera publikodun ikastetxea da. Ikerturiko hiru ikastetxeetatik txikiena da eta baita berriena ere, duela 13 bat urte jarri baitzen martxan. Gainera, ikastetxeak soilik Haur Hezkuntza eta Lehen Hezkuntzako eskaintza akademikoa dauka. Hori guztia kontuan izanik, ikastetxe honetan 400 bat ikasle daude.

3.2.1. Ikasleak

Ikerketa honetan, guztira 185 ikaslek hartu dute parte, 72 A ikastetxeakoak, 72 B ikastetxeakoak eta 41 C ikastetxeakoak izan dira. Ikasle guztiak Lehen Hezkuntzako 6. mailako ikasketak burutzen zebiltzan. Ikasle guztietatik 88 (%48a) neskek izan dira eta 97 mutilak (%52a). Gainera, 141 (%76) ikaslek 11 urte dituzte, 43 (%23) ikaslek 12 urte eta ikasle bakar batek (%1) 13 urte ditu. Halaber, jaioterriari dagokionez, gehiengoa Euskal Herrian jaio bada ere, badira kanpoan jaio izan diren batzuk, konkretuki, parte hartu duten ikasleen %2. Eta besteak beste, ondorengo herrialdeetan jaio izan dira: Bolivia, Txina eta Errumania.

3.2.2. Irakasleak

Irakasleriaren laginari dagokionez, guztira ingeleseko 5 irakaslez osaturik egon da. A eta C ikastetxeetan irakasle bakarra arduratzen da Lehen Hezkuntzako 6. maila osoko

ingeleseko klaseez. B ikastetxean ordea, ikasle-talde bakoitzak ingeleseko irakasle ezberdin bat dauka. Generoari dagokionez, irakasleen %60 emakumeak dira eta %40, berriz, gizonezkoak. Gainera, adina 29 eta 51 urte bitartekoa izan da.

3.3. Baliabideak

Datuen bilketa aurrera eramateko, Santonsen (2014) doktore-tesitik hartutako hiru galdetegi ezberdin erabili dira. Ondoren, datuak Excel eta SPSS programen bidez aztertu dira.

3.3.1. FLCAS

Atzerriko hizkuntzan ematen den antsietate maila neurtzeko, FLCAS-eko (Foreign Language Classroom Anxiety Scale-eko) gaztelaniazko bertsioaz baliatu gara. Zehazki, ikasgelan, atzerriko hizkuntzen ikaskuntzan ematen diren egoerekin loturiko antsietatea neurtzen da. Hori kontuan izanik, konkretuki antsietate egoera aztertzen da. Santosek (2014), galdetegiaren gaztelaniazko bertsioa Pérez-Paredes eta Martínez Sánchezek (2001) proposatua izan zela aipatzen du eta atzerriko hizkuntzetan ematen den antsietatearen inguruko ikerketetan gehien erabili den baliabidea dela ziurtatzen du. Hala ere, FLCAS-en jatorrizko galdetegia Horwitz et al.-ek (1986) osatu zutela gogorarazten du. Autorearen esanetan, FLCAS atzerriko hizkuntza eskoletan ematen den harrapaketa komunikatiboa, proba baten aurrean ematen den antsietatea eta ebaluazio negatiboenganako beldurra ebaluatzen dituen 33 baieztapenez osaturiko galdetegia da. Elementu bakoitza kalifikatzeko *Likert* eskala erabiltzen da, 1etik (guztiz ados) 5erako (guztiz desados) puntuazioak ematen dira. Gainera, 33 itemetatik 24k antsietate egoerak adierazten dituzten bitartean, 9k antsietate egoerak adierazten ez dituztela aipatzen du. Horrenbestez, eskala kalkulatzeko orduan, 24 antsietate item horiekiko zenbat eta adostasun maila handiagoa izan orduan eta antsietate maila handiagoa erakutsiko dute. Eta antsietate egoerak adierazten ez dituzten itemekin, alderantziz, zenbat eta desadostasun maila handiagoa, orduan eta antsietate maila handiagoa. (Ikus 7. eranskina).

3.3.2. Ikasleen galdera irekia

Aurretik aipaturiko FLCAS galdetegiarekin batera, ikasleei galdera ireki bat erantzuteko eskakizuna egin zitzaion. Kasu honetan ere, Santosek (2014) bere lanerako erabilitako galdera berdina erabili da: “¿Qué situaciones, comportamientos o actividades te producen más ansiedad/nerviosismo/tensión en las clases de inglés?”. (Ikus 8. eranskina). Hala ere, hemendik jasotako erantzunen azterketa hurrengo lan baterako utziko da.

3.3.3. WTCS

Ikasleen hizkuntza ohiturak neurtzeko beste baliabide bat erabili da. Santosek (2014) bere lanean erabilitako gaztelaniazko moldaketa berbera. Autoreak galdetegia Díaz-Pintok (2009) buruturikoa dela dio, betiere, McCroskey eta Baer-en (1985) WTCS-ean (Willingness to Communicate Scale-ean) oinarriturik. Guztira atzerriko hizkuntzen klaseetan ematen diren hizkuntza ohiturak neurtzeko 9 baieztapen daude. Díaz-Pintoren (2009) moldaketan baieztapenak *Likert*-en seriea erabiliz kalifikatzen dira, Otik (inoiz) hasita, 5era (ia beti) arte. (Ikus 9. eranskina).

3.3.4. Irakasleen galdetegia

Kasu honetan, irakaskuntzak zerikusi handia izango du ikasleen antsietate mailan edota hizkuntza ohituretan. Horrenbestez, irakasleentzako galdetegia ere erabili da. Azken finean, irakasleen irakasteko moduak, erabiltzen dituzten estrategiak edota klaseetan izaten duten jarrera nolako den jakitea ikerketarako esanguratsua izango da. Gainera, ingeleseko irakasleei zuzenduriko galdetegia izanik, erabilitako hizkuntza ere ingelesa izan da.

Irakasleen galdetegia guztira 12 galderak osatzen dute, horietako lau galdera irekiak eta zortzi galdera itxiak dira. Gainera, inkesta Brown (2006), Ellis (2003) eta Clementeren (2003) aipamenetatik abiatuz garatu izan da. Betiere, irakasle bakoitzaren irakaskuntza ikuspegiaren aspektuak, ikasleei egokitutako rolak eta irakasleek onartutakoak, eta irakasleen jarrerak eta irakaskuntza estiloak identifikatzea lortu nahi izan delarik. (Santos, 2014). (Ikus 10. eranskina).

3.3.5. Excel eta IBM SPSS Statistics

Datu guztiak Excel eta IBM SPSS Statistics programen bidez aztertuak izan dira. Horretarako, sortu den matrizean datuak sartu eta ondoren, emaitza esanguratsuenak aztertu dira.

3.4. Prozedura

Behin, ikerketarako erabiliko ziren galdetegi guztiak aukeratu ondoren, aurretik aipaturik hiru ikastetxeetan inkestak pasatzeari ekin zitzaion. Prozesu hau ikastetxez ikastetxe burutu zen, ikasle-talde batetik bestera igaroz. Gainera, aipatzekoa da galdetegiak betetzeko ikasle-talde bakoitzaren ordutegiak kontuan hartu zirela, egokiena galdetegiak ingeleseko klase-orduetan betetzea izango zela erabaki baitzen.

Ikasleek, lehenik eta behin, zenbait datu pertsonal bete zituzten: generoa, adina, jaioterria, hitz egiten dituzten hizkuntzak, hitz egiten dituzten hizkuntzen kopurua eta eskolaz kanpo ingeleseko klaseetara joaten diren ala ez. Hori bete ostean, FLCAS galdetegia bete zuten galdera irekiarekin batera, eta jarraian, WTCS galdetegia. Gehienez jota, ikasleek 30 minutu behar izan zituzten guztia betetzeko. Aipatzekoa da inkestak betetzen hasi aurretik, ikasleei argi utzi zitzaiela galdetegiak guztiz anonimoak zirela eta beraien irakasleek ez zituztela irakurriko.

Ikasleek galdetegia betetzen zuten bitartean, ingeleseko irakasleek beraiena bete zuten. Gero, galdetegi-orri guztiak modu ordenatuan jaso ziren, ikasle-talde bakoitzeko orriak zegozkien irakaslearen orriarekin eta ikastetxe bereko gainerako galdetegiarekin batuz. Gainera, huts egiteak ekiditeko galdetegi bakoitzari zenbaki bat ezarri zitzaion. Ondoren, Excel programa erabili zen, datuak bertan jasotzeko.

Amaitzeko, datuen analisia burutzeko eta emaitza esanguratsuenak ateratzeko IBM SPSS Statistics programa erabili zen eta bertan, proba ezberdinak aplikatu ziren, hurrengo atalean zehatz-mehatz azalduko direnak.

3.5. Datuen analisia eta emaitzak

Datuen analisia egiteko eta emaitzak ateratzeko Berlanga eta Rubioren (2012) lana hartu da erreferentzia gisa. Eta bertan zehazten diren pausuak jarraitzeko, IBM SPSS Statistics izeneko programaz baliatu gara.

Alabaina, alde aurretik, fidagarritasun analisia egin da. Esan beharra dago galdetegien fidagarritasuna mantentzeko aldaketak saihestu direla. Horregatik, inkesten aurretiazko hizkuntza mantendu da, euskararako inolako itzulpenik egin gabe. Hala ere, ikerketaren fidagarritasun maila ziurtatzeko Cronbachen Alpha analisia aurrera eramatea aproposa izango da. Horren ostean, hasiera batean zehazturiko aldagai ezberdinen inguruko datu esanguratsuak ateratzeari ekin zaio, kasu bakoitzean proba konkretu bat aplikatu da.

3.5.1. Fidagarritasun analisia

Esan bezala, datuen analisia egin eta emaitzak ateratzen hasi aurretik, ikasleen galdetegien fidagarritasunaren inguruko analisia burutu da. Horretarako, IBM SPSS Statistics izeneko programaz baliatuz, García, González eta Jornetek (2010) adierazitako pausuak jarraitu dira. Beraz, galdetegien fidagarritasuna neurtzeko, Alfa de Cronbach ereduari oinarritu gara. 1. taulan ikus daitekeenez, Alfa de Cronbach-a 0,788koa da. Hortaz, Cronbachen Alpha 1era hurbiltzen denez, erabilitako galdetegiak fidagarriak direla esan daiteke.

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
.788	.791	42

1. Taula. Fidagarritasun analisia

3.5.2. Generoa eta antsietate maila

Generoari dagokionez, aldagai hau normal portatzen den ikusteko normaltasun probak aplikatu dira (Kolmogorov-Smirnov Test) eta ikusten da $p < 0,05$ ($p = 0,000$). (Ikus 11. eranskina). Hortaz, proba ez parametrikoren (Kruskal-Wallis) bidez, aldagai horren arabera ezberdintasun esanguratsurik dagoen aztertu da eta zenbait itemetan estatistikoki alde esanguratsua badagoela ikusi da, konkretuki, $p < 0,05$ denean. Adibidez, 5. itemean “no me molestaría en absoluto asistir a más clases de inglés”

($p=0,02$) datu esanguratsuak eman direla ikus daiteke. 9. itemean ere “me pongo muy nervioso/a cuando tengo que hablar en clase y no me he preparado bien” ($p=0,023$) gauza bera gertatzen da. Era berean, 30. itemean “me agobia la cantidad de cosas que hay que aprender para poder hablar inglés” ($p=0,003$) alde esanguratsu hori antzematen da. (Ikus 12. eranskina).

Item bakoitzaren inguruko rangoaren balioak 2. taulan azaltzen dira:

	Generoa	N	Mean Rank		Generoa	N	Mean Rank		Generoa	N	Mean Rank
1. Itema	Neska	86	88.44	12. Itema	Neska	88	98.06	23. Itema	Neska	87	93.10
	Mutila	96	94.24		Mutila	97	88.41		Mutila	95	90.04
2. Itema	Neska	87	98.99	13. Itema	Neska	87	90.05	24. Itema	Neska	88	88.68
	Mutila	97	86.68		Mutila	97	94.70		Mutila	97	96.92
3. Itema	Neska	87	95.99	14. Itema	Neska	86	89.43	25. Itema	Neska	87	89.70
	Mutila	97	89.37		Mutila	96	93.35		Mutila	96	94.08
4. Itema	Neska	88	90.47	15. Itema	Neska	88	87.37	26. Itema	Neska	88	92.45
	Mutila	96	94.36		Mutila	96	97.20		Mutila	95	91.58
5. Itema	Neska	87	79.32	16. Itema	Neska	88	92.99	27. Itema	Neska	88	84.91
	Mutila	96	103.49		Mutila	95	91.08		Mutila	96	99.45
6. Itema	Neska	87	100.31	17. Itema	Neska	87	96.80	28. Itema	Neska	88	93.43
	Mutila	97	85.49		Mutila	96	87.65		Mutila	97	92.61
7. Itema	Neska	88	93.49	18. Itema	Neska	87	97.91	29. Itema	Neska	87	86.97
	Mutila	97	92.56		Mutila	97	87.64		Mutila	96	96.56
8. Itema	Neska	87	88.49	19. Itema	Neska	88	89.25	30. Itema	Neska	86	102.26
	Mutila	96	95.18		Mutila	97	96.40		Mutila	94	79.74
9. Itema	Neska	88	102.07	20. Itema	Neska	88	86.23	31. Itema	Neska	88	88.10
	Mutila	97	84.77		Mutila	96	98.24		Mutila	97	97.45

10. Itema	Neska	87	89.78	21. Itema	Neska	87	95.91	32. Itema	Neska	88	91.63
	Mutila	97	94.94		Mutila	95	87.46		Mutila	97	94.24
11. Itema	Neska	87	89.47	22. Itema	Neska	87	91.43	33. Itema	Neska	88	92.52
	Mutila	96	94.30		Mutila	95	91.57		Mutila	97	93.43

2. Taula. Generoaren alorrean, FLCAS-eko itemei dagozkien rangoen balioak.

3.5.3. Irakasteko moduak eta antsietate maila

Irakasleen irakasteko erak ikasleen antsietate mailan eraginik duen aztertzeke, lehenik eta behin, irakasleek betetako galdetegetatik beraien irakasteko moduen inguruko informazioa nagusia bildu da. Ondoren, datu esanguratsuenak aztertzeke Kruskal-Wallis-en proba ez-parametrikoa aplikatu da.

3.5.3.1. Irakasleen profilak

A irakasleak 29 urte ditu eta A ikastetxeke 6. mailako ikasle guztien ingeleseke irakaslea da. Irakasleak klasean aurrera eramaten diren jarduera mota gehienak taldean egitekeak izaten direla ziurtatzen du. Era berean, irakasle ona horrela deskribatzen du: estimulatzailea, inspiratzailea, jokabide lagunkoia duena eta ikasleak kompetentzien lorpena gidatzen dituen rola edo eredia jarraitzen duena. Horrez gain, ingeleseke irakasle bezala, gehien gustatzen zaiona ikasle-taldeekin ongi pasatzea dela dio. Bestalde, ikasleen antsietate maila jaisteko erabiltzen dituen estrategien artean hurrengoak aipatzen ditu: poliki eta lasai hitz egitea, isiltasuna eskatzea, ikaslea ongi aurkitzen ez bada berarekin pribatuan hitz egitea. Amaitzeke, ikasleen ingelesez hitz egiteke ahalmen edota prestutasun maila igotzeke ondorengo ekintzak egiten saiatzen da: beraien hizkuntza ulertzen ez duela esatea eta ikasleei ingeleseke erabiltzen ez badutela etorkizunean atzerriko hizkuntzan gauzak adierazteke zailtasunak izango dituztela ikustaraztea.

B irakasleak 51 urte ditu eta B ikastetxeke 6. mailako ikasle-talde baten ingeleseke irakaslea da. Irakasleak klasean burutzen diren jarduera mota gehienak ahozkeke edota taldeetan egindako proiektu txikiak direla dio. Gainera, irakasle ona horrela deskribatzen du: testuinguru lagunkoi batean ikasleek ikas dezaten laguntzen duena.

Halaber, ingeleseko irakasle bezala, gehien gustatzen zaiona ikasleen parte-hartzea sustatzea dela onartzen du, bere ustez, ikasleen ikaskuntza prozesuan laguntzeko bide bakarra baita. Antsietatearen alorrean murgilduz, B irakasleak honako hau jaisteko erabiltzen dituen estrategien artean hurrengoak aipatzen ditu: ikasleekin argia izatea eta uneoro ziurtasuna erakustea. Azkenik, ikasleen ingelesez hitz egiteko ahalmen edota prestutasun maila igotzeko metodologia aktiboen alde egiten du.

C irakasleak 41 urte ditu eta B ikastetxeko 6. mailako ikasle-talde baten ingeleseko irakaslea da. C irakasleak klasean egin ohi diren jarduera mota gehienak taldean lan egitekoak direla azpimarratzen du. Halaber, irakasle ona ikasleengana iristen dakiena dela deritzo. Horrekin batera, proiektuka lan egitea gustatzen zaiola onartzen du, edukiak barneratzeko modu egokiena dela uste baitu. Ikasleen antsietate maila jaisteko, jolasak burutzearen eta ikasleei hurbiltasuna ematearen aldeko apustua egiten du. Amaitzeko, hitz egiteko ahalmen edota prestasunean laguntzeko, ikasleak etengabe motibatzen saiatzen da.

D irakasleak 46 urte ditu eta B ikastetxeko 6. mailako ikasle-talde baten ingeleseko irakaslea da. Galdera irekiei dagokienez, D irakasleak klaseetan egiten dituzten jarduera mota ohikoenak ahozko zereginak (ikasleen arteko elkarrizketak barne) direla adierazten du, behin ahoz ikasi ostean, ikasitakoa idatziz jasotzen dutelarik. Horrekin batera, irakasle on bat horrela definitzen du: bereziki hurrekin egotea gustatzen zaiona eta momentu bakoitzeko abantailak aprobetxatzen dakiena, umorea erabiliz ikasleekiko hurbiltasuna mantentzen dakiena eta ikasleek ohartu gabe ikastea lortzen duena. Era berean, berari ikasleekin edozein gairen inguruan hitz egiteko askatasuna edukitzea gustatzen zaiola aitortzen du. Ikasleen antsietate mailari dagokienez, bere klaseetan inolako antsietaterik antzematen ez duela esaten du, eta horrenbestez, ez du hori jaisteko estrategiarik erabiltzen. Hitz egiteko ahalmen edota prestasunean ere ez du inolako arazorik ikusten. Bere ikasleak hori lantzen urte asko daramatzatela dio, eta beraz, ez du inolako strategiaren beharrik ikusten.

E irakasleak 50 urte ditu eta C ikastetxeko 6. maila osoko ikasleen ingeleseko irakaslea da. Galdera irekietan murgilduz gero, E irakaslearen klaseetan burutu ohi diren zereginak, errutinak, irakurketa, entzumen-jarduerak, liburuko jarduerak, rol-jokoak edota ordenagailuen bidezko jarduerak izaten dira. Gainera, irakasle on bat izateko

gakoetako bat, ikasleekin irekia izatea dela dio. Era berean, ingeleseko irakasle bezala, gehien gustatzen zaiona klaseetan sortzen den interakzioa dela aitortzen du.

Ikasleen antsietate maila jaitsi ahal izateko, E irakasleak ikasle guztien artean komunikazio egonkor bat ezartzen saiatzen da, eta baita praktikaren bitartez ikasten delako kontzientzia zabaltzen ere. Ikasleek kaskuntza prozesuan akatsak egitea ohikoa dela jakitea garrantzitsua dela pentsatzen du. Azkenik, ikasleen hitz egiteko prestasuna lantzea zaila dela onartzen du, eta hori sustatzeko, batez ere, giro atsegina eta lasaia sortzen saiatzen da.

Horrez gain, irakasleek betetako galdetegiaren bidez beste mota batzuetako datuak jaso dira. Izan ere, aukera ezberdinak eman zaizkie bertatik beraiantzat irakasle baten rol garrantzitsuenak zeintzuk diren hautatu eta garrantzia mailaren arabera ordenatu dituzte. Horrekin batera, beraien klaseetan zehar ematen diren ekintza ohikoenak zehatzago adierazi dituzte. (Ikus 13. eranskina).

3.5.3.2. Emaizak

Irakasleen irakasteko moduek ikasleen antsietate mailak eraginik duten aztertzeko, aurreko proba ez-parametrikoko berberaz baliatu gara, Kruskal-Wallis probaz, hain zuzen ere. Aldagaiari dagokionez, ezberdintasun esanguratsuak aztertu dira eta estatistikoki alde esanguratsuak daudela egiaztatu da, betiere, $p < 0,05$ denean. Esate baterako, 5. itemean “no me molestaría en absoluto asistir a más clases de inglés” ($p=0,028$) datu esanguratsuak eman direla ikus daiteke. Gauza bera gertatzen da 8. itemean “normalmente estoy a gusto cuando hago exámenes en clase” ($p=0,002$), 10. itemean “me preocupan las consecuencias que pueda traer el suspender” ($p=0,006$), 11. itemean “no entiendo por qué alguna gente se siente tan nerviosa por las clases de inglés” ($p=0,004$), 17. itemean “a menudo no me apetece ir a clase de inglés” (0,000), 30. itemean “me agobia la cantidad de cosas que hay que aprender para poder hablar inglés” ($p=0,019$) eta 33. itemean “me pongo nervioso/a cuando el profesor/a pregunta cosas que no he podido preparar” ($p=0,000$). (Ikus 14. eranskina).

Item bakoitzaren inguruko rangoaren balioak ondorengo taulan (3. taulan) agertzen dira:

	Irakaslea	Mean Rank		Irakaslea	Mean Rank		Irakaslea	Mean Rank
1. Item	A	89.94	12. Itema	A	100.53	23. Itema	A	93.13
	B	91.25		B	82.00		B	82.86
	C	79.94		C	86.98		C	81.67
	D	108.96		D	78.46		D	106.85
	E	91.34		E	98.16		E	90.83
2. Itema	A	83.11	13. Itema	A	96.67	24. Itema	A	93.90
	B	112.82		B	87.38		B	103.34
	C	94.46		C	88.67		C	90.56
	D	93.87		D	84.93		D	84.43
	E	94.45		E	94.61		E	91.34
3. Itema	A	90.33	14. Itema	A	91.40	25. Itema	A	96.98
	B	82.02		B	95.94		B	80.58
	C	82.88		C	95.23		C	74.73
	D	101.30		D	78.90		D	94.87
	E	103.62		E	93.23		E	98.96
4. Itema	A	96.31	15. Itema	A	91.87	26. Itema	A	87.46
	B	88.18		B	90.42		B	94.48
	C	101.75		C	85.28		C	88.13
	D	66.98		D	72.48		D	103.05
	E	97.46		E	110.16		E	94.68
5. Itema	A	101.06	16. Itema	A	100.10	27. Itema	A	91.84
	B	65.10		B	76.46		B	84.08
	C	86.23		C	75.33		C	87.44
	D	83.75		D	98.11		D	96.20
	E	100.52		E	93.32		E	99.86
6. Itema	A	82.22	17. Itema	A	68.70	28. Itema	A	99.31
	B	105.64		B	111.44		B	88.32

	C	86.38		C	102.33		C	97.23
	D	107.15		D	107.32		D	90.37
	E	97.66		E	106.23		E	83.77
7. Itema	A	89.94	18. Itema	A	97.48	29. Itema	A	93.17
	B	94.96		B	93.94		B	95.88
	C	79.88		C	101.71		C	78.41
	D	100.70		D	87.55		D	74.54
	E	100.55		E	80.15		E	105.33
8. Itema	A	108.51	19. Itema	A	92.22	30. Itema	A	78.73
	B	63.02		B	93.80		B	101.31
	C	95.23		C	68.71		C	76.09
	D	85.67		D	91.93		D	104.04
	E	82.51		E	108.70		E	105.11
9. Itema	A	93.56	20. Itema	A	90.82	31. Itema	A	93.12
	B	95.80		B	80.02		B	71.80
	C	91.19		C	78.60		C	96.35
	D	71.07		D	96.80		D	98.48
	E	103.67		E	108.74		E	100.68
10. Itema	A	93.69	21. Itema	A	87.83	32. Itema	A	95.03
	B	80.98		B	99.42		B	86.42
	C	86.09		C	85.48		C	103.69
	D	71.59		D	95.00		D	75.24
	E	112.76		E	94.58		E	97.15
11. Itema	A	98.37	22. Itema	A	93.91	33. Itema	A	95.85
	B	93.08		B	98.16		B	96.14
	C	97.07		C	99.58		C	69.21
	D	52.59		D	80.74		D	56.70
	E	99.57		E	84.70		E	120.38

3. Taula. Irakasteko moduen barnean, FLCAS-eko itemei dagozkien rangoen balioak.

3.5.4. Antsietate maila eta hizkuntza ohiturak

Ikasleen antsietate maila eta hizkuntza ohituren artean loturarik dagoen ala ez aztertzeko, lehenik eta behin, FLCAS-eko item bakoitzaren batez bestekoak neurtu dira. Horrela, ikasleek item bakoitzean azaltzen den egoerarekin erakusten duten adostasun maila jakingo da. (Ikus 15. eranskina).

Hori abiapuntu gisa erabiliz, FLCAS-eko item guztien batez besteko orokorra atera da eta datuen arabera, itemekiko adostasun maila 3,19koa dela ikusten da. Beraz, adostasun maila 3tik oso hurbil ageri da. *Likert* eskala erabili dela kontuan izanik, lorturiko emaitzek ondorengo adierazten dute: aurkezten diren egoeren aurrean ikasleek ez dakite antsietaterik esperimentatzen duten ala ez, izan ere, galdetegietan erabilitako *Likert* eskalan 3 zenbakiak “no sé” esan nahi du. Halaber, hizkuntza ohituren kasuan ere batez bestekoa atera da, betiere, WTCS galdetegiko itemetan oinarrituz. Kasu horretan, lortu den emaitza 2,8koa da. Lorturiko zenbakia 2 “alguna vez” eta 3ren “mitad del tiempo” artean dago. Beraz, ikasleek ingeleseko klaseetan zehar, soilik noizbehinka edo batzuetan hitz egiten dute ingelesez. Aipaturiko datu horiek 4. taulan ageri dira:

Descriptive Statistics			
	Mean	Std. Deviation	N
Hizkuntza ohitura	2.8026	.92536	185
Adostasun maila	3.1901	.46436	185

4. Taula. Hizkuntza ohitura eta FLCAS-eko itemekiko adostasun mailaren batez bestekoak.

4. Ondorioak

Ikerketa lan honen bitartez, hasiera batean finkatutako helburuak betetzea lortu dela esan daiteke. Azken finean, ikerketak bai genero bai irakasleen irakasteko moduei dagokienez zenbait datu esanguratsu utzi ditu, eta era berean, ikasleen hizkuntza ohitura eta antsietate mailaren artean loturarik dagoen ere aztertu da.

Horrez gain, azterturiko datuen emaitzetan oinarrituz, hainbat ondorio atera daitezke.

Hasteko, ezin daiteke esan generoak antsietate mailan eragin zuzena duenik.

Halaber, irakaslearen irakasteko moduari dagokionez, horrek ikasleen antsietate mailan eragina izango du. Aldagai honen azterketa egitean datu esanguratsu ugari lortu dira, azken finean, irakaslearen papera oso garrantzitsua baita. Klasean giro atsegina sortzea hein handi batean irakasleen esku dago eta ikasleekin konfiantzazko harremanak eraiki ahal izateko bere jarrera eta irakasteko moduak guztiz esanguratsuak izango dira.

Gainera, irakasleen galdetegietatik eskuratutako informazioan aipatzekoak diren zenbait aspektu daude. Orokorrean, irakasleen erantzunak antzekoak dira, batik bat laguntasuna edota konfiantzazko harremanak ezartzea garrantzitsutzat jotzen baitute. Horrez gain, irakasle baten erantzunak arreta deitu du, bere ikasgelan antsietaterik ez dagoela baitio eta ez du uste hizkuntza ohitura sustatzeko beharrik dagoenik. Jarrera hori oztopo bat izan daiteke, antsietateari aurre egiteko eta ikasleen hizkuntza ohiturak indartzeko irakasleak arazo edota behar hori dagoela onartzea ezinbestekoa baita.

Hizkuntza ohiturari dagokionez, ikasleak erdibidean daudela esan daiteke. Emaitzak guztiz baxuak ez badira ere, argi dago ingeleseko klaseetan ingelesez hitz egiteko ohiturak oraindik ere indar handiagoa hartu behar duela. Gainera, aldagai hauei erreparatzen badiegu, ikasleen antsietate mailaren eta hizkuntza ohituren artean elkarlotura bat egon daiteke. Izan ere, lorturiko emaitza biak nahiko antzekoak dira, tartekoak, alegia. Beraz, datu horrek momentuz ez du gure hipotesia deuseztatzen. Antsietate maila tartekoa denean hizkuntza ohitura ere tartekoa da, horrenbestez, ikasleen antsietate maila handitzean hizkuntza ohitura jaisteza posible izan daiteke.

Hau guztia aintzat harturik, begi-bistakoa da ikertzen jarraitu behar dela. Etorkizuneko ikerketetan, lan honetan bildutako datuak modu sakonago batean aztertu daitezke. Horrez gain, lagina handitzea ere aproposa izango litzateke, esate baterako, adin tartea handituz edota Durangalde osoko ikastetxeak aztertuz. Gainera, ingelesa irakasteko modu oso ezberdinak dituzten ikastetxeen arteko konparazioa egitea ongi egongo litzateke. Izan ere, ikasleen antsietate maila kontrolatzeko irakaskuntza nondik bideratu behar den jakitea irakasleentzat eta orokorrean, hezkuntza sistemarentzat lagungarria izan daiteke.

5. Erreferentzia bibliografikoak

- Braun, E.N. (2005). El rol de la ansiedad en el aprendizaje de lenguas extranjeras. *Anuario*, 7, 245-250.
- De Prada, E. (1991). Los factores afectivos en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera. *Revista española de lingüística aplicada*, 7, 137-148.
- Díaz, E.R. (2009). *Estudio sobre las inteligencias Inter- e intrapersonales como instrumentos de desarrollo de la disposición a comunicarse en el aula*. (Doktoretza-tesia). Universidad de Huelva.
- Durango (2017). *Eustat: Euskal Estatistika Erakundea*. 2018-05-13an hartua, hemendik: http://eu.eustat.eus/municipal/datos_estadisticos/durango.html
- Espí, M.J. eta Azurmendi, M.J. (1996). Motivación, actitudes y aprendizaje del español como lengua extranjera. *Resla*, 11, 63-76.
- Eusko Jaurlaritzaren Hezkuntza, Hizkuntza Politika eta Kultura Saila (2015). *Oinarrizko Hezkuntzako Curriculum (2015eko Dekretuaren II. Eranskina osatzen duen curriculum orientatzailea)*.
- García, J. (1995). Métodos de enseñanza de lenguas segundas y su aplicación a la enseñanza del español como lengua extranjera a inmigrantes. *Didáctica*, 7, 439-444.
- García, R., González, J. eta Jornet, J.M. (2010). SPSS: Análisis de fiabilidad: Alfa de cronbach [testua]. InnovaMIDE-n. 2018-05-13an hartua, hemendik: https://www.uv.es/innovamide/spss/SPSS/SPSS_0801B.pdf
- Gardner, R.C. (2007). Motivation and Second Language Acquisition. *Porta Linguarum*, 8, 9-20.
- HABE. Eusko Jaurlaritzako Erakunde Autonomiaduna eta Hezkuntza, Unibertsitate eta Ikerketa saila (2005). *Hizkuntzen ikaskuntza, irakaskuntza eta ebaluaziorako Europako Erreferentzia Markoa*.
- Jiménez, T., Losada, M.C. eta Márquez, J.F. (1998). Español como lengua extranjera: enfoque comunicativo y gramática: actas del IX Congreso Internacional de ASELE. María de Lourdes Otero (Ed). *Enfoques y métodos en la enseñanza de lenguas en un curso hacia la competencia comunicativa: ¿Donde entra la gramática?*, (419-425).
- Manzaneda, F. eta Madrid, D. (1997). Actitudes y motivación en la clase de inglés (1º de BUP). *The Grove*, 4, 153-171.
- Martín, M.A. (2009). Historia de la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras. *Tejuelo*, 5, 54-70.
- McCroskey, J.C. eta Richmond, V.P. (1991). Willingness to Communicate. *Communication Orientations*, 3, 129-155.
- Mena, T. (2013). *Factores afectivos que inciden en el aprendizaje de una lengua extranjera: la motivación*. (Master Amaierako Lana). Universidad de Oviedo.
- Méndez, M.G. (2016). Las emociones en el aprendizaje de una lengua extranjera: su impacto en la motivación. *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*, 5, 27-46.
- Minera, L. E. (2009). El papel de la motivación y las actitudes en el aprendizaje de ELE en un contexto de enseñanza formal para adultos alemanes. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 6.

- Morimoto, Y., Pavón, M.V. eta Santamaría, R. (2015b). La enseñanza de ELE centrada en el alumno: XXV Congreso Internacional ASELE. Francisca Castro (Ed). *Motivación y esfuerzo en la adquisición de lenguas extranjeras*, (213-220). Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera.
- Morimoto, Y., Pavón, M.V. eta Santamaría, R. (2015a). La enseñanza de ELE centrada en el alumno: XXV Congreso Internacional ASELE. Renad Al Momani eta Margarita Asensio (Ed). *El privilegio de la afectividad en la adquisición del español ELE: el caso Jordania*, (105-115). Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera.
- Pizarro, G. eta Josephy, D. (2010). El efecto filtro afectivo en el aprendizaje de una segunda lengua. *Letras*, 48, 209-225.
- Richards, J.C. eta Rodgers, T.S. (2009). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Colección Cambridge de didáctica de lenguas.
- Rico, A.M. (2005). De la competencia intercultural en la adquisición de una segunda lengua o lengua extranjera: conceptos, metodología y revisión de métodos. *Porta Linguarum*, 3, 79-94.
- Rubio, F.D. (2004). *La ansiedad en el aprendizaje de idiomas*. Universidad de Huelva.
- Rubio, M.J. eta Berlanga, V. (2012b). Clasificación de pruebas no paramétricas. Como aplicarlas en SPSS. *REIRE*, 2, 101-113. 2018-05-20an hartua, hemendik: <https://www.raco.cat/index.php/REIRE/article/viewFile/255793/342836>
- Rubio, M.J. eta Berlanga, V. (2012a). Como aplicar las pruebas paramétricas bivariadas *t* de Student y ANOVA en SPSS. Caso práctico. *REIRE*, 2, 83-100. 2018-05-20an hartua, hemendik: <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/45286/1/612532.pdf>
- Santos, E. (2014). *Ansiedad y disposición a comunicarse en el aprendizaje del inglés como segunda lengua: estudio de las influencias del modelo formativo (AICLE y enseñanza formal)*. (Doktoretza-tesia). Universitat de les Illes Balears.
- Verdía, E. (2010). Variables afectivas que condicionan el aprendizaje de la pronunciación: reflexión y propuestas. *MarcoELE*, 10, 223-242.